



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

전 홍 주 교수 지도
박사학위 청구논문

예비유아교사를 위한 전환적
유아세계시민교육 교과목 개발과
수업의 의미

2021

성신여자대학교 일반대학원
유아교육학과
서 현 선

예비유아교사를 위한 전환적
유아세계시민교육 교과목 개발과
수업의 의미

전 홍 주 교수 지도

이 논문을 박사학위논문으로 제출함

2020년 10월

성신여자대학교 일반대학원


유아교육학과


서 현 선


인 준 서


서현선의 박사학위 논문으로 인준함


2020년 10월

심사위원장 배 지 희 

심사위원 권 정 윤 

심사위원 김 고 은 

심사위원 장 정 은 

심사위원 전 홍 주 

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구의 목적은 예비유아교사의 세계시민교육에 대한 이해와 실천을 위하여 전환적 성격의 유아세계시민교육 교과목을 개발하고 실행하며, 수업에 참여한 예비유아교사들의 목소리를 통해 이 교과목의 교육적 의미를 이해하고자 하는 것이다. 연구문제는 다음과 같이 설정하였다.

- 연구문제 1. 예비유아교사를 위한 전환적 유아세계시민교육 교과목의 구성은 어떠한가?
연구문제 2. 예비유아교사들이 경험하는 전환적 유아세계시민교육 수업의 의미는 어떠한가?

예비유아교사를 위한 전환적 유아세계시민교육 교과목 구성 과정은 다음과 같다. 예비유아교사를 위한 전환적 유아세계시민교육 교과목 개발을 위해 비판적 관점의 세계시민교육 연구와 출판물 그리고 교사교육의 전환의 필요성을 함의하는 연구를 중심으로 문헌분석을 하였다. 이를 통해 교과목 개발의 방향을 구체화하는 한편, 교과목의 철학적 근거를 고찰하여 교과목의 성격을 규정하고, 이를 기반으로 교과목의 목표, 내용, 교수-학습 방법, 평가에 관한 구성안을 마련하였다.

이 구성안은 서울에 위치한 한 대학의 유아교육과 4학년생을 위한 2020년 1학기 3학점 전공과목 중 하나로 실행하였으며, 21명의 수강자 중 11명이 연구 참여에 동의하였다. 연구 참여자들은 수업활동의 하나로 매주 저널을 작성하였으며, 학기 초와 학기 말 연구자와의 면담에 필수적으로 참여하였다. 또한, 때때로 유선과 모바일 메신저 및 E-mail을 활용하여 먼저 추

가적인 면담을 요청하는 등 자신의 수업 관련 경험에 대한 연구자의 이해를 돕기 위해 노력해 주었다. 연구자는 연구 참여자들의 한 학기의 수업에 참여관찰자와 같은 형태로 참여하여 연구자의 세계시민교육 관련 경험을 공유하기도 하고, 연구 참여자들의 수업과정에서 작성한 교육관 쓰기, 유아세계시민교육역량 자기평가지, 저널 등 수업 산출물을 수집하였다. 수집된 자료들은 전환적 성격의 수업이 연구 참여자들에게 어떻게 작동하고 있는지를 이해하기 위해 인비보 코딩, 가치 코딩, 신념 코딩 등 여러 방법을 복합적으로 사용하여 코드화하고 분석하였다. 이를 다시 연구참여자들의 행위나 사고에 존재하는 공통성에 주목하면서 예비유아교사에게 개발된 교과목의 의미는 무엇인지 조명하고자 하였다.

연구문제에 따른 주요결과는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 예비유아교사들이 교육패러다임의 전환으로서 세계시민교육의 의미를 다각적으로 생각해 보고 이해할 수 있는 기회를 만들고, 장차 유아교육자로서 예비유아교사들이 교육을 교육답게 하는 중요하지만 간과되고 있는 것들에 대해 깊이 있게 생각해 보도록 고무할 수 있는 교과목의 구성안을 개발하고자 하였다. 이에 개발된 교과목은 예비유아교사가 유아세계시민교육의 가치를 스스로 탐구하고, 세계시민교육과 개정 누리과정의 연결성을 찾을 수 있도록 하는 한편, 비판적 성찰을 통해 유아세계시민교육의 실천 의지를 함양하는 것으로 목표를 설정하였다. 또한, 세계시민교육의 기초 이해와 세계시민의 자질인 세계시민성을 교육내용으로 사례 중심의 대화적 수업, 교육에 관한 토의·토론, 기록화 연습을 통하여 비판적 사고를 함양하고 예비유아교사 스스로 자신의 배움을 평가할 수 있도록 교과목을 구성하였다. 마지막으로 구성안을 실행하고 예비유아교사들의 의견을 통해 구성안을 수정·보완하였다.

둘째, 예비유아교사들에게 본 교과목은 반성적 자기 성찰을 통해 스스로

자신의 부족한 점을 자각해 나가는 기회였고, 유아들의 목소리에 귀 기울이고 교육적인 판단능력을 갖춘 사려 깊은 유아교사의 모습에서 유아교사의 새로운 정체성을 찾아나가는 계기로서의 의미를 지니고 있었다. 또한, 예비유아교사들에게 본 교과목은 세계시민으로서 유아라는 존재를 인식하며 세계시민교육의 의미를 발견하고 자신의 교육신념을 형성해 나가는 과정이기도 하였다. 마지막으로 예비유아교사들에게 본 교과목은 비판적으로 생각하는 힘을 키우며 교육을 통한 사회의 변화 만들기에 기여하기 위한 나름의 방안을 모색하는 시간이었다. 즉, 『유아세계시민교육』 수업은 예비유아교사가 세계시민교육의 관점으로 세상을 바라보는 안목을 열어주었으며, 예비유아교사들이 교사로서 살아가는 동안 성장과 변화를 지향하며 배움을 계속해 나가고자 다짐하는 변혁적인 힘으로 작용하였다.

본 연구는 예비유아교사를 위한 전환적 성격의 유아세계시민교육 교과목을 개발하고 실행하며, 수업에 참여한 예비유아교사들의 목소리를 통해 개발된 교과목의 의미를 이해함으로써 예비유아교사교육자들의 전환적 세계시민교육의 이해를 돕고 교과목 운영의 아이디어를 제공하여 유아세계시민교육의 교사교육의 기회 확대 및 유아세계시민교육의 담론 확산에 기여하고자 하였다. 본 연구는 예비유아교사의 유아관, 교육관 등의 교육적 신념 및 철학의 세움과 비판적 성찰이 예비유아교사들의 유아세계시민교육 실천의지의 동인으로 이해하며, 예비유아교사교육분야에서 세계시민교육 관련 교육적 접근 및 논의범위를 확장할 수 있다는 점에서 의의가 있다. 향후 전환적 성격의 유아세계시민교육의 확산을 위하여 현직유아교사교육으로 이어지는 교육기회의 확대와 유아교육현장에서의 세계시민교육 실천 사례에 대한 경험을 공유하는 노력이 뒷받침되어야 할 것으로 보인다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 연구 문제	13
3. 용어의 정의	13
II. 이론적 배경	15
1. 세계시민교육	15
1) 세계시민교육의 등장배경	15
2) 교육패러다임의 전환으로서 세계시민교육	20
3) 세계시민교육의 교육내용	21
4) 세계시민교육의 변혁적 페다고지	24
2. 유아교육과 세계시민교육	29
1) 세계시민교육에서 유아를 바라보는 관점	29
2) 전환적 세계시민교육을 위한 유아교사상의 변화	40
3. 예비유아교사교육과 세계시민교육	50
1) 예비유아교사 양성교육과정의 체계와 운영	50
2) 교사교육의 변화에 대한 목소리	51
3) 세계시민교육과 현직교사교육	52
4) 예비유아교사교육의 세계시민교육 실시의 적절성	54
III. 예비유아교사를 위한 전환적 유아세계시민교육 교과목 구성 ...	56
1. 문헌 고찰	57

1) 예비교사 대상 세계시민교육 교과목 개발 연구 문헌 분석	57
2) 세계시민교육 측면에서 개정 누리과정 분석	66
3) 현직교사 대상 교사교육의 변화 방향에 대한 문헌 분석	71
4) 문헌분석을 통한 시사점의 종합	75
2. 교과목의 구성을 위한 철학적 근거 탐색	77
1) 교과목 개발 연구의 쟁점 및 문제 제기	77
2) 교과목의 철학적 근거 고찰	79
3. 교과목의 구성 과정	84
1) 교과목의 목표 설정에 대한 논의	86
2) 교과목의 교육내용 선정에 대한 논의	88
3) 교과목의 교수-학습 방법에 대한 논의	95
4) 교과목의 평가에 대한 논의	98
4. 교과목 구성안과 실행	101
1) 교과목의 성격	101
2) 교과목의 목표	103
3) 교과목의 내용	103
4) 교과목의 활동	114
5) 교과목의 평가	124
IV. 연구 방법	127
1. 연구 현장과 연구 참여자	127
2. 연구자의 역할	128
3. 교과목 실행 절차	129
4. 자료수집	132
5. 자료분석 및 해석	134
6. 타당성	137

V. 전환적 유아세계시민교육 수업의 의미

: 세계시민관점을 견지한 교사로 성장하는 그 가운데	139
1. 유아교사로서 자신의 불완전성을 내보이기	139
1) “제가 변화과정 중에 있잖아요.” : 당연시하는 태도에 대한 문제 자각	139
2) “저희가 경계선에 있는 학번이잖아요.” : 경험부족으로 인한 움츠림	143
2. 세계시민교육의 의미 찾아가기	149
1) “유아가 무슨 자기중심적인가” : 유아의 세계시민성 발견 ·	149
2) “일상에서 찾지 어디서 찾겠어요” : 감응이 있는 교육	152
3) “우리랑 관련성이 높은 범주들” : 실천으로 이어지는 앎 ·	157
4) “언제든 새로운 도전을 할 수 있는” : 더불어 살아감의 행복	162
3. 변화를 위한 틈을 발견하기	165
1) “제가 먼저 자연의 연결성을 제 생활에 녹여내고 싶어요.” : 나 자신을 변화시키려는 노력	165
2) “그럴 때마다 너무 신났거든요.” : 유아들과 함께하기에 얻는 힘	170
3) “어떻게 성장할지 기대가 돼요.” : 현장에 움트는 변화 감지	179

VI. 논의 및 결론

1. 예비유아교사를 위한 전환적 유아세계시민교육 교과목 개발 ·	183
1) 교과목 개발의 목표 구체화 및 철학적 근거 탐색	184
2) 교과목 구성의 세부논의 과정	186
3) 교과목 구성안의 실행 및 수정보완의 과정	189
2. 예비유아교사의 전환적 유아세계시민교육 수업의 의미	192
1) 유아교사로서 자신의 불완전성을 내보이기	192

2) 세계시민교육의 의미 찾아가기	195
3) 변화를 위한 틈을 발견하기	203
3. 결론 및 제언	206

참고문헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

<표 1> 세계시민교육 접근법의 연속체	22
<표 2> 예비교사대상 세계시민교육 교과목 개발연구 문헌분석A	59
<표 3> 예비교사대상 세계시민교육 교과목 개발연구 문헌분석B	61
<표 4> 예비교사대상 세계시민교육 교과목 개발연구 문헌분석C	63
<표 5> 선행연구 분석을 통한 교과목 개발의 시사점	65
<표 6> 개정 누리과정 분석A	66
<표 7> 개정 누리과정 분석B	69
<표 8> 현직교사대상 교사교육 변화방향에 대한 문헌 분석	73
<표 9> 세계시민교육의 주제 영역	93
<표 10> 교과목의 주제 도출	94
<표 11> 세계시민교육과 포트폴리오평가의 특징	99
<표 12> 교과목의 내용 체계	104
<표 13> 수업에서 다루는 사례의 예	112
<표 14> 교육자란 어떤 존재인가에 대한 논의 자료	118

그림 목 차

[그림 1] 세계시민교육의 교육학적 원리	26
[그림 2] 교과목의 체계도	85
[그림 3] 교과목의 목표	88
[그림 4] 교과목의 교수-학습 방법 구상안	98
[그림 5] 주제별 PPT 강의 자료의 예시	115
[그림 6] 기록화 활동 자료 및 기록화 작성의 예시	121
[그림 7] 저널쓰기 공유의 예시	123
[그림 8] 나의 교육관 쓰기 안내 자료의 예시	126

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

국제사회는 상호연결성 및 의존성이 높아지는 변화의 흐름 속에서 단일 국가 차원에서는 해결하기 어려운 인권, 사회구조적 불평등, 기후변화와 같은 전 지구적 차원의 이슈에 대해 협력적으로 접근해야 할 필요성을 자각하였으며, 이를 위해 교육이 근본적으로 변화해야 함에 주목하였다(UN, 2015). 전통적으로 학교교육에서 다루어진 기성세대의 가치와 규범의 전수를 강조하는 ‘시민성에 대해 배우는 교육’ (education about citizenship)으로는 인류가 당면한 복잡하고 민감한 이슈들을 해결하기 어렵다는 한계를 직시하게 된 것이다(한경구, 김종훈, 이규영, 조대훈, 2015; Kerr, 1999; Tawil, 2013). 이와 더불어 2012년 유엔 사무총장이 ‘글로벌교육 우선구상(Global Education First Initiative)’을 통해 국제사회가 교육의 질적 향상과 함께 세계시민성(global citizenship)의 함양이 최우선이 되도록 협력을 제안(UNESCO, 2014; UN General-Secretary, 2012)하면서 교육의 변화가 필요하다는 국제사회의 공감대가 형성되어 왔다.

국내에서는 우리나라에서 개최된 유네스코 ‘2015 세계교육포럼¹⁾’을 기점으로 세계시민교육에 대한 학계의 관심이 증가하여 연구가 활발해지고 있으며, 세계시민교육의 확산을 위한 교육부 및 지방자치단체의 정책적 지원도 증가하는 추세이다(박환보, 조혜승, 2016; 심희정, 김찬미, 2018; 이성희, 김미숙, 정바울, 박 영, 조운정, 송수희, 2015). 교육부는 2015년 중앙

1) Post 2015 글로벌교육의제를 논의하는 2015 세계교육포럼에서 교육의 질적 향상을 위해서는 세계시민교육이 반드시 필요한 교육으로 채택되었다. 또한 이 기조를 이어받아 2015 UN정상회의에서는 2030년까지 국제사회가 달성할 17가지 공동의 과제를 결의하였으며, 질적인 교육달성이라는 교육목표 안에 세계시민성의 증진이 포함되었다(UN, 2020).

선도교사를 선발하여 세계시민교육 교사연수를 실시하고, 이들 선도교사들이 다시 시·도의 선도교사를 대상으로 전달연수를 실시하도록 하였다(박순용, 강보라, 2017; 이성희 외, 2015). 또한, 시도교육청은 세계시민교육 연구학교를 지정하여 재정적인 지원을 하고 있다(이성희 외, 2015; 조운정 외, 2018). 이처럼 2015년을 기점으로 세계시민교육은 국내·외에 상당한 조명을 받고 있기에 2015년은 세계시민교육에서 상징적인 의미가 있는 해이다.

세계시민교육은 세계시민으로서의 자질인 세계시민성(global citizenship)을 함양하는 교육이다. 이를 위해서 특정 대상, 특정 시간, 특정 장소라는 제약을 넘어 꾸준히 전개되는 보다 정의롭고, 포용적이며, 지속가능한 세상 만들기에 능동적으로 참여할 수 있는 변화에 열린 학습자의 창의적이고 비판적인 사고와 사고한 것을 행할 수 있는 소통 능력과 실천 역량이 강조되는 교육이다(김진희, 허영식, 2013; Oxfam, 2015; UNESCO, 2014). 경계를 초월하는 세계시민교육의 유연성으로 말미암아 세계시민교육 전문가 포럼(UNESCO, 2015b)에서는 새로운 것에 열려 있고 포용적인 생각을 하는 유아들과 어린 학생들이야말로 세계시민교육에 적합한 교사가 될 수 있다고 하면서 유아교육자들로 하여금 유아들의 유능성을 볼 수 있는 안목과 유아라는 존재에 대한 인식 전환의 필요성을 요구 하고 있다. 또한, 세계시민교육의 방향성을 논하는 연구자 및 세계시민교육의 확산을 옹호하는 단체는 세계시민성의 함양이 세상에 태어남과 동시에 이루어지는 전생애적 관점에서 접근해야 하는 것임을 주장(김진희, 허영식, 2013; 한경구 외, 2015; Oxfam, 2015)하며 세계시민으로서의 자질은 일생동안에 자신의 삶에 대한 반성과 실천이 필요한 평생의 과업임을 시사하고 있다.

그럼에도 불구하고 유아교육계에서 세계시민교육에 대한 관심은 미비한 편인데(박환보, 조혜승, 2016; 심희정, 김찬미, 2018; Lee, 2016) 이는 세

계시민교육에 관한 오해에서 비롯된다고 볼 수 있다. 세계시민교육은 국가주의 관점에서 외국어 능력과 같은 글로벌 경쟁력을 갖춘 소수의 엘리트 시민을 양성하는 도구적 목적의 교육, 세계화에 따른 국제이해에 필요한 지식을 습득하는 교육, 시혜적 차원에서 개발 중인 나라에 금전적 원조와 자선을 베푸는 교육이라는 편협한 관점 속에서 유아들의 삶과 관련이 없고, 유아들이 이해하기에 추상적이고 어려운 교과(subject)라는 오해가 있다(김진희, 김선정, 2017; 민동석, 2016; 한경구, 2017; Oxfam, 2015). 이와 같은 오해들은 세계시민교육이 이전 다문화교육, 인권교육, 지속가능교육이 국내 교육현장에 적용될 때 그래왔던 것처럼 본래 취지와 달리 형식적, 비형식적 교육과정 전반에 포함되며 학교의 정신(ethos)이자 문화로서 스며들지 못하고 단순히 한 때 유행하여 추가된 교과의 형태로 파편화된다는 우려를 낳기도 한다(김진희, 2015; Kang & Kim, 2018; Oxfam, 2015). 이러한 지적들은 유아교육계에서도 세계시민교육이 본래 지니고 있는 의의를 탐구하고, 유아들에게 세계시민교육이 과연 필요한 것인지 이를 어떻게 구현해 낼 것인지 등에 대한 심층적인 고찰이 필요함을 시사한다.

세계시민교육은 교육패러다임의 전환적 의의를 가지고 있다. 2015 세계시민교육포럼을 앞두고 발간한 UNESCO(2014, p.9)의 자료에서는 세계시민교육을 교육을 통해 학습자가 “보다 더 정의롭고, 평화로우며, 관용적이고, 포용적이며, 안전하고, 지속가능한 세상”을 만들어 가는데 기여할 수 있는 지식, 기술, 가치와 태도를 함축하고 있는 패러다임으로 설명하면서 교육패러다임 전환의 도래를 명시한 바 있다. 또한 영국의 비영리 시민단체인 Oxfam(2015, p.5)도 세계시민교육을 “빠르게 변화하는 상호의존적인 세상에서 학습자가 삶의 도전이자 기회들에 비판적이고 능동적으로 참여할 수 있도록 제공하는 일련의 교육신념체계(“framework”)”로 정의하면서 교육에 관한 생각을 변혁적으로 바꾸는 교육의 새로운 비전으로서 소개하고 있다.

이밖에도 세계시민교육의 연구자들은 세계시민교육과 전통적인 교육패러다임과의 병렬적 비교를 통해 세계시민교육의 교육 전반의 변화를 추구하는 패러다임의 전환적 성격을 설명하였다(한경구 외, 2015; 이성희 외, 2015; Tawil, 2013). 즉, 전통적 교육패러다임 안에서 교육은 기성세대의 가치와 규범의 전수를 위하여 학습자를 수동적인 수용자로서 위치시킴으로써, 학교는 기존의 사회질서 유지에 필요한 주어진 지식의 습득을 강조하는 인지 중심의 교육을 당연시해 왔다. 그러나 범지구적 차원에서 당면하고 있는 도전적인 이슈에 마주하기 위한 패러다임의 전환으로서 세계시민교육은 이러한 근대적인 교육으로부터 벗어나 학습자 또한 교육의 능동적인 주체가 될 수 있어야 함을 주장한다. 이에 교육은 학습자의 생활세계 속의 이슈들로부터 시작되어야 하며, 함께 더불어 살아가는 세상을 만들어가는 과정에 능동적으로 참여하는 실천을 통해 배우는 교육(education through citizenship)으로서 교육이 비판적 사고를 키우고 인권과 생명 존중, 다양성, 사회 정의와 같은 인류 보편적 가치 존중의 중요성을 깨닫게 하는 교육으로 전환해 나가야 한다는 것이다.

이처럼 세계시민교육이 패러다임의 전환으로서 이해되고 있는 것은 권리 존중, 사회정의 추구, 다양성과 생명의 존엄성의 존중이라는 더불어 살아가기 위해 필요한 내용을 교육에 포함하는 것뿐만 아니라 변혁적²⁾ 페다고지(transformative pedagogy)에 방점을 두기 때문이다. 페다고지는 단순히 교수법으로 설명되기 어려운 성질의 것으로 가르침과 배움 사이의 관계에 내재되어 존재하는 것이다(Loughran, 2013). 이러한 점에서 가르침과 배움 사이의 관계의 변화를 지향하는 변혁적 페다고지 또한 전체론(holism),

2) 영문 'transformative' 는 '전환적' , '변환적' , '변형적' , '변혁적' 등으로 번역된다. 본 연구에서는 전통적 시민교육에서 post-2015 세계시민교육으로의 교육패러다임의 변화, 교과목의 성격 변화와 같이 전통적 교육과의 차이를 의미할 때는 '전환적' 으로, 비판적 사고를 강조하는 post-2015 세계시민교육의 페다고지를 지칭할 때는 '변혁적' 으로 구분하여 사용하였다.

대화, 비판적 자능화(critical empowerment, 自能化), 가치관의 형성이라는 네 가지 핵심 원리를 중심(Toh, Shaw, & Padilla, 2017; UNESCO, 2014)으로 상호 연결되어 확장되어가는 복잡한 개념으로 이해될 수 있다. 변혁적 페다고지를 통해 무엇보다도 교사와 학습자는 교육에서 모두 동등하게 중요한 존재가 되고, 서로 존중하는 관계이자 교사가 학습자가 되기도 하고, 학습자가 교사가 되기도 하며 함께 배워나가는 관계가 발생할 수 있다.

4가지 핵심 원리를 통해 변혁적 페다고지를 좀 더 자세히 살펴보면, 교육의 모든 주체들이 전체론적 시각에서 세상을 바라봄으로써 인간과 인간, 인간과 지구상의 생명과의 상호의존적인 삶 그리고 지역사회와 지구촌이슈를 비롯한 이슈들의 연결성을 깨닫고, 열린 태도로 대화하고 존중하며, 비판적인 사고로 크고 작은 행위들을 바꾸어 나가며 세상의 변화에 능동적으로 기여하는 가운데 인류 보편적 가치 존중에 의미를 부여해 나가는 과정으로 볼 수 있다(Toh, 2001, 2002; Toh et al., 2017). 다른 말로 하면, 과거에는 ‘좋은 시민’ 되기에 필요하다고 정해진 덕목들을 교사가 가르치고 학습자가 이러한 지식의 습득을 강조하는 시민성에 대해 배우는 것이 중요한 교육이었다면, 세계시민교육은 인간은 본래 상호연결적인 존재이고, 상호의존적인 삶을 살고 있기 때문에 일상의 작은 변화도 지역사회와 세계에 영향을 미칠 수 있음을 자각하면서 세상의 변화를 위한 실천을 강조하고 있다. 이처럼 세계시민교육은 변혁적 페다고지를 통해 교육 주체들 간의 소통과 비판적 사고를 고무하고, 창의적이고 책임감 있는 시민으로서의 실천에 보다 무게가 실리도록 하면서 민주적인 교육의 지향성을 함의하게 된다.

이러한 교육의 변혁적인 전환을 이루어내는 과정에서 가장 주목해야 할 분야가 교사교육이다. 교사들은 세계시민교육이 추구하는 변화를 이끌어 낼 수 있는 교육의 주체이기 때문에 교사들에게는 익숙해진 기존의 교육을 비

관적으로 성찰하고 더불어 세계시민교육이 지향하는 교육의 본질적인 의미를 탐구하고 이해할 수 있는 기회들이 필요한 것이다. 이러한 필요성에도 불구하고 세계시민교육에서 논의가 가장 부진한 분야가 교사측면이기도 하다(정기오, 2015; Lee, 2016). 국내의 세계시민교육 교사교육과 관련한 연구들은 주로 초·중등학교 급에서 이루어지고 있으며, 세계시민교육과 관련성이 높다고 인식되는 교과 교육과정에 내포되어 있는 세계시민교육의 내용 분석 연구(모경환, 김선아, 2018; 성경희, 이소연, 2019; 이소연, 성경희, 이정우, 2017), 교과 교육과정의 내용 분석을 토대로 세계시민교육의 교안 및 활동자료를 제공하는 연구(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2017a, 2017b, 2017c, 조대연, 김정주, 임정미, 이성순, 2016; 허영선, 2020) 등이 증가하는 추세이다.

그러나 직접적으로 교사들에게 전환적 성격을 가진 세계시민교육을 이해할 수 있는 경험을 제공하기 위해 교사교육에 초점을 둔 연구(강정진, 2017; 박애경, 2018)는 많지 않고, 이 연구들도 현장교사들의 협력성을 강조하고 있기는 하지만 세계시민교육 관련 수업지도안을 개발하고 세계시민교육의 수업운영 전문성을 키우는 데 비중을 두는 제한이 있다. 종합해보면, 세계시민교육의 패러다임은 교사와 더불어 학습자인 초중등학생들이 세계시민교육의 또 다른 주체가 되어 문제를 인식하고 문제를 제기하며, 창의적으로 문제를 해결해나가는 과정이 중요(Friere, 2019)하지만, 교사교육은 여전히 교사가 정해진 교육과정의 목표와 내용에 따라 혹은 교사의 관심 주제 안에서 미리 선정한 문제들을 학생들로 하여금 풀도록 요구하는 문제풀이 수업방식에서 크게 벗어나는 것은 아님을 알 수 있다.

반면에, 유아교육현장에서는 다른 상위학교 급보다 세계시민교육의 본래 취지를 살린 교육의 토대가 마련될 수 있는 가능성이 높다. 입시위주의 학교풍토 속에서 다른 학교 급의 경우 교육이 변화할 여지가 그만큼 부족하

고, 교과단위로 이를 담당하는 교사를 양성하는 체제이기 때문에 교사교육에서도 교과별 교안을 작성하는 것 이외의 큰 변화를 가져오기에는 어려움이 있는 것이 사실이다. 그러나 유아교육현장은 오래 전부터 통합적 접근(holistic approach)을 중요시하였고, 학습자인 유아가 주체가 되는 교육과 유아들의 능동적인 참여가 중요한 과정중심교육을 지향해 왔다(이경화, 2016; Dahlberg, Pence, & Moss, 2007). 이와 더불어 2019년 누리과정이 개정되면서 다시 한 번 학습자인 유아가 주체가 되는 교육을 강조하고, 생활주제에 따른 교안을 제공하던 교사용 지침서의 발행을 중지하며, 경청과 관찰을 통한 유아 이해를 기반으로 교사가 사고하고 판단하여 교육적으로 지원해 나가도록 하는 교육과정의 변화를 단행하였다(교육부·보건복지부, 2019). 유아교육과정의 이러한 변화는 교사 자신이 직접적으로 가르치는 지식이나 전달하는 내용이 중요하다는 교사 주도식 학습에서 벗어나야 한다는 입장을 분명히 하여, 기존 교육과 교사의 역할에 대한 비판적 반성과 더불어 유아교육자로서 유아는 어떤 존재이며, 교육을 통해 무엇을 지향해야 하는가를 되새겨 보는 기회를 마련하면서 유아교사를 위한 교육에도 변화가 필요하다는 것을 시사하고 있다.

한편, 유아교육계에서 유아세계시민교육에 대한 논의가 전혀 없었던 것은 아니다. 유아세계시민교육의 실행 주체로서 유아교사를 위한 교사교육에 대한 관심은 미비(Lee, 2016)하였지만 유아대상 교육모형 및 활동자료집은 ‘21세기 지식 정보화 시대를 주도’ 할 한국인 양성을 위해 구성된 2007년 개정 유치원교육과정을 근거로 개발되어 왔다. 유재경(2008)은 생활주제에 따른 유아세계시민교육 모형을, 교육과학기술부(2008)는 유아세계시민교육 활동자료집을, Collins(2008)는 유아 및 초등학교 저학년 대상의 세계시민교육 활동을 개발하여 유아교육현장에 세계시민교육을 알리는 계기를 마련하였다. 이러한 일련의 교수활동 자료집은 유아교사들에게 유아들에게

도 세계시민교육이 필요한 것임을 알리는 역할을 하였다. 그럼에도 불구하고 이들이 소개하는 활동의 학습 방법이나 활동 전개 맥락 등 세계시민교육에 대한 접근방식을 살펴보면, 변혁적 페다고지의 지향과는 거리가 있다. 이와 더불어 교사나 유아들에게 비판적인 성찰의 기회가 될 수 있는 내용이 부족하다는 한계도 있다.

이러한 점은 흔히 교육부에서 제공하여 모범 답안이라 여겨지던 개정 이전의 누리과정의 교사용 지도서 ‘세계 여러 나라’에서 발견된 문제(김문정, 김정숙, 이경화, 2017)와 일맥상통한다. 생활주제 ‘세계 여러 나라’ 교사용 지도서가 제시하는 교안을 비판적 관점으로 분석한 연구(김문정 외, 2017)에 따르면, 지도서에 수록된 다수의 활동들이 유아의 실천이나 참여 활동보다는 피상적인 지식의 습득을 강조하는 인지적 목표에 치중되어 있으며, 서구문화 지향에 따른 문화 개념의 왜곡 가능성이 높았고, 특정 나라에 관해 고정관념화하는 위험성이 내재되어 있었으며, 물질적 시혜 행위를 정당화하고 있음이 보고되었다. 즉, 이러한 교안과 활동자료가 제시하는 목표나 내용 그리고 교수방법 측면에서도 새로운 교육패러다임으로서 지금의 세계시민교육의 지향과는 거리가 있다. 무엇보다도 유아들이 교사와 더불어 배움의 과정에 주체로 인식되지 못하고, 피상적 지식 습득 자체가 보다 중요한 교육의 요소로 간주되어 온 것이다.

유아교사를 대상으로 한 연구는 아니지만, 교육현장에서 교과를 틀을 넘어 세계시민교육을 충실히 실천해 나가고 있는 교사들과의 인터뷰 연구(박순용, 강보라, 2017; 윤노아 2019; 이성희 외, 2015)에 따르면, 이 교사들이 세계시민교육을 실천하는 이유는 세계시민교육의 의미와 가치가 자신이 추구하는 교육신념 및 철학과 일치함을 발견하고, 교육 본연의 목적을 실현한다고 있다는 뿌듯함이 있기 때문이었다. 이러한 교사들은 자신이 담당하고 있는 교과목의 일부 교과 내용에서 세계시민교육이 제시되어 있기 때문

에 자신이 가르쳐야 하는 것으로 세계시민교육 실행의 이유를 찾기 보다는 스스로 왜 세계시민교육을 해야 하는지에 대한 성찰할 수 있는 기회들이 있었으며, 이는 교사들로 하여금 능동적으로 세계시민교육을 할 수 있는 중요한 동기가 되고 있었다(윤노아, 2019). 무엇보다도 교사들이 세계시민교육을 지속적으로 하게 되는 이유는 학생들로서, 교사들은 세계시민교육을 경험한 학생들이 행복해 하는 것을 느낄 수 있었고, 자신과 학생들과의 관계가 좋아지며, 소극적이던 학생들이 적극적으로 변화하는 모습을 경험하면서 의미 있는 교육을 하고 있음을 실감하고 있었다(박순용, 강보라, 2017; 이성희 외, 2015). 학교의 경직되고 비협조적인 풍토라는 어려움에도 불구하고 세계시민교육을 실천하는 교사들의 현장 경험에 대한 연구들은 세계시민교육의 실행의 주체로서 교사들에게 필요한 것은 교육의 본질적 의미를 성찰할 수 있는 계기와 체험적인 경험을 통한 교사와 학생들의 변화임을 시사한다.

특히, 유아교사들에게는 유아 존재에 대해 충분히 성찰하는 기회들도 필요한 것으로 보인다. 유아의 권리와 시민성 그리고 유아들의 삶을 탐구하는 연구자(Andrew & Fane, 2019; Howe & Covell, 2009; Mac Naughton, Huges, & Smith, 2007; Marchant & Kirby, 2005)들은 유아들이 자기중심적이며, 시민으로서 역량이 부족하고 어리다는 유아 존재에 대한 확고한 인식이 성인이 주도하는 교수와 강력한 보호를 정당화하며, 미래뿐만 아니라 현재에도 시민인 유아들의 적극적인 참여를 어렵게 하고 있다고 주장한다. 유아들은 매우 어린 시기부터 이미 환경 변화, 불평등, 가난, 갈등이 표출되는 세계를 직접적인 경험이나 미디어를 통해 간접적으로 경험하고 있으며, 이에 대해 나름대로 이해하고자 시도하고 있다(정은경, 2009; Oberman, Waldron, & Dillon, 2012; Oxfam, 2015, Ryan & Grieshaber, 2005). 이처럼 유아세계시민교육은 유아들의 삶과 삶을 연결

시키는 것이다. 무엇보다도 유아들은 세계시민교육에서 다루고 있는 다양한 사회적 이슈들에 영향을 받고 또한 영향을 미칠 수 있는 변화의 주체(agent)이고, 사회의 구성원이며 또한 세계시민이다(이경숙, 2006; Dahlberg et al., 2007; Mac Naughton, Huges, & Smith, 2008; Malaguzzi, 2005). 유아교육자로서 예비유아교사를 비롯한 유아교사들은 유아들에 대한 신뢰를 바탕으로 유아들이 지니고 있는 세계시민으로서의 자질인 세계시민성을 볼 수 있는 안목을 키우며, 유아들의 세계시민성을 충분히 발현하고 보다 성숙할 수 있도록 지원할 수 있어야 한다.

이에 본 연구는 유아교사들 중에서도 앞으로 교육현장으로 나아가 유아교육자가 될 예비유아교사의 중요성에 보다 주목하여, 예비유아교사들이 교육 패러다임을 전환함으로서 세계시민교육의 의미를 성찰할 수 있는 교과목을 개발하고자 한다. 왜냐하면 패러다임의 전환으로서 세계시민교육을 실천하기 위해서는 유아교사의 유아에 대한 인식 및 교사의 역할에 대한 성찰이 필수적임에도 불구하고 예비유아교사 시기에 배웠던 교육이 판단의 절대적 기준이 되어 유아교사가 되어서도 그 때 형성된 유아에 대한 관점이나 교육에 대한 신념 및 철학은 쉽게 변화하기 어려운 특성을 가지고 있기 때문이다(김현주, 권귀염, 2018; 정지현, 2009a). 유아세계시민교육은 기존의 교과목과 같이 예비유아교사가 이미 선정된 생활주제에 알맞은 목표와 내용을 수업계획안으로 작성하고 실행해보는 것이 중요한 과목은 아니다. 또한, 세계시민교육과 관련된 내용지식이 우선시되는 것도 아니다. 앞서 살펴본 바와 같이 세계시민교육이 교사들로 하여금 교육의 본연의 목적을 생각하게 하고, 교사와 학습자의 관계를 변혁적으로 바꾸며 진정으로 학습자 또한 교육의 주체가 되는 교육을 지향하는 만큼 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육 교과목 또한 예비유아교사들이 자신이 추구하고자 하는 교육은 무엇인지, 유아는 어떤 존재인지, 그리고 유아교사로서 자신의 어떤 역할을 해야

하는지 등 자신의 교육 신념 및 철학을 되새기고, 자신의 관련 경험을 되짚어보는 기회가 되도록 한다.

최근 본 연구와 같이 예비유아교사의 교사교육에 주목한 연구가 있다. 김은나(2020)는 예비유아교사를 대상으로 세계시민교육 수업모형을 개발하여 효과성을 검증하였다. 이 연구는 유아세계시민교육의 활성화를 위해서 교사교육의 필요성을 제기하며, 교사교육 담론 중에서도 관심이 부족한 예비유아교사를 위한 연구에 주목하고 있다는 점에서 본 연구와 유사하다. 그러나 선행연구(김은나, 2020)가 “가소성이 큰 유아기는 미래의 불확실성을 대비하기 위한 잠재력을 마련함으로써 최대의 이익을 낼 수 있는 투자처” (p.6)라는 경제학의 논리로 유아교육의 중요성을 주장하고, 유아를 자기중심성이 강한 존재로서 규정하여 교과목을 개발한 점이나 예비교사가 활발한 토론을 통해 ‘정답’을 이야기하였다는 점(p. 180)을 교과목을 통한 예비교사의 주요 변화로 제시하는 점은 본 연구가 교과목을 통해 지향하는 교육, 교사상 그리고 유아 존재에 대한 인식에 있어 큰 차이가 있다.

또한, 이 선행연구는 경제학자 Schwab(2016)의 논리로 ‘한 사회의 경쟁력’을 키우기 위한 인재양성의 목적으로써 교육의 역할에 초점을 맞추는 전통적 교육패러다임에 가까이 위치하고, World Economic Forum(2017)에서 주장된 인간 본연의 가치를 인간 중심 관점에서 해석하고 있다. 이는 본 연구가 교육자인 예비유아교사가 교육의 패러다임의 전환으로서 세계시민교육을 통해 교육을 바라보는 관점을 재고하고, 자연과 대립되는 인간중심의 관점에서 벗어날 수 있는 기회를 제공하며, 세계시민으로서 유아의 다면적인 모습을 파악하여 교육적으로 지원할 수 있는 역량을 키우는 장으로서 교과목 개발의 필요성을 인식하는 점에서 선행연구와 교과목 개발에 대한 패러다임이 다르다고 볼 수 있다.

현재 교사가 가르치고자 계획하지 않는 교육의 실행 가능성에 대해서 회

의적인 시선이 존재하는 것이 사실이다. 그러나 우리 사회의 구성원이자 세계시민으로서 유아들의 의견을 진정으로 경청하고, 관찰한다면 유아들의 삶 속에는 세계시민교육측면에서 접근할 수 있는 이슈들이 존재하고, 그러한 이슈에 개입의 정도를 조절하면서 교사가 지원해나간다면 배움의 과정에서 적극적으로 목소리를 내고 능동적으로 참여하는 유아들을 보여주는 경험적 연구들이 존재하는 것도 사실이다(Souto-manning, 2014; Vasquez, 2004). UNESCO(2014)는 세계시민교육을 위해 교사들은 기존의 ‘유아를 위해 행동하는 사람’에서 ‘유아를 할 수 있도록 하는 사람’ 혹은 ‘촉진자’의 역할을 해야 한다고 하였다. 이는 유아와 더불어 교육의 주체인 유아교사의 존재를 부정하는 것이 아니라 교육전문가로서 유아교사를 보다 신뢰하는 한편 앞으로 교육적 판단력의 증진을 위한 지속적인 노력이 필요함을 보여주는 것이다. 따라서 교사교육도 유아교사로 하여금 유아들에 대한 이해를 바탕으로 그 상황과 맥락에 알맞은 정도의 개입을 할 수 있는 안목을 증진할 수 있도록 지원해야 함을 시사한다. 즉, 세계시민교육에는 한 가지 방법이 있거나 어디에나 적합한 모델이 있는 것도 아니다(UNESCO, 2014), 따라서 예비유아교사들도 교육적 안목과 적절함을 판단할 수 있는 힘을 키우는 노력이 필요하다.

대화와 비판적 사고를 강조하는 세계시민교육은 어떤 측면에서 바라보면 새로운 교육을 말하고 있는 것이 아니라 교사들로 하여금 중요하지만 간과하고 있었던 모든 교육적인 요소들에 대해 비판적 성찰을 요구하고 있다. 이에 본 연구에서는 예비유아교사들에게 세계시민교육이 지향하고 있는 전환의 의미를 깊이 있게 고민할 수 있는 기회가 필요하다고 보고, 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육이라는 교과목을 개발하고, 실행하며, 예비유아교사들의 목소리를 통해 개발된 교과목의 의미를 발견하고자 한다. 이와 더불어 본 교과목의 의미를 만들어 가는 주체인 연구 참여자들의 의견을 통

해서 교과목을 수정·보완하여 예비유아교사들의 의견을 존중하고 반응하는 교과목을 만들어가고자 한다. 본 연구는 추후 예비유아교사뿐만 아니라 유아교사를 위한 전환적 세계시민교육에 관한 교사교육의 기초 자료로 활용될 수 있을 것이며, 유아교육분야의 세계시민교육 관련 철학적 담론형성 및 확산에 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

2. 연구문제

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 예비유아교사를 위한 전환적 유아세계시민교육 교과목의 구성은 어떠한가?

연구문제 2. 예비유아교사들이 경험하는 전환적 유아세계시민교육 수업의 의미는 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 예비유아교사를 위한 전환적 유아세계시민교육 교과목

세계시민교육은 교육패러다임의 전환을 의미하는 교육의 변혁적인 변화에 대한 비전이다(Oxfam, 2015; UNESCO, 2014). 즉, 과거의 시민성에 대해 가르치는 교육에서 시민성의 실천을 통해 배우는 교육패러다임이 전환하는 것이다. 같은 맥락에서 본 연구의 『전환적 유아세계시민교육 교과목』은 대학에서 유아교육을 전공하고 장차 유아교육자가 될 예비유아교사들이 1학기 동안 세계시민교육이 함의하고 있는 교육패러다임의 변화, 학습자에 대

한 인식의 변화, 교사의 역할 변화 등 세계시민교육의 전환적 의미를 성찰할 수 있는 기회를 제공함을 의미한다. 특히, 본 교과목은 유아교육현장의 유아들의 삶의 맥락이 드러나는 사례들을 통해서 ‘권리와 책임 존중’, ‘다양성 존중’, ‘공정성 존중’, ‘생명 및 환경 존중’ 측면에서 유아들의 세계시민으로서의 자질인 세계시민성에 관하여 함께 이야기를 나누고 예비 유아교사들 자신의 교육관을 점검하도록 하는 것을 특징으로 한다.

II. 이론적 배경

1. 세계시민교육

국제사회는 세계화의 가속화와 함께 범지구적 차원의 문제에 직면하면서 단일국가차원의 대응으로는 문제를 해결할 수 없다는 문제 인식을 하게 되었으며, 이에 세계시민교육의 중요성이 주목을 받고 있다. 이 절에서는 먼저 세계시민교육의 등장하여 급부상하는 배경을 살펴본다. 다음으로는 세계시민교육의 실행이 급박하게 요구되면서, 현장에서 교사들이 마주하게 된 혼란 그리고 세계시민교육의 교과차원의 접근의 한계에 관하여 알아보기로 한다.

1) 세계시민교육의 등장배경

(1) 세계시민교육의 등장과 급부상

21세기를 앞두고 유네스코 21세기 교육위원회(1997)는 『21세기 교육을 위한 새로운 관점과 전망』이라는 교육에 관한 종합 보고서를 통해 경제·과학·문화·정치상의 상호의존성이 강화되고 불평등 및 갈등이 심화되고 있는 가운데 세계화로 예측하기조차 어려운 불확실성의 시대가 도래할 것임을 전망하였다. 이에 교육의 핵심적인 과제는 불확실성에 대처할 수 있는 판단능력의 개발이며, 이와 더불어 21세기를 준비하는 교육의 원리로 다른 사람과 ‘함께 살기 위한 학습(learning to live together)’을 강조하였다(UNESCO, 1996). 그러나 교육의 이러한 비전은 보다 시급한 문제로 여

겨지는 개발도상국의 기초교육 기회의 확보나 경제발전을 위한 인적자본의 형성 등으로 관심이 분산되는 국제사회 분위기 속에서 힘을 얻기 어려웠다.

‘함께 살기 위한 교육’의 중요성은 2012년 국제사회의 교육의제로서 세계시민교육이 부각되면서 다시 떠오르게 되었다. 당시 유엔 사무총장이 ‘글로벌교육 우선구상(Global Education First Initiative; 이하 GEFI)’을 통해 국제사회가 교육의 질적 향상과 함께 세계시민성(global citizenship)의 함양이 교육에서 최우선이 되도록 협력할 것을 제안한 것이다(UNESCO, 2014; UN General-Secretary, 2012). 더욱이 우리나라에서 유네스코 2015 세계교육포럼이 개최되어 세계시민교육에 대한 정책적 관심이 증가하면서 교육부는 초·중·고등학교급 교사대상 세계시민교육 선도교사를 선발하여 연수를 시작하였고, 이에 따라 국내학계의 학술적 관심도 함께 증가하였다(박순용, 강보라, 2017; 박환보, 조혜승, 2016; 이성희 외, 2015). Post-2015 글로벌교육 의제를 논의하는 이 포럼에서 GEFI의 기초를 이어받아 교육의 질적 향상을 위해서 세계시민교육이 반드시 필요한 교육으로 채택되었다(한경구 외, 2015). 연이어 개최된 2015 유엔세계정상 회의에서도 2030년까지 국제사회가 달성할 공동의 과제로 17개의 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals: 이하 SDGs)를 결의하고, 질적인 교육 달성이란 교육목표 안에 세계시민성(global citizenship)의 증진을 포함시켰다(UN, 2020). 이러한 일련의 국제사회의 교육에 대한 공동의 논의를 바탕으로 세계시민교육에 대한 관심이 급부상하고 있는 것이다.

(2) 세계시민교육과 여러 교육의제와의 중첩으로 인한 혼란

세계시민교육은 세계시민으로서의 자질인 세계시민성을 함양하는 교육이다. 즉, 세계시민성을 어떻게 정의할 것인가는 중요한 문제이나 세계시민성

의 초월성, 세계시민교육의 해석과 적용에 대한 다양한 입장 차이로 인하여 그 합의점에 이르지 못하는 못하였다(Davies, 2006; Oxley & Morris, 2013). 합의된 정의가 없는 상황에서 세계시민교육을 급박하게 실시하게 됨에 따라 더 많은 혼란이 야기되었다(조운정 외, 2018). 정부 및 유네스코가 주축이 되어 각종 교육 아젠다를 쏟아내며 일선현장에 혼란을 야기한다는 비판이 제기되고 있으며 많은 현장 교사들이 피로감을 호소하기도 하는 것으로 나타났다(강순원, 2015; 한경구, 2017).

세계시민교육은 그동안 유네스코 중심으로 시기별로 강조해왔던 국제이해교육(1995년-2004년), 지속가능발전교육(2005-2014)의 연장선에 있으면서도 정치사회적 요인에 의해 강조되었던 다문화교육, 인권교육, 민주시민교육 등과도 관련이 깊다. 세계시민교육은 이들 교육 담론과 유사성이 존재하고, 이들을 포괄하는 개념으로 간주(이성희 외, 2015; 조운정 외, 2018; Savolainen, 2013)되기도 하나 이러한 교육 담론들이 현장 적용 과정에서 본래 취지에서 벗어나던 맹점이 있었던 만큼, 세계시민교육은 현장 적용에 있어 이러한 잘못된 전철을 밟지 않도록 유념해야 할 부분들이 있다.

예를 들면, 국제이해교육은 그동안 제2차 세계대전 이후 세계 평화를 위한 문화 간 이해, 평화, 인권 등을 함양하기 위한 교육이라는 목적을 내세우면서도 음식이나 의복, 춤 등 피상적 차원의 문화 이해나 경험에 국한되어 실행되는 경우가 많았고, 세계화에 대처하는 국가 단위 차원의 경쟁력 강화나 외교적 차원의 선전 도구로 활용되는 문제가 지적되었다(조운정 외, 2018; 한경구, 2017; Toh, 2002). 또한 다문화교육의 경우에는 다인종, 다문화 국가인 미국에서 시작되어 인종, 민족, 언어, 성, 계층, 문화의 차이로 인해 발생하는 학교의 불평등한 문화, 권력관계로 인한 소외 현상을 비판적으로 분석하고, 공정한 교육을 위한 교육개혁을 주장해 왔다(Banks, 2010). 그러나 우리나라의 다문화교육은 결혼이민자 가정이 급속히 확대되

면서 확산되기 시작되었으며, 이를 문제적으로 인식하여 이들 가정에 대한 동화주의적이고 처방주의적 접근을 취함으로써 다문화교육이 분리교육을 의미하는 용어로 사용되었고, 이주민을 타자화(othering)하고 있다는 비판에 직면하게 되었다(김진희, 허영식, 2013; 한경구, 2017).

한편, 세계시민교육도 본래 취지를 구현하고 있는 것인지 의문이 제기되는 것은 세계시민교육이 전제하고 있는 본질에 관한 공유된 이해가 필요함을 시사한다. 현재, 세계시민교육이라는 동일한 이름하에 정부기관인 한국국제협력단(KOICA), 대한무역투자진흥공사(KOTRA), 비정부기구인 월드비전 등도 개발협력프로그램 및 해외봉사프로그램을 운영 중이고, 경제협력개발기구(OECD)도 세계시민성의 필요성을 강조하지만 UNESCO의 관점과는 매우 다르다(김진희, 김선정, 2017; Kang & Kim, 2018; Kennedy, 2016). 김진희와 김선정(2017)은 세계시민교육 프로그램 분석을 통해 선의의 목적으로 운영되는 교육이더라도 ‘세계시민성이 마치 가진 자가 가지지 못한 타자를 위해 베푸는 자선행위 혹은 연민을 가진 선한 마음으로 등식화(p.60)’ 되거나 정치·경제적 불평등 구조나 권력 관계에 침묵하며 사회정의적 차원의 논의를 묵살해서는 진정한 변화를 이끌어 낼 수 없다는 한계를 지적하였다.

Post-2015 세계시민교육이 지향하는 교육은 모두를 위한 포용적인 교육이다. 저개발국이나 개발도상국만을 대상으로 하거나 선진국의 국가 경쟁력을 위한 교육이 아니라 모든 국가가 참여하는 상생을 위한 교육(한경구 외, 2015)이자, 모든 연령이 참여하는 평생교육 차원의 교육(김진희, 2015; Oxfam, 2015)이며, 지리적, 공간적 차원의 경계를 유연하게 넘어 사고하는 열린 교육(김진희, 허영식, 2013)으로서, 논쟁적이고 민감한 글로벌 이슈에 용기 있게 마주할 수 있는 책임감 있는 세계시민(Toh, Shaw, & Padilla, 2017)을 양성하는 교육이다.

세계시민교육이 본래 취지를 잃지 않기 위해서는 세계시민교육은 단지 추가되는 교과 개념으로 인식되어서는 안 된다(Oxfam, 2015). 세계시민교육은 학교현장에서 단순히 추가되는 새로운 교과, 단원 혹은 한 차시의 특별한 수업으로 인식되어 우선순위에서 밀려날 수 있는 우려가 있다(김진희, 2015; Kang & Kim, 2018; Oxfam, 2015). 그러나 학교생활 전반에서, 형식적 및 잠재적 교육과정으로, 즉 교육이라 불리는 모든 것들이 교육다운 교육을 지향하는 교육패러다임으로서 세계시민교육이 지향하는 정신(ethos)이 삶에 스며들도록 변모해 나가야 한다(Oxfam, 2015). 세계시민교육을 가장 체계적으로 운영하고 있다고 평가받는 비정부기구인 Oxfam(2015)은 세계시민교육을 오랜 기간 실천하고 있는 교사들과의 네트워크를 통해 세계시민교육의 의의를 다음과 같이 기술하고 있다. 이는 세계시민교육의 실천 경험을 통해 “세계시민교육이 학교의 정신(ethos) 및 교육 목적에 필수적인 가치를 고양할 수 있음을 알게 되었고, 세계시민교육이 훌륭한 교육의 동의어이자 넓고 균형 잡힌 교육과정의 운영에 필수적(Oxfam, 2015, p.7)”임을 깨달은 것이다.

우리나라 세계시민교육은 교육현장 안에 일부 관심 있는 교사들이 자신이 담당하는 교과 내 한 단원정도로 다루고 있다는 우려가 있다(이성희 외, 2015). 그러나 궁극적으로는 단위 교과, 특별한 한 차시 수업차원의 이해를 넘어 세계시민교육이 교육현장 전반에 스며들어 교육이 추구하는 정신 혹은 가치로서 이해될 필요가 있다. 이는 교사교육에 있어서도 현재는 세계시민교육의 도입 초기로 예비유아교사를 위한 세계시민교육이라는 교과목이 개발되고 있지만, 향후에는 한정된 교과목에서 다루어지기 보다는 교사교육과정의 전반에서 세계시민교육의 요소들이 다루어져야 함을 시사한다.

2) 교육패러다임의 변화로서 세계시민교육

세계시민교육은 교육을 바라보는 인식체계인 변혁적 패러다임으로 이해할 필요가 있다(이성희 외, 2015). 세계시민교육이 주류적 담론이 되도록 기여하고 있는 UNESCO는 세계시민교육을 ‘보다 정의롭고, 평화로우며, 관용적이고, 포용적이며, 안전하고, 지속가능한 세상을 만들기 위해 필요한 학습자들의 지식, 기술, 가치 및 태도의 함양’을 목적으로 하는 교육패러다임으로 정의하였다(UNESCO, 2014, p.9). 이에 앞서 시민성 교육에 전지구적 관점을 접목시키는 등 세계시민교육의 확산을 위해 적극적으로 활동해 온 영국의 비정부기구 Oxfam은 1997년에 이미 변혁적 관점을 반영한 교육과정을 출판하였다(성열관, 2010; Davis, 2006; Toh et al., 2017). Oxfam은 이 교육과정을 2006년, 2015년에 지속적으로 갱신하고 있는데, 세계시민교육을 ‘빠르게 변화하는 상호의존적인 세상에서 살고 있는 학습자들이 삶의 도전과 기회를 비판적이고 적극적으로 참여’할 수 있도록 지원하는 교육적 인식체계(framework)로 정의하였다(Oxfam, 2015). 즉, 세계 간 상호의존성이 확대되면서 사회·경제·정치·문화·환경적 차원의 글로벌 이슈가 우리의 일상적인 삶에도 영향력을 미치고 있는 가운데 교육의 변혁적인 변화로서 도전적인 상황을 적극적으로 마주하고자 하는 것이다.

한편, 학계에서는 전통적인 교육패러다임과의 비교를 통해서 세계시민교육의 전환적인 특성을 부각시키며 패러다임의 변화의 의미에 대한 이해를 돕고자 하였다(이성희 외, 2015; 한경구 외, 2015; Kerr 1999; Tawil, 2013). 이전의 전통적인 교육패러다임에서 교육은 기성세대 혹은 기존의 사회적·경제적 요구에 부응하기 위한 도구적 특성을 가지며 학습자가 수동적인 수용자에 위치하여, 주어진 학교 지식의 암기가 요구되는 인지역량 중심의 교육이었으며, 그로 인해 학교현장이 획일화되고 경쟁이 강조되었다

(이성희 외, 2015; 한경구 외, 2015). 반면, 세계시민교육이라는 새로운 패러다임에서 교육은 기존의 사회를 보다 나은 사회로 변화시키기 위한 변혁적 특성을 가진다(이성희 외, 2015; Oxfam, 2015). 즉, 학습자는 능동적인 교육의 주체가 되어 빠르게 변하는 불확실성의 시대에 필요한 비판적 사고와 판단력을 키우고, 공감적인 태도와 더불어 살아가는 가치관을 형성하는 등의 비인지적 역량에 초점을 둬으로써 학습자가 협력과 연대를 통한 상생에 적극적으로 기여할 수 있도록 지원하는 교육(한경구 외, 2015; 이성희 외, 2015)을 추구한다.

다른 말로 하면, 이러한 교육패러다임의 전환은 과거에는 ‘좋은 시민’ 만들기를 위한 정해진 덕목들을 가르치고 이와 관련된 지식 습득을 강조하는 인지 중심 교육으로부터의 변화를 촉구한다. 즉, 교육패러다임으로 세계시민교육이 지향하는 교육은 학습자 스스로가 민주적이고, 지속가능한 공동체 만들기에 적극적으로 참여해야 함을 자각할 수 있도록 학습자가 일상생활에서 발견할 수 있는 이슈에서 시작하여 학습자의 동기를 부여하고 비판적 사고를 고무하며, 창의적이고 책임감 있는 구성원으로서의 실천에 보다 무게가 실리는 교육 전반의 변혁적인 변화를 의미한다.

3) 세계시민교육의 교육내용

세계시민교육의 교육내용은 세계시민교육(global citizenship education) 혹은 세계시민성을 어떻게 이해하느냐에 따라 달라진다. 즉, 세계시민교육의 광범위하고 논쟁적인 성격 때문에 그 해석과 접근 방식이 매우 다양할 수 있다(Andreotti, 2006; Oxley & Morris, 2013; Tawil, 2013). Tawil(2013)은 세계시민교육의 접근법을 보수적 접근에서 진보적 접근까지 연속적 관점에서 제시하고 있다. 표 1에 제시된 Tawil(2013)의 세계시

민교육 접근법(approach)의 연속체를 기준으로 생각해보면, 보수적으로 접근하는 경우, 기존의 사회 질서 유지를 위해 필요한 전통적인 규범이나 가치들, 계몽적이고 교훈적인 내용 중심의 세계 평화, 국제 이해 등의 지식이 교육내용으로 규정될 것이다. 반면에, 보다 진보적으로 접근하는 경우에는 학습자의 실생활과 관련된 문제들로서 인권, 사회적 정의, 여러 환경 문제들을 접근하여 비판적으로 이해하고 해결 과정에 적극적으로 참여하여 궁극적으로 사회 변화를 위해 공헌할 수 있는 경험 자체가 교육내용으로 제시될 수 있다. 이러한 차이로 인하여 보수적 접근일수록 시민으로서 자질인 시민성에 무엇인지 가르침을 받는 것이 중요한 ‘시민성에 대하여 가르치는 교육’으로, 비판적 접근할수록 학습자의 참여가 강조되는 ‘시민성의 실천을 통해 배우는 교육’으로 이해될 수 있다.

<표 1> 세계시민교육 접근법의 연속체

보수적 접근	→	진보적(비판적) 접근
기존의 사회적 질서의 재생산 교육 일치/순응 주어진 학교 지식 습득 강조 지식 기반 내용 중심적 교훈적인 전수 학습자는 수동적인 수용자		더 나은 사회 변화를 위한 변혁적 교육 실천적 참여지향 실생활의 문제 인식 원리 기반 과정 중심적 상호작용적 접근/비판적 이해 학습자는 능동적인 교육의 주체
시민성에 대하여 가르치는 교육		시민성의 실천을 통해 배우는 교육

출처: Tawil, S. (2013). Education for 'global citizenship' : A framework for discussion. *UNESCO Education Research and Foresight*, Paris. p.3의 표를 재구성함.

한편, UNESCO(2015)는 『Global citizenship education: Topics and learning objectives』를 통해서 인지적, 사회·정서적 영역, 행동적 영역의 3가지 학습 영역(domains of learning)으로 분절하여 학습 목표를 제시하기도 하였으며, 여러 프로그램 개발 연구들이 이 영역별 목표에 착안하여

형식적 교육에 초점을 맞춘 교안을 개발하고 있다. 또한 이렇게 개발된 교안은 세계시민교육을 위한 교사용 가이드로 제공되어 교사교육의 내용으로서 자리매김하고 있다. 그러나 학습자의 맥락 그리고 학습자의 질문과 반응이 고려되지 않은 설계된 교안이 모범 답안처럼 축적되는 연구의 편향이 교육패러다임의 전환, 변혁적인 변화라는 세계시민교육의 의미를 무색하게 할 수 있다. 왜냐하면, 세계시민교육의 변혁적 교육적으로서의 본질이 왜곡되지 않기 위해서는 가르치는 내용보다도 학습자에 대한 이해를 기반으로 학습 맥락을 고려한 학습의 과정이 중요하게 다루어져야하기 때문이다(김진희, 2015).

비판적 성격의 세계시민교육으로의 전환을 실천하기 위해서는 세계시민교육의 변혁적 의미를 이해하는 교사들을 필요로 한다. 따라서 형식적 학교교육의 내용을 정선하고 이 새로운 교육을 교사들이 수업을 통해, 혹은 일과지도를 통해 학교생활 전반에서 녹여낼 수 있도록 연구할 수 있는 기회가 마련되어야 한다. 그러나 세계시민교육 유관기구들은 교사용 지도서 연구물을 발간하며 기존에 ‘주어진 수업과 학생 지도만으로 이미 일과가 넘치는’ 교사에게 세계시민교육을 위한 교안을 개발하도록 하는 것은 무리이며, 이러한 학교 현장의 여건을 감안하였을 때 교안을 제시하는 것이 최선이자 현실적 타협점이라는 의견을 피력한다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2017a, 2017b). 그럼에도 불구하고 세계시민교육이 가지는 본 의미를 살리고, 교육현장에 세계시민교육을 안착시키기 위해서는 일부 세계시민교육 선도 교사들이 작성한 교안과 활동 자료를 제공하는 연구물을 제공하는 것으로는 한계가 있다. 따라서 세계시민교육의 주체적 실행가가 되어야 할 교사들에게 비판적 사고를 키우고 세계시민교육이 가지고 있는 전환의 의미를 성찰하고 나눌 수 있는 교육기회와 더불어 획기적인 교사지원 체제 마련에도 관심이 필요하다.

입시를 위한 학습이 최우선 과제가 되는 중·고등학교에서 세계시민교육을 기존의 주어진 수업과 학생 지도 안에서 녹여내기란 한계가 있는 것이 사실이다. 그러나 교육패러다임의 전환으로서 교육의 의미에 대한 근본적인 물음 없이는 세계시민교육은 부수적이고 일회적인 단위수업차원에서 머무르기 쉽다. 이에 세계시민교육의 교육 내용이 무엇인가의 논의에 있어서도 세계시민교육의 핵심적인 특징인 변혁적 페다고지에 대한 이해를 기반으로 세계시민교육의 지향성을 발견함으로써 이를 기초로 기존의 틀에서 벗어나 실험적으로 구상되어야 한다.

4) 세계시민교육의 변혁적 페다고지

세계시민교육은 변혁적 교육패러다임으로서 기존의 보수적 교육패러다임 안에서 수동적인 위치에 머물러 있던 학습자를 교육의 주체가 될 수 있도록 교사들에게 전환적 사고를 요구한다. 또한 세계시민교육은 변혁적 페다고지를 통해 세계시민교육이 어떤 과정을 통해서 이루어져야 하는지를 보여준다. 이에 변혁적 페다고지는 세계시민교육의 주요 특징이자 정수로 꼽힌다 (Toh, Shaw, & Padilla, 2017; UNESCO, 2014). 즉, 세계시민교육의 등장 이전에도 평화, 권리, 문화 다양성 존중 등을 다루는 교육이 없었던 것은 아니었다. 하지만 이들 교육은 학교 문화 속으로 들어오지 못하고 한 때 유행하는 교육으로서 일부 관심 있는 교사들 사이에서 실행되는 수준에 머물렀음을 반박하기 어렵다. 이런 전철을 다시 밟지 않기 위해서 다시금 주목해야 할 것이 변혁적 페다고지(transformative pedagogy)라고 할 수 있다.

변혁적 페다고지는 단순한 교수 기술로서 이해될 수 있는 것은 아니다. 변혁적 페다고지는 실생활 이슈들에 대한 의식을 키우기 위해서 개인과 공

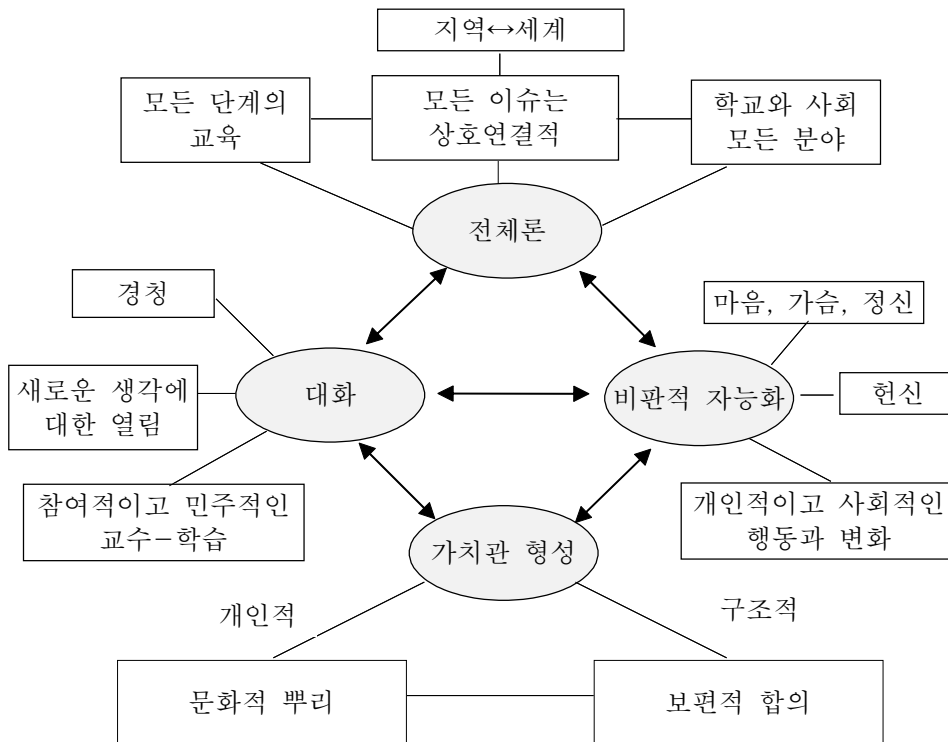
동체 혹은 제도적 차원 모두에서의 변화를 의미한다(UNESCO, 2014). 다른 말로 하면, 이 변화는 개인적 차원에서 관습적으로 행동해왔던 것들에 대해 의문을 던지는 과정인 동시에 공동체 혹은 제도적 차원의 시스템을 바꾸어 가는 과정이다(UNESCO, 2014). 즉, 변혁적 페даго지는 보다 나은 사회, 보다 나은 교육을 위해 기존 주지주의 형태의 시민성에 대해 가르치는 교수법의 한계를 넘어 학습자의 적극적인 참여 및 비판적인 성찰을 이끌 수 있도록 학습자의 실제 삶의 경험을 교육에 녹아들게 하려는 교육학적인 고민이자 교육자의 의사결정과정이며, 교육적인 실천 행위라고 하였다(김진희, 2015; AGDET, 2019).

Toh(2002)는 비판적이고 전체론적 관점에 기반한 교육은 교수-학습 과정에서 4가지 핵심원리로 구성된 페даго지의 원리가 구현되어야 한다고 하면서, 전체론(holism), 대화(dialogue), 비판적 자능화(critical empowerment)와 가치관 형성(values formation)을 제시하였다(그림 2). 이 페даго지가 변혁적이라고 불리는 것은 사회 변화를 위한 학습자의 변혁적인 행동과 신념을 강조하기 때문이다(Toh, 2002; UNESCO, 2014). 그는 이러한 페даго지가 세계시민교육 뿐만 아니라 인권교육, 평화교육, 다문화교육, 국제이해교육, 환경교육 등 전환적 요소를 가지고 있어야 하는 모든 교육의체에서 공통적으로 쓰일 수 있다고 하였다(Toh, 2002; Toh et al., 2017).

깊은 상호 연결성을 드러내는 이 4가지 축을 기준으로 좀 더 자세히 알아보면 다음과 같다. 첫 번째 페даго지의 원리는 전체론으로 전체론적 관점에서 세상을 바라봄으로써 세계시민교육의 중요 개념인 상호의존성에 대한 성찰을 도와준다. 즉, 전체론적 관점에서 인간뿐만 아니라 모든 생명은 상호 연결적이고 상호의존적인 삶을 살고 있으며, 나와 지역사회 그리고 세계의 이슈 또한 연결되어 있다(Toh, 2001, 2002). 이런 관점에서 생각해보면,

지구촌의 갈등과 위기뿐만 아니라 겉으로 타인의 문제, 다른 국가의 문제가 나의 문제이자 우리의 문제이기도 하다(Toh et al., 2017). 이는 세계시민 교육이 지리적으로 우리와 멀리 떨어진 장소와 사람들에 대한 이야기만 하는 것이 아님을 시사한다(민동석, 2016; Oxfam, 2015). 특히, 교사가 전체론적 시각을 견지한다면 학습자의 실생활의 문제 해결을 위한 노력이 지역차원의 변화를 이끌고 세계 차원에도 영향을 미칠 수 있음을 깨닫게 됨으로써 학습자의 행동적인 변화에 동기를 부여하고, 실천적 역량 증진을 지원할 수 있는 의사결정을 위한 신념이 될 수 있다(UNESCO, 2014).

두 번째 변혁적 페다고지의 원리는 대화이다. 대화의 원리는 교수-학습의 과정이 대화적이고, 참여적이며, 창의적일 것이어야 함을 보여준다(Toh et al., 2017). 대화를 위해서는 경청이 필요하고, 경청하기 위해서는 상대방에



[그림 1] 세계시민교육의 교육학적 원리.

출처: Toh, S. (2002). Education for international understanding: A river flowing from the mountains. *Sangsaeng*, 5(-), p. 35.

대한 존중이 있어야 한다. 즉, 학생 사이에도 존중이 필요하고, 교사는 학생을 학생은 교사를 존중하며, 서로가 가진 다른 생각에 열려 있어야 한다. 대화는 수평적이고, 참여적인 의사소통을 통해 이루어지는 민주적인 교수-학습을 촉진한다(Toh, 2002). 그래서 대화적 교육에서 학생 또한 교사이고, 교사는 또한 학습자가 된다(Toh, 2001). 대화적 교육이 이루어지는 학습 상황을 생각해 보면, 교사와 학습자가 서로 존중하는 가운데 진정한 질문과 새로운 아이디어가 발생한다. 이러한 점에서 두 번째 원리는 비판적 자능화(自能化, empowerment)와 밀접하게 연결된다.

상대방을 존중하는 대화적 교육 안에서 질문이 발생할 수 있고, 마음, 가슴과 정신(mind, heart & spirit)을 움직이는 감성이 추동(推動)할 수 있으며, 반성적 성찰과 비판적인 사고를 통한 변화에 대한 열망과 헌신이 가능하다. 이는 브라질의 교육사상가 Freire(2019)가 은행저금식 교육(banking concept of education)으로 표현한 전통적인 교육관과 문제제기식 교육(problem-posing concept of education)의 비교를 통해서 좀 더 명확히 이해된다. Freire는 교사와 학생이 서로 대화하는 게 아니라 교사가 설명하고 학생은 설명된 내용을 기계적으로 암기하면서 지식의 저장이 중요한 사태를 은행저금식 교육에 비유하여 비판한 바 있다. 이러한 교육에서 교육의 모든 주체들의 비판적 사고는 기대하기 어려움을 지적하였다. 즉, 교육에서 학습자들이 주변인에 머물며 수동적인 위치에 서게 되면, 세계를 있는 그대로 받아들이게 되고, 창조성은 위축되며, 사회변화의 필요성을 느끼지 않는 상태에 봉착한다.

교육은 예금 행위처럼 된다. 학생은 보관소, 교사는 예탁자다. 양측이 대화하는 게 아니라, 교사가 성명을 발표하고 예탁금을 만들면, 학생은 참을성 있게 그것을 받아 저장하고, 암기하고, 반복한다. (중략) 탐구정신과 프락시스(praxis)가 없으면 진정한 인간이 되지 못한다. 지식은 창조와 재창조를 통해서만 생겨

나며, 인간은 끊임없고 지속적인 탐구정신을 통해 세계 속에서, 세계와 더불어, 또 타인과 더불어 살아나갈 수 있는 것이다. (Freire, 2019, p.90)

Freire는 질문이 살아있는 탐구정신과 삶의 실천이 있는 대화적 교육현장에서 교사와 학생이 더불어 존재할 수 있음을 주장한다. 나아가 대화적이고 탐구적인 교육현장에서 지식, 관심 그것들의 범위를 타인으로, 세계로 확장시켜 나갈 수 있으며 서로 존중하는 정신(ethos)속에서 인간이 교육을 통해 더불어 살아가는 삶이라는 본질을 추구할 수 있음을 지적한다. 대화가 내포하고 있는 참여성을 이끄는 존중은 학습자의 마음, 가슴, 정신에 파동을 일으키면서 학습자로 하여금 개인적이고 사회적인 변화를 위해 적극적으로 행동하는 힘을 부여하게 된다.

이는 변혁적 페다고지의 마지막 원리인 가치관의 형성과정도 연결되는 것이다. 가치관의 형성은 교육에 내재되어 있는 것으로 모든 교육 과정이 본래적으로 어떠한 가치를 함의하고 있다(Toh, 2002). 세계시민교육에서는 상호존성을 존중하고 그 가치를 인식하면서 전지구적 차원의 상생을 위해 필요한 정의, 지속가능성과 같은 보편적 가치를 함양하고 실천할 수 있도록 한다(Toh, 2001, 2002). 이러한 세계시민교육이 지향하는 상생의 가치관을 형성하기 위해서는 지식 그 자체를 비대하게 하는 교육에서 벗어나 마음, 가슴, 영혼의 성장을 이끄는 모든 학습의 주체들의 자기 성찰이 바탕이 되어야 하며, 이렇게 형성된 가치관은 다시 자신의 변화와 사회의 변화를 위해 행동할 수 있는 비전이자 토대가 된다.

변혁적 페다고지의 원리를 종합해 보면, 전체론적 인식론 하에 상호적인 존재임을 자각하고, 개인적 이슈 및 지구적 차원의 이슈는 서로 연결되어 있고, 우리 모두의 공동의 이슈임을 깨달아야 한다. 그리고 이러한 이슈의 해결을 위한 대안을 모색하여 실행하기 위해 서로 존중을 바탕으로 대화하고, 비판적으로 사고하는 가운데 함께 더불어 살아가는 보편적 가치의 중요

성을 심층적으로 공감하여, 이러한 가치를 존중하기 위한 개인적이고 구조적 차원의 변화를 지향해 나가야 한다.

2. 유아교육과 세계시민교육

세계시민교육은 기존의 시민성에 대해 가르치는 교육에서 벗어나 시민성의 실천을 통해 배우는 교육을 지향하고 있으며, 학습의 모든 주체들이 참여적이고, 대화적이며, 비판적인 성찰을 할 수 있도록 학습자를 위치시킨다. 이는 전통적 교육에서 벗어나 전환적 교육을 향해 가기 위해 학습자의 인격적 존중과 능력에 대한 신뢰가 기반이 되어야 하는 것을 의미하며, 유아를 위한 세계시민교육 또한 유아들이 교사와 더불어 교육의 주체가 될 수 있도록 서로 간의 신뢰와 존중이 필요함을 시사한다. 즉, 유아라는 존재에 대한 인식이 세계시민교육을 통해 무엇을, 왜, 어떻게 배울 수 있도록 지원할 것인가라는 교사의 가르침의 행위에 있어 근원적인 차이를 가져올 수 있음을 의미한다.

따라서 본 절에서는 전환적 성격의 유아세계시민교육을 위해 전제가 되어야 할 세계시민교육에서 유아를 바라보는 관점에 대해 살펴본다. 또한, 유아라는 존재에 대한 이해의 전환과 함께 이루어지는 변화된 유아교사상에 대해 알아본다.

1) 세계시민교육에서 유아를 바라보는 관점

세계시민교육이라는 새로운 교육패러다임은 교사가 지식을 전달하며 가르치지 않아도 학생이 배울 수 있다는 학습자의 능력에 대한 존중과 교육에서의 능동적 참여를 강조하는 철학을 내포하고 있다. 이는 보다 긍정적인 사

회변화를 만드는 교육의 변화를 위해 학습자 또한 교육의 주체로 격상시키는 것이다. 마찬가지로 유아세계시민교육에서도 유아라는 존재에 대한 인식이 교육에 대한 교사의 신념과 교육적 실천에 반영되어 차이를 가지고 옴으로써 반드시 숙고해야 할 측면을 가지고 있다.

유아들은 우리 사회를 구성하고 있는 구성원임에도 불구하고 오랫동안 지식으로 채워질 필요가 있는 백지 같은 존재, 세상에 의해 부패되지 않는 순진한 존재로서 미성숙하고 유약하다고 인식되며, 유아들이 가진 세상에 대한 생각이나 변화에 대한 아이디어가 중요하고 진지하게 고려되기 어려웠다(Dahlberg, Moss, & Pence, 2007; Mac Naughton, Hughes, & Smith, 2008). 또한 유아들은 자기중심적인 존재이기 때문에 타인을 배려하고 다른 사람의 관점을 이해하는 시민으로서 역량이 부족하여 유아기의 중요성은 미래의 시민으로서 준비되기 위함으로 설명되어 왔다(Dahlberg et al., 2007; Mac Naughton et al., 2008). 이와 같은 성인을 기준으로 ‘부족한 유아’라는 관점 하에서 유아세계시민교육은 교사가 인권, 세계화, 문화, 평화, 환경 보존에 관한 지식을 단순화하여 가르치고 유아는 이러한 가르침을 받아야 하는 교육에서 벗어나기 어려웠다.

여러 연구자들은 유아를 미래의 세계시민이 되기 위해 가르침을 통해 정해진 지식을 학습하면서 준비되어가는 존재라는 시각의 한계를 지적한다(Howe & Covell, 2009; Mac Naughton et al., 2007, 2008; Lansdown, 2005). 성인은 시민으로서의 완성을 의미하지 않는다. 그럼에도 불구하고 성인과의 비교적 관점에서 유아는 열등한 존재(Dewey, 2007)가 되며, 인격적 존재로서 유아들의 현재 삶의 중요성은 간과된 채, 유아가 일상에서 겪고 있는 경험과 생각, 감정 등 비인지적인 것들은 중요하지 않게 치부되고 미래를 위해 감수해야만 하는 것으로 인식된다(Dahlberg et al., 2007; Mac Naughton et al., 2008). 그러나 미래뿐만

아니라 유아들의 현재도 충분히 중요하고 유아의 현재 삶의 중요성을 간과하지 않기 위해서는 유아는 이미 우리 사회의 중요한 구성원이며, 세계시민이라는 시각 및 유아들이 가진 역량 및 자질에 보다 주목해야 한다.

Mac Naughton et al.(2008)는 우리 사회가 간과하고 있는 그리고 교육자로서 우리가 주목해야 할 시민으로서 유아들의 능력을 다음과 같이 제시하였다.

- 유아들은 세계에 대한 타당한 의미를 구성하고 소통할 수 있다.
- 유아들은 성인들에 비해 열등한 것이 아닌 대안적 방식으로 세상을 알고 있다.
- 유아들의 관점과 통찰력은 성인들이 그들의 경험을 보다 잘 이해하는 데 도움이 될 수 있다.
- 유아들은 사회적이고 문화적이며 정치적인 세계에 참여할 권리가 있는 유능한 사회적 행위자(social actors)들로서, 타당하고 유용한 아이디어를 제공할 수 있다.

(Mac Naughton, Hughes, & Smith, 2008, ix)

이들이 제시하는 시민으로서 유아들의 능력은 성인과 마찬가지로 유아 또한 세계 내 존재(being-in-the-world)임을 상기시킨다(Heidegger, 2018). 나아가 유아들이 또래와 성인뿐만 아니라 작은 돌멩이, 잘라진 나뭇가지와 같은 무생물과 동·식물과도 대화하고 교섭하는 점을 떠올려 볼 때, 유아들이야말로 더불어 존재하는 현존재에 가장 가까우며, 지구상의 무수한 존재들과 연결되어 이들을 염려(sorge)하는 고유한 존재이다(김성숙, 2015; 엄태동, 2010). 유아들은 성인들과는 또 다른 열린 관점에서 세상을 경험하는 중이며, 이로 인해 성인과는 또 다른 시각을 가지고 있고 보다 풍부한 감정을 느낄 수 있기 때문에 세상이나 사회 현상에 대한 놀라운 통찰을 보여주기도 한다(Mac Naughton et al., 2008). 이는 전환적 세계시민 교육에서 추구하는 교육을 통한 변화를 위해 유아들의 창의적인 방식의 생

각, 공존에 대한 아이디어에 귀 기울이고, 변화를 만들어 가는 과정에 유아들이 또한 적극적으로 참여할 수 있도록 지원함을 의미한다.

또한, Mac Naughton et al.(2008)이 제시한 우리 사회가 간과하고 있는 유아들의 능력들은 태국에서 열린 유네스코 세계시민교육 교사교육 포럼에서 성인들보다 열린 태도와 개방성을 갖춘 유아들이 세계시민교육 실행에 있어 적합한 교사가 될 수 있는 언급(UNESCO, 2015b)과 일맥상통한다. 성인들이 이러한 점에 주목하여 유아들이 자신의 생각을 표현할 수 있도록 지원한다면, 유아들은 자신의 영향력을 깨닫고 세계시민교육에 훨씬 더 반응적일 수 있다. 지구 사회의 변화를 위해 창의적이고 포용적이며 대안적인 관점을 필요로 하는 시점에 유아교육은 기성세대의 지식을 주입하는 것이 아니라 유아들이 가진 유연한 생각과 직·간접적인 경험을 존중하여 유아들이 시민으로서 가진 자질을 충분히 이끌어 낼 수 있도록 해야 한다. 그리고 이와 같은 교육은 유아를 바라보는 관점의 변화, 유아에 대한 존중과 신뢰에서 기반이 되어야 할 것이다.

이와 같은 논의를 기반으로 다음으로는 교육패러다임의 전환으로서 유아 세계시민교육의 실현 가능성에 대해 살펴보기로 한다.

(1) 레지오의 교육실천 : 이미 세계시민인 유아들

유아교육계에서는 ‘유능한 유아’ 라는 유아 존재 인식을 기반으로 지난 40년 동안 다른 차원의 교육적 실천을 이어오고 있는 이탈리아 레지오시의 교육을 주목해왔다. 다음은 레지오시의 유아학교를 세우고, 레지오의 교육철학을 창안해 내는 과정에 앞장섰던 Malaguzzi(2005)가 발표한 유아 권리 헌장의 일부분이다. 권리 헌장에는 레지오의 교육철학에 기반 하여 교육의 세 주체인 유아, 교사, 그리고 부모의 권리를 담고 있다. 처음으로 서술되어

있는 유아들의 권리 부분을 살펴보면, 가르치는 행위가 교육의 중심이 되지 않기 위해서 교육자들의 유아들의 대한 신뢰와 존중이 얼마나 중요한지를 반성하게 하고 있다.

유아들의 권리

어린이는 한 개인으로, 법적으로, 시민으로, 그리고 사회적인 권리를 가진 존재로 인정받을 권리가 있다. 나아가 어린이는 자기 또래와 성인, 아이디어, 사물, 그리고 상호의사소통하고 있는 세상에서 실제적인 사건이나 가상의 사건과 관계를 맺고 상호작용하는 것을 통해 자기의 정체성, 능력, 자율 집단에의 적극 참여자로서의 권리가 있다. 이 모든 것은 더 나은 ‘세계시민’을 창조하고 사람들 간의 상호작용의 질적 수준을 향상시키는 기본적인 전제가 될 뿐 아니라, 어린이들에게 타고난 능력과 엄청나게 풍부하고, 힘있고 창조적인 잠재력이 있음을 인정하는 것이다. (Malaguzzi, 2005, p.67)

레지오의 유아 권리 현장은 레지오의 오랜 시간 동안의 실천에 기반하고 있다. 유아를 세계시민으로서 상정하고, 세상과 소통하고, 적극적으로 관계를 맺고 있는 유아의 모습을 보여주고 있다(Malaguzzi, 2005). 앞서 Mac Naughton et al., (2008)이 소개하였던 시민으로서 유아의 능력과도 상통하는 부분이다. 유아들이 가진 유능성에 대한 믿음이 소통의 질적 수준을 향상시키는 단초로서 유아들이 가진 풍부한 능력을 이끌어낼 수 있다.

레지오의 교육철학은 관계에 기초한 교육(Education based on relationships)이라고 한다(Malaguzzi, 1993). 유아가 자기중심적이고 고립될 수밖에 없는 존재가 아니라, 출생부터 타인과의 관계를 수립하는 능력과 성향을 가지고 있으며, 다양한 전략을 가지고 소통하면서 관계를 형성한다는 것이다(오문자, 2015). 이러한 존재의 인식하에서 학습은 “유아의 두뇌 안에서만 거의 격리된 채 일어나는 개별적, 인지적 행위가 아니다. 학습이란

아동이 어른과 함께 그리고 이에 못지않게 중요한 다른 유아와 함께 지식을 구성하고 세계에 대한 의미를 창조하는 협력적, 상호 교육적 행위”로서 이해되고 있다(Dahlberg et al., 2007, p.104).

아이들에 대한 우리의 이미지는 더 이상 고립되거나 자기중심적인 것으로 간주하지 않고, 사물과 함께 행동하는 것만을 보지 않으며, 인지적 측면만을 강조하지 않고, 감정이나 논리적이지 않은 것을 무시하지 않으며, 정서적 영역의 역할을 모호한 것으로 간주하지 않는다. 대신에 유아에 대한 우리의 이미지는 잠재력이 풍부하고, 강하고, 힘있고, 유능하며, 무엇보다도 성인과 다른 유아들과 연결되어 있다. (Malaguzzi, 1993, p.10)

유능한 존재로서의 유아에 대한 신념은 학습의 주체로서 유아들을 존중하도록 하였으며, 유아의 존중은 유아들의 생각과 행동에 집중하고 귀 기울이게 하였고, 존중의 교육 문화는 대화와 소통이 이어지게 하였으며, 이를 통해 유아들이 가지고 있는 타인을 비롯한 세상과 관계 맺고 싶어 하는 욕구와 성향을 발현시키고 있다.

레지오의 교육실천은 전환적 유아세계시민교육의 가능성을 시사한다. 유능한 유아라는 교육철학에 기반하고 있는 레지오의 교육은 교육패러다임의 전환으로서 세계시민교육이 지향하는 ‘시민성에 대해 가르치는 교육’에서 ‘시민성의 실천을 통해 배우는 교육’으로서의 변화와 인지적 역량보다도 대화와 마음, 가슴, 정신의 울림이 중요하고 변화를 만들어 가는 참여를 강조하는 세계시민교육의 변혁적 페다고지를 떠올리게 한다. 이는 인권교육, 국제이해교육, 평화교육, 다문화교육, 지속가능발전교육 등 교육의 전환요소를 가지고 있었던 교육들이 실상 인지 중심 지식 전달 교육으로서 변화를 만들어내는 데에 한계가 있었던 것과는 대조적인 모습이기도 하다.

(2) 유엔아동권리협약 : 권리의 주체자인 유아들

유아세계시민교육은 모든 유아들이 가진 권리로서 접근해야 할 필요도 있다. 이를 통해서 유아세계시민교육에 필요성에 대해 보다 깊은 공감을 얻고 세계시민교육의 확산을 위해 연대할 수 있기 때문이다. 196개국이 비준한 유엔아동협약(the United Nations Conventions on the Rights of the Child; 이하 UNCRC, 1989)에 따르면, 유아들은 보호의 대상이 아니라 권리의 주체이다. 과거 유아들은 단지 보호만이 필요한 존재였다면, 권리의 주체자로서 유아에 대한 인식은 스스로 권리를 행위 할 수 있는 지원이 필요함을 보여준다(권귀염, 2015). 국제법이 인정하고 있는 권리를 가진 시민으로서 유아의 상징성을 보여주는 UNCRC의 54개 조항 중에서 세계시민교육 측면에서 보다 주목해야 할 조항은 다음과 같다.

- 제 12 조 유아들은 자신에게 영향을 미치는 모든 사안들에 대해서 목소리를 낼 수 있다.
- 제 13 조 유아들은 표현의 권리를 가진다.
- 제 17 조 아동의 사회적 정신적 도덕적 복지와 신체적 정신적 건강의 향상을 목적으로 하는 정보와 자료에 대한 접근권을 가짐을 보장하여야 한다.
 - ① 제 29 조의 정신에 부합되는 정보와 자료를 보급하도록 장려한다.
- 제 28 조 당사국은 유아들은 교육의 권리를 인정한다.
- 제 29 조 교육의 목표는 다음을 지향한다.
 - ① 아동의 인격, 재능 및 정신적 신체적 능력의 최대한의 개발
 - ② 인권과 기본적 자유 및 국제연합헌장에 규정된 원칙에 대한 존중의 진전
 - ③ 자신의 부모, 문화적 정체성, 언어 및 가치 그리고 현거주국과 출신국의 국가적 가치 및 이질 문명에 대한 존중의 진전
 - ④ 아동의 인종적·민족적·종교적 집단 및 원주민 등 모든 사람과의 관계에 있어서 이해, 평화, 관용, 성의 평등 및 우정의 정신에 입각하여 사회에서 책임감 있는 삶을 영위하도록 하는 준비

◎자연환경에 대한 존중의 진전

먼저, 참여권이라 불리는 UNCRC 제 12 조에 의거하여, 유아들은 자신에게 영향을 미치는 모든 사안들에 대하여 목소리를 낼 수 있다. 유아들은 지구 사회의 한 부분이자 서로 연결된 세상에 살아가고 있기 때문에 세계시민교육에서 다루고 있는 이슈 역시 유아들과 무관한 사안이 아니다. 다른 말로 하면, 유아들은 현재 삶에서 세계시민교육에서 다루고 있는 여러 이슈들을 직·간접적으로 경험하고 있는 중이며, 아주 어린 연령의 유아들이라도 나름의 방식으로 환경적 변화, 불평등, 가난, 갈등 등을 이해하려고 한다 (Oberman, Waldron, & Dillion, 2012; Oxfam, 2015). 따라서 유아들은 이런 사안들에 목소리를 낼 수 있는 권리가 있다. 여러 연구(정병수, 2016; Mac Naughton et al., 2007, 2008)들은 참여권을 근거로 참여의 증진을 위한 노력이 초등학생이나 청년기에 치중되어서는 안 되며, 시민으로서 유아들의 목소리에도 귀 기울여야 한다고 주장한다.

제 12조와 더불어 제 13조, 제 17조는 유아들이 권리의 주체자로서 표현하고 스스로 가진 권리를 알고 행사 할 수 있도록 유아들에게 정보와 자료에 접근할 수 있어야 한다고 기술하고 있다. 마지막으로 제 28조, 제 29 조는 유아들에게 교육의 권리가 있으며, 그 교육의 목표는 유아들이 가진 잠재성을 최대화 할 수 있어야 하고, 권리 존중의 정신을 함양하며, 다양성을 존중하고, 공정성 및 자연 환경에 존중을 함양을 추구해야 하는 세계시민교육의 목표와 유사함을 보여준다.

유아세계시민교육은 양질의 교육을 통해 자신의 잠재성을 극대화할 수 있고, 여러 가지 사회의 이슈들에 관심을 가지고 책임감을 고양할 수 있어야 하는 유아들이 가진 교육의 권리이자, 자신에게 영향을 미치는 모든 사안들에 대해 목소리를 내며 적극적으로 참여할 수 있는 시민으로서 유아들의 권리이다.

유아들은 아동권리협약에 의거하여 권리의 주체자이며, 유아세계시민교육은 유아들의 권리이다. 교사들은 유아들을 대신해서 행동하고, 유아들을 보호하고 대변하는 것이 아니라 유아들이 자신이 권리를 알고, 자신의 의견을 표현할 수 있도록 하며, 권리를 실행할 수 있도록 정보 및 자료를 제공하고, 유아들의 목소리에 귀 기울여 반응해야 한다. 교육의 변혁적인 변화를 위해서는 유아를 바라보는 관점이 변혁적으로 바뀌어야 하고, 우리 사회에 이러한 변화가 시급하기 때문에 권리로서 접근하여 변화의 그 당위성을 주장하는 것이다.

(3) 시민성에 대해 가르치는 교육 : 아직 세계시민이 아닌 유아들

유아교육분야에서 세계시민교육에 대한 관심이 초·중등학교 급에 비해 늦었던 것은 아니다. 2008년 교육과학기술부는 『중일반 특성화교육과정 운영을 위한 유아세계시민교육 활동자료』라는 명칭으로 유아기 세계시민교육의 필요성을 보여주하고자 하였다. 특히, 교육부 활동자료집은 이후 유아세계시민교육 관련 연구에 언급되거나 분석의 틀이 되고 있는 것에 알 수 있듯이 유아교육현장에 세계시민교육의 개념을 소개하고, 유아세계시민교육 연구의 기준이 될 만큼 큰 영향력을 가지고 있다(유연옥, 박인숙, 2014).

비록 이 연구물이 유아라는 존재에 대한 관점을 자세히 설명하고 있지는 않으나, 활동자료 개발의 목적을 설명하는 가운데 사용하는 ‘유아들에게 미래 세계시민으로서(p.8)’라는 문구를 통해서 유아들이 아직 세계시민은 아니며, 세계시민이 되기 위한 준비를 위해 유아교육이 필요하다는 관점에서 접근하고 있음을 유추할 수 있다. 이러한 유아관은 이 활동자료집에서 소개하는 여러 활동계획안에서 교육내용으로, 교육방법으로 그리고 활동의 팁(tips) 등으로 표출되는데, 변혁적 페다고지를 지향하는 세계시민교육과는

거리가 있다.

세계시민교육은 범교육과정의 주제의 하나로 기존의 교육과정 운영에 영향을 받지 않고, 중일반에서 생활주제와 연계하여 교육활동으로 전개될 수 있다. 이에 세계시민교육을 중일반 특성화 프로그램의 하나로 개발하였다.

(교육과학기술부, 2008, p.8)

TIPS : 아프리카 이외에 다른 나라의 ‘일만 하는 어린이’에 대한 사진 및 영상을 보여주며, 우리들의 늘 수 있는 삶의 소중함을 느낄 수 있도록 한다. 유니세프가 이러한 어린이들을 도와주었던 사례를 사진 및 영상으로 준비한다.

(교육과학기술부, 2008, p.22)

이 자료에서는 세계시민교육은 범교육과정(cross curriculum)에서 실행되어야 함을 명시하면서도 세계시민교육을 중일반 유아를 대상으로 하는 특별한 활동으로, 기존 교육과정의 운영과 상관없이 이루어질 수 있는 것으로 기술하고 있다. 또한, 아프리카 대륙을 하나의 나라로 일반화하는 것은 이 자료집의 대표적인 오류 중 하나이며, 유아들에게 삶의 감사함을 알게 한다는 목적 하에, 빈곤 국가의 아이들의 고통을 그대로 노출시키며, 인도주의적 지원 및 기부 활동을 소개하고 있다. 이러한 활동들은 원조대상국의 시민들의 인권을 침해할 수 있는 가능성이 높으며, 이들을 둘러싼 편견과 고정관념을 강화시킬 수 있는 위험성이 있다.

이 활동자료집은 세계시민교육의 주요개념을 소중한 인권, 세계는 하나, 다양한 문화, 평화로운 세계, 함께 가꾸는 지구환경으로 구성하며 유아교육 현장의 세계시민교육을 친숙한 용어로 소개하는 중요한 역할을 하였다. 그러나 그 활동을 자세히 들여다보면, 세계시민이 되기 위해 유아들이 필요한 활동으로 여행자적 관점에서 여러 나라의 문화를 피상적으로 접하고 수용적 태도를 가질 수 있는 활동들을, 인도주의적 관점에 의거하여 인류애를 강조

하는 차원의 활동들을 생활주제에 맞추어 제시하며 기존의 다문화교육에서 비판받고 있는 문제(김문정 외, 2017; 이연선 외, 2012)들을 답습하고 있는 것이다. 또한 이 프로그램은 지구촌 사회가 가지고 있는 구조적 불평등이나 혐오가 양산되는 불공정한 체제에 대한 이슈를 전혀 다루고 있지 않고 있다. 이는 아직 세계시민이 아닌 유아들이 불평등, 공정성에 대한 이슈를 다루기에는 연령이 어리다는 시각이 내재화 되어 있는 것으로 볼 수 있다.

그러나 성, 계층, 인종, 문화, 국가 등에 대한 선입견, 고정관념, 편견의 형성은 매우 어린 시기부터 시작된다고 알려져 있다. 좀 더 주목해야 할 것은 이러한 선입견, 고정관념, 편견이 유아교육현장에서 교사들의 침묵으로, 상호작용을 통해서, 환경구성이나 하루의 일과 속에서 강화될 수 있다는 사실이다. Oberman et al.,(2012)는 유아를 위한 세계시민교육 프로그램 개발을 위해서 3단계로 이루어진 연구를 진행하였다. 첫 번째 단계에서 연구자들은 유아들이 미디어에서 방영되는 후원 캠페인과 같은 가정에서의 경험을 통해 아프리카 대륙에 대해 가지고 있는 부정적 고정관념을 확인하였으며, 2단계에서는 교사들이 제안한 그림책을 가지고 활동하는 모습을 분석하고 교사와의 인터뷰를 진행하였는데, 교사들에게도 발전에 대한 결손적 관점(deficit perspective)을 확인하였다(Oberman et al., 2012). 교사들이 사용하는 언어들은 이른바 ‘선진국’은 우월하고 개발도상국의 삶의 방식은 낙후된 것이며, 개발도상국은 서구식 그리고 자신에게 친숙한 방향으로 발전해야 한다는 유아들의 관점을 교사들에게도 재확인할 수 있었으며, 교사들의 유아들과의 상호작용은 가난함과 부유함에 대한 이분법적 사고를 강화시키고 있었다(Oberman et al., 2012).

유아교육현장은 교육기관으로서 성, 인종, 문화, 국가 등에 대한 부정적인 고정관념, 편견을 강화시키는 곳이 아니라 사회 깊숙하게 뿌리 내려진 선입견, 편견에 대한 문제가 제기되고, 새로운 시각이 제안될 수 있는 공간이 되

어야 한다. 이 시기의 유아들이 성, 인종, 문화, 국가 등에 대한 부정적인 고정관념, 편견을 가지고 있다는 것에서 교육을 받아야 되는 존재로 한계를 짓는 것이 아니라 유아들 역시 변화를 만들 수 있는 주체자로 인식하는 것이다. 특히, 유아들이 관심을 갖고 참여할 때 타인의 감정과 관점을 훨씬 더 잘 이해할 수 있고, 존중, 신뢰, 협력이 향상될 수 있기 때문에 모든 커뮤니티의 관계를 향상 될 수 있다고 하였다(Marchant & Kirby, 2005). 유아들은 세계시민교육의 확산과 사회의 변화를 위해 중요한 역할을 할 수 있는 주체(agent)이며, 세계시민이다(Howe & Covell, 2009; Mac Naughton et al., 2008). 유아들은 자신들 또한 사회 변화의 주체로서 목소리를 내고 협력하는 일련의 기회를 통해서 편견, 고정관념을 타인의 문제로서 도외시하기 보다는 진정으로 관심을 갖으며, 연령적으로 어리고, 약하고 부족한 유아에 대한 이미지에 도전하는 데 공헌할 수 있도록 유아들을 지원하는 유아교사의 역할이 중요해지고 있다.

2) 전환적 세계시민교육을 위한 유아교사상의 변화

앞서 변혁적 페다고지는 보다 나은 교육 그리고 보다 나은 사회를 위해 기존 주지주의 형태의 시민성에 대해 가르치는 교수법의 한계를 넘어 학습자의 적극적인 참여와 비판적인 성찰을 이끌 수 있도록 학습자의 실제 삶의 경험을 교육에 녹아들게 하려는 교육학적인 고민이자 교육자의 의사결정과정이며, 교육적인 실천 행위라고 하였다(김진희, 2015; AGDET, 2019). 전환교육으로서 세계시민교육은 변혁적 페다고지에 방점을 두고 있으므로, 교사들은 기존 교육에 대한 비판적인 성찰과 더불어 변혁적 페다고지에 대한 심층적인 이해가 필요하다.

한편, UNESCO(2014)는 변혁적 세계시민교육의 실행을 위해 앞으로 교

사는 ‘학습자를 위해 행동하는 사람(doer)’ 이라기보다는 ‘학습자가 할 수 있게 하는 사람(enabler)’ 또는 ‘촉진하는 사람(facilitator)’ 이라고 한 바 있다. 본 절에서는 전환적 유아세계시민교육 측면에서 유아교사가 ‘유아를 위해 행동하는 사람’ 이 아닌 ‘유아가 할 수 있게 하는 사람’ 혹은 ‘유아가 할 수 있도록 촉진하는 사람’ 이라는 촉진자로서의 역할이 어떤 의미인지에 대해 변혁적 페다고지의 4가지 핵심원리(전체론, 대화, 비판적 자능화, 가치관 형성)을 중심으로 살펴보고자 한다. 다만 변혁적 페다고지의 4가지의 핵심원리가 상호 연결성을 가지고 얽혀 있기 때문에 이를 실현하는 유아교사의 모습을 서술함에 있어 4가지 요소가 융합하여 그려지기도 한다.

(1) 전체론 및 가치관 : 자연과 대립되는 인간중심사상을 벗어나는 교사

지난 십여 년간 세계시민교육 유관기구가 우리나라에서 발간한 교육출판물을 분석한 결과에 따르면, ‘생물 다양성’ 이라는 생명 존중과 환경 존중이라는 가치는 주목받지 못하는 주변화(marginalized)된 주제이자 개념이었다(나장함, 조대훈, 2017). 이는 교사들로 하여금 인간의 편리한 삶을 위한 발전만이 강조되고, 생명 존중과 환경 존중의 가치가 경시되는 문제의식과 함께 교사들 또한 보다 관심을 가져야 할 측면이 있음을 시사한다. 그간의 교육은 국제사회가 교통수단의 발전, 인터넷이라는 거대한 정보통신망의 급속한 발전 등으로 정치·경제·문화 등 사회적 측면에서의 세계화로 인한 세계시민의식을 강조한 측면이 있다(성열관, 2010). 즉, 상호연결성 및 상호의존성이라는 세계시민교육의 핵심 개념은 무역, 관광, 이민과 같은 인간 내 문제로서 부각되어 온 것이다. 그러나 인간 삶의 상호 연결성 및 상호의존성은 자연과의 관계 속에서 보다 호소력 있는 설명이 가능하며, 생명 존중과 환경 존중이라는 가치이해를 통해서 세계시민교육의 논의를 확장시켜

야 한다.

교육이 인간의 가치관과 세계관의 형성을 담당한다는 점(안승대, 2009)에서도 교육자가 인간이 초래한 환경파괴, 생태계의 위기를 묵과해서는 안 될 것이다. 자연은 기계론적 패러다임의 근대적 교육 아래서 하나의 거대한 기계로 여겨지고, 자연 속의 생명체들 간의 유기적 관계를 간과한 채 기계의 부품과 같은 도구적 가치만이 부각되었다는 비판이 계속되고 있다(오만석, 2011; Naess, 1973). 자연의 의미가 인간의 삶에 이익을 주는 가에 대한 여부로서 판단되고 인간과 분리되어 이용의 대상으로서 인식되어 온 것이다(이병래, 2019). 모든 생명이 가진 내재적 가치, 생명력이 경시된 채 자연에 대한 지배와 착취를 정당화하는 인간중심의 과학기술발전과 산업화가 가속화하였으며, 예기치 못한 급격한 기후 변화, 서식지 파괴, 환경오염 등으로 인류뿐만 아니라 생태계 전체의 위기를 마주하게 되었다(오만석, 2011). 이러한 위기는 인류가 자연과 새로운 관계 맺음을 배울 수 있는 기회이기도 하다(Andrew & Fane, 2019). 인간과 자연은 연결되어 운명을 함께 하고 있음을 다시금 환기해야 한다.

세계시민교육을 선도하는 교사는 ‘단순히 자연에 대립되는 인간중심’ 사고에서 벗어나야 한다(정기오, 2015). 교사는 학습자의 주체성과 참여성을 강조하는 세계시민교육(UNESCO, 2014)이 인간이 우선시되고 중심이 되는 위계적인 교육이 아니라 포괄적인 생명 존중의 가치를 구현하여 지구상의 다른 생물들과 더불어 살아갈 수 있는 수평적인 관계성을 지향하는 교육임을 인식해야 한다. 교사와 유아는 서로에게 영향력 있는 존재이며, 교사의 행위나 상호작용에는 교사가 가지고 있는 가치가 투영될 것이다. 그러므로 교사는 자신의 가치관과 세계관에 대한 지속적인 비판적 성찰을 필요로 한다. 유아교사 또한 자신이 받아왔던 교육 내에 존재할 수 있는 기계론적 세계관을 비판적 사고를 통해 인식할 수 있어야 한다. 교사가 인식하지 못 하

는 사이에도 근대부터 이어져 온 기계적 패러다임에서 형성된 인간중심적 사고에 기반한 지식은 도처에 스며들어 있다는 인식(Capra, 1997)과 자신이 가르치는 지식과 행위에 대한 비판적 성찰이 요구되는 것이다.

한편, 이전 누리과정의 자연관을 고찰한 이병래(2019)의 연구에 따르면, 누리과정의 총론은 자연을 존중해야 하는 대상으로, 각론에서는 자연은 유아와 분리되어 탐구하고 해결해야 할 문제의 대상으로서 각기 다르게 설명하는 모순을 지적한다. 나아가 그는 누리과정에 제시되어 있는 자연에 대한 관점을 재설정해야 하며, 유아들의 물활론적 특성이 보여주듯이 본래 유아들과 자연의 만남은 서로 분리되기 보다는 하나가 되는 만남이 될 수 있으며, 그것이 본래 자연과 대화하는 자연과 서로 연결되어 있고, 상호의존적인 관계를 가진 유아의 모습으로 보았다(이병래, 2019). 이는 다른 학교 급 교사보다도 유아교사는 세계시민교육 측면에서 유아가 자연과 교감하고, 대화할 수 있는 만남의 기회를 중요시하여, 자연과의 관계성을 통한 생명 존중의 가치를 체험적으로 배울 수 있도록 해야 함을 시사한다.

(2) 대화: 유아 존중의 시각으로 대화하는 교사

대화는 세계시민교육의 변혁적 패러다임의 한 축을 담당하고 있는 중요한 요소이다(UNESCO, 2014). 이는 대화가 학습의 일방향성과 위계성을 허물고, 참여적이고 소통적이며 창의적인 과정이 될 수 있도록 하는 중추적인 전략이 될 수 있기 때문이다(Toh et al., 2017). 즉, 세계시민교육의 실천에 있어 대화적 요소 즉, 존중에 기반한 양방향적인 소통이 교사 또한 학습자가 되기도 하고, 학습자 또한 교사가 되기도 하며 함께 배워 나가는 민주적인 관계에 기초한 교육을 형성할 수 있도록 함을 시사한다.

유아교육현장에서는 전통적으로 하루 일과 중에 이야기 나누기 시간을 따

로 마련하여 학급의 유아들과 교사가 모여 소통할 수 있는 시간을 운영하여 왔다. 그러나 실상 이야기 나누기 시간이 서로의 생각을 존중하는 상호적인 소통의 성격이 부족하고 교사가 주도하는 수업이 되어, 교사의 생각 맞추기에 머무르는 경우가 많은 것에 대해 지속적으로 비판이 제기되어 왔다. 즉, 이러한 형식의 이야기 나누기 시간이 진정한 대화 혹은 서로 간의 소통이 이루어지는 기회라고는 보기 어려웠다.

대화를 시작하고 유지하는 것은 유아를 존중하고, 유아의 가능성에 대한 믿음과 신뢰가 우선적으로 필요하다. 유아들은 사회와 세계 속에 포함될 뿐만 아니라 권리를 가진 시민이자, 능력도 있기 때문에 책임도 져야 하는 사회의 일부분이면서 구성원이라는 이해를 통해 유아들이 진지하게 다루어지고, 유아들의 생각에 귀 기울이고 대화하는 분위기를 만들 수 있다(Dahlberg et al., 2007). Bollnow(2006)는 교사가 학습자의 대화 능력과 의지를 북돋우기 위해서는 자유로운 발표에 대한 용기를 주고 낮은 의견을 기꺼이 들어주어야 하며, 교사가 스스로의 권위적인 요구를 포기하면서 학습자를 동등하게 인정하는 태도가 필요함을 시사한 바 있다.

즉, 교사는 성인들과는 또 다른 관점으로 세상을 이해하고 제시하는 유아들의 의견이 열등한 것이 아닌 대안적인 방식이라는 신념으로 경청할 수 있어야 한다(Mac Naughton et al., 2008). 이렇게 자신의 의견을 존중해 주는 교사를 유아들은 사랑하고 신뢰하며 존경한다(Bollnow, 2006). 이와 같이 서로의 의견을 존중하는 분위기에서 진정성이 묻어나는 존경심이 나타날 수 있다는 점은 교사로서 가르쳐야 한다는 압박, 유아들을 관리·감독하기 위해 권위를 내세우는 방식에서 사고의 전환이 필요함을 시사한다. 또한, 이러한 유아들의 정형화되지 않은 의견이 존중되는 분위기 속에서 유아들은 교사가 정답을 가지고 있으며, 자신의 의견이 틀릴지도 모른다는 두려움에서 벗어나 세상을 보는 안목과 호기심을 넓히고 자신의 의견을 표현할 수

있는 적극적 시민성을 발현할 수도 있다.

대화는 유아로부터 혹은 교사로부터 시작될 수 있다. 교사는 아이들이 초대하는 대화에 존중하는 태도로 참여할 필요도 있고, 때로는 우리 삶의 연결성(사물, 사람, 생물)을 깨달을 수 있는 대화에 유아들을 초대할 필요도 있다(Unicef Canada, 2011). 유아들의 관점과 통찰은 교사 자신의 경험을 보다 잘 이해하는 데 도움(Mac Naughton et al., 2008)이 될 수 있으며, 유아들의 참여의 권리가 존중되는 배움은 교사와 유아 간 상호적인 배움의 기회가 된다.

유아교사는 자신이 모든 지식을 가지고 있다는 생각, 그래서 자신이 유아들을 정해진 결과로 데리고 가야한다는 생각이 진실한 대화에 참여할 수 없게 한다는 점을 인식해야 한다(Dahlberg et al., 2007). 따라서 유아교사는 대화에 참여하는 한 명의 동등한 참여자가 되고자 할 필요가 있다. 이러한 인식의 전환은 일과 중에서도 크고 작은 의사결정의 과정에 있어서도 유아들의 자리를 마련하게 한다. 이러한 유아교사와 함께 생활하며 유아들은 자신의 목소리를 낸다는 것이 지니는 권리와 책임을 의미를 깨달아 서로 다른 의견을 경청하고, 이해를 확장해 나가며, 타인을 비롯한 다른 존재를 돌아보는 성찰적 시간을 갖게 되고 배려와 같은 공감적 행위들에 가치를 형성할 수 있다.

(3) 비판적 안목: 지속적인 성찰과 비판적 사고를 할 수 있는 교사

세계시민교육은 핵심 요소가 있지만 접근법과 해석, 초점이 다르며, 모든 상황에 적용할 수 있는 실천 모델은 존재하지 않는다(UNESCO, 2014 p. 30). 심지어 유네스코에서 발간하는 교육 자료에서도 여러 가지 접근법이 존재하고 해석 및 초점이 다르며, 세계시민교육 프로그램이나 교사연수도

주관기관에 따라서 교육에 대한 방향에 큰 차이가 있는 것으로 분석되었다 (김진희, 김선정, 2017; 나장함, 조대훈, 2017; Kang & Kim, 2018). 세계시민교육 관련 자료들을 발간하고, 교육을 제공하는 기관들이 증가하고 있지만, 이들 기관이 세계시민교육에 대한 서로 상이한 철학과 목표를 가지고 있기 때문에 교사들의 혼란이 가중됨이 보고되기도 하였다(Kang & Kim, 2018; Kennedy, 2016). 이러한 일련의 연구결과들은 세계시민교육의 실행을 위한 정답이 존재하지 않고, 단일한 자료에 의존할 수 있는 문제도 아니기 때문에 교사 스스로 비판적 사고의 힘을 통해 판단력을 키울 필요가 있음을 시사한다.

다른 말로 하면, 세계시민교육은 학습자에게만 세계시민으로서의 비판적 사고력을 요구하는 것이 아니라 교사에게도 마찬가지로 비판적 사고를 할 수 있는 역량을 요구하고 있다. 교사의 역량에 따라 누군가가 만들어 놓은 지도안이 작성한 대로 지역사회 혹은 세계적 차원의 문제를 지식전달 차원에서 가르칠 수도 있고, 자신의 반 유아들이 실생활에서 발견한 문제에서 시작하여 다양한 유아들의 의견을 들을 수 있고 서로 협력할 수 있도록 기회를 제공하며 유아들이 가진 시민으로서의 자질을 이끌어 내어 능동적인 참여와 사고의 확장을 지원할 수도 있다. 교사에 따라서 매년 반복되는 연례적 행사처럼 접근할 수도 있고, 미리 결과를 예측할 수 없는 창의적이고 실험적인 형태에 가까운 접근방식으로 접근해 갈 수도 있다.

세계시민교육은 연성적 관점(soft perspective)에서 부드럽게 접근하여 사회적 정의, 구조적 불평등에 대해서 관심을 갖지 않고 피상적인 문화나 인도주의 차원의 원조에 대한 언급만 하는 경우도 많다(나장함, 조대훈, 2017; 심희정, 김찬미, 2018; Andreotti, 2006). 우리나라는 매우 경쟁적인 사회로 입시위주의 교육이 필연적으로 받아들여지고 있으며, 교사와 학생 간의 관계는 경직되어 있고, 획일적 수업문화를 고질적으로 가지고 있기

때문에 교사들도 학창시절 이런 교육을 받아왔을 가능성이 높다. 그리고 이에 따라 이러한 교육을 당연시하고 답습할 가능성 또한 높다. 이와 같은 은행저금식 교육 상황에서는 비판적 사고의식은 약해질 수밖에 없다(Friere, 2019). 따라서 교사들은 그들 자신이 교육을 변화시키는 주체임을 깨달아 비판적으로 사유하는 힘을 함양하기 위해 부단히 노력해야 한다.

유아교육현장에서도 유아교사들이 빈번하게 문지기(gatekeepers)로서의 역할을 하게 됨으로서 유아들의 학습과정에서 어떤 탐구는 풍요롭게 일어나도록 지원하는 반면에, 다른 가능성은 제한시키기도 한다(Andrew & Fane, 2019). 예를 들면, 교사의 신념, 가치관에 따라 가족과의 경험 또는 미디어를 통해 학습한 타인, 타문화, 다른 생명체에 대한 부정적 고정관념, 편견, 선입견을 유아들과 함께 비판적으로 생각해보면서 대안을 마련해 볼 수도 있지만, 편견과 고정관념이 공식적으로 전혀 거론될 여지를 만들지 않으면서 오히려 강화시키는 경우도 있다(Oberman et al., 2012). 유아교사는 자신이 관습적으로 생각해 오던 고정관념, 편견 등을 비판적으로 성찰할 수 있어야 한다. 더욱이 때로는 교사가 의도하지 않았지만 교사가 가르치는 지식이 자신이 추구하는 신념과 일치하지 않는 모순이 있기도 하다(Brownlee, Scholes, Walker, & Johansson, 2016; Freire, 2019). 이는 교사 스스로 추구하는 가치, 철학, 신념, 인식, 세계관을 지속적으로 점검하고 성찰해야 하며, 세계시민교육은 어떻게 접근되어야 하는지에 대한 자신의 관점을 세우고, 자신의 교수실행을 반성적으로 점검해야 함을 시사한다.

세계시민교육은 유아들과 교사들이 어떤 삶을 살아야 하고 무엇을, 어떻게 배워야 하는 것인지 유아교사들에게 물음을 제기하고 있으며, 그 계속되는 물음에 진지하게 반응하기 위해서 교사는 스스로 비판적 사고의 힘을 키우고 교육을 통해 자신이 추구하는 가치를 점검해 나갈 수 있어야 한다.

(4) 전환의 가시화: 세계시민교육의 안목으로 변화를 만드는 교사

세계시민교육이 지향하는 교육은 유아들이 살아가고 있는 삶의 맥락에서 시작되어 이루어지기 때문에 세계시민교육은 유아들이 이해하기 너무 어렵거나 추상적인 교육이 아니다(Oxfam, 2015). 아주 어린 유아들조차도 직간접적으로 환경의 변화, 불평등, 갈등과 분쟁을 경험하고 있다(Oxfam, 2015). 세계시민교육은 실생활의 이슈들에 대한 의식을 보다 고양하는 배움을 구현하고자 하는 것이다(UNESCO, 2014). 이는 유아들이 성인과 같은 수준의 지식을 갖추고 있다거나 이에 상응하는 교육내용을 학습할 수 있다는 것도 아니며, 혹은 그런 지식중심의 교육이 필요하다는 것도 아니다. 변혁적 세계시민교육은 전체론적 관점에서 전 연령에서, 모든 형태(형식, 비형식, 무형식)의 교육에서 접근할 수 있는 것이다(Oxfam, 2015; Toh et al., 2017; UNESCO, 2014). 세계시민교육을 위한 옳은 하나의 방법이 있거나 정해진 모델이 있는 것도 아니다(Toh et al., 2017; UNESCO, 2014). 변혁적 유아세계시민교육 또한 모범 답안이 있는 것이 아니며 유아들이 가진 시민으로서의 자질을 신뢰하고 변혁적 페다고지의 심층적인 이해를 토대로 변화를 만들어 가는 실천적 경험들을 쌓아가야 한다.

전체론적 관점에서 세계시민교육의 이슈들이 유아들의 이슈이기도 하며, 유아들이 일상적인 삶의 맥락에서 접근할 때 유아들의 보다 적극적인 참여가 가능하기 때문에 유아교사는 유아들의 일상의 관심을 주의 깊게 들여다보아야 한다. 그리고 유아들의 생활세계에서 세계시민교육과의 관련 요소를 발견하여 유아들의 시민으로서 가진 자질을 이끌어 낼 수 있도록 지원해야 한다. 유아들의 시민성을 연구한 Marchant와 Kirby(2005)는 유아교사가 유아의 일상에서 교육적 기회를 발견하여 유아들이 적극적으로 참여할 수 있도록 지원하는 촉진자의 역할을 하기 위해서 소통기술과 해석적 기술

(interpretive skills)이 중요하다고 하였다. 이는 유아교사가 유아들이 적극적으로 참여할 수 있도록 어떤 방향에서 어느 정도로 유아들을 지지하고 도움을 주어야 하는가에 대한 해석은 유아들과 소통하며, 유아들이 역동적으로 움직이고 있는 상황과 맥락에 따라서 달라질 수 있음을 의미하는 것이다.

특히 유아는 성인과는 다른 방법으로 소통한다는 유아라는 점에서 더욱 더 해석적 역량이 중요할 수 있다. 유아들이 ‘100가지 언어’를 가지고 있다는 은유적 표현처럼 유아들은 자신의 의견과 관점 그리고 감정을 매우 다양하고 성인의 입장에서 낯설기도 한 방법으로 표현하고 소통하고자 한다(Mac Naughton et al., 2008; Malaguzzi, 1993; Marchant & Kirby, 2005). 따라서 유아교사는 이런 유아들을 이해하고자 열린 마음으로 모든 감각으로 듣고자 노력하는 적극적인 귀 기울임의 자세가 필요하다(Rinaldi, 2005). 유아들은 인간의 삶이 그러하듯 상호연결적인 삶을 살고 있기에 유아들의 실제적 삶에서 다양성, 공정성, 생명과 환경의 이슈와 관계되어져 여러 경험을 하고 있지만, 세계시민교육의 안목이 없다면 세계시민교육측면에서 접근할 수 있는 요소를 발견할 수 없고, 유아들은 세계시민으로서 역량 혹은 자질을 이끌어 낼 수 있는 교육적 기회를 상실하는 것이다.

이상의 논의를 종합하면, 전환적 유아세계시민교육의 실행측면에서 유아교사가 ‘유아가 할 수 있게 하는 사람’ 혹은 ‘유아가 할 수 있도록 촉진하는 사람’이라는 촉진자라는 역할은 학습자인 유아에 대한 신뢰와 교육이라는 이름하에 관습적으로 해왔던 가르침의 반성적 성찰을 바탕으로 교육의 변화의 필요성을 자각하고 ‘존중’이라는 가치를 구현하기 위해 유아들의 일상에 귀 기울이고, 소통하고, 해석하고 반성하면서 교사라기보다는 학습자로서 위치하여 함께 배우며 작은 변화를 만들어 가는 과정에 동행함을 의미한다.

3. 예비유아교사교육과 세계시민교육

전환적 유아세계시민교육의 실행을 위해서는 교사 개인 차원의 변화뿐만 아니라 제도적 차원의 변화가 필요(UNESCO, 2014)한 만큼 전환적 유아 세계시민교육을 실천하는 교사양성을 위한 교사교육측면에서도 논의가 필요하다. 한편, 전환적 세계시민교육의 변혁적 페다고지는 어떤 면에서는 아주 새로운 것이라기보다는 중요하지만 간과되고 있던 것을 환기시키려는 것이라고도 볼 수도 있다. 본 절에서는 먼저 예비교사 양성교육과정의 체계와 운영을 알아보고, 교사교육이 왜 변화가 요구되고 있는지 살펴본 후, 세계시민교육을 위한 교사교육이 주로 이루어지고 있는 현직교사교육과 예비유아교사를 위한 세계시민교육과 관련한 제한적인 교사교육기회에 관해 차례대로 살펴보기로 한다.

1) 예비유아교사 양성교육과정의 체계와 운영

예비유아교사들은 교원자격검정령에 따라 교원자격증을 취득하기 위해 전공으로 유아언어교육, 유아수학교육 등과 같은 ‘기본이수과목’ 과, 교과교육론, 교과교재연구 및 지도법과 같은 ‘교과교육영역’ 을 이수하고, 교직으로 교직소양, 교육실습 등의 과목을 이수해야 한다(교육부, 2018). 이에 따라 대학의 예비유아교사교육은 교원자격검정령에 따르는 과목편성체계를 갖추고 교과교육에 많은 시간을 할애하도록 하고 있다. 또한, 교사자격취득을 위한 세부기준(교육부 고시 제2008-119)을 통해 전공과목 및 교직과목의 교과목명 및 교수요목을 제시하고 있으며, 교과목의 명칭을 변경하고자 할 때는 교수요목과 객관적으로 일치함을 입증하는 자료를 제출하도록 하는 등 유아교사양성을 위한 대학의 교육과정 운영의 자율성은 다른 나라와 비교해

보아도 점차 감소해 왔다(서현선, 전홍주, 2019).

유아교육은 통합교육을 지향해 왔다. 그리고 유아교육현장은 초중등 학교 급과는 달리 언어, 수학 등 과목별 시수 단위로 편성운영하지 않는다(이경화, 2016). 그럼에도 불구하고 초등교사양성과정과 유사한 과목편성체계로서 유아언어교육, 유아수학교육 등의 형태로 분절된 교과교육을 유아교사양성의 기본이수과목으로 규정하여 예비유아교사에게 필수적으로 요구하는 모순이 있다. 이런 예비교사교육 체계 하에서 세계시민교육, 인권교육, 다문화교육 등 인간을 보다 잘 이해하고 존중하여 관계를 맺어가는 가치와 태도, 교육철학에 관한 교육은 선택과목의 하나로 그 중요성이 간과되고 있다고 볼 수 있다.

2) 교사교육의 변화에 대한 목소리

세계시민교육 측면에서 교사의 역할이 변화하는 만큼 교사교육도 변화되어야 한다. 그러나 세계시민교육의 실행을 위한 교사교육에 대한 관심은 부족한 실정이다(정기오, 2015). 교사교육 패러다임의 변화의 필요성은 교사교육 분야에서 오래 전부터 제기되어왔다. 이는 실제 가르치는 일이 끝없는 불확실성의 요소를 포함하고 있지만 교사교육이 이분법인 명제적 지식을 전달하고, 교육현장에서 발견되는 실천적 문제에 대해 교과서적이고 처방적인 기술적 차원의 접근에 편중되어 있는 것에 대한 문제 제기이다(박은혜, 2002; 서경혜, 2005; 2006; 양옥승, 황윤세, 2002; 유혜령, 2010; 정지현, 2009a; Yost, Sentner, & Forlenza-Bailey, 2010). 즉, 교사교육이 이론적 틀에 맞추어 확실성을 추구함으로써 실제 교수활동의 불확실성을 이해하고 불확실한 교수 상황에서 가장 적절한 판단을 할 수 있는 의사결정능력 등을 개발하는 데 한계가 있음을 지적한 것이다.

또한, 학생중심교육, 인권교육, 다문화교육 등을 연구하는 교사교육자들은 교육의 실질적인 변화를 위해서는 교사들의 변화 의지, 유아관이나 지식에 대한 인식론적 신념 그리고 포용적이고 수용적인 태도 등 겉으로 잘 드러나지도 쉽게 변하지도 않는 신념이나 태도 변화가 가장 중요함을 강조하며, 교사교육의 변화의 필요성을 시사하고 있다(권귀염, 2015; 윤갑정, 김미정, 2010; 장인실, 2003; 정지현, 2009b). 이러한 교사의 신념이나 태도 및 의지의 변화는 교사가 문제를 인식하고, 변화의 필요성을 깨달을 수 있는 자기반성 및 성찰, 비판적 사고 함양이 필요하기 때문에 전통적인 지식적 차원의 전달보다는 민주적인 대화와 의사소통 속에서 이루어질 수 있다(정지현, 2009a). 즉, 예비교사들의 신념이나 태도변화를 위해서도 예비교사교육의 교수방법 또한 예비교사들에게 모델이 될 수 있는 방법으로 변화해야 한다(장인실, 2003). 이는 대화적 교육, 비판적 사고 함양을 지향하는 변혁적 세계시민교육 실천을 위한 예비유아교사교육의 교수학습 또한 민주적인 소통과 대화를 통해 이루어져야 함을 시사한다.

3) 세계시민교육과 현직교사교육

국내 학교 현장에서의 세계시민교육 실행에 관한 구체적인 논의가 정립되지 않은 상태에서 세계시민교육의 실행이나 효과는 교사의 관심과 의지에 달려 있다(박순용, 강보라, 2017). 이성희 외(2015)가 전국 초·중·고등학교 2000여명의 교사를 설문조사한 결과에 따르면, 세계시민교육에 대한 개념과 취지 이해도는 전반적으로 낮은 수준을 보였으며, 특히 세계시민교육 연수 이수경험이 있는 교사들은 세계시민교육에 대한 개념과 취지 이해에 있어 연수 경험이 없는 교사들보다 통계적으로 유의한 차이를 나타내지 않았다. 물론 이 연구는 이 교사들이 세계시민교육 관련 어떠한 연

수를 받았는지에 대한 자세한 정보를 제공하지 않아 이러한 결과를 해석하는 데에는 제한이 있겠으나, 전통적으로 교사연수에 대해 제기된 문제점(강정진, 2017; 서경혜, 2006; 이경화, 2019; 정지현, 2009b)을 통해서 결과에 대해서 유추해 보면 교사의 결핍된 기술 보충을 위해 의무적으로 참여하는 강의중심의 단발적인 연수로는 세계시민교육에 대한 개념과 취지를 바르게 이해하는 데 어려움이 있는 것으로 보인다.

세계시민교육 연수에 참여한 교사의 의견을 묻는 또 다른 연구에서도 기존의 관심이 있는 교사들이 연수에 참여했기 때문에 세계시민의식이 향상되는 것은 당연하나, 정작 왜 세계시민교육을 해야 하는지 동기 유발이 되는 부분이 부족하다고 느끼거나 심도 깊은 내용이 부족하다는 지적이 있었다(고아라, 2015). 이러한 지적은 연수가 단순히 세계시민교육의 활동자료를 얻는 수단으로 끝나거나 교수기술이나 방법차원에만 집중하여 보다 중요한 세계시민교육에 대한 본래 취지를 이해하여 교사의 실행 의지를 북돋는 것에 소홀할 수 있음을 상기시키는 부분이다. 인권교육, 다문화교육, 지속가능발전교육 관련 유아교사교육 연구들(이연선 외, 2012; 정지현, 2009a, 2009b; Merritt, Hale, & Archambault, 2019)에서 제기되어 왔듯이 이들 교육이 목표로 하는 인권 감수성이나 다문화적 사고, 지속가능성 리터러시는 도구적, 기술적 지식이 축적됨으로써 함양되는 표면적 차원의 것이 아니라 자신의 관련 경험을 비판적으로 평가해보거나, 특정한 방식으로 이해하고 해석할 수 있는 능력을 필요로 하는 보다 심층적인 차원의 것을 다루어야 하는 특성이 있다. 따라서 주로 대단위 강의 중심의 집합연수 위주로 운영되는 연수를 통해서 교사가 비판적인 사고력을 키워 교육실천으로 연결 지을 수 있는 역량을 계발하는 기회가 되기에는 한계가 있다(이경화, 2019).

다른 말로 하면, 인권교육이나 다문화교육, 지속가능성에 대한 교육이 이

들 교육의 본래 취지대로 실행되기 위해서는 특별한 날의 행사처럼 일회적 활동처럼 진행되면 안 되고, 유아들의 일상생활에서 접근할 수 있는 시각이 필요하며, 사회적 정의나 비판적 사고 함양을 위한 내용과 구성요소들을 포함시킬 수 있는 역량이 있어야 하는데, 이러한 실질적인 개선에 필요한 일련의 사고 능력이나 신념의 변화가 쉽게 이루어지는 것은 아니라는 것이다 (이연선 외, 2012; 정지현, 2009a). Sleeter(1992)는 현장교사들이 기존의 예비교사 양성과정으로부터 얻은 지식 및 경험들, 그리고 그들이 애초에 가지고 있었던 관점을 극복해 나가기에는 많은 어려움이 있음을 보고 하였다. 또 다른 유아교사의 인권감수성 연구(진정희, 2019)에서도 교사경력이나 연령, 근무기관에 의해서 인권감수성에는 유의미한 차이를 보이지 않았는데 이는 인권감수성이 교사로서의 임직하여 경력이 쌓인다고 해서 자연스럽게 증진되는 차원의 문제가 아님을 보여준다.

이러한 일련의 연구들은 단순히 지식이나 경험 쌓기를 통해 함양될 수 없는 차원의 문제를 다루는 세계시민교육의 경우에도 예비유아교사시기부터 교육이 시작되어 보다 심도 깊은 논의를 나눌 수 있는 기회가 되고 이를 기반으로 지속성을 가지고 현직교사교육으로 이어지며 심화될 수 있는 체계적인 교사교육이 필요함을 시사한다.

4) 예비유아교사교육에서 유아세계시민교육 실시의 적절성

우리나라에서는 예비유아교사 대상 세계시민교육에 대한 인식을 알아볼 수 있는 몇몇 연구들이 진행된 바 있다. 한 연구에 따르면, 예비유아교사들은 Oxfam 세계시민교육과정의 지식, 기술, 태도 전반에 걸쳐 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다(김정숙, 이경화, 2017). 또한, 대학생 대상 세계시민의식 척도를 토대로 실시한 설문조사에서도 예비유아교사들의 세계

시민의식의 지식, 기술, 태도를 전반적으로 중요하게 인식하고 있었으며, 현재 실행수준은 이보다 낮게 인식하고 있었다(김은나, 임영심, 2019). Oxfam의 변혁적 관점에서 구성된 유아세계시민교육과정에 대한 예비유아교사에 대한 인식에 관한 연구결과를 통해 예비유아교사들의 세계시민교육에 대한 개방적 태도를 예측해 볼 수 있으며, 세계시민의식의 중요성에 대한 인식보다 자신의 현재 실행수준은 이보다 낮다는 연구결과는 예비유아교사들도 세계시민교육에 대한 필요성을 느끼고 배움의 의지가 있을 것으로 유추해 볼 수 있다. 그러나 예비유아교사 대상 연구들은 모두 질문지만을 사용한 연구들로 예비유아교사가 5점 척도 중에 한 가지를 반드시 선택해야 하는 구조이고, 일반 상식적이거나 도덕적 차원에서 낮게 평정하기 어려운 문항들도 많아, 예비유아교사들의 세계시민교육에 대한 심층적인 생각을 이해하기에는 한계가 있었다.

종합해보면 교사들은 세계시민교육의 내용자체를 경험해 볼 기회도 부족하지만 변혁적 페다고지에 대해 경험하고 논의해 볼 기회는 더욱 부족하다. 현재 교육현장에서 세계시민교육의 실행은 교사의 의지나 신념에 좌우될 수밖에 없다. 교사들의 사고나 신념을 변화시키는 일은 단기간에 이루어지는 것이 아니다. 또한 교사가 된 이후에는 변화가 더욱 더 쉽지 않은 측면도 존재한다. 이러한 점에서 예비유아교사교육이 중요하며, 예비유아교사시기부터 자신의 교육적 신념, 가치, 세계관을 검토해보고, 대화적 교육, 비판적으로 사고하는 힘을 키우는 등 변혁적 페다고지를 실제로 경험해 볼 수 있어서, 현장교사가 되어서도 계속해서 이어지는 교사교육의 발판이 될 필요가 있다.

Ⅲ. 예비유아교사를 위한 전환적 유아세계시민교육 교과목 구성

Post-2015 세계시민교육의 핵심 원리 중 하나가 비판적 사고이다. 비판적 사고는 부정적인(negative)관점을 의미하는 것이라기보다는 냉철한 눈(gaze)을 갖는 것이다. 본 교과목 개발 또한 학습자인 예비유아교사의 비판적 사고 함양을 위하여 비판적 접근의 세계시민교육(critical approach of global citizenship education)을 지향하는 연구물과 교사교육에서의 전환의 필요성을 함의하는 연구물을 중심으로 고찰하면서 개발의 아이디어를 얻고자 하였다. 이는 세계시민교육 관련 문헌 중에는 연성적 관점(soft perspective)에서 부드럽게 접근하여 사회적 정의, 구조적 불평등에 대해서 관심을 갖지 않고 피상적인 문화나 인도주의 차원에 대한 언급만 하는 경우(나장함, 조대훈, 2017; 심희정, 김찬미, 2018; Andreotti, 2006)가 있기 때문이며, 이는 Post-2015 세계시민교육의 지향과는 맞지 않다고 판단한 것이다.

그러나 연성적 관점과 비판적 관점으로 구분하는 것은 쉽지 않다. 연구의 이론 부분에는 비판적 관점을 드러낸다 하더라도 실제 활동부분에는 그러한 관점이 아닌 경우도 있기 때문이다(심희정, 김찬미, 2018). 그럼에도 불구하고 본 연구에서는 Tawil(2013)의 세계시민교육의 접근법(approach)의 연속체를 토대로, 비판적 접근이 지향하고 있는 여러 특징(예: 학습자의 실생활의 문제들인 인권, 사회적 정의, 다양성의 존중, 여러 환경 문제들을 이해하고 해결을 위해 능동적으로 참여하는 경험 자체가 교육내용)을 참고하면서 선행 연구의 특성을 파악하고자 하였다. 교과목의 개발과 관련해서 본 장에서는 문헌고찰, 교과목 구성을 위한 철학적 근거 탐색, 교과목 구성을 위한 논의, 교과목 구성안 및 실행의 과정을 기술한다.

1. 문헌 고찰

1) 예비교사 대상 세계시민교육 교과목 개발 연구 문헌 분석

예비유아교사를 위한 전환적 성격의 세계시민교육 교과목 개발의 아이디어를 얻기 위해 먼저 예비교사의 비판적 관점을 강조하는 세계시민교육 교과목 개발 및 실행 경험에 대한 연구(Appleyard & McLean, 2011; Guo, 2014; Kopish, 2017)를 면밀히 검토하였다. 세계시민교육 관련 국내연구의 동향을 분석한 심희정과 김찬미(2018)는 세계시민교육의 이론적 연구들에서는 비판적 관점의 필요성을 강조하고 있는데 반하여 프로그램 개발 및 적용과 같은 실천적 연구 내용들에서는 이를 반영하고 있지 못하는 아이러니를 지적하였다. 이와 같은 맥락에서 예비교사가 대상인 세계시민교육 교과목 개발 선행연구 분석과정에서 국외 연구만 포함할 수밖에 없었던 것은 국내 학술데이터베이스인 한국연구정보서비스나 디비피아(Dbpia), 스콜라(Scholar)를 활용하여 검색한 결과 예비유아교사를 비롯한 예비교사를 위한 비판적 관점의 세계시민교육 교과목 혹은 프로그램 연구를 찾기 어려웠기 때문이다. 이는 비판적 관점에서의 세계시민교육을 위한 교사교육이 이제 시작단계(허창수, 2017; Lee, 2016)로 한국적 교육상황의 특수성 혹은 교육현실을 고려하는 실천 연구에 대한 관심이 보다 더 필요함을 시사한다.

예비교사를 위한 비판적 관점을 강조하는 세계시민교육 교과목 혹은 프로그램 개발과 실행경험에 대한 연구로서 분석대상이 된 세 연구(Appleyard & McLean, 2011; Guo, 2014; Kopish, 2017)는 유아부터 고등학생들을 담당하게 될 예비교사들을 대상으로 예비교사의 비판적 사고를 강조하고, 다양한 인적자원들을 활용하여 교과목을 운영하는 공통점이 있다.

분석한 첫 번째 연구는 Appleyard와 McLean(2011)의 세계시민교육 프

로그램 운영에 관한 실천적 연구이다<표 2>. 다른 논문들과 달리 한 학기 동안의 교과목이 아닌 1년 동안에 8가지의 워크숍(workshop)형태로 이루어진 교육프로그램 운영연구이다. 이 프로그램은 예비교사에게 여러 가지 형태의 세계시민교육의 실행에 필요한 교수자료들을 제공하는 한편, 예비교사들이 세계시민교육에 대해 주체적으로 탐구하고 논의하는 포럼(forum), 세계시민교육에 활용할 수 있는 영화에 대한 비평 등을 통해 예비교사의 비판적 사고개발을 지원하고자 하였다.

이 연구에서는 예비교사와 교사교육자 사이의 긴장감을 보고하는데, 이를 주목할 필요가 있다. 예비교사들은 세계시민교육을 교육과정에 어떻게 적용할 수 있는지에 대한 교육계획안과 같은 구체적인 교수자료를 요청하는 반면, 교사교육자들은 이러한 요청에 회의적이었다. 왜냐하면 예비교사의 요청이 학습자의 비판적 사고를 강조하는 세계시민교육의 목표 및 세계시민교육이 지향하는 페다고지와 거리가 있다고 인식하였기 때문이다. 두 연구자는 교사교육자와 예비교사 간의 명확한 의사소통을 통한 협력적 관계가 예비교사가 세계시민교육을 교육과정에 접목하는 역량을 습득할 수 있는 모범적인 모델 개발에 결정적이라고 제안하였다.

이 연구를 통해 교사교육자는 물론 예비교사들이 세계시민교육을 공식적 교육과정에 접목할 수 있는 능력을 교사에게 가장 요구되는 능력으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 또한 예비교사가 가장 알고 싶은 부분도 세계시민교육과 교육과정의 연결성임을 확인할 수 있었다. 이런 측면을 고려하고 예비유아교사만을 대상으로 하는 특성이 강점이 될 수 있도록 예비유아교사를 위한 세계시민교육 교과목 개발은 현 국가수준 유아교육과정인 개정 누리과정과 세계시민교육의 연결성을 검토하여 교육 내용에 포함할 필요가 있다고 판단된다.

두 번째 연구는 Guo(2014)의 세계시민교육의 교과목 개발연구이다. 이

<표 2> 예비교사대상 세계시민교육 교과목 개발연구 문헌분석A

연구 1	Appleyard & McLean (2011).	비고
대상	· 유아부터 고등학생을 담당하게 될 예비교사 · 교육학부 4명의 교수, 교사, 대학원생들이 팀을 구성 및 프로그램 운영함.	다양한 전공
프로그램 특성	· 이 프로그램은 주말 혹은 비공식 교육과정 이벤트로서 NGO로부터 후원 받은 워크숍의 형태로 운영되어 왔으며 현재는 1년 동안에 8개로 구성된 비교과 활동 및 수업 내 워크숍을 포함하는 형태로 변화하였음. · 교육학부 소속이면 학년에 상관없이 참여 가능하고 학습자의 선택에 따라 한 번 혹은 여러 번 계속 참여 가능함.	협력적 프로그램 운영
프로그램 목표	· 예비교사가 세계시민교육(인권, 정의, 평화, 환경적 지속 가능성)을 교육과정에 접목하는 것을 고무하고, 실행할 수 있는 페다고지 습득하는 것임.	주제중심 접근
주요 활동	· 세계시민교육의 교수에 사용되는 영화들을 보고, 비판적으로 평가하는 영화 페스티벌 · NGO가 구성한 교육과정 자료의 발표 및 비평 · 학습자들은 학부과정의 모든 학습자가 대화할 수 있는 웹사이트에 교육과정 자료를 업로드 · 격월로 개최되는 포럼에서 학생주도연구그룹은 세계시민교육의 이론과 실천을 조사하고 논의 · 교수자료박람회를 개최하여 교수자료를 제공	다양한 교수자료 제공 예비교사 참여 프로그램
예비교사의 피드백	· 교수자료의 배포 또한 참여의 이유가 되지만 예비교사들은 세계시민교육을 교육과정에 어떻게 적용할 수 있는지 좀 더 확실한 자료를 반복적으로 요청함. 세계시민교육을 교육과정에 통합하고 적용하는 방법에 대해 확신을 하지 못하는 우려를 표현함.	적용의 예보다 구체적으로 제시하는 대안마련
프로그램 운영 경험을 통한 제언	· 예비교사들의 좀 더 확실한 자료의 요청은 세계시민교육의 목표와 지향을 반영하는 구체적인 페다고지(비판적 사고, 협력적 학습, 문제해결 중심)에 대한 반대되는 요구를 의미함 - 예비교사들의 수업계획안의 아이디어, 교육과정과의 연결성과의 분명한 자료에 대한 요청은 교사교육자들의 예비교사들이 전공이 무엇이든 간에 세계시민교육을 교육과정에 접목할 수 있는 전략을 향상시키고자 하는 욕구와 대치됨. · 현행 교육 체계에서 부합하는 예비교사에게 요구되는 지식과 기술이 세계시민교육의 목표를 반영하는 교육과정의 페다고지 변화와 비판적 사고를 격려하는 욕구 사이에 존재하는 긴장감이 있음. - 프로그램 전반에서 교수자들이 모델링하려는 노력이 필요 - 교수진과 예비교사간의 명확한 의사소통을 통한 협력이 프로그램의 목표 달성 및 모범적인 모델을 개발을 위해 결정적.	예비교사의 세계시민 교육을 교육과정에 접목할 수 있는 전략 향상 교수자의 비판적 페다고지 모델링

교과목의 목표는 인권, 문화적 역량, 평화, 사회적 정의, 환경적 의식을 교

육과정에 통합하는 예비교사의 능력 향상에 있다. 이는 앞서 살펴본 Appleyard와 McLean(2011)의 프로그램 목표와 유사하다. 또한 앞으로 소개 될 Kopish(2017)의 교과목 개발연구가 세계시민인 교사양성에 초점을 맞추고 있다면, Guo(2014)는 예비교사들이 유치원 혹은 학교에서 세계시민성을 교육할 수 있는 역량 개발에 좀 더 초점을 맞추고 있다고 볼 수 있다.

예비교사가 세계시민교육을 교육과정에 통합하는 능력을 향상할 수 있도록 이 연구에서는 교육과정을 주요 자료로 채택하여 세계시민교육의 주요 개념 및 주제와 교육과정 사이의 연결성을 인식할 수 있도록 교과목을 구성하였다는 점이 인상적이다. 그러나 이 교과목이 예비교사가 45명이나 참여하는 대형 강의로 진행되었고, 이들 예비교사들이 서로 다른 전공자들로 전공마다 사용하는 교육과정이 다르기 때문에 교육과정의 성취목표 및 세부내용에서 큰 차이가 있을 수 있으므로 예비교사들이 세계시민교육과 교육과정과의 연결성에 대한 얼마나 깊이 있는 대화를 나누며 실제적인 도움을 받을 수 있었는지에 대한 의문이 든다.

이 연구에서 또 한 가지 주목할 점은 교과목 자체가 예비교사들로 하여금 세계시민교육의 비판적 페다고지를 실천하는 모델이 될 수 있도록 한다는 점이다. 이는 교과목 운영 전반에서 예비교사의 비판적 사고를 자극할 수 있도록 유념한다는 것이라고 볼 수 있다. 즉, 교육내용뿐만 아니라 교수-학습 방법에서도 세계시민교육의 지향성을 구현할 수 있도록 노력하는 것이라고 볼 수 있다. 또한, 시각적/미디어 자료 및 논문, 기사 등을 활용하여 교사교육자의 강의식 전달 교육에서 벗어나 예비교사의 체험적이고, 참여적인 교육활동을 지원하고자 하였다. 이 연구에 참여한 예비교사로부터 미디어의 활용은 글로벌 이슈 및 주제 탐구에 있어 유의함이 보고되어 예비유아교사를 위한 교과목 개발에 있어 이를 참고할 필요가 있다.

〈표 3〉 예비교사대상 세계시민교육 교과목 개발연구 문헌분석B

연구 2.	Guo (2014) 교과목 개발	비고
대상	· 유아부터 고등학생을 담당하게 될 예비교사 대상	
수강 인원	· 45명	대형 강의
개발 배경	· 캐나다 정부의 세계시민성 역량 강화를 위한 교사교육지원 - 목적: 인권, 문화적 역량, 평화, 사회적 정의, 환경적 의식을 교육과정에 통합하는 교사의 능력 향상 - 유니세프 캐나다와 7개 대학의 교수진의 협력 실행 - 예비교사를 위한 30시간 교사교육 교과목(educating for global citizenship) 개발	주제 중심 접근 협력적 운영
교육 내용 체계	· 예비교사가 다양성, 공평성, 사회적 정의, 문화적 역량, 환경 인식 및 세계시민성과 같은 중심 아이디어(theme)를 가르칠 수 있도록 설계 · 9개의 주제(topic) 선출 1) 세계시민성, 세계시민교육 소개, 2) 세계시민교육의 목적 및 목표, 3) 세계시민교육의 핵심개념과 주제, 4) 세계시민교육 교수법, 5) 세계시민교육 평가, 6) 권리 존중 교육실천 7) 세계시민교육을 통한 다양성 증진, 8) 세계시민교육과 학교 교육과정 연결, 9) 세계시민교육의 실행 · 세계시민교육의 철학이자 이론뿐만 아니라 상호의존성, 이미지와 인식, 사회적 정의, 분쟁과 해결, 지속적인 실천은 주요 개념으로 선정되어 교과목 전반에 다루어 지도록 구성 (예: 오염, 기회 변화, 생물다양성 이슈를 탐구하면서 상호의존성의 개념을 다룰 수 있었음)	수강자들은 교과목의 교육과정이 현대 삶의 보편성을 담고 있기 때문에 수업에 즐겁다고 보고함
교과목 특성	· 지적, 도덕적, 기능적 접근(head, hand, and heart approach)과 비판적 페다고지를 교과목의 주요 페다고지로서 소개하고 교과목이 두 가지 페다고지의 실천의 모델링이 될 수 있도록 함. · 예비교사가 어떻게 교육과정 성취목표와 일과 계획 및 교수 실행 사이의 연결을 지을 수 있는지를 배우는 것을 중요하게 고려함. - 아틀란틱 캐나다 교육과정 문서 채택하여 주요 개념 및 주제와 교육과정 사이의 연결성을 인식하도록 구성함. · 시각적/미디어 활용(웹사이트, 바인더) 및 체험적 교육활동 · 유아권리에 기초한 교육(세계시민교육에서 소외됨) 강조 · 다양한 기사, 논문, 체크리스트 등 참고자료 제공	비판적 관점의 요소들이 교과목 전반에 반영될 수 있도록 구성 권리 강조 미디어, 기사 활용
주요 활동	· 수강자들은 세계시민교육의 원리에 따르면서도 교육과정 안에 의무적인 성취 결과에 대응할 수 있는 수업 및 업무 계획을 개발하도록 함. · 공식적 혹은 비공식적 교육 환경에서의 교수 활동 동안에 세계시민교육 실천하고 반성해 보도록 함. · 다양한 개념에 대한 비판적 대화를 고무함.	세계시민교육 원리에 따르는 수업 및 업무 계획
	· 다른 교과목에서도 이 교과목과 관련된 중심 아이디어(theme)를 다루기는 했지만 교육과정의 학습성과와 세계시민교	일반적으로 좋은

<p>예비교사의 피드백</p>	<p>육의 목표 사이에 연결성이 없었음.</p> <ul style="list-style-type: none"> · 글로벌 이슈 및 주제를 탐구하는 데 사용된 미디어는 유익했음. · 세계시민교육 교과를 통해 학습자들은 일반적으로 좋은 교수 실천과 페다고지의 핵심과 세계시민교육 추구하는 교육접근법이 유사함을 깨달음(학습자 중심, 질문 기반, 참여적 활동, 민주적인 실천이 교실 안팎에서 이루어지는 것). · 서로 존중하는 대화 등 세계시민교육의 접근법이 유익함. · 각 주제는 학습자 중심의 활동과 비판적 관점을 함양하는 데 초점을 맞추고 있어 이러한 체험적 학습 경험은 교실 상황에 적용 가능하였으며, 예비교사의 미래 교실에 통합될 수 있는 가능성을 증명하였음. · 주제가 흥미롭고 학습 동기를 높이는데 효과적임 · 캐나다의 증가하는 이민자 수를 고려할 때 필요한 교과목 · 글로벌 이슈, 현재의 사회적·정치적 사건에 대한 식견을 높이고 주어진 교육과정에 창의성을 가지고 오는 분출구이자 자극제 · 세계시민교육과 교육과정과의 통합을 통해서 다양성을 환영하고 촉진하는 교실을 만들 수 있을 것임. 	<p>교수법과 세계시민교육의 페다고지의 유사함의 깨달음</p> <p>교사와 학생이 서로 존중하는 대화적 접근의 유익함</p> <p>교육과정의 재구성</p>
<p>개발 및 운영 경험</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 세계시민교육을 교사교육에 접목하기 위해서 혁신적 실천을 위한 교사교육자 및 학습자의 협력적 노력이 필요 · 비판적 세계시민교육과 교사 정체성 형성에 관한 문헌고찰에 기반하여 설계함. · 비판적 세계시민교육은 비판적 참여 및 반성적 능력 개발 <ul style="list-style-type: none"> - 언어, 힘, 관점, 학습자의 사회적 실천 간의 관계에 대한 분석과 비판을 강조 - 전통적인 지식과 권력 경계를 해체하고 다양한 세계관을 포함하는 지식 구축 · 세계시민교육의 페다고지를 이해하고 다양한 교과 및 학년의 수업에 적용해 보는 것은 이 수업에 결정적인 학습 목표 · 세계시민페다고지의 목표는 변혁을 고무하는 것으로 세계시민페다고지의 비판적 요소가 중요 · 수업에서 배운 활동과 방법을 실행해 보는 경험 호평. · 학습자들이 교사나 학생들과 좀 더 대화를 할 수 있다는 아이디어는 선호됨. 현장교사와의 협력이 중요할 것으로 보임. 게스트 스피커로서 초대도 유용할 것. · 학습자들은 본 교과에서 교육과정 개발 참여에 관심이 높았음. 서로의 계획안 혹은 자료를 서로 교환하면서 공유하고자 하였으며, 서로를 격려하면서 공동학습을 신뢰했음. 	<p>세계시민교육의 페다고지의 비판적 요소의 중요성</p>

세 번째 연구는 Kopish(2017)의 세계시민교육 교과목 개발 연구이다. Kopish(2017)는 세계시민교육에서 다루는 여러 이슈 중에서도 이민자 이슈로 초점을 맞추고, 비판적 관점에서 이주 문제를 탐구할 수 있는 프로젝트와 세계 여러 나라로부터 온 교환 학생 등 캠퍼스 내 인적 자원을 활용하여 예비교사들이 문화를 알아볼 수 있는 경험을 제공하였다. 이 수업에 참

여한 예비교사들은 비판적 미디어 리터러시를 통해서 이주민, 난민, 이민자와 관련한 담론과 이와 연관된 역사적, 사회적, 정치적 요소를 이해할 수 있었던 점에 만족감을 나타내었으며, 뉴스 및 편견에 대한 이슈에 관심에 높아졌다고 보고하였다. 이는 비판적 미디어 리터러시 또한 교과목 개발 및 내용 구성에 있어 중요하게 고려해 볼 필요가 있음을 시사한다.

반면, Kopish(2017)는 교과목의 목표 설정을 위해 전미교사교육인증위원회(National Council for Accreditation of Teacher Education), 주립학교최고임원협의회(Council of Chief State School Officers)가 제시하는 교사교육표준에 상응하도록 교과목의 목표를 설정하였는데, 전공교과에 따른 구분이 없다보니 놀이중심교육을 지향하는 유아교육의 특성을 간과한다는 점에서 아쉬움이 있다. Kopish(2017)는 세계시민교육 교과목 개발에 있어 접근할 수 있는 자원, 상황, 맥락이 다르기 때문에 정해진 정답이 있을 수 없으며, 15주라는 제한성을 상기하여 교과목을 운영해야 함을 이야기한다. 이는 예비유아교사를 위한 교과목 개발에 있어 15주라는 제한된 시간을 고려하여 예비유아교사와 유치원 현장, 개정 누리과정의 지향성을 충분히 반영할 수 있는 실험적인 교과목이 필요함을 시사한다고도 볼 수 있다.

〈표 4〉 예비교사대상 세계시민교육 교과목 개발연구 문헌분석C

연구 3.	Kopish (2017) 교과목 개발	비고
대상	· 유아부터 고등학생을 담당하게 될 예비교사 대상 (선택과목) 23명	예비교사의 공통과목
수강 인원	중등사회(6명), 중등과학(3명), 중등수학(1명), 영어(4명), 특수 교육(1명), 유아(5명), 영아(3명) 1학년 1명, 2학년 6명, 3학년 7명, 4학년 9명	개발자는 중등 사회과 전공자로서
수강 이전 경험	미국 역사에 집중된 사회과 교육 미국에 영향을 미치는 주요사건에 한정되는 이해 교과서를 벗어나지 않은 지구촌 이슈에 대한 관심 유학 혹은 국제학생티칭경험 부족	사회과 교육 관련 경험에 관심 높음
교과목 구성의 틀	· 세계시민교육은 패러다임 : 지구촌 의식의 글로벌 교육에서 학습자에게 비판적 생각, 의미 있는 경험, 실천주의, 담론과 권력의 구조에 대한 비판적 검토를 요구하는 교육으로의 전환	전통적인 글로벌 교육에서 벗어나야 함

학습 목표	<p>학습자는 (a) 출처를 평가하고 증거를 사용하여 복잡한 글로벌 이슈에 대한 다양한 관점을 탐구하고 소통할 수 있을 것이다. (b) 글로벌 이슈의 원인과 지역, 주, 국가 이슈와의 관계를 파악하고 분석하여 중요 이슈에 대해 조치를 취할 수 있을 것이다. (c) 편견의 감소, 잘못된 정보와 고정관념의 타파, 세계적 현상인 다양성의 수용을 문화 간 소통과 이해의 발달에 연관시킬 수 있을 것이다. (d) 문화 간 인식과 교차 문화적 역량을 얻기 위해 대화적 파트너십을 형성할 수 있을 것이다.</p>	비판적 (미디어) 리터러시 강조
교육 내용	<p>매 주 3개 영역으로 언어된 주제에 초점을 둠</p> <ul style="list-style-type: none"> · 인지적 영역: 지역/지구적 시스템, 지역/지구를 연결하는 문제, 힘의 역학과 가정(assumption) 등 · 사회정서적 영역: 정체성 수준, 서로 다른 공동체 간의 소속성, 다양성에 대한 차이와 존중 · 행동 영역: 취할 수 있는 행동, 윤리적으로 책임 있는 행동, 참여와 행동 	통합적 접근의 이해에 관한 문제
주요 활동	<ul style="list-style-type: none"> · 비판적 관점의 이주 문제 프로젝트 - 학습자들은 이주(migration)를 이끄는 혹은 막는 요인을 탐구하기 위해서 연구가 부족한 세계 지역을 선택, - 미국으로 이민 상위 국가와 난민 상위 국가를 선택 -> 이주 문제에 대한 미국 및 글로벌 관점에서 접근하여 탐구하기 · 다양한 출처로부터 다양한 관점의 정보 통합하기 · 문화 간 체험 학습 기회 (예: 아프리카, 아시아로 부터 온 교환 학생과 살아있는 경험 및 이주에 관한 대화 시간, 문화적 언어적으로 다양한 학생들과의 좋은 교육에 대한 워크숍 등) - 캠퍼스 내 아프리카 연구, 글로벌 헬스, 국제 연구 센터 동료와 같은 인적 자원 활용 	이주와 난민 이슈에 초점 협력적 교수
	<ul style="list-style-type: none"> · 한 학기 중 5번의 저널 <p>(초기 글로벌 지식 및 경험, 비판적 관점의 이주 문제 프로젝트 반성적 성찰, 난민 연구에 대한 반성적 성찰, 문화 간 체험 학습 기회에 대한 반성, 수업 전반에 관한 성찰)</p>	반성적 성찰 저널
예비교사의 피드백	<ul style="list-style-type: none"> · 비판적 리터러시를 통한 이주민, 난민, 이민자, 시민의 담론 안에 역사, 사회적, 경제, 정치적 요소 이해 · 비판적 미디어 리터러시를 통해 미디어 속에 만들어지는 메시지 분석 -> 뉴스 및 편견에 관심이 높아짐. · 다양한 관점으로 난민 이슈를 바라보는 비판적 탐구 · 일련의 워크숍을 통한 문화 간 소통은 우세한 가정과 관점에 대한 도전, 적극적 경청 연습, 다양한 사람과의 소통 경험 · 이주 문제를 통한 상호 연결적인 사건과 글로벌 생물학적 시스템의 배움 · 비판적 성찰을 통한 자신의 특권 인식 · 교환 학생에 대한 개방적 태도 및 지원, 해외 봉사활동 참여 	비판적 리터러시 학습자의 만족도
개발 및 운영 경험	<ul style="list-style-type: none"> · 교사교육과정에 세계시민교육을 통합하여 글로벌화된 사회 속에서 교사 인증 및 기존 교육과정을 보완하고 확장 · 세계시민교육 교과가 페다고지 역량 발전의 기회로 삼기 · 학기 초반 정답을 찾는 학생들이 어려움을 겪다 점차 비판적 관점, 학생들에게 추상적이고 먼 문제가 아니라는 경험적 교육 기회로 모색 	교과목을 통한 비판적 페다고지의 경험 미디어 활용

· 15주 과정의 시간 제약 속 문화 간 체험 학습 기회 제한 포럼, 초청 연사, 영화 등 네트워크 필요, 접근 가능한 자원, 기회, 맥락이 다 다르기 때문에 규범적인 경로는 없음.	협력적 수업 운영
---	--------------

예비교사를 위한 세계시민교육 교과목 개발 및 운영에 관한 선행연구 분석을 통해 전환적 성격의 교과목 개발 및 구성안을 마련함에 있어 아래와 같은 시사점을 얻었다. 이와 더불어 예비유아교사만을 대상으로 한다는 특성이 교과목의 강점이 될 수 있도록 타 학교 급과는 다른 유아교육의 특수성이 부각될 수 있는 내용을 검토하여 연구의 차별화를 가져야 함을 발견하였다.

<표 5> 선행연구를 분석을 통한 교과목 개발의 시사점

	교과목 개발에서 고려할 점	출처
1	· 예비교사는 세계시민교육을 교육과정에 접목할 수 있도록 세계시민교육과 교육과정의 연결성을 알고자 하고 교사교육자는 이를 가르치는 데 어려움을 겪고 있다. · 예비교사에게 세계시민교육의 원리에 따르면서도 교육과정 안의 성취 결과에 대응할 수 있는 수업 및 업무 계획을 개발하도록 한다.	Appleyard & McLean (2011), Guo (2014)
2	· 글로벌 이슈 및 세계시민교육의 주제 탐구에 있어 미디어는 효과적이며, · 비판적 미디어 리터러시는 뉴스 및 편견에 대한 학습자의 관심을 높인다.	Appleyard & McLean (2011), Guo (2014), Kopish (2017)
3	· 예비교사가 수업 및 활동에 주체적으로 참여할 수 있어야 한다.	Appleyard & McLean (2011), Guo (2014), Kopish (2017)
4	· 의사소통을 통한 예비교사와의 협력적 관계는 교과목 개발 및 운영에 있어 결정적이다.	Appleyard & McLean (2011)
5	· 교과목이 예비교사가 세계시민교육의 비판적 페다 고지를 이해하고 실천하는 모델이 되어야 한다.	Appleyard & McLean (2011), Guo (2014)

2) 세계시민교육 측면에서 개정 누리과정 분석

다음으로는 앞서 이루어진 문헌분석이 시사하는 바를 토대로 예비유아교사만을 대상으로 하는 교과목의 특성을 강점으로 살리기 위해 세계시민교육 측면에서 개정 누리과정을 분석하고, 이를 교과목 구성에 포함하도록 하였다. 개정 누리과정과 Post-2015 세계시민교육의 교육을 바라보는 관점 사이의 연결성을 검토하는 것은 호주 유아교육과정이 포함하는 세계시민교육의 방향 및 내용요소를 고찰한 연구 경험을 바탕으로 세계시민교육 측면에서 2019 개정 누리과정 해설서(교육부·보건복지부, 2019)를 분석하였다.

개정 누리과정 해설서(교육부·보건복지부, 2019)는 크게 <누리과정의 이해>와 <총론 해설>로 구분된다. 먼저 <누리과정의 이해>에서 <누리과정의 개정의 취지>를 설명하고 있는 부분을 살펴보았다. 유아들이 자연과 생명을 존중하고, 다른 사람과 함께 살아가는 바른 인성을 형성하며, 창조적 사고로 지속 가능한 사회를 만들어 갈 수 있는 역량이 필요함을 언급하는 점, 일부 유아교사가 교사용 지도서에 의존하여 획일적으로 교육과정을 운영하고, 생활주제에 따른 선 계획이 유아 주도적 놀이 지원의 한계를 지적하는 점, 그리고 앞으로 유아교사가 유아들을 관찰하여 가장 적합한 교육적 지원이 무엇인지를 상황에 따라 판단하고 실천하는 자율성을 강조하는 점은 교육패러다임으로서 세계시민교육이 지향하는 교육의 모습과의 접점으로 볼 수 있었다. 이렇게 개정 누리과정의 개정의 취지를 설명하는 측면은 예비유아교사들이 Post-2015 세계시민교육의 교육패러다임의 전환과 맞물려 세계시민교육이 강조되는 배경을 이해하는 데 도움이 될 것으로 판단된다.

<표 6> 개정 누리과정 분석 A

세부 구분		내용
누리	미래 사회에 부응하는	미래 사회는 지식이 많은 사람보다는 지식을 잘 활용할 수 있는 사람을 필요...자연과 생명을 존중하며 다

누리 과정의 이해	새로운 교육과정	른 사람과 함께 살아가는 바른 인성을 갖추고, 창조적 사고로 지속 가능한 사회를 만들어 갈 수 있는 역량을 갖춘 사람이 필요(p.12)
	유아의 놀이가 중심이 되는 교육과정	그동안 일부 현장에서 교사용 지도서에 의존하여 누리과정을 획일적으로 운영하거나 교사가 계획한 자유선택활동을 중심으로 놀이를 운영하여 유아가 자유롭게 주도하는 놀이를 실천하는 데 한계(p.13)
	유아의 놀이를 지원하기 위한 교사의 자율성	교사는 유아의 놀이에 대한 의미를 이해하고 지원하며 유아와 함께 성장하고 배워 나간다. 교사는 활동을 계획하고 준비하는 데 많은 시간을 보내기보다는 유아의 놀이를 이해하고 지원하는 데 더 많은 시간을 보낼 필요 ... 유아의 놀이 흐름에 따라 가장 적합한 교육적 지원이 무엇인지를 상황에 따라 판단하고 실천(pp.13-14).
	유아 중심 교육과정의 개정립	교수자가 학습자의 배움을 예상하여 사전에 조직하는 교사 중심에서 학습자가 주체가 되는 배움 중심으로 변화(p.16)
	유아 놀이와 배움의 의미에 대한 재이해	유아가 스스로 놀이하며 배우고 있는지에 대한 걱정과 불안이 있었다. ... 교사가 가르치지 않아도 유아가 놀이하며 스스로 배울 수 있음을 이해하는 것은 놀이 중심교육과정을 실천하는 데 중요한 출발점(p.17).
	경험해야 할 내용 연령 구분 없이 제시	유아가 경험해야 할 내용을 연령에 따라 인위적으로 제한하기 어렵고, 연령별 구분이 개별 유아의 배움의 특성을 제한할 수 있다는 우려를 반영(p.18).
교사의 자율성 강조	사전 계획을 최소화함으로써 유아가 실제 놀이하는 내용과 교사의 지원계획을 자율적으로 기록하는 방식으로 계획안을 개선(p.19)	

두 번째로 <누리과정의 주요개정 내용>을 살펴보면, 유아가 주체가 되는 학습자 중심의 교육과정, 배움의 의미에 대한 재이해와 유아들의 능력에 대한 신뢰를 강조하는 측면에서 Post-2015 세계시민교육과의 접점이 있었고, 유아들이 경험할 내용을 연령에 의해 구분 하지 않고 제시하는 점과 사전 계획을 최소화하여 유아가 실제 놀이하는 내용을 기록하고 이 기록을 토대로 앞으로의 지원 계획을 모색할 필요성에 대해 서술하는 부분은 유아교육의 특수성을 보여주는 부분으로 세계시민교육을 교육과정에 녹여내기 위해서 유념해야 할 부분임을 발견할 수 있었다.

다음으로 <총론 해설>의 <누리과정의 성격> 부분(표 7 참고)에서는 각 기관의 철학, 학급의 특성을 반영하여 개정 누리과정을 자율적으로 운영할

수 있다는 언급 부분에서 예비유아교사들이 자신의 학급의 철학으로 세계시민교육을 활용할 수 있는 근거가 될 수 있었고, 유아들의 전인적 발달 추구 부분에서 세계시민교육의 전체론적 시각과의 연결성을, 유아가 행복을 추구할 권리를 존중하는 부분에서는 세계시민교육의 주요 개념이자 주제로서 아동의 권리 측면과의 연결성을 발견하였다. 마찬가지로 유아의 목소리에 귀 기울이며, 유아의 의견 존중을 반영하는 교육과정의 운영을 강조하는 부분에서는 유엔아동권리협약의 참여권과 연결될 수 있기 때문에 예비유아교사들이 권리 측면에서 인지하고 있어야 할 부분임을 발견하였다.

또한, <총론 해설>의 <누리과정의 구성방향> 부분에서 유아들이 통합적으로 경험해야 할 인간상의 한 모습으로 ‘더불어 사는 사람’을 제시하고 교육과정의 목적으로서 ‘민주시민의 기초적 역량’을 제시하고 있으며, 이는 세계시민교육의 지향과 직접적으로 연결되기도 하지만 아쉬움도 있다. 즉, 개정 누리과정에서 유아가 더불어 사는 대상으로 가족, 친구, 어른, 지역 사회 구성원만이 언급되어 있다는 점은 세계시민교육측면에서는 제한점으로 볼 수도 있다. 현재 유아들은 일상에서 직·간접적으로 다양한 사람을 만나고 있으며 더불어 살아야 하는 존재들도 다양해지고 있다. 따라서 이러한 유아들의 삶을 예비유아교사들이 이해하여 세계시민교육측면에서 ‘더불어 사는 사람’의 의미를 좀 더 포괄적으로 해석할 수 있도록 세계시민교육측면에서 교육과정을 재구성할 수 있는 역량 개발을 교과목의 교육내용으로 포함할 필요가 있다. 이러한 부분은 결국 유아세계시민교육의 이해가 있는 유아교사와 그런 이해가 부족한 유아교사의 교육실행 측면의 차이를 가져올 것이다.

그 밖에도 유아들의 사회·경제적 배경 혹은 문화적 배경에 의해 차별을 겪거나 배제되지 않는다는 부분도 세계시민교육에서 강조하는 공정성과 다양성 측면에서 연결되는 부분으로 예비유아교사가 유아교육현장에서 배제나

차별을 하지 않는 민감성을 키울 수 있는 부분을 교육 내용으로 포함할 필요가 있다. 또한, 5개 영역으로 구성된 교육과정을 특정 교과로 가르쳐야 할 내용으로 오해하지 않도록 유의할 필요가 있다는 측면에서도 교육과정 전반에 걸쳐 세계시민교육이 포함되어야 한다는 세계시민교육의 지향과 연결성을 찾을 수 있다.

마지막으로 <누리과정의 운영>의 편성·운영에서는 유아의 경험이 교육적 가치를 가지도록 놀이를 중심으로 기록하고 교사의 지원방안을 기술하는 기록화의 내용에서 예비유아교사들이 세계시민교육측면에서 교육적 가치의 안목을 발견하고 기록하여 지원 방안을 탐색할 수 있는 연습이 필요함을 발견하였다. 또한 ‘유아들의 하루 일과가 놀이, 일상생활, 활동 등을 하면서 다양한 경험을 할 수 있어야 한다’는 측면에서는 교사의 세계시민교육측면에서 접근 가능한 순간, 상황들을 발견할 수 있는 안목을 통해 유아들의 놀이, 일상생활, 활동에서 세계시민교육이 실행될 수 있도록 연결점을 찾는 사례를 제시할 필요가 있음을 시사 받았다. 그밖에도 교수·학습 방법에서 59개의 내용이 가르쳐야 할 내용이 아니며, 통합적 경험이 필요하다는 측면, 유아 존중, 귀 기울임의 중요성의 언급, 평가 측면에서 기관 구성원들 간의 민주적인 협의 강조, 일상에서의 놀이, 일상생활, 활동 속에서 평가 등이 세계시민교육과 연결성을 갖는 부분으로 예비유아교사를 위한 세계시민교육 교과목에 다루어져야 할 내용으로 분석되었다.

<표 7> 개정 누리과정 분석 B

세부 구분		내용
총론 해설	누리 과정의 성격	지역·기관 및 개인 수준의 특성을 반영
		국가수준 교육과정과 지역수준 교육과정의 특성을 반영하는 동시에 각 기관의 철학, 학급 및 학부모의 특성에 따라 누리과정을 자율적으로 운영(p.25)
		유아의 행복 추구
	유아 중심 추구	개정 누리과정은 유아가 전인적 발달과 행복을 추구할 권리를 존중 (p.26)
		교사는 유아의 목소리에 귀 기울이며, 유아의 의견을 존중하고 반영하는 교육과정 구성 운영(p.26)

누리 과정의 구성 방향	추구하는 인간상	건강하고 자주적, 창의적, 감성적, 더불어 사는 사람 일상에서 놀이하며 배우는 현재 모습이자 앞으로 배 우며 성장해야 할 모습 (p.28)	
	목적과 목표	자연을 소중히 여기고 다른 사람과 협력하며 소통하는 방법을 경험할 수 있는 기회 제공하여, 공동체 의식과 민주시민의 역량을 키워 갈 수 있도록 도와(p.33)	
	구성의 중점	연령, 발달, 장애, 종교나 가족구성, 지역 등의 사회 경제적 배경과 문화적 배경에 의해 배제되거나 차별 되지 않는다(p.35) 5개 영역을 분절하여 이해하거나 특정 교과 또는 연 령별로 가르쳐야 하는 세부내용으로 이해하지 않도록 유의할 필요(p.36)	
	편성 ·운영	경험은 유아가 생활하며 직접 체험한다는 점에서 추 상적 지식이 아닌 교육과정의 실재를 의미 (p.37) 유아의 경험이 교육적 가치를 가지도록 놀이를 중심 으로 기록하고 교사의 지원방안을 기술(p.39) 유아는 하루 일과에서 놀이, 일상생활, 활동 등을 하 면서 다양한 경험을 한다. (p.41) 유아가 다른 사람을 대할 때 자신과 상대와의 다른 점을 틀린 것이 아니라 다른 특성으로 받아들이고 편 견 없이 대할 수 있도록 지원해야 한다. 유아에게 고 정적인 성 역할 ... 강요해서는 안 된다. (p.42) 부모는 유아의 놀 권리와 즐겁게 놀이하며 배우는 놀 이의 가치를 이해 (p.43)	
누리 과정의 운영	교수 ·학습	개정 누리과정의 5개 영역, 59개의 내용은 ...교사가 가르쳐야 할 내용이 아닌 유아가 즐겁게 놀이하면서 배우는 내용이다. 교사는 놀이에서 나타나는 통합적 경험을 59개의 내용과 연결해 보면서 유아의 놀이를 통한 배움을 이해할 수 있다. (p.46) 교사가 유아의 놀이를 존중한다는 것은 유아의 놀이 를 바라만 보거나 방관하는 것이 아니라, 유아의 배움 에 필요한 지원 내용을 생각하고, 준비하고, 지원하는 과정을 모두 포함... 교사는 유아가 놀이하며 경험한 내용을 관찰하고, 놀이에서 나타나는 배움에 주목하여 이를 기록한다. 이러한 기록은 유아의 놀이 지원을 위 한 교사의 자율적 판단의 근거(p.47) 교사는 유아의 놀이에 귀 기울여 놀이의 의미와 배움 을 발견하고, 이를 확장하기 위해 다양한 상호작용을 한다. (...)교사는 유아와 주변세계를 이해하는 공동의 놀이자로서 놀이에서 발생하는 문제를 함께 해결하면 서 유아의 배움을 이끄는 상호작용(pp.49-50)	
		평가	평가 관련 계획은 각 기관 구성들 간의 민주적인 협 의를 통해 정한다(p.53). 교사는 유아의 놀이, 일상생활, 활동 속에서 유아의 고유한 특성이나 의미 있는 변화를 발견하고, 그것을 바탕으로 유아의 배움과 성장을 돕기 위해 평가(p.53)

교사는 배움이 나타나는 또래 간의 놀이나 활동 등 유아들이 일상에서 놀이하며 배우는 자연스러운 상황에서 유아의 특성과 변화를 이해하는 평가(p.54)

5개 영역 59개 내용을 성취 기준으로 잘못 인식하여 ... 59개 내용이 나타나는지 여부만을 체크하지 않도록 유의(p.54)

종합해보면, 2019 개정 누리과정은 세계시민에 대한 명시적인 언급이 없어, 추구하는 인간상의 ‘더불어 사는 사람’ 과 같은 표현에서 세계시민교육의 이해가 있는 교사와 그렇지 않은 교사 간에 의미를 해석함에 있어 차이가 발생할 수 있고, 이에 교사가 주목해야 할 교육적 순간이 간과될 수 있어 유아세계시민교육을 위한 교사교육이 필요하다. 또한, 2019 개정 누리과정이 새롭게 제시하고 있는 기록을 통한 세계시민으로서 유아 이해 및 지원의 방향을 찾아가는 연습을 한다면, 교육패러다임의 전환의 의미를 되새기는 데 도움이 될 것으로 판단된다.

3) 현직교사 대상 교사교육의 변화 방향에 대한 문헌 분석

현직교사들은 한 때 예비교사였으며, 현장에 먼저 나온 선배교사로서 예비교사들에게 필요한 교육의 방향을 설정하는데 현실적이면서도 중요한 의견 및 경험을 가지고 있다. 그러나 세계시민교육을 주제로 유아교사에 대한 의견에 주목한 연구가 부족하므로 분석 범위를 확장할 필요가 있었다. 따라서 다문화교육, 권리교육, 지속가능발전교육을 주제로 유아교사들의 목소리에 주목한 연구들도 포함하여 유아교사들의 의견을 수렴하고자 하였다(김은나, 임영심, 2019; 김은영, 이화도, 2017; 배지희 외, 2014; 지옥정, 김경숙, 2017). 이들 과목들은 세계시민교육과 같이 비인지적 역량을 강조하는 유사한 특성을 가진 교과목이라는 점과 이들 과목이 세계시민교육 안에 포괄될 수 있는 교육이라는 점에서 세계시민교육뿐만 아니라 다문화, 권리, 지

속가능발전 교사교육에 대한 현직교사들이 제시하는 방향에 대한 의견이 상당한 의미가 있다고 판단하였다.

예비유아교사교육과정에서 세계시민교육, 다문화교육, 권리교육, 지속가능발전교육이 전공필수교과목이 아니기 때문에 예비유아교사시기에 이들 과목을 깊이 있게 다루기 쉽지 않음을 보여주었고, 예비유아교사가 현장에 나오기 전까지는 이러한 교과목의 필요성을 알기 어렵다는 점을 지적하였다(김은나, 임영심, 2019; 배지희 외, 2014). 또한, 유아교사들은 이러한 교과목이 교육내용이나 교육방법에 대해 중점을 두는 교사훈련이 아니라 교사로서의 가치와 태도, 신념이 강조되는 기존의 교과들과는 다른 교사교육이 되어야 한다는 의견을 제시하였다(김은나, 임영심, 2019; 김은영, 이화도, 2017; 배지희 외, 2014). 그리고 지옥정과 김경숙(2017)은 이들 교사교육이 보다 교사들에게 도움이 되는 교육이 되기 위해서 ‘유아교육의 체로’ 거르고 재조직하여야 함을 제안하였다. 이는 본 교과목 개발에서는 세계시민교육을 유아교육이라는 체로 거를 수 있는 유아교사의 교육적 관점의 형성을 지원할 필요가 있음을 시사한다.

이들 연구를 종합해 보면, 현장교사들은 예비교사교육에서 기술적인 부분보다는 세계시민교육, 다문화교육, 권리교육, 지속가능발전의 가치와 철학에 대한 이해, 교사의 신념을 되돌아 볼 수 있는 기회, 사례를 통해 실제적 내용을 다룸으로써 공감할 수 있는 내용, 내용 지식 그 자체가 아닌 유아교육의 체로 걸러 현장성을 갖추어 재조직된 내용을 배울 수 있는 교육이 필요함을 보여주고 있다.

다음으로는 유아교사들은 아니지만 세계시민교육이 보다 활발히 실행되고 있는 초중등 학교급 현직교사들을 면담한 연구를 문헌 분석하였다. 이들에 따르면, 세계시민교육은 단위학교별 소수의 교사들에게 운영의 책임이 맡겨지고 있는데, 이들 교사들 또한 동료교사들의 무관심 및 비협조적인 태도,

민주적이지 않는 학교 환경, 입시 위주의 경쟁적인 학교 분위기 속에서 소진될 수 있는 위험성이 높고, 세계시민교육 실행의 괴리감을 경험하는 것으로 나타났다(이성희 외, 2015; 윤노아, 2019). 이러한 어려움 속에서도 현직교사들이 세계시민교육을 실행하는 이유는 예비교사교육측면에서 주목해야 할 것인지 무엇인지를 시사한다.

현직교사들이 공통적으로 제시하고 있는 세계시민교육의 실행 동기는 세계시민교육이 자신의 교육관 및 가치와 신념에 일치함에 따라 희열을 느끼고(박순용, 강보라, 2017), 세계시민교육의 통해 학생들이 행복함을 느끼며 이러한 교육이 자신이 지향하던 교육이었기에(이성희 외, 2015; 윤노아, 2019), 세계시민교육과 자신의 삶의 연결성을 찾았기 때문이었다(조운정 외, 2018). 이러한 선행연구결과는 예비교사교육은 예비교사가 세계시민교육의 가치와 이념을 배우고 자신의 교육철학과 신념과 점검할 수 있는 기회가 되어야 하며, 자신의 과거 경험에 대한 비판적 성찰 및 문제제기 기회가 되도록 하고, 전체론적 관점에서 세계시민교육과 자신의 삶의 연결성을 찾을 수 있는 교육이 되어야 함을 시사한다.

〈표 8〉 현직교사대상 교사교육 변화방향에 대한 문헌 분석

연구자	내용
김은나, 임영심 (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - 실태: 세계시민교육에 대한 정의와 가치에 대한 이해 부족, 세계시민교육의 기본 가치, 의미와는 다른 개념으로 전개 - 다문화교육을 예비교사시기에 배우지 못해 어려움이 많았음. 세계시민교육도 예비교사시기부터 배워야 함 - 유치원 교사는 교사의 자율성이 높음만큼 세계시민교육을 위한 교사역량이 중요, 관심을 가질 수 있도록 교육 필요. - 하나의 이론이나 기술적 측면이 아닌 나를 돌아보는 교육 - 암기과목이 아닌 세계시민의식 함양 교육 - 예비유아교사로서 가져야 할 마인드로서 교육 필요. 인간존중의 철학을 근간으로 교육, 가치와 태도도 함께 강조하는 교육.
김은영	<ul style="list-style-type: none"> - 권리교육은 의무적 교육인 정도로 인식

유아교사대상	이화도 (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - 권리교육 연수가 인식전환 계기는 되나 아주 기본적인 권리만 다름 - 실제적인 권리교육 이루어지지 않음. - 보다 구체적이고 체계화된 권리교육 필요 - 권리에 대해 민감하지 못했을 때 떠올리며 교사역할 중요성 자각 - 권리교육에 부모 포함할 필요 - 올바른 교육관과 가치관 형성이 무엇보다도 중요
	배지희 외 (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - 독립된 전공필수 교과목 아니며 필요성에 대해 실감하기 어려움 - 현장 경험 없이 필요성에 대해 실감하기 어려움. - 현직교사 경험 + 사례 중심 토론 교육 도움 - 연수 및 교육 기회 부족, 피상적 연수 내용 - 예비교사교육은 기술적인 부분 보다 타자에 대한 이해와 마음의 여유, 마음의 자세가 기본적 소양을 길러주어야 함 - 사례 중심, 현장 중심 교육, 이론 중심에서 벗어나기
	지옥정, 김경숙 (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - 자연 안내자, 숲 해설가로부터 자연, 환경관련 지식전수 받음 - 적용에 어려움, 유아들과의 활동으로서 적합성 의문 - 유아교사 양성과정 자연 관련 지식 익히고 기회를 확대하는 것으로 부족. 생태계의 지속가능성, 인간과 자연의 관계를 이해하도록 하는 시간, 자연과의 바른 관계 맺음을 할 수 있는 내용으로 구성될 필요 - 어떤 경로로 자연친화교육에 대해 배웠던 '유아교육이라는 체' 거르고 이를 다시 지속가능발전교육 차원에서 재조직할 필요 - 유아교사들이 필요성을 인식하고 새롭게 해석하는 역량 필요 - 교사교육은 유아교육과 지속가능발전이라는 체에 걸러 적합한 활동으로 전환할 수 있는 역량 키울 수 있는 교육 필요
초중등교사대상	이성희 외 (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - 교사의 성찰과 교육적 신념에 근거한 교사의 자발성, 취지에 공감. - 교사의 교육적 가치관의 변화 (교사는 아이들의 삶을 충분히 공감하고 삶에 의미를 심어주는 역할) - 학생들의 행복감 발견 - 지난 교사로서의 삶을 돌아보고 이를 통한 발현. 이러한 성찰의 과정을 통해 교사들은 교육적 신념 혹은 철학을 갖게 되고 자신의 업무에 새로운 의미를 부여할 수 있고 자발적으로 참여
	조윤정 외 (2018)	<ul style="list-style-type: none"> · 세계시민교육에서 다룰 수 있는 내용의 범위가 방대하기 때문에 자신의 경험에서 출발하는 것 중요 - 내가 수업에서 다루고 있는 이곳의 이야기와 무관하지 않는 것 - 세계시민교육은 어떤 수업이든 반영해야 하는 일종의 교육신념 - 적극적인 문제해결자로서의 실천과 참여 못지않게 중요한 것은 자신과 연결된 존재에 영향을 미치는 문제 유발자로서의 비판적인 성찰 필요 - 인지, 사회정서, 행동영역이 분절적으로 존재가 아닌 통합적 차원에서 구현, 자아와 타자, 우리나라와 해외를 이분법적으로 구분하지 않기 - 내 삶에 직접 영향을 미치는 글로벌 이슈 - 지금 여기 일상생활 속에서 다양한 참여활동과 연대, 자신의 행동에 대한 비판적 성찰
		<ul style="list-style-type: none"> · 교직에 대한 매너리즘에 빠졌을 때 세계시민교육의 가치와 이념이 자신의 교육철학 및 신념과 맞아 희열

박순용, 강보라 (2017)	<ul style="list-style-type: none"> · 과거 경험을 통한 문제의식, 교사의 사명 자각 · 세계시민교육과 자신의 관심사와의 연결고리 만들기 · 학교와 지역의 일상 속에서 직접적인 경험 찾기 · 비판적 사고력, 문제해결력, 창의성 기르기 위한 시간 필요, 교직원 성찰 여유 필요
윤노아 (2019)	<ul style="list-style-type: none"> · 교과확장형 교수 동기를 추구하는 교사: 세계시민교육은 개인적 교육적 가치를 지향하는 관점이자 지향. 사회과교육의 목표나 내용 자체로는 교사들이 세계시민교육을 적극적으로 실천하는 동기가 되지는 않음. · 교사 스스로 왜 세계시민교육을 해야 하는지 개념과 의미를 성찰의 계기가 있었음. · 경험이나 교육을 통해 얻은 깨달음이 교사들의 삶에 영향을 미치고, 교사들의 철학과 교수 과정에서의 강조점이 변화시킴

4) 문헌 분석을 통한 시사점의 종합

본 연구에서는 예비교사대상 교과목 개발 선행연구 분석, 세계시민교육과 개정 누리과정과의 연결성 분석, 현직유아교사들의 예비유아교사교육의 방향에 대한 의견을 제시한 문헌 및 현직에서 세계시민교육을 실천하는 교사들의 동기에 대한 문헌 분석을 통해 얻은 시사점을 종합하여 교과목 개발의 방향을 찾아나가고자 한다.

첫째, 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육은 세계시민교육에 대한 지식 그 자체를 정답으로 배우거나 교육현장에서 발견되는 실천적 문제에 대해 교과서적이고 처방적인 기술을 가르치고자 하지 않고, 교육자로서의 예비유아교사들의 신념이자 가치관, 교육철학으로서 접근을 추구한다. 교사의 신념이나 태도 및 의지와 철학의 변화는 교사가 문제를 인식하고, 변화의 필요성을 깨달을 수 있는 자기반성 및 성찰, 비판적 사고 함양이 필요하기 때문에 전통적인 지식적 차원의 전달보다는 민주적인 대화와 의사소통, 예비교사들의 신념이나 태도변화를 위해서도 예비교사교육의 교수방법 또한 예비교사들에게 모델이 될 수 있는 방법으로 변화해야 하는 것이다(장인실, 2003, Appleyard & McLean, 2011; Guo, 2014). 같은 맥락에서 예비유아

교사를 위한 유아세계시민교육은 수업 자체가 세계시민교육 실행의 모델이 될 수 있도록 변혁적 페다고지의 원리(Toh, 2001, 2002; UNESCO, 2014)로서 대화, 비판적 사고, 전체론적 관계론, 가치관의 형성을 이해하고 경험할 수 있도록 이러한 원리를 반영한 교수·학습 방법을 추구한다. 즉, 강의의 내용과 교수방법 또한 대화와 비판적 사고를 고무하면서 예비유아교사들이 변혁적 페다고지를 경험할 수 있도록 한다.

둘째, 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육은 패러다임의 전환으로서 세계시민교육과 개정 누리과정간의 연결성을 찾아보는 경험을 통해 세계시민으로서, 미래유아교사로서의 예비유아교사 자신이 세계시민교육을 학습해야 할 이유를 찾을 수 있도록 한다. 또한, 예비유아교사들을 위한 교과목의 내용을 구성함에 있어 세계시민교육의 기본적인 이해를 바탕으로 세계시민교육을 유아교육에 적용함에 있어 유아교육의 체로 여과시키고 다시 세계시민교육 관점에서 점검하여 세계시민교육뿐만 아니라 유아교육의 지향과 어긋나지 않도록 재조직한 내용을 기반으로 하여 예비유아교사만을 대상으로 하는 교과 운영의 특성을 강점으로 살릴 수 있도록 한다.

셋째, 교육패러다임의 전환으로 세계시민교육이 지향하는 학습자 역시 교육의 주체가 되는 교육, 과정중심과 문제해결 중심의 참여와 실천을 지향하는 교육의 특성을 주목하여, 학습자의 유아교사로서 유아들과의 삶 속에서 마주할 수 있는 이슈들을 다룰 수 있도록 한다. 이런 측면에서 유아교육현장에서의 일상적으로 볼 수 있으면서도 구체적인 상황과 맥락을 보여주는 사례들을 제시하여 세계시민교육 측면에서 접근 방법을 논의하는 기회가 될 수 있도록 한다.

이러한 시사점을 통해 본 연구는 교과목의 구성에 앞서 본 교과목의 철학적 근거를 탐구하여, 교과목의 성격을 규정함으로써 교과목 개발에 있어 토대를 마련하고자 하였다.

2. 교과목의 구성을 위한 철학적 근거 탐색

1) 교과목 개발 연구의 쟁점 및 문제 제기

본 연구는 근대적인 교육내용과 방식의 시민교육에서 벗어나는 교육패러다임의 전환으로서 세계시민교육, 즉, 학습자가 주체가 되어 비판적으로 사고하고 능동적으로 참여하는 전환적 성격의 세계시민교육의 필요성을 주장하였다. 또한, 세계시민교육을 위한 교사교육측면의 관심의 부족을 지적하며 본 연구에서는 예비유아양성교육에 주목하여 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육이라는 교과목을 개발할 것임을 밝힌 바 있다.

유아교육분야의 연구동향을 분석한 연구(김미애, 나인선, 2018)에 따르면, 최근 10여 년 동안에 1,600개 이상의 프로그램 개발 및 효과 검증 연구가 수행되었다. 이 연구들은 연구자들 나름의 이유로 유아교육에 관련된 문제점을 발견하여 이를 개선하기 위한 교육방법을 찾기 위해 노력한 결실일 것이다. 그러나 한편에서는 프로그램 개발 과정에서 인간을 대상으로 하는 교육을 논의함에 있어서 근본이 되어주는 철학적 토대가 부족하였고, 유아교육현장에서는 개발된 교육프로그램 속에 전제되어 있는 철학적 이념이나 가치에 대한 인식 없이 ‘어떻게’ 라는 기술적 차원에만 집중하여 주어진 활동들을 그저 따라하기 급급한 세태에 우려를 표현하고 있다(유혜령, 2010; 이상욱, 2008; 임상도, 2011). 이러한 지적은 앞서 살펴본 세계시민교육 연수에 참여하였지만 실천을 위한 동기는 찾을 수 없었다는 지적(고아라, 2015)을 상기시키며, 본 교과목 개발연구에서도 무엇을 유념해야 하는가를 시사한다. 즉, 본 교과목이 예비유아교사들이 이 교과목을 통해 세계시민교육을 어떻게 가르쳐야 하는가를 제시할 뿐 아니라 그 이전에 유아세계시민교육이라는 예비유아교사교육자들이 교과목을 선택 및 운영하기에 앞서

고민해야 할 철학적 근거를 제시하고 이 교과목이 가지고 있는 ‘왜’ 라는 가치 차원에 문제의식을 인식할 수 있도록 교과목을 구성해야 하는 것이다.

그동안 교육계에서는 아무리 좋은 의도를 가진 교육 의제라 하더라도 교육의 주체인 교사의 공감과 주도적 참여 없이는 이루어질 수 없음을 목격해 왔다(이현민, 2008). 한 예로 1990년 후반, 국가가 주도했던 열린 교육 운동의 실패와 부작용도 교사들의 열린 교육에 대한 철학적 이해 및 성찰의 중요성을 간과하였기 때문이라는 지적이 있다(임현식, 신은희, 2003). 일방적인 지식의 전달 및 암기 위주의 교육은 21세기 지식기반사회에 부적합하며, 새로운 교육은 시대적 요청이란 열린 교육 운동은 초기에는 현장교사들로부터 긍정적인 호응을 얻었다(이현민, 2008). 그러나 당시 교사들에게는 열린 교육에 대해 충분히 이해할 수 있는 기회와 시간이 주어지지 않았고, 교사 입장에서는 열린 교육으로의 개혁은 낯선 교육방식의 강요로 인식되었으며, 교사로서의 역할 혼란과 함께 득보다 실이 많은 교육이라는 부정적 인식이 만연하게 되었다(임현식, 신은희, 2003).

“교직은 전문직이다.” 라는 주장은 교직 세계에서 당연한 것으로 받아들여지고 있으나 열린 교육이 실행되는 과정에서 볼 때 교사에게 요구된 것은 전문인으로서의 자질이 아닌 기계적인 기능인임을 알 수 있다. 상부에서 지시된 행동강령과 같은 교육방법에 따라 획일적으로 교실을 관리하는 역할이 교사에게 기대될 뿐이다. 어느 교실을 가도 동일한 형태의 수업이 진행되고 그러한 획일성을 열린 교육의 실현인 양 평가하는 비교육적인 상황에서 교사는 스스로 사교하기를 멈추게 되고 교육활동으로부터 소외당한다.

(임현식, 신은희, 2003, 64-65)

열린 교육 열풍은 결국 학교 현장의 근본적인 변화를 이끌어 내지는 못하였다. 이에 대해 임현식과 신은희(2003)는 열린 교육의 의미에 대해 교육철학적 이해하는 과정이 간과되었음을 문제로 지적하였다. 즉, 교육현장의

바람직한 변화를 위해서는 교육적 안목과 열정을 지닌 교육철학적 사고의 주체자로서 교사가 전제되어야 한다는 것이다(이현민, 2008). 이와 같은 맥락에서 교육패러다임의 변화로서 세계시민교육이 교육현장에 정착되고, 본래 세계시민교육이 추구하는 지향에 어긋남이 없이 충실하게 실행되기 위해서는 교사들에게 세계시민교육이 지향하는 철학적 토대를 논의하고 이해할 수 있는 기회가 필요하다. 따라서 본 교과목 개발과정에서도 예비유아교사가 유아세계시민교육의 가치와 의미에 대한 철학적 이해 및 안목을 넓힐 수 있도록 지원해야 함을 유념해야 하며, 교과목은 철학적 근거와 가치를 내포하고 있어야 한다.

2) 교과목의 철학적 근거 고찰

기존의 세계시민성에 대한 관점은 칸트를 중심으로 한 합리성에 기초한 의무론적 관점의 토대위에 주장되었다(이윤주, 2016). 즉, 인간은 합리성을 지니고 있기 때문에 세계시민이라는 존재의 타당성과 옳음을 지향해야 하는 것이며, 이를 근거로 교육차원에서는 세계시민성을 논할 때 당위적 차원에서 인지적 능력을 강조하였다(이윤주, 2016). 그러나 교육패러다임 전환으로서 Post-2015 세계시민교육은 창의적이고 비판적인 사고와 사고한 것을 행할 수 있는 소통 능력과 실천 역량을 강조하고 있다(김진희, 허영식, 2013; Oxfam, 2015; UNESCO, 2014). 즉, 기존 세계시민교육의 인지적 능력을 강조하고, 당위적 차원에서 접근하는 한계를 인식한 것이다.

이러한 세계시민교육의 전환을 논의함에 있어 주목해야 할 인물이 Heidegger이다. Heidegger는 20세기를 대표하는 철학자 중 한 명으로 “인간은 지상의 모든 것을 남김없이 지배하여 무제한적으로 이용하는 주인이 아니라, 존재의 세계 안에 거주하는 존재의 이웃으로서 만물을 아낌없이

보살피야 할 삶의 과제를 떠안고 있다” 고 말한다(Heidegger, 2019, p. 507). 이 절에서는 Heidegger의 핵심 아이디어를 통해 세계시민교육의 교사교육의 새로운 교육적 접근을 모색하는 근거로 삼고자 한다.

(1) 세계-내-존재로서 인간존재의 이해

Heidegger는 먼저 인간을 현존재(現存在)로 규정하였다(Heidegger, 2018). 이는 인간이 존재이해를 갖는다는 것으로, 이미 막연하게나마 존재이해를 갖고 있기 때문에 존재의미에 대한 물음을 제기할 수도 있음을 의미한다(박찬국, 2013; 엄태동, 2010). 이렇게 인간존재의 의미를 묻는 인간은 “어떻게 살아야하는가”에 대해 묻는 실존이라는 독특한 존재성격을 지닌 존재이기도 하다(박찬국, 2013; Heidegger, 2018).

또한, 존재함의 물음을 제기하지 않을 수 없는 실존하는 존재자인 인간은 세계-내-존재(being-in-the-world)로서 실존한다(이기상, 2010; Heidegger, 2018). 하이데거는 현존재의 모든 존재 방식을 ‘세계-내-존재’로서 파악하였다(이기상, 2010). 세계 내에 존재한다는 것은 그 독일어 어원으로 돌아가 보면 현존재가 친숙한 세계 안에서 존재자들(인간뿐 아니라 세계 내 무수한 존재자)에 몰입하여 거주함을 의미한다(박찬국, 2013). 이는 인간 현존재의 본질은 세계 속에 머무르며 체류한다는 것으로, 세계 바깥에서 있으면서 세계와 대립하며, 인간 현존재가 이 세계를 객체로 대상화하는 주체가 아님을 의미한다(엄태동, 2010). 그리고 인간은 이렇게 존재자들에 몰입하여 거주하는 세계-내-존재로서 세계에 대한 관심인 마음씀, 염려(sorge)을 본질적으로 가지고 있다(엄태동, 2010). 이는 현존재의 관계 방식, 존재들과의 관계성을 보여준다.

한편, Heidegger는 자세히 논의하고 있는 것은 아니지만, 인간이 탄생부

터 이미 현존재임을 표현하였다(엄태동, 2010; Heidegger, 2006). 즉, 인간으로서 유아 역시 세계-내-존재로서 주위 존재자들을 향해 나가 그 곁에서 있음을 의미한다.

아마도 첫울음은 이미 아주 특정한 충격의 표식이다. 놀람은 방해에 대한 민감함이고, 내적인 상태의 근본형식, 어떤 것을 존재하게 하는 관계맺음의 일종이며, 또한 어리둥절함이며 ...에 대한 당혹감이다. (중략) 유아는 첫 일주일의 지나면서 비로소 닫힌 주체에서 나와 객체들로 나아가는 것이 아니라, 이미 벗어나 ...에로 향해 있다. 유아는 이미 바깥으로 나가 ...곁에 있다. 비록 그 존재자와의 관계맺음도 어떠한 방향취함도 없지만, 어떤 존재자가 이미 유아에게 개방되어 있다. (Heidegger, 2006, p.130)

Heidegger의 이 세상에 존재하는 그 첫 순간부터 이미 현존재라고 하였다. 이는 세계시민교육은 전 연령에서 이루어져야 하는 것(Oxfam, 2015)이라는 주장에 대한 이해를 돕는다. 유아들에게는 돌멩이, 꽃, 물 등 모든 존재자들과 친밀하게 대화하고 교섭할 수 있고, 나와 다른 현존재와 세계 내 무수한 존재자들을 염려하고 서로 함께 속해있는 가운데 고유한 본질을 드러내는 성인보다 더 현존재의 전형의 모습으로 존재하고 있다(김성숙, 2015; 엄태동, 2010).

유아들은 천천히 녹고 있는 작은 얼음조각을 타고 어디론가 떠내려가는 북극곰의 모습을 보며 북극곰이 처해있는 위기의 사태를 자신의 마음으로 받아들이고 이에 측은히 여길 뿐만 아니라 북극곰이 행복해지기 위해서 자신이 할 수 있는 일을 생각해내고 용감하게 실행하는 것이다. 이 또한 유아에게 내재된 염려와 배려, 자비의 심성이라고 말할 수 있을 것이다. (김성숙, 2015, pp. 179)

세계-내-존재로서의 현존재인 유아들은 실존한다. 실존은 인간 현존재의 있음이 다른 사물들의 있음과는 다름을 의미한다(이기상, 2010). 현존재의

있음은 나 혼자 있음이 아니라 ‘더불어-있음’ 이자 ‘함께-있음’ 이며, 인간으로서 유아들의 있음 또한 항상 남과 더불어 있음일 것이다(이기상, 2010). 이러한 세계-내-존재로서 유아존재 이해는 교육이 다른 존재들에게로 향해 있는 유아들의 존재 방식에 힘을 더하며, 자신의 존재 가능성을 향해 나가도록 근본적인 바탕이 되어야 함을 시사한다.

(2) 국가적, 장소적 개념을 넘어서는 세계관

Heidegger는 현존재의 태도이며, 자세로서 세계관을 설명하며, 현존재는 세계관을 통해 존재자 전체를 대하고 있는 자신을 보고 있으며 알고 있다고 하였다(Heidegger, 2006).

세계관은 항상 입장 취함이다. 그것이 자신의 것이든, 자신에게서 형성된 것이든, 그리고 우리가 함께 만든 것이든, 모방한 것이든, 우리가 확신을 가지고 그 속에 머물고 있으며 빠져 있는 것이다. 나아가 이 확신은 우리가 그냥 “가지고” 있는 것도 아니며, 획득된 통찰과 증명된 명제처럼 가끔 사용하는 것도 아니다. 오히려 세계관은 우리의 행위와 전체 현존재를 움직이는 근본적인 힘이며, 우리가 명시적으로 세계관에 호소하거나, 명시적이고 의식적으로 그것으로 소급하려는 결단을 하지 않을 때도 항상 있는 것이다. (Heidegger, 2006, p.235)

Heidegger는 현존재로서 유아교사교육자 그리고 예비유아교사를 비롯한 유아교사들에게 세계관이 무엇인지 물음을 던진다. 그는 『존재와 시간』에서 세계의 의미를 ① 존재자의 총체, ② 특정한 존재자의 영역, ③ 인간의 삶이 이루어지고 있는 자리, ④ 세계의 존재에 관한 문제로 정리하였다(이기상, 2010; Heidegger, 2018). 그 중에서도 Heidegger는 인간의 삶의 그곳인 자리로서의 세계와 그 삶의 자리로서 세계를 이루고 있는 요소들이 무엇인지, 그것의 의미가 무엇인지에 대해 관심을 가졌다(이기상, 2010).

그가 관심을 갖는 세계는 단순한 존재자들의 총체와는 달리 그 안에 무언가는 의미가 부여되어 있으며, 의미끼리 서로 연결되어 현존재가 살고 있는 삶의 자리이다(이기상, 2010).

이와 같은 세계에 관한 Heidegger의 논의는 세계시민성 함양을 위한 새로운 시각적 접근이 필요한 시점에 되짚어 볼 필요가 있다. 기존의 세계시민교육은 국가단위를 경계로 세계를 인식하고, 세계 여러 나라에 관한 피상적인 지식의 습득을 강조하는 인지적 목표에 치중해왔다(김문정 외, 2017). 그리고 이러한 접근은 서로 연결되어 상호의존적인 삶을 깨닫게 하지 못하였으며, 보다 나은 세상 만들기라는 변화도 요원한 일이었다. 따라서 새로운 교육패러다임으로서 세계시민교육도 어쩌면 하이데거의 눈으로 비추어 우리 자신이 살고 있는 삶의 자리, 생활 세계에서부터 서로 분리될 수 없는 공속의 관계를 깨달아 나갈 필요가 있다.

(3) 세계-내-존재로서 삶과 삶

엄태동(2010)은 Heidegger의 존재 사유를 통해 현재 초등교육이 가지고 있는 문제를 제기한다. 이는 근대의 학문 분류 체계에 따라 이어져온 교과가 현존재로서 아동이 존재자들과 서로 공속하면서 하나로 어우러지는 세계 속에 머무르고 있는 존재 이해를 보호하고 육성시켜줄 수 없음에 대한 지적이다(엄태동, 2010). 나아가 그는 만약 아동의 교과가 있을 수 있다면, 객관적 지식들을 아동의 수준에 맞추어 쉽게 단순화시킨다거나 기초적인 내용들을 모아 놓는 방식으로가 아니라 현존재로서 아동이 주위의 존재자들을 친숙하게 다루고 사용해 보는 일이 먼저 이루어져 할 것이라고 제안하였다(엄태동, 2010). 이는 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육 교과목이 전제하고 있어야 할 핵심을 드러나게 한다. 즉, 교육이 인간다운 본질을 찾아

이를 실현해 나가는 인간 삶의 양식(엄태동, 2010)이라면 유아세계시민교육은 세계-내-존재로서 현존재인 유아들이 지니고 있는 세계와 존재에 대한 이해를 그들의 삶에서 구현할 수 있도록 하는 것이며, 예비유아교사를 위한 세계시민교육 교과목은 예비유아교사 또한 이러한 유아 존재 이해를 통해 또 다른 현존재로서 유아들의 여정에 함께할 수 있어야 함을 전제한다.

3. 교과목의 구성 과정

본 연구가 예비유아교사를 위한 세계시민교육 교과목 개발을 목적으로 하고 있고, 세계시민교육의 원리 중에서 중요한 하나가 학습자가 주체가 되는 교육임을 고려했을 때 본 교과목의 학습자인 예비유아교사의 실제 목소리를 듣는 것도 연구 개발과정에 반드시 필요하다. 그러나 어느 시점에, 어떻게 예비유아교사의 의견을 물을 것인지도 중요하게 고려되어야 할 부분이다. 세계시민교육 자체가 낯선 주제이고, 관심도 중요성에 대한 인식도 미비함이 보고되고 있는 상황에서 학습자에게 세계시민교육 교과목 개발에 대한 의견을 요구하는 것은 막연함 속에서 짐처럼 여겨지는 무의미한 요구가 될 수도 있기 때문이다.

예비유아교사들을 대상으로 하는 세계시민교육에 대한 인식 혹은 프로그램 요구도 연구(김경숙, 이경화, 2018; 김은나, 임영심, 2019)를 살펴보면, 예비유아교사들이 지식, 기술, 태도 및 실천 네 가지 영역에서 5점 리커트 척도로 구성된 문항별로 하나씩을 고르도록 하였다. 예비유아교사들이 문항에 대해 5점을 고르면 프로그램 구성요소로 적합하다고 인식하는 것으로 해석한다. 예비유아교사들은 지식, 기술, 태도 및 실천 모든 영역에서 세계시민교육이 적합하다고 인식하였다고 보고한다(김경숙, 이경화, 2018; 김은

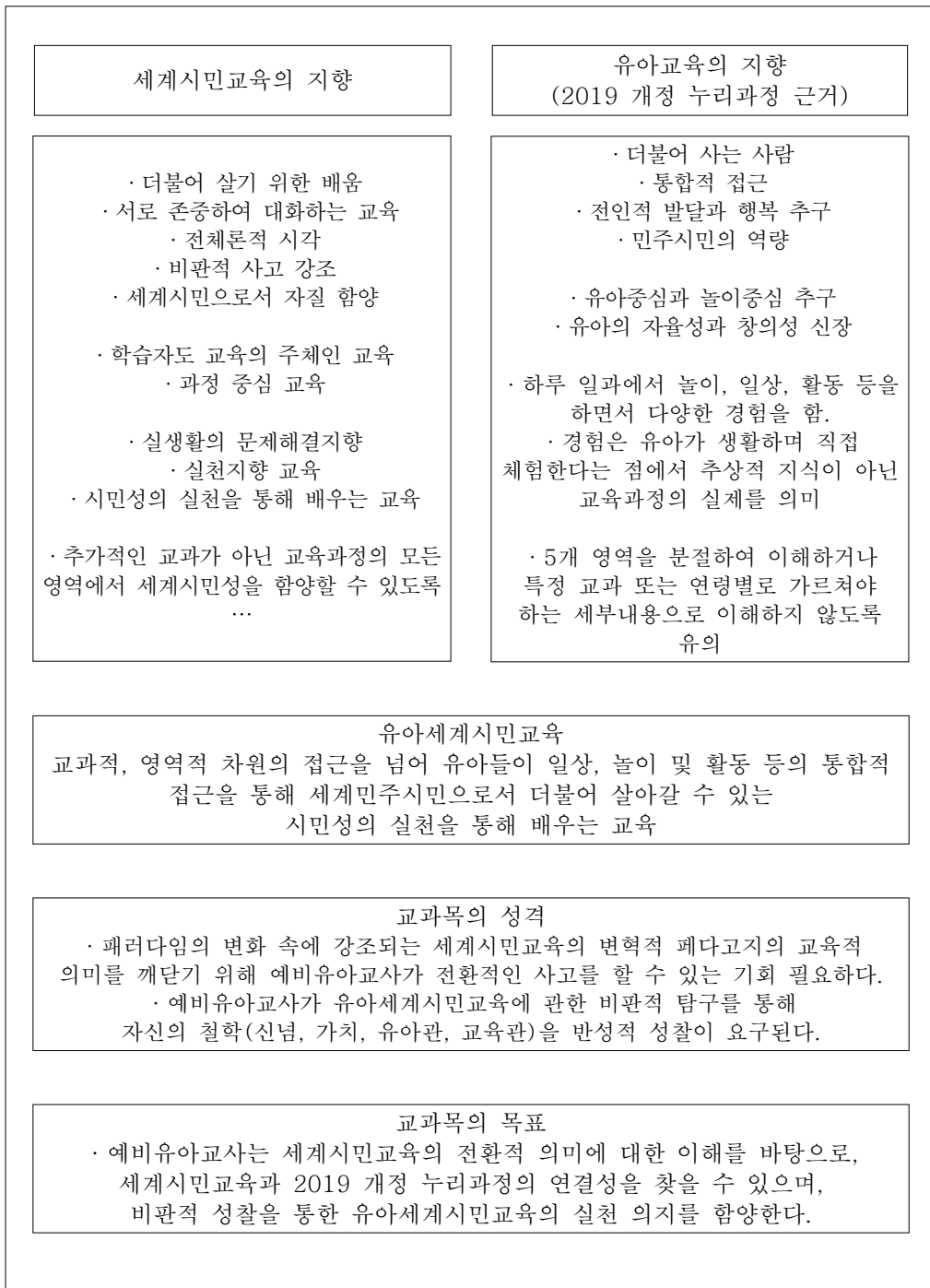
나, 임영심, 2019). 그러나 문항을 조금 더 자세히 들여다보면, 예비유아교사들이 부정적으로 대답하기 어려운 상식적이고 도덕적인 수준의 내용인 경우가 많다. 예를 들면, ‘타인의 의견과 감정을 존중하는 태도’, ‘사회적 기업 구매 의지’, ‘차별과 편견에 대한 이해’ 등 반드시 하나를 골라야 한다면 부정적으로 답하기 어렵다고 볼 수 있다. 이런 문항들은 예비유아교사들을 위한 교과목 개발에 있어서 굳이 물어야 하는 문항인지에 대한 의문이다.

이와 같은 이유로 본 연구에서는 교과목 개발 이전에 예비유아교사들의 의견을 묻기보다는 교과목 실행 과정에 참여한 예비유아교사들로부터 교과목의 전반에 대한 의견을 묻고, 교과목의 개선·보완해야 할 점을 적극적으로 검토하고 반영하고자 한다.

예비유아교사를 위한 유아세계시민교육의 목표, 내용, 교수-학습 방법 및 평가의 구성은 선형적이 아닌 나선형적 순환과정으로 이루어진다. 다른 말로 하면, 교과목의 목표가 정해진 후 내용이 구성되고, 내용 선정 작업이 마무리 된 후에 교수학습 방법을 구성하는 것이 아니라, 내용 구성이나 교수-학습 방법의 구성이 순환관계에서 점차 확대, 심화하는 방식으로 구성해나갔음을 의미한다. 교수-학습 방법의 문제는 그 자체로 따로 떼어서가 아니라 내용 소재를 체계화하는 데 유효한 측면에서 교육적 의미와 가치를 지니기 때문에(양은주, 2016) 나선형적 순환과정이 필요한 것이다. 본 절에서는 지면 위에 기술하기 위한 편의상 교과목의 목표, 내용, 교수-학습, 평가에 대한 논의 순으로 서술한다.

1) 교과목의 목표 설정에 대한 논의

교과목의 목표를 정한다는 것은 어떤 교육을 할 것이라는 일종의 선택이다. 선택은 가치내재적인 판단을 요구하는 작업이다(Dahlberg et al.,



[그림 2] 교과목의 체계도

2007). 이 선택에서 가장 고려해야 할 것은 이 교과목의 주체가 될 예비유아교사들과 예비유아교사들이 만나게 될 유아들로, 교과목의 목표라는 선택은 윤리적이고 철학적이어야 한다. Dahlberg et al. (2007)은 윤리적이고 철학적인 선택을 위해 ‘유아들을 위해 무엇을 하고자 하는가’ 라는 질문을 던진다. 이 질문을 예비유아교사를 위한 교과목의 목표를 정하는 작업과 좀 더 구체적으로 관련지어 보면, 이 교과목은 예비유아교사와 이 교사들이 만나게 될 유아들을 위해 무엇에 가치를 두고 무엇을 하고자 하는가라는 질문으로 나아간다. 교과목의 목표를 정하는 일은 가치중립적일 수 없다(Apple, 2004).

이에 본 연구는 교과목 개발의 방향을 찾아 교과목 개발과 관련된 가치관단을 하기 위해 계속하여 문헌 고찰을 해 왔고, 그 주요 내용을 종합하여 제시(p.76)하였다. 이 교과목 개발의 방향에 첫 번째로 제시된 바와 같이 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육 교과목은 세계시민교육에 대한 내용 지식 그 자체를 정답으로 배우거나, 교육현장에서 발견되는 실천적 문제에 대해 교과서적이거나 처방적인 차원에서 교수기술을 가르고자 하지 않고, 교육자로서 예비유아교사의 신념이자 가치관, 교육에 대한 철학으로서 접근하고자 한다. 즉, 본 교과목은 예비유아교사가 지금도 만나고 있고 만나게 될 유아들을 바라보는 예비유아교사의 관점, 교사로서의 가치관, 교육에 대한 철학이 중요하기 때문에 본 교과목은 비판적 성찰의 기회가 되어 예비유아교사가 현재 자신의 상태에서 보다 더 세계시민교육의 실천 의지를 함양하는 데 목표를 설정하고자 한다.

현직교사를 대상으로 실시된 세계시민교육의 실태 및 인식에 대한 일련의 연구들은 세계시민교육에 관한 교사연수가 교사들에게 크게 도움이 되지 않음을 지적하고 있다(강정진, 2017; 고아라 2015; 이성희 외, 2015). 이 연구들은 세계시민교육에 관한 교사연수에 참여한 비율도 낮지만, 참여한 교

사들도 연수를 통해 세계시민교육에 대한 이해를 넓히지 못하고, 기존의 교육의제들과 세계시민교육의 차이를 알지 못하였으며, 구태여 세계시민교육을 또 할 필요성이 있냐는 회의적인 태도를 보이기도 하였음을 보고하였고, 연수에 참여한 이후에도 세계시민교육의 실천 동기를 찾지 못하는 등 교사 연구의 개선이 필요함을 시사하였다(고아라 2015; 이성희 외, 2015; 이성희, 2016).

반면에 세계시민교육을 활발히 실천하고 있는 현직교사들에 따르면, 세계시민교육을 실천하는 이유는 학생들의 행복한 모습, 세계시민교육이 자신이 추구하는 교육관 혹은 신념임을 발견한 희열, 세계시민교육과 자신의 삶의 연결성 발견 등으로 세계시민교육에 관한 교사교육을 통해 자신의 철학을 갖거나 교육 신념을 성찰할 수 있도록 접근해야 함을 시사했다(박순용, 강보라, 2017; 윤노아, 2019; 이성희 외, 2015). 또한, 현직 유아교사들 또한 세계시민교육이나 다문화교육, 권리교육이 지식이나 교수기술을 가르치는데 목적을 두기보다는 타자에 대한 이해, 마음의 자세, 올바른 교육관과 가치관을 형성하는 데 교육의 목적을 두어야 함을 제언하였다(김은나, 임영심, 2019; 김은영, 이화도, 2017; 배지희 외, 2014). 이러한 문헌 분석 및 논의의 과정을 통해 설정되고 재검토한 본 교과목의 목표는 다음과 같다.

예비유아교사는 비판적 성찰을 통해 유아세계시민교육의 실천 의지를 함양한다.
 a) 유아세계시민교육의 전환적 의미에 대한 이해한다.
 b) 세계시민교육과 2019 개정 누리과정의 연결성을 찾을 수 있다.

[그림 3] 교과목의 목표

2) 교과목의 내용 선정에 대한 논의

예비유아교사들이 세계시민교육이 내포하는 전환의 의미를 성찰하는 계기

를 마련하기 위해서 교과목의 내용 선정은 예비교사 대상 비판적 교과목 개발 연구들의 내용 선정의 준거 측면을 고찰하여 시사점을 찾고, 예비유아교사들을 위한 내용 선정 관련 세부 사항에 대한 논의를 거쳐, 주제를 선정하고, 이에 따른 주차별 내용을 구성하였다.

(1) 선행 연구의 내용 선정의 준거 측면 분석

예비교사를 위한 세계시민교육 교과목 개발 선행 연구(Appleyard & McLean, 2011; Guo, 2014; Kopish, 2017)의 교육 내용을 살펴보면, 이슈 혹은 주제를 중심으로 접근하는 특징이 있었으나 세부적인 내용 구성 방식에는 차이가 있었다. Appleyard와 McLean(2011)은 세계시민교육 관련 공통 이슈(common issue)이자 예비교사를 위한 세계시민교육의 교육프로그램의 내용으로서 사회적 정의, 시민성, 민주주의, 청소년 참여, 지역사회의 참여, 환경적이고 지속가능성 이슈를 제시하였다. 그리고 Guo(2014)는 인권, 다양성, 문화적 역량, 공정성, 사회적 정의, 평화, 환경적 인식을 교사들이 가르쳐야 할 주제(theme)로 잡고, 주차별 주제(topic)로는 세계시민성과 세계시민교육 소개/세계시민교육의 목적 및 목표/세계시민교육의 핵심개념과 주제/세계시민교육 교수법/세계시민교육 평가/권리존중교육의 실천/세계시민교육을 통한 다양성 증진/세계시민교육과 학교 교육과정 연결/세계시민교육의 실행으로 선정하였다. 또한, Guo(2014)는 교과목의 주요개념으로 상호의존성, 이미지와 인식, 사회적 정의, 분쟁과 해결, 지속적인 실천을 선정하여 교과목의 전반에서 이러한 주요 개념이 반복적으로 다루어지도록 구성하였다.

Appleyard와 McLean(2011) 그리고 Guo(2014)가 세계시민교육 관련 여러 가지 이슈와 주제를 교육 내용으로 선정하였다면, Kopish(2017)는 이주와 난민 이슈에 주목하였다. 그는 주차별 주제에 대해 자세히 제시하지

는 않았지만 강의식이 아닌 팀 활동으로 진행되는 주차별 수업의 주제는 UNESCO의 지침서의 세 가지로 제시된 학습 영역에 초점을 두었다고 설명하였다. 예를 들면, 주차별 수업은 인지적 영역으로는 지역적/지구적 시스템, 지역/지구를 연결하는 문제, 힘의 역학과 가정(assumption)을 사회-정서적 영역으로는 정체성의 수준, 서로 다른 공동체 간의 소속감, 다양성에 대한 차이와 존중을 행동적 영역으로는 취할 수 있는 행동(action that can be taken), 윤리적으로 책임 있는 행동, 참여와 행동(engagement and action) 등을 다루었다고 설명한다.

Kopish(2017)의 교과내용의 영역별 구분은 몇 가지 제한점이 있다. 먼저, 영역이라는 범주의 명료성 문제이다. 이와 같은 문제는 다른 연구에서도 제기된 바 있다. 조윤정 외(2018)의 현장교사를 위한 세계시민성의 구성요소를 도출하기 위한 델파이 조사 연구에 참여한 세계시민교육 전문가 패널 중에는 Kopish와 같이 인지적, 정서적, 행동적 차원에서 구분하는 방식의 모호함을 제기한 바 있다. 이는 인지, 사회·정서, 행동적 세 영역이 밀접하게 연결되어 있어 명확하게 구분이 어렵고, 전문가에 따라 영역을 분류하고 해석하는 측면에서 나타날 수 있는 불일치하거나 겹칠 수 있기 때문이다(조윤정 외, 2018). 즉, Kopish가 제시하고 있는 예에서도 다양성에 대한 차이와 존중을 사회·정서적 영역으로 제시하고 있지만, 경우에 따라 행동적 영역으로 볼 수도 있으며, 행동적 영역 안에서도 병렬적으로 제시하고 있는 ‘취할 수 있는 행동’ 그리고 ‘참여와 행동’ 간에도 어떤 차이가 있는지 구분이 모호하다.

UNESCO의 지침서 한국어 해제본(2015a)은 인지, 사회·정서, 행동이라는 세 가지 영역을 통해 학습의 핵심 구성요소를 파악하여 추구하는 인간상을 제시한 후 연령별 학습목표를 도출한 점이 UNESCO 지침서의 가장 큰 특징이라고 소개하며, 이 같은 특징이 주제 접근보다 한국 교육과정 맥

락에 적합하다고 주장하였다. 이는 세 영역으로 구분하여 제시한 학습목표가 세계시민교육과 교육과정의 접점을 찾기에 유용하다고 보기 때문일 것이다. 그러나 이는 유아교육분야에서는 예외인 듯하다. 국가수준 유아교육과정인 2019 개정 누리과정에서는 유아들이 경험해야 할 내용을 연령에 구분 없이 제시하고 있는데 이는 유아들의 경험을 연령에 따라 인위적으로 제한하는 것이 어렵다고 보기 때문이다(교육부·보건복지부, 2019, p.18). UNESCO의 지침서 해제본 개발과정에는 초·중·고등학교 교사는 참여한 반면, 유아교사가 참여하지 않았다. 그리고 해제본 개발 시기는 시기적으로도 누리과정 개정 이전이기 때문에 유아교육의 지향점이 반영되기 어려웠던 것으로 보인다. 무엇보다도 세계시민교육과 유아교육은 전인교육을 지향하는 교육 패러다임의 전환을 의미한다. 또한, 세계시민교육은 정형화된 방식으로 가르치는 과목이기 보다는 교육과정의 전반에서 이루어져야 하는 만큼 교육 내용 및 학습목표를 인지, 사회·정서, 행동적 영역으로 분절적으로 제시하는 예비유아교사들에게 혼란을 가중시킬 수 있다. 이러한 문제를 상기해 볼 때, 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육 교육내용은 주제로 접근할 필요가 있음을 알 수 있다.

(2) 내용 선정을 위한 세부 논의

예비교사를 위한 세계시민교육 교과목 개발 및 실행 경험에 대한 연구 중 Guo(2014)의 연구는 가장 자세하게 교과목의 구성안을 제공하고 있다. 이 연구에서 주목할 점은 예비교사들이 가르쳐야 할 주제(theme)와 교사들이 배워야 할 주제(topic)를 구분하여 제시하고 있다는 점이다. 인권, 다양성, 문화적 역량, 공정성, 사회적 정의, 평화, 환경적 인식은 예비교사가 가르쳐야 할 주제였으며, 예비교사가 배워야 할 주제는 ①세계시민성과 세계시민교육

소개, ②세계시민교육의 목적 및 목표, ③세계시민교육의 핵심개념과 주제, ④ 세계시민교육 교수법, ⑤세계시민교육 평가, ⑥권리존중교육의 실천, ⑦세계시 민교육을 통한 다양성 증진, ⑧세계시민교육과 학교 교육과정 연결, ⑨세계시 민교육의 실행이었다. 또한 이 연구(Guo, 2014)는 상호의존성, 이미지와 인 식, 사회적 정의, 분쟁과 해결, 지속적인 실천을 선정을 주요 개념으로 선정하 여 교과목의 전반에서 이러한 개념이 반복적으로 다루어지도록 구성하였다.

주제 선정 측면에서 Guo(2014)의 연구는 예비교사가 가르쳐야하는 주제와 예비교사가 배워야하는 주제가 반드시 구분되어 제시되어야 할 필요가 있는 것인지 의문을 제기한다. 좀 더 자세히 살펴보면, 예비교사들이 가르쳐야하는 주제는 세계시민교육에서 다루고 있는 주제 혹은 주요 개념으로 분류되는 것 이며, 예비교사가 배워야 할 주제는 일반적으로 교과교육학 교과목들에서 반 드시 다루어야 하는 목적과 목표, 핵심개념과 주제, 교수법, 평가 그리고 마지 막 실행으로 구분하여 제시되고 있다. 사실상 예비교사를 위한 많은 교과목들 이 Guo(2014)가 제시하고 있는 방식으로 교과목의 내용을 구성한다.

세계시민교육에는 모든 상황에 적용할 수 있는 실천 모델이 존재하는 것도 아니고(UNESCO, 2014), 교사교육을 위한 규범적인 길(prescriptive path) 이 있는 것이 아니다(Kopish, 2017). 이에 본 연구는 본 교과목이 예비유아 교사의 비판적 성찰과 전환의 의미를 고찰할 수 있는 기회가 되는 데 목적을 두고 있으며, 세계시민교육의 주요 주제를 부각시키고, 세계시민교육의 초심자 를 위한 입문과목으로의 짜임새를 갖추기에 보다 적절하도록 판단하여, 세계 시민교육의 핵심 주제를 선정하고, 그 핵심 주제 안에 목적과 목표, 핵심개념 과 주제, 교수법, 평가 등의 내용이 반복적으로 다루어질 수 있도록 내용을 구 성하고자 한다.

(3) 주제 선정 및 주차별 내용구성을 위한 세부 논의

세계시민교육 관련 이론 및 프로그램 연구들에서 공통적으로 다루고 있는 필수적인 주제 영역이자 가치는 4가지로 구분할 수 있다(Tawil, 2013, 표 8 참고). 첫 번째 주제 영역은 인권관련 이슈로 인권과 책임, 아동 권리, 성 평등과 같은 권리와 책임에 대한 이슈를 포함한다. 두 번째 주제 영역은 간 문화적 이슈로 문화적 다양성, 정체성, 언어와 예술 등 다양성과 관련된 이슈를 포함한다. 세 번째 주제 영역은 사회 정의 관련 이슈로 불평등, 이주와 차별 등의 문제가 가난, 건강, 웰빙 등 인간 삶의 미치는 영향 등을 다루고 있다. 마지막 주제 영역은 환경 이슈이다. 기후 변화와 생물다양성의 고갈 등 인간의 중심 행위가 야기하고 있는 환경 문제를 포함하고 있다. Tawil(2013)의 인권 이슈, 간 문화적 이슈, 사회적 정의 관련 이슈 그리고 환경 이슈라는 4가지 주요 주제 영역(key thematic areas)으로 범주화하는 본 연구에서 분석한 연구들의 세계시민교육의 관련 주제를 모두 포함할 수 있는 범주이기도 하다.

<표 9> 세계시민교육의 주제 영역

영역	내용
인권 이슈	기본적인 인권과 책임, 아동 권리, 성 평등, 표현의 자유 등
간 문화적 이슈	문화적 다양성, 정체성, 세계 유산, 예술, 언어, 평화와 갈등 등
사회정의 관련 이슈	불평등, 이주, 차별과 배제의 패턴, 가난, 건강과 웰빙 등
환경 이슈	기후 변화, 생물다양성, 자원의 지속가능한 관리, 생산과 소비패턴의 영향 등

출처: Tawil, S. (2013). Education for 'global citizenship' : a framework for discussion. *UNESCO Education Research and Foresight*. Paris. p.5의 내용을 도표화함.

한편, 본 연구는 세계시민으로서 예비유아교사의 역량 함양에 목적을 두

기보다는 유아들이 가지고 있는 세계시민성의 증진을 지원할 수 있는 유아 세계시민교육역량의 함양에 비중을 둔다. 이에 본 교과목의 주제 선정은 비록 직접적으로 유아들을 대상으로 하는 것은 아니지만, 예비유아교사들이 교육할 대상이 유아이기 때문에 유아들의 측면에서도 고려될 필요가 있다. 이러한 측면에서 다시 한 번 Tawil(2013)의 주제 영역의 네 가지 주제 영역을 살펴보면, 유아세계시민교육의 주제로서 우려되는 부분이 있다. 다른 말로 하면, Tawil(2013)의 범주는 인권 이슈, 간 문화 간 이슈, 사회 정의적 이슈, 환경 이슈로 주제를 범주화하고 있는 데, ‘이슈’ 라는 단어는 풀어야 할 문제들을 양산하면서 유아들을 주체적인 시민에서 수동적인 존재로 비추어지게 한다(Liwski, 2006). 이와 같은 우려와 유아를 유능한 시민성을 가진 존재로 바라보는 본 연구의 유아에 대한 존재 인식 때문에 본 연구에서는 유아세계시민교육의 세계시민교육의 주제를 ‘이슈’ 가 아닌 ‘존중’ 으로 치환하여 사용하고자 한다.

정리하면, 본 교과목은 ‘권리와 책임 존중’, ‘다양성 존중’, ‘공정성 존중’, ‘환경 존중’ 네 가지 대주제에 안에서 세계시민교육의 4가지 필수적 이슈(Tawil, 2013), 세계시민교육의 핵심 개념, 유아세계시민교육의 목표와 목적, 교수법, 실천 관련 내용 등이 포함될 수 있도록 구성 한다.

<표 10> 교과목의 주제 도출

Tawil(2013)	AGDET(2019)	유아세계시민교육
인권 이슈	‘상호적인 권리와 책임에 대한 이해’	권리와 책임 존중
간 문화적 이슈	‘다양성을 존중하여 반응’	다양성 존중
사회정의 관련 이슈	‘공정성을 인식’	공정성 존중
환경 이슈	‘환경에 대한 존중과 책임’	생명 및 환경 존중

참고: Australia Government Department of Education and Training (2019). *Belonging, being & becoming: The early years learning framework for Australia.*

3) 교과목의 교수-학습 방법에 관한 논의

본 교과목은 예비유아교사의 유아세계시민교육의 실천을 위해 필요한 유아에 대한 관점, 교육자로서 태도와 실천 방식을 전환적으로 생각해 보도록 함으로써 미래 유아교육자로서 예비유아교사가 만나게 될 유아들과 예비유아교사들이 전통적 교육패러다임에서 벗어나 더 많은 참여의 기회와 변화의 가능성을 열어갈 수 있도록 하고자 한다. 이를 위해 교수-학습방법 측면에서 세계시민교육의 변혁적 페다고지를 다시 살펴볼 필요가 있다. 교과목의 교수-학습 방법을 논의함에 있어 변혁적 페다고지를 다시 살펴보는 것은 세계시민교육의 지향성과 다르지 않기 위함이다.

페다고지가 교수와 학습 사이의 관계에 존재하는 것(Loughran, 2013)이란 이해를 바탕으로 살펴보면, 변혁적 페다고지는 교수와 학습 사이의 관계에 변화를 만들어 내는 교육에 관한 이념이자 전략이라고도 볼 수 있어, 교수-학습 방법에 대한 논의에서 근본적으로 전제될 수밖에 없는 것이기 때문이다. 이와 같은 점 때문에 선행된 예비교사를 위한 세계시민교육 교과목 개발 연구들에서도 교과목이 예비교사가 변혁적 페다고지를 이해하고 실천하는 모델이 되어야 한다고 제언하였다(Appleyard & McLean, 2011; Guo, 2014).

교과목이 변혁적 페다고지를 이해하고 실천하는 모델이 된다는 것은 예비유아교사를 위한 세계시민교육 수업이 전체론, 대화, 비판적 사고와 가치관을 형성하는 경험이자 변혁적 페다고지의 이해의 기반이 되어야 한다는 것이다. 따라서 교과목의 교수-학습 방법을 논의함에 있어서 어떻게 하면 이 4가지를 구현할 수 있을지 탐구해야 한다. 즉, 이러한 4가지 원리가 교육내용으로 포함되기도 하겠지만, 4가지 원리가 교수자의 가르침과 예비유아교사의 배움에 기반이 될 수 있는 책략들을 검토해 보는 것이다.

이를 위해 먼저, 전체론, 대화, 비판적 사고, 가치관의 형성이라는 변혁적 페다고지의 4가지 원리의 성격을 떠올려 볼 필요가 있다. 즉, 변혁적 페다고지의 4가지 원리는 기술적 차원에서 간단명료하게 설명할 수 있는 것이 아니라 상황과 맥락과 관계 지어 심도 있게 이해하여야 하는 철학적 차원의 것이다. 이에 첫 번째로 검토한 전략이 사례이다. 한기철(2019, p. 415)은 예비교사를 위한 교육철학 수업은 “그 수업에서 제시된 주제들을 그와 관련된 현실적 사례들과 연결 짓고, 그것들에 대해서 교수와 학생들 간에 활발하게 담론을 주고받는 식으로 진행되는 것이 가장 적절”하다는 의견을 제시하기도 하였다. 이를 통해 사례의 어떤 부분이 교육적이고 그것을 왜 교육적이라고 생각하는지에 대해 근거와 함께 의견을 주고받으며 예비교사의 철학적 사고와 지평을 넓힐 수 있음을 시사했다. 즉, 사례는 교육패러다임으로서 세계시민교육이 지니고 있는 철학적 속성과 대화적이고 비판적 사고를 고양하도록 하는 본래 철학수업이 가지고 있는 속성을 종합 고려할 때 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육의 적절한 교수-학습 전략이 될 수 있다.

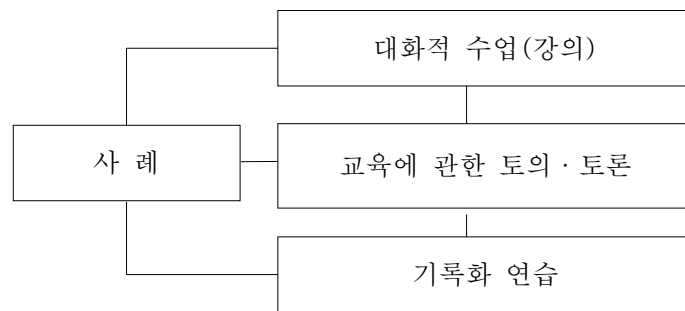
다시 말하면, 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육 교과목에서 사례는 예비유아교사들에게 모범 정답을 제시되는 것이 아니라 오히려 교육에 관한 일련의 생각할 거리를 던지는 것 일에 가깝다. Toh et al. (2017)는 세계시민교육은 학습자에게 변혁적 패러다임만을 제시하는 것이 아니라 전통적 패러다임 역시 접할 수 있도록 하여, 세계시민교육이 다루는 주제와 이슈들에 대해 어떻게 서로 다르게 해석하는지를 이해할 수 있게 할 필요가 있다고 제안하였다. 이는 예비유아교사들에게도 세계시민교육을 비판적으로 접근한 사례뿐만 아니라 전통적이거나 연성적 관점(soft perspective) 측면에서 접근한 사례 모두를 제공하고, 이에 대해 교육적 측면에서 토론할 필요가 있음을 시사한다.

이상의 논의 내용을 종합해 보면, 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육 교과목에서 사례(事例)라고 함은 유아교육현장에서 실제로 일어난 일이나 사건, 지역적, 세계적 차원에서 발생하고 있는 이슈들이라고 개념화할 수 있다. 즉, 본 연구에서 사례는 주제와 관련된 현실적 사례(한기철, 2019)로 실제 일어난 일이면서 사건으로서 상황과 맥락이 구체적으로 기술되어 있어서 예비유아교사들이 교육적 판단을 하는 데 최소한의 근거를 찾을 수 있어야 한다. 따라서 상황이 잘 기술되어 예비유아교사로 하여금 그 맥락을 읽어낼 수 있는 질적 논문이나 책 그리고 사회의 실상을 보여줄 수 있는 인터넷 기사나 뉴스 클립이나 세계시민교육 주제관련 미디어자료를 활용(정지현, 2009a; 허수미, 2014; Appleyard & MaLean, 2011; Guo, 2014; Kopish, 2017)하고자 한다.

다음으로는 모든 예비교사가 아닌 예비유아교사만을 대상으로 하는 교과목의 차별성을 두기 위하여 사례를 활용하여 기록화를 연습해 보는 것을 검토하였다. 2019 개정 누리과정은 ‘유아의 경험이 교육적 가치를 가지도록 기록하고 교사의 지원방안을 기술하는 내용의 기록화를 작성’ 하도록 하였다(교육부·보건복지부, 2019). 기록화는 유아교사가 계획안 작성에 시간을 투자하기보다는 유아들의 목소리에 귀 기울이고 관찰하여, 유아들의 경험을 교육적으로 해석하고, 가치를 부여하여 기록하며, 앞으로 관련한 교사의 지원 방안을 기술하여 기록으로 남기는 것이다. 즉, 기록한다는 것은 교육자들이 기록할 만하다는 가치 선택을 하는 것이며, 해석이라는 행위를 통해 의미를 창조하는 것이다(Dahlberg et al., 2007). 예비유아교사들은 교육현장에서 유아들을 직접 관찰할 기회가 많지는 않다. 그렇지만 연구자들이 관찰한 연구물의 사례를 가지고 만약 내가 이 학급의 교사라는 상황적 가정을 통해 세계시민교육측면에서 해석해 보고, 가치를 부여하고, 자신의 해석을 바탕으로 어떤 방법으로 어느 정도로 지원할 것인지 고민해 보는 것은 세계시민교육측면에서 유

아들과 현상을 바라보는 데 도움이 될 것으로 보인다.

본 교과목은 사례를 중심으로 대화적인 강의, 사례를 통한 교육에 관한 토의·토론, 사례를 기반으로 한 기록화 연습을 통해 유아에 대한 관점, 추구하는 교육, 그리고 교사의 역할 및 자질에 있어 전환의 의미를 고찰해 보도록 하는 동시에 변혁적 페다고지를 경험해 볼 수 있도록 구상하고자 한다.



[그림 4] 교과목의 교수-학습 방법 구상안

4) 교과목의 평가에 대한 논의

평가측면에서도 예비유아교사의 주체적인 참여가 필요하고, 전환의 의미를 생각해 보는 기회가 되어야 한다. 평가를 지칭하는 영어 단어 ‘evaluation’의 어원을 살펴보면, 평가는 어떤 것에 가치를 부여하거나 가치를 발견하는 행위이다(Online etymology dictionary, n.d.). 어원상 교과목의 평가는 본 교과목이 무엇에 가치를 부여할 것이며, 학습자로서 예비유아교사가 이 교과목을 통해 어떤 측면에서 가치를 발견하기를 기대하는가의 문제가 된다. 이 교과목은 예비유아교사를 위한 교과목이며, 따라서 교과목의 실행과정에 참여한 즉, 이 교과목의 배움의 주체인 예비유아교사의 목소리를 통해 이 교과목이 가치가 부여될 수 있다. 그러므로 연구 문제 2번을 통해 이 부분에 대해 심층적으로 탐구할 것이다.

그렇다면 다음으로 논의되어야 할 부분이 학습자로서 예비유아교사가 어떤 측면에서 가치를 발견하기 기대하는지 교과목 개발자인 연구자의 의도에 대한 부분이다. 교과목의 개발자의 의도가 어떠한든 교과목의 가치를 부여하는 가치 매김은 예비유아교사에 의해 이루어지겠지만, 예비유아교사들이 가치 매김의 과정에서 고려해 볼 수 있는 점들을 내포하고 안내할 필요가 있다. 이를 위해 세계시민교육의 지향성에서 논의를 시작하였다.

세계시민교육은 단순한 지식을 습득하는 교육이 아니라 학습자가 능동적인 교육의 주체가 되어, 스스로 사고하고, 분석하며, 문제를 해결하는 과정 중심 교육을 지향한다(한경구 외, 2015). 이에 앞서 분석한 비판적 관점의 세계시민교육 교과목 개발 연구(Appleyard & McLean, 2011; Guo, 2014; Kopish, 2017)들도 예비교사가 교과목의 모든 수업 및 활동에 주체적으로 참여할 수 있어야 함을 시사하였다. 평가측면에서도 예외가 아닐 것이다. 즉, 예비유아교사 스스로가 자신의 학습을 평가할 수 있고, 그 평가 내용은 자신이 수업에 참여하는 모든 과정이 되어 본인 스스로 가치를 부여할 수 있도록 하는 것이다.

〈표 11〉 세계시민교육과 포트폴리오평가의 특징

세계시민교육	교사교육에서 포트폴리오
<ul style="list-style-type: none"> · 학습자는 능동적인 교육의 주체 · 과정 중심적 교육 · 비판적 사고 함양 · 대화적 교육 	<ul style="list-style-type: none"> · 자기 평가 · 과정 평가 · 반성적인 사고 활동 · 교육철학, 신념에 관한 글 · 이론과 실제 연결 · 다른 사람과의 대화증진 · 동료와의 공유

이를 위해 검토한 것이 포트폴리오 평가이다. 과정을 중시하는 포트폴리오 평가는 세계시민교육이 추구하는 가치와 일치할 뿐만 아니라 각각의 특징을 살펴볼 때 상당한 유사성을 찾아 볼 수 있다(표 11 참고). 교사교육에

서 포트폴리오(임승렬, 2000)는 첫째, 교사의 자기평가를 통한 자기 주도적인 학습을 위하여 둘째, 교육철학이나 신념에 관한 글, 저널 등으로 나타나는 반성적인 사고 활동을 위하여, 셋째, 표준화 검사에 대한 대안적 교사 평가 방법으로서 사용될 수 있다. 그동안 예비유아교사교육에서 포트폴리오 평가는 2000년대 초 유아과학교육(송연숙, 2004; 유승경, 2000), 유아수학교육(안진경, 2006; 하은옥, 허우정, 2006) 등 교과교육에서 자기주도능력 및 반성적 성찰 능력 증진을 위해 사용되었다. 이어서 예비교사들이 미래 일할 환경이 매체가 발전된 사회임을 고려하여 컴퓨터를 이용한 디지털 포트폴리오가 소개되었고, 교사교육분야의 활용가능성이 탐색되기도 하였다(심미자, 2005; Woodward & Nanlohy, 2010). 최근에는 유아교육개론, 유아미술교육과 같은 보다 다양한 교과목(강은주, 2019; 이선경, 2019)에서 포트폴리오 평가를 실시하여 예비교사들의 교직 열정 및 자기주도학습 역량 증진의 효과성이 보고되고 있다. 즉, 예비유아교사교육분야에서 포트폴리오는 교과교육 과목에서 주로 활용되고 있으며, 예비유아교사의 자기주도 학습과 반성적 성찰, 교직에 대한 열정을 평가하였다.

종합하면, 학습자의 주체성을 강조하는 세계시민교육의 지향과 같이 이 연구에서는 교과목의 모든 요소에서 학습자인 예비유아교사 또한 주체적으로 참여할 수 있도록 해야 한다. 즉, 기존의 교수자에 의해서 이루어지던 평가에서 벗어나 예비유아교사 스스로도 자신의 학습에 의미를 부여할 수 있고, 수업에 참여하는 모든 과정 자체가 평가의 내용이 되어 본인 스스로 가치를 부여할 수 있도록 하는 것이다. 이를 위해 학습폴리오를 선정하였다.

4. 교과목 구성안과 실행

본 절에서는 실제 교과목이 어떤 구성을 가지고 있는지 그리고 어떻게 실행되어 있는지를 교과목의 성격, 목표, 내용, 활동, 평가 순으로 나누어 기술하면서 교과목의 운영에 있어 염두 해야 할 점들을 소개하고자 한다. 이는 구성안의 실제 실행과정에 참여한 예비유아교사들의 교과목의 구성 및 실행에 관한 의견을 반영하여 만족스러운 점과 수정·보완이 필요한 점들이 내포된 결과물이기도 하다.

1) 교과목의 성격

예비교사를 위한 교사교육 교과목 개발에 있어 세계시민교육 연수를 받은 후 활동자료를 얻어 도움이 되었지만 정작 ‘왜’ 세계시민교육을 가르쳐야 하는지에 대한 동기유발이 되지 않는 못했다는 현직교사의 의견을 유념할 필요가 있다(고아라, 2015). 기존의 교과목 혹은 프로그램 개발 및 운영에 있어서 교과목은 교사가 습득해야 할 대상으로만 여겨짐으로써, 교사로 하여금 교과목이나 교육프로그램에 숨은 철학적 전제나 가치에 대한 인식 없이 주어진 활동을 실천하게 만드는 경향에 있다는 비판이 제기된 바 있다(김희연, 2017; 유혜령, 2010). 이는 교사가 ‘무엇을 왜’ 배워야 하는지에 대한 가치차원의 문제의식이 없이 가시적인 목표 달성을 위한 교수 기법의 습득에 몰두하도록 하면서 역동적인 교육현장에서 필요한 교사의 판단력을 갖추는 것에는 관심을 두지 못하고 있음을 지적하는 것으로 볼 수 있다.

교육현장에서는 단 하나의 옳은 답을 구할 수 있는 것이 아니며, 세계시민교육에도 핵심적인 원리는 있을 수 있지만 모든 상황에 적용 가능한 실천 모델은 존재하지 않는다(박은혜, 1999; UNESCO, 2014). 또한, 세계시민

교육을 위한 교사교육에는 표준화된 길도 없다(성열관, 2010; Kopish, 2017). 교사는 세계시민교육의 핵심가치와 내용을 형식적, 잠재적 교육과정에 유의미하게 융합할 수 있도록 끊임없이 배우는 학습자여야 하며(김진희, 허영식, 2013), 예비교사 또한 이와 같은 신념과 태도를 가져야 할 필요가 있고, 세계시민교육의 가치에 관해 탐구해 나가며, 세계시민교육의 실천동기를 찾아나가야 한다.

따라서 본 교과목에서는 예비유아교사가 세계시민교육을 배우는 스스로의 이유를 찾을 수 있도록 세계시민교육의 가치와 유아세계시민교육의 가치에 대해 지속적으로 성찰할 수 있는 기회가 되도록 한다. 즉, 이와 같은 기회가 예비유아교사 스스로의 유아세계시민교육의 실행 동기를 찾아 가는데 도움이 될 것이라고 본 것이다. 본 교과목은 예비유아교사가 스스로 질문하고 성찰할 수 있는 시간으로 유아들에게 세계시민교육의 교육적 가치인 왜 유아들이 세계시민교육을 배워야 하고, 세계시민으로서 유아들에게 필요한 가치는 무엇인가에 대해 탐색하며, 교육자로서 내가 왜 세계시민교육을 배워야 하는지에 대한 이유를 찾는 변증법적 대화의 과정이 되도록 한다. 즉, 교과목은 보다 나은 인간, 보다 나은 교육 그리고 사회를 찾아가는 부단한 재구성의 과정이기도 함을 유념한다.

다음의 질문은 본 교과목 속에 목적과 목표로, 내용 및 교수-학습의 활동으로, 그리고 평가 속에 반영되어 있는 것이다.

- 왜 나는 이러한 지식이 필요한가, 혹은 필요하지 않은가?
- 왜 내가 이러한 기존의 인식에 대해 의문을 가져야 하는가?
- 왜 나의 세계관, 유아관, 교사관, 그리고 교육관이 중요한가?

2) 교과목의 목표

예비유아교사를 위한 세계시민교육의 입문과정으로 15주 수업의 교육목표를 정리하면 다음과 같다.

예비유아교사들이 Post-2015 세계시민교육의 전환적 의미에 대한 이해를 바탕으로, 세계시민교육과 2019 개정 누리과정의 연결성을 찾을 수 있으며, 비판적 성찰을 통한 유아세계시민교육의 실천 의지를 함양한다.

3) 교과목의 내용

유아세계시민교육은 기존의 시민성에 대해 배우는 교육에서 시민성의 실천을 통해 배우는 새로운 교육의 패러다임이다. 과거에는 예비유아교사가 생활주제에 따라 유아에게 세계시민성이 무엇인지 가르치기 위한 수업 계획이 일반적이었다면, 이제는 교사가 유아들의 목소리에 귀 기울이고, 유아들을 관찰하고 기록하면서 세계시민교육적 측면에서 접근할 수 있는 교육적 상황들을 발견하여 세계시민성을 함양할 수 있도록 지원하는 것이다. 예비유아교사들은 교과목을 이 두 가지 교육 패러다임을 모두 접할 수 있다. 이에 대한 가치 판단은 예비유아교사의 각자의 가치판단이다.

본 교과목의 내용은 수업에 참여한 예비유아교사들은 15주라는 제한된 시간으로 이루어진 3학점 수업에서 이러한 패러다임의 전환의 의미가 무엇이고, 이러한 변화가 왜 교육적으로 보다 의미 있는 것임을 생각해 볼 수 있는 짜임새를 갖추고자 하였다(표 12 참고). 이러한 주제들에 대해 교수자와 참여자가 교육적인 것은 어떤 점이고, 그 근거는 무엇인지에 관한 상호적인 대화를 나눌 수 있는 내용이기도 하다.

학기 초반 유아세계시민교육의 기초에서 전미사회교육협회에서 제시하는 21세기 교사의 자질이 세계시민으로서 인간상을 보여주기도 한다는 내용을 다루기도 하였으나 연구에 참여한 예비유아교사들 중에는 전미사회교육협회가 언급했기 때문에 유아교사들이 배워야 하는 것처럼 제시되는 관습에 문제를 제기하는 경우가 있었다. 또한, 일반유아교사들이 더 알고 싶은 주제에 대한 의견을 낼 수 있지 않은 학회의 주제선정과정을 근거로 들면서 유아교사들보다 더 반영되기 어려운 예비유아교사의 의견을 계속 묻는 연구자의 질문의 의도에 회의감을 표현한 경우도 있었다. 이러한 예비유아교사들의 의견을 종합적으로 고려했을 때, 전미사회교육협회의 21세기 교사의 자질이 반드시 필요한 내용이 아니라고 인정하여 이 내용은 삭제하였다.

〈표 12〉 교과목의 내용 체계

주제	내용
유아세계시민교육의 기초 (2주)	<ul style="list-style-type: none"> · 교육패러다임의 전환이란? · 누리과정의 개정 취지와 주요 변화 · 세계화와 사회적 변화 그리고 교육의 역할 · 세계시민교육의 유관기구와 역할 · Oxfam 세계시민교육과정 소개 · 패러다임의 변화로서 세계시민교육 · 상호의존적 삶의 또 다른 의미 · 세계시민성의 개념 · 개정누리과정과 세계시민교육의 연관성 · 비판적 사고의 필요성 · 나비효과와 의미
권리와 책임 존중 (3주)	<ul style="list-style-type: none"> · 유아 권리존중과 교사의 권위의 관계 · 아동권리협약에 대한 이해 · 아동권리협약의 권리의 주체로 유아를 보는 관점 · 아동권리협약의 주요 권리 (참여의 권리: 귀 기울임) · 개정 누리과정의 권리와 책임 존중 관련 요소 찾기 · 사례 1, 2 (권리 존중을 통한 교육) · 권리에 대해 가르치는 교육에 대한 토론
다양성 존중 (3주)	<ul style="list-style-type: none"> · 교육적 분위기 · 일과, 일상에 내재되어 있는 고정관념, 편견 · 사회와 교육현장의 고정관념, 편견, 선입견 · 다문화교육에 대한 오해와 편견

	<ul style="list-style-type: none"> · 사례 1, 2 · 대화적 관계 · 다양성의 의미 · 개정 누리과정의 다양성 존중 관련 요소 찾기 · 교사의 교육적 시각, 교육다운 교육이란?
<p style="text-align: center;">공정성 존중 (3주)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 평등, 공평, 사회적 정의의 개념 차이 · 평등성에 대해 가르치는 교육 · 상황과 맥락을 고려하여 공정함을 판단하는 유아 · 사례 1, 2 · 비판적 리터러시 1 · 미디어 속에 내재된 고정관념, 우리사회의 차별적 인식과 우리들의 선입견 · 결핍의 관점, 과잉 일반화 · 학교, 유치원에서 소외를 경험하는 유아들 · 변화하지 않는 학교, 교육
<p style="text-align: center;">자연과 환경 존중 (3주)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 지속가능성 · 생물다양성, 생태 리터러시 · 함께 더불어 살아야 할 존재로서의 자연 · 유아와 자연과의 만남 · 학습을 위한 도구로서의 자연 · 자연존중, 환경존중에 대해 가르치는 교육 · 생명존중을 통해 배우는 교육 · 사례 1, 2 · 비판적 리터러시 2 (그림책 속 시민으로서 유아들의 모습) · 개정 누리과정의 자연 존중 관련 요소 찾기 · 지역사회와의 연계와 교류
<p style="text-align: center;">종합 및 경험 나눔 (1주)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 민주적 학습 공동체, 동료와의 소통 · 민주적인 유아교육기관의 문화 형성 · 한 학기동안 나에게 가장 중요했던 깨달음

특히, 본 교과목은 유아교육현장에서 실행된 세계시민교육의 실천 사례 혹은 세계시민교육관점에서 새롭게 바라볼 수 있는 사례를 선정하여 수업에서 대화적 강의를 위한 교육내용, 기록화 연습을 위한 내용으로 활용하였다. 사례들은 실제 세계시민교육에 관한 연구물은 아닐지라도 유아들의 일상적인 삶과 유아들이 존재하는 상황을 생생하게 기록하고 있어 세계시민교육 측면에서 다시 읽어낼 수 있는 텍스트들이었다. 예비유아교사들의 면담과정에서 공통적으로 많이 거론된 사례 두 가지를 소개한다.

(1) 사례 1: 공정성 존중(공정성 존중의 실천을 통해 배우는 교육)

Vasquez(2004)의 저서 4장 ‘우리 친구는 채식주의자(Our friends is a vegetarian)’의 내용을 발췌해서 세계시민교육측면에서의 재해석 및 앞으로의 지원 방향을 모색해 보는 기록화 형태로 구성하였다. 이 사건의 발단은 지난 밤 유치원 가족행사에서 핫도그와 햄버거 중 어떤 메뉴를 먹은 사람이 많은지 알아보자는 한 유아의 제안 속에서 시작된다. 이 반 선생님은 아침 학급모임을 유아들이 제안하는 주제로 이야기 나눌 수 있도록 하였다. 이날은 한 유아가 제안한 메뉴 선택에 관한 조사를 거수로 알아보는 가운데 앤소니의 “나는 아무것도 먹지 못했어” 라는 작은 목소리에 반응하면서 시작된다.

이 이야기를 통해 예비유아교사들은 사건의 맥락, 활동의 전개, 유아들의 목소리와 행위, 이 반 교사의 교육 철학 등에 주목해 보며, 유아들과 유아교육현장의 복잡한 상황 맥락에 대한 이해를 해 나간다. 아이들은 가족행사에 관한 초대장에 대한 이야기 나누기, 가족행사에 대한 메뉴는 어떻게 정해지는지 알아보기, 운영위원회에게 메뉴에 대한 문제제기하는 편지쓰기, 오지 않는 답장에 대한 고민, 어떻게 하면 답장을 받을 수 있는 편지를 쓸 수 있는지에 내용에 대한 토의, 다른 유치원에는 이런 문제가 없는지에 대한 조사하기 등의 과정을 거친다. 그 내용의 일부를 제시한다.

그건 공평하지 않아요. 우리 친구는 채식주의자예요.

<사건의 발단>

유치원 바베큐 파티 다음 날 아이들이 등원하면서 꺼내놓는 바베큐 파티 이야기로 교실의 분위기는 흥분으로 가득 차 있다. 유치원 바베큐 파티는 유치원의 모든 아이들, 학부모님들 그리고 교사들이 함께 모여 유치원을 사랑하는 마음을 만들어 나가기 위한 연례행사이다. 아이들은 어제 바베큐 파티에서 누구를 보았는지 그리고 무엇을 먹었는지 이야기를 나눈다. 또 어떤 아이들은 어제 파티에서 먹은 음료

와 감자칩을 가지고 와 건강한 스낵인지에 아닌지에 대해 이야기도 나눈다. 바베큐 파티에 대한 이야기를 더 하고 싶은 스테파니가 아침 학급모임에서 한 가지 주제를 더 추가한다. 스테파니는 어제 파티에서 햄버거를 먹은 사람이 더 많은지 핫도그를 먹은 사람이 더 많은지 알고 싶다고 한다. 이를 위해 스테파니는 거수로 조사해보자고 한다. 이 때, “나는 아무것도 먹지 못했어.” 앤소니의 조용한 속삭임에 주변 아이들은 동요하였다. 앤소니는 어제 바베큐 파티에서 햄버거와 핫도그가 모두 소고기를 재료로 하였기 때문에 고기를 먹지 않는 채식주의자인 자신은 아무것도 먹을 수 없었다고 하였다.

그 날 학급모임에서...

바베큐 파티에서 채식주의자를 위한 음식이 없었다는 것, 우리 유치원 공동체에서 아무도 채식주의자의 있고 없음에 대해 알아보지 않았었던 것에 대해서 유아들은 화가 났다. 이 이야기는 점차 다른 반들에도 이슈가 되었다.

스테파니: 선생님, 바베큐 파티의 메뉴를 소고기 햄버거와 핫도그로 누가 정해요?
교 사: 음, 유치원에서는 엄마, 아빠, 선생님들로 구성된 바베큐 파티를 계획하는 운영위원회라는 모임이 있어. 그리고 원장님의 비서 선생님이 그 모임을 담당하시면서 의견을 조율하시지.

며칠 후에도...

유아들과의 대화를 통해서 스테파니 뿐만 아니라 다른 여러 아이들도 집에서 이 이슈에 대해 이야기를 나누었다는 것을 알게 되었다. 스테파니 말고도 몇몇의 유아들은 우리 유치원 행사에서 채식주의자 친구들이 소외되는 것에 대해 문제시하고 있었다. 그래서 우리는 집으로 가져갔던 바베큐 행사 관련 가정통신문을 함께 읽어보았다.

우리의 바베큐 파티에 참여해 주세요!

멜라니: 이 초대장은 우리라고 썼지만 앤소니를 포함하고 있지 않아요. (앤소니가 아닌 다른 아이들을 손가락으로 가리키며) 너랑 너랑 나의 바베큐 파티지 앤소니에게 우리 바베큐 파티는 아니에요. **그건 공평하지 않아요.**

스테파니: 운영위원회 선생님께 편지를 써요!

스테파니의 의견에 동의하는 친구들과 함께 유아들의 걱정에 대해 알리는 편지를 쓰기로 하였다. 스테파니와 4명의 유아들은 편지에 쓸 말을 결정하는데 여러 차례 토의를 하였다.

출처: Vasquez, V. M. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. New York, NY: Routledge.

(2) 사례 2: 환경 존중(환경 존중의 실천을 통해 배우는 교육)

Souto-Manning(2014)의 ‘Making a stink about the “ideal” classroom: theorizing and storying conflict in early childhood education’의 내용을 기반으로 유아들로부터 시작되는 배움의 의미, 실천을 통한 배움의 교육적 의미를 나누었다.

유아교사 질(Jill)은 자신의 금기시(taboo)시 하던 주제이자 자신이 어떻게 지도해야 하는지 모르는 주제에 대해 관심을 표현하는 유아들을 못 본척하고 싶었다. 그러나 교사학습공동체에 이에 대한 고민을 나누고 용기를 얻어 자신이 추구하던 유아 중심 교육관을 되새기며, 학급의 모든 유아들이 모인 자리에서 ‘악취’라는 주제에 대한 유아들의 생각에 귀 기울인다. 유아들의 대화를 통해 ‘악취’라는 주제에 대한 접근의 방향을 찾아 나간다.

PPT 화면	해설
<p style="text-align: center;">교사들의 도전 : 악취를 통해 유아들과 함께 배우고 실천하기</p> <p>진경(context)</p> <p>어느 따뜻한 가을의 월요일, 아이들이 운동장에서 즐겁게 놀고 있다. 켄드릭은 티파니에게 “으! 냄새나!”라고 말한다. 티파니는 눈에 힘을 주고 머리를 흔들면서 “아니야! 난 아니야! 내가 냄새나!”라고 한다. 켄드릭이 소리친다, “아니. 난 아니야. 너가 그래!”. 켄드릭은 티파니에게 “내 냄새 좀 맡아 봐! 난 냄새가 없어!”라고 말한다. 티파니는 코를 찡그리며 마지못해 켄드릭의 냄새를 맡고 나서 “어, 너한테 나는 냄새가 아니네.”라고 말한다. 이번에는 켄드릭이 티파니에게 코를 대고 악취가 나지 않는지 확인한다. 티파니는 친구들과 놀기 위해 그 자리를 떠난다. 켄드릭은 세발자전거를 두어 번 타고, 타이어 그네 쪽으로 달려간다. 타이어 그네는 언덕 아래 담장 옆에 있다. “유후!!”켄드릭이 자전거를 타고 타이어 그네를 주변을 돌면서 신나서 큰 소리로 외친다. 켄드릭은 그네를 탄 후, 그네 옆 펜스에 기대어 앉은 다음 그네를 탈 차례를 기다리고 있다.</p> <p>오전 10시, 강한 햇빛 때문에 눈을 가늘게 뜨고 더위 속에서 자기 차례를 기다리고 있을 때, 켄드릭은 허를 내밀며 “으윽!”이라고 큰 소리로 말한다. “티파니! 여기서 냄새나! 티파니!!! 여기서 냄새 난다!! 정말 고약한 냄새야!!!” 켄드릭은 티파니를 그네 펜스 가까이로 불러 숨을 깊이 들이쉬며 티파니에게 숨을 들이쉬는 모습을 보여준다. 티파니는 “이렇게?”라며, 켄드릭을 따라 숨을 깊이 들이쉬는데, “으, 냄새! 정말 냄새 난다.”라고 말한다.</p>	<p>1. 바깥놀이 중 느낀 악취의 출처를 두고 두 유아 사이의 갈등이 발생한다. 온도가 상승함에 따라 사라졌던 냄새가 다시 풍기고 유아들은 큰 관심을 보인다.</p> <p>★ 유아들로부터 시작하는 이유</p>

<p>교사들의 도전 : 악취를 통해 유아들과 함께 배우고 실천하기</p> <p>연구의 목적 연구자는 5~6세 유아들이 놀이터에서 맡게 된 악취가 갈등을 촉발시켰으며, 유아들은 이러한 갈등을 통해 배움의 기회를 갖게 되었다. 연구자는 이러한 배움의 과정 중에 유아들이 무엇을 알고, 그들의 세계 속에서 그리고 그들의 세계와 함께 배움의 의미를 형성해 나가는 유아들의 배움의 방식을 기록하고자 하였다.</p> <p>갈등에 대한 연구자의 관점 다양한 맥락과 사회적 행위자들이 얽혀 있는 갈등의 다차원적인 측면</p> <ul style="list-style-type: none"> - 교사의 관심 vs. 유아들의 관심 - 교사의 교육관 vs. 표준화 교육 - 유아들이 아는 것과 알고 싶고 원하는 것 vs. 엄격한 교육과정 안에서 의무적으로 알아야 하는 것 	<p>2. 이 연구는 예기치 못한 갈등이 유아들이 다양한 것들을 배워나가야 하는 교육적 기회가 되는 과정을 자세히 기록한다.</p> <p>★ 이 갈등 상황은 유아들이 알고 싶은 것과 교육과정 안에서 배워야 하는 것 사이의 갈등을 의미하기도 한다.</p>
<p>교사들의 도전 : 악취를 통해 유아들과 함께 배우고 실천하기</p> <p>유아교육에서 이상적인 교실 이상적인 교실에서 갈등이 없는 상태 - 소극적 평화 추구</p> <p>교실에서 많은 갈등이 역제됨에 따라 어린이들 특히 소위 '보통' 평균에 벗어나고 여겨지는 어린이들의 다양한 세계(diverse worlds)와 주 및 연방의 규율과 정책 사이에 공개적인 충돌을 허용하지 않는 냉전 분위기를 형성되고, 소극적인 평화(negative)와 현상 유지 지속적으로 조성된다.</p> <p>소극적 평화(negative peace) 국제정치에서 전쟁이 없는 상태를 가리켜 말하는 평화이다. 전쟁과 평화는 상호 배타적이며 양자 모두 전역한다는 견해에 기초하여 평화를 생각하는 것 즉, 전쟁이 없는 상태를 평화라고 한다. 1960년대까지의 학계를 중심으로 한 평화연구는 전쟁을 어떻게 방지하고 또한 그것이 발발한 경우에는 어떻게 그것을 확대시키지 않고 종결시킬 것인가가 기본적인 연구과제였다. 그러나 1960년대 말부터 북유럽, 독일의 연구자 간에서 전쟁이 없는 상태일지라도 반드시 평화라고 할 수는 없다는 견해가 전개되었다. 즉, 전쟁이 없는 상태일지라도 빈곤, 격차, 억압 등 인간의 잠재적 능력이 억압되는 경우가 많은데, 그것을 구조적 권력이라고 하고 그것을 개혁하는 것을 적극적인 평화라고 하여 소극적 평화와 대비하여 따로 소극적 평화를 비판하였다. 그러나 전쟁이 없는 상태로서의 소극적 평화도 중요하다.</p> <p>[내이버 지식백과] 소극적 평화 (negative peace) (21세기 정치학대사전, 정치학대사전편찬위원회)</p>	<p>3. 이 연구는 갈등이 없는 상태를 이상적인 유아들의 학습의 모습으로 바라보는 관점에 의문을 던진다.</p> <p>★ 이는 마치 전후 전쟁은 없지만 평화가 도래하였다고 볼 수 없었던 냉전의 상황을 상기시킨다.</p>
<p>교사들의 도전 : 악취를 통해 유아들과 함께 배우고 실천하기</p> <p>켄트릭과 티파니네 학급 켄트릭과 티파니네 학급에서는 담임 교사인 질 선생님이 악취(stink)와 배설물(poop) 같은 주제를 배움의 중심으로 가져옴으로써 갈등이 가진 변혁적인 힘(transformative power)이 드러났다. 이러한 교육적인 재위치(pedagogical repositioning)를 통해 유아를 스스로 가르침과 배움 속에 내재되어 있는 텍스트, 질문물, 그리고 힘과 권력의 복잡한 이슈들을 직면하게 되었다.</p> <p>교사학습공동체를 통한 질 선생님의 걱정 나눔 질 선생님은 주정부의 표준교육과정과 평가 체계에 대해 걱정이 많았다. 선생님은 자신이 가르치는 아이들에 대한 사랑을 보여주고 그들의 목소리를 소중하게 여기는 한편, 아동 중심 교육과정을 실행하는 것과 아이들이 유지권에 가기 위해 숙달해야 했던 기준들 사이에서 갈팡질팡했다. 질 선생님은 격주로 만나는 교사학습공동체의 일원이었고, 다른 교사들과 함께 아동중심적 배움의 의미를 공유하였다. 질 선생님은 대화와 실행(action)을 위한 공간을 만들면서 다른 교사들과 같은 교육적 실천에 참여하였다.</p>	<p>4. 이 학습의 교사는 악취가 이 학습의 배움의 주제가 되는 것에 두려움이 있었지만 이를 인정하면서 갈등이 가지고 있는 변혁적인 힘을 드러내도록 하였다.</p> <p>★ 배움의 주체가 되어 적극성을 보이는 유아들</p>
<p>교사들의 도전 : 악취를 통해 유아들과 함께 배우고 실천하기</p> <p>연구자와 교사학습공동체 연구자는 교사학습공동체의 또 다른 참여자였으며, 매 주 5시간 이상 질 선생님의 학급에 가서 관찰 기록하였다. 특히, 악취와 배설물에 대한 탐구가 시작되면서, 매주 수요일 마다 방문하여 3시간씩 관찰하였다. 연구자는 기록을 하고, 녹음을 하고, 선생님과 아이들과 비형식적인 대화를 나누었다. 이를 통해서 학습 경험을 사로잡는 갈등의 역할을 발견할 수 있었다.</p> <p>교사학습공동체는 서로 신뢰하는 관계가 형성되었고, 질 선생님이 자신이 가진 불확실성을 꺼내어 공유할 수 있도록 하였다. 연구자는 자신이 질 선생님 반에서 관찰 기록한 메모와 대화들을 J 질 선생님과 공유하였고, 질 선생님은 정기적으로 관찰기록을 보고 추가적인 정보와 피드백을 주었다. 질 선생님은 연구자의 노트를 읽으며, 마음을 회복하고, 지금 아이들이 무엇을 하고 있는 것에 집중할 수 있었다고 말하였다.</p>	<p>5. 이 연구의 기록의 주체는 교사가 아닌 연구자였다. 두 사람은 같은 교사학습공동체에서 참여하고 있었다. 교사학습공동체에서 교사들은 서로의 고민을 나누고 교육적 지원 방향에 대해 의견을 나누었다.</p>

교사들의 도전 : 악취를 통해 유아들과 함께 배우고 실천하기

질 선생님의 결심과 실천

질 선생님은 일과의 마무리를 아이들과 그들의 관심과 생각을 공유하는 시간을 갖을 수 있도록 하였다. 때때로는 아이들이 이전 주(혹은 더 이전에)에 진행했던 프로젝트에 대해 이야기를 나누기도 하였다. 그리고 이 시간에는 함께 의사결정을 한다는 생각이 학급에 공유되었다. 이 시간을 통해 다른 친구의 아이디어나 제안에 대해 이야기 나누고, 투표하는 시간도 가지기도 하였으며, 그리고 이 시간을 통해 지난 주의 프로젝트를 평가해 보는 기회도 가졌다.



6. 교사학습공동체에 참여하며 교사는 관습처럼 해오던 것들에 대해 변화를 주고자 하였다. 그 중의 하나가 일과 마무리를 유아들의 관심과 생각을 공유하는 시간을 만드는 것이다. 이를 통해 학급의 일을 유아들과 함께 결정해 나갔다.

교사들의 도전 : 악취를 통해 유아들과 함께 배우고 실천하기

배움의 기회로서 갈등

월요일, 악취 이슈가 있던 그날 학급 모임에서 질 선생님은 아이들에게 이번 주에 계속 알아보고 싶은 질문이 있는지 물었다. 질 선생님은 본인이 참여하는 교사학습공동체에서 그러하듯이 아이들과 교육과정을 함께 만들어가고자 하였다. 선생님의 이러한 초대에, 켈드릭은 소리쳤다. "안 좋은 냄새요!" 아주 많은 아이들이 악취와 배설물에 대해 관심을 가지고 있었기 때문에, 켈드릭의 외침에 배설물과 악취에 관한 아주 많은 코멘트가 이어졌다. 질 선생님은 "그래 내일 우리가 좀더 적절한 언어를 찾으면 토론을 이어가보자."고 하였다.

평소에 유아들의 목소리를 존중하려고 노력하는 질 선생님이지만 '적절하지 않는' 언어인 악취와 배설물, 즉 현재 유아들이 중요하다고 생각하는 이슈에 대해 저항하였다. 또한, 선생님은 갈등 회피하기 전략을 통해 현 상태(status quo)를 유지하고자 하였다. 문화적으로 바람직한 것으로 간주되는 것과 바람직하지 않은 것으로 가르치는 기존의 규정과 규범을 따르고자 한 것이다.

7. 악취 이슈가 있던 그날 학급 모임에서 교사는 이번 주에 계속 알아보고 싶은 질문이 있는지 물었고, 유아들은 악취 이야기를 열정적으로 다시 꺼냈다. 교사는 서둘러 모임을 마무리하였다.

교사들의 도전 : 악취를 통해 유아들과 함께 배우고 실천하기

그 날 교사학습공동체에서

질: 5, 6살 아이들이 이런 비판적 리터러시 관련 프로젝트를 할 수 있을 것 같지 않아요... 전 못할 것 같아요... 그런데 이런 일이 또 일어나고 또 일어나요...

윌리엄: 만약 이 이야기를 교실에서 나누지 않는다면, 아이들은 화장실이나, 놀이터 혹은 등하원시 간에 선생님의 눈에 잘 띄지 않는 시간을 이용해서 이 이야기를 나눌 거예요.

교사들은 이 이슈에 대해 함께 고민하기로 결정하였다.

질: 맞아요! 나는 항상 그런 비공식적인 학습 공간(예: 화장실, 놀이터, 등원 시간)의 이야기를 고실로 가지고 오고 싶었어요.

질: 배설물과 냄새에 관한 이야기 뿐이에요. 무엇을 해야 할지 모르겠어요.

사태: 맞아요, 우리는 아이들을 이해한다고 생각하면서도, 때때로 우리가 아이들이 하길 원하는 것은 우리들의 상상의 밖스 안에 딱 들어맞는 말과 행동이었던 것 같아요.

연구자: 켈드릭과 티파니는 운동장에서 악취에 대한 이야기를 나누고 있었어요, 아이들에게 그것에 대해 물어 보는 것은 어때요?

질: 이 이야기를 다시 꺼내라구요?

교사들은 자신들의 견해를 주고받으며 토론하였다.

8. 교사는 이 이슈에 대한 고민을 교사학습공동체에서 나누었다. 교사들은 이 이슈를 목인한다면 유아들은 교사가 없는 곳에서 더 이야기를 몰입하게 될 것이라고 조언하였다. 그리고 그 악취를 처음 맡았던 아이들의 생각을 좀 더 자세히 들어보는 것으로 접근의 실마리를 풀어보도록 하였다.

교사들의 도전 : 악취를 통해 유아들과 함께 배우고 실천하기

이슈에 이를 풀이하기

다음 화요일 아침:

질 선생님은 켈드릭의 어제 꺼낸 '냄새' 이야기를 풀어놓는다. 아이들은 자신의 주변 친구들과 눈을 마주치며, 결결 웃는다. 선생님이 악취나 배설물에 대한 이야기를 하는 것은 흔한 일이 아니었다. 질 선생님은 아이들이 사용했던 용어를 사용하여 대화를 이어갔다.




질 선생님은 진지하게 이야기하였고, 약간의 긴장감도 즐겼다. 힘의 균형을 맞추는 것 이것은 결코 쉬운 일이 아니었다.

질: 켈드릭, 어제 내가 뭘 배웠냐고 물었을 때 난 안 좋은 냄새가 난다고 했지, 더 말해줄 수 있니? 왜 그런 이야기를 한 거야?

켈드릭은 티파니와 있었던 일을 설명했다. 서로 냄새에 대해 논쟁하다가 그녀를 기다리다가 정말 아주 심한 냄새를 맡았다는 것이었다. 티파니와 켈드릭은 정말 아주 심한 냄새를 맡았지만 그게 어디에서 나는 냄새인지는 알지 못했다고 하였다. Jill 선생님의 얼굴이 점점 빨랐다.

질 선생님은 질판에 why? 라고 쓴 후 아이들이 냄새의 원인을 예측해 볼 수 있도록 초대하였다.

9. 다음 날, 교사는 용기를 내 아이들에게 악취를 맡았던 상황에 대해서 좀 더 이야기해줄 것을 부탁하였다. 아이들은 정말 심한 악취를 맡았고, 그게 어디서 나는지 알지 못했다고 했다. 교사는 함께 악취의 출처를 알아나가 보기로 하였다.

<p>교사들의 도전 : 악취를 통해 유아들과 함께 배우고 실천하기</p> <p>악취에서 시작된 배움의 과정</p> <p>목요일 : 알코올 증발 실험 -> 근데 뭐가 증발한거지? -> 음식할 때 나오는 쓰레기 냄새 -> 누가 담장 근처에 그 쓰레기를 버린거지? 담장 근처 강에 누가 쓰레기를 버린 것 같아 -> 만화, Go Diego, Go 에서 봤던 내용을 기억하며 "그게 오염이야!" -> 구조하려 가자! (Diego가 하는 대사) -> 담장 위로 올라가 강 주변을 확인하려고 함 -> 강 주변에 병, 비닐 봉지 등 쓰레기 발견 -> 카메라로 담장 주변 강가를 사진 찍어 줌 -> 목요일 일과를 마무리하며 찍은 사진을 가지고 다 같이 모여 이야기를 나눔 -> 강 주변에 버려진 많은 쓰레기를 보고 아이들은 화가 남-> 우리 놀이터에 냄새를 만드는 강주변을 청소하고 싶어함-> 그리고 누가 쓰레기를 버리는 건지 궁금해 하고, 단호함 -> 가족들에게 강 주변 오염에 관해 아시는 것들인 있는지 물어보기로 함</p> <p>금요일 : 아침에 등원한 아이들이 강 주변에 쓰레기를 버리러 가는 사람들에게 대해 이야기 하느라 열정적임 -> 어떻게 지원해야 할지 고민함-> 하원 시간 동생을 데리러 온 형이 교실 컴퓨터로 구글에서 하천 오염을 검색해줌 -> 형은 이 이슈가 세계적인 이슈이며, 허수 시스템이, 공장의 폐수가 하천 오염의 주요원인임을 설명해줌 -> 형은 구글에서 정보를 찾는 방법을 알려줌</p>	<p>10. 교사와 유아들은 냄새의 출처를 찾기 위해 놀이터로 나간다. 그러나 냄새는 나지 않는다. 교사와 유아들은 포기하고 교실로 다시 들어간다. 오후가 되어 바깥 놀이를 나갔을 때 유아들은 다시 놀이터에서 정체불명의 냄새를 맡는다. 날씨가 더워지는 것과 바깥 놀이터의 악취와 관련성을 발견한다.</p>
<p>교사들의 도전 : 악취를 통해 유아들과 함께 배우고 실천하기</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p style="text-align: center; font-size: small;">유아들의 메일에 답장이 없었고 아이들은 좌절했다. 세 선생님은 환경보호청에 직접 전화를 해서 상황을 설명하고 답장을 요청했다. 그리고 마침내 답장을 받았다.</p>	<p>11. 유아들은 동생을 픽업하기 위한 형의 도움으로 인터넷에서 정보를 찾는 법과 메일을 쓰는 법을 배운다. 놀이터 주변의 강의 오염의 원인을 알게 되고, 어렵게 환경보호청을 찾아 메일을 보낸다. 답장은 오지 않고, 교사가 환경보호청에 전화를 한 이후에 담당자로부터 답장을 받는다.</p>
<p>교사들의 도전 : 악취를 통해 유아들과 함께 배우고 실천하기</p> <p>이메일의 답장을 받은 후, 아이들은 문제 해결을 위한 행동(take action)으로 옮길 준비에 필요한 힘을 받았다.</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  </div> <p>물 절약 실천</p> <ul style="list-style-type: none"> -> 2리터 PET 병은 아이들의 변기에 맞춰 맞춤 -> 용료 캔을 이용해 물을 가득 채워 넣어 봄 -> 용료 캔이 물위에 통통 뜬 -> 다른 캔들도 실험함 물 아래로 가라 앉음 -> 밀도의 영향에 대해 알아보게 됨 -> 다른 사람들이 캔을 변기 안에 넣어 물 절약할 방법을 고민할 수 있는 방법을 가르쳐 주기로 함 -> 같은 건물과 지역사회에 깨끗한 물을 아낄 수 있는 방법을 가르쳐 주기로 함 -> 선생님과 아이들은 인터넷에서 변기 물을 아끼기 위한 장치가 있음을 발견하였지만 너무 비쌌 -> 작고 무거운 것들을 찾아보기로 함-> 크기에 맞는 물통을 찾을 수 있을까? -> 많은 대화를 통해서 재 사용 플라스틱 통에 작은 물통을 담아 보기로 함 -> 용기에 왜 물을 모았는지 광고지를 만들어 붙임 -> 집으로 통을 가져가서 가족, 지역사회, 교회 모임에 전달함-> 학부모들 중에는 아이들의 캠페인이 호응을 얻었다고 보고함. -> 놀이터의 냄새는 사라지지 않음 -> 학부모들과 아이들은 시에 정원서를 넣음 -> 쓰레기가 정리된 것을 아이들은 눈으로 확인함 	<p>12. 메일을 통해 강물의 오염에 대한 걱정을 표현한 유아들은 환경보호청으로부터 물을 보호하는 방법들에 대한 내용의 답장을 받는다. 이 내용을 기반으로 유아들은 가족과 지역사회를 대상으로 캠페인을 버린다. 얼마 후 유아들은 놀이터 주변의 강의 오염을 제거하는 사람들을 목격한다.</p>
<p>교사들의 도전 : 악취를 통해 유아들과 함께 배우고 실천하기</p> <p>★ 유아들의 삶에 영향을 미치는 사안이기도 했던 놀이터에서 맡은 악취 이슈</p> <ul style="list-style-type: none"> • 유아들에서 시작되는 배움의 의미는 어떠한가? 이 연구에서 배움의 과정에서 유아들의 존재는 어떠한가? • 이 연구를 통해 느끼는 자연, 환경 그리고 어린이(인간)의 관계는 어떠한가? • 유아들은 시민인가? 시민으로서의 유아들의 가진 힘은 무엇인가? • 이 연구를 통해서 교사는 무엇을 배웠는가? • 교사는 어떤 존재인가? • 유아들의 배움의 과정에서 협력의 범위는 어떠한가? 	<p>13. 이 연구는 환경오염이 유아들의 삶에 직접적 영향을 미치는 사안이며, 유아들이 목소리를 낼 수 있는 사안임을 보여준다. 이 사례는 유아들의 시민으로서 역량, 교사들의 판단력을 요구하는 유아교육현장의 복잡한 상황, 유아들로부터 시작되는 교육은 의미 등에 대해 토론해 볼 수 있다.</p>

출처: Souto-Manning(2014). Making a stink about the “ideal” classroom: theorizing and storying conflict in early childhood education. *Urban Education*, 49(6), 607-634. 을 재구성함.

(3) 그 밖의 사례

그 밖에 다른 사례들은 일상에서 쉽게 볼 수 있는 장면으로 무심코 지나칠 수 있는 것들이지만 세계시민교육측면에서 접근할 수 있는 소소한 일들에서 시작되는 시민교육의 모습을 보여주는 사례들로 구성되었다.

<표 13> 수업에서 다루는 사례의 예

구분	수업에서 다루는 사례 목록	
권리와 책임 존중	곽정인(2014). 학습자중심교과교육연구, 14(8), 467-494. 참여권을 존중한 유아의 실외놀이 경험 : 교사의 귀 기울임을 통한 새롭게 보이는 것들	
	교육부·보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 해설서. p. 89-90. : 알겠어. 미안해! 갈등의 중재자로서 유아	
	김지은, 엄정애(2014) 교과교육학연구, 18(1), 113-139 만 5세 유아를 위한 지역사회 참여활동의 효과적인 운영에 관한 실험연구 : 지역사회에 영향을 미치는 어린이	
	보건복지부(2009). 아동권리협약과 함께 하는 아동청소년의 권리: : 화장실 불 켜주세요. p. 129-130. 유아의 손에 닿지 않는 화장실 스위치 : 우리는 더 많이 만들자. p. 101-103. 평등한 규칙의 비 교육성	
	이경숙 (2006) 숙명여자대학교 석사학위논문. 우리 동네 프로젝트를 통한 유아의 지역사회 참여연구. : 신호등이 없는 유치원 앞 건널목에 신호등 설치를 위한 협력적 노력	
	Paley, V. (1997). 윌리의 이야기. [<i>Wally's stories</i>] (손미령, 정계영 역). 서울: 학지사. (원저 1981년 출판) : 학습의 새로운 사물함의 배치 이슈에 관련한 토론	
	Reggio Children(2008). (윤복남, 오문자 역). 양서원. 오페라극장 무대 막 : 변신의 고리 : 시립 오페라 극장 막 디자인을 위한 아이들의 토론	
	서근원, 송하인(2018). 교육인류학연구, 21(4), 43-92 한 초등학교 교사의 사회과 수업의 성찰적 이해: 아이의 눈으로 수업보기 방법을 적용하여. : 교과서와 다른 생각을 허용할 수 없는 분위기와 편견	
	다양성의 존중	

	<p>서현(2010) 유아교육연구, 30(6), 195-221 농촌지역의 병설유치원 다문화 가정 유아의 생활과 교사의 가르침: 다문화 가정 유아가 다수 취원한 유치원을 중심으로. : 다문화 가정 유아에 대한 선입견, 고정관념 도전</p>
	<p>오문자(2015). 과주: 정민사. 레지오 알아가기: 한국에서 레지오 교육의 재구성. : 유아들의 생각에 귀 기울이는 교사와 어린이들 간의 대화 상황</p>
	<p>오정희(2014). 학습자중심교과교육연구, 14(12), 45-68. 유아 교실대화의 특성 탐구: 활동유형을 중심으로. : 경직된 교실의 분위기</p>
	<p>장혜진(2015). 현대사회와 다문화, 5(2), 139-160. 다문화 가정 유아에 대한 교사의 침묵에 대한 고찰. : 유아교육기관에서 주변화되는 이슈</p>
	<p>정은경 (2009). 유아교육연구, 29(1), 107-131. 만 5세 섹터반 유아들이 사용한 비규범어들을 통한 문화적 문식성에 관한 탐구. : 일상 대화 속 편견 이슈</p>
공정성의 존중	<p>전가일, 이순형(2013). 한국보육지원학회지, 9(5), 407-436. 어린이집의 자유놀이에서 놀이 틀 유지와 변화를 위한 유아의 또래관계 전략들. : 유아들이 만드는 놀이 속 '공정' 한 놀이 전략</p>
	<p>전방실, 임승렬(2013). 유아교육보육복지연구, 17(3), 76-100. 자유선택활동시간에 나타나는 유아 공정성에 관한 연구.</p>
	<p>Kuby(2013). Voices of practitioners, 8(1), 1-15. Critical inquiry in early childhood education: a teacher' s exploration. : 아이들은 사용할 수 없는 운동장의 선생님의 의자</p>
	<p>Leavitt(1994/2014). 어린이집에서의 권력과 정서. (양옥승, 신은미 역). 서울: 학지사. : 친구 몫을 걱정하는 영아</p>
	<p>Vasquez (2004). <i>Negotiating Critical literacies with Young Children</i>. New York, NY: Routledge. : 유치원 행사에서 채식주의자들을 위한 메뉴가 없어 아무것도 먹지 못한 친구가 처한 부당함에 이의제기를 하는 유아들</p>
	<p>교육부·보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 해설서. : 꿀벌처럼 p. 109-113 : 진정한 생명 존중이란?</p>
환경 존중	<p>김현령(2015). 유아들의 자연체험에서 나타나는 생태적 문해력에 관한 연구. 유아교육학논집, 19(3), 267-288. : 자연과 유아들의 관계 맺음.</p>
	<p>윤준일, 최기영(2008). 교원교육, 24(4), 179-204. 산책과 텃밭가꾸기를 통한 자연친화활동에 참여한 유아의 자연에 대한 태도. : 윤리적 관계 맺음</p>
	<p>한솔어린이보육재단(2018).</p>

어린이와 자연 사이의 벽을 허물다: 만나고 놀이하며
한솔어린이보육재단(2018).

기록작업을 통해 다시 만난 어린이 : 개미와의 만남

Souto-Manning (2014). Making a stink about the “ideal”
classroom: theorizing and storying conflict in early childhood
education. *Urban Education*, 49(6), 607-634.

: 유치원 근처 하천오염으로 인한 악취 문제에 대한 교육적 접근

Taylor & Pacini-Ketchabaw (2015). Learning with children, ants,
and worms in the Anthropocene: towards a common world pedagogy
of multispecies vulnerability. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4),
507-529. : 인간이 아닌 다른 생명의 시각으로 바라보기

4) 교과목의 활동

교과목은 주당 3시간 3학점 수업으로 구성되었다. 수업은 주로 강의와 조별 토의·토론이 중심이 된다. 그러나 조별 토의·토론이 없고 기록화 연습이 있는 주가 있다. 이밖에도 수업 마지막에는 예비유아교사들이 반성적 저널 쓰기를 통해 수업을 되돌아보면 마무리할 수 있도록 구성하였다.

(1) 강의

강의는 수업을 통해 새로운 것을 가르치려하기 보다는 중요하지만 간과되고 있는 것들을 환기시킨다는 의도로 구성하였다. 따라서 예비유아교사들에게 주제 관련 주요 개념을 소개하기 전에도 성찰을 요구하는 질문을 던질 수 있도록 하였다. 구체적인 예를 들면 ‘인간과 자연의 이원론적 사고’라는 개념의 설명에 앞서 ‘자연이라고 생각하면 떠오르는 이미지는 무엇인가?’라는 질문을 던짐으로써 예비유아교사들이 자신의 삶 속에 자연의 의미를 성찰해 볼 수 있도록 하였다. 무엇보다도 강의는 예비유아교사가 전통적 교육패러다임인 ‘시민성에 대해 가르치는 교육’과 변혁적 교육패러다

임으로서 ‘시민성의 실천을 통해 배우는 교육’이 어떠한 차이가 있는지 알고, 세계시민교육이 함축하고 있는 여러 가지 전환의 의미를 생각해보도록 이끄는 데 그 중요성이 있다.

이를 위해서 강의는 사례를 많이 활용하였다. 사례는 강의의 두 주체인 교수자와 예비유아교사들 간에 대화적 수업을 위한 공통의 주제이자 구체적인 맥락을 제시해 줄 수 있다(서혜정, 2009). 또한, 사례는 유아교육계에서 이론적으로 당연하거나 정답으로 생각한 것들, 유아교육현장에서 빈번하게 일어나 사소하게 치부되고 지나치는 것들을 비판적인 시각에서 새롭게 바라볼 수 있는 기회가 될 수 있도록 활용되었다. 예를 들면, 유아들이 일상에서 세계시민성(권리와 책임 존중, 다양성 존중, 공정성 존중, 생명 및 환경 존중)을 보여주는 사례들을 통해 유아교육자로서 유아 존재에 대한 이해를 바탕으로 교육의 의미를 생각해 보도록 구성하였다.

이 밖에도 강의에서는 동영상 뉴스, 인터넷 기사, UCC, 사진 등 수업과 현실을 연결해 주는 미디어 자료를 활용하여 유아와 교사 그리고 우리 사회와 세계뿐만 아니라 지구상의 여러 존재들이 상호 연결되어 있고, 상호의존적인 삶을 의미를 생각해 볼 수 있도록 하였다. 또한 강의에서 인터넷 언론 자료는 유아교육자로서 예비유아교사들이 주목해야 할 사회적 이슈들을 함께 생각해 볼 수 있는 기회가 될 수 있도록 하였다. 예를 들면, 코로나 상황에서 유아교육현장에서 교육활동자료를 가정으로 보내는 경우가 많아지고 있는데, 몇 년 전 뉴스에서 보도된 ‘한 유치원의 가정으로 보낸 학습지에 내포되어 있는 여러 가지 편견과 고정관념’에 관한 뉴스영상을 함께 보면서 유아교육자로서 어떤 점을 간과하고 있으며, 어떻게 보완할 수 있을지에 대해 함께 이야기 나눌 수 있는 기회가 되었다. 이처럼 미디어 자료는 강의를 통해 인간의 전환적 사고와 작은 행동의 변화의 필요성 및 가능성에 대해 이야기 나눌 수 있는 의미 있는 자료가 되었다. 이 연구에 참여한 예비

유아교사들도 선행연구(Guo, 2014; Kopish, 2017)의 예비교사들과 같이 이러한 자료가 마음을 울리고, 자신의 일상의 작은 행동의 변화의 필요성을 깨닫게 하는 의미 있는 장치가 되었음을 이야기하였다.

(2) 조별 토의·토론

조별 토의·토론은 예비교사들에게 조별로 함께 읽을거리나 생각할 거리를 제공하고 이것에 대해 서로의 생각을 나눌 수 있도록 하였다. 조별 토의·토론은 예비유아교사들이 어떤 현상에 대해서 자신과는 다른 관점에 대해서도 경청하도록 하며, 서로 다른 의견을 종합해서 모두 모인 자리에서 조의 대표들이 발표하는 시간을 가졌다. 조의 구성은 매주 바뀌었으며, 조 대표 또한 돌아갈 수 있도록 안내되었다.

조별 토의·토론의 주제 중 연구에 참여한 예비유아교사들이 가장 많이 언급한 주제는 다음과 같다. 그 첫 번째는 3주차에 제시되었던 Dewey의 대표적 저서 중 하나인 『민주주의와 교육』에서 발췌된 내용이었다. Dewey(2007)는 세계시민교육의 핵심 개념인 상호의존성과 관련하여 상당히 새로운 의견을 피력하고 있다. 연구에 참여한 예비유아교사들 중에는 유아의 의존성을 다르게 바라보는 그의 관점이 상당히 충격적이고 유아들을 어떻게 바라보아야 하는가에 대해서 고민을 하게 만들었다고 하였다. 이들은 조별 토의·토론에 대한 만족보다도 이 내용이 자신에게 주는 의미에 대해 이야기하면서 다독의 필요성을 깨달았다고 말하기도 하였다.

두 번째로 자주 언급된 것은 4주차에 권리와 책임 존중의 주제에 논의하면서, 수업 마지막에 보았던 영상이다. 영상을 보며, 권리에 대해 가르치는 교육과 유아교육자로서 우리가 그동안 간과한 것은 무엇인지에 대해 토론하였다<표 14 참고>. 이에 앞서 토론은 비난이 아닌 보다 나은 교육을 위한

논의임을 이야기하였다.

<표 14> 교육자란 어떤 존재인가에 대한 논의 자료

음 향		
<p>유아권리프로그램 교사교육자 : 시작할 때에는 로고를 제시하시면서 ‘오늘은 ○○○○ 알 권리 할 시간이에요’ 라고 아이들과 함께 타이틀을 여시구요. 그리고 나서 문 여는 때에 배운 새 노래를 활용하시면 돼요. 선생님들이 교재를 받아보시면 회기마다 진행순서가 이렇게 제시가 돼요. 제가 제시해 드릴 회기는 4회기인데요. 여기의 주제는 안전한 곳에서 건강하게 자랄래요. 라는 것이고, 이게 아동 권리의 네 가지 기본권 안에서 생존, 보호, 발달, 참여 중에 보호권에 해당되는 부분이에요. 그래서 아이들은 안전해야 할 권리가 있고, 건강하게 자랄 수 있도록 환경이 조성되어야 한다는 이런 이야기들을 아이들과 함께 하는 것인데 그 순서가 그 회기에 진행되어야 전반적인 개요가 제시가 되고 그 다음 번이 선생님들께서 알고 계시면 좋을 법 할 권리 정보와 이 회기를 진행하시 때 유의하셔야 할 것들, 선생님들께서 참고하셔야 되는 부분들이 뒤 이어 나오게 돼요.</p> <p>[화면에 활동계획안 제시] 그렇게 되면 각 동화, 이야기 나누기, 수준별 연계활동들이 하나하나 활동계획안들이 짜여 있어서 그 활동계획안들을 선생님들은 보시면 바로 활동가능하시잖아요. 그런데다가 저희가 아까 말씀드린 것처럼 그 활동에 필요한 여러 교구와 자료들이 다 첨부가 되어 있어요. 그러니까 프린트해서 잘라 쓰시기만 하면 되는 상황이에요. 그러다보니까 프로그램을 진행하는 데에는 전혀 어려움이 없으실 것이라고 생각이 되고요. 4회기에서는 이러한 권리들과 목표들로 진행이 될 텐데 반드시 하나의 패키지로 동화, 이야기나누기, 그리고 첫 번째 연계활동은 같이 진행을 해 주셔라. 그리고 두 번째, 세 번째 연계활동들은 회기마다 연계활동의 개수가 차이가 좀 있는데요 많은 회기들은 다섯 개까지 있고요. 거의 대부분은 두 개까지는 나와 있어요. 두 번째 활동부터는 선생님들께서 시간을 달리 마련하시건 내일 하시건 다음 주에 하시건 큰 상관이 없어요. 이 세 가지 패키지(동화, 이야기나누기, 첫 번째 활동)는 가능하면 한 번에 다 해주셔야 하고, 요게 이루어지는 게 최소 45분에서 50분정도 저희가 예비실험을 해 보니까 그렇게 걸리더라고요.</p>		
목표	안전하고 건강한 환경을 보호받을 권리가 있음을 안다. 위생과 충분한 영양섭취, 의료 혜택을 받을 권리를 인식한다.	
활동 시간	50분	
활동	동화	꼬꼬닭이 건강한 알을 낳았대요. 5분
	이야기나누기	안전하고 건강하게 자랄 권리가 있어요. 15분
	1. 게임	알 읊기기 30분
	2. 언어활동	안전과 건강 신문 만들기 20분
영상 출처: https://youtu.be/g3gGX0azXBs 제작: 국제아동인권센터		

(3) 기록화 연습

기록화 연습은 예비유아교사들이 세계시민교육의 렌즈로 유아들의 놀이 상황 혹은 유아교육현장의 일상을 바라보고 그 교육적 의미를 분석하고 해석하여 앞으로 지원 방향을 고민해 볼 수 있도록 한 것이다. 기록화 작성 활동을 ‘기록화 연습’으로 이름 붙인 것은 예비유아교사가 새로운 시각에서 유아들의 모습을 바라보는 것에 부담감을 내려놓고 기록화 작업을 해 보는 것을 경험해 볼 수 있도록 하기 위함이다.

기록화 연습은 50분씩 총 4회가 진행되었다. 유아들이 존재하는 상황과 맥락이 자세하게 관찰된 기존의 연구물들이 담고 있는 사례를 가지고 세계시민교육 측면에서 해석해 보는 것이다. 먼저, 연구자는 수업 전 강의 포털 사이트에 사진과 글 텍스트로 구성된 유아 관찰 자료를 올려두었다. 이 자료는 유아들의 목소리가 잘 담겨져 있고, 사건의 맥락이 잘 그려질 수 있도록 생생한 묘사와 충실히 기술된 질적 연구 중에서 선택하였다. 그러나 자세하게 기록된 질적 연구가 기록화하는 방식에 기초적인 이해가 필요한 예비유아교사들이 사용하기에 복잡한 면이 있었다. 또한 기록이라는 것이 항상 장기간에 걸쳐 이루어져야 하는 것은 아니기 때문에 짧은 스토리 두 편과 일주일 정도를 관찰한 스토리 한 편, 그리고 장기적으로 이어진 긴 스토리 한 편으로 다양한 길이의 관찰 자료를 선정하였다.

이 자료를 토대로 해당 수업에서는 연구자의 컴퓨터 화면을 공유하면서 연구자가 어떤 점에 주목하고, 어느 부분을 근거로 교육적 의미를 판단하며, 어떤 고민을 하면서 글로 표현해 나가는지 과정을 보여주었다. 연구자는 연구자의 해석은 정답이 아니며, 사례 속 교사의 지원 방향 또한 정답은 아닐 수 있고, 세계시민교육측면에서 조금 더 나은 교육적 지원 방향을 고민할 필요가 있음을 이야기하였다. 연구자는 예비유아교사들의 반응을 조금 더

살피며, 대화적으로 수업을 이어가고자 하였으나, 연구자가 준비한 내용이 남은 수업시간보다 많아 질문을 던지고도 예비유아교사의 대답을 끝까지 기다리지 못하는 우를 범하곤 하였다. 예비유아교사들은 처음으로 해 보는 기록화 작업을 재미있게 생각하는 경우도 간혹 있었고, 힘들지만 할 수 있어야 한다고 보는 경우가 많았다. 이는 연구자가 앞으로 교사들이 할 수 있어야 하는 작업이라고 설명했기 때문에 그 영향을 받은 것으로 보인다.

이렇게 기록화 연습은 어떤 현상을 세계시민교육측면에서 해석해서 작성해 나가는 방안 중에 한 예를 보여주고 수업 이후에 예비교사들이 개별적으로 작성해 보고 자신의 기록화 중 두 가지를 선택하여 학기 말에 제출하도록 하였다. 예비유아교사들 중에는 연구자와의 면담에서 자신의 관찰을 기반으로 기록화 연습을 해보면 보다 유익할 것이라는 의견을 제시하기도 하였다. 특히, 3학년 2학기 때에는 관찰 실습, 6주간의 보육 실습 등 유아교육현장을 직접 볼 기회들이 많고, 특히 관찰 실습 같은 경우에는 본 실습이 아니기 때문에 부담감이 적어 이 때 관찰한 것을 바탕으로 기록화 연습을 하면, 실제 자신의 관찰이기 때문에 상황을 분석하고 지원 방향을 고민하는데 보다 실제적인 도움이 될 것 같다고 하였다. 이와 같은 의견은 다른 교과목의 교수자들과의 협의를 통해 적극적으로 검토될 필요가 있을 것으로 보인다. 개정 누리과정에서 서술하는 바와 같이 기록화 작성 양식에는 틀이 없고, 연구자의 해석이 옳은 정답이 아니며, 여러 가지 해석과 다양한 기록 방식이 가능을 설명하였지만, 연구자가 보기에 예비유아교사의 기록의 해석은 연구자와 유사하였다. 이와 같은 문제는 예비유아교사들의 의견처럼 자신의 관찰한 사례를 기반으로 기록화 연습을 진행한다면 자연스럽게 해결될 수 있는 사안이기 때문이다.

또한, 몇몇 예비유아교사들은 기록화에 대한 피드백이 필요하다고 하였다. 특히, 첫 번째 기록화의 경우에는 예비유아교사들이 자신의 작성에 대해 확

작성일자 : 2020년 월 일 학년 : 이름 :

기록화 연습 1


'알겠어 미안해!' (교육부·보건복지부, 2019, pp.89-90)

하지만, 우주는 눈이후 계속하고 있는 시연에게 불쾌감을 가지고 말한다.

우주 (시연이의 귀 뒤쪽에 대고) 이제 불쾌감을 느끼는 시간이야!
시연이가 듣기에 우주의 큰 목소리는 자신의 귀에 대고 크게 소리를 지르는 것처럼 보인다.

시연 귀에 대고 짜지! 귀 아파!
우주 아니야 나는 머리카락에 대고 뽀뽀해줄게 시연이의 귀 뒷면 머리 좀 만진다!
시연 내가 내 귀에 대고 크게 말했잖아, 귀 아파거든.
우주 (대우 큰 목소리로) 아니야, 나는 여기에 대고 말했어.

우주와 시연이의 모습을 지켜보던 선생이가 다가와 무는 말이지 못한다.
우주 (선생이는 무슨 목소리로) 내가 귀에 대고 말하고 있어 머리카락에 말했는대.
시연이가 자꾸 내가 귀에 대고 말했다고 하잖아, 나 기분 안 좋잖아, 알!
선생 말했어, 시연이가 어떤 말했는대!
시연 내가 내 귀에 대고 말했잖아! 여기가 귀야, (시연이는 자신의 귀를 만지며 소리가 들리지 않냐고 소리 친다.)
선생이는 두 유아의 말을 듣고 관용을 보이고 잠시 말없이 생각하시니, 시연이에게 '귀를 만져봐' 하고 말한다. 시연이가 두 손가락으로 귀를 막는다. 선생이는 시연이의 팔꿈치 밑에 시연이의 귀를 세워서 소리를 낸다.
선생 아 아 (시연이에게) 어떡! 소리 들려?
시연 울 귀에 대고 하는 것처럼 들려.
선생 입을 벌리지!
우주 봐봐, 맞지! 나 여기 뒤에대 대고 말했지!
시연 말렸어, 미안해.



작성일자 : 2020년 월 일 학년 : 이름 :

기록화 연습 2

※ 아동 발달을 위한 대화의 기본 용어 및 기본 원칙을 바탕으로 기록화 작성을 연습해 보기로 한다.

『동글동글 울 세구리』 (보건복지가족부, 2009, pp.129-131)

공감의 정도 상황에 따라 다른 반응을 나타내 준다.
영리, 안정감, 쾌활함, 기쁨.

교사 그림.
영리 부 친구들, (교사는 의도적으로 눈을 뜨고 있다.)
기쁨, 영리, 부 친구들.

영리 (의도적으로) 눈도 있는 영리야! 당당한, 영리야.

영리 시연이 가릴 영리야. 그리고요요요!
유아들이 의도적으로 시연이를 대고 있어 불편한 영리야! 우주에 대해 이야기 나누었다.

교사 영리한 쾌활함 시연이를 키고 끄는 것! 영리한가요!
기쁨, 영리야.

영리 (교사) 영리한 영리야, 영리야!
교사 (교사) 영리한 영리야, 영리야!
영리 (교사) 영리한 영리야, 영리야!
영리 (교사) 영리한 영리야, 영리야!
영리 (교사) 영리한 영리야, 영리야!
영리 (교사) 영리한 영리야, 영리야!
영리 (교사) 영리한 영리야, 영리야!
영리 (교사) 영리한 영리야, 영리야!
영리 (교사) 영리한 영리야, 영리야!
영리 (교사) 영리한 영리야, 영리야!

영리 (교사) 영리한 영리야, 영리야!
영리 (교사) 영리한 영리야, 영리야!
영리 (교사) 영리한 영리야, 영리야!
영리 (교사) 영리한 영리야, 영리야!
영리 (교사) 영리한 영리야, 영리야!

출처: 보건복지부(2009), 아동발달지원사업, 아동발달지원사업, 영리, 영리

원자료출처: 교육부·보건복지부(2019) 개정 누리과정 해설서. (pp. 89-90) 세종: 교육부.

원자료출처: 보건복지가족부(2009). 아동권리협약과 함께하는 아동청소년의 권리. (pp. 129-131) 서울: 보건복지가족부.

학교 내 갈등의 중재자로서 선생이

누가	언제	어디서
우주, 서연, 선생	2020.07.07(화) 하원준비시간	유치실, 도서관

<교실 전경>

1시 30분 하원 준비를 마친 친구들 유아들이 가방을 챙겨 1층 유치실로 내려오고 놀이가 시작된다. 우주와 서연이는 대근육 소꿉놀이를 하고 있다가 두 손을 뽀뽀해 놀다가 놀이한다. 20분 뒤 하원 시간이 가까이 되자, 교사는 시계를 가리키며 "큰 바늘이 10자에 왔어요!"라고 정리시간을 알린다.

우주는 놀이를 계속하고 있는 서연이에게 "대근육 소꿉놀이를 정리하라!"고 말한다.

우주: (서연이의 귀 뒤쪽에 대고) 이제 불쾌감을 느끼는 시간이야!
시연: 귀에 대고 짜지! 귀 아파!
우주: 아니야, 나는 (서연이의 귀 뒷면 머리카락 만지며) 머리카락에 대고 말했거든.
시연: 내가 내 귀에 대고 크게 말했잖아, 귀 아파거든.
우주: 아니야! 나는 여기에 대고 말했어.

우주와 서연이의 모습을 지켜보던 선생이가 다가와 무슨 일인지 묻는다.
우주: (선생이는 무슨 목소리로) 내가 귀에 대고 말하고 있어 머리카락에 말했는대, 시연이 귀가 자꾸 내가 귀에 대고 말했다고 하잖아, 나 기분 안 좋잖아, 알!
선생: 알겠어, 시연이가 어떤 말했는대?
시연: 내가 내 귀에 대고 말했잖아! (자신의 귀를 만지며) 여기가 귀야.

선생이는 두 유아의 말을 듣고 관용을 보이고 잠시 말없이 생각한다. 그러고는 서연이의 팔꿈치 밑에 "귀를 만져봐" 하고 말한다. 시연이가 두 손가락으로 귀를 막는다. 선생이는 시연이의 팔꿈치 밑에 시연이의 귀를 세워서 소리를 낸다.
선생: 아 아 (시연이에게) 어떡! 소리 들려?
시연: 울 귀에 대고 하는 것처럼 들려.
선생: 입을 벌리지!
우주: 봐봐, 맞지! 나 여기 뒤에대 대고 말했지?
시연: 말렸어, 미안해.

<교사의 유아 이해 및 포착된 의미 발견>

하원 준비를 마친 놀이준비시간이 되어 우주와 서연이의 연성이 높아진다. 둘 사이의 모습을 유심히 지켜보던 선생이가 다가와 무슨 일이라고 묻는다. 선생이는 같은 반 두 친구의 갈등의 문제를 해결하기 위해 잠시동안 갈등을 생각한다. 둘 사이에 오해가 있을지 확인하는 선생이에게 귀를 막아보라고 제안하고, 우주의 주장을 증명하며 둘 사이의 오해를 풀 수 있도록 돕는다.

선생이는 같은 반 공동체 내의 문제 상황을 그냥 지나치지 않고 갈등해결을 위해 적극적인

으로 기여하였다. 선생이는 우주와 서연이의 문제를 사소하게 보지 않고, 진지하게 함께 문제를 고민하였다. 갈등의 중재자로서의 선생이의 이러한 모습을 통해 학생의 일원이자 민주시민으로서 책임감 그리고 개선을 위한 실행 능력을 발견할 수 있었다.

그동안 교실 내 갈등 상황이 발생되면, 주변 아이들의 주의를 의도적으로 다른 곳으로 돌리며, 유아들이 다른 친구들과 간의 다름에 유감스러움도 지도하였던 것 같다. 그러나 교사가 갈등을 빠르게 종료하려고 하다보면, 실제로 유아들 간의 역할이 남아 있게 되고 유아들이 서로의 관용의 차이를 보다 진지하게 돌아볼 기회 및 문제해결에 기여할 수 있는 역할을 발휘할 수 있는 기회를 제공할 수도 있음을 성찰하였다.

<앞으로의 지원방향>

하루 일과 속에서 유아들 간에는 크고 작은 오해에서 비롯된 갈등상황이 발생되곤 한다. 오늘 하원시간의 발생한 이 갈등상황에서 교사는 직접적인 개입여부를 고민하였으나, 두 친구가 자신의 속상함을 언어로 잘 표현하고 있었고, 이를 선생이가 유심히 지켜보고 있었기에 유아들을 믿고, 유아들과의 관계를 유지하면서 유아들이 문제를 해결해볼 수 있는 시간을 주었다. 앞으로도 친구들 유아들이 친구들과의 갈등상황을 방관하는 것이 아니라 공동의 문제로 인식할 수 있도록 정서적 언어적인 지원을 계속 해 나가야겠다.

개별적으로 하원지도를 하면서 우주와 나란히 앉아 같은 이야기라도 너무 큰 목소리로 이야기하면 상대방이 혼나는 느낌이 들고 존중받지 못한다는 생각을 하게 함으로 친구에게 정리시간을 알려줄 경우 "우리 같이 불쾌감을 느끼는 시간이야!"라고 좀 더 부드럽고 다정하게 말하자고 하였다. 또한, 서연이는 오늘 "미안해"라고 사과의 말을 하였다. 이는 평소 서연이에게 어렵고 보지 못하는 일이었기에 서연이를 꼭 안아주며, 사과하는 모습이 좋았다고 하였다. 마지막으로 선생이에게는 "귀를 한 번 만져봐"라고 제언이 친구들과의 오해를 풀 수 있는 좋은 아이디어였다고 하였다.

[그림 6] 기록화 활동 자료 및 기록화 작성의 예시

신이 들지 않아서 확인을 받으면 좋을 것 같다는 의견을 제시하였다. 연구자는 예비유아교사들에게 부담을 덜어주고자 기록화의 제출을 요구하지 않았지만 예비유아교사들은 한 번 정도의 피드백이 힘들더라도 필요하다는 의견을 표현하였다.

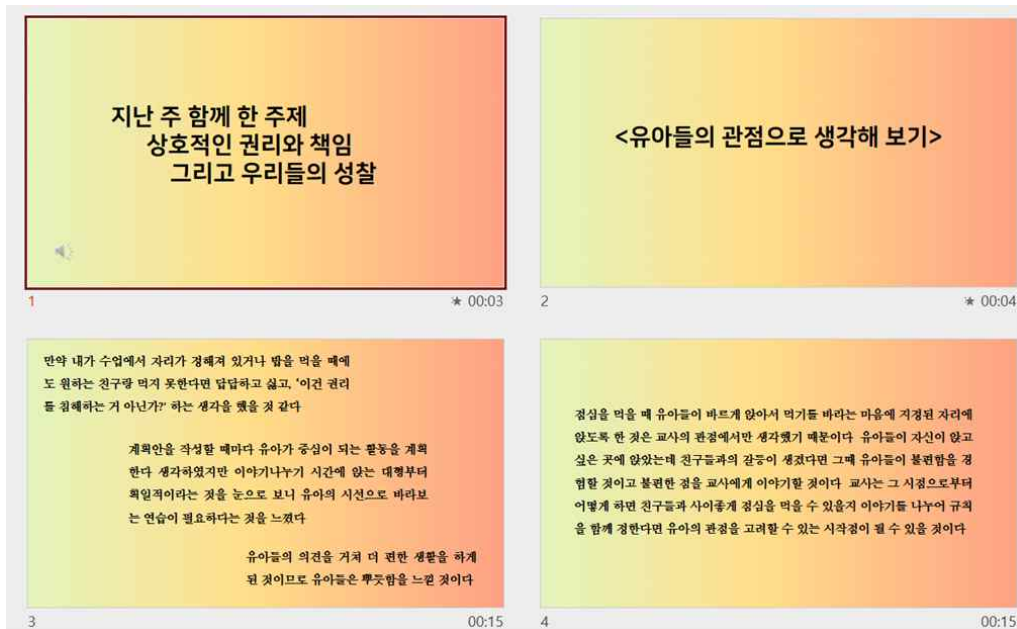
(4) 저널쓰기

네 번째 활동은 저널쓰기이다. 저널쓰기는 예비유아교사들이 수업을 개별적으로 성찰할 수 있도록 매 수업을 마치기 전 20분~25분 정도를 제시하기로 계획하였고, 제출은 다음 번 수업 전 날까지로 하였다. 처음 교과목 운영은 면대면 수업으로 계획하였기 때문에 예비유아교사들에게 개인별 노트를 제공하려고 하였지만 비대면 수업으로 진행하게 되면서 A4 사이즈 종이 위에 이름과 날짜를 적을 칸과 생각할 거리를 적은 간단한 양식을 제공하고 다운로드하여 사용할 수 있도록 하였다.

저널쓰기 양식에는 다음과 같은 세 가지 질문을 예시로 적어두었다. 첫 번째 질문은 이번 수업을 통해 무엇을 생각하게 되었는가? 두 번째 질문은 이번 수업에서 어렵거나 힘든 점은 무엇이었는가? 세 번째 질문은 이번 수업을 통해 보다 관심을 갖게 된 점이나 의문이 생긴 것은 무엇이었는가? 이다. 예비유아교사들에게 저널을 쓰면서 이 세 가지 질문을 반드시 모두 답해야 하는 것이 아니라, 이런 질문을 생각해보면서 자신의 저널쓰기의 방향을 잡아보도록 설명하였다. 이는 저널쓰기가 예비유아교사의 수업에 대한 단순한 소감쓰기가 되기보다는 수업을 참여하면서 떠오르는 질문이나 연결되는 경험 그리고 자신의 생각과 감정에 주목하여 수업을 되돌아보고 글로 쓰며, 오늘 수업 경험을 정리해 볼 수 있기를 바랐기 때문이다. 또한 수업에서의 어려움, 질문을 기록하도록 하여 연구자가 이를 참고하여 교과목 개발

에서 수정·보완이 필요한 사항을 파악하고 다음 번 혹은 나머지 수업에 이를 반영하는데 활용하고자 하였다.

저널쓰기는 3주차 권리와 책임 존중부터 시작되어 총 10회가 실시되었다. 개강 첫 주에 저널쓰기에 대한 설명이 있었지만 첫 번째 저널을 받아 본 후, 강의 자료 내용을 단순히 2~3줄로 요약하는 경우가 눈에 띄었고, 연구자가 예상했던 것 이상으로 깊이 있는 성찰도 있었다. 예비유아교사들이 제출한 모든 저널을 여러 번 읽으면서 예비유아교사 각각이 자신의 저널에서 자신의 생각을 가장 분명하게 드러내는 부분을 표시하였다. 어떤 저널에서는 한 문장이 되기도 했고, 어떤 저널에서는 여러 문단이 되기도 하였다. 이를 3주차에는 5가지로 범주화(예: 유아들의 관점으로 다시 바라보기, 권리와 책임을 통한 교육의 의미 발견, 조화를 찾기 위한 고민, 보다 나은 교사 되기를 위한 고민, 희망과 다짐)하고 누구의 생각인지 이름은 공개하지 않은 채 파워포인트 자료로 만들어 다음 주 수업 시작과 함께 공유하는 시간을 가졌다(그림 7).



[그림 7] 저널쓰기 공유의 예시

이와 같은 익명의 저널 공유 시간은 5주차까지 진행하였는데 저널쓰기에서 2~3줄로 짧게 강의 내용을 요약하는 경우는 거의 없게 되었다. 이 후 예비유아교사들과의 면담에서 여러 예비유아교사들이 이 같은 저널 공유 활동을 긍정적으로 평가하였다. 이 활동을 통해 다른 동료 예비유아교사들이 저널쓰기에 이렇게 노력할 것임을 예상하지 못하였으며, 동료 예비유아교사들이 자신은 생각하지 못했던 점을 지적하는 것에 놀랐고, 저널을 좀 더 열심히 써야겠다는 자극을 받게 되었으며, 저널쓰기를 어떻게 써야 하는지에 대한 아이디어를 얻을 수 있는 또 다른 배움의 시간이었다는 의견들이 많았다. 그리고 동료 예비유아교사들도 자신과 유사한 경험을 하고 고민을 하고 있다는 점에서 위로를 받았다는 의견도 있었다.

5) 교과목의 평가

본 교과목은 학습포트폴리오를 통해 예비유아교사들이 세계시민교육의 수업 과정에서 산출되는 자료 중에서 자신에게 의미 있는 자료들을 수집하고, 그 자료들을 재방문하여 예비유아교사 스스로 자신의 학습을 점검하고 생각의 변화를 가시화할 수 있도록 하였다. 이는 평가의 과정에도 예비유아교사가 참여할 수 있고, 배움의 과정에 가치를 부여하기 위함이다. 또한, 포트폴리오 평가가 유아교육현장에서 많이 사용해 오던 방법으로 단순히 동일한 활동지모음이나 작품집으로 오용되어 사용되고 있는 부분이 있어, 이러한 학습 포트폴리오에 대한 교육적 의미를 비판적으로 생각해 보고, 교육적인 활용방안을 생각해 보도록 하는 정책이기도 하였다.

학습포트폴리오에는 기본적으로 본 교과목을 수강하면서 참여한 활동 혹은 수업과 관련하여 보다 알고 싶어 공부한 자료와 메모 등 형태적 특성이나 종류에 제한을 두지 않고 한 주 동안 가장 의미 있는 학습 자료를 포함

하도록 안내하였다. 자신의 학습과 관련하여 자신에게 의미 있는 어떤 자료도 포함될 수 있다. 다만 포트폴리오에는 학기 초와 말의 유아세계시민교육역량 자기평가와 학기 말 자신의 교육관 쓰기와 반드시 포함하도록 하였다.

(1) 자신의 유아세계시민교육역량 점검

예비유아교사들은 학기 초와 말 자신의 유아세계시민교육역량을 스스로 평가해 보도록 하였다. 이것은 김정숙(2018)의 유아교사를 위한 세계시민교육역량 척도를 활용하였다. 이 척도는 총 33문항으로 세계시민으로서의 역량을 평가하는 영역과 유아에게 세계시민교육을 실행할 수 있는 교사로서의 역량을 평가하는 두 영역으로 구성되어 있다. 이전 개발된 척도들은 청소년이나 대학생을 대상으로 세계시민으로서 역량을 살펴보고자 하였다면, 이 척도는 유아교사의 세계시민교육역량 항목이 있어 예비유아교사들이 자신의 교육역량을 점검해 볼 수 있다는 장점이 있다.

(2) 자신의 교육관 쓰기

자신의 교육관 쓰기는 자신의 유아관, 교사관 그리고 이와 연결된 교육관을 에세이 형식으로 작성하는 것이다. 교육관 쓰기는 학기 초 예비유아교사에게 자신의 유아에 대한 이미지와 유아교사에 대한 이미지를 은유적으로 표현하도록 한 것과 관련이 된다(그림 8). 강의 첫 주, 자신이 가지고 있는 유아와 유아교사의 이미지를 작성해 보도록 하였다. 이는 예비유아교사의 유아관과 교사관을 나타내 보이기 위함이다. 이는 교사들이 가지고 있는 신념체계는 직접적인 교수 행위에 영향을 미치지만 일반적인 서술 방식으로는 설명하기 어려운 특성을 가지고 있기 때문에 은유법을 활용(박은혜,

2002)하는 것에 착안한 것이다. 이후 한 학기 동안 수업 참여를 통해서 자신의 유아관 혹은 교사관에는 어떠한 변화가 있었는지 스스로 점검하도록 한 것이다.

<h3>나를 되돌아보기</h3> <p>★ 한 학기동안 자신의 유아관, 교사관을 정립해 나가기 앞서 자신의 출발점을 기록해보도록 한다. 내가 생각하는 유아는 어떤 존재인지, 또한 유아교사는 어떤 존재인가 생각해 본다.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 20px;"> <div style="background-color: #f4a460; padding: 5px; border: 1px solid black; width: 45%;"> <p>1 나의 유아의 이미지</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>본 활동에 정답은 없습니다. 자신이 현재 갖고 있는 생각을 솔직하게 적어 주길 바랍니다.</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 20px;"> <div style="background-color: #90c190; padding: 5px; border: 1px solid black; width: 45%;"> <p>2 나의 유아교사의 이미지</p> </div> <div style="width: 45%;"></div> </div>	<h4 style="text-align: center;">나의 유아 및 유아교사 이미지</h4> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>♣ 나의 유아에 대한 이미지</p> <p>첫 번째 질문 : '유아'라고 하면 어떤 단어 혹은 표현이 제일 먼저 떠오르나요? 두 번째 질문 : 그 연상되는 단어 혹은 표현의 의미는 무엇인가요? 구체적인 이유를 생각해 보세요. 첫 번째, 두 번째 질문에 관한 내용을 연결하여 문장으로 적어 보세요.</p> </div> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px;"> <p>♣ 나의 유아교사에 대한 이미지</p> <p>첫 번째 질문 : '유아교사'라고 하면 어떤 단어 혹은 표현이 제일 먼저 떠오르나요? 두 번째 질문 : 연상되는 단어 혹은 표현의 의미는 무엇인가요? 구체적인 이유를 생각해 보세요. 첫 번째, 두 번째 질문에 관한 내용을 연결하여 문장으로 적어 보세요.</p> </div>
<div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <h3>과제 1. 나의 교육관</h3> </div> <div style="background-color: #e0e0e0; padding: 10px; border: 1px solid gray;"> <p style="text-align: center; background-color: #4a7c9c; color: white; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">나의 교육관</p> <p>에세이는 자신의 유아관, 교사관 그리고 이와 연결된 교육관이 들어 있어야 함.</p> <p>유아관: 나는 유아는 어떤 존재라고 생각하는가? 혹은 나는 유아를 어떤 관점에서 바라보기로 한다는 유아교사로서의 다짐을 작성함.</p> <p>교사관: 유아교사란 어떤 존재인지, 어떤 역할을 하는지, 유아와 교사는 어떤 관계인지 자신의 신념을 작성한다. 어떤 교사로 성장하고, 어떤 교사가 되고자 하는지에 대한 희망 혹은 다짐에 대해 작성할 수도 있음.</p> <p>교육관: 자신이 유아교사로서 교육을 통해서 추구하는 가치는 무엇인지, 유아교육은 무엇이라고 생각하며, 유아들은 유아교육현장에서 어떤 경험을 해야하는지 등 교육을 통해 무엇을 지향해 나가고자 하는지 작성함.</p> </div>	

[그림 8] 나의 교육관 쓰기 안내 자료의 예시

IV. 연구 방법

본 장에서는 교과목이 실행된 연구 현장 및 연구 참여자들에 대해 서술하고, 교과목의 실행 과정에서의 연구자의 역할을 설명한 후, 교과목이 어떠한 절차로 실행되었는지, 자료의 수집은 어떤 자료를 어떻게 수집하였는지를 기술한다. 또한, 수집된 자료의 분석 및 해석이 어떻게 이루어졌는지 기술한 후, 마지막으로 분석과 해석의 타당성을 위해 어떠한 노력을 하였는지 서술한다.

1. 연구 현장 및 연구 참여자

본 연구의 참여자는 서울의 4년제 대학에 재학하고 있는 유아교육과 4학년 학생들로 2020년도 1학기 『유아를 위한 세계시민교육』 교과목에 수강신청하고, 이 연구의 연구참여에 동의하여 연구 참여 의사를 밝힌 11명의 예비교사들이다. 이 예비교사들은 지난 3학년 2학기 유아교육현장에서의 관찰 실습 및 보육실습을 이수하였다. 한편, 이 대학의 유아교육과는 사범대학 소속으로 교육부 지원 사업인 『시민교육역량강화사업』의 일환으로 세계시민교육 관련 전공과목 개설에 참여하였다. 본 연구자는 이 대학의 박사과정 편입 전부터 시민교육에 관심을 가지고 있었으며, 유아시민교육연구프로젝트에 팀원으로 참여한 경험이 있었다. 편입 이후 이 대학의 시민교육역량강화사업단 간사로 일하게 되었고, 교과목 개발연구를 실행하게 되었다.

이 교과목에 수강신청한 총 인원은 21명이다. 본 연구자는 연구참여에 동의하지 않더라도 본 교과목을 수강할 수 있음과, 연구참여 여부가 본인의 성적에는 관계가 없음을 설명하였다. 이에 따라 예비교사 10명은 연구에 참여의사가 없음을 밝혔다. 연구 참여자들에게는 필수적으로 학기 초와 말에

최소 2회의 면담에 참여해야 함을 알렸고, 면담 장소(학교 혹은 온라인 화상 면담) 및 방법(개별 면담 혹은 집단 면담)을 선택하도록 하였다. 필수 면담에서 두 명의 학생은 학기 초와 말 모두 학교에서 면대면 개별 면담을 실시하였고, 또 다른 두 명의 학생은 학기 초 혹은 말에 한 번 씩 학교에서 면대면 면담을 실시하였으며, 나머지 7명의 학생은 두 번 모두 온라인 화상으로 개별 면담을 하였다. 연구 참여자들이 모두 같은 과 학생들이지만 개별 면담을 선호하고, 조금은 민감할 수 있는 학교 및 개인적 이야기를 해준만큼 연구 참여자 간에도 특정인임을 자세히 기술하지 않고자 한다. 이에 연구에 참여한 학생들의 이름은 모두 가명을 사용하였다.

2. 연구자의 역할

본 연구에서 연구자는 다음과 같은 역할을 하였다. 첫째, 수업자료 개발이다. 연구자는 가장 큰 역할은 수업을 개발하고 수업자료(PPT, 활동지 등)를 만드는 것이다. 연구자는 기초적인 계획안에 따라 매 주 수업자료를 개발하고, 수업 전 강의자와 수업자료의 구성 취지 및 내용에 적절성에 대해 전화와 메신저로 협의하였다. 3주차부터 연구자의 개발의도에 대해 좀 더 원활한 소통이 필요하다는 조언에 따라 PPT자료의 매 장에 핵심 포인트와 유의사항을 첨부하였다.

두 번째는 수업 참여이다. 연구자는 이 수업에 한 명의 참여자로서 참여하여 관련 경험이나 의견을 공유하였고, 수업조교로서 자료를 올리거나 학생들의 저널을 읽고 주제별로 묶고 정리하여 다음 주 수업 중 전체와 공유할 수 있도록 자료를 정리하였다. 또한 기록화 연습 주제를 맡아 기록화를 소개하고, 유아교사의 관찰, 기록, 해석, 지원의 과정과 시범을 보였다.

세 번째는 면담자이다. 연구자는 연구참여자와 시간을 조율하고 2차례의

필수적인 면담을 진행하였다. 면담은 기본적으로 모든 연구 참여자들에게 공통적으로 수강 신청 이유, 유아세계시민교육은 어떤 수업이라고 생각하는지, 어떤 점이 왜 좋고, 어떤 점이 어떻게 개선이 되어야 하는지를 물었다. 또한, 수업에서 생성되는 자료를 가지고 이야기를 나누었다. 예를 들면, 참여자들이 자신의 저널에서 기록한 수업을 들으며 상기한 경험이 어떤 경험인지 추가적인 맥락을 묻거나 자신의 유아세계시민교육역량을 평가한 자료를 보며, 자신이 생각하는 유아세계시민교육역량은 어떠한지 이 자료가 의미하는 바는 무엇인지 등을 물었다. 필수적 면담 외에도 경우에 따라 세계시민교육이나 교육, 유아들에 대한 주제로 개별적으로 비형식적인 대화를 나누었다.

네 번째는 학생들과 강의자의 의견 수렴이다. 연구자는 매 주 저널을 읽으며, 학생들이 바라는 점이나 필요한 점을 메모하여, 다음 수업 구성에 반영하고자 하였다. 예를 들면, 사례와 같이 운영하는 ‘현장을 직접 보고 싶다’ 라는 바람들이 있어 현장교사를 섭외하여 특강을 준비하거나, 보육실습 후 영아나 영아교사에 대한 부정적인 생각을 표출하는 경우가 많아 영아 및 영아교사에 대한 또 다른 모습을 보여줄 수 있는 사례들로 내용을 조정하였다.

3. 교과목 실행 절차

본 교과목은 2020년 1학기 유아교육과 4학년 대상 3학점 전공심화과목으로 실행되었다. 본 교과목은 3월 첫째 주부터 6월 셋째 주까지 매주 화요일 대면수업으로 이루어질 예정이었다. 그러나 갑작스러운 코로나바이러스 감염증-19의 확산으로 3월 셋째 주부터 온라인수업으로 실행되었다. 본 교과목은 1, 2주차는 동영상 강의로 진행되었고, 3주차부터 원격 화상 강의

지원 플랫폼을 이용하여 온라인 실시간 수업으로 진행되었으며, 수업 날이 공휴일과 같은 이유로 교수자, 예비유아교사, 연구자가 의견을 조율하여 동영상 강의로 진행되는 경우가 2번 더 있었다.

연구자는 연구윤리에 의거하여 1주차에 교과목을 수강하는 모든 예비유아교사에게 연구에 대해 자세히 설명하고, 연구동의를 구해야 한다. 그러나 예비유아교사들도, 교수자도, 연구자도 겪어 보지 못한 비예측적인 상황에서 모두가 긴장하고 혼란스러운 상황이었다. 이러한 상황에서 예비유아교사들에게 낯선 연구자가 등장하여 동영상을 통해 연구라는 추가적인 혼란을 가중시킨다는 것에 대한 상당한 부담감을 갖게 되었고 연구 윤리 측면에 있어서 많은 고민을 하였다. 교수자와 의논하여 차선책으로 1주차에는 연구자를 소개하는 글과 연구 설명서 및 동의서를 대학의 온라인 포털사이트 교과목 공지사항을 통해 공지하고 연구동의여부를 알려줄 것과 연구에 대한 질문이 있을 경우 메일을 보내줄 것을 부탁하였다. 그리고 연구자 및 연구 소개 그리고 연구 동의서에 대한 직접 설명은 3주차에 온라인 실시간 수업에서 이루어졌다.

연구자는 실시간으로는 처음으로 운영되는 3주차 수업에서 1주차에 미리 올린 연구동의서를 기반으로 본 연구에 대해 소개하고 설명하였다. 예비유아교사들에게 연구 참여와 상관없이 이 수업을 수강할 수 있으며, 연구 참여는 성적과는 무관함을 설명하였으며, 연구자는 성적평가에 참여하지 않음을 설명하였다. 다만 연구에 참여하지 않는 학생들도 수업의 모든 활동에 참여해야 되며, 연구 참여 학생들은 최소 2회의 인터뷰에 필수적으로 참여해야 함을 설명하였고, 인터뷰 결과는 교수자에게 보고되지 않음을 설명하였다. 이렇게 해서 총 21명의 수강인원 중 11명의 예비유아교사들이 연구 참여에 동의해 주었다.

이 교과목의 강의자는 이 대학에서 다문화교육을 담당하고 있었던 유아교

육과 교수이다. 강의자는 이 대학으로 부임하는 초기부터 본 교과목의 대상 학년인 4학년 학생들과 여러 과목을 담당하면서 두터운 신뢰 관계를 형성하고 있었다. 이런 점에서 본 교과목이 연구목적도 가지고 운영된다는 점을 밝혔으나 수강 등록을 정정하는 예비유아교사는 없었던 것으로 보인다. 또한, 강의자는 이 대학의 사범대가 참여하고 있는 교육부 지원 사업 ‘시민교육역량강화사업’ 담당교수 중 한 명으로 참여하고 있으며, 연구자가 이 사업에 간사로 참여하게 되면서 협력적인 관계를 형성하고 있었다.

1, 2주는 동영상 강의가 온라인 포털사이트에 업로드 되었으며, 예비유아교사들은 다음 수업이전까지 원하는 시간에 수업을 들을 수 있었다. 연구자와 연구참여자는 3주차가 되어서야 온라인으로나마 처음으로 대면할 수 있었다. 3주차부터는 연구자는 수업에 참여하면서 관찰을 시작하였다. 그리고 3주차에 연구자가 기록화 연습이라는 1시간 분량의 수업을 진행하면서 예비유아교사들이 연구자의 얼굴을 익힐 수 있었다. 온라인상으로 만나기 때문에 예비유아교사와 라포를 형성하기는 어려웠다.

4주부터는 학기 초 면담을 시작하였는데, 수업 경험에 대한 이야기를 듣기 위한 목적도 있었으나 예비유아교사들과 라포를 형성하는 데 더 초점을 두게 되었다. 학기 초 면담은 당초 계획보다 연기되어 4월 9일부터 4월 29일 사이에 이루어졌다. 연구참여자들에게 면담의 이유는 예비교사를 평가하기 위함이 아니라 예비교사들의 경험을 이해하여 보다 나은 교과목을 만들기 위함으로 연구참여는 후배 예비교사들에게 도움이 될 수 있다고 안내하였다. 연구자와 연구참여자는 1차면담인 학기 초 면담에서 온라인으로만 만난 직후였기 때문에 면담은 대화와 같이 보다 편안한 관계를 형성하고자 하였다. 따라서 3-4가지의 공통 질문을 제외하고는 학습자의 각기 다른 경험이나 의견에 주목하여 후속 질문을 하였다. 1차면담은 30분에서 1시간 30분 정도 진행되었다. 면담을 통해서 현재 4학년 예비유아교사들의 삶에서

임용고시가 상당한 중요한 의미를 가지고 있고, 시험 준비로 인한 압박감을 가지고 가진 예비교사들이 많음을 알 수 있었다.

4학년 예비유아교사들은 4월 첫 주부터 4주간의 교육실습이 예정되어 있었으나 5월로 1차례 연기되었고, 다시 연기되어 6월부터 실습 유치원의 사정에 따라 2주 혹은 4주로 진행되었다. 2차면담은 6월 9일 시작되었다. 대부분의 예비유아교사들이 2차면담 후 교육실습을 나갔지만 교육실습을 다녀온 후 진행한 경우들이 있어 면담은 7월 8일에 마무리 되었다. 2차면담은 짧게는 40분에서 길게는 3시간 40분 정도 이어졌다. 예비교사들이 대학 입학 전부터 경험했던 사전 경험 등에 따라 세계시민교육에 대한 이야기가 풍성했고, 연구자와 라포가 형성되면서 연구에 도움을 주고자 하는 학생들이 있었다. 모든 연구 참여자들에게 진행하는 공식적 면담은 2차에 걸쳐 진행되었으나 연구 참여자들이 원하는 경우, 또 연구자가 연구 참여자의 추가적인 설명을 원하는 경우에 따라 전화 통화나 문자 메시지, 메일을 주고받으며, 면담에 대한 보충적인 이해에 도움을 받았다.

4. 자료수집

4학년 예비유아교사들의 수업 경험을 이해하기 위해서 다양한 자료를 수집하였다. 자료수집기간은 2020년 3월부터 2020년 8월 2일까지로 개강과 함께 시작되어 종강이후에도 이루어졌다. 연구결과 분석과정 중에도 연구자의 요청에 의해 혹은 연구 참여자가 자신의 경험을 연구자와 공유하기를 원하여서 보충되기도 하였다. 이에 자료 수집은 지속적으로 이루어졌다.

첫 번째 자료는 연구자의 수업 관찰 및 성찰 노트이다. 연구자는 3차례의 동영상 강의를 제외하고 수업 관찰 및 성찰 노트를 작성하였다. 매 수업에서 수업 분위기(예: 교수자의 발문과 학생들의 반응), 수업 시간에 학생들

로부터 받은 인상(예: 학생들이 주목하는 내용, 영상 시청 후 생각 나누기 시 표정), 학생들이 질문하는 내용, 수업 자료가 보완되어야 될 점 등의 수업 중에 간단히 메모하고 수업이 끝난 후 문장으로 기록하였다.

두 번째 자료는 연구자의 면담기록이다. 면담은 모두 개별적으로 진행하였으며 모든 참여자가 공식적으로 두 차례 참여하였다. 1차면담은 30분 ~ 1시간 30분 동안 이루어졌으며, 양극단의 두 명씩 4명의 학생들을 제외하고는 1시간~1시간 20분 동안 이야기를 나누었다. 2차면담은 짧게는 40분에서 길게는 3시간 40분 정도 이어졌다. 연구 참여자들은 면담 녹음에 대해 흔쾌히 동의해 주었으며, 개별 면담을 통해서 솔직하게 면담에 응해주었다. 면담을 녹음한 자료는 녹음 후 가급적 2-3일 안에 전사하려고 하였다. 1차면담에서 화상면담을 원했지만 2차면담에서는 학교에서 만나기 원했던 참여자가 2명, 1, 2차 면담 모두 학교에서 만나 진행한 경우가 2차례, 나머지 7명은 두 차례 모두 온라인 화상 면담을 실시하였다.

세 번째 자료는 학습자의 저널이다. 저널은 학생들에게는 수업을 되돌아보고 비판적 자기성찰 및 의문을 제기하는 기회가 되었으며, 연구자에게는 학생들의 수업 경험을 이해하는 자료가 되었다. 저널의 양이나 비판적 분석에 있어서는 개인 간 차이가 있었다. 학생들은 글쓰기가 익숙하지 않기 때문에 짧은 글을 쓰더라도 시간이 오래 걸린다고 하였다. 연구참여자들 중 3~4명은 저널쓰기를 위해서 자신이 굉장히 오랜 시간을 투자를 하고 있다고 밝혔으며, 이들은 보통 A4용지 한 페이지 정도를 저널을 제출하였는데 주제가 인상적일 경우 그보다 긴 글을 썼다. 그리고 저널쓰기가 부담스럽지만 자신의 생각을 나타내고, 나중에 되돌아 볼 수 있다는 점에서 만족감을 표현하였다. 학기 초반에는 모든 학생들의 저널을 PPT로 정리하여 수업에서 공유하였는데, 이때 같은 문제에 대한 서로 다른 시각, 깊이가 다른 생각을 배울 수 있어서 큰 도움이 되었고, 때로는 동료들도 같은 고민을 하고

있다는 점이 위로가 되었다고 하였다.

그 밖에도 유아를 위한 세계시민교육 수업 산출물을 수집하였다. 유아에 대한 이미지, 교사에 대한 이미지, 온라인 포트폴리오, 교육관, 교사관, 세계관 에세이, 학기 초 · 말 유아세계시민교육역량척도 자기 평가서 등을 수집하여 연구참여자의 수업 경험을 다각적으로 이해하고자 하였다.

5. 자료 분석 및 해석

코딩은 분석의 일부이며, 실험적이다. 전사 후 두 차례 자료를 읽는 동안에는 원자료를 비슷한 자료 덩어리로 묶거나 원자료 옆 여백에 코드를 부여하지 않으며 읽었다. 이는 연구자가 자료를 전체적으로 읽으며 충실히 이해하기 전에 전사의 부분, 부분에 집중하여 원자료가 가지고 있는 참여자의 목소리나 이야기의 맥락으로부터 멀어지지 않기 위함이다. 전사된 자료를 세 번째 읽을 때에는 한 줄 한 줄 코딩하기 보다는 연구참여자가 말하는 큰 의미 단락별로 묶어 표시하여 코딩하였다. 코딩한 것을 좀 더 분명히 시각화하기 위해 전사된 자료를 한글의 표 기능을 이용하여 하나의 표 안에 넣은 다음, 큰 의미 단락별로 표 사이에 실선을 그었으며, 자료 옆에 오른쪽 칸을 마련하여 코드화하고 출력하였다.

한편, 비판적 관점의 교육내용을 담은 수업이 학생들에게 어떻게 작동하는지를 보기 위해서는 학생들의 마음속에 어떤 일이 일어나고 있는가에 대한 이해가 선행되어야 한다(Kincheloe, McLaren, & Steinberg, 2011). 이를 위해서 출력된 자료를 두 가지 방법을 복합적으로 사용하여 코드화하며 분석하였다. 첫 번째는 참여자의 언어에서 나오는 단어나 짧은 구절을 그대로 인용하여 코드로 사용하는 것이다. Miles, Huberman과 Saldaña(2014)는 이와 같은 방법을 인비보(In Vivo)코딩으로 소개하였으

며, 참여자의 목소리에 우선순위를 매기는 연구에 적합하다고 보았다. 이 연구에서는 참여자들이 자신의 생각이나 의견을 설명하거나 강조한다고 느껴질 때 큰 따옴표를 사용함으로써 연구자가 생성한 코드와 구별될 수 있도록 하였다(예: “제가 변화과정 중에 있잖아요.”). 두 번째는 이 작업과 더불어 가치 코딩(values coding)을 실시하였다. 가치 코딩은 연구 참여자들의 관점 및 세계관을 나타내는 가치, 태도 및 신념과 관련된 자료에 코딩하는 것이다(Miles et al., 2014). 가치는 연구 참여자가 자기 자신이나 타인, 아이디어에 부여하는 중요성으로 예를 들면 연구 참여자가 세계시민교육이 교과목 개설과정에서 “왜 이렇게 중요시 하시지?” 라고 하며 이해가 되지 않았다는 이야기는 연구 초반 세계시민교육에 대해 가치를 부여하지 않았음을 보여주는 이야기로 영문 Value의 앞글자를 따서 V: 세계시민교육 필요성(?)으로 코드화하였다. 태도는 “직접적인 사례를 많이 보니까요. 일상의 틈이 뭔지 판단을 할 수 있게 되니까 자신감이 붙는 거 같아요.” 처럼 자기 자신이나 타인, 아이디어에 대해 생각하고 느끼는 방식을 코드화하였다. 마지막으로 신념은 연구참여자의 개인적 지식, 경험, 의견, 편견, 도덕, 그리고 사회적 언어에 대한 다른 해석적 인식을 더한 것이다. 예를 들면 연구 참여자가 수업의 구성에 대한 의견을 제시하면서 자신의 직접 관찰 사례를 사용할 수 있었으면 좋겠다는 의견이나 유아교사의 역할은 무엇인지 자신의 생각을 표현한 부분이 신념(Belief)에 해당한다고 볼 수 있다.

이와 같은 과정을 통해서 연구참여자들이 세계시민교육에 대해 가지고 있는 시각에 대한 전체적인 그림을 그릴 수 있었다. 여기에서부터는 조금 더 연구참여자들의 행위나 사고와 이야기에서 반복되어 나타나는 유아세계시민교육의 수업 경험의 핵심적 의미를 발견하고자 하였다. 연구참여자들은 수업 과정에서 자신의 노력에 기반하여 자신의 무지의 반성, 발견된 유아들의 능력에 대한 깨달음에는 놀라움을 매우 적극적으로 표현하였지만 세계시민

교육에 대한 미래교사로서의 실천에 대해서는 그런 깨달음의 정도와 비례한 것 같지 않은 정도의 소극적인 태도를 보여주는 듯하였다. 이와 같은 연구 참여자의 모습은 연구자에게 혼란을 주기도 하였으나, 다른 연구참여자의 면담이 추가되면서 수업은 끝났지만 연구참여자들은 자신들이 여전히 성장하고 있는 중이라는 점을 연구자에게 상기시켜줌으로써, 지금 이 시점의 연구 참여자가 가진 부족한 점은 이들의 성장 가능성을 보여주는 것이라는 깨달음을 주었다. 질적 연구는 검찰관이나 심판관이 아닌 변호인을 자처하는 일(조용환, 2011; Fontana & Frey, 2005)이다. 교과목 개발자로서 가졌던 의도와 학생들에 대한 성취에 대한 기대를 내려놓고, 예비교사로서 수업을 직접 참여하고, 체험하고 이해한 것들, 개발자에게 중요한 것이 아닌 예비교사들의 해석을 중시하여 세계시민교육 수업의 의미를 이해하고자 하였다.

이러한 이해를 바탕으로 이론적 배경 및 선행 연구를 통해 연구자가 가지고 있던 선(先)이해를 참조하여 이 연구의 학술적 의미를 고찰하였다. 해석(interpretation)이란 그 어원적 의미를 살펴보면, 사이를 의미하는 ‘inter’와 서다를 의미하는 ‘pret’ 그리고 이러한 상태를 나타내는 접미사 ‘-ation’의 결합어로 사이에서 있는 상태를 나타낸다. 조용환(2019)은 해석의 과정을 이해와 이해 사이에서 더 나은 이해를 구하는 과정이라고 하였으며, 유혜령(2018)은 해석이란 질적 연구자의 중재과정으로서 불명료한 메시지를 친숙하면서도 이해가능한 것으로 바꾸는 작업임을 시사했다. 이 연구에서는 예비교사들이 이야기하는 세계시민교육의 수업 참여 경험을 이해하고 이를 학술적인 언어로 환원함으로써 궁극적으로는 예비교사교육뿐만 아니라 이어지는 형식적 비형식적 현직교사교육이라는 전체적인 교사교육 안에서의 예비교사교육의 비전과 필요성에 대하여 논의하였다.

6. 타당성

이 연구는 예비교사들의 경험을 객관적 수치로 환산하여 교과목의 효과성을 통해 교과목의 의미를 평가적으로 설명하기를 목표로 하지 않는다. 세계시민교육은 학습자의 능동성과 주체성 그리고 가치를 중시하는 만큼 교과목의 의미를 연구자가 미리 규정하지 않기 위해서이다. 연구자는 예비교사들에게 교육적으로 의미 있는 것이란 어떠한 것인지 열려 있는 상태에서 발견하고자 함으로서 교육적인 연구로서 교육적 타당성을 보여주고, 다른 교사, 예비교사, 교사교육자들에게 공명(resonance)을 불러일으키는 공감적 타당성을 추구하였다. 이를 위해 먼저 예비교사들에게 세계시민교육 교과목과 관련하여 의미 있는 것은 무엇이며, 그 의미는 어떠한 것이고, 왜 그것이 의미 있는 것이며, 또한 그 의미가 어떤 과정과 맥락으로 구성되어오는 것인지에 주목하면서 예비교사들의 관점(emic perspective)을 포착하고 예비교사들이 이야기하는 세계시민교육의 다각적인 의미를 이해하고자 노력하였다.

또한, 이 연구는 예비교사들과의 공감적 면담(empathetic interviewing, Fontana & Frey, 2005)을 통해 대화적인 관계를 형성하고자 하였다. 연구자 또한 한 때 예비교사였으나, 이 연구에 참여하고 있는 예비교사들은 연구자의 경험과는 또 다른 예비교사교육과정을 겪고 있으며, 또 다른 의미를 찾고 있을 수 있기 때문에 그리고 개별적인 경험, 학교 문화 등을 기반으로 이 수업에 참여하고 각자의 수업의 의미를 만들어 갈 것이므로 연구자는 겸손한 태도와 예비교사를 존중하는 자세로 그들을 이해하기 위해 질문을 하고 경청하고자 한 것이다. 연구 참여자들 중에는 몇몇은 연구자의 예비교사에게 의미 있는 교과목을 개발하고자 하는 진정성을 인정해주고, 추가적인 면담을 자처하거나 자신들의 필기나 메모를 공유해주고 전화통화를

통해서 연구자의 이해를 돕고자 힘써주었다.

참여자와의 면담과 저널은 연구자에게 질문을 생성하게 하였다. 면담에서 연구자는 예비교사의 저널에 기록한 질문, 성찰에 대한 이야기를 나누었다. 면담과 저널은 상호보완적 성격을 가지고 있었다. 때로는 면담이 저널을, 때로는 반대로 저널이 면담에서 예비교사들이 하고자 하는 이야기의 맥락을 구체화하여 예비교사들의 경험과 인식에 대한 연구자의 이해를 돕는 자료가 되었다. 연구참여자들의 면담 및 저널뿐만 아니라 연구참여자가 스스로 자료를 검색하고 읽고 메모하고 공부한 학습의 과정을 보여주는 포트폴리오, 수업 중 참여한 토의·토론 활동지, 기록화 연습지에 나타나는 예비교사의 통찰, 교사와 유아의 이미지, 마지막으로 제출한 자신의 교육관에 대한 에세이 등 연구 참여자들의 수업 참여의 과정을 중시하며 다양한 유형의 자료를 수집하고 다각적으로 살피며 삼각검증(triangulation)하였다. 이는 해석학적 순환을 통해 연구자의 해석의 지평을 넓혀 나가기 위한 노력이기도 하다.

마지막으로 질적 연구의 연구결과는 수량화된 자료나 연구자의 목소리로 주장하는 것이 아니라 풍부한 서술(rich description, van Manen, 2016)로 그 의미를 보여주어야 한다. 또한 해석은 시간적 성숙과 함께 사고의 해석학적 순환이 이루어지는 가운데 더 나은 이해를 구하는 과정이며, 논의를 통해 연구자가 연구 초기에 세계시민교육의 주제나 예비교사교육에 대한 이론적 측면에서의 선(先)이해에서 나아가 예비교사들의 관점에서 발견하는 유아세계시민교육의 의미에 대한 새로운 이해로 나아감을 성실하게 보여주고자 하였다. 그리고 연구자는 글쓰기 과정에서 연구자의 지도교수 및 교사교육자들과 결과 및 분석, 그리고 해석을 공유하면서 결과가 말하는 것과 연구자의 분석 사이에 간극에 대해서 조언을 구하였으며, 이 부분에 대해 다시 검토하고 수정이 필요한 부분은 보완하였다.

V. 유아세계시민교육 수업의 의미

: 세계시민관점을 견지한 교사로 성장하는 그 가운데

문제 제기식 교육은 인간이 변화 과정 속에 있다고 본다. 즉 인간은 미완성의 현실 속에 그 미완성과 더불어 살아가는 미완성의 존재다. (중략) 인간은 자신이 미완성임을 알고 불완전함을 인식한다. 바로 이렇게 불완전함과 더불어 그것을 의식하고 있다는 사실에 인간만이 가능한 교육의 뿌리가 있다. 인간존재의 미완성적 특성과 현실의 변화적 특성으로 인해 교육은 항상 진행 중인 행위일 수밖에 없다. (Freire, 2019, p. 107)

이 장에서는 4학년 예비유아교사들의 『유아세계시민교육』 수강 경험에 대한 이야기 속에서 드러나는 개발된 교과목의 의미는 무엇인지 조명하고자 한다. 이는 ‘유아교사로서 불완전성을 내보이기’, ‘유아 세계시민교육의 의미 찾아나가기’, ‘변화의 틈을 발견하기’의 세 주제로 분석되었다. 한 학기가 마무리 된 시점, 예비교사들은 여전히 자신은 세계시민은 아니라고 말하였다. 그러나 예비유아교사들은 자신이 세계시민교육관점을 견지한 교사로 성장하는 과정 중에 있다고 하였다. 예비유아교사들에게 한 학기는 세계시민교육의 관점으로 세상을 바라보는 안목을 열어주었지만 자기 스스로가 인정할 만한 세계시민이라고 평가하기에는 짧은 시간이었음을 보여준다. 예비유아교사 스스로가 가지고 있는 자기 자신의 역량에 대한 물음표는 본 수업경험의 교육적 의미를 이해함에 있어 부정적 요소라기보다는 예비교사들이 앞으로 교사로 살아가는 동안에 배움이 계속되며 변화를 지향해나가는 변혁성을 가진 힘으로 해석되었다.

1. 유아교사로서 자신의 불완전성을 내보이기

- 1) “제가 변화과정 중에 있잖아요.” : 당연시하는 태도에 대한 문제 자각

예비교사들은 유아교육전공 4년차이면 당연해지는 것들이 있다고 하였다. 유아교육과 입학 후 지난 3년 동안 여러 전공수업을 들어오면서 과목명에 따른 교과내용지식을 배우고, 이를 모의수업으로 적용하는 시간을 가졌다. 첫 교과교육시간은 다들 어려웠던 시간이지만, 새로운 것을 많이 배웠다는 기억으로 남아 있었다. 그 후로도 여러 교과 수업을 수강하게 되었고 점차 감(感)이란 게 생기면서 교과명을 보면 ‘어떤 것을 배우고, 무엇을 하겠구나.’ 를 알 수 있게 되었다고 한다. 어떤 예비교사들은 교사교육과정에서 가장 학습에 대한 열정을 쏟아 부은 3학년 2학기가 지나고 나면, 수강 선택은 무엇을 더 배우겠다는 생각이라기보다는 졸업학점 이수라는 목적이 커지는 것 같다고 고백처럼 말하기도 하였다.

연구에 참여한 대부분의 예비교사들은 『유아세계시민교육』을 통해서 ‘세계’ 혹은 ‘세계 동향’, ‘세계의 다양한 문화’에 대해 배우고 모의수업을 할 것이라고 생각을 하였으며, 사실 자신에게 아주 흥미로운 교과목이라서 수강신청을 했던 것은 아니라고 하였다. 평소 국제사회에 대한 관심이 없어서 흥미롭지는 않았지만, 유아를 대상으로 하는 만큼 그리 어려운 국제사회이슈를 다루지 않을 것이기 때문에 모의수업은 그리 어렵지 않게 계획할 수 있다고 생각한 경우가 많았다. 그러나 실상 『유아세계시민교육』 수업은 예상 밖의 내용들이 다루어졌으며, 수업을 들으면서 4학년인 자신이 아직 많은 것을 모른다는 것을 깨달았고, 성장해야 부분이 아직 많다는 것을 알게 되었다고 한다.

음, 제가 세계시민교육이 어땠냐면요. 제가 머리로는 다 알고 있었어요. 다들 알잖아요 차별하면 안 된다. 우리는 다 똑같은 사람이고 이거는 다양성에 입각해서 봐야지. 어른의 입장에서 보면 안 된다. 다 알고 있잖아요. 그런데 저도 알고 있다고 자만했었어요. 왜냐하면 너무나 당연한 얘기이니까. 근데 (수업을 듣다)보니까 그게 아닌 거예요. 수업 듣고 한 번에 변했다면 어불성설인 것 같고, 제가 변화과정 중에 있잖아요. 저를 계속 자기 반성하게 해 주는 수업이었

던 것 같아요.

(임하은, 개인 면담, 06월 15일)

연구자: 근데 좀 전에 유아교사로서 세계시민교육역량은 좀 낮아졌을 거라고 생각했다고 했나?

임하은: 네, 왜냐하면 아는 게 없을 때는 **제가 아까 피상적으로 알고 있었다고 했잖아요. 뭐 당연히 할 수 있지.** 이 정도야 뭐 지원하면 되는 거지. 그렇게 알고 있었다고 했잖아요. **이게 뭐 어려운 건가. 그렇게 했었다면 지금은 변하고 있으니 진짜 어렵겠다.** 과연 아이들이 어떤 환경에 있으며, 거기에 영감을 얻어서 전개를 돕고 제가 또 어떤 점을 포착해서 **끄집어내서 확장할 수 있도록 하고 그렇게 될 수 있을지 또 판단을 해야 하잖아요. 제가 생각하기에 이 세계시민교육역량은 앞으로 도 불변할 좋은 핵심가치 같아요.** 근데 이걸 하길 위한 **저에 대한 의심?**

(임하은, 개인면담, 06월 15일)

예비유아교사들은 ‘유아 존중’, ‘다양성 존중’, ‘차별 금지’ 등의 이런 어휘들을 많이 듣고, 흔히 사용하면서, 익숙해져 있었던 것 같다고 말하였다. 그런데 이 수업이 예비교사들에게 익숙해져 당연하게 알고 있었다고 믿었던 이 어휘들을 실상 알고 있지 못하다는 자각을 하게 만들었다고 한다. 하은이는 이 수업을 통해 자신이 잘 안다고 생각했던 것들이 피상적인 앎임을 깨닫고 한숨을 내쉬었다. 하은이처럼 학기 초에 실시한 유아세계시민교육역량 척도 자기 평가에서 자신의 유아세계시민교육 실천역량에 대해서 높게 평가했던 예비교사의 대부분이 세계시민교육을 잘 몰랐기 때문에 한 실수라고 하였다. 이 수업을 통해서 당연하다고 치부했었던 유아 존중이나 다양성 존중의 의미에 대해 깊이 있게 생각해 볼 수 있었다고 한다. 그래서 자신이 다양성 존중을 진정으로 실천했었는지, 다양성 존중이라는 의미에 걸맞은 생각을 하면서 다양성 존중이라는 표현을 사용하였는지를 반성하게 되었고, 다양성 존중을 진정으로 실천한다는 것은 어떤 것인지에 대한 사유

가 부족했음을 문제로서 직시하게 된 것이다. 하은이와 같이 다른 예비교사들도 『유아세계시민교육』 수업을 통해서 무엇인가를 ‘당연시’ 하는 태도가 세계시민이자 미래 교사로서 비난 반길 만한 행위가 아님을 느끼고 있었다.

세계시민교육은 당연히 “세계는 하나다!” 이런 거를 가르칠 거라 생각했어요. 거기다 원래 과목명이 다문화 교육이었기 때문에 다른 나라를 존중하자 이런 내용은 있을 거라고 생각했어요. 이 과목을 배우면 다른 교과들처럼 ‘언어를 배우면 아이들한테 언어를, 과학이면 과학을 배우고 이 정도의 교육을 할 수 있겠다.’ 이 생각이 들잖아요. 그것처럼 세계시민교육을 배우면 아이들에게 세계 이런 걸 가르쳐줄 수 있겠다 생각을 했던 것 같아요. **어떻게 보면 전 교과영역이라는 편견이 있었던 거죠.** 근데 수업을 들어보니까 혼나는 느낌이에요. 제가 생각했던 건 전통적인 관점이라고 할까요? 너희는 세계시민이야 그러니까 배려하고 존중해야 돼! 피부색, 생김새가 다르지만 이해해야 돼! **아이들이 일상에서 진짜 경험하고 사랑하고, 존중하고, 배려하는 교육이 아니라 당연하게 가르치면서 오히려 구분을 짓게 하는 그런 걸 제가 생각하고 있었던 것 같아요.**

(우지영, 개인면담, 4월 22일)

지영이는 교육이란 교사가 지식을 가르치는 것이라고 당연시 하였던 자신을 비판적으로 반성하였다. 수업을 통해 여러 사례를 보고, 다양한 관점의 글을 읽으면서 아무리 좋은 가치라도 무조건적으로 따르게 하는 지식 전달 교육이 유아들에게 교육적인 것인지 의문도 생겼다. 지영이는 함께 살아가기 위해 반드시 필요한 사랑과 배려, 존중 등은 지식차원에서 접근해서 가르치고, 배울 수 있는 것이라기보다는 유아들이 일상에서 경험할 수 있도록 하면서 이러한 가치가 가진 포용성과 따뜻함 및 소중함을 직접 느낄 수 있도록 하는 ‘실행을 통한 교육’의 교육적 의미를 되새겨 나가고 있었다.

사실 되게 부정적이었거든요. 내가 평소에 관심을 두지 않는 주제이고, 내가 그렇게 원하는 주제도 아닌데 이렇게 수업까지 개설되는 것을 보면서 “왜 이렇게 중요시 하시지?” 그런 생각이 들었어요. **이게 엄청난 고정관념이어서**

말하기도 그런데.. 저는 세계시민자체가 별로 안 좋았어요, 저는 세계시민이라는 게 뭐랄까 세계를 하나로 통일해야 할 것만 같다는 느낌을 많이 가지고 있었거든요. 다 똑같이 만들려고 하고, 모든 걸 개방해버리고. 제가 잘못 생각하고 있었던 거지만 왜 이거를 지금 중요하다고 강조하는지 이해를 못 하고, 그런 걱정이 있었어요. 다문화만 해도 충분한 것 같애, 이거는 안 좋은 것 같애, 이걸 별로야. 이런 것들을 많이 깨야 할 것 같아요. 깨지고 있기는 하지만 더 많이 깨야 할 것 같아요.

(강서우, 개인면담, 6월 10일)

예비교사뿐만 아니라 누구에게나 익숙해진 기존의 틀에서 변화를 요구하는 움직임은 불편하고 막연하며 두려울 수 있다. 『유아세계시민교육』을 통해 예비교사들은 자신이 가진 편견, 고정관념이나 선입견에 대해서 자각하게 되었고, 우리 삶과 교육에서 있어 중요한 보편적 가치를 인식하기에는 아직 좁은 시야를 가진 자신이 더 깨지고, 앞으로 더 변해 나가야 한다고 생각하고 있었다. 자신이 지금까지 당연하게 여겼던 신념, 믿음, 가치관을 비판적으로 성찰하는 것이 외부로부터 요구되어진다면 이는 추가되는 과제가 될 뿐이기에 그 필요성과 중요성을 예비교사가 스스로 느낄 수 있는 성숙의 시간을 필요로 하고 있다. 세계시민교육의 관점에서는 학습자뿐만 아니라 교사 또한 계속해서 배워나가야 하는 존재이다(김진희, 허영식, 2013). 긴 삶의 여정에서 예비교사 또한 배움의 과정 속에 있었다.

2) “저희가 경계선에 있는 학년이잖아요.” : 경험 부족으로 인한 움츠림

예비교사들에게 『유아세계시민교육』을 통한 깨달음은 아직 실재(實在)하지는 않는다. 얹이 교사로서의 삶으로서 실행될 때 자신의 생각은 실재가 된다. 예비교사들에게 담임경력이 없는 자신의 생각은 실재하지 않은 그저 아이디어일 뿐이었다. 연구에 참여한 4학년 예비교사들은 본 교과목의 주장을 인정하고, 필요성에 공감을 한다고 말하면서도 앞으로 교사로서의 자신

의 실천은 어떠한 것인가라는 질문을 받았을 때 약간의 멈칫함이 있었다. 이러한 멈칫함의 의미는 무엇인지 예비교사들이 가지고 있는 개정 누리과정에 대한 생각을 빚대어 이해해 볼 수 있었다. 개정 누리과정은 큰 틀에서 민주적인 시민양성이라는 세계시민교육과 같은 지향점을 추구하고 있기 때문이다.

음... 저랑 비슷한 학번들은 학부 내내 개정 전 교육과정에 대해 배우다가 현장에 가서는 변경된 걸로 해야 되는 그런 경계선에 있는 학번이잖아요. 그러다보니까 그동안 제가 했던 게 도움은 되겠지만, 안 해 본 것을 할 수 있을까 하는 두려움이 생기는 것 같아요. 그 누리과정 개정 취지에 쓰여 있듯이 자율성을 가지고, 민감한 관찰을 하면서 지원을 해 주는 것을 제가 할 수 있을까 이런 부담감 같은 게 있어요. 세계시민(교육)도 그렇고 일상생활에서, 놀이 속에서 배우는 게 중요하다고 이야기하잖아요. 그냥 당연히 그러면 안 돼 그렇게 생각하도록 만들었던 거라면 이렇게 계획하지 않았더라도 일상생활과 놀이에서 예를 들면 왜 권리가 중요한지 그 의미를 알려주는 거니까요 좀 더 자연스럽게 배울 수 있도록 할 수 있고 어렸을 때 이런 상황 속에서 배운 게 커서도 다른 사람을 대할 때도 그런 태도를 보일 수 있을 것 같아서 좋아요. 근데 사실 저처럼 경험이 없는 데.... 어쨌든 경험도 있고, 배경지식도 어느 정도 있어야 하는데.. 저는 이런 경험이 많이 없잖아요...

(최윤주, 개인면담, 6월 11일)

윤주는 개정 누리과정의 취지에 공감을 하면서도 교육과정이 개정된 후 현장에 나가게 되는 최초의 학번으로서 개정의 이슈가 직접적으로 나와 관련된 사안으로 느껴지는 만큼 경력 없는 초보로서 개정 누리과정에서의 강조점들을 잘 해낼 수 있을지 걱정하였다. 예비교사들에게 새로운 것을 첫 번째로 해내야 한다는 것은 불안감이 엄습할 때가 있는 부담스러운 일이었다. 4학년 예비교사들은 개정 누리과정을 실행해야 한다는 아직 가보지 않은 길과도 같은 낯선 환경에 대한 두려움과 그럼에도 불구하고 개정 누리과정을 바르게 이해해서 실천할 수 있어야 한다는 책임감과 부담감을 가지고

있었다. 이와 마찬가지로 세계시민교육 실천에 있어서도 여러 감정이 복잡하게 교차할 때면 경력이 없다는 게 크게 느껴지면서 자신의 세계시민교육 실천 역량에 확신을 할 수 없기도 하였다.

예비교사들에게 현장 사례를 보는 것은 사례 속 교사의 실천 경험을 통해 새로운 관점과 통찰, 지원 전략을 간접적으로 배우는 즐거운 기회이기도 하였지만 자신과 선배교사 사이의 경력의 차이를 탄식하게 되는 직접 체험이기도 하였다. 예비교사들은 사례 속의 교사와 예비교사로서 나 자신 사이에 큰 벽을 느끼면서 주눅이 드는 경험을 하곤 하였다. 예비교사들에게 사례를 보는 것은 나아갈 길의 나침반이 되어 주기도 하였지만 만약 내가 교사였다면 그렇게 하지 못 했을 것이란 자각의 기회이자 나를 되돌아보고 부족함을 강하게 깨닫는 기회이기도 했다. 다음은 인상 깊었던 사례에 대해 이야기하면서 현장교사와 자신을 비교하면서 자신의 부족함을 드러내는 예이다.

사례 속 교사들이 제일 큰 거는 그거를 주제로 끌고 왔다는 거. 그래서 그거를 아이들과 공유를 했다는 거. 그래서 그게 이 학급 전체가 그런 일에 관심을 가질 수 있게 한 거. 이게 사실 내가 불공평한 거에 대한 인식이 크지도 않는 부담스러운 주제이니까 그냥 넘어갔을 것도 같은데, 사실 좀 불안하잖아요. 그런 상황들 자체가. 그리고 아이들이 편지를 보냈을 때 사실 무시당했잖아요. 이대로 이렇게 흐지부지 끝나는 건가. 저는 솔직히 그런 강박이 있거든요. 내가 지원하기로 마음을 먹었는데 그렇게 흐지부지 끝나버리면 너무 슬플 것 같고 절망에 휩싸여서 고비를 맞이할 것 같은데. 근데 애들이 “한번 더 보내봐요.” 끈기 있게 했잖아요. 한 번 더 도전을 하고 그런 부분에 있어서도 교사가 포기하지 않았던 거. 유아들이 원한다면 계속적으로 진짜 최대한 해 볼 수 있게 해 보자고 하는 거. 내가 스스로 이거 망할 것 같애. 없던 길로 해. 이렇지 않고 끝까지 뭔가 어찌됐든 계속 했다는 게 중요한 거 같아요.

(강서우, 개인면담, 6월 10일)

서우에게 ‘공정성’이라는 이슈는 깊이 생각해 보지 못한 어려운 주제였다. 그러나 수업 속의 사례에서는 친구가 처한 불공정한 상황을 인식하여

문제를 제기한 유아와 유아의 문제제기를 모른 척 넘어가지 않고, 그 문제를 유아들이 적극적으로 해결해 볼 수 있도록 지원하는 담임교사의 모습을 볼 수 있었다. 사례 속 담임교사는 지원한다고 해도 어떤 결과가 나타날 지 알 수 없는 불안한 상황에서 끈기 있게 한 번 더 시도해 보자는 유아들의 의견에 힘을 얻으며 끝까지 포기하지 않고 여러 지원을 하였고 유아들은 문제해결의 주체가 되어, 학교의 변화를 만들어 낼 수 있었다.

『유아세계시민교육』 수업을 통해 예비교사들은 유아들의 일상의 대화, 교육적 상황을 포착하여 세계시민교육의 권리, 다양성, 공정성, 환경 존중의 측면에서 지원하는 교사들의 모습을 보았다. 유아의 일상을 관찰하여 세계시민교육 측면에서 지원할 순간을 포착할 수 있는 안목, 그리고 가장 교육적인 지원방향을 찾기 위해 다각적으로 교육적 고민을 하는 교사의 모습은 유아교사란 누구나 할 수 있는 일이 아니며 전문성을 필요로 하는 교육 전문가로서 유아교사상을 새롭게 그리게 하였다. 이 수업 이전에 개정 누리과정을 혼자 훑어보았을 때에는 교사역할이 축소되어 유아들의 배움이 부족해지기 때문에 개정 누리과정의 취지에 동의하지 못 했던 예비교사들은 저널이나 인터뷰를 통해 점차 취지를 공감하는 쪽으로 움직이고 있었다. 그것은 유아교사의 역할에 대한 예비교사들의 의식 변화를 의미하는 것이었다.

교사에 대한 생각도 진짜 달라진 거예요. 원래는 유치원 선생님은 사실 전문가는 좀 아닌 거 같고, 전문가죠. 전문가라고 배웠죠. [연구자: 전문가는 어떤 사람이라고 생각해? 서우: (멋쩍게 웃으며) 오은영 박사님.] 근데 (유치원 교사는) 좀 전문가는 아닌 거 같고. 희생하고, 사랑하고, 보살피고 이런 역할이 훨씬 중요하지 않나. 이렇게 생각을 했었다면, 수업을 들으면서 유치원 선생님이 굉장히 전문적일 필요가 있을 것 같다. 이렇게 좀 바뀐 거예요. 근데 사실 그 방향을 좀 찾아가는 중이에요. 근데 훨씬 더 전문적인 역량이 필요하겠단다. 이한 학기가 엄청 짧은 데도 제가 수업을 들으나 안 들으나 차이가 변화를 가지고 오잖아요. 내가 계속 글을 읽으면서 아, 이거는 이렇게 해 볼 수도 있겠다. 저도 그런 생각을 진짜 안 하거든요. 내가 세계에 기여할 것이다. 이런 생각 정말

아예 안 하거든요. 그런데 그런 주변 환경을 신경 쓰고, 자연 존중 나비효과 진짜 확 와 닿아 가지고. 그런 부분에 제일 많이 변화하는 것 같아요.

(강서우, 개인면담, 6월 10일)

사실 저는 선생님들이 계획하시는 것처럼 그런 생각들도 잘 못하는 사람이고, 남들이 이런 생각을 하면 ‘우와 어떻게 이런 생각을 하지’ 항상 그런 입장이었는데 ‘근데 이런 점은 좀 부족하지 않나?’ 이런 생각도 하게 돼요. 그래서 **생각이라는 게 더 많이 필요한 직업이구나라는 걸 느끼게 되었어요. 사실 유치원 교사가 초등학교나 고등학교에 비해 생각을 그렇게 요하는 직업이 아니라고 생각했었거든요.**

(정서윤, 개인면담, 6월 9일)

세계시민교육의 실천에는 한 가지 정답만 있는 것은 아니다(UNESCO, 2014). 그럼에도 불구하고 예비교사들은 세계시민교육의 실행에 대한 자신의 아이디어에 대해서는 확신을 갖지 못 하는 경우가 많았다. 그래서 예비교사들은 자신의 말로 표현할 수 있는 세계시민교육의 실행 범위가 매우 초보적이고 단편적일 수 있는 한계를 이해해 주길 바라는 마음을 표현하곤 하였다. 예비교사들은 세계시민교육의 실천에 대한 질문을 하면 자신은 아직 교사가 아니라는 말로 선을 그으며 졸업을 앞둔 학생교사와 현장교사 경계에서 서투러도 이해받을 수 있는 학생교사라는 안전지대로 넘어오는 듯하였다.

아, 저는 뭔가 생각을 할 때 구체적으로 하는 것을 좋아하거든요. 물론 이론도 좋지만 이걸 내가 진짜 할 수 있어 이런 것을 생각을 해 보고, 교육관에 쓰기도 했거든요. **일단! 저는 제가 사실 아직 교사가 아니잖아요. 그래서 지금은 그냥 제 수준으로 생각을 할 수 있는 수준은!** 일단 제가 먼저 이런 자연에 대한 연결성을 제 생활에 녹여내고 싶어요. 교사로서의 그런 역할에 대해서 제가 그 부분에 있어서 노력을 되게 많이 해야 할 것 같아요. 예를 들면 제가 벌레 진짜 싫어하거든요. 근데 저의 그런 일상적인 부분들이 나타나게 되고, 내가 별로 중요시 안 하는 것은 다루지도 않고, 관심도 안 가질 거 아니에요. 사실世子교라는 게 생각했던 것 보다 범위가 넓어서 일상생활에서 접할 수 있는 활동도 있고, 바깥놀이를 통해서도 탐색할 수 있고, 동화책을 통해서 인권에 대해

나눌 수도 있는 건데 (멋쩍은 미소로) 제 수준에는 이런 것 밖에 생각이 안 나요. 어쨌든 소통이라는 거, 이런 요소들을 평소에 잘 익혀서 캐치할 수 있는 게 중요한 것 같아요. 사실 실제적으로 해 보지는 않아서 좀 확신은 없지만 그래도 그런 생각이 바뀌는 자체가 역량을 증진하고 있는 것 같아요. 생각을 계속 하고 그런 세계시민성 요소들을 계속 찾아내려고 하고, 계속 눈을 키우려고 하는 거요.
(강서우, 개인면담, 6월 10일)

물론 이 수업을 들었다고 제가 바로 그런 교사로 성장하였다 이런 건 아니겠지만 제가 한 번 더 생각할 수 있는. 이게 말로만 그러는 게 아니라 진짜 행동하는 것에 있어서 뭐 어떻게 하면 좋을까 또 내가 이것을 말할 때 이 말을 대체할 수 있는 다른 말은 없을까. 제가 이런 것들을 한 번 더 생각할 수 있다는 마음을 가진 것 자체부터 좋은 변화인 것 같아요. 세계시민교육이 아직까지는 어려운 주제인 것은 맞아요. (세계시민교육이) 범위가 워낙 넓고 제가 하는 말들이 힘이 있다는 것도 와 닿고... 배워야 할 게 많다고 느꼈어요.
(정서윤, 개인면담, 6월 9일)

예비교사들은 사례 속 교사들의 실재를 보면서 이전에는 없었던 진정한 전문가로서 역량이 요구되는 유아교사의 모습을 발견하였다. 이 수업을 통해서 예비유아교사들은 그동안 유아들의 일상에서 존재하는 교육적 순간들을 놓치고 있는 자신을 발견하게 되었고, 내가 만약 사례 속의 교사라고 상상하며 나라면 어떻게 지원해야 할 수 있을지, 내가 할 수 있는 것들에 대해서 생각해 보기도 하였다. 그런 상상 속의 자신의 아이디어는 만족할 만하다고 생각이 들지는 않았다. 그래서 예비교사들은 세계시민교육 실행능력이라는 전문성 증진을 위한 지속적인 노력이 필요하다고 스스로 평가하게 되었다. 실상 세계시민교육측면 실행역량은 현장경력이 쌓인다고 자연스럽게 얻게 되는 기술이나 태도는 아니며 지속적인 배움을 필요로 함을 깨달은 것이다.

예비교사에게 실제(實際)가 없음은 세계시민교육의 실천적 역량을 이야기 하는데 큰 결격사유로 생각되어 자신의 생각을 말하는 데 있어 움츠러들기도 하였다. 자신의 부족함을 깨닫는 것은 한 학기가 지나면 유아교사의 자

격을 얻어, 배움이 마무리가 된다고 믿었던 예비교사들에게는 달갑지 않은 일일 수 있다. 그러나 자신의 현재 부족함의 인식이 교수자나 타인의 평가에 의한 것이 아니라 예비교사 스스로의 자기성찰로 이루어진 것으로 현장에 나가기 전에 얻은 깨달음을 불행 중 다행으로 여기고 있었다. 세계시민교육의 지향이 학습자가 주체가 되는 교육이듯이 예비교사 스스로 자신의 부족함을 채워야겠다는 의지를 갖게 되었다는 것은 교사의 학습 발전에 있어 고무적으로 볼 수 있었다.

2. 세계시민교육의 의미 찾아가기

1) “유아가 무슨 자기중심적인가” : 유아의 세계시민성 발견

권리와 책임, 다양성, 공정성, 자연존중이 세계시민교육의 모든 것을 설명해 줄 수는 없지만 이 모든 주체가 유아의 일상에 스며들어 일어날 수 있고, 유아가 다룰 수 있다는 것을 느끼면서 내가 유아를 과소평가하고 있었다는 생각을 했다. (하주연, 마지막 저널, 6월 21일)

『유아세계시민교육』에서는 유아의 세계시민성을 권리와 책임, 다양성, 공정성, 자연존중 4가지로 정의하였으며, 매주 사례를 통해서 4가지 세계시민성에 관련하여 유아와 교사가 함께 만들어 가는 교육적 의미에 대해 이야기를 나누었다. 이러한 시간을 통해서 예비교사들은 유아들이 가진 세계시민성의 역량을 발견하였다. 이는 유아들이 세계시민성을 배워나가기에 연령적으로 너무 어리고, 능력이 부족하다는 평가적 시선에서 벗어나 유아는 나름대로 충분히 능력 있는 존재이며, 유아 세계시민교육이 유아들의 주체성이 살아나는 교육다운 교육이라는 의식을 환기시키는 것이었다.

예비교사들은 세계시민으로서 아직 여러 모로 부족한 자신과 같은 성인들보다도 유아들이야말로 타인과 자연 생명에 관심을 가지며, 유치원 앞 횡단

보도의 신호등 없음, 놀이터 주변 악취 등 주변 문제에도 이의를 제기하고 의견을 제시하며 변화를 이끌어 내는 시민이라고 보았다. 특히, 공정하지 못한 상황에 놓인 타인을 인식하여 돕고자 적극적으로 무언가를 시도하는 모습에서 세계시민으로서 면모를 발견하고 유아를 바라보는 인식의 전환을 하게 되는 큰 울림을 받게 되었다고 이야기하였다.

저는 아이들이 진짜 대단하다고 생각했어요. 아이들은 성인보다 훨씬 더 끈기가 있고, 문제 해결하는데 열심이더라고요. 오히려 어른 같은 경우에는 이해관계를 따지고 자신에게 이익 되는 거를 따지고 자신에게 상관이 있고 없고 조금씩은 계산하면서 행동할 텐데 아이들은 진짜 친구문제도 다 자기 문제처럼 생각하고 해결하려고 하는 걸 보면 하아(미간을 찌푸리며) 무슨 유아가 자기중심적인가. 진짜 그 생각을 했어요.

(최이재, 개인면담, 6월 16일)

내가 처음 유아에 대해 생각했을 때 가장 처음으로 ‘자유’ 라는 단어를 떠올렸다. 나는 막연히 자유롭고 순수하며 밝은 존재인 유아가 자신의 놀이와 일상생활을 선택해나가는 장면을 생각했다. 하지만 유아도 하나의 인격체로서 각자의 특성이 다 다르고 마냥 밝기만 한 존재가 아니다. 하나의 인격체라는 것을 가장 크게 깨달았을 때는 바로 아이들이 공정함이라는 개념을 주장할 때이다. 수업에서 나온 영아가 친구들의 몫을 남겨놓은 사례에 감명을 받았다. 순수한 상태라 혹은 자기중심적 특성 때문에 공정함의 개념을 인식하기는 힘들거라고 생각했다. 하지만 아이들은 내가 생각한 것보다 서로의 몫에 대해 공정함을 인식하고 있었다. 어른들의 복잡한 이해관계에 구애받지 않고 더 공정함을 주장하는 것 같다.

(임하은, 자신의 교육관 쓰기, 6월 21일)

아이들은 자신의 주변 세계에서 일어나는 모든 상황들 가까운 유치원에서부터 미시적 환경을 뛰어넘는 사회문화적 환경에 관습적으로 스며들어있는 차별적 요소들에 민감하게 반응하는 모습을 보인다. 그리고 그러한 것들을 인식하는 것뿐만 아니라 여러 갈등을 직접적이고 실제로 해결하고자 하는 실천적인 적극성을 보인다. 이와 같은 모습들은 유아들만이 가지고 있는 굉장히 가치 있는 요소라고 느껴졌다.

(강서우, 자신의 교육관 쓰기, 6월 17일)

연구에 참여한 예비교사들 중에는 세계시민성 중 공정성 존중에 관한 내용이 특히나 평소에 생각해 보지 못한 낯선 주제였다고 이야기 하는 경우가 많았다. 그런데 오히려 유아들이 주변세계에 스며들어 있는 공정하지 않은 요소에 대해 민감하게 반응한다는 사실에 놀람을 표현하며, 평소 유아들은 자기중심적이라는 생각 때문에 미처 생각해볼 수 없었던 모습이라고 반성하였다. 이를 통해 유아들은 자기중심적이라는 공식을 깨고 유아들이 다면적인 모습을 가지고 있음을 깨닫게 되면서 교육에 대한 생각이나 교사의 지원 방향에도 시야가 넓어지는 계기가 되었다고 하였다.

아이들은 교사가 굳이 알려주지 않아도 세계시민으로서의 역량을 가지고 있는데 그걸 표출하는 순간 어떻게 교사가 확장시켜 주느냐인 것 같아요. 애들이 말할 때 교사가 '아, 그런 게 문제일 수도 있겠다' 는 걸 인식 못하고 그냥 넘어가면 유아가 세계시민성을 가지고 있다고 하더라도 그냥 끝나버리는 거구요.
(송하연, 개인면담, 7월 1일)

아이들은 일상에서 네 가지 세계시민성을 경험하고요. 근데 진짜 이미 가지고 있는 능력인 것 같거든요. 애들이 정말 공감능력이 훨씬 진짜 훨씬 더 뛰어난 것 같아요. 진짜 남들 문제에 더 적극적인 것 같고 그래서 그런 것들을 잘 지켜주는 것만으로도 더 해준다는 것도 있지만 진짜 이미 아이들이 가지고 있기 때문에 그걸 막지만 않아도 충분히 애들이 시민으로서 성장할 수 있을 것 같아요.
(최이재, 개인면담, 6월 16일)

예비교사들은 유아들이 일상에서 권리와 책임, 다양성, 공정성, 자연 존중에 대해서 주목하여 세계시민으로서의 역량을 발현하고 있으나, 교사들이 인식하지 못하여, 이러한 순간을 그냥 지나침으로써 세계시민성을 증진할 수 있도록 교육적으로 지원해야하는 교사의 책무를 하지 못 할 수도 있다는 우려를 표현하기도 하였다. 유아의 역량을 발견한다는 것은 예비유아교사에게 즐겁고 놀라운 일이었으며, 유아교사의 역할이 유아를 위해서 무엇을 해주는 사람이라기보다는 할 수 있도록 지원하는 촉진자로서의 역할이 왜 중

요한지 이해하게 되는 기회가 되었다. 이를 통해 예비교사들은 유아들의 목소리에 귀 기울이는 등 유아들의 일상에 좀 더 주목하겠다는 앞으로의 다짐을 보여주었다.

2) “일상에서 찾지 어디서 찾겠어요.” : 감응이 있는 교육

『유아세계시민교육』 수업을 통해서 4학년 예비교사들은 유아들에게 보다 의미 있는 교육을 위한 일상의 중요성이라는 공유된 교육적 신념을 견고히 해 나가고 있었다. 마지막 수업시간, 예비교사들은 이 수업을 통해 무엇을 배워왔는지 공유하는 3분 발표에서 ‘일상’ 이라 표현을 두드러지게 사용하였다. 일상이라는 표현을 많이 사용하는 이유에 대한 연구자의 물음에 예비교사들은 일상의 중요성에 대한 공감했기 때문이라고 이야기하였다.

저는 일상이 중요하다는 게 공감이 되요. 제가 중고등학교 공부할 때도 그렇고 제가 사례 중심 수업을 좋아했어요. 왜냐하면 그래야지 **뭔가 더 와 닿고 머리에서 더 오래 기억에 남고**, 전 아직도 고등학교 선생님이 해 주신 본인 삶의 사례들이 되게 기억에 남거든요. 강아지 이야기 같은 진짜 자기 삶, 선생님의 삶에서 서슴없이 연결해서 그런 것으로 교육을 해 주시는 분이 기억에 남아요. 그런 측면에서 유아들도 똑같은 꺼라고 생각해요. 자기 일상생활에서 겪는 일들을 해야 발달로 나아갈 수 있다고요. 그래서 일상이라는 단어를 더 사용하게 된 것 같고. 제가 관찰 나간 유치원에서도 되게 선생님께서 아이들의 놀이를 많이 보시고, 그것을 가지고 지원해주시기 때문에 유아들이 **진짜 우리 활동** 이런 느낌이 들게 하셨어요. 어! 이렇게 해야지 진짜 **애들끼리 상호작용도 엄청 많이 이루어지고**, 그것을 하면서도 진짜 **재밌어 하고**, 그런 모습을 보면서 아! **일상에서 이게 진짜 단순히 좋은 말처럼 보이기도 하지만 이게 진짜 맞는 말이라는 거를 느끼고 있어서 더 사용하게 되는 것 같아요.**
(정서윤, 개인면담, 6월 9일)

서윤이는 본인의 실제 삶의 이야기를 교육적으로 풀어주시던 은사를 떠올리며, 유아들에게도 그런 가르침이 필요할 것이라고 생각하게 되었다. 선생

님의 강아지라는 매개를 통해 선생님의 가르침과 나의 삶의 연결고리가 생기면서 선생님의 말씀이 내 삶에도 의미 있는 배움이라는 생각이 들었던 것이다. 또한, 관찰실습에서 유아들의 목소리에 귀 기울이며 지원하는 교사와 함께 생기 있는 아이들의 모습을 떠올리면서 일상에서 시작하는 교육이야말로 유아들의 주체성이 살아나는 진정성 있는 교육임을 공감하게 된다고 하였다. 예비교사들은 학습자의 능동성을 중시하는 세계시민교육에서 일상을 중시하는 것은 필연적으로 생각하기도 하였다.

교사가 유아들의 세계시민성을 일상에서 찾아야지 어디서 찾겠어요. 교사가 계획해서 하는 것도 나쁘다고만은 할 순 없는데 유아가 일상에서 봤던 것, 가정이나 TV나 책에서 본 것들을 유치원에 와서 이야기를 하는데 이런 것을 이어갈 수 있도록 지원하는 게 더 관심도 오래 가고, 더 깊게 와 닿고, 기억에도 오래가지 않을까. 더 진심으로 배울 것 같은 그런 느낌이 들어요. 저는 학술제 때는 되게 거대하게 생각했던 것 같아요. 세계시민교육이니까 세계중심으로 생각했던 거 같은데 그렇게 하는 것은 유아들에게 뭔가 감응이 없을 것 같고 교실 안에서도 서로 뭔가 자신의 의견이 교실에 담기고 내가 여기에 소속되어 있다는 느낌을 받는 것조차도 뭔가 세계시민으로 성장하는 큰 힘이 아니냐 생각하게 된 것 같아요. 만약 세계시민교육을 모르시는 분들이 물어보면 일상에서 시작을 해야 한다. 그렇게 이야기를 시작하면서 유아 이야기를 들여다보면 유아들이 이미 환경에 대해서 북극곰도 이야기하고 지구온난화 이야기도 하는데 그렇게 자연스럽게 유아들이랑 이야기하는 시간을 가지면서 유아들의 세계시민성을 발현시켜야 한다고 할 것 같아요.

(나혜정, 개인면담, 6월 18일)

예비교사들은 세계시민교육은 무엇보다도 마음에 와 닿음이 필요하기 때문에 일상에서 시작되어야 한다고 말한다. 혜정의 경우에는 이를 감응이라고 표현하였다. 이는 유아가 무엇을 배워야한다는 내용차원에서만 생각하지 않고, 어떻게 의미 있게 배울 수 있도록 할 것인가 생각해 보게 되면서 얻은 깨달음으로, 성인의 시각에서 아무리 사소한 활동이더라도 유아들이 의견을 내며 적극적으로 참여할 수 있다면, 그것이 더 교육적인 의미를 가

진다고 보게 된 것이다. 예를 들어 교실의 작은 일을 정할 때도 유아들의 의견이 반영이 된다면, 유아들은 자신의 존재성을 긍정적으로 인식하게 되고, 앞으로도 세계시민성을 발휘하는데 적극적인 참여를 이끌 수 있는 동력이 될 수 있을 것으로 보았다.

이처럼 감응은 진정성과 지속성을 가지고 오는 것이다. 예비교사들은 유아들은 일상에서 세계와 자신과의 연결성을 이미 찾고 동물과 같은 다른 생명에 대해 이야기하고 지구온난화로 자신의 삶에 변화에 감응을 받아 이야기하고 있기 때문에 교사가 이러한 순간을 포착하여 반응해주고 교육적으로 지원한다면 유아들은 자신의 가진 세계시민성을 한층 더 발현하게 될 것이라는 믿음을 보여주었다. 이러한 예비교사들의 신념은 지난 해 ‘세계시민교육’이라는 주제로 준비하였던 학술제를 상기시켰다. 혜정이처럼 몇몇 예비교사들은 학술제 경험을 떠올리며 당시에는 ‘세계’라는 거대한 주제에 함몰되면서 “세계중심으로 생각하다보니 유아들에게 감응이 없을 것 같은” 계획안을 구성하였다고 반성하였다. 예비유아교사들 중에는 학술제 준비과정 속에서 동기들과 “관광식[교육]은 하지 말자고” 굳은 다짐을 하였지만 결국 단편적 지식전달만을 추구하는 계획안과 교구개발이 되버렸다고 부정적으로 자평하며 아쉬움을 토로하기도 하였다.

세계시민교육이라는 주제로 진행된 지난 학술제는 소수의 예비교사를 제외하고는 실상 “그냥 빨리 끝내버리고 싶은 숙제” 처럼 왜 해야 하는지 이유를 찾지 못하는 마음에 와 닿지 않는 주제였다고 한다. 그렇다보니 세계시민교육은 ‘교육’적인 의미에 대한 사려 없이 ‘세계’라는 단어자체에 주목하고 재미를 추구하며 세계시민교육이라는 주제에 어울릴 법한 활동들을 만들었지만 감응은 없었다고 한다. 그러다 보니 세계시민교육이 궁극적으로 지향하는 보다 나은 세상을 만들고 함께 살아가기라는 의미는 상쇄되어 버렸던 것이다. 더욱이, 세계시민교육이 유아들에게 어떤 교육적 의미가 있는

것인지, 왜 그것이 의미 있을 수 있는지, 결정적으로 유아들의 의견이 담길 수 있는 여지가 없는 계획안이었기 때문에 이를 실행한다고 하여도 유아들의 관심을 끌지 못했을 것이며, 그럼에도 불구하고 가르쳐야 한다는 생각에 의미를 던져주기 위해 끝까지 지식만을 전수하는 것으로 급하게 마무리 되었다고 보았다.

예비교사들은 유아들도 어떤 학습자와 마찬가지로 교육에서 감응이 필요하다고 보았다. ‘세계시민’, ‘세계시민교육’으로 명명되고 그렇게 이름 붙은 활동이 유아들에게 의미 있는 것이 아니라 서로를 존중하고 존중 받는 교육을 통해서 느끼는 교육이 중요하다고 보았다. 따라서 계획적으로 정답처럼 세계시민을 가르치기 보다는 유아교육현장 일상의 상황들에서 존중이 스며들어 더불어 살아가는 삶의 맥락이 되도록 지원해야 하는 것이었다.

일상에서 찾는 거 저 완전 공감해요. 맞는 말이잖아요. 정말 그렇게 하는 길이 배우면서도 진짜 행복할 수 있는 길인 것 같아요. 세계시민교육 자체가 뭔가 너는 세계시민이야 이런 것보다 하나하나를 관대하게 바라보고, 진짜 존중하고, ‘우리 다 같이’를 소중히 하잖아요. 그 자체가 너무 중요한 거고, **뭔가 세계시민이다! 이 말이 중요한 게 아니라 그 안에 있는 내용들이 필요한 것 같아요. 뭔가 사람들이 세계시민이라고 하면 옛날부터 결국 가르쳐야 한다는 압박이 있어서 어렵게 느껴지는 것 같은데 진짜 그 내용들을 살펴보면, 어떤 잣대를 내려놓고 서로의 이야기를 듣고 아우르려고 하는 거죠. 이게 오히려 어려운 게 아니고 교사 자신에게도 교사 효능감을 높이면서 어떤 상황에서 적절하게 행동할 수 있는 좋은 기회가 될 것 같아요.**

(우지영, 개인면담, 6월 11일)

놀랐죠. 일상에 이런 요소들이 스며들어 있다는 게요. 일상에 이런 내용들이 되게 우리 주변에 녹여 있구나. 이런 거를 캐치해서 내가 활동으로 지원해 줄 수 있겠구나.

(강서우, 개인면담, 6월 10일)

일상에서 일어난 법한 것들이었어요. 짧은 보육실습 경험과 교육봉사였음에도 불구하고 다 충분히 볼 수 있을 법한 내용들이었어요. 진짜 흔히 아이들 입에서 나올 수 있는 이야기들이었고, 근데 교사들의 지원이 달랐잖아요. 그

래가지고 아, 이런 식으로도 지원을 할 수 있구나. 이 생각이 많이 들었죠.

(최이재, 개인면담, 6월 16일)

예비교사들은 유아들의 실제 삶의 맥락에서도 세계시민교육과 연결할 수 있는 요소들이 많이 스며들어 있지만, 무심코 지나쳐 온 일이 많았다는 것을 깨달았다고 한다. 따라서 유치원의 일상에도 세계시민교육측면에서 풀어낼 수 있는 여러 요소들이 내재되어 있을 수 있다고 생각하게 되었다. 유아들을 믿고 유아들의 일상에 귀를 기울이며 자연 존중, 권리와 책임, 다양성, 공정성 존중과 같은 세계시민성을 함께 이야기 할 거리를 포착할 수 있다면, 유아들의 세계시민성을 발현하고 심화시킬 수 있는 기회들을 지원할 수 있는 반면, 유아들의 일상에 주목하지 않는다면 그런 기회들은 사라지는 것이라고 보았다. 예비유아교사들은 일상에 주목하게 되면서 교육이라는 것을 단지 인지적인 차원의 학습으로 국한하여 생각함으로써 정의적(affective) 측면을 간과해왔음을 깨닫게 되었다.

저는 교육적이란 게 학습적인 거라고만 생각했어요. 정서적으로 뭔가 마음을 나누고 서로 신뢰하고 존경하는 마음 이런 것들은 그저 개인적인 측면이라고만 생각했거든요. 교육적 분위기라하면 교사가 목표로 한 것을 잘 이해할 수 있도록 해서 교육목표를 달성할 수 있는 근데 수업을 듣고 생각을 해 보니까 제가 정서적인 것은 중요시 하지 않았던 것 같아요.

(강서우, 개인면담, 6월 10일)

일상생활 속의 다양한 배움의 순간 : 교사가 계획한 활동을 통해 유아가 배움을 얻을 수 있다고 생각했다. 그렇지만 다양한 사례를 접하면서 **일상생활에서 일어나는 사소한 사건, 관심들이 유아들에게 배움의 동기가 될 수 있다**는 것을 알았다. 그러면서 유아의 일상생활 속 대화, 관심, 놀이를 가치 있게 여기고 신중히 사고하여 적절한 지원을 해 주어야겠다는 생각이 들었다.

(송하연, 마지막 발표를 위한 메모. 5월 26일)

여러 예비교사들은 일상에서 유아들과 교사가 서로의 이야기에 귀 기울이

게 되면서 서로에 대한 믿음이 쌓이는 가운데 유아들은 교사를 신뢰하고, 대화적인 관계를 형성하게 되며, 학습자로 하여금 무엇인가를 민주적으로 배울 수 있는 교육적 분위기를 만들 수 있다는 생각을 처음으로 생각해 보게 되었다고 하였다. 교사에게는 잘 가르칠 수 있는 기술도 필요하겠지만 유아들이 배울 수 있는 환경, 관계, 교육적인 분위기가 조성될 때 유아들의 마음을 움직이고, 배움에 대한 동기를 일으킬 수 있도록 조력하는 것 또한 중요한 교사의 역량이 될 수 있음을 깨닫게 된 것이다.

3) “우리랑 관련성이 높은 범주들” : 실천으로 이어지는 삶

『유아세계시민교육』에서는 유아교육현장 사례, 기사, 뉴스 등을 통하여 유치원, 어린이집뿐만 아니라 국내 및 국외의 실제 삶의 이야기들을 공유할 수 있었다. 예비교사들은 『유아세계시민교육』에서 다양성에 대한 이야기가 나올 것이라는 것은 예상 가능했다고 하면서도 권리, 공정성, 자연에 대한 이야기를 아우를 것이라고는 예상하지 못 했다고 한다. 이러한 이야기들이 사람과 사람, 사람과 자연의 연결성을 깨닫게 해줌으로써 세계시민교육이 우리와 완전히 동떨어진 주제가 아니라, 책임감을 갖고 우리 삶의 변화를 이끌 수 있는 실천을 만들 수 있다는 점을 세계시민교육의 매력으로 느끼고 있었다.

세계시민은 되게 우리랑 관련성이 높은 범주들인 것 같아요. 내용자체가 지구, 직접적인 환경처럼 다문화는 약간 다양한 문화를 알아보고, 접해보고, 이해하는 그런 느낌이라면 세계시민에도 물론 다문화가 포함되어 있기는 하지만 문화적인 차원을 넘어서 **인간 대 인간으로서 연결되어 있고 존중해 주는 또 인간과 자연의 관계로서 연결되어 있고 책임을 가져야 하고.** 다문화는 약간 단편적으로 ‘그 사람의 문화. 문화가 다 다르고 존중해야 되는 거구나.’ 이 정도까지는 알 수 있지만 솔직히 그거는 연결성을 느끼고 서로의 영향을 깨닫고 실천하기는 어렵잖아요. 근데 세계시민은 실천성을 높일 수 있는 그

런 내용 범주들인 것 같아요. 교육 내용 자체가요. 되게 **우리 생활과 밀접하게 관련되어** 있다고 느꼈어요.

(우지영, 개인면담, 6월 11일)

예비교사들 중에는 중·고등학교 시절 세계시민교육 특강을 받아본 경험이 있는 경우가 있었다. 이들은 중등학교현장에서 이루어지고 있는 세계시민교육을 회의적으로 바라보고 있었다. 이들이 받은 교육은 일부 성적 우수 학생들을 대상으로 글로벌 인재 양성이라는 명목으로 행하고 있는 세계시민교육 혹은 시혜적 차원에서 동정을 호소하며 개발도상국에 대한 물질적 원조를 강조하는 세계시민교육으로 학술적으로 많은 비판과 우려를 낳고 있는 형태의 교육이었다. 예비교사들은 중고등학교 시절 자신이 받은 특강과 『유아세계시민교육』의 지향에는 큰 차이가 있다고 보았다.

제 중·고등학교 경험에서 비추어서 말하면, 저희는 다 자리에 앉아 있었고, 어떤 외국 선생님이 오셔서 세계시민교육에 대해서 설명하시고 그랬던 게 다였어요. 그래서 저는 세계시민교육이 **멀게 느껴졌던 거였고**, 그 외국 생각이 너무 강했던 거예요. 가까이에서부터 시작할 수 있다는 생각을 못 하고, 아, 그 외국에서 힘들게 사는 그런 자꾸 시혜적인 차원으로만 보는 거죠. 저들을 위해서 내가 도와야 되고 우리나라는 발전을 빨리 이뤘으니까 우리를 도와줬던 나라들처럼 우리도 저들을 도와줘야지. 그 때 그런 수업을 들었기 때문에 이런 것들이 너무 강했던 거예요. **정확히 수업이 기억나지 않지만 아무튼 했던 활동들도 다 관광식이었어요.** 죄송해요. 진짜 기억이 잘 안 나요. 옷 같은 거 입어보고, 음식 같은 거 먹어보고, 그 때는 정말 동떨어진 경험이었다는 것 같아요. 특별활동시간이란 느낌이었죠.

(최이재, 개인면담, 6월 16일)

제가 고등학교 때 세계시민교육이라고 해 가지고 특강 같은 걸 들었어요. 중학교 때 성적이 좋은 학생들만 모은 특별반을 만들고 특강을 열어줬어요. 근데 그 때는 주제가 “세계 속의 나” 였어요. 그냥 세계시민교육이 이런 거구나 했어요. 대학 와서는 세계시민교육 연구소에서 해외봉사를 가는 걸 참가했는데 그때도 그냥 그런 것 같았어요. 좋은 경험이긴 했는데... 근데 유아를 위한 세계시민교육은 아무래도 동심원적으로 나아가야 하니까 ‘세계 속의

너' 야 할 수도 없고, 맞지도 않으니까 그래서 세계시민이 되기 위한 역량인 **함께 살아가기 위한 역량을 생활 속에서 경험할 수 있도록** 하는 거 같아요. 그러니까 제 경험에 의하면 고등학교는 지식 위주고 세계화 시대를 알려주고, 세계시민교육의 역량은 이런 거야 그리고 세계시민교육은 이런 거야. 너는 세계 속의 사람이야. 이렇게 알려주는 거라면 **유치원에서는 조금 더 아이들이 참여할 수 있고 진짜 민주시민으로서의 역량을 기르게 해 주는** 느낌이 들었어요. 조금 더 넓은 진짜 사회에서 살아갈 역량이요.

(임하은, 개인면담, 6월 15일)

하은이와 이재가 고등학교 때 접하게 된 세계시민교육 이야기를 통해 공통적으로 말하고자 하는 것은 단발성 세계시민교육 특강에서 의미를 찾지 못 하였다는 것이다. 두 사람은 피상적 수준의 지식 전달에 주목한 특강에 참석하였지만 그 강의에 실존하지 못 하고 객체화 되었다. 이 두 학생이 전달 받은 지식은 유사하면서도 차이가 있다. 하은이는 성적우수자로서 특별반 소속이었기 때문에 특강을 들을 수 있도록 선택되었다. 세계시민교육은 선별된 학생들만을 대상으로 하기에 학생 본인에게는 기분이 썩 나쁘지는 않았지만, 중요한 것은 세계시민교육은 하은이에게 울림이 없는 “그냥 그런” 수업이었다는 것이다. 이는 은행 저금식 지식 축적 교육을 통해 교사는 지식 저축자가 되고, 학생은 학습 과정의 객체가 되면서 교육을 통해 학생은 세계 속에 있지만, 세계나 타인과 함께 있는 것은 아니라는 Freire(2019)의 주장을 떠올리게 한다.

한편, 이재는 자신이 고등학교 때 경험한 세계시민교육과 『유아세계시민교육』의 결정적인 차이를 학습자의 참여성으로 보았다. 그리고 참여성이 시민교육의 핵심이라고 보았다. 이재의 경우에도 “저희는 다 자리에 앉아 있었고”, “어떤 외국 선생님의 설명”에서 쌍방향적인 대화와 학습자의 참여가 부족한 주입식 교육에 대한 거부감을 보였다. 이와 같은 형식의 교육을 통해 이재는 세계시민교육이 자신의 “가까이에서부터 시작할 수 있

는” 교육이 아니라 자신이 할 수 없는 것이라는 거리감을 느끼게 되었다. 이제는 “우리나라는 발전을 빨리 이뤘으니까 우리를 도와줬던 나라들처럼 저들을 도와줘야지” 라는 반복되는 레퍼토리 속에서 물질적인 원조 말고 무엇을 할 수 있을지 무력감을 느꼈다고 했다. 하은이 또한 세계시민교육은 학습자 스스로가 기여를 할 수 있다는 생각을 할 수 있어야 하며 일회성의 특별 교육이 아니라 일상을 통한 삶의 경험이 되어야 한다고 보았다.

제가 더 넓은 세계에 관심을 가진 거요? 그 넓은 세계라는 게 어떤 심오한 이야기를 하려고 했던 게 아니라고요. 그야말로 저 하나 살기도 바쁘다는 식으로 관심이 없었거든요. (최이재, 2020년 7월 3일)

세계시민이라는 게요. 더불어 살아가는 거. 함께 살아가는 거요. 서로에게 관심을 갖고 이 사람이 어떤 일이 생기면 그것에 대해서 같이 귀 기울여 주고 좀 좋은 방법을 찾기 위해서 같이 생각하고 그러는 것 같아요. (송하연, 2020년 7월 1일)

저는 수업을 듣다보니까 내가 하고 있는 행동 하나하나가 다 영향을 미치고 내가 어떻게 생각하느냐에 따라서도 이게 다 유아들한테도 영향을 미치고. 또 유아들은 그 영향을 받아서 그러한 방식으로 사고를 하고. ‘나도 세계시민이다. 영향력이 있는 사람이다’ 라고 생각을 하게 되는 것 같아요. 사실 ‘우리는 세계시민이야’ 라고 말하면 주변에서 ‘어?’ 이라고 쳐다볼 것 같거든요. 음 근데 세계시민이라는 게 외국인을 만나고 외국어를 잘 해서 외국에 살고 이런 게 아니구요. 우리가 무의식적으로 편견 섞인 말을 하잖아요. 그런 자신의 모습을 반성하면서 세상을 보는 눈을 좀 다양한 시각을 포용해 줄 수 있는 그런 열린 마음을 가진 사람인 것 같아요. 혼자 살아가는 것을 좋아하는 사람을 나쁜 사람이라고 할 수 없지만 우리가 사회에 어떤 영향을 미칠지 한 번쯤 생각해 본다면 내가 하는 행동이 정말 사소한 것조차 내가 아니라고 생각하는 것들이 다 주변에 영향을 미치고 하잖아요. 옛날에는 플라스틱도 함부로 쓰고 그랬지만 내가 쓴 빨대가 쓰레기로 버려지면 동물들한테 영향을 미치듯이 혼자만의 세상이 아니다. 우리는 연결되어 있다. 그 연결성을 깨달을 필요가 있는 것 같아요.

(나혜정, 개인면담, 6월 18일)

『유아세계시민교육』을 통해서 예비교사들은 교육의 초점을 다른 사람으로, 주변으로, 세상으로 넓히게 되었으며, 세계시민교육이 거대하고, 거창하고, 심오한 이야기뿐만 아니라 우리 일상 삶의 맥락의 작고 사소한 이야기 또한 포함한다는 생각을 하게 되었다. 그러한 작고 사소한 이야기 속에서 자신과 유아들은 충분히 영향력을 미칠 수 있는 사람이며, 작은 행동 변화와 생각변화를 통해서 세상의 변화에 기여할 수 있다고 믿게 되었다.

제 학창시절을 떠올려 보면, 만약 세계시민교육을 한다면 편협한 생각일지도 모르겠는데 세계시민에 대해 가르치겠죠. 세계시민은 이래야 돼. 이런 것들을 읊어주면서 우리는 이런 것들을 인식해야 돼 강조하겠죠. 근데 유아는 유아의 목소리에 귀를 기울여서 유아를 보고 교육의 방향을 설정하는 것이고, 그냥 계획대로 일과 시간표대로 흘러가지 않는 것이죠. 그래서 유아교사들한테는 순발력? 그런 게 필요할 것 같아요. 그러니까 관찰을 해도 그냥 지나칠 수 있거든요. 관찰을 해도 다른 부분에서만 관찰을 했지 세계시민교육적인 방향을 못 잡고 다르게 흘러가게 할 수도 있거든요. 그래서 그 적절한 그 시점을 순간적으로 잘 판단할 수 있는 순발력이 좀 필요한 것 같아요. 그런 순발력을 키우려면 현장에서 유아들과 부딪히면서 유아의 목소리를 계속 들으려고 노력하고, 기록하고, 동료들과 협의하면서 다른 사람 의견도 들어보고 해야 할 것 같아요.

(나혜정, 개인면담, 6월 18일)

유아교육은 시간표에 따라 분절되어 교과목 담당 교사로부터 수업을 들어야 하는 구조도 아니고, 다른 상위 학교 급만큼 지식을 가르쳐야 하는 교육에 대한 압박이 강하지 않으며, 교사에 의해 선 계획된 일과를 반드시 그대로 운영해야 하는 것도 아니기 때문에 유아의 의견을 듣거나 협의할 수 있는 융통성이 발휘될 수 있는 여지가 있다. 혜정은 다른 상위 학교 급은 체계상 ‘세계시민교육에 대한(about) 교육’이 되기 쉽지만, 유아교육현장에서는 ‘실천을 통한(through) 교육’이 보다 용이할 수 있음을 지적한다. 그러나 그만큼 유아교육현장의 상황은 복잡하고 비예측적이기 때문에 혜정은 유아교사에게는 유아들을 바르게 이해하고 상황을 잘 해석해서 지원할

수 있는 판단력을 키우기 위한 노력이 필요할 것으로 보았다. 유아들도 세상에 관심을 표현하고 있다는 예비유아교사들의 인식의 변화는 유아들을 바르게 이해하기 위해 유아들의 목소리에 귀 기울이고 동료교사들과 함께 협의하고 탐구하는 교사상의 변화와도 연결되었다.

4) “언제든 새로운 도전을 할 수 있는” : 더불어 살아감의 행복

예비교사 중에는 세계시민교육의 필요성을 행복한 삶과 연결 짓기도 하였다. 일반적 교육의 목표가 행복한 삶을 위함이라면 세계시민교육은 조금 더 구체적으로 더불어 함께 살아가면서 느끼는 행복에 방점을 둔다. 그래서 『유아세계시민교육』 수업은 행복의 의미에 대해 생각을 해 보게 한다고 하였다. 예비교사들 중에는 인터뷰 중에 개인주의화되는 사회, 경쟁적인 우리나라 학교 문화를 경험하면서 느꼈던 공허함과 소외감을 토로하기도 하였다. 그러나 세계시민성의 가치를 추구하는 학급의 사례를 보면서, 교육을 통해서 유아와 교사가 행복할 수 있는 교육의 현장이 존재한다는 사실에 기쁨을 표현하였다.

수업을 들으며 참 행복했어요. 자신과 서로를 관대하게 바라보면서 포용하잖아요. 실패해도 괜찮다. 틀릴 수도 있지. 저에 대한 관점, 타인에 바라보는 시선에 대해서도 좀 더 관대해지는 것 같아요. 외모, 피부색, 언어 이런 것만이 다양성이라고 생각했었어요. 근데 진짜 이 세계시민교육은 단순히 눈에 보이는 지각적인 부분만 아니라 그 사람이 가지는 진짜 자그만한 행동, 생각, 가치관 그 모든 것이 다 다양하고 소중해서 그것을 다 아우르게 되는 그런 포괄적인 느낌이에요. 그래서 대화를 나누고 이해를 하려고 하구요.

(우지영, 개인면담, 6월 11일)

사례 속 유아들과 선생님은 행복했을 거예요. 그 이유는 시행착오를 혼자 겪은 게 아니기 때문이에요. 시행착오를 혼자 겪으면 아무래도 다시 일어나기까지

시간이 오래 걸리고, 그 과정에서 부정적인 감정을 크게 느끼는 것 같아요. 그런데 시행착오를 함께 겪으면 금방 웃고 일어날 수 있는 것 같아요. 또 유아들이 많이 실망하긴 했지만, 많이 실망했다는 건 그만큼 열심이었고 많이 기대했다는 거잖아요. 유아들은 회복탄력성이 높기 때문에 실망하는 마음은 잠시 품었을 것 같아요. 친구들과 또 다시 도전을 하고 또 다른 기대를 하며 행복하지 않았을까요? 그리고 사례 속 교실은 실패해도 누구 하나 비웃지 않는, 그래서 언제든지 새로운 도전을 할 수 있는 안전한 환경이었어요. 그래서 유아들은 더 행복했을 것 같아요. (최이재, e-mail, 2020년 7월 16일)

예비교사들은 수업에서 학생들이 ‘편견을 겪는 곳 1위가 학교’ 라는 기사를 읽기도 하였고, 그러한 현실에 받은 충격을 저널에 기록하기도 하였다. 상당수의 예비교사들이 지난 학기 보육실습 현장에서 유아들이 존중받지 못하고, 교사 주도적인 활동이 주가 되며, 교사와 학부모가 서로 신뢰하지 못하는 민주적이지 않은 유아교육현장 경험을 떠올리기도 하였다. 예비교사들은 피상적 수준의 지식을 가르치는데 급급한 우리나라 학교문화 실태를 비판적으로 바라보며, 타인을 이해하고 포용할 수 있는 여유, 주변을 돌아볼 여유, 타인의 마음을 읽어줄 수 있는 여유, 시행착오를 해 나가며 배울 수 있는 여유가 없다고 지적하였다. 그리고 되돌아보니 교사가 되고자 하는 자신들도 그런 경쟁적 문화에 익숙해져 학습적인 것이 곧 교육적인 것으로 여겨지고, 신뢰와 존경, 사랑과 배려라는 관계에서 오는 배움은 사소하게 여겨지는 것을 당연시 하였다고 말했다. 이러한 자기반성에서 나아가 이재의 경우에는 사회적으로 이슈화된 일련의 아동학대 사건들을 학습자들에게 권리의 주체자임을 알려주지 않고, 다양한 관점을 생각해 볼 수 있는 기회를 제공하지 않는 우리나라의 교육문화와 연계하여 비판적 시각을 드러내었다.

아이들에게 세계시민교육이 필요하다는 게 저는 다 행복으로 보이는데. 예를 들면, 얼마 전 아동학대 사건두요. ‘부모님이랑 같이 살래? 떨어져 살래?’ 한 달 전에 경찰인가, 보호기관인가 학대를 받은 아이에게 물어봤을 때, **그 아이가 삶의 다양성을 알았다더라면**, 다양한 가정, 다양한 가족형태에 대해 알

고 있었다면 부모님이랑 살겠다고 그런 판단을 했을까 그런 생각이 들었거든요. UN 아동권리협약에서도 그런 말을 하잖아요. 아이가 영향을 받는 사안에 대해서는 의사를 반영해야 한다고요. 참여의 권리요. 그리고 아이들도 그냥 보호의 대상이 아니라 필요한 정보를 제공하고 판단을 할 수 있어야 한다고요. 저는 진짜 맞는 말이라고 생각해요. 아이들이 현명하게 판단하기 위해서 아이가 알아야 할 것들이 있다고 생각해요. 다양한 가족들의 존재에 대해서도요. 그 아이가 어떤 집은 엄마가 없고, 어떤 집은 아빠가 없고, 할머니랑만 살기도 하고, 입양해서 사는 집도 있고. 이런 모든 가족 또한 모두 행복하게 살 수 있다는 거요. 저희는 어렸을 때부터 워낙 이상적인 가족에 대해서만 배우니까 딱 걸 생각해볼 겨를이 없잖아요. 당연히 안 되는 것이라고 그 아이는 생각했을 거라 봐요. 진짜 다양한 가족에 대한 정보를 그 아이가 알았더라면, (한숨을 내뿜고) 그 주변에서 편견 섞인 말들을 안 했더라면. 그 아이는 그런 선택을 안 했을텐데... 안타까움이 너무 크더라고요. 아이들이 이렇게 다양성을 알 때 자신을 보호할 수 있겠구나 느꼈어요. 그 아이를 다시 되돌려 보낸 그 기관도 밋고, 다양한 가족에 대한 책 같은 것도 많이 들려주고 했더라면 우리 수업에서도 교사의 역할은 보호만 하는 게 아니라고 했잖아요. 사실 주변에 관심만 갖게 되면 다양성은 자연스럽게 알게 되는 것이라고 생각하거든요. 다 맞닿아 있기 때문에 서로가. 그런 식으로 주변에 관심을 갖고 하나의 사례만 보여주지 않고 정말 다양한 사례를 보여주고 이런 식으로 아이가 다양성의 다양한 범주를 알아가야 할 것 같아요.

(최이재, 개인면담, 6월 16일)

이재는 미디어를 통해 보도된 아동학대 사건이 모든 아이들에게 세계시민 교육의 필요성을 시사한다는 의견을 제시하였다. 이재는 수업에서 다루었던 UN아동권리협약에 의거하여 아이들을 단순한 보호만이 필요한 존재로 여겨서는 안 되며, 행복한 삶을 위해 자신이 누릴 수 있는 권리가 있음과 자신의 권리를 향유하기 위해 필요한 정보를 제공받을 수 있어야 한다고 보았다. 그리고 한 가지 가족의 형태만을 가르치며 엄마/아빠/아이로 구성된 가족의 형태를 정상화해서는 안 되며, 우리 삶에서 매우 다양한 가족의 형태가 있음을 알 수 있도록 하고, 여러 가지 차원의 행복을 이야기하며 진정한 다양성의 시각을 키울 수 있도록 하는 것이 교육의 역할이라고 보았다. 따라서 교사들도 자신의 역할을 미성숙한 유아들의 보호자로서 인식하고 단편

적인 사례만 다루는 것이 아니라 우리 삶의 연결성과 다양성을 느낄 수 있도록 다양한 사례를 들려주고 주변에 더욱 관심을 넓힐 수 있도록 지원해야 한다고 생각하고 있었다.

3. 변화를 위한 틈을 발견하기

1) “제가 먼저 자연의 연결성을 제 생활에 녹여내고 싶어요.”

: 나 자신을 변화시키려는 노력

연구에 참여한 모든 예비교사들이 공통적으로 이 수업을 통해 생각을 많이 하였고 자신을 되돌아보았다고 말했다. 연구자들은 면담 과정 중에 예비교사들에게 어떤 생각을 많이 하였던 것인지 물었지만, 예비교사들은 쉽사리 답하지 못하였다. 연구자의 어리석은 물음에 대한 대답은 예비교사들이 이미 면담과정 내내 하고 있었던 것이며, 한 학기 동안의 저널 속에 담긴 것이었다.

알겠어, 미안해! 사례는 임용공부를 하며 해설서에서 본 장면인데 그냥 아무 생각 없이 읽다보니_그 안에 숨어 있는 상황의 이면까지 꼼꼼히 살펴보지 못했던 것 같다. 기록화의 예시를 작성하면서 한 문장 한 문장 곱씹어 보니, 사례의 유아들을 여러 측면에서 바라볼 수 있었다. 예를 들면 은성이의 경우 친구들의 갈등 상황을 관심을 가지고 이를 해결하기 위해 노력하는 모습에서 ‘민주시민으로서의 책임감’ 있는 세계시민의 역량과 관련지어 생각해 볼 수 있었다. 이처럼 놀이 상황에서 여러 다양한 교육적인 해석을 할 수 있는 역량을 기르는 것이 매우 중요하겠다고 느꼈다. 교사가 유아의 상황에서 의미 있는 요소를 찾아내는 것은 교사와 유아가 함께 하는 또 다른 교육 기회의 연장선이 될 수 있기 때문이다. (강서우 4월 7일 저널)

이번 수업을 통해 평등, 공평, 공정성의 의미에 대해 확실히 할 수 있었다.

만약 내가 세계시민 강의를 듣지 않았다면 공평, 공정성의 의미에 대해 알지 못한 채 ‘평등한 것이 바람직한 것’ 이라고 생각했을 것이다. 첫 번째 나온 송편 만들기 사례만 해도 그렇다. 만약 이 사례를 다른 교과목이나 책에서 보았다면 나는 문제를 인식하지 못하고 단순히 송편 만들기를 한다고 생각한 채 지나갔을 것이다. (중략) 하지만 강의를 들으면서 권리, 다양성에 대한 인식과 배움을 통해 평소 나의 행동, 사례, 인식한지 못한 채 지나갔던 것에 대해 비판적으로 생각하고 반성해 볼 수 있었다. 사례 ‘우리 모두 똑같이’ 는 관찰 보육실습에서 빈번히 경험하고 관찰할 수 있었던 사례이다. ‘평등’ 을 강조한 나머지 상대 영유아의 놀이 흐름을 끊고 양보배려를 일방적으로 강요했음을 알 수 있었다. (중략) 유아가 스스로 생각한 뒤에 민우처럼 나눠 쓰는 동시에 자신의 놀이를 이어갈 방법을 찾으며 문제해결력을 증진시키고 양보하고 나누어 쓰는 마음은 외부로부터의 강요보다 자신의 내부에서 마음이 발생하는 것이 더 중요하다고 생각하기 때문이다. (중략) 매주 수업을 들으면서 드는 생각은 유아교사는 넓게 세상 보기, 융통성과 열린 생각가지기, 한 발자국 뒤에서 지켜보기, 시간적 여유 제공하기, 유아에게 생각해볼 기회 제공하기 등을 가지는 것이 교육적으로 지니는 가치가 얼마나 큰지가 점차 와 닿고 있는 중이다. (송하연 5월 5일 저널)

많은 예비교사들이 이 수업이 자신에게 물음을 던져준다고 비유적으로 표현하였다. 물음에 반응하기 위하여 예비교사들은 많은 생각하고 있었으며, 예비교사들의 생각에는 크고 작은 변화가 있었다. 예를 들면 앞서 제시된 서우와 하연의 저널에서와 같이 예비교사들은 유아들의 놀이 상황이나 교육 장면의 흐름을 보지 않고 단정 내리기에 자신이 보지 못했던 교육적 의미들을 발견하게 되었고, 같은 가르침이라도 유아들에게 조금 더 교육적으로 의미 있는 지원을 할 수 있도록 교사에게 여러 고민과 생각이 필요함을 깨닫고 있었다.

예비교사들에게는 이번 학기에서 혹은 3시간 수업 중에서도 자신에게 특히 인상에 남는 주제들이 있었다. 인상 깊은 주제들은 예비교사로 하여금 이제껏 보지 못한 이면을 보려는 노력, 주제에 대한 보다 심도 깊은 생각을 하려는 노력, 관점을 달리하여 시야를 확장하고자 하는 노력을 이끌고 있었

다. 지영이의 경우에는 ‘관찰하고 기록하여 공유하기’ 라는 기록화 부분에 관심을 갖고 교육의 의미를 되새기며 자신의 시각을 변화시키기 위해 노력하고 있었으며, 하은이의 경우에는 ‘비판적 리터러시’ 라는 강의 주제에 관심을 가지고 비판적 시각으로 사회적 이슈 중에 하나인 성에 대한 고정관념을 성찰하고, 문제제기를 하면서 교육의 이슈로서 중요시해야 한다는 교육 신념을 세우고 있었다.

제가 지난번에도 말씀드린 게 있는 것 같은데. 수업을 듣고 ‘내가 관찰의 목적을 좀 달리해야겠구나.’ 이런 생각이 들었거든요. 처음에는 저한테 관찰이라는 게 이 어린이의 이해와는 좀 분리된 게 있었어요. 제가 예전에는 관찰을 할 때 제가 보고자 하는 게 있어서 이 어린이가 뭐를 하고 뭐를 하고 뭐를 하고 이런 걸 중점을 뒀다면. 이 기록화는 흐름이잖아요. **아이들의 흐름을 보다보니까 뭔가 지나칠 수 있었던 이야기들을 발견하게 되는 거예요.** 또 기록을 하다보니까 이 흐름을 이어지도록 제가 지원을 해 줄 수 있는 관련 책을 줄 수도 있는 거고. 또 이거를 아이들한테 기록할 거를 보여줄 수도 있는 거잖아요. 선생님이 오늘 보니까 이런이런 거를 하던데 사진도 찍어서 보여줄 수도 있고. **약간 그 전에 관찰과 또 다른 거는. 그냥 관찰은 교사만 아는 거 교사만 보는 거라면. 기록화는 아이들한테도 보여줄 수 있다는 게 또 다른 점인 것 같아요.** 그러면서 아이들도 ‘아~ 내가 이런 말을 했었구나.’ 아이들도 그냥 지날 수 있는 건데 ‘어! 내가 그냥 흘린 말인데 선생님이 이걸 봐주셨네. 내가 그 때 이거에 관심을 보였구나. 만약 달팽이라면, 내가 달팽이에 관심 있어 했나? 다시 한 번 가서 자세히 더 봐 볼까?’ 생각을 좀 더 해 보게 될 수도 있는 거고. 아이들이 ‘아, 친구들은 저런 거에 관심이 있구나. 나도 한 번 볼까?’ 지나칠 수 있는 건데 보게 되는.

(우지영, 개인면담, 6월 11일)

오늘 인상 깊었던 것은 비판적 리터러시라는 주제이다. 주제 전체가 재미있던 이유는 아마 용어를 처음 들어보기 때문일 것이다. 그 중 생각해 볼 것은 ‘텍스트는 우리가 특정일을 말하고 행하기가 더 쉬워지도록 혹은 더 어려워지도록 특정 주제 위치를 만드는데 사용된다’ 라는 문구이다. 여기서 텍스트는 책, 광고 등 모든 것을 칭하므로 나는 일상생활의 모든 맥락이라고 생각했다. 그 가정 하에 제시된 문구를 보면 **제일 먼저 성차별 이슈가 떠오른다.** (중략) 사회

분위기가 바뀔에 따라 이런 말을 내뱉는 사람이 줄었을지는 몰라도 텍스트는 그렇지 않다. 여전히 완구 매장에 가보면 ‘여성스러운’, ‘공주님’이라는 단어가 많고 분류도 여아완구, 남아완구로 분류되어 있다. 성에게 주어지는 이런 고정적이고 편견이 다분한 텍스트들은 우리가 더 행동을 조심하고 사회의 프레임에 맞춰진 ‘여성스러움’에 맞게 행동하도록 돕는다. 그리고 그렇지 않은 여성들에게는 자신의 행동을 검열하게 만든다. 이와 같은 **텍스트가 고정관념을 재상산하는 사례를 보면 비판적 리터러시가 왜 필요한지, 얼마나 중요한지 알 수 있다.** (중략) 결국 유아들에게 비판적 리터러시를 가르치는 것이 아니라 과정을 경험하게 해주어야 한다는 결론에 다다랐다. 수업시간에 말한 것처럼 유아들은 수많은 텍스트 속에 살고 있기 때문에 비판적 리터러시를 경험할 기회는 많았다. 공주놀이를 할 때면 누구의 도움 없이 입을 수 없는 불편한 옷을 입고, 굽이 있는 구두를 신고, 핸드백을 들었다. **유아의 일상생활이 교육적으로 얼마나 중요한지 깨달았다.** (임하은, 5월 12일 저널)

이밖에도 예비교사들은 수업에서 소개되었던 네 가지 세계시민성 중 자신에게 가장 와 닿는 지점인 자연 존중에서 미래교사로서의 세계시민으로서 변화된 실천을 출발하려고 하였다. 예비교사들은 자신의 사려 깊지 않음을 깨달으면서 의기소침해지기도 하였지만, 또 한편으로는 미래교사로서 나름대로의 변화된 실천방안을 강구해보기도 하고, 세계시민으로서 보다 나은 세상을 만들기 위해 기여하는 방안을 강구해보기도 하였다.

일단 제가 먼저 이런 자연에 대한 연결성을 제 생활에 녹여내고 싶어요. 교사로서의 그런 역할에 대해서 제가 그 부분에 있어서 노력을 되게 많이 해야 할 것 같아요. 예를 들면 제가 벌레 진짜 싫어하거든요. 근데 저의 그런 일상적인 부분들이 나타나게 되고, 내가 별로 중요시 안 하는 것은 다루지도 않고, 관심도 안 가질 거 아니에요. (강서우, 개인 면담, 6월 10일)

어렵듯이 나는 특이하게 생긴 그 곤충들에게 이질감을 느끼고, 징그러운 존재, 무서운 존재, 나를 두렵게 하는 존재라고 생각했던 것 같다. 그렇게 나를 힘들게 하는 존재는 없어도 된다고 생각을 했던 것 같다. (중략) 개미는 나를 괴롭힌 것이 아니라, 반대의 입장에서 내가 개미들의 주거지를 침범하고, 그들을 괴롭힐 확률이 더 높은데도 말이다. 지금껏 과거에 왜 그러한 행동을 하였는지 질문해보고, 생각해봤던 적이 없었던 것 같다. (중략) 인지를 하는 것과 하지

않는 것은 큰 차이가 있다. 이제껏 지구의 아름다움을 인간과 물, 흙, 바람, 나무, 태양의 조화로 편협하게 생각하여 그 속의 크고 작은 생명들의 가치를 무시하는 경솔한 행동을 저질렀다. 하지만 이번 수업을 통해 지구의 아름다움이란 “지구에 존재하는 자연과 모든 생명체들의 조화에서 비롯된다.” 라는 이 당연한 사실을 깨달았다. 늦더라도 소중한 깨달음인 만큼 지금부터라도 자세를 낮추고 그들과 진정한 소통을 위한 노력을 가하며 스스로가 진정한 세계시민으로서 한 걸음 나아가야겠다.

(우지영 5월 24일 저널)

세계시민교육의 교육범주 중에 저는 그 자연 존중 쪽이 제일 뭔가 그 연결되어 있다는 느낌을 많이 받을 수 있었던 것 같아요. 사실 개념은 조금 익숙한 게 있었지만 현장 사례들을 보고, 그거를 어떤 방향으로 지원을 해 주는 건지 알게 된 것 같아요. 그리고 아이들이 얼마나 그런 세계시민성을 가지고 있는지 그 시민으로서 능력들을 성인들이 잘 보지 못 해서 지원하지 못 할 수 있는지 도요. 아이들은 되게 용기있게 성인이 잘 캐치하지 못 하는 것도 꺼내놓는 것 같아요. 사람과 자연은 항상 연결되어 있지만 전 사실 자연에 대한 책임감을 못 느꼈었거든요. 책임감을 갖고 내가 좀 더 나아가는 방향으로 어떻게 할 수 있을지를 전혀 생각하지 않았기 때문에 일회용도 많이 쓰고 그러한 사소한 행동들부터 내가 자연에 영향을 미치고 있다는 생각 결국은 다 연결되어 있구나. 이런 걸 많이 느꼈던 것 같아요. 자연이 우리와 밀접하게 관련이 있고 내가 이제 내 행동으로 기여할 것이다. 이런 거를. 진짜 확 와 닿아 가지고, 생각을 하게 된 것 같아요. 제가 뭔가 구체적으로 생각해 보는 걸 좋아하거든요. 내가 배운 것들을 실제적으로 연결시킬만한 것들을 상상해 볼 수 있어서 좋았어요. 아마 현장에 가면 소심하게 시작할 것 같아요

(강서우, 개인면담, 6월 10일)

세계시민교육에서 상호연결성 및 상호의존성은 핵심 개념이다. 자연 존중이라는 배움을 통해 자신이 타인과 자연에게 영향을 미칠 수 있는 존재로 인식하게 된 예비교사들은 생명 존중에 대한 책임감을 느끼고 있었다. 또한 미래교사로서 서우는 자신의 삶에 자연을 존중하는 태도를 체화함으로써 아이들에게 보다 나은 세계시민의 모델이 되고자 하였다. 자신이 중요시 하지 않으면 사소하지만 중요한 교육적 순간들이 그냥 지나쳐 버리고 유아들에게 세계시민성을 발현할 기회를 상실시킬 수 있는 교사로서의 책임감을 느끼기

때문이었다. 예비교사들은 담임교사로서의 실천할 현장은 아직 없지만 세계 시민교육을 실천하는 미래 자신의 교실을 구체적으로 상상해보며, 작지만 교육적으로 의미 있는 변화를 만들기 위해 자기 자신의 변화의 필요성을 깨닫고 있었다.

2) “그럴 때마다 너무 신났거든요.” : 유아들과 함께하기에 얻는 힘

이 수업에서는 사례를 많이 보면서 예비교사들의 생각을 듣고 이야기를 나누려고 하였다. 그런데 학기 초반 저널에 세계시민교육을 실천하는 교실을 직접 보고 싶다는 의견을 저널에 적은 예비교사들이 있었다. 이러한 예비교사의 의견을 반영하고자 현직 유치원교사를 섭외하여 실제 경험담을 듣고, 영상과 사진들을 공유하는 시간을 가졌다. 많은 사례를 살펴보고, 현장교사를 초청해 민주적 교실을 만들어가는 이야기를 들어도 어떤 예비교사들에게는 현실적이지 않은 이야기였다. 왜냐하면 그동안 배워왔던 교육의 지향점과 교수방법이 다르고, 자신이 직접 다녀온 실습현장의 교사와 유아들은 사례 속 교실 분위기와는 전혀 다르게 살고 있었기 때문이다. 연주의 경우에도 기존의 교수학습방법과는 다른 방법 및 적용이 가능함을 알게 되어 도움이 되었으며, 후배들도 꼭 들어야 하는 수업이라며 이 수업에 대해 긍정적으로 평가하면서도 미래교사로서 세계시민교육의 자신의 실천에 대해 유보하고 유아세계시민교육에 대한 현실성에도 의문을 갖고 있음을 보여주었다. 다음은 저녁 늦은 시간 지친 표정의 연주와 나누었던 대화이다.

하연주: 선생님이 원하시는 명확한 답변을 못 드려서 죄송해요.

연구자: 특강은 어땠어?

하연주: 특강이요? 한 가지는 좋은 점이 있었던 것 같은데 기억이 안 나요.

아 이런 방법으로 이렇게 적용할 수도 있구나 싶었는데...

연구자: 연주는 유아들이 어떤 존재인 것 같아?

하연주: 제 눈에는 사실 그냥 마냥 귀엽고 사랑스러운 아이들이예요. 아이들에게 존중은 어려운 것 같아요.

(하연주, 개인면담, 7월 8일)

연주 또한 한 학기 동안 자기 성찰과 비판적 사고를 키우기 위해 노력해왔다. 연주는 유아와 유아교육을 둘러싼 다양한 차원의 맥락에 대해 고민해왔으며, 유아교육현장의 실습 경험과 지도교사로부터 많은 영향을 받고 있었다. 다음은 연주의 저널 일부이다.

수업을 듣고 나니 ‘내가 경험했던 현장에서 보여지는 모습은 진정한 놀이중심, 유아중심이 아니지 않을까?’ 라는 생각을 가지게 되고 아동의 권리에 대해 다시금 생각해 보게 되었다. 현재 프로그램처럼 이루어지는 권리들을 어떻게 하면 기관의 생활 속에서 보장하고 스며들게 할 수 있을까? 나에게 질문을 던지게 되었다.

(하연주 4월 15일 저널)

이 수업에서 던진 질문인 다양성을 존중하는 학습 환경은 어떤 환경일까? 이 질문의 대답은 정해져 있지 않다고 생각한다. 개인이 다르듯이 이 고민은 사람들에 따라 다양한 답이 나올 것이다.

(하연주 4월 28일 저널)

이전과 달리 인공적인 환경으로 바뀌면서 아이들은 자연과 접촉할 기회가 더 없어진 것이다. 아이들이 자연을 봐도 미시적인 것보다 거시적 관점에서 눈에 보이는 나무나 풀 등을 보고 지나가는 것이 다이며 자연과 더불어 산다는 생각을 하지 않는 것 같다.

(하연주 5월 24일 저널)

이전에 세계시민교육 수업을 듣기 전까지 나는 유아를 미성숙하며 보살피고 도와주어야만 하는 존재라고 생각해왔던 것 같다. 현재 유치원이나 대학교에서 이루어지고 있는 교원양성과정을 봐도 유아들의 권리를 존중받고 있지 못하다는 것을 알 수 있다. 교사들이 계획한 활동에 짜여진 시간, 유아들이 관심있어 하거나 더 관찰해 보고자 하는 것보다는 교사들이 준비하기 편하고 지식을 알려주는 활동들이 계속해서 이뤄지고 있으며, 이런 경험들을 계속하다보니 이러한 활동이 당연하다고 생각했고 이 같은 행동이 유아들의 권리를 존중하다기보다는 교사의 권리를 더 중요시했던 것은 아닐까라는 생각이 든

다. (중략) 만약 교사가 된다면 어떤 것을 고민하고 어떤 질문을 하며 성찰하지 생각해보지 못했다. 교사가 되고 3년간은 유아들에게 미안해야하는 시간이라고 유치원에 소속되어 있는 교사가 그렇게 말한 것을 보았다. 3년간 유아에게 좋은 교사가 되기 위해 부단히 노력하겠지만 자신은 없다.

(하연주, 자신의 교육관 쓰기, 7월 2일)

연주는 유아들은 아직 어린 아이들이라고 하였다. 마지막 면담 전 다녀왔던 교육실습에서 연주는 세계시민교육에서 배운 것과 너무 다른 현장을 느끼고 왔음을 토로하였다. 실습 전 연주의 마지막 에세이에서 연주는 유아에 대한 변화된 관점을 이야기하는 듯하였고, 자신은 없지만 좋은 교사가 되기 위해 노력하겠노라고 이야기하였다. 그런데 면담에서 보여주는 연주의 이야기는 『유아세계시민교육』 수업이 현 시점에서 연주의 유아를 바라보는 관점을 전환시킬만한 계기가 되지는 못했음을 보여주었다.

반면에 이재처럼 수업을 통해서 유아에 대한 관점을 전환하고 세계시민교육을 실천할 수 있는 일상의 틈이 뭔지 판단하는 데 있어서 자신감을 표현하는 경우도 있었다.

최이재: 확실히 세계시민교육을 배우면서 직접적인 사례를 많이 보니까요. 일상의 틈이 뭔지 판단을 할 수 있게 되니까 자신감이 붙는 거 같아요.

연구자 : 자신감이 어떤 건지 더 이야기해 줄 수 있어?

최이재 : **제가 말한 자신감은 변화에 대한 거예요.** 그니까 실습 나가기 전에는 제가 변화시킬 수 있다는 자신감을 엄청 가지고 있었죠. 근데 [보육]실습에서 확 꺾였던 거예요. 내가 변화시킬 수 있는 건 아무것도 없는 것 같다. 나는 너무 약한 것 같다. 나는 내 주장을 말하지 못 하겠고, 특히 초임 때는 정말 못 할 것 같다.

연구자: 주장이라는 게 어떤 주장을 말하는 건지 좀 더 설명해 줄 수 있어?

최이재: **주장이라는 게 교육적 소신이라고 할까요? 제가 확실히 세계시민교육을 배우면서 저의 철학이 생기는 거잖아요. 내가 옳다고 생각하는 것을 교실에서는 할 수 있다는 자신감이 생겼어요.**

(최이재, 개인면담, 6월 16일)

이제는 수업에서 살펴본 여러 사례들을 보며 미래교사로서 자신이 변화를 만들 수 있는 힘을 가진 존재로 인식하고 있었다. 이재와 달리 여러 예비교사들이 세계시민교육의 중요성은 알지만 세계시민교육에서 강조한 유아들의 일상을 주목하여 귀 기울이는 가운데 세계시민교육 측면에서 접근할 수 있는 교육적 순간이자 상황, 그 틈을 발견할 수 있는 역량이 과연 자신에게 있는지 스스로를 의심하였다. 그렇지만 그 예비교사들도 세계시민교육이 교사 혼자서 하는 것이 아니라 유아들이 함께 하는 것이기 때문에 세계시민교육을 실천할 수 있다고 보았다(예: “아이들과 함께라면 저도 할 수 있을 것 같아요.”, “유아들과 같이하면 할 수 있죠. 근데 제가 막 혼자 나서서 시위 주도하고 그렇게는 못할 것 같아요.”). 세계시민교육을 실천함에 있어 유아 한계가 아니라 유아와 함께 하기 때문에 예비교사들에게 세계시민교육의 실천에 동기가 생기고 힘이 된다는 점은 예비교사들의 유아에 대한 인식이 전환되었다는 점에서 고무적인 변화라고 볼 수 있었다.

텍스트로 둘러싸여 있고 텍스트의 영향을 받아 행동하고 놀이하는 유아는 얼마나 능동적인가! **곰곰이 생각해 보니 유아들은 내가 생각했던 것 보다 훨씬 능동적인 것 같다. 채식주의자 사례를 볼 때 특히 놀랐다.** 불공정함에 대해 직접 문제를 제기하고 편지를 써서 안전에 참여하고 변화를 주도하는 모습이 **내가 생각했던** 능동적인 유아의 범위를 넘어섰다. **이 사례를 보고** 보육실습 때 만난 아이들을 회상하니 능동적인 모습을 많이 보지 못한 것 같다. 이것은 환경 때문인 것 같다. **사례의 선생님**은 아이들이 가져온 주제로 이야기를 나누고 주제에 대해 흥미를 보이면 지원해주신다고 했다. **지지적이고 민주적인 분위기를 나날이 경험하면서 이 아이들에게는 교사에 대한 믿음과 신뢰, 그리고 교실에서 의견을 주장해도 된다는 생각이 쌓였을 것이다.** 교사와 유아가 상호 신뢰관계를 공고히 하고 있는 기관을 떠올려보니 **내가 미래에 교사가 됐을 때의 교실 상황이 사례의 교실과 비슷하게 그려졌다.**

(임하은 5월 12일 저널)

하은이도 사례를 통해서 유아들이 가지고 있는 능력을 보며, 유아들을 존

중하고 지지하면서 자신과 유아들이 함께 만들어 갈 민주적인 교실을 그리고 있었다. 하은이도 이재의 경우에도 처음부터 유아세계시민교육에 대해 긍정적이지 않았다. 이재의 경우에도 학기 초 면담이나 저널에서 세계시민교육을 생존기인 초임교사가 할 수 없을 것 같다는 위축된 마음을 나타내었다.

생존기를 앞두고 있는 예비교사로서, ‘처음 만나는 유아들에게도 이런 교육을 실현할 수 있을까? 만약 이렇게 하지 못했을 때 스스로 너무 괴롭고 유아들에게 죄책감이 들지 않을까?’ 하는 걱정이 앞선다. 초임 때는 나 자신의 생존에 집중하느라 한 학기, 한 달, 한 주, 하루를 머리에 미리 그려놓고 그대로 수행하기만 해도 너무 벅찰 것 같은데, 유아들을 잘 관찰하고 의미 있는 장면을 포착해서 그에 맞게 교육과정을 구성해나갈 수 있을지 두렵다.

(최이재, 3월 31일 저널)

그렇지만 학기가 지날수록 이전 저널에서는 발견하지 못했던 문제를 제기하는 모습을 보여주었으며, 점점 저널의 양도 많아지고, 수업 중에서도 정답이 아닌 대안을 찾고자 노력하는 모습을 지속적으로 보여주었다. 6월 중순 한 차례 면담을 진행 한 후 교생실습을 갔던 이재는 교육 실습 후 연구자에게 “수업 때 본 사례랑 비슷한 일이 매일 일어났고, 그럴 때마다 너무 신났거든요. 선생님께 나중에 말씀드릴 생각에!” 라고 문자를 보내왔다. 이후 이재는 다시 시간을 내어 사례 속 유아들처럼 유아들이 보이는 유능한 모습을 발견하는 가운데 느끼는 즐거움과 이런 아이들로부터 얻게 되는 자신의 또 다른 변화를 위한 다짐을 들려주었다.

정말 매일 매일이에요. 아이들이 사회적 이슈에 관심이 저보다 훨씬 높고 뉴스도 많이 보고 저도 진짜 공부를 열심히 해야겠다는 생각이 들었어요. 아이들이 부모님들께서 알기 쉽게 뉴스를 설명해 주시니까 그러한 것도 있겠지만 유치원에 와서 선생님께 그런 이슈를 말하면 선생님께서 그 다음 날 중간에

아이들이 다 모인 중간에 ○○아, 다시 들려줄 수 있겠니? 이렇게 말씀을 해주시니까 유아가 진짜 참신하게 표현을 사용해서 유아 역량을 펼칠 수 있게 해 주시더라고요. 아이들이 이러한 이슈에 깊은 고민을 하고 있다는 게 새삼스럽게 놀라웠고, 그걸 펼칠 수 있게 해 주시는 선생님이 너무 대단했어요.

(최이재, e-mail, 8월 20일)

교육 실습을 통해 이재는 유아들의 일상이자 자신의 일상에서 발견한 세계시민교육측면에서 접근할 수 있는 이슈를 발견하고 이를 지원하기 위한 수업을 설계하기도 했다. 이재의 실습학급의 몇몇 유아들은 여자이지만 머리가 짧은 교생들에게 “남자예요? 여자예요?” 짓궂게 질문 아닌 질문을 끊임없이 하였는데 그 학급에는 머리 긴 또래 남자 친구가 있었기 때문에 이재는 젠더와 성역할의 이슈에 대해 유아들과 이야기 할 수 있는 좋은 교육적 기회라는 생각이 들었다고 하였다.

제가 머리가 짧잖아요. 어린이집이나 유치원에 가면 유아들이 제일 먼저 묻는 게 성별이라서 저희 반에서 처음 저를 소개할 때 아예 “많은 어린이들이 헛갈려하는데 선생님은 여자야.” 라고 말해줬어요. 그 뒤로도 제가 머리가 짧다는 이유로 여자인지 남자인지 헛갈려하는 유아가 있으면, 짧게나마 그 유아에게 다양한 사례를 들려주었고요. 그런데 저희 반에서 지낸지 일주일도 지난 시점에서, 제가 여자인 걸 알면서 괜히 장난치고 싶어서 “남자죠?” 라고 묻는 유아들이 있더라고요. 이게 뭐라고 되게 속상했어요. 한 번 모든 유아들과 성 고정관념에 대해 열어놓고 이야기 나누면 좋겠다 싶었어요. 그래서 담임 선생님께 이를 말씀드리고 이야기 나누기 활동을 진행하기로 했어요. **사실 이야기 나누기 활동은 저에게 도전이었어요. 이런 말하기 부끄럽지만 저는 아직 계획한 대로 흘러가지 않는 활동은 어렵게 느껴지더라고요...** 그런데 제가 용기를 낼 수 있던 이유는, 저희 반에 머리 긴 남아가 있기 때문이었어요. 그 유아도 저와 비슷한 질문을 많이 들었을 것 같더라고요. 그래서 그 유아에게 위로가 되었으면 하는 마음, 우리 반 모든 유아가 자신이 정말로 원하는 머리, 색깔, 옷, 놀이를 선택해서 행복할 수 있었으면 하는 마음으로 이야기 나누기 활동을 진행했어요. 세계시민교육 수업 때 본 문장인 “아무리 숭고하고 값진 교훈이라도 교사가 상투적인 언어로 반복하게 되면 어린이들의 마음에 다가가기 어렵다.” 도 저에게 용기를 주는 데 한 몫 했어요!

(최이재, e-mail, 8월 20일)

이제는 자신이 하고 싶어서 하는 이야기 나누기지만 준비하면서 또한 진행하면서 어렵다는 생각도 들었다고 한다. 그럼에도 불구하고 이 이야기 나누기가 머리 긴 남자아이에게도, 또 다양한 사람들과 어울려 살아야 할 유아들에게도 필요하다는 판단이 들어서 용기를 내었다고 하였다. 한편, 이제는 교사가 계획한 활동이 계획대로 흘러가지 않을 수 있음을 받아들이며, 이야기를 나누는 가운데에도 융통성이 필요하다는 사실을 깨달았다고 말했다. 왜냐하면 유아들은 성인이 예상하는 것보다 훨씬 더 많은 것을 알고 있고, 알고 싶어 하며, 성인에 비해 개방적인 태도로 새로운 생각을 열정적으로 나누려 하기 때문이다.

되게 즐거웠어요. 유아들이 자신의 생각을 많이 나누어주었고, “○○이 생각이랑 거의 비슷한데~” 라고 말하며 친구의 생각에 자신의 생각을 더해주기도 했어요. 제가 제 일기를 들려줄 땐 스스로 절렸는지 “저거 우리가 한 말 아니야?” 라고 말하는 유아도 있었어요. 그런데 활동을 마무리하려는데 한 유아가 신체적인 성별과 자신이 인식하는 성별[젠더]이 일치하지 않는 사람, 그러니까 트랜스젠더에 대한 이슈를 꺼냈어요. 유아가 “엄마, 아빠랑 뉴스에서 봤는데요. 남자인데 여자라고 생각해서 치마 입고, 립스틱 바르고, 머리 기르고, 카드 아마도 신분증을 의미하는 것 같은데 여자라고 하고 그런 사람도 있대요” 라고 말하는데, 그 순간 아차 싶었어요. 저는 유아들은 당연히 젠더 이분법적 사고를 가지고 있을 것이라 생각했거든요. ‘많은 사람에게 민감한 이슈인데 나의 말이 논란을 주진 않을까?’, ‘내가 여기서 말실수를 하면 유아에게 새로운 편견이 심어주는 것은 아닐까?’ 하는 생각에 “그래. 우리 대부분 ‘나는 여자로 태어났고 여자라 생각해.’, ‘나는 남자로 태어났고 남자라 생각해.’ 하는데, 어떤 사람은 ‘나는 태어나길 여자로 태어났지만 남자인 것 같아.’, ‘나는 태어나길 남자로 태어났지만 여자인 것 같아.’ 하기도 해.” 라고 말하고 급하게 활동을 마무리했어요. 그래서 아쉬움이 남긴 하지만, 이 활동을 통해 유아들은 제가 기대한 것보다 훨씬 더 다양한 이슈에 관심 갖고 있다는 걸 알게 됐어요. 저도 뉴스 열심히 보고 많이 공부하려고요. (최이재, e-mail, 8월 20일)

유아들 중에는 이재가 예상했던 범위를 넘어 우리 사회의 젠더 이슈에 대해 훨씬 폭넓게 아는 경우도 있었다. 하지만 이재는 사회적으로 논쟁적이고

민감한 이슈이기에 이야기 나누기를 조심스러웠고, 당황한 나머지 급작스럽게 이야기 나누기를 마무리하였다고 고백하였다. 이제는 조금하게 마무리된 이야기 나누기 속에서 자기 스스로도 잘 모르는 문제에 있어 언제나 유아들보다 많이 알아야 한다고 생각을 하고 있는 건 아닌지 의문이 들었다고 한다. 젠더와 섹슈얼리티 이슈는 한국 사회에서 금기시되는 주제로 알려져 있다(나장함, 조대훈, 2017; UNESCO, 2015). 이번 이야기 나누기를 되돌아보며 이제는 유아들이 꺼낸 젠더 이슈를 금기시할 수 없다고 느꼈기 때문에, 미래교사로서 자신도 유아들의 이야기에 참여할 수 있도록 뉴스보기를 통한 공공의 문제로 관심의 범위를 확장해야겠다고 다짐하였다. 한편, 이제와 다른 유치원으로 교생실습을 나갔던 하연이도 면담하는 도중 세계시민교육측면에서 접근할 수 있는 순간이 자신에게도 있었음을 발견하고 ‘아차’ 싶다고 하였다.

어! 그 얘기 나왔어요. 저번 주... (생각에 잠기며) 갑자기 애들끼리 자유선택 활동시간에 저는 뭐가 떨어져 가지고 붙이고 있었는데 옆에서 자기 벨루가 봤다고. 근데 죽었다고 이 이야기를 했어요. 그거 에버랜드에 있는 게 죽은 거 아니야 했더니. 애들이 아니래요. “선생님, 롯데월드에서 있던 거예요.”

(송하연, 개인면담, 7월 1일)

연구자는 하연이와의 면담 중 얼마 전 보도되었던 서울의 유명 수족관에 있었던 흰 고래 벨루가의 죽음 또한 생명 존중에 관점에서 접근할 수 있는 세계시민교육의 순간이었다는 관찰 경험을 공유하였다. 이를 듣고 하연이는 문득 교생실습에서 자신이 담당했던 학급에서도 유아들이 벨루가의 죽음에 대해 이야기를 하였음을 상기하였다. 교생 실습 당시 수족관에서 살던 벨루가의 죽음은 아이들에게는 큰 이슈였지만 하연이는 벨루가의 죽음을 교육적으로 의미 있게 생각하지는 못 하였다. 그렇지만 하연이는 연구자와 대화를 나누면서 이 상황 또한 일상적인 유아들의 관심에서 시작되고 유아들이 능

동적으로 참여할 수 있는 세계시민교육 실천의 기회가 될 수 있다는 의견을 보여주었다.

저는 유아들과 충분히 나눌 수 있고 교육적으로 가치가 있는 일이라고 생각합니다. 동물원, 아쿠아리움을 가는 유아들은 즐겁고 행복한 마음이지만 반대로 그 속에 있는 동물들은 어떤 감정, 입장일지에 대해 거꾸로 생각해보면서 생명의 소중함, 존엄성 대해 간접적으로라도 느낄 수 있을 것 같아요. 이러한 이야기 나누기를 통해 조금이나마 그 속에 있는 동물들의 감정을 인정하고 생각하게 된다면 교육적으로 의미가 있는 것 같아요! 유아가 주변 이슈에 대해 관심이 나 흥미를 보이게 된다면 유아 스스로에게 그 이슈가 자신에게 관련이 있고 함께 생각해 볼 문제라고 판단했기 때문이라고 생각합니다. 그래서 유아, 교사 간에 적극적인 의견 교환이 나타날 수 있고 유아들이 흥미를 가지고 있는 만큼 뻗어나갈 수 있는 방향도 여러 가지일 것 같아요. 이슈에 대한 관심으로부터 시작된 이야기 나누기를 통해 진정한 의미의 프로젝트가 시작된다고 생각합니다! 유아에게 의미가 없는 주제가 아닌 유아에게 의미가 있고 사회적으로도 의미가 있는 그런!

(송하연, e-mail, 7월 2일)

하연이의 교생실습 현장은 프로젝트 접근법을 추구하는 곳으로, 하연이가 실습을 나갈 때 주제는 동물이었다고 한다. 그런데 실습유치원의 프로젝트는 유아들의 동물에 대해 진짜 관심 있는 부분과는 유리되고, 동물에 대한 피상적인 지식 쌓기만을 강조하는 동물 프로젝트가 진행되는 것을 보면서 “세계시민에서 저렇게 안 배웠는데” 라는 생각을 하였다고 한다. 그리고 정말 유아들의 목소리 귀 기울여 유아들의 능동성이 살아있는 프로젝트를 진행할 때 세계시민교육 측면에서도 의미가 있고, 과정도 프로젝트다운 그런 진정한 프로젝트 접근이 가능할 것으로 생각하고 있었다. 예비교사들에게 교육의 변화는 유아들과 함께 만들어 가는 것이기에 의미가 있고, 유아들과 함께 만들어 가기에 변화에 대한 힘을 얻고 있었다.

3) “어떻게 성장할지 기대가 돼요.” : 현장에서 움트는 변화 감지

『유아세계시민교육』 수업에서는 교사학습공동체를 통해 교사 간의 고민을 나누고, 보다 나은 교육적인 지원 방향을 찾기 위해 함께 토의하는 사례를 살펴보았으며, 수업에 초대된 현장교사도 관찰하고, 연구하는 교사의 모습, 함께 협의하는 민주적인 학교 모습을 예비교사들에게 이야기해 주었다. 이 밖에도 예비유아교사 중에는 사전실습 혹은 본 실습현장에서 교사들 간에 질문이 오가고 더 나은 지원방법을 찾기 위해 협력하는 모습을 목격하였다. 이 같은 교사들 간의 협의 문화가 현장으로 나아감의 두려움을 가지고 있는 예비교사들에게 큰 위안이 되고 있었다. 한편, 하은이의 경우에는 실습경험은 아니지만 교육부에서 발간한 현장지원자료를 살펴보면서, 단순히 행정 업무를 조율하는 차원의 논의를 하는 것이 아니라 유아들의 모습을 관찰하고 통찰력 있게 분석하고 교육적으로 지원하기 위해 전문적인 수준의 대화를 하는 교사 협의회 사례들에서 자극을 받았고, 교사로서의 역량을 키우기 위해 지속적으로 노력하리라 다짐하고 있었다.

제가 그 현장지원자료를 봤단 말이에요. 그게 진짜 교사의 역량이 많이 필요한 거 같은 게 저는 그냥 뭔가 단순하게 생각했었는데 유치원 마다 다르긴 한데 어떤 자료는 진짜 너무 괜찮았어요. 어떻게 이런 생각을 했지? 이거는 진짜 신선타다. 교사 협의회 같은데 보면은 저는 당연히 자료를 지원해줘야지 이랬는데 교사 협의회 토의 내용을 보면 아직 탐색의 단계가 충분히 끝나지 않은 거 같으니까 조금 더 시간을 더 주고 그 때 교사 개입의 유형을 결정해야겠다는 논의가 있는 거예요. 근데 또 어떤 자료 보면은 그 교사의 반성적 사고의 수준이 너무 낮은 거예요. 진짜 교사가 너무너무 중요한 거 같아요.

(임하은, 개인면담, 6월 15일)

하은이는 교육부가 발간하는 일련의 자료들을 보면서 세계시민교육이 앞으로 더욱 강조되는 핵심적인 가치가 될 것이라고 보고 자신도 그 변화에

함께 해야 한다고 보았다. 하은이가 인쇄 매체로 변화를 감지하고 있었다면, 지영이의 경우에는 어려운 여건 속에서도 변화하기 위해 노력하는 교사를 직접 목격하면서 감동을 받고 자신도 더욱 성장하기 위해 노력해야겠다는 다짐을 하였다.

저는 감동했어요. 선생님이 변화하실려고 하시는 거예요. 그래서 저도 더 배우고 성장해야겠다고 생각했어요. 기존에 해 왔던 거를 한 번에 확 바꾸기는 어렵다고 생각을 하거든요. 선생님들께서도 사실 보면 되게 바뀌실려고 노력을 많이 하시고 같은 거를 가지고도 다른 방향으로 찾아내실려고 하시는 게 보이는 거예요.
(우지영, 개인면담, 7월 10일)

지영이는 세계시민교육을 수강하면서 다르게 보고, 다르게 행동하는 것이 어려운 것임을 알았다고 한다. 그런데 현장교사들의 경우에는 어떤 직접적인 도움 없이 누리과정의 개정에 따라 변화해야 하는 상황을 맞이하였기 때문에 세계시민교육을 수강한 자신들 보다 어쩌면 생각을 바꾸기 더 힘든 상황에 있음에도 불구하고 노력하는 모습이 인상 깊다고 하였다. 그리고 이 같은 교사들의 노력이 결국에는 현장에 변화를 가지고 올 것이라고 전망하였다. 그러나 유아교육현장의 변화를 위해서 국가적인 지원도 필요하다고 생각하고 있었다.

문득 ‘과연 우리 사회에서 교사의 다양성은 존중받고 있는가?’ 하는 생각이 들었어요. 유아의 다양성 말고 교사의 다양성에 대해 깊이 생각해본 건 처음이었어요. ‘내가 소수인종이라면? 성소수자라면? 내가 청각 장애인이라면? 내가 시각 장애인이라면? 내가 틱 장애인이라면? 그럼에도 나를 고용할 기관장이 있을까?’ 이런 생각을 많이 했어요. 저는 유아들이 다양성을 가장 잘 배울 수 있는 특별한 방법이 있다고 생각하지 않아요. 교육기관 자체를 다양한 사람으로 가득 차게 만들면 유아들은 다양성을 가장 잘 배울 수 있을 거예요. 그런데 저는 아직 장애를 가진 교사를 몇 번 본 적이 없어서... 조금 슬펐어요. ‘장애를 가진 사람 중에서도 분명 유아교사의 꿈을 가지고 있는 사람이 있을 텐데, 그

꿈이 이 사회에서 지워지지 않으려면 국가적으로 어떤 지원이 필요할까?’ 고민하게 되더라고요. (최이재, e-mail, 8월 2일)

예비교사들은 유아교육현장이 변화해야 한다고 생각하고 있었고, 변화할 수 있다고 믿고 있었으며, 자신도 현장의 변화를 위해 고민하고 기여해야 한다고 생각하고 있었다. 예비유아교사 중에는 세계시민교육이 추구하는 가치에 크게 공감하고, 교사가 되고자 하는 사람으로서 더 나은 사람이 되어야 하며, 이를 위해 더 배우고, 또 다르게 생각하고, 더 깊게 생각할 수 있도록 계속해서 노력하고 싶다고 포부를 밝히기도 하였다. 이들 중에는 수업에서 일부분 다루었던 책에 감응을 받아 책을 구매하거나 도서관에서 대여하여 읽고 있는 등 배움에 의욕을 표현하기도 하였다.

제가 맡은 일에서 뭔가 제 자신한테 뿌듯해지고 싶어요. 정말 의미있어지고 싶어서. 그런 욕구가 있는 것 같아요. [대학원] 공부를 하고 싶다. 해야겠다. 생각했어요. 저랑 생각이 다른 사람과 대화를 하면은 사실 좀 반감이 들었거든요. 근데 이 수업을 들으면서 나랑 다른 사고를 가진 사람랑 대화를 하는 게 즐거워지는 거예요. 사고의 폭도 넓어지고, 아 난 여기서 이렇게 생각하는 데 난 이렇게 생각하는구나. 난 이런 측면에서 이 생각을 하고, 난 이런 측면에서 이런 생각을 했어. 상대방과 대화도 깊이가 깊어지고 즐거워지는 것 같아요. 솔직히 아직도 듣다가 안 맞으면 제가 완전히 벗어난 건 아니어서 저도 모르게 딱 내치려고 할 때가 있거든요. 그럼 제 스스로에게 다시 생각해 보자고 해요. 그리고 상대방에게 왜 그렇게 생각하는지 물어보게 되더라고요. 그렇게 조금씩 변화한 것 같아요. 그런 것들이 쌓이고 쌓이다 보면, 또 나중에 변화되지 않을까요? (우지영, 개인면담, 6월 11일)

제가 열심히 공부하면 되지 않을까요? 지속적으로요. 관련 논문도 찾아보고, 논문에 대한 저의 생각도 정리해 보고. 세계시민교육 관련 이슈 같은 것도 찾아보고, 우리가 자연존중, 다양성, 이런 것들을 배웠으니까 그런 이슈들에서 이런 요소를 뽑아보고 그러니까 제가 좀 제 일상에서부터 결정적으로 사고하는 능력을 키워야 할 것 같아요. 제가 나중에 미래에 함께 할 아이들과의 모습을 상상하면 되게 기대가 되거든요. 개정 누리과정이나 세계시민교육에 바탕을 두어서

미래 나의 모습을 생각해보면 우리 교실은 되게 민주적일 것 같고, 격이 없으면서도 즐거운 교실일 것 같아요

(임하은, 개인면담, 6월 15일)

되게 감사하다는 생각이 들어요. 제가 어떻게 성장할지 기대가 되고요. 교사로서는 제가 그 때도 말씀드리기도 했는데 저에 대해서 굉장히 불안한데, 이 수업을 듣다보니 ‘어! 그래 내가 못 할 수도 있지 그치만 못하면 책을 찾아볼 수도 있고, 어려우면 나보다 전문가이신 원장님께 여쭙보거나 동료교사들과 물어볼 수도 있는 거고, 아니면 동기들하고 이야기 나누면서 내가 부족한 부분을 채워 나가면 되는 거고 또 아이들에게 많이 물어보면서 같이 만들어 가야겠다.’ 그런 생각이 드는 거예요. 처음에는 많이 부족하겠지만 그렇게 아이들과 합을 맞추려고 하다보면 저도 길이 보이지 않을까요?

(우지영, 개인면담, 6월 11일)

예비교사들은 자신의 부족함을 겸허히 받아들이고, 성장하려고 하고 있었다. 또한 현장에서 움트는 변화를 감지하게 된 예비교사들은 그러한 변화가 자신들이 현장에 나아가 혼자 외로이 고군분투해야 하는 것이 아니라 세계 시민교육을 실행할 수 있는 민주적인 교육현장이 만들어지고 있다는 기대를 하게 하였다. 그리고 그러한 현장의 변화에 기여하기 위해서 자신들도 유아들과 동료들과 함께 계속해서 소통하고 배우며 협력적으로 성장하고자 하였다. 변화는 혼자 만드는 것이 아니라 함께 만들어 가는 것이었다. 학기는 마무리되었지만 예비교사들의 배움은 끝나지 않았다. 이들에게 변화를 위해 함께 노력해 나가는 여정은 두렵기보다는 설렘이 있는 도전처럼 인식되고 있었다.

VI. 논의 및 결론

본 연구는 예비유아교사를 위한 전환적 성격의 유아세계시민교육 교과목을 개발하고, 이를 실행하면서 예비유아교사들의 수업 경험에 대한 이야기를 통해 개발된 교과목의 교육적 의미를 이해하고자 하였다. 본 연구의 두 가지 연구문제를 중심으로 결과를 논의하면 다음과 같다.

1. 예비유아교사를 위한 전환적 유아세계시민교육 교과목 구성

본 연구는 예비유아교사를 위한 전환적 성격의 유아세계시민교육 교과목의 구성을 위하여 비판적 접근의 세계시민교육을 지향하는 연구물과 교사교육에서의 전환의 필요성을 함의하는 연구물을 중심으로 문헌을 고찰하였다. 이러한 연구물에 주목한 것은 예비유아교사들에게 교육 패러다임의 전환으로서 세계시민교육의 의미를 깊이 있게 생각해 보고 이해할 수 있는 기회를 만들고, 장차 유아교육자로서 예비유아교사들이 교육을 교육답게 하는 중요하지만 간과되고 있는 것들에 대해 깊이 있게 생각해 보도록 촉진하기 위해서는 교사교육에도 변화가 필요하기 때문이다.

예비유아교사를 위한 유아세계시민교육 교과목 개발은 크게 세 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 먼저, 교과목 개발의 목표를 구체화하고 교과목의 철학적 근거를 마련하는 과정, 이를 기초로 교과목의 목표, 내용, 교수-학습 방법, 평가에 대해 보다 세부적으로 논의하는 과정, 그리고 구성안을 실행하며 연구에 참여한 예비유아교사의 의견을 통해 수정·보완하는 과정이다. 따라서 다음으로는 이 세 가지 측면에서 논의하고자 한다.

1) 교과목 개발의 목표 구체화 및 철학적 근거 탐색

예비유아교사를 위한 전환적 유아세계시민교육 교과목의 구성을 위해 먼저, 교과목 개발의 목표를 좀 더 구체화할 필요가 있었다. 이는 교과목 개발의 방향성을 찾는 것이자, 교사교육의 변화를 위한 아이디어를 얻기 위함이다. 이를 위해 선행 연구들을 여러 측면에서 고찰하고 이 연구들이 합의하는 점들을 종합하였다. 우선, 예비교사 대상 세계시민교육 교과목 개발 연구 및 실행에 관한 선행 연구 분석을 교과목 개발의 목표를 구체화하는 출발점으로 보았다. 이 선행 교과목 개발 연구(Appleyard & McLean, 2011; Guo, 2014; Kopish, 2017)들은 본 교과목이 예비유아교사들이 세계시민교육의 변혁적 페다고지를 경험할 수 있는 기회가 되어야 하며, 예비유아교사들을 위한 교과목으로서의 강점을 살리기 위해 세계시민교육과 유아교육과정과의 연결성을 제시할 필요가 있다는 시사점을 제공하였다. 이에 세계시민교육측면에서 2019 개정 누리과정을 분석하였다. 유아중심을 다시 한번 강조하는 2019 개정 누리과정은 교육 패러다임의 전환으로서 세계시민교육과 유사한 지향성을 보이고 있고, 세계시민교육관점에서 2019 개정 누리과정을 살펴보면 ‘더불어 사는 사람’이라는 인간상과 같은 부분에서 풍부하게 의미를 해석할 수 있는 여지가 있었기 때문에, 2019 개정 누리과정은 본 교과목에서 다루어야 하는 내용으로서 충분한 가치가 있었다, 또한, 2019 개정 누리과정이 새롭게 제시하는 기록화 작업을 가지고와 본 교과목에서 예비유아교사들과 기록화를 연습해 봄으로써, 교사교육의 변화를 위한 아이디어를 찾을 수도 있었다.

이와 더불어 현직교사들의 이야기를 담은 문헌을 분석하여 교과목 개발의 방향성을 보다 구체화해나가고자 하였다. 현직 유아교사들의 경우에는 다문화교육, 권리교육, 지속가능발전교육 등 세계시민교육과 유사하게 비인지적

역량을 강조하는 특성을 가지는 교육에 대한 연구(김은나, 임영심, 2019; 김은영, 이화도, 2017; 배지희, 이승숙, 황인주, 2014; 지옥정, 김경숙, 2017)도 포괄하여 교사교육의 방향에 대한 의견을 분석하였으며, 세계시민교육이 보다 활발히 실행되고 있는 다른 학교 급의 현직교사들의 경우에는 그들의 세계시민교육의 실천의 동기에 집중하여 문헌(박순용, 강보라, 2017; 윤노아, 2019; 이성희 외, 2015; 조윤정 외, 2015)을 고찰하였다. 이와 같은 문헌 분석을 통해 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육 교과목 개발의 방향성은 3가지 차원에서 종합할 수 있었다. 즉, 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육은 ①교육자로서 예비유아교사들의 신념, 가치관이자 교육철학적으로 접근하는 교과목이 되어야 하며, ②예비유아교사들이 세계시민교육과 2019 개정 누리과정과의 연결성을 발견할 수 있는 안목을 키울 수 있는 기회를 제공하고, ③학습자로서 예비유아교사들이 배움의 주체가 되고, 능동적인 참여할 수 있도록 유아교육현장에서 일상적으로 볼 수 있는 여러 사례를 활용하여 자신의 경험을 되돌아봄으로써, 본 교과목을 통해 유아교육자로서의 삶에서 추구하는 자신의 가치를 정립해 볼 수 있도록 교과목 구성의 방향을 정립하였다.

본 연구에서 교과목 개발의 목표를 조금 더 구체화하고, 교과목이 전제하고 있는 철학적 근거를 탐색하는 것은 교과목 개발의 방향을 찾고, 교과목의 성격을 규정하여 교과목의 토대를 갖추는 주요한 과정이었다. 마치 교육현장에서 교사가 외부의 힘들과의 부딪힘의 상황 속에서도 교육의 본질을 지킬 수 있도록 하는 것이 교사의 철학(신득렬, 2008; 임상도, 2011)이듯이, 교과목의 개발에서 철학적 토대를 세우는 일은 교과목 구성을 위한 목표 설정, 내용 선정, 그리고 교수-학습 방법 및 평가 관련 무수한 선택의 과정에서 일관적인 지향을 드러낼 수 있는 밑바탕이 되었다.

2) 교과목 구성의 세부논의 과정

예비유아교사를 위한 유아세계시민교육의 목표, 내용, 교수-학습 방법, 그리고 평가에 대한 구성과정은 선형적이 아닌 나선형적 순환과정으로 이루어진다. 즉, 교과목의 목표가 정해진 후 내용이 구성되고, 내용 선정 작업이 마무리 된 후에 교수학습방법을 구성하는 것이 아니라, 내용 구성이나 교수 학습 방법의 구성이 순환관계에서 점차 확대, 심화되어 논의되는 방식으로 구성해 나갔음을 의미한다. 다만, 지면에 기술하기 위한 편의상 목표, 내용, 교수-학습, 평가 순으로 논의를 서술하였다. 이 절에서는 세부 논의 과정을 거쳐 마련한 예비유아교사를 위한 15주 교과목의 성격, 목표, 내용, 교수-학습, 평가에 대해 논의하고자 한다.

첫째, 본 교과목은 4학년 예비유아교사들이 장차 유아교육자로서의 교육 신념 및 가치관에 대해 논의할 수 있는 교육철학적 성격의 과목이다. 따라서 본 교과목은 예비유아교사 스스로가 유아세계시민교육의 가치, 세계시민교육의 가치에 대한 탐구를 통해 자신이 왜 세계시민교육을 배워야 하는지, 유아들은 왜 세계시민교육을 배워야 하는지, 세계시민으로서 유아에게 필요한 가치는 무엇인지 등에 대한 사유하며 세계시민교육의 실행의 동기를 찾아볼 수 있는 기회가 되고자 한다.

둘째, 이에 본 교과목의 목표는 Post-2015 세계시민교육의 전환적 의미에 대한 이해를 바탕으로, 세계시민교육과 2019 개정 누리과정과의 연결성을 찾을 수 있는 안목을 키우고, 비판적 성찰을 통한 유아세계시민교육의 실천 의지를 함양하는 것이다. 교과목의 목표를 정한다는 것은 어떤 교육을 할 것이라는 일종의 선택이다. 선택은 가치내재적인 판단을 요구하는 작업이다(Dahlberg et al., 2007). 이 선택에 있어 가장 고려해야 할 것은 배움의 주체가 될 예비유아교사들과, 이 예비유아교사들이 만나게 될 유아들로,

교과목의 목표라는 선택은 윤리적이고, 철학적이어야 한다(Dahlberg et al., 2007). 따라서 예비유아교사와 예비유아교사들이 만나게 될 유아들을 위해 무엇에 가치를 두고 무엇을 하고자 하는가라는 질문을 계속해서 던짐으로써 기술자가 아닌 교육자로서 예비유아교사들의 유아들을 바라보는 관점, 교사로서의 가치관, 교육에 대한 철학의 중요성을 문헌연구를 통해 다시 한 번 확인할 수 있다. 이에 본 교과목은 예비유아교사들에게 비판적 성찰의 기회가 되어 예비유아교사가 현재 자신의 상태에서 보다 더 세계시민교육의 실천 의지를 함양하는 것을 목표로 설정하였다.

셋째, 본 교과목의 내용은 크게 세계시민교육의 기초 이해 및 세계시민의 자질로서 세계시민성인 ‘권리와 책임 존중’, ‘다양성 존중’, ‘공정성 존중’, ‘생명 및 환경 존중’으로 구성되었다. 이 내용들 안에서 ‘세계시민성에 대해 가르치는 교육’과 ‘세계시민성을 통해 배우는 교육’, 상호연결적이고 상호의존적인 삶, 변혁적 페다고지의 특성인 대화, 비판적 사고 등과 같은 전환적 교육의 주요 개념을 지속적이고 반복적으로 논의할 수 있도록 구성하였다. 이는 교과목 개발 선행연구들이 세계시민교육의 주제이자 문제 중심으로 접근함으로써 기존의 세계시민교육의 연장선상에서 무엇을 가르쳐야 하는가에서 벗어나는 교육적 접근을 논의하기 어렵고, 유아들을 어리고 수동적인 존재라는 인식 하에서는 새로운 교육적 접근을 논의하기에 제한(Liwski, 2006)이 있기 때문에 문제나 이슈중심이 아닌 유아들이 가지고 있지만 간과되고 있는 세계시민으로서의 자질로서 네 가지 시민성을 논의의 주제로 제시한 것이다.

넷째, 본 교과목은 사례를 중심으로 한 대화적인 강의, 사례를 통한 교육적인 것에 대한 토의·토론, 그리고 사례를 기반으로 한 기록화 연습을 통해 유아에 대한 관점, 추구하는 교육, 그리고 교사의 역할 및 자질에 있어 전환의 의미를 고찰해 볼 수 있도록 하는 동시에 변혁적 페다고지를 경험해

볼 수 있도록 수업활동을 구성하였다. 이는 교과목의 교수-학습 방법에 대해 논의함에 있어서 어떻게 하면 예비유아교사들에게 변혁적 페다가지의 4가지 핵심 원리인 전체론, 대화, 비판적 사고와 가치관의 형성을 교과목을 통해 경험하고, 이해하며, 실천할 수 있는 모델이 될 수 있는가에 대한 탐구(한기철, 2019; Toh et al., 2017)에 기반 한 것이다.

다섯째, 본 교과목의 평가는 학습자 중심, 과정 중심을 강조하는 세계시민교육의 지향성을 반영하여 학습자가 자신의 학습 과정을 스스로 평가할 수 있는 포트폴리오 평가를 통해 이루어질 수 있도록 구성하였다. 평가측면에서도 예비유아교사들의 주체적인 참여가 필요하고, 전환의 의미를 생각해 보는 기회가 되어야 한다. 평가(evaluation)는 어떤 것에 가치를 부여하거나 가치를 발견하는 행위이다(Online etymology dictionary, n.d.). 교과목 개발자의 의도가 어떠한 교과목에 가치를 부여하는 것은 배움의 주체인 예비유아교사들에 의해 이루어져야 하겠지만, 학습자로서 예비유아교사가 교과목을 수강하고 가치를 매기는 과정에서 고려해 볼 수 있는 점들을 안내해야 한다는 점에서 ‘나의 교육관 쓰기’, 학기 초와 말의 ‘유아세계시민교육역량에 대한 자기 평가’는 반드시 포트폴리오에 포함하도록 하였다.

종합하면, 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육은 세계시민성에 대해 가르치는 교육에서 세계시민성을 통해 배우는 교육으로의 전환의 의미와 이와 같은 전환을 위해 전제되어야 할 유아들을 바라보는 관점, 교육을 통해 추구하는 가치 및 교육자로서의 철학에 대한 논의를 강조하고 있다. 이를 통해 궁극적으로 예비유아교사들이 세계시민교육의 교육적 가치와 유아세계시민교육의 필요성에 대해 생각해 보고 유아세계시민교육 실행의 동기를 스스로의 찾기를 기대하는 전환적 사고와 행위를 요청하는 교과목이다.

3) 교과목 구성안의 실행 및 수정보완의 과정

세계시민교육은 학습자가 배움의 주체가 되는 교육을 지향하고 있다. 따라서 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육 교과목에서도 예비유아교사들의 목소리가 교과목 개발에 중요하게 담길 필요가 있다. 이를 위해 이 절에서는 본 교과목의 실행에 참여한 예비유아교사들이 본 교과목에서 수정·보완되어야 할 점들에 대해 제기한 의견을 토대로 논의하고자 한다.

실상 예비유아교사들은 이 교과목의 개발과 운영에 있어 긍정적으로 평가하면서, 수정되거나 보완되어야 할 사항에서 대해 다양한 의견을 표현하지 않았다. 그러나 예비유아교사들은 기록화 연습에 있어서는 몇 가지 의견을 제시하였다. 그리고 그 의견은 교과목 개발자이자 기록화 연습을 진행한 연구자에게 반성적 성찰을 요구하는 사안이기도 하였다.

기록화 연습은 예비유아교사들이 세계시민교육의 렌즈로 유아들의 놀이 상황 혹은 유아교육현장의 일상을 바라보고 그 교육적 의미를 분석하고 해석하여 앞으로 지원 방향을 고민해 볼 수 있도록 한 것이다. 기록화 연습은 기존의 연구물을 활용하여 연구자가 세계시민교육측면에서 연구물의 상황을 재해석하고, 유아들을 목소리에 귀 기울이며 유아들의 생각을 이해하고자 노력하면서 기록으로 남기고 이에 대한 교육적 지원 방향에 대한 고민을 작성하는 예시를 보여주며 진행하였다. 그리고 수업 이후에는 예비유아교사들이 각자 해당 사례를 기록해 보는 연습을 하고, 학기 말 포트폴리오에 자신에게 가장 의미가 있는 사례 두 가지를 선택하여 담도록 하였다.

본 연구에 참여한 예비유아교사 중에는 자신이 관찰한 사례를 기록화 작업에 활용할 수 있도록 하는 것이 더욱 도움이 될 것 같다는 의견을 제시한 경우가 있었고, 한 학기를 되돌아보니 자신이 작성한 기록화에 피드백을 받으면 좋을 것 같다는 의견을 제시하였다. 연구자는 그러한 의견을 필요하다

고 느꼈을 당시에 왜 요청하지 않았는지 그 이유를 물어보았고, 연구자에게 “일을 주는 것 같아” 미안한 마음에서, 당시에는 “학기 중이라서” 느낀 것을 표현할 마음에 여유가 없어서, 혹은 “정답은 없다”고 강조하였는데 피드백을 요구하는 것이 적절하지 않은 것 같았다고 이야기를 하였다. 예비유아교사들의 이러한 의견은 연구자로 하여금 예비유아교사들의 관찰 사례를 쓰도록 하지 않고, 왜 피드백을 주는 것에 대해서 주저하였는지를 성찰하게 하였다.

본 교과목 개발자로서 연구자는 본 교과목이 4학년 학생들의 과목으로 예비유아교사들 중에는 임용고시를 준비하고 있는 학생들이 있다는 점에서 이 교과목이 의미 있지만 부담스럽지 않는 수업이 되어야 한다는 생각이 컸다. 연구자의 피드백이 예비유아교사들에게 부담스러운 일이 될까봐 피드백을 주는 것을 주저한 것이다. 연구에 참여한 예비유아교사들은 학생이자 예비유아교사로서 자신에게 좋은 수업이란 “배우는 것이 많은 수업”, “사례를 많이 보는 수업”이라고 이야기하면서 유아교육과 학생들은 힘들더라도 결국 배우는 것이 많으면 당시에는 투정을 부릴지라도 만족해 한다는 이야기를 여러 학생들이 해 주었다. 이는 연구자로 하여금 예비유아교사들이 기록해 보고 싶은 자신의 관찰 사례를 찾게 하고, 피드백을 주는 것을 주저하지 말라는 말과도 같았다.

피드백을 한다는 것은 예비유아교사들에게 반응을 한다는 것이고, 이것은 기록화 연습을 운영하는 책임(response+ability)이기도 하였다. 교사의 책임이자 반응은 ‘권리와 책임 존중’, ‘다양성 존중’ 등 이 교과목의 모든 주제를 관통하며 중요하게 다루어졌던 이야기였다. 물론 유아들 간에도 서로의 권리와 책임을 존중하고 다양성을 존중하며 서로에게 반응하는 것이 중요하다. 교사와 유아, 그리고 유아 간에도 그 존중을 표현하는 반응을 통해 유아교육현장의 세계시민교육이 전통적인 ‘시민성에 대한 교육’이 아닌

‘시민성을 통한 교육’ 이 될 수 있다. 즉, 교사가 ‘다른 사람을 존중해라’ 라고 교훈을 줄 수도 있겠지만, 교사가 경청과 진정성 있는 반응을 보여줌으로써 더불어 살아감에 있어 존중의 중요성에 대한 가르침을 줄 수 있다는 것이다. 이는 교과목이 전달하고자 했던 이 중요한 원리를 기록화 연습에 대한 피드백을 통해서도 그 의미를 전달할 필요가 있음을 의미한다.

한편, 전가일(2014)은 열린 질문과 대화라는 노력이 예비유아교사를 위한 좋은 수업을 만들어 가기 위한 원천이라고 하였다. 그는 그가 근무하고 있는 한 대학에서 예비유아교사들과 좋은 수업을 만들기 위한 실행연구를 통해 평가 목적이 아닌 예비유아교사의 생각을 알고자 질문을 하고, 그 답을 진지하게 들으며, 또 다른 질문을 하는 방식으로 책임 있는 반응을 보여줌으로써 예비유아교사들에 대한 신뢰와 존중의 의미를 전달하였다(전가일, 2014). 이는 본 교과목의 운영 특히 기록화 연습의 피드백과 관련해서 시사하는 바가 있다.

기록화 연습을 하면서 예비유아교사들은 자신의 해석에 대해 확신을 할 수 없어 혼란스러움을 경험하였다고 하였다. 그래서 한 번 정도는 피드백을 받았으면 한다고 보완점을 제시하였다. 추후에 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육을 운영함에 있어 기록화에 대한 피드백은 예비유아교사들의 해석의 맞고 틀림의 평가를 목적으로 하는 것이 아니라 예비유아교사들이 그 상황과 맥락에서 어떠한 점을 주목했는지 묻고 들으며, 어떤 점을 좀 더 생각해 보면 좋을지 생각해 볼 거리들을 던져줄 수 있는 방향으로 운영될 필요가 있다. 세계시민교육은 가치중립적이지 않고, 서로 연결된 나와 타인, 그리고 모든 생명이 더불어 살아감을 추구하는 가치지향적인 교육이다. 그러나 중요한 것은 예비유아교사들에 그 가치를 지향하도록 요구하는 것이 되어서는 안 된다는 것이다. 그것은 패러다임의 전환으로서 세계시민교육이 그러하듯 교과목 개발 및 운영에서도 예비유아교사들에게 세계시민교육의

가치와 의미를 가르치려하기 보다는 중요하지만 간과되고 있는 것들에 대해 환기시키고자 함께 교육에 대해, 유아들에 대해, 그리고 상호의존적인 삶에 대해 계속해서 대화를 나눌 수 있도록 장을 마련하는 것뿐이다.

2. 예비유아교사의 전환적 유아세계시민교육 수업의 의미

1) 유아교사로서 자신의 불완전성을 내보이기

예비유아교사들에게 『유아세계시민교육』 수업은 반성적 자기 성찰의 기회였다. 예비유아교사들은 자신이 모른다는 것을 깨닫고 나서야 알게 되는 것들을 심각한 표정으로 진지하게 이야기하였다. 예비유아교사들은 세계시민교육과 관련된 다양성 존중, 차별금지, 세계는 하나라는 공동체성에 대해 가르치는 것을 어렵다고 생각하지 않았었다. 그것들은 예비유아교사들에게 ‘당연하게 가르칠 수 있는 것’ 이자 ‘당연히 할 수 있는 것’ 이었다. 그 당연함 속에서는 알 수 없었던 유아교육현장의 유아들과 교사들의 삶 속의 복잡하게 얽혀 있는, 때로는 미묘하게 스며들어 있는 네 가지 세계시민성의 이슈들을 여러 사례를 통해 그리고 질문을 통해 생각해 보는 기회를 갖게 되었다. 이런 시간들을 통해 세계시민성이 아무런 고민 없이 그냥 가르칠 수 있는 차원의 것이 아니라 유아와 그 유아가 놓인 상황에 대한 사려 깊은 이해가 뒷받침이 되어야함을 자각하게 되었다.

예비유아교사들은 수업을 통해 계속해서 반성적으로 자기성찰을 하면서 많이 깨고 있고, 하지만 더 많이 깨야 하는 변화과정 중에 있는 자신을 발견하였다. 깨어간다는 것은 예비유아교사들에게 새로운 생각이 그리고 교육적 신념이 자리할 여지를 만들어 가는 것이기도 하다. 스스로 사고하고 행동하는 주체로서 교사교육에서 반성적 실천(reflective practice)을 강조한

Carson(2013)은 반성적 실천을 온갖 관념들로 가득 차 있던 기존의 공간을 비우고 생각하기 위한 공간을 넓힘으로써 멀리하였던 것들이 스스로 드러낼 수 있도록 허용하는 것이라고 하였다. 이런 관점으로 바라본다면, 자신의 부족함을 날카롭게(critical) 지적하는 예비교사의 반성적 행위는 새로운 생각을 열어가는 실천적인 속성도 내포하고 있다고 할 수 있다.

그리고 예비유아교사들은 자신이 담임교사로서의 현장 경험이 없다는 것을 자신의 깨달음과 현장의 현실 사이를 가르는 경계선으로 인식하여, 교육자로서 성장하고 있는 자신의 안목을 실재하지 않은 깨달음으로 한숨짓기도 하였다. 즉, 예비유아교사들은 『유아세계시민교육』 수업이라는 반성적 자기 성찰의 과정에서 자신의 생각 속에 자리한 편견, 선입견, 고정관념들을 인식하고 깨나가는 과정에서 걱정, 두려움, 부담감, 불안함을 마주하기도 하는 것이다. 반면에 예비유아교사들은 깨어지는 과정에서 유아교사라는 존재에 대한 인식의 변화, 주어진 상황을 교육적으로 해석하는 관점의 변화, 전체론적 시각으로 세상을 바라보고 보다 더 나은 세상 만들기에 소소하지만 기여해야 한다는 새로운 신념의 발생을 경험하고 있었다. 예비유아교사의 반성적 자기 성찰의 과정은 당연했던 것이 깨지고 새로운 것의 열림 사이에서 흔들리고 긴장하는 상태이기도 하였다.

이러한 긴장이라는 유동적인 상태는 특히, 유아교사로서의 예비유아교사의 정체성의 변화와 연관되는 것이기도 하였다. 예비유아교사들은 사례 속 교사들에게 자신을 위치시키면서 유아교사가 생각을 요하는 직업이며, 전문적인 역량이 필요한 존재라는 깨달음을 얻었다. 예비유아교사들이 공통적으로 자주 언급하는 사례가 ‘공정성 존중’에서 다루었던 유아들이 공정성에 대해 문제를 제기하는 사례였다. 사례 속 유아교사는 어떤 확실한 정답을 가지고 있지는 않았지만 유아들이 제기하는 문제를 공동의 주제로 끌고 와서 유아들과 공유하며, 학급 전체가 관심을 가질 수 있도록 지원하였다. 예

비유아교사들은 결과를 예측할 수 없는 불안하고 부담스러운 주제였음에도 불구하고, 유아교사가 유아들의 목소리에 귀 기울이고, 유아들이 문제 해결을 위해 최대한 해결해 볼 수 있도록 지원하는 모습을 발견하였다. 사례 속 유아교사들을 통해 예비유아교사들은 전문가로서 유아교사라는 정체성을 형성해 나가고 있었다.

예비유아교사들은 여러 사례를 통해서 유아교육현장에서 가르치는 일이 복합적인 교육상황 속에서 일대일 대응의 논리로 답을 찾을 수 있는 것이 아닌 불예측적이고 상황과 분리될 수 없는 속성(박은혜, 1999; 서경혜, 2006)을 지니고 있음을 알게 되었다. 유혜령(2010)은 “○○치료”라는 행동과학, 기술공학, 병리학적 접근이 거부감 없이 사용되고 그 기술을 배우는 것이 유아교육학의 학문탐구인 듯이 인식되는 현상을 지적한 바 있다. 예비유아교사들은 『유아세계시민교육』 수업을 통해 이러한 인식에서 벗어나 사려 깊게 생각하고 행동하는 주체로서 유아교사의 정체성을 형성해 나가고 있었다. 이는 성찰적 사고의 역량이 유아교사가 단순히 주어진 방법을 이행하는 기술자(technician)가 아닌 진정한 전문인으로서 자리를 지키는 핵심적인 자질이며, 자기 행위의 주인으로, 교육의 실제적 변화의 원동력이라는 신옥순(2000)의 주장을 상기시킨다. 이 연구에 참여한 예비유아교사들 또한 교사의 생각하는 힘이야말로 유아교사에게 필요한 전문적인 역량임을 자각하게 된 것이다.

즉, 본 연구에서 개발한 교과목은 예비유아교사들이 반성적 자기 성찰을 통해 스스로 자신의 부족한 점을 자각해 나가는 기회였다. 또한 개발된 교과목은 예비유아교사들이 유아의 목소리에 귀 기울여 교육적인 판단능력을 갖춘 사려 깊은 유아교사의 모습에서 새로운 유아교사의 정체성을 찾아나가는 계기로서의 의미를 지니고 있었다.

2) 세계시민교육의 의미 찾아가기

: 예비유아교사의 교육적 신념을 형성해나가는 과정

예비유아교사들에게 『유아세계시민교육』 수업은 유아세계시민교육의 의미를 발견하고 유아세계시민교육의 필요성을 스스로 만들어나가는 과정이기도 하였다. 예비유아교사들은 유아들은 세계시민성을 발견하며 세계시민으로서 유아를 재인식하였고, 이러한 역량이 구현될 수 있도록 지원하여 일상에서 시작되는 감응이 있는 배움, 피상적 지식의 학습이 아닌 실천으로 이어질 수 있는 배움, 배움을 통해 더불어 살아가는 행복을 느낄 수 있어야 한다는 교육적 신념을 형성하였다.

먼저, 예비유아교사들은 『유아세계시민교육』 수업을 통해서 유아는 자기 중심적인 존재라는 확고한 믿음에 의문을 던지고, 세계시민으로서 유아들의 새로운 면모를 발견하였다. 예비유아교사들은 친구의 문제를 자신의 문제처럼 생각하는 유아들, 친구의 몫을 염려하는 영아들, 그리고 유치원부터 사회 전반에 관습적으로 스며들어 있는 차별적인 요소에 민감하게 반응하고, 이를 해결하려는 유아들의 적극적인 모습에 놀라워했다. 이는 이해관계부터 따지는 성인보다도 오히려 유아가 더 세계시민이라는 인식의 변화를 가져오게 되었다. 이는 2015년 방콕에서 열린 세계시민교육을 위한 교사교육에 관한 회의에서 좀 더 개방적이고 포용성을 가진 유아들이야말로 세계시민교육의 더 나은 선생님일 수 있다는 논의(UNESCO, 2015b)를 상기시킨다.

또한, 유아들이 가진 가능성, 이미 세계시민인 유아들의 유능함을 신뢰하게 되면서 예비유아교사들은 세계시민교육이 지향하는 교사상인 시민성에 대해 가르치는 사람이 아닌 ‘할 수 있게 하는 사람’ 혹은 ‘촉진자’(UNESCO, 2014)로서 모습을 구체화하게 됨을 보여주었다. 예비유아교사들은 유아들은 일상에서 이미 권리와 책임을 존중하고, 다양성과 공정

성, 자연 존중을 경험하고 있으며, 이는 교사가 알려주고 가르쳐야 할 것이라기보다는 유아들이 제기하는 문제에 귀 기울여서 유아들이 가진 역량을 구현할 수 있도록 지원해야한다고 보았다. 이는 유아세계시민교육을 미래 세계시민으로서 준비과정으로 보았던 전통적 세계시민교육의 실행과는 차이가 있는 것이다. 즉, 유아기가 미래의 세계시민으로서의 준비과정이라고 의미를 둔다는 것은, 유아는 아직 세계시민이 아니라는 것이며, 세계시민으로 불릴 수 있는 미리 정해진 결과들을 규정하여 그것들을 가르치는 것에 중점을 두게 된다(Andrew & Fane, 2019; Dahlberg et al., 2007). 그러한 교육패러다임에서 교사가 초점을 맞추게 되는 것은 유아들에게 부족한 부분이기 쉬우며, 교사는 그 부분을 채우는데 힘쓰게 되고 유아들은 부족한 존재로 인식된다. 이는 유아를 삶의 초기부터 세계에 능동적으로 참여하는 유능한 유아(Dahlber et al., 2007; Mac Naughton et al., 2008)로 인식하기 어렵게 한다.

교육학자 van Manen(2016)는 교육자가, 심리학자가 그리고 판매원이 유아를 바라보는 방식은 그 지향의 차이로 다를 수밖에 없다고 하였다. 그리고 그는 교육자에게 필요한 지식은 진단 도구와 과학적 보고서 작성이 아닌 지식에 배려를 더한 교육학적 지식이라고 하였다(van Manen, 2012). 이는 유아교사양성과정을 통해 예비유아교사들은 교육자로서의 지향을 찾아야 함을 시사한다. 교육자로서 예비유아교사들이 유아세계시민교육을 통해 추구하는 가치는 다른 사람들과는 달라야 하는 것이며, 이를 위해서 예비유아교사들에게 필요한 지식은 세계시민교육에 관한 지식 자체라기보다는 유아를 진정으로 이해하고자 하는 마음 씀으로써 떠오르는 세계시민교육과 연결되는 성찰적이고 해석적 성격의 지식임을 보여준다.

예비유아교사들은 『유아세계시민교육』 수업을 통해 유아들이 세상과 연결된 존재 그래서 타인과 다른 생명에 관심을 가지고 있는 세계시민으로서 유

아를 바라보게 되었고, 세계시민으로서 유아들의 다면적인 모습도 발견하고 있었다. 예비유아교사들은 성인과는 또 다른 차원에서 문제를 발견하는 유아들의 관점을 ‘아, 그런 게 문제일 수 있겠다.’ 라고 인식하여 존중을 보여주는 교육적이지 세계시민교육적인 시각을 통해 유아교육현장이 유아들이 세계시민성을 구현해 나갈 수 있는 장이 펼쳐지도록 지원해야 한다는 교사로서 책임감을 표현하기도 하였다. 자기중심적인 특성으로 세계시민교육이 어려울 것이라고 생각했던 유아들이 자신의 생각과는 달리 타인을 위해 목소리를 내는 모습에 예비유아교사들은 감명 받았고, 유아들만이 가진 가치 있는 특성이라고 인식하게 되었다. 그리고 교사의 역할은 세계시민성을 직접 가르치는 것이라기보다는 유아들의 세계시민성을 펼칠 수 있도록 지원해야 하는 것이라고 알았다. 교사로서 자신이 유아들의 말을 존중하여 듣기보다는 유아들에게 가르치고자 말해 왔음을 자각한 것이다. ‘듣는다는 것’은 각자가 가지고 있는 고유성을 인정하는 것이고, 보다 다양한 관점으로 생각해 보자는 개방적이고 탐구적이며, 민주적인 행위이다(Henderson, 2016). 세계시민성에 대해 가르치는 것이 아닌 세계시민성을 통해 배울 수 있는 교육을 위해 대화는 필수적이고 교사와 유아들은 들을 수 있어야 한다.

세계시민교육에서는 대화를 통한 교육을 강조하고 있으며, 대화자 간의 상호 존중이 중요하다. 이를 위해서 예비교사들 또한 유아들을 존중하고 신뢰할 필요가 있으며, 이런 측면에서 자신이 기존에 가지고 있는 유아에 대한 관념을 깰 필요가 있음을 자각한 것은 고무적이다. 그러나 앞으로도 예비유아교사들은 반성적 실천, 비판적 사고를 하며 발전해 나가는 노력이 필요하다. 오문자(2018)는 유아교사의 귀 기울임(pedagogy of listening)은 유아 즉 학습자의 존재를 인정하고 서로 다름의 존중을 실천하는 매우 능동적인 행위라고 하였다. 다시 말해, 귀 기울임은 단순히 청력에 의존한 들어

주기를 넘어 유아들의 ‘100가지 언어’ 즉, 유아들의 다름을 존중하여 경청하는 것으로 적극적으로 유아를 이해하고자 하는 노력과 자세가 요구되는 해석적 행위라는 것이다(오문자, 2018). 예비유아교사들이 현장으로 나아가 실행하게 될 2019 개정 누리과정에서도 귀 기울임의 중요성을 설명하고 있는 만큼, 예비유아교사들이 귀 기울임의 철학을 교사의 삶으로서 체화시킬 수 있는 지속적인 노력이 필요함을 시사한다.

두 번째로 예비유아교사들은 감응이 있는 교육, 실천이 있는 교육, 유아들과 교사에게 행복감을 느낄 수 있게 하는 교육이라는 세계시민교육의 의미를 이야기하였다. 예비유아교사들은 유아세계시민교육의 교육적 의미를 자신의 학술제의 준비 경험, 중·고등학교 때 받은 수업 경험, 대학에서 기억에 남았던 수업, 현장실습 경험 등을 떠올리며, 교육이 이루어지는 맥락을, 그 속의 학습자들의 관점을 무엇보다도 중요하게 고려하면서 세계시민교육의 중요성을 발견하였다. 예비유아교사들은 『유아세계시민교육』 수업을 통해 어떤 교육이 필요한 것인지 왜 중요한 지에 대해 생각하고 교육적 신념을 형성해 나가고 있었다.

먼저, 예비유아교사들은 세계시민교육의 일상을 강조하는 측면에서 세계시민교육의 교육적 의미를 발견하고 있었다. 이는 이전에 가르치고자 하는 지식이 가장 중요했고, 인지적 차원에서 교육적 접근 방법을 모색하였던 것과는 다른 학습자에게 감응을 주는 교육이라는 정서적 차원의 중요성에 대한 깨달음이었다. 『유아세계시민교육』 수업을 듣기 전 학생자치활동차원에서 준비한 세계시민교육 주제의 학술제에서는 “세계중심으로 생각”을 했었고, 학습자인 유아들을 세심하게 고려하지 못 해 감응 없는 지식을 가르치려고만 했다고 반성하였다. 예비유아교사들은 세계시민교육이 유아의 일상에서 시작될 때 유아에게 더 깊게 와 닿는 감응할 수 있는 교육이 되고 이는 유아로 하여금 진심으로 배울 수 있는 동기가 될 수 있다는 교육적 신념

을 형성해 나가고 있었다.

또한 예비유아교사들은 인간 사이와 인간과 자연 사이의 상호연결성을 깨닫고 자신의 영향력을 느끼며 사소한 행동의 변화를 통해서라도 기여해야 한다는 신념을 형성하였다. 초기 세계시민교육의 담론 형성에는 세계화라는 정치·경제·문화 등의 사회적 차원에서의 국제 간 상호연결성 및 상호의존성의 증대로 세계시민교육이 강조되어 왔다(성열관, 2010; Shultz, 2007). 그러나 예비유아교사들이 인간과 자연의 유기적 관계에서 우리 삶의 상호연결성 및 상호의존성의 중요성을 크게 공감할 수 있었고, 자신이 어떤 긍정적인 영향을 미쳐야 한다고 생각할 수가 있었다고 한다. 예비유아교사들 중에는 고등학교 때 성적우수학생들만을 대상으로 진행하는 세계시민교육과 시혜적 차원에서 개발도상국에 대한 물질적 원조를 강조하는 세계시민교육을 받은 경험이 있었다. 여러 선행연구(김진희, 허영식, 2013; 민동석, 2016; 조운정 외, 2018)들은 이러한 형식으로 진행되고 있는 세계시민교육의 확산에 우려를 나타내었다. 세계시민교육이 구호 차원에 머무르며, 행동으로 옮겨지지 못하는 문제점을 지적하고 있는 것이다. 예비유아교사들 또한 고등학교 때의 세계시민교육 수업을 회상하며 학습자들의 주체성 및 참여성을 이끌어 내지 못하는 관광객 차원 혹은 시혜적 차원의 지식 주입 교육이 학습자로 하여금 세계시민교육에 대한 반감과 거리감을 느끼게 하는 한다는 점을 한계로 인식하였다.

세계시민교육 안에서 생태계, 지속가능성의 논의는 핵심 주제의 하나로 논의되고 있으며, 세계시민교육을 담당하는 교사들이나 학습자들은 인간중심의 개념에서 벗어나 모든 생명을 존중하는 전체론적 시각을 가져야 한다. 그러나 우리나라의 세계시민교육 관련 자료에서 생물 다양성, 지속가능성은 크게 조명 받고 있지 못한다(나장함, 조대훈, 2017; 정기오, 2015; Tawil, 2013). 하지만 인간과 자연의 유기적 관계, 상호연결성에 대하여 생각하는

것은 예비유아교사로 하여금 낮은 세계시민교육에 마음이 열리도록 하며 자신과 유아들의 기여할 부분을 주목하도록 하는 연결고리와 같은 역할을 하였다. 이는 유아세계시민교육의 확산을 위해서 예비유아교사교육에서 상호 연결성 및 상호의존성이라는 개념을 경제적·정치적·사회적 차원을 넘어 삶의 차원에서 보다 확장적으로 논의되어야 할 필요성이 있는 중요한 영역임을 시사한다.

마지막으로 예비유아교사들은 나와 다른 누군가를 소외하는 우리나라 학교 문화, 교육 내용을 비판적으로 바라보면서 각각의 학습자를 존중하고 포용하여 교육을 통해 행복을 느끼게 하는 세계시민교육의 교육적 의미를 발견하였다. 예비유아교사들은 『유아세계시민교육』을 통해 그동안 다양성을 외모나 피부색, 언어 등 눈으로 지각되는 측면에서 제한적으로 생각해 왔음을 자각하게 되었고, 『유아세계시민교육』수업이 한 사람, 한 사람을 존중하여 생각, 행동의 차이에 주목하고 대화를 통해 포용하고 이해하려고 한다는 느낌을 받았다고 한다. 그리고 서로의 차이를 인정하고 함께 하는 교실의 사례 속에서 유아들도 교사도 행복했을 것이며, 그것을 보는 예비유아교사들도 행복을 느꼈다고 하였다.

예비유아교사들 중에는 자신이 그동안 뉴스를 시청을 하지 않는 점을 세계시민으로 되어가는 데 약점으로 지적하는 경우가 종종 있었다. 이는 사회적 이슈에 대한 관심의 필요성의 자각을 의미하는 것이다. 예비유아교사들은 세계시민교육 수업에서 다루었던 이슈가 뉴스나 매체를 통해 보도되면 관심을 가지게 됨을 이야기하였다. 또한 소수의 예비유아교사들은 수업 시간에 직접적으로 다루었던 이슈는 아니지만 뉴스나 매체를 통해 보도되는 사회적 이슈에 대해 비판적으로 바라볼 수 있는 안목을 키워나가고 있음을 발견할 수 있었다. 예를 들면, 미디어를 통해 최근 보도된 아동학대 사건을 보며, 이상적인 가족상만을 가르치며, 우리 사회의 매우 다양한 가족의 모습

과 그 안에서의 행복을 생각해 볼 기회를 주지 않는 학교교육을 비판하며, 학습자들에게 아주 다양한 사례와 다양한 관점을 볼 수 있는 시각을 기를 수 있도록 해야 한다는 점에서 자신이 생각하는 세계시민교육의 중요성을 설명하였다.

예비유아교사들의 목소리로 채워지는 『유아세계시민교육』 수업의 의미는 예비유아교사 스스로 혹은 대화적인 강의, 토의·토론, 저널의 공유 등을 통해 증축되어 온 것으로 『유아세계시민교육』 수업은 예비유아교사들에게 왜 유아들에게 세계시민교육이 필요한지 그리고 자신이 왜 세계시민교육을 배워야 하는지에 대한 나름의 이해의 과정이자 교육적 신념, 교육적 철학을 형성해 나가는 과정이었다.

현장에서 세계시민교육을 열의를 갖고 성실히 실행하는 교사들의 면담 연구(박순용, 강보라, 2017; 이성희 외, 2015)들은 입시위주의 경쟁적인 우리나라 학교 현장에서 세계시민교육을 실행하는 어려움을 보여주었으며, 그런 어려움 속에서도 세계시민교육을 실행하는 이유는 세계시민교육이 지향하는 가치와 철학이 교사 자신의 교육신념과 교육철학과 일치하기 때문이었다고 보고하였다. 현장교사들의 세계시민교육의 실천 동기가 교사들의 교육신념 및 교육철학에서 비롯된다는 점을 고려했을 때, 『유아세계시민교육』을 통해 예비유아교사들이 유아를 바라보는 관점, 교사를 바라보는 관점, 그리고 교육을 바라보는 관점의 전환은 향후 예비유아교사가 현장으로 나아가 세계시민교육을 실행함에 있어 동기가 될 수 있다는 점에서 『유아세계시민교육』의 교육적 의미가 있다.

세계시민교육에서 교사교육에 대한 논의는 관심이 미진한 분야이다(정기오, 2015; Lee, 2016). 세계시민교육의 교사교육에서 정답은 없다(Kopish, 2017). 세계시민교육에 대한 교사교육 관련 선행연구(김은나, 2020; 정기오, 2015)는 교사의 세계시민으로서 의식이 선행되어야 함이

자주 거론되어 왔다. 그러나 본 연구의 참여한 예비유아교사들을 통해 교육과 유아 존재에 대한 깊이 있는 성찰을 하면서, 사회의 이슈, 지구촌의 이슈에 관심을 넓히고, 세계시민으로서의 모습을 갖추어 나갈 수도 있는 것임을 시사했다. 또한 교사가 세계시민으로서의 의식을 갖는 것도 물론 필요하겠지만 세계시민의식이 유아세계시민교육 실행의 절대적인 조건이나 선결 조건은 아닐 수 있다. 예를 들면, 세계시민의식을 갖춘 대학생이 세계시민으로서 유아들의 모델이 될 수도 있겠지만 세계시민의식을 함양한 대학생이 유아를 위한 세계시민교육 실천 능력을 함양하였다고 보기는 어려울 것이다. 또한, 세계시민교육과 관련된 교과 지식이 많다고 해서 세계시민교육을 실행할 수 있는 것도 아닐 것이다(윤노아, 2019). 세계시민교육과 관련성이 높은 교과 지식을 다루는 사회과의 예비교사들의 인식을 살펴 본 최근 연구(윤다인, 2020)에 따르면, 연구에 참여한 사회과 예비교사들의 과반수가 대학이나 초·중·고등학교 수업을 통해 세계시민교육을 배웠지만, 상당수가 자신이 세계시민교육을 왜 배우고 왜 중요한지 현장에 나가 왜 가르쳐야 하는지에 대한 내재적 당위성을 찾지 못 하고 있음이 보고되었다. 이는 세계시민교육 실행을 위한 내재적 당위성을 찾는 것이 얼마나 어려운 것인지, 그리고 그것이 교과적 지식을 쌓으므로 당연히 갖게 되는 것도 아님을 시사한다.

세계시민교육의 실행의 동기가 되고 있는 것은 교사 스스로가 자신이 세계시민이라는 의식이 아니었다(박순용, 강보라, 2017; 윤노아, 2019; 이성희 외, 2015). 이들 교사들은 교육을 통해 자신이 가르치는 학생들 스스로 자신들이 가치 있는 사람이라는 생각할 수 있었으면 좋겠다는 교육적 신념, 세계시민교육을 경험하며 행복해 하는 학생들의 얼굴, 세계시민교육이 지향하는 가치와 이념이 자신의 교육철학과 맞는 데서 오는 희열과 같은 것에서 비롯되어 지속적으로 세계시민교육을 실행하고 있었다. 이 연구에 참여한 예비유아교사들은 『유아세계시민교육』 수업을 통해 특히 자연 존중 주제와

관련하여 자신이 상호 연결된 존재임을 느꼈다. 또한, 유아들은 자신보다 더 세계시민으로서 세계시민성을 발휘할 수 있는 교육적 기회가 필요하다는 것을 깨달았다. 따라서 교사로서 자신이 세계시민교육을 알아야 하는 책임감을 느꼈다. 예비유아교사들은 『유아세계시민교육』 수업을 통해 세계시민교육이 너무 어렵고 자신과 상관없는 것이 아니라, 내가 이 세상의 상호 연결된 존재이기 때문에 그리고 자신이 교사이기 때문에 세계시민교육을 배워야 할 동기를 찾고 자신의 교육 신념으로 세우고자 하였다.

3) 변화를 만들기 위한 틈

예비유아교사들은 『유아세계시민교육』 수업을 통해 비판적으로 생각하는 힘을 키우며 교육을 통한 사회의 변화를 만들기에 기여하기 위한 나름의 방안을 모색하고 있었다. 예비유아교사들은 세계시민교육의 실행 가능성을 세 가지 방향에서 찾고 있었다. 이는 예비유아교사들의 비판적 사고가 건설적인 특성도 가지고 있음을 의미하는 것이다.

먼저, 예비유아교사들은 비판적인 자기 평가, 교육적 혹은 사회적 이슈에 대한 문제 제기, 자신의 인간중심사고의 문제점을 자각하였다. 예비유아교사들은 『유아세계시민교육』 수업을 통해 자신의 사고의 제한성을 깨달았고, 세계시민교육 관점에서 상황을 이해하고 해석할 수 있는 안목을 키어왔다. 예비유아교사들은 자신의 비판적 사고가 서서히 그러나 발전하고 있다는 점에서 자신감을 가지고, 앞으로도 사고를 키우기 위한 노력을 계속 하면서 소소하지만 변화를 만드는 유아세계시민교육의 실행의 주체가 되고자 하였다.

둘째, 예비유아교사들은 비판적 사고를 통해 얻은 자기 자신의 깨달음을 신뢰하고, 자신의 미래 민주적인 교실을 꿈꾸었으며, 교생실습에서는 일상에

서 발견한 이슈를 기반으로 유아들과 이야기나누기를 계획하고 실행하는 도전적인 상황을 만드는 모습을 보여주었다. 비록 연구에 참여한 모든 예비유아교사들이 유아 존재에 대한 인식의 변화와 같은 사고의 전환에 있어 지속성을 보여주지는 않았다. 여러 예비유아교사들은 세계시민교육은 배우면 배울수록 생각할 거리가 많아지며 자신의 세계시민교육실천역량에 있어 때때로 의구심을 들게 한다고 하였다. 그러나 예비유아교사들은 세계시민교육이 자신이 혼자 실행하는 것이 아니라 유아들과 함께 한다는 점에서 세계시민교육을 실천할 수 있다고 마음을 다잡았다. 세계시민교육의 실행에 있어 유아가 한계로 느껴지는 것이 아니라 유아와 함께 하기 때문에 실천할 수 있는 동기가 되고 있다는 점에서 예비유아교사들의 유아들에 대한 인식의 전환을 보여주는 고무적인 변화였다.

셋째, 예비유아교사들은 유아교육현장에서 움트는 민주적인 문화의 변화를 감지하고, 그 변화 속에서 희망을 찾으며, 다른 교사들과 협력적인 태도로 자신의 사고력을 키우며 현장의 변화를 만들어 가는 과정에 기여하고자 하였다. 연구 초반에 이루어진 면담에서 여러 명의 예비유아교사들이 보육실습 및 관찰실습에서 겪었던 비교육적이고 비민주적인 유아교육현장의 경험 속에서 좌절을 이야기하였다. 그런 경험을 한 예비유아교사들에게 유아 세계시민교육의 실행은 비현실적으로 막막하게 비춰지기도 하였다. 예비유아교사들은 매주 수업 후 반성적 저널쓰기 속에서 수업을 들으며 떠오르는 그런 경험들을 비판적인 시각에서 문제를 제기하였다. 『유아세계시민교육』 수업에서는 예비유아교사들이 경험과 반대적인 사례들을 볼 수 있도록 하였고, 예비유아교사들은 학기 말 면담에서 다양한 현장이 있다는 사실에서 위로를 느낄 수 있었으며, 그런 현장의 변화 속에서 함께 성장해 나갈 기대감을 표현하였다. 이는 예비유아교사들의 지속적으로 학업을 이어나가고자 하는 동기가 되고 있음이 드러났다.

예비유아교사교육과정에서 비판적 사고를 키울 수 있는 기회를 갖는 것은 매우 부족하다는 지적이 있다(Lee, 2016; Ryan & Grieshaber, 2005). 그러나 본 연구에서 예비유아교사들의 비판적 사고는 변화가 발생할 수 있는 여지를 발견할 수 있는 안목을 갖는데 도움이 되고, 예비유아교사들에게 작은 변화라도 만들려고 노력하게 하는 주체적인 힘이 되었다. 비판적 사고력은 단시간에 개발되는 능력은 아니다. 예비유아교사들은 그 점을 인식하고 있었고, 계속해서 발전해 나가야 한다고 생각하였다. 즉, 인간의 사고를 빠르게 개발할 수 없음이 예비유아교사들이 비판적 사고력을 키우는 것이 필요 없음을 의미하는 것이 아니라 그렇기 때문에 예비유아교사들이 사고력을 키울 수 있는 기회들이 더욱 마련되어야 함을 의미한다. 이런 점이 예비교사대상 세계시민교육 교사교육 교과목 개발 연구(Carr, Plum, & Howard, 2014; Guo, 2014; Kopish, 2017)들이 비판적 사고, 비판적 리터러시 및 반성적 성찰을 예비교사교육에서 공통적으로 중요한 요소로 고려하는 이유일 것이다.

비판적 사고란 단순히 현실을 부정하는 것이 아니라, 현실 문제에 대해 질문하고, 해결 방안을 찾기 위해 넓고 깊게 통찰하는 능력이기도 하다(이경화, 2020). 권리교육, 다문화교육, 반편견교육 등 각각의 학습자의 고유성을 인정하여 교육방향의 전환을 요구하는 이와 같은 교육에서 교사의 측면을 탐구한 연구들은 일방향적인 지식전달 교육에서 벗어나 학습자인 교사가 주도적이 될 수 있으며, 비판적 사고능력을 함양하고 확장할 수 있는 교육이 필요함을 주장해왔다(Brownlee et al., 2016; Yost, Sentner, & Forlenza-Bailey, 2010). 이런 비판적 사고능력이야말로 말로 우리 사회와 교육현장, 그리고 지구적 차원에서 깊숙하고 또 미묘한 상태로 스며들어 있는 민주성 부재의 문제, 불공정의 문제, 다양성의 이슈들을 중요하게 인식할 수 있기 때문이다. 같은 맥락에서 세계시민교육을 위한 교사교육도 비판적으로

사고할 수 있는 기회가 되어야 할 것이다.

선행연구 중에는 임용 후 세계시민교육에 대한 교사교육이 교사들이 세계시민교육의 개념과 취지 이해, 세계시민으로서 인식하고 행동하는지의 여부 및 세계시민교육 지도역량을 제고하는 데 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았음을 보고 하기도 하였다(이성희 외, 2015). 비록 이 연구에서 세계시민교육의 교사연수에 대한 목표나 내용 및 방법 등 자세한 사항을 제시하지 않았지만, 전통적으로 제기되어 왔던 현직교사교육의 문제점들(강정진, 2017)과 세계시민교육의 변혁적인 특성을 함께 고려했을 때, 교사가 된 이후에 단기적이고 지식전달 강의식 집합교육이 세계시민교육의 지향성을 이해하고, 실천역량을 기르는 데 제한적임을 보여주는 것이다. 이는 비판적 사유 능력이나 세계시민교육 측면에서 사회적 이슈를 인식하는 민감성의 발전이 상당한 시간적 성숙을 필요로 하는 만큼 예비교사시기부터 비판적 능력을 기를 수 있도록 하는 것이 세계시민교육의 실천에 실제적인 도움이 될 수 있음을 시사한다.

4. 결론 및 제언

본 연구에서는 예비유아교사를 위한 전환적 성격의 교과목 『유아세계시민교육』을 개발하고, 이 수업에 참여한 예비유아교사들의 목소리를 통해 이 교과목의 의미를 이해하는 한편, 예비유아교사들의 의견을 통해 수정·보완하여 최종적인 교과목을 구성하고자 하였다. 본 연구의 결과 및 논의를 바탕으로 결론을 제시하고, 유아교사교육 및 후속 연구를 위해 제언하면 다음과 같다.

첫째, 본 교과목은 유아세계시민교육의 가치, 세계시민교육의 가치에 대한 탐구를 통해 예비유아교사 스스로가 교과목의 배움에 동기를 찾고 나아가

유아세계시민교육의 실천의 동기부여가 될 수 있도록 개발되었다. 예비유아교사들은 본 교과목을 기반으로 운영된 수업을 ‘생각을 많이 한 수업’이라고 하였다. 논문, 서적, 뉴스, 기사 등을 통해 여러 사례들을 살펴보고 세계시민교육의 관점에서 바라보는 비판적 안목을 키우고자 노력하였다. 수업에서 살펴본 사례들은 직·간접적으로 유아교육현장과 연결성을 가지고 있었다. 예비유아교사들은 이런 사례들이 유아교육현장을 상기시키면서 유아교육현장에서 충분히 일어날 수 있는 일들이라는 공감을 할 수 있었으며, 때로는 모범적인 사례들로 보이지만 그 속에서 문제점이 제기되면서 자신의 비판적 사고를 발전시키는 데 도움이 많이 되었다고 만족감을 나타내었다.

둘째, 예비유아교사들은 전환적 성격의 유아세계시민교육 교과목을 통해 교사로서 자신에 대한 반성적 성찰의 기회, 세계시민교육의 교육적 의미를 발견하고, 유아교사로 자신의 교육적 신념을 형성해 나가고 있었으며, 비판적으로 생각하는 힘을 키우며 교육을 통한 사회 변화 만들기에 기여하고자 나름의 방안을 모색하였다. 특히, 예비유아교사들은 유아를 바라보는 관점에서 큰 변화를 드러냈다. 유아를 당연히 자기중심적인 존재에서 성인보다도 진정한 세계시민일 수 있는 유아들로서 이해하게 된 것이다. 이는 세계시민으로서 유아들이 가진 세계시민성을 발견하였기 때문이다. 유아 존재의 인식 변화는 예비유아교사의 교사관과 교육관의 변화로 연결되어 교사에 대한 인식을 가르치는 존재에서 지원하는 존재(facilitator)로서의 모습을 구체화해 나가고 있었으며, 일상에서 감응을 주며, 유아들이 적극적으로 참여하여 기여할 수 있는 교육적 접근의 의미도 구성해 나가고 있었다.

셋째, 예비유아교사들은 세계시민교육의 관점을 견지한 교사로 성장해 나가는 가운데에 있었다. 본 연구에 참여한 예비유아교사들은 스스로를 세계시민으로 평가하지 않았다. 유아세계시민교육역량 평가에서 유아세계시민교육 교과목을 통해 예비유아교사들은 세계시민교육의 관점에서 교육 현장을

바라보고, 사회적 이슈를 바라보는 등 비판적인 안목을 키워나가고 있지만, 세계시민으로서 자신의 부족함을 알고 있었다. 그리고 냉철한 자기 평가는 계속되는 배움의 동기가 되어 배움을 지속해 나가야겠다는 스스로의 계획 및 목표를 설정하게 하였다. 그동안 예비유아교사교육에서는 예비유아교사의 인지적 학습에 초점을 맞추는 문제점이 지적되기도 하였다. 이 연구에 참여한 예비유아교사의 경우 학습자의 정의적 차원의 변화가 인지적 차원의 배움의 욕구를 자극함을 보여주었으며, 이는 예비유아교사교육에서 정의적 차원을 좀 더 주목해야 함을 시사하였다. 또한, 세계시민교육을 위한 교사교육이 교사들의 세계시민의식 자체를 키우는 데 주목하는 것에서 나아가 교사로서의 교육 신념 및 철학에 대한 성찰의 기회가 됨으로써 교사로서 학습자로서 그리고 세계시민으로서 계속해서 안목을 넓히고 성장해 나갈 수 있도록 지원해야함을 함의하였다.

이러한 연구결과는 다음과 같은 의의가 있다.

첫째, 유아세계시민교육의 확산을 위해 교사교육이 중요해지고 있지만, 세계시민교육은 교사교육자들에게도 낮은 주제이기도 하다. 따라서 본 연구에서 개발한 교과목의 구성 체계나 수업자료는 예비유아교사교육자들의 전환적 유아세계시민교육의 이해를 돕고 교과목 운영의 아이디어를 제공할 수 있을 것으로 기대된다. 또한, 현직유아교사를 위한 유아세계시민교육 교원연수 내용구성 및 세계시민교육에 관심 있는 유아교사들의 학습공동체 운영에 참고자료가 될 수 있을 것이다. 시·도교육청이 주관하는 세계시민교육 연수는 초·중·고등학교 교사를 대상으로 하고 있어 유아교사를 위한 교육의 기회가 부족하고, 국제협력기관 및 시민단체에서 주관하는 교사연수에는 유아교사도 수강 가능한 경우도 있지만 기관이 추구하는 가치의 차이로 전환적 세계시민교육의 지향과는 차이가 있음이 보고되고 있다. 이 연구는 전환적 세계시민교육 및 유아교육의 지향성을 종합적으로 고려하여 예비유아교

사 및 현직유아교사가 주체가 되는 전환적 세계시민교육에 관한 교육기회 확대에 기여할 수 있을 것이다.

둘째, 세계시민교육은 글로벌 인식을 위한 글로벌 교육에서 비판적 사고, 의미 있는 경험, 적극성을 요구하는 교육을 통해 학습자가 담론을 비판적으로 검토할 수 있도록 하는 교육으로의 전환이다(Kopish, 2017). 예비유아교사를 대상으로 한 국내 선행연구(김은나, 2020)에서는 예비유아교사의 세계시민으로서의 의식이 유아세계시민교육을 활발히 운영하여 유아의 세계시민의식을 강화시키는 근본 이유로 본 것이다. 본 연구에서는 예비유아교사의 유아관, 교육관, 가치관 등의 교육적 신념 및 교육 철학의 세움과 비판적 점검이 유아세계시민교육의 실천의지에 동인으로 보았다. 따라서 본 교과목은 세계시민교육을 위한 예비유아교사교육의 범위를 확장할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

셋째, 본 연구에 참여한 예비유아교사들은 유아교육과 4학년 학생들로 정답이 없고 생각을 많이 해야 하는 『유아세계시민교육』 수업이 어렵기도 하지만 행복하였고, 배운 것이 많은 수업이라고 하였다. 『유아세계시민교육』 수업에 참여하며 예비유아교사들은 행복, 걱정, 두려움, 불안함 등 다양한 정서를 경험한다. 4학년 예비유아교사들은 가까운 미래에 유아교사로서 유아교육현장으로 나가는 과정에 있으므로 현장에 있는 자신의 모습을 많이 상상하게 되는 것으로 보였다. 4학년 예비유아교사들은 유아들에게 그리고 유아교육현장에 필요한 사람이 되고자 하는 갈망이 큰 시기이며, 졸업 전에 많은 것을 접하고 배우고 싶은 마음과 졸업 후에도 배움을 지속하고 있음 마음을 드러내었다. 또한, 최근 누리과정도 개정되어 세계시민교육의 지향성과 유사하게 변화하였기 때문에 세계시민교육이 가지고 있는 전환적 성격을 점차적으로 긍정적으로 생각하고 자신을 변화시키려고 노력하였다. 유아교육분야에서 유아교육과 4학년이 참여하는 연구는 많지 않다. 이 연구는 유

아교육과 4학년의 목소리로 4학년 예비유아교사들의 지향과 가치를 이해하는 데 도움이 될 수 있다. 그러나 4학년 예비유아교사들은 세계시민교육 사전 실습이나 본 실습을 나가는 3학년 때 수강할 수 있으면, 이들 실습과목과 연계수강하여 자신들이 직접 관찰 및 경험을 토대로 세계시민교육 측면에서 생각하고 해석하고 기록해 볼 수 있어 조금 더 유익할 것이라는 의견들도 있었다. 실습 과목과 세계시민교육 교과목의 연계 방향에 대해 고려한다면 통합적 접근에 대한 이해를 높일 수 있을 것으로 보인다.

반면에 본 연구는 다음과 같은 제한이 있다. 본 연구는 갑작스러운 코로나바이러스감염증-19의 확산으로 온라인 실시간 강의로 진행되었기 때문에 연구자의 수업 참여 및 관찰은 모두 온라인으로 이루어졌다. 또한 연구자와 연구참여자의 면담도 학교에서 진행되기를 희망하였던 1차, 2차면담 각각 4명의 예비유아교사를 제외하고는 온라인상으로만 진행되었다. 연구자는 본 연구 계획 시 예비유아교사들의 대면 수업에 참여하고 쉬는 시간 등을 통해서 예비유아교사들과 관계를 형성하는 등 예비유아교사들과 라포 형성을 위한 노력을 통해 예비유아교사들과 깊이 있는 대화를 나누고자 하였으나, 온라인으로 인하여 모든 참여자들과 그러한 관계형성의 기회가 부족한 면이 있다.

그러나 본 연구에 참여한 예비유아교사들의 경우 온라인이지만 실시간으로 이루어지기 때문에 현 감염증 확산 상황에서 최선책이라고 생각하고 수업에 만족하고 있었다. 또한 지방에 거주하는 학생들 혹은 임용고시를 준비하고 있는 학생들로서 학교로 이동 시간 등을 줄일 수 있다는 점에서도 온라인 수업 및 온라인 면담을 효율적이라고 생각하는 경우도 많았다. 본 연구 참여자들의 거주지와 학교의 거리, 임용고시를 준비하고 있는 상황임을 고려할 때, 온라인 면담은 예비유아교사들이 연구 참여 동의에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보인다.

또한, 연구자와 온라인상으로만 마주하였지만 연구자에게 마음을 열고 면담에 적극적으로 참여하면서 좀 더 나은 교과목 개발에 도움을 주고자 하는 경우도 있었다. 불확실성이 증대하는 세상에서 교사교육 및 교사교육연구도 변화의 기로에 있으며, 온라인 유아교사교육에 대한 관심이 추가적으로 필요할 것으로 보인다.

이러한 논의 및 결론을 바탕으로 예비유아교사교육 및 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 예비유아교사들은 유아교사양성과정에서 예비유아교사가 유아교육현장을 경험해 볼 기회가 제한될 수밖에 없는 유아교육현장 및 대학의 운영과 관련된 문제를 이해하고 있었으며, 사례가 그에 대한 대안으로서 유아교육현장의 맥락과 유아에 대한 이해를 돕는다고 하였다. 예비유아교사들이 현장에 대한 궁금증을 가지고 있지만, 이론이 필요 없다고 생각하지는 않았다. 그러나 모든 수업이 강의식 수업과 모의수업으로 이루어지는 것에는 의문을 제기하였다. 각 교과별로 단위 수업차원에서 사고하게 되지만 현장은 통합적으로 운영되기 때문이다. 이런 측면에서 본 연구에 참여한 예비유아교사들은 세계시민교육 교과목도 다른 수업과 연계될 필요성을 제기하였다. 예비유아교사들은 관찰실습이나 보육실습 등 자신이 직접 관찰한 사례를 가지고 세계시민교육적 측면에서 분석하고 교육적 지원 방법을 모색해 보고 피드백을 얻기를 원했다.

현행 유치원교사자격기준, 교원양성기관평가기준 충족을 위해 교과목의 구성체계 및 운영에 자율성에는 제한성이 높지만, 예비유아교사의 통합적 사고 함양을 촉진하기 위해서는 교과 간 운영에 전환이 필요할 것으로 보인다. 특히, 세계시민교육의 경우 세계시민교육의 요소들이 특정 교과가 아닌 교육과정 전반에 스며들어가야 함을 지향하고 있으며, 이를 예비유아교사시기부터 경험해 볼 필요가 있다. 우선적으로 세계시민교육과 관련성이 높은

유아사회교육, 유아다문화교육, 아동권리교육과 같은 과목 또는 예비유아교사 저학년 과목에서부터 세계시민성 관련 내용 및 변혁적 페다고지를 경험해 볼 수 있도록 할 필요가 있다.

둘째, 전환적 세계시민교육 및 유아세계시민교육의 확산을 위해서는 교사교육에도 패러다임의 전환적 시각이 필요하다. 예비유아교사의 유아 존재에 대한 재인식, 비판적 사고의 함양 등은 꾸준히 지속적으로 스스로 점검하고 성숙되어가야 하는 유아교사들의 안목이자 신념이며, 역량이다. 또한, 예비유아교사들이 세계시민교육을 통해 깨달은 바들을 유아교육현장으로 나아가서도 추구해 나갈 수 있도록 심리적·교육적 지원체계가 필요하다.

그러나 사실상 예비유아교사들이 대학 졸업 후 교사교육자나 동료들과 연결되어 배움을 지속하는 경우는 드물다. 현장교사 연수의 같은 경우에도 1급 정교사 연수기간 전까지 교육기회도 부족하고 현장교사의 요구가 반영되어 과목이 개설되고 수강선택을 하기 어려운 구조이다. 온라인 커뮤니티, 온라인 화상회의 등을 활용하여 정기적으로 예비유아교사들과 교사교육자가 참여하여 자신의 사례와 교육적 고민을 함께 나누는 등 온라인학습공동체를 운영하여 지속적으로 비판적 사고와 세계시민교육적 안목을 키울 수 있도록 지원이 유용할 것으로 보인다. 또한 교사교육자는 이 사례들 중 일부를 또 다른 후배 예비유아교사들에게 공유할 기회 제공하고, 예비유아교사들은 또 다른 관점을 제공함으로써 서로 서로가 보나 나은 교육현장을 만들어 가는 과정에 기여한다는 시각의 전환이 필요하겠다.

셋째, 예비유아교사들을 연구 참여자로 하는 질적 연구들의 경우, 그룹면담을 실시하는 경향이 있다. 이 연구에 참여한 예비유아교사들은 개인면담을 선호하였고, 자신의 진솔한 삶의 이야기, 유아교사교육과정의 여러 경험들에 대한 반성적 자기 성찰 등에 대한 진지하면서도 날카롭게 이야기해주었다. 이는 예비유아교사들의 편견, 선입견, 고정관념이 형성되는 이유를 연

구자가 이해하는 데 큰 도움이 되었다. 개인 면담의 강점이 존재하는 만큼 예비유아교사를 연구 참여자로 하는 경우 정답처럼 그룹면담을 진행하기 보다는 주제에 따라 예비유아교사들에게 그룹면담 혹은 개인면담을 선택할 수 있는 기회를 먼저 제시하는 것도 필요할 것으로 보인다.

넷째, 전환적 세계시민교육의 확산을 위해서 예비유아교사교육을 비롯하여 현직 유아교사교육 측면에서 양적이나 질적인 측면에서 연구자들의 관심이 더욱 필요하다. 특히, 세계시민교육의 전환적 성격은 유아교사교육자들에게도 새롭고 도전적인 성격을 가지고 있으며, 학습자와 대화를 즐기고, 비판적 사고를 이끄는 교수자의 역량도 매우 중요하다. 앞으로 유아교사교육자의 세계시민교육 교과목 운영과정의 시행착오 및 깨달음을 공유할 수 있는 실행연구차원의 연구도 필요할 것으로 보인다.

참고 문헌

- 강순원 (2015). 평화인권교육은 국제이해교육의 핵심인가?. 한국국제이해교육학회 (편), 모두를 위한 국제이해교육 (pp. 58-81). 서울: 살림터.
- 강은주 (2019). 예비유아교사의 포트폴리오 자기분석을 통한 자기주도학습 전략에 대한 사례 연구. *어린이미디어연구*, 18(3), 345-367.
- 강정진 (2017). 교사들의 인지적·비인지적 교사학습을 반영한 세계시민교육 교사연수 모형 개발. *학습자중심교과교육연구*, 17(2), 137-162.
- 고아라 (2015). 글로벌시민교육 교원 연수의 효과 분석. *국제이해교육연구*, 10(1), 95-133.
- 교육과학기술부 (2008). *종일반 특성화 교육과정 운영을 위한 유아 세계시민교육 활동자료*. 서울: 교육과학기술부.
- 교육부 (2018). *2018년도 교원자격검정 실무편람*. 세종: 교육부.
- 교육부·보건복지부 (2019). *2019 개정 누리과정 해설서*. 세종: 교육부.
- 권귀염 (2015). 유아 인권교육을 위한 고민: 유아교육환경 및 교사의 인권감수성. *인문학논총*, 39(1), 179-206.
- 김문정, 김정숙, 이경화 (2017). 누리과정 교사용 지도서 「세계 여러 나라」의 비판적 분석. *학습자중심교과교육연구*, 17(23), 97-113.
- 김미애, 나인선 (2018). 유아교육과정 및 누리과정 연구동향 분석. 2007년~2017년을 중심으로. *한국유아교육연구*, 20(1), 57-82.
- 김성숙 (2015). 하이데거의 인간 이해를 통한 유아교육의 존재론적 지평 모색. *육아지원연구*, 10(2), 16-189.
- 김은나, 임영심 (2019). 예비유아교사의 세계시민교육 프로그램을 위한 교육 요구도 분석. *학습자중심교과교육연구*, 19(10), 757-785.

- 김은나 (2020). 예비유아교사 대상 세계시민교육 모형 개발 및 적용. 경북 대학교 대학원 박사학위논문.
- 김은영, 이화도 (2017). 영유아 권리에 대한 어린이집 교사의 인식과 경험. 열린유아교육연구, 22(4), 191-214.
- 김은희 (2012). 민주주의 교육 실천으로서 기록의 의미: 4세반 두 교사의 기록 공유 내러티브를 중심으로. 유아교육학논집, 16(6), 463-488.
- 김정숙, 이경화 (2017). Oxfam 세계시민교육과정에 대한 예비유아교사의 인식. 미래유아교육학회지, 24(1), 439-460.
- 김정숙 (2018). 유아교사의 세계시민교육역량 척도 개발. 부경대학교 박사학위논문.
- 김진희, 허영식 (2013). 다문화교육과 세계시민교육의 담론과 합의 고찰. 한국교육, 40(3), 155-181.
- 김진희 (2015). Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점 분석. 시민교육연구, 47(1), 59-88.
- 김진희, 김선정 (2017). 대학생 대상 세계시민교육 프로그램 실제와 한계에 대한 탐색적 연구: 유네스코, 코이카, 월드프렌즈, 월드비전 사례를 중심으로. 교육학 연구, 55(1), 45-66.
- 김현주, 권귀엽 (2018). 학급규칙 운영에 대한 유아교사의 인식과 경험. 유아교육연구, 38(2), 33-60.
- 김현지 (2017). 유아교사양성과정에서의 사례기반 다문화교육 교과목 개발 및 적용. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 김희연 (2017). 유아교육에서의 교과 담론에 관한 일고. 생태유아교육연구, 16(2), 157-178.
- 나장함, 조대훈 (2017). 세계시민교육 유관기구 발간 교육자료에 나타난 세계시민교육의 양상 분석. 학습자중심교과교육연구, 17(24),

907-933.

- 모경환, 김선아 (2018). 2015 개정 초등 사회과 교육과정에 나타난 세계 시민교육 내용 분석, 시민교육연구, 50(1), 29-51.
- 민동석 (2016). 세계시민에게 필요한 교육은 무엇인가. 미디어와 교육, 6(1), 40-46.
- 박순용, 강보라 (2017). 세계시민교육 선도교사들의 현장경험에 대한 질적 사례연구. 국제이해교육연구, 12(1), 49-88.
- 박애경 (2018). 현장 교사교육을 통한 수업 전문성 신장 과정 탐구: 세계 시민교육을 사례로. 글로벌교육연구, 10(2), 39-64.
- 박은혜 (1999). 유아 교사 교육에서 수업사례 활용에 대한 고찰. 유아교육 연구, 19(1), 61-78.
- 박은혜 (2002). 유아교사교육과정에서의 교수방법에 대한 고찰. 박은혜 (편), 유아 교사 교육의 최근 연구 동향 (pp. 174-203). 서울: 이화 여자대학교 출판부.
- 박찬국 (2013). 하이데거의 『존재와 시간』 읽기. 서울: 세창미디어.
- 박환보, 조혜승 (2016). 한국의 세계시민교육 연구동향 분석. 교육학연구, 54(2), 197-227.
- 배재정 (2011). 교사가 지각한 유아 다문화교육의 내용. 유아교육연구, 31(4), 143-163.
- 배지희, 이승숙, 황인주 (2014). 다문화교육에 대한 유아교사들의 담론분석. 유아교육연구, 34(3), 29-54.
- 보건복지가족부 (2009). 아동권리협약과 함께 하는 아동청소년의 권리: 보 육교사용. 서울: 보건복지부.
- 서경혜 (2005). 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고. 교육과정연구, 23(2), 285-310.

- 서경혜 (2006). 교사의 학습과 교육과정. *교육과정 연구*, 24(2), 257-276.
- 서현선, 전홍주 (2019). 한국과 일본의 유치원교사 자격기준과 양성체계 및 과목편성 지침 비교. *교육문화연구*, 25(3), 547-567.
- 서혜정 (2009). 대학수업에서 대화를 통한 지식구성에 대한 경험. *유아교육학논집*, 13(3), 213-236.
- 서혜정, 김진숙, 서영숙 (2011). 예비유아교사의 아동권리 감수성 증진을 위한 문제중심학습의 효과. *유아교육 · 보육복지연구*, 14(1), 87-116.
- 설규주 (2011). 사회과 토의토론 수업 실태 및 개선 방안에 대한 교사들의 인식 조사 연구. *열린교육연구*, 19(3), 115-148.
- 성경희, 이소연 (2019). 2009개정과 2015 개정 중학교 '사회' 교육과정에 나타난 세계시민교육 내용요소 비교 분석. *교육연구*, 74(1), 55-70,
- 성열관 (2010). 세계시민교육 교육과정의 보편적 핵심 요소와 한국적 특수성에 대한 고찰. *한국교육*, 3(2), 109-130.
- 송연숙 (2004) 예비유아교사의 과학교수태도 증진을 위한 포트폴리오 수업 효과 및 인식연구, *열린유아교육연구*, 9(4), 155-174.
- 신득렬 (2008). 교사와 교육철학. *교육철학*, 35(1), 97-120.
- 신옥순 (2000). 교사의 성찰적 사고 개발을 위한 방안 탐색. *교육논총*, 17(1), 61-74.
- 심미자 (2005). 디지털 티칭 포트폴리오: 예비교사 교육프로그램 활용 가능성 탐색. *교육과정평가연구*, 8(2), 51-79.
- 심희정, 김찬미 (2018). 세계시민교육 국내 연구동향 분석: 2000년부터 2018년 등재학술지 게재논문을 중심으로. *한국교육*, 48(3), 5-29.
- 안승대 (2009). 생태주의 교육사회학의 시론적 검토. *교육사회학연구*,

- 19(1), 151-175.
- 안진경 (2006). 포트폴리오 평가를 적용한 유아수학 교사교육프로그램이 예비유아교사의 수학 교수효능감 및 포트폴리오에 대한 인식에 미치는 영향. *유아교육연구*, 26(5), 173-189.
- 양옥승, 황윤세 (2002). 유아교육과정의 패러다임 분석에 따른 교사교육과정의 탐구. *교육과정연구*, 20(2), 253-279.
- 양은주 (2016). 초등예비교사를 위한 교육철학 수업 사례연구. *교육철학연구*, 34(2), 117-142.
- 엄태동 (2010). 하이데거의 존재 사유를 통해 본 현대이 병과 아동 현존재를 위한 교육. *초등교육연구*, 23(3), 153-172.
- 염지숙 (2017). 영유아교사 역량강화를 위한 교사교육의 방향. *한국유아교육 · 보육행정학회 춘계학술대회 자료집*. pp. 121-124. 서울.
- 오만석 (2011). 교육과정 담론의 생태학적 재구성: 시론. *도덕교육연구*, 23(1), 1-28.
- 오문자 (2015). 레지오 알아가기: 한국에서 레지오 교육의 재구성 (2판). 경기: 정민사.
- 유네스코 21세기 교육위원회 (1997). 21세기 교육을 위한 새로운 관점과 전망: 유네스코 21세기 세계교육위원회 종합보고서 [*Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century*] (김용주, 김재웅, 정두용, 천세영 역) 서울: 오름. (원전은 1996년 출판)
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2017a). 2015 개정 교육과정 맞춤형 교수학습 가이드 새로운 교육과정에 담은 세계시민교육: 초등학교 교사용. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2017b). 2015 개정 교육과정 및

- 춤 교수학습 가이드 새로운 교육과정에 담은 세계시민교육: 중학교 교사용. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2017c). 2015 개정 교육과정 맞춤형 교수학습 가이드 새로운 교육과정에 담은 세계시민교육: 고등학교 교사용. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유선영 (2014). 수업사례를 활용한 지속가능발전교육 프로그램 개발과 예비유아교사의 역량 증진에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 유연옥, 박인숙 (2014). 3-5세 누리과정 교사용 지도서에서의 세계시민교육내용과 교육방법 분석. *어린이문학교육연구*, 15(4), 465-480.
- 유재경 (2008). 유아 세계시민교육 프로그램 모델 개발 연구. *유아교육·보육복지연구*, 12(4), 295-315.
- 유정열 (2016). 사회과 예비교사의 인식론적 신념과 좋은 수업에 대한 인식 간의 관계 연구. *사회과교육*, 55(2), 1-17.
- 유해미, 강은진, 권미경, 박진아, 김동훈, 김근진, ..., 이민경 (2018). 2018년 전국보육실태조사(11-1352000-000962-12). 세종: 보건복지부.
- 유혜령 (2010). 유아교육의 본질을 향한 서로 다른 목소리: 다학문적 접근의 갈등과 희망을 함께 하며. *유아교육연구*, 30(1), 297-321.
- 유혜령 (2018. 8). 질적연구와 철학 I. 2018학년도 한국영유아교원교육학회 여름방학 연구방법 스터디 자료집, p. 9. 서울: 건국대학교 상허연구관.
- 윤갑정, 김미정 (2010). 다문화시대 유아교사에게 요구되는 문화적 역량의 구성요소에 관한 연구. *유아교육연구*, 30(3), 169-194.
- 윤노아 (2019). 사회 교과(군) 교사의 능동적 세계시민교육에 대한 비판적 이해 : 인식 및 실천의 유형화. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

- 윤다인 (2020). 세계시민교육 수업의 문턱에 선 글로벌 이슈: 사회과 예비 교사의 선호 혹은 외면. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이경숙 (2006). 우리 동네 프로젝트를 통한 유아의 지역사회 참여 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이경화 (2016). 3-5세 누리과정의 한계와 유아교육자의 과제. 생태유아교육연구, 15(3), 1-23.
- 이경화 (2019). 「2019 개정 누리과정」의 성격과 그 실천을 위한 유아교사의 역량 탐색. 어린이교육비평, 9(2), 7-33.
- 이경화 (2020). 「2019 개정 누리과정」의 성격과 그 실천을 위한 유아교사의 역량 탐색. 어린이교육비평, 9(2), 7-31.
- 이기상 (2010). 쉽게 풀어 쓴 하이데거의 생애와 사상 그리고 그 영향. 서울: 누멘.
- 이병래 (2019). 유아교육과정에서 자연관 다시 보기. 생태유아교육연구, 18(1), 155-178.
- 이상욱 (2008). 유아교육 사상사의 두 지평: 유아교육 사상가 저서와 유아교육 상황과의 만남. 경기: 교육과학사.
- 이선경 (2019). 학습포트폴리오를 활용한 유아교육개론 학습경험이 예비유아교사의 교직열정과 자기조절 학습능력에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 19(6), 19-37.
- 이성희, 김미숙, 정바울, 박 영, 조윤정, 송수희 (2015). 세계시민교육의 실태와 실천과제 (연구보고 RR2015-25). 서울: 한국교육개발원.
- 이성희 (2016). 세계시민교육에 대한 교사들의 인식과 현실적 딜레마. 다문화교육연구, 9(2), 31-55.
- 이소연, 성경희, 이정우 (2017). 2009와 2015 개정 초등 사회과 교육과정 에 나타난 세계시민교육 내용요소 비교분석. 시민교육연구, 49(3),

79-103.

- 이연선, 윤갑정, 견주연 (2012). 유아다문화교육의 의미 탐색 및 실제적 제언: 석박사학위논문을 중심으로. *유아교육연구*, 32(3), 117-140.
- 이윤주 (2016). 세계시민성 함양과 세계시민교육의 실천방안: 청소년 참여교육의 활성화를 중심으로. *사회과연구*, 27(1), 225-245.
- 이현민 (2008). 학교 교육 현실과 교사의 철학. *교육철학*, 35(1), 121-149.
- 임상도 (2011). 유아교육철학의 당위성과 접근방식 탐색. *유아교육학논집*, 15(3), 117-141.
- 임승렬 (2000). 교사교육에서 포트폴리오 개발과 활용. *한국교사교육*, 17(1), 315-335.
- 임현식, 신은희 (2003). 한국 초등학교 열린 교육 개혁의 정당성에 대한 교육철학적 고찰. *열린교육연구*, 11(2), 45-68.
- 장인실 (2003). 다문화교육이 한국 교사교육과정 개혁에 주는 시사점. *교육과정연구*, 21(3), 409-431.
- 전가일 (2014). 전문대학 유아교육과에서 좋은 수업 만들어 가기: 해석학적 질문과 대화를 통한 실험연구. *교육인류학연구*, 17(2), 59-110.
- 정기오 (2015). 세계시민교육을 위한 교사론. *교원교육*, 31(1), 183-205.
- 정병수 (2016). 아동참여권 실현을 위한 노력: 유엔아동권리위원회 일반논평을 기반으로. *동광*, 111(1), 33-49.
- 정은경 (2009). 만 5세 섹터반 유아들이 사용한 비규범어들을 통한 문화적 문식성에 관한 탐구. *유아교육연구*, 29(1), 107-131.
- 정지현 (2009a). 변혁적 수준의 다문화 유아교사교육을 위한 교사의 참조체계 변화에 관한 질적연구. *열린유아교육연구*, 14(6), 225-252.
- 정지현 (2009b). 성인학습이론에 기초한 유아교사교육의 발전방향에 대한

- 일고찰- 전환학습 이론의 다문화교사교육 적용 가능성에 대한 개념적 분석을 중심으로. 열린유아교육연구, 14(1), 85-107.
- 조대연, 김정주, 임정미, 이성순 (2016). 중학생의 세계시민역량 강화를 위한 프로그램 개발. (CR 2016-20). 서울: 한국교육개발원.
- 조용환 (2011). 질적 연구논문의 작성과 평가. 서울: 서울대학교 교수학습 개발센터 글쓰기교실.
- 조용환 (2019, 6). 질적 연구의 원리와 기법. 2019 하계 교육학 질적 연구 방법론 워크숍 자료집. 서울: 서울대학교 11동.
- 조윤정, 이지영, 권순정, 서화진, 윤선인 (2018). 미래사회를 위한 세계시민 교육 재개념화 연구. (기본연구 2018-04). 경기: 경기도교육연구원.
- 조현희 (2017). 고정관념과 편견의 근원을 찾아서: 예비교사들의 문화적비 판의식 발달 탐구. 학습자중심교과교육연구, 17(18), 451-487.
- 지옥정, 김경숙 (2017). 지속가능발전지향 자연친화교육에서 유아교사들이 경험한 어려움. 유아교육연구, 37(3), 435-459.
- 진정희 (2019). 유아교사의 인권감수성이 유아 권리존중 실행과의 관계. 상담심리교육복지, 6(4), 137-148.
- 최은주, 강기수 (2018). O. F. Bollnow의 『교육적 분위기』에 나타난 유아교육론 탐구. 미래유아교육학회지, 25(3), 271-288.
- 하은옥, 허우정 (2006). 포트폴리오 활용 수업이 예비유아교사의 수학에 대한 신념과 수학교수효능감에 미치는 영향. 열린유아교육연구, 11(4), 381-404.
- 한경구, 김종훈, 이규영, 조대훈 (2015). SDGs 시대의 세계시민교육 추진 방안. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 한경구 (2017). 국제이해교육에서 세계시민교육으로: 글로벌 교육패러다임의 진화 그리고 현장의 혼란. 국제이해교육연구, 12(2), 1-43.

- 한기철 (2019). 교사교육과목으로서의 교육철학: 수업의 목표와 방법. *교육철학연구*, 41(4), 399-422.
- 한석실 (2015). 유아교사 양성과정에서 토의를 활용한 수업의 효과에 대한 질적 분석. *미래유아교육학회지*, 22(4), 279-299.
- 허수미 (2014). 정보화 시대의 사회과 리터러시 함양을 위한 수업 구성 전략. *사회과교육연구*, 21(4), 71-87.
- 허영선 (2020). 중학교 가정과 세계시민교육 프로그램 개발. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 허창수 (2017). 비판교육학에 의한 세계시민교육의 이해. *한국콘텐츠학회 논문지*, 17(9), 225-234.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3(1), 40-51.
- Andrew, Y., & Fane, J. (2019). *The sociology of early childhood: young children's lives and worlds*. Oxford, United Kingdom: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. (3rd ed.). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Appleyard, N., & McLean, L. (2011). Expecting the exceptional: pre-service professional development in global citizenship education. *International Journal of Progressive Education*, 7(2), 6-32.
- Australia Government Department of Education and Training (2019). *Belonging, being & becoming: The early years learning framework for Australia*. Retrieved March 20, 2019 from

<https://www.deese.gov.au/national-quality-framework-early-childhood-education-and-care/resources/belonging-being-becoming-early-years-learning-framework-australia>

- Banks, J. (2010). Multicultural education: characteristics and goals. In J. A. Banks, J., & C. A. M. Banks, C. (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (7rd ed., pp. 3-32). Danvers, MA: Wiley.
- Bollnow, O. F. (2006). 인간학적 교육학. (한상진 역). 경기: 양서원.
- Brownlee, J., Scholes, L., & Johansson, E. (2016). Critical values education in the early years: alignment of teachers' personal epistemologies and practices for active citizenship. *Teaching and Teacher Education, 59*(1), 261-273.
- Capra, F. (1997). *The web of life*. New York, NY: Anchor Books.
- Carr, P., Plum, 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.
- Carson, T. (2013). Reflective practice and a reconceptualization of teacher education. In M. Wideen, & P. Grimmett (Eds.), *Changing time in teacher education* (pp. 151-162) E-book ISBN 9781136363887 (Original work published 1995)
- Collins, M. (2008). *Global citizenship for young children*. London, UK: SAGE.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early*

- childhood education and care: language of evaluation* (2nd ed.). London, United Kingdom: Routledge.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action?, *Educational Review*, 58(1), 5–25.
- Dewey, J. (2007). 민주주의와 교육[*Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*]. (이홍우 역). 서울: 교육과학사. (원저 1912년 출판)
- Fontana, A., & Frey, J. (2005). The interview: from neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 695–727). London, UK: SAGE.
- Freire(2019). 페다고지[*Pedagogy of the oppressed: 50th anniversary edition*] (남경태, 허진 역). 서울: 그린비. (원저 1970년 출판)
- Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1–23.
- Harrington, H., Quinn-leering, K., & Hodson, L. (1996). Written case analyses and critical reflection. *Teaching & Teacher Education*, 12(1), 25–37.
- Heidegger, M. (2018). 존재와 시간[*Sein und Zeit*]. (이기상 역). 서울: 까치글방. (원저 1993년 출판)
- Heidegger, M. (2006). 철학입문[*Einleitung in die Philosophie*]. (이기상, 김재철 역). 서울: 까치글방. (원저 1996년 출판)
- Heidegger, M. (2019). 강연과 논문[*Vorträge and Aufsätze*]. (이기상, 신상희, 박찬국 역). 서울: 이학사. (원저 2000년 출판)

- Henderson, J. G. (2016). 반성적 가르치기: 탐구를 통한 전문적 예술 [Reflective teaching: professional artistry through inquiry]. (김은희 편역). 경기: 정민사. (원저 2001년 출판)
- Howe, B., & Covell, K. (2009). Engaging children in citizenship education: a children's rights perspective. *The Journal of Educational Thought*, 43(1), 21–44.
- Kang, K., & Kim, S. (2018). Perceived challenges of providing global citizenship education: elementary school teachers involved in NGO activities in Korea. *International Development and Cooperation Review*, 10(2), 165–190.
- Kennedy, K. (2016). Global citizenship education for a fractured world. *Curriculum Perspective*, 36(2), 63–64.
- Kopish, M. (2017). Global citizenship education and the development of globally competent teacher candidates. *Journal of International Social Studies*, 7(2), 20–59.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship Education: An international comparison*. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper 4. London, United Kingdom: Qualifications and Curriculum Authority.
- Kincheloe, J., McLaren, P., Walker, S., & Steinberg, S. (2011). Critical pedagogy and qualitative research. In N. Denzin, Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 163–177). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lansdown, G. (2001). Children's welfare and children's rights. In P. Foley, J. Roche & S. Tucker (Eds.), *Children in society* (pp.87-97). London, UK: Open University Press.

- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? : The right of young children to participation in decisions affecting them*. Working papers in early childhood development. Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Lee, K. (2016). Challenges facing South Korea early childhood teachers in providing global citizenship education: becoming a cosmopolitan citizen. *International Journal of Early Childhood Education*, 22(2), 115–131.
- Liwski, H. (2006). 'Introductory remarks to the UN Committee on the Rights of the Child Day of General Discussion, 2004' in *Implementing Child Rights in Early Childhood*, The Hague, Bernard van Leer Foundation/UNICEF/UN Committee on the Rights of the Child.
- Loughran, J. (2013). Pedagogy: making sense of complex relationship between teaching and learning. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 118–141.
- Mac Naughton, G., Hughes, P., & Smith. K. (2007). Early childhood professionals and children's rights: tensions and possibilities around the United Nations General Comment No. 7 on children's rights. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 161–170.
- Mac Naughton, G., Hughes, P., & Smith. K. (2008). *Young children as active citizens*. Newcastle, England: Cambridge Scholars Publishing.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships.

- Young Children*, 49(1), 9–13.
- Malaguzzi, L. (2005). 어린이들이 본 어린이의 권리 [*A journey into the rights for children: As seen by children themselves*] (서영숙 역). 서울: 다음세대. (원저 1993년 출판)
- Marchant, R. & Kirby, P. (2005). The participation of young children: communication, consultation and involvement. In B. Neals(Ed.). *Young children's citizenship* (pp. 92–163). York, UK: Joseph Rowntree Foundation.
- Merritt, E., Hale, A., & Archambault, L. (2019). Changes in pre-service teachers' values, sense of agency, motivation, and consumption practices: A case study of an education for sustainability course. *Sustainability*, 11(1), 1–15.
- Miles, M., Huberman, M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. London, UK: SAGE.
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement: a summary. *Inquiry*, 16(1), 95–100.
- Niens, U., O'Connor, U., & Smith, A. (2013). Citizenship education in divided societies: teachers' perspectives in Northern Ireland. *Citizenship Studies*, 17(1), 128–141.
- Oberman, R. Waldron, F., & Dillon, S. (2012). Developing a global citizenship education programme for three to six years olds. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 4(1), 37–60.
- Online etymology dictionary (n.d.). Evaluation. In *Online etymology dictionary*. Retrieved September 22, 2019, from

<https://www.etymonline.com/word/evaluation>

- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325.
- Oxfam (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Retrieved October 1, 2019 from <https://www.oxfam.org.uk/>
- Paley, V. (1997). 윌리의 이야기 [*Wally's stories*] (손미령, 정계영 역). 서울: 학지사. (원저 1981년 출판)
- Paley, V. (2014). 따돌림 없는 교실 [*You can't say you can't play*] (신은수 역). 서울: 샘터. (원저 1992년 출판)
- Rathburn, M., & Lexier, R. (2016). Global citizenship in Canadian universities: a new framework. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 5(1), 1–25.
- Rinaldi, C. (2005). Documentation and assessment: what is the relationship? In C. Guidici, C. Rinaldi, & M. Krechevsky (Eds.), *Making learning visible: children as individual and group learners*. (오문자, 박병희, 박선희 역). 서울: 양서원. (원저 2001년 출판)
- Ryan, S., & Grieshaber, S. (2005). Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 34–45.
- Savolanien, K. (2013). Eliminating world challenges through global citizenship education. *Sangsaeng*, 37(2), 8–12.
- Schwab, K. (2016). 클라우드슈밥의 제4차 산업혁명 [*The fourth industrial revolution*]. (송경진 역). 서울: 메가스터디북스.
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: conflicting

- agendas and understanding. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248–258.
- Sleeter, C. (1992). Restructuring schools for multicultural education. *Journal of Teacher Education*, 43(2), 141–148.
- Souto–Manning, M. (2014). Making a stink about the “ideal” classroom: theorizing and storying conflict in early childhood education. *Urban Education*, 49(6), 607–634.
- Tawil, S. (2013). *Education for global citizenship: a framework for discussion*. Paris, France: UNESCO.
- Toh, S. (2001). Education for international understanding: Toward a culture of peace. *Sangsaeng*, 1(-), 8–12.
- Toh, S. (2002). Education for international understanding: A river flowing from the mountains. *Sangsaeng*, 5(-), 33–37.
- Toh, S., Shaw, G., & Padilla, D. (2017). *Global citizenship education: A guide for policymakers*. Seoul, South Korea: APCEIU.
- UN (1989). *Convention on the rights of the child*. Retrieved May 22, 2019 from <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- UN (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. Retrieved September 15, 2020 from https://www.un.org/ga/search/vie_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Unicef Canada (2011). *Educating for global citizenship: A practical guide for school in Atlantic Canada*. Retrieved May, 22, 2019 from <https://www.unicef.ca/>
- UN General–Secretary (2012) *Global education first initiative*. Retrieved September 15, 2020 from <https://www.un.org/>

[millenniumgoals/pdf/The%20Global%20Education%20First%20Initiative.pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/pdf/The%20Global%20Education%20First%20Initiative.pdf)

UN (2020). *The 17 goals*. Retrieved September 25, 2020 from <https://sdgs.un.org/goals>

UNESCO (1996). *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO (2013). *Teachers for 21st century global citizenship*. Retrieved from September 15, 2020

<https://en.unesco.org/news/teachers-21st-century-global-citizenship>

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

UNESCO (2015a). 유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.

UNESCO (2015b). *Preparing teachers for global citizenship education Summary Report of Meeting*. Retrieved May 5, 2019 from <https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/article/Teachers%20Education/GCED2015/GCED-SumRpt.pdf>

van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

van Manen, M. (2002). *The tone of teaching* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Vasquez, V. M. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. New York, NY: Routledge.

- Woodward, H., & Nanlohy, P. (2010). Digital portfolio: Fact or fashion?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(4), 227–238.
- World Economic Forum (2017. 1). *World economic forum annual meeting 2017: Responsive and responsible leadership*. Retrieved from December 21, 2020 http://www3.weforum.org/docs/WEF_AM17_Report.pdf
- Yost, D., Sentner, S., & Forlenza–Bailey, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 39–49.

ABSTRACT

Developing a transformative “global citizenship education for early childhood” course for pre-service early childhood teachers and the meaning of the lessons for them

Suh, Hyunsun

Department of Early Childhood Education

The Graduate School of Sungshin University

This study aimed to develop and implement the course “global citizenship education for early childhood” with a transformative nature of the education paradigm and identify the meaning of the lessons by listening to the pre-service early childhood teachers’ voices during the course. The research questions were as follows:

Question 1. How is the transformative course “global citizenship education for early childhood” developed for pre-service early childhood teachers?

Question 2. What do the lessons of the transformative course “global citizenship education for early childhood” mean to pre-service early childhood education teachers who participate in this course?

The process that was followed to develop the transformative course “global citizenship education for early childhood” for pre-service early childhood education teachers was as follows: Literature reviews were conducted focusing on research on critical global citizenship education for pre-service teachers and studies suggested the need for a shift in teacher education to obtain implications necessary for the development of the course. Through this, the direction for course development was illuminated while the essentials of the course were inquired by exploring its philosophical foundation.

This course was implemented as one of the early childhood education major coursework in the spring semester of 2020 for senior students at the college of education located in Seoul. 11 out of 21 students who enrolled in the course agreed to participate in this study. The participants wrote a reflective journal after lessons every week and attended individual interviews at the beginning and end of the semester. Sometimes, they requested for additional interviews with me, by using phone calls, mobile messengers, or e-mail, to help me better understand their lessons and field experience. I joined the lessons during one semester as a participating observer to develop a close relationship with the student participants and share my experiences related to global citizenship education with young children. Following this, I interviewed them and gathered a range of output; such as their reflective weekly journals; their self-assessment regarding childhood global citizenship education capabilities; and final

essays on their understanding of the existence of young children, pedagogical beliefs, and values as prospective early childhood educators.

The analysis and interpretation of the gathered data were implemented to understand how the lessons work for participants. Specifically, the collected data were coded and analyzed using various ways, such as “values coding,” “belief coding,” and “In Vivo coding.” Based on the understanding of this procedure, the collected data were analyzed again, focusing on the commonality of actions and thoughts of the participants. Thus, an attempt was made to illuminate the meanings of the developed course for pre-service early childhood education teachers.

The main results of the research questions were as follows: First, this study developed a course consists of 1) conversational lectures; 2) discussions on education; and 3) practice of documentation, using cases that show how differently early childhood teachers could approach everyday situations of preschool contexts. It attempted to discuss ‘education about citizenship’ and ‘education through citizenship’ while focusing on the global citizenship of young children. The three main activities offered a reflective opportunity to pre-service early childhood teachers to critically think about the essential meanings of education and develop perspectives on young children and their own role as early childhood teachers.

Second, this course gave a critical self-reflection opportunity to pre-service early childhood teachers, identified the process of

discovering the meaning of global citizenship education through transformational understanding—young children are competent with their global citizenship qualities—, and formed pedagogical beliefs about the necessity of global citizenship education for early childhood. In other words, this course provided an opportunity to reflect on the nature of education, which is important but has been overlooked, for pre-service early childhood teachers. In addition, this course acted as a transformative force to broaden their scope of thinking and pledge to continue their learning throughout their life as an early childhood educator.

The significance of this study can be found in the expansion of the discourse of global citizenship education in the field of early childhood education teacher education by suggesting the importance of examining pedagogical beliefs and philosophy of pre-service early childhood teachers through critical reflection more than content knowledge of global citizenship education.

In the future, it will be necessary to expand educational opportunities leading to in-service early childhood teacher education to spread the transformative nature of global citizenship education for early childhood.

부 록: 연구 설명서 및 연구 참여 동의서

연구 설명서

연구제목: 예비유아교사를 위한 『유아세계시민교육』 교과목 개발 연구

안녕하십니까? 저는 ****대학교 대학원 유아교육과에서 박사학위 논문을 준비하고 있는 연구자 서현선입니다. 본 연구는 예비유아교사를 위한 『유아세계시민교육』 교과목 개발을 위한 연구로, 연구자가 개발하고 있는 교과목을 예비유아교사를 대상으로 하여 대학의 교육과정 현장에 적용해 보며 문제점을 찾아 이를 개선·보완하여 최종안을 도출하고자 합니다.

연구 설명서와 동의서를 신중하게 읽어보신 후, 본 연구에 참여 여부를 결정해 주십시오. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 수행됩니다.

연구 대상

본 연구는 예비유아교사를 위한 『유아세계시민교육』 교과목 개발 연구입니다. 본 교과목의 수강을 선택한 유아교육과 4학년 재학생 중 연구에 참여의사를 밝히신 분에 한하여 수행됩니다. 다시 말해, 본 연구에 참여여부와 상관없이 본교 4학년 재학생이신 예비유아교사 여러분 모두 본 교과목을 수강하실 수 있습니다.

연구자는 수강자들의 연구 참여 여부를 강의자와 공유하지 않으며, 연구 참여 여부는 성적과 전혀 연관이 없습니다.

연구 참여 절차

본 교과목의 수강을 선택하신 예비유아교사가 연구의 참여의사를 밝혀 주시면, 학기 초와 학기 말 2회에 걸쳐 연구자와 학습자의 요구, 학습 과정에서의 어려움, 학습경험 등을 조사하는 면담에 참여하게 될 것입니다. 면담의 구체적인 시간과 날짜는 연구자와 조율이 가능하며, 연구 참여자 역시 연구자에게 면담을 요청할 수 있습니다.

본 교과목의 수강을 선택한 예비유아교사가 본 연구에 참여의사가 없는 경우에도 연구자와의 면담을 제외하고 동일한 수업을 수강하게 되며, 따라서 수업 내 주어진 활동 및 과제 등을 동일하게 수행하여야 합니다.

연구참여 도중 중도탈락

본 연구에 참여하신 후에도 언제든지 도중에 그만 둘 수 있으며, 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 연구자에게 말씀해 주십시오.

연구자의 역할

연구자는 본 교과목의 수업을 참관하고 수업시간 외 면담을 진행합니다. 또한, 강의자의 요청이 있을 시 수업조교(Teaching Assistant: TA)와 같은 역할을 하게 됩니다.

본 교과목의 학점 평가는 강의자의 고유한 권한이며, 연구자의 수업참관과 면담은 수강자의 학점 평가를 위한 목적이 아닙니다. 연구자는 수업참관 및 면담 그리고 학습 활동 및 과제들을 분석하여 수강자들의 학습 경험을 이해하고, 앞으로 예비유아교사들의 학습을 지원하는 방향을 모색하고자 합니다.

연구 참여에 따른 혜택

귀하에게 본 연구의 참여로 인한 직접적인 이득은 없으나, 귀하가 제공하는 정보는 예비유아교사들의 유아세계시민교육역량 증진을 위한 학습자에 대한 이해와 학습경험에 대한 이해를 높이는 데 도움이 될 것입니다. 또한, 수강자의 경험은 예비유아교사를 위한 교과목 개발 및 개선에도 도움이 됩니다. 연구 참여 시 소정의 모바일 음료권을 드립니다.

개인정보와 비밀보장

본 연구의 참여로 귀하에게서 수집되는 개인정보는 나이, 성별, 학년, 전공입니다. 이 정보는 연구를 위해 3년간 사용되며 수집된 정보는 개인정보보호법에 따라 적절히 관리됩니다. 개인정보 및 연구 내용은 잠금장치가 있는 컴퓨터에 암호화된 파일로 보관되며 본 연구자만이 접근 가능합니다. 또한 이 연구 내용이 학회나 학회지에 공개 될 때 귀하의 실명을 비롯한 개인정보 및 사생활에 관한 내용은 사용되지 않을 것입니다.

연구 문의

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중 문제가 생길 시 언제든지 연락하십시오.

연구자 이름 : 서현선
 연락처 : 010-****-**** (j*****@naver.com)
지도 교수 이름 : 전홍주
 연락처 : 02-***-**** (h****@*****.ac.kr)

연구 동의서

연구제목: 예비유아교사를 위한 유아세계시민교육 교과목 개발 연구

1. 나는 본 동의서와 함께 제공된 본 연구에 관한 설명서를 읽었습니다.
2. 나는 이 연구에 관한 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.

본 연구에 참여의사가 있습니다. ()

본 연구에 참여의사가 없습니다. ()

서명일: 2020년 월 일

성명:

서명: