

올리히 벡의 방법론적 세계시민주의와 세계시민교육

이 하 준*

목 차	
I. 서 론	V. 국내대학의 세계시민교육 현황과 실태
II. 위험사회와 위험사회의 성찰성	VI. 벡의 방법론적 세계시민주의 관점에서 세계시민교육의 개선방향
III. 글로벌 위험사회로의 이행과 방법론적 세계주의	VII. 결 론
IV. 방법론적 세계주의의 교육적 실천으로서 세계시민교육	

국문초록

글로벌 차원의 코로나 대유행으로 확인되는 것은 코로나 19의 위험이 한 나라만의 문제가 아니며 글로벌 차원의 상호협력을 통해 대응하며 해결해야 한다는 점이다. 올리히 벡의 글로벌 위험사회에 대한 대응책으로서 방법론적 세계주의와 교육적 처방은 코로나 사태와 문제해결에도 유효하다. 벡은 글로벌 위험사회에 대응하기 위해 지식사회의 구축과 세계시민교육을 제안한다. 그의 교육과정에 대한 제안은 세계시민교육의 이론적 근거와 함께 대학의 세계시민교육에 대한 새로운 방향과 대안이 될 수 있다. 국내의 대부분의 대학이 글로벌 역량을 가진 인재양성을 교육의 목적으로 정했으나 세계시민교육이 제대로 이루어지지 않고 있다. 벡의 방법론적 세계주의의 관점에서 세계이해와 시민적 실천을 위한 세계시민교육의 공통교과목의 개설이 필요하다. 또한 국제기구 관련 교과목의 개발, 하위 정치역량 강화를 위한 프로젝트 교육방법의 강화, 실천주의적 생태교육과정, 교과-비교과 교육과정 설계와 세계시민교육을 위한 통합운영체계의 구축이 요구된다.

[주제어] 올리히 벡, 글로벌위험사회, 세계시민교육, 방법론적 세계주의, 세계시민적 실천, 교육과정

* 한남대학교 교수, leefreiheit@hanmail.net

I. 서 론

인류가 1년이 넘게 코로나라는 전대미문의 시대를 살고 있다. 인류의 역사 이래 코로나 대유행만큼 전지구를 실제적인 위협과 잠재적 위협으로 몰아넣은 예는 없다. 특히 잠재적 위협의 범위와 강도, 지속성, 근접성이라는 측면에서 더더욱 그렇다. 중세의 흑사병의 피해가 유럽에 제한적이었다면 코로나 대유행은 전 지구를 잠재적, 실제적 차원에서 위협에 빠뜨리고 있다. 중국에서 시작된 코로나는 일국의 위협문제처럼 보였으나 초기 위협 인식 부재와 관리 미비, 이동교통수단의 발달로 인해 그 어떤 환경적 재해보다 빠르게 세계를 코로나 위협사회로 만들었다. 일국적 차원의 코로나 위협사회에서 각국의 코로나 위협 인식과 위협책임, 위협에 대한 대응방식은 마스크 착용 문제, 예방조치, 확진 진단과 치료과정 전반, 자가 격리, 지역봉쇄, 출입국 통제와 봉쇄, 백신 개발 등에서 상이하게 나타났다. 2020년 후반부터 성과가 서서히 나타난 백신 개발과 백신 확보 전쟁에서 소위 '코로나 민족주의'가 득세했다. 코로나 백신 접종 우선순위 논의에서도 코로나 글로벌위험사회(Weltrisikogesellschaft)에서 제기되어야 할 문제가 확연히 드러나지 않았다.

코로나 대유행기에 지구의 모든 나라는 자국 우선주의, 민족주의로 회귀한 것처럼 보인다. 이것은 코로나 글로벌위험사회가 되었으나 한 국가와 민족의 자기보존이 실제적 위협 앞에서 제1원이라는 것을 보여준다. 실제적이고 구체적인 위협에 직면했을 때 위협을 지구적 차원에서 공동으로 극복하기 위한 방법론적 접근이나 세계시민주의적 노력이 매우 미미하다. 이러한 현실은 오히려 백이 제기했던 글로벌위험사회론과 그것의 이념적 토대로 제시한 세계시민주의(cosmopolitanism)에 대해 심각한 의문을 제기하는 것처럼 판단된다. 그러나 코로나만이 아니라 앞으로 닥쳐올 다양한 형식의 재난이나 잠재적, 실제적 위협을 지구적 차원에서 해결하는 데는 오히려 백이 말하는 세계시민주의의 '방법론적 성격'과 글로벌위험사회에 제대로

대응하기 위한 세계시민교육(global citizenship education)의 중요성과 그 내용을 면밀하게 재검토해 볼 필요가 있다. 이를 위해 다음과 같은 순서로 논의를 전개하고자 한다. 첫째, 벡이 말하는 위험과 위험의 성찰적 계기를 분석한다, 둘째, 위험사회에서 세계위험사회로 이행의 문제를 검토한다. 셋째, 위험극복을 위한 벡의 방법론적 세계주의를 비판적으로 고찰한다. 넷째, 방법론적 세계주의 관점에서 벡의 교육적 제안과 대학의 세계시민주의 교육을 비교·분석한다.

II. 위험사회와 위험사회의 성찰성

벡의 세계시민사회 담론과 그에 기초한 세계시민교육을 검토하기 위해서는 불가피하게 그의 위험사회론을 논의의 출발로 삼아야 한다. 그의 세계시민사회 논의는 위험사회-세계위험사회-세계시민사회의 논리적 구조에 토대를 두고 있기 때문이다. 위험의 관리 차원과 범위의 내적 연관성이 핵심쟁점인 까닭이기도 하다. 주지하다시피 벡에게 위험은 과학기술과 산업의 발전, 근대화의 결과물로서 인간이 만든 것, “인간의 손과 머리의 합작품”¹⁾이다. ‘위험’ 개념을 축으로 사회의 발전경로, 사회구조의 특성과 문제를 분석하고 대안을 제시하는 ‘위험의 사회이론’은 위험의 개념과 위험의 발생원인부터 분석한다. 위험(Gefahrdung)과 위험(Risiko)은 다르다. 벡에 따르면 위험은 눈으로 보이는 위험, 감각적으로 감지되는 위험 즉 비인공적인

1) 올리히 벡, 『글로벌 위험사회』, 박미애, 이진우 역, 길, 2010, 57쪽. 벡은 전통적 의미의 산업사회에서 위험사회로의 이행을 대략 1970년대로 추산한다. 그 근거는 1970년 이전에는 부의 분배가 사회의 중요한 의제였으나 그 시점을 전후로 위험의 분배문제가 새로운 사회적 의제로 등장했다는 데 있다. 벡에 따르면 위험사회에서 위험의 분배와 매개는 계급사회에서 부의 분배와 다른 것이며 일치하지 않는다. ‘위험 지위가 계급 지위가 아니다’란 벡의 주장은 위험사회에서 위험의 영향을 받지 않는 자가 없다는 근본 인식에 기초한 것이다; 올리히 벡, 『위험사회』, 홍성태 역, 새물결, 2006, 82쪽.

자연적 위험을 의미한다. 이에 반해 리지코는 산업사회에서 '인위적으로 만들어진 것'이다. 리지코는 체르노빌의 방사선 낙진, 중금속 오염, 식품에 첨가된 위해 성분, 유전자변형 식품 등에서 볼 수 있듯 감각적으로 인지되지 않으며, 기술적 선택 능력의 발전과 임의성으로 인해 위험계산 자체가 불가능한 위험을 말한다. 다르게 말하면 리지코는 위험 가능성을 인식하나 '아직 발생하지 않은 결과로서의 위험'이다.²⁾ 그렇다면 위와 같은 위험은 왜, 어디에서 유래하는가? 벡의 대답은 자명하다. 위험이 아닌 위험은 근대적 의미의 과학기술 발전에 기초한 산업화와 과학기술 문명의 산물로서 그것이 의도하지 않은 '부수효과(Nebenfolge)'라는 것이다.

벡은 전근대 사회를 넘어 생산성을 위한 경제적 유용 원리가 지배하는 산업사회 초기를 단순근대라 지칭하며 이 시기에 위험에 대한 맹목적 무시가 부의 생산과 분배를 가져왔으나 불가피하게 위험사회로 이행하는 동인으로 파악한다.³⁾ 위험사회는 위험의 생산과 조건, 분배, 기능, 관리와 극복이 사회의 메커니즘이자 지속적인 사회적 의제가 되는 사회이다. 이렇듯 위험은 사회적으로 구성된다. 이것은 사회적 질서를 규정하는 중심이 산업사회처럼 계급이 아니라 위험에 있다는 것을 의미한다. 자본과 빈곤은 위계적이지만, 스모그는 민주적이라는 벡의 비유는 스모그로 대변되는 위험의 보편성을 강조하면서 그러한 이유로 산업사회에서의 계급 지위가 위험사회에서 위험지위로 직결되지 않는다는 점을 보여준다. 위험의 보편성은 위험을 매개로 한 위험정치의 주요 행위자가 더 이상 산업사회적 계급 - 계급이 될 수 없으며 '스모그'에 노출된 개별자로 이행됨을 의미한다.⁴⁾ 위험의 보편성은 위험의 규정, 유무 판단, 허용기준과 범위를 정하고 문제를 풀어가는 과정에서 과학자 그룹과 기존과 다른 사회정치적 집단이라는 새로운 권력을 창출한다. 이 집단은 산업사회에서 볼 수 없었던 새로운 사회정치적 영향력

2) U. Beck, *Risikogesellschaft Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt a.M., 1996, 27쪽; 43쪽.

3) U. Beck, 앞의 책, 79~82쪽.

4) U. Beck, 앞의 책, 48쪽.

행사한다.

위험의 보편성 논제에서 위험은 단순히 생태환경의 문제만이 아니라 금융과 경제적 위험, 노동의 탈표준화에서 오는 위험, 제도적 개인화에서 오는 개인의 실존적 위험, 갈등과 테러 등에서 산출되는 위험을 포함한다. 경제적 유용성에 입각한 기술적, 경제적 결정에 따라 산출된 위험은 위에서 부정적이지만은 않다. 왜냐하면, 위험은 전근대 단계를 넘어서 산업화(근대화)를 추구하는 ‘단순근대(Einfache Moderne)’의 목적달성을 의미하며 동시에 단순근대가 낳은 위험과 위험사회가 단순근대와 다른 새로운 근대성의 발전을 촉진시키기 때문이다. 단순근대의 비의도적인 산물로서 위험사회는 위험의 문제를 해결하려는 성찰적 근대화(Reflexive Modernisierung)의 전기를 제공한다. 단순근대가 성찰적 근대로 발전한다는 것은 인간이 “더 이상 자연을 이용하거나 인류를 전통적 제약들에서 해방시키는 데에만 관심을 기울일 것이 아니라, 기술-경제적 발전 자체에서 발생하는 문제들”⁵⁾을 주체화하는 것이다. 성찰적 근대화는 산업화를 가져온 단순근대가 낳은 파국적 “부수효과들의 사회-경제-정치적 결과들”⁶⁾을 사회적 의제로 설정하고 해결을 모색하는 것을 의미한다. 성찰적 근대화의 성찰적 양상은 단순 과학화에서 성찰적 과학으로 나타난다. 성찰적 과학은 스스로 생산하는 실수와 위험의 정의 및 분배에 관심을 기울이는 과학, 과학의 탈독점화를 스스로 요구하는 과학이다. 성찰적 과학은 저항의 과학으로도 나타나는데 과학을 저항의 수단으로 활용하는 환경운동이 그 예시다.⁷⁾ 그러나 엄밀히 말해 벡의 이 지적은 저항으로서의 과학과 저항적 성격의 활용 가능성을 개념적으로 구분하지 않았다고 볼 수 있다. 성찰적 근대화의 문제는 위험사회에서 지구화된 글로벌 위험사회로 이행되는 시점에 다른 층위의 성찰적 근대성을 보여주는데 그러한 차원에서 벡은 글로벌 위험사회에 내재한 성찰적 계기성, 계몽의 계기성에 주목한다.

5) U. Beck, 앞의 책, 26쪽.

6) U. Beck, 앞의 책, 31쪽.

7) U. Beck, 앞의 책, 259~264쪽.

III. 글로벌 위험사회로의 이행과 방법론적 세계주의

벡에 따르면 위험사회는 필연적으로 글로벌 위험사회로 이행하게 된다. 이행의 필연성은 위험의 성격에 기인한다. 위험은 잠재적, 미래적, 비실제적임과 동시에 '실제적'이다. 잠재적, 미래적, 비실제적 위험의 내용이 인간의 현재적 경험과 행동에 영향을 미칠 수 있을 뿐만 아니라 '원인'이 될 수 있다는 점에서 위험은 실제적이다.⁸⁾ 또한, 위험은 더 이상 국지적이거나 일국의 문제가 아니다. 오염물질의 경계 없는 이동, 대량의 플라스틱 문제, 지구적 차원의 생태계 파괴와 온난화 문제에서 보듯이 위험은 국경의 경계가 사라진 초국가적이다. 과학의 발전과 근대적 산업화가 잉태한 위와 같은 위험은 그 자체에 이미 "세계화 경향이 내재(immanente Tendenz zur Globalisierung)"⁹⁾되어있다. 벡은 "위험의 지구화"¹⁰⁾의 특징으로 위치와 장소를 규정할 수 없다는 점, 위험계산의 한계, 보상의 유효성 상실 곧 보상할 수 없다는 점을 제시한다.¹¹⁾ 위험의 세계화는 시공간적 차원과 사회적 차원에서 나타난다. 위험의 시공간적 차원만큼 사회적 차원 역시 중요하다. 위험은 단지 세계적 차원의 환경 의제만이 아니라 사회경제적 의제이기도 하기 때문이다. 벡은 세계 금융자본주의에 편입된 상태에서 발생하는 사회적 차원의 위험규명 자체가 쉽지 않다고 본다.

위험의 세계화에 대한 인식은 크게 개선의 여지에 대한 허무주의적 반응, 위험의 일상화에 대한 추상적 인식에서 비롯되는 무감각한 반응, 그리고 적극적인 대응으로 나타난다. 주목해야 하는 점은 벡이 글로벌 위험사회로 이행된 지구사회를 냉소적이거나 부정적으로만 보지 않는다는 점이다. 오히려 그는 글로벌 위험사회에 숨겨져 있는 '역사적 간계', 곧 인류 생존의 문제를 야기한 위험의 세계화 속에 내재한 '역설의 계기성'을 강조한다.¹²⁾ 이

8) U. Beck, 앞의 책, 44쪽 참조.

9) U. Beck, 앞의 책, 48쪽.

10) 벡, 『글로벌 위험사회』, 박미애, 이진우 역, 길, 2010, 94쪽.

11) 벡, 앞의 책, 101쪽 참조.

역설의 계기성은 글로벌 위험사회가 갖는 ‘세계주의적 계기성’으로 ‘자기파괴와 새로운 시작’의 국면에서 발생한다.¹³⁾ 이 계기성은 세계주의적 운명의 보편적 경험이 붕괴되거나 재구성될 수밖에 없다는 불안한 예감¹⁴⁾ 및 글로벌 위험의 통제 가능성과 예측 불가능성이라는 양의성에 내재한다. 벡은 글로벌 위험사회의 세계주의적 계기성을 ‘역동성’ 개념으로 파악한다. 역동성은 위험에 관한 한 “원하든 원하지 않든, 또는 인식하든 인식하지 않든 모두가 가까운 이웃이라는 점, 다시 말해 타자가 누구인지 분명하게 선을 그을 수 없는 세계”에 살며 “문화적 타자를 포함시킬 수밖에 없는 상황”¹⁵⁾을 지시하는 개념이다.

주목해야 하는 것은 벡이 위험의 세계주의적 계기성이 낳은 세계주의를 ‘강요된 세계주의’이지 자발적 세계주의가 아니라고 파악한다는 점이다. 그는 강요된 세계주의를 철학적이고 규범적 이념에 기초한 세계주의와 구별해 ‘현실주의적 세계주의’라고 지칭한다.¹⁶⁾ 위험의 세계화가 촉발한 강요한 세계주의는 글로벌 위험에 대응하는 인류의 생존을 위한 협력과 결속의 공동행위를 이끌어낸다는 점에서 부정적인 것만은 아니다. 왜냐하면 현실주

12) 『글로벌 위험사회』에서의 ‘역사적 간계’ 혹은 ‘계몽의 기능’에 대한 벡의 생각은 그와 같은 개념을 사용하고 있지 않았어도 『위험사회』에서 그 단초가 곳곳에서 발견된다. 가령 벡은 비록 소극적이고 방어적인 성격이 강하지만, 모든 위험으로부터 자유로워지고자 하는 유대에 기초한 ‘위험사회의 유토피아’가 싹틀 계기성이 있다고 믿었다. 또 위험사회에서 촉발하는 다양한 층위의 하위정치의 활성화에 대한 그의 믿음 역시 그가 『글로벌 위험사회』에서 정치 영역에서의 역사적 간계, 계몽의 계기성을 함축한다.

13) 벡, 『글로벌 위험사회』, 박미애, 이진우 역, 길, 2010, 98쪽 이하 참조.

14) 앞의 책, 116 참조.

15) 앞의 책, 107쪽 참조.

16) 현실주의적 세계주의, 방법론적 세계주의는 일국적 준거틀에서 현실의 위험을 인식하고 접근하는 일국적 현실주의와 규범적 일국주의 관점을 비판하며 국민국가의 문제도 세계시민적 현실주의를 배제할 수 없다고 입장이다. 가족, 계급, 윤리, 경제, 공론장, 정치 등 제1군대성의 근간을 이루는 것에 대한 ‘방법론적 일국주의’ 패러다임에서 ‘방법론적 세계주의’로의 패러다임 전환이 불가피하다는 것이다. 울리히 벡, 『글로벌 위험사회』, 박미애, 이진우 역, 길, 115 참조; 울리히 벡, 『세계화 시대의 권력과 대항권력』, 홍찬숙 역, 길, 2011, 100쪽, 189쪽 이하 참조.

의적 세계주의는 어떻게 글로벌 위험을 해결할 것인가라는 물음을 촉발시키기 때문이다.

어떻게 발전된 근대화 과정에서 체계적으로 동반 생산된 위험과 위험을 지지하고, 최소화하며, 극적으로 드러내거나, 일정한 방향으로 흘러보낼 수 있는가?¹⁷⁾

현실주의적 세계주의는 “문명의 묵시록이 드리우고 있는 그림자”¹⁸⁾와 “어두운 밤 잃어버린 지갑을 가로등 불빛으로 찾으려는 만취한 술꾼”¹⁹⁾을 처리하는 ‘현실주의적’ 방법론이라 할 수 있다. 이 점에서 강요된 세계주의가 낳은 현실주의적 세계주의는 방법론적 세계주의이다. 방법론적 세계주의는 민족국가, 개별국가 차원, 일국적 관점을 넘어서 세계시민사회적 차원과 관점에서 위험 거버넌스를 구성하지 않는 한 글로벌 위험을 극복하지 못한다는 인식에서 출발한다. 그래서 필요한 것이 “지구사회적인 관계망, 경제적, 생태적, 문화적, 시민사회적 지구성, 지구화 속에서의 위상설정”²⁰⁾이다. 방법론적 세계주의는 논리적으로 타자의 내재화와 ‘세계시민화’를 함축한다. 벡의 관점에서 이 과정이 ‘내재적 세계화’이다. 내재적 세계화가 전환의 과정에 관한 기술이라면, 세계시민화는 관점을 전환하는 주체의 성격 변화를 지칭한다. 주체의 성격 변화란 개별국가에서 세계시민사회로의 행

17) U. Beck, Risikogesellschaft Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M., 1996, p. 26.

18) 올리히 벡, 『글로벌 위험사회』, 박미애, 이진우 역, 길, 2010, 57쪽. 벡은 전통적 의미의 산업사회에서 위험사회로의 이행을 대략 1970년대로 추산한다. 그 근거는 1970년 이전에는 부의 분배가 사회의 중요한 의제였으나 그 시점을 전후로 위험의 분배문제가 새로운 사회적 의제로 등장했다는 데 있다. 벡에 따르면 위험사회에서 위험의 분배와 대개는 계급사회에서 부의 분배와 다른 것이며 일치하지 않는다. ‘위험 지위가 계급 지위가 아니다’란 벡의 주장은 위험사회에서 위험의 영향을 받지 않는 자가 없다는 근본 인식에 기초한 것이다. 올리히 벡, 『위험사회』, 홍성태 역, 새물결, 2006, 82쪽 참조.

19) 올리히 벡, 『글로벌 위험사회』, 박미애, 이진우 역, 길, 2010, 145쪽.

20) 올리히 벡, 『지구화의 길』, 조만영 역, 거름, 2000, 211쪽.

위 주체의 확장, 핵심적 행위영역으로서 정치 영역과 정치적 역할의 중요성을 의미한다.²¹⁾ 벡은 1995년 세계적인 석유기업 셸이 쓸모없어진 시추선을 대양에 폐기 처분하지 못하게 만든 ‘반셀 동맹’ 사례로 제시하면서 “전 지구적 차원의 하위정치(Sub-Politik) 내지 직접 정치(Direkt-Politik)”²²⁾의 중요성을 강조한다. 반셀동맹에서 볼 수 있듯이 위험사회나 글로벌 위험사회에서 “정치의 개념과 장소와 매체”²³⁾는 변했다. 또 벡의 시각에서 그 사건은 상징적인 의미에서 산업사회에서 확립된 의회제 민주주의의 원리적 핵심이 더 이상 작동하지 않으며 더 이상 의미 있는 유효성을 갖지 못한다는 것을 보여주는 것이다.²⁴⁾ 문제는 벡이 주장하듯 글로벌 위험에 대응하는 가장 적극적인 방법으로서 반셀동맹과 같은 세계시민적 차원의 하위정치가 일상화될 수 있는지는 의문이다. 또한 벡이 글로벌 위험의 엄중성에 대한 인식을 가능하게 하는 “잠재적인 성찰성”²⁵⁾을 세계시민에게 가정하지만, 위험의 해결을 위한 분쟁 과정에서 잠재적 성찰성이 민족주의로 회귀하는 퇴행 현상으로 나타날 수도 있다는 것을 완전히 배제할 수 없다. 이 점

21) 세계시민교육에서 쟁점 중의 하나가 시민성 개념인데 벡은 규범적 차원, 실제적 차원, 행위적 차원에서 세계시민 개념을 사용한다. 벡의 세계시민 개념은 야스퍼스, 엘브로우, 러셀 등이 주장하는 세계정부 개념 하에서의 세계시민 개념이나 법적 지위 개념으로서 세계시민개념 그리고 공동체주의자들의 지역시민성 우선성과 대별된다. 또한 싱어와 같은 도덕주의, 공리주의적 입장의 세계시민 개념과 구별되는 ‘현실적, 실제적’ 세계시민 개념이다.

22) 벡의 하위정치 개념에서 ‘정치’란 위험사회의 행위 주체가 된 개인이 위험 관련 의제의 포괄적 의미의 의사 형성 활동에 참여하는 것을 뜻한다. 올리히 벡, 앞의 책, 136쪽.

23) U. Beck, Risikogesellschaft Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M., 1996, p. 300. 반셀 동맹에서 확인할 수 있듯이 셸과 같은 다국적 거대기업과 맞서는 세계시민사회도 일종의 권력작용을 한다. 이런 점에서 벡은 세계시민사회를 세계경제에 맞서는 아래로부터의 대항권력으로 간주한다. 올리히 벡, 『세계화 시대의 권력과 대항권력』, 홍찬숙 역, 길, 2011, 197 이하 참조; 장준호, 『세계위험사회와 국가의 대응전략 탐색: 올리히 벡의 세계시민적 현실주의를 중심으로』, 『세계지역연구논총』 28집 1호, 2010, 348쪽 이하 참조.

24) U. Beck, Risikogesellschaft Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M., 1996, p. 19 참조.

25) *Ibid.*, p. 299.

에서 백은 글로벌 위험사회에 내재한 ‘계몽의 기능’에 대한 믿음에 충실하다고 볼 수 있다.

IV. 방법론적 세계주의의 교육적 실천으로서 세계시민교육

백은 글로벌 위험사회에서 글로벌 위험에 대한 대응으로서 방법론적 세계주의를 제안했다. 그런데 세계시민적 차원의 방법론적 세계주의만으로 글로벌 위험이 해결될 수 없으며 교육적 대안이 불가피하게 요구된다. 이를 인식한 백은 『위험사회』에서 이미 교육 패러다임의 전환을 촉구했으며 『글로벌 위험사회』에서 세계시민주의 교육으로의 교육 패러다임의 전환을 주장했다. 이러한 백의 주장은 매우 이례적이며 혁신적인 생각이라고 평가할 수 있다. 왜냐하면 세계시민교육이 세계적 차원에서 본격화된 것은 백이 문제를 제기한 시점으로부터 대략 10여 년 후이다. 2012년 들어 유엔에 의해 ‘글로벌교육 우선구상(GEFI, Global Education First Initiative)’이 출범했으며 GEFI의 핵심목표 중의 하나가 세계시민교육이다. 세계시민교육이 국제사회에서 위상을 확실히 한 계기는 2015년에 유네스코가 개최한 세계교육포럼(World Education Forum)에서다. 이 포럼에서 세계시민교육이 2030년까지 유네스코 차원의 핵심 교육과제로 채택되었다. 놀라운 것은 글로벌 위험사회에 대한 백의 사회학적 논의에서 도출된 글로벌 위험극복을 위한 교육적 요청이 세계시민교육의 주요 교육목표와 교육주제를 이미 선취하고 있다는 점이다.

백은 글로벌 위험사회에 대한 인류의 대답이 “교육사회와 지식사회의 구축과 개발”에 있음을 천명하며 이 과정에서 정치의 역할을 강조한다. 그는 정치가 글로벌 위험사회에서 세계시민으로서 “지구사회라는 초국민적인 지형과 모순들 가운데서 스스로 헤쳐나갈 수 있는 능력과 방향”²⁶⁾을 육성하

26) 올리히 백, 『지구화의 길』, 조만영 역, 거름, 2000, 259쪽.

는 데 중요한 역할을 해야 한다고 믿었다. 이때 정치는 좁은 의미의 엘리트 정치를 의미하는 것이 아니며 지구적 이슈를 해결하려는 조직적이고 광범위한 거버넌스 활동을 의미한다. 벡이 말하는 글로벌 위험사회에서 교육은 글로벌 위험 해결을 위한 정치-교육학적 활동이자 세계시민교육이다. 그는 글로벌 위험사회에서 교육의 목표를 “사회적 능력, 협동능력, 갈등조정 능력, 문화에 대한 이해력, 네트워크 사고력, 제2의 근대가 안고 있는 불안정성과 역설에 대한 대응력”²⁷⁾ 향상으로 설정한다. ‘제2의 근대가 안고 있는 불안정성과 역설에 대한 대응력’을 기르는 교육은 글로벌 위험사회에 사는 세계시민으로서 가져야 할 ‘잠재적 성찰성’을 함양하고 글로벌 위험에 대한 성찰적 실천역량을 육성하는 것을 목표로 한다. 벡의 관점에서 볼 때 이와 같은 교육이야말로 세계시민교육의 중핵이라 할 수 있다. 위에서 벡이 설정한 교육목표는 글로벌 위험사회의 극복을 위해 필요한 역량이며 메리필드, 옥스팜 등을 포함한 세계시민주의 교육론자들이 주장하는 세계시민교육의 범주 및 목표 역량과 크게 다르지 않다.²⁸⁾ 벡의 관점에서 가장 중요한 것은 위험의 세계화에 대한 인식이다. 위험이 개별국가의 문제가 아닌 이상 위험의 세계화에 대한 인식이 글로벌 교육 차원에서 이루어져야 하며 동시에

27) 앞의 책, 259쪽.

28) 메리필드가 주장한 세계시민교육의 7가지 범주는 벡의 현실주의적 세계시민주의에 기초한 세계시민주의 기본방향에 가장 근접한다. 그가 말하는 세계시민교육의 7가지 범주는 다음과 같다. 인류와 전 세계를 역동적이고 유기적이며 상호 의존적인 체계로 이해하기, 전 지구적 쟁점 이해하기, 다양한 문화와 관점 이해하기, 지역적 차원 및 전 지구적 차원에서 의사결정을 내리고 행동하는데 필요한 지식, 기능, 책임감 갖기, 인류의 역사적 상호의존, 간 문화적 이해 상호작용 의사소통, 편견 해소 및 도덕교육. 또한 옥스팜이 제시한 세계시민교육의 핵심요소 중에서도 벡의 세계시민의 요소와 본질적으로 같은 요소들이 존재한다, 가령 세계화와 상호의존 자아 인식과 자기성찰 인간과 인권을 존중, 평화와 갈등 협력과 갈등 해결, 환경과 지속 가능한 발전에 관한 관심, 힘과 거버넌스 잘 알고 숙고하여 행동, 정체성과 다양성 공감 능력, 힘과 거버넌스 잘 알고 숙고하여 행동, 사람이 변화를 이끌며 낼 수 있다는 믿음, 지식과 이해 기술적 능력 가치와 태도, 복잡성과 불확실성 관리능력 등이다. Oxfam, *Education for Global Citizenship - A guide for schools*, Oxfam, 2015, 5쪽.

위험의 양의성을 인식시켜야 한다. 글로벌 위험의 인식이 인지적 차원이라면 위험의 양의성 교육은 글로벌 위험을 극복하는 데 필요한 ‘가치교육’에 해당한다. 연대와 협력이 핵심가치다. 양의성 교육은 글로벌 극복을 위해 할 수 있는 것과 그것에 필요한 역량을 기르고 갈등관리와 협력 및 복잡성과 불안정성으로 인한 위험의 통제 불가능성에 대한 교육을 의미한다.

백은 ‘교육정책의 새로운 방향 전환’으로서 세계시민교육의 교육목표와 필요역량만 제시한 것에 그치지 않고 한발 더 나아가 교육과정의 개편 방향도 제안한다. 그는 먼저 산업사회에서나 요구되는 취업 중심의 대학교육 과정을 재편하거나 폐지할 것을 주장한다. 백의 입장은 산업사회의 부산물인 글로벌 위험사회에 대응하는 세계시민을 육성하기 위해서는 넓은 의미의 취업을 위한 기술적 지식이 아니라 배운 지식을 폭넓게 응용·활용할 수 있는 능력의 배양이 우선되어야 한다는 문제의식에 기초한다.

요즈음에는 여기저기에서 예컨대 (대학의) 교육과정과 교과목에서도 초국민화 과정 연구(글로벌 스터디)와 같은 교육과정이 필요하다는 말이 곧잘 들리곤 한다. 그런 과정을 통해 학생들은 초문화권적인 소통을 할 때 생기는 어려움이나 갈등을 더 쉽게 이해하고 대응할 수 있게 될 것이다.²⁹⁾

인용구에서 보듯 백이 요구하는 새로운 교육과정은 초국민화 교육과정, 다시 말해 세계시민교육이다. 그가 제안한 새로운 교육과정 편성 목적은 “학생들에게 글로벌 한 삶과 행위의 다차원성 및 그 함정을 이해하고 비껴갈 수 있는 인식의 지도”³⁰⁾를 형성시키는 데 있다. 다시 말해 글로벌 위험

29) 올리히 백, 『지구화의 길』, 조만영 역, 거름, 2000, 260쪽.

30) 올리히 백, 앞의 책, 260쪽. 백은 세계화 시대의 세계시장의 형이상학, 자유무역, 위험의 연출, 혁명적인 무정치성, 파국적 사유에 대한 비판, 흑색 보호주의, 녹색 보호주의, 적색 보호주의 등을 포함한 10가지 함정을 제시한다. 세계시민교육은 이 함정을 인식하고 함정에 빠지지 않는 교육을 해야 한다는 것이 백의 일관된 주장이다.

사회에서 세계시민교육은 세계 문제의 복잡성과 다차원성에 대한 인식능력과 함께 문제접근과 해결의 지형도 및 해결 과정의 전체 경로를 읽어내는 힘을 길러야 한다는 것이다. 또한 벡은 세계시민교육이 단순히 세계시민적 주체의 육성에 그치는 것이 아니라 세계시민사회가 안고 있는 복잡한 문제 지형 속에서 하나의 개별자로서 자신의 삶을 스스로 개척하고 만들어가는 실천능력을 형성시키는 교육이어야 함을 강조한다.³¹⁾ 그가 세계시민이라는 공적 주체 교육을 말하면서 동시에 한 개인으로서 삶의 실현을 위한 실천력을 강조하는 데는 두 가지 이유가 있다. 개인의 운명을 개인의 탓으로 돌리는 개인주의화의 가속화와 개인이 더 이상 자기 삶의 상황, 생존 불안을 계산하고 통제할 수 없는 ‘위험의 생애(Risiko-Biographie)’로부터 벗어날 수 없다는 점이다.³²⁾ 논자의 시각에서 볼 때 벡의 세계시민교육은 궁극적으로 글로벌 위험의 해결을 위한 협의의 세계시민교육과 세계시민사회에서 개인의 사회적 생존과 자기실현을 위한 개인 역량교육이라는 두 축의 조화와 균형을 추구한다.

V. 국내 대학의 세계시민교육 현황과 실태

벡의 현실주의적 세계주의에 입각한 세계시민교육(global citizenship education)과 별개로 세계화 논쟁이 본격적으로 시작된 1990년대 중후반을 이후 국내 대학에서 글로벌 역량, 글로벌 역량교육을 내세웠다. 교육 당국에서는 대학의 국제화 지수 대학평가 항목 중 하나로 채택해 영어강의 확대, 외국인 교원과 유학생 유치에 부추겼다. 주지하다시피 글로벌 역량교육은 언어교육으로 환원되거나 거기에 더해 <~ 문화의 이해>와 같은 강좌 개설로 나타났다. 오늘날 국내의 4년대 대학 중 글로벌 역량을 가진 인재상

31) 율리히 벡, 앞의 책, 261쪽.

32) 율리히 벡, 앞의 책, 288쪽 이하 참조; 이하준, 「율리히 벡의 개인개념과 한국사회」, 『사회와 철학』 28집, 2014, 76쪽 이하 참조.

을 표방하지 않는 대학은 없다. 그러나 벅이 말하는 주체의 성격을 변화시키는 세계시민화를 위한 기초과목, 즉 세계시민의식, 세계시민성 교육을 핵심으로 하는 교육과정을 운영하는 대학은 미미한 수준이다.³³⁾ 국내 대학의 세계시민교육 현황은 다음과 같이 유형화할 수 있다. 1) 세계시민교육을 위한 공통교양교과목을 운영하는 대학, 2) 세계시민 역량함양을 대학의 공식 교육목표로 표방한 대학, 3) 세계시민교육을 위한 교양선택 독립교과목을 운영하는 대학, 4) 글로벌(글로벌) 역량교육을 교육목표로 삼고 있으나 세계시민교육 관련 독립된 교양선택 교과목을 운영되지 않는 대학(대부분 대학), 5) 글로벌(글로벌) 역량교육을 교육목표로 설정하지 않은 대학이다.

1)에 속하는 대학이 숙명여대와 경희대이다. 숙명여대는 국가와 민족, 인류발전에 이바지하는 여성 지도자 배출을 교육목적으로 설정하고 있다. 이 대학은 교양핵심영역 4영역을 글로벌 시민역량으로 설정하고 1학년 공통필수 교과목으로 <세계시민교육과 리더십>(2학점) 운영한다. 많은 대학이 교육목적 중의 하나로 ‘인류발전에 기여’하는 교육을 표방하지만, 그것을 위해 이 대학처럼 공통필수를 개설하는 대학이 거의 없다는 점에서 높게 평가해야 한다. <세계시민교육과 리더십> 교과목 개설목적은 “글로벌 공동체의 시민으로 성장하기 위한 자기성찰과 다양성, 인권, 정의 등 기본소양을 익히고 구체적 문제의식을 함양”³⁴⁾이다. 이것은 일반적인 세계시민교육의 목적에 부합되며 오히려 벅의 세계시민이 갖추어야 할 성찰성 및 세계적 이슈에 대한 식견 및 참여에 대한 요구가 반영되었다고도 볼 수 있다. 경희대는 국내 대학의 세계시민교육 부분에서 가장 앞서가는 대학이라고 평가할만하다. 경희대는 교양과목 조직원칙 자체를 지구성, 다양성, 복잡성의 원칙에 두고 있다는 점에서 세계시민주의에 기초해 교양교육 과정 전체를

33) 김이경 등의 조사에 따르면 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 세계시민교육 강좌 개설 지원사업(2016~2019)에 참여한 대학이 총 21개교로 국내 전체대학의 약 10%에 불과하다. 부산, 대구, 울산과 같이 광역시급 지역 대학과 강원, 전북 소재 대학에 참여가 전무하다. 김이경·민수민·이세미·김해련, 「세계시민교육 대학 강좌 개설 지원사업의 추진 성과와 과제」, 『국제이해교육연구』 15(1), 2020, 44쪽.

34) https://gei.sookmyung.ac.kr/fro_end/html/dep_02/2210.php#modalSuccess

설계·운영한다고 볼 수 있다. 이 대학의 교양과목조직 원칙은 벡의 방법론적 세계주의가 전제하는 지구사회적인 관계망, 세계시민사회적 지구성, 글로벌 차원의 문제인식과 문제해결을 위한 복잡한 지형도에 관한 언급과 동일한 인식에 기반한다고 해도 과언이 아니다. 이러한 인식을 토대로 경희대는 1학년 필수 교과목으로 <세계와 시민>(3학점)을 운영한다. 또 기초 필수 교과목으로 <시민교육>(교육2+봉사1, 3시간 3학점) 교과목을 개설하고 있다. 이 과목은 “일국 시민성과 지구사회적 시민성의 조화”³⁵⁾을 이루는 시민의 육성과 “세계의 다양한 정치적 사회적 문화적 문제들을 여러 각도에서 볼 줄 아는 능력, 개인/집단들 사이의 상충하는 이해관계를 조절하고 소통, 연대, 협력의 가능성을 확장하는 사회적 능력 - 이런 능력과 덕목들을 갖춘 신뢰할 만한 인간이자 책임 있는 시민을 양성”³⁶⁾을 목적으로 한다.

논자가 볼 때 <시민교육> 강좌의 교육목표는 벡의 현실주의적 세계시민주의의 관점에서 세계시민이 갖추어야 역량으로 제시한 지구적 이슈의 인식과 문제해결을 위한 갈등조절능력, 협동능력, 네트워크 사고력 등을 기르는 것과 다르지 않다. 배분이수 교과의 제4 주제영역 교과목인 <글로벌 의식과 세계시민: 전지구적 문제 살펴보기>는 개별국가 단위에서 행해지는 시민교육의 일반적 성격보다 ‘세계시민성과 세계시민으로서 갖추어야 할 자질’에 초점을 맞추어 교육이 이루어지고 있음을 교과목 개요에서부터 확인할 수 있다.³⁷⁾ 이 밖에도 이 대학은 타 대학과 비교해 세계시민교육을 위한 교과목을 상당히 많이 개설·운영한다. 특히 현실주의적 세계주의를 주창한 벡이 강조했던 지구적 차원의 정치의 역할과 하위정치 참여 관련 교과목이 이례적으로 많다. 관련된 교과목을 예시하면 다음과 같다. <두 얼굴의 인류사: 전쟁과 평화>, <문명의 충돌과 조화>, <공동체 윤리의 빛과 그늘>, <핵없는 세계를 위한 국제사회의 노력>, <지속가능한 평화를 위한 국제질서>, <세계의 평화주의자>, <세계의 공동체: 사례연구>, <공간과 권력

35) http://hc.khu.ac.kr/v2/02/03_02.php

36) http://hc.khu.ac.kr/v2/02/03_02.php; 올리히 벡, 앞의 책, 2000, 259쪽.

37) http://hc.khu.ac.kr/v2/02/03_03.php

으로 보는 세계).

2)의 범주에 속하는 대표적인 대학이 단국대, 한국외대이다. 단국대의 경우 세계시민역량을 독립적인 역량교육의 한 부분으로 설정하고 있으나 공통교양의 영역 구분으로 세계시민 영역은 영어 1, 2(3, 3), 제2외국어, <한국과 세계소통의 역사>(2학점)의 과목을 필수로 이수하게 되어있다. 이러한 교과목 이수체계는 세계시민교육을 표방하고 있으나 기존의 교과목을 영역 구분에 따라 재분류한 것으로 봐야 한다. <한국과 세계소통의 역사>가 세계시민교육을 기본 목적으로 개설되었다고 평가하기 어렵다.³⁸⁾ 한국외대는 2018학번 이후 교양 이수교정에는 하위 역량으로 세계시민 역량을 제시하며 관련 과목으로 간주 될 수 있는 <시민교육>(2학점)을 선택 필수로 이수토록 하고 있다.³⁹⁾ 3)의 유형에 속하는 대학과 교과목은 다음과 같다. 인하대-<세계시민교육: 차이를 넘어 공존으로>, 성신여대-<세계시민교육과 글로벌 리더십>, 연세대학교-<세계시민주의>, 한국성서대학교-<세계시민되기>, 서울대학교-<세계시민사회>. 이 대학들은 인하대의 교과목 개요에서 보듯이 세계시민교육의 주요주제를 다루며 세계이해와 세계시민으로서 필요한 역량의 함양을 표방한다.⁴⁰⁾

원광대, 한남대 등을 포함해 전국의 대부분 대학이 4)의 범주에 속한다 해도 과언이 아니다.⁴¹⁾ 한남대의 경우 ‘선도적 세계인’ 육성을 목표로 삼고 이를 위한 실행 핵심역량으로 글로벌역량과 나눔 리더십 역량을 제시한다. 이 대학의 경우 글로벌 역량교육을 표방하지만, 선택 교양으로 독립적인 세계시민교육 교과목을 개설하지 않고 있다. 위와 같은 대학들의 특징은 외국어 교육을 글로벌 역량교육의 중핵으로 이해하고 있으며, 세계화 담론 이후에 기존의 외국어 교육에 해당 외국어 권의 문화(문학, 신화) 관련 강좌를

38) <https://cms.dankook.ac.kr/web/liberalarts/>

39) <http://minerva-college.hufs.ac.kr/>

40) http://generaledu.inha.ac.kr/curriculum/curr_020401.aspx

41) http://tlac.hannam.ac.kr/contents/refinement/refinement_020000.html;
<https://intra.wku.ac.kr>
</SWupis/V005/Service/Stud/Course/listByRange.jsp>

운영한다. 이러한 교과목이 세계시민주의 관점에서 개설되었다고는 보기 어렵다. 왜냐하면 이러한 교과목은 세계화 담론, 세계시민주의 논의 이전에도 목적형 교과목이 아닌 일반교양 교과목으로 많은 대학들이 개설해왔기 때문이다. 또한 그와 같은 교과목 개설의 증가는 학생들의 교과목 다양성에 대한 요구, 학부교육 선도대학(Advancement of College Education) 사업이라는 외부요인이 크게 작용했다. 교육과정 설계 및 운영의 충실도와 무관하게 5) 유형의 대학을 찾기로 현실적으로 거의 불가능하다. 이런 점에서 매우 예외적인 대학이 세명대학교이다. 이 대학은 세상을 밝게 비추는 위세 광명인의 육성을 교육목표로 설정하고 있으나 글로벌 역량이나 글로벌 역량을 제시하지 않고 있다. 이 대학이 제시한 5대 역량 중 세계시민교육과 관련해 가장 연관성이 있다고 볼 수 있는 나눔과 배려역량에 대한 설명에도 세계시민성이나 글로벌 역량과 관련된 어떤 내용도 찾아볼 수 없다.⁴²⁾ 5) 유형만이 아니라 국내 대학의 대부분을 차지하는 4) 유형의 대학에서 벡이 말하는 세계시민화를 위한 교육과정은 실제로 존재하지 않는다고 평가할 수 있다.

VI. 벡의 방법론적 세계시민주의 관점에서 세계시민교육의 개선방향

논자가 볼 때 벡의 방법론적 세계주의에서 산출된 세계시민교육 개념과 유네스코나 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원에서 밝히는 세계시민교육의 정의나 교육목표를 비교하면 본질적인 차이가 발견되지 않는다.⁴³⁾ 벡

42) http://www.semyung.ac.kr/kor/sub01_03_03.do

43) 벡의 현실주의적 세계주의에서 세계시민의 명확성과 달리 세계시민교육 논의에서 세계시민(global citizenship)이나 세계시민의식 개념 자체에 대한 미묘한 입장의 차이가 있다. 그러나 내실적인 측면에서 보면 본질적인 차이는 존재하지 않는다. James, Tully., *On Global Citizenship*. London, Bloomsbury Academic, 2014, p. 4; Laura, Oxley & Paul, Morris, "Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions", *British Journal of Educational*

의 방법론적 세계주의를 세계시민교육 관점에서 범주화하면 환경 위험을 포함한 다양한 위험과 위험의 세계화에 관한 인식, 지구화된 위험을 해결하려는 세계시민적 책임의식(글로벌 시민행동)과 앞의 능력을 육성하는 역량 개발로 나눌 수 있다. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원은 세계시민교육을 “전지구적 이슈들을 사회·정치·문화·경제 및 환경적 관점에서 이해”시키며 “지식과 인지적 역량의 발달을 넘어 국제 협력 및 사회 변화를 촉진하는 가치관 및 역량, 태도”⁴⁴⁾를 함양하는 교육으로 정의한다. 위에서 말하는 지구적 이슈의 이해는 벡에게서 환경위험을 포함한 다양한 위험에 대한 인식과 동일한 의미이다. 유네스코가 “공정하고, 평화롭고, 수용적이고, 안전하고, 지속가능한 세상에 기여할 수 있도록 가르치는 것”⁴⁵⁾을 세계시민교육의 목표로 제시하는데 벡이 방법론적 세계주의를 주창하는 긍정적 목적과 다를 것이 없다. 그러나 기존의 전통적 세계시민교육과 위험사회와 글로벌 위험사회론에서 제기된 방법론적 세계주의에서 산출된 세계시민교육은 실천적 차원을 매우 강조한다. 이 장에서는 벡의 방법론적 세계주의 관점에서 대학의 세계시민교육의 개선방향과 대안을 제시하고자 한다.

1. 세계시민교육을 위한 공통교과목의 개설과 선택 교과목의 영역 규정

대학의 인재상을 글로벌 인재양성으로 설정한 대학이 교육목적 달성을 위해 공동필수 교과목으로 세계시민교육 관련 교과목을 운영하지 않는다는 것은 교육적 일관성의 빈곤에서 비롯된 것이다. 세계적 지도자 양성이라는 교육목적이 대학교육의 목적 중에 하나라면 그에 해당하는 교육목표-교육

Studies, 61(3), 2013, p. 302. 김진희는 세계시민성 담론의 지형(정치적, 경제적, 윤리적, 비판적 접근)도를 소개하고 있다. 김진희, 「Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점 분석」, 『시민교육연구』 47권 1호, 2015, 64쪽 참조.

44) 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 편, 『세계시민교육 정책 개발을 위한 가이드』, APCEIU, 2017.

45) UNESCO, *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, Paris, 2014, 5쪽.

과정-교과목-교수방법-평가방식의 체계성과 입체적 운영이 이루어져야 한다. 이를 위한 전제 중의 하나가 바로 공통교과목의 신설과 이 교과목을 지원하는 선택영역에서의 관련 교과목 개설이다. 공통교과목은 반드시 <세계시민주의>와 같은 강좌명일 필요는 없으며 <글로벌 사회의 이해와 인간의 미래> 등으로 할 수도 있다. 중요한 것은 세계시민성 교육을 목적으로 하는 공통교과목의 개설이다. 지원교과목은 벡의 개념을 따라 ‘타자의 내재화’ 영역과 세계시민화 영역으로 범주화해 교과목을 균형 있게 개발 운영해야 한다. 타자의 내재화를 위한 교과목으로 <인권교육>, <돌봄과 배려 윤리>, <전쟁과 역사>, <계급과 불평등의 문제>, <남과 여>, <페미니즘> 등을 예시로 들 수 있다. 세계 시민화 영역은 <다문화의 이해>, <세계평화운동>, <지속가능한 세계경제>, <국제기구의 역할과 활동탐구>, <문명의 갈등과 화해>, <빈곤, 난민, 평화>, <글로벌 이슈 토론>과 같은 교과목을 개설할 수 있다.

2. 국제기구 관련 교과목 개발

벡은 글로벌 위험사회의 문제는 단순히 위험의 세계화에 대한 인식에서 끝나는 것이 아니라 위험관리의 접근방식, 주체설정과 해결 과정에서 정치의 역할을 강조한다. 이와 관련해 벡은 그린피스에 대한 긍정적 평가에 주목할 필요가 있다. 그에 따르면 그린피스가 생태적 위험에 대한 각성과 “절제, 방어, 원조의 의미 지평을 창출”하고 “도덕적 기상도”⁴⁶⁾ 아래에서 생태위험을 불러온 주요 행위자의 힘을 제어하는 역설적 반환을 시도했다고 평가한다. 벡의 관점에 착안해 국제기구와 국제적 NGO 기구를 세계시민교육에 활용할 수 있다.⁴⁷⁾ UN, 국제난민기구(IRO), 유네스코(UNESCO), 국제

46) 올리히 벡, 앞의 책, 2000, 139쪽.

47) 박희제가 지적하듯이 2008년 발생한 시민들의 미국산 소고기 수입반대 시위에 WTO, GATT, OIE와 같은 국제기구의 논리가 동원되었다. 이런 사례들은 국제기구를 세계시민교육적 관점에서 재인식하고 활용할 수 있다는 점을 시사한다. 하대

노동 기구(ILO), 국제식량농업기구(FAO), 국제인권위원회 등과 같은 공식 국제기구만이 아니라 그린피스 등과 같은 세계시민 차원의 NGO 기관의 중요성과 역할을 탐구하는 교육과정의 운영이 필요하다.⁴⁸⁾

3. 세계시민적 하위정치 행위자 역량육성을 위한 프로젝트 기반 교육강화

환경문제만이 아니라 사회경제적 문제를 해결하는 데 있어 백은 세계시민이 중심이 되는 하위정치를 강조했다. 그의 시각에서 볼 때 세계시민교육은 ‘세계적 차원의 하위정치적 참여교육과 활동’이 중심을 이루어야 한다. 글로벌 위험에 대한 인류적 차원의 접근이라는 관점에서 볼 때 백의 관점이 제대로 실현되려면 세계시민교육은 프로젝트 기반교육(project-based learning) 중심이어야 한다. 프로젝트 기반교육은 북극곰 문제, 열대림 삼림벌채 등 글로벌 이슈를 이해하면서 글로벌 의식을 갖게 되고 문제해결을 위한 단서를 찾아가는 학습의 과정을 통해 글로벌 역량을 키워나가는 최적의 방법이다. 프로젝트 기반교육을 통해 백이 궁극적으로 원하는 것은 하위정치 행위자로서의 역량, 곧 글로벌 시민 참여 행동에 나서는 역량의 형성이다. 글로벌 차원의 하위정치란 세계시민적 참여행위를 전제로 하기 때문이다.

청, 「위로부터의 지구화와 위험담론의 역사적 구성」, 『ECO』 18(1), 2014, 237쪽 이하 참조. 박희제, 「위험사회에서 세계시민주의로: 울리히 벡의 (기술)위험 거버넌스 전망과 한국의 사회학」, 『사회사상과 문화』 30집, 2014, 116쪽.

- 48) 세계시민교육 강좌를 운영하는 국내 대학 중 ‘국제기구’를 독립 주제로 선정해 수업을 하는 대학으로는 공주대 윤리교육과(글로벌시티즌쉽과 세계시민교육), 숙명여대 글로벌서비스학부(글로벌시민교육과 지속성장목표), 한동대 글로벌 리더십학부(세계시민교육의 역할) 총 3 대학이다. 차봉준·성신형·한윤영, 「대학생 세계시민교육과 환경 담론-교육과정 구성을 중심으로-」, 『문화과환경』 19권 2호, 2020, 249쪽.

4. 세계시민교육 차원의 실천주의적 생태 교육과정 운영

벡은 전 지구적 차원의 생태계 위협에 직면해 새로운 도덕적 기상도가 형성되며 그것은 전 지구적 위협의 강도가 크면 클수록 도덕적 의미 지평은 확대될 것으로 전망한다. 전 지구적 생태계 위협에서 촉발되는 의미 지평은 절제, 방어, 원조와 같은 것이다. 이러한 윤리적 지평은 세계시민교육의 중요한 영역인 ‘지속 가능한 발전을 위한 의식교육’의 토대를 제공하는 것이다. 벡이 말하는 새로운 의미 지평의 기상도를 체화하고 윤리적 실천으로 이끌기 위해서는 ‘위험의 지구화’에 따른 생태적 위협의 강도에 의존할 수 없으며 세계시민적 차원의 교육과정, 교과목 개발을 통한 교육적 대응이 필요하다. 한남대나 많은 대학에서 일반선택 과목으로 윤리 교과목을 개설하고 있으나 ‘생태윤리’를 독립교과목으로 개설하는 대학은 생각보다 많지 않으며 그것 역시 대부분이 인지주의적 생태윤리 교육에 치중되어 있다. 논자는 인지주의적 생태윤리 교육에서 실천주의적 생태윤리교육으로 패러다임 전환을 해야 한다. 생태윤리의 이론을 습득하는 인지주의적 학습이 아니라 분리 수거공장 방문 학습, 생태하천 복원 성공사례 방문 학습, 숲 체험 교육 등과 같은 체험중심, 실천중심의 생태윤리 교과목을 개발 운영해야 한다. 또한 실천주의적 생태윤리를 세계시민교육적 차원에서 시행하는 경우에 생태협력체계와 민간영역에서 세계적 생태 운동 단체들의 활동과 실천적 성과의 제고 방안 등을 학습하는 프로젝트 기반 교과목을 개발이 필요하다. 여기에 덧붙여 비교과 활동으로 해외 생태 봉사활동 프로그램을 운영하는 것도 생태적 공동체로서 지구사회와 세계시민성을 향상하는 데 도움이 될 것이다. 위협의 세계화에 직면한 세계시민의 생태적 성찰성을 강화하고 전 지구적 차원의 실천력을 향상시키는 계기로 작용할 수 있을 것이다. 벡이 말하는 ‘절제’, ‘방어’라는 윤리적 지평 위에 행해지는 실천주의적 생태윤리교육이 실천적 의미를 확보하려면 반드시 윤리적 소비와 결합되어야 한다. 윤리적 소비를 위한 실천주의적 생태윤리교육은 단순히 최소소비, 필

요 소비의 중요성을 교육하는 것을 넘어서 반생태적인 기업의 생산품의 구입을 최소화하거나 불매하는 '생태적 삶을 위한 보이콧'으로 나아가야 한다. 실천적 생태윤리교육을 위해 윤리적 소비 운동 단체의 현장학습 도입도 필요하다.

5. 자기 삶을 스스로 헤쳐나갈 수 있는 교육과 세계시민교육

백은 한 개인으로서 주체적인 삶을 살아가는 데 필요한 교육과 세계시민교육이 별개의 교육이라고 보지 않았으며 교육의 본질에 있어서는 같다는 입장을 취한다. 그는 주어진 문제들에 능동적으로 대응하면서 자신의 삶을 만들어가도록 하는 것이 교육의 역할이자 과제로 간주한다. 같은 차원에서 백은 세계시민교육은 “글로벌한 삶과 행위의 다차원성과 그 함정을 이해하고 비켜갈 수 있는 인식의 지도”⁴⁹⁾를 제공해야 하며 세계화 시대에 자기 삶을 스스로 헤쳐나갈 수 있는 대응능력을 증진시켜야 한다고 믿었다. 백의 시각에서 세계시민교육은 세계시민적 주체로서 자기주도적 삶을 살아가는 능력을 기르는 교육이다. 여기서 중요한 것은 주체적인 삶을 살아가는 능력이 집중적인 직업능력 교육에 있지 않다는 점이다. 백은 그러한 유형의 직업교육을 완화하거나 폐지하고 변화된 조건에서도 살아 남을 수 있는 중심 기능을 교육할 것을 권한다. 즉 세계시민교육은 “사회적 능력, 협동 능력, 갈등조정 능력, 문화에 대한 이해력, 네트워크 사고력, 제2의 근대가 안고 있는 불안정성과 역설에 대한 대응력”⁵⁰⁾을 육성하는 교육이며 그것이 세계시민적 주체로서 자기 삶을 살아 갈 수 있는 길이라고 강조한다.

49) 올리히 백, 앞의 책, 2000, 260쪽.

50) 올리히 백, 앞의 책, 2000, 259쪽. 직업교육과 세계시민교육과의 관계를 논할 때 가장 일반적인 주장이 전공지식과 통합된 세계시민교육의 실천이다. 이 점이 백과 일반 교육학자의 근본적 차이이다. 김은나·임영심, 「예비유아교사 대상 세계시민교육 모형 개발과 적용 효과」, 『열린유아교육연구』, 25권 4호, 2020, 183 참조.

6. 교과, 비교과 교육과정의 입체적 설계와 단일 운영체제 구축

논자가 볼 때 교양 교육과정에서 세계시민교육을 시행하는 국내 대학도 적지만, 세계시민교육의 방향에서 교육과정을 체계적이고 입체적으로 운영한다고 보기 어렵다. 예를 들면 국내 대학에서 해외 봉사활동, 유학생과 학생도우미 제도, 유학생 축제 등의 업무 주관부서가 다른 경우가 많다. 세계시민교육이 제대로 이루어지려면, 단일한 통합운영 체계의 구축이 필수적이다. 특히 모든 대학에서 이루어진다고 할 수 있는 하계 해외봉사활동을 세계시민교육의 일환으로 적극 활용해야 한다. 왜냐하면 해외봉사활동의 교육적 효과에 대한 수많은 경험연구들이 타문화 수용역량, 문화이해 능력만이 아니라 세계시민의식이 향상되었다는 것을 보고하고 있기 때문이다.⁵¹⁾ 세계시민교육의 느슨한 관련 사업으로 인식하지 말고, 해외봉사활동 준비와 사후보고까지 세계시민교육의 핵심 실천프로그램으로 활용한다면, 인지적 세계시민교육과의 균형과 교육적 상승효과를 기대할 수 있을 것이다. 아울러 유학생 축제도 일회성 관례행사를 버벗어나 세계시민교육적 차원에서 새롭게 접근해야 학교 전체 차원에서 세계시민교육의 입체성을 확보할 수 있다.

7. 가칭 <세계시민협약 실천 프로그램> 운영을 통한 세계시민의식 교육의 강화

2019년 기준, 국내 외국인 유학생 수는 16만165명이다.⁵²⁾ 세계시민교

51) 서홍란·박정란, 「대학생 해외자원봉사 프로그램의 효과성에 관한 기초연구」, 『청소년학연구』 21(2), 2014, 141 이하 참조; 김지혜, 「대학생의 세계시민의식 향상을 위한 해외봉사활동 사례 연구, H 대학을 중심으로」, 『문화산업연구』 15(3), 2015, 70쪽 이하 참조; 강혜라·홍영준, 「해외자원봉사활동이 대학생의 세계시민의식과 다문화수용성에 미치는 영향」, 『시민청소년학연구』 제6권 제2호, 2015, 32쪽 이하 참조.

육의 중요한 교육목표인 세계시민의식의 함양을 위한 다양한 프로젝트를 진행하는데 충분한 인적 자원이다. 논자는 인지주의적 세계시민교육과 실천주의적 세계시민교육이 유기적으로 결합되어야 보다 유의미한 세계시민의식이 형성 가능하다고 본다. 따라서 인지주의적 세계시민교육 중심의 틀을 벗어나 비교과 프로그램으로 가칭 유학생-내국인 1:1 <세계시민협약 실천 프로그램>을 제안하고자 한다. 이 프로그램은 총 48시간(15X3) 공동활동 프로젝트이다. 유학생과 내국인 학생이 협의해 48시간 공동활동 계획을 세워 함께 참여하며 결과를 제출 평가받는 교육과정이다. 공동행동은 양국의 공동 이슈와 관련된 것이거나 타문화 참여 활동 등 협의를 통해 자율결정하며 결과보고서를 제출한다. 프로그램의 원활한 진행을 위해 책임 교수는 프로젝트팀을 기준에 따라 선발하며 개별 프로젝트 수립과정과 실행 및 결과보고서 작성과정에서 프로젝트 참여자의 자문 요청에 응한다. 교학팀은 행정 및 기타 서비스 제공을 책임진다. <세계시민협약 실천 프로그램>은 대학의 물적, 인적 자원 수준과 환경에 따라 다양한 방식으로 활용될 수 있다.

Ⅶ. 결 론

지구적 차원의 코로나 팬데믹 경험은 코로나와 같은 전염병이 21세기의 가장 중요한 위협이 될 수 있을 것이라는 믿음을 인류에게 심어주고 있다. 실제로 세계경제포럼이 제시한 <2021 글로벌 리스크 보고서>에 따르면 전염병이 인류에게 가장 큰 위협요소가 될 것으로 전망했다.⁵²⁾ 가치와 규범의 차원 차원에서 디오게네스로부터 시작된 세계시민주의⁵⁴⁾가 지구에 사는

52) <https://news.joins.com/article/23649832>

53) http://biz.khan.co.kr/khan_art_view.html?artid=202101242214015&code=920100

54) 마사 C. 누스바움, 『세계시민주의 전통』, 강동혁 역, 부리와이파리, 2020, 88쪽 참조.

일반 시민들에게 구체적이고 실제적인 의미를 얻기 시작한 것은 이상기후와 같은 환경재해의 공동경험이 축적되기 시작하면서라고 볼 수 있다. 코로나 팬데믹 경험은 글로벌 위험사회가 추상적 개념 차원의 세계가 아니라 실제로 존재하는 구체적 사회이며 세계시민, 세계시민주의의 역시 정치적 이거나 학술적인 술어가 아님을 확인시켜준다. 이것은 국내에서 시행하는 세계시민교육이 올바른 방향에서 이루어지는 것이 매우 중요하며 이론적, 실천적 차원에서 확대되어야 함을 강력하게 시사한다. 본문에서 검토한 바와 같이 국내 대학이 글로벌 인재양성을 표방하나 세계시민의식, 세계시민적 주체의 형성을 목적으로 하는 세계시민교육을 근간으로 하지 않는다.

엄밀히 말해 세계시민교육이 전제되지 않는 글로벌 인재양성은 교육적 슬로건이며 세계화 시대의 엘리트주의를 표방하는 교육수사학적 술어에 불과하다고 해도 과언이 아니다. 진정한 의미의 글로벌 리더 양성 교육은 모든 문제를 일국적 관점에서, 국민 국가적 관점에서가 인식하고 대응하는 태도가 아니라 국민 국가적인 동시에 세계시민적 관점에서 국민 국가적 문제도 새롭게 인식하는 태도가 선행되어야 하며 그 전제가 세계시민교육이다. 따라서 한국대학이 표방하는 글로벌 인재양성을 위해서 세계시민교육이 정식 교육과정으로 편성되어야 한다. 인권, 평화교육, 다문화, 난민, 지속 가능한 발전, 국제 협력과 불평등, 기후와 환경과 같은 글로벌 이슈를 다루는 세계시민교육 교육과정이 제대로 운영된다면, 글로벌 위기와 위험의 인식 능력, 상호의존성과 연대 및 협력의 가치를 소중히 하는 글로벌 책임의식, 글로벌 문제와 갈등을 풀어나갈 수 있는 글로벌 문제해결 역량을 키울 수 있다.

논자가 볼 때 지구의 사회경제적 위기나 기후변화와 같은 글로벌 위험의 극복을 위한 벡의 방법론적 세계주의는 국내 대학의 세계시민교육을 근본적으로 재설계하는 데 중요한 이사와 실효성 있는 방향을 제시한다. 그의 방법론적 세계주의는 인지주의적 세계시민교육을 틀어 벗어나 글로벌 위기와 위험의 문제를 해결하려는 실천지향성과 세계시민적 행동력을 강화시킬 수 있다. 그의 방법론적 세계주의를 대학의 세계시민교육 수업모델로 활용

한다면, 글로벌 문제해결 능력을 향상시키는 데 이바지할 수 있으며 생활세계에서 발생하는 문제들도 국민 국가적 차원과 세계시민적 차원에서 인식하고 대응하는 하위정치적 실천지성을 키울 수 있다. 오늘날 국내 대학에서 선택 교양과목으로 개설되는 세계문화 관련 교과목, 국제질서나 경제 및 환경 관련 교과목처럼 가치 중립적이며 이론학습 식의 수업모델과 방법론은 글로벌 책임의식과 글로벌 문제해결 역량을 촉진하는 데 한계가 있다. 따라서 위와 같은 교과목의 수업 설계와 수업 방법론을 벡의 방법론적 세계주의를 준용해 실천지향적 교육 방법론으로 전환 시켜야 한다.⁵⁵⁾ 그것이 이질성, 타자성, 다양성, 상호인정, 협력과 연대, 공존과 평화의 공동체적 삶을 지향하는 세계시민교육의 이념에 충실한 교육적 실천이다.

끝으로 대학의 세계시민교육의 확대와 벡의 방법론적 세계주의를 원용의 의미를 넘어서 현실적인 차원에서 교육의 실효성을 높이기 위해서 교수자들의 교수역량 강화가 선행되어야 한다. 소수 대학에서만 세계시민교육이 이루어지는 탓에 교수자 개인 역량에 맡겨지고 있다. 세계시민교육의 특수성을 고려한 교수법 개발, 교수자 전문연수 과정 및 광범위한 주제영역을 망라한 공동 학습자료의 구축 등의 교수지원 프로그램이 단일 대학 차원만이 아니라 관련 기관의 협력이 필요하다.

55) 국내 대학의 시민교육과 세계시민교육 프로그램의 운영사례연구 결과를 보고한 김혜영과 유지현의 연구에 따르면 인지주의적 교육모델보다 실천중심형 교육과정이 시민성과 시민역량 강화에 도움이 된다. 이 사례는 벡의 방법론적 세계주의에서 제시하는 하위 정치지향적 세계시민교육의 방향이 타당하며 의미 있는 교육효과를 산출할 수 있다는 것을 간접 지지한다. 김혜영·유지현, 「대학의 시민교육 프로그램 개발 및 운영사례 연구」, 『시민인문학』 38호, 2020, 28쪽

참고문헌

- 김은나·임영심, 「예비유아교사 대상 세계시민교육 모형 개발과 적용 효과」, 『열린유아교육연구』 25권 4호, 2020.
- 김이경·민수민·이세미·김해련, 「세계시민교육 대학 강좌개설 지원사업의 추진 성과와 과제」, 『국제이해교육연구』 15(1), 2020.
- 김지혜, 「대학생의 세계시민의식 향상을 위한 해외봉사활동 사례 연구, H 대학을 중심으로」, 『문화산업연구』 15(3), 2015.
- 김진희, 「Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점 분석」, 『시민교육연구』 47권 1호, 2015.
- 김혜영·유지현, 「대학의 시민교육 프로그램 개발 및 운영사례 연구」, 『시민인문학』 38호, 2020.
- 박희제, 「위험사회에서 세계시민주의로: 올리히 벡의 (기술)위험 거버넌스 전망과 한국의 사회학」, 『사회사상과 문화』 30집, 2014.
- 서홍란·박정란, 「대학생 해외자원봉사 프로그램의 효과성에 관한 기초연구」, 『청소년학연구』 21(2), 2014.
- 이하준, 「올리히 벡의 개인개념과 한국사회」, 『사회와 철학』 28집, 2014.
- 홍영준, 「해외자원봉사활동이 대학생의 세계시민의식과 다문화수용성에 미치는 영향」, 『시민청소년학연구』 제6권 제2호, 2015.
- 장준호, 「세계위험사회와 국가의 대응전략 탐색: 올리히 벡의 세계시민적 현실주의를 중심으로」, 『세계지역연구논총』 28집 1호, 2010.
- 차봉준·성신형·한운영, 「대학생 세계시민교육과 환경 담론-교육과정 구성을 중심으로-」, 『문학과환경』 19권 2호, 2020.
- 하대청, 「위로부터의 지구화와 위험담론의 역사적 구성」, 『ECO』 18(1), 2014.
- 마사 C. 누스바움, 『세계시민주의 전통』, 강동혁 역, 뿌리와이파리, 2020.
- 올리히 벡, 『글로벌 위험사회』, 박미애, 이진우 역, 길, 2010.

- _____, 『세계화 시대의 권력과 대항권력』, 홍찬숙 역, 길, 2011.
- _____, 『지구화의 길』, 조만영 역, 거름, 2000.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 편, 『세계시민교육 정책 개발을 위한 가이드』, APCEIU, 2017.
- Beck, U., *Risikogesellschaft Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt a. M., 1996.
- Oxfam, *Education for Global Citizenship - A guide for schools*, Oxfam, 2015.
- Oxley, L. & Morris, P., “Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions”, *British Journal of Educational Studies* : 61(3), 2013.
- Tully, J., *On Global Citizenship*, Bloomsbury Academic, 2014.
- UNESCO, *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, Paris 2014.
- http://generaledu.inha.ac.kr/curriculum/curr_020401.aspx
- http://hc.khu.ac.kr/v2/02/03_02.php
- [http://biz.khan.co.kr/khan_art_view.html?artid=202101242214015
&code=920100](http://biz.khan.co.kr/khan_art_view.html?artid=202101242214015&code=920100)http://hc.khu.ac.kr/v2/02/03_03.php
- <http://minerva-college.hufs.ac.kr/>
- [https://gei.sookmyung.ac.kr/fro_end/html/dep_02/2210.php#mod
alSuccess](https://gei.sookmyung.ac.kr/fro_end/html/dep_02/2210.php#modalSuccess)
- [http://tlac.hannam.ac.kr/contents/refinement/refinement_020000.
html](http://tlac.hannam.ac.kr/contents/refinement/refinement_020000.html); <https://intra.wku.ac.kr>
- http://www.semyung.ac.kr/kor/sub01_03_03.do
- [https://cms.dankook.ac.kr/web/liberalarts/-](https://cms.dankook.ac.kr/web/liberalarts/)

Abstract

Ulrich Beck's Methodological Globalism and Global Citizenship Education

Lee, Hajun(Hannam University)

What is confirmed to be a global Corona pandemic is that the risk of Corona 19 is not only a problem for one country, but it should be solved through mutual cooperation at the global level. Ulrich Beck's methodological globalism and educational prescriptions as a countermeasure to a global risk society are also valid for the Corona crisis and problem solving. Beck proposes establishing a knowledge society and global citizenship education to cope with global risk society. His proposal for a curriculum could be a new direction and alternative to global citizenship education at universities, along with the theoretical Basis for global citizenship education. Most universities in Korea have decided to foster talented people with global competence for educational purposes, but global citizenship education is not being conducted properly. From Beck's methodological globalism point of view, it is necessary to open a general education subject of global citizenship education for international understanding and cosmopolitan practice. It also required the development of international organizations-related subjects, the strengthening of project education methods to strengthen sub-political competence, curriculum and extracurricular activities design, practical ecological curriculum, and the establishment of an integrated operating system for global citizenship education.

[Key Words] Ulrich Beck, global risk society, global citizenship education, methodological globalism, cosmopolitan practice, curriculum

접 수 일 : 2021년 08월 13일
심사완료 : 2021년 09월 05일
게재결정 : 2021년 09월 16일