

Nussbaum 세계시민교육 사상의 핵심 가치와 특징

김 미 호 (부산대학교)

〈 요약 〉

이 논문의 목적은 Nussbaum의 세계시민주의, 토대역량 접근법, 인문교양교육론의 세계시민교육에의 핵심 가치를 탐색하고 그 특징을 논하는 것이다. 연구 결과, 먼저, Nussbaum 세계시민주의의 세계시민교육에의 핵심 가치는 ‘인간 평등사상이 중심인 세계시민교육’, ‘국가시민교육, 민주시민교육을 포괄하는 세계시민교육’, ‘비관적 애국심이 바탕이 되는 세계시민교육’이다. 다음으로, 토대역량 접근법에서는 ‘정의의 범위를 확장한 세계시민교육’, ‘토대역량 보장이 정의의 내용이 되는 세계시민교육’, ‘정의 실현 방법으로 토대역량 구축 방안을 모색하는 세계시민교육’이 도출되었다. 마지막으로, Nussbaum 인문교양교육론의 세계시민교육에의 핵심 가치는 ‘소크라테스식 자기 성찰이 이뤄지는 세계시민교육’, ‘세계 내 존재로 다문화적 가치를 익히는 세계시민교육’, ‘서사적 상상력으로 공적 추론을 연마하는 세계시민교육’이다. 이러한 Nussbaum의 세계시민교육론은 실체적·협력적 코스모폴리탄 관점, 변혁적 관점, 글로벌 실천가로서의 인도주의자 관점이라는 특징을 가진다.

- 주요어: Nussbaum, 세계시민교육, 핵심 가치, 특징
-

I. 서론

20세기 중반 이후 세계화의 물결 속에 지구촌이라 불릴 만큼 전 세계가 하나의 공동체로 간주되어 왔다. 하지만 이면으로는 종교적, 정치적, 경제적 갈등으로 인한 이민족 배척과 테러 등이 끊임없이 발생하였다. 21세기 흐름을 보더라도, 2008년 글로벌 경제위기 이후 유럽에서는 남동유럽과 중동아시아에서 서구 유럽으로의 정치적 경제적 이주가 가속하면서 반이민, 반다문화주의, 반유럽연합 기류가 확산하였다. 또한 국제난민 문제와 ISIS 테러 위협으로 인한 이슬람포비아의 확산으로 그동안 유럽이 추진해온 이민정책이 한계에 다다르고, 서구 유럽 정치 수장들의 다문화주의 실패 선언이 이어졌다. 급기야 세계시민사회의 리더 역할을 하며 세계시민교육을 선도하는 옥스팜(OXFAM)을 잉태했던 영국이 2016년 ‘브렉시트’(Brexit) 선언까지 하면서 자국 중심의 국민국가 시대로 회귀하는 것이 아닌가 우려를 낳고 있다(Hoskins, 2016). 특히 최근 팬데믹(pandemic)으로 인해 혐오범죄가 급증했던 현상(Cai, Burch, & Patel, 2021)과 우크라이나-러시아 및 하마스-이스라엘 간 전면전이 언제 끝날지 모르는 일련의 사태를 보면 지구촌이란 말은 무색할 따름이다. 이러한 작금의 세계시민사회 위기는 세계시민교육의 근본적 제고에 대한 필요성을 불러일으킨다(김진희, 2018; 심성보, 2016; Osler, 2016).

이에 본 연구에서는 세계시민교육의 이론적·사상적 토대로 미국의 정치철학자인 Nussbaum의 세계시민주의(cosmopolitanism), 토대역량 접근법(capabilities approach)¹⁾, 인문교양교육론(liberal arts education)에 주목하고자 한다. Nussbaum은 1990년대에 “공기는 국경선을 따라 움직이지 않는다”며 미국의 국가주의를 경고하고, “공동체 동심원 중 가장 바깥에 있는 인류 공동체에 최우선으로 충성해야 한다”라며 세계시민주의를 역설하였다(Nussbaum, 2003). 또한 오늘날 세계 민주주의의 위기 원인을 대학의 ‘이익 중심 교육’으로 진단하고, 인문교양교육을 통해 토대역량을 갖춘 세계시민을 양성하는 ‘인간 중심 교육’으로 패러다임 전환을 강조하고 있다(Nussbaum, 2016). 이에 최근 국내에서도 인문학에 중점을 둔 교양교육 및 시민교육의 대안적 모델로 활발히 거론되고 있다(김미호·박수홍, 2023; 김은미, 2021; 박민수, 2016; 박병철, 2019; 박현희, 2017; 방진하·곽덕주, 2013; 신웅철, 2013; 최성환, 2015).

Nussbaum에 관한 국내 선행연구를 살펴보면 대부분 세 범주의 사상을 제각각 따로 다

1) Nussbaum이 말하는 capability는 competency와 동일하게 ‘역량’으로 번역되어 혼재되어 사용된다. 하지만, 본 연구에서는 capability를 competency의 대안 개념으로 사용하기에 구별하여 사용할 필요가 있다. 같은 문맥의식으로 capability를 ‘생활역량’(박성복, 2004), ‘잠재역량’(원용찬, 2009), ‘잠재가능성’(정윤경, 2015) 등으로 다르게 명명하고 있다. 본 연구에서는 capability가 개인 선택의 자유를 가능하게 해주는 토대적 능력이라는 점에서 ‘토대역량’이라 명명한 유성상·이재준·남유진(2015)의 연구를 따른다.

루고 있다. 먼저, Nussbaum의 세계시민주의에 관해서는 세계화 시대 다원주의 사회인 오늘날 윤리교육, 도덕교육, 시민교육 등에 유의미한 시사점과 방향성을 제시해주고 있다는 연구 결과들이 있다(김남준·박찬구, 2015; 신종섭, 2020; 이지훈, 2014; 조나영, 2018). 한편, Nussbaum의 토대역량 접근법에 대해서는 주로 법학과 철학 영역에서 토대역량이 기본권과 정의 문제를 어떻게 다루는지 고찰한 연구들이 많고(김연미, 2019; 김은희, 2018; 송윤진, 2016; 장유경, 2018), 교육학 분야에서 개발 협력에의 적용과 역량기반 교육의 한계에 대한 대안적 담론으로서의 연구가 있다(유성상·이은혜, 2016; 유성상·이재준·남유진, 2015). 그리고 Nussbaum의 인문교양교육론에 대해서는 민주시민교육과 다문화 교육, 세계시민교육에서 Nussbaum이 주장하는 인문교양교육을 통한 인간성 계발이 필요하다는 연구 결과들이 있다(박민수, 2016; 박병철, 2019; 박현희, 2017; 방진하·곽덕주, 2013; 신웅철, 2013; 최성환, 2015).

하지만 본 연구자는 이 세 가지 사상이 모두 세계시민교육에 유의미한 방향성을 제시한다고 생각하여 세 사상을 종합적으로 고찰하여 세계시민교육에의 핵심 가치를 탐색할 필요가 있다고 보았다. 이에 본 연구에서는 Nussbaum 사상이 함의하고 있는 세계시민교육에의 핵심 가치를 종합적으로 도출하여 세계시민교육 설계의 이론적 기초를 마련하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 먼저, Nussbaum의 세 가지 사상이 담겨있는 다수 저작물에 관한 문헌 연구를 통해 Nussbaum 세계시민주의의 세계시민교육에의 핵심 가치, Nussbaum 토대역량 접근법의 세계시민교육에의 핵심 가치, Nussbaum 인문교양교육론의 세계시민교육에의 핵심 가치를 차례로 도출할 것이다. 또한, 이러한 Nussbaum의 세계시민교육이 학자들이 분류한 세계시민교육의 여러 관점에 비추어 어떤 관점을 취하고 있는지 그 특징을 살펴볼 것이다.

II. Nussbaum 사상의 세계시민교육에의 핵심 가치

1. Nussbaum 세계시민주의의 세계시민교육에의 핵심 가치

1) 인간 평등사상이 중심인 세계시민교육

세계시민주의 전통은 키니코스학과 철학자 Diogenes가 ‘출신지가 어디냐’라는 질문을 받고 자기는 ‘세계의 시민’이라는 뜻의 ‘코스모폴리테스(cosmopolites)’라고 말한 것에서 유래되었다(Laertius, 2018). Diogenes는 그리스 자유인 남성이면서도 자신의 혈통, 출신 도시, 계급, 성별 같은 태생적 신분으로 자신을 정체화하지 않고, 남자와 여자, 그리스인과 비그

리스인, 노예와 자유민을 포함한 모든 이와 공유하는 특징으로 자신을 정의한다. Nussbaum은 이러한 ‘모든 인간은 평등한 존엄성과 가치를 가지고 있으며 출생이나 국적 같은 우연이 공동의 책임을 저해해서는 안 된다고 주장했던 고귀한 인간 평등사상의 전통’을 ‘세계시민주의(cosmopolitanism)’라고 부른다(Nussbaum, 2020b). 그리고 이러한 ‘평등한 인간 존엄성’에 대한 생각이 국제 인권운동의 뿌리가 되었고, 수많은 현대 민주주의 국가의 법적, 헌법적 전통을 형성하였음을 강조한다(Nussbaum, 2020b).

‘세계시민주의’란 세계 공동의 시민권이 존재하며, 사는 곳이 어디든 우리는 모두 ‘전 세계’라는 단일 단위에 속한 시민인 ‘코스모폴리테스(cosmopolites)’라는 것으로 이것이야말로 가장 중요한 시민권이다. 그리스와 로마의 스토아주의 철학자부터 시작된 이 전통은 현대 국제 인권운동에 이르기까지 이어지며, 우리에게 이기주의와 파벌주의에서 벗어나 한층 높은 차원의 애착과 원칙의 세계에 참여하라고 요청한다(Nussbaum, 2020b, p. 12).

Nussbaum은 우리는 일련의 공통적인 도덕적 관심사로 매여 있는 ‘동료 시민’들이기에 ‘어디에서든 인간과 상호작용을 할 때는 그들을 착취하거나 단순한 도구로써 사용하지 말아야 하고, 그들을 도울 힘이 있다면 그들이 착취당하거나 침해되도록 놔두어서는 안 된다’라는 세계시민주의 전통을 계승하고 개선해야 한다고 주장한다(Nussbaum, 2020b).

미국의 학생들은 어디서든 그들이 만나게 될 인류를 그 낮은 생김새에 의해 방해받지 않고 인식하는 방법을 중점적으로 배워야 하고, 아무리 낮은 모습의 인류일지라도 기꺼이 이해하려고 노력해야 한다. 학생들은 공통의 목표, 포부 및 가치를 인식하기 위해서 그러한 차이에 관해 충분히 배워야 하고, 수많은 문화와 그 역사에서 나타난 다양한 사례들을 통해 그런 공통 목적들의 존재가 실증되고 있다는 것을 알 수 있을 정도로 충분히 배워야만 한다(Nussbaum, 2003, p. 32).

즉, Nussbaum이 지향하는 세계시민교육은 전략적이고 기능주의적인 세계화의 일환이 아닌, 스토아학파의 전통적 세계시민주의 입장이 바탕이 된 교육으로서 공통된 인간성을 바탕으로 공동체 간의 상호의존성과 차이를 존중하는 ‘인간 평등’ 사상에 대한 충분한 체화가 핵심이다.

2) 국가시민교육, 민주시민교육을 포괄하는 세계시민교육

스토아학파는 인간은 일련의 동심원들로 둘러싸여 있다고 하였다. 첫 번째 동심원은 자아, 두 번째 동심원이 직계 가족, 이어서 대가족, 이웃, 지역 집단, 시민, 국민 등으로 확대되는데, 그중 가장 바깥에 있는 큰 동심원이 인류 전체 동심원이라는 것이다. 세계시민으로서 우리의 임무는 ‘모든 사람을 동료 시민 이상의 존재로 만들고, 동심원들을 중심으로 끌

어당기는 것'이다(Annas, 1993). 이에 Nussbaum은 Diogenes와 스토아학파의 세계시민주의 전통을 따라 우리는 '한 국가의 국민이기 이전에 인류 세계의 시민임'이 우선시 되어야 한다고 주장한다(Nussbaum, 2003).

우리가 우선으로 심사숙고해야 하는 문제는, 다른 나라의 정체성과는 전혀 다른 일국의 국가적 정체성에서 생겨나는 문제가 아니라, 특정한 구체적 상황에 놓여있는 사람들의 인간적 문제이다. 디오게네스가 세계시민으로 생각하라고 한 권유는 애국주의가 주는 위안이나 편안한 감정에서 벗어나서, 우리 자신의 생활 방식을 정의와 선의 관점에서 바라보라는 권유이다. 우리가 태어난 장소라는 우연은 바로 하나의 우연일 뿐이다. 우리는 단순한 정부 형식이나 일시적인 권력이 아니라 전체 인류에 의해 수립된 도덕공동체에 일차적으로 충성해야만 한다(Nussbaum, 2003, p. 29).

특히 Nussbaum은 오늘날 상호의존성과 인과성이 높은 세계 속에서의 시민교육의 중심은 세계시민교육이 되어야 한다며, 그 필요성에 대해 다음과 같이 네 가지 이유를 제시하였다(Nussbaum, 2003).

첫째, 세계시민주의 교육은 우리 자신에 대한 이해를 높인다. 우리는 타자의 렌즈를 통해 우리를 바라봄으로써 우리의 실천에서 지역적이고 비본질적인 것과 폭넓게 공유하는 것을 구별할 수 있다. …… 둘째, 우리는 세계시민교육을 통해 국제적 협력이 필요한 문제를 해결해야 한다. 공기는 국경선을 따라 움직이지 않듯, 전 지구적 대화를 위해 우리는 다른 나라의 지리와 생태, 주민에 대해 여러 가지 지식을 쌓아야 한다. …… 셋째, 우리는 세계의 다른 지역에 대한 도덕적 의무를 깨달아야 한다. 만약 우리가 실제로 모든 인간이 태어날 때부터 서로 동등하고 각기 양도할 수 없는 권리를 부여받았음을 믿는다면, 다른 세계와 더불어 또는 그 세계를 위하여 무엇을 할 것인지 심사숙고하는 것은 도덕적 의무이다. …… 넷째, 민족, 계급, 성별, 인종의 경계를 넘어 공유하는 가치는 국경선을 넘어서도 일관된 가치여야 한다. 한 나라 시민을 묶어주는 국가적 공유 가치가 국경선 같은 임의적 경계선에 이르러서는 유효하지 않다면 정당하지 않다(Nussbaum, 2003, pp. 34-39).

즉, 세계시민교육은 우연히 타고 난 민족, 계급, 성별, 인종의 경계를 넘어 인류 보편가치를 일관되게 유지할 수 있도록 해야 하며, 그 속에서 각 공동체의 고유한 가치도 발전할 수 있게 해야 한다. 이러한 세계시민교육은 국가시민교육이나 민주시민교육의 바탕이 되어야 하며, 그렇게 해야지만 진정한 애국심 교육이자 민주시민교육이기도 하다.

3) 비판적 애국심이 바탕이 되는 세계시민교육

Nussbaum은 전통적 세계시민주의의 가장 큰 결함은 '희미한 동기의 문제'라고 보았다. Nussbaum은 현실의 인간이 특수한 사랑에서 벗어나 인류애라는 보편적 정의에 관심을 두

도록 동기를 부여하기엔 스토아주의는 한계가 많다고 보고, 세계정의를 추구하려면 스토아주의자들이 거부했던 힘과 애착, 기쁨의 원천이 필요하다고 보았다(Nussbaum, 2020b). 그리고 이러한 관점은 공동소유에 기반한 플라톤의 이상 사회론에 대한 아리스토텔레스의 비판과도 맥락이 같다고 보았다.

아리스토텔레스는 플라톤이 가족관계를 없애고 모든 시민이 다른 시민 모두를 똑같이 보살필 것을 요구하여 불공평을 없앤 ‘이상 도시’에 대해 ‘희미한 동기 부여 전략’이라며 비판했다. 아리스토텔레스는 『정치학』에서 이렇게 말한다. “사람들로 하여금 무언가를 사랑하고 보살피게 하는 모든 동기를 지배하는 것은 두 가지다. 그것이 온전히 자신의 것이라는 생각, 그리고 그것이 자기가 가진 유일한 것이라는 생각이다. 이 두 가지 생각 중 어느 것도 이 도시에서 찾아볼 수 없게 될 것이다. 그 도시의 시민들은 어떤 아이에 대해서도 자기 아이라고 생각하지 않고, 어떤 일에서든 책임을 떠맡으려 하지 않을 것이기 때문이다” (Nussbaum, 2019, pp. 346-347).

이에 Nussbaum은 그 해결책으로 ‘정제된 애국심(purified patriotism, globally sensitive patriotism)’을 제안한다(Nussbaum, 2008, 2019). Nussbaum에 따르면 ‘정제된 애국심’은 배타적 자문화 중심적 애국주의나 국가주의 같은 ‘오염된 애국심’과는 구별된다. Nussbaum은 애국심이라는 감정은 ‘야누스의 얼굴’을 하고 있다고 하였다(Nussbaum, 2008, 2019). 국가적 정체성에 대한 자부심 같은 공유 정서는 국가공동체에 대한 의무와 책임을 고취하기도 하지만, 동질성에 대한 강요나 타국/타민족에 대한 배타적 정서를 자극하여 호전적 감정으로 이어지기도 한다. 배타적 동질성은 소수의 고통을 방기하고 비판 능력을 방해하여 사회적 합리성을 약화시킨다. 그 결과 애국심은 빛나가고 오염된 애국심이 되고 만다.

애국심은 밖을 향해 발휘하여 타인에 대한 의무, 공동선을 위해 희생할 의무를 명령하기도 한다. 하지만 애국심은 또한 안을 향해 발휘되어 자신을 ‘좋은’, 혹은 ‘진정한’ 미국인이라고 여기는 사람들이 자신을 외부자나 체제 전복자와 구별 짓고 그들을 배제하게 만들기도 한다 (Nussbaum, 2019, p. 327).

반면에 ‘정제된 애국심’은 사람들을 일상적 감정들로부터 좀 더 넓고 공평한 배려로 이끌어주는 가교역할을 한다(Nussbaum, 2019). Nussbaum은 조국을 사랑하는 ‘좋은 방법’과 ‘나쁜 방법’을 구분하고, “국가 자체가 정의와 인권을 위해 노력하고 있고 인간 존엄성에 대한 헌신을 바탕으로 세워졌다고 상상하면, 나라를 사랑하는 방식을 밖으로 연장하기 쉬운 것”이라고 한다(Nussbaum, 2019).

우리는 애국적 감정을 민족 언어적 동질성이나 분열을 일으키는 종교적 감정에 기초해서는

안 됩니다. 그것(애국적 감정)은 종교와 민족이 다양한 현대 민주주의의 시민들을 하나로 묶는 감정에 호소해야 하며, 이들 모두는 완전히 평등한 시민으로 대우받아야 합니다 (Nussbaum, 2008, p. 84).

또한 Nussbaum은 아무리 정제된 애국심이라도 그러한 정서 함양이 강압적으로 시행되어서는 안 된다고 강조한다. Nussbaum은 ‘좋은’ 애국심이 작동하기 위해서는 ‘품위 있는 사회’, ‘정의로운 국가’가 전제돼야 한다고 말한다. ‘품위 있는 사회’란 ‘표현과 결사의 자유’에 대한 충분한 보호가 있는 고전적 자유주의 사회(classically liberal society)이다. 따라서 활발한 비판적 문화를 바탕으로 지도자와 교육자들이 ‘수사학과 모범’(rhetoric and example)을 통해 다양한 방법으로 감정을 배양하는 ‘대중설득’(public persuasion) 전략을 강조한다(Nussbaum, 2008, 2019).

서술 퍼런 비평의 문화는 진정 자유주의적 가치의 안정성에 핵심이 된다. 감정의 활발한 함양은 열린 비판의 공간을 보호하려는 노력과 때론 마찰을 일으킬 수 있지만, 충분히 공존할 수 있다(Nussbaum, 2019, p. 202).

즉, Nussbaum의 세계시민주의는 특수한 지역을 기반으로 한 애국심에 의지하되, 배타적 애국심이 아닌 자유롭고 비판적인 사회문화를 바탕으로 성숙하고 포용적이며 정의로운 민주국가에 대한 ‘비판적 애국심’이 바탕이 되는 교육이라고 할 수 있다.

2. Nussbaum 토대역량 접근법의 세계시민교육에의 핵심 가치

1) 정의(Justice)의 범위를 확장한 세계시민교육

Nussbaum의 토대역량 접근법은 스토아학파의 전통적 세계시민주의의 관념성을 극복하고 세계시민사회의 문제를 더 구체적으로 해결할 수 있는 접근법이라고 할 수 있다. Nussbaum은 토대역량 접근법의 양대 철학적 뿌리를 아리스토텔레스와 스토아학파로 든다. 스토아학파의 세계시민주의는 인간 존엄성을 바탕으로 모든 사람이 동등하게 존중받아야 한다는 평등사상으로, 인간이면 누구나 최소한의 토대역량을 갖출 권리가 있다는 토대역량 접근법에 큰 영향을 주었다. 하지만 스토아학파는 인간 내적 존엄성만을 중히 여기고 물질적 조건은 중요하지 않고 어떤 외적 제약 속에서도 정신은 자유로울 수 있다고 주장함으로써 인간 존엄 실현의 외적 조건을 무시하는 우를 범하였다(Cicero, 2016; Laertius, 2018). 반면 생물학자이기도 했던 아리스토텔레스는 인간을 육체와 정신을 분리된 존재로 보지 않고 인간의 나약함을 직시하였기에 정치와 제도의 역할을 강조할 수 있었다고 Nussbaum은 보았다.

아리스토텔레스는 『니코마코스 윤리학』에서 “정치인은 사람이 바람직한 행동을 하도록 이끄는 것이 아니라, 사람에게 스스로 좋은 삶을 선택할 역량과 기회를 만들어주는 것을 최우선 임무로 삼아야 한다”라고 말한다. …… 아리스토텔레스는 사람은 허약한 존재임을 깨달았기 때문에 정부는 시민에게 교육은 물론 ‘맑은 물과 깨끗한 공기’도 제공할 의무가 있다고 생각했다. …… 정리하자면 아리스토텔레스는 시민이 자신의 선택에 어울리는 삶을 살 수 있도록 역량을 길러주는 것이 정부의 할 일이라고 보았다(Nussbaum, 2015, pp. 152-155).

모든 인간은 동등하다는 스토아학파의 사상과 인간의 행복을 위해서 외적 조건이 필요하다는 아리스토텔레스 정치사상이 결합된 토대역량 접근법은, 근대사회를 이끈 17~18세기 자연법사상을 바탕으로, 유럽과 북아메리카에서 발전한 자유주의 계몽사상부터 공리주의와 자유 지상주의 모두에 맞선 현대 복지사회에 이르기까지 면면히 이어지고 있다고 볼 수 있다. 특히, Nussbaum은 애덤 스미스가 『국부론』에서 노동자에게 보편적 인간성에 어울리는 생계를 유지할 수 있는 최소한의 임금을 지급하고 무상의무교육을 제공해야 한다고 주장한 것을 두고(Smith, 2008), 인간 존엄에 어울리는 삶을 위해서는 주변 환경이 신체적 건강과 정신적 발달을 도와야 한다는 역량 접근법의 핵심을 꿰뚫은 것으로 보았다.

스미스는 “가난이 성과 출산까지 가로막는 것은 아니지만 자녀 양육에 불리한 것은 분명하다. 흙이 차갑고 날씨가 나쁘면 나무는 금방 말라 죽는다.”라는 말을 남겼다. …… 그는 인간 존엄성은 바위처럼 단단한 것이 아니라 차가운 흙과 나쁜 날씨를 만나면 금방 말라 죽는 ‘연약한 나무’와 같은 것이라고 비유를 들어 이야기했다(Nussbaum, 2015, p. 162).

즉, 토대역량 접근법은 전통적 세계시민주의의 ‘정의의 의무만 중시하고 물질적 의무를 도외시한 의무의 분지’를 거부하고, ‘정의의 의무’ 못지않게 ‘물질적 의무’(교육, 보건, 신체적 존엄성 등)가 인간 존엄성에 어울리는 삶에 중요하다고 주장한다. 이에 Nussbaum은 <표 1>과 같은 10가지 토대역량 목록을 제시하여 인간 존엄성에 걸맞은 삶에 필요한 물질적 자원의 확보를 강조한다. 이러한 Nussbaum의 토대역량 접근법은 세계시민교육이 원칙으로 삼는 인간 존엄의 내용을 단지 관념적으로 이해하는 것이 아닌 실제적이고 구체적으로 이해하게끔 의미를 확장한 것으로 볼 수 있다.

또한 전통적 세계시민주의가 존엄성의 핵심을 인간의 도덕적 추론 능력과 선택 능력에 두어 철저히 인간 중심적이라면, Nussbaum의 토대역량 접근법은 존엄성을 인간 외의 종까지 확대하였다. Nussbaum은 존엄성은 인간뿐만 아니라 잘 살기 위해 노력하는 모든 지각 있는 생명의 경외감으로부터 유래하며, 인간이 동물보다 모든 면에서 나은 것도 아니며 다른 종이 따라올 수 없을 만큼 끔찍한 잘못(전쟁, 노예, 폭력)을 저지르기도 한다고 말한다. 즉, ‘정의’는 같은 인류 내라는 수평적 차원뿐만 아니라 심해부터 하늘까지 수많은 동물을 포괄한 수직적 차원까지 세계 전체로 확대되어야 한다고 주장한다(Nussbaum, 2020b, pp.

297-300). 토대역량 목록에 인간 외 종과의 관계를 포함한 것도 이와 같은 이유이다.

〈표 1〉 10대 토대역량(Nussbaum, 2015, 2020b 재구성).

토대역량 목록	내용
1. 생명(life)	정상적인 수명까지 살 수 있음. 조기에 사망하지 않고, 자신의 생명이 심하게 감퇴하여 삶의 의미가 없어지기 전까지는 사망하지 않을 것.
2. 신체적 건강 (bodily health)	자녀 출산 가능성을 포함해 건강하게 살 수 있음. 적절한 영양을 섭취할 수 있고, 적절한 주거를 가질 수 있음.
3. 신체적 온전성 (bodily integrity)	자유롭게 이동할 수 있음. 성폭력 및 가정폭력 같은 폭력에서 안전함. 성적 만족 및 자녀 출산을 주체적으로 선택할 수 있음.
4. 감각, 상상력, 사상 (senses, imagination and thought)	감각을 활용하고 상상하고 사고할 수 있음. 기본적인 문해력과 수학적 과학적 훈련에 한정되지 않고 “진정으로 인간다운” 방식으로 교양을 쌓아 감각/상상력/사고를 계발할 수 있음. 종교적, 문학적, 음악적 경험을 스스로 선택하여 향유할 수 있음. 정치적, 종교적, 예술적 표현을 자유롭게 할 수 있음. 즐거운 경험을 할 수 있고, 아무 이익이 없는 고통을 피할 수 있음.
5. 감정(emotions)	주변의 사람이나 사물에 대한 애착을 가질 수 있음. 우리를 사랑하고 돌보는 사람들을 사랑하고, 그들의 부재에 슬퍼할 수 있음. 즉, 일반적인 의미에서 사랑하고, 슬퍼하고, 그리워하고, 감사하고, 정당한 분노할 수 있음. 공포와 불안으로 감정발달이 방해받지 않음.
6. 실천적 이성 (practical reason)	무엇이 선한지 관념을 형성하고 자기 삶의 계획을 비판적으로 성찰할 수 있음. (이를 위해 양심의 자유와 종교적 의례의 자유가 보장되어야 함)
7. 유대(affiliation)	A. 다른 사람들과 더불어 살 수 있고, 관심을 주고받으며, 다양한 형태의 상호작용을 할 수 있음. 타인의 상황을 상상할 수 있음(이 역량을 보호하는 것은 그러한 형태의 유대를 구성하고 발전시키는 제도들을 보호하는 것, 또한 결사의 자유와 정치적 표현의 자유를 보호하는 것을 의미함). B. 자기 존중과 모욕당하지 않을 사회적 토대를 가짐. 인종, 성, 성적 지향, 민족, 신분, 종교, 출신 국가에 근거하여 차별받지 않고 타인과 동등한 가치를 가진 존엄한 존재로 대우받을 수 있음.
8. 인간 외 종과의 관계(other species)	동물, 식물 등 자연 세계에 존재하는 모든 것에 관심을 가지고 관계를 맺으며 살 수 있음.
9. 놀이(play)	웃고, 놀고, 여가를 즐길 수 있음.
10. 자신의 환경에 대한 통제(control over one's environment)	A. 정치적 측면: 자신의 삶에 중요한 영향을 미치는 정치적 선택에 효과적으로 참여할 수 있음. 참정권, 언론 및 집회의 자유의 보호를 받을 수 있음. B. 물질적 측면: (부동산 및 동산에 해당하는) 재산을 소유할 수 있으며 타인과 동등한 조건으로 재산권을 행사할 수 있음. 부당한 압수 수색을 당하지 않음. 타인과 평등하게 고용을 추구할 수 있음. 직장에서 실천적 이성을 발휘하며 다른 노동자들과 상호 인정하는 의미 있는 관계를 맺으며 인간답게 일할 수 있음.

2) 토대역량 보장이 정의의 내용이 되는 세계시민교육

애초부터 Sen이 주장한 토대역량 접근법의 궁극적 목표는 젠더 정의를 필두로 한 ‘사회 정의(Social Justice) 실현’이다(Sen, 1980). 1인당 GDP라는 평균 경제성장 지표로 삶의 질을 평가하려는 GDP 접근법으로는 개인의 삶의 질이 어떠한지 알 수 없는 반면, 토대역량 접근법은 ‘개개인이 실제로 무엇을 할 수 있고, 무엇이 될 수 있는지’에 주목한 실질적 자유와 기회를 증진하는 것으로서 소외된 이들의 자유와 평등을 ‘실질적으로 실현’할 수 있기 때문이다. 그러나 Sen은 건강, 교육, 정치 및 시민의 자유, 직업의 자유로운 선택 같은 특정 토대역량을 중요하게 거론했음에도 불구하고, 무엇이 사회 정의인지는 본인의 자유에 맡겨야지 일련의 중심 토대역량을 규정하는 것은 민주주의를 저해한다며 거부했다. 그리고 오직 ‘자유 증진’만이 보편적 선이며, 토대역량은 자유의 사례로만 간주하여야 한다고 주장한다(Sen, 2013). 이에 대해 Nussbaum은 어떤 자유는 다른 사람의 자유를 제한하며, 일부 자유는 정의로운 사회가 지지하고자 하는 중심적 인간 권리이지만 그렇지 않은 자유도 있음을 강조한다.

요컨대, 평등이나 충분한 사회적 최소 수준을 추구하는 사회는 여러 면에서 자유의 축소를 피할 수 없으며, 일부 자유는 정의에 불의를 포함합니다. 처벌 없이 아내를 강간할 자유, “여기에는 흑인은 없습니다”라는 표지판을 걸 수 있는 자유, 인종이나 성별 또는 종교를 이유로 차별할 수 있는 고용주의 자유 같은 이러한 자유를 허용하는 사회는 취약한 그룹의 종속을 포함한 근본적인 불의를 허용한 것입니다. …… 합리적으로 정당한 정치적 개념을 추구하는 모든 사회는 인간의 자유를 평가해야 하며, 일부는 중심적이고 일부는 사소하고 일부는 선하고 일부는 능동적으로 악하다고 말해야 합니다(Nussbaum, 2007, pp. 70-71).

즉, Nussbaum은 사회 정의를 증진하기 위해서는 사회 정의의 내용이 무엇인지, 어떤 기회와 자유가 필요한지 알아야 하므로, 정의를 추구하는 각국은 분명한 목록이 필요하다고 보았다. 정의로운 사회를 지향하는 모든 사회는 인간의 자유를 핵심적인 것과 부차적인 것, 이로운 것과 해로운 것, 특별히 보호할 가치가 있는 것과 보호할 가치가 없는 것으로 나누어 평가해야 한다는 것이다. 다시 말해 Sen이 역량이 곧 자유이고 자유를 극대화하는 것이 사회적 정의라고만 말했다면, Nussbaum은 자유의 ‘구체적 내용’에 더 관심 두고 10대 토대역량 목록을 제시하여 정치적 근본 원리 및 헌법의 토대로 삼았다(Nussbaum, 2015).

따라서 Nussbaum이 제시한 토대역량의 목록(1. 생명/2. 신체적 건강/3. 신체적 온건성/4. 감각, 상상력, 사상/5. 감정/6. 실천적 이성/7. 유대/8.인간 외 종과의 관계/9. 놀이/10. 자신의 환경에 대한 통제)이 세계시민교육의 핵심 내용이 되어야 한다. 즉, 자신의 생명과 건강을 유지할 수 있는지, 신체에 대한 자유와 자기 결정권이 있는지, 기본적 문해력과 수학/과학 능력뿐만 아니라 예술적 경험을 통한 감성과 사상을 표현할 수 있는지, 도덕적 관념을

형성하고 비판적 성찰을 할 수 있는지, 주변의 사람과 사물과 감정적 교류를 할 수 있는지, 차별받지 않고 존중받으며 사회적 상호작용을 할 수 있는지, 경제적 및 정치적 선택권과 통제력이 있는지, 놀이를 즐길 수 있는지, 인간 외 종인 동/식물과 자연에도 관심과 관계를 맺을 수 있는지가 세계시민교육의 성취 기준이 되어야 한다.

3) 정의 실현 방법으로 토대역량 구축 방안을 모색하는 세계시민교육

Nussbaum이 제시한 정치적 자유, 결사의 자유, 직업선택의 자유, 다양한 경제적 사회적 권리, 인권이 포함된 토대역량 목록은 인권운동에서 강조되는 권리와 밀접한 관계가 있다. 하지만, Nussbaum은 더 나아가 이러한 ‘명시적 토대역량의 언어’는 ‘모호한 권리의 언어’에 정확성과 보완을 제공하는 측면이 있다고 강조한다(Nussbaum, 2007).

우리가 기본권에 대해 생각할 때 사람들에게 기본권을 보장하는 것이 무엇인지 생각하는 가장 좋은 방법은 역량의 관점에서 생각하는 것이라고 주장합니다. 정치 참여의 권리, 종교의 자유로운 행사에 대한 권리, 언론의 자유 등 이 모든 것은 관련 기능이 있을 때만 사람들에게 보장되는 것으로 가장 잘 알려져 있습니다. 다시 말해, 이들 지역의 시민들에게 권리를 보장한다는 것은 그들이 그 지역에서 기능할 수 있는 위치에 놓이게 하는 것이다. 우리는 역량이 효과적으로 달성되지 않는 한 사회가 정의롭다고 인정해서는 안 됩니다(Nussbaum, 2007, p. 60).

Nussbaum은 ‘권리’를 단지 ‘간섭하는 국가의 행동에 대한 금지’로만 이해하는 것은 소극적 자유를 주장하는 계몽주의 전통의 답습으로 시장이나 사적 행위자에 의한 시민의 기본권 침해에 무력하다고 지적한다. 따라서, 누군가의 권리를 확보하기 위해서는 ‘소극적으로 국가 간섭이 없는 것’ 그 이상이 필요하다는 점을 분명히 한다. Nussbaum은 토대역량 접근법은 정부가 시민에게 권한을 부여하고 장애를 해결할 조치를 고안하도록 하며, 사람들이 실제로 할 수 있고 실제로 될 수 있는 것에 초점을 맞추으로써, 자원과 기회, 교육의 불평등을 전면에 제시할 수 있다고 보았다.

즉, Nussbaum의 토대역량 접근법은 사회 정의의 실제적 실현을 위해서는 소극적 권리를 넘어서 적극적으로 토대역량을 보장해야 하며, 그러기 위해서는 물질적 지원과 제도적 개선이 더 적극적으로 이뤄져야 함을 강조하고 있다. 따라서 세계시민교육은 단지 권리에 대한 지식 습득에 그치지 않고 실현할 수 있는 구체적 방안으로서 물질적 지원과 제도 개선 방안에 대한 모색까지 이뤄지는 방향으로 추진되어야 한다.

3. Nussbaum 인문교양교육론의 세계시민교육에의 핵심 가치

1) 소크라테스식 자기 성찰이 이뤄지는 세계시민교육

기원전 424년에 고대 그리스의 위대한 희곡 작가 아리스토파네스는 희곡 『구름』에서 소크라테스의 ‘새로운 교육’을 ‘부모를 때리는 것을 정당화하는 법을 배워 타락한 시민을 양성하는 것’으로 희화화하며, ‘전통문화와 가치를 전수’하는 ‘옛 교육’을 옹호하였다(Nussbaum, 2018, 2020a). Nussbaum은 이 같은 교양교육의 목표와 내용에 대한 논쟁이 오늘날에도 ‘보다 순종적이고 규칙적인 시간에 대한 향수’ 대 ‘새롭고 독립적인 사고에 대한 의심’의 형태로 여전히 반복되고 있다고 말한다. 그리고 ‘교양교육이 자기 문화의 유서 깊은 가치에 대한 사회화인지, 아니면 삶의 성찰이 시민권을 위한 최선의 준비라고 주장하는 소크라테스의 말을 따라야 하는지’ 다시 한번 묻는다(Nussbaum, 2018, 2020a).

자유교육은 습관과 관습의 굴레로부터 정신을 해방해 감수성과 경계심을 갖추고 민감하고 기민한 태도로 세계 전체의 시민으로 기능할 수 있는 사람들을 배출한다는 의미에서 ‘자유로운’ 교육이다. 이것이 바로 세네카가 말하는 인간성 계발이다(Nussbaum, 2020a, p. 28).

즉, Nussbaum은 소크라테스의 ‘성찰하는 삶’과 세네카의 ‘세계시민으로서의 인간성 계발’의 정신을 이어받아, ‘전통 가치의 전수’가 아닌 ‘평등한 인간 존엄을 바탕으로 성찰적 시민을 길러내는 인본주의적 세계시민교육’이 교양교육의 최대 목표여야 함을 분명히 하며 세계시민교육에서 자유교육, 인문교양교육을 강조하고 있다.

특히 Nussbaum이 세계시민으로 갖추어야 할 첫 번째 능력으로 명시한 ‘소크라테스식 자기 성찰’은 ‘자기 자신과 전통을 비판적으로 검토하는 논증 능력’을 말한다. 이는 단순히 전통에 의해 전승되었거나 습관에 의해 익숙해졌다는 이유만으로 특정 신념을 권위 있는 것으로 받아들이지 않는 삶, 모든 신념에 의문을 제기하고 일관성과 정당화라는 이성의 요구를 충족시키는 신념만을 받아들이는 삶이다(Nussbaum, 2018, 2020a). 민주주의 사회가 단순히 권위에 복종하지 않고 상반된 주장을 이성적으로 논의하여 자신의 선택을 결정할 수 있는 시민을 필요로 한다는 점에서 필수 능력이라고 할 수 있다.

라디오 전화 토론 프로그램을 들으며 논리를 받아들이고 한 번도 의심해보지 않은 정서에 기초해 투표하는 것은 민주주의에 바람직하지 않습니다. 비판적으로 생각하지 못하면 이야기는 나누지만 진정한 대화는 절대 하지 못하는 민주주의가 됩니다. 그런 분위기에서는 나쁜 논증이 좋은 논증으로 통용되며, 편견이 이성으로 위장되기 십상입니다. 편견의 가면을 벗기고 정의를 확보하려면 우리에게 논증이 필요합니다. 비판적 논증은 시민적 자유의 필수 수단입니다(Nussbaum, 2020a, p. 45).

Nussbaum은 이러한 능력을 훈련하려면 ‘철학 수업’을 통하여 논리적으로 추론하는 능력, 추론의 일관성, 사실의 정확성 및 판단의 정확성을 위해 읽거나 말하는 내용을 테스트하는 능력을 개발할 수 있어야 한다고 강조한다. 간혹 이러한 철학적 논증 훈련은 엘리트적이기 때문에 민주주의 가치를 파괴한다고 주장하는 좌파 반대자들에게 Nussbaum은 전통을 고수하려는 보수파 반대자들과 동일한 우를 범한다고 일갈한다. 소크라테스식 논증은 결코 비민주적인 것이 아니고 그 어떤 권위에도 복종하지 않고 소수자들의 ‘정당한’ 주장을 배제하지도 않는다. 소크라테스는 플라톤과 달리 모든 시민에게는 생각하는 능력이 있다고 믿으며 보통 사람들의 일상적 도덕적 판단력을 존중했다. 진정으로 공공선을 고려하는 민주주의를 육성하려면, 기존의 믿음에 대해 소크라테스적인 추론을 할 수 있는 시민을 배출해야 한다고 Nussbaum은 강조한다.

2) 세계 내 연관 존재로 다문화적 가치를 익히는 세계시민교육

세계시민으로 필요한 두 번째 능력으로 Nussbaum은 ‘자신을 단순히 특정 지역이나 집단의 시민이 아닌, 다른 모든 인간과 결속된 인간으로 볼 수 있는 능력’을 꼽는다(Nussbaum, 2018, 2020a). 사회적 존재인 인간은 언어와 이성을 통해 상호작용한다는 점, 그리고 다른 국가에서 벌어지는 사건들은 우리에게 영향을 미치는 인간적 사건들로 이해 가능하다는 점에서 원칙적으로 세계 도덕공동체의 일원이다. 더욱이 오늘날 세계 여러 민족은 이전 시대의 상상을 초월할 정도로 긴밀히 연결되어 있다. Nussbaum은 이처럼 지속적이고 복합적인 인과적 상호작용의 세계 속에서 ‘도덕적으로 안전한 입장은 없다’고 강조한다(Nussbaum, 2020b).

우리는 버튼 하나만 누르면 인도, 아프리카, 중국에 있는 사람들과 연락할 수 있다. …… 우리가 사용하는 휘발유는 공동의 대기에 영향을 끼치고, 출산에 관한 우리의 결정은 세계 인구에 영향을 끼치며, 국내의 보건정책은 세계적으로 에이즈를 비롯한 치명적 질병들의 확산에 영향을 끼친다. …… 팝시를 하나 마시면, 나는 아무리 작은 영향일지라도 몸바이에 사는 노동자들의 생활환경에 영향을 미치게 된다. 운동화를 한 켤레 삼으로써 나는 아동 노동을 활용할 가능성이 큰 타국의 공장에 도움을 줄 수 있다. 내가 소비자로서 내리는 무수한 선택은 희귀한 천연자원을 통해 부를 얻고 세계적인 이점을 활용하여 자국민을 폭압하는 독재자들을 돕게 된다(Nussbaum, 2020b, pp. 250-251).

따라서, Nussbaum은 세계시민성을 키우기 위한 교육은 다문화적 교육이 되어한다고 말한다. 이는 여러 다양한 집단의 역사와 문화를 가르치는 것을 말한다. 특히, 여기서 다양한 집단이라 함은 세계 각 지역의 종교 및 문화 집단은 물론이고 각 나라 안에 있는 민족적, 종교적, 사회적, 성적 소수집단까지 포함하는 것을 의미한다. 그리고 이러한 다문화적 가치

에 기반한 세계시민교육은 낯선 문화에 대한 지적 이해의 축적에 그치는 ‘여행자적 관점’ (나장환·조대훈, 2017)이 아니라, 인도주의적이고 비판적 관점에서 자기문화를 반성하고 인간 다양성에 대한 근본적 이해까지 수반한 교육이 되어야 한다는 것을 의미한다.

문화적 차이를 아는 것은 대화의 핵심 토대인 다른 사람에 대한 존중을 장려하기 위해 필수적이다. 경멸의 가장 확실한 원천은 무지와 더불어 자신의 방식이 불가피하고 자연스럽다는 의식이다. …… 익숙하지 않은 여타 다른 문화들에 대한 이해는 학생들이 자신의 한계를 소크라테스적으로 알게 한다. …… 이국 문화와 소수 문화를 접하는 것의 중요한 기능 중 한 가지는 외국에서 온 학생이나 소수집단 학생이 존엄성을 지킬 수 있도록 돕는 것이지만, 이것은 그 유일한 기능도 아니고 일차적 기능도 아니다. 이런 접촉은 모든 학생을 위한 교육으로, 그들이 한 시민으로서 서로를 존중과 이해 속에서 상대하도록 가르치는 것이다 (Nussbaum, 2018, pp. 114-116).

즉, Nussbaum이 말하는 세계 내 연관 존재로 다문화적 가치를 익히는 세계시민교육이란 1절에서 밝힌 소크라테스식 자기 성찰이 이뤄지는 세계시민교육을 바탕으로 자신과 동등한 인간인 타자의 다양한 상황과 처지를 이해하고 이들과 함께 살아가기 위한 바람직한 자세를 익히고 실천하는 것을 배우는 것이라 할 수 있다. 이를 위해서는 임의적인 나열식 다문화 교육이 아니라 다양한 세계 시민들이 어떻게 서로 영향을 주고받고 살아가고 있는지 다양한 관점과 분야에서 조망하여 전체적 시각을 알 수 있는 교육이 되어야 한다. 또한 다양한 집단들이 상호 존중하고 평등하게 살기 위해 과거에 어떤 갈등과 투쟁이 있었는지, 당면한 문제는 무엇인지에 대한 고민도 교육내용에 포함해야 할 것이다.

3) 서사적 상상력으로 공적 추론을 연마하는 세계시민교육

Nussbaum이 말하는 세계시민으로써 필요한 세 번째 능력은 ‘서사적 상상력’이다. 이것은 ‘자신과 다른 사람의 처지에서 생각하는 능력, 타인의 이야기를 지적으로 이해하고 그 사람이 가질 수 있는 감정과 소망, 욕망을 이해하는 능력’을 의미한다(Nussbaum, 2016, 2020a).

Nussbaum은 우리가 타인을 모두 같은 인간으로 동일한 세계시민으로 존중하고 동등하게 대우하지 못하고 혐오하고 배제하고 비난하고 낙인찍는 행위를 하는 기원을 인간 삶의 고유한 구조에서 찾고 있다(마사 누스baum·오병선, 2008; Nussbaum, 2019, 2020a). 다른 동물 종의 새끼들은 태어난 직후 이른 시일 안에 운동능력 등의 생존능력을 갖게 되지만, 인간은 오랜 기간 영양 공급과 배설을 스스로 해결하지 못하는 신체적 무력 상태에 놓여있다. 이러한 인간의 태생적 허약함은 두려움과 불안이라는 원초적 감정을 형성하며, 자신의 문제를 해결해주는 타인을 오직 자신의 필요를 채워주는 도구로만 인식하고 지배하려는 자기중심적 성향을 띠게 된다는 것이다. 이러한 유아적 나르시시즘을 벗어나지 못하는 사람

들은 자신만의 안정과 만족을 탐욕스럽게 추구하고, 타인의 주장은 무시하며, 심지어 자신만의 안전을 증진하기 위해 타인을 노예로 전락시키고자 애쓰게 된다(Nussbaum, 2019).

그렇다면 어떻게 해야 유아적 인간으로 머무는 것을 막을 수 있을까? Nussbaum은 아기가 두려움의 나르시시즘을 극복하는 과정을 고찰한 위니콧의 연구를 통해 그 해법을 제시한다. 아이들은 부모로부터 안전과 영양을 공급받을 뿐만 아니라, 함께 놀고 대화하면서 점차 타인의 마음을 읽는 법을 익혀나간다. 자기중심적 사고를 하고 타인을 지배하려던 어린 아이는 ‘놀이’와 ‘이야기’를 통해 타인과 함께 살 수 있는 능력을 배우게 된다(Nussbaum, 2019, 2020a).

심리학자 도널드 위니콧에 따르면 ‘놀이’란 ‘잠재 공간’을 확보하는 상상력의 활동이다. 잠재 공간이란 가설적 상황을 가능케 하는 ‘이야기로 가득 찬 비현실의 영역’이다. 이 영역 안에서 아이들은 스스로 세계의 모습을 그리기 때문에 현실 세계에서보다 더욱 큰 통제 권한을 행사한다. 그리고 이곳에서 벌어지는 일들의 결과는 현실 세계가 만들어내는 결과들처럼 심각한 것이 아니다. 이러한 두 가지 이유로 놀이는 인간 가능성의 세계를 탐험할 수 있는 즐거운 길을 제공한다. 즉, 우리는 놀이에서 인간 삶에서 ‘일어날 법한 일들’을 즐거우면서도 크게 고통스럽지 않은 방식으로 대한다. 그러면서 인간 삶의 기본적인 본질을 배우는 것이다(Nussbaum, 2019, pp. 285-286).

즉, ‘놀이’는 타인과의 직접 대면보다 덜 위협적인 방식으로 타자성을 실험해볼 수 있는 안전한 공간이며, 인간은 ‘이야기’를 나누면서 미지의 존재에 대한 호기심과 경이로움을 경험하고 타인이 자신과 질적으로 다르며 존중해야 할 존재라는 것을 느낌으로써 도덕적 능력을 획득하게 된다는 것이다. 또한 인간의 발달은 끝없이 계속되는 과정이기에 Nussbaum은 유아기뿐만 아니라 모든 발달 단계에서 신뢰, 호혜성, 타인의 세계에 대한 존중을 강화하기 위해 놀이와 상상력이라는 자양분이 필요하다고 한다. 따라서, 성인 역시 어른의 놀이인 ‘예술과 문화’를 통해 타인과의 관계를 배우는 것이 필요하다고 주장한다.

이러한 인간의 발달 과정에 근거하여 Nussbaum은 ‘스토리텔링과 문학적 상상’이 세계시민을 위한 공적 합리성을 구성하는 데 필수적이라고 주장한다. 문학적 상상은 등장인물의 운명에 대한 강한 관심을 불러일으키며 그를 풍부한 내적인 삶을 갖춘 존재로 중요하게 인식하고 존중하게 만든다. 그러한 까닭에 Nussbaum은 서사적 상상력은 도덕적 상호작용을 위해 필수적이며, 감정이입과 추측하는 습관은 다른 사람의 요구에 공감할 수 있는 시민성을 계발하고, 개별성과 프라이버시를 존중하는 공동체를 낳게 된다고 말하고 있다(Nussbaum, 2020a).

우리는 사유 속에서 경계를 가로지를 수 있다. 역사적으로 인종, 젠더, 성적 지향의 경계는 공고했다. 남자가 여자가 되거나, 백인이 흑인이 되거나, 심지어 이성애자가 게이나 레즈비언

이 될 현실적 가능성을 거의 없다. 따라서 소설적인 상상력 훈련을 통해 동정의 기초를 닦는 것이 더욱 중요하다. 실제로 인종을 바꿀 수 없다고 해도 자신과 다른 인종으로 사는 것이 어떤 느낌인지 상상할 수 있고, 인종이나 성적 지향이 다른 사람과 가까워짐으로써 사랑하는 사람이 다른 삶을 산다는 것이 어떻게 상상할 수 있기 때문이다(Nussbaum, 2020a, p. 147).

그리고 Nussbaum은 문학을 통한 교육 역시 철학적 접근, 즉 소크라테스적 접근으로 시행해야 세계시민의 양성도 더 잘 이뤄질 수 있다고 말한다(Nussbaum, 2020a). 특히, 소설을 ‘타인과 함께 비판적으로 읽는 행위’는 보편가치에 관한 논증이나 숙의를 통하여 내부 문화의 경계를 넘어 공적 추론을 가능하게 한다. 각각 다른 구체적 상황들에 놓여있는 독자들은 같은 소설을 다양한 방식으로 해석하고 평가하면서 각자 다른 것들을 발견하게 된다. 그리고, 나의 이해에 이의를 제기하거나 보충해주는 다른 독자와의 대화를 통해서 각자의 이해가 진화하면서 맥락 의존적 이해에 더하여 공적 추론으로 나아가게 된다.

Wayne Booth가 『소설의 윤리』에서 제시한 ‘공동추론 co-duction’ 개념에 따르면 독서행위와 읽은 내용에 대한 평가가 윤리적으로 중요한 의미를 갖는 이유는 그것이 몰입과 비판적 대화 모두를 필요로 하며, 자신만의 경험 및 다른 독자들의 반응과 논쟁 모두를 통해 읽은 내용을 비교해보는 태도 내에서 형성되기 때문이다. 즉 자신만의 몰입된 상상을 객관적이고 상호적인 비판적 고찰과 결합하는 행위로서 민주주의 사회에서의 공적 추론에 아주 적합한 활동이다(Nussbaum, 2019, p. 40).

이러한 이유로 Nussbaum은 세계시민교육에서 다양한 방법으로 문학을 통해 학생들의 인식을 계발하는 것이 필요하다고 제안한다. 문학 텍스트를 읽고 숙의하고 비판하는 훈련을 함으로써 자신과 동떨어진 삶에 대한 공감을 얻는 것이 상상력의 근육을 훈련하는 좋은 방법이라고 설명한다.

Ⅲ. 세계시민교육에 대한 담론 비교를 통해 본 Nussbaum의 세계 시민교육 사상의 특징

세계시민교육은 인본적 가치를 기반으로 세계인이 하나의 공동체임을 자각하고 세계체제를 이해하고 국제이슈를 해결하는 데 참여하는 역량을 키우는 교육으로 인류 평화와 지속 가능한 번영을 위해 필수적인 시대적 과제이자 학습자 중심의 변혁적이고 실천적인 역량기반 교육이라는 데에 포괄적 공감대가 형성되어 있다(김진희, 2015; 나장함·조대훈, 2017; 한경구 외, 2015; Oxfam, 2015; UNESCO, 2013a, 2013b, 2015; World Bank, 2013). 그러나 세

계시민교육에 대한 이러한 포괄적 공감대에도 불구하고 실제로 진행되어온 세계시민교육의 형태는 관점과 접근법이 상이하여 핵심 가치를 일관되게 이행하지 못하는 한계가 있다. 이에 세계시민교육이 이뤄지고 있는 다양한 접근법에 대한 여러 학자들의 담론 분석을 살펴보고 Nussbaum의 세계시민교육은 어떤 관점에서의 세계시민교육을 지향하고 있는지 그 특징을 정리해보고자 한다.

1. 세계시민교육에 대한 다양한 담론

Roman(2003)은 주류 교육 정책에서 두드러지는 세계시민교육에서 지향하는 교수-학습자 유형을 ‘지적 여행자-방랑자’, ‘다문화적 소비자’, ‘민주주의 문명인이자 국가 건설자’로 구분했다. ‘지적 여행자-방랑자’ 관점의 세계시민교육은 학습자가 자신과 다른 타인의 일상 문화 속으로 잠시 여행을 떠나는 교육 경험으로 정의된다. 반면, ‘다문화적 소비자’ 담론은 학습자는 문화적 다양성이 일종의 소비 대상으로 특정 문화적 행위가 문화 자본이 될 수 있다는 사실을 배운다. ‘민주주의 문명인이자 국가 건설자’ 담론은 민족주의에 바탕을 두고 서구 중심적이고 남성중심적인 세계관에 빠져 사회적·정치적·경제적 불평등 문제를 간과한다. Roman은 이 세 가지 담론은 단일국가 기반의 시민교육 틀에서 벗어나지 못하고 있으며, 지역-국가-세계의 맥락에서 발생하는 문제를 해결하고 공존을 지향하는 시민을 양성하는 데 실패했다고 보고 대안적 담론으로 ‘관계적 계보학자’로서의 학습자를 제안하였다. 이 관점은 지역과 세계의 관계를 지리·영토·성별·인종·종교 등에 따른 고착화된 현실로 이해하는 방식을 거부하고, 특정한 물질적·공간적·담론적·맥락적 위치에서 타자와 어떻게 사회적·역사적으로 관계를 맺는지 고찰한다.

Andreotti(2006)는 자유주의적 개인주의와 능력주의에 기반한 연성적(soft) 세계시민교육과 탈식민주의의 관점을 취하는 비판적(critical) 세계시민교육으로 이분화하였다. Andreotti는 세계시민교육의 가장 시급한 문제의 본질을 연성적 세계시민교육은 ‘빈곤’과 ‘무력감’으로, 비판적 세계시민교육은 ‘불평등’과 ‘부정의’로 간주한다고 보았다. 즉, 연성적 세계시민교육은 “개발, 교육, 자원, 기술, 문화 등의 결핍”을, 비판적 세계시민교육은 “착취를 발생시키고 특정 집단의 권력을 약화시키며 차이를 인정하지 않는 구조, 체계와 권력관계”에 주목한다고 보았다. 이에 세계시민교육의 전략 면에서도 연성적 접근은 “글로벌 쟁점들에 대한 인식을 고양하고, 그러한 쟁점 해결을 위한 시민운동의 전개”를 중요시하는 반면, 비판적 접근은 “글로벌 쟁점과 관점에 대한 참여, 차이에 대한 윤리적 관계를 증진시키고, 복잡성과 권력관계를 조명하는” 작업을 강조한다.

Shultz(2007)는 세계화에 대한 신자유주의적, 급진적(비판적), 변혁적 3가지 접근방식으로 세계시민교육 프로그램을 구분하였다. 신자유주의적 접근법은 세계시민을 대화를 위해 관

계를 구축하며 자유시장 제도에 참여하고 개발을 가로막는 장애물을 제거함으로써 변화를 이끄는 자로 인식하며, 세계시민교육의 역할을 자유민주적 환경을 구축하여 세계 경제 참여도를 증진하는 것으로 본다. 급진적(비판적) 접근법은 세계시민을 세계경제구조에서 소외된 자들과 연대하여 억압하는 자를 무너뜨리고 변화를 이뤄내는 도전자로 보고, 세계시민교육을 사회 정의를 위해 도덕적으로 싸우도록 촉구하는 것으로 본다. 변혁적 접근법은 신자유주의적 접근법과 급진적 접근법의 중간적 접근법으로 세계시민이란 불평등에 대해 정의롭고 연민을 가지고 대응하는 자로 세계시민교육은 초국가적 위계질서의 복잡성을 인식하고 대화와 공유의 장을 열어 지역의 역량을 키워 지역-세계적 행동을 촉구한다.

Gaudelli(2009)는 X축(실체적-비실체적)과 Y축(경쟁적-협동적) 두 개의 축으로 좌표상에 나타낼 수 있는 5개의 세계시민교육 담론을 제시하였다. 1사분면에는 마르크스적 관점, 2사분면에는 신자유주의 관점과 국가적 관점, 3사분면에는 세계정의와 거버넌스 관점, 그리고 4사분면에는 코스모폴리탄적 관점이 놓여있다고 보았다. 즉, 2사분면은 ‘경쟁적인’ 시민성과 ‘실체적’ 시민성의 특징을 동시에 보이는 공간으로 신자유주의적 관점과 국가적 관점이 해당하며, 4사분면 코스모폴리탄적 관점은 ‘협동적인’ 시민성의 특징을 내포함과 동시에 그 형태가 아직 불분명한 ‘비실체적인’ 시민성의 특징을 함께 지닌다.

나장함·조대훈(2017)은 한국 주류 교육계에서 나타날 수 있는 세계시민교육의 담론을 여행자적 관점, 신자유주의적 관점, 인도주의적 관점, 그리고 비판적 관점의 네 가지로 구분하였다. ‘여행자적 관점’은 다른 나라의 사회 및 문화 관련 지식을 습득하고, 문화 다양성의 이해와 존중을 강조하는 세계시민교육의 관점이다. 한편, ‘신자유주의 관점’은 시장 논리와 경쟁의 원칙 하에 세계화 논리에 적극적으로 대응하면서 글로벌 지식 습득과 글로벌 국가 경쟁력 강화를 중시하는 세계시민교육 관점이라 할 수 있다. ‘인도주의적 관점’은 인류애, 공감, 개발의 가치에 입각하며, 인류 공영의 차원에서 국가 간 기술 격차의 극복, 빈곤 문제와 환경 문제와 같은 전 지구적 차원의 문제해결을 우선적인 과제로 삼는 접근법이다. 마지막으로, ‘비판적 관점’은 권력의 관점에서 세계체제에서 나타나는 국가 간 불평등의 문제, 권력관계, 소외, 정의, 소수자를 포함한 다양한 주체들의 목소리를 조명하고, 이에 대한 비판적 성찰을 우선적인 목표로 삼는다.

이상의 여러 학자의 세계시민교육에 대한 담론 구분을 <표 2>에 정리하였다.

〈표 2〉 세계시민교육에 대한 다양한 담론 구분

연구자	세계시민교육에 대한 담론 범주	구분 기준
Roman(2003)	지적 여행자이자 방랑자	세계시민교육이 지향하는 학습자 유형
	인종·문화·국가 간 차이의 다문화적 소비자	
	민주주의 문명인이자 국가 건설자	
	관계적 계보학자	
Andreotti(2006)	연성적 세계시민교육	세계시민교육이 해결해야 할 문제의 본질과 해결 전략
	비판적 세계시민교육	
Shultz(2007)	신자유주의적 세계시민교육	세계시민교육이 해결해야 할 문제의 본질과 해결 전략
	급진적(비판적) 세계시민교육	
	변혁적 세계시민교육	
Gaudelli(2009)	마르크스적 관점	세계시민성의 성격 (실체성-비실체성 및 경쟁성-협력성)
	신자유주의 관점	
	국가적 관점	
	세계정의와 거버넌스 관점	
나장함·조대훈(2017)	코스모폴리탄적 관점	세계시민교육의 목적과 중심 가치
	여행자적 관점	
	신자유주의적 관점	
	인도주의적 관점	
	비판적 관점	

2. Nussbaum의 세계시민교육의 특징

1절에서 살펴보았듯 학자들의 세계시민교육에 대한 접근법과 담론을 구분하는 기준이 다양하고 중첩되는 부분도 있어 Nussbaum의 세계시민교육을 어느 한 가지 기준과 관점으로만 분류하기는 어렵다. 이에 상기 분류 기준을 종합하고 재구성하여 Nussbaum의 세계시민교육이 여러 측면에서 어떤 관점을 취하고 있는지 그 특징을 살펴보았다. 그 결과, Nussbaum의 세계시민교육은 세계시민교육이 전제로 하는 세계시민성의 실체성과 관계성 측면에서는 ‘실체적·협력적 코스모폴리탄 관점의 세계시민교육’, 세계시민교육이 해결하고자 하는 세계시민사회의 문제의 본질과 해결책에 대한 접근 차원에서는 ‘변혁적 관점의 세계시민교육’, 세계시민교육이 양성하고자 하는 세계시민 목표 인재상 측면에서는 ‘글로벌 실천가로서의 인도주의자 관점의 세계시민교육’으로 특징지을 수 있다.

1) 실체적·협력적 코스모폴리탄 관점의 세계시민교육

세계시민교육의 전제와 목표인 세계시민의 실체에 대해 Gaudelli(2009)는 실체적 시민성을 전제로 한 국가적 관점과 그 형태가 아직 불분명한 비실체적인 시민성인 코스모폴리탄

적 관점을 대척점에 두고 대립적으로 보았다. 또한 세계시민의 관계에 대해서는 계급과 계층을 둘러싼 신자유주의와 마르크스 관점의 체제 경쟁적 관계와 거버넌스와 코스모폴리탄의 협력적 관계를 대조했다. 먼저 Nussbaum의 세계시민교육에서 보는 세계시민은 특정 지역과 국가에 살고 있는 실체적 사람이면서 동시에 공통의 인간성을 가지고 있는 존재이기에 정의로운 국가 관점에서의 시민성과 세계시민성은 결코 배타적이지 않다고 보았다. 즉, 세계시민이란 공허한 비실체적인 존재가 아니라 우리 각자는 이미 한 국가의 시민이면서 동시에 세계의 시민이라는 중첩적인 실체적 지위를 가진다. 또한 우리는 그러한 동일한 인간성을 가진 동료 시민으로서, 상호의존적인 세계 내 연관 존재로서 세계시민을 상정하고 인간 평등과 다문화적 가치를 익히는 교육을 주장하기에 계급적 계층적 경쟁 관계가 아닌 협력적 관계의 세계시민관을 가지고 있다. 따라서 Nussbaum의 세계시민교육은 실체적·협력적 코스모폴리탄 관점의 세계시민교육이라고 할 수 있다.

2) 변혁적 관점의 세계시민교육

세계시민교육이 해결하고자 하는 세계시민사회의 문제의 본질과 해결책에 대한 접근 차원에서 구분한 Andreotti와 Shultz의 범주는 유사하다. 먼저, 세계시민사회의 문제의 본질이 구조적이고 체제적인 것이라기 보다는 자원과 기술, 교육과 개발의 부족 때문으로 보는 Andreotti(2006)의 ‘연성적 세계시민교육’은 Shultz(2007)의 ‘신자유주의적 접근법’과 비슷하다. 다만 후자는 원인의 상위 해결책으로 자유시장 제도에의 확산에 주력함으로써 해결책 차원에서 특정 경제 체제적 관점을 강조한 것이 다르다. 또한, 두 학자의 ‘비판적 세계시민교육’ 역시 착취와 억압이라는 권력 구조적인 문제로 인한 소외와 차별에 대항해야한다는 공통점이 있다. 하지만, Nussbaum의 세계시민교육은 이 두 관점 중 하나로만 보긴 힘들다. 우선, 인종/성별/계층 등 구조적 차별에 반대하는 인간평등사상을 중심으로 하면서 체제수호적인 보수주의적 가치관에 반대하는 비판적 인식을 강조했다라는 점에서 비판적 세계시민교육과 무관하지 않다. 한편으로, 인문교양교육과 소크라테스식 성찰 교육을 강조하여 도덕적, 문화적 인식과 공감력을 제고하면서, 경제적 성장과 개발을 통한 토대역량 증진을 전제로 한다는 점에서 연성적 세계시민교육의 측면도 배제할 수 없다. 이에, Nussbaum의 세계시민교육은 Shultz(2007)가 중간적 접근법으로 제시한 ‘변혁적 접근법’에 가깝다고 볼 수 있다. 여기서 변혁적이란 체제 내적이든 외적이든 모든 원인과 해결책을 전방위적으로 분석하고 제안하여 전사적 변화를 도모하는 관점이라고 할 수 있다.

3) 글로벌 실천가로서의 인도주의자 관점의 세계시민교육

Nussbaum의 세계시민교육이 양성하고자 하는 세계시민 목표 인재상은 Roman(2003)이

세계시민교육이 지향하는 학습자 유형으로 제시하고 비판했던 ‘지적 여행자-방랑자’, ‘다문화적 소비자’, ‘민주주의 문명인이자 국가 건설자’ 세 가지 유형 모두 해당하지 않음은 자명하다. ‘세계 내 연관 존재로 다문화적 가치를 익히는 세계시민교육’을 말하는 Nussbaum의 세계시민교육은 단지 낮은 문화에 대한 정보를 향유하거나 자기중심적인 계몽적 자세를 말하는 것이 아니라, 타자의 다양한 상황과 처지를 이해하고 이들과 함께 살아가기 위한 바람직한 자세를 익히고 실천하는 것을 배우는 것이기 때문이다. 이러한 세계시민 목표 인재상은 Roman(2003)이 대안으로 제시한 ‘관계적 계보학자’로서의 학습자, 혹은 Shultz(2007)가 변혁적 접근법에서 언급한 ‘불평등에 대해 정의롭고 연민을 가지고 대응하는 자로 초국가적 위계질서의 복잡성을 인식하고 지역-세계적 행동을 촉구하는 세계시민’에 가깝다. 이를 종합하여 Nussbaum의 세계시민교육이 양성하고자 하는 세계시민 목표 인재상을 ‘글로벌 실천가로서의 인도주의자’로 명명할 수 있다.

IV. 결론 및 논의

연구 결과 Nussbaum 세계시민교육 사상에서 ‘인간 평등사상이 중심인 세계시민교육’, ‘국가시민교육, 민주시민교육을 포괄하는 세계시민교육’, ‘비판적 애국심이 바탕이 되는 세계시민교육’, ‘정의의 범위를 확장한 세계시민교육’, ‘토대역량 보장이 정의의 내용이 되는 세계시민교육’, ‘정의 실현 방법으로 토대역량 구축 방안을 모색하는 세계시민교육’, ‘소크라테스식 자기 성찰이 이뤄지는 세계시민교육’, ‘세계 내 연관 존재로 다문화적 가치를 익히는 세계시민교육’, ‘서사적 상상력으로 공적 추론을 연마하는 세계시민교육’이라는 9개의 핵심 가치가 도출되었다. 또한 이러한 Nussbaum의 세계시민교육은 세계시민성의 실체성과 관계성 측면에서는 ‘실체적·협력적 코스모폴리탄 관점의 세계시민교육’, 세계시민사회의 문제의 본질과 해결책에 대한 접근 차원에서는 ‘변혁적 관점의 세계시민교육’, 세계시민교육의 목표 인재상 측면에서는 ‘글로벌 실천가로서의 인도주의자 관점의 세계시민교육’으로 특징지을 수 있다.

이와 같은 연구 결과는 우선, Nussbaum에 관한 국내 선행연구들이 세 범주의 사상을 제각각 다루고 있는 것과 달리 세계시민주의, 토대역량 접근법, 인문교양교육론을 종합하여 탐색하였다는 학문적 의의가 있다고 볼 수 있다. 그 결과 세 가지 사상 모두가 일관되게 세계시민교육에의 핵심 가치를 제시하고 있다는 것을 드러낼 수 있었다.

먼저, Nussbaum의 세계시민주의에 대해서는 다원주의 사회에서의 윤리교육, 도덕교육, 시민교육 등에의 시사점과 방향성을 찾는 연구들(김남준·박찬구, 2015; 신종섭, 2020; 이지

훈, 2014; 조나영, 2018)이 있다. 이 연구들은 인류 공동의 문제해결이라는 과제를 직면한 세계시민이 과연 어떠한 성격의 세계시민성을 지향해야 하느냐는 쟁점에 초점을 맞춰, 지구적 보편성, 세계시민성 증진뿐만 아니라 지역적 특수성, 국가 시민성 등도 존중할 수 있는 교육으로 나아가야 한다는 것을 주요 시사점으로 지목하고 있다. 이는 Nussbaum의 온건한 세계시민주의, 정제된 애국주의 주장의 핵심이기도 하다. 하지만, 본 연구에서는 포괄적 방향성뿐만 아니라 더 나아가 Nussbaum의 세계시민주의 사상이 기존의 세계시민주의와 세계시민교육의 한계를 탈피하여 현실적인 교육 방법을 제시했다는 것을 보여줌으로써 보다 구체적으로 지침이 되는 핵심 가치를 탐색하였다. 다시 말해, Nussbaum의 세계시민주의는 우선, 인간이면 누구나 존엄한 가치를 가지며 동등하게 존중받아야 한다는 스토아 학파의 인본적 세계시민주의에서 출발한다. 이에 차이 속에서 공통된 인간성의 실증적으로 체화하는 것을 강조한다. 또 기존의 국가시민교육과 민주시민교육이 세계시민교육과 별개가 아니며 오히려 세계시민성을 전제로 한 교육이어야 함을 강조하고 있다. 하지만, 추상적 세계시민주의가 실현되기 위해서는 구체적이고 특수한 감정인 애국심의 감정에 기반해야 하며, 자유롭고 비판적인 사회문화를 통해 정제된 애국주의를 함양함으로써 정의로운 사회를 전제로 한 세계시민주의와 공생을 할 수 있는 비판적 애국심이어야 한다는 것이다.

다음으로 Nussbaum의 토대역량 접근법에 대해서는 법학과 철학 영역에서 세계시민교육 차원에서가 아니라 기본권과 자유, 사회 정의의 성격을 논하는 차원에서 역량 관점에서 삶의 질을 평가하는 Nussbaum의 관점을 강조한 연구들(김연미, 2019; 김은희, 2018; 송윤진, 2016; 장유경, 2018)이 대부분이다. 반면 교육학 분야에서는 Nussbaum의 토대역량접근이 능동적 학습 주체의 태도를 강조하면서 정의로운 시민성을 지향하게 한다는 점에서 기존의 역량기반 교육 한계를 극복하는 대안적 담론이 될 수 있다거나(유성상·이재준·남유진, 2015), 교육 개발 협력 영역에서 교육의 본래적 중요성과 핵심 도구를 제시한다는 점에서 토대역량 접근과의 접목 가능성을 기대하는 거시적 차원의 연구(유성상·이은혜, 2016)에 그치고 있다. 하지만, 본 연구에서는 Nussbaum의 토대역량 접근법은 세계시민교육 자체에 새로운 접근법과 구체적인 교육내용까지 제시하고 있다는 점에서 세계시민교육에의 직접적이고 구체적인 핵심 가치를 제시하고 있다는 점을 밝혔다. Nussbaum의 토대역량 접근법은 전통적 세계시민주의가 인간의 이성과 정신의 고귀함에 기반한 세계시민주의의 한계를 넘어 물질적 조건과 인간 외의 종까지도 존엄의 대상으로 확대한다. 그리고, 단지 권리의 선언적 천명이 아닌 실질적 자유를 실현할 수 있는 역량을 보장하는 것으로 목표와 방법을 제시하였다. 이에 Nussbaum이 제안한 10가지 핵심적인 토대역량 목록은 세계시민교육에서 지향해야 할 인간 존엄을 위한 구체적 조건이자 세계시민적 정의 실현의 목표가 된다.

마지막으로 Nussbaum의 인문교양교육론은 직접적으로 세계 내 존재로서의 세계시민성을 익히는 교양교육을 강조하였기에 여러 연구에서 Nussbaum이 주장하는 인문교양교육을

통한 인문적 감성과 정의감을 신장하는 인간성 계발이 필요하다고 주장하고 있다(박민수, 2016; 박병철, 2019; 박현희, 2017; 방진하·곽덕주, 2013; 신응철, 2013; 최성환, 2015). 다만, 이 연구들은 교육의 인문성 회복을 위한 교양교육의 방향이나 민주적 시민성 양성에 초점을 맞춘 경우가 많아 포괄적이고 철학적 논의가 많다. 하지만 본 연구에서 살펴보았듯이, Nussbaum의 인문교양 교육론은 세계시민으로서 가져야 할 능력으로 자신과 전통을 비판적으로 검토하는 능력, 자신을 세계 모든 사람과 연결된 사람으로 볼 수 있는 능력, 다른 사람의 처지에서 공감하고 연민할 수 있는 능력을 제시하고 그 구체적인 교육 실천 방법으로 소크라테스적 대화와 다문화 교육, 서사적 상상력으로 공적 추론 함양을 제시하였다. 실제 세계시민교육에의 적용 가능성과 확장성을 풍부하게 드러내었다는 점이 본 연구의 성과라고 할 수 있다.

한편, 이러한 결과는 Nussbaum의 세 사상 모두에서 세계시민교육을 설계하고 시행하는데 유의미한 교육적 요소를 도출할 수 있다는 교육적 의의가 있다. 즉, Nussbaum의 세 사상은 각각 혹은 연합하여 세계시민교육의 목적, 내용, 방법 등에서 여러 역할을 할 수 있다. 예컨대, Nussbaum의 세계시민주의는 세계시민교육이 궁극적으로 지향해야 할 목적으로 정의로운 사회와 국가관을 바탕으로 평등한 인간 존엄의 가치를 실현하는 것이라는 비전을 제시한다. 또한 세계시민교육의 내용적 요소는 세 사상 모두에서 고르게 도출할 수 있다. 세계시민주의에서 세계시민의 상호의존성과 관련한 다양한 층위의 불평등과 같은 주제나, 토대역량 접근법에서 세계시민으로서 보장되어야 할 보편적인 생명/건강/자유/교육/복지/감정/환경 등에 대한 주제 등이 도출될 수 있다. 또한 인문교양교육론에서도 인지적 이해/정서적 공감/행동적 실천 등 다양한 활동 영역을 도출할 수 있다. 그리고 세계시민교육의 방법적 요소 역시 세 사상 모두에서 도출될 수 있다. 인문학적 교양론에서 소크라테스적 방법을 활용한 창의적인 비판적 사고 훈련이나 문학 작품 읽고 토론하기 같은 공감 훈련에 대한 많은 영감을 주고 있다. 토대역량 접근법 역시 수동적 인지를 넘어서서 적극적 역량 함양을 강조함으로써 문제해결형 수업방식이 필요함을 보여주며, 세계시민주의에서는 비판적 사회문화를 형성하기 위한 제도적 환경에 대해 언급함으로써 문제해결형 수업의 수준과 깊이에 대한 반경을 넓히도록 한다.

그리고 세 사상을 통합하여 탐색함으로써 몇몇 학자와 선행연구에서 지적했던 Nussbaum의 인문 교양 세계시민교육의 한계를 극복할 수 있는 교육적 의의도 발견되었다. 대학에서 문학을 통한 세계시민교육을 실천했던 Nussbaum의 교육방식과 주장에 대하여, 그러한 인문학을 통한 서사적 상상력과 비판적 사고력 함양은 엘리트적이고 실천으로는 이어지지 않는다는 비판이 있었다(박경미, 2011; 박현희, 2017). 하지만, Nussbaum의 전체 사상을 살펴보면 결코 엘리트적이거나 실천과 무관한 교육을 주장한 것이 아니라는 것을 확인할 수 있었다. 인간 존엄의 실현을 위해 물질적 조건이나 제도를 개선해야 한다는 토대

역량 접근법이나 학생의 일상 맥락에서 자기 성찰하게 하는 소크라테스식 교육, 정의로운 국가를 전제로 한 비판적 애국심을 키우기 위해 문화와 제도를 갖추어야 한다는 Nussbaum의 주장을 꼼꼼히 살펴보면, 결코 엘리트주의가 아니라 오히려 실제적 역량을 보장하기 위한 교육과 교육 외적 실천까지 포괄하여 강조하고 있는 것을 알 수 있다. 즉, Nussbaum의 세계시민주의, 토대역량 접근법까지 포괄적으로 적용한 세계시민교육을 설계하고 실천한다면 단순히 인문학 중심의 교육에서 탈피할 수 있을 것이다.

향후 본 연구에서 제시한 내용을 바탕으로 Nussbaum의 세계시민주의, 토대역량 접근법, 인문교양교육론의 풍부하고 구체적인 내용을 종합적으로 활용하여 세계시민교육을 설계하고 실천할 필요가 있다. 이를 통해 세계시민교육의 내용과 외연을 넓힘으로써 세계시민으로써 필요한 실제적 역량과 인문학적 공감력을 키워 단지 지식에 그치지 않고 실천과 정서까지 교육하는데 일조하지 않을까 여겨진다. 본 연구가 보다 변혁적 세계시민교육을 설계하고 시행할 수 있는 기초자료로 활용되길 바란다.

참고문헌

- 김남준·박찬구(2015). 세계화 시대의 세계시민주의와 세계시민성: 어떤 세계시민주의? 어떤 세계시민성? **윤리연구**, 105, 1-34. <https://doi.org/10.15801/je.1.105.201512.1>
- 김미호·박수홍(2023). Nussbaum 사상에 기반한 대학교양 세계시민교육 모형개발. **고등교육**, 6(2), 1-29. <http://dx.doi.org/10.22838/jher.2023.6.2.1>
- 김연미(2019). 누스바움의 역량접근과 정의. **법학연구**, 61, 73-107.
- 김은미(2021). 2015 개정 도덕과 교육과정 역량 개념 재구조화: 마사 누스바움의 ‘역량’ 논의를 중심으로. **윤리연구**, 132, 97-124. <http://dx.doi.org/10.15801/je.1.132.202103.97>
- 김은희(2018). 취약한 존재를 위한 정의론: 사회계약론, 역량접근법, 돌봄 윤리의 대결. **철학연구**, 122, 171-207. <http://dx.doi.org/10.23908/JSPS.2018.9.122.171>
- 김진희(2015). Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점 분석. **시민교육연구**, 47(1), 59-88.
- 김진희(2018). 브렉시트 시대 영국의 세계시민교육 위축과 제약 분석: 세계시민교육이 나아갈 방향. **국제이해교육연구**, 13(2), 119-155.
- 나장환·조대훈(2017). 세계시민교육 유관기구 발간 교육자료에 나타난 세계시민교육의 양상 분석. **학습자중심교과교육연구**, 17(24), 907-933. <http://doi.org/10.22251/jlcci.2017.17.24.907>
- 마사 누스바움·오병선(2008). 약자에 대한 배려능력으로서의 공감. **서강법학**, 10(2), 201-232.
- 박경미(2011. 9. 23). 피 묻은 돈으로 인문학 살리면, 세상이 바뀌나? <https://www.pressian.com/pages/articles/66840> (검색일: 2024. 9. 17)
- 박민수(2016). 감성과 인문교육 그리고 세계시민주의 -마사 누스바움에 관하여-. **해방도시문화교섭학**, 14, 69-96. <http://dx.doi.org/10.35158/cisspc.2016.04.14.69>
- 박병철(2019). 리버털아츠 교육과 한국의 교양교육. **교양교육연구**, 13(1), 163-180.
- 박성복(2004). 노인의 삶의 질 연구를 위한 통합적 모형의 구성. **한국사회와 행정연구**, 15(3), 159-179.
- 박현희(2017). 교양 사회과학에서 민주적 시민성 함양을 위한 체험과 협력 기반 교육 방법 - ‘사회적 약자’에 대한 체험교육 사례를 중심으로. **교양교육연구**, 11(4), 41-80.
- 방진하·곽덕주(2013). 교육의 인문성(人文性) 회복의 미래가치 탐색. **아시아교육연구**, 14(2), 109-141. <http://dx.doi.org/10.15753/aje.2013.14.2.005>
- 송윤진(2016). 자율성 역량 모델의 법적 적용 가능성에 관한 연구 -의료적 의사결정과정을 중심으로 -. 박사학위 논문. 서울대학교 대학원. <https://doi.org/10.23170/snu.000000136733.11032.0000949>
- 신용철(2013). 누스바움의 민주주의를 위한 시민교육 -‘이익 창출’에서 ‘인간 계발’ 모델로-. **철학논집**, 34, 283-312. <http://dx.doi.org/10.17325/sgjp.2013.34..283>
- 신종섭(2020). 도덕교육에서 애국주의와 세계시민주의의 정합성 연구. 박사학위 논문. 서울대학교 대학원.
- 심성보(2016. 8. 9). 브렉시트(Brexit) 이후의 세계시민교육이 절실하다. <https://www.yka.or.kr/html/>

- info/column.asp?no=13847 (검색일: 2024. 9. 17)
- 원용찬(2009). 아마티아 센: 이제 인간의 경제학이다. **환경과생명**, 61, 191-203.
- 유성상·이은혜(2016). Amartya Sen의 토대역량 접근과 교육개발협력에의 적용 가능성 탐색. **The SNU Journal of Education Research**, 25(1), 119-143.
- 유성상·이재준·남유진(2015). 역량기반 대학교육 담론의 한계 및 대안적 논의 탐색. **평생학습사회**, 11(2), 21-52. <https://doi.org/10.26857/JLLS.2015.05.11.2.21>
- 이지훈(2014). **세계시민주의에 대한 비판적 고찰 및 도덕 교육의 방향 연구**. 석사학위 논문. 서울대학교 대학원. <https://doi.org/10.23170/snu.000000017161.11032.0000427>
- 장유경(2018). **지구적 정의에 대한 누스바움의 역량 접근법에서 ‘인간 존엄성’ 개념의 함의**. 석사학위 논문. 서울대학교 대학원. <https://doi.org/10.23170/snu.000000150884.11032.0001025>
- 정윤경(2015). 아마티아 센(Amartya Sen)의 잠재가능성 접근(capability approach)과 교육. **교육사상 연구**, 29(3), 129-155. <http://dx.doi.org/10.17283/jkedi.2015.29.3.129>
- 조나영(2018). 너스바움(M. Nussbaum)의 For Love of Country 논의 분석을 통한 세계시민교육의 쟁점과 의미 고찰. **교육철학연구**, 40(4), 167-189. <http://dx.doi.org/10.15754/jkpe.2018.40.4.008>
- 최성환(2015). 다문화 시민교육의 이념 -M. 왈찌의 관용론과 M. 누스바움의 시민교육론을 중심으로-. **다문화콘텐츠연구**, 18, 97-129. <http://dx.doi.org/10.15400/mccs.2015.04.18.97>
- 한경구·김종훈·이규영·조대훈(2015). **SDGs 시대의 세계시민교육 추진 방안**. 서울: 유네스코아시아태평양양국제이해교육원.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Developmental Education Review*, 3, 40-51.
- Annas, J. (1993). *The morality of happiness*. New York: Oxford University Press.
- Cai, W., Burch, A. D. S., & Patel, J. (2021. 4. 3). Swelling Anti-Asian violence: Who is being attacked where. Retrieved September 17, 2024, from <https://www.nytimes.com/interactive/2021/04/03/us/anti-asian-attacks.html?searchResultPosition=1>
- Cicero, M. T. (2016). *On duties*(B. P. Newton, Trans.). Ithaca: Cornell University Press. (원저 BC 44년 출간)
- Gaudelli, W. (2009). Heuristics of global citizenship discourses towards curriculum enhancement. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(1), 68-85.
- Hoskins, B. (2016). Brexit and its implications for citizenship education across Europe. Retrieved September 17, 2024, from <https://epale.ec.europa.eu/lt/node/24664>
- Laertius, D. (2018). *Lives of the eminent philosophers*(P. Mensch, Trans.). New York: Oxford University Press. (원저 AD 3C 출간)
- Nussbaum, M. C. (2003). **나라를 사랑한다는 것: 애국주의와 세계시민주의의 한계 논쟁**(오인영 역). 서울: 삼인. (원저 1996년 출간)
- Nussbaum, M. C. (2007). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. In

- A. Kaufman(Ed.), *Capabilities equality*(pp. 54-80). London, UK: Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2008). Toward a globally sensitive patriotism. *Daedalus*, 137(3), 78-93.
<https://doi.org/10.1162/daed.2008.137.3.78>
- Nussbaum, M. C. (2015). **역량의 창조**(한상연 역). 파주: 돌베개. (원저 2011년 출간)
- Nussbaum, M. C. (2016). **학교는 시장이 아니다**(2판, 우석영 역). 파주: 궁리. (원저 2010년 출간)
- Nussbaum, M. C. (2018). **인간성 수업**(정영목 역). 파주: 문학동네. (원저 1997년 출간)
- Nussbaum, M. C. (2019). **정치적 감정**(박용준 역). 파주: 글항아리. (원저 2013년 출간)
- Nussbaum, M. C. (2020a). **타인에 대한 연민**(임현경 역). 서울: RHK. (원저 2018년 출간)
- Nussbaum, M. C. (2020b). **세계시민주의 전통: 고귀하지만 결합 있는 이상**(강동혁 역). 서울: 뿌리와 이파리. (원저 2019년 출간)
- Osler, A. (2016). Citizenship education, social justice and Brexit. *Research Intelligence*, 130, 12-14.
- Oxfam. (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. UK: Oxfam.
- Roman, L. G. (2003). Education and the contested meanings of 'global citizenship'. *Journal of Educational Change*, 4(3), 269-293. <https://doi.org/10.1023/B:JEDU.0000006164.09544.ac>
- Sen, A. (1980). Equality of what? *The Tanner Lecture on Human Values*, 1, 197-220.
- Sen, A. (2013). **자유로서의 발전**(김원기 역). 서울: 갈라파고스. (원저 1999년 출간)
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258. <https://doi.org/10.11575/ajer.v53i3.55291>
- Smith, A. (2008). **국부론**(2판, 유인호 역). 서울: 동서문화사. (원저 1776년 출간)
- UNESCO. (2013a). Education beyond 2015. Presented in General Conference 37th Session. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2013b). *Global citizenship education: An emerging perspective*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). **세계시민교육: 학습 주제 및 학습 목표**(유네스코아시아태평양국제이해교육원 역). 서울: 유네스코아시아태평양국제이해교육원. (원저 2015년 출간)
- World Bank. (2013). The global education imperative. Retrieved February 10, 2014, from <http://blogs.worldbank.org/education/education-empowers-people-and-transforms-lives-says-secretary-general-ban-ki-moon>

저 자 정 보

김 미 호
Kim, Miho

소 속: 부산대학교 교양교육원 강사

연 락 처: goodmiho@pusan.ac.kr

연구분야: 교육공학, 교양교육, 세계시민교육

<Abstract>

Core Values and Characteristics of Nussbaum's Global Citizenship Education Ideas

Miho Kim (Pusan National University)

This study explored the core values of Nussbaum's cosmopolitanism, capabilities approach, and liberal arts education theory in global citizenship education and examined its characteristics. The study revealed the following. First, the core values of Nussbaum's cosmopolitanism are "global citizenship education centered on the idea of human equality," "global citizenship education encompassing national citizenship education and democratic citizenship education," and "global citizenship education based on critical patriotism." Second, the core values of Nussbaum's capabilities approach are "global citizenship education that expands the scope of justice," "global citizenship education in which the guarantee of capabilities is the content of justice," and "global citizenship education that seeks ways to build capabilities as a way to realize justice." Finally, the core values of Nussbaum's liberal arts education for global citizenship education are "global citizenship education where Socratic self-reflection takes place," "global citizenship education where multicultural values are learned through existence in the world," and "global citizenship education that refines public reasoning with narrative imagination." As a global practitioner, Nussbaum's theory of global citizenship education is characterized by substantive and cooperative cosmopolitan, transformative, and humanitarian perspectives.

• **Key words:** Nussbaum, global citizenship education, core values, characteristics

접 수 일: 2024. 12. 23

심 사 일: 2025. 1. 13

게재확정일: 2025. 2. 14