

# 글로벌 교육과 지리교육의 관계 탐색

조 철 기\*

## Exploring Global Education and Its Relationship with Geography Education

Cho, Chul-Ki\*

**요약** : 이 연구는 글로벌 교육이란 무엇이며 이러한 글로벌 교육과 지리교육이 어떤 관계를 지니는지를 탐색한 것이다. 먼저 최근 '월드(world)'를 대신하여 사용되고 있는 '글로벌(global)'이라는 용어가 교육 및 지리교육에서 지니는 의미를 밝히고, 글로벌 교육이 무엇을 지향하고 있는지를 살펴보았다. 이어 일찍이 글로벌 교육에 관심을 기울여 온 영국과 미국을 사례로 하여 글로벌 교육의 기원과 흐름을 추적하고, 이들 국가에서 전개되어 온 글로벌 교육의 특징을 검토하였다. 마지막으로 글로벌 교육과 지리교육의 관계 탐색으로, 여기에서는 글로벌 차원이 지리교육에서 왜 필요하고 중요한지를 살펴보고, 지리 교과가 범교육과정 주제인 글로벌 교육에 어떤 기여를 할 수 있는지를 논의하였다.

**주요어** : 월드 지리, 글로벌 지리, 글로벌 교육, 지리교육

**Abstract** : This paper is to explore meaning and horizon of global education and its relationship with geography. Firstly, the paper clarifies what means the term 'global' used instead of 'world' to education and geography education and the aims of global education. Then a case of UK and USA the paper follows the origin and flow of global education, and examines the characteristics of their global education. Finally, for global education and its relationship with geography education it discusses the importance and need of global education though geography, and which contribution geography can to global education as one of cross-curricula themes.

**Key Words** : world geography, global geography, global education, geography education

### 1. 서 론

오늘날 세계는 교통·통신의 발달에 따른 세계화의 물결 속에 정치적·경제적·문화적·지리적 경관이 급속하게 변화하고 있다. 이러한 세계화의 영향으로 한 국가 내에서 뿐만 아니라 국가 간에 사람과 물자의 이동은 더욱 더 빈번하게 일어나고 있다. 그러나 한편으로 세계화는 국가 내, 그리고 국가 간의 빈부격차를 더욱 가중시키고 있고, 경제 개발의 부산물로 생태계는 지속적으로 악화되고 있다. 더불어 세계화의 진전은 타문화에 대한 이해, 다양성에 대한 존중, 상호연계 및 상호의존성에 대한 이해를 절실히 요구하고 있다. 이제 세계 각국에서 발생하고 있는 여러 쟁점들 또는 문제들은 국가의 범위를 넘어 세계적 차원에서 해결책을 모색할 시점에 이르렀다.

이제 우리 삶의 기본수요가 부족한 세계에서는 글로벌 평화와 안정을 담보할 수 없다. 상호의존적인 세계에서 개인적, 로컬적, 국가적 경계를 초월하는 보다

넓은 보편적 정체성과 윤리가 요구되고 있다. 즉 글로벌 맥락에서 감성적으로는 이타적이면서도 이성적으로는 비판인 성찰적 자아가 요구되고 있다. 따라서 앞으로의 교육은 학생들로 하여금 글로벌 차원에서 그들이 현재 직면하고 있거나 앞으로 직면하게 될 도전을 슬기롭게 헤쳐 나가고, 세계에 긍정적 기여를 할 수 있도록 해야 한다. 특히 지리는 우리가 살고 있는 세계에 대해 배우는 교과로 장소, 공간, 스케일(로컬, 국가, 글로벌), 네트워크, 연결 및 상호의존성, 다양성 등을 핵심개념으로 하고 있다는 점에서 이를 실현하기에 매우 적합한 교과로 간주된다(Taylor, 2004).

우리나라는 1996년에 OECD에 가입하고 2010년 개발원조위원회(DAC)에 정식으로 가입함으로써 공적개발원조(ODA)를 실시하는 선진국으로서의 위상을 지니게 되었다. 이러한 우리나라의 변화된 위상은 글로벌 비전을 가진 글로벌 리더를 길러줄 수 있는 교육을 촉발시켰다. 이러한 경향을 반영하듯 2000년대 이후 우리나라 지리교육 연구에서는 차츰 글로벌 차

\* 경북대학교 사범대학 지리교육과 부교수(Associate Professor, Department of Geography Education, Teachers College, Kyungpook National University)(ckcho@knu.ac.kr)

원에 대한 관심을 반영한 연구들(서태열, 2003; 서태열, 2004; 노혜정, 2008; 박선영, 2009; 박선희, 2009; 최정숙·조철기, 2009; 고미나·조철기, 2010; 이태주·김다원, 2010; 한희경, 2011; 김민성, 2013; 심광택·Stoltman, 2013; 조철기, 2013a 등)이 증가하고 있다. 물론 글로벌 관점에 대한 연구가 1980년대 이후 국제이해교육에 대한 연구(남상준, 1989; 권경화, 1997; 이경한, 2010)로 진행되기도 하였지만, 현재 이러한 교육의 관점은 차츰 글로벌 교육에 흡수되고 있다. 뿐만 아니라 세계화의 경향과 더불어, 최근에는 다문화교육에 대한 지리교육 연구들(배미애, 2004; 박경환, 2008; 박선희, 2008; 김다원, 2010; 장의선, 2010; 박선희, 2011; 권미영·조철기, 2012 등)도 계속해서 전개되고 있다<sup>1)</sup>.

하지만 이러한 연구 결과에도 불구하고, 지리교육의 관점에서 글로벌이 가지는 의미는 무엇인지, 글로벌 교육의 기원은 어떻게 되는지, 글로벌 교육과 유사한 의미로 사용되고 있는 많은 용어들과의 차이점은 무엇인지, 지리 교과가 글로벌 교육에 어떤 기여를 할 수 있는지에 대한 체계적인 논의는 이루어지지 않았다. 이에 본 연구는 이러한 논의의 관점에서 글로벌 교육과 지리교육의 관계를 탐색하고자 한다.

## 2. 글로벌 교육의 의미 탐색

### 1) '글로벌'이라는 용어의 의미

세계화(globalization)라는 거대한 물결 속에서 우리 사회에서 가장 많이 사용하는 단어 중의 하나는 '글로벌(global)'이다. 이제 이 단어는 우리 사회에서 뿐만 아니라 초중등학교 교육에도 깊숙이 뿌리내리고 있다. 특히 공간과 장소 그리고 지역을 대상으로 하는 지리 교과는 로컬, 국가, 글로벌 등의 다양한 스케일에 일찍이 관심을 기울여 왔다. Standish(2013)에 의하면, 특히 세계에 관해 가르치는 교과로서 지리는 정책 결정자들과 지리학자들에 의해 글로벌 차원의 중요한 용기로서 간주되어 왔다.

지리 교과의 대표적인 교과목 중의 하나인 '세계지리'의 영문명은 대개 'world geography'로 사용되어 왔다. 그렇지만 최근에는 세계화와 보조를 맞추면서 'global geography'로의 전환이 이루어지고 있는데<sup>2)</sup>, 그 대표적인 사례가 오스트레일리아 NSW주 지리교

육과정이다(조철기, 2013b). 뿐만 아니라 이민부(2014, 25)는 세계지리가 '월드지리(world geography)'에서 공간 간의 연결과 흐름을 반영하는 '글로벌 지리(global geography)'로 전환되어야함을 주장한다.

비단 이러한 현상은 지리 교과에서만 국한되지 않는다. 세계화와 더불어 최근 더욱 강조되는 범교육과정 중의 하나인 '글로벌 교육(global education)' 또는 글로벌 학습(global learning)'도 마찬가지이다. 현재 영국에서는 '글로벌 교육'이라는 용어가 일반적으로 통용되지만, 1970~1980년대까지만 하더라도 영국에서는 글로벌 교육이 'world studies'라는 영문명으로 사용되었다. 현재 영국과 달리 미국은 글로벌 교육에 해당하는 영문명을 'global studies'라고 한다.

최근 '글로벌(global)'이라는 용어는 Hicks(2007a)가 언급한 것처럼 다양한 교육 계획 및 실천을 합친 우산 개념(umbrella concept)이다. 오늘날 교육적인 측면에서 '글로벌'이라는 용어는 범교육과정 주제로서 글로벌 차원(global dimension), 국제이해교육(international understanding education), 환경교육(environment education), 지속가능한 발전 교육(sustainable development education), 글로벌 시민성 교육(global citizenship education), 21세기 기능(21st-century skills), 개발교육(development education), 인권교육(human rights education), 평화교육(peace education), 나아가 다문화교육(multicultural education), 그리고 다른 '빅 개념(big concepts)'을 포함하는 포섭적인 의미로 사용된다(Hicks, 2007a, b). 그리고 '글로벌'이란 용어의 의미상 차이는 있지만 대개 <표 1>에 제시된 다른 용어들과 상호교환되어 사용되기도 한다.

이들의 공통점은 학교교육이 국가의 맥락에서 글로벌 관점으로 이동해 오고 있다는 것이다. 따라서 글로벌 시대에 적절한 지리교육의 내용과 방법을 체계화하기 위해서는 지리의 글로벌 차원과 범교육과정 주제와의 관계 규명이 필수적이다. 이를 위해서는 선진국들이 글로벌 교육을 어떻게 전개해 왔는지를 우선적으로 검토할 필요가 있다.

한편, 현재 보편화되고 있고 보편적 가치를 대변하는 키워드인 '글로벌'이라는 스케일에 토대한 교육을 모두 지지하는 것은 아니다. 지리 교과를 통한 글로벌 교육에 매우 신중한 입장을 보이는 Standish(2013)는 '글로벌'이라는 용어의 부주의한 적용은 명료화보

표 1. ‘글로벌’이라는 용어

글로벌 교육 (global education)	이 용어는 글로벌 쟁점, 사건, 관점에 관한 교수·학습과 관련된 아카데미 분야를 지정하기 위해 국제적으로 사용되었다. (주의) 1970년대~1980년대 동안에, 이 분야는 영국에서 world studies로 알려졌다.
개발교육 (development education)	개발교육은 개발 쟁점과 북-남(신진국-개발도상국) 관계에 관심을 가진 NGOs의 연구(활동)에서 유래하였다. 관심의 초점은 다른 글로벌 쟁점들을 포함하는 것으로 확대되었지만, 개발은 핵심 개념으로 남아있다.
글로벌 차원 (global dimension)	글로벌 차원은 전체로서 그리고 어떤 학교의 기풍으로서 취해진 교육과정과 관련이 있다. 그러한 교과 요소들과 범교육과정 관심들은 글로벌 상호의존, 쟁점과 사건에 초점을 둔다.
글로벌 관점 (global perspective)	글로벌 관점은 우리가 학생들이 교육과정에서 어떤 글로벌 차원을 가진 결과로서 성취하기를 원하는 것을 의미한다. 복수형으로 글로벌 문제들에 대한 상이한 문화적, 정치적 관점들이 있다는 사실과 관련된다.
국제적 차원 (international dimension)	국제적 관계에서처럼 문자 그대로 ‘국가들 간’을 의미한다. 또한 그것이 상이한 국가들에서 나타나는 것처럼 특정한 관심, 예를 들면 교육에 대한 학습과 관련된다. (주의) 국제적은 전체에 대한 ‘부분들’과 ‘글로벌’과 관련된다.
글로벌 시민성 (global citizenship)	글로벌 시민성은 글로벌 쟁점들, 사건들, 관점들과 관련된 시민성 교육과정의 글로벌 부분이다. 때때로 또한 모든 쟁점기반 교육(issue-based education)을 포함하기 위한 포괄적인 용어로서 사용된다.
세계화 (globalization)	로컬과 국가를 글로벌 공동체에 묶는 무수한 상호연결들-경제적, 문화적, 기술적, 정치적-을 의미한다. 교육을 포함한 모든 것을 글로벌 시장에서 팔려야 할 상품으로 간주하는 신자유주의 경제 정책의 결과이다.

(Hicks, 2007a, 27-28)

다 혼란을 불러일으킬 수 있다고 주장한다. 왜냐하면 ‘글로벌 쟁점’이라는 보편적 쟁점은 학생들 자신의 지리적, 문화적, 정치적 맥락에서 직면하는 로컬적 문제 또는 쟁점을 간과할 수 있기 때문이다. 즉 다른 로컬리티의 사람들에 의해 직면한 문제를 이해하는 것은 다른 맥락에 대한 감수성을 필요로 하기 때문이다.

## 2) 글로벌 교육이란 무엇인가?

세계화가 진전된 1980년대 말 이후, 전세계적으로 교육은 ‘글로벌’ 스케일 및 관점에 초점을 두고 있다. 앞서도 언급하였듯이 글로벌 스케일 및 관점은 다양한 범교육과정 주제(글로벌 차원, 개발교육, 국제이해교육 등)를 위한 우산 용어로서 글로벌 교육 또는 글로벌 학습(global learning)을 포함하는 여러 형태를 취하여 왔다(Standish, 2013)<sup>3)</sup>. 그렇다면 이러한 여러 글로벌 접근을 보여주는 범교육과정 주제 중에서, 글로벌 교육은 다른 것들과 어떻게 구별될까? 이에 대한 이해를 위해서는 글로벌 교육의 의미에 대한 탐색이 필요하다.

다양한 학자들이 글로벌 교육의 의미에 대해 언급하고 있어 통일된 견해를 구체적으로 제시하기는 어렵다(Parker, 2008, 202). 그렇지만 Pike(2003)는 영국, 미국, 캐나다의 글로벌 교육 간의 유사성과 차이점을 분석해 볼 때 글로벌 교육의 빅 아이디어 또는 핵심개념과, 교육 개혁 운동으로서 글로벌 교육의 목적은 대개 일치한다고 주장한다. 이들 3개 국가에서 제시하는 글로벌 교육의 공통적인 핵심개념은 ‘상호의존성(interdependence)’, ‘연결(connection)’, ‘다중적 관점들(multiple perspectives)’이다. 또한 그에 의하면, 미국의 경우 글로벌 교육이 국가의 교육개혁에 초점을 두었다면, 캐나다와 영국의 경우 국가보다는 오히려 사람, 지구, 개인의 성장에 초점을 둔다. 또한 미국의 경우 조화와 유사성을 강조하는 반면, 영국과 캐나다의 경우 부, 권력, 권리와 관련하여 차이를 강조하는 경향이 있다. 그리고 특히 영국의 경우 글로벌 교육은 교수와 학습을 특별히 강조하는 경향이 있다(Hicks, 2007a, b).

글로벌 교육에 대한 의미는 일본 및 영국의 지리교육학회 차원에서 잘 정의하고 있다. 먼저 日本地理教

育學會編(2006, 103)에서는 1980년대 후반이후 일본에서도 강조되고 있는 글로벌 교육의 의미를 크게 두 가지 측면에서 언급하고 있다. 하나는 글로벌 교육은 ‘글로벌화한 세계에 필요한 글로벌 안목과 의사결정, 행동할 수 있는 시민육성을 목표로 한 교육’이며, 다른 하나는 ‘이문화 이해, 환경, 개발, 인권, 평화 등 지구적 과제에 관한 제영역을 포섭한 총합적인 교육’이다<sup>4)</sup>. 전자는 하나의 독립적인 글로벌 교육으로 인식하면서 글로벌 시민성에 초점을 두고 있다면, 후자는 우산 용어로서의 글로벌 교육의 의미를 포괄적으로 제시하고 있다고 할 수 있다.

최근 영국지리교육학회에서는 빠르게 변화하는 글로벌화된 세계에서, 교육은 학생들이 보다 넓은 세계를 이해하도록 도와주어야 하며, 빈곤 또는 기후변화와 같은 쟁점과 그들 자신의 삶 간의 글로벌 연결(global connections)을 형성하도록 도와주어야 한다고 주장한다. 그리고 교육은 학생들이 글로벌 사회 및 경제에서 살아 갈 수 있고 더 나은 장소를 만드는 데 참여하도록 준비시켜야 한다고 주장하면서, 글로벌 학습을 글로벌 맥락에 두는 교육으로 정의하면서, ‘비판적 사고와 창의적 사고’, ‘차이에 대한 인식과 열린 마음’, ‘글로벌 쟁점과 권력 관계에 대한 이해’, ‘낙관주의와 더 나은 세계를 위한 행동’을 촉진해야 한다고 주장한다. 나아가 글로벌 학습의 핵심개념으로 글로벌 시민성, 상호의존성, 사회정의, 갈등해결, 다양성, 가치와 지각, 인권, 지속가능한 개발을 제시하고 있다(GA homepage, Think Global: About global learning).

한편, 영국의 경우 국가교육과정에서 ‘글로벌 차원’을 범교과적 차원에서 반드시 다루도록 명시하고 있다. 영국 정부의 보고서 『학교 교육과정에서 글로벌 차원 발달시키기(Developing a Global Dimension in the School Curriculum)』는 학생들이 다음을 할 수 있는 기회를 제공해야 한다고 주장한다.

자신의 가치와 태도를 비판적으로 검토하기; 모든 곳의 사람들 간의 유사성과 차이점 이해하기; 가치 다양성; 자신의 로컬적 삶의 글로벌 맥락 이해하기; 부정의, 편견, 차별과 싸울 수 있는 기능 발달시키기. 이러한 지식, 기능, 이해는 학생들에게 글로벌 공동체에서 능동적인 역할을 하는 것에 관해 현명한 결정을 할 수 있도록 한다(DfES,

2005, 2).

글로벌 교육은 교육내용 면에서는 ‘다양성의 이해’, ‘상호의존 시스템으로서의 세계인식’, ‘글로벌 쟁점의 해결’, ‘지속가능한 발전’ 등이 강조되며, 학습방법 면에서는 세계시민으로서의 책임과 자각을 함양하기 위한 학생중심 학습, 즉 협동학습이 중요시된다(日本地理教育學會編(2006, 103)<sup>5)</sup>. Richardson(1990, 6-7) 역시 글로벌 교육에 영향을 끼친 2개의 오랜 전통을 소개하면서 학생중심 학습을 강조한다.

하나의 전통은 학생중심 교육, 개인의 발달 및 성취와 관련된다. 이 전통은 인간주의적이고 낙관적이며, 건전하고 권한을 부여하는 시스템 및 구조를 창출할 수 있는 인간의 역량과 의지를 중시한다. ... 두 번째 전통은 평등을 구축하고, 다양한 인종, 젠더, 계층의 사회에서 단순히 불평등을 전수하는 교육에 저항한다. .... 두 전통은 홀리스틱 사고와 관련되지만, 틀림없이 어느 하나도 다른 하나 없이는 완전하지 않다.

한편, Roberts(2015)는 영국 지리교육학회를 중심으로 전개된 프로젝트인 ‘글로벌 학습 프로그램(GLP: Global Learning Programme, 2014)’을 소개하면서, 이 프로젝트의 목적 즉 글로벌 교육의 목적 중의 하나는 학생들에게 ‘글로벌 쟁점에 관한 비판적 사고’를 자극하는 것이라고 주장한다.

이상과 같이 글로벌 교육은 ‘글로벌’이라는 보편적 스케일과 ‘글로벌 시민성’이라는 보편적 가치에 초점을 두면서, 교육내용 면에서는 핵심개념과 쟁점중심에 초점을 두고, 교육방법 면에서는 학생중심의 능동적 학습을 강조한다. 이는 우리나라 2015 개정 교육과정에서 추구하는 세계인 육성과 매우 유사하다고 할 수 있다.

### 3. 글로벌 교육의 기원과 역사

#### 1) 영국의 글로벌 교육의 역사

최근 세계화와 함께 강조되고 있는 글로벌 교육의 역사적 기원은 20세기 초반으로 거슬러 올라간다. 20세기 초반 특히 진보주의 교육자들은 글로벌 교육에 큰 관심을 보였다. 영국의 경우 글로벌 문제에 대한

관심은 1920년대 진보적인 교사들이 만든 단체인 〈World Education Fellowship〉과 이 단체가 발행한 저널 「The New Era」를 통해 이루어졌으며, 1930년대 후반에는 〈Council for Education in World Citizenship〉을 설립한 진보적인 교사들이 글로벌 교육에 관심을 기울였다(Heater, 1980). 이들 단체들은 제2차 세계대전 이후 ‘국제이해교육(education for international understanding)’에 큰 기여를 했다.

글로벌 교육에 대한 본격적인 관심은 1960년대에 들어오면서 시작되었다. 이 시기에 런던사범대학(University of London Institute of Education)의 James Hendrson과 그의 동료들은 교육과정에 글로벌 차원이 필요함을 인식하고, ‘world studies’라는 용어를 만들었다. Henderson은 또한 「World Studies Project」라는 교육과정 계획에 참여했다.

앞에서도 언급했듯이, ‘world studies’와 ‘글로벌 교육(global education)’이라는 용어는 상호교환적으로 사용된다. ‘world studies’는 교육과정에 다문화 및 글로벌 차원을 반영하고 이를 성취하는데 목적은 둔다. 즉, world studies는 청소년들이 다문화 사회와 상호존재적인 세계에서 사회적·환경적 책임성을 실천하기 위해 요구되는 지식과 기능, 태도를 발달시키는 것을 목적으로 한다(Hicks and Steiner, 1989). 이러한 world studies의 특징은 특정 교과 또는 특정 학문을 배경으로 하는 것이 아니라(Steiner, 1992), 전체적 접근 또는 학제적 접근을 취한다는 특징을 지닌다(Fisher and Hicks, 1985, 14). 그리하여 글로벌 교육은 학습 과정 또는 프로세스는 풍부하지만, 지리와 같은 특정 교과를 배경으로 하고 있지 않아 내용

이 빈약한 것으로 비판을 받기도 하였다. 그러나 글로벌 교육을 지지하는 학자들은 그것은 글로벌 교육에 대한 오해에서 비롯된 것으로, world studies는 결코 내용이 빈약하지 않다고 반박한다.

그렇다면 영국에서 이러한 world studies는 어떤 과정을 통해 어떤 모습으로 변해왔을까? Pike(1990)는 영국에서 world studies가 진화 또는 발전해 온 과정을 〈표 2〉와 같이 제시한다. 글로벌 교육은 1970년대 초반에 지금과 같은 모습을 갖추기 시작했다<sup>6)</sup>. 1973년에 〈the One World Trust〉는 World Studies 프로젝트에 착수하여 영국식 글로벌 교육을 탄생시켰다. Richardson(1976) 주도 하에 이 프로젝트는 영국의 글로벌 교육에 영향을 준 핵심 아이디어를 구체화했다.

1980년대에 들어오면서 랭카스트 대학교(University College of St Martin’s in Lancaster)에 기반을 둔, 그리고 이후에는 요크대학교(University of York)의 글로벌 교육 센터(Centre for Global Education)에 기반을 둔 World Studies 8-13 프로젝트가 실시되었다. 이 프로젝트는 Pike and Selby(1988)에 의해 주도적으로 이루어졌으며, 그들의 연구는 Richardson의 연구에 영감을 받은 것으로 1980년대에 영국 내에 큰 영향을 미쳤다<sup>7)</sup>. 뿐만 아니라 영국의 개발교육을 담당한 개발교육센터(DECs)가 전국에 설치되었다.

이처럼 1980년대는 영국에서 글로벌 교육이 가장 활발하게 이루어진 시기이며, 이 시기의 글로벌 교육은 참여적 페다고지(participatory pedagogy)를 강조하였는데 이는 요한 갈통(Johan Galtung)의 평화 연구, 파울로 프레리(Paulo Freire)의 정치 교육, 칼

표 2. 영국에서의 world studies와 global education의 발전

1970년대	<ul style="list-style-type: none"> <li>● World Studies Project(런던대학교)(1973~1980)<sup>8)</sup></li> <li>- 중등교육에 초점을 둠</li> <li>- 중요한 텍스트: Richardson, 1976</li> </ul>
1980년대	<ul style="list-style-type: none"> <li>● World Studies 8-13 Project(랭카스터 대학교)<sup>9)</sup></li> <li>- 중요한 텍스트: Fisher and Hicks, 1985; Hicks and Steiner, 1989.<sup>10)</sup></li> <li>● Center for Global Education(요크 대학교)</li> <li>- 중요한 텍스트: Pike and Selby, 1988</li> <li>● 개발교육센터(DECs)의 국가 네트워크의 설립과 일련의 출판물</li> </ul>
1990년대	<ul style="list-style-type: none"> <li>● World Studies Project(맨체스터 대학교)</li> <li>- 연구와 교사교육에 초점</li> <li>- 중요한 텍스트: Steiner, 1992</li> </ul>

Pike(1990)

로저스(Carl Rogers)의 인간주의 심리학과 같은 급진적 교육학자들의 연구에 많은 영향을 받았다(Hicks, 1983). 이러한 급진적 페다고지에 의해 영향을 받은 영국의 많은 젊은 교사들은 계속해서 1980년대와 그 이후의 교사교육, 개발교육, 다문화교육, 글로벌 교육

의 분야에서 활동했다. 1980년대 중반, 영국의 교육 당국의 반 이상이 world studies를 촉진하고 있었으며(Holden, 2000, 74), 많은 교사들이 원조 단체와 개발교육센터(DECs)가 제공하는 자료를 사용하였다. 이와 같은 글로벌 교육(또는 개발교육)을 촉진하기

표 3. 글로벌 교육의 4차원 모델

	핵심 아이디어	지식	기능	태도
공간적 차원	<ul style="list-style-type: none"> <li>상호의존성</li> <li>로컬-글로벌</li> <li>시스템</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>로컬-글로벌 연결과 의존성</li> <li>글로벌 시스템</li> <li>시스템의 본질과 기능</li> <li>지식 영역 간의 연결</li> <li>모든 인간과 다른 종들의 공통적인 요구</li> <li>전인으로서의 자기 자신</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>관계적 사고(패턴과 연결을 파악하기)</li> <li>시스템 사고(어떤 시스템에서의 변화의 영향을 이해하기)</li> <li>대인관계</li> <li>협력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>변화에 대한 적응의 유연성</li> <li>기꺼이 다른 사람들로 부터 배우고, 다른 사람들을 가르치려는 의지</li> <li>기꺼이 팀 구성원으로서 활동하려는 의지</li> <li>공익에 대한 고려</li> <li>다른 사람들과 그들의 문제들과의 연대감</li> </ul>
쟁점 차원	<ul style="list-style-type: none"> <li>로컬-글로벌 쟁점</li> <li>쟁점 간의 상호연결성</li> <li>관점</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>글로벌 수준을 통한 대인관계적 수준에서의 글로벌 쟁점들</li> <li>쟁점들, 사건들, 경향들 간의 상호연결성</li> <li>쟁점에 관한 일련의 관점들</li> <li>관점들이 형성되는 방법</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>조사와 탐구</li> <li>정보를 평가하기, 조직하기, 표현하기</li> <li>경향 분석하기</li> <li>개인적 판단과 의사결정</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>쟁점, 경향, 글로벌 상황에 관한 호기심</li> <li>다른 관점에 대한 수용성과 비판적 검토</li> <li>다른 사람과 문화와의 감정이입과 존중</li> </ul>
시간적 차원	<ul style="list-style-type: none"> <li>상호작용으로서의 시간의 단계들</li> <li>대안적 미래</li> <li>행동</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>과거, 현재, 미래 간의 관계</li> <li>가능한 미래(possible future), 개연성 높은 미래(probable future), 선호하는 미래(preferred future)를 포함한 일련의 미래</li> <li>지속가능한 개발</li> <li>개인적 수준에서 글로벌 수준에 이르는 행동을 위한 잠재력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>변화와 불확실성에 대처하기</li> <li>추정과 예측</li> <li>창의적 사고와 수평적 사고</li> <li>문제해결</li> <li>개인적 행동 취하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>모호성과 불확실성에 대한 관용</li> <li>장기간의 결과를 고려하려는 준비성</li> <li>상상력과 직관력을 활용하려는 준비성</li> <li>개인적, 사회적 행동에 의 헌신</li> </ul>
내적 차원	<ul style="list-style-type: none"> <li>내적 여행</li> <li>교수/학습 과정</li> <li>매체와 메시지</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>자기 자신-정체성, 강점, 약점, 잠재력</li> <li>자신의 관점, 가치, 세계관</li> <li>공언한 신념과 개인적 행동 간의 모순</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>개인적 반성과 분석</li> <li>개인적 성장-감성적, 지적, 육체적, 정신적</li> <li>학습 유연성(다양한 맥락과 다양한 방법 내에서의 학습)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>자신의 능력과 잠재력에 대한 신념</li> <li>학습을 평생학습 과정으로 인식하기</li> <li>진위-실제적 사람을 보여주기</li> <li>위험을 무릅쓰려는 준비성</li> <li>신뢰</li> </ul>

(Pike and Selby, 1999/2000)

위한 일련의 프로젝트는 영국 정부뿐만 아니라 비정부기구로부터 지원을 받았다<sup>11)</sup>(Lambert and Morgan, 2010). 그러나 1980년대의 글로벌 교육에 대한 높은 관심에 대해 영국 보수당은 비판적이었다. 왜냐하면 그들은 평화교육, 다문화교육과 함께 world studies는 지식을 전달하는 것이 아니라 교화(indoctrination)에 초점을 둔다고 생각했기 때문이다. 특히 Scruton (1985)은 교육이 정치적 목적으로 사용되고 있고, world studies는 교화(세계에 대한 한 쪽 관점을 제공하는 것), 정치화(정치를 수업에 끌어오는 것), 부적절한 교수방법(시뮬레이션 게임과 역할극을 사용하는 것), 교육표준 저하(world studies는 적절한 교과가 아니다)에 책임이 있다고 주장했다.

영국 보수당의 이러한 공격과 함께 급기야 1980년대 말 국가교육과정 제정을 위한 움직임이 나타났으며, 1990년대 들어오면서 교사들의 전문성에 대한 상당한 공격이 이루어졌다. 이러한 보수당의 행위는 글로벌 교육과 같은 진보적인 교육 운동에 반대하고 신보수주의 및 신자유주의에 기반한 교육을 향한 국제적인 움직임을 반영한 것이었다(Apple, 2001). 1988년 영국의 교육개혁법(Education Reform Act) 제정과 국가교육과정의 도입은 1990년대 중반까지 영국에서 글로벌 교육을 효율적으로 주변화시켰다<sup>12)</sup>.

영국에서는 1990년대 말부터 신노동당이 집권하면서 국가교육과정에서 ‘글로벌 차원(global dimension)’을 다시 강조하기 시작했다. 1991년에 처음 제정된 국가교육과정(DSE, 1991) 10년의 마지막 해에 신노동당 정부는 글로벌 시민성을 위한 ‘글로벌 차원’과 새로운 ‘시민성(citizenship)’ 교육과정을 신설하였다. 국가교육과정뿐만 아니라 다른 정부 문서들 또한 비정부기구와 협력하여 만들어졌다<sup>13)</sup>. 1997년에, 개발교육협회(DEA: Development Education Association)(현재는 Think Global로 이름이 바뀐)는 새로 만들어진 국제개발부(Department for International Development: DfID)로부터 자금을 제공받으면서 함께 팽창하였다. 개발교육협회(DEA)는 글로벌 차원을 공적으로 지원함으로써 일선 학교에서 차지하는 지위는 매우 높아졌다. 뿐만 아니라 일선 학교에 글로벌 교육을 지원하기 위해 일하는 개발교육센터(DECs)가 영국 전역에 약 50개가 산재해 있다. 이들 중 많은 개발교육센터는 학교 및 대학과 함께 개발 또는 글로벌 쟁점에 관한 교수 자료를 만들어 공급하고 있

으며<sup>14)</sup>, 교사들에게 글로벌 차원을 가르치는 방법을 가르치고 있다.

한편, Selby and Pike는 1990년대 초반 캐나다 토론토 대학교에 <International Institute for Global Education>을 설치하여, 그들의 글로벌 교육에 대한 이상을 실현하고자 하였다. 이 연구소는 캐나다의 글로벌 교육뿐만 아니라, 그들의 원조 활동의 결과로서 시리아, 브라질, 일본을 포함한 많은 국가들의 글로벌 교육에 큰 영향을 끼쳤다. 특히 Selby(2000)는 비약적인 연구를 통해 글로벌 교육에 대한 체계적인 관점을 발달시켰다. 1990년대에, 캐나다의 많은 주들은 훌륭한 글로벌 교육 프로젝트를 수행했다. Pike and Selby(1999/2000)는 계속해서 글로벌 교육에 대한 4차원 모델을 정교화 했으며, 글로벌 관점의 발달에 기여할 수 있는 좋은 수업 활동을 제공했다(표 3).

21세기에 접어들면서 영국의 국가교육과정 문서 『Developing a Global Dimension in the School Curriculum』(DfES, 2005)가 글로벌 교육을 위해 핵심적인 역할을 하였다<sup>15)</sup>. 뿐만 아니라 교사들을 위해 유용한 자료들, 예를 들면 『In the Global Classroom』(Pike and Selby, 1999/2000)과 『Global Citizenship: The Handbook for Primary Teaching』(Young and Commins, 2002)이 발간되었다.

## 2) 미국의 글로벌 교육의 역사

미국의 글로벌 교육은 1960년대와 1970년대에 실질적인 모습을 갖추었다(Hicks, 2007a, b). 이 시기는 미국이 세계화의 지평을 확대하던 시기로 반체제 운동(반전, 소수자의 권리, 환경 강조)과 함께 글로벌 사고를 강조하였다. 미국의 글로벌 교육은 정부가 아니라 사회운동과 비정부기구에 의해 지지를 받았으며, 상호의존성, 개발, 환경, 인종차별주의, 평화, 미래 등의 주제를 포함했다(Hicks, 2007a). 이 시기에 미국의 글로벌 교육은 ‘global studies’로 대변되었다. 미국의 글로벌 교육 창시자 중 대표적인 학자로는 Lee Anderson, James Becker, Robert Hanvey를 들 수 있다(배한국, 2008; 김원수, 2014).

Anderson(1968)은 글로벌 상호의존성을 이해시키기 위해 시스템적 관점이 필요하며, 이것이 교육과정에 반영되어야 한다고 주장하였다. 뿐만 아니라 그는 사회의 많은 경향들, 예를 들면, 에너지 소비, 인구,

대기의 이산화탄소, 통신 속도, 출판된 책, 비료 사용 등이 매우 가속화하고 있어서 지속가능할 수 없다고 주장했다(Anderson, 1979). 이러한 과거와 현재를 극복하기 위해서는 대안적 미래를 만들어야 하며, 여기에는 글로벌 관점이 핵심적인 부분이라고 주장했다. 특히 미국 인디애나 대학의 〈Mid-America Program for Global Perspectives in Education〉은 글로벌 교육을 위한 학습목표와 수업자료 개발에 대한 획기적인 연구를 수행하였다(Becker, 1975).

Becker(1982)는 어린이들은 ‘글로벌 관점(global perspective)’(세계를 전체로 보는 것)을 획득하기 위해 정치적·문화적·사회적 주제에 관해 배울 필요가 있다고 하였다. Hanvey(2004[1976])는 학생들에게 ‘글로벌한 인간의 조건’을 가르치는데 사용할 있는 5 가지 조건을 제시했다. 이는 관점 인식(다른 사람들은 상이한 관점을 가지고 있다고 인식하는 것), 지구의 상태 인식(기하급수적 성장의 위협), 간문화 인식(아이디어와 실천의 다양성 인식), 글로벌 역동성에 대한 지식(상호연결성), 인간 선택에 대한 인식(대안적인 미래)이다.

미국의 글로벌 교육은 〈American Forum for Global Education〉과 〈Global Education Association〉이 주도해 왔다. 〈American Forum for Global Education〉은 특히 ① 글로벌 쟁점, 문제, 도전, ② 문화와 세계 지역, ③ 미국과 세계에 초점을 둔 글로벌 교육의 핵심적 양상에 대한 상세한 가이드라인을 만들어 왔다. 미국에서의 글로벌 교육에 관한 연구는 유럽의 글로벌 교육에 대한 접근 방식과는 사뭇 달랐다.

미국의 글로벌 교육은 국가라는 경계를 넘어서려는 사람들뿐만 아니라, 미국이라는 국가의 경계를 넘어 국가의 이익을 촉진하려는 정치가나 기업가들에 의해 주장되었다. 미국에서는 1996년에 국제교육법(International Education Act)이 통과하였는데, 그것의 주요 목적은 교육과정에 국제적 내용을 추가하는 것이었다. 이 국제교육법은 미국의 국제적 역할을 계속해서 유지하고, 시민들에게 국제적 쟁점과 해외 정책에 대한 이해를 촉진하기 위한 것이었다. 이 시기에 〈National Resource Centers for Foreign Language〉, 〈Area〉, 〈International Studies〉가 설립되었다. 〈Task Force on Global Education〉가 국제교육법 후속으로 나왔다. 이 테스크포스의 목

적은 미국 학교에서 글로벌 관점을 가르칠 필요성을 검토하는 것이었는데, 글로벌 교육은 세계의 맥락에서 기본역량, 교육의 수월성, 미국의 이익에 기여한다고 주장했다(Office of Education, 1979). 미국의 몇몇 주들은 글로벌 교육 또는 국제이해교육을 위한 가이드라인을 출판했다. 특히 미국에서 1980년대의 ‘글로벌 및 국제 교육(global and international studies)’의 확장은 미국의 국제적 역할 및 시장의 세계화와 연결되었다. Huntington(2004)의 말에 의하면, 글로벌 교육은 ‘미국을 세계와 합병하는 것’이었다.

미국에서는 1980년대부터 글로벌 인식을 위한 교육을 글로벌 기업의 성공과 연결되는 것으로 보았던 정치가, 기업가, 행정가들은 글로벌 교육을 더욱 더 지원하였다. 즉 미국 기업의 세계적 확장을 위해 미국의 정치가, 기업가, 행정가들은 학교에서의 국제교육과 글로벌 교육을 옹호하는데 앞장섰다. 이 당시 미국의 주지사 모임은 국제교육은 모든 학생들의 초 중등 교육의 일부분이 되어야 한다고 주장했다(National Governors’ Association, 1989, 1). 이들은 학생들이 외국어 공부를 더 많이 해야 하고, 교사들이 국제적 관점에 대해 더 많이 알아야 하며, 기업이 국제교육을 지원할 필요성을 주장하였다. 왜냐하면 그렇게 될 때, 기업은 수입시장, 무역규정, 해외문화에 관한 정보에 접근할 수 있기 때문이다(Standish, 2013). 이처럼 1980년대 이후 미국에서 글로벌 교육은 취업과 동일한 의미가 되었다.

미국에서는 2002년에 〈the Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills〉이 설립되었는데 이는 ‘21세기 기능(21st century skills)’을 미국 모든 주의 교육과정에 포함으로써 교육을 근대화하는데 목적을 둔 공공 부문과 사적 부문의 연합체다. 이 연합체가 오늘날의 학생들에게 더 적절한 것으로 제안한 기능 중에는 비판적 사고(critical thinking), 글로벌 인식(global awareness), 시민 문해력(civic literacy), 의사소통 기능(communication skills), 리더십(leadership)이 있으며, 글로벌 인식은 다름아닌 글로벌 교육의 중요성을 반영하고 있는 것이라고 할 수 있다.

한편 미국지리학회는 2003년에 〈Association of American Geographers’ Center for Global Geography Education〉를 만들었다<sup>16)</sup>. 이 센터의 웹사이트에는 글로벌 기후변화, 글로벌 경제, 이주,



국가정체성, 인구와 자연자원, 수자원 등에 관한 교수 모듈을 제공하고 있다(Association of American Geographers, 2011). 이 모듈은 개념 구조를 함께 소개하고 있다. 예를 들어, 글로벌 기후변화 모듈은 기후변화와 기후변화의 사이클에 대한 이론을 탐색하는 개념적 구조를 함께 제시한다. 몇몇 사례 학습에서 학생들은 이러한 지식을 적용하는 것을 배울 수 있고, 정책을 고려할 수 있다. 여기서 미국의 지리를 통한 글로벌 교육에 대한 접근은 영국과 달리 이론적 지식을 더 강조하고 가치교육을 덜 강조한다. 즉 영국의 지리를 통한 글로벌 교육이 글로벌 쟁점과 글로벌 연결을 통한 가치교육에 더 관심을 둔다면, 미국의 지리를 통한 글로벌 교육은 문화적 관용과 다른 관점을 받아들이는데 더 큰 강조점을 둔다.

## 4. 글로벌 교육과 지리교육의 관계 탐색

### 1) 지리교육에서 글로벌 차원의 필요성

앞에서 살펴본 글로벌 교육은 범교육과정이지만, 지리 교과와 글로벌 교육은 더 밀접한 관련을 가진다. 더욱이 최근 들어 글로벌 차원에서 지리를 가르치는 것은 더욱 중요해지고 있다. 그 이유는 다음과 같은 몇 가지로 요약할 수 있다. 먼저, 우리는 급속하게 진행되는 세계화로 인해 점점 더 상호의존적인 세계에 살고 있으며, 서로에 대한 책임성을 가지고 있기 때문이다. 우리가 로컬, 즉 지역 수준에서 하는 수많은 결정들은 지구를 횡단하여 다른 사람들에게 영향을 미친다(예를 들면, 공정무역)<sup>17)</sup>.

둘째, 세계화로 인하여 초국적 이주가 활발해짐으로써 다문화사회를 형성하게 되고, 따라서 인종, 연령, 젠더, 계층, 종교 등에 따른 차별과 편견을 비판적으로 검토해야 할 필요성이 제기되기 때문이다. 다시 말하면 지리는 공간과 사회에서 나타나는 부정의(injustice)를 다루어야 할 책임성이 제기된다. 지리는 학생들에게 동등한 기회를 제공하고 편견있는 관점에 대항하도록 해야 한다.

셋째, 서로 다른 지역이나 국가에 대한 잘못된 정보와 고정관념화된 관점에 대응할 필요가 있기 때문이다. 학생들은 낯선 인간과 장소에 관해 배울 필요가 있다. 학생들이 이를 통해 다양한 인간과 장소에 대한 정확하고 공정한 이미지를 얻어야 한다. 지리는 학생

들에게 최신의 정확한 정보를 제공함으로써 불공정하고 부정확한 관점에 도전하도록 할 수 있다.

넷째, 세계에는 많은 공간적 불평등이 존재하기 때문이다. 세계는 1인당 GDP(또는 1인당 GNI)나 인간 개발지수(HDI) 등의 발전의 지표를 통해 볼 때 선진국과 개발도상국 간에 큰 격차가 존재한다. 그리고 자유시장경제 체제와 신자유주의에 따라 이러한 선진국과 개발도상국의 격차는 계속해서 증가하고 있다. 따라서 더 나은 세계를 위해서는 국제개발협력이 중요해지고 있다.

다섯째, 현대사회에서 지속가능한 삶이 더욱 중요해지고 있기 때문이다. 지속가능성은 단지 환경문제(기후 변화, 지구 온난화 등)에만 국한되는 것이 아니라 경제적 성장, 사회적 형평성을 포함한다. 이러한 지속가능한 발전 교육은 자연과 인간과의 관계 탐색에 초점을 두는 지리교육에서도 매우 중요하다.

이처럼 글로벌 차원에 근거한 지리교육은 현 세계에 긴요하게 대두되는 공정성, 사회 및 공간 정의, 편견 및 고정관념 감소, 지속가능성의 실현을 위해 매우 중요한 과제이다. 다시 말하면, 지리는 학생들에게 지구를 위해 더 지속가능한 삶을 살도록 하고, 타자에 대한 존중과 관심을 기울이도록 하기 위해 글로벌 차원의 도입은 매우 중요하다

그렇다면 지리를 통한 글로벌 교육의 필요성과 정당성은 무엇일까? 최근 지리는 관계적 전환을 통해 특정 장소가 보다 넓은 글로벌 시스템과 어떻게 연결되어 있는지에 관심을 가진다. 글로벌 사회에서 더 넓은 세계에 관해 이해하기 위해서는 사람들과 장소들 간의 상호연결성, 즉 글로벌 장소감을 이해해야 한다. 지리는 장소, 스케일(로컬, 지역, 국가, 국제, 글로벌), 상호연결성(장소들 간의 상호연결성뿐만 아니라, 우리가 살고 있는 자연적, 경제적, 정치적, 사회적 맥락의 상호연결성), 보편성(글로벌 시스템), 독특성(로컬적 결과)에 관심을 기울인다. 지리가 전통적으로는 단지 로컬적 결과인 독특성을 기술하는데 초점을 두었다면, 현재의 지리교육의 힘은 특정 장소에서의 독특한 결과가 세계의 모든 존재에 영향을 주는 보편적 과정들 간의 관계적 이해에 초점을 둔다(Bourn and Leonard, 2009).

글로벌 교육을 위한 지리 교과와 이점은 다양한 스케일에 대한 학습을 가능하게 하며, 이를 적극 요구하는데 있다. 만약 로컬만을 학습하거나 저 너머의 글로벌

별만 학습한다면, 학생들에게 장소들 간의 상호연결성과 상호의존성을 이해하도록 하는데 실패할 것이다. 지리교수에 글로벌 차원을 포함하는 것은 로컬 쟁점과 글로벌 쟁점 간에 연계가 만들어 질 수 있다는 것을 의미한다(QCA, 2007, 2). 지리 교과는 이를 통해 학생들로 하여금 글로벌 공동체의 시민으로서 그들의 기여와 책임성을 인식하고 현명한 의사결정과 책임있는 행동을 할 수 있는 역량을 갖추도록 하는데 중요한 역할을 한다.

Haubrich(1996)은 지리 교과와 글로벌 교육의 필요성과 정당성을 주장하면서, 특히 글로벌 지식(global knowledge), 글로벌 윤리(global ethics), 글로벌 연대(global solidarity)를 강조한다. 글로벌 교육의 궁극적인 목적은 글로벌 지식과 글로벌 윤리를 넘어 인류와 지구와의 글로벌 연대이어야 한다고 주장한다. 그런 글로벌 교육은 인간존재의 철학에 근거하고 있을 뿐만 아니라, 전체 우주(cosmos)에 대한 이해에 근거하고 있다고 하면서 자아중심적 윤리는 사회중심적 윤리에 의해 확장되어야 하고, 현재와 미래의 글로벌 위기를 극복하기 위해 전체주의, 그리고 인간과 자연을 포섭하는 생태윤리 윤리에 의해 균형을 이루어야 한다고 주장한다.

## 2) 지리 교과와 글로벌 교육에 기여

지리는 일찍이 미지의 세계에 대한 글로벌 지식을 제공하는데 큰 역할을 해왔다. 그렇지만 최근 강조되고 있는 글로벌 학습은 단지 글로벌인 지리적 지식을 제공하는 차원을 넘어서고 있다(Standish, 2013). 글로벌 교육은 특히 글로벌 쟁점에 관심을 기울이며, 이에 대한 학습은 먼 장소의 사람들의 삶의 상호의존적인 본질을 인식하고 사회정의, 평등과 공정성에 대한 강조와 함께 가치적인 측면에 대해 더욱 강조하고 있다<sup>18)</sup>(Bourne and Hunt, 2011, 9). 앞서서도 살펴보았듯이, 글로벌 교육의 목적은 학생들로 하여금 세계에 존재하는 유사성과 차이를 이해하고 이를 우리 자신의 삶과 관련시키고 나아가 글로벌 시민성을 육성하는데 있다(DEA, 2004, 2).

글로벌 교육의 목적은 지리교육의 목적과 크게 다르지 않다. 지리교육 역시 학생들로 하여금 글로벌 맥락에서 지리적으로 사고하도록 하고, 인간과 장소에 관한 자신의 감정을 이해하도록 돕는다. 글로벌 관점

을 통한 지리교육은 학생들에게 글로벌 경제에서의 무역 체제, 빈곤과 불평등, 차별과 사회적 배제, 로컬과 글로벌 스케일에서의 환경보호와 같은 복잡한 쟁점에 참여하도록 함으로서 비판적 사고를 격려하는 것이다(DEA, 2004, 7). 여기서 중요한 것은 학생들에게 그러한 내용을 전달하는 차원에 머무는 것이 아니라, 학생들로 하여금 복잡한 글로벌 쟁점에 관한 '대화와 토론'에 참여하도록 하며 나아가 창의적 사고의 일환으로서 지리적 상상력을 통해 그러한 글로벌 쟁점을 어떻게 해결할 것인가를 제안하도록 하는 것이다.

뿐만 아니라 지리교육과정에는 항상 글로벌 관점이 포함되어 있다. 따라서 지리 교과는 그 자체만으로도 글로벌 교육에 중요한 기여를 한다고 할 수 있다. Hopkin(2015)은 '공간, 장소 그리고 위치', '인간과 환경적 변화', '불균등 개발과 인간복지의 패턴', '상호작용과 상호관련성', '지리적 탐구와 사고'라는 5가지의 상호관련된 지리학의 빅아이디어(big idea)를 제시하면서 이들이 글로벌 교육에 기여할 수 있음을 주장한다. 이는 앞에서 살펴본 지리교육에서의 글로벌 교육의 필요성에 대한 반응이라고 할 수 있다. 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

여기서 '공간, 장소 그리고 위치'는 먼 장소에 관한 교수가 세계에 관한 학습에 있어서 학생들의 관심과 기능뿐 만아니라 장소 지식과 장소감에 대한 지리적 이해와 글로벌 학습에 대한 지리의 기여를 발달시키는 중요한 수단이 되며, 학생들의 지리적 상상력과 지리적 세계관을 창출하게 한다.

'인간과 환경적 변화'는 개발이 어떻게 왜 일어나는지 또는 왜 일어나지 않는지와 관련되며, 또한 지속가능한 개발 개념을 포함한다. 개발은 국가 및 세계 공동체를 위한 하나의 목적인 뿐만 아니라 변화의 과정이다. 인간과 환경의 관계는 지리의 중요한 관심이기 때문에, 지리는 미래 세대의 사람들의 요구를 충족시키는데 목적을 둔 지속가능한 개발을 이해하도록 하는데 중요한 기여를 한다. 지리는 학생들이 지속가능한 개발을 향한 긍정적인 변화의 맥락 내에서 가능한 미래(possible future), 개연성 높은 미래(probable future), 선호하는 미래(preferred future)(Roberts, 2003, 189)를 마음 속에 그릴 수 있는 기회를 제공한다.

'불균등 개발과 인간복지의 패턴'은 세계의 빈곤을

중시시키는 것이 국제개발협력의 중요한 목적이다. 그리고 이는 UN에 의해 제시된 새천년개발목표(Millennium Development Goals: MDGs)와 지속가능개발목표(Sustainable Development Goals: SDGs)의 초점이다. 빈곤은 공간적 차원을 가지기 때문에, 불균등 발전은 지리의 중요한 관심 분야이다. 지리는 개발에 관한 상이한 데이터를 비교하고 학생들에게 그것을 평가하도록 교수하는데 적합하다. 이처럼 지리는 글로벌 쟁점(개발 격차 문제, 불균등 소비, 환경문제 등)을 다루기에 매우 적합한 교과이다.

‘상호작용과 상호관련성’은 상호의존성과 세계화와 밀접한 관련은 가진다. 상호의존성은 사람, 장소, 환경 간의 상호연결과 연계, 즉 글로벌 시민성과 관련된다. 지리를 통한 글로벌 학습에서 중요한 것은 ‘나와 어떤 장소가 어떻게 연결되어 되어 있는가?’에 대한 탐색이다. 이를 통해 학생들은 다중정체성을 연습할 뿐만 아니라, 먼 타자에 대한 감정이입을 할 수 있다. 즉 학생들은 한 가족의 구성원으로서, 로컬리티의 구성원으로서, 국가의 구성원으로서, 글로벌 구성원으로서의 상이한 정체성을 경험하게 된다(Standish, 2013)<sup>19)</sup>. 예를 들면, 학생들은 그들의 삶이 어떻게 그리고 왜 다른 사람과 그리고 다른 장소와 연계되어 있는지를 조사함으로써 상호의존성에 대해 이해할 수 있다. 세계화는 현대사회에 가장 영향력 있는 키워드이며, 지리의 가장 큰 관심 중의 하나이다(Butt, 2011). 지리를 통한 글로벌 교육은 학생들로 하여금 장소들 간의 상호연결성에 대한 이해를 발달시킬 수 있다. 즉, 지리는 로컬 지역을 폐쇄적인 닫힌 공간에서 더 역동적인 글로벌 만남의 장소로 가르침으로써 학생들에게 글로벌 시민성의 발달에 기여할 수 있다.

‘지리적 사고와 탐구’<sup>20)</sup>는 지리를 통한 글로벌 교육에 중요한 방법적 지식을 제공한다. 지리 교과는 다양한 스케일에 대한 학습을 통해 학생들에게 비판적 사고를 발달시키고 다중적 관점을 이해할 수 있도록 한다. 즉 학생들은 자신의 가치와 태도를 비판적으로 검토하고, 세계 각 지역의 사람들 간의 유사성을 이해하고 다양성을 존중하며, 그들의 로컬적 삶의 글로벌 맥락을 이해하고, 글로벌 공동체가 직면한 도전(예를 들면 부정의, 편견, 차별, 빈곤, 불평등, 환경문제)과 맞서 싸울 수 있는 기능을 발달시킬 수 있다.

이상과 같이 지리 교과는 학생들에게 더욱 더 복잡해지고 있는 세계를 더 잘 이해하도록 하고, 세계 속

의 그들 장소에 대한 긍정적이고 책임있는 사고를 발달시키도록 한다. 나아가 지리는 글로벌 관점을 통해 학생들로 하여금 지리적 상상력과 글로벌 장소감을 형성하도록 한다. 이를 통해 지리는 학생들에게 글로벌 교육에서 요구하는 지식뿐만 아니라 핵심적인 지적 기능(예를 들면, 토의·토론능력, 의사소통능력, 비판적 사고 등)을 갖춘 책임있는 글로벌 시민이 되도록 하는데 중요한 기여를 할 수 있다.

## 5. 결론

우리는 세계화라는 거대한 구조 속에서 정치적, 경제적, 사회적, 환경적으로 위험하면서도 불평등한 사회 속에 살고 있다. 세계의 다양한 공간 스케일에서 일어나는 갈등과 공간적 불평등을 인식하고 이를 해결하기 위해서는 무엇보다 글로벌 역량을 함양해야 한다. 그리고 세계화로 인하여 문화적 다양성이 증가하면서 다문화교육 역시 중요한 과제로 떠오르고 있다. 타인에 대한 배려와 존중은 다양한 공간적 스케일에서의 갈등과 불평등을 해소하고 보다 나은 세계를 만들기 위해 길러주어야 할 과제로, 지리교육이 글로벌 교육과 만날 수 있는 중요한 접점이 된다.

이 연구는 이러한 세계화로 인해 그 중요성이 더욱 부각되고 있는 글로벌 교육과 지리교육과의 관계를 탐색한 것이다. 지리학 및 지리 교과는 관계적 전환 또는 다중 스케일적 접근을 통해 글로벌 차원에 더욱 관심을 기울이고 있다. 지리는 교육과정에 글로벌적 차원을 끌어오면서 지리의 역할을 강화시키고자 노력해 오고 있다. 지리교육에 글로벌 관점을 끌어온다는 것은 먼 장소에 있는 사람들의 경험을 수업으로 끌어온다는 것이다. 이는 학생들로 하여금 사물을 다른 관점으로부터 볼 수 있도록 하고, 세계가 어떻게 차이가 날 수 있는지에 관해 생각하도록 한다. 나아가 인류 보편적 가치인 글로벌 시민성을 함양할 수 있게 한다.

뿐만 아니라 지리교육은 전통적으로 인간과 환경과의 관계를 학습하는 것으로 인식되고 있다. 최근 지속가능한 개발이 중요한 화두로 떠오르면서 이러한 인간과 환경과의 관계는 다시 주목받고 있고, 미래를 위한 지리교육에서 핵심적인 과제가 되고 있다. 기존의 환경에 대한 교육에서 벗어나, 환경 속에서의 교육을 넘어 환경을 위한 교육에 지리교육이 기여할 수 있다. 따라서 환경에 대한 책임감이라는 가치는 지리를 통

한 생태적 시민성 함양을 위해 중요한 요소가 된다.

지리교육과 글로벌 교육의 만남이 지속적으로 이루어지기 위해서는 지리 교과 내외적으로 경계를 침식시키는 전체주의적 접근이 필요하다. 글로벌 교육은 범교육과정 주제로 학문적 지식 간의 경계를 넘어서는, 즉 탈칸막이적 사고가 전제되어야 함을 강조한다. 그렇다고 무한한 개방만이 답은 아니다. Standish(2013)는 구분을 짓고 경계를 짓는 것은 또한 교육 그 자체의 필수적인 부분이라고 하면서, 새롭고 더 복잡한 개념을 배우고 상이한 학문의 기여를 구체화할 수 있다고 한다. 따라서 앞으로 지리 교과가 중핵이 되어 글로벌 시민성 함양을 위한 글로벌 교육의 구체적인 실천 방안 탐색이 필요하다.

## 주

- 1) 사실 이러한 글로벌 차원과 관련한 지리교육 연구는 선진국에서 이미 오래 전에 전개되어 왔다. 영국과 미국을 비롯한 선진국에서는 학교교육을 통한 글로벌 교육이 1960년대에 시작되어 1980년대를 정점으로 글로벌 학습, 글로벌 차원, 국제이해교육, 인권교육, 평화교육, 개발교육, 다문화교육 등 다양한 이름 하에 전개(Hicks, 1983; Walford, 1985; Robinson and Serf, 1997; DfEE, 2000; Binns, 2002; Graves, 2002; DEA, 2004; Lambert, Morgan and Swif, 2004; Hicks and Holden, 2007; Young, 2007; Standish, 2009; Standish, 2012; Standish, 2013 등)되어 왔다. 처음에는 이러한 글로벌 교육이 공교육보다는 비정부기구(NGO)를 중심으로 전개되었으며, 점차 학교교육으로 편입되면서 서로 경쟁적이면서도 협력적인 관계 속에서 글로벌 시민을 기르기 위한 교육으로 활발하게 전개되어 오고 있다. 이것에 대한 자세한 논의는 2장에서 살펴본다.
- 2) 세계지리 교과목명이 'world geography'로 표기된 것은 대개 대륙 중심의 지역지리로 내용이 구성되는 반면, 'global geography'로 표기된 것은 대개 주제 중심 또는 글로벌 상황과 쟁점 중심으로 내용이 구성된다. 따라서 전자는 주로 지역, 국가 그리고 세계의 다양한 지리적 지식의 함양에 초점을 두는 반면, 후자는 인간과 환경의 역동성, 공간의 상호의존성에 대한 이해, 핵심개념, 그리고 글로벌 시민성 함양에 초점을 둔다. 미국에서 많이 사용되는 글로벌 스타디즈(global studies), 세계사(world history) 대신 사용되는 글로벌 히스토리(지구사)(global history)(시간의 상호의존성에 관심, 글로벌 상황과 글로벌 쟁점에 관심, 글로벌 관점에서 세계사 서술) 역시 그 맥락을 같이한다. 즉 이들은 학문 또는 주제 중심 그리고 핵심개념에 토대로 내용이 구성된다는 점에서, 지역지리에 기반한 세계지리(world geography), 통사에 기반한 세계사와는 다르다.
- 3) 글로벌 교육 또는 글로벌 학습은 1970년대 영국에서 출현한 개발교육을 비롯하여, 세계화와 글로벌 시민성, 글로벌 차원 등과 흡사하거나 중첩되는 부분이 많다. 글로벌 사회와 글로벌 경제를 고려하는 교육은 선진국에서는 매우 보편화되고 있다(Rasaren, 2009). 그리고 글로벌 교육은 '교육의 한 분야'를 지칭하기도 하지만, 한편으로는 '더 폭넓게 쟁점기반 교육의 모든 것을 포함하기 위한 우산 용어'로 간주되기도 한다(Hicks, 2007a, b).
- 4) 『옥스포드 사전(Oxford Dictionaries)』에 의하면 '글로벌(global)'은 두 가지 의미로 사용된다. 하나는 '전 세계와 관련한 것'이며, 다른 하나는 '사물의 한 그룹 또는 어떤 것의 전체와 관련하거나 포함하는 것'을 의미한다(Standish, 2013). 즉 글로벌은 지리적 스케일로 사용되기도 하지만, 전체적이거나 포섭적인 의미로 사용되기도 한다(Marshall, 2006; Hicks, 2007a). 이러한 후자의 의미는 교육에 관한 중요한 부분을 차지하고 있다. 전체적 또는 포섭적 접근은 종종 오늘날 전통적인 경계(문화 간, 국가 간, 일상적 지식과 학문적 지식 간, 교육과 사회 간)를 허무는 방법으로 받아들여진다(Ecclestone and Hayes, 2009).
- 5) 글로벌 교육은 학습자의 자율성과 권한부여를 중요시하는 '능동적 학습(active learning)'과 '학생중심 학습(student-centred learning)'을 강조한다. 능동적 학습 및 학생중심 학습은 다양한 학습활동, 예를 들면 개별 또는 집단 문제해결, 소규모 모둠 토의·토론, 역할극과 시뮬레이션을 통한 정의적 경험에 적용할 수 있다. 능동적 학습은 학습자의 경험, 행함, 행동, 대화, 의사결정, 협동 및 협력 모둠 활동에 기반한다. 따라서 글로벌 교육은 학습자의 토의·토론, 협동적 모둠 활동을 강조하며, 학생들이 구성적인 방식으로 자신의 사고와 느낌을 표현할 수 있고, 다른 사람들의 의견에 귀기울여 듣고 존중할 수 있으며, 협동적으로 활동하는 과정을 중시한다. 이러한 활동을 통해 학생들이 변화, 정의, 상호의존성과 같은 기본개념을 이해하고, 차이(예, 다양한 장소와 삶의 방식)에 대한 관용과 이해, 그리고 인종차별주의와 성차별주의 그리고 다른 모든 종류의 차별에 대한 불관용을 배우게 된다.
- 6) 미국의 경우 글로벌 교육은 1968년 미국의 교육학자 J. Banks에 의해 주장되어, 70년대 후반에서 80년대 초반에 교육개혁운동의 일환으로서 큰 발전을 보였다. 일본의 경우 1980년대 후반 이후 글로벌 교육에 관심을 가지게 되었다(日本地理教育學會編, 2006).
- 7) Pike and Selby(1988)의 『Global Teacher, Global Learner』는 글로벌 교육에 큰 영향을 주었는데, '세계화의 4가지 차원(the four dimensions of globality)'을 강조했다. 세계화의 4가지 차원이란 ① 공간적 차원(the spatial dimension) ② 시간적 차원(the temporal dimension) ③ 쟁점 차원(the issues dimension) ④ 내적 차원(the inner dimension)이다. 그리고 이들은 Hanvey의 연구에 영향을 받아, 글로벌 관점을 위해 환원할 수 없는 최소 단위로 간주한 5가지 목적을 설정했다.
- 8) World Studies Project(1973~1980)는 교육과학부

- (Department of Education and Science), 레버홀름 재단(the Leverhulme Trust), 해외개발부(Ministry for Overseas Development)로 부터 재정 지원을 받은 One World Trust에 의해 시작되었다. 이 프로젝트의 목적은 중등학교 교육과정의 국가 정체성보다 글로벌 정체성을 촉진하도록 권고하는데 있었다.
- 9) World Studies 8-13 프로젝트는 학교위원회(School Council)와 조지프 라운트리 재단(the Joseph Rowntree Trust)에 의해 만들어졌다. 이 프로젝트는 다문화 교육과 국제이해를 발달시키는 데 목적을 두었다.
  - 10) World Studies 8-13: A Teacher's Handbook(Fisher and Hicks, 1985)과 Making Global Connections(Hicks and Steiner, 1989)은 둘 다 참여적 활동을 강조하며, 정의, 상호의존성, 권력과 변화와 같은 핵심개념을 포함하는 토의를 다룬다. 글로벌 쟁점(불공정한 무역과 개발, 성역할 고정관념, 애버지리의 관점, 소비와 환경)에 대한 토론기반 활동을 제공한다. 이와 같은 논쟁적 주제들이 world studies의 본질을 이루기 때문에 학습에 있어 민주적인 절차적 가치를 강조한다.
  - 11) 비정부기구는 영국뿐만 아니라 이후에 다루게 될 미국에서의 글로벌 교육 촉진에 중심적인 역할을 해왔다. 비정부기구가 교사들을 지원하기 위해 만든 다양한 자료와 프로젝트는 학교교육에 잘 수용되었다. 뿐만 아니라 UN과 같은 국제기구 역시 글로벌 교육의 발달에 기여하고 있다. 1945년에 설립된 UNESCO는 특히 국제 이해교육에 큰 기여를 해오고 있다. 더 최근에, UNICEF는 글로벌 교육을 촉진하는데 능동적으로 참여하고 있으며, 웹사이트에 관련 교수 자료를 탑재하고 있다.
  - 12) 영국뿐만 아니라, 유사하게 오스트레일리아, 캐나다, 미국에서도 우파들이 글로벌 교육에 반대하기 시작하였다.
  - 13) 개발교육협회(Development Education Association: DEA)가 만든 『A Framework for the International Dimension for Schools in England』와, 정부와 비정부기구가 협력 하여 만들고 개발교육협회(DEA)가 출판한 『Citizenship Education: The Global Dimension』이 대표적이다. 신노동당은 글로벌 교육을 위한 정책을 실행하기 위해 많은 단체들 활용하였다.
  - 14) 몇몇 대학은 대학생과 초중등 학생들에게 글로벌 학습을 촉진하는데 매우 중요한 역할을 해오고 있다. 예를 들면, 본머스 대학(Bournemouth University)에는 ‘글로벌 관점을 위한 센터(Center for Global Perspectives)’가 있고, 런던 사우스뱅크 대학교(London South Bank University)는 ‘지속가능 발전과 글로벌 시민성을 위한 교사교육 네트워크(Teacher Education Network for Sustainable Development and Global Citizenship)’가 있다.
  - 15) 글로벌 학습을 위해 출판된 가장 중요한 문서 중 하나는 Oxfam의 『Curriculum for Global Citizenship』(1997)이다. 이 책은 Oxfam의 글로벌 시민에 대한 비전과 글로벌 시민성을 위한 8가지 주제를 포함한다. 8가지 주제는 지속가능한 개발, 갈등해결, 가치와 지각, 다양성, 인권, 사회정의, 상호의존성, 시민성이다. Oxfam의 이 교육과정은 널리 사용되어 왔다. 예를 들면 글로벌 시민성의 8가지 주제는 중요한 정부 보고서 『Developing a Global Dimension in the School Curriculum』(DfES, 2005)에 채택되었다.
  - 16) 이 센터에서 제공하는 모듈을 사용하여 글로벌 지리를 가르치기 위한 연구들이 다수 수행되었다(Solem, 2002; Klein et al., 2009; Klein, 2013).
  - 17) 학생들은 자신의 일상적인 삶, 그들의 일상적인 삶과 다른 사람들의 일상적인 삶의 유사성과 차이에 대해 생각할 수 있다(IDEA, 2004, 25). 이를 위한 방법으로 학생들로 하여금 자신의 소비 습관을 탐색하도록 하는 것이다. 공정무역은 좋은 사례인데, 이를 통해 교사는 학생들에게 생산에 포함된 상이한 행위자들에 대해 가르치고, 학생들에게 농업 생산품의 생산자들과 감정이입하도록 도울 수 있다. 나아가 학생들은 자신의 소비 선택이 수천 마일 떨어진 사람들에게 어떤 영향을 주는 지를 반성할 수 있다. 타자의 눈을 통해 삶을 보는 것을 학습하는 것은 학생들의 교육의 중요한 부분이다. 그러나, 여기서 중요한 것은 ‘글로벌 윤리(global ethics)’로서 서구의 편견을 투영하지 않도록 주의해야 한다. 왜냐하면 그것은 식민지 시대의 그것과 유사한 권력관계와 폭력을 재생산할 것이기 때문이다.
  - 18) 지리를 통한 글로벌 교육은 과거 주로 진보적인 관점을 지닌 정부나 교사들에 의해 강조된 반면, 보수적인 관점을 지닌 정부나 교사들에 의해서는 비판을 받았다. 물론, 현재에도 Standish(2009, 201)의 경우 여전히 비판적이다. 그는 공간, 장소, 입지와 관련된 글로벌 교육을 강조하는 더 기초적인 관점을 취한다. 그는 글로벌 교육이 위치 지식과 공간적 지식, 개념과 기능이라는 지리의 중심적인 교수의 목적을 경시한다고 주장한다. 그리고 교사들을 도덕성, 시민성, 현대의 정치적·사회적·환경적 관심에 몰두하게 하여 학문적 지식의 전수에 덜 주의를 기울이게 한다고 주장한다. 나아가 글로벌 교육은 학생들에게 독립적인 사고를 촉진하기보다 오히려, 미리예정된 가치에 교화시키는 경향이 있다고 주장한다. 뿐만 아니라 글로벌 교육은 학생들로 하여금 세계를 개선하려고 시도하는 것과 같이 그들의 수단과 책임성을 넘어서는 문제에 참여시킨다고 비판한다.
  - 19) 정의적 지도(affective map) 그리기는 장소가 불러일으키는 감정을 표현하는 것이다. 이는 학생들에게 장소감을 발달시키도록 돕는다. 학생들은 먼 장소에 있는 사람들의 일상적인 경험에 대해 학습하고, 그들 자신의 삶과의 대조를 끌어오며 감정이입한다.
  - 20) 탐구는 지리적 지식과 사고를 발달시키는 것과 함께 일련의 실천적이고, 지적인 조사 기능과 교수법을 연결하는 접근이다(Roberts, 2013).

## 문헌

오미나·조철기, 2010, 영국에서 글로벌학습을 위한 개발교육의 지원과 지리교육, 한국지리환경교육학회지, 18(2), 155-171.

- 권미영·조철기, 2012, 한영 지리교과서에 나타난 다문화교육 내용 분석 -인구 관련 단원을 중심으로-, 한국지리환경교육학회지, 20(1), 33-44.
- 권정화, 1997, 지구화 시대의 국제이해교육: 초등 사회과 교육에서의 지리적 상상력의 의의, 지리교육 논집, 37, 1-12.
- 김다원, 2010, 사회과에서 세계시민교육을 위한 “문화 다양성”수업 내용 구성, 한국지역지리학회지, 16(2), 167-181.
- 김민성, 2013, 비판적 세계시민성을 통한 지리 교과서 재구성 전략, 사회과교육, 52(2), 59-72.
- 김원수, 2014, 글로벌스터디즈(Global Studies)란 무엇인가? -개념화를 위한 역사학적 접근, 사회과교육, 53(3), 1-12.
- 남상준, 1989, 사회과 교육에서의 국제이해교육, 사회과교육, 22, 317-328.
- 노혜정, 2008, 세계 시민 교육의 관점에서 세계 지리 교과서 다시 읽기: 미국 세계 지리 교과서 속의 ‘한국’, 대한지리학회지, 43(1), 154-169.
- 박경환, 2008, 소수자와 소수자 공간: 비판 다문화주의의 공간교육을 위한 제언, 한국지리환경교육학회지, 16(4), 297-310.
- 박선미, 2011, 다문화교육의 비판적 관점이 지리교육에 주는 함의, 한국지리환경교육학회지, 19(2), 91-106.
- 박선영, 2009, 세계화를 대비하는 지구시민교육의 필요성: 영국 사례를 중심으로, 청소년시설환경, 7(3), 13-24.
- 박선희, 2008, 지리교육에서 다문화교육을 위한 교수-학습 방안 모색: 한국지리(7차 개정시안)를 중심으로, 한국지리환경교육학회지, 16(2), 163-177.
- 박선희, 2009, 다문화사회에서 세계시민성과 지역정체성의 지리교육적 함의, 한국지역지리학회지, 15(4), 478-493.
- 배미애, 2004, 세계교육과 다문화교육의 연계 및 지리교과에서의 의의, 교과교육학연구, 8(1), 105-122.
- 배한국, 2008, 미국에 있어서 글로벌교육, 대구교육대학교 초등교육연구논총, 24(2), 1-28.
- 서태열, 2003, 지구촌 시대의 ‘환경을 위한 교육’의 개념적 모형의 재정립, 한국지리환경교육학회지, 11(1), 1-12.
- 서태열, 2004, 세계화, 국가정체성과 그리고 지역정체성과 사회과교육, 사회과교육, 43(4), 5-29.
- 심광택·Stoltman, J. P., 2013, 학교 지리에서 지속가능발전 교육: 모델 구안, 대한지리학회지, 48(3), 466-481.
- 이경한, 2010, 국제이해교육의 매개체로서 지리교과서의 서술구조 및 내용 분석 -중학교 1학년 사회 교과서의 『지역마다 다른 문화』 단원을 중심으로-, 한국지리환경교육학회지, 18(3), 297-307.
- 이민부, 2014, 세계지리의 창조적 재인식과 발전방안에 대한 소고, 한국지리환경교육학회 동계학술대회 자료집, 24-34.
- 이태주·김다원, 2010, 지리교육에서 세계시민의식 함양을 위한 개발교육의 방향 연구, 대한지리학회지, 45(2), 293-317.
- 장의선, 2010, 세계지리의 다문화 교육적 가치에 관한 연구, 사회과교육, 49(2), 185-201.
- 조철기, 2013a, 글로벌 시민성과 지리교육과의 관계, 한국지역지리학회지, 19(1), 162-180.
- 조철기, 2013b, 오스트레일리아 NSW 주 지리 교육과정 및 교과서의 개발교육 특징, 한국지역지리학회지, 19(3), 551-565.
- 조철기, 2013c, 지리교육에서의 도덕적 전환 -도덕적 개념, 기능, 가치/덕목-, 대한지리학회지, 48(1), 128-150.
- 최정숙·조철기, 2009, 지리를 통한 세계시민성교육의 전략 및 효과 분석 -커피와 공정무역을 사례로-, 17(3), 239-257.
- 한희경, 2011, 비판적 세계 시민성 함양을 위한 세계 지리 내용의 재구성 방안 -사과의 매개로서 “경계 지역”과 지중해 지역의 사례-, 한국지리환경교육학회지, 19(2), 123-141.
- Anderson, L., 1968, An examination of the structure and objectives of international education, *Social Education*, 32(7), 639-647.
- Anderson, L., 1979, *Schooling and Citizenship in a Global Age: An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education*, Bloomington, IN: Mid-American Program for Global Perspective, in Education.
- Apple, M., 2001, *Educating the ‘Right’ Way: markets, standards, God, and inequality*, RoutledgeFalmer, London.

- Association of American Geographers, 2011, Center for Global Geography Education(<http://globalgeography.aag.org/>).
- Becker, J., 1975, *Guidelines for World Studies*, Indiana University: Mid-America Program for Global Perspectives in Education.
- Becker, J., 1982, Goals for Global Education, *Theory into Practice*, 21(3), 228-233.
- Binns, T., 2002, Teaching and learning about development, in Smith, M. (ed.), *Aspects of Teaching Secondary Geography*, The Open University, London, 265-277.
- Bourn, D. and Hunt, F., 2011, *Global Dimension in Secondary Schools*, Development Education Research Center, London.
- Bourn, D. and Leonard, A., 2009, Living in the wider world-the global dimension, in Mitchell, D., *Living Geography*, Chris Kington Publishing, 53-65.
- Butt, G., 2011, Globalisation, geography education and the curriculum: what are the challenges for curriculum makers in geography?, *The Curriculum Journal*, 22(3), 423-438.
- DEA, 2004, *Geography: the global dimension, key stage 3*, DEA, London.
- DfEE, 2000, *Developing a Global Dimension in the School Curriculum*, DfEE, London.
- DfES, 2005, *Developing a Global Dimension in the School Curriculum*, DfES, London.
- Ecclestone, K. and Hayes, D., 2009, *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*, Routledge, London.
- Fisher, S. and Hicks, D., 1985, *World Studies 8-13: A Teacher's Handbook*, Oliver and Boyd, Edinburgh.
- GA homepage: <http://www.geography.org.uk>
- Graves, J., 2002, Developing a global dimension in the curriculum, *The Curriculum Journal*, 13, 303-311.
- Hanvey, R. G., 2004, An Attainable Global Perspective, *The American Forum for Global Education*.
- Haubrich, H., 1996, Global Ethics in Geographical Education, in Gerber, R. and Lidstone, J., *Developments and Directions in Geographical Education*, Channel View Publications, Clevedon, 163-173.
- Heater, D., 1980, *World Studies: Education for International Understanding in Britain*, Harrap.
- Hicks, D. and Holden, C. (eds.), 2007, *Teaching the Global Dimension: Key Principles and Effective Practices*, Routledge, London.
- Hicks, D. and Steiner, M., 1989, *Making Global Connections: A World Studies Workbook*, Oliver and Boyd, Edinburgh and New York.
- Hicks, D., 1983, Development Education, in Huckle, J. (ed.), *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press, Oxford, 89-98.
- Hicks, D., 2003, Thirty years of global education, *Educational Review*, 55(3), 265-275.
- Hicks, D., 2007a, Principles and precedents, in Hicks, D. and Holden, C. (eds.), *Teaching the Global Dimension: Key Principles and Effective Practices*, Routledge, London, 14-30.
- Hicks, D., 2007b, Responding to the world, in Hicks, D. and Holden, C. (eds.), *Teaching the Global Dimension: Key Principles and Effective Practices*, Routledge, London, 3-13.
- Holden, C., 2000, Ready for citizenship? A case study of approaches to social and moral education in two contrasting primary schools in the UK, *The School Field International Journal of Theory and Research in Education*, XI(1), 117-130.
- Hopkin, J., 2015, A 'knowledgeable geography' approach to global learning, *Teaching Geography*, 40(2), 50-54.
- Huntington, S., 2004, *Who Are We? Challenge to America's National Identity*, Simon and Schuster, New York.
- Klein, P., 2013, Using the Center for Global Geography Education Project in the AP

- Human Geography curriculum, *The Geography Teacher*, 10(2), 53-59.
- Klein, P., Muniz, O., Ray, W. and Solem, M., 2009, Center for Global Geography Education: Designing materials for enhancing spatial thinking about global issues, The New Geography, Proceedings of the Commission on Geographical Education Tsukuba Conference, Tsukuba, Japan, August 7-9, 2009, edited by Yoshiyasu Ida, Shunsuke Ike, Koji Ohnishi, and Takashi Shimura, Volume 57.
- Lambert, D. and Morgan, J., 2010, A 'capability' perspective on geography in schools, in Lambert, D. and Morgan, J., *Teaching Geography 11-18: A Conceptual Approach*, Open University Press, London, 53-66.
- Lambert, D., Morgan, A. and Swift, D., 2004, *Geography: The Global Dimension*, DEA, London.
- Marshall, H., 2006, The global education terminology debate: exploring some of the issues in the UK context, in Hayden, M., Levy, J. and Thomson, J. (eds.), *A Handbook of Research in International Education*, Sage, London.
- National Governor's Association(NGA), 1989, *America in Transition: The International Frontier: Report of the Task Force on International Education*, Washington, DC: NGA.
- Office of Education, 1979, *US Commissioner of Education Task Force on Global Education: Report with Recommendations*, Office of Education, Washington, DC.
- Oxfam, 1997, *Curriculum for Global Citizenship*, Oxfam Developmental Programme, Oxfam, Oxford.
- Parker, W., 2008, International Education: What's in a Name?, *Phi Delta Kappa*, 90(3), 196-202.
- Pike, G. and Selby, D., 1988, *Global Teacher, Global Learner*, Hodder and Stroughton, London.
- Pike, G. and Selby, D., 1999/2000, *In the Global Classroom*, 2 vols, Pippin Press, Toronto.
- Pike, G., 1990, Global education: learning in a world of change, in Dufour, B. (ed.), *The New Social Curriculum: A Guide to Cross-curricular Issues*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pike, G., 2000, Global education and national identity: in pursuit of meaning, *Theory into Practice*, 39(2), 64-74.
- QCA, 2007, *Global Dimension in Action*, QCA, London.
- Rasaren, R., 2009, Transformative global education and learning in teacher education in Finland, *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1(2).
- Richardson, R., 1976, *Learning for Change in World Society*, World Studies Project, London.
- Richardson, R., 1990, *Daring to be a Teacher*, Trentham Books, Stoke-on-Trent.
- Roberts, M., 2003, *Learning Through Enquiry*, Geographical Association, Sheffield.
- Roberts, M., 2013, Developing conceptual understanding through geographical enquiry, in Roberts, M., *Geography Through Enquiry*, Geographical Association, Sheffield, 81-94.
- Roberts, M., 2015, Critical thinking and global learning, *Teaching Geography*, 40(2), 55-59.
- Robinson, R. and Serf, J. (ed.), 1997, *Global Geography, Learning through Development Education*, Geographical Association and TIDE.
- Scruton, R., 1985, *World Studies: education or indoctrination?*, Institute for Defence and Strategic Studies.
- Selby, D., 2000, The signature of whole, in O'Sullivan, E., Morrell, A. and O'Connor, M. (eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning*, Palgrave, New York.
- Solem, M. N., 2002, The Online Center for



- Global Geography Education, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(3), 296-298.
- Standish, A., 2009, *Global perspectives in the geography curriculum: Reviewing the Moral Case for Geography*, Routledge, London.
- Standish, A., 2012, *The False Promise of Global Learning: Why Education Needs Boundaries*, Continuum, New York.
- Standish, A., 2013, What does geography contribute to global learning, in Lambert, D. and Jones, M., (eds.), *Debates in Geography Education*, London and New York, Routledge, 244-256.
- Steiner, M., 1992, *World Studies 8-13: Evaluating Active Learning*, Metropolitan University Manchester, Manchester.
- Steiner, M., 1996, Matching Practice and Vision: Evaluating Global Education, in Williams, M., *Understanding Geographical and Environmental Education: The Role of Research*, Cassell, London, 196-219.
- Taylor, L., 2004, *Re-presenting Geography*, Chris Kington Publishing, Cambridge.
- Walford, R., 1985, *Geographical Education for a Multi-cultural Society*, Sheffield: Geographical Association.
- Young, M. and Commins, E., 2002, *Global Citizenship: the handbook for primary teaching*, Chris Kington, Cambridge.
- Young, M., 2007, Geography and the global dimension, in Scoffham, S. (ed.), *Primary Geography Handbook*, Sheffield: Geographical Association, 217-227.
- 日本地理教育學會編, 2006, 地理教育用語機能事典, 帝國書院.
- 교신 : 조철기(702-701, 대구광역시 북구 산격3동 1370, 경북대학교 사범대학 지리교육과)(ckcho@knu.ac.kr, 전화: 053-950-5857)
- Correspondence : Cho, Chul-Ki(Department of Geography Education, Teachers College, Kyungpook National University, 1370, Sankyuk-dong, Buk-gu, Daegu, 702-701, Korea)(ckcho@knu.ac.kr, phone: +82-53-950-5857)
- (접수: 2017.01.03, 수장: 2017.02.01, 채택: 2017.02.08)