한국지리환경교육학회지, 30(3), 1~19, 2022. 8. https://doi.org/10.17279/jkagee.2022.30.3.1

지리교육에서의 '글로벌 이해'에 기반한 '지속가능성'에 대한 교육 방향 연구*

조문정** · 임은진***

A Study on the Direction of 'Sustainability' Education through 'Global Understanding' in Geography Education*

Munjeong Jo** · Eunjin Lim***

요약: 본 연구는 '글로벌 이해(global understanding)'를 재개념화하고, 이를 구성하는 하부 요소를 추출하여 '지속가능성(sustainablity)'에 대한 교육, 더 나아가 '글로벌 시민성(global citizenship)' 교육을 위한 지리교육의 방향을 제시하는 것을 목적으로 한다. '지속가능성'에 대한 교육은 UNESCO의 '글로벌 시민성 함양'이라는 우선 과제의 하위 요소로 포함되어 있기 때문에 지리교육에서 '글로벌 시민성'을 함양하기 위한 기저 원리로 반드시 필요하다. 본 연구는 선행 연구 분석을 통해 '글로벌 이해'를 재개념화하고, 이와 관련된 요소를 지식·이해, 기능, 가치·태도 차원으로 제시함으로써 구체적인 방향을 제시하고자 하였다. 또한 싱가포르와 한국의 지리교육과정을 '글로벌 이해'의 측면에서 내용분석 기법을 통해 분석한 후 그 시사점을 다음과 같이 제안하였다. 첫째, '글로벌 이해'의 구성요소와 관련된 주제의 비중을 높여야 하며, 둘째, '글로벌 이해'에 대한 기능, 가치·태도의 요소를 보완해 '로컬과 글로벌 단위의 연결성'과 '실천 역량'을 확보할 필요가 있고, 셋째, 환경, 사회, 경제 혹은 인문과 자연지리의 구분 없이 다차원적인 측면에서 글로벌 이슈에 접근할 수 있도록 경계 지어진 구조를 탈피해야 한다.

주요어: 글로벌 이해, 지속가능성, 글로벌 시민성, 지속가능한발전목표

Abstract: The purpose of this study is to reveal the components through the process of redefining what 'global understanding' is, and to provide on the direction of geography education for 'sustainability' and furthermore, 'global citizenship education'. Education on 'sustainability' is essential as a basic principle to cultivate 'global citizenship' in geography education. Therefore, this study redefines 'global understanding', and presents related elements in dimensions of 'knowledge/understanding', 'skill', and 'value/attitude' for specific directions on education for 'sustainability'. The implications derived by comparing the geography curriculum of Singapore and Korea through content analysis techniques are as follows. First, the proportion of topics related to the components of 'global understanding' should be increased. Second, it is necessary to obtain 'practical competency' by supplementing skill, value/attitude elements from 'global understanding' for connectivity between local and global unit. Third, it is necessary to ease the separation or boundary structure so that global issues can be approached from a multidimensional perspective without distinction between environment, society, economy, or human and physical geography.

Key words: global understanding, sustainability, global citizenship, SDGs

---

* 본 연구는 조문정(2022)의 공주대 석사학위 논문 중 일부를 수정 및 재구성한 것임.

** 세종 도담중학교 교사(Teacher, Sejong Dodam Middle School), zayemzay@gmail.com

*** 국립공주대학교 지리교육과 교수(Professor, Department of Geography Education, Kongju National University), ejlim21@kongju.ac.kr

www.kci.go.kr

I. 서론

인류의 삶이 시작되고 번영한 터전인 지구는 지난 수십 년간 모든 면에서 급속도로 변해왔다. 오늘날 전 세계는 급속한 기후변화와 생물다양성 감소, 환경오염, 물 부족 등의 환경 관련 문제뿐만 아니라 초국적 기업의 등장을 비롯해 투자자와 채권자들의 국내외 경제에 미치는 영향을 정부 차원과 비정부 차원 모두에서 다뤄야하는 상황과 마주해있다. 이러한 상황은 우리가 이전의 문제들을 경험하면서 축적해온 '기존의 해결 방식'을 무력화시켰다. 톱다운(top-down) 형태의 제한 정책, 물리적 대응, 억제책, 관심 유도 등 글로벌 정부 차원으로 시행되었던 방법들이나 인간 혹은 자연 차원의 이분법적 접근으로는 더이상 현재의 글로벌 이슈를 해결하기 어렵게 되었다.

그에 따른 '글로벌 시민(global citizen)'의 등장은 연결성, 공감, 국제적 책임감을 갖는다는 측면에서 전 세계 공동체를 동등한 존재로 받아들이는 것을 의미한다(Carvalho, 2007). 우리가 살아가는 글로벌 사회에서의 지리교육은 세계를 구성하고 있는 타자들을 존중하고 상생할 수 있는 공간 및 장소에 대한 연구와 함께 글로벌 단위 영역을 인식하는 글로벌 시민을 육성하기 위한 시민성 함양을 목표로 하고 있다. 글로벌 시민성 함양을 위해서는 학습자가 '로컬 단위 영역' 및 '글로벌 단위 영역'에서의 능동적 참여를 통해 글로벌 이슈(global issue)를 해결하는 과정에 참여하고, 더 나아가 정의롭고, 평화로우며, 관용적이고, 포용적이며, 안전한, 즉 '지속가능한 세상'을 만드는데 앞장설 수 있도록 역량을 키우는 데 있다. 따라서 이러한 '글로벌 시민성'은 평화교육, 권리 교육, 인간성 교육, 환경교육, 그리고 '지속가능성(sustainability)'에 대한 교육에 근원을 두고 있다(Prentice, 2005; 옥일남, 2014 재인용).

그러므로 지리교육에서 역시 지속가능성에 대한 교육을 실현하기 위한 다양한 차원에서의 타당성을 확보했으며 구체적인 방안에 대해 논하고 있는 것이 사실이다. 그러나 지속가능성에 대한 교육이 '실질적인 초점(substantive foci)'을 갖지 못하고 있다는 점은 여전히 비판받는 부분이다(Bednarz *et al.*, 2018). 또한 글로벌 시민성 함양을 위해서는 다양한 글로벌 이슈에 대한 이해가 필수적인데, 이는 추상적이고 모호할 뿐만 아니라 구체적으로 영역과 구성요소가 제시되지 않았던 한계가 있다. 이와 관련하여 국제지리연합(IGU, International Geographical Union)에서 파생된 협의체인 IYGU(International Year of Global Understanding)는 '글로벌 이해(global understanding)'를 통해 지속가능성에 대한 교육을 구체화하고자 하였다.

IYGU는 UN의 Post-2015 Development Agenda 및 지속가능성에 대한 교육 국제 연구 프로그램 등을 보완하는 교육 지향적인 프로젝트로, 지리교육에서 인문과 자연 그리고 일상 활동의 전 분야에 걸쳐 초학문성을 강화하고 급변하는 글로벌 이슈에 대해 지속가능한 해결 방식을 도모하는 것을 목표로 하고 있다. 특히 UN은 SDGs를 실천할 수 있는 지속가능성에 대한 교육을 위해 IYGU와 파트너십을 맺고, 글로벌 이해에 대해 강조해오고 있다.

본 연구에서는 '글로벌 이해'를 재개념화함으로써 지리교육 여러 부문에서 흩어져 논의되던 지속가능성에 대한 교육을 구체화하고, 현재의 지리 교육과정을 분석하여 현황을 파악해 시사점을 도출함으로써 지속가능성에 대한 교육, 더 나아가 글로벌 시민성 교육을 위한 지리교육 방향을 제시하고자 한다.

이를 위해 IYGU가 제시하고 있는 '글로벌 이해'를 재개념화하고 이를 구성하고 있는 핵심 개념, 구성요소를 선정하였다. 다음으로는 이러한 글로벌 이해의 교육과정 반영 정도를 파악하기 위한 내용 분석틀을 개발하였다. 내용 분석틀의 타당성을 얻기 위해 현직 중고등학교 교사들을 대상으로 FGI를 실시하고, 내용 분석 틀을 계속적으로 수정하였다. 이를 준거로 싱가포르와 한국의 지리교육과정을 글로벌 이해의 관점에서 분석하였으며 상호비교를 통해 시사점을 도출하고자 하였다. 더 나아가 앞으로 지리교육이 지향해야 할 방향을 글로벌 이해의 관점에 근거하여 제시함으로써 궁극적으로 글로벌 시민성 함양을 위한 방법을 모색하고자 하였다.

II. '글로벌 이해'와 지속가능성에 대한 교육

1. '글로벌 이해'와 글로벌 이슈

'글로벌 이해(global understanding)'란 세계 글로벌 이해의 해(International Year of Global Understanding, 이하 IYGU)에서 처음 구체화 된 개념이다. 국제지리연합(IGU, International Geographical Union)에서 파생된 협의체인 IYGU는 UN의 Post-2015 Development Agenda 및 SDGs

www.kci.go.kr

(Sustainable Development Goals),[1] 지속가능성에 대한 교육 국제 연구 프로그램 등을 보완하는 교육 지향적인 프로젝트로, 지리교육에서 인문과 자연 그리고 일상 활동의 전 분야에 걸쳐 초학문성을 강화하고 급변하는 글로벌 이슈에 대해 지속가능한 해결 방식을 도모하는 것을 목표로 한다. 특히 UN은 SDGs를 실천할 수 있는 지속가능성에 대한 교육을 위해 IYGU와 파트너십을 맺고, 글로벌 이해에 대해 강조해왔다.

IYGU에서 제시하는 학습 아이디어와 과제, 그리고 지향점을 바탕으로 글로벌 이해를 정의하면 다음과 같다. '글로벌 이해'란 개인이 지역 차원에서 하는 행동과 결정이 글로벌 이슈에 영향을 미친다는 사실과 영향을 주는 과정을 인식함에 따라 발휘하게 되는 '실천 및 참여 역량'을 통해 지속가능성이 달성되도록 행동의 관습화를 이끄는 학습이라고 할 수 있다.

여기서 말하고 있는 글로벌 이슈란 전 세계적으로 나타나는 문제, 즉 세계를 구성하고 있는 인간이라면 모두 책임져야 할 문제라고 할 수 있다. '글로벌 이해'는 기본적으로 글로벌 이슈가 발생함에 따라 그에 대한 대응을 위해 형성된 개념이다. 환경오염이나 기후변화, 인종 차별 등이 있으며, 강제적 이주나 디아스포라, 난민, 빈부격차에 따른 부의 재생산, 언어 및 종교 갈등, 자원 갈등, 테러 등이 이에 포함된다. 더 나아가 메가시티, 메트로폴리탄 등 진화된 형태의 도시 안에서 발생하는 수많은 생존 경쟁과 의, 식, 주생활, 민족 거주지와 문화적 충돌, 분리 및 분화 등의 끊임없는 계층 갈등 또한 포함한다. 글로벌 이슈는 복합적이며 다층적인 구조임과 동시에 초학문적 성격을 갖고 있다. 따라서 '환경, 사회, 경제' 혹은 '인문적이거나 자연적인 것'과 같이 분야의 경계가 있지 않으며, 모호한 형태로 중첩되어 있어 종합적인 분석과 이해가 필요하다.

이러한 글로벌 이슈는 근본적으로 개인의 평범한 일상적 행동과 그 과정에서 일어나는 의사결정이 모여 발생한다. 그러나 개인의 일상생활 범위는 대체로 로컬에 한정되기 때문에, 상대적으로 미시적인 형태라고 느껴지는 자신의 행동과 거시적인 형태로 인식되는 전 지구적 차원의 문제 사이에서 괴리감을 느낀다. '글로벌 이해'는 이러한 괴리감 사이에서 다리 역할을 함으로써 스케일의 차이를 극복하고, 개인의 인식 체계를 수정해 자신과 세계가 연결되어 있음을 깨닫는 것이 중요하다. 그 과정에서 개인의 행동에 대한 변화가 일어나며, 변화한 개인은 궁극적으로 글로벌 이슈에 대한 단발적인 참여를 극복하고 '실천 및 참여 역량'을 내재화해 지속적인 변화를 만들어 간다. 이 과정을 IYGU에서는 '지역적 행동과 전지구적 현상 사이의 불가분의 관계에 대한 인식'으로 표현하고 있다. 개인 차원의 행동과 글로벌 차원의 변화를 연결지음으로서 우리의 일상생활 속 행동이 세계와 전 지구적 문제의 시발점이자 해결책이 될 수 있음을 강조하는 것이라고 할 수 있다.

IYGU에서는 '글로벌 이해'를 4개의 아이디어로 구분해 설명하고 있다.

우선 첫 번째는 개인의 일상과 글로벌 이슈 간의 연결을 통해 매일 하는 결정과 선택이 모두 전 지구적 문제와 결부되어 있다는 사실을 아는 '로컬과 글로벌의 연결'이다. 두 번째는 연결을 바탕으로 한 개인의 실천으로, 글로벌 이슈가 진행되는 과정과 그로 인한 결과에 개인이 참여하면서 변화를 만들어내는 '실천 및 참여 역량'이다. 세 번째는 글로벌 이슈를 구성하는 여러 학문에 대한 관심을 갖고, 초학문적인 접근을 통해 로컬 단위에서 연구 및 적용해보는 노력인 '초학문성'이다. 그리고 네 번째는 지속가능성에 대한 고민으로, 글로벌 이슈에 대한 일회성을 지닌 해결이 아닌 '세대 간의 전승이 가능한 방안'을 위한 힘, 동력을 기르는 것을 뜻한다. 즉 IYGU가 강조하는 '글로벌 이해'는 로컬 단위의 영역과 글로벌 단위의 영역을 개인이라는 매개에 내재된 인식을 통해 통합시키고자 하는 노력이며, 더 나아가 이러한 통합은 일회적이지 않고 미래를 위한 지속가능성을 발생시키는 원동력이라고 할 수 있다.

2. '글로벌 이해'의 핵심 개념

본 연구에서는 이러한 선행 논의를 바탕으로 '글로벌 이해'의 핵심 개념을 '실천 및 참여 역량', '초학문성', '로컬과 글로벌의 연결' 3가지로 제안하고자 한다(그림 1). 이때 IYGU가 제시한 4개의 아이디어 중 '세대 간의 전승이 가능한 방안'은 '실천 및 참여 역량'과 구분이 모호하다고 판단되어 이를 통합하여 제시하였다.

첫째, '실천 및 참여 역량'은 개인의 지속적인 참여를 통해 글로벌 이슈의 양상과 결과에 대한 변화 이끌어내

www.kci.go.kr

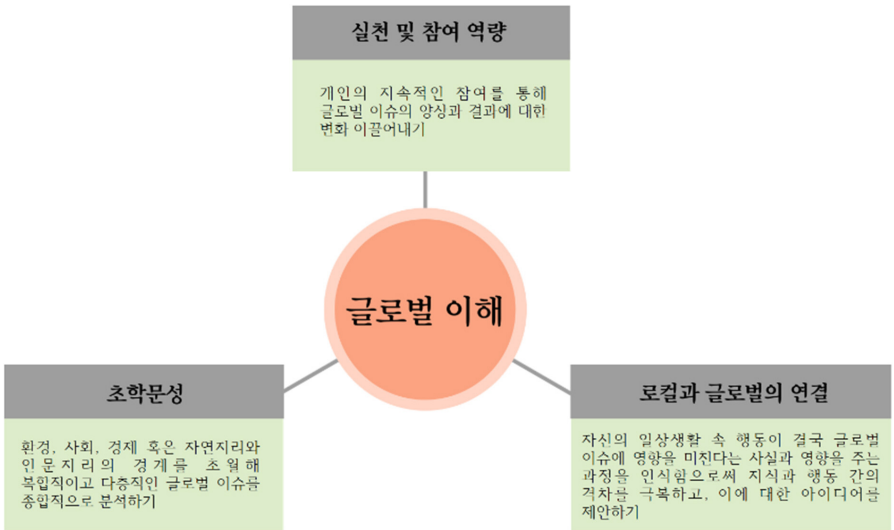

그림 1. 글로벌 이해(global understanding)의 핵심 개념

는 것을 의미하며, 둘째, '초학문성'은 환경, 사회, 경제 혹은 자연지리와 인문지리의 경계를 초월해 복합적이고 다층적인 글로벌 이슈를 종합적으로 분석하는 것이다. 또한 로컬과 글로벌의 연결: 자신의 일상생활 속 행동이 결국 글로벌 이슈에 영향을 미친다는 사실과 영향을 주는 과정을 인식함으로써 지식과 행동 간의 격차를 극복하고 이에 대한 아이디어를 제안하는 것을 의미한다.

이에 대해 보다 구체적으로 논하면 다음과 같다. '글로벌 이해'에서 가장 강조되는 개념은 '실천 및 참여 역량'이다. 글로벌 이슈에 대한 참여와 행동의 수정으로 발휘되는 실천 역량은 바텀업의 해결을 가능하게 하는 가장 중요한 원리이다. 이러한 실천 역량은 글로벌 시민성 교육에서 기존의 학습자들에게 기대되던 글로벌 이슈에 대한 참여 의지와 행동을 뛰어넘는 학습되는 역량이다. 또한 글로벌 이슈의 복잡성을 고려한 '초학문성'과 자신의 일상생활 속 행동이 결국 글로벌 이슈에 영향을 미친다는 사실과 영향을 주는 과정을 인식함으로써 로컬에서 실행할 수 있는 아이디어를 이해하며, 더 나아가 제시하는 '로컬과 글로벌의 연결' 이 세 가지가 '글로벌 이해'를 설명한다.

IYGU는 '글로벌 이해'가 일상생활의 행동과 글로벌 이슈를 어떠한 기준으로 연결하고 있는가를 표 1과 같이

표 1. 글로벌 이슈와 연결되는 일상생활 속 행동

사회문화적 차원	일상생활 속 인간 행동	자연적 차원
문화적 가치 (cultural values)	먹기, 마시기, 생존하기	식량 시스템
위기 (risk)	노동, 건축, 도시화	기후변화
문화적 다양성 (cultural diversity)	이주, 거주, 소속	생물 다양성
이해에 대한 계획 (schemes of interpretation)	쓰레기의 생산, 재활용, 보존	토양 악화
전지구적 라이프 스타일 (globalized lifestyles)	커뮤니케이션, 네트워킹, 상호작용	해수면
	스포츠, 엔터테인먼트, 레크레이션	

(IYGU, 2016)

www.kci.go.kr

제시하고 있다. 로컬 단위 영역에서 인간의 실천은 식량, 주택, 생활 방식, 여가, 이동성, 의사소통과 같은 강력한 문화적 요구를 기반으로 하며, 이는 전지구적 시스템의 상태에 강력한 영향을 미친다(Benno, 2015). 따라서 사회문화적 차원과 자연적 차원의 복합적인 상호작용은 결국 글로벌 이슈를 의미하며, 이것이 각각의 차원에서 일상생활 속 인간 행동과 어떻게 연결되는지를 분류하고 있다.

3. '글로벌 이해'를 통한 '지속가능성'의 실천

'글로벌 이해'는 UN의 Post-2015 Development Agenda 및 SDGs의 '지속가능성'을 보완하고 실현하기 위한 교육 프로젝트의 결과이며, Benno(2015)는 '오늘날 세계는 지속가능성이 필요하고, 지속가능성에는 글로벌 이해가 필요하다.'라는 말을 통해 이의 필요성을 뒷받침한다.

'지속가능성'은 1972년 로마클럽의 성장의 한계(The Limits to Growth)란 보고서에서 처음 언급되었으며, 1987년 Bruntland 위원회 보고서에서 미래 세대가 그들의 필요를 충족시킬 능력을 저해하지 않으면서 현재 세대의 필요 또한 충족시킬 수 있는 발전이라고 정의하면서 본격적으로 사용되기 시작했다. 지속가능성에 대한 논의는 시간의 흐름에 따라 발전해왔으나 궁극적으로는 발전과 삶의 질 향상을 추구함에 있어 '환경적, 사회적, 경제적 고려가 균형을 이루는 미래'를 생각하는 인류 전체의 번영과 관련이 되는 미래 지향적 패러다임이라고 할 수 있다. 지속가능성은 1992년 브라질의 리우데자네이루에서 열린 유엔 환경 개발 회의(UN Conference on Environment and Development, UNCED)의 주요 의제가 지속가능한 발전이 되면서 주목(이민부·김걸, 2017)받기 시작했으며 2015년에는 UN 제70회 총회에서 2030년까지 달성해야 할 인류 공동의 지속가능성에 대한 목표 17개를 통해 구체화 되었다.

'지속가능성'은 기존의 경제 성장에만 치중하던 발전 개념에서 벗어나 인류의 생존을 위해 환경 보호 및 생태계 보전 등이 필수적이며, 인류 공동체의 사회적 번영을 위해서는 빈곤과 가난, 불평등 등에서 벗어나 사회적 안정을 이루는 것이 필요한데, 이러한 세 측면이 서로 밀접한 연관성을 맺고 상호 영향을 주기 때문에 이를 통합적으로 고려하는 것이 필요하다는 의미를 담고 있다(권영락 외, 2021). 이러한 '지속가능성'은 결국 인류 공동체 전반의 글로벌 이슈를 어떻게 다루는가에 대한 보다 포괄적이고 상위적 접근이다. SDGs에서도 역시 지속가능성을 달성하기 위한 17개의 목표 전반에 사회, 경제, 환경에 대한 구분 없이 다양한 글로벌 이슈를 반영하고 있다.

이때 SDGs는 구체성과 책무 구조가 다소 모호하다는 점을 한계로 갖는다. 이러한 한계는 '지역적인 접근법'을 통해 지속 불가능성을 갖는 불안한 미래에 대응하는 진정한 변화의 수단으로 변화할 수 있다(이창언·오유석, 2017). 고은경(2016) 역시 SDGs의 17개 목표에 대한 문서 전반에서 공유되고 있는 '지속가능성'을 이루기 위해서는 전 세계 청년들의 참여 촉진 등이 '지역 단위'에서부터 이루어져야 함을 강조하며 일상생활로부터의 행동적 변화를 언급하고 있다. 이러한 맥락에서 로컬 단위 영역의 일상생활에서부터 행동 변화를 일으킬 수 있는 '글로벌 이해'는 지속가능성이 실현될 수 있는 원리로서 강조된다.

또한 로컬 이슈와 글로벌 이슈는 밀접하게 관련되어 있음이 분명하지만, 다양한 지역 스케일에 초점을 맞추어 글로벌 이슈를 해결하려는 시도는 많지 않았다(Marston 2000; Brenner 2001; Beck 2006; Benno, 2015 재인용). Benno는 거대한 스케일의 글로벌 이슈를 해결하기 위해서 국가와 국가 간 협력체가 주도하는 글로벌적 접근과 인식이 주로 강조되어왔으며, '지역에서의 참여' 자체를 강조한 사례는 비교적 많지 않았다는 점을 주목하였다. 그러나 최근 들어 '지속가능성'과 그를 통한 글로벌 이슈 해결이 주요 패러다임으로 자리 잡으면서 로컬에서부터의 참여, 즉 '글로벌하게 생각하고 지역적으로 행동하기(Think globally, Act locally)'에 해당하는 바텀업 해결 방식이 강조되고 있다.

앞에서 논한 대로 '글로벌 이해'는 이러한 바텀업 방식의 구체적인 교육적 형태라고 할 수 있다. 즉 지역에서의 일상적인 활동이 글로벌 이슈에 미치는 영향을 이해하고, 이를 행동으로 실천하는 것이 '일상적인 관행'을 통해서 지속가능성에 도달한다는 것이다. 따라서 SDGs가 지속가능성, 그리고 이를 반영한 지속가능한 개발을 위한 목표를 통해서 공유하는 미래는 '지속가능한 일상적 행동'을 성공적으로 체화하는 데 달려 있으며, 그에 대한 효과적인 매개가 바로 '글로벌 이해'라고 할 수 있다.

IYGU는 사람들이 어떠한 결정을 내릴 때 지속가능성을 고려하며, 글로벌 이슈 속에서 자신의 행동에 대한 책

www.kci.go.kr

임을 질 수 있도록 하는 '글로벌 이해'가 미래를 위한 지향점이라고 보고 있다. 따라서 IYGU는 글로벌 이슈에 대한 해결이 '개인으로부터 시작함'을 강조한다. IYGU의 핵심은 일상적인 행동(누구나 모든 사람에 의한)이 궁극적으로 글로벌 변화에 영향을 미치고 일상적인 결정이 지구적 상황과 관련이 있으며 실제로 그에 따라 달라진다는 아이디어를 통해 실천 역량을 학습함으로써 지속가능성을 도모하는 것이다. 우리는 어떻게 자연을 변화시키고 있는가. 글로벌 현실을 위해 어떻게 새로운 사회적, 정치적 관계를 구축할 것인가. 사회와 문화는 우리가 지구의 자연과 함께 살아가며 자연을 변화시키고 보존하는 방식들을 결정한다. 또한 우리가 일상 속 행동의 전체적인 결과를 인식하는 방식에 영향을 미치기도 한다(Meadow, 2020). 그렇기 때문에 IYGU는 '글로벌 이해'를 통해 앞으로 인류가 달성해야 할 환경과 인간의 공생이라는 목표, 더 나아가 인간이 누리고 있는 사회문화적, 경제적 기반과 가치를 계속해서 영위할 수 있는 '지속가능성'을 도모할 수 있는 교육을 구체화하고자 하였다.

표 2는 이러한 '글로벌 이해'의 구성요소에 대한 것으로, IYGU에서 제시하고 있는 아이디어를 구성하는 단어들과 수업 주제 그리고 SDGs의 17가지 영역의 세부내용을 비교하여 공통 요소를 추출한 결과를 지식·이해, 기능, 가치·태도와 환경, 경제, 사회의 차원으로 나눈 것이다.

Ⅲ. '글로벌 이해' 관점에서 싱가포르와 한국의 지리 교육과정 비교 분석

1. '글로벌 이해' 분석 기준 개발

본 장에서는 싱가포르의 지리 교육과정 5종, 한국의 2015 개정 교육과정에 따른 중학교 지리 영역과 세계지리 교육과정의 성취기준을 대상으로 '글로벌 이해'가 각 지리교육과정에 어느 정도 반영되었는지 내용분석 기법을 적용하여 비교 분석하였다. 내용분석 기법은 내용을 기술하고, 이를 규칙에 따라 체계적으로 범주화하여 기록된 정보의 내용을 조사하기 위해 고안된 객관적인 연구방법이라고 할 수 있다.

가장 먼저 교육과정 분석 틀을 앞 장에서 제시한 표 2를 기준으로 개발하였으며 이의 타당성을 확보하기 위한 'FGI 조사'를 2회 진행하였다. FGI를 선택한 것은 '글로벌 이해'에 대한 선행 연구가 많지 않으며, 개념의 재정

표 2. 글로벌 이해(global understanding)의 구성요소

영역			
지식·이해		기능	가치·태도
환경	· 식물종 보존 · 기후 변화 · 유기농업/ 로컬푸드 · 친환경 시설 · 생산 원료의 출처 · 재활용과 쓰레기 순환 · 도시 홍수 · 천연자원	· 소통하기, 상호작용하기 · 협력하기 · 공감하고 이해하기 · 복잡한 현상 분석하기 · 일상생활 속에서 의사 결정하기 · 미시적 행동과 거시적 결과를 연결하기 · 비판적 사고하기	· 환경 보호 및 보전 · 책임감 · 문화유산과 무형적 문화 보전 · 다양성 존중 · 전 지구적 라이프스타일 · 인권의식 · 공존의식 · 경제적 가치 창출 · 적극성과 능동성 · 참여 의식
경제	· 자급자족 · 지역 기반 산업 · 생태관광 · 지속가능한 경제성장		
사회	· 모빌리티 · 노인 일자리 · 로컬 커뮤니케이션 · 주택 부족 · 엔클레이브 · 사회 구조 이해		

www.kci.go.kr

표 3. FGI(focus group interview) 참여자 정보

ID	교직경력 (년)	현재 직급	근무지
A	7년	고등학교 교사	세종
B	5년	고등학교 교사	세종
C	5년	중학교 교사	세종
D	8년	고등학교 교사	충남
E	4년	중학교 교사	대전
F	3년	고등학교 교사	경기

의 과정에서 타당성을 확보하기 위해서는 지리교육 관련 전문가의 의견을 필요로 했기 때문이다(표 3). 1차 FGI에서는 면담지와 반구조화된 면담을 활용하여 기초 자료를 수집하고, 이를 중심으로 2차 FGI에서는 답변에서 수집된 키워드 중심의 텍스트를 기반으로 전체적인 의견에 대한 면담자의 생각을 구체적인 근거와 함께 답변할 것을 요청했다. 연구자가 도출한 '글로벌 이해'의 구성요소에 대한 전문가 의견을 종합하여 표 4와 같은 교육과정 내용분석 준거 틀을 최종적으로 완성하였다.

FGI 인터뷰 결과에 따른 주요 시사점과 관련 내용을 살펴보면, 첫째 '글로벌 이해'의 정의를 바탕으로 한 구성요소의 타당성에 대해서는 일부 구성요소에 대한 추가 의견과 포괄성에 대한 의견이 있었다. 기본적으로 지식·이해, 기능, 가치·태도로 구성요소를 나눈 것과 지식·이해를 지속가능성의 3영역으로 구분한 것은 타당하다는 의견이 많았다. 그러나 하위 구성요소에 대해서 추가 혹은 삭제와 관련된 의견이 다소 있었다. 그 중 일부를 전사하면 다음과 같다.

E교사: '글로벌 이해'의 구성요소 중 지식·이해 차원에서 **환경 영역에 기후변화에 대한 내용이 별도로 추가**되었으면 한다. 기후 변화 그 자체로도 다뤄야 하는 내용이 많고, 지속가능성에 대한 교육에서 중요한 비중을 차지하고 있기 때문에, 다른 여러 요소에 걸쳐 나타나는 것보다는 한 가지의 구성요소로 있어야 한다고 생각한다.

A교사, D교사: 지식·이해차원에서 **경제 영역에 '공정무역', '책임생산', '윤리적 소비'가 추가**되어야 한다고 본다. 특히 한국의 지리 교육과정의 경우 세계화와 경제 블록에 대한 내용은 다루고 있지만, 이것이 과연 '글로벌 이해'와 연관이 있는지는 잘 모르겠다. 하지만 최근의 **ESG경영, 사회적 책임 경영 등의 요소나 공정무역, 소비자들의 소비 윤리**에 대한 요소가 추가된다면 이는 '글로벌 이해'에서 말하는 개인과 글로벌 이슈 간의 연결성에 구체적인 예시가 될 것 같다.

C교사, E교사: **'자급자족'의 요소는 지나치게 농촌 사회의 것으로 인식될 가능성**이 있고 '로컬 푸드', '지역 기반 산업'이 있어 중복된다고 생각된다. 따라서 삭제하거나 이에 대한 설명이 자세하면 좋을 것 같다.

둘째, 내용분석을 위한 분석 기본단위의 설정과 각 분석 기본단위를 구성하고 있는 관련 요소의 적절성에 대해서는 대체로 적절하나, 분석 기본단위의 '관련 요소'들에 대한 의견이 있었다.

B교사: **'식물종 보존'**의 관련 요소를 열대우림파괴, 식물종 감소로만 설정할 경우 열대우림파괴와 기후변화로 인한 식물종 감소의 의미가 상이하다는 생각이 든다. 따라서 **열대우림파괴, 식물종 감소, 생태계 파괴를 포괄적으로 묶는 단위**여야 전반적인 지구 생태계와 관련한 내용임을 이해할 수 있을 것 같다.

F교사: **'엔클레이브'**의 관련 요소를 차별금지법, 다양성, 존중 등으로 묶을 때 법 차원의 쟁점은 큰 연관성이 없다고 생각한다. 또한 실제적으로 현장에서 학습될 가능성이 있는지도 의문이다.

A교사: **'주택부족'**의 관련 요소에 슬럼과 빈민가를 넣는 것은 자칫하면 주택부족으로 인해 슬럼과 빈민가가 형성되었다는 생각으로 이어질 수 있어, 이를 **사회 전반적인 구조적 현상과 묶어 함께 보는 것**을 제안한다.

이외에도 사회적 젠더 이슈, 다양한 형태의 갈등과 그로 인한 분쟁, 이념, 경계로 인해 구분되어진 타자와 소외되는 사람들에 대한 다양한 접근이 필요하다는 의견이

www.kci.go.kr

표 4. 글로벌 이해(global understanding) 교육과정 내용분석 틀

영역	분석 기본단위	관련 요소	표기
지식·이해	**식물종 보존**	**열대우림파괴, 식물종 감소, 생태계 파괴**	A
	기후 변화	**인간과 연관되어 나타나는 기온 변화, 해수면 변화, 이상기후 현상**	
	유기농업/ 로컬푸드	토양 오염, 탄소발자국, 식량 부족, 환경과 관련된 농업	
	친환경 시설	환경에 영향을 최소화하는 시설, 자원 효율 제고를 통한 청정 생산 실현	
	생산품 및 원료의 출처	**공정무역, 개발도상국과 최빈국의 노동환경**	
	재활용과 쓰레기 순환	쓰레기 재활용 및 재사용, 과대 포장, 환경파괴, 폐기물 관리	
	도시 홍수	도시 생산성, 지표 피복 변화, 식생 감소	
	천연자원	**자원 고갈 대응, 물 자원 오염 및 부족, 석유 자원 갈등, 대체 자원의 개발**	
	자급자족	농촌과 도시 인프라 균형, 농업기술개발, 정책적 지원	
	지역 기반 산업	지역 기반 중소산업, 국가적 지원 정책, 지역사회 시민 참여	
	지속가능한 경제 성장	**ESG 경영, 기업의 사회적 책임, 소비 윤리**	
	생태관광	지역 일자리 창출, 자연 및 문화유산 보존	
	모빌리티	도시 교통, 대중교통, 친환경 모빌리티, 대기 오염, 이동권 보장	
	노인 일자리	고령화, 실업률, 인구 대책, 연령 별 정책 소외	
	로컬 커뮤니케이션	지역 사회 연대, 지방자치정부, 커뮤니티센터	
	주택 부족	주택 공급, 적정가격의 주택과 기초 공공서비스	
	앤클레이브	**민족 다양성, 문화 존중, 문화공존, 지구 공동체**	
	사회 구조 이해	**슬럼, 빈민가, 자본 순환과 빈부격차, 건조환경**	
기능	의사소통과 상호작용	대화, 토론, 토의, 설명 등의 행동	B
	협력하기	타인의 견해와 의견 존중, 연대의식	
	공감하고 이해하기	사회적 영향, 타인의 감정, 현상에 대한 공감	
	복잡한 현상 분석하기	논리적 사고, 전략의 구성, 원인과 결과 찾기	
	비판적 사고하기	타당성 검토, 보완점과 변화되어야 하는 점 찾기	
	미시적 행동과 거시적 결과를 연결하기	자신의 행동과 글로벌 이슈의 상관관계 이해	
	일상생활 속에서 의사 결정하기	능동적으로 판단하기, 결정에 책임감 갖기	
가치·태도	환경 보호 및 보전	환경 관심, 환경 보호를 위한 확고한 의지	C
	문화유산과 무형적 문화 보전	세계 문화유산을 보호하고 보존하기 위한 노력	
	다양성 존중	인종, 성별, 나이, 국적, 거주지 등에 관계 없는 포용적인 사고	
	전 지구적 라이프스타일	세계화에 따른 인터넷과 교통 기술을 이용한 로지스틱스, 이주, 이동, 교류 등에 익숙한 삶	
	인권의식	보편적인 권리 실현에 대한 확고한 의지	
	공존의식	환경과 인간의 공존을 통한 지속가능성 확보	
	책임감	행동과 실천에 대한 책임	
	경제적 가치 창출	인류 번영을 위한 삶의 가치 영위	
	적극성과 능동성	정보 탐색과 활용, 변형을 통한 해결 방안 도출	
	참여 의식	글로벌 이슈 해결 과정에 참여하고자 하는 의지	

많았다. 이를 바탕으로 제시된 의견을 반영해 최종적으로 수정한 교육과정 내용분석 틀은 표 5와 같다.

'글로벌 이해'의 하위 요소이자 분석 기본단위로 '기후 변화'를 추가하였다. 이전 구성요소의 '식물종 보존'에서 기후 변화로 인한 식물종 감소만으로는 '지속가능성'에 대한 연관을 뚜렷하게 살피기 어렵다는 의견을 반영하여 '인간과 관련되어 나타나는 기온 변화, 해수면 변화, 이상기후 현상'을 포괄하는 새로운 단위를 만들었다. '생산 원

www.kci.go.kr

표 5. 분석 대상 싱가포르 교육과정 문서

교육과정 자료명	출처
㉠ 2021 Lower Secondary Geography ㉡ 2013 Geography Syllabus (Upper Secondary)	https://www.moe.gov.sg/secondary/courses/express/electives#subjects (검색일: 2022. 04. 19.)
㉢ 2016 Geography Syllabus(Pre-University) H1 ㉣ 2016 Geography Syllabus(Pre-University) H2 ㉤ 2016 Geography Syllabus(Pre-University) H3	https://www.moe.gov.sg/post-secondary/a-level-curriculum-and-subject-syllabuses (검색일: 2022. 04. 19.)

료의 출처'는 '생산품 및 원료의 출처'로 변경해 노동환경까지 고려할 수 있도록 모호함을 제거하고자 하였다. '자원(물, 석유)' 역시 한정적으로 천연자원을 포함하는 것에 대한 제한성을 해소하기 위해 '천연자원'으로 요소의 명칭을 수정하였다. 또한 기존의 구성요소 중 경제 차원의 구성요소가 부족하다는 의견에 따라, '지속가능한 경제성장'이라는 요소를 추가하였다. ESG 경영, 기업의 사회적 책임, 소비 윤리와 같은 경제 차원의 지속가능성과 관련된 내용을 포함시켜, 분석 기준의 균형을 맞추었다. 마지막으로 기존의 '엔클레이브'에 대한 관련 요소에 차별금지법이 포함되는 것에 대한 검토 의견을 반영하여 이를 삭제하고, 사회 구조적 문제에 대한 비판적 접근을 위해 '사회 구조 이해' 요소를 추가, 이에 대한 요소로 '주택부족'의 관련 내용이었던 '빈민', '슬럼'을 옮겼다.

2. 싱가포르 지리 교육과정에서의 '글로벌 이해' 분석

타당성이 확보된 표 4의 교육과정 분석 준거를 근거로 싱가포르 지리 교육과정에서 '글로벌 이해'가 반영된 정도를 분석하면 다음과 같다. 분석 대상으로 싱가포르를 선정한 이유는 싱가포르의 교육과정이 비교적 오랜 기간 '시민성 함양'을 목표로 하고 있기 때문이다. 특히 지리 교과에서는 시사 문제와 실제적 문제들을 수업에 이용하는 것을 강조하고 있으며(임은진, 2014), 나선형의 교육과정 구조로 지역에서부터 국토, 나아가 전 세계까지를 학습의 범위로 연령에 따라 계열화하고 있기 때문에 글로벌 시민성과 관련되는 부분이 많다. 따라서 싱가포르의 지리 교육과정을 분석해 비교하는 것은 한국의 지리 교육과정에 시사하는 점이 크다고 판단된다.

표 5는 분석 대상인 교육과정 자료이다. 싱가포르는 한국의 중등 교육과정이 각각 하급, 상급 중등교육으로 나누어 구성되어 있다. '지리' 교과는 하급 중등교육(lower secondary) 과목과 상급(upper secondary) 중등교육 선택 과목으로 교과 명칭이 등장하며, 상급 중등교육 과목 중 통합 인문학(Combined Humanities) 과목에서 지리 영역을 학습하게 된다. 하급 중등교육은 한국의 학제로 중학교 저학년, 상급 중등교육은 중학교 고학년에 해당하며 대학 진학 전 교육과정은 고등학교 수준에 해당한다. 싱가포르의 하급 중등 지리 교육과정(lower secondary geography)은 총 대단원 2개, 중단원 6개, 중단원에 따른 소단원 24개로 이루어져 있다.

'분석 기본단위'와 '관련 요소'에 포함되는 분석 대상 내용을 모두 고려했으며, 맥락적으로 '글로벌 이해'와 관련하여 기본단위 및 관련 요소를 지칭하는 문장이라면 포함시켰다. 표 6은 이러한 분석 내용을 비중으로 계량화시킨 것이다. 표 6을 보면, 분석 대상 교육과정 문서들이 '글로벌 이해'에 해당하는 내용을 얼마나 반영하고 있는지 알 수 있다.

표 7은 '글로벌 이해'에 해당하는 분석 기본단위가 분석 대상 교육과정 문서에서 몇 가지나 확인되는지 분석 기본단위의 포함 개수를 도표화한 내용이다. 대체적으로 저학년의 교육과정보다 고학년의 교육과정으로 갈수록 '글로벌 이해'의 관련 요소를 포함하고 있다는 것을 알 수 있다. 이때 가장 고학년의 교육과정에 해당하는 H3(㉤)의 개수가 적은 이유는 기본적으로 H3 교육과정의 경우 지식에 해당하는 영역보다 지금까지 배운 내용을 바탕으로 학생들이 직접 연구 주제를 설정해 이를 탐구하는 방향으로 설계되어 있어 내용 텍스트의 비중이 적기 때문이다.

지식·이해 영역에 해당하는 내용을 가장 많이 포함하는 교육과정은 대학 진학 전 교육과정(pre-univ) H2(㉣)였다. H2 교육과정은 지식·이해 영역에서 식물종 보존, 기후변화, 유기농업/로컬푸드, 친환경 시설, 도시 홍수, 자원, 지역기반산업, 노인 일자리, 주택부족 및 엔클레이브에 해당하는 내용을 포괄적으로 다루고 있음을 확인하였

www.kci.go.kr

표 6. 글로벌 이해(global understanding) 서술내용 항목별 비중

분석 기본단위		분석 대상 교육과정 문서				
		㉠	㉡	㉢	㉣	㉤
지식·이해	식물종 보존	6.3	4.8	-	2.8	4.8
	기후변화	-	4.8	6.9	4.2	-
	유기농업/ 로컬푸드	-	6.5	3.4	2.8	-
	친환경 시설	-	-	-	2.8	-
	생산 원료의 출처	-	-	-	-	2.4
	재활용과 쓰레기 순환	-	-	-	-	-
	도시 홍수	4.7	-	5.2	2.8	-
	천연 자원	9.4	-	-	4.2	2.4
	자급자족	-	-	-	-	-
	지역 기반 산업	-	-	5.2	4.2	-
	지속가능한 경제 성장	-	-	-	-	-
	생태관광	-	3.2	-	-	-
	모빌리티	6.3	-	-	-	2.4
	노인 일자리	-	-	1.7	1.4	-
	로컬 커뮤니케이션	-	-	3.4	-	-
	주택 부족	6.3	-	-	2.8	-
	엔클레이브	-		5.2	1.4	-
	사회 구조 이해	-	-	1.7	1.4	-
기능	의사소통과 상호작용	20.3	16.1	6.9	-	-
	협력하기	1.6	-	-	-	-
	공감하고 이해하기	3.1	-	3.4	1.4	-
	복잡한 현상 분석하기	1.6	4.8	6.9	8.3	-
	비판적 사고하기	7.8	17.7	-	-	-
	미시적 행동과 거시적 결과를 연결하기	1.6	-	5.2	2.8	4.8
	일상생활 속에서 의사 결정하기	-	-	-	1.4	-
가치·태도	환경 보호 및 보전	1.6	1.6	-	1.4	11.9
	문화유산과 무형적 문화 보전	-	-	-	-	2.4
	다양성 존중	1.6	-	1.7	2.8	-
	전지구적 라이프스타일	-	-	-	1.4	9.5
	인권의식	1.6	-	-	-	-
	공존의식	-	3.2	3.4	8.3	7.1
	책임감	-	-	-	-	-
	경제적 가치 창출	-	-	-	4.2	2.4
	적극성과 능동성	-	-	-	-	-
	참여 의식	-	-	1.7	1.4	2.4

단위(%), 소수점 2번째 자리에서 반올림

다. 또한 가치·태도 영역에서도 환경 보호 및 보전, 다양성 존중, 전지구적 라이프스타일, 공존의식, 경제적 가치 창출, 참여 의식을 강조함으로써 비교 대상 교육과정 중 H3(㉤) 교육과정과 같이 가장 많은 가치·태도 영역의 하위 요소를 포함하고 있는 교육과정이었다.

표 7. 글로벌 이해(global understanding) 분석 기본단위 포함 갯수

영역	분석 대상 교육과정 문서				
	㉠	㉡	㉢	㉣	㉤
지식·이해	5	4	8	11	4
기능	6	3	4	4	1
가치·태도	3	2	3	6	6

www.kci.go.kr

표 6과 7을 근거로 알 수 있는 내용을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 지식·이해 차원에서 싱가포르의 지리 교육과정에서는 주로 '자원', '식물종 보존', '도시 홍수', '기후변화'와 같은 내용 요소를 반복적으로 언급하고 있었다. 특히 '자원'의 경우 각 교육과정 문서에서 적게는 2.4%, 많게는 9.4%까지의 비중을 차지하고 있었고, 가장 중복되게 많이 나오는 주제는 열대우림과 관련하여 '식물종 보존'이었다. 이는 싱가포르가 갖는 지리적 특성에 기인한 결과로, 국토에 대한 이해를 바탕으로 이를 글로벌 이슈와 연관 짓고 있다. 다만 '재활용과 쓰레기 순환', '자급자족'관 관련해서는 한 번도 언급되지 않았다.

둘째, 기능 차원에서 가장 강조하는 것은 '의사소통과 상호작용', '비판적 사고하기'였다. 각 단위는 최고 20.3%, 17.7%의 비중을 차지할 만큼 교육과정에서 핵심적인 요소로 다뤄지고 있었다. 그 이유는 성취 목표에서 (타인에게) 설명하기, 토론 및 아이디어 교환, 타당성의 검토, 이점과 보완점 도출 등의 요소를 통해 글로벌 이슈에 대한 참여적 사고를 강조하고 있기 때문으로 보인다. 그 외에도 기능 차원에서는 '협력하기', '일상생활 속에서 의사 결정하기'가 각각 1.6%와 1.4%의 비중으로 교육과정 문서에서 1회 정도만 등장하였음에도 불구하고, '글로벌 이해'에서 가장 중요한 요소 중 하나인 '미시적 행동과 거시적 결과를 연결하기'를 상급 중등 지리교육과정(upper secondary geography, ㉡)을 제외하면 모든 교육과정 문서에 기술되어 있다는 점은 싱가포르의 지리 교육과정이 '글로벌 이해' 함양을 위한 기본적인 노력은 하고 있다는 의미로 볼 수 있을 것이다.

셋째, 가치·태도 영역에서는 '환경 보호 및 보전', '공존의식'이 고학년의 지리 교육과정으로 갈수록 강조되고 있었다. 인권의식, 책임감, 적극성과 능동성을 제외한 모든 기본단위가 최소 1%에서 최대 9.5%의 비중을 차지하고 있었고, 평균적으로 '환경 보호 및 보전', '공존의식'에 대한 내용이 가장 많았다. 특히 '환경 보호 및 보전'은 지식·이해 영역의 '식물종 보존'과 더불어서 같이 언급되는 경우가 많았고, '공존의식'은 환경 개발과 인간의 삶 사이에서 가치판단을 통해 '지속가능성'과 관련된 요소로 등장했다. 이러한 결과는 싱가포르의 지리 교육과정에서의 '글로벌 이해'와 관련한 하위 요소로 환경을 강조한다는 사실을 보여준다. 이는 반대로 보면 문화유산, 경제적 가치, 인권 등의 사회, 경제적 가치와 태도 부문에 대한 강조는 상대적으로 부족하였다.

정리하면, 싱가포르의 지리 교육과정은 기본적으로 국토와 관련된 글로벌 이슈를 주제로 선정해, 이를 점진적으로 세계 공간 단위의 문제로서 학습하는 동심원적 배열을 갖고 있다. 따라서 저학년의 경우 '식물종 보존', '자원', '도시 홍수'의 내용이 언급되는 빈도가 높으며 고학년으로 갈수록 다양한 '글로벌 이해'의 하위 요소들이 골고루 언급되고 있다. 또한 의사소통과 비판적 사고를 강조할 뿐만 아니라, 미시적 행동과 거시적 결과를 연관 지음으로써 '글로벌 이해'를 함양할 수 있는 교육과정의 기본적 특징을 보이고 있고, 환경적 가치에 집중하고 있으나 '지속가능성'과 직접적으로 연관된 주제를 통해 '공존의식'을 고학년이 될수록 비중 있게 다루고 있다.

또한 싱가포르의 지리 교육과정 문서에 대한 질적 분석을 통해서 양적 분석의 한계를 보강하고자 하였다. 그 결과 다음과 같은 특징을 갖고 있었다.

첫째, '글로벌 이해'를 함양할 수 있는 내용을 중심으로 교육과정을 서술하고 있다. 기본적으로 싱가포르의 지리 교육과정은 모든 중단원 혹은 토픽(topic)의 중심 주제가 글로벌 이슈였다. 따라서 그에 대한 성취 목표(learning outcomes)나 내용구성 역시 글로벌 이슈를 어떻게 인식하고 접근하고 있는가, 더 나아가 어떤 해결 방안을 사용하고 있는가, 개인은 어떻게 대응해야 하는가의 내용이다. 특히 기능 차원에서 '글로벌 이슈에 대한 해결이 자신의 일상생활 속 결정으로 가능하다는 점'을 다루는데, 이는 '글로벌 이해'의 핵심 개념 중 '로컬과 글로벌의 연결'에 중첩되어 해당하는 중요한 서술이다. 또한 성취 목표로 다양성에 대한 포용적 태도, 실천적 방향을 꾸준히 서술하고 있었다.

둘째, '로컬에서의 참여'와 '글로벌 차원의 결과'를 잇고자 하는 시도를 다양한 차원에서 전개하고 있다. 다음은 이와 관련해서 H1의 중단원 1 '기후와 기후 변화'와 관련된 서술 중 일부이다.

> 이 주제는 학생들이 자연적 프로세스와 인간 프로세스가 상호 연결되어 있음을 이해하는 데 도움이 됩니다. 그들은 기후 변화의 증거를 조사하고 **기후 변화에 가장 잘 대응하는 방법**에 대한 토론에 참여하도록 합니다. 학생들은 또한 열

www.kci.go.kr

대우림기후지역의 홍수에 대한 연구를 통해 기후 변화와 극한 기상 패턴 사이의 관계를 탐구합니다. 대규모 물리적 프로세스 외에도 지역에서 자연재해에 대한 취약성이 **'로컬 단위 규모' 요인에 의해 결정된다는 것**을 이해하게 됩니다.

(대학 진학 전 교육과정 H1의 중단원 1 학습 내용)

여기서 대규모 물리적 프로세스란 곧 자연적인 힘이고, 로컬 단위 규모 요인이란 지역에서 인간이 행하는 행동과 해결을 위한 참여를 의미한다. 즉, 기후 변화에 의한 자연재해에 대해 정주공간이 갖는 취약성은 결국 자연적 요인뿐만 아니라, '인간이 문제를 제공'하기도, '인간이 문제를 해결'하기도 한다는 의미이다. 이는 곧 로컬과 글로벌의 연결을 통해 자신의 일상생활 속 행동이 결국 기후 변화라는 글로벌 이슈에 영향을 미치는 사실을 인식하게 함과 동시에 지식과 행동 간의 격차를 극복하도록 하는 것이다. 또한 싱가포르의 지리 교육과정에서는 다양한 차원으로 로컬과 글로벌을 연결하고자 하는데, H2 교육과정의 '세계의 다른 지역 사회에 대한 일상적 결정의 의미에 민감하게 한다.'나 H3 교육과정의 '국가 단위에서 환경 활동에 참여함으로써 얻을 수 있는 세계적 결과' 등이 이에 해당한다. 즉 구체적인 개인의 의사결정을 통한 글로벌 이슈의 변화를 강조하는 것뿐만 아니라, 국가 차원 및 기관 차원의 대응을 알아봄으로써 글로벌 영역과 로컬 영역을 연결하려는 내용의 비중 역시 높았다.

셋째, 초학문적 주제들을 포함해 환경, 사회, 경제 혹은 인문지리와 자연지리의 구분을 탈피하고자 하였다. 싱가포르의 지리 교육과정은 인간 혹은 환경의 이분법적 사고를 넘어서 글로벌 사회의 여러 갈등 요소를 다층적으로 조명해 완화하고 극복하고자 한다. 예를 들어 하급 지리 교육과정(lower secondary geography)에서 중단원 1 '해안-해안 환경이 중요할까?'의 경우, 자연지리 주제에 인간의 영역을 포함해 학습 내용을 구성하였다.

해안지역을 지속가능한 방식으로 관리할 수 있는 방법에 대해 설명한다.

(상급 중등 지리교육과정의 중단원 1 학습 목표)

열대성 저기압이 인간에게 미치는 영향을 완화시키고, 이에 대응하기 위한 조치의 효과를 평가한다.

(상급 중등 지리교육과정의 중단원 3 학습 목표)

'해안지역'에 대한 내용은 자연지리 영역으로 지형, 환경, 생태계 등의 요소를 포함하고 있다. 기본적으로 위 중단원의 성취 목표는 연안을 구성하는 지형과 생태에 대해 배운 후, 이를 통해 얻을 수 있는 생태계 서비스나 이를 인간이 활용하는 방안, 그리고 공존할 수 있는 방향으로 내용을 전개한다. 또한 중단원 3의 학습 목표 역시 기후 변화에 따라 생길 수 있는 열대성저기압과 같은 이상기후 현상에 대해 현상 자체는 자연적 현상일지라도 이의 원인이 인간 활동임을 강조함으로써 자연지리 영역으로서의 열대성저기압이 아닌, 인간과 자연의 상호작용으로서의 열대성저기압에 대해 서술하고 있다. 따라서 '글로벌 이해'의 핵심 개념 중 초학문성에 대한 내용을 환경, 사회, 경제 영역의 구분 없이 통합적 접근을 통해 반영하는 것을 확인할 수 있다.

3. 한국 지리 교육과정에서의 '글로벌 이해' 분석

한국 지리 교육과정에서의 '글로벌 이해' 분석 대상은 '2015 개정 사회과 교육과정 중학교 지리 영역'과 '2015 개정 사회과 교육과정 세계지리'로 하였다.

분석 내용을 비중으로 계량화시킨 것이 표 8이다. 표를 보면, 분석 대상 교육과정 문서들이 '글로벌 이해'에 해당하는 내용을 얼마나 반영하고 있는지 알 수 있다.

표 9는 '글로벌 이해'에 해당하는 분석 기본단위가 분석 대상 교육과정 문서에서 몇 가지나 확인되는지 분석 기본단위의 포함 개수를 도표화한 내용이다. 우선 중학교 지리 영역이 세계지리 교과에 비해 포괄적으로 '글로벌 이해'에 해당하는 내용을 많이 포함하고 있다는 것을 알 수 있다. 특히 지식·이해 영역의 경우, 중학교 지리 영역에서 기후 변화를 비롯해 생태관광, 로컬 커뮤니케이션까지 세계지리 교과에서 다뤄지지 않는 요소를 폭넓게 포함하고 있다.

그러나 한국의 지리 교육과정은 중학교 지리 영역과 세계지리 모두 최소 비중과 최대 비중 간의 차이가 크지 않다. 이는 곧 폭넓게는 다루고 있지만, 깊게 다루지는 않는다는 의미이기도 하다. 즉, '글로벌 이해'에 해당하는 요소들이 중복되어 나타나지 않았고 1~2회 정도의 단발적인 내용 서술에 그쳤다. 그중 가장 많은 비중을 차지하는 요소는 지식·이해 영역에서 '기후 변화'와 '엔클레이브(인종 다양성과 관련)', '자원'이었으며, 기능 영역에서는 '비

www.kci.go.kr

표 8. 글로벌 이해(global understanding) 서술내용 항목별 비중

분석 기본단위		분석 대상 교육과정	
		중학교 지리 영역	세계지리
지식·이해	식물종 보존	-	-
	기후변화	2.4	1.8
	유기농업/ 로컬푸드	0.8	1.8
	친환경 시설	-	-
	생산품과 원료의 출처	-	0.9
	재활용과 쓰레기 순환	1.6	-
	도시 홍수	-	-
	천연자원	2.4	2.7
	자급자족	0.8	-
	지역 기반 산업	-	-
	지속가능한 경제 성장	-	-
	생태관광	0.8	-
	모빌리티	0.8	-
	노인 일자리	-	-
	로컬 커뮤니케이션	1.6	-
	주택 부족	0.8	-
	엔클레이브	2.4	2.7
	사회 구조 이해	-	-
기능	의사소통과 상호작용	-	-
	협력하기	0.8	-
	공감하고 이해하기	-	-
	복잡한 현상 분석하기	0.8	1.8
	비판적 사고하기	2.4	-
	미시적 행동과 거시적 결과를 연결하기	-	0.9
	일상생활 속에서 의사 결정하기	0.8	-
가치·태도	환경 보호 및 보전	-	1.8
	문화유산과 무형적 문화 보전	0.8	-
	다양성 존중	1.6	1.8
	전지구적 라이프스타일	-	0.9
	인권의식	0.8	-
	공존의식	2.4	1.8
	책임감	-	-
	경제적 가치 창출	1.6	2.7
	적극성과 능동성	-	-
	참여 의식	-	0.9

단위(%), 소수점 2번째 자리에서 반올림

판적 사고하기'와 '복잡한 현상 분석하기'였다. 마지막으로 가치 영역에서는 '환경 보호 및 보전', '다양성 존중', '경제적 가치 창출' 순으로 비중있게 다루어졌지만, 전체에서 2%의 수준을 넘지는 못했다.

또한 한국의 지리 교육과정에 대한 질적 내용분석 결과에 따른 특징은 다음과 같다.

표 9. 글로벌 이해(global understanding) 분석 기본단위 포함 갯수

영역	분석 대상 교육과정	
	중학교 지리 영역	세계지리
지식·이해	10	5
기능	4	2
가치·태도	5	6

www.kci.go.kr

첫째, '글로벌 이해'를 함양할 수 있는 내용보다는 지리적 현상에 대한 사실적 기술을 중심으로 의미 전달이 되고 있다.

표 10은 2015 개정 사회과 교육과정 중학교 지리 영역 '우리와 다른 기후, 다른 생활'에 해당하는 성취기준이다. 이때, 한국의 지리 교육과정은 '기온', '강수', '기후지역 구분', '열대 우림 기후 지역의 특징', '지중해성 기후의 특징', '서안해양성 기후의 특징', '건조 기후의 특징', '툰드라 기후의 특징', '주민 생활' 등 기후학과 관련한 지리적 현상과 사실, 그리고 이에 적응하여 살아가는 주민들의 생활 모습에 집중하고 있다. 특히 주민 생활 모습은 환경과 상호작용한 결과로서의 생활 모습을 중심으로 서술되었다. 인간과 자연환경의 상호적 피드백 그 자체보다는 인간이 자연환경에 적응하고, 환경을 활용하여 사는 결과를 중심으로 서술함으로써 사실적 지리 지식 습득에 가까운 내용구성을 한다고 볼 수 있다.

'[9사02-01~04]' 외에도 지표 공간의 자연환경 및 인문환경에 대한 이해를 통해 지역에 따른 인간 생활의 다양성을 파악하기 위한 내용을 중심으로 '자연으로 떠나는 여행', '다양한 세계, 다양한 문화' 등의 단원이 이와 유사한 지리적 지식을 중심으로 기술하고 있다. 세계지리 교육과정에서도 동일한 구성이 보이는데, 세계지리 2단원과 3단원의 경우 주제 중심으로 교육과정이 구성되어 있어 각각 '세계의 자연환경과 인간 생활(자연지리)', '세계의 인문환경과 인문 경관(인문지리)' 영역으로 나뉜다.

이때 다음의 표 11 세계지리 2단원의 성취기준을 살펴보면, '[12지리02-1~4]'에 해당하는 내용은 모두 기후 요소, 기후 요인, 기후 지역, 지형형성작용, 세계의 대지형을 중심으로 기술하고 있는 걸 볼 수 있다. '[12지리02-05]'의 '세계적으로 환경 보존이나 관광의 대상지로 주목받고 있는 주요 사례를 중심으로'라는 부분에서 생태관광, 환경보호 및 보전, 문화유산과 무형적 문화 보전 등의 '글로벌 이해'와 연관된 요소를 추론할 수 있지만, 결과적으로 이러한 지형의 '형성과정'을 학습하는 것이 핵심이다.

이 외에도 세계지리 8단원 '공존과 평화의 세계'에서는 '[12세지08-01] 경제의 세계화가 파생하는 효과들이 무엇

표 10. 2015 개정 사회과 교육과정 중학교 지리 영역 2단원 성취기준

영역	영역별 성취기준	
우리와 다른 기후, 다른 생활	[9지리02-01]	**기온과 강수량 자료를 분석하여** 이를 기준으로 **세계 기후 지역을 구분**하고, **인간 거주에 적합한 기후 조건**에 대해 논의한다.
	[9지리02-02]	**열대 우림 기후 지역의 위치**를 확인하고, **열대 우림 기후 지역의 다양한 생활 모습을 조사**하여 그 공통점과 차이점을 분석한다.
	[9지리02-03]	**지중해성 기후와 서안 해양성 기후**를 **우리나라 기후와 비교**하고, 이들 지역의 **농업과 생활 모습을 조사**한다.
	[9지리02-04]	**건조 기후와 툰드라 기후 지역**에서 살아가는 사람들이 **기후 환경에 적응하거나 극복한 생활 모습**을 조사한다.

표 11. 2015 개정 세계지리 교육과정 2단원 성취기준

영역	영역별 성취기준	
세계의 자연환경과 인간 생활	[12세지02-01]	**기후 요인과 기후 요소**에 **대한 기본 이해를 바탕으로** 열대 기후의 주요 특징과 요인을 분석한다.
	[12세지02-02]	**온대 동안 기후와 온대 서안 기후의 특징 및 요인**을 서로 비교하고, 이러한 **기후 환경에 적응한 인간 생활**의 모습을 파악한다.
	[12세지02-03]	**건조 기후와 냉·한대 기후의 주요 특징**을 이해하고, **이러한 기후 환경에서 형성된 주요 지형**들을 탐구한다.
	[12세지02-04]	**지형형성작용**에 대한 기본 이해를 바탕으로 **세계의 주요 대지형의 분포 특징과 형성 원인**을 분석한다.
	[12세지02-05]	세계적으로 환경 보존이나 관광의 대상지로 주목받고 있는 주요 사례를 중심으로 **카르스트 지형, 화산 지형, 해안지형 등 여러 가지 특수한 지형들의 형성 과정**을 이해한다.

www.kci.go.kr

인지 파악하고, 경제의 세계화에 대응하여 여러 국가들이 공존을 위해 결성한 주요 경제 블록의 형성 배경 및 특징을 비교 분석한다.'는 성취기준에서 역시 '경제의 세계화', '경제 블록'의 의미를 알고 주요 사례들의 특징을 아는 것이 중심임을 '형성 배경', '특징', '비교'라는 단어를 통해 추론할 수 있다.

둘째, 로컬과 글로벌 단위 영역 간의 연결보다는 '글로벌 단위'에서 발생하는 글로벌 이슈에 대해 '이해'하고 '평가'하는 서술이 있었다. '글로벌 이해'는 글로벌 이슈를 인식하는 것에서 출발하는 것이 당연하다. 그러나 차이점은 글로벌 이슈를 인식하는 것에서 더 나아가 이해하고 분석하며, 그를 바탕으로 바텀업 형태의 해결 방식을 도모하는 일상 속 관습적 행동을 변화시키는 것까지 이어져야 함을 앞서 밝힌 바 있다. 이를 위해서는 지역적 행동과 전지구적 현상 사이의 불가분의 관계에 대한 구체적인 아이디어가 필요한데, 한국의 지리 교육과정에서는 주로 글로벌 이슈의 발생 영역을 전세계 차원으로 한정하거나 글로벌 이슈에 대한 일상적 접근보다는 표 12와 같이 이해와 평가 중심의 서술을 통해 지속가능성을 달성하고자 하였다.

세계지리 10, 12단원 성취기준에서는 글로벌 이슈에 대한 '개인의 참여'를 성취기준에 포함시키거나 환경 관련 글로벌 이슈에 '자신의 의견을 제시'하는 등의 실천 역량을 강조하고 있지만, 구체적으로 '일상적 의사결정의 수정'이나 '지속적인 변화의 창출'을 통한 '글로벌 이슈의 해결'에 대한 요소는 서술에 포함되지 않았다. 이는 로컬 단위 영역과 글로벌 단위 영역을 '개인의 인식'을 통해 통합시킬 수는 있지만, 궁극적으로 미래에 대한 개인의 일상생활 속 '실천 역량'을 함양하는 것에 대해서는 한계로 작용한다.

셋째, 세계지리 교육과정의 경우 주제 중심과 지역 중심으로 교육과정 구성 되어서 초학문적 요소의 출현 빈도가 높았다. 세계지리 교육과정의 경우 1~3단원, 8단원은 주제 중심 교육과정으로, 나머지 4~7단원은 지역 중심 교육과정으로 구성되어 있다. 따라서 주제 중심의 영역에서는 자연(지형, 기후 등의 요소)지리와 관련된 주제와 인문(종교, 인구, 도시, 자원 등)지리와 관련된 주제를 대단원으로 편성해 경계가 비교적 명확했으나 지역 중심의 영역에서는 '분쟁', '갈등', '환경 문제', '기후 변화', '정의', '세계화', '경제' 등의 다양한 요소들을 자연과 인문지리 영역에 관계 없이 지역적 차원에서 다루고 있었다. 이러한 교육과정 편성은 학문적 경계를 초월해 다층적이고 복합적인 차원의 글로벌 이슈를 지역 특성을 기반으로 하여 종합적으로 분석할 수 있는 기회를 줄 수 있다. 그럼에도 불구하고 8단원을 제외한 나머지 지역 중심 영역에서 해당 글로벌 이슈들을 지역적 차원에서만 다루고 있는 점은 글로벌 이슈의 발생 범위를 한정하고 있다.

4. '글로벌 이해' 측면에서 싱가포르와 한국의 지리 교육과정 비교

싱가포르와 한국의 지리 교육과정을 '글로벌 이해'의 관점에서 비교하면 다음과 같은 결론을 도출할 수 있다.

첫째, 한국의 지리 교육과정은 싱가포르의 지리 교육과정과 비교하여 '글로벌 이해'와 관련된 내용의 절대적 비중이 적었다. 싱가포르는 평균적으로 '글로벌 이해'의 구성요소들이 각 교육과정에서 요소별로 최소 1.6%~최대 20% 정도의 분포를 보였다. 이를 전체 비율로 환산하면, '글로벌 이해'와 관련된 내용은 평균적으로는 전체 교육과정 문서의 내용 대비 5.7%의 비중을 차지하고 있었다. 반면 한국의 지리 교육과정에서는 각 교육과정에서 최소 0.8%~최대 2.7%, 평균적으로는 중학교 지리 영역 1.4%, 세계지리 1.7%의 비중을 차지하고 있었다. 이는 싱가포르의 지리 교육과정이 한국의 지리 교육과정에 비해 '글로벌 이해'를 양적으로 더 많이 포함하고 있다는 것을

표 12. 2015 개정 사회과 교육과정 중학교 지리 영역 6단원 성취기준

영역	영역별 성취기준	
자원을 둘러싼 경쟁과 갈등	[9지리06-01]	자원 분포의 편재성과 자원 소비량의 지역적 차이를 파악하고, **이로 인해 발생하는 국가 간 경쟁과 갈등을 조사한다.**
	[9지리06-02]	자원이 풍부한 지역을 사례로 **자원이 그 지역 주민의 삶에 미친 영향을 평가한다.**
	[9지리06-03]	**지속가능한 자원의 개발 사례를 조사**하고, 그것의 **긍정적·부정적 효과를 평가한다.**

www.kci.go.kr

알 수 있다.

둘째, 싱가포르는 '글로벌 이해'의 핵심 개념인 '로컬과 글로벌의 연결성'을 중요하게 다루고 있었다. 예를 들어 기능 차원에서 성취 목표로 '글로벌 이슈에 대한 해결이 자신의 일상생활 속 결정으로 가능하다는 점'이 구체적으로 명시되어 있었으며, 로컬 단위 영역에서의 '실천적 방향'을 꾸준히 서술하고 있었다. 반면 한국의 지리 교육과정은 '개인(로컬 단위 영역)과 글로벌의 연결'보다는 개인이 글로벌 이슈를 이해하는 방식과 이에 대한 범세계적 정부의 조치에 대한 평가를 중심으로 서술하고 있었다. 글로벌 이슈에 대한 '개인의 참여', '자신의 의견을 제시'하는 등의 내용은 있으나, 구체적으로 '일상적 의사결정의 수정'이나 '지속적인 변화의 창출'을 통한 '글로벌 이슈의 해결'에 대한 요소는 서술에 포함되지 않았으며, 글로벌 이슈와 관련된 주제에 대해 기관이나 범세계적 정부의 조치를 확인하고 이에 대한 평가를 내리는 내용이 주를 이루었다. 이는 글로벌 이슈의 발생 배경을 로컬 단위 영역 외부의 추상적인 공간으로 한정하고 해결 주체가 개인이 아닌 외부의 힘을 중심으로 하는 톱다운 형태의 해결 방법을 내면화시킬 수 있다.

셋째, 한국의 지리 교육과정은 '지식·이해' 차원에서 스코프가 넓게 설정되어 있으나, '기능'과 '가치·태도' 차원에서는 특정 요소만 반복적으로 제시되고 있어 다양한 접근이 필요하다. 먼저, 싱가포르의 지리 교육과정에서는 '글로벌 이해'의 지식·이해 차원에 해당하는 구성요소가 5개의 분석 대상 교육과정 문서에서 적게는 4개, 많게는 10개 정도 서술되어 있었다. 주로 '자원', '식물종 보존', '도시 홍수', '기후 변화' 등이 있다. 이에 비해 한국의 지리 교육과정은 2015 개정 교육과정 중학교 지리 영역에서 지식·이해 차원의 '기후 변화'와 '엔클레이브(인종 다양성과 관련)', '자원'을 중심으로 19개의 요소, 세계지리에서 13개의 요소가 서술에 포함되어 있었다. 이는 싱가포르에 비해 한국의 지리 교육과정에서 '글로벌 이해'의 지식·이해 차원과 관련된 내용의 스코프가 넓음을 의미한다. 또한, 기능 차원을 살펴보면 싱가포르 지리 교육과정에서는 '글로벌 이해'의 가장 중요한 실현 요소 중 하나인 '미시적 행동과 거시적 결과를 연결하기'가 상급 중등 지리교육과정을 제외하고 모든 교육과정 문서에서 확인되었으며, 의사소통과 상호작용 최고 20.3%, 비판적 사고하기 최고 17.7%, 복잡한 현상 분석하기 8.3%, 그 외 다양한 차원의 기능이 고루 등장함을 확인하였다. 반면 한국의 지리 교육과정에서는 '미시적 행동과 거시적 결과를 연결하기'가 중학교 지리 영역에서는 등장하지 않았으며, 세계지리에서 0.9%의 비중으로 1회 서술되었다. 그 외의 기능에서는 '복잡한 현상 분석하기'와 '비판적 사고하기'가 반복적으로 등장하지만, 나머지 구성요소는 서술 비중이 적거나 아예 없었다. 마지막으로, 가치·태도 차원에서도 싱가포르의 지리 교육과정에서는 지속가능성과 직접적으로 관련 있는 '공존의식'이 최고 8.3%의 비중으로 서술되었으며, 이는 하급 중등 지리교육과정 제외하고 모든 교육과정 문서에서 확인되었다. 또한 '책임감', '적극성과 능동성' 두 요소를 제외하고는 그 외의 구성요소 역시 평균 3~5%의 비중으로 고루 서술되어 있다. 싱가포르 지리 교육과정과 비교해 한국의 지리 교육과정은 서술된 구성요소의 개수는 비등하나 서술 빈도에서 차이가 있었다. 특정 요소만 2%가 넘는 서술 빈도를 보였는데, '경제적 가치 창출'이 2.7%, 다음으로는 '공존의식'이 2.4%였다. 나머지 구성요소는 1~2회의 등장으로 인해 전체 내용 대비 차지하는 비중이 1% 미만인 경우가 많았다. 따라서 한국의 지리 교육과정은 지식·이해 차원의 스코프에 비해 기능, 가치·태도 차원에서 '글로벌 이해'와 관련한 내용의 다양한 접근이 요구된다.

IV. 요약 및 결론

세계화는 시민의 삶의 영역을 글로벌 차원으로 넓혀주었다. 로컬 단위 영역 혹은 국가 안에서의 사고와 행동이 전지구와 관련되어 있는 것이 세계화된 현대 시민의 삶이다. 그 과정에서 사회와 환경의 지속성을 위해 노력하는 것이 지속가능성에 대한 교육이라고 할 수 있다. 이를 위해서는 사회를 객체화하고 학생들의 삶과는 동떨어진 것으로 바라보고 지식을 전달하는 교육을 벗어나 구체적인 행동에 초점을 두고 적극적으로 실천 역량을 함양할 수 있는 '글로벌 이해' 교육이 필요하다.

본 연구에서는 '글로벌 이해'에 대한 개념을 정립하고, 구체적인 하위 요소 선정을 통해 지속가능성에 대한 교육이 실현될 수 있도록 현재 교육과정을 분석하여 지리교육의 방향을 제시하고자 하였다.

www.kci.go.kr

먼저 ‘글로벌 이해’를 명확하게 하기 위해 IYGU에서 제시하고 있는 ‘글로벌 이해’에 대한 논의를 정리하고 재정의하였다. ‘글로벌 이해’의 정의에 포함되는 내용은 이미 지리교육 여러 부문에서 지속가능성에 대한 교육을 위해 논의되고 있던 것이다. 파편적으로 흩어져있던 이를 한데 모아 ‘글로벌 이해’라는 개념으로 정립하고, 이를 바탕으로 IYGU와 SDGs에서 제시하고 있는 세부내용과 사례를 비교 분석하여 ‘글로벌 이해’의 구성요소를 지식·이해, 기능, 가치·태도로 제시하였다. 해당 구성요소를 기준으로 교육과정 내용분석 준거틀을 개발하고, FGI를 통해 그 타당성을 확보하고자 하였으며 이를 근거로 싱가포르와 한국의 지리 교육과정을 내용분석 기법을 통해 분석하였다.

연구 주요 내용을 요약하면 다음과 같다. 먼저 시공간적으로 빠르게 변화하는 세계에서 환경, 사회, 경제 모든 분야와 맞물려 작동하는 인간의 생활과 그로 인해 발생하는 복잡한 글로벌 이슈는 단순히 글로벌 정부 차원의 톱다운식 해결로는 근본적인 해소가 불가능하다. 이에 대한 대안으로 로컬 단위 영역에서의 참여와 개인의 행동변화로 문제를 해결하는 바텀업 형태를 강조하는 ‘글로벌 이해’가 필요하다. ‘글로벌 이해’는 ‘실천 및 참여 역량’, ‘초학문성’, ‘로컬과 글로벌의 연결’로 구성되며, 개인의 행동과 글로벌 이슈를 잇는 다리 역할을 함으로써 지역에서의 지속가능성을 위한 구체적인 실천 역량을 작용시키는 역할을 하기 때문에 궁극적으로 글로벌 시민성 함양에 기여한다.

둘째, ‘글로벌 이해’와 관련된 싱가포르 교육과정 분석 결과, 전반적으로 지식·이해 영역 차원에서 ‘자원’, ‘식물종 보존’, ‘도시 홍수’, ‘기후 변화’와 같은 내용 요소와 이와 연관된 글로벌 이슈를 반복적으로 언급하고 있었으며 고학년으로 갈수록 ‘글로벌 이해’와 관련된 하위 요소들이 환경, 사회, 경제 영역을 가리지 않고 학습 주제로 골고루 등장하였다. 또한 기능영역에서 의사소통과 비판적 사고를 강조할 뿐만 아니라, 구체적으로 ‘미시적 행동과 거시적 결과를 연결짓기’와 같은 글로벌 이해와 관련성이 높은 요소가 등장하였다. 가치·태도 역시 ‘공존의식’을 고학년이 될수록 비중 있게 다루고 있었으며, 이와 관련해 개인과 지구 환경의 공생 및 상보적 피드백을 주제로 제시하였다.

셋째, ‘글로벌 이해’와 관련하여 한국의 지리 교육과정 중 중학교 지리 영역과 세계지리 분석 결과, 세계지리 성취기준에서는 ‘글로벌 이해’에 해당하는 지식·이해, 기능, 가치·태도 내용의 절대적인 비중이 적었다. 이와 같은 이유는 한국의 지리 교육과정이 싱가포르에 비해서 ‘지식·이해’ 영역의 구성요소에 대한 스코프가 넓게 설정되어 있어 다양한 구성요소를 한정된 양의 교육과정 안에 담기 위한 시도였을 것으로 생각된다. 반면 기능 영역에서는 특정 요소만 반복해 제시하거나, 지속가능성의 주제를 ‘환경’ 차원으로 한정 짓는 서술이 있었다. 싱가포르에서도 특히 대단원을 자연과 인문지리로 구분하여, 자연지리 대단원에서는 ‘환경’과 관련된 글로벌 이슈의 주제를 선정하여 학습 내용을 계열화했고 인문지리 대단원에서는 ‘경제, 사회’와 관련된 주제를 선정해 제시하는 모습이 보였다. 이를 통해 ‘지속가능성’에 대한 담론이 아직까지 학교 현장에서 ‘환경’을 중심으로 구성되었다는 것을 알 수 있었다.

이러한 논의를 종합하여 지리교육 방향을 제언하면 다음과 같다. 첫째, 지리 교육과정에서는 ‘글로벌 이해’와 관련 학습 비중을 늘릴 필요가 있다. 둘째, ‘글로벌 이해’에 대한 기능, 가치·태도 차원의 요소에 대한 비중과 빈도를 보완해 ‘실천 및 참여 역량’을 확보할 필요가 있다. 셋째, 환경, 사회, 경제 혹은 인문과 자연지리의 구분의 강조를 지양하고 다차원적인 측면에서 글로벌 이슈에 접근할 수 있도록 경계 지어진 구조를 탈피하여 진정한 의미의 지속가능성을 추구해야 할 것이다.

본 연구에서는 ‘글로벌 이해’에 대한 이론적 접근과 교육과정 분석을 통한 시사점만을 모색하였으나, 추후 이를 바탕으로 실제 지리 수업에서의 적용 등을 통해 계속적으로 보완 및 개선 연구가 이루어져야 할 것이다.

주

1) 전세계의 빈곤 문제를 해결하고 지속가능한 발전을 실현하기 위해 2016년부터 2030년까지 UN과 국제 사회가 달성해야 할 목표. 2015년 9월 채택되었으며 사회적 포용, 지속가능한 발전, 인간과 환경의 조화를 강조한다. 총 17개의 목표로 구성되어 있으며, ①빈곤퇴치, ②기아종식, ③건강과 웰빙, ④양질의 교육과 평생학습, ⑤성평등과 여성의 자력화, ⑥모두를 위한 물과 위생, ⑦모두를 위한 에너지, ⑧지속적·포용적·지속 가능

www.kci.go.kr

한 경제성장과 양질의 일자리, ⑨산업, 혁신, 사회기반시설, ⑩국내 및 국가 간 불평등 감소, ⑪지속가능한 도시와 공동체, ⑫지속가능한 생산과 소비, ⑬기후변화와 대응, ⑭해양생태계 보존, ⑮육상생태계 보호·복원·증진, ⑯정의 평화, 효과적인 제도, ⑰지속가능발전을 위한 글로벌 파트너십 활성화를 포함한 총 17개의 주제가 있다.

참고문헌

고은경, 2016, "지역 기반의 지속가능발전교육(ESD) 실천 사례: 제주지역 시민사회단체의 활동 경험", 글로벌교육연구, 8(2), 33-57.

교육부, 2015,「사회과 교육과정」, 고시 제2015-74호, 별책 7.

권점례, 2018,「교과 교육과정 국제 비교 연구」, 교육부.

권영락·이미숙·김혜숙·유은정·김찬국, 2021,「지속가능발전교육을 위한 국가·사회적 요구 조사」, 교육과정평가원.

모경환·임정수, 2014, "사회과 글로벌 시티즌십 교육의 동향과 과제", 시민교육연구, 46(2), 73-108.

박선미, 2016, "우리나라 사회과교육과정의 통합구조 변화에 따른 지리교육의 목표와 내용 변화", 대한지리학회지, 51.6, 935-955.

백성희·신현정·김찬종, 2021, "환경실천역량에 대한 이론적 고찰", 環境 敎育 34.2, 136-150.

성열관, 2010, "세계시민교육 교육과정의 보편적 핵심 요소와 한국적 특수성에 대한 고찰", 한국교육, 37.2, 109-130.

안종욱·김병연, 2016, "2015 개정 한국지리 교육과정의 개발 과정과 주요 특징", 한국지리환경교육학회지, 24(1), 61-70.

옥일남, 2014, "글로벌 시민성 함양을 위한 사회과 교수·학습 방안. 시민교육연구", 46(3), 105-140.

이경한, 2018, "세계시민교육의 관점에서 세계지리와 여행지리 교육과정의 비판적 분석", 국제이해교육연구, 13.2, 39-75.

이민부·김걸, 2017, "지속가능한 발전을 위한 지리교육의 역량 고찰", 한국지리환경교육학회지, 25(3), 97-107.

이창언·오유석, 2017, "Post-2015 체제와 지속가능발전: 유엔 지속가능발전목표(SDGs)와 지방 차원의 역할과 과제", 한국사회교육연구회, 101, 167-196.

임은진, 2014, "싱가포르의 교육 정책과 지리 교육과정", 한국지리환경교육학회지, 22(1), 15-32.

장의선·이화진·박주현·강민경, 2016, "세계시민성에 대한 중학생과 교사의 인식 실태 연구", 글로벌교육연구, 8(3), 3-28.

전종한, 2016, "2015 개정「세계지리」교육과정의 개발 과정과 내용", 한국지리환경교육학회지, 24(1), 71-85.

조철기, 2015, "글로컬 시대의 시민성과 지리교육의 방향", 한국지역지리학회지, 21(3), 618-630.

조철기·김현미·배화순·이해영·이정우, 2019, "싱가포르 사회과 교육과정 분석을 통한 시사점 탐색", 중등교육연구, 67.2, 279-311.

최종덕, 2014, "글로벌 시민교육의 쟁점과 과제", 시민교육연구, 46(4), 207-227.

최종덕, 2015, "중등교육에서의 글로벌 시민교육", 교육정책연구, 27-50.

한춘희, 이경윤, 2018, "2015 개정 사회과 교육과정의 특징과 쟁점 분석", 교육혁신연구, 28(1), 99-117.

Angiel, J. and Pokojski, W., 2018, "Education for sustainable development – from students' and geography teachers' knowledge to educational activities", *Miscellanea Geographica*, 23(1), 47-52.

Benno, W., 2015,「Global Sustainability: Cultural Perspectives and Challenges for Transdisciplinary Integrated Research」, Springer.

Carvalho, A., 2007, "Communicating global responsibility?: Discourses on climate change and citizenship", *International Journal of Media and Cultural Politics*, 3(2), 180-183.

Demirci, A., Miguel Gonzalez, Rafael de., and Bednarz, S., 2018,「Geographical Education for global understanding」, Springer.

Goudie, A.S., 2017, "The integration of human and physical geography revisited", *Can. Geogr.*, 61(1), 19-27.

Hawa, N. *et al.*, 2021, "Geography Education for Promoting Sustainability in Indonesia", *Sustainability*, 2021, 13(8)

IGU, 2016,「International Charter on Geographical Education」.

Meadows, E., 2020, "Geography Education for Sustainable Development, Geography and Sustainability", 1(1), 88-92.

MOE, 2013,「Geography Syllabus (Upper Secondary)」.

MOE, 2014,「Lower Secondary Geography (for 2021 Secondary 2 students)」.

MOE, 2016,「Geography Syllabus (Pre-University) H1」.

MOE, 2016,「Geography Syllabus (Pre-University) H2」.

MOE, 2016,「Geography Syllabus (Pre-University) H3」.

MOE, 2020a,「Social Studies (Primary)」.

MOE, 2020b,「Lower Secondary Geography」.

UNESCO, 2012,「Education for Sustainable Development」.

UNESCO, 2014,「글로벌시민교육- 21세기 새로운 인재 기르기」, pp. 5-45.

www.kci.go.kr

UNESCO, 2015, 「Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives」.

Vincent, S. and Mulkey, S., 2015, "Transforming US higher education to support sustainability science for a resilient future: the influence of institutional administrative organization", *Environ. Dev. Sustainability*, 17(2), 341-363.

접 수 일 : 2022. 07. 29
수 정 일 : 2022. 08. 22
게재확정일 : 2022. 08. 24

교신: 임은진, 32588, 충청남도 공주시 공주대학로 56, 국립공주대학교 지리교육과 교수
(ejlim21@kongju.ac.kr, 041-850-8348)
Correspondence: Eunjin Lim, ejlim21@kongju.ac.kr

www.kci.go.kr