한국지리환경교육학회지, 34(1), 63~81, 2026. 2. https://doi.org/10.17279/jkagee.2026.34.1.63

비판적 세계시민성 구현을 위한 지리교육의 연구 기반 실천 모형 탐색
– '세계시민과 지리교육' 대학원 강좌 사례 –

범영우* · 박경환** · 김수정***

Exploring a Research-Based Praxis Model in Geography Education for the Realization of Critical Global Citizenship
- A Case Study of a Graduate Course on "Global Citizenship and Geography Education" -

Yeongwoo Beom* · Kyonghwan Park** · Su-Jeong Kim***

요약: 최근 세계화의 심화와 초국경적 문제의 확산 속에서 단일 국가 중심의 시민 개념을 넘어서는 비판적 세계시민성 함양이 중요한 교육적 과제로 부상하고 있다. 지리교육은 다중 스케일 사고와 공간적 관계 분석을 통해 세계적 의제를 구조적으로 이해하도록 돕는 학문적 기반을 지니지만, 이를 연구와 수업 실천의 차원에서 체계적으로 조직하려는 시도는 아직 충분히 축적되지 않았다. 본 연구는「세계시민과 지리교육」이라는 대학원 강좌를 사례로 하여, 비판적 세계시민성을 연구 주제로 조직하고 실천과 연결한 강좌 설계의 특징과 그 지리교육적 함의를 고찰한다. 해당 강좌는 수강생이 지역사회 현안을 출발점으로 다중 스케일 속에서 글로벌 구조를 재해석하고 이를 비판적 세계시민성의 관점에서 연구 문제로 전환하도록 조직되었다. 이 과정에서 세계시민성은 가르쳐야 할 가치가 아니라, 지리적 개념과 방법론을 통해 분석되고 재구성되는 탐구 대상으로 자리매김하였다. 강좌는 연구 주제 생성–이론적 재맥락화–자료 분석–학술 산출로 이어지는 단계적 구조를 통해 세계시민교육을 지리교육의 공간 개념 및 탐구 방법론과 긴밀히 연결하였다. 이는 일반적인 자기주도 연구 수행을 넘어, 지역 기반 사례를 글로벌 맥락 속에 위치시키고 비판적 세계시민성을 지리적 사고로 재구성하도록 설계되었다는 점에서 특징적이다. 본 사례는 프로젝트기반학습이 비판적 세계시민성을 학문적 연구와 교육 실천의 연속선상에서 통합적으로 구현하는 매개 장치로 기능할 수 있음을 보여준다.

주요어: 세계시민교육, 비판적 세계시민성, 지리교육, 연구 기반 실천, 다중 스케일 사고

Abstract: As globalization intensifies and transnational challenges proliferate, geography education is well positioned to advance critical global citizenship by fostering multi-scalar and relational thinking that foregrounds power and inequality. This article presents a case study of a graduate-level course, "Global Citizenship and Geography Education," offered in a Department of Geography Education at a national university in South Korea. Designed around project-based learning, the course begins with local community issues, traces their connections to wider socio-spatial structures, and develops these issues into researchable questions within critical global citizenship education. We examine how the course framed global citizenship not simply as a set of values to transmit, but as an

* 전남대학교 지리교육과 조교수(Assistant Professor, Chonnam National University), ywbeom@jnu.ac.kr
** 전남대학교 지리교육과 교수(Professor, Chonnam National University), kpark3@gmail.com
*** 전남대학교 지리교육과 부교수(Associate Professor, Chonnam National University), sjkim108@jnu.ac.kr

object of geographical enquiry to be investigated and reworked through disciplinary concepts and methods. The staged sequence - from topic generation and theoretical reframing to analysis and academic presentation- illustrates one pathway for linking geographical enquiry with research-based praxis in geography education. This case suggests that carefully structured project-based learning can support the integration of critical global citizenship across research and teaching in geography education.

Key words: Global Citizenship Education, Critical Global Citizenship, Geography Education, Research-Based Praxis, Multi-Scalar Thinking

I. 서론

21세기 세계화의 급속한 진전과 국경을 넘어 복합적으로 얽혀 전개되는 사회적 쟁점들은 전통적 시민 개념을 넘어서는 세계시민 역량을 필수적으로 요구하고 있다. 이러한 문제의식은 UNESCO의 세계시민교육(Global Citizenship Education)을 통해 지속적으로 강조해 온 바와 같이, 기후위기, 인권, 이주, 경제 불평등과 같은 초국경적 문제들이 특정 국가에 국한되지 않고 상호연결된 세계적 구조 속에서 발생한다는 인식과 맞닿아 있다(UNESCO, 2015). 오늘날 이러한 문제들은 지역의 일상적 삶과도 긴밀히 결합된 형태로 나타나며, 이에 대한 이해와 대응은 개인, 지역, 국가, 세계로 이어지는 다중 스케일적 사고, 그리고 공간에 내재한 관계와 권력 구조를 성찰하는 비판적 지리적 시각을 요구한다. 이러한 맥락에서 세계시민교육은 지리학이 지닌 공간 분석과 관계적 사고의 특성을 토대로, 학습자가 지역과 세계를 연결하는 실천적 지식을 형성하도록 돕는 핵심적인 교육 영역으로 부상하고 있다.

이와 같은 이론적 전환과 교육적 요구 속에서, 국내 지리교육에서도 비판적 세계시민성을 중심으로 한 연구와 수업 설계의 필요성이 제기되어 왔다. 지리 교과가 학생들의 비판적 세계시민성을 함양하는 데 중요한 역할을 수행할 수 있다는 점은 이미 축적된 연구를 통해 확인되어 왔으며(한희경, 2011; 이경한, 2018; 김갑철, 2022), 이를 교수학습 모형과 프로젝트 수업의 형태로 구체화하려는 시도도 이루어져 왔다(김민성, 2013; 김갑철, 2019). 보다 최근으로 보면 포토보이스를 활용하여 학습자의 경험과 지역 맥락을 비판적으로 재구성하는 교수학습 모델은 비판적 세계시민성을 성찰과 발화의 과정으로 조직한 사례이다(김예슬·최아수, 2025). 비판지정학의 관점에서 「세계시민과 지리」를 중심으로 지리 교수학습의 전환 가능성을 탐색한 연구는 세계시민성을 공간적 권력관계와 담론 비판의 맥락에서 재정렬할 필요성을 제기하였으며(범영우, 2025), 지정학적 접근의 가치와 방법을 논의한 연구는 이러한 관점을 교육과정 및 교수학습 차원에서 구체화할 수 있는 이론적, 방법론적 틀을 제시하였다(이경한·김다원, 2024). 더불어 경계짓기 개념 학습이 고등학생의 비판적 세계시민성 함양에 미치는 영향을 분석한 연구는 이론 담론을 수업 효과 검증의 차원으로 확장한 실증적 시도이다(정다은, 2025).

지리 교수학습 측면에서 구체적으로 적용이 가능한 수업을 설계하여 직접 실행하고 그 효과를 종합적으로 분석한 실천 연구(원요한·임은진, 2021)와 같은 성과에도 불구하고, 지리교육에서 비판적 세계시민성은 여전히 이론적인 토대를 바탕으로 다소 철학적 차원의 논의가 우세하며, 관념적 수준에 머무르는 경향이 지적된다. 그럼에도 불구하고 비판적 세계시민성이 2022 개정 지리 교육과정에서도 높은 비중으로 반영되고 있다는 점(김민성·이윤구, 2023)은 수업 실천과 연구의 축적이 더 이상 선택이 아니라 중요한 필수 과제임을 보여준다.

이러한 연구와 실천의 잠재적 요구는 교육과정 변동과도 맞물린다. 2022 개정 교육과정은 고등학교 일반선택 과목으로 「세계시민과 지리」를 신설하였고, 세계시민교육을 지리교육의 내용과 교수학습 방법론 속에서 본격적으로 다루고자 하였다(교육부, 2022). 이는 세계화와 초국경적 문제의 확산 속에서 세계시민성을 지리적 관점에서 체계적으로 탐구할 필요성을 교육과정 차원에서 공식화한 시도로 평가할 수 있다. 그러나 이러한 제도적 변화에도 불구하고, 대학원 수준에서 세계시민교육을 심화 탐구

하고 이를 연구와 현장 적용으로 연결하려는 연구 기반 강좌는 여전히 드문 실정이다. 이에 본 연구에서는 지리교육과 대학원을 중심으로, 지역 기반의 연구 인프라와 다문화 및 지리교육 분야의 전문 강사를 토대로 「세계시민과 지리교육」 대학원 강좌를 운영하였으며, 이를 통해 세계시민교육을 학문적 연구와 교육 실천의 차원에서 구체화하고자 하였다.

본 연구에서 조명하는 대학원 강좌는 탐구기반학습(Inquiry-Based Learning)과 프로젝트기반학습(Project-Based Learning)을 통합한 구조로 설계되었다. 강좌는 세계시민교육의 이론적 논의를 지리교육의 개념 및 방법론과 연결하고, 이를 지역 맥락에 기반한 연구 활동으로 확장하도록 조직되었다. 수강생은 세계적 의제를 추상적 담론으로 수용하는 대신, 자신이 속한 지역사회 현안을 출발점으로 다중 스케일 속에서 재해석하고, 이를 비판적 세계시민성의 관점에서 연구 문제로 전환하는 과정을 경험하였다. 강좌 운영은 이론 탐색, 사례 기반 분석, 개별 연구 프로젝트 수행으로 이어지는 단계적 구조를 취하였으며, 수강생은 연구 트랙을 선택하여 연구계획 수립과 학술적 산출을 수행하였다. 이러한 설계는 세계시민교육을 내용 학습의 차원에 머무르게 하지 않고, 지리적 사고와 탐구 방법론을 통해 비판적 세계시민성으로 재구성되는 연구 기반 실천의 장으로 확장하려는 시도라는 점에서 의의를 지닌다.

본 연구의 목적은 대학원 강좌 「세계시민과 지리교육」의 개발 및 운영 과정을 분석하고, 강좌가 비판적 세계시민교육을 지리교육의 개념과 방법론 속에서 어떻게 구체화하는지 그 지리교육적 함의를 탐색하고자 한다. 본 연구는 국내 지리교육에서 비판적 세계시민성 논의가 이론적 수준에 머무르기 쉽다는 한계를 넘어, 지역 기반 대학원 강좌라는 교육 실천의 장에서 탐구기반학습과 프로젝트기반학습을 결합한 운영 체제를 사례로 제시하고, 그 학습 경험과 성과를 분석한다는 점에서 의미를 가진다. 이에 본 연구는 「세계시민과 지리교육」 강좌의 설계 원리와 운영 결과를 단순 소개하는 데 그치지 않고, 비판적 세계시민성이 지리교육의 개념 및 탐구 방법론 속에서 어떻게 구조화되고 재구성되는지를 분석 대상으로 설정한다. 이를 통해 강좌 설계-운영-성과 분석이 하나의 연구 문제 틀 안에서 정합적으로 연결되는지를 검토하고자 한다.

연구 목적을 달성하기 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 비판적 세계시민성을 지리교육의 개념 및 탐구 방법론과 결합하기 위해 「세계시민과 지리교육」 강좌는 어떻게 설계되어 운영되었는가?

둘째, 지역 사례 탐구와 연구 프로젝트 수행을 중심으로 한 강좌 운영은 수강생의 세계시민교육 이해 및 연구와 실천 역량 형성에 어떠한 교육적 효과를 갖는가?

셋째, 본 강좌 사례는 향후 지리교육에서 비판적 세계시민성을 구현하기 위한 교육과정 및 교수학습 모형 개발에 어떠한 시사점을 제공하는가?

Ⅱ. 비판적 세계시민성의 이론적 전환과 지리교육적 구현

본 장은 비판적 세계시민성의 이론적 전환, 지리교육과의 학문적 접점, 교수학습 실천 차원에서의 구현 가능성을 단계적으로 고찰함으로써, 이후 강좌 사례 분석을 위한 이론적 토대를 체계화하고자 한다.

1. 세계시민교육의 이론적 전환과 비판적 접근의 재구성

세계시민교육(Global Citizenship Education, 이하 GCED)은 세계화의 심화와 함께 등장한 교육 담론으로, 개인이 지역과 국가의 경계를 넘어 전 지구적 차원의 문제를 인식하고 이에 책임 있게 참여할 수 있는 역량을 함양하는 것을 목표로 한다(UNESCO, 2015). UNESCO를 비롯한 국제기구는 기후위기, 분쟁, 불평등, 인권 침해 등의 복합적 성격을 지니면서 지리적으로는 초국경적 성격을 지닌 일련의 문제들이 특정 지역에 국한되지 않고 상호연결된 세계 구조 속에서 발생하고 있음을 강조하며, 학습자 측면에서 제시된 구조를 이해하고 연대와 실천의 주체로 성장할 필요성을 지속적으로 제기해 왔다.

이러한 흐름 속에서 세계시민교육은 단순한 국제 이해 교육이나 문화 교류 중심의 교육을 넘어, 정치적, 윤리적 판단과 사회적 실천을 포함하는 포괄적 교육 개념으로 확장해 왔다. 세계시민교육의 초기 논의는 세계화에 따른 상호의존성 인식과 문화 간 이해 증진에 초점을 두었으

며, 이는 주로 관용, 다양성 존중, 글로벌 의식과 같은 가치 중심의 접근으로 나타났다. 그러나 이러한 접근은 세계적 불평등을 생산 및 유지하는 구조적 조건과 권력관계를 충분히 다루지 못한다는 비판을 받아 왔다. 특히 글로벌 문제를 개인의 도덕적 태도나 인도주의적 감수성의 문제로 환원할 경우, 문제가 지니는 역사적·공간적 맥락과 정치성을 간과하게 만드는 한계가 나타난다. 이에 따라 최근의 세계시민교육 연구는 세계시민성을 고정된 덕목이나 태도의 집합이 아니라, 사회적이고 공간적인 맥락 속에서 형성되고 실천되는 과정적 개념으로 재정의하는 방향으로 전개되고 있다. 이러한 이론적 전환은 세계시민교육을 아는 것(knowing)의 차원을 넘어, 어떻게 인식하고, 어떤 위치에서, 어떤 책임을 지고 행동하는가라는 실천적 질문으로 확장시키며, 지리 교과 교육 차원에서는 이를 어떻게 구현할 것인가라는 과제로 제기된다.

비판적 세계시민교육은 이러한 문제의식 속에서 등장한 이론적 흐름으로, 세계시민을 단순히 선의의 글로벌 개인이나 윤리적 소비자로 규정하는 관점을 넘어선다. 특히, Andreotti(2006)는 세계시민교육을 '소프트(soft) 세계시민교육'과 '비판적(critical) 세계시민교육'으로 구분하며, 전자가 문화적 다양성과 인도주의적 감수성을 강조하는 반면, 후자는 불평등을 생산하는 구조와 지식 권력, 역사적 맥락을 비판적으로 성찰하는 데 초점을 둔다고 지적하였다(표 1). 소프트 세계시민교육은 글로벌 문제를 결핍이나 불운의 결과로 인식하고, 자선 활동이나 캠페인 중심의 실천을 강조하는 경향이 있는 반면, 비판적 세계시민교육은 학습자가 문제의 발생 조건과 그 속에서 자신이 점유하는 사회적, 공간적 위치를 성찰하도록 요구한다.

Andreotti(2006)는 이러한 비판적 세계시민교육이 기존의 지식을 단순히 축적하는 과정이 아니라, 식민주의적인 태도, 서구중심적 인식 틀을 해체하는 일종의 언러닝(unlearning)의 과정을 포함해야 한다고 주장한다. 이는 세계시민성을 도덕적 태도의 문제가 아니라, 인식론적이면서 정치적인 실천의 문제로 전환시키는 관점으로, 학습자가 자신이 속한 세계 질서와 권력 구조에 대해 비판적으로 개입할 수 있는 주체로 형성되는 것을 목표로 한다. 이러한 논의는 Freire(2000)의 비판적 교육학과 긴밀하게 연결되는데, 그는 교육을 억압적 현실을 비판적으로 인식하고 변혁하기 위한 정치적 실천으로 규정하며, 학습자가 세계를 읽고(reading the world) 재구성할 수 있는 비판적 의식을 형성해야 한다고 보았다. 세계시민교육에 대한 비판적 접근은 Freire의 관점을 계승하여, 글로벌 문제를 자연화하거나 도덕화하는 것이 아니라, 억압과 불평등을 생산하는 구조를 인식하고 변화시키는 교육으로 확장해 왔다.

이후 세계시민교육 담론을 신자유주의적 경쟁 논리와 구분하며, 글로벌 시민성을 이동성이나 경쟁력의 문제로 환원하는 접근을 비판하는 시각이 제기되었다(Shultz, 2007). 이는 세계시민교육이 사회 정의와 민주주의를 지향하는 정치적 교육이어야 하며, 학습자가 글로벌 구조 속에서 자신의 위치를 인식하고 책임 있는 행위자로 참여할 수 있는 관점과 맞닿아 있다. 이런 논의의 연장선에서 Pashby(2015)은 세계시민교육 담론을 자유주의적, 신자유주의적, 비판적 접근으로 구분하며, 비판적 세계시민교육이 지식 생산 과정에 내재한 권력 관계와 탈식민적 문제의식을 적극적으로 다루어야 함을 강조하였다. 이러한 주장은 최근 생태 정의, 탈식민성, 관계적 시민성의 관점으로 확장되며, 세계시민교육이 인식적 측면의 교육을 넘어 실천

표 1. 소프트(soft) GCED와 비판적(critical) GCED의 주요 키워드

소프트(soft) GCED	비판적(critical) GCED
결핍, 무지, 불운한 타자의 문제	불평등한 구조, 권력관계, 역사적인 억압
인도주의적 감수성과 관용의 함양	구조적인 비판 역량과 사회 정의 실현
도덕적 책임감과 시혜적인 태도	특권 성찰과 구조적 책임 인식
보편적 인권과 문화적 다양성 존중	탈식민주의, 사회 변화
자선 활동, 기부와 캠페인	구조적 변화를 위한 연대와 비판적인 조사활동

출처: Andreotti(2006)를 연구자가 재구성

을 강조하는 교육으로 전환되고 있음을 보여준다.

한편, Nussbaum(1997; 2017)은 세계시민주의를 윤리적이고 철학적인 관점에서 접근하며, 세계시민이 갖추어야 할 핵심 역량으로 자기 성찰, 인류에 대한 보편적 소속감, 그리고 타자의 삶을 그들의 관점에서 상상할 수 있는 서사적 상상력을 제시한다. 이러한 서사적 상상력은 다른 장소와 문화에서 살아가는 사람들의 삶을 추상적 통계나 정보가 아닌 구체적인 인간의 이야기로 이해하게 함으로써 정서적 공감과 윤리적 연대를 가능하게 한다. 그러나 이러한 공감이 구조적 불평등에 대한 비판으로 확장되지 않을 경우, 오히려 기존의 권력관계를 은폐할 위험이 있다는 점에서 Andreotti의 비판적 관점과의 결합이 요구된다. 두 관점을 종합할 때, 세계시민교육은 타자에 대한 공감과 윤리적 상상력을 토대로 하되, 그들을 둘러싼 공간적이고 역사적인 구조를 비판적으로 해체하고 재구성하는 실천적 역량을 포함해야 한다고 볼 수 있다. 최근 세계시민교육이 감성적 연대나 도덕적 호소에 머무르는 경향을 비판하며, 시민성과 세계시민성의 개념적 토대를 재정립해야 한다는 논의가 제기되고 있다(송원섭, 2025). 이러한 문제의식은 세계시민성을 단순한 가치 교육이 아니라, 지리적 개념과 분석 틀을 통해 탐구되어야 할 학문적 대상이라는 본 연구의 관점과 맞닿아 있다고 볼 수 있다.

2. 지리교육에서의 비판적 세계시민성

지리 교과는 비판적 세계시민성을 형성하는 데 있어 주변적 역할을 수행하는 교과가 아니라, 이론적이면서 학문적인 기반을 제공할 수 있는 핵심 영역으로 평가되어 왔다(이경한, 2018; 김갑철, 2022). 특히 사회과 내 여러 교과 가운데에서도 지리는 공간적 관계와 스케일의 상호작용을 분석하는 특성을 지닌다는 점에서 비판적 세계시민성 교육과 긴밀히 연결된다. 이는 사회과 교과가 비판적 세계시민성 교육에 중요한 기여를 할 수 있다고 보면서도, 지리 교과가 공간적 관점을 통해 이를 더욱 심화할 수 있음을 의미한다. 더불어, 세계시민성을 단일한 정체성이나 보편적 가치의 내면화로 이해하기보다는 복잡다단한 공간적 위치성 속에서 형성되는 정체성의 문제로 접근해야 함을 시사한다. 비판적 세계시민성은 시민을 단일한 국민국가의 구성원으로 한정하지 않는다. 개인은 지역 공동체의 일원이면서도 국가의 시민이고, 동시에 지구적 문제에 연루된 행위 주체로 존재한다는 점에서, 시민성은 다양한 공간적 층위를 가로지르며 형성된다(Mansouri *et al.*, 2017). 지역, 국가, 글로벌 차원은 위계적으로 분리된 단계라기보다 상호 긴장과 중첩 속에서 관계적으로 구성되며, 시민성 역시 이러한 다층적 공간 맥락 속에서 끊임없이 재해석된다. 이때 소속감은 단일한 정체성에 기반한 고정된 상태가 아니라, 서로 다른 스케일을 오가며 형성되는 복합적 관계의 결과로 이해된다. 이러한 관점은 다중시민성 및 글로컬 시민성 논의와 맞닿아 있으며, 특히 공간적 스케일을 분석의 핵심 범주로 삼아 온 지리학 및 지리교육의 학문적 전통과 긴밀하게 연결된다. 지리교육은 학습자가 자신이 속한 장소를 고립된 생활 공간으로 인식하는 데 머무르지 않고, 그것을 국가적 제도와 세계적 구조 속에 위치 지우도록 돕는다. 나아가 서로 다른 스케일 간 권력 관계와 구조적 불균형을 비판적으로 성찰하도록 함으로써, 일상적 경험과 구조 분석을 통합하는 교육적 장을 마련한다. 따라서 비판적 세계시민성은 추상적 가치의 전달을 넘어, 장소 경험과 구조적 이해가 결합된 실천적 교육 틀을 요구한다. 예컨대, 여행과 같은 체험 활동은 지리적 환경과 다양한 사회 현상을 직접 경험함으로써 지리적 인식과 공감, 윤리적 행동의 연결을 촉진할 수 있다는 논의가 있다(김다원, 2015). 또한 공간은 단순한 배경이 아니라 사회적 관계와 권력의 장으로 읽혀야 하며, 이러한 공간 개념의 재해석은 지리교육이 비판적 세계시민성을 구현하는 핵심 경로가 될 수 있다(조철기, 2012). 이러한 이론적 토대는 본 연구가 강좌 설계와 연구 기반 실천을 통해 세계시민성을 탐구 대상으로 재구성하려는 방향과 일치한다.

지리교육은 이러한 시민성 형성을 가능하게 하는 개념적 토대를 제공한다. 지리는 공간적 스케일, 장소성, 상호연결성과 같은 핵심 개념을 통해 지역적 현상을 세계적 구조와 연계하여 이해하도록 돕는다. 특히 다중 스케일 사고는 글로벌 이슈를 추상적 담론이 아니라 개인과 지역의 삶과 연결된 문제로 재구성하게 하며, 세계시민성을 구체적 경험 속에서 형성하도록 하는 데 중요한 역할을 한다. 교과 내용의 측면에서도 이주, 개발, 상호의존성, 자원, 지역 분리 등과 같은 주제들은 단순한 사실 지식이 아니라 글로벌 불평등과 권력관계를 탐구할 수 있는 분석

틀로 기능한다(김갑철, 2017). 이러한 개념들이 빈곤, 자원 배분, 환경 위기와 같은 글로벌 부정의와 연결될 때, 지리 교과는 세계적 구조 속에서 발생하는 공간적 불균형을 이해하는 지적 도구를 제공할 수 있다. 이는 세계시민교육이 감정적 공감이나 선언적 가치에 머무르지 않고, 구조적 이해에 기반한 판단과 실천으로 이어져야 한다는 비판적 세계시민교육의 문제의식과 조응한다.

한편, 지리교육은 학습 전략 차원에서도 비판적 세계시민성을 구체화할 수 있는 방법론적 기반을 지닌다. 지리교육이 단순한 정보 전달 교과가 아니라, 공간에 내재한 권력관계와 정치성을 비판적으로 탐구하는 학문이어야 한다는 관점은 이미 제기되어 왔다(Lambert and Morgan, 2010). Young(2013)이 제시한 '강력한 지식(powerful knowledge)' 개념은 학교 교육이 학습자의 일상적 경험을 넘어 학문적으로 생산된 개념적 지식을 제공해야 함을 강조한다. 이를 지리교육 맥락에서 확장한 Lambert(2013)는 학교 지리를 생존을 위한 교육과정(curriculum of survival)으로 규정하며, 지리의 핵심 개념이 세계를 구조적으로 이해하도록 돕는 역할을 수행한다고 보았다. 이는 세계시민교육이 도덕적 선언이나 정서적 공감에 머무르지 않고, 근거 있는 판단과 책임 있는 실천으로 이어지기 위한 지적 토대를 마련한다.

이러한 이론적 지향을 수업 실천으로 연결하는 방법론으로 탐구기반학습이 제시된다(Roberts, 2013). Roberts는 학습자가 스스로 지리적 질문을 설정하고, 자료를 수집하고 분석하며, 증거에 기반한 해석과 논증을 구성하는 과정을 통해 지리적 사고를 내면화한다고 보았다. 이는 세계적 의제를 외부의 사건으로 소비하는 것이 아니라, 구체적인 장소와 데이터 속에서 구조적으로 이해하도록 하며, 증거에 기반한 세계시민성을 형성하는 데 기여한다. 학생들은 다양한 지역의 경관과 문화, 환경과 지역 문제를 단순한 다양성의 차원에서 수용하는 데 그치지 않고, 그 이면의 정치적, 경제적, 역사적 구조를 분석할 수 있게 된다. 더 나아가 학교 지리에서 당연시되어 온 지식을 성찰하고, 자신의 위치와 역할을 숙고하며, 이를 교실 밖의 실제 문제와 연결하는 주체로 성장할 수 있다(김갑철, 2019). 그러나 이러한 이론적 가능성과 달리, 국내 지리교육과정에서 비판적 세계시민성은 오랫동안 소프트 세계시민성에 비해 제한적으로 다루어져 왔다(이경한, 2018). 최근 들어 그 비중이 점진적으로 확대되는 경향이 나타나고 있으나(김민성·이윤구, 2023), 2015 개정 교육과정까지는 부분적 반영에 머물렀다. 세계지리는 지역 분쟁, 지역 문제, 지역 분리, 정의로운 분배 등의 내용을 다루었으나 이를 사회구조적 관점에서 심층적으로 분석하기보다는 세계의 다양성이라는 틀 안에서 설명하는 경향을 보였다(이경한, 2018). 여행지리 또한 여행 과정에서 나타나는 불평등과 부정의를 포착하도록 하고 공정 여행과 대안 여행을 강조하였으나, 구조적 권력관계에 대한 근본적 성찰에는 한계가 있었다.

이러한 맥락에서 제기된 교육적 전환점은 2022 개정 교육과정에서 나타난다. 2015 개정에서 2022 개정으로 이행되는 과정은 지리과가 비판적 세계시민성을 보다 분명한 교과 목표로 설정하는 방향으로 나아간 시기로 해석될 수 있다. 성경희·황미영(2024)은 2022 개정 사회과 교육과정에서 지리과가 다중시민성과 글로컬 시민성에 주목함으로써, 학생들이 국가주의를 넘어 탈중심화된 시민성에 기반하여 로컬·지역·국가·세계의 현안에 실천적으로 참여하도록 방향을 설정하고 있음을 지적하였다. 특히 신설된 <세계시민과 지리> 과목은 세계 여러 지역 사람들에 대한 공감과 더불어 더 나은 세계를 위한 실천을 지향하는 세계시민의 양성을 목표로 하며, 글로벌 경제 체제의 공간적 불균등을 정의롭게 해결하는 데 참여하는 실천적 자질을 강조한다(김민성·이윤구, 2023). 이는 소프트한 접근을 넘어 구조적 문제 인식과 실천을 결합하려는 시도로 볼 수 있다.

이처럼 2022 개정 교육과정은 소프트 세계시민성 중심의 접근에서 점차 다중 스케일과 관계적 사고를 기반으로 한 비판적 세계시민성의 방향으로 이동하고 있다. 이러한 변화는 공간적 관점, 강력한 지식, 탐구기반학습이라는 지리교육의 이론적 자산과 결합될 때 보다 체계적인 교육 실천으로 발전할 수 있다. 이러한 맥락에서 대학원 수준에서 운영되는 「세계시민과 지리교육」 강좌는 비판적 세계시민교육 이론을 지리교육의 개념과 방법론, 그리고 탐구기반 연구 프로젝트와 결합하여 구현한 사례로서 의미를 지닌다. 해당 강좌의 운영 체제와 교육적 효과를 분석하는 작업은 지리교육이 비판적 세계시민성을 어떻게 이론에서 실천으로 매개하는지를 구체적으로 보여주는 중요한 사례 연구가 될 수 있다.

3. 지리 교수학습 실천을 통한 비판적 세계시민성의 함양

비판적 세계시민성이 이론적 담론을 넘어 교육적 실천으로 자리 잡기 위해서는, 이를 지지하는 구체적 수업 전략과 교수학적 전환이 요구된다. 최근 국내 지리교육 연구는 비판적 세계시민성을 교실 수준에서 구현하려는 다양한 시도를 축적해 왔다. 이러한 흐름은 단순한 가치 주입이나 공감 교육을 넘어, 지식의 재구성 방식과 학습자의 인식 전환을 중심으로 수업을 설계하려는 방향으로 전개되고 있다.

우선, 교과 내용의 재구성을 통해 세계 이해의 틀 자체를 전환하려는 시도가 이루어졌다. 한희경(2011)은 세계지리의 목표를 비판적 세계시민성의 함양으로 재설정하고, '경계 지역'을 매개로 지중해 지역을 재구성함으로써 고정된 문화권 구분을 해체하는 수업 방안을 제시하였다. 이는 지역을 폐쇄적 단위로 이해하는 관점을 넘어, 경계의 혼성성과 관계성을 드러내는 접근이었다. 김민성(2013) 또한 교과서에 재현된 르완다의 이미지를 비판적으로 분석하고 외부 자료와 비교하는 프로젝트 수업을 통해, 지식 생산과 재현의 정치성을 성찰하도록 하였다. 이와 같은 연구는 지리 수업이 단순한 사실 전달을 넘어, 어떻게 세계가 서술되고 있는가를 묻는 비판적 읽기의 장이 될 수 있음을 보여준다.

이러한 흐름은 개념의 재개념화를 중심으로 한 수업 전략으로 확장되었다. 원요한·임은진(2021)은 '경계'를 선형적 분리선이 아니라 사회적으로 구성되고 투과적으로 작동하는 관계적 개념으로 재해석하는 비판적 경계 읽기 수업을 제안하였다. 수업 이후 학습자들은 경계를 고정된 장벽이 아니라 인간에 의해 구성되는 정치적이고 윤리적인 장으로 인식하게 되었으며, 글로벌 '타자'에 대한 책임의식의 변화를 보였다. 최근 정다은(2025)의 연구는 이러한 논의를 경계짓기(bordering) 개념 학습으로 심화하였다. 더 나아가 정다은(2025)은 경계를 고정된 실체가 아닌 사회적으로 구성되는 과정으로 이해하도록 하는 경계짓기 개념 학습이 고등학생의 비판적 세계시민성(인지적, 정의적, 실천적 영역)을 통합적으로 확장하는 데 효과적임을 실증적으로 밝혔다. 경계를 실체가 아닌 실천과 과정으로 이해하도록 설계된 수업은 학생들의 인지적, 정의적, 실천적 역량을 통합적으로 확장시키는 데 긍정적 영향을 미친 것으로 보고되었다. 이는 비판적 세계시민성이 특정 주제의 학습 결과가 아니라, 공간 개념을 재구성하는 과정 속에서 형성될 수 있음을 시사한다.

한편, 페다고지 차원에서도 실천적 전환이 모색되었다. 김갑철(2022)은 해체적 페다고지를 지리 교실에 적용하여, 이주 담론을 비판적으로 분석하는 참여적 실행연구를 수행하였다. 해체 활동을 통해 학생들은 세계 타자를 정치적, 역사적, 윤리적 맥락 속에서 재인식하게 되었으며, 이는 지리 교실이 학생들의 지리적 주체화를 지원하는 공간이 되어야 함을 보여준다. 최근 김예슬·최아수(2025)는 포토보이스 기법을 활용하여 공간적 불균등 문제를 학습자가 직접 시각화하고 해석하도록 하는 교수·학습 모델을 개발하였다. 사진과 서사를 결합한 탐구 과정은 학생들이 글로벌 경제 구조를 비판적으로 이해하고, 이를 실천적 세계시민성으로 연결하도록 설계되었다.

이상의 연구들은 지리 수업이 지역 재현의 재구성, 경계 개념의 전환, 해체적 읽기, 시각적 참여 방법 등 다양한 방식으로 비판적 세계시민성을 구체화할 수 있음을 보여준다. 그러나 이러한 시도는 여전히 개별 주제나 단원 수준에서 이루어지는 경우가 많으며, 이론적 틀과 탐구 방법론을 통합한 체계적 설계에 대한 연구는 충분히 축적되지 못한 실정이다. 특히 강력한 지식과 탐구기반학습을 결합하여, 학습자가 스스로 질문을 생성하고 증거를 통해 세계 구조를 해석하며, 자신의 위치성과 책임을 성찰하도록 하는 통합적 수업 모형은 여전히 중요한 과제로 남아 있다. 이러한 맥락에서 본 연구는 「세계시민과 지리교육」 강좌를 사례로 하여, 비판적 세계시민성이 지리교육의 개념적 틀과 탐구 방법론 속에서 어떻게 구체화되는지를 분석하고자 한다. 이는 비판적 세계시민성 논의를 이론적 담론에서 실천의 차원으로 확장하려는 시도로서, 지리교육 연구의 실천적 지평을 넓히는 시도로서 의의를 지닌다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 「세계시민과 지리교육」강좌 운영 프로젝트 설계

「세계시민과 지리교육」 강좌는 2022 개정 교육과정에서 고등학교 일반선택 과목으로 「세계시민과 지리」가 신설된 제도적 변화(교육부, 2022)와 긴밀히 맞물려 기획되

었다. 세계화의 진전과 초국경적 문제의 일상화 속에서 세계시민교육의 중요성은 지속적으로 강조되어 왔으나, 이를 지리교육의 이론과 방법론에 기반하여 심화 탐구하고 연구 성과로 연결하는 대학원 수준의 강좌는 상대적으로 제한적이었다. 특히 세계시민교육이 중등 교육과정에 제도적으로 반영된 상황에서, 해당 교과를 학문적으로 뒷받침하고 교육 현장에 적용이 가능한 연구 역량을 갖춘 전문 인력 양성의 필요성이 제기되고 있었다. 이에 본 연구의 핵심 연구 프로젝트가 진행된 대학원에서는 지역 기반 연구 인프라와 다문화 및 지리교육 분야에서 축적해 온 연구 경험을 토대로, 세계시민교육을 지리교육의 학문적 맥락 속에서 재구성하는 연구 중심 강좌를 개설하였다. 해당 강좌는 단기적인 교과 이해를 넘어, 세계시민교육을 둘러싼 이론적 쟁점과 지역적 실천 가능성을 통합적으로 탐구하는 것을 목표로 설정하였다. 특히 지리교육이 지닌 다중 스케일 사고와 장소 기반 탐구의 특성을 활용하여, 세계시민성을 추상적 가치가 아닌 구체적인 연구 주제와 실천 과제로 전환하는 데 중점을 두었다. 강좌 개발은 비판적 세계시민교육 이론을 연구 문제 설정과 분석 활동에 직접 연결하는 것을 핵심 목표로 하였다. 이에 본 강좌는 세계시민교육을 하나의 교육적 주제가 아닌, 지리교육의 이론과 방법론을 통해 탐구가 가능한 연구 영역으로 재구성하고자 하였다.

이를 위해 강좌 운영 구조로는 탐구기반학습과 프로젝트기반학습을 결합한 혼합형 설계를 채택하였다. 탐구기반학습은 수강생이 세계시민교육과 관련된 현상을 비판적으로 질문하고, 자료와 증거에 근거하여 해석과 논증을 구성하는 지리적 사고 과정을 체계적으로 경험하도록 하는 데 중점을 두었다. 동시에 프로젝트기반학습은 이러한 탐구 과정을 단발적인 과제가 아닌, 하나의 연구 프로젝트로 확장하여 문제 설정, 연구 설계, 자료 수집 및 분석, 결과 정리와 학술적 산출로 이어지도록 구조화하는 역할을 수행하였다(그림 1).

수업 운영 초기 단계에서는 세계시민교육과 지리교육의 이론적 쟁점과 주요 연구 동향을 검토하고, 이후 단계에서는 수강생 각자가 지역 사회의 구체적 사례나 공간적 현상을 출발점으로 세계시민교육과 연계 가능한 연구 주제를 도출하도록 하였다. 이러한 과정에서 수강생들은 세계적 의제를 추상적 담론으로 이해하는 데서 벗어나, 특정 장소와 공간 스케일 속에서 작동하는 구조적 문제로 분석하는 경험을 축적하게 된다. 특히 대학원 교육의 특성을 고려하여, 본 강좌는 수강생이 연구 주제 설정부터 연구 설계, 자료 수집과 분석, 결과 해석과 발표에 이르는 연구의 전 과정을 직접 수행하도록 설계되었다. 이를 통해 세계시민교육은 교수자가 전달하는 교육 이념이 아니라, 수강생이 지리교육의 이론과 방법을 활용해 스스로

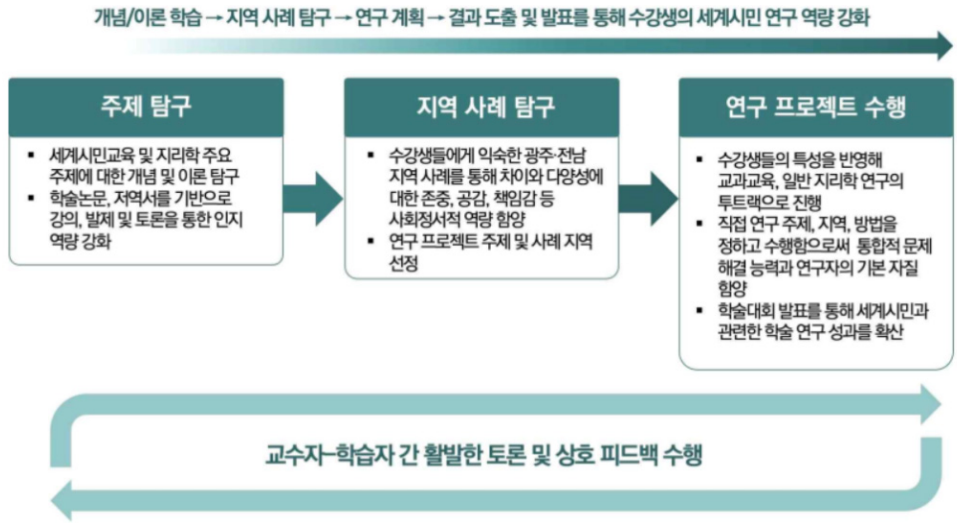


그림 1. 학술 연구 활동 구성

구성하고 검증하는 연구 대상이 되었다. 이러한 운영 방식은 세계시민교육을 지리교육의 학문적 틀 안에서 재맥락화함과 동시에, 향후 중등 교육 현장에 적용 가능한 연구 기반 실천 역량을 함양하는 데 기여하고자 한 것이다.

강의 방식은 강의와 토의를 기본으로 하되, 탐구기반학습과 프로젝트기반학습을 수업의 중심 원리로 삼았다. 평가는 개별 과제, 수업 참여도, 출석을 종합적으로 반영하여 이루어졌으며, 특히 연구 주제 설정과 프로젝트 수행 과정에서의 적극적인 참여, 비판적 성찰, 동료 간 피드백 과정을 중요한 평가 요소로 고려하였다. 이러한 평가 방식은 결과 중심 평가를 지양하고, 세계시민교육이 지향하는 인지적, 정의적, 행동적 역량의 변화를 과정 중심으로 파악하고자 한 의도에서 비롯된 것이다.

강좌 운영은 크게 세 단계로 구분하였다. 첫 번째 단계는 이론 탐구 중심의 탐구기반학습 단계로, 세계시민교육의 개념과 이론적 쟁점을 지리교육의 관점에서 검토하는 데 초점을 두었다. 두 번째 단계는 지역 사례 분석과 전문가 특강을 중심으로, 세계적 의제를 지역 맥락 속에서 재해석하는 경험을 제공하는 과정이었다. 세 번째 단계는 학생 주도의 연구 프로젝트 수행 단계로, 개별 연구를 실제 학술 산출로 연결하는 것을 목표로 하였다.

강좌의 전반부에서는 세계시민교육의 이론적 토대를 형성하는 데 집중하였다. 이 과정에서 세계시민교육의 개념 변화와 패러다임의 전환, 2015 및 2022 개정 교육과정에서의 위상 변화, 비판적 세계시민교육의 주요 이론적 쟁점 등을 다루었다. 또한 기후변화, 인권과 평등, 분쟁과 평화, 글로벌 경제와 빈곤, 지속가능한 도시, 문화 다양성과 같은 핵심 주제를 지리적 관점에서 분석하며, 글로벌 이슈를 다중 스케일에서 해석하는 사고 방식을 심화하였다. 수강생들은 이러한 이론 탐구 과정을 통해 자신의 연구 관심과 지역적 맥락을 반영한 개별 연구 주제를 점진적으로 구체화해 나갔다. 이후에는 중간 간담회를 통해 수강생들이 각자의 연구 구상을 발표하고, 교수자 및 동료로부터 피드백을 받는 시간을 마련하였다. 이 과정은 연구 방향을 점검하고 설계의 타당성을 보완하는 전환점으로 기능하였다. 이어서 지역 전문가 초청 특강을 통해 지역사회의 인구 변화와 청년 및 가족 문제, 이주배경 학생의 현황과 교육적 과제, 지리교육의 세계시민적 의의 등이 논의되었다. 이러한 특강은 추상적인 세계시민교육 담론을 수강생들의 생활세계와 구체적으로 연결하는 매개로 작용하였으며, 글로벌 이슈가 지역 사회의 현실 속에서 어떻게 드러나는지를 이해하도록 도왔다. 이를 통해 수강생들은 세계시민교육의 장소성과 관계성을 보다 분명히 인식하게 되었다. 강좌의 후반부에는 프로젝트기반학습 방식으로 개별 연구 프로젝트를 본격적으로 수행하였다. 수강생들은 연구계획서를 발표한 후 피드백을 반영하여 자료를 수집 및 분석하고 논의를 발전시켰으며, 최종적으로 연구 결과를 발표하고 학술대회 포스터 발표를 준비하였다. 이 과정은 대학원생이 지리교육 연구자로서 연구 주제 설정, 자료 분석, 논의 구성, 학술적 소통에 이르는 전 과정을 실제로 경험하도록 설계된 것이다.

본 강좌는 이론 중심 강의와 함께, 세계시민과 지리교육의 실천적 확장을 도모하기 위한 전문가 특강 및 프로젝트 연계 수업을 병행하여 운영되었다. 특강에 참여한 교강사들은 지리교과교육을 기반으로 인문지리, 특히 도시지리와 문화지리를 세부 전공으로 하여, 학교 현장과 국내외 다양한 장소 및 공간을 연구와 교육의 대상으로 삼아 온 전문가들로 구성되었다. 이들은 도시 공간의 형성, 지역 및 계층 간 불평등, 문화적 다양성과 사회적 배제 등 동시대 사회 문제를 지리적 관점에서 분석하고, 이를 교육적으로 재구성해 온 실천적 역량을 갖추고 있다. 특히 UNESCO와 APCEIU가 제시하는 세계시민역량을 강의, 토론, 사례 분석, 프로젝트 활동에 유기적으로 반영함으로써, 수강생들이 추상적 개념이 아닌 구체적인 지역과 장소, 실제 사회적 쟁점을 통해 세계시민성을 성찰하고 실천 가능성을 탐색하도록 하였다.

본 강좌의 중요한 특징 중 하나는 프로젝트의 학술 산출을 강좌의 토대가 되는 교육과정의 일부로 포함시켰다는 점이다. 강좌에 참여한 수강생 전원은 학술대회에서 포스터 발표를 수행하였으며, 발표 주제는 세계시민교육과 지리교육의 접점을 중심으로 지역적 맥락과 세계적 쟁점을 연계한 다양한 연구 주제로 구성되었다. 이러한 연구 성과는 세계시민교육을 지리교육의 학문적 연구 주제로 구체화하는 동시에, 대학원생이 학문 공동체의 일원으로서 연구 성과를 공유하고 검증받는 경험을 제공하였다. 「세계시민과 지리교육」 강좌는 이론 학습–지역 사례 탐구–연구 프로젝트 수행을 유기적으로 연결한 구조를 통해, 세계시민교육을 지리교육의 학문적 토대와 실천적

맥락에서 통합적으로 다룬 사례라 할 수 있다. 이러한 운영 체제는 프로젝트 결과 분석 및 지리교육적 함의를 분석하는 데 핵심적인 분석 틀을 제공할 수 있다.

2. 연구 방법

본 연구는 대학원 강좌「세계시민과 지리교육」의 교육적 효과를 다층적으로 파악하기 위해 정량 자료와 정성 자료를 통합하는 혼합 연구 설계를 적용하였다. 혼합연구는 서로 다른 자료 유형을 결합함으로써 단일 자료에 의존할 때 발생할 수 있는 해석의 편향을 완화하고, 결과에 대한 설명력을 확장하는 방법론적 접근이다(Creswell and Clark, 2018). 본 연구에서는 강의평가를 통해 도출된 수치적 경향[1]을 기초로 전반적 학습 효과를 파악하고, 이후 성찰 소감문과 심층면담 자료를 통해 그 의미 구조를 심층적으로 해석하는 방식으로 자료를 통합하였다. 이는 정량 분석 결과를 정성 자료로 보완하는 순차적 통합 전략의 성격을 갖는다(Ivankova *et al*., 2006). 본 연구의 참여자는 해당 학기에「세계시민과 지리교육」강좌를 수강한 대학원생 전원이다. 수강생은 현직 교사와 일반 대학원생으로 구성되었으며, 사전에 연구 참여에 동의하였고, 절차에 따라 분석 대상으로 포함하였다. 강의평가에 응답(1명 미응답, 7명 응답)하고 성찰 소감문을 제출한 인원(8명)을 최종 분석 대상에 포함하였으며, 심층면담은 자발적 참여 의사를 밝힌 수강생을 대상으로 실시하였다. 정량적 자료는 대학 차원에서 실시된 5점 리커트 척도 강의평가 결과를 활용하였다. 정성적 자료는 수강생이 제출한 성찰 소감문과 연구 프로젝트 산출물, 그리고 반구조화 면담 자료로 구성되었다. 본 연구는 정량 자료를 통해 전반적 경향을 확인하고, 정성 자료를 통해 그 의미를 심층적으로 해석하는 방식으로 강좌의 교육적 효과를 종합적으로 분석하였다.

3. 자료 분석 방안

본 연구의 정량적 자료 분석은 대학 차원에서 실시된 강의평가 결과를 활용하여 수행하였다. 강의평가는 5점 리커트 척도(1점=전혀 아니다, 5점=매우 그렇다)로 구성되었으며, 수업 운영의 충실성, 수업 내용의 유익성, 교수-학습 상호작용, 평가의 적절성, 학습 성과 향상 등 총 9개 문항으로 이루어졌다. 각 문항에 대해 빈도, 백분율, 평균값을 산출하고, 동일 학기 대학 평균 및 전체 평균과 비교 분석하였다. 분석은 기술통계(descriptive statistics)를 중심으로 이루어졌으며, 본 강좌의 문항별 평균 점수와 대학 평균 간의 차이를 통해 상대적 성취 수준을 해석하였다. 이를 통해 수강생의 수업 만족도와 학습 효과 인식을 객관적 수치로 확인하고, 정성적 자료 분석 결과에 대한 해석을 시도하였다.

정성적 자료 분석에는 Braun과 Clarke(2006)가 제안한 주제분석법(Thematic Analysis)을 활용하였다. 주제분석법은 인터뷰, 성찰문, 문서 등 질적 자료에서 반복적으로 나타나는 의미 패턴(주제)을 식별하고 분석하며 보고하는 체계적이고 유연한 분석 방법이다(Braun and Clarke, 2006). 특히 학습자의 경험, 인식, 가치 형성 과정과 같은 주관적 의미를 탐색하는 데 적합한 방법으로 평가된다. Braun과 Clarke(2006)의 6단계 절차에 따라 분석을 수행하였다. 첫째, 데이터 친숙화 단계에서는 수강생 성찰 소감문을 반복적으로 읽고 핵심 표현에 밑줄을 그으며 의미 단위를 파악하였다. 둘째, 초기 코드 생성 단계에서는 비판적 사고, 구조 인식, 실천 지향, 연구 역량 강화, 스케일 확장 등의 의미 단위를 중심으로 1차 코드를 도출하였다. 셋째, 코드 간 유사성과 차이를 비교하며 잠정적 주제를 탐색하였다. 넷째, 도출된 주제가 전체 자료를 적절히 설명하는지 검토하며 통합 및 재구성하였다. 다섯째, 각 주제를 명확히 정의하고 명명하는 과정을 거쳤다. 마지막으로, 선정된 대표 인용문을 제시하고 그 의미를 해석하는 방식으로 구성하였다. 이러한 절차를 통해 본 강좌가 수강생의 비판적 세계시민성 형성에 어떠한 변화를 가져왔는지를 경험적 자료에 근거하여 분석하였다.

4. 연구 분석틀

본 연구는 강좌 운영 결과를 단순한 만족도나 개별 경험의 나열로 제시하기보다, 비판적 세계시민성이 지리교육의 개념 및 탐구 방법론 속에서 어떻게 구현되었는지를 분석하기 위해 이론적 분석 틀을 설정하였다. 본 분석틀은 Andreotti(2006)의 비판적 GCED 논의, 지리교육의 다중 스케일 사고, Freire(2000)의 비판적 교육학, 탐구기반학습에 관한 Roberts(2013)의 관점을 통합하여 구성되었다.

구체적으로 분석은 1) 구조적 인식의 형성, 2) 스케일 전환과 관계적 사고의 확장, 3) 비판적 재구성의 심화,

표 2. 비판적 세계시민성 구현 분석 프레임의 구성 요소

분석 영역	개념 정의	분석 자료	관련 개념
구조의 인식	글로벌 이슈를 권력과 불평등 구조로 읽어냄	성찰 소감문, 면담	구조적 불평등 인식(Andreotti, 2006)
스케일의 전환	로컬-글로벌 연결 및 중첩하는 다중적 사고	프로젝트 주제 및 내용	다중 스케일 사고
비판적 재구성	기존 담론의 재해석 및 평가	포스터 발표, 면담	비판적 의식화와 변혁적 실천(Freire, 2000)
연구 기반 실천	탐구→자료 분석→학술 산출	포스터 발표	탐구기반학습과 개념 중심 사고(Roberts, 2013)

4) 연구 기반 실천으로의 전환이라는 네 차원에서 이루어졌다. 이는 세계시민성을 가치의 내면화가 아니라, 지리적 개념과 탐구 과정을 통해 재구성되는 학문적이면서 동시에 실천적 역량으로 조망하기 위한 분석 프레임이다. 이를 정리하면 다음과 같은 비판적 세계시민성 구현 분석 프레임의 구성 요소로 도식화할 수 있다(표 2).

본 연구의 결과 분석은 위의 네 가지 분석 차원을 중심으로 정성 자료의 해석으로 전개된다. 특히 성찰 소감문과 면담 자료는 구조적 인식의 형성에서 연구 기반 실천으로 이어지는 연쇄적 변화를 중심으로 분석하였다. 따라서 이후 결과 분석은 본 연구 문제에서 제시한 세 가지 질문에 대응하여, 위 분석틀의 네 차원을 중심으로 자료를 해석하는 방식으로 전개된다. 본 강좌의 운영 절차 또한 이러한 분석 구조와 대응되도록 설계되었다. 이론 탐구 단계에서 생성된 토론 및 성찰 자료는 비판적 재구성과 구조적 인식 차원의 분석에 활용되었고, 지역 사례 분석 단계에서 축적된 기록은 다중 스케일 사고와 구조 인식의 형성을 검토하는 자료로 사용되었다. 프로젝트 수행 단계에서 작성된 연구계획서와 학술 산출물은 행동 지향과 연구 기반 실천 차원과 연결되어 해석되었다. 따라서 강좌 절차, 자료 유형, 분석틀의 네 차원, 그리고 결과 제시 구조는 상호 대응되도록 구성되었다.

IV. 연구 결과 분석 및 지리교육적 함의

1. 프로그램 운영에 따른 학술 결과물 산출

「세계시민과 지리교육」 강좌의 운영 성과는 무엇보다도 강좌 설계 단계에서 의도한 연구 중심 운영 원리가 실제 학술 산출로 연결되었다는 점에서 드러난다. 본 강좌는 세계시민교육을 이론적 논의 차원에 머무르게 하지 않고, 대학원생이 직접 연구 주제를 설정하고 탐구하며 학문 공동체에 성과를 공유하는 전 과정을 교육과정 속에 포함하여 경험하도록 구성하였다. 이러한 운영 방식은 일반적인 대학원 강좌에서 흔히 나타나는 읽기-토론-보고서 제출 중심의 운영을 보완하여, 연구 수행의 흐름을 모사한 활동을 포함하도록 설계하였다.

강좌는 탐구기반학습과 프로젝트기반학습을 결합한 단계적 운영 체계를 통해 이론 탐구, 지역 사례 분석, 연구 수행을 유기적으로 연결하였다. 초기 단계에서는 세계시민교육의 개념적 변화와 비판적 쟁점을 지리교육의 관점에서 탐색함으로써, 수강생이 자신의 연구 관심을 이론적으로 정초할 수 있도록 하였다. 이어진 지역 사례 수업과 전문가 특강은 글로벌 의제가 지역이라는 구체적 공간에서 어떻게 나타나는지를 분석하는 계기를 제공하였으며, 이는 연구 주제를 추상적 담론이 아닌 지역 기반 문제로 재구성하는 데 중요한 역할을 한 것으로 볼 수 있다. 이러한 과정은 수강생 각자가 연구 대상과 문제의식을 다중 스케일 속에서 위치 짓도록 하는 지리적 사고 훈련으로 기능한 것으로 해석된다.

그 과정이 집약된 프로젝트기반학습 단계에서는 모든 수강생이 개별 연구 프로젝트를 수행하고, 이를 학술대회 발표라는 외부 산출로 연결하였다. 연구 주제 설정, 연구계획서 작성, 자료 수집과 분석, 결과 해석과 발표에 이르는 전 과정에서 교수자와 수강생 간의 지속적인 피드백이 이루어졌으며, 이는 연구의 타당성과 완성도를 제고하는 데 기여하는 것으로 보인다. 특히 중간 간담회와 연구계획서 발표는 연구 방향을 점검 및 수정하는 계기로 기능하였다. 이는 개념 및 이론 학습을 시작으로 로컬-글로벌의 이슈를 현장 사례로 탐구하는 프로젝트기반학습을 수행하고 결과물을 산출하는 과정에 큰 마중물이 되었다. 이러한 운영의 결과로, 강좌에 참여한 수강생들은 지리교육 관련 학회의 학술대회에서 포스터 발표를 수행하였다

(표 3). 발표 주제는 다문화 감수성과 포용성, 기후변화와 비판적 세계시민성, 생태전환교육, 포토보이스 기반 수업 설계, 기후이주와 글로벌 정의 등 다양하게 나타났으며, 이는 세계시민교육이 지리교육 연구 주제로 확장될 수 있는 폭과 잠재력을 보여준다. 연구 방법 또한 질적 사례 연구, 교육과정 분석, 참여적 연구, 시각 자료 기반 연구 등으로 폭넓게 분포하여, 강좌가 특정 방법론에 한정되지 않고 연구 자율성과 방법론적 다양성을 보장했음을 확인할 수 있다.

아울러 본 강좌의 운영 성과는 국내 학술 무대에 그치지 않고 국제적 학술 교류의 장으로 확장되었다. 강좌 운영 사례를 바탕으로 「세계시민과 지리교육 연구: 대학원 프로젝트 강좌 운영 사례를 중심으로」라는 주제의 포스터 발표가 일본지리교육학회가 주관한 한·일 지리교육 심포지엄의 한 세션으로 진행되었으며, 연구자들로부터 세계시민교육과 지리교육의 결합 방식, 대학원 프로젝트 수업 설계에 대한 관심과 질의응답을 통해 의견이 교환되었다(그림 2).

학술대회 발표라는 공식적인 연구 산출 경험은 수강생들에게 학문 공동체의 일원으로서 연구를 수행하고 소통하는 경험을 제공하였다. 이는 대학원생이 지식을 소비하는 학습자의 위치를 넘어, 세계시민교육 담론을 지리교육의 언어로 재구성하고 확장하는 지식 생산자로 성장하는 계기로 작용하였다. 더 나아가 학회 현장에서 이루어진 연구자들의 피드백과 논의는 연구 주제의 확장 가능성과 후속 연구의 방향성을 모색하는 장으로 기능하였다.

2. 프로그램 운영의 정량적 결과 분석

본 강좌의 정량적 효과는 대학 차원의 강의평가 자료를 활용하여 분석하였다. 해당 평가는 5점 리커트 척도(1

표 3. 학술대회 포스터 발표 사례

포스터 발표 주제
대학생의 다문화 감수성과 포용성에 관한 연구: 중앙아시아와 중국 음식점을 사례로
포토보이스 기법을 이용한 다문화 수용성 향상 수업 모형 설계: 2022 개정 한국지리탐구를 사례로
생태전환교육 내실화 방향 제안: 생태시민성 함양을 위한 지리과 기후변화 교육
비판적 세계시민성 함양을 위한 기후변화 교수학습 설계
세계시민교육의 관점에서 한중 중학교 사회(지리)과 교육과정 비교연구
다문화 배경에서의 비판적 세계시민교육 실천과 과제: 한국 내 중국 유학생을 사례로
기후 이주와 글로벌 정의: 지리교육에서의 초국가적 윤리 의제 탐색
세계시민교육을 위한 지리 기반 음악 비교 연구

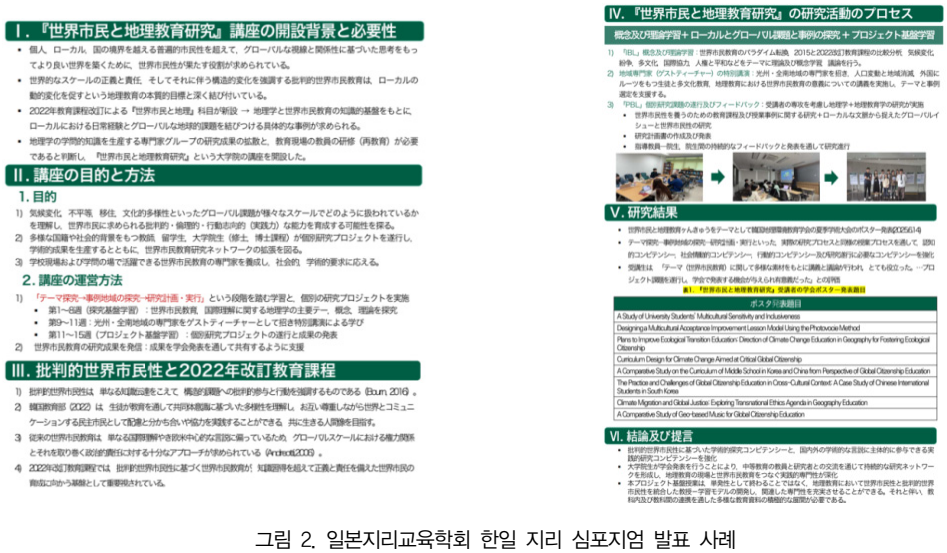


그림 2. 일본지리교육학회 한일 지리 심포지엄 발표 사례

점=전혀 아니다, 5점=매우 그렇다)로 구성되었으며, 수업 운영의 충실성, 수업 내용의 유익성, 상호작용 수준, 평가의 공정성, 학습 성과 향상 등을 포함한 9개 문항으로 이루어졌다. 검토 결과, 모든 문항에서 동일 학기 대학 평균(4.83~4.87점 범위) 및 전체 평균(4.63~4.76점 범위)을 상회하는 수준이다(표 4). 다만 이는 수강 인원이 크지 않은 강좌에서 나타날 수 있는 일종의 천장효과와 자기보고식 응답의 특성을 함께 고려하여 해석할 필요가 있다. 따라서 본 연구는 이를 강좌의 인과적 효과로 일반화하기보다 해당 사례 맥락에서의 긍정적 반응으로 제한적으로 해석한다.

특히 '수업이 충실하게 진행되었다', '수업에서 배운 내용은 유익하였다', '수업이 해당 역량 향상에 도움이 되었다' 등의 문항에서 일관되게 최고 점수가 나타났다. 이는 수강생 인식 차원에서 강좌 운영이 긍정적으로 수용되었을 가능성을 시사한다. 더욱 주목할 점은 단순 만족도 차원을 넘어, 수강생들이 프로젝트 수행 경험을 연구 역량과의 관련성을 강하게 인식하고 있었다는 점이다. 강좌는 연구 주제 생성-자료 분석-학술 산출로 이어지는 수행 구조를 갖추고 있었으며, 이러한 연구 기반 실천 구조가 학습 성과 인식에 긍정적으로 반영된 것으로 해석된다. 물론 강의평가는 자기보고식 평정이라는 한계를 지니지만, 대학 평균 대비 일관되게 높은 점수는 본 강좌가 단순한 시범 운영을 넘어 연구, 교육, 실천을 통합한 교육 모델로서의 가능성을 시사하는 참고 지표가 될 수 있다. 따라서 본 강좌는 세계시민교육을 지리교육의 학문적 장 안에서 실제 연구 수행과 연결한 사례로서, 수강생 인식 자료 차원에서 연구 기반 실천 모델의 가능성을 보여주는 단서를 제공한다."

3. 프로그램 운영의 정성적 결과 분석

수강생 성찰 소감문을 통해 Braun과 Clarke(2006)의 주제분석법(Thematic Analysis)에 따라 의미 단위를 추출하고, 코드화한 뒤 반복적으로 나타나는 패턴을 통합하여 주제를 도출하였다. 분석 결과, 수강생들의 경험은 ① 구조적 인식의 확장, ② 비판적 사고의 심화, ③ 인지적 이해에서 행동적 지향으로의 확장, ④ 연구 기반 역량의 형성이라는 네 가지 주제로 수렴하였다. 이 네 주제는 상호 분리된 결과라기보다, '문제의 구조를 새롭게 읽기(인식 전환) → 관점의 전환(비판) → 실천 가능성의 탐색(행동 지향) → 연구 수행을 통한 정교화(학술 산출)'라는 연쇄적 과정으로 연결되었다는 점에서, 강좌의 프로젝트기반 설계가 비판적 세계시민성을 가치 선언이 아니라 탐구와 재구성의 대상으로 자리매김하도록 작동했을 가능성을 시사한다. 각 주제는 수강생 성찰 자료에서 반복적으로 나타난 의미 단위를 중심으로 통합되었으며, 대표 인용은 해당 주제가 실제 자료에서 어떻게 표현되었는지를 보여준다. 이를 통해 강좌 경험이 구조 인식-비판적 재구성-행동 지향-연구 기반 실천이라는 연쇄적 과정으로 나타났음을 확인할 수 있다(표 5).

주제분석의 도출 과정을 보다 명확히 제시하기 위해, 원자료에서 상위 주제로 통합되는 과정을 표로 제시하면 다음과 같다(표 6).

표 4. 강의평가 문항별 응답 분포

연번	설문 문항	빈도(명)	백분율(%)[2]	대학 평균 (5점 만점)
1	수업에 성실하게 참여하였다.	7명(5점)	96.66%	4.8332
2	수업 계획서 준수 등 수업이 충실하게 진행되었다.	7명(5점)	97.12%	4.8561
3	수업에서 배운 내용이 유익했다.	7명(5점)	97.05%	4.8526
4	성, 인종, 지역 등 차별 없이 학생 인권을 존중하여 수업이 진행되었다.	7명(5점)	97.44%	4.8718
5	참고 자료 및 동영상 등 수업 보충 자료가 효과적으로 활용되었다.	7명(5점)	97.04%	4.8519
6	질문, 피드백 등 교수-학생 간 유익한 상호작용이 이루어졌다.	7명(5점)	97.06%	4.8531
7	성적 평가기준에 따라 과제와 시험이 적절하게 실시되었다.	7명(5점)	96.99%	4.8494
8	수업이 대학 핵심 역량 및 전공 능력 향상에 도움이 되었다.	7명(5점)	97.06%	4.8529
9	수업에 대해서 전반적으로 만족한다.	7명(5점)	97.04%	4.8522
	소계		97.10%	4.8550

표 5. 정성 자료 주제 분석 결과 매핑

분석 차원	도출된 주제	핵심 의미	대표 인용
구조적 인식의 형성	화합 담론과 배척 현실의 간극 인식	구조적 불일치 인식, 권력 및 담론 분석, 제도적 조건 문제화	“책에서는 화합을 말하지만, 현장에서는 배척이 존재했다… 교육을 넘어 현장에서 포용이 작동하는 조건을 연구하고 싶다.”
비판적 재구성의 심화	기존 지식의 재해석과 개념 확장	당연시된 정보의 재검토, 인식 틀 전환, 개념 재배치(비판적 세계시민성→생태시민성)	“기존에 당연하게 인식해 오던 정보들을 비판적으로 사고하게 되었다… 생태시민성으로 확장하고 싶다.”
행동 지향의 확장	교육 현장 적용 및 확산 설계	인지→실천 전환, 적용 전략 구상, 교육 설계자로의 이동	“기존에 당연하게 인식해 오던 정보들을 비판적으로 사고하게 되었다… 생태시민성으로 확장하고 싶다.”
연구 기반 실천으로의 전환	연구 수행 과정의 체화	탐구-사례-연구 설계-학술 산출의 연쇄, 다중 스케일 사고의 수행화	“연구 수행 과정과 유사한 수업 프로세스를 통해 연구 역량이 강화되었다… 글로벌-지역-로컬을 연결하였다.”

표 6. 원자료에서 분석 차원으로의 도출 과정

원자료(대표 인용 일부)	1차 코드	하위 범주	상위 주제	분석 차원
“책에서는 화합을 말하지만, 실제 현장에서는 배척이 존재했다… 교육을 넘어 포용이 작동하는 조건을 연구하고 싶다.”	담론-현실 간 불일치 인식	구조적 조건 문제화	구조 인식의 확장	구조적 인식의 형성
“기존에 당연한 것처럼 인식해 오던 정보들을 비판적으로 사고하게 되었다.”	기존 지식 재검토	인식 틀 전환	비판적 사고의 심화	비판적 재구성
“교육 현장에 적용, 확산할 방향성을 제안하였다.”	실천 설계 구상	인지→행동 전환	행동 지향의 확장	행동 지향
“연구 수행 과정과 유사한 수업 프로세스를 통해 연구 역량이 강화되었다.”	연구 과정 체화	탐구 구조의 수행화	연구 기반 역량 형성	연구 기반 실천
“글로벌-지역-로컬을 연결하였다.”	다중 스케일 연결	공간적 관계 인식	연구 기반 역량 형성	연구 기반 실천

1) 구조적 인식의 확장: 화합 담론과 배척의 현실 사이를 읽어내기

수강생들은 세계시민교육의 주요 쟁점(이주, 난민, 국제개발, 환경 등)을 단순한 사실 지식이나 규범적 태도의 차원에서 수용하기보다, 담론과 현실 사이의 간극을 문제로 설정하는 경향을 보였다. 특히 공적 담론 속에서 강조되는 화합과 포용의 메시지가 실제 지역사회 현장에서는 어떻게 다르게 작동하는지를 관찰하며, 그 불일치 자체를 탐구의 출발점으로 삼았다. 이는 세계시민성을 ‘좋은 태도의 내면화’로 환원하지 않고, 사회적 조건과 권력관계, 제도적 맥락 속에서 재해석하려는 구조적 인식의 전환으로 해석할 수 있다. 다시 말해, 세계시민교육의 메시지가 현실로 이행되는 과정에서 발생하는 사회적 마찰을 인식하고, 그 배경을 질문하는 태도가 형성된 것이다. 이와 관련하여 수강생 A는 다음과 같이 진술하였다.

> “현재 우리나라에서는 다양한 국가에서 이주해 온 사람들이 같이 살고 있습니다. 책이나 기사 자료에서는 같이 화합하고 그들을 인정하는 분위기가 형성되어 있지만, 실제 현장에서는 소수의 의견에서 그들을 배척하는 주장들도 존재하는 것이 보였습니다. 저는 해당 지점을 파고들어 교육을 넘어 현장에서도 이주자들에 대한 포용의 모습이 나타나는 상황을 만드는 것을 목표로 하는 연구를 추후 진행해보고 싶습니다.” (A)

여기서 중요한 것은 배척의 존재 자체가 아니라, 공적 담론(화합 및 인정)과 일상적 실천(배척 및 배제)이 서로 다른 층위에서 작동한다는 구조적 관찰이다. 특히 ‘교육을 넘어’라는 표현은 세계시민교육의 효과를 선언적 가치 교육의 차원에 머무르게 하지 않고, 현장의 조건을 변화시키는 문제로 확장하려는 실천적 의지를 드러낸다. 이는 본 강좌가 지역사회 현안을 출발점으로 삼아 도시에 대한

권리, 재분배와 불평등이라는 공간 정의(spatial justice)와 관련된 글로벌 의제들을 구조적으로 읽도록 설계되었다는 특징과 직접 연결되며, 분석틀의 첫 번째 차원인 '구조적 인식의 형성'을 뒷받침하는 사례로 해석할 수 있다.

2) 비판적 사고의 심화: '올바르게 인식한다'는 말의 의미 변화

수강생들의 성찰에서 반복적으로 등장하는 표현은 '비판적 사고', '비판적 관점', '올바르게 인식'과 같은 용어였다. 그러나 이러한 표현은 단순한 태도 선언이 아니라, 기존에 당연하게 받아들였던 지식과 정보의 틀을 재검토하는 인식론적 전환과 연결되어 나타났다. 수강생들은 글로벌 이슈를 더 많이 알게 되었다고 말하기보다, 그것을 해석하는 방식이 달라졌음을 강조하였다. 이는 비판적 세계시민성이 정보의 양적 축적이 아니라, 지식 생산과 재현 방식에 대한 성찰을 포함한다는 점을 보여준다. 수강생 A와 B의 진술은 이러한 변화를 잘 드러낸다.

> "기존에 당연한 것처럼 인식해 오던 정보들(이주와 환경, 난민, 국제 개발 협력 등)에 대한 비판적 사고를 통해 글로벌 이슈에 대해 좀 더 올바르게 인식할 수 있게 되었고…" (A)
> "비판적 세계시민성의 관점에서 영감을 얻었고, 이런 맥락에서 기후 위기를 극복하고 지속가능한 세계를 만들기 위해 비판적 관점을 가지고 적극적으로 실천하고 협력할 줄 아는 지구 공동체 의식을 기르는 교육이 절실하게 필요한 상황이라고 생각합니다. 강좌 학습 내용 및 제가 수행한 프로젝트 과제와 연계하여 비판적 세계시민성을 넘어 생태시민성 함양을 위한 지리과 기후변화교육 방향에 대해 더 깊이 연구해 보고 싶습니다." (B)

여기서 '올바르게'라는 표현은 정답의 획득을 의미하기보다, 주어진 해석 틀을 의심하고 다른 관점에서 재구성하는 과정을 지칭한다. 또한 수강생 B는 비판적 세계시민성을 생태시민성으로 확장하며 개념의 재배치를 시도하였다. 이는 강좌가 특정 이론을 주입하는 데 그치지 않고, 학습자가 자신의 연구 맥락에 맞게 이론적 지평을 확장하도록 자극했음을 의미한다. 이러한 변화는 분석틀의 두 번째 차원인 '비판적 재구성의 심화'와 맞닿아 있으며, 세계시민성을 고정된 가치가 아니라 재해석 가능한 탐구 대상으로 인식하게 되었음을 보여준다.

3) 인지적 이해에서 행동적 지향으로의 확장: 적용과 확산을 설계하는 단계

수강생들의 성찰은 세계시민교육에 대한 이해가 인지적 차원에 머무르지 않고, 실제 교육 실천의 상상과 연결되는 양상을 보였다. 세계시민성을 단지 공감과 이해의 문제로 보지 않고, 교육 현장에서 구현해야 할 역량과 전략의 문제로 확장하는 경향이 나타났다. 이는 세계시민교육을 '좋은 생각'이 아니라 '실천 설계의 과제'로 전환하는 과정으로 해석할 수 있다. 수강생 C는 이를 다음과 같이 표현하였다.

> "글로벌 이슈에 대해 비판적으로 사고하고 지구 공동체의 일원으로서 갖추어야 할 인식과 태도, 실천 역량이 무엇인지 고민해 볼 수 있는 좋은 기회였습니다. 특히 강의를 통해 학습한 세계시민에 대한 이해를 바탕으로 이를 교육 현장에 적용하고 확산할 수 있는 방향성을 제안하는 프로젝트 과제에 참여한 것이 인지적 영역을 넘어 행동적 영역으로 고민의 범위를 확장할 수가 있었습니다." (C)

여기서 '적용 및 확산'이라는 표현은 단순한 수업 아이디어 활용이 아니라, 세계시민교육을 현장에 지속 가능하게 구현하기 위한 조건과 전략을 설계하는 문제로 읽을 수 있다. 또한 '방향성을 제안했다'는 진술은 수강생이 소비자적 학습자에서 벗어나 교육 실천의 설계자로 이동하고 있음을 보여준다. 이는 분석틀의 세 번째 차원인 '연구 기반 실천으로의 전환' 이전 단계, 즉 인지적 이해가 '수업/연구 설계'의 형태로 행동을 기획하는 방향으로 확장되었다는 점을 드러내는 사례라 할 수 있다.

4) 연구 기반 역량의 형성: 수업 프로세스의 연구화

마지막으로 수강생들은 강좌의 운영 방식 자체를 '연구 수행 과정과 유사한 구조'로 인식하였다. 이는 단순히 프로젝트를 수행했다는 차원을 넘어, 탐구-사례 분석-연구 설계-학술 산출로 이어지는 전 과정이 세계시민성을 지리적 사고로 재구성하는 매개로 작동했음을 시사한다. 특히 다중 스케일 사고가 연구 수행의 방법으로 체화되었다는 점이 주목된다. 수강생 D와 A는 다음과 같이 진술하였다.

> "주제 탐구-사례 탐구-연구 계획 및 수행이라는 실제 연구 수행 과정과 유사한 수업 프로세스를 통해 인지 역량, 사회·정서적 역량, 행동적 역량 및 연구 역량을 강화할 수 있었다.

특히 지역사회의 문제를 통해 단순한 지식 습득으로 넘어 글로벌-지역-로컬로 이어지는 다양한 주제, 지역에 대한 사례 연구를 실천적으로 연결할 수 있어 비판적 사고력이 강화되었습니다." (D)
"프로젝트 연구 과제를 수행하고 포스터 발표 자료로 제작해봄으로써 연구하고자 하는 주제와 과제를 좀 더 체계적으로 정리해 볼 수 있는 좋은 기회가 되었습니다." (A)

여기서 핵심은 글로벌-지역-로컬의 연계가 단지 주제 나열이 아니라, 연구 수행의 방법으로 설계되었다는 점이다. 포스터 발표라는 학술 산출 경험은 연구를 한번 해보자는 선언이 아니라, 학술 발표의 형식과 피드백, 수정이라는 외부 기준을 토대로 정교화하는 경험을 제공하며, 그 과정에서 논증 구조와 근거 제시 방식이 더 명료해질 수 있는 가능성을 열어준다. 이는 본 강좌가 세계시민성을 가르쳐야 할 가치가 아니라, 지리적 개념과 탐구 방법을 통해 분석 및 재구성되는 연구 대상으로 위치시켰음을 보여준다.

수강생 성찰 자료 전반에서는 세계시민성이 착한 태도의 호명에 그치지 않고, (1) 담론-현실 간의 간극 발견, (2) 지식 체계의 재해석(비판적 사고), (3) 교육 현장으로의 전이 기획(행동 지향), (4) 연구 수행과 산출물의 정교화(연구 기반 역량)라는 차원과 연결되고 있다는 서술이 반복적으로 나타난다. 이는 본 강좌가 프로젝트기반 수행을 통해 비판적 세계시민성을 가르치는 내용이 아니라 분석되고 재구성되는 탐구 대상으로 위치시켰다는 점에서, 연구 기반 실천 연계의 교육적 가능성을 뒷받침한다.

4. 교육적 시사점과 지리교육적 함의

「세계시민과 지리교육」 강좌 사례는 세계시민교육을 지리교육의 학문적 토대 위에서 재구성하고, 이를 대학원 수준의 연구 중심 교육과정으로 구현한 실천적 시도로서 중요한 교육적 시사점을 제공한다. 무엇보다 본 강좌의 가장 두드러진 성과는 세계시민교육을 단순한 가치 교육이나 규범적 담론이 아닌, 지리교육의 이론과 방법론을 통해 탐구 가능한 연구 주제로 전환하도록 설계되었다는 점에서 확인된다. 강좌는 수강생이 연구 주제 설정부터 연구 설계, 자료 수집과 분석, 결과 해석과 학술적 발표에 이르는 연구의 전 과정을 경험하도록 설계되었으며, 이는 대학원 교육에서 요구되는 연구 역량을 체계적으로 강화하는 데 기여했을 가능성이 있다. 특히 모든 수강생이 학술대회 발표라는 외부 산출을 수행한 점은, 연구 활동을 교실 내부의 학습 과제가 아닌 실제 학문 공동체와 연결된 실천으로 확장하였다는 점에서 의의가 있다.

이러한 연구 중심 운영은 수강생의 인식에도 중요한 변화를 가져왔다. 수강생들은 세계시민교육을 이미 주어진 담론을 학습하는 대상이 아니라, 지리교육의 언어와 개념을 통해 재구성하고 분석해야 할 연구 대상으로 인식하게 되었으며, 이는 지식 소비자의 위치를 넘어 지식 생산자로의 전환을 촉진하였다. 다시 말해, 세계시민교육은 본 강좌를 통해 '가르쳐야 할 가치'가 아니라 '탐구하고 해석해야 할 지리적 현상'으로 자리매김하였다.

또 다른 중요한 성과는 다중 스케일 사고 능력과 지역-세계 연계 인식의 심화이다. 강좌는 기후위기, 불평등, 이동과 같은 세계적 쟁점을 개인, 지역, 국가, 세계의 다양한 공간 스케일 속에서 재구성하도록 설계되었으며, 이를 통해 세계시민성을 윤리적 태도나 감정적 공감의 차원을 넘어 구조적 이해와 비판적 성찰의 문제로 접근하도록 유도하였다. 이러한 수업 설계는 세계시민교육에서 강조되는 상호연결성과 복합성에 대한 이해를 지리교육의 공간적 사고를 통해 구체화한 사례라 할 수 있다. 수강생들은 글로벌 문제를 외부에서 발생한 추상적 사건으로 인식하기보다, 자신이 위치한 지역의 사회적이고 환경적인 맥락 속에서 작동하는 구조적 문제로 해석하게 되었으며, 이는 세계시민성을 먼 세계에 대한 관심이 아닌 자신의 장소에서 수행되는 실천으로 전환시키는 계기로 작용하였다.

이와 함께 강좌 중반부에 진행된 지역 전문가 특강과 지역 사례 분석은 세계시민교육의 장소성을 강화하는 데 중요한 역할을 하였다. 지역사회를 중심으로 한 인구 변화, 이주, 다문화 정책과 같은 사례들은 세계시민교육을 추상적 가치 교육이 아닌, 구체적인 지역 문제로 재맥락화하는 장치로 기능하였다. 이러한 과정에서 수강생들은 글로벌 구조와 지역의 일상이 분리된 것이 아니라, 서로 긴밀히 연결되어 있음을 경험적으로 이해하게 되었으며, 이는 장소 기반 학습이 지니는 교육적 설득력을 확인하는 계기가 되었다. 즉, 세계시민교육은 특정 지역의 현실과 결합될 때 비로소 학습자의 인식과 실천을 변화시킬 수 있음을 본 강좌는 보여준다. 더불어, 본 강좌는 지리학적 내용학과 교과교육학을 병행하는 투트랙 구조를 통해 프로젝트 학습의 질을 심화시켰다는 점에서도 의의를 지닌

다. 수강생들은 지리학 이론을 토대로 세계시민교육의 쟁점을 분석하는 동시에, 이를 실제 수업 설계나 교육 연구 주제로 발전시켰으며, 이러한 구조는 연구 결과를 교육 현장과 연결할 수 있는 가능성을 확장하였다. 특히 학술대회 발표를 목표로 설정한 프로젝트 운영은 수강생의 학습 동기를 강화하고 연구의 완성도를 제고에 도움이 되었을 가능성이 있으며, 이는 프로젝트기반학습이 대학원 교육에서 단순한 교수 전략을 넘어 학문적 사회화 과정으로 기능할 수 있음을 보여주는 사례라 할 수 있다.

「세계시민과 지리교육」 강좌는 세계시민교육을 지리교육의 학문적 맥락과 실천적 장면 속에서 통합적으로 구현한 사례로서 몇 가지 중요한 지리교육적 제언을 제시한다. 첫째, 지리교육은 다중 스케일 사고와 장소 기반 탐구를 통해 세계시민성을 구체적 경험과 분석 대상으로 전환할 수 있는 핵심 교과임을 뒷받침하는 사례가 된다. 둘째, 대학원 수준의 연구 중심 강좌는 세계시민교육을 이론, 연구, 실천의 연속선상에서 다룰 수 있는 효과적인 교육 모델이 될 수 있다. 셋째, 지역 기반 사례를 활용한 세계시민교육은 지역성과 세계성을 이분법적으로 구분하는 관점을 넘어, 양자의 관계를 재구성하는 교육적 가능성을 보여준다. 이러한 논의는 세계시민교육이 향후 지리교육 연구와 교육과정 설계에서 보다 적극적으로 다루어져야 할 핵심 주제임을 시사하며, 본 강좌 사례는 그 실천적 출발점으로서 의미를 지닌다.

V. 결론

본 연구는 2022 개정 교육과정에서 고등학교 일반선택 과목으로 「세계시민과 지리」가 신설된 제도적 변화에 주목하여, 「세계시민과 지리교육」 강좌의 개발 배경과 운영 과정, 그리고 그 지리교육적 함의를 분석하였다. 세계화의 심화와 초국경적 문제의 일상화 속에서 세계시민교육의 중요성은 지속적으로 강조되어 왔으나, 이를 지리교육의 이론과 방법론에 기반하여 심화 탐구하고 연구 성과로 연결하는 대학원 수준의 연구 기반 강좌는 상대적으로 그 사례가 널리 축적되어 왔다고 보기에 어려운 부분이 있다. 이러한 맥락에서 본 연구는 Andreotti(2006)의 비판적 세계시민교육 논의, 지리교육의 다중 스케일 사고, Freire(2000)의 비판적 교육학, Roberts(2013)의 탐구기반학습 관점을 통합하여 구조의 인식, 스케일의 전환, 비판적 재구성, 연구 기반 실천이라는 네 차원의 분석틀을 설정하였다. 이후 강의평가 결과(정량 자료)를 참고하고, 성찰 소감문, 면담 자료, 연구 프로젝트 산출물(정성 자료)을 이 분석 틀에 따라 해석함으로써, 강좌가 수강생의 비판적 세계시민성을 어떠한 경로를 통해 확장시켰는지를 수강생 인식 자료와 산출물에 근거하여 해석하였다. 특히 정성 자료에 대해서는 주제분석 절차를 적용하여 의미 단위를 도출하고, 이를 위의 네 분석 차원과 대응시켜 재구성하였다. 이를 통해 세계시민교육이 가치의 선언적 학습에 머무르는 것이 아니라, 구조 인식의 심화에서 다중 스케일적 사고 확장으로, 다시 비판적 재해석을 거쳐 연구 수행과 학술적 산출로 이어지는 연쇄적 과정에서 형성되는 양상이 나타났음을 제시하였다. 이러한 맥락에서 본 연구가 조명한 강좌는 세계시민교육을 지리교육의 학문적 맥락 속에서 재구성하고, 탐구기반학습과 프로젝트기반학습을 결합한 연구 중심 교육과정으로 구현했다는 점에서 중요한 지리교육적 함의를 제공한다.

첫째, 본 강좌는 세계시민교육을 선언적 가치나 윤리적 태도의 차원에 머무르게 하지 않고, 지리교육의 공간 개념과 다중 스케일 사고를 통해 재개념화하였다. 비판적 세계시민교육 이론을 토대로, 수강생들은 기후위기, 이주, 불평등과 같은 세계적 의제를 외부의 사건으로 소비하는 것이 아니라, 개인-지역-국가-세계의 관계 속에서 재구성하였다. 특히 경계, 장소, 상호연결성과 같은 지리적 개념을 매개로 문제의 발생 조건과 공간적, 역사적 구조를 분석하도록 설계함으로써, 세계시민성을 인식과 판단 그리고 실천이 통합된 과정적 역량으로 재정의하였다. 이는 세계시민교육을 감성적 공감이나 캠페인 중심 실천으로 환원하는 접근을 넘어, 구조적 이해에 기반한 비판적 성찰로 확장하였다는 점에서 의미가 있다.

둘째, 강좌는 이론 탐구-지역 맥락화-연구 프로젝트 수행으로 이어지는 단계적 구조를 통해 세계시민교육을 지리적 사고와 연구 실천으로 전환하였다. 이론적 탐구를 통해 세계시민교육의 개념과 쟁점을 비판적으로 검토하고, 지역 전문가 특강과 사례 분석을 통해 세계적 의제를 구체적 장소의 사회이고 환경적인 맥락 속에서 재해석하도록 하였다. 이러한 설계는 글로벌 이슈를 추상적 담론이 아닌 장소 기반 문제로 이해하게 하였으며, 다중 스케

일 사고를 실제 분석 과정에서 작동하도록 하였다. 나아가 개별 연구 프로젝트 수행 과정은 이론 학습과 장소 탐구를 학술적 생산으로 연결하는 연속적 구조를 형성하였다. 이는 세계시민교육을 내용 영역의 확장에 그치지 않고, 교수·학습 구조와 지식 생산 방식의 전환으로 확장한 사례로 해석될 수 있다.

셋째, 본 강좌의 핵심적 특징은 연구 프로젝트의 학술 산출을 교육과정 내부에 구조화하였다는 점이다. 수강생들은 연구 주제 설정, 자료 수집과 분석, 논의 구성, 학술적 발표에 이르는 전 과정을 경험하며 지식 소비자를 넘어 지식 생산자로서의 정체성을 형성하였다. 이러한 경험은 세계시민교육 담론을 지리교육의 언어로 재구성하고, 학문 공동체의 검증과 소통 과정을 통해 연구의 타당성을 점검하는 계기가 되었다. 이는 세계시민교육을 연구, 교육, 실천의 연속선상에서 통합적으로 구현할 수 있는 대학원 교육 모델의 가능성을 보여준다.

결국 이러한 점은 세계시민교육이 지리교육의 보조적 내용이 아니라, 공간 개념의 재구성과 탐구 방법론의 심화를 통해 확장될 수 있는 핵심 교육 주제의 가능성을 시사한다. 특히 다중 스케일 사고와 장소 기반 탐구는 비판적 세계시민성을 구체화하는 실천적 토대로 기능할 수 있으며, 대학원 수준에서 이를 연구와 연결하는 설계는 교사 연구자 양성의 새로운 방향을 제시한다. 또한 지역사회라는 맥락에서 수행된 본 사례는 수도권 중심 논의를 넘어 지역 기반 고등교육이 세계시민교육 연구의 장으로 기능할 가능성을 제시한다.

한편, 본 연구는 단일 강좌를 대상으로 한 사례 연구라는 점에서 몇 가지 한계를 지닌다. 본 연구는 비판적 세계시민교육을 사회 정의 및 구조적 인식의 관점에서 해석하였으나, 이는 특정 이념을 전제하기보다는 지리교육의 학문적 틀 속에서 구조 분석의 필요성을 강조하는 관점에 기반한다. 다양한 세계시민교육 접근이 존재함을 전제로 하며, 본 연구는 그중 비판적 접근을 사례적으로 탐색한 연구임을 밝힌다. 분석은 강좌 운영 자료와 연구 산출물을 중심으로 이루어졌으나, 수강생의 세계시민성 인식 변화와 연구 역량 향상을 장기적으로 추적 및 검증하는 종단적 분석은 제한적이었다. 따라서 후속 연구에서는 반복 운영을 통한 비교 분석, 질적, 양적 자료의 통합적 활용, 학교 현장과의 연계를 통한 효과 검증이 요구된다. 아울러 디지털 지리 도구와 데이터 리터러시를 결합한 수업 설계, 국제 공동 강좌 및 연구 모듈 개발을 통해 세계시민교육과 지리교육의 연계를 더욱 심화할 필요가 있다.

그럼에도 불구하고 본 연구는 세계시민교육을 지리교육의 개념 체계와 탐구 방법론 속에서 재구성하고, 이를 연구 기반 교육과정으로 구현한 시도라는 점에서 의의를 지닌다. 「세계시민과 지리교육」 강좌 사례는 공간적 사고와 장소 기반 탐구가 비판적 세계시민교육을 구체화하는 핵심 방법론이 될 수 있음을 보여주었으며, 향후 「세계시민과 지리」 과목의 학문적 기반을 확충하고 세계시민 역량을 갖춘 교사 연구자를 양성하는 데 실질적인 참고 모델로 참고 모델로서 의미가 있다. 나아가 지역의 구체적 문제를 출발점으로 세계적 이슈를 구조적으로 이해하고, 근거에 기반한 판단과 책임 있는 실천으로 연결하는 지리교육의 가능성은 향후 세계시민교육 연구와 교육과정 설계에서 더욱 적극적으로 탐색되어야 할 핵심 과제임을 제안한다.

주

1) 동일 학기 대학 평균은 본교 해당 학기 개설 전체 강좌의 평균 점수이며, 동일 문항과 척도를 기준으로 산출된 값임.
2) 대학 평균 대비 백분율은 각 문항의 대학 평균 점수를 본 강좌 평균 점수(5.0000점)로 나눈 후 100을 곱하여 산출하였다. 이는 대학 평균이 본 강좌 평균 대비 어느 정도 수준에 해당하는지를 상대적 지표로 제시하기 위한 것이다. 대학 평균 점수를 본 강좌 평균(5.0000점) 대비 비율로 환산하면 문항별로 96.66%~97.44% 수준으로 나타났으며, 전체 9문항 평균 기준으로는 97.10%에 해당한다. 이는 동일 학기 대학 평균 점수가 본 강좌 평균 대비 약 2.6~3.3% 낮은 수준임을 의미한다.

참고문헌

교육부, 2022, 사회과 교육과정(교육부고시 제2022-33호 [별책 7]). 세종: 교육부.

김갑철, 2017, “세계지리 교과서의 ‘이주’다시 읽기: 정의로운 글로벌 시민성을 향하여”, 한국지리환경교육학회지, 25(3), 123-138.

김갑철, 2019, “글로벌 시대 지리 학습의 의미와 방향 탐색”, 한국지리환경교육학회지, 27(1), 69-85.

김갑철, 2022, “학교 지리에서 민주시민성을 위한 페다고지 전략으로 해체 탐색”, 사회과교육, 61(1), 1-24.

김다원, 2015, “세계시민교육(Global citizenship education)

에서 '여행'의 교육적 의미 탐색", 국제이해교육연구, 10(2), 131-162.

김민성, 2013, "비판적 세계시민성을 통한 지리 교과서 재구성 전략: 르완다를 사례로", 사회과교육, 52(2), 59-72.

김민성·이윤구, 2023, "2022 개정 세계시민과 지리 교육과정의 주요 내용", 한국지리환경교육학회지, 31(2), 1-14.

김예슬·최아수, 2025, "포토보이스를 활용한 비판적 세계시민성 교육의 교수학습 모델 개발", 한국지리환경교육학회지, 33(1), 35-53.

범영우, 2025, "비판지정학을 활용한 지리 교수학습의 전환적 탐색: 세계시민과 지리를 중심으로", 한국지리학회지, 14(3), 281-297.

성경희·황미영, 2024, "사회과 교육과정에 나타난 세계시민교육 내용 분석: 2015 개정과 2022 개정 교육과정 비교를 중심으로", 교육과정평가연구, 27(1), 59-85.

송원섭, 2025, "순진한 도덕적 호소 너머의 세계시민교육: 시민성과 세계시민성의 개념 기반에 따른 지리교육의 방향", 지역과 지리, 31(4), 855-878.

원요한·임은진, 2021, " '비판적 경계 읽기' 수업을 통한 세계시민교육 방안 연구", 한국지리학회지, 10(1), 51-65.

이경한, 2018, "세계시민교육의 관점에서 세계지리와 여행지리 교육과정의 비판적 분석", 국제이해교육연구, 13(2), 39-75.

이경한·김다원, 2024, "세계시민교육에서 지정학적 접근의 가치와 방법", 한국지리환경교육학회지, 32(4), 31-45.

정다은, 2025, "경계짓기 개념 학습이 고등학생의 비판적 세계시민성 함양에 미치는 영향", 서울대학교 박사학위 논문.

조철기, 2012, "비판교육학의 공간적 관심과 지리교육의 재개념화", 대한지리학회지, 47(5), 775-790.

한희경, 2011, "비판적 세계 시민성 함양을 위한 세계지리 내용의 재구성 방안: 사고의 매개로서 '경계 지역'과 지중해 지역의 사례", 한국지리환경교육학회지, 19(2), 123-141.

Andreotti, V., 2006, Soft versus critical global citizenship education, Policy & Practice: A Development Education Review, 3, 40-51.

Braun, V. and Clarke, V., 2006, Using thematic analysis in psychology, *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Creswell, J. W. and Clark, V. L., 2017, *Designing and conducting mixed methods research*(3rd ed.), London: Sage.

Freire, P., 2000, *Pedagogy of the oppressed*, New York: Continuum.

Ivankova, N. V., Creswell, J. W., and Stick, S. L., 2006, Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice, *Field methods*, 18(1), 3-20.

Lambert, D. and Morgan, J., 2010, *Teaching geography 11–18: A conceptual approach*, Maidenhead: Open University Press.

Lambert, D., 2013, Geography in school and a curriculum of survival, *Theory and Research in Education*, 11(1), 85-98.

Mansouri, F., Johns, A., and Marotta, V., 2017, Critical global citizenship: Contextualizing citizenship and globalization, *Citizenship and Globalization Research Papers*, 1(1), 1-9.

Nussbaum, M., 1997, *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*, Harvard University Press.

Nussbaum, M., 2017, Education for citizenship in an era of global connection. In *The evolution of liberal arts in the global age*(pp. 213-225), Routledge.

Pashby, K., 2015, Conflations, possibilities, and foreclosures: Global citizenship education in a multicultural context, *Curriculum Inquiry*, 45(4), 345-366.

Roberts, M., 2013, *Geography through enquiry*, Sheffield: Geographical Association.

Shultz, L., 2007, Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings, *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248–258.

UNESCO, 2015, *Global citizenship education: Topics and learning objectives*, Paris: UNESCO.

Young, M., 2013, Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach, *Journal of curriculum studies*, 45(2), 101-118.

접 수 일 : 2026. 02. 02
수 정 일 : 2026. 02. 27
게재확정일 : 2026. 02. 27

교신: 김수정, 61186, 광주광역시 북구 용봉로 77, 전남대학교 지리교육과 부교수(sjkim108@jnu.ac.kr, 062-530-2383)

Correspondence: Su-Jeong Kim, sjkim108@jnu.ac.kr