

글로벌 시민성교육과 지리교육의 관계

조 철 기*

Relationship between Global Citizenship Education and Geography Education

Cho, Chul Ki*

요약: 본 연구는 최근 중요해지고 있는 글로벌 시민성교육을 지리 교과와의 관련성의 측면에서 탐색한 것이다. 먼저 글로벌 시민성이라는 개념에 대한 논의와 더불어 이것이 교육적 차원에서 중요하게 된 이유를 세계화라는 시대적 변화와 관련하여 살펴보았다. 둘째, 지리 교과를 통한 글로벌 시민성교육의 정당성에 대한 것으로서 이는 지리 교과의 핵심개념인 장소, 공간, 스케일, 상호의존성의 논의에 토대하여 전개하였다. 그 후 지리 교과를 통한 글로벌 시민성교육을 구조적으로 파악할 수 있도록 하위 영역의 범주를 설정하였는데, 이는 기존의 분류 체계들을 귀납적으로 검토하여 지식과 이해, 기능, 가치와 태도라는 측면에서 재설정한 것이다. 셋째, 글로벌 시민성을 촉진하기 위한 실천적인 측면으로서, 즉 지리수업에 대한 것으로서, 이를 계획하기 위해 사전에 고려해야 할 것들을 목적, 내용, 방법 측면에서 논의하고, 수업 전략을 쟁점 중심 접근과 소비자로서 지향의 지리의 관점에서 살펴보았다. 마지막으로 지리를 통한 글로벌 시민성교육에서 경계해야 할 유의점을 비판적 글로벌 시민성의 관점에서 제시하였다.

주요어: 글로벌 시민성, 글로벌 시민성교육, 상호의존성, 비판적 글로벌 시민성

Abstract: This paper is to explore the relationship between global citizenship education needed to be taught recently and geography. First, the paper examines the concept, as well as the reason why it became important concept in dimension of education in terms of progress of globalization. Second, the paper examines justification of global citizenship education through geography subject through discussion of place, space, scale and interdependence as geographical key concepts. Then, it establishes the category of sub-area of global citizenship education to grasp structurally. This is to reestablish in terms of knowledge and understanding, skill, value and attitude through the inductive examination of existing system of classification. Third, for geography instruction as practical dimension for fostering global citizenship, the paper discusses things to consider previously to design it in terms of aims, contents and methods, and examined instruction strategies in terms of issues-based approach and geographies of resistance. The last, the paper should things to pay attention to be cautious in global citizenship education through geography.

Key Words: global citizenship, global citizenship education, interdependence, critical global citizenship

1. 서론

오늘날 세계는 정치적, 경제적, 문화적, 심지어 지리적 경관의 측면에서 급속하게 변화하고 있다. 한 국가 내에서 뿐만 아니라 국가 간에 사람과 물건의 교류와 이동은 더욱 더 빈번하게 일어나고 있다. 한편으로 국가 내에서 뿐만 아니라 국가 간의 빈부격차는 더욱 더 증가하고 있으며, 경제 개발의 부산물로 생태계는 지속적으로 악화되고 있다. 보다 나은 세계를 위한 지속가능한 개발은 빈곤의 근절없이 성취할 수 없다는 것이 세계 모든 국가들의 공통된 인식소이다. 많은 사람들이 삶에 대한 기본적 수요가 부족한 세계에서는 글로

벌 평화와 안정을 위한 기초를 담보할 수 없다. 이제 상호의존적인 세계에서 개인적, 로컬적, 국가적 경계를 초월하는 보다 넓은 보편적인 시민성이 요구되고 있다. 로컬 및 국가적 차원에서 끊임없이 요구해온 '훌륭한 시민(good citizens)'을 넘어 글로벌 맥락에서 감성적으로는 이타적이면서도 이성적으로는 비판적인 '성찰적 시민'이 요구되고 있다. 세계가 더욱 빠르게 변화하고 상호의존적이 되어가고 있으며, 이로 인해 우리들의 삶은 점점 세계의 다른 지역에서 일어나고 있는 것에 의해 영향을 받고 있다. 따라서 앞으로의 교육은 학생들로 하여금 글로벌 차원에서 그들이 현재 직면하고 있거나 앞으로 직면하게 될 도전을 슬기롭게 헤쳐

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

나가고, 세계에 긍정적 기여를 할 수 있도록 해야 한다. 2009 개정 교육과정은 ‘추구하는 인간상’ 중의 하나를 “세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람”이라고 구체적 명시하고 있다. 특히 지리는 우리가 살고 있는 세계에 대해 배우는 교과로 간주되며 (Taylor, 2004), 특히 장소, 공간, 스케일(로컬, 국가, 글로벌), 상호의존성 등을 핵심개념으로 하고 있다는 점에서 이를 실현하기에 매우 적합한 교과로 간주된다. 이러한 경향을 반영하듯 최근 지리 교육에서는 글로벌 차원에서 시민성교육에 대한 관심이 증가하고 있다(노혜정, 2008; 박선희, 2009; 최정숙·조철기, 2009; 고미나·조철기, 2010; 한희경, 2011). 이들 연구들은 대부분 우리나라 및 외국 교과서나 문서에 나타난 글로벌 시민성의 양상을 분석하거나(노혜정, 2008; 박선희, 2009; 고미나·조철기, 2010), 이를 함양하기 위한 수업 계획(최정숙·조철기, 2009; 한희경, 2011)에 초점을 두고 있을 뿐, 지리와 글로벌 시민성과의 관계에 대한 진정한 성찰은 부족했다. 이러한 문제의식 속에서, 본 연구는 지리를 통한 글로벌 시민성 교육의 정당성을 시대적 요구와 학문적 요구의 관점에서 살펴보고, 수업을 통해 이를 실현하기 위한 방안과 유의점에 대해서 탐색하고자 한다.

2. 세계화와 글로벌 시민성의 출현

1) 글로벌 시민성의 의미

시민성은 복잡하고 이론의 여지가 있는 용어이다. 시민성은 인간의 집합적인 정치적 정체성, 그리고 사회가 집합적 수준에서 의사결정을 하는데 개인의 참여를 어떻게 조직화하는 가를 기술하는 용어이다. 시민성은 사람들 사이의 관계, 즉 우리가 통치되고 타자들을 통치하는 방식에 관한 것이며, ‘우리’를 함께 묶고 ‘우리’를 분리하는 가치와 성질에 관한 것이다(Urry, 2000). 그리고 시민성은 국민국가의 맥락 내에서 정의되는 것이 일반적이다. 즉, 시민성은 일반적으로 국가의 경계에 의해 분할된 개인의 정체성으로 개념화된다. 특히, Marshall(1950)은 시민성을 개념화하는 데 있어 큰 역할을 하였다. 그는 시민은 일련의 정치적, 시민적, 사회

적 권리를 공유하며, 이들 권리는 거버넌스의 실천을 통해 생산되고 유지된다고 하였다. 시민성은 전통적으로 근대의 국민국가를 통해 조직된 것으로 인식되어 왔다.

그러나 O'Byrne(2003)에 의하면, 시민성의 형성에 국민국가의 역할을 당연시한 Marshall의 관점에는 다음과 같은 한계를 내포하고 있다. 첫째, Marshall은 시민성을 전적으로 권리와 의무의 맥락에서만 바라보는 자유주의적 전통 속에 있었다. 그러나 최근의 사회과학에서의 이론적 발전은 참여, 소속감, 정체성 등과 같이 시민성을 이해함에 있어서 고려될 필요가 있는 다른 구성 요소들에 대해서도 관심을 갖게 만들었다. 둘째, Marshall이 당연시 했던 조건들, 그 중에서도 특히 근대 국민국가의 중심성이란 조건은 세계화 과정과 포스트 모더니즘의 경향에 의해 점차 침식되고 있다(Isin and Wood, 1999). 국민국가로 환원될 수 없는 인종적, 문화적 정체성 그리고 국민국가의 주권에 도전하는 초국가적인 실천과 네트워크 등에 대한 인식의 확대¹⁾는 글로벌 시민성의 가능성에 대한 논의를 이끌고 있다(이영민 등, 2011, 257 재인용).

Maxey(1999) 역시 유사한 지적을 하고 있다. 그에 의하면, 세계화가 진전되면서 정치적 일체감의 형성에 있어서 매우 중요한 원천이었던 국민국가의 역할은 점차 상실해가고 있으며²⁾, 시민성은 점점 국가의 제도뿐만 아니라 다양한 비국가 부문을 통하여 조직되고 경쟁하는 것으로 인식되고 있다. 시민성은 장소와 인간의 관계에서 있어서 소속감, 이러한 관계들이 형성되는 것에 대한 책임성, 개인적·집합적 행동이 세계를 형성하는데 어떻게 영향을 주는지를 기술하기 위한 문화적 차원의 보편적 시민성으로 확장되고 있다. 이제 시민성에 대한 정의는 가까운 이웃을 돕는 것에서 시작하여, 로컬 지역의 타자들을 지지하고, 국가를 횡단하여 서로 간의 연계와 공유된 이해를 가지며, 지구를 횡단하여 공동체에 대한 휴머니즘과 애착을 느끼는 것으로 인식되고 있다.

이상과 같이 시민성은 전통적으로 현대의 국민국가를 통해 조직된 것으로 인식되어 왔고, 현대 시민성의 출현에 대한 표준적인 내러티브는 국민국가가 점점 정치적, 경제적, 사회적 권리를 그 인구의 보다 넓은 부문으로 확장한 것이다(Urry,

2000). 그러나 최근 국민국가의 중심적 역할이 변형됨에 따라 시민성은 점점 국가 기구뿐만 아니라 다양한 비국가 부문을 통하여 조직되고 있다. 먼 장소와 타자에 대한 책임성, 즉, 우리가 살고 있는 장소에 알려져 있거나 알려지지 않은 ‘타자들’를 지지하고, 국가를 가로질러 인간의 연계와 공유된 이해를 가지고, 지구를 가로질러 공동체에 대한 휴머니즘과 애착을 느끼는 것으로 확장되고 있다 (Anderson *et. al.*, 2008). 시민성이 사람들 사이의 관계들, 즉 우리가 통치되고 타자들을 통치하는 방식에 관한 것으로서, 지금까지 세계의 ‘우리’를 분리하는데 초점을 두었다면, 글로벌 시민성은 ‘우리’를 함께 묶는 가치와 성질에 초점을 두는 것이라고 할 수 있다. 물론, 여전히 세계의 많은 지역에서 민족주의적 사고가 새롭게 등장하고 있지만, 국민국가가 정체성 형성의 여러 가능한 원천 중의 하나에 불과한 세계에서, 이제 시민성에 관한 논의는 법률적 배타성을 넘어 보편적인 도덕적 가치에 초점을 둔 다중적 시민성을 고려해야 한다.

2) 세계의 변화와 글로벌 시민성의 요구

현재 세계는 급속하게 변화하고 있으며, 이로 인하여 정치적, 경제적, 지리적 경관들이 급진적으로 재형성되고 있다. 20세기 이후 탈산업화, 국제적 이주의 증가, 세계화에 따른 상호의존성의 증가, 지구온난화, 국제적 안보, 국제적 인권 등이 새로운 태제로 떠오르면서 국민국가에 한정된 시민성으로는 이러한 문제에 접근하는데 한계가 있다. 한 국가 내에서 뿐만 아니라 국가 간에 빈부 격차가 증가하고 있으며, 우리 모두가 의존하고 있는 생태계가 지속적으로 악화되고 있는 시점에 국민국가에 기반한 시민성은 더 이상 충분한 논리를 제공할 수 없다. 따라서 시민성에 대한 접근은 세계의 변화와 함께 변화되어야 한다. 개인의 행동은 국민국가뿐만 아니라 협력적이고 자발적인 부문(예를 들면 WTO, 세계은행, NGO 등)을 포함하여 보다 다양한 제도들을 통해 이루어지고 있다. 개인이 한 국가 내에서 행동하는 것은 글로벌 스케일에서의 집합적 생활을 위한 거대한 결과를 초래할 수 있다. 글로벌적 연결은 복잡하고 변화무쌍하기 때문에, 보다 고도의 전문적인 지식이

요구된다.

글로벌 시민성에 관한 국제적 연구 프로젝트에 의하면 앞으로 직면하게 될 핵심적인 경향은 다음과 같다. 첫째, 국가 간의 경제적 격차뿐만 아니라 국가 내에서 경제적 격차가 매우 커질 것이다, 둘째, 정보기술이 개인의 프라이버시를 감소시킬 것이다. 셋째, 정보기술에 대한 접근의 불평등이 증가할 것이다. 넷째, 후진국과 선진국 사이의 이익의 갈등이 환경악화와 관련하여 증가할 것이다. 다섯째, 적합한 물을 얻는 데 드는 비용이 인구성장 및 환경악화에 기인하여 매우 상승할 것이다. 여섯째, 산림황폐가 생물의 다양성, 공기, 흙, 물의 질 등에 매우 영향을 줄 것이다. 일곱째, 후진국의 급속한 인구 성장은 가난하게 사는 어린이의 증가를 초래할 것이다(Cogan and Derricott, 1998, 77). 이와 같은 공간적 불평등, 자원 문제, 환경 문제, 빈곤 문제 등과 같은 글로벌 쟁점에 대한 해결 없이는 우리가 사는 세계의 지속가능성을 담보할 수 없을 것이다.

국가의 안전과 존재는 때로는 경계 내부에 의해서 때로는 세계화라는 초국적 또는 글로벌 과정에 의해 외부로부터 위협을 받기도 한다. 세계화는 세계의 사람, 자본, 상품, 노동, 사고, 패션, 정보 등의 흐름 및 이들 사이의 상호작용과 관련된다. 세계화는 시공간의 수렴에 비유되는데 장소 사이의 거리는 큰 장벽이 되지 못하며 점점 상호의존적이고 상호연계된 세계가 펼쳐지고 있다. 세계화에 따라 영역과 경계는 그 중요성이 계속 줄어들고 있으며, 국가의 개념은 점점 더 무의미하게 되고 있다. 그러한 세계에서 개인과 국가 사이의 관계는 약해지고, 국가의 시민보다는 오히려 글로벌 시민으로 자질이 요구되고 있다. 비록 인간은 장소와 국가에 대한 애착을 가지고 있지만, 21세기는 지평의 확대를 통해 세계에 대한 공감적 이해와 관용에 도전받고 있다. 개인과 직접적으로 관계하는 로컬 및 국가에 기초한 협의의 시민성을 넘어, 타자의 삶에 대한 성찰을 통한 글로벌 시민으로서 자질이 더욱 요구되고 있다.

글로벌화 된 세계에서의 개인의 행동의 변화는 보다 넓은 정치적, 사회적 맥락에 대한 이해 없이는 담보할 수 없다. 미래 세계의 쟁점과 변화를 탐구하기 위해서는 단지 국가 시민성의 개념만으

로는 불충분하다. Lynch(1992)은 언어, 지역과 민족성에 의해 정의된 가족적, 문화적, 사회적 집단들을 포함하는 로컬 시민성, 출생 또는 선택에 의해 결정된 국가 시민성, 세계 공동체의 구성원들 사이의 상호의존성과 관련한 국제적 시민성 또는 글로벌 시민성 등의 세 가지 차원을 제시하면서, 지속가능하고 평등한 세계를 위해서는 국가 경계에 제한된 시민성을 포기하고 더 글로벌적 모델을 발전시켜야 한다고 제안한다. 물론 글로벌 시민성 교육이 현존하는 세계의 복잡한 문제들을 모두 해결해 줄 수 있는 것은 아니다. 그러나 글로벌 시민성은 학생들로 하여금 올바른 의사결정을 하고 변화를 위해 행동에 참여하도록 하는 기초를 제공해 줄 수 있다.

모든 교육은 미래에 관한 것으로 학생들로 하여금 그들이 살고 있는 사회와 세계를 위해 도전하도록 할 책임이 있다. 세계화와 관련하여 교육을 바라보는 관점을 크게 두 가지로 구분할 수 있다. 하나는 학생들로 하여금 세계 시장에서 경쟁할 수 있는 질 좋은 노동력이 될 수 있도록 진보와 자기충족적인 수단으로 교육을 바라보는 관점으로서 다분히 신자유주의적이다. 다른 하나는 오늘날 학생들은 다양한 지리적 문제와 쟁점에 직면하게 되는데 이는 스케일과 영향 면에서 다분히 글로벌적인 것으로 이에 효과적으로 도전하도록 하는 것으로 다소 비판적인 관점이다. 즉 빠르게 증가하는 세계 인구를 안정화시키고, 생물적 다양성을 보호하고, 한정된 자원의 파괴를 줄이며, 유해한 가스의 방출을 줄이는 것 등을 포함한다. 글로벌적 차원은 그 중요성에도 불구하고 매우 복잡하기 때문에 대개 검토되지 않거나 무비판적이거나 주변적인 것에 머물러 있다.

3. 글로벌 시민성교육의 관점에서 본 지리교육

1) 상호의존성과 지리, 그리고 글로벌 시민성

학교에서 지리는 오랜 역사를 가지고 있다. 초등학교를 위한 첫 번째 교과서들은 19세기 초반에 발표되었는데, 20세기 초반 경에 지리는 중등학교 교육과정을 위해 추천되는 교과들 중

의 하나였다. 이러한 역사 동안 내내 학교에서 지리는 현재 학교에서 젊은이들의 지리적 상상력이라고 부를 수 있는 것을 형성하는데 중요한 역할을 해왔다. 상호의존성은 지속적인 주제가 되어 왔다. 과거에 상호의존성은 제국주의 또는 식민주의 내러티브로 왜곡되었지만, 최근에는 글로벌 시민성 개념이 더 전면에서 부각된다(Lambert and Morgan, 2010).

상호의존성이라는 개념이 지리의 고유한 개념이라고는 할 수 없지만, 핵심개념 중의 하나이며, 최근 세계화로 인해 더욱 더 중요해지고 있다. 글로벌 환경문제, 개발문제, 무역문제 등이 계속해서 부각되면서 상호의존성에 대한 관심은 더욱 더 높아지고 있다. 이러한 상호의존성의 개념은 Jackson(2006)이 ‘지리적으로 사고하기’라고 부른 것에 토대를 이루고 있는 일종의 관계적 이해 또는 관계적 사고의 핵심이다. Garlake(2007, 14)는 음식, 옷을 사례로 하여 ‘우리는 문자 그대로 모든 것이 다른 것들과 연결된 오늘날의 세계에 살고 있다’고 주장한다. 더욱이 Allen and Massey(1996)는 이러한 상호의존성의 개념을 ‘지리적 세계(geographical worlds)’로 더욱 더 구체화하여 제시하고 있다. 그들은 지리적 사고가 로컬 및 글로벌 세계 간의 연결을 어떻게 파악할 수 있는지를 보여준다.

지리는 부지불식간에 우리의 삶 속으로 미끄러져 들어오지는 않는다. 요즘 당신은 세계를 경험하기 위해 멀리 가지 말아야 한다. 사실 세계는 우리에게 다양한 방법과 수단을 통해 온다. 우리는 세계의 로컬 버전에 살고 있고, 그렇기 때문에, 우리는 우리 자신을 보다 넓은 글로벌 맥락에 위치시켜야 한다. 우리가 다른 장소에서 일어나는 변화들이 우리의 세계에 어떻게 영향을 주는지를 이해하기 시작 할 때, 우리는 우리 자신의 활동 무대에서 일어나는 변화를 이해할 수 있다(Allen and Massey, 1996, 1).

이와 같이 세계화, 글로벌 차원, 상호의존성(DEA, 2008; QCA, 2009)은 지리와 시민성, 특히 지리를 통한 글로벌 시민성교육을 위한 핵심적인 요소들이다. 지리적 관점은 정체성의 문제뿐만 아니라 세계 속에서 우리의 위치를 이해할 수 있도록 도와주며, 특히 글로벌 시민성을 이해하는데 중요한

역할을 한다(Lambert and Morgan, 2010). 그리고 글로벌 시민성은 글로벌 상호의존성과 시공간 수렴이라는 사실들에 대한 인식을 통해 더욱 확고하게 된다. Cook *et al.*(2008)은 지리와 시민성과의 관계를 다음과 같이 규정하고 있다.

지리학자들은 다중적인 장소, 정치적 단위, 거버넌스의 스케일을 횡단하여 시민이 되는 것을 연구하고 있다. 그러므로 지리는 사회적, 정치적, 경제적 재구조화 등의 진행 과정, 개인·국가·사회 사이의 관계에 대한 그것들의 영향에 대한 비판적인 통찰을 할 수 있다. 지리는 우리로 하여금 ‘우리’가 시민이 되는 상황에 대해 비판적으로 성찰할 수 있도록 권력을 부여한다. 지리는 우리가 당연하게 간주하고 있는 것을 다시 생각할 수 있도록 하며, 개념과 지리적 ‘사실들’을 해독할 수 있도록 하며, 세계가 작동하는 방법에 대해 질문하도록 한다(Cook *et al.*, 2008, 35).

상호의존성과 글로벌 차원이 시민성과 결합하여 글로벌 시민성의 개념으로 나타나는 과정은 기존의 ‘경계화된 영역’의 개념에 대한 대안적인 지리적 상상력을 요구한다. Cook *et al.*(2008)은 전통적인 경계화된 공간을 초월한 지리적 상상력의 발달을 강조하면서, 지리가 21세기의 시민성에 기여하기 위해서는 Massey(1991, 1993b)의 진보적이고 외향적인 장소감을 지지한다. 대안적인 지리적 상상력은 학생들에게 ‘세계에서 그들의 장소’라는 일련의 영토에 집중화된 것보다 오히려 다수의 네트워크를 따라 탈중심화되어 있다는 것을 깨달도록 할 수 있다. 이러한 대안적 지리적 상상력은 시민성의 개념을 관계적으로 그리고 글로벌적으로 형성된 것으로 설명한다. 이러한 시민성은 국가에 기초한 좁은 절대적 시민성의 개념과는 매우 차이가 있다(Cook *et al.*, 2008, 38-39).

여기에서 중요한 것은 국가적 시민성과 글로벌 시민성을 대립적인 관계로 인식해서는 안된다는 것이다. 왜냐하면 인간은 자신이 살고 있는 장소에 애착을 느끼며, 관계를 형성한다는 것은 부정할 수 없는 사실이다. Massey(2008) 역시 이것을 과소평가하기를 희망하지 않으며, 단순히 장소와의 강력한 동일시가 배타적이고, 반동적이며, 내향

적일 필요가 있을지 질문하고 있다. 지리를 통해 시민성을 들여다보는 의의는 지리적 관점이 어떻게 국가 중심의 지리적 상상력의 한계를 인식하도록 도울 수 있는가에 있다. 국가는 여전히 학습하는데 중요하며, 특정한 개인 및 집단은 때때로 국가의 중요성은 다시 주장할 것이다. 지리는 이것이 왜 일어날 수 있으며, 경우에 따라서 글로벌적 이동과 탈중심화된 지리적 상상력이 요구되는지에 대한 이유를 밝히는데 도움을 줄 것이다.

상호의존성이 외연적으로 확장되고 긴밀해지고 있는 이 시점에서, 지리를 통한 시민성교육은 점차 글로벌 차원과 글로벌 시민의 관점에서 논의되고 있다(Morgan, 2001, 65). 지리를 통한 글로벌 시민성교육은 학생들이 자신의 삶의 글로벌적 영향을 이해하고, 로컬 및 글로벌 의사결정에 참여할 수 있는 지식, 기능, 가치를 습득하여 더욱 더 공정하고 지속가능한 세계를 만드는데 있다(ACCAC, 2002, 6). 특히 지리는 학생들로 하여금 자신을 다른 사람 및 장소들과 관련하여 위치시킬 수 있는 일종의 ‘지도화’ 기능을 수행함으로써 (글로벌) 시민성교육에 명백한 역할을 한다(Lambert, 2006). 결국 지리를 통한 시민성교육은 상호의존성의 개념을 정확하게 이해하고, 상호의존적인 세계에서 보다 나은 세계를 만들기 위해 글로벌 시민으로서 역할, 책임, 글로벌 윤리, 행동과 관련된 것이라 할 수 있다.

2) 지리적 스케일로 본 글로벌 시민성교육

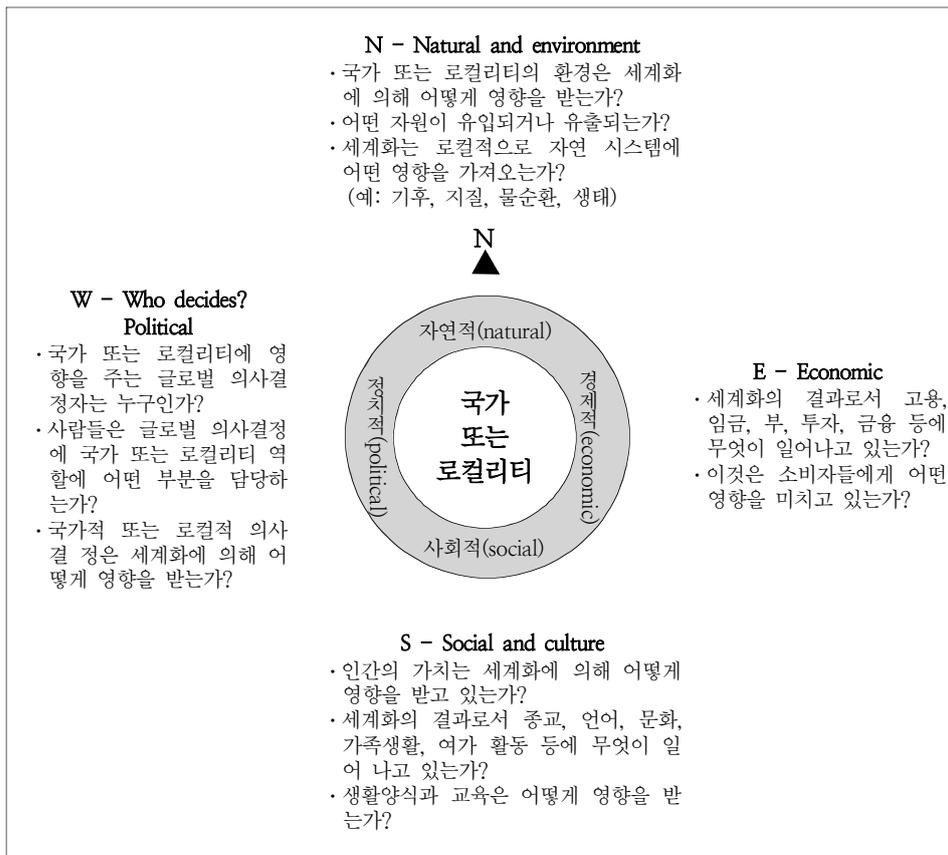
지리는 시민성을 공간적인 측면에서 조명한다. 즉, 지리는 시민성이 어떤 스케일에서 구성되고, 구체화되며, 경험되고, 수행되고, 이해되는지에 관심을 가진다. 지리는 로컬, 국가 스케일을 넘어 글로벌 스케일에서 시민으로서 개인이 구성되는 것과 관련된다(Lambert, 2006). 세계화의 진전으로 정치, 경제, 문화 현상은 한 국가의 경계를 넘어 다른 국가에서 작동하는 프로세스에 영향을 받는다. 이에 따라 관심의 초점이 로컬과 글로벌의 관계에 초점이 맞추어지고 있다(Crang, 1999, 27-33). Taylor(1985)는 로컬-경험(experience), 국가-이데올로기(ideology), 글로벌-실재(reality)라는 3개의 지리적 스케일을 제시한다. 경험의 스케일은 우리

가 일상적인 삶을 영위하고 있는 스케일로서, 고용, 주거, 기초 농산물의 소비 등을 포함하여 우리의 모든 기본적인 욕구를 포함한다. 이러한 일상적인 활동들은 국지적으로만 유지되는 것은 아니다. 우리는 경험의 스케일이 훨씬 더 넓은 행동의 반경인 '실재'라는 글로벌 스케일과 연결되어 있다는 것을 의미하는 세계 체제 속에 살고 있다.

시민성은 영역, 공간, 장소에 기반하여 포섭과 배제의 관점에서 논의되는 경향이 있다. 그리하여 시민성은 필수불가결하게 영역과 결합되며, 이는 시민의 개념에 정체성을 연결시키는 결과를 낳는다. 이것은 부분적으로 시민성을 배제적인 용어로 묘사하는 경향이 있기 때문이다. 즉, 시민은 외부자 또는 타자를 배제함으로써 공간적 소속감으로서 묘사하기 때문이다. 인간은 영역, 공간, 장소의 스케일에 따라 다양한 정체성을 경험하게 되는 다

중적 정체성(multiple identity)을 가지고 있다. Morgan and Lambert(2003)에 의하면, 지리는 이러한 역량에도 불구하고 이와 같은 문제에 대해 깊이 있게 탐구하지 않았다.

앞에서도 언급하였지만, 세계화는 많은 것을 바꾸어 놓았고, 글로벌 시민성의 출현을 잉태했다. 이러한 세계화³⁾는 한 지역에서 발생한 것이 다른 사람과 장소에 영향을 미치는 시스템 또는 네트워크로 묘사된다(Crang, 1999). 세계화의 진전 속에서 글로벌 스케일을 무시하는 지리에서의 설명들은 불완전하거나 그릇된 이해를 제공할 수 있다. 경제적, 정치적, 사회적, 문화적, 환경적 세계화는 단지 글로벌 스케일에만 영향을 미치지 않는 것이 아니라 공동체와 개인에게 까지 도달한다. 이와 같은 차원은 <그림 1>에 잘 구체화되어 있는데, 글로벌과 로컬을 연결하는 데 더욱 유용하다.



(Carter, 2000, 178)

그림 1. 세계화도(globalization rose)-글로벌에서 로컬까지

글로벌화된 세계에서 지리를 통한 시민성 교육은 학생들로 하여금 세계가 작동하는 방식에 대한 이해를 통해 성찰적인 시민이 되도록 하는 것이다 (Machon and Walkington, 2000; Wade, 2001). 지리는 세계 속에서의 학생들 자신의 장소, 다른 사람들과 환경에 대한 그들의 가치, 그들의 권리와 책임성 등에 대해 생각하도록 함으로써 글로벌 시민성에 기여할 수 있다. 이제 제한되고 편협된 로컬 및 국가적 시민성을 넘을 지속가능한 세계를 위해 글로벌 시민성을 개발해야 할 시점에 와 있다. 여기에서 중요한 것은 학생들로 하여금 글로벌화된 세계의 지식과 지도를 수용하도록 하는 것이 아니라, 글로벌화된 세계를 적극적으로 구성하는데 참여할 수 있도록 하는 글로벌 시민성의 육성에 있다(Morgan, 2001, 94).

로컬적, 국가적 시민성이 포섭과 배제, 자아와 타자, 우리와 그들, 여기와 저기 등에 의해 중심화의 논리를 지향했다면, 글로벌 시민성은 사회적으로 먼 '타자들'을 공감하도록 함으로서 그들에 대한 책임성을 강조한다. 글로벌 시민성은 영역의 정치학에 근거한 정체성의 지리에서 탈국가화된 시민성의 지리로의 전환이라는 대안적인 지리적 상상력을 요구한다. 영역과 스케일은 고정불변하는 것이 아니라 사회적·환경적으로 구성되는 것으로서 항상 생성, 파괴, 변형, 재형성의 과정에 있다. 세계를 가로지르는 복잡한 상호연결성은 대안적 시민성과 지리적 상상력을 요구하는 것으로 이것의 중심 논리는 탈중심화이다. 영역간 네트워크의 강도가 커지면서 세계에서 고정적이고 제한된 정체성은 도전을 받는다. 대안적 지리적 상상력으로서의 글로벌 시민성은 학생들로 하여금 세계에서 그들의 장소가 일련의 영역에서 중심화된다고 보는 것이 아니라 차라리 복잡한 네트워크를 따라 탈중심화됨을 강조한다. 따라서 대안적 지리적 상상력은 글로벌적으로 상호의존적인 시민성의 개념을 생성한다(Anderson *et al.*, 2008). 결국, 글로벌 시민성을 위한 교육은 삶의 질을 얻기 위한 것일 뿐만 아니라, 함께 살기 위한 것이다.

3) 지리를 통한 글로벌 시민성교육의 하위영역

지리를 통한 글로벌 시민성교육의 구체적인 하

위영역(일반적으로 지식, 기능, 가치·태도의 관점에서 범주화되는)은 귀납적 접근을 통해서 구체화될 수 있다. Young(2000)은 지리에서 글로벌 차원이 중요한 이유를 다음과 같이 8가지 측면에서 제시하고 있다. 첫째, 우리가 상호의존적이 세계에 살고 있으며 우리는 서로에 대한 책임성을 가지고 있기 때문이다. 둘째, 우리의 사회에 존재하는 차별을 경고할 필요가 있기 때문이다. 셋째, 우리는 서로에 대한 잘못된 정보와 고정관념에 맞설 필요가 있기 때문이다. 넷째, 세계에는 많은 불평등이 있으며, 그것은 세계가 작동하는 방식에 의해 영향을 받기 때문이다. 다섯째, 우리가 더 지속가능하게 사는 것이 피할 수 없기 때문이다. 여섯째, 우리는 미래에 일어나는 것에 영향을 줄 수 있기 때문이다. 일곱째, 많은 학교들이 다른 학교와 연계를 발달시켜오고 있기 때문이다. 여덟째, 글로벌 차원을 결합한 교수 전략이 학생들의 관심이며, 학습을 촉진시킬 수 있기 때문이다. 여기에서는 상호의존성, 책임성, 차별 금지, 고정관념 및 편견 극복, 글로벌 불평등, 지속가능성, 미래, 학교 간 연계 등이 중요한 용어로서 제시되고 있다.

영국의 교육기술부의 경우 이를 좀 더 구체화하고 있는데, <표 1>과 같이 지리 교과가 다루어야 할 글로벌 차원의 하위영역을 8가지로 제시하였다(DfES, 2000). 글로벌 차원의 기저에 놓여 있는 8가지의 핵심개념으로 시민성, 지속가능한 개발, 사회정의, 다양성, 가치와 지각, 상호의존성, 갈등 해결, 인권 등을 제시하고 있다. 여기에서는 (글로벌) 시민성을 8가지의 핵심개념 중의 하나로 간주하고 있지만, 나머지 7개 역시 글로벌 시민성교육과 밀접한 관련이 있는 개념이라고 할 수 있다. 여기에서 (글로벌) 시민성은 장소와 상호의존성, 다양성(차이), 글로벌 쟁점과 같은 개념에 대한 이해를 비롯하여, 책임성, 배려와 존중과 같은 가치 덕목 그리고 의사결정과 같은 기능을 강조하고 있다.

다음으로 영국의 국제구호단체인 Oxfam(1997)은 범교과적인 학교교육의 차원에서 글로벌 시민성이 원활하게 이루어질 수 있도록 지원하기 위해 『글로벌 시민성을 위한 교육과정』(curriculum for global citizenship)라는 소책자를 각급학교에 배부하고 있다. 여기에서 글로벌 시민을 아래와 같이 정의하고 있다. 즉 글로벌 시민이란 세계시민으로

표 1. 지리교육과정의 맥락에서 글로벌 차원의 8가지 개념 (DfES, 2000)

시민성	<p>다음에 대한 이해</p> <ul style="list-style-type: none"> · 세계에 있는 사람들의 ‘장소’ · 사람들의 권리와 타자에 대한 책임성 · 글로벌 맥락에서 지역적으로 중요성을 가진 쟁점들 · 다양한 관점들에 대한 가치와 존중 · 잠재적으로 글로벌 중요성을 가진 로컬 의사결정에 참여하는 방법
지속 가능한 개발	<ul style="list-style-type: none"> · 지속가능한 개발의 원리들에 대한 지식 · 경제적, 환경적, 정치적, 사회적 맥락들 사이의 상호연결에 대한 이해 · 지구의 어떤 자원들은 한정되어 있고 책임있게 사용되어야 한다는 인식 · 세대간의 형평을 이해하고 가치화하기 · 환경적 영향의 맥락에서 삶의 방식-여행, 소비, 관광-에 관한 탐구들
분쟁 해결	<p>다음에 대한 이해</p> <ul style="list-style-type: none"> · 어떻게 충돌하는 요구들이 일어나고 있는지(예를 들면, 환경에 관한 상이한 관점들 또는 자원의 유효성과 이용에 관한 상이한 관점들) · 그러한 갈등들에 대한 가능한 영향 · 어떤 갈등들이 해결되는 방법 · 논쟁의 맥락에서 협상과 절충의 기능들
상호 의존	<p>다음에 대한 이해</p> <ul style="list-style-type: none"> · 인간과 장소들 사이의 상호연결들 · 국가들 사이의 상호의존성과 글로벌적인 정치적·경제적 시스템들 · ‘자연적’ 세계와 ‘사회적’ 세계 사이의 상호의존성 · 로컬과 글로벌 사이의 연계들
가치와 지각	<ul style="list-style-type: none"> · 세계에 대한 상이한 이미지들이 있으며 이들이 사람들의 가치와 태도에 영향을 준다는 것에 대한 이해 · 사물을 바라보는 다중적 관점과 새로운 방법들을 발전시키기 · 기존의 지각들과 지리적 상상력, 그리고 이들이 어떻게 개발될 수 있는가를 탐구하기 · 인간이 가지고 있는 가치들은 자주 그들의 행동을 형성한다는 것을 이해하기 · 가치들과 사실들은 서로 얽혀있다는 것을 이해하기
사회정의	<p>다음에 대한 이해</p> <ul style="list-style-type: none"> · 다양한 스케일에서의 불평등의 존재와 영향 · 불균등한 발전의 인간의 삶에의 영향 · 불평등한 권력 관계들 · 행동들은 인간의 삶에 의도된 결과들과 의도되지 않은 결과들을 모두 가지고 있다는 사실
인권	<ul style="list-style-type: none"> · 서로에 대한 사람들의 권리뿐만 아니라 책임성에 대한 인식 · 인간과 환경에 대한 상이한 생활방식들의 영향에 대한 감각과 관심 · 로컬과 국가를 넘어 관심의 영역을 넓히고 글로벌 연결들을 이해하기 · 일련의 수준에서 문제들을 해결하는데 자발적으로 참여하기
다양성	<ul style="list-style-type: none"> · 세계 주위의 로컬적 차이들을 보편적인 인권에 대한 사고들에 관련시키기 · 장소들과 인간의 명백한 특성에 대한 인식 · 문화와 삶의 방식들의 차이를 이해하고 존중하기 · 세계 주위의 사람들, 경관들, 환경들의 다양성에 대한 경외감을 발전시키기

서의 역할, 다양성 존중, 세계에 대한 다차원적 이해, 사회정의 실현, 공동체에 참여, 공정과 지속가능성의 실현, 책임성 등을 인식하고 실현하는 사람이라고 할 수 있다. 이러한 글로벌 시민을 육성

하기 위한 교육에서 요구되는 지식과 이해로는 세계의 지역 간 갈등과 평화, (문화의) 다양성, 지속 가능한 개발, 세계화, 기능으로는 비판적 사고, 효과적인 토론 능력, 협력과 갈등 해결(문제해결능

표 2. 글로벌 시민성을 위한 지식과 이해, 기능, 가치와 태도(Oxfam, 1997)

지식과 이해	기능	가치와 태도
사회정의와 공정* 평화와 갈등 다양성 지속가능한 개발 세계화	비판적 사고 효과적인 토론 능력 협력과 갈등 해결 부정의와 불공정에의 도전 능력** 사람과 사물에 대한 존중***	다양성에 대한 가치와 존중 감정이입(공감) 정체감과 자존감 사람들은 다를 수 있다는 신념 사회정의와 공정에 대한 헌신 환경에 대한 관심과 지속가능한 개발에 대한 헌신

* 지리의 관점에서 볼 때 사회정의와 공정은 가치 덕목으로 분류하는 것이 타당함

** 부정의와 불공정에의 도전 능력 역시 가치 덕목으로 분류하는 것이 타당함

*** 사람과 사물에 대한 존중 역시 가치 덕목으로 분류하는 것이 타당함

력), 가치와 태도로는 존중, 감정이입(공감), 정체감과 자존감, 사회정의와 공정, 책임성을 제시하고 있다(표 2).

- 보다 넓은 세계에 대해 알고 세계시민으로서 자신의 역할을 이해하는 사람
- 다양성을 존중하고 소중히 하는 사람
- 세계가 경제적으로, 정치적으로, 사회적으로, 문화적으로, 기술적으로, 환경적으로 어떻게 작동하는지에 대해 이해하는 사람
- 사회적 부정의(social injustice)에 격분하는 사람
- 로컬에서 글로벌에 이르는 일련의 수준에서 공동체에 참가하고 기여하는 사람
- 세계를 더 공정하고 지속가능한 장소로 만들려고 기꺼이 행동하는 사람
- 자신의 행동에 대해 책임성을 가지는 사람

한편, 아시아(일본, 태국), 유럽(영국, 독일, 그리스, 헝가리, 네덜란드), 북아메리카(캐나다, 미국)의 9개 국가의 연구자들은 ‘시민성교육 정책 연구(CEPS: The Citizenship Education Policy Study)’라는 국제적 연구를 실시했다. 여기에서 다차원적 시민성을 위한 모델을 제시하면서, 21세기를 위한 성공적인 글로벌 시민성의 특징을 8가지로 제시하고 있는데, 이는 Oxfam에서 제시하고 있는 글로벌 시민과 거의 유사하다.

- 글로벌 사회의 구성원으로서 문제를 보고 접근할 수 있는 능력
- 협력적인 방법으로 타자와 일할 수 있는 능력과 사회 내에서의 자신의 역할/의무를 위한

- 책임성을 가질 수 있는 능력
- 문화적 차이를 이해하고, 받아들이고, 감내할 수 있는 능력
- 비판적, 시스템적 방법으로 사고할 수 있는 능력
- 비폭력적 방법으로 갈등을 해결하려고 하는 의지
- 환경을 보호하기 위해 자신의 생활스타일과 소비습관을 변화시키려는 의지
- 인간의 권리를 향해, 방어하기 위해 민감해지려는 능력
- 로컬, 국가, 국제적 수준에서 정치학에 참가하려는 의지와 능력

지리의 관점에서 글로벌 시민성교육의 하위영역을 설정한 사례로는 Machon and Walkington(2000)이 대표적이다(표 3). 먼저 지식, 기능, 가치 영역으로 나누고 각각의 하위영역을 설정하고 있다. 개념의 경우 Oxfam의 지식과 이해에 해당하는 것으로 공통적인 것은 문화적 다양성과 지속가능한 개발이다. 반면 차이점으로는 Oxfam의 경우 평화와 갈등, 세계화를 제시하고 있지만, Machon and Walkington은 장소, 스케일, 상호의존성을 제시하고 있다. Machon and Walkington의 경우 지리에서 주로 핵심개념으로 다루어지는 장소, 스케일, 상호의존성을 강조하고 있는 것이 특징적이며, 특히 상호의존성은 세계화, 평화와 갈등과 밀접한 관련을 가진다고 할 수 있다. 기능의 경우 유사하며, 다만 Oxfam의 경우 모둠 활동을 통한 토론과 협력, 문제해결력을 강조한 반면, Machon and Walkington의 경우 이를 구체적으로 명시하지 않고 있다. 가치의 경우 사용한 용어에서 다소 차이

표 3. 시민성과 지리교육에 의해 공유되는 가치, 개념, 기능 (Machon and Walkington, 2000)

개 념	기 능	가 치
상호의존성	비판적 사고	사회적/경제적 정의
지속가능한 개발	의사결정	장소감
장소	성찰	공동체의식
스케일	심사숙고	감정이입(공감)
문화적 다양성	의사소통	다양성

가 있을 뿐 큰 틀에서는 사회정의, 다양성과 차이에 대한 존중, 감정이입(공감), 정체감과 자존감(장소감) 등으로 매우 유사하다고 할 수 있다. 차이점으로는 Oxfam의 경우 환경과 지속가능한 개발에 대한 책임성을 제시하고 있는 반면, Machon and Walkington은 공동체 의식을 제시하고 있다.

이상과 같이 서로 상이한 기관과 학자에 의해 분류되었지만, 지식과 이해(또는 개념), 기능, 가치·태도라는 영역으로 구분되고 이는 다시 하위영역으로 나뉜다. 이와 같은 영역 및 하위영역의 범주들은 교사와 학생들로 하여금 세계를 구조화하여 바라볼 수 있는 갖대를 제공한다. 특히 지리를 통한 글로벌 시민성교육에서 강조되어야 할 지식과 개념은 무엇이며(상호의존성, 환경과 지속가능한 개발, 장소, 스케일, 문화적 다양성과 차이, 세계화 등), 학생들은 이러한 지식과 개념을 이해하기 위해 어떤 기능을 습득하거나 활용해야 하며(협동학습, 문제해결력, 비판적 사고, 의사결정 등), 이를 통해 궁극적으로 어떤 도덕적 가치/덕목을 함양해야 하는지(정의와 공정, 배려와 존중, 책임성, 장소감, 공동체의식, 정체성 등)를 안내한다.

4. 글로벌 시민성 함양을 위한 지리수업의 전략

1) 글로벌 시민성을 위한 지리수업의 전제와 맥락

글로벌 시민성 함양을 위한 지리수업을 계획할 때, 가장 먼저 고려하게 되는 것이 수업의 목적에 해당된다. 앞서도 논의하였듯이 글로벌 시민성교육의 목적은 학생들로 하여금 세계의 지역 간의 상호의존성에 토대한 글로벌 인식을 비롯하여, 서로 다른 지역 간의 유사성과 차이점을 알게 하고, 긍정적 이미지/가치를 가지도록 하며, 비판적 사

고기능을 발달시키도록 하는 것이라고 할 수 있다. 이러한 목적에 비추어 볼 때, 지리를 통한 글로벌 시민교육성은 흔히 개발도상국에 해당하는 국가들이 주요 학습의 대상이 된다. 왜냐하면, 글로벌 시민성교육은 주로 선진국에 해당하는 국가에서 이루어지고, 개발도상국은 국제사회에서 항상 배제되고, 부정적 이미지와 고정관념으로 재현되기 때문이다.

글로벌 시민성을 위한 지리수업은 학생들로 하여금 상호의존성에 대한 이해를 넘어, 개발도상국에 대한 부정적 이미지와 고정관념에 대항하도록 하고, 인간과 장소의 다양성을 이해하도록 해야 한다. 이를 위해서는 타자(예를 들면, 선진국)의 시선에 의해 왜곡된 지리적 재현이 아니라 특정 개발도상국 및 장소의 실제적 그림, 즉 보다 공정한 지리적 재현을 제공할 필요가 있다.⁴⁾ 그리고 학생들이 개발도상국과 관련한 편견과 부의 불평등의 근본 원인에 대해 검토하고 평가할 수 있기 위해서는 비판적 문해력 또는 비판적 사고가 필요하다.

그렇다면 지리수업에서 글로벌 시민성을 촉진하기 위한 내용과 방법적인 측면에서 고려해야 할 것은 무엇일까? Walkington(1999)은 지리를 통한 글로벌 시민성교육의 내용적인 측면에서 고려해야 할 것을 크게 4가지로 제시하고 있다. 첫째, ‘인간 중심’이어야 한다. 인간중심이라고 하는 것은 사례 지역의 사람들의 전형적인 일상생활 또는 문화에 초점을 두어야 한다는 것을 의미한다. 둘째, ‘활동 중심’이어야 한다. 활동중심이라고 하는 것은 그들의 특별한 활동에 초점을 두는 것을 의미한다. 셋째, ‘이미지’를 사용하는 것이다. 이는 사례 지역과 사람들에 대한 이미지를 사용하는 것을 의미한다. 넷째, 특별한 쟁점과(또는) 변화에 초점을 두는 것이다. 특별한 쟁점과 변화라고 하는 것은 일례로

부와 권력, 토지 소유권, 환경적 쟁점, 공정무역, 도덕적 쟁점 등과 같은 쟁점에 초점을 두는 것을 의미한다.

다음으로 글로벌 시민성을 촉진하기 위한 지리 수업의 방법적인 측면에 대한 고려가 필요한데, 이는 앞에서 다룬 지리를 통한 글로벌 시민성교육의 하위영역 중 기능에 해당하는 범주들이 주요한 참고 사례가 될 수 있다. Lynch(1992)와 Lambert(2006, 35) 그리고 Anderson *et al.*(2008)에 의하면, (글로벌) 시민성 함양을 위한 지리수업은 정치적 토론에 개방적이어야 하며, 문제해결, 반성, 의사소통, 토론과 협상(협동학습, 역할학습, 시뮬레이션에 의한), 비판적 사고, 참여와 능동적 경험적 학습, 역할학습과 시뮬레이션 등의 기능을 촉진시키는 ‘논쟁의 문화(culture of argument)’ 또는 ‘대화를 위한 교육(education for conversation)’이어야 한다. 한편, 이러한 지리수업은 학생들로 하여금 질문하고, 심사숙고하게 하며, 복잡성에 대해

신중한 접근을 하도록 하는 것으로 전문성을 가진 교과 전문가에 의해 수행될 수 있다. 따라서 지리 교사가 학생들에게 글로벌 시민성을 함양하도록 하기 위해서는 학생들에게 이야기하고 그들의 말에 귀기울여 하는 대화로서의 교수의 기여가 무엇보다 중요하다고 할 수 있다.

2) 지리수업에서 글로벌 시민성을 촉진하기 위한 전략

지리수업에서 글로벌 시민성을 촉진하기 위한 구체적인 계획과 전략을 수립하는 것은 가장 어려운 단계이다. DEA(2004)는 <표 4>와 같이 지리에서 글로벌 차원을 위한 수업 활동을 계획할 때 고려해야 할 사항을 지식과 이해, 기능, 가치와 태도, 진실성으로 구분하여 각각에 대한 세부사항을 제시하고 있다. 여기에 제시되어 있는 활동은 앞에서 언급한 지리를 통한 시민성교육의 하위영역을 비롯하여 바로 앞에 논의한 수업의 전제조건과

표 4. 지리에서 글로벌 차원을 위한 수업 활동 계획 (DEA, 2004, 9)

지식과 이해	<p>이 활동은</p> <ul style="list-style-type: none"> • 실제적인 사람 및 장소와 관련시키고, 이 활동이 실제에 근거하고 있다는 것을 확신하기 위해 보편성을 회피하는가? • 로컬과 글로벌 사이의 연계, 경제적, 사회적, 정치적, 환경적 쟁점들을 끌어오는가? • 글로벌 쟁점과 학습자 자신의 경험 사이의 연계를 보여주는가? • 8개의 개념(글로벌 시민성, 지속가능한 개발, 분쟁 해결, 상호의존, 가치와 지각, 사회정의, 인권, 다양성)에 대한 이해에 기여하는가?
기능	<p>이 활동은</p> <ul style="list-style-type: none"> • 비판적 사고, 창의적 사고, 미래 사고를 포함한 지리적 사고를 개발하도록 돕는가? • 의사결정 및 문제해결 기능을 개발하도록 돕는가? • 학습자들이 변화를 야기하는데 더 효과적일 수 있도록 하는가? • 의사소통과 논증 기능을 개발하도록 돕는가?
가치와 태도	<p>이 활동은</p> <ul style="list-style-type: none"> • 학습자들이 다른 사람들과 관련하여, 그리고 로컬 및 글로벌 맥락과 관련하여 그들 자신의 가치를 탐구하도록 돕는가? • 학습자들이 이러한 가치들이 어떻게 글로벌 환경, 인권, 상호의존성에 대한 그들의 지식, 태도, 관계에 어떻게 영향을 주는지를 이해하도록 돕는가? • 다른 집단의 욕구와 가치를 재현하는가? • 고정관념을 피하고 편견에 맞서도록 하는가?
진실성	<p>이 활동은</p> <ul style="list-style-type: none"> • ‘후진국’에서 온 사람들의 목소리와(또는) 관점을 포함하는가? • 선천적인 선입관(성향)을 인식시키는가? • 강요된 합의를 피하도록 하며, 때때로 쟁점에 대한 명확한 해결책이 없다는 것을 인식시키는가? • 탐구, 참여, 행동을 격려하는가? • 학생들과 타자들의 인권을 존중하는가?

매우 유사하다. 그리고 Young(2000)의 경우 <표 5>와 같이 지리에서 글로벌 차원을 촉진시키기 위한 10가지 수업 전략을 보다 구체적으로 제시하고 있다.

여기에서 전체적으로 중요하게 읽을 수 있는 것은 세계화와 정보화 사회에서 학습의 관점은 지식은 전수되는 것이 아니라 이를 해석하고 평가할 수 있는 기능의 개발에 있다는 것이다. 즉, 학습은 '사실들'을 발견하는 것이 아니라, 제공된 시간 속에서 서로 간의 협력적인 활동을 통하여 정보를 분류, 분석, 해석, 추론, 평가하는 것이다. 세계에 대한 텍스트는 주관적이며, 그것들은 세계를 비추어주는 거울이 아니다. 지리수업은 학생들로 하여

금 텍스트에 대해 비판적으로 질문하는데 더 많은 시간을 제고해야 한다. 그리고 이제 명백하고 단순한 일반화의 논리로부터 더 비판적인 사고를 격려하도록 이동할 필요가 있다. 학생들로 하여금 그들이 생각하고 느끼는 지리에 대해 서로 이야기하도록 할 필요가 있다.

이와 같은 수업 활동 계획 및 전략을 고려하면서, 글로벌 시민성 함양을 위한 지리수업 전략은 학생들의 일상생활과 연계될 때 맥락적인 지식과 능동적인 경험적 학습을 가능하게 할 수 있다. 글로벌 시민성 함양을 위한 지리수업은 글로벌 쟁점을 대상으로 하지만, 학생들이 놓여 있는 로컬리

표 5. 지리에서 글로벌 차원을 촉진시키기 위한 10가지 수업 전략(Young, 2000 재구성)

- **장소 또는 국가에 대한 전체적인 관점을 제공해야 한다.** 단선적 사고를 피하도록 하기 위해 도시와 농촌, 전통과 근대, 청소년과 노인, 여가와 노동, 부와 빈곤, 여자와 남자 등 상반된 관점에서 생각해야 할 수 있다.
- **지나친 일반화를 하지 말아야 한다.** 왜냐하면 인간, 장소 또는 국가에 대한 일반화를 피하는 것은 어렵지만, 일반화는 개별성을 제거하고 고정관념을 심어줄 수 있기 때문이다.
- **차이점 이전에 유사성을 찾도록 해야 한다.** 우리 인간은 상이한 피부, 상이한 경험을 가지고 있지만, 먼저 유사성을 찾는 것은 우리의 공통적인 휴머니티를 강조하고 감정이입(공감)을 촉진시키기 위한 방법의 하나이다.
- **유사한 것 끼리 비교하라.** 예를 들면, 영국 도시와 인도의 마을을 비교하는 것은 문제가 된다는 것이다. 왜냐하면 영국의 도시가 부, 서비스, 현대 기술, 의료 등 모든 면에서 보다 낫다는 결과를 초래하기 때문이다. 따라서 만약 델리와 에든버러가 비교된다면 교통, 카페, 쇼핑 지역, 문화적, 종교적 중요성을 가진 장소 등의 관점에서 많은 유사성이 있다.
- **발생할 수 있는 차별적 관점들에 도전하도록 준비되어야 한다.** 인간과 장소를 탐구할 때, 만약 평등과 공정함을 촉진시키려고 하다면 학생들이 표출할 수 있는 편견적이거나 차별적인 관점을 알고 차단할 수 있어야 한다.
- **이유와 설명을 찾도록 해야 한다.** 세계 어느 곳에서 일어나고 있는 문제를 다룰 때, 학생들로 하여금 단순히 일어나고 있는 현상보다는 기저에 놓여 있는 이유에 관해 생각하도록 해야 한다.
- **단지 문제가 아니라 해결책을 생각하도록 해야 한다.** 학생들이 어떤 쟁점에 관해서 긍정적인 무언가를 할 수 있도록 해야 하며, 동시에 단순한 해결책을 제시하는 것도 피해야 한다.
- **학교와 공동체의 풍부함을 끌어와야 한다.** 학생들에게 다른 언어를 가르치거나, 상이한 장소에 대한 직접적인 설명을 제공하는데 있어서 학교 내에 경험과 전문적 지식을 가진 학생들을 활용할 필요가 있다.
- **여러분을 도와 줄 올바른 정보와 그림을 찾아야 한다.** 글로벌 차원을 통하여 지리를 가르치는 것을 도와 줄 수 있는 최근의 정보와 그림들 발견할 수 있는 많은 정보원이 있다. 예를 들면, Oxfam의 Coolplanet, Global Eye, Global Express는 좋은 웹사이트의 사례들이다. 그 외에도 라디오와 TV 프로그램, 신문 등을 활용할 수 있다.
- **명목적인(tokenistic) 것을 피해야 한다.** 때때로 학교는 지리의 글로벌 차원을 학생들로 하여금 '상이한 문화'를 경험하도록 하는 것으로 간주한다. 이러한 활동이 반인종차별주의 맥락 내에서 이루어진다면 교사와 학생들에 의해 다양성이 탐구될 수 있다. 그러나 이러한 활동들이 오히려 고정관념을 강화시키는데 기여할 수 있다.

티에서 출발할 필요가 있다. 왜냐하면, 글로벌 쟁점은 다름 아닌 로컬 쟁점이라는 것이며, 학생들이 세계의 변화에 대한 직접적인 경험을 끌어올 수 있는 곳은 로컬리티이기 때문이다. 학생들은 자신의 로컬리티가 로컬 쟁점과 글로벌 쟁점 사이의 상호작용을 통하여 어떻게 세계의 다른 장소들과 연계되어 있는지를 이해함으로써 글로벌 장소감을 획득할 수 있다. 즉, 이는 학생들로 하여금 한 수준에서 이루어진 결정은 다른 스케일에 영향을 줄 수 있고, 큰 스케일에서의 결정은 로컬적 영향을 끼치며, 상이한 장소에서 사람들은 동일한 과정을 경험할 수 있다는 사고를 격려하는 것이다.

글로벌 장소감 또는 글로벌 시민성은 학생들의 일상적인 생활을 통해서 구체화될 수 있다. 예를 들면, 우리가 소비하는 것들을 통해서 글로벌 장소감을 구체화할 수 있는데, 특히 학생들이 거주하는 집의 부엌에서 쉽게 발견할 수 있는 식품의 라벨을 조사하는 것은 좋은 사례가 된다. 이것은 인간과 장소의 상호의존성에 대한 수업의 일부를 형성할 수 있다. 나아가 오늘날의 슈퍼마켓은 이러한 지리적 활동을 위한 높은 잠재력을 가지고 있다. 중국이 우리나라의 슈퍼마켓에 가장 싼 플라스틱 쇼핑백을 제공할 수 있는 사실(운송비에도 불구하고)은 우리의 경제가 얼마나 글로벌 지향적이 되고 있는가를 증명시켜 준다. 그것은 또한 우리가 결코 만날 수 없는 사람들에게 의존하고 있으며, 우리의 소비 결정은 상이한 방식으로 세계에 영향을 미친다는 것을 학생들에게 묘사하기 위해 사용될 수 있다. 지리와 글로벌 시민성교육은 학생들로 하여금 그들의 로컬리티를 통하여 그들이 글로벌 스케일에서 다른 사람과 장소와 어떻게 연결되는지를 이해하도록 할 수 있다.

한편, 학생들 자신의 범주를 벗어나 있는 ‘먼 타자’를 향한 책임성으로서 글로벌 시민성을 일상적으로 실천할 수 있도록 하는 지리수업 전략은 주로 원조 또는 공정무역에 의존한다. 이는 ‘글로벌적으로 사고하고, 로컬적으로 행동하라’는 슬로건을 일상적으로 실천할 수 있도록 하는 지리수업의 계획을 위한 주요한 사례라고 할 수 있다. 먼 저 원조의 경우 일반적으로 선진국의 국민들이 기근이나 자연재해 등에 의해 고통받고 있는 개발도상국의 국민들을 위해 세계구호기구에 돈 또는 상

품을 제공함으로써 이루어진다. 그러나 이러한 자비적 관점은 때때로 타자에 대한 우월성을 보여주는 행위가 된다. 따라서 이에 대한 대안적 방법으로 소비자로서 학생들의 행동을 통해서 가능하다. 최근, 세계 곳곳에서 반세계화 운동이 테모나 저항 캠페인을 통해 빈번하게 일어나고 있는데, 이들 운동은 대기업이 그들의 이익을 위해 가난한 자들을 착취하는 것에 반대한다. 예를 들면 다국적기업인 나이키의 상품들은 대개 태국, 베트남, 필리핀 등의 공장에서 생산된다. 소비자들로서 학생들은 이러한 노동력의 착취에 대해 저항할 권력을 가지고 있다. 즉 학생들은 그러한 물건을 사지 않거나 이러한 행태에 대해 캠페인 또는 데모를 할 수도 있다. 학생들은 불매 운동을 하기를 희망하는 특정 상품에 대해 ‘패러디’ 포스터를 만들 수도 있다.

소비자로서 학생들이 글로벌 시민성을 실천할 수 있도록 하는 다른 사례로는 공정한 고용 상황에서 생산되는 상품(즉, 공정무역 상품)만을 소비하는 것이다.⁵⁾ Fairtrade Foundation과 Traidcraft 등과 같은 조직들은 공정무역 상품을 판매하며, 이러한 상품을 생산하는 개발도상국의 노동자에게 무역으로 인해 발생하는 공정한 몫이 돌아가도록 하기 위해 일한다. 교사는 학생들에게 ‘보다 공정한 무역을 실천하는 이와 같은 Fairtrade Foundation, Traidcraft 등의 활동이 정당한가?’, ‘이러한 상품을 소비할 것인가?’, ‘친구와 가족에게 공정무역 상품의 이점을 설득할 것인가?’라는 질문을 던질 수 있다. 그리고 친구와 가족을 설득하기 위한 포스터나 광고 전단을 만드는 활동을 할 수도 있다.

5. 글로벌 시민성을 위한 지리교육에 대한 비판적 고찰

1) 후기식민주의와 비판적 글로벌 시민성

세계적으로 급속한 기술 변화는 시공간적으로 먼 ‘타자’에 대한 근접성을 초래했으며, 세계가 경제적으로, 환경적으로, 사회적으로 어떻게 상호의존적인지를 이해할 수 있도록 하고 있다. 이러한 세계화의 영향과 다양하게 나타나는 글로벌 쟁점을 검토하기 위한 교육으로서 글로벌 시민성교육

의 중요성이 그 만큼 증가하고 있다. 글로벌 시민성교육은 글로벌적 차원과 시민성을 결합하는 것으로 이는 시의적절하다고 할 수 있다. 그러나 글로벌 시민을 육성한다는 교육목적은 바람직한 것으로 받아들여지지만, 최근 글로벌 시민성이라는 명목 하에서 일어나고 있는 다양한 실천에 대한 비판이 제기되고 있다. 특히 글로벌 시민성교육의 대표적인 사례가 ‘선진국-후진국(North-South)’ 간의 교육적 협력(educational partnership)의 맥락에서 일어나고 있는데, 이러한 실천에 대해 의문을 제기하고 있다(Andreotti, 2006; Griffin, 2008; Martin, 2008).

지리를 통해 글로벌 쟁점에 대한 관점과 이해를

발달시키기 위해 실시하는 ‘선진국-후진국’ 간의 학교 협력은 표면적으로는 긍정적이라고 할 수 있다. 그러나 상호의존적인 세계에서, 서구적 관점에 근거한 글로벌 쟁점에 대한 해결책들은 성공적이지 않을 수도 있다. 왜냐하면, 그러한 해결책들은 이미 존재하고 있는 불평등을 더욱 더 영속화시킬 수 있기 때문이다. Graves(2002)와 Andreotti(2006)는 이문화학습(intercultural learning)과 글로벌 시민성을 촉진하기 위해 발행한 정부 문서를 분석하여, 예를 들면 윤리적으로 의문시될 수 있는 행동으로서의 원조, 어린이 후원하기 등과 같은 식민지 담론을 지적했다. <표 6>과 같은 후기식민주의 이론⁶⁾의 핵심개념은 식민주의적·패권주의적인 담론

표 6. 후기식민주의 이론의 핵심 개념 (Ashcroft et al., 1998)

핵심 아이디어	후기식민주의적 의미
계층적, 이항적 대비 (hierarchical, binary opposite)	대부분의 후기식민주의적 글쓰기에서 명백한 것은 서구의 사고가 이항적 대비, 즉 남자/여자, 서구/나머지, 부자/가난한자, ‘우리’/‘그들’에 근거하고 있다는 아이디어이다. 그것은 하나의 용어가 다른 하나의 용어보다 특권을 가지고 있는 것으로 계층적으로 구조화된다. 후기식민주의는 저항하는 것보다 오히려 그것을 보여줌으로써 이것들을 폭로하고 해체하려고 한다. 이원체(binaries)는 관련적이다. 즉 이들 각각은 나머지 것에 관계되어 있다(영향을 받는다).
‘타자’와 ‘타자화’ (‘other’ and ‘othering’)	후기식민주의이론의 첫 번째 옹호자들 중의 한 명인 사이드(Said, 1978)는 식민주의자들이 세계를 어떻게 구분하는지를 기술하기 위해 ‘서구와 나머지(the West and the Rest)’라는 용어를 만들어 내었다. ‘나머지(the Rest)’는 서구가 자신의 우세한 이미지를 불쾌하게 하고 불안하게 만든다고 생각한 피식민 주체에 관한 모든 것이었다. 열등한 ‘타자’는 문명화되지 못하고, 저개발되었으며, 야만적인 것으로 묘사된다. 반면에 우세한 서구는 문명화되고, 기술적으로 향상되고 발전된 것으로 묘사된다.
주변과 중심 (margin and centre)	식민주의 시기에, 서구문명은 식민주의자들의 이익을 위하여 다른 국가들을 지배하고 통치하기 위해 밖을 향해 뻗어나가는 중심에 있었다. 이것은 서구 문화, 역사, 과학, 경제가 세계의 중심에 있었으며, 세계(의 나머지)를 이해하기 위한 기초로 간주되는 상황을 만들었다. 다른 문화, 역사, 경제는 주변적인 것으로 강등되었으며 평가절하되었다.
본질주의 (essential)	본질주의는 사물들은 그것들의 존재와 별개로 본질(essence or nature)을 가지고 있다는 아이디어이다. 식민주의자들은 ‘타자’에 관해 본질주의자라는 개념들을 소유하고 있었다. 즉 그러므로 피식민 주체의 저개발된 ‘야만적인’ 정체성은 보편적인 ‘진리’이며, 고정되고 불변하는 것으로 간주되었다. 후기식민주의자들은 본질에 있어서 혼성적이고, 다중적인 정체성을 감안한 정체성에 대한 훨씬 더 유동적이고, 동적인 이해를 요구했다.
온정주의 (paternalism)	문명화되지 않고 저개발된 것으로서의 ‘타자’에 대한 지식들에 대한 서구의 반응들은 전형적으로 ‘문명화 사명(civilizing mission)’과 제3세계 국가들의 개발에 대한 근대(현대)주의적 접근들을 포함해 왔다. 이러한 두 담론에서, 식민주의자들의 온정주의적 태도는 ‘타자’가 서구의 아버지 같은 모습으로 부터의 지원 또는 지배(관리) 없이는 자기 스스로 아무것도 할 수 없는 어린이 같은 타입으로 묘사된다는 면에서 명백하다.

을 폭로할 수 있는 유용한 분석적 틀을 제공한다.

20세기 후반 이후 서구의 식민지들이 계속해서 독립하고 있다는 점에서 오늘날은 후기식민주의 시대라고 할 수 있다. 그러나 Young(2003, 2)은 이전의 제국주의 국가들이 이전에 식민지로 통치했던 국가들을 어떻게 계속해서 지배하고 있는지를 기술하고 있다. 그는 식민주의 시기에 백인 문화가 어떻게 정부, 법, 경제, 간단히 말해서 문명을 합법화하는 아이디어를 위한 기초로서 간주되었는지 그리고 이러한 관점이 오늘날 세계에서도 어떻게 함축되어 남아있는지를 설명한다. 예를 들면 개발과 교육에 관한 서구의 아이디어들은 보편성을 가정하고 있는데, 이것의 결과는 서구 사람들이 비서구 세계를 바라볼 때 그들이 본 것은 종종 자신과 자신의 가정에 대한 거울 이미지라는 것이다. 따라서 선진국과 후진국 사이의 직접적·간접적인 이문화적 경험으로부터 학습되는 것은 종종 자신도 모르게 이전의 식민주의자와 피식민주의자 관계에 의해 영향을 받는다는 것이다. 후기식민주의 이론은 선진국을 중심으로 전개되고 있는 글로벌 시민성교육에 나타난 지배적인 관점에 도전하는데 유용하다. 왜냐하면, 그것의 출발점은 사물들을 완전히 상이한 관점에서 바라보기 때문이다.

Massey(2005, 68)는 현대성(modernity)이 시간적 관점에서 공간적 차이를 어떻게 인식했는지를 기술함으로써, 식민주의가 타자를 왜 ‘야만적’이고 ‘열등한’ 이미지로 구축했는지에 대한 이해를 덧붙인다. 즉, 서구 유럽은 진보되고, 세계의 다른 지역들은 뒤쳐져 있으며, 어떤 지역들은 역행하고 있다는 것이다. Massey는 (잠재적인) 일시성(temporality)을 정하는 것은 사물들을 고정시키는 결과를 가진다고 주장한다. 즉, 장소와 정체성을 열려있고 끊임없이 만들어지는 것으로 묘사하기 보다는 오히려 장소와 정체성의 본질주의적 개념(essentialist notions)으로 이끈다고 주장한다. 후기식민주의 이론은 현대성의 역사성을 비판한다. Fanon에 의해 표현된 것처럼, 흑인은 백인이 미래가 되는 과거를 차지하는 것을 거부한다(Bhabha, 2005, 14). 이러한 방식으로 식민지 유산의 해체는 오늘날의 세계를 이해하는 필수적인 첫 번째 단계로서 간주된다. 그리고 우리의 관점을 지속가

능한 미래로 안내한다.

‘차이를 만들도록’ 격려받고 동기를 부여받는 이 세대는, ... 그들의 신념과 신화를 보편적인 것으로 계획하고, 식민주의 시대의 그것들과 유사한 권력관계와 폭력을 재생산한다(Andreotti, 2006, 41).

Andreotti(2006, 48)는 글로벌 시민성의 목적에 대한 분석에서, 이상적인 세계로서 개인이 능동적인 시민이 되는 것보다 오히려, 개인은 자신들의 문화 유산과 과정에 관해 비판적으로 성찰하고, 상이한 문화를 상상하고, 결정과 행동을 위해 책임성을 가지도록 권력을 부여받아야 한다고 주장한다. 비판적 글로벌 시민성은 기저 메시지를 폭로하기 위해 텍스트에 대한 비판적 관점을 지지할 뿐만 아니라, 무엇이 ‘텍스트’로 간주되며, 무엇이 ‘문해력’으로 간주되는지를 질문하는 비판적 문해력을 요구한다. 문해력에 대한 전통적인 서구적 관점은 단순히 읽고 쓸 수 있는 관점에서 좁게 정의되었지만, 비판적 문해력은 이것을 ‘단어’뿐만 아니라 ‘세계’를 독해하는 것으로 확장한다(Gregory and Gahill, 2009). Friere(1972)에 의하면, 비판적 문해력은 사회적 불평등을 바로잡기 위한 것으로써 권력에 의해 야기된 사회적 문제들을 검토한다. 단어들이 어떻게 사용되는지에 대한 비판적 독해와 단어들에 할당된 패권적인 의미들은 학생들로 하여금 세계에서 다르게 이해하고 행동할 수 있도록 도와준다. McQuaid(2009, 16)는 이주라는 토픽을 가르칠 때, 학생들은 결국 장소와 문화에 대한 본질주의적 이해(essentialist understandings)를 할지 모르며, 거기에서 ‘이주자’, ‘대다수’, ‘불법’ 등은 복잡한 쟁점에 대한 세부사항을 은폐할지 모른다고 지적한다.

Massey의 글로벌 장소감과 연관된 디아스포라(diaspora)의 개념에 초점을 두는 것은 학생들로 하여금 사람들이 서로 다르고 복잡한 장소감, 즉 장소와 다중적 소속감을 가지고 있는지를 이해하도록 도와주는데 더 유용한 것을 제시된다. Morgan and Lambert(2003)는 장소를 열리고, 침투적이며, 다른 장소들의 생산물로서 이해하는 것은 학생들로 하여금 사람들 사이의 구분보다는 오히려 사람

들 사이의 상호연결성을 이해하도록 할 수 있다고 주장한다. 그러나 단순히 구분보다 오히려 상호연결성에 초점을 두는 것은 차이의 부정으로 이어질 수 있는 위험이 있다는 것을 아는 것은 중요하다. Morgan(2002, 18)에 의하면, 비판적 문해력은 질서와 '같음'보다는 '차이'에 더 많은 관심을 가진다. 즉, 비판적 문해력은 다양성에 초점을 두도록 하고, 보편성으로 부터는 멀어지게 한다.

2) 비판적 시민성교육의 관점에서 본 공정무역과 윤리적 소비

지리를 통한 글로벌 시민성교육을 위해 가장 많이 채택되는 것 중의 하나는 공정무역과 윤리적 소비에 관한 것이다. 윤리적 소비는 학생들의 일상적인 소비 습관과 글로벌 공정(global equality)의 연계를 통해 글로벌 무역의 가장 희망적이고 긍정적인 양상 중의 하나로서 간주된다(Pykett, 2011). 공정무역을 활용한 지리수업은 다양한 활동을 통해 이루어지는데, 주로 학생들에게 불공정한 무역 시스템에 대한 경험들을 제공하는데 맞추어져 있고, 특정 상품과 그들 자신의 소비 선택이 노동자들의 권리와 상황에 연결하도록 의도되어 있다. 이러한 활동은 학생들에게 노동자들에 대한 감정이입(공감)을 발달시키고, 불공정 무역의 메커니즘과 부정의를 깨닫게 하도록 하고, 궁극적으로 윤리적 소비를 할 수 있도록 의도된다.

지리수업에서 '공정무역과 윤리적 소비'라는 토픽을 통해 촉진하는 것은 감성적인 측면이 강하다. 학생들은 무역 정의(trade justice)에 관한 정보를 제공받는 것이 아니라, 글로벌 소비자로서 그들의 정체성이 강화되고, 그들의 윤리적 시민의식이 개인적인 덕목으로서 촉진된다. 따라서 윤리적 소비가 신자유주의적 이기주의 및 자기성찰과 깊이 관계되어 있다고 주장한다(Bryant and Goodman, 2004). 즉, 생산자들을 위한 정의를 확신시키기 보다는 소비자의 윤리적 정체성을 발달시키는 것에 훨씬 관련된다는 것이다. 따라서 선진국 소비자들을 위한 대안적인 관점으로서 공정무역 상품을 둘러싼 맹목적인 숭배는 개정되어야 한다고 주장한다.

따라서 공정무역 교육은 감성적인 차원에 머물러서는 안되며, 활동적인 의식화와 정치적 동기를

부여해야 한다(Pykett *et al.*, 2010). 예를 들어, 학생들은 무역정의를 위한 캠페인을 벌이거나, 공정무역 집단을 만들거나 가입하며, 공정무역 학교·도시·국가가 되게 노력하거나, 글로벌 변화를 위한 사회운동에 참여할 수 있을 것이다. 이를 통해 공정무역과 관련한 지리수업은 신자유주의보다 무역정의와 무역통제를 촉진하는 윤리적 소비와 정치적 실천을 위한 잠재력을 확장할 수 있다.

그렇다면 공정무역과 같은 토픽을 개인적 윤리적 소비자 또는 시민이라는 이상화에 의지하지 않고 어떻게 가르칠 수 있을까? 학생들이 글로벌 불평등에 전적으로 책임이 있다는 관점을 강화하는 것을 어떻게 피할 수 있을까? Pykett(2011)에 의하면, 공정무역을 가르치는 비판지리적 접근은 공정무역을 단순히 사적인 소비의 선택으로 다루는 것이 아니라, 대신에 정치적 참여, 동기부여, 무역정의를 향해 조직하는 사회적 관례(social forms)로서 다루는 것이다. 공정무역은 글로벌 상호의존성과 종속을 형성하는 글로벌 경제체제, 무역을 지배하는 국제적·초국가적 조절 구조, 권력의 기하학(geometry of power)(Massey, 1993a) 등을 고려하여 나타날 것이다.

공정무역은 지리를 통해 글로벌 시민성을 촉진할 수 있는 토픽으로 지리적 감수성(geographical sensibility)으로서 마음 속의 지리적 윤리로 가르쳐질 수 있다. 지리적 감수성은 지리와 연계한 글로벌 시민성교육을 통해 상상된 이상적인 시민들과 관련된다. 이러한 상상된 시민 배후에 있는 문화정치학을 해독하는 것은 중요한 과제이다. 대개 권리가 박탈된 시민으로서 학생들에게 부과되는 압력과 책임성이 빠르게 다중화되고 있는 세계에서, 미래의 지리교육은 누가 무엇을 위해, 어떤 스케일에서 책임이 있는가와 관련될 뿐만 아니라, 누가 무엇을, 어디에서, 왜 얻는지에 대해 질문해야 한다.

6. 결론

세계가 빠르게 변화하고 상호의존적이게 되는 상황에서 지리를 통한 글로벌 시민성교육은 선택적인 요소가 아니라 필수불가결한 요소가 되고 있다. 그러나 지리를 통한 글로벌 시민성교육을 위

한 이상적인 절대적인 모델은 없다. 보다 나은 세계를 상상하지 않으면, 그것을 성취할 수 없는 것처럼, 마찬가지로 지리를 통한 이상적인 글로벌 시민성교육을 상상할 수 없다면, 그것을 성취할 수 없을 것이다. 세계가 직면하고 있는 오늘날의 어려운 쟁점들에 맞서 싸우려고 하지 않는다면, 내일에 대한 비전을 실현할 가능성은 더욱 희박해질 것이다. 지리는 글로벌 시민성교육을 위한 무한한 잠재력을 가진 교과이다. 지리를 통한 글로벌 시민성교육이 세계가 앓고 있는 복잡한 문제들을 모두 해결할 수 있는 것은 아니지만, 그것은 학생들로 하여금 올바른 결정을 하고 변화를 위해 행동으로 참여할 수 있는 기초를 제공해 줄 수 있다는 데 의의가 있다.

주

- 1) 개인적, 국가적, 국제적 영향력 사이에는 긴장 관계가 있다. 게다가, 글로벌 수준에서, 정치적, 생태적, 상업적, 정보통신의 영향력 사이에도 긴장 관계가 있다. 개인적 수준에서 다양한 집단의 구성원으로서 활동하는 개인뿐만 아니라 혼자 활동하는 개인이 있다. 어떤 사회집단은 국가적 접경을 넘어선다. 예를 들면, 종교, 민족, 인종, 성 등과 관련한 쟁점들은 국가적 경계를 넘어 세계로 확대되어 서로 공유된다. 시민성은 이러한 개인, 국가, 글로벌 수준을 고려해야 하는 중요한 국면에 있다. 국민국가와 개인이 보다 넓은 세계를 가로질러 소유하고 있는 다중적 시민성의 맥락 내에서 시민성 사이에도 긴장관계가 있다. 사람들은 로컬, 지역, 국가, 글로벌 적 스케일에서의 구성원이며, 많은 사람들에게 이들 다중적 시민성, 정체성, 애국심은 혼란스러운 딜레마로 나타난다(Butt, 2001, 71).
- 2) 시민성은 오랜 기간 동안 국민국가의 건설을 위한 동화주의적 도구로 사용되어 왔다. 이러한 관점은 동질적 감성을 형성하려고 하는데, 이러한 동질화는 외부적 '타자'뿐만 아니라, 국민국가가 지닌 단일문화적 엄원에 적응하지 못하는 수많은 내부적 '타자'의 희생을 통해서 이루어진다(이영민 등, 2011).
- 3) 세계화는 육지와 바다를 가로질러 상품과 인간이 이동한 이후 계속되어 오고 있으며, 특히 통신과 운송수단의 발달이 이동과 상호작용을 더욱 촉진시켜오고 있다. 특히 글로벌 경제는 다국적 엘리트의 출현으로 등장하였으며, 글로벌 경제가 작동하고 있는 스케일은 다국적기업의 힘과 영향을 광대하게 증가시켜왔다. 즉, 시장에서 뿐만 아니라, 정치적 제도들에서도 그것들의 힘과 영향을 광대하게 증가시켜왔다. 세계화가 무역, 고용과 금융 등 경제적 관점에서 이해될 수 있지만, 환경악화, 국제적 범죄, 지역

문화에 대한 영향 등이 중요하다. 세계화는 동질성에 초점을 두는 것 같지만, 보다 다양성과 특수성을 강조하려는 경향이 있다.

- 4) 인간은 이미지를 창출하고 선택하기 때문에 주관적이거나 '편견(biased)'을 지닐 수밖에 없다. 우리가 소속하고 있는 장소에 대해 객관적이기는 어렵고 우리가 제한된 경험을 가지고 있는 장소들을 고려할 때 다른 사람들에 의해 영향을 받기 쉽다. 수업에서, 학생들이 모든 이미지를 성찰하고 평가할 수 있도록 하기 위해 이것은 탐구와 비판적 사고를 격려할 기회로 나타난다.
- 5) 커피, 설탕, 바나나 등의 플랜테이션과 국제무역 메커니즘을 통해 공정무역을 학습할 수 있다. Coffee chain game(Oxfam, 1995)과 같은 시뮬레이션과 역할학습을 사용하여 학생들은 국제무역의 메커니즘을 이해할 수 있다. 세계 무역의 불평등에 대한 이해와 왜 어떤 국가들은 빈곤의 함정에서 빠져 나올 수 없는지에 대한 이유를 얻을 수 있다. 얼마나 많은 공정무역 상품의 생산과 소비가 이루어지고 있는지를 자기가 살고 있는 가게를 조사함으로써 이루어질 수 있다. 그리고 학생 및 학교로 하여금 공정하게 거래된 상품들을 더욱 더 사용하도록 홍보할 수도 있다.
- 6) 후기식민주의 이론에 관한 더 자세한 내용은 핵심이론가인 Edward Said(1985), Frantz Fanon(1986), Homi Bhabha(1994), Gayatri Chakravorti Spivak (1999) 등을 통해 획득될 수 있다.

문헌

- 고미나·조철기, 2010, 영국에서 글로벌 학습을 위한 개발교육의 지원과 지리교육, 한국지리환경교육학회지, 18(2), 155-171.
- 노혜정, 2008, 세계 시민 교육의 관점에서 세계 지리 교과서 다시 읽기: 미국 세계지리 교과서 속의 한국, 대한지리학회지, 43(1), 154-169.
- 박선희, 2009, 다문화사회에서 세계시민성과 지역 정체성의 지리교육적 함의, 한국지역지리학회, 15(4), 478-493.
- 심광택, 2012, 지속가능한 사회과 목표 설정: 생태적 다중시민성, 사회과교육, 51(1), 91-107.
- 이영민·진숙헌·박경환·이무용·박배균 (옮김), 2011, 현대 문화지리학: 주요개념의 비판적 이해, 논형.
- 조철기, 2005, 지리교과를 통한 시민성 교육의 내재적 정당화, 대한지리학회지, 40(4), 454-472.
- 최정숙·조철기, 2009, 지리를 통한 세계시민성교육의 전략 및 효과 분석-커피와 공정무역을 사례로-, 한국지리환경교육학회지, 17(3), 239-257.

- 한희경, 2011, 비판적 세계 시민성 함양을 위한 세계지리 내용의 재구성 방안-사고의 매개로서 '경계 지역'과 지중해 지역의 사례-, 한국지리 환경교육학회지, 19(2), 123-141.
- Albrow, M. and O'Byrne, D., 2000, Rethinking state and citizenship under globalized conditions, in Goverd, H. (ed.), *Global and European Polity? Organizations, Policies, Contexts*, Aldershot, Ashgate, 65-82.
- Allen, J. and Massey, D. (eds.), 1996, *Geographical Worlds*, Oxford University Press, Oxford.
- Anderson, J., Askins, K., Cook, I., Desforges, L., Evans, J., Fannin, M., Fuller, D., Griffiths, H., Lambert, D., Lee, R., MacLeavy, J., Mayblin, L., Morgan, J., Payne, B., Pykett, J., Roberts, D. and Skelton, T., 2008, What is geography's contribution to making citizens?, *Geography*, 93(1), 34-39.
- Andreotti, V., 2006, Soft versus critical global citizenship education. *Development Education: Policy and Practice*, 3, Autumn 2006, Center for Global Education, Belfast.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. and Tiffin, H., 1998, *Key Concepts in Post-Colonial Studies*, Routledge, New York.
- Bourn, D. and Leonard, 2009, Living in the wider world-the global dimension, in Mitchell, D., *Living Geography: Exciting futures for teachers and students*, Chris Kington Publishing, Cambridge, 53-65.
- Butt, G., 2001, Finding its place: Contextualising citizenship within the geography curriculum, in Lambert, D. and Machon, P., (ed.), *Citizenship through Secondary Geography*, Routledge Falmer, London, 68-84.
- Carter, R., 2000, Aspects of global citizenship, in Fisher, C. and Binns, T., (eds), *Issues in Geography Teaching*, Routledge/Falmer, London, 175-189.
- Cogan, J. and Derricott, R., 1998, *Citizenship for the 21st Century: an international perspective on education*, Kogan Page, London.
- Crang, P., 1999, Local-global, in Cloke, P., Crang, P. and Goodwin, M. (eds.), *Introducing Human Geographies*, Arnold, London, 24-34.
- DEA, 2004, *Geography: The global dimension (key stage 3)*, DEA, London.
- DfES, 2000, *Developing a global dimension in the school curriculum*, DfES, London.
- Garlake, T., 2007, Interdependence, in Hicks, D. and Holden, C. (eds.), *Teaching the Global Dimension: Key principles and effective practice*, Routledge, London.
- Graves, J., 2002, Developing a global dimension in the curriculum, *The Curriculum Journal*, 13(3), 303-311.
- Gregory, A. E. and Cahill, M. A., 2009, Constructing critical literacy: self-reflexive ways for curriculum and pedagogy, *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3(2), 6-16.
- Griffin, H., 2008, Fundraising for people in economically poor countries: should schools do it?, *Development Education Centre South Yorkshire Newsletter*, Spring.
- Insin, E. F. and Wood, P. K., 1999, *Citizenship and Identity*, Sage, London.
- Jackson, P., 2006, Thinking Geographically, *Geography*, 91(3), 199-204.
- Lambert, D., 2006, What's the point of teaching geography?, in Balderstone, D. (ed.), *Secondary Geography Handbook*, Geographical Association, Sheffield, 30-37.
- Lynch, J., 1992, *Education for Citizenship in a Multi-Cultural Society*, Cassell, London.
- Marshall, T. H., 1950, *Citizenship and Social Class*, Cambridge University press, Cambridge.
- Martin, F., 2008, Mutual learning: the impact of a study visit course on UK teachers' knowledge and understanding of global partnerships, *Critical Literacy: Theories and Practices*, 2(1), 60-75.
- Martin, F., 2011, Global Ethics, Sustainability and Partnership, in Butt, G. (ed.), *Geography, Education and the Future*, Continuum, London,

- 206-2224.
- Massey, D., 1991, A global sense of place, in Daniels, S. and Lee, R. (eds.), *Exploring Human Geography: A Reader*, Arnold, London.
- Massey, D., 1993a, Power-geometry and a progressive sense of place, in Bird, J., Curtis, B., Putnam, T., Robertson, G. and Tickner, L. (eds.), *Mapping the Futures, Global Change*, Routledge, London, 59-69.
- Massey, D., 1993b, Questions of Locality, *Geography*, 78(2), 142-149.
- Massey, D., 2005, *For Space*, Sage, London.
- Massey, D., 2008, A global sense of place, in Oakes, T. and Price, P. (eds.), *The Cultural Geography Reader*, Routledge, Oxford.
- Maxey, L., 1999, Beyond boundaries? Activism, academia, reflexivity and research, *Area*, 31, 199-208.
- Morgan, J. and Lambert, D., 2003, *Theory into Practice series: Place, 'Race' and Teaching Geography*, Geographical Association, Sheffield.
- Morgan, J., 2001, The seduction of community: To which space do I belong?, in Lambert, D. and Machon, P., (ed.), *Citizenship through Secondary Geography*, Routledge Falmer, London, 87-97.
- Morgan, J., 2002, "Teaching geography for a better world?" The postmodern challenge and geography education, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(1), 15-29.
- O'Byrne, D., 2003, *The Dimensions of Global Citizenship: Political Identity Beyond the Nation-State?*, Frank Cass, London.
- O'Byrne, D., 2005, Citizenship, in Atkinson, D., Jackson, P., Sibley, D. and Washbourne, N., *Cultural Geography: A Critical Dictionary of Key Concepts*, I.B. Tauris, London, 135-140.
- Oxfam, 1997, *A curriculum for Global Citizenship*, Oxford: Oxfam.
- Pykett, J., 2009, Making citizens in the classroom: An urban geography of citizenship education?, *Urban Studies*, 46(4), 803-823.
- Pykett, J., 2011, Teaching Ethical Citizens? A Geographical Approach, in Butt, G. (ed.), *Geography, Education and the Future*, Continuum, London, 225-239.
- Pykett, J., Cloke, P., Barnett, C., Clarke, N. and Malpass, A., 2010, Learning to be global citizens. The rationalities of fair-trade education, *Environment and Planning D: Society and Space*, 28(3), 487-508.
- Standish, A., 2009, *Global Perspectives in the Geography Curriculum: Reviewing the Moral Case for Geography*, Routledge, Oxon.
- Taylor, P., (1985) *Political Geography: World-economy, Nation-state and Community*, Longman, London.
- Urry, J., 2000, *Sociology Beyond Societies*, Routledge, London.
- Wade, R., 2001, Global citizenship: Choices and change, in Lambert, D. and Machon, P., (ed.), *Citizenship through Secondary Geography*, Routledge Falmer, London, 161-181.
- Walkington, H., 1999, *Theory into Practice: Global Citizenship Education*, Geographical Association, Sheffield.
- Young, M., 2004, Geography and global dimension, in Scoffham, S., (ed.), *Primary Geography Handbook*, Geographical Association, Sheffield, 216-227.

(접수: 2013.01.02, 수정: 2013.02.13, 채택: 2013.02.17)