

# 초등지리 교육과정에 반영된 세계시민교육 관련 요소의 구조적 특성에 관한 연구: 2009 개정 교육과정 성취기준에 대한 내용분석을 중심으로

이동민\*

## Global Citizenship Education in the Primary Geography Curriculum of the Republic of Korea: Content Analysis Focusing on the Semantic Structure of 2009 Revised School Curriculum

Dong-min Lee\*

**요약 :** 본 연구의 목적은 현행 2009 개정 초등사회과 지리영역 교육과정에 반영된 세계시민교육 관련 요소의 구조적 특성을 분석하는데 있다. 분석대상으로는 세계에 관한 부분을 다룬 5~6학년군 지리영역 교육과정의 성취기준을 선정하였으며, 한글 텍스트의 내용분석을 위한 소프트웨어인 KrKwic 및 의미연결망 분석도구인 UciNet/NetDraw를 활용하여 관련 개념의 출현빈도 및 의미연결망, 연결중심성을 분석하였다. 분석 결과 2009 개정 초등사회과 지리영역 교육과정은 세계시민성 함양 등 세계시민교육의 이상과 요소를 반영하고는 있지만, 교육과정상의 세계에 대한 단원들은 세계나 세계공동체 등 세계시민교육 관련 요소보다는 주로 국가를 중심으로 구성되는 특성을 보이고 있었다. 세계시민교육 관련 요소는 교육과정 성취기준상에서의 출현빈도가 낮았을 뿐만 아니라, 세계와 관련된 주요 개념들과 밀접한 관계를 맺지 못한채 사실상 고립되다시피한 특성을 나타내었다. 이로 인해 환경 및 지속가능개발, 갈등, 협력 등 세계시민교육적으로 접근할 필요성이 높은 개념들 역시 세계시민교육적인 관점과 연결될 수 있는 가능성이 제한될 수 있다는 문제점도 지적된다. 세계화 시대에는 국가도 중요한 역할을 하지만, 기존의 국가 경계가 투과적인 형태로 변화하고 국경을 넘어선 세계공동체적 관점이 중요시되는만큼 지리교육 역시 이러한 현실을 감안하여 세계시민교육적 요소를 보다 적극적으로 반영할 필요성이 제기된다. 이러한 논의를 향후 교육과정 개정에 반영함으로써, 국가뿐만 아니라 세계공동체 또한 중요시되는 세계화 시대에 보다 높은 적합성을 갖는 교육과정을 구성할 수 있으리라고 기대된다.

**주요어 :** 세계시민교육, 세계화, 초등지리교육, 2009 개정 교육과정, 내용분석

**Abstract :** The purpose of this study is to analyze the share of global citizenship education in the 2009 Revised Social Studies (geography area) School Curriculum of the Republic of Korea. I selected the achievement standards of the geography domain in the fifth and sixth grades as the subjects of analysis. The chosen subjects were examined using content analysis: I used KrKwic, a Korean language content analysis tool, to analyze the content and drew a semantic network of the analysis results using UciNet/NetDraw. I found that the geography domain of the 2009 Revised Primary School Curriculum included the concepts of and factors of global citizenship education. However, global citizenship education did not

---

\* 전남대학교 지리교육과 강사(Lecturer, Department of Geography Education, Chonnam National University), dr.dongminlee@gmail.com

account for a major portion of the curriculum, and the curriculum achievement standards were noticeably nation-state centered. Global citizenship education factors were not closely associated with to other related factors in fact, they even revealed a isolated pattern. These findings suggest that the inclusion of global citizenship education in primary geography education is limited, because the connections between global citizenship education and related contents, such as the environment, sustainable development, conflict, and cooperation, are probably impeded. Globalization accompanies the transformation of territories, identities, and the relations between nation-states and the world, although nation-states continue to play a significant role in the globalized worlds. Therefore global citizenship education, a educational trend focusing on the global community, is particularly important and is required in the geography curriculum of the global era. I expect that the examination undertaken in this study to contribute to future curriculum revisions regarding globalizatin and global citizenship.

**Key Words** : global citizenship education, globalization, primary geography education, 2009 Revised School Curriculum of the Republic of Korea, content analysis

## 1. 서론

오늘날에는 세계화의 진전으로 인해 세계 여러 지역 간의 실시간적, 대규모적, 동시다발적인 교류와 상호의존이 일상화되고 있으며, 이는 일방향적인 관계가 아닌 세계의 여러 주체 간에 형성되는 네트워크의 형태로 발현되고 있다(Kali and Reyes, 2007; Waltz, 1999). 이러한 세계화의 흐름은 국가뿐만 아니라 지역, 도시, 기업체, 공동체, 개인 등 다양한 스케일의 주체와 관련되어 이루어지고 있다. 세계화 시대의 도래로 인해 북미자유무역협정(NAFTA)의 체결과 같은 국가 중심의 상호의존적 네트워크 형성은 물론, 지역간 네트워크 체제에 기반한 초국적 이주 현상이라든가 인터넷이나 소셜네트워크서비스(SNS)를 통한 개인 단위의 글로벌 네트워크의 형성 및 영향력 증대와 같은 현상이 가시화되고 있는 현실이 이를 뒷받침한다. 더욱이 이 같은 세계화 및 이에 따른 초국적 이주의 증가로 인해 한 사회 내에 다양한 문화가 공존하면서 해당 사회의 특성을 규정·재규정하는 다문화현상이 전세계적으로 확산·가시화되고 있다(최병두, 2011; Georgiou, 2005).

이처럼 세계화로 인해 세계의 여러 지역 및 주체 간의 상호연결성과 상호의존성이 강화되고 있는데다 사회의 내적 구성 또한 다양한 문화적, 지역적, 인종적 배경을 가진 구성원들로 구성되는 다문화적 특성

도 현저해지면서, 이에 부응하기 위한 교육적 노력과 실천 또한 중요시되고 있다. 이러한 교육적·사회적 요구 속에서, 다문화 사회에 초점을 맞춘 다문화교육이라든가 세계 여러 나라에 대한 이해를 바탕으로 국가간 상호존중과 협력, 평화를 추구하는 국제이해교육 등의 교육사조가 등장하여 교육현장에서 연구·실천되고 있다.

이 같은 세계화로 인해, 세계라는 공간에는 변화가 일어나고 있다. 세계화의 진전으로 인해 국경을 뛰어넘는 이주와 교류, 네트워크 형성 등이 일상화됨에 따라, 국가들이 기존에 갖고 있던 견고하고 폐쇄적인 '단한 경계'가 느슨해지면서 경계 간의 자유로운 이동과 교류, 네트워크적 관계를 특징으로 하는 '투과적 경계'로 변화하는 현상이 관찰되고 있다(성열관, 2010; Diener and Hagen, 2009). 이와 더불어 세계화에 따라 전세계를 연결하는 네트워크적 관계와 교류가 일상화되면서, 지역과 세계 간의 관계는 일방향적이고 종속적인 관계로부터 대등하게 상호연관되고 상호작용하는 관계로 변모하고 있다(박배균, 2012; 성열관, 2010; Swyngedouw, 2004). 세계화에 수반되는 이러한 지리적, 공간적 전환으로 인하여, 최근에는 세계를 엄격하게 분절된 국가들의 집합이 아니라 투과적 경계와 네트워크 체제에 기반한 하나의 세계공동체로 바라보는 관점이 대두하고 있다(Schweisfurth, 2006). 그러다 보니, 세계화가 진전될수록 세

계를 분절된 국가들의 단순한 집합이라기보다는 국가, 지역, 문화권 등 다양한 스케일에서 존재하는 하위 지역단위들이 네트워크적 상호작용을 행하고 상호의존성을 이루며 형성하는 일종의 공동체로 바라볼 필요성도 제기되고 있다. 물론 ‘투과적 경계’라는 용어가 시사하듯 세계화 시대의 국가 또한 여전히 그 고유의 영역과 경계성을 가질 뿐만 아니라 세계경제에서 오히려 그 고유한 역할과 중요성이 증대되기도 하는 등(Gritsch, 2005; Wolf, 2001), 세계화가 국가의 존재의의를 소멸시키지는 않는다. 하지만 상술한 바와 같이 세계화의 진전으로 인해 오늘날 세계는 국가라는 절대적이면서도 분절된 단위들로 이루어진 공간을 넘어선 하나의 공동체로서의 성격을 더해가고 있다.

이 같은 현실은 지리교육에 대해서도 관점의 수정 내지는 전환을 요구한다. 즉, 세계화로 인해 세계 여러 나라나 지역 등에 대한 이해의 증진은 물론, 나아가서는 세계를 국가들의 배타적 집합이 아니라 다양한 스케일의 지역 및 문화권으로 구성되는 하나의 공동체로 바라보는 관점의 필요성이 요청되고 있다(권정화, 2010; 조철기, 2013; Spring, 2008). 이처럼 세계에 대한 관점을 수정 또는 전환함으로써, 지리교육을 통해 배타적 국가 중심의 분절되고 닫힌 세계에서 투과적 경계를 가진 집단 간의 네트워크적 상호의존이 이루어지는 세계로 변모하고 있는 오늘날 세계의 공간적 특성을 보다 효과적으로 지도할 수 있으리라고 기대된다. 이러한 점에서, 세계화 현상에 초점을 맞추면서도 세계를 국가들의 집합이 아닌 세계공동체라는 관점에서 접근하는 교육사조인 세계시민교육은 오늘날 특히 지리교육에 대한 시사점 및 적용될 필요성이 대단히 높다고 판단된다. 세계시민교육은 오늘날의 세계화 추세로 인해 범교과적으로 그 중요성이 부각되고 있으며, 이는 세계, 세계화, 지역, 국가, 상호의존 등 지리적 요인들과도 밀접한 관계를 맺고 있기 때문에 지리교육적으로도 활발한 접근이 이루어지고 있다(김민성, 2013; 한희경, 2011; Anderson *et al.*, 2008; Lambert and Balderstone, 2010). 이러한 세계시민교육이 초등지리교육에서 차지하는 중요성 또한 무시하기 어렵다. 세계에 대한 지리적 관점에서

의 교육은 초등학교 시기에 처음으로 이루어지기 때문이다. 즉, 초등지리교육은 인간의 세계에 대한 이해와 태도 및 세계시민성 형성의 기초를 이루며, 이러한 초등지리교육을 세계시민교육적으로 접근함으로써 초등학교 시기부터 세계화 시대에 걸맞는 세계에 대한 이해가 이루어질 수 있게끔 지도할 필요성이 제기된다.

본 연구에서는 이상에서 살펴본 문제의식을 토대로, 초등사회과 지리교육과정의 성취기준에 반영된 세계시민교육 관련 요소들의 구조적 특성을 내용분석 기법에 입각하여 분석하고자 한다. 교육과정은 교과서의 기본 틀일 뿐만 아니라 학교 현장에서 이루어지는 실질적인 교육활동의 기본적인 안내가 되는 문서이며, 그 중에서도 교과서 개발 및 학교 수업에 가장 직접적이면서도 구체적으로 관련되는 요소는 성취기준이다(최정순·설규주, 2014). 따라서 교육과정 성취기준은 단순히 선언적이거나 추상적인 문구 또는 어구가 아니라, 교육의 근간을 이루는 기본적인 토대이자 뼈대라고 할 수 있다. 이러한 점에서, 초등사회과 지리영역 교육과정에 세계시민교육의 요소들이 어떠한 구조적 패턴을 이루고 반영되어 있는가를 분석함은, 세계화 시대의 한국 초등지리교육이 이 같은 세계시민성 육성과 관련된 부분을 구체적으로 어떠한 형태와 방식으로 다루고 있는가를 이해할 수 있는 하나의 단서 내지는 사례를 제공할 것으로 판단된다. 본 연구의 결과는 세계화라는 현실 상황과 관련하여, 향후 초등지리 교육과정 개정 및 이와 관련된 초등지리교육의 방향성 모색에 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

## 2. 이론적 배경

### 1) 세계시민교육의 등장 배경 및 의미와 의의

#### (1) 세계시민교육의 등장 배경

세계시민교육은 말 그대로 ‘세계시민’ 및 이들이 갖 추어야 할 시민성인 ‘세계시민성’의 함양을 추구하는

교육사조이다. 세계시민이란 특정 국가 등에 귀속된 시민이 아니라, 국경 등을 초월한 세계공동체의 구성원으로서의 시민을 의미한다(배미애, 2004; Davies *et al.*, 2005). 이러한 세계시민교육의 이론적 뿌리는 사해동포주의(cosmopolitanism), 즉 세계를 하나의 공동체로, 전 세계 인류를 동포로 간주하는 철학적 관점에서 찾을 수 있다(배미애, 2004; Roman, 2003). 다시 말해서, 세계시민교육은 특정 국가나 영역 등을 기준으로 삼기보다는 세계를 하나의 공동체로 간주하고, 국가 등에 귀속된 ‘국민’ 등이 아니라 그러한 사해동포주의에 입각한 세계공동체의 일원인 ‘세계시민’을 육성하는데 목적을 둔다.

세계시민교육의 이론적 뿌리인 사해동포주의는 고대 그리스·헬레니즘 시대부터 등장한 철학적 사조로, 교육을 비롯한 학문 및 사회 각 분야에 2천년 이상에 걸쳐 영향을 주어 왔다(Hansen, 2009; Turner, 2002). 즉, ‘사해동포주의에 입각한 교육’의 역사는 세계화가 본격화되는 시기보다 훨씬 오래 전으로까지 거슬러올라갈 수 있다. 하지만 단순히 고전적 사해동포주의적 관점을 교육에 반영하는 수준을 넘어 오늘날 교육학 전반에서 논의되고 있는 교육사조로서의 세계시민교육이 등장한 배경은, 바로 세계화이다. 아래 단락에서는 세계시민교육의 등장배경 및 특성을, 세계화의 특성과 관련지어 살펴보기로 하겠다.

세계화는 ‘시간에 의한 공간의 소멸’로 표현되는, 고도로 발달된 교통·통신수단에 토대한 장거리에 걸친 지역·국가·인간간의 대규모적·실시간적이면서도 네트워크적인 교류와 상호작용 및 상호의존성을 특징으로 한다. 인터넷 등의 네트워크 통신망을 통해 거리와 국경을 넘어 이루어지는 전세계적 상호의존과 상호작용 및 이를 통한 생활의 변화, 과거의 이주와는 달리 지역간·국가간에 형성된 세계적인 네트워크를 따라 이루어지는 초국적 이주의 등장, 세계 경제에서 다국적기업이나 클러스터의 중요성 증대와 같은 현상은, 이 같은 세계화의 특성을 보여주는 대표적인 사례에 해당한다(최병두, 2012; Buckley and Ghauri, 2003; Spring, 2008). 이처럼 세계화로 인해 기존에 존재하던 거리와 국경이라는 장벽이 상당 부분 약화되면서, 세계를 폐쇄적인 경계를 가진 국

가들의 분절적인 집합체가 아니라 다양한 스케일에서 존재하며 네트워크적으로 연결된 공간들로 이루어진 하나의 공동체적 공간으로 바라보는 지리학적 관점의 전환이 이루어지기 시작했다(박배균, 2012; Bartelson, 2009; Held, 1997; Sassen, 2003).

물론 세계화가 일상적인 사회현상을 일컫는 개념으로 자리잡은 이후에도, 국가는 각종 제도, 복지, 정체성, 안보나 경제정책 등의 주체라는 위상을 여전히 유지하고 있을 뿐만 아니라 오히려 이러한 부분이 세계화 현상과 맞물리면서 새로운 중요성을 갖게 되었다는 논의도 제기되고 있다(Gritsch, 2005; Wade, 2004; Wolf, 2001). 더욱이 세계화는 겉으로는 세계공동체를 표방하고 있지만, 실제로는 이른바 선진국이나 다국적기업 등이 전세계에 대한 헤게모니나 정치경제적 지배력 강화를 위한 구실 또는 장치로 악용되어 결과적으로는 불평등과 지배-피지배 관계의 세계적 확대를 야기할 뿐이라는 식의 비판적 논의 또한 존재한다(Robinson, 2008; Zhang and Zhang, 2003). 하지만 세계화에서 국가가 여전히 중요한 역할을 하고 있다고는 하나 과거와는 달리 투과적 경계를 갖고 글로벌 공간 속에서 상호작용적·상호의존적으로 존재한다는 점에서, 세계화의 특징과 분리하여 인식함은 적절하다고 보기 어렵다. 그리고 세계화로 인한 불평등의 야기와 같은 문제점도 분명 무시하기 어렵지만 이 역시 세계화를 전면적으로 부정해야 할 이유라기보다는 세계화에 수반되는 문제점으로 간주하는 것이 타당하며, 그 해결방안 역시 세계화 및 세계공동체라는 차원에서 접근할 필요가 있다(Scheve and Slaughter, 2007; Scott and Storper, 2003; Wade, 2004)<sup>1)</sup>.

이러한 점에서, 세계화 시대를 살아가는 사람들에게는 지역 사회 구성원 또는 국민으로서 가져야 할 시민성은 물론 세계공동체의 일원으로서 필요한 시민성의 함양 또한 요청된다. 세계화로 인해 세계가 가진 국가의 경계를 넘어선 하나의 공동체와도 같은 공간으로서 특성이 현저해지는만큼, 시민성 또한 이에 부합하는 형태로 접근될 필요가 있기 때문이다(배미애, 2004; Dower, 2000; Myers, 2006). 세계시민교육은 바로 이러한 사회적, 교육적 요구와 밀접한 관련성을



가진다. 세계화로 인해 세계가 기존의 국가 중심적인 수준을 넘어 세계 전체, 세계공동체로서의 성격 또한 갖게 된만큼 이에 걸맞는 시민성 또한 요구받으면서, 세계공동체 구성원으로서의 시민성 함양에 초점을 맞춘 세계시민교육 또한 세계화의 진전과 더불어 중요시되고 있다(김민성, 2013; Dower, 2000).

## (2) 세계시민교육의 특징과 의의

이상에서 살펴본 세계시민교육은 다음과 같은 특성을 지닌다.

첫째, 사해동포주의적, 세계공동체적 철학을 바탕으로 국가 등 제한된 공간에 한정되지 않는 공동체로서의 세계 전체, 즉 세계공동체의 일원으로 갖추어야 할 시민성인 세계시민성 함양을 추구한다. 그러다 보니 세계시민교육에서는 국민 등과 같이 국가 또는 특정 사회·공간에 대한 소속보다 세계시민, 즉 코스모폴리탄이라는 측면에 초점을 맞춘 인간관이 중심이 된다(김민성, 2013; 배미애, 2004; Dower, 2000). 세계시민교육은 이러한 인간관을 토대로 세계에 대한 이해와 태도 형성 및 이와 관련된 실천의지·능력을 함양하는데 중점을 둔다. 후술할 세계시민교육의 또 다른 특성들 또한 이러한 세계시민교육의 철학적 배경 및 인간관에 뿌리를 둔다.

둘째, 세계시민교육은 세계라는 공간에 대한 인식의 전환을 수반한다. 구체적으로 살펴보면, 세계를 절대적·고정적인 경계가 아닌 투과적인 경계로 구성된 공간으로 접근한다는 특성을 가진다(김민성, 2013; 한희경, 2011)<sup>2)</sup>. 따라서 국가 등과 같은 공간적 단위의 존재 및 역할 등은 인정하되, 이를 일종의 절대불변의 기준으로 보기보다는 유연하고 다층적으로 상호작용하는 단위로 간주한다는 점에서 기존의 국가중심적 관점과는 차별화된다. 이와 같은 세계시민교육의 세계관 및 공간관은 절대적·고정적 경계로 구획되는 국민국가 중심의 관점에 논리적 토대를 둔 근대적 사고(박배균, 2012; 성열관, 2010)에서 벗어나 세계화의 특성을 고려하여 국가 및 지역의 투과적 경계 및 네트워크 체제에 입각한 세계공동체적 관점의 필요성을 제안한 최근의 이론적 추세<sup>3)</sup>와도 연관되는 부분이 크다. 즉, 세계화에 따른 세계의 지리적·

공간적 변화에 대한 보다 높은 적절성을 갖는 교육사조라고도 평가할 수 있다.

셋째, 세계시민교육은 세계에 대한 피상적 이해를 넘어, 세계공동체의 일원으로서 세계의 여러 문제를 바르게 인식하고 이에 대한 해결의지를 가지며 이를 실천할 수 있는 능력의 함양 또한 중요시한다(Dower, 2000; Schweisfurth, 2006). 즉, 세계가 직면하고 있는 여러 문제를 세계시민의 일원으로 접근하고 그것의 해결을 위해 노력할 수 있는 인간상을 세계시민으로 간주한다. 오늘날의 환경문제, 경제문제, 안보문제 등이 특정 국가나 지역에 국한되지 않고 세계적인 스케일로 발현되어 영향력을 행사하는 경우가 적지 않다는 점에서, 이러한 세계시민교육의 특성이 갖는 교육적·사회적 의의 또한 간과하기 어렵다. 따라서 세계시민교육에서는 세계공동체의 일원으로서의 책임인 세계적 책임(global responsibility) 또한 중요하게 다룬다(Davies, 2006; Myers, 2006; Roman, 2003). 세계적 책임이란 학습자 개개인의 행동이나 선택 등이 단순히 개인 또는 국가 등의 발전이나 문제해결, 생활조건 등과 연결되는 수준에 그치지 않으며, 전세계 스케일에서의 책임으로까지 확장된다고 보는 개념이다. 예를 들면 학생의 환경 보전을 위한 행동이나 실천이 지역 공동체나 국가 수준을 넘어 전세계의 환경 보호 및 환경문제 해결과 관련된 책임으로 간주하는 논의는, 환경과 관련된 세계적 책임의 사례를 제시한다(Andrzejewski and Alessio, 1999; Olausson, 2009). 빈곤이나 기아 문제를 이른바 ‘후진국’ 등 특정 국가의 문제가 아니라 세계공동체가 직면한 세계의 문제로 간주하고 이를 세계시민의 차원에서 해결하기 위한 기금 모금, 자원 봉사 등의 활동 또한, 세계적 책임의 실천을 보여주는 사례에 해당한다(Küng, 2004; Young, 2006). 이처럼 세계시민교육에서는 세계의 문제를 세계공동체가 직면한 인류 공동의 문제로 간주하고, 이러한 문제의 해결과 관련된 책임의 인식 및 실천을 강조한다는 특성도 가진다. 교육과정상에 세계의 여러 정세와 문제를 다루는 내용을 포함하고 세계적 책임의 보다 심층적인 이해 및 실천을 위해 해외 교류 등의 방과후 활동까지 개설한 미국 노스이스트국제고등학교(Northeast International

High School)의 교육과정 운영 사례는, 세계적 책임의 교육적 실천을 보여주는 사례에 해당한다(Myers, 2006).

다섯째, 세계시민교육은 비판적 사고와도 연결된다. 이는 '세상의 여러 사상들은 겉으로 보이는 것과 다를 수 있으며 눈에 보이는 것 이상의 어떤 것이 있을 수 있다는 사실을 인식할 수 있는 비판적 사고(한희경, 2011, 245)'인 비판적 세계시민성으로 규정된다. 비판적 세계시민성이란 세계의 현실과 특성을 규정하는 기준과 주체, 부나 권력관계 등에 따른 억압이나 차별의 존재 여부 등을 비판적으로 사고하고 이를 토대로 세계의 공존과 발전에 더욱 기여할 수 있는 세계시민성을 의미한다(김민성, 2013; 한희경, 2011; Myers, 2006). 이는 세계에 대한 올바른 이해의 토대가 될 뿐만 아니라, 사회정의, 인권 등의 문제와 관련된 세계적 책임의 실천에 특히 중요한 의미를 가진다. 예컨대 세계화에 따른 경제적 불평등의 야기 및 심화(남북문제 등), 초국적 이주와 관련되는 이주노동자의 차별문제 등에 대한 비판적 이해는, 세계화에 따른 문제점에 대한 인식 및 이를 토대로 세계공동체의 발전에 더욱 기여할 수 있는 세계시민성 함양의 중요한 선결조건이라고 할 수 있을 것이다. 세계화 추세로 인해 세계 여러 지역에 대한 올바른 이해 및 여기에 토대한 공존과 협력이 갈수록 중요시되는만큼, 비판적 세계시민성은 기존의 국민국가중심적 또는 식민주의적 시각이 가진 문제점을 극복하고 세계에 대한 한층 올바른 이해에 토대한 세계시민성 함양에 중요한 기여를 할 수 있는 대안으로서의 가능성도 가진다(김민성, 2013; 한희경, 2011; Lee and Ryu, 2013)<sup>4)</sup>.

여섯째, 세계시민교육은 오늘날 세계적인 화두로 떠오르고 있는 환경문제 및 지속가능한 개발의 개념과도 관련성을 가진다. 이는 지구온난화 및 온실가스 배출 문제, 오존층 파괴, 아마존 원시림 파괴 등과 같은 환경문제는 특정 지역이나 국가의 문제를 넘어 전 세계의 생존 및 지속의 문제와 직결된다는 사실과 연관된다(변창흠, 2006; Bailis and Baka, 2011). 이러한 점에서, 환경문제 및 지속가능한 개발, 그리고 환경정의(environmental justice)<sup>5)</sup>와 같은 요소들은 세계시민교육에서도 중요시된다(Roman, 2003; Sch-

weisfurth, 2006). 앞서 세계적 책임과 관련하여 제시한 환경 관련 사례는, 세계적 책임은 물론 환경문제의 세계시민교육적 중요성을 보여주는 예시로도 해석할 수 있다.

한편 세계시민교육과 유사성을 지니는 교육사조로는 국제이해교육 및 다문화교육을 들 수 있다(김민성, 2013; 배미애, 2004; 한희경, 2011). 이 두 사조는 세계화로 인한 세계, 국가, 사회 등의 변화와 관련하여 중요시되고 있는 교육사조라는 점에서, 세계시민교육과 유사한 등장배경을 가진다. 우선 국제이해교육에 대해서 살펴보면 다음과 같다. 국제이해교육은 2차대전후 세계 평화의 교육적 구현을 위한 노력 및 국제질서의 재편과정에서 국제이해의 필요성을 절감한 미국의 사회적·교육적 요구를 배경으로 등장했으며(김기정, 1997; 김진희, 2011), 국가를 토대로 '국제이해, 협력 및 평화와 인권, 기본적 자유에 대한 권고를 수단 및 목적으로 하는 교육(김경수·김석우, 2009, 281)'으로 간주된다. 이 같은 국제이해교육은 세계에 대한 이해와 협력, 우호와 공존을 추구한다는 점에서 세계시민교육과 공통분모를 가지나, 세계공동체와 세계시민(코스모폴리탄)이 아닌 국가에 논리적 토대를 둔다는 점에서 차별화된다. 즉, 국제이해교육은 세계시민교육과 달리 국가의 영역성이나 소속감 등을 강조하며, 세계에 대한 이해 역시 세계공동체나 세계시민이 아닌 국가와 국민의 입장에서 접근한다. 이 때문에 세계시민교육을 국제이해교육의 상위개념으로 보는 견해도 존재한다(배미애, 2004). 하지만 비록 세계화로 인해 국가간의 경계가 투과적인 양상으로 전환되는 등 국가가 기존에 가졌던 위상과 의미가 적지 않게 변화하였다고는 하나, 국가는 여전히 세계화의 중요한 요소로서 중요한 역할을 맡고 있다. 현실을 보더라도 세계화로 인해 국가가 소멸되거나 유명무실화되었다고 볼 근거는 찾기 어렵다. 이러한 점에서 국제이해교육과 세계시민교육은 어느 쪽이 더 낫다는 식이 아닌, 상보적인 측면에서 접근할 필요성이 제기된다<sup>6)</sup>. 한편 다문화교육은 20세기 후반의 세계화 진전에 따라 국가간 교류, 초국적 이주 등이 급증함에 따라 사회 내부의 다양한 문화집단들이 조화를 이루며 형성한 문화 유형인 다문화를 중시

하는 사회사조인 다문화주의가 중시되면서 등장하였다(박순호, 2011; 최용규·이광원, 2011). 다문화주의는 한 사회에서 다양한 문화의 공존을 토대로 해당 사회와 문화의 규정·재구정을 전제한다는 점에서 문화적 다양성 존중 정도에 그친 문화적 다원주의 등에 비해 진일보한 측면을 가진 관점일 뿐만 아니라 사회 외부에 초점을 맞춘 국제이해교육 및 세계시민교육과 차별화되며, 이러한 점에서 두 교육사조와 상호보완적으로 작용할 수 있는 가능성을 가진다. 실제로 오늘날에는 세계시민교육과 다문화교육, 국제이해교육의 연계를 통하여 세계화 시대에 보다 적합성이 높은 교육을 구상·실천하려는 움직임도 이루어지고 있다(김진희, 2011; 배미애, 2004; Myers, 2006).

종합하면 세계시민교육이란 세계공동체의 구성원인 세계시민에게 요구되는 시민성인 세계시민성 함양을 추구하는 교육사조이며, 세계에 대한 이해와 태도 형성은 물론 이와 관련된 실천의지 및 실천 또한 중시한다. 이러한 세계시민교육은 세계화의 추세로 인해 그 교육적·사회적 중요성이 주목받고 있으며, 유사한 교육사조인 국제이해교육 및 다문화교육과의 연계 또한 모색되고 있다.

## 2) 세계시민교육의 지리교육적 의미와 가치

상술한 바와 같이, 세계시민교육은 지리교육의 핵심내용이기도 한 세계 여러 나라와 지역 및 이들 간의 상호의존성을 주된 내용으로 한다(김다원, 2011; Lambert and Balderstone, 2010; Lee and Ryu, 2013). 세계시민성교육의 중요한 배경인 세계화 역시 세계 여러 나라와 지역 간의 대규모적·실시간적 교류와 상호의존을 핵심적인 특성으로 한다는 점에서, 지리적·공간적 속성을 가진 현상이라고 할 수 있다.

세계시민교육의 철학적 배경 또한 지리적·공간적 스케일의 논의와 관련성을 가진다. 세계공동체란 균질적인 공간이 아니라, 다양한 속성을 가진 여러 스케일의 공간과 장소들이 상호의존하고 교류하는 단위이다(최병두, 2011; Sassen, 2003). 이는 세계시민교육의 지리적 속성을 뒷받침하는 논의이다. 더불어 국가적 시민성을 초월하는데 초점을 맞춘 세계시민

성의 특징은, 국가 스케일을 절대시하는 ‘영역적 함정(territorial trap)’을 극복하고 중층적이면서도 상호의존하는 다양한 스케일을 중시하는 다중스케일적 관점(multiscalar approach)과도 상통한다(박배균, 2012). 즉, 세계시민교육은 공간적인 측면에서 접근할 필요성이 높다. 더욱이 세계화로 인해 국가간 경계 등을 기존의 절대적·고정적인 경계가 아니라 투과적인 경계로 바라보는 등 세계라는 공간에 대한 인식의 전환이 일어나고 있다는 사실은, 세계시민성을 지리적인 관점에서 접근할 필요성을 더한층 뒷받침해주는 근거이기도 하다. 나아가 세계적 관점에서의 환경 및 지속가능한 개발에 관한 교육은 세계라는 지리적 공간 내부에서의 상호연계 및 의존을 전제한다는 점에서 지리교육과 접점이 크며, 따라서 지리는 세계시민교육적 이상을 실천하기에 적합성이 높은 교과라고 할 수 있다(고미나·조철기, 2010; 이태주·김다원, 2010; Lambert and Balderstone, 2010).

지리교육에 대한 세계시민교육의 구체적인 적용 사례는 다음과 같다. 첫째, 김민성(2013)은 ‘르완다 다시보기’ 활동을 통하여 학생들에게 먼저 아프리카에 대한 기존의 시각을 비판하게끔 한 다음, 학생들로 하여금 르완다 대사관 방문 및 인터뷰를 해 보게 하고 그 결과를 통하여 아프리카에 대한 지리적 인식을 개선하도록 하는 형태의 교육방안을 제시한 바 있다. 이는 학생들의 비판적 사고 및 자기주도적 활동을 장려할 수 있는데다 세계에 대한 올바른 이해는 세계시민교육적으로도 지리교육적으로도 중요시되는 목표라는 점에서 의의를 가진다(조철기, 2013; 한희경, 2011; Lambert and Balderstone, 2010). 둘째, 한희경(2011)은 ‘이해→해체→반성→새로운 이해’로 구성되는 교수 단계를 적용하여 세계 여러 지역을 다양하고 비판적으로 인식하도록 하고, 이를 통해 지역의 구조적·비판적 이해에 입각한 비판적 세계시민성 함양을 이끌어낼 수 있는 지리교육 방법을 제안한 바 있다. 교육내용에서 세계를 상호분리된 국가들의 조합이 아닌 하나의 체제(world system)로 재구성한 다음 이를 세계지리 교육과정 또는 교육내용에 반영하는 방법도 그러한 사례에 해당한다(Myers, 2006). 셋째, 세계화와 관련된 다양한 주제와 이슈를 통하여, 세계

시민성 함양을 위한 보다 구체적인 논의를 이끌어낼 수 있다. 예컨대 이태주·김다원(2010)은 지리를 통해 개발 및 국제협력에 관한 교육을 통해 세계화에 대한 이해, 개발에 대한 전지구적 시각 및 지속가능성이라는 관점에서의 인식, 협력과 상호의존성 등 세계시민성 육성을 보다 효과적으로 실천할 수 있다는 논의를 진행한 바 있다. Anderson *et al.*(2008) 또한 세계화와 국가 및 지역의 영역성에 관한 논의를 바탕으로, 세계화에 대한 이해 및 세계시민성 함양이라는 교육적 과제를 지리교육적으로 실천할 수 있는 방안에 대해서 논한 바 있다. 이처럼 교육과정이나 교육내용의 재구성 또는 재접근, 학생 중심의 활동 등 다양한 방법을 통하여 지리교육과 세계시민교육의 접점을 지리교육 현장에서 마련할 수 있다.

종합하면 세계시민성은 교과 전반에 걸쳐 중요시 되어야 하겠지만 특히 지리교육과의 접점이 크다. 지리교육을 통한 세계시민성 함양 및 세계시민교육의 실천을 목적으로 한 연구들이 적지않게 이루어져 왔다는 사실이 이를 뒷받침한다. 세계시민교육은 세계, 스케일, 환경, 지역간 의존성 등 지리적·공간적 속성을 가지고 있는만큼, 지리과는 세계시민교육을 실천할 수 있는 교과로서의 가능성을 가진다고 하겠다. 다수의 지리교육 관련 논의 및 프로그램들이 세계시민성 함양, 지속가능한 개발 등 세계시민교육의 핵심요소를 지리교육의 중요한 목표 및 내용요소로 다루고 있다는 사실(조철기, 2013; Lambert and Balderston, 2010; Rawling, 2007)이 이러한 논의를 뒷받침한다.

### 3. 연구설계

#### 1) 분석대상 및 분석기준 선정

본 연구는 2009 개정 초등사회과 지리영역 교육과정 중에서도, 세계에 관한 내용을 다룬 5~6학년군 교육과정의 성취기준을 분석대상으로 한다. 5~6학년군 지리영역 교육과정은 표 1과 같이 모두 4개의 단원으로 구성되어 있으며, 이 중에서도 국토에 관한 내용

을 다루는 1단원은 제외하고 3단원, 5단원, 7단원의 3개 단원 성취기준을 분석대상으로 선정하였다.

연구의 목적이 초등지리 교육과정에 반영된 세계시민교육의 구조적 특성을 알아보는데 있는만큼, 지리교육의 맥락에서 중요하게 다루어야 할 세계시민교육의 요소에는 어떠한 것들이 있는지에 대한 기준 또한 마련될 필요가 있다. 이러한 기준은 우선 세계시민교육의 요소들을 항목별로 구체화해야 하며, 초등지리 교육과정의 분석을 위한 기준인만큼 지리교육적 관점을 반영할 필요가 있다. 여기서는 Lambert *et al.*(2004)이 체계화한 지리교육과정에 중요하게 반영될 필요가 있는 8가지 세계시민성 관련 요소를 기준으로 선정하였다(표 2). 내용분석을 통해서 도출한 핵심어들 가운데 어떤 핵심어들이 세계시민교육과 직결되어 있는가를 판단하기 위해서는 판단기준이 필요하다. 여기서는 표 2의 8가지 요소들을 기준으로 활용하여, 어떠한 핵심어들이 세계시민교육의 요소들과 관련되는가의 여부를 판단하고자 한다. 예컨대 핵심어 가운데 ‘세계시민성’, ‘지속가능한 개발’ 또는 이와 직결된 단어들이 도출된다면, 세계시민교육 요소와 직결된 핵심어로 판단할 수 있다.

표 2의 기준들은 세계시민교육의 주요 요소들을 항목별로 체계화하였을 뿐만 아니라, 교육학 일반론이나 지리 이외의 교과가 아닌 지리교육적 관점에서 작성되었다. 그리고 국내외 지리교육 연구에서 세계시민교육적 요소를 정리한 기준으로 널리 사용되어 온 만큼(고미나·조철기, 2010; Bourn, 2012; Hicks and Holden, 2007; Lambert and Balderstone, 2010), 학술적 가치 또한 충분하다고 판단된다. 이러한 점에서, Lambert *et al.*(2004)이 제시한 기준은 본 연구에 적용하기에도 적합성이 크다고 판단할 수 있다.

#### 2) 연구분석틀

본 연구에서는 내용분석 기법을 활용하여 2009 개정 초등사회과 지리영역 5~6학년 교육과정 성취기준에 반영된 세계시민교육 요소의 구조적 특성을 분석하였다. 내용분석이란 다양한 형태의 텍스트 또는 메시지에서 핵심어를 파악하고, 이러한 핵심어들이 어



표 1. 2009 개정 초등사회과 지리영역의 학습내용 성취기준(5~6학년군)

| 단원                      | 학습내용 성취기준   |
|-------------------------|---|
| (1) 살기좋은 우리 국토          | <p>이 단원은 우리나라의 위치와 영역의 중요성을 알고, 우리나라의 자연적·인문적 특성과 사람들의 생활 모습과의 관련성을 파악할 수 있는 능력을 키우기 위해 설정하였다. 이를 위해 먼저, 북한을 포함하여 우리나라의 자연적·인문적 특성을 살펴보고, 그것이 사람들의 삶과 어떤 밀접한 관련을 맺고 있음을 이해한다.</p> <p>(가) 우리나라의 위치와 영역의 중요성(예: 독도, 비무장 지대, 접경 지역 등)을 이해할 수 있다.</p> <p>(나) 우리나라 자연적 특성(예: 기후, 지형 등)의 변화를 말할 수 있다.</p> <p>(다) 지도를 통해 인구 분포를 살펴보고, 그 특성과 문제점에 대해 말할 수 있다.</p> <p>(라) 교통과 통신의 발달로 인해 변해가는 우리나라 국토의 모습에 대해 말할 수 있다.</p>   |
| (3) 환경과 조화를 이루는 국토      | <p>이 단원은 국토를 중심으로 다양한 환경을 관찰하고 조사하여 환경과 조화를 이루는 국토발전을 꾀할 수 있는 능력과 태도를 기르기 위해 설정하였다. 이를 위해 환경에 따라 자연적인 경관이 서로 다르며, 사람들의 생활 모습에도 차이가 있음을 이해한다. 자연적·인문적 환경 특성을 고려한 지속가능한 발전의 사례를 들어 개발과 보존의 문제에서 우리가 어떤 태도를 취해야 하는지 이해한다. 나아가 오늘날과 같은 삶의 질을 유지하기 위해서는 우리가 환경에 대해 어떤 태도를 가져야 하는지 말해본다. 환경이 인간의 삶에 미치는 영향에 대해 이해한다.</p> <p>(가) 인간을 둘러싸고 있는 환경의 뜻을 알고, 그 특성에 대해 이해할 수 있다.</p> <p>(나) 국토 개발의 사례를 찾아보고, 그 필요성을 이해할 수 있다.</p> <p>(다) 지속가능한 발전의 사례를 찾아보고, 그 필요성을 이해할 수 있다.</p> <p>(라) 국토 수준에서 인간과 환경과의 관계에 대해 이해하고 친환경적인 태도를 갖는다.</p>                             |
| (5) 우리 이웃 나라의 환경과 생활 모습 | <p>이 단원은 우리나라와 밀접한 관계를 맺고 있는 이웃 나라의 환경과 생활 모습을 이해하기 위해 설정하였다. 이를 위해 중국, 일본, 러시아의 위치와 영역을 지도나 인터넷, 지구본 등을 이용하여 살펴본다. 중국, 일본, 러시아가 갖고 있는 자연적·인문적 특성과 생활 모습의 차이를 살펴보고 그것들의 상호 관련성을 이해한다.</p> <p>(가) 지도 및 지구본을 활용하여 중국, 일본, 러시아의 위치와 영역에 대해 말할 수 있다.</p> <p>(나) 중국, 일본, 러시아의 크기와 영토 모양을 알아보고, 각 나라의 특징에 대해 말할 수 있다.</p> <p>(다) 우리나라와 중국, 일본, 러시아 간의 문화적 유사성과 차이점에 대해 말할 수 있다.</p> <p>(라) 우리나라와 중국, 일본, 러시아 간의 갈등 또는 협력 사례를 알아보고, 그 이유를 설명할 수 있다.</p>  |
| (7) 세계 여러 나라의 환경과 생활 모습 | <p>이 단원은 우리나라와의 관계 속에서 세계 여러 나라의 환경과 생활 모습을 이해함으로써 세계시민으로서의 기본적 능력과 태도를 기르기 위해 설정하였다. 이를 위해 세계 여러 나라의 위치와 영역을 지도나 인터넷, 지구본 등을 이용하여 살펴본다. 세계 여러 나라가 갖고 있는 자연적·인문적 특성과 생활 모습의 차이와의 관련성에 대해 이해한다. 또한 세계 여러 나라들이 다양한 방법으로 관계 맺고 있는 이유를 파악하고, 우리나라와 여러 나라와의 다양한 관계를 탐구할 수 있는 능력을 기른다.</p> <p>(가) 지도 및 지구본을 활용하여 세계 각 나라의 위치와 영역에 대해 말할 수 있다.</p> <p>(나) 세계 각 국가의 크기와 영토 모양을 찾아보고, 각 나라의 특징에 대해 말할 수 있다.</p> <p>(다) 세계 여러 지역의 문화적 다양성을 지리적 관점에서 이해하고, 문화적 차이를 존중하는 자세를 가진다.</p> <p>(라) 사례를 통해 다양한 지리적 특성을 가진 나라들이 있음을 파악하고, 우리나라와 어떤 관계를 맺고 있는지 설명할 수 있다.</p> |

출처: 교육부(2011)

떠한 빈도로 구성되며 각 핵심어들이 어떤 식으로 연결되고 관계를 맺으면서 어떠한 형태를 이루는가를 이해하는데 목적을 둔 분석기법이다(성열관, 2010; Lombard *et al.*, 2002; Stemler, 2001). 이러한 내용분석 기법은 텍스트나 메시지의 내용을 구체적이면서도 체계적·구조적으로 분석할 수 있는 연구방법을 제공한다는 의의를 가진다. 1960년대 이후 컴퓨터,

계산기 등 계량적 분석도구 및 기법이 발달함에 따라 컴퓨터 프로그램에 기반한 내용분석 도구들이 다양한 분야에서 개발·활용되어 왔으며, 최근에는 텍스트나 메시지의 내용과 구조를 보다 심층적으로 분석하는데 초점을 둔 질적 내용분석 기법들도 등장하고 있다(Berg and Lune, 2004; Elo and Kyngäs, 2008; Hsieh and Shannon, 2005; Stemler, 2001).

표 2. 지리교육과정의 맥락에서 글로벌 차원의 8가지 개념

| 항목       | 내용   |
|----------|--|
| 세계시민성    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 다음에 대한 이해</li> <li>• 세계에 있는 사람들의 '장소'</li> <li>• 사람들의 권리와 타자에 대한 책임</li> <li>• 글로벌 맥락에서 지역적으로 중요성을 가진 쟁점들</li> <li>• 가치 및 다양한 관점에 대한 존중</li> <li>• 잠재적으로 세계적 중요성을 가진 국지적 의사소통에 참여하기</li> </ul>                    |
| 지속가능한 개발 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 지속가능한 개발의 원리에 대한 지식</li> <li>• 경제적, 환경적, 정치적, 사회적 맥락들 간의 상호연결성에 대한 이해</li> <li>• 지구의 한정된 자원을 책임있게 사용해야 한다는 인식</li> <li>• 세대간의 형평성을 이해하고 가치화하기</li> <li>• 환경에 대한 영향이라는 맥락에서의 삶의 방식-여행, 소비, 관광 등-에 대한 탐구</li> </ul> |
| 분쟁 해결    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 다음에 대한 이해</li> <li>• 상충하는 요구들이 일어나는 과정(예를 들면, 환경문제, 또는 자원의 유용성과 이용에 관한 상이한 관점들)</li> <li>• 이러한 갈등이 야기할 수 있는 영향</li> <li>• 갈등이 해결되는 과정</li> <li>• 논의의 맥락 속에서 협상과 절충이 수행하는 기능</li> </ul>                            |
| 상호의존     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 다음에 대한 이해</li> <li>• 인간과 장소들 간의 상호연결성</li> <li>• 국가간의 상호의존성 및 전세계적인 정치·경제적 체제</li> <li>• '자연적' 세계와 '사회적' 세계 간의 상호의존성</li> <li>• 로컬과 글로벌 간의 연계</li> </ul>  |
| 가치와 관점   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 세계에 대한 상이한 이미지의 존재 및 이러한 이미지들이 사람들의 가치와 태도에 영향을 준다는 사실에 대한 이해</li> <li>• 사물을 바라보는 다중적 관점 및 새로운 방법 개발하기</li> <li>• 사람들이 가진 가치는 행동의 토대가 된다는 사실 이해하기</li> <li>• 가치와 사실은 서로 연관된다는 사실 이해하기</li> </ul>                  |
| 사회정의     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 다음에 대한 이해</li> <li>• 다양한 스케일에서 존재하는 불평등과 그 영향</li> <li>• 불균등한 발전이 인간의 삶에 미치는 영향</li> <li>• 불평등한 권력관계</li> <li>• 행동은 인간의 삶에 의도된 결과 및 의도되지 않은 결과를 모두 초래한다는 사실</li> </ul>  |
| 인권       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 서로에 대한 권리뿐만 아니라 책임까지도 인식하기</li> <li>• 다양한 생활방식들의 인간과 환경에 대한 영향에 대한 인식과 관심</li> <li>• 관심의 영역을 지방과 국가 이상으로 넓히고 전세계적 연결을 이해하기</li> <li>• 다양한 차원에서의 문제해결에 자발적이면서도 능숙하게 참여하기</li> </ul>                                |
| 다양성      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 세계의 국지적 다양성을 보편적 인권의식과 관계짓기</li> <li>• 장소와 사람의 고유한 특성 인식하기</li> <li>• 문화 및 삶의 방식에서 나타나는 차이를 이해하고 존중하기</li> <li>• 세계 곳곳의 사람들과 경관, 환경의 다양성에 대한 경외감 개발하기</li> </ul>  |

출처: Lambert *et al.*, 2004, 16-17(Lambert and Balderstone(2010, 359-360) 및 고미나·조철기(2010, 162)에서 재인용)

본 연구는 한글로 작성된 교육과정 성취기준을 분석하는만큼, 한글 텍스트의 내용분석을 위해 개발된 분석틀인 KrKwic을 연구분석틀로 선정하였다. KrK-

wic이란 영어권에서 개발되어 여러 분야의 연구에서 활용되어 온 계량적 내용분석용 소프트웨어인 Full-Text를 한국어 메시지 분석에 적합성을 갖도록 재구

성한 소프트웨어이다(박한우·Leydesdorff, 2004). KrKwic에 의한 내용분석은 컴퓨터 소프트웨어에 입각하여 이루어지는만큼 분석이 자의적인 형태로 호를 위험성을 최소화하고 분석결과와 객관성과 정확성을 제고할 수 있다는 장점을 가진다. 게다가 한글 메시지 분석에 적합하게 개발되어 영어 등 외국어 기반의 내용분석 소프트웨어에 비해 한글 텍스트나 메시지의 내용분석에 대한 적합성이 높을 뿐만 아니라 개발자의 웹사이트(박한우 영남대학교 교수 웹사이트)를 통해 무료로 내려받아 활용할 수 있기 때문에<sup>7)</sup>, 교육학, 사회학, 언론학, 행정학 등 국내 다양한 연구 분야에서 내용분석기법으로 활용되어 왔다(고수정·김순양, 2013; 박성희, 2009; 성열관, 2010; 정덕호 등, 2013; 조은실, 2013). KrKwic 소프트웨어는 메인 실행파일인 krkwic.exe, 핵심어 추출용 실행파일인 krword.exe<sup>8)</sup>, krtitle.exe의 세 개 파일로 구성된다.

KrKwic을 활용한 한글 텍스트 내용분석 방법은 다음과 같다<sup>9)</sup>. 우선 분석하고자 하는 한글 텍스트를 텍스트 파일(\*.txt)로 작성한 다음, 이 파일을 krword.exe 파일로 분석한다. 이 과정을 통해서 텍스트에 나타난 단어들 중에서 주요 핵심어들을 빈도순으로 도출할 수 있다. 이러한 핵심어들 중에서 연구주제와 무관한 단어 및 조사 등(예: 은/는, 이/가)을 제외하고 내용상 동일한 단어들은 하나의 단어로 정리(예: 기술혁신은, 기술혁신이, 기술혁신과⇒기술혁신)하여 핵심어 목록을 텍스트 파일로 만든다. 핵심어의 선정은 연구자의 전문적 판단에 근거하여 이루어진다. 핵심어 목록을 다시 krtitle.exe 파일로 분석하면 선정된 주요 용어의 공출현빈도가 계산된다. 이렇게 계산된 공출현빈도를 UciNet, Pajek 등 사회 네트워크 분석 소프트웨어를 통해 분석함으로써, 핵심어들의 관계를 네트워크적으로 분석하고 이를 시각화할 수 있다<sup>10)</sup>. 이를 통해서 텍스트의 핵심어 및 출현빈도 뿐만 아니라, 핵심어들의 공출현빈도를 바탕으로 핵심어들이 어떤 식으로 관계되고 구조화되는가를 네트워크 형태로 시각화할 수 있다. 이와 같은 KrKwic을 통한 교육과정 성취기준 내용분석 및 분석결과 시각화는, 교육과정에서 중점적으로 다루는 개념들에는 어떠한 것들이 있으며 이들이 어떠한 구조적 패턴을

이루며 연결되는가를 체계적으로 분석할 수 있다는 이점을 가진다.

### 3) 분석 방법

본 연구에서는 분석대상인 2009 개정 초등사회과 5~6학년군 지리영역 3, 5, 7단원 성취기준 원문의 주요 단어 및 출현빈도를 KrKwic을 통해 분석하였다. 분석된 주요 단어들 중에서 핵심어로서의 의미가 없는 조사나 부사, 그리고 세계시민교육과는 관련성이 희박한 단어들을 제외시키고 동일한 의미의 단어들을 하나로 통합시키는 과정을 거쳐, 교육과정 성취기준상의 세계시민교육 관련 핵심어를 선정하였다. 핵심어 선정은 연구자에 의해 이루어졌으며, 표 2에서 제시한 지리교육과정에 반영될 필요성이 있는 세계시민교육적 요소의 8가지 항목을 기준으로 핵심어들을 판단하였다. 이렇게 분류·선정된 핵심어들이 연구자의 자의적 판단이 아니라 객관적이고 타당한 판단에 의해 선정되었음을 담보할 수 있도록, 교육학박사학위를 취득한 경력 30년차의 중등지리교사, 교육학박사학위를 취득한 경력 16년차의 초등교사, 교육학석사학위를 취득한 경력 22년차의 중등지리교사로 구성된 3인의 지리교육 전문가 집단<sup>11)</sup>의 검토를 받았다. 이들로부터 연구자가 선정한 핵심어들 중에서 제거하거나 또는 상호통합해야 하는 단어들은 무엇인지, 추가해야 하는 핵심어들은 없는지에 대한 조언을 받은 다음, 이를 토대로 핵심어들을 최종 선정하였다.

주요 핵심어 및 출현빈도가 분석한 다음, 그 결과를 사회관계망 분석 소프트웨어인 UciNet(버전 6.0)이 제공하는 시각화 툴인 NetDraw를 활용하여 핵심어 간의 의미연결망을 도식화하였다. 그리고 핵심어들이 의미연결망에서 접하는 위치와 형성하는 관계를 보다 구체적으로 이해할 수 있도록, 핵심어들의 연결 중심성도 분석하였다. 이를 통하여 세계시민교육 관련 중요 개념들이 초등지리 교육과정 성취기준 상에서 어떤 식으로 연결되고 구조화되는지에 대한 체계적·구조적인 분석을 실시하는데 초점을 맞추었다.

## 4. 분석 결과

### 1) 핵심어 빈도

2009 초등사회과 5~6학년군 지리영역 교육과정 중 3, 5, 7단원의 성취기준을 kwords.exe 파일로 분석한 결과, 총 168개의 단어들 이 산출되었다. 이 중에서 가장 출현빈도가 높은 단어는 조사인 '수'(12회 출현)이며, 그 뒤를 이어 역시 조사인 '대해'와 동사인 '있다'가 각각 10회씩 출현하였으며, 이들 단어 다음으로 출현빈도가 높은 단어는 각각 8회 출현한 '나라의'와 '세계'였다.

앞 장에서 언급한 핵심어 산출과정을 통하여 세계시민교육과 관련된 핵심어들을 분류한 결과, 총 25개의 핵심어들이 선정되었다. 이 중에서 가장 출현빈도가 높은 단어는 총 18회 출현한 '나라'이며, 14회 출현한 '환경'과 9회 출현한 '세계'가 그 뒤를 이었다. 한편 '세계시민', '갈등', '협력' 등은 각각 1회씩만 출현하여 출현빈도가 가장 낮은 핵심어에 해당하였다. 선정된 핵심어 및 출현빈도의 상세한 내용은 그림 1과 같다.

핵심어들의 출현빈도는 다음과 같은 특징을 보여 준다. 첫째, 나라, 우리나라, 일본, 중국, 러시아, 국

토 등 국가와 관련된 핵심어들의 출현 빈도가 대체로 높다. 둘째, 환경이 나라에 이어 두 번째로 출현빈도가 높은 핵심어인데다 지속가능 등 환경 관련 핵심어 또한 산출되었다. 셋째, 세계는 나라, 환경에 이어 세 번째로 출현빈도가 높은 핵심어이다. 넷째, 세계시민교육의 핵심개념인 세계시민, 그리고 갈등, 협력, 관련성 등 지리교육적 중요성이 높은 세계시민교육의 요소들도 확인할 수 있다.

이들 핵심어들은 핵심어별로 상이한 출현빈도를 보이고 있다. 일견 출현빈도가 높을수록 교육과정에서 차지하는 위상과 중요성이 높아 보일 소지도 있다. 하지만 핵심어의 출현빈도가 교육과정에서 차지하는 위상과 반드시 비례한다고 볼 근거는 없다. 더욱이 핵심어의 출현빈도만으로는 이러한 핵심어들이 어떤 구조와 패턴을 이루는가를 확인하기도 어렵다. 앞서 살펴본 바와 같이, 핵심어의 출현빈도가 내용분석에 활용되기는 하지만 내용분석 기법의 핵심적인 목적은 핵심어 출현빈도가 아닌, 이들이 이루는 관계와 패턴을 밝히는데 있기 때문이다. 따라서 이어지는 절에서는 의미연결망 및 연결중심성을 분석함으로써, 2009 개정 초등사회과 지리영역 교육과정 성취기준 상에 나타난 세계시민교육 관련 핵심어들이 구체적으로 어떻게 관계되고 어떤 패턴을 이루면서 구조화

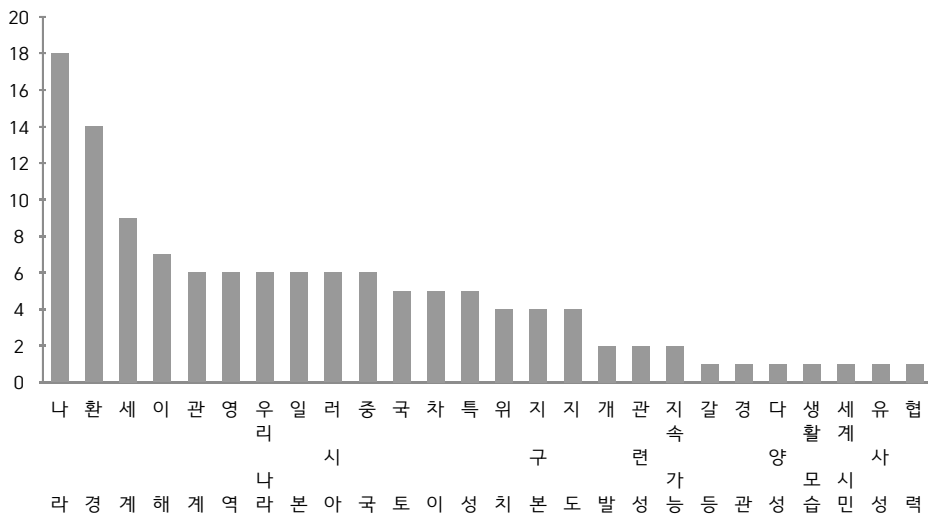


그림 1. 2009 개정 초등사회과 지리영역 교육과정(5~6학년군) 성취기준상의 세계시민교육 관련 핵심어와 빈도수



되는가에 대해서 살펴 보고자 한다.

## 2) 의미연결망 분석

살펴본 바와 같이, 내용분석이 제대로 이루어지면 산출한 핵심어들이 서로 어떻게 상호연결되면서 어떤 구조를 이루는가에 대한 분석이 요청된다. 이처럼 내용분석 기법에서 산출한 핵심어들의 연결패턴 및 구조를 분석하여 시각화한 것을 의미연결망이라고 한다(성열관, 2010; Stemler, 2001). 여기서는 UciNet이 제공하는 시각화 툴인 NetDraw를 활용하여 핵심어들의 공출빈도가 형성하는 의미연결망을 그림 2와 같이 작성하였다. 의미연결망에서 선의 굵기는 공출현 빈도, 즉 핵심어들이 상호연결된 강도를 의미하며, 의미연관성이 높은 개념일수록 네트워크 상에서 가까운 거리에 위치한다(박성희, 2009; 성열관, 2010).

그림 2에 제시된 세계시민교육 관련 핵심어들의 의미연결망을 세계시민교육이라는 본 연구의 주제를 중심으로 다음과 같이 해석할 수 있다.

첫째, 의미연결망은 전체적으로 좌측의 환경, 우측의 나라(국가) 및 국가군(우리나라, 일본, 러시아, 중

국), 우하단의 지구, 지구본 및 영역, 위치 등으로 구성된 개념군으로 크게 구성되는 특성을 보인다. 즉, 의미연결망에서 이들 핵심어들이 위계상 가장 중심적이면서도 상부에 해당하는 패턴이 관찰된다. 그리고 이들 핵심어들을 중심으로 지속가능, 다양성, 세계시민 등의 핵심어들이 연결되어 있는 패턴 또한 관찰된다. 이 같은 패턴은 본 연구에서 분석한 2009 개정 초등사회과 5~6학년군 지리영역 교육과정이 크게 국가, 환경, 지리적 지식과 기능(지구본이나 지도를 활용한 위치와 영역 표시 및 이해하기)을 중심으로 이루어진 구조를 갖고 있다고 분석될 수 있음을 의미한다. 이를 통해서 본 연구에서는 2009 개정 초등사회과 지리영역은 세계를 국가 중심-그 중에서도 우리나라 및 일본, 러시아, 중국 등 인접국들-으로 진술하고 있으며, 환경문제 또한 중요하게 다루고 있음을 알 수 있다. 이 두 핵심어는 앞 절에서 각각 출현빈도 1, 2위를 기록한 것으로 확인된 핵심어이기도 한데, 이번 절에서 살펴본 의미연결망 분석을 통해 단순히 출현빈도가 높은 핵심어를 넘어 교육과정상에서 중심적인 위치를 차지하는 개념임을 확인할 수 있다. 이와 더불어 지도, 위치, 지구본 등 지리 고유의 기능 및 속성 또한 이들 못지않게 핵심적인 위치를 점하고 있

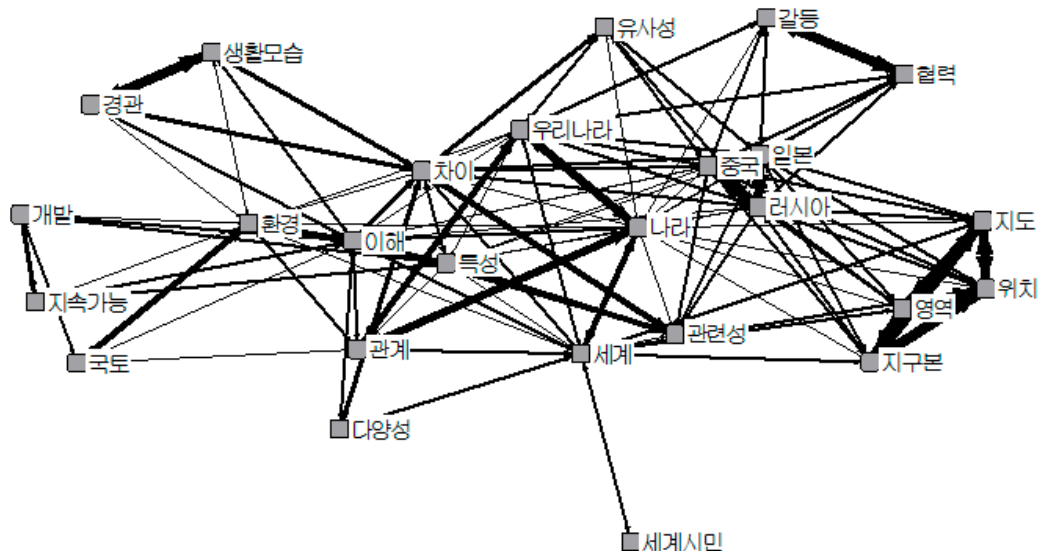


그림 2. 2009 개정 초등사회과 지리영역 교육과정(5~6학년군) 성취기준에 나타난 세계시민교육 관련 핵심어들의 의미연결망

다는 사실 또한 확인할 수 있다.

둘째, 그림 2는 세계시민교육적 요소가 2009 개정 초등사회과 5~6학년군 지리영역 교육과정에 언급되어 있지만, 그 비중은 미미함을 보여 준다. 단적으로 세계시민교육의 가장 핵심적인 개념이라 할 수 있는 핵심어인 세계시민은 세계라는 한 개의 핵심어와만 연결되어 있는데 대다수의 핵심어들과 멀리 이격되어 있는 패턴을 보이고 있다. 이는 세계시민이라는 핵심어가 교육과정상에서 중심적인 위치가 아닌 주변적인 위치, 그 중에서도 중심부나 핵심과는 멀리 떨어진 그야말로 '변방'과 같은 위치를 차지하고 있음을 보여준다. 더욱이 세계 이외의 핵심어들과는 연결성을 갖지 못하고 멀리 떨어져 있다는 사실은, 이러한 세계시민 개념이 교육과정 내부의 다른 중요 개념들과 연결되지 못하고 고립되어 있음을 시사한다. 이는 세계시민 개념이 교육과정 성취기준에서 단지 세계에 대한 접근이나 이해를 위한 개념 정도로만 언급될 뿐, 이 이상의 비중이나 중요성을 지니지 못함을 의미한다. 더욱이 세계시민은 국가, 지리 자료나 기능(지도, 위치 등)은 물론, 협력이나 갈등과 같은 세계시민교육에서 핵심적으로 다루는 개념들과도 직접적인 접점을 갖지 못하고 있다. 이 같은 패턴은, 세계시민교육의 핵심개념인 세계시민 개념이 교육과정상에 언급은 되어 있지만 교육과정의 전체 구조상에서 차지하는 위치나 중요성이 낮을 뿐만 아니라, 다양성, 협력, 갈등과 같이 세계시민교육의 핵심을 이루는 개념들과도 충분한 연결고리를 맺고 있지 못하고 있음을 보여준다.

셋째, 세계는 나라, 환경에 이어 세 번째로 출현빈도가 높은 핵심어이지만, 그림 2를 보면 앞의 두 핵심어와 달리 의미연결망에서 중심적인 위치를 차지한다고 보기는 어렵다. 여기서 세계는 나라 및 지리적 지식과 기능(영역, 위치, 지구본, 지도 등)들과 연결된 일종의 하위 결절과도 같은 패턴을 이루고 있다. 즉, 세계라는 핵심어는 출현빈도는 많지만, 이에 비해 교육과정 성취기준상에서 그만큼 핵심적인 위치를 점하고 있지는 않다고 해석할 수 있다<sup>12)</sup>. 오히려 세계 전체보다는 일본, 러시아, 중국 등 한국과 인접한 몇몇 국가들이 매우 높은 강도로 상호연결되면서

여타 개념들과 긴밀하게 연결되는 패턴 또한 확인할 수 있다. 즉, 2009 개정 초등사회과 지리영역 교육과정 중에서도 5~6학년군은 세계를 다루고 있지만 그 내용과 구조는 세계 전체보다는 일본, 러시아 등 한반도 인접국들을 중심으로 하는 특징을 가진다고 해석된다.

넷째, 환경은 2009 개정 초등사회과 5~6학년 지리영역 교육과정에서 독립된 단원 주제로 설정되는 등 중요하게 다루어지고 있지만, 세계 또는 세계시민과는 연결성이 낮다. 세계와는 연결되어 있기는 하지만 그 강도는 국토 등에 비해 미미하며, 세계시민과는 직접적으로 연결되어 있지 않을 뿐만 아니라 현저하게 이격되어 있다. 더욱이 환경은 지속가능과도 직접적인 연결성을 갖지 않으며, 지속가능 핵심어 또한 개발과만 연결된 채 전체적으로 고립된 양상을 보이고 있다. 덧붙여 지속가능과 세계 및 세계시민 또한 현저하게 이격되어 있다. 이는 환경 및 지속가능한 개발의 개념이 세계시민교육적 관점에서 다루어지는 측면이 약하며, 세계시민교육에서 중요하게 다루어지는 요소인 지속가능한 개발 또한 2009 개정 초등사회과 지리영역 교육과정에서는 심도있게 연계되지 못하고 있음을 시사한다. 나아가 '지속가능'이라는 개념이 환경 전체보다는 개발 개념에 주로 연결되어 있다는 사실을 통해, 환경교육의 핵심을 이루어야 할 지속가능 개념이 개발이라는 보다 좁은 주제로 국한될 소지를 제공한다는 비판 또한 제기할 수 있다.

### 3) 연결중심성 분석

의미연결망을 통해 분석된 핵심어 간의 연결성 및 중심성을 보다 심층적으로 분석하기 위해 핵심어들의 연결중심성(degree centrality)을 분석하였다. 연결중심성이란 의미연결망에서 핵심어들이 다른 핵심어들과 연결된 관계를 계량화하여 의미연결망에서 얼마나 중심적인 위치에 존재하는가를 알려 주는 정도를 나타내는 개념으로, 어떠한 핵심어가 의미연결망에 존재하는 다른 핵심어들로부터 선택된 정도를 바탕으로 산출된다(김종욱·김민규, 2013; 조은설, 2013). 즉, 연결중심성이 높을수록 의미연결망에서

중심적인 위치를 차지하는 허브에 가깝다고 볼 수 있다.

본 연구에서 도출된 26개 핵심어들의 연결중심성을 Ucinet을 활용하여 분석한 결과를 표 3에 정리하였다. 표 3에서 살펴볼 수 있듯이, 연결중심성이 가장 높은 핵심어는 러시아, 중국, 일본이며 이 외에도 나라, 우리나라 등 국가 관련 핵심어들이 연결중심성이 높다는 특성을 관찰할 수 있다. 이는 앞서 의미연결망 분석에서 도출되었던, 2009 개정 사회과 지리영역 교육과정 성취기준이 국가중심적인 특성을 갖고 있음을 한층 강하게 지지하는 결과로 해석된다. 반면 세계 시민은 26개 핵심어 중에서 가장 연결중심성이 낮으며, 그 정도는 국토, 다양성 등 연결중심성이 낮은 다른 핵심어들과 비교해도 현저한 수준이다<sup>3)</sup>. 더불어 다양성, 지속가능 등 세계시민교육과 관련성이 높은 핵심어들 또한 대체로 연결중심성이 낮은 패턴을 보이고 있다. 이 또한 의미연결망 분석에서 논의된 내용, 즉 세계시민교육 관련 요소들이 교육과정 성취기준에 언급되어 있기는 하지만 관련된 지리교육 개념 및 내용들과 강하게 연결되지 못하고 주변부를 맴돌거나 고립되는 양상을 보이고 있음을 뒷받침한다. 종합하면 핵심어들의 연결중심성 분석을 통하여, 2009 개정 초등사회과 지리영역 교육과정은 국가중심적

성격이 강한 구조를 가지며, 세계시민교육 관련 요소가 언급되어 있지만 교육과정 내에서 중심적인 위치를 차지한다기보다는 주변부에 위치하거나 고립되는 양상을 보이고 있음을 다시 한 번 확인할 수 있다.

## 5. 결론 및 논의

세계화로 인해 세계는 국민국가 중심으로 이루어졌던 기존의 근대성에서 벗어나, 투과적 경계, 세계공동체, 네트워크, 다중스케일 등 세계화 시대에 걸맞는 새로운 모습으로 점차 변모해 가고 있다. 이에 따라 정치, 경제, 문화, 안보 등 사회 전분야에 걸쳐 세계화에 부응하려는 노력과 시도가 이루어지고 있다. 이 같은 세계화에 대한 대응이라는 과제는 교육적으로도 예외가 아니다. 세계화는 오늘날 교육학적으로도 중요한 연구주제로 떠오르고 있으며, 국제이해 교육, 다문화교육 등 세계화에 발맞추기 위한 교육적 시도 또한 활발하게 이루어지고 있다. 그 중에서도 세계공동체의 일원인 세계시민이 갖추어야 할 세계시민성 함양에 초점을 맞춘 세계시민교육은, 국가간의 경계가 투과적으로 전환되고 세계공동체의 필요성

표 3. 핵심어들의 연결중심성

| 순위 | 핵심어  | 연결중심성 | 순위 | 핵심어  | 연결중심성 |
|----|------|-------|----|------|-------|
| 1  | 러시아  | 6.369 | 14 | 환경   | 3.129 |
| 1  | 일본   | 6.369 | 15 | 관련성  | 2.904 |
| 1  | 중국   | 6.369 | 15 | 갈등   | 2.816 |
| 4  | 이해   | 5.370 | 17 | 협력   | 2.816 |
| 5  | 나라   | 5.198 | 18 | 관계   | 2.764 |
| 6  | 차이   | 5.177 | 19 | 유사성  | 2.263 |
| 7  | 우리나라 | 4.822 | 19 | 경관   | 1.959 |
| 8  | 영역   | 4.741 | 21 | 생활모습 | 1.959 |
| 9  | 위치   | 4.741 | 22 | 개발   | 1.650 |
| 9  | 지구본  | 4.741 | 23 | 지속가능 | 1.383 |
| 9  | 지도   | 4.741 | 24 | 국토   | 1.211 |
| 12 | 세계   | 4.355 | 25 | 다양성  | 1.069 |
| 13 | 특성   | 3.664 | 26 | 세계시민 | 0.333 |

및 중요성이 증대되는 세계화의 특성에 비추어볼 때 교육적·사회적 의의가 적지 않다. 단적으로 2009 개정 교육과정에서 추구하는 인간상 가운데 ‘세계시민’이 명시적으로 언급되어 있다는 사실(교육부, 2013)은, 세계시민교육의 위상과 중요성을 보여주는 대표적인 사례로 해석할 수 있다. 더욱이 지리교육은 세계라는 공간을 직접적으로 다루는 교과라는 점에서, 세계시민교육과의 관련성은 다른 교과들과 비교했을 때에도 특히 높다고 할 수 있다.

본 연구는 현행 초등지리 교육과정인 2009 개정 초등사회과 지리영역 교육과정 중에서도 5-6학년군의 성취기준을 대상으로, 세계시민교육의 요소가 구체적으로 어떠한 구조적 패턴과 특성을 이루면서 반영되어 있는가의 여부를 KrKwic 및 Ucinet/NetDraw를 활용하여 내용분석 기법을 통해 분석하였다. 분석결과 교육과정 성취기준의 전체적인 구조는 주로 국가 중심적인 성격이 강하며, 우리나라 및 주변국들을 중심으로 하는 구조적 패턴을 확인할 수 있었다. 이와 더불어 환경 및 지리 자료와 기능 또한 교육과정의 전체 구조 속에서 허브에 해당하는 위치를 점하고 있었다. 이 같은 구조 속에서 세계시민교육의 주요 요소들은 대체로 주변부를 맴도는 패턴을 보이고 있다. 특히 세계시민교육의 핵심 개념에 해당하는 세계시민의 경우에는, 세계를 제외한 다른 핵심개념들과는 직접적으로 연결되지 않았을 뿐만 아니라 연결중심성 역시 매우 낮은 등 교육과정 성취기준 속에서 위치상 극히 주변적일 뿐만 아니라 중요성 또한 낮음을 확인할 수 있다. 세계시민, 지속가능, 협력, 갈등, 다양성 등 세계시민교육에서 중요시하는 다른 개념들 역시 의미연결망에서의 점하는 위치 및 연결중심성의 정도 모두 핵심적이라기보다는 주변적인 특성을 보였다. 그러다 보니 세계시민교육이 교육과정 속에서 관련 개념들과 충분히 연결되면서 지리교육적으로 중요한 역할을 할 수 있는 구조가 아닌, 국가 중심적인 성격이 강한 구조를 가진 교육과정 성취기준 속에서 주변부를 맴돌거나 또는 고립되는 양상을 보였다. 더불어 세계시민교육 관련 요소들은 지도, 위치, 지구본 등 지리 고유의 지식, 기능, 자료 등과도 연결성이 미미하였다. 이는 그만큼 초등지리 교육과정 속에서 세

계시민교육이 차지하는 교과교육적 위상과 중요성이 높지 않음을 더더욱 선명히 보여주는 결과로도 해석된다. 더불어 분석대상인 5-6학년군 지리영역 교육과정은 세계에 대한 내용을 다루고 있지만 실질적으로는 세계 전체보다는 러시아, 일본, 중국 등 한반도에 인접한 몇몇 국가들에 대한 내용에 치우친 경향 또한 확인할 수 있었다.

세계시민교육적 관점 및 세계화의 특성을 고려해 보면, 이러한 2009 초등사회과 지리영역 교육과정의 구조와 특징에 대하여 다음과 같이 제언할 수 있다.

첫째, 세계시민교육적 요소가 선연적인 수준을 넘어 교육과정상에 한층 실질적으로 반영될 수 있도록 할 필요성이 제기된다. 물론 세계시민교육은 지리교육이 추구해야 할 절대적인 목표나 과제라기보다는, 하나의 교육적 요소 또는 사조에 해당하는 측면이 강하다. 단적으로 세계화 시대라고 하여 무조건 세계시민교육적 관점만이 요청되는 것은 아니며, 국제이해 교육이나 다문화교육 등이 가진 교육적 중요성 또한 그보다 낮다고 볼 근거도 없다. 하지만 앞서 살펴보았듯이 세계화는 세계라는 공간, 그리고 국가가 가진 기존의 속성 등에 변화를 수반한다. 이러한 현실을 고려하면, 세계시민교육이 지리교육의 지상 목표라고는 단정짓기 어려울지 모르지만 중요하게 반영될 요소임은 부인하기 어렵다. 단적으로 2009 개정 교육과정이 추구하는 목표에도 세계시민 육성이 명시되어 있다. 따라서 세계를 국가는 물론 세계공동체, 세계시민 등 세계시민교육적 관점에서 접근한다는 명제는 지리교육적으로도 중요성이 높다. 이러한 점에서, 세계시민교육적 요소들이 지리교육의 여러 내용들과 보다 밀접한 연결성을 갖도록 재구성함으로써 환경 문제 및 지속가능한 개발, 갈등과 협력, 다양성의 존중 등 세계화와 긴밀하게 관련되는 주제들을 세계화에 한층 적합성 높은 형태로 접근하도록 할 필요성이 제기된다.

둘째, 세계에 대한 내용구성 역시 특정 국가에 치중하기보다는 세계 전체의 다양한 나라와 지역에 보다 초점을 맞추는 방향으로 재구성할 필요성이 제기된다. 물론 이들 국가들은 인접국인데다 한국과의 관련성 및 의존성도 특히 높다는 점에서(정두용, 2009;



홍성원, 2005; Shambaugh, 2003), 이들의 (한국에서 갖는)지리교육적 중요성 또한 무시하기 어렵다는 주장도 제기될 수 있다. 하지만 지리교육—그 중에서도 세계지리—의 우선적인 목표는 특정 국가나 지역보다는 세계 전체에 대한 이해에 있다(Lambert and Balderstone, 2010). 특히 초등지리교육은 교과교육을 통해 세계에 대한 이해가 이루어지는 첫 단계에 해당하는만큼, 특정 지역이나 국가를 넘어선 전세계에 대한 이해를 추구하는 방향으로 초등지리교육을 구성·설계할 필요성은 더욱 절실하다. 더욱이 지평확대모형에 대한 비판을 제기한 연구자들이 학생들의 흥미도 및 대중매체의 발달 등을 근거로 초등학교 등 저학년에서부터 세계 스케일 위주의 지리교육을 진행할 필요가 있다는 논의를 제기한 사례(김재일, 2005; 김재일, 2008; 류재명, 2002)는, 특히 초등지리교육에서 이처럼 세계 전체를 대상으로 교육을 실시하고 교육과정을 편성할 필요성을 더한층 뒷받침한다. 즉, 지리교육, 그 중에서도 특히 초등지리교육은 특정 국가에 치우치지보다는 세계의 다양한 측면에 대한 이해가 이루어지도록 하는데 초점을 맞추어 계획·실시될 필요가 있다—이는 세계공동체의 이념에 토대를 둔 세계시민교육의 지리교육적 실천과 관계 깊은 문제이기도 하다. 따라서 세계시민교육의 이념과 정신을 토대로 세계를 보다 폭넓고 다양하게 접근할 수 있도록 교육과정을 재구성할 필요성 또한 제기해 본다. 이를 통해서 세계에 대한 인식을 세계화 시대에 보다 적합한 방향으로 이끌어갈 수 있으면서도 학생들의 현실에 한층 적합성을 갖는 초등지리 교육과정을 구성할 수 있을 것이다—이는 초등지리교육을 통해서 세계시민교육을 실천하는데 있어 중요성이 높은 조건이기도 하다.

마지막으로 본 연구와 관계된 후속연구 방향에 대해서 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 첫째, 교육과정 개선은 단지 부족한 부분을 추가하는 수준에서 그칠 문제가 아니며, 교육과정 시수의 문제, 교과에 반영되어야 할 다양한 요소들 간의 균형과 형평성 등 다양한 요인들이 고려될 필요가 있다. 따라서 초등지리 교육과정에 대한 세계시민성 교육 요소의 반영이라는 주제가 실제 교육과정에 보다 효과적으로 반영되

기 위해서는, 이와 같은 현실을 고려하여 어떤 수준에서 세계시민성교육 관련 요소들을 어느 정도로 반영할 것인가에 대한 보다 구체적인 논의가 이루어질 필요가 있다. 둘째, 세계시민성교육은 초등지리 뿐만 아니라 지리교과 전반에 걸쳐 다루어질 필요가 있는 주제인만큼, 중등지리 교육과정에 초점을 맞춘 연구라든가 초·중등 지리교육 간의 관련성 및 차이 등에 주목한 연구와 같은 관련 후속연구 또한 요구된다. 셋째, 다문화교육, 국제이해교육 및 세계시민교육과 유사하거나 관계 깊은 교육사조들과의 비교 및 대조를 통하여, 단순히 ‘세계시민교육을 적용하느냐’의 여부를 넘어서 세계화 시대에 한층 높은 적합성을 가지는 지리교육이라는 주제를 보다 심층적으로 다룰 수 있는 후속연구의 필요성 또한 제기해 본다.

## 감사의 글

본 연구가 한 편의 논문으로 발전할 수 있도록 조언과 도움을 아끼지 않으셨던 대구교대 송언근 교수님, 한국교원대 권정화 교수님, 압구정고 박병석 선생님, 중경고 송명주 선생님, 의성북부초 김재일 선생님, 서울대 지리교육과에서 수학중인 최재영 학생, 경기광주고 서은정 선생님, 그리고 세 분의 심사위원분들께 진심으로 감사드립니다. 마지막으로 논문 심사 진행과 관련한 여러 질문에 매우 친절하게 답해주신 대한지리학회 편집위원장 김성환 교수님께도 다시 한번 감사드립니다.

## 주

- 1) 일례로 Wade(2004)는 남북문제의 심화 등 세계경제의 불평등 심화 문제가 신자유주의적 세계화에 따른 부작용이라고 지적하면서, 이에 대한 대안으로 이 같은 불평등 문제의 해결이 세계화의 유지 및 발전의 선결조건이라는 인식의 전환에 토대한 부의 재분배를 제안한 바 있다.
- 2) 이 같은 세계시민교육의 특성을 김민성(2013, 61)은 ‘세계시민교육은 자국의 경계를 흐릿하게 하고 세계시민의 일

- 원으로서 인류공동체의 발전에 관심을 가진다'라고 표현한 바 있다.
- 3) 예컨대 박배균(2012)은 기존의 국민국가 중심의 논리에서 벗어나, 투과적 경계 및 네트워크를 토대로 세계 및 지역을 다양한 스케일에 존재하는 행위자들 간의 상호작용이라는 측면으로 접근하는 다중스케일적 접근의 지리학적 적용을 제안한 바 있다.
  - 4) 일레로 김민성(2013)은 비판적 세계시민교육적 관점에 입각한 지리수업을 통해 아프리카를 빈곤하고 지개발된 지역으로 간주하는 부정적 편견을 개선하고 경제발전을 위한 노력과 성과 등 보다 현실적인 이해를 이끌어낼 수 있으며, 이를 통해 비판적 세계시민성을 함양할 수 있다는 논의를 제시한 바 있다.
  - 5) 쾌적하고 안전한 환경을 평등하게 누릴 수 있는 권리에 대한 보장, 그리고 환경 존중 및 보호 의식에 토대한 의사결정을 핵심으로 하는 사회정의의 개념(Holifield, 2012).
  - 6) 세계시민교육 역시 세계를 기존의 국민국가를 절대시하는 관점에서 벗어나 접근하는 교육사조이지, 국가를 완전히 부정하거나 무시하는 교육사조는 아니다. 또한 국제이해교육 역시 세계화로 인해 그 교육적·사회적 중요성이 증대되고 있으며, 국내외에서도 국제이해교육 관련 학회가 창설되고 국제이해교육을 주제로 한 연구 및 논문 출간이 활발히 이루어지고 있다(김선미, 2014; 성열관, 2010; 한건수·한경구, 2011; Sato, 2004).
  - 7) 개발자는 웹사이트(박한우 영남대학교 교수 웹사이트)를 통해 KrKwic을 배포하고 있으며, 이 웹사이트에는 순수 연구목적에 한해 KrKwic을 무료로 내려받아 활용할 수 있음이 명시되어 있다. 개발자 웹사이트(박한우 영남대학교 교수 웹사이트)에는 이 두 파일이 모두 탑재되어 있으며, 연구자의 PC 운영체제에 따라서 선택하여 활용하면 된다.
  - 8) 본래는 krtext.exe 파일이 이 기능을 수행하였으나, PC의 64bit 운영체제 보급이 확산되면서 32bit에 기반한 이 파일 대신 64bit용으로 개발된 krword.exe 파일이 추가 보급되었다. 참고로 본 연구에서는 krword.exe 파일을 사용하였다.
  - 9) KrKwic을 통한 내용분석 방법에 관한 부분은 박한우·Leydesdorff(2004, 1382-1385)을 발췌·요약하여 작성했음을 밝혀 둔다. 이 논문은 개발자인 박한우가 KrKwic의 매뉴얼로 배포하고 있다(박한우 영남대학교 교수 웹사이트).
  - 10) 개발자 웹사이트(박한우 영남대학교 웹사이트)에는 이 중에서도 특히 Pajek이 KrKwic에 적합성이 높다고 언급되어 있다. 다만 연구자가 Pajek과 UciNet을 모두 활용해본 결과 Pajek보다는 UciNet이 분석결과의 시각화에 보다 효과적이라고 판단되어, 후술하는 내용과 같이 UciNet을 활용

- 하였다.
- 11) 이 세 전문가들은 모두 대학원에서 지리교육학을 전공하였다.
  - 12) 이는 내용분석이 단순히 핵심어의 출현빈도만을 분석하는 것이 아니라, 핵심어들이 이루는 패턴과 구조를 분석하는데 초점을 맞춘 기법임을 보여주는 결과이다. 다시 말해서, 단순히 출현빈도가 높은 핵심어가 중요한 개념이 아니라 의미연결망 속에서 중심적인 위치를 차지하며 여타 개념들과 강하게 연결되는 핵심어가 중요한 개념이라고 보아야 한다.
  - 13) 26개 핵심어들 가운데 유일하게 연결중심성이 소숫점 이하인 핵심어이다.

### 참고문헌

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

고수정·김순양, 2013, “복지행정분야 연구논문의 경향 분석: Network Text Analysis를 중심으로,” 한국사회와 행정연구, 24(2), 211-234.

교육부, 2007, 2007 개정 교육과정: 초등학교 총론, 국가교육과정 정보센터 웹사이트(<http://ncic.go.kr/nation.kri.org.inventoryList.do?pOrgNo=10043466>, 최종접속일: 2014.8.25.).

교육부, 2011, 2009 개정 초등학교 교육과정: 사회-내용체계, 국가교육과정 정보센터 웹사이트(<http://ncic.go.kr/nation.kri.org.inventoryList.do?pOrgNo=10030144>, 최종접속일: 2014.8.11.).

교육부, 2013, 2009 개정 교육과정: 초등학교 총론, 국가교육과정 정보센터 웹사이트(<http://ncic.go.kr/nation.kri.org.inventoryList.do?pOrgNo=10026928>, 최종접속일: 2014.8.11.).

권정화, 2010, “지리 교육의 미래를 위한 구도 설정,” 대한지리학회지, 45(6), 711-720.

김경수·김석우, 2009, “10학년 사회 교과서의 국제이해교육에 대한 서술내용 분석,” 교과교육학 연구, 13(2), 279-298.

김기정, 1997, “미국의 세계교육 현황,” 국제정치논총, 36, 503-522.

김다원, 2011, “동아시아 상호 이해를 위한 문화 다양성

- 교육의 시론적 연구: 「인간관계와 생활습관」 문화를 중심으로,” 대한지리학회지, 46(1), 100-114.
- 김민성, 2013, “비판적 세계시민성을 통한 지리 교과서 재구성 전략: 르완다를 사례로,” 사회과교육, 52(2), 59-72.
- 김선미, 2014, “일본 국제이해교육학회 제24회 연구대회 참관기,” 국제이해교육연구, 9(1), 95-98.
- 김재일, 2005, “초등학생들의 사회와 학습내용 선호도에 관한 연구: 지리 영역에서의 스케일을 중심으로,” 사회과교육, 44(3), 173-194.
- 김재일, 2008, “초등 사회과 공간 계열에 대한 교사 인식도 연구: 지리 영역을 대상으로,” 사회과교육, 47(4), 35-58.
- 김진희, 2011, “다문화시대의 한국과 호주의 국제이해교육 특성과 과제,” 비교교육연구, 21(1), 31-63.
- 류재명, 2002, “한국 지리교육과정의 개선 방향 설정에 관한 연구,” 한국지리환경교육학회지, 10(1), 27-40.
- 박배균, 2012, “한국학 연구에서 사회-공간론적 관점의 필요성에 대한 소고,” 대한지리학회지, 47(1), 37-59.
- 박성희, 2009, “제 17대 대통령 후보 합동 토론 언어네트워크 분석: 북한 관련 이슈를 중심으로,” 한국언론정보학보, 220-254.
- 박순호, 2011, “다문화교육에 대한 대구시 초·중등학교 교사인식에 관한 연구,” 사회과교육연구, 18(1), 1-17.
- 박한우 영남대학교 교수 웹사이트 (<http://www.hanpark.net/index2.asp>, 최종 접속일: 2014.10.21.).
- 박한우·Leydesdorff, 2004, “한국어의 내용분석을 위한 KrKwic 프로그램의 이해와 적용: Daum.net에서 제공된 지역혁신에 관한 뉴스를 대상으로,” Journal of the Korean Data Analysis Society, 6(5), 1377-1387.
- 배미애, 2004, “세계교육과 다문화교육의 연계 및 지리교과에서의 의의,” 교과교육학연구, 8(1), 105-122.
- 변창흠, 2006, “지속가능성 기준으로 본 대규모 정책개발 사업의 평가,” 공간과 사회, 통권 26호, 120-153.
- 성열관, 2010, “교육과정 문서에 나타난 국제교육의 관점과 개념 분석: 영국 국가교육과정 지침을 중심으로,” 교육문제연구, 37, 23-42.
- 이태주·김다원, 2010, “지리교육에서 세계시민의식 함양을 위한 개발교육의 방향 연구,” 대한지리학회지, 45(2), 293-317.
- 정덕호·조규성·유대영, 2013, “소집단 활동에서 과학 영재들의 집단 내 의사소통 지위와 언어네트워크,” 한국지구과학회지, 34(2), 148-161.
- 정두용, 2009, 왜 미국, 중국, 일본, 러시아인가? 교육과 학사.
- 조은설, 2013, “우리나라 여성정책연구의 이슈변화에 대한 네트워크 분석,” 한국정책과학회보, 17(1), 119-148.
- 조철기, 2013, “글로벌 시민성교육과 지리교육의 관계,” 한국지역지리학회지, 19(1), 162-180.
- 최병두, 2011, “다문화사회와 지구·지방적 시민성: 일본의 다문화공생 개념과 관련하여,” 한국지역지리학회지, 17(2), 181-203.
- 최병두, 2012, “초국적 이주와 한국의 사회공간적 변화,” 대한지리학회지, 47(1), 13-36.
- 최용규·이광원, 2011, “초등학교 다문화 역사교육의 방안 탐색,” 사회과교육연구, 18(1), 65-80.
- 최정순·설규주, 2014, “사회과 교육과정 성취기준 진술 방식 및 구조 분석: 2009 개정 사회과 교육과정의 경제 영역을 중심으로,” 사회과교육, 53(2), 1-19.
- 한건수·한경우, 2011, “다문화주의를 넘어서 문화다양성과 국제이해교육으로,” 국제이해교육연구, 6(1), 1-33.
- 한희경, 2011, “비판적 세계 시민성 함양을 위한 세계지리 내용의 재구성 방안: 사과의 매개로서 ‘경제 지역’과 지중해 지역의 사례,” 한국지리환경교육학회지, 19(2), 241-259.
- 홍성원, 2009, “부산, 경남지방의 러시아 극동지방과의 경제협력에 관한 연구: 일본 북해도와 중국 동북삼성의 사례를 중심으로,” 국제지역연구, 9(1), 349-378.
- Anderson, J., Askins, K., Cook, I., Desforges, L., Evans, J., Fannin, M., Fuller, D., Griffiths, H., Lambert, D., Lee, R., McLeaby, J., Mayblin, L., Morgan, J., Payne, B., Pykett, J., Roberts, R., and Skelton, T., 2008, What is geography’s contribution to making citizens? *Geography*, 93(1), 34-39.
- Andrzejewski, J., and Alessio, J., 1999, Education for global citizenship and social responsibility, *Progressive Perspectives*, 1(2), 2-17.

- Bailis, R., and Baka, J., 2011, Constructing sustainable biofuels: Governance of the emerging biofuel economy, *Annals of the Association of American Geographers*, 101(4), 827-838.
- Bartelson, J., 2009, *Visions of World Community*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Berg, B. L., and Lune, H., 2004, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Vol. 5, Boston: Pearson.
- Bourn, D., 2012, Global learning and subject knowledge, *Development Education Research Centre*, 4, 4-38.
- Buckley, P. J., and Ghauri, P. N., 2003, Globalisation, economic geography and the strategy of multinational enterprises, *Journal of International Business Studies*, 35, 81-98.
- Davies, I., 2006, Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- Davies, I., Evans, M., and Reid, A., 2005, Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education,' *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.
- Diener, A. C., and Hagen, J., 2009, Theorizing borders in a 'borderless world: Globalization, territory, and identity, *Geography Compass*, 3(3), 1196-1216.
- Dower, N., 2000, The idea of global citizenship-A sympathetic assessment. *Global Society*, 14(4), 553-567.
- Elo, S., and Kyngäs, H., 2008, The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Georgiou, M., 2005, Diasporic media across Europe: Multicultural societies and the universalism-particularism continuum, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(3), 481-498.
- Gritsch, M. 2005, The nation-state and economic globalization: soft geo-politics and increased state autonomy? *Review of International Political Economy*, 12(1), 1-25.
- Hansen, D. T., 2009, Walking with Diogenes: Cosmopolitan accents in philosophy and education, in Kerdeman, D.(ed.), *Philosophy of Education Archive 2009*, Urbana, IL: Philosophy of Education Society, 1-13.
- Held, D., 1997, Globalization and cosmopolitan democracy, *Peace Review*, 9(3), 309-314.
- Hicks, D., and Holden, C., 2007, *Teaching the Global Dimension*, Oxon, UK: Routledge.
- Holifield, 2002, Environmental justice as recognition and participation in risk assessment: Negotiating and translating health risk as at a superfund site in Indian country, *Annals of the Association of American Geographers*, 102, 3, 591-613.
- Hsieh, H. F., and Shannon, S. E., 2005, Three approaches to qualitative content analysis, *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Kali, R., and Reyes, J., 2007, The architecture of globalization: A network approach to international economic integration, *Journal of International Business Studies*, 38(4), 595-620.
- Küng, H., 2004, *Global Responsibility: In Search of a New World Ethic*, Eugene, OR: Wipf and Stock Publishers.
- Lambert, D., and Balderstone, D., 2010, *Learning to Teach Geography in the Secondary School*(2<sup>nd</sup> Edition), New York, NY: Routledge.
- Lambert, D., Morgan, A., and Swift, D., 2004, *Geography: The Global Dimension. Learning Skills for a Global Society*, London: DEA.
- Lee, D., and Ryu, J., 2013, How to design and present texts to cultivate balanced regional images in geography education, *Journal of Geography*, 112(4), 143-155.
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., and Bracken, C. C., 2002, Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability, *Human Communication Research*, 28(4), 587-604.
- Myers, J. P., 2006, Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the U.S. *Theory and Research in Social Education*, 34(3), 370-394.
- Olausson, U., 2009, Global warming—global responsibility? Media frames of collective action and scientific certainty, *Public Understanding of Science*, 18, 421-436.
- Parekh, B., 2003, Cosmopolitanism and Global Citizenship, *Review of International Studies*, 29, 3-17.



- Rawling, E., 2007, *Planning Your Key Stage 3 Geography Curriculum*, Sheffield, UK: The Geographical Association.
- Robinson, W. I., 2008, *Latin America and Global Capitalism: A Critical Globalization Perspective*, Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Roman, L. G., 2003, Education and the contested meanings of 'global citizenship,' *Journal of Educational Change*, 4, 269-293.
- Sassen, S., 2003, Globalization or denationalization? *Review of International Political Economy*, 10(1), 1-22.
- Sato, C., 2004, Education for international understanding in Japan: Japanese self-identification and the discourse of internationalization after the Second World War, *Intercultural Education*, 15(2), 209-219.
- Scheve, K. F., and Slaughter, M. J., 2007, A new deal for globalization, *Foreign Affairs*, 86(4), 34-47.
- Schweisfurth, M., 2006, Education for global citizenship: Teacher agency and curricular structure in Ontario Schools, *Educational Review*, 58(1), 41-50.
- Scott, A. J., and Storptter, M., 2003, Regions, globalization, development, *Regional Studies*, 37(6&7), 579-593.
- Shambaugh, D., 2003, China and the Korean peninsula: Playing for the long term, *The Washington Quarterly*, 26(2), 43-56.
- Spring, J., 2008, Research on globalization and education, *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- Stemler, S., 2001, An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 137-146.
- Swyngedouw, E., 2004, Globalisation or 'glocalisation'? Networks, territories, and rescaling, *Cambridge Review of International Affairs*, 17(1), 25-48.
- Turner, B. S., 2002, Cosmopolitan virtue, globalization and patriotism, *Theory, Culture & Society*, 19(1-2), 45-63.
- Wade, R. H., 2004, Is globalization reducing poverty and inequality? *World Development*, 32(4), 567-589.
- Waltz, K. N., 1999, Globalization and governance, *Political Science and Politics*, 32(4), 693-700.
- Wolf, M., 2001, Will the nation-state survive globalization? *Foreign Affairs*, 80(1), 178-190.
- Young, I. M., 2006, Responsibility and global justice: a social connection model, *Social Philosophy and Policy*, 23(1), 102-130.
- Zhang, X., and Zhang, K. H., 2003, How does globalisation affect regional inequality within a developing country? Evidence from China, *Journal of Developmental Studies*, 39(4), 47-67.
- 교신: 이동민, 500-757, 광주광역시 북구 용봉로 77, 전남대학교 사범대학 지리교육과(이메일: dr.dongminlee@gmail.com, 전화: 010-4140-3849)
- Correspondence: Dong-min Lee, Department of Geography Education, Chonnam National University, 77 Yonbong-ro, Buk-gu, Gwangju Metropolitan City 500-757, Republic of Korea (e-mail: dr.dongminlee@gmail.com)
- 최초투고일 2014. 9. 22  
수정일 2014. 12. 14  
최종접수일 2014. 12. 19