

# 일본 지리교육과정을 통해 본 개발교육의 도입과 전개

조 철 기\*

## Development Education Implicit in Geography Curriculum in Japan

Cho, Chul-Ki\*

**요약** : 개발교육은 1960년대 이후 유럽의 일부 선진국을 중심으로 출현하기 시작했다. 일본은 1960년대 고도의 경제 성장과 1970년대 후반 삶의 질에 대한 자각이 이루어지면서 개발교육에 관심을 가지기 시작했다. 유럽과 마찬가지로 일본의 개발교육은 개발NGO의 주도하에 일반 시민을 대상으로 진행되었다. 그러나 외무성 산하의 일본국제협력기구(JICA)와 문부성의 협력 속에 개발교육은 공교육으로 점차 스며들기 시작한다. 일본의 학교교육에서 개발교육은 범교과적인 학습을 위한 종합학습 시간과 개별 교과와 학습을 통해 이루어진다. 학습지도요령 및 교과서를 통해 볼 때, 지리 교과와 경우 1960년대 후반에서 1970년대 후반에 이르는 시기에는 세계 속의 일본인 육성을 강조한 개발교육의 맹아기라고 할 수 있다. 그러나 1980년대 후반에 접어들면서 지리교육과정에는 큰 변화가 이루어지는데, 그것은 지구적 시민성 육성을 강조하면서 본격적으로 개발교육이 실시되게 된 것이다. 그리고 1990년대 후반에는 지리교육과정에서 개발교육을 더욱 강조하면서 개발교육이 최고로 확장된 시기라고 할 수 있다. 그러나 2009년에 이루어진 가장 최근의 지리교육과정 개정에서는 개발교육에 대한 강조가 다소 주춤해지는 성숙기를 경험하고 있다고 할 수 있다.

**주요어** : 개발교육, 삶의 질, 개발NGO, 종합학습, 지리교육과정, 지구적 시민성

**Abstract** : Development education started in some of developed countries of Europe since 1960s. Japan was interested in the development education with realizing the importance of quality of life in the late of 1970s after high economical growth in 1960s. Just like Europe, development education in Japan was done to citizen by development NGOs. But under close cooperation with JICA and MOE, development education was gradually absorbed in formal education. Development education in Japan is done through interdisciplinary studies and the subjects. Geography national curriculum and textbooks in Japan show that the subject aimed to nurture Japanese in the world in the period from the late of 1960s to the late of 1970s. Thus the period can be named the sprouting time of education of development. But with entering the late of 1980s, geography national curriculum started to focus on fostering global citizenship to students. The turn in the educational aims can be counted as practical start of education of development. And education of development through geography was extended the most in the late of 1990s. But in the recent revised geography national curriculum, emphasis on education of development is reduced a little. It can be told that education of development in Japan arrives at the level of the full growth.

**Key Words** : development education, quality of life, development NGO, interdisciplinary studies, geography curriculum, global citizenship

## 1. 서론

세계화와 우리나라의 국제적 위상의 상승으로 인하여 ‘글로벌 시민성’은 학생들이 함양해야 할 중요한 역량이 되고 있다(교육과학기술부, 2011, 1). 그리고 학교교육을 통해 학생들에게 길러주어야 할 핵심역량 중의 하나로 글로벌 역량(global competency)이 강조되고 있다. Haubrich(2009)는 세계화 시대에 지리교육은 무엇보다도 학생들에게 ‘글로벌 리더십’, ‘글로벌 윤리’, ‘글로벌 책임감’을

길러주어야 한다고 강조하고 있다.

사실 이와 같이 학교교육을 통한 글로벌 시민의 육성에 대한 강조는 비단 최근의 일이 아니다. 일찍이 1960년대 이후 서구 선진국은 글로벌 교육(global education) 또는 글로벌 학습(global learning), 국제이해교육(education for international understanding), 개발교육(development education) 등 다양한 이름 하에 글로벌 시민 육성을 강조해오고 있다. 그러나 우리나라를 비롯한 아시아, 아프리카, 남미의 대부분 국가들은 서구 국가들에 비해 상대

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

적으로 경제적으로 낙후되어 선진국이 실시해 온 다양한 글로벌 교육의 수혜국이었기 때문에, 자연스럽게 이에 대한 관심이 적을 수밖에 없었다.

그러나 1960년대 이후 급격한 경제발전을 통해 선진국으로 진입한 일본을 필두로, 우리나라 역시 1990년대 이후 공적개발원조(ODA: Official Development Assistance) 공여국으로서 선진국의 지위를 공고히 하고 있다. 그리하여 우리나라에서도 이를 반영하듯 최근 개발교육에 대한 필요성과 관심이 증대하고 있다(고미나·조철기, 2010; 이태주·김다원, 2010; 박에스더, 2011). 현재 우리나라가 개발교육을 통한 글로벌 시민 육성의 시작 단계에 있다면, 일본은 우리보다 이를 일찍이 경험했음에 틀림없다. 서구 선진국들이 비슷한 시기에 개발교육에 집중하였다면, 일본의 경우 그들과는 시간적 간격을 두고 개발교육에 관심을 가지기 시작했다. 이러한 일본의 개발교육에 대한 연구는 일본의 개발NGO와 관련하여 진행되었을 뿐(최은봉·박명희, 2006), 공교육 차원에 대한 연구는 거의 없는 실정이다.

우리나라보다 먼저 경제성장을 통해 선진국에 진입한 일본이 글로벌 시민 육성이라는 시대적, 국가적, 사회적 요구 사항을 학교 교육과정, 특히 지리교육과정 및 교과서에 어떻게 수용하여 왔는지를 고찰한다면, 글로벌 시민 육성을 위한 지리교육과정을 설계하고 이를 교수하는데 도움이 될 것이다. 따라서 이 연구는 일본의 지리교육계가 글로벌 시민성 육성을 위한 개발교육을 어떻게 전개해 왔는지를 분석하여, 그 함의를 도출하고자 한다.

## 2. 일본에서의 개발교육의 전개 양상

### 1) 개발교육이란 무엇인가?

개발교육에 대한 명확한 정의를 내리기는 쉽지 않다. 왜냐하면 개발교육에 대한 정의는 시대마다, 그리고 이를 정의하는 기관에 따라 다소 다르기 때문이다. 일본의 개발교육을 대표하는 단체인 개발교육협회(開發教育協議會, 1998, 4)는 개발교육을 “개발에 대한 다양한 문제의 ‘이해’, 바람직한 개발의 방향에 대한 ‘성찰’, 공생할 수 있는 공정

한 지역 만들기예의 ‘참여’를 목표로 하는 교육활동”으로 정의한다. 이를 실현하기 위한 구체적인 목표로, 개발을 생각하는 기초로서 인간 존엄성과 세계 문화의 다양성에 대한 이해, 세계 각 지역의 빈곤 및 격차의 현상과 원인에 대한 이해, 개발문제와 환경과피와 같은 지구적 과제에 대한 상세한 이해, 개발을 둘러싼 문제와 자신과의 관계에 대한 인식, 개발과 관련된 문제를 극복하기 위한 노력 및 시도를 알고 참여할 수 있는 능력과 태도의 배양을 제시하고 있다(開發教育協議會, 1998, 4-5). 이를 종합하면 개발교육은 개개인이 개발을 둘러싼 다양한 문제를 이해하고, 개발에 대한 바람직한 자세를 가지며, 함께 살아갈 수 있는 공정한 세계를 만드는 데 참여하는 것을 목적으로 한 교육활동이라고 할 수 있다.

개발교육의 목적은 시대에 따라 계속해서 변화왔다. 개발교육은 1960년대를 전후하여 남북문제에 대한 관심이 높아지면서 서구 여러 국가의 시민활동으로부터 시작하였다(田中治彦, 1994). 처음에는 개발도상국(또는 제3세계)의 빈곤 상태를 비롯하여 선진국과 개발도상국의 정치적·경제적 관계를 이해시키려는데 주안점을 두었다. 그러나 개발도상국의 빈곤이 자신들의 문제가 아니라 선진국의 착취에 의한 산물, 즉 세계경제의 구조적 원인에 기인한다는 인식으로의 전환이 나타났다. 따라서 선진국의 생활양식이 변하지 않는 한 남북간의 격차는 줄어들지 않는다는 인식이 팽배하기 시작했다.

게다가, 선진국 역시 빈곤한 주거환경, 실업자, 도시와 농촌의 격차, 환경오염 등 개발문제를 많이 가지고 있으며, 제3세계의 개발문제와 선진국의 개발문제가 밀접한 관련이 있다는 인식이 나타나기 시작했다. 선진국의 부의 재분배를 생각하지 않고서는 지구상의 공정하고 지속가능한 개발은 있을 수 없다고 생각하게 되었다. 이는 개발이 지구상의 모든 개인의 행복 추구에 있다는 인식의 전환을 가져오게 했으며, 개발이 인류공영의 문제라는 것을 의미하는 것이었다. 개발이 사회경제적 측면뿐만 아니라 정신적·문화적 측면을 포함한 인간 생활의 모든 측면과 관련되고, 남북 공통의 문제로 인식되게 된 것이다.

이와 같이 개발교육의 정의와 목적은 다소 차이

가 있지만, 현존하는 세계적인 공간적 불평등, 특히 아시아, 아프리카, 라틴아메리카 등 제3세계에서 주로 나타나는 빈곤, 낮은 건강수준, 높은 문맹율과 실업률에 초점을 두고 있다는 것이 공통점이다. 선진국이 풍요로운 생활을 누리고 있는 시기에 인류의 3/4에 달하는 개발도상국에서는 영양부족, 문맹, 낮은 소득을 경험하고 있다. 개발교육은 이러한 개발도상국의 빈곤과 불공정한 현실, 그리고 그 원인을 이해하는데 멈추지 않고, 그것을 극복하는데 참여할 수 있는 글로벌 시민 육성에 초점을 둔다. 즉 개발교육은 개발도상국을 단순히 이해하는데 있는 것이 아니라, 세계시민의 태도육성을 지향하는, 학생의 능동적인 참여 학습을 강조한다. 그리고 세계시민 육성을 위한 개발교육은 글로벌 쟁점에 대한 이해와 이에 대한 해결이 중요한 차원이 되는데, 이를 위해서는 글로벌 스케일과 자신이 살고 있는 로컬 스케일의 관계적 이해가 중요하게 된다.

## 2) 일본 개발교육협회의 개발교육의 지원과 전개

개발교육은 1960년대에 남북문제가 부각되면서, 유럽의 일부 선진국에서 시작된 자발적인 민간 교육활동이다. 이 시기는 아시아와 아프리카 등에서 다수 국가들이 식민지를 청산하고 신생독립국으로 등장하게 된다. 이 시기에 유럽의 비정부기구들(NGOs)(예를 들면, 영국의 옥스팜(Oxfam), 세이브더칠드런(Save the Children), 크리스찬 에이드(Christian Aid))은 이들 국가에 원조 활동을 벌였다. 유럽의 비정부기구 관계자들은 귀국 후 자국의 국민들이 개발도상국의 현실과, 자국과 개발도상국과의 극심한 경제격차 등에 대해 너무나 무관심하고 무지함을 느끼게 되었다. 이에 따라 이들은 빈곤 및 기아에 직면한 개발도상국의 상황과 문화, 사회, 생활을 자국민에게 전하고, 해외원조 활동에 필요한 모금을 실시하기 시작했는데, 이것이 개발교육의 출발이라고 할 수 있다. 개발교육은 교육학 등의 학문영역이나 공교육 현장에서 생겨난 것이 아니라, 교육 분야의 비전문가인 비정부기구가 ‘남북문제’에 대한 대응과 ‘국제개발협력’의 필요성을 인식하면서 전개한 민간에 의한 교육활동이라는 특징을 지닌다.

이러한 개발교육이 일본에 도입된 것은 1970년대 후반이다. 당시 베트남 전쟁의 종결과 함께 캄보디아 내전이 발생하여 많은 난민이 발생하게 되었고, 이들을 돕기 위해 일본에서 국제협력 비정부기구가 탄생하게 되었다. 아시아 지역의 빈곤 문제에 관심을 가지고 출발한 비정부기구들은 난민 구조 활동과 함께, 농촌개발, 교육, 보건 활동에 주력했다. 1979년 일본에서 처음으로 개발교육에 대한 심포지엄이 개최되었고, 국제기구, 청소년단체, 청년해외협력단원 및 비정부기구 관계자, 교사들을 중심으로 1980년, ‘개발교육연구회’를 발족하였다. 이어서 1982년에는 일본에서의 개발교육 보급을 목표로 하는 개발교육 전문 비정부기구인 개발교육협회(DEAR: Development Education Association and Resource Center)가 설립되었다(湯本浩之, 2003).

개발교육협회는 개발교육 활성화를 위한 국내외 네트워크의 결성, 정보교환 및 조사연구, 정보제공의 역할을 담당하고 있는 개발교육 전문 비정부기구이다. 개발교육협회는 1988년부터 개발교육정보센터를 운영하고 있으며, 매년 개발교육 전국연구대회를 개최하여 각 지역에서 진행되고 있는 개발교육과 관련된 연구 활동과 실천 사례를 공유하고 있다. 개발교육협회는 다른 어떤 활동보다도 교재만들기에 주력하며, 교재의 제작 및 판매로 운영자금을 확보하고 있다. 개발교육협회의 교재의 특징은 참가형 학습방법을 중시하며, 학교 및 교육단체에서 바로 사용할 수 있도록 대부분 교육참고형으로 제작되고 있다.

1980년대 일본의 개발교육은 주로 유럽의 개발교육의 경험을 참고하고 사례를 도입하여 적용하였으며, 담당자는 해외 경험이 있는 귀국 청년해외협력단원과 비정부기구 관계자들이었다. 이들은 자신들이 보고 온 아시아 및 아프리카의 현실을 강연이나 학습회를 개최하여 일반인에게 전달하면서 모금활동도 전개 하였다. 그러나 당시 상황에서 공교육 현장인 학교에 개발교육이 도입되기는 어려웠다. 치열한 수험경쟁과 OX식 교육에 익숙한 학교에 교과와 직접 연관되지 않고, 정답이 있는 것도 아니며, 비판적인 시각을 요구하는 개발교육이 교과내용으로 채택되기는 어려웠다.

일본에서 개발교육의 첫 번째 전환점은 1989년

이다. 냉전구도의 붕괴와 함께 이전까지 가장 중요했던 최대의 지구적 과제인 동서문제가 축소되고, 이를 대신하여 남북문제가 부각되기 시작하였다. 이미 당시 일본의 공적개발원조(ODA)는 세계 제1의 규모에 이르렀고, 이에 따라 매스컴에서도 빈번하게 국제협력 문제를 다룸으로써 제3세계 국가에 대한 원조 붐이 조성되었다. 1990년대가 되면서 일본의 개발교육은 국제협력 비정부기구 관계자뿐만 아니라 여러 지역의 교사, 국제교류협회, 공민관 등에서도 실시되어 지역이 중심이 되는 시대에 접어들었다(홍인숙, 2005). 이러한 변화에 부응하여 1993년 개발교육협회는 주요 지역에 활동의 거점을 설치하고, 각 거점을 연결하는 네트워크 구축을 추진하기 시작했다(田中治彦, 2003, 204-209).

일본 개발교육의 두 번째 전환점은 2002년이다. 기존의 비정부기구의 국내 활동은 주로 성인 대상의 홍보 및 모금 활동에 중점을 두는 경우가 많았기 때문에 학교를 대상으로 한 교육활동은 거의 이루어지지 않았다. 하지만 2002년부터 문부과학성이 초중고교에 종합학습시간을 도입하여(村川雅弘, 野口 徹, 2008), 각 학교별로 국제이해, 정보, 환경, 복지, 건강 등 학생들의 흥미와 관심에 근거한 수업을 실시하도록 허용하자 국제이해, 국제협력력을 위한 교육의 일환으로서 공교육에서도 개발교육의 중요성이 부각되었다. 이에 대해서는 다음 장에서 구체적으로 살펴본다.

### 3) 일본 정부의 공교육을 통한 개발교육의 지원

최근 일본 정부는 공적 자금을 개발NGO에 제공함으로써 개발교육에 간접적으로 기여하고 있다. 개발교육을 지원하는 가장 대표적인 일본 정부 조직은 외무성과 문부과학성이다. 최근 외무성 산하기구인 JICA(일본국제협력기구: Japan International Cooperation Association)<sup>1)</sup>가 가장 활발하게 개발교육 활동을 자체적으로 추진하고 있다. JICA는 일본정부의 공적개발원조(ODA) 중에서 기술협력, 인력파견 등 무상원조를 주로 담당하고 있다. JICA는 활동영역 확대에 따라 조직개편을 통하여 2003년부터 JICA의 홍보사업과는 별도로 국내사업부에 개발교육부서를 설치했다. JICA의 주요 개

발교육 프로그램은 귀국 해외협력단원의 일선 학교 파견수업, 초등학생과 중등학생 대상의 교재 제작, 학습 홈페이지 콘텐츠 제작, 중고생 대상 국제협력 에세이 콘테스트 실시, 초중고교생 국제협력 체험 워크숍 개최, 교사 해외연수, 개발교육 지도자 연수 등이다. JICA는 2015년 현재 도쿄 본부를 포함하여, 전국에 19개의 활동거점이 있으며, 각 지부에 개발교육담당자를 두고, 해당 지역 일선학교 파견수업 및 교사와 지도자연수 등에 주력하고 있다.

2006년 6월부터 JICA는 도쿄에 ‘지구광장’이라는 시설을 새롭게 설치하여, 많은 시민들이 개발도상국에 대해 접할 수 있도록 장소를 마련하고, 국제협력력을 추진하는 비정부기구의 정보교류와 일반시민에 대한 정보제공을 도모하고 있다. JICA의 개발교육부서를 ‘지구광장’으로 이전하여, 개발교육 교재 및 교육과정에 대한 상담도 기획하고 있다. 이와 함께 JICA에서는 비정부기구의 전문성을 인정하고, 개발교육을 전문으로 하는 비정부기구를 포함한 ‘개발교육 소위원회’를 설치하여 연 4회 정례 회의를 통해 상호의견 교환 및 네트워크 강화에 힘쓰고 있다. 또한, 교사를 대상으로 하는 제3세계 현지 스터디 투어를 여러 비정부기구가 JICA와 공동으로 기획하여 실시하고 있다.

한편, 문부과학성은 2002년부터 모든 초중고등학교에 종합학습 시간이라는 프로그램을 도입하여 실시하도록 했다. 종합학습 시간은 ‘학습능력과 함께 생각하는 능력을 익혀서 문제해결 및 탐구활동에 주체적, 창조적으로 참여하는 태도를 배양’함을 목적으로 도입된 것으로서, 학교별로 국제이해교육, 정보, 환경, 복지, 건강에 관련된 주제들을 자유롭게 구성하여 실시하도록 하고 있다(村川雅弘, 野口 徹, 2008). 일본의 종합적 학습시간의 성격은 ‘종합적 학습(integrated studies)’이란 말이 의미하듯이 통합학습의 성격을 강하게 나타내고 있다. 즉, 국제이해, 정보, 환경, 건강, 복지 등과 같이 범교과적 영역에서 교과외의 횡단적, 종합적 학습을 시킨다는 것이다. 하지만, 학습 방법에 있어서는 학생들이 살아가는 힘을 키워주는데 주요하다고 생각되는 체험적·문제해결적 학습, 창의적이고 협동적인 태도를 강조한다. 이는 우리나라의 2007년 개정교육과정의 창의적 재량활동의 범교과학습과

유사하다고 말할 수 있겠지만, 교과와의 관련성을 보다 강조한 것이 특징이라 할 수 있다.

소학교(초등학교)에서는 연간 105~110시간, 중학교에서는 연간 70~130시간, 고등학교에서는 졸업까지 3~6단위를 취득하게 되어 있다. 이에 따라 개발교육의 목표와 내용들이 공교육의 정규 교과 과정 속에 자리 잡을 가능성이 크게 증가하게 되었으며, 개발교육의 교재개발 및 그 운영을 위해 교사들의 필요성도 급증하게 되었다. 개발교육협회의 '개발교육 실태조사'에 의하면, 조사대상 220개 단체 중 111개 단체가 종합학습시간 프로그램 실시 이후 일선 학교로부터의 수업지원 요청이 늘고 있다고 답했다(開發教育協會, 2004, 17-22). 종합학습 시간 프로그램이 도입됨으로써, 개발교육 비정부기구들과 학교현장, 특히 종합학습 시간이 많이 배정된 소학교(초등학교)의 학생 및 교사와의 네트워크가 새롭게 구축되는 연계창출의 효과가 기대되고 있다.

### 3. 지리교육과정에 나타난 개발교육의 특징

#### 1) 개발교육의 맹아기: 세계 속 일본인 육성

일본이 경제적으로 선진국에 돌입하게 된 시기는 1960년대 이후이다. 이에 따라 1960년대 이후 개정된 학습지도요령은 선진국으로서의 지위에 맞는 교육으로 전환을 모색한다. 일본의 지리교육과정에서 세계적 차원이 강조되기 시작한 것은 4차 개정에 해당되는 1968년 학습지도요령이다. 1968년부터 1970년(소화45)에 걸쳐 초중고 순으로 학습지도요령의 제4차 개정이 고시되었다. 이후 1978년에 학습지도요령의 개정이 있었다. 1968년 학습지도요령과 1978년 학습지도요령(文部省, 1968, 1978)에 의하면, 지리교육과정은 '세계 속의 일본'에 대한 인식을 엿볼 수 있다<sup>2)</sup>. 이 시기의 지리교육과정에 처음으로 세계적인 인식이 드러나기 시작했다. 그러나 이는 세계 속에서 일본의 위상을 제고하는 데 초점을 두고 있어서, 지구적 시민 육성을 위한 지리교육과는 거리가 있었다<sup>3)</sup>.

이 당시의 지리교육은 중학교에서는 지리학습이 국토인식에 초점을 두고 있고, 세계 속에서 일본을 이해하는 것에 필요한 몇몇 지역과 국가만을

다루고 있다. 따라서 이러한 특정 지역을 학습하는 전단계로서 세계의 자연환경을 다루고 있고, 지구환경에 대한 이해와 관심은 결여되어 있다. 동일하게 이문화(異文化)<sup>4)</sup> 이해에 있어서도 일본과의 관계가 깊은 특정 지역과 국가에 관해서만 학습하게 되고, 세계적인 시야로부터 이문화와 그 가치를 이해하는 것으로는 나아가지 못하고 있다.

#### 2) 개발교육의 출현기: 지구적 시민 육성

1978년에 학습지도요령이 개정된 이후, 거의 10년만인 1989년에 학습지도요령이 또 다시 개정되었다. 1989년 학습지도요령은 이전의 학습지도요령과는 큰 차이점이 있다. 중학교 학습지도요령은 큰 차이점을 발견하기 어렵지만, 고등학교 학습지도요령에서는 이전과 많은 차이점을 보인다. 1980년대 이후 일본에서는 이전에 유럽이 경험했던 것처럼 외국인 노동자 문제가 출현하기 시작했다. 그리고 국제사회는 일본으로 하여금 전지구적인 문제 해결에 동참할 것을 요구하였다. 1990년대 들어오면서 일본은 미국에 버금가는 국민총생산을 올려, 1인당 국민소득은 세계 최고 수준에 이르게 되었다. 세계 경제에 있어서 확고한 지위를 차지한 일본은 국제사회에서 책임있는 행동을 하지 않으면 안 되게 된 것이다. 따라서 글로벌 쟁점 및 문제에 대해서도 상응한 책임과 노력이 요구되었다.

1978년 학습지도요령의 개정에서 지리는 계통 지리에 초점을 두었기 때문에, 일부 세계지리 학습에서 국제이해, 이문화이해, 다문화이해를 위한 학습을 해야 했다. 그러나 실제 내용이 지명, 산업 등을 무수히 나열하는 지식 나열형의 정태적 지지 학습과 산업중심의 계통지리학습으로 이루어져 있어서, 글로벌 시민을 육성하기 위한 지리교육과는 거리가 멀었다. 이를 탈피하기 위해, 다양한 민족의 생활과 문화를 이해시키는 것에 주안점을 둔 이문화이해의 필요성이 제기되게 되었다.

1989년의 학습지도요령에서 고등학교 지리A에 이문화이해가 주제학습으로서 도입된 것은 지리교육에 있어서 국제이해의 진전에 큰 공헌을 한 것이었다. 특히 제3세계와 이슬람 세계에 대한 세계 지리의 학습을 통해 세계의 다양한 생활과 문화를

이해하고 다양한 세계관과 가치관에 접하도록 함으로써, 학생들이 타인과 이문화에 대해 존중을 하도록 했다는 점에서 의의가 있다. 그러나, 이 당시 이문화이해에 기반한 문화상대주의에 주의를 기울일 필요가 있음이 제기되었다(泉 貴久, 2000). 왜냐하면, 문화의 차이점만 과도하게 강조되면 서로의 가치관의 차이에만 주의를 기울이게 되어 오히려 대립적이게 되기 때문이다. 따라서 문화 상호 간에 다른 점이 있다는 것을 인정하면서도, 인류의 보편적 또는 공통적 과제에도 주의를 기울여 이문화이해를 촉진시킬 필요가 있다. 한편 1989년 학습지도요령은 이문화이해(다른 국가에 대한 이해)뿐만 아니라 자국 내에서의 다문화이해, 즉 소수민족인 원주민과 재일외국인에 대한 존중과 배려도 강조하였다.

1989년 학습지도요령은 글로벌 교육도 강조하고 있다. 글로벌 교육은 1960년대 미국의 교육학자 제임스 बैं크스(James Banks)에 의해 주창되어, 70년대 후반에서 80년대 초반에 교육개혁운동의 일환으로서 미국에서 크게 발전하였다(泉 貴久, 2000). 일본은 1980년대 후반 이후 이러한 글로벌 교육에 주목하게 되었다. 글로벌 교육은 세계화된 세계에서 세계적인 안목과 의사결정, 행동할 수 있는 시민의 육성을 목표로 하며, 이문화이해, 환경, 개발, 인권, 평화 등 지구적 쟁점을 포함하는 종합적인 교육이라고 할 수 있다. 글로벌 교육은 주요 내용으로 다양성의 이해, 상호의존성에 대한 인식, 지구적 쟁점의 해결, 지속가능성을 강조하며, 방법으로 지구적 시민으로서의 책임과 자각을 배양하기 위한 합리적 의사결정력, 협동학습을 통한 탐구학습을 강조한다.

예를 들면, 고등학교 지리A는 이문화이해와 지구적 제과제를 학습 주제로 하고 있다(표 1). 이러

한 주제를 학습하는데 있어 지리적 기능의 사용과 지역성의 고찰에 초점을 두어 현대 세계에 대한 지리적 인식과 지리적 안목/사고력의 육성을 도모하고 있다. 이는 지리교육의 관점에서 세계화에 대응한 것이라고 할 수 있다. 지리교육에서 글로벌 교육의 이념을 도입한 것은 사실 인식 수준에 머물러 있던 지리학습에서 탈피하여 글로벌 쟁점에 대한 탐구를 통한 해결책의 모색과 실천과 더불어, 지리교육의 사회적 효용성을 높이는데 있다고 할 수 있다. 이처럼 지리A는 환경문제 등 지구적 과제에 중점이 두어졌으며 최근에 일본에서 부각되고 있는 글로벌 교육서의 지리의 역할을 보다 분명히 하려는 의도가 엿보인다.

1989년 고등학교 지리교육과정에서 가장 큰 특징은 종래의 학문적 내용이 중심을 이루던 것이 사회적 요구에 부합하는 방향으로 내용 구성에 변화가 나타났다는 것이다. 즉, ‘변화하는 현대사회에서 요구되는 지식과 이해, 정보’와 관련한 내용 중심으로 전환이 일어났다. 이에 따라 급변하는 현대사회에 대한 적응과 미래에의 대비, 그리고 문제점의 파악과 해결과 같은 사회적, 국가적 요구를 보다 많이 수용하여 지리학의 내용을 선별적으로 채택하고 있다. 따라서 지금까지의 지리학에서 가져온 보다 학문적인 것보다 주로 현실세계와 밀접하게 관련되는 환경문제, 인류의 과제들에 대한 지리적 탐구가 주된 내용이 되었다. 아무튼 이것은 내용의 선정에 있어서 사회의 요구를 보다 적극적으로 수용하여 시사성과 응용성을 높이려는 새로운 시도임에는 틀림없다(서태열, 1993, 233).

이상과 같이 1989년 고등학교 학습지도요령은 이전의 학습지도요령과 달리 이문화이해와 지구환경문제를 주제로 해서 학습내용이 구성되어 있다는 것이다. 이러한 점에서 지구적 시민으로서의

표 1. 1989년 학습지도요령의 지구적 시민성 단원

중학교 지리적 분야	고등학교	
	지리A	지리B
(3) 국제사회에 있어서 일본 ㄱ. 일본과 세계의 결합 ㄴ. 일본과 국제사회	(3) 현대세계의 과제와 국제협력 ㄱ. 지구적 과제의 출현과 그 요인 ㄴ. 제지역으로부터 본 지구적 과제 ㄷ. 지구적 과제 해결을 위한 국제협력과 일본	(4) 세계와 일본 ㄱ. 세계의 지역구분과 지역 ㄴ. 일본의 지역성과 그것의 변화 ㄷ. 국제화의 진전과 일본

자질 육성을 위한 개발교육의 출현기라고 할 수 있다. 그러나 西脇保幸(1993)은 이러한 내용구성만으로는 지구적 시민성을 육성하는데 한계가 있다고 지적한다. 예를 들면, '지리A'의 2 단원 '세계의 사람들의 생활·문화와 교류'의 중단원 '제민족의 생활·문화와 지역성'의 성취기준은 '세계의 여러 민족의 생활·문화를 지역의 자연환경 및 사회 환경과 관련하여 이해시키고, 지역에 있어서 상이한 사람들의 생활·문화를 이해하는 것의 의의에 관해서 고찰시킨다'라고 제시되어 있다. 그에 의하면 이 성취기준은 이문화를 이해하는 것에 있는 것이 아니라 이문화의 의의에 관해서 고찰하는데 있다는 것이다. 즉, 학생들로 하여금 이문화 그 자체를 이해시키는 것이 어렵기 때문에 그 의의를 고찰하도록 한다는 것이다. 이문화의 의의를 고찰하는 것이 지구적 시민의 육성에 얼마나 기여할지 의심스럽다는 것이다(西脇保幸, 1993, 59). 왜냐하면, 학생들이 이문화를 우선적으로 이해하고, 그것에 대해 자신이 가지고 있는 기존 개념과 경합하여 가치의 다양성을 인식할 수 있는 것이 지구적 시민의 자질에 필요하기 때문이다. 즉 이문화의 의의를 고찰했다고 하더라도, 그것으로부터 가치의 다양화를 인식하고 자신의 태도 변화에 연결시키지 않는다면, 현재 긴급하게 요구되고 있는 지구적 시민성을 육성할 수 없기 때문이다.

3단원 '현대세계의 과제와 국제협력' 역시 다분히 문제가 될 수 있음을 지적하고 있다. 지구적 과제를 단순히 학습대상으로 하여 탐구한다고 하여 지구적 시민성이 육성되는 것은 아니기 때문이다. 즉 현대세계의 과제를 학생들 자신의 문제로 인식할 수 있도록 하는 장치가 마련되지 않는 한 공염불에 불과하다는 것이다(西脇保幸, 1993, 60).

이와 같이 1989년 학습지도요령은 몇몇 한계점을 노정하고 있지만, 지리A와 지리B는 확실히 세계적인 지리적 쟁점에 대한 인식에 중점을 두고 있어 지구적 시민성을 육성할 기회가 된다. 즉 1989년 학습지도요령은 지구적 시민성 육성을 위한 타문화이해, 다문화이해, 글로벌 교육, 개발교육을 강조하고 있다고 할 수 있다. 1978년 학습지도요령이 '세계 속의 일본의 육성'에 초점을 두었다면, 1989년 학습지도요령은 '지구적 시민 육성'으로 전환되고 있는 것이다. 물론 공민과에 속한

'현대사회' 교과목에서도 지구적 시민성을 육성하는 내용(이문화이해, 환경문제)을 포함하고 있다. 이 두 교과 사이에 차이가 있다면 지리가 지역의 구체적인 측면에서 지구적 시민성을 육성하는 것이라면, 현대사회는 이념적인 측면으로부터 지구적 시민성 육성에 초점을 둔다고 할 수 있다.

### 3) 개발교육의 확장기: 지구적 시민 육성+ 일본인으로서의 자각

1989년 학습지도요령 역시 거의 10년만인 1999년에 개정된다. 1999년 학습지도요령의 가장 큰 특징은 '살아가는 힘', 즉 '스스로 과제를 설정하고, 그 해결책을 위해 주체적으로 배우고, 생각하는 것으로, 일정의 결론을 도출해 가는 능력'을 학력의 지침으로서 제시하고 있다는 것이다. 이러한 능력은 자주성, 주체성, 문제해결이라는 관점에서 생각해 보면, 간접적으로 지구적 시민 육성과도 부합한다고 할 수 있다고 할 수 있다. 그렇다면, 1999년의 고등학교 학습지도요령에 의한 지리A와 지리B는 구체적으로는 지구적 시민 육성과 어떠한 관계를 가지고 있는 것일까? 이들 교과목의 지구적 시민 육성과의 관련성과 함께, 지구적 시민 육성이란 관점에서 학습지도요령의 특징과 문제점에 관해 살펴보고자 한다.

학습지도요령은 지리A의 목표를 '현대세계의 지리적인 여러 과제를 지역성의 입장에서 고찰하고, 현대세계의 지리적 인식을 배양하는 것과 함께, 지리적인 안목과 사고력을 배양하고, 국제사회에 주체적으로 살아갈 일본인으로서의 자각과 자질을 배양한다'라고 정의하고 있다(文部省, 1999). 또한, 학습내용은 <표 2>에 제시되어 있는 것처럼 '현대 세계의 특색과 지리적 기능'과 '지역성의 입장에서 파악하는 현대세계의 과제'라는 2개의 주제로 구성되어 있다. 그리고 전자에서는 현대세계와 그 동향을 파악하기 위한 기초가 되는 지리적 기능의 습득이 강조되고 있고, 후자에서는 세계각지의 생활·문화의 양상과 지구적 여러 과제에 관해서 지역성의 입장에서 고찰하도록 하고 있다는 것을 알 수 있다.

게다가, 지리A 교과목의 특징은 다음과 같다. 사회가 급격하게 변화하는 현대세계의 동향에 관

해서 글로벌 관점으로부터 분석하는 것과 함께, 세계 각 지역에서 일어나고 있는 여러 문제를 지구적 시야로부터 분석·고찰하고, 현대세계의 인식을 심화시키는 것을 목표로 하고 있다. 그리고, 이러한 분석·고찰을 통해 획득한 질적 안목·사고력을 살려 국제사회의 변화에 주체적이고 유연하게 대응할 수 있는 일본인으로서의 자각과 자질을 육성하는 것을 목적으로 하고 있다. 이러한 주체성을 촉진하기 위한 방법으로 작업적·체험적 학습이라고 부른 ‘주체적 학습’을 촉진하는 지리적 기능이 각 학습내용에 포함되어 있다. 이와 같이 지리A는 학습목표에 있어서 ‘일본인으로서의 자각’이라는 국가주의적 색채를 강하게 띠는 동시에 지구적 시민 육성에 초점을 두고 있다고 할 수 있다.

다음으로, 학습지도요령에 따른 지리B 교과목의 목표는 ‘현대세계의 지리적 사상을 계통적, 지지적으로 고찰하고, 현대세계의 지리적 인식을 배양하는 것과 함께, 지리적인 안목과 사고력을 배양하고, 국제사회에 주체적으로 살아갈 일본인으로서의 자각과 자질을 배양한다’라고 정의하고 있다(文部省, 1999). 또한 학습내용은 표 2와 같이 ‘현대세계의 계통 지리적 고찰’, ‘현대세계의 지지적 고찰’, ‘현대세계의 제과제에 대한 지리적 고찰’ 등의 3개의 주제로 구성되어 있다. 그리고, 앞의 두 주제에서는 지리적 사상을 분석·고찰하는데 필요한 계통지리와 지지라는 2개의 접근법에 대한 습득을 목표로 하고 있고, 마지막 주제에서는 2개의 접근법에 근거하여 현대적인 여러 과제에 대한 고찰방법을 습득하는데 목적을 두고 있다.

이를 좀 더 구체적으로 살펴보면, 첫 번째 주제에서는 자연환경, 자원, 산업 등 적절한 지리적 제

사상을 다루고, 그것을 지도 상에 표현하며 그 특징을 다면적으로 읽고 파악하여, 공간적 규칙성을 찾아낸다는 계통지리학의 방법론을 살린 프로세스의 습득을 목표로 하고 있다. 두 번째 주제에서는 로컬 수준, 국가 수준, 주·대륙 수준이라는 지리적 스케일에 대응하여, 그 지역에 존재하는 제사상을 유기적으로 관련시키거나, 타지역과 비교를 하여 지역구조를 다면적으로 파악해 간다는 지지적 방법론에 토대를 둔 학습을 목표로 하고 있다. 게다가, 세 번째 목표에서는 현대의 세계에서 발생하고 있는 에너지, 환경, 인구, 식료품 등과 같은 지구적 제문제를 지역성에 근거하여 공간적으로 추구·고찰하는 과정을 통해서 현대세계의 지리적 인식을 심화하는 것과 함께, 지리적 안목·사고력을 습득하는 것을 목적으로 하고 있다<sup>5)</sup>.

지리B 교과목의 특징은 계통지리와 지지라는 2개의 지리학적 방법의 습득을 목표로 하고 있다. 그리고 이에 근거하여 현대적 제과제를 탐구하고 현대세계의 인식을 심화하는 것을 목표로 하고 있다. 그러한 탐구 과정을 통해서 획득한 지리적 안목·사고력을 살려나가면서 국제사회의 변화에 주체적으로 그리고 유연하게 대응할 수 있는 일본인으로서의 자각과 자질의 육성을 지향하고 있다. 이러한 점에서 지리A와 지리B는 동일하게, 학습목표에 있어서 ‘일본인으로서의 자각’이라는 국가주의적 색채를 강하게 띠면서, 지구적 시민 육성을 강조하고 있다고 할 수 있다.

앞에서 논의한 지리A와 지리B의 특징을 근거로 하여 지구적 시민 육성이란 관점으로부터 고등학교 학습지도요령 지리의 특징에 관해 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 현대적 제과제에 대한 대응을

표 2. 1999년 학습지도요령에 의한 지리A 및 지리B 교과서의 지구적 시민성

지리A	지리B
(2) 지역성의 입장에서 파악하는 현대 세계의 과제 ㄱ. 세계의 생활·문화에 대한 지리적 고찰 ㄴ. 지구적 과제의 지리적 고찰	(3) 현대 세계의 제과제에 대한 지리적 고찰 ㄱ. 지도화하여 파악하는 현대세계의 제과제 ㄴ. 지역구분하여 파악하는 현대세계의 제과제 ㄷ. 국가간의 연계 현상과 과제 ㄹ. 근린제국 연구 ㅁ. 환경, 에너지의 문제와 지역성 ㅂ. 인구, 식료 문제의 지역성 ㅅ. 주거, 도시문제의 지역성 ㅇ. 민족, 영토 문제의 지역성



강조하고 있다. 지리A와 지리B가 함께 ‘지역성의 입장에서 제과제에 대한 고찰’을 학습내용으로 하고 있지만, 여기에는 글로벌 쟁점의 해결을 향한 지리교육의 관점을 시사하고 있다. 이는 지리교육의 사회적 효용성을 높일 수 있는 것일 뿐만 아니라, 지리라는 교과목이 현실 사회에서 일어나고 있는 제문제를 어떻게 대처할 것이며, 보다 나은 지구사회의 형성을 위해 어떤 역할을 할 것인가 보여주는 계기가 된다고 할 수 있다.

둘째, 지리적 제과제의 해결에 대한 접근을 촉진할 수 있는 탐구 방법이 중시되고 있다는 점을 들 수 있다. 지구적 제과제는 熊野敬子(2002)도 지적한 것처럼 이에 대한 해결책은 일반적으로 모색, 정책제언, 사회참가라는 사회과학적인 사고 프로세스를 따라 간다. 여기서 학생들에게 요구되는 능력은 사회 현상에 대한 가치판단력을 비롯하여 보다 나은 사회를 만들기 위한 의사결정능력이다. 여기에는 학생들의 탐구심을 자극하는 ‘주체적인 학습’을 촉진하는 것뿐만 아니라 시민성 육성에도 큰 기여를 하게 된다. 그리고 이러한 주체적인 학습을 촉진하기 위한 지리적 기능이 강조되고 있다.

이와 같이 학습지도요령에 의한 고등학교 지리의 특징은 현대적 제과제, 학습 프로세서, 지리적 기능을 중시하고 있으며, 이를 통해 지구적 시민성 육성에 초점을 두고 있다. 이는 학습자뿐만 아니라 일반 시민에게 지리교육의 사회적 유용성을 높이려는 시도로 해석할 수 있다. 그러나 한편으로 학습지도요령에 의한 고등학교 지리는 지구적 시민육성이라는 관점으로 볼 때, 다양한 문제점을 내포하고 있는 것으로 판단된다. 첫째, 森分孝治(1997)도 지적한 것처럼, 방법을 중요시하는 경향은 지나치게 활동을 강화시켜, 지구적 시민육성을 위해 기반이 되는 지리적 지식과 안목·사고력을 체득하지 못하게 할 수 있다는 것이다. 둘째, 지리교육의 주요한 학습대상인 지역이 특정 토피의 사례로 제시됨으로써, 즉 지리적 현상을 고찰하기 위한 수단이 됨으로써 학생들이 세계를 전체적으로 바라보는 안목이 줄어들 가능성이 있다. 한편으로 吉田 剛(2003)이 지적한 것처럼, 학생들은 체계적이고 종합적으로 지역을 인식하는 것이 아니라, 지역에 대한 고정관념을 증가시킬 위험이 있다.

셋째, 학습목표에 있어서 ‘일본인으로서의 자각

과 자질’을 강조하는 것이 지구적 시민육성을 방해할 수 있다는 것이다. 泉 貴久(2005)는 지적한 것처럼, 현대사회는 글로벌화가 진전되고, 국가 간 또는 지역 간의 연결이 한층 긴밀해지고 있으며, 일본사회도 외국인이 증가하여 다문화 사회로 향하고 있다. 이러한 세계화 속에서 사람들의 정체성이 반드시 국가에만 있다고 제한할 수는 없으며, 오히려 로컬에서 글로벌에 이르는 스케일에서 다층성, 중층성을 보이고 있다. 따라서 지나치게 일본인으로서의 자각과 자질을 강조할 경우, 이문화이해, 다문화이해, 글로벌 교육, 개발교육 등의 관점에서 볼 때, 바람직한 지구적 시민육성에 실패할 가능성을 내포하고 있다.

#### 4) 개발교육의 성숙기: 지구적 시민 육성의 정체

가장 최근 개정된 2009년 학습지도요령에 의한 고등학교 지리A와 지리B의 경우 이전보다 지구적 시민육성을 위한 내용이 오히려 줄어들었다고 할 수 있다. 지리A의 경우 1999년 학습지도요령에 의한 고등학교 지리A와 별 차이가 없으나, 지리B의 경우 지구적 시민육성을 위한 내용이 없어지고 (즉, 현대 세계의 제과제에 대한 지리적 고찰), 지리적 기능, 계통지리, 지역지리 등으로 내용을 구성하고 있다. 이와 같은 현상은 2009년 학습지도요령의 개정 배경에서 다소 추론할 수 있다. 앞서도 살펴보았듯이 1999년 학습지도요령이 추구한 것이 ‘여유(ゆとり)’ 교육이었는데, 이것이 일본 학생들의 성취수준을 떨어뜨리는 요인으로 작용하였기 때문이다.

지리A의 경우 1999년 학습지도요령과 달리 첫 단원이 지구적 시민육성을 위한 것이다. 첫 단원 ‘(1) 현대세계의 특색과 제과제의 지리적 고찰’의 학습목표는 “세계 제지역의 생활·문화 및 지구적 과제에 관해서 지역성과 역사적 배경을 근거로 하여 고찰하고, 현대세계의 지리적 인식을 깊게 하는 것과 함께 지리적 기능 및 지리적인 안목과 사고방식을 몸에 익히도록 한다.”(文部科學省, 2009, 26)라고 제시하고 있다.

이는 다시 3개의 하위 단원으로 나뉘는데 첫 번째 하위 단원인 ‘1. 지구의와 지도로부터 파악한 현대세계’의 학습목표는 “지구의와 세계지도와

표 3. 2008년(중학교)과 2009년(고등학교) 지리교육과정의 내용

중학교 지리적 분야	고등학교	
	지리A	지리B
(1) 세계의 다양한 지역 가. 세계의 지역구성 나. 세계 각지역의 인간의 생활과 환경 다. 세계의 제지역 르. 세계의 다양한 지역의 조사 (2) 일본의 다양한 지역 가. 일본의 지역구성 나. 세계와 비교한 일본의 지역적 특색 다. 일본의 제지역 르. 나와 가까운 지역의 조사	(1) 현대세계의 특색과 제과제의 지리적 고찰 가. 지구의와 지도로부터 파악한 현대세계 나. 세계의 생활·문화의 다양성 다. 지구적 과제의 지리적 고찰 (2) 생활권의 제과제의 지리적 고찰 가. 일상생활과 결부된 지도 나. 자연환경과 방재 다. 생활권의 지리적인 제과제와 지역조사	(1) 다양한 지도와 지리적 기능 가. 지리정보와 지도 나. 지도의 활용과 지역조사 (2) 현대세계의 계통지리적 고찰 가. 자연환경 나. 자원, 산업 다. 인구, 도시·촌락 르. 생활문화, 민족·종교 (3) 현대세계의 지지적 고찰 가. 현대세계의 지역구분 나. 현대세계의 제지역 다. 현대세계와 일본

의 비교, 다양한 세계지도의 독도 등을 통해서, 지리적 기능을 몸에 익히는 것과 함께, 방위와 시차, 일본의 위치와 영역, 국가간의 연결 등에 관해서도 파악하도록 한다”(文部科學省, 2009, 26)이며, 이는 지리적 기능에 해당되는 것으로서 지구적 시민육성과 직접적인 관계는 적다. 두 번째 하위 단원인 ‘나. 세계의 생활·문화의 다양성’의 학습목표는 “세계 제지역의 생활·문화를 지리적 환경과 민족성과의 관련시켜서 파악하고, 그 다양성에 관해서 이해시키는 것과 함께, 이문화를 이해하고 중시하는 것의 중요성에 관해서 고찰하도록 한다”(文部科學省, 2009, 27)라고 제시하고 있다. 이는 지구적 시민 육성과 직접적으로 관계되는 것으로서 특히 이문화학습에 초점을 두고 있다. 세 번째 하위 단원인 ‘다. 지구적 과제의 지리적 고찰’의 학습목표는 “환경, 자원·에너지, 인구, 식료품 및 거주·도시문제를 지구적 및 지역적 시야로부터 파악하고, 지구적 과제는 지역을 초월한 과제인 것과 함께 지역에 있어서 나타나는 것과 다르다는 것을 이해시키고, 그것들의 과제의 해결에는 지속 가능한 사회의 실현을 지향한 각국의 대처와 국제협력이 필요하다는 것에 관해서 고찰하도록 한다”(文部科學省, 2009, 27)라고 제시하고 있다<sup>6)</sup>. 이 역시 지구적 시민 육성과 직접적으로 관계되는 것으로서 특히 개발교육의 관점을 보여주고 있다.

앞에서도 언급했듯이 지리B의 경우, 글로벌 쟁점에 해당되는 단원이 없어지고, 지리적 기능, 계

통지리, 지역지리 등의 세 개의 단원으로 재편되었다. 따라서 단원의 내용만으로는 지구적 시민육성의 관점을 읽을 수 없다. 다만 두 번째 단원인 계통지리와 세 번째 단원인 지역지리 단원의 학습목표에 이와 관련한 것을 언급하고 있다. 두 번째 단원인 ‘(2) 현대세계의 계통지리적 고찰’의 학습목표는 “세계의 자연환경, 자원, 사업, 인구, 도시·촌락, 생활문화, 민족·종교’에 관한 제사상의 공간적 규칙성, 경향성과 그것들의 요인 등을 계통지리적으로 고찰하도록 하는 것과 함께, 현대세계의 제과제에 관해서 지리적 시야로부터 이해시킨다”(文部科學省, 2009, 28)라고 제시하고 있다. 여기에서 마지막 부분인 ‘현대세계의 제과제에 관해서 지리적 시야로부터 이해시킨다’는 지구적 시민 육성과 직접적으로 관계되는 내용이라고 할 수 있다.

세 번째 단원인 ‘(3) 현대세계의 지지적 고찰’의 학습목표는 “현대세계의 제지역을 다면적·다각적으로 고찰하고, 각지역의 다양한 특색과 과제를 이해시키는 것과 함께, 현대세계를 지지적으로 고찰하는 방법을 몸에 익히도록 한다”(文部科學省, 2009, 29)라고 제시하고 있다. 여기에서는 지구적 시민육성에 대한 직접적인 언급을 찾을 수 없다. 그러나 이 단원의 세 번째 하위 단원인 ‘다. 현대세계의 제지역’의 학습목표는 “현대세계의 제지역을 채택하여, 역사적 배경을 근거로 하여 다면적·다각적으로 지역의 변화와 구조를 고찰하고, 그들의 지역에 보이는 지역적 특색과 지리적 문제에

관해서 이해시키는 것과 함께, 지지적으로 고찰하는 방법을 몸에 익히도록 한다”(文部科學省, 2009, 29)라고 제시하고 있다. 이 문장 중에서 ‘그들의 지역에 보이는 지역적 특색과 지리적 문제 관해서 이해시키는 것과 함께’에 지구적 시민육성을 위한 의도가 내포되어 있다고 할 수 있다.

전체적으로 2009년 학습지도요령에 의한 고등학교 지리A와 지리B의 경우 표면적으로 지구적 시민 육성을 위한 내용이 이전의 학습지도요령보다 줄어들었다고 할 수 있다. 이러한 경향은 1989년 학습지도요령에서 나타나기 시작한 지구적 시민 육성이, ‘살아가는 힘’과 ‘여유(ゆとり)’ 교육을 강조한 1999년 학습지도요령에서 확장되는 동시에 내부적으로는 세계에서의 일본인의 자각을 중요시하는 관점으로 변화되었다. 그리고 급기야 2009년 학습지도요령은 학력 향상을 위한 내용 중심의 교육과정으로 전환되면서 지리는 글로벌 쟁점 또는 이슈를 중심에서 탈피하여 학문 중심적인 계통지리로 전환되어 상대적으로 지구적 시민 육성의 관점이 줄어들게 된 것으로 보인다.

#### 4. 논의: 개발교육의 의의와 과제

##### 1) 일본의 지리교육과정과 개발교육의 의의

일본의 지리교육과정 및 교과서에서는 개발교육을 직접적으로 언급하지 않는다. 영국이나 오스트레일리아의 경우 교육과정과 교과서에서 개발을 직접적으로 언급하여 다루는 것과 대비된다고 할 수 있다. 개발교육의 관점에서 볼 때, 일본 지리교육과정은 글로벌 쟁점(지구적 체과제)에 대한 탐색을 통한 지구적 시민 육성을 강조한다(小林 汎, 1993). 여기서 글로벌 쟁점 또는 지구적 체과제란 우리 모두 동참하여 해결해야 할 다양한 차원의 글로벌 불평등을 의미한다.

일본 지리 학습지도요령을 통해 볼 때, 개발교육이 본격적으로 시작된 시기는 1989년 학습지도요령이다. 이를 중심으로 그 이전은 세계 속에서의 일본인 육성에 초점을 두었다면, 그 이후에는 세계 속에서의 일본인으로서의 자각이 강조되기는 하지만 무게 중심은 지구적 시민 육성으로 초점이 이동하게 된다. 그렇다면 1989년 지리 학습지도요

령에서 왜 이러한 변화가 나타난 것일까? 여기에는 내적 요인과 외적 요인이 모두 작용하였다. 외적 요인은 앞서도 언급했듯이 국제사회가 일본에 대한 책무성을 강조하였기 때문이다. 이러한 시대적 요구에 부합하기 위해 지리 교과서의 내적 변화도 동시에 일어났다. 1989년 학습지도요령은 그 동안 정태적인 지지학습과 학문 중심의 계통지리에 초점을 두어 온 것에 대한 비판으로 글로벌 쟁점에 대한 탐색을 강조하게 된 것이다. 이와 같은 대외적 여건과 내적 요인이 결합되면서, 지리는 특정 지역과 세계와의 연결을 통해 주체적으로 행동할 지구적 시민의 육성에 초점을 두게 된다. 지리 교육과정에서 제시된 학습내용은 전 세계적으로 실제로 일어나고 있고 동시에 조속한 해결을 요하는 현대적 체과제(글로벌 쟁점)(에너지, 환경문제, 남북문제, 민족문제, 이문화이해, 지역연구, 인권, 평화 등)(保科秀明, 2000)를, 학습방법으로는 학생들의 자주적·주체적 학습을 존중하고, 학습방법으로 가치판단, 의사결정, 사회참가 등의 참가형 학습을 강조하게 된다. 이러한 내용과 방법을 통해 지리교육은 학생들의 공생, 공정, 공존, 정의 등의 덕목을 배양하고 함께 보다 나은 세계를 만드는 데 기여할 수 있게 하는데 목적을 두었다. 이러한 변화는 지리교육의 내적 변화인 동시에, 사회적 유용성을 높이기 위한 시도의 일환이기도 했다.

이러한 글로벌 쟁점과 불평등에 대한 학습은 개발교육과 밀접한 관련이 있다. 앞의 이론적 논의에서도 살펴보았듯이, 개발교육은 글로벌 교육의 한 영역으로서 선진국과 개발도상국 사이에 존재하는, 즉 남북 간에 존재하는 경제적 격차라는 글로벌 불평등을 인식하고 탐구하여 해결하며, 공생·공존하기 위한 지구적 시민을 육성하는 것이다(魚住忠久, 1995; 魚住忠久, 2003). 물론 개발에 대한 의미는 여러 가지로 해석될 수 있다. 일본의 지리교육학자 泉 貴久(2000)은 개발을 ‘개발도상국에 있어서 저개발한 상태(빈곤)’, ‘선진국에 있어서는 과잉개발한 상태(대량생산, 소비, 오염)’, ‘바람직한 생활스타일을 확립하기 위한 자기개발(변혁)’이라는 3개의 관점에서 개발이라는 단어를 해석한다.

이러한 개발교육을 지리교육에 도입하는 효과는 개발과 관련한 질문제를 실제 지역에 근거하여 보다 다면적인 시점으로부터 파악할 수 있고, 문제

에 대한 구조적인 이해가 가능하다는 것이다. 나아가 실제 지역이 직면한 문제에 대한 구체적인 해결책의 제시와 보다 나은 지역 만들기를 모색할 수 있다는 것이다. 이는 지리교육이 지식을 주입하는 교육으로부터 문제제기, 문제해결, 의식개발 교육을 전환하는 계기가 될 수 있다.

## 2) 개발교육을 위한 지리교육의 과제

일본의 지리교육과정 및 지리 교과서는 1989년 학습지도요령을 정점으로 지구적 시민 육성을 위한 개발교육을 내용과 방법적인 측면에서 매우 강조해 오고 있다. 물론 최근 개정된 2009 학습지도요령에서는 다시 계통지리로의 전환을 모색하면서, 글로벌 쟁점에 대한 교육이 다소 주춤하는 분위기가이기도 하다. 그렇지만 2009 학습지도요령은 여전히 지구적 시민 육성을 강조하고 있다. 이러한 지구적 시민 육성을 위한 개발교육이 지리교육에 잘 정착되기 위해서는 해결되어야 할 여러 과제들이 있다.

먼저, 글로벌 쟁점과 불평등을 대상으로 하여 이루어지는 개발교육이 지식 교육에 머물러서는 안 된다는 것이다. 즉 개발교육은 지식을 전달하는 것을 넘어 행동으로 실천할 수 있는 교육이 되어야 한다는 것이다. 즉 지리를 통한 개발교육은 개발도상국의 저개발이 아닌 남북격차의 실제적인 모습과 그 원인에 대한 학습을 통해 이를 극복하는데 참여하는 태도를 육성하고 행동으로 실천하는데 초점을 두어야 한다. 예를 들면, 개발도상국의 생활문화의 이해, 개발도상국과 선진국과의 인적·물적인 결합의 이해, 남북문제에 학생들 자신이 어떻게 관계할지에 대해 탐구하는 것이다.

둘째, 사실 세계지리 학습에 있어서 개발도상국에 대한 학습 내용은 서구 국가들에 대한 학습 내용에 비해 매우 적다. 개발도상국에 대한 학습 내용을 더 이상 줄이지 않은 것이 개발교육을 위한 기본적인 배려일 것이다. 또한 개발도상국에 대한 편견적인 내용이 더 이상 다루어져서는 안 된다. 후자는 학습 방법과도 매우 관련이 되는데, 교사는 학생들로 하여금 개발도상국이 경제적으로 생활수준이 낮다고 이를 경시하도록 해서는 안 된다. 경제적 수준은 낮을지 모르지만, 그들의 행복지수는

선진국 어느 국가보다도 높을 수 있다. 따라서 학생들로 하여금 개발도상국과 선진국의 생활문화의 차이점보다 유사점에 초점을 둘 필요가 있으며, 생활문화의 이해에 있어서는 보다 넓은 스케일에서의 사회경제적인 측면도 고려되어야 한다. 또한 개발도상국의 사회적 문제가 지금까지 번영을 누려온 선진국의 식민지에 의한 결과이며, 선진국의 자원공급지가 되고 있는 개발도상국의 현실에도 있다는 것을 학생들에게 인식시켜야 한다. 결론적으로 학생들이 개발도상국이 아닌 선진국에 태어난 것을 다행으로 여기는 학습이 되어서는 안 된다.

셋째, 개발교육은 학생들의 일상생활과 연관지어 이루어질 수 있도록 할 필요가 있다. 예를 들어, 개발도상국과 선진국과의 관계는 실제적인 자원 또는 상품을 사례로 하여 공정무역과 윤리적 소비의 관점에서 학습하도록 할 수 있다. 이를 통해 개발도상국의 문제가 어떻게 하여 선진국과의 관계 속에서 나타나는지를 이해하고 공감하도록 할 수 있다. 또 다른 사례로는, 선진국으로 유입하고 있는 개발도상국의 외국인 노동자를 사례로 하여 이러한 현상이 발생하는 메커니즘과의 관계를 학습하도록 할 수도 있다. 이와 같은 타문화이해를 바탕으로 학생들은 개발도상국의 문제를 자신의 문제로 파악할 수 있게 된다면, 적어도 개발도상국(또는 외국인 노동자)에 대한 차별과 편견은 가지지 않을 것으로 기대할 수 있다. 게다가 해당 선진국이 개발도상국에 어느 정도의 원조를 하는지에 대한 기회를 제공할 수 있다(全國地理教育研究會, 2005).

넷째, 공간적 스케일의 관계적 측면을 강조할 필요가 있다. 그 동안 지리교육에서는 지역, 국가, 글로벌이라는 공간 스케일이 파편적으로 다루어지는 경향이 있었다. 글로벌 스케일에서 나타는 문제에 대한 단순한 학습은 자칫 지식 차원에 머물 수 있다. 그러나 글로벌 스케일에서 나타나는 쟁점들을 자신의 살고 있는 지역과 관련지어 다면적으로 학습하도록 할 필요가 있다. 즉 학생들이 글로벌 쟁점을 자신의 생활과 관련한 관계로 인식하고, 이를 해결하기 위한 방안을 찾도록 하는 것이다. 반대로, 학생들 자신과 가까운 지역에서 나타나는 문제(로컬 쟁점)은 학생들로 하여금 그것을 글로벌 스케일(글로벌 쟁점)으로 인식하도록 할

필요가 있다. 日原高志(2002)는 다중스케일의 관점에서 지리적 쟁점을 고찰하는 것의 중요성을 강조하고 있다. 즉, 학생들 자신과 가까운 지역에서 일어나고 있는 지리적 쟁점을 국가 스케일과 글로벌 스케일이라고 하는 보다 큰 스케일에서 고찰하도록 하고, 반대로 글로벌 스케일에서 일어나는 쟁점을 자신들의 상황에 있는 생활에 끌어들이어 생각하도록 하는 것이다.

다섯째, 현대세계의 지리적 쟁점을 해결하기 위해서는 다면적 접근(지식, 기능, 가치·태도)이 요구된다. 日原高志(2002)는 이를 위해 “지리적 쟁점을 다면적으로 분석하고(객관적 지식), 쟁점을 초래하는 배경·요인을 다양한 각도로부터 분석하고(논리적 사고력), 바람직한 여러 해결책을 고려하여 선택하며(가치판단능력과 의사결정능력), 보다 나은 사회를 만들기 위한 계획을 구체적으로 그려보고(창조적 표현력), 계획에 기초하여 실제적으로 행동으로 실천해 나가야 한다(사회참가능력)”고 주장한다.

여섯째, 일본 지리 학습지도요령에서는 지구적 시민 육성을 위해서는 교사 주도의 지식 중심 교육에서 벗어나, 학습자의 주체적인 학습과 참여적 학습을 강조하고 있다(泉 貴久, 2005). 일본 개발교육협회(2003, 2004)에 의하면, 참여적 학습은 학습자가 학습과정에 주체적으로 협력적으로 참가하는 것을 지향하는 학습방법이다. 또한 이 학습 방법은 학습자의 긴장을 해소하고, 그 장소의 분위기를 온화하게 함으로써 학습자가 가지고 있는 지식과 경험 그리고 개성과 능력을 끌어내고, 상호의견 교류와 상호이해를 촉진하며, 그 과정에서 학습자가 새로운 발견을 해나가는 것을 중시한다. 참여적 학습은 교사에 의한 일방적인 지식의 전달에 있는 것이 아니라, 학습자 상호간의 학습 중에 교사의 지원을 받아나가면서도 스스로 해답을 찾아가는 학습이라고 할 수 있다. 그리고 그곳에서 교사는 학습자의 능력을 인출하는 촉진자로서의 역할을 할 것이 요구된다.

이와 같이 개발교육의 궁극적인 목표는 글로벌 시민으로서 주체적으로 사회에 참여하는데 있다. 교실 수업을 통해서 학생들이 지구적 시민으로서의 자질을 함양했다고 하더라도, 이를 일상생활에서 실천하지 않으면 아무 의미가 없다. 개발교육이 범교육과정 주체인 만큼 이를 위해서는 지리

교과뿐만 아니라 다른 교과 영역을 비롯하여 재량 활동(일본의 경우, 총합학습 시간), 학교행사, 특별 활동 등과의 연계가 중요하다. 또한 지역과 학교와의 연계 역시 중요하며, 비정부기구(NGO) 활동에 참여 역시 중요하다. 그렇게 될 때, 학생들은 보다 나은 세계를 만드는 데 능동적으로 참여하는 행위자로서, 지구적 시민으로서의 역할을 할 수 있을 것이다.

## 5. 요약 및 결론

지금까지 일본의 개발교육에 대한 연구는 개발 NGO에 의해 이루어진 성과에 초점을 두어왔다. 그러나 이 연구는 일본의 공교육에서 개발교육이 어떻게 이루어져왔는지를 시계열적으로 살펴보기 위해 지리 교육과정과 교과에서 초점을 두어 분석하였다.

유럽과 마찬가지로 일본의 개발교육 역시 처음에는 개발NGO 주도 하에 이루어졌다. 1970년대 이후 일본 사회는 비정부기구(NGO)를 포함한 시민사회 단체의 주도 하에 민주적 가치와 지구적 시민 의식을 실현하기 위한 하나의 방법으로 개발교육에 관심을 가지기 시작했다. 이 시기는 일본 국내적으로는 양적 발전을 추구하던 고도성장기가 끝나고, 삶의 질에 대한 관심이 고조되던 때이다. 이즈음 국제적으로는 경제 대국으로서 일본의 국제사회에서의 역할에 대한 기대가 생겨나고, 국제 교류가 활성화되면서 해외 여러 지역에서 다양한 경험을 한 사람들이 귀국하면서 그들은 지구 시민으로서 새로운 문제의식을 제기하기 시작했다.

1970년대 후반 이후에는 개발NGO의 주도하에 이루어지던 개발교육이 공교육에도 본격적으로 도입되기 시작한다. 일본의 지리 교육과정과 교과서를 통해 본 개발교육의 전개 특징은 다음과 같다. 1960년대 후반과 1970년대 후반에 개정된 지리교육과정에서는 세계 속에서의 일본인을 강조하게 되는데, 글로벌한 시각은 강조하지만 제3세계 국가들에 대한 개발 협력과 원조에 대한 인식 없이 일본인으로서 정체성에 대한 강조만 하는 개발교육의 맹아기라고 할 수 있다. 그러나 1980년대 후반에 이루어진 지리 교육과정과 교과서는 일대 혁신을 가져왔는데, 그것은 지구적 시민 육성으로 강조점이 전환된 것이다. 이는 개발교육이 지리 교육

과정 및 교과서를 통해 본격적으로 시작됨을 알리는 지표로 이해될 수 있다. 이러한 인식론적 전환은 1990년대 후반에 개정된 지리 교육과정 및 교과서에서 더욱 강화되는 확장기에 접어들게 된다. 그렇지만 가장 최근에 개정된 2009년 학습지도요령에서는 개발교육의 내용이 다소 줄어들게 되는데, 이는 성숙기의 지표로 이해될 수 있다.

이상과 같은 일본 지리교육과정과 교과서에서의 개발교육의 전개는 외적 요인과 내적 요인이 결합되어 나타난 현상이라고 할 수 있다. 주요 외적 요인은 선진국으로서 그에 걸 맞는 교육에 대한 국제사회 및 일본 사회에서의 요구를 수용한 결과라고 할 수 있다. 지리 교과와 내적 요인으로서 이러한 국제적, 사회적 요구를 수용하기 위한 지리 교육과정 내용 구성의 방식의 변화에 들 수 있다. 기존의 지역지리 및 계통지리 위주의 교육으로는 지구적 시민 육성을 위한 개발교육에 대한 한계에 직면하게 되고, 그리하여 글로벌 쟁점 중심의 교육과정 내용 구성으로 변화를 꾀하게 된다. 그렇지만 최근 일본 사회에서 국제사회에서 일본 학생들의 학력 저하 등이 문제로 제기되면서, 다시 학문 중심 또는 계통지리 중심으로 교육과정으로 다시 회귀함으로써 개발교육에 대한 관심이 다소 줄어들게 된다.

여하튼 글로벌한 사회에서 개발교육은 선진국이 공교육을 통해 실현해야 할 중요한 과제임에는 틀림없다. 우리나라 역시 선진국으로서 개발교육의 초창기에 있는 시점에서, 국제사회에서의 책임성을 다하기 위해서, 그리고 학생들을 글로벌 리더로서의 글로벌 역량을 심어주기 위해서는 지리 교육과정의 내용을 어떻게 설정하고, 어떤 학습방법을 강조해야 할 것인지를 일본의 지리 교육과정을 통해서 그 함의를 얻을 수 있다. 이는 단순히 내용 구성만의 문제가 아니라 학습방법이 유기적으로 결합하여 실천지향적인 교육으로 나아갈 때 의미가 있다고 할 것이다.

## 주

- 1) 일본국제협력기구(JICA)는 우리나라의 한국국제협력단(KOICA)과 유사한 기능을 수행한다.
- 2) 1968년 학습지도요령에 의하면, 중학교 지리적 분야의

의 4단원은 '세계 속의 일본', 고등학교 지리A의 4단원은 '국가와 세계', 지리B의 3단원은 '세계의 결합'이다. 그리고 1978년 학습지도요령에 의하면, 중학교 지리적 분야의 3단원은 '세계 속의 일본-세계와의 결합'이며, 고등학교 지리의 4단원은 '세계와 일본-세계의 결합, 세계에서의 일본'이다.

- 3) 일반적으로 세계시민성(global citizenship)은 우리나라의 경우 글로벌 시민성, 세계시민성 등으로 번역되어 사용되나, 일본의 경우 지구적 시민성으로 사용된다(西脇保幸, 1993). 이 논문이 일본의 지리교육과정을 대상으로 하고 있기 때문에 일본에서 통상적으로 사용하는 지구적 시민성을 그대로 사용한다.
- 4) 일본에서는 이문화교육(異文化教育)과 다문화교육(多文化教育)이라는 용어를 사용한다. 여기서 이문화(異文化)란 전세계의 다른 문화를 의미하며, 다문화(多文化)란 한 국가 내에서 다양한 문화의 존재를 지칭하는 의미로 사용된다(日本地理教育學會編, 2006). 따라서 이 논문에서는 다른 문화를 의미하는 이문화라는 용어를 그대로 사용한다.
- 5) 학습지도요령에 의해 출판된 지리 교과서를 보면 지구적 과제로서 인구문제, 식료문제, 거주·도시문제, 인권문제, 자원·에너지문제, 지구환경문제(산성비, 지구온난화, 삼림파괴, 사막화, 습지보호), 민족·영토문제(난민문제 포함)를 제시하고 있다. 특히 이 중에서도 지구환경문제를 사례 학습으로 하여 지속가능한 개발과 관련하여 강조하고 있다. 동아시아의 대기오염(특히 산성비)과 일본의 대처, 동아시아의 삼림파괴(특히 열대림 감소, 망글로브 감소)와 녹색회복, 동아시아의 사막화, 습지 보존 등이 그렇다. 특히 이들 자연환경문제는 일본과 직접적으로 관계되는 동아시아 및 동남아시아의 국가들을 사례 지역으로 하고 있다.
- 6) 지리A 교과서에 제시된 국제협력 사례는 주로 국제수준과 국가수준에서 접근하고 있다. 국제수준(NGO, 국경없는 의사단, NPO, FAO, 세계은행, IMF, 아시아개발은행, UNICEF, JOCA, OECD, PKO, WHO, UNESCO, UNDP, WFP, 국제긴급원조대, UNCTAD, UNEP, 국제연합인간환경회의, UNCED, UN-HABITAT), 국가 수준(ODA, JICA)이다. 그리고 이를 경제적 원조(정부개발원조(ODA)), 무상기술협력(중국과 일본), 인적공헌(JOCA(청년해외협력단), 평화유지활동(PKO)-자위대 파견, 비정부조직(NGO), 비영리조직(NPO))의 관점에서 접근하고 있다.

## 문헌

- 고미나·조철기, 2010, 영국에서 글로벌학습을 위한 개발교육의 지원과 지리교육, 한국지리환경교육학회지, 18(2), 155-171.
- 교육과학기술부, 2011, 사회과 교육과정, 교육과학기술부.

- 박에스더, 2011, 지리교사의 국제개발 사례, 한국 지리환경교육학회 동계학술대회 발표집, 5-9.
- 이태주·김다원, 2010, 지리교육에서 세계시민의식 함양을 위한 개발교육의 방향 연구, 대한지리학회지, 45(2), 293-317.
- 최은봉·박명희, 2006, 일본 NGO의 개발교육: 지구시민의식의 강화와 대안모색, 일본연구논총, 23, 329-366.
- 홍은숙, 2005, 일본 지방자치단체의 글로벌리제이션 정책과 주민참여-구니타치시를 중심으로, 답론 201, 8(4), 271-296.
- 開發教育協會, 1998, 開發教育ってなあに? 開發教育 Q&A集, 開發教育協議會, 東京.
- 開發教育協會, 2003, 参加形學習で世界を感じる-開發教育實踐ハンドブック, 開發教育協議會.
- 開發教育協會, 2004, 開發教育の評價報告書, 開發教育協議會, 東京.
- 箕浦康子, 1997, 地球市民を育てる教育, 岩波書店.
- 吉田 剛, 2003, 高校生の大陸・國家に対するイメージの空間性と空間認識について, 社會科教育研究, 90, 1-14.
- 大津和子, 1992, 國際理解教育-地球市民を育てる授業と構想-, 國土社.
- 文部科學省, 2009, 學習指導要領(小學校, 中學校, 高等學校), 文部科學省.
- 文部省, 1968, 學習指導要領(小學校, 中學校, 高等學校), 文部省.
- 文部省, 1978, 學習指導要領(小學校, 中學校, 高等學校), 文部省.
- 文部省, 1989, 學習指導要領(小學校, 中學校, 高等學校), 文部省.
- 文部省, 1999, 學習指導要領(小學校, 中學校, 高等學校), 文部省.
- 保科秀明 譯, 2000, 第三世界の開發問題, 古今書院.
- 森分孝治, 1997, 社會科における思考力育成の基本原則-形式主義・活動主義的偏向克服のために-, 社會科研究, 47, 1-10.
- 西岡常也, 1996, 開發教育のすすめ-南北共生時代の國際理解教育-, かもがわ出版.
- 西脇保幸, 1993, 地理教育論序説-地球的市民性の育成を目指して-, 二宮書店.
- 小林 汎, 1993, 地理教育と開發教育の接點, 地理教育, 22, 36-45.
- 魚住忠久, 1995, グローバル教育-地球人・地球市民を育てる, 黎明書房.
- 魚住忠久, 2003, グローバル教育の新地平-グローバル社會からグローバル市民社會へ-, 黎明書房.
- 熊野敬子, 2002, 問題解決能力育成をめざす高校地理「現代世界の課題」學習の構想-「人口問題」の場合-, 地理科學, 57, 1-22.
- 日本地理教育學會編, 2006, 地理教育用語機能事典, 帝國書院.
- 日原高志, 2002, 地理的見方・考えるをどう扱うか, 地理教育, 31, 21-26.
- 全國地理教育研究會, 2005, 地理 50-8月 増刊, 地球に学ぶ 新しい 地理授業, 古今書院.
- 田中治彦, 1994, 南北問題と開發教育-地球市民として生きるために-, 亞紀書房.
- 田村 學, 原出信之, 2009, リニューアル總合的學習時間, 北大路書房, 東京.
- 中村和郎・高橋伸夫・谷内 達・犬井 正 編, 2009, 地理教育の目的と役割, 古今書院.
- 泉 貴久, 2000, 地理教育に開發教育の視點を取り入れることの意義-「南北問題」をテーマにした地理Bの授業實踐を通じて-, 新地理, 47(3・4), 121-131.
- 泉 貴久, 2005, 地球市民育成のための地誌學習のあり方, 地理教育, 34, 36-41.
- 村川雅弘, 野口 徹, 2008, 教科と總合の關聯で眞の學力を育む, 東京, ぎょうせい.
- 湯本浩之, 2003, 日本における開發教育の展開, 江原裕美(編), 内發的開發と教育, 新評論, 東京.
- Haubrich, H., 2009, Global leadership and global responsibility for geographical education, *International Research in Geographical and Environment Education*, 18(2), 79-81.

• 교신 : 조철기, 702-701, 대구광역시 북구 산격3동 1370, 경북대학교 사범대학 지리교육과(ckcho@knu.ac.kr, 전화: 053-950-5857)

Correspondence : Chul-Ki Cho, Department of Geography Education, Teachers College, Kyungpook National University, 1370, Sankyuk-dong, Buk-gu, Daegu, 702-701, Korea(ckcho@knu.ac.kr, phone: +82-53-950-5857)

(접수: 2015.03.24, 수정: 2015.05.07, 채택: 2015.05.14)