

‘급진적 지리학’의 도입과 비판적 탐구를 위한 지리수업의 논리

조철기* · 권정화**

Radical Geography and Critical Pedagogy of Geography

Chul-Ki Cho* · Jung-Hwa Kwon**

요약 : 실증주의 패러다임이 지리교육에 도입되면서 탐구 기능과 개념 학습을 중심으로 일대 혁신이 전개되었다. 그러나 실증주의에 근거한 과학적 인식은 지리적 현상의 기저에 놓여있는 사회 집단간의 갈등과 권력 관계를 도외시하여 학생들로 하여금 현실에서 직면하는 문제 상황을 해결하고자 하는 의식을 심어주지 못하였다. 본고는 이러한 문제의식에서 출발하여 새로운 대안을 모색하기 위하여 우선 지난 30여년 동안 전개되어 온 탈실증주의 패러다임을 검토한 다음, 시민성 중심의 지리교육에 대한 급진적 지리학과 구조주의 지리학의 공헌가능성을 검토하였다. 그러나 교사의 수업내용만 실증주의에서 구조주의로 바뀐다고 우리가 원하는 교육의 효과가 나타날 것인가? 필자는 우선 교사의 수업내용 지식과 수업실행 지식을 구분짓고, 양자가 논리적 일관성을 지니고 상호연계되어야만 교육의 효과가 나타날 것임을 논의하였다. 따라서 교사의 수업 내용뿐만 아니라 수업실행 지식도 비판적 인식 중심으로 전환될 때 사회 변혁을 위한 비판적 지리교육학이 정립될 것이다.

주요어 : 급진적 지리학, 입문으로서의 교육, 내용지식, 실행지식, 비판적 지리교육학

Abstract : Accepting positivist approach, geographical education has greatly changed, and focused on inquiry skills and concept learning. But scientific knowledge based on the positivism ignored the conflict and the power relations between the social groups, which lies behind the geographical phenomena. Therefore such education don't provided students the consciousness to cope for the issues in realities. In order to seek the alternative, this study examined the post-positivist paradigm, especially radical and structuralist geography. However change of content can not lead learners to the initiation to the alternatives, without change of conduct knowledge. Therefore conduct knowledge must be changed from scientific inquiry to critical inquiry. By connecting the content knowledge and conduct knowledge, this study tried to figure out the critical pedagogy of geography.

Key words : radical geography, education as initiation, content knowledge, conduct knowledge, critical pedagogy of geography

* 경북대학교 지리학과 박사과정(Graduate Student, Department of Geography, Kyungpook National University), chogeo@hanmail.net

** 경북대학교 사범대학 지리교육과 조교수(Assistant Professor, Department of Geography Education, College of Education, Kyungpook National University), kwondaam@knu.ac.kr

I. 문제제기

Peters에 따르면 교육이란 지식의 형식(forms of knowledge)에 입문(initiation)하는 과정이며, 달라진 관점을 가지고 새롭게 진전하는 것이다. 이러한 점에 주목한다면 지리학에서 다양하게 전개되어 온 지식의 형식을 지리교육으로 끌어와서 학생들로 하여금 온전하게 입문하도록 할 필요가 있다. 지금까지 지리교육에서 달라진 관점으로서 입문에서 가장 성공적인 사례는 분명히 계량혁명에 의한 과학적 인식의 도입일 것이다(Slater, 1992, 98-99).

하지만 지리교육이 과학적 지식에만 관심을 갖는다면, 가치와 태도의 형성에는 무관심한 채 지식 교육에만 치중한다든가, 공간과 사회 현상을 제대로 파악하지 못하게 한다든가, 현 체제의 지배적인 이데올로기만 심어준다든가 하는 문제점이 야기될 수 있다. 따라서 이러한 과학적 지식을 대체하거나 보완할 수 있는 다양한 관점이 개발되어, 학습자로 하여금 다양한 관점으로 입문하도록 해야 한다. 그렇다면, 어떻게 학습자로 하여금 다양한 관점으로 입문하도록 할 수 있을까? 현실적으로 가장 적합한 방법은 지리교육의 내용 구성의 토대가 되는 지리학의 전개과정과 그 지식의 형식들에 주목하는 것이다.

1970년대 말부터 지리학에서 전개되어 온 다양한 지식의 형식들에 주목하여, 과학적 지식에 대한 대항적이면서 보완적 논리로서 학습자의 개인적 반응(personal response)을 지리교과와 내용지식으로 끌어오려는 일련의 시도가 있었다. 이러한 개인적 반응에 초점을 둔 지리교육은 학습자의 사적 지리로 관심을 전환하면서 가치교육의 논리로 설득력 있게 전개되었다. 하지만 이 역시 논리에 있어서나 적용에 있어 한계를 내포하고 있다. 즉, 개인의 심리적 과정의 관점에서 사회적, 역사적 과정을 검토하는 과도한 심리학주의(psychologism)라는 한계와, 또 다른 기술주의(descriptivism)와 무비판적 수용학습으로 전락될 가능성을 내포하고 있다.

따라서 지리교과는 과학적 인식과 개인적 반응에 토대한 학습을 보완할 수 있는 대안적 관점을 모색할 필요가 있으며, 이는 바로 비판적 지식에 근거한 (사회)비판적 인식이다. 1980년대에 들어오면서 급진주의, 구조주의 패러다임의 이데올로기와 언어에 관심을 둔 연구(Bale, 1983; Bartlett, 1989; Fien, 1999; Gilbert,

1988, 1989; Huckle, 1985, 1993, 1997; Lambert, 1992; Lee, 1985; Merrett, 2000; Morgan, 2000(a), 2000(b), 2003)를 통해 사회비판적 페다고지에 대한 다양한 논의가 제시되기 시작하였으며, 특히 Huckle이 중심이 되어 논의를 주도하여 왔다. 1986년 『Teaching Geography for a Better World』라는 주제로 열린 호주지리교육학회 연례발표회는 지리교과를 통한 ‘사회 및 환경 정의’ 실현을 촉구하는 계기가 되었다(Fien, 1999, 141; Morgan, 2003, 15). 본 연구에서는 이러한 논의를 바탕으로 하여 지리교육의 다양한 관점 중에서 과학적 인식과 개인적 반응의 문제점을 지적하면서 그 대안적 논리로 전개되고 있는 (사회)비판적 인식을 위한 비판적 페다고지(critical pedagogy)의 가능성을 탐색하고자 한다.

II. 지리교육의 새로운 방향 모색과 사회적 관심

현재 지리교과에서 다루어지는 학습의 대상으로서의 공간은 실증주의에 토대한 내용이 주류를 이루고 있다. 그러나 일상생활공간에 대한 학습자의 개인적 반응에 관심을 갖게 되면서 인간주의 지리학을 지리교과에 끌어오는 계기가 되었고, 실증주의에 대한 대항 논리로서 학습자의 사적지리, 즉 학습자가 자신들의 생활세계에서 느끼는 상호주관적 의미에 관심을 갖고, 이를 통해 학습자는 자신의 삶의 세계를 온전하게 이해할 수 있게 된다고 보았다.

Fien(1988, 123)은 교육의 목적을 ‘의미있는 삶을 영위하기 위한 지식, 기능, 가치를 지닌 사고력, 감정, 행동력을 소유한 인간’이라고 하면서 이러한 목적을 성취하기 위해서 지리교과는 내용지식으로서 과학적 인식과 개인적 반응뿐만 아니라, ‘관심 지향의 지리학(concern-oriented geography)’, 즉 사회에 관심을 가져야 한다고 하였다. 관심 지향의 지리학이란 일반적으로 복지 지리학(welfare geography)과 급진주의 지리학(radical geography)을 의미하는 것이다. Bale(1983, 64-73)에 의하면, 복지 지리학이란 삶의 기회의 불평등의 패턴을 설명하고, 보다 나은 복지 패턴을 예측하거나 계획하기 위하여 그러한 불평등을 발생시키는 권력 관계에 주목하는 것이다. 복지 지리학은

대개 과학적 접근으로 공간을 분석하지만, 결과로써의 지리적 다양성의 패턴은 정의와 평등의 문제로 귀결시킨다. 이러한 복지 지리학에 기초한 지리교육은 인간의 복지와 삶의 질과 관련하여 야기되는 빈곤, 실업, 불평등 등과 관련하여 국지적 차원뿐만 아니라 지구적 차원에서의 불평등에 대하여 문제를 제기하였다.

하지만, 급진적 지리학의 관점은 이러한 복지적 접근이 불평등과 환경문제에 관한 단지 개선만을 제시한다고 비판한다. 다시 말하면, 지리교과에서 다루어지는 복지적 접근은 사회 내부의 갈등의 역동성, 사회적 모순을 개혁하기 위한 실천으로 연계되지 못하고 가치주입으로 흐를 가능성이 많다는 것이다(Lee, 1985, 199-216). 이러한 반성에 근거하여, 급진적 접근은 교육을 통해 사회적, 경제적, 공간적 모순 등과 관련한 불의를 개혁하려는 보다 실천지향적인 접근으로 삶을 위한 교육과도 밀접한 관련이 있다. 특히, Huckle(1985, 291-308)은 지리교육과정의 설계와 교수에서 보수주의적 접근(과학적 인식)과 자유주의적 접근(개인적 반응)이 지배적인 상황을 비판하기 위하여 ‘급진주의 지리학’이라는 전통과 ‘사회 비판적 교육’을 결합시켜 왔다. 그는 ‘삶을 위한 지리’를 지지하면서 사람들로 하여금 그들의 자연적, 사회적 환경을 해체하고 변형시키는데 기여할 수 있는 비판적, 해방적 지리를 주장하고 있다. 이러한 급진적 지리학에 근거한 지리교육은 학생들이 그들의 일상생활공간에서 직면하고 있는 사회 갈등, 인권, 인종, 성, 빈곤, 물질적 소비주의, 불평등, 실업, 기술 변동, 환경 악화 등에 관심을 둔다.

Morgan(2000b, 169)에 의하면, 실증주의에 의한 과학적 인식과 인간주의에 의한 개인적 반응에 의한 지리교육은 이데올로기라는 관점에서 볼 때 학생들로 하여금 세계에 대한 비판적 인식과 이해를 제공하는데 실패하였다. 즉, 학생들에게 현존하는 사회적 관계를 무비판적으로 받아들이게 하는 보수적인 관점을 촉진시키고, 사회를 조직하는 대안적 방식에 대한 어떤 논의를 거부함으로써 ‘거짓 자각’을 촉진시키고 자본주의를 합법화하는데 기여하였다. 지리교수에서 이데올로기를 다루었더라도 그것은 지배적인 보수적 입장을 옹호하였을 뿐, 그런 이데올로기가 어떻게 생산되고 재생산되는가에 대해서는 은폐해 왔다.

따라서 실증주의의 과학적 관점에 의한 공간 분석과 인간주의의 개인적 관점에 의한 장소감은 사회적, 역사

적, 정치적 프로세스와 연결하여 탐구되어야 한다. 이는 정신적으로 과학자이면서, 휴머니스트이고, 그리고 사회 개혁자로서의 교사와 학습자를 요구한다(Slater, 1992, 100-101). 이러한 구조주의에 의한 비판적 관점은 사회와 공간에 정치적 권력과 기득권을 연계시켜 탐구하게 함으로써, 우리가 살고 있는 세계를 더 풍요롭고 아름답게 만드는데 기여할 수 있다. 이런 점에서 우리는 학습자가 그들의 일상생활공간에 느끼는 상호주관적 의미뿐만 아니라 여기에 영향을 미치는 사회 구조적 관점을 모두 고려해야 한다.

이처럼 1980년대 이후 영국과 오스트레일리아를 중심으로 비판적 인식을 위한 지리교육이 활발하게 논의되고 있지만, 이미 19세기말 Reclus와 Kropotkin이 이러한 문제의식을 제기하였다. 특히, Kropotkin은 학교 교육이란 감정이입과 이타주의를 가르침으로서 사회적 불평등과 같은 사회적 문제를 제기하는 것이라고 하였다(Merrett, 2000, 209). 다시 말하면, 지리는 국가적 정체성, 인종, 계층에 근거한 편견을 없애고, 이러한 편견을 보다 가치 있는 인본주의 감정으로 대체하는 큰 잠재력을 가지고 있다는 것이다. Kropotkin([1885] 1996, 139-154)은 그 당시의 지리교육과정과 교수법이 부적절하다는 것을 비판하면서, 기존의 진부한 교육과정은 학생들로 하여금 단순한 기계적 암기학습을 강요하여 학생들의 상상력을 저해하기 때문에 사회의 계층, 인종주의의 잔인성, 식민주의 등의 불의를 폭로하고, 성평등을 지향하는 교육과정으로 전환되어야 한다고 주장하였다(Stoddard, 1987, 333). 그리고 전통적인 권위주의적 교수법은 학생들에게 독립적이고 복잡한 사고를 못하도록 하기 때문에 이러한 교수법으로는 평등주의와 인본주의를 가르칠 수 없다고 하면서, 학생 중심 교수법으로 전환해야 한다고 했다. 하지만 지리교육에 대한 그의 이러한 혁신적인 사상은 라첼에 의한 환경결정론, 계량혁명에 공간조직론 등이 지리학과 지리교육의 주류를 이루면서 관심에서 점차 멀어져 갔다.

그러나, 1970년대 급진주의 지리학이 등장하고, 이를 1980년대 이후에 지리교육에서 수용하면서 Kropotkin의 지리교육 사상은 재평가되고 있다. 일반적으로 1970년대가 실증주의의 과학적 접근에 의한 지리교과의 내용지식이 확장되었던 시기라면, 1980년대 이후에는 탈실증주의 패러다임(인간주의, 복지 및 급진주의, 포스트모더니즘)의 내용지식을 학생과 사회적 요

구를 충족시키는 범위 내에서 지리교과에 결합시켜야 한다는 도전을 받아오고 있다. 지리학이 공간, 장소, 사회적 관계 등을 설명하기 위해 다양한 철학, 사회적·문화적 이론에 관심을 가짐에 따라, 학교 지리교육과정도 이러한 학문적 발달의 수용에 관심을 가져야함을 인식하게 되었다.

Morgan(2000b, 176-177)에 의하면, 1980년대 이후 지리학은 사회 변화의 본질을 설명하기 위해 더 비판적인 관점을 개발해 왔지만, 중등학교 지리는 아직 진부한 수준에 머물러 있다. 따라서 지리교육은 공간적 결과를 가르칠 것이 아니라, 이러한 공간적 결과의 사회적 프로세스를 밝힐 수 있는 방향으로 나아가야 한다. 예를 들면, 도시의 사회적 불평등을 단순히 지도화하는 것보다, 빈부격차가 어떻게 사회적으로 형성되는지, 그것들이 어떻게 이러한 방식들로 코드화되었는지, 그것들이 어떻게 경쟁하게 되는지에 관심을 가져야 한다. 그렇게 될 때, 지리교육은 ‘지속가능한 사회(sustainable society)’ 건설을 위해 기여할 수 있다.

비슷한 맥락에서, Slater는 지금까지의 지리교육은 너무 공간적인 측면에만 집착하고, 사회적 측면을 무시해 왔다고 지적하면서 이제는 지리교육을 통하여 학생들은 새롭게 달라진 관점으로 입문해야 한다고 주장하였다.

지리교육에서 사회는 거의 전적으로 무시되고, 환경은 적절한 판단을 흐리게 하는 개념으로 사용되어 왔다. 지리 교과서들은 공간적 결과의 사회적 원인을 배제하고, 게다가 그들의 이론에 내재된 정치적 가정과 함축을 혐오한다. 그러면서도 대부분의 지리교사들은 그들이 사회 변화의 주역이라는 견해를 피력한다. 여기에 열망과 행동 사이의 불일치가 발생한다. 우리는 오래된 이미지와 가정, 잘못된 신념들을 가지고 어떻게 새로운 통찰을 가르칠 수 있는가? 우리는 사회적 적응의 행위자이면서, 사회적 변화의 행위자라고 믿고 있다. 우리는 다음과 같은 문제들을 제기할 필요가 있다. ‘우리는 실제 달라진 관점을 가지고 나아가고 있는가? 신념과 실천이 얼마나 일치하는가?’ 우리가 달라진 관점을 지니고 나아가고 문제를 제기할 기회는 지리학의 패러다임 발달 또는 교육 이데올로기와 교육과정의 방향에만 국한되는 것은 아니다. 우리는 보다 광범위한 사회적 쟁점에 관한 사고의 진보를 고려해야 한다. 다시 우리는 많은 이데올로기에 직면하고 있고, 다시 우리는 지리교육에 대한 사고 보다 차라리 인간 집단과 사회에 대한 상이한 가치 입장과 태도들에 직면하고 있다(Slater, 1992, 106-107).

Lee(1984, 99)는 인문지리를 학교에서 가르치는데

있어서 사회적 과정에 대한 강조가 결핍되어 있다고 하면서, 만약 지리교육이 계속 사회적 관점과 동떨어져 진행된다면, 지리 교육은 결국 잘못 안내되고 실패할 것이라고 주장하였다. 이러한 논리의 연장선에서, Kitchin(1999, 50-52)은 지리교육은 학생들로 하여금 차이의 사회공간적 구성을 탐구하도록 설계되고 실천되어야 하며, 이를 실현하기 위한 교실 수업의 방법으로 ① 차이의 사회-공간적 구성(socio-spatial construction of difference)의 탐구 ② 차이의 공간적 현시(spatial manifestations of difference)의 탐구 ③ 사회정의(social justice)의 탐구 등을 제시하고 있다.

이러한 지리 교육은 제3의 공간적 접근(thirdspace approach)으로서 학생들로 하여금 포섭(inclusion)과 배제(exclusion)의 지리가 구성되는 방법을 탐구할 수 있도록 하며, 나아가 그들의 일상적 경관을 읽을 수 있도록 도와주는 교수전략이다(Soja, 1996; Morgan, 2003, 131-132). 즉, 제3의 공간적 접근에 의한 지리 교육은 학생들로 하여금 공간이 어떻게 사회적 관계의 생산, 재생산에 끊임없이 관계되는지를 탐구할 수 있는 계기가 되도록 해야 한다. 이러한 지리 교육은 포스톤 모던 교육에서 줄기차게 주장되고 있는 ‘비판적 페다고지(critical pedagogy)’ 또는 ‘경계의 페다고지(border pedagogy)’와 그 맥락을 같이한다.

비판적 인식은 지리학의 패러다임 중에서 구조주의 지리학과 밀접한 관련을 가진다. 이러한 급진적 지리학에 근거한 비판적 관점은 문화적 비판주의와 사회적 재건주의의 행위자 육성에 초점을 두는 것으로 학생에게 정치적 권력에 개방적 입장을 취하도록 하며, 사회적, 공간적 쟁점에 대한 의사결정과 행동을 도와준다. 학생들로 하여금 공간과 사회에 내재된 불평등-국제적 갈등, 인권 문제, 인종 차별, 성차별, 빈곤, 실업, 지역 격차, 환경 문제-에 비판적 관점을 가지고 탐구하도록 한다. 따라서 비판적 탐구수업은 교사로 하여금 인습적인 지식을 문제시하도록 하고, 학생들이 실제적인 권력 관계, 실제적인 의사결정자에 대한 이해에 접근할 수 있는 활동을 조직화하는 것이다.

Lambert(1992, 159)에 의하면, 이러한 급진적 지리학에 의한 비판적 관점은 학교 지리수업에 얼마든지 도입될 수 있다. 왜냐하면 최근 대부분의 교수요목들이 학생들로 하여금 비판적으로 쟁점을 조사하고 의사결

정을 하도록 요구하고 있기 때문이다. 이와 같이 급진적 지리학에 의한 비판적 관점은 '사회는 어떻게 조직되고, 사회는 무엇을 가치화하며, 사회는 누구를 위하여 조직되는가'라는 질문을 제기하고 답변에 이르는 비판적 인식을 가능하도록 한다. 다시 말하면, 비판적 관점은 공간 문제, 공간 프로세스, 공간 관계 등과 관련하여 부가적인 질문(사회적, 정치적, 문화적 프로세스에 대한 질문)을 가능하게 함으로써 학습자의 삶의 세계를 진정으로 이해하고 실천하도록 한다.

비판적 인식에서는 학습자로 하여금 그들의 생활공간에 대한 비판적 지식을 요구한다. 비판적 지식이란 자본주의의 본질, 경제적 재구조화와 지구화 과정, 다양한 공간 스케일에서의 기술, 노동관계, 시장, 조절과 계획 등에 대해 평가할 수 있는 능력을 의미한다(Huckle, 1997, 248). 따라서 비판적 인식은 다양한 공간 스케일에서 경제적, 정치적, 사회적, 문화적 권리와 책임을 가지고 비판적 관점을 견지할 수 있는 시민성의 개발을 목적으로 한다. 다시 말하면, 학습자의 일상적 생활공간의 층층 구조에 대한 성찰을 통해 삶의 조건을 개선, 변형시키려는데 그 목적이 있다. 여기에서 성찰이란 학습자가 분석과 비판의 과정을 통해서 그들의 행위 속에 잠재된 가정과 의도를 나타내 보이고 명료화하는 것이다.

III. 내용 지식의 변화와 대안적 실험 지식의 추구

지리 교육을 통해서 학습자들이 비판적 관점으로 입문하기 위해서는 우리는 무엇을 할 것인가? 단지 교과서나 교육과정만 비판적 내용으로 수정하면 되는가? 현재 지리교육에서는 일반화된 모종의 수업 절차 모형이 구체적인 내용과 무관하게 '일반적으로' 적용될 수 있는 것처럼 받아들이는 경향이 있다. Bartlett(1989, 22)에 의하면, 많은 지리 교사들이 일반적이고 보편적인 탐구수업의 모형을 적용함으로써 학생들이 탐구하는데 실패하도록 하고 있다. 이는 탐구수업이라는 교수·학습 활동이 교과의 상이한 내용지식에 따라 상이한 절차와 형식으로 적용되어야 하는 것을 충분히 인식하지 못하였기 때문이다. 따라서 교육내용에 맞는 교육방법이 개발되어 적용되어야 한다는 주장이다. 여기에서 주의

해야 할 것은 '교육내용'이라든가 '교육방법'이라는 용어로 부르는 것은 총체로서의 교육을 파악하기 위한 개념상의 구분인 만큼, 그 양자가 각각 별개의 실체로 존재한다고 생각한다면 오류를 범할 수 있다. 교육방법은 교육내용에 개념상 의존하는 것으로 이해되어야 한다. 그렇지 않으면, 교육내용과 무관하게 타당성을 가지는 '일반적인' 또는 '보편적인' 교육방법이 있는 것처럼 생각될 가능성이 있다(차미란, 2003, 226-227).

이흥우(2003, 495)는 현재 교과 교육에서 교육의 '내용'과 '방법'을 분리하여 별개인 것처럼 다루고 있는 현상을 '가법적' 사고라고 규정하고 있다. 교과 교육에서 가르쳐야 할 '내용'과 그것을 가르치는 '방법'이 각각 별개라고 간주하는 사고는 교육 내용과 관계없이 보편적이고 일반적인 교육 방법이 있을 수 있는 오류를 범할 수 있다는 것이다. 따라서 교과의 내용과 방법을 '가법적'으로 관련을 맺고 있는 것으로 파악할 것이 아니라, 이와 대비되는 것으로서 이른바 '승법적' 관련으로 정의하고 있다(이흥우, 2003, 499-500). 즉 교과를 통해 가르쳐야 할 내용과 그것을 가르치는 방법은 사실상 분리될 수 없다는 것을 의미한다.

Peters(2003, 75)에 의하면, 비판적인 사고와 탐구는 비판의 대상이 되는 구체적인 내용이 없이는 공허하며, 학문의 수(지식의 형식)만큼이나 다양한 비판적 사고가 있을 수 있다. 이와 같은 관점에서 볼 때, 지리교과에 내재된 사고의 형식이 어떤 문제를 다루는가를 분명히 파악하기 위해서는 먼저 많은 구체적인 내용지식을 배우지 않으면 안된다. 지리교과의 탐구 방법은 이미 거기에 입문된 사람으로부터 지도받으면서 기존의 확립되어 있는 내용지식을 탐구해 보아야 비로소 배울 수 있게 된다. 따라서 비판적 사고와 탐구의 절차가 그 교과의 내용지식과 무관하게 전달될 수 있는 것은 아니다.

이런 점에서 Shulman(1987, 8)은 교수·학습에서 교사가 가져야 할 지식의 목록을 '내용지식(content knowledge)', '일반적 교수적 지식(general pedagogical knowledge)', '교육과정 지식(curriculum knowledge)', '교수적 내용지식(pedagogical content knowledge)', '학습자와 그들의 특성에 관한 지식(knowledge of learners and their characteristics)', '교육적 맥락에 관한 지식(knowledge of educational contexts)', '교육적 목적, 가치, 철학, 역사적 근거에 관한 지식' 등 7가지로

범주화하고 있다. 특히 이 중에서 교과와 내재적 가치와 직접적으로 관련을 가지는 것은 ‘내용지식(content knowledge)’과 ‘교수적 내용지식(pedagogical content knowledge)’이며, 본 연구에서는 의미를 명확히 하기 위해서 교수적 내용지식을 실행지식(conduct knowledge)으로 대체하여 사용한다.

교과와 내용지식(content knowledge)이란 교사가 교과를 통해 학생들에게 배우도록 하는(의도하지 않은 것도 포함하여) 지식에 대한 관점이다. 이를 보다 일반적인 용어로 표현하면 그 교과에 의해 표출되는 명시적 지식뿐만 아니라 겉으로 표출되지는 않지만 잠재적으로 내포되어 있는 암묵적 지식을 포함하는 개념이다. 명시적 지식이란 Bruner의 지식의 구조, Peters의 지식의 형식과 동일한 개념으로써, 지리교과와 기본 개념, 원리, 방법, 방법론적 지식 등과 관련된다.

반면에 실행지식(conduct knowledge)이란 교사가 그들의 교수에 대해 가지는 관점으로서 원래는 일반적 교수적 지식과 교수적 내용지식을 포함하는 개념이다. 그러나 본고에서는 교수적 내용지식에 한정한다. 교수적 내용지식으로서의 실행지식이란 가르치기 위한 내용지식으로서, 지리교과와 내용지식을 교사가 학생들로 하여금 이해할 수 있도록 새로운 유추, 은유, 예증, 직유, 시뮬레이션 등을 사용하는 것을 의미한다. 그리고 이를 더욱 구체화하기 위해 다양한 교수전략-강의, 암기, 직유 등과 같은 전통적인 대안뿐만 아니라, 다양한 형태의 협동학습, 호혜적 학습, 탐구학습, 발견학습, 야외학습-이 적용된다. 야외학습 다음에 여기에서 중요한 것은 교과와 내용지식에 대한 교사 자신의 이해의 관점에서 수업 자료를 검토하고 비판적으로 해석하는 것이다. 달리 표현하면 그 교과가 가지는 내용지식, 특히 다양한 지식의 형식을 어떤 방법으로 가르칠 것인가 하는 것이 교수적 내용지식이다.

교과를 통한 교수·학습이 의미있게 되기 위해서는 내용지식만의 문제도 아니며, 그렇다고 실행지식만의 문제도 아니다. 이는 교수적 내용지식으로서의 실행지식이 내용지식에 근거한 교수이어야 한다는 것처럼, 이는 교과를 통한 교수·학습은 그 교과와 상이한 내용지식에 조응하는 실행지식이 개발되어 적용되어야 한다는 것이다. Shulman(1987, 15)에 의하면, 교과를 가르치는 교사는 먼저 우선적으로 내용과 목적을 이해해야 하지만, 그것이 특별히 교사와 교사가 아닌 자를 구분

하는 핵심은 아니다. 그것을 구분하는 핵심은 교사가 갖추고 있는 내용지식을 학생들의 능력과 배경의 차이에 따라 교수적으로 적합하게 변형시키는 교사의 능력이며, 이는 내용지식과 실행지식의 연계에 있다. 즉, 교과에 대한 내용지식과 실행지식은 반드시 교사의 마음속에서 연계되어야 한다.

지리교과와 실행지식은 지리교과나 내용지식의 수만큼 다양한 영역이다. 특히, 지리교과와 상이한 내용지식, 즉 지식의 형식에 따라 다양한 실행지식이 있을 수 있다. 이와 같은 논리는 지리교과와 내용지식과 실행지식이 별개의 것으로 다루어져서는 안 되며, 지리교과와 내용지식에 맞는 실행지식이 적용되어 실천되어야 한다는 것을 의미한다. Hall(1989, 10-21)은 다양한 철학적 전통과 접근방법에 따른 지식의 형식에 주목하고, 이들이 지리교과와 내용지식과 실행지식을 통제한다고 보았다. 그는 지리교과에 적용 가능한 지식의 형식을 ‘사실 전달로서의 지식을 강조하는 경험주의(empiricism)’, ‘개념 중심의 지식을 강조하는 합리주의(rationalism)’, ‘이론적 지식을 강조하는 실증주의(positivism)’, ‘정의적 지식을 강조하는 인간주의(humanism)’, ‘비판적 지식을 강조하는 생태학적 관점(ecological perspective)’ 등으로 제시하고 있다. 이와 같은 분류는 지리교과와 학문적 근거가 되는 지리학의 패러다임 변화를 중심으로 한 것이다.

한편, Bartlett(1989, 22)과 Fien(1999, 144-146)은 Habermas가 분류한 세 가지의 삶의 인식의 영역-삶의 인식을 위한 지식을 확실성과 기술적 통제에 일차적 관심을 두는 ‘경험·분석적 지식’, 생활세계 속에서의 상호주관적 의미의 이해에 관심을 갖는 ‘해석학적 지식’, 인간의 허구적인 의식과 제도에 대한 비판을 통해 인간 해방을 목적으로 하는 ‘비판적 지식’-에 주목하여, 지리교과와 이데올로기적 관점을 ‘전통적 또는 보수적 관점(classical or conservative view)’, ‘자유주의적 또는 해석적 관점(liberal or interpretive view)’, ‘사회 비판적 관점(socially critical view)’ 등으로 분류하고 있다. 사실 이와 같은 분류는 Hall의 분류와 지리학의 패러다임을 다른 용어로서 표현한 것으로서, 지리교과와 내용지식과 실행지식에 대한 관점은 이 분류가 더 유용하다.

이와 같은 지리교과와 상이한 지식의 형식은 특정한 이데올로기, 입장, 신념, 태도, 가치를 가지고 있으며,

학생들로 하여금 이에 입문하도록 하도록 하는 계기가 된다는 점에서 중요하다. Peters(Slater, 1992, 98 재인용)에 의하면, 교육은 그 자체를 넘어서는 목적을 가질 수 없으며, 교육의 가치는 그것에 내재된 원리에서 파생된다. 따라서 교과를 통해 교육을 받는다는 것은 목적지에 도착하는 것이 아니라, 다른 관점을 가지고 나아가도록 하는 것이다. 이와 같은 관점에서 본다면, 분명히 지리학의 패러다임과 이데올로기는 그들의 가치와 견해를 반영하는 명백한 언어와 어휘를 사용하고 있기 때문에, 이를 지리교과의 지식의 형식으로 끌어온다면 학생들로 하여금 다른 관점으로 입문하도록 할 수 있다.

특히, 지금까지 지리교과는 사회에 대해 무비판적이고, 수동적이며, 탈정치적이고, 탈인간적이라는 견해로 비판을 받아 오고 있다(Henley, 1989, 169-170). 학생들은 사회를 비판적으로 바라보고, 사회에 참여할 수 있고, 그것을 변화시킬 수 있는 구조로써 가르쳐져야 한다고 볼 때, 이러한 다양한 패러다임에 근거하여 내용지식과 실행지식을 개발하고 연계할 필요가 있다. Gregory(1981, 142)에 의하면, 실증주의에 의한 설명은 지리교과를 좁은 기술 교육(technical education), 즉 일련의 기계적 연습으로 전락시켰다. 따라서 지리교과가 이러한 과학적 인식론의 속박에서 벗어나려면 내용지식과 실행지식은 계속적으로 비판받고 수정되고 통합되어야 한다. 다시 말하면, 지리교과는 상이한 패러다임과 이데올로기에 가치를 부여하여 이들을 내용지식과 실행지식으로 끌어와야 한다.

그동안 지리교육에서는 실증주의만을 유일한 탐구의 형식인 것으로 생각하였다. 원래 탐구학습이란 학습자로 하여금 '학문적 지식(지식의 구조)'을 '학자가 연구를 수행하는 방식'으로 탐구하도록 한다는 원리이다. 즉, 학자들이 하는 일이란 지금까지 밝혀지지 않은 새로운 원리를 탐구하고 발견함으로써 현상을 보다 잘 이해하는 것이기 때문에, 이와 마찬가지로 교과를 배우는 학습자도 질문을 던지고 스스로 탐구하여 문제를 해결해야 한다는 것이다. 하지만, 학자들이 하는 일의 본질 또는 교육방법의 원리로서의 '탐구'를 지나치게 문자 그대로 해석한다면 교과교육에 적용하는데 한계가 있다.

학자라고 해서 모두 탐구를 통하여 새로운 이론과 법칙을 만들어내지는 않는다. 어떻게 보면, 대부분의 학자들이 하는 일이란 다른 사람들이 발견한 이론을 이해하고 배우는 것이라고 할 수 있다. 다른 학자들의 이

론을 이해하고자 할 때, 학자들은 그 이론을 맹목적으로 받아들이는 것이 아니라, 그 이론이 요구하는 것과 동일한 방식으로 현상을 보고 그 이론의 타당성(그 이론이 과연 현상을 정확하게 기술 또는 설명하고 있는가?)을 비판적으로 검토한다. 따라서 학자들의 활동을 특징짓는 용어로서의 '탐구'는 반드시 새로운 이론을 만들어 내는 과정만을 지칭하는 것이 아니라 종래의 이론을 이해하는 과정까지 지칭한다고 보아야 한다(이홍우, 2001, 80). 이러한 관점에서 본다면 학습자도 학자가 하는 것과 동일한 수준은 아니더라도 본질적으로 동일한 종류의 비판적 검토를 할 필요가 있다. 교과의 지식을 맹목적으로 암기한다는 것은 이러한 비판적 검토를 거치지 않는다는 것이며, 따라서 자기 자신의 것으로 소화되지 않은 상태에서 학습한다는 것을 의미한다.

이러한 논리에 의하면, 탐구학습이란 지리적 안목으로 사물과 현상을 이해하도록 하는 과정이라고 할 수 있다. 지리적 안목으로 현상을 보는 방법을 배우려고 하는 학생들이 이미 지리적 안목으로 현상을 볼 수 있는 지리학자와 '동일한' 일을 할 수는 없을 것이다. 하지만 지리교과를 배운다는 것은 지리적 현상을 '볼 수 없는 상태'에서 조금씩 '볼 수 있는 상태'로 나아가는 것으로 인식해야 한다. 따라서 탐구학습의 원리는 바로 이와 같이 '볼 수 없는 상태'에 있는 학습자를 '볼 수 있는 상태'로 나아가도록 하는 것으로 재해석될 필요가 있다. 이를 위해서는 학생들로 하여금 질문을 하고 그 문제에 관하여 생각해 보도록 하는 일은 틀림없이 중요하다. 학생들이 자신의 '마음'으로 생각해 보지 않으면 그 배운 내용이 그의 마음속에 들어올 가능성이 매우 적을 것이기 때문이다.

탐구학습 절차/과정이 「질문→자료의 처리와 해석→일반화」이라는 단순한 모델로 상정한다면(Slater, 1993, 61), 결국 질문과 자료의 다양화를 통해 다양한 탐구학습을 상정할 수 있다. 예를 들면, 질문과 자료는 통계 수치와 보고서, 지도, 사진, 신문 등에서 수집된 증거로서의 객관적 자료를 사용함으로써 과학적 탐구를 촉진할 수 있고, 인간주의적 딜레마에 봉착한 학생들의 반응이라는 주관적 자료를 사용함으로써 개인적 탐구를 촉진할 수 있다(Slater, 1993, 148-149). 그렇다면 질문과 자료를 비판적 지식으로 사용함으로써 비판적 탐구를 촉진할 수도 있을 것이다. 학생들의 지식 뿐만 아니라 감정이 개발되고, 변화되고, 평가되려면

이처럼 자료에 대한 광범위한 정의는 필수적이다.

이상과 같은 다양한 지식의 형식을 통해 지리교과와 내용지식과 실행지식을 연계하여 나타낸 것이 (표 1)로서, 이는 교수·학습의 내용과 방법에 대해 다양한 관점과 범위를 제공한다. 즉, 지리교과를 교수·학습하는 것은 가치중립적인 것이 아니라는 것이다. 교사들은 이와 같은 지식의 형식에서 제공하는 이데올로기와 언어에 기초하여 교과와 내용지식과 실행지식을 선택하고 연계시켜야 한다. 교사가 어떠한 철학적 이데올로기의 관점을 견지하느냐에 따라 교수 목표, 내용, 방법은 달라질 수밖에 없으며, 내용과 방법의 연계 고리도 달라진다.

내용지식으로서의 과학적 인식과 실행지식으로서의 과학적 탐구를 연계한 ‘과학적 인식에 근거한 지리탐구’는 공간 현상에 대해 추론하고 일반화하는 기능을 강화시킬 수 있다. 반면 ‘개인적 반응에 근거한 지리탐구’는 개인적인 내면 성찰을 가능하게 하고, 개인적인 정서적 유대감을 밝혀냄으로써 개인적 경험과정과 의미 형성을 위한 가능성을 제공한다. 그리고 ‘비판적 인식에 근거한 지리탐구’는 인간 복지, 사회 정의, 환경 문제 등과 관련한 쟁점을 사회구조적인 측면에서 비판적으로 접근할 수 있도록 한다. 다시 말하면, 과학적 인식을 위한 과학적 탐구가 자료 수집과 분석을 통한 수리 능력과 분석적 사고 능력을 개발할 수 있다면, 개인적 반응으로서의 개인적 탐구는 사람과 장소에 대한 느낌과 의식적인 자기반성을 강화하는 것으로 언어 능력과 문해력의 향상에 기여한다. 그리고 비판적 인식을 위한 비판적 탐구는 단순한 문해력의 차원을 넘어 현상을 비판적으로 접근할 수 있는 정치적 문해력의 향상에 기여한다.

이상과 같이 상이한 지리학적 내용지식은 상이한 실

표 1. 지리학 방법론과 지리교과와 내용지식과 실행지식

방법론	지식	지리교과	
		내용지식	실행지식
실증주의	경험·분석적 지식	공간조직론	과학적 탐구
인간주의	개인적 반응	사적 지리 장소감	개인적 탐구
구조주의 포스트모더니즘	비판적 지식	사회 정의 사회공간이론	비판적 탐구

행지식과의 연계를 통해 실천될 때 의미있는 교수·학습이 될 수 있으며, 학습자로 하여금 다양한 관점을 가지고 나아가도록 할 수 있다. 이와 관련하여, Cherryholmes (1996, 79)는 교사와 학생들은 그들이 어떤 종류의 사회에 살기를 바라며 어떤 종류의 삶을 살기를 원하는가 (비판적 인식에 근거한 탐구)와 관련하여 사회적, 공간적 현상의 의미를 실용적으로 평가해야 하고(과학적 인식에 근거한 탐구), 일상적 경험의 심미적 가치를 평가(개인적 반응에 근거한 탐구)해야 한다고 하였다. 즉, 이러한 상이한 관점은 서로 배제적인 관계가 아니라 보완적인 관계로 설정되어야 한다는 것이다. 그렇게 될 때, 학습자로 하여금 그들의 삶의 세계를 온전하게 이해하도록 하는 의미있는 수업이 될 수 있다. 따라서 비판적 탐구수업을 통해 학습자의 일상적 생활공간의 성찰하도록 한다는 것은 과학적 인식에 의한 ‘객관적 세계’와 개인적 반응에 의한 ‘의미의 세계’를 모두 탐구하되 비판적 관점을 견지하는 것이다.

IV. 지리교육의 실행지식으로서의 비판적 탐구

池野範南(2002, 7-8)은 비판적 탐구와 관련된 학습의 유형을 ‘분석적 비판학습’, ‘반성적 비판학습’, ‘대안제시 비판학습’으로 구분하고 있다. ‘분석적 비판학습’이란 학습자는 타자로서 시민성의 공간을 객관적, 과학적으로 탐구하되 비판적인 시각에서 접근으로서, 과학적 탐구를 하되 비판적 관점을 견지해야 한다는 것을 의미한다. 반면 ‘반성적 비판학습’은 학습자는 시민성의 공간과 밀접한 관련을 맺고 있는 것으로 간주하고, 이들 관계를 비판적으로 성찰하도록 하는 것으로, 개인적 탐구를 하되 비판적 관점을 견지해야 한다는 것을 의미한다. 그리고 ‘대안제시 비판학습’은 학습자와 시민성의 공간과의 관계를 분석하여 반성한 다음, 보다 바람직한 새로운 관계를 비판적으로 설정하는 것을 의미한다. 결국 비판적 탐구는 과학적 탐구와 개인적 탐구를 비판적 관점에서 이루어지도록 하는 연결고리로서 기능을 한다. 다시 말하면, 비판적 탐구는 탐구에 있어서 (n+1)차원을 고려하는 것으로 반사실적, 반제도적 성찰의 과정으로 규정지을 수 있다.

비판적 탐구는 과학적 탐구와 개인적 탐구를 함에

있어서 항상 정치적 맥락을 고려하여 사회 비판적 관점에서 탐구해야 하는 것을 의미한다. 이러한 비판적 탐구는 개인적 차원을 넘어 궁극적으로 사회적 차원으로 나아가고, 궁극적으로 '지속가능성'과 '사회정의'의 실현을 추구한다고 평가할 수 있다. 비판적 탐구에서 '비판적'이라는 것은 가정, 사실, 행위, 정책, 가치, 신념 등을 그대로 받아들이는 것이 아니라, 의문시하고 회의적인 태도로 검토하는 것이다.

이러한 비판적 탐구를 위해서는 학교와 수업에 대한 변화된 시각이 요구된다. 학교는 사회내의 주요한 갈등 및 긴장과 맞섬으로써 변화를 위한 행위자, 즉 사회의 가치를 의도적으로 선택하여 비판적으로 검토하는 공공의 장으로 간주되어야 하며, 수업은 학생들이 현재의 문제를 해결하여 궁극적으로 사회를 개선하는 환경으로써 규정해야 한다. 따라서 비판적 탐구가 추구하는 궁극적 목적은 사회의 각종 모순을 지적하는데 그치는 것이 아니라, 보다 나은 세계를 만들기 위한 실천에 있다.

비판적 탐구는 교사가 그들의 교과와 내용지식을 비판적으로 탐구하는 기능인 '사회적 비판주의와 이데올로기 비판', 그리고 실행지식으로서의 비판적 탐구 기능인 '정치적 문해력(critical literacy)'과 '비판적 사고(critical thinking)'로 구분할 수 있다. Cherryholmes(1996, 76-78)에 의하면, 비판적 탐구를 위한 교수를 위해서는 교사는 그들 교과와 내용지식(교수요목, 교과서, 시험)에서 실제적으로 나타나는 가치, 신념, 이데올로기, 관점 등을 비판적으로 검토해야 한다. 그렇게 될 때, 비판적 탐구를 위한 교수·학습을 계획하고 실천할 수 있는 계기가 된다.

Gillbert(1988, 169-171)에 의하면, '사회적 비판주의와 이데올로기 비판'으로서의 비판적 탐구는 다음과 같은 관점에서 접근해야 한다. "어떤 명제, 일반화, 광의의 개념들이 담론의 조직 구조를 제공하는가?→개념, 용어, 은유, 전문어(jargon), 다른 문제 구조는 어떻게 이러한 기본적 요소들을 정교화하나?→이러한 담론들을 생성하는 근원적인 문제는 무엇인가? 텍스트는 어떻게 이러한 문제들을 유기적으로 연관짓나? 누구의 관점으로부터? 누구의 용어로?→어떤 이론들이 기술과 설명을 제공하는가? 어떤 관련성, 원인, 결과들이 제안되는가? 설명이 어떤 전체에 근거하고, 어떤 가정이 설명 과정에 사용되나?→어떤 관점, 문제, 이론들이 인정되지 않는가?" 이와 같은 절차에 따라 교사가

그들 교과와 내용지식을 비판적으로 검토하는 것은 그들의 교수·학습에 대한 문제를 제기하도록 하며, 궁극적으로 이러한 반성과 성찰을 통해 그들의 교수를 비판적 탐구의 관점에서 설정하도록 하는 계기가 된다.

다음으로 교사는 교수·학습 활동에서 학생들로 하여금 '정치적 문해력'으로 '비판적 사고'를 하도록 격려해야 한다. Leat and McAleavy(1998, 112)에 의하면, 교수·학습 활동에서 '비판적 사고'는 '자기 교정적'이어야 하고, '맥락에 민감'해야 하며 '판단을 위한 증거에 의존적'이어야 한다. 예를 들면, 도시에 대한 고정관념을 문제시해야 하며(자기 교정적), 도시에 대한 학습에서 그들의 경험이 모델에 적합한지를 검토하고(맥락에의 민감), 그 지역의 실제적인 특성에 관해 더 깊게 사고해야 한다(판단을 위한 증거에 의존). 만약 비판적 사고가 이러한 특성에 근거하여 전개된다면, 학생들은 더 성찰적이고 복잡한 맥락적 지식을 다룰 수 있고, 추론할 수 있는 능력을 발전시킬 수 있다.

그러면 이러한 비판적 탐구가 교실 수업을 통해 실현되기 위한 조건에 주목해 보자. Bartlett(1989, 27)에 의하면, 비판적 탐구는 수업활동에서 교사들이 가지는 자율성과 책임성의 정도, 즉 그들의 행동에 대한 '통제의 수준'에 의해 결정된다. '비판적'이라는 것은 비난하거나 부정하는 것을 의미하는 것이 아니라, 수업활동에 뿌리내려져 있는 역사적, 사회적, 문화적 맥락에 대한 고려와 밀접한 관련이 있다. 이러한 맥락을 고려한다면 현재의 사건과 구조(예를 들면, 타인의 태도 또는 제도에 대한 관료적인 사고)에 관심을 갖게 되고, 이들 구조가 당연한 것이 아니라는 것을 다루게 된다. 결국 비판적 탐구는 교사가 가지고 있는 전문적 지식(비판사회과학적 지식: 이데올로기, 권력, 통제), 그리고 그들의 사고와 행동에 의해 결정된다.

이와 같이 비판적 탐구는 당연하게 받아들이는 것, 다양한 실천들에 내재된 가정들에 대해 문제를 제기하는 것으로부터 출발한다. 교사는 교과와 내용지식과 관련한 비판적 검토뿐만 아니라, 그들의 실행지식과 관련한 의미, 가치, 동기에 대한 비판적으로 검토해야 한다. 즉 비판적 탐구를 위한 교수·학습의 출발점은 교사들이 일상적으로 실행하고 있는 그들의 교수·학습의 기원, 과정, 결과를 비판적으로 성찰하는 자세를 갖는데 있다. 결국 비판적 탐구는 문제해결을 의미하는 것이 아니라, 문제 상황을 비판적으로 검토하려는 '문제설

정’에 관심을 두는 것이다. Bartlett(1989, 30-31)에 따르면 교사가 비판적 탐구를 실행하기 위해서는 다음과 같은 관점을 견지할 필요가 있다.

- 탐구는 학생의 경험과 함께 시작해야 하며, 경험은 학생들이 관찰하고 행동하는 것에 부여한 주관적인 의미이다.
- 학생들은 이러한 경험들을 신중히 분석하도록 지원받아야 한다. 탐구의 출발점으로서 학생들의 주관적 목록과 함께 분석을 시작하는 것이 중요하다.
- 무비판적 목록(예를 들면, 성적 고정관념, 인종주의)에 근거한 경험을 재확인하는 어떤 시도도 있어서는 안된다.
- 교사는 학생들의 지각과 정체성이 그들의 가족, 학교, 공동체의 문화적 환경 등을 통해서 생산된다는 것을 이해시키도록 노력해야 한다.
- 교사들은 학생들과의 의사소통에 대한 자기평가를 위한 방법을 강구해야 한다. 즉, 지리수업에서 의사소통이 어떻게 합법화하는데 사용되며, 학생들이 담화에 활동적으로 참가하는 것을 방해하는 지에 대한 자기평가 방법을 강구해야 한다.
- 지리수업은 공동체와의 활동적으로 연계를 통해 다양한 자원과 전통을 활용할 수 있도록 개방되어야 한다.
- 교사들은 학교교육과정에서 자주 무시되는 이러한 전통, 역사, 지식의 형식에 대한 탐구를 개발할 필요가 있다. 무엇이 학습되고, 그것이 어떻게 학습되는가? 는 지리의 선택, 조직, 전달에 대한 매우 상이한 접근들을 포함한다.
- 학생의 경험과 그들의 공동체 생활의 연계를 통한 탐구는 실행될 필요가 있다.
- 비판적 사고, 도덕적 의사결정, 사회적 참가 등을 포함하는 탐구는 학생들의 성숙 수준에 맞게 실행될 필요가 있다.
- 마지막으로, 비판적 관점은 학생들의 학교와 공동체를 넘어 다른 사회적 행위들의 분석을 포함해야 한다. 이러한 사회적 행위들이 어떻게 특정 지식과 사회적 관계를 생산, 분포, 합법화하도록 하는지를 밝힐 필요가 있다. 이를 통해 학생들의 이해수준은 그들의 학교를 넘어 다른 제도로 훨씬 더 확장될 수 있다. 그렇게 될 때 지리수업은 쟁점에 대한 비판적 토론을 가능하게 하는 공공장소가 될

수 있다.

비판적 탐구수업은 편협한 직업주의와 개인주의를 배제하고, 학습자로 하여금 교양있고 참여적인 사회 구성원으로서의 시민성을 가치화하도록 하는데 의의가 있다. 이러한 실행지식으로서의 비판적 탐구수업에서는 교육의 기본으로 간주되는 문해력(literacy), 수리적 사고(numeracy), 도해력(graphicacy) 등의 측면에서도 비판적 기능을 요구하며, 이러한 능력의 향상은 시민적 가치의 실현으로 연결된다(Slater, 1996, 215-217).

문해력이란 단지 읽고 쓰기에 초점을 두는 단순히 기술적인 문제에 국한되는 것이 아니라, 텍스트로부터 의미를 끌어내는 능력을 의미한다(Leat and McAleavy, 1998, 114). 다시 말하면, 문해력이란 가장 충만한 지리적 감각으로서 자기 자신과 다른 사람들의 가치, 이해, 관점을 읽고, 분석하고, 명료화하고, 해석하기 위한 일련의 과정으로 이해되어야 한다. 한편 수리적 사고와 도해력은 질문을 하고, 가정을 읽을 수 있는 능력, 단어·숫자·다이아그램 등에 질문을 던지고 가정을 읽고 한계를 발견할 수 있는 능력, 그리고 주어진 정보를 능가하여 추론하는 능력 등을 의미하는 것이다. 이러한 맥락에서 본다면, 문해력, 수리적 사고, 도해력 등을 통한 비판적 탐구수업에서 중요한 것은 학습자 스스로 의미를 만들어 내는 것이며, 이러한 의미를 촉진시키기 위해서는 지리교과의 내용지식과 학습자의 일상생활의 경험을 연계시키는 것이 바람직하다.

한편, 비판적 탐구학습이 학생들로 하여금 현상 유지를 위한 수동적 행위자가 아니라, 그들의 삶과 환경을 조절하는데 필요한 능력을 제공하려 한다면, 문해력은(표 2)와 같이 더 비판적인 정치적 문해력(political literacy)으로 확장되어야 한다(Gilbert, 1989, 132-134). 비판적 탐구학습의 궁극적인 지향점은 정치적 문해력의 향상에 있으며, 이는 사회가 어떻게 작동하고, 인간·사회·공간이 어떻게 상호작용을 하며, 자원들이 어떻게 분배되며 할당되는가 라는 질문에 대한 지식 이상의 것을 요구한다. 그것은 바로 시민성(citizenship)에로의 접근을 요구한다. 그러한 시민성은 제도적인 측면에서 의미하는 시민성이 아니라, 쟁점과 정치적 이해관계의 탐구로써 그리고 권력과 그 영향을 연습하고, 현명한 정치적 선택 방법을 탐구하는 실천적 시민성(practical citizenship)이다(Fien, 1988, 124).

비판적 탐구수업에서 학습자로 하여금 이러한 정치

표 2. 정치적 문해력을 위해 필요한 지식, 기능, 가치

A 지식
정치적으로 문해력이 있는 사람은 다음과 같은 이해를 가져야 한다. 1. 권력의 본질 2. 의사결정을 하고 논쟁을 하는 일반적 방법 3. 의사결정과 논쟁의 대안적 방법과 수단 4. 자원(자본, 상품, 시간, 공간 등)은 어디에서 오고, 그것들은 어떻게 할당되는가? 5. 자원 할당의 대안적 방법 6. 주요 정치적 쟁점과 논쟁 7. 누가 어떤 정치, 목적 또는 가치를 조장하는가? 왜? 8. 논쟁과 쟁점의 본질과 그것들의 원인 9. 이러한 논쟁은 자신과 자신이 속한 집단에 어떻게 영향을 미치는가? 10. 이러한 논쟁은 타인과 그들이 속한 집단에 어떻게 영향을 미치는가? 11. 의사결정과정은 대안적 지식과 특별한 목적에 대한 상대적 적절성이라는 맥락에서 어떻게 영향을 미치는가? 12. 기본적인 정치 개념 13. 부족한 정보는 어떻게 얻는가?
B 기능
정치적 문해력은 다음과 같은 능력을 포함한다. 1. 정치적 정보와 증거를 해석하고 평가하는 능력 2. 기본적인 정치 개념과 일반화를 통해 정보를 조직하는 능력 3. 정치적 문제에 추론 기능을 적용하는 능력, 증거에 근거하여 건전한 논쟁을 구성하는 능력 4. 주어진 맥락에서의 특별한 정치적 행동으로 인한 결과를 인식하는 능력 5. 적절한 매체를 통하여 자기 자신의 관심, 신념, 관점 등을 표현하는 능력 6. 정치적 토론과 논쟁에 참가하는 능력 7. 다른 사람들의 관심, 신념, 관점을 인식하고 이해하는 능력 8. 감정이입을 할 수 있는 능력 9. 집단 의사결정에 참가하는 능력 10. 정치적 상황에 효과적으로 영향을 주고, 변화시키는 능력
C 가치
이것들은 정치 교육을 통해 조장되는 가치의 종류이다. 1. 정치적 정보에 대해 기꺼이 비판적 입장을 취하는 것 2. 자신이 특정 견해 또는 행동을 취하는 이유를 제시하는 것, 타인으로부터 그러한 이유를 기대하는 것 3. 정치적 의견을 가지고 형성한 증거에 대한 존중 4. 증거에 비추어 자기 자신의 태도와 가치를 변화시킬 가능성에 기꺼이 개방하는 것 5. 판단과 의사결정 준거로서 공정성을 가치화하는 것 6. 정치적 대안들 사이에 선택할 자유를 가치화하는 것 7. 다양한 사고, 신념, 가치, 관심에 대한 관용

*출처: McElroy(1986, 100)에서 재인용

적 문해력을 향상시키기 위한 전략으로 변증법적 교수를 고려할 수 있다. 넓은 의미에서 변증법이란 토론과 논쟁을 통하여 진실에 도달하기 위한 목적으로 병렬되거나 모순되는 논의를 비교·검토하여 중재시키는 이론과 실천이다(Vogeler, 1977, 257). 이러한 변증법의 원리를 활용하면 상반된 이데올로기, 관점과 설명을 대조시킴으로써 학생들은 인간의 본질, 제도의 역할, 각 관점의 이론적 가정을 논의하고, 각 관점의 결과를 고려할 수 있을 것이다. 또한 학생들로 하여금 실제 세계의 상반된 설명을 고려하도록 함으로써 지적인 질문에 대한 비판적 사고를 유도할 수 있을 것이다. 따라서 변증법을 활용한 교수는 교사로 하여금 상이한 이론과 설명을 폭 넓게 다루도록 하며, 학생들에게는 지리학의 다양한 패러다임과 관련한 논쟁에 참여하도록 할 수 있다.

이상과 같이 살펴본 비판적 인식에 근거한 지리탐구는 학습자의 생활공간에 대한 비판적 인식을 통해 그들의 삶을 아름답고 풍요롭게 하는 시민적 가치와 매우 밀접한 관련이 있다. 한편, 이러한 비판적 인식에 근거한 탐구수업은 학습자의 삶의 세계에 대한 인식적 수준에 그치지 않고, 실천적 시민성으로 나아가도록 할 때 의미를 지니게 된다.

V. 결론

본고는 입문으로서의 교육관에 주목하면서, 지리교과를 통한 학습을 통해 학습자가 새롭게 달라진 관점을 가지고 출발할 수 있는 계기를 마련하고자 한 논의였다. 현재 지리교과와 내용지식으로서 주류를 이루고 있는 과학적 지식에 대한 대체적이면서 보완적인 관점을 찾으려는 시도였다. 이를 위해 지리학의 전개과정에 주목하여, 과학적 지식에 대한 대항 논리로서 전개되고 있는 급진주의 지리학, 구조주의 지리학에 근거하여 지리교과와 내용지식으로서의 비판적 인식과 실행지식으로서의 비판적 탐구에 대한 논리를 전개하였다.

지리교과를 통해 이러한 비판적 인식이라는 내용지식은 분명히 다루어져야 하며, 그것에 적합한 실행지식으로서의 비판적 탐구는 개발되고 적용되어야 한다. 그리고 이들이 연계되어 실천될 때 학습자들로 하여금 그들의 삶의 세계를 온전하게 이해할 수 있도록 하고, 의미있는 학습으로 나아가도록 한다.

지리학의 전개과정을 반영하여 지리교과의 내용지식이 과학적 지식, 개인적 반응, 비판적 지식으로 변화되고 있음에도 불구하고, 아직 우리의 현실은 지리교과의 내용지식이 과학적 지식에만 머물러 있는 상황이다. 따라서 개인적 반응뿐만 아니라 본 논문에서 논의한 비판적 지식이 지리교과의 내용지식으로 통합되어야 하고, 이에 대한 구체적인 실행지식이 개발되어야 한다. 그리고 상이한 내용지식과 실행지식은 서로 배제적인 관계가 아니라 보완적인 관계로 설정되어야 한다.

참고문헌

- 송훈섭, 2003, “프레이리의 비판적 문해교육과 지리교육”, 한국지리환경교육학회지, 11(3), 47-64.
- 이흥우, 2001, 지식의 구조와 교과, 교육과학사, 서울.
- 이흥우 · 유한구 · 장성모, 2003, 교육과정이론, 교육과학사, 서울.
- 차미란, 2003, 오우크쇼트의 교육이론, 성경재, 서울.
- 池野範南, 2002, “社會科教育における批判の類型—言語論的轉回以後のアプローチ—”, 全國社會科教育學會第51回研究大會自由研究發表資料, pp.1-10.
- Bale, J., 1983, Welfare approaches to geography, in Huckle, J., (ed.), *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press, Oxford, pp.64-73.
- Bartlett, V. L., 1989, Critical Inquiry: The Emerging Perspective in Geography Teaching, in Fien J., Gerber, R., and Wilson, P., (eds), *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*, 2nd ed., Macmillan, Melbourne, pp.22-34.
- Cherryholmes, C. H., 1996, Critical pedagogy and social education, in Evans, R. and Saxe, D. W., (ed.), *Handbook on Teaching Social Issues*, National Council for Social Studies, Washington D.C., pp.75-80.
- Fien, J. and Gerber, R., (eds.), 1986, *Teaching Geography for a Better World*, Jacaranda Press/Australian Geography Teachers Association, Brisbane.
- Fien, J. and Gerber, R., (eds.), 1988, *Teaching Geography for a Better World*, 2nd (ed.), Oliver & Boyd, Edinburgh.
- Fien, J., 1988, Skills for living: a geographical perspective, in Gerber, R. and Lidstone, J., (eds.), *Developing Skills in Geographical Education*, IGU Commission on Geographical Education, pp.121-128.
- Fien, J., 1999, Towards a Map of Commitment: A Socially Critical Approach to Geographical Education, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(2), 140-158.
- Gilbert, R., 1988, Critical Skills in Geography Teaching, in Gerber, R. and Lidstone, J., (eds.), *Developing Skills in Geographical Education*, IGU Commission on Geographical Education, pp.169-171.
- Gilbert, R., 1989, Teaching for social and political literacy through geography, in Fien J., Gerber, R., and Wilson, P., (eds.), *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*, 2nd ed., Macmillan, Melbourne, pp.131-140.
- Gregory, D., 1981, Toward a human geography, in Walford, R., (ed.), *Signposts for Geography Teaching*, Longman, London, pp.133-147.
- Hall, D., 1989, Knowledge and Teaching Styles in the Geography Classroom, in Fien J., Gerber, R. and Wilson, P., (eds.), *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*, 2nd ed., Macmillan, Melbourne, pp.10-21.
- Henley, R., 1989, The ideology of geographical language, in Slater, F., (ed.), *Language and Learning in the Teaching of Geography*, Routledge, London, pp.162-171.
- Huckle, J., 1985, Geography and schooling, in Johnston, R. J., (ed.), *The Future of Geography*, Methuen, New York, pp.291-308.
- Huckle, J., 1993, Environmental education and sustainability: a view from critical theory, in Fien, J., (ed.), *Environmental Education: A Pathway to Sustainability*, Deakin University, Geelong.
- Huckle, J., 1997, Toward a critical school geography,

- in Tilbury, D., and Williams, M., (ed.), *Teaching and learning geography*, Routledge, London, pp.241-252.
- Kitchin, R., 1999, Creating an awareness of others: highlighting the role of space and place, *Geography*, 84(1), 45-54.
- Kropotkin, P., [1885] 1996, What geography ought to be, in Agnew, J. A., Livingstone, D. N. and Rogers, A., (eds.), *Human Geography: An Essential Anthology*, Cambridge, Blackwell, Massachusetts, pp.139-154.
- Lambert, D., 1992, Toward a Geography of Social Concern, in Naish, M., (ed.), *Geography and Education: National and International Perspective*, Institute of Education, University of London, London, pp.144-159.
- Leat, D. and McAleavy, T., 1998, Critical thinking in the humanities, *Teaching Geography*, 23(3), pp.112-114.
- Lee, R., 1984, Process and pattern in the 'A' level syllabus, *Geography*, 69(2), 97-106.
- Lee, R., 1985, Teaching Geography: The Dialectic of Structure and Agency, in Boardman, D., (ed.), *New Directions in Geographic Education*, The Falmer Press, London & Philadelphia, pp.199-216.
- McElroy, B., 1986, Geography's Contribution to Political Literacy, in Fien J. and Gerber, R., (eds.), *Teaching Geography for a Better World*, Jacaranda Press/Australian Geography Teachers Association, Brisbane, pp.90-108.
- Merrett, C., 2000, Teaching Social Justice: Reviving Geography's Neglected Tradition, *Journal of Geography*, 99, 207-218.
- Morgan, J., 2000(a), Critical Pedagogy: the Spaces that make the difference, *Pedagogy, Culture and Society*, 8(3), 273-289.
- Morgan, J., 2000(b), Geography teaching for a sustainable society, in Kent, A., (ed.), *Reflective Practice in Geography Teaching*, Paul Chapman Publishing, London, pp.168-178.
- Morgan, J., 2003, Teaching Social Geographies: Representing Society And Space, *Geography*, 88(2), 124-134.
- Peters, R. S., 1965, *Education as Initiation Inaugural Lecture*, Institute of Education, University of London, London.
- Peters, R. S., 1966, *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, London, 이홍우 · 조영태(역), 2003, 『윤리학과 교육』(수정판), 교육과학사, 서울.
- Shulman, L. S., 1987, Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Slater, F., (ed.), *Language and Learning in the Teaching of Geography*, Routledge, London.
- Slater, F., 1992, ...to Travel With a Different View, in Naish, M., (ed.), *Geography and Education*, Institute of Education, University of London, London, pp.97-113.
- Slater, F., 1993, *Learning Through Geography*, National Council For Geographic Education, Washington D.C..
- Slater, F., 1996, Values: toward mapping their locations in a geography education, in Kent, A., Lambert, D., Naish, M. and Slater, F., (eds.), *Geography in Education: Viewpoint on Teaching and Learning*, Cambridge University Press, London, pp.200-230.
- Soja, E., 1996, *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*, Blackwell, Oxford.
- Stoddard, D., 1987, To claim the high ground: Geography for the end of the century, *Transactions of the Institute of British of Geographers*, 12, 327-336.
- Vogeler, I., 1977, Dialectic teaching in geography, *Journal of Geography*, 76(7), 257-261.

최초투고일 : 2005. 05. 01.

최종접수일 : 2005. 07. 11.

교신 : 조철기, 702-701 대구광역시 북구 산격동 1370
경북대학교 대학원 지리학과 박사과정실
(chogeo@hanmail.net, 010-4719-1337)

Correspondence : Chul-Ki Cho, chogeo@hanmail.net