한국지리환경교육학회지, 33(3), 35~53, 2025. 8. https://doi.org/10.17279/jkagee.2025.33.3.35

「통합사회」에서의 공간 정의 수업과 교육적 효과
– 지역사회 공간 정의 프로젝트를 중심으로 –

손 민 석*

Spatial Justice Instruction and Its Educational Effects in the *Integrated Society*
- Focusing on a Community-Based Spatial Justice Project -

Minsuk Son*

요약: 본 연구의 목적은「통합사회」과목에서 공간 정의 개념을 적용한 '지역사회 공간 정의 프로젝트'를 설계·적용하고, 그 교육적 효과를 분석하는 것이다. 이에 Soja의 공간 정의 개념을 재구성하고 핵심 요소(공간적 형평성·접근성·권리·재분배)를 도출하여 학습의 중심축으로 설정하고, 교과 관점별 탐구 전략과 공간 정의 교육 원리를 반영하여 프로젝트를 설계하였다. 프로젝트에는 356명의 고등학생이 참여하였고, 이들은 지역사회의 다양한 공간 부정의 문제를 조사·분석하고, 공간 정의 실현을 위한 해결 방안을 탐색·실천하는 활동을 수행하였다. 교육적 효과는 혼합 연구 방법을 통해 분석하였으며, 정량적 분석 결과, 공간적 형평성·접근성·권리·재분배 모든 영역에서 통계적으로 유의미한 변화가 나타났다. 정성적 분석 결과, 공간 정의의 이해도 향상뿐만 아니라, 통합적 관점 형성, 시민성 함양, 비판적 사고력 함양 등 다양한 효과가 보고되었다. 본 연구는 학교 현장에서 공간 정의를 활용한 교육이 가능하며, 학생들이 시민으로서 공간 부정의 문제를 통합적으로 탐구하고 공간 정의 실현 전략을 모색 및 실천하도록 이끌 수 있음을 입증한 데 의의가 있다.

주요어: 공간 정의,「통합사회」, 지역사회 프로젝트, 교육적 효과, 지리교육

Abstract: The purpose of this study was to design and implement a 'community-based spatial justice project' that applied the concept of spatial justice within the high school subject *Integrated Society* and to analyze its educational effects. Accordingly, Soja's concept of spatial justice was restructured, and its core elements (spatial equity, accessibility, rights, and redistribution) were derived and established as the foundation of learning, while the project was designed by incorporating inquiry strategies across disciplinary perspectives and the principles of spatial justice education. A total of 356 high school students participated in the project and, within the shared framework, carried out a variety of individual projects addressing spatial injustices in their local communities. Students investigated specific problems, analyzed their causes, and explored and implemented potential solutions to promote spatial justice. The educational effects were analyzed using a mixed-methods approach. Quantitative analysis revealed statistically significant improvements across all four domains of spatial justice, while qualitative findings indicated not only an enhanced understanding of spatial justice, but also growth in integrated thinking, civic awareness, and critical thinking. This study demonstrates that spatial justice can be effectively taught in the classroom and that students can critically engage in spatial injustice and develop practical strategies for promoting spatial justice as active citizens.

Key words: spatial justice, *integrated society*, community based project, educational effects, geography education

* 장유고등학교 교사 / 부산대학교 지리교육과 강사(Teacher, Jangyu High School / Lecture, Department of Geography Education, Pusan National University), syc1616@jangyu-h.gne.go.kr

I. 연구 배경 및 목적

"어디에서든 부정의(injustice)가 존재한다면, 이는 모든 곳의 정의(justice)를 위협한다."라는 Martin Luther King Jr의 말은 정의가 삶의 모든 영역과 공간 전반에 걸쳐 실현되어야 할 보편적 가치임을 보여준다(Sails-Dunbar, 2017). 여기서 '어디에서든', '모든 곳'이라는 표현은 정의의 공간성(spatiality)을 시사하며, 이는 정의로운 사회를 위해 시간과 사회뿐만 아니라 공간 또한 중요한 범주임을 강조한 Soja(2010)의 공간 정의(spatial justice) 논의와 연결된다. 공간 정의는 정의의 하위 개념이나 공간 내에 한정되는 것이 아니라(Soja, 2010), 지역 간 불평등과 자원 배분 문제를 포함하는 공간성, 분배적 정의와 절차적 정의를 통합하는 통합성, 그리고 국가·지역 간 불평등 해소와 사회 정의를 포괄하는 포용성을 지닌 개념으로 이해할 수 있다(Madanipour *et al*., 2022). 이러한 공간 정의는 민주적 참여와 사회 정의를 지향하는 현대도시의 사회운동과 맞물려, 기존 정의 담론을 재구성하고 (도시) 공간을 더욱 정의롭게 전환하는 지평을 확장한다는 점에서 의의가 있다(Soja, 2010; 곽노완, 2013).

그러나 지리교육 분야에서 공간 정의를 다룬 연구는 제한적이며, 기존 연구들은 주로 이론적 차원에서 공간 정의의 교육 내용과 방법을 모색하거나(임은진, 2017), 교과서 내용을 분석한(박선미, 2023) 데 그치고 있다. 아울러 교육 내용은 공간 정의보다 공간 불평등에 집중하는 경향이 있으며, 예컨대 사회적·경제적·문화적 지표를 통해 선진국과 개발 도상국, 수도권과 비수도권, 도시와 촌락 간의 격차를 설명하고, 그 발생 원인을 객관적으로 분석하거나 지역 개발과 연계하는 방식이 대부분이다(예: 박철웅 등, 2019; 박윤경 등, 2025). 공간 불평등 교육은 객관적·중립적 시각에서 공간적 결과나 패턴의 분석에 효과적이지만, 정의 실현을 위한 시민성 함양과 윤리적 성찰을 이끄는 데에는 한계가 있다. 따라서 지리교육은 공간 불평등과 관련된 권력 구조, 공간적 차별·배제, 공간적 권리 회복, 민주적 참여를 아우르고, 정의로운 공간과 사회 구현의 토대가 되는 공간 정의(Soja, 2010) 교육에 주목할 필요가 있다.

한편, 2015 개정 교육과정에서 도입된 고등학교 「통합사회」는 창의·융합형 인재 양성을 지향하며, 바람직한 시민 육성을 위한 통합적 관점 함양을 목표로 지리, 역사, 일반사회, 윤리 교과 내용을 통합적으로 구성한 과목이다(교육부, 2015). 그럼에도, 현장에서는 교사들이 통합적 관점 형성을 위한 수업 설계에 부담을 느끼고(이정우·임은진, 2019; 임은진 등, 2019), 전공이 다른 사회과 교사들이 교과 내용을 분리해 가르치는 경우가 과반에 이른다고 보고된다(이정우·임은진, 2019; 모경환·박형준, 2021). 또한 현장 상황을 고려해 교과별로 개별 전공 관련 영역만 선별적으로 교수하는 게 타당하다는 주장도 제기되고 있다(우맹식, 2025). 관련 연구들 또한 교과 통합의 실천보다 각 교과 개념의 타당성 검토, 개별 교과 중심의 교수 전략 모색에 중점을 두고 있다(이간용, 2018; 조대훈, 2023; 김태환, 2024; 김자영, 2025). 이와 같은 흐름은 「통합사회」의 개발 취지와 교육 목표가 충분히 달성되지 못하고 있음을 보여준다.

이러한 맥락에서, 지리교육이 중요하게 다루어야 할 공간 정의는 지리뿐만 아니라, 일반사회, 윤리 등 다양한 사회 교과의 개념 및 가치와 관련성을 지니며, 「통합사회」가 강조하는 통합적 관점 형성 교육에 활용가능한 개념으로 볼 수 있다. 따라서 본 연구는 「통합사회」에서 공간 정의를 적용한 '지역사회 공간 정의 프로젝트'를 설계·적용하고, 그 교육적 효과를 분석하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 2장에서는 공간 정의의 의미를 탐색하고 교육 현장 적용을 위한 개념화를 진행하였으며, 「통합사회」에서의 교과 관점별 탐구 전략과 공간 정의 교육 원리를 탐색하였다. 3장에서는 공간 정의 프로젝트를 설계하고, 연구 대상과 자료 수집 도구·분석 방법을 기술하였다. 4장에서는 프로젝트의 적용 과정을 소개하고, 교육적 효과 분석의 결과를, 5장과 6장에서는 연구의 논의 사항과 결론을 제시하였다. 본 연구는 이론적 수준에서 머물던 공간 정의를 교육 내용으로 구체화하고, 학생들에게 공간 및 사회 정의 실현에 참여하는 학습 경험을 제공하며, 「통합사회」의 실질적 통합에 공간 정의가 효과적으로 활용될 수 있음을 보여준다는 점에서 의의가 있다.

II. 「통합사회」에서의 공간 정의 교육

1. 공간 정의의 의미와 현장 교육을 위한 개념화

공간 정의 논의에서 공간은 기본적으로 사회적 실천·

관계에 따라 구성(재구성)되는 사회적 공간(Lefebvre, 1991)으로 이해되어야 한다(Soja, 2010; Monreal and Popielarz, 2022). 이는 공간을 균질한 평면이나 현상을 담는 용기로 간주하는 유클리드 공간 관념에서 벗어나(Gulson and Symes, 2007), 공간이 권력, 성, 인종, 자본 등의 차이에서 비롯된 사회적 특성에 의해 구성(재구성)되며, 사회적으로 재구성(구성)된 공간성은 다시 사회적 특성에 영향을 미친다고 본다(Lefebvre, 1991; Massey, 1994; Soja, 2010). 즉 사회적 공간은 공간과 사회의 상호 구성적 관계와 더불어 사회화된 공간 또는 공간화된 사회를 통해 우리 삶의 실제가 구현됨을 드러낸다(조명래, 2013).

이러한 견지에서 Soja(2010)는 공간적 전환 논의(Soja, 1989)를 토대로, Lefebvre(1968)의 도시에 대한 권리, Young(1990)과 Harvey(2009)의 사회 정의론을 바탕으로 공간 정의(부정의) 개념을 제안하였다. 그에 따르면, 공간 부정의(spatial injustice)는 기존에 존재하던 사회적 기회, 자원의 지역 편차가 계급, 권력, 인종, 정책 등과 관련된 사회적 힘에 의해 더욱 확대·왜곡되고 구조화된 공간 불평등을 의미한다(임은진, 2017; 박선미, 2023). 이는 공간의 정치적 조직 및 인위적 경계 설정(예: 선거구 조작, 제도적 주거지 분리, 도시 투자의 레드라이닝 등), 공간 활용 주체들의 차이(예: 인종, 성별, 소득 등), 지리적 불균형 개발 및 저개발 등에 의하여 발생한다. 그리고 완전한 균형 발전과 사회-공간적 평등, 순수한 분배적 정의, 완벽한 보편적 인권 보장은 불가능하지만, 사회 불평등을 초래하는 공간적 억압 구조로부터 해방되기 위한 비판적 공간 인식의 형성과 이를 바탕으로 한 민주적·집단적 실천의 과정을 공간 정의로 규정하였다.

공간 정의는 공간적 관점에서 권리, 부, 자원 등의 공정하고 평등한 분배를 강조하며 공간과 사회 정의, 민주주의를 유기적으로 연결한다는 점에서 의미가 있다(Soja, 2010). 그럼에도 공간 정의는 정의(definition)에 대한 명확한 합의를 이루지 못하였으며(Brown *et al*., 2019; Madanipour *et al*., 2022), 이론적 복잡성과 추상성을 지녀 교실 현장에서 곧바로 교육하기에는 어려움이 있다. 공간 정의와 같이 개념의 정의나 내용적 범위·수준이 난해한 경우, 해당 개념의 핵심 요소를 도출하고 그 의미를 명료화함으로써 현장 적용성과 교육 효과성을 높일 수 있다(Duit *et al*., 2012).

이에 따라 본 연구에서는 공간 정의의 핵심 요소 도출을 위해 Soja(2010)와 같은 주요 이론가들의 선행 연구와 문헌의 분석을 진행하였다. 선행 연구 및 문헌 분석은 Harvey(2009), Lefebvre(1968; 1991), Soja(2010), Young(1990)의 연구 내용을 통해 공간 정의의 핵심 요소를 탐색한 후, 권위, 관련성, 파급력을 기준(Hart, 2001)으로 각 요소에 관한 추가 연구물 및 문헌을 채택하고, 공간 정의의 의미(Soja, 2010)에 비추어 자료들을 비교 분석·종합하여 최종적으로 핵심 요소를 확정하였다(Cronin *et al*., 2008). 그 결과, 공간적 형평성, 공간적 접근성, 공간적 권리, 공간적 재분배를 공간 정의의 핵심 요소로 도출하였다.

첫째, 공간적 형평성은 불평등한 자본 축적 과정에 따라 조직된 도시 공간이 초래하는 사회적 불평등을 비판한 Harvey(2009)의 사회 정의[1]에 착안한 것으로, 공간 자원[2]을 특정 지역이나 계층에 상관없이 모든 사람이 활용할 수 있도록 공간적으로 형평성 있게 분배해야 한다는 것이다(Harvey, 2009; Soja, 2010; Uwayezu and De Vries, 2018; Woods, 2023). 형평성은 공공정책으로 인해 형성되는 물질적·비물질적 혜택이 부유한 계층에게 더욱 유리하지 않게 분배하는 것을 의미하므로(Fainstein, 2014), 자원의 배분은 취약 계층 또는 낙후 지역의 조건과 필요에 중점을 두어야 한다(Young, 1990; Harvey, 2009; Soja, 2010). 다만 공간적 형평성은 집단들의 상이한 능력과 조건에 따라 자원을 차등적으로 분배하는 수직적 형평성뿐만 아니라 모든 사람에게 공익을 동등하게 분배하는 수평적 형평성(Yuan *et al*., 2017)도 고려함에 유의해야 한다.

둘째, 공간적 접근성은 모든 사람이 물리적·경제적·사회적 제약 없이 공간 자원에 도달하고 이를 실제로 활용할 수 있는 정도로(Soja, 2010; Fainstein, 2014; Deane, 2022; Woods, 2023), 거리나 시간 중심의 물리적 접근성에 더해 개인이나 집단의 사회적 권리 및 기회와 연관된 사회적 접근성까지 포괄한다(Uwayezu and De Vries, 2018). 공간 자원이 존재하더라도 접근과 이용이 다양한 요인에 의해 제한된다면, 공간 정의는 실질적으로 실현되기 어렵다(Soja, 2010). 공간적 접근성은 결과의 평등을 보장하기에 앞서 기회의 평등을 확보하는 기본 조건이며(Fainstein, 2014), 취약 계층의 공간 자원 활용 가능성에 직접적인 영향을 미친다(Uwayezu and De Vries, 2018). 부가적으로,

철도, 버스 등 대중교통의 배치 및 운영은 취약 계층의 공간적 접근성과 밀접하게 관련된다.

셋째, 공간적 권리는 모든 시민이 자신의 생활 공간을 변화시키거나 개선할 권리, 그리고 다양한 공간을 차별 없이 자유롭게 이용할 권리를 의미한다(Lefebvre, 1968; 1991). 공간적 권리는 Lefebvre(1968)의 도시에 대한 권리 중 참여의 권리와 차이의 권리에 중점을 둔 것으로,[3] 먼저 참여의 권리는 시민이 자기 생활 공간과 관련된 의사 결정 과정에 적극적으로 참여할 수 있어야 한다는 것이다. 다시 말해, 참여의 권리는 공간에 대한 특정한 권리만을 지칭하는 것이 아니라 공간에 대한 전반적인 권리로, 시민이 자신들의 필요나 요구에 따라 공간을 직접 창출하고 이에 대한 관리 및 행정에 참여할 권리, 그리고 민주적·협력적으로 공간 정치에 참여할 권리이다(Lefebvre, 1968). 다음으로, 차이의 권리는 어떤 대상을 동질화하려는 권력이 규정한 기준에 의해 타의적으로 범주화·분류화되지 않을 권리, 즉 서로의 차이를 마땅히 존중받아야 하는 권리이다(Lefebvre, 1991). 특히 공간의 이용이나 조직에서 나이, 성, 소득, 인종 등의 차이에 따라 소외되지 않고 누구나 공간에 대한 권리를 행사하는 데 주안점을 둔다. 이러한 공간적 권리는 인권, 시민성, 민주주의 개념으로 확장되며 정의 실현의 기반이 된다(Soja, 2010).

마지막, 공간적 재분배는 공간적 형평성·접근성·권리를 종합적으로 고려하여 특정 지역이나 계층에 편중된 공간 자원과 권력, 사회적 기회 등이 공간 차원에서 재분배되도록 개입 또는 조정하는 것을 의미한다(Young, 1990; Harvey, 2009; Soja, 2010; Fainstein, 2014). 공간적 재분배는 정치적·사회적 개입을 통해 공간 정의 실현을 이끄는 직접적인 움직임에 해당하며(Soja, 2010), 정부나 공공기관 주도의 정책적·제도적 대책 또는 지역 균형 발전뿐만 아니라, 시민이 개인적·집단적 노력을 통해 이를 촉진하고 공간 구조를 능동적으로 재조직(조직)해 나가는 과정을 아우른다. 여기서 시민들이 취약 계층이나 낙후 지역의 상황과 필요를 대변하고 공간 자원, 사회적 기회 등의 재분배를 이끄는 다양한 노력과 실천 역량에 좀 더 주목한다(Young, 1990; Soja, 2010).

위 핵심 요소들은 공간 정의 개념을 유기적으로 구성하는 것으로, 공간적 형평성과 접근성은 공간적 권리 실현의 전제 조건이며, 공간적 재분배는 공간적 권리를 근거로 공간적 형평성과 접근성을 증진하는 노력으로 볼 수 있다. 본 연구는 공간이 자본, 권력, 정체성 등 사회적 관계에 의해 구성(재구성)된다는 점(Lefebvre, 1991)을 전제로, 공간 정의를 '공간적 기회와 자원을 형평성 있게 분배하고 모든 사람이 제약 없이 접근하며 이를 능동적으로 활용·개선할 수 있는 권리를 보장하기 위해, 기존의 공간과 사회를 비판적으로 인식하고 민주적·협력적 참여를 통해 공간 구조를 재조직(조직)하는 실천적 과정'으로 개념화한다. 이러한 개념화는 자본 축적과 권력의 불균형이 사회·공간 불평등을 구조화하는 작동 원리에 대한 이해를 상대적으로 약화시킬 수 있지만, 공간적 형평성·접근성·권리를 고려해 공간 부정의를 비판적으로 인식하고 공간 정의를 실현하려는 실천·행동(Young, 1990; Soja, 2010)을 이끌 수 있는 장점이 있다.

2. 「통합사회」에서의 공간 정의 교수 전략

「통합사회」는 시간적·공간적·사회적·윤리적 관점을 아우르는 통합적 시각으로 인간, 사회, 국가, 지구 공동체 및 환경의 문제를 이해·해결하고, 시민으로서 자기 삶을 설계·실천하는 능력을 기르며, 미래 사회에 필요한 기초 소양과 역량을 함양하는 데 목표를 둔 과목이다(교육부, 2022). 이러한 「통합사회」의 핵심 중 하나인 시민성 함양은, 권리, 부, 자원의 평등한 공간적 분배, 시민의 실천 및 참여적 민주주의, 공간과 사회의 정의 실현을 연계하는 공간 정의(Soja, 2010), 특히 본 연구에서 개념화한 공간 정의와 정합성을 갖는다. 그러나 통합적 관점의 형성과 공간 정의 교육을 연결하는 교수 전략에 대한 모색은 여전히 필요한 상황이다.

이에 따라 통합적 관점 형성과 공간 정의 교육의 부합성을 높이기 위해 공간 부정의(정의)에 대한 교과 관점별 탐구 전략을 다음과 같이 마련하였다. 우선, 시간적 관점을 통해서는 근대화 또는 도시화 과정에서부터 오늘날에 이르기까지 공간 부정의가 발생해 온 역사적 배경과 시대적 맥락을 파악한다. 또 현재 공간 부정의의 발생에 작용한 지배적인 지식·관행·규칙 등의 적시성을 검토할 수 있는데(Crampton, 2010), 이는 특정한 지식 등이 과거 시대의 잔류물인지 혹은 현대사회의 공간 정의 실현에 적합한 것인지를 비판적으로 분석하는 데 도움을 준다. 공간적 관점은 공간 부정의와 관련된 공간 자원의 위치와

특성, 분포, 공간적 패턴 분석을 가능하게 한다(Gersmehl, 2005). 특히 지리정보를 시각적으로 탐색·분석·합성·표현하는 지리적 시각화(MacEachren and Kraak, 2001)는 공간 부정의의 공간적 특성을 이해하는 데 효과적으로 활용할 수 있다. 최근 누구나 손쉽게 활용할 수 있는 지리정보웹서비스(예: SGIS 등의 각종 지도 서비스), 공공 데이터, 디지털 통계자료(이종원, 2023)와 일상적 수준의 지리정보기술(예: 구글어스)은 지리적 시각화의 효율성을 높인다. 이에 더해 지리 교과 고유의 학습 방법인 야외조사를 통해 지역의 맥락적이고 특수한 정보를 수집 및 분석하여 공간 부정의(정의) 현상을 좀 더 깊게 이해할 수 있다. 다음, 사회적 관점은 사회 구조 및 제도의 영향력에 초점을 둔 것이다(교육부, 2022). 이는 공간 부정의와 관련된 각종 정책, 제도, 사회 구조를 탐색하고 공간 부정의를 유발하는 사회구조적 요인을 분석하여 공간 정의 실현을 위한 제도적 변화 가능성을 모색하는 기준이 된다. 마지막으로, 도덕적 가치와 규범을 고려하는 윤리적 관점(교육부, 2022)은 공간 자원의 불평등한 분배와 접근 제한이 인간의 존엄성과 공공선에 미치는 영향을 성찰하도록 이끈다. 즉 Rawls나 Nozick과 같은 사상가들의 이론에 기반하여 공간적 차별과 배제가 윤리적으로 정당화될 수 있는가에 관하여 탐구하고 공간 정의 실현을 위한 윤리적 책임, 상호 존중, 연대의 중요성 등을 이해할 수 있다. 결국, 시간적·공간적·사회적·윤리적 관점의 통합적 탐구는 학생들이 공간 부정의의 원인과 구조를 다차원적으로 분석하고, 공간 정의의 핵심 요소인 공간적 형평성·접근성·권리·재분배를 중심으로 공간 정의 실현에 참여하는 데 필요한 인지적·비인지적 역량을 함양하는 기틀로 작용한다.

더불어, 이러한 통합적 탐구를 반영한 공간 정의 교육의 설계 과정에서 교육 원리의 활용은 해당 교육의 체계성과 교육 효과성을 증진할 수 있다(Richey *et al*., 2011). 이에 공간 정의의 교육 원리를 제시한 Monreal and Popielarz (2022)의 연구에 주목하였다. Monreal and Popielarz(2022: 36-40)는 비판적 공간 인식, 시민의 실천적 참여, 실천 중심 교육에 중점을 두고 지역화(localized), 중심화(centering), 드러내기(revealing), 상상하기(imaginative), 행동·실천하기(active·action)를 공간 정의의 교육 원리로 제시하였는데, 첫째 지역화는 공간 정의의 실제성을 높이기 위해 학생들의 일상생활, 관심사와 관련성이 큰 지역사회를 다룬다는 것이다. 자신이 속한 지역의 역사적·사회적·정치적 특성을 이해하고, 지역사회의 정치와 공간이 세계적 차원의 흐름과 연결되어 있음을 깨달아야 한다. 또 지역사회의 공간이 식민화, 수탈, 인종 차별, 저항의 미시적·거시적 과정 및 역사와 연계된다는 사실을 인식할 수도 있다. 둘째, 중심화는 지역사회의 논쟁적인 공간과 역사 속에서 공간 정의를 실현하려는 사회적 약자나 공동체의 지식, 경험, 주체성을 학습의 중심에 두는 것이다. 이는 공간에 대한 새로운 관점을 형성해 주며, 공간 부정의에 저항하고 공간의 민주적 변화를 이끄는 토대가 된다. 셋째, 드러내기는 지역의 공간 구조에 내재된 권력, 관행, 지식, 삶의 경험, 즉 억압과 소외된 목소리를 드러내는 것이다. 여기서 비판적 저항 서사(critical counter narratives)나 개인의 증언을 활용하여 지역사회 구성원들이 구조적 불평등을 어떻게 거부, 저항, 재구성하는지를 이해할 수 있다. 이를 통해 공간 부정의를 비판적으로 분석하고 공간 정의 실현을 위한 해결책의 단서를 얻을 수 있다. 넷째, 상상하기는 교실 안팎에서 사회적·공간적 변화를 상상하고 구성할 수 있는 역량의 촉진(Stovall, 2018)과 관련이 있다. 공간 정의 교육은 지역사회의 민주적 변화를 이끄는 변혁적인 과정으로, 공동체의 발전을 위해 지역의 여러 구성원과 협력하여 새로운 공간 질서 마련에 필요한 아이디어를 생성하고 그 실현 가능성을 검토한다. 마지막, 행동·실천하기는 학생들이 지역사회 구성원으로서 자신의 책임과 역할을 인식하고 공간 정의 실현에 공헌하는 구체적인 행동 전략을 모색 및 실행하는 것이다. 이는 학생들이 공간 정의에 대한 이론적 이해를 넘어 지역사회의 변화를 이끄는 주체로 성장하도록 한다. 이상의 교육 원리들은 학생의 삶과 밀접한 지역사회의 공간 부정의 문제를 비판적으로 분석하고, 사회적 약자나 공동체의 관점에서 대안적 공간을 상상하며, 공간 정의 실현을 위한 참여와 실천에 중점을 두는 「통합사회」의 공간 정의 교육의 설계 기준이 된다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 지역사회 공간 정의 프로젝트 설계

공간 정의의 핵심 요소인 공간적 형평성·접근성·권

리·재분배를 중심축으로 설정하고, 「통합사회」 특성에 따른 교과 관점별 탐구 전략과 Monreal and Popielarz(2022)의 공간 정의 교육 원리를 반영하여 지역사회 공간 정의 프로젝트를 표 1과 같이 설계하였다. 이 프로젝트의 궁극적인 목표는 본 연구에서 개념화한 공간 정의를 이해하고 실천하는 것으로, 학생들이 지역사회의 공간 부정의를 비판적으로 분석하고, 공간 정의 실현에 필요한 대안적인 공간과 사회의 질서를 상상하며, 이의 실천·행동 전략을 모색 및 실행하는 데 있다.

프로젝트는 5단계로 구성하였는데, 1단계(접근하기)에서는 공간 정의의 의미 및 핵심 요소와 지역사회 공간의 구조적 특성을 이해한다. 또한, 프로젝트에서 중점적으로 활용할 구글어스의 기능과 조작 방법, 그리고 지리정보웹서비스, 공공 데이터, 디지털 통계자료의 제공처와 활용 방법을 익힌다.

2단계(탐색하기)는 중심화와 드러내기(Monreal and

표 1. 프로젝트 설계 개요

단계	주요 활동
1단계: 접근하기	• 프로젝트의 전체적인 목표, 과정을 이해한다. • 공간 정의(부정의)의 의미와 네 가지 핵심 요소(형평성, 접근성, 권리, 재분배)의 상호 관계를 이해하고 실제 공간 문제에 대한 적용 가능성을 탐색한다. • 지역사회 공간의 발달 과정과 특성을 학습하고, 다른 스케일의 공간과 정치·경제·사회적으로 어떻게 연결되어 있는지를 파악한다. • 다양한 지리정보웹서비스·공공 데이터·디지털 통계자료의 제공처와 활용 방법, 구글어스의 기능과 조작 방법을 익힌다.
2단계: 탐색하기	• 공간 정의의 핵심 요소들을 고려하여 지역사회의 공간 부정의 사례를 탐색한다(아래 사항 참고). - 자신이나 주변 사람의 공간 경험 공유하기 - 언론보도, 인터넷, SNS 등에서 공간 부정의 사례 탐색하기 - 공간 부정의에 맞선 '비판적 저항 서사' 탐색하기 - 사회적 약자(노인, 어린이, 외국인, 장애인 등)의 처지에서 기존 공간 다시 바라보기 • 탐색한 사례를 기반으로 하나의 주제를 설정하고, 그 주제가 공간 정의의 형평성·접근성·권리 중 무엇을 가장 심각하게 침해할지 예상하고, 자기 삶과 어떤 측면에서 관련성이 있는지, 지역사회에 불러올 긍정적 효과는 무엇인지 고심한다.
3단계: 자료 수집·분석하기	• 주제에 대한 분석의 방향을 (1) 지역 간 비교, (2) 개인(또는 특정 집단)의 공간 활용 기회·권리의 분석으로 구분하고, 분석에 필요한 지표와 자료 유형을 설정한다. • 실내 조사와 야외 조사를 통해 다양한 자료를 수집한다. - 실내 조사: 지리정보웹서비스·공공 데이터·디지털 통계자료, 논문, 기사, 서적, 인터넷 자료 등 - 야외 조사: 실제적·맥락적 자료(관찰, 설문, 인터뷰 등) 및 (커뮤니티) 매핑 등 • 수집한 자료를 활용한 표·그래프·그림 변환, 지도 제작을 수행한다. • 공간 부정의(선정 주제)에 관하여 다음과 같은 통합적 탐구를 진행한다. - 시간적 탐구: 공간 부정의 발생 과정을 이해하고, 이에 작동한 지배적 지식·관행·규칙 등의 적시성 탐구 - 공간적 탐구: 공간 부정의가 발생하는 위치와 특성, 공간적 패턴 탐구 - 사회적 탐구: 공간 부정의와 연관된 사회 구조, 정책, 제도를 비판적으로 탐구 - 윤리적 탐구: 사상가들의 이론에 기반한 도덕적 가치(행복, 평등, 정의 등)와 윤리적 규범을 통해 공간 부정의 탐구 • 통합적 탐구 결과를 토대로 공간 부정의의 실태와 이에 내재된 관행, 권력, 지식, 경험 등을 정리한 후, 공간적 형평성·접근성·권리 측면에서 최종적인 분석을 진행한다.
4단계: 해결하기	• 분석 결과를 바탕으로 공간 부정의를 해소하는 공간적·사회적 변화를 상상하고, 이를 실현하는 데 필요한 아이디어를 지역사회의 다양한 구성원과 협력하여 수집한다. • 수집한 아이디어를 활용하여 공간 부정의를 해소하는 해결책(공간적 재분배)을 선정하고, 이것의 실현 가능성을 검토하며 기대효과를 고려한다. • 해결책을 토대로 지역사회의 공간 정의 실현에 공헌하는 다양한 행동 전략을 탐색하고, 구체적인 실천으로 옮긴다.
5단계: 공유·성찰하기	• 모둠별로 전체 학습 과정과 결과를 공유(발표)하고, 다른 모둠의 관점이나 해석을 비교 및 수렴한다. • 학습 과정 전반을 되돌아보며 개인의 성장과 공동체적 의미를 성찰하고 이를 통해 성찰적 보고서를 완성한다.

Popielarz, 2022)가 기능하는 단계로, 학습자 자신이나 타인의 경험과 다양한 자료, 지역민들의 비판적 저항 서사 등을 토대로 지역사회의 공간 부정의 사례를 탐색한다. 이때, 사례와 관련된 사회적 약자의 시각을 활용하여 기존 공간에 대한 새로운 인식을 형성한다. 다음으로 한 가지 주제(공간 부정의)를 설정하고 이것이 공간 정의의 어떤 핵심 요소를 침해할지 예상하고, 자기 삶과의 관련성은 무엇인지, 해결책 마련을 통한 기대효과는 무엇인지 생각한다.

3단계(자료 수집·분석하기)는 주제에 관한 분석을 거시적 차원(지역 간 비교)과 미시적 차원(개인 또는 어떤 집단의 공간 활용)으로 구분한 뒤(Israel and Frenkel, 2018), 지리정보웹서비스, 공공 데이터 등을 활용한 실내 조사와 지리교육 고유의 학습 방법인 야외 조사를 통해 다양한 지리정보를 수집한다. 수집한 자료에 대한 시각화, 지도 제작을 거치고 이를 활용한 통합적 탐구를 진행한다. 탐구 결과를 통해 공간 부정의의 실태와 이를 유발한 구조적 관행, 권력 구조 등을 정리하고, 공간적 형평성·접근성·권리 측면의 최종 분석을 진행한다.

4단계(해결하기)는 공간 부정의 해소를 위한 사회적·공간적 변화를 상상하고(Monreal and Popielarz, 2022), 다양한 주체와 협력하여 공간 정의 실현에 필요한 아이디어를 수집한다. 이를 토대로 구체적 해결책(공간적 재분배)을 마련한 후, SNS 활용 캠페인, 공공기관 제안 등의 구체적인 행동 전략을 탐색 및 실천한다(Monreal and Popielarz, 2022).

마지막, 5단계(공유·성찰하기)는 프로젝트 전 과정을 공유하고 타인의 관점을 수용하며, 자기 학습에 관한 성찰을 진행한다.

이러한 프로젝트는 학생들이 지역사회에 내재된 공간적·사회적 불평등과 권력 구조를 인식하고, 공간 정의 실현을 위한 실천·행동을 통하여 능동적·참여적인 시민의 자질과 태도를 함양하도록 이끌 수 있다. 또한, 공간 정의를 중심으로 「통합사회」의 실질적 통합을 구현하는 실천 사례로 기능할 수 있다.

2. 연구 방법 및 참여자

지역사회 공간 정의 프로젝트는 경남 김해시의 한 일반계 고등학교 1학년 「통합사회」 수업을 통해 학급별(전체 13개 학급)로 진행하였다. 1학년 전체 학생 중 356명(남 157명, 여 199명)이 연구에 참여하였고, 연구 참여를 희망했음에도 설문 조사나 보고서 작성에 불성실하게 응답하거나 일부분에 응답하지 않은 학생은 연구 대상에서 제외하였다.

프로젝트의 교육적 효과는 정량적 자료와 정성적 자료를 함께 활용하는 혼합 연구 방법을 통해 분석하였다(Ivankova *et al*., 2006). 이는 분석 결과에 대한 폭과 깊이를 모두 확장하는 방법으로(Greene *et al*., 1989), 정량적 자료를 통해 연구 결과의 전반적 패턴을 확인하고, 정성적 자료로 심층적·맥락적 정보를 이해할 수 있는 장점이 있다(Creswell and Plano Clark, 2018).

구체적인 연구 절차는, 첫째 프로젝트 실행 전, 학생들을 대상으로 공간 정의 이해도 사전검사(3월)를 진행하였다. 둘째, 반성적 보고서 작성을 포함한 지역사회 공간 정의 프로젝트를 수행하였고, 이때 연구자는 프로젝트를 운영함과 동시에 학생들의 유의미한 발언이나 활동 내용을 기록하였다. 셋째, 프로젝트 종료 후, 개인별로 반성적 보고서 작성을 마무리하고, 사전검사와 동일한 설문 도구를 활용한 사후검사(7월)를 진행하였다.

3. 자료 수집 도구

학생들의 공간 정의 이해도를 정량적으로 측정하기 위해, 연구자가 선행 연구 및 문헌을 분석하여 공간적 형평성(Harvey, 2009; Soja, 2010; Uwayezu and De Vries, 2018), 공간적 접근성(Soja, 2010; Fainstein, 2014; Deane, 2022), 공간적 권리(Lefebvre, 1968; 1991), 공간적 재분배(Harvey, 2009; Soja, 2010; Fainstein, 2014) 영역으로 구성된 리커트 스케일(1점=전혀 그렇지 않다~5점=매우 그렇다) 설문 문항을 개발하고, 2명의 지리 전공 교사와 각각의 협의를 통해 24개 문항을 선별·확정하였다(표 2). 또한 개발한 설문 도구의 타당도(요인분석[4])와 신뢰도(Cronbach α) 확보를 위해 별도의 파일럿 테스트(N=58)를 진행하였다. 그 결과, 공간 정의 이해도 설문의 KMO 값은 0.759(좋은 수준)(Kaiser, 1974), Bartlett 유의확률은 0.001 미만, 모든 문항의 공통성은 최소 허용 기준인 0.4 이상(Hair *et al*., 2006), Cronbach α는 0.899로 나타났다. 이를 통해 설문 도구가 통계적으로 타당도와 신뢰도를 갖추고 있음을 확인할 수 있다.

표 2. 공간 정의 이해도 설문 문항

영역		번호	문항
공간 정의 이해도	공간적 형평성	1	공간적 형평성이 무엇을 의미하는지 알고 있다.
		2	특정 지역이나 계층이 공간 자원을 독점할 수 있다는 것을 알고 있다.
		3	공간 자원의 불균형한 분포는 사회적 불평등을 심화시킬 수 있다는 것을 알고 있다.
		4	지역 개발 시 특정 지역에 공간 자원이 집중되고 다른 지역은 소외될 수 있다는 것을 알고 있다.
		5	공간적 형평성을 보장하기 위해 공간 자원은 지역이나 계층에 상관없이 모두 균등하게 배치되어야 한다는 것을 알고 있다.
		6	공간 자원은 취약 계층(또는 낙후 지역의 주민)의 필요와 요구를 중점적으로 반영하여 반영해야 한다는 것을 알고 있다.
	공간적 접근성	7	공간적 접근성이 무엇을 의미하는지 알고 있다.
		8	모든 사람은 공간 자원에 물리적·경제적 제약 없이 접근할 수 있어야 한다는 것을 알고 있다.
		9	거주지, 나이, 소득, 장애 등의 요인이 공간 자원의 접근에 영향을 줄 수 있다는 것을 알고 있다.
		10	대중교통 배치나 장애 배려 공간의 설계 등은 공간 자원의 접근성을 높이는 중요한 수단이라는 것을 알고 있다.
		11	공간 자원이 존재하더라도 접근이 어렵다면 실질적인 이용도 어려울 수 있다는 것을 알고 있다.
		12	모든 시민이 공간 자원을 동등하게 이용하도록 접근성을 개선해야 한다는 것을 알고 있다.
	공간적 권리	13	공간적 권리가 무엇을 의미하는지 알고 있다.
		14	모든 시민은 공간 자원을 이용하고 공간을 변화시키거나 개선할 권리를 가지고 있다는 것을 알고 있다.
		15	시민은 공간 자원의 배치 및 활용에 의견을 제시하거나 개선을 요구할 권리가 있다는 것을 알고 있다.
		16	공간 자원은 차별 없이 다양한 사람들이 평등하고 자유롭게 이용할 수 있어야 한다는 것을 알고 있다.
		17	특정 공간에서 활동이나 이용이 제한되면 시민의 공간적 권리가 침해된 것이라는 사실을 알고 있다.
		18	공간 자원에 대한 이용권과 결정권은 시민의 기본 권리라는 것을 알고 있다.
	공간적 재분배	19	공간적 재분배가 무엇을 의미하는지 알고 있다.
		20	낙후 지역이나 취약 계층에게 더 많은 공간 자원이 분배되어야 한다는 것을 알고 있다.
		21	현재의 공간 자원 분포는 사회적 불평등을 그대로 반영하고 있다는 것을 알고 있다.
		22	지역 차이에 따라 불평등하게 분포하는 공간 자원을 재분배할 필요가 있다는 것을 알고 있다.
		23	국가 또는 지역에서 특정 계층만이 아니라 모든 시민이 공간 자원을 충분하게 누릴 수 있어야 한다는 것을 알고 있다.
		24	공간 자원의 재분배는 단순한 배분을 넘어 사회 정의 실현을 위해 필요하다는 것을 알고 있다.

한편, 정성적 자료를 수집하기 위해 성찰적 보고서를 활용하였다. 성찰적 보고서는 프로젝트의 학습 단계별 내용을 정리하고, 전체 학습을 통해 공간 정의에 대한 이해도 변화, 새롭게 깨달은 점, 성찰한 점 등을 작성하도록 구성하였다.

4. 자료 분석

공간 정의 이해도 검사에 대한 신뢰도 분석(Cronbach's α)을 거친 후, 대응표본 t-test(통계적 유의성 확인)와 효과크기(Cohen's *d*)(실제적 유의성 확인)를 통해 사전·사후 검사 점수의 차이를 분석하였다. 그리고, 성찰적 보고서 분석은 연구자와 지리 교사 1인이 주제 분석법(thematic analysis)으로 진행했으며, 신뢰도 확보에 중점을 둔 Nowell *et al.*(2017:4-11)의 6단계[5]를 따랐다. 이 과정에서 여러 주제 범주가 하나의 보고서에 담긴 경우가 많아 분석 단위를 학생이 아닌 의미 단위(코드)로 설정하고 내용별로 각각의 코드를 부여하였으며, 그 결과 356건의 보고서에서 총 959개의 의미 단위가 추출되었음을 미리 밝힌다.

또 최종적으로 도출한 주제와 그 근거가 되는 발췌 내용은 협의를 통해 선정하였다.

IV. 지역사회 공간 정의 프로젝트의 적용과 교육적 효과

1. 프로젝트의 적용

지역사회 공간 정의 프로젝트는 2025학년도 3월 10일부터 7월 11일까지 반별로 4~6명의 학생을 한 모둠으로 구성하여 진행하였다. 프로젝트의 1단계에서는 연구자가 개념화한 공간 정의의 의미와 네 가지 핵심 요소, 학생들의 지역사회인 경남 김해시의 발달 과정 및 특성을 소개하고, 김해시와 인근 지역(창원시, 부산시 등), 수도권 간의 정치·경지·사회적 관계를 공업, 의료, 상업, 주거 등의 세부 요소에 기반하여 교육하였다.

그리고 지리정보웹서비스(SGIS, 김해시청 지도 서비스 등), 공공 데이터, 디지털 통계자료의 제공처 및 활용 방법, 구글어스의 기능과 조작 방법을 소개하고,[6] 학생들에게 이를 조작하는 개별적인 실습 시간도 제공하였다.

2단계의 핵심은 지역사회의 공간 부정의 사례 탐색과 주제 설정으로, 학생들은 여러 매체를 활용한 검색을 진행하고, 지역사회에서 응급 진료를 거부당한 조부의 사례, 버스로 1시간 정도를 통학하는 친구의 경험 등 자신이나 친구, 부모님의 다양한 공간 경험을 공유하였다. 특히 김해 진영의 여성들이 여성 전용 공간 마련을 촉구하는 시위를 벌이고 시의원과 연대한 사례, 김해 장유 쓰레기 소각장 추가 건설을 반대했으나 그것이 좌절된 주민들의 사례 등 지역민들의 저항 서사를 공유하면서 학생들은 사회의 억압과 소외된 목소리에 집중하며, 대응 전략의 실효성을 평가하는 모습도 보였다(Monreal and Popielarz, 2022).

이상의 내용과 자신의 관심사, 토의 결과를 토대로 김해시와 관련한 다양한 주제를 모둠별로 설정하였는데(표 3), 예상보다 학생들이 주제 설정에 더 많은 어려움을 겪어 연구자가 지속적인 피드백을 제공하거나, 상황에 따라 예시 주제를 추가로 안내하기도 하였다.

3단계에서는 주제 분석을 지역 간 비교와 특정 공간 활용 차원으로 구분하고(Israel and Frenkel, 2018), 학생들은 분석에 필요한 다양한 지표와 자료를 목록화한 후, 주로 김해시 시청의 지도 서비스(https://stat.gimhae.go.kr/gMap), SGIS, 공공 데이터 포털, 법제처 홈페이지, 교과서, 서적 등을 활용해 관련 지리정보, 통계자료, 정책, 제도, 법령, 사상가 이론 등을 조사하였다. 이 과정에서 치안 불평등, 어린이(또는 학생) 공간 차별, 장애인 공간 차별 등의 주제를 선정한 모둠은 관련 통계자료의 부족으로 어려움을 겪기도 하였다.

그리고 학생들은 지역의 실제적·맥락적 자료 수집을 위해 약 2주 동안, 방과 후나 주말에 야외 조사를 진행하였다. 대부분 공간 자원이 부족한 낙후 지역(예: 생림면, 상동면, 한림면)을 방문하여 공간 자원 평가, 지역의 특수성 조사, 주민 대상의 설문과 인터뷰 등을 시행하고 그 결과를 매핑하였다. 한 모둠은 김해시 면 단위 지역과 신도심, 부산시, 창원시 학생들과의 설문 및 면담을 통해, '사는 곳에 따라 교육 및 삶의 수준이 결정된다'라는 학생들의 인식을 포착하고, 면 단위 지역 학생들이 극심한 교육 불평등과 사회 부정의를 느끼며 심지어 자기 삶을

표 3. 주제 설정 사례

분야	설정 주제	빈도(비율)
경제	• 일자리 격차와 지역 발전도 차이	5(5.3)
교육	• 교육 시설 불평등과 교육권 침해	14(19.7)
교통	• 대중교통 노선의 불평등 분포와 공간적 접근성	13(17.1)
문화	• 문화 시설의 불평등 분포와 문화 체험 권리 침해	7(9.2)
안전	• 치안 불평등과 삶의 안전성 저하	5(6.6)
의료	• 병원의 불평등 분포에 따른 부정의 • 보육시설 불평등과 양육 환경 격차 • 상급 병원 부족에 따른 주민의 생명 위협 • 건강 지원 시설과 삶의 만족도 • 출산 지원 시설 불평등과 여성 권리 침해	12(15.8)
사회적 약자	• 노인의 공간적 고립 및 차별 • 성에 따른 공간 활용 권리 침해 • 어린이 또는 학생에 대한 공간 차별 • 장애인에 대한 공간 차별	12(15.8)
기타	• 구도심과 재개발 지역의 불평등 • 농업 자립도와 농업 지역에 대한 괄시 • 디지털 활용 능력과 공간적 소외(키오스크 등)	8(10.5)
전체		76(100)

부정적으로 생각한다는 사실을 발견하였다.

또한 실내 조사 및 야외 조사를 통해 수집한 수많은 자료를 표, 그래프, 그림으로 변환하고, 구글어스를 활용한 지도 제작 활동을 수행하였다(그림 1, 2). 대부분 학생이 손쉬운 자료 변환을 위해 Chat GPT를 활용하였으며, 이를 통해 통계자료의 특성을 빠르게 해석하였다. 지도 제작 과정에서는 시각화한 자료, 김해시 시청의 지도 자료, 야외 조사의 매핑 자료 등을 협업적으로 매쉬업하였는데, 연구자가 제공한 동영상을 참고하거나, 기술적 지원을 직접 요청하는 사례가 많았다.

주제에 관한 통합적 탐구 과정에서, 학생들은 시간적 탐구를 통해 각종 공간 부정의의 발생 과정을 시간의 흐름에 따라 추적하였다. 일례로, 교육 낙후 지역인 진례면은 교육 시설의 공간적 형평성을 고려한 정책, 제도의 부족뿐만 아니라, 세대를 거쳐 '좋은 교육은 대도시에서 가능하다'라는 인식이 주민들 사이에 재생산되고 학교 통폐합에 소극적이라는 점, 즉 시간의 흐름에 따라 부정의가 고착화 및 구조화되는 사실을 발견하였다. 또 노인 주제를 다룬 모둠은 인터넷 검색을 통해 65세 이상을 노인으로 규정하는 관행이 1800년대에 마련되었다는 사실을 찾고, 구시대의 노인 규정에 따라 마련된 각종 제도와 정책으로는 오늘날의 노인 문제 해결에 한계가 있다고 비판하였다.

공간적 탐구를 통해서는 공간 자원의 위치와 분포, 공간적 패턴을 이해하였는데(Gersmehl, 2005), 일례로 한 모둠은 대중교통 노선과 주요 공간 자원은 도시화가 활발하고 인구가 집중된 신도심 또는 대규모 주거지에 밀집하였지만, 낙후 지역(도시 외곽, 농촌 지역)은 반대 상황이 나타난다는 점을 발견하였다(그림 2 참고). 나아가 낙후 지역에서는 대중교통 노선과 공간 자원이 희박하여 주민들의 공간적 접근성·권리가 훼손되며, 김해시 전체의 공간적 형평성에 심각한 문제가 있다고 지적하였다.

사회적 탐구에서는 공간 부정의가 사회 구조, 정책, 제도와 어떻게 연관되어 있는지를 비판적으로 분석하였다. 예컨대, 출산 지원 관련 주제를 다루는 모둠들은 임신·출산 관련 진료비·축하금 지원, 출산 장려금과 양육 수당 지급, 산모·신생아 돌봄 서비스는 활성화되고 있지만, 정책적으로 시행되는 공공 산후조리원은 대도시에 집중되고 이동형 산모 진료 서비스는 일부 지역에만 제한된다는 문제점을 지적하였다. 이는 금전을 통해 보상·지원하는

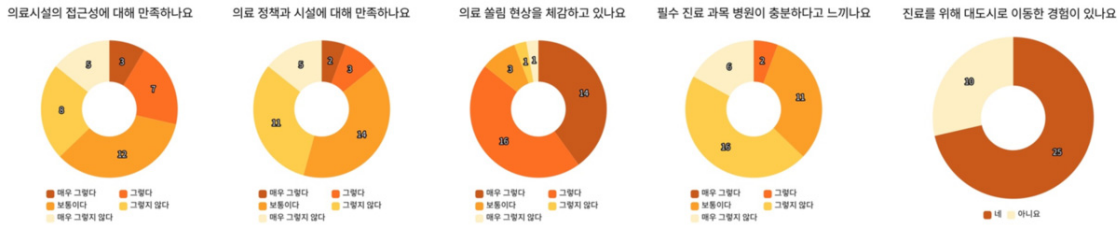

그림 1. 그래프 제작 사례(의료 서비스 인식 및 접근성에 대한 주민 설문 결과)

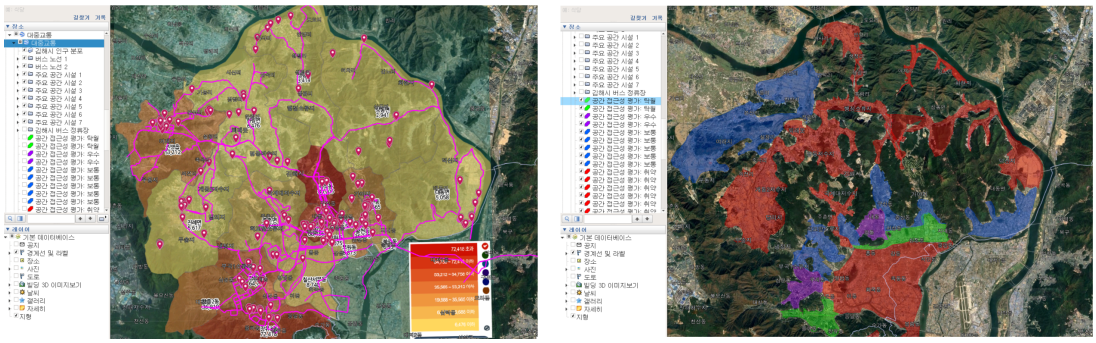

그림 2. 지도 제작 사례(좌: 대중교통 노선 및 주요 공간 자원, 우: 공간 접근성 평가 결과)

제도적·정책적 관행과 사회 구조의 한계이며, 낙후 지역 임산부의 공간적 접근성·권리 침해와 공간적 형평성을 고려하지 못하는 정책·제도 사례라고 비판하였다.

사상가의 이론을 활용하는 윤리적 탐구에서는, 학생들이 대체로 Rawls의 '차등의 원칙'에 기반하여 교육·문화·의료시설 등의 분배가 정당한가에 관한 도덕적 문제를 제기하였고, 노인이나 장애인, 외국인 등 사회적 약자를 고려한 공간 자원의 우선 배분이 공간 정의 실현에 핵심적이라는 의견에 수렴하는 경향을 보였다. 또 거주지역이나 집단 특성에 따른 공간 차별, 권리 침해 등은 대상자의 행복과 삶의 안전성을 저해하고 해당 지역의 인구 유출을 유발하며, 이는 낙후 지역과 개발 지역 간의 격차를 구조화할 수 있다고 언급하는 모둠도 존재하였다.

한편, 통합적 탐구 중 교과별 전문성을 더하기 위해 윤리 교사 1인, 일반사회 교사 1인의 교수·학습 지원을 받기도 하였다.

3단계의 마지막 절차로, 학생들은 앞선 통합적 탐구 결과를 종합하고 주제별 공간 부정의의 실태와 이에 내재된 관행, 권력, 지식 등의 구조, 그리고 불평등, 차별, 배제의 양상을 정리하였다. 또 정리한 내용을 공간적 형평성, 접근성, 권리의 세 가지 핵심 요소 측면에 비추어 보고, 공간 정의의 관점에서 누가, 어떤 가치를, 어떻게 침해하였는지를 진단하며 최종적인 분석을 진행하였다. 일부 모둠의 학생들은 이 과정에서 '우선 배려 원칙에 따른 공간 자원 재분배', '수요자가 설계한 공간 정의 정책 제안서' 등 공간 정의 실현을 위한 공간적·사회적 변화의 방향을 미리 구상하기도 하였다.

4단계에서는 공간 부정의 해소에 필요한 공간적·사회적 변화를 상상하고 기록하는 과정을 거치고, 변화 창출에 필요한 다양한 아이디어를 수집하는 활동을 수행하였다(Monreal and Popielarz, 2022). 이때 학생들은 교사, 부모뿐만 아니라 의사, 경찰, 행정 공무원, 노인 등 지역사회의 다양한 구성원에게 직접 의견을 구하였는데, 장애인을 위한 비상벨은 시·군·구청에서 설치 및 관리하여 긴급 출동이 가능한 경찰 또는 소방과의 연계율이 낮다는 행정 공무원의 생각을 소개하는 모습도 보였다.

또, 앞서 수집한 아이디어를 활용하여 공간 부정의 문제의 해결책, 즉 구체적인 공간적 재분배 전략을 마련했는데, 야간이나 공휴일에도 진료가 가능한 '달빛어린이병원의 형평적 배치', 산부인과·외과 등 필수 의료 분야를 갖춘 '정부 주도의 이동형 병원 운영', 사회적 약자를 위한 민·관 협력의 '베리어프리 맵핑 사업의 활성화', 낙후 지역의 폐교나 복합시설을 리모델링하여 온라인 연계 강좌, AI 튜터링, 진로 탐색 공간 등을 복합적으로 구성한 '공유형 미래 교육 센터의 건설' 등 다양한 해결책이 등장하였다.

그리고, 학생들은 모둠별로 확정한 공간적 재분배 전략(해결책)의 실현을 위해 다양한 개입(또는 조정) 행위를 시도하였다(Soja, 2010; Monreal and Popielarz, 2022). 관공서(경찰서, 교육청, 소방서, 시청 등)에 제안서를 제출하거나 직원과 면담하는 형태가 가장 높은 빈도로 나타났으며, 시의회와의 접촉 시도, 노인 공간 개선을 위한 봉사활동 수행, 교내 소규모 캠페인 개최, 전교생 대상의 학술 발표회 참여 등의 사례도 존재하였다. 하지만, 학사일정의 제약으로 인해 지역사회 여러 구성원과의 공식적 간담회나 토론회를 개최하지 못하였고, 지속적인 질의 및 응답을 거치지 못한 한계도 있었다.

마지막 5단계에서 학생들은 모둠별로 프로젝트의 과정과 결과를 공유하고 이에 대한 연구자와 다른 학생들의 관점, 해석을 수용하는 시간을 가졌다. 덧붙여 프로젝트의 후기를 공유하면서, '공간 정의 실현을 위한 노력과 실천을 통해 보람을 느꼈다.', '불평등한 공간 자원 분포의 실상을 체감했다.', '구글어스와 지리정보웹서비스, 통계자료의 활용법을 배웠다.' 등의 긍정적 소감과 '공간 정의와 부정의 내용 자체가 너무 어려웠다.', '장기간의 프로젝트가 힘들었다.', '효과적이고 명확한 해결책 마련이 어려웠다.' 등의 부정적 소감도 표현하였다.

2. 교육적 효과

1) 정량적 분석 결과

우선, 공간 정의 이해도 검사에 대한 신뢰도(Cronbach's α) 분석 결과, 사전검사 전체는 0.932, 사후검사는 0.973으로 '매우 우수한' 수준을 보였고, 하위 영역별로는 0.721~0.922로 나타나 모두 '수용할 수 있는' 수준을 상회하여 검사 결과를 신뢰할 수 있다고 판단하였다(George and Mallery, 2003).

공간 정의 프로젝트 참여가 학생들의 공간 정의 이해도에 미친 영향을 파악하기 위해 사전·사후검사에 대한 정량적 분석을 진행하고 다음과 결과를 도출하였다(표

표 4. 공간 정의 이해도 변화

영역	사전검사	사후검사	평균차	*t*	*p*	Cohen's *d*
	M(S.D)	M(S.D)				
1. 공간적 형평성	3.57(0.56)	3.96(0.76)	0.39	-8.035	<0.001	0.59
2. 공간적 접근성	3.64(0.66)	3.95(0.78)	0.31	-5.946	<0.001	0.43
3. 공간적 권리	3.53(0.67)	3.91(0.77)	0.38	-7.345	<0.001	0.52
4. 공간적 재분배	3.29(0.65)	3.83(0.78)	0.54	-9.835	<0.001	0.74
전체	3.51(0.56)	3.91(0.72)	0.40	-8.638	<0.001	0.63

4). 모든 영역을 합친 전체 영역의 점수는 프로젝트 참여 이후, 평균 0.4점 증가하였고, 통계적으로도 유의한 차이를 보였으며(p<0.001), Cohen's d 값은 0.63으로 중간 크기를 넘어섰다(Huck, 2008; 김민성, 2011). 이를 통해 해당 프로젝트가 전반적으로 공간 정의 이해도 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다는 사실을 확인할 수 있다.

하위 영역별로 평균 점수 향상의 정도 차이는 존재하지만, 모든 영역에서 유의한 변화가 나타났다. 먼저 공간적 형평성 영역에서는 사전검사에 비해 평균 점수가 0.39점 향상되었고(p<0.001), Cohen's d는 0.59로 중간 크기를 조금 상회하였다. 학생들이 구글어스, 지리정보웹서비스, 매핑 활동을 활용하여 공간 자원의 불평등한 분포를 지도화함으로써, 이를 직관적으로 이해하고 모든 사람을 위해 공간 자원이 형평성 있게 배치되어야 한다는 점(Harvey, 2009; Soja, 2010; Woods, 2023)을 깨달은 것으로 해석된다. 또 주민 인터뷰, 정책 분석, 사상가 이론의 적용 탐구를 통해 사회적 약자를 고려한 공간 자원 배분의 정당성에 관해 고심한 학습 경험도 공간적 형평성 이해도에 긍정적 영향을 미친 것으로 보인다.

공간적 접근성 영역은 사전 평균 점수가 가장 높았던 반면, 점수 향상 폭은 비교적 작았음(0.39점)에도 통계적으로 유의한 변화가 나타났고(p<0.001), Cohen's d 값은 0.43으로 중간 크기에 근접하였다. 이러한 결과는 프로젝트 전부터 학생들이 공간적 접근성의 중요성을 일정 수준 인식하고 있었고, 낙후 지역의 대중교통 노선 부족, 장애인을 위한 공간 부족, 병원·문화 시설의 불평등 분포 등을 탐구하는 과정에서, 공간 자원이 존재하더라도 공간적 접근성에 따라 실질적 이용이 제한될 수 있음(Soja, 2010; Fainstein, 2014)을 이해한 것으로 보인다.

공간적 권리 영역은 0.38점이 향상되었고(p<0.001), Cohen's d 값은 0.52로 중간 크기를 보였다. 학생들은 낙후 지역의 주민이나 노인, 장애인, 어린이(학생) 등 사회적 약자의 공간 경험을 조사하고, 이들이 마땅히 특정 공간에 대한 접근·활용·개선의 권리를 지녀야 한다는 관점(Lefebvre, 1968; 1991)에서 주제 탐구를 수행하였다. 이 과정에서 공간적 권리가 침해된 사례와 이를 유발한 사회적 차별 구조를 분석하고, 공간적 권리가 공간 이용 권한뿐만 아니라 공간 관련 의사결정에 대한 민주적 참여와 연계된다는 점을 이해한 것으로 해석된다.

사전 점수가 가장 낮았던 공간적 재분배 영역은 0.54점이라는 가장 큰 폭의 점수 향상이 나타났고(p<0.001), Cohen's d 값도 0.74로 큰 크기에 근접하였다. 이는 초기 공간적 재분배에 대한 학생들의 이해가 상대적으로 부족했지만, 프로젝트 참여를 통해 공간 정의 실현을 위한 구체적인 개입(조정) 전략 마련 및 실천의 가치와 중요성(Young, 1990; Soja, 2010; Fainstein, 2014)을 체화한 것으로 보인다. 즉 공간 자원 및 이와 관련한 권력, 기회의 구체적인 재분배 방안을 직접 기획하고, 정책 제안서 작성, 봉사활동 시행, 캠페인 개최 등을 실행한 경험이 공간적 재분배에 대한 이해도를 높이고 실천 역량을 증진하였다는 것으로 볼 수 있다.

2) 정성적 분석 결과

반성적 보고서에 대한 주제 분석을 거쳐 959개의 의미 단위를 추출하였고, 이를 통해 정량적 분석 결과를 강화 및 보완하는 6개 주제를 선정하였으며 그 내용은 표 5와 같다. 다만, 지면의 분량을 고려해 공간 정의 이해(439건, 45.78%), 통합적 관점 형성(218건, 22.73%), 시민성 함양(195건, 20.33%)에 관한 내용만 제시하였다.

첫째, 학생들이 공간 정의 개념에 대한 이해를 심화한

표 5. 반성적 보고서의 주제 분석 결과

주제	코드(의미 단위)	빈도(비율)	
공간 정의 이해	• 거주지역에 따른 공간 자원 분포·삶의 질 불평등 이해	142(14.81%)	439(45.78%)
	• 공간 정의 실현을 위한 실제적 방법 이해와 실천 경험	116(12.10%)	
	• 사회적 약자의 공간 권리 이해	95(9.91%)	
	• 공간적 접근성의 사회적 제약 이해	86(8.97%)	
통합적 관점 형성	• 사회문제에 대한 통합적 관점 형성	119(12.41%)	218(22.73%)
	• 문제해결에서 통합적 관점 필요성 이해	99(10.32%)	
시민성 함양	• 사회 구성원으로서의 책임감 함양	70(7.30%)	195(20.33%)
	• 사회발전에 기여하는 정의감 함양	66(6.88%)	
	• 사회적 약자에 대한 배려심 함양	59(6.15%)	
비판적 사고력 함양	• 기존 사회 제도·정책의 문제점 포착	47(4.90%)	
지리정보의 수집·분석·시각화 능력 향상	• 지리정보 수집·분석 방법 습득	25(2.61%)	41(4.28%)
	• 지도 제작·분석 방법 습득	16(1.67%)	
협력적 문제해결력 함양	• 협동을 통한 문제해결 경험	19(1.98%)	
전체		959(100%)	

것으로 나타났다. 전체 의미 단위 중 45.78%가 공간 자원의 불평등 분포, 공간적 접근성의 사회적 제약, 사회적 약자의 공간 권리 침해 등을 이해하고, 공간 정의 실현을 위한 실천 경험과 관련한 내용을 담고 있어, 정량적 분석 결과를 강하게 지지하였다. 특히 학생들은 거주지역에 따라 공간 자원의 활용 기회와 삶의 질, 공간적 권리 보장 수준이 달라질 수 있다는 점과 공간 정의 실현을 위하여 실천·행동하고 이의 가치를 깨달았다는 점을 높게 평가하였다. 이러한 사실은 다음의 발췌문을 통해 확인된다.

"공간 정의, 부정의를 지역 간 차이, 격차 정도로 생각했지만, 이것이 불합리한 사회 구조와 정책, 시민의 권리 침해가 복잡하게 얽혀 있는 구조적인 공간 문제라는 것을 알게 되었다. 생림·진례 같이 외곽 지역에서 태어난 아이는 영유아, 교육, 대중교통 시설이 부족한 상황에서 고등학교 등교를 위해 1시간 30분을 통학해야 한다. 이 아이가 외곽에서 태어났다는 이유만으로 서비스 시설을 사용할 권리가 없고, 불편한 삶을 살아야 하고, 교육적으로나 사회적으로나 훌륭한 성취를 이루기 어렵다. 이런 사람들이 이 지역에 집중하면서 정책적 지원을 받기 어려워지고, 다른 지역과 격차가 더 커질 것이라는 사실을 공간 정의 학습에서 이해하게 된 것이다."(S-0918)

"여성 권리 보장을 위한 공간 재배치 정책을 설명하고 공무원에게 피드백을 받으면서 내가 지역사회 구성원으로서 여성들의 인권 보호와 지역사회 발전을 위해 무언가를 할 수 있다는 자신감이 생겼다. 또 공간 정의가 교실에서만 학습하는 내용이 아니라, 김해시의 공간과 사회를 정의롭게 바꾸고 시민들의 권리를 형평성 있게 보장하는 데 필요한 중요한 개념이라는 것을 몸소 느꼈다."(S-0211)

둘째, 학생들이 통합적 관점을 형성하였다고 보고한 점에 주목할 만하다. 보고서에서 사회문제를 바라보는 통합적 관점을 형성하고, 문제해결을 위한 통합적 접근의 필요성을 깨달았다는 사례가 전체 의미 단위의 22.73%를 차지하였다. 이는 프로젝트에 적용한 통합적 탐구 전략이 효과적이었음을 시사하며, 시간적·공간적·사회적·윤리적 차원의 통합적 접근이 공간 부정의의 복잡한 문제 구조를 이해하고, 문제에 대한 기존 시각의 확장과 이의 중요성 이해를 이끌었음을 보여준다.

"교통 격차 문제도 버스나 지하철 노선이 부족한 곳은 어디인지 찾는 것만으로는 부족하다. 그곳이 과거부터 어떻게 개발되어 왔는지(시간적), 어떤 지역들과 영향을 주고 받는지(공간적), 주민들이 겪는 어려움과 그것에 관련된 정책, 제도는 어떠한지(사회적), 이 상황이 정의롭고 공평한지(윤리적)를 모두 생각해야 문제를 진정으로 풀 수 있다. 그래서 사회문제는 여러 가지 면을 균형 있고 통합적으로 바

라보는 게 중요하고, 통합사회 프로젝트에서 이 사실을 진정으로 학습할 수 있었다."(S-0415)

"처음에는 병원이 많고 적은 것을 보고 '어느 지역은 좀 불편하겠구나' 정도로만 생각했지만, 통합적 관점을 적용해 보니, 그 안에 얼마나 많은 구조적 문제와 가치 판단이 숨어 있는지 알 수 있었다. 예를 들어 김해와 창원의 의료 격차도 지금만의 차이가 아니라, 오랜 시간 쌓여온 행정 관행, 지역들의 특성과 기능 차이, 정책 결정 구조 문제, 사람답게 살 권리에 대한 문제가 모두 얽혀 있었다. … 중략 … 이 수업은 나에게 통합적 시각이 무엇이고 왜 중요한지를 이해하게 해줬다. 단편적인 관점은 문제의 '표면'만 보여주었지만, 통합적 관점은 문제의 '근본'을 보게 만들어 줬다."(S-1009)

셋째, 학생들은 시민으로서 지녀야 할 책임감과 정의감, 사회적 약자에 대한 배려심을 함양하였다고 반응했으며, 이는 공간 정의 프로젝트가 오늘날 시민성 교육의 목표(Westheimer and Kahne, 2003; Oxfam, 2015)에도 부합한다는 점을 보여준다. 실제로 학생들은 지역사회에서 노인, 어린이, 여성, 장애인 등 사회적 약자와의 면담, 설문 등을 거치면서 그들이 겪는 공간 차별과 배제, 권리 침해를 이해하고 이를 통해 시민으로서의 자질과 태도를 갖추게 되었다.

"사회, 공간의 정의 문제는 그저 '행정 분야의 높은 사람들이 알아서 해결하겠지'라는 생각을 버리게 만든 계기가 됐습니다. 정의 문제는 시민 모두가 관심 갖고 해결에 참여해야 하는 문제라고 생각했습니다. 더 나은 지역사회를 만들기 위해 한 명의 시민, 시민인 제가 스스로 문제를 찾고 목소리를 외치는 일이 진정한 책임감을 지닌 시민이라고 깨달았습니다. 앞으로 뉴스, 정치 등 사회문제에 귀를 기울이고 해결책과 대비 방안을 스스로 모색하는 시민이 되어야겠다고 다짐하는 계기가 됐습니다."(S-0825)

"나는 자기중심적 성향이 강해서 남들 일에 큰 관심을 두지 않았다. 그런데 수업에 참가하면서 노인, 어린이, 농촌 사람들이 받고 있는 부당한 공간 부정의 실태를 알게 되었다. 이것 때문에 그들이 겪고 있는 불편함과 부조리에 울분이 생겼고 계속해서 정의 구현이 중요하다고 생각하게 되었다. 모두가 공평한 삶을 살고, 사는 지역에 의해서 약자가 되는 사회를 지켜볼 수 없다는 생각이 머리를 맴돌게 되었다."(S-1221)

"장애인에 대한 공간 차별과 이동권 제한에 대해 조사하면서 장애인의 관점에서 공간과 사회를 생각하는 법을 배웠다. 어떤 공간에서 학생인 나의 편리보다 장애인이 '무엇을 불편해할까?', '침해당하는 공간 권리는 무엇일까?', '내가 무엇을 바꾸면 장애인이 행복할까?'를 고민하게 되었다. 이러한 생각을 하면서 장애인을 위한 사회적·제도적 배려 방법과 개인적 배려 방법도 생각했고, 진심으로 장애인을 위해주는 마음을 갖게 되었다."(S-0626)

이상의 내용을 통해 지역사회 공간 정의 프로젝트가 학생들의 공간 정의에 대한 이해도 제고뿐만 아니라, 통합적 관점 형성과 시민성 함양 등에도 긍정적 영향을 미쳤음을 확인할 수 있다. 즉 공간 정의 교육은 공간 자원의 불평등 분포나 사회적 약자의 공간적 권리 침해와 같은 문제를 이해하는 데(Soja, 2010) 도움을 주고, 시민이 갖추어야 할 통합적 관점과 실천·행동 역량의 함양을 추구하는 「통합사회」(교육부, 2015; 2022)의 목표에도 부합한다는 사실을 보여준다.

V. 논의

학교 현장에서 지역사회 공간 정의 프로젝트를 직접 운영하고, 연구 참여 학생들의 반응을 관찰하는 과정에서 다음과 같은 논의 사항을 도출하였다. 첫째, 공간 부정의와 이것이 발생하는 공간이 다른 공간들과 맺고 있는 관계에 주목할 필요가 있다. 기본적으로 공간은 자본주의 흐름에 따라 여러 스케일의 공간(장소)들과 관계성, 개방성, 다중성을 지니며(Massey, 1994), Soja(2010) 또한 공간 부정의가 이러한 공간의 특징과 관련되고, 공간들의 구조적 연계성에 대한 비판적 인식을 강조하였다. 즉, 공간 정의는 우리 삶이 펼쳐지는 다중 스케일-신체와 가정의 공간에서 도시, 지역, 국가를 넘어 글로벌 스케일에 이르는-의 공간에 내포된 정의와 부정의를 드러낸다(Soja, 2010; Madanipour *et al.*, 2022). 그러나, 본 연구에서 수행한 프로젝트는 주제 분석(3단계)의 방향을 지역 간 비교와 개인(집단)의 공간 활용 측면으로 구분하였음에도(Israel and Frenkel, 2018), 공간 정의 실현을 위한 실천·행동에 중점을 둔 공간 정의 개념화와 지역사회라는 제한된 스케일의 공간 탐구에 따라 공간들의 관계를 비판적으로 규명해야 할 공간 정의(Soja, 2010)의 의미를 축소한 경향이

있다. 그러므로, 온전한 의미의 공간 정의 교육을 위해서는 지역 스케일의 부정의 현상을 다루더라도, 이를 광역적 스케일의 공간들과 연결하여 탐구하는 교육 전략의 탐색이 필요하다. 이때 다중 스케일 접근과 관계적 사고의 고려(김민성·이윤구, 2023), 이의 학습을 지원할 수 있는 지리정보기술의 활용(함경림, 2021)은 하나의 해법이 될 수 있다.

둘째, 공간 정의 교육과 공간적 시민성 논의의 연계 가능성이다. 공간적 시민성은 지리정보와 지리정보기술을 활용해 대중과 소통하고, 사회문제와 관련된 의사결정 및 문제해결에 참여하는 시민의 능력과 자질·태도를 의미하는데(Gryl and Jekel, 2012), 이는 공간과 사회의 불평등, 공간적 권리 이해와 시민으로서의 실천적 태도를 강조하는 공간 정의(Soja, 2010) 교육과 연계될 수 있다. 이러한 가능성은 프로젝트 중 학생들이 보여준 공간적 시민의 면모, 즉 다양한 지리 자료를 수집·분석하고 이를 구글 어스에 시각화하며 불평등의 공간적 특성 이해하고, 생산한 지리적 재현물을 활용하여 다른 학생이나 교사, 공무원과 소통하며 문제해결을 위한 대안을 제안하는 모습을 통해 확인하였다. 공간 정의(부정의)는 비판적 공간 인식의 형성을 중시하는 공간적 시민성 교육의 핵심 주제가 될 수 있으며, 교수·학습모형(손민석·이진희, 2025)의 활용을 통해 교육의 체계성과 효과성 제고도 가능하다. 더불어 공간적 시민성 논의가 강조하는 지리정보기술 활용은 공간 정의(부정의)에 함축된 공간들의 관계성 학습(첫 번째 논의 사항)에 이점을 제공할 수 있다.

셋째, 통합적 관점 형성을 위한 교수·학습 전략에 대한 모색이 필요하다. 통합적 탐구 초기, 학생들은 사회 구조, 규범, 법률, 제도 등의 용어와 사상가들의 이론을 이해하고 이러한 용어, 이론 등을 프로젝트 주제(공간 부정의)와 연결하는 데 부담을 느꼈다. 이에 따라 연구자가 해당 분야에 대한 기본 교육을 추가로 진행하였지만, 지리교육 전공자로서 일반사회와 윤리 교과의 내용을 정교하게 교육하는 데 한계가 있었다. 이러한 한계를 해소하기 위해 일반사회 교사 1인과 윤리 교사 1인에게 협업적 교수를 요청하였고, 이들은 개념과 이론 설명, 주제와의 연계, 탐구 진행에 실질적인 도움을 제공하였으며, 그 결과 학생들의 통합적 탐구 수준이 비약적으로 향상되었다. 하지만, 이러한 협업적 교수 전략은 사회과 교사가 12명인 연구자 소속 학교의 특수성이 있기에 가능했던 측면이 있다. 실질적이며 온전한 통합적 교육을 위해서는 협업적 교수와 같은 교과 운영 방식, 다학문적 통합, 스트랜드(strand) 중심 통합 등 교육 내용 조직 방법(모경환·박형준, 2021)뿐만 아니라 다양한 영역에서의 전략 모색이 시급해 보인다.

VI. 결론

본 연구는 고등학교 「통합사회」에서 공간 정의를 중심으로 한 프로젝트 수업을 설계 및 적용하고, 그 교육적 효과를 정량적·정성적으로 분석하였다. 이를 통해 교실 수업에서 공간 정의 개념을 효과적으로 교육할 수 있으며, 학생들이 시민으로서 지역의 공간 부정의 문제를 통합적 관점으로 탐구하고 구체적인 공간 정의 실현 전략을 모색 및 실천하도록 이끌 수 있음을 입증하였다. 이러한 연구 결과를 정리하면, 다음과 같다.

첫째, 이론적 수준의 공간 정의 개념을 교육 현장에 적용하기 위해 Soja(2010), Harvey(2009) 등의 연구를 분석하여 공간 정의 개념을 재구성하고, 이의 핵심 요소로 공간적 형평성·접근성·권리·재분배를 도출하였다. 이는 객관적·중립적 시각에서 공간적 결과나 패턴을 강조하는 공간 불평등 교육의 한계를 극복하고, 권력 구조, 공간적 권리 회복, 시민 참여 등을 포괄하는 방향으로 교육 내용을 심화·확장한 시도였다.

둘째, 공간 정의의 핵심 요소, 교육 원리(Monreal and Popielarz, 2022)와 통합적 탐구 전략을 반영한 프로젝트 수업을 5단계(접근-탐색-자료 수집·분석-해결-공유·성찰)로 구성하였다. 또 지리정보웹서비스, 공공 데이터, 디지털 통계자료, 구글어스 기반의 지리정보 수집·분석·시각화와 야외 조사, 공간적 재분배 노력 등 지리 교과 교수·학습 전략과 실천 활동을 포함하였다. 이에 따라 학생들은 지역 공간 부정의 문제를 효과적으로 탐색·분석하고, 문제해결을 위한 대안을 직접 기획하며, 공간 정의 실현에 기여하는 시민의 역할을 경험하였다.

셋째, 프로젝트의 교육적 효과 분석 결과, 공간 정의의 4개 핵심 요소에 대한 이해도는 사전·사후 검사에서 유의미한 향상을 보였으며, 특히 공간적 재분배 영역의 변화가 가장 컸다. 정성적 분석에서는 공간 자원과 삶의 질의

불평등 이해, 사회적 약자의 공간 권리 이해, 사회문제에 대한 통합적 관점 형성, 사회 구성원으로서의 책임감·정의감·배려심 함양 등이 보고되었다. 이러한 결과를 통해 공간 정의 프로젝트가 비판적 공간 인식의 형성과 이에 기반한 민주적·집단적 실천을 촉진하고(Soja, 2010), 「통합사회」 과목에서 통합적 관점 형성을 위한 수업 설계의 어려움(이정우·임은진, 2019; 임은진 등, 2019)을 해소하는 하나의 해법이 될 수 있음을 시사한다.

이러한 의의에도 불구하고 다음과 같은 연구의 한계점이 존재한다. 첫째, 본 연구에서 재구성한 공간 정의 개념(핵심 요소 포함)이 Soja(2010)가 제안한 공간 정의의 의미를 온전하게 반영하지 못한다는 점이다. 본 연구의 공간 정의 개념은 공간 부정의에 대한 비판적 인식과 정의 실현을 위한 실천·행동에 중점을 두었으나, 공간 부정의가 발생하는 공간 관계, 즉 다중 스케일에 걸친 공간성과 이에 내재된 공간 부정의에 대한 고려(Soja, 2010; 곽노완, 2013)가 부족하다. 둘째, 본 연구에서 제시한 프로젝트의 교육적 효과 해석에 다음의 이유로 주의를 기울일 필요가 있다. 먼저, 지리 교사들과의 협의, 별도의 파일럿 테스트를 진행하였음에도 연구자가 개발한 공간 정의 이해도 측정 도구의 타당성에 대한 충분한 비판 가능성이 존재한다. 또한, 공간 정의의 인지적 이해를 묻는 설문의 결과가 학생들이 공간 정의를 내면화·가치화한 것이 아니라는 점에 유의해야 한다. 그리고, 편의 표집에 따라 김해시 일반계 고등학교 학생 356명을 대상으로 연구를 진행하였는데, 이들이 전국 고등학생의 특성을 대변한다고 보기에 한계가 있다. 이러한 한계점을 보완하는 후속 연구를 통해 공간 정의 교육의 이론적·실천적 다양성과 타당성을 확보하고, 궁극적으로 실질적 교과 통합, 지리를 통한 시민성 교육이 활성화되길 기대한다.

주

1) 자본주의 경제 체제에서 중심부나 고소득 지역에는 투자, 노동력, 공익 시설 등이 집중되는 반면, 주변부, 저소득 지역에는 유해시설, 혐오시설 등이 배치되도록 공간이 재구조화되면서 지역 격차 및 사회 불평등이 심화한다(Harvey, 2009; 박선미, 2023). 이러한 측면에서 Harvey(2009)는 자본주의 체제의 공간 작동 방식이 지역 격차나 사회적 불평을 어떻게 재생산하고 있는가에 관심을 두고 낙후 지역이나 취약 계층 거주지에 가장 많은 사회적 편익이 제공되도록 공간을 재조직하는 것이 사회 정의라고 보았다.
2) 본 연구에서는 공간 자원을 공간(사회) 정의와 권력 구조, 도시 정치, 공공성의 맥락에서 의미화된 자원으로 보고(Lefebvre, 1991; Harvey, 2009; Soja, 2010), 모든 사회 구성원이 삶을 영위하는 데 필요한 시설(예: 공원, 교통로, 병원, 주택, 학교 등)과 이와 관련된 각종 서비스를 포괄하는 것으로 사용하였다.
3) Lefebvre(1968)는 도시의 자본주의적 특성을 비판하며, 도시는 사람들이 능동적으로 형성해 나가는 공공적·사회적·정치적 공간으로 인식되어야 한다고 주장하였다. 그는 도시에 대한 권리를 모든 사람이 도시의 주체로서 도시 공간을 단순히 소비하는 게 아니라 도시의 생산과 변화 전반에 참여하고 영향력을 행사할 수 있는 권리라고 설명하였다. 도시에 대한 권리는 참여의 권리, 차이의 권리, 전유의 권리, 중심부에 대한 권리로 구분되며, 이 중 전유의 권리는 Karl Mark의 사용 가치와 교환 가치 개념을 바탕으로, 교환 가치보다 사용 가치를 극대화하기 위해 도시 공간을 생산하고 의미화할 권리이다. 즉 사람들이 도시 공간을 자기 삶의 일부로 받아들이고 직접적으로 이용 및 체험하며 그 공간에 의미를 부여할 권리를 말한다. 또한 중심부에 대한 권리는 도시 공간의 핵심적 특성인 중심성을 고려하여 도심에서 사람들이 계층에 따라 소외되지 않고 일상적 생활을 영위할 수 있어야 함을 강조한다. 이는 도심에서의 특정 계층에 대한 배제, 도시 공간 구조에 따른 기능별·계층별 단절, 격리에 대한 비판을 통해 도심 회복의 필요성을 주장하는 것이다. 다만, 중심부에 대한 권리는 도심을 물리적으로 점유하면서 살아갈 권리에 더해 도시의 의사 결정 과정에 능동적으로 참여할 권리까지 포괄한다. 한편, Lefebvre(1968)가 설명한 참여의 권리, 차이의 권리, 전유의 권리, 중심부에 대한 권리는 명확히 분리되는 것이라 아니라, 의미들이 중첩되고 도시에 대한 권리를 복합적으로 구성한다. 이러한 견지에서 본 연구의 공간적 권리가 참여의 권리와 차이의 권리에 중점을 둔 것은 이것들이 강조하는 특성(참여, 차이)에 주목한 것이지, 전유의 권리와 중심부에 대한 권리를 배제하거나 인정치 않겠다는 의미는 아니다.
4) 엄격한 의미에서 요인분석의 안정적인 상관계수를 도출하려면 100명 이상의 표본이 필요하다(성태제, 2020). 그러나 100명 이상의 표본 확보에 현실적 제약이 따르는 가운데, Comrey and Lee(1972)는 최소한의 요인분석을 위한 표본 기준을 50명 이상으로 제안하였다. 이에 본 연구는 최소 기준을 충족한 요인분석(Comrey and Lee, 1972)을 진행하였으므로 분석 결과의 일반화에 무리가 있을 수 있다.
5) Nowell *et al.*(2017)의 주제 분석법 절차 중 1단계는 '자료에 익숙해지기'로, 각 연구자는 반복적 읽기, 메모 작성, 잠정적 해석을 통해 자료들의 초기 인상을 기록하고, 대표 문장에 대한 상호 의견을 교환한다. 2단계는 '초기 코드 생성'으로, 연구자 각자 자료들의 중요한 특징을 식별 및 코딩한 후, 비교 및 합

의를 통해 주요 의미 단위를 코드로 분류하는 코딩의 틀을 결정한다. 3단계는 '주제 탐색'으로, 유사한 코드들을 묶어 주제 후보군을 생성한 후, 주제 간 관계를 검토하고 잠정적 주제 및 하위 세부 주제를 설정한다. 4단계는 '주제 검토'로, 주제별로 원자료를 재검토하고, 코드 간 논리적 연계를 점검한다. 또 불분명한 주제는 수정 또는 제외하고, 연구자 간 상호 검토 및 합의를 거쳐 자료 전체와 주제 간의 부합성을 검토한다. 5단계는 '주제 명명 및 정의'로, 각 주제의 중심 개념과 경계를 명시하고, 주제별 요약문 내용을 반복적으로 분석하여 주제의 명칭과 정의를 생성한다. 마지막은 '결과 제시' 단계로, 주제별 대표 인용문을 결정하고 각 주제에 대한 해석적 설명을 추가한 연구 결과를 제시한다.

6) 연구자가 구글어스, 지리정보웹서비스 등의 활용에 대한 시범을 직접 선보였으나, 학생들이 이를 온전하게 숙지하고 조작하기에 어려움이 있다고 판단하고 별도의 영상을 제작하여 온라인 교육 플랫폼에 공유하였다. 실제로 학생들은 프로젝트가 진행되는 과정에서 수시로 해당 영상을 참고하며 주제와 관련한 다양한 자료를 수집하고, 구글어스를 활용하여 지도를 제작하는 모습을 보였다.

참고문헌

곽노완, 2013, "도시 및 공간 정의(正義)론의 재구성을 위한 시론 - 에드워드 소자의 '공간정의'론에 대한 비판적 재구성을 위하여 -", 철학사상, 49, 289-310.

교육부, 2015, 사회과 교육과정(교육부 고시 제2015-74호 [별책 7]), 세종: 교육부.

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

김민성, 2011, "지리교육 연구에서의 양적 방법론: 효과 크기의 개념과 활용", 한국지리환경교육학회지, 19(2), 205-220.

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

김자영, 2025, "고등학교 <통합사회> 교과서에 나타난 사회적 소수자에 대한 내용 분석: 2022 개정 교육과정을 중심으로", 법교육연구, 20(1), 79-108.

김태환, 2024, "통합사회에서 나타난 합리적 선택의 한계 수업 방향 탐색", 경제교육연구, 31(3), 139-168.

모경환·박형준, 2021, "고등학교 '통합사회' 운영 실태와 2022 개정 교육과정의 개발 방향", 시민교육연구, 53(4), 55-93.

박선미, 2023, "공간 정의의 관점에서 본 『한국지리』 교과서의 지역격차 내용 특성과 문제점", 한국지리환경교육학회지, 31(4), 75-89.

박윤경 등, 2025, 고등학교 통합사회2, 파주: 천재 교과서.

박철웅 등, 2019, 고등학교 한국지리, 서울: 미래엔

성태제, 2020, 교육연구방법의 이해(5판), 서울: 학지사.

손민석·이진희, 2025, "공간적 시민성 함양을 위한 교수·학습 모형 개발 -수업 설계·개발 연구 방법론의 적용-", 한국지리환경교육학회지, 33(2), 31-48.

우맹식, 2025, "2022 개정 교육과정에 따른 「통합사회」과목 교수 방안에 관한 연구: 고등학교 도덕과 교사의 역할을 중심으로", 교육연구, 92, 33-53.

이간용, 2018, "「통합사회」교과서에 나타난 지리 개념의 문제점과 대안 고찰", 한국지리환경교육학회지, 26(4), 63-78.

이정우·임은진, 2019, "2015 개정 교육과정 통합사회 과목 운영 실태 조사 연구", 교사교육연구, 58(2), 183-194.

이종원, 2023, "디지털 전환의 시대에 대응하는 교육과정의 개발 -한국지리 탐구 과목을 사례로-", 한국지리환경교육학회지, 31(1), 93-106.

임은진, 2017, "지리교육적 측면에서 정의(Justice)에 대한 교육 내용 및 방법 모색", 한국지리환경교육학회지, 25(3), 21-36.

임은진·길현주·이정우, 2019, "2015 개정 교육과정 '통합사회'의 교육과정 실행에 대한 질적 사례연구", 사회과교육, 58(3), 37-56.

조대훈, 2023, "포괄적 평화교육 관점에 기반한 고등학교 통합사회 교과서 '평화' 단원 분석", 사회과교육, 62(4), 121-141.

조명래, 2013, 공간으로 사회 읽기, 파주: 한울 아카데미.

함경림, 2021, "예비교사들이 경험한 구글어스 활용 지리수업의 특징과 유용성", 한국지리환경교육학회지, 29(1), 73-87.

Brown, K.M., Flemsæter, F., and Rønningen, K., 2019, More-than-human geographies of property: Moving towards spatial justice with response-ability, *Geoforum*, 99, 54-62.

Comrey, A.L. and Lee, H.B., 1972, *A first Course in Factor Analysis* (2nd ed.), New York: Psychology Press.

Crampton, J.W., 2010, *A critical Introduction to Cartography and GIS,* Oxford: John Wiley & Sons.

Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L., 2018, *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.), Los Angeles: SAGE.

Cronin, P., Ryan, F., and Coughlan, M., 2008, Undertaking

a literature review: A step-by-step approach, *British journal of nursing*, 17(1), 38-43.

Duit, R., Gropengiesser, H., Kattmann, U., Komorek, M., and Parchmann, I., 2012, The model of educational reconstruction a framework for improving teaching and learning science. In Jorde, D., and Dillon, J., Eds., *Science Education Research Practice in Europe Retrospective and Prospective,* Boston, MA: Sense, 1337.

Deane, K.C., 2022, *At the Intersection of College Access and Spatial Justice: Geographic Accessibility of Broad Access Colleges in Metropolitan Areas*(Ph.D. diss.), University of Michigan.

Fainstein, S.S., 2014, *The Just City*, Ithaca, NY: Cornell University Press(박인원 역, 2023, 정의로운 도시: 우리가 살고 있는 도시는 정의로운가?, 서울: 서울대학교출판문화원).

George, D. and Mallery, P., 2003, *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (4th ed.), Boston: Allyn & Bacon.

Gersmehl, P., 2005, *Teaching Geography*, New York: Guilford Press.

Greene, J.C., Caracelli, V.J., and Graham, W.F., 1989, Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs, *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 11(3), 255-274.

Gryl, I. and Jekel, T., 2012, Re-centering geoinformation in secondary education: Toward a spatial citizenship approach, *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, 47(1), 18-28.

Gulson, K.N. and Symes, C., 2007, Knowing one's place: Space, theory, education, *Critical Studies in Education*, 48(1), 97-110.

Hair, J., Black, B., Babin, B., Anderson, R., and Tatham, R., 2006, *Multivariate Data Analysis* (6th ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Hart, C., 2001, *Doing a Literature Search: A Guide for The Social Sciences*, London: Sage Publications.

Harvey, D., 2009, *Social Justice and The City* (revised ed), Athens, Georgia: The University of Georgia Press.

Huck, S.W., 2008, *Reading Statistics and Research* (5th ed), Boston, MA: Pearson Education.

Israel, E. and Frenkel, A., 2018, Social justice and spatial inequality: Toward a conceptual framework, *Progress in Human Geography*, 42(5), 647-665.

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

Kaiser, H.F., 1974, An index of factorial simplicity, *Psychometrika*, 39(1), 31-36.

Lefebvre, H., 1968, *Le Droit à la Ville, Pais: Anthropos*(Kofman, E., and Lebas, E., Eds., and Trans, 1996, Writings on Cities, Oxford: Blackwell).

Lefebvre, H., 1991, *The Production of Space*, Oxford: Blackwell (양영란 역, 2011, 공간의 생산, 서울: 에코리브르).

MacEachren, A.M. and Kraak, M.J., 2001, Research challenges in geovisualization, *Cartography and Geographic Information Systems*, 28(1), 3-12.

Madanipour, A., Shucksmith, M., and Brooks, E., 2022, The concept of spatial justice and the European Union's territorial cohesion, *European Planning Studies*, 30(5), 807-824.

Massey, D., 1994, *Space, Place, and Gender,* Cambridge: Polity Press Ltd(정현주 역, 2015, 공간, 장소, 젠더, 서울: 서울대학교출판문화원).

Monreal, T. and Popielarz, K., 2022, Teaching for spatial justice: A framework for social studies educators, *The Oregon Journal of the Social Studies*, 10(2), 34-43.

Nowell, L.S., Norris, J.M., White, D.E., and Moules, N.J., 2017, Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria, *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13.

Oxfam, 2015. *Education for global citizenship: A guide for schools*, Oxfam GB. https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools (접속일: 2025.7.25.).

Richey, R.C., Klein, J.D., and Tracey, M.W., 2011, *The Instructional Design Knowledge Base: Theory, Research, and Practice*, New York: Routledge(정재삼·임규연·김영수·이현우 역, 2012, 교수설계 지식기반, 서울: 학지사).

Sails-Dunbar, T.T., 2017, A case study analysis of the "Letter from Birmingham Jail": Conceptualizing the conscience

of King through the lens of Paulo Freire, *Pursuit: The Journal of Undergraduate Research*, 8(1), Article 14.

Soja, E.W., 1989, *Postmodern Geographies : The Reassertion of Space in Critical Social Theory*, NY: Verso(이무용·구동회·이정욱·정병순 역, 1997, 공간과 비판사회이론, 서울: 시각과 언어).

Soja, E.W., 2010, *Seeking Spatial Justice*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Stovall, D., 2018, Are we ready for 'school' abolition?: Thoughts and practices of radical imaginary in education, *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 17(1), 51-61.

Uwayezu, E. and De Vries, W.T., 2018, Indicators for measuring spatial justice and land tenure security for poor and low income urban dwellers, *Land*, 7(3), 84-117.

Westheimer, J. and Kahne, J., 2003, Teaching democracy: What schools need to do, *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34-66.

Woods, M., 2023, Rural recovery or rural spatial justice? Responding to multiple crises for the British countryside, *The Geographical Journal*, 1-10.

Young, I.M., 1990, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton: Princeton University Press.

Yuan, Y., Xu, J., and Wang, Z., 2017, Spatial equity measure on urban ecological space layout based on accessibility of socially vulnerable groups-A case study of Changting, China, *Sustainability*, 9(9), 1552.

접 수 일 : 2025. 08. 01
수 정 일 : 2025. 08. 22
게재확정일 : 2025. 08. 23

교신: 손민석, 50980, 경상남도 김해시 월산로 77, 장유고등학교 교사(syc1616@jangyu-h.gne.go.kr, 055-310-7920)

Correspondence: Minsuk Son, syc1616@jangyu-h.gne.go.kr