

지리교과를 통한 시민성 교육의 내재적 정당화

조철기*

Intrinsic Justification of Citizenship Education through Geography Subject

Chul-Ki Cho*

요약 : 본 연구는 지리교과를 통한 시민성 교육의 가능성을 탐색하기 위한 것으로서 '시민성'과 '시민성의 공간'에 대한 내재적 정당화에 관한 논의이다. Peters의 지식의 형식과 입문으로서의 교육관에 따라 지리적 지식의 형식을 검토하여 시민성을 내재적으로 정당화하였다. 지리학은 탈실증주의 패러다임의 언어와 이데올로기의 도입을 통해 기존의 '공간' 중심에서 '인간'과 '사회'에 더욱 관심을 가지는 방향으로 나아가고 있는데 이는 다름아닌 시민성의 공간으로의 전환을 의미한다. 즉, 사회공간이론을 통해 가치중립적인 물리적 공간 개념을 거부하고, 가치내재적인 '시민성의 공간'으로 전환을 모색하고 있다. 이러한 지리적 지식의 형식의 변화가 지리교과 내용의 변화로 이어질 때, 시민성은 내재적으로 정당화될 수 있다. 이와 같이 지리교과 내용의 변화로 시민성은 사회과 교육목적 그대로 수용하는 외재적 정당화가 아니라, 지리적 지식의 형식을 통해 내재적으로 정당화될 때 의미를 지닌다. 그리고 시민성 공간에 토대한 시민성이라는 가치와 신념으로서의 입문으로서의 지리교육은 학생들로 하여금 어떤 목적지에 도달하도록 하는 것이 아니라, 다른 관점을 가지고 나아가도록 해야 한다는 것을 의미한다.

주요어 : 시민성, 시민성의 공간, 내재적 정당화, 지식의 형식, 입문, 사회공간이론

Abstract : This study is to discuss on intrinsic justification of 'citizenship' and 'spaces of citizenship' to inquiry possibility of citizenship education through geography subject. According to Peters' educational view as forms of knowledge and initiation, citizenship was intrinsically justified through examination of forms of geographical knowledge. The analysis of paradigms in geography shows that 'the human' and 'the social' are generally combined in 'space'-centered language and ideologies through post-positivism. That is, it refuses the concept of physical space which is value neutral, and seeks turn to spaces of citizenship which is value-intrinsic through social space theory. Given that changes in the forms of geographical knowledge lead changes in content knowledge of geography subject, citizenship is to be justified intrinsically. Thus, citizenship as content knowledge of geography subject is to be justified not extrinsically through acceptance of social studies' educational aim in itself but intrinsically through forms of geographical knowledge. And geographical education as initiation into value and belief of citizenship based on these spaces of citizenship is not about making students have arrived at a destination, but about them travel with a different view.

Key Words : citizenship, spaces of citizenship, intrinsic justification, forms of knowledge, initiation, social space theory

* 대구고등학교 교사(Teacher, Daegu High School), chogeo@hanmail.net

1. 서론

1) 문제제기 및 연구목적

우리나라 교육은 국가교육과정에 기초하고 있어서 그것이 교과 성격의 규정짓는 중요한 잣대가 되고 있다. 그럼에도 불구하고 우리나라 사회과 교육과정이 지리교과 성격의 규정을 하는 데는 한계를 드러낸다. 왜냐하면, 사회과 교과의 성격은 형식적으로는 교육과정에 의해 규정되고 있을지라도, 실제로 사회과 교과간의 지향점은 상당한 괴리가 있는 것이 현실이기 때문이다. 즉, 사회과 교육과정에서 제시되고 있는 시민성의 육성이라는 목적에 터하기 보다는 각 교과들은 그 자체에 내재된 논리로서 성격을 규정하고 있는 실정이다.

지리교과 역시 그것을 가르치는 행위의 가치는 무엇인가와 관련하여 그 교과의 내재적 가치의 관점에서 성격과 목적을 규정하고 있다. 여기에서 문제가 되는 것은 그러한 행위에 대한 관점이 지리교육학자에 따라, 지리교사에 따라, 그리고 그들 국가가 놓여 있는 상황에 따라 다르게 규정된다는 것이다. 이로 인해, 지리를 가르치는 행위의 가치에 대해 어떤 합의된 일치점을 찾기는 쉽지 않다. 지리교과의 내재적 가치를 장소감, 지리적 안목, 지리적 사고력, 지리적 문해력, 지리적 상상력, 사회정의 실현, 시민성, 경험과 이해의 성장, 문제해결력, 의사결정 능력 등 다양한 관점에서 찾을 수 있기 때문이다.

세계적으로 볼 때, 지리를 가르치는 행위의 내재적 가치로서의 시민성은 중요한 인식소가 되고 있다. 제도적으로 사회과의 범주에서 지리교육이 이루어지고 있는 미국과 일본(고등학교는 예외)을 보더라도 시민성은 매우 가치있는 영역으로 다루어지고 있다. 더욱이 영국에서는 지리교과가 독립교과임에도 불구하고 시민성 교육은 지리가 담당해야 할 중요한 과제로 인식되고 있으며, 이에 대한 연구도 매우 활발하게 이루어지고 있다. 그리고 영국 국가교육과정은 제2차 개정에서 「시민성(citizenship)」이라는 새로운 교과를 추가하면서 교육의 내재적 가치로서 시민성에 대한 높은 관심을 보이고 있다. 더욱이 이러한 「시민성」 교과의

출현은 사회계 교과인 지리와 역사에 있어서 시민성 교육의 중요성을 더욱 촉진시키는 계기가 되고 있다. 따라서 최근 영국의 지리학계뿐만 아니라 지리교육계에서는 시민성 연구에 대한 관심이 증가하고 있다.

이와 같이 세계적으로 사회과 교과에 있어서 시민성은 공통의 인식소로 자리잡고 있다. 물론 국가마다 놓여있는 맥락에 따라 시민성이 다르게 해석되고 적용될 소지는 충분히 있을 수 있지만, 지리교과에 있어서도 그 중요성은 예외가 될 수는 없을 것이다. 하지만 우리나라의 지리교육계에서는 그 동안 시민성 교육에 대한 관심이 거의 없었다. 이를 증명하는 것이 일례로 우리나라 지리교육계에서는 시민성 교육에 대한 연구가 거의 없다는 것이다. 정확한 원인을 진단할 수는 없지만, 일찍이 우리나라에 있어서 시민성 교육은 사회과 교과의 공통된 화두가 아니라, 일반사회 및 윤리(도덕)가 담당해야 할 것으로 인식되어 온 것이 중요한 원인의 하나라고 생각한다. 우리나라 지리교육계에서의 시민성 교육과 연관지을 수 있는 연구로서는 가치교육에 대한 연구(김일기, 1979; 류재명 등, 1997; 이경한, 1993, 1996)가 일부 있는 정도이다.

따라서 우리나라의 맥락에서 지리를 가르치는 행위의 가치를 시민성이라고 보는 데는 상당한 논란의 여지가 있을 수 있다. 하지만 류재명(1999, 220-224)은 지리교육의 목적을 공간문제에 대한 구조적 이해를 통하여 궁극적으로 인간이 살기 좋은 공간을 조성하는데 필요한 사회적 의식과 사회적 실천력을 고양시키는 데 있다고 하였다. 필자의 견해로는 이와 같은 정의는 지리교육이 우리의 생활공간에 대한 온전한 인식과 이해를 통해 지리적(사회적) 자아의 실현에 기여해야 한다는 것으로 시민적 자질 육성과 결코 다르지 않다고 생각한다. 그럼에도 불구하고, 우리나라 지리교육계에서는 다른 사회과 교과와 구별되는 지리교과의 정체성을 확보하기 위해서 의도적으로 시민성이라는 개념을 기피하였다고 생각한다. 이러한 문제인식을 통해 볼 때 우리나라의 맥락적 상황에서 지리교과와 시민성의 관계를 설정하는 것은 사회과라는 외부적 차원이 아니라, 그 교과의 내재적 차원에서 정당화하는 것이 우선 과제라고 생각한다. 그리고 지리교과의 내용지식으로 시민성을 내재적으로 정당화하는 행위가 우리가

암묵적으로 우려하고 있는 사회과에로의 종속이라는 부정적 결과보다는 오히려 다른 교과보다도 시민성 교육에 더 적합한 교과라는 것을 보여줄 수 있는 계기가 될 수 있다고 생각한다.

따라서 본 연구에서는 Peters의 지식의 형식과 입문으로서의 교육관에 근거하여 지리교육을 통한 시민성 교육을 내재적으로 정당화하는데 목적이 있다. 사회과 교육의 목적으로서의 시민성을 단순히 지리교과의 내용으로 수용하는 외재적 정당화가 아니라, 지리적 지식의 형식을 통해 내재적으로 정당화할 것이다. 이를 위해, 먼저 지리교과의 외재적 가치로서의 시민성에 대한 정당화의 논리와 그 한계를 지적하고, 사회공간 이론을 통해 내재적으로 정당화할 것이다. 나아가 지리적 맥락에서 시민성과 시민성의 공간을 재개념화하고, 시민성 공간에 토대한 시민성 교육의 관점과 하위요소를 범주화할 것이다.

2) 연구방법 및 제한점

본 연구에서 지리교과의 내용지식으로서의 시민성을 정당화하는 이론적 근거 및 방법론은 Peters의 지식의 형식과 입문으로서의 교육관이다. 지식의 형식으로서의 교과를 정당화하는데 초점을 두는 것은 가르치고 배우는 행위의 가치이다. 그러한 행위의 가치를 설명하는 방식은 크게 '외재적 정당화'와 '내재적 정당화'로 구분할 수 있다.

가르치고 배우는 행위의 가치를 외재적으로 정당화한다는 것은 쓸모라는 관점에서 수단으로서의 가치에 초점을 두는 것이다. 외재적 정당화는 어떤 목적을 위한 수단으로서의 가치에 초점을 두기 때문에, 여기에서 수단과 목적은 개념상 무관한 것 또는 의미상 별개의 것이 된다. 외재적 정당화라고 부를 때 그 '외재(바깥)'라는 말은 곧 목적이 수단의 바깥에 있다는 것, 목적이 수단과 개념상 무관하다는 것을 나타낸다(이홍우 등, 2003, 296). 예를 들면, 지리교과의 내용지식으로서의 시민성을 외재적으로 정당화한다는 것은 사회과 교육의 목적과 관련하여 설명될 수 있다. 지리를 사회과 교과의 일부로서 사회과교육의 목적이 시민성의 육성에 있기 때문에 이에 기여해야 한다는 식으로 정당

화한다면, 마치 사회과의 틀이 해체되면 지리를 비롯한 각 교과는 더 이상 시민성 교육을 하지 않아도 된다는 것으로 해석될 수 있다. 따라서 이와 같은 외재적 정당화는 교육 및 교과를 정당화하는데 논리적 취약성을 가지게 된다.

이와 달리, 내재적 정당화는 가르치고 배우는 행위의 가치를 어떤 목적을 위한 수단으로서가 아니라 그 자체로서의 가치를 통해 정당화한다는 것이다. 여기에서 중요한 것은 '그 자체로서의 가치'라는 용어가 그 가치를 설명할 수 없다는 뜻으로 잘못 해석되어서는 안된다는 것이다. 이홍우 등(2003, 300)은 설명하기가 어렵다고 말하면 모르되, 원칙상 설명이 불가능하고 불필요한 가치를 어떻게 인정할 수 있겠는가라고 하면서 내재적 가치는 설명될 수 없는 것도 아니요 설명될 필요가 없는 것도 아니라고 하였다. 즉, 그 설명을 들은 사람이 그것을 납득하던 그러하지 않던 상관없이 내재적 가치는 설명될 수 있으며 또 설명되어야 한다는 것이다.

Peters는 현대에 와서 교과를 점점 외재적 가치로서 정당화하는 것을 비판하면서 내재적 가치로서 정당화해야 한다고 하였다. 교과를 그것과 다른 (외재적) 목적달성의 수단으로 정당화할 경우에는 교과 그 자체의 의미에 대한 관심은 사라지고 교과가 교과 아닌 것으로 될 가능성이 있다는 것이다(이홍우 등, 2003, 301). Peters가 교과의 내재적 가치를 설명하는 데에 사용한 논의 방식은 '선험적 정당화'이다. 여기에서 교과를 나타내는 용어로 사용된 것이 '지식의 형식(forms of knowledge)'인데, 이들은 각각 독특한 '내용(개념)' 뿐만 아니라, 그 내용을 축적하고 비판하고 수정하는 방법으로서의 '탐구방법(공적 판단기준 또는 검증 방법)'을 가지고 있어야 한다.

지식의 형식으로서의 교과의 내재적 가치를 선험적으로 정당화한다는 것에서, '선험적'이라는 말은 '경험을 초월한다'는 것으로, 개인의 의식적인 사고에 의하여 받아들여지는가 아닌가와와는 무관하게 성립하는 그런 정당화라는 뜻이다. 다시 말하면, 선험적 정당화의 내용은 개인이 심리적으로 그것을 납득하든지 않든 지간에 '논리적으로' 받아들이지 않으면 안된다는 것이다(이홍우 등, 2003, 303). Peters는 「윤리학과 교육」

에서 자유와 평등 등의 윤리학적 원리를 선형적으로 정당화하면서, 교과 역시 이와 같은 방식으로 정당화되어야 한다고 하였다(이홍우·조영태, 2003). 여기에서 중요한 것은 앞의 내재적 정당화에서도 언급하였지만, 선형적 정당화라고 하여 그 정당화의 논리적 근거를 설명하지 않아도 된다는 것으로 잘못 해석될 소지가 있다는 것이다. Peters가 그의 저서에서 자유, 평등을 선형적으로 정당화하고 이에 대한 논리적 근거를 자세하게 설명하고 있듯이, 선형적 정당화라고 하여 그 정당화의 논리적 근거까지 설명할 필요가 없다고 생각한다면 과오를 범하게 된다.

이상과 같은 Peters의 지식의 형식과 입문으로서의 교육철학을 본고의 방법론으로 적용함에 있어서 다음과 같은 제한점을 밝혀둔다. 첫째, 본고에서는 지식의 형식으로서의 지리교과에 대한 정당화가 아니라는 것이다. 즉 지리교과가 그 나름대로의 독특한 내용과 탐구방법을 가진 지식의 형식으로 볼 수 있는가 없는가에 대한 내재적 정당화에 있지 않다는 것이다. 왜냐하면, 필자 역시 다른 연구자들에 의해 드러났듯이 지리교과를 하나의 지식의 형식으로 정의하는 데는 다소 무리가 있다고 생각하기 때문이다.

둘째, Peters는 학문 및 교과를 지칭하는 개념으로서 지식의 형식을 사용하고 있지만, 본고에서는 보다 유연하게 동일한 학문 및 교과 내에서도 상이한 지식의 형식을 상정할 수 있다는 전제하에서 출발한다. 예를 들면, Slater(1992)는 지리학이라는 학문 내부의 상이한 패러다임은 각각의 개념군과 검증방법을 가지는 지식의 형식으로 보기도 하였다. 따라서 지리학의 전개과정에서 드러난 사회공간이론이라는 조류만을 분리시켜 놓고 본다면, 이 또한 지식의 형식으로도 볼 수 있다는 전제하에서 지리교과의 내용지식으로서의 시민성을 사회공간이론을 통해 정당화할 것이다.

2. 지리교과의 외재적 가치로서의 시민성 교육과 한계

지리교과가 시민성 교육에 기여해야 한다는 외재적

가치로서의 관점은 사회과의 교육목적인 '민주시민의 육성'에서 찾을 수 있다. 현재 대부분의 국가에서는 지리교과가 제도적으로 사회과라는 틀 속에서 운영되고 있다. 이와 같이 지리교과를 사회과라는 틀 속에서 위치지운다면 시민성이라는 관점을 벗어나기는 어려운 것이 사실이다. 지리교과의 그 자체의 본질적인 교유의 논리가 아니라 이와 같이 외부적이고, 수단적인 관점에서 시민성을 규정하는 것이 외재적 정당화이다. 결국 지리교과의 외재적 가치로서의 시민성 교육을 주장하는 논리는 통합 사회과를 지지하는 관점에서 나온 것이다. 그러면, 미국에서의 사회과 지리교육의 성립과 그 논리에 대해 주목해 보자.

사회과로서의 지리교육이 성립하게 된 배경은 1916년 미국 NEA(National Education Association)의 제안에 의해 처음으로 「사회과(social studies)」라는 명칭이 공식적으로 사용되면서이다. NEA보고서는 학문의 영역을 허물고 모든 사회과학을 포함하는 하나의 영역을 만듦으로서, 어떤 다른 보고서보다 지리에 큰 영향을 미쳤다. 지리의 사회적 양상을 포함하여 주요 목적을 시민성 교육으로 정의하였다(Stoltman, 1990, 11).

사회과의 영향력은 1920년대에 들어오면서 점점 더 명확해졌으며, 이를 교육하기 위한 교육과정 및 수업 자료의 개발은 대부분 역사학자들이 주도하였다. 하지만 이들은 다른 사회과학을 적절하게 표현할 수 있도록 훈련을 받지 못했기 때문에 다른 학문 분야의 전문가들, 즉 사회과학자들에게 지원을 요청할 수밖에 없었다(James, 1969, 478). 특히, 여기에서 주목되는 것은 지리학자들이 제외되었다는 사실인데, 이는 그들이 지리학은 사회과가 될 수 없다고 하는 자발적인 결과였다. 따라서 지리학자들에 의해 사회과를 위한 핵심적 지리의 개념과 사고들은 구체화될 수 없었으며, 오히려 지리학이라는 학문의 훈련을 받지 않은 비지리학자들이 사회과 교육과정의 지리 영역에 대한 책임을 맡는 결과를 초래하였다. 한편, 1930년대 중등학교 교육과정의 구조에는 변화가 계속 일어나고 있었다. 사회과교육협의회(NCSS; National Council for the Social Studies)의 권고에 따라 지리 내용은 사회과에 부합하는 산업, 상업 지리를 중심으로 하는 인문·사회적 내용이 주류를 이루게 되는 사회과로서의 지리교

육의 실현이 가속화되었다(Mayo, 1964, 7027-7028; Kenamer, 1970, 380-384).

결국 사회과학으로의 지리의 통합은 모든 사람들이 찬성하거나 타당한 것으로 받아들인 것은 아니다. 하지만, 사회과학으로의 지리의 통합은 가속화되었고, 지리는 그 위치를 굳건히 하지 못하는 결과를 초래하였다. 여기에는 지리학이 여타 사회과학과는 다른 지식의 형식을 가지고 있다는 것이 주요한 원인 중의 하나로 작용하였다. Winston(1986, 46)에 의하면, 지난 미국의 지리교육의 흐름을 볼 때 1940년대에서 1950년대로 오면서 지리는 꾸준한 하강 곡선을 그리는데, 이는 지리교과가 사회과학으로서 가지는 정체성의 문제가 부분적으로 작용한 것이라고 진단했다.

한편, 1960년대에 접어들면서 Dewey 철학에 기반한 아동중심주의가 비판을 받고, Bruner에 의한 '지식의 구조'가 강조되면서 교과는 학문중심주의로 전환하게 된다. 이에 따라 사회과학 역시 새로운 교육과정, 즉 '신사회과학'로 전환을 모색하게 되는데, 지리교과와 관련하여 주목되는 것이 고등학교를 위한 지리교육과정 개발인 HSGP(High School Geography Project)이다. 草原和博(1996, 49)에 의하면, HSGP는 기존의 자연지리 및 지리 중심의 지리교육을 인문지리와 계통지리로 전환하는 계기가 되었는데, 이는 당시 '사회과학으로서의 사회과학'을 강조하는 '신사회과학'에 부합하기 위한 사회과학으로서의 지리, 즉 공간과학으로서의 지리, 사회과학으로서의 지리, 시민적 자질 육성으로서의 지리로

의 전환을 모색하는 것으로 평가하고 있다. 달리 표현하면, 사회과학과정에서의 지리교과의 정체성 문제를 해결하는 계기가 되었다는 것이다.

이와 같은 미국의 지리교육의 발전사에 관한 연구를 통하여, 草原和博은 표1과 같이 지리교육론을 4가지로 유형화하고 있다.¹⁾

그에 의하면, 미국의 지리교육의 흐름을 거시적으로 볼 때, 지리교육은 시민성에 중점을 두는 사회과학의 성립과 정착에 맞추어 「지역인식 형성론」에 대치하여 「사회인식 형성론」이 나타나고, 교과교육으로서의 지리교육의 의의를 강조하기 위하여 「상식교육」에서 「과학교육」으로 재구축되어 왔다. 그 결과 1960년대에는 거의 4가지 유형의 지리교육론이 확립되고, 그 이후는 각 지리교육론이 병존하면서, 상호 결합·교류하고, 또한 과거로의 회귀를 경험하면서 오늘에 이르고 있다(草原和博, 2004, 31-33).

그러면, 이상과 같은 지리교과의 외재적 가치로서의 시민성을 강조하는 사회과학 지리교육의 논점을 내재적 가치로서의 정당화 논리를 제공하는 지리과학 지리교육과 대비하여 비판적으로 검토해 보자. 山口幸男은昭和22년(1947년) 이후의 일본 지리교육의 유형을 표2와 같이 5가지로 제시하고 있는데,²⁾ 특히 이 중에서 사회과학 지리교육과 지리과학 지리교육의 논점에 주목할 필요가 있다. 여기에서 사회과학 지리교육이란 지리를 사회과학의 일부로 간주하고 시민성 교육에 기여해야 한다는 논리인 반면에, 지리과학 지리교육이란 지리를 하나의

표 1. 미국 지리교육 발전에 기초한 지리교육론의 유형화

| 형성론 목표론 | 상식교육 | 과학교육 |
|---------------------|---|---|
| 지역 인식 형성 (지리목적형) | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">상식적 지역 인식 형성을 위한 지리교육</div> <ul style="list-style-type: none"> • 지역 연구로서의 내용편성 | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">과학적 지역 인식 형성을 위한 지리교육</div> <ul style="list-style-type: none"> • 지리학 연구로서의 내용편성 |
| 사회 인식 형성 (지리수단형) | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">상식적 사회 인식 형성을 위한 지리교육</div> <ul style="list-style-type: none"> • 사회집단 연구로서의 내용편성 • 개별 사회과학 연구로서의 내용편성 | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">과학적 사회 인식 형성을 위한 지리교육</div> <ul style="list-style-type: none"> • 사회문제 연구로서의 내용편성 • 종합 사회과학 연구로서의 내용편성 |

출처 : 草原和博, 2004, 31.

표 2. 일본에 있어서 지리교육론의 유형

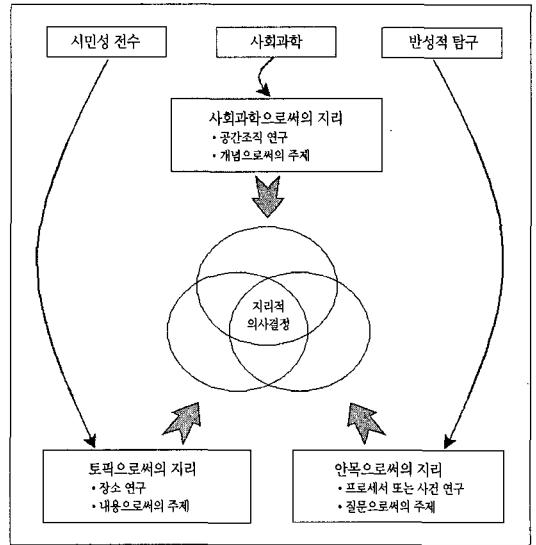
| 유형 항목 | 지리과 지리교육 | 사회과학 지리교육 | 마르크스주의 지리교육 | 사회과 지리교육 | · 지리·역사과 지리교육 |
|------------|-------------|-----------------|--------------------|-----------------|--|
| 학습대상 | 자연, 공간 | 인간, 사회, 공간 | 인간, 사회, 공간 | 인간, 사회, 공간 | 현행(平成元年판 고등학교 학습지도요령)의 지리·역사과 지리교육은 사회과 지리교육에 근접하고 있지만, 이후 지리과 지리교육적인 것으로 변질될 가능성이 있다. |
| 교육목표 | 지적 측면 | 지적 측면 | 지적 측면, (태도적 측면) | 지적측면, 태도적 측면 | |
| 자연지리 관련 | 자연지리 중시 | 환경으로서의 자연 | 환경으로서의 자연 | 환경으로서의 자연 | |
| 학문과의 관계 | 지리학 | 지리학 사회과학의 이론 | 사회과학 사회과학적 지리학 | 지리학 사회과학 | |
| 민주주의 관련 | 희박 | 희박 | 강함 | 강함 | |
| 인간상 | 지리학자 | 사회과학자 | 사회변혁자 | 시민 | |

출처 : 山口幸男, 1998, 6.

독립된 교과로 보고 지리학이라는 학문적 체계를 중시하는 입장이다.

지리과 지리교육의 관점에서 볼 때, 사회과 지리교육은 크게 두 가지 관점에서 한계점을 내포하고 있다. 첫째, 사회과 지리교육은 민주시민의 자질이라는 가치·태도적 목표를 중시하고 있기 때문에 지리학의 지식 체계가 부정될 소지가 있다. 둘째, 지리학은 엄연히 인문지리와 자연지리 두 개의 분야로 구성되어 있는데, 사회과 지리교육은 자연지리를 경시할 수 있다는 점이다. 하지만, 사회과 지리교육을 지지하는 山口幸男(1998, 4-5)에 의하면, 지식의 전달만으로는 바람직한 태도를 기르는데 불충분하기 때문에 지식 전달에는 다소 희생이 있더라도 교화적인 가치를 첨가하지 않으면 안된다. 그리고 사회과 지리교육의 목적이 시민적 가치의 육성에 둔다고 하여 지리학의 지식의 체계를 완전하게 부정하는 것은 아니다. 한편, 자연지리를 경시하는 것으로 수 있는데, 자연은 그 자체의 메카니즘이 아닌 인간과 사회가 존립하는 환경으로서의 중요성을 가진다.

Libbee and Stoltman(1994, 29-30)은 이와 같은 사회과 지리교육에 대한 관점과 방향을 제시하고 있다. 일반적으로 사회과는 '시민성 전수로서의 사회과', '사회과학 연구로서의 사회과', '반성적 탐구로서의 사회과' 라는 세 가지 전통을 가지고 있다.³⁾ 그들은 이러한 사회과의 세 가지 전통에 지리교과의 관점을 그림1과 같이 각각 '토픽으로서의 지리', '사회과학으로



출처 : Libbee and Stoltman, 1994, 34.

그림 1. 사회과로서의 지리교육

서의 지리', '안목으로서의 지리' 로 위치지우고, 궁극적으로 이에 근거하여 지리적 의사결정을 하도록 하여야 한다는 것이다.

하지만 이와 같은 사회과 지리교육의 세 가지 관점은 단지 사회과의 3가지 전통에 대응시킨 것에 불과한 것으로서 그 용어가 애매할 뿐만 아니라 구체적 내용과 방법을 제시하지 못하고 있다. 山口幸男(1998)에 의하면, 일반적으로 사회과 지리교육은 지리학자를 육성하는 것이 아니라, 인간, 사회, 공간에 대한 정확한 이

해와 시민으로서 필요한 능력과 태도의 육성을 지향한다. 그리고 사회과 지리교육은 지리적 지식의 형식 자체를 부정하는 것도 아니며, 시민성이라는 가치와 신념에 대해 부족한 지리학으로 하여금 새로운 관점과 연구방법을 제공한다고 한다. 하지만, 인간·사회·공간을 어떻게 다루어 시민성이라는 가치와 신념으로 입문하도록 할 것인가에 대한 구체적인 관점을 제시하지 못하고 있다. 지리학 및 지리교과는 무엇보다도 공간을 주요 탐구 대상으로 하고 있기 때문에, 이를 주로 하여 인간과 사회를 어떻게 끌어올 것인가 하는 관점을 제시하지 않는다면, 사회과 지리교육은 하나의 구호에 지나지 않는다. 다시 말하면, 공간적 토대 위에서 인간과 사회를 함께 아우를 수 있는 이론적 검토가 지리 교유의 논리로서 검증되지 않으면 안된다. 결국, 지리교과의 내용지식으로서 시민성은 이론적 토대를 제공하는 지리적 지식의 형식을 통해 그 내재적 가치로서 정당화하지 않으면 아무런 의미가 없다.

3. 지리교과의 내재적 가치로서의 시민성 교육과 정당화

1) 지리학의 사회과학화와 탈칸막이적 사고

지리학, 특히 인문지리학은 사회과학으로 인식되고 있으며, 실제로 2차대전 이후 지리학의 사회과학화는 현저하게 진척되고 있다. 하지만, 지리학의 사회공간 문제 해결에의 기여, 사회공간에 관한 체계적인 지식의 축적, 기타 사회과학과의 지적 교류 등은 검토되어야 할 과제로 남아 있다. 서찬기(1997, 13-14)에 의하면, 불행하게도 지리학은 전통적으로 공간을 거의 독점적, 배타적으로 연구하는 학문이라고 자부하면서도 사회과학자들이 활용하는 지리적 지식은 지역개념, 중심지이론, 공간확산론 등을 비롯한 극히 일부분에 불과하고 대부분의 지리학 연구 성과는 그들에게 한낱 공간자료적 가치 이상을 넘지 못하고 있다.

역사적으로 볼 때, 지리학은 현재의 산업입지론에 의해서 대표되는 기하과학적 성격, 자연지리학에 의해

서 표현되는 지구과학적 성격, 인문지리학에 의하여 상징되는 사회과학적 성격 등이 공집합된 것이다. 다만 각각의 비중은 시대에 따라 차이가 있어 가령 그리스 지리학에서는 기하과학적 성격이, 19세기 지리학의 과학화 시대에는 지구과학적 성격이, 2차대전 이후에는 사회과학적 성격이 지리학의 성격 규정을 지배하여 왔다. 그러나 지리학의 시대적 성격 변화 여하와 관계 없이 지리학의 궁극적인 목표는 인간 거주공간의 성격을 체계적으로 해명하는데 있으므로 사회나 사회과학과의 관계를 떠나서는 지리학이 원천적으로 존립이 불가능하므로 모든 지리학은 궁극적으로 사회연구나 사회과학으로 회귀하여야 한다(서찬기, 1997, 14).

특히, 이와 같은 인문지리학의 사회과학화라는 맥락에서 볼 때, 19세기의 분업구조를 반영한 칸막이 사회과학의 문제점에 주목할 필요가 있다. 1960년대 이후 지적 활동의 확대에 따라 주제와 방법이 사회과학의 전 영역간에 중복되는 경우가 많아지면서 영역 경계가 애매하게 되었다. 사회현상은 원래 단일 체계임에도 불구하고 이것을 임의로 영역 분할을 시도하려는 환원주의적 발상에 문제가 있다. 복잡한 사회현상을 그대로 두고 그 상호관계를 추구하는 전체론적 접근이 원칙적으로 바람직스럽다. 이러한 태도는 곧 통합사회과학의 지향을 의미하는 것으로서 사회과학자들은 칸막이 속의 기득권에 안주할 것이 아니라 유연성을 발휘하여 영역별 분업구조를 최소한으로 줄이고 통합사회과학의 새로운 패러다임과 방법론을 모색해야 할 시기에 이르렀다. 물론 여기에서 중요한 것은 각 분야의 전문화를 당연히 인정하되, 다만 그 정도가 문제가 되어야 할 뿐이다(서찬기, 1997, 10, 13-18.; Wallerstein, I., 1991; Wallerstein, I. *et al.*, 1996). 이와 같은 사회과학으로서의 지리학의 탈칸막이적 사고뿐만 아니라 지리학 내부의 계통지리간의 통합이야말로 지리교과를 통한 시민성 교육의 전제가 된다는 점에서도 매우 중요하다(Lambert and Machon, 2001, 203; Gerber and Williams, 2002).

이와 같은 맥락에서, 지리학은 칸막이적 사고를 허물고, 사회과학에로의 개방을 서두르고 있다. 특히 사회과학적 방법론을 도입하면서 지리학은 끊임없는 변화를 추구하고 있다. 전통적인 경험주의적 지리학의

과학성의 결핍에 대한 회의와 비판은 1950년대 후반 신지리학이라 불리는 실증주의 지리학의 발전을 가져 오게 하였다. 실증주의 지리학은 공간현상을 공간이론으로 설명하려는 것으로 입지론이나 계량지리학이 그 대표적인 산물이다. 이와 같은 실증주의 지리학은 지리학을 공간과학으로 전환시켜 일대의 혁신을 가져왔다. 그러나 실증주의 지리학은 인간과 사회를 가치중립적인 것으로 간주하는 자연과학적 사고와 물리적 공간을 상정함으로써 지리학을 지나치게 단순화시켰다는 비판을 받게된다.

한편, 1970년대 들어오면서 학문적 조류는 탈실증주의로 전환하게 되고, 지리학 역시 인간주의 지리학, 구조주의 지리학 등이 등장하게 된다. 인간주의 지리학은 우연성이나 맥락성 추구를 통한 일상생활공간의 이해와 해석력을 크게 증대시킴으로써 가치지향적인 지리학으로 전환을 시도하였다. 특히, 사회구조나 제도 보다는 인간의 행위 실천이 사회를 규정하는데 중요하다고 보고 개인의 일상생활세계의 분석을 중요시 한다. 하지만 인간 행위의 주관적인 측면에 대한 지나친 강조로 인하여 지리학의 객관화와 보편성 추구를 오히려 저해하고 있다는 비판을 받고 있다.

한편, 구조주의 지리학은 실증주의 지리학이 물리적 공간을 상정하고 과학적 이론화를 추구함으로써 프로세스에 대한 설명력이 결여된 것을 비판하면서 등장한 대안적 지리학이다. 특히 실증주의 지리학이 그 대상으로 하였던 절대공간으로서의 물리적 공간을 상대적 공간으로서의 사회적 공간으로 전환시켰다. 다시 말하면, 지리적 공간에 사회적 관점을 끌어오면서 공간 개념을 심화시킨 것인데, 공간을 단지 사회구성체를 담고 있는 단순한 용기로 간주하는 시각에서 벗어나 공간을 사회구성 요소의 하나로 인식한 것이다. 실제로 사회와 관계없는 공간은 있을 수 없으며, 그 역으로 공간과 관련 없는 사회 역시 존재할 수 없다. 즉, 오직 사회적으로 구축된 공간과 공간적으로 조직된 사회가 있을 뿐이다. 이는 순수한 공간과정이 없는 것처럼, 비공간적 사회과정도 있을 수 없음을 의미한다.

지금까지 우리는 현실적으로 분리될 수 없는 사회와 공간을 억지로 분리하여 각기 독립 개념으로 생각하는 가운데서 지리학과 사회과학이 별도의 학문인 것처럼

잘못 인식하여 왔고 결과적으로 두 학문 모두 사회를 올바르게 해석하는데 실패하였다. 사실 지리학이 대상으로 하고 있는 지표공간은 물리적 공간이 아니라 사회공간이며, 오직 인간들의 사회적 관계를 통해서만 올바른 공간인식이 가능하다. 이와 같은 구조주의적 접근은 공간 설명에 있어서 사회구조나 사회적 과정을 중시하기 때문에 사회과학에 대한 체계적 지식이 절대적으로 필요하다. 이로 인하여, 1970년대 이후 지리학자들은 사회과학에 대해 높은 관심을 보이게 되고 사회과학적 지식의 도입에 노력하고 있다. 이 결과 지리학은 지금까지의 쇠국적 자세를 개방하여 지리학의 사회과학화를 적극적으로 시도하고 있는 중이다. 진정한 의미로서 지리학의 사회과학화야말로 지리학의 공간 설명력을 획기적으로 높이는 유일한 길이다(서찬기, 1997, 18).

2) 사회공간이론의 도입과 시민성 공간으로의 전환

현재 지리교과의 학습대상은 사회적 공간으로서의 생활공간을 지향하면서도 전통적인 경험주의에 영향을 받은 단순한 지리적 사실, 그리고 실증주의에 영향을 받은 개념, 이론과 법칙 등이 많은 비중을 차지하고 있다(권정화·조철기, 2001). 이로 인해, 지리 교수·학습은 주로 객관적인 사실적 지식뿐만 아니라 개념, 이론과 법칙에 의존할 수밖에 없으며 학습의 평가 역시 그러하다. 그러나 이러한 객관적 지식만으로는 우리의 삶의 세계를 올바르게 해석할 수 없을 뿐만 아니라, 학생들의 가치와 신념의 변화를 지향하는 시민성 교육과는 더욱 간극이 생길 수밖에 없다. 하지만, 그 이후에 등장하고 있는 탈실증주의 패러다임은 그 동안 배제되어 왔던 '인간' 과 '사회'에 대해 새로운 의미를 부여하고 있다. 따라서 지리교과의 내용지식이 이러한 탈실증주의 패러다임의 언어와 이데올로기에 관심을 가진다면, 가치지향적인 시민성 교육으로의 전개가 가능해진다. 그러면 탈실증주의 패러다임의 등장으로 관심을 가지게 되고, 시민성의 공간에 대한 이론적 기반을 제공하는 사회공간이론에 대해 주목해 보자.

계량혁명 이후 오랫동안 지리학에서는 공간을 사회적 관계나 구조와 무관한 절대적이고 물리적인 것으로

만 인식되어, 사회적 관계에 거의 관심을 기울이지 않았다(Urry, 1985, 20). 그러나 사회관계와 상관없이 독자적으로 존재하는 시간과 공간 개념은 무의미하다. 시간과 공간은 사회와 독립하여 절대적으로 존재하는 것이 아니라, 사회관계에 의해 변화되고 생성되는 산물이다. 그러나 시간과 공간은 사회관계들의 산물이면서 동시에 사회관계를 규정하고 변화시킴으로서, 사회관계와 변증법적으로 존재한다(Soja, 1980, 205-207). 이러한 기존의 물리적 공간의 개념에서 사회와 공간이 서로 관련되는 방식, 즉 사회적인 것과 공간적인 것을 통합하면서, 사회적 프로세스는 공간적 패턴을 형성하지만, 이렇게 형성된 공간적 패턴은 다시 사회적 프로세스가 작동하는 방식에 영향을 준다는 사회공간 변증법은 1980년대 이후 지리학의 주요한 논리로 작용하고 있다(Hudson, 2000, 62).

지리는 공간, 시간, 사회와 관련하여서 분명히 '공간'을 중점적으로 다루는 교과임에는 틀림없다. 하지만 현재 지리교과에서 다루어지는 공간의 개념은 주로 객체와 주체가 단지 위치하는 용기에 지나지 않는다. Pile and Thrift(1995, 45)에 의하면, 이러한 공간 개념은 실증주의에 근거하는 것으로 중립적, 추상적, 보편적, 등방적인 일련의 기하학적 배열로 간주된다. 따라서 지리교과는 신고전 경제학의 모델, 예측 가능성과 일반화를 추구하는 공간과학의 형태에 초점을 두는 경향이 있다. 이와 관련한 교수는 자연적으로 과학적 데이터의 수집과 분석을 통한 과학적 탐구에 초점을 두고, 중립적이고 객관적인 언어를 주로 사용하게 된다. 이러한 공간에 대한 '탈정치적' 관점의 문제를 간과해서는 안된다.

최근 지리학에서는 사회공간이론을 통하여 이와 같은 물리적 공간 개념에 대한 전환을 모색하고 있다. 공간에 대한 새로운 관심은 대개 사회과학의 역사유물론적 전통에서 재인식되었지만, 이것은 1970년대 초 맑시스트에 영감을 받은 급진주의 지리학의 출현에 기인한다. 이와 같은 '공간적 전환(spatial turn)'은 공간적 불평등의 생성과 영속화를 초래시키는 사회적·경제적 프로세스를 분석하는데 초점을 두기 시작하였다. Gregory and Urry(1985, 3)에 의하면, 공간구조는 사회적 생활이 나타나는 단순한 장소가 아니라, 차라리 사

회적 관계가 생산되고 재생산되는 매개체로서 보인다.

과학적인 공간이 사회적 행위와 사건으로부터 완전히 추상화된 공간이라면, 사회공간은 사회행위의 영역으로서 다양한 사회적 실천을 통해 만들어진 공간이다. 사회적 공간은 절대적·물리적 공간 속에 존재하는 상대적 공간이다. 절대적이고 물리적인 공간을 자연의 공간, 또는 '제1의 자연(first nature)'이라 한다면 사회적 공간은 그 위에 만들어진 '제2의 자연(second nature)'인 것이다. 이와 같이 사회적 공간, 즉 공간과 사회는 상호적으로 구성된다고 하는 논리는 Lefebvre의 공간 개념에 토대를 두고 있다. 공간은 사회적 관계에 의해 생산되며, 이렇게 생산된 공간은 사회적 관계의 생산에 기여한다고 보았다. 따라서 공간은 텅빈 용기가 아니라 역사적으로 구성되며, 자본주의의 사회적 관계와 밀접한 관련을 가지는 것으로 인식되었다.

이와 같은 Lefebvre의 사고는 역사적·지리적 유물론을 폭넓게 적용해온 인문지리학자들에 의해 수용되었다. 특히 Soja(1985, 92)는 공간이 사회적으로 생산되고 해석되는 사실을 고찰하기 위하여 '공간성(spatiality)'의 개념을 제안하였다. 공간성이란 사회적 산물로서의 공간이 사회관계와 분리되어 이해될 수 없고, 이론화될 수도 없을 뿐만 아니라, 사회이론은 또한 공간적 차원을 포함해야 하는 것을 의미한다. 공간은 사회행위의 중개자이며 또한 사회행위에 의해 발생하는 결과물이다. 모든 공간이 사회적으로 생성된 것은 아니지만 모든 공간성은 사회적으로 생성된 것이다. 따라서 공간은 일차적으로는 자연적·물리적 성격을 지니며, 이러한 물리적 속성의 자연 공간 위에서 행해지는 다양한 실천을 통해 사회적 공간이 생산된다.

특히 여기에서 주목해야 할 것은 이러한 사회공간의 생성과정에는 '권력관계'가 개입하게 된다는 것이다. 사회적 산물로서의 공간은 또한 집단간, 계급간 갈등과 권력의 산물이다. 따라서 공간 분할은 권력관계에 의해 규정되고, 분할된 공간은 다시 사회의 권력관계를 재생산한다. 즉 공간 분할은 이데올로기, 정치, 경제 등 사회에 근거한 것이다(Hiller and Hanson, 1988, 198). 예를 들면, 도시에서 계급이나 인종 등에 의한 공간의 거주지 분할이 생겨나는 경우도 이와 동일한 원리이다. 수입의 불평등에 의해 공간적 배열이

나타나게 된다. 즉, 사회는 공간 위에 지도화 된다.

하지만 이와 같은 급진주의적 관점은 불평등한 공간 생산의 원인을 단지 자본주의의 경제적 권력에 한정시킴으로서 포스트모던적 관점에 의해 비판을 받는다. 즉, 불평등한 공간 생산에는 자본뿐만 아니라, 인종, 성, 국적 등의 다양한 측면이 관여하는 것으로 이해될 필요가 제기되었다. Morgan(2000c, 279)에 의하면, 급진주의적 공간 개념에 대한 포스트모던적 비판의 중요한 기여는 자본의 권력에 한정하여 공간의 생산을 설명함으로써 잃어버렸던 다양한 측면에 주의를 촉구하는 계기가 되었다. 이와 같이 확장된 사회적 공간의 생산에 대한 개념은 다른아닌 정체성의 생산과 관련한 '시민성의 공간'이다.

이와 같이 포스트모던적 관점에서 볼 때, 공간의 생산에는 단순히 자본만이 관여하는 것이 아니라, 다른 사회적 관계의 역할을 엄밀하게 다루어야 한다는 것을 의미한다. Soja(1996)는 급진주의적 관점을 넘어 포스트모던적 관점으로 나아가면서 '제3의 공간(thirdspace)'을 끌어오고 있다. 실제 세계에 초점을 두는 '제1의 공간(firstspace)'의 관점에서, 표상을 통해 실재(reality)를 해석하는 '제2의 공간(secondspace)'으로, 그리고, 실제이면서 상상된 장소(real-and-imagined places)인 '제3의 공간(thirdspace)'의 공간으로 나아가는 것을 의미하는 것으로, 그는 제3의 공간을 '급진적인 개방(radical openness)'으로 개념화하고 있다. 이와 같은 제3의 공간은 삶의 '공간성'에 대한 우리의 지리적 상상력의 범위를 확장할 수 있는 가능성을 제공하는 것으로, 역사성(historicity)과 사회성(sociality)만큼 중요한 차원을 제안한다.

이와 같이 포스트모던적 관점에서 볼 때, 사회적 공간의 생산은 자본의 권력을 뛰어넘는 것으로 훨씬 더 복잡하다. 왜냐하면 수입과 지불능력 사이의 직접적인 관계는 다른 요소들에 의해 침입을 받기 때문이다. 예를 들면, 흑인, 여자, 게이, 환자, 선천적 장애인, 노인 등은 불이익을 받을 수 있다. 따라서 '사회로부터 공간에 투영', 즉 '공간은 사회적 구축물'이라고 보던 관점은 비판을 받게 된다(Smith, 1999, 12). 1980년대 이후의 지리학에서의 질문은 더 이상 '특정한 사회집단들이 물리적 공간을 가로질러 어떻게 확산되는가?'라

는 것이 아니라, '공간적 배열은 사회적 정체성의 생산과 재생산에 어떻게 활동적으로 기여하는가?'이다. 즉, '사회의 공간적 구성'이라는 사회공간 변증법에 관심을 가진다(Smith, 1999, 16). 이러한 관점은 이제 지리학에서 당연한 것으로 받아들여졌던 공간적 결과들이 어떻게 사회적으로, 정치적으로 구성되며, 이러한 공간적 결과가 다시 사회적 구성에 어떤 영향을 미치는가에 초점을 두어야 하는 것을 의미한다.

이상과 같이 현대 인문지리학에서의 공간에 대한 논의는 주어진 것이 아니라 구성되는 것으로 전환되고 있다. 더 구체적으로 말하면, 동질적, 객관적, 알 수 없는 공간으로부터, 본질적, 상상적, 주관적, 알 수 없는 공간으로 전환되고 있는데 이는 다른아닌 정체성이 실현되는 '시민성의 공간'으로 재개념화 된다. 따라서 이와 같은 관점에서 본다면, 지리교과의 내용지식의 토대를 이루고 있는 물리적 공간은 사회공간, 즉 시민성의 공간으로 전환되어야 한다.

한편, 지리교육에서도 단지 물리적 공간의 결과에만 집착할 것이 아니라, 이러한 사회공간이론에 기초하여 사회에 더욱 관심을 가지는 사회공간이론에 주의를 돌려야 한다는 주장이 제기되고 있다(권정화, 1997, 55; 이영민, 1997, 36; Lambert, 1992, 145). 공간과 사회의 관계를 '사회의 공간적 구성'으로 이해하는 방법은 지리 수업에 중요한 함축을 가진다. Lee(1984, 99)는 학교에서 인문지리를 가르치는데 있어서 사회적 과정에 대한 강조가 결핍되어 있다고 주장하면서, 만약 지리교육이 계속 사회적 관점과 떨어져 진행된다면 결국 잘못 안내되고 실패할 것이라고 하였다. 따라서 Kitchin(1999, 50-52)에 의하면 지리교육은 학생들로 하여금 '차이의 사회공간적 구성(socio-spatial construction of difference)', '차이의 공간적 현시(spatial manifestation of difference)', '사회정의(social justice)'를 탐구하도록 해야한다. 이러한 지리교육의 관점은 제3의 공간적 접근(thirdspace approach)으로서 학생들로 하여금 그들의 일상생활적 경관을 통해 포섭과 배제의 지리가 어떻게 구성되는가를 탐구하도록 하는 것이다(Morgan, 2003, 131-132). 다시 말하면, 제3의 공간적 접근에 의한 지리교육이란 학생들로 하여금 공간이 어떻게 사회적 관계의 생산,

재생산에 끊임없이 관계되는지를 탐구할 수 있도록 해야 한다는 것을 의미한다. 그리고 이러한 지리교육은 급진주의(구조주의)와 포스트모던 교육에서 계속해서 주장하고 있는 '비판적 교육학'으로의 전환을 의미한다.⁴⁾ Morgan(2000a, 176-177)에 의하면, 1980년대 이후 지리학은 사회의 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 불평등 패턴을 단순히 지도화하는 것보다, '부자'와 '가난한자'의 범주가 어떻게 사회적으로 형성되는지, 그것들이 어떻게 이러한 방식으로 코드화 되었는지, 그것들이 어떻게 경쟁하게 되는지에 관심을 가져야 한다. 그렇게 될 때, 지리교육은 '지속가능한 사회'를 만드는데 기여할 수 있다. 지금까지의 지리교육은 너무 공간적인 측면에만 집착하고, 사회적 측면을 무시해 왔다. 따라서 이제는 지리는 다른 관점을 가지고 나아가야 하며, 학생들은 이러한 다른 관점으로 입문되어야 한다.

지리교육에서 사회는 거의 전적으로 무시되고, 환경이 적절하게 판단을 흐리게 하는 개념으로 사용되어 왔다. 지리 교과서들은 공간적 결과의 사회적 원인을 배제하고, 게다가 그들의 이론에 대한 정치적 가정과 함축을 혐오한다. 그러나 대부분의 지리교사들은 그들이 사회 변화의 행위자라는 견해를 피력한다. 여기에 열망과 행동 사이의 불일치가 발생한다. 우리는 오래된 이미지와 가정, 잘못된 신념들을 가지고 어떻게 새로운 통찰을 가르칠 수 있는가? 우리는 사회적 적용의 행위자이면서, 사회적 변화의 행위자라고 믿고 있다. 다시 우리는 문제를 제기할 필요가 있다. '우리는 실제 다른 관점을 가지고 나아가고 있는가? 어느 정도 신념과 실천 사이에 불일치를 보이고 있는가? 다른 관점을 가지고 문제를 제기할 우리의 기회는 지리학의 패러다임의 개발 또는 교육적 이데올로기와 교육과정 방향에만 제한되는 것은 아니다. 우리는 보다 넓은 사회적 쟁점에 관한 사고의 진보를 고려해야 한다. 다시 우리는 많은 이데올로기에

직면하고 있고, 다시 우리는 교육에서 지리에 관한 사고 보다 차라리 인간 집단과 사회를 향한 상이한 가치 입장과 태도를 부여받고 있다(Slater, 1992, 106-107).

이상과 같이 사회공간이론에 근거한다면, 지리교과와 내용지식의 토대는 시민성의 공간으로 정당화된다. 따라서 지리교과는 이와 같이 변화하는 지리적 지식의 형식에 주목하여 내용지식의 토대로서 시민성의 공간을 끌어오고, 학생들로 하여금 이에 근거하여 시민성이라는 가치와 신념으로 온전하게 입문하도록 해야 한다. 이를 통해, 학생들은 우리의 삶의 세계를 다양한 관점에서 바라볼 수 있고, 나아가 보다 나은 세계를 만드는데 참여할 수 있다.

4. 시민성의 공간에 토대한 시민성 교육을 지향하며

1) 지리에서의 시민성과 시민성의 공간

지리학에서 시민성에 관심을 가지게 된 계기는 지난 30년간 탈실증주의적 인문지리학의 전개와 그 맥락을 같이 한다. 특히 20세기 후반에 포스트포디스트 경제, 포스트모던 사회로 접어들면서 지리학에서도 이러한 새로운 시대에 조용할 수 있는 가치지향적인 연구들이 이론적 측면뿐만 아니라 실천적 측면에서도 강조되고 있다. 이들 연구(Smith, 1989, 1995; Philo, 1993; Painter and Philo, 1995)에서 관심을 가지는 공간은 더 이상 텅빈 공간이 아니라, 차이를 만들고 정체성이 실현되는 사회적으로 생산된 공간이다. 특히 이러한 정체성의 공간으로서의 시민성의 공간에 대한 논의는 1980년대 후반부터 맑시즘과 포스트모더니즘에 관심을 둔 정치지리학자들과 사회/문화지리학자들에 의해 활발하게 전개되어 오고 있다.

시민성(citizenship)은 사람에 따라 매우 다양하게 정의되며, 사회의 변화에 따라 진화하는 것으로 가치 중립적인 것이 아니라는 것을 인식하는 것이 중요하다

(Smith, 1995, 190). Morgan(2001, 88)에 의하면, 시민성은 정확한 본질, 내용, 의미가 있는 것이 아니라 이론(異論)의 여지가 있는 하나의 담론으로서 권력 관계를 내포하고 있다. 예를 들면, 국가는 국민들로 하여금 의무를 강조하는 능동적이고 책임감 있는 시민성이라는 권력적이고 우세한 담론의 생산에 기여하는가 하면, 시민사회는 비판적 문해력(critical literacy)과 권리의 필요성을 강조하는 다양한 대항적 담론을 생산하기도 한다. 따라서 시민성은 고정된 실체가 있는 것이 아니라 세계를 이해하고 사고하기 위한 구조로서 이해해야 할 필요가 있다.

시민성은 일반적으로 정치적 영역으로서 간주되는 것으로 공동체로서의 완전한 참가를 형식화한 것이다. 하지만, 이와 같은 시민성의 정치적 정의는 지리와 밀접한 관계가 있다. 왜냐하면, 개인들이 구성원이 되는 정치적 단위는 어떤 영역(territory)을 가지며, 따라서 개인들은 특별한 장소의 시민이 된다. 또한 개인들이 참가하는 공동체 역시 경계를 통해 지리적으로 위치한다. 따라서 Goodwin(1999, 190)에 의하면, 실제로 완전한 시민성의 개념은 사회와 공간적인 포섭(inclusion)과 배제(exclusion)라는 개념에 의해 결정되며, 시민이 된다는 것은 사회적으로, 공간적으로 포함되는 것이다. 즉, 시민성의 개념은 사회적, 공간적 포섭과 배제에 의해 결정되는 본질적으로 지리적인 것이다. 하지만 그러한 시민성의 공간(spaces of citizenship)에로의 포섭은 명백하지 않고 다만 경계들로 분할되어질 뿐이다(Painter and Philo, 1995, 112). 이들 분할을 통해 서로 다른 집단들에 의해 서로 다른 시민성이 경험되는 상이한 시민성의 공간이 생산된다. 이러한 시민성의 공간들은 긍정적일 수도 있지만 부정적일 수도 있고, 통제를 위해 사용되기도 하지만 저항을 위해 사용될 수도 있다(Goodwin, 1999, 192).

Jones(2001, 98-99)에 의하면, 인간은 다양한 정체성을 가지고 있으며, 그 중의 일부는 피할 수 없이 정체성과 시민의 개념을 연결하는 영역과 결부되어 있다. 이러한 영역의 경계를 통해 안과 밖이 구별되고, 포섭과 배제를 통해 자아(self)와 타자(others), 내부자(insiders)와 외부자(outsiders)라는 구별짓기를 통해 상이한 시민성의 공간을 생산한다. 이와 같이 시민성

을 포섭과 배제의 논리로 정의하는 것은 부분적으로 '타자'를 배제시킴으로서 '공간적 소속감', 즉 '정체성'으로서 시민성을 규정하는 것이다.

시민성은 원래 국민국가가 대중적인 애국심과 보편적인 규범, 그리고 국가에 대한 의무와 충성을 조장하기 위한 것이었다. 이와 같은 시민성에 대한 정치적 접근은 주어진 공간 단위에서의 권리와 의무에 대한 규범적이고 정치적인 공공적 문제를 제기할 뿐, 사회변화를 위한 분석적 도구 또는 처방을 제시하지 못한다는 비판을 받게 되었다. 이로 인해, 최근에는 시민성의 사회·민주적 개념, 즉 복지적 측면에서의 관심으로 전환되면서, 개인과 집단이 보다 넓은 커뮤니티의 구성원이 될 수 있는지 없는지에 대한 사회·문화적 차원에 맞추어지고 있다. 즉, 시민성은 그들 생활에 영향을 미치는 개인과 공동체의 관계에 주의를 돌려, '사회적 권리'에로 나아가고 있다. 따라서 이제 시민성은 국가적 통일성을 위한 수단이 아니라, 시민사회에서 시민의 사회적 권리를 되찾기 위한 비판적 관점에 초점이 맞추어지고 있다(Smith, 1989, 147).

이와 같이 시민성의 공간은 원래 '정치적' 접근을 통해 주로 다루어져 왔지만, 최근에는 '사회·문화적' 접근을 통해 다양성의 관점으로 나아가고 있다. 따라서 시민성의 공간은 단지 영역, 경계, 정치적 단위 등과 같은 정치적 측면만을 한정해서는 안되며, 사회·문화적 측면을 반영하는 다양성과 총체성의 관점에서 접근해야 한다. Painter and Philo(1995, 118)에 의하면, 시민성의 지리는 정치적 공동체 내에서, 그리고 그 사이에서 사회적, 문화적, 정치적 관점에 걸쳐 있는 매우 복잡한 것이다. 따라서 시민성은 '공민적 시민성(civil citizenship)', '정치적 시민성(political citizenship)', '사회적 시민성(social citizenship)' 등과 같이 다원적 관점에서 접근하는 것이 중요하다(Marshall, 1963).

한편 시민성의 공간은 크게 사적인 영역과 공적인 영역으로 구분될 수 있다. Philo(1993, 195)에 의하면, 시민성의 공간은 '개인적 시민성의 공간(individual spaces of citizenship)'과 '사회적 시민성의 공간(social spaces of citizenship)'과의 긴장 관계를 반영한다. 여기에서 개인적 시민성이란 '개인적'이고, '특

별한' 의사결정에 기반하는 것으로 자신의 이익에 초점을 두므로서 보편적 의사결정을 감소시키는 매우 제한된 시민성이다. 따라서 이와 같이 수동적이고, 얇고 좁은 개인적 시민성은 보편적인 관심과 보편적 의사결정을 강조하는 공공적이고 사회적인 시민성인 '심층시민성(deep citizenship)'으로 안내될 필요가 있다(Machon and Walkington, 200, 184). 완전한 시민성의 개념은 사적인 관점을 넘어, 공공적인 관점으로 나아가야 하는 것을 의미한다.

이상과 같이 살펴 본 시민성의 공간이란 사회와 공간 그리고 시민성이 교차하는 공간으로서, 국가와 공동체와 같은 제도적 실체를 지탱하는 장소와 영역으로서의 물질적 공간이다. 하지만, 한편으로 시민성은 공간은 비물질적 공간의 영역인 '정체성의 공간(spaces of identity)'이 공존하는 세계이다. 따라서 이와 같은 시민성의 공간은 우리가 살고 있는 삶의 세계의 구조를 설명하고, 재구조화할 수 있는 규범적인 원리를 제공한다.

2) 시민성의 공간에 토대한 시민성 교육

시민성의 공간은 이론(異論)의 여지가 있고, 불명확하며 모순적인 본질을 가지고 있다. 시민성의 공간은 상징적이고 항상 상상된 것이다. 시민성의 공간은 세계에 대한 감각을 익히기 위한 시도로서의 필요한 픽션으로 간주할 수 있다. 시민성의 공간을 이와 같은 방식으로 인식한다면 지리교과를 통한 시민성 교육은 '의미의 지도(maps of meaning)'를 구성하는 것이다. 지리수업은 새로운 연계가 이루어지는 장소가 되고, 새로운 동일시가 구성되는 장소가 된다. 따라서 학생들에게는 '나는 어떤 공간에 속하는가?'라는 질문을 통해 상이한 답을 유도한다. 따라서 시민성의 공간과 관련한 지리 교수는 지리적 상상력을 위한 교육이 되어야 한다. Morgan(2001, 89)에 의하면, 지리교사는 단지 학생들에게 세계에 대한 정확하고 '진실의' 표상을 제공하는 것보다, 학생들의 활동적인 '의미의 지도'의 구성에 기여해야 한다.

하지만, 학생들의 지리적 상상력은 학교 교육만이 아니라, 매일 그들에게 세계의 이미지를 심어주는 상

징, 이미지, 텍스트, 미디어 등에 의해서도 형성된다. 그리고 일상의 상품과 이미지의 소비를 통한 새로운 '정체성의 공간'과의 만남이 이루어진다. 이와 같은 현상을 직시하다면 지리교육은 학생들에게 단순한 '의미의 지도'를 형성하도록 하는 것이 되어서는 안되며, 이를 위해서는 '비판적 교육학(critical pedagogy)' 또는 '경계의 교육학(border pedagogy)'을 도입해야 한다. 이러한 비판적 교육학을 통해 학생들은 복잡한 시민성의 공간을 온전하게 탐구하고, 비판적 관점에서 자신의 의사를 결정할 수 있게된다. 따라서 시민성의 공간은 단지 사실의 세계가 아니라 표현의 세계로서, 그리고 물리적 공간이 아니라 사회공간으로서 다루어져야 한다. 그리고 학생들로 하여금 그러한 표현의 세계, 의미의 세계로서의 시민성의 공간에 내재된 가정, 가치, 사회적 관계를 비판적으로 성찰하도록 해야 하며, 그리고 그것들이 그들의 일상생활공간 내에서 그들의 결정을 어떻게 구체화하고, 그들의 생활양식과 행동에 어떻게 영향을 주는지에 대해 비판적으로 성찰하도록 해야한다.

지리교과를 통한 시민성 교육이 공간적 소속감을 통한 정체성을 지향한다고 했을 때, 이와 관련하여 문제가 되는 것이 규모(지역, 국가, 세계)의 문제이다. Williams(2001, 32)에 의하면, 시민성은 국민국가의 맥락에서 국가적 경제에 의해 구축된 개인의 정체성으로 개념화되는 것이 일반적이었다. 그리하여 지금까지 미국을 비롯한 영국, 일본에서의 지리교육을 통한 시민성 교육은 그들의 식민지들에게 그들의 국가 정체성을 촉진시키는데 초점을 두어왔다. 하지만 국가의 영향력은 새로운 환경 속에서 점차 약화되고, 따라서 '국가 정체성'을 강조하는 것에서 '보다 나은 세계'를 위한 능동적 시민성을 개발하는 것으로 강조점이 전환되고 있다(Tilbury, 2002, 111). 이와 같이 사회의 변화는 시민성의 개념을 변화시킬 뿐만 아니라, 교육과정을 변화시키며, 지리교과의 내용과 방법을 변화시킬 수 있다. 특히, 지리교과를 통한 시민성 교육은 국가적 정체성보다는 지역 정체성과 세계 정체성으로 이동되는 경향을 보인다. 더욱이 포스트모더니즘과 세계화로 인해 정체성으로서의 시민성은 통일적이고 동질적인 개념에서 다차원적이고 복수적인 개념으로 전환되고 있다.

따라서 지리교육은 학생들에게 세계를 단순히 성찰하도록 하는 것보다, 세계를 구성하는데 능동적으로 참여하는 '문화적 생산'에 참여하도록 하는 것이다 (Morgan, 2001, 89-90). 학생들은 문화적 생산에 참여함으로써 나는 누구인가? 그들은 누구인가? 그리고 세계는 어떻게 작동하는가? 등에 관해 비판적으로 성찰할 수 있다.

시민성의 개념 자체는 정치적 요소가 다분하지만 이러한 정치적 과정의 결과가 공간적으로 분화되고, 이렇게 분화된 공간적 현상이 다시 사회에 영향을 미친다. 예를 들면, 지역적 수준, 즉 도시 내에는 사회적, 계층적으로 명백히 구분된 집단들이 복지적인 측면에서 일정한 거리를 두고 분화되어 나타난다. 한편, 국가적 수준에서도 유사한 지표들이 지역간에 분화를 보이며, 세계적 수준에서도 국가들 사이에 자본과 권력의 분화가 나타난다.

그러나 Machon(1998, 116)에 의하면, 공간은 그러한 과정들이 특별한 형태로 기록되는 백지 상태인 것은 아니다. 차라리 공간은 분화의 유지에 직접적으로 관여하는 무엇, 즉 공간과 거리는 이러한 불평등을 강화하고 유지하는 경향이 있다. 지리는 그러한 차이를 기술하고, 그러한 차이를 발생하게 하는 프로세서를 설명하며, 분포와 프로세서에 대한 비판을 제공한다고 볼 때 이러한 시민성의 공간은 다름아닌 지리의 본질적 가치라고 할 수 있다. 따라서 지리교과는 사회적 상상력과 지리적 상상력의 만남을 통해 생성된 시민성의

공간에 학생들로 하여금 교실 안팎에서 입문하도록 해야 한다. 즉, 시민성의 공간을 올바르게 인식하도록 해야 할 뿐만 아니라, 그 속에서 실천하는 자세를 가질 수 있도록 해야 한다.

이와 같이 지리교과와 내재적 가치를 무엇으로 인식하느냐에 따라 지리교육의 관점은 달라진다. 물론 지리교과를 통한 시민성 교육이 처음에는 낯설게 보일지 모르지만, 지리학의 지식의 형식의 변화에서도 나타났듯이 물리적 공간이 아니라 시민성의 공간이 탐구의 대상이 되어야 한다. 그리고 이와 같은 '삶의 질'을 쟁취하기 위한 갈등이 발생하는 '시민성의 공간'에서 사회적, 정치적, 경제적, 문화적 맥락을 비판적으로 탐구하는 것이 지리교과를 통한 시민성 교육이어야 한다. 즉 이러한 시민성 교육을 위해서는 비판적 사고, 비판적 문해력, 비판적 성찰 등이 요구된다.

지리교과를 통한 시민성 교육의 궁극적인 지향점은 지속가능한 개발, 환경 및 사회정의 등 큰 쟁점(big issues)에 관심을 가지는 심층시민성이어야 한다. 그리고 이를 통해 궁극적으로 추구하는 인간상과 가치는 '보다 나은 세계'를 만들기 위해 참여하는 '능동적 시민성' 그리고 '책임감 있는 시민성'을 가진 인간을 육성하는데 있다(Tilbury, 2002, 111).

그러면, 지리교육을 통해 능동적이고 책임감 있는 시민성을 육성하도록 하기 위한 보다 구체적이고 세부적인 하위 개념 또는 하위 요소들의 설정이 필요한데 이를 행동 영역별로 나타낸 것이 표3이다. 여기에서 중

표 3. 지리교과를 통한 시민성 교육의 행동영역별 하위 요소

| 지식 | 기능 | 가치·태도 |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • 상호의존성 • 이용/남용/지속가능성 • 공간 변화 • 장소와 정체성 • 문화적 다양성 • 갈등/협력 • 유사성/차이 • 인간 복지 • 공간적 불평등과 쟁점 • 권리/책임감 | <ul style="list-style-type: none"> • 비판적 사고 • 의사결정 • 반성과 성찰 • 다양한 필드워크 • 다양한 탐구기능 • 비판적 문해력, 수리적 사고, 도해력 • 협동학습, 집단학습 • 토론과 논쟁 • 문화와 환경에 대한 공감 • 환경에 대한 관심과 책임감 • 경관의 질 보존 | <ul style="list-style-type: none"> • 정체성과 자아존중 • 사회 정의와 평등 • 장소감 • 공동체 의식과 참여 • 감정이입 • 다양성에 대한 가치와 존중 • 타인의 경험과 견해 존중 |

출처 : McPartland, 2001, 62; Hicks, 2001, 57; Rawling, 1991, 149; Machon and Walkington, 2000, 185의 것을 토대로 재구성함.

요한 것은 지리교과를 통한 시민성 교육의 관점은 지식, 기능, 가치·태도가 별개의 것으로 간주되는 것이 아니라 하나의 연속성 상에 있다는 것이다. 지리적 지식이 전통적인 지리적 사실이나 원리 및 법칙이 아니라, 인간과 인간, 인간과 자연, 인간과 사회, 인간과 공간이라는 관점에서 이해될 수 있는 것으로 인간에 대한 관점을 부각시킨다는 것이다.

먼저 지식의 관점에서 볼 때, 인간, 공간, 사회와 관련한 공간의 사회적 구성, 차이의 공간, 공간의 변화, 공간적 불평등과 쟁점, 상호의존성, 지속가능성, 문화적 다양성, 장소 정체성, 권리와 책임, 인간 복지 등의 개념이 중요하게 부각되는 것으로 이들은 가치 내재적 지식을 지향한다.

이러한 지식에 입문하기 위한 기능은 단순한 기억과 재생에 의존한 자료의 처리와 해석 능력이 아니라 학습자들이 주체적으로 사회공간을 읽고 해석할 수 있는 비판적 문해력, 수리적 사고, 도해력이 필요할 뿐만 아니라, 사회공간적 쟁점에 대한 비판적 사고, 반성과 성찰을 통한 의사결정 기능이 중요한 계기가 된다. 한편 탐구기능 및 필드워크는 과학적 분석의 차원을 넘어서 개인이 부여하는 의미가 부가되고, 이에 사회적, 정치적, 경제적, 문화적 맥락에서 비판적으로 탐구할 수 있도록 확장되어야 한다.

이러한 지식과 기능의 습득을 통해 학습자들은 자아 정체성, 장소감, 타인의 경험과 견해에 대한 존중, 다양한 문화와 환경에 대한 공감, 사회정의 및 환경정의라는 비판적 가치와 신념에 입문하도록 해야하며, 그들의 삶의 공간에서 실천하도록 해야한다.

이상과 같은 지리교과를 통한 시민성 교육의 관점은 다른아닌 가치 교육 또는 도덕 교육을 지향한다(Lambert, 2002, 98; Slater, 2001, 43). 물론 시민성 교육은 지식, 기능, 가치·태도를 포함하는 전인적 영역이지만, 궁극적으로 학생들의 가치와 신념, 태도의 변화에 초점을 두어야 한다. 하지만 아직도 학교에서의 지리교과는 지식 측면에만 지나친 관심을 가지면서, 가치교육이란 수업에서 설 자리가 없다고 주장하는 견해가 지배적이다(Cowie, 1978, 133-146). 그러나 이러한 견해는 지식 자체가 비중립적이고, 지리교과도 가치 함축적 교과라는 점을 잊고 있는데서 나타나는

잘못된 생각이다. 지리교과는 시민성의 교육에 충분히 가치 내재적 쟁점을 제공한다. 왜냐하면, 이미 규정하였듯이 시민성의 공간은 인간의 구성과 이해와 동떨어져 존재하는 가치중립적인 물리적 공간이 아니라, 인간의 경험, 지각, 반응 등에 의해 구성되는 가치내재적 공간이기 때문이다.

5. 결 론

우리는 지리학 및 지리교육을 다른 학문 및 교과와 구별하기 위하여 '공간'을 주로 다룬다는 것을 강조하여 왔다. 지리교육의 학습대상으로서의 생활공간은 우리의 삶이 일상적으로 영위되는 사회적 공간임에는 틀림없다. 그러나 우리는 사회적 공간으로서의 생활공간을 다룬다고 하면서도 지리교과의 정체성 확보를 위하여 공간에 상징성을 더욱 부과하게 되고, 이로 인해 실천적 주체인 인간의 행위와 사회구조적 맥락은 상대적으로 등한시 하였다. 그리하여 전통적으로 지리학 및 지리교육이 종합학문과 종합교과라고 자부하면서도 공간의 사회적 구성이 아닌 주로 공간적 결과만을 가르치는 잘못을 범하여 왔다.

특히 지리교육에 있어서 실증주의적 관점이 지배적 담론이 되면서 공간을 더욱 협소하게 만들었다. 즉, 여기에서 다루어지는 공간은 사회적 공간이 아니라 물리적 공간으로 개인과 사회는 이미 주어져 있는 것으로 외면해 버린다. 이에 기초한 지리적 내용은 지식을 가치중립적인 것으로 간주하게 하고, 이와 관련한 교수는 비정치적으로 학생들의 활동적 참여와 논쟁을 거부하면서 그들의 가치와 정체성에는 외면해 버리는 결과를 초래하게 된다. 만약 지리교과가 계속해서 공간과 관련한 사실과 개념에만 관심을 기울이고 그러한 차이가 나타나는 원인, 의미, 가치와 신념 등을 외면해 버린다면, 학습자들로 하여금 그들의 삶의 세계에 온전하게 입문하도록 하는데 실패할 것이 분명하다.

최근의 지리적 지식의 형식이 사회과학의 칸막이를 열고 지리학적 상상력과 사회학적 상상력의 만남을 통해 사회공간이론으로 나아가고 있는데, 이는 다른아닌

시민성의 공간으로의 전환을 의미하는 것이다. 사회공간이론은 공간에 개인과 사회가 유기적으로 연결될 수 있는 논리를 제공하는 것으로서 시민성 교육을 위한 대안적 공간의 토대를 제공한다고 할 수 있다. 이는 지리교과가 그 동안 등한시 하였던 인간과 사회에로의 관심을 전환시켜야 하는 것을 의미한다. 여기에서 중요한 것은 이와 같은 관점이 사회과 교과간의 단순한 통합을 의미하는 차원으로 해석되어서는 안되며, 지리교과를 통해 우리의 삶의 세계를 온전하게 이해하고 보다 나은 세계를 만드는 데 기여할 수 있는 차원으로 이해되어야 한다. 결국 시민성의 공간에 토대한 시민성 교육은 간학문적인 영역으로서 칸막이 사회과학의 경계뿐만 아니라 지리학 내부의 경계를 넘어서야 하는 것을 의미한다. 이와 같이 사회공간이론에 의해 정당화된 시민성의 공간에 토대한 시민성 교육은 학생들에게 단순한 공간적 결과를 가르치는 차원을 넘어 차이의 공간이 어떻게 형성되었고, 그렇게 형성된 공간이 무엇을 의미하는지, 그리고 이와 같은 공간에서 우리는 어떻게 행동해야 하는지와 관련한 시민성이라는 가치와 신념에 초점을 둘 것을 촉구한다.

시민성의 공간으로서의 차이의 공간이 사회적으로 구성되듯이, 교과 역시 변함없이 주어지는 것이 아니라 그것은 사회적으로 구성되어야 한다. 지금까지 지리교과가 배제해 왔던 지리적 상상력으로서의 시민성을 끌어와 가치 및 도덕 교육으로의 전환을 모색해야 한다. 지리교과를 통해 학생들에게 시민성의 공간에 토대한 시민성이라는 가치와 신념에 입문하도록 함으로써 그들은 사고의 폭이 넓어질 뿐만 아니라 세계를 다양한 관점에서 비판적으로 인식하고 실천할 수 있게 될 것이다. 앞으로 지리교육은 새로운 지리적 상상력으로서의 시민성이라는 가치와 신념에로의 입문을 강조함으로써 가치와 태도, 그리고 도덕적인 측면의 발달에 기여해야 할 것이다.

註

- 1) 이를 구체적으로 살펴보면, 지리교육의 목적은 사회과의 이념에 근거하여 「지역인식 형성」과 「사회인식 형성」을 위한 지리교육으로 구분된다. 「지역인식 형성」을 위한 지리교육

이라는 것은 사회과의 틀 내에서 지리의 교수를 목적으로 하는 입장이다. 지리학의 고유한 연구대상인 지역에 내포된 자연지리와 인문지리를 포괄하는 제사상의 총체를 교수함으로써 어떤 사회적 효과를 기대하려고 하는 것이다. 그러나 「사회인식 형성」을 위한 지리교육은 지리를 사회 연구의 수단으로서 위치시키는 입장이다. 사회의 구조와 당위성에 대한 이해를 심화시키기 위해, 지리는 무엇을 할 수 있는가에 초점을 둔다. 한편 지리교육의 수단·성격은 교과에 있어서의 목표달성을 어떻게 실현할 것인가에 있어서, 「상식교육」과 「과학교육」으로 분류할 수 있다. 「상식교육」으로서의 지리교육은 인간이 환경과 관련한 과정에서 자연에 축적되어 있는 학습경험을 이상화된 형태로 재구성해서, 학생들의 생각을 표현하고 반성하도록 하는 사회화의 입장이다. 그러나 「과학교육」으로서의 지리교육은 어린이들이 성장해 가는 과정에서 터득하는 상식을 비판적으로 음미하고, 그것을 의도적, 계획적으로 과학적인 안목·사고력으로 끌어올리는 대항 사회화의 입장이다.

- 2) 일본의 교육은 1947년에 선포된 교육기본법에 의해 사회과가 성립되었다. 이후 일본 교육과정(학습지도요령)은 1951년판 학습지도요령에 이어, 1955년, 1958년, 1968년, 1977년, 1989년에 각각 개정이 있었다. 특히, 1989년판 학습지도요령에 의해 사회과가 일부 해체되는데, 초등학교 저학년(1, 2학년)에서는 사회과가 폐지되고 자연과와 통합한 「생활과」가 신설되었으며, 고등학교는 사회과가 「지역사과」와 「공민과」로 분과되었다.
- 3) 한편, Giroux(1980)는 시민성 교육을 '기술적 합리성과 시민성 교육(시민성 전달 모델, 사회과학모델)', '해석적 합리성과 시민성 교육(반성적 탐구 모델)', '해방적 합리성과 시민성 교육' 등 세 가지로 구분하고, 특히 비판이론에 근거한 해방적 합리성과 시민성 교육으로의 전환을 강조하고 있다.
- 4) 최근 영국 및 호주 지리교육학자들은 사회비판적 지리교육을 위하여 Freire의 비판적 교육학(critical pedagogy)뿐만 아니라, 이에 기반한 Giroux의 '경계의 교육학(border pedagogy)'을 도입하고 있으며, 이들과 유사한 의미로서 '권력부여 교육학(empowering pedagogy)', '태도형성 교육학(committed pedagogy)', '공공의 교육학(public pedagogy)' 등의 개념을 사용하고 있다.

文獻

- 권정화, 1997, "지리교육의 역사적 접근과 인문 지리학의 시공간 개념 검토," 지리·환경교육, 5(1), 41-55.
- 권정화·조철기, 2001, "제7차 교육과정에 의한 고등학교 지리과 교과서 체제 분석," 중등교육연구, 48,

- 111-132.
- 김일기, 1979, "국토지리교육을 통한 가치교육," 지리학과 지리교육, 제9집, 서울대학교 사범대학 지리교육과, 315-331.
- 류재명·차경수·양호환, 1997, "사회과 가치교육을 위한 기초연구," 사대논총, 제54집, 서울대학교 사범대학, 55-83.
- 서찬기, 1997, "사회 및 사회과학의 변화와 지리학의 과제," 지리교육, 9, 1-25.
- 성백용(역), 1994, 사회과학으로부터의 탈피: 19세기 패러다임의 한계, 창작과 비평사, 서울(Wallerstein, I., 1991, *Unthinking Social Science: the limits of nineteenth-century paradigms*, Polity Press, Cambridge).
- 이경한, 1993, "지리교육에서 기대하는 인간상에 관한 논의," 지리학연구, 22, 1-12.
- 이경한, 1996, "지리과의 가치수업과정 개발에 관한 연구," 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이경한, 1996, "지리교육의 가치목표와 그 내용에 관한 고찰," 대한지리학회지, 31(1), 38-48.
- 이수훈(역), 1996, 사회과학의 개방: 사회과학 재구조화에 관한 필벤키안 위원회 보고서, 당대, 서울 (Wallerstein, I. et al., 1996, *Open the Social Sciences: Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*, Stanford University Press, Stanford).
- 이영민, 1997, "문화·역사지리학 연구의 최근동향과 지리교육적 함의," 지리·환경교육, 5(1), 27-39.
- 이홍우·유한구·장성모, 2003, 교육과정이론, 교육과학사, 서울.
- 이홍우·조영태(역), 2003, 윤리학과 교육(수정판), 교육과학사, 서울(Peters, R. S., 1966, *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, London).
- 山口幸男, 1998, "わが國における各種地理教育論と社會科地理教育の意義," 社會科教育研究, 79, 1-8.
- 山口幸男, 2000, "地理教育と公民的資質," 新地理, 47(3·4), 103-110.
- 草原和博, 1996, "社會科學としての地理教育-HSGPの再評價-," 社會科研究, 44, 41-50.
- 草原和博, 2004, 地理教育内用編成論研究-社會科地理の成立根據-, 風間書房, 東京.
- Biddulph, M., 2001, Citizenship in geography classrooms: Questions of pedagogy, in Lambert, D. and Machon, P., (ed.), *Citizenship through Secondary Geography*, Routledge Falmer, London, 182-196.
- Butt, G., 2001, Finding its place: Contextualising citizenship within the geography curriculum, in Lambert, D. and Machon, P., (ed.), *Citizenship through Secondary Geography*, Routledge Falmer, London, 68-84.
- Cowie, P. M., 1978, Geography: A value laden subject in education, *Geographical Education*, 3(2), 133-146.
- Gerber, R. and Williams, M., 2002, Geography as an active social science, in Gerber, R. and Williams, M., (ed.), *Geography, Culture, and Education*, Kluwer Academic Publishers, Boston, 1-10.
- Giddens, A., 1985, Time, space and regionalisation, in Gregory, D., and Urry, J., (eds), *Social Relations and Spatial Structure*, Macmillan, London.
- Gilbert, R., 1984, *The Impotent Image: Reflection of Ideology in the Secondary School Curriculum*, The Falmer Press, Lewes.
- Giroux, H. A., 1980, Critical theory and rationality in citizenship education, *Curriculum Inquiry*, 10(4), 327-336.
- Goodwin, M., 1999, Citizenship and governance, in Cloke, P., Crang, P. and Goodwin, M., (eds), *Introducing Human Geographies*, Arnold, London, 189-198.
- Gregory, D. and Urry, J., (eds.), 1985, *Social Relation and Spatial Structure*, Macmillian, London.
- Hicks, D., 2001, Envisioning a better world, *Teaching Geography*, 26(2), 57-60.
- Hiller, B. and Hanson, J., 1988, *The Social Logic of Space*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hudson, A., 2000, Toward a global geopolitical economy, in Kent, A., (ed.), *Reflective Practice in Geography Teaching*, Paul Chapman Publishing, London, 57-67.
- James, P. E., 1969, The Significance of geography in American education, *Journal of Geography*, 68, 473-483.

- Jones, C., 2001, Where shall I draw the line, miss?; The geography of exclusion, in Lambert, D. and Machon, P., (ed.), *Citizenship through Secondary Geography*, Routledge Falmer, London, 98-108.
- Kenamer, Jr. L., 1970, Emerging social studies curriculum: Implications for geography, in Bacon, P., (ed.), *Focus on Geography-Key Concepts and Teaching Strategies*, National Council for the Social Studies, Washington D.C., 379-405.
- Kitchin, R., 1999, Creating an awareness of others: highlighting the role of space and place, *Geography*, 84(1), 45-54.
- Lambert, D. and Machon, P., (ed.), 2001, *Citizenship through Secondary Geography*, Routledge Falmer, London.
- Lambert, D. and Machon, P., 2001, Conclusion: citizens in risky world, in Lambert, D. and Machon, P., (eds.), *Citizenship through Secondary Geography*, Routledge Falmer, London, 199-209.
- Lambert, D., 1992, Toward a geography of social concern, in Naish, M., (ed.), *Geography and Education: National and International Perspective*, University of London Institute of Education, London, 144-159.
- Lambert, D., 2002, Geography and the informed citizen, in Gerber, R. and Williams, M., (ed.), *Geography, Culture, and Education*, Kluwer Academic Publishers, Boston, 93-103.
- Lee, R., 1984, Process and pattern in the 'A' level syllabus, *Geography*, 69(2), 97-106.
- Lefebvre, H., 1991, *The Production of Space*, Blackwell, Cambridge.
- Libbee, M. and Stoltman, J., 1994, Geography within the social studies curriculum, in Natoli, S. J., (eds.), *Strengthening Geography in the Social Studies*, National Council for the Social Studies, Washington D.C., 22-41.
- Machon, P. and Walkington, H., 2000, Citizenship: The role of geography?, in Kent, A., (ed.), *Reflective Practice in Geography Teaching*, Paul Chapman Publishing, London, 179-191.
- Machon, P., 1998, Citizenship and geographical education, *Teaching Geography*, 23(3), 115-117.
- Marshall, T. H., 1963, *Class, Citizenship and Social Development*, Greenwood, London.
- Mayo, W. L., 1964, The development of secondary school geography as an independent subject in the United States and Canada, *Dissertation Abstract*, 25, 7027-7028.
- McPartland, M., 2001, Geography, citizenship and the local community, *Teaching Geography*, 26(2), 61-66.
- Morgan, J., 2000a, Geography teaching for a sustainable society, in Kent, A., (ed.), *Reflective Practice in Geography Teaching*, Paul Chapman Publishing, London, 168-178.
- Morgan, J., 2000b, To which space do I belong? imagining citizenship in one curriculum subject, *The Curriculum Journal*, 11(1), 55-68.
- Morgan, J., 2000c, Critical pedagogy: The spaces that make the difference, *Pedagogy, Culture and Society*, 8(3), 273-289.
- Morgan, J., 2001, The seduction of community: To which space do I belong?, in Lambert, D. and Machon, P., (ed.), *Citizenship through Secondary Geography*, Routledge Falmer, London, 87-97.
- Morgan, J., 2003, Teaching social geographies: representing society and space, *Geography*, 88(2), 124-134.
- Painter, J. and Philo, C., 1995, Spaces of citizenship: An introduction, *Political Geography*, 14(2), 107-120.
- Philo, C., 1993, Spaces of citizenship, *Area*, 25(2), 194-196.
- Pile, S. and Thrift, N., 1995, *Mapping the Subject: Geographies of Cultural Transformation*, Routledge, London.
- Rawling, E., 1991, Geography and cross curricular themes, *Teaching Geography*, 16(4), 147-154.
- Slater, F., 1992, To travel with a different view, in Naish, M., (ed.), *Geography and Education*, Institute of

- Education, University of London, London, 97-113.
- Slater, F., 2001, Values and values education in the geography curriculum in relation to concepts of citizenship, in Lambert, D. and Machon P.,(ed.), *Citizenship through Secondary Geography*, Routledge, London, 42-67.
- Smith, S. J., 1989, Society, space and citizenship: a human geography for the “new times”?, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 14(2), 144-156.
- Smith, S. J., 1994, Citizenship, in Johnston, R. J., Gregory, D. and Smith, D. M., (eds.), *The Dictionary of Human Geography*, 3rd edn., Blackwell, Oxford, 67.
- Smith, S. J., 1995, Citizenship: All or nothing?, *Political Geography*, 14(2), 190-193.
- Smith, S. J., 1999, Society-space, in Cloke, P., Crang, P. and Goodwin, M., (eds), *Introducing Human Geographies*, Arnold, London, 12-23.
- Soja, E., 1980, Socio-spatial dialectics, *Annals of the Association of American Geographers*, 70(2), 207-225.
- Soja, E., 1985, The spatiality of social life: Toward a transformative retheorization, in D. Gregory and J. Urry, (eds.), *Social Relation and Spatial Structure*, Macmillian, London, 90-127.
- Soja, E., 1996, *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Blackwell, Oxford.
- Stoltman, J., 1990, *Geography Education for Citizenship*, ERIC, Bloomington.
- Tilbury, D., 2002, Active citizenship: Empowering people as cultural agents through geography, in Gerber, R. and Williams, M., (ed.), *Geography, Culture, and Education*, Kluwer Academic Publishers, Boston, 105-113.
- Urry, J., 1985, Social relation, space and time, in Gregory D. and Urry, J., (eds.), *Social Relation and Spatial Structure*, Macmillian, London, 20-48.
- Winston, B. J., 1986, Teaching and learning in geography, in Wronski S. P. and Bragaw D. H., (eds.), *Socail Studies and Social Science: A Fifty-year Perspective*, National Council for the Social Studies, Washington D.C., 43-58.
- 교신 : 조철기, 705-802 대구시 남구 대명 5동 187번지 대구고등학교(chogeo@hanmail.net, 전화 : 053-651-3891, 팩스 : 053-655-2558)
- Correspondence : Chul-Ki Cho, Daegu High School, 187, Daemeong-5dong Nam-gu, Daegu, 705-802, Korea(chogeo@hanmail.net, phone : 053-651-3891, fax : 053-655-2558)

최초투고일 05. 7. 8

최종접수일 05. 9. 15