

사회적 관심 지향의 지리교육과 비판적 교육학의 조응*

조 철 기**

Relating Social Concern-oriented Geography Education to Critical Pedagogy*

Chul-Ki Cho**

요약 : 본 논문은 우리나라 지리교육에서의 연구가 그 동안 교육 및 지리학에서 전개되어 온 이데올로기적 논쟁을 충분히 반영하고 있지 못하다는 비판에서 출발하였다. 이 연구의 목적은 지리교육에 대한 열린 이데올로기적 접근으로서 최근 영국을 중심으로 실증주의 지리교육에 대한 대안적 논리의 하나로서 전개되고 있는 사회비판적 지리교육의 본질을 검토하는 것이다. 첫째, 교육 및 지리학에 있어서의 다양한 이데올로기적 관점에 토대하여 지리교육의 이데올로기적 관점을 범주화하였다. 특히, 보수적 접근으로서의 실증주의 지리교육과 자유주의적 접근으로서의 인간주의 지리교육의 한계를 지적하면서 등장한 사회비판적 지리교육에 초점을 두었다. 이와 같은 지리교육에서의 사회비판적 이론화는 지리교육과정뿐만 아니라 지리교사의 역할, 그리고 그들의 수업 실행지식에 대한 변화를 촉구할 것이다. 둘째, 지리교육이 공간 중심에서 보다 '사회'에 관심을 두어야 한다는 (사회적) 관심 지향의 지리교육은 제3의 공간적 접근과 비판적 교육학으로서의 태도형성 지리교육을 통해 실현될 수 있다. 그리고 이와 같은 사회비판적 지리교육의 실천을 위해서는 무엇보다도 교사와 학생들에게 비판적 문해력이 요구된다.

주요어 : (사회적) 관심 지향 지리교육, 태도형성 지리교육, 제3의 공간적 접근, 비판적 교육학, 비판적 문해력

Abstract : This paper begins with a critique that researches of geography education in Korea have not reflected the ideological debates in education and geography. The purpose of this paper is to figure implications for socially-critical geography education being studied in England as openly-ideological approach. First, ideological viewpoints of geography education was categorized through analysis of ideology in education and geography. Especially, a limit of conservative and liberal approach is indicated, socially-critical viewpoint is intrinsically justified as alternative logic. Socially-critical theorizing can change teacher's role as an agent of curriculum change and their conduct knowledge as well as geography curriculum. Second, (social) concern-oriented geography education to be more concerned to 'the social' can be realized through the third space approach and committed geography education as critical pedagogy. And, critical literacy is needed to teachers and students for practice of socially-critical geography education.

Key Words : (social) concern-oriented geography education, committed geography education, thirdspace approach, critical pedagogy, critical literacy

1. 서론

지리교육과정의 내용구성과 교수전략을 위한 접근법의 하나로서 패러다임적 방법은 유용한 전략으로 채택되고 있다. 지리학의 패러다임에 부과된 이데올로기와 언어를 지리교육에 도입하려는 사례들은 다수 발견된다. 전 세계적으로 1970년대 이후부터 현재까지 지리교육에 가장 영향력을 미치고 있는 것이 실증주의 패러다임의 이데올로기와 언어이다. 그러나 1980년대 이후에는 탈실증주의 패러다임(인간주의, 구조주의, 포스트모더니즘)의 이데올로기와 언어를 지리교육에 끌어오려는 시도가 영국 및 호주를 중심으로 활발하게 전개되어 오고

있다. 이러한 연구 성과에 기초하여 우리나라에서도 인간주의 패러다임의 이데올로기와 언어를 지리교육과정뿐만 아니라 지리수업에 끌어오려는 연구가 이루어지고 있다(권정화, 1997; 류재명, 2002; 박승규, 2000; 박승규·김일기, 2001; 이경한, 1994; 장의선 등, 2002).

나아가 최근 영국을 중심으로 한 지리교육계에서는 구조주의와 포스트모더니즘의 이데올로기와 언어를 지리교육과정에 도입하려는 일련의 시도가 전개되고 있지만, 우리나라에서는 이에 대한 연구 성과는 매우 미미할 뿐만 아니라 기초적인 단계에 머물고 있다. 이에 대한 이론적 연구로서는 지리교육에 '관련적 공간관(사회공간)' 개념을 도입할 것

* 이 논문은 2005년 한국지역지리학회 하계학술대회에서 발표된 것을 수정·보완한 것임.

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

을 촉구한 권정화(1997a)의 연구와 신문화지리학적 관점의 필요성을 주장한 이영민(1997)의 연구가 있으며, 실천적 연구로서는 Freire의 비판적 교육학을 지리수업에 도입한 송훈섭(2003)의 연구가 있는 정도이다. 그리고 이들 연구는 지리학과 교육학의 양극단의 논리에서 그 합의를 찾지 못하고 있다.

지리가 다양한 스케일에서 사회적 과정과 상호작용하는 공간적 패턴을 연구하는 것이라고 한다면, 우리의 생활공간을 둘러싼 사회적, 정치적 의사결정과 행동은 분명히 우리의 사고를 공고히 하는 가치와 이데올로기에 근거한다. 그러나 Henley(1989, 169-170)에 의하면, 지리교과는 사회에 대해 무비판적이고, 수동적이며, 탈정치적이고, 탈인간적이라는 견해로 비판을 받아 오고 있다. 이러한 문제 인식을 통해 영국 및 일본의 교과서들은 사실 및 개념 일변도에서 쟁점을 통한 문제해결 중심, 의사결정 중심으로 전환되고 있다(서태열, 1993, 203; 伊藤直之, 2003). 그러나 현재 우리나라의 고등학교 지리교육과정은 아직도 사실 및 개념 위주의 내용으로 구성되어 있으며, 제7차 교육과정에 와서야 인간주의 지리교육적 관점이 일부 도입되기 시작하였다(권정화·조철기, 2001).

지리교육과정은 상이한 패러다임의 이데올로기에 근거하여 계속적으로 비판받고 수정되어질 필요가 있다. Gregory(1981, 142)에 의하면, 실증주의에 의한 설명식 수업은 지리교육을 '좁은 기술 교육(technical education), 즉 일련의 기계적 연습'으로 전락시킨다. 따라서 지리교사들이 실증주의에 의해 부과된 과학적 인식론적 속박을 벗어나려면 '이론적인 노력'을 해야만 한다. 그러나 교사들은 이데올로기와 언어의 문제를 '너무 어려워' 부적절한 것으로, 그리고 상당한 시간과 노력이 필요한 것으로 간주할지 모른다. 하지만 지리교사들이 전문적 지식을 가진 지성인으로 취급되기를 바란다면, 이러한 어려운 문제에 직면해야 한다. 그리고 지리교육을 통해 학생들이 사회를 비판적으로 바라보고, 사회에 참여할 수 있고, 그것을 변화시킬 수 있는 구조로써 가르쳐야 한다고 볼 때, 사회비판적 지리교육학의 도입이 요청된다. 지리교과 내용은 변함없이 주어지는 것이 아니라, 그것은 사회적으로 구성된다. 지리교과가 사회적으로 어떻게 구성되어야 하는가를 이해하는 것이 지금까지 소

홀히 취급해 왔던 또 다른 지리적 상상력을 끌어올 수 있는 계기가 된다.

따라서 본 연구는 영국 및 호주를 중심으로 전개되고 있는 사회적 관심 지향의 지리교육과 태도 형성 지리교육에 대한 문헌을 분석하여 그 본질을 규명하고, 이를 비판적 교육학과 연계하여 사회비판적 지리교육학에 대한 관점을 제시하는데 그 목적이 있다.

2. 지리교육에 있어서의 다양한 이데올로기와 언어

1) 교육에 대한 이데올로기적 범주화와 의의

교육 및 교육과정에는 상이한 이데올로기적 관점이 있다. 이데올로기는 거의 모든 삶의 영역에서 있어서 중요한 개념이지만, 우선적으로 '세계를 보는 총체적인 방법'을 제공하는 신념과 가치 체계로 이해될 수 있다. Fien(1999, 143)에 의하면, 이데올로기는 크게 3가지 기능을 충족시킨다. 첫째, 그것은 사회적, 정치적, 경제적, 교육적 체계에 대한 인식과 관련성을 통해 개인적이고 집단적인 정체성의 공유를 형성한다. 둘째, 이데올로기는 세계가 어떠해야 하고 그러한 상태가 어떻게 성취될 수 있는가의 견해를 제공한다. 셋째, 이데올로기는 그것에 내재된 가치와 신념에 동의하는 개인과 집단의 행동을 안내하고 통제하는 기능을 한다. 따라서 교육에 있어서의 이데올로기적 접근은 교육적 결정을 안내하고 그것들의 결과를 설명하는데 사용될 수 있는 철학적 구조와 기원을 제공한다. 이러한 교육에 대한 상이한 이데올로기의 분석은 지리교육에 대한 이데올로기의 기원을 교육적인 관점에서 이해하도록 하며, 특히 본 논문에서 전개하고자 하는 사회비판적 지리교육에 대한 교육적 관점을 제공한다.

Habermas(1972)는 지식을 구성하는 인간의 관점에 대한 3가지의 목록을 제시하고 있다. 첫째, '기술적 관심'으로 이는 물리적이고 자연적 세계에 대한 정복과 통제를 위한 필요를 충족시킨다. 즉, 삶의 인식을 위한 지식을 확실성과 기술적 통제에 일차적 관심을 두는 '경험적·분석적 지식'이다. 이것은 물리적이고 경제적인 욕구뿐만 아니라, 현재

사회 체제를 유지시키는 도구적 지식으로서의 수단적 교육을 위한 필요를 충족시킨다. 둘째, 인간은 물리적이고 자연적인 세계뿐만 아니라, 사회적 세계에 살고 있다. 따라서 인간은 사회적 세계를 형성하는 문화적 전통을 이해하고 참가하는 ‘실천적 관심’을 가지고 있다. 즉, 이는 생활세계 속에서 개인의 상호주관적 의미의 이해에 관심을 두는 ‘해석학적 지식’이다. 이는 인간의 개인적이고 사회적인 개발에 초점을 두는 교육에 대한 접근을 제공한다. 세 번째의 인간의 관심은 ‘해방’으로서 이는 무지에 대한 억압, 인간 이성에 대한 권위와 전통의 속박으로부터 벗어나려는 욕망에서 나온다. 즉, 이는 인간의 허구적인 의식과 제도에 대한 비판을 통해 인간 해방을 목적으로 하는 ‘비판적 지식’이다. 이와 같은 ‘비판적 관심’은 학생들로 하여금 그들의 삶에서의 신념과 가치에 대한 이데올로기적 기원을 알게 하며, 사회정의와 민주적 원칙에 따라 사고하고 행동하도록 한다.

교육에 있어서의 이데올로기적 접근은 대체로 이와 같은 세 가지의 지식의 형식에 따라 범주화될 수 있다. 그러면, 교육에 대한 이데올로기를 범주화한 구체적인 사례들을 살펴보자. 먼저 Pinar

(1975)는 교육에 대한 전통적이고 보수적인 접근을 하는 집단(전통주의자)과 달리 보다 철학적이고 사회·경제적인 맥락에서 보고자하는 새로운 경향을 갖는 집단을 ‘재개념주의자’라고 하였다. 이러한 재개념주의자는 다시 실존주의와 정신분석학에 이론적 바탕을 두고 개인의 교육적 경험의 분석과 의미의 추구에 관심을 두는 ‘실존적 재개념주의자’와 맑시즘에 바탕을 두고 교육과정의 정치적, 사회적 맥락의 분석과 이데올로기에 초점을 두는 ‘구조적 재개념주의자’로 구분하였다(표 1).

그 외에도 Eisner(1979)는 교육 및 교육과정에 있어서의 이데올로기를 진보주의, 자유주의, 실용주의, 재건주의와 같이 4가지로 구분하였고, Skilbeck(1982)은 고전적 휴머니즘, 진보주의, 재건주의로 범주화하였다. 그리고 Miller(1983)는 교육적 이데올로기를 교수적 측면과 연관지어 지식에 근거한 교수, 탐구와 의사결정 기능을 위한 교수, 사회적 변형을 위한 교수로 범주화하였다. 한편 Kemmis et al.(1983)은 교육적 이데올로기를 직업적/신고전적 기원, 자유적/진보적 기원, 사회비판적 기원 등으로 분류하고 있는데 이는 Habermas의 지식의 형식과 연계시키기에 가장 유용하며, 다음에 논의

표 1. 교육에 있어서의 이데올로기적 접근

질문	관점	전통주의자	재개념주의자	
			실존적	구조적
교육과정의 기본질문		<ul style="list-style-type: none"> · Tyler의 논리(네가지 질문) · 철학적 판단 유보 · 가치 중립성 · 절차와 방법 중시 	<ul style="list-style-type: none"> · 교육적 경험의 본질은 무엇인가? · 나는 누구인가? · 나는 어떻게 진정한 나 자신을 발견할 수 있는가? 	<ul style="list-style-type: none"> · 교육경험의 속성은 무엇인가? · 사회적 불평등의 원인은 무엇인가? · 학교는 어떻게 사회정의를 실현할 수 있는가?
해답의 원천		<ul style="list-style-type: none"> · 경험과학적 분석 · 행동주의 심리학 · 기능주의 사회학 · 체계 공학 	<ul style="list-style-type: none"> · 생활세계의 분석 · 실존주의 철학 · 정신분석학 · 역사적, 문화적 분석 	<ul style="list-style-type: none"> · 마르크스 경제학 · 비판주의 사회학 · 역사적, 이념적 분석
교육과정의 개념		<ul style="list-style-type: none"> · 의도된 학습경험 · 계획과 설계 · 체계적 운영 	<ul style="list-style-type: none"> · “currere” · 자아 발견 · 자기 해방 	<ul style="list-style-type: none"> · 의미의 창조 · 창조적 개혁 · 사회적 해방
학교의 기능과 역할		<ul style="list-style-type: none"> · 생산체제 · 현 체제 유지 · 사회적응 유도 	<ul style="list-style-type: none"> · 개인의 함양 · 불평등의 감소 · 자아의 발견 	<ul style="list-style-type: none"> · 상호작용의 망 · 권력의 배분 · 사회정의 구현
교육과정의 가치기준		<ul style="list-style-type: none"> · 과학 · 객관성과 실증성 	<ul style="list-style-type: none"> · 자아의 가치 · 정의 	<ul style="list-style-type: none"> · 인간 본연의 가치 · 사회정의

출처: 허숙, 1997, 37.

할 지리교육적 이데올로기의 범주화에도 매우 유용하게 적용된다. 한편, Giroux(1980; 1983, 197-237)는 시민성 교육에 대한 이데올로기를 Habermas의 지식의 형식과 연계하여 '기술적 합리성과 시민성 교육(시민성 전달 모델+사회과학 모델)', '해석적 합리성과 시민성 교육(반성적 탐구 모델)', '해방적 합리성과 시민성 교육'으로 범주화하고 있다.

이상과 같이, 교육 및 교육과정, 시민성 교육에 대한 상이한 이데올로기적 범주화의 목적은 단일의 이데올로기를 거부하고 다양성을 찾으려는 시도이다. 즉, 현재의 지배적인 담론에 대한 보완적이고 대안적인 이데올로기적 담론을 생산하기 위한 것이다. 현재 교육에 대한 지배적 담론인 전통주의자, 고전적 휴머니즘, 지식에 근거한 교수, 직업적/신교전적 기원, 기술적 합리성과 시민성 등이 추구하는 객관성과 보편성에 대한 반작용으로, 보다 맥락적 접근을 위해 '인간'과 '사회'라는 측면에 관심을 기울이려는 시도라고 할 수 있다.

2) 지리교육에 대한 이데올로기적 범주화의 양상과 특징

지리교육에 대한 이데올로기적 접근은 앞에서 논의한 교육에 대한 이데올로기적 접근뿐만 아니라 지리학의 패러다임을 이데올로기적으로 분석함으로써 더욱 명확해진다. 지금까지 논의되고 있는 대부분의 지리교육적 이데올로기는 사회과학적 방법론으로서의 지리학의 패러다임에 근거하고 있거나, Habermas의 세 가지의 지식의 형식의 관점에서 범주화하거나, 교육에 대한 이데올로기적 범주에 근거하고 있다. 그러면 지리교육에 대한 이데올로기를 범주화한 구체적인 사례를 그 함의를 도출해 보자.

먼저, Johnston(1986)은 지리교육에 대한 이데올로기적 접근을 시도하지는 않았지만, Habermas의 지식의 형식의 관점에 토대하여 지리학의 패러다임을 '기술적 통제로서의 지리', '상호적 이해로서의 지리', 그리고 '해방으로서의 지리'라는 범주로 설정하고 있는데 이것이 일반적으로 지리교육에 대한 이데올로기적 접근의 기초가 되고 있다.

Walford(1981, 215-222)는 영국의 학교 교육과정 프로젝트와 지리교육을 둘러싼 쟁점을 Eisner가 범주화한 교육적 이데올로기, 즉 자유주의적 인간주

의 전통, 아동 중심 전통, 실용주의 전통, 재건주의 전통과 연계하여 논의함으로써 지리교육과정 및 지리교수에 영향을 미치는 이데올로기와 언어의 상관관계를 제시하였다.

Hall(1989, 10-21)은 사회과학 방법론과 지리학의 패러다임에 근거하여 지리교육적 이데올로기를 '사실 전달로서의 지식을 강조하는 경험주의', '개념 중심의 지식을 강조하는 합리주의', '이론적 지식을 강조하는 실증주의', '정의적(情意的) 지식을 강조하는 인간주의', '비판적 지식을 강조하는 생태학적 관점'으로 범주화하고 있는데, 이와 같은 범주는 각각 상이한 지식의 형식에 근거하고 있는 것으로서 교사가 어떤 관점을 취하느냐에 따라 그들의 교수 스타일은 달라진다고 하였다.

나아가 Bartlett(1989, 22)는 지리교육적 이데올로기의 범주화는 교사가 수업 내용지식(content knowledge)과 수업 실행지식(conduct knowledge)을 선택하는데 결정적인 영향을 미친다고 하면서, Habermas가 분류한 3가지의 삶의 인식 영역에 근거하여 '전통적 또는 보수적 관점', '자유주의적 또는 해석학적 관점', '사회 비판적 관점'으로 범주화하였다. 즉, 교사가 어떤 이데올로기적 관점의 내용지식을 견지하느냐에 따라 그들의 수업 실행지식은 달라져야 한다는 것이다. 그리고 그는 교사의 수업 실행지식으로서의 지리탐구를 이러한 지리교육적 이데올로기적 범주에 근거하여 각각 과학적 탐구, 해석학적 탐구, 비판적 탐구로 분류하고, 내용지식에 따라 상이한 실행지식이 적용될 때 의미 있는 수업이 된다고 하였다.

Slater(1992, 103-104)는 사회과학 방법론으로서의 지리학의 패러다임을 Eisner의 교육적 이데올로기(진보주의, 자유주의, 실용주의, 재건주의)와 연계하여 지리교육적 이데올로기를 설정하였다. 즉, 실증주의 지리학을 실용주의, 인간주의 지리학을 진보주의 및 자유주의, 급진적 구조주의 지리학을 재건주의와 각각 연계시켜 지리교육적 이데올로기를 상정하고 각각의 특징을 논의하였다. 특히, 그녀는 Peters의 지식의 형식(forms of knowledge)과 입문(initiation)으로서의 교육관에 기초하여, 지리교육적 이데올로기의 범주화의 의의를 설명하고 있다. 즉, 지리교육적 이데올로기는 각각 상이한 개념군과 검증방법을 가지는 일종의 지식의 형식으

로서, 지리교육은 이러한 상이한 이데올로기와 언어를 수용하여 다른 관점으로 나아가야 한다는 것이다(표 2). 그렇게 될 때 지리교육은 학생들로 하여금 다른 관점으로 나아가도록 할 수 있으며, 그들로 하여금 새로운 관점을 발견할 수 있도록 기여한다는 것이다.

마지막으로 Fien(1999, 143-146)은 지리교육적 이데올로기의 범주화를 통해 지리교육의 급진적 전환을 모색하였다. 지리학의 패러다임과 Kemmis et al.(1983)의 교육적 이데올로기의 분류(직업적/신고전적 기원, 자유적/진보적 기원, 사회비판적 기원)를 연계하여 지리교육적 이데올로기를 범주화하고, 지금까지의 지리교육 연구가 사회비판적 관점에 거의 관심을 기울이지 않고 있다고 비판하면서 최근 교육 및 지리학에서 활발하게 논의되고 있는 급진적 이데올로기적 접근에 토대하여 사회비판적 지리교육으로 전환할 것을 촉구하였다.

이상과 같이 학자에 따라 교육적 이데올로기와 지리학적 이데올로기의 범주화는 다소 상이한 점이 있지만, 이들을 유사한 것끼리 다시 범주화하면 기본적으로 세 가지의 지리교육적 이데올로기를 상정할 수 있다. 이를 구체적으로 언급하면, 전통적·보수적 관점의 실용주의 전통과 관련된 '과학적 지식에 근거한 실증주의 지리교육', 자유주의적·해석학적 관점의 진보주의에 의한 아동중심 접근과 관련되는 '개인적 반응에 근거한 인간주의 지리교육', 재건주의에 의한 사회비판적 접근과 관

련되는 '비판적 지식에 근거한 (사회적) 관심지향 지리교육'이 그것이다.

그렇다면 이러한 지리교육에 대한 이데올로기적 범주화가 가지는 의의는 무엇일까? Peters(1966)에 의하면, 교육은 그 자체를 넘어서는 목적을 가질 수 없으며, 교육의 가치는 그것에 내재된 원리에서 파생된다고 하였다. 그리고 교과를 통해 교육을 받는다는 것은 목적지에 도착하는 것이 아니라, 다른 관점을 가지고 나아가도록 하는 것이라고 하였다. 이를 통해 지리교육을 정의하면, 지리를 가르치고 배우는 행위는 객관적이고 보편적인 정답을 찾도록 하는데 있는 것이 아니라, 학생들로 하여금 그들의 사고에 기초하여 새로운 관점, 가치와 신념에 입문하도록 하는데 있다는 것이다. 따라서 지금까지 논의한 지리교육적 이데올로기의 범주화는 각각 서로 다른 관점, 신념, 태도, 가치를 반영하는 것으로, 지리교육이 다른 관점으로 나아갈 수 있는 계기가 된다는 점에서 매우 중요하다. Slater(1992, 97)에 의하면, 지리교육적 이데올로기는 서로 다른 가치와 견해를 반영하는 명백한 언어와 어휘를 사용하고 있기 때문에 지리교육이 나아갈 방향과 범위를 제공한다(표 2). 또한 상이한 지리교육적 이데올로기는 각각의 개념군과 검증방법이 있기 때문에 교사들이 어떤 이데올로기적 관점에 따라 수업을 계획하느냐에 따라 교수전략은 달라져야 한다.

이와 같은 지리교육에 대한 이데올로기적 이론화는 지리교육과정의 구성뿐만 아니라 지리수업

표 2. 지리교육에서의 이데올로기와 언어

지리교육의 이데올로기		개념군	검증방법(설명과 이해의 방법)
전통적·보수적 접근	실증주의	공간, 공간패턴, 공간관계, 공간프로세서, 인간과 환경의 상호작용, 집합적 행동	분석, 예측과 모델링, 일반화와 법칙, 수학적 추론(연역), 가설검증, 문제해결, 지각과 결정 분석, 의사결정
자유주의적·해석학적 접근	인간주의	장소, 인간과 장소, 장소감, 장소의 혼, 사적지리	개인적 이해, 개인적 의미, 해석, 성찰, 감정입입, 내부자와 외부자의 입장, 개인적 반응의 분석
사회비판적 접근	구조주의	사회, 구조, 이익집단, 권력, 시·공간에서의 기득권적 이해관계, 사회복지, 사회정의, 급진적 이해, 사회·역사적 이해	비판적 분석, 비판이론, 사회이론과 분석, 사회·정치적 분석, 해석, 비판적 성찰
	포스트모던	장소의 복합적 실재, 공간 실천, 텍스트로서의 경관, 점이적 장소, 차이의 공간, 장소와 정체성, 사회·문화적 특징, 공간에 대한 감각적 경험	비판적 분석, 해석, 성찰, 해체, 공간의 실재와 표상의 이해

출처: Slater, 1992, 103; Slater, 1994, 150; Slater, 1996, 209.의 것을 토대로 작성

계획에 있어서 교사들이 가져야 할 다양한 관점과 범위를 인식하게 한다. 즉, 지리교육과정을 구성하는 행위자가 어떤 이데올로기적 관점을 견지하느냐에 따라 교과서의 체제와 내용이 달라질 수밖에 없으며, 지리교사들이 어떤 지리교육적 이데올로기의 관점에 따라 그들의 수업을 계획하고 실천하느냐에 따라 그들의 수업목표, 내용, 방법은 달라질 수밖에 없으며, 내용과 방법의 연계고리도 달라진다. 예를 들면, 지리적 안목을 넓히고 심화시킬 수 있는 적절한 교육과정 및 교수과정의 내용과 방향은 무엇인가? 라고 질문을 던질 수 있다. 이에 대한 답변은 현재의 지배적인 담론인 전통적·보수적 접근으로서의 실증주의적 패러다임의 이데올로기와 언어만으로는 한계가 있을 수밖에 없다는 것이다. 따라서 이러한 실증주의적 패러다임의 이데올로기와 언어를 극복할 수 있는 인간주의 패러다임뿐만 아니라 구조주의 및 포스트모던 패러다임에 주목할 필요가 있다. 그러면 특히 우리나라 지리교육 연구에서 거의 다루어지고 있지 않는 구조주의와 포스트모던 패러다임에 기반한 사회적 관심 지향의 지리교육의 이데올로기와 언어에 대한 검토를 통해 그 함의를 끌어내어 보자.

3. 사회비판적 지리교육과 비판적 교육학의 도입

1) 사회적 관심 지향의 지리교육과 그 전개과정

실증주의 지리교육에 대한 보완적이고 대안적인 논리로써 인간주의적 접근과 급진주의적 접근이 제공되어 왔다. 이들은 실증주의에 기초한 공간과학의 가정을 변화시키려고 하였다. 그러나 지리교육에 대한 인간주의적 해석과 급진주의적 해석 사이에도 상반된 이견이 있었다. 즉, 전자는 자유적이고 진보적인 관점으로써 아동중심적 접근을 끌어오려고 한 반면, 후자는 지리교육의 이데올로기적 본질에 대한 비판을 발전시키는데 초점을 두었

다. Gilbert(1984)는 영국의 지리교과서를 이데올로기적 관점에서 분석하여, 실증주의에 편중된 내용 서술을 비판하면서 지리교육의 '사회적 관심'에로의 전환을 촉구하였다.

1984년에서 1987년까지의 짧은 기간이었지만, 지리교육과정개발협회(Association for Curriculum Development in Geography)의 지원 속에서 발행된 지리학과 지리교육에서의 급진적 관점을 반영한 저널 『Contemporary Issues in Geography and Education』은 사회비판적 지리교육의 전개를 촉진하는 계기가 되었다. 그리고 1986년 「보다 나은 세계를 위해 지리를 가르치는 것(Teaching Geography for a Better World)」이란 주제로 열린 호주지리교사협회(Australian Geography Teachers' Association)의 연례학술대회와 그 출판물(Fien and Gerber, 1986)은 사회비판적 지리교육을 통한 '사회 및 환경 정의'의 실현을 더욱 촉구하였다. 그럼에도 불구하고 지리교육과정의 이론화와 교수에 대한 사회비판적 기원은 그 동안의 다른 지리교육의 연구 성과에 비하면 매우 적은 편이었다.

대체적으로 1970년대가 실증주의 지리교육이 확장되었던 시기라면, 1980년대 초에는 탈실증주의 패러다임(인간주의 지리학, 복지 및 급진적 지리학, 포스트모던 지리학)을 학생 및 사회적 요구를 충족시키는 범위 내에서 지리교육과정에 결합시켜야 한다는 견해가 제시되기 시작하였다. 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(Huckle, 1997, 244). 특히, 복지 및 급진적 지리학에 근거한 관심 지향 지리교육은 실증주의 지리교육과 인간주의 지리교육을 모두 비판하면서 전개되었다(그림 1).

실증주의 지리교육은 물리적 공간을 상정하고 있기 때문에 우리들의 실제의 삶의 세계를 온전하게 드러내지 못한다는 비판을 받아오고 있다. 지리교육은 공간적 결과에만 치중한 나머지 사회는 거

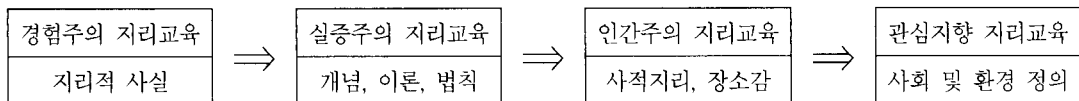


그림 1. 지리학의 패러다임으로 본 지리교육의 전개과정

의 전적으로 무시되고 있고(Slater, 1992, 106), 1980년대 이후 지리학은 사회의 변화의 본질을 설명하기 위해 더 비판적인 관점을 개발해 왔지만 지리교육에서는 아직 진부한 수준에 머물러 있다(Morgan, 2000a, 176-177). 실증주의 지리교육을 통해서 공간과 관련한 일반적인 이론, 원리, 법칙은 배울 수 있겠지만, 그러한 공간이 어떻게 형성되고, 그렇게 형성된 공간이 무엇을 의미하는지, 그리고 이와 같은 공간에서 우리는 어떻게 행동해야 하는지와 관련해서는 외면해 버리는 결과를 초래할 것이다. 따라서 최근 지리교육에서는 사회적 과정에 대한 강조가 결핍되어 있다고 하면서, 사회에 더욱 관심을 가지는 사회공간(social space)에로의 주의를 돌려야 한다는 주장이 제기되고 있다(권정화, 1997a; 이영민, 1997; Lambert, 1992; Slater, 1992; Morgan, 2000a). 이들의 공통점은 지리교육이 더 이상 공간적 결과를 가르칠 것이 아니라, 이러한 공간적 결과의 사회적 프로세스를 밝힐 수 있는 방향으로 나아가도록 촉구하고 있다.

관심 지향의 지리교육(concern-oriented geography education)은 실증주의 지리교육에서의 직업주의와 인간주의 지리교육에서의 개인주의를 거절하고, 사회 구성원으로서의 개인들을 가치화하는 접근으로의 전환을 촉구한다. 관심 지향의 지리교육의 지향점은 교양있는 참여적인 사회 구성원이 되도록 사회적 능력 또는 문해력을 개발하는 것이다. 이러한 관심 지향 지리교육은 관심 지향 지리학(concern-oriented geography)의 논리에 기반을 두고 있다. 관심 지향 지리학은 두 가지의 명백한 경로를 취해 왔다. 첫째는, 복지 지리학으로서 사회적 불평등에 대한 자유주의적 반응이다. 복지 지리학은 삶의 기회의 불평등 패턴을 설명하고, 보다 나은 복지 패턴을 예언하거나 계획하기 위하여 그것들을 발생시키는 권력 관계를 추구한다(Bale, 1983, 64-73). 복지 지리학은 대개 양적 접근으로 공간을 분석하지만, 결과로써의 지리적 다양성의 패턴은 정의와 평등의 문제로 귀결된다. 인간의 복지, 삶의 질, 사회적 복지 등의 용어로 빈곤, 실업, 경제적 불평등과 같은 세계가 직면하고 있는 주요한 문제들에 관심을 가진다(Boardman, 1985, 6). 복지 지리학은 지리교육에서의 주요한 개혁이었으며, 그것은 주로 도시, 지역, 세계적 불평등을 지도화하고, 제3세계

개발과 관련한 쟁점을 탐구하고, 지역 계획 문제의 해결에 대한 강조를 통해 일상생활에서의 지리의 중요성에 초점을 맞춘다.

둘째는, 이러한 복지적 접근은 불공정한 사회질서와 생태학적 파괴의 문제에 관한 단지 개선적 해결책만을 제안한다고 인식함으로써, 훨씬 더 급진적인 접근을 취한다. 결과적으로 학교 교육에서 이루어지는 복지적 접근은 사회의 내부적인 갈등 및 사회적 모순과 관련하여 이들의 개혁을 위한 실천으로 연계되지 못하고 가치주입으로 흐를 가능성이 많다(Lee, 1985, 199-216). 이러한 반성을 통해, 급진적 접근은 교육을 통해 사회적, 경제적, 공간적 모순과 관련한 불의를 개혁하려는 보다 실천 지향적 접근을 취한다. 그럼에도 불구하고 급진적 접근은 삶을 위한 교육과도 밀접한 관련이 있다. 왜냐하면, 급진적 지리학은 우리의 삶과 관련한 자본주의, 가부장적 사회, 제도적 인종주의 등과 같은 사회의 불평등 구조를 폭로하기 때문이다(Fien, 1988, 123-124).

이와 같은 관심 지향의 지리교육은 인간주의 지리교육이 공간 및 지역의 사회 문제를 '개인'의 차원에서만 접근한다고 비판하면서, 개인의 환경 인식과 의사결정 및 공간 행동이 순전히 개인의 '자율적 선택의 문제'라기 보다는, 사회구조적으로 형성되고, 재생산된다는 점을 강조한다. 이에 따라, 국제간의 갈등, 인권 문제, 인종 차별, 성 차별, 빈곤, 실업, 지역 격차, 환경 문제 등 사회적으로 쟁점화 되고 있는 문제에 초점을 둔다(Fien, 1988, 124). 관심지향 지리교육은 물리적 공간의 무효성에 대한 반응으로서 앞으로 지리교육이 차이의 공간이 어떻게 사회적으로 구성되는가에 관심을 가질 것을 강조한다. 자유적이면서 다소 급진적인 관심 지향의 지리학 그 자체를 거절할 수는 있겠지만, 그것이 제공하는 비판적 관점을 무시할 수는 없다.

관심 지향의 지리교육은 인간을 특별한 직업과 사회적 수준에 적합화시키려는 실증주의 지리교육과 개인의 성장과 개발에 초점을 두는 인간주의 지리교육에 비판을 가한다. 왜냐하면 이들은 학생들로 하여금 자신들이 선택한 삶을 위한 역할을 준비시키는 것이 아니라, 오히려 사회적 관계를 재생산하는 행위자로서의 역할에 초점을 두기 때문이다. Huckle(1997, 248)에 의하면, 관심 지향의 지

리교육과정은 학생들로 하여금 다음과 같은 질문에 답할 수 있도록 계획되어야 한다.

- 인간과 지리(장소, 공간, 인간과 환경과의 관계)는 어떻게 사회적으로 구성되는가?
- 인간과 지리는 사회를 구성하는데 어떤 역할을 할 수 있는가?
- 인간은 역사, 경제, 국가, 시민사회 등이 그들의 삶과 지역적, 세계적 지리에 영향을 미칠 때, 그것들을 어떻게 이해해야 하고 관련지어야 하는가?
- 인간에게 그들의 정체성, 갈망, 소속감, 삶의 의미를 제공하는 것은 무엇인가?
- 어떤 사회적, 문화적 자원들이 인간의 상상력을 넓히도록 할 수 있으며, 지속가능한 장소와 공동체를 만드는데 그것들을 이용할 수 있으며, 삶에서 정체성, 소속감, 의미를 개발하는데 그것들을 이용할 수 있는가?
- 어떤 갈망과 소속감을 나는 개발해야 하는가, 그리고 어떤 종류의 사회, 지리, 공동체가 나에게 나의 정체성과 갈망을 표출하게 하는가?

Fien(1979)은 실증주의 지리교육에 대한 보완적 담론으로써 인간주의 지리교육을 접목하면서 ‘개인 지리’라는 개념을 끌어 오고 있다. 그는 이들의 접목을 통해 지리교육이 ‘의미있는 삶을 영위하기 위한 사고력, 감정, 행동력을 소유한 인간 육성’이라는 목적을 달성할 수 있다고 생각하였다. 그러나 10년 후(1988) 그는 그의 사고를 수정하여 이와 같은 목적을 성취하기 위해서는 관심 지향의 지리교육의 도입의 필요성을 강조하였다.

그때, 나는 지리를 인간 경험과 관련한 공간 과학으로서 보았다. 나는 공간과 관련한 지리의 관심은 인간의 삶과 행동에 영향을 미치는 사회적, 환경적 맥락을 고찰하는 것에 있다고 생각했다(Fien, 1979, 407-431). 오늘, 나는 아직도 학생들의 개인 지리를 개발하고 정교화해야 한다는 중요성에 대해 믿고 있다. 그러나 학생들에게 ‘삶을 위한 기능’을 제공하기 위한 기여의 한 부분으로서 개인지리를 중시하는 것이다. 내가 학생들을 위한 행동주의, 인간주의 지리의 개발로 안락함을 누리고 있을 때, 비록 인지도, 경관 감상, 환경에 대한 감각적 인식 등은 중요하고 즐거운 것이지만, 이들을 연습하는 것보다

‘지리’, ‘교육’, ‘삶’에 있어서 더 중요한 것이 있다는 것을 깨달았다. 결과적으로, 나는 지리를 가르치는데 있어서, 특히, 교육, 사회, 일상생활 사이의 연계와 관련하여 나의 목적을 재인식해야 한다는 것을 발견했다. 나의 생각의 변화에 결정적 영향을 준 것이 바로 지리학의 본질에 있었다. 이 시기에 실증주의 지리학에 대한 또 하나의 반작용으로 등장한 것이 ‘관심의 지리학’이다. 대부분의 인간주의 지리학자들은 그들의 연구에서 ‘관심의 지리학’의 중요성을 인식하기 시작했다(Fien, 1988, 123).

Huckle(1985)은 관심 지향의 지리교육을 위하여 ‘급진주의 지리학’과 ‘사회비판적 교육학’의 결합을 시도하여 왔다. 그는 ‘삶을 위한 지리’를 지지하면서 사람들로 하여금 그들의 자연적, 사회적 환경을 해체하고 변형시키는데 기여할 수 있는 사회비판적 지리교육을 강조한다. 관심 지향의 지리교육은 “어떻게 공간과 사회가 생산되고, 재생산되며, 어떻게 인간, 사회, 공간이 그러한 과정에서 변화하는가?”라는 질문에 대한 답변을 찾는 과정으로서 이를 통한 성찰과 실천에 초점을 둔다. 관심지향 지리교육은 학생들로 하여금 현재가 아니라 인류의 보다 나은 미래를 위해 교육되어야 한다는 것을 의미한다.

이상과 같은 관심 지향의 지리교육의 궁극적인 목적은 학생들로 하여금 ‘차이의 사회공간적 구성’, ‘차이의 공간적 현시’, ‘사회정의’를 탐구하도록 하는데 있다(Kitchin, 1999, 50-52). 이러한 차이의 사회공간적 구성을 이해하기 위해서는 제3의 공간적 접근이 필요하다. 즉, 차이의 사회공간적 구성은 실제이면서 상상된 장소인 제3의 공간에 대한 탐구를 통해서 진정으로 이해될 수 있다.

2) 태도형성 지리교육을 통한 비판적 교육학의 실천

최근 급진적 지리교육학자들은 사회적 관심 지향의 지리교육의 교수적 실천을 위한 전략으로서 Freire의 ‘비판적 교육학(critical pedagogy)’, Giroux의 ‘경계의 교육학(border pedagogy)’, ‘권력부여 교육학(empowering pedagogy)’, ‘태도형성 교육학(committed pedagogy)’, ‘공공의 교육학(public pedagogy)’ 등의 도입을 시도하고 있다(Morgan,

2000a; Fien, 1999; Cook, 2000; Heyman, 2001; Griffiths, 2004; Merrett, 2000). 역으로, 비판적 교육학자들 역시 급진적 지리학에서 전개되고 있는 차이의 공간의 사회적 구성이라는 개념을 도입하여 비판적 교육학의 엄밀성과 정당성을 추구하고 있다(McLaren and Giroux, 1992; Giroux, 1999). 따라서 급진적 지리학에 토대하여 전개되어 온 사회적 관심 지향의 지리교육과 비판적 교육학을 연계한다면 사회비판적 지리교육학의 실천적 관점에 대한 조명이 가능할 것이다. 그러면 비판적 교육학과 이의 지리교육적 실천으로서의 태도형성 지리교육에 대해 살펴보자.

비판적 교육학의 주창자인 Freire(1970, 244-253)의 교육사상은 성인교육을 대상으로 하였기 때문에 중등학교 수준에 적용하기에는 다소 무리가 있겠지만, 교수전략에 대한 그의 비판적 관점은 얼마든지 도입될 수 있다. Freire의 비판적 교육학의 핵심은 의식화와 인간화, 비판의식, 비판적 문해력, 비판적 사고, 대화주의 교육, 문제제기식 교육과 실천 등으로 요약된다. 이를 더 구체적으로 살펴보면, 교사와 학생 모두가 주체가 되어 공동으로 쟁점에 대해 비판적으로 탐구해야 한다는 대화주의 교육의 관점을 지지하며, 학생들로 하여금 현실세계의 여러 문제들에 개입시키고 참여하도록 하는 문제제기식 교육에 관심을 둔다. 여기에서 중요한 것은 학생과 교사는 지식이나 이론을 함께 생산하는 공동의 비판적 탐구자로 인식되어야 하며, 학생들에게는 정치적 권력갯기(political empowerment)를 해야 한다. 교사들은 학생들로 하여금 현실 세계에 대해 말할 수 있고 개입할 수 있는 참여적 교육학을 실현해야 한다. 교사들은 학생들로 하여금 그들의 경험 속에 숨겨진 가정에 대해 문제를 제기하도록 하고 비판하도록 조력하는 것이 중요하다. 비판적 교수는 학생들이 그들 자신의 경험에 배어 있는 정치적, 도덕적 의미를 인식하는 것에서 시작된다.

비판적 교육학은 학생들을 기존사회에 적합하게 만드는 것이 아니라, 그들의 지적 능력, 열정, 상상력을 격려하는데 초점을 둔다. 학생들로 하여금 그들의 삶의 공간에 나타나는 쟁점을 사회적, 정치적, 경제적, 문화적 맥락에서 탐구하도록 해야 하는데 이를 위해서는 무엇보다도 '시민적 용기'를 가지도

록 하는 것이 중요하다. Giroux(1983, 233-237)에 의하면, 비판적 교육학은 학생들에게 '시민적 용기'를 발달시키는 것이 전제가 되어야 하는데 그 전제는 다음과 같다. 첫째, 학습과정에서 학생들의 능동적 참여, 비판적 참여가 강조되어야 한다. 둘째, 학생들은 단순한 문해력, 추론양식을 넘어서 총체적으로 세계를 볼 수 있는 비판적 사고를 배워야 한다. 셋째, 비판적 추론양식의 발달은 학생들로 하여금 그들 자신의 경험과 의미체계를 탐구할 수 있도록 사용되어야 한다. 넷째, 학생들은 가치를 명료화하는 방법을 배워야 할 뿐만 아니라, 어째서 특정한 가치들이 인간의 삶을 재생산하는데 필수불가결한 것인지를 알아야 한다. 다섯째, 학생들은 그들의 삶에 영향을 주는 구조적, 이데올로기적인 힘을 알아야 한다. 보다 나은 세계를 꿈꾸고, 상상하며, 생각할 수 있는 능력을 가지게 하여 사회 및 환경 정의를 실현하도록 해야 한다.

교육을 통하여 학생들에게 시민적 용기를 심어주기 위해서 학교는 토론, 대화, 의견이 교환되는 민주적 공공영역으로 인식되어야 한다. 그리고 교사들은 그들의 경험을 해방적인 것으로 만들어야 하는데 이를 위해서 무엇보다 중요한 것이 비판 언어를 개발해야 한다. 비판 언어는 교사가 비판적인 참여 지성인으로서 해야 하는 역할을 밝혀주는 중요한 도구이다. 교사는 교과와 관련된 학문에서의 축적된 연구와 문헌은 물론이고 지식의 본질에 관한 역사적, 철학적 관점을 잘 이해해야 한다. 즉, 교사들에게는 기교적 지식보다 교과와 관련한 전문적 지식이 더 중요하다. 교육의 지향점은 윤리적 실천이어야 하며, 자신뿐만 아니라 사회 변혁을 위해서는 지식을 절대범주가 아닌 상황적, 관계적 범주로 보아야 한다. 비판적 교육학이라고 해서 정답을 가지고 있는 것이 아니라 다만 만들어가는 과정일 뿐이다.

이와 같은 Freire의 비판적 교육학의 핵심적 사상들은 새로운 것이 아니다. 이는 19세기에 사회비판적 지리교육을 주장한 Kropotkin의 사상과 크게 다르지 않다. Kropotkin([1885], 1996)은 학교 교육이란 감정어입과 이타주의를 가르침으로써 사회적 불평등과 같은 사회적 문제를 제기하는 것이라고 하였다. 그러나 지리는 오랫동안 학생들에게 국가수도, 산맥 등의 이름을 암기하도록 하는 지루한

과목이라고 인식되어 왔다. 따라서 지리는 국가적 정체성, 인종, 계층에 근거한 편견을 없애고, 이러한 편견을 보다 가치 있는 인본주의 감정으로 대체하는 교육으로 전환되어야 한다고 하였다(Merrett, 2000, 2009). 즉, 그는 지리교육이 세계 이해, 협력, 평화 등에 기여하기를 희망했다. 한편, 그는 전통적인 권위주의적 교수법은 학생들에게 독립적이고 복잡한 사고를 못하도록 하기 때문에 이러한 교수법으로는 평등주의와 인본주의를 가르칠 수 없다고 하면서, 학생 중심 교수법으로 전환해야 한다고 하였다. Freire가 은행식 교육을 비판하면서 학생과 교사들이 토론, 논쟁, 대화에 함께 참여하는 문제제기 교수법을 제안한 것과 동일한 맥락이다. 즉, 학습자 중심의 문제제기식 교육을 통하여 학생들로 하여금 그들과 그들 주위의 세계에 대해 비판적으로 성찰하도록 하며, 그들로 하여금 '지식의 수동적 용기'로부터 '변화에 대한 활동적 행위자'로 변형시키도록 해야 한다는 것이다. Stoddart는 Kropotkin의 이러한 지리교육사상을 태도형성 지리(committed geography)로 규정하였다.

인류애의 가치를 느끼도록 하는 교과이어야 한다. 그것은 인종주의, 전쟁, 편견, 억압 등과 맞서 싸워야 한다. 그것은 무지, 무례, 이기주의 등으로부터 초래되는 거짓을 폭로해야 한다. 그것이 태도형성 지리입에 틀림없다. 미래를 위한 지리, 지리는 우리에게 우리가 살고 있는 세계에 대한 실재를 가르쳐 줄 것이고, 우리가 그곳에서 어떻게 하면 서로 잘 살 수 있는가를 가르쳐 줄 것이다. 지리는 우리의 이웃, 우리 학생들, 우리 어린이들에게 우리가 살고 있는 지구의 다양성, 유산 등을 어떻게 이해하고 존경할 것인가에 대해 가르쳐 줄 것이다(Stoddart, 1987, 333).

Fien(1999)에 의하면, 태도형성 지리교육(committed geographical education)을 강조하는 것은 현재의 지리교육의 목적과 수단에 대한 이데올로기적 논쟁이 있다는 것의 표시로서 건전한 것으로 받아들여져야 한다. 이러한 지리교육의 이데올로기적 논쟁과 교육과정 이론화에 대한 개방은 지리교육을 통한 시민성 교육, 글로벌 교육, 환경교육 등과 같이 사회적, 환경적 관점에 관심을 가지게 한다. 따라서 태도형성 지리교육의 지향점은 학생들로 하

여금 현실 문제에 적극 개입하여 사회 및 환경 정의, 즉 지속가능성을 실천하도록 하는데 있다. 지리교육을 통한 사회적, 환경적 개입은 사회비판적 지리교육의 기초가 되며, 지리교육은 더 이상 가치 중립적인 지식 교육이 아닌 가치 및 도덕교육을 지향하게 된다.

태도형성 지리교육은 사회적, 환경적 문제들이 인간의 무지뿐만 아니라 세계 경제의 조작에 의해 초래되는 것이라는 것을 가르치는 것이다. 그것은 학생들로 하여금 경쟁과 최대이익의 윤리가 그들 공동체에서 작동하는 범위를 탐색하게 하고, 자원 개발의 원인이 무엇인지를 탐구하도록 하며, 생산의 증대와 경제적 비용의 최소화는 생태학적 비용(거주지 파괴, 종 소멸, 자원고갈, 오염)과 사회적 비용(빈곤, 강제 이민, 홀리스, 오염관련 질병, 산업 사고)을 초래한다는 것을 탐구하도록 한다. 그리고 학생들은 이러한 과정에서 누가 이익을 얻고 누가 손해를 보는가에 대한 질문을 제기하도록 격려되고, 사회 및 환경적 지속가능성을 실현하기 위한 대안적 관점에 대해 논쟁하도록 격려된다.

지리교육은 무엇보다도 사회공간을 제대로 바라볼 수 있는 지리적 안목을 키우고 비판적 사고를 통해 사회를 객관적으로 파악할 수 있도록 도와주어야 한다. 지리수업은 학생들의 비판적 인식능력, 탐구능력, 의사결정능력, 사회참여능력 등을 조장하는데 초점을 두어야 한다. 따라서 지리수업을 통해 현재 세계의 공간 질서에 대해 정확하게 탐구하고 이해하도록 하기 위해서 교사와 학생에 무엇보다 절실하게 요구되는 것이 비판적 문해력이며, 이는 의사결정 및 사회참여를 위한 중요한 토대가 된다.

3) 사회비판적 지리 교수·학습과 비판적 문해력

현대사회로 올수록 텍스트는 다양해지고 있으며, 특히 영상문화에 의한 대중문화가 활자를 통한 인쇄문화를 압도하고 있다. 이로 인해 학생들은 사물을 개념적으로 보기보다는 글자 그대로 보는 경향이 늘어나고 있다. 이러한 비문해의 등장으로 학생들은 갈수록 변증법적으로 사고하지도, 사물을 큰 맥락에서 보지도, 서로 관련짓지도 못한다. 학생들이 세계에 대한 '사실'에 빠져서, 현상에 반박할 개

념을 사용하는데 많은 어려움을 겪고 있다. 현대사회에서 대중문화가 학생들의 자기반성과 비판적 사고를 위협한다면 문해력 개념은 재정의되어야 한다. 현재의 지배 담론인 실증주의적 문해력 개념을 넘어서야 한다. 문해력을 기능의 숙달이라는 관점에서 규정하지 말고, 우리가 경험한 것이든 아니든 비판적으로 그리고 개념적으로 읽는 능력 또는 읽을 수 있는 능력이란 의미로 넓혀야 한다. 즉, 문해력은 자신의 개인적 세계와 사회적 세계를 비판적으로 해석하고, 그리하여 인간의 지각과 경험을 구조화하는 신념과 가치에 도전할 수 있는 능력으로 확장되어야 한다(Giroux, 1988, 179-180).

Freire(1970)에 의하면, 문해력은 비판적이고 해방적인 정치관과 일치하는 지식이론, 그리고 삶의 활동에서 사회적 관계의 힘을 충분히 조명해줄 수 있는 지식이론과 결합되어야 한다. 이러한 비판적 문해력은 비판적으로 텍스트를 읽는 방법을 배우도록 하며, 우리들의 언어와 지식에 대한 비판적 분석을 가능하게 한다. 비판적 문해력은 학습자 개인의 의도성과 상호주관성에 대한 중요성을 포기하는 것이 아니라, 그러한 의미와 행위를 사회적 맥락에 놓아야 한다는 것이다. 이는 사회적 맥락이 어떻게 인간의 사고와 행위에 특수한 한계와 압력을 가하는가를 밝혀내기 위함이다.

최근 지리교육은 지리적 기능(지도, 그래프, 차트, 사진, 신문기사 등을 읽고 해석하는 능력인 문해력, 수리적 사고력, 도해력)에 대한 강조와 더불어, 무엇보다도 가치내재적인 쟁점문제에 대한 관심, 즉 지역적, 세계적 스케일에서의 공간적 쟁점, 환경문제 등에 대한 학습자의 의사결정 능력을 기르는데 초점을 두기 시작했다(Graves, 1997, 27-28). 따라서 지리교육에서도 공간적 쟁점을 비판적으로 읽고 해석할 수 있는 비판적 문해력이 요구된다.

지리교육은 삶의 질을 찾기 위한 갈등이 발생하는 사회공간에서 지속가능성, 사회 및 환경 정의와 같은 큰 쟁점을 사회적, 정치적 맥락의 관점에서 비판적으로 탐구하는 것이 되어야 한다. 이를 위해서는 교사와 학생들은 사회공간에 나타나는 현상을 정치적, 사회적, 경제적, 문화적 맥락과 관련하여 읽어 낼 수 있는 능력인 '지리적 문해력'이 요구된다. 지리 교수·학습은 이에 근거한 성찰을 통하여 '보다 나은 세계'를 만들기 위해 적극적으로 참

여하고 개입할 수 있는 구조로써 가르쳐야 한다.

따라서 지리교육에서 가장 기본적인 기능 및 능력으로 간주되는 문해력(literacy), 수리적 사고(numeracy), 도해력(graphicacy) 등은 재개념화되어야 한다(Huckle, 1986; McElroy, 1986; Gilbert, 1989; Slater, 1982, 1996). 문해력이란 단지 읽고 쓰기에 초점을 두는 단순히 기술적인 문제에 국한되는 것이 아니라, 텍스트로부터 의미를 끌어내는 능력을 의미한다. 문해력이란 가장 충만한 지리적 감각으로서 자기 자신과 다른 사람들의 가치, 이해, 관점을 읽고, 분석하고, 명료화하고, 해석하기 위한 일련의 과정으로 이해되어야 한다. 경관, 장소, 지역, 관찰 가능한 패턴과 공간적 영향, 텍스트, 비디오 자료, 쟁점과 개념, 이론과 모델, 선택과 선호, 의사결정, 태도와 가치, 느낌, 문화적 차이 등을 피상적 수준이 아니라 더욱 복잡한 수준에서 해석할 수 있는 것으로 이해되어야 한다. 즉, 지리교육이 학생들로 하여금 현상 유지를 위한 수동적 행위자가 아니라, 그들의 삶과 환경을 조절하는데 필요한 능력을 제공하려 한다면, 문해력은 단지 어휘를 읽는 수준이 아니라 삶의 세계를 비판적으로 읽고 분석할 수 있는 비판적 문해력이어야 한다(Gilbert, 1989, 132-134).

사회비판적 지리교육의 지향점은 현실을 정상적이고 당연한 것으로 받아들이 유지시키는 '순진한 사고(native thinking)'가 아니라, 비판적 문해력을 통한 '비판적 사고(critical thinking)'의 발달에 있다. 비판적 사고는 '자기 교정적'이어야 하고, '맥락에 민감'해야 하며 '판단을 위한 증거에 의존적'이어야 한다(Leat and McAleavy, 1998, 112). 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.

수리적 사고는 통계적 수치, 수학적 개념들에서 의미를 발견하는 것으로 단순한 수준에서 복잡한 수준으로, 그리고 비판적 수준으로 나아가야 한다. 그리고 도해력은 지도, 다이어그램, 프레젠테이션, 그래프 등에 질문을 던지고 가정을 읽고 한계를

발견할 수 있는 능력이다. 즉, 주어진 정보를 넘어 추론하는 능력으로서, 이 역시 특별한 수준에서 일반적 수준으로, 그리고 비판적 수준으로 나아가도록 해야 한다(Slater, 1996, 216).

지리적 문해력으로서의 비판적 문해력은 사회공간과 관련한 정치적 문해력 및 사회적 문해력뿐만 아니라, 환경윤리와 관련한 생태적 문해력과도 밀접한 관련이 있다. 지금이야말로 지리교육이 학생들에게 정치적·사회적 문해력뿐만 아니라 생태적 문해력을 기르는데 초점을 두어야 할 시기이다. 지리교육은 발전과 개발이라는 근대적 사고를 해체하고 지속가능성을 위한 사고의 녹색화와 생태화로 대 전환을 모색할 때이다. 지리교육은 포스트모더니즘과 생태학의 접점을 통해 인간과 환경의 상호의존성에 초점을 두어야 한다. 이를 위해서는 인간 중심의 사고와 인식론을 극복하고 인간을 포함한 모든 사물이 상생할 수 있는 심층생태학(deep ecology)과 에코페미니즘(eco-feminism), 그리고 심층시민성(deep citizenship)에 관심을 기울여야 한다. 사회비판적 지리교육이 자연과 환경을 배제시키고 인간, 사회, 공간만을 대상으로 하여서는 온전한 것이 되지 못한다. 따라서 사회비판적 지리교육은 환경에 대한 새로운 이론과 실천의 영역을 구축해야 한다.

포스트모던 지리교육의 지적 담론인 인종, 성별, 계급에 환경이 추가되어야 한다. '생태학적 상상력'은 보다 나은 삶의 세계를 위해 모든 학문과 교과에서 확산되어야 할 가장 중요한 인식소이다. 지리는 '지리적 상상력'으로서의 '생태학적 상상력'을 추동하는 가장 적합한 교과가 될 수 있다. 따라서 지리교육은 학생들로 하여금 생태학적으로 읽고 쓸 수 있는 생태적 문해력에 초점을 두어야 하며, 그들에게 생태학적 상상력을 가지게 하여 희망의 공간, 유토피아 공간을 만드는 데 개입하도록 해야 한다. 지리교육의 궁극적 지향점으로서의 희망의 공간은 허황된 미학이 아니라 우리의 삶의 세계를 새롭게 바라보게 하는 실천윤리학으로서의 문화정치학이다. Sack(1997, 12, 24)에 의하면, 우리 인간은 '자연적 인간(Homo naturalis)', '사회적 인간(Homo socialis)', '지적 인간(Homo intellectualus)'로서 기능하며, 이들이 통합된 지리적 존재로서의 우리 인간은 바로 '지리적 인간(Homo geographicus)'

이다. 따라서, 지리교육은 정치적 문해력과 사회적 문해력을 통한 사회적 인간과 지적 인간의 형성뿐만 아니라, 생태적 문해력을 통한 '자연적 인간', 즉 '생태적 인간(Homo ecologicus)'의 형성에 기여해야 한다.

이상과 같이 사회비판적 지리 교수·학습은 지리적 자아로서의 학습자가 비판적 문해 능력을 가질 수 있도록 하는데 초점을 두어야 한다. 그렇게 될 때 지리교육은 지리적 자아로서의 학생들에게 그들의 삶의 세계를 비판적으로 성찰하도록 하여 자아실현에 이르게 할 수 있다. 나아가 보다 나은 세계를 위해 참여·실천할 수 있는 태도형성 지리교육, 심층시민성 교육이 가능할 것이다.

4. 결론

본 논문에서는 교육 및 지리학에 대한 이데올로기에 근거하여 지리교육적 이데올로기를 범주화하고, 현재의 지배적 담론인 실증주의 지리교육에 대한 보완적이고 대안적 논의로써 영국 및 호주를 중심으로 전개되고 있는 사회 비판적 지리교육학의 본질을 검토하였다.

지리교육에 대한 이데올로기적 접근이 가지는 의의는 지리를 가르치는 목적과 수단에 대한 이데올로기적 논쟁을 끌어온다는 것이다. 대안적 지리교육의 이데올로기에 대한 논의를 통해 지리교육의 목적을 정치적, 사회적 관점에서 재해석하고, 그 내재적 가치에 대해 문제를 제기한다는 것이다. 이는 현재의 지리교육의 이데올로기적 담론에 대한 단순한 비판을 넘어 앞으로 새로운 지리교육의 방향을 모색하고 발전시킬 수 있는 계기가 된다는 점에서 의의가 있다.

이를 더욱 구체화하면, 지리교육에 대한 이데올로기적 접근은 지리교육과정 뿐만 아니라 교사와 학생들에게 다른 관점으로 나아갈 수 있도록 한다는 것이다. 지리교육과정을 만드는 행위자뿐만 아니라 이를 수업으로 실천하는 교사들이 어떤 이데올로기적 관점을 가지느냐에 따라 교육과정, 교수 목적, 내용, 방법, 평가 등이 달라질 수밖에 없다. 비록 현재 지리교육에서 실증주의 패러다임의 이데올로기적 관점이 지배적이라고 하여 아무런 비판없이 그대로 수용할 것이 아니라 새로운 이데올

로기적 관점을 통해 계속적으로 비판하고 수정하여야 한다. 영국 및 호주를 중심으로 전개되고 있는 사회적 관심 지향의 지리교육은 지리학적 상상력과 사회학적 상상력의 만남을 통해 물리적 공간 개념에서 사회공간으로 전환할 것을 촉구하고 있다. 이는 우리의 삶의 세계로서의 생활공간은 사회적 실천에 의해 구성되는 사회공간으로 인식하지 않으면 진정한 해명을 할 수 없다는 것을 제안한다.

따라서 사회비판적 지리교육은 학생들로 하여금 차이의 공간이 어떻게 사회적으로 구성되는가를 비판적으로 탐구할 수 있도록 하고, 다양한 공간 텍스트에 내재된 실재와 표상을 읽고 해석할 수 있는 비판적 문해력 교육으로의 전환을 지향한다. 즉, 차이의 공간이 경제적 권력뿐만 아니라, 계층, 인종, 성, 장애, 연령 등과 관련하여 어떻게 사회적으로 구성되는가를 탐구하도록 해야한다. 여기에서 중요한 것은 이러한 사회비판적 지리교육의 지향점이 우리의 삶의 세계에 대한 부정적 시각을 심어주는 것으로 이해되어서는 안되며, 보다 나은 세계를 만들기 위해 개입할 수 있는 관점에서 이해되어야 한다는 것이다. 이와 같은 사회비판적 지리교육은 기존의 사실, 개념, 이론, 법칙에 토대한 지식 위주에서 시민성교육, 환경교육, 정체성교육 등 가치 및 도덕교육 중심의 지리교육으로의 전환을 촉구한다. 즉, 지리교육은 지식적 측면의 강조와 더불어 학생들의 정의적 가치뿐만 아니라 그들의 삶의 세계를 비판적으로 인식할 수 있도록 도덕적인 측면의 발달에도 관심을 기울여야 한다.

文 獻

- 권정화, 1997a, 지리교육의 역사적 접근과 인문 지리학의 시공간 개념 검토, *지리·환경교육*, 5(1), 41-55.
- 권정화, 1997b, 지역인식논리와 지역지리 교육의 내용 구성에 관한 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 권정화·조철기, 2001, 제7차 교육과정에 의한 고등학교 지리과 교과서 체제 분석, *중등교육연구*, 48, 111-132.
- 남경태(역), 2002, 페다고지, 그린비, 서울(Freire, P., 1970, *Pedagogy of the Oppressed*, Herder and Herder, New York).
- 류재명, 2002, 학생의 일상생활경험과의 연계성을 높일 수 있는 지리수업방법 개발에 관한 연구, *한국지리환경교육학회지*, 10(3), 1-16.
- 박승규, 2000, 일상생활에 근거한 지리교과의 재개념화, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 박승규·김일기, 2001, 일상생활에 근거한 지리교과의 재개념화, *대한지리학회지*, 36(1), 1-14.
- 서태열, 1993, 지리 교육과정의 내용 구성에 대한 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 송훈섭, 2003, 프레이리의 비판적 문해교육과 지리교육, *한국지리환경교육학회지*, 11(3), 47-64.
- 이경숙(역), 1999, 교사는 지성인이다, 아침이슬, 서울(Giroux, H. A., 1988, *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*, Bergin & Garvey, Massachusetts).
- 이경환, 1994, 인간주의 접근방법과 이의 지리교육적 함의, *지리학연구*, 23, 105-118.
- 이경환, 1996, 지리과의 가치수업과정 개발에 관한 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이영민, 1997, 문화·역사지리학 연구의 최근동향과 지리교육적 함의, *지리·환경교육*, 5(1), 27-39.
- 이홍우·조영태(역), 2003, 윤리학과 교육(수정판), 교육과학사, 서울(Peters, R. S., 1966, *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, London).
- 장의선·김일기·이민부·박승규, 2002, 지리과 생활중심 교수-학습의 의미와 실제, *대한지리학회지*, 37(3), 239-247.
- 정정호, 2001, 세계화 시대의 비판적 페다고지, 생각의 나무, 서울.
- 최명선(역), 1990, 교육이론과 저항, 성원사, 서울(Giroux, H. A., 1983, *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*, Bergin & Garvey, Massachusetts).
- 허 숙, 1997, 교육과정의 재개념화를 위한 이론적 탐색 -실존적 접근과 구조적 접근-, 허숙·유혜령 (편), *교육현상의 재개념화-현상학, 해석학, 탈현대주의적 이해-*, 교육과학사, 서울, 103-143.
- 伊藤直之, 2003, 現代イギリス地理教育改革論研究-市民性育成に向けて-, 廣島大學大学院教育學博士學位論文.

- Bale, J., 1983, Welfare approaches to geography, in Huckle, J., (ed.), *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press, Oxford, 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, 22-34.
- Boardman, D., (ed.), 1985, *New Directions in Geographic Education*, The Falmer Press, London & Philadelphia.
- Cloke, P., Philo, C. and Sadler, D., 1991, *Approaching Human Geography-An Introduction to Contemporary Theoretical Debates-*, The Guilford Press, New York.
- Cook, I., 2000, Nothing can ever be the case of "Us" and "Them" again: Exploring the politics of difference through border pedagogy and student journal writing, *Journal of Geography in Higher Education*, 24, 13-27.
- Douglass, M. P., 1998, *The history, psychology, and pedagogy of geographic literacy*, Praeger, Westport.
- Eisner, E. W., 1979, *The Educational Imagination: on the design and evaluation of school programs*, Macmillan, New York.
- Fien, J. and Gerber, R., (eds.), 1986, *Teaching Geography for a Better World*, Jacaranda Press/Australian Geography Teachers Association, Brisbane.
- Fien, J., 1979, Towards a Humanistic Perspective in Geographical Education, *Geographical Education*, 3(3), 407-431.
- 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, 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.
- Gerber, R. and Williams, M., 2002, Geography as an active social science, in Gerber, R. and Williams, M., (ed.), *Geography, Culture, and Education*, Boston: Kluwer Academic Publishers, 1-10.
- Gilbert, R., 1984, *The Impotent Image: reflection of ideology in the secondary school curriculum*, The Falmer Press, Lewes.
- 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, 131-140.
- Giroux, H. A., 1980, Critical theory and rationality in citizenship education, *Curriculum Inquiry*, 10(4), 327-336.
- Graves, N., 1997, Geographical education in the 1990s, in Tilbury, D. and Williams, M., (ed.), *Teaching and learning geography*, Routledge, London, 25-31.
- Gregory, D., 1978, *Ideology, Science and Human Geography*, Hutchinson, London.
- Gregory, D., 1981, Toward a human geography, in Walford, R., (ed.), *Signposts for Geography Teaching*, Longman, London, 133-147.
- Griffiths, H., 2004, *Funky Geography: Paulo Freire, critical pedagogy and school geography*, unpublished MA dissertation, School of Geography, Earth and Environmental Sciences, University of Birmingham.
- Habermas, J., 1972, *Knowledge and Human Interests*, Heinemann, London.
- 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, 10-21.
- Henley, R., 1989, The ideology of geographical language, in Slater, F., (ed.), *Language and Learning in the Teaching of Geography*, Routledge,

- London, 162-171.
- Heyman, R., 2001, Pedagogy and the 'cultural turn' in geography, *Environment and Planning D: Society and Space*, 19(1), 1-6.
- Huckle, J., 1985, Geography and schooling, in Johnston, R. J., (ed.), *The Future of Geography*, Methuen, New York, 291-308.
- Huckle, J., 1986, Geography, Citizenship and Political Literacy, in Fien, J. and Gerber, R., (eds.), *Teaching Geography for a Better World*, Jacaranda Press/Australian Geography Teachers Association, Brisbane, 14-31.
- Huckle, J., 1997, Toward a critical school geography, in Tilbury, D. and Williams, M., (ed.), *Teaching and learning geography*, Routledge, London, 241-252.
- Johnston, R., 1986, *On Human Geography*, Blackwell, Oxford.
- Kemmis, S., Cole, P. and Suggett, D., 1983, *Orientations to Curriculum and Transition: Towards the Socially-Critical School*, Victorian Institute for Secondary Education, Melbourne.
- 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*, Blackwell, Cambridge, 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, 144-159.
- Leat, D. and McAleavy, T., 1998, Critical thinking in the humanities, *Teaching Geography*, 23(3), 112-114.
- 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, 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, 90-108.
- McLaren, P. and Giroux, H., 1992, Writing from the margins: geographies of identity, pedagogy, and power, *Journal of Education*, 174(1), 7-30.
- McLaren, P., 1999, Revolutionary Pedagogy in Post-revolutionary Times: rethinking the political economy of critical education, *Education Theory*, 48, 432-462.
- Merrett, C., 2000, Teaching Social Justice: Reviving Geography's Neglected Tradition, *Journal of Geography*, 99, 207-218.
- Miller, J. P., 1983, *The Educational Spectrum: Orientations to Curriculum*, Longman, New York.
- Morgan, J., 2000a, Critical Pedagogy: the Spaces that make the difference, *Pedagogy, Culture and Society*, 8(3), 273-289.
- Morgan, J., 2000b, Geography teaching for a sustainable society, in Kent, A., (ed.), *Reflective Practice in Geography Teaching*, Paul Chapman Publishing, London, 168-178.
- Morgan, J., 2003, Teaching Social Geographies: Representing Society And Space, *Geography*, 88(2), 124-134.
- Pinar, W. F., (eds.), 1975, *Curriculum theorizing: The reconceptualists*, McCutchan, Berkeley.
- Roberts, M., 2002, Talking, reading and writing: language and literacy in Geography, in Smith, M., (ed.), *Aspects of Teaching Secondary Geography: Perspectives on Practice*, Routledge Falmer, London, 95-108.
- Sack, R. D., 1997, *Homo Geographicus: A Framework for Action, Awareness, and Moral Concern*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.
- Skilbeck, M., 1982, Three educational ideologies, in Horton, T. and Raggatt, (eds.), *Challenge*

- and Change in the Curriculum*, Hodder and Stoughton, London.
- Slater, F., 1982, Literacy, numeracy and graphicacy, in Graves, N. J. *et al.*, *Geography in Education Now*, Bedford Way Paper 13, Institute of Education and Turnaround Distribution Ltd.
- Slater, F., 1992, ...to Travel With a Different View, in Naish, M., (ed.), *Geography and Education*, Institute of Education, University of London, 97-113.
- Slater, F., 1994, Education through geography: knowledge, understanding, values and culture, *Geography*, 79(2), 147-163.
- 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: Viewpoints on Teaching and Learning*, Cambridge University Press, London, 200-230.
- Stoddart, D., (ed.), 1981, *Geography, Ideology and Social Concern*, Basil Blackwell, Oxford.
- Stoddart, D., 1987, To claim the high ground: Geography for the end of the century, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 12, 327-336.
- Walford, R., 1981, Language, ideologies and geography teaching, in Walford, R., (ed.), *Signposts for Geography Teaching*, Longman, London, 215-222.

(접수 : 2005. 7. 28, 채택 : 2005. 9. 12)