

영국 국가지리교육과정 개정과 지식 논쟁

조철기*

Revision of Geography National Curriculum in UK and Debates about Knowledge

Chul-Ki Cho*

요약 : 최근 영국의 연립정부는 교육정책 및 국가교육과정에 일대 변화를 꾀하고 있다. 이는 소위 지식의 전환으로 일컬어진다. 이전의 신노동당 정부는 사회적 구성주의와 포스트모더니즘이라는 상대주의적 지식관에 토대하여 역량기반 교육과정을 채택했다. 이러한 지식관은 지식을 사회적으로 구성된 것으로 간주하며, 학생들의 일상적 또는 사회적 지식을 강조하였다. 그러나 연립정부는 절대주의적 지식관에 근거하여 지식기반 또는 교과기반 교육과정으로 전환을 시도한다. 이는 지식의 객관성을 강조한다. 사회적 실재론은 지식에 대한 이러한 양극단을 함께 비판한다. 사회적 실재론은 학문적 지식을 일상적 지식보다 우위에 두며, 이를 강력한 지식으로 간주한다. 그렇다고 사회적 실재론이 일상적 지식을 무시하는 것은 아니며, 학문적 지식과 일상적 지식의 연계를 강조한다. 이러한 지식관은 최근 영국지리교육학회의 주도로 진행된 '살아있는 지리'와 '젊은이 지리' 프로젝트에 영향을 미치고 있다. 이는 최근 대학에서 발전된 젊은이 지리를 학생들의 일상적 지리와 결합하는 것으로, 대학 교수들이 멘토가 되고, 지도교사와 학생들이 서로 대화 속에서 함께 만들어 가는 교육과정을 추구한다.

주요어 : 지식의 전환, 지식기반 교육과정, 사회적 실재론, 학문적 지식, 강력한 지식

Abstract : Recent educational policy by coalition government in UK is called knowledge turn. A core competency-based curriculum based on the relative knowledge of the social constructivism and postmodernism has been strongly endorsed by the previous new labor government. The view of knowledge regards knowledge as constructed socially, and emphasizes personal everyday knowledge. But the knowledge-based curriculum based on absolutism is strongly endorsed by the current coalition government. It emphasizes objectivity of knowledge. Social realism criticizes both absolutism and relativism on knowledge. Social realism places disciplinary knowledge above everyday knowledge, and considers disciplinary knowledge as powerful knowledge. But it doesn't mean that social realism neglects everyday knowledge. Rather, social realism empathizes relating disciplinary knowledge to everyday knowledge. Recent Living Geography and YPG(Young People's Geographies) project by the Geographical Association is based on the social realism. The aims of the project is to connect academic geography related to young people's geographies with student's everyday geographies, and academic geographers as mentors, tutors and students together are to make school geography curriculum through conversation.

Key Words : knowledge turn, knowledge-based curriculum, social realism, disciplinary knowledge, powerful knowledge

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

1. 서론

현대사회는 흔히 지식기반 사회로 불린다. 지식은 고정된 것이 아니라 역동적이며 끊임없이 생산되고 재생산된다. 다양한 정보를 비롯한 지식은 계속해서 우리 삶에서 매우 중요해지고 있다. 이러한 중요성에도 불구하고, 우리나라 지리교육에서 지식에 대한 관심은 매우 적었다. 사실 지리적 지식에 대한 논의는 서태열(2002)의 연구에 그치고 있다고 할 수 있다. 이러한 배경 중의 하나는 최근 교육과정 개발의 조류가 지식보다는 구성주의 학습관에 근거하여 (사고)기능에 대한 강조점이 증가하는 데 있다고 할 수 있다.

최근 프랑스, 독일, 오스트레일리아, 뉴질랜드, 캐나다(퀘벡 주) 등 선진국을 중심으로 한 교육과정 개발에서도 여전히 지식보다 역량(competencies)과 기능(skills)에 초점을 두고 있다. 물론 역량기반 교육과정이 기능뿐만 아니라 지식을 포괄한다고 주장하지만(Biemans *et al.*, 2009), 지식은 거의 수사적 장치로 사용될 뿐, 기능에 비해 평가절하 되고 있다. 이러한 경향 속에서 영국의 교육사회학자 Young(2008)은 교육과정이 그동안 지식의 문제를 무시해 왔다고 비판한다. 그는 최근의 교육과정은 학생들에게 직업을 찾는 데 필요한 역량을 길러주고, 훌륭한 시민이 되도록 하는 데 지나치게 강조하고 있다고 주장한다. 이는 교육의 목적을 경제적·사회적 목적으로 협소화하고, 역량과 기능에 초점을 두게 하였다는 것이다. 그리하여 추상적이고, 형식적인 학문적 지식은 점점 교육의 모든 부문에서 점차 주변화하고 있다고 우려한다.

최근 영국에서는 13년간의 신노동당 정부가 종식되고 2010년 보수당과 자유민주당의 연립정부에 의해 교육정책은 일대 전환을 한다. 즉, 영국에서는 국가교육과정을 개정하면서 역량기반 교육과정에서 핵심지식기반 교육과정으로 일대 전환을 하고 있다(심승희·권정화, 2013). 이는 역량 및 기능에 대한 관심에서 지식에 대한 관심으로 다시 회귀하는 보수적인 관점으로 읽힐 수 있다. 이러한 과정 속에서 보수적이고 상대적인 지식관에 대한 비판의 목소리 또한 강력하게 제기되고 있다. 이를 대표하는 것이 사회적 실재

론이다.

이 논문의 목적은 영국의 국가교육과정 개정을 둘러싸고 나타난 지식의 전환을 비롯하여, 이러한 지식의 전환 과정에서 등장한 사회적 실재론을 통해 지리적 지식 및 교육과정을 조명하는 데 있다. 이를 위해 먼저 지식을 세 가지 유형으로 범주화하여 각각의 특징을 살펴본다. 그리고 사회적 실재론이 영국의 지식기반 교육과정에 대해 제기한 논쟁적 쟁점에 대해 알아본다. 마지막으로 사회적 실재론에 근거하여 추진되어 온 지리교육과정 혁신 사례와 그것의 지리교육적 함의를 검토한다.

2. 교육과정을 보기 위한 틀: 지식의 개념화

지식에 대한 관점은 다양하다. 따라서 지식을 어떻게 개념화 하느냐의 문제는 교육과정, 교수와 학습, 평가에 상이한 의미를 부여한다고 할 수 있다. 영국의 경우, 2010년 연립정부가 탄생하면서 교육 분야에서 지식에 대한 논쟁이 촉발되었다. 이러한 지식의 개념에 대한 논쟁은 소위 '지식의 전환(knowledge turn)'으로 간주되었다(Lambert, 2011). 이러한 사건은 기존의 신노동당 정부에 의해 지지되어 온 역량 및 기능에 대한 관심에서 지식에 대한 관심으로의 전환을 불러일으켰다. 이러한 일련의 지식에 대한 논쟁을 이해하기 위해서는 세 가지의 지식의 개념화에 대한 이해가 필수적이다(표 1). Firth(2011a)는 이러한 지식의 범주화는 교육정책뿐만 아니라 교육이론 및 실천에 매우 중요한 영향을 미친다고 주장한다.

먼저, 절대주의(absolutism)는 보통 실증주의와 관련되며, 지식은 인간의 외부에 존재하고 보편적이라는 관점을 취한다. 절대주의는 확고불변한 실재(reality)가 있으며, 중립적인 관찰자가 외부 세계를 객관적으로 관찰할 수 있다고 가정한다. 지식은 외부의 실재와 직접적으로 관련되기 때문에 객관적이다. 절대주의 관점에 의하면 개인은 삶에 대한 객관적인 방법을 가지고 있으며, 그것은 자신의 관심, 요구, 상황과

표 1. 지식의 3가지 개념화

지식에 대한 관점(인식론)	절대주의 (실증주의)	상대주의 (사회적 구성주의/포스트모더니즘)	실재론 (사회적 실재론)
의미	<ul style="list-style-type: none"> 지식은 외부에 있고, 고정적이며, 보편적이고 확실하다. 지식은 사회적, 역사적 맥락과는 독립적이다. 지식은 직접적인 관찰 또는 현상에 대한 측정을 통해 발견되고 입증된다. 객관적인 표준에 의해 진리는 결정된다. 경계는 정해져 있고 고정적이다. 	<ul style="list-style-type: none"> 지식은 상황적이고, 이데올로기적이며, 상대적이다. 지식은 사회적으로 생산된다. 지식은 연구되고 있는 현상에 부착된 의미를 통해 구축된다. 연구자들은 데이터를 확보하기 위해 연구 주제와 상호작용한다. 연구는 연구자와 주제 둘 다 변화시킨다. 지식은 맥락적이고 시간에 의존적이다. 상이한 실재의 재현들, 모든 의견과 신념을 비교할 수 있는 객관적인 표준이 동등하게 적용되지 않는다. 경계의 종말 	<ul style="list-style-type: none"> 지식은 객관적이고 틀릴 수 있다. 지식은 사회적으로 구성된다. 지식은 체계적으로 제도화된(일상화된) 비판에 의해 끊임없이 수정될 수 있다. 지식이 생산되는 구체적인 상황이 있다. 이러한 상황은 정해져 있지 않다. 이러한 상황은 역사적이고 사회적이지만 또한 객관적이고 진리를 확정한다. 학문적인 경계들이 인정되고 유지되지만, 또한 새로운 지식의 창출과 습득을 위해 횡단한다.
존재론	<ul style="list-style-type: none"> 실재는 사람이 알고 있거나, 생각하거나 믿고 있는 것에 대해 독립적으로 존재한다. 즉, 실재는 존재한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 실재는 사회적으로 구성된다. 우리는 우리 자신의 상황성과 관심을 초월하거나 억제할 수 없다. 따라서 몇몇 궁극적인 고정된 실재가 있을지라도, 우리는 그것이 실제로 존재하는 것처럼 그것을 알 수는 없을 것이다. 	<ul style="list-style-type: none"> 실재는 사람이 알고 있거나, 생각하거나 믿고 있는 것과 독립적으로 존재하지만, 인간의 지식과 지각은 실재의 필수적인 부분이다.
교육과정	<ul style="list-style-type: none"> ‘전통적인’ 교육과정 교과 지식은 특정 맥락과 그것을 유의미하게 만드는 인간의 관심으로부터 추출된다. 내용중심 교육과정 사회적으로 보수적인 교육과정 따라야 할 교육과정 	<ul style="list-style-type: none"> 지식의 약한 경계와 탈분화 교육과정 내용을 포괄적으로, 즉 보통 기능, 학습하는 방법을 학습하기, 결과의 관점으로 명문화 학교 교과들의 통합 포괄적인 기능과 도구적인 결과를 가진 교육과정 	<ul style="list-style-type: none"> 지식의 구조, 형식과 개념, 교육과정 구조 간의 친밀한 연계 비록 차별화의 형식과 내용이 고정되어 있지 않고 변할지라도, 학문들 간의 차별화 그리고 이론적 지식과 일상적 지식 간의 차별화가 필수적인 교육과정 참여의 교육과정
교육의 목적	<ul style="list-style-type: none"> 지배적인 지적 전통/규범으로의 유도 	<ul style="list-style-type: none"> 학습하는 방법을 학습하고, 삶과 일을 위해 학습하기 	<ul style="list-style-type: none"> 강력한 지식의 습득

자료: Firth, 2013, 64-65에 의해 재구성.

독립적으로 실재를 인식한다.

둘째, 상대주의(relativism)는 사회적 구성주의와 포스트모더니즘과 관련되며, 절대주의와는 상반된 관점을 취한다. 따라서 상대주의는 절대주의에 대한 유일한 대안으로 간주된다(Bleazby, 2011, 455). 절대주의가 보수적이라면, 상대주의는 진보적이다. 상대주의는 지식의 경계의 쇠퇴와 탈분화를 강조한다. 상대주의자들은 확고불변한 실재, 즉 절대적 진리를 부정한다. 상대주의에 따르면, 지식과 진리는 외부에 따로 떨어져 있지 않다. 지식과 진리는 개인에 의해 구성되며, 특정한 개인, 문화, 시간, 장소에 따라 상

대적이다. 개인의 신념과 기대는 ‘자기’에 있다고 가정하는 것에 강력하게 영향을 준다. 실재에 대한 상이한 재현들을 비교하기 위한 객관적인 표준은 없으며, 모든 의견과 신념은 동등하게 진실하다고 믿는다. 따라서 상대주의는 지식을 교육과정에 구조화하고 계열화하는 데 있어서 학습자의 경험과 관심에 근거해야 한다고 주장한다.

마지막으로, 사회적 실재론(social realism)은 지식과 교육과정에 대한 대안적 관점으로 지식에 대한 절대주의적 입장을 취하는 절대주의와 지식의 사회적 구성을 강조하는 상대주의 모두에 대해 비판적이다

(Maton and Moore, 2010, 2). 사회적 실재론에 의하면, 지식에 대한 절대주의 관점과 상대주의 관점 둘 다 문제점을 내포하고 있다. 절대주의는 지식의 객관성을 강조하지만, 지식의 사회적 기초를 무시한다. 반면 상대주의는 지식은 권력을 가진 자들에 의해 재현된 것으로 간주하는 동시에, 지식의 객관성을 거부한다. Maton and Moore(2010, 1)는 사회적 실재론자들은 지금까지 지식을 절대주의와 상대주의라는 이분법을 통해 고찰해 왔다고 비판하면서, 이는 교육에 대한 잘못된 이해로 이어진다고 주장한다.

사회적 실재론자 Young(2011)은 현재의 교육과정에 대한 반성적 사고를 위해 표 2와 같이 3가지 유형의 ‘미래 지식(future knowledge)’을 제안한다. 그에 의하면 대부분의 교사들은 미래 지식 1을 보수적인 지식으로 간주하여 거부할 것이며, 미래 지식 2가 가장 중요하다고 생각할 것이다. 미래 지식 2에서는 ‘학습하는 방법을 학습’하고 학습을 위한 평가와 사고기능에 매우 주의를 기울이며, 학습의 과정은 교수의 내용보다 우선시된다. 미래 지식 3은 학교지리에서 덜 발달되어 있다. 이것은 지리지식을 사회적 구성으로 간주하는 것이며, 지리교사의 역할은 학생들을 사회적으로 가치있는 지식으로 안내하는 것이다.

표 2. 미래 지식의 유형

유형	특징
미래 지식 1	<ul style="list-style-type: none"> • 교과 경계가 고정되고 엘리트주의 지식의 형식으로 유지된다. • 소수의 선택된 사람들을 위한 교과지식, 그 자체로 바람직한 목적으로서의 교과지식 • 절대주의/실증주의
미래 지식 2	<ul style="list-style-type: none"> • 교과 경계가 제거되거나 적어도 침투성이 있고, 유동적이다. • 학습하는 방법 학습 또는 사고기능 중시 • 상대주의/사회적 구성주의
미래 지식 3	<ul style="list-style-type: none"> • 학문적 경계들이 인정되고 유지되지만 새로운 지식의 생성과 습득을 위해 교차된다. • 사회적 실재론

자료: Young, 2011.

3. 지식의 관점에서 본 영국의 국가교육과정

1) 상대주의 지식관과 역량기반 교육과정

상대주의 지식관은 사회적 구성주의와 밀접한 관련을 가지며, 지식은 주어지는 것이 아니라 사회적으로 구성되는 것으로 간주한다. 지식은 변화하는 사회적, 경제적 요구의 생산물이고 이에 대한 반응으로 간주된다(Young, 2011, 267). 구성주의 접근은 의도적이면서 진보적인 목적을 가지며, 개방적 접근, 참여의 확대, 사회적 포섭을 촉진한다. 이러한 관점은 지식과 교육과정을 도구적 또는 수단적 관점으로 간주하는 결과를 초래한다. 구성주의는 특히 학습자와 학습 스타일에 관심을 가진다. 그리고 구성주의는 ‘학문적 지식(disciplinary knowledge)’과 ‘일상적 지식(everyday knowledge)(또는 사회적 지식: social knowledge)’ 간의 경계를 줄인다.

구성주의 관점에 의하면, 학문적 지식은 불명료하고 이상하며, 소유가 어렵기 때문에 엘리트적인 것으로 간주된다(Barnett, 2009, 431). 구성주의 교수법은 학생들 자신의 사회적 지식(social knowledge)에 강조점을 두며, 이는 교수적 자료가 될 뿐만 아니라 교육과정을 위한 주요한 자료가 된다. 이러한 점에서, 교육과정과 교수법은 동일한 과정으로 간주된다.

이와 같은 상대주의 또는 구성주의는 2010년까지 약 13년 동안 토니 블레어 총리를 중심으로 한 신노동당 정부의 교육정책을 대변한다. Young(2001)에 의하면, 구성주의 관점은 수많은 교육과정과 많은 불만을 가진 학생들을 양산했다. 그리고 교육에서 지식 교육에 대한 소홀, 특히 학문적 지식에 대한 주의를 기울이지 못했다는 비판을 받는다. 특히, 현재의 영국의 연립정부는 구성주의 교육과정이 이전의 블레어의 신노동당 정부의 정책 산물로서 학생들의 학습에 대해 지나치게 관심을 기울이면서, 지식과 이에 대한 교사의 교수적 측면을 많이 무시했다고 비판한다. 한편 상대주의(구성주의)는 학생들이 현대 사회를 살아가는 데 필요한 지식보다는 역량과 기능을 강조하

는 방식으로 학습을 조직하는 데 기여하였다는 비판을 받는다. 이에 대한 대표적인 사례가 영국의 RSA의 「Opening Minds」와 같은 프로젝트이다. 그로 인해, 연립정부는 절대주의에 의한 전통적 교과기반 교육과정으로의 회귀를 주장한다.

2) 절대주의 지식관과 지식기반 교육과정

(1) 절대주의와 지식기반 교육과정의 출현

절대주의는 교육과정과 관련하여 전통적인 교과기반 교육과정(subject-based curriculum) 또는 지식기반 교육과정(knowledge-based curriculum)과 밀접한 관련을 가진다. 절대주의는 전통적인 교과기반 교육과정 마찬가지로 지식을 확고불변한 것으로 간주한다. 따라서 교육과정은 과거로부터 전승된 지식의 소산이며, 학생들은 이러한 지식에 입문하게 된다. 이러한 전통적인 교과기반 교육과정은 지식 그 자체, 즉 전통적인 학문의 권위를 존중하고 가치를 부여한다. 이러한 전통적인 학문은 완전한 확실성을 제공해 주기 때문에 가치있는 것으로 인식된다. 이러한 절대주의는 사회적으로 보수적이며, 영국의 국가교육과정의 관점에서 현재의 연립정부의 정책을 떠받치고 있는 것으로 간주된다(Firth, 2011a).

2010년은 영국의 정치적 지형의 변화와 더불어 교육의 패러다임에 큰 변화를 겪는 시기이다. 2010년 영국은 보수적인 연립정부의 탄생으로 13년간 신노동당 정부가 추진해 온 역량기반 교육과정에 대한 탈피를 선언하였다. 이를 공식적으로 알린 것은 학교 화이트보고서 「교수의 중요성(The Importance of Teaching)」(DfE, 2010)이다. 이 보고서가 교과 차원에서 가장 강조한 것은 본질적 지식(essential knowledge), 즉 핵심지식(core knowledge)을 가르쳐야 한다는 것이었다. 왜냐하면 신노동당 정부의 역량기반 교육과정은 교과와 교과지식보다 삶과 노동을 위한 포괄적인 기능을 중시하였다고 판단했기 때문이다(Yates and Young, 2010). 연립정부가 교과와 교과지식을 강조한다는 점에서, 그들에 의해 추진된 교육과정은 전통적인 교과기반 교육과정이라고도 불린다.

이 화이트보고서를 근간으로 하여 연립정부는

2013년 9월 새로운 국가교육과정을 공표하게 된다. 새로운 국가교육과정은 화이트보고서에서 강조했던 본질적 지식, 즉 핵심지식을 근간으로 하고 있다. 개정된 지리국가교육과정의 경우 핵심지식으로 제시된 것이 위치지식(locational knowledge)과 장소지식(place knowledge)이다. 이와 같은 지리의 핵심지식은 전통적 지역지리로의 회귀로써 암기학습을 강요할 수 있다는 점에서 많은 비판을 받았다. 그러나 한편으로 위치지식과 장소지식은 지리 학습의 출발점으로써 핵심적인 지식임을 강조하고 있다(GA, 2011; Scoffham, 2011; 심승희·권정화, 2013).

사실, 화이트보고서에서 본질적 지식 또는 핵심지식이라는 용어가 등장했을 때, 영국 교육계에서는 이에 대한 많은 논쟁이 있었다(GA, 2011). 왜냐하면, 화이트보고서에서는 본질적 지식 또는 핵심지식이라는 용어를 강조했지만, 정작 이러한 지식이 정확히 무엇을 의미하는지 지식 그 자체에 대한 논의는 없었기 때문이다. 즉 화이트보고서는 ‘본질적 지식’과 ‘전통적 교과’가 무엇을 의미하는지를 명확히 밝히지 않았다. Young(2008)에 따르면, 이는 지식의 본질에 대해 주의를 기울이지 않은 결과로써, 지식의 본질에 대한 인식론적 질문을 제기할 필요가 있다.

Young(2008, 28)은 지식의 사회적 본질을 강조하면서, 이를 ‘외부적인 사회적 관심’과 ‘내부적인 사회적 관심’(또는 인지적 관심)으로 구별한다. 이에 근거하여 Firth(2013)는 지리교육은 사회 내에서 분리와 불평등에 영향을 주는 지식의 외부적인 관심과 권력 관계에는 주의를 기울여 왔지만, ‘인지적 관심’에 대한 논의에는 별로 관심을 기울이지 않았다고 비판한다. 즉, 지식 그 자체의 생산과 습득보다 오히려 학생들의 학습에 과도하게 초점을 두었다는 것이다. 사회적 실재론자들은 지식 습득의 기초, 즉 교육과정과 교수법은 지식의 생산과 분리될 수 없다고 주장한다(Yates and Young, 2010, 10).

화이트보고서가 발간된 이후 영국지리교육학회 역시 지리국가교육과정에 포함되어야 할 핵심지식을 구체화하는 데 관심을 두었다. 그리하여 영국지리교육학회(GA, 2011)는 지식을 사실적인 핵심지식, 내용지식(개념들 또는 일반화로 정의된), 절차적 지식

(학문이 아니라 전통적으로 구성주의 학습이론에 뿌리를 두어왔던 지리적 탐구의 관점에서 정의된)으로 구분하였다. 그리고 사실적인 핵심지식으로 위치 지식과 장소지식을 강조하였다. 그러나 Firth(2012, 2013)는 Young(2008)과 마찬가지로 영국지리교육학회의 이러한 지식의 유형 분류는 학문적 지식의 인식론적 본질에 대한 고려가 부족했다고 주장한다. 왜냐하면, 화이트보고서와 마찬가지로 영국지리교육학회는 지리적 핵심지식의 인식론적 본질에 대한 고려가 부족했기 때문이다.

연립정부에 의한 새로운 교육과정, 즉 지식기반 교육과정 또는 교과기반 교육과정에 대한 비판론자들(사회적 실재론자들은)은 연립정부의 교과지식에 관한 강조는 퇴영적이고, 엘리트적이며, 새로운 불평등으로 야기할 수 있다고 주장한다. 연립정부의 교육전략은 명목상으로는 교과들로 회귀를 주장하고 있지만, 사회적 실재론자들은 그들의 방향의 일관성에 대해 의문을 제기한다. 왜냐하면, 연립정부의 교육에 대한 접근과 주장은 이론에 근거하고 있지 않아 설득력이 없다는 것이다. Morgan(2011, 90)은 지리가 교과기반 교육과정 또는 지식기반 교육과정에 관심을 두는 것은 많은 지리교사들에게 걱정스러운 미래, 다루어야 할 많은 내용으로의 회귀를 알리는 것이라고 주장한다.

이상과 같이 연립정부는 본질적 지식 또는 핵심지

식이라는 개념을 강조한다. 그러나 어떤 핵심지식을 가르쳐야 하는지를 구체화하거나 기술하는 데 주로 초점을 둘 뿐, 핵심지식이 과연 무엇인지에 대한 논의는 거의 없었다. 즉 연립정부는 핵심지식을 무엇을 가르칠 것인가 하는 인지적 재료로 인식할 뿐, 현상으로서의 지식(지식의 구조, 생산과 개발의 양식, 지식의 가치와 사용)을 조명하지 않는다. 즉 새로운 국가교육과정은 어떤 종류의 지식으로 전환할지에 관심을 둘 뿐, 이러한 지식의 전환을 해석할 수 있는지 이론적 구조에 대해서는 전혀 언급하지 않는다. 반면 사회적 실재론은 이러한 지식의 전환에 대한 해석을 위한 이론적 구조에 관심을 기울인다.

(2) 핵심지식의 이론적 배경

연립정부에 의해 추진된 교과기반 교육과정은 Hirsch(1987, 2007)의 핵심지식(core knowledge)과 ‘문화적 문해력(cultural literacy)’에 영향을 받은 것이다. Hirsch는 영역특정 내용지식보다 방법적 지식을 강조하는 과정중심 교육과정에 대해 비판하였다. 그는 모든 학생들이 알아야 할 핵심지식을 명확히 하고, 모든 문화 집단들이 쟁점에 참여할 수 있는 지식의 공공 영역을 창출할 필요성을 강조한다. 이러한 교육과정은 한 국가에서 가치 있다고 생각하는 문화적 유산을 전승하는 데 기여할 것이라고 보았다. 이러한 Hirsch의 생각은 2010년 연립정부의 학교 화이트보

표 3. 환경확대법과 핵심지식 접근법의 비교

학년	환경확대법	핵심지식 접근법
유치원	자아: 세계와의 만남	대륙에 의한 세계사, 미국의 역사와 지리, 미국의 지도자, 초기의 민주정치, 고전 동화 읽기
1학년	가족: 성장과 변화	고대 역사와 종교, 미국사(이민초기~독립혁명), 고전 동화 읽기
2학년	학교: 함께 일하기	세계지리, 세계문명, 미국문명, 미국사(독립혁명~남북전쟁), 고대신화 읽기
3학년	이웃: 세계를 공유하기	지리, 미국과 초기 탐험가, 세계문명, 로마와 이슬람 문명, 미국문명, 미국사(이민초기~독립혁명), 고전동화 읽기
4학년	지역사회: 우리 지역의 이해	지리, 세계문명, 중세시대와 이슬람과 중국문명, 미국문명, 미국사(독립혁명~남북전쟁), 고전소설 읽기
5학년	주 공동체: 국가의 건설	세계문명, 미국 인디언 문명과 유럽 탐험가, 유럽 계몽주의와 프랑스혁명, 미국문명, 미국사(남북전쟁~미·스전쟁), 고전소설 읽기

자료: Duplass, 2004, 23; 박상준, 2009, 116 재인용.

고서(Schools White Paper)에 영향을 주었다. 연립정부의 정책은 젊은이들의 미래를 안전하게 지키기 위해 과거를 고려하는 것으로 나타난다.

사실, Hirsch의 핵심지식 접근법은 1980년대 후반 미국의 사회과 교육과정의 역사까지 거슬러 올라간다. 1980년대 후반 Hirsch는 환경확대법의 대안으로 핵심지식 또는 문화적 문해력 개념을 제시했다(표 3). Hirsch가 제시한 핵심지식 접근법은 사회과의 범위와 계열을 구성하는 방식에 있어서 한나(Hanna)의 환경확대법과 매우 다르다. Hirsch에 따르면, 사회과에서 가르쳐야 할 핵심지식은 매 학년마다 세계사, 미국사, 정부, 지리, 문화와 관련된 내용을 모두 포함하고, 학년이 올라갈수록 그 내용의 복잡성과 깊이의 정도가 증가된다. 이러한 사회과 교육과정은 인간의 경험을 증대시키는 문헌자료들을 활용할 수 있고, 학생들의 민주적 신념과 이상을 보다 직접적으로 증진시킬 수 있다는 것이다(Duplass, 2004: 21-24; 박상준, 2009).

한편, 지리의 경우 Standish(2007)가 절대주의와 교과기반 교육과정을 옹호하였는데, 그는 '순수한(pure)' 지리로 되돌아가자고 주장하였다. 물론 이러한 관점은 후술할 사회적 실재론을 강조한 Firth(2011a, 2100b, 2012)와 Morgan and Lambert(2005)를 비롯하여, 많은 지리교사들로부터 비판을 받았다. 왜냐하면, 전통적인 관점에서 규정된 지식기반/교과기반 교육과정은 사회적 불평등을 영속화시키는 것으로 간주되기 때문이다.

4. 사회적 실재론과 지리교육과정

1) 사회적 실재론의 지식관

사회적 실재론은 1990년대 초반부터 영국을 중심으로 교육사회학에서 강조되기 시작했다. 교육의 관점에서 사회적 실재론은 지식에 대한 철학적 접근이라기보다는 사회학적 접근이라고 할 수 있다. 사회적 실재론은 교육과 관련된 지식의 객관성에 대한 사회

적 기초에 초점을 둔다. 그리고 이를 토대로 교육과정에서 학문적 지식을 사용하기 위한 인식론적 원리를 제공한다.

사회적 실재론은 교육과정의 전통적 모델인 절대주의와 진보주의적 모델인 상대주의의 한계를 비판하면서 출현했다. 특히 사회적 실재론은 교육에 있어서 사회적 구성주의와 포스트모더니즘 그리고 교육과정 정책에 있어서 도구적 관점에 대한 비판으로 등장하였다. 사회적 실재론은 지식과 진리에 대한 사회적 구성주의와 포스트모던 관점으로 대변되는 상대주의가 계속해서 큰 영향력을 미치고 있는 것에 대해 비판한다(Balarin, 2008). 그리하여 Young(2010)을 비롯한 일련의 학자들은 지식의 사회적 기초를 강조하는 사회적 실재론을 교육에 접목하려고 시도한다. 사회적 실재론은 객관적인 사회적 지식을 위한 이론적 기초와 사회적으로 진보적인 목적을 지원할 수 있는 지식기반 교육과정을 제공하는 것을 목적으로 한다.

사회적 실재론은 절대주의와 유사하면서도 차이점을 동시에 가지고 있다. 사회적 실재론과 절대주의는 학습자가 직면한 맥락이 아니라, 지식에 대해 강조점을 둔다는 점에서 유사하다. 그러나 사회적 실재론은 절대주의와 같이 지식을 학습자의 외부에 있는 것으로 간주하지만, 이러한 외부성은 주어진 것이 아니라 사회적·역사적 기초를 가지는 것으로 인식한다(Young, 2010, 22). 즉 절대주의는 지식의 불변성과 객관성을 강조하는 반면, 사회적 실재론은 지식의 사회적 기초를 중시하는 동시에 지식의 객관성을 강조한다.

사회적 실재론은 역시 상대주의와도 유사점과 차이점을 동시에 가지고 있다. 사회적 실재론과 상대주의는 지식의 사회적 측면을 강조한다는 점에서는 유사하다. 그러나 사회적 실재론자들은 상대주의가 지식은 사회적으로 구성되고 사회가 변화함에 따라 지식도 변화함을 강조함으로써, 교육과정을 정치적 도구로 전락시킬 수 있다고 비판한다. 사회적 실재론은 상대주의와 달리 지식의 구조 그 자체의 사회적 기초를 구체화하는 데 초점을 둔다.

그렇다면 사회적 실재론은 지식의 사회적 기초와

지식의 객관성을 어떻게 동시에 만족시킬 수 있을까? 지식의 객관성에 대한 사회적 실재론적 관점은 강력한 지식이 생산되고 습득되는 구체적인 상황이라는 가정에 근거하고 있다. 이러한 상황은 주어진 것이 아니라, 사회적·역사적이며 객관적이라는 것이다. 사회적 실재론자들은 지식의 객관성은 지식을 생산하는 학문 연구자들에 의해 결정된다고 본다. 사회적 실재론자들은 이러한 학문적 지식은 다양한 전문가들에 의해 오랜 시간에 걸쳐 검토와 비판의 절차를 거쳐 자신의 내적인 권위를 부여받는 것으로 간주한다(Rata, 2012, 106).

Young(2008, 14)은 지식을 '맥락-독립적 지식(context-independent knowledge)'과 '맥락-의존적 지식(context-dependent knowledge)'으로 구분한다. 맥락-독립적 지식이란 학문적 지식을 의미하며, 맥락-의존적 지식은 일상적·사회적 지식을 의미한다. 맥락-의존적 지식은 개인으로 하여금 자신의 일상생활에 대처하도록 하는 반면, 맥락-독립적 지식은 특정한 사례 및 삶과 결합되지 않는 학문들의 개념적 지식이다. 사회적 실재론자들에 따르면, 맥락-독립적 지식은 구체적인 맥락을 넘어서 보편성과 일반화를 위한 기초를 제공한다.

사회적 실재론에서 핵심적인 논쟁은 지식의 습득이 교육을 다른 모든 활동과 구별하는 핵심적인 목적이라는 것이다(Moore, 2004; Young, 2008). 그리고 학교에서 습득된 지식은 근본적으로 그것의 설명적 힘 때문에 일상생활로부터 획득한 지식보다 더 강력하다는 것이다. 따라서 지식의 본질에 관한 질문들에 참여하는 데 실패하는 것은 학생들로 하여금 그들의 경험에만 묶여있도록 한다(Young, 2008). 그렇다고 사회적 실재론자들은 그들이 일상적 지식을 무시하는 것은 아니라고 주장한다. 사회적 실재론자인 Young(2008, 202)은 일상적·경험적 지식이 교육과정을 위한 기초가 될 수는 없지만, 교수법은 반드시 학생들이 학교로 가져오는 비학교지식(non-school knowledge)(경험적·일상적 지식)을 신중하게 고려해야 한다고 주장한다.

사회적 실재론자들은 학문적 지식을 습득하는 것이 다른 활동과 구별되는 핵심적인 교육목적이라고

주장한다(Moore, 2004; Young, 2008). 그리고 사회적 실재론은 학생들이 습득한 학문적 또는 전문적 지식을 일상적 삶으로부터 획득한 지식보다 더 강력한 지식으로 간주한다. 학생들이 학교에서 습득한 학문적 지식은 기본적으로 설명적인 힘을 가지고 있기 때문에 일상적인 삶에서 획득하는 사회적 지식보다 더욱 더 강력하다는 것이다. 이러한 강력한 지식은 학생들을 로컬 및 경험적 지식, 즉 자신의 일상적 또는 맥락의존적 지식을 넘어서게 한다. 따라서 사회적 실재론이 지향하는 주요 목적은 학생들에게 한 사회 내의 가장 강력한 지식에 동등하게 접근하도록 함으로써 사회적 불평등을 줄이는 것이다(Young, 2008). 학생들은 이러한 강력한 지식에 접근할 수 있어야 하며, 학교는 학생들의 로컬 및 특별한 환경을 넘어 이러한 강력한 지식으로 이동할 수 있는 유일한 기회를 제공한다. 사회적 실재론자들에 의하면, 이것은 교육에 대한 보수적 관점에서의 회귀가 아니다(Young, 2008). 왜냐하면, 전통적인 교과기반 교육과정은 학문적 지식의 역사성과 사회성을 부정하기 때문이다.

사회적 실재론은 지식을 전문가 또는 지식공동체(대학 교수)의 집합적 실천에 의해 출현한 것으로 이해한다. 이러한 점에서 사회적 실재론은 절대적 진리관을 옹호하는 존재론적 실재론(ontological realism)이라기보다 오히려 규제력을 지닌 실재론(regulatory realism)으로 간주한다. 즉 사회적 실재론은 진리에 대한 절대적 개념보다 규제력을 지닌 개념에 의존한다. 심지어 가장 신뢰할 수 있는 지식도 오류가능성이 있음을 인정한다(Yates and Young, 2010, 8). 사회적 실재론은 지식의 본질 그 자체, 즉 현상으로서의 지식(knowledge as phenomenon)에 중점을 둔다(Maton and Moore, 2010, 2). 이러한 사회적 실재론은 기초주의(foundationalism)로의 회귀가 아니라, 구조적 객관성(structural objectivity)을 추구한다. 이러한 의미에서 지식, 진리, 객관성은 근본적으로 사회적 것으로 인식된다. 세계에 관한 지식은 그 분야의 전문가 공동체가 합리적이고 합법적으로 도달한 최선의 증거와 강력한 이론에 근거한다.

2) 사회적 실재론과 지리적 지식

지식에 대한 사회적 실재론의 관점은 지리적 지식에 대한 논의에도 상당한 영향을 미치고 있다. Martin and Owens(2011)는 지리적 지식을 ‘강력한 지식(powerful knowledge)’, ‘일상적 지식(everyday knowledge)’, ‘문화적 지식(cultural knowledge)’, ‘편견을 가진 지식(biased knowledge)’으로 구분한다. 이와 같은 지리적 지식의 분류는 사회적 실재론자인 Young(2011)의 영향을 받은 것이다. 지식을 ‘권력을 가진 사람들의 지식(knowledge of the powerful)’에 반대되는 것으로서 ‘강력한 지식(powerful knowledge)’의 개념을 제안했다. 일반적으로 ‘권력을 가진 사람들의 지식’은 교육과 삶에서 불평등을 영속시키는 것으로, 사회에서 권력을 가진 사람들과 관련된 매우 지위가 높은 지식으로 간주된다. 반면 ‘강력한 지식’은 신뢰할 수 있고, 오류의 가능성이 있으며, 잠재적으로 정련할 수 있는 지식을 말한다.

사회적 실재론자들이 강조하는 강력한 지식을 이해하기 위해서는 지식의 본질에 대한 이해가 필요하다. Scoffham(2011)은 정보, 지식, 이해라는 세 가지 차원을 통해 강력한 지식이 무엇인지를 보여준다(그림 1). 지식의 스펙트럼의 한쪽 끝에서는 ‘정보 및 사실’과 관련되는데, 이는 ‘무기력한 사실적 지식(inert factual knowledge)’이다. Whitehead(1929, 13)는 ‘무기력한 사실적 지식’이란 활용되거나 검증되거나 새롭게 조합되는 과정 없이 단순히 마음에 받아들여진 관념들이라고 정의한다. 그는 지식이 생성될 당시의 생명력을 잃고서 현학적이며 틀에 박힌 관념으로 전락한 지식은 유용하지 못할 뿐만 아니라 유해할 수도 있다는 점을 강조하면서, 교육은 ‘삶 자체’에 유용해야 한다고 주장하고 있다.

한편 지식은 스펙트럼의 다른 한쪽 끝에서 발전하고 있는 ‘이해 및 의미’와 연결되는데, 이는 ‘응용된 또는 강력한 지식(applied or powerful knowledge)’이 된다. 응용된 또는 강력한 지식은 기억을 강조하기 보다는 패턴, 관계, 일반화를 더 중요시한다. 그리고 응용된 또는 강력한 지식은 우리의 이전 경험을 구축하고, 우리가 새로운 방법으로 세계를 이해할 수 있도록 한

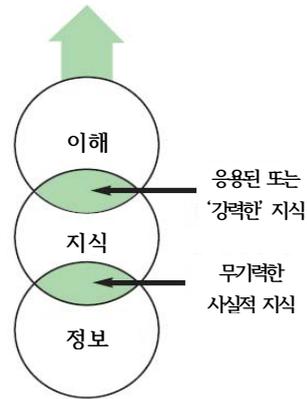


그림 1. 정보, 지식, 이해의 중첩 관계

자료: Scoffham, 2011, 126.

다. 이러한 응용된 강력한 지식은 흥미 있는 논쟁을 열어젖히고, 우리로 하여금 우리의 가치들을 명확히 표명하도록 한다. 뿐만 아니라, 이러한 사고는 학생들의 지적 능력을 조명하는 이점을 가진다.

지리는 세계에 대한 지식과 세계에 관한 지식이다. 그것은 사물들이 어디에 입지하고 있는가에 관한 지식일 뿐만 아니라, 인간과 자연환경, 인간과 인간환경 사이의 상호관련성에 대한 지식이다. 이러한 지식에서 본질적인 것은 지리의 빅 아이디어(big ideas), 즉 장소, 공간, 스케일, 상호의존성, 지속가능성 등에 대한 이해이다. 이러한 이해들은 우리의 지식을 로컬에서 글로벌 맥락에 더 현명하게 적용할 수 있게 한다. 즉 문제를 해결하고 해결책을 수행하기 위해 창의성과 비판적 사고를 사용하는 것을 의미한다(Martin and Owens, 2011).

앞에서도 논의하였지만, 영국의 개정 국가교육과정은 핵심지식에 대한 관심을 불러일으켰다. 그렇다면 지리의 핵심지식은 과연 무엇인가? 핵심지식을 규정하는 것은 쉬운 일이 아니다. Martin and Owens(2011)는 기억이 아니라 ‘이해(understanding)’를 발달시키기 위해 요구되는 지식을 핵심지식으로 간주한다(그림 2 참조). 이들은 지식과 이해의 관계를 언어의 구조라는 메타포를 이용하여 설명한다. 언어는 어휘와 문법을 매개로 한다. 예를 들어, 어떤 학생이 파편화된 많은 지리적 사실과 정보를 학습했다고

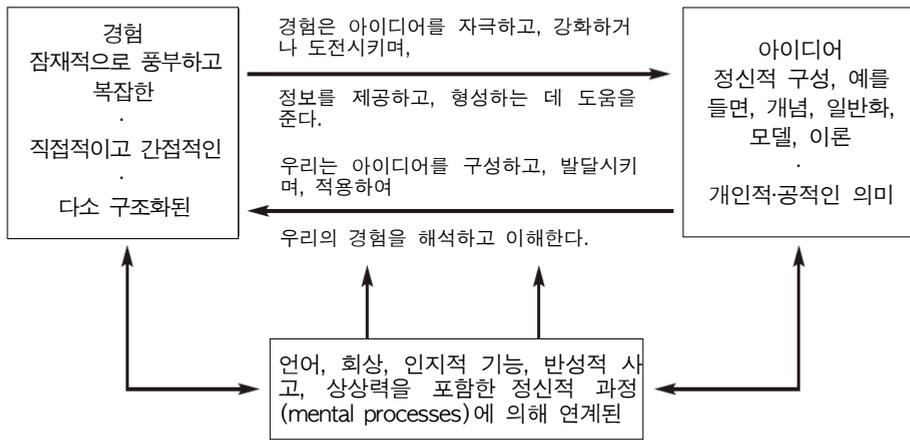


그림 2. 이해의 근원

자료: Bennetts, 2005, 154.

하자. 이는 단순히 어휘(vocabulary)를 학습함으로써 언어(language)를 학습하는 것과 같다. 따라서 그 학생은 많은 단어를 알고 있을지는 모르지만, 아직 언어를 말할 수 없다. 왜냐하면 그것은 문법(grammar)을 필요로 하기 때문이다. 마찬가지로, 문법만을 안다고 해서 언어를 말할 수 있는 것은 아니다. 왜냐하면 몇몇 어휘가 필요하기 때문이다. 지리의 문법은 지리의 아이디어들과 개념들 속에 있으며, 지리적 이해에 중요한 역할을 한다. 즉, 어휘와 문법은 함께 작동할 필요가 있다. 따라서 핵심지식은 어휘(사실적 지식)와 문법(어휘가 어떻게 이해를 위해 구조화될 수 있는 지)을 위해 필요한 기초로 간주될 수 있다. 이해와 분리되어 발달된 핵심지식은 거의 가치가 없다. 마찬가지로, 핵심지식의 기초없이 이해를 발달시키는 것 또한 의미가 없다.

지리적 핵심지식은 단지 우연히 학습되지 않는다. 이것이 지리적 핵심지식을 학교에서 배워야 하는 이유이다. 학교는 학생들이 핵심지식을 이해하고, 핵심지식의 타당성을 질문하며, 그렇게 함으로써 그들의 로컬 환경을 넘어 이동할 수 있는 기회를 가질 수 있는 유일한 장소일지 모른다(Young, 2011: 15).

3) 사회적 실재론과 지리교육과정

지금까지 살펴 본 바에 따르면, 사회적 실재론자들은 신노동당 정부에 의한 핵심역량기반 교육과정이지식의 문제를 무시하거나 주변화하여 왔다고 비판한다. 사회적 실재론자들은 또한 2010년 새로 들어선 연립정부의 교육정책에 대해서도 비판적이다. 사회적 실재론자들은 2010년 연립정부가 국가교육과정에 대한 검토를 통해 새롭게 주장한 본질적 지식 또는 핵심지식기반 교육과정은 이전의 역량기반 교육과정에 비해 지식에 대한 관심으로 환영할 만한 일이나 핵심지식이 무엇인지에 대한 논의가 부족하다고 비판한다.

교육사회학자들이 교육 및 교육과정 정책과 관련하여 학문적 지식 그 자체를 강조하는 반면, 지리교육학자들은 교육과정에서 지리의 위치, 교육과정 및 수업 수준에서 지리를 조명한다. Lambert(2008)는 학교교육과정에서 지리 교과의 모학문에 대한 보다 심층적인 이해가 필요하다고 주장한다. 그리고 Lambert and Morgan(2009)은 1990년대 초반 이후 영국의 지리국가교육과정은 지리 교과의 내재적 목적보다는 외재적 목적을 위해 적합해 왔다고 주장한다.

Standish(2007, 2009)는 영국과 미국의 지리교육과정은 교육정책 결정자, 전문협회, 교사들에 의해 정

치화하고 있다고 주장한다. 즉 지리는 환경주의, 문화적 다양성, 사회정의를 촉진하기 위한 윤리기반 교과(ethics-based subject)가 되고 있다고 비판한다. 이는 근본적으로 지리 교과와 내재적 가치와 학생들이 자신이 살고 있는 세계를 만들 수 있는 자유를 약화시킨다는 것이다. 따라서 Standish(2007)는 지리를 통한 교육을 지리 그 자체를 위한, 즉 학생들의 지적 발달을 촉진하는 데 정당성을 부여한다. 그는 학생들을 학문에서 파생된 외재적인 윤리적인 측면이 아니라 학문 그 자체를 가르쳐야 한다고 주장한다.

Standish(2007, 2009)의 이러한 관점은 연립정부의 핵심지식기반 교육과정에 큰 기여를 하였다. 그러나 Standish의 핵심지식에 대한 강조(특히 위치지식과 장소지식의 강조)는 지식과 관련한 이론적 정당성을 부여하지 않은 선언적 측면이 강하다고 비판을 받는다. Standish는 지식의 사회적 기초를 어느 정도 인정하는 것처럼 보이지만, 지리를 그 자체의 목적으로 간주하는 지식에 대한 절대주의적 관점을 지지하는 경향이 뚜렷하다. 그는 학생들이 지식의 사회적 기초를 이해할 수 있는 적실성과 중요성을 이해하지 못하고, 교사들이 수업에서 지식의 사회적 기초에 근거한 교수적 접근을 발달시킬 수 있는 적실성과 중요성을 이해하지 못한다고 비판받는다. 또한 그는 핵심지식으로서 위치지식과 장소지식을 강조함으로써, 지리적 사고의 인식론적 발달에 관계하는 데도 실패하고 있다고 비판받는다(GA, 2011; Firth, 2013).

Firth(2007)에 의하면, 교과의 모학문은 지리적으로 사고하는 방법에 관한 명백한 지적 전통을 제공한다. 그리고 그는 학교지리가 대학 학문에서의 인식론적 발달을 고려할 필요가 있다고 주장한다. 따라서 가장 중요한 과제는 실천적이고 유망한 지리교사들에게 지리교과의 모학문인 지리학에 다시 초점을 두도록 지원하는 것이다. 특히 국가가 교육과정을 통제하는 시스템에서는 교육 내용과 방법을 과도하게 통제하기 때문에 더욱 그러하다. Firth(2011)는 지리교육 학자들은 교과를 넘어 전략적인 정책 수준까지 이론적 명료성을 확장할 필요가 있고, 지리를 학교교육과정에서 이론화할 필요가 있으며, 지식 그 자체가 교육과정과 어떻게 관련되는지를 이론화할 필요가 있다

고 주장한다.

사회적 실재론은 형식적 또는 학문적 지식의 힘을 강조한다. 사회적 실재론을 지리교육과정 설계를 위한 출발점으로 받아들인다면, 강력한 지리적 지식은 무엇인지를 고민해 보아야 한다. 학생들이 강력한 지리적 지식을 습득하기를 원하며, 그러한 지식은 학교 교육과정 내에서 어떻게 조직되어야 하는지를 생각해 보아야만 한다. 이를 위해서는 대학 학문과 학교 교과 간의 관계에 초점을 맞출 필요가 있다. 그러나 Butt(2008)에 의하면, 영국은 국가교육과정이 제정된 이후 20년 이상 대학 학문과 학교 교과 간에 거의 연결이 없었다. 즉 영국은 교육의 중앙집권화로 인해 학교 교사들은 대학 학문을 깊이 있게 연구하여 교육과정에 도입하려는 시도를 거의 하지 못했다. Lambert and Morgan(2009, 155)은 이로 인해 지리교육과정은 지식과 이해를 희생하여 기능과 역량에 높은 가치를 두는 교수학적 모험이 도사리고 있다고 주장한다.

사회적 실재론은 영국의 지리교육에 성찰적 기회를 제공했고, 실제로 영국의 대안적 지리교육과정 계획에 영향을 미쳤다. 사회적 실재론은 영국지리교육 학회의 주도로 진행된 ‘살아있는 지리(Living Geography)’(Mitchell, 2009), ‘젊은이 지리(Young People Geographies)’ 등에 영향을 미쳤다. 이 프로젝트들은 대학에서 최근에 발전된 학문적 지식을 학교교육과정에 도입하기 위해 대학 교수가 멘토가 되고, 지도 교사와 학생들이 상호 대화 속에서 교육과정을 만들어 간다. 이에 대해서는 다음 절에서 자세하게 논의한다.

5. 사회적 실재론이 지리교육에 주는 함의

지금까지 살펴본바와 같이, 사회적 실재론자들은 지식은 무비판적으로 취급될 수 없고, 아무 문제없이 교육과정에 포함될 수 있는 것이 아니라고 주장한다. 즉 지식이 구성되고 만들어지는 방법은 지식을 교육 과정에 포함하고 가르치는 방법을 위한 함의를 가진

다(Wheelahan, 2010, 1). 사회적 실재론자들은 교육 과정과 관련하여 크게 4가지 문제에 관심을 가진다 (Young, 2008, 14). 첫째는 다양한 전문적 지식들 간의 차이와 그것들 간의 관계에 대해 관심을 가진다. 둘째, 이러한 전문적 지식은 사람들이 일상생활에서 획득하는 지식과 어떻게 다른지 관심을 가진다. 셋째, 전문적 지식과 일상적 지식이 서로 어떻게 관련되는가에 초점을 둔다. 넷째, 전문적 지식이 어떻게 가르쳐질 수 있는지 관심을 가진다.

사회적 실재론적 관점을 가지는 지리교육학자인 Firth(2011)는 사회적 실재론자인 Young(2009)의 견해를 수용하여 학교지리가 대학지리(학문지리)와 긴밀한 관계를 맺기 위해서는 3가지 질문을 고려해야 한다고 주장한다. 첫째, 일반 교수법이 교육을 지배하는 시대에 교과특정 교수법을 어떻게 발달시킬 수 있는가? 둘째, 전문적 지식과 일상적 지식이 교육과정 수준에서 어떻게 서로 연계될 수 있는가? 셋째, 대학의 지리전문가들과 학교의 지리교사들이 어떻게 연계될 수 있는가? 이 세 가지 질문과 관련하여 좀 더 구체적으로 살펴보자.

1) 교과특정 교수법의 개발

먼저 사회적 실재론이 지리교육에 주는 함의는 지나친 일반 교수법이 넘쳐나는 이 시점에서 (지리)교과특정 교수법을 개발할 필요성이 제기된다는 것이다. 지리교사들은 지리교과의 전문가로서 지리교과의 학문적 맥락을 성찰할 필요가 있다. 교사가 자신의 교과를 학문적 맥락에서 고려한다는 것은 교수학적 변환으로 이해될 수 있다(Chevallard, 1985). 교사는 교수를 위해 학문적 지식을 교과 지식으로 변형하게 되는데, 여기에서 중요하게 작동하는 것이 교수내용지식(PCK: Pedagogical Content Knowledge)이다 (Shulman, 1987). 교사는 자신이 소유하고 있는 학문적 지식을 학생들의 능력과 배경의 차이를 고려하여 적절한 교수적 형태로 변환한다. 지리학을 학교 교과로 변형하는 것은 수업을 실시하는 교사들이 혼자 또는 함께 수행해야 할 필수적인 교수적 과제이다. 예를 들어, 교사가 학생들에게 지리적으로 추론하는 방법

을 가르치려면, 교사는 지리학이라는 학문의 본질을 상세하게 이해하고, 학생들이 지리적 이해를 할 수 있도록 학습 경험을 구조화할 수 있어야 한다.

한편, 앞에서 살펴 본 사회적 실재론의 관점에 의하면, 지리교사들은 지리학적 지식의 사회적 기초에 주의를 기울여야 한다(Firth, 2007; Morgan and Lambert, 2005). 왜냐하면 지리학적 지식은 학생들에게 세계에 관해 무언가를 들려줄 뿐만 아니라, 특정한 방식으로 세계를 알고 세계 속에서 존재할 수 있는 위치를 들려주기 때문이다. 그리고 지리교사들은 자신의 교수학적 지식을 개선하고 발달시킬 방법을 강구해야 한다. Firth(2011)는 교사들이 학생들의 학습에 대한 관심으로부터 교과지식과 인식론적 발달에 더 많은 시간을 할애할 필요가 있다고 주장한다. 그리고 이를 위해서 지리교사들은 최근의 지리적 지식에 대한 사회적 관점을 이해할 필요가 있다. 지리가 학생들에게 세계를 이해하도록 하는 데 도움을 주려면, 지리교사는 지식의 생산과 본질에 관한 질문에 관여할 필요가 있다. 왜냐하면 사회적 실재론의 관점에서 볼 때 지리교육의 목적은 학생들의 지리적 지식의 본질에 대한 이해를 발달시키는 데 있어야 하기 때문이다. 그렇게 될 때, 학생들은 지적인 소비자가 될 수 있고, 그러한 지식의 사용자가 될 수 있다.

교수학적 변환은 복잡한 교육과정 과업이다(Deng, 2007). 국가교육과정 하에서는 정부가 학교교육과정을 강력하게 통제하게 된다. 이러한 상황에서는 대학 학문에서 발달된 학문적 지식보다는 국가가 규정한 내용(성취수준)이 수업에서 다루어져야 하는 것으로 규정된다. 교육에 대한 중앙집권적 통제는 국가가 교육과정, 교과 본질, 교사들의 과업 등의 변화를 주도하게 한다. 따라서 지리교사의 교육과정 사고는 국가의 정치적, 경제적, 사회적 요구에 결속되게 된다. 이는 대학에서 가르치는 지리학과 학교에서 가르치는 지리의 격차를 더욱 더 벌리게 한다. 따라서 사회적 실재론의 관점에서 볼 때, 학교 교과는 대학 학문과 함께 창의적으로 다시 관계를 맺을 필요가 있다.

2) 전문적 지식과 일상적 지식의 연계

앞에서 살펴보았듯이, 사회적 실재론은 교과와 전문적 지식, 즉 학문적 지식을 강조한다. 그러나 사회적 실재론은 학문적 지식과 일상적 지식과의 연계 또한 강조한다. Bernstein(2000)은 지식을 계층적 구조와 수평적 구조에 근거하여 수직적 담론과 수평적 담론으로 구분한다. 여기서 수직적 담론이란 학문적 지식 또는 전문적 지식 또는 학교지식을 의미하며, 수평적 담론은 일상적 지식 또는 비학교지식을 의미한다. 그들은 교수학적 관점에서 학생들이 학교에 가져오는 비학교지식을 신중히 고려하지만, 비학교지식은 교육과정을 위한 기초가 될 수 없다고 주장한다.

이러한 지식의 유형 분류는 영국에서 지난 20년간(1991년 국가교육과정 제정 이후) 대학학문과 학교교과 사이에 거의 연결이 없었다는 것을 강조한다(Burt, 2008; Firth, 2011). 교육과정이 중앙집권화 됨에 따라, 교사들은 대학학문과 깊이있게 관계를 맺지 못했다는 것이다. 사회적 실재론은 이러한 두 가지 지식은 서로 상이하다고 보지만, 학문이 필수불가결하게 학교교과에 앞서고 범위를 정한다는 점에서 직접적으로 관련된다는 것을 암시한다.

영국지리교육학회는 전문적 지식과 일상적 지식을 연계한 지리교육과정을 만들기 위한 시도를 하였다. 영국지리교육학회는 학교지리를 새롭게 혁신하려는 시도로서 '살아있는 지리(Living Geography)'를 기획하였다. 살아있는 지리는 중등학교 지리교육과정에서 젊은이들에게 세계에서 살아가는 것을 이해할 수 있는 기초를 제공한다(Lambert, 2009, 1). '젊은이 지리 프로젝트(Young People's Geographies Project)'(Firth and Biddulph, 2008, 2009)는 이러한 접근의 한 사례이다. 젊은이 지리 프로젝트는 젊은이들의 지리적 삶에 관심을 가지고, 젊은이들의 삶이 지리교육 과정에 어떻게 변형될 수 있으며, 젊은이와 대학 교수 그리고 교사가 어떻게 지리교육과정 및 지리적 지식의 공동 창조자가 될 수 있는지에 관심을 가진다.

젊은이 지리 프로젝트의 목적은 젊은이들의 일상적인 삶에 포함된 체험적 지식을 인식하고, 교사와 학생들은 함께 활동하여 젊은이들 자신의 문화적 경험

과 지식을 함께 탐구하는 것이다. 그리고 학생들은 보다 넓은 세계에 대한 이해를 위해 대학 학문에서 파생된 개념과 아이디어와 자신의 문화적 경험을 연결시키는 것이다. 여기서는 지리교육과정과 교과특정 교수법을 발달시키기 위한 기초로서 교사와 학생들 간의 '대화'를 중시한다. 그리고 대학에서 젊은이 지리를 연구하는 교수는 이들에게 중요한 멘토로서 역할을 한다.

이와 같이 젊은이 지리 프로젝트는 어린이 및 젊은이 지리를 연구하는 지리학자들의 학문적 연구 성과에 근거하고 있다(Valentine *et al.*, 1998). 오늘날, 어린이, 젊은이, 가족 지리는 영국 대학의 지리학이라는 학문 분야에서 명백한 연구 주제를 형성하고 있다. 대학에서의 젊은이 지리는 다양한 사회공간적 맥락에서 젊은이들의 삶의 쟁점을 반영한다. 뿐만 아니라 모든 유형의 사회공간적 불평등과 지금까지의 숨겨진 그리고 무시된 지리들을 반영한다(Mattews and Limb, 1999; Philo, 2000). 이것은 젊은이들의 정체성과 지식이 만들어지고 다시 만들어지는 젊은이들의 삶의 다양한 사회-공간적 맥락과 쟁점들에의 집중하는 관심을 반영한다. 이러한 대학학문의 발달은 젊은이들의 일상적 삶에 뿌리내린 축적된 지리적 지식의 풍부한 성과에 주의를 기울일 것을 요구한다.

어린이 및 젊은이 지리를 연구하는 지리학자들은 젊은이들은 성인에 의존하는 수동적인 존재가 아니라, 그들의 환경을 이해하고 그들의 환경에 능동적으로 기여하는 유능한 사회적 행위자로 간주한다. 이러한 어린이 및 젊은이 지리는 대학 학문 내의 공적지리를 형성하고 있다. 이와 같은 젊은이 지리는 젊은이들을 사회적 행위자로 개념화할 뿐만 아니라, 그들을 대학학문과 연계시키고, 학문적 지식과 지식생산에 관한 아이디어 수집에 기여하며, 수업실천과 교육과정 정책을 위해 함의를 가진다.

사회적 실재론은 강력한 지식인 맥락독립적 지식을 중요하게 여긴다. 사회적 실재론은 사람들 자신의 경험을 넘어서 이동할 수 있는 신뢰할 수 있는 기초를 제공한다. Young(2008, 15)은 빈곤한 가정출신의 어린이들이 학교에서 활동적으로 참여하는 것은 강력한 지식을 습득하게 하고 로컬 및 특별한 환경을 넘어

서 적어도 지적으로 이동할 수 있는 유일한 기회라고 주장한다. 학교가 단지 학생들의 경험을 입증하는 것에 지나지 않는다면, 학교는 학생들로 하여금 학교를 떠나도록 할 수 있다는 것이다. 따라서 학교에서 학생들은 강력한 지식과 자신의 경험적 지식을 연계할 필요가 있다는 것이다.

지금까지 논의 속에는 대학기반 지리와 학교기반 지리 간의 강력한 연계가 필요하다는 것을 알 수 있다. 사회적 실재론이 강조하는 지식의 사회적 기초가 이러한 논의의 중심적 부분을 형성한다. 현재 대학 학문에는 많은 지리들이 생산되고 있다. 사회적 실재론적 관점에 따르면, 이러한 대학에서의 지리적 지식의 변화는 학교 지리교육과정 개발을 위해 고려되어야 할 필수적인 사항이다. 이를 위해서는 Hill and Jones(2010, 30)가 강조한 것처럼, 대학 교수들과 학교 지리교사들 간에 호혜적인 아이디어 교환이 이루어져야 한다.

6. 요약 및 결론

이 논문은 영국 국가교육과정 개정을 둘러싼 지식 및 지리적 지식 논쟁을 사회적 실재론의 관점에서 검토한 것이다. 영국의 국가교육과정 개정은 정치와 불가분의 관계를 보여준다. 상대주의 지식관에 토대하여 역량기반 교육과정을 채택했던 신노동당 정부의 교육정책은 새롭게 탄생한 연립정부에 의해 절대주의 지식관에 근거한 핵심지식기반 교육과정으로 전환하게 된다. 진보적인 신노동당 정부는 학생들이 배워야 할 것으로 역량 및 기능을 강조한 반면, 보수적인 연립정부는 지식을 강조하게 된 것이다. 이는 정부의 정치적 색채가 교육에 그대로 투영된다는 것을 보여주는 실례라고 할 수 있다.

이러한 소위 지식으로의 전환 과정에서 사회적 실재론은 지식에 대한 논쟁을 주도하게 된다. 사회적 실재론은 절대주의 지식관과 상대주의 지식관 모두를 비판한다. 왜냐하면 사회적 실재론은 지식의 객관성을 강조하는 동시에 지식의 사회적 기초에 관심을 가

지기 때문이다. 또한 사회적 실재론은 학문적 지식을 일상적 지식 또는 사회적 지식보다 우위에 두면서, 이러한 학문적 지식이야말로 학생들이 습득해야 할 강력한 지식으로 간주한다. 그렇다고 사회적 실재론이 일상적 지식 또는 사회적 지식을 무시하는 것은 아니며, 학문적 지식과 일상적 지식의 연계를 강조한다.

이와 같은 사회적 실재론에 의한 지식의 관점은, 현행 영국의 지식기반 교육과정에 대한 대안적 지리교육과정 개발에 영향을 미치고 있다. 이는 영국지리교육학회의 주도로 진행된 살아있는 지리와 젊은이 지리 프로젝트로 표출되었다. 이 프로젝트들은 대학에서 최근에 발전된 학문적 지식을 학교교육과정에 도입하기 위해 대학 교수들이 멘토가 되고, 지도교사와 학생들이 서로 대화 속에서 함께 만들어 가는 교육과정을 구현하고 있다.

이와 같이 사회적 실재론은 그 동안 교육과정 개발의 양극단에 위치하고 있는 역량기반 교육과정과 지식기반 교육과정에 대해 경종을 울리는 지식 논쟁을 주도하고 있다고 할 수 있다. 학생의 주체적인 경험을 중요시하지만 대학 학문을 통해 구축된 것과 결합되어야만 하고, 대학 교수, 교사, 학생이 함께 학교교육과정을 만들어가야 한다는 함의를 제공한다고 할 수 있다. 이러한 관점에서 볼 때, 교육의 주체는 대학 교수, 학교 교사, 학생 모두가 되며, 그들을 연결시키는 고리는 대화이다.

참고문헌

- 서태열, 2002, “지리교육과정에서 ‘내용’으로서 ‘지식’에 대한 논의,” 한국지리환경교육학회지, 10(1), 13-25.
- 심승희·권정화, 2013, “영국의 2014 개정 지리교육과정의 특징과 그 시사점,” 한국지리환경교육학회지, 21(3), 17-31.
- 박상준, 2009, 사회과교육의 이론과 실제, 교육과학사.
- Balarin, M., 2008, Post-structuralism, realism and the question of knowledge in educational sociology: a Derridean critique of social realism in education,

- Policy Futures in Education*, 6(4), 507-519.
- Barnett, R., 2009, Knowing and becoming in the higher education curriculum, *Studies in Higher Education*, 34(4), 429-440.
- Bennetts, T., 2005, The Links Between Understanding, Progression and Assessment in the Secondary Geography Curriculum, *Geography*, 90(2), 152-170.
- Bernstein, B., 2000, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, 2nd edition, Oxford University Press, Oxford.
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J.T.M., Schaafsma, S., Versteren, J.A.A.M. and Mulder, M., 2009, Towards competence-based VET: dealing with the pitfalls, *Journal of Vocational Education and Training*, 61(3), 267-286.
- Bleazby, J., 2011, Overcoming Relativism and Absolutism: Dewey's ideal of truth and meaning in philosophy for children, *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 453-466.
- Butt, G., 2008, Is the future secure for geography education?, *Geography*, 93(3), 158-165.
- Chevallard, Y., 1985, *The didactical transposition*, Le Pansee Sauvage, Grenovel, France.
- Deng, Z., 2007, Transforming the subject matter: examining the intellectual roots of pedagogical content knowledge, *Curriculum Inquiry*, 37(3), 279-295.
- DfE, 2010, *The Importance of Teaching: The School White Paper 2010*, www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/CM%207980.
- Duplass, J. A., 2004, *Teaching Elementary Social Studies*, Houghton Mifflin Co., Boston.
- Firth, R. and Biddulph, M., 2008, *Young Peoples Geographies*, Geographical Association, Sheffield, GTIP Think Pieces.
- Firth, R. and Biddulph, M., 2009, Young people's geographies and school geography, *Teaching Geography*, Spring, 32-34.
- Firth, R., 2007, *Geography Teachers, Teaching and the issue of knowledge*, Nottingham, The Nottingham Jubilee Press, University of Nottingham.
- Firth, R., 2011a, Debates about Knowledge and the Curriculum: Some Implications for Geography Education, in Butt, G. (ed.), *Geography, Education and the Future*, Continuum, London, 141-164.
- Firth, R., 2011b, Making geography visible as an object of study in the secondary school curriculum, *Curriculum Journal*, 22(3), 289-316.
- Firth, R., 2012, Disordering the coalition government's 'new' approach to curriculum design and knowledge: the matter of the discipline, *Geography*, 97(2), 86-94.
- Firth, R., 2013, What constitutes knowledge in geography?, in Lambert, D. and Jones, M., *Debates in Geography Education*, London, Routledge, 59-74.
- Geographical Association(GA), 2011, *Geography Curriculum Consultation Full Report*, December 2011, Geographical Association, Sheffield.
- Hill, J. L. and Jones, M., 2010, 'Joined-up geography': connecting school-level and university-level geographies, *Geography*, 95(1), 22-32.
- Hirsch, E. D., 1987, *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Houghton Mifflin, Boston.
- Hirsch, E. D., 2007, *The Knowledge Deficit*, Houghton Mifflin, Boston.
- Lambert, D. and Morgan, J., 2009, Corrupting the curriculum? The case of geography, *London Review of Education*, 7(2), 147-157.
- Lambert, D., 2008, Why are school subjects important?, *Forum*, 50(2), 207-213.
- Lambert, D., 2009, Introduction-part 1: what is living geography?, in Mitchell, D., *Living Geography*, Chris Kington Publishing, London.
- Lambert, D., 2011, Reviewing the case for geography, and the "knowledge turn" in the English National Curriculum, *Curriculum Journal*, 22(2), 243-264.
- Martin, F. and Owens, P., 2011, Well, what do you know?, *Curriculum Review*, Summer, 28-29.
- Maton, K. and Moore, R. (eds.), 2010, *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education*, Continuum, London.
- Mattews, H. and Limb, M., 1999, Defining and agenda for the geography of children: review and prospects, *Progress in Human Geography*, 23(1), 61-90.
- Mitchell, D. (ed.), 2009, *Living Geography*, Chris Kington

- Publishing, Cambridge.
- Moore, R., 2004, *Educational and Society*, Polity Press, Cambridge.
- Morgan, J. and Lambert, D., 2005, *Geography: Teaching School Subjects 11-19*, Routledge, London.
- Morgan, J. and Lambert, D., 2011, Editors' introduction, *Curriculum Journal*, 22(3), 279-287.
- Morgan, J., 2011, Knowledge and the school geography curriculum: A rough guide for teachers, *Teaching Geography*, 36(3), 90-92.
- Philo, C., 2000, The corner-stones of my world, editorial introduction to special issue on spaces of childhood, *Childhood*, 7(3), 243-256.
- Rata, E., 2012, The politics of knowledge in education, *British Educational Research Journal*, 38(1), 103-124.
- Scoffham, S., 2011, Core knowledge in the revised curriculum, *Geography*, 96(3), 124-130.
- Shulman, L. S., 1987, Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Standish, A., 2007, Geography used to be about maps, in Whelan, R. (ed.), *The Corruption of the Curriculum*, Civitas, London.
- Standish, A., 2009, *Global Perspectives in the Geography Curriculum*, Routledge, London.
- Valentine, G., Skelton, T. and Chambers, D. (eds), 1998, *Cool Places: Geographies of Youth Cultures*, Routledge, London.
- Wheclahan, L., 2010, *Why Knowledge Matters in Education: A Social Realist Argument*, Routledge, Abingdon.
- Whitehead, A. N., 1929, *The aims of education*, New York: Macmillan.
- Yates, L. and Young, M., 2010, Editorial: Globalisation, knowledge and the curriculum, *European Journal of Education*, 45(1), 4-10.
- Young, M., 2008, *Bringing Knowledge Back in, From social constructivism to social realism in the sociology of education*, Routledge, Abingdon.
- Young, M., 2010, From Constructivism to Realism in the Sociology of Education, *Review of Research in Education*, 32(1), 1-28.
- Young, M., 2011, The return to subjects: a sociological perspective on the UK Coalition government's approach to the 14-19 curriculum, *The Curriculum Journal*, 22(2), 265-278.
- 교신: 조철기, 702-701 대구광역시 북구 산격3동 1370, 경북대학교 사범대학 지리교육과(이메일: ckcho@knu.ac.kr, 전화: 053-950-5857, 팩스: 053-950-6808)
- Correspondence: Chul-Ki Cho, Department of Geography Education, Teachers College, Kyungpook National University, 1370, Sankyuk-dong, Buk-gu, Daegu 702-701, Korea (e-mail: ckcho@knu.ac.kr, phone: +82-53-950-5857, fax: +82-53-950-6808)

최초투고일 2014. 4. 8

수정일 2014. 6. 5

최종접수일 2014. 6. 17