

일상생활에 근거한 지리교과의 재개념화

박승규* · 김일기**

Reconceptualizing the Geography Subject Matter Based on the Everyday Life

Seung-Kyu Park* · Il-Ki Kim**

요약 : 지리교육에서 교과를 개념화하는 논의들은 아직 없다. 교과는 당연히 받아들여야 하는 것이거나 의심의 여지가 없는 소여(所興)로서 인식되고 있기 때문이다. 그러나 교과는 소여로서 우리가 인정해야 할 것이 아니라 아이들의 삶과 유기적인 관련성을 갖도록 구성되어야 한다. 오늘날 학교교육에 제기되고 있는 비판들 대부분은 학교에서 가르쳐지고 있는 교과가 학습자들의 의미세계를 존중하였다기보다는 그들의 이해와는 관련이 적은 내용들의 단순한 배열 혹은 사회적으로 인정된 지식의 구조나 복잡한 상징체계 이상이 되지 못해 왔기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 이러한 문제들을 해결하기 위해 학습자들의 일상적인 삶에 근거하여 지리교과를 재개념화하는 데 목적이 있다.

주요어 : 교과, 재개념화, 일상생활, 실존적 공간성, 포괄적 지리교육

Abstract : In geography education, the research which conceptualize the subject matter is still scare. Generally, the subject matter is used as a given or taken for granted as tested. The subject matter is not accepted as a given, but needed to construct what is founded on learner's life as a thing of most important the process of teaching and learning. Today, most critics argue that schooling seems to represent only a catalog of subjects, a structure of socially prescribed knowledge, or a complex system of meanings, which may or may not fall within his grasp. To solve this problem the meaning of terms should be separated from socially fixed conditions. Therefore, this research explores ways to reconceptualize the subject matter of geography based on the learner's everyday life in geography education.

Key Words : subject matter, reconceptualization, everyday life, existential spatiality, comprehensive geography education

1. 문제제기 및 연구목적

지금까지 교과(所興)로 생각될 정도로 '교과' 자체에 대한 논의가 거의 없었다. 오히려 주어진 '교과'를 어떻게 가르칠 것인가에 대한 논의에 많은 관심을 가짐으로써 교과교육학의 연구 범위가 제한되었다. 그 결과 교과교육학은 하나의 '방법학'으로의 학문적 정체성을 지닌 분야로 인식되고 있다.

하지만 교과교육학을 하나의 학문으로 정립하기 위해서는 단지 주어진 내용을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 논의만큼이나, 어떠한 내용을, 왜 가르칠 것인가에 대한 논의들이 있어야 한다. 학

교에서 가르쳐지는 내용들이 이론적이고, 철학적으로, 그리고 사회·문화적으로 어떠한 맥락에서 탄생한 내용들인가에 대한 다양한 논의들이 뒷받침이 될 때 교과교육학은 온전한 학문적 정체성을 찾을 수 있기 때문이다.

지리교육에서도 '지리교과'의 구성을 통해 지리교육을 행한다는 것이 지리학자들의 연구성과 그 자체를 목적으로 삼아 학습자들에게 전달하기 위한 것은 아니다. 오히려 지리학자들의 연구성과는 지리교육에서 궁극적으로 추구하는 '지리적 인식'의 형성이라든지, '공간적 문해력(spatial literacy)'을 기른다는지 하는 지리교육의 목표를 달성하기 위한 수단이어야 한다. 그러나 오늘날의

* 춘천교육대학교 전임강사(Full-time Lecturer, Chuncheon National University of Education)

** 한국교원대학교 지리교육과 교수(Professor, Department of Geography Education, Korea National University of Education)

지리교육은 지리학자들의 연구성과 전달이 목적이 되어버리는 수단의 자기목적화 과정속에서, 지리교육이 궁극적으로 추구해야 했던 목표들은 부수적인 요소로 전락하면서 '교과'는 '소여'로 생각되고 있다.

지리교육에서 궁극적으로 도달해야 할 목표들은 지리교과의 내용을 다 배운 후에 저절로 형성되는 것이 아니라, 지리교육을 행하는 과정속에서 달성되어야 한다. 따라서 그와 같은 '지리적 인식 체계'나 '공간적 문해력'를 길러주기 위해서는 지리학자들의 연구성과를 중심으로 한 지리교과의 구성이 아니라 학습자들의 일상적인 삶을 구성하는, 다양한 지리적인 현상들을 중심으로 한 지리교과의 구성이 필요하다고 생각한다.

그러나 지리교과를 새롭게 구성하고자 하는 시도가 기존의 전통적인 것을 완전히 무시하고 새로운 것으로 대처하자는 것은 아니다. 다만, 기존의 지리교과 구성에서 소외되었던 학습자들의 일상적인 삶을 중심으로 지리교과를 구성하자는 것이다. 이것은 기존의 지리교과 전통에 대한 '해체(deconstruction)²⁾'를 전제로 한다. 묵시적으로 합의되었던 하나의 구조로서 지식을 중심으로 한 지리교과에서 벗어나 지리교육이 잠재적으로 지니고 있었던, 아니면 앞으로 추구해야 할 새로운 구조로의 지리교과의 '재구성(reconstruction)'을 의미한다.

지리교과의 재구성은 학습자들이 '처해있는(situated)' 일상적인 삶이 중심이 되는 교육을 지향한다. 학습자들의 몸을 통해 직접적으로 경험하는 일상적인 삶의 세계를 중심으로 한 지리교과의 구성은 학습자들의 '생활세계(life world)'에 기반을 둔 지리교과의 구성을 의미한다. 학습자들의 일상적인 삶은 '본질(essence)'에 우선하는 학습자들의 '실존(existence)'의 표현으로 학습자들이 관계 맺고 있는 역사와 자연, 그리고 다양한 사회·문화적인 관계망 속에 존재하고 있다. 이것은 다양한 사회·문화적인 맥락 속에서 구성된 삶이며, 학습자들의 가치와 신념이 내재되어 있는 총체적인 경험세계인 것이다. 따라서 본 연구에서는 이상과 같은 문제의식을 바탕으로 학습자들의 일상적인 삶(everyday life)을 중심으로 지리교과를 이론적으로 개념화하고자 한다.

2. 세 개의 교과관 : 지식, 경험, 그리고 일상생활

교과를 어떻게 볼 것인가는 크게 두가지로 관점으로 정리하고 있다. 하나는 관념론적 전통이며, 다른 하나는 실재론적 전통이다.³⁾ 관념론적 교과관은 사물보다 언어를, 신체적 행위보다 정신을, 구체적 생활보다 추상적 관념을 강조하고 있으며, 실재론적 교과관은 언어보다 사물을, 정신보다 실천을, 추상적 관념보다 구체적 생활을 중시한다.

이같은 기존의 교과 분류방식은 가르쳐지는 교육내용의 특성에 근거하고 있다. 그러나 학교교육이 궁극적으로는 학습자들이 온전한 인간으로 성장할 수 있도록 도와주기 위한 노력이라고 한다면, 학교교육의 실현태로서 교과 역시 교육이 추구하는 궁극적인 목적과 관련된 교과관에 근거하여 교과를 구성할 필요가 있다고 생각한다. 교과의 학문적 배경뿐만 아니라 관련되는 복잡한 요인들의 역동적 작용양상들을 총체적인 관점에서 파악할 필요가 있는 것이다.

이를 위해 기존의 교과관처럼 '지식'과 '경험'이라는 교과를 특징지우는 교육내용 특성에 근거하기보다는, 교육이 궁극적으로 지향하고 있는 인간들의 삶의 문제와 관련지어서 교과를 분류하고자 한다. 이같은 시도는 기존 교과의 정당화 논의에서 벗어나 학습자들의 삶과 밀접한 교과를 구성하기 위한 노력의 시작이다.

인간들의 '일상적인 삶'이라고 하는 준거에 근거해서 교과관을 분류한다면, 크게 세 가지의 교과관이 제시될 수 있을 것이다. 첫째는 인간들의 삶을 추상적이고, 이론적이며, 관념적인 측면에서 바라보는 관점이며, 둘째는 그 반대로 인간들의 삶을 구체적이고, 실용적이며, 실천적인 측면에서 살펴보는 관점이다. 셋째는 인간들의 삶을 그 자체로서 이해하는 것이다. 이같은 교과관의 분류에 근거해서 볼 때 앞에서 언급하였던 첫 번째 부류는 '지식'을 중심으로 하는 관념론적 교과관이며, 두 번째 부류에는 '경험'을 바탕으로 하는 실재론적 교과관이 포함될 수 있을 것이다. 그리고 세 번째 부류에 해당하는 교과관은 기존의 교과관들에 대한 대안적인 교과관으로 생각할 수 있을 것이다.

교육내용의 특성에 근거한 교과관에서는 인간

의 삶이 갖는 다양한 층위들 가운데 어느 한 측면에 초점을 맞추면서 이루어져 왔다고 생각된다. 그러나 학습자들의 일상적인 삶의 영역이 추상적인 세계와 구체적인 세계로 구분되어진 세계가 아니라 통합적으로 이루어진 세계이므로, 학습자들의 삶과 학교교육을 통한 삶의 세계를 유기적으로 연결시켜 주기 위해서는, 학습자들의 삶 자체를 대상으로 하는 대안적인 교과관이 필요하다고 생각한다. 따라서 본 연구에서는 인간들의 삶에 근거한 교과관의 분류를 기준으로 지지주의적 전통에 근거한 교과관과 실용주의적 전통에 근거한 교과관, 그리고 총체적인 경험세계에 근거한 교과관으로 분류하여 논의를 진행하고자 한다.

지지주의 전통에 근거한 교과관은 지리교과를 인식하는 주류관점이었다. 그것은 비단 우리나라만의 문제가 아니며, 다른 나라의 경우에도 Hirst의 지식의 형식론에 기대어 교과로서의 정당성을 확보하려는 노력들이 많이 있었다. 적어도 지지주의적인 교과관에서는 하나의 지식의 형식으로 분류되느냐, 아니냐가 학교에서 가르쳐질만한 가치 있는 교과이나, 아니냐를 판가름하는 중요한 잣대라고 생각하였기 때문이다.

그러나 Hirst가 주장하고 있듯이 지식의 형식에 기초해서 이루어지는 교육만을 통해서 학습자들이 지리적인 현상을 인식할 수 있는 지리적인 인식체계나 공간적 문해력을 기를 수 있다고 생각한다면, 그 사실 역시 이미 지식을 바탕으로 한 지리교육만이 학습자들을 성숙한 생활인으로 육성할 수 있을 것이라고 믿는 사람들의 개인적인 경험에 기초한 또 하나의 선험적 정당화인 셈이다. 따라서 우리는 학습자들이 지식에 기초한 지리교육을 통해서만이 성숙한 생활인으로 성장할 수 있다고 누가 결정했는가에 대한 '기원(beginning)'의 문제에 대해 다시 한 번 생각해야 하므로 지지주의적 전통에 근거한 지리교과 역시 회의의 대상이어야 한다.

반면에, 학습자들의 실제적인 경험을 바탕으로 한 지리교과 개념을 구성하고자 하는 노력을 찾아 보기는 어렵다. 다만 지리교육의 초창기에 초등학교를 중심으로 학습자들의 실제적인 경험을 중심으로 한 교육과정을 구성하고자 하는 노력들이 있

었다. 진보주의 학자들의 견해가 들어가 작성된 대표적인 공식적인 보고서로 Plowden Report가 있다.⁴⁾

Dewey가 지적하고 있듯이 지리교과는 학습자들의 삶의 세계와 밀접한 관련을 맺고 있다. 일상적인 삶의 토대로서 미처 인식하고 살지는 않지만 우리들은 늘 어느 일정한 공간을 소비하면서 살아가고 있다. 하지만 그와 같은 공간에 대해 어떠한 의미부여도 하지 않는다. 공간의 중요성을 인식하면서도 일상 속에서는 잊어버리고 살듯이, 공간의 중요성 역시 일상 속에서는 잊어버리고 산다. Dewey가 보여주고 있듯이 아이들의 경험이 어느 일정한 공간을 중심으로 조직될 수 있으므로, 학습자들을 중심으로 한 지리교과의 구성은 매우 시급한 과제라고 생각한다.

결국, 학습자들이 온전한 인간으로 성장할 수 있도록 도와주기 위해서는 학습자들이 경험하는 사실들에만 의존하는 교육이어서는 안된다. 그렇다고 교육전문가들의 경험에 의존하는 교육이어서도 안된다. 학습자들이 살아가고 있는 세계는 어느 누구의 경험에 의존해서 이해되어질 수 있는 세계가 아니라, 통합적으로 인식되어야 하는 세계이므로 양자를 통합할 수 있는 대안적인 관점이 요구된다. Oakeshott의 경험이론은 그 대안적인 관점을 제시해 줄 수 있다고 생각한다.

Oakeshott는 '경험'을 '경험하는 것(experiencing)'과 '경험되는 것(what is experienced)' 양자를 모두 포괄하는 '구체적 총체(concrete whole)'로 정의한다.⁵⁾ '경험되는 것'의 특징은 경험하는 방식과 관련이 있으므로 추상적으로 구분될 수 있는 경험의 두 가지 측면은 사실 서로가 완전한 의존상태에 있는 하나의 '구체적 총체'인 것이다. 그리고 그와 같은 '경험'은 주변과의 상호작용을 통해서 자신들의 생존을 위해 계속적으로 성장시켜 가는 도구적인 차원의 '경험'이 아니라, 인간들의 구체적인 활동 그 자체로서의 경험인 것이다.

또한, Oakeshott는 '구체적 총체'로서의 경험이 차원을 달리하는 두 개념으로 이해될 수 있다고 본다. '경험하는 것'을 중심으로 하는 구체적인 활동은 '실제(practice)'의 차원이며, '경험되는 것'은 추상적인 관념의 세계를 대변하는 '실재(reality)'의 차원이다. 전자는 특정한 시공간적인 맥락 속에서 계속적으로 변화하고 있는 총체로서

의 인간 활동이거나 사회·문화적이고, 역사적인 행위전통을 통하여 우리에게 제시되고 있는 총체로서의 인간활동을 의미하는 시공간적인 차원이다. 후자는 시공간적인 맥락을 초월한 추상적인 관념의 세계를 대변하는 총체로서 탈시공간적인 차원을 의미한다.⁶⁾

그러나 우리는 구체적 총체로서 경험 그 자체를 인식할 수 있는 것은 아니며, 다만 어떤 수준에서 해석되어지는 방법을 통해서 다양한 '양상들(modes)'로 나누어서 이해할 수 있는 것이다(Fuller, 1989). 그리고 이때 경험은 '억류상태(arrested)'에 있는 것으로 본다.⁷⁾ 하나의 억류상태는 그 자체로서 하나의 확고한 표상체계이며, 총체적 경험의 독특한 수준에서 이루어진다. 이와 같은 억류상태를 일컬어 '경험의 양상들(modes of experience)'이라고 하며, 이것은 총체로서의 경험은 아니지만 경험 그 자체에 근거하면서 총체로서의 경험이 달리 표현된 것을 의미한다. 하지만 그와 같은 양상들 모두를 합한다고 해서 총체로서의 경험이 되는 것은 아니며, 각각의 경험의 양상들은 각기 독립된 순수한 추상적 표상체계로 상충되거나 일치하지도 않는 나름대로의 전체인 것이다(Oakeshott, 1933).

각각의 양상들은 하나의 독립된 교과로서의 성격을 가질 수 있으며, 이때 지리과의 경우에도 하나의 독립된 교과로서의 지위를 부여받을 수 있는 것이다. 그리고 그와같은 지리교과는 '경험하는 것'과 '경험되는 것'을 모두 포함하는 구체적인 총체로서 인간들의 경험을 중심으로 채워져야 한다는 것이다. 앞에서 언급하였던 교과분류에서 주지주의 교과관과 경험주의 교과관이 인간삶의 어느 일부분에 관심을 갖고 있다고 한다면, 지리교과의 중심내용인 지리적 경험은 이 두 가지의 요소들을 분리해서 생각할 수 있는 것이 아니라 총체적인 우리들의 삶이기 때문이다.

3. 교과구성 요소로서 일상생활

1) 총체적 경험세계로서 일상생활

다양한 일상생활의 정의들은 대략 두 가지 범

주로 분류하여 정리할 수 있다. 하나는 인간들 개인의 '자아(self)' 문제와 관련되는 정의로 개인들의 자의식을 바탕으로 자신들의 삶을 영위해가는 근본적인 토대로 일상생활을 정의하고 있는 부류이다. Valentine, Eyles, 그리고 Berger & Luckman의 정의가 여기에 속한다.

다른 하나는 인간들 개개인의 삶들이 독립되어 존재하는 것이 아니라 사회와의 지속적인 상호작용 속에서 형성되므로 개인들의 일상생활은 독립된 세계라기보다는 다른 사람들과 공유되는 의미의 세계로 인식할 수 있다고 보는 부류이다. 그리하여 일상생활을 다른 사람들이나 사회와의 다원적인 관계맺기의 양상을 보이는 다원성의 세계로 인식하는 부류이다. Heller, Maffesoli, 그리고 de Queiroz가 이 부류에 속한다고 볼 수 있다.

그러나 일상생활에 대한 정의들 대부분이 구체적인 인간들의 삶에 기초한 논의라기보다는 철학적이고 사회화적인 측면에서의 논의들이고, 일상생활의 본질 역시 그와 같은 측면에서만 규정하고 있다. 일상생활에 대한 연구들이 삶의 구체성을 중시하면서도 삶을 분석할 수 있는 구체적인 개념들을 등한히 함으로써 오히려 추상적인 차원에서 논의하는 문제점을 갖게 한다.

이같은 문제점을 극복하기 위해서는 일상생활을 단지 철학적이고 사회화적인 측면에서 본질을 규정하는 것 외에 시간성과 공간성의 측면이 함께 고려되어야 할 것이다(김용창, 1994). 우리들이 일상적인 생활 속에서 어떤 행위를 한다는 것은 기본적으로 구체적인 시공간적인 좌표 위에서이며, 이때 행위의 장으로서 공간은 시간을 압축하고 있는 것이다. 물론 시간 속에 공간이 압축될 수 있는 상황도 고려할 수 있다. 그러나 우리들의 일상생활이 영위되는 현재의 시점을 중심으로 생각을 한다면 우리들의 일상생활의 터전인 생활세계속에는 시간이 압축되어 있는 것이다.

Heidegger가 '현존재(Dasein)'의 실존성 문제를 인간들이 처해있는 공간성에 근거해서 논의를 전개하고 있는 것도 일상생활을 구성하는 공간성의 문제가 우리들의 실존성을 이해하게 하는 중요한 요소이기 때문이라고 생각한다.⁸⁾ 즉, '현존재'로서 인간들의 실존성은 그들이 어떠한 상황에 놓여지게 되며, 이 때 그 상황이라는 요소는 공간적으로

맥락화되어 있다는 것이다(Heidegger, 1979). 따라서 인간들의 일상적인 삶에 대한 이해는 시간이 압축되어 있는 공간을 중심으로 통합적이고 구체적으로 인식될 수 있다. 변화의 주기가 느린 '일상생활의 시간'이 작용하고 있는 공간은 시간의 변화를 압축해서 공간 속에 담고 있으므로 보다 통합적으로 일상생활에 대해 설명해줄 수 있는 것이다.

결국 총체로서 인간들의 경험세계에 근거한 교과관을 바탕으로 지리교과를 구성하고자 할 때, 교육내용으로서의 일상생활의 의미는 바로 공간성에 기초한 통합적인 총체로서의 시각에 근거함으로써 가능해진다. 일상생활이 갖는 공간성에 기초한 접근은 개인들의 실존적 관심의 원초적 형태로서 일상생활에 대한 이해를 가져올 수 있으며(Gambacorta, 1989), 지리교과구성에 있어 학습자들에 대해 보다 심층적인 배려를 할 수 있는 것이다.

2) 지리학에서의 일상생활의 의미

일상생활에 대한 지리적인 연구들은 경험자들의 삶과 의미를 추구하는 많은 움직임들과 관계 속에서 공간이 지닌 의미들을 이해하고자 한다. 인간들의 경험세계가 배제된 공간이 아니라, 구체적인 인간들의 삶과 밀접한 관련을 맺고 있는 공간으로 인식하고자 한다. 이 때 공간은 인간의 '몸'과 분리되어 존재하는 관념적이고 선형적인 공간을 의미하는 것이 아니다. 오히려 이 때 공간은 정신과 몸이 총체적으로 결합된, 인간들이 처해있는 상황을 바탕으로 그들의 실존성을 이해할 수 있는 의미도대로서의 공간인 것이다.

그렇기에 공간은 인간존재의 깊이와 밀도를 표현해주는 또 다른 차원으로 생각할 수 있다(Santos, 1995). 인간들이 소비하고 창조하는 장소에 대해 자신들의 존재를 각인시키면서, 다른 한편에서는 각인된 공간적 표상들을 통해 내가 누구이며, 왜 이 공간에 거주하고 있는가를 확인받게 해주는 깊이와 밀도를 갖고 있는 의미체계인 것이다.

그러므로 인간들의 일상생활을 이해하고자 하는 지리학의 논의는 공간성에 대한 이해를 기초

로 이루어진다. 인간들의 삶에 근거한 공간 이해는, 인간의 실존성에 의해 가시적으로 보여지는 그 너머의 세계까지도 인식할 수 있는 토대를 마련해 준다. 그것은 인간들이 아무런 의미도 없는 공간 속에 존재할 수 없음을 의미하기 때문이다(Strohmayr, 1997).

결국 인간으로서 존재한다는 것은 자신들의 실존성을 확인 받을 수 있는 공간을 소유하고 있음을 의미한다(Samuel, 1978). 그러나 그러한 공간들이 개인들의 실존적인 측면에만 의존한 주관적이고 독립적인 영역이기보다는 인간들의 행위전통에 영향을 받는, 인간들의 삶이 공유되는 곳이며, 구조와 개인이 만나는 장이라는 점에서 상호주관적(intersubjectivity)인 일상생활의 영역이다.

그러므로 일상생활을 구성하는 다양한 공간에 대한 이해는 사회·문화적인 관계망 속에서 이해되어야 한다. '공간내 존재(being-in-the-space)'로서 인간들의 일상성의 문제는 삶의 터전으로 삼고 있는 공간이 갖는 사회·문화적이고 역사적인 요소들에 대한 이해가 전제되어야 한다. 왜냐하면, 이러한 인간들의 일상적인 경험세계가 갖는 의미에 대한 연구는 인간에 대한 것도, 그들을 둘러싸고 있는 세계에 대한 것도 아니며, 세계 속에 존재하는 인간들을 이해하기 위한 것이기 때문이다(Tuan, 1971).

3) 일상생활의 지리교육적 의미

오늘날 지리교육에서 필요한 것은 '설명(explanation)'이기보다는 '이해(understanding)'에 기초한 교육이며, 지리적인 사건들의 인과관계를 따지며, 미래를 예측하거나 통제하는 것이 아니라, 지리적인 사건들의 '의미(meaning)'를 추구하는 교육이다(Seamon, 1979).

이같은 지리교육의 필요는 어쩌면 시대의 흐름을 거꾸로 거슬러 가는 것이라고도 생각할 수 있다. 그러나 다른 한편에서 생각한다면, 빠르게 변화하는 현대 세계에 대한 이해와 개개인들의 실존적인 측면에 대한 이해는 동전의 양면처럼 공존하는 요소이다. 그렇기 때문에 객관적인 인과관계에 대한 교육만큼이나 학습자들의 삶을 이해할 수 있도록 도와주는 교육이 강조되어야 한다.

'이해'에 근거한 지리교육을 Grange는 다음과 같이 정리한다.

이해에 기초한 교육은 우리가 직접적으로 살아가는 방법과 관련된 교육을 의미한다. 우리 인간존재는 '의미의 누층들(layers of meaning)'로 구성되어 있으며, 그러한 의미의 누층들은 사실상 우리들이 살아가는 세계를 만들어간다. 우리는 의미를 인식하는 만큼 행동한다. 그러므로 이해에 기초한 교육은 우리를 지탱하고 있고, 우리가 거주하고 있으며, 우리의 발달을 도와주는, 우리가 세계내에서 존재해가는 인간들의 모습에 대한 이해인 것이다(Grange, 1974).

Grange의 주장은 지리교육에서 학습자들의 삶에 대한 이해의 중요성을 언급하고 있는 것이며, 나아가 학습자들의 처해있음에 대한 이해가 무엇보다도 지리교육에서 중요한 문제임을 지적하고 있는 것으로 볼 수 있다.

인간들이 존재한다는 것은 그들의 정신과 몸이 따로 분리되어서 있는 것이 아니라 하나로서 존재하므로, 인간에 대한 이해는 이성이나 관념세계에 대한 이해뿐만 아니라 감성에 대한 이해까지도 필요로 한다. 장소에 대한 경험은 추상적으로 이해되는 것이 아니다. 장소에서 몸의 감각에 기초한 경험을 통해서 지리적 현상들이 이해되는 것이며, 그와 같은 과정에서 인간들이 갖고 있는 의미나 상황에 대한 이해가 가능해진다(Seamon, 1986).

나아가 인간들의 삶이 지닌 의미는 단순하게 인간들 사이의 관계를 통해서만 형성되는 것이 아니라, 장소와 인간 - 정신과 몸이 분리되지 않은 -, 그리고 역사와 사회와의 관계맺기를 통해서 형성·재구성되는 것이다. 인간들의 관계맺기는 동일한 패턴으로 구성될 수 있는 것이 아니다. 처해있는 사회·문화적인 맥락에 따라 서로 다른 관계맺기의 양상을 보이며, 의미는 맥락에 따라 달라지게 된다.

장소와 역사의 관계맺기는 '몸(body)'을 매개로 해서 이루어지므로 학습자들의 지리적인 경험에 대한 이해는 바로 그들의 몸에 대한 이해에서 시작되어야 한다. 왜냐하면, 학습자들의 지리적 경험이 기본적으로 몸을 통한 직접적이고, 구체적인 경험에 기초해서 형성되기 때문이다.⁹⁾ 이 때 몸은

단순한 물질적인 측면에서의 몸이라기보다는 문화적이고 역사적인 실천 속에 처해있는 몸이며(Featherstone, 1991), 풍토적(자연환경적)인 요소들 속에 처해있는 몸이기도 하다(和哲郎, 1981). '지리적 경험(geographical experience)'에 있어서 몸의 중요성은 단지 몸이 어떠한 공간 속에 처해있기 때문이 아니라, 그것을 매개로 다양한 문화적이고 역사적이며, 자연적인 의미들이 관계를 맺고 있다는 데 있다.

학습자들의 몸이 처해있는 공간이 문화적·역사적으로 어떠한 의미를 갖는지를 확인할 수 있는 것은 논리적이고, 인과론적인 측면에서가 아니라, 그들의 몸이 처해있는 공간 속에 전개되어 있는 다양한 '표상형식'을 통해서이다. 지리학에서 가장 중요한 질문 가운데 하나인 '어디에'의 문제는 바로 학습자들의 몸이 처해있는 경험세계를 이해하기 위한 출발점인 것이다(Rodaway, 1994).

일상생활 속에 흠어져 있는 학습자들의 실존성을 이해하기 위해서는 그들의 공간적 경험 내지는 지리적 경험에 대한 이해가 중요하다. 그러므로 지리교육은 학습자들의 실존성을 포용할 수 있는 '이해'를 중심으로 하는 교육이어야 한다. 지리학자들에 의해 중요하다고 정식화된 지식이나 이론체계에 대한 교육보다, 총체적이고 일상적인 삶에 천착하여 학습자들의 실존성을 찾아줄 수 있는 지리교육이어야 한다.

4. 일상생활에 근거한 지리교과

1) 일상생활에 근거한 지리교과의 구성준거

(1) 학습자의 실존적 삶

일상적인 삶의 터전으로서 생활세계에 거주하고 있는 학습자들의 이해를 돕기 위해서는 그들의 생활세계를 중심으로 한 실존함의 방식에 근거하여 지리교과를 구성해야 한다. 지리지식의 전달이나 주입이 지리교육의 목표가 아닌 이상, 학습자들의 삶 속에서 공간적인 사고체계를 형성할 수 있도록 도와주거나 지리적인 인식체계를 형성할 수 있도록 가르쳐 주어야 한다. 이것은 지리학자들이 중요하다고 생각하는 명제적이고 기술적

인 지식들에 대한 교육 이외에, 자신들의 삶에서 배워갈 수 있는 묵시적이고 실체적(practical)이며, 방법적인 지식을 가르쳐야 한다는 것을 의미한다.

'공간내 존재'로서 인간들은 태어나면서부터 같은 세계를 공유하는 사람들이 지니고 있는 일종의 '선입견(prejudice)'¹⁰⁾을 갖는다. 그러한 선입견은 그 공간속에 거주하고 있었던 사람들의 퇴적된 경험을 의미하는 것이므로, 특별한 교육 등의 전수과정을 거치지 않더라도 같은 세계를 공유하고 있는 사람들의 삶 속에 전제되어 있는 상호주관적인 의미체계이다. 동일한 세계 속에서 살아가는 사람들에게 그와 같은 선입견은 일상적인 삶을 영위하기 위한 하나의 전제인 것이다. 그리고 그러한 전제로서의 '전통'이나 '관습'은 그들의 실존함의 방식을 나타내는 집합적인 표현인 것이며, 태어나면서부터 이미 나의 일부로 당연하게 받아들여지는 경험세계인 것이다.

동일한 세계를 갖고 있는 학습자들이 공유하고 있는 '선입견'과 '전통' 및 '관습' 등은 바로 그들의 일상생활 속에 흠어져 존재하는 실존함의 방식을 이해할 수 있게 하는 공유된 의미체계이다. 그리고 그것은 동일한 세계 속에 존재하는 개개인들의 실존함의 방식을 이해하기 위한 중요한 전제이기도 하다. 삶의 전제로서의 선입견의 모습은 개개인들이 어떠한 공간 속에서 삶을 영위하는가에 따라 다양한 모습으로 나타날 수 있으며, 그것을 통해서 전제되어 있는 개개인들의 실존성의 모습은 확연하게 다른 모습으로 나타난다.¹¹⁾

따라서 일상생활에 기초한 지리교과는 학습자들의 삶 속에서 당연한 것으로 받아들여지는 공간성에 근거한 실존함의 방식을 준거로 해서 구성되어야 한다. 이같은 지리교과는 다른 공간의 이해를 위한 개념적 결절(node)을 형성하여 높은 전이력을 가질 수 있으며, 지리인식체계를 넓히는 데 도움을 줄 수 있다.

(2) 정체성 인식토대로서의 공간

최근에 오면서 교통과 정보통신망의 발달은 '시공간 압축(time-space compression)' (Harvey, 1996)의 과정을 통해 인간들의 공간적 경험세계를 혼란에 빠뜨리고 있다. 그로 인해 생활세계를 공유하는 다른 사람들과의 상호작용이 줄어들고, 타

인들과의 상호작용이 증대되기 시작하면서 자신들의 공간이나 장소를 상실하게 되고, 표준화된 공간의 발달을 가져오고 있다(Giddens, 1980).

시대의 빠른 변화속에서 자신들만의 공간이나 장소를 상실하고, 표준화된 공간이나 장소속에 거주하게 되면서 인간들은 자신들의 정체성을 상실하게 되거나 위협받게 된다. 이같은 시공간 압축 현상은 우리들의 공간을 변화시키지 않아도 주변 공간구조가 급속하게 변화됨으로써 공간적 경험을 혼돈속에 빠뜨리며 정체성을 상실하게 한다 (조명래, 1996).

학습자들의 현재의 삶을 구성하고 있는 공간이나 장소의 급격한 변화에 따른 의미체계의 변화는, 학습자들에게 정체성을 길러줄 수 있는 공간이나 장소에 대한 교육의 중요성을 더욱 증가시킨다. 빠르게 변화하고 있는 현실이 단순한 기표적인 변화만이 아니라 우리들의 인식체계를 변화시키고 있으며, 내가 누구인지를 잃어버리게 한다. 정체성이 오랜 세월에 걸쳐서 같은 공간이나 장소를 점유하고 있었던 사람들의 경험의 침전물이라고 할 때, 정체성의 상실은 그 지역이 갖고 있었던 고유한 특성의 상실을 의미한다.

시공간 압축을 통해서 학습자들의 경험세계가 극도의 혼돈속에 빠져드는 정체성 상실의 위기를 극복하기 위해서는 지리교육에서 학습자들이 변화하고 있는 삶에 대해 보다 정확하게 인식할 수 있도록 도와주어야 한다. 시공간적으로 맥락화되어 있는 학습자들의 삶에 대한 이해는 곧 그 자신들의 공간에 대한 분명한 인식에서 나올 수 있다.

(3) 열린 세계로서의 학습자의 삶

학습자들의 일상적인 경험세계는 하나의 완성된 세계라기보다는 계속적으로 변화하고 완성을 추구하는 역동적인 삶의 세계이며, 정식화되기 이전의 총체적인 의미세계이다. 하지만 우리는 그러한 일상생활이 갖고 있는 역동적이고 총체적인 의미를 잘 알지 못한다. 일상생활이 갖는 총체적인 의미는 삶 속에서가 아니라 학교교육을 통해서 알아가도록 제도화되어 있어, 학습자들은 자신들의 일상적인 삶과 어느 정도 일정한 거리를 두도록 구획되어져 왔다.

그로 인해 학습자들은 자신들의 역동적인 삶을

있는 그대로 인식하기보다는 학교에서 가르치는 활자화되고 정식화된 지식과 이론적 형태를 통해 인식함으로써 그 세계가 갖고 있는 다양한 의미들에 대해 알지 못하였다. 다만 활자화되고 정식화된 지식과 이론이 주는 의미만을 받아들여야 했던 것이다. 그러나 학습자들의 일상생활은 완성된 형태라기보다는 계속적으로 변화하는 역동적인 삶의 세계이다. 따라서 정식화된 지식이나 이론을 통해서 인식되는 학교에서의 교육과는 커다란 괴리감을 느낄 수밖에 없다.

일상생활 자체가 정식화된 지식의 진리토대인 것은 분명하지만 그것이 객관성과 일반성을 고루 갖춘 지식의 형태로 탈바꿈하는 과정에서 학습자들의 일상적인 삶의 다양한 양상들은 몇 가지의 기본적인 준거들로 평균화된다. 그리고 그와 같은 과정을 거치면서 학습자들의 처해있음의 양상 자체에 대한 이해를 어렵게 하고, 그것으로 인해 학습자들의 삶과 삶의 유기적인 관련성은 더욱 멀어지게 된다.

근대적인 의미에서 교육이 학습자들을 그들의 상황에 대한 이해와는 상관없이 국가·사회가 필요로 하는 무엇으로 '만들기' 위한 것이었다면, 이제는 그들의 일상적인 삶에 기초한 열린 세계를 지향하는 지리교육이어야 한다. 그리고 그것은 학습자들의 열린 삶에 근거한 지리교과의 구성을 통해 가능해질 수 있는 것이다.

2) 일상생활에 근거한 지리교과의 구성방향

(1) 학습자 자체를 고려한 지리교과의 구성

우리는 지리교육활동을 통해 궁극적으로 어떠한 인간을 길러내야 할 것인가에 대한 명확한 인식 내지, 개념정립이 되어 있지 못하다. 그와 같은 논의에 우선하여 지리교육의 주체로서 학습자들을 어떻게 볼 것인가에 대한 논의 또한 거의 없다. 지리교육을 통해서 어떠한 인간을 길러내야 하는가와 관련된 인간상²⁰⁾ 정립의 문제보다도 더욱 시급한 것이 지리교육의 주체로서 학습자들을 어떻게 인식하고 지리교육을 전개해 갈 것인가의 문제라고 생각한다.

지리교과를 새롭게 구성함에 있어 우선적으로 고려해야 할 문제는 학습자 자체를 어떻게 인식

할 것인가와 관련된 교육적 인간학의 문제이다. 나아가 이같은 교육적 인간학의 문제는 지리교육의 모든 개념들의 이해와 관련되는 근본적인 인식으로 규정할 수 있을 것이다. 지리교육에서 교육적 인간학의 논의는 학습자들을 어떻게 인식하고 지리교육학을 전개해 나가느냐의 문제와 지리교육이 궁극적으로 추구하는 인간상에 대한 문제를 포함한다. 지리교육을 통해서 어떠한 인간을 길러낼 것인가라는 문제는 학습자들을 어떻게 인식하고 다양한 지리교육 활동들을 전개해 갈 것인지에 대한 논의에서 출발해야 한다.

교육의 역사에서 살펴볼 수 있는 사례는 Socrates에 의해 언급되었던 상기론적인 측면에서의 인간관과 목자나 Locke가 이야기한 백포설 내지 백지론적인 측면에서 학습자들을 바라보는 관점을 들 수 있다. Socrates의 상기설에 근거할 경우, 학습은 백지론에 근거했을 때와는 반대의 상황에서 전개되어져야 한다. 왜냐하면, 상기론적인 측면에서 볼 때 인간들은 태어나면서부터 지식을 이미 다 갖고 있기 때문이다(Phillips and Soltis, 1985). 다만 학습자들은 자신들이 그와 같은 지식을 알고 있다는 사실을 모르고 있으므로 그들에게 이미 모든 지식을 알고 있다는 사실을 일깨워 주는 것이 교육의 역할인 것이다.

이러한 두 가지의 인간관에 대한 인식은 '교육(education)'이라는 용어 속에도 이미 내재되어 있다. Peters는 어떤 교육이데올로기를 신봉하는가에 따라 교육에 대한 개념 정의가 달라질 수 있음을 보여준다(Peters, 1966). Education이라는 용어 속에는 '이끌어낸다(educere)'와 '양육한다 또는 기른다(educare)'라는 두 가지의 의미가 포함되어 있기 때문에 교육을 바라보는 관점에 따라서 기본적인 교육에 대한 개념정의가 달라질 수 있는 것이다.

이것은 교육의 출발점으로서 학습자들을 어떻게 인식하고 있는가에 대한 논의이다. 학습자들을 '기른다' 또는 '양육한다'라는 개념으로 이해한다면, 그것은 학습자들의 외적인 요인에 의해 의도적으로 학습자들을 '만들어' 가는 과정을 표현한 것이다. 반면에 '이끌어낸다'라고 보았을 때는 학습자들의 삶에 기초한 그들의 경험세계에 근거하여 교육함을 의미하는 것이다.

따라서 지리교과개념을 구성할 때 우선적으로 고려해야 할 것은 학습자를 어떠한 인간으로 볼 것인가 하는 것이다. 그들을 어떠한 인간으로 볼 것인가에 따라 지리교육의 전체내용이, 때로는 지리교육속의 단원들의 내용구성이 달라질 수 있으며, 나아가서는 수업방법에서의 차이를 가져올 수도 있기 때문이다. 그리고 그것은 지리교육을 통해서 어떠한 인간을 길러낼 것인가에 대한 논의와의 관계 속에서 더욱 분명하게 인식될 수 있을 것이므로 일상생활을 중심으로 한 지리교과를 구성하고자 할 때 학습자 자체를 어떻게 인식할 것인가의 문제는 교과구성을 위해 반드시 고려해야 할 하나의 전제인 것이다.

(2) 학습자들의 삶을 반영한 지리교과 구성

위에서 학습자 자체를 고려한 지리교과의 구성을 제안하였다. 교육적 인간학의 논리에 근거하여 학습자 자체를 어떻게 인식하고, 접근할 것인가를 교과구성을 위한 중요한 전제를 제공한다. 일상생활에 근거하여 지리교과를 구성해야 하는 또 하나의 방향은 학습자들의 일상적인 삶을 반영해야 한다는 것이다. 물론 지금까지 지리교과 속에 학습자들의 삶이 반영되지 않았다는 것을 의미하는 것은 아니다. 그러나 우리가 생각해야 할 것은 지리교과 속에 학습자들의 삶의 반영해왔다고 한다면, 학습자들의 '어떤 삶'을 반영하였는가 하는 것이다. 중요한 것은 학습자들의 보편화되고, 평균적인 삶의 반영이 아니라, 그들의 실존을 담아낼 수 있는 맥락화된 삶의 반영이라고 생각한다.

현존재로서의 학습자가 현재라는 시간성에 기초하여 다양한 일상생활 속에서 잇달아 나타났다가 사라지는 경험들의 총합으로서만 자신들의 실존성을 규정할 수 있는 것은 아니다. 현존재로서의 학습자들의 실존성이 인간과 자연과 역사의 관계맺기 속에서 형성되는 것이므로 현재의 다양한 공간에 퇴적되어 있는 인간들의 삶의 침전물인 사회·문화적이고, 역사적인 요소들에 대한 이해이다(Heidegger, 1979).

학습자들이 놓여져 있는 상황에 대한 이해는 사회·문화적이고 역사적인 존재로서의 인간들에 대한 이해이다. 그들이 놓여져 있는 시공간적인 맥락은 일상생활을 가능하게 해주며, 나아가서는

그 이전에 동일한 시공간적인 맥락 속에 존재하고 있었던 사람들의 삶을 이해하게 해주는 전제이다. 또한 개개인들의 의미체계를 형성하는 하나의 틀을 제공해주므로 지리교과를 구성하고자 할 때 학습자들이 놓여져 있는 상황에 대한 고려가 충분히 이루어져야 한다.

그러나 학습자들의 처해있음의 구조에 영향을 미치는 사회·문화적이고, 역사적인 측면은 그 자체로서는 인식되기 어려우며, 학습자들의 처해있음의 구조를 반영하고 있는 다양한 '노두(outcrop)' 들에 대한 해석을 통해서 이해될 수 있다. 이와 같은 노두들은 그 이전에 같은 공간에서 거주하였던 사람들과의 교감을 이루어지게 하는 매개체이다. 즉, 그것은 학습자들의 실존함의 전제로서 사회·문화적이고, 역사적인 요소들에 대한 이해를 가능하게 해준다.

세계내존재로서 인간들은 태어나면서부터 특정한 사회·문화적인 맥락¹³⁾ 속에 처해있기에 자신들의 삶을 영위하기 위해서 다른 구성원들과의 상호작용은 불가피하다. 그리고 그 때 상호작용의 모습은 학습자들이 어떠한 상황에 처해있는가에 따라 다르게 나타난다. 따라서 일상생활을 중심으로 지리교과개념을 구성할 때 고려해야 할 두 번째 요소는 학습자들의 처해있음 고려한 그들의 맥락화된 삶의 반영인 것이다. 이것은 현재의 삶의 다양한 모습뿐만 아니라, 그들의 삶을 틀 지우는 사회·문화적인 측면에 대한 고려이기도 하다.

(3) 일상적 삶의 다양성을 반영한 지리교과구성

학습자들의 구체적인 삶에 근거한 '포괄적 지리교육(comprehensive geography education)'은 학습자들이 일상속에서 접하게되는 다양한 지리적 경험세계에 근거한다. 학습자들이 가져야 하는 지리적인 사고의 모습은 어떻게, 지리적인 인식들은 어떠해야 한다는 식의 누군가가 미리 정해놓은 틀에 맞추기 위한 내용들을 중심으로 교육하기 위한 것이 아니라, 학습자들의 일상적인 생활세계 속에 존재하는 삶의 다양한 모습들을 지리교육속으로 들여오기 위한 것이다.

이것은 전통적으로 교과서에 다루어졌던 내용들의 기득권을 인정받고 있는 정상화된 내용들을 중심으로 한 지리교과의 구성이 아니라, 지금까지

학교에서 지리교과를 통해서 가르쳐지지 않았던. 그러나 학교 밖의 일상적인 삶 속에서 자연스럽게 익혀왔던 ‘익명적인(anonymous)¹⁴⁾’ 지리적 현상들을 중심으로 한 지리교과를 구성하기 위한 것이다.

그러나 ‘포괄적 지리교육’은, Eisner의 ‘영교육과정(null curriculum)’(Eisner, 1979)과 관련된 논의를 유추해서 생각해본다면, 그동안의 지리교과에서 다루어지지 않았던 내용들을 지리교육내용으로 선정하고자 하는 교육내용 합산적인 사고는 아니다. 그것은 학습자들의 지리적인 상상력을 자극할 수 있고 그들의 삶과 밀접한 관련을 맺고 있어 일차적인 의미세계를 상기시켜 줄 수 있는 내용으로 지리교과를 구성하자는 것이다. 그리고 그것은 곧 학습자들의 체험된 몸에 근거하여 구체적이고 직접적인 경험세계를 바탕으로 이루어져야 함을 의미하는 것이다.

또한, ‘포괄적 지리교육’에 기초한 지리교과개념의 구성은 지금까지의 지리교과가 학습자들의 삶에서 의미있는 내용들이었는가를 문제삼는 것이다. 그리고 기존의 지리교과내용들을 포함하여, 지금까지 지리교육에서 다루어지지 않았던 ‘영지리교육내용(null content in geography education)¹⁵⁾’들에 근거하여 보다 학습자들의 삶을 위한, 그들의 삶에 기초한 지리교과개념을 구성하고자 하는 것이다

‘영지리교육내용’은 포괄적인 지리교육에 근거한 교과개념의 구성을 위한 토대를 제공하는 내용들이다. 그리고 그것은 학습자들의 구체적인 경험세계에 근거한 일상생활의 다양한 요소들이 중심이 된다. 학습자들의 삶에 기초한 경험세계를 존중하면서 외부로부터 이식된 지식이 아니라, 그들의 삶으로부터 추출된 내용에 근거한다. 그리고 이 때 내용들은 일시적이고, 가변적인 학습자들의 파편적이고 잡다한 삶의 요소들이 아니라 타인과 공유할 수 있는 경험세계의 요소들을 중심으로 지리교과를 구성해야 한다는 것이다.

5. 요약 및 결론

본 연구는 지리교육 연구의 출발점이기 때문에

거의 의심의 대상이 되지 않았던 지리교과 자체에 대한 회의에서 시작되었다. 거의 모든 지리교육 연구에서 지리교과는 하나의 전제로서 다루어지고 있지만 지리교과 자체가 학습자들에게 어떠한 의미를 갖는지에 대한 논의가 거의 없었다고 생각한다. 그로 인해 학교에서 가르쳐지고 있는 지리교과는 학습자들의 의미세계를 존중하기보다는 그들의 이해와는 관련이 적은 내용들의 단순한 배열이나 사회적으로 인정된 지식이나 구조를 반영하고 있는 복잡한 상징체계 이상이 되지 못했다고 생각한다.

따라서 이러한 문제점을 해결하기 위한 하나의 방법으로서 본 연구에서는 학습자들의 ‘일상생활’을 근거로 하여 지리교과를 이론적으로 재개념화 하고자 하였다. 그러나 기존의 교과개념에 대한 선행연구들이 거의 없어 논의를 진행하는데 많은 어려움이 있었음에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 의의를 갖는다고 생각한다.

첫째, 현재의 교육현장에서 이미 교사수준에서 행해지고 있는 학습자들의 삶을 중심으로 하는 교육에 대한 이론적 정당성을 부여해줄 수 있다. 현장에서 행하고 있는, 삶을 중시하는 교육들이 경험적으로 중요성을 부여받을 뿐만 아니라, 이제는 이론적으로도 중요한 것임을 인식함으로써 보다 체계적으로 학교 현장에서 일상생활에 근거하는 지리교육을 할 수 있는 이론적 토대를 마련해 줄 수 있는 것이다.

둘째, 좀 더 추상적인 차원에서 지리교육학 전반과 관련된 학적토대를 마련하기 위한 작업에 어느 정도의 일조를 할 수 있다고 생각한다. 방법 중심의 교과교육학에서 벗어나 ‘내용중심’ 내지는 ‘이론중심’의 교과교육학의 연구전통을 마련하기 위한 작은 시도이기 때문이다.

그러나 교과교육학의 귀결이 학교의 교실임을 생각한다면, 본 연구가 갖는 한계점은 분명 있다. 그러한 한계점을 보완하기 위해서는 일상생활 가운데 어떠한 내용들을 어느 학교급별에서 가르쳐야 하는가와 관련된 scope와 sequence의 연구, 그리고 일상생활에 근거한 교육내용을 가르칠 때 유용한 교수학습방법에 대한 연구 등이 후속연구로 이어져야 할 것이다.

註

- 1) 교과교육학이 지식이나 경험 등의 교과를 구성하고 있는 내용 그 자체에 대한 연구에 관심을 갖기보다는 교육목적을 달성하기 위해 그와 같은 내용들을 재구성하고 가르치는 방법과 절차에 관심을 기울이고 있기 때문이다.
- 2) '해체'라는 용어는 데리다가 하이데거의 'Destruction'을 옮기기 위한 번역어로 사용하였다. 그가 옮기고자 하였던 하이데거가 사용한 'Destruction'은 형이상학의 역사와 근본적인 개념들이 구성되고 건축되는 것이 반복되고 있음을 의미하는 용어이다. 따라서 원래적인 의미로서의 '해체'는 현재에 대한 '단순한' 파괴를 의미하는 것이 아니라 현재에 대한 파괴를 통한 '재구성'을 의미한다.
- 3) 수천은 그의 이같은 분류를 교육과정이론으로 제시되고 있는 교과중심, 경험중심, 학문중심 등도 교과관의 분류라고 생각할 수 있지만, 이같은 사조의 흐름이 미국을 중심으로 한 것이며, 용어상의 난점도 있어 관념론과 실재론으로 재구성하고 있다고 밝히고 있다(김수천, 1988, 『Jonh Dewey의 교과관 연구』, 서울대학교 대학원 박사학위논문, p.9).
- 4) Plowden Report는 1967년에 Plowden과 그의 동료들에 의해 작성된 보고서로서 9 파트로 나누어져 있으며, 총 32장에 이르는 보고서이다. 각각의 부분들이 개조식으로 작성되어 있으며, 그 가운데 이 보고서의 핵심을 이루는 part 5는 초등학교에서의 교육과정을 각 과목별로 서술하고 있다. 지리과목의 경우도 지리과목에서 추구해야 할 교육목표에서부터 다루어야 할 내용, 교사들의 학생들의 지도단계(3단계로 구분하여 제시하고 있음), 사용되어지는 교재 등이 서술되고 있다 (Ministry of Education, 1967, *Children and their Primary Schools*, Vol.1 (Plowden Report), 230-235.).
- 5) 그에 의하면 경험하는 주체와 경험되는 대상을 별도의 분리된 실체로 간주하는 것, 감각, 지각, 의지, 직관, 감정 등을 경험의 상이한 양상이나 단계로 파악하는 것은 모두 개념상의 구분을 사실상의 분리로 격상시키는 추상의 오류를 저지르는 것이며, 이같은 오류를 논점혼동(igniratio

- elenchi)의 오류라고 보았다(Oakeshott, M., 1933, *Experience and Its Modes*, Cambridge Univ. Press, Oxford, p.9.).
- 6) 차미란은 총체로서의 '실체'와 '실재'가 갖는 차원을 구분하고 있다. 전자를 시간적 차원에서 파악되는 총체로, 후자는 무시간적 차원에서 파악되는 총체로 규정하고 있다(차미란, 1996, "오우크쇼트의 교육론 소고", 『교육이론』 제10권 제1호, 서울대 교육학과, pp.90-93.). 하지만 필자의 관점에서 볼 때 Oakeshott가 지속적으로 인간들의 모든 활동은 추상적인 원리나 법칙으로 환원될 수 없는 구체적인 활동을 강조하고 있음을 염두에 둘 때 그것은 시공간적인 차원에서 파악된 총체로 규정되어야 한다고 생각된다. 인간들의 일상적인 삶의 터전으로서 생활세계 역시 시공간적인 맥락 속에서 그 세계가 지니고 있는 의미가 파악되는 원초적인 진리세계임을 염두에 둘 때 구체적인 인간활동은 시공간적인 차원에서 총체로서 파악되어야 하는 것이다.
- 7) '역류상태'는 이돈희의 번역을 따르고 있다(이돈희, 1994, 『교육적 경험의 이해』, 서울:교육과학사, p.46.). 그러나 이러한 역류상태를 좀더 쉽게 이해한다면, 그것은 우리가 '실재'를 직접적으로는 인식할 수 없고, 다만 제한된 시공간 속에서의 경험을 통해서 인식할 수 있다는 것으로 이해할 수 있을 것이다. 그리고 이 때 '역류상태'라는 것은 바로 어떠한 시공간적인 조건에 의해 우리가 인식할 수 있는 '실재'의 모습이 제한되어 있음을 의미하는 것이다.
- 8) Heidegger에게 있어 인간의 실존성의 문제를 이해하고자 할 때 공간성의 문제가 중요한 것은 그가 인간 자체를 '거기에 있는 존재(Dasein)'로 정의하고 있기 때문이다. 그리고 이같은 개념을 통해서 그는 인간들의 본질에 대해 설명하고자 한다. 하지만 그에게 있어 '거기에 있는 존재'는 현존재로 인식된다. 그것은 곧 현재로 시간을 고정된 상태에서 인간들에 대해 이해하고자 함을 말한다. 그러나 우리가 생각할 수 있는 것은 시간을 고정된 상태라고 한다면, 결국은 인간들의 실존성에 영향을 줄 수 있는 요소로서 공간적인 측면이 중요해진다는 것이다. 시간과 공간적인 요소들은 다양한 맥락 속에서 인간들에게 영향

을 줄 수 있지만, 현재라고 하는 시간양태를 기준으로 인간에 대해 설명하고자 한다면, 그 때 중요하게 생각될 수 있는 요소는 바로 공간성이기 때문이다. 또한 '거기에 있는 존재'라고 인간을 규정했을 때 '거기에'의 문제는 곧 '어디에'의 문제로 이해될 수 있는 것이며, 이 때 인간이 처해있는 공간성은 그들의 실존성을 이해하는데 있어 매우 중요한 요소인 것이다(Heidegger, M., 1979, *Sein und Zeit*, Tübingen: Max Miemeyer Verlag, 이기상(역), 1998, 『존재와 시간』, 서울:까치글방, p.167.).

- 9) 최근에 지리학의 연구에서도 이같은 몸을 중심으로 하는 논의들이 등장하고 있다. 지리학에서 등장하고 있는 몸과 관련된 논의는 크게 세 가지의 범주로 구분할 수 있다. 첫째는 Merleau-Ponty의 지각의 현상학에서 영향을 받아 형성된 현상학적인 접근법이다. 둘째는 Freud에게서 영향을 받은 정신분석학적인 측면에서의 접근이다. 이러한 측면에서는 인간들이 어떻게 성적으로 자신들의 정체성을 찾아가는지에 대해 관심을 갖는다. 셋째는 Foucault의 영향하에서 형성된 관점으로 문화소비의 장으로서 몸을 인식하는 접근법이다(Longhurst, R., 1997, "(Dis)Embodied Geographies", *Progress in Human Geography*, Vol.21(4), pp.486-490.).
- 10) 가다머는 선입견을 서구의 계몽주의 사상이 가장 심각하게 오해한 개념이라고 본다. 그는 모든 이해의 논리적 가정이 되는 선입견은 자의적인 것이 아니며, 새로운 해석학의 설립을 위해서는 선입견에 대한 근본적인 복권을 필요로 하는 것이다. 이를 위해 그는 시간거리됨(temporal distance)과 역사의식을 이용하여 적절한 선입견과 그렇지 못한 선입견을 구분함으로써 선입견이 일시적인 현상이 아니며, 역사적인 과정 속에서 형성되는 이해(understanding)를 위한 필수적인 요소임을 강조한다.
- 11) Polanyi는 이미 새로운 사실이나 지식을 습득함에 있어 '해석 틀(interpretative framework)'이라고 하는 개개인들에게 내재되어 있는 인식틀이 있음을 제시하고 있으며(Polanyi, M., 1962, *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, Chicago: The Univ. of Chicago Press,

pp.104-106), Brownhill은 이같은 Polanyi의 해석틀을 '현상을 이해하고 해석하는 행위를 하는 동안에 자신도 모르게 형성되어 있는 체계적이고 일관된 아이디어의 모임을 의미하는 것으로 변화하지 않는 고유의 인식틀'이라고 본다(Brownhill, R.J., 1983, *Education and the Nature of Knowledge*, London: Croom Helm, p.31.).

- 12) 이경한은 지리교육목표와 교육과정목표에 대한 분석을 통해서 지리교육에서 추구하는 인간상의 모습을 지리적 통찰력(geographic insight)을 갖춘 사람, 자아실현과 인격을 갖춘 사람, 민주시민의식을 갖춘 사람으로 정리하고 있다(이경한, 1993, "지리교육에서 기대하는 인간상에 관한 논의", 『지리학연구』, 제22집, pp.1-12.).
- 13) 학습자들의 활동에 영향을 주는 사회문화적인 맥락은 크게 두 가지로 구분할 수 있다. 첫째는 물리적인 특성을 가지고 개개인들의 능력범위 밖에 존재하며, 보다 넓은 사회적인 질서를 반영하고 있는 '활동무대(arena)'이다. 둘째는 이같은 물리적인 맥락과의 상호작용을 통해서 인간에 의해 만들어지는 '환경(setting)'이다. Lave는 특히 인간의 일상적인 활동과 사회적인 맥락이 관련을 맺고 있다고 할 때 그 맥락은 바로 개인들에 의해 형성된 환경이라고 본다(Lave, J., Murtaugh, M., and O. de la Rocha, 1984, "The Dialectic of Arithmetic in Grocery Shopping", in B. Rogoff and J. Lave(eds.), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*, Cambridge: Harvard Univ. Press, p.73.).
- 14) 익명적(anonymous)이라는 것은 마치 공기와 공간처럼 우리의 삶을 구성하는 중요한 요소들에 대해 그 중요성을 알고 살아가는 것을 지칭한다. 공기와 공간은 우리 삶을 구성하는 가장 근본적인 토대 가운데 하나이다. 하지만 너무나 중요해서 우리의 삶이 되어버리는 순간 그것들은 우리 삶속으로 숨어버리게 되고 우리는 그것을 잊어버리게 되는 것이다. 일상생활의 중요성도 바로 이같은 익명성에 대한 원리에서 그 중요성을 찾을 수 있을 것이다.
- 15) 이같은 개념은 Eisner가 학교교육 속에서 다루어 지지 않는 교과목들을 가리켜 '영교육과정(null curriculum)'이라고 명명한 것에 근거하여, 지리

교육 속에서 다루어지지 않았던 내용들을 '영지리교육내용(null content in geography education)' 이라고 명명하고자 한다. '영지리교육내용'은 지리 교과서에 들어가지 않았던 모든 내용들을 포함하는 것으로 지리교육이 궁극적으로 추구하는 목적을 위해서 일상생활을 중심으로 하는 지리 교과개념을 구성하고자 할 때 사용할 수 있는 다양한 요소들을 의미한다.

文獻

- 김용창, 1994, 사회과학과 공간적 상상력, 대운, 서울.
- 박건주(역), 1993, 풍토와 인간, 장승, 서울(和哲郎, 1981, 岩波文庫, 東京).
- 박승규, 2000, 일상생활에 근거한 지리교과의 재개념화, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 이돈희, 1996, 교육적 경험의 이해, 교육과학사, 서울.
- 이경한, 1993, "지리교육에서 기대하는 인간상에 관한 논의," 지리학연구, 22, 1-12.
- 이기상(역), 1998, 존재와 시간, 까치글방, 서울 (Heidegger, M., 1962, *Sein und Zeit*, Max Miemeyer Verlag, Tübingen).
- 이윤희 · 이현희(역), 1991, 포스트모더니티, 민영사 서울(Giddens, A., 1980, *The Consequences of Modernity*, Stanford Univ. Press, Stanford).
- 이홍우(역), 1992, 윤리학과 교육, 교육과학사, 서울, 30(Peters, R. S., 1966, *Ethics and Education*, George Allen & Unwin Ltd., London).
- 조명래, 1996, "지역정체성과 지역운동," 공간과 사회, 9, 91-108.
- 차미란, 1996, "오우크쇼트의 교육론 소고," 교육이론, 10(1), 서울대 교육학과.
- Berger, P. and Luckmann, T., 1966, *The Social Construction of Reality*, Doubleday, NewYork.
- Brownhill, R. J., 1983, *Education and the Nature of Knowledge*, Croom Helm, London.
- de Queiroz, J. M., 1989, The Sociology of Everyday Life as a Perspective, *Current Sociology*, 37(1).
- Eisner, E., 1979, *Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan Publishing Co., NewYork.
- Eyles, J., 1988, The Geography of Everyday Life, in Gregory, D. and Walford, R., *Horizons in Human Geography*, Barnes and Noble Books, New Jersey.
- Featherstone, M.(ed.), 1991, *The Body: Social Process and Cultural Theory*, Sage, London.
- Fuller, T.(ed.), 1989, *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*, Yale Univ. Press, New Haven.
- Gambacorta, C., 1989, Experiences of Daily Life, *Current Sociology*, 37(1), 125.
- Grange, J., 1974, Lived Experience, Human Interiority and the Liberal Arts, *Liberal Education*, Vol.60, 362.
- Harvey, D., 1996, *Justice, Nature and the Geography of Difference*, Blackwell Publishers, Oxford.
- Heller, A., 1984, The Abstract Concept of 'Everyday Life', in Heller, A., *Everyday Life*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Lave, J., Murtaugh, M. and de la Rocha, O., 1984, The Dialectic of Arithmetic in Grocery Shopping, in B. Rogoff and J. Lave(eds.), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*, Harvard Univ. Press, Cambridge, 73.
- Longhurst, R., 1997, (Dis)Embodied Geographies, *Progress in Human Geography*, 21(4), 486-490.
- Maffesoli, M., 1989, The Sociology of Everyday Life(Epistemological Elements), *Current Sociology*, 37(1).
- Oakeshott, M., 1933, *Experience and Its Modes*, Cambridge Univ. Press, Oxford.
- Phillips, D. Z. & J. F. Soltis, 1985, *Perspectives on Learning*, Teachers College Press, NewYork.
- Polanyi, M., 1962, *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, The Univ. of Chicago Press, Chicago, 104-106.

- Rodaway, P., 1994, *Sensuous Geographies: Body, Sense and Place*, Routledge, London.
- Samuel, M. S., 1978, Existentialism and Human Geography, in Ley, D. and Samuels, M. S.(eds.), *Humanistic Geography: Prospects and Problems*, Maroufa Press Inc, Chicago.
- Santos, M., 1995, Contemporary Acceleration: World-time and World-space, in Benko, G. B. and Strohmayer, U., *Geography, History and Social Sciences*, Kluwer Academic Publishers, Netherland, 176.
- Seamon, D., 1979, *A Geography of the Lifeworld: Movement, Rest and Encounter*, Croom Helm, London.
- Seamon, D., 1986, Phenomenological Methodology in the Dialectics of Geography, *Geography*, 71(1), 54.
- Strohmayer, U., 1997, Belonging: Spaces of Meandering Desire, in Benko, G. B. and Strohmayer, U., *Space and Social Theory: Interpreting Modernity and Post modernity*, Blackwell Publishers, Oxford, 169.
- Tuan, Yi-Fu., 1971, Geography, Phenomenology, and the Study of Human Nature, *Canadian Geographer*, 15(3), 191.
- Valentine, G., 1999, Imagined Geographies: Geographical Knowledge of Self and Other in Everyday Life, in Massey, D., Allen, J. and Sarre, P.(eds.), *Human Geography Today*, Polity Press, Cambridge.
- Weigert, A. J., 1981, *Sociology of Everyday Life*, Longman, NewYork.

(2000년 12월 3일 접수)