

# 비판교육학의 공간적 관심과 지리교육의 재개념화

조철기\*

## Critical Pedagogy of Space and the Reconceptualization of Geography Education

Chul-Ki Cho\*

**요약 :** 이 논문은 지리의 핵심개념 중의 하나인 공간에 대한 담론을 고찰한 후, 공간에 대한 비판적 읽기를 위한 교육으로서 지리교육을 주장한다. 최근 지리학과 비판교육학에서는 공간을 공간 과학의 관점에서 물리적이고 물질적인 것으로 정의하던 차원에서 벗어나, 공간의 사회성과 역사성을 강조하면서 공간은 사회적으로 구성된 것임을 강조한다. 따라서 공간은 더 이상 사회적 관계가 단순히 기록되는 단순한 그릇이 아니라, 다양한 의미들이 서로 경합하고 갈등하면서 사회적 관계가 생산되고 재생산되는 것으로 인식된다. 이제 지리교육은 공간이 개념화되는 상이한 방식을 검토하고, 다중적이고 경쟁적인 공간의 본질을 독해하는데 초점을 둔 공간에 대한 비판지리교육을 발전시켜야 하는 도전에 직면하게 된다.

**주요어 :** 공간, 핵심개념, 비판교육학, 사회적 구성, 비판지리교육

**Abstract :** This paper considers chronologically the discourse of space as one of key concepts in geography, and then argues that geography education ought to be the critical pedagogy of space. Recent social science including geography and education has more empathized the sociality and spatiality of space than the physicality of space, and argues that space is constructed socially. Thus, it has been considered that space is no longer empty container to be filled with social relationships, but is concerned with the production and reproduction of social relationships through political struggles with diverse meanings. Now, geography education has to examine the different ways which space has been conceptualized, and develop geography education as critical pedagogy of space that focuses on reading the multiple and contested nature of space.

**Key Words :** space, key concept, critical pedagogy, social construction, critical geography education

### 1. 서론

공간은 지리학뿐만 아니라 학교에서 가르치고 배우는 지리에서 핵심적인 개념이다. 물론 공간이 지리학 또는 학교지리만의 핵심적인 개념일 수는 없다. 많

은 학문과 교과들은 분명히 공간을 연구 및 학습 대상으로 하여 이를 탐구하고 있다. 그렇지만 지리학 또는 학교지리만큼 공간을 직접적이고 경험적이며 종합적으로 다루는 학문 또는 교과는 없을 것이다. 지리학 및 학교지리에서 공간의 중요성은 여러 학자나 관련 기관을 통해 계속해서 제기되고 있다. 예를 들면,

이 논문은 2012학년도 경북대학교 학술연구비에 의하여 연구되었음.

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

Holloway *et al.* (2003)은 지리학에서의 핵심개념을 공간, 시간, 장소, 스케일, 사회적 형성, 자연 시스템, 경관과 환경으로 제시하고 있고, Jackson(2006)은 공간과 장소, 스케일과 연결, 근접성과 거리, 관계적 사고를 지리학에서의 핵심적인 개념으로 제시하고 있다. 한편 영국의 국가교육과정의 경우 장소, 공간, 스케일, 상호의존성, 자연적·인문적 프로세스, 환경적 상호작용과 지속가능한 개발, 문화적 이해와 다양성 등을 제시하고 있다. 이처럼 지리에서 중요하게 다루어지는 공간, 장소, 스케일 등은 지리만의 고유한 개념은 아니지만 중심적인 개념으로 간주된다.

공간은 지리에서 가장 중요한 아이디어 또는 가장 중요한 개념으로서 장소 및 스케일과 서로 연계된다(Lambert, 2007). 돌이켜 보면, 계량혁명에 의한 신지리학의 공간조직론을 비판하면서 등장한 인간주의 지리학은 공간과 장소의 차이점을 조명하고(Relph, 1976; Tuan, 1977), 이러한 인식론적 구분이 우리의 사고에 들어와 고착된다. 일찍이 Tuan은 공간과 장소의 관계를 다음과 같이 지적했다.

경험적으로 공간의 의미는 종종 장소의 의미와 융합된다. “공간”은 “장소”보다 추상적이다. 무차별적인 공간에서 출발하여 우리가 공간을 더 잘 알게 되고 공간에 가치를 부여하게 됨에 따라 공간은 장소가 된다(Tuan, 1977, 6).

이러한 공간과 장소의 상이한 의미 구분은 여전히 설득력 있게 들린다. 그렇지만 우리의 사고가 1950년대와 1960년대의 공간과학의 시대에 정의되었던 공간의 개념에 머물러서는 곤란하다. 왜냐하면, 최근 지리학에서는 정치이론, 역사학, 문학, 심리학 등에 근거한 사회문화이론을 수용하면서 공간적 전환을 모색해오고 있기 때문이다. 그러나 지리교육에서 여전히 이러한 공간 개념에 대한 비판적 성찰은 부족했다. 따라서 이 연구는 공간이 교육 및 지리에서 개념화되는 상이한 방법에 대한 분석에서 출발하여, 이것이 지리교육과정을 만드는 데 기여할 수 있는 함의를 도출하는데 목적이 있다. 이를 위해 먼저 교육에 있어서 비판교육학의 전개 과정을 고찰한 후, 포스트모던

사회에서의 차이의 공간에 대한 비판교육학과 지리교육의 관계를 검토한다.

## 2. 공간에 대한 교육적 관심과 비판교육학

### 1) 비판교육학의 개념과 의미

비판교육학은 브라질의 비판교육자인 프레이리(Freire)에 의해 발전되었으며, 방법론과 이데올로기 면에서 다양한 이론적 관점을 결합하고 있다(Apple and Beyer, 1988; Giroux and McLaren, 1989). 비판교육학은 교육학에서 비판이론을 수용하면서 등장한 것으로서, 넓게는 프레이리의 교육학, 해방이론, 지식사회학, 프랑크푸르트학파의 비판이론, 페미니스트 이론, 신마르크스주의 문화비판주의, 포스트모던 사회이론 등을 끌어온다.

비판교육학의 이론화는 피터 맥라렌(Peter McLaren), 앙리 지루(Henry Giroux)를 비롯해 주로 미국을 중심으로 하여 전개되어 오고 있다. 이들은 학교교육을 학생들로 하여금 세계를 기존과 다른 관점에서 바라보고 행동하도록 하는 것으로 문화정치학(cultural politics)의 한 형태로 본다. 이들에 의하면, 학교교육은 항상 권력관계를 내포하며, 지배적인 지식의 형식을 대변하고 있다. 이러한 지배적인 지식의 형식은 인종차별주의, 성차별주의, 계층분리, 민족 등과 연계된 사회적 불평등을 재생산한다. 이러한 지배적인 담론을 수반하는 학교의 교육과정과 교수는 학생들로 하여금 편협되고 수동적인 세계관을 형성하도록 한다.

따라서 비판교육학의 과제는 교사와 학생들로 하여금 지식은 사회적으로 구성된 것으로 인식하도록 하는 것이며, 특정 ‘지식’이 누구의 이익에 기여하는지를 의문시하도록 하는 것이다. 그리하여 비판교육학의 목적은 교사와 학생들이 불평등하고 비민주적 구조를 변화시키는데 있다(Giroux, 1992; McLaren, 1999). McLaren(1999, 454)은 이와 같은 비판교육학

에 대해 '수업의 실천, 지식의 생산, 학교의 제도적 구조, 보다 넓은 공동체·사회·국가의 사회적·물질적 관계를 사고하고, 협상하고, 변형하는 방법'이라고 정의내리고 있다.

한편 비판교육학은 다양한 정치적 프로젝트를 하나의 지배 담론으로 종합하려는 시도 때문에 비판을 받아 오고 있다. 또한 비판교육학은 교육적 실천을 실행하는데 있어서의 실패, 권력과 권위의 문제를 적절하게 다루지 못하는 것에 대해 최근에 비판을 받아 오고 있다(Buckingham, 1996). 하지만, 비판교육학은 교사들이 새로운 교육학의 가능성을 탐험하도록 할 수 있는 일련의 아이디어를 제공할 수 있다. 실제적으로 비판교육학은 기존의 교육적 실천에 문제를 제기할 수 있으며, 이것은 교사들로 하여금 그들의 수업에 대한 성찰하도록 할 수 있다. 이러한 비판교육학은 포스트모더니즘 사회이론과 페미니즘을 교육에 끌어오고 있는 앙리 지루(Henry Giroux), 벨 훅스(bell hooks), 피터 맥라렌(Peter MacLaren) 등에 대한 고찰을 통해 보다 명백해 질 수 있다.

## 2) 앙리 지루의 경계의 교육학

앙리 지루는 미국에서 프레이리 이론을 가장 많이 확대·발전시킨 가장 영향력 있는 비판교육학 이론가다. 그의 비판교육학의 목적은 일상생활에서 남성·여성·어린이 등의 소수자와 타자를 포함하여 교육적·경제적·문화적 영역에서 사회정의, 자유, 평등한 사회관계를 확장시키려는 급진적 민주주의를 위한 교육학에 대한 이론을 수립하는데 있다.

Giroux는 기존의 지식 및 담론 질서에 의해 형성된 주체의 위치성과 정체성을 비판적으로 바라보고 이해하고자 시도하는 Freire(1970)의 '비판교육학'과 Bhabha(1994)의 '포스트식민주의', Haraway(1991)의 '사이보그 페미니즘' 등의 영향을 받아, 포스트구조주의 교육학의 한 형태로서 '경계의 교육학(border pedagogy)'을 제시한다<sup>1)</sup>. Giroux(1992, 28)는 경계의 교육학은 담론과 사회관계를 틀 지우는 장소들과 경계들이 갖고 있는, 역사적, 사회적으로 구성된 권력과 한계를 가시화 하고, 학생들에게 저항의 한 형태

로서 문화적 재지도화(culture remapping)에 참여할 수 있는 조건을 제공해주어야 한다고 주장한다. 여기서 학습자는 기존의 담론적 그리고 존재론적 경계에서 벗어난 '경계의 지성(border intellectual)'이라 일컬어 질 수 있는데, 그 자체가 '공간(space)'인 동시에 '주체(subject)'인 '공간으로서 주체(subject-as-space)'이다(Janmohanmed, 1994, 248).

지루가 명명한 경계의 교육학은 프레이리의 비판교육학에서 출발하지만 차이에 대해 보다 문화적이고, 정치적인 고려를 하는 교육학이다. Giroux(1988, 165)에 의하면, 경계의 교육학의 개념은 권력과 지식의 유형을 재영토화하는 이동하는 경계들에 대한 단순한 인식을 가정할 뿐만 아니라, 민주적 사회를 위한 더 실질적인 투쟁에 대한 페다고지 개념을 결합한다. 경계의 교육학은 바로 모더니즘의 해방적 개념과 저항의 포스트모더니즘을 연결하려는 페다고지이다. 지루는 그의 저서 『경계 넘기』(border crossings, 1992)에서 경계의 교육학을 경계를 뛰어 넘는 것으로 정의하고 있다. 또한 그는 이상적인 교육이란 어떤 특정한 정치적 교리가 갖는 이론적 경계를 초월하며, 해방의 가장 깊은 측면에 사회이론과 실천을 연결시키는 문화정치학의 한 형태임을 강조한다.

Giroux(1991)는 경계의 교육학에서 교사들은 학생들로 하여금 상이한 정체성, 장소감, 자원, 역사, 내러티브를 경험하도록 함으로써 문화적 차이를 탐구하는 경계를 넘는자(border crosser)로 교육받도록 할 필요가 있다고 주장한다. 경계의 교육학은 학생들이 상이한 문화, 경험, 언어 등을 구성하는 복잡한 참조 체계에 참여하는 기회를 제공하는 것이다. 이것은 학생들에게 이러한 참조체계를 비판적으로 읽을 수 있도록 교육하는 것뿐만 아니라, 자신의 내러티브와 역사를 구성하기 위해 그러한 참조체계의 한계를 배우도록 하는 것을 의미한다. 여기에서 학생들은 지식의 경계를 넘는자(border crosser)로서 참여하는 사람으로 규정된다. 즉 학생들은 '물리적 경계인(physical borders)'일 뿐만 아니라, 특별한 정체성, 개인적 능력, 사회적 형태를 제한하거나 가능하게 하는 규칙과 통제의 지도 내에서 역사적으로 구성되고 사회적으로 조직되는 '문화적 경계인(cultural borders)'이다

(Giroux, 1988, 166). 따라서 경계의 교육학이란 차이의 교육학으로서, 교육과정과 수업을 학생들의 주관성과 정체성에 초점을 두어 조직할 것을 강조한다.

경계 넘기(border crossing)는 학생과 교사들로 하여금 상이한 문화적 영역을 횡단하도록 하는 메타포가 된다. hooks(1994)는 경계의 교육학은 교사와 학생 모두에게 태도와 실체에 있어서 변화를 수반해야 한다고 주장한다. 그녀는 경계의 수업(border classroom)은 교사 앞에 책상 또는 강의대가 없어야 하며, 학생과 교사는 원으로 둘러앉아 타자를 인식할 수 있도록 해야 한다고 주장한다. 그렇게 함으로써 교사는 가르치고, 학생은 배운다는 전통적인 수업에 대한 관점이 바뀌게 될 수 있다는 것이다.

이와 같은 경계의 교육학은 프레이리가 비판했던 중산층 백인을 옹호하면서 소수자에 대한 사회적 배제의 수단으로 작동하는 '은행식 교육'을 거부하며(Giroux, 1988; Cook, 2000, 14-15), 이를 배경으로 한 수업은 다양한 배경을 가진 학생들에 의해 다양한 방식으로 사물을 보도록 하는 장소가 된다. 교사는 학생들에게 그들의 지식을 형성하도록 격려함으로써 지식의 생성자에서 지식의 조장자로 이동한다. 그리고 교육적 상황은 학생들이 그들 자신의 관점에서 타자성을 이해하도록 하고, 기존의 권력 내에서 새로운 정체성이 형성되는 경계지역을 더욱 창출할 수 있도록 개입적이고, 참여적이며, 자기 의식적 이해가 만들어지는 것을 의미한다(Giroux, 1991, 519). 따라서 학생들은 다른 사람들의 관점을 수용하는 학습보다는 자신의 관점으로 논쟁에 참여함으로써 권력을 부여받게 된다.

경계의 교육학에서는 수업을 시민 사회, 공공 영역, 공적 공간 등으로 사용한다. 따라서 Giroux에게 수업은 민주적 공공 영역의 발달에 중요한 공적 공간이다(Giroux, 1988, 224; hooks, 1994; Giroux and McLaren, 1994). Giroux(1992)는 학교를 학생들 자신의 삶, 특히 지식 생산과 습득에 있어서 권력을 연습할 수 있는 공적 영역으로 규정하면서, 권력부여의 체험의 장이어야 함을 강조한다.

경계의 교육학은 교육은 단지 훌륭한 시민의식이 아니라, 비판적인 시민의식에 대한 지식, 습관, 기능

을 가르치고 실천할 수 있는 비판적인 교육을 개발해야 한다는 것을 의미한다. 이것은 학생들에게 현재의 사회적·정치적인 형식에 단순히 적응하도록 가르치기 보다는, 이것에 도전하고 이것을 변화시킬 수 있는 비판적인 능력을 개발시킬 수 있는 기회를 제공해야 한다는 것을 의미한다(Giroux, 1992, 73-74). 이것은 또한 학생들에게 자기자신을 역사 속에 위치시키고, 자신의 목소리를 찾는데 필요한 기술을 습득하게 하고, 시민적인 용기를 행사하도록 하며, 위협을 감수하도록 한다. 또한 민주적인 공공 영역에 필수적인 습관, 관습, 사회적 관계를 촉진시킬 수 있는 신념을 제공해야 한다는 것을 의미한다.

경계의 교육학은 학교 텍스트는 대부분 지배적인 사회·문화 집단의 이익을 반영하는 생산물로 간주한다. 따라서 경계의 교육학은 교사와 학생에게 문화를 복잡한 수준에서 읽고 쓸 수 있는 능력을 강조한다. 공공 영역으로서 수업은 학생들의 언어와 경험이 서로 부딪치고 만나는 곳이다. 이러한 수업에서 학생들의 경험은 지식의 일차원적인 원천으로써 유용하며, 학생들의 주관성은 중층적이며 다소 모순적이다. 경계의 교육학은 학생들이 자신의 특별한 체험과 지식의 형식을 비판적으로 협상하고 독해할 수 있는 비판적 수단을 제공하려고 시도한다. 따라서 경계의 교육학은 프레이리가 지적한 것처럼, 세계를 읽고 쓸 수 있는 비판적 문해력(critical literacy)을 강조한다.

그렇다면 비판적 문해력이란 구체적으로 무엇을 의미하는 것일까? Giroux and McLaren(1992, 25-26)은 문해력을 "비판적"으로 만드는 것은 학생으로 하여금 권력관계, 제도적 구조, 재현 등이 학생들의 마음과 육체를 통해 어떻게 그들로부터 권력을 빼앗고, 침묵의 문화에 가두게 하는지에 대해 알도록 하는 것이라고 하였다. 따라서 비판적 문해력은 학생들로 하여금 사회생활의 다양한 차원에 포함된 문화적 코딩과 이데올로기적 생산에 대한 인식과 함께 단어, 이미지, 세계를 비판적으로 읽도록 하는 것을 의미한다. 한편, Scholes(1985)는 비판적 문해력을 학생들로 하여금 텍스트를 읽고, 해석하고, 비판하는 것이라고 하였다. 즉, 우리는 텍스트 내의 텍스트(a text within a text)를 생산하고, 해석함으로써 텍스트 위의 텍스



트(a text upon text)를 창조하며, 비판함으로써 텍스트에 반한 텍스트(a text against a text)를 창조한다. 결국, 경계의 교육학은 비판적 문해력을 통해 학생들에게 사회적 변형을 위한 반담론, 간단히 말하면 분석을 위한 새로운 언어를 제공하는데 있다.

### 3) 벨 훅스의 참여적 교육학과 경계넘기

Grioux에게 수업은 의심할 여지없이 비판적인 활동주의(critical activism)의 한 국면이지만, 또한 이러한 활동적인 참여의 본질이 또 하나의 문제가 된다. 학생들로 하여금 비판적 참여(critical engagement)를 촉진하도록 하는 것이 hooks(1994)의 ‘참여적 교육학(engaged pedagogy)’의 개념이다. 학생과 교사 사이의 관계는 학교라는 제도적 구조에 기초하지만, hooks(1994)는 학생들의 경험과 주관성은 교사의 경험과 주관성의 상호 호혜적인 교환을 통해서만 가능해진다고 주장한다. 수업 상황에서, 참여적 교육학은 학생들을 참여적 청중으로 인식하며, 비판교육학을 위한 가장 근본적인 도전은 단순한 지식의 전이를 넘어 차이의 정치학에 구체화된 참여를 장려하는 것이다(Cook, 2000).

hooks는 영국 출신의 작가, 문학이론가, 교육운동가이자 흑인 여성 지식인으로서 그녀 역시 프레이리에게 크게 영향을 받았다. hooks는 『경계넘기를 가르치기: 교육과 자유의 실천』(*Teaching to Transgress: education and the practice of freedom*)(1994)에서 인종적·성적·계급적 경계에 대항하면서 ‘경계넘기’를 학생들에게 가르쳐야 한다고 역설한다. 즉 모든 교사들은 이러한 경계넘기를 통해 ‘자유’라는 새로운 가치를 이루는 것을 가장 중요한 목표로 삼아야 한다고 주장한다. 여기서 자유는 현대 자본주의 문명의 정치적·경제적·문화적·정신적 억압으로부터의 해방을 의미한다. 특히, hooks는 다문화주의 시대의 교육이라는 실천 작업을 다시 생각하면서, 학생들이 변화를 받아들이고 현실 문제에 범세계적으로 개입하게 만드는 일종의 ‘참여적 교육학’을 옹호한다. hooks는 미래를 위한 현실 사회의 변혁을 위하여 여러 가지 모순, 부조리, 억압, 착취에 대해 교사와 학생 모두가 함께 가르

치고 배우는, 교실 안에서의 대화적 학습 활동을 구체적으로 논의하였다.

특히 『지역사회를 가르치기: 희망의 페다고지』(*Teaching Community: A Pedagogy of Hope*)(hooks, 2003)에서의 접근방법은 ‘참여적 교육학’이다. hooks는 교육이란 교실에서 이루어지는 것이 아니라 가정·사회·서점 등에 서로 모여서 의견 교환이 이루어지는 모든 장소에서 가능하다고 말한다. 즉 진보적 변화를 위한 사회 전체에서의 교육의 중요성을 강조한다. 그녀는 공유된 지식과 학습의 궁극적인 지향점으로 영혼·투쟁·봉사·사랑 등의 가치를 강조하고, 인종·성·계급 영역에서의 사회적 불평등, 문화적 소외, 소수자 차별 등이 사라지는 정치·경제적 평등과 문화적 다양성을 강조하는 사회를 소망한다. 결국 hooks는 초기부터 주장해 온 비판 의식 고양을 위한 경계넘기 교육의 중요성을 다시 강조한다.

경계넘기 교육은 결국 의미상으로 참여적 교육학이다. hooks는 참여적 교육학을 실현하기 위한 다섯 가지 전략을 제시한다. 첫째, 지식의 재개념화 전략이다. 지배계급(예를 들어, 중산층의 백인 남성)의 가치와 이익을 대변하고 옹호하는 지식 체계를 문제시하고 문화적 다양성을 고양시키기 위해 기존의 공식적 학교 교육과정을 재평가해야 한다. 둘째, 이론과 실천을 연계시키는 전략이다. 셋째, 학생들에게 능력을 부여해 주는 전략이다. 서로 배우고 성장하는 공동체로서 학교의 이미지를 만들어내고, 학생을 적극적으로 참여시키는 사회·학교·교사·학생의 유기적인 상호 관계를 강조한다. 이를 위해 학생이 실생활에서 겪은 경험을 교육에 통합시켜야 한다. 넷째, 다문화주의 전략이다. 이 전략은 미국과 같은 인종이 다양한 다문화적인 국가에서 더욱 중요하다. 민족적·언어적·종교적·경제적·성적 다원주의를 확인하고 다문화 교육을 통해 소외 계층의 학생들이 일상적으로 경험하는 차별적 요소에 관심을 가지며, 다양한 계층의 학생들에게 정체성에 대한 자신감을 불어 넣어준다. 다섯째, 열정이 있는 교육 전략이다. 교실 경험을 좀 더 흥미 있게 만들 필요성이 있다. 학생들의 합리적인 삶뿐 아니라 정서적인 면도 중시하는 전인교육이 필요하며 위계적 사회 구성을 타파하기 위해 상호의존

성을 인식시키는 것이 중요하다.

#### 4) 피터 맥라렌의 공간에 대한 비판교육학

시간과 공간이라는 측면에서 볼 때, 교육이 지금까지 주로 시간에 관심을 두어왔다면, 최근에는 공간이 만드는 차이에 관심을 기울이고 있다. Peters(1996, 93)에 의하면, 교육이론은 시간에 대한 고려, 역사적 기원에 의한 이론들, 시간적 메타포, 예증된 변화와 진보의 개념들(예를 들면, 개인적 심리학의 용어이든 근대화이론의 용어이든 발달의 단계) 등에 의한 지배되고 있다. 하지만, Soja and Hooper(1993, 197)에 의하면, 최근에는 교육이론과 담론에 공간 이론과 공간의 문화정치학이 점점 영향을 주고 있다. 이와 같이 공간이 교육에 있어서 르네상스의 중심에 서게 된 이유를 검토하기 위해서는 ‘공간’의 개념, 특히 공간 메타포에 주목할 필요가 있다.

Usher(2002, 53)에 의하면, 공간 담론은 사회이론 뿐만 아니라 현재의 교육적 담론에 있어서 점점 중요한 흐름이 되고 있다. 특히, 최근의 비판교육학과 관련하여 공간 메타포들이 점점 풍부해지고 있다. 앞에서 논의한 Giroux의 경계의 교육학(Giroux, 1992), ‘경계들 사이(between borders)’(Giroux and McLaren, 1994), hooks의 ‘경계넘기를 가르치기’를 비롯하여, McLaren(1999)의 ‘공간에 대한 비판교육학(critical pedagogy of space)’과 ‘교육의 공간들(spaces of education)’(Grossberg, 1994, 9-12)에서 공간이 교육적 관심이 되고 있다는 것을 알 수 있다. 여기에서는 교육 현상을 공간의 중심에 위치시키고 주변의 정치학과 관련시키고 있다<sup>2)</sup>.

이러한 공간적 이미지의 사용은 폭넓은 사회문화 이론의 발달과 그 맥락을 같이 한다. 특히 McLaren(1999)은 ‘공간에 대한 비판교육학’을 발달시킬 것을 요구하면서, 공간이라는 개념을 전면에 내세운다. McLaren은 지리학 및 사회학 연구에서 이루어진 공간에 대한 최근의 논의에 주목하면서, 공간은 사회적으로 구성된다는 것을 그의 비판교육학의 핵심적인 내용으로 받아들이고 있다. 최근 지리학에서 논의되고 있듯이 공간은 사회적 관계의 생산과 재생산에 관

계되고 있으며, 포섭과 배제의 정치적 투쟁과 관련된다. 공간은 단순한 자본주의의 사회적 관계의 생산으로만 파악되어서는 안되며, 권력, 젠더, 인종, 계층 등과 같은 다른 측면들과 함께 파악되어야 한다. McLaren(1999)은 이와 같은 공간 개념을 끌어오면서 공간에 대한 비판교육학을 주장하며, 공간에 대한 비판교육학의 목적은 이러한 복잡하고 이론의 여지가 있는 공간의 본질을 성찰하도록 하는 것이라고 주장한다.

비판교육학은 공간에 대한 비판교육학을 개발함으로써 사회통제의 새로운 시스템을 변화시킬 수 있는 방향으로 이동할 필요가 있다. Edward Soja와 같은 선도적인 비판적 도시지리학자들에 따르면, 비판교육학은 인간 삶의 공간성(spatiality)을 그것의 역사성(historicity)-사회성(sociality)과 결합하여, 특히 공간, 지식, 권력이라는 삼변증법(trialectics)을 통해 시골 및 도시 경관의 젠더화와 인종화를 탐구하도록 격려되어야 한다(McLaren, 1999, 454).

이와 같이 McLaren은 ‘공간에 대한 비판교육학’을 논의하면서 지리학자 Edward Soja와 David Harvey가 주장하는 공간 담론에 주목한다<sup>3)</sup>. 공간에 대한 비판교육학은 공간을 생산하고 지배·통제하는 억압적인 사회 권력을 밝히고 이에 대한 저항이 어떻게 실현될 수 있는가에 초점을 둔다. McLaren(1999, 452)은 그러한 의미에서 ‘새로운 사회통제 시스템을 변화시킬 수 있는 방향으로 이동하기 위해 비판교육학’이 요구된다고 하면서, 그가 언급하고 있는 비판교육학은 ‘지식을 제공하기 보다는 더욱 더 수행적이며, 텍스트에 대한 질문을 지향하는 교육학보다 학생들의 체험에 근거한 체험적 교육학을 지향할 필요가 있다’고 하였다.

### 3. 공간 담론의 변화와 지리교육의 방향

#### 1) 공간 담론의 전개에 대한 간략한 논의

지리학뿐만 아니라 지리교육에서 공간은 핵심적인 개념이다. 지리학에서 공간이 주요한 연구대상인 동시에 핵심적인 개념이 된 것은 계량혁명에 의한 신지리학의 등장과 그 맥락을 같이 한다. 지리교육에서도 공간의 중요성을 읽을 수 있는데, 우리나라 제7차 사회과 교육과정에서는 역사를 시간, 일반사회를 사회, 지리를 공간으로 구분하였으며, 영국의 현행 지리국가교육과정에서는 공간을 핵심개념의 하나로 제시하고 있다. 그러나 학교지리에서 다루어지는 공간 개념은 문제의 여지가 적다. 왜냐하면, 공간은 단순히 무언가가 일어나는 곳으로 객체와 주체가 위치하는 용기로서 빈번하게 간주되기 때문이다. Pile and Thrift(1995, 45)는 공간은 실증주의에 근거하기 때문에 중립성을 전제하며, 세계는 공간에 대한 추상적, 고정적, 보편적, 등방적, 물질적 이해에 근거한 일련의 기하학적 배열로 나타난다고 주장한다. 공간에 대한 이러한 관점은 실증주의 접근에 의한 신지리학이 등장했던 시기에는 일반적인 것으로 받아들여졌지만, 현재 인문지리학자들이 공간에 대해 생각하는 방법은 매우 상이하다.

그러나 학교지리에서 공간에 대한 관점은 여전히 질서, 예측가능성, 일반화를 추구하는 신고전적 경제 모델과 일련의 공간과학에 초점을 두는 경향이 있다. 공간에 대한 경험적 데이터를 수집하여 이를 계량화하는 과학적 탐구에 초점을 두며, 중립적이고 객관적인 언어를 통해 세계를 있는 그대로 재현하도록 한다(Lee, 1996; Winter, 1996). 공간에 대한 이러한 '탈정치적' 관점을 평가절하 해서는 안된다. 왜냐하면 이러한 관점은 특정 사회집단이 다른 집단의 희생을 대가로 하여 이익을 얻는 기존의 공간적 배열을 정당화하는데 기여하기 때문이다. 더욱이 국가 간, 국가 내에서의 불균등 발전은 불가결하며 변화시킬 수 없다는 사고를 가지게 한다(Gilbert, 1984). 결과적으로 학교

지리는 학생들에게 공간에 대한 지리지식이 부분적이며, 사회적으로 구성된 것이라는 것으로 안내하지 못한다. 공간에 대한 비판교육학의 주된 관심은 공간에 대한 기존의 탈정치적이고 탈사회적인 개념을 문제제시하고, 공간은 사회적으로 구성된 것이라고 인식하는 '공간적 전환'임에 틀림없다.

다른 학문과 마찬가지로 지리학은 패러다임의 변화를 경험하고 있다. 지리학에서 실증주의라는 과학적 합리주의의 관점이 오랫동안 지배해오고 있으며, 이에 영향을 받은 지리교사들은 세계에 대해 가르치는 경험적 사실이 진리라고 생각하는 경향이 있다(Peace, 2000). 하지만 모든 지식은 문제제기 될 수 있고, 의심 받을 수 있으며 변화될 수 있다. 세계를 보는 상이한 관점, 상이한 방법으로서 인간주의, 마르크스주의, 페미니스트, 구조주의, 포스트구조주의, 포스트모던, 포스트식민주의의 관점 등이 지리적 사고에 영향을 주기 시작했다. 이들에 근거한 지리지식은 왜곡된 의사소통을 명확하게 하고, 이데올로기를 해부하며 권력 관계를 드러내는데 관심을 가진다. 따라서 이러한 지리지식은 사회적, 정치적, 경제적 모순, 왜곡, 편견, 권력관계를 폭로함으로써 새로운 세계를 재창조할 수 있는, 즉 보다 나은 세계의 가능성을 열어가기 위한 급진적이고 비판적 교육학의 실현을 가능하게 한다.

앞에서 언급한 다른 비판교육학자와 달리, McLaren(1999)은 지리학에서의 공간적 전환에 주목하면서, 특히 지리학자 Soja(1985; 1989)의 시간-공간-사회의 삼변증법을 비판교육학의 분야로 끌어오면서 공간에 대한 비판교육학을 주창한다. 따라서 McLaren의 공간에 대한 비판교육학은 지리학과 교육학을 비롯한 사회과학에서 공간적 전환을 폭넓게 반영하고 있는 사례(경계, 지도, 위치, 공간, 장소 등과 같은 용어들이 철학, 건축학, 사회학, 지리학 등 여러 학문 분야에서 사용되고 있는 것을 발견할 수 있다) 중의 하나라고 할 수 있다. 사실, 공간의 중요성은 서구 사회과학의 역사유물론적 전통에서는 인식되지 않았지만, 이것은 1970년대 초반 이후 마르크스주의에 영감을 받은 급진적 지리학의 출현으로 변화되기 시작하였다. Soja(1985; 1989; 1996; 1999), Harvey(1989),

Lefebvre(1991) 등과 같은 급진적 지리학자들은 실제 공간이 유사 이래 다양한 헤게모니 체제 하에서 다양한 방식으로 생산되어 온 역사를 살핀다<sup>4)</sup>. Gregory and Urry(1985, 3)는 ‘현재 공간구조는 사회적 생활이 나타나는 단순한 영역으로 보여지는 것이 아니라, 차라리 사회적 관계가 생산되고 재생산되는 매개체로 보여진다고 하였다. 따라서 공간은 절대자에 의해 창조된 텅 빈 공간이 아니라, 사회적으로 생산된 공간이며, (재)생산을 둘러싼 다중적인 사회적 관계들이 상호교차하고 중첩되는 사회적 네트워크를 말한다(Lee, 2005, 32). 이와 같이 공간은 인간의 활동에 의해 생산되고 재생산되는 것으로 간주되기 시작했다. 이러한 공간적 전환은 비판교육학자들에게 수용되어 공간에 대한 비판교육학으로 전개되어 왔다면, 역으로 이제는 공간에 대한 비판교육학으로서 지리교육을 재개념화해야 할 시점에 이르렀다고 할 수 있다.

Harvey(1973)와 Soja(1989)의 연구는 공간은 이제 더 이상 당연하고 텅 빈 용기가 아니라, 공간의 생산은 항상 권력과 정치학의 문제와 연계되어 있다고 주장한다. 즉, 공간의 생산은 불평등의 생산과 밀접하게 연계된다고 주장한다. 그러나 Harvey(1973)와 Soja(1989)의 연구는 공간 생산을 자본주의의 경제적 권력관계의 결과로 간주하면서 인종, 젠더, 민족, 국가 등과 같은 다른 축의 권력을 경시하는 경향 때문에 비판을 받았다(Massey, 1991; Rose, 1991). 따라서, 도시와 같은 공간은 계층 관계의 생산 이상의 것으로 파악되어야 한다. 여기서 지적하는 것은 공간 생산에 참여하는 인간의 경험을 구조화하는 일련의 전체적인 사회적 관계(자본, 젠더, 인종, 민족 등)가 있다는 것이다.

공간은 항상 특별한 공간의 의미와 경계를 문제시하고 재규정하려고 하는 상이한 개인 또는 집단에 의한 해석과 논쟁에 열려 있다(Keith and Pile, 1993; Sibley, 1995; Cresswell, 1996). Valentine(1996)을 비롯한 많은 페미니스트 지리학자와 문화지리학자들에 의하면 공간은 단순한 자본과 계층 관계의 생산만이 있는 것이 아니라, 공간의 생산에 다른 사회적 관계의 역할을 다루어야 한다고 주장한다. 이러한 관점은 Soja의 이후의 연구(1996)에서도 나타나는데, 여

기서는 그는 제3의 공간(Thirdspace)이라는 개념으로서 ‘포스트모던해지고 공간화된’ 차이의 정치학에 대한 새로운 접근과 폭넓은 사고를 보여준다. Soja는 페미니스트와 포스트식민주의 이론가들의 논리를 끌어 오면서, 제3의 공간을 ‘급진적 개방’의 공간으로서 개념화한다. 인종주의, 가부장 사회, 자본주의, 식민주의, 다른 억압에 의해 주변화된 것들이 담론의 위치로 선택된다. 제3의 공간은 구조화된 사회적 범주에 의해 억압된 이들을 위한 공동체의 원천을 제공한다.

이 결과 인문지리는 다중적인 관점, 다중적인 공간, 일련의 사회적 관계들과 관계하게 된다. 사람들이 다중적인 정체성을 가진다면, 공간 역시 그러하다. 대문자 G를 가진 지리(Geography)는 지리들(geographies)로 대체되고, 지리적 전통은 지리적 상상력으로 대체된다. Murdoch(2006, 23)와 같은 포스트구조주의 지리학자는 표준적인 지리교과서에서 발견될 수 있는 공간들보다 훨씬 더 많은 공간들이 있다고 주장한다. 이러한 공간들은 권력과 연결되며, 몇몇 공간에 대한 지배적인 사고(지배적인 정체성과 연결되는)는 타자를 주변화시키고 배제시키는데 기여한다. 한편 그는 공간은 근본적인 구조들에 의해 만들어지는 것이 아니라 다양한 프로세스들에 의해 만들어지며, 공간들 사이의 관계에 의해 만들어진다고 주장한다. 이러한 관계적 공간(relational space)에 대한 관점은 Massey(2005)에 의해 발전되고 확장되어져 왔다. 그녀는 공간에 대한 구조주의적 관점은 공간의 중요성을 설명하는데 어려움이 있다고 하면서, 이를 넘어 서려고 한다. 그녀는 관계적 공간의 3가지 조건을 다음과 같이 제시한다. 첫째, 공간은 상호관련성(interrelations)의 산물이다. 이러한 상호관련성은 로컬에서 글로벌에 이르는 상이한 스케일을 관통한다. 둘째, 공간은 다중성(multiplicity)의 가능성이 있는 영역이다. 왜냐하면 모든 관계들은 공간적으로 존재할 수 있는 모든 공간을 관통하기 때문이다. 셋째, 공간은 결코 폐쇄적이지도 고정적이지도 않다. 공간은 항상 관계들이 전개되면서 형성되고 있는 과정에 있다. 그녀는 공간을 상호관련성이 뒤섞이고 서로 교차하는 ‘만남의 장소(meeting point)’로 규정한다.

이상과 같이 공간 개념은 일련의 상이한 접근들 속



에서 본질적인 것(구체적, 등질적, 연속적, 객관적, 데카르트적, 알 수 있는 것)으로 인식되던 것에서 구성되는 것(분절적, 상상적, 주관적, 알 수 없는 것)으로 이동하고 있다는 것을 알 수 있다. 공간은 더 이상 우리 삶이 전개되는 단순한 그릇이 아니고, 시간과 역사의 뒤를 따라 다니는 부수적인 것도 아니다(Lee, 2005, 34). 이제 공간은 다양한 권력과 차이라는 쟁점이 함께 묶여 있는 것으로 간주된다.

## 2) 공간에 대한 비판교육학으로서 지리교육의 개념화

최근 지리학, 특히 인문지리학에서는 ‘비판적’이라는 담론이 자주 등장한다. 비판지리학자들은 비판적 접근, 비판적 이해, 비판 지리학 등 비판적이라는 수식어를 이렇게 다양하게 사용한다. 이것은 지리학이 비판적인 학문으로서 비판적 역할을 수행할 수 있는 비판적이고 성찰적인 학문이 될 필요가 있다는 것을 지적하는 것이다(Peace, 2001, 189). 이는 지리학을 하는 지리학자들은 비판적 교수전략을 개발하고, 비판적 도구를 사용하고, 비판적 실천을 개발하며, 비판적 질문을 제기하고, 비판적인 방법을 채택하여 더욱 더 비판적인 사람이 되어야 함을 지적하는 것이다.

최근의 지리학에서의 방법론적, 철학적 본질에 대한 연구들은 ‘지리적 지식이 어떻게 사회적 행동에 기여하는가?, 왜 그러한 지식은 중요한가?’에 대한 질문들과 답변들이다. 신문화지리학과 신지역지리학은 비판적 관심과 권력부여 교육학과 직접적으로 연결된다. 많은 현대 인문지리학의 주요 목적 중의 하나는 공간의 생산과 재생산에 관여하는 권력 관계를 폭로하는 것이다. 현대의 지리학 이론들은 기술적 모델로부터 세계의 형성자 또는 재형성자로서 인간을 중심에 위치치고 있다. Pickles(1986, 151)에 의하면 이러한 지리지식은 이론의 여지가 없는 절대적 진리가 아니라 세계를 만들고 미래를 결정하는 지식이다. 이러한 지식에 기반한 지리교육은 편견과 억압을 폭로할 수 있고 사회를 변화시킬 수 있으며, 지리적으로 읽고 쓸 수 있는 권력부여의 지리교육이어야 한다.

현재 학교에서 다루고 있는 공간의 개념은 앞에서

논의한 공간 담론의 변화를 반영하지 못하고 있다. 공간이 사회적 행위와 실천들이 기록되기 위한 텅빈 용기가 아니라, 다양한 권력과 차이가 사회적으로 구성되는 것이라는 개념을 받아들인다면, 공간이 지리교육에서 어떻게 다루어져야 할 것인지를 검토할 필요가 있다. 이를 위해서는 앞에서 이미 논의한, 공간에 대한 관심을 가지기 시작한 비판교육학으로 초점을 옮겨갈 필요가 있다. 비판교육학이 하나의 돌파구로서 공간적 전환을 수용하였듯이, 역으로 지리교육은 공간에 대한 비판교육학으로 눈을 돌릴 필요가 있다. McLaren(1999)이 Soja의 공간 담론을 수용하여 공간에 대한 비판교육학을 주장하였듯이, Soja(1999) 역시 그의 연구에 대한 교수학적 함의를 언급하고 있다. 그는 학생들이 공간이 어떻게 몸에서 글로벌에 이르는 모든 스케일에서 권력과 이데올로기로 가득차 있는지를 배울 필요가 있다고 제안하였다. 이는 학생들이 사회적으로 구성된 공간을 어떻게 독해하고 이러한 공간에서 어떻게 살아가야하는지를 배워야 한다는 것을 의미한다. 이는 McLaren(1999, 452)이 주장한 수행적이고 학생들의 체험에 근거한 체험적 교육을 지향한다고 할 수 있다.

학생들은 자신의 경험(또는 체험)을 통해 공간의 포섭과 배제를 배우며, 이에 대해 이야기할 수 있다. 그들은 자신의 공간 경험을 통해 환영받거나 환영받지 못하는 공간이 있다는, 즉 누군가가 공간을 지배하고 있고, 공간에는 한계가 있다는 것을 깨닫게 된다. 예를 들어, 학생들은 공간이 백인, 중산층, 중년 남성들에 의해 전유된다는 것을 이해하게 될 것이다. Connell(1994, 140)은 공간에 대한 비판교육학의 실천을 위해 수업 공간이 어떻게 젠더화 되며, 교육과정 이 어떻게 권력을 부여하거나 배제시키는지, 그리고 상이한 집단을 인식하거나 하지 못하도록 하는지와 관련한 사례를 제시하고 있다.

공간에 대한 비판교육학에서 관심을 가질 수 있는 부분은 학생들의 공적공간에 대한 경험을 사례로 할 수 있다. Sibley(1995)는 영국의 대규모 쇼핑센터인 메트로센터에 대해 논의하면서 그곳은 방문객들의 소비를 자극하기 위해 따뜻하고, 찬란하고, 깨끗하고 좋은 환경을 제공하고 있지만, 이곳과 어울리지 않는

어떤 집단에 대해서는 배제의 공간으로서 경험될 수 있다고 제안한다. 한편, 도시공간 계획과 디자인은 점점 대중 통제와 감시를 위해 보다 다양한 안전장치를 마련한다. 도심지, 주택단지, 공공건물 등에서 출입문, 열쇠, CCTV는 익숙한 광경이 되고 있다. 그러나 어떤 집단은 이것을 통해 규율적 감시의 대상이 된다<sup>5)</sup>. 한편, 빗장도시를 비롯하여 공적 영역의 미래를 암시하는 사이버공간(cyberspace)에서도 이러한 감시와 통제를 통한 배제의 논리가 깔려있다.

공간에 대한 비판교육학은 학생들로 하여금 공간이 개인과 집단을 지배하거나 억압하는 데 사용되는 방법, 활동적인 헤게모니 권력의 구성요소(Keith and Pile, 1993)를 이해하도록 하는데 도움을 줄 수 있다. 또한 공간에 대한 비판교육학의 중요한 임무는 학생들에게 사람들이 억압적인 실천을 조작하고 그러한 것에 저항하는 저항의 지리가 있다는 것을 고려하도록 할 수 있다(Pile and Keith, 1997). 공간에 대한 비판교육학이 학생들에게 자신의 공간을 만들 수 있도록 권력을 부여한다면, 저항의 지리에 대한 인식은 중요하다. 예를 들면, 대규모 쇼펜센터로부터 배제된 10대 학생들은 문화적 파괴행동, 낙서, 줌도독질 등을 통해 그들의 배제에 저항할 수 있다. Park(2008)은 청소년들이 '소수자 의식'과 '소수자 공간'을 일상적으로 수행할 수 있는 저항의 공간을 생산하고자 한다면, 이는 근대 시민사회에 대한 가장 근본적이고 급진적인 소수자 운동이 될 것이라고 주장한다. 이에 대한 사례로서 등하교 중 길거리에서 서성거리기, 등교 시간을 최대한 늦추기, 하교 후에 교실, 운동장에 남아 있기, 부모 혹은 교사의 말을 못들은 척 하기, 조는 척 하기, 부모가 외출 중인 친구 집을 방문하기 등을 제시하고 있다. 그러나 통제의 공간성만큼이나 저항의 공간성은 간단하지 않다. 이러한 저항이 통제라는 로컬적 프로세스에 대한 로컬적 저항인지, 국가의 억압적 정책에 대한 반작용인지, 자본주의의 공적 공간의 관료화와 상품화에 대한 저항인지를 파악하기란 쉽지 않다. 분명히 이러한 문제는 쉽지 않지만, 그것들은 공간에 대한 비판교육학에 의해 제기되는 문제의 형태이다. 이러한 논의는 공간에 대한 비판교육학을 위해 중요한 함축을 가진다. 왜냐하면, 그것은 비

판교육학자들이 학생들로 하여금 공간을 구조화하는 '실제적인' 힘을 드러내도록 추구해야 한다는 것을 지적하기 때문이다(McLaren, 1999).

페미니스트 지리학자와 문화지리학자들에 의해 제기된 공간의 핵심은 경쟁적이고 논쟁적이라는 것이다. 공간은 다양한 차이에 의해 구성되며, 이러한 차이의 공간이 공간에 대한 비판교육학의 중심이 되어야 한다. 사회와 공간 사이의 관계는 매우 복잡하다. 공간은 우리의 삶에서 항상 만들어지고 있기 때문에 상이하게 만들어질 가능성이 항상 존재한다. 공간에 대한 비판교육학으로서의 지리교육은 학생들로 하여금 그들은 새로운 방식으로 공간을 재구성할 수 있으며 이전의 상상되지 않은 방식으로 공간의 미래를 명료화할 수 있다는 것을 제안하는 것이다.

이와 같이 지리학에서 공간 담론의 전환은 비판지리학 또는 공간의 문화정치학으로 명명된다. 그리고 비판지리학과 비판교육학은 급진적 공간 담론을 통해 만나게 되며, 이들은 모든 지식은 사회적으로 구성되는 것으로 간주한다(Heyman, 2000, 303). 비판지리학자들과 비판교육학자들은 점점 각각 지리적 공간과 교육의 공간에 사회문화이론을 끌어와 공간의 문화정치학에 관심을 가진다. 따라서 지리학의 문화적 전환과 교육학의 문화적 전환은 그 맥락을 같이 하며 비판교육학에서 추구하는 수업은 비판지리학자에 의해 생산된 지식을 실천에 옮긴다는 점에서 중요한 함의를 지닌다(Heyman, 2001, 1). 따라서 비판지리학을 통해 생산된 비판적 지리지식은 비판교육학의 실천을 통해서만 의미를 지닐 수 있게 된다. 지리수업에 탈실증주의 이론을 적용하는 것은 지리지식의 참여적 본질을 허용하고 학생들이 권력을 부여받아 세계에 활동적이고 비판적인 참여하도록 한다(Heyman, 2000, 300).

비판지리학과 비판교육학은 변증법적이며, 지리수업을 통해 자본주의의 착취, 인종, 성, 연령, 계층 등에 근거한 차별, 제국주의, 환경파괴 등을 폭로하는데 초점을 둔다. Cook(1996)에 의하면, 비판교육학은 학생과 교사에게 연계고리를 형성하도록 함으로써 비판지리에 기여하고, 장소와 자아에 대한 진보적인 감각을 발달시키는데 기여하며, 참여를 확장시

키고, 보편적, 일반적, 당연한 것으로 간주되고 있는 지배적인 지식들을 의문시하도록 하며, 상황적 지식(situated knowledge)<sup>6)</sup>의 가치를 인식하도록 한다.

비판지리학과 비판교육학은 윤리적으로는 도전적이고, 정치적으로는 변혁적인 방식으로 '차이의 정치학'라는 문제에 초점을 둔다는 점에서(Giroux, 1992, 74-75; Cook, 2000, 309) 공통점을 찾을 수 있다. 비판지리학과 비판교육학에서 주목하는 차이는 학생들의 정체성과 주관성이 어떻게 다층적이고 모순적인 방식으로 구성되는지를 이해하기 위한 하나의 시도인 동시에, 차이가 어떻게 상이한 집단들 사이에서 전개되며 능력을 부여기도하고 박탈하기도 하는지에 초점을 두는 것이다. 이러한 맥락에서 차이를 탐구하기 위해서는 지배적으로 구성된 공간적, 인종적, 민족적, 문화적 차이를 체계화하는 데 초점을 맞추어야 한다. 경계의 교육학과 비판지리학에서는 자아/타자, 백인/흑인, 남성/여성, 서구/비서구, 문화/자연 등의 이분법적인 서구적 사고가 여성, 유색인종, 자연, 노동자, 동물 등에 대한 통치의 논리로 작동한다고 주장한다. 이러한 차이의 정치학에 기반한 비판교육학은 기존의 전통적인 교육이 학생들에게 사회의 지배적인 관점과 이데올로기를 심어준다고 경고한다.

### 3) 공간에 대한 비판교육학을 실천하기 위한 지리수업

공간에 대한 비판교육학으로서 지리수업은 어떤 국면이어야 할까? 앞에서 살펴보았듯이 비판교육학자는 수업을 활동적인 참여의 국면으로 인식한다. Giroux는 수업을 활동적인 공공 영역(vital public space)으로 간주하며, hooks(1994, 2)의 경우 가장 급진적인 가능성의 공간(radical space of possibility)으로 인식하고 있다. 급진적인 가능성의 공간이란 교사가 학생들에게 특정한 정치적 프로젝트를 지지하거나 현재의 헤게모니와 일치하는 태도와 행동으로 학생들을 훈련시키는 공간이 아니라, 비판적 시민성을 경험하는 활동적인 공적 공간을 의미한다. Heyman(2001)은 지리수업에 변화된 인식을 비롯하여 교사와 학생의 역할에 대한 재개념화가 없다면, 지배적

인 사회적 관계와 억압을 폭로하는 것이 아니라 오히려 지지하는 위험에 빠질 수 있다고 주장한다. 지리수업에서 교사들은 학생들을 정보와 지식의 소비자가 아니라 지식의 생산과 재생산에 활동적으로 참여하는 행위자로 간주함으로써, 민주적 실천을 촉진시킬 수 있고 수업을 활동적인 공적 공간으로 변형시킬 수 있다. 한편 Desbiens and Smith(1999, 380)는 자본주의 시스템, 섹슈얼리티, 인종, 젠더, 계급주의, 국수주의, 환경적 파괴 등을 막기 위한 비판지리학을 실현하기 위해서는, 지리수업이 세계의 문제에 대한 정보와 통찰을 제공함으로써 부정의를 인식하고 보다 나은 세계를 위한 기회를 제공하는 '참여의 국면'으로 간주해야 한다고 주장하였다.

공간에 대한 비판교육학으로서 지리수업을 실현하기 위해서는 비판교육학의 관점을 중심에 놓아야 하며, 수업을 사회변혁을 위한 실천적인 정치적 참여의 국면으로 인식해야 한다(Heyman, 2000, 303). 수업을 활동적인 참여의 국면으로 인식하는 것은 Freire(1970), Giroux(1988, 1992), hooks(1994), McLaren(1999)과 같이 공간적 관점을 강조하는 비판교육학자들을 비롯하여 사회적으로 구성된 공간 담론을 발전시킨 급진적 지리학과 사회·문화지리학에서 그 근원을 찾을 수 있다. Hay(2001, 142)에 의하면, 이들에게 지리수업은 단순히 가르치는 것으로 정의되는 것이 아니라, 정치적·문화적 국면으로 인식된다. 이들의 주장에 따르면 지리수업을 참여 민주주의와 비판적 시민성을 실현하는 공적 공간으로 되돌려 놓음으로써 세계를 변화시킬 수 있다.

공간에 대한 비판교육학으로서 지리수업은 지식을 탈객관화함으로써 실천적인 정치적 참여를 가능하게 하고, 이론과 실천사이의 경계를 파괴한다. 지리수업은 우리가 살고 있는 세계에 대한 의미와 지식을 함께 만드는 장소가 된다. 나아가 지리수업은 사회적 변혁을 위한 활동적인 장소가 된다. 이러한 지리수업은 새로운 세계 질서를 전달하는 것이 아니라, 학생들에게 사회정의, 비판적 시민성, 참여적 민주주의의 원리에 따라 그것을 재형성하도록 권력을 부여하는 것이다. Heyman(2000, 301)은 이러한 지식과 의미는 보다 나은 세계를 만드는 기술적인 합리성의 도구가 아니라,

오히려 권력부여에 대한 잠재력을 가지는 동적인 교육학적 만남이라고 주장한다. Cook(2000) 역시 지리 수업은 학생들로 하여금 그들의 지식을 확장시키고 다른 사람들과 관련하여 자신의 삶과 배경을 변화시키기 위한 민주주의와 비판적 시민성이 실현되는 장소라고 주장한다.

Giroux(1991, 512)는 공간의 차별적인 요소를 변화시키기 위한 교육적 대안을 다음과 같이 제시한다. 첫째, 학생들로 하여금 수업 활동(예를 들면, 교과서, 시, 영화 등)에 나타난 이러한 이중적 논리를 구체화하고 비판하도록 한다. 둘째, 학생들로 하여금 당연하게 받아들여져 왔던 통제의 형식을 폭로할 수 있도록 하기 위해 사잇공간을 발견하도록 하는 것이다. 이러한 이분법의 목록이 우리의 삶에 깔끔하게 적용되지 않는 것처럼 학생들은 이러한 모순을 발견할 수 있을 것이다. 경계의 교육학은 교사와 학생들이 이러한 차이의 공간을 표현하고, 가치화하고, 생각하도록 하는 것이다. 이러한 교육을 통해 교사와 학생들은 경계가 변화되는 것은 물론 경계넘기를 경험함으로써 자신의 역사와 정체성을 다시 쓸 수 있을 것이다.

#### 4. 결론

본 논문은 교육학과 지리학에서의 공간 담론에 대한 논의를 통해 이것이 지리교육에 주는 함의를 도출한 것이다. 교육학을 비롯한 사회과학에서는 일찍이 시간과 역사에 초점을 두었으며 공간은 이에 따라 다니는 부수적인 것으로 간주되었다. 그리고 공간 과학으로서 지리학은 공간을 주요 대상으로 하면서도 우리의 사회적 관계가 전개되는 단순한 그릇으로 간주하였다. 그러나 탈실증주의 이후의 공간 담론은 공간을 사회적으로 구성된 것으로 인식하기 시작하였다. 이와 같이 사회적으로 구성된 공간에 대한 인식은 비판교육학자들의 주요한 관심의 대상이 되고, 특히 McLaren은 공간에 대한 비판교육학을 주창하기에 이른다.

그러나 지리교육 및 지리교육과정은 공간에 대한

이러한 비판적 성찰 없이, 여전히 공간 과학에서 규정하는 공간 개념에 머물러 있다. 그리하여 학생들은 공간이 사회적으로 생산되고 정치적으로 경쟁하게 된다는 것을 이해할 수 있는 기회를 가지지 못하게 된다. 공간을 사회적 관계가 기록되는 용기로 개념화하는 것은 특정 사람 또는 집단을 배제시키고, 기존의 사회적 계층 구조를 합리화하는 수단으로 작동할 가능성이 크다. 이러한 공간 개념이 지리교육을 통해 학생들에게 반복적으로 제공된다면, 학생들은 공간에서 펼쳐지는 사회적 관계를 진정으로 이해하거나 해석하지 못하고, 비판 없이 그대로 수용하게 된다.

따라서 비판교육학이 비판지리학에서 논의하고 있는 공간 담론을 끌어와 공간에 대한 비판교육학을 정립하였듯이, 지리교육은 역으로 공간에 대한 비판교육학의 관점에서 지리하기를 실천할 필요가 있다. 공간에 대한 비판교육학으로서 지리교육은 학생들로 하여금 공간을 사회적 텍스트로 간주하고 이를 해석하도록 함으로써 시작할 필요가 있다. 이것은 학생들로 하여금 세계를 진정하게 이해하도록 것일 뿐만 아니라, 보다 나은 세계를 위해 변화시킬 수 있도록 하는 그러한 방법으로 세계를 읽도록 하는 지리교육이다. 이러한 공간에 대한 비판교육학으로서의 지리교육은 학생들이 경험하고 체험하는 공적공간과 사적공간을 검토함으로써 이루어질 수 있다. 결국 공간에 대한 비판교육학으로서의 지리교육은 스케일과 차이의 정치학과 만나게 된다. 이를 통해 학생들은 다양한 스케일의 공간이 어떻게 계층, 인종, 젠더, 장애, 연령 등에 근거한 권력관계와 관련되어 있는지를 인식할 수 있게 된다. 이러한 공간에 대한 비판교육학으로서의 지리교육은 비판적 시민성을 촉진할 수 있는 지리교육이라고 할 수 있을 것이다.

#### 주

- 1) Bhabha의 포스트식민주의 문화이론 연구에서 강조하는 것이 '혼성성(hybridity)' 개념이다. 혼성성은 피식민주체의 양가적 특성을 설명하거나 이민이나 망명으로 인해 새롭게 발생하는 문화적 정체성을 일컫는 용어이다. 그러나



- 이제는 다양한 층위의 문화들이 혼합되는 현상을 가리키며, 복합적이고 유동적인 정체성을 그 특징으로 한다. 다른 한편으로는 그 의미가 더욱 확장되어 단일한 경계를 초월해 다양한 문화의 혼합과 공존을 추구하는 경향을 가리키기도 한다. 혼성성의 문화정치학은 차이를 미학화하고 섞음을 정치화할 수 있는 제3의 공간을 마련한다. 제3의 공간은 일종의 중간지대로서, 억압, 착취, 차별, 배제, 소외가 없는 사이, 경계, 틈새, 변방지역이다. 제3의 공간은 자크 데리다의 '차연'의 지대로서, 기표와 기의가 미끄러져 어떤 확정적인 의미 구축이 거부되는 흐름과 생성의 압제지대이다. 기표가 기의가 되고 기의가 다시 기표가 되는 식으로 항상 미끄러지면서 그 의미가 확정되지 않고 끊임없이 새로운 의미의 고리가 형성된다. 현실과 꿈, 선과 악, 미와 추, 정의와 불의의 관계도 항상 고정되어 있는 것이 아니다. 중간지대는 정태적인 공간이 아니라 끊임없이 변형 생성하는 역동적인 탈주의 공간이다. 중간지대는 직렬적 구조가 아니라 병렬적 구조를 가진다. 중간지대는 바흐친적인 대화적, 다성적, 카니발적 공간이다. 이곳에서는 공식문화, 지배체제, 억압이념, 차별적 부호들이 저항을 받고 위반되고 조롱되고 전복되는 해방광장이다. 또한 제3의 공간은 자크 라캉의 '상상계' 구역으로서 일종의 해방 구역으로 어머니의 사랑이 가득한 공간이다. 제3의 공간은 나아가 질 들뢰즈의 '리좀(rhizome)'의 영역이다. 그것은 억압적인 하나의 커다란 뿌리나 줄기가 지탱하는 일원적 영역이 아니라 여러 개의 가느다란 줄기들이 하나의 연결망을 구성하는 다원적인 중간 영역이다. 이 영역은 끊임없이 탈영토화/재영토화 과정이 반복되는 '천 개의 고원' 지대이다. 제3의 공간은 위계질서가 거부되고, 이분법적 사고가 무시되고, 억압적 상징질서가 무너지며, 차이들이 존중되고, 화합과 대화가 가능한 중간지대이다(Jung, 2001, 180-197). 혼성적 공간과 관련한 비판교육학은 사이의 미학, 즉 Bhabha가 주장하는 '공동체적 사이(in-between)의 미학'을 만들어 내는 것이다. '사이'의 미학과 경계의 정치학으로서의 비판교육학의 최대의 전략은 타협과 '협상'으로서, 이를 통해 남성/여성, 지배자/피지배자, 백인/비백인 사이의 이분법이 해체되고 이들 간의 이동과 이주가 가능해진다.
- 2) 지식과 교육에 대한 새로운 공간화는 정보의 형식에 근거하고 있다. 지금까지 교육을 형식적/비형식적, 교사/학생, 수업/가정, 인쇄 텍스트/전자 텍스트 등의 안정적인 경계에 대한 문제인식과 이를 재구조화하려는 움직임은 교육적 관점에서 공간적 메타포를 광범위하게 사용할 수 있는 가능성을 암시한다. 연결성, 가상적 실체, 교사와 학생의 입장의 모호성은 교육과정과 교육학에서 '공간'의 중요성을 부각시킨다.
  - 3) 공간담론의 최근의 흐름들은 물리적인 공간과 사회적 주체 간의 관계를 고려하는 움직임이 지배적이다. 인간은 사회적 존재이자 공간적 존재이며, 사회는 공간적으로 생산되고 공간은 사회적으로 생산된다는 '시간-공간-사회의 삼변증법(trialectics)'을 제창한 Soja나 Harvey의 역사지리 유틸론, 일상적인 사회생활과의 연관성 속에서 공간을 이해하는 Lefebvre의 사회공간론 등이 대표적인 논의들이다. 특히 Lefebvre의 사회공간론은 논리적·수학적 공간이라는 형식적·추상적 영역과 사회적 공간이라는 실천적·감각적 영역과의 관계 속에서 공간 개념을 철저히 규명할 것을 강조한다(Lee, 2005, 32).
  - 4) 인문지리학에서 공간적 전환은 Lefebvre의 사회공간 변증법에 많이 의존한다. Lefebvre(1991)는 공간을 사회적 관계의 중립적이고 텅 빈 용기로 보는 관점에서 공간이 어떻게 역사적으로 구성되고, 자본주의의 사회적 관계의 출현과 관련되지를 보여주었다. 그는 상이한 사회는 급진적으로 상이한 공간 개념을 가진다고 지적한다. Lefebvre의 사고는 모더니티와 포스트모더니티의 상황에서 공간의 생산을 검토하기 위해 폭넓은 역사지리학적 유틸론을 채택해 온 인문지리학자들의 연구에 채택되어 왔다. 예를 들면, Soja(1985; 1989; 1996; 1999)는 공간이 사회적으로 생산되고 해석된다는 사실과 관련하여 '공간성(spatiality)'이라는 용어를 제안하였으며, 사회이론에서 시간보다 공간의 중요성을 논의하였다. 그는 '우리는 공간이 어떻게 우리로부터 결과를 숨기기 위해 만들어질 수 있는지, 권력과 규율의 관계가 어떻게 사회생활의 명백하게 결백한 공간성에 새겨질 수 있는지, 인문지리학이 어떻게 권력과 이데올로기로 가득차 있는지를 계속해서 알아야 한다'(Soja, 1989, 25)고 주장했다. 또한 그는 '인간의 공간성(human spatiality)의 사회적 생산 또는 '지리를 만드는 것'은 우리의 역사와 사회의 사회적 생산으로서 우리의 삶과 생활세계를 이해하기 위한 기초가 되고 있다'(Soja, 1999, 262)고 했다. 유사하게, Harvey(1989, 227)는 공간의 생산이 경제적 권력의 실현과 관련되는 방법을 지적한다. '즉, 모든 것을 위해 "시간"과 "장소"를 규정하는 상식적인 규칙들은 확실하게 사회적 권력의 특별한 분포를 성취하거나 복제하기 위해 사용된다.'
  - 5) 영국의 지리 교과서 Geog.2의 6번째 단원은 '범죄(crime)'이다. 여기에서는 범죄 이야기, 범죄의 유형, 범죄지리, 범죄를 지도화하기, 범죄와의 전쟁, 해로인 트레일 등을 다루고 있다. 특히 범죄와의 전쟁에서 CCTV에 대해 다루고 있다. 여기서 CCTV는 안전과 인권이라는 양면성의 문제를 드러낸다.
  - 6) Cook(2005, 16)은 보편적 지식을 거부하고 지식과 권력의 불가분성을 주장하는 푸코의 입장에서 모든 지식은 '상황

적 지식(situated knowledge)'임을 강조한다. 그리고 그는 지식을 생산의 실천가들인 연구자들과 관련하여 “왜 좀 더 성찰적이지 않는가? 적어도 당신이 어디에서 왔는지, 즉 당신의 모든 위치(position)에 대해 설명하기를 시도해 보라. 당신의 연구를 불완전하고 불공평한 것으로 얘기해 보라. 당신의 연구는 모든 것을 설명할 수 없으며 ‘불공평하지 않는’ 것은 불가능하다. 당신의 글을 읽는 사람들과 더불어 생각할 것을 제공하라. 다른 목소리들을 포섭하라. 당신 자신을 위치시키되 그것을 탈중심화하라. 어떤 단일한, 명백한 결론이란 것은 없다.”라고 주장한다. 예를 들면, 초국적 주체들을 다룸에 있어서 해방적 전략으로서 ‘위치성의 정치(politics of positionality)’는 각별히 중요하다. 초국적 삶과 역사를 기술하는 것은 ‘한 곳에 발붙여 살고 있는 우리’와 ‘우리로부터 떨어져 흩어져 살고 있는 그들’의 관계를 180도 전환시키는 것, 그리고 이주와 이동이라는 시각에서 정주하는 주체들의 삶과 역사를 낯설게 바라보는 것, 그리고 계몽주의적 이성의 발견 이후 보편적, 일반적, 당연적인 것으로 간주되었던 ‘우리’의 위치를 탈중심화하여 당연한 지식의 껍데기를 벗겨 상황적 지식임을 드러내는 것이다(Park, 2007).

### 참고문헌

- Apple, M and Beyer, L. (eds.), 1988, *The Curriculum: problems, politics and possibilities*, State University of New York, Albany.
- Bhabha, H., 1994, *The Location of Culture*, Routledge, London.
- Buckingham, D., 1996, **Critical Pedagogy and Media Education: a theory in search of a practice**, *Journal of Curriculum Studies*, 28, 627-650.
- Cho, C. K., 2005, Intrinsic Justification of Citizenship Education through Geography Subject, *Journal of the Korean Geographical Society*, 40(4), 454-472.
- Cho, C. K., 2008, Korea-Related Discourse Analysis of High-School Geography Textbooks in Japan, *Journal of the Korean Geographical Society*, 43(4), 655-679.
- Choi, M. S., 1990, Theory and resistance in education, Sungwonsa, Seoul (최명선 역, 1990, 교육이론과 저항, 성원사, 서울; (original), Giroux, H. A., 1983, *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*, Bergin & Garvey, Massachusetts).
- Connell, R., 1994, Poverty and Education, *Harvard Educational Review*, 64, 125-149.
- Cook, I., 1996, Empowerment through Journal Writing? Border Pedagogy at Work, University of Sussex Working Paper in Geography No. 28, 1-51.
- 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(1), 13-27.
- Cook, I., 2005, **Positionality/situated knowledge**, in D. Atkinson, P. Jackson, D. Sibley and N. Washbourne (eds.), *Cultural Geography: A Critical Dictionary of Key Concepts*, I.B. Tauris, London.
- Cook, I., Evans, J., Griffiths, H., Mayblin, L., Payne, B. and Roberts, D., 2007, Made in...? Appreciating the everyday geographies of connected lives, *Teaching Geography*, 32(2), 80-83.
- Cresswell, T., 1996, *In Place/Out of Place*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Desbiens, C. and Smith, N., 1999, **The International Critical Geography Group: forbidden optimism**, *Environment and Planning D: Society and Space*, 17(4), 379-382.
- Gallagher, R. M. and Parish, R., 2005, *Geog.2*, Oxford University Press, Oxford.
- Gilbert, R., 1984, *The Impotent Image: reflection of ideology in the secondary school curriculum*, The Falmer Press, Lewes.
- Giroux, H. and McLaren, P., (eds.), 1994, *Between Borders: pedagogy and the politics of cultural studies*, London: Routledge.
- Giroux, H. and McLaren, P., 1989, **Introduction**, in H. Giroux and P. McLaren (eds.), *Critical pedagogy, the state and cultural struggle*, State University of New York, Albany.
- Giroux, H. and McLaren, P., 1992, Writing from the margins: geographies of identity, pedagogy, and power, *Journal of Education*, 174(1), 7-30.

- Giroux, H. and Simon, R., 1988, **Popular culture and critical pedagogy: Reconstructing the discourse of ideology and pleasure**, *Cultural Studies*, 2(3), 294-320.
- Giroux, H., 1988, **Border pedagogy in the age of postmodernism**, *Journal of Education*, 170(3), 162-181.
- Giroux, H., 1991, Democracy and the discourse of cultural difference: towards a politics of border pedagogy, *British journal of sociology of education*, 12(4), 501-519.
- Giroux, H., 1992, *Border Crossings*, Routledge, London.
- Gregory, D. and Urry, J., 1985, Introduction, in D. Gregory and J. Urry (eds.), *Social Relations and Spatial Structure*, Macmillan, London.
- Grossberg, L., 1994, Introduction: Bringin' It All Back Home-Pedagogy and Cultural Studies, in H. Giroux and P. McLaren, (eds.), *Between Borders: pedagogy and the politics of cultural studies*, London: Routledge, 1-25.
- Harvey, D., 1973, *Social Justice and the City*, John Hopkins University Press, Baltimore.
- Harvey, D., 1989, *The Condition of Postmodernity*, Blackwell, Oxford.
- Hay, I., 2001, Critical Geography and Activism in Higher Education, *Journal of Geography in Higher Education*, 5(2), 141-146.
- Heyman, R., 2000, Research, pedagogy, and instrumental geography, *Antipode*, 32(3), 292-307.
- Heyman, R., 2001, **Pedagogy and the 'cultural turn' in geography**, *Environment and Planning D: Society and Space*, 19(1), 1-6.
- Holloway, S., Rice, S. and Valentine, G., (eds.), 2003, *Key concepts in geography*, Sage, London.
- hooks, b., 1994, *Teaching to Transgress: education and the practice of freedom*, London. Routledge.
- hooks, b., 2003, *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, Routledge, London.
- Jackson, P., 1996, **Only connect: Approaches to human geography**, in Rawling, E. and Daugherty, R., (eds.), *Geography Into the Twenty-first Century*, Chichester: Wiley, 77-94.
- Jackson, P., 2006, Thinking Geographically, *Geography*, 91(3), 189-204.
- Janmohamed, A. R., 1994, Some Implications of Paulo Freire's Border Pedagogy, in H. Giroux and P. McLaren, (eds.), *Between Borders: pedagogy and the politics of cultural studies*, London: Routledge, 242-252.
- Jung, J. H., 2001, Critical Pedagogy in the Era Globalization, *Tree of Thinking*, Seoul (정정호, 2001, 세계화 시대의 비판적 페다고지, 생각의 나무, 서울).
- Keith, M. and Pile, S., 1993, *Place and the Politics of Identity*, Routledge, London.
- Kim, B. Y., 2011, **The Meaning of Geographical Education of Commodity through Relational Thinking**, *Journal of the Korean Geographical Society*, 46(4), 554-566.
- Lambert, D. and Morgan, J., 2010, *Teaching Geography 11-18: A Conceptual Approach*, Open University Press, London.
- Lambert, D., 2007, Curriculum making, *Teaching Geography*, 32, 1, 9-10.
- Lee, A., 1996, *Gender, Literacy, Curriculum-re-writing school geography*, Taylor and Francis, London.
- Lee, K. S., 1999, Teachers as intellectuals, Achimisle, Seoul (이경숙 역, 1999, 교사는 지성인이다, 아침이슬, 서울; (original), Giroux, H. A., 1988, *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*, Bergin & Garvey, Massachusetts).
- Lee, M. Y., 2005, *Cultural Politics of Space*, Nonhyung, Seoul, (이무용, 2005, 공간의 문화정치학, 논형).
- Lefebvre, H., 1991, *The Production of Space*, Blackwell, Oxford.
- Massey, D., 1991, Flexible Sexism, *Environment and Planning D: Society and Space*, 9, 31-57.
- Massey, D., 2005, *For Space*, Sage Publications, London.
- McLaren, P., 1988, Language, social structure and the production of subjectivity, *Critical Pedagogy Networker*, 1(2/3), 1-10.
- McLaren, P., 1999, **Revolutionary Pedagogy in Post-revolutionary Times: rethinking the political economy of critical education**, *Educational Theory*, 48, 432-462.
- Morgan, J., 2000a, Critical Pedagogy: the Spaces that

- make the difference, *Pedagogy, Culture and Society*, 8(3), 273-289.
- Moudoch, J., 2006, *Post-structuralist Geography: A Relational Guide to Space*, Sage Publications, London.
- Nam, K. T. (translation), 2002, *Pedagogy*, Greenbee, Seoul (남경태 역, 2002, 페다고지, 그린비, 서울; (original) Freire, P., 1970, *Pedagogy of the Oppressed*, Herder and Herder, New York).
- Park, K. H., 2008, **Minority and Minority Space: Suggestions for Teaching Space in Critical Multiculturalism**, *The Journal of the Korean Association of Geographic and Environmental Education*, 16(4), 297-310 (in Korean).
- Park, K. H., 2007, Ethnicity, Nation, Space in the Era Transnationalism, *Kyujanggak Institute For Korean Studies*, 128-140 (in Korean).
- Peace, R., 2000, Waikato University Online Learning: Geographical Education, lecture material, [Http://online.waikato.ac.nz/topclass](http://online.waikato.ac.nz/topclass).
- Peace, R., 2001, Marginal Practices: Teaching Critical Geographical Education to Geographical Educators in Secondary Schools in Aotearoa/New Zealand, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(2), 189-194.
- Peters, M., 1996, *Poststructuralism, Politics and Education*, Westport, Bergin and Garvey.
- Pickles, J., 1986, **Geographic theory and educating for democracy**, *Antipode*, 18(2), 136-154.
- Pile, S. and Keith, M., 1997, *Geographies of Resistance*, Routledge, London.
- Pile, S. and Thrift, N., 1995, *Mapping the Subject: geographies of cultural transformation*, Routledge, London.
- Relph, E., 1976, *Place and Placelessness*, Pion, London.
- Rose, G., 1991, Review of Postmodern Geographies and The Condition of Postmodernity, *Journal of Historical Geography*, 17, 1.
- Scholes, R., 1985, *Textual Power*, Yale University Press, New Haven.
- Sibley, D., 1995, *Geographies of Exclusion*, Routledge, London.
- Soja, E. and Hooper, B., 1993, The spaces that difference makes: some notes on the geographical margins of the new cultural politics, in Keith, M. and Pile, S., *Place and the Politics of Identity*, London, Routledge,
- Soja, E., 1985, The Spatiality of Social Life: Toward a Transformative Retheorization, in Gregory, D. and Urry, J., (eds.), *Social Relation and Spatial Structure*, London: Macmillian, 90-127.
- Soja, E., 1989, *Postmodern Geographies, the reassertion of space in critical social theory*, Verso, London.
- Soja, E., 1996, *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*, Blackwell, Oxford.
- Soja, E., 1999, After the Riots: struggles for spatial justice and regional democracy in Los Angeles, **Public Lecture**, London School of Economics, 18, March.
- Tuan, Yi-Fu, 1977, *Space and Place*, University of Minnesota, Minneapolis.
- Usher, R., 2002, **Putting Space Back on the Map: globalisation, place and identity**, *Educational Philosophy and Theory*, 34(1), 41-55.
- Valentine, G., 1996, (Re)negotiating the 'Heterosexual street', in N. Duncan (ed.), *Bodyspace: destabilizing geographies of gender and sexuality*, Routledge, London.
- Winter, C., 1996, Challenging the Dominant Paradigm in the Geography National Curriculum: reconstructing place knowledge, *Curriculum Studies*, 4, 367-384.
- 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 2012. 8.21  
수정일 2012.10. 8  
최종접수일 2012.10.17