

## 소비의 관계적 지리와 윤리적 지리교육

김병연\*

### A Relational Geography of Consumption and Ethical Geography Education

Byungyeon Kim\*

**요약 :** 본 연구의 목적은 학생들의 일상적 소비의 맥락 속에서 인간-비인간, 장소에 대한 이해의 관계적 전환에 기반하여 윤리적 지리교육의 가능성을 모색해보는 데에 있다. 이를 위해 먼저 학생들이 소비하는 상품 네트워크가 탈 국지화되면서 타자에 대한 책임과 배려의 윤리가 축소되는 상황에 대하여 살펴보았다. 이어서 학생들이 소비와 윤리의 문제를 책임과 배려의 관계적 윤리라는 관점을 통하여 바라볼 수 있는 안목의 토대로서 장소와 인간-비인간의 관계적 이해라는 관점을 제시한다. 마지막으로 휴대폰 커넥션을 사례로 소비, 관계적 지리, 책임과 배려의 윤리의 관계를 살펴보았다. 윤리적 지리교육의 역할은 학생들이 자신들의 삶 속에서 부재하는 현존으로서 다양한 인간 및 비인간들과 연계감을 가지고 이들에 대하여 더 많은 책임과 배려를 제공할 수 있는 인식적, 실천적 능력을 가지도록 하는데 있다는 점을 주장한다.

**주요어 :** 소비, 관계적 지리, 책임과 배려의 관계적 윤리, 윤리적 지리교육

**Abstract :** The purpose of this study is to explore the possibility of ethical geography education, based on the 'relational turn' of understanding of human/non-humans and place in the context of the student's daily consumption. To do this, first and foremost, due to the de-localization of product networks that students consume, it has been discussed the situation that the ethics of responsibility and care is reduced. Then, this paper suggests an understanding of place and human/non-humans in a relational view, as a basis for the student's ability to look at matters of consumption and ethics through the viewpoint of relational ethics of responsibility and care. Finally, this research examined relation of commodity consumption, relational geographies and ethics of responsibility and care through 'mobile phone connection'. It is argued in the paper that the role of ethical geography education lies also in allowing students to feel connected to various humans/non-humans as a absent presence in his own life and to acquire cognitive and practical skills to provide more responsibility and care for their socio-ecological environment, thus making a better world.

**Key Words :** consumption, relational geographies, relational ethics of responsibility and care, ethical geography education

---

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

## 1. 서론

오늘날 세계 속에서 유발되고 있는 사회·생태적 문제의 중요한 원인 가운데 하나는 소비 자본주의가 몰고 오는 소비자의 의사결정에 대한 끊임없는 요구와 이에 대한 소비자의 무의식적인 선택이라고 볼 수 있을 것이다. 바타이유의 저서인 ‘저주의 뒷’ 서문에서 장피엘은 인간이 모든 생물 중에서 ‘가장 강렬하게 사치스럽게 과잉 에너지를 소비하는’ 존재이고 순전한 소비의 능력을 지닌 존재로 언급하고 있다. 또한 그는 인간에게서 세상의 에너지 사용의 일상적 리듬인 ‘엄격한 축적과 헤프은 낭비’가 교차하는 현상을 쉽게 발견할 수 있음을 지적하고 있다. 바타이유는 짧은이는 자신을 무조건적으로 낭비하고 파괴하면서도 자신을 미쳤다고 생각하거나 또는 자신이 왜 그런지 이유를 모른다고 주장한다(조한경 역, 2000). 이러한 인간의 소비 능력과 무의식적 소비 방식은 21세기를 살아가고 있는 학생들의 일상적 소비 현실 속에서 여전히 잘 드러나고 있는 것 같다.

학생들의 일상 속에서 이루어지는 무의식적인 소비 선택들은 소비 자본주의에 의해 추동되는 잠재적 성격을 가지고 있다. 따라서 학생들은 자신들의 일상적 소비 선택들이 생태 위기를 전제로 하여 이루어지는 행위라는 점을 인식하지 못하고 살아가고 있다. 또한 학생들은 일상 속에서 소비하는 수많은 상품들이 얼마나 많은 사회·생태적 문제를 유발시키면서 생산되는지에 대하여도 인식하지 못한다. 그래서 공간적으로 멀리 떨어진 생산 장소, 그 지역에서 살아가는 인간들과 비인간들에 대한 인식의 부재로 인해 현재 자신이 살아가는 곳에서의 상품 소비 행위의 실천이 상품이 생산되는 장소의 사회·생태적 환경에 어떠한 결과를 일으킬 것인지에 대한 인식의 부재로 도덕적 무책임성이 지속적으로 발생되고 있다.

이러한 상황 속에서 지리교육은 세계 속에서 학생들이 자기 자신에 대한 이해와 자신 이외의 인간들, 비인간들과의 관계를 어떻게 이해할 것인지, 어떻게 관계해야 하는지를 가르쳐주는 것이 되어야 할 것이다. 왜 학생들이 공간적으로 멀리 떨어져 있는 타자들

(인간 및 비인간)이 놓여 있는 열악한 상황에 관심을 가지고 배려와 책임감을 가져야 되는지에 대한 윤리적이고 정치적인 이유를 더 잘 이해할 수 있도록 해줄 수 있어야 할 것이다. 윤리적 배려와 책임은 인간과 인간의 관계, 인간과 비인간과의 관계에서 사회적 거리를 축소시켜 가시화시키는 도덕적 능력이다. 그래서 지리교육은 학생들이 자신들의 일상적 삶 속에서 윤리적 행위를 관계적 사유에 기반하여 실천할 수 있도록 학생들을 변화시킬 책임을 가져야 할 것이다(김병연, 2012). 또한 소비자로서 학생 개개인들이 눈에 보이지 않는 다양한 인간 및 비인간과의 연계감을 가지고 이들이 처한 사회·생태적 환경에 대한 더 많은 책임과 의무, 배려를 제공할 수 있는 인식적, 실천적 능력을 가질 수 있도록 도움을 제공해야 할 것이다.

이러한 측면에서 2009 개정 교육과정에서는 “..... 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체의 발전에 참여하는 사람”이라는 인간상의 실현을 추구하고 있는데, 여기에서는 책임과 배려의 관계적 윤리를 통하여 더 나은 지리 세계를 만들고자 한다는 점을 확인할 수 있다. 지리교육에서의 윤리적 전환은 환경주의, 문화적 관용, 인권, 사회정의, 평등, 타자에 대한 배려 등과 관련되어 있고 이러한 현대의 윤리적 문제들에 대하여 학생들의 가치와 태도 변화를 강조하고 있다. 이러한 맥락 속에서 지리교육에서는 지리를 통한 윤리 및 가치교육의 가능성과 방향에 대한 연구가 이루어져 왔다(김일기, 1979; 이경한, 1994, 1996; Huckle, 1983; Lambert, 1999; Fien and Slater, 1981; Slater, 1992, 1994, 1996, 2001; Standish, 2009). 특히 조철기(2013)는 위 연구들이 인간주의 지리학의 맥락 속에서 가치교육의 새로운 방향을 모색하고 있다고 설명하면서 지금까지 지리학에서 경험되어온 문화적, 도덕적 전환에 나타난 도덕 및 윤리적 측면을 중심으로 지리교육과정 및 수업을 구성하려는 도덕적 성찰의 필요성이 요구되고 있음을 제기하고 있다.

하지만 지리교육에서의 윤리적 전환을 지리학에서 지속적으로 연구되어 온 인간과 비인간, 공간과 장소에 대한 이해 방식의 관계적 전환의 토대 위에서 이해하려는 시도는 이루어지지 않았다. 그래서 이 연구에

서는 학생들의 일상적 소비의 맥락 내에서 지리교육의 윤리적 목적과 실현 방식을 논의하고자 하는 것이다. 특히 이를 학생들의 소비 맥락 속에서 살펴보고자 하는 이유는 소비가 도덕성이나 윤리, 책임, 배려와 관련한 지리의 탐구 영역에서 핵심적인 자리를 점유하고 있기 때문이다(Hartwick, 2000; Sack, 1998; Sayer, 2003; Silk, 1998; Smith, 2000). 그래서 학생들의 일상적 소비 실천 행위를 살펴보는 것은 책임의 정치학(공간을 적극적으로 지속적으로 실천되는 사회적 관계로서 사고하기)이 도덕성과 사회정의와 연결되는 생태·사회적 공간을 탐색하는 데 있어 유용한 사례가 될 수 있을 것이다.

이 논문에서는 지리교육이 어떻게 학생들에게 이러한 도움을 제공할 수 있을지에 대한 방법 및 전략들을 제시하는데 중점을 두는 것이 아니다. 학생들이 자신의 행위를 통하여 유발될 수 있는 사회·생태적 문제에 대하여 책임을 인식하고, 다양한 공간과 장소에서 살아가는 인간 및 비인간들을 배려할 수 있는 가능성은 장소, 인간-비인간의 관계에 대한 관계적 사유의 전환 속에서 이루어질 수 있다는 점을 논의하고자 한다. 이러한 관점이 지리교육에서 가지는 유용성은 학생들로 하여금 일상적 소비 행위와 관련된 복잡한 사회, 생태적 이슈들 내에 학생 자신들의 삶을 위치시켜 사고해 보도록 할 수 있다는 점에 있을 것이다(Cook et al., 2007). 이를 통해 지리교육에서 기대할 수 있는 것은 좀 더 ‘도덕적으로 신중한’ 방식으로 지리를 가르침으로써(Lambert, 1999; Morgan and Lambert, 2005) 학생들이 자신의 지리 세계를 윤리적으로 구성해 가는데 기여할 수 있다는 점이다.

이를 살펴보기 위해 본 연구의 2장에서는 학생들이 소비하는 상품 네트워크가 탈 국지화되면서 타자에 대한 책임과 배려의 윤리가 축소되는 상황에 대하여 살펴보고 3장에서는 타자에 대한 윤리적 책임과 배려가 공간적 거리를 극복하고 확대될 수 있는 토대로서 물질(존재)들의 혼성적 전환과 공간과 장소들의 관계적 전환에 대하여 살펴보고자 한다. 마지막으로 4장에서는 지리적 윤리의 실천 토대로서 장소, 인간-비인간의 관계에 대한 관계적 사유를 통해 학생들이 소비와 윤리의 문제들을 ‘책임과 배려의 관계적 윤리’라

는 관점을 통해 바라볼 수 있는 안목을 제공하는 것이 ‘윤리적 지리교육’의 목적이라는 점을 제시하면서 마치고자 한다.

## 2. 상품 네트워크의 세계화와 타자(인간/비인간)에 대한 윤리적 책임의 부재

오늘날 소비되는 상품들의 구성 요소들은 상당히 복잡한 생산, 유통, 소비, 처리에 이르기까지 다차원적이며 세계화되어 있는 상품의 지리적 삶을 가진다. 조명래(2001)는 세계의 다양한 장소에서 생산된 상품들이 먼 거리를 이동해 세계 여러 나라에 거주하고 있는 사람들에게 넘어가는 흐름에 대한 현상을 ‘소비의 세계화’로 명명하고 있다. 소비의 세계화는 음식을 사례로 한 아래의 설명에서 잘 드러나고 있다.

“이전의 음식 소비자는 그가 사는 곳에서 반경 몇 km 떨어진 곳에서 생산된 식자재로 조리된 음식을 먹었다. 음식 소비자들은 생산자와 생산과정을 아는 비교적 신선한 먹을 거리를 먹었다. 하지만 지금은 음식 소비자들이 먹는 음식의 재료 대부분이 수천~수만 km 떨어진 곳에서 생산되어 이동되어온 것이다. 오늘날 미국의 경우, 생산지에서 식탁까지 먹을거리의 평균 이동 거리는 2,500km 나 된다(Halweil, 2006). 우리가 오늘날 먹는 홍어의 대부분은 20,000km 이상 날아온 칠레산이다.” (김종덕, 2009)

“미국의 보통 가정의 저녁 식탁에 오르는 식품은 평균 2,000마일 정도의 푸드마일을 가지고 있다고 한다. 이러한 사실은 미국에만 국한되는 것은 아니다. 독일의 한 최근 연구는 요구르트 한 개에 들어간 재료가 4개의 나라에서 온 것으로 수송거리가 1,000km에 달한다고 보고하고 있다. 산업화된 국가에 살아가는 사람들은 생활 필수품 중에서 가장 중요한 먹을 거리를 자신들의 지역 경제가 아니라 갈수록 국제화되고 지리적으로 방대한 경제에

의존하고 있다.”(Helena Norberg-Hodge/IPEC, 2001, 조명래, 2001에서 재인용)

학생들이 소비하는 상품은 생산-유통-소비-처리라는 지리적 삶을 가지고 있고 글로벌 상품 생산 체제는 상품의 이러한 지리적 삶을 더욱 확장시키고 있다. 이를 통해 일상 속의 수많은 상품들은 다양한 공간과 장소를 거쳐 학생들 앞에 나타난다. 결과적으로 학생들의 상품 소비 행위는 글로벌 상품 생산 체제의 형성, 유지, 확장에 영향을 미치게 되고, 이로 인하여 상품의 지리적 삶 가운데 나타나는 다양한 사회·생태적 문제와 관계된다. 이와 관련하여 Huckle(1998)도 우리가 일상적으로 소비하는 옥수수 통조림, 감자 칩, 전자 제품과 같은 상품들이 가지는 상품 사슬을 연구해 볼 필요성을 제기하면서 일상적 상품들의 지리적 삶 속에서 존재하고 있는 아마존 열대 우림의 파괴와 전자 쓰레기와 같은 환경문제의 흔적들이 학생들의 의사결정과 행위의 결과와 무관하지 않고 직·간접적으로 관련성을 가지고 있음을 설명하고 있다.

하지만 학생들은 자신들의 일상 속에서 소비되는 수많은 상품들에 대하여 상품 그 자체와 소비 공간에 대하여서만 관심을 가지는 경향이 있다. 그들은 상품이 어떠한 생산 공간에서 어떤 과정을 거쳐 어떻게 지금 여기에 있는 나에게까지 오게 됐는지, 나아가 여기에서의 소비 행위의 결과가 자신이 살고 있는 곳과 멀리 떨어져 있는 장소의 인간 및 비인간들에게 어떠한 사회·생태적 영향을 미치는지에 대하여서도 관심이 없다. 즉 학생들은 소비의 세계화가 자신의 일상 속에 이미 깊숙이 들어와 있다라기 보다는 저기 먼 곳에서 일어나고 있는 현상으로 바라보고, 자신이 살아가는 세계가 나 자신 이외의 인간, 비인간과의 총체적 관계망으로 이루어져 있다는 현실을 인식하지 못한다. 결국, 인간과 인간, 인간과 비인간 간의 상호 관계성이 상품들 간의 관계로 전환됨으로써 상품이 가지는 지리적 삶은 파편화되고 불투명해지며 그 상품의 지리적 삶과 학생들의 존재는 분리되어 버린다. 그래서 학생들은 그 상품 뒤에 가려져 있는 현실인 부정의, 불평등, 생태문제 등과 관련된 문제를 보지 못하게 된다.

이러한 상황은 상품들이 가지는 생산-유통-소비-처리 네트워크가 세계화로 인해 과거 전통 시대의 생산-유통-소비-처리 네트워크와는 규모적으로 다른 성격을 가지게 되었기 때문에 유발된다고 할 수 있다. 여기에서 규모적 변화라 하는 것은 전통 시대의 상품 네트워크는 국지적인 장소에 기반하여 작동되었지만 오늘날의 상품 네트워크는 특정한 국가나 지역 차원이 아니라 다양한 국가, 세계 체제 수준에서 구성되고 있다는 점이다(김병연, 2012). 즉, 상품 네트워크가 세계적이라는 의미이다.

이로 인하여 국지적 네트워크를 가지는 상품을 생산 및 소비하는 전통 시대의 인간들보다 글로벌 네트워크를 가지는 상품을 생산 및 소비하는 오늘날의 인간들이 먼 거리에서 있는 인간, 비인간에 대한 배려 및 책임이 유발되기는 힘들다고 할 수 있을 것이다. 왜냐하면 글로벌 네트워크를 가지는 상품의 ‘Made in……?’이라는 라벨과 원재료에 대한 정보는 학생들에게 학생 자신과 상품이 생산되는 장소, 노동자들과의 관계성에 대해 많은 것들을 이야기해 줄 수 없기 때문이다(Cook *et al.*, 2007). 다시 말해, 소비 공간 내에서 판매되고 있는 다양한 상품들의 원산지 표시는 여기에 있는 내가 저기에 있는 그들의 삶과 어떻게 연계되어 있는지를 말해주지 않고 여기의 소비 공간/장소와 저기의 생산 공간/장소가 어떻게 연계되어 있는지도 말해주지 못한다. 또한 그 상품이 어떤 장소에서 어떤 과정을 거쳐 생산되고 유통되어 지금 내가 소비할 수 있게 되었는지에 대해서도 말해주지 못한다(김병연, 2011). 이러한 논의와 동일 선상에서 Sack(1992)도 소비의 세계는 굉장히 중요한 지리적 연계성을 숨기거나 거짓되게 꾸며지고 있고 상품의 소비 행위가 생산과정의 순환이나 생산 장소와는 어떠한 관계도 없다는 생각을 지속적으로 만들어 내고 있다고 주장한다. 또한 소비의 세계는 대량 소비라는 전면의 단계(front stage)만 포함하고 원료의 추출, 생산, 유통, 쓰레기, 환경 오염과 같은 과정들은 숨겨진 이면의 단계(back stage)에 두고 있다고 주장한다.

이처럼 상품 네트워크의 세계화로 인해 생산자와 소비자는 점점 원거리에 존재하게 되고 이로 인하여 그들의 관계가 마치 단절되어 있는 것처럼 보이게 되

어 눈에 보이지 않는 타자에 대한 윤리적 책임감은 부재하게 된다. 소비의 세계는 끊임없이 미화되고 있고 학생들로부터 멀리 떨어져 있어 보이지 않는 소비 이전과 이후의 세계 속의 사회·생태적 문제에 대한 책임과 배려의 윤리는 학생들의 일상 속에서 사라지고 있다. 결국 학생들은 사회·생태적 문제를 관계적으로 인식하지 못하면서 자신의 행위에 대한 윤리적 성찰이 이루어지지 못하는 상황에 놓여 있다.

이러한 상황 속에서 지리교육의 역할은 세계 속에서 학생들이 자기 자신에 대한 이해와 자신 이외의 인간들, 비인간들과의 관계를 어떻게 이해할 것인지, 어떻게 관계해야 하는지를 가르쳐주는 것이 되어야 할 것이다. 그래서 다음 장에서는 타자에 대한 윤리적 책임과 배려를 어떻게 원거리를 극복하고 확대시킬 수 있을지와 관련하여 그 가능성의 토대로서 물질(존재)들과 장소에 대한 이해에서의 관계적 전환에 대하여 살펴보고자 한다.

### 3. 관계적 윤리의 실천과 지리교육에서 '관계적 지리'로의 전환

#### 1) 사이보그 지리: 인간/비인간의 이분법 넘어서기<sup>1)</sup>

오늘날 현대 도시의 소비 공간 속에서 살아가고 있는 학생들은 자신이 의식하든 의식하지 않든 직·간접적으로 수많은 비인간(자연, 기계)과 연결되어 살아가고 있다. 학생들의 일상 속에서 만나는 다양한 상품들은 생산되어 소비되기까지 수많은 인간, 자연, 기계들과의 네트워크를 형성하고 있다. 예를 들어 Pollan이 감자가 재배되어 패스트푸드 레스토랑에서 우리가 먹는 프렌치 프라이로 둔갑하는 과정을 설명하는 대목을 보면 이러한 상황이 잘 드러난다.

“아는 아이다호의 매직 벨리로 갔다. 그곳은 우리가 먹는 대부분의 프렌치 프라이가 러셋 버뱅크 종 감자로서 그 삶을 시작하는 장소였다.…… 면적

이 1만 5천 에이커에 달하는 농장은 135에이커의 원형 재배 구역들로 나뉘어져 있었다. 각각의 원형 구역은 초침이 느리게 돌아가는 커다란 녹색 시계 같았다. 이 시계의 초침은 다른 아니라 급수 장치였다. 길이가 1천 피트에 이르는 긴 관으로 여기서 비료, 살충제가 섞인 물줄기가 감자 식물로 쉴 새 없이 쏟아져 내렸다.…… 이 약품이 살포된 뒤 닷새 동안은 아무도 들판에 나가지 못했다.…… 수확이 끝난 뒤 감자는 엄청나게 큰 창고에서 6개월간 저장된다. 여기서 화학물질이 점차 빠져나가……(중략)……비로서 감자는 프렌치 프라이로 바뀔 수 있다.”(조윤정 역, 2010)

학생들은 일상적으로 먹는 프렌치 프라이라는 상품 소비를 통해 이처럼 상품의 글로벌 네트워크를 구성하는 수많은 인간, 기계들과의 관계 속에 놓이게 된다. 이러한 상황에 대하여 Cook *et al.*(2007)은 일상적 상품인 양말, 껌, ipod 등을 끌어와 이러한 상품들이 소비자인 나와 가지는 관계와 연계성을 “나는 다양한 사람과 기계들이 만들어내는 복잡하고 광범위한 네트워크의 한 일부이다”고 설명하고 있다. 즉, 학생들은 상품의 글로벌 네트워크를 구성하는 노드로서 존재하면서 네트워크의 구성요소인 다양한 인간-비인간(자연, 기계)과 접속되어 있음으로 인해서 영향을 받기도 하고 그 네트워크에 영향을 주어 변화시키기도 할 수 있다. 이와 관련하여 Whatmore(2007)는 행위자-연결망 이론을 끌어와 행위자들(인간과 비인간)의 집합체인 사회적 생명의 관계적 개념과 행위자들의 행위들은 이질적 타자들과의 연결 속에서 그리고 연결 내에서 구성되고 있음을 설명하면서 이러한 관계적 관점이 인간 존재에 대한 관계적 이해의 혼종적이고 집합적 차원을 강화시킨다고 주장한다. 그래서 Whatmore(2002, 2006, 2007)는 인간-비인간의 혼성적 지리의 관점 즉, 인간을 넘어선(more-than-human) 지리로의 변화 속에서 인간에 대한 이해를 주장한다. 이러한 관점은 글로벌 네트워크 공간 속에서 학생들의 위치에 대한 인식과 이 위치로 인해 필연적으로 구성되어 갈 수 밖에 없는 정체성을 인식할 수 있도록 도울 수 있을 것이다.

그래서 학생들은 상품 소비를 통하여 수많은 인간-비인간이 연결되는 교차점에 위치하게 되고, 이로 인하여 혼종적 정체성을 가지고 살아가게 된다. 이는 Deleuze와 Guattari가 상상한 ‘리좀’(김재인 역, 2001), Haraway가 말한 ‘사이보그’, 라투르의 ‘행위자-네트워크’(홍철기 역, 2009)이고 고정된 ‘존재’(Being)가 아니라 ‘되어감’(becoming)과 ‘혼종성’(hybridity)의 상태인 것이다. 여기에서 사이보그, 되어감, 혼종성의 개념은 두 가지의 순수한 형태들의 단순 혼합으로부터 나오는 것이 아니라 실체들 사이에서 상호구성하는 관계에 의하여 나타나는 것이라고 할 수 있다.

Haraway(1991)는 사이보그 선언문에서 “20세기 후반이라는 신화적 시대에 우리 모두는 괴물들, 이론화되고 가공된 기계와 유기체의 혼합물이다. 간단히 말하면 우리는 모두 사이보그들이다. 사이보그는 우리의 존재론이다.”라고 주장했다. 또한 그녀는 “사이보그가 된다는 것은 네트워크와 관련된 것”(박미선 역, 2003)이고 “사이보그 내부에는 뻑뻑이 채워진 응축된 세계들이 있다”(Haraway, 1991)라고 주장한다. 이러한 Haraway의 사고는 사이보그로서 학생 개개인들이 세계화된 상품을 소비하면서 수많은 네트워크들로 자신들의 몸을 채워가고 있다는 의미와 일맥 상통할 수 있을 것이다.

이와 같은 Haraway의 관점에서 살펴보자면 학생들은 모두 사이보그가 되어가고 있다. 예를 들어 오늘날 학생들의 일상에는 휴대폰, 디지털 카메라, MP3, 패스트푸드, 청바지 등과 같은 수많은 상품으로 채워져가고 있다. 이러한 사실은 학생들이 상품의 글로벌 네트워크 내에서 수많은 인간 및 비인간(동물, 기계)과의 관계 속에서 놓여 있다는 것이다. 그래서 학생들의 일상적 소비 행위들은 다양한 사람들과 사물들의 삶이 얽혀서 구성되어 있는 수많은 네트워크 속에 빠져 들어가는 것이라고 할 수 있다. 이러한 일상적인 행위를 통해 학생 본인의 신체는 이미 사이보그로서 존재하게 된다는 것이다. 학생들이 옷을 입고 신발을 신는 것을 통해 학생 스스로는 그것들을 만든 사람들뿐만 아니라 기계들과 연결되는 것이다. 그래서 사이보그로서 학생들은 그러한 기계들이 자신들의 일부가 되

게 되는 것이다. 이와 같이 삶을 영위하기 위해 상품들을 소비하는 행위는 자아를 사이보그로 재구성하는 것과 관련이 있다.

일상 속에서 학생들은 상품을 구매함으로써 여기와 저기에 있는 다양한 상품 네트워크 속으로 기입되는 것이고 그 가운데서 네트워크의 한 구성요소로 다양한 노드로서 인간 및 비인간들과 상호작용을 하고 있다. 이러한 관점은 인간, 비인간들의 관계에 대한 네트워크적 사고 속에 기반하고 있다. 이러한 측면에서 살펴봤을 때 Angus *et al.*(2001)이 Haraway(1991)의 사이보그 존재론과 상황적 지식으로부터 가져와 제시한 ‘사이보그’의 개념은 학생들의 소비 행위를 통한 특정 장소와 외부 세계와의 연결, 인간-인간, 인간-비인간과의 연결에 대하여 살펴볼 때 유용할 것이다.

Angus *et al.*(2001)은 ‘사이보그 페다고지 선언문’이라는 자신들의 글에서 학생들이 이미 사이보그라는 사실을 명백하게 설명해 주고 있다. 그들은 한 사람이 커피를 마시는 것과 같은 단순한 일상을 수행할 수 있기 위해 형성되어 있어야 할 수 많은 관계에 대하여 설명한다. 여기서 그들이 설명하는 수많은 관계란 ‘여기와 저기, 인간과 인간, 인간들과 비인간들, 비인간들-비인간들’ 사이의 관계이다. 그들이 중요하게 생각하는 것은 수업을 듣는 학생들이 관계의 세계 속에서 자신의 존재가 ‘사이버네틱 유기체’, ‘네트워크 안에서의 사이보그, 노드’라는 것에 대한 인식을 가지는 것이다. 이러한 인식은 인간과 비인간들과의 네트워크를 통해서 그들 사이의 경계를 흐리게 하는 과정과 관련한 이해이고, 자신의 사이보그 존재론에 대한 인식이라고 할 수 있을 것이다.

그들의 사이보그 개념에서 살펴보았을 때 학생들은 상품의 글로벌 네트워크 속에서 그 네트워크를 구성하는 하나의 노드이다. 또한 학생들의 소비 행위는 소비의 장소와 눈에 보이지 않는 생산 및 처리의 장소와 연결시키는 실천이고, 다양한 인간과 비인간(동물, 기계)과 연결되는 행위이다. 이러한 점에서 그들은 학생들이 사이보그 정체성을 가지고 있다는 것을 중심으로 이해하는 사이보그 존재론을 제안하고 있다.

사이보그 존재론과 관련한 Angus *et al.*(2001)의 동일한 맥락 속에서 Cook *et al.*(2007)도 수많은 일상적

상품들이 가지는 네트워크는 소비자를 수백, 수천, 수만의 사람들과 연결시키고 있고 또한 이러한 연계는 개개인으로서의 인간뿐만 아니라 인간 이외의 비인간들과도 내가 연결되어 있다는 사실을 설명하고 있다. Cook *et al.* (2007)의 이러한 생각은 아래의 글 속에서 잘 드러나고 있다.

“양말을 구매할 때 나는 65,000여명을 고용하는 영국 내의 400개 정도에 달하는 M&S(맥스 앤 스펀서) 매장 가운데 하나의 매장에서 상품을 구매하는 150만 명 중의 한 사람이다. 계산대 컨베이어 벨트 위에 있는 양말은 러시아, 불가리아에 있는 공장에서 운반되어 온 수많은 양말 중의 일부이다. 또한 200개의 바늘을 가진 실린더 기계에 도움을 받아 양말을 직조하고 주름지게 만들고 염색하고 다림질을 하고 모양을 만들고 분류하는 600명 이상의 노동자들에 의해 제조되고 자동생산 라인에 의해 포장된 양말들 중의 하나이다. 또한 양말을 사는 행위는 불가리아에서 폴리아미드(polyamid)와 엘라스테인(elastane) 라이크라(lycra)를 제조하는 것과 관련하여 노동하고 있는 수 천명의 노동자들은 말할 것도 없고 먼 작물을 심고 재배하고 경작하는 농부들 그리고 공장으로 이러한 재료들과 또 다른 원료들을 가지고 오는 사람들과 연결되는 것이다.”

이와 관련하여 Haraway(1991)도 “나는 음식이라는 것을 존재하고 있는 사이borg 사물로서 받아들이고 이것은 나의 육체적인 자아와 다양한 인간 및 비인간의 무한한 네트워크를 연결한다”고 설명하고 있다. 이와 같이 수많은 상품의 세계 속에서 학생들의 몸은 더 이상 순수한 유기체적인 존재가 아니다. 그들은 ‘인간-자연-기계’ 네트워크의 혼종적인 존재가 된다.

이러한 관계적 관점에서 학생들이 일상 속에서 소비하는 상품을 살펴보았을 때 학생 자신들은 상품의 글로벌 네트워크와 단절된 것이 아니라 밀접하게 관계되어 네트워크를 구성하는 하나의 노드로서 존재한다고 할 수 있을 것이다. 상품의 글로벌 네트워크 속에서 학생들은 본질적이고 선규정된, 고정된 의미

가 아니라 역동적이고 복잡하며 다양한 유연성을 가진 행위자로서 간주된다. 이러한 관점 속에서 학생들은 상품의 글로벌 네트워크 바깥에 존재하는 것이 아니다. 즉, 그 네트워크 속에서 소비자로서 학생은 비-선형적이고 관계적인 네트워크 내에서의 존재라고 할 수 있을 것이다. 이에 기반하여 지금-여기에서의 자신의 행위의 결과로서 자신이 살아가고 있는 장소와 눈에 보이지 않는 저기 먼 곳에 존재하는 장소가 연결되고 그 곳 가운데 존재하고 있는 다양한 인간 및 비인간들과 연결되는 것이라는 관계적 인식을 가지게 될 것이다.

이러한 관점은 학생들이 자신을 둘러싸고 있는 상품 세계의 환상에서 벗어나 객관적 관점에서 볼 수 있는 바깥의 시각을 획득하는데 기여할 수 있다. 또한 상품 세계 속에서 자신의 위치를 알게 하여 이 세계에 대해서 어떠한 신념, 태도, 가치관을 가져야 되는지에 대한 존재론적 현실을 설명해 줄 수 있고 소비를 통한 사회·생태적 문제를 몸과 마음으로 느낄 수 있는 정서적 공감을 가질 수 있는 토대를 제공할 수 있을 것이다. 그래서 학생들은 자신들의 행위에 대한 책임감을 수용하고 자신의 행위의 결과가 지금-여기 너머에 있는 시공간과 인간 및 비인간들에게 영향을 미칠 수 있다는 인식에 기반하여 눈에 보이지 않는 타자에게까지 책임과 배려를 확대시켜 제공할 수 있는 관계적 윤리를 실천할 수 있을 것이다.

## 2) 장소를 관계적으로 사고하기

학생들의 일상적 소비 세계 속에서 이루어지는 소비 행위는 상호 구성적이고 유동적이며 다중적인 네트워크를 통해 형성되는 소비 장소에서 이루어지면서 동시에 소비의 장소를 관계적으로 구성하는 실천이다. 이러한 측면에서 지리교육에서 중요하게 요구되는 것은 학생들의 일상적 소비 행위가 그들의 삶이 이루어지고 경험되는 장소와 세계의 다양한 장소를 연결시키는 방식이 되어가고 있음을 인식할 수 있는 안목을 제공하는 것이라고 할 수 있다. 즉 학생들이 자신의 일상적 소비 장소가 소비 실천을 통해 세계 가운

데 현존하고 있는 상품 생산 및 처리의 다양한 장소와 연결된다는 것을 관계적 관점에서 바라볼 수 있는 시각을 가지도록 하는 것이다.

이를 위해서 지리교육은 위에서 살펴본 관계적 관점을 학생들에게 제공할 필요성이 있다. 장소에 대한 관계적 관점은 학생들로부터 멀리 떨어져 있어 보이지 않는 세계를 그들의 친숙한 일상 소비 장소와 연결 지을 수 있는 지리적 상상력을 가지도록 하는데 있어 중요한 역할을 할 수 있을 것이다. 또한 학생들이 친숙한 자신들의 생활 세계를 낯설게 볼 수 있는 비판적인 지리적 통찰력을 담지해 나가는데 있어 중요한 역할을 한다는 점에 많은 함의를 제공할 수 있을 것이다. 이를 통하여 소비자로서 학생 스스로는 상품에 대해 많은 것을 볼 수 있는 안목을 가지게 됨으로써 상품의 글로벌 네트워크 속에서 형성되어 있는 수많은 장소와 그곳에서 살아가는 사람들과 환경에 직·간접적 영향을 미치고 있음을 인식할 수 있게 될 것이다. 그러면 여기에서는 장소의 관계적 이해와 관련한 논의에 대해서 간단히 살펴보고자 한다.

최근 지리학에서는 장소에 대한 관계적 접근의 맥락 속에서 원거리에 존재하는 타자에 대한 배려, 장소 정치학과 같은 연구가 Massey(1994, 2005), Amin(2002, 2004), Thrift(1996, 1999), Harvey(1993, 1996)에 의해 주도적으로 이루어져 왔다. Jackson은 이러한 연구들의 경향에서 핵심적 개념이 '관계적 사고'라고 인식했다. Jackson은 관계적 사고를 실체라기보다는 관계, 본질이라기보다는 결합(연계), 고정성이라기보다는 유동성, 구조라기보다는 네트워크를 강조하는 사고양식이라고 설명하면서 관계적 사고는 공간과 장소의 정치에 대한 전통적 사고에 대안을 제시할 수 있음을 논의했다(Jackson, 2006, 2008; Jackson *et al.*, 2009). 이와 동일선상에서 Shepard(2008)는 장소가 내부와 외부 요소들의 상호구성적 또는 변증법적 작용을 통해 형성되고, 또한 장소는 다양한 장소들 또는 스케일들 사이의 다중적, 역동적, 가변적, 우연적 연결에 생성된 관계적 지리를 가지고 있음을 설명한다(이희상, 2012). 이러한 전환은 데카르트, 네오칸트, 뉴턴의 장소 개념으로 다양하게 설명된 것과는 멀리 떨어져 있다. 관계적 관점 속에서

장소는 구별된 일관성의 위치들(Massey, 1999, 14)로서의 장소 이해와는 결합되는 이해이고 관계적 환경 내에서 노드(Amin, 2002), 특수하지만 지구화된 장소들(Watts), 네트워크 내에서 결합된 순간(Massey, 1994)으로써 장소를 설명한다.

Harvey(1989)의 시-공간 압축이나 Giddens(1991)의 시-공간 거리화, Castells(1996)의 흐름의 공간에 대한 논의 속에서 살펴볼 수 있듯이, 오늘날 장소에 대한 이해는 이분법적이고 위계적이며 포섭적인 관계 속에서 이루어지기보다는, 끊임없는 흐름과 네트워크의 구성 과정 속에서 이루어지고 있다. 장소에 대한 대안적 이해의 차원은 장소들 간의 관계에 대한 인식이라고 할 수 있다. 이러한 관점은 '경계지움, 동질성, 배제'(Johnston *et al.*, 2000)로서 존재하는 장소의 의미는 흐려지고 외향적이고 더 넓은 세계와의 연계에 대한 인식을 포함하고 글로벌과 로컬을 통합하는 장소의 상태로 나타나고 있다.

Massey에 의하면 장소의 관계적 성격은 과정으로써 이해될 수 있다. 과정으로서의 장소는 세계 속에서 관계적 경로를 따라 확장되어 있어 경계지워져 있지 않을 뿐만 아니라 고유한 정체성으로 구성되어 있어도 내부적 차이들로 가득차 있다. 그러나 적어도 부분적으로는 관계의 차별적 성격으로 인해 드러나는 고유성과 특수성을 가지고 있다. Massey는 장소의 이러한 관계적 이해를 "로컬의 글로벌감, 장소의 글로벌감"으로 설명한다(Massey, 1993, 1997). 관계성은 항상 흐름의 상태에 놓여 있다고 할 수 있기에 관계적 관점에서 장소에 대한 이해는 지속적으로 변화하고 되어감(becoming)의 상태 속에 놓여 있다. 과정의 개념은 장소의 관계적 성격을 이해하는데 중요하다. 이는 Cresswell(2004)이 장소를 과정으로서의 장소, 외부에 의해 규정되는 장소, 다중적 정체성과 역사의 지점으로서 장소, 상호작용에 의해 규정되는 장소의 특이성으로 이해하는 방식과 일맥상통하는 것이다.

일반적으로 장소 개념에 대한 이해로서 Agnew(1987)의 설명을 살펴보는 것이 유용한데, 그는 장소 개념을 구성하는 3가지 요소의 의미를 위치, 장소감, 현장으로 구분하여 설명하고 있다. Agnew가 제시한 장소 개념의 세가지 의미에 따르면 인간들의



활동과 사회적 관계들은 특정한 위치를 가지는 장소의 환경 속에서 상호 작용이 이루어지고 장소 내에서 이루어지는 다양한 상호 작용 속에서 특정한 의미가 그곳에 부여되며, 이에 기반하여 장소가 형성된다. 위치는 세계 내의 모든 장소들이 특정 지점에 위치해 있다는 것이고 현장은 사람들의 일상적 행위와 상호 작용이 일어나는 환경과 규모이고, 사람들이 감정적으로 표현하고 발달시키는 주관적 환경이자 직접적 상호 작용과 일상적 행위가 일어나는 객관적 장이다. 또한 현장은 상호의존적인 세계에서 '외부의' 힘들이 어느 정도는 국지적 삶의 주관적이고 객관적 측면 속으로 들어온다는 점에 있어 국지적이지만 여전히 지속적으로 비국지적이기도 하다. 장소감은 사람들이 특정한 장소에 대하여 의미를 부여하거나 가지게 되는 주관적인 느낌과 정체성을 의미한다.

Agnew가 제시한 장소의 의미를 Cresswell의 관점에 의해 좀 더 단순화시켜서 살펴봤을 때 현장(locale)은 장소의 사회적, 물리적 물질성이고, 위치(location)는 지표 상에 장소의 고정되고 객관적인 좌표를 언급하는 것이고, 장소감은 인간들이 장소에 대해 가지는 주관적인 감정적 애착이다(Cresswell, 2004). Agnew의 장소에 대한 이해는 장소가 가지는 다차원적인 의미에 대한 통찰력을 제공할 수 있지만 객관적 인식(위치와 현장)과 주관적 인식(장소감) 사이를 분절시키는 주체(주관)/객체(객관)의 이분법을 둘러싸고 틀지워져 있다고 할 수 있다.

인간주의 지리학이나 지역 지리학의 전통 속에서는 장소를 내부 장소와 외부 세계의 공간을 이분법적으로 구분하여 이해하려는 관점이 존재하고 이로 인하여 장소는 세계 공간 속에서 구별되고 특수성을 가진 '모자이크'로 인식된다. Castree는 이러한 장소에 대한 인식이 오늘날 세계 속에 존재하고 있는 다양한 장소를 바라보는 관점에 있어 비현실적이라는 점을 지적하고 있다. 그래서 Castree(2003)는 Agnew가 제시하고 있는 각각의 장소의 의미들에 대하여 재고찰을 시도하면서 '위치로서의 장소'는 '투과적 장소'로, '장소감'은 '글로벌 정체성'으로, '현장으로서의 장소'는 '지구적 힘과 국지적 대응'의 관계로 인식되어야 한다고 주장한다. Castree의 장소에 대한 이해는 정적이고 닫

혀있는 모자이크로서의 장소가 아니라 끊임없이 흐름 가운데 있고 열려 있어 상호 구성되는 장소라는 관계적 관점에 기반하고 있다. 이러한 점에서 Castells의 '장소의 종말'에 대한 선언과 '우리는…… 장소에 대한 개념을 재사고할 필요가 있다. 왜냐하면 장소는 변화되고 있기 때문이다'라는 Massey(1995)의 주장은 일리가 있다.

Castree는 현재를 살아가는 우리들은 장소의 개방성을 인식해야 한다고 설명하면서 장소를 바라볼 때 Massey가 언급한 '글로벌 장소감'이 필요하다고 설명하고 있다. 왜냐하면 글로벌 장소감은 장소에 대한 관점이 관계적일 뿐만 아니라 지구를 가로지르면서 작동하는 구조적 힘(경제적, 정치적, 사회적)을 인정하기 때문이다(Morgan, 2011, 193). 또한 Crang(1999)의 장소에 대한 이해의 관점으로서 '글로벌 시스템 내의 변환점(switching point)' 혹은 '트랜스로컬(translocal) 네트워크 내의 결절(node)'에 대한 논의를 가져와 장소를 이해하는 현실적인 메타포를 제시하고 있다. 이처럼 장소를 관계적으로 사고한다는 것은 장소들을 다양한 공간적 스케일에서 고립되어 작동하는 불연속적인 실체라기보다 네트워크, 흐름, 연계성으로 파악하는 것이라고 할 수 있다. 즉, '영역적인 스케일'이라는 관점보다는 '관계적 네트워크'라는 관점에서 장소를 인식하는 것이다.

학생들은 상품이 가지는 지리적 삶을 통하여 수많은 장소들과 관계될 수 밖에 없는 상황에 놓여 있다. 그래서 학생들은 눈에 보이지 않는 원거리에 존재하는 장소들 속에서 살아가고 있는 수많은 인간 및 비인간들에 대하여 자신의 일상적 소비 행위가 어떠한 사회·생태적 영향들을 미치고 있는지에 대한 인식을 가져야 할 것이다. 이를 위해서는 앞선 논의에서 살펴본 장소를 관계적 관점에서 인식하도록 하는 것이 중요한데 그 이유는 학생들의 일상적 소비 실천이 그들 자신과 소비 장소를 글로벌 상품 네트워크 속의 다양한 장소들과 연결하는 고리 역할을 하기 때문이다.

Cook and Crang(1998)의 연구는 특히 음식을 사례로 하여 상품의 글로벌 네트워크 속에서 인간들이 다양한 장소들과 관련되어 있음을 설명하고 있다. 그들은 음식이 가지고 있는 가장 강력한 특징들 중의 한 가

지를 제안하고 있는데 그것은 음식이 점점 확대되어 가는 넓은 세계와 몸의 본질적인 공간을 연계하는 방식이 된다는 것이다. 마찬가지로 학생들이 일상적으로 소비하는 상품은 더 이상 국지적 상황 속에만 뿌리를 두고 있지 않다. 특정한 하나의 상품이라 할지라도 그 속에는 다양한 네트워크가 함축되어 있다. 그리고 이러한 네트워크는 그 상품이 생산되고 소비되는 장소와 그 상품의 소비자를 관계적으로 구성하게 된다(김병연, 2012).

학생들은 공간과 장소의 관계적 이해라는 관점의 인식 틀 속에서 이러한 상품 네트워크를 사고해 봄으로써 일상적 소비 속에서 잊혀진 상품의 관계적 의미와 상품의 글로벌 네트워크 공간 속에서 자신의 의미를 발견할 수 있을 것이다. 그리고 공간과 장소에 대한 관계적 사유로의 전환 속에서 학생들 각자는 자신들의 행위에 대한 책임감을 수용하고 자신의 행위의 결과가 지금 여기를 넘어 있는 시공간에 다양한 사회·생태적 문제들을 유발시킬 수 있다는 사실에 대한 윤리적 안목을 가질 수 있을 것이다. 그래서 이러한 관점은 여기의 장소 너머에 존재하는 다른 장소에 존재하는 다양한 인간 및 비인간에 대하여 배려와 책임을 확장시킬 수 있는 토대를 마련할 수 있다는 점에 지리교육의 함의가 있을 것이다.

다음 장에서는 일상적 소비와 윤리의 관계라는 맥락 속에서 학생들로 하여금 원거리에 존재하는 타자(인간, 환경)를 배려하고 그들의 상황에 민감하게 반응하여 책임을 질 수 있는 인식 및 실천 능력을 가질 수 있도록 만들기 위한 윤리적 지리교육이 왜 관계적 지리의 관점에 토대하는 것이 중요한지에 대한 논의를 하고자 한다.

#### 4. 관계적 지리에 기반한 윤리적 지리교육

##### 1) 소비, 윤리, 지리교육

학생들은 다양한 소비 공간 속에서 살아가고 있다.

세계 속에 존재하는 다양한 사회·생태적 네트워크는 학생들의 일상적 소비 행위를 통하여 형성되고, 이 관계망을 횡단하면서 이루어지는 지속적인 상호작용은 이 네트워크의 유지 및 변화의 동인이 된다. 이러한 네트워크는 인간-비인간의 관계를 통하여 구성되고 이에 대한 학생들의 실재적 이해는 ‘세계 내 존재’로서의 관계적 자아에 대한 인식을 통하여 이루어질 수 있을 것이다. 그래서 지리교육에서는 학생들이 그들과 관계되어 있는 상품의 글로벌 네트워크 속에서 자신의 존재론적 의미를 인식하도록 함으로써 그들이 일상 속에서 어떠한 소비 실천을 수행해 나가야 하는지를 제시할 수 있어야 할 것이다.

지리교육에서는 다양한 사회·생태적 문제와 그에 대한 해결책 등에 관한 지식을 학생들에게 단순히 제공하는 것에 머무르는 것이 아니라 문제와 관련하여 학생들이 자기 자신을 배제시키지 않고 사회·생태적 문제 속에 자신을 놓아둘 수 있는 상황적 지식을 재구성해가는 작업을 통하여 자신의 위치에 관해 성찰적 시각을 가질 수 있는 조건을 마련해 주는 것이 필요할 것이다. 이러한 지리교육의 역할 속에서 학생들은 교실 내에서 단지 수동적으로 지식을 받아들이거나, 자신을 둘러싼 세계 속에서 나타나는 다양한 사회·생태적 사건들을 자신과 분리시켜 인식하지 않을 수 있는 기술, 능력, 지식을 체화시킬 수 있을 것이다(Barns, 2006). 또한 그들은 세계 가운데 차이점이 있고 이 차이점들이 자신이 살아가는 장소와 멀리 떨어져 있거나 고립되어 있는 것이 아니라 자신과 직·간접적으로 연결되어 있다는 것을 인식할 수 있을 것이다.

그래서 다양한 공간과 장소에 다양한 인간과 사물과 실천들이 교차하면서 나타나는 차이의 세계가 존재하기 때문에 윤리적 관점에서 요구되는 윤리적 지리교육이 필요하다. ‘윤리적 지리교육’에 있어 중요한 목적은 저 먼 곳에 떨어져 있는 장소에 존재하고 있는 다양한 인간 및 비인간들과 학생 자신의 삶과 생활 세계와 연계시켜 사고할 수 있도록 만드는 것인데, 이를 Lambert(2006)는 ‘지리적 윤리’의 실천이 이루어질 수 있는 토대라고 보고 있다. 이러한 측면에서 살펴봤을 때 앞에서 살펴본 장소와 인간-비인간의 관계에 대한 관계적 관점은 학생들이 살아가는 세계 속에

서 나타나는 복잡한 사회, 생태적 이슈들이 자신들과 관계없는 것들이 아니라 직간접적으로 관계되어 있음을 인식하고 그러한 이슈들 내에 학생 자신들의 삶을 위치시킬 수 있는 흥미로우면서도 접근하기 쉬운 방법이라는 점에서 유용성이 크다고 할 수 있을 것이다 (Cook *et al.*, 2007).

상품의 세계 속에서 살아가는 학생들은 상품의 글로벌 네트워크를 구성하고 있는 유기체들과 기계들과의 모호한 관계들을 무의식적으로 받아들이고 있는 것처럼 보인다. 학생들의 물질적 몸과 글로벌 네트워크를 구성하고 있는 다양한 구성 요소들 사이의 관계를 만들어가는 작업은 학교 현장의 교수·학습 과정에 있어서 인간/동물, 인간/기계와 같이 인간을 다른 것들과 분리하는 존재론적인 이분법에 도전할 수 있는 대안 모색의 가능성을 제공할 수 있을 것이다(김병연, 2012). 학생들은 관계적 전환의 토대 위에서 소비, 윤리, 지리와의 관계를 사고해 봄으로써 책임과 배려의 관계적 윤리를 통하여 상품 소비로 발생하는 다양한 사회·생태적 결과들에 대하여 성찰적 인식을 가질 수 있을 것이다. 여기서 더 나아가 학생 개인의 변화는 집단의 실천적 책임을 담보할 수 있기 때문에 지속가능한 세계로 나아갈 수 있는 전제가 될 수 있을 것이다.

이러한 측면에서 살펴보았을 때 지리교육은 윤리적/정치적 이슈(Castree, 2005)의 성격을 가진다고 할 수 있기에 지리교육은 학생들의 지리 세계를 윤리적으로 구성하는데 중요한 책임이 있다. Lambert (1999)는 지리 교과가 학생들에게 정치적 문해력과 사회·도덕적 책임감을 가르치고 함양할 수 있도록 하는데 있어 아주 유용한 역할을 할 수 있음을 주장한다. 이를 위하여 지리교육은 학생들이 일상적 상품 세계 속에서 소비를 통하여 눈에 보이지 않는 장소와 인간 및 비인간들과 연계되어 있다는 것과 세계의 다양한 글로벌 네트워크와 연계되고 그 네트워크에 의해 자신 또한 구성되는 관계적 존재라는 사실을 인식하도록 하는데 중점을 두어야 할 것이다.

이를 통하여 학생들은 다양한 소비 장소에서 바람직한 의사결정과 실천의 경험들을 통하여 자신의 행위가 유발시킬 수 있는 다양한 사회·생태적 결과를

성찰할 수 있고 더 나아가 이러한 결과들에 대해 자발적으로 책임을 수용할 수 있을 것이다. 또한 눈에 보이지 않는 세계에서 살아가는 타자에 대해 배려와 책임, 정의와 같은 윤리적 가치가 내면화되어 일상적 실천 능력을 담지하게 될 수 있을 것이다. 결국, 소비 자본주의에 의해 생산된 상상의 지리가 지리 교육을 통하여 윤리적 지리가 되도록 하여 학생들로 하여금 자신들의 위치를 올바르게 인식하고 바라봄으로써 세계를 변화시키고 이를 통하여 더 나은 세계를 만들어 나가는데 기여할 수 있을 것이다.

## 2) 관계적 지리와 책임과 배려의 윤리

여기에서 공간과 장소, 인간과 비인간에 대한 관계적 관점은 학생들이 왜 공간적으로 멀리 떨어져 있는 타자들(인간 및 비인간)을 배려해야 하는지, 왜 그들이 처해 있는 상황에 책임감을 가져야 하는지에 대한 윤리적이고 정치적인 이유를 더 잘 이해할 수 있도록 해줄 수 있고, 이 관점이 왜 지리교육에서 중요한지에 대하여 논의를 해보고자 한다. 관계적 관점은 공간을 지속적 실천을 통해 구성되는 사회적 관계로서 사고하려는 책임의 정치학이 도덕성과 사회정의로 연결되는 생태·사회적 공간을 탐색하는 데 있어 기여를 할 것이다. 소비의 관계적 지리와 책임의 윤리라는 문제를 사고하여 볼 때 휴대폰 커넥션<sup>2)</sup>은 위에서 살펴본 논의들을 좀 더 심층적으로 들여다 볼 수 있는 유용한 사례가 될 수 있을 것이다.

학생들의 일상적 삶을 구성하고 있는 많은 상품 가운데 자신들의 아바타라고 할 수 있는 휴대폰은 전 지구적인 상품 네트워크 속에서 생산되고 소비되고 처리되고 있다. 휴대폰에 사용되는 원료와 부품은 세계의 수많은 지역에서 채굴되고 있는 다양한 금속 물질과 플라스틱, 화학 혼합물과 같은 복잡한 재료들을 필요로 하고 있다. 휴대폰의 지리적 삶을 거꾸로 거슬러 올라가 본다면 먼저 광산에서 채굴된 금속에서 시작해서 제련소와 공장, 강, 대수층을 거쳐 제품이 생산된 후 세계의 다양한 장소에서 살아가고 있는 소비자들에게 사용되고 결국 트럭과 항공기에 실려 전 세계 쓰레기 매립지에서 최후를 맞이하게 된다(송광자 역,

2008).

휴대폰이 가지는 지리적 삶의 각 단계에서는 환경에 대한 부정적 영향이 발생한다. 이 과정에서 자연 자원은 고갈되고 엄청난 양의 에너지, 물이 사용됨으로써 다양한 종류의 환경 오염과 쓰레기가 유발된다. 특히 자연으로부터 추출한 원료 가운데 콩고가 주 생산자인 콜탄은 휴대폰의 주 원료로 사용된다. 휴대폰 전자회로인 '탄탈 커패시터'는 '콜탄'이라는 금속물질로 생산된다. 심각한 문제는 이 콜탄의 매장지가 고릴라들의 서식지와 일치하여 무분별한 콜탄 채굴이 고릴라 서식지의 파괴로 이어져 고릴라들이 멸종 위기에 처해 있다는 것이다. 또한 갱도 붕괴 사고로 많은 사람이 희생되고 콜탄 판매 수입은 콩고 민주 공화국 내전뿐만 아니라 우간다와 르완다 간의 전쟁을 지원하는 데 사용된다(KBS 특선 다큐, 2011; 박경화, 2006).

휴대폰의 지리적 삶 전체의 유통과정에서 다양한 물질들의 이동은 화석 연료 사용으로 인해 환경에 부정적 영향을 미친다. 우리가 신형 휴대폰을 구입할 때 구 휴대폰은 재활용되거나 매립지나 소각장으로 보내지고 매립지나 소각장에서 나오는 오염 물질들은 토양이나 하천, 대기 중으로 흘러들어가게 된다. 특히 휴대폰의 폐기로 발생하는 전자쓰레기로 인한 사회·생태적 문제는 중국 광둥성 지역의 구이유 지역에서 극명하게 잘 드러나고 있다. 구이유 지역은 원래 농경지대였지만 수익성이 좋은 전자 폐기물 재활용 사업장으로 탈바꿈했다. 구이유 시민 15만 명 중에 80퍼센트(이 중 상당수는 먼 지역이나 이웃 지역에서 이주해 온 노동자들이다)가 낙후된 시골 마을에서 일하는 것보다 수입이 훨씬 많기 때문에 1990년대 중반부터 매년 이곳으로 수입되는 수백만 톤의 전자 폐기물 처리업에 종사하는 것으로 추정되고 있다. 더 큰 문제는 어린 아이들이 이 전자제품 재활용 작업에 종사하고 있다는 것이다. 이로 인하여 구이유 지역의 지하수와 하천은 전자 쓰레기 처리로 인해 심각한 오염 상태에 놓여 있고 이 지역 주민들은 전자 쓰레기를 폐기하는 과정에서 나오는 중금속에 중독되어 있고 원인 모를 질병으로 고통받고 있다. 또한 전자 폐기물을 소각하는 과정에서 발생하는 엄청난 양의 대기 오염물질이

세계 전 지역으로 이동하고 있어 심각한 영향을 초래할 것으로 예상되고 있다(EBS 지식채널 e, 2008; 송광자 역, 2008)

그러나 학생들은 휴대폰이 콩고의 콜탄 광산 개발과 관련하여 생태계의 파괴와 숲에 살고 있는 고릴라의 개체 수 감소와 연계되는 것이고 카자흐스탄에 있는 광물 처리 공장도 연계된 것이며, 광둥 지방의 동관지방에 설립되어 있는 노키아 공장도 연결되는 것이라는 사실에 대해서는 관심도 없고 알지도 못한다. 또한 학생들은 상품의 원료 개발이나 상품 생산을 위해 이루어지는 대규모 도시 개발, 심각한 환경문제, 하루에 1달러를 벌기 위해 노동하는 젊은 여성들의 이촌향도 현상의 유발과 관계되어 있다는 사실에 대해서도 모른다. 또한 자신들이 사용하다 교체하는 구 휴대폰들이 만들어내는 처리의 세계 속에서 나타나는 대기, 하천, 토양 오염뿐만 아니라 그 지역에서 살아가는 인간들의 삶의 열악한 상황과 연결되어 있다는 사실 또한 모르고 있다. Sack(1992)은 도덕적 행위자는 자신의 행위에 대해 책임감을 가지고 있고 자신들의 행위의 결과가 무엇인지를 알고 있다고 한다. 반면에 사회적 연계에 대한 무지는 무책임성을 유발하고 이러한 상태가 비도덕적인 것이라고 설명을 하고 있다.

Sack의 이러한 논의와 동일한 연장선상에서 지리 교육은 상품 네트워크의 탈 국지화가 가져오는 윤리적 무관심 속에서 소비의 세계 속에서 살아가는 학생들이 저 멀리 떨어져 있는 생산 및 처리의 세계와 직·간접적으로 관계되어 있음을 인식할 수 있도록 해야 할 것이다. 이를 통해 자신이 상품의 글로벌 네트워크 속에서 어디에 서 있는지에 대한 존재론적 위치 인식을 통해 자신의 행위를 성찰할 수 있는 능력을 가질 수 있도록 해야 할 것이다. 즉 소비자로서 학생들은 휴대폰의 글로벌 네트워크 속에서 하나의 노드로서 존재하고 각각의 노드는 상호작용을 통하여 이 네트워크를 유지시키고 발전시킨다는 관계적 인식을 가지도록 해야 할 것이다. 이러한 인식을 통해 학생들은 세계적이고 국지적인 네트워크로 연결된 휴대폰 커넥션에 대하여 지리적 지식뿐만 아니라 자신의 소비로 인해 유발되는 사회·생태적 문제들에 대하여 윤리적 책

입감을 가질 수 있을 것이다.

이러한 측면에서 살펴봤을 때 인간과 비인간, 장소에 대한 관계적 관점은 일상 속에서 휴대폰의 사용이 숲의 파괴, 고릴라의 멸종, 콩고 지역 사람들의 희생, 중국 구이유 지역과 그 곳에서 살아가고 있는 사람들의 희생과 연결되어 있다는 현실을 학생들에게 보여 주는데 유용할 것이다. 휴대폰이 가지는 지리적 삶을 관계적 관점 속에서 살펴본다면 소비자로서 학생들은 단순히 자신들이 살아가는 소비 공간에만 붙박혀 있는 것이 아니라 세계 속의 수많은 생산 공간, 처리 공간과 연결되어 있고 더 나아가 그 공간 속에서 살아가는 다양한 인간 및 비인간들과 연계되어 있다. 그래서 학생들은 휴대폰 소비행위를 통하여 생산 및 처리의 세계 속에서 나타나는 다양한 사회·생태적 문제가 유발하는 윤리적 상황과 마주하고 있다.

이러한 상황 속에서 지리 교육은 학생들이 휴대폰 생산과 관련하여 유발되는 내전으로 인한 콩고 아이들의 죽음, 광산지역에서 수많은 어린이, 여성, 남성들의 위험한 환경 속에서의 저임금 노동, 광산 개발을 위한 열대 밀림의 파괴, 그로 인한 고릴라들의 서식지 파괴와 멸종 위기의 현실 가운데로 학생들을 데려가야 할 것이다. 또한 지리 교육은 소비 자본주의에 의해 가려진 현실 속에서 그 베일을 벗기고 학생들로 하여금 세계가 온전히 보이는 곳으로 데려가 자신의 일상적 소비 행위를 관계적 관점으로 바라볼 수 있는 안목을 가지는데 기여해야 할 것이다. 즉, 지리교육은 학생들로 하여금 휴대폰을 소비하는 행위로 인해 만족해하는 것이 아니라 그 행위가 눈에 보이지 않는 다양한 장소와 연계되는 것이고 그곳에서 살아가는 수많은 타자들(인간, 비인간)에게는 고통스러운 현실을 생산해내는 원인이 될 수 있다는 것을 인식하도록 도움을 제공해야 할 것이다. 이를 통하여 학생들은 눈에 보이지 않는 생산 및 처리의 세계 속에서 나타나는 다양한 사회·생태적 문제의 시작이 소비의 세계 속에서 살아가고 있는 자신의 소비 행위로부터 유발되고 있음을 알게 되면서 세계의 수많은 사회·생태적 문제에 대해 당연히, 자발적으로 책임과 배려의 윤리를 실천할 수 있을 것이다.

이러한 책임과 배려의 윤리는 상품 세계 속에서 소

비 행위를 통해 학생 자신이 수많은 장소, 인간, 비인간들과 연결되어 있다는 관계적 존재론에 기반한다. 이를 통하여 학생들은 상품으로서의 휴대폰과 소비자로서의 학생 자신들 사이에 가려져 버린 현실에 관심을 가지고 눈에 보이지 않는 저 먼 곳에서 살아가는 다양한 인간, 비인간이 처한 사회·생태적 상황에 대하여 관계적 인식에 토대를 둔 책임을 가질 수 있을 것이다.

## 5. 결론

인간 존재와 장소의 이해 방식이 관계적 접근을 통해서 이루어지는 경향은 포스트모던적이고 포스트구조주의적인 사고로부터 출현한 ‘관계적’ 전환과 관련하여 지리에서의 윤리적 전환과 밀접하게 관련되어 있다. 지리교육은 인간주의나 지역지리학의 전통 속에서 따르고 있는 장소에 대한 이해 즉, 장소를 고정된 위치에서 뚜렷한 경계와 특성을 가지는 자기-동일적 혹은 상호-배타적 영역으로 바라보는 방식을 넘어 장소들 간의 연계와 상호의존성을 이해할 수 있도록 도움을 제공해야 할 것이다. 왜냐하면 학생들이 일상 속에서 실제로 경험하는 장소는 정적이고 닫힌 장소가 아니라 장소들 사이의 경계를 끊임없이 가로지르는 가변적, 다중적, 역동적 연결을 통해서 구성되는 열린 장소이다(이희상, 2012).

장소에 대한 관계적 이해 방식은 학생들이 현재의 불평등, 환경파괴와 같은 이슈들을 다루는 데 있어 도움을 제공할 수 있고 책임과 배려가 시간을 넘어서 공간과 장소를 가로지르면서 확대되는 방식을 보여 줄 수 있을 것이다. 또한 배려와 책임은 인간-인간의 관계, 인간-비인간의 관계를 생태화시키는 도덕적 능력이라고 할 수 있다. Smith(1995)가 ‘도덕적 사고’의 중요성을 주장하고 있고 여기에서 더 나아가 Cloke(2002)는 ‘윤리적으로 살고 정치적으로 행동하자’라고 주장하고 있다. 이들의 이러한 주장에 기반해 지리 교육은 학생들이 자신들의 삶 속에서 윤리를 공간적으로 사고할 수 있는 능력과 정치적 행위 능력을

학생들에게 제공할 책임을 가져야 할 것이다. 따라서 지리교육에서는 공간과 장소에 대한 관계적 관점을 학생들에게 제시함으로써 학생들이 개인적으로나 집단적으로나 그들을 둘러싸고 있는 환경과 다른 사람들에게 직·간접적으로 영향을 주고받는 것과 관련하여 그들 자신과 환경 사이의 관계를 이해하기 위한 실제적인 능력이자 자질을 발달시키는 데 도움을 제공할 수 있을 것이다.

또한 관계적 관점 속에서 학생들은 자신을 둘러싸고 있는 상품세계 속에서 자신의 존재의 구성적 상황에 대한 관계적 인식을 가지고 이러한 존재론적 인식에 기반하여 자신이 어디에 서 있는지에 대해 올바르게 인식해 나갈 수 있을 것이다. 또한, 이를 통하여 자신의 행위가 유발하는 다양한 사회·생태적 결과를 성찰할 수 있고 더 나아가 이러한 결과들에 대해 자발적으로 책임을 수용할 수 있으며 눈에 보이지 않는 세계에서 살아가는 타자에 대해 배려와 책임, 정의와 같은 윤리적 가치가 내면화되어 일상적인 행위로 드러낼 수 있는 능력을 담지할 수 있게 될 것이다.

학생들은 상품 세계의 무의식적 배치 속에서 시공간적으로 분절된 상품의 지리적 삶을 경험하게 되고 이를 통해 상품의 기원에 대한 인식을 가지지 못하게 된다. 이러한 상황 속에서 지리 교육의 역할은 학생들이 비가시적 세계를 지리적 상상을 통하여 볼 수 있도록 도움을 제공함으로써 그곳에서 살아가는 인간 및 비인간과 끊임없이 자신을 관계시켜 사고하고, 그에 기반하여 일상 속에서 윤리적 실천을 수행할 수 있는 자질을 함양시키는 것이라고 할 수 있다. 이러한 지리적 윤리의 실천을 위한 토대로서 공간과 장소, 인간 및 비인간에 대한 관계적 사유는 학생들이 자신의 일상적 소비가 유발시키는 문제들에 대하여 도덕적 무관심의 상태에 머무르지 않고 자신을 그러한 문제들 가운데 위치시킴으로써 책임과 배려의 범위를 확대시켜 더 나은 세계를 실현시키려는 실천적 능력을 담지하도록 하는데 도움을 제공할 것이다. 또한 이를 통하여 윤리적 지리교육은 가능해 질 것이다.

## 주

- 1) 사이보그 지리와 관련한 논의는 필자의 박사학위 논문의 일부를 수정·보완한 것임(김병연, 2012, 64-74).
- 2) 휴대폰 커넥션과 관련한 논의는 필자의 학위 논문의 일부를 수정·보완한 것임(김병연, 2012, 124-127).  
Myers(1981)가 사용한 햄버거 커넥션이라는 용어에 대응시켜 연구자가 휴대폰과 관계된 다양한 사회·생태적 문제가 생산-소비-처리의 단계와 단절된 것이 아니라 서로 연계되어 있다는 현실을 살펴보기 위해 사용한 것이다.

## 참고문헌

- 김고연주, 2006, 정서적 매체로서의 휴대폰, 미디어, 젠더 & 문화, 5, 94-124.
- 김병연, 2011, 관계적 사고를 통한 상품의 지리교육적 의미, 대한지리학회지, 46(4), 554-566.
- 김병연, 2012, 생태시민성과 지리과 환경교육 -'관계적 지리' 담론과 적용-, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 김일기, 1979, 국토지리교육을 통한 가치교육, 지리학과 지리교육, 9(1), 315-331.
- 김재인 역, 2001, 천개의 고원, 새물결(Deleuze, G. and Guattari, F., 1983, *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, University of Minnesota Press, Minneapolis, MN).
- 박경화, 2006, 고릴라는 핸드폰을 미워해, 복센스.
- 박미선 역, 2003, 우리는 사이보그다, 여성이론, 8, 181-201(Kunzru, H., 1997, You are cyborg: for Donna Haraway, we are assimilated, www.wired.com).
- 박재환 외, 2009, 일상과 음식, 한울.
- 박정규 역, 1997, 미디어의 이해, 커뮤니케이션북스 (McLuhan, M., 1994, *Understanding Media: The Extensions of Man*, MIT Press, Cambridge, MA).
- 송광자 역, 2008, 디지털 쓰레기, 팜파스(Grossman, E., 2007, *High tech trash: digital devices, hidden toxics, and human health*, Island Press, Washinton, D.C.).
- 송재룡, 2001, 포스트모던 시대와 공동체주의, 철학과 현실사.
- 이경한, 1996, 지리교육에 대한 가치목표와 그 내용에 관한 고찰, 대한지리학회지, 31(1), 38-48.

- 이윤희·이현희 역, 1991, 포스트모더니티, 민영사(Giddens, A., 1990, *The Consequences of Modernity*, Stanford Univ. Press, Redwood City, CA).
- 이희상, 2012, 글로벌푸드/로컬푸드 담론을 통한 장소의 관계적 이해, *한국지리환경교육학회지*, 20(1), 45-61.
- 조윤정 역, 2010, 잡식동물 분투기, 다른세상(Pollan, M., 2007, *Omnivore's dilemma*, Penguin Group, USA).
- 조한경 역, 2000, 저주의 몫, 문학동네(Bataille, J., 1949, *La part maudite*, Minit, Paris).
- 조철기, 2013, 지리교육에서의 도덕적 전환-도덕적 개념, 기능, 가치/덕목-, *대한지리학회지*, 48(1), 128-150.
- 홍철기 역, 2009, 우리는 결코 근대인이었던 적이 없다, 갈무리(Latour, B., 1993, *We Have Never Been Modern*, Harvard University Press, Cambridge, MA).
- Agnew, J., 1987, *Place and Politics*, Allen & Unwin, Boston, MA.
- Angus, T., Cook, I., Evans, J. et al., 2001, A Manifesto for Cyborg Pedagogy, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(2), 195-201.
- Amin, A., 2002, Spatialities of globalization, *Environment and Planning A*, 34, 385-399.
- Amin, A., 2004, Regions Unbounds: Towards a New Politics of Place, *Geografiska Annaler B*, 86, 33-44.
- Barnes, T. J., Situating economic geographical teaching, *Journal of Geography in Higher Education*, 2006, 30(3), 405-409.
- Castells, M., 1996, *The Rise of the Network Society*, Blackwell, Oxford.
- Castree, N., 2003, Place: connections and boundaries in an interdependent world, in Holloway, S.L., Rice, S.P. and Valentine, G.(ed.), *Key Concepts in Geography*, Sage, London, 165-186.
- Castree, N., 2005, Whose geography? Education as politics, in Castree, N., Rogers, A. and Sherman, D.(ed.), *Questioning Geography: Fundamental Debates*, Blackwell, Oxford, 294-307.
- Cook, I. Evans, J., Griffiths, H., Mayblin, L., Payne, B., Roberts, D et al., 2007, Made in.....? Appreciating the every geographies of connected lives?, *Teaching Geography*, summer, 80-83.
- Cloke, P., 2002, Deliver us from Evil? Prospects for living ethically and acting politically in Human Geography, *Progress in Human Geography*, 26(5), 587-604.
- Crang, P., 1999, Local-global, in Cloke, P., Crang, P. and Goodwin, M.(ed.), *Introducing Human Geographies*, Arnold, London. 24-34.
- Cresswell, T., 2004, *Place: A Short Introduction*, Blackwell, Oxford.
- Fien, J., and Slater, F., 1981, Four strategies for values education in geography, *Geographical Education*, 4, 39-52.
- Haraway, D., 1991, *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature*, Routledge, London.
- Hartwick, E., 2000, Towards a Geographical Politics of Consumption, *Environment and Planning A*, 32, 1177-1192.
- Harvey, D., 1989, *The Condition of Postmodernity*, Blackwell, Oxford.
- Huckle, J., 1998, *Teachers Handbook* (for the What We Consume module of the Global Environmental Education Programme), WWF & Richmond Publishing Company, Richmond, VA.
- Jackson, P., 2006, Thinking geographically, *Geography*, 91(3), 199-204.
- Jackson, P., Ward, N., Russell, P., 2008, Moral economies of food and geographies of responsibility, *Transactions of the Institute of British Geographer*, 34(1), 12-24.
- Jackson, P., Ward, N. and Russell, P., 2009, Moral economies of food and geographies of responsibility, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 34(1), 12-24.
- Johnston, R. J., Gregory, D., Pratt, G. and Watts, M. J., 2000, *The Dictionary of Human Geography*, Blackwell, Oxford.
- Lambert, D. 1999, Geography and moral education in a supercomplex world: the significance of values education and some remaining dilemmas, *Ethics*,

- Place and Environment*, 2, 5-18.
- Lambert, D., 2006, What's the point of teaching geography?, in Balderstone, D. (ed.), *Secondary Geography Handbook*, Geographical Association, Sheffield, 30-37.
- Massey, D., 1993, Power-geometry and a Progressive Sense of Place, in Bird, J., Curtis, B., Putnam, T., Robertson, G. & Ticher, L.(ed.), *Mapping the Futures: Local Cultures, Global Change*, Routledge, London, 59-69.
- Massey, D., 1994. *Space, place and gender*, Polity, Cambridge.
- Massey, D., 1995, Thinking Radical Democracy Spatially, *Environment and Planning D: Society and Space*, 13, 283-288.
- Massey, D., 1997, A Global Sense of Place. in Barnes, T. & Gregory, D.(ed), *Reading Human Geography: The Poetics and Politics of Inquiry*, Hodder Arnold Publications, New York, 315-323.
- Massey, D., 1999, *Power-geometries and the politics of space-time*, University of Heidelberg Press, Heidelberg.
- Massey, D., 2004, Geographies of responsibility, *Geografiska Annaler*, 86(B), 5-18.
- Massey, D., 2005, *For Space*, Sage, London.
- Morgan, J. and Lambert, D., 2005, *Geography: Teaching School Subjects 11-19*, Routledge, London.
- Myers, N., 1981, Hamburger connection, *Ambio*, 10(1), 2-8.
- Sack, R., 1988. The Consumer's World: Place as Context, *Annals of the Association of American Geographers*, 78, 642-666.
- Sack, R. D., 1992, *Place, Modernity and the Consumer's World: a relational framework for geographical analysis*, Johns Hopkins University Press, London.
- Sheppard, E., 2008, Geographic dialectics?, *Environment and Planning A*, 2008, 40, 2603-2612.
- Slater, F., 1992, *To Travel with a Different View: Geography and Education*, University of London Press, London.
- Slater, F., 1994, Education through geography: knowledge, understanding, values culture, *Geography*, 79(2), 147-163.
- Slater, F., 1996, Values: toward mapping their locations in a geography education, in Kent, A., Lambert, D., Naish, M. and Slater, F.(ed), *Geography in Education: Viewpoint on Teaching and Learning*, Cambridge, London, 200-230.
- Slater, F., 2001, Values and values education in the geography curriculum in relation to concepts of citizenship, in Lambert, D., and Machon P.(ed.), *Citizenship through Secondary Geography*, Routledge Falmer, London, 42-67.
- Standish, A., 2009, *Global Perspectives in the Geography Curriculum: Reviewing the moral case for geography*, Routledge, London.
- Thrift, N., 1996, *Spatial Formations*, Sage, London.
- Thrift, N. 1999, Steps to an Ecology of Place in Massey, D. Allen, J. and Sarre, P.(ed.), *Human Geography Today*, Polity, Cambridge, 295-322.
- Whatmore, S, 2002, *Hybrid Geographies: Natures, Cultures, Spaces*, Sage, London.
- Whatmore, S, 2006, Materialist returns: practising cultural geography in and for a more-than-human world, *Cultural Geographies*, 13, 600-609.
- Whatmore, S., 2007, Hybrid Geographies: Rethinking the Human in Human Geography, in Massey, D., Allen, J. and Sarre, P.(ed.), *Human Geography Today*, Polity, Cambridge, 22-39.
- 교신: 김병연, 705-802, 대구광역시 남구 중앙대로 171, 대구고등학교(이메일: briet@hanmail.net)
- Correspondence: Byungyeon Kim, Daegu High School, 171, Jungang\_daero, Nam-gu, Daegu 705-802, Korea (e-mail: briet@hanmail.net)

최초투고일 2015. 2. 6

수정일 2015. 4. 17

최종접수일 2015. 4. 18