

세계 시민성 함양을 위한 지리교육과정의 재개념화

김갑철*

Re-conceptualization of the Geography Curriculum Towards Global Citizenship

Gapcheol Kim*

요약 : 본 연구는 세계 시민성 함양과 관련하여 보다 정의로운 지리교육과정을 개발하기 위한 교육과정 재개념화에 관한 것이다. 우선, 세계 정의의 관점에서 최근 활발히 논의되고 있는 비판적 세계 시민성의 의미와 한계에 대해 비판적으로 고찰한다. 이를 통해 후기 구조주의적 세계 시민성 관점이 세계 '타자'에 대한 정치적, 윤리적 책임을 강조함으로써 세계 정의를 보다 더 잘 지원할 수 있음을 설명한다. 둘째, Carr의 논쟁적 교육과정이라는 이론적 분류법에 근거하여 교육과정을 3가지 주요 교육과정 관점으로 해체한다. 이를 바탕으로 기존의 교육과정 관점들이 정의 지향 세계 시민성 함양에 있어 윤리성 및 정치성의 관점에서 한계가 있음을 이론적으로 논의한다. 셋째, 예측된 한계를 극복하기 위한 대안으로써, 세계의 '타자'를 보다 공평하게 고려할 수 있는 후기 구조주의 교육과정 관점을 논의한다. 끝으로, 세계 정의를 지향하는 세계 시민성을 함양할 미래 지리교육과정 구성의 함의를 이론적으로 논의한다.

주요어 : 세계 시민성, 정의, 교육과정 관점, 지리교육과정, 후기 구조주의 교육과정

Abstract : This paper aims to theoretically discuss the re-conceptualization of the school geography curriculum towards global citizenship education. To achieve this goal, post-structural global citizenship is introduced as an alternative notion of global citizenship by revealing some limits of the existing postcolonial global citizenship studies for global justice. Based upon Carr's(1996) idea of curriculum typology, three major curriculum perspectives are theoretically evaluated to see if they implicitly or explicitly undermine the citizenship of global 'others' ethically and politically. Post-structuralist ideas are then suggested as an alternative approach. With reference to this standpoint, this paper concludes by providing practical implications for a more just school geography curriculum towards global citizenship.

Key Words : global citizenship, justice, curriculum perspective, geography curriculum, post-structuralist curriculum

1. 서론

오늘날 세계 시민성 개념은 세계 각국의 정치, 경제, 교육의 담론 속으로 급속히 확산되어 가고 있다 (Marshall, 2009). 교육 분야에서는 세계 시민으로서

학생들이 함양해야 할 지식, 기능, 태도를 포함한 “보다 더 세계 지향적인” 학교 교육과정을 개발하려는 노력들이 진행되고 있다(Marshall, 2009, 262). 비록 ‘세계 시민’이라는 구체적인 교과 교육과정이 존재하는 것은 아니지만 세계 각국은 다양한 세계 시민성 프로

* 동변중학교 교사(Teacher, Dongbyun Middle School), gapcheol.kim@gmail.com

그럼, 예를 들어 방과 후 교육 활동, 통합 교과 활동, 비정부 기구 및 시민단체와의 협력을 통한 교육 활동 등을 통해 세계 '타자'에 대한 공평한 지식과 이해 함양을 위해 노력하고 있다(영국의 Global Learning Programme(Hopkin, 2014), 호주의 Australia Tanzania Young Ambassadors(Haigh *et al.*, 2013), 캐나다 앨버타주 교육과정(Pashby, 2015), 남아프리카 공화국의 개정 교육과정(Staheli and Hammett, 2013) 참조). 한국 역시 2009년 개정 교육과정 이후 세계 시민성 함양을 미래 한국 교육의 중요 의제로 설정하고 있다(교육과학기술부, 2009; 교육부, 2015). 2009 개정 교육과정(2009, 24)에 따르면, 교육과정은 세계 시민으로서 한국 학생들이 세계 '타자' 및 그들의 차이에 대해 스스로의 편견을 극복함과 동시에 다른 문화에 대해 개방성, 민감성, 성찰적 태도를 함양할 것을 강조한다. 또한 학생들이 세계 공동체의 논쟁적 문제에 적극 참여하고 인류애를 바탕으로 세계 '타자'와 함께 공존할 수 있는 배려와 나눔의 자세를 함양할 것을 요구하고 있다.

세계 각국의 세계 시민성 교육 담론은 세계의 '타자'에 대한 보편적인 '인간에'를 강조함으로써 외관상으로는 이상적이고 정의로운 것처럼 보인다. 하지만 Andreotti(2006)나 Staheli and Hammett(2013)의 주장처럼, 기존의 세계 시민성 개념이 암묵적으로 세계 '타자'에 대한 정치적, 윤리적 책임을 회피함으로써 오히려 세계 불평등을 강화할 역설을 초래할 수도 있다. 즉, 정치적 책임과 관련하여 Andreotti(2006)는 기존의 교육과정 정책들이 서구 중심의 전체화된 담론에 매몰되어 세계 '타자'와 관련된 불평등한 권력 관계와 같은 정치적인 본질에 대해 깊이 있게 논의하지 않고 있다고 비판한다. 윤리적 책임과 관련하여, Staheli and Hammett(2013)은 다양성, 인권과 같은 세계 시민성 교육의 요소들이 이미 정해져 있는 전체화된 정체성을 위한 도구로 이용됨으로써 인종, 계층, 젠더, 민족 등 세계 '타자'를 둘러싼 다양한 차이를 배제하고 무시할 수 있음을 지적한다. 이러한 관점에서 많은 교육 이론가들은 보다 정의로운 세계를 위한 전제 조건으로써 세계 '타자'와 그들의 차이를 윤리적, 정치적으로 공평하게 다룰 수 있는 세계 시민성

개념들을 제안하고 있다. 본 연구는 다양한 관점들 중에서 Derrida(1997)의 '해체'(deconstruction)에 천착한 김갑철(2016)의 '정의 지향 세계 시민성' 관점에 의거하여 미래 지리교육과정의 대안적 구성 방안에 대해 이론적으로 논의하는 것이다.

교육과정¹⁾은 학생들이 세계 시민성을 함양하는데 있어 매우 중요한 역할을 한다. 하지만 세계 시민성에 대한 사회, 학계의 관심에도 불구하고, 세계 시민성을 함양할 수 있는 교육과정 관점 및 구체적인 교육과정 재개념화²⁾에 대한 연구는 매우 드문 것이 사실이다(Biddulph, 2014; Marshall, 2009; Yates, 2009). 이와 관련하여 Marshall(2009, 263)은 최근의 시민성 담론에 대한 분석을 바탕으로, 교육과정은 불평등한 세계 권력 관계에 의해 초래되는 세계 부정의의 문제를 충분히 다룰 수 있어야 한다고 주장한다. Yates(2009)는 호주의 새로운 직업교육 이념에 대한 교수법 연구에서, 미래 시민의 방향성에 맞는 새로운 교육과정 관점이 필요함을 제안한다. 영국의 지리교육학자인 Biddulph(2014, 9) 역시 최근 지리교육의 목적과 지리교육과정 관점 사이의 정합성에 대한 중요한 질문을 던진다.

오늘날처럼 세계화되고, 불평등하며, 빠르게 변화하는 세계에서 학교 교육의 목적은 무엇인가? 그리고 이 질문에 대한 여러분들(지리교육 전문가들)의 답변에 근거하여, 이러한 세계에서 지리교육의 목적은 무엇이어야 하는가? 우수한 지리 교육과정에 대한 탐구는 반드시 이러한 중요한 질문들에 맞게 이루어져야 한다.

Biddulph(2014)의 문제제기는 세계시민교육과 관련하여 지리교육과정 연구에 있어 한 가지 중요한 통찰을 제공한다. 즉, 세계 시민성과 같은 교육 의제에 적합한 지리교육과정 관점이 정립되어 있지 않을 경우, 구체적인 지리 교과교육을 통해 본래의 세계시민교육의 목적은 변형, 왜곡될 가능성도 있다. 따라서 어떠한 교육과정 관점들이 세계 시민성을 보다 더 잘 함양할 수 있는지를 이론적으로 논의하는 것은 세계 시민성을 지향하는 구체적인 지리교육과정, 교과서,

교수법 개발에 앞서 선행되어야 할 연구일 것이다.

본 연구의 목적은 세계 정의를 지향하는 세계 시민성을 보다 더 잘 함양할 수 있는 교육과정 관점을 찾고, 이를 바탕으로 미래의 지리교육과정 구성을 위한 함의를 이론적으로 고찰하는 것이다³⁾. 이를 위해 우선, 학계에서 활발히 논의되고 있는 비판적 세계 시민성 담론의 주요 특징과 한계를 논의하고, 이에 대한 대안으로 최근 주장되고 있는 후기 구조주의 담론(김갑철, 2016)을 소개할 것이다. 한편 세계 시민성과 같은 교육 목적은 교육과정을 바라보는 관점에 따라 서로 다른 방향으로 재현될 수 있다. 두 번째 절에서는 교육과정을 둘러싼 3대 교육과정 관점들을 소개하고, 지리교육과정 개발에 있어 이들 교육과정 관점들을 반영할 경우 정의 지향 세계 시민성 함양에 있어 발생 가능한 문제점에 대해 고찰한다. 다음 절에서는 Biesta(1995)와 Säfström(1999)의 교육과정 접근법이 세계 ‘타자’에 대한 차이를 정치적, 윤리적으로 다룸으로써 기존 교육과정이 가진 한계를 극복할 수 있음을 제시할 것이다. 끝으로, 대안적 교육과정 관점에서 지리교육과정 개발을 위한 함의를 논의한다. 본 연구는 미래의 지리교육과정이 학생들로 하여금 세계 ‘타자’를 둘러싼 윤리적, 정치적 질문들을 허용하도록 해체적, 민주적, 숙의적으로 개발될 것을 주장한다.

2. 정의 지향 세계 시민성

정의 지향 세계 시민성은 10여 년 전부터 후기 식민주의 이론에 천착한 영미권의 비판 교육학자들을 중심으로 점차 확산되고 있는 담론이다(Kapoor, 2004; Passiby, 2015; Bourn, 2014; Martin and Griffiths, 2012; Schmidt, 2011). Kapoor(2004, 627)는 인도의 제국주의에 대한 마이크로 내러티브를 해체한 Spivak(1988)의 연구를 바탕으로 탈식민지화의 장치로서 “초자아적 성찰”(hyper-self-reflexivity)의 필요성을 강조한다. Andreotti(2006, 49)는 Spivak(1988)과 Bhabha(1994)의 해체적 연구를 참고하여, 세계 정의를 지원하는 시민이 되기 위한 조건으로써 세계

‘타자’에 대해 학생 스스로가 갖고 있는 관점들의 가정, 결과, 한계점에 대해 “비판적 문해력”이 필요함을 제안한다. Bourn(2014, 6)은 Andreotti(2006)의 이론을 바탕으로 타자를 향한 정의를 위해 서구 중심의 인식론에서 벗어나 “세계를 다른 시각으로 이해하고 접근하는” 것이 중요함을 강조한다. 이들의 연구들은 세계 시민성의 조건으로써 현대 세계의 부정의를 초래한 ‘비정치성’에 주목하고 있다. 즉, 세계 ‘타자’와 관련하여 과거 서구 중심의 식민주의적 사고에서 비롯된 ‘상상적’, ‘근대적’, ‘편파적’ 언어가 현대의 세계에서도 여전히 유효함을 전제한다(Jazeel, 2012a; 2012b). 연구자들은 이러한 서구 중심의 담론 틀은 세계 ‘타자’를 향한 우리들의 올바른 이해와 지식을 방해하거나 왜곡할 수 있음을 지적한다(Andreotti, 2006). 나아가 서구의 이데올로기에 의해 통치된 지식과 이해는 세계 ‘타자’의 현실과는 무관하게 그들의 실제 목소리들을 소외시키거나 의도하지 않은 방향으로 치환할 수도 있음을 보여준다(Martin and Griffiths, 2012; Winter, 1996). Winter(1996)는 영국의 지리교과서 텍스트 분석을 통해 ‘개발도상국’의 장소 및 사람들에 대한 재현이 실제 그들의 현실 혹은 서구에 의한 과거 식민지 역사를 배제한 채 서구 백인 중심의 이데올로기에 의해 통치되고 있음을 보여준다. Martin and Griffiths(2012)는 영국의 (지리)교육과정 정책 분석을 통해, 교육과정 담론 속에 지배적으로 내재해 있는 유럽중심주의 혹은 신자유주의적 이데올로기를 비판한다. 이들은 영국 정부에서 최근 세계 ‘타자’-특히 ‘개발도상국’-에 대한 보다 공평한 이해를 위해 추진 중인 정책들이 오히려 ‘결핍’ 혹은 ‘원조’로 대변되는 고정관념을 더욱 강화시킬 수 있음을 경고한다(Martin and Griffiths, 2012, 912). Martin and Griffiths(2012)와 Winter(1996)의 연구들은 지리교육과정을 통해 교수-학습되는 전체주의적 지리 지식들로 인해 세계 ‘타자’를 향한 공평한 대화 혹은 상호 주관적 이해를 위한 노력 자체가 어찌면 불가능하며, 나아가 지리교육과정이 세계 부정의와 연관되어 있을지도 모르겠다는 인상을 줄 수 있다. Andreotti(2006)와 Bourn(2014)은 정의로운 세계를 위해 교사 및 학생들이 탈식민주의 담론을 통해 서구

에 의해 지배되어온 세계 내 불평등한 권력 관계에 비판적으로 도전할 것을 강조한다.

후기 식민주의적 담론은 세계 '타자'에 대한 우리의 주관성이 서구 중심의 근대적 담론에 의해 이미 왜곡되어 있으며, 세계시민교육이 오히려 세계 '타자'와의 불평등한 관계를 지속·강화시키는 기제로 작용할 수 있다는 통찰을 제공한다. 하지만 김갑철(2016)은 Allan(2013)과 Mannion *et al.*(2011)의 논의에 근거하여 이러한 후기 식민주의적 통찰 역시 세계의 '타자'들을 배제하지 않고 공평하게 고려하는데 있어 일부 한계점이 있음을 지적한다. 특히 그는 비판적 교육학자들이 서구 대 비서구의 구조적 권력 관계에만 지나치게 매몰된 나머지 세계 '타자'를 둘러싸고 있는 다층적이고 복잡한, 동시에 맥락화된 전체주의적 사고-예를 들어 인종, 민족, 종교, 장애/비장애, 계층, 젠더 등-에 대해 크게 주목하지 않고 있다고 주장한다. Allan(2013)의 지적처럼, 서구/비서구의 이분법적 합리성이 세계 '타자'에 대한 오늘날의 부정의를 모두 대변하는 것은 아니라는 의미이다. 따라서 김갑철(2016)은 후기 식민주의 담론의 전체화된 시도를 보완하는 시민성 담론으로써 Derrida의 '해체'(deconstruction) 개념에 주목한다. 해체는 단어와 의미 사이의 불완전한 관계에 주목하여, 우리가 살고 있는 세계를 전체화하려는 것이 불가능함을 강조하는 철학적 개념이다(Derrida, 1997; 김갑철, 2016). 즉, 세계를 설명하는 언어의 의미들은 불완전하기 때문에, 세계 '타자'를 일반화 혹은 재현하려는 모든 시도는 세계 '타자'를 불공평하게 배제, 소외, 치환시킬 가능성이 있다는 것이다. 심지어 세계 '타자'에 대한 전체화된 담론을 벗어난 관점들 내에서도 '타자'의 목소리는 그러한 관점을 탄생시킨 집단 안/밖에서 또 다른 잠정적인 전체화된 담론들에 의해서 왜곡될 가능성이 있다. 어떤 의미에서 이러한 해체적 접근은 기존의 전통적인 형이상학적 전제들을 완전히 거부하는 '파괴' 혹은 모든 관점들을 수용한다는 상대주의라는 인상을 줄 수도 있겠다. 하지만 해체는 세계의 '타자'에 대한 언어적 재현들에 내재된 불안정성, 비논리성을 밝힘으로써 지금까지 배제되고 소외된 세계 '타자'를 정의를 통해 초대하고자 한다(Winter, 2014). 해체는 모든

전체화된 이데올로기적 시도에 의해 세계 '타자'에게 가해진 과거/현재의 상처들을 치료하려는 정치적·윤리적 방식의 책임이며, 정의로운 세계를 지향하는 보다 창의적이고 긍정적인 시도라고 말할 수 있다. 그렇다면 세계 정의를 지원할 수 있는 세계 시민성을 기존의 교육과정 접근법으로 제대로 실현할 수 있는가? 아니면 이러한 세계 시민성을 보다 더 지원할 수 있는 대안적 교육과정 관점은 어떤 것인가?

3. 교육과정 관점

'교육과정'(Curriculum)이라는 용어는 일반적으로 다음의 4가지 질문과 연관되어 있다-무엇을 가르칠 것인가?, 어떻게 가르칠 것인가?, 누구에게 가르칠 것인가?, 어떻게 평가할 것인가?(Carr, 1996). 이러한 설명은 자칫 교육과정이라는 개념이 가치중립적이고 고정 불변의 성격을 가진 '객관적 실체'라는 인상을 줄 수도 있다. 하지만 Carr(1996)가 강조하듯이, 교육과정은 교육 연구자 혹은 관련 실천가들이 갖고 있는 교육과정에 대한 전제, 신념, 경험 등에 따라 상이하게 해석되고 실천될 수 있는 개념이다. 즉, 우리들이 당연시 하고 있는 교육과정이라는 개념은 사실 논쟁적일 뿐만 아니라 다양한 담론들 중의 하나일 수 있다는 것이다. 교육과정에 대한 이러한 견해는 최근 교육계에서 새롭게 주목 받고 있는 세계시민교육과 관련하여 한 가지 중요한 통찰을 제공한다. 즉, 교육과정 담론에 따라 세계 시민성과 같은 교육 의제가 교육 현장에서 다양하게 재현·실천될 수 있다는 것이다. 본 절은 교육과정에 관한 Carr(1996)의 교육과정 범주화⁴⁾-기술로서의 교육과정; 실천으로서의 교육과정; 비판으로서의 교육과정-에 근거하여, 필자가 천착한 정의 지향 세계 시민성이 각각의 교육과정 관점에 따라 어떻게 구체화, 실천될 수 있는지를 이론적으로 고찰한다.

1) '기술'로서의 교육과정

교육과정 관점과 관련하여 현대 한국 사회에 가장 큰 영향력을 미치고 있는 교육학자를 꼽는다면 Ralph Tyler일 것이다. Tyler는 1949년에 출간한 책 『Basic Principles of Curriculum and Instruction』을 통해 '과학적'이고 '기술적'인 관점에서 교육과정을 체계적으로 설명한 학자이다 (Carr and Kemmis, 1986). 그는 교육과정과 관련된 4가지 질문들을 제기한다-‘학교는 어떠한 교육 목적을 추구할 것인가?, 이러한 목적 달성을 위해 어떠한 교육적 경험을 제공할 것인가?, 이러한 교육 경험들을 어떻게 효과적으로 조직할 것인가? 교육 목적 달성 여부를 어떻게 판단할 수 있는가?’(Tyler, 1949, 1). 이러한 질문들을 바탕으로 그는 오늘날 잘 알려진 교육과정 개발을 위한 4대 기본 원칙들을-명시적인 내용 및 행동으로 구성된 ‘교육 목표’; 교육 목표에 의거하여 적절한 행동을 달성할 가능성을 고려한 ‘학습 경험의 선정’; 연속성, 연계성, 통합성의 기준을 고려한 ‘학습 경험의 조직’, 교육 목표 달성을 위한 실질적 변화에 집중한 ‘평가’-제시한다.

Tyler식 접근법은 다음과 같은 몇 가지 특징들로 인하여 오늘날 많은 국가의 학교교육과정 개발에 있어서 하나의 지배적인 담론으로 자리 잡고 있다(Carr and Kemmis, 1986; Scott, 2006). 우선, 교육과정 개발의 과학성과 논리성을 강조한다(Scott, 2006). Tyler는 교육과정 개발에 있어서 교육 목표의 설정에서부터 교육 평가의 실행에 이르는 각 단계에 적합한 논리적 근거를 제시하고자 노력한다(Carr and Kemmis, 1986). 예를 들어, Tyler(1949)는 ‘교육 목표’ 설정과 관련하여 세 가지의 자원들을-학습자에 대한 연구; 학습자가 속한 사회; 교과 전문가의 제안들-반드시 고려할 것을 강조한다. 나아가 이렇게 만들어진 교육 목표는 교육철학 및 교육 심리학적 해석을 통해 다시 한 번 더 정제할 필요가 있음을 강조한다. 교육과정에 대한 Tyler의 이러한 논리적, 과학적 접근법은 20세기 행동주의 심리학의 발달과 더불어 교육과정에 대한 하나의 ‘이상적’인 모델로써 간주되면서 전 세계로 빠르게 확산되어 나간다.

둘째, Tyler식 모델은 교육 목표를 준거로 한 ‘선

형적’이며 ‘기술적’ 교육과정이라는 특징을 보인다 (Cornbleth, 1990; Hunkins and Hammill, 1994). 전술한 바와 같이 Tyler(1949)는 교육과정의 개발에 있어 4가지 주요 교육과정 요소들을 강조한다. 나아가 교육과정 개발의 시작은 학습 내용 및 학습자 행동의 측면을 반영한 ‘교육 목표’ 설정에서부터 시작해야 한다고 말한다. Tyler(1949, 5-6)는 교육의 의미에 대한 자신의 견해를 밝히는 대목에서 교육과정 개발에 있어 교육 목표의 중요성을 강조한다-“교육은 인간의 행동 패턴을 변화시키는 과정이다. ... 교육 목표는 인간의 행동을 포함하며 여기에는 넓은 의미로 인간의 사고, 감정, 명시적인 행동으로까지 확장 된다”. Tyler(1949)에 따르면, 교육 목표는 학습자의 행동 변화를 포함하며 동시에 학습자의 학습 경험의 선정, 조직 및 평가를 위한 핵심 기준으로써 역할을 하게 된다. 교육과정에 대한 이러한 선형적, 기술적 접근은 오늘날 범교과적으로 적용 가능한 하나의 규칙으로 간주되고 있다(Cornbleth, 1990).

정의 지향 세계시민교육과 관련하여 Tyler의 교육과정 관점은 몇 가지 간과할 수 없는 문제점을 내포하고 있다. 본 연구는 Tyler의 교육과정 관점이 정의 지향 세계 시민성이 강조하는 ‘윤리적’, ‘정치적’ 공간을 제공할 가능성이 낮을 것으로 예측한다. 정치성과 관련하여, Tyler의 기술적 교육과정 관점은 교육과정이 국가 및 일부 이익집단이 지향하는 특정 사회를 재생산하는 이데올로기적 장치일 수 있음을 간과한다. Tyler 모델에서 지리교육과정은 교육과정 전문가 집단-예를 들어 특정 정치인, 소수의 교육 정책 전문가, 지리교과 전문가-에 의해 이미 개발된 것이며, 정해진 결과를 향해 작동하고 있는 존재로 간주된다(Carr, 1996). 이러한 교육과정 관점 내에서 지리교사는 주어진 교육과정 목표들을 효율적으로 전달하는 것이 사명이며, 학생들은 정해진 교육과정 목표를 효과적으로 달성해야 한다(Eisner, 1984). 하지만 비판적 교육학자인 Apple(1996)과 Carr and Kemmis (1986)에 따르면, 교육과정은 일부 이익 집단이 추구하는 불평등한 교육 결과를 생산, 정당화하는 이데올로기적 장치일 수 있다. 이 말은 장차 정의 지향 세계 시민성 개념이 한국의 교육과정에서 중요한 교육의

제로 채택된다 하더라도, 일부 교육과정 이익집단의 이데올로기에 의해 제한적, 왜곡된 형태의 세계 시민성 개념만이 교육과정 개발 과정에 반영될 가능성이 있다는 것이다. 또한 Tyler가 강조한 교육과정 개발의 4대 요소들은 세계 ‘타자’와 관련하여 선택적인 사회 현실만을 설명하는 이데올로기적 장치로서 작동할 가능성이 높다. 비록 영국적 맥락이지만 Morgan (2000)의 영국 국가지리교육과정 연구는 기술주의 교육과정의 문제점을 분명히 보여준다. 그는 영국의 지리교육과정이 국가들 간 혹은 국가 내 불평등한 경제적, 사회적 개발을 ‘불가피한’ 현실로 묘사하고 있다고 지적하면서, 지리교육과정 개발자들이 서구 자본주의적 관점만을 당연한 것으로 재현, 강화하고 있다고 비판한다. 따라서 Tyler의 교육과정 관점은 지리교육과정 속에 내재해 있을지도 모를 세계 ‘타자’와 관련된 지리지식과 권력, 지리교육과 사회 사이의 불공평·비이성적인 이데올로기적 관련성에 침묵하고, 세계 ‘타자’의 존재를 배제함으로써 지리교육과정을 비정치화⁵⁾할 수 있다.

윤리성과 관련하여 Tyler의 교육과정 관점은 지리교사 및 학생을 둘러싸고 있는 다양하고 복잡한 맥락들을 무시할 가능성이 높다(Schwab, 1969). 기술주의 교육과정 관점은 주어진 목표들을 달성하기 위한 ‘중립적’ 과정으로써 교육과정, 교수-학습을 암묵적으로 전제 한다(Carr, 1996). 즉, 교사와 학생은 자신들의 사회적, 정치적, 제도적, 집단적 맥락과 관계없이 사전에 설정된 교육 목표의 이상들에 항상 관심을 갖고 있는 존재라는 것이다(Buckingham, 1996). 하지만 Schwab(1969)은 교육과정은 다양한 지역, 사회, 문화적 맥락들 속에서 실천되는 것임을 강조한다. 비록 교실 공간에 있는 지리교사와 학생이 일반화된 존재인 것 같지만 이들은 사회·경제적 환경뿐만 아니라 인종, 민족, 젠더, 종교 혹은 비/장애 측면에서 다양한 배경을 갖고 있다. 만약 일부 지리교사나 학생이 세계 ‘타자’에 대한 지리지식과 관련하여 성차별주의, 인종주의 혹은 계층주의와 같은 논쟁적인 이슈를 제기한다면, Tyler식의 교육과정 모델 하에서 이들의 생각이나 의견은 정해진 교육 목표를 근거로 비이성적, 편파적 문제제기로 치부될 가능성도 배제할 수 없다.

예를 들어 세계시민교육이라는 미명 하에 지리교육과정의 이익집단이 “서구, 남성, 백인, 중산층, 크리스티교, 건강한 신체”를 기준으로 교육과정 요소들을 구성할 경우, 지리교사와 학생은 주어진 교육과정 요소들을 당연시함으로써 교육과정 속에 착근해 있을 지도 모를 “서구 중심주의, 인종주의, 성차별주의, 계층주의”를 비윤리적, 무비판적으로 강화해 나갈지도 모르겠다(Ellsworth, 1989, 304). Tyler의 교육과정 모델은 논리적, 과학적 설명으로 인하여 현재 전 세계적으로 널리 확산되어 있다. 하지만 정의 지향 세계 시민성이 강조하는 윤리성과 정치성의 관점에서 기술주의적 관점은 한계를 내포한다. 특히 윤리성과 관련하여 Tyler식 접근법은 세계 시민성 함양의 중요한 교육적 동력이라 말할 수 있는 지리교사와 학생의 다양한 실천적 맥락들을 간과하고 있다. 이러한 Tyler주의의 맹점은 다음의 ‘실천’적 교육과정 관점을 통해 보완될 수도 있을 것이다.

2) ‘실천’으로서의 교육과정

‘실천주의’ 교육과정은 Tyler의 교육과정 모델을 비판한 Schwab(1969)의 저서 『The Practical: A Language for the Curriculum』에서 제안되었으며, Stenhouse(1975), Reid(1978), Eisner(1984)와 같은 교육학자들에 의해 지원되면서 하나의 관점으로 정착한다. Schwab(1969, 1)은 “교육과정 영역은 빈사 상태에 있다”라는 다소 급진적인 말을 하면서 미국의 교육이 지나치게 기술주의 교육과정에 함몰되어 있음을 비판한다. 그는 많은 교육학자들이 행동주의 사조에 의존함으로써 교육이 가진 다양성과 특수성보다는 일반화와 규칙성에 더욱 집중하고 있다고 말한다. Schwab은 ‘실천적’ 교육이 이론적 교육과는 다르다고 강조한다. 즉, 교육은 추상적이거나 이상적인 것이라기보다는 구체적이고 현실적인 존재라는 것이다. 따라서 그는 교육과정과 관련된 관심을 기존의 이론적인 것에서 실천적인 것으로 이동할 것을 제안한다.

Schwab(1969)에 따르면 실천적 교육과정은 이론과 실천 사이의 간극을 제거하는 것이다. 즉, 교육현장에서 그 동안 이론에 의해 무시되어 온 다양한 관점

들, 교육 실천에 근거하여 기존의 교육 이론들이 수정되어야 한다는 것이다. Schwab에 따르면 교수활동은 이미 정해져 있는 교육 자료들을 학생에게 단순히 전달하는 것이 아니라, 교실 속에서 교육의 가치들을 어떻게 실천할 것인지를 ‘숙의’(deliberation)하는 것임을 강조한다. Schwab은 이러한 교육 활동을 위해서 ‘실천적인 기술’은 필수적이며 4가지 요소들로-현재 교육 상태에 대한 지식 갖기; 현 교육 상태가 직면한 문제를 확인·명료화하기; 가능한 해결책을 제시하기; 숙의 사용하기-구성될 것을 제안한다.

Eisner(1984)가 지적하듯이, Schwab(1969)의 실천적 교육과정 관점은 Aristotle과 Dewey의 이론에 근거하고 있다는 점에서 완전히 새로운 것은 아니다. 하지만 다음의 특징들로 인해 Schwab의 아이디어는 정의 지향 세계 시민성 교육과 관련하여 주목할 가치가 있다. 첫째, 실천적 교육과정 관점에서는 교육과정을 하나의 ‘실험’으로 간주한다(Stenhouse, 1975). Tyler식 모델에서 교육과정은 전문가에 의해 주어진 결과물이며, 교수-학습은 정해진 결말을 향해 수행되는 교육 활동으로 간주된다. 기술주의 교육 실천가들은 교실 내의 다양성, 교사와 학생의 상호 관계, 학생의 특징과 같은 교육적 맥락들에 대해서는 크게 관심을 갖지 않을 수 있다. 하지만 실천적 교육과정 관점은 주어진 교육과정 목표 및 결과에 대해 회의적인 입장을 취한다. 이와 관련하여 Schwab(1969)은 교육과정을 ‘선택’의 문제로써 재평가한다(Carr and Kemmis, 1986). 즉, 교육과정의 개발 과정에서 교사는 자신의 교육적 가치에 적합한 행위를 선택해야 하며 전술한 실천적 기술을 통해 이러한 교육적 가치들을 가르쳐야 한다는 것이다. 따라서 교육과정은 지역 맥락에서 교사, 교실, 학교에 따라 유연하게 개발·적용되어야 하며, 실험을 통해서 새로운 지식을 생산하듯 교실 실천을 통해서 교육적 가치들을 추구해야 한다.

둘째, 실천적 교육과정은 윤리적 가치와 목표 달성을 강조한다(Carr and Kemmis, 1986; Eisner, 1984). 전술한 바와 같이, Tyler의 모델은 교육과정 개발에 있어 주어진 교육 목표들을 강조한다. 하지만 실천적 관점은 교육과정을 윤리적 가치들이 교수활동을 통해 실천되는 것으로 본다. 즉 교사의 전문지식은 주어

진 교육과정 원칙들을 명료화 하는데 있는 것이 아니라, 본인의 윤리적 관점에 근거하여 교육 실천과 관련된 자신의 결정들을 비판적으로 반성하는 능력에 있다고 본다(Carr and Kemmis, 1986, 30-31). 또한 교사는 도덕적 개발자(moral developer)로서 ‘숙의’를 통해 교육적 가치들을 성취할 수 있는 적합한 대안들을 취사선택하는 존재로 간주된다. Eisner(1984, 204)는 숙의를 “인류가 가진 가장 최상위 단계의 지적 힘”이라고 말한다. 또한 교사는 질문들-윤리적 가치들을 실천하는데 있어 어떤 문제가 제기되는가?; 이러한 문제를 해결하기 위한 대안은 없는가?; 만약 대안이 있다면 이러한 대안들은 어떤 결과를 초래할 것인가?-을 통해 숙의함으로써 교육과정 실험을 수행해야 함을 강조한다. 이러한 숙의 과정에서 교사는 교육적 가치와 관련하여 스스로의 가정에 대해 명료화할 수 있어야 하며 동료교사나 학생들과 함께 스스로의 결정에 대해 반성할 수 있어야 한다. 따라서 Schwab(1969)의 실천적 교육과정 관점은 반성적, 상호 호혜적 윤리에 기반을 둔 관점이라고 말할 수 있다. 나아가 Stenhouse(1975, 92)의 평가처럼, 정해진 교육 목표의 성취 보다는 탐구 활동, ‘타자’와의 상호 작용을 통해 교육적 가치를 보다 깊이 이해하고 경험하는 과정 지향 교육과정이라고 말할 수 있다.

실천주의는 기술적 교육과정 관점과 비교하여 교육과정의 실천적 측면, 교사 및 학생을 둘러싼 맥락의 중요성을 강조하고 있다는 점에서 그 가치를 평가할 만하다. 하지만 정의 지향 세계 시민성이 강조하는 ‘정치성’의 공간과 관련하여 실천주의 교육과정 관점 역시 몇 가지 제한점을 내포하고 있다. 우선, 실천주의 교육과정 관점은 교육과정을 둘러싼 정치적 권력 구조를 고려하지 않고 있다. Schwab(1969)과 Stenhouse(1975)는 교육 전문가인 교사들이 교육과정의 개발과정에 참여하는 것을 당연한 현상으로 간주하고 있다. 하지만 실제 많은 국가에서 교육과정의 개발 및 실천 과정은 교육 당국의 통제 하에 있다. 이 말은 지리교육과정 개발을 주도하는 일부 이익집단에 의해 현장 지리교사들이 갖고 있는 다양한 교육적 가치 및 목적이 평가 절하, 치환, 배제될 가능성이 높다는 것을 의미한다. 이와 관련하여 김대훈(2006)

은 한국의 지리교육과정 정책 및 교육과정 개발이 특정한 이익 집단-예를 들어 일부 정치가, 교육부의 정책 전문가, 대학의 지리학자 및 지리교육학자 등-의 관점에 지나치게 의존하는 현실을 문제시한다. 사실, Schwab(1969)과 Stenhouse(1975)는 이러한 문제점에 대해 특별히 논의하지 않는다. 하지만 지리교육과정에 대한 교육 당국 및 일부 이익 집단의 통제에 인해 정의 지향 세계 시민성을 지향하는 실천적 교육과정 운동은 일정 부분 제한을 받을 수밖에 없을 것이다.

둘째, 실천주의 교육과정 관점은 지식과 권력 사이의 공모 관계를 간과하고 있다(Beane and Apple, 1999; Giroux, 1992). Schwab(1969)의 아이디어는 지식이 권력에 의해 통제될 가능성에 대해 주목하지 않고 있다. 실천주의 이론가들은 교육과정을 주어진 결과가 아닌 '과정'으로 본다. 이 말은 기술주의 교육과정과 비교하여 지식에 대한 접근법이 상대적으로 유동적임을 의미한다(Scott, 2006). 하지만 지식 자체가 특정 이익 집단이나 제도에 의해 왜곡될 가능성에 대해서는 간과하고 있다. Jazeel(2012a; 2012b)은 지리교육과정을 구성하는 세계 '타자'에 대한 지식은 '서구'와 '비서구' 사이의 현존하는 식민지 사회 구조 담론을 강화하거나 재생산할 도구로 사용될 가능성을 지적한다. 또한 실천주의 교육과정 관점은 (지리)교사들을 전문가나 도덕적 개발자로 평가하고 있지만, 세계 '타자'와 관련하여 지리교사들의 도덕성 자체가 편파적 지리 지식을 강화할 매개체로서 작동할 수 있음을 간과하고 있다(Foucault, 1991; Rose, 1990). 요컨대 실천주의 교육과정 관점은 지리적 지식에 대한 제한적인 전통에 의해 지리교육과정, 실천들이 이데올로기적으로 왜곡될 수 있음을 간과한다. 따라서 실천주의 교육과정은 정의 지향 세계시민성이 강조하는 '정치적' 공간을 충분히 구성하는데 있어 한계를 내포하고 있다고 말할 수 있다. 이러한 문제점은 '비판적' 교육과정 관점에 의해 일부 해결이 가능할 수 있다.

3) '비판'으로서의 교육과정

교육과정의 이데올로기적 왜곡 가능성에 대한 비

판은 브라질의 교육자 Paulo Freire(1972)의 책 『Pedagogy of the Oppressed』의 출간 이후, Giroux(1980), Apple(1996), McLaren(1998)과 같은 교육 이론가들의 연구들을 통해 '비판적' 교육과정 담론으로써 정착하게 된다. Freire(1972)는 현대 교육을 '뱅킹'(banking) 시스템으로 정의함으로써 교육은 선택적인 사회를 재생산하고 있으며, 피억압자에 대한 억압자의 지배를 유지시켜 주는 도구라고 주장한다. 즉, 이러한 '뱅킹' 교육 하에서 학생들은 억압자에 의해 제공된 선택적인 지식을 축적해 나가는 수동적인 수용자로 간주된다. Freire는 주어진 교육 시스템 하에서 학생들이 지식과 권력 혹은 학교 교육과 사회 사이의 공모 관계에 대해 학습할 가능성은 매우 낮다고 비판한다.

Freire(1972)는 피억압자들의 해방을 위해 '의식화'(conscientization)과 '실천'(praxis)라는 아이디어를 개발하고 대안적 교수법으로써 '대화'와 '문해력' 교육을 강조한다. 의식화는 양심의 발달적 과정으로써 이데올로기적 억압에 대해 비판적으로 반성해 나가는 것을 의미한다. 이러한 깨달음은 문해력과 대화 교육을 통해 성취될 수 있는데 문해력 교육을 통해 피억압자는 특정 집단, 제도, 국가에 의해 만들어진 지식, 교육, 사회가 지닌 억압적 특징을 비판적으로 인지할 수 있다. 한편 대화를 통해서도 피억압자가 소외되어 온 상황을 인식하고 개혁의 필요성을 스스로 반성하게 된다. Freire는 의식화가 반드시 억압적인 현실의 변화로 이어지지 않는다고 말하면서 실천을 통해 억압자로부터 피억압자들을 해방시키는 것이 중요함을 강조한다.

Freire(1972)의 교육철학 및 교수법을 반영한 교육과정 관점은 정의 지향 세계 시민성 교육과 관련하여 다음과 같이 몇 가지 유의미한 특징이 관찰된다. 첫째, 비판적 교육과정 관점에서는 교육과정을 정치적 도구의 하나로 간주하고 있다. 즉, 교육과정은 국가를 포함하여 특정 이익 집단에 의해 선택적 사회를 재생산 하는 역할을 담당하고 있다. Tyler식 접근법에서는 정치가, 교육 정책가, 교과 교육 전문가와 같이 교사보다 '뛰어난' 전문가들에 의해 개발된 이상적인 결과물으로써 교육과정을 일반화하였다(Carr, 1996). 그 결과 교사의 역할은 주어진 교육과정을 문제시 하는

것이 아니라 교육과정 목표를 효율적으로 전달하는 것이었다. 하지만 비판적 교육학자들은 불공평한 교육 결과를 정당화하고 재생산하기 위한 이데올로기적 장치로서 교육과정을 평가한다(Apple, 1996). 즉, 교육과정은 교육적 가치나 목적보다는 국가 및 특정 집단의 이익을 반영하는 데에 더욱 깊이 관여하고 있다고 보는 것이다. 따라서 정의 지향 세계 시민성과 같은 가치는 실제 교육과정 속에서 왜곡된 형태로 재현될 수 있으며 교육과정의 원칙들은-교육 목표, 학습 경험, 평가-교육과정 속에서 선택적 사회 현실만을 반영하는 이데올로기적 장치로서 역할을 할 수 있다. 따라서 비판적 이론가들은 교육과정 원칙들이 중립적인 존재로 인식되는 것을 경계한다. 그들은 비판적 교육과정을 통해 지식과 권력 혹은 교육과 사회 사이의 불공평하고 비이성적인 이데올로기적 공모 관계를 표면화하고 도전할 것을 강조하고 있다.

둘째, 비판적 관점은 교육과정 내 교사들의 역할을 ‘이데올로기 비판’으로 간주한다(Carr and Kemmis, 1986). 실천적 교육과정 관점에서는 숙의를 위한 존재로서 교사들을 평가하였다. 즉, 교사들은 지역 맥락에서 스스로의 교육적 가치와 목적을 반성하는 헌신적 존재로 본 것이다(Schwab, 1969). 하지만 Carr (1995, 50)는 실천적 교육과정 관점에서 말하는 교사의 자기반성은 “해방된”(emancipated) 것이 아니라 “계몽된”(enlightened) 결과임을 강조한다. 이 말은 자기반성이 다양한 교육적 맥락 속에서 교사 스스로가 갖고 있는 교육적 가치에 대한 자기 지식을 촉진시킬 수 있음을 의미한다. 하지만 교사들이 자신들의 지식이나 신념이 특정한 담론적인 전통, 이데올로기에 의해 이미 왜곡되어 있을 가능성을 반드시 인식한다는 것은 아니다. 이러한 관점에서 비판적 교육학자들은 교사들이 “비판적 반성을 통한 교육 이론을 정립하기 위하여...보다 광범위한 영역에서 전문적인 자율성과 책임을 가져야 한다”라고 주장한다(Carr, 1995, 41). 다시 말해 보다 정의롭고 이성적인 사회를 위해 교사들은 실천적 교육과정 관점에서 강조하는 개념인 도덕적 개발자에 머물 것이 아니라, 소위 Carr(1996, 17)가 말하는 “이데올로기 비판”을 통해 교육과정 속에서 스스로의 교육적 신념과 가치를 비판적으로 검

토할 수 있어야 한다. 교사들은 이데올로기 비판을 통해 교육과정 실천들이 어떤 이익 집단의 이데올로기에 의해 역사적, 문화적으로 긴밀하게 연결되어 있는지 인식해야 한다. 또한 학생들과의 끊임없는 대화를 통해 교육이 갖고 있는 이데올로기적 왜곡을 의식화할 수 있도록 가르칠 의무가 있음을 강조한다.

비판적 교육과정은 본 연구에서 강조하고 있는 정의 지향 세계 시민성 개념을 학교 현장에서 구체화하는 데 다소의 긍정적인 공간을 제공할 수 있을 것으로 예측된다. 왜냐하면 이러한 교육과정 관점은 특정한 형태의 지리 지식에 우선권을 부여함으로써-예를 들어, 세계 불평등의 재생산과 연계된 인종주의, 성차별주의, 계층주의, 자본화 중심주의-실존하는 다른 목소리를 소외시킬 지리교육의 공모관계에 이의를 제기하고 있기 때문이다(Giroux, 1992). 비판적 교육과정 관점은 지리교사와 학생들이 세계 ‘타자’를 향한 불공평하고 비민주적인 권력 관계를 변화시키기 위해 사회적으로 왜곡된 지리 지식들을 분명히 밝히도록 허용할 것이다. 나아가 특정한 지리교육과정 지식이 누구의 이익에 부합하는지도 질문을 허용할 것이다. 하지만 Morgan(2000)의 지적처럼, 비판적 교육과정 관점은 정의 지향 세계시민교육과 관련하여 몇 가지 한계점을 갖고 있다.

우선, 비판적 교육과정은 합리주의에 근거하고 있다(Ellsworth, 1989, 304). 비판적 교육과정 관점에 따르면 학생들은 다양한 도덕적 관점들을 반성적으로 검토하여 스스로의 이성적 자율성을 증가시킬 것이라고 본다. 나아가 중국에는 사회정의 및 이상적인 민주주의를 이룩하는데 기여할 것이라고 예측한다(Carr, 1995). 하지만 이러한 논리는 합리주의의 우월성에 근거하고 있다. 이 말은 학생은 이성적인 존재이며, 인류의 진보나 민주적인 공동체와 같은 인류의 보편적인 전제들을 수용해야만 한다는 것을 전제한다. 비판적 전통에서는 모든 학생들이 자신들이 갖고 있는 사회적, 정치적, 제도적, 집단적 맥락에 관계없이 사회 정의 및 정치 활동에 관심을 가지는 존재로 간주한다(Buckingham, 1996). 하지만 인종주의, 성차별주의, 계층주의와 관련하여 일부 학생들이 정치적 이슈를 제기한다면 이들의 의견은 합리주의에 근거하

여 편견, 편파, 비이성적인 사건으로 치부될 가능성도 배제할 수 없다(Ellsworth, 1989). 따라서 비판적 교육학자들이 강조하는 해방(empowerment)이라는 개념 속에는 지리교사, 학생들이 갖고 있을지도 모르는 서구중심주의, 인종주의, 성차별주의 등을 합리화함으로써 세계의 '타자'를 또 다시 배제, 소외시킬 가능성을 내포하고 있다.

둘째, 비판적 교육과정 관점은 지리교사와 학생 사이에서 존재하는 제도화된 비대칭적 권력 관계를 재공식화할 가능성이 있다(Ellsworth, 1989). Carr and Kemmis(1986)에 따르면, 교사는 해방자(emancipator)로서 교육의 이데올로기적 왜곡을 인식할 수 있도록 돕는 존재이다. 이 말은 지리교사는 세계 '타자'와 관련하여 자신이 갖고 있는 내부화된 인종주의, 성차별주의, 계급주의적 사고방식으로부터 자유롭다는 것을 의미한다. 나아가 세계에 대한 지리교사들의 이해도는 학생들보다 더 우월하다는 것을 전제한다. 하지만 Ellsworth(1989)는 비판적 교육과정의 이러한 전제를 비판한다. 그녀는 자신의 교수활동에 대한 반성을 통해, 인종주의에 대한 자신의 지식과 경험은 백인 중산층 여성이라는 스스로의 맥락적 구성요소들에 의해 통제되고 있음을 발견한다. 따라서 Buckingham(1996)이 지적하듯이, 비판적 교육학자들은 지리교사들의 인식과 경험이 학교 내의 제도화된 규칙들에 의해 이미 통제되어 있을 여지를 간과하고 있다. 나아가 이러한 지리교사들이 자신의 맥락적 구성요소들에 의해 세계 '타자'에 대한 학생들의 다양한 목소리들을 무시할 가능성도 배제할 수 없다.

4. 정의 지향 세계 시민성과 대안적 교육과정 관점

앞서 논의한 바와 같이, 교육과정이라는 개념은 가치중립적으로 주어진 것이 아니다. 오히려 상이한 철학적 전제와 상황적 맥락에 따라 기술적, 실천적, 비판적 관점으로 진화해 온 불안정한 존재이다(Hartley, 1997). 특히, 최근 새롭게 논의되고 있는 정

의 지향 세계시민성과 관련하여 기존의 교육과정 관점들은 부분적으로 '비정치성' 혹은 '비윤리성'이라는 한계로 인해 세계 '타자'를 공평하게 인식하는데 있어 제한이 뒤따른다. 본 절은 이러한 한계를 보완할 수 있는 교육과정 관점으로써 후기 구조주의 교육 이론가인 Biesta(1995)와 Säfström(1999)의 아이디어-교육과정은 개방성, 비결정성의 '정치적 공간'이며, 차이를 공평하게 취급하는 '윤리적 공간'이다-에 주목한다.

1) 정치적 공간으로서 교육과정

Biesta(1995)에 따르면, 교육과정은 항상 권력 관계와 연관되어 있으며, 이로 인해 정치적인 활동이다. Tyler의 모델에서는 교육과정에서 강조하는 지식, 가치, 태도가 '정의로운 미래'를 위해 우리 사회가 이미 상호 '동의'한 결과물임을 전제한다. 하지만 Biesta는 '정의로운 미래', '동의'라는 용어를 중립적인 존재로 당연시 할 수 없음을 강조한다. 왜냐하면 '동의'라는 단어는 항상 다음과 같은 질문들에 대해 함구하고 있기 때문이다-누가 무엇을 누구를 위해 결정하는가? 비록 교육과정은 동의의 과정을 통해 만들어진 가치중립적인 존재인 것처럼 보이지만 일부 정치인, 정책 전문가, 교과 전문가에 의해 만들어진 것임에는 이론을 제기하지 않을 것이다. 이 말은 교육과정의 원칙들은 선택적인 사회의 재생산과 연관되어 있으며, 교육과정을 통한 교수-학습은 세계의 '타자들'에 대한 배제, 소외로 귀결될 수 있음을 의미한다. Biesta(1995, 175)는 모든 동의는 "지역적, 맥락적, 상황적이며 따라서 충분히 수정이 가능하다"고 말한다. Biesta(1995, 170)에게 있어 교육과정은 진리의 정치학이며 교육과정을 통한 앎은 "정치적 사업"(political enterprise)으로 간주된다.

Biesta(1995, 177)는 학생들의 자아 정체성을 "대화적, 상호 주관적인 그래서 정치적인" 실체로 다룰 것을 강조한다. 상술한 바와 같이, 교육과정의 결정은 항상 권력 관계와 연결되어 있다. 이 말은 교육과정의 원칙들은 일부 이익 집단 혹은 국가의 특정 이상에 맞추어져 있으며, 필수 불가결하게 학생들의 주관성에

간접하게 된다는 것이다. Biesta는 학생들의 인격과 관련하여 원칙적으로 수정이 가능하고 파편적인 것으로 이해할 것을 강조하면서, 교육과정을 통한 자기창조의 과정은 ‘타자’에 대한 배제와 소외를 초래할 가능성이 있음을 경고한다. 비록 개인의 인격은 정치와는 동떨어져 있는 사적 영역으로 치부될 수도 있지만, 항상 일부 이익 집단의 이데올로기와 밀접하게 관련되어 있음은 간과할 수 없다. 따라서 Biesta(1995)는 학생들의 인격을 정치의 중심 영역으로 간주하면서, 특정 이데올로기에 의해 배제될 수 있는 ‘타자’들을 초대하기 위해 끊임없이 소통, 대화할 것을 강조한다. 즉, 교육과정은 ‘개방성’과 ‘비결정성’의 정치적 공간이어야 한다는 것이다.

2) 윤리적 공간으로서 교육과정

Säfström(1999, 230)은 교육과정을 진리를 전달하는 활동이라기보다는 차이들을 정당하게 다룸으로써 정의의 조건들을 창조하고 실천하는 공간이 될 것을 강조한다. 앞서 살펴본 세 가지 교육과정 관점들은 공통적으로 합리주의 및 보편주의의 원칙에 기반하고 있다. 즉 기술적, 실천적 교육과정 관점은 ‘외부로부터’ 온 중립적인 진리의 존재를 강조하고 있고, 비판주의 교육과정 관점은 광범위한 정치적 프로젝트를 하나의 중심 담론으로 통합하려는 시도를 하고 있다. 세 가지 교육과정 관점들은 공통적으로 교사와 학생을 진리를 습득하는 이상적, 이성적 존재로 가정하고 있다. 하지만 Säfström(1999)은 이러한 교육과정 관점들이 실존하는 ‘타자’의 ‘차이들’에 대해 다음과 같은 폭력을 저지를 가능성을 경고한다. 즉, 차이들을 일시적인 상태로 평가함으로써 극복, 통합의 대상으로 보고 있으며, 이러한 통합의 과정에서 ‘무엇이 배제되고 있는가’라는 질문은 부차적인 것이 될 가능성이 크다. Säfström(1999, 224)은 “모든 구성과 안정은 무엇인가를 배제하며 이는 곧 억압, 부정의, 폭력을 초래한다”고 말한다. 이러한 관점에서 Säfström(1999, 225)은 교육과정을 지식의 정치학으로 간주하면서 “진리 혹은 반대 진리를 정립하기 보다는 차이들을 다루는 정의의 문제가 될” 것을 강조한다.

Säfström(1999, 228)은 ‘타자’에 대한 무한한 책임의 일환으로써 ‘타자’가 도래할 수 있는 윤리적 공간을 정의로운 교육과정으로 규정한다. Tyler의 기술주의 관점에서는 교사나 학생이 ‘타자들’과 관련된 사고들을 종합적으로 이해할 수 있을 것이라고 당연시한다. 즉, ‘타자’에 대해 말한다는 것은 ‘타자’가 마치 나와 ‘동일한’ 존재로 환원된다는 것을 전제하고 있는 것이다. 비록 학생들이 ‘타자’를 향한 대화의 윤리를 갖고 있다 하더라도 학생들은 세계 내에서 이미 특권적인 지위를 갖고 있는 인식아(knower)로서 교육과정 내에서 자신만의 이야기를 하는 존재(monologic speaker)가 될 가능성이 높다. 하지만 의사소통의 관점에서, Säfström(1999, 227)은 주체들 간의 관계를 허용하는 전제 조건을 수립하기 위해 다음과 같은 책임을 강조한다—“타자와의 관계에 있어 자아와 동일시한다든지 혹은 안정성을 추구하는 것을 포기해야 한다”. Säfström은 “타자는 주체에게 의미를 부여하고, 의미 있는 주체는 … 타자와의 관계에 의해 얻어지는 것이다”라고 주장한다. Levinas(1998)의 철학을 바탕으로 Säfström(1999)은 타자와의 관계는 전체주의적인 언어로 재현되는 사고, 개념 혹은 일련의 주어진 범주를 통해 마련될 수 없음을 주장한다. 오히려 Säfström(1999, 228)은 “‘나에게’ 도래할 그리고 ‘나를 정의할’ 타자”를 통해 이러한 관계가 가능함을 강조한다. 이 말은 주체들 간의 관계는 언어를 통해 구성되며, 언어를 통한 도덕적 관계를 통해 주체는 타자와 관련하여 의미 있는 존재가 된다는 것이다. Säfström(1999, 228)에 따르면, 이러한 관계는 “통제가 결여된 선행적인 존재론이며 일반화나 개념화를 위한 모든 시도를 거부하는” 것이다. 따라서 교사와 학생은 보편주의적인 기준에 의거하여 차이를 ‘동일한 것’으로 환원할 것이 아니라, 서로 다른 ‘타자’와 그들의 차이들에 대해 대답할 능력이 필요하다.

Biesta(1995)와 Säfström(1999)의 아이디어는 교육과정을 정치적, 윤리적 실체로써 새롭게 접근하고 있다. 즉, 교육과정을 불공평한 권력 관계를 통해 만들어진 배제의 정치적 공간으로 인식하고 있으며, 따라서 상이한 ‘타자’와 그들의 차이들을 공평하게 취급할 윤리적 공간으로써 교육과정을 새롭게 해석하고 있

다. 이러한 교육과정 접근법은 앞서 논의한 정의 지향 세계 시민성을 구체화 하는데 적합한 이론적 기반을 제공할 것으로 판단된다. 왜냐하면 정의 지향 세계 시민성 개념은 세계 '타자'에 대한 학생들의 상상력이 특정 이데올로기에 의해 구성될 수 있으며, 따라서 세계 정의를 위해 학생 스스로가 갖고 있을지도 모를 왜곡된 재현에 도전할 윤리적, 정치적 책임을 강조하기 때문이다(김갑철, 2016). 대안적 교육과정은 전체화된 근대적 구조를 벗어나 타자의 도래를 향한 통로로써 보다 정의로운 공간을 열고자 한다. 나아가 이러한 관점은 세계 '타자'에 대한 지리 지식을 현재 진행형인 생명의 상태(Massey, 2004)로 간주함으로써 정의 지향 세계시민교육을 실천하기 위한 기본적 환경을 제공할 수 있을 것이다. 그렇다면 이러한 관점은 세계 시민성 함양에 기여할 지리교육과정의 구성에 있어 어떠한 시사점은 제공하는가? 다음은 Biesta (1995)와 Säfström(1999)의 정치성 및 윤리성의 관점에서 정의 지향 세계 시민성을 지원할 수 있는 지리교육과정의 구성방안을 이론적으로 논의한 것이다.

5. 보다 정의로운 지리교육과정 구성하기

지금까지 본 연구는 정의 지향 세계시민성을 지원할 수 있는 교육과정 관점에 대해 이론적으로 검토하였다. 그 결과 대안적 교육과정은 모든 전체화된 이데올로기에 의해 배제, 소외, 치환되어 온 세계 '타자'와 그들의 차이들을 공평하게 다룰 수 있도록 '정치성' 및 '윤리성'의 공간으로 전환될 필요가 있음을 논의하였다. 본 연구는 Biesta(1995)와 Säfström(1999)의 교육과정 관점-정치성과 윤리성의 공간으로써 교육과정-을 반영하여, 미래의 지리교육과정은 세 가지 측면에서-세계 '타자'에 대한 지리 지식, 지리교육과정 개발 과정에서의 네트워크, 지리교육의 가치에 대한 논의-다음과 같이 구성될 필요가 있다.

1) 지리적 지식

미래의 지리교육과정은 세계 '타자'와 관련된 지리적 언어 즉, 지리적 지식 및 개념과 관련하여 '해체적'으로 접근할 필요성이 있다. 지리교육과정의 구성에 있어 해체적 접근을 허용한다는 것은 세계 '타자'를 향한 전통적 지리교육 목표, 지리적 지식, 개념 구성과 관련된 전체주의적인 틀 속에서 벗어나 지금까지 배제되어 온 관점들을 교육과정 안으로 공평하게 다룰 수 있는 통로를 열어 주는 것을 의미한다(김갑철, 2016). Winter(2006; 2007)는 영국의 국가지리교육과정에 대한 해체적 연구에서 지리교육과정을 구성하는 지리적 지식의 부정의함을 지적한다. 즉, 영국 국가교육과정이 전통적인 지리적 지식, 개념-예를 들어 개발, 지도, 지속가능한 개발-의 객관성, 가치중립성, 과학성만을 강조한 나머지 이들 전체화된 지식에 의해 배제된 다양한 관점들의 실존을 억압, 배제, 치환하고 있다는 것이다. 그녀는 보다 정의로운 학교지리 즉, '타자'와의 평등한 관계를 형성할 지리교육과정 위하여 기존 지리교육과정을 구성하는 전통적 지리 지식 개념과 더불어 배제된 관점(목소리)들-예를 들어 '개발' 개념과 관련하여 생태운동, 여성운동에 근거한 Escobar의 후기 개발주의(post-developmentalism)(Winter, 2006, 227-228)-을 향한 통로를 개방할 것을 주장한다.

정의 지향 세계시민교육과 관련하여 지리교육과정에 대한 해체적 사고는 교사 및 학생들로 하여금 자신들 내/간 혹은 타자들 내/간 사이에 존재하는 특정 이데올로기에 의해 왜곡된 세계 '타자'에 대한 이해와 지식에 도전할 정치적, 윤리적 공간을 제공할 것이다. 이와 관련하여 최근 영국 정부가 시행중인 Global Learning Programme(GLP)은 정의 지향 세계시민교육과 관련하여 미래 지리교육과정 구성에 있어 참고할만하다. 영국의 국제개발부(Department of International Development)는 2013년부터 '정의로운' 세계 시민성 개념을 개발 교육의 새로운 의제로 설정하고 GLP라는 새로운 학교 교육과정 프로젝트를 시행 중에 있다. GLP의 목적은 영국의 교육과정 내에서 세계 '타자'와 관련된 지리적 이슈-예를 들어 개발, 기아,

상호의존, 지속가능성, 세계화 등-학습을 통해 세계의 당면한 문제를 균형 있게 이해하고 비판적 사고력 함양을 통해 현재보다 정의로운 세계 발전에 기여할 수 있도록 (지리)교사와 학생들을 지원하는 것이다 (GLP, 2015). 이를 위해 영국 정부는 세계 타자에 대한 개발 이슈, 지리 지식과 관련하여 기존의 국가교육과정에 착근되어 있는 비윤리적, 비정치적 관점과 태도-예를 들어 서구 중심의 전체주의적 사고와 이를 바탕으로 한 '자선'(charity)적 태도-를 극복하고자 한다. 이를 통해 지금까지 근대적 개발개념과 관련하여 배제되어 온 세계 '타자'의 실제 목소리, 다양한 관점들-예를 들어 글로벌 '남국' 내에 존재하는 젠더화, 자생적 개발개념, 이를 위한 맥락적 실천 등(김갑철, 2016)-을 공평하게 인식하고자 한다. 비록 영국적인 맥락이지만 GLP를 통한 지리교육과정의 해체는 기존의 전통적인 지리지식과 더불어 지금까지 배제되어 온 세계 '타자들'을 대등하게 인정함으로써 윤리적, 정치적으로 보다 정의로운 세계 시민성 함양을 위해 고민하고 있음을 나타낸다.

2) 네트워크

이제봉(2001), 신현석 외(2013)는 한국의 교육과정이 오랫동안 제한된 네트워크-예를 들어 정치적, 정책 전문가, 교과 전문가 등-에 의해 하향식으로 개발되어 왔음을 지적한다. 이 말은 앞서 제안한 해체적 사고만으로는 세계 '타자'에 대한 획일적, 전체주의적 틀을 벗어나 보다 정의로운 지리교육과정을 구성하는데 한계가 있을 수 있음을 의미한다. 비록 해체적 접근을 통해 새로운 지리교육과정이 세계 '타자'에 대한 교육 내용과 관련하여 과거보다 유연적, 개방적 공간을 제공한다 하더라도 지리교육과정 개발에 있어 의사소통이 폐쇄적이라면 또 다른 비정치적, 비윤리적 지리교육과정으로 환원될 가능성을 배제할 수 없다. 미래의 지리교육과정 역시 특정 지리 전문가들의 권력에 의해 제한적이며, 수용 가능한 세계 '타자'만을 허용할 가능성이 있다는 의미이다. 따라서 필자는 풀뿌리 지리교육 주체들-예를 들어 교사, 학생, 학부모, 시민단체 등-의 다양한 관점들이 세계시민성을

함양할 지리교육과정 개발에 공평하게 반영될 수 있는 '민주적' 네트워크를 제안한다.

이와 관련하여 영국의 Geographical Association (GA)의 역할과 기능은 참고할 만하다. 필자는 2014년 GLP 연구를 위해 GA의 연구원으로 근무하였다. 이 기간 동안 GA가 현장 교사들이 주축이 되어 운영하고 있는 조직으로써, 교육과정과 관련하여 풀뿌리 지리 전문가들의 목소리뿐만 아니라 학생들의 다양한 의견, 심지어 외국의 전문가들의 이야기까지 수용하는 모습을 관찰하였다. 또한 다양한 의사소통의 통로(홈페이지, GA 학술대회, 각 지역 협회, 정부 프로젝트 참여 등)를 통해 영국 내 지리 전문가들 사이에서 세계시민 교육과정과 관련된 정보를 공유하고 있었다. 보다 발전적인 세계 시민교육과정 개발을 위해 다른 관점을 가진 전문가들(대학교수, 정부 정책자, 비정부 기구 담당자)을 배제하지 않고 그들 사이의 공개 토론 또한 장려하고 있었다(Martin *et al.*, 2015). 나아가 영국 국가 지리교육과정 정책 개발 과정에도 주도적 역할을 담당함으로써 현장의 다른 목소리를 반영하고자 노력하고 있었다.

둘째, 지리교사들은 보다 정의로운 지리교육과정 구성의 동반자로 학생들을 인식할 필요가 있다. 비록 미래의 지리교육과정이 전술한 관점을 반영하여 세계 '타자'에 대한 보다 공평한 공간을 제공한다 하더라도, 현장 지리 교사의 권위적인 태도에 의해 비정치적, 비윤리적 지리교육과정으로 환원될 가능성은 배제할 수 없다. 만약 지리교사들이 교실 공간 속에서 민주적인 방식으로 학생들의 사적 지리들을 공평하게 다룬다면, 세계 '타자'를 향한 전체화된 지리적 지식에 대하여 보다 적극적으로 윤리적, 정치적, 역사적 질문들을 할 수 있는 공간을 열 수 있을 것이다. 이는 결과적으로 학생들의 배제된 목소리를 통해 교사들이 예측하지 못했던 세계 '타자'를 고려함으로써 과거 혹은 현재보다 더욱 정의롭고, 창의적이며, 지속 가능한 지리교육과정을 구성하는데 기여할 수 있을 것이다. 이와 관련하여, GA의 Young People's Geographies 프로젝트⁶⁾는 참고할 만하다.

3) 교육적 가치

Ball(2003)에 따르면, 수행성(performativity)⁷⁾과 같은 기술은 정의와 같은 교육적 가치에 대한 교육자들의 이해, 관심을 마비시키고 있다. 한국은 오랫동안 타자와의 경쟁을 강조하는 교육 시스템이 강조되어 왔다(유현옥, 2009; 정용교·백승대, 2011). 그 결과 세계 정의, 세계 시민성과 같은 교육적 가치에 대한 관심보다는 효율성, 탁월성, 우월성을 강조하는 수행성의 기술에 집중해 왔다. 비록 전술한 논의들을 반영하여 세계 '타자'와 그들을 차이를 공평하게 다룰 수 있는 지리교육과정의 개발된다 하더라도, 효율성과 생산성을 강조하는 교육의 왜곡된 구조 하에서는 정의 지향 세계시민교육이 외면 받거나 혹은 왜곡될 가능성도 있다. 이에 본 연구는 40여 년 전 Stenhouse(1975)가 제안한 아이디어인 '숙의적' 사고의 공간이-교육과정이란 지역 맥락에서 교육적 가치들이 심사 숙고되는 활동-미래의 대안적 지리교육과정 구성을 위해 필요조건임을 주장한다. 숙의적 사고는 세계 '타자'를 향한 정의로운 세계시민이라는 교육적 의미와 가치를 교육 주체들-지리교사, 시민성 전문가, 정책 전문가, 시민단체 등-이 모여 공평하고 심도 깊게 논의 하는 것을 의미한다. 하지만 본 연구에서 제안하는 숙의는 교육과정의 '정치성'을 함께 반영하는 개념이다. 즉, 특정한 이익집단(정치가, 교육 정책가, 지리학자, 교육학자)의 이데올로기에 통치되지 않도록 전술한 민주적 네트워크 하에서 모든 지리교육 관계자들이 세계시민교육의 가치를 지속적으로 논의해야 한다. 또한 이러한 교육적 가치를 함양할 수 있는 지리교육과정의 방향성에 대해서도 민주적 네트워크 속에서 끊임없이 재정지화해야 한다. 교육 당국은 지리교육과정 개발의 관리자가 아닌 중재자로서 다양한 채널의 네트워크 설립, 세미나, 심포지엄, 워크샵 등의 개최를 지원해야 한다. 이를 통해 모든 지리교육의 주체들이 정의로운 지리교육과정에 대해 숙의할 기회를 제공해야 한다.

6. 결론

본 연구는 세계 정의의 관점에서 세계 시민성 교육을 보다 더 잘 실천할 수 있는 교육과정 관점을 이론적으로 논의한 후, 미래의 보다 정의로운 지리교육과정 구성을 위한 함의를 고찰하였다. 이론적 논의를 통해 얻은 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 기술적 관점은 교육과정에 대한 과학적, 논리적 접근법으로 인해 주요 교육과정 담론으로써 위치하고 있다. 하지만 지리교육과정과 관련된 일부 이익집단의 전체주의적 이데올로기에 의해 왜곡되거나 치환된 세계 '타자'를 재생산할 가능성이 있다. 둘째, 실천적 관점은 정의 지향 세계 시민성과 같은 교육적 목적과 가치에 대해 지역적 맥락에서 숙의함으로써 세계 '타자'에 대한 맥락적, 상호 주관적 이해의 장을 마련할 수 있지만, 지식과 권력의 공모 가능성을 간과함으로써 지리교사들의 주관성이나 지리교육과정 실천들이 이미 이데올로기적으로 왜곡될 수 있음을 무시하고 있다. 셋째, 비판적 관점은 교육과정을 이데올로기적 장치로 간주하면서 세계 '타자'를 향한 비정치적 권력 관계를 드러내고 서구 중심의 왜곡된 지리 지식에 도전할 것을 강조한다. 하지만, 합리주의에 근거한 근대적 개념의 '해방' 교육에 천착함으로써 지리교육과정의 복잡성과, 맥락성을 무시할 가능성이 있을 뿐만 아니라, 또 다른 전체주의적 사고에 함몰될 역설도 내포하고 있다. 넷째, 대안적 관점은 불공평한 권력 관계를 통해 만들어진 모든 전체화된 구조에서 벗어나 세계 '타자'와 그들의 차이들을 공평하게 취급할 정치적, 윤리적 공간을 강조한다. 따라서 대안적 지리교육과정은 민주적/숙의적 공간을 통해 세계 '타자'에 관한 전통적 지리 지식을 해체하여 배제된 타자의 목소리를 공평하게 대하여야 한다.

본 연구는 보다 '정의로운 지리교육과정'으로의 재개념화를 위한 이론적 토대를 닦는 연구로서, 정의 지향 세계 시민성을 함양할 수 있는 지리교육과정 구성에 대한 실천적 지식을 제공하지 못하고 있다. 이론적 논의 결과처럼 각 교육과정의 관점에 따라 세계시민교육의 방향이 예측대로 실천될 수도 있지만, Todd

주

(2001)의 지적처럼 특정한 지리교육과정 메시지가 지리교사 및 학생의 주관성에 따라 있는 그대로 수용될 수도 혹은 일부 수정될 수도 있는 것이다. 나아가 지리 교실 수업 안에서 교사와 학생은 협력적 상호 작용을 통해 세계 시민성과 관련된 예상치 못한 ‘타자’들의 도래를 얼마든지 관찰할 수도 있다. 따라서 지리교육과정 구성을 둘러싼 다양하고 복잡한 요소들—예를 들어 지리교사 및 학생의 주관성, 소셜 네트워크 서비스, 부모의 주관성과 태도, 지역 사회 프로그램 등—을 고려한 보다 실천적인 연구들이 뒤따라야 할 것이다. 또한, 본 연구의 이론적 논의를 바탕으로 현재의 지리교육과정과 지리교과서의 내용을 분석하고, 대안을 제시하려는 노력이 요구된다.

정의 지향 세계 시민성은 지금까지 배제, 소외, 치환되어 온 세계 ‘타자’를 공평하게 인식함으로써 지금보다 더욱 정의로운 세계 사회를 만들기 위한 우리들의 정치적, 윤리적 책임을 강조하는 개념이다. 정의 지향 세계 시민성과 관련하여 필자는 서구의 이론인 Derrida(1997)의 해체주의에 지나치게 의존함으로써 본인의 논의를 절대시하고, 이미 존재하지만 학문적으로 논의되지 않은 ‘타자’를 배제, 억압하는 역설을 초래하고 있음을 인정한다. 하지만 해체는 정의를 지향하며 예측하지 못한 ‘타자’의 도래를 위한 공간을 허용한다. 필자는 세계시민교육 및 이를 위한 지리교육과정 관점의 재개념화와 관련하여 본 연구가 갖고 있는 전체성을 다른 연구자의 진보적인 연구에 의해 지속적으로 해체되기를 기대한다. Bidduph(2014)의 지적처럼, 세계 시민성 함양을 위한 구체적인 지리교육과정 개발에 앞서 정의 지향 세계 시민성과 이러한 교육적 목적에 적합한 지리교육과정 관점에 대한 활발한 논의가 선행된다면 미래의 학교지리는 세계 정의에 보다 더 기여할 수 있는 창의적이고 긍정적인 교과로 거듭날 수 있을 것이다.

사사

본 논문을 위해 건설적인 피드백을 제공해 주신 익명의 세 심사위원들께 감사드립니다.

- 1) 3절에서 논의하는 바와 같이, 한국의 교육과정은 Tyler식 교육과정 관점, 국가 주도의 교육과정 층위 체계—정부 주도로 개발된 교육과정 정책에 따라 학교 및 교실 수준의 구체적인 교육과정 실천들이 통제되는 하향식 체계—가 하나의 지배적 담론으로 존재하고 있다. 하지만 본 연구는 ‘교육과정’이라는 용어가 가진 불안정성에 천착하여, 교육과정 관계자가—예를 들어 교육 정책 전문가, 교과교육 이론가, 학교 교육 실천가 등—처한 상황적 맥락에 따라 교육과정에 대한 상이한 관점들이 병치되고 있으며, ‘세계 시민성’과 같은 교육적 이상에 따라 현재도 끊임없이 진화하고 있음을 전제한다. 따라서 본문의 교육과정에 대한 이론적 논의는 한국에서 사용하는 교육과정 층위(국가수준, 학교수준, 교사수준) 및 상황(교수-학습, 평가 상황 등)을 엄격히 구분하지 않고 있으며, 교육과정에 대한 관점에 따라 관련 층위 및 상황을 일부 사례로 제시하고 있다. 그럼에도 불구하고 본 연구의 이론적 논의가 한국의 교육과정 맥락을 엄격히 반영하고 있지 못하는 것은 한계점이다.
- 2) 본 논문에서 필자가 사용하고 있는 ‘교육과정의 재개념화’라는 표현은 학교 및 지리 교사 수준에서 단순히 국가 지리교육과정을 재구성하는 것을 의미하는 것이 아니다. 이러한 표현은 세계 정의를 지향하는 시민성이라는 최근의 교육 의제에 적합한 새로운 교육과정 관점을 찾고, 이러한 관점에 따라 지리교육과정이 보다 ‘정의로운 지리교육과정’으로 거듭날 것을 강조하기 위해 사용한 것이다.
- 3) 서론에서 밝힌 바와 같이 ‘세계 시민성’ 교육은 최근 한국 및 세계 여러 나라 초, 중등 교육과정에서 교육의제의 하나로 부각되고 있다. 따라서 본고에서 논의하는 ‘세계 시민성’ 역시, 지리교육만의 고유 영역이라기보다는 일반교육 전반의 지향점 중의 하나임을 전제로 한다. 학교 지리는 세계 ‘타자’ 및 그들의 장소, 공간을 다루는 교과라는 측면에서 세계시민성 함양과 밀접한 관련을 맺고 있다. 하지만, 필자는 본문에서 논의한 것처럼, 기존의 지리교육과정 및 관점이 특정 교육과정 이데올로기(기술주의적 관점)에 천착함으로써 세계 타자를 향한 정의로운 공간을 제대로 열고 있는지 의문을 제기한다.
- 4) 본 연구에서 사용한 교육과정 관점들은 Carr의 분류법(typology)에 따른 것이다. Carr(1996)는 서로 다른 교육 철학적 전제 혹은 실천들을 고려하여 기존의 교육과정 개념을 문제시하였으며, 이를 바탕으로 교육과정을 3가지 논쟁적 관점들로 해체하였다. 하지만, Carr도 분명히 밝히고 있듯이 이러한 분류법이 교육과정 관점들 사이에는 명확한 경계가 있음을 의미하는 것은 아니다. 왜냐하면, 실제 학교 교육과정의 구성에 있어서는 각각의 관점이 서로 보완적,

- 유동적으로 작용할 가능성도 충분히 있기 때문이다. 본 연구에서 사용하는 분류법은 정의 지향 세계 시민성이라는 교육적 의제를 보다 더 잘 실현할 수 있는 교육과정 관점을 논의하기 위한 하나의 이론적 도구임을 밝힌다.
- 5) Biesta(1995, 170)에 따르면, 교육과정은 일부 이익 집단의 권력 관계와 연관된 정치적 활동이며, 교육과정을 구성하는 지식은 '진리의 정제(regime of truth)', 즉 진리의 정치학이다(정치성). 이 말은 개방성과 비결정성이라는 내재적 특징을 갖는 교육과정을 외부에서 주어진 가치중립적인 실체로 간주할 경우, 실존하는 '타자'의 도래를 부정의하게 방해할 수 있다는 의미를 내포한다(비정치성). 따라서 Biesta는 교육과정을 끊임없는 대화와 소통의 공간으로 재개념화할 것을 요구한다(재정치화).
- 6) Young People's Geographies(YPG)는 2006년부터 2011년까지 영국 Geographical Association에서 수행된 지리교육과정 개발 프로젝트로써, 지리학자, 지리교육자, 지리교사와 학생이 상호 협력하여 학생들이 경험하고 있는 생활 지리를 중심으로 새로운 지리교육과정을 개발하고자 시도하였다. YPG의 핵심은 학생들과의 끊임없는 '대화'를 통해 기존의 전통적인 지리교육과정에서 배제되어 온 학생들의 살아있는 지리 지식들을 고려함으로써 학생들의 지리 학습을 더욱 풍성하게 하고, 기존의 대학 지리와 학교 지리의 경계를 극복할 수 있는 교육과정을 개발하는데 있다(YPG, 2016).
- 7) Ball(2003, 215)에 의하면, 수행성은 어떤 목표, 성취 기준, 평가와 관련된 기구, 제도를 통해 모든 개인을 통치할 수 있도록 하는 일종의 국가에 의한 규제 기술을 말한다. Ball은 보다 좋은 결과를 생산해야 한다는 책임감이 개인의 정신에 안착할 경우—혹은 개인의 자존감의 일부라고 느낄 경우—, 이러한 수행성의 기술은 개인의 행동과 정신을 통제하는(통치성) 가장 강력한 힘을 발휘한다고 말한다.

참고문헌

- 교육과학기술부, 2009, “고등학교교육과정해설,” 교육과학기술부.
- 교육부, 2015, “초·중등학교 교육과정 총론,” 교육부.
- 김갑철, 2016, “글로벌 시민성 담론과 해체적 학교 지리,” 한국지리환경교육학회지, 24(2), 17-31.
- 김대훈, 2006, “지리 교사들의 국가교육과정 참여와 앞으로의 과제,” 한국지리환경교육학회지, 14(2), 181-190.
- 신현석·이준희·정용주, 2013, “제도화된 국가주의와 교육에서 국가의 역할,” 교육문제연구, 26(3), 53-79.
- 유현옥, 2009, “이명박 정부 교육경쟁력 강화 정책의 문제점과 과제,” 교육철학, 45(0), 175-198.
- 이제봉, 2001, “한국의 국가적 특성과 교육,” 사회과학논집, 11(2), 137-148.
- 정용교·백승대, 2011, “경쟁교육의 실태와 문제점 및 대안: 현장 사회과교육을 중심으로,” 사회과교육연구, 18(2), 91-106.
- Allan, J., 2013, Foucault and his acolytes, In M. Murphy (Ed.), *Social theory and education research: understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*(pp.21-34), Routledge, London.
- Andreotti, V., 2006, Soft versus critical global citizenship education, *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3(1), 41-50.
- Apple, M., 1996, *Cultural politics and education*, Open University Press, Buckingham.
- Ball, S. J., 2003, The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Beane, A., and Apple, W. (Ed.), 1999, *The case for democratic schools*, Open University Press, Buckingham.
- Bhabha, H. K., 1994, *The location of culture*, Routledge, London.
- Biddulph, M., 2014, What kind of curriculum do we really want? *Teaching Geography*, 39(1), 6-9.
- Biesta, G., 1995, Postmodernism and the repoliticization of education, *Interchange*, 26(2), 161-183.
- Bourn, D., 2014, *The Theory and Practice of Global Learning*, London: Development Education Research Centre, Institute of Education, University of London.
- Buckingham, D., 1996, Critical pedagogy and media education: a theory in search of a practice, *Journal of Curriculum Studies*, 28(6), 627-650.
- Carr, W., 1995, *For education: towards critical educational inquiry*, Open University Press, Buckingham.
- Carr, W., 1996, *The Foundation Module, Thinking about the Curriculum*, Division of Education, Sheffield, University of Sheffield.

- Carr, W., and Kemmis, S., 1986, *Becoming Critical*, The Falmer Press, London.
- Cornbleth, C., 1990, *Curriculum in Context*, The Falmer Press, London.
- Derrida, J., 1997, The Villa Nova Roundtable: A Conversation with Jacques Derrida, In J. D. Caputo (Ed.), *Deconstruction in a nutshell*(pp.3-28), Fordham University Press, New York.
- Eisner, E., 1984, No Easy Answers: Joseph Schwab's Contributions to Curriculum, *Curriculum Inquiry*, 14(2), 201-210.
- Ellsworth, E., 1989, Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy, *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Foucault, M., 1991, Governmentality In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality*, Harvester Wheatsheaf, Brighton.
- Freire, P., 1972, *Pedagogy of the oppressed*, Penguin, Harmondsworth.
- Giroux, H., 1980, Critical Theory and Rationality in Citizenship Education, *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329-366.
- Giroux, H., 1992, *Border crossings: cultural workers and the politics of education*, Routledge, London.
- GLP., 2015, Global Learning Curriculum Framework: overview Retrieved 01 October, 2015, from <http://globaldimension.org.uk/glp>
- Haigh, Y., Murcia, K., and Norris, L., 2013, Citizenship, civic education and politics: the education policy context for young Australian citizens, *Journal of Education Policy*, 29(5), 598-616.
- Hartley, D., 1997, *Re-schooling Society*, London: Routledge.
- Hopkin, J., 2014, Global learning and the Global Learning Programme, *GA magazine*, 26, 24-25.
- Hunkins, F. P., and Hammill, P. A., 1994, Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the Curriculum Process, *Peabody Journal of Education*, 69(3), 4-18.
- Jazeel, T., 2012a, Postcolonialism: Orientalism and the geographical imagination, *Geography*, 97(1), 4-11.
- Jazeel, T., 2012b, Postcolonial spaces and identities, *Geography*, 97(2), 60-67.
- Kapoor, I., 2004, Hyper-self-reflexive development? Spivak on representing the Third World 'Other', *Third World Quarterly*, 25(4), 627-647.
- Lévinas, E., 1998, *Otherwise than being, or, Beyond essence*, Duquesne University Press, Pittsburgh.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., and Ross, H., 2011, The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique, *Globalisation, Societies and Education*, 9(Nos.3-4), 443-456.
- Marshall, H., 2009, Educating the European citizen in the global age: engaging with the post-national and identifying a research agenda, *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 247-267.
- Martin, F., and Griffiths, H., 2012, Power and representation: a postcolonial reading of global partnerships and teacher development through North-South study visits, *British Educational Research Journal*, 38(6), 907-927.
- Martin, F., King, R., and Standish, A., 2015, Debate-What should teachers' priorities be in global learning? Sheffield: Geographical Association, Retrieved from <http://geography.org.uk/cpdevents/annual-conference/manchester2015/#8>
- Massey, D., 2004, Geographies of Responsibility, *Geografiska Annaler*, 86(1), 5-17.
- McLaren, P., 1998, Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education, *Educational Theory*, 48(4), 431-462.
- Morgan, J., 2000, Critical pedagogy: the spaces that make the difference, *Pedagogy, Culture & Society*, 8(3), 273-289.
- Pashby, K., 2015, Conflations, possibilities, and foreclosures: Global citizenship education in a multicultural context, *Curriculum Inquiry*, 45(4), 345-366.
- Reid, W. A., 1978, *Thinking about the curriculum*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Rose, N., 1990, *Governing the soul: the shaping of the private self*, Routledge, London.
- Säfström, C. A., 1999, On the Way to a Postmodern Cur-

- riculum Theory: Moving from the Question of Unity to the Question of Difference, *Studies in Philosophy and Education*, 18(4), 221-233.
- Schmidt, S. J., 2011, Making Space for the Citizen in Geographic Education, *Journal of Geography*, 110(3), 107-119.
- Schwab, J. J., 1969, The Practical: A Language for Curriculum, *The School Review*, 78(1), 1-23.
- Scott, D. (Ed.), 2006, *Six curriculum discourses: contestation and edification*, Routledge, London.
- Spivak, G., 1988, Can the subaltern speak? In C. Nelson, L. Grossberg, C. Illinois University, Unit for & T. Interpretive (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture*, University of Illinois Press, Urbana.
- Stachel, L. A., and Hammett, D., 2013, 'For the future of the nation': Citizenship, nation, and education in South Africa, *Political Geography*, 32(0), 32-41.
- Stenhouse, L., 1975, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational Books, London.
- Todd, S., 2001, 'Bringing more than I contain': Ethics, curriculum and the pedagogical demand for altered egos, *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 431-450.
- Tyler, R., 1949, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Yates, L., 2009, From curriculum to pedagogy and back again: knowledge, the person and the changing world, *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 17-28.
- Young People's Geographies, 2016, About YPG, Retrieved 01 January, 2016, from <http://www.young-peoples-geographies.co.uk/>
- Winter, C., 1996, Challenging the Dominant Paradigm in the Geography National Curriculum: reconstructing place knowledge, *Curriculum Studies*, 4(3), 367-384.
- Winter, C., 2006, Doing justice to geography in the secondary school: deconstruction, invention and the national curriculum, *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 212-229.
- Winter, C., 2007, Just maps: the geography curriculum in English schools, *Oxford Review of Education*, 33(3), 349-366.
- Winter, C., 2014, Curriculum Knowledge, Justice, Relations: The Schools White Paper (2010) in England, *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), 276-292.
- 교신: 김갑철, 41414, 동변중학교, 대구 북구 동변로 14길 (이메일: gapcheol.kim@gmail.com)
- Correspondence: Dr Gapcheol Kim, Dongbyun Middle School, 14-gil Dongbyun-ro Buk-gu Daegu, South Korea, 41414 (e-mail: gapcheol.kim@gmail.com)

최초투고일 2016. 2. 23
수정일 2016. 4. 26
최종접수일 2016. 5. 30