

실존적 위기 시대 학교지리교육의 방향 탐색

- 세계중심교육의 관점에서 -

김 갑 철*

School Geography Education in the Era of Existential Crisis - A World-centred Education Perspective -

Gapcheol Kim*

요약: 최근 전례 없는 사회적, 환경적 변화로 인해 인류의 지속 불가능성을 우려하는 비판적 담론이 전세계적으로 널리 확산되고 있다. 세계 교육계는 현대 인류의 당면 과제를 해결할 효율적 수단으로서 학교교육의 역할을 강조하고, 사회적·환경적 ‘지속 가능성’이라는 개념을 자국의 학교 교육과정 개정의 핵심 의제로 제시하고 있다. 본 연구는 인류의 실존에 대한 관심을 학교교육의 본질로 간주함으로써 국제적으로 주목받고 있는 Gert Biesta의 세계중심 교육이론(World-centred Education)에 대한 검토를 통해, 실존적 위기의 시대에 적합한 학교지리교육의 새 방향성을 탐색하는 데 목적을 둔다. 특히, 세계중심 교육이론의 핵심 아이디어인 주체화 교육 개념을 차용하여, 필자는 새로운 학교지리는 세 가지 차원 즉, ‘지리적 주체화’의 공간으로서 학교지리, ‘풍성한 지리 지식론’ 그리고, ‘중단의 페다고자’ 측면의 재개념화가 필요함을 주장한다. 끝으로, 본 연구는 도시 개념을 사례로 한 대안적 지리교육과정 설계 방식을 제안함으로써, 이론적 논의를 넘어 세계중심 학교지리의 구체화를 시도한다.

주요어: 실존적 위기, 거트 비에스타, 세계중심교육, 주체화, 지리교육

Abstract: For the last two decades, due to the unprecedented social and environmental changes, there have been growing concerns about human unsustainability of the future in the world. While emphasizing school education as an efficient means to the challenges which human beings encounter nowadays, educational authorities worldwide have started to consider the notion of social and environmental sustainability as a main agenda for their national curriculum reform policies. This study aims to explore the meaning and the orientation of school geography for an era of human existential crisis, presupposing human existential concerns as a nature of education by referring to Gert Biesta’s World-centred Education (WCE) theory. Particularly, by focusing on the ideas of subjectification and its quality in the WCE, this paper argues the need to reconceptualize school geography in a new three dimensions: geographical subjectification, rich knowledge, and the pedagogy of interruption. This study suggests a reified world-centered school geography beyond the theoretical conceptualization by providing a concrete example of urban geography curriculum in school.

Key words: Existential crisis, Gert Biesta, World-centred Education, subjectification, school geography education

* 경북대사대부고 교사(Geography Teacher, Kyungpook National University High School), gapcheol.kim@gmail.com

I. 서론: 실존적 위기 담론과 학교 교육

최근 전례 없는 환경적 변화, 예를 들어 기후 변화, 인구의 대량 이주, 인공지능, 팬데믹의 위협, 일상적 관계의 복잡성 등으로 인해, 인류의 지속 불가능성을 제기하는 담론이 전세계적으로 빠르게 확산되고 있다(Androtti, 2021; Castree, 2021). 특히, 사회적 위기와 관련하여, 개인이나 집단의 이익을 위해 타자를 대상으로 한 차별과 혐오, 갈등 범죄가 급증하면서 이상적인 사회 통치 체제로 평가 받는 민주주의의에 대한 위기론이 확산되고 있다(Crouch, 2016; Schmidt-Gleim, 2021). 또한, 환경적 위기와 관련하여, 지구에 대한 인간의 영향력 증대로 인해 지구 환경의 수용 한계 예를 들어, 생물 종의 다양성 감소, 지구 온난화, 해양 산성화, 오존층 파괴 등으로 인해 인류 생존이 위협받고 있다는 인식이 일반화되고 있다(Crutzen, 2002; Plumwood, 2008). 이러한 변화 속에서, 이제 인류의 지속 가능한 실존을 위해 어떤 역량(정체성, 지식, 기능, 가치 및 태도)을 가져야 하는지의 문제는 학계를 넘어 정치, 사회 각 분야에서 최우선적으로 해결할 당면 과제로 급부상하고 있다.

실존적 위기의 시대, 세계 교육계는 다가올 미래의 위기를 해결할 수 있는 확실하고도 효율적 수단으로 학교 교육에 주목한다. 세계 각국은 자국의 교육과정 정책에서 사회적, 환경적 ‘지속 가능성’을 중요한 교육 목적으로 새롭게 포함시키고 있다. 예를 들어, 민주주의의 위기와 관련하여, 한국 정부는 2022 개정 국가교육과정에서 차별과 혐오가 없고, 누구도 배제하지 않는 포용적 민주주의를 실현하기 위해 민주시민교육을 강조하고 있다(교육부, 2022b). 영국은 최근 증가하고 있는 사회적 분열, 테러리즘 및 혐오 확산 문제를 해결하기 위해 이른바 5가지 ‘영국적 가치’를 제시하고 학교 교육의 모든 부분에서 타자에 대한 상호존중과 서로 다른 신념에 대한 관용을 강조하는 시민교육을 제안한다(Department for Education, 2014). 한편, 지구 환경의 위기와 관련하여, 한국 정부는 2022 개정 교육과정 발표에서, “기후·생태환경 변화 등에 대한 대응 능력 및 지속가능성 등 공동체적 가치를 함양하는 교육”을 개정의 중점 사항으로 제시하였다(교육부, 2022a, 4). 호주의 경우 인간 간, 인간과 환경 간의 지속 가능성에 대한 이해를 비교과 우선 항목으로 선정하여 모든 학생

들에게 교육하고 있다(Australian Curriculum, Assessment, and Reporting Authority, 2022). 비록, 세부 내용에 있어 차이는 있지만, 세계 교육계는 학교교육을 통해 자국 학생들이 현 시대의 실존적 위기를 극복하고 나아가, 미래 사회에서 자주적이고 주도적인 삶을 영위할 것으로 기대한다.

인류의 당면 과제에 대한 세계 교육계의 기민한 대응에도 불구하고, 많은 비판 연구들(사회적 요구가 학교교육과정 속에서 특정한 이익·요구를 반영한 사회적 상상으로 수렴되고 있다는 주장)을 참고할 때, 현 교육계의 접근법에 문제는 없는지 의문이 든다(김한길·김천기, 2018; 박은주, 2021; 오윤주, 2022; 서경혜, 2020; Kanu, 2006; Kirby *et al.*, 2023). 예를 들어, 2000년대 후반 이후 전세계적으로 확산된 ‘세계시민교육’ 운동과 관련하여, 비판적 세계시민교육 연구자들은 세계화에 대응한 새로운 시민의 정체성과 자질(세계시민성)에 대한 사회적, 국가적, 국제적 요구가 학교 교육과정으로 재현되는 과정에서 ‘신자유주의적’ 사회화에 맞춰진 교육으로 치환되고 있음을 지적한다(Andreotti, 2011; Pashby, 2015). 즉, 규범적으로는 타자 세계와 그들의 차이를 동등하게 포용할 것을 요구하지만, 학교교육과정 속에서는 정작 서구, 백인, 중산층, 경제적 자유주의의 관심과 이익을 위한 학습을 강요하고 있다는 것이다(미국 Sondel, 2015; Lefebvre and Thomas, 2017; 캐나다 Bozheva, 2020; Pashby, 2015; 한국 Cho *et al.*, 2022; Kim, 2023 참조). 이 말은 과거와 유사하게 실존적 위기 극복을 위한 현 교육계의 노력 역시 어찌면, 기존의 개인적 혹은 사회적 이익·관심·가치에 맞춰져, 현재의 사회·자연 환경을 특정한 방향으로 유도할 수 있음을 나아가, 결과적으로 인류의 지속 가능성에 대한 깊은 성찰과 행동 변화를 이끌지 못할 수 있음을 경고하는 것이다.

본 연구는 이러한 비판적 논의의 연장선 상에 있다. 특히, 인간 실존의 측면에서 학교교육의 기능 및 목적의 본질과 관련하여, 최근 국제적으로 주목 받고 있는 Gert Biesta의 세계중심이론(World-centred Education, 이하 WCE)을 바탕으로, 실존적 위기의 시대 새로운 학교지리교육의 방향성을 제시하는 데 목적이 있다. 본 논문은 크게 세 부분으로 구성된다. WCE의 핵심 특징을 정리한 2장에서는, 실존적 위기의 핵심 요인으로서 개인의 욕구 및 이를 지원하는 학교교육의 논리에 대한 비판과 함께, 이를 넘

을 대안으로서 실존적 패러다임, 그리고 이러한 질서 속에서 이루어져야할 주체성 교육의 특징에 대해 설명한다. 3장에서는 WCE 이론의 관점에서 기존 학교지리의 한계를 극복할 새로운 방향성에 대해 세 가지 차원(교과교육의 인식론, 지리지식, 페다고지)에서 살펴본다. 4장에서는 2장과 3장의 논의를 바탕으로 세계중심 학교지리 교육과정의 구체적인 모습을 주요 지리 개념(도시)을 사례로 제시한다.

II. 세계중심 교육이론

세계중심교육(World-centred education, 이하 WCE)은 말 그대로 ‘세계가 중심인 교육이다. Biesta에 따르면, WCE는 “다음 세대가 세계 ‘속’에서 그리고 세계와 ‘함께’ 할 수 있도록 준비를 갖춰주고 격려하는 데 초점을 맞추고, 학생 스스로 그렇게 하는 것”을 의미한다(Biesta, 2022, 3). 이는 기존의 학생 중심 교육이나 학습의 대상으로서 세계에 대한 지식과 이해를 강조하는 교육처럼 보인다(Biesta, 2006). 하지만, WCE는 오히려 정반대의 개념이다. 본 장은 Biesta가 주목한 사회-인간-교육의 연계를 통해 WCE 이론에 대한 명료화를 시도한다.

1. ‘총동사회’의 도래와 인간 ‘실존’에 대한 관심

실존적 위기 담론은 오늘날 전세계적으로 널리 확산되어 있다. 전술한 바와 같이, 사회적 측면에서는 개인과 집단의 이기심과 이분법적 차별이 만연해져 가는 현상 속에서 민주주의의 위기 담론이(Crouch, 2016; Schmidt-Gleim, 2021), 환경적 측면에서는 개발과 자원 고갈, 기후 변화에서 비롯된 생태적 위기 담론(Crutzen, 2002; Plumwood, 2008)이 확산되고 있다. 이제 현대인들은 지금과 같은 사회적, 자연적 환경 속에서 더 이상 지속 가능할 수 없다는 것을 심각하게 자각한다. Biesta는 이러한 위기의 본질을 사회와 교육 사이에 존재하는 특정한 이데올로기적 공모 관계 측면에서 논의한다. 특히, 사회적 환경 측면에서, Biesta(2022)는 ‘총동사회’(impulse society)라고 하는 현대사회의 특징에 주목한다. Roberts(2014)에 의해 개념화된 총동사회란, 현대 사회가(특히, 자본주의 사회) 개인과 사회의 즉각적인 만족을 충족시키는 방향으로 진화해 온 것을 의미한다. 그에 따르면, 현대 사회에서는 개인 소비

자가 경제활동과 기업 이윤의 중심이 되면서, 시장은 개인 자아의 욕구에 맞춰 재구성되었고, 고도로 성숙한 산업자본주의 경제는 자아의 무한한 욕망에 맞춰 끊임없는 변화와 혁신을 추구하고 있다(2014, 13). 예를 들어, 세계적인 스마트폰 제조사인 애플은 새로운 휴대폰에 대한 욕망을 무료로 제공한다. 이러한 욕망은 개별 인간의 욕망 속에 깊이 그리고 효율적으로 안착하며, 그 결과로서, 개인으로 하여금 고가의 최신 모델을 끊임없이 구매하도록 한다. 또 다른 예로, 알고리즘 기반 추천 시스템 경제인 e-거버넌스, e-비즈니스, e-커머스, e-러닝, e-투어리즘, e-집단 활동 등(Lu et al., 2015)은 개인 이용자의 열망, 바람, 정체성, 갈망 등을 파악하는 알고리즘을 바탕으로 이용자에게는 즉각적인 만족을 제공하면서 급성장하고 있다(황용석 외, 2021, 170). Roberts(2014, 7)는 자아의 끝없는 욕망에 시장이 빠르고 신속하게 안착하면서 현대 사회는 서로에게 ‘유익한’ 공간으로 수렴 되고 있음을 지적한다.

주목할 점은, 개인의 욕망에 즉각적으로 반응하는 총동사회의 모습은 이제 경제를 넘어 사회 전체로 확산되고 있다는 점이다. Roberts(2014, 4)는 “이기적인 개인들의 반사적인 반응들이 전체 사회의 반사적인 반응들이 되고” 있음을 강조한다. 개인의 욕구에 대한 즉각적인 만족이라는 논리가 현대 자본주의의 품질을 결정지를 뿐만 아니라, 하나의 이데올로기로서 모든 차원의 현대 사회에 영향을 미치고 있다는 것이다. 이와 관련하여, Roberts(2014, 4)는 “한 때 개인에게 주는 빠른 보상을 추구하는 경향을 완화시키는 것을 도운 기관들...[예를 들어] 정부, 미디어, 대학” 등이 즉각적인 만족이라는 논리를 더욱 강화, 확산시키는 행위자로 변해가고 있음을 지적한다. 이는 개인과 사회의 즉각적인 욕구 충족을 강조하는 총동 사회화의 결과로서, 민주주의나 생태계는 지속 불가능성이라고 하는 위기에 직면하게 만든다. 이와 관련하여, Roberts(2014, 15)는 “우리가 당장 개인의 욕망을 더 효율적으로 충족시킬수록, 다른 장기적인 ‘사회적 필요’[기후 변화 대응은 충족시키기] 어려움을 지적한다.

총동사회의 논리는 ‘교육’ 분야 또한 침식해 가고 있다. 이와 관련하여, Biesta(2022, 18)는 근대 학교 교육의 특정 역사 즉, 근대 학교 교육은 다른 무엇보다, ‘사회화’(“사회의 기능, 사회를 위한 기능”)이라고 하는 교육 목적 달성

에 집중해 온 역사(역사1)에 주목한다. 그에 따르면, 교육 사적 측면에서, 근대 학교는 사회를 위해 중요한 과업을 하는 기관이었으며, 따라서 학교에서 무엇을 할 것인지를 결정하는 주도권은 사회가 잡고 있었다. 이러한 역사적 흐름 속에서, 오늘날 충동사회의 학교는 개인의 욕구들에 대해 질문하거나 문제시하는 것을 원하지 않는다. 그 대신, 학교는 충동사회의 논리에 학교를 동질화시키고자 한다. 즉, 학생 자신이 가진 욕망에 대해 성찰적 관계맺기를 지원하기보다, 학교는 사회적 욕망에 맞춰 객체로서 개인의 욕망들에 빠르고 그리고 효율적으로 반응하기 위해 변화해 가는 공간으로서 역할한다.

하지만, Biesta는 이러한 충동사회의 학교가 과연 교육 기관으로서 학교가 될 수 있는지 반문한다. 그리고 그 근거로서, 근대 학교 교육은 사회의 요구에 빠르게 반응하는 서비스 기관으로서의 역사만 존재하지 않음을 이야기한다. Arendt의 논의를 참고하여, Biesta는 가정(사적 영역)과 사회(공적 영역)의 중간자로서 존재하는 특별한 장소의 역사(역사2) 역시 학교에 존재함을 상기시킨다(박은주, 2021 참조). 그에 따르면, 학교는 사회를 위한 기능을 넘어, 무엇을 시도하기 위한 장소이자 공간이며, 따라서, 사회(충동사회)로부터 일정 부분 거리두기가 필요한 존재가 되어야 한다. Biesta에 따르면, 학교는 실제 세계와 비교하여 학생 자신의 욕망을 만날 수 있고 나아가, 잘 다루도록 지원하는 곳이어야 한다. 학교에서 학생들은 자신의 욕망들에 의해 결정되기도 자신의 욕망들과 관계맺기를 할 수 있는 곳이란 의미이다. 학교는 학생들이 시도하고 실패하도록 다시 시도하도록 그리고, 더 잘 실패하도록 기회를 주는 곳이다. 따라서, Biesta(2022)에게 있어 학교는 전술한 ‘이중 역사(역사1, 역사2)의 긴장 관계 속에서 중심을 잡는 곳이어야 한다. 한편으로는 지금처럼 사회에 봉사할 필요가 있지만 다른 한편으로는, 궁극적으로 사회를 위해서, 학교에 대한 현재의 사회적(충동사회) 요구가 바람직하지 않을 수 있음을 보여주기 위해 학교는 ‘고집스럽게’ 저항할 필요가 있는 곳이다(Biesta, 2019c). 위기의 시대, 인류의 실존적 지속 가능성에 관심이 있다면, 학교는 사회의 품격을 높이는 데 기여할 수 있는 가장 중요한 방식이며, 동시에 이러한 교육적 과업은 긴급성을 띠고 있다고 말할 수 있다.

하지만, 역사1을 지지하는 현재의 교육패러다임이 교

육연구, 교육정책, 나아가 교육실천에 이르기까지 교육 전반에 지대한 영향력을 행사하고 있는 환경 속에서 이상의 과업을 수행하기란 어려울 수 있다. 이와 관련하여, Biesta(2022)는 현재의 패러다임인 ‘육성 패러다임’을 넘어 ‘실존 패러다임’으로의 전환을 강력히 주장한다. 전자와 관련하여, 육성은 학생들이 광범위한 의미의 세계에서 ‘문화’를 획득하도록 돕는 것을, 교육은 이러한 획득이 가능하게 하는 중요한 역할을 한다고 보는 것이다(Biesta, 2022). 다시 말해, 세계의 문화(충동사회 포함)와 관계 맺기를 통해 현재의 자신 나아가, 계속해서 자신이 되는 방식에 초점을 맞춘다. 육성 패러다임은 이러한 과정의 결과로서 어떻게 개인이 현재의 자신이 되는지 관련 설명(예를 들어, 목표에 도달해야 할 특정한 가치나 태도, 역량 등)을 제공한다. 육성 패러다임 하에서 교육은 하나의 ‘교육프로그램’으로 개인이 가능한 한 많은 능력과 역량을 개발하도록 하고, 가능한 한 넓은 문화적 도구들과 연결되도록 한다. 이 패러다임 속에서 학생은, 전술한 근대 학교 교육의 역사1(교육의 ‘사회화’) 속에서 특정한 문화를 획득하고 그 문화에 동화되는 유기체가 된다.

하지만, Biesta(2022)는 근대 학교 교육의 역사2와 관련하여, ‘개인이 존재하는 방식’으로서 교육의 중요성에 주목한다. 즉, 인간 유기체의 또 다른 가능성, 삶의 주체로서 사회가 정한 적응에 대해 도전할 수 있는 가능성에 주목한다. 그리고 이를 위해 새로운 패러다임적 교육 질서가 필요함을 강조한다. 이른바 ‘나’ 패러다임으로 명명되는 ‘실존 패러다임’에서 ‘나는 육성되는 유기체가 아니라, 자신의 삶을 이끄는 존재이며 나아가, 이러한 도전을 지지하는 개인이다(Biesta, 2022). 이는 실존 패러다임은 정체성을 넘어 주체성과 연결됨을 의미한다. 즉, 나는 누구인지, 어떻게 현재의 내가 되어 왔는지, 어떻게 사회 속에서 생존할 것인지를 넘어, 세계 속에서 어떻게 나는 존재하는지, 어떻게 나 자신의 삶을 이끌려고 노력하는지, 내가 가진 현재의 지식, 역량, 무능, 맹점을 가지고 할 수 있는 것과 할 수 없는 것이 무엇인지 등의 질문하기와 밀접하게 연결된다(Biesta, 2022). 따라서 육성 패러다임의 논리처럼, ‘나는 육성의 결과로서 만들어지는 결과물이 아니다. ‘나는 자체로서 ‘나’로 있어야 하며, 그 누구도 ‘나’를 위해 이것을 할 수는 없는 것이다.

하지만, 이러한 설명은 자칫, 교육 무용론(교사 무용론,

교육과정 무용론)으로 오해를 불러 일으킬 수도 있다. 하지만, Biesta(2017)는 교육의 과업은 기존처럼 인간 유기체의 발달을 지원하고, 인도하고, 영향을 미치도록 노력하는 문제를 넘어, 자아가 자아가 되도록 ‘고무’시키는 것, 즉, 자아가 자신으로부터 멀어지지 ‘않도록’ 하는 것라고 말한다. 따라서, 교육의 실존적 과업은 현재의 존재, 정체성, 성장을 뛰어 넘는 것이다. 이와 관련하여, Biesta(2014, 67)는 교육의 과업은 ‘나의 존재, 정체성, 성장을 파괴, 부정, 방해하는 것이 아니라, 특정한 누군가로 존재하고 되고자 하는 예를 들어, 충동사회를 향해 성장하고 학습하고자 하는 나를 중단하도록 소환하는 것이라고 말한다.

2. 중요한 교육 목적으로서 학생의 주체화

Biesta에 있어, 교육의 중심은 육성적 관심에서 ‘실존적’ 관심으로의 전환이다. 즉, 세계 속에서 그리고 세계와 함께, 인간으로서 ‘나는 어떻게 존재하는가가 핵심적인 교육 질문이 되어야 한다는 것이다. 이 질문은 교육적 과업에 대한 정당성, 구체적인 방향성과 연결된다는 측면에서 ‘교육의 목적’에 대한 논의로 확장된다. Biesta(2020)에 따르면, 전통적으로 교육 목적은 크게 자격 갖추기 및 사회화와 긴밀하게 연결된다. 전자는, 교육의 핵심 기능으로서 지식, 기술, 이해의 전수 및 획득과 관련되고 후자는, 전술한 바와 같이, 사회가 요구하는 특정한 문화, 전통, 실천과 관련된다. 예상컨대, 이들 목적은 전술한 근대 학교 역사1과 밀접하게 연결되어 있다고 말할 수 있다. 하지만, Biesta는 전술한 근대 학교 역사2와 관련하여, 새로운 목적에 주목한다. 지금까지 추상적, 함축적, 낭만적 표현(예를 들어, 교육을 통해 미래의 ‘주체’로 성장할 것이다)으로 인해 간과되어 온 중요한 교육 목적으로서 ‘주체화’가 바로 그것이다.

Biesta(2022, 33)에 따르면, 주체화 교육은 “자신의 삶을 세계 속에서 그리고 세계와 함께 살도록” 고무시키는 것으로서, 다음의 3가지 측면을 강조한다. 우선, 주체화 교육은 학생들의 ‘주체되기’를 전제하고 이루어지는 활동이다. 만약, 이러한 전제에 기반하지 않을 경우, Biesta는 교육에서 이루어지는 모든 제스처는 아무 것도 발생시키지 않을 것이라고 주장한다. Biesta(2022, 46)에 따르면, 갓난 아이에게 부모가 말을 거는 것은 아이가 자신의 말을 이해한다는 전제보다는 그 아이가 ‘주체’이기 때문이다.

아이에게 말을 걸어 줌으로써, 아이가 주체로서 세계 속에서 그리고 세계와 함께 존재할 가능성을 열어 둔다는 것이다. 둘째, 주체화 교육은 학생들이 자신의 삶의 주체가 되는 열망을 고무·활성화시키는 교육이다. Biesta(2022, 46)에 따르면, 이것은 주체가 원하는 것을 하도록, 다시 말해 ‘나’ 자신으로 존재하기를 지원하는 것을 의미하지 않는다. 오히려, ‘하나의 자기 되기에 관한, ‘나’ 자신의 삶의 주체가 되는 것과 관련된다. 자기 삶의 주체로서 존재하고자 하는 열망을 일으켜 세우는 것, 혹은 학생들이 객체로 존재하는 편안함을 거부하는 것이다. 요컨대, 주체화 교육은 기존의 교육처럼 무엇(지식이나 태도)을 생산하는 것을 넘어, 학생들의 주체되기를 ‘활성화’시키는 것이다. 마지막으로, 주체화 교육은 학생들의 ‘자유’를 강조한다. Biesta(2022, 47)에 따르면, 자유는 철학적이고 이론적 측면이 아니라 일상적 경험과 관련된 자유이다. 여기에서 일상적인 경험이란 학생들이 일상적인 삶에서 마주하는 상황에서 내가 ‘그래, 혹은 ‘아니야’라고 말할 가능성, 머무르거나 가버릴 가능성, 시류에 편승하거나 저항하는 가능성을 가진 경험이다. Biesta에게 있어, 주체화 교육에서 자유는 오히려 실존적 문제와 관련된 자유이다. 즉, 자유는 내가 어떻게 존재하는지, 내가 우리의 삶을 어떻게 인도하는지에 대한 것이다. 자유는 내가 나의 삶의 주체로서 ‘존재하는 방식에 관한 것’으로 다른 사람들이 객체로서 나에게 원하는 것을 의미하지 않는다. 중요한 것은 “교육받는 사람의 자유”이지 교육자에 의해 생산·통제되는 것이 아니다(Biesta, 2022, 44).

주체화 교육에서 학생의 자유는 중핵적 위치를 차지한다. Biesta(2022, 48)에 따르면, 자유는 상품의 ‘선택’과 같은 신자유주의적 의미의 자유가 아니다. 오히려 ‘자격을 갖춘’ 자유이다. 왜냐하면, 이것은 주체로서 자신의 존재와 ‘진실’되게 연결되도록 하는 자유이기 때문이다. 주체화에 있어 자유는 결코 자신의 욕망을 위한, 그리고 그러한 욕망을 가진 자신과 함께 존재하는 것이 아니다. 오히려, 자유는 ‘자기 중심성’과 진실되게 관계 맺는 것이다. 이는 다른 말로, 기존의 자기 중심성, 자기 논리를 흔드는 상태와 연결된다. ‘나’로부터 시작해서 객체로서 ‘세계’를 이해하고 해석(표상)하며, 이를 통해 다시 ‘나’로 되돌아오는 기존 순환을 중단하는 것이다(Biesta, 2019b, 53). 이른바 자유는, 자기 중심성(egocentrism)에서 벗어나, 탈중

심성(ex-centric)의 상태와 연결되는 것으로서, 내가 아닌 ‘세계가 중심이 되는 상태이다. 따라서, 자유는 항상 우리가 존재하고 삶을 살아가는 세계 속(이 때 세계는 인간, 비인간 생물을 포함해 우리를 둘러싸고 우리를 유지하고 길러내는 환경, 복잡한 네트워크 환경까지 포함)에서 그리고 세계와 함께 존재하는 것과 밀접하다는 측면에서 세속적인 것이다.

주목할 점은, 우리가 존재하고 삶을 살아가는 이 ‘세계’라고 하는 것은 우리의 행동을 가능하게도, 우리의 행동에 제약을 가하기도 한다. 이 말은 우리는 우리 삶의 주체이지만, 동시에 세계 속에서 세계와 관계 맺기하는 주체의 존재 방식은 세계가 우리를 취하는 방식과도 긴밀하게 연결됨을 의미한다. 이와 관련하여 Biesta(2022, 49)는 Levinas의 이론을 바탕으로 “세계 또한 우리를 자신들의 방식으로 취할 수 있는 자유가 있으며, 따라서 주체화와 관련하여 세계 또한 출발자”가 될 수 있음을 상기시킨다. Levinas(2006, 19)에 따르면, “모든 표상(이해, 해석)은 문화, 역사적 담론 속에서(통해서) 표현되고 말해지며, 나아가 이러한 담론과 맥락 속에서 의미를 얻는다”. 따라서, 세계(타자)는 ‘나의 표상 행위에 의해서 이해되는 존재가 아니며, 모든 존재의 총합 이면에서 등장하는 것이다. 세계(타자)와의 관계 맺기를 통한 ‘원시적 감각’을 통해 나의 ‘기존 재현에 의미를 부여하고 나의 삶에 방향성을 성찰하게 한다(Biesta, 2019b, 57). 이러한 관점에서 세계(타자)는 나에게 말을 걸어 주는 “대화자(interlocutor)”이며, 이를 통해 나의 의식, 나의 자아를 흔들어 놓는다(Levinas, 2006, 30). 세계(타자)의 도래에 의해 자아 중심성을 탈중심화하는 것이다. 주체로 존재하는 ‘나’는 따라서 “자아에 의한 제국주의”를 비우고 그 결과로 세계 속의 특별한 나가 되도록 하는 책임이 부여된 존재이다(Biesta, 2019b, 58). 문제는 주체되기에 있어, 이러한 세계의 실재를 마주하기란 쉽지가 않다는 것이다. 이와 관련하여, Biesta(2022)는 우리의 욕구에 대항하는 실제 세계의 저항을 만났을 때 마주할 수 있음을 지적한다. 여기에서 저항은 나에게 대한 물질 세계의 저항, 자연의 저항, 사회 세계의 저항, 다른 방식으로 행동할지 모르는 인류의 저항이다.

Biesta(2022, 49)에 따르면, 이러한 저항을 마주하였을 때 사람들은 일반적으로 극단적인 존재 양식을 취한다.

하나는 ‘세계-파괴’로서 자신의 욕구를 더욱 강력하게 관찰시켜 세계를 파괴하는 위험을 감수하는 것이고, 다른 하나는 ‘자기-파괴’로서, 욕구 좌절로 인한 실망으로부터 한발 물러서고 그러한 상황으로부터 자신을 철회하는 것이다. Biesta는 주체화는 이러한 양극단에 위치해 있는 것이 아님을 강조한다. 이른바, ‘어른스러운 방식’(grown-upness) 방식으로, 자신의 삶을 이끌고자 하는 것이라고 한다. 여기에서 ‘어른스러운 방식’이란, 세계-파괴와 자기-파괴 사이에 있는 ‘중간’ 지점에 머무르려고 노력하는 것이다. 자신의 삶을 이끌고자 하는 어른스러운 방식은 중간 지점에서 자신의 의도, 욕구, 열망에 대해 “현실 체크”를 하도록 하는 열망이다(Biesta, 2022, 49). 세계를 거부하거나 무효로 하는 것이 아니라, 세계와의 관계를 맺기 위해 중간 지점에서 ‘나’에 대한 현실 체크를 하고자 하는 것이다. 세계 속에서 그리고 세계와 함께 주체로서 존재하고자 노력하는 것은 나의 의도, 욕구, 열망과 관련하여 실제 세계의 제약이 무엇인지, 어떤 제약을 당연한 것으로 간주해야 하는지, 어떤 제약이 실제인지, 어떤 제약들이 권력의 임의적인 오남용인지 등을 실제로 탐색하는 것이다. 따라서, 주체화 교육은 자기 자신을 세계의 중심에 두지 않는다는 점에서 비(非) 자기 논리이다. 주체화 교육은 기존처럼 ‘나’ 중심의 표상(의미 만들기, 감각 만들기)가 아니라 외부 세계로부터의 “부름”에 의한 것이다(Biesta, 2019b, 53). 오히려, 세계 속에서 세계와 함께 자신의 삶을 살고자 하는 열망을 불러일으키는 이른바 ‘세계중심교육’(World-centred education)인 것이다.

이러한 설명은 현재의 모든 교육이 곧 주체화 교육으로 전환되어야 한다는 오해를 불러일으킬 수 있다. 하지만, Biesta는 교육의 우선 순위를 새롭게 바꿀 것을 요구한다. 기존의 교육 패러다임에서는 자격 갖추기(교과의 정해진 지식과 이해, 기능 등의 함양)를 중심으로 때때로 사회화(특정한 사회와 관계 맺기를 할 수 있는 가치나 태도의 함양) 목적을 부가한다. 여기에서, 주체화라는 교육 목적은 막연히 달성될 수 있는 무엇으로 평가절하되곤 하였다. 하지만, Biesta는 주체화 교육을 교육활동의 중심에 둔 상태에서, 다른 두 목적들에 대한 고려가 필요함을 피력한다. 이른바, ‘거꾸로 교육과정’인 것이다. Biesta(2022, 51)에 따르면, “모든 교육은 가장 우선적으로 학생의 주체되기에 관심을 가져야 하고...[이후]...

사회화와...자격 갖추기를 요구”해야 한다. 자격갖추기와 사회화 목적에 따른 교육 과업은 주체성에 관한 질문(“어떻게 학생들이 세계를 마주할 수 있는지, 어떻게 학생들이 세계와 관련하여 스스로를 마주할 수 있는지, 어떻게 어른스러운 방식으로 세계 속에서 그리고 세계와 함께 존재한다는 것의 의미를 탐색할 수 있는가”)을 중심에 두어야 하는 것이다(Biesta, 2022, 51).

3. WCE의 핵심 요소

자기 중심에서 주체화 중심 다시 말해, 세계 중심으로의 전환은 매우 사변적 논의로 보인다. 하지만, Biesta(2022)는 WCE의 품질을 결정하는 세 가지 요소(중단(interruption), 연기(suspension), 지속(sustenance))를 제시함으로써 학교 교실 속에서 주체화하는 교육의 구체화 방안에 대한 단서를 제공하고 있다. 앞서, WCE는 학생들이 세계 속에서 어른스러운 방식으로 존재하기를 원하는 열망을 고무시키는 것이라고 했다. 따라서, WCE에서 최우선적으로 고려되어야 하는 것은 실제 세계를 진실성을 갖고 실제로 만날 수 있어야 한다. 이 말은 WCE는 필연적으로 ‘중단’을 필요로 함을 의미한다. Biesta(2019a)에 따르면, 중단이란, 자기 자신으로 머무르고자 하는 경향에 대한 중단, 자신의 정체성에 대한 중단이다. 이는 학생의 정체성을 파괴하는 것을 의미하는 것이 아니라 오히려, 학생들이 세계를 향해 방향을 전환하는 것이고, 세계가 학생들의 삶으로 들어올 수 있도록 허용하는 것이다(Biesta, 2019a).

예상컨대, WCE에서 ‘중단’은 기존의 교육 패러다임과 상충된다. 현재의 교육은 사회에서 요청한 가치와 태도(예를 들어 시민성) 및 특정 능력들(지식 및 이해, 기능 등)을 효율적으로 습득하는 것을 강조한다. 기존 패러다임에서는 학생들이 교육과정을 통해 이러한 것들을 자신들의 요구에 맞게 아무런 충돌 없이 효율적으로 ‘학습’하는 것을 진리로 간주한다. 하지만, Biesta(2022)는 이러한 교육을 학생들을 세계로부터 격리하여 이른바, 자아의 ‘집’에 머물도록 하는 교육이라면서 비판하면서, 그 대신, 세계 ‘속’에 나의 ‘집’을 재위치시킬 것을 강조한다. 하지만, 세계와 만나고, 세계 속에서 자신과 자아의 욕구들을 만나는 것, 이 과정에서 나아가, 기존을 변혁할 수 있는 형식을 찾고 세계에 대한 기존과 다른 관계를 이루는 것은 충분한 시간과 공간을 요구한다. 이러한 측면에서,

Biesta(2019a)는 교육은 ‘연기’의 문제임을 강조한다. 연기는 속도를 늦추고 시간을 주는 것이며, 자신을 넘어 외부와 마주하고 대화하도록 머무를 수 있도록 돕는 형식을 찾고 만드는 것의 문제이다.

마지막으로, WCE는 ‘지속’을 필요로 한다. Biesta(2019a)에 의하면, 지속은 ‘지완과 ‘자양분’을 의미한다. 예측하건대, 학생들은 중단과 연기를 통해 세계 속에서 어른스러운 방식으로 머무르고자 노력할 수 있다. 학생들은 중단과 연기를 통해 자기 파괴와 세계 파괴의 중간 지역에서 머무르도록 고무될 수 있다. 주목할 점은, 이 ‘중간 지역’은 자기 논리 중심의 ‘집’ 밖으로 나오도록 하는 것 즉, 자아만 있는 존재 밖으로 벗어나는 것으로 쉬운 일이 아니다. 현재의 교육 환경에서 학생들이 중간 지대에 머무르면서 세계와 어떻게 존재할 것인지에 대해 진실성 있게 현실 체크를 하는 것은 어려운 일이라는 것이다. 이러한 측면에서, Biesta는 학생이 중간 지대에 머무를 수 있도록 교육이 지원과 자양분을 제공할 필요성을 강조한다.

한편, 주체화 되기를 강조하는 WCE는 몇 가지 오해를 불러일으킨다. 첫째, WCE는 개인의 주관적인 것을 강조하는 교육이라는 오해이다. 이와 관련하여, Biesta(2022, 53)는 WCE를 주관성과는 정반대의 개념으로 설명한다. 왜냐하면 주체되기는 실제 세계 속에서 그리고 세계와 함께 우리의 실존에 대한 것이지, 개인 자아의 의견, 생각, 신념을 끄집어내는(inside-out) 것이 아니다. 주체되기는 외부의 ‘객관적 실재’를 마주했을 때 활성화되는 것이다. Biesta는 주체되기는 자아에 의해 구성되는 것도 아니며, 자아가 존재하기를 원하는 대로가 아닌, 우리 자신의 밖에 있는 실재와 마주했을 때 나타난다. 따라서, 주체화 교육은 나의 의견을 묻고, 나와 세계를 표현하는 기회를 제공하는 것이 아니다. 오히려, 학생들이 표현하고자 하는 것이 세계와 만날 수 있고, 그 결과로서 지금 여기에서 나의 의미 만들기(meaning making), 감각 만들기(sense making)의 현실 체크가 가능하도록 하는 이벤트와 같은 것이다(Biesta, 2019b).

WCE에 대한 또 다른 오해는 WCE는 세계에 대한 더 나은 이해(세계 속에서 현재 학생의 위치에 대한 더 나은 이해를 포함하여)로 수렴된다는 것이다. 이와 관련하여, Biesta(2022)는 세계에 대한 이해는 WCE의 부분집합임을 인정한다. 하지만, 세계 속에서 그리고 세계와 함께 존재

한다는 것의 의미는 단순히 이해의 차원을 넘어서는 것임을 재차 강조한다. 왜냐하면, 이해는 주체되기의 일부일 뿐만 아니라, 어떤 측면에서, '나의 이해는 우리를 세계 '앞'에 두고서 너무나 쉽게 세계를 이해의 대상 혹은 객체로 만들기 때문이다. WCE는 전술한 문화화된 이해를 포함하여 세계에 대한 이해와 관련된 질문('내가 알고 있는 것은 무엇인지', '내가 어떻게 이해할 수 있는가')을 넘어 주체되기의 질문('세계는 나에게 무엇을 질문하는지', '세계는 나에게 무엇을 말하고자 하는지' 혹은 '세계는 나에게 무엇을 가르치고자 하는지')과 보다 밀접하게 연결된다(Biesta, 2019a). 요컨대, WCE는 '내'가 중심이 아닌, '세계'가 중심에 위치하여 나의 주체화가 촉진되도록 고무시키는 '실천의 인식론'이다(Volshoj and Jensen, 2022).

III. 학교지리교육의 새 방향

표면적으로 학교지리는 Biesta의 주체화 교육과 밀접한 관련성이 있다. 왜냐하면, Biesta는 WCE에서 주체되기의 출발점은 바로 '세계'(인문 혹은 자연)임을 강조한 반면, 학교지리는 이러한 '세계'가 왜, 어떻게, 어떤 결과로 인간에 영향을 주는지에 대한 지식과 이해, 기능 및 가치와 관련된 교과이기 때문이다(교육부, 2022a; Castree et al., 2022). 하지만, 학교지리 또한 기존 교육 패러다임의 질서 하에 위치해 왔다는 측면에서 한계는 있다. 이 장에서는 WCE의 핵심 아이디어를 바탕으로, 기존 학교지리를 넘어 교과교육으로서 학교지리의 새로운 방향성을 지리교육 인식론, 지리지식의 정치학 및 페다고지 측면에서 논의한다.

1. 지리적 주체되기(Geo-Subjectification)의 공간으로서 학교지리

교과에 대한 인식론적 관점에서, 학교지리는 모든 학생들이 세계에 대한 학습을 넘어, 세계와 '주체화된' 관계 맺기가 활성화될 수 있는 '실천 공간'으로 변모해야 한다. WCE의 관점에서 보면, 기존의 학교지리는 주체화로 이어지기보다는 객체화의 강화와 긴밀하게 연결된다. 즉, 학생인 '나'와 실세계를 분리시키거나 혹은, 정해져 있는 단선적(unilinear) 방식으로 세계와 제한적인 관계맺기를

시도한다. 이와 관련하여, 기존의 학교지리는 크게 두 가지 방식으로 객체화를 지원한다. 하나는, 전술한 '자격' 갖추기와 긴밀하게 연결된 것으로서, 전통적으로 강조하는 지리 지식(근대 지리학적 성과에 기반한 특정한 개념, 법칙, 원리, 이론 등) 및 지리 인식론(예를 들어, 실증주의 탐구 방법론)의 습득을 강조한다(Willis, 2023). 예를 들어, 학생들은 계량지리학의 관심이 반영된 일반화된 공간 개발 이론과 과학적 탐구 방법론을 효율적으로 학습하고, 이를 바탕으로 세계의 다양한 환경(자연환경/인문환경)을 정해진 패턴과 법칙에 따라 비교, 범주화, 계량화를 시도한다(김갑철, 2022). 다른 하나는, 전술한 '사회화'와 관련된 것으로서, 지역·국가·국제가 요구하는 시대적 이익, 가치를 학교지리에 투영하는 것이다. 예를 들어, 최근 세계화 및 모빌리티의 증가로 새롭게 재부상하고 있는 세계시민성의 가치와 관련하여, 학교지리는 개발지리 지식, 글로벌 장소감, 관계적 사고 등과 관련된 지리지식, 기능, 가치 및 태도를 새롭게 강조한다(조철기, 2020). 학생들은 세계시민성을 위한 지리학습을 통해, 상호 연결된 세계를 관계적으로 이해하고, 보다 나은 글로벌 환경에 기여할 책임을 인식한다. 주목할 점은, 이러한 학교지리는 '나'와 세계를 '특정한' 방식으로 연결하고자 한다. 학생들은 주어진 지리교육과정을 통해 계량화된 지리 재현, 특정 사회적 가치가 반영된 지리 재현을 바탕으로 의미 만들기, 장소감 만들기를 하는 객체가 된다. 이 과정에서, 세계 표상 이면의 타자 즉, 실세계와 마주할 기회가 박탈당한다. 삶의 주체로서 실세계와의 마주함을 통해 세계 내 '나'를 진실하게 마주할 수 있는 주체화 관련된 질문에 응답할 기회는 제대로 주어지지 않는 것이다. 기존의 학교지리는 지리에 대한 Castree(2005)의 지적처럼, 특정한 이익, 욕구, 가치와 연결된 '정치화된 지리지식 및 인식론적 프레임'에 대한 학습을 우선시한다. 그 결과, 학생인 '나'와 실세계를 단절시켜 세계로부터 멀어지게 하는 결과를 초래하는지도 모른다. 근대적 학교지리는 이른바 세계와 격리된 자아의 '집'에 학생들을 머무르게 한다.

반면, 새로운 학교지리는 기존의 익숙하고 안정적인 자아의 '집'을 실세계 '속'에 재위치시키는 것이다. 즉, 학교지리는 탈중심적 세계감(원시적 장소감)을 활성화시키는 공간으로서, 실세계와 함께 '내가 존재할 수 있도록' 고무시키는 존재이다. Kimmerer(2013, 48)는 세계의 집에

존재하기 위해서, “세계의 언어를 말하는 법을 배워야 하며 [세계라는] 장소의 원주민이 될” 것을 요구한다. 이는 말 그대로, 실세계를 이해하는 특정한 언어의 습득도, 정해진 방향의 진보를 향해 이동하는 특정 방식을 의미하는 것이 아니다. 오히려, Todd(2021, 162)의 지적처럼, 실세계에 대한 장소감(sense of place)을 ‘심화’시키는 것이다. 기존의 학교지리가 학문적 관심에 따른 정형화된 공간 인식 혹은, 개인의 관심, 이익, 흥미에 기반한 개별화된 장소감을 학습의 대상으로 간주하여 세계와 ‘나’를 단절시켰다면, 새 학교지리는 ‘주체화된 장소감’(subjectified sense of place)을 통해 주체되기의 활성화를 지원한다. 학교지리는 복잡한 실세계 속에 ‘나’를 위치시키고 이러한 세계와 관계맺기를 지원한다. 실제 세계 속에서 나는 현실 체크 즉, 나의 관심, 이익, 흥미와 연결된 기존 장소감을 중단시킴으로써 지금, 여기에서 세계에 대한 새로운 의미 만들기, 새로운 장소감(원시적 장소감)을 활성화 할 수 있다. 전술한 바와 같이, 기존 학교지리에서 강조하는 재현된 세계를 넘어, 그 이전의 실세계는 ‘나의 존재 이전에 실존하고 있었다(Levinas, 2006). 새로운 학교지리 공간에서 ‘나는 실세계와의 윤리적 마주함’을 통해 주체로서 소환되고 요청되며, 질문을 받게 된다. 요컨대, 새로운 학교지리는 세계에 의해 ‘나’를 세계 속으로 끼집어내는 것(outside-in)을 활성화시킨다. 그리고 이 과정에서 세계로부터, 지리로부터 학생인 ‘나는 의미 있는 배움(내 삶의 방향성과 관련된 무엇)이 발생할 수 있으며, 이 때 학교지리는 주체로서 내 삶을 살아가는 데 있어 더욱 중요한 존재가 된다. 한편, 학교지리는 주로 지리 지식(혹은 언어)을 통해 세계와의 관계 맺기를 지원한다. 다음에서는 지리 지식에 대한 접근법과 관련하여 새로운 학교지리의 방향성을 논의한다.

2. 풍성한 지리지식

새 학교지리는 기존의 정련된 지리지식을 넘어, ‘풍성한’ 지리지식들 속에서 그리고, 이러한 지리지식들과 함께 주체화가 활성화되도록 지원하는 공간이 되어야 한다. Standish(2008, 64)에 따르면, 교과교육을 구성하는 내용인 지식은 ‘언어’를 통해 세계와의 관계를 구성하도록 돕는다. 전술한 바와 같이, 학교지리는 지리적 언어로 구성된 지식을 통해 세계에 대한 인식과 이해, 나아가 세계에

대한 태도를 함양하는 데 기여한다(교육부, 2022a). 하지만, 근대 교과교육은(지리를 포함하여) 특정한 이익을 반영하여 세계에 대한 선택적 재현과 관련된 제한된 지식으로 구성되어 왔다(Kanu, 2006). 이 말은, 학교교육을 구성하는 지리 언어는 본질적으로 실세계를 제대로 포용하지 않았다는 것이다. 기존 학교지리는 지리적 언어가 실세계에 대해 있는 그대로를 전달해 줄 수 있는 ‘투명한 수단’이라는 전제에 기반하여 실재하는 다양한 실세계의 타자 및 그들의 지리들을 간과해 왔다. 이른바, 보편성, 일반성이라는 근대적 인식론 및 이에 근거한 지리적 표상들을 통해 실세계 지리들을 ‘부정의하게 배제, 간과, 치환해 왔다’는 것이다. 기존 학교지리는 한정된 지리 언어와 문법을 통해 ‘나와 ‘세계’를 격리시켜 오히려, 객체화된 존재를 육성하는 결과로 이어진 것이다. 이와 관련하여, 지리교육학계의 최근 연구들은 본 연구의 주체성과 관련하여 기존의 학교지리는 분명한 한계를 보여준다(인종주의 Puttick and Murrey, 2020; 민족중심주의 Milner, 2020; 서구 자본주의 Anderson *et al.*, 2022; 인간중심주의 Cho *et al.*, 2022; 식민주의 Reilly, 2022 참조). 학교지리는 특정 사회와 연계된 전체화된 지식 전수를 통해, 학생들이 실세계 밖의 자아의 ‘잡에 머물도록 한다.

하지만, 새 학교지리는 세계의 지식들 속에 ‘나’를 두기 위해, 지리적 지식의 정치성과 윤리성을 적극 반영한다. 즉, 기존의 학교지리처럼, 한정된 지리지식을 세계를 반영한 객관적 결과물로서 당연시하지 않는다는 것이다(탈정치화). 대신, 지식은 권력과 지식이 상호 작용하는 존재라는 점에서, 지식은 항상 권력과 연결된다고 본다. 이른바, ‘권력/지식’이라는 신조어를 통해 Foucault가 말한 것처럼, 지식은 권력과 대치된 진리가 아니라, “무엇이 알려질 것인지를 결정하는 추상적 힘”이 있는 존재이다(Ball, 2012, 13). 따라서 우리는 특정 권력/지식을 넘어, 항상 무한한 권력/지식들로 이루어진 성운 속에 존재한다는 것을 직시하는 것은 중요하다. 지식의 성운에는 기존 학교지리에서 강조해온 일반화된 지리 지식과 함께, 다양한 인식론을 바탕으로 한 지리학 연구 성과들, 학생들이 경험하는 일상적인 지리 지식들, 세계의 다른 타자들의 지식들을 포용한다. 이러한 관점에서, Biesta(2014, 75)는 학교교육은 “다른 권력/지식의 성운들을 실천적으로 마주하는 것을 통해, 내가 살아가는 세계가 현재와 같

은 방식이 될 필요가 없음” 보여줌으로써 학생들을 해방시킬 수 있다고 말한다. 이러한 설명은 자칫 기존의 일반화된 지리 지식(혹은 특정 권력/지식)을 배척하는 것으로 인식될 수 있다. 하지만, 새로운 학교지리는 오히려, 지리의 중요한 인식론적 매개인 일반화된 아이디어들(예를 들어 장소, 공간, 위치, 스케일 등)을 매개로, 실세계에 다가가고자 하는 다양한 지리 지식들의 성운 속에서 나의 위치 확인하기 즉, 주체되기 활성화를 위한 도약을 지원해야 한다. 세계를 설명하는 지리 지식들을 공평하게 인정하고, 윤리적으로 포용하여, 풍성한 지리 지식들 속에서 자기 중심성과 관련된 현실 체크 이른바, ‘생산적인 불화’(disagreement)(Castree, 2021) 혹은, ‘재정치화’(Rancière, 1995)가 활성화 되도록 지원할 수 있어야 한다. 다양한 지리 지식들과의 마주함을 강조하는 것은, 지리 지식의 상대주의도 혹은 개별 학생들의 지리적 구성을 강조하기를 넘어선다. 오히려, Biesta(2022)가 강조한 것처럼, 실제를 향한 지리 속에서, 지리와 함께 모든 학생들이 스스로 주체되기를 할 수 있도록 공정한 기회를 제공하고자 하는 것이다. 그렇다면, 학교지리는 어떻게 학생들을 지리 지식의 성운 속에 머무를 수 있도록 지원할 수 있을까? 이 말은 교사와 학생의 활동을 포함하여, “교사와 학생 그리고 학생들 사이의 상호작용”을 어떻게 고려해야 하는가와 직접적으로 연계된다(Roberts, 2022, 2).

3. 중단의 페다고지

세계중심 학교지리에서 지리교사는 학생들의 비판적 탐구를 활성화할 수 있도록 지원해야 한다. Seow *et al.* (2019, 227)에 의하면, 탐구란, “지리학의 실천, 개념, 가치에 학생들이 사회화될 수 있도록”하는 역할을 한다. 이 말은, 중의적 의미를 내포한다. 하나는, ‘탐구’는 지리 지식의 본질에 다가갈 수 있는 학교지리의 핵심 페다고지를 의미하며, 다른 하나는 세계에 대한 지리학자들의 접근법에 따라 다양한 탐구의 방식이 병존함을 내포한다. 다양한 탐구론 중에서, WCE와 관련하여, 본 연구는 ‘비판적’ 탐구에 주목한다. 왜냐하면, 비판적 탐구는 이른바 Biesta가 주장하는 ‘중단의 페다고지’(pedagogy of interruption)와 긴밀하게 연결되기 때문이다. Biesta(2012, 589)에 따르면, 대안적 페다고지는, “인간의 주체화 질문에 접속하는 것이고...존재의 영역 속에서 운용될 수 있어

야 함”을 강조한다. 비판적 탐구란, 가정, 사실, 행위, 정책, 가치, 신념 등을 그대로 받아들이는 것이 아니라, 의문시하고 회의적인 태도로 검토하여 ‘해체’하는 것을 강조한다. 비판적 탐구는 항상 지식의 정치, 경제, 사회, 문화적 맥락을 고려하여, 개인적 차원을 넘어 사회적 차원으로 나가며, 궁극적으로 ‘지속 가능성’과 ‘사회정의’의 실현에 목표를 두고 있다. 전술한 바와 같이, 새로운 학교지리는 실세계에 다가가 있는 지리 지식의 성운 속에서, 그리고 그러한 성운과 함께 학생들의 주체되기를 지원해야 한다. 비판적 탐구는 자아중심성에 대한 해체를 통해, 자신 혹은 사회의 특정 이익, 관심, 흥미와 연결된 기존의 전제화된 지리 지식의 불안정성, 비논리성을 체크할 기회를 제공한다. 그리고, 전체화된 세계 논리 이면에 있는 실제 세계를 가시화시킨다. 요컨대, 비판적 탐구는 자기중심성에 기반할지도 모르는 현재의 인식론과 존재론적 상태를 흔들며 주체화되기를 활성화하는 데 있어 큰 기여를 한다. 비판적 탐구는 이른바, 인간중심주의, 이분법적 사고 등과 연결되었을지도 모를 자아를 넘어 세계와 진실된 관계맺기를 위한 실천적 전략을 제공한다.

비판적 탐구는 기존의 학교지리에서 크게 주목받지 못해 왔다. 왜냐하면, 비판적 탐구는 기본적으로 세계에 대한 기존의 관계맺기에 대해 ‘중단’을 전제하고 있기 때문이다. 비판적 탐구는 현재의 육성 패러다임에 의한 자기중심성의 학교지리를 중단하고 세계 속에 존재하기 위해, 이것을 뛰어넘고자 한다. 또한, 주류 탐구방식(과학적 탐구나 사회적 탐구)과 비교하여, 연거나 지속 측면을 더욱 요청한다. 우선, 연기와 관련하여, 비판적 탐구는 기존의 학교지리에서 강조하는 핵심 아이디어를 통한 해체가 잘 발생할 수 있도록 충분한 시간과 허용적인 공간을 필요로 한다. 둘째, 지원과 관련하여, 야외조사, 개별/모둠 활동, 성찰활동에 대한 활성화를 요구한다. 이 때, 야외조사는 단순히, 개념화된 지리지식의 정형화된 사례를 확인하는 차원을 넘어, 비판성을 바탕으로, 일반화된 지리적 패턴, 과정의 이면에 있는 특정한 구조, 권력 관계와 관련된 증거를 수집, 분석하는 것으로 이어져야 한다(Roberts, 2022, 9). 이러한 활동은 개별 혹은 모둠별로 이루어질 수 있으며, 서로 다른 해체의 결과는 상호 공유를 통해 개별 학생들의 주체화에 중요한 자원이 될 수 있다. 무엇보다도 중요한 것은, 모든 개별 학생들의 주체화되기를 점에

서, 자기 성찰과 관련된 활동(저널, 에세이 등)은 필수적이다. 셋째, 비판적 탐구를 활성화시킬 수 있는 토대가 필요하다. 지리학자들의 비판적 탐구활동은 기본적으로 자신의 위치성과 긴밀하게 연결된 인식론적 틀이 존재한다. 따라서, 학생들이 자신의 위치성을 파악하고, 세계를 다르게 해석할 수 있는 다양한 인식론적 틀(예를 들어, 포스트 식민주의, 인종 자본주의, 비판적 인종주의, 사회적 자연주의 등)을 학생들이 접근하기 용이한 방식으로 공평하게 제공될 필요가 있다. 학생들은 대안적 인식론을 빌어, 이데올로기적으로 표상되어 있을지도 모를 지리 세계의 표상을 탐색하고, 그 결과로서 보다 다양하고 복잡해진 세계 파노라마 속에서 '나'의 존재의 방식을 고민할 수 있어야 한다. 또한 새로운 학교지리는 모든 학생들의 이익, 관심, 흥미와 연계된 존재의 현실 체크 혹은 새로운 장소감의 활성화가 중요하다. 따라서 기존의 '안내된 탐구'나 '프레임 속의 탐구'보다는 '독립적인 탐구'가 필요하다(Roberts, 2022). 왜냐하면, 자신의 욕구와 바람이 탐구의 출발이며, 이것들은 개인에 따라 상이하기 때문이다. 학생들은 다양한 인식론적 렌즈를 장착하고, 이를 바탕으로 현재의 '집'을 벗어나는 탐구 활동에 참여한다. 학생들은 해체적 탐구 활동 속에서 점차 가시화되는 다양한 실세계를 목도하고, 그리고 이 세계들이 자신에게 던지는 대화와 질문을 마주할 기회를 가진다.

육성 패러다임에서 지리교사는 마스터로서 정련된 지리지식을 전수하는 전달자(giver), 혹은 학생들이 자신의 지리적 의미 만들기를 알아서 하도록 지원하는 촉진자(facilitator)이다. 반면, 새 학교지리에서 지리교사는 어찌면, 세계를 대신해 학생들의 자아에 개입하는 존재(interruptor)나 대화자(addresser)로 보일 수 있다. 하지만, Biesta(2019b, 62)가 강조한 것처럼, 지리교사는 학생들이 세계 속에 위치할 수 있도록, 학생들이 기존의 나와 함께 있는 것으로부터 '세상으로' '향하도록, 세상이 자신에게 말을 걸 수 있는 것을 향하도록 하는 "전환"(turn)의 존재이다. 이러한 관점에서 새 학교지리에서 지리교사의 의미와 역할은 기존의 관점을 뛰어 넘는다. 이와 관련하여, 최근 영국 지리교육 전문가들 사이에서 시도되고 있는 사례들은 주체화를 지원하는 '자양분'의 방식으로서 참고할만하다. 예를 들어, 대안적 지리교육 활동가 집단으로 Decolonising Geography Collective(Decolonising geography, 2023), Black

Geography Teacher's Group(Black Geographers, 2022)이, 대안적 저널로서 Routes Journal(Routes, 2022)이 있다. 이들은 지리 전문가들의 목소리뿐만 아니라, 학생, 시민 사회, 나아가 다른 사회적 배경을 가진 타자의 목소리도 가시화하여 학교지리가 보다 실세계에 가까이 다가가는 교과가 되도록 일조한다. 다음은 지금까지 논의한 요소들이 반영된 학교지리가 어떤 방식으로 구체화될 수 있는지를 '도시' 개념을 중심으로 제시한 것이다.

IV. 세계중심 학교지리의 구체화: 세 개의 교육적 공간

도시 개념과 관련하여, 기존의 학교지리는 '자격 갖추기'를 중핵에 두고 '사회화'라고 하는 목적과 기능을 부가하고 있는 것이 관찰된다. 또한, 이러한 목적을 효율적으로 달성하기 위해, 특정한 '교육과정' 틀(이른바 목표를 준거로 내용, 방법, 평가가 일관되게 이루어질 것을 강조하는 Tyler식 교육과정)을 통한 학습을 강조한다. 예를 들어, 사회화와 관련하여, 기존 학교지리(예를 들어, 고등학교 세계지리)는 세계화 시대의 사회적 요구 사항인 '세계 시민성'의 함양이라는 목적을 제시하고 있다(교육부, 2015, 174). 하지만 이 목적은 선언적 수준에서 머무르고 있으며, 교육과정의 세부 요소들인 목표, 내용, 방법, 평가 등과의 연결성은 뚜렷하게 나타나고 있지 않아 보인다. 반면, 학교지리의 중핵을 이루는 '자격 갖추기'와 관련하여, 기존 학교지리는 지리교육과정을 통해 제시된 성취기준에 따라 특정한 도시지리 지식, 기능, 가치, 태도 함양을 하향식으로 제시한다. 예를 들어, 학생들은, [12세기06-02] 성취기준 "유럽과 북부 아메리카의 세계적 대도시들을 조사하여 현대 도시의 내부 구조의 특징을 추론한다"에 따라, 세계도시, 현대 도시의 내부 구조와 같은 일반화된 지식이 지역에 따라 어떻게 적용되는지를 학습해야 한다(교육부, 2015, 187). 교수학습방법과 관련하여, 학생들은 계통 지리지식을 효율적으로 학습하기 위해 교육과정에서 권장하는 탐구식 수업에 임한다. 수업의 결과로서, 지리교육의 성공여부는 성취기준의 달성 여부에 달려 있다. 즉, "주요 지리적 개념이나 보편적 특성, 일반적 원리가 지역적 맥락에서 어떻게 적용될 수 있는가"를 보고 학생들의 학업 성취도를 평가한다(교육부, 2015, 189). 기존 학

교지리에서는 도시에 관한 정련된 내용에 대한 학생들의 학습을 강조한다. 지리교사는 정해진 도시 지식을 가르치고 학생은 정해진 도시를 학습한다. 어느 과정에서든 주체로서 학생의 존재되기를 위한 공간은 찾기 어려워 보인다.

기존의 학교지리와 달리, '나의 주체되기를 우선시하

는 학교지리는, 크게 '3개의 교육적 공간'(제 1공간인 '나의 도시세계, (2) 제 2공간인 '나를 둘러싼 도시 세계 탐구, (3) 제 3공간인 도시 세계 '속' 그리고 '함께' '나')으로 구성된다(표 1 참조). 우선, 제 1공간은 현재의 '나의 욕구와 연결되어 있는 도시 세계를 정확하게 인식할 수 있는 곳이다. 현 인류의 대표적인 삶의 터전이자 지리학의 대

표 1. 세 개의 교육적 공간을 반영한 학교 도시지리교육과정 설계(예시)

'나의 도시 영역'	'나의 재현'	<ul style="list-style-type: none"> • '나의 도시' 관련 삶에 대한 경험, 생각, 느낌 표상하기 • 도시와 관련된 자신의 관심, 흥미, 이익, 욕구, 바람 주목 • 도시 텍스트(예: 에코시티, 스마트시티 등) 속 '나' 위치 확인
	↓	
	'나의 지리 인식론'	<ul style="list-style-type: none"> • 도시와 나에 관계에 대한 지리적 인식론을 명료화 하기(나의 '집' 확인) • (예) 첨단도시에서의 행복을 위해 개별성, 경제역량, 수행성을 강조한 학생은 자신이 '개발주의' 지리 인식론에 근거한 것임을 확인 • 실존적 질문: '나의 바람이 세계 속에서 바람직한 것인가?
'나를 둘러싼 도시 탐구 영역'	↓	
	공적 지리 읽기	<ul style="list-style-type: none"> • 도시 아이디어에 대한 일반화된 지식(예: 도시 의미, 도시 구조, 선진국과 개발도상국 도시의 특징, 세계도시 등) 확인 • '나와 다른 지리 인식론 렌즈(예: 후기식민주의 도시론)를 바탕으로 지리 텍스트(예: 현대 도시 관련 교과서, 정책문서, 기사, 이미지, 광고 등) 면밀하게 읽기 • 도시 지리 텍스트의 식민주의적 전제, 가정, 사실, 행위, 정책, 가치, 신념의 비논리성 확인(서구 대 비서구의 이분법적 도시 세계, 서구 도시를 표준으로 비서구 도시의 차별적 재현, 선형적 근대화 등)
	↓	
	탐구 질문 작성	<ul style="list-style-type: none"> • (예) '서구(북미, 유럽)의 도시와 달리, 비서구(남미) 도시를 부정적(낙후, 뒤처짐)으로 설명하는 이유는 무엇인가?' • (예) '도시의 슬럼, 특히 남미 도시의 슬럼은 부정적인 존재인가?' • (예) '도시재생사업이 도시의 경제적, 사회적, 문화적 활력에 도움이 되는가? 누구의 모델인가? 누구를 위한 것인가?'
	↓	
	자료의 수집 분석	<ul style="list-style-type: none"> • 유사한 탐구질문별로 모둠 구성, 모둠 내 개별 역할 분담 • (실내조사) 지리 자양분 활용 후, 다양한 2차 자료로 조사 확대 • (야외조사) 실제 도시에 대한 1차 자료 수집(사진, 면담, 관찰 등)
	↓	
	탐구결과 도출 공유	<ul style="list-style-type: none"> • 서구 식민지적 개발주의 논리에 근거한 현대 도시 세계를 넘어 다양한 방식의 도시 세계들이 병존할 수 있음을 이해 • '나와 다른 인식론적 틀(예: 인종적 자본주의, 신자유주의 등)에 기반한 동료의 탐구 결과 공유
도시 속(함께) '나의 영역'	↓	
	도시 세계의 질문받기	<ul style="list-style-type: none"> • 도시 세계를 반영하는 지식의 성운(세계) 속에 '나의 도시 호출 • '도시 세계 속에서 나는 누구인가?', '나는 나의 바람, 추구하는 역량으로 무엇을 할 수 있고, 무엇을 할 수 없는가?', '나는 도시 세계 속에서 어떠한 방식으로 존재 하는가?' • 새 질문이 있으면, 추가 탐구를 위해 1단계 혹은 관련 단계로 회귀 • 사회화, 자력 갖추기 관련 질문에 답하기(예: '시민으로서 나는 누구이고 어떤 시민이 될 수 있는가?', '이를 위해, 어떤 능력과 역량이 필요한 것인가? 현재의 역량으로 무엇이 가능하고 불가능한가?'

표적인 개념적 아이디어인 ‘도시’에 대한 학생들의 다양한 표현과 설명을 통해 인식론적 나의 ‘집’이 현재 어떠한 상태인지 명료화한다. 이 때, 도시지리에 대한 다양한 인식론적 틀을 제시하고, 학생들이 성찰하게 지원하면, 스스로의 도시 인식론 혹은, 도시에 대한 나의 정체성에 대한 보다 정밀한 가시화가 가능하다. 예를 들어, ‘스마트 시티’에서의 시민성과 관련하여 자신의 특정한 욕구, 관심, 의욕, 흥미를 표명한 학생들은 이것들이 개발주의 인식론과 관련된 도시 체제 및 질서를 지지한 결과임을 인식한다. 또한, 이러한 개발 경쟁에서 이기는 것이 곧 행복이며, 이를 위해 ‘나는 도시 관련 경제적 역량에 관심을 가지고 있음을 이해하도록 한다.

한편, 실제 도시 세계는 ‘현재’ 나와 공모된 인식론 너머에 있다. 따라서, 제 2의 교육적 공간에서는 나의 자기 중심성을 벗어나 실제 세계에 대한 지식의 성운들을 찾아 나선다. 비판적 탐구가 중심이 되는 이 공간은 크게 4가지의 학생 활동을 지원한다. 첫 번째, ‘공적 지리 텍스트에 대한 면밀히 읽기’ 단계는 도시지리의 핵심 아이디어 너머 실제 도시 세계를 탐색하기 위한 전 단계로, 비판적 탐구를 촉진시키는 활동으로 구성된다. 학생들은 제 1공간에서 확인한 도시 인식론과 다른 틀, 예를 들어 ‘후기식민주의’ 렌즈를 차용하여, 도시 세계를 재현한 다양한 텍스트를 면밀하게 읽는다. 이 과정에서, 학생들은 특정한 도시 재현의 전제, 가정, 사실, 행위, 정책, 가치, 신념의 비논리성을 관찰할 수 있는데, 예를 들어, 스마트 시티에 대한 지리 텍스트가 서구 도시를 표준으로 타자를 차별적으로 재현한 것은 아닌지 의심할 수 있다. 이러한 의심은 두 번째 활동 즉, ‘탐구 질문’ 작성으로 이어진다. 예를 들어, 전술한 의심과 관련하여, ‘서구(북미, 유럽)의 도시와 달리, 비서구(남미) 도시를 부정적(낙후, 뒤쳐짐)으로 설명하는 이유는 무엇인가?’라는 탐구질문을 만들 수 있다. 세 번째 활동은, 직접 작성한 탐구 질문에 대한 답을 찾기 위해 실내조사, 야외조사와 같은 자료 수집 활동을 실시한다. 전자와 관련하여, 학생들은 동일한 탐구 질문을 제기한 동료들과 모둠으로 활동할 수 있다. 이 때, 앞 절에 언급했던 지리적 자양분이 지원된다면, 학생들은 보다 쉽게 도시 세계에 대한 지식 성운으로 나아갈 수 있다. 후자와 관련해서는, 탐구 질문에 답할 수 있는 실제 증거들을 수집할 수 있다. 네 번째 활동은, 자신의 탐구할

등을 정리하고 동료들과 공유하는 것이다. 예를 들어, 전술한 탐구질문과 관련하여, ‘도시의 존재방식은 개발주의를 넘어 다양하게 병치하며, 학생들은 선진국 개발 모델이 다른 세계의 발전 가능성을 부정의하게 억압할 수 있음’을 설명한다. 학생들은 저마다 다른 인식론에 기반하여 도시 탐구 결과를 공유하며, 그 결과로서 도시 지리 지식의 성운을 보다 풍성하게 할 수 있다.

제 3의 공간은 ‘도시 속(함께) 나로, 제 2공간에서 부상한 다양한 도시지리 지식의 성운 속에 ‘나’를 위치시키는 곳이다. 이 공간은, 제 1공간에서 명료화 된 ‘나의 도시 세계(집)을 도시지리 지식의 성운 속에서 서로 관계맺기를 하는 곳이다. 마치 360도 파노라마 속에 ‘내가 서 있는 것처럼, 도시 세계 속에서 ‘나는 스스로에게 향하는 다양한 질문들에 마주한다. ‘도시 세계 속에서 나는 누구인가?’, ‘나는 나의 바램, 추구하는 역량으로 무엇을 할 수 있고, 무엇을 할 수 없는가?’, ‘나는 도시 세계 속에서 어떠한 방식으로 존재하는가?’ 이러한 질문들을 바탕으로 학생들은 나의 도시 세계에 대한 현실 체크를 한다. 이 과정에서 새롭게 부상하는 질문들이 있다면 제 2의 공간으로 돌아가 다시 한 번 ‘나’를 둘러싼 도시 세계에 대해 비판적 탐구를 수행한다. 이 공간은 ‘나의 주체되기가 활성화되는 곳이며, 동시에, 간과할 수 없는 두 가지 교육목적(사회화, 자격 갖추기)을 향해 나아가는 곳이다. 즉, 주체화를 바탕으로, 사회화, 자격 갖추기 관련 질문들(‘시민으로서 나는 누구이고 도시 세계 속에서 어떤 시민이 될 수 있는가?’, ‘도시 세계 속에서, 나는 어떤 능력과 역량이 필요한 것인가?’)에 대해 성찰한다.

V. 결론: ‘지리를(로서) 배우기’를 넘어 ‘지리로부터 배우기’를 향하여

본 연구의 목적은 WCE 이론을 바탕으로, 존재의 위기 시대 학교지리의 새로운 방향성을 탐색하는 데 있었다. 그 결과, WCE 이론은 교육의 본질을 실존적 관심에 두고 있으며 또한, 실존적 관심은 학생들의 ‘주체화’라는 교육 목적을 우선시함으로써 지지될 수 있음을 확인하였다. 나아가, 주체화 교육은 ‘중단’, ‘연기’, ‘지속을 통해 그 질이 담보될 수 있음을 확인하였다. 한편, 필자는 이를 반영한 새 학교지리의 모습을 크게 세 가지 차원에서 제안하였다.

첫째, 인식론적 차원에서, 학교지리는 세계와 ‘나’의 관계 맺기를 통해 주체화된 장소감을 활성화시키는 공간이어야 하며 둘째, 세계에 대한 지리 지식과 관련하여, 인식론적 정의를 바탕으로 풍성한 지리지식들과 마주할 수 있는 공간으로 전환될 것을 주장했다. 셋째, 페다고지 차원에서, 중단의 페다고지를 지원하는 비판적 탐구가 활성화되는 공간이어야 함을 강조했다.

최근 Biesta는 국제 학술대회 강연에서, “[다른 교과와 같이] 지리는 [학생의 주체성 함양을 위해] 과연 무엇을 할 수 있는가?”라는 질문을 던졌다. 이는 지리교육 전문가들에게 다음과 같은 질문으로 치환된다. ‘학교지리교육은 나를 세계로 인도할 수 있는가?’, ‘학교지리교육은 세계 속에서 내가 무엇인지, 누구인지에 대한 대화의 장으로 이끌 수 있는가?’, ‘학교지리교육은 나의 욕구와 마주하고 욕구를 통해 성찰하며, 세계 속에서 그리고 세계와 함께 존재하는 방식을 새롭게 창조하는 다양한 양식과 시간을 제공하는가?’, ‘학교지리교육은 내가 중간 지역에 머무를 수 있도록 지원과 자양분을 제공하는가?’ 본 연구가 학생의 실존에 대한 이상의 질문들에 대하여 적극적으로 응답할 수 있는 다양한 철학적, 이론적, 경험적 연구의 마중물이 되길 희망한다.

참고문헌

교육부, 2015, 사회과 교육과정, 교육부.
 교육부, 2022a, 사회과 교육과정, 교육부.
 교육부, 2022b, 개정 초·중등학교 및 특수교육 교육과정 확정·발표, 교육부.
 김갑철, 2022, “학교 도시지리교육과정의 민주시민성 담론에 대한 비판적 분석”, 한국지역지리학회지, 28(4), 528-546.
 김한길·김천기, 2018, “배움 및 학습자를 우선시하는 담론에 대한 비판적 고찰: 비에스타(G. Biesta)의 상호주관성 논의를 중심으로”, 교사교육연구, 57(4), 629-641.
 박은주, 2021, “코로나 시대, 학교를 다시 생각하다: 세계개방의 공간으로서의 학교”, 교육철학연구, 43(4), 81-106.
 오윤주, 2022, “생태적 전환에 대한 국어교육적 응답의 모색: 학습자주도성을 중심으로”, 새국어교육, 132, 67-106.
 서경혜, 2020, “역량기반 교육과정의 딜레마”, 교육과정연구, 38(4), 5-31.

조철기, 2020, 시민성의 공간과 지리교육. 푸른길.
 황용석·정재선·황현정·김형준, 2021, “알고리즘 추천 시스템의 공정성 확보를 위한 시론적 연구”, 방송통신연구, 169-206.
 Anderson, N., Habib, B., Harris, S., Whittall, D., and Winter, C., 2022, Racial capitalism and the school geography curriculum. *Teaching Geography*, 47(1), 15-18.
 Andreotti, V., 2011, *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillian.
 Andreotti, V., 2021, The task of education as we confront the potential for social and ecological collapse. *Ethics and Education*, 16(2), 143-158.
 Australian Curriculum, Assessment, and Reporting Authority, 2022, Australian Curriculum: Cross-curriculum priorities, sustainability version 9.0. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/cross-curriculum-priorities/>, Retrieved in 8 January 2023.
 Ball, S. J., 2012, *Foucault, power, and education*. London: Routledge.
 Biesta, G. J. J., 2006, *Beyond learning: Democratic education for a human future*. London: Routledge.
 Biesta, G. J. J., 2012, Philosophy of education for the public good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 581-593.
 Biesta, G. J. J., 2014, *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
 Biesta, G. J. J., 2017, Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52-73.
 Biesta, G. J. J., 2017, *The rediscovery of teaching*. London: Routledge.
 Biesta, G. J. J., 2019a, Trying to be at home in the world: New parameters for art education. *Artlink*, 39(3), 10-17.
 Biesta, G. J. J., 2019b, Teaching for the possibility of being taught: World-centred education in an age of learning. *E-Journal of Philosophy of Education*, 4, 50-64.
 Biesta, G. J. J., 2019c, *Obstinate education: Reconnecting school and society*. Leiden: Brill.
 Biesta, G. J. J., 2020, Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.
 Biesta, G. J. J., 2022, *World-centred education: A view for the present*. London: Routledge.
 Black Geographers, 2022, Why teaching is the next step for Black

- geographers. <https://www.blackgeographers.com/blogs/news/why-teaching-is-the-next-step-for-black-geographers>, Retrieved in 12 December 2022.
- Bozheva, A. M., 2020, From neoliberal to supra-neoliberal: Canadian education industry formation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(5), 549-582. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1693069>
- Castree, N., 2005, Whose geography? Education as politics. In Castree, N., Rogers, A., and Sherman, D.(Eds.), *Questioning geography* (pp. 294-307). Chichester: Blackwell Publishing.
- Castree, N., 2021, Framing, deframing and reframing the Anthropocene: This article belongs to Ambio's 50th Anniversary Collection. Theme: Anthropocene. *Ambio*, 50(10), 1788-1792.
- Castree, N., Leszczynski, A., Stallins, J. A., Schwanen, T., and Patel, Z., 2022, Reconstituting geography for the 21st century. *Environment and Planning F*, 1(1), 3-6.
- Cho, C.-K., Kim, B.-Y., and Stoltman, J. P., 2022, Animal identity and space as represented in South Korean geography textbooks. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1852787>
- Crouch, C., 2016, The march towards post-democracy, ten years on. *The political quarterly*, 87(1), 71-75.
- Crutzen, P., 2002, Geology of mankind. *Nature*, 415, 23.
- Decolonising Geography, 2023, About. <https://decolonisegeography.com/about>, Retrieved in 10 January 2023.
- Department for Education, 2014b, Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools. Departmental advice for maintained schools. DFE-00679-2014.
- Kanu, Y., 2006, *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations*. Toronto: University of Toronto Press.
- Kim, G., 2023, Geography education professionals' understanding of global citizenship: Insights for a more just geography curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 1-26.
- Kimmerer, R., 2013, *Breeding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants*. London: Penguin.
- Kirby, P., Villani, M., and Webb, R., 2023, Children's Covid-19 writing and drawings and the existential imperative to educate for uncertainty. *Children & Society*, 37(1), 122-143.
- Lu, J., Wu, D., Mao, M., Wang, W., and Zhang, G., 2015, Recommender system application developments: A survey. *Decision Support Systems*, 74, 12-32.
- Lefebvre, E. E. and Thomas, M. A. M., 2017, 'Shit shows' or 'like-minded schools': charter schools and the neoliberal logic of Teach For America. *Journal of Education Policy*, 32(3), 357-371.
- Levinas, E., 2006, *Humanism of the other*. Chicago: Illinois University Press.
- Milner, C., 2020, Classroom strategies for tackling the whiteness of geography. *Teaching Geography*, 45(3), 105-107.
- Pashby, K., 2015, Conflations, possibilities, and foreclosures: Global citizenship education in a multicultural context. *Curriculum Inquiry*, 45(4), 345-366.
- Plumwood, V., 2008, Shadow places and the politics of dwelling. *Australian Humanities Review*, 44(2), 139-150.
- Puttick, S. and Murrey, A., 2020, Confronting the deafening silence on race in geography education in England: Learning from anti-racist, decolonial and Black geographies. *Geography*, 105(3), 126-134.
- Reilly, S., 2022, Helping trainee teachers to decolonise the school geography curriculum. *Teaching Geography*, 47(2), 64-66.
- Rancière, J., 1995, *On the shores of politics*. London: Verso.
- Roberts, P., 2014, *The impulse society: America in the age of instant gratification*. London: Bloomsbury Publishing.
- Roberts, M., 2022, Powerful pedagogies for the school geography curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 1-16.
- Routes, 2022, About. <https://routesjournal.org>, Retrieved in 10 December 2022.
- Schmidt-Gleim, M., 2021, Democracy, Post-democracy and What Came After. In: Wiesner, C. *Rethinking Politicisation in Politics, Sociology and International Relations*. Palgrave Studies in European Political Sociology. Cham: Palgrave Macmillan, pp 89-106.
- Seow, T., Chang, J., and Irvine, K., 2019, Field-based inquiry as a signature pedagogy for geography in Singapore. *Journal of Geography*, 118(6), 227-237.
- Sondel, B., 2015, Raising Citizens or Raising Test Scores? Teach For America, "No Excuses" Charters, and the Development of the Neoliberal Citizen. *Theory & Research in Social Education*, 43(3), 289-313.
- Standish, P., 2008, Levinas and the Language of the Curriculum. In Egéa-Kuehne, D. (Ed), *Levinas and education: At the*

intersection of faith and reason (pp. 56-66), New York: Routledge.

Todd, S., 2021, 'Landing on Earth:'an educational project for the present. A response to Vanessa Andreotti. *Ethics and Education*, 16(2), 159-163.

Volshoj, E. S. and Jensen, J.-O., 2022, Versatility and pedagogical models in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2054970>

Willis, K., 2023, Development as modernisation: Rostow's The Stages of Economic Growth. *Geography*, 108(1), 33-37.

접 수 일 : 2023. 01. 31

수 정 일 : 2023. 02. 20

게재확정일 : 2023. 02. 21

교신: 김갑철, 41950, 대구광역시 중구 달구벌대로 2178,
경북대사대부고 교사
(gapcheol.kim@gmail.com, 053-231-9400)

Correspondence: Gapcheol Kim, gapcheol.kim@gmail.com