

영국 국가교육과정의 ‘지식전회’, 지식논쟁 그리고 지리 교과*

서태열** · 이지현***

‘Knowledge Turn’, Debates in Knowledge of National Curriculum in England and Geography Subject*

Tae-Yeol Seo** · Jihyeon Lee***

요약 : 이 연구는 ‘지식 전회’와 지식논쟁의 측면에서, 영국의 국가교육과정의 주요 쟁점과 이론적 논의를 지리 교과를 중심으로 파악하고자 하였다. Hirsch의 문화적 문화력과 핵심지식 중심의 주장과 노동당 정부의 문화적 전회와 역량중심, 통합중심으로서의 교육과정 개편과 관련된 쟁점들을 살펴보고, 사회적 실재론과 그 토대인 비판적 실재론의 존재론, 인식론, 방법론의 근거들을 검토하여, 사회적 실재론에 근거한 교육과정 구성의 핵심적 내용인 Young의 ‘강력한 지식’과 Young and Muller의 ‘교육의 미래’ 논의를 바탕으로 지리교육의 방향을 모색하였다. 무엇을 할 수 있는 지 또는 그것에 접근하는 사람들에게 어떤 지적 능력을 주는 지와 관련되는 강력한 지식은, 보다 신뢰할 수 있는 설명, 세계에 대한 새로운 사고와 그것을 획득하는 방식, 그리고 정치적, 도덕적 그리고 여러 종류의 논쟁들에 참여하는데 필요한 언어를 학습자에게 제공할 수 있다. 교육의 미래에 대한 분석에서 미래 1이 지나치게 지식의 경계에 집착하고 교사중심적이라면, 미래 2는 지나치게 학생중심적이고 경계를 무너뜨려서 지식이 소멸되는 등 상반되는 극단적 결과를 가져오므로, 사회적 실재론에 바탕한 강력한 지식이 획득되는 조건들을 확보하여 새로운 지식의 창안과 획득을 위한 ‘경계가로지르기’를 할 수 있는 미래 3이 강력한 대안이 될 수 있다.

주요어 : 문화적 문해력, 핵심지식, 문화적 전회, 지식전회, 강력한 지식, 미래교육 시나리오

Abstract : In terms of ‘knowledge turn’ and debates in knowledge, this study tried to trace changing aspects and major issues and its theoretical background in National Curriculum in England since 2010s when debates in knowledge began. After examining Hirsch’s concept of cultural competency and core knowledge, and Labor Party’s cultural turn and integrated competency based curriculum, Social realism and critical realism as its theoretical base of ontology, epistemology and methodology was examined as alternative. Two pillar of powerful knowledge and future education scenario frame work was extracted to suggest desirable alternative. In the analysis of future of education, future 1 would bring the extinction of knowledge by dividing knowledge boundaries into too small sections with much emphasis on teacher centered education, and future 2 also would bring the extinction of knowledge by too much emphasis on student centered education. To overcome instrumental viewpoint of future 1 and future 2 model, future 3 was suggested to produce powerful knowledge and to cross over boundaries of knowledge for creating new knowledge based on social realism.

Key Words : Cultural literacy, Core knowledge, Cultural turn, Knowledge turn, Powerful knowledge, Educational future scenario

*이 연구는 2023년 고려대학교 사범대학의 지원으로 이루어졌음.

**고려대학교 지리교육과 교수(Professor, Department of Geography Education, Korea University, tyseo@korea.ac.kr)

***고려대학교 대학원 박사과정(Ph.D. Candidate, Department of Geography Education, Korea University, cyuni79@korea.ac.kr)

I. 서론

현대 학교교육과정에서 학생, 사회와 더불어 지식은 매우 중요한 구성요소이며, 교육과정 개발에서 이들을 균형적으로 고려하는 것이 보편적이다. 최근 영국의 국가교육과정의 개정 과정은 이들 구성요소들과 관련되는 교육관련 쟁점들을 드러내는 역동적 과정을 보여주고 있어, 교육과 교육과정의 방향 모색에 좋은 시사점을 줄 수 있다. 특히 영국의 국가교육과정에 학생의 구성 중심, 상황 중심 그리고 사회적 역량과 통합 중심으로의 지나친 이동에 대한 반작용으로서, 지식을 복원하는 ‘지식 전환’(knowledge turn)가 계속 진행되어 주목을 받아왔다.

영국은 전통적으로 개별학교 단위별 교육과정 운영의 자율성을 존중하는 지방분권적 교육체제를 가진 국가이었으나, 마가렛 대처(Margaret Thatcher) 수상의 집권 말기 이른바 사회 전반의 ‘영국병’을 치료하기 위한 강력한 국가체제 구축의 일환으로 교육개혁을 시도하였다. 이에 따라 지방분권적, 개별 학교 중심의 교육체제에서 국가적 수준에서의 학교 교육의 체계화를 시도하면서 국가교육과정이 등장하였다. 1988년 교육개혁법이 제정되어 국가교육과정의 구축이 시작되었고(서태열, 1993), 1989년에는 3개 핵심기본교과(core foundation subject: 영어, 수학, 과학)와 7개 기본교과(foundation subject: 미술, 지리, 역사, 현대언어, 음악, 체육, 기술)의 10개 교과로 구성된 국가교육과정안이 만들어져 시행되었다. 이 과정에서 공교육의 정상화와 관련한 많은 교육적 쟁점들에 대한 교육대논쟁이 촉발되었다.

그리고 1990년 보수당의 존 메이저 수상은 집권 말기인 1995년 국가교육과정에 일부 수정을 가하였으나, 1997년 제3의 길을 주창하는 토니 블레어(Tony Blair)의 노동당이 집권하면서 이를 다시 수정하여 1999년 시행하였다. 그리고 노동당 집권 말기인 2007년에 고든 브라운 수상이 다시 한번 수정을 가하였으나, 2009년 세계 금융 위기로 노동당이 선거에서 패배하면서 2010년부터 보수당 중심 연정의 성립으로 2007년의 국가교육과정 개정안이 재수정되었고, 이 수정된 국가교육과정이 2014년부터 현재까지 학교교육에 적용되고 있다.

이러한 영국 국가교육과정의 개정은 특히 국제학력비교의 결과에 영향을 받았었는데, 처음 국가교육과정을 성안할 때도 1970년대부터 지속적으로 제기된 국제학력비교에서 영국의 낮은 성취수준이 부각되었다. 이로 인해 지방분권과 자율성을 바탕으로 교육체제와 교육과정

의 운영에서 국가수준 체계화의 방향으로의 개선이 초점이 되었고, 이후의 국가교육과정의 개정들도 이러한 국제학업성취도에 의해 영향을 받았다. 현재의 국가교육과정으로 개정될 때도 국제학력비교에서 영국 학생들의 낮은 성취가 개정 이유로서 부각되었다.

2014년에 공표된 영국 국가교육과정은 구성주의와 역량중심 교육과정에서 에릭 허쉬(Eric Donald Hirsch, Jr.)의 주장에 기반한 문화적 문해력(cultural literacy)와 ‘핵심지식’(core knowledge)이 중심이 되는 교육과정으로 전환하였다. 이 변화에 대해 영국의 교육학자들, 특히 교육사회학자들은 ‘지식 전환’이 제대로 이루어지지 않아서 이론적으로 충실하고 미래에도 작동할 수 있는 지식을 포함할 것을 요구하였다. 즉 현재의 국가교육과정의 기반이 Hirsch가 주장하는 이른바 문화적 문해력과 핵심지식인데, 마이클 영(Michael Young) 등은 이에 대한 대안으로서 ‘강력한 지식’(powerful knowledge)을 제시하였고, 이를 토대로 하는 인식론적, 방법론적 토대가 분명한 지식기반의 미래 교육으로의 전환을 제안하였다. 이에 따라 핵심지식에서 ‘강력한 지식’으로의 전환에 대한 지식논쟁은 계속 진행 중이다(Muller and Young, 2019).

특히 강력한 지식을 주장하는 진영에서는 바실 번스타인(Basil Bernstein)의 지식론과 로이 바스카(Roy R. Bhaska)의 비판적 실재론을 바탕으로 형성된 사회적 실재론을 토대로 대안을 제시하여 상당한 성과를 거두었다. 이들 사회적 실재론 이론가들의 목적은 지식과 교육 과정을 둘러싼 중심적 쟁점들을 재정의하고 재구성하여, 학생과 사회에 지나치게 쏠린 무게 중심을 ‘지식으로 되돌리는 것’이다. 교육과정 연구에서 학생과 사회 중심의 패러다임에서 지식 중심의 패러다임으로 전환하는 것을 ‘지식전환’(knowledge turn)라고 불리어진다. 교육 연구에서 이러한 지식 전환은 1980년대초 Bernstein의 지식 담론에서 시작하여 Young(2008)에 의해 본격화된다. 이른바 전환(turn)라는 용어는 1989년 에드워드 소야(Edward W. Soja)가 *Postmodern Geographies*라는 책에서 사용한 ‘공간적 전환’(spatial turn)가 본격적으로 담론화되기 시작하면서, 근본적인 패러다임적 전환이 나타나는 경우에 사용하였다. 실제로 영국 교육의 경우를 보면, 2000년대 초반에 역량 중심, 학생중심 교육에서 지식중심 교육으로의 패러다임 이동이 일어나고 있었다.

그동안 영국 국가교육과정의 개정과정은 영국 하원의 브리핑 문건들에서도 잘 나타난다. 영국 하원에서 2021

년 작성한 브리핑 보고(Roberts, 2021)는 영국 잉글랜드의 학교교육과정의 전개과정을 상세하게 사실적 기록 중심으로 서술하고 있다. 국내에서는 영국 국가지리교육과정에 대한 논의는 서태열(1993)에 언급되기 시작하여, 2000년대 초, 중반에 장영진(2003), 서태열(2005), 조철기(2006), 조철기·권정화(2006), 조철기(2012a, 2012b), 심승희·권정화(2013), 조철기(2014)의 많은 연구가 있었고, 최근에는 김민성(2021)으로 지속적으로 이어져 논의 과정과 중요한 쟁점들이 상세히 다루어졌다.

본 논문에서는 '지식 전환과 지식논쟁의 관점에서, 지식논쟁이 본격화되기 시작한 2010년대 이후 영국의 국가교육과정의 변화양상과 주요 쟁점을 지리 교과를 중심으로 전개과정, 논리구조, 논쟁의 쟁점을 파악하고 분석하는 것을 목적으로 하였다.

II. 영국 국가교육과정의 문화적 전환

1. 국가교육과정 형성기의 '문화적 문해력'의 도입 시도

영국의 국가교육과정은 1989년 10개 교과 체제로 출범하게 되었고, 이에 따라 각 교과별 교육과정의 개발이 진행되어 지리 교과에서는 지리실무위원회(GWG: Geography Working Group)를 중심으로 지리교육과정의 구축 작업을 하였고, 1990년 지리적 기능, 우리 고장과 지역, 유럽 공동체 속의 영국, 세계지리, 자연지리, 인문지리, 환경지리의 7개 내용영역으로 구성되어 성취목표가 상술된 국가지리교육과정 제안서를 제출하였다. 1991년 당시의 교육과학부(DES)는 이에 대해 자문을 받아 최종 수정 후 지리적 기능, 지역에 관한 지식과 이해, 자연지리, 인문지리, 환경지리의 5개의 영역으로 구성된 국가지리교육과정을 확정하여 발표하였다.

그런데 GWG가 제출한 지리교육과정안에 대한 심의 과정에서 "학생들의 지리적 지식이 매우 불균등하고 개별 교사의 관심과 전문성에 지나치게 의존한다"는 점이 지적되었고(DES, 1990:5), 교육과정이 한 사회의 문화로부터의 선택이며 국가교육과정에서 지리가 특정한 문화적 기능을 구현한다는 점이 부각되면서, 학생들이 필수적으로 알아야 할 최소한의 장소 목록을 작성하도록 요구받았다(Dowgill and Lambert, 1992:148-149). 또한 이

는 당시 미국의 National Geographic Society의 조사 등 몇 가지 국제 비교에서 영국의 성인과 학생들의 장소에 대한 지식이 미국 등 다른 나라에 비해 지리적 지식이 현저하게 빈약하다는 언론보도에 의해 촉발되었다.

이에 따라 당시 GWG 내부에서 만장일치의 결정은 아니지만 구성원의 문제제기에 의해 학생들의 장소 지식에 대한 검토가 요구되었고, GWG는 교육과정에서 장소와 지역들에 대한 보다 깊은 지리 지식이 발달될 수 있는 기초로서 장소들의 목록을 만들고 학습되어야 할 깊이를 결정해야 했다(Dowgill and Lambert, 1992:149). 이는 영국처럼 지방분권적인 국가인 미국에서도 학교교육과정에 국가적인 수준의 지침의 제시에 대한 요구가 높아지고 있었고, Hirsch의 주장이 상당한 반향을 불러일으키고 있었던 것에 영향을 받았다. Hirsch(1987:xvii)는 국가 및 사회가 효과적인 의사소통을 성취하기 위해서는 "공유된 문화"를 요구하며, 그것은 학생들에게 반드시 전달되어야만 하는 문화와 관련되는 예술에서 동물학에 이르는 광범위한 지식 스펙트럼 즉 특정한 정보라고 주장하고 있었다.

교육과정 보안을 위한 이러한 일련의 작업들이 진행되는 과정에서 크게 영향을 미친 것은 미국의 Hirsch(1987)가 쓴 *Cultural Literacy*(문화적 문해력)이라는 책에서 제시한 아이디어였다(Dowgill and Lambert, 1992:148). 즉 교육과정이 학생들의 문화적 문해력을 함양하고, 그리고 이 과정에서 지리가 특정한 문화적 기능을 수행한다고 본 Hirsch의 아이디어들을 차용하여 이를 반영하고자 하였던 것이다. Hirsch는 오늘날의 세계에서 진보하기 위하여 누구나 문화적으로 소양이 있어야만 하므로 교육적 논쟁에서 문화적 문해력의 탁월함을 요구한다고 주장한다. 그리고 그는 학생들이 직면하는 현실 속에서 더 나은 정보를 파악하고 상호작용하기 위한 틀을 제공하는 기본적 지식을 소유해야만 한다고 주장하면서, 자신의 책의 후반부에 약 4,800개 항목에 이르는 필수적 지식들의 긴 목록을 제시하였는데, 그것의 10%는 장소의 이름이나 특성의 형태로 '지리적'인 것이었다. 최종적으로는 지리적 장소의 목록이 GWG가 제시한 성취목표(Attainment Target)의 내용 요소 속으로 채택되지는 않았으나, 지리 국가교육과정의 작성 과정에서 영향을 미친 것은 분명했고, 미국의 Hirsch는 영국에서 계속 주목을 받게 되었다.

1990년의 국가지리교육과정의 개정안이 나온 이후에

오우와 뷔셀(Waugh and Bushell, 1991)이 집필한 *Key Geography* 시리즈가 높은 채택율을 보였다(장영진, 2003:650; Hopkin, 2013:48). Lambert(1999; 2011)에 따르면 당시 자율적으로 운영되던 일선 학교에 새롭게 등장한 국가교육과정을 반영하도록 하였는데, 국가교육과정의 법적 요구사항들에 대해 교사들은 단순히 전달하는 것을 선호하였는데, 특히 Key stage 3의 교과서인 *Key Geography* (Waugh and Bushell, 1991)의 교과서 시리즈가 당시에 등장한 국가교육과정을 모두 반영한다고 주장하였고, 이미 유명한 지리평가서의 저자였던 Waugh에 대한 선호와 신뢰를 바탕으로 높은 시장 점유율을 기록하고 빠르게 시장을 지배하였다(Roberts, 1998:23).

2. 노동당 정부의 문화적 전회와 지리교육

보수당 정부 18년 후인 1997년 등장한 블레어의 노동당 정부(1997.5~2010.5)는 문화적, 사회적, 교육적 주제들을 독특하게 조합한 새로운 교육적 담론들을 제기하였고, 1999년 이러한 방향으로 국가교육과정을 개정하였다. 당시의 교육고용부와 문화, 미디어 및 스포츠부의 자문위원회(NACCCE, 1999)가 만든 *All Our Future: Creativity, Culture and Education*와 영국 영화재단에 의해 출범된 워킹그룹(FEWG, 1999)에 의한 *Making Movies Matter*라는 두개의 문서가 중요한 역할을 하였는데(Buckingham and Jones, 2001:1), 이것들을 통해 교육에서의 ‘문화적 전회를 위한 대안들을 구상하였다(Buckingham and Jones, 2001:3). 이 과정에서 예술과 스포츠에로의 참여가 사회적 참여를 가져오고, 방치된 지역 공동체의 경제적 그리고 문화적 재생을 장려하고, 동시에 직업창출과 직업관련 기능의 구축, 정체성, 공동체감 육성, ‘자아존중’의 고양방식, 지역에 대한 사람들의 시각의 변화의 수단으로서 동시에 도움을 준다고 주장하였다(Buckingham and Jones, 2001:3).

당시 노동당 정부의 가장 크고 가장 혁신적인 교육개혁 프로젝트에서 예술, 음악 그리고 스포츠가 중요한 역할을 했고, 혁신을 위해 설정한 다양한 아젠다 중에 문화적 활동이 두드러졌다. 그리고 예술과 문화의 교육이 특정한 경제 영역에서의 직접적 중요성을 가졌기 때문에 교육적 투입을 강화하기 위하여 벤처 캐피탈 등 다양한 투자 자본을 활용하기도 하였다. 이에 따른 교육분야에서의 ‘문화적 전회’(cultural turn)는 다른 옹호자들, 압력

단체, 문화적 활동을 구축하였고, 기존 교육과정 규정의 협소함을 비판하고 문화적 활동을 위한 보다 중심적 위치를 구축하는 것을 추구하였다(Gee, 1998; Graham, 1999; Buckingham and Jones, 2001:3).

그런데 이러한 문화적 전회가 문화와 관련한 국가 정책의 측면에서 일어나기 전에 지리학계에서도 문화적 전회가 진행되고 있었는데, 지리학계에서의 문화전회는 다른 학계보다 상대적으로 일찍 1980년대 말부터 시작되었다고 보는 것이 일반적이다. 문화적 전회를 다룬 Jackson(1997), Barnett(1997; 1998), Maalsen and McLean(2020) 세 개의 연구는 문화적 전회가 1980년대 말기 또는 1990년대 초기에 시작하였다고 비슷하게 기술하고 있다.

Jackson(1997)은 문화지리학에서의 새로운 연구의 방향으로서 문화적 전회는 1980년대 말에 일군의 연구집단을 형성하면서 이루어졌다고 보았다. 그에 따르면(Jackson, 1997:186)에 따르면 Cosgrove와 Jackson이 작성한 ‘New Directions in Cultural Geography’(Cosgrove and Jackson, 1987)가 문화지리학의 새로운 방향을 제시하면서 문화적 전회가 일어났다고 볼 수 있는데, 이는 1987년 9월 University College London에서의 Social Geography Study Group의 컨퍼런스를 위한 작은 홍보로서 기획되어 만들어진 논문이었다. 이후 이 그룹은 1988년에 Social and Cultural Geography Study Group으로 명칭을 바꾸면서 확대되어갔고, 곧 이어서 ‘New Words, New Worlds’ 컨퍼런스가 열리고 그 내용들이 Philo(1991)에 의해 출판되었다. 이 선집은 도덕 철학, 도덕지리 그리고 지리학자의 윤리성; 자아의 구축과 경계; Globality와 영역; 그리고 사회, 문화 그리고 자연환경이라는 네 개의 세션으로 구성되었다. 이러한 네 개의 주제들은 지리학자들로 하여금 도덕철학, 감정, 그리고 스케일의 담론으로 들어갈 것을 권장하였다. Cosgrove와 Jackson은 이러한 발전을 ‘신’ 문화지리학이라는 용어로 언급했고 1990년대를 관통하여 문화지리학에서 이 새로운 방향이 채택되면서 ‘문화적 전회’라고 기술되었다. 1987년 논문에서 징표가 된 것처럼, ‘문화적 전회’로의 지리학자들이 깊게 참여하기 시작하여(Barnett, 1998:379), Jackson(1989)의 영향력있는 책 *Maps of Meaning*은 ‘문화적 전회’에서 중심적 텍스트로서 광범위하게 인정받기도 하였다.

Barnett(1998:381)은 문화적 전회가 포스트모더니즘을

둘러싼 포괄적 논쟁의 틀 속에서 등장하였다고 파악한다. 그는 문화적 전회 또는 "신" 문화지리학의 등장의 순간을 추적하기 원한다면, 1980년대 말과 1990년대 초반 보면 알 수 있다고 하였는데, 이 시기에 *Environment and Planning D: Society and Space* 등 지리학의 다양한 학술지에서 "신" 문화지리학에 대한 표제적 그리고 이론적 진술들의 폭증을 볼 수 있다(Cosgrove and Jackson, 1987; Jackson, 1989). 이에 따라 그는 문화적 전회는 지리학이 문화이론이라는 새로운 영역으로의 진입을 위한 수단이었던 포스트모더니즘을 둘러싼 1980년대 말에 등장하였던 보다 넓은 논쟁 틀 속으로 위치시킬 필요가 있다고 지적한다.

그리고 문화적 전회가 일어났던 과정은 포스트모더니즘을 더 넘어서서 다양한 스펙트럼과 연결된 광범위한 변화로 연결되기도 하는데, Maalsen and McLean(2020:118)은 신문화지리학은 포스트모더니즘을 넘어서 포스트식민주의, 그리고 페미니즘과 같은 다른 학문에서의 인식론적 경향들과 정체성, 의미, 그리고 상황화된 지식으로의 참여에 영향을 강하게 받았던, 정체성 정치학 그리고 재귀성에 대한 새롭게 떠오르는 광범위한 관심들에 의해 특징지어졌다고 주장한다. 이와 같은 인문지리학의 문화적 전회에 대하여 Daniels and Cosgrove(1993:57)는 지리학사적인 측면에서 이전의 기능과 생물학적 비유를 바탕으로 한 지리학의 흐름에서 벗어나 메타포와 애널로그의 지리학으로 넘어가는 과정으로 설명하였다.

그리고 지리교육분야도 이러한 흐름의 영향을 받았다. 이러한 문화적 전회는 다른 옹호자들, 압력단체, 문화적 활동을 구축하였고, 기존 교육과정 규정의 협소함을 비판하고 문화적 활동을 위한 보다 중심적 위치를 구축하는 것을 추구하였다(Gee 1998; Graham, 1999; Buckingham and Jones, 2001). 이에 따라 1980년대와 1990년대에 문화의 보수적 개념이 인종, 국가, 전통을 둘러싸고 조직되었던 권위가 교육 정책을 지배하였으나, 1997년 이래 노동당 정부는 문화적 혼종성과 다문화주의라는 개념을 수용하였고 학교에서 이것이 가르쳐질 것을 요구하였다(Morgan, 2007:379).

Buckingham and Jones(2001:1-2)에 따르면, 1988년과 1997년 사이에 교육과 문화적 실행의 패적은 다양한데, 학교밖의 문화 조직의 원리들은 서로 다르고 새로운 커뮤니케이션 기술의 형식들은 증폭되었고, 문화적 혼종성이 규범이 되었다. 그리고 이러한 문화적 전회를 지리

교실로 도입하는데 대한 토론도 이어졌다(Heyman, 2001:1). Barnett(1998), Castree(1999)는 *Environment and Planning D: Society and Space*의 지면을 통해 지리학의 '문화적 전회'를 새로운 영역 즉 교실로 전환하는데 참여할 것인지에 논의를 전개했고, 두 사람 모두 교수 모델 속으로 가져가는 데는 다소 부정적인 입장을 표명했다.

그럼에도 불구하고 인문지리학에서의 신문화지리학의 '문화적 전회'와 학교지리가 점점 연결되어져 가고, 대학에서 쓰여지고 가르쳐진 신문화지리학의 요소들을 학교지리에 포함시키려고 하는 일련의 제안들과 학교 교재들이 나타났다(Morgan, 2007:373). 새로운 '시험'인 GCSEG(16세에 학생들이 받은 시험)에도 신문화지리학의 요소들이 포함되었고, *Re-Presenting Geography* (Taylor, 2004)라는 교과서는 당시 신문화지리학의 핵심적 개념의 하나인 표상이라는 개념과 그 사고 과정을 중심으로 구성된 대표적인 교과서였다. 당시 지리 교과서 개발에 참여했던 지리 교육자들은 지리교사들이 미디어와 대중문화에 참여할 것을 촉구하였고(Morgan, 2007), 대학의 지리학자들도 이러한 관점에서 학교지리와 신문화지리학의 연결을 추구하였다. 예를 들면, Massey(2006)는 인문지리학의 최신 사고들이 교사들에게 주는 함의를 탐색하면서 문화적 전회를 지리교육에서 실행하는 방안을 제시하였다.

Morgan(2007:374)은 이러한 신문화지리학의 영향이 영국 국가지리교육과정에 지속적으로 영향을 미칠 것이라고 예상하면서 이러한 변화에 조심스럽게 대응할 것을 다음과 같이 요구하였다.

"대학에서 영향력이 있게된 신문화지리학은 새롭게 출발할 명백한 장소를 제공했다.... 교육적인 맥락에서 어떻게 문화가 이용될 것인가에 대한 탐구하는 것이 중요하다. 왜냐하면 문화의 질문들은 항상 정치적이다... 학교 교사가 그것들이 개발된 맥락에 대한 이해가 없이 문화지리학의 아이디어들을 끼집어낸다면 위험하다. 인문지리학에서의 '문화적 전회'가 영국에 일어난 특정한 조건들을 기억하는 것이 중요하다." (Morgan, 2007:380)

3. 노동당 말기의 역량중심, 통합중심 국가 교육과정에 대한 반발

영국의 노동당 정부의 말기인 2009년에는 그동안 진

행하였던 교육과정 개정 작업을 거의 마무리하여, 2010년에 Sir Jim Rose와 QCDA(Qualification and Communication Development Agency)의 자문을 거친 후 2011년 9월부터 시행하는 것으로 발표하였다. 이때 만들어진 '2007 국가교육과정 개정안'은 역량중심, 통합중심 교육과정이고 학습자중심, 구성주의적 관점으로 만들어졌는데, 교육의 목표를 다음과 같이 제시하였다.

- 학습을 즐기고 진보하며 성취하는 성공적 학습자
- 안전하고, 건강하고 그리고 성취감을 갖는 삶을 사는 것이 가능한 자신감있는 개인
- 사회에 긍정적 공헌을 할 수 있는 책임감 있는 시민의 양성(정영근 등 15명, 2010:90)

그리고 이 교육과정은 교과가 중심이 되었던 전체 국가교육과정의 내용 구조를 완전히 바꾸어, 외국어학습, ICT 능력 등을 강조하면서 6개의 학습영역으로 구성하였고 역량중심의 통합 교과와 구조와 성격이 매우 강하였는데, 제시된 교육과정의 6개 내용 영역은 다음과 같다(정영근 등 12명, 2009:107).

- 영어와 대화 그리고 언어에 대한 이해
- 수학에 대한 이해
- 예술에 대한 이해
- 역사적, 지리적, 그리고 사회 현상에 대한 이해
- 신체적 발달 과정, 건강과 보전에 대한 이해
- 과학과 기술적 영역에 대한 이해

그러나 노동당 정부의 수정된 통합중심, 역량중심 교육과정에 대한 비판이 점점 커지는 가운데, 2010년 5월 선거에서 노동당이 패배하고 보수당 중심의 연정이 집권함으로써 이 교육과정의 실행은 유보되었다. 당시 노동당이 만든 교육과정 개정안에 대해서는 여러 가지 비판이 많았는데, 무엇보다도 당시 영국의 국제학업성취도 평가 성취도 순위가 크게 하락하였고(정영근 등 15인, 2010:11; 정영근 등 14인, 2011), 역사와 지리 등 일부 교과와 내용에서 사실적, 지식적 측면의 학습이 매우 부실하였고, 그리고 잉글랜드의 문화적, 과학적 유산에 대한 학습의 강화하고, 각국의 우수한 사상과 문헌의 학습을 통한 풍부한 국제적 감각을 신장할 필요성이 제기되었기 때문이다. 그리고 교육과정 개정안에 대해 정권교

체 이전 야당인 보수당의 국회의원 Gibb(2015:15-16)는 당시 노동당이 제시한 위의 교육목표들에 대해 매우 소란스러운 목적을 제시하나 학습프로그램은 오히려 요점을 벗어나 핵심적인 것들을 삭제하였다고 비난하였다. 특히 그의 비판들 가운데 지리와 역사 교과의 부실함이 부각되었는데, 그는 역사와 지리를 예로 들면서, "2007 국가교육과정안"의 중등 지리에서 EU만 제외이고, 단 하나의 지리적 단위의 이름도 거명하지 않았다고 지적하였고, 그리고 역사에서 2007 국가교육과정 개정안은 2번의 세계대전과 홀로코스트, 그리고 주로 프랑스 혁명과 로마제국의 성쇠를 설명한 것을 제외하고 어떤 특정한 역사적 사건도 언급하지 않았다고 비판하였다(Gibb, 2015:15-16).

그리고 당시 야당 하원의원이었고 이후 보수당 연정의 초대 교육부 장관이 되었던 Gove(2009)는 2009년 RSA(Royal Society of Arts)에서 행한 연설에서 "국가의 과거에 대한 광범위한 이해, 문화적 참조사항의 공유된 인식, 모두가 끌어내고 교환하는 공동 지식 창고가 있는 사회가, 긴장의 시대에 우리 모두 서로를 더 잘 이해하고, 연결하는 끈이 보다 강하고, 보다 회복력이 있는 사회이다"라고 주장하면서, 집권하게 되면 교육과정을 완전히 수정할 것을 예고하였다. 그는 엄밀한 교과 학문 내부에서 지식의 획득이 적절하게 존중되고 소중하게 되도록 보장할 것이고, 과거 보수당이 검토하였던 Hirsch가 주장한 문화적 문해력을 다시 부활시키고 지식이 강조될 것임을 예고한 셈이었다. 이후 그는 보수당 연정의 교육부 장관이 되어 이미 예고하였던 방향으로 국가교육과정을 개정하면서 많은 변화와 논란을 가져왔다.

III. 영국 국가교육과정의 개정과 지식 논쟁

1. 보수당 연정의 국가교육과정과 Hirsch의 문화적 문해력, 핵심지식

보수자유민주 연정이 2010년 5월에 성립되고 Gove가 교육부 장관이 되면서 앞 장에서 설명하였듯이 국제학업성취도 문제 등 몇 가지 문제로, 노동당이 만든 역량중심, 통합중심 교육과정에 대한 개정 작업이 곧바로 착수되었다. 개정의 중점은 노동당의 '2007 국가교육과정안'

의 기초 즉 '지식은 단지 훨씬 가치로운 (지적)기능들을 획득하는 수단으로 보는 기능중심적 관점'에서 지식 중심 관점으로 바꾸는 것이고, '1990 국가교육과정'에서 반영하지 못했던 Hirsch의 문화적 문해력과 핵심지식을 바탕으로 교육과정을 재구성하는 것이었다. 이때 교육과정 개정의 방향은 교과와 내용과 여러 가지 사회문제에 대한 처방적 내용을 줄이고 교과별로 핵심적인 개념과 인지과정만을 제시하는 것이었다. 앞에서 언급했듯이 보수당 연정이 집권하자마자 교육부 장관이 된 고브는 곧바로 2010년 학교 교육 백서인 *The Importance of Teaching*(DfE, 2010)를 제시하여, 젊은 학생들이 사회에서 역할을 하기위해서 요구되는 '문화적 문해력'을 획득하기 위하여 지식의 핵심을 학습할 필요가 있다는 Hirsch의 아이디어를 반영하였다.

영국 보수계열의 유력한 싱크탱크인 Policy Exchange는 '2014 국가교육과정'이 확정되어 공표된 이후에 '2007 국가교육과정'의 개정과 "2014 국가교육과정"의 구성과정 및 정책에서 Hirsch가 미친 영향을 상세하게 밝힌 *Knowledge and the Curriculum: A collection of essays to accompany E. D. Hirsch's lecture*(Simons and Porter, eds., 2015)이라는 책을 출판하였다. 이 책은 Hirsch의 교육사상을 따르는 보수당 연정의 국가교육과정 개정의 중심적 인물인 교육부장관 고브와 함께 일한 교육부 부장관 닉 기브(Nikk Gibb), *Seven Myths about Education* (2014)의 저자인 데이시 크리스토포도루(Daisy Christodoulou)를 비롯하여 제임스 오슈니시(James O'Shaughnessy), 카타린 버발싱(Katharine Birbalsingh)의 글이 차례로 실렸고, 마지막에는 Hirsch와 Young을 함께 균형적으로 다루면서 영국 국가교육과정의 개정과정을 기술한 크리스 허즈번드(Chris Husbands)의 글이 실려있다.

여기에서 Gibb(2015)는 그동안의 교육과정 개정의 추진과정과 배경을 비교적 상세히 밝히고 있다. 그는 "미국의 Hirsch가 중심이 된 Core Knowledge Foundation이 제공하는 핵심지식 교육과정은 효과적인 계열화, 언어 획득 그리고 구분된 학문들의 중요성과 같은 교육과정 계획에서 중요한 고려 사항들을 우리에게 재확인시켰고, 아마도 가장 중요하게도 Hirsch의 주장은 우리에게 지식이 풍부한 교육과정을 위한 주장을 하는 강력한 사회적 정의의 사례를 제공했다"고 회고한다. 더 나아가 그는 Hirsch가 쓴 책 *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*(Hirsch, 1996)의 첫 장에게 언어

획득에서 빈익빈 부익부가 만들어지는 '마태효과'(Matthew Effect)에 대한 설명은 항상 큰 충격으로 남아있다고 기술하였다(Gibb, 2015:14). 그리고 그는 정신구조의 측면에서의 불평등은 지식기반 교육과정에 대한 명백한 옹호를 제공한다면서, 영국 사회에서 지적 자본의 불공평한 분포를 평등화하는 것을 통하여 사회적 정의를 보고 싶은 욕구에 근거하고 있다고 주장하였다(Gibb, 2015:14-15). 특히 그는 앞에서 언급한 바와 같이 노동당이 만들어놓았던 교육과정에서 중등학교 지리와 역사에 대해서도 매우 비판적이었다. 그는 "2007 국가교육과정 개정안"에 대한 평가에서 처방된 지식을 가르치는 것에 매우 적대적인 교육과정이며, 그리고 할수 있는 곳 어디에서든 교과 내용의 중요성을 최소화하는 것을 추구하였다"(Gibb, 2015:15-16)고 평하였다. 오히려 그는 Hirsch가 그들에게 공유된 언어를 제공하고 문화적 문해력, 국가적 의사소통, 공통 참조 사항, 교육적 사고의 세계, 지적 자본, 사실과 기능의 분리 등 아이디어와 개념들을 처음으로 제공하였다고 높게 평가하였다. O'Shaughnessy(2015)는 문화적 결핍에서 오는 학습의 지체, 심지어 바다를 한번도 본 적이 없는 가난한 계층의 학생들이 갖는 사회 계층 간 격차의 현실적 문제에 대해 지적하면서, 학생들의 문화적 지식을 개발하는 것이 교사 집단의 비전의 중심이 되어야 하며, 진정한 지적 개발은 강력하고 깊은 지식의 기초가 없이는 불가능하다고 지적한다. Birbalsingh(2015:38)은 '가난한 학생들의 지식의 양은 점점 줄어들만 가고 있는 상황에서 학생들이 기초지식도 없이 탐구수업을 할 수 있는가?' 라는 질문을 던지면서, 이는 학습을 포기하게 만드는 것이며, 오히려 전통적인 기초지식 교육이 반드시 필요하다고 주장한다.

한편, 이들에게 중요한 사상적 배경이 되었고, 새로운 국가교육과정 구성에서 문화적 문해력과 핵심개념이라는 아이디어를 제공한 Hirsch를 보면, 앞장에서 언급한 것처럼 영국의 국가교육과정 형성 초기부터 영향을 미쳤다. 그는 일찍이 1980년대 초부터 문화적 문해력(Cultural Literacy)이라는 아이디어를 제시하였다. 그는 공유된 문화 내지 문화적 문해력이라는 용어를 사용하면서, '기초로 돌아가는 것'은 '고전으로 돌아가는 것'에 의해 보충될 필요가 있으며, 문화적 문해력은 우리 자신, 우리 역사 그리고 우리 세계, 우리 법률, 우리의 정치적, 경제적 그리고 사회적 협의, TV, 영화, 문학을 포함하여 수많은 영역으로부터 가져온 우리의 고전 텍스트들에

대한 공유된 지식을 가르치는 것을 뜻한다고 주장하였다(Hirsch, 1980:45).¹⁾

그리고 1987년 그가 쓴 책인 *Cultural Literacy*에서는 문화적 문해력의 배경, 개념에 대해 설명한 후, 문화적 문해력을 육성하기 위해 공유될 지식인 핵심지식을 상당한 분량에 걸쳐서 목록으로 제시하였다. 그는 문화적 문해력은 모든 유능한 독자들이 소용한 정보망(정보네트워크)이며, 그들의 마음 속에 저장된 배경정보(background information)라고 설명한다(Hirsch, 1987:2). 그는 문화적 문해력에서 요구하는 지식은 문학, 예술, 역사, 지리, 수학 그리고 과학을 걸쳐 망라되어 있는데, 이러한 지식의 필요성을 논하면서 심지어 “토론토가 이탈리아에 있다고 생각하는 UCLA의 3학년생”을 언급하고 젊은이들의 지리적 무지와 관련된 몇 가지 사례들을 언급한다(Hirsch, 1987:6).

그는 문화적 문해력이 필요한 배경에 대한 논의에서 미국 교육의 지배적 사상이 된 장작 롯소(Jean Jacques Rousseau)와 존 듀이(John Dewey)의 교육관에 대해 비판한다. 즉 롯소의 사고는 어느 때든 어느 장소에서도 모든 아이들에게 적용할 수 있는 것으로 뜻하는 추상적 일반화가 불가능하며, 이에 영향을 받은 듀이는 어린 시기의 교육은 특정한 내용에 묶여있을 필요가 없다고 가정하여 너무 성급하게 아동들에게 필요한 정보의 축적을 거부했기에 절반은 맞고 절반은 틀렸다고 평가하였다.

그리고 Hirsch는 문화적 문해력에 대한 주장을 하면서 ‘사회에 동등하게 참여하기 위하여 모든 사람들이 공유할 필요가 있는 것이 핵심지식’이라는 아이디어를 부각시킨다. Hirsch가 주장하는 핵심지식은 주어진 문화에서 생존하고 번영하기 위하여 모든 시민들이 요구하는 정보의 공통적 핵심이고 지식의 공통적 핵심으로 표현된다(Hirsch, 1987; McHugh and Sam, 1999:1). Hirsch는 자신이 핵심 지식에 집중하는 것은 언어 이해가 수많은 보이지 않는 공유된 지식을 요구하는데도 학교가 이러한 숨겨진 지식을 무시함으로써 언어 역량을 저하시키고 불평등을 영속시켜왔기 때문이라고 주장한다. 그리고 이러한 아이디어들은 본인이 창안한 것들이 아니라 과학적으로 발견되어온 것이고, 인지과학과 독서 및 문해력에 대한 연구로부터 나왔다고 주장한다(Hirsch, 1987:7). 그리고 그는 자신의 이론을 “올바른 이론은 교육에 대한 인류학적이론이라고 기술될 지도 모르는데, 그 이유는 그것이 모든 인간 공동체들은 특정한 공유된 정보위에

설립된다는 인류학적 관찰에 근거하기 때문”(Hirsch, 1987: xv)이라고 주장하면서, “모든 집단들은 특정하게 다른 문화적 지식을 소유하고 있기 때문에, 인류학적 관점에서는 인간 커뮤니티에서 교육의 기본적 목적은 문화적 응(acculturation) 즉 그 집단이나 도시의 성인들이 공유하는 특정한 정보를 아동들에 전수하는 것이다”(Hirsch, 1987:xvi)라고 거듭 강조한다.

Hirsch는 ‘문화적으로 문해력이 있다(culturally literate)’는 것은 현대 세계에서 살아가기 위해 필요한 기본 정보를 가지고 있다는 것이며, 그것은 결코 예술과의 친밀함으로 좁게 제한되는 “문화”에 한정되지 않으며, 그 정보의 폭은 커서 인간 활동의 주된 영역을 넘어서 스포츠에서 과학에 이르기까지 확대된다고 주장한다. 그리고 “문화적 문해력은 하나의 사회적 계층에 제한되지 않는다. 그것은 불리한 환경의 어린아이들을 위한 유일하고 확실한 기회的手段을, 그리고 그들의 부모와 같이 동일한 사회적 그리고 교육적 조건 속에 남아있는 것을 비난하는 사회적 결정론과 싸우는 유일한 믿음만한 방식을 만들어낸다”(Hirsch, 1987:xiii)라고 주장한다.

이러한 Hirsch의 주장은 많은 논쟁을 불러오면서 많은 비판도 받았다. 상당히 일찍부터 하비 그라프(Graff, 1989: 49-50)은 Hirsch의 문화적 문해력에 대해 다음과 같이 비판하였다. 첫째 인식론적인 측면에서 독서를 배우기 위해 제시된 배경적 정보들이 문화적 문해력이 갖는 중요한 목적들을 담아낼 수 있는지 불분명하다. 둘째 학교에서 어린이들이 국가적 문화를 구성하는 임의적인 긴 목록에 어떤 익숙함을 얻으면, 그 밖의 모든 것들이 따라온다는 것은 매우 단선적이며 목적론적 오류이다. 따라서 문화적 문해력과 그 내용들을 담은 긴 사전적 목록을 추구하게 되면, 동적이고 비판적인 능력으로서 문해력의 의미도 모두 잃어버린다는 것이다. 그는 문화적 문해력에 대해 기술한 내용을 보면, 문화적 문해력이 정보망인지 배경정보인지 혼란된다고 지적한다. 그리고 Dowgill and Lambert(1992:147)는 문화적 문해력의 개념과 긴 목록에 대해 매우 회의적이어서 문화적 문해력은 교육과정 디자인의 원칙인지, 교육과정의 목적 단순히 문화적으로 보증된 내용의 목록인지 불분명하다고 비판한다. 또한 Maine and Cook(2019:383-386)은 문화는 습득할 일련의 정보이고, 가장 문해력이 있는 사람들은 5천개 이름, 날짜, 문구 그리고 아이디어의 목록을 기억해야 한다는 문화적 문해력에 대한 단순논리적 이해는 정적 그

리고 미래 세대들에게 선택적 문화적 규범을 전수하는 하향식으로 부과되는 가치체계로서의 문화 개념을 드러낼뿐이고 문화적 차이와 이해를 구축하기 어렵다고 평가하였다. 최근에도 그와 같은 비판이 이어지고 있는데, Jones(2021)은 왜 모든 미국인들이 5천개나 되는 아이템들을 알 필요가 있는지를 모르겠으며, 한 사람의 문화적 문해력 내지 공동 지식이 다른 사람들의 문화적 엘리트주의 또는 심지어 협소한 국가주의가 될 수 있다고 비판하였다. Hodgson and Harris(2022:393)도 Hirsch의 유약하고 권위적 견해는 본질적으로 다중문화와 다언어적인 현대사회의 문화 또는 문화적 문해력과는 전적으로 무관하다고 지적한다.

2. 국가교육과정 개정의 과정과 지리 교육계의 대응

2010년 성립된 보수-자유민주 연정은 곧바로 학교교육백서인 *The Importance of Teaching*(DfE, 2010)를 출간하였고, 고브 교육부 장관의 교육과정 개정안은 젊은 학생들이 사회에서 역할을 하기 위해 요구되는 '문화적 문해력'을 획득하기 위하여 지식의 핵심을 학습할 필요가 있다는 Hirsch의 아이디어에 의해 다시 영향을 받았다(Hopkin, 2013:62). 이 백서는 핵심지식(core knowledge), 필수지식과 이해, 교과 중심의 교육과정 개정의 방향을 다음과 같이 제시하였다.

- 모든 아동들이 모든 핵심 단계의 핵심 교과들(core subjects)에서 숙달할 것으로 기대해야 하는 보다 탄탄하고, 보다 엄밀한 지식의 모델들을 특징하는 국가교육 과정에 대한 새로운 접근이 필요하다. 보다 높은 정도의 자율과 혁신을 장려하는 학교 체제속에서, 국가교육과정은 점점 엄격할 벤치마크가 될 것이고(DfE, 2010:10) 국가교육과정을 필수지식(essential knowledge)과 개념들에 초점을 두고 국가교육과정을 검토하고 개혁한다.
- 국가교육과정은 모든 학생들이 그들의 학교교육의 과정에서 획득할 것으로 기대되어지는 핵심지식(core knowledge)과 이해를 분명하게 강조(시작, 착수, 상설 set out) 해야만 한다(DfE, 2010:41).
- 따라서 신국가교육과정은 학생들이 사회의 교육을 받은 구성원으로서 그들의 자리를 잡을 수 있도록 하는 것이 가능하도록 해야만 하는 것이 기대되어지도록 필수적

지식과 이해를 요약하면서, 교과 내용(subject content)에 큰 초점을 둘 것이다(DfE, 2010:42).

- 영국 바칼로레아에서 영어, 수학, 과학, 근대 및 고대 외국어 그리고 역사 또는 지리와 같은 인문과목에서 GCSE 나 IGCSE의 좋은 성적을 확보한 학생들을 위해서 새로운 상을 주는 것을 도입할 것이다(DfE, 2010:44).

이에 따라 지리교육 및 지리학계에서는 2011년에 GA, RGS(Royal Geographical Society) 및 IBG(Institute of British Geographers)가 함께 정부 임명 교육과정 자문관과 새로운 교육과정 개발에 대한 작업을 착수하였다(Hopkin, 2013:62). 정부 임명 교육과정 자문관 중에서 지리학 및 지리교육을 배경하는 알렉스 스탠디시(Alex Standish)가 지리교육과정에서 가장 영향력이 있었고 자신의 지리교육과정안을 개발하였고,²⁾ 이에 대응하여 GA는 책임실행위원(Chief Executive)인 데이비드 램버트(David Lambert)를 중심으로 하는 지리교육위원회가 개정안을 제시하였다.

이 과정에서 주목할 점은 GA의 선도적인 활동이었는데, GA는 젊은이들이 알아야 할 중요한 지리적 사실들에 대한 환원론적인 허위적 논쟁 속으로 흡수되어져 가는 위험을 경계하면서(Tapsfield and Lambert, 2011; Lsmber, 2011; Hopkin, 2013), 교육현장과 전문가들의 의견수렴과 함께 책임실행위원인 David Lambert가 중심이 되어 국가교육과정 위원회가 표방한 지식 중심 교육과정의 구성을 위한 정교한 지식 프레임워크를 개발하기 시작하였다.³⁾ 지리교육위원회는 지식중심 지리교육 과정을 위해 지리적 지식의 상호의존적인 세 가지 유형을 핵심지식(core knowledge), 내용지식(content knowledge), 절차적 지식(procedural knowledge)으로 제시하였는데, 핵심지식은 보수당 연정의 교육과정이론의 토대가 된 Hirsch의 주장을 반영한 것이고, 내용지식은 Young의 '강력한 지식'의 아이디어를 반영한 것이고, 절차적 지식은 지리학 및 지리교육에서 지리적 사고와 탐구를 연결하는 지식이었다.

영국 지리교육학회인 GA(2011:2)가 제시한 지리 교육과정 안의 중심을 이루는 지식의 틀은 다음 표 1과 같다.

이에 대한 교육부의 교육과정 자문위원회의 답변은 긍정적인 것이었는데, 지리교육실무위원회에 보낸 그 답변들 중 핵심적인 것을 보면 다음과 같다(Tapsfield and Lambert, 2011:2). 첫째, 지리적 지식의 세 가지 형식

표 1. 영국지리교육학회의 지식 분류

<p>핵심지식 (Core knowledge)</p>	<p>이는 대중의 상상력에서 있는 것처럼 그 주제를 가리킨다: 만약 지리가 '세계 교과'라면, 그 핵심지식은 지구본과 지도책에서 소통되는 정보들로부터 수집되고 창안된다. 이것의 많은 부분이 지리적 맥락에 도달하고, 그리고 이러한 의미에서 교육과정의 주된 내용으로부터 구분되어질 수 있다. 그것은 낮은 수준이거나 사소한 재료가 아니며, 잘못 가르쳐지게 된다면 즉 그 자체를 목적으로서 가르쳐진다면 그렇게 되어질 수 있다. 2009 선언서에서 GA는 지리를 배우는 것이 하나의 '언어'를 배우는 것에 비유한다. 이러한 메타포를 이용하여, '어휘'라는 아이디어로 '핵심지식'의 역할을 파악한다. 그것은, 그 자체로서 상당히 피상적이거나 하지만 활성화된, 포괄적인 세계지식으로 생각되어질 수 있다.</p>
<p>내용지식 (Content knowledge)</p>	<p>때때로 개념들 또는 일반화들 그리고 이해를 발전시키는 핵심으로 언급되어진다. 이는 지리교육과정의 주된 내용으로서 보여질 수 있다. 지리에서 핵심개념과 일반화는 지리가 학생들의 '강력한 지식의 획득과 발전에 어떻게 공헌하는 지를 보여준다. Young(2008)에 따르면 강력한 지식을 획득하는 것이 학교에 가는 중요한 요점이다: 그것은 '특정한 것들을 넘어서 이동하는 그리고 따라서 자신의 경험을 넘어가기 위한 신뢰성있는 기초를 제공한다'.</p>
<p>절차적 지식 (Procedural knowledge)</p>	<p>지리적으로 생각하는 것은 고유한 절차이다. 그것은 역사적으로 또는 사회적으로 또는 수학적으로(등등...) 생각하는 것과 같지 않다. 교사는 이를 하나의 예로서 모델을 만들 수 있다. 그러나 그것은 의사결정을 하거나 문제해결 시나리오를 포함하는 높은 질을 가진 지리적 탐구에 노출되고 그리고 직접 경험으로 하는 것을 통해서 또한 학습된다. 특히 눈에 보이는 세계를 아는 데 있어서 지리적 접근 또는 지리적 지향은 두 가지의 특성이 있다: (a) 장소의 중요성과 고유한 맥락의 인식 (b) 탐구(문제들)에 대한 관계적(때로는 "총체적") 접근의 채택</p>

출처: GA, 2011:2-3.

즉 사실적 '핵심' 지식(factual content knowledge), 개념적 내용지식(conceptual content knowledge), 응용적 실행적 지식(applied practical knowledge)간의 구분이 도움을 준다; 둘째, 지식의 이러한 형식은 분리하여 가르쳐서는 안되며, 몇가지 실제적 사례를 가지고 그들이 어떻게 상호관련되는 지를 보여주는 것이 도움이 될 것이다.

이러한 피드백 과정을 거치면서 2014년 지리국가교육과정 최종안은 입지 지식(locational knowledge), 장소 지식(place knowledge), 인문 및 자연 지리(human and physical knowledge), 지리적 기능과 야외조사(geographical skills and fieldwork)의 4가지 내용 영역으로 확정되어 고시되었는데, 전체 내용구조는 다음 표 2와 같다. 그리고 국가교육과정은 핵심교과인 영어, 수학, 과학만 상세히 제시하고 나머지 교과들도 핵심적인 것만 제시하였는데 지리 국가교육과정도 내용 영역의 틀을 중심으로 압축적으로 제시되었다.

이러한 결과에 대해 지리학 및 지리교육계에서는 대체로 환영하는 분위기 속에서 지리학 및 지리교육계의 의견이 충분히 반영되지 못하였다는 비판들이 있었다. 예를 들면 Tapsfield and Lambert(2011:3)는 지리에서 장소와 입지의 중요성에 대한 광범위한 인식들이 있지만 전통적인 지역지리로 되돌아가는 것 때문에 부정적이며, 지리가 단순히 지리적 정보를 가르치는 것이 아니라

심층 학습과 개념적 이해를 목표로 해야 한다는 강한 동의가 있다는 점을 지적하였다. 그리고 Morgan *et al.* (2019:116)은 Standish가 지리를 어떻게 정의하는 지 등에 대한 논의를 회피하고 1960년대, 1980년대로 회귀하여 몇가지 관점들을 선택적으로 채택하였고, 지식의 개념과 범위에 대한 합의되지 못한 부분들이 커져 제대로 된 지식전회가 이루어지지 않았다고 평가하였다. 이러한 비판 속에서도 특히 두드러진 점은 지식의 개념과 범위에 대해서 합의되지 못한 부분이 크지만, 국가교육과정이 확고하게 지식 중심으로 돌아갔다는 것이다.

IV. 영국의 국가교육과정 논의에서의 지식 전회와 지식 논쟁

1. 지식전회와 Bernstein의 지식 담론

1) 지식전회의 지적 맥락

영어권 국가의 교육과정 연구에서의 이른바 '지식전회'는 일반적으로 1990년대 Bernstein의 맹아적 저술에서 시작되었다고 보는데, 1990년대 당시 교육과정 이론에서 가장 영향력이 있었던 프랑수아 사튀아자 피에르 부르디외(Pierre Bourdieu)의 문화이론과 광범위하게 퍼진

표 2. 2014 영국 국가지리교육과정의 내용 구조

	Key Stage 1	Key Stage 2	Key Stage 3
입지 지식 (Locational knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> • 지명 • UK의 4개 지역, 수도 및 주변지역 	<ul style="list-style-type: none"> • 지도로 세계국가 위치 찾기 • 영국, 지리적 지역의 지방과 도시 • 위도, 경도, 적도, 북반구, 남반구, 극지방, 자오선과 시간대 	<ul style="list-style-type: none"> • 세계의 주요 국가와 인문적, 자연적 특성 • 아프리카, 러시아, 아시아(인도, 중국 포함), 중동
장소 지식 (Place knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> • 영국의 소지역, 대조적 비유럽국의 소지역 	<ul style="list-style-type: none"> • 유럽 국가들, 북미와 남미의 지역 	<ul style="list-style-type: none"> • 아프리카의 내부지역, 아시아의 내부지역의 인문지리와 자연지리
인문지리와 자연지리 (Humand and physical geography)	<ul style="list-style-type: none"> • 기본적 지리 어휘 • 핵심자연현상: 해안, 사빈, 삼림... • 핵심인문현상: 도시, 읍, 마을, 공장 	<ul style="list-style-type: none"> • 자연지리: 기후지역, 생물, 식생대, 물순환... • 인문지리: 촌락의 형태, 토지이용, 경제활동, 자원분포... 	<ul style="list-style-type: none"> • 자연지리: 지질시대, 판구조론, 기후와 날씨, 빙하, 수문... • 인문지리: 인구, 도시화, 내적발전, 경제활동, 자연자원이용 • 인문과정과 자연과정의 상호작용과 경관 환경, 기후의 변화, 인간활동의 자연체계의 효과적 작용에의 의존
지리적 기능과 야외답사 (Geographical skills and fieldwork)	<ul style="list-style-type: none"> • 지도, 지리부도, 지구본, 컴퍼스, 항공사진, 야외답사 	<ul style="list-style-type: none"> • 지도, 지리부도, 지구본, 컴퍼스, 좌표체계, 디지털 맵핑, 심볼 	<ul style="list-style-type: none"> • 교실과 야외답사의 규칙적 적용, OS지도 해석, GIS, 대조적 지역, 야외조사, 복합정보 이용 지리자료에서 결론 끌어내기,

출처: DfE, 2014:240-244.

문화재생산이론에 대한 Bernstein의 비판이 시발점이 되었기 때문이다(Muller, 2023:21). 요한 Muller(2023:21-22)에 따르면 Bernstein은 양자에 대해 비판하면서 교육의 사회적 현상의 중심에 지식이 있음을 부각시킨다. Bernstein은 부르디외의 이론이 교수학적 지식을 포함하여 사회에 순환되고 유통되는 모든 지식이 사회적 이해관계에 묶여있고 그들로부터 자유로울 수 없다고 제시하는 것에 대해, 이러한 이론적 설명은 두 가지의 문제점이 있고 이들이 학교교육에 좋지 않은 결과들을 가져왔다고 진단하였다. 첫째, 그러한 인식은 모든 지식이 되돌릴 수 없을 정도로 이해관계에 얽혀있어서 부분적인 것이며 따라서 전적으로 믿을 수 없다고 제시하는 것과 같으며, 만약 그렇다면, 학교교육이 상대적이지 않은 믿을만한 지식을 전하는 것이라는 목적을 결국 값아먹을 것이다. 둘째, 학교교육의 원료인 지식 그 자체를 하나의 사회학적 관점으로부터 검토가 안된 상태로 남겨둔다는 것이다.

그리고 당시 널리 퍼진 문화재생산이론은 지식의 사회적 구성이 기존의 권력과 불평등의 사회적 관계를 재현하는 방식으로 일어난다고 가정하는 이론인데, Bernstein은 이에 대해 두 가지 관심의 차이의 측면에서 비판하였다. 즉 재생산이론가들이 지식 그 자체 즉 무엇이 전해

져 재생산이 되었는가보다 지식이 어떻게 순환되는가에 보다 관심이 있고, 또한 전하는 메시지가 아니라 '전달'에 즉 매개체에 보다 관심이 있어서 정작 그 내용 즉 지식 자체에 대한 관심은 없다고 진단하였다.

이는 학교교육에 대한 중요한 함의를 가지고 있는데, 그중 가장 중요한 것은 학교교육의 핵심적 내용요소인 지식 개념의 심각한 약화와 상대주의로의 표류가 일어난다는 것이며, 교육 이론 및 연구와 관련하여, 무엇을 가르치지 말아야 하는 것에만 관심을 두어 이에 반대되는 것으로서 무엇을 가르쳐야 하는지를 결정하는 것이 점점 어려워지게 되었다는 것이다(Moore, 2013:335). Moore(2013)는 이에 따라 교육적 지식의 분석은, 어떤 지식이 다른 지식보다 보다 강력하다거나, 이러한 지식이 교육과정에 있어야 한다거나, 모든 학생들이 지식에 대한 권리를 가져야 한다고 주장되어질 수 있는 근거들에 대한 긍정적인 설명보다는 교육적 상황을 사회적으로 폭로하는 실행이 우선시되어 버렸다고 설명한다.

이러한 관점에서 Bernstein은 우리가 무엇을 거부하는 쪽으로 말하고 사회화되었으나, 어떻게 창안하는 지는(에 대해서는) 거의 듣지 못했다고 회고하면서 학교교육과 교실수업에 대해 다음과 같이 진단한다.

“교실수업의 실행의 수준에서건 학교수준에서건 또는 교육과정이나 또는 비판적 교수학의 수준에서건, 교수적 공급의 내적 논리에 대한 근본적 분석도 없고, 무엇이 공급되었는지와 관련된 근본적 분석도 없다.” (Bernstein, 2009:156)

그리고 Moore(2013:335-336)는 교육에서 가장 근본적인 불평등은 최고의 지식에 대한 접근에 대한 불평등인데, 하지만 그와 같은 주장을 하는 것은 당시에는 학술적 엘리트주의, 문화적 제국주의로, 그리고 지식과 권력간의 관계를 무시하는 것으로 비난받을 일이었다. 왜냐하면 당대의 포스트모더니즘이나 부르디외의 지배문화 분석의 방식이 지식에 대한 사회학적 접근을 지배하고 있었기 때문인데, 이에 따르면 지식에 대한 접근은 지식을 구성하여 사회적, 역사적 조건 속으로 지식을 구축하는 것이 더 중요하기 때문이다(Moore, 2013). 그리고 Moore(2013:337)에 따르면, 막시스트 이데올로기 분석, 사회적 구성주의, 페미니스트 관점 이론, 포스트모더니즘 모두가 이러한 기초 위에서 인식론을 구축하는 것이 더욱 중요하였기 때문이다. 이에 따라 교육에서 지식에 대한 이론은 지식 그 자체보다도 사회적 불평등의 재생산 이론 속으로 흡수되어 사라져 버린 것이고, 그리고 학습자의 사회적 문화적 성격을 강조하여 학습자를 더 선호하여 지식은 퇴장되어져 왔다고 진단하였다.

또한 Maton and Moore(2010:11)는 사회적인 것(권력 관계의 측면에서)에 지나치게 초점을 두고 지식을 무시함으로써, 역설적으로 그들은 지식과 교육에서 사회적인 것(사회성)의 중대한 차원이 무시되어져 버렸음을 다음과 같이 역설한다.

“1970년대 초의 급진적 사회적 구성주의로부터 페미니즘과 다문화주의를 통과하여 후기(포스트)구조주의와 포스트모더니즘에 이르기까지, 진정성에 대한 열정은 진리에 대한 열정을 희생하고 지배해왔다. 그 결과 그 자체로서 연구의 대상으로서 지식은 감추어져 왔다. 아이러니컬하게도, 그 결과는 진리와 지식은 지배되어져버린 침묵화된 타자들이 되어왔고, 따라서 지성적 그리고 교육적 실행의 바로 그 기초가 교육이라는 그림에서 실종되었다.”

(Maton and Moore, 2010:4)

Bernstein의 제자인 Young(2008) 또한 초기의 교육과

권력과의 관계에 대한 자신의 분석에 대해 반성적 성찰을 하면서, 지식 차별화에 대한 이론을 가지고 있어야만 교육과정의 근본적인 문제들에도 접근할 수 있다고 주장한다. 그는(Young, 2008) 자신의 중요한 연구주제였던 교육과정의 기저에 흐르는 권력관계를 보여주면 보다 민주적 교육과정을 창안하는 기초가 될 것으로 상상하였으나, 전혀 그런 일은 일어나지 않고 오히려 후퇴하였다고 회고하였다.

그리고 그는 당시 주류를 이루고 있는 비판적 교육과정이론과 문화 및 교육에 대한 부르디외의 이론을 지식의 관점에서 Bernstein과 유사하게 비판한다. 먼저 비판적 교육과정이론은 지식과 권력간의 지배적 관계와 학교 교육과정의 학문적 그리고 교과 기반에서 역사적으로 구현되어왔던 불평등에 초점을 두었지만, 불리한 사람들이 불균형적으로 배제되었던 지식은 오랫동안 그러하였던 바로 “강력한 자들의 지식”이 아니라 중요한 의미에서 그것이 “지식 그 자체”라고 비판하였고, 가난한 가정들의 어린이들을 어떻게 불리하게 하는 지를 드러낼 수는 있으나, 대안을 제시하는 기초가 없다고 지적하였다.

더 나아가 Young은 교육에 대한 문화적 분석이 주를 이루던 부르디외의 관점 즉 문화가 임의적이고 그것을 부과하는데 있어서 어떤 형태의 문화적 전달도 “폭력적”이라는 관점에 대해서도 비판을 가한다. 그는 모든 문화가 임의적이고 모든 교수법들이 상징폭력의 형식이어서 따라서 그기에 대항해서 투쟁해야 한다면, 논리적 귀결은 각 세대들은 지식을 새롭게 재발견해야되고 따라서 동물처럼 생존하는 것으로 제한될 것이고 생존하는데 급급할 것이라고 지적한다. 따라서 그는 교육을 지식의 관점에서 다음과 같이 반성적으로 성찰해야 한다고 주장한다.

“어떤 교육과정의 문화와 학생들의 문화간의 불연속성은 교사가 항상 직면하는 근본적인 교수학적 문제임을 표상한다는 것이다. 더욱이 이러한 불연속성은 그들의 사회적 환경에 의해 가장 불리한 사람들에게는 가장 심해질 것이라는 것이다. 교육사회학을 위한 질문은 교육과정이 강요된(심지어 폭력적인) 성격을 비판하는 것이 아니라, 어떤 종류의 지식이 교육과정에 기초가 되고 어떻게 학생들의 다수에게 접근가능하도록 만들어질 수 있는가에 대해 질문하는 것이다. 지식 차별화의 이론을 가지고 있어

야만 그와 같은 질문에 접근하는 것을 시작할 수 있다.”
(Young, 2008:9-10)

그런데 Young은 당시의 주류 이론에 대한 분석과 더불어 이러한 현상이 나타나게 된 원인은 정확한 지식이론을 가지고 있지 않아서 발생한 것이라고 주장한다. 그리고 그는 결과적으로 오히려 새로운 불평등을 만들어 내게 되므로 접근방식에서의 변화가 요구된다고 주장한다.

“교육연구자들은 많은 이론들을 가지고 있으나 정작 지식 이론을 가지고 있지 않기 때문에, 많은 학생들이 그것들(지식)을 만들 문화적 재원이 부족할 때 그러한 선택들을 만들어내는 것의 결과들에 대한 토론은 거의 없다. 지식 획득의 명백한 개념없이 참여와 학생선택을 넓히는 데 우선순위를 두는 정책은, 덜 가시적일지 모르지만, 새로운 불평등을 위한 기초가 될 수 있다”(Young, 2008:10)

따라서 이러한 교육내용으로서 지식에 대한 인식의 변화는 민주적이고, 참여적이고 그리고 포괄적인 사회를 위해 필요한 지식의 형식들과 지력을 무시할 수 없다는 인식에서 출발하고 있었고, 교육정책의 입안과 여러 가지 정치적 입장에 대한 분석과 방어도 적합하여 여러 측면에서 정책입안자들에게 호의를 갖게 하였다(Morgan *et al.*, 2019:121).

이러한 변화의 보다 넓은 지적 맥락은 이른바 '지식전회'(knowledge turn)에 위치하고, 그것은 신번스타인적(neo-Bernstein) 사회적 실재론에 뿌리를 가지고 있다(Muller, 2023:21). 사회적 실재론자들이 고려하고 있는 것을 설명하는 '지식전회'는 영국 교육과정 연구에서 처음에는 경시되어졌으나, 강력한 지식이라는 정교화된 개념들에 의해 논리적 구성을 확고하면서 많은 지지를 받게 하였다(Muller, 2023:21). '지식 전회'에 참여하든 이를 비판하든 강력한 지식에 대한 논의는 많은 사람들을 위한 일종의 '교육과정 전형'을 제공하였다고 평가되었다(Hoadley *et al.*, 2019:103).

2) Bernstein의 지식 담론과 지식의 구조

교육의 사회적 현상의 중심에 있는 지식 창안과 재생산의 사회적 관계를 분석하기 위하여, Bernstein(1996:157)은 1980년대까지 그의 초기의 작업에서 교수적 담론, 그것의(교수적 담론) 분배적, 재맥락화 그리고 평가

적 규칙 그리고 그것들의 사회적 기반의 구축의 이론으로 결과되었다고 설명한다. 그는 후반기 작업에서는 담론의 형식이나 구조를 구축의 내적 구조와 그것들의 사회적 기초에 두고 수직적 그리고 수평적 담론들의 분석으로 관심을 돌렸다. 실제로 그 당시 북미의 교육과정 분석은 다양한 이론들의 실행에 깊이 빠져있었고, '지식'은 거의 언급되지 않았다고 한다. Wheelahan(2010:10-21)은 Bernstein이 담론과 지식을 분할하면서 정리해나가는 과정을 아래와 같이 상세하게 정리하였다.

Bernstein(2000:30)은 사회적 구조를 뒷받침하는 지식 창안과 재생산의 사회적 관계를 분석하기 위하여, 듀르케임의 성스러운 것(the sacred)과 세속적인 것(the profane)의 구분을 가져와 이를 지식의 측면에서 더욱 세밀하게 분석해간다. 특히 Bernstein(2000:30)은 성스러운 지식은 '생각할 수 없는' 것 그리고 '아직 생각되어지지 않은' 것을 구성하는 탈맥락화되거나 일반화된 지식이기 때문에 잠재적으로 강력한 지식으로 보았다. 그것은 지식과 그 지식이 사용되는 방법을 변환시키는 그것의 역량때문이다(Wheelahan, 2010:20-21).

이러한 방식으로 Bernstein은 듀르케임의 성스러운(esoteric) 지식 또는 개념적, 추상적 지식은 수직적 담론의 한 형식이고, 반면에 세속적(profane) 지식 또는 일상지식은 수평적 담론의 한 형식으로 보았다. 이러한 차이를 통하여 Bernstein은 지식 담론을 더욱 세밀하게 분석해나간다. 특히 Bernstein(2000:160)은 수직적 담론은 '명시적 지식의 특화된 상징적 구조로 구성되고, 그 구조 안에서 지식의 통합이 특정한 맥락에 대한 관련성을 통해서가 아니라, 의의들의 통합을 통해서 발생한다고 주장한다. Bernstein(2000:160)은 이때 '수직적 담론(vertical discourse)의 절차들은 맥락에 의해 수평적으로 연결되지 않으며, 그 절차들은 다른 절차들과 위계적으로 연결된다'고 보았다. 따라서 Bernstein(2000:160)에 따르면 수직적 담론은 강하게 분류되고 격리된 지식체 속으로의 귀납을 통하여 획득되며, 이때 수직적 담론의 획득은 이러한 의미들이 '그것의 맥락적 전달의 시점에서 소모되지 않도록 하기 위하여, 의미들을 조사하는 능력의 개발이 요구된다. 지식이 내장된 학문적 의미체계보다 지식의 맥락적으로 특정한 적용을 학습하는 것은 그 지식을 그 맥락에 묶어버리므로, 학문의 성격에 달려있는 상이한 방식으로 일어날지라도, 학생들은 의미의 체계에 접근할 필요가 있다(Wheelahan, 2010:10-21).

Bernstein은 수직적 담론을 다시 재구분을 하면서 재구성하고 구조화한다. 그는 수직적 담론의 두 가지의 주된 형식 즉 위계적 지식구조를 가진 수직적 담론과 수평적 지식구조를 가진 수직적 담론의 두가지로 제시한다. 수직적 담론의 첫 번째 형식인 '위계적 지식 구조를 가진 수직적 담론'은 '응집력있고, 명시적, 그리고 체계적으로 원칙에 의거한 구조를 취하며, 과학에서처럼 위계적으로 조직된다'(Bernstein, 2000:157; Wheelahan, 2010:21). 이러한 맥락에서 Muller(2006)는 지식 기초는 그 학문의 실천가에 의해 공유되며, 그리고 지식은 추상화의 중대된 수준에서 명제들을 통합함으로써 발전하는데, 지식은 새로운 의미를 발생시킴으로써 그리고 기존의 체계 내부에서 그것들을 통합하거나 또는 그러한 틀을 수정함으로써 발전한다고 주장한다. Wheelahan(2010:21-23)은 지식이 생산되는 방식은 또한 교육의 모든 수준에서 교육과정에서 재생산되는 방식을 위한 함의를 가지고 있어서, 이러한 학문으로의 들어가는 위계적 지식 구조로의 들어가기로 구성되고, 학문의 진보는 상이한 수준에서의 의미들의 통합하는 능력에 따라 달라지므로, 학생들은 보다 복잡한 원리들로 옮겨가기 전에 기초적 원리들을 이해할 필요가 있다고 주장한다. 또한 학습 그리고 교육과정은 계열적이어서 학생들은 무엇이 다음에 오는 지를 이해하려면 무엇이 앞에 오는 지를 이해해야 한다(Muller, 2006).

수직적 담론의 두 번째 종류는 '수평적 지식 구조를 가진 수직적 담론'인데, Bernstein은 '사회과학과 인문학에서처럼, 텍스트의 생산과 순환을 위한 전문화된 조사의 양식과 전문화된 준거를 가지고 전문화된 언어의 형식을 취한다'고 설명한다(Bernstein, 2000:157; Wheelahan, 2010:21). 이는 사회적 또는 문화적 맥락 또는 부분에 의해 지식을 정의하고 통합하는 수평적 담론과 달리, 각각이 상이한(그리고 때로는 반대되는) 존재론적 그리고 인식론적 가정들을 가지고 있는 개별 학문들 내부에서, 상이한 언어들에 의해 (수평적 담론에 유사할 때까지) 지식을 분할하므로, 상이하게 설명하고 상이한 질문들을 던지면서 상이한 조사 방법을 사용할 수도 있다는 것이다. Bernstein(2000:164)은 이러한 학문으로 '들어가기'(induction)는 '그들의 교육과정과 함께 이름과 언어들의 관리를 학습하는 것을 포함하므로, 이 들어가는 의미들을 그 자신의 것으로서 채택한 언어들과 통합할 수 있는 동안 고유하고 상이한 그리고 추정적으로 나눌

수 없는 의미를 인식하고 유지하는 능력에 달려있다고 주장한다. 따라서 이러한 학문에서 학생들은 그들이 세계를 '응시하는'(gaze)데 사용한 하나의 입장, 이론적 틀, 또는 언어를 채택할 필요가 있다는 것이다(Bernstein, 2000:164).

Bernstein은 이러한 분류에서 더 나아가 '수평적 지식 구조를 가진 수직적 담론'을 더욱더 구분해 들어가서 강한 문법을 가진 것과 약한 문법을 가진 것으로 구분하여 설명한다. 그에 따르면 지식구조의 언어들을 들여다보면, 연구의 대상을 어떻게 정의할 것이며 그리고 연구에서 무엇이 증거로서 중요한 지에 대해 동의할 수 있는 '강한' strong 문법들을 가지는 지식이 있고, 내부적으로 상이한 언어들을 사용하여 지식의 대상 그리고 연구되어야 하는 방식을 어떻게 정의할 것인지에 대해 동의할 수 없기 때문에 공유된 규칙을 가지는 일련의 언어들로 구성되지 않는 '약한' 문법들을 가지는 지식이 있다는 것이다(Wheelahan, 2010:21).

Bernstein은 이러한 자신의 지식 담론과 지식의 유형에 대한 분석을 정리하여 다음 그림 1과 같이 표현하였다.

2. 지식전화로 등장한 사회적 실재론의 이론적 근거와 주요 관점

1) 사회적 실재론의 형성과정

교육과 지식과의 관계에 대한 재인식을 통한 지식전화는 앞에서 언급한 Bernstein의 지식론과 다음 절에서 논의할 비판적 실재론의 영향을 받아 사회적 실재론을 형성하였고, 이에 따라 사회적 실재론은 지식의 차별화와 이것이 교육적 경험 및 결과를 형성하는데 있어서의 역할을 집중적으로 조명하고자 하였다.

사회적 실재론의 연구집단의 형성과정은 Maton and Moore(2010:10)가 두 차례의 파동으로 상세하게 설명하였다. 그들에 따르면, 첫 번째는 1990년대 말 지식과 교수 담론에 관심이 있었던 토론을 통하여 하나의 집단이 형성되었는데, 존 벡(John Beck), 칼 마톤(Karl Maton), 랍 무어(Rob Moore) 그리고 존 물러(John Muller) 등의 학자들을 비롯한 많은 사람들이 지식의 구조적 특성, 교수법과 행위자의 행동과 같은 쟁점들에 대한 토론을 통해 이루어졌고, 이들은 그 결과들을 지식과 교수 담론에 대한 저술로 출판하였다. 그리고 두번째 파동으로 2000년대 초반의 연속적으로 전개된 국제학술회의를 통해

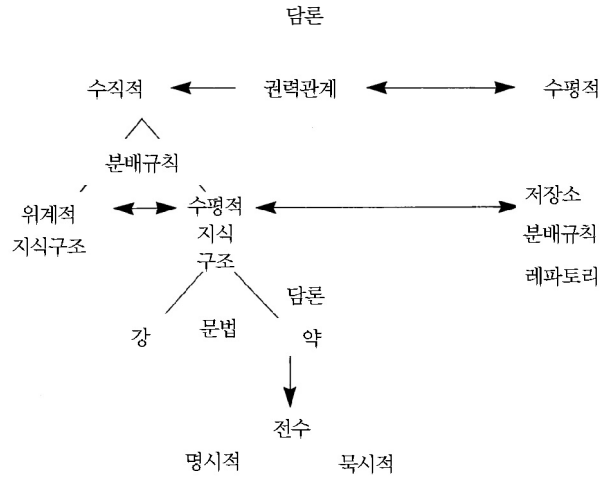


그림 1. 담론의 지도

출처: Bernstein, 1996:175.

일어났다. 2008년 7월에 캠브리지 대학에서의 국제 심포지움을 위한 비판적 실재론 철학자들과 같은 인식을 가지고 논의하였고, 2008년 12월에 시드니 대학에서 *Disciplinary, Knowledge and Language*를 주제로 하는 학제적 컨퍼런스에서 사회적 실재론자, 사회학자들, 언어학자까지 함께 하는 국제적 학제적 네트워크가 형성되었다.

이러한 과정을 통해 형성된 사회적 실재론은 바스카의 비판적 실재론을 비롯한 다양한 철학적 논의, Bernstein의 사회학의 지적전통, 미카엘 할리데이(Michael Haliiday)의 계통적 기능주의 언어학 등의 사상과 철학들을 포섭하려고 시도하였고, 특히 Bernstein의 지식사회학과 바스카의 비판적 실재론의 영향이 가장 컸다.

사회적 실재론은 교육에 대한 관점에서 *하나의 대상으로서 지식을 중심단계에 놓는다.* 이는 지식을 유일한 대상으로서 지식을 맹목적으로 숭배하거나 바라보는 것이 아니라, 오히려 교육의 중대한 그러나 아직 잃어버린 차원으로부터 지식을 회복하는 것을 주장한다. 따라서 교육을 이해하기 위해, 우리는 지식을 이해할 필요가 있다는 것을 다시 회복하는 것이다(Maton and Moore, 2010:2).

특히 Young(2008)은 기존의 교육과 지식의 관계에 대한 자신의 관심 및 관점에서 큰 변화를 가져와 사회적 실재론적 관점에서 교육사회학에서의 지식론을 재구성하였다. 그의 변화의 과정은 자신의 관점에 대한 반성적 성찰로부터 나왔다. 종래의 자신의 관점은 지식에 대한

과도한 사회학적 관점에서 과도한 정치화와 정치적 목적이 변하면 항상 변할 수 있는 어떤 것으로서 교육과정을 보는 도구적 관점으로 이끌어 교육과정의 지식구조의 사회적 구성과 그들을 변화시키는 정치간의 연계에 집중하였다(Young, 2008:3). 이로 인해 자신을 비롯하여 교육사회학자들이 지식 구조 그 자체의 사회적 기초를 확인하는 것으로 멀리 떨어지게 되었다고 회고하였다. 이에 따라 학교화와 학교교육에 의해 연계되는 사회적, 정치적 목적에 너무 많은 초점을 두었고, 연계 그 자체에 대해 충분히 초점을 두지 않았으며, 교육의 무엇 즉 학생들이 획득하거나 획득하지 못하였던 지식은 적어도 사회학자들에 의해 의문시되지 않았다는 것이다(Young, 2008:1).

Young(2008)은 그 이유에 대해 다음과 같이 설명한다. 그 이유는 기존의 교육사회학의 관심은 지식의 구조의 기저에 흐르는 권력관계의 실재에 있었으며, 교육과정 내에서의 지식의 영역들 간의, 이론적 지식과 실제적 지식 간의, 그리고 교육과정과 일상생활 지식 간의 구조적 차별화에는 관심이 없었으며, 이것들이 오히려 교육제도를 통한 권력관계의 실재를 덮어버린다고 보았기 때문이다. 동일한 이유로 교육과정이 하루 하루의 교실생활의 실제들의 산물이거나 또는 교사의 부분적 이해관계의 산물이 아닌 제도적 형식이라는 관점도 회피되었고, 교육과정을 권력관계가 아닌 교사와 학생의 활동들에 의존적인 하나의 사회적 “제도”로 보는 아이디어는

단지 넓은 보수적 의미만을 가진다고 치부되어 졌었다 (Young, 2008:4).

이러한 반성적 성찰을 통해 Young(2008:3-4)은 교육과정 사회학에서의 핵심인 교육내용으로서 지식에 대해 재성찰하였는데, 1980년대 그러하였듯이 교육과정 사회학의 초기에 거의 주의를 기울이지 않았으며, 보다 다양화되어 젠더 그리고 인종의 정체성 정치학에 점점 관여하였을 때도, 지식 그 자체에 관심을 두지 않았다고 회고한다. 이러한 성찰을 통해 그는 다음과 같이 질문을 던진다.

“우리가 의지할 수 있는 지식들을 가지도록 할 수 있는 것은 우리의 세계와의 관계의 상징적 성격이며, 그리고 그 관계는 지식을 창안하고 획득하고 세계를 변형하기 위하여 사용하는 인간 존재로서 우리들과, 세계를 발견했을 때 그 세계에 적응할 수 밖에 없는 동물들과 구분해준다. 이러한 이유 때문에 Durkheim과 Vygotsky는 교육을 지식의 적극적인 획득으로 보았던 그들의 사회와 인간발달에 대한 아이디어들의 중심에 둔다. 또 덧붙여서 학습(그리고 교수)를 통한 것이 아니라면 우리 인간은 사회적이 될 수 있고, 그 과정에서 사회를 구축하고, 유지하고, 그리고 변화시킬 수 있었을까?” (Young, 2008:5)

Moore(2013:338) 또한 Young과 같이 지식의 문제가 교육에서 왜 문제가 되는 지를 사회적 실재론이 지식과 교육에서 당면한 상황을 다음과 같이 진술한다.

“지식의 문제는 하나의 문제가 되었는데, 왜냐하면 그것은 우리의 지식에 대한 접근이 보다 사회화적인 것이 되면 될수록 더 적은 지식이 실제로 지식이 되는 경우로 나타나기 때문이다. 지식에 대한 설명은 불가피하게 상대주의로 분류하여 어떤 객관적인 토대도 훼손시키게 되는데, 왜냐하면 이로써 지식은 그 지식을 생산하는 사람들의 관점 이외의 것에 기초하여 그들의 특정한 사회적 이해관계와 엮이게 되기 때문이다. 어떻게 지식이 사회적 것이면서 동시에 지식이라는 모두가 될 수 있는지에 대한 사회적 이론-지식의 사회성 이론의 명백한 부재로 인하여, 일반적으로 지식의 문제는 교육사회학 내부에서 하나의 특정한 문제가 된다. 사회적 실재론 직면한 것은 이러한 상황이다.” (Moore, 2013:338)

이에 따라 그들은 교육과정 사회학을 위한 핵심개념으로서 지식의 차별화와 이를 위한 교육과정을 제안하는 것을 새로운 아젠다로 제시하게 되었다.

2) 사회적 실재론의 이론적 근거 및 관심과 지리 교육자의 참여

사회적 실재론은 Bernstein의 사회비판적 지적 전통을 반영하면서 Bhaskar(1998)의 비판적 실재론에 그 철학적 뿌리를 둔 교육사회학 중심의 사상체계이다. Bhaskar는 비판적 실재론의 철학적 구성을 존재론적 실재론(ontological realism), 인식론적 상대주의(epistemological relativism) 그리고 판단적 합리성(judgemental rationality)의 세 가지의 원칙에 기초를 두었다(Archer *et al.*, 1998; Maton and Moore, 2010:4; Moore, 2013:343). 이것들의 중요한 관점만 정리해보면 다음과 같으며, 다음 절의 비판적 실재론에서 더욱 상세하게 다룬다.

먼저, 존재론적 실재론은 인간 존재가 지식을 만들어 낼 수 있는 인간 경험과 독립적으로 존재하는 실재가 있다는 것에 기초한다. 즉 지식은 그것 자체보다 어떤 것에 대한 것이라는 인식을 포함하며, 실재는 우리의 상징적 영역을 초월하여 존재한다는 존재론을 가지고 있다. 이에 따라 이러한 독립적으로 존재하는 실재의 ‘타자성(otherness)’은 우리가 알 수 있는 것에 대한 독립적, 외적 한계를 제시하며, 실재는 자연적 그리고 사회적으로든 우리가 믿을 수 있는 것에 대한 것이 아니라는 것이다.

다음으로 인식론적 상대주의는 인간은 시간에 따라 변하고 사회적-문화적 맥락을 가로질러 변하는 사회적으로 생산된 지식들의 측면에서만 세계를 ‘알(know)’ 수 있으므로, 지식은 반드시 보편적이고, 불변이고, 필수적 진리는 아니라는 인식이다. 따라서 지식은 끊임없이 수정에 열려있다는 점에서 항상 ‘틀릴 수 있다(fallible)’는 것, 그리고 이 수정이 기존의 지식에 대한 지속적인, 체계적인 질문하기를 통하여 발생한다는 점에서 비판적이라는 것이다. 그리고 지식은 그것이 사회적으로 역사적으로 자리를 잡는다는 점에서 사회적이고 그리고 또한 개별적 경험과 단순히 연속적이지 않는 그들 자신의 논리와 능력을 가진 상대적으로 자율적인 상징 생산 양식에 사회적으로 근거하고 있다는 점에서 이중적으로 사회적이다(Moore, 2013:344-345).

그리고 판단적 합리성은 인식론적 상대주의로부터 상이한 지식들 사이에서(간에) 우리가 판단할 수 없다는

견해인 판단적 상대주의(judgemental relativism)를 의미하지 않으며, 오히려 경쟁하는 지식 주장들의 상대적 장점을 결정하기 위한 합리적, 간주관적 기초가 있다고 주장한다. Maton and Moore(2010:4-5)에 따르면 이것이 교육에서의 사회적 실재론에 중심적인 것이 되는데, 그것의 핵심적 관심들 중의 하나는 '어떻게 '우리' 즉 인류가 지식을 생산하게 되는 가에 대한 관심이기 때문이다.

따라서 교육에서 사회적 실재론의 관심은 비판적 실재론자 용어를 사용하지만, 철학적인 것보다는 보다 실재적인 것이어서, 사회적 실재론의 초점은 사회적 실행과 그것의 문제가 되는 이해관계의 지식 생산 영역의 속성들, 지식에서 합리적 객관성(objectivity)을 위한 기초를 제공하는, 그러한 영역에서 개발된 구조화된 원리와 절차에 있다(Maton and Moore, 2010:5; 이성희, 2018; 2021).

이처럼, 사회적 실재론의 주요 관심이 지식의 차별화와 교육적 경험 및 결과를 형성하는데 있어서 지식이 하는 역할에 두기때문에, Maton and Moore(2010:7)는 사회적 실재론은 다음과 같이 교육에서 심층적인 함의를 가지고 있다고 기술한다.

첫째, 지식이 부수적인 현상이 아니고 실재적이고, 차별화되고 그리고 발현적인 구조적 특질을 가지고 있다면, 그때는 교육과정과 교수법이 교육과정을 통하여 지식의 계열화와 같이 그러한 질들을 고려하기 위하여 구조화되어야 한다.

둘째, 지식이 권력의 임의적 표현 그 이상이라는 지식 주장을 판단하기 위한 합리적인 근거가 있다면, 그때는 (어떤) 지식의 형식은 다른 것들보다 인식론적으로(또는 심미적으로) 강력하고, 교육과정과 교수는 다시 그와 같은 위계(사회적 위계와 동일한 것이 아닌)를 고려하도록 구조화되어야 한다는 것이 따라나온다(Maton and Moore, 2010:7-8).

셋째, 위의 것들이 주장되면, 자유 민주 사회에서는 가장 신뢰할 수 있게 그 접근들을 가능하게 하는 수단들을 통하여, 모든 시민들에게 가장 강력한 지식의 형식(forms of knowledge)에 대한 접근의 평등성을 제공하여야 한다는 것이다. 이는 단순히 학생들의 경험을 단순히 찬양하려고 하고, 학생들이 자기 자신의 방식으로 모두 잘하고 있다는 인식과 관행을 거부하면서 강력한 지식에 접근하도록 해야 한다는 것이다. 따라서 사회적 실재론은 진리와 진실성(truthfulness)을 반대되는 것으로

보고, 두 가지 선택 중의 하나(이것이거나 저것(either/or))로 구성하지 않으며, 오히려 진리와 진실성 양자 모두를 향한 열정을 구현한다. 사회적 실재론 접근은 외양을 넘어서 그들 뒤에 놓여있는 실제 구조를 보는 것을 목적으로 하나, 그러나 이러한 구조가 사회적 권력과 기득권의 이해관계의 작동 그 이상이라는 것을 인정한다(Maton and Moore, 2010:4).

Moore(2013:346-347)에 따르면 사회적 실재론은 다음과 같은 방식으로 비판적 실재론에 참여한다. 첫째, 존재론적 실재론과, 실증주의와 구성주의간의 긴장과 그들 내부에서의 모순을 해결하는 방식과, '직접성(immediacy)의 논리'에 근거하는 지식에 대한 강력한 방어를 인정한다. 둘째, 지식이 주어진 역사적 조건 하에서 사회적으로 생산된다고 인식하지만, 그러나 환원주의적 관점(발현적 유물론)이라기보다 구성주의에 반하는 발현주의자(emergentist)의 관점을 채택한다. 따라서 지식은 상대적 자율성의 고유한 원리에 따라 시공간에서 지속적이고 광범위한 사회성의 형식 안에서 생산되며, 그것들의 고유한 구조, 힘 그리고 한계를 가진다. 셋째, 교육 이데올로기에서 사회적 실재론은 진보주의의 다양한 포스트모더니스트들의 상대주의에 반대하고, 기술적-합리주의 그리고 보수적 전통주의의 도구주의, 엘리트주의에 반대하고, 지식기반 교육과정의 민주적 방어를 제공하여 비판과 대안을 제시한다. 넷째, 사회적 실재론은 지식에 대한 강력한 옹호로부터 시작하였고, 이를 하나의 교육과정의 모델을 위한 기초로서 제안하기 때문에, 핵심쟁점은 그와 같은 하나의 교육과정의 접근이라는 쟁점이고 이는 페다고지(교수)의 쟁점들로 번역된다. 예를 들면, 사회적 실재론에서의 판단적 합리성이라는 원리는 수업을 위해 가르쳐질 구축된 강력한 지식체가 있다는 것 그리고 그것이 생산되어져 왔던 방식 그리고 자체로 생산의 그러한 형식의 근저에 있는 원리들 때문에 이 지식이 강력하다는 것은 교수학적 실행안에서 구현되도록 가르쳐져야 한다(Moore, 2013:347).

한편, 사회적 실재론에 적극적으로 참여하는 집단 속에 지리교육 전문가들이 있으며, 학교교육으로의 도입과 실행에도 적극적이었다. 램버트는 영국지리교육학회의 집행위원으로서 대안적 교육과정 구성작업을 주도하여 Young의 사회적 실재론에 바탕을 둔 강력한 지식을 제시하였고, 퍼스는 다음 장에서 언급하는 바와 같이 사회적 실재론에 근거한 교육이 가지고 있는 다른 교육이

표 3. 비판적 실재론의 층화된 존재론

	실재적 영역	현실적 영역	경험적 영역
메카니즘(mechanisms)	V		
사건(events)	V	V	
경험(experiences)	V	V	V

출처: Bhaskar, 1975:13.

론들과 교육과정, 교수법, 교육의 미래 등 다양한 측면에서의 차이점들을 비교·분석하였다. 그리고 Maude(2016)는 Young의 강력한 지식을 더욱 세분화하여 학교교육에 실행할 수 있는 방안들을 제시하여 많은 호응을 이끌어 내었다.

3. 사회적 실재론의 토대로서 비판적 실재론과 지리학자의 참여

1) 비판적 실재론의 이론적 구조

앞 절에서 기술한 것처럼 사회적 실재론의 철학적 토대는 비판적 실재론이며, 비판적 실재론은 일찍부터 철학, 과학, 사회학 등 다양한 학문 분야의 연구자들로부터 관심이 계속 증가되고 축적되어 왔다. 비판적 실재론이 본격적으로 관심을 받게 된 것은 바스카가 초월적 실재론(transcendental realism) 철학을 자연과학을 위해 도입하였던 *A Realist Theory of Science*(Bhaskar, 1975)에서 시작하여, 사회과학으로 확장하였던 *The Possibility of Naturalism*(Bhaskar, 1998)이라는 두 가지의 핵심적인 저술에 기반한 것이다(Wynn and Williams, 2012:789). 앞에서 언급한 것처럼, 그는 비판적 실재론의 철학에 대한 그의 관점을 존재론적 실재론(ontological realism), 인식론적 상대주의(epistemological relativism) 그리고 판단적 합리성(judgemental rationality)에 바탕을 두고 확대하면서 넓게 저술하였고, 많은 저자들이 그 기본적 개념과 관점들을 자세히 설명하고, 정면하고, 확장시켜 왔다(Wynn and Williams, 2012:789).

위에서 언급한 세 가지를 이른바 비판적 실재론의 ‘삼중 총체성’(Holy Trinity)이라고 부르는데, Hartwig(2007: 238-242)은 이들간의 관계를 좀 더 분석적으로 다음과 같이 설명한다. (1) 판단적 합리주의 가능성(타동적 차원(transitive dimension)의 내인적 측면에서)이 존재하며, 이는 (2) 인식론적 상대주의 현실성(타동적 차원의 외인적 측면에서)을 가정하고, 그리고 (3) 존재론적 깊

이의 필요성-실재론(자동적 차원(intransitive dimension)에서)을 가정한다. (2) (인식론적 상대주의)는 또한 (3)에 의해 수반된다. 즉 (3)→(2)→(1)이다. 그리고 이러한 인식론적 상대주의 또는 상대성(relativity)의 원리는 ‘모든 신념 들은 사회적으로 생산되며, 그래서 모든 지식이 타동적이고, 그리고 진리값도, 합리성의 준거도 역사적 시간 외부에 존재하지 않는다’라고 주장한다.

이처럼 비판적 실재론은 철학적으로 존재론, 인식론, 방법론에 걸쳐서 체계화된 구조를 가지고 있다. Bhaskar (1975:13)에 따르면 먼저 비판적 실재론의 존재론을 보면 층화된 존재론적 구조가 핵심적인 내용이다. 즉 비판적 실재론의 핵심적 내용은 표 1처럼, 실제의 세 개의 영역으로의 층화(stratification)이다. *실재적(the real)* 영역은 그것들이 독립적으로 존재함으로써 그들에 본질적인 총체 그리고 실재(reality)의 구조 그리고 인과적 힘을 포함한다. 다음의 영역인 현실적 영역(the actual)은 인간에 의해 이것들이 관찰되거나 안되거나에 관계없이 구조와 총체의 인과적 힘이 작동되어질 때 발생하는 사건들(events)을 포함하는 실제의 하나의 부분집합이다. 마지막 영역은 경험적(the empirical) 영역으로 지각 또는 측정을 거쳐 경험할 수 있는 그러한 사건들을 이루어 진다. 현실적 영역에서의 발생하는 사건들은, 메카니즘이 활성화되었기 때문에, 경험적 영역에서의 경험으로 반드시 지각되지 않는 그와 같은 방식으로 포섭되어 있다. 유사하게 실제의 영역에 존재하나 활성화되지 않은 메카니즘이 있고, 활성화되나 다른 메커니즘에 의해 방해받기도 하며, 그리고 이렇게 현실적 영역에서 사건들을 만들어내지 않기도 한다.

다음으로 비판적 실재론의 인식론을 보면(Bhaskar, 1975), 인식론적 가정은 진리 주장의 원천, 특성, 그리고 평가를 명시함으로써, 무엇을 수용가능한 진리로 보는 지라는 관념에 관여된다. 한 사람의 인식론적 가정은 어떻게 지식 주장을 획득하고 발전시켜, 어떻게 진리와 이러한 주장들의 타당성을 평가하고, 그리고 어떻게 이러

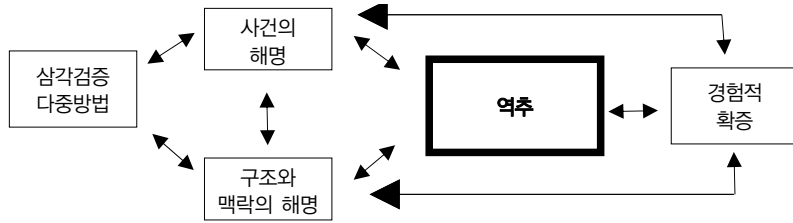


그림 2. 비판적 실재론의 방법론적 원리들 간의 관계

출처: Wynn and Williams, 2012:798.

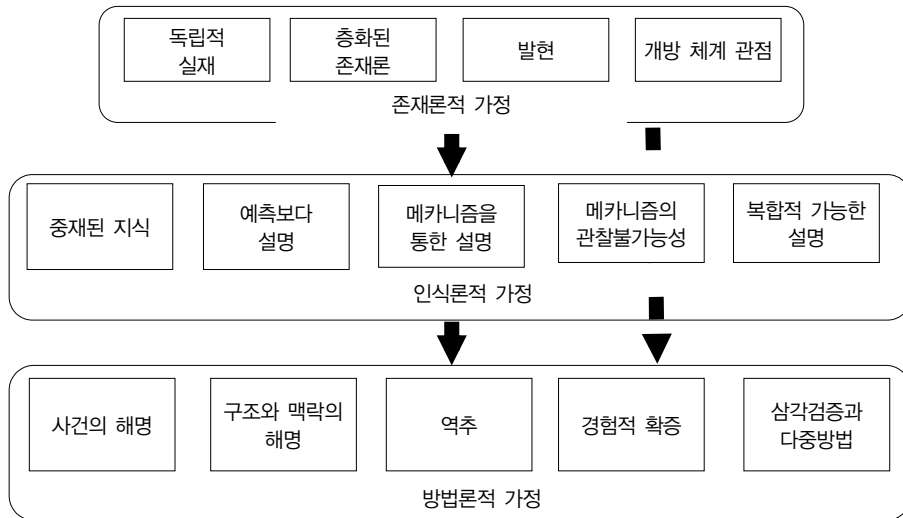


그림 3. 비판적 실재론의 존재론적 그리고 방법론적 가정과 방법론적 원리

출처: Wynn and Williams, 2012:797.

한 주장들이 기존의 지식에 대하여 평가되어야 하는 지를 결정한다.

비판적 실재론은 다른 형태의 자료들과 함께 참여자들에 의해 관찰되고 해석된 경험들의 분석에 기초한 실재의 기술을 사실로 받아들이는 것을 추구한다(이기홍, 2021). 그 결과의 지식 주장은 검토 중인 사건들과 경험들이 발생하기 위하여 존재하여야만 하는 그 실재의 인자들을 특정화하고 기술하는데 초점을 둔다. 이러한 지식 주장들의 성격과 형식은 비판적 실재론의 존재론적 전제와 연결된 특정한 인식론적 가정으로부터 추출된다. Wynn and Williams(2012:793)는 비판적 실재론의 인식론은 1) 독립적 실재를 구성하는 자동적 실체에 대한 우리의 지식은 타동적 차원에서 형성되고, 우리가 속하는 사회적 구조(즉 연구자들, 학문집단, 공동작업자 등)에 의해 중재된다는 의미에서 중재된 지식(mediated knowledge), 2) 예측 또는 이해보다도 설명, 3) “실제가

나타나는 것이 드물고, 여전히 인간에 의해 경험적으로 확인하기 드물다”고 Bhaskar(1975:47)가 주장하는 메카니즘의 관찰불가능성, 4) 메카니즘에 의한 설명, 5) 주어진 구조를 구성하는 인자들은 넓은 다양성의 가능한(possible) 내적 그리고 외적 조건과 효과들의 영향을 받기 쉬우므로 다중 가능성 메카니즘을 포함한다는 인식론적 가정들(Bhaskar, 1975; Sayer, 1992; Collier, 1994)을 가지고 있다고 정리하였다.

그리고 비판적 실재론의 방법론적 측면을 보면, Bhaskar는 특정한 연구 방법론을 제시하지 않았는데, Wynn and Williams(2012:793)는 비판적 실재론 연구자들이 사례연구 방법을 인과적 메카니즘을 확인하고 해명하기 위하여 구조, 사건들, 행위들, 그리고 맥락의 상호작용을 탐구하기 위한 최고의 접근으로 확인해왔다고 주장한다. 그들은 탐구되고 있는 사건들을 확인하고 추상화하는데, 기저현상에서 실제로 무엇이 일어나고 있는 지를 이

해하기 위한 기초로서 1) 일반적으로 경험으로부터의 사건의 해명, 2) 사회적 물리적 구조, 맥락적 환경의 그것들 간의 관계와 함께 구성성분을 확인하기, 3) 행위자의 이론적 견지에 대한 관점으로 비판적으로 재기술된 구조와 맥락의 해명, 4) 해명된 사건들을 야기시키기 위하여 상호작용을 하였을 권력(힘)/경향성을 확인하고 정교화하는 역추(retroduction), 5) 경험적 입증, 삼각검증과 다중방법의 다섯가지로 제시하면서(이성희, 2022), 비판적 실재론의 방법론에서 역추가 그 중심에 있음을 그림 2처럼 강조하였다.

이와 같은 분석과정을 통하여 나타난 비판적 실재론의 존재론, 인식론, 방법론의 3개 층위의 관계들을 Wynn and Williams는 그림 3와 같이 제시하였다.

2) 지리학자의 비판적 실재론 참여

Wynn and Williams(2012)는 2012년 당시까지 비판적 실재론에 대한 여러 학문 분야의 연구를 검토하면서 사회과학에서 연구가 매우 드물지만 지리학의 앤드류 세이어(Sayer, 1992)와 헨리 영(Yeung, 1997)의 연구가 있음을 적시하였고, 비판적 실재론의 연구를 어떻게 할 수 있는 지에 대한 가시적 사항들을 추천받을 수 있다고 평가하였다.

Sayer(1992)는 비판적 실재론의 존재론, 인식론, 방법론을 연결하려는 시도를 하였다. 그는 비판적 실재론에서 가장 높은 차원에 있는 구조는 특정한 맥락적 상황에서 우리가 탐구하고자 하는 실제 내지 총체를 구성하는 “내적으로 관련되는 대상 또는 실행의 썬(묶음)”이라는 정의에 기반하여, 이러한 구조들은 보다 큰 구조의 부분일 수 있으며, 또한 수많은 구성적 하위구조들을 포함할 수 있고 구조들의 사례들은 국가적 시장 체계, 하나의 단일한 조직 심지어 신경학적 레벨이나 그 이하에서의 보다 작은 비사회적 구조를 포함한다고 보았다(Sayer, 1992:92; Danemark *et al.*, 2002:47). 그리고 그는 비판적 실재론에서는 개방적 체계에서의 동적 그리고 변하기 쉬운 실재는 그 초점을 특정한 시간에서, 특정한 맥락적 환경 안에서 작동하는 메카니즘의 경향을 확인함으로써 다가갈 수 있다고 주장하였다.

Sayer(2000)는 메카니즘은 물리적 그리고 사회적 구조에 내재된 것으로 주어진 맥락 안에서 무엇이 일어나는 것을 가능하게 하거나 제한하기도 하며, 메카니즘은 *필연적으로* 관찰가능하거나 또는 *필연적으로* 관찰불가능

하다는 것을 의미하지 않는다고 주장한다. 그것은 메카니즘이 인과적 힘 또는 경향 어느 쪽으로도 개념화될 수 있기때문에(Sayer, 1992), ‘관찰가능성은 우리에게 무엇이 존재한다고 생각하는 것을 보다 확신을 갖게 할지는 몰라도, 그러나 존재 그 자체는 그것에 의존하지 않는다(Sayer, 2000:12)’고 설명한다.

따라서 Sayer(2000)는 비판적 실재론자들이 우리가 경험하는 실재를 생산하는 연계들을 이해하기 위해서는 외양 또는 사건들을 넘어갈 필요가 있고, 비판적 실재론에서의 인과성은 사건들의 규칙적 연속이나 사건의 규칙성의 상관관계적 평가에 기반하지 않는다고 주장한다. 이러한 구조, 메카니즘, 사건들이 구체적 그리고 추상적 차원에서 어떻게 관련되는 지를 세이어는 다음 그림 4와 같이 제시하였다.

비판적 실재론자들은 지식이 세계에서의 우리의 실행(practice)으로부터 나타난다고 주장하며(Bhaskar, 1998; Sayer, 2000), 상이한 대상들과 층 들간의 상호작용(interplay)을 검토하기 때문에 비판적 실재론은 *관계적(relational)* 철학이라고도 하는데, 세이어는 이를 다음과 같이 표현하였다.

“세계는 발현에 의해 특징지어지는데, 그것은 두 개 또는 그 이상의 형상들 또는 측면들의 결합은 새로운 현상을 불러일으키며, 후자들이(구성인자들이) 반드시 그것들의 존재를 위하여 필요한 것이 아닐지라도 그 현상은 그 구성물들(성분)의 속성들로 축소할 수는 없는 속성들을 가지고 있다.” (Sayer, 2000:12)

이러한 의미에서 Wheelahan(2007:642)은 사건들과 경험들을 *야기시키는* 생성적 메카니즘의 성격을 이해하기 위하여, 우리의 경험을 넘어서 그리고 세계에서 일어나는 사건들을 넘어가야만 한다고 주장한다.

그리고 세이어처럼 비판적 실재론의 정교한 내적 논리 구조를 드러내는 분석적 연구는 아니지만, 1990년대 말 당시에 등장한 사회적 실재론에 대한 관점들을 정리하는 지리학자 Yeung(1997)의 논의가 있었다. 그는 비판적 실재론을 철학적 인식론의 하나로 보는 것이나, 방법론 그 자체로 보거나, 하나의 도그마나 이즘으로 보는 오해를 버려야 하고, 철학적 존재론과 방법론을 모두 가지고 있다고 본다. 그는 지리 연구에서 비판적 실재론의 적용은 추상화, 근거이론 등 여러 가지 방법들을 직접

사용할 수 있고, 지리학자들이 층화된 존재의 구조에 대한 인식이 많은 연구에서 보이는데 이는 실재론의 존재론의 입장과 같은 것이라고 지적하였다. 국내의 지리학계에서는 매우 이른 시기에 이상일(1990:10)은 지리학에서 사회적 대상의 구조와 작동방식에 대한 추상적 연구와 사건을 통해 구조의 상호작용, 발생메카니즘에 대한 연구를 위하여, 세이어의 구조와 현상을 연결하는 방법론을 상세히 기술하고, 추상적 분석, 구체적 분석, 일반화의 3개의 층위로 이루어진 탐구의 형식을 도입할 것을 제시하였다.

V. 지식 전회에 따른 미래 교육의 방향과 지리교육

1. Young의 '강력한 지식'과 '교육의 미래'

Young(2008:13-14)은 '강력한 지식'이라는 아이디어를 제시하면서 상당히 이른 시기에 '지식전회'를 선택하였다. 그는 앞에서 언급한 것처럼 당시 지배적이었던 '신교육사회학' 그리고 Bourdieu의 문화이론, 재생산이론 등에 대한 비판적 분석을 하면서, 불균형적으로 지식을 배제하고 있는 지식관을 비판하고 교육의 사회적 현상의 중심에 지식이 있음을 부각시키면서 사회적 실재론에 기반한 지식관의 필요성을 제기했다. 이 과정에서 그는 이해관계에 물든 지식의 견해를 '강력한 자들의 지식

(knowledge of the powerful)'이라 하고, 그리고 가장 믿을 수 있는 것으로서 지식에 대한 견해를 '강력한 지식(powerful knowledge)'이라고 개념화했다.

그는 지식전달주의자들처럼 만약 학교의 핵심적 역할이 단순히 지식 전수라고 주장하더라도 학교의 교육과정은 어떤 형태의 지식이 다른 지식보다 더욱 가치가 있다고 가정해야 하며, 이 차이가 학교 및 학교교육과정의 지식과 비학교 지식들 간의 차이가 될 것이라고 주장하였다. 그리고 학교가 학생들의 문화를 선호하여 교육과정을 문화 전달 기구로 바라보든, 문화적 혼종성과 다문화주의라는 개념을 포용하든, 문화의 질문들은 항상 정치적이어서, 학교 교육에서 그것들이 개발된 맥락에 대한 이해가 없이 문화의 아이디어들을 가져오는 것을 지양해야 하며 많은 검토가 필요하다고 지적한다. 이러한 관점에서 그는 학교와 학교 밖의 지식을 차별화하고 지식들을 구분할 필요가 있다고 보고, '강력한 자들의 지식(knowledge of the powerful)'과 '강력한 지식(powerful knowledge)'라는 지식의 두 가지 형태를 제시하였다.

'강력한 자들의 지식(Young, 2008)'은 사회에서 지식을 가지고 있는 특정한 지배집단의 아이디어로 어떤 시기에 지배하는 아이디어라고 볼 수 있는데, 막시스트들의 비판과 더불어 학교지식에 대한 많은 비판가들이 주장하듯이 학교의 교육과정과 지식이 특정한 지배집단 즉 강력한 자들의 지식을 말한다. Young(2008)이 역사적 사실을 들어서 설명하듯이, 역사 시대마다 지배집단 즉 강력한 자들은 그들의 지배력을 공고하게 하는 '강력

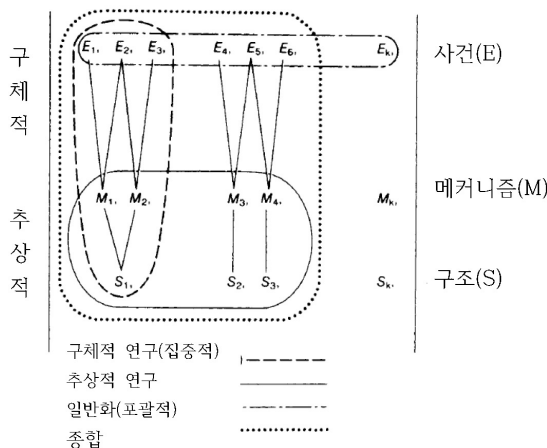


그림 4. 비판적 실재론의 존재론의 층위들과 방법론

출처: Sayer, 1984:215; Sayer, 1992:237(2nd ed).

한 자들의 지식'을 세습하고 지속적으로 익히게 하였던 지식이다. 이에 대해 Young(2008:14)은 어떤 지식이 '강력한 자들의 지식' 또는 "고급의 지식"이라고 할지라도, 그것들은 지식 그 자체에 대해서는 아무것도 말하지 않는다고 평가한다.

그런데 Young(2008:14)은 '강력한 자들의 지식'과 대비적으로 '강력한 지식'은 지식에 가장 가깝게 접근할 수 있거나 또는 그것에 정당성을 주는 사람들의 배경을 말하는 것이 아니라, 그 지식이 무엇을 할 수 있는 지 또는 그것에 접근하는 사람들에게 어떤 지적 능력을 주는 지에 대한 것이라고 설명한다. 따라서 강력한 지식은 보다 신뢰할 수 있는 설명, 세계에 대한 새로운 사고와 그것을 획득하는 방식을 제공하고, 그리고 학습자에게 정치적, 도덕적 그리고 여러 종류의 논쟁들에 참여하기 위해 필요한 언어를 제공할 수 있다는 것이다. 헌신적인 부모들이 아이들을 학교에 두고 싶어하는 것은 바로 이러한 강력한 지식에 접근하도록 하기 위한 것이며, 가정에서 가질 수 없는 유용한 지식들을 학교에서 그들의 아이들이 성취하기를 원하는 것이라고 설명한다.

현대사회에서 점점 전문화되고 있다는 점에서 학교교육도 상이한 지식 영역에서 구현되는 전문화된 지식에 대한 접근을 제공할 필요가 있고 강력한 지식도 이에 상응할 필요가 있다. Young(2008:14)은 이러한 측면에서 강력한 지식과 관련되는 교육과정의 핵심적 질문들을 전문지식의 상이한 형태들 간의 차이와 관계, 전문지식과 일상생활에서 획득하는 지식과 차이점, 전문지식과 일상 지식의 상호관련성, 전문지식은 교수되는 것으로 변환되는 방식(어떻게 선택되고 상이한 학습자 집단을 위한 교육과정으로 계열화되는 방식)에 대한 것이라고 분석했다.

이 분석에서 한 단계 더 나아가, Young(2008:14-15)은 전문지식과 일상생활지식이 지식의 영역에서 어떻게 표현되고 구조적으로 차별화되는지의 차이를 설명하기 위하여 맥락의존적 지식과 맥락독립적 지식으로 대비시키면서 차이를 설명한다. 그는 일상 생활의 과정에서 사람들이 발달시키는 지식이 맥락의존적(또는 일상, 그리고 상식적) 지식(context-dependent knowledge)이다. 그는 맥락의존적 지식은 기계조작의 매뉴얼처럼 실제적이고 절차적이어서 성장하는 과정동안 획득되어 개인으로 하여금 그들이 한 부분을 이루는 세계 속에서 대처할 수 있도록 일상생활에서 발생하는 특수성을 다루게 해

주지만, 그것을 넘어서는 일반화된 것을 제공하지는 않는다고 지적한다. 이와 대비적으로 맥락독립적 지식(context-independent knowledge)은 특정한 경우에 묶여있지 않는 개념적 지식이며 따라서 일반화와 보편성에 대한 주장을 할 수 있는 기초를 제공하는데, 맥락의존적 지식과 달리 특수한 것을 넘어서서 따라서 개인의 경험을 넘어서기 위한 신뢰할 수 있는 기초를 제공한다. 따라서 그것은 전문가 공동체들에 의해 편찬되고, 검토되고, 그리고 정교화된다는 것이다. Young(2008)은 이 두 가지 형태의 지식 구분을 통하여 지식과 교육과의 관계를 도출하고자 하였는데, 두 가지 형태 중 맥락독립적 지식은, 매우 특수한 경우를 제외하고, 가정에서 그리고 지역사회에서 획득될 수 없으며, 그 획득은 학교에서의 교육과정 구조, 그리고 전문가 지식을 가진 교사들의 지원, 그리고 내용을 선택하고 조정하고 그리고 계열화하는 것이 가능하도록 하는 지식사회(대학)과의 연계를 요구한다는 것이며, 이러한 조건들이 있어야만 강력한 지식을 전수할 수 있는 조건이 형성된다고 주장하였다.

지리교육학자인 Firth(2013:63)는 이러한 Young의 관점들에 대해 다음과 같이 평가한다. 첫째, 학교지식에 대한 많은 사회학적 비판자들은 지식과 권력간의 지배적 관계 그리고 학교 교육과정의 학문적 그리고 교과적 기초에서 역사적으로 구현되어져 왔던 불평등들에 초점을 두어온 중요한 쟁점이었지만, 그러나 Young은 어떤 지식이 '강한 자들의 지식'이라는 사실은 지식 그 자체에 대해 또는 젊은 이들을 위해 무엇을 할 수 있는 지를 아무것도 말하지 않는다고 주장한다. 둘째, 학교지식에 대한 비판자들은 종종 불리한 사람들이 불균형적으로 배제되어온 지식들의 범위를 무시하고 학문적 지식에 대해 매우 비판적이었는데, 학문적 지식은 너무나 오랫동안 유지된 강한 자들의 지식이 아니며, 그러나 그것은 중요한 의미에서 '지식 그 자체'이며 그것이 사회 내에서 특정한 방식으로 가치를 부여받는 '강력한 지식'이라는 것이다. 그는 이 지식이 있어야만 다음 세대들이 사회 그 자체와 그 미래에 대한 사회와의 대화에 참여하는 것을 가능하게 한다고 주장한다.

강력한 지식에 대한 논의는 한 단계 더 나아가 Young and Muller(2010:16)의 지식과 미래사회에 대한 논의로 확장되어가면서, 강조하는 지식의 형식에 따라 달라질 수 있는 미래를 제시하게 되었다. 그들은 지식사회학에서의 지식의 사회적 차별화와 지식들간의 경계의 역할

을 바탕으로 분석적이고 규범적인 방식으로 가능한 교육의 미래의 시나리오를 제시하였고, 지식의 경계들은 학습자의 정체성을 만들어내는데 중요한 역할을 하며, 학습에의 장애가 될 뿐만아니라 '강력한 지식'을 획득하기 위한 조건들이라고 보았다. 이들이 제시한 세가지 미래 간의 차이는 표 4와 같다.

그들의 설명에 따르면(Young and Muller, 2010:16-17), 미래 1은 모든 대중 교육 체계는 중요하나 유일한 것이 아니지만 엘리트 내지 지배계급에 속하는 선택된 소수나 선발된 소수에게 그 문화와 지식을 전수하는 시스템에 기원을 두고 있다. 이 시스템은 그들을 지배적이라도 유지하는 지배적 지식 전통 속으로 유도하며, 매우 정적이며 지식의 경계들이 고정되어 있는 매우 보수적인 면을 가지고 있다. 특정한 지식의 경계들을 지키는 것이 지식을 위한 조건보다 우선하는 사회적 규범, 역동성과 개방성이 부분적으로 추구함에도 불구하고 고정되어 있어서 정적이다.

미래 2에 대해 Young and Muller는 미래 1에 대한 점진적 반대 속에서 나타나 경계들의 지속적인 약화, 지식과 제도의 차별화의 소멸, 노동 시장 영역들의 경계약화, 평등화와 신뢰성의 도구로서 투입보다도 결과에 대한 강조가 특징적으로 드러난다고 보았다. 과다한 학습자 지향적인 경향으로 모든 수준에서 교수의 탈전문화, 연구의 탈전문화를 가져와 경계를 약화시키기와 차이를 없애기를 추구하여 교육과정이 '선택의 수단'으로 되며, 학교 교과들의 통합을 추구하고, 교육과정의 내용은 결과적 용어로 표시되고, 교수를 끌어가기보다 촉진자 역할만 한다. 미래 1이 지나치게 경계를 치고 교사중심적이라면 미래2는 지나치게 학생중심적이어서 경계를 무너뜨려서 지식이 소멸되는 등 상반된 극단적 결과를 가져오며, 두가지 모두 지식에 대한 도구적 관점을 가진다.

미래 3은 새로운 지식의 창안과 획득을 위한 조건으로서 경계가로지르기를 제시하는데, 사회적 실재론에 바탕한 강력한 지식이 획득되고 생산되는 특정한 사회적

조건들이 있다고 가정하며, 이러한 조건들은 주어진 것이 아니고 역사적이면서 객관적이다. 그것들의 역사성은 경계들은 주어진 것이고 당연하게 여겨지는 미래1에서 부정되고, 전문가 공동체의 역할 속에서 구현되는 역사성과 객관성은 미래 2에서 부정된다. 특히 미래2는 새로운 '상향식' 사회적 운동과 인식론의 잠재력에 대한 순진한 낙관주의와 동일하게, 점점 경계들이 약해지고 파편화된 지구적 탈차별화를 제공한다(Young and Muller, 2010:19-20). 미래 3은 영역제한적 경계들의 지속적 역할을 강조하면서도 새로운 지식의 획득과 생산을 위한 인간진보를 위한 횡단적인 전문가 커뮤니티의 지속적 역할도 강조한다. 미래 1이 앞 장에서 언급한 Hirsch의 '핵심지식'의 형식을 강조한다면 미래 3은 '강력한 지식'을 통한 차별화된 지식을 강조한다.

2. 교육의 미래와 지리교육의 미래

지리교육학자인 Firth(2013)는 앞에서 논의한 지식론과 교육적 미래를 결합하면서 그동안의 지식, 교육, 미래에 대한 논의들을 종합하였다. 그는 국가교육과정을 검토하고 지식에 대한 상이한 가정들과 그것들의 교육과정과 교수에 대한 함의들을 구분하고, 지리에서의 현재의 교육과정 논쟁에 참여하기 위한 유용한 도구로서, 지식에 대한 세 가지 관점을 제시하였다고 밝히고 있다(Firth, 2013:63). 구체적으로는 현재의 연립정부의 교육과정 정책은 절대주의(Absolutism), 이전 정부인 신 노동당의 교육에 대한 신자유주의 접근에 기초한 교육과정에 토대가 된 구성주의, 그리고 이들에 대한 대안적 관점으로서 사회적 실재론의 세가지 관점으로 구분하였고, 그들이 가지고 있는 지식관, 교육과정관, 교수관, 미래관을 표 5와 같이 매우 상세하게 비교하고 대조하였다.

퍼스는 이 세가지 관점 중 사회적 실재론의 관점이 강력한 지식을 바탕으로 새로운 지식과 미래를 창안할 수 있는 미래 3으로의 길을 열어줄 것이라고 주장한다. 특

표 4. 세 가지 미래의 시나리오

미래 1	경계들이 주어지고 고정되어 있다 '미래'는 지식의 자연화된 또는 '저사회화된' 개념과 연관된다.
미래 2	경계들의 종말- '미래'는 지식의 '과잉사회화된' 개념과 연관된다.
미래 3	경계횡단하기(경계허물기)에 선행하는 것으로서 경계의 유지. 이 미래에서는 두 가지(경계허물기와 경계유지하기) 사이의 변화하는 관계가 지식의 창안과 획득을 위한 조건이다.

출처: Young and Muller, 2010:16-17.

표 5. 지식에 대한 세가지 관점과 교육과정

	절대주의 (실증주의가 보통의 참조)-전통적 모형	구성주의 (사회적 구성주의/포스트모더니즘)	사회적 실재론
지식에 대한 관점	<ul style="list-style-type: none"> • 영속적, 고정적, 보편적 그리고 확정적인 certain 것으로서 지식. • 지식은 그것이 발달된 사회적, 역사적 맥락과는 독립적임. • 지식은 현상의 직접적 관찰 또는 측정을 통하여 발견되고 검증된다. • 진실이 결정되어지는 객관적 표준. • 경계는 주어지고 고정되어있다. <ul style="list-style-type: none"> - 강력한 자들의 지식, 핵심지식 - 보수당 연정의 지식관 	<ul style="list-style-type: none"> • 상황화되고, 이데올로기적이며 상대주의자. • 사회적으로 생산된. • 지식은 연구되는 현상에 부착되어진 의미들을 통하여 성립된다; 연구자들은 자료를 획득하는 연구의 주체들과 상호작용한다; 연구는 연구자와 주체들 모두를 변화시킨다; 지식은 맥락과 시간 의존적이다. • 실제의 상이한 표상들을 비교하기 위한 객관적 표준이 없고, 모든 의견과 신념들은 동등하게 진이다. 경계들의 종말 <ul style="list-style-type: none"> - 지식의 불확정성과 소멸 - 노동당 정부의 지식관 	<ul style="list-style-type: none"> • 객관적이면서도 틀릴수 있는 것으로서 지식. • 사회적으로 생산된. • 지식은 지속적이고 체계적으로 제도화된 비판에 의해 수정된다. • 지식이 생산되는 특정한 종류의 조건들이 있다. 이러한 조건들은 주어진 것이 아니다; 그것들은 역사적이고 사적이거나 그러나 또한 객과녁이고 진리를 확인해준다. • 학문적 경계들이 인식되고 유지되거나, 또한 새로운 지식의 생성과 획득을 위해 횡단되기도 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 강력한 지식
존재론	<p>실재는 그것 - 그것 '인' -에 대해 누구나 알고, 생각하고 믿는 것과 무관하게 존재한다.</p>	<p>실재는 사회적으로 구성된다. 우리는 우리자신의 상황화됨과 이해관계를 초월하거나 능가할 수 없다. 따라서 궁극적으로 고정된 어떤 실재가 있다할지라도 우리는 '실제로' 있는 그대로 우리는 알 수 없을 것이다.</p>	<p>실재는 누군가가 알고, 생각하고 믿는 것과 무관하게 존재하지만, 그러나 인간의 지식과 지각은 실재의 하나의 통합적 부분이다.</p>
교육과정	<ul style="list-style-type: none"> • '전통적' 교육과정 • 교과 지식은 의미있도록 해주는 특정한 맥락과 인간의 관심으로부터 축약되어진다. • 내용에 의해 추진되고 • 사회적으로 보수적 • 복종의 교육과정 	<ul style="list-style-type: none"> • 지식의 경계가 약해지고 차별화를 없앤다. • 일반적으로 포괄적 기능, 학습하는 것의 학습, 그리고 결과적 용어로 교육과정 내용의 조건화 • 학교 교과의 '통합' • 생성적 기능들과 도구적 결과들의 교육과정 	<ul style="list-style-type: none"> • 지식구조, 형태 그리고 개념들과 교육과정 조직 간의 직접적 연계, • 학문들간에 그리고 근본적인 것으로 이론적 지식과 일상적 지식간의 차별화, 차별화의 형식과 내용은 고정되어 있지 않고 변화하지만. • 참여의 교육과정
교수 (pedagogy)	<ul style="list-style-type: none"> • 전통적, 교사중심 지식전달 교육 모형과 관련되고, 교육은 절대적 진리들의 축적을 강조한다. • 교사들은 이미 만들어진 진리를 학생의 머리에 쌓는다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 학생중심과 구성주의 교수학과 관련되는 • 촉진적 교수 • 교사의 신념과 의견은 학생들의 그것들보다 더 많이 믿을만한 것은 아니다. • 학생들은 그들 자신의 이해관계와 관심에 따라 그들의 세계를 적극적으로 재구성할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 교과특정화 내용의 결정적 중요성 • 직접 교수 • (현재 덜 이론화된)
교육의 목적	<p>지배적 지식으로 입문 전통/규범'</p>	<p>학습하는 것을 학습하고, 삶과 일을 위해 학습하기</p>	<p>강력한 지식의 습득</p>

표 5. 지식에 대한 세가지 관점과 교육과정(계속)

	절대주의 (실증주의가 보통의 참조)-전통적 모형	구성주의 (사회적 구성주의/포스트모더니즘)	사회적 실재론
미래 시나리오	<p>미래 1 경계는 주어진 것이고 고정된다. '미래'는 '비-사회적'. '저사회적'(사회화되지 않았거나 적게 사회화됨) 지식의 개념과 관련된다. 교육과 더 넓은 맥락은 두 가지의 평행한 세계로서 지속적으로 존재한다. 기존의 권력관계를 유지하고 합법화하고, 지식에 대한 접근을 제한하는. 사회적 계층 선을 따라 명백하게 층화된 교육체계, 학교교육이 층화의 주요한 도구로서. 사회적 분열, 불평등 그리고 갈등을 위한 처방</p>	<p>미래 2 경계의 종말. 미래는 지식의 '과잉-사회화됨' 개념과 관련된다. 미래 1에 대한 '진보적' 반대 절대주의에 묶이는 것은 주된 문제로 보여지며, 보다 큰 사회적 정의와 더 적어진 불평등을 위한 조건은 이러한 경계들의 제거이다. 경계의 지속적인 약화, 지식과 제도들의 차별화없애기, 노동시장 부문들간의 경계허물기, 평등화와 책무성의 도구로서 투입보다는 생성적 결과에 대한 보다 큰 강조. 학습자 지향적 경향</p>	<p>미래 3 경계를 가로지르기에 앞서 경계를 유지하기. 이 미래에서는 그것은 두가지들간의 변화하는 관계는 새롭게 등장하는 글로벌 맥락에서 새로운 지식의 창안과 획득을 위한 조건이다. 미래2의 탈차별화 접근은 경계의 해체를 거의 획득할 수 없을 것같고, 그러나 오히려 보이지 않게 한다. 보다 불이익을 받는 사람들을 위해 과장된 하나의 비가시성. 미래2는 교수의 비 전문화. 미래2는 지식에 대한 불평등한 접근을 증대된 자격화로의 접근으로 대체하나, 사용가치든 교환가치이든 점점 가치가 없어진다. 미래1과 미래2 모두 지식의 도구적 관점으로 끝난다.</p>

출처: Firth, 2013:64-65.

히 Firth(2013)는 사회적 실재론의 이론가들이 학생들이 지식 생산의 기저원리/인식론적 기준, 지식 그 자체의 생성적 메커니즘에 대한 접근이 필요하다고 강조하고 있는데, 이러한 생성적 과정을 통해서만 '심층이해', '고차적 사고', 그리고 '지식의 개인적 구성'과 같은 생성적 메타포가 지리적 지식을 가지고 일어나는 특정한, 행동화할 수 있는 작동방식으로 번역될 수 있기 때문이라고 설명한다. 이러한 관점에서 그는 지리교육자를 위하여 지식에 대한 사회적 실재론 접근이 제시하는 지리학습의 조건들에 대한 세가지 핵심질문을 다음과 같이 제기한다(Firth, 2013:70).

- (a) 지리의 인식론적/내적/인지적 구조는 무엇인가?
- (b) 지리의 지식 구조와 교육과정 및 교수의 구조간의 관계는 무엇인가?
- (c) 교육과정과 그 교수법이 어떻게 구성되는 지에 대해 학문적 구조가 어떤 종류의 제한을 두는가?

이 질문들에 대해 사회적 실재론에 따른 퍼스의 응답을 요약하면 다음과 같다. 즉 그것이 지식의 성격에 대한 유용한 개념을 제시하려는 비판을 넘어가는, 교육에의 지식의 중심성과 '어떻게 교과기반 교육과정이 그 배

경이 무엇이든 모든 학생들 위해 본질적인 지적 발달의 하나의 형식이 될 잠재력을 가지는가'를 시기적절하고 가치있게 연결하는 것이라는 것이다. 이는 사회적 실재론에 따라 지리적 지식의 인식론적 성격의 측면에서 교육과정과 교수의 실행에 있어서 일관성에 대해 중요한 인식을 제시한다. 그리고 퍼스는 교육에서 지식의 강력한 개념에 대한 요구, 지식체, 교과 학문에 대해 그리고 교육적 환경에서 어떻게 이용될 수 있는가에 대해 보다 이해할 필요성, 지식과 교육과정 및 교수법간의 관계를 보다 이론적으로 적합한 연계에 대한 필요성 등 앞으로 다룰 다양한 문제해결의 방향을 인식하는 것이 더욱 중요하다 주장한다.

VI. 결론

이 연구는 '지식 전환'과 지식논쟁의 측면에서, 영국의 국가교육과정의 변화상과 주요 쟁점을 지리 교과를 중심으로 지식논쟁이 본격화되기 시작한 2010년대 이후 전개과정, 논리구조, 논쟁의 쟁점을 파악하고자 하였다. 이를 위해 영국의 국가교육과정의 구성에서 처음으로 지식론을 부각시켰던 Hirsch의 문화적 문화력과 핵심지

식을 둘러싼 논의들과 노동당의 문화적 전회와 역량중심, 통합중심 교육과정 개편과 관련된 논쟁들을 비판적으로 검토하고, 이에 대한 대안으로서 등장한 사회적 실재론의 핵심적 주장들과 이론적 근거 그리고 사회적 실재론의 이론적 토대인 비판적 실재론의 철학적 구조 즉 존재론, 인식론, 방법론을 살펴보았다. 그리고 사회적 실재론을 바탕으로 제시된 교육과정의 두 개의 기둥이라고 할 수 있는 Young의 ‘강력한 지식’과 Young과 Muller의 ‘교육의 미래’에 대한 논의들을 함께 검토하였다.

이를 통해 학교의 교육과정에서는 어떤 형태의 지식이 다른 지식보다 보다 가치가 있어야 하고, 이러한 차이를 바탕으로 학교 및 학교교육과정의 지식과 비학교지식들 간의 차이가 있어야 한다면, 지식 그 자체에 대해 아무것도 말해주지 않는 강력한 자들의 지식에 가까이 접근할 것이 아니라, 그 지식이 무엇을 할 수 있는 지 또는 그것에 접근하는 사람들에게 어떤 지적 능력을 주는 지와 관련되는 강력한 지식에 접근하여야 한다는 점이 부각되었다. 그것은 강력한 지식이 보다 신뢰할 수 있는 설명, 세계에 대한 새로운 사고와 그것을 획득하는 방식을 제공하고, 그리고 학습자에게 정치적, 도덕적 그리고 여러 종류의 논쟁들에 참여하기 위해 필요한 언어를 제공할 수 있기 때문이다.

이러한 지식관에 바탕한 교육의 미래는 특정한 지식의 경계들을 지키는 것이 지식을 위한 조건보다 우선하는 사회적 규범, 역동성과 개방성이 부분적으로 추구함에도 불구하고 고정되어있는 미래 1과 과도한 학습자 지향적인 경향으로 모든 수준에서 교수의 탈전문화, 연구의 탈전문화를 가져와 경계를 약화시키기와 차이를 없애기를 추구하여 교육과정이 ‘선택의 수단’으로 되고, 학교 교과들의 통합을 추구하고, 교육과정의 내용은 결과적 용어로 표시되고, 교수를 끌어가기보다 촉진자 역할만 하는 미래 2를 지양할 것이 요구된다. 이는 미래 1이 지나치게 경계를 치고 교사중심적이라면, 미래 2는 지나치게 학생중심적이어서 경계를 무너뜨려서 지식이 소멸되는 등 상반된 극단적 결과를 가져오며, 두 가지 모두 지식에 대한 도구적 관점을 가지기 때문이다. 그러므로 사회적 실재론에 바탕한 강력한 지식이 획득되고 생산되는 특정한 사회적 조건들을 확보하여 새로운 지식의 창안과 획득을 위한 조건으로서 경계가로지르기를 할 수 있는 미래 3이 강력한 대안이 될 수 있다.

이상의 논의들을 통해서 볼 때, 앞으로의 교육에서 대안이 될 수 있는 강력한 지식과 미래 3을 지향하는 교

육과정이 뿌리내리기 위해서는 교육과정 이론과 교수 차원의 수업 실행 간의 강력한 연결 고리를 구축하는 것이 필요하다.

註

- 1) Cultural literacy는 문화적 문해력, 또는 문화적 문식력으로 번역되어 사용된다. 국어교육에서는 문화적 문식력이라고 번역하며, 우리나라에서도 그의 개념을 도입하려는 시도가 곧바로 있었고, 이에 대한 참조가 많았다. 예를 들면 윤여탁, 2015, “한국에서의 문식성 교육의 반성과 전망”, 국어교육연구, 36, 535-561.
- 2) Standish의 지리학 및 지리적 지식에 대한 인식은 Firth(2011:149)을 참고할 수 있다.
- 3) 이 과정은 Tapsfield and Lambert(2011), Hopkin(2013) 등에 의해 상세하게 정리되어 있음.

참고문헌

- 김민성, 2021, “힘있는 지식의 의미와 지리학습전략” 한국지리학회지, 10(1), 1-17.
- 서태열, 1993, 「지리교육과정의 내용구성에 관한 연구」, 서울대 박사학위논문.
- 서태열, 2005, 「지리교육학의 이해」, 서울: 한울아카데미.
- 심승희·권정화, 2013, “영국의 2014 개정 지리교육과정의 특징과 그 시사점” 한국지리환경교육학회지, 21(3), 17-31.
- 윤여탁, 2015, “한국에서의 문식성 교육의 반성과 전망”, 국어교육연구, 36, 535-561.
- 이기홍, 2021, “비판적 실재론이 상기시키는 사회과학의 가능성” 담론201, 24(12), 73-121.
- 이상일, 1990, “실재론의 지리학적 함의와 공간의 상대적 자율성에 관한 연구”, 지리교육논집, 24, 1-24.
- 이성희, 2018, “대안적 교육정책평가 모델로서 실재론적 평가” 교육사회학연구, 28(3), 97-127.
- 이성희, 2021, “사회적 실재론(social realism)의 지식관이 역량기반 교육과정 정책에 주는 시사점” 한국교육, 48(1), 137-166.
- 이성희, 2022, “비판적 실재론의 여행추론을 적용한 교육학 연구 설계의 실제” 교육학연구, 60(8), 281-312.
- 장영진, 2003, “영국의 국가교육과정 제정과 그 영향” 대한

- 지리학회지, 38(4), 640-656.
- 정영근·김영춘·김현미·민병수·손민정·신동광·옥현진·이근
 님·이근호·이병천·이용백·이혜원·장호성·조보경,
 2011, 「2011, 교육과정·교육평가 국제동향 연구사업-
 독일·러시아·영국·프랑스·핀란드-」, 연구자료 ORM
 2011-77-4, KICE.
- 정영근·임찬빈·김영춘·김영춘·민병수·이근님·이혜원·김천
 흥·민전순·이부련·조성복·최진석, 2009, 「2009 교육
 과정·교육평가 국제동향 연구-독일·러시아·영국·프랑
 스·핀란드-」, 연구보고 RRO 2009-9-4, KICE.
- 정영근·진경애·김영춘·김영춘·민병수·손민정·신동광·윤영
 순·이근님·이근호·이병천·이용백·이혜원·장호성·전
 효선·조보경, 2010, 「2010 교육과정·교육평가 국제동
 향 연구사업-영국」, 연구자료 ORM 2010-61-8, KICE.
- 조철기, 2006, “영국 국가교육과정에서 시민성 교과의 출현
 과 지리교육의 동향, 한국지역지리학회지」 12(3). 1-12.
- 조철기, 2012a, “영국 국가교육과정의 개정과 새로운 지리
 학습프로그램의 특징” 한국지역지리학회지, 18(2).
 232-251.
- 조철기, 2012b, “영국의 국가교육과정 정치학과 지리교육 진
 흥운동” 한국지리환경교육학회지, 20(3), 63-82.
- 조철기, 2014, “영국 국가지리교육과정 개정과 지식논쟁” 대
 한지리학회지, 49(3), 456-471.
- 조철기, 권정화, 2006, “영국 지리교육계의 포스트모더니즘
 도입 논쟁과 그 함의” 한국지리환경교육학회지, 14(1),
 1-12.
- Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T., and
 Norris A.(eds.), 1998, *Critical Realism: Essential
 Readings*, London and New York: Routledge.
- Barnett, C., 1997, Sing along with the common people:
 politics, postcolonialism and other figures. *Environment
 and Planning D: Society and Space*, 15, 137-154.
- Barnett, C., 1998, The Cultural turn: Fashion or progress
 in human geography, *Antipode*, 30(4), 379-394.
- Bernstein, B., 1996, *pedagogy, symbolic control and
 identity*, London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B., 2000, *pedagogy, symbolic control and
 identity*, 2nd ed., Oxford: Rowman & Littlefield
 Publishers.
- Bernstein, B., 2009, *Class, codes and control*, London and
 New York: Routledge.
- Bhaskar, 1975, *Realist Theory of Science*, London and
 New York: Routledge.
- Bhaskar, 1998, *The Possibility of Naturalism*, London and
 New York: Routledge.
- Birbalsingh, K., 2015, How knowledge leads to self-esteem,
 in Jonathan Simons and Natasha Porter eds.,
*Knowledge and the Curriculum: A collection od
 essays to accompany E. D. Hirsch's lecture at Policy
 Exchange*, London: Policy Exchange, 36-42.
- Bonnett, A., 2008, *What is Geography?*, London: Sage.
- Buckingham, D. and Jones, K., 2001, New Labour's cultural
 turn: some tensions in contemporary educational
 and cultural policy, *Journal of Educaional Policy*,
 16(1), 1-14.
- Castree, N., 1999, Situating cultural twists and turns',
Environment and Planning D: Society and Space, 17,
 257-260.
- Christodoulou, D.(김승호 옮김), 2018, 일곱가지 교육미신
 서울: 페이퍼로드(Christodoulou, Daisy, 2014, *Seven
 Myths about Education*, London and New York:
 Routledge).
- Collier, A., 1994, *Critical Realism*, London: Verso.
- Cosgrove, D. and Jackson, P. (1987) New directions in
 cultural geography. *Area*, 19:95-101.
- Danemark, B., Ekström, M., and Karlsson, J.C., 2002,
Explaining Society, Lon and New York, Routledge.
- Daniels, S. and Denis, C., 1993, “Spectacle and text:
 Landscape metaphors in cultural geography,” in
 James Duncan and David Ley, 1993, *Place/Culture/
 Representation*, Routledge, London and New York,
 57-77.
- DES, 1990, *Geography for ages 5 to 16*, London: HMSO.
- DfE(Department for Education), 2010, *The Importance
 of Teaching*, London: HMSO.
- DfE(Department for Education), 2014, *The National
 Curriculum in England*, London: HMSO.
- Dowgill, P. and Lambert, D., 1992, Cultural literacy and
 school geography, *Geography*, 77(2), 143-151.
- Duplass, James A., 2020, *The Essence of Teaching Social
 Studies- Methods for Secondary and Elementary
 Teacher Candidates*, Routledge.
- Film Education Working Group(FEWG), 1999, *Making
 Movies Matter*, London: British Film Institute.
- Firth, R., 2011, Debates about Knowledge and Curriculum:
 Some Implications for Geography Education, in G.

- Butt(ed.). *Geography Education and Future*, London: Continuum, 141-164.
- Firth, R., 2013, What constitutes knowledge in geography, in D. Lambert and M. Johnes(eds.), *Debates in Geography Education*, London: Routledge, 59-74.
- GA(Geographical Association), 2011, *The Geography National Curriculum: GA Curriculum Proposals and Rationale*, Sheffield: Geographical Association.
- Gee, M. (1998) Arts education and the future, *Education and Social Justice*, 1(1), 29 - 31.
- Gibb, N., 2015, How E. D. Hirsch came to shape UK government policy, in Jonathan Simons and Natasha Porter eds., *Knowledge and the Curriculum: A collection of essays to accompany E. D. Hirsch's lecture at Policy Exchange*, London: Policy Exchange, 12-20.
- Graff, H.J., 1989, Critical Literacy versus Cultural literacy-reading signs of the times?, *Interchange*, 20(1), 46-52.
- Graham, T. (1999) Believe it or not - a tale about a unicorn: culture and education in England in the 1990s, *Education and Social Justice*, 2(1), 58-63.
- Hartwig, M., 2007, Holy Trinity, in Hartwig Mervyn, 2007, *Dictionary of Critical Realism*, New York: Routledge, 238-242.
- Hirsch, E.D., 1987, *Cultural Literacy*, Boston: Hutton Mifflin Co.
- Hirsch, E.D., 1996, *A First Dictionary of Cultural Literacy-What Our Children Need to Know*, Houghton Mifflin.
- Hirsch, E. D., 1996, *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*, New York: Doubleday.
- Hirsch, E. D., 1980, Culture and literacy. *Journal of Basic Writing*, 3(1), 27-47.
- Hoadley, U., Sehgal-Cuthbert, A., Barrett, B., and Morgan, J., (Alka Sehgal-Cuuthbert, Brian Barrrt and John Morgan), 2019. After the knowledge turn? Politics and pedagogy, *The Curriculum Journal*, 30(2). 99-104.
- Hodgson, J. and Harris, A., 2022, The Genealogy of 'cultural literacy', *Change English*, 29(4), 382-395.
- Hopkin, J., 2013, Framing the geography national curriculum, *Geography*, 98(2), 60-67.
- Jackson, P., 1989. *Maps of Meaning: An Introduction to Cultural Geography*. London: Unwin Hyman.
- Jackson, P., 1997, Geography and the cultural turn, *Scottish Geographical Magazine*, 113(3), 186-188.
- Lambert, D., 1999. Exploring the use of textbooks in Key Stage 3 geography classrooms: A small-scale study. *The Curriculum Journal*, 10, 1, 85-105.
- Lambert, D., 2011, Reviewing the case for geography, and the 'knowledge turn' in the English National Curriculum, *The Curriculum Journal*, 22(2), 243-264.
- Maalsen, S. and McLean, J., 2020, Cultural turn, in Audrey Kobayashi ed., *Encyclopedia of human geography*, 2nd ed. vol.3, 117-121, London: Elsevier.
- Maine, F. and Cook, V., 2019, Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice, *London Review of Education*, 17(3), 383-392.
- Massey, D., 2006, The geographical mind, In Balderstone, David ed., *Secondary Geography Handbook*. UK: Geographical Association, 46-51.
- Maton, K. and Moore, R., 2010, Introduction: Coalitions of Mind, in Maton and Moore(eds.), *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education*, London & New York: Continuum, 1-13.
- Maude, A., 2016, What might powerful geographical knowledge look like?, *Geography*, 101(2), 70-76.
- McHugh, B. and Sam, S., 1999, *Core Knowledge Curriculum Three-Year Analysis of Implementation and Effects in Five Schools*, Report No. 40, Baltimore: CRESPAR (the Center for Research on the Education of Students Placed At Risk).
- Moore, R., 2013, Social realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education, *British Journal of Sociology of Education*, 34(3). 333-353.
- Morgan, J., 2007, School geography and the politics of culture, *Geography Compass*, 1(3), 373-388.
- Morgan, J., Hordern, J., and Hoadley, U., 2019, On the politics and ambition of the 'turn': unpacking the relations between Future 1 and Future 3, *The Curriculum Journal*, 30(2), 105-124.
- Muller, J. and Young, M., 2019, Knowledge, power and powerful knowledge re-visited, *The Curriculum Journal*, 30(2), 196-214.
- Muller, J., 2006, Differentiation and progression in the curriculum, in M. Young and J. Gamble(eds.),

- Knowledge, *Curriculum and Qualifications for South African Future Education*, Cape Town: HSRC press, 66-86.
- Muller, J., 2023, Powerful knowledge, disciplinary knowledge, Curriculum knowledge: Educational knowledge, *International Research in Geography and Environmental Education*, 32(1), 20-34.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education(NACCCE), 1999, *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, London: DfEE/DCMS.
- O'shaughnessy, J., 2015, Knowledge and character, in Jonathan Simons and Natasha Porter eds., *Knowledge and the Curriculum: A collection of essays to accompany E. D. Hirsch's lecture at Policy Exchange*, London: Policy Exchange, 29-35.
- Philo, C., 1991, *New words, New worlds*. London: Institute of British Geographers.
- Richard, H., 2001, Pedagogy and 'cultural turn' in geography, Guest editorial, *Environment and Planning D*, 19, 1-6.
- Roberts, M., 1998, The impact and the legacy of the 1991 geography national curriculum at key stage 3, *Geography*, 83(1), 15-27.
- Roberts, N., 2021, *The School Curriculum in England*, Briefing Paper No.06798, House of Commons, Parliament, UK.
- Sayer, A., 1984, *Method in Social Science: A Realist Approach*, London and New York: Routledge.
- Sayer, A., 1992, *Method in Social Science- A Realist Approach*, 2nd ed, London and Ne York: Routledge
- Sayer, A., 2000, *Realism and Social Science*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Simons, J. and Porter, N., eds., 2015, *Knowledge and the Curriculum: A collection of essays to accompany E. D. Hirsch's lecture*.
- Soja, E.W., 1989, *Postmodern Geographies*, London and New York: Verso
- Tapsfield, A. and Lambert, D., 2011, *Geography Curriculum Consultation Full Report*, Sheffield: Geographical Association.
- Taylor, L., 2004, *Re-Presenting Geography*, Cambridge, Chris Kington Publishing.
- Waugh, D. and Bushell, T., 1991, *Key Geography: Foundations*, Wallingford: Nelson Thornes.
- Wheelahan, L., 2007, How Competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis, *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637-651.
- Wheelahan, L., 2010, *Why Knowledge Matters in Curriculum A Social Realist Argument*, London: Routledge.
- Wynn, D. and Williams, C. K., 2012, Principles fo conducting critical realist case study research in information systems, *MIS Quarterly*, 36(3), 787-810.
- Yeung, H.W.C., 1997, Critical realism and realist research in human geography: A method or a philosophy in search of a method?, *Progress in Human Geography*, 21(1), 51-74.
- Young, M. 2008, *Bringing Knowledge Back in*, London: Routledge.
- Young, M. and Muller. J., 2010, Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge, *European Journal of Education*, 45(1), 11-27.
- Gove, Michael (MP), 2009, What Is Education For? speech to the RSA(Royal Society of Arts), 2009. 6. 30. <https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/blogs/gove-speech-to-rsa.pdf>
- Jones, A., 2021, 5,000 items that every American needs to know" <https://mrjoneswhiteboard.blog/2021/07/26/e-d-hirschs-views-on-the-curriculum-popular-but-perpetually-problematic/>
- 교신 : 이지현, 02841, 서울특별시 성북구 안암로 145, 고려대학교 사범대학 지리교육과(이메일: cyuni79@korea.ac.kr)
- Correspondence: Jihyeon Lee, 02841, Anam-ro, Seongbuk-gu, Seoul, Korea, Department of Geography Education, Korea University (Email: cyuni79@korea.ac.kr)
- 투고접수일: 2023년 11월 30일
 심사완료일: 2023년 12월 13일
 게재확정일: 2023년 12월 26일