

비판지정학을 활용한 지리 교수학습의 전환적 탐색: 세계시민과 지리를 중심으로*

범영우**

Transformative Directions in Geography Education through Critical Geopolitics: Focusing on Global Citizenship and Geography*

Yeongwoo Beom**

요약 : 본 연구는 지리교육에서 비판지정학의 관점을 적용하여 2022 개정 교육과정의 지리 교수학습 방향성을 전환적으로 탐색하고자 한다. 비판지정학은 국가 중심의 지정학 담론이 객관적 사실이 아닌, 특정 정치적 목적을 반영한 사회적 구성물임을 전제하며, 이를 통해 공간에 대한 고정적이고 이분법적인 사고를 전환하는 비판적 인식을 강조한다. 이러한 관점은 지리적 현실이 고정불변하지 않고 유동적이며 불안정하다는 점을 바탕으로, 학생들이 세계의 다양한 지역과 국가들을 보다 역동적이고 다층적으로 이해할 수 있도록 돕는다. 특히 본 연구는 한반도 중심의 분단 담론과 냉전적 스케일에 의해 제한되어 온 기존의 지리 인식을 비판적으로 재구성하고, 이를 넘어서는 세계시민적 시각을 함양하는 교육적 가능성을 조명한다. 본 연구는 2022 개정 교육과정의 「세계시민과 지리」가 제공하는 지정학적 지식이 한반도 지정학 담론에 의해 형성된 분단과 냉전체제의 공간적 스케일에 국한되지 않고, 이를 넘어설 수 있는 역동성을 지닌다는 점에 주목한다. 이를 통해 공간의 정치·지리적 맥락을 확장적으로 이해하고, 복잡한 국제 정세 속에서 종합적 추론과 현실적 문제 해결 능력을 기를 수 있는 지리 교수학습 전략을 제안한다. 본 연구는 비판지정학의 적용이 학생들의 지리적 상상력, 비판적 세계시민성을 함양하고, 학교 지리의 교육적 지평을 넓히는 데 기여할 수 있을 것이다.

주요어 : 고전지정학, 비판지정학, 세계시민과 지리, 2022 개정 교육과정, 교수학습

Abstract : The purpose of this study is to explore a transformative direction for geography teaching and learning in the 2022 Revised National Curriculum by applying the perspective of critical geopolitics within geography education. Critical geopolitics posits that geopolitical discourses centered on the state are not objective truths but socially constructed narratives that reflect specific political agendas. From this standpoint, the study emphasizes the importance of cultivating a critical awareness that challenges fixed and binary spatial thinking. Such a perspective underscores the fluid and unstable nature of geographical realities, enabling students to develop a more dynamic and multilayered understanding of various regions and nations around the world. In particular, this study critically reconstructs traditional geographical perceptions that have been shaped by the peninsula-centered discourse of division and Cold War spatial scales. It highlights the educational potential for fostering a global civic perspective that transcends these limitations. This study notes that the 「Global Citizenship and Geography」 course in the 2022 Revised Curriculum provides geopolitical knowledge that is not confined to the spatial scale shaped by the Korean Peninsula's division discourse and the Cold War regime, but instead possesses the dynamism to transcend

*이 논문은 전남대학교 학술연구비(과제번호: 2024-0407-04) 지원에 의하여 연구되었음.

**전남대학교 사범대학 지리교육과 조교수(Assistant Professor, Department of Geography Education, Chonnam National University, ywbeom@jnu.ac.kr)

such limitations. It argues that a critical geopolitical approach can offer the necessary dynamism to overcome these constraints. Accordingly, the study proposes geography teaching and learning strategies that facilitate an expanded understanding of the political and geographical contexts of space, while fostering students' abilities for integrative reasoning and problem-solving amid complex international affairs. Ultimately, the application of critical geopolitics is expected to enhance students' geographical imagination and critical global citizenship, thereby broadening the educational horizon of school geography.

Key Words : Classical geopolitics, Critical geopolitics, Global Citizenship and Geography, 2022 Revised Curriculum, Teaching and learning

I. 서론

세계화가 진행되는 과정에서 국가 간 경계는 일정 부분에서는 희미해졌으나, 불평등과 갈등은 오히려 다층적으로 확대되었다(Castells, 2000). 자본의 이동과 국제 정치의 재편은 지역 간 발전 격차와 새로운 형태의 공간적 분리를 만들어 내고 있으며, 이는 단순한 지리 현상 분석을 넘어 권력과 담론의 관계를 성찰하도록 요구한다. 특히 최근 2022 개정 교육과정에서 ‘세계시민과 지리’를 신설함으로써, 기존의 고전지정학 관점에 머물던 지리 이해를 확장할 수 있는 토대를 마련하였다. ‘세계시민과 지리’는 분단 담론이나 냉전적 사고에 제한되었던 지리 인식을 넘어, 다양한 지역과 세계를 다층적이고 역동적으로 이해할 수 있는 학습의 장으로 개발되었다(김민성·이윤구, 2023). 이러한 과목의 특성은 학생들이 공간을 단순한 물리적 사실이 아니라 사회적 구성물로 이해하고, 권력과 담론의 맥락 속에서 공간을 비판적으로 재해석하는 데 관심을 가질 수 있도록 이끌 수 있다.

30~40년간 자취를 감췄던 지정학은 1980년대에 특정 연구 분과로 재입성하고 있다는 의견이 ‘지정학의 귀환’으로 발표되면서(Hepple, 1986), 학문적 범주로의 온전한 편입이 시도되었다. 2022 개정 지리교육과정에서는 지정학이 본격적으로 반영되었지만, 대학 교육과정에서는 여전히 지리학 경계 안팎에서 계류하며 회색의 정체성을 지닌다는 의견이 제기된다(박준희, 2024). 지상현(2024)은 지리학적 지정학을 정리함으로써 교육과정에 포섭될 학문적 가치를 확립하는 작업의 중요성을 강조했다. 본 연구는 소위 지정학 열풍에서 등장하는 이슈의 스토리텔링과 다양한 쟁점에 대한 흥미로운 해석이, 지리학과 무관한 저명 인사의 발화로 소비되는 것보다, 깊은 지리학적 통찰과 인과관계가 명확한 공간적 구성을 강점으로

하는 지리학과 지리교육의 본질적인 역할로 구현될 수 있음을 지지한다.

이런 맥락에서 2024년 지리교육계에서는 ‘지리교육혁신 지정학, 지리교육에서 어떻게 접근할 것인가?’라는 학술대회 주제로 다방면에 있어 지정학의 전환적 연구 성과와 실천적 수업 사례를 균형 있게 다루었고, 지정학 관련 기획 논문 출간으로 시의성을 확보하였다(김갑철, 2024; 범영우, 2024; 이경한·김다원, 2024; 지상현, 2024; 한동균, 2024). 지리교육과정 및 교과서에 지정학적 논의를 반영해야 한다는 필요성(권정화, 2015)을 시작으로 지정학적 관계의 주체(우리)와 객체(그들)를 넘어 더 나은 세상을 사유할 수 있는 제3공간의 형태로 지정학 수업을 설계한 사례(박준희, 2024)까지 지리교육 연구와 수업 실천에 있어 지정학의 본격적인 논의는 2022 개정 교육과정의 도입과 함께 보다 융성해졌다. 특히, 국가 중심의 지정학 담론을 비판적으로 성찰하는 비판지정학은 여러 국가의 지리교육 연구에서 중요한 주제로 다뤄져 왔다. Ide(2016)는 독일 교과서 속 분쟁과 환경 서사가 정치적으로 구성된 것임을 보여주었으며, 이스라엘의 테러리즘 교육 분석을 통해 안보 담론이 국가 정당성 강화의 도구로 작동하는 양상을 밝혔다(Ide, 2020). 이러한 연구는 비판지정학이 지리교육에서 지식의 정치성을 드러내고, 비판적 세계시민성을 함양하는 도구가 될 수 있음을 시사한다. 본 연구는 이러한 국제적 맥락의 지리교육적 시선을 한국 교육 맥락과 연결하여, 비판지정학의 수업 설계를 확장하는 준거틀이 될 수 있음을 강조한다.

비판지정학은 고전지정학이 객관적 사실로 간주했던 국가 중심의 공간 이해가 정치적 목적을 내포한 서사임을 밝힌다. 이 관점은 지리적 현실이 고정된 실체가 아니라 끊임없이 재현되고 교섭되는 과정임을 강조하며, 다양한 권력 주체와 담론의 상호작용 속에서 공간이 어떻게 의미

화되는지를 탐구한다. 이러한 접근은 학생들이 특정 지역이나 국가를 단선적·이분법적으로 이해하기보다, 유동적이고 다층적인 지리적 현실을 사고하도록 돕는 데 의의가 있다. 지정학이라는 개념은 켈렌(Kjellen, R.)에 의해 처음 등장하였으며, 이후 공간 연구의 틀로 발전해 나갔다. 지정학은 시대에 따라 문명적 지정학, 환경결정론 지정학, 이데올로기적 지정학이 각각 부상한 바 있다(Agnew, 2004). 문명적 지정학에서 ‘문명’은 유럽의 과거 영광을 의미하고, 환경결정론 지정학에서 ‘환경’은 지리적 요인을, 이데올로기적 지정학에서 ‘이데올로기’는 세계를 이해하는 특정한 이념적 도식을 가리킨다. 고전지정학은 이러한 과거의 영광, 지리적 요인, 이념적 도식을 상수로 놓고 지정학을 설명한다. 국가를 분석 단위로 설정하고, 대륙과 해양의 구도를 중심으로 국가의 성쇠를 해석하며, 국가의 물리적 경계를 엄밀하게 파악해 각국의 영토화 전략을 중시한 것이 고전지정학의 특징이다. 1980년대 이후 등장한 비판지정학은 이러한 고전지정학과 뚜렷이 구분된다. 비판지정학은 지정학적 관점을 공간의 분석 단위에 해당하는 국가의 특정 목적을 위한 정치적 행위로 해석하며, 이를 선형적이고 객관적인 사실이 아니라 사회적 구성(social construction)으로 접근한다(Ó Tuathail and Agnew, 1992). 즉, 지리적 상황과 조건은 불안정하고 유동적이라는 전제 위에서, 세계의 다양한 국가와 지역을 다층적으로 이해할 수 있는 시각을 제공한다.

비판지정학은 영토화로 이뤄진 구획을 중심으로 방법론적 국가주의를 지향하는 대신, 경계의 유동성과 다양한 주체 간 관계를 고려하며 다층적이고 심도 있는 이해를 추구한다. 공간은 선형적으로 주어진 실체가 아니라 끊임없이 재현되고 읽히는 대상으로 다루어지며, 해석의 주체와 담론을 생산하는 권력에 초점을 둔다. 특히 서구 중심의 세계관이나 정치적 목적에 따라 설정된 문명/비문명, 1세계/3세계, 선진국/개도국과 같은 이분법적 구분은 비판지정학이 비판적으로 탐구하는 주요 주제 중 하나이다.

‘세계시민과 지리’는 다른 과목에 비해 지역과 현상을 세계적 맥락 속에서 다층 스케일로 조망할 수 있는 특성을 지니고 있다. 따라서 이 과목은 비판지정학적 관점을 접목하여 학생들이 지리적 상상력을 확장하고 세계시민으로서 성찰적 이해를 기를 수 있는 교육적 장으로 기능할 수 있다.

이에 본 연구는 비판지정학적 관점을 지리 교수학습에 접목하여, ‘세계시민과 지리’ 과목이 직면한 교육적 과제를 전환적으로 모색하고자 한다. 특히, 한반도 중심의 지정학 담론이 그려온 제한적 스케일을 넘어, 세계의 다양한 지역을 다층적으로 이해할 수 있는 학습 전략을 탐구한다. 나아가 학생들이 지리적 상상력을 확장하고, 복잡한 국제 질서 속에서 비판적 세계시민으로서의 성찰과 실천을 가능하게 하는 교수학습 방향을 제시하는 것을 목표로 한다. 더불어 이러한 논의는 한반도로 한정된 동북아시아의 정치적 상황을 수월하게 확장할 수 있는 교육적 윤활이 될 수 있음을 강조한다.

II. 지리교육에서의 비판지정학과 지리적 상상력

1. 고전지정학 너머의 지정학

고전지정학은 주로 외교 관료나 정치인, 그리고 이와 관련된 학자들이 정책을 정당화하는 근거로 활용해 온 담론이었다. 자연지리적 요인을 바탕으로 당시의 국제 환경을 설명하고, 국가의 이익을 위해 이를 정치적 행위의 재료로 삼았다. 그러나 이러한 접근은 특정 시공간적 맥락에 과도하게 의존하기 때문에 공간을 객관적으로 이해하기 어렵다는 비판을 받았다(홍건식, 2019). 다시 말해, 지리적 조건이 국가의 운명을 미리 결정한다는 결정론적 전제는 스스로 중립적 이론이라 표방했던 고전지정학의 기본 가정과도 충돌하였다. 결국 고전지정학은 정치·경제·문화적 현상을 단순화된 결정론적 틀로만 해석하면서, 다양한 행위자와 사회적 맥락을 고려하는 지정학적 상상력이 부족하다는 지적을 받았다.

이러한 문제의식을 바탕으로 1980년대 후반 이후 등장한 것이 비판지정학이다. 비판지정학은 지리와 정치의 관계를 단순히 자연적 조건이 국가의 목표를 규정하는 방식으로 보지 않고, 권력과 담론 속에서 후천적으로 구성된 산물로 이해한다(Dalby, 1996). 즉, 국가의 외교 정책이나 통치 전략을 가능하게 하는 지리적 판단은 본질이 아니라 담론적으로 생산된 구성물이라는 것이다. 따라서 비판지정학은 ‘누가, 어떤 맥락에서, 어떠한 언어와 지식을 활용하여 공간을 정의하는가’를 추적하며, 지리적 지식의 사회적·정치적 성격을 드러내는 데 초점을 맞춘다.

비판지정학의 지향점(Ó Tuathail, 1998)은 고전지정학이 전제해 온 정치적 현실주의, 엘리트 중심의 지정학, 그리고 국내와 국외의 이분법적 구분을 비판적으로 해체하는 데 있다. 첫째, 고전지정학의 정치적 현실주의는 국가를 본질적으로 적대적 관계 속에서 이해하고, 협력보다는 힘에 의한 지배를 우선시하며, 평화를 상호의존이 아닌 힘의 균형에서 도출되는 것으로 간주한다. 다만, 국제 관계를 대립 구조로 환원시키는 데 활용된 사례가 있으나, 고전지정학 자체를 전쟁의 규범적 정당화로 일반화할 수는 없다. 오히려 정치권력과 공간의 상호작용을 체계적으로 조명하여 이후 비판지정학 발전의 토대를 제공했다는 점에서 학문적 기여가 크다. 본 연구는 고전지정학이 국가전략과 국제관계 이해에 기여한 지점도 함께 인정하면서, 그 한계를 비판지정학의 관점으로 보완하고자 한다. 오늘날 미디어에서 다시금 부활하는 지정학 역시 이러한 고전지정학적 논리에 기반을 두고 있으며, 이는 강대국 사이에 위치한 국가의 처지를 비판적으로 결정지어 버리는 시각을 강화한다. 따라서 특정 지역을 단순히 지리적 요인으로 묶어 대상화하여 기술하는 방식 자체가 문제적일 수 있으며, 바로 이 지점에서 비판지정학은 이를 식별할 수 있는 감식안을 제공한다. 둘째, 고전지정학은 전통적으로 정책입안자나 저명한 연구자 등 소수 엘리트에 의해 지식이 생산되고 유통되었다는 점에서 한계를 지닌다. 이에 비해 비판지정학은 일상생활을 살아가는 평범한 개인들의 시선과 경험을 중시하며, 지리적 인식이 특정 권력 집단의 독점적 산물이 아님을 강조한다. 셋째, 고전지정학이 고수한 국내와 국외의 이분법적 구분 또한 비판의 대상이다. 이는 국내 집단의 정치적 목적에 따라 왜곡된 지정학적 시선이 재생산되는 과정을 간과할 뿐 아니라, 국외에서 전개되는 지정학적 상황을 국내 현실과 단절된 것으로 파악하는 시각을 고착시킨다. 그러나 비판지정학은 지정학이 결코 가치중립적이지 않으며, 오히려 각 국가와 지역이 처한 역사적·사회적 맥락 속에서 담론적으로 생산되고 적용된다는 점을 분명히 한다.

비판지정학은 대립과 갈등의 지정학을 넘어서 공존과 평화의 지정학을 지향해야 함을 제안한다. 이는 특정 집단의 관점을 보편적 진리로 강요하는 고전지정학의 맹점을 벗어나도록 하며, 세계시민으로서의 소양을 기르는 교육적 토대를 마련한다. 다시 말해, 비판지정학은 국제 사회를 이해하는 데 있어 권력의 언어를 비판적으로 독해하고, 공존과 평화라는 대안적 세계상을 상상할 수 있도록

하는 중요한 출발점이 된다. 비판지정학은 단순히 국가 정책을 분석하는 데 그치지 않고 학문적 지정학의 스펙트럼을 넓히는 데 기여했다(Dodds, 2001). Ó Tuathail and Agnew(1992)가 주장했듯, 지정학은 객관적 사실이 아니라 특정한 목적을 위해 생산된 담론적 실천이며, 따라서 이를 해체적으로 분석하는 것이 필요하다. 나아가 기존의 국가 중심적 전략 접근을 넘어, 페미니즘과 포스트식민주의 등 다양한 사회 이론의 성과를 공간과 권력관계 분석에 적극 반영될 가능성을 함께 제기한다(이승욱, 2024). 이러한 맥락에서 비판지정학은 고전지정학의 실체론적 전제를 비판하고, 지리적 재현을 권력적·사회적 맥락 속에서 이해하려는 새로운 연구 전통을 열었다. 나아가 Dalby(2010)가 강조하듯, 비판지정학은 자칫 전쟁과 폭력을 정당화할 수 있는 군사·외교 전략 속 지리 담론을 비판적으로 분석하여, 지정학이 가진 권력적 속성을 드러내고 이를 해체하는 역할을 한다.

물론 비판지정학이 모든 현상을 단일한 틀로 설명할 수 있는 것은 아니다. Kelly(2006)와 Haverluk *et al.*(2014)은 비판지정학이 포스트모던적 해체에 치중함으로써 구체적 대안을 제시하는 데 한계가 있다고 지적한다. 그러나 국제 정치의 공간적 인식을 탐구하는 데 있어 비판지정학이 제공하는 문제의식과 비판적 시각은 여전히 가장 강력한 도구 가운데 하나임은 분명하다. Dodds and Atkinson(2000)은 지정학이 특정 시대의 문명론적 구도나 냉전 이데올로기와 같은 패러다임 속에서 구성되어 왔음을 보여 주었고, Dodds(2014)는 세계화 시대의 권력 관계가 지역·국가·초국적 수준에서 교차하며 전개된다는 점을 강조하였다. 이를 통해 비판지정학은 국제 정치의 공간적 상상력을 재구성하는 중요한 방법론적 전환점을 마련하였다.

정치지리학 연구와도 맞물려 비판지정학은 국가 정책 분석을 넘어 공간 인식의 사회적 형성 과정까지 조명하는 다리를 놓았다(Pickles, 2021). Kuus(2010)은 비판지정학을 단일한 이론이 아니라 다양한 접근이 결집된 지적 전통으로 평가하며, 국제 관계 연구와 지역 연구를 연결하는 유연성을 지닌다고 본다. 최근 들어 비판지정학은 교육, 환경, 정체성 정치 등으로도 확장되었다. 동시에 비판지정학은 포퓰리즘과 기후위기와 같은 최근의 세계적 정치·사회 맥락에도 다양하게 적용되고 있다. Kurfürst(2024)는 포퓰리즘이 지정학 담론을 활용해 ‘국민 대 타자’ 구도를 강화하는 과정을 분석하며, 지정학이 단순한 영토 문제가 아니라 정체성과 문화의 문제와도 얽혀 있음을 보여준

다. Kearns(2025)는 ‘비판지정학 2.0’을 주장하며, 지정학을 인간 중심에서 벗어나 생태-정치적 관계망 속에서 이해할 필요성을 강조한다. 이는 기후위기와 환경 거버넌스가 국제정치의 핵심 의제로 부상하는 오늘날, 비판지정학이 환경과 정치의 교차 지점을 이해하는 중요한 관점을 제공함을 보여준다(Yaar-Waisel and Leininger-Frézal, 2025).

종합하자면, 비판지정학은 단순히 고전지정학에 대한 반론으로 머무르지 않는다. 그것은 국가 중심의 결정론적 담론을 상대화하고, 다양한 행위자와 스케일, 그리고 환경적·문화적 맥락을 고려하는 포괄적이고 다층적인 지정학 인식론을 제공한다. 다시 말해, 고전지정학이 자연과 지리를 전제 조건으로 삼아 국가의 운명을 규정하려 했다면, 비판지정학은 그 전제가 사회적으로 구성된 담론임을 드러내고, 이를 해체함으로써 국제 관계와 지리 교육 모두에 새로운 틀을 제시한다. 따라서 비판지정학은 단순한 학문적 방법론을 넘어, 오늘날 학생들이 권력과 담론의 관계를 비판적으로 성찰하고, 고정된 공간 이해에서 벗어나 역동적이고 유동적인 세계를 이해할 수 있도록 돕는 실천적 기반이 된다.

2. 지정학적 공간의 사회적 생산과 지리적 상상력

지정학은 오랫동안 물리적 지형과 권력의 상관관계를 중심으로 논의해 왔지만, 오늘날의 비판지정학은 공간을 고정된 배경이나 실제로 보지 않는다. 공간은 사회적·문화적 힘이 교차하는 과정에서 생산되고 구성되는 관계적 장이며, 그 의미는 언제나 특정한 시·공간적 맥락과 실천을 통해 변주된다. 이러한 관점에서 공간은 단지 존재하는 것이 아니라, 어떻게 인식되고 해석되는지에 따라 달라지며, 그 과정에서 ‘지리적 상상력(geographic imagination)’은 핵심적인 역할을 한다.

하비(D. Harvey)는 사회학적 상상력(Mills, 1959)을 확장하여 지리적 상상력을 제시하며, 이를 통해 개인이 세계 속 위치와 정체성을 재구성하는 능력을 설명한다(Harvey, 2005). 하비가 말하는 지리적 상상력은 단순한 ‘지식의 축적’이 아니라, 개인이 자신의 정체성과 삶의 궤적을 공간 속에서 재배치하고 재해석하는 인식적·실천적 역량을 가리킨다. 밀스의 ‘사회학적 상상력’이 개인의 문제와 사회 구조를 연결하는 사유라면, 지리적 상상력은 개인의

경험·장소·세계를 입체적으로 연결하여, 멀리 떨어진 사건을 자기 삶의 맥락 속에서 해석하게 만든다. 따라서 공간에 대한 인식은 객체로서의 “어디”를 확인하는 데 그치지 않고, 어떻게 인식되고 왜 그렇게 보이도록 구성되었는가를 파헤치는 비판적 성찰로 확장된다.

공간은 단순한 물리적 배경이 아니라 권력, 자본, 문화적 담론이 교차하며 재생산되는 사회적 산물이다(Lefebvre, 1991). 르페브르(H. Lefebvre)는 이러한 문제의식을 이론적으로 정식화하며, 공간을 사회적 산물로 규정했다. 그는 공간을 (1) 공간적 실천(경험된 공간: 일상의 물질적 상호작용과 흐름), (2) 공간 재현(지각된 공간: 계획·전문지식·제도 담론이 규정하는 코드와 부호), (3) 재현 공간(상상된 공간: 상징과 이미지가 부여하는 의미)의 삼차원으로 구분했다. 하비는 이 구분을 받아들이며 특히 ‘재현 공간’에 초점을 맞추어, 인간과 공간의 관계를 탐구하는 데 지리적 상상력을 도입하여 이를 공간 의식(spatial consciousness)으로 확장했다. 요컨대, 지리적 상상력은 르페브르가 말한 ‘공간의 사회적 생산’을 실제로 작동시키는 핵심적 매개 기술이며, 담론·제도·일상의 층위를 가로질러 공간 의미의 생산과 변주를 가능하게 한다.

이 관점에서 보면, 고전지정학이 지닌 성찰과 확장의 과제가 한층 분명해진다. 고전지정학은 주어진 지리적 조건을 객관적 전제로 상정하고, 그 위에서 국가가 취해야 할 전략을 결정론적으로 도출하는 경향이 강했다. 그 결과, 국가 간 경쟁이나 군사적 팽창은 ‘자연 질서’처럼 합리화되었고, 복잡한 사회적 관계와 역사적·문화적 맥락은 배경으로 밀려났다. 반면 비판지정학은 지리적 현실을 본질(essence)이 아니라 담론과 실천이 만들어내는 구성물(construction)로 보며, “누가, 어떤 언어와 지식으로, 어떤 제도적 장에서 공간을 정의하는가”를 질문한다. 이 전환은 공간을 권력·지식 체계 속에서 읽어내는 해석학적·비판적 프레임을 제공한다.

지리적 상상력은 이러한 비판지정학의 인식론을 개인의 인지와 집단의 실천으로 연결한다. 학습자는 자신이 속한 장소의 구조와 위치를 자각하고, 지역사회·초국적 네트워크와의 관계를 파악함으로써, 공간을 ‘보이는 것’의 차원에서 ‘보이게 만든 힘’의 차원으로 옮겨 읽는다. 따라서 지리적 상상력은 단지 공간을 이해하는 도구가 아니라, 공간을 창조·재배치·재현을 전복하는 실천 자체이기도 하다. 예컨대, 지도 투영법의 전환, 매체 이미지의 비교·분석, 지역 서사의 재서술은 모두 재현 공간을 다시 쓰

는 작업이며, 이를 통해 기존의 위계·경제·이분법을 흔들 수 있다.

결국, 지정학적 공간의 사회적 생산과 지리적 상상력은 상호 보완적으로 작동한다. 전자는 국가·민족·지역 정체성이 어떻게 구성되는지를 설명하는 구조적 맥락과 형성 과정의 언어를 제공하고, 후자는 그 맥락을 감지하고 재구성하는 주제적 경험과 실천의 능력을 제공한다. 이 결합은 공간 인식이 객관적 실체가 아니라 사회적으로 구성된 담론임을 드러내며, 우리가 세계를 바라보는 방식이 결코 중립적이지 않다는 점, 즉 누가 무엇을 어떤 방식으로 공간에 투사하는가에 따라 세계상이 달라진다는 점을 명확히 한다. 이는 교육적으로도 함의가 크다. 지리교육에서 지리적 상상력을 함양한다는 것은 학생들이 ‘어디에 무엇이 있는가’를 넘어 ‘왜 그렇게 보이는가’를 묻도록 하는 것이다. 공간을 경험된-지각된-재현된 차원으로 구분한 르페브르의 논의는 지리적 상상력이 어떻게 작동하는지를 보여주는 핵심적 이론적 틀이다(Lefebvre, 1991; Harvey, 2005; 이정하, 2024). 이는 교과서·언론·영화·광고 등 다양한 재현을 분석하여, 경험된-지각된-재현된 공간의 상호작용을 추적하고, 그 과정에서 권력과 담론의 작동 방식을 해부하는 훈련으로 구체화된다. 나아가 학습자는 낯선 타자의 공간을 이해-공감-재서사의 단계로 만나며, 자신의 일상과 먼 곳의 사건을 관계적으로 연결하는 세계시민적 감수성을 기른다. 이러한 과정은 비판지정학이 요구하는 인식 전환을 개인의 학습 경험 속에서 실천으로 전환시키는 경로이며, 오늘의 복합 위기(분쟁·이주·기후 등) 상황을 다층적 스케일에서 사유하도록 돕는 실질적 토대가 된다. 교육적으로도 지리적 상상력은 학생들이 교과서와 언론 속 재현을 비판적으로 독해하도록 하는 중요한 토대가 된다(Dalby, 2010; Ide, 2016).

Massey(2009)는 공간을 단순한 배경으로 보는 것이 아니라, 행위자들 간의 상호작용의 산물로 본다. 관계론적 시각에서는 공간을 사람들이 행하고 살아가는 관계들의 결과물이며, 동적으로 구성되고 변화함에 주목하고, 다층적 행위가 얹히며 끊임없이 짜여 가는 사회적 장으로 이해한다. 다양한 주체가 수행하는 행동과 의미 부여가 중첩되면서 공간은 여러 모습으로 드러나며, 어떤 경우에는 경계가 두드러져 안팎이 뚜렷이 갈라진다. 이때 특정 집단이 안으로 흡수되고 다른 집단이 밖으로 밀려나면서 권력이 집중되면, 그 공간은 독점성과 배타성이 강화된 영역으로 전환된다. 이러한 과정은 장소가 단순한 지

리적 위치가 아니라 권력관계가 끊임없이 협상되고 재구성되는 역동적 무대임을 보여준다. 비판지정학은 이러한 공간 이해를 토대로 지정학을 담론적 실천으로 정의하고, 그 해체적 분석을 강조한다(Ó Tuathail and Agnew, 1992; Dalby, 1996). 비판지정학은 공간을 권력-담론-실천의 산물로 파악하는 이론적 프레임을, 지리적 상상력은 그 프레임을 현실로 작동시키는 인지·실천의 엔진을 제공한다. 두 개념의 결합은 지정학적 현실을 설명할 뿐 아니라 변형할 수 있는 가능성을 열며, 교육 현장에서는 학생들이 공간을 비판적으로 읽고 새롭게 그리는 전환적 학습을 설계하는 기준점이 된다. 더불어, 본 연구가 지향하는 이론적 틀에서 비판지정학은 ‘권력-담론-공간’을 해석하는 분석의 틀을 제공하고, 지리적 상상력은 이를 학습자 수준에서 실행하는 메커니즘을 제공하며, 세계시민성은 그 실행을 통해 드러나는 가치와 태도의 성과로 자리한다. 이와 같이 세 개념은 분석-실행-가치로 이어지는 연쇄적 구조로 파악될 수 있다.

III. 2022 개정 「세계시민과 지리」 교육과정, 교과서 내용 검토: 지정학 내용 중심으로

2015 개정 교육과정의 세계지리는 지역지리 중심의 교육과정을 구현하였고, 지형, 기후, 산업을 중심으로 대륙별 특정 쟁점을 학습 요소로 제시하였다. 다만, 지역별 쟁점을 대륙의 상황에 맞게 접근했던 점과는 별개로 2015 개정 세계지리 교육과정은 인지적 수준에서의 지리적 지식의 습득이 필요했고, 교사의 개인 역량, 이를테면 교수 학습 측면에서의 각종 탐구활동의 설계와 적용으로 지리적 쟁점의 본질과 세계시민을 조응해야 하는 점을 과제로 남겼다. 그럼에도 분명, 2015 개정 세계지리 교육과정은 지역지리 중심의 학습 방식을 통해 학습자의 기초 지리 이해를 체계화해 온 성과가 존재한다. 본 연구는 2022 개정 교육과정의 전환성을 강조하되, 2015 개정 교육과정의 성취를 토대로 상호 보완적 발전 경로를 모색한다. 특히, ‘세계시민과 지리’는 지정학의 관점에서 세계시민이라는 위치를 정보 위주의 지식이 아닌 힘 있는 지식(김민성, 2021)에 기반을 둔 이해를 통해 접근해 가는 데 필요한 과목이라 판단된다.

2022 개정 교육과정에 따른 ‘세계시민과 지리’는 단편적

인 지역 정보 전달에서 벗어나, 세계의 다양한 정치·경제·환경 문제를 다층적으로 해석하고 해결 방안을 모색하는 세계시민의 태도와 실천 능력을 기르는 데 중점을 두고 있다(김민성·이운구, 2023). 특히, 지정학의 관점에서 살펴보면 전체 단원의 도입에 해당하는 I 영역에서는 지역통합과 분리 현상의 사례와 주요 원인을 이해하면서 지역의 역동성을 바탕으로 세계를 통찰할 수 있게 내용이 조직되었다. 더불어 IV 영역에서는 성취기준에 ‘지정학’ 키워드를 삽입하는 동시에 세계적 차원의 국제 분쟁과 환경 문제를 주제로 살펴볼 수 있도록 했다. 이는 전통적으로 지정학적 관점에서 논의되어 온 분쟁 지역의 학습뿐만 아니라, 환경 문제 역시 지정학적 시각을 통해 탐구될 수 있음을 시사한다(표 1). 이런 맥락에서 ‘세계시민과 지리’는 기존의 국가 중심, 권력 중심의 고전지정학 관점에서 벗어나, 비판지정학이 지향하는 담론분석, 공간 재구성, 평화적 상상력을 실현하기에 적합한 교육과정이 될 수 있다. 학생들은 이 과정을 통해 복잡한 국제 정세에 대한 다층적 이해, 비판적 사고, 그리고 실천적 세계시민성을 함양할 수 있으며, 이는 곧 지리교육의 지향점과도 맞닿아 있다.

‘세계시민과 지리’ 교육과정에서 범주화된 세계시민은 다양한 지리적 스케일에서 전개되는 에너지·환경·분쟁 등과 같은 국제 정세를 이해할 수 있는 능력이 요구된다. 학생들은 이를 통해 지역 변화의 역동성과 더불어 지정학적 분쟁과 평화를 위한 노력이 어떻게 맞물려 있는지를 학습할 수 있다. 또한 학습 과정에서는 지역적·국가적·세계적 규모에서 나타나는 다양한 쟁점을 탐색하고, 이를 토대로 탐구 주제를 선정하며 스스로 문제를 확장적으로 이해하는 경험을 해야 한다. 더 나아가 이러한 학습은

단순한 지식의 습득을 넘어서, 다양한 스케일 수준에서 발생하는 지리적 문제와 쟁점에 관심을 기울이고, 세계 시민으로 함께 살아가기 위한 가치와 태도를 내면화하는 과정으로 이어질 수 있다.

지정학적 분쟁은 단순한 사실적 인지에 그치지 않고, 정의적 차원에서의 교육적 접촉을 통해 학생들의 성찰을 촉진할 수 있다. 가령, 비틀즈의 「Imagine」 가사와 분쟁으로 무너져 가는 건물 사진을 함께 제시하면, 평화와 공존의 메시지가 파괴의 현실과 대비되며 강렬한 인식 전환을 일으킬 수 있다(그림 1). 이러한 시각적 자료는 구조화된 정량적 통계보다 학습자에게 새로운 의미를 생성하게 하며, 기존의 국제관계 문법과는 다른 낯선 관점을 경험하도록 이끈다. 나아가 학습자는 공포·희망·연대와 같은 감정적 층위를 학습 과정에서 마주하게 되고, 이를 통해 국제 사회에서 협력과 공존의 필요성을 체감할 수 있다.

이러한 경험은 지정학적 흔적이나 의미를 단순한 정보의 습득을 넘어서 ‘어려운 지식(difficult knowledge)’(Britzman, 1998)으로 개념화할 수 있다. 즉, 이는 단순한 지식·이해의 차원을 넘어서 지정학적 상황에 내재한 복잡성과 모순에 다가갈 수 있는 언어를 제공한다. 동시에 국제관계를 가로지르는 가치와 감정에 대한 공감적 접근을 가능하게 함으로써, 학생들이 지역적·국가적·세계적 규모에서 다양한 쟁점을 탐색하고 탐구 주제를 선정하는 과정 기능을 함양하게 한다(Garrett, 2011). 결국 이러한 학습은 학생들이 다양한 지리적 스케일에서 전개되는 문제에 관심을 기울이고, 세계시민으로 함께 살아가는 가치 중심의 태도를 내면화하도록 이끄는 중요한 교육적

표 1. ‘지정학’ 관련 주요 학습 내용

교육과정 영역	I. 세계시민, 세계화와 지역 이해	IV. 지속가능한 세계, 세계의 환경 문제와 평화
성취기준	[12세지01-02] 지역통합과 분리 현상의 사례와 주요 원인을 탐구하고, 이를 바탕으로 지역 변화의 역동성을 파악한다.	[12세지04-03] 다양한 지정학적 분쟁을 국제 정세의 변화와 관련지어 조사하고, 세계 평화와 정의에 기여할 수 있는 방안을 찾아 실천한다.
성취기준 해설	[12세지01-02]는 세계화의 물결 속에서 언어, 종교, 민족 등에 따라 국가가 분리되거나 경제적 이익에 따라 경제 블록이 생겨나는 것처럼 지역이 사회적으로 구성되는 역동적 실제로 작동한다는 점을 파악하도록 설정된 것이다. 지역의 역동성에 대한 이해가 세계를 통찰력 있게 탐구하는 관점과 도구가 될 수 있다는 점을 인식할 수 있도록 한다.	[12세지04-03]에서는 상호 긴장이나 갈등으로 인해 발생하는 지정학적 분쟁 상황을 조사한다. 나아가 지구촌의 평화와 공존을 위한 국제 사회의 노력을 파악하고, 개인적 차원에서 기여할 수 있는 방안을 찾아 실천해 보도록 한다.

출처 : 교육부, 2022.

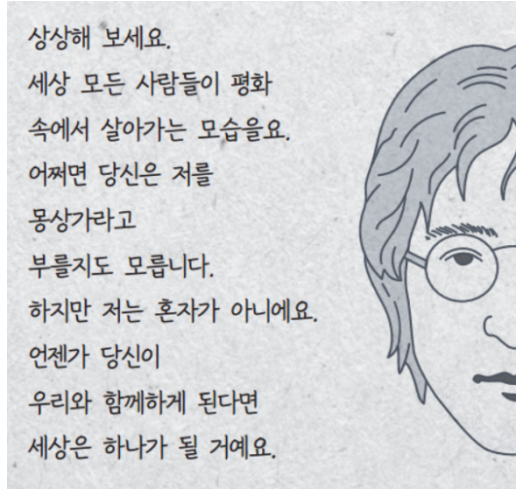


그림 1. 지정학 관련 교과서 자료(단원 열기 자료(좌), 탐구활동 이미지 자료(우))

출처 : 천재교과서(김민성 등, 2025).

의미를 지닌다.

2022 개정 교육과정의 ‘세계시민과 지리’ 과목에서 제시된 성취기준은 기존의 지리 학습이 단순히 공간의 위치나 분포를 확인하는 데 머무르지 않고, 국제 분쟁과 환경 문제 등 세계적 차원의 정치·사회적 이슈를 탐구하도록 요구한다. 이는 지리 지식이 특정 권력 담론 속에서 생산되고 활용된다는 점을 인식하게 하며, 특히 국제 분쟁 지역과 환경 문제를 지정학적으로 이해할 수 있는 가능성을 열어준다. 따라서 이러한 성취기준은 학습자가 지리적 사실을 넘어, 그것이 어떠한 방식으로 서술되고 누구의 이해관계를 반영하는지를 비판적으로 성찰하는 방향을 제시해 준다. 또한, 세계화와 환경문제를 중심으로, 지리적 사실을 넘어 담론과 권력의 맥락 속에서 비판적으로 이해할 수 있도록 전환적 탐구를 지향한다. 세계화의 진전으로 인해 국경의 의미가 약화되면서 국가 단위에 가려져 있던 다양한 민족 간의 이해관계가 충돌하는 현상, 그리고 지역 차원의 경제 블록 형성이 활발하게 전개되는 현상은 학생들이 과거보다 훨씬 빠르고 복잡하게 변화하는 세계 질서를 학습하도록 요구한다([12세기01-02]). 더불어, 세계가 직면한 환경 문제와 지정학적 분쟁을 지리적으로 분석하고 그 원인과 성격을 탐구하는 과정에서, 학습자들은 문제 해결에 동참할 수 있는 공감 능력과 실천적 태도를 기를 수 있다([12세기04-03]). 이와 같은 맥락의 성취기준은 지리 교수학습을 단순한 지식 전달이 아닌, 국제 정세와 지리적 요인을 종합적으로 이해하는 비

판지정학적 관점으로 전환할 필요성을 보여준다.

비판지정학 관점에서의 교수학습 방법은 단순한 지리 정보의 전달이 아니라, 담론분석과 재현 비판을 통해 지리적 상상력을 확장하도록 설계되어야 한다. 예컨대, 영화 포스터, 뉴스 이미지, 세계지도 등 일상에서 마주하는 재현물을 적극적으로 활용하여, 공간이 결코 중립적으로 주어지지 않고 권력관계 속에서 구성된다는 점을 탐색하게 한다. 나아가 동일 사건을 다룬 언론 보도를 비교·분석하거나 세계지도의 중심을 전환해 다시 그려보는 활동을 통해, 학생들은 지리적 재현의 불완전성과 권력적 편향성을 체감한다. 이러한 과정은 학습자들이 기존의 중심과 주변의 구도를 상대화하고, 세계시민으로서의 성찰적 태도와 책임 있는 실천 역량을 기를 수 있도록 이끈다.

2022 개정 교육과정의 ‘세계시민과 지리’에서 제시된 교수학습 방법은 세계 각 지역의 자연경관과 문화적 다양성을 다양한 관점에서 이해하도록 안내하며, 학생들이 자신의 일상 경험과 연결하여 지리적 사고를 확장할 수 있도록 돕는다. 교사는 현지 주민의 관점, 타자의 관점, 그리고 세계시민의 관점이 교차하도록 학습을 설계하고, 이를 통해 학생들이 지리 현상을 다중 스케일로 파악하며 비판적 사고와 실천 역량을 기를 수 있도록 한다. 따라서 구체적인 교수학습은 쟁점 중심 수업, 프로젝트 학습, 토론 활동 등 학생 참여형 방식으로 구성이 되도록 안내하고 있다. 가령, 성취기준 [12세기01-02]과 [12세기04-03]를 고려하여 ‘세계시민과 지리’ 교육과정의 교수학습 방

향성에 맞는 학습 내용을 조직하면 다음과 같은 수업 사례로 학생들의 지정학적 탐구를 조력할 수 있다. 스마트폰 생산 과정에 포함된 콩고민주공화국의 희토류 채굴 문제를 탐구하면서 학생들은 자신이 사용하는 생활 제품과 아프리카의 자원 개발이 어떻게 연결되는지를 체감할 수 있다. 또한 기후 난민 문제를 다룰 때, 서로 다른 언론 보도를 비교 분석함으로써 언론 담론이 특정 권력적 관점을 강화하거나 은폐한다는 사실을 비판적으로 인식할 수 있다. 나아가 학생 주도 프로젝트 학습에서는 한반도의 미세먼지 문제를 동아시아 역내 협력이라는 지정학적 맥락 속에서 탐구하게 하여, 지역적 문제 해결 방안이 세계시민적 실천과 연결될 수 있음을 깨닫게 한다. 이처럼 교수 학습 방법은 학생들이 일상생활과 국제적 현상, 그리고 지리적 담론 사이의 연관성을 발견하도록 이끌고, 문제 해결 과정에 능동적으로 참여하게 한다.

IV. 비판지정학과 지리 교수학습의 방향성과 수업 설계

1. 지리 교수학습의 방향성과 핵심 활동 설계

지리교육은 단순한 공간 정보의 전달을 넘어, 인간과 공간 간의 관계, 그리고 그 관계를 통해 드러나는 사회·정치적 함의를 이해하도록 돕는 학문이다. 특히 21세기 글로벌 사회에서의 지리교육은 학습자가 세계를 비판적으로 이해하고, 다양한 지리적 담론 속에서 형성된 권력관계를 성찰할 수 있도록 하는 방향으로 전환될 필요가 있다. 이에 본 장에서는 고전지정학을 넘어서 권력, 담론, 정체성의 문제를 탐색하는 비판지정학의 관점을 지리 교수 학습에 접목하여, 기존의 지리 수업이 갖는 영역을 넓혀 학생들이 세계를 더욱 깊이 이해하는 교육적 기반을 마련하는 방안을 탐색하고자 한다.

본 연구는 라코스트가 제시한 지리학적 논리(geographical reasoning)를 지리 교수학습 설계의 이론적 토대로 두었다. 지리학적 논리는 공간을 단일 규모나 국가 차원에 고정하지 않고, 세계적 차원에서 지역·일상적 장소까지 다층적으로 탐구하는 사고방식을 강조한다. 이를 통해 담론적 권력 분석에 머무르지 않고, 물리적 환경과 사회적 맥락을 통합적으로 고려할 수 있는 교수학습 설계

가 가능해진다. 따라서 본 연구에서는 비판지정학의 관점을 바탕으로 하되, 지리학적 논리의 다층적 공간분석을 접목하여 지리 교수학습의 방향성과 핵심 활동, 탐구 질문을 도출하였다.

비판지정학은 국제 정치의 권력관계를 드러내는 중요한 틀이지만, 구체적 공간분석에는 한계가 있다. 담론을 통해 국가 권력 구조와 국제 질서를 비판하는 데 집중하다 보니 실제 공간을 다층적으로 탐구하기 어렵다. 분석 범위도 국가 해체나 국제 체제 차원에 머무르는 경향이 크다. 또한 담론적 재현에 치중해 물리적 환경과 자연지리적 맥락은 소외된다. 이로 인해 비판지정학은 비판적 국제관계학의 방법론으로는 의의가 크지만, 지역·국토 등 다양한 공간성을 포괄하는 실질적 분석 틀로는 한계가 있다. 이러한 한계를 보완하기 위해 제안되는 것이 라코스트의 지리학적 논리(geographical reasoning)이다(이대희, 2017). 그는 공간을 단일 규모로 고정하지 않고 지구적 차원에서 지역·일상적 장소까지 다층적으로 고려해야 한다고 보았다. 이러한 접근은 권력 담론과 함께 물리적 환경과 현실적 공간 조건을 분석에 포함된다(그림 2). 따라서 지리학적 논리는 비판지정학이 놓치기 쉬운 요소

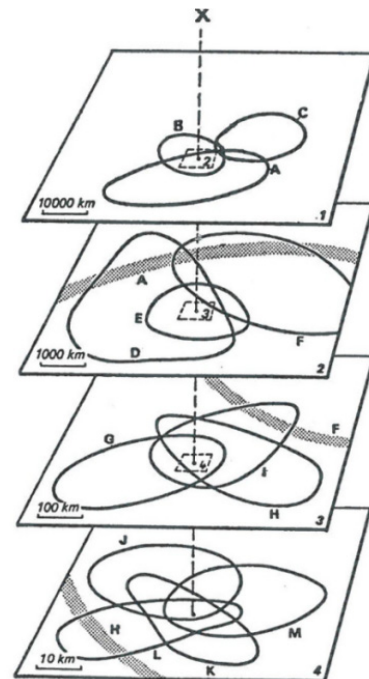


그림 2. 지정학의 지리학적 논리

출처 : Lacoste, 1985: 73; 이대희, 2017 재인용.

들을 보완하며, 보다 포괄적이고 실천적인 공간 연구의 대안이 된다.

상대적 평가의 선형성이 부각되는 교육 현장에서는 일부 지리 수업이 객관적 정보와 사실의 암기 위주로 구성될 수밖에 없는 현실이 존재하기도 한다. 이러한 교수 방식은 때로는 세계를 정태적이고 이분법적으로 바라보게 만들며, 지정학적 사안에 대한 비판적 사고를 제한한다. 가령, ‘선진국-개도국’, ‘서구-비서구’라는 구분은 특정한 세계상을 강화하면서도 그 이면의 권력관계를 간과하게 만든다. 더욱이 교과서, 언론, 영화 등에서 반복적으로 재현되는 지정학적 이미지는 학생들로 하여금 무비판적으로 수용되며 특정 지역에 대한 편향된 인식을 형성하게 한다. 비판지정학은 단순히 국가 간의 공간 전략을 분석하는 데 그치지 않고, 그러한 전략과 인식이 어떻게 구성되고, 누구에 의해 생산되며, 어떠한 효과를 가져오는지를 묻는 학문이다. 이 접근은 ‘세계는 어떻게 이해되고 있는가?’, ‘그러한 이해는 누구에 의해 만들어졌으며, 어떤 목적을 가지고 있는가?’라는 근본적인 질문에서 출발한다. 따라서 비판지정학은 지정학적 지식과 담론을 고정 불변의 사실로 보지 않고, 그것이 구성된 맥락과 권력관계를 분석의 중심에 둔다. 지정학은 단순히 지형적 위치를 설명하는 것이 아니라, 특정 지역이나 국가에 대한 이미지를 생산하고 소비하게 만든다. 이 이미지들은 종종 국가 정체성, 적대와 우호의 구분, 전략적 가치 판단 등에 영향을 미치며, 정치·외교적 행위의 정당화를 중용한다. 비판지정학은 바로 이러한 이미지와 서사가 어떻게 형성되고 사회적으로 수용되는지를 분석하며, 이를 통해 보이지 않는 권력 메커니즘을 드러낸다. 이러한 관점을 고

려하여 비판지정학을 적용한 지리 교수학습의 방향성을 다음과 같이 설정해 볼 수 있다.

지리 교수학습의 전환적 방향을 구체화하기 위해서는, 학생들이 지리적 지식을 단순한 사실의 집합이 아니라 담론적 구성물로 이해할 수 있도록 단계적 학습 구조를 설계할 필요가 있다. 이러한 맥락에서 본 연구는 지리 학습 과정을 담론의 탐색-담론의 수행적 인식-세계시민적 체현이라는 세 단계로 조직하였다.

표 2에 제시된 교수학습의 방향성은 담론의 탐색, 담론 수행적 인식, 세계시민적 체현으로 구성되었다. 첫 번째 단계는 지리적 사물이나 현상을 단순히 ‘어디에 무엇이 있는가’라는 차원에서 파악하는 것을 넘어, 그것이 ‘어떻게’ 서술되었는가, ‘누가’ 이익을 얻고 손해를 보는가라는 질문을 통해 탐색하는 단계이다. 학생들은 지도, 교과서 서술, 뉴스 기사, 광고, 영화 속 장면을 분석하며 지리적 담론이 구성되는 방식을 탐색한다. 이 단계에서 학생들은 자신이 무심코 받아들였던 세계 이미지가 특정 권력관계 속에서 재현된 것임을 발견하고, 지리적 지식이 결코 중립적이지 않음을 성찰한다. 결국, 지리적 지식이 정치적이고 동시에 사회적으로 구성될 수 있음을 강조한다.

두 번째 단계는 학생들이 시각 자료와 언어적 텍스트를 다각적으로 분석하며 담론을 수행적으로 인식하는 단계이다. 예를 들면, 한반도를 중심으로 세계지도를 재구성하거나 국제 분쟁 지역의 이미지 변화를 시계열로 비교하는 활동하는 과정에서 학생들은 특정 담론이 어떻게 시공간 속에서 변주되고 재생산되는지 이해한다. 이 과정에서 학생들은 다양한 관점을 토론하고 자신 경험이나 감각과 연결하여 글쓰기 활동을 시도한다. 이를 통해 세계 이

표 2 비판지정학을 적용한 지리 교수학습의 방향성

담론의 탐색		담론의 수행적 인식		세계시민적 체현
<‘어떻게’와 ‘누가’를 강조하기>		<이미지와 담론을 통한 분석 활동>		<세계시민성 함양하기>
지리적 담론이 형성되는 방식을 탐색	→	지도, 교과서 서술, 뉴스 기사, 광고, 영화 속 표현의 심층 분석	→	특정 담론이나 인식이 구성되는 맥락이나 이면의 힘을 비판적으로 논의하기
질문 예시		활동 예시		추가 활동
- 왜 그런 방식으로 나타났는가? - 수혜자와 피해자는 누구일까?		- 언론 기사 분석하기 - 세계지도 재구성하기 - 국제 분쟁 지역의 이미지 변화를 시계열로 비교		다양한 사례를 통해 ‘우리-그들’의 이분법을 넘도록 다양한 사례를 제시하기

미지를 단순히 받아들이는 것이 아니라, 그것을 구성하는 힘의 관계와 맥락을 적극적으로 드러내며 다층적·맥락적 인식을 확장한다. 이로써 권력관계와 이미지의 생산 구조를 파악할 수 있다.

세 번째 단계는 세계시민적 태도와 가치 체현의 단계이다. 학생들은 ‘우리-그들’의 이분법을 넘어서 다양한 시각에서 세계를 바라보며, 특정 담론이 만들어 내는 차별적 인식이나 편견을 비판적으로 성찰한다. 교사는 학생들이 이러한 과정에서 세계시민으로서 정체성과 책임 의식을 기를 수 있도록 안내한다. 학생들은 물리적·심리적으로 멀리 있는 지리적 타자를 직·간접적으로 마주하며, 기존에 익숙했던 세계관을 상대화하고 새로운 시각을 받아들인다. 더불어 세계를 다층적이고 역동적으로 이해하며 다양한 문화와 시각을 존중할 수 있다. 이를 통해 학생들은 세계를 바라보는 편견 없는 인식을 체현하며, 세계시민으로서 삶의 방향성을 실천적으로 탐구한다.

이에 기반하여 지리 교수학습 활동의 핵심 활동과 탐구 질문을 설정해 볼 수 있다(표 3). 주요 핵심 활동에서는 학생들이 지리적 재현의 권력성과 담론적 성격을 탐구하도

록 구성되었다. 각 차시는 구체적인 활동을 통해 ‘공간은 중립적으로 주어지지 않으며, 끊임없이 해석되고 구성된다’라는 사실을 학습자들이 체감할 수 있도록 단계적으로 전개된다.

1차시 지정학적 상상력 이해하기는 지리적 재현성에 의심을 가져보는 학습 활동으로, 영화 포스터나 뉴스 이미지에 나타난 특정 지역의 반복적 서술 방식 속에서 비가시적인 부분을 찾아내도록 하는 데 중점을 둔다. 학생들은 “왜 특정 지역은 이런 식으로만 묘사되는가?”, “지리 정보는 객관적일까?”와 같은 질문을 통해 공간 서술의 불합리성과 권력적 편향성을 성찰한다. 교사는 학생들이 다소 엉뚱하게 느껴질 수 있는 답변도 수용하는 자세를 유지하며, 세심한 발문을 통해 지리적 재현의 편향성과 불완전성을 탐구할 수 있도록 안내해야 한다.

2차시 담론과 이미지의 정치성 분석은 학생들의 일상적 경험과 연결하는 학습 활동으로, 동일한 사건을 다룬 다양한 언론 기사(예: 우크라이나 전쟁 보도)를 비교하며 언론 담론의 정치성을 탐색하는 단계이다. 학생들은 기사 속 단어 선택, 사진 사용, 사건 서사 방식의 차이를 분

표 3. 지리 교수학습의 핵심 활동과 탐구 질문

차시	핵심 활동	탐구 질문
< 1차시 > 지정학적 상상력 이해하기	■ 영화 포스터·뉴스 이미지를 보고 지역의 반복적 서술 방식 탐색하기 ■ 지리 정보가 ‘중립적 사실’인지 토론하기	• 왜 특정 지역은 항상 같은 방식으로 묘사될까요? • 지리 정보는 객관적일까요, 아니면 권력의 영향을 받을까요? • 공간 서술은 누가, 어떤 목적에서 만들어 내는 것일까요?
< 2차시 > 담론과 이미지의 정치성 분석	■ 동일 사건(예: 우크라이나 전쟁)에 대한 서로 다른 언론 기사 비교하기 ■ 기사 속 단어 선택·이미지 사용·사건 서사 방식 차이 분석하기 ■ 국제기구의 담론을 비판적으로 재구성하기	• 같은 사건을 다루는데 왜 이렇게 다르게 보도될까요? • 언론의 시각은 누가, 어떤 힘으로 구성되는 것일까요? • 담론과 이미지의 차이가 국제적 인식에 어떤 영향을 줄까요? • 우리가 뉴스를 받아들일 때 놓치기 쉬운 것은 무엇일까요?
< 3차시 > 세계지도 재구성하기	■ 중심을 바꿔 그린 세계지도 만들기(아프리카·남반구·인도 등) ■ 결과물을 발표하며 기존의 세계 인식과 비교하기 ■ 지도에 나타난 분쟁지역을 탈식민 관점에서 재서술하기	• 지도의 중심이 바뀌면 세계는 어떻게 달라 보이나요? • 우리가 익숙하게 받아온 세계지도는 누구의 시각을 반영한 것일까요? • ‘자연스럽다’라고 믿었던 세계상이 실제로는 어떻게 구성된 것일까요?
< 4차시 > 성찰과 확장: 세계시민적 시각 기르기	■ 익숙한 국가나 지역의 이미지를 낯설게 뒤집어 보기 ■ 성찰적 글쓰기: “내가 새롭게 본 세계”	• 내가 당연하게 여겼던 공간 이미지를 바꾸면 어떤 새로운 시각이 열릴까요? • 특정 담론이 만들어 낸 편견은 나의 세계 인식에 어떤 영향을 주었을까요? • ‘우리-그들’의 구분을 넘어서는 시각은 세계시민으로서 어떤 의미가 있을까요?

석하고, 언론이 만들어 내는 지정학적 시각의 배경과 권력관계를 파악한다. 이때 교사는 학생들의 다양한 경험 이 교실에서 자유롭게 표출될 수 있도록 허용적인 분위기를 조성해야 하며, 의도적인 발문을 통해 학생들의 경험 답이 지리적 대상의 재현성과 연결되도록 이끌어야 한다. 이를 통해 학생들은 담론의 다의성과 불완전성을 인식하고, 언론 소비 과정에서 ‘농치기 쉬운 것’을 감각하게 된다.

3차시 세계지도 재구성하기는 재현된 지배 담론을 재배열하면서 다른 시각을 탐구하는 학습 활동으로, 세계 지도의 중심을 바꿔 다시 그려봄으로써 기존 세계관의 ‘자연스러움’에 균열을 내는 과정이다. 학생들은 대륙별 실제 크기를 반영한 지도나 아프리카 중심·남반구 중심·인도 중심의 지도 등 새로운 세계지도를 작성하고, 이를 발표·토론하면서 기존의 위계적 공간 질서를 혼돈다. 이러한 과정에서 학생들은 지리적 재현이 절대적이지 않고, 권력과 공간의 관계가 끊임없이 재구성된다는 사실을 학습한다. 교사는 어떠한 공간도 다른 공간에 비해 우위에 있지 않음을 강조하며, 학생들이 기존의 중심-주변 관계를 넘어 횡단적 연결을 발견하도록 이끌어야 한다.

4차시 성찰과 확장: 세계시민적 시각 기르기는 지리적 대상을 글쓰기라는 수단을 통해 표현하는 학습 활동이다. 학생들은 자신에게 익숙한 지역이나 국가 이미지를 낯설게 뒤집어 보며, “내가 새롭게 본 세계”라는 주제로 글쓰기를 수행한다. 이는 기존 지리 이미지를 단순히 반박하는 것이 아닌, 학생 자신이 경험과 감각을 통해 세계를 새롭게 인식하는 과정에서 세계시민적 시각을 생성하는 단계이다. 교사는 문학적 언어 활용을 안내하며, 학생들이 특정 시간·공간에 고정되지 않고 다양한 세계가 중첩되는 경험을 글쓰기로 풀어내도록 한다. 이를 통해 학생들은 ‘우리-그들’의 구분을 넘어서는 인식을 체현하고, 세계시민으로서의 자질과 책임 의식을 성찰하게 된다.

지리 교수학습의 핵심 활동과 탐구 질문에 기반하여 수업안을 설계하여 적용 가능성을 생각해 볼 수 있다(표 4). 1차시는 영화 포스터와 뉴스 이미지를 활용하여 지리 정보가 중립적 사실이 아니라 특정 담론으로 재현될 수 있음을 탐구하도록 설계할 수 있다. 학생들에게 다양한 이미지 자료를 제시하고, 반복적으로 재현되는 특정 지역의 공통적 서술 방식을 파악하도록 안내한다. 이어 “왜 특정 지역은 늘 같은 방식으로 묘사되는가?”, “이 이미지는 누구의 시각을 반영한 것일까?”와 같은 탐구 질문을 통해

학생들이 지리적 재현의 편향성과 권력을 생각해 보도록 한다. 이를 통해 학생들은 일상적으로 소비되는 지리 이미지가 특정 권력관계와 담론 속에서 생산된 것임을 이해할 수 있다.

2차시는 동일 사건에 대한 상이한 언론 보도를 비교·분석하는 활동으로 구성해 볼 수 있다. 국제 분쟁이나 환경 문제와 같은 사례 기사를 제시하고, 기사 속 단어 선택, 이미지 사용, 사건 서술 방식이 매체마다 어떻게 다르게 나타나는지를 학생들이 분석하도록 한다. 이러한 과정은 학생들이 언론 담론의 정치성을 인식하고, 같은 사건이 매체의 시각과 이해관계에 따라 전혀 다른 의미로 구성될 수 있음을 깨닫게 할 수 있다. 따라서 학생들은 지리적 사실을 비판적으로 독해하는 동시에, 뉴스 소비 과정에서 농치기 쉬운 요소들에 대해 살펴볼 수 있을 것이다.

3차시는 세계지도 재구성 활동을 통해 기존 세계 인식의 편향성과 상대성을 탐구하도록 설계할 수 있다. 학생들은 대륙별 실제 크기를 반영한 지도나 아프리카 중심·남반구 중심·인도 중심의 지도 등 다양한 관점에서 세계 지도를 새롭게 제작하고, 기존의 북반구 중심 세계지도와 비교하며 토론한다. 이 과정에서 세계의 중심을 어디에 두느냐에 따라 전혀 다른 공간 인식이 형성된다는 점을 경험하게 되며, 기존에 ‘자연스럽다’라고 여겨온 세계지도 역시 특정한 권력적 시각에 의해 구성된 것임을 이해한다. 이를 통해 중심-주변 구도를 상대화하고, 다양한 지역과 세계를 횡단적으로 연결할 수 있는 사고를 기를 수 있을 것이다.

4차시는 성찰적 글쓰기와 모둠 토론을 통해 세계시민적 시각을 기르도록 디자인할 수 있다. 학생들은 자신에게 익숙한 국가나 지역의 이미지를 낯설게 뒤집어 보고, “내가 새롭게 본 세계”라는 주제로 글쓰기를 수행한다. 이 활동은 학생들이 기존의 재현된 이미지가 만들어 낸 편견을 비판적으로 성찰하고, 자신이 직접 경험하거나 상상한 새로운 세계상을 표현하도록 이끌 수 있다. 나아가 모둠별로 글을 공유하며 ‘우리-그들’의 이분법을 넘어서는 세계시민적 관점을 탐색한다. 이러한 과정은 학생들이 단순히 지리 지식을 습득하는 수준을 넘어서, 세계를 다층적·역동적으로 이해하고 책임 있는 시민으로서의 태도를 성찰하는 데 조력할 수 있다.

이와 같은 비판지정학 중심의 수업은 학생들이 지리 정보를 단순한 사실이 아닌 권력과 담론의 산물로 인식하게 하여 비판적 사고력을 증진한다. 다양한 매체와 지도 재

표 4. 비판지정학을 적용한 교수학습 설계(안)

<세계시민과 지리> 교수학습 설계			
단원명	IV. 지속가능한 세계, 세계의 환경 문제와 평화 03. 공존과 평화를 위한 노력		
성취기준	[12세지04-03] 다양한 지정학적 분쟁을 국제 정세의 변화와 관련지어 조사하고, 세계 평화와 정의에 기여할 수 있는 방안을 찾아 실천한다.		
학습 목표	- 지리 정보가 담론적으로 재현될 수 있음을 이해할 수 있다. - 언론 보도의 차이를 통해 권력과 담론의 작동을 설명할 수 있다. - 세계지도 재구성을 통해 세계 인식의 다양성을 탐구할 수 있다. - 성찰적 글쓰기를 통해 세계시민적 시각을 기를 수 있다.		
학습 차시	교수 학습 활동		수업 유의점
지정학적 상상력 이해하기	1차시	- 영화 포스터, 뉴스 이미지를 제시하고 감상하기 “포스터와 뉴스 이미지를 보고 어떤 생각이 드나요?” “사진에서 반복되는 공통 이미지는 무엇인가요?” “이 이미지들은 객관적 사실일까요, 특정 목적이 반영된 것일까요?” “다르게 생각하는 친구가 있을까요?” - 특정 지리 정보가 ‘중립적 사실’이 아니라 특정 담론으로 인해 재현될 수 있음을 이해하기 - 포스터 예시(슬럼독 밀리어네어) - 뉴스 이미지 예시(보트피플)	학생들이 직관적으로 떠올린 답변을 존중하면서 발문을 통해 “지리적 재현은 결코 중립적이지 않다”라는 일련의 생각을 함께 공유하기.
담론과 이미지의 정치성 분석	2차시	- 동일 사건(예: 우크라이나 전쟁, 기후 난민 문제)에 대한 서로 다른 언론 기사 제시하기 - 뉴스는 사건을 보도하는 동시에 특정 서사와 감정을 강화함을 설명 - 기사 속 단어 선택, 이미지 사용, 사진 서술 방식 차이를 모둠별로 비교·분석하기 “같은 사건인데 왜 이렇게 다르게 보도될까요?” “이 차이가 국제적 인식과 자신 생각에 어떤 영향을 주었나요?”	담론의 정치성을 드러내되, 학생들이 언론 불신에 빠지지 않고 다양한 관점의 필요성을 인식하도록 조장한다.
세계지도 재구성하기	3차시	- 기존 세계지도를 대륙별 실제 크기를 반영한 지도나 아프리카 중심·남반구 중심·인도 중심의 지도 등으로 새롭게 그려보기 - 모둠별 결과물을 발표하며 기존 세계지도와 비교하기 “우리가 익숙하게 받아온 세계지도는 누구의 시각을 반영한 것일까요?” “자연스럽다라고 믿었던 세계상이 실제로는 어떻게 구성된 것일까요?”	지도의 ‘중립성’에 의문을 품도록 하고, 지리적 재현을 비판적으로 이해하도록 안내한다. 중심-주변 구도의 상대성을 깨닫게 하여 횡단적 연결과 세계시민적 시각을 확장하도록 지도한다.
세계시민적 시각 기르기	4차시	- 익숙한 지역이나 국가의 이미지를 낯설게 뒤집어 보기(예: ‘선진국의 이면’, ‘관광지의 그림자’) - 글쓰기를 통해 세계시민적 시각(평화, 정의 등)에 대해 생각해 보기 - 성찰적 글쓰기: “내가 새롭게 본 세계” “당연하게 여겼던 공간 이미지를 바꾸면 어떤 시각이 열렸는가요?” “특정 담론이 만들어 낸 편견은 세계 인식에 어떤 영향을 주었는가요?” “우리-그들’ 구분을 넘어서는 시각은 세계시민으로 어떤 의미가 있을까요?”	학생들의 글쓰기가 단순한 반박이 아니라, 신체적·정서적 반응과 감각을 포함한 성찰로 이어지도록 안내한다.

구성 활동을 통해 학습자는 재현의 편향성과 세계 인식의 상대성을 경험하며, 주어진 공간 질서를 능동적으로 해석하는 능력을 기른다. 또한 성찰적 글쓰기와 토론 과정은 학생들이 ‘우리-그들’의 경계를 넘어서는 세계시민적 시각과 책임 의식을 형성하도록 돕는다.

2. 비판지정학을 적용한 지리 교수학습의 교육적 시사점

비판지정학은 국가 중심의 고정적이고 선형적인 공간 인식에서 벗어나, 공간을 정치적 이해관계 속에서 구성되는 사회적 산물로 바라보는 인식 전환을 요구한다. 이러한 관점은 지리 수업에서 단순한 정보 전달이 아니라 담론 해석과 인식 비판을 통해 세계 이해를 재구성하는 교육 목표로 전환되어야 함을 시사한다. 따라서 학교 지리에서 비판지정학을 적용한 교수학습은 공간을 단순히 주어진 사실로 받아들이는 것을 넘어, 그것이 어떻게 구성되고 재현되는지를 성찰하도록 하는 전환적 의미를 지닌다. 나아가 이러한 전환은 수업 속에서 구체적인 교수 학습 방향으로 구현될 필요가 있으며, 이는 곧 학생들의 비판적 공간 감수성과 세계시민적 성찰 능력을 기르는 다양한 실천 전략으로 이어진다. 학교 지리에서 비판지정학을 적용한 교수학습은 다음과 같은 의미를 갖는다.

첫째, 학생들은 지도를 비롯한 언론·교과서·영화·광고 속 공간 서사를 비판적으로 분석하며, 공간이 특정한 정치적·문화적 목적에 따라 구성된 ‘상징적 산물’임을 읽어내는 비판적 시각을 기르게 된다. 둘째, 이러한 과정은 ‘우리-그들’이나 ‘중심-주변’과 같이 고정된 이분법적 사고가 지닌 한계를 드러내고, 분단 담론이나 냉전적 세계관이 형성한 인식적 장벽을 해체하며, 대안적 상상과 새로운 구도를 탐색하는 능력을 키운다. 셋째, 학생들이 특정 담론이나 권력관계를 넘어 다양한 관점에서 공간을 상상하도록 하는 것은 곧 세계시민적 역량과 직결된다. 이는 다문화적 이해·인권 감수성·공동체적 연대 의식과 같은 세계시민교육의 핵심 요소를 뒷받침하며, 지리 수업이 단순한 사실 습득을 넘어 성찰과 실천의 장이 되도록 이끈다. 넷째, 비판지정학은 또한 현실의 지리적 문제를 단순한 공간 분포로 축소하지 않고, 그 배후의 역사적·정치적 맥락 속에서 파악하도록 함으로써 문제 해결 능력을 기른다. 이를 통해 학생들은 국경 갈등·자원 분쟁과 같은 실제 쟁점을 프로젝트형 학습으로 탐구하며, 이해당사자

의 입장을 비교·분석하고 현실적인 대안을 모색하는 경험을 한다. 다섯째, 비판지정학적 접근은 ‘한반도’와 ‘동북아시아’를 분단과 냉전이라는 제한된 담론의 틀을 넘어 재해석하게 함으로써, 학생들이 익숙한 공간을 역동적이고 다층적인 정치·지리적 맥락에서 바라보도록 한다. 이러한 탐구는 나아가 보다 넓은 국제관계 속에서 세계를 재구성하는 감수성을 확장시키며, 지리 학습이 세계시민적 성찰 능력으로 이어지게 한다. 특히, 비판적 세계시민성은 고정된 국가 이미지를 비판적으로 바라보고 다양한 현실을 탐색하게 함으로써 세계시민적 성찰을 강조한다(김민성, 2013). 비판지정학은 국가 중심의 고정된 공간 이해에서 벗어나, 공간을 권력과 담론 속에서 생산되는 사회적 산물로 이해하는 관점을 제시한다. 이를 지리 수업에 적용하면, 학생들은 세계를 다양한 시각에서 재해석하며, 단순한 지리 지식 습득을 넘어 비판적 세계시민으로 성장할 수 있다. 비판지정학을 적용한 지리 교수학습은 공간을 권력과 담론 속에서 구성된 사회적 산물로 이해하도록 하여, 학생들이 비판적 공간 감수성, 대안적 상상력, 세계시민적 태도, 문제 해결 역량을 통합적으로 함양하는 데 기여한다.

비판지정학을 적용한 지리 교수학습은 이처럼 학생들의 인식 전환과 세계시민적 성장을 도모하는 데 교육적 의의가 크다. 그러나 이러한 접근이 학교 현장에서 실질적으로 구현되기 위해서는 교사의 역할이 무엇보다 중요하다. 교사는 단순한 지식 전달자가 아니라, 담론을 해체하고 비판적 질문을 조력하는 촉진자(facilitator)로서 수업을 설계할 필요가 있다. 수업 자료의 비판적 선별, 담론 분석의 주제화, 학생들의 경험을 학습 맥락에 연결하는 발문은 교사가 수행해야 할 핵심적 책무라 할 수 있다. 나아가 비판지정학을 기반으로 한 수업은 지리교육과 민주 시민 교육을 접목하는 실천적 교육 모델로 확장될 수 있다. 학생들은 다양한 담론과 권력 구조를 이해함으로써 복잡한 세계 문제를 능동적으로 해석하고 대응할 수 있는 주체적 시민으로 성장할 수 있다. 이를 위해 향후 연구와 교육 실천에서는 교과서·언론·시각 자료 등 학생들의 생활세계와 밀접한 텍스트를 활용한 구체적 학습 활동이 개발되어야 하며, 나아가 프로젝트 학습·협력 탐구·수행적 글쓰기 등 다양한 실천 전략이 적극적으로 모색될 필요가 있다. 다만, 비판지정학은 권력·담론의 정치성을 다루기 때문에 교사와 학부모를 포함하여 국가와 지역사회 등 다양한 주체에 의해 이념적으로 민감하게 반응될 수 있다.

이에 따라 단계적 도입, 합의가 쉬운 주제에서 시작하여, 균형 있는 자료의 제시 등을 통해 수용성을 점차 높이는 전략을 고려할 필요가 있다.

궁극적으로 비판지정학은 지리교육을 단순한 사실 전달의 선형적 방식에서 벗어나, 학생들이 비판적 공간 감수성과 세계시민적 성찰 능력을 체득하는 학습의 장으로 전환하는 이론적 기반이 될 수 있다. 이러한 시도는 지리교육을 민주주의와 연결되며, 학생들이 편견 없는 세계관과 주체적 문제 해결 능력을 갖춘 비판적 세계시민으로 성장할 수 있는 토대를 마련한다는 점에서 중요한 교육적 시사점을 지닌다.

V. 결론

비판지정학은 고전지정학이 전제해 온 국가 중심과 영토적 시각의 한계를 넘어, 공간을 권력과 담론 속에서 생산되는 사회적 산물로 바라보는 전환적 관점을 제시한다. 이는 공간을 단순한 물리적 배경으로 이해하는 전통적 접근에서 벗어나, 권력관계와 담론적 재현을 분석함으로써 공간의 의미가 어떻게 구성되고 왜 특정한 방식으로 인식되는지를 성찰하게 한다. 그러나 이러한 학문적 접근을 곧바로 교육 현장에 적용하는 데에는 제약이 존재한다. 담론분석은 본질적으로 추상적이고 복잡한 방법론을 포함하기 때문에, 학생들이 직접 활용하기에는 난이도가 존재하고, 수업 시간과 자료 활용의 제약 또한 크다. 따라서 지상현(2024)이 지적했듯이, 비판지정학의 방법론을 기계적으로 이식하기보다는 그 지향점을 교육과정 속에 반영하여 거시적 방향에서 탐색하는 것이 현실적 대안이라 할 수 있다.

이 과정에서 유념해야 할 점은, 담론분석이 곧바로 지정학적 문제 해결의 직접적 방안을 제시하지는 않는다는 것이다. Müller(2008)가 지적하듯, 담론을 구성하는 주체와 객체뿐 아니라 국가, 지역, 사회 공동체와 같은 다양한 변수를 함께 고려해야 하며, 이를 통해서만 세계의 복잡한 갈등 구조를 입체적으로 이해할 수 있다. 그럼에도 불구하고 기존의 지리교육이 여전히 경계와 고정된 공간 구도를 강조하는 고전지정학의 틀에 머무는 것은 한계가 분명하다. 세계시민교육의 목표가 역동적 변화에 대응할 수 있는 주체적 시민을 길러내는 데 있다면, 비판지정학은 학생들에게 다양한 관점에서 세계를 바라보는 가능성

을 열어주는 중요한 학문적 틀임을 확인할 수 있다.

본 연구는 이러한 관점에서 비판지정학을 지리 교수학습에 접목하여, 단순히 ‘어디에 무엇이 있는가’를 묻는 지식 중심의 교육에서 벗어나 ‘왜 그렇게 인식되는가’, ‘누구의 관점이 반영된 것인가’를 질문하도록 하는 교수학습 방향을 제시하였다. 학생들은 담론과 이미지의 분석을 통해 세계상을 비판적으로 재구성하며, 특정한 권력관계가 은폐하거나 왜곡한 세계 인식을 넘어서게 된다. 교과서·언론·대중문화 속 공간 재현을 비판적으로 읽어내는 활동은 학생들이 ‘우리-그들’의 이분법적 사고를 해체하고, 다층적이고 역동적인 세계를 이해하는 사고의 틀을 확장하도록 한다. 나아가 이러한 접근은 학생들이 고정관념이나 미디어를 통해 학습된 편향적 이미지를 의심하고, 다양한 문화와 공간의 복잡성을 인정하는 다문화 감수성을 기르도록 돕는다. 이를 통해 특정 지역이나 민족에 대한 부정적 프레임을 비판적으로 해체하고, 새로운 시각으로 세계를 바라보는 능력을 키울 수 있다. 이러한 변화는 지리 교사의 역할 재정립을 요구한다. 교사는 더 이상 단순한 지식 전달자를 넘어서, 담론을 해체하고 비판적 사고를 조력하는 촉진자의 역할이 필요할 것이다. 수업 자료의 선정과 분석, 탐구 질문의 제시, 학생들과의 성찰적 대화는 교사가 수행해야 할 핵심적 역할이 된다. 특히 학생들이 일상에서 접하는 공간 재현을 수업 맥락에 연결함으로써, 교사는 학습자들의 경험 세계와 비판적 사고를 유기적으로 접목할 수 있다.

비판지정학 기반 수업은 지리교육을 민주 시민 교육과 접목하는 가능성도 보여준다. 학생들은 세계를 구성하는 담론과 권력 구조를 이해하고, 이를 토대로 주체적으로 세계에 참여하는 시민으로 성장할 수 있다. 지리 수업이 민주주의와 연결되면서, 학생들은 단순한 지리 지식을 넘어서 사회적·정치적 맥락에서 공간을 이해하는 비판적 세계시민으로 성장하게 된다. 이는 편견 없는 세계관을 형성하고 복잡한 세계 문제에 능동적으로 대응하는 태도를 기르는 데 기여할 수 있다.

궁극적으로 비판지정학은 지리교육의 패러다임 전환을 가능하게 한다. 공간에 대한 단순한 인식 전달을 넘어, 그 인식이 형성되는 구조와 작동하는 권력을 성찰하게 하며, 학생들이 세계를 능동적이고 비판적으로 이해하도록 이끈다. 나아가 ‘세계시민과 지리’ 과목에서 제시된 다양한 학습 요소를 지역적 맥락과 연결할 때, 지정학은 자연과 인간, 지역과 세계를 조화롭게 엮어내는 교육적 마중

물이 될 수 있다. 이러한 시도는 지리교육을 지식 습득의 차원에 머물게 하지 않고, 학생들이 비판적 공간 감수성과 세계시민적 태도를 체득하여 복잡한 세계 문제에 주체적으로 대응할 수 있는 토대를 마련한다는 점에서 의의가 크다.

본 논문은 비판지정학적 관점을 지리 수업에 적용하여, 학생들이 공간을 담론적 구성물로 이해하고 비판적으로 성찰할 수 있는 가능성을 탐색한 연구이다. 비판지정학은 단순한 지리 지식의 습득을 넘어, 권력과 재현의 관계를 드러내고 다층적 세계 인식을 가능하게 하는 틀을 제공한다. 따라서 지리 교사들이 이러한 관점의 의미와 교육적 지향을 어느 정도 인지하고 수업 속에 반영하는 것이 중요하다고 본다. 또한 학생들이 일상 경험과 세계적 맥락을 연결하여 진정성 있는 탐구를 수행할 수 있도록 하기 위해서는, 수업 자료의 질적 다양화와 맥락 친화적 자료 개발이 뒷받침되어야 한다. 본 연구는 비판지정학을 토대로 학생들이 공간과 권력, 담론의 관계를 성찰하며 세계시민적 역량을 기를 수 있음을 제시하였다. 그러나 이는 탐색적 성격의 시도로, 추후 연구에서는 담론분석을 넘어 실제 교육 현장에서 구현이 가능한 다양한 학습 활동, 예를 들어 시각 자료의 비판적 재구성, 프로젝트형 협력 탐구, 공간 재현을 전복하는 창의적 활동 등이 구체적으로 설계·적용될 필요가 있다. 이를 통해 비판지정학적 관점이 학교 지리 수업 속에서 더욱 충실히 구현되고, 학생들의 비판적 공간 감수성과 세계시민적 성찰이 한층 실질적으로 심화될 수 있을 것이다.

참고문헌

교육부, 2022, 「사회과 교육과정」, 세종: 교육부.
권정화, 2015, “동양의 이태리: 근대 지리교육과 반도 담론의 전개,” 사회과학교육연구, 17, 1-12.
김갑철, 2024, “지정학의 시대 지리교육의 새 방향-지리의 ‘힘’에서 지리의 ‘자유’로,” 한국지리환경교육학회지, 32(4), 47-62.
김민성, 2013, “비판적 세계시민성을 통한 지리 교과서 재구성 전략: 르완다를 사례로: 르완다를 사례로” 사회과교육, 52(2), 59-72.
김민성, 2021, “힘있는 지식의 의미와 지리학습전략” 한국지리학회지, 10(1), 1-17.

김민성·이윤구, 2023, “2022 개정 세계시민과 지리 교육과정의 주요 내용,” 한국지리환경교육학회지, 31(2), 1-14.
김민성·김유정·박동한·성정원·정명섭·최재영·최학모, 2025, 「고등학교 세계시민과 지리」, 파주: 천재교과서.
박준희, 2024, “고교학점제를 대비한 지정학 수업프로그램의 지리교육적 함의,” 한국사회교육학회 연차학술대회 발표자료집, 2024, 67-84.
범영우, 2024, “전통적 지정학의 영토개념에 대한 지리교육적 논의와 방향성 연구,” 한국지리환경교육학회지, 32(4), 63-75.
이경한·김다원, 2024, “세계시민교육에서 지정학적 접근의 가치와 방법,” 한국지리환경교육학회지, 32(4), 31-45.
이대희, 2017, “정치학의 공간적 접근을 위한 시론적 연구,” 21세기정치학회보, 27(3), 119-137.
이승욱, 2024, “다중위기의 시대, 한국 지정학 연구의 동향과 전망,” 공간과 사회, 34(1), 69-106.
이정하, 2024, “연구 방법으로서의 비판지정학과 지정학적 상상력,” 서양사연구, 71, 205-242.
지상현, 2024, “환호와 배척을 넘어: 지리교육을 위한 지리학적 지정학을 찾아서,” 한국지리환경교육학회지, 32(4), 1-11.
한동균, 2024, “어린이 지정학의 지리교육적 의미와 접근 방안 모색,” 한국지리환경교육학회지, 32(4), 13-29.
홍건식, 2019, “비판지정학과 공간의 정치: 지정 공간 확대와 1·2 차 남북정상회담: 지정 공간 확대와 1·2 차 남북정상회담”, 문화와 정치, 6(1), 33-60.
Agnew, J., 2004, *Geopolitics: Re-visioning World Politics*, Routledge.
Britzman, D. P., 1998, *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*, Albany: State University of New York Press.
Castells, M., 2000, Materials for an exploratory theory of the network society 1, *The British Journal of Sociology*, 51(1), 5-24.
Dalby, S., 1996, Writing critical geopolitics: Campbell, Ó Tuathail, Reynolds and dissident skepticism, *Political Geography*, 15(6-7), 655-660.
Dalby, S., 2010, Recontextualising violence, power and nature: The next twenty years of critical geopolitics?, *Political Geography*, 29(5), 280-288.

- Dodds, K. and Atkinson, D., 2000, *Geopolitical traditions, A Century of Geopolitical Thought*. London: Routledge.
- Dodds, K., 2001, Political geography III: Critical geopolitics after ten years, *Progress in Human Geography*, 25(3), 469-484.
- Dodds, K. J., 2014, *Global Geopolitics: A Critical Introduction*, Routledge.
- Garrett, H. J., 2011, The routing and rerouting of difficult knowledge: Social studies teachers encounter When the Levees Broke, *Theory & Research in Social Studies*, 39, 320-347.
- Haverluk, T. W., Beauchemin, K. M., and Mueller, B. A., 2014, The three critical flaws of critical geopolitics: Towards a neo-classical geopolitics, *Geopolitics*, 19(1), 19-39.
- Harvey, D., 2005, The sociological and geographical imaginations, *International Journal of Politics, culture, and society*, 18, 211-255.
- Hepple, L. W., 1986, The revival of geopolitics, *Political Geography Quarterly*, 5(4), 21-36.
- Ide, T., 2016, Critical geopolitics and school textbooks: The case of environment-conflict links in Germany, *Political Geography*, 55, 60-71.
- Ide, T., 2020, Teaching terrorism, saving the state? Education and geopolitical imaginations of terrorism in 12 violently challenged states, *Political Geography*, 77, 102125.
- Johnston, R. and Sidaway, J. D., 2015, *Geography and Geographers: Anglo-American Human Geography Since 1945*, Routledge.
- Kearns, G., 2025, Critical Geopolitics 2.0: Geopolitics in the Web of Life, *Geography Compass*, 19(5), e70029.
- Kelly, P., 2006, A critique of critical geopolitics, *Geopolitics*, 11(1), 24-53.
- Kurfürst, J., Solik, M., Baar, V., Baarová, B., and Graf, J., 2024, Critical geopolitics in the era of identitarian populism, *GeoJournal*, 89(1), 14.
- Kuus, M., 2010, *Critical geopolitics*, In Oxford Research Encyclopedia of International Studies.
- Lacoste, Y., 1985, *Contre les anti-tiers-mondistes et contre certains tiers-mondistes*, FeniXX.
- Lefebvre, H., 1991, *The Production of Space*, Oxford: Blackwell.
- Massey, D., 2009, Thinking beyond place: The responsibilities of a relational politics of space, *Geography Compass*, 3(5), 1305-1318.
- Mills, C. W., 1959, *The Sociological Imagination*, Oxford: Oxford University Press.
- Müller, M., 2008, Reconsidering the concept of discourse for the field of critical geopolitics: Towards discourse as language and practice, *Political Geography*, 27(3), 322-338.
- Pickles, J., 2021, Political geography and critical geopolitics, *Journal of the Bulgarian Geographical Society*, 44, 81-82.
- Tuathail, G. Ó. and Agnew, J., 1992, Geopolitics and discourse: Practical geopolitical reasoning in American foreign policy, *Political Geography*, 11(2), 190-204.
- Tuathail, G. Ó., 1998, Thinking critically about geopolitics, *The Geopolitics Reader*, 2, 1-14.
- Yaar-Waisel, T. and Leininger-Frézal, C., 2025, Bridging geopolitics and environmental issues in geography education: Exploratory teachers' insights from France and Israel, *European Journal of Geography*, 16(2), 184-196.
- 교신 : 범영우, 61186, 광주광역시 북구 용봉로 77, 전남대학교 사범대학 지리교육과(이메일: yebeom@jnu.ac.kr)
- Correspondence: Yeongwoo Beom, 61186, 77 Yongbong-ro, Buk-gu, Gwangju, South Korea, Department of Geography Education, Chonnam National University (Email: yebeom@jnu.ac.kr)
- 투고접수일: 2025년 8월 28일
심사완료일: 2025년 9월 17일
게재확정일: 2025년 9월 24일