

프레이리의 프락시스 개념이 지리수업에 주는 함의*

김창환** · 송훈섭***

Implication on Geography Class of Freire's Praxis Idea*

Chang-hwan Kim** · Houn-sup Song***

요약 : 지리교육은 학생들에게 우리의 삶의 공간을 올바르게 읽어낼 수 있는 지리적 힘을 키우고, 비판적 인식 능력을 통해 학생들이 사회를 객관적으로 파악할 수 있게 도와야 한다. 나아가 자신의 삶과 연결된 타자의 공간을 변화시키기 위해 행동하고 성찰할 수 있도록 지원해야 한다. 본 연구는 프레이리의 교육사상 중 프락시스의 의미를 설명하고 지리교육에서 프락시스가 필요한 이유를 밝히는 것이다. 이를 바탕으로 교사주도에서 학생주도로, 학생들의 삶에 기반한 비판적 지리교육 방법을 구상하는데 목적이 있다. 프락시스 실현을 위한 지리교육방법은 학생들의 삶에서 출발하여, 대화를 통한 코드화와 탈코드화 과정을 거친 후 프락시스를 실천하는 과정을 거치도록 제시되었다.

주요어 : 프락시스, 프레이리, 비판적 지리교육, 코드화와 탈코드화

Abstract : I believe that, through the geographic class, we should help student to have a geographical point of view for understanding their environments better and to build the critical thinking for understanding our society more objectively. Furthermore, we'd better encourage students to think over and act for changing the space where they live together with others. The goal of this study is to clarify the meaning praxis, which is the important part of Freire's educational philosophy, and to explain the reason for applying praxis on geographic education. I believe that this study would also contribute to changing the methodology of geographic education: from teacher-leading style to students-leading class, which is based on the real-life of students. I also present the methodology of geographical education based on praxis, which starts from the daily experience of students, go through the process of coding and decoding through dialogue, through dialogue between students and teacher, and helps students to apply the praxis on their life.

Key Words : Praxis, Freire, Critical geography, Coding and De-Coding

I. 서론

지리는 세계에서 벌어지고 있는 정치적, 사회적, 경제적, 문화적 그리고 환경적 쟁점 등에 관심을 갖고 그 문제 해결에 적극적으로 대처하는데 필요한 교과이다. 나아가 능동적인 시민¹⁾을 육성하며 세계시민²⁾으로서 민주

적인 가치를 중시하고 자질을 함양하는데 있어서도 꼭 필요한 과목이다. 원요한·임은진(2021)은 지리 교육이 학생들에게 자신들이 살고 있는 세계를 객관적으로 바라볼 수 있는 힘을 길러주어야 하는 의미가 있으며, 다양한 사회 구성원은 물론 사회적 소수자와 타자들의 목소리까지도 경청하고 그들의 아픔에 공감하는데 도움을

*이 논문은 송훈섭의 박사학위논문 가운데 일부 내용을 수정·보완하여 작성하였음.

**강원대학교 사범대학 지리교육과 교수(Professor, Department of Geography Education, Kangwon National University, hillskim@kangwon.ac.kr)

***강원대학교 일반대학원 사회교육학과 박사수료(Ph.D. Candidate, Department of Social Education, Kangwon National University, geo86song@hanmail.net)

주어야 한다고 주장한다. 그러나 지리 교과는 사회에 대해 비판적이기보다 무비판적이고, 수동적이며 ‘타자’에 대한 공감보다는 사실 인지에 더 많은 노력을 하는 경우가 많았다. 심지어 지리는 정치에 무관심하고, 탈인간적이라는 오명을 받아 오고 있다. 지리 교과와 모든 내용이 또는 모든 지리 교사가 무비판적이고, 수동적이며, 탈정치적이고, 탈인간적인 견해를 갖고 있는 것은 아닐 것이다. 그러나 교과안에 자리 잡고 있는 이데올로기의 체계모니와 지리 교사들 스스로 왜곡된 인식에 사로잡히고, 잘못된 신화에 내면화되어 있다는 현실을 인지하지 못한 채 학생들을 가르치고 있는 것은 문제가 아닐 수 없다. 교과서에 있는 내용이 모두 진리인 것처럼 가르치고, 현실에서 벌어지고 있는 지리적 상황을 그저 나오는 무관한 듯이 바라보는 교과와 교사는 비판적이고 인간화를 추구하는 학생을 길러낼 수는 없다.

조철기(2005)는 19세기 러시아를 대표하는 비판적 지리교육학자인 크로포트킨의 말을 인용하며, 교육은 타인에 대한 공감과 이타주의를 가르쳐야 하고 사회적 불평등과 같은 뿌리 깊은 사회적 문제를 해결하기 위해 노력해야 한다고 주장한다. 그러나 지리는 국가의 수도와 산맥 등을 외워야 하는 고루한 과목이라고 인식되어 온 것이 사실이다. 크로포트킨은 지리가 편견의 벽을 넘어 보다 가치 있으면서 인간적인 교육으로 나아가야 한다고 자신의 생각을 피력한다. 즉, 그는 지리교육이 세계를 이해하고 상호 협력을 강화하며 보다 정의롭고 평화로운 사회를 만드는 데 기여하기를 희망하였다. 지리교육은 학생들에게 우리의 삶의 공간인 사회공간을 올바르게 읽어낼 수 있을 뿐만 아니라 지리적 문해력을 키우고, 비판적 사고력을 통해 학생들이 사회를 객관적으로 파악할 수 있는 힘을 키우는데 역할을 해야 한다. 나아가 그 공간을 변화시키기 위해 행동하고 성찰할 수 있도록 도와주어야 한다. 지리교육은 학생들의 비판적 인식 능력을 신장시키고 사회 참여 활동을 장려하는 데 역할을 해야 한다. 지리교육을 통해 세계의 시·공간적 질서를 정확하게 이해하고 탐구하도록 하려면 교사와 학생에게 무엇보다 절실하게 요구되는 것은 무엇일까? 지리교육을 배워서 학생들이 사회를 비판적으로 인식하고 나아가 사회적 실천과 성찰 즉, 프락시스(praxis)를 담보하기 위해 필요한 것은 무엇일까? 그리고 실천과 성찰이 이루어지는 지리수업의 바람직한 모습은 어떤 모습일까? 논자는 그 해답을 찾는 과정을 프레이리가 제시하고

있다고 보았다. 따라서 본 연구의 목적은 프레이리의 교육사상을 바탕으로 프락시스 실현을 위한 지리수업을 구상해보고자 한다. 이를 통해 지리교육에서 중시하고 있는 비판적인 지리적 문해력과 실천 그리고 성찰의 순환 즉 프락시스의 필요성과 그 의의를 제기하고자 한다.

II. 프락시스와 지리교육

1. 프레이리의 프락시스

프레이리는 인간화를 구현하기 위해서는 세계를 변화시키려는 실천적 활동 없이는 불가능하다고 말한다. 그는 인간화의 과정을 하나의 프락시스라고 규정한다. 프락시스는 그리스어로 실천 또는 실제에 해당한다. 그리스어로 이론 또는 인식에 해당하는 데오리아(theoria)에 대응하는 용어로 영어로는 실천을 뜻하는 practice와 동일한 어원이다. 하지만 프레이리는 프락시스를 단순한 실천으로의 의미로 해석하는 것을 반대한다. 그가 주장하는 프락시스는 행동과 성찰의 변증법적 통일이다. 프락시스는 행동에서 출발하여 성찰로 나아가야 하며, 행동에 대한 성찰을 통해 의미 있고 가치 있는 행동으로 이어져 가는 변증법적인 과정이다.

정소민·김영순(2015)은 프락시스의 개념이 고대 그리스 시대에서 현재까지 철학 분야에서 중요하게 사용되던 용어였다고 주장한다. 사실 프레이리가 사용하는 프락시스는 마르크스의 프락시스 개념에 많은 영향을 받았다. 마르크스는 환경을 변화시키는 행위의 주체는 인간이기 때문에 세계를 여러 가지 방식으로 해석하는 것보다 세계를 변혁하는 것이 더 중요하다고 강조한다. 채진원(2009)도 세계를 변혁하는데 있어서 능동적이며 주체적인 인간의 노력이 기반이 되어야 하며, 그 변혁은 인간의 자아실현은 물론 정치·사회적 억압으로부터의 해방을 목적으로 해야 한다고 말한다. 프레이리는 프락시스를 반성적 사고와 행동의 결합으로 보고 있다. 그는 행동이 동반되지 않는 언어를 진정한 인간의 언어가 아니라고 규정한다. 즉 행동없는 이론은 쓸데없는 잡담으로 전락할 수 있다고 본 것이다. 또 행동만을 강조하여 사고가 부족하게 되면 언어는 행동을 위한 행동, 즉 행동주의로 빠져 진정한 프락시스를 실현할 수 없게 된다고 말한다. 프레이리는 프락시스를 이분법으로 규정하는

것을 경계하면서 ‘실천 없는 의식’과 ‘의식 없는 실천’만으로는 세계를 변화시킬 수 없으며, 세계를 올바르게 인식하고 변화시키기 위해서는 두 가지가 동시에 이루어져야만 한다고 강조한다. 프레이리는 프락시스에 참여하는 능력이야말로 인간이 다른 존재와 구별 가능한 능력이라고 보았다. 이성우(2006)도 프레이리와 마찬가지로 오직 인간만이 프락시스에 참여할 수 있으며 인식의 과정과 의식의 고양, 그리고 인간과 세계와 맺는 관계성에 대해 반성할 수 있는 능력을 인간만이 가지고 있다고 주장한다. 현실에 대해 반성하고 객관적 실체를 깨닫기 위해서는 단순한 인식만으로는 얻기 어려우며 행위자가 직접 행동에 참여할 때 얻어질 수 있다. 나아가 단순한 행동에만 국한되는 것이 아니라 진지한 성찰을 병행해야만 참다운 의미의 프락시스가 될 수 있다(Freire, 1970b; 남경태 역, 2002:83). 따라서 프레이리는 세계의 구조적이고 침묵적인 변화에 인간을 참여시키지 않고 변화가 가능하다고 보는 것을 비판한다.

프레이리는 인간 존재를 미완성의 존재로 바라보았다. 미완의 존재이기에 아는 것도 있고 모르는 것도 있으며, 이러한 확신이 있기에, 그것의 한계를 넘어설 수 있다는 것이다. 이는 끊임없이 세계와 인간에 대해 추구하고 인식하고 변화할 수 있는 가능성을 말하며 교육의 가능성을 의미하기도 한다. 교사와 학생 관계에서도 어느 한쪽은 절대적으로 올바르게, 다른 한쪽은 절대적으로 무지의 상태에 있는 것이 아니다. 이현진(2021)은 가르치는 교사와 배우는 학생이라는 양분된 개념은 무의미하며 그들은 서로 대화를 통해 상호 배움이 있는 교육을 지향해야 한다고 강조한다. 프락시스와 인식의 또 다른 연관은 진리의 상대성에 관한 문제이다. 이성우(2006)는 마르크스주의의 관점을 지향하는 프레이리가 시공을 초월하여 고정·불변된 진리는 없다고 본 점에 대해 동의하였다. 이러한 인식을 바탕으로 서로에 대한 신뢰를 가지지 못하게 되면 가르치는 사람은 배우는 사람을 상대로 구호와 성명 그리고 일방적 대화와 지침만을 사용하게 된다. 모든 인간은 침묵의 문화 속에서는 성장하지 못한다. 인간의 성장은 말과 행동 그리고 성찰 속에서만 성장한다.

미국의 철학자이며 교육자인 웨버(Weber, 1922)는 “진정 가치 있는 모든 지식과 사상은 보이든, 보이지 않든 변화를 일으킨다. 그러한 지식만이 힘이 될 수 있다. 변화를 일으킬 준비를 마친 지식은 강력하지만 아직은

힘이 아니다. 완벽한 지식의 마지막 단계는 실천이다. 실천이야말로 지성이 절정에 이르는 순간이다.”라고 말하며 이론화된 지식이 진정한 힘을 갖기 위해서는 실천이라는 언덕을 넘어서야만 한다고 강조한다. 결국 실천 활동을 고려하지 않는 이론을 말하는 것은 무의미하다. 박물관의 많은 인공물처럼 이론은 혼자 힘으로 존재할 수 없다. 이론가를 존경하기 위해 이론이 존재하는 것도 아니다. 이론은 사용되기 위해서 만들어진 것이다. 이론은 실천된다. 그뿐만 아니라 이론은 스스로 살아남고 발전하기 위해 실천을 요구한다. 마찬가지로 실천도 진공 속에서 존재하지 않는다. 그리고 실천은 결코 이론에서 벗어날 수 없다(Handsfield, 2015; 정옥년·허준 역, 2020:5-6). 결국 이론과 실천이 각각 독립되어 존재할 때 어떠한 변화도 이끌 수 없으며, 이론의 완성도 실천과 연결될 때 실천과 성찰의 변증법적 완성, 즉 프락시스의 단계로 나아갈 수 있게 된다. 프레이리도 이론만으로는 문제를 해결할 수 없다고 보았다. 아무리 옳은 이론이라도 그것만으로 무장하는 것은 관념주의에 빠질 가능성이 매우 높다고 규정한다. 따라서 무엇을 안다면 아는 것과 함께 실천을 할 수 있는 결단이 필요하며 이것은 프락시스를 여는 첫 관문이라고 강조한다.

정리하면 프락시스는 의식과 세계의 변혁 의지를 키우는 교육적인 전체 과정을 의미하는 것으로, 구체적 상황이 교육의 과정 속에서 이론화하여 문제점을 노출시키고 현실적 비판이 제기되면 다시 재해석된 이론이 그 상황에서 구체적으로 살아 움직이며 해결하려는 사고와 행동의 변증법적 반복이라 할 수 있다(최은주, 2005:11-12). 교육의 과정 속에 있는 교사는 단지 교육실천의 존재론적, 정치적, 인식론적 기초들에 관한 그럴듯한 이론적 정교함에 만족해서는 안 된다. 그러한 실천의 이론적 해석은 프레이리가 주장하는 바를 구체적이고도 실질적으로 보여주는 것이어야 한다. 그것은 이론과 실천이 하나 되는 일종의 구체화 과정이다. 지식을 구성할 때, 구성을 실질적으로 구체화하면서 학생들 또한 그 과정에 참여시켜야 한다(Freire, 1998b; 사람대사람 역, 2007:56). 인간은 교육을 통해 세상을 비판적으로 성찰하고 분석하며 참된 의식을 키운다. 참된 의식과 실천이 결합되는 것, 즉 프락시스는 우리가 학교 교육을 통해 길러내고자 하는 인간이 어떤 인간형인지에 대한 답을 제시한다(정소민·김영순, 2015:243). 다시 말해 교육은 행동의 부재인 탁상공론도, 성찰의 부재인 행동주의도 피하면서 반

성과 행동의 종합으로 프락시스를 어떻게 구현할 것인가를 고민하고 현장에서 실현하는 것이 중요하다고 할 수 있다.

2. 지리교육에서 프락시스의 필요성

지리교육의 목적은 장래의 시민들로 하여금 자신이 살고 있는 지역과 나라, 나아가 세계의 상황을 정확히 인지하고, 다양한 문제들에 관해서 공간에 대한 지식을 함양하며, 올바르게 사고하도록 도와주는 것이다(프레시안, 2021년 8월 6일자).³⁾ 우리의 삶과 사회를 비판적으로 읽는 것은 매우 중요하며 필요한 과정이다. 하지만 읽는 과정만으로는 지리교육이 나아가야 할 방향을 만족시킬 수 없다. 읽기 과정뿐만 아니라 반드시 삶과 사회를 비판적으로 쓸 수 있는 과정이 필요하다. 비판적으로 쓴다는 것은 비판적으로 읽고 말한 것을 삶으로, 몸으로 표현하며 살아가는 것을 의미한다. 지리교육은 가르치고 배우는 교사와 학생 모두가 삶과 삶이 일치하는 교육을 지향해야 한다. 박승규(2018)는 “지리를 가르친다는 것은 지리학의 본질에 다가가는 것이다. 지리학이 진정으로 무엇인지를 묻는 과정은 오늘날 우리가 직면한 삶과 삶이 분리되는 지리교육의 모습을 조금이나마 극복할 수 있을 것이다. 내가 거주하는 장소와 나를 연결하고, 그것을 통해 나를 확인받을 수 있음을 인식시킬 수 있다면, 삶과 삶이 분리되는 문제를 어느 정도 해결할 수 있는 여지를 제공하기 때문이다. 그런 점에서 지리학은 인간의 삶에 조금 더 친착하고 그런 과정을 통해 인간에 대한 이해의 폭과 깊이를 더하고 넓혀야 한다.”고 주장하였다. 삶과 삶은 동전의 양면이며 굴러가는 수레바퀴의 중요한 두 축이다. 따라서 어느 한쪽이 존재하지 않거나 약하면 다른 한쪽만 부각되거나 강해져 문제가 발생한다. 프레이리는 이론이 이론 자체로 끝난다면 그 이론은 가치가 없는 이론이라고 주장한다. 즉, 실천을 바탕으로 하지 않은 이론은 우리의 삶에 변화를 줄 수 없는 허공에 울리는 메아리와 같다는 것이다. 반대로 행동없는 이론은 수다나 허튼소리가 될 수 있다고 보았다. 이처럼 프레이리는 이론과 실천의 변증법적인 합일의 과정, 즉 프락시스를 중시한다. 그는 올바른 생각을 한다는 것은 올바른 행동을 동반해야만 그 의미의 진정성을 가질 수 있다며 다음과 같이 말한다.

올바로 생각하는 법을 가르치는 것은 단순히 말로 표현되는 어떤 것이거나 글로 기술되는 데 그치는 경험의 아니다. 말의 경우 그 말을 행하고 그에 따라 사는 것이 그 말의 진리를 증명하는 궁극의 증거가 되듯이, 올바른 사고도 말로 표현되는 동시에 그것에 따라 행동하고 살아야 하는 어떤 것이다. 올바르게 생각한다는 것은 주체들, 즉 생각하는 주체를 자극하고 변화시키는 객체들의 도움으로 자신의 사고를 성립해가는 주체들이 존재한다는 사실을 암시한다. 달리 말해, 올바른 사고는 고립된 행위나 고립 상태로 되어가는 어떤 것이 아니라 소통의 행위이다. 때문에 이해하지 않고서 올바르게 생각할 수는 없으며, 이러한 이해는 올바른 사고의 관점에서 볼 때 전달되는 어떤 것이 아니라 본질적으로 함께 참여하는 과정에 속하는 것이다. ... 무언인가를 안다는 것(어떤 것을 다른 것과 연관 짓는 것)은 항상 그 알게 된 것을 동시에 '소통하는 일'(물론 앞의 과정이 제대로 작동하는 한)이기도 하다(Freire, 1998b; 사람대사람 역, 2007:42-43).

이성우(2006)는 인간을 다른 존재와 다르게 규정할 수 있는 것은 프락시스이며, 이론과 실천이 독립적으로 간주되지 않아야 삶과 행위가 일치되는 삶을 살 수 있다고 말한다. 또 정소민·김영순(2015)은 프락시스야말로 비판적 의식과 실천의 연계를 완성할 수 있는 요소라고 말한다. 물론 프락시스가 모든 사회 문제를 해결할 수 있는 만병통치약은 아니지만 적어도 학생들을 현재의 사회 문제에 적용시키기보다 사회 발전을 위해 노력하는 학생으로 키울 수 있다는 점에서 큰 의미가 있다. 물론 교육을 통해 세상을 비판적으로 의식하고 성찰하며 분석하는 일은 쉬운 일은 아니다. 하지만 사회를 변화시키기 위한 교육의 실천, 즉 프락시스 개념은 우리에게 학교 현장에서 어떤 인간을 길러내야 하는지에 대한 중요한 관점을 제시한다. 궁극적으로 프락시스는 비판적 시민으로의 성장과 밀접한 관련이 있다. 비판적 시민은 사실에 관한 단순한 인식이나 논리적 사고만을 갖춘 사람이 아니다. 비판적 시민은 비판적 사고력을 갖추는 것을 넘어 삶과 삶이 일치되며 사회정의를 위한 실천에 참여하는 사람을 의미한다.

사회정의를 지향하는 교육은 모든 면에서 신자유주의 교육과는 다른 지향점을 가지고 있다. 신자유주의 교육이 경쟁과 효율성만을 최고의 가치로 내세우는 반면 사회정의를 지향하는 교육은 프락시스를 강조한다. 바로

우리가 배운 것(앎)을 실천(삶)으로 살아내는 것이다. 사회를 비판적으로 바라보고 구조적인 문제를 정확하게 이해하는 것은 문제해결의 원동력이 되지만 그것만으로는 사회정의를 실현할 수는 없는 것이다. 우리가 갖게 된 지식이나 의식이 현실적으로 아무런 영향력을 행사할 수 없다면 그것은 관념적일 수밖에 없다. 고병헌(2006)은 교육이 관념적이지 않기 위해서는 ‘비판적 사회 읽기’를 넘어서 ‘비판적 사회 쓰기’, 즉 앎과 삶이 일치할 수 있도록 교육이 진행되고 실천되어야 한다고 주장한다. 그렇다면 교육의 큰 반원 안에 지리라는 학문을 가르치는 지리교육은 어떻게 앎과 삶을 일치할 수 있도록 할 수 있을까? 지리교육은 학생들이 자신들이 살고 있는 장소는 물론 타자가 살고 있는 장소에 대한 이해를 바탕으로 세계를 비판적으로 읽을 수 있도록 돕는 과목이어야 한다. 세계를 비판적으로 읽으려고 하는 이유는 우리가 보다 정의롭고 평화로운 세상 속에서 민주적 의사결정을 하며 살아가기 위한 것이다. 지리교육은 정의로운 공간의 실현, 타자와의 연대, 말로만이 아니라 지금 자신이 있는 위치에서부터 실천으로 자신의 삶을 증명해 보일 수 있는 바람직한 시민을 키우는데 역량을 집중해야 한다. 지리수업은 삶과 괴리된 지리적 내용들에 집중해서는 안 되며, 학생들 자신의 삶의 방식과 타인(세계)의 삶의 방식을 비교하고 관련지어야 한다. 그리고 보다 정의롭고 평화로운 세계를 만들기 위한 노력의 일환으로 플레이리는 지금 다시 지리수업에서 되살아나야 한다.

그러나 아직도 플레이리의 교육사상을 제3세계 급진적 교육사상 중 한 가지로 보고 어느 정도 민주화를 이룬 우리나라와는 상관없는 편협한 교육사상으로 치부하는 경향이 강하다. 이런 주장을 하는 사람들 대부분은 플레이리의 교육사상은 성인 문해교육이 이루어진 현장에서 구성된 것이기에 공교육과 초·중등학교 수준의 지리교육에 적용하기에는 분명한 한계를 보일 수 있다고 말한다. 물론 플레이리가 성인을 대상으로 한 비판적 문해교육을 한 것은 사실이고 그것만을 한정해서 보면 일견 일리가 있어 보인다. 하지만 우리는 플레이리의 교육사상을 보다 전체적이고 비판적 방식으로 바라볼 필요가 있다. 로버츠(Roberts, 2000; 사람대사람 역, 2021)는 플레이리가 성인을 대상으로 비판적 문해교육을 실시한 것은 사실이지만 그의 삶 전체를 관통해서 바라보면 그는 성인을 대상으로만 교육을 하지 않았으며, 그의 교육사상은 성인만을 국한해서 적용되지 않았다고 주장한다.

오히려 플레이리는 그의 교육사상에 대한 비판적 논의를 언제나 환영했으며 그런 논의를 결코 외면하지 않았다. 그리고 플레이리는 그의 사상을 그들 자신의 환경과 맥락에 맞게 적용하려는 교사들에 대해 매우 긍정적인 메시지를 보내고 격려했다. 플레이리 교육사상을 우리나라 공교육과 초·중등학교에 적용하기가 어렵다는 논리를 주장하는 사람들의 말대로라면 비고츠키, 피아제 등과 같은 서양의 교육학자들의 사상은 우리나라와 처한 현실과 맥락이 다르니 적용이 불가능하다고 말할 수 있는가에 대한 대답을 해야 할 것이다. 중요한 것은 어떤 이론이든 그 이론이 가지고 있는 교육적 가치를 우리의 현실적 맥락과 시대적 흐름에 적용하는 것이 중요하고 그것은 온전히 우리들의 몫인 것이다.

플레이리의 교육사상에 기초하여 프락시스를 함양하기 위한 지리수업방법을 만드는 것은 결코 쉬운 일도 아니며 단순하지도 않다. 하지만 플레이리가 지적한 것처럼 현실에 짓눌려 세상을 있는 그대로가 아니라 주어진 대로 바라보지 않기 위해서는 자신이 창조한 것을 재창조하는 노력이 필요하다. 플레이리의 교육사상에 기초한 프락시스 수업방법을 몇 가지 절차나 전략으로 확정할 수는 없지만 시작이 반이라는 명제의 힘을 믿고 프락시스 실현을 위한 비판적 지리교육방법을 구상해보려 한다.

III. 프락시스와 비판적 지리교육방법

1. 지도(teaching)에서 학습(learning)으로

플레이리의 교육사상은 교수활동에서 학생을 객체나 대상으로 여기지 않는다. 그는 교사와 학생 모두가 자신의 삶을 스스로 바꿀 수 있는 주체로 상정하고 있다. 교수활동에서도 한쪽은 가르치고 한쪽은 배우는 일방적인 관계가 아니라 상호보완적인 관계임을 명확히 하고 있다. 교사는 교실에서 학생이 주체로 성장하는데 디딤돌 역할을 해야 한다. 이찬승(2020)은 교실에서 학생이 주체로 성장하기 위해서는 수업이 교사 주도의 지도(teaching)에서 학생주도의 학습(learnig)으로 변화되어야 한다고 말한다. 그는 점진적 책임 이양(GRR) 모델⁹⁾이 학생을 수업의 주체로 세우는 과정에서 교사의 역할에 대한 깊은 성찰을 제공하고 있다고 주장한다. 이 모형을

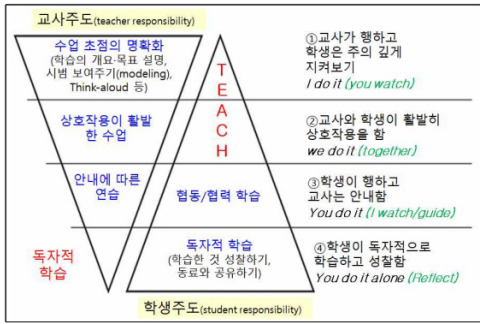


그림 1. 점진적 책임이양 모델

출처 : 이찬승(2020)에서 재인용.

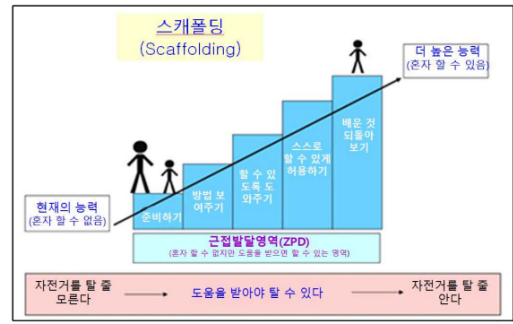


그림 2. 근접발달영역과 스캐폴딩

출처 : 이찬승(2020)에서 재인용.

도식화한 그림 1은 각 단계에 맞는 발판(scaffolding)의 제공을 통해 의사결정권과 선택권 등의 학습의 책임을 교사로부터 학생에게로 점진적으로 어떤 과정을 거쳐야 하는지를 잘 보여주고 있다. 이 모형은 프락시스를 구현하는 지리수업에서 교사가 학생을 어떻게 도와야 하며, 어떤 과정을 통해 학생의 성장과 배움을 이어나가게 할 것인가를 잘 표현하고 있다. 또 그림 2는 발판과 근접발달영역(ZPD)이 서로 어떻게 연관되며, 학생은 발판을 통해 근접발달영역 내에서 어떻게 배우는지, 교사가 학생들이 현재 위치에서 한 단계 위로 성장하게 하기 위한 발판을 어떻게 마련해줘야 하는지 등을 일목요연하게 제시하고 있다.

지리수업이 교사주도에서 학생주도로 이행되어야 하는 당위성을 부정하는 사람은 없을 것이다. 중요한 것은 그 과정에서 학생의 의사결정권과 선택권이 더욱 확장되고 존중받아야 한다는 것이며, 학생이 근접발달영역에 있을 때 적절한 발판을 제공해야 한다는 것이다. 가도티(Gadotti, 1994; 백경순·박내현 역, 2012)는 수업은 학생들이 내용을 단순히 받아들이기만 하는 것이 아니라 조금씩 점진적으로 내용을 스스로 주도해 나가는 방식으로 진행되어야 하며 그 과정을 거칠 때에 학생들의 프락시스적 실천 역량은 크게 성장하게 될 것이고 보았다. 프레이리는 수업이 교사주도에서 학생주도로 이행되어야 하며 이 과정에서 문제제기와 대화 그리고 프락시스가 관통해야 한다고 주장한다. 여기서 가장 중요한 배움의 첫 출발은 학생들의 상황을 이해하는 것이고, 배움의 주제는 학생들의 삶에서 시작되어야 한다는 것이다. 학생들의 삶을 분석하고 이해하는 과정에서 주제에 대한 선택과 이해 그리고 해석 또한 학생들이 주체가 되

어야 한다. 물론 교사는 그 과정 속에서 학생들과 함께 더불어 참여해야 한다.

2. 프락시스 실현을 위한 비판적 지리수업 방법 구상⁵⁾

1) 학생들의 삶에서 출발하기: 프락시스 실현을 위한 비판적 지리수업의 시작점

문영미(2013)는 현재의 지리교육이 단편적인 지식을 가르치는 것에 치우쳤다는 비난을 받아오고 있다고 주장한다. 그녀는 지리 수업은 학생들의 실생활과 밀접하게 연결되어야 하며, 학생 스스로가 흥미를 가지고 참여할 수 있어야 한다고 강조한다. 마찬가지로 김다원(2017)도 지리교육이 학생의 흥미를 유발하고 실생활에서 보다 관련이 있어야 함에도 불구하고 오랜 기간 동안 그런 측면을 고려하지 못했다고 비판한다. 그만큼 지리수업이 학생들의 삶과는 괴리된 측면이 있다는 것이다. 지리수업은 어떤 식으로든지 학생의 삶과 관련을 맺어야 한다. 지리수업이 학생의 삶과 분리되어 진행되면 학생들로 하여금 학습에 소외를 일으키게 되며 학생들의 삶을 분열시킨다. 삶과 삶이 통합되기 위해 교육은 학생들의 삶과 변증법적인 합의의 과정을 거쳐야 한다. 이 과정은 보편적 가치를 지향하고 담보할 수 있을 때, 교육의 공간에서 그 의미를 생성시킬 수 있다. 따라서 지리수업의 출발지는 바로 학생들이 살고 있는 삶의 공간에서 시작해야 하는 것이다. 프레이리는 “나는 여기서 10년이나 가르쳤지만 학교 주변에 대해서는 아무것도 모릅니다. 이 사진들을 통해 내가 가르치고 있는 지역의 상황을 알게 되면서, 비로소 나는 이 학교가 위치하고

있는 사회-지리적 맥락조차 알지 못하면서 내가 교육 활동이랍시고 해온 일들이 얼마나 근거 없는 것인가를 깨달았습니다.”라고 말하는 한 교사의 말에 동의하며 다음과 같이 말한다.

교사들이 살면서 또한 가르치고 있는 지역의 생태적, 사회적, 경제적 상황을 아는 것이 명백히 중요하다는 것을 강조해야 한다. 이론적으로 아는 것만으로는 부족하다. 교사들이 활동하고 있는 현실에 대해서도 구체적으로 알 필요가 있다. 분명 학생들이 살고 있는 물리적 조건은 그들에게 학습능력, 도전에 맞설 능력뿐만 아니라 자신의 환경을 이해할 수 있는 수단을 제공한다. 그러나 교사는 교육활동을 함께 하는 학생들의 세계에 자신을 개방해야 한다. 교사는 학생들이 이 세상에 존재하는 방식에 정통해야 하며, 설사 아주 깊이 정통하지는 않다 하더라도, 최소한 그들의 존재 방식에 이방인이 되어서는 안 된다. 학생들이 살아가고 있는 불리한 현실과 그에 대한 교사의 낯설음, 이 둘 간의 거리를 좁히는 것은 단순히 지리적인 문제가 아니다. 학생들이 삶을 부정할 수밖에 없는 그런 세계에 교사가 자신을 개방하는 일은 교사가 학생의 입장에서 그들의 권리를 지지하는 하나의 도전인 셈이다(Freire, 1998b; 사람대사람 역, 2007:165-166).

프락시스 실현을 위한 비판적 지리교육을 함에 있어 교사들에게는 학생들의 삶의 상황과 맥락을 이해하고 그들과 함께 그리고 더불어 문제의식을 파헤쳐나가려고 하는 자세를 필요로 한다. 교사는 학생들이 서 있는 지점에서 학생과 함께 학습의 주제를 선정하고 연결고리를 만들어야 한다. 프레이리는 학생들에게 주어지는 공식화된 ‘패키지화된 교재’⁶⁾를 마치 절대 진리인 양 취급해서는 안 된다고 말한다. 교사는 학생의 삶과 전혀 상관없이 정해진 텍스트를 완벽하고 명쾌하게 만들어진 것이라고 믿는 태도와 ‘패키지화된 교재’의 노예가 되어 글자를 읽고 암기하는 것을 거부해야 한다. 프락시스 실현을 위한 비판적 지리교육의 첫 시작은 학생들과의 대화이다. 학생들과의 지속적이고 체계적이며 효율적인 대화를 위해서는 학생교육과정위원회⁷⁾를 학년 단위로 구성하여 학생들이 자신의 삶과 관련 있으며 의미 있는 주제를 선정하는 작업을 교사와 함께 주체적으로 진행하는 것이 필요하다. 교사는 학생들과 대화를 통해 그들이 사용하는 언어, 생활, 관계 등은 물론 사고, 태도와 같은 비형식적인 내용까지 함께 의견을 나누고 학생교육과정위원회와 함께 논의하면서 학생들로부터 나온 단어나 주제를 지리수업에서 활용할 수 있는 수업 내용으로 구체화한다.

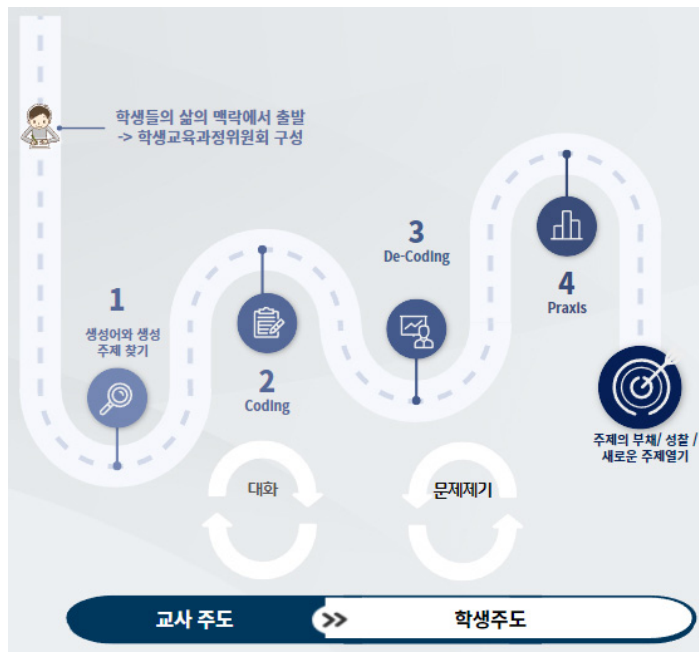


그림 3. 프락시스 실현을 위한 지리수업의 진행 과정

이렇게 대화 과정 속에서 추출된 생성어(generative words)⁸⁾와 생성주제(generative themes)⁹⁾는 학생들의 상황과 맥락 속에서 자신들의 삶을 비판적으로 바라볼 수 있는 키워드가 된다. 추출된 생성어와 생성주제는 학생과 학생, 교사와 학생 간의 묻고 답하기라는 대화 과정을 거치면서 유의미한 생성어와 생성주제 간의 연결을 이끌어낸다. 이러한 지속적인 상호작용은 결국 개인의 의식화를 만들어내어 자기 자신의 삶은 물론 자신들이 살아가고 있는 사회의 정치, 경제, 사회 문화적인 현실까지도 비판적으로 바라보게 만든다. 지리수업에서 가장 중요한 키워드 중 하나는 상호연결성이다. 나와 우리 그리고 타자를 연결할 수 없다면 지리의 존재 의미는 희미해진다. 생성어와 생성주제는 지리수업에서 학생의 삶과 타자의 삶을 연결시켜주는 등대가 되도록 도움으로써 그동안 보지 못했던 삶과 사회문제를 발견하게 된다.

정리하면 프락시스 실현을 위한 비판적 지리수업에서 교사는 학생의 삶과 유리된 내용을 제시해서는 안 된다. 수업에서 다루어져야 하는 주제는 학생들의 삶과 자신이 살고 있는 마을, 나아가 세계와 연결되어야 한다. 이를 위해서 교사와 학생교육과정위원회는 학생과 함께 그들이 가지고 있는 경험을 조사하고 정리해야 한다. 그동안 일상생활 속에서 보이지 않던 문제들을 자연스럽게 자신의 문제로 받아들여지게 하고 그것에 대해 말하고 분석하고 정리하고 대안을 마련할 수 있도록 해야 한다. 생성어와 생성주제를 추출하는 과정은 바로 학생의 경험과 배움의 내용을 연결하기 위한 첫걸음이다. 프레이리는 교사가 왜 학생의 경험을 소중하게 여겨야 하는지를 다음과 같이 말하고 있다.

교사는 자신의 '여기'와 '지금'이라는 것이 학생들에게는 거의 대부분 '거기'와 '그 때'가 됨을 알 필요가 있다. 비록 교사의 꿈이 자신의 '여기와 지금'에 학생이 쉽게 접근하도록 도와주고, 자신들의 도움으로 학생이 자신들의 '여기'를 넘어서서 꿈이 실현되는 것을 알고 기뻐하는 것일 지라도, 교사는 자신들이 아니라 학생의 '여기'에서부터 시작해야 한다. ... 그곳에서 출발하면 당신은 결코 그곳에 이를 수 없으며, 당신은 여기에서 출발함으로써 그곳에 도달할 수 있다고, 이것은 결국 교사는 학생이 학교에 올 때 이미 지니고 있는 '산 경험에서 비롯된 지식'의 어떠한 것도 무시하거나 과소 평가하거나 거부해서는 안 된다는 의미이다(Freire, 1994; 교육문화연구회 역, 2002:91).

2) 대화를 통한 코드화(Coding)와 해독(De-Coding): 프락시스 실현을 위한 비판적 지리 수업의 과정

프락시스 실현을 위한 비판적 지리수업은 학생의 현실에서부터 출발해야 한다. 학생들은 교사가 일방적이고 임의적으로 가르치는 내용을 단순히 받아들이기만 하는 객체가 되어서는 안 된다. 학생의 삶에서 추출된 생성어와 생성주제를 조사하고 정리하는 이유는 그것이 학생들의 '산 경험에서 비롯된 지식'이기 때문이다. 자신들이 주체가 되어 생성한 단어와 주제는 학습의 주제로 이어져 학생들 스스로 자신과 주변을 비판적으로 점검하고 문제제기를 이끌어낸다. 마세도는 『프레이리의 교사론』서문에서 이렇게 말한다.

프레이리가 진행했던 문해교육 방법의 효과성과 타당성은 학습자의 현실을 출발점으로 삼는 데 있다. 처음에는 학습자들이 이미 알고 있는 것, 일상생활인 실존 상황에서 만나는 사물과 사건의 실용적 가치에서 시작한다. 그러나 상식을 반영하고 상식에서 출발하되, 프레이리는 그것을 넘어설 것을 제안한다. 프레이리의 문해교육은 문해자들이 문자 코드를 알고, 자신을 정치화하고, 언어와 세계를 총체로 보도록 만들기 때문에 방법론적이고 언어학적 규칙을 따르기도 하지만, 또 그런 규칙들을 넘어서기도 한다. 프레이리의 문해교육 방법은 문구나 단어, 음절을 그대로 재생하는 좁은 안목과 안목을 좁게 하는 방법을 거부한다. 학습자들이 '세계를 읽고', '글을 읽는' 활동은 구분될 수 없다고 보는 것이 프레이리의 방법이기 때문이다. 그래서 프레이리는 읽고 쓰기 '교습본'을 반대한다 (Freire, 1998a; 교육문화연구회 역, 2000:20).

프레이리는 학습의 소재가 학생의 현실에서 출발해야 하지만 종국적으로 그 현실을 넘어서기 위해서는 문제제기를 해야 한다고 말한다. 그러나 문제제기를 했다고 해서 문제가 해결되는 것은 아니며 현실의 벽을 혼자 넘기에는 사회적 현실이 매우 복잡하고 난해하기 때문에 혼자만의 경험만으로는 이를 해결하기는 어렵다고 보았다. 이 상황에서 필요한 것이 바로 대화이다. 배영주(2016)는 대화는 혼자 생각하는 것보다 훨씬 더 많은 풍부한 자료들을 확보할 수 있게 해줄 뿐 아니라, 정서적인 교감도 가능하며, 어느 편도 정답을 갖진 않았지만 나름의 잠정적인 결론들을 도출해 낼 수 있다는 점에서 집단

과는 명확히 구분가능하다고 말한다. 그리고 대화는 도출된 결론에 대한 수행상 점검과 확인까지 자연스럽게 가능하게 해주어 새로운 변화를 삶에 적용하는 일까지 포괄할 수 있다고 주장한다. 프레이리는 학생들이 대화를 통해 자기가 처한 현실을 되돌아보고 성찰한 이후 세상과 대화를 시도해야 한다고 말한다. 앞서 말한 것처럼 현실은 단순하지 않으며 복잡하게 얽혀 있기 때문에 학생들이 추출한 생성어와 생성주제에서 현실을 비판적으로 이해하지 못할 수도 있다. 이에 대해 프레이리는 다음과 같이 설명한다.

현실을 바르게 알기 위해서는 출발점을 거꾸로 가져가야 한다. 즉 학생들은 우선 정황에 대한 총체적인 전망을 지니고 그 구성요소들을 분리시킨 다음, 상세한 분석을 통해 전체에 대한 명확한 인식을 얻어야 하는 것이다(Freire, 1970b; 남경태 역, 2002:134).

프레이리는 현실을 총체적으로 조망하는 대화의 과정에서 코드화와 탈코드화의 과정을 제시한다. 코드화는 '세계 읽기가 항상 글 읽기에 선행한다는 프레이리의 주장을 담은 과정으로 학생들이 생성어와 생성주제에 담겨 있는 상황, 문제의식, 의미들을 토론할 수 있도록 사진, 그림, 포스터, 슬라이드 등으로 상징화하는 과정을 말한다. 탈코드화는 상징화하여 만들어진 코드, 즉 그림이나 사진 등의 자료 속에 담겨 있는 의미를 찾아가는 과정이다. 프레이리는 코드화를 통해 한 상황의 내용 중 일부를 표현할 수도 있고 전체를 표현할 수도 있는데, 상황표현은 학생들에게 너무 익숙해서도 안 되며, 너무 낯설어서도 안 된다고 말한다. 김한수(2018)는 학생들이 코드화된 매개물을 보고 호기심을 가져야 하며, 코드를 해석하는 과정에서 일종의 경이¹⁰⁾를 느끼는 것이 중요하다고 보았다. 그는 특히 학생들이 코드화와 탈코드화의 과정을 거치면서 인식론적 호기심¹¹⁾을 가지게 되고, 상식 수준이던 지식에 의문을 품고 질문을 던져 자신의 인식 수준을 과학수준으로 끌어올리는 결과를 얻게 된다고 보았다. 코드화된 자료는 가급적 내용이 단순해야 하며, 다양한 해독의 여지를 남겨 선전의 세뇌적 경향을 피해야 한다. 코드화된 자료는 구호가 아니라 인식 가능한 대상이며, 해독자의 비판적 성찰이 수용할 수 있는 자극이다. 해독자 즉 학생은 코드화된 자료를 자신의 삶과 연결하고 타자와 연결하면서 자료를 분석하고 해체

함으로써 현실을 보다 정확하게 바라보는 눈을 키울 수 있게 된다. 프레이리(Freire, 1970b; 남경태 역, 2002)는 학생들이 코드화된 자료를 해석할 때 자연스럽게 문서들을 다른 주제와 연결할 수 있고, 구성할 수 있도록 교사가 끊임없이 보조하고 학생과 함께, 더불어 배움을 이어갈 수 있는 환경을 만들어야 한다고 말한다. 이 과정에서의 핵심은 생성어, 생성주제의 선정뿐만 아니라 코드화를 교사가 일방적으로 정하는 것이 아니라 교사와 학생이 대화를 통해 선정해야 하는 것이다. 만약 교사가 일방적으로 생성어와 생성주제를 선정하고 코드화를 시도한다면 그것은 또 다른 종류의 '패키지화된 교재'를 생산하는 꼴이 되는 것이다. 그런 시도는 지시에 불과하며 대화를 단절시킨다. 따라서 교사는 반드시 학생들의 경험과 현실을 바탕으로 코드화를 진행해야 하며 그것을 대상으로 학생들과 진지한 탈코드화에 임해야 한다. 학생들의 실존적 삶과 관계하여 작성된 코드화 자료는 지식습득의 자료로서 주제인 교사와 학생 사이를 조금 더 긴밀하게 만들고, 학생들의 사고를 표면구조에서 심층구조¹²⁾로 안내하는 등대의 역할을 한다.

정리하면 프락시스 실현을 위한 비판적 지리수업은 학생들의 삶과 경험이 녹아 있고 의미 있는 생성어와 생성주제를 선정하고, 이를 바탕으로 의미 있는 코드화 자료를 생성하는 것에서 시작한다. 생성된 코드화 자료는 해석의 과정과 대화를 통해 자신과 타자 그리고 사회, 즉 각 주체들 간의 상호관계와 모순을 이해하게 된다. 이 과정을 통해 학생들은 심층구조를 이해하게 되고 침묵의 문화에 가려진 모순을 변증법적으로 인식하는 비판적 의식화의 단계로 성장하게 된다.

3) 적용, 성찰 그리고 다시 실천하기: 프락시스 실현을 위한 비판적 지리수업의 종착지

프레이리와 쇼어(Freire and Shor, 1987; 김시원 역, 1988)는 추출된 생성어와 생성주제를 가지고 선정된 코드화된 자료를 교사와 학생들이 문제제기와 대화의 방법으로 해석하는 상황에서 주제로서 참여하게 되면 주술적 의식 또는 순진한 의식 상태에서 비판적 의식 상태로 도달될 가능성이 높아진다고 보았다. 프레이리는 한 장소에서 알려진 대상이 두 개의 인식주체를 연결시켜서 그 둘이 함께 대상을 숙고하도록 하는 과정이 교실에서도 늘상 이루어져야 한다고 말한다. 그 과정에서 반드시 필요한 것은 두 주체 간의 대화이다. 대화는 자신과

타자의 삶이 어떤 관련과 의미를 가지고 있는지 이해하는데 지금까지와는 다른 인식을 부여하는 역할을 담당하게 된다. 대화를 통해 얻어진 새로운 인식은 변화와 변혁을 요구하게 되며 나아가 참여의 길로 나아가게 한다. 이것이 프레이리가 말하는 프락시스이며 프락시스는 학생들이 세계를 변혁하기 위해 세계에 대해 성찰하고 행동하는 길을 열어주게 된다. 로버츠(Roberts, 2000; 사람대사람 역, 2021)는 주어진 상황에서 행동의 실현 가능성은 오직 타인과의 의사소통, 즉 대화를 통한 성찰로 결정될 수 있다고 보았으며 이는 한계상황을 극복하는데 큰 역할을 하게 된다고 주장한다.

비판적 지리수업은 프락시스를 실현할 수 있도록 구성되어야 한다. 학생의 삶과 관련한 생성어와 생성주제를 교사와 학생이 공동탐구자가 되어 그것을 자신의 문제로 인식하는 것이 출발이 되어야 한다. 학생들의 삶이 녹아 들어간 코드화된 자료는 확산적 대화의 주제를 이끌어내며 문제제기를 유발할 수 있는 중요한 소재가 된다. 대화와 문제제기를 통해 인식의 지평이 자신에서 지역으로, 지역에서 국가로, 국가에서 세계로 넓어지게 된다. 프레이리는 이를 '주제의 부채'란 용어로 설명하였는데 이는 학생들이 코드화된 자료를 해석하고 성찰하는 과정에서 자연스럽게 다른 주제와 연결하게 되는 것을 의미한다. '주제의 부채'는 학생들로 하여금 지금까지는 의식하지 못했던 새로운 주제에 대한 호기심을 갖게 하여 세계에 대한 인식의 크기와 깊이를 확장시키는 계기가 된다. 다시 말해 이 과정에서 그동안 파악하지 못했던 아니 파악할 수 없었던 모순들을 발견하게 되고 그동안의 자신을 성찰하게 되면서 현실을 변화시키고 변혁해야겠다는 실천의지를 갖게 된다. 비판적 지리수업에서는 바로 이 지점에서 학생들의 실천의지를 실질적 실천행위로 이끌 수 있도록 해야 한다. 그 방법은 매우 다양하겠지만 중요한 것은 그 과정이 교사주도가 아니라 학생주도로 이루어져야 한다는 것이다. 이 말은 교사는 침묵하고 학생만이 주체가 되란 의미가 아니다. 그동안의 수업에서 주체로 인정받지 못하고 실질적 권한을 부여받지 못했던 학생이 교사와 함께 주체가 되어 수업에서 성찰과 실천을 실질적으로 이끌어 낼 수 있어야 한다는 말이다. 프락시스 실현을 위한 비판적 지리수업에서 교사는 학생들이 생성어와 생성주제를 조사하고, 코드화와 탈코드화를 진행하는 과정에서 주체가 될 수 있도록 조력하며 교사 자신도 함께 성장하고 배움을 만들어 내는 것이다.

IV. 결론 및 제언

지리수업은 학생들의 삶에서 출발해야 한다. 학생들의 삶과 괴리된 내용과 주제는 학생들을 소외시킨다. 박승규(2010)는 지리가 인간 존재에 대한 이해를 토대로, '지금 여기를 살아가는 사람들의 삶에 대한 이해의 지평을 확장시킬 수 있음을 말해야 하며, 지리가 우리 삶에 대해 따뜻한 애정을 갖고 있는 학문임을 보여주어야 한다고 말하였다. 또 조철기(2020)는 지리가 학생들에게 무한한 지리적 상상력을 가질 수 있도록 도와야 하며 그러기 위해서는 지리는 학생들의 일상적인 삶과 관련되어야 한다고 강조한다. 지리수업을 통해 삶과 얹이 일치되는 인간으로 성장하는 것은 궁극적으로 지리교육이 지향하는 바이며 미래를 위한 필수적인 선택이다. 프레이리는 얹과 삶이 변증법적으로 일치되는 프락시스를 강조한다. 프레이리는 프락시스를 갖춘 시민으로 성장하려면 자신의 처한 삶의 맥락에서 출발하여 타자와 자신을 연결할 수 있어야 한다고 보았다. 그래서 학생들이 잘 알고 있거나 관심이 있는 주제 또는 단어에서 출발하는 것은 의미가 있는 것이다. 그러기 위해서는 문제제기와 대화를 통한 이론과 실천의 변증법적인 과정이 필요하며 이는 교실에서 실천적으로 진행될 때만이 그 의미를 갖는다고 할 수 있다. 또 지리수업에서는 교사는 가르치는 주체이고, 학생은 배우는 대상이어서는 안 된다. 교사와 학생이 주체와 객체가 아닌 모두 주체가 될 때만이 코드화와 탈코드화의 진행은 원활하게 이루어질 수 있는 토대가 되며 그것은 결국 학생이 스스로 자신들의 현실과 타자와의 관계 나아가 그들과의 연대를 생각할 수 있는 기틀이 될 수 있다. 따라서 학생의 프락시스 역량을 키우기 위해서는 교사의 조력자적인 도움이 필수적으로 필요하다고 할 수 있다.

수업의 기본요소는 읽고 듣고 쓰고 말하는 것이다. 학생들을 읽으면서 감동하고, 들으면서 눈물을 흘리며, 쓰면서 자신을 표현하고 말하면서 의식을 고양한다. 읽고 쓰고 듣고 말하는 과정에서 대화는 필수적인 과정이며 문제제기는 의식화의 수준을 비판적인 단계로 끌어올린다. 의식의 고양은 사람과 사물에 대한 기존의 태도를 변화시키며 사고를 전환하는 계기를 마련한다. 인식의 변화는 얹의 성장이며 얹의 성장은 사고의 전환을 일으킨다. 그러나 얹이 삶과 연계되지 않는다면 그 얹은 '죽어 있는 얹'이 된다. 얹은 살아 숨쉬야 하며 현장을 대변

해야 그 의미가 되살아난다. 다시 말해 얇은 삶과 연계될 때 얇음으로서의 존재가치를 부여받게 되는 것이다. 프레이리(Freire, 1970b; 남경태 역, 2002)는 이 과정을 프락시스라고 명명한다. 모든 인간 행위는 행동과 성찰로 이루어지며 그것은 프락시스이며, 세계의 변혁이다. 인간 행위는 곧 프락시스이고 인간행위는 이론과 실천이며 성찰과 행동이 함께 움직여야만 프락시스에 달성될 수 있다. 따라서 프락시스 실현을 위한 지리수업은 얇과 삶이 일치되는 과정을 거치려고 노력해야 한다. 다시 한번 강조해서 말하면 프레이리(Freire, 1970b; 남경태 역, 2002)는 말에는 성찰과 행동이라는 두 가지 요소가 있으며 이 양자는 근본적으로 상호작용하므로 부분적으로라도 하나를 버리면 다른 하나도 즉각 손상된다고 보았다. 말만 살아 있는 수업은 학생들을 위선자로 만들 가능성을 내포하고 있다. 반대로 행동으로 모든 것을 할 수 있다는 듯 성찰을 하지 않으면 오지랖이 되기 십상이다. 위선자도 오지랖도 아닌 언행일치의 삶을 지속할 수 있도록 논자가 제시한 지리수업구상을 통해 프락시스를 실현하기 위한 실질적인 수업들이 교실에서 실질적으로 나오길 바란다.

註

- 1) 조철기(2015)는 과거 시민성이 수동적으로 수용되던 시기가 있었지만 지금은 시민성이 능동적으로 수행되어야 한다고 주장한다.
- 2) 세계시민에 대한 개념은 매우 다양하지만 여기서는 ‘우리 모두가 소중하다는 것을 이해하고, 서로의 다양성을 존중하며, 자신의 행동에 책임을 지고, 더 나은 세상을 위해 다른 사람들과 협력하며, 세상을 보다 지속 가능한 곳으로 만들기 위해 노력하는 사람’이라는 의미로 해석하였다.
- 3) 건국대 문화콘텐츠학과 이병민 교수가 2021년 8월 6일자 프레시안에 작성한 기사 “모빌리티 신세계, 지리학의 재발견”을 참고함. <https://www.pressian.com/pages/articles/2021080601135897391#ODKU>.
- 4) 진실희·원종화(2019)는 점진적 책임 이양(Gradual Release of Responsibility) 모델이 학생들의 독해력 향상을 위해 1983년 피어슨과 갤러저(Pearson

- & Gallagher)에 의해 개발되었다고 말한다. 그리고 이 모델은 비고츠키의 근접 발달 영역(Zone of Proximal Development)과 발판(scaffolding) 개념을 실현하는데 큰 역할을 하였고 지금도 많은 영향력을 끼치고 있다고 주장한다.
- 5) III장 2절의 내용은 그림 3을 연결하여 읽으면 이해하는 데 도움이 될 것이다.
 - 6) 프레이리·마세도(Freire and Macedo, 1987; 허준 역, 2014)는 교재란 생활 현실에 대해 문제를 제기하고 학생들이 매일 부딪치는 현실에 도전장을 던져야 한다고 주장한다. 교재는 교사와 학생으로 하여금 도전장으로 취급되어야 하며, 교재에 담긴 뜻을 이해하기 위해 깊이 파고들게 만들어야 한다고 말한다. 프레이리는 학생의 경험과 유리된 교과서와 교재는 오히려 학생의 사고를 제한하게 만든다고 판단한다. 아울러 프레이리는 배움의 상황과 맥락과 관계없이 무조건 자신만을 따라 하라고 명령하거나 지시하는 것은 올바른 처방이 아니라고 말한다.
 - 7) 학생이 가르침의 대상이 아니라 배움의 주체로 자리매김되기 위해서는 교사가 정한 주제를 제공 받는 것에서 스스로 주체가 되어 주제의 선정 문제를 직접 조사하고 분류하고 정리하는 작업이 필요하다. 나아가 교과 내용, 교육 방법, 교육 평가에 이르는 모든 과정을 교사와 함께 점검하고 피드백하는 과정을 통해 배움과 성장에 이르는 길에 다가갈 수 있다. 이러한 작업의 주체로서 교사와 함께 배움을 이어나갈 주체가 바로 학생교육과정위원회이다.
 - 8) 프레이리(Freire, 1973; 채광석 역, 2010)는 문해 교육을 위한 준비 단계에서 농민과 노동자들의 경험 속에서 의미 있고 삶과 관련한 단어를 추출했는데 이를 생성어라고 불렀다. 프레이리는 포르투갈어의 음소와 음절의 특징을 정확하게 규명하여 15개 또는 18개의 낱말이면 문맹자들에게 문해가 가능하다고 보았다. 하지만 논자는 프레이리가 사용했던 음절을 조합하여 문자를 익히는데 사용한 문해교육에서의 생성어의 개념이 아니라 학생들이 자신들의 삶 속에서 의미 있다고 판단되는 단어를 생성어라고 규정하였다.
 - 9) 정훈(2015)은 생성주체는 외부에서 주어지는 것이 아니며 학생들이 타자(세계)와 관계를 형성할

때 또는 그 관계를 비판적으로 성찰할 때 형성된다고 주장한다. 그는 유의미한 생성주제가 다시 새로운 주제와 연결되고 결합되면서 변증법적으로 생성주제를 만들어나야 한다고 말한다.

- 10) 프레이리(Freire, 1970a; 김쾌상 등 역, 1979)가 말하는 경이롭게 생각한다는 것은 타자와 나 아닌 것을 이해하기 위해서는 일정한 거리를 유지하는 것이 필요하며 그 거리를 갖고 살펴볼 때 경이에 도달할 수 있다는 것이다.
- 11) 프레이리(Freire, 1998a; 교육문화연구회 역, 2000)는 학생들이 세계를 읽기 위해서는 대상과 일정한 거리를 두는 것이 필요하다고 말한다. 그는 세계 읽기의 대상의 베일을 벗기려는 의도를 꿰뚫어 보고 비판적인 시각으로 대상에 접근하는 것을 인식론적 호기심이라고 규정하였다.
- 12) 프레이리는 '표면구조'와 '심층구조'라는 용어를 촘스키로부터 빌려 사용한다. 권정화(2015)는 사물과 현상의 길에 드러난 모습, 즉 표층구조는 본질이 아니며, 중요한 것은 그 속에 숨어 있는 골조인 심층구조라고 주장한다.

참고문헌

고병현 2006, 「평화교육사상, 서울: 학지사.

권정화, 2015, 「지리교육학 강의노트」, 서울: 푸른길.

김다원 2017, “지리교육의 기본개념 분석 연구: 국내외 지리교육과정 분석을 중심으로” 한국지리학회지, 6(3), 319-337.

김한수 2018, 「프레이리 선생님, 어떻게 수업할까요?」, 서울: 학이시습 : 커뮤니케이션북스

문영미, 2013, “창의성 향상을 위한 지리과 CPS 수업 모형의 개발 및 적용” 한국지리학회지, 2(2), 123-136.

박승규, 2010, “인문학으로서 지리학과 지리교육: 존재이유를 묻다” 대한지리학회지, 45(6), 698-710.

박승규, 2018, “장소, 존재, 지리교육” 한국지리환경교육학회, 「현대 지리교육학의 이해, 서울: 푸른길.

배영주, 2016, “프레이리 (P. Freire) 비판적 문해교육방법을 활용한 실천적 다문화교수법 구상” 현대사회와 다문화, 6(2), 1-24.

원요한·임은진 2021, “비판적 경계 읽기 수업을 통한 세계

시민교육 방안 연구” 한국지리학회지, 10(1), 51-65.

이성우, 2006, “프레이리의 변증법적 교육론 두 가지 측면으로 바라보기” 경북대학교 박사학위논문.

이찬승, 2020, “기초학력부진 해결을 위한 효과적인 개별화 지도 Q&A 11.” 교육을 바꾸는 사람들 칼럼, 561.

이현진, 2021, “프레이리 교육론 탐구를 통한 가정과교육의 철학적 함의” 한국교원대학교 석사학위논문.

정소민·김영순, 2015, “시민교육 패러다임 모색을 위한 프락시스 개념 탐구” 시민교육연구, 47(4), 241-271.

정훈, 2015, “프레네와 프레이리에 기초한 비판적 문해교육 방법론” 한국교육학연구, 21(2), 279-301.

조철기, 2005, “사회적 관심 지향의 지리교육과 비판적 교육학의 조응” 한국지역지리학회지, 11(5), 458-473.

조철기, 2015, “글로벌 시대의 시민성과 지리교육의 방향” 한국지역지리학회지, 21(3), 618-630.

조철기, 2020, 「장소기반 지리교육」, 대구: 경북대학교출판부.

진실화·원종화, 2019, “체계적 노트테이킹 학습을 위한 사례 연구-점진적 책임 이양 수업 설계를 중심으로” 통번역학연구, 23(4), 231-261.

채진원, 2009, “프락시스(praxis) 관점에 있어서 아렌트와 마르크스간의 횡단성(transversality),” 철학사상, 33, 275-306.

최은주, 2005, “프레이리의 교육론과 학생 개념” 경북대학교 석사학위논문.

Freire, P., 1970a, *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*, *Harvard Educational Review*, 40(2), 205-225(김쾌상 등 역, 1979, 「민중교육론」, 서울: 한길사, 9-44).

Freire, P., 1970b, *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Seabury Press(남경태 역, 2002, 「페다고지(30주년 기념판)」, 서울: 그린비).

Freire, P., 1973, *Education for Critical Consciousness*, New York: Seabury Press(채광석 역, 2010, 「교육과 의식화(개정판)」, 서울: 중원문화).

Freire, P. and Macedo, D., 1987, *Literacy: Reading the Word and the World*, London: Routledge(허준 역, 2014, 「문해교육: 파울로 프레이리의 글 읽기와 세계 읽기」, 서울: 학이시습).

Freire, P. and Shor, I., 1987, *A pedagogy for liberation*, Washington DC: Bergin & Garvey(김시원 역, 1988, 「해방을 꿈꾸는 교육」, 서울: 이웃출판사).

- Freire, P., 1994, *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum(교육문화연구회 역, 2002, 「희망의 교육학」, 서울: 아침이슬).
- Freire, P., 1998a, *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*, Boulder, CO: Westview Press(교육문화연구회 역, 2000, 「프레이리의 교사론」, 서울: 아침이슬).
- Freire, P., 1998b, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Pub Inc(사람대사람 역, 2007, 「자유와 교육학」, 서울: 아침이슬).
- Gadotti, M., 1994, *Reading Paulo Freire: His Life and Work*, New York: State University of New York Press(백경순·박내현 역, 2012, 「파울루 프레이리 읽기」, 서울: 우리교육).
- Handsfield, L., 2015, *Literacy Theory as Practice: Connecting Theory and Instruction in K-12 Classrooms*, New York: Teachers College Press(정옥년·허준 역, 2020, 「문해, 믿음과 편견 그리고 실천」, 서울: 학이시습).
- Roberts, P., 2000, *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*, London: Bergin & Carvey(사람대사람 역, 2021, 「교육, 문해 그리고 인간화」, 서울: 빈빈책방).
- Weber, P.H., 1922, *Discussions: General examinations, Educational Review*, 63(5).
- 프레스리안, 2021년 8월 6일자, “모빌리티 신세계, 지리학의 재발견”, <https://www.pressian.com/pages/articles/2021080601135897391#0DKU>
- 교신 : 송훈섭, 10538, 경기도 고양시 덕양구 중앙로 176, 덕양중학교(이메일: geo86song@hanmail.net)
- Correspondence : Houn-sup Song, 10538, 176 Jungang-ro, Deokyang-gu, Goyang-si, Gyeonggi-do, Korea, Deokyang Middle School (Email: geo86song@hanmail.net)
- 투고접수일: 2022년 2월 17일
심사완료일: 2022년 3월 10일
게재확정일: 2022년 3월 18일

