한국지리환경교육학회지, 10(3), 1~16, 2002. 12.

학생의 일상생활경험과의 연계성을 높일 수 있는 지리수업방법 개발에 관한 연구*

류 재 명**

Developing Geography Lesson Plans to Integrate Students' Everyday Experiences to Classroom Learning Activities*

Jae-Myong Ryu**

요약 : 본 논문에서는 어떤 학습자료를 활용하여 수업을 하면, 지리학습이 학생의 일상 생활 경험과의 연계성을 높일 수 있을 것인가 하는 문제에 대하여 살펴보았다. 먼저 지리교육의 패러다임 변화 속에서, 학습의 일상생활과의 연계성 문제가 어떤 사회적 맥락에서 주요 문제로 부각되게 되었는지를 살펴보고, 최근 지리교육학계에서 논의가 활발한 '생활 지리', 혹은 '사적 지리'라는 개념의 의미를 보다 분명하게 정리하였다. 둘째로, 학교 지리교육의 학습과 일상생활에서의 학습간의 거리가 어떤 측면에서 발생하게 되는지를 살펴보고, 그 괴리를 줄이기 위한 구체적인 수업방안을 개발하여 제시하였다.

주요어 : 일상 생활 지리, 사적 지리, 패러다임, 학습지도안.

Abstract : This paper seeks to develop lesson plans aiming to close the gap between learning experiences in geography classrooms and students' everyday experiences in their communities. In examining this issue, I, firstly, explored the history of geography education to achieve an understanding of what sorts of ideas have been introduced and elaborated regarding the issue. It was recognized that the concept of private geography was of much educational value in an attempt to integrate students' everyday lives into geography classrooms. With respect to this, I sought to clarify the concept by critically evaluating on its use in the Korean geography education. Secondly, I attempted to identify some underlying causes of the discordant processes whereby everyday life learning is separated or dissimilated from classroom learning. Two lesson plans with actual examples were developed and expected to provide a practical way of re-configuring geography classes to effectively bring students' everyday experiences to schools.

Key words : geography of every day life, private geography, paradigm, lesson plan.

* 본 논문은 서울대학교의 연구비 지원을 받아 연구한 것임. 연구가 진행되는 과정 중에 아이디어의 일부분들이 한국교원대학교(2002a), 한국지리환경교육학회(2002b), 부산대학교(2002c)에서 발표되었음을 밝힌다.

** 서울대학교 지리교육과 부교수(Associate Professor, Department of Geography Education, Seoul National University)

I. 머리말

학교 교과교육을 통한 학습경험이 너무 '이상적' 상황의 맥락에서 이루어짐으로써, 학습자들이 처한 실제의 일상생활이라는 맥락에서 갖는 의미가 매우 적다는 문제가 꾸준히 제기되어 왔다(최정임, 1997). 지리교육학계에서도 학교 지리교육에서의 학습경험과 학습자의 일상생활 경험과의 괴리 문제에 대한 논의가 비교적 활발하게 이루어졌다. 권정화(1997a), 남상준(1999), 박승규(2000), 장의선 외 3인의 논문(2002) 등이 그 대표적인 예이다. 그러나 학습자의 일상 생활 경험 중에서 지리교육적으로 의미있는 경험이 무엇인지, 기존의 지리교육을 통하여 제공되는 학습내용이나 학습활동과의 사이에 존재하는 차이의 본질은 무엇인지, 그 차이를 줄이기 위한 지리교육적 전략은 무엇인지 등에 대하여 분명하지 않는 점이 너무 많다. 기존 연구들에서 해결되지 못한 대표적인 문제만 간단히 살펴보면 다음과 같다.

한국 지리교육계에서 이 문제에 관하여서는 가장 먼저 체계적 연구를 시작하였다고 볼 수 있는 권정화(1997a)의 논문에서는 그가 제안하는 생활사 대안이, 비판받아온 기존 지역지리 교육의 문제점 해결에 어떤 도움을 줄 수 있을지를 파악하기 힘든다. 남상준(1999)은 본격적으로 이 문제를 다루고, 구체적인 대안을 간단하게 제시하고 있지만, 그가 제시한 대안은 학습자가 일상생활에서 실제로 수행하고 경험할 가능성이 매우 낮은 과제 수행활동이라는 단점을 갖고 있으며, 학습자의 수준에 비하여 난이도가 높은 것으로 보인다[1]. 박승규(2000)는 박사학위 논문을 통하여, "학교 현장에서 일상생활에 근거하는 지리교육을 할 수 있는 이론적 토대를 마련"하려고(p.119), 이 문제에 관련된 철학적 논의들을 체계화하려는 노력을 하였으나, 현학적인 논리 전개로 인하여, 연구자가 생각하는 대안의 방향을 이해하기 어렵다. 그리고 장의선외 3인의 논문(2002)은 대안으로 제시한 학습프로그램이 너무 복잡하고, 학습목표에 대하여 초점을 맞추기보다는, 지역의 '특수한' 사건과 사실 중심의 과도한 자료 제시형에 머물고 있어, 연구자들이 제시한 사례가 차후의 수업 프로그램 개발에 모범적인 모델로서의 역할을 하기가 어려운 것으로 보인다.

이에 본 논문에서는, 보다 단순하고, 차후의 다른 지리 수업 프로그램 개발에 '모델'로서 역할을 하기가 용이한 형태의 것으로, 학생의 일상 생활 경험과의 연계성을 높일 수 있는 지리 수업 프로그램을 개발하여 제시하는 것을 목표로 다음과 같은 논의를 하고자 한다.

첫째, 지리교육의 패러다임 변화를 살펴보면서, 학생들의 일상 생활 경험이 어떠한 문제의식에서 지리교육의 문제로 제기되었는가를 살펴보고, 최근 지리교육학계에서 논의가 활발한 '생활 지리', 혹은 '사적 지리'라는 개념의 의미를 보다 분명히 정리해보고자 한다.

둘째, 학생들의 일상 생활 경험과 학교 지리교실에서의 학습경험 간에 발생하는 괴리가 어떤 요인에 의해서 발생하는지에 대하여 살펴보고, 그 괴리를 줄이기 위한 구체적인 수업방안을 제시하고자 한다.

II. 지리교육의 패러다임과 생활지리의 의미

1. 지리교육의 내용과 방법론의 변천

이 세상에 변화하지 않는 것이 어디 있겠는가? 지리교육의 내용과 방법론도 시대에 따라 변화하여 왔다. 그림 1은 지리교육의 내용과 방법론의 발전 역사를 고찰할 때, 기본적으로 살펴보아야 할 지리교육의 관련체계를 나타낸 것이다.

그림 1을 통하여 말하고자 하는 것은 지리교육의 내용과 방법론은 지리학의 철학, 방법론, 그리고 그

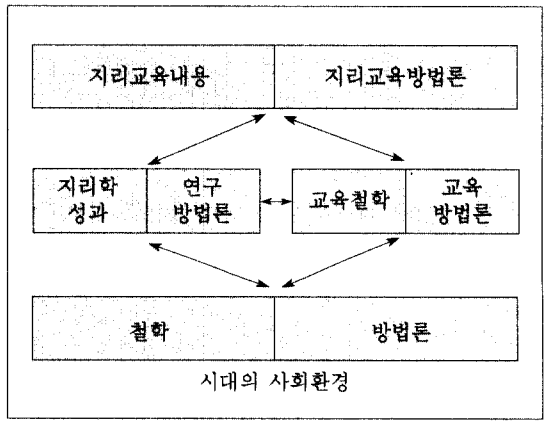

그림 1. 지리교육의 관련 체계

연구성과물을 비롯하여, 교육철학과 교육방법론에 대한 논의로부터 큰 영향을 받는다는 것이다. 또한 일반적인 철학과 방법론으로부터도 직접 영향을 받기도 하며, 이와 관련된 논의들은 그 당시의 시대적 사회환경과 매우 밀접한 관련을 맺고 있다는 것이다.

이러한 관련체계 속에서 지리교육은 변화 혹은 발전해 나가는 데, 단순한 양적 누적과 단선 방향으로 나아가는 방식으로 변화하기보다는, 유행의 변화와 유사한 패러다임적 전환을 거치게 된다. 지리교육에 있어서의 패러다임은 지리교육 공동체의 구성원들이 공유하고 있는 신념, 가치, 기술 등의 전체적인 집합체라고 할 수 있다(Kuhn, 1970, 175). 구성원 모두가 합의하여 구체적으로 문서화한 원칙은 아니지만, 지리 교육의 목표, 내용, 방법 등에 관하여 지리교육공동체에서 공유되고 있는 사고체계라고 할 수 있다. 이러한 사고체계는 하나의 정답적 진리로 고정불변이라기 보다는, 일상생활 문화에서 유행이 변화하는 것과 유사한 방식으로 획기적인 변화를 겪는다.

패러다임 변화는 지리교육자로 하여금 학습대상으로서의 세계를 달리 보게 한다. 패러다임이 변화하게 되면, 공간 세계를 보는 관점, 그 공간을 이용하면서 그 속에서 살아가는 인간을 보는 관점, 학생과 학습행위를 보는 관점, 교수 및 학습자료와 교육방법을 보는 관점이 달라진다. 새로운 패러다임이 등장하면, 지리교육자는 이전에는 다루지 않던 새로운 주제를 다루기도 하고, 새로운 학습자료를 이용하여 수업을 하거나, 새로운 방식으로 학습활동을 전개하기도 한다.

지리교육에서의 패러다임 변화는 일정 기간 내에 하나의 패러다임이 존재하다가, 완전히 다른 새로운 패러다임이 이전의 것을 완전히 대치하는 방식으로 전개되지는 않았다. 새로운 패러다임이 등장하면, 이전의 패러다임이 완전히 사라진다기보다는, 이전의 것 위에 새로운 것이 더하여져서 지리교육의 내용과 방법론이 보다 다양해지게 되었다[2].

지리교육에서의 패러다임 변화를 여러 가지 관점에서 살펴볼 수 있겠지만, 여기서는 지리교육에 큰 영향을 미친 주요 철학을 중심으로 살펴보고자 한다. 지리교육의 내용과 방법론에 영향을 미친 것에는 여러 가지가 있겠지만, 현대사회, 특히 1950년 이후 지역지리를 중심으로 한 전통적인 지리교육에 대한 비판이 활발하게 이루어지기 시작하면서부터, 중등학교 지리교육에 가장 큰 영향을 미친 대표적인 철학적 조류는 실증주의, 인간주의, 구조주의, 그리고 구성주의라고 생각된다. 일반철학사적 관점에서 보면, 구성주의를 실증주의, 인간주의, 구조주의 등과 같은 선에서 논의하기가 곤란할 수도 있겠지만, 지리교육에 영향을 미친 철학을 시대적 순서로 배열하는 차원에서 보면, 자연스럽다고 볼 수 있다.

표 1은 지리교육의 패러다임 변화에 큰 영향을 미

표 1. 지리교육의 철학과 방법론

철학	(지역주의)	실증주의	인간주의	구조주의	구성주의
주요 내용	· 지역지리 · 백과사전적 지식	· 공간조직론의 주요 이론들	· 사적지리(private geography) · 일상생활지리	· 이슈중심지리 · 빈곤, 지역격차, 성차별, 환경문제, 지역문제 등 문제 중심	· 활동 중심으로 재구성된 지리
주요 활동	· 교사 위주의 강의 · 텍스트 읽고 해석 · 세계 주요 지역에 대한 사실적 지식 암기	· 연역적 추론 · 공간법칙 발견해 보기와 설명 · 지역변화 예측해 보기 · 최적입지 선정 등의 활동	· 사적지리 기술(記述)과 발표 · 공간법칙 설명보다 장소 이해 · 타지역 문화 상호 이해 · 공감(empathy)	· 지역문제 비판 · 토론학습 · 개인적 문제해결 보다는 사회구조적 해결을 위한 개혁 운동 참여	· 학생주도 지리 연구활동(doing geography) · 프로젝트 수행(performance) · 체험학습 · 텍스트의 주체적 재구성
역할 모델 (role model)	· 직업인 · 교양인	· 지리학자	· 실존적 자아 (학습자 자신)	· 사회개혁가	· 지식 오거나이저

친 주요 철학과 이러한 철학의 영향을 받아 지리교육에서 일어난 구체적인 현상을, 교육의 주요 활동 및 내용과 관련시켜 본 것이다. 실증주의 이전에 지리교육에 큰 영향을 미친 철학을 하나의 개념으로 표현하기는 무척 어려워, 표 1에서 필자는 지역주의(regionalism)라고 하고 괄호 처리하였다[3].

지리교육에 큰 영향을 미친 주요 철학들은 기본적으로 지리교육의 현실적 문제에 대한 비판적 인식 과정에서 지리교육에 수용되고 패러다임 변화를 주도하게 된 것이라고 볼 수 있다. 지리교육의 초기부터 그 형식을 갖추어온 세계 각 지역에 대한 사전식 지리정보 조직과 교사 중심의 주입, 사실 암기 방식의 교육은 근대에 들어와 경험주의 등장과 함께 많은 비판을 받기 시작하였다. 급격하게 발달하던 자연과학의 영향을 받아, 인문사회과학에서도 '과학화'의 바람이 불고, 20세기 초부터 지리학에서도 19세기의 지역지리학에 대한 비판이 활발하게 전개되고, 예외주의 논쟁 등을 거치면서, 1950년 이후 소위 공간조직론이 발달하게 되었다(류재명, 1999, 168-172). 공간조직론이라는 새로운 지리학을 중심으로 지리교육을 정립하고자 하는 노력들이 1960년부터 활발하게 전개되기 시작하였는데, 소위 고등학교 지리 프로젝트(the High School Geography Project)가 그 대표적인 예이다(류재명, 2001, 30).

고등학교 지리 프로젝트(HSGP)는 대학의 지리학자와 현장 지리교사들이 공동으로 수행하였으며, 지역지리학을 기반으로 한 지리교육이 각 지역에 '고유한' 사실들을 나열하는 방식으로 이루어지는 것을 비판하고, 도시 입지와 같은 공간적 분포 현상에서 학생들로 하여금 일반적인 법칙을 '발견'하도록 하고, 이러한 학습경험이 배우지 않은 지역을 이해하는데도 전이되어, 학생 스스로 '창의적'으로 해석할 수 있도록 해야 한다는 '목표'를 가지고, 지리교육내용을 디자인하고, 수업방법을 개발하였다. 지리를 학습하는 학생들에게 지리학자를 '역할모델'로 삼도록 하였으며, 지리학자의 연구방법을 학생들이 따라야 할 학습방법으로 설정하였다. 지리학자처럼 과학적 연구방법론의 절차에 따라 스스로 지리학의 이론을 발견할 수 있도록 하여야 한다는 교육방법의 논리는 바로 실증주의 철학에 바탕을 둔 것이다(Biddle, 1985; Helburn, 1983, 20-22).

고등학교 지리 프로젝트를 통하여 개발된 교육 프로그램들은 지리교육의 내용과 방법면에서 혁신적인 발전을 보였으나, 현장 학교에 적용되어 실행되는 과정에서, 교사들이 새로운 혁신의 이해에 어려움을 겪게 되면서, 널리 확산되지 못하고 결국 현장 교육의 변화를 주도하지 못한 것으로 평가되고 있다(Hardwick & Holtgrieve, 1996, 19-20; Helburn, 1983, 26).

브루너(J. Bruner) 이래로 등장한 실증주의적 과학관에 바탕을 둔 교육은 소위 '학문중심교육과정'이라는 이름으로 불려지듯이, 지리교육이 공간조직론이라는 학문적 지식 중심으로 이루어짐으로써, 학생이나 학부모, 그리고 교사들이 생각하는 '지리' 사이에는 너무나 큰 괴리가 발생하였다. 실증주의를 바탕으로 하여 구성된 지리교육의 내용이, 공간과 공간에서의 인간의 인식과 행동에 대하여 너무나 많은 비현실적인 전제를 한 다음, 공간의 패턴과 프로세스를 살피는 방식으로 전개됨으로써, 학생들이 일상에서 경험하는 공간의 모습과는 너무나 큰 차이가 있었던 것이다. 학생들의 생활공간은 지역 내에서도 지형과 기후 등의 자연환경과 역사적으로 발전되어 온 토지이용이 매우 다양하게 전개되는데, 실증주의 지리교육에서 다루는 공간은 완전평면에다가 어느 장소에서나, 기후, 토질, 역사, 문화 등의 측면에서 아무런 차이가 없는, 다시 말하면 전통적으로 생각하는 '지리'적 차이가 전혀 없는 '이상한' 환경을 가지고 있었던 것이다(류재명, 1999, 169-170).

그리고 실증주의를 바탕으로 한 지리교육에서는, 내적 논리의 체계에서 보면, 모든 인간을 똑같은 완벽한 합리적인 인간으로 보고 출발하기 때문에, 학습자들의 할 일이라고는 '보이지 않는 손'에 의해서 '이상적'으로 만들어진 공간 조직의 '법칙'을 '예찬'하면서 '믿는' 것뿐이라고 할 수 있다. 학습 이전에 이미 모든 인간은 가지고 있는 정보나 지적 수준, 할 수 있는 능력과 태도 등의 측면에서 똑같은 것으로 전제하고 출발하는 데, 무엇을 더 배울 것인가? 모든 인간은 모두 합리적으로 행동하고, 거리에 따라 토지이용은 '그림처럼' 나누어지고, 접근성에 따라 중심지 계층 체계가 '보이지 않는 손'에 따라 '계획된 대로' '절로' 형성되는데, 학습자가 '문제'를 해결하기 위하여 특별히 노력할 일이 뭐 있겠는가? 실증주의 지리교육이 이전의 지역지리 중심의 교육을 '예외주의'라고 비판하면서, '과학'을 강조하

였지만, 결국, 공간조직에 관한 '진리' 학습이, 종교적 '신앙'과 유사한 방식으로 흐르고 말았다.

너무나 잘 알려진 바와 같이 냉전시대에 미국의 라이벌이었던 구소련이 스푸트니크호라는 인공위성을 먼저 발사한 사건의 충격 속에서, 미국이 경쟁에서 이길 수 있는 새로운 과학적 발견을 해낼 수 있는 과학자 양성을 교육의 최우선목표로 내세우던 시대적 분위기 속에서 실증주의 지리교육이 학교교육에 적용되기 시작하였던 것인데, 학생들은 교사로부터 '이미 체계적으로 만들어져 주어진 절차'에 따라 '실험적 연기'를 하는 수준에 머물게 됨으로써, 초기 의도하였던 '창의성' 교육은 제대로 이루어지지 않았던 것이다.

그런데, 지리교육에 대한 새로운 연구들은 고등학교 지리 프로젝트에서 추진한 혁신들이 왜 현장에서 제대로 수용되지 못하는가, 어떻게 하면 현장에서 효과적으로 활용될 수 있을 것인가 라는 문제의식에서 추진되기보다는, 실증주의에 대한 비판으로 등장한 인간주의 지리학, 혹은 인간주의 교육학의 아이디어를 도입하여, 고등학교 지리 프로젝트에서와는 전혀 다른 방식으로 접근하였다.

실증주의를 비판하면서 등장한 인간주의는 한 마디로 말하기가 매우 어렵게 다양한 가지를 가지고 있으나, 주요 줄기를 이루는 철학은 현상학과 실존주의라고 할 수 있다. 그런데, 현상학에서는 인간의 몸 밖에 존재하는 사물과 사건보다는 인간의 인식 자체에 관심을 갖고 있으며, 실존주의에서는 그 어떤 것보다도 인간 개개인의 '실존'을 중요시하며, 주체의 실천과 그에 대한 책임을 매우 강조한다.

이러한 현상학, 실존주의 철학의 영향을 크게 받은 인간주의 지리교육에서는 개인에 따라 환경 인식과 가치관이 다르고, 공간에서의 적응 행태나, 새로운 공간으로 변화시켜 나가는 행동에서 큰 차이를 보인다는 점을 중시하고, 환경 혹은 지역사회에서 학생 개개인이 '개인 지리'를 통하여 공간행동에 있어서 '책임 의식'을 가져야 한다는 점을 강조하였다(Fien, 1979, 408; 이경한, 1994)[4].

현상학과 실존주의 이외에도 인간주의에는 다양한 갈래가 있지만, 실증주의의 기계적 인간관으로부터 '개인'을 해방시키고자 한 측면에서는 모두 공통적인 입장을 취하였다. 인간주의 지리교육에서는 무엇보다도 인간을, 자연과학적 방식으로 설명할 수 있는 대상으로 보는 것에 대하여 반대하면서, 인간에 대하여 실증주의가 전제한 수많은 비현실적인 전제를 철폐하고, 인간의 인식과 행동을 있는 그대로 보고, 함께 상호 '이해'하려는 입장에서 출발하였다. 지리학자가 연구한 체계적인 지식보다는 학습자들의 환경 인식, 환경에 대한 가치관이나 신념, 태도, 장소감, 지역 이미지, 토지이용에 관한 의사결정 행태, 공간적 행동, 나아가서는 인간의 복지 문제 등이 주요 내용으로 다루어지게 되었다.

인간주의 철학 및 지리학을 통하여 지리교육을 재정립하려는 노력들은 주로 1970년대에서 1980년대 초반에 활발하게 전개되었는데, 인간주의 지리학은 실증주의 지리학보다 중등학교에 큰 영향을 미쳤다. 당시 미국 교육계를 풍미하던 아동중심, 경험중심, 진보주의, 혹은 실용주의 교육관과 잘 부합되기도 하고, 교사들이 보다 쉽게 적용할 수 있는 것으로 인식하였던 데도 그 이유가 있는 것으로 생각된다.

그러나 인간주의가 공간 문화 및 지역의 사회 문제를 '개인'의 차원에서만 접근한다고 비판하면서, 소위 구조주의 지리학이 등장하였다. 구조주의 지리학에서는 개인의 환경 인식과 의사결정 및 공간 행동이 순전히 개인의 '자율적 선택의 문제'라기보다는, 사회구조적으로 형성되고, 재생산된다는 점을 강조한다. 이에 따라, 국제간의 갈등, 인권 문제, 인종차별, 성차별, 빈곤, 실업, 지역 격차, 환경 문제 등 사회적으로 이슈가 되고 있는 문제들이 지리교육의 주요 내용으로 등장하게 되었다(Fien, 1988, 124). 보다 과격한 급진주의자들은 이러한 문제를 재생산하는 사회 메카니즘을 변동시키기 위하여 사회변혁을 위한 실천운동에 적극 참여해야 한다고 주장하였다(Huckle, 1983, 3-6). 구조주의 지리교육은 1970년대 후반부터 1980년대에 비교적 활발하게 논의되었으나, 급진주의적 관점은 보수적인 성향을 갖는 제도 교육 내에서 환영을 받지 못하였으며, 사회 문제에 관한 주요 내용들은 진보주의적 관점에서보다는 자유주의적 관점에서 해석되었다. 그리고 학습자 스스로의 균형있는 비판적 사고력 증진보다는 교사의 문제의식이 학생들의 의식 형성에 과도한 영향을 미치는 경향이 나타나기도 하였다.

1990년대에는 구성주의의 바람이 지리교육에 불어오면서, 학습에 있어서의 학생들의 주체적인 구성력이 강조되고, 이에 따라 지리교육의 내용을 활동위

주의 프로그램으로 재구성하는 일이 활발하게 진행되었다.

그러나 유행하는 철학에서 제시된 멋있는 개념과 논리는, 지리교실에서 만족스러운 수준으로 실현되지 못하는 경우가 많았다. 철학이 바로 구체적인 학습내용과 방법론 개발로 이어지면서, 지리교육의 발전을 보장할 수 없었기 때문이다. 철학을 선택하기는 쉽지만, 그것을 현실에서 실현하기 위한 새로운 지리교육내용과 교육방법론을 개발하는 일은 매우 어려운 일이다. 한두 시간 상영되는 한 편의 영화를 만들기 위해서 투자되는 비용과 관여하는 전문 인력의 수 등과 비교해 보면, 초등에서부터 적어도 매주 몇 시간씩, 수십 년 계속되어야 하는 교과교육 프로그램을 '소비자'가 '재미있게', 그리고 '창의력'을 기르는 일에도 '효율적'인 것으로 개발하기란 결코 쉬운 일이 아니라는 것을 알 수 있다.

본 장의 논의를 통하여 필자가 강조하고 싶은 것은 우리에게 다가오는 지리교육의 아이디어들은 고정불변의 정답이 아니라는 점이다. 그것이 아무리 '새로운' 철학이나 방법론이라고 할지라도, 정답으로서의 '진리'라기보다는, 주어진 상황 속에서 일정한 의미를 갖는 것으로, 앞으로 개선 극복되어야 할 한계를 지니고 있다는 점에 유의해야 한다는 것이다. 그리고 새로운 철학이나 패러다임이나 방법론은 누군가가 만든 것이다. 유행에 뒤지지 않도록 노력하는 것도 중요하지만, 유행을 주체적으로 창출하여 주도할 수 있도록 노력하는 일이 요구된다고 하겠다.

2. 지리교육의 사회적실성 문제와 학습자의 일상 생활 경험 및 생활 지리의 의미

교육에 있어서 학습자 경험과의 연계성 문제는 어제 오늘에만 제기된 문제는 아니다. 동서양을 막론하고, 고대 사회로부터 지식과 행동, 텍스트와 경험, 학교와 사회 등에 관한 문제에 대한 논의가 활발하게 이루어져 왔다. 그러나 본 논문에서는 1950년 이후 지리교육에 큰 영향을 미친 몇몇 철학을 중심으로 논의를 전개하고자 한다. 본 논문의 목표는 이러한 문제에 관련된 논의의 역사를 정리하는 일에 있는 것이 아니라, 현행의 지리교육 문제를 해결하는데 도움이 될 수 있는 구체적인 대안 프로그램을 개발하는 데 있기 때문이다. 이에 관련된 보다 다양한 현대 철학적 논의에 대하여 관심이 있는 사람은 박승규의 논문(2000)을 참조하기 바란다.

학교 교육과 학습자 경험과의 연계성이라는 문제를 넓게 보면, 학교 교육의 사회 적실성(社會適實性, social relevance) 혹은 유용성 문제라고 할 수 있는데, 학습자가 언제 어떤 경험을 하는데 연계될 수 있도록 할 것인가에 대한 관점과 논리는 시대에 따라 변화되어 왔다. 학교의 지리교육이 학습자의 어떠한 경험과 연계될 수 있는지에 대한 논의는 앞 절의 표 1의 '역할 모델'과 관련하여 검토해 볼 수도 있다.

지역지리 중심의 지리교육은 아주 오래 전부터 식민지 통치 및 관리자 등을 비롯한 지역 행정 공무원, 무역종사자, 상인, 군사전문가 등의 직업인이나 귀족 등을 비롯한 일반 교양인 양성에 필요하다는 논리로 정당화되었다. 학교의 교육은 학습자가 졸업 후 미래의 직업 생활을 하는데 유용한 지식, 혹은 지식인으로서 기본적으로 갖추어야 할 교양을 제공하는 데 그 의의가 있다고 보는 것이다(이희연 역, 1984, 113-117).

실증주의 지리교육에서는 교육의 주요 목표가 사회 유지에 필요한 보통의 일반적 직업인이나 점잖은 교양인 양성보다는, 미래에 새로운 과학적 발견을 할 수 있는 전문가 양성으로 이동하였다. 전문가 양성의 교육 방법으로 제시하는 핵심적인 아이디어는, 학습자가 비록 나이는 어리지만, 그래도 '과학자'가 하는 일과 동일한 '경험'을 할 수 있도록 한다는 것이다(류재명, 1993, 172-175). 시간적인 측면에서 보면, '미래'에 경험할 일과 학교 교실에서 경험할 일 사이의 연계성을 높이려고 하는 것이며, 경험의 종류라는 측면에서 보면, '전문 과학자'가 하는 경험과 학교 현장에서 학습자가 경험하는 것과의 연계성을 높이고자 하는 것으로 볼 수 있다.

전문가가 아닌 평범한 시민으로서의 학습자가 '일상적'으로 '당시'에 경험하는 것을 학교교육에 바로 끌어들여서, 학교에서의 학습경험과 학습자의 일상경험 사이의 괴리를 줄여야 한다는 아이디어는 인간주의 지리교육에서 등장하였다[5]. 인간주의 이후의 구조주의에서는 단순히 그 괴리를 줄이자는 데서 나아가, 학교 교육의 경험을 통하여, 학습자가 일상으로 경험하는 사회구조적 문제의 해결에 다른 사람과 공동으로 적극 참여할 수 있도록 해야 한다고 주장하면서, 보다 진보적이고 근본적인 입장을 취한다. 그리고 구성주의 지리교육에서도 학습자의 능동적인 '구성' 경험을 강조하면서, 교실 안에서 이루어지는

학습 활동이 교실 밖에서 학습자들이 경험하는 것과 유사한 상황적 맥락에서 전개될 수 있도록 하는데 많은 관심을 보이고 있다.

그렇다면, 최근 한국의 지리교육계에서 제기되고 있는 학습자의 일상 생활 경험 및 생활지리에 대한 논의는 어떤 위치에 있는 것인가?

생활지리에 관한 논의는 인간주의 지리학, 경험중심교육과정, 학생중심 교육철학, 구성주의 철학, 지평확장모형 등이 서로 복잡하게 혼합되어 전개되는 것으로 보인다. 우리 나라 지리교육학계에서의 생활지리에 대한 논의는 남상준(1999)으로부터 출발하는 것으로 보인다. 그는 초등 지리교육의 내용과 방법적 원리로서 생활지리적 접근을 제안하였는데, 생활지리에 대한 학습을 "(학생의) 잠재적 차원의 발견을 의도한 신변경험의 소재화, 개인적 적합성의 제고, 사적 지리(私的 地理)를 단초로 하는 학습"(남상준, 1999, 101)이라고 해석하였다.

그리고 한국지리교육계에 사적 지리학(personal geography)이라는 번역 용어가 처음으로 소개된 것은 이경한(1996)의 논문을 통해서이다. 그러나 이 논문에서는 '교육목표의 구체적인 실현과목으로서의 지리교과의 역할'이라는 제목의 그림 속에 포함된 용어로만 소개하고, 이에 대한 부가적인 내용은 제시하지 않았다. 그 이후 권정화(1997a, 67-69)가 사적 지리(private geography) 혹은 개인적 지리(personal geography)라는 이름으로, 공적 지리(public geography)에 대응하는 개념으로 번역하여 소개하고, 지리교육에서 갖는 의미에 대하여 비교적 상세하게 소개하였다. 앞의 이경한 논문이나 뒤의 권정화 논문은 모두 피엔의 논문(Fien, 1988, 122; Fien, 1983)에 근거를 두고 있다. 그리고 피엔과 슬레이터(Fien and Slater, 1983, 31)에 따르면, 사적 지리라는 개념은 1961년 로웬들(Lowenthal)이 처음 사용하였으며, '각 개인이 수집하여 가지고 있는 환경에 대한 지식과 가치'[6]를 사적 지리라는 이름으로 불렀다는 것이다.

인간주의 지리학이 지리교육에 소개되는 과정에서, 인간주의 지리학의 주요한 철학적 바탕을 이루고 있는 현상학에서 사용되는 '일상생활' 개념이 자연스럽게 함께 들어오게 되고, 또 실존주의 철학을 바탕으로 하여, 학생중심의 교육철학, 그리고 학생의 실존적 생활공간에서의 일상적인 경험이 특히 강조되었던 것이다(Seamon, 1979). 그리고 현상학과 실존주의 철학은 지리교육의 지적 원천이라고 할 수 있는 지리학을 통하여 지리교육에 영향을 미치기도 하였지만, 일반 교육철학과 교육방법론 논의를 통하여서도 학교교육에 영향을 미치게 되고, 학교교과의 하나인 지리교과교육도 그 영향권에서 벗어나 있을 수 없었던 것이다. 이와 같이 소위 일상 생활 지리와 사적 지리의 개념은, 인간주의 지리학, 경험중심교육과정 논의들과 함께 지리교육에서 중요한 자리를 잡게 되었던 것이다.

그런데 학생들의 사적 지리 혹은 학생들이 일상생활에서 경험한 지리를 중심으로 지리교육을 재정립하려는 노력의 일환으로 전개된 이러한 논의들은 주로 1970년대에서 1980년대 초반에 활발하게 전개되었던 것으로, 시간적인 관점에서만 보면, 상당히 오래된 아이디어라고 볼 수 있다. 이러한 오래된 아이디어가 다시 한국 지리교육계에서 새롭게 강조되기 시작하는 것은 최근의 구성주의 논의와도 밀접한 관련이 있는 것으로 볼 수 있다.

필자는 외국에서 상당히 오래 전에 논의되던 아이디어라고 하여, 낡은 것으로 무조건 평가절하 하는 것은 바람직하지 않다고 본다. 늦은 감이 있지만 일상 생활 지리에 관한 논의들은 한국의 지리교육을 발전시켜 나가는데 큰 도움을 줄 수 있다고 생각한다. 그러나 최근에 국내의 지리교육계에서 전개되고 있는 일상 생활 지리에 대한 논의는 너무 추상적이고, 편협된 해석에 머물고 있어, 발전의 방향을 잡는데 어려움을 겪고 있는 것으로 보인다.

필자가 편협된 해석이라고 보는 것은 첫째, 학습자의 일상 경험을 학습자의 지역사회라는 공간적 범위에 한정시키는 경향이 있고, 둘째, 학습자가 매일의 '일상 생활'에서 실제적으로 경험할 가능성을 고려하기보다는, 학습자가 살고 있는 지역사회에서 나타나는 것이기만 하면, 교육적 가치에 대한 '분별' 없이, 온갖 사실들과 사건들에 관한 정보를 지리수업에 활용하려고 하는 경향이 있고, 셋째, 학습자의 '일상생활 지리'는 우리 모두에게 너무나 명확하게 잘 알려져 있어, 마음만 먹으면 언제나 바로 활용할 수 있는 것처럼 생각하는 경향이 있다고 보기 때문이다.

학생들이 '일상생활'에서 '경험'한 '지리' 혹은 사적 지리는, 학생들의 일상생활이 이루어지고 있는 지역사회의 공간에만 한정되지 않는다. 경험 또한 '직접 경험'으로만 한정해서 해석하는 것은 곤란하

다. 학생들이 거주하고 있는 지역뿐만 아니라, 그들이 방문한 지역, 나아가서 미디어를 통하여 보고, 상상한 지역도 포함된다(Fien, 1979, 410)[7]. 개념을 먼저 만들어 사용한 초기 인간주의 지리학자 혹은 지리교육학자들이, 사적 지리 혹은 일상 생활 지리를 통하여 강조하고자 한 것은, 학생들의 몸 밖에서 객관적으로 존재하는 지리적 현상이나 사실보다는, 또는 지리학자들이 연구한 결과물로서의 지식을 다루기보다는, 학생들이 그들의 몸을 통하여 인식하고, 느끼고, 나름대로 평가하고 있는 지역, 즉, 학생들의 마음 안에 있는 지리(geography in mind), 그리고 환경에 대한 가치관이나 신념, 태도, 장소 이용에 대한 의사결정과정, 공간적 행동 등을 중요하게 다루어야 한다는 것이다. 결코, 학생들을 '우물안' 개구리로 보고, 지리교육을 그들이 생활하고 있는 공간의 지리에 한정시키려는 것이 아니다.

오늘날과 같은 소위 인터넷 시대, 인공위성 시대에는 학생들이 인식하고 경험하는 지역을 자기 동네로만 한정해서는 안된다. 지리학은 미지의 세계에 대한 호기심에서 출발하였으며, 지리교육의 가장 큰 역할은, 학생들의 문제의식이 자기가 살고 있는 동네에만 한정되지 않고, 세계적인 넓은 안목과 시야(global vision)를 갖도록 하는 것이지 아니겠는가?(권정화, 1997a, 53).

아동들이 살고 있는 지역사회에 존재하는 현상이나 일어나는 사건들이라고 해서 그들이 '관심'을 가지고 '인식'하거나 '경험'하였다고 보기 힘든 것이 매우 많다. 그런데, 학생의 경험이나 일상생활이라는 이름으로, 우리 나라 온 동네에서 일어나는 수많은 사건과 지역 사실들이 지리교육이 앞으로 나아가야 할 '새로운 길' 위에 올려지고 있고, 또 올려져야 한다는 주장들은 심각하게 재검토되어야 한다. "너무 많은 사실들, 그리고 용어들이 나열적으로 제시된다. 지리는 너무 복잡하다."라는 비판에 대하여 귀 기울이면서, 현재 지리교육계에서 제시되고 있는 방책들이 과연 그런 비판의 목소리를 완화시키는데 기여할 수 있을 것인지에 대하여 진지하게 생각해 봐야 한다.

그리고 '사적 지리'는 이미 '의미 있게 요리되어' 우리가 이용하기 쉬운 형태로 조직되어, 우리를 기다리고 있는 것은 아니다. 또한 매 수업 때마다, '학생들 여러분의 개인지리를 끄집어내어 스스로 학습하시오'라고 할 수 있는 것이 아니다. '학생중심교육'이라고 하여, 교사나 지리교육자는 손놓고 가만히 있기만 할 수는 없는 것이다. 학생들의 '사적 지리'에 대한 구체적인 연구를 다양하게 진행해 나가야 할 것이다.

III. 일상생활경험과의 연계성을 높이는 수업방안

1. 일상 생활 경험과 학교 교육 경험과의 거리

학생들이 일상생활에서 자주 접하고 경험하는 지리적 현상은 무엇인가? 어떤 지리적 사실(fact)들을 보고 듣고, 어떤 논리로 이들을 해석하며, 어떠한 의사결정을 하고, 일상의 공간에서 어떤 행동들을 하면서 일상생활을 영위해 나가는가? 그리고 '지리' 시간에 가르치고 배우는 지식은 무엇이며, 지리교실에서 배우는 내용과 일상생활에서 자연스럽게 경험하면서 학습하는 것 사이에 괴리가 있다면, 그 괴리를 이루는 차이의 핵심은 무엇인가?

경험은 사실과 이론적 아이디어의 상호작용 과정에서 이루어지는데, 지리교실의 안과 밖에서 접하는 사실과 이론적 아이디어에는 차이가 있다. 학습자가 교실에서 접하는 사실은, 현실 세계의 사실들 중에서 일부가 선택되고 재구성된 '가상 현실'로서, 교실 밖에서 접하는 사실과는 차이가 있다. 그리고 교실에서 학습되는 개념과 논리가 그대로 일상 생활에서 활용되지 않는다. 학습자는 교실에서 배운 개념과 논리 중에서 일부만을 기억하고, 이를 상황적 맥락에 따라 적절히 재구성하는 방식으로 사실을 경험하는 것이 일반적이다(그림 2 참조).

그리고 일상 생활 경험과 학교 교육 경험 사이의 괴리를 이루는 근본적인 차이는 교과를 통하여 배우는 이론이 갖고 있는 이상성과 일상에서 경험하는 사실이 갖고 있는 부분성에서 비롯된다. 하나의 그림이 여러 개로 조각이 난 경우를 생각해 보자. 조각나기 전 원래의 전체 그림이 있고, 이 그림의 한 부분에 불과한 파편 조각들이 여러 개 있다. 학교 교과에서의 학습은 매우 아이디얼한 전체 그림을 보여주는 방식이며, 일상에서는 아이디얼한 그림을 보기 힘들며, 이리저리 불규칙하게 흩어져 있는 파편 조

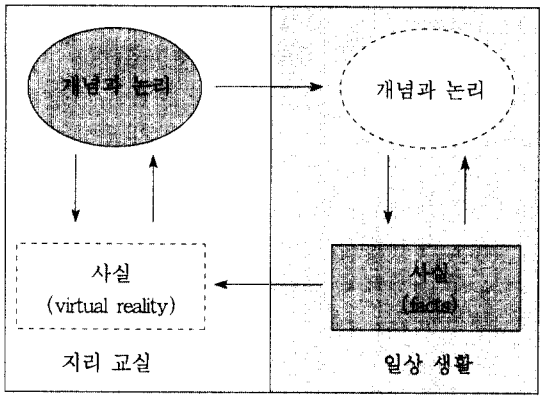

그림 2. 교실과 일상 생활에서의 경험의 차이

각을 볼 수 있을 뿐이다. 평범한 우리들은 일상생활에서 접하는 파편 조각을 보고, 전체 그림을 그리기가 매우 어렵다. 조각을 몇 개 주워도, 그것이 어떻게 짜 맞추어질 수 있는지 파악하기 힘든다. 그리고 일상에서 접할 수 있는 파편 조각은, 그림 조각 맞추기 할 때처럼 '하얀 종이 판' 위에 한 그림들의 조각들만 놓여져 있는 양상으로 우리에게 다가오지 않는다. 파편 조각의 산재(散在) 상황은, 수만, 수억 장의 그림들이 조각나고, 마치 우주선에서 지구로 뿌린 듯 전 세계에, 이 그림 저 그림들의 조각들이 막 섞여 흩어져 있는 양상이라, 우리의 일상생활 공간 내에서는, 학교 교과 시간에 본 그림의 한 파편 조각도 찾아보기 힘든 경우가 많다.

하나의 그림이 조각나지 않고, 우리의 일상생활 공간에 온전하게 그대로 존재한다고 하여도, 학교 교과 시간에서 본 그림과 같은 '이상적'인 그림을 '현실'에서 보기는 힘든다. 그림의 '스케일'에서 차이가 나서이기도 하지만, '리얼리티'에서도 엄청난 차이가 있기 때문이다. 예를 들어 산맥은 한 눈에 들어오지 않는다. 흑판이나 한 장의 종이 위에 하나의 선으로 표시되는 산맥이 일상의 경험에서는 한 눈에 그렇게 들어오지 않는다. 자동차로 산맥을 가로지르는 길을 달린다고 산맥이 보이겠는가? 맨발로 천천히 걸으면서 두 눈으로 똑똑히 쳐다본다고 해서 보이겠는가? 비행기로 산맥 위를 지나도, 교실에서 배우고, 머리 속에서 '이상적'으로 생각하는 산맥의 '선'은 잘 보이지 않고, 수많은 산들만 보일 뿐이다.

하나의 예를 더 들어보자. 학교에서 '하안단구'에 대하여 배웠다고 하여, 자신의 동네에 있어 매일 그 위를 지나다니던 '지형'이 '하안단구'로 보이면서, '아, 이게 그 단구이구나' 하면서 '하안단구' 지형을 '발견'할 가능성은 높지 않다. 교과에서 배우면서 본 하안단구의 그림은 너무나 '이상적'이고, 속의 구조까지 '해부'되어 있는데 비하여, 일상의 현실에서 접하게 되는 하안단구는 아이디얼한 형태로 모습을 들어내지 않으며, 속의 구조는 보이지 않기 때문이다.

이와 같이 교과의 아이디얼한 세계(ideal world)에서 보는 그림과 일상의 현실 세계(real world)에서 보는 그림 사이에는 큰 차이가 있는 것이다. 다시 말하면, 학생들이 학교에서 교과교육을 통하여 접하게 되는 정보와 일상생활에서 접하게 되는 정보 사이에는 정보의 성격과 존재양식이 다르다. 양식이 다른 각 정보는 일종의 '정보의 지층'[8]을 이룬다고 볼 수 있다. 각 지층을 구성하는 구성물질의 종류나 입자의 크기, 조직 상태가 다른 것처럼, 학교 교육을 통하여 습득하게 되는 정보들은 특정 교과에 관련된 것만 구성되어 있고, 일반적 개념과 논리적 진술의 형태로 매우 체계적으로 조직되어 있는 데 비하여, 학생들이 일상생활에서 우연하게 혹은 반복적인 경험을 통하여 습득하게 되는 정보들은 특정 교과와 관계없이 매우 다양한 종류의 것들로 구성되어 있으며, 일반적인 개념보다는 구체적인 사실 정보, 그리고 논리적 진술보다는 관습적인 해석의 형태로 정보의 조직 상태가 매우 비체계적인 것이 특징이다. 그리하여 이 두 정보의 지층간에는 부정합면이 존재한다고 볼 수 있다. 이 부정합면을 경계로 의미론적 간극이 생기고, 학생들은 이러한 의미론적 간극으로 인하여 일상의 현실세계에서 경험한 것과 학교 교육을 통하여 배운 지식을 적절히 연계시키지 못하는, 소위 인식론적 장애의 문제가 발생하게 되는 것이다 (류재명, 2002a).

텍스트에서 다루고 있는 내용은 일반화된 개념과 이론적인 것이 중심을 이룬다. 구체적인 사례에 관한 정보를 제공하는 경우에도 매우 일반화된 정보이다. 예를 들어 도시체계, 혹은 도시간 상호작용이라는 개념에 대하여 생각해 보자. 학교의 지리 교육을 통하여 접하게 되는 정보는, 전국의 각 도시의 인구 크기, 도시분포, 도시의 기능과 계층체계 등에 대한 매우 추상적인 개념, 그리고 구체적 통계자료의 경우에도 전국적으로 일반화된 자료, 그것도 통계자료를 그래픽 등으로 재구성한 이차적 자료들이다.

그러나 학생을 비롯하여 보통의 사람들이 일상생활에서 자주 접하면서 경험하게 되는 사건, 혹은 관찰되는 사실들은 일반화된 '전체'가 아니라, 매우 파편화된 '부분'이다(류재명, 2002a). 교과의 전공 교사들은 경험하고 관찰한 구체적인 사실, 사건들로부터 일반화를 할 수 있고, 또 일반화된 개념과 이론적인 지식을 매우 구체적인 사실이나 사건에 적용하는 능력이 학생에 비하여 앞서 있다. 그래서 교사 수준에서는 일반화, 구체화의 문제가 큰 문제로 대두되지 않을 수 있다.

그러나 학생들은 교사들과 같은 수준에서 일반화, 구체화를 할 수 있는 처지에 있지 않다. 수업시간에서 배운 지식에 대하여 잘 이해하지 못한다는 것은 개념의 사전적 의미를 이해하지 못하는 경우도 있지만, 많은 경우 일반화된 지식을 구체적인 사물 현상에 적용하지 못함에 따라 나타나는 것이다. '지리' 시간에 도시체계 혹은 도시간 상호작용이라는 '개념'을 배워 '잘 알고 있다'고 생각하는 학생들까지도, 주변에서 자주 접하게 되는 사건, 사실들을 이들 '개념'으로 이해하려는 생각을 하지 못하기 때문에, 일상생활경험과 학교교육경험과의 거리가 문제로 대두되는 것이다.

다시 말하면 아주 간단한 개념과 아이디어일지라도 학생들이 배워서 알고 있는 지식세계와 일상생활의 현실 사이에는 아주 크다란 간극이 존재하고, 학생들은 스스로 이 간극을 극복하지 못하고, 인식론적 장애에 시달리게 되는 것이다. 그리하여 학생들은 지리에서 배운 것이 일상생활에서 이용할 가치가 적다고 생각하게 될 가능성이 높고, 교사들은 '지리처럼 일상생활과 가까운 정보를 제공하는 교과가 어디 있겠느냐'고 흥분하면서, 학생과 교사간에도 인식의 차이가 점차 더 벌어지게 되는 것이다.

그렇다면, 어떻게 하면 교육을 통한 학습과 일상의 경험간에 존재하는 간극을 줄이고, 배운 지식을 일상 경험과 적절히 연계시키지 못하는 인식론적인 장애 문제를 완화시킬 수 있을까? 필자는 일반화된 개념과 이론에 대응하는 사례 제시에서, 일반화된 전체적인 자료를 사용하기보다는 '부분적인 성격을 갖는 자료'를 활용하는 기회를 늘리는 것이 하나의 방안이 될 수 있다고 본다.

과학이란 부분 연구를 통하여 전체의 그림을 그리고, 전체의 그림이 그려지고 나면, 그에 비추어 개별 사례들을 설명하려고 하는 노력이다. 일반화된 이론을 학습하고, 그 이론의 사례를 단순히 죽 나열하거나, 해당 사례가 나타나면, 그 이론을 적용하여 틀에 박힌 설명을 하는 방식으로 학습하는 것은 창의적 사고를 기르는데 도움이 되기 힘든다. 같은 맥락에서 통계자료를 표나 그림으로 제시할 때에도 전체적으로 일반화된 것만 제시하는 것은 바람직하지 않다. 지리교육에서 그 동안 현실의 구체적인 자료를 많이 사용해 왔지만, 그 자료의 대부분이 전체적으로 평균화 혹은 일반화된 자료여서, 학생들에게 생활과 밀접한 연관이 된다는 느낌을 주기 힘들었다고 생각된다.

일상생활에서 우리 개인이 자주 접하게 되는 것은 전체의 한 '부분'을 이루는 개별 사실이다. 교과서에서 다루어지는 정보는 대부분 부분의 집합체를 일반화한 것이다. 따라서 학생들이 일상생활에서 쉽게 접할 수 있는 '사실'을, 그 '부분적'인 속성을 그대로 살려서 학습자료(data)로 활용하며, 이를 통하여 전체를 이해하는 방향으로 나아가도록 학습전략을 세우는 것이 가장 간단하면서도 효과를 높일 수 있는 방법이다.

그러면 우리는 지리 수업 시간에서 적절하게 다룰 수 있는 것으로, 학생들이 일상생활에서 쉽게 접할 수 있는 '부분'이 되는 '데이타'(data)가 무엇인지, 특수한 사례로서의 '사실'(fact)을 통하여 '전체'를 이해하는 방향으로 나아가는, 학교교육에서 실제로 적용하기 '간편한' 심플한 '활동'을 어떻게 개발할 것인가에 대하여 알아보자.

2. 구체적인 전략과 학습지도안 개발

여기서는 학습자의 일상 생활 경험과의 연계성을 높일 수 있는 전략 두 가지를 소개하고, 그 각각에 대하여 구체적인 사례가 될 수 있는 학습지도안을 개발하여 제시함으로써, 필자가 생각하는 아이디어가 무엇인지를 보다 분명히 표현하고자 한다.

1) 학습자가 일상생활에서 접할 가능성이 높은 사실(fact), 혹은 자료(data)를 활용한다.

지리적 사실들에 대한 정보가 지역적으로 보면, 전국적인 규모에서 일반화된 자료나, 시간적으로는 1년이나 그 이상의 기간 내에서 일반화된 자료를 사용하게 되면, 일상생활에서 접하는 사실들과의 거리

는 그만큼 멀어지고, 학생들이 이해하기 힘들 것으로 보인다.

예를 들어, 도시간의 상호작용에 대한 이해를 도모하는 과정에서, 전국 도시간 전화통화량 자료나, 도시간 화물유통량 등의 자료를 사용하는 것보다는 고속버스 터미널에서 접하게 되는 시간표 자료가 더 '일상적'이라고 할 수 있다. 따라서 기존의 수업에서 이러한 일상적인 속성이 있는 자료를 활용하는 것으로 수업 논의를 시작하는 방안이 구체적인 전략이 될 수 있을 것이라고 본다.

학습지도안 1

- 제목: 고속버스의 노선과 배차는 어떻게 결정하나?
- 주제: 도시간의 상호작용, 도시체계
- 대상: 고2
- 수업목표: 도시간 교통량을 분석할 수 있다.
- 교과서 관련단원: 한국지리, IV. 생활권의 형성과 변화 2. 도시 (3) 도시 체계(법문사 출판 교과서 기준).
- 시간: 1시간(50분)
- 준비물: 특정 도시 고속버스 노선 및 운행시간표, 지리과부도(한국 지도), 백지도(남한), 중력모형의 모식도
- 수업과정
  ① 교사가 준비한 특정 도시의 고속버스 노선 및 운행시간표(복사물)를 나누어준다.
  ② 학생들은 지도(지리과부도)에서 행선지를 찾아본다.
  ③ 백지도에 출발지와 행선지의 위치에 해당하는 곳에 점을 찍는다.
  ④ 배차간격 자료를 이용하여 도시간 선의 굵기를 정하여, 출발지와 도착지간에 선을 긋는다.
  ⑤ 우리 나라의 주요 도시를 찾아 보고, 어떤 도시로는 노선이 왜 없는지 그 이유를 찾아본다(예: 진주에서는 강원도 등을 비롯하여 전국적으로 산재해 있는 진주와 비슷한 크기의 다른 도시들로 향하는 노선이 왜 없는가?).
  ⑥ 노선이 있는 경우, 노선별로 배차량의 차이를 파악하고, 왜 그런 패턴이 나타나게 되었는지, 그 이유를 찾아본다(예: 부산, 대구, 광주, 대전 등은 진주로부터의 거리에서 큰 차이가 없는데도 불구하고, 배차 간격에서 차이가 나는 이유는 무엇인가 등).
  ⑦ 파악한 도시간 연결선 패턴의 특징 중에서 중력모형의 모식도에 따라 설명될 수 있는 점이 있는지, 없다면 그 이유는 무엇인지를 찾아본다.
  ⑧ 조별로 발표한다.
- 유의점: 학교가 위치한 지역에 있는 도시를 선정하는 것이 좋다. 예를 들어 진주나 그 주변 지역의 학교에서는 진주를 사례 지역으로 선정하는 것이 좋을 것이다. 다만 시외버스터미널 자료는 출발지와 도착지간의 직행이 아닌 것이 많으므로 피해야 한다. 그리고 팀(3명으로 1개 팀 구성)별로 활동하게 하는 것이 부담을 줄이고, 아이디어를 교환하면서 서로 배우게 하는데도 도움이 될 것이다. 조별로 각기 서로 다른 도시를 고찰하려고 할 경우에도, 혼란을 줄이기 위해서는 고찰 대상으로 선정한 도시는 3개 이내로 제한하는 것이 좋다.
- 평가방법: 우수조 3개, 불량조 1개를 선정하여, 우수조원에게는 모두 A, 불량조에게는 모두 C, 나머지는 모두 B로, 수행평가에 반영한다.
- 참고자료: 중력모형에 대한 이론적 서적, http://yeongdong.hs.kr/t-home/canta45/geo__theory/gravity__06.htm

첨부 자료: 진주 고속버스 터미날 시간표

행선지	첫차	막차	배차간격	요금	소요시간	비고
서 울	6:30	18:00	20-40분	21,300/14,300	3:50	우등/일반
〈심야〉	22:10	24:00	4회	23,400	〃	
부 산	6:00	21:00	20분	8,900/6,100	2:10	우등/일반
대 구	6:40	19:00	40분	9,600/6,600	2:10	우등/일반
광 주	7:00	19:00	2:00	10,900/7,500	2:30	우등/일반
수 원	8:10	17:40	4회	19,500/13,200	3:20	우등/일반
대 전	8:00	18:00	2:00	12,000/8,200	2:00	우등/일반
인 천	8:20	17:30	4회	22,400/15,100	4:00	우등/일반

출처: http://www.knto.or.kr/Korean/transport/tran__detail.jsp?i__seqno=204&i__type=2&i__areacode=0

* 수업시 논의 대상으로 삼을 도시 선정시에는 전국고속버스 터미널에 대한 노선 및 운행시간표 정보를 제공하는 웹사이트(http://www.knto.or.kr/Korean/transport/tran_body.jsp? i_type=1)를 방문하면 도움일 될 것이며, 여기에서는 경상남도 진주시 고속버스 터미널 시간표를 첨부한다.

2) 학습자가 일상생활에서 자주 하는 공간 인식, 혹은 공간 행동을 조사하고, 분석해 보는 활동을 한다.

앞 장에서 살펴본 것처럼 사적지리나 일상 생활 지리라는 개념은 '학생들의 공간 인식, 공간행동' 등을 강조하는 것이다. 일상 생활 지리의 원의미를 충실히 살리기 위해서는 학생들의 인식과 생각을 중요하게 다루어야 한다. 학습지도안 2는 학습자의 상품 및 서비스 구매행태에서 출발하여, 기능체의 공간적 분포패턴을 이해하는 방향으로 나아갈 수 있게 하는 수업의 예를 간략하게 소개하고자 한 것이다. 그동안 입지론을 주로 회사 경영자나 상품 및 서비스 공급자의 측면에서 다루었다고 볼 수 있다. 학생들이 미래에는 경영자나, 상품 및 서비스의 공급자 처지에 놓이게 될 수도 있지만, 현재로서는 학생들은 소비자이다. 학생들은 동네의 상점 등의 입지를 볼 때, 소비자의 입장에서 보고, 평가하고, 선택하여 이용하는 행동을 할 것이다. 따라서 그들이 일상생활에서 인식하고 경험하고 행동하는 맥락에서 입지론을 다루는 것이 중요하고, 여기서 그 예를 하나 들어 본 것이다.

학생 연령층의 상품 구매 행태에 대한 체계화된 실제 자료를 활용할 수도 있겠지만, 그러한 자료를 구하는 것은 쉽지 않은 일이기도 하며, 학생들 스스로가 자신들의 인식, 태도, 행동 등에 대하여 조사하고, 해석해 보는 활동을 통하여 학습하는 것이 더 바람직하다고 하겠다. 그리고 인간주의 지리교육자에 따르면, '실제의 사실' 혹은 실제의 지리보다도, 학생 개개인의 개별적이고, 주관적인 '인식, 가치, 사고방식' 등을 비롯하여, 학생들이 '상상한' 지리(Fien, 1979, 410)가 더 중요하고, '수동적'인 학습보다는 능동적으로 스스로 해보는 학습이 더 바람직하다는 것이므로, 이 방법은 철학적 뒷받침도 든든한 편이라고 할 수 있다.

또한, 구매행위라는 공간행동을 분석해 보면, '이상적인' 이론과 비교하거나, 실제의 학생들의 공간행동과는 '차이'가 발생하고, 이를 '오류'라고 걱정할 수도 있겠지만, 우리는 학습과정에서 발생하는 '오류'에 대하여 새로운 인식을 할 필요가 있다. 일찍이 칼 포퍼(Karl Popper)는 '실수로부터 배움'으로써 진리에 접근할 수 있다고 하였으며(이명현 역, 1982), 그 이후 많은 인간주의 교육학자들이 '오류가능성의 교육'을 강조하였는데(장상호 역, 1984), 필자는 이러한 철학이 지리교육의 혁신개발에 매우 큰 시사점을 제시해 준다고 생각한다.

학습지도안 2

- 제목: 나는 왜 그곳에 갔을까?
- 주제: 기능체의 분포, 공간행동
- 대상: 고1
- 수업목표: 주요 기능체의 분포 원리를 이해한다.
- 교과서 관련단원: 고등학교 사회, III. 생활공간의 형성과 변화 1. 장소의 인식과 입지결정, 상점의 수나 규모는 왜 변할까?(디딤돌 출판 교과서 기준).
- 시간: 1시간(50분)
- 준비물: 워크시트
- 수업과정
  ① 교사가 준비한 워크시트를 나누어준다.
  ② 학생들 자신이 자주 가는 상점, 구매하는 상품 혹은 서비스를 나열하게 한다.
  ③ 이 중에서 10개를 선정하여 포기한계 시간 거리, 행위예상 빈도, 지출예상액 등을 적어보게 한다.
  ④ 자신들이 살고 있는 '지역'내에 존재할 것으로 추정되는 관련 서비스점을, 갯수를 기준으로 순위를 매겨본다.
  ⑤ 상위 순위 2개와 하위 순위 2개를 선정하여, 각 서비스의 특징을 서로 비교해 본다.
  ⑥ 조별로 발표하고, 그 의미에 대하여 토론한다.
- 유의점: 학생들이 살고 있는 '지역'의 스케일을 너무 작게 잡지 않도록 해야 한다. 최소한 하나 이상의 중심지가 포함되어 있어야 한다.

* 교사가 준비하는 워크시트란, 내용이 빈칸으로 되어 있는 다음의 첨부자료와 같은 양식의 표를 말한다.

IV. 결론 및 제언

본 논문에서는 학습자의 일상 생활 경험과의 연

첨부 자료: 학생들이 작성해 볼 표(가상 예)

구매 행위	기꺼이 갈 용의가 있는 한계 거리 (포기한계 시간거리)	행위예상빈도	지출예상액	지역내 관련 서비스점 수 (추정순위)
연필사러 가기	10분	한 학기에 2번(년 4번)	1개 300원	
이발하러 가기	15분	매달 1번(년 12번)	1회 7,000원	
오락실 가기	20분	1주일에 3번(년 약 150번)	1회 3,000원	
•				
•				
•				

계성을 높일 수 있는 지리 수업 방법에 관련된 논의를 정리하고, 구체적인 학습지도안을 개발하여 제시하였다. 요점을 간단히 정리하면 다음과 같다.

첫째, 현대의 지리교육 역사를 개관해 본 바에 따르면, 학습자들이 일상 생활에서 경험한 사적 지리를 지리 교육의 주요 내용으로 조직해야 한다는 아이디어는 인간주의 지리교육 철학과 더불어 새롭게 등장하고, 현장 교육에도 많은 영향을 미치게 되었다는 것이다. 그런데, 최근 한국 지리교육계에서는 일상 생활 지리를 '학습자들이 생활하는 지역사회'라는 공간적 측면에서 그 한계를 제한하는 등의 문제점을 지니고 있다.

둘째, 학교 지리교실에서 이루어지는 학습이 학습자의 일상 생활 경험과 연계성이 적게 나타나는 이유는, 교실과 일상에서 경험하는 지리간에는 스케일, 일반성, 사실성에서 큰 차이가 있기 때문이라고 보았다. 본 논문에서는 그 차이를 줄이는 두 가지 방법을 제시하였다. 하나는 학습자가 일상에서 쉽게 접할 수 있는 지리 자료를 선정하여 활용하는 것이고, 다른 하나는 교실에서의 지리 수업 활동을, 학습자가 일상에서 자주 하는 공간적 인식과 행동을 조사하고 해석해 보는 활동 중심으로 조직한다는 것이다. 그리고 각 방법의 구체적인 사례로 학습지도안을 제시하였다.

특히 두 번째 방법과 관련하여 우리가 생각해 볼 점은, 일상 생활 지리를 학습자가 생활하는 지역사회의 공간적 패턴과 프로세스에 관한 사실에 한정하지 말고, 학습자의 인식과 생각 그 자체를 소재로 다루어야 할 필요가 있다는 것이다. 학습자들이 지역을 어떻게 인식하고, 평가하며, 각 지역에 대하여 어떠한 이미지를 가지고 있는지 등에 대하여 스스로의 생각을 들어내 표현하고, 학습자간에 서로 비교해 보면서, 지역사회의 공간조직 형성에 인간 개개인들이 어떻게 개입되는지를 이해하고, 학습자 개개인들이 갖는 책임은 무엇인지를 따져보고, 새로운 발전을 도모하는데 어떤 방식으로 기여할 수 있을지 등의 실천방안 탐색에도 관심을 갖도록 할 필요가 있다는 것이다. 일상 생활 지리라는 이름으로 지역사회의 지리적 사실을 교사가 시시콜콜하게 정리해서 전달하는 방식으로 나아가지 않도록 유의해야 할 것이다.

마지막으로, 본 논문 연구와 관련하여 우리가 생각해 볼 점 두 가지를 제시하고자 한다. 첫째는, 지리교육계에 새로 소개되어 등장하는 어떤 철학이나 방법론에 대한 우리의 인식을 검토해 볼 필요가 있다는 것이다. 하나의 철학과 방법론은, 아무리 그것이 유행한다고 해도, 고정불변의 정답으로서의 '진리 체계'라기보다는, 제기된 문제의 비판과 이를 해결하려고 노력하는 과정에서 나타난 하나의 아이디어로서, 이후 언젠가는 새로운 철학과 방법론에 의하여 비판을 받을 수 있는 '일정한 한계'를 갖는 것이다. 또 한편으로는, 일정한 한계를 지닌 아이디어라고 하여, 하나의 지리 수업 프로그램 개발에 전혀 쓸모가 없다라고 무조건 비판하는 것도 바람직하지 않다는 것이다. 본 논문에서 논의되고 제시된 아이디어들도 당연히 일정한 한계를 지니고 있을 것이다. 한계 선 주변의 프런티어(frontier)를 새로이 개척하려고 노력하는 사람들이 늘어나면, 지리교육의 미래는 밝아질 것이라고 믿는다.

둘째로는 현행의 지리교육을 점진적으로 개선해 나가는 일이 필요하다면, 누군가가 구체적인 아이디어를 제시해야 한다는 점이다. 학문 사회에서 이론적 논의는 '아무나 하기 힘든 일'로서 화려하고 멋

있어 보일 가능성이 높은 반면에, 그에 대응하는 구체적인 아이디어를 제시하면, 약점이 노출될 위험성이 크고, '그 정도는 누가 못해' 하면서 시시하게 여길 가능성이 높다. 그러나 추상적인 이론적 논의 그 자체가 바로 현장의 지리교육 발전으로 이어지기는 힘든다. 앞으로 보다 나은 수업자료와 수업방법이 많이 개발되기를 기대한다.

감사의 글

본 논문 연구과정에 참고문헌을 소개하고, 적절한 코멘트를 해준 권정화 교수와 이종원에게 감사를 드립니다.

註

1) 예를 들어 그는 "교육청의 노선결정 담당자가 해야 하는 절차를 수행"하는 수업을 제시하였는데(남상준, 1999, 115), 학습자가 일상생활에서 '교육청의 노선결정 담당자' 역할 수행의 경험을 할 가능성은 매우 낮다. 수많은 역할 중에서 어떤 종류의 역할이 학생들이 일상생활에서 비교적 자주 경험할 수 있는가, 그리고 그러한 역할 수행 과정 중에 활용하게 될 지리적 아이디어가 학습자의 수준에 적합한가, 또 여러 가지 지리적 아이디어 중에서 우선순위로 선정할 만큼 학습할 가치가 높은가에 대한 검토가 필요하다고 생각된다.

2) 기후지형학적인 아이디어를 빌려 비유적으로 표현해 볼 수도 있을 것이다. 즉, 새로운 철학적 조류 혹은 유행의 '바람'이 불면, 지리교육이라는 '경관' 위에 구름을 몰고 와서 '비'를 내리기도 하는 현상에 비유해서 생각해 볼 수 있다. 어떤 바람은 지리교육에 큰 영향을 미치지 않고, 그냥 스쳐 지나가는 것도 있을 것이다. 많은 비를 몰고 온 바람은 지리교육이라는 '지형' 위에 큰 강물이 흐르게 하고, 이 강물은 기존의 지리교육의 '지형'을 침식하고, 어딘가에 퇴적 지형을 형성하여, 경관을 변화시킨다. 이전의 '지층'을 완전히 새로 뒤덮는 거대한 변화를 초래하기보다는, 이전의 모습을 유지한 곳을 그대로 많이 남겨두고, 곳곳에 새로운 지형변화를 초래하는 정도의 변화들이 이루어진다고 볼 수 있다.

3) 존스톤(R.J. Johnston)은 1950년 이전까지의 지리학 연구에서 파악될 수 있는 세 개의 패러다임으로 탐험(exploration), 환경결정론(environmental determinism), 지역주의(regionalism)를 들고 있는데(Johnston, 1978, 193), 지역주의가 시기적으로 1950년에 가장 가까이 있던 패러다임으로 필자는 이를 따랐다. 1950년 이전의 지리학 연구 패러다임에 대한 논의의 맥락에서 갖는 regionalism이라는 용어의 의미는 '지역연구전통'이라고 생각되지만, 편의상 지역주의라고 번역하였다. 지역주의가 실증주의 이전의 지리교육의 특성을 나름대로 유형화하는데 도움이 된다고 생각하여 제시하였으나, 비교되는 다른 철학과 동일선상에 세우기는 곤란하다는 생각에서 괄호로 처리한 것이다. 참고로 존스톤은 1950년 이후의 지리학 연구 패러다임으로 공간과학(spatial science), 행태주의(behaviouralism), 급진/구조주의(radical/structural)를 들고 있다(Johnston, 1978, 193). 그리고 김인(1983)은 "지리학에서의 패러다임은 대체로 지역지리학(regional geography), 논리실증주의에 입각한 공간분석지리학, 인본주의에 입각한 해석학적 지리학, 사회참여문제에 입각한 급진주의/비판주의(radicalism/criticism)적 지리학으로 나눈다"(p.16)고 하였으며, 이희연(1991)은 그녀의 저서에서, 딱히 패러다임에 대한 논의는 하지 않았지만, '지역의 차이점에 관한 연구'라는 제목의 장(章) 다음으로 '공간 조직에 관한 연구'의 장에서 논리실증주의 사상의 도입과 과학으로서의 지리학의 발달을 논하고, 다음 장에서 '논리실증주의 지리학에 대한 비판'이라는 제목 하에서 행태지리학(行態地理學)의 성립과 발달을 다룬 다음에, 인본주의지리학과 구조주의지리학을 각각 독립된 장으로 지리학사의 내용을 다루고 있다는 것도 참고해 볼 필요가 있다.

4) 학생들이 살고 있는 일상 생활 공간은 지역사회라는 공간적으로 한정된 경계 내에서 정지된 상태에 있는 것이 아니라, 지속적인 변화의 과정 속에 있다. 그리고 지역사회 공간의 변화는 비록 그 영향이 아주 작다고 하더라도 그 지역사회에 참여해서 상호작용하는 모든 개인들로부터 발생한다. 물론 지역사회 밖의 국가 혹은 세계의 정치, 경제, 사회변화도 큰 영향을 미치지만, 학생 개개인의 일상생활에서 나타나는 태도와 행동들도, 지역사회의 공간조직 형성과 그 변화에 영향을 미친다. 지역사회의 실존적인 한 구성원으로서 학습자들은 자신의 의사결정과 태도와 행동에서 마땅히 '책임의식'을 가져야 한다는 것이다.

5) 이러한 아이디어는 인간주의 철학이 등장하기 이전에도 있었던 것으로 완전히 새로운 것이라고 주장하는 것은 아니다. 루소, 페스탈로치, 피아제, 존듀이 등 수많은 학자들에 의하여 제기되었던 것이다. 다만 본 논문에서는 1950년 이후의 지리교육의 발전에 큰 영향을 미친 철학적 조류에 초점을 맞추어 논의를 전개하는 것이고, 이 시기에 대표적으로 영향을 미친 철학은 인간주의라는 것이다.

6) 원출처에서는 "each person's personalized collection of environmental knowledge and values"(Fien and Slater, 1983, 31)라고 표현된 것을 필자가 번역한 것이다.

7) 이에 관련된 생각을 잘 표현하고 있는 원문 하나를 소개하면 다음과 같다.

A private geography contains a cognitive representation of all the places and landscapes one has inhabited, visited, imagined or seen through the media(Fien, 1979, 410).

8) 지형경관을 해석하는 지형학적 논리의 틀을 지식, 정보, 혹은 사유의 세계에 적용해 보고자 한 것이다. 지층의 구성물질, 지층의 형성환경과 형성 프로세스, 구성물질들의 조직 상태 등을 통하여 지형경관을 이해할 수 있듯이, 정보의 종류, 개념 및 기본 아이디어의 출처, 용어의 의미, 아이디어 형성의 논리적 배경 혹은 시대적 배경, 논리의

구조 등을 통하여 다양한 층위를 이루고 있는 인간의 지식 세계를 살펴볼 수 있을 것이라고 본다. 지식의 지형학이라고 해두자. 지식경관, 혹은 지식의 지층을 생각해 볼 수 있다. 지층을 구성하는 물질 입자의 종류, 크기, 색깔, 모양(원마도 등), 풍화상태, 구성비율, 분급상태 등을 관찰할 수 있는 것처럼, 지식의 세계에도, 서로 구분되고 층위를 갖는 '지층'을 생각해 볼 수 있다. 중세에 형성된 '지층'이 있고, 현대에 형성된 것이 있다. 하나의 층을 이루는 각 지식 체계는, 어떤 용어 혹은 개념들이 사용되는가, 그 용어들은 어디서 언제 왔는가, 용어의 의미는 어떤 맥락에서 파악될 수 있는가, 그 의미가 어떤 시대적 혹은 학문적 배경 하에서 형성되고, '풍화'를 받아 왔는가, 어떤 논리로 아이디어가 조직되어 있는가 등을 살펴볼 수 있는 것이다(류재명, 2002a).

참고문헌

권정화, 1997a, 지역인식논리와 지역지리 교육의 내용 구성에 관한 연구, 서울대학교 박사학위논문.

권정화, 1997b, "지역지리 교육의 내용 구성과 학습이론의 조응", 대한지리학회지, 32(4), 511-520.

김인, 1983, "지리학에서의 패러다임 이해와 쟁점", 지리학논총, 10, 15-25.

남상준, 1999, 지리교육의 탐구, 교육과학사.

류재명, 1993, "탐구수업의 논리와 탐구활동의 해석", 사대논문집, 26, 부산대학교, 165-192.

류재명, 1999, 지리교육철학강의, 한울.

류재명, 2001, "미국 중등학교의 지리교육과정과 수업활동에 관한 연구: 미네소타주를 중심으로", 지리·환경교육, 9(2), 한국지리환경교육학회, 27-48.

류재명, 2002a, "도시지리교육에서의 학습활동 개발에 관한 소론", 지리과교육, 4, 한국교원대학교 지리교육과, 19-24.

류재명, 2002b, "일상생활지리의 내용설정에 관한 문제", 한국지리환경교육학회 추계학술대회 논문집, 1-5.

류재명, 2002c, "지리교육 발전을 위해서 무엇을 해야 하나?", 제1회 사회교육세미나 자료집, 부산대학교 사범대학 사회교육학부, 3-13.

박승규, 2000, 일상생활에 근거한 지리교과의 재개념화, 한국교원대학교 박사학위논문.

박승규·김일기, 2001, "일상생활에 근거한 지리교과의 재개념화", 대한지리학회지, 36(1), 1-14.

이경한, 1994, "인간주의 접근방법과 이의 지리교육적 함의", 지리학연구, 23, 105-118.

이경한, 1996, "지리교육의 가치목표와 그 내용에 관한 고찰", 대한지리학회지, 31(1), 38-48.

이명현 역, 1982, 칼 포퍼: 그의 과학철학과 사회철학, 문학과지성사.

이희연, 1991, 지리학사, 법문사.

이희연 역, 1984, 지리교육학개론, 교육연구사(N.J. Graves, 1980, *Geography in Education*, 2nd ed., Heinemann Educational Books).

장상호 역, 1984, 오류가능성의 교육적 의의, 교육과학사(H.J. Perkinson, 1971, *The Possibilities of Error: An Approach to Education*, Longman.).

장의선·김일기·이민부·박승규, 2002, "지리과 생활중심 교수-학습의 의미와 실제", 대한지리학회지, 37(3), 247-261.

최정임, 1997, "상황학습 이론에 따른 학습내용의 구성, 교사의 역할, 평가원리에 대한 고찰", 교육학연구, 35(3), 213-239.

Biddle, D. S., 1985, Paradigms and geography curricula in England and Wales 1882-1972, in D. Boardman, ed., *New Directions in Geographical Education*, The Falmer Press, 11-33.

Fien, J., 1979, Towards a humanistic perspective in geographical education, *Geographical Edcation*, 3(3), 407-22.

Fien, J., 1980, Operationalizing the humanistic perspective in geographical education, *Geographical Edcation*, 3(4), 507-32.

Fien, J., 1983, Humanistic geography, in J. Huckle, ed., *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press, 43-55.

Fien, J., and Slater, F., 1983, Behavioural geography, in J. Huckle, ed., *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press, 30-42.

Fien, J., 1988, Skills for living: a geographical perspective, in R. Gerber & J. Lidstone, eds., *Developing Skills in Geographical Education*, IGU commission on geographical Education, 121-128.

Johnston, R.J., 1978, Paradigms and revolutions or

evolution: observations on human geography since the Second World War, *Progress in Human Geography*, 2(2), 189-206.

Johnston, R.J., 1990, The challenge for regional geography: some proposals for research frontiers, in R.J. Johnston, J. Hauer and G.A. Hoekveld, eds., *Regional Geography: Current Developments and Future Prospects*, Routledge, 122-139.

Hardwick, S.W. & Holtgrieve, D.G., 1996, *Geography for Educators: Standards, Themes, and Concepts*, Prentice-Hall.

Helburn, N., 1983, Reflections on the High School Geography Project, in J. Huckle, ed., *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press, 20-28.

Huckle, J., ed., 1983, *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press.

Kuhn, T.S., 1970, *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press.

Seamon, D., 1979, Phenomenology, geography and geographical education, *Journal of Geography in Higher Education*, 3(2), 42-50.