

사회과 지역학습의 교재 개발에 관한 연구*

- 스트랜드 중심의 내용요소 선정과 조직 방안 -

손 일** · 진중환***

A Study on the Strategies to Develop the Teaching Materials of Regional Learning in Social Studies* - Concerning the Idea of 'Strand' as Curriculum Standard -

Ill Son** and Jong-Han Jeon***

요약 : 우리나라 사회과 교육은 지역학습이라는 방식으로 교육과정의 지역화를 추구해왔다. 사회과 지역 학습은 지역 정체성의 인식을 그 목표로 하지만, 이러한 목표에 도달하기 위한 내용 요소와 접근하는 관 점은 다양하고도 복잡하다. 이러한 점에서, 다양한 내용 영역 및 입장들 간의 경합 상황을 해결하기 위해 고안된 스트랜드라는 사고는 지역학습 교재 개발을 위한 전략 수립에 크게 기여할 수 있다고 판단된다.

본 연구에서는 중등 사회과(제10학년)를 상정하고 지역학습 내용의 범위(scope)와 계열(sequence)을 담보할 수 있도록 여섯 가지 스트랜드를 제안하였다. 여섯 가지 스트랜드는 다음과 같다 : ①독도: ② 장소: ③환경: ④생태: ⑤순환: ⑥변화. 이들 여섯 가지 스트랜드는 각자 고유한 정의와 맥락을 가지고 있으면서도 서로 관련을 갖는다는 점이 중요하다. 또한 이들로 구성된 교재는 교과서라기보다는 지역 학습의 목표에 접근하기 위한 지침인 것이다. 각 지방에서 지역학습에 임하는 교사는 각자의 지역 환경과 제도적 여건을 고려해 교재에 포함되는 스트랜드들의 상대적 비중을 조절해야만 한다.

주요어 : 지역학습, 지역지리, 지역 정체성, 6대 스트랜드(독도, 장소, 환경, 생태, 순환, 변화)

Abstract : The localization of social studies education has been pursued by means of 'regional learning' in Korea. To recognize the regional identities is the target of regional learning in social studies, but the contents and standpoints to reach the target are diverse and complex. It is thought that the idea of 'strand' is one of the good strategies to develop the teaching materials in these circumstances. In this study, therefore, six strands are suggested to ensure the scope and sequence of the contents in regional learning.

Six strands are as follows: ①map-reading; ②place; ③milieu; ④ecology; ⑤circulation; ⑥change through time. Six strands have to be connected to each other to compose the contents, and every strand has its own position among the hierarchy existing in them. The teaching materials that are composed of these six strands should be not the textbooks, but the guidelines to approach the aims of regional learning.

* 이 논문은 2002년도 학술진흥재단의 지원에 의하여 연구되었음(KRF-2002-074-BM1035).

** 경상대학교 사범대학 사회교육학부 교수(Professor, School of Social Studies Education, Gyeongsang National University)

*** 한국교육원대학교 제2대학 지리교육과 시간강사(Lecturer, Department of Geography Education, Korea National University of Education)

Teachers have to mediate the relative importance among six strands by considering the environments and institutions of each locality. In these cases, 'landscape' and 'region-related discourse' could be assumed to play an important role in the mediations.

Key words : regional learning, regional geography, regional identities, six major strands(map-reading, place, ecology, milieu, circulation, change through time)

I. 서 론

사회과교육에서는 교육과정의 지역화가 처음 제도화된 제6차 교육과정기¹⁾ 이전부터 '지역학습'이라는 방식으로 이미 지역화를 실현하고 있었다. 초등과 중등에서 비록 그 명칭은 서로 달랐지만, 초등 사회과 교육과정에서는 '향토학습' 단원을 제1차 교육과정기부터 설정하였으며 중등 사회과 교육과정에서도 '지역지리' 단원의 형태로 학습자가 생활하고 있는 주변 지역을 제도 교육의 범주로 들여오려는 노력이 있었다. 그러나 제7차 교육과정기 현재, 사회과 교육과정의 지역화는 지역 정체성을 기반으로 새로이 교육과정을 제정하는 적극적인 의미의 것이 아니라, 국가 수준에서 결정한 교육과정을 지역이나 학교 실정에 맞게 재구성하여 운영하는 정도에 머물고 있다.

초등학교 사회과의 경우 4학년 1학기의 『사회과탐구』라는 지역교과서 발간을 통해 소극적 의미에서나마 교육과정의 지역화를 추구하고 있다. 이와는 달리 중등 사회과에서는 지역학습을 위한 자료 수집부터 내용 구성, 수업 진행, 야외 답사 및 평가에 이르기까지 학습을 위한 전반적 과제를 시·도 교육청이나 학교 당국에 자율적으로 맡기고 있는 상황이다. 그러나 외관상으로는 시·도 교육청이나 학교 당국에 맡긴 것이라 표현하고는 있지만, 실질적으로는 교실 수업을 담당하는 교사에게 모든 과제를 일괄적으로 위임한 것이나 다름없다.

중등 교육과정의 지역화에서 교사의 역할이 이렇게 절실함에도 불구하고, 이를 위한 제도적, 현실적 여건이 전혀 마련되어 있지 않다. 즉, 입시에 대한 중압감, 교과서의 진도 진행, 여전히 많은 학생 수 등의 구조적 한계와 지역학습을 위한 구체적 교재 미비 및 교육 재정의 지원 부족 등의 제약 요인이 지역학습을 구현하는 데 난제로 작용하고 있다. 초등 사회과에서 지역교과서 개발이 지역학습의 실현

에 공헌한 바를 감안할 때, 교재 개발의 문제는 수업의 두 주체인 교사와 학생 모두에게 중등학교 지역 학습의 실현을 위한 단초에 해당된다. 요컨대, 현시점에서 사회과 교육과정의 지역화에 관한 논의의 초점은 초등보다는 중등 사회과에서 지역학습의 현실화 방안으로 수렴되며, 이를 위한 중요한 쟁점 중 하나는 교사 변인인데 이를 보다 구체적으로 설명하면 교사들을 위한 표준 지침 내지 교재 개발에 있다고 할 수 있다.

사회과에서 지역학습이 추진되어온 오랜 역사에 비해 이에 관한 학문적 논의는 일찍부터 그리고 지속적으로 진행되지 못했다. 대체로 1980년대 후반 이후 본격적으로 시작되었으며 비교적 최근 들어 많은 연구가 집중되고 있다. 이 기간 동안 사회과교육 및 지리교육 영역에서는 지역학습 내지 지역지리교육의 필요성과 교육적 가치(김일기, 1984; 서재천, 1987; 남상준, 1995; 권혁풍, 1995; 조성욱, 1997), 내용 구성의 논리와 준거(이양우, 1986; 권정화, 1997a; 박승규·심광택, 1999; 전종한, 2002a; 전종한, 2002b), 지역학습과 관련된 부분의 교과서 내용 분석(남상준, 1996; 남호엽·김일기, 2001), 교수-학습 방법(황홍섭, 1995; 최홍규, 2001) 등의 연구가 진행되어 왔다. 그러나 앞서 지적했듯이, 중등학교의 지역학습 실현을 위해 현실적으로 시급한 교재 개발의 문제에 관해서는 그 연구가 전무한 실정이다.

이에 본 연구에서는 지역화에 대한 기존의 이론적 성취들에 기초하되, 지역학습의 취지나 의의에 관한 추상적, 선언적 진술보다는 실제 교재 개발의 전략과 내용구성에 관해 탐구하려 한다. 세계화에 따른 탈지역화 시대에 지역화의 의미에 대한 기존의 연구를 바탕으로 지역학습 교재 혹은 표준화된 지침서 개발의 필요성을 인식하고, 이를 기초로 교재 개발의 전략과 내용구성 방안을 논의하는 연구는 시의 적절한 작업이 될 것으로 판단된다. 교육과정의 지역화가 잘 이루어지지 않고 있는 이유가 학교 현장

에서 지역화의 중요성에 대한 인식 부족과 제도적 여건의 불비에 있음²⁾에 동의할 때, 교재 개발의 문제는 필요성을 넘어 당위성으로 귀결된다. 이때 지역학습 교재가 갖는 성격은 교과서적인 것이어서는 안 되며, 교사가 국가 교육과정의 수행과 관련한 효율성과 지역의 사회·문화적 특징 및 요구를 반영하는 지역적 적합성을 고려하여 자율적으로 변환, 재구성할 수 있는 교육과정 표준(curriculum standard) 내지 지침서(guidebook)의 성격이어야 한다.

지역학습 교재 개발에서 고려해야 할 또 하나의 중요한 문제는 현실적으로 어떠한 학년에서 어느 정도의 시간을 활용할 수 있는가하는 제도적 여건에 관한 것이다. 이와 관련하여 본 연구에서 상정하는 지역학습 교재 개발은 중등학교를 위한 것이며, 구체적 적용 대상은 제7차 사회과교육과정 지리영역에서 주당 1시간씩의 재량 시간을 확보할 수 있는 제10학년(고등학교 1학년)이다. 이를 위해 본 연구 내용은 크게 세 부분으로 구성되는데, 교재 개발을 위한 이론적 과제로서 지역학습의 목표와 목적 및 접근하는 관점에 관한 것, 지역학습 구현을 위한 방법론적 논의로서 스트랜드(strand)의 의의와 필요성, 그리고 실제적인 교재 개발을 위한 내용 구성 전략과 지역적 적용 방안이 그것이다.

II. 지역학습 교재 개발을 위한 이론적 검토

1. 지역학습의 이원적 목표와 목적

제7차 중등 사회과 교육과정에 있어서 지역학습의 뿌리는 「교육과정의 지역화」라는 국가 수준의 교육 정책과, 지역화 정책 이전부터 사회과 및 지리교육의 내용 구성에서 중요한 부분을 차지했던 「지역지리학」에서 찾을 수 있다. 초등 사회과의 지역학습은 교육과정의 지역화가 추구하는 이념을 보다 충실히 반영하면서 신변 지역의 이해와 지역에 함양에 비중을 두고 있다. 이와는 달리, 중등 사회과의 지역지리 단원은 지역지리학의 학문적 방법과 목적을 소개하면서 지리정보의 습득 및 분류와 지역성 추출, 지역 구분 등에 상당한 내용을 할애하는 것으로 분석된다(표 1 참조). 그러나 제6차 교육과정기 이후의 지역학습은 초등 및 중등 사회과 교육과정에서 공히 교육과정의 지역화가 추구하는 국가 수준의 이념을 지향하면서도 그 내용 구성을 위한 주요 자료원은 지역지리학의 연구 성과에 그 기반을 두고 있다. 따라서 지역학습의 목표에는 서로 다른 시야를 가진 두 개의 지향점이 공존하고 있다.

달리 설명하면 전자는 학습자들의 삶의 장소에 대한 지역에 함양에 그 목적이 있고, 후자는 학습자

표 1. 제7차 초등 사회과 지역학습과 중등 사회과 지역지리교육의 특성 비교

구 분	지역학습(region/community learning)	지역지리교육(regional geography learning)
목표(지향점)	· 지역에 함양. · 지역정체성 인식.	· 지역정보의 습득, 분류, 지역구분. · 지역성 추출·인식.
태생적 배경	· 교육과정의 지역화. · 지역사회의 구성원으로서의 자각과 지역애를 길러주려는 교육정책, 교육과정상의 요구. · 사회과교육의 일부로서 출현(내용구성에서 통합을 지향).	· 지리학의 양대 분야중 하나인 지역지리학의 교육. · 학문 후세대 양성을 지향하는 학문적 요구. · 지리학/지리교육의 일부로서 존재 (대부분 지리적인 내용으로 구성).
‘지역’의 의미	· 지역/지역사회를 학습자의 실존적 삶의 장소로서 이해. · 개념 정의와 공간적 스케일에 있어 매우 융통성이 있음.	· 지역을 지리학자의 개념적 도구로서 이해. · 공간적 스케일이 비교적 고정적임 (local과 national 스케일의 중간 규모).
지역화의 정도	· 지역교과서 있음(『사회과답구』). · 국가에서 제시한 내용 구성의 틀 위에서 시·도 교육청 단위로 내용을 채운 소극적 의미의 지역화.	· 지역교과서 및 지침서 없음. · 학교와 교사에게 일괄 위임. 따라서 지역화의 정도는 교사의 열정과 능력에 따라 학교별, 교사별 편차가 큼.

의 실제 경험과 삶의 현장에 대하여 지리학적 방법과 개념들을 효과적으로 이해하고 활용케 한다는 데 그 목적이 있다. 또한 전자는 지역학습이 지리교육의 일부이기 이전에 사회과교육의 일부이고 나아가 교육의 일부라는 점에서 부여되는 일종의 외재적 목표를 추구하고, 후자는 지리학과 지리교육의 운명적 관계로부터, 즉 지리학을 모학문으로 하며 그로부터 내용 구성을 위한 대부분의 자료를 구할 수밖에 없다는 존재론적 입장에서 부과되는 내재적 목표를 추구하고 있다.

이와 같이 지역학습에는 이원적 목표가 설정될 수밖에 없는데, 동일한 연장선에서 지역학습의 의미 역시 두 개의 차원을 갖게 된다. 하나는 지역학습을 통해서 학습자들이 자신들의 주변을 둘러싸고 있는 수많은 장소와 경관들의 의미를 대화적(dialogical)으로 이해하면서 애착심을 가지게 된다는 점이다(전중환, 1997). 다른 하나는 지리학의 학문적 방법과 개념들을 직접 경험할 수 있는 신변 지역에 효과적으로 적용할 수 있고 나아가 지리학자들과 마찬가지로 공간에 대한 지역학습을 통해 획득한 지리적 개념을 자신이 속해있지 않은 다른 공간을 설명하거나 이해하는 데 응용할 수 있다는 점이다. 전자는 소위 사적 지리(private geographies)로서 학습자의 삶의 장소에 대한 이해와 관련된 지역학습을 의미하며, 후자는 지리학적 개념의 효율적 습득과 관련된 지역학습을 의미한다(전중환 2002a). 최근 논의되는 대안적 지역 인식논리에서는 사적 지리로서 학습자의 주관적 경험과 공적 지리로서 교육내용 간의 상호작용을 주장하면서, 기존의 논리들을 학습자의 생활 세계를 중심으로 전환하는 방안이 제시되고 있다(권정화, 1997b; 최원희 1998).

이와 같이 지역에 함양과 지리적 개념의 효과적 습득이 지역학습의 이원적 목표를 구성하고는 있지만, 지역학습의 최상위 목적은 이른바 지역성(regional characteristics) 혹은 지역 정체성(regional identity)의 인식에 있다는 점은 변함없는 사실이다.³⁾ 지역 정체성은 단일하거나 고정된 실체라기보다는 여러 가지 성격의 층위를 누층적으로 지니기 때문에 시간 흐름이나 공간 스케일 변화, 그리고 접근하는 시각 및 해석하려는 관점에 따라 다양한 모습으로 구체화될 수 있다. 이는 특정한 관점에서 파악될 수 있는 특정한 시간대 및 공간 스케일 상에서 지역 정

체성이 존재함을 의미한다. 그리고 지역이 갖는 이러한 복합적 성격 때문에, 이론적 분석보다는 현장 답사를 요구하고 계통적 설명보다는 구조화와 계열화에 기초한 복합적이고 종합적인 접근이 요구된다.

2. 지역의 규모 문제와 지역학습에 접근하는 관점

초등 사회과의 경우 학습자의 직접 경험과 관찰을 중시하여 환경확대법을 근거로 생활 세계에 대한 내용 요소를 배열하는 것은 나름대로의 의미가 있다. 하지만 생활 세계보다는 지역 정체성의 인식에 상대적 비중을 둔 중등 사회과 지역학습의 경우, '지역'의 규모는 광역시·도 혹은 시·군과 같은 고정된 스케일로 규정할 필요는 없다. 지역학습에 접근할 때 중요한 것은 지역을 바라보는 관점의 중심축이 기존의 중앙 일변도의 축으로부터 중앙과 지방으로 구성되는 상보적 축으로 이원화되어야 한다는 점이다. 즉, 지역학습에서 공간의 규모를 어떻게 설정할 것인가가 중요한 문제가 아니라, 학습을 위한 중심축이 학습자가 거주하는 지방에 설정되어야 한다는 점인데, 이 축을 초점으로 한 공간 규모는 다양할 수밖에 없다. 따라서 학습과정에서 그 규모에 융통성이 보장될수록 지역 정체성을 다차원적으로 인식할 수 있다. 왜냐하면 지역학습에서 최종적으로 추구하는 지역 정체성은 다양한 공간 규모에서 다양한 성격으로 존재하는 다면체이자 복합체이기 때문이다(전중환, 2002b).

가령, 진주라는 도시가 갖는 지역 정체성을 중앙의 시야에서 바라본다면, 청주나 강릉, 남원과 크게 다를 바 없는 지방 중소 도시 혹은 지역개발 정책상 지방 거점 도시라는 성격이 강하다. 하지만 진주에 중심축을 설정하고 접근한다면 국지적(local) 규모에서는 이상적 풍수 조건과 다양한 역사유적 및 문화 경관을 가진 역사성, 지역적(regional) 규모에서는 교통의 결절성 및 지방 경제의 중심성, 국가적(national) 규모에서는 전국 수준의 방어적 입지와 북인계 유학파의 근거지 등 공간 규모에 따라 각기 다른 지역 정체성이 상대적으로 부각된다. 뿐만 아니라, 진주시 관내에 있는 특정한 동이나 촌락 혹은 학교가 위치한 주변 장소에 대해서도 이와 동일한 설명 논리가 적용될 수 있다. 지역학습에서 지역의 규모를 학년별로 확정하거나 학령에 따라 고정한다면,

지역학습은 주어진 공간 스케일에 국한된 지역 정체성의 도출로 이어지고 이것은 학습자를 편협한 지역 인식의 세계로 빠뜨릴 뿐이다. 따라서 지역학습에서 지역의 정체성을 파악하기 위해서는 한 지점을 초점으로 하는 다양한 규모의 지역들을 고려해야 하며, 그 결과 지역의 정체성은 시간의 흐름에 따른 지역적 변화뿐만 아니라 관찰자가 제기하는 주제 및 관점과 결부되어 더욱 입체적으로 인식될 것이다.

이와 같이 중등 사회과의 지역학습 논의에서는 지역의 규모 확정 문제가 아니라 지역 정체성의 다원적 인식을 위한 방법론의 논의에 고민하여야 한다. 또한 교재 개발에 있어서는 교사들로 하여금 각급 학교가 처한 다양한 환경과 시설을 고려하여 지역적 적용을 융통성있게 할 수 있게 하는 <교육과정표준> 성격의 지침서 구상에 몰두해야 할 것이다. 다시 말해서, 지역학습 교재 개발에 있어 어떠한 주제와 개념이 학습 내용으로 들어와야 하고 어떻게 조직될 수 있는가 하는 논의가 선행되어야 한다는 것이다. 지역을 구성하고 있는 사실 요소들은 수없이 많고 지역을 바라보고 설명하는 관점 역시 인간주의적 입장에서부터 실증주의, 구조주의, 실재론, 체계론 등 지리학에만 한정하더라도 매우 다양하다. 그렇다고, 지역을 구성하는 수많은 사실들과 지역에 접근하는 다양한 관점들을 모두 지역학습에 들여온다는 것은 현실적으로 불가능하며, 내용 구성상 구조적이지도 못하고 학습 과정상 구성적이지도 않다.

실제로 지역학습의 현장 담당자인 교사들의 절실한 요구는 이러한 문제점을 해결하는 것이며, 이는 곧바로 지역학습의 교재 개발이 갖고 있는 가장 어려운 과제에 해당된다. 사회과 교육에서는 사실 및 관점의 다양성을 통합해야 하는 난제에 직면하고는 이를 해결하기 위해 통합교육과정을 구축하는 과정에서 다른 어떤 교과보다도 많은 고민을 해왔다. 최근에는 이에 관한 논의가 스트랜드(strand)에 관한 논의로 수렴되면서 몇몇 국가들에서는 실제 교육과정의 구성으로까지 이어지고 있다. 필자는 스트랜드에 관한 최근의 논의가 지역학습의 교재 개발에 관한 전략 수립에 중요한 공헌을 할 것으로 판단한다. 왜냐하면, 지역학습 교재 개발의 경우와 같이 학습의 목적이 분명함에도 불구하고 내용 요소가 다양하거나 관점이나 내용 영역들이 서로 경합할 경우, 스트랜드가 이들을 총괄적으로 고려하는 교육과정의

조직과 통합에 기여할 수 있다는 측면에서 그 효용성이 입증되고 있기 때문이다.

III. 지역학습에서 스트랜드 중심의 내용구성 방안

1. 스트랜드의 정의와 지역학습에 대한 함의

국내외를 막론하고, 사회과의 학습 내용은 대부분 지리, 역사, 일반사회(정치·경제·사회·문화) 영역을 중심으로 한 사회과학 분야들에 근거하고 있다. 그 때문에 이들 분야 간에는 사회과교육의 내용을 주도하기 위한 학문-이기주의적 갈등 관계가 오랫동안 지속되어 왔다. 이와 동시에 갈등상태를 해소하기 위한 통합교육과정 개발의 노력도 병행되어 왔는데, 교육학적 조류의 변천에 영향을 받은 경험중심 통합, 개념중심 통합, 주제중심 통합 등이 그것이다. 그러나, 사회과교육의 목적을 시민성 함양에 둘 것인가 사회과학의 교육에 둘 것인가 하는 딜레마로 인해 사회과 교과의 목적이 불분명해졌으며, 이는 영역 간 경합으로 이어져 일련의 통합적 노력을 종종 무력하게 만들었다.

이러한 상황에서, 1994년 NCSS(미국 사회과교육 협의회)에서는 “시민 생활에 필요한 의사결정 능력, 문제해결력, 사회 참여 태도, 정보화 사회에의 대비”를 사회과교육의 궁극적 목적으로 설정하고, 학문 영역을 초월하여 존재하는 10개의 스트랜드(strand)를 활용하여 사회과 교육과정이 통합적으로 구성되어야 함을 주장했다.⁴⁾ 이러한 주장에 힘입어 미국과 호주의 각 주에서는 스트랜드 중심의 사회과 교육과정이 실제로 구성되고, 적용되고 있다. 이는 「사회과학의 교육」이 아닌 「시민성 함양」을 사회과교육의 최종 목적으로 단일화하면서 가능했던 성과였으며, 이 목표에 도달하는 데 기여하는 한 그 어떤 학문 분야나 영역도 내용 요소로 선정될 수 있다는 것이다. 여기서 시민성 함양이라는 목표에 도달하기 위해 다양한 내용 영역들 중 어느 하나에 편중되지 않으면서 조화롭게 조직하기 위한 개념적 수단이 곧 스트랜드인 것이다.

그럼에도 불구하고, NCSS에서 제시한 ‘문화’, ‘시간, 영속성과 변화’, ‘인간, 장소와 환경’, ‘개인발달

과 정체성', '개인, 집단, 제도', '권력, 권위, 정부', '생산, 분배, 소비', '과학, 기술, 사회', '국제관계', '시민정신과 참여' 등 10가지 스트랜드를 각각 살펴보면, 사실상 일반사회 영역에서 공헌할 부분이 많은 듯이 구성되어 있다. 이는 사회과교육의 목적이 시민성 함양으로 귀결되었다는 점과 스트랜드 중심의 내용구성을 주도한 연구자들이 상당수 일반사회 영역에 학문적 배경을 갖고 있었다는 점과 무관치 않을 것이다.⁵⁾ 어쨌든, 스트랜드는 기존에 각 교과에서 언급되던 소위 개념(concept)이나 주제(theme)를 연상케 한다. 개념 중에서도 기본 개념보다는 타바(Taba, H.)가 말하는 조직 개념(organizing concept)과 여러 면에서 흡사하다. 그러나 스트랜드는 원칙적으로 각 학문 분과로부터 도출되는 개념이나 주제와는 다르다. 스트랜드는 사회과교육의 목적과 철학, 기본 방향으로부터 나온 것이고(이진석 1997; 김왕근, 2002), 시민성을 함양하기 위한 목표와 과제를 수행하는 데 공헌하도록 추출된 초학문적(transdisciplinary)인 것이며, 경우에 따라서는 학습에 필요한 기능(skill) 영역을 포함하고 있다.⁶⁾

한편, 사회과에서 스트랜드 중심의 내용구성 방안이 제시되기 훨씬 이전인 1984년, NCGE(지리교육협의회)와 AAG(지리학회)의 공동 주관으로 미국의 지리교육계에서는 입지, 장소, 장소내의 관계들, 이동, 지역으로 구성되는 5대 근본 주제(basic themes)를 설정하였고 이를 국가 수준의 『Guideline for Geographic Education』(지리교육지침)으로 발표한 바 있다. 근본 주제로 명명되고 있는 이들 다섯 가지 주제는 그 하위에 일련의 기본 개념들을 포섭할 수 있는 일종의 조직 개념이다(서태열, 1993). 또한 이런 주제는 위계성을 지닌 하위 개념들을 포섭하면서도 두 개 이상의 계통지리 분야를 주제 추출의 근거로 삼고 있다는 점에서 스트랜드와 거의 같은 의미로 해석된다.⁷⁾ 뿐만 아니라, 지리교육계가 5대 근본 주제를 발표한 10여년 뒤, 이들 주제가 NCSS가 스트랜드 중심의 내용구성안을 구상하는 데 중요한 영향을 미쳤을 것으로 추측된다.

스트랜드에 관한 논의가 지역학습에 시사하는 바는 지역 정체성에 관여하는 복잡한 사실적 요소들과 다양한 관점을 통합하여 내용구성 방안을 구상할 수 있을 것이라는 점이다. 지역 정체성의 인식에 접근함에 있어, 스트랜드는 지리학을 구성하는 다양한

계통지리 영역의 관점들을 균형있게 조합하는 작업에서 그 효용성을 드러낼 것이라 생각된다. 기존의 미국 지리교육계에서도 스트랜드에 상응하는 5대 기본 주제들을 실험적으로 적용한 바 있으므로 그 경험과 성과들을 지역학습의 스트랜드 도출 작업에 활용할 수 있을 것이다. 특히, 지역학습 교재를 개발하는 데 야외답사와 탐구활동이 반드시 수반되어야 하므로, 스트랜드에 기능적 측면이 포함될 수 있다는 사실은 스트랜드 중심의 내용구성 방안이 갖는 매력을 더욱 부각시켜준다.

2. 6대 스트랜드의 제안 및 논리적 근거

본 연구에서는 지역 정체성의 다원적 인식을 지역학습의 궁극적 목적으로 설정하였고, 이것에 기초하여 다음과 같은 6대 스트랜드를 도출하였다: ①독도(map-reading); ②장소(place); ③환경(milieu); ④생태(ecology); ⑤순환(circulation); ⑥변화(change through time). 이들 각각의 스트랜드는 지리학의 특정 계통 분야에 제한되지 않고 여러 계통지리 분야들을 동시에 관통하도록 선정된 것이다. 이 중 독도는 기능 영역에 해당하는 스트랜드로서 지역학습의 교육과정 전반에 소용되며, 장소, 환경, 생태, 순환, 변화 등 다른 스트랜드에도 관여한다. 독도를 제외한 나머지 다섯 가지 스트랜드는 각각 지역에 부여된 고유한 의미와 영역성[장소], 지역을 구성하는 인문 및 자연 환경[환경], 지역 내에서 인간과 자연과의 관계[생태], 지역과 지역간에 존재하는 다양한 상호작용과 교통 및 유통[순환], 그리고 시간의 흐름에 따른 지역의 변화[변화]를 뜻한다(표 2 참조).

여기 제안된 여섯 가지 스트랜드는 그 범주화의 범위와 추상성의 수준이 거의 일치하도록 도출된 것이다. 다시 말해 이전에 지리교육에서 논의되던 기본 개념들⁸⁾이 서로 수준의 일관성 혹은 등가성을 확보하지 못하는 경우가 많았다는 점에서(서태열, 1993; 이영민, 1999), 이들 스트랜드는 기존의 기본 개념들과는 성격이 다른 것이다. 또한, 이들 스트랜드는 특정한 계통지리 영역에서 도출한 것이라기보다는 두 개 이상의 분야 혹은 지리학의 전체 분야를 관통하는 수준에서 추출되었다. 가령, '독도'나 '변화'는 지리학의 모든 하위 분야와 관련이 있는 스트랜드이며, '장소'나 '생태', '순환', '환경' 등도 최소한 두 개 이상의 계통지리 분야와 관련이 있는 스

표 2. 지역학습 교재의 내용구성을 위한 6대 스트랜드

스트랜드(strand)	정 의	도출 의의/ 스트랜드 간의 관련성	평가 영역
① 독도	지도상의 정보 읽기와 야외답사시의 활용능력	지도 읽기는 지역학습에서 사전조사와 야외 답사시 필요한 가장 기본적인고도 중요한 기능(skill) 영역이다. 지도는 복잡성을 지닌 지역을 일정한 관점에 근거하여 축약, 제시한 결과이므로 학습자는 지도를 통해서 지역의 위치와 자연지리, 인문환경, 지역적 변화상의 개략적 특징을 효과적으로 파악할 수 있다.	기능
② 장소	지역내의 장소들에 부여된 고유한 의미, 영역성	지역내의 각 장소들은 인간에 의해 부여된 다양한 의미로 충전되어 있다. 장소들은 의미의 누층체로서 고유한 성격과 공간적 영역을 갖는다. 장소가 갖는 고유한 성격과 영역은 자연지리를 반영하는 경우가 많으며, 사회적으로는 특정 집단의 이데올로기를 담지하기도 하고, 역사적으로는 인간이 자연환경에 적응한 생태적 결과로 인식할 수 있다.	지식, 가치·태도
③ 환경	지역을 구성하는 자연 지리와 인문 환경	지역은 기후, 지형, 토양, 하천, 수문 등의 자연지리적 조건과 인구, 산업, 교통망, 역사 등의 인문 환경으로 구성되어 있다. 자연지리적 조건은 장소의 의미와 지역내의 인간과 자연의 관계에 관여하며, 인문 환경의 조성은 자연 환경의 변화를 수반한다.	지식 가치·태도
④ 생태	지역내에서 자연과 인간의 관계	지역은 생태적 실체이다. 지역에는 인간과 자연의 상호관계가 역사적으로 누적된다. 인간과 자연의 관계는 인간 사회의 문화 및 기술 수준과 자연지리의 제약 사이에 존재하는 변증법적 관계임을 알 수 있다. 지역에 존재하는 인간과 자연의 관계는 다양한 장소의 형성과 그 의미 변화에 영향을 미친다.	지식, 가치·태도
⑤ 순환	지역간에 존재하는 다양한 상호작용과 유통 및 교통.	지역 정체성은 지역 자체내의 자연지리와 생태적 특성, 인문 환경에 의해서도 영향을 받지만 다른 지역과의 관계 또한 정체성 형성의 중요한 변수로 작용한다. 지역간의 관계는 인구와 물자의 흐름을 의미하는 교통과 유통, 변화하는 정치·행정적 위계 및 경제적 지배·종속 관계에 의해 이루어진다.	지식
⑥ 변화	지역을 둘러싼 각종 조건의 변화와 시간 흐름에 따른 지역 정체성의 변화	지역의 내부 요소와 외적 조건은 끊임없이 변화를 겪는다. 과거의 지역 정체성은 과거 사람들의 가치관, 세계관 및 자연환경의 결과이다. 합리적이고 바람직한 변화에 대한 가치를 함양하고 각종 지역문제(인구과잉, 환경문제 등)에 대처하는 태도를 기른다.	가치·태도

트랜드이다.

여섯 가지 스트랜드들은 일정한 평가 영역을 지향하면서 구성되었고, 각자 고유한 정의와 맥락을 가지고 있으면서도 서로 관련을 갖는다는 점이 중요하다(표 2에서 「도출 의의/ 스트랜드 간의 관련성」, 「평가 영역」항목 참조). 스트랜드간의 관련성이 존재한다는 점은 지역학습 내용을 구조화하고 학습과정에서 지역 정체성을 구성적으로 인식하는 데 공헌할 것으로 기대한다. 이러한 스트랜드 간의 관련성이 위계성을 의미한다고 단언할 수는 없지만, 적어도 지역을 인식하는 절차를 어느 정도 반영하고 있다고

할 수 있다. ‘독도’는 지역학습에 본격적으로 들어가기에 앞서 지역 정체성의 일면을 파악하는 첫 단계의 성격이 강한 반면, ‘변화’는 시간의 흐름에 따른 지역 정체성의 변모를 확인하도록 한다는 점에서 지역학습의 최종 단계로 간주할 수 있다. 이 두 스트랜드의 중간에 제시된 네 개의 스트랜드들 역시, 지역내에서 전개되는 장소의 고유성, 환경 조건, 인간과 자연의 관계를 살핀 후, 지역을 벗어나 지역간 상호작용의 측면을 확인하는 방식의 체계론적 지역 인식 논리(이희연·최재현, 1998)를 반영한다는 점에서 도출된 것이다.

IV. 스트랜드 중심의 내용구성 전략과 지역적 적합화

1. 학습내용 선정의 전략과 조직 방안

본 논문에서 제안한 스트랜드 중심의 내용구성 방안은 스트랜드간의 등가성, 고유성, 관련성을 고려하면서도 전체적으로는 지역학습의 최종 목표인 지역 정체성을 인식할 수 있도록 수렴구조를 갖는다. 이러한 구조는 기존의 지역학습에서 종종 문제로 제기되었던 나열식, 백과사전식 내용 배열 혹은 지형, 기후, 인구, 산업 등의 순으로 내용이 나열되는 헤트너(Hettner, A.)식 지지 도식을 극복하려는 것이며, 나아가 지리학이 고민하는 자연지리와 인문지리

의 분과적 딜레마로부터 벗어나려는 의도에서 비롯된 것이다. 각 스트랜드는 위로는 지역학습의 공통된 최종 목표를 지향하면서도 아래로는 여러 개의 하위 개념들을 포섭하고 있다. 따라서 이들 하위 개념들을 준거로 하여 내용 선정 과정이 구조적이고 체계적으로 진행될 수 있고, 그 범위(scope)는 비교적 구체적이고 명확하게 설정될 수 있다(표 3 참조).

표 3에 제시된 바와 같이, 각각의 스트랜드에 포섭되어 있는 하위 개념들 간에는 일정한 위계 혹은 학습의 순서가 내재되어 있다.⁹⁾ 예를 들어, ‘독도’ 스트랜드를 구성하는 하위 개념들의 경우, 방위는 위치 개념을 이해하기 위한 선행 학습 요소가 되며, 이 두 요소는 축척이나 분포패턴을 학습하는데 필요

표 3. 스트랜드별 하위 개념들과 수준별 내용의 계열

스트랜드 (strand)	주요 하위 개념들	내용의 계열(sequence)	
		level	내용 배열 (예시)
① 독도	방위/위치, 기호/분포, 패턴, 축척, 등고선, 지형단면도	등고선	1 산지와 평야의 고도차이가 지도상에서 어떻게 표현되는지 확인한다.
			2 등고선 간격의 넓고 좁음이 의미하는 바를 말해본다.
			3 지형 단면도를 작성하고 야외답사를 실시하여 실제 지형이 어떠한 기호들로 지도화되는지 알아본다.
② 장소	입지, 지명, 경관, 장소성, 영역성	장소성	1 인간이 장소를 선택하는 기준을 기술한다.
			2 특정한 장소의 경관에 영향을 미치는 자연 및 인문환경을 알아본다.
			3 자신에게 의미 있는 장소에 대한 이유를 이야기해본다.
③ 환경	자연환경, 인구밀도, 자원분포, 보존과 개발	보존과 개발	1 자연재해의 원인을 알아본다.
			2 생태계의 구성요소와 순환 원리를 기술한다.
			3 그린벨트 해제와 관련한 자신의 입장을 표현한다.
④ 생태	취락형태, 토지이용, 적응전략, 생활양식	적응 전략	1 촌락 분포 지역의 지형과 토양, 수리 조건을 알아본다.
			2 자연환경 조건이 집촌과 산촌의 형성과정에 어떠한 영향을 주는지 이해한다.
			3 인간은 자연환경에 적응하는 과정에서 촌락의 형태가 다양하게 분화될 수 있음을 설명한다.
⑤ 순환	네트워크, 인구이동, 유통, 중심성	네트워크	1 지표상에서 유통이나 이동이 왜 발생하는지 원인을 알아본다.
			2 네트워크의 구성요소와 발달과정을 이해한다.
			3 중심성이 높은 도시의 네트워크 특성을 분석하여 도시 계층성과 네트워크 특성의 관계를 설명한다.
⑥ 변화	행정 연혁, 인구변화, 중심성의 변화, 경관 변화	경관 변화	1 과거의 주요 거주지와 경관을 확인하고 당시 사람들의 입장에서 이해한다.
			2 과거와 현재의 거주지 및 경관 변화를 비교하며 합리적인 변화인지 그렇지 않은지 기술한다.
			3 과거와 현재의 거주지 및 경관 변화 특성을 바탕으로 미래의 바람직한 변화상에 대해 기술한다.

하다. 이렇게 볼 때, 등고선이나 지형단면도는 ‘독도’ 스트랜드에서 가장 높은 수준의 하위 개념에 해당한다고 할 수 있다. 이들 하위 개념들은 상호간의 위계에 관계없이 ‘독도’ 스트랜드를 구현하고 있으며, ‘독도’ 스트랜드는 나머지 다섯 개의 스트랜드들과 함께 지역 정체성을 파악하는 데 기여할 수 있다. 다만, 하위 개념들 상호간의 위계는 현장 교사의 경험과 교실 수업에서의 검증을 통해 보다 정확하게 설정될 여지가 있다.

표 3은 각 스트랜드에 포섭될 수 있는 하위 개념들을 보여주는 것이고, 하위 개념들 중에서 하나씩의 사례를 들어 실제 수업에서 어떠한 내용이 구체적인 학습 요소로 다루어질 수 있는지를 예시한 것이다. 동일한 하위 개념을 학습하는 경우에도 학생의 수준에 따라 학습에서 요구되는 과제는 달라질 수 있다는 점에서, 레벨(level)을 편의상 세 단계로 나누어 수준별로 제시하였다. 요컨대, 스트랜드가 내용 선정의 범위(scope)를 결정해 준다면, 각 스트랜드를 구성하고 있는 하위 개념들의 위계 및 각 하위 개념의 수준별 적용은 교수 요목(syllabus)의 구성에서 계열(sequence)을 정하는 문제라 할 수 있다.

본 논문에서 구상하는 계열 설정의 방식은 표 3의 수준별 예시를 통해서도 알 수 있는 바와 같이 나선형 방식에 토대를 두고 있다. 즉, 동일한 개념을 학습하되 학습자의 수준에 따라 과제 유형이나 경험의 방식을 달리하는 것을 말한다. 이 논문에서는 제10학년의 지역학습을 염두에 두고 있기 때문에 학년내의 수준별 적용의 문제에 대해서 주로 논의하고 있지만, 이러한 방식은 학년간의 수준을 고려한 계열 설정에 대해서도 얼마든지 응용이 가능하다. 주지하듯이 나선형 교육과정의 가장 큰 특징은 연계성과 차별성을 동시에 견지한다는 점이다. 즉, 학년 내지 학령에 있어 학생 수준별로 동일한 스트랜드 혹은 하위 개념을 학습하되 보다 추상적 상황에 적용하거나 간접 경험을 바탕으로[연계성] 그것을 이해함으로써 단순히 반복되지 않아야[차별성] 한다는 것이다. 이처럼 위에서 제안한 6가지 스트랜드와 이들을 중심으로 구성되는 지역학습 내용구성 방안은 학년의 차이에 관계없이 동일하게 응용될 수 있을 것이며, 학년내에서는 물론이고 학년별로 그 적용 가능성이 모색될 수 있을 것이다.

2. 스트랜드 중심 내용구성의 지역적 적합화

이 글에서 제시한 여섯 가지 스트랜드는 지역 정체성의 다원적 인식을 위해 요구되는 학습 내용 구성의 표준적 항목들이다. 서론에 언급한 바와 같이, 필자가 구상하는 지역학습 교재의 성격은 교육과정 표준에 해당하는 지침서 내지 안내서에 해당한다. 따라서 각 지방의 교사들은 해당 지역의 지역학습 내용을 구성하려 할 때 이들 여섯 가지 스트랜드를 내용 구성을 위한 일종의 표준(standard)으로 상정할 수 있을 것이다. 여기서 표준이라 함은 지역적 특성이나 여건에 따라 자율적이고 융통성 있게 여섯 가지 스트랜드의 상대적 비중과 분량을 조정하여 그 지방의 지역학습 내용을 지역적 특수성에 적합하도록 재구성해야 함을 의미한다.

가령, 전국적 수준에서 타지역과의 상호관계가 빈번한 서울 지역 소재 학교의 교사와 지역적 고립성이 비교적 강하고 인간 삶이 자연 환경의 영향을 크게 받는 강원도 인제군 소재 학교의 교사가 있다고 하자. 이들 각각은 자기 지역의 지역학습 내용을 구성함에 있어 여섯 가지 스트랜드의 상대적 비중을 거의 대조적으로 설정해야 할 것이다. 물론, 전국 모든 지방의 지역학습 내용구성에 있어서 여섯 가지 스트랜드를 공히 고려해야 하지만, 서울 소재 학교의 교사가 「순환」과 「변화」 스트랜드를 가장 중요하고 풍성하게 다루어야 한다면, 인제군 소재 학교의 교사는 인간과 자연환경의 관계에 해당하는 「생태」나 「환경」 스트랜드에 큰 비중을 두어야 할 것이다. 그렇다면, 지역학습 대상 지역의 지역적 특수성과 이를 반영한 스트랜드간의 상대적 비중 조정을 결정하는 기준은 무엇인가? 다시 말해서, 여섯 가지 스트랜드의 상대적 비중 변화 및 지역적 적용을 위한 판단의 준거(criteria)는 무엇인가? 이 물음은 지역학습에서 해당 지역의 정체성을 어떤 방향으로 수립시킬 것인가 하는 문제이기도 하므로 매우 중요하다.

이러한 준거 설정의 문제에 대한 해답으로 필자는 ‘경관’ 및 ‘지역관련 담론’을 제안한 바 있다(전종한, 2002b). 경관이란 지표상의 한 장소를 점유하고 있는 가시적이고 물질적인 실체를 말한다. 경관은 그것이 보여주는 가시적, 형태적 측면을 넘어서 그 자체가 자연환경 및 사회·경제적 여건 속에서의 인간의 정착과정, 적응과정, 삶의 방식을 표현하는 것이

다. 이러한 경관에는 가시적인 것은 물론이고 무형적이고 비가시적인 지명까지 포함된다. 다음으로, 지역 관련 담론이란 해당 지역에 대해 지역 내외부에서 인식되어온 역사적이고 사회적인 의식, 어휘, 편견, 소문 등을 포괄한다. 충청도 양반, 서울 깍쟁이, 역사 도시 진주 등은 지역관련 담론에 해당하는 것이다. 그것의 진실성 여부를 떠나 지역관련 담론은 그 지역의 정체성 형성 및 외부로부터의 지역 인식과 긴밀한 관련이 있으며, 일단 진실 여부는 차치한다는 점에서 담론이라 명명할 수 있는 것이다. 이것이 지역학습에서 의미를 갖는 것은 지역관련 담론이 그 지역의 역사, 사회, 공간적 정체성에 관여하는 요소이기 때문이다. 이 점에서 지역관련 담론은 지역학습의 흥미를 촉발할 수 있는 요소임과 동시에 교수-학습 상황에서 의사소통을 활성화하는 매개가 될 수 있다.

경관과 지역관련 담론은 과거로부터 만들어져 온 경우도 많지만 현 시점에서도 끊임없이 생산되고 있다. 또한, 경관과 지역관련 담론은 상호-생산적인 호혜적 관계에 있다. 그 지역의 경관 특성에서 기인하여 지역관련 담론이 생산되는 경우도 있고, 역으로 후자에 의해 경관이 조성되기도 한다. 그러나 경관이나 담론의 유형은 정해져 있는 것이 아니며 해당 지역의 지역학습을 위해 의미 있는 어떤 것이라도 가능하다. 여기서 유의미한 경관과 지역관련 담론의 추출 및 그것의 '의미 있음' 여부는 교사와 학생 사이의 수업 활동 과정에서 규정될 일이며 이것이 지역 정체성의 다원적 인식을 위한 내용구성의 토대가 된다. 표준으로 제안된 여섯 가지 스트랜드의 지역적 적합화는 이와 같이 각 지역의 의미있는 '경관'과 '지역관련 담론'을 추출, 이를 준거로 하여 구현될 수 있을 것이다.

V. 결 론

지역교과서의 발간을 통해 교육과정의 지역화를 추구하고 있는 초등 사회과의 지역학습과는 달리, 중등 사회과에서는 지역화를 위한 자료 수집부터 내용 구성, 수업 진행, 야외 답사 및 평가에 이르기까지 학습을 위한 전반적 과제가 시·도 교육청이나 학교 당국에 맡겨지고 있다. 그러나 이들은 사실상 교사의 몫이나 다름없다. 중등 사회과의 지역학습에

서 구조적 한계와 많은 제약 요인이 난제로 작용하고 있지만, 그 중에서도 교재 개발의 문제는 수업의 두 주체인 교사와 학생 모두에게 중등학교 지역학습의 실현을 위한 단초에 해당된다. 현시점에서 사회과 교육과정의 지역화 논의의 초점은 초등보다는 중등 사회과에서의 지역학습의 현실화 방안으로 수렴된다. 또한 이 부분의 중요한 쟁점 중 하나는 교사 변인인데, 구체적으로 말하자면 교사들을 위한 표준 지침 내지 교재 개발이 그것이다.

본 논문에서는 이 같은 문제의식을 근간으로 하여 선행 연구들을 바탕으로 필자가 상정하는 지역학습의 목표와 목적, 지역의 규모 설정 문제와 지역학습에 접근하는 기본 관점을 제시한 후, 스트랜드 중심의 내용 구성 방안을 제시하였다. 목표가 분명함에 비해 관점과 내용 영역간의 경합이 존재할 때, 스트랜드가 통합적 내용구성에 크게 기여할 수 있음을 지적하였다. 즉, 지역학습의 최상위 목적을 지역 정체성의 인식으로 단일화하고 지역을 구성하는 내용 요소의 다양성과 여러 가지 지역인식 논리간의 경합 상황을 해결하는 방안으로서 스트랜드 중심의 내용 구성안을 제시하였다.

이 논문에서 제시한 지역학습의 표준 스트랜드는 여섯 가지로서, 독도, 장소, 환경, 생태, 순환, 변화가 그것이다. 이들 스트랜드는 위로는 지역 정체성의 다원적 인식을 향한 수렴구조를 지녔고, 아래로는 각 스트랜드마다 일련의 하위 개념들을 포섭한다. 본론의 후반부에서는 지역학습에서 스트랜드 도출의 의의 및 스트랜드간 관련성을 논의한 뒤, 다시 스트랜드별 하위 개념을 거론하면서 그 중 하나씩의 사례를 들어 내용의 계열성을 제시하였다. 그러나, 각 지역별 지역학습의 내용구성에 있어서 이들 스트랜드의 상대적 비중은 지역적 특수성을 고려하여 다르게 설정되어야 하며, 이 같은 지역적 적합성 검토의 준거로서 경관과 지역관련 담론이라는 두 요소를 본론의 후반부에서 제시하였다.

註

- 1) 제6차 교육과정의 개혁적 특징으로는 일반적으로 두 가지가 거론되는데 하나는 「인간교육」을 중시한다는 것이고 다른 하나는 「지역화 방향으로의 개편」을 공시하였다는 점이다. 특히, 후자와 관련해서 초등교육과정에서는 시·도 교

- 육청별로 『우리들은 1학년』 교재의 자체 개발이 이루어졌고 학교 재량시간이 3학년 이상에 주당 1시간씩 부여되었으며, 중등교육과정에서도 자유선택과목의 폭을 넓힘으로써 교육과정 지역화를 위한 제도적 뒷받침을 기하였다.
- 2) 김철웅, 2002, “교육의 지역화에 대한 교육학적 접근(1) - 교육과정의 지역화의 필요성과 효율화 방안에 관한 고찰”, 한국교육의 지역화에 관한 연구(제2차 세미나 자료집), 2.
 - 3) 「지역성」 개념은 지역의 고유한 성격을 뜻하는 개념으로서 ‘시·공간을 초월한 고정적 성격’이라는 이미지가 강하다. 이에 비해, 「지역 정체성」은 ‘지역이 갖는 특징적 성격’이라는 면에서 지역성 개념과 유사한 의미를 공유하면서도 시간의 흐름 및 공간 규모의 변이에 따른 변화 가능성, 당면하는 국면에 따라 그 성격이 달리 드러날 수 있다는 다면성을 갖는 개념이다. 본 고에서는 지역학습의 최상위 목적으로서 지역성 대신 지역 정체성의 개념에 동조한다.
 - 4) NCSS가 제시한 10개의 스트랜드는 ①문화, ②시간, 영속성과 변화, ③인간, 장소와 환경, ④개인발달과 정체성, ⑤개인, 집단, 제도, ⑥권력, 권위, 정부, ⑦생산, 분배, 소비, ⑧과학, 기술, 사회, ⑨국제관계, ⑩시민정신과 참여로 구성되어 있다[NCSS(1997), Curriculum Standards for Social Studies, Washington D.C.: NCSS.]
 - 5) NCSS에서 고안한 스트랜드들은 사회과의 내용적 배경을 이루고 있는 여러 학문 분야들의 공통 요소로부터 추출된 것이라고는 하지만, 실제로 <각주 4>에 제시된 바와 같이 10개 스트랜드 중 역사와 지리 영역에 직접 관계될 수 있는 스트랜드는 「시간, 영속성과 변화」 및 「인간, 장소와 환경」으로서 각 1개씩에 불과하다. 반면에, 이 두 개를 제외한 나머지 스트랜드들은 일반사회 영역을 오히려 세분화한 정치, 경제, 사회, 문화에 각각 직접적으로 연관되는 것임을 확인할 수 있다. 이 같은 스트랜드 설정상의 영역 편향적 한계는 한국의 사회과 통합교육과정 개발에서도 유사하게 재현되었다. 가령, 『통합사회 교과교육학의 교재개발 연구』(2001, 김진영 외 5인, 한국교원대 교과교육공동연구소)에서는 통합사회과의 스트랜드로서 ‘시간, 영속성과 변화’, ‘인간, 공간과 환경’, ‘권력, 권위, 시민 참여’, ‘생산, 분배, 소비’, ‘민주주의와 다원화 사회’, ‘문화 다양성과 정체성’, ‘국제 관계와 상호의존’, ‘ICT 활용’ 등 8개를 제시하고 있는데, ‘ICT 활용’을 제외한 나머지가 미국 사회과의 그것과 거의 동일함을 볼 수 있다.
 - 6) 가령, 미국 인디애나 주에서 제시하고 있는 스트랜드 중에는 ‘탐구 기능’이 포함되어 있고(조선미, 1998, 49), 우리나라 사회과 교육학계에서 연구된 스트랜드 중에도 ‘ICT 활용’이라는 기능 영역이 제안된 바 있다(김진영 외, 2001, 전거서, 822-823)
 - 7) 사실상, 국내외의 일부 사회과교육 학자들은 미국의 지리교육계가 제시한 5대 기본 주제를 사회과교육의 스트랜드에 상응하는 것으로 인식하고 있다.
 - 8) 국내에서 이루어진 지리교육의 기본 개념에 관한 대표적인 연구로는 이찬(1969), 임덕순(1979), 이기석(1983), 서태열(1993) 등이 있다.
 - 9) 지리교육의 기본 개념이나 주제의 추출에 관한 국내의 기존 연구들은 대부분 이찬(1969)이 제시한 인간-자연관계, 지역, 공간관계, 변천, 자연지리, 축척, 분포, 지도화의 8개 기본 개념이 토대가 되었는데, 대부분의 연구가 기본 개념

의 추출에만 머물렀을 뿐 개념 간의 위계 관계, 개념의 구체적인 내용 구성, 개념에 대한 합의 등이 이루어지지 않은 상태이다(조성욱, 2000, 23).

참고문헌

- 교육부, 1998, 초등학교 교육과정 해설(III)(국어, 도덕, 사회), 대한교과서주식회사.
- 교육부, 1998, 초등학교 교육과정(제7차 교육과정, 교육부 고시 제1997-15호[별책 2]), 대한교과서주식회사.
- 교육부, 1999, 중학교 교육과정 해설(I), 대한교과서주식회사.
- 권정화, 1997a, 지역인식논리와 지역지리교육의 내용 구성에 관한 연구, 서울대 박사학위논문.
- 권정화, 1997b, “지역지리 교육의 내용 구성과 학습이론의 조응”, 대한지리학회지, 32(4), 511-520.
- 권혁풍, 1995, 지역화논리에 따른 한국 사회과교육과정의 분석, 한국교원대 박사학위논문.
- 김규식, 1991, “한·일 국민학교 사회과 교과서의 비교 연구 - 지역학습을 중심으로 -”, 사회과교육, 24, 177-192.
- 김영석, 1994, “주변학습을 통한 세계학습의 가능성 탐색”, 사회과교육, 27, 96-105.
- 김왕근, 2002, 제7차 사회과교육과정 적용에 관한 평가적 시론, 제7차 교육과정 적용의 문제점과 개선 방안, 주최: 교육인적자원부, 주관: 한국교원대 교과교육공동연구소, 339-366.
- 김용만, 1986, “사회과교육과정 지역화의 이론적 배경과 접근법”, 사회과교육, 19, 9-19.
- 김일기, 1984, “지식 교육의 제문제”, 지리학의 과제와 접근방법, 석천 이찬박사 화갑기념논집, 서울: 교학사, 595-613.
- 김진영 외 5인, 2001, 통합사회 교과교육학의 교재개발 연구, 교육개혁 및 교육정책 추진 과제.
- 김항구·김한중, 1997, 중·고등학교 국사교과서내용의 선정 방안, 청람사학, 창간호, 13-55.
- 남상준, 1996, “지역교과서의 비판적 검토”, 충북사회과교육, 2.
- 남상준, 1999, 지리교육의 탐구, 서울: 교육과학사.
- 남호엽·김일기, 2001, “지역학습에 있어서 민족정체성과 지역정체성의 관계: 제주도 지역교과서 분

- 석을 중심으로”, 대한지리학회지, 36(4), 483-494.
- 문교부, 1986, 초·중·고등학교 교육과정(1946-1981)(사회과, 국사과), 대한교과서주식회사.
- 박승규·김일기, 1998, “사회과 지역학습에서 ‘지역’의 의미 탐색”, 사회과교육연구, 5, 71-90.
- 박승규·심광택, 1999, “‘경관’과 ‘기호’ 표상을 활용한 지역학습”, 대한지리학회지, 34(1), 85-98.
- 류재명·서태열, 1997, “제7차 지리교육과정 개발과정에서 나타난 문제점과 앞으로의 과제”, 지리·환경교육, 5(2), 1-28.
- 서재천, 1987, “국민학교 지역사회학습의 의의와 유형에 관한 고찰”, 사회과교육, 20, 178-192.
- 서태열, 1993, 지리교육과정의 내용구성에 대한 연구, 서울대 박사학위논문.
- 이기석, 1983, 지리학 연구와 개념에 대하여, 지리학의 과제와 접근방법, 석천 이찬교수 화갑기념 논문집, 81-92.
- 이양우, 1987, “사회과 지리교육과정 운영의 지역화 방안”, 지리학연구, 12, 169-191.
- 이영민, 1999, “지리교육의 기본 개념: 지리교사들의 인식과 재정립 방향의 모색”, 대한지리학회지, 34(3), 281-293.
- 이진석, 1997, “스트랜드 중심의 고등학교 ‘공통사회’ 통합단원 구성에 관한 연구”, 교과교육학연구, 1(1), 42-57.
- 이 찬, 1969, “지리교육에 있어서의 기본 개념”, 새교육, 4월호, 130-138.
- 이 찬, 1986, “사회과교육에서의 지역 개념”, 사회과교육, 19, 5-8.
- 이해준, 1999, “한국 향토사 교육의 현황과 과제”, 역사와 역사교육, 3·4, 237-254.
- 이희연·최재현, 1998, “지리학에서의 지역연구 방법론의 학문적 동향과 발전방향 모색”, 대한지리학회지, 33(4), 557-574.
- 임덕순, 1979, “지리교수용 제 기본개념의 결정: 지리교육과정의 구성을 위한 논의”, 지리학과 지리교육, 9, 306-314.
- 전종한, 1997, “Mikhail Bakhtin의 ‘dialogism’: 사회과교육에 대한 그 함의”, 사회과교육연구, 4, 93-109.
- 전종한, 2002a, “사회과에서 지역학습 내용구성의 실제에 관한 연구 - 연산지방을 사례로 한 내용구성의 scope와 sequence -”, 대한지리학회지, 37(2), 177-190.
- 전종한, 2002b, “지역학습 내용구성의 대안적 논리구상”, 사회과교육연구, 9(2), 223-244.
- 조남강, 1991, “지역화교육과 그 방안에 관한 연구”, 지리학연구, 18, 19-32.
- 조선미, 1998, 초등학교 사회과 통합교육과정에 관한 연구 - 미국과 호주의 스트랜드 중심 통합교육과정 사례 분석을 중심으로 -, 서울교육대 석사학위논문.
- 조성욱, 1997, “일본의 ‘지역학습’에 관한 고찰 - 전개과정을 중심으로 -”, 지리·환경교육, 5(1), 65-79.
- 조성욱, 2000, 고등학교 경제지리 교육내용 선정과 조직에 관한 연구, 서울대 박사학위논문.
- 최원희, 1998, “교과영역에서의 사고수업방법 개발: 구성주의적 접근”, 대한지리학회지, 33(4), 635-654.
- 최홍규, 2001, 지역지리 내용 구성과 교수-학습에 관한 연구, 한국교원대 박사학위논문.
- 황홍섭, 1995, “지역지리학습에 있어서 음악작품의 활용”, 한국지역지리학회지, 창간호, 103-116.
- 朝倉隆太郎先生退官紀念會 編, 1985, 『社會科教育と地域學習の構想』, 東京: 明治圖書.
- 中野重人, 1985, “中學校における地域學習の課題,” 『社會科教育』9月號, 日本社會科教育學會.
- American Geographical Society et al., 1994, *Geography for Life: National Geography Standards*, Washington D.C, National Geographic Research & Exploration.
- Joint Committee on Geographic Education, 1984, *Guideline for Geographic Education*, NCGE & AAG.
- Matthews, M.H, 1995, Culture, environmental experience and environmental awareness: Making sense of young Kenyan children’s view of place, *The Geographical Journal*, 161(3), 285-295.
- National Council for the Social Studies, 1997, *Curriculum Standards for Social Studies*, Washington D.C: NCSS.
- Taba, H., et al., 1971, *A Teacher’s Handbook to Elementary Social Studies - An Inductive Approach*, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.