한국지리환경교육학회지, 13(3), 349~362, 2005. 12.

거점국가 중심의 세계지리 교육내용 구성방법

조성욱*

The Organization of Subject Contents in World Geography Focused on Hub Nations

Sung-Wook Cho*

요약 : 본 연구에서는 세계지리 과목의 교육내용 구성 방법의 문제점을 살펴보고, 이러한 문제점을 해결하기 위한 방안으로, 세계지리 학습 목표의 명확화, 거점국가 중심의 교육내용 선정, 귀납적 방법에 의한 교육내용 조직 방안을 제시했다. 먼저, 세계지리 학습의 목표를 분명하게 하기 위해서, 대안으로 대목표와 3단계의 소목표를 제시했다. 둘째, 교육내용 선정 방법으로는 교육내용의 과잉과 넓고 얕은 접근 방법을 해결하기 위해서, 전형적인 사례 지역을 선정하여 좁고 깊게 학습하여 학습 전이력을 높일 수 있는 방안으로 거점국가 중심방법을 대안으로 제시했다. 즉, 학습 단위 지역의 규모를 대륙규모가 아닌 국가 단위의 지역 규모로 하는 방안이다. 그러나 거점국가 중심 방법은 인문지리 학습에서는 유용하지만, 자연지리 학습에서는 제한점을 가진다. 거점국가 중심 방법은 국가 단위이기 때문에 자료 습득이 용이하고, 그 결과 학습자 주도의 집중적이며 심층적인 학습이 가능하여, 단순 사실의 습득이 아니라 고급 사고력 배양이 가능하다. 셋째, 교육내용 조직 방법은 귀납적 방법으로 함으로서, 학습자가 주체가 되는 학습이 가능해지며, 나열적 교육내용 제시의 문제점이 해결된다. 또한 인식, 적용, 일반화 단계를 넘어서 적용확장과 비교를 통한 사고확장 단계까지의 학습이 용이해져서, 교육적 측면에서 효과적이다.

주요어 : 세계지리 교육목표, 학습 단위 지역, 거점국가 중심방법, 귀납적 방법

Abstract : This study examines the select and organize method of the subject contents in World Geography and present a new organize method focus on hub nation as a learning unit. The result is, Firstly, we must make a goal of World Geography clearly. This study propose the small goal of 3 steps with the great goal. Secondly, we need to narrow and deep study about typical region because we have a problem over-abundance contents in text of World Geography. Therefore the regional scale of study unit area need to reduce to the nation unit scale not continental scale. The national scale is suitable the human geography contents, but the physical geography contents is limit to apply. The national unit study scale has a merit for data acquisition, self propelled and deep learning, higher level thinking. Thirdly, the organize by inductive method can repair enumerate contents in weak point of World Geography Text.

Key words : educational goal of World Geography, regional unit of learning, hub nations as a learning unit, inductive method

* 전북대학교 사범대학 사회교육학부 지리전공 조교수(Assistant Professor, Geography Education major, Division of Social Studies Education, College of Education, Chonbuk National University), chossww@hanmail.net

I. 서 론

지리과 교과서의 문제점으로 지적되고 있는 것은 '교육내용이 많다', '암기할 내용이 많다'와 같이 교육내용 선정에 관한 사항과 '교육내용이 나열적이다', '교육내용의 중복이 많다'와 같이 교육내용 조직에 관한 사항으로 구분할 수 있다.

교육내용의 양이 많다는 것은 교과서에서 제시하는 학습내용이 배정시간에 비해서 많다는 것을 의미하고, 이것은 배정 시간에 맞게 교수-학습이 이루어질 수 있도록 짜임새 있게 교육내용의 선정 및 조직이 이루어지지 않았다는 것을 의미한다. 교육내용 선정의 목표가 불분명하고, 제시되는 내용이 구조적이지 못하고 나열적으로 제시될 경우, 교과서는 백과사전과 같이 모든 내용을 총망라하게 되어, 아무리 배정시간이 많아도 시간이 모자란다는 반응은 없어지지 않을 것이다. 따라서 지리과목 특히 지역적 방법을 주요 조직방법으로 하고 있는 세계지리 과목은 학습해야할 교육내용의 선정과 교육내용의 구조화에 대한 재고가 필요하다.

지리교육에서 교육내용을 선별하여 학습자의 요구와 수준에 맞게 조직하기 위해서는, 먼저 지리과 교육을 통하여 학습자에게 변화를 주고 싶은 영역을 분명하게 해야 한다(임덕순, 1988, 3). 교육목표가 분명해야 그에 맞는 필수 개념의 선정과 개념을 상세화하고 구체화한 교육내용 선정이 이루어질 수 있다. 그러나 그동안 지리교육에서는 지역적 방법이나 계통적 방법과 같은 지리학의 연구 방법론에 근거한 교육내용 선정 및 조직 방법에만 의존하고, 지리교육 고유의 내용 선정 및 조직 방법을 개발하지 못했다. 즉, 지리교육은 지리학을 바탕으로 하지만, 지리 지식의 생산자의 입장이 아니라 서비스하는 입장에서 교육내용 선정 기준과 지리교육 고유의 조직방법을 개발해야 한다.

교과교육이 학습자의 입장에서 유용성을 인정받고, 흥미 있는 과목으로 인식되기 위해서는 현실생활과 융합된 지식의 생성과정, 학습자와 사회의 관심 및 인식정도를 고려하여 학문영역의 내용을 재해석하고 재조직할 필요가 있다(곽병선 외, 1988, 336). 즉, 지리학의 학문성과를 지리교육의 교육내용으로 재조정하고 재해석하는 작업을 통하여 지리과목이 단순히 지리학의 지식을 요약하여 학습자에게 제시하는 것이 아니라, 학습자가 흥미를 가질 수 있고, 학습자의 삶에 유용하며, 효율적이고 유의미한 학습이 이루어질 수 있는 교육내용의 선정 및 조직 방법이 필요하다.

배정시간이라는 한정된 공간에 빽빽하게 물건을 나열하여 수요자가 물건 사이를 헤쳐가며 필요한 것을 찾게 하기보다는, 수요자가 필요한 것이 한눈에 들어올 수 있도록 정리정돈하여 제시할 필요가 있다. 그러기 위해서는 한정된 공간에 많은 물건을 보관하려는 창고주인의 입장이 아니라, 수요자의 입장에서 중요도에 따른 선별작업과 함께 재배열이 이루어져야 한다. 판매할 물건을 공급하는 것이 모학문인 지리학의 역할이라면, 수요자의 구미에 맞게 상품을 선택하여 배열하고 판매하는 것은 바로 지리교육의 몫이며, 이것이 바로 교육내용 선정 및 조직 방법이다.

지리교육의 교육내용 선정과 조직 방법에 관한 연구는, 지리교육의 중요개념 선정(이찬, 1969), 학습자의 인지수준에 맞는 교육내용 구성 방안(서태열, 1993), 학습자 입장에서의 교육내용 선정 및 조직 방법(권정화, 1997b), 지역적 방법에서의 지역 구분 방법과 교육내용 선정 및 조직 방법의 계열성 유지 방안(류재명, 1998), 지역문제 중심 방법의 경제지리 교육내용 선정 및 조직 방안(조성욱, 2000) 등의 연구가 있다. 세계지리를 대상으로 한 연구는 국제이해 교육 측면에 대한 연구(장병효, 1997; 양원택, 1997; 최규학, 1993; 이매형, 1993)와 세계지리 교육내용 자체를 대상으로 한 연구(김세운, 2005; 김나리, 2004; 신홍철, 2004; 임지애, 2004; 이청희, 2000; 조효원, 2000; 정선주, 1994; 오진철, 1994), 그리고 지역지리 측면에 관한 연구(권순덕, 1989; 진기문, 1989; 김종욱, 1994; 권정화, 2001) 등으로 구분할 수 있다.

본 연구에서는 기존의 세계지리 교육내용 구성 방법의 문제점을 살펴보고, 세계지리 교육 목표의 정립과 국가 단위의 사례 지역을 중심으로 하는 거점국가 중심의 세계지리 교육내용 구성방법을 제안하고자 한다.

II. 세계지리 교육내용 구성 방법의 문제점

1. 세계지리 교육 목표의 문제점

7차 교육과정에서는 세계지리 과목의 목표를 '세계 각 지역의 지리적 현상을 종합적, 체계적으로 이해하고, 이를 바탕으로 우리의 삶의 터전을 보다 살기 좋은

표 1. 7차 교육과정 '세계지리' 과목의 교육목표

영 역	구체적 목표
지식	· 자연환경과 인문환경을 요소별로 파악, 요소간의 상호작용을 종합적으로 이해 · 지리학의 기본 개념이나 원리를 이용하여 세계 각 지역을 이해
기능	· 자료를 수집하여, 자료를 분석하고 종합하며 평가 · 지역의 문제, 주제, 쟁점을 탐구할 수 있는 능력 육성
태도	· 지역간 협력 및 상호공존의 길을 모색하는 자세 육성

공간으로 개발, 이용, 보전하려는 자세를 가진다' 로 설정하고, 지식, 기능, 태도의 3개 영역으로 세부 목표를 제시하고 있다(표 1).

이와 같은 현행 세계지리 과목 목표 제시방법의 문제점은, 첫째, 과목의 방향성을 제시하기 보다는 단지 학습해야할 내용과 방법을 한정하는 역할을 하고 있다. 목표는 구체적인 내용 보다는 방향과 목표점을 제시해 주어야 한다. 그러나 이러한 목표 진술 방법으로는 교사나 학생 모두에게 과목의 정체성이나 방향성을 분명하게 제시해 주지 못한다.

둘째, 지식, 기능, 태도 등의 형식적인 기술 방식으로 이루어짐으로서 내부적인 효용성과 진정성에 문제가 있다. 결국 목표 따로, 내용 따로, 학습자 따로, 교사 따로가 될 뿐, 화두로써 또는 길잡이로써 실질적인 과목의 교육목표로서 역할을 하지 못한다.

셋째, 결과를 중심으로 함으로써, 왜 이 과목을 학습할 필요성이 있는지에 대한 원인적인 진술이 없다. 따라서 방향성이 있는 실재적인 목표가 아니라 주어진 목표로서의 역할 밖에 하지 못한다.

이와 같이 현재의 세계지리 교육목표의 제시방법은 방향성으로 교육내용을 한정하는 것이 아니라, 교육내용의 한정으로 방향성을 간접적으로 제시하는 형태를 취하고 있다. 따라서 교육목표가 길잡이 역할을 하지 못하고, 교육내용 자체에 매몰되어 버린다.

세계지리 교육의 근본적인 문제점은 교육내용의 구성방법 보다, 오히려 불분명한 교육의 목표 때문이다. 먼저 세계지리의 교육 목표를 학습자의 내적 변화에 중심을 둘 것인가(내적 필요성), 아니면 국제이해교육이나 사회생활에서의 필요한 지식에 둘 것인가(외적 필요성)가 분명하지 않다(조성욱, 2004, 33). 교육목표를 어디에 두는 가에 따라서 교육내용의 선정방법이 달라진다. 모든 교과나 과목이 내적인 필요성이나 외적인 필요성 어느 한쪽만을 목표로 할 수는 없다. 그러나 방향성만은 분명하게 제시되어야 한다. 불분명한 교육목표는 교육내용 선정 기준을 흐릿하게 하여, 방향성 없이 이 내용 저 내용을 교육과정에 포함시키고, 그 결과 교과서는 백과사전식의 나열적 구성이 되며, 항상 교육내용에 비해서 배정 시간이 적다는 반응이 계속되는 원인으로 작용한다.

목표가 분명한가 아닌가에 따라 그에 대한 대응은 달라진다. 큰 물고기만을 잡기를 원할 경우 그물코가 큰 그물을 드리워야 한다. 구태여 촘촘한 그물코를 바다에 던져 걸리는 데로 아무 물고기나 잡아 놓고 다시 분류할 필요가 없기 때문이다. 우리는 바다에 있는 모든 물고기를 잡을 필요도 없고, 잡을 수도 없다. 우리가 필요한 크기나 종류의 물고기만 필요한 양만큼 잡으면 되며, 그에 맞는 그물코의 그물을 드리워야 한다. 잡아야 할 양 또한 목표에 따라 달라진다. 내가 먹을 만큼 잡을 것인가, 우리 가족이 먹을 만큼만 잡을 것인가, 시장에 팔아서 어느 정도 벌 정도까지 잡을 것인가가 결정되고 나서 고기잡이에 나서야 한다. 현재의 세계지리 교육은 왜 물고기를 잡는지의 목표가 불분명하기 때문에, 무조건 많이 잡아야 한다고 생각하고 그 결과 어떤 물고기가 유용한 것인지 아닌지도 불분명하고, 항상 더 많이 잡아야 한다는 미련만 남겨 준다.

교육의 목표가 불분명하기 때문에, 방향도 없고, 기준도 없다. 따라서 많이 하면 좋고, 그 결과 교과서는 많은 내용을 나열하게 되고, 학습은 무한하게 이루어지게 되어야 한다는 생각을 한다. 세계지리 교육을 통해서 얻은 지식과 이해는 학습자를 지리학자로 만들 확률보다는 그들이 속한 다양한 사회 집단에서 기초적인 지식으로 적용될 가능성이 더 많다. 따라서 지리학의 내용에 중점을 두지 말고 그것의 학습에 의한 교육적 효과 측면에 중점을 두는 관점의 전환이 필요하다. 즉, 그들이 사회생활을 하는 과정에서 지리교육의 내용 또는 결과가 어떤 형식으로 변형되어 그들의 삶에 어떻게 영향을 줄지에 대한 고려가 필요하다.

학습자의 입장에서 이 점은 더욱더 분명해진다. 어떤 물고기를 왜 잡아야 하고, 그 기준은 무엇이고, 어느 정도 잡으면 좋겠다는 뚜렷한 기준이 없이, 바닷가에 가서, 자! 지금부터 물고기를 잡자하는 방식은 문제가

있다. 기준이 있다면 한정된 배정시간 정도일 뿐이다. 물고기를 왜 잡아야 하고, 어느 정도 크기의 고기를 잡아야 할 것인지, 어느 정도 양을 잡아야 할 것인지에 대한 기준도 없이, 무조건 많이 잡고 보자는 식이었다. 이것은 바로 세계지리 과목의 교육목표가 불분명하기 때문이며, 결국 세계지리 과목의 교육내용 선정 및 조직 방법의 보다 근본적인 문제점에 해당한다.

세계지리 교육의 목표를 분명하게 하는 것은 경험상으로 막연하게 건물을 짓는 것이 아니라, 설계도에 따라서 의도와 정밀한 계산에 의한 가장 효율적이고 경제적으로 건물을 짓는 것과 같다. 그 결과 필요한 재료는 무엇이고, 얼마만큼의 양이 필요한 가 등이 분명해질 수 있다. 이 과정에서 반드시 필요한 부분만이 준비되고, 경제성과 효율성이 고려될 것이다. 이러한 방법으로 교육내용의 선정이 이루어진다면, 교육내용의 중복 문제와 백과사전식 교육내용의 나열 문제, 교육내용의 과다 문제가 해결될 것이다.

따라서 세계지리 교육내용의 선정과 조직 방법을 논의하기에 앞서 먼저 교육목표의 명료화가 필요하다. 교육목표의 명료화에 의해서 그동안 세계지리 교육에 던져졌던 많은 문제들에 대한 해결의 실마리를 찾을 수 있을 것이다.

2. 교육내용 구성 방법의 문제점

1) 구성 방법의 유형 구분

지리교육의 내용 구성방법은 지역적 방법 · 계통적 방법 · 패러다임 방법 · 동심원 방법으로 구분할 수 있는데(Biddle, 1982, 281), 학습내용의 계열성 결정 방법은 지역적 방법에서는 지역구분, 계통적 방법에서는 논리성, 패러다임 방법에서는 연구절차, 동심원 방법에서는 지역범위이다. 특히 계통적 방법과 지역적 방법은 지리학의 대표적인 연구 방법이며, 지리과목의 교육내용 조직 방법도 이러한 학문적 접근 방법에 따라, 주제를 중심으로 하는 계통적 방법과 지역을 중심으로 하는 지역적 방법, 그리고 두 가지를 혼합한 방법이 가장 일반적으로 사용되고 있다.

지역적 방법은 '대륙중심 방법'과 '지역-주제 방법'으로 세분할 수 있는데(서태열, 1993, 57), '대륙중심 방법'에 의한 교육내용 조직 방법은 지역을 기준으로 교육내용을 배분하는 방법이다. 그러나 교육내용이 구조화되지 못하고 지역을 색인으로 백과사전식의 교육내용 나열이 되는 문제점이 있다. 이러한 문제점을 극복하는 방법으로 제시된 '지역-주제 방법'은 계통적 주제를 중심으로 각 지역의 특징적인 부분만을 강조하여 제시하는 방법인데, 나열적인 교육내용 제시 방법을 보완할 수 있다. 그러나 종합적으로 지역성을 파악할 수 없고, 계통지리가 중심이 되고 지역이 하나의 사례에 머무는 단점이 있다.

계통적 방법에 의한 교육내용 조직 방법은, 지형 단원과 같이 산지 · 하천 · 해안 지형 등과 같이 주제별로 구분하여 교육내용을 조직하는 '주제 중심형'과 기후 단원과 같이 기온 · 강수 · 바람과 같은 개념을 중심으로 교육내용을 조직하는 '개념 중심형'으로 구분할 수 있다.' 개념(Concept)'과 '주제(Theme)'는 하위의 요소들 전체를 꿰뚫을 수 있는 통합성을 의미한다는 점에서 유사한 의미를 공유하나(이영민, 1999, 283), 개념은 다양한 사실 또는 하위 개념들의 공통점을 고도로 추상화한 것이기 때문에 계층성(Naish, 1980, 36)을 지니는데 비하여, 주제는 다양한 사실들을 포괄 할 수 있는 공통성 또는 포괄성에 중심이 주어진다. 따라서 이 두가지 용어는 많은 구체적인 사실들을 포괄한다는 점에서는 공통적이지만, 개념은 구체화에서 추상화로 나아가는 계층성과 추상성이 중심구조이고, 주제는 다양한 사실들을 하나의 구조하에 포괄할 수 있는 포괄성이 중심구조이다.

결국 지리교육에서 사용되는 교육내용 선정 및 조직 방법은, 우리나라나 세계의 지역을 구분하고 각 지역의 지역적 특성을 중심으로 교육내용을 조직하는 '지역 중심형'과 추상화된 개념을 중심으로 하는 '개념 중심형' 그리고 관련 내용을 통합할 수 있는 주제를 중심으로 하는 '주제 중심형'의 3가지 유형으로 분류가 가능하다(표 2).

이러한 분류 방법을 한국지리 과목의 단원에 적용해 보면,' 지역 중심형' 단원으로는 수도권 · 평야지역 · 산지지역 · 해안지역 · 북부지역 단원이 해당되고,' 개념 중심형' 단원으로는 기후 · 인구 · 도시 · 공업 · 지역개발 단원이 해당되며,' 주제 중심형' 단원으로는 지형 · 자원 · 서비스 산업 단원이 해당된다(표 3).

표 2. 지리 교육내용 조직방법의 분류

대분류	지역지리적 방법	계통지리적 방법	
세분류	1. 지역 중심형	2. 주제 중심형	3. 개념 중심형

표 3. '한국지리' 단원의 유형별 분류

개념 중심형 단원	주제 중심형 단원	지역 중심형 단원
1. 기후	1. 지형	1. 수도권
2. 공업	2. 자원	2. 평야 지역
3. 도시	3. 서비스 산업	3. 산지 지역
4. 인구		4. 해안 지역
5. 지역개발		5. 북부 지역

자료: 교육부, 1997, 사회과 교육과정.

개념 중심형의 교육내용 조직 방법은 학문 중심 방법으로서는 장점을 갖지만, 학습자가 최종적으로 지식을 사용하는 단계에서는 주제나 지역으로 다시 환원해야 하는 문제점이 있다. 또한 학습대상의 지역규모가 macro하게 됨으로써 깊이가 약화되는 문제점이 있어, 학습자의 자기주도적인 학습을 어렵게 한다. 이러한 상태에서의 세계지리 학습은 지역에 대한 인식이 미흡한 상태에서, 즉 학습 대상 및 재료에 대한 충분한 인식이 없는 상태에서 다양한 요리를 하는 격이 되어, 학습자 입장에서는 혼란이 가중될 수 있다. 따라서 각 지역에 대한 인식과 기초지식이 어느 정도 형성된 이후에 적합한 방법으로 보인다.

주제 중심형은 지리적 개념보다는 일반적인 주제를 중심으로 함으로써, 교육내용이 다른 과목과 중복되고, 일반적인 지식으로 이해될 수 있으며, 과거에 배웠던 것을 또 배운다는 비판이 나오는 원인이 된다. 그러나 학습자가 생활에서 접하는 내용이 학습의 소재로 활용되기 때문에, 학습의 흥미를 높일 수 있는 장점이 있다. 기존의 주제 중심형에서는 macro한 교육내용을 먼저 제시하고, 학년이 상승하면서 구체적이고 세부적인 micro한 교육내용으로 조직하는 방법을 사용하고 있다. 그러나 같은 주제가 계속적으로 설정되기 때문에 구체적인 내용에서는 세부화된다 하더라도, 중복을 피하기가 어렵고, 신선감이 떨어진다. 따라서 교육과정이나 학년에 따라서 주제의 정밀화 및 구체화에 의해서 이러한 중첩적인 주제 설정의 문제점을 해결해야 한다.

2) 지역적 방법에 의한 문제점

Posner와 Strike(1976)는 교육내용의 조직 원리로서 계속성(수직적 구조), 계열성(위계적 구조), 통합성의 원리(평면적 구조)를 제시하고, 특히 위계적 구조를 중심으로 한 계열성의 원리를 세계중심 · 개념중심 · 탐구중심 · 학습중심 · 활동중심의 5가지로 세분하였다(Posner & Rudnitsky, 1997). 이 중 세계 현상들 간의 관련성을 중심으로 하는 세계중심 계열성의 원리(특히 공간적 원리)는 세계지리 과목의 교육내용 조직 방법인 지역적 방법과 가장 근접한다(표 4). 물론 여기에서의 계열성이 단순하게 학습 지역 규모의 확대 즉, 동심원적 확대로 해석한다면 문제가 있으나, 지리학 뿐만 아니라 교육학에서도 가장 전통적으로 인정되는 방법으로서 의미를 지닌다.

교육과정 상에 나타난 우리나라의 지역구분 방법은, 중학교의 경우에는 3분법(중부 · 남부 · 북부지방)을 전통적으로 사용하고, 고등학교 과정에서는 중부 지역을 수도권과 태백산 지역으로, 남부 지역을 남서와 남동 지역으로 분리하는 5개 지역 구분법이 사용되다가(4차와 5차 교육과정), 6차 교육과정에서는 구체적인 지역을 사례로 하였지만 역시 3분법에 근거를 두고 있다. 그러나 7차 교육과정에서는 수도권 · 평야 · 산지 · 해안으로 기존의 지역구분 방법과는 다른 지역구분 방법을 사용하고 있다.

세계 지리과목에서의 지역구분 방법은 6차 교육과정까지 대륙별 구분 방법을 중심으로 하고 있는데, 7차 교육과정에서는 경제 발전 정도를 주요 지표로 사용하고 있다. 그러나 6차까지의 지역 구분 방법에서도 미세한 변화가 계속되었다(표 5).

지역별 학습에서 중요한 이슈는 지역구분 방법과 교

표 4. Posner와 Strike의 계열성 원리

주요원리	하 위 원 리	세 분 화
계열성의 원리	세계 관련 계열성(World-Related Sequences)	공간적 원리, 시간적 원리, 물리적 속성 원리
	개념 관련 계열성(Concept-Related Sequences)	유목 관계, 명제 관계, 정련도, 논리적 선수학습 요건
	탐구 관련 계열성(Inquring-Related Sequences)	탐구의 논리, 탐구의 경험론
	학습 관련 계열성(Learning-Related Sequences)	경험적 선수학습 요건, 친숙도, 곤란도, 흥미, 내면화
	활용 관련 계열성(Utilization-Related Sequences)	절차의 원리, 활용 가능성의 원리

출처: Posner, G. J. & Rudnitsky, A. N., 1997, 135-141.

표 5. 세계지리 과목의 지역구분 방법 비교

교육과정	2차 교육과정	3차 교육과정	4차 교육과정
교 과 명	지리 II	인문지리	지리 II
내 용	1. 아시아의 자연과 생활 2. 유럽 및 아프리카의 자연과 생활 3. 아메리카 및 오세아니아의 자연과 생활	*주제별 접근방법 1. 자연환경 2. 문화 3. 경제활동 4. 인구와 자원	1. 아시아의 여러 나라 2. 유럽 및 아프리카의 여러 나라 3. 아메리카 및 오세아니아의 여러 지역
교육과정	5차 교육과정	6차 교육과정	7차 교육과정
교 과 명	세계지리	세계지리	세계지리
내 용	1. 몬순 아시아 2. 건조아시아와 아프리카 3. 유럽 4. 아메리카 및 오세아니아	1. 서태평양 연안 국가 2. 동남 및 남부 아시아 3. 서남 아시아와 아프리카 4. 유럽 5. 아메리카 및 양극지역	1. 우리와 가까운 나라들 2. 일찍 산업화된 국가들 3. 지역개발에 활기를 띠는 국가들 4. 사회주의 붕괴 이후 변화를 겪는 국가들

육내용 조직방법이다. 그러나 구분된 지역에 따라 구체적인 내용은 다르지만 똑같은 조직방법으로 제시함으로서, 비판의 대상이 되고 있다. 각각의 지역에서는 자연환경적 측면(기후와 지형의 특성) · 경제적 측면(자원, 산업별 특성) · 문화적 측면(역사적, 종교적 측면)을 중심으로 지역을 파악하고 있다. 그러나 이러한 방법은 지역을 달리했을 뿐, 같은 형태로 지역 내용을 설정하고 있다.

지리교과는 정도의 차이는 있지만, 사실상 계통적 방법과 지역적 방법을 혼합하여 조직하고 있다. 즉, 계통적 방법에 의해 주제별로 전체적인 교육내용을 1차적으로 학습하고, 각론으로서 각 지역별 구분에 의한 상세 학습을 하는 구성 방법을 채택하고 있다. 그러나 두 가지 구성방법의 결합은 한 과목 내에서 다른 두가지 방법으로 접근하여 교수-학습 방법의 적용에 따른 혼란의 발생과 반복 학습 및 교육내용의 중복 문제가 발생한다. 결국 지역별 학습 부분은 분량만 많이 차지할 뿐 본래의 역할을 하지 못하는 상황이 되어 버린다.

지역적 방법에 의한 지역별 학습의 목적은 지역을 다양한 측면에서 고찰하고 그 지역의 지역성을 종합적으로 파악하는 것이다. 그러나 지리교육에서의 지역적 방법은 지역에 관련되는 사실들을 지역이라는 분류 틀에 의해 분류해 놓은 것일 뿐 지역성 파악과는 거리가 있다. 즉, 지형과 기후가 중심이 되는 자연 환경과 경제와 도시가 중심이 되는 인문 환경에 관련된 내용을 단순히 모아 놓는 바구니 역할을 할 뿐이다.

이상과 같은 세계지리 구성 방법의 문제점을 정리해 보면, 첫째, 수평 반복적이었다. 단지 지역을 달리했을 뿐 같은 형식의 반복이었다. 이것은 같은 거푸집으로 찍어 낸 것을 의미하고, 다품종 소량생산의 현재의 흐름에 맞지 않는다. 둘째, 수요자 중심이 아니라 공급자 중심의 구성 방법을 사용하고 있다. 지역적 방법이나 계통적 방법 모두 공급자의 입장 즉, 지리학의 지식생산 방식이다. 셋째, 학습자가 깊이 있는 학습 추구를 할 기회를 주지 못하고 있다. 너무 폭이 넓어서 학습량이 많다는 느낌을 준다. 이것은 종합성을 강조하는 지리학의 관점을 학습에 그대로 적용했기 때문에 나타나는 문제점이다. 그 결과 학습자의 인지구조에 정착하지 못하고 시험을 보기 위한 학습에 머문다는 문제가 있다. 세계지리 과목은 주요 시험 대상과목이 아니기 때문에, 학습내용이 앞으로의 사회생활에 필수적이라는 필요성을 인식시키지 못한다면 과목으로서 존립을 위협받게 될 것이다. 넷째, 명확한 과목의 교육목표가 없기 때문에, 짧은 시간에 가능하면 많은 지식을 학습시키고자 했다. 결국 교과서가 너무 많은 주제를 제한된 지면을 통해 모두 서술하려고 하는 데에서, 나열적이고, 포괄적이며, 파편적이며, 피상적인 내용 구성이 이루어졌다.

지역적 방법에서 가장 개선의 대상이 되는 것은 대륙별 지역구분 방법이다. 이 방법은 지역규모가 넓기 때문에 많은 관련 사실을 나열식으로 제시할 수밖에 없고, 그 결과 집중적이고 심층적인 학습과 학습자 스스로의 자료 습득에 어려움이 있다. 또한 지역규모가 너무 크고 내부적으로 다양하기 때문에 지역의 역동성 파악이 어렵고, 개념의 누적적인 발달보다는 개별 지역에

관한 사실들의 나열적 방법을 극복하기 어렵다. 즉, 각 바구니에 들어 있는 재료의 나열에 머물고, 그 재료의 통합된 결과물의 인식에까지는 이르지 못했다. 많은 재료를 종합하여 하나의 음식이 만들어지는데, 최종 결과물인 하나의 음식으로 보다는 그 재료 하나하나 만을 나열하는 정도에 머물렀다. 이와 같이 수평적인 사실의 나열과 구조화되지 못한 교육내용의 조직은 학습자의 자기주도적 접근을 어렵게 만들고, 그 결과 자발적이고 심층적인 학습과정을 통해서 얻을 수 있는 고급 사고력이나 발견 학습, 탐구 학습, 창의적 학습이 가능한 과목으로의 발전을 저해한다.

세계지리 과목의 구성 방법은 넓고 얕은 학습에서 좁고 깊은 학습으로, 재료의 나열과 인식이 아니고 최종적인 결과물로서 지역을 인식할 수 있는 구성 방법, 접근가능한 보다 적은 규모에서 깊고 구체적인 학습이 이루어질 수 있는 지역 단위 설정으로의 전환이 필요하다. 즉, 지역을 하나하나 모두 학습하기 보다는, 특정 지역을 좁고 깊게 학습하여 최종적으로는 지역을 이해하는 거점을 마련하여 학습 전이력을 활용하는 방법의 모색이 필요하다.

III. 세계지리 교육내용 구성 방법의 대안 모색

1. 세계지리 교육 목표의 정립

세계지리 과목의 교육목표를 명료하게 제시하기 위해서는, 먼저 세계지리 교육의 위치를 분명하게 해야 한다. 세계지리 교육을 통해서 학습자에게 어떤 변화를 줄 것인가. 그 변화는 학습자에게 왜 필요한가의 방향성을 제시해 주어야 한다.

세계지리 학습을 통해서 학습자가 얻을 수 있는 점은 교육내용에 의한 학습자의 인식 확대 및 구조 변화, 인간 발달 측면에서의 지능 특히 공간 지능 등의 발현 기회 부여 등 내적인 요인과 세계화 또는 제 2의 유목민 사회에 필요한 지식의 취득과 사회생활에서의 활용 등 외적인 요인으로 구분할 수 있다(조성욱, 2004, 38). 그러나 교육과정 상에서의 위치나 사회적 요구 등에 비추어 보면, 세계지리 과목은 교육내용 자체의 내적인 효용성 보다는 사회의 변화와 그에 필요한 지식으로서의 요구가 강하다. 따라서 세계지리 과목의 교육목표는 이러한 사회적 필요성과 요구를 1차적으로 수용할 필요가 있다.

실제적으로 학습자들은 지리학습을 통해서 지형·기후 등 계통적인 부분의 학습 보다는 오히려 세계의 지역 정보나 국내의 지역 정보를 얻기를 원한다(안종욱, 2004, 표 6). 이런 측면에서 세계지리가 역할을 충분하게 해줄 필요가 있고, 그것은 학습자가 앞으로 전개될 사회생활에 필요한 세계에 관한 지역 정보를 제공해주는 과목으로써 위치 정립이 필요하다.

세계지리 과목의 교육 목표를 구체화 시키는 과정에서 고려할 사항은, 첫째, 세계지리 과목을 왜 학습해야 하는가 또는 학습의 필요성에 공감할 수 있는 축약된 단어나 문장으로 전반적인 방향성 제시가 필요하다. 그것은 '세계화 시대', '제 2의 유목민 사회', '세계화 시대의 세계 전략' 등이 될 수 있다. 이러한 대목표의 설정은 교사나 학습자 모두가 공감할 수 있는 과목 학습의 필요성과 정당성을 단순하면서도 분명하게 인식하고 공유할 수 있게 해준다.

둘째, 지리학을 전공하기 위한 소(小)지리인으로서가 아니라 일반인으로서, 과목의 학습이 자신의 삶을 얼마만큼 풍요롭게 할 수 있을 것이라는 비젼의 제시가 필요하다. 따라서 내용 중심이 아니라 일반인으로서 가지고 있는 인지구조에 연결할 수 있는 선행조직자로서의 세계지리 학습의 사회적 필요성을 제시해야 한다. 즉, 일상생활을 영위하는 과정에서 세계지리 학습의 결과가 어떤 측면에서 어떻게 도움이 될 것이라는 학습의 필요성과 정당성을 제시해주어야 한다.

셋째, 기존의 방법과 같이 지식, 기능, 태도와 같이 영역별로 과목의 목표를 제시할 수도 있으나, 보다 구체적으로 제시하기 위해서는 단계별 제시 방법이 필요하다. 즉 세계지리 학습을 통해서 어떤 단계를 거쳐 최종적으

표 6. 지리 과목 중 중점 학습이 필요한 영역(1순위 + 2순위)

영역별	지 형	기 후	지도읽기	도 시	여 행	환 경	세계 지역정보	국내지역 정보
비율(%)	16.3	18.0	20.0	23.3	23.7	30.0	32.3	36.3

출처: 안종욱, 2004, 165.

표 7. 새로운 세계지리 과목의 목표 설정(안)

대목표	세계화 시대에 적응력을 갖춘 인간 육성		
소목표	1단계	2단계	3단계
	세계지리의 지식 습득(지식, 기능)	세계 전략 구상(자기화)	세계인으로서 자신의 위상 구축(행동)

로는 어떤 단계에 도달할 수 있다는 단계별 목표 설정 방법이 더 유용하다. 즉, 지식과 기능의 학습 단계(기초 단계), 학습한 내용과 기능에 의해 발생되는 자신의 인지구조의 변화 유발(자기화 단계), 최종적으로는 자신의 인지구조에 정착시켜 일상화함으로써 나타나는 행동의 변화(행동 단계)와 같은 단계적 목표 설정이 필요하다.

이러한 목표의 명료화는 세계지리 학습의 방향을 제시해주고, 과목 학습의 정당성과 필요성을 공유할 수 있게 해주며, 교육내용 선정 및 조직 방법의 방향성을 제시해주고, 평가의 규준을 제시해 준다. 그 결과 교과서 구성 방법의 변화를 가능하게 하며, 이상적인 교수-학습 방법의 방향을 제시해 줄 수 있고, 예측 가능한 교과목으로서의 실체를 분명하게 할 수 있다.

여기에서는 이상의 논의를 중심으로 세계지리 과목의 교육목표를 대목표와 소목표로 체계화해서 대안으로 제시한다.

먼저 세계지리 과목의 대목표를 '세계화 시대에 적응력을 갖춘 인간 육성' 으로 제시한다. 여기에서 중요한 개념은 '세계화 시대' 와 '적응력을 갖춘 인간' 이다. 세계화 시대 또는 제 2의 유목민 사회라는 사회적 흐름과 이에 적응하기 위한 세계지리 학습의 필요성을 동시에 강조하는 것이다. 그럼으로써 세계화 시대의 흐름에 적응하여 의미있는 생활을 위해서는 세계지리 학습이 필요하다는 과목 학습의 필요성과 정당성을 공유할 수 있다.

소목표는 교육내용을 중심으로 하지 않고 도달 단계를 단계별로 제시한다. 먼저, 1단계는 세계지리의 지식과 기능을 취득하는 세계지리의 지식 습득 단계이다. 기존의 방법과 같이 교육목표를 제시하면, 이 단계에 머물게 되는데, 세계지리 학습의 결과로 얻을 수 있는 것은 단순히 지식이나 기능만이 아니라, 그 이상의 성취가 가능함을 보여줄 수 있다는 점에서 긍정적이다. 2단계에서는 학습한 지식을 자기화하는 세계 전략 구상 단계이다. 이 단계에서는 세계지리의 학습이 단순히 지식의 습득에만 머물지 않고, 자기의 인지구조에 정착함으로써 자기 나름의 독창적인 세계 전략을 다양한 형태로 구상하고 표현 할 수 있는 단계로서 의미를 지닌다. 즉, 학습에만 머물지 않고 응용하여 다양한 방식으로 표현하고 대응하는 방법의 모색 과정이다. 마지막으로 3단계는 학습한 지식과 기능 및 세계에 대한 자신의 비젼을 자동적으로 처리하여(Sternberg, 2003, 65), 일상적인 행동으로 옮길 수 있는 세계인으로서 자신의 위상 구축 단계이다(표 7).

이러한 대안은 기존의 세계지리 과목의 목표가 교육내용의 제한을 통해서 간접적인 방법으로 방향을 제시한 점에 비해서, 직접적으로 분명한 방향성과 달성 과정을 단계별로 구체적으로 제시했다는 점에서 의미가 있다. 또한 세계지리 과목의 목표가 단순히 세계지역에 관한 지식과 기능의 습득이 아니라, 보다 고차적인 사고력과 일상적인 생활에서의 필요성에 기반하고 있음을 인식시킬 수 있다.

2. 거점국가 중심의 세계지리 구성방법

1) 사례학습 방법과 거점국가

기존 세계지리 과목 구성 방법으로서 지역적 방법의 가장 큰 문제점은 너무나 큰 단위로 학습 지역을 구분함으로써, 학습자가 흥미를 가지고 심층적이고 주도적인 학습을 유도하기 어렵다는 점이다. 세계지리 과목은 고등학교 심화선택 과목으로 설정되어 있기 때문에, 해당 과목에 대한 학습자의 관심과 흥미가 과목을 선정하게 만든다. 그러나 너무나 넓고 얕게 교육내용을 구성함으로써, 학습자의 학습의욕을 끌어내기 보다는 학습자에게 피상적으로 세계지역에 관한 설명을 듣는 정도의 수준에 머물게 하고 있다. 따라서 학습자는 자기가 관심이 있어서 과목을 선택했어도 능동적인 존재로서 위치 지워지기 보다는, 너무나 많고 다양한 교육내용에 압도당하여 수동적인 존재로 머무르는 문제점이 있다. 이러한 결과의 근본적인 이유는 너무나 크게 지역을 구분하기 때문이며, 이러한 단점을 보완하는 방법으로 하나의 사례를 선정하여 깊이 있게 학습함으로써, 학습방법과 지역이해의 기초를 마련한 다음, 이를 기반으로 학습 전이력을 활용하는 방법의 모색이 필요하다. 이렇게 함으로써 학습자의 흥미를 기반으로 심층적이고 학

습자 주도의 학습이 가능해질 것이다.

사례학습(또는 범례학습, Example Learning)은 백과사전적인 학습교재의 과잉을 극복하고 기초적이고 본질적인 것을 교재내용으로 선택하여 그것을 심화시키는 방향으로 교육과정을 구성하고 교수-학습을 진행하는 방법이다(김상원, 1994, 379). 그동안 우리나라에서 이루어진 범례학습에 관한 연구는 학습 방법으로서의 의의 측면보다는, 실제 학습에서의 도입 방법과 효용성 측면에 중점이 주어졌다(김민성, 2004; 김영애, 2003; 황혜경, 1991; 한면희, 1979). 학습 방법으로서 사례학습은 교육내용의 과잉문제를 해결하고, 나열식이 아닌 심화학습을 가능하게 한다는 점에서, 지역적 방법에 의해 교육내용을 구성하는 세계지리 과목의 문제점 해결에 중요한 실마리를 제공할 수 있다.

사례학습에서 하나의 구체적인 사례의 학습을 통해서 유형의 파악에 도달하려고 하는 것은, Bruner가 강조한 '지식의 구조'와 유사한 사고방식이며, 각각의 사실의 학습보다는 개념을 학습하여 학습의 효율성을 높이려는 개념학습과도 의미가 통한다. 사례학습은 구체적이며 개별적인 것에서, 추상적이며 보편타당적인 것으로 진행된다. Stenzel은 사례학습의 방법을 하나하나의 사실, 유형, 법칙 그리고 자기이해의 4단계로 구분하고 있다(Watts & Mcgaw, 1986, 231-236). 즉, 사례학습 방법은 하나의 전형적인 사례를 집중적으로 학습하여 유형과 법칙을 발견하고, 그것의 전이 효과를 얻는 것을 기본 개념으로 한다.

Derbolav는 사례학습의 4가지 특징을 제시하고 있다(Watts & Mcgaw, 1986, 382). 첫째는 '테마적 선택'(문제 중심 또는 주제 중심)이다. 단편적이고 개별적인 지식이 아니고, 계통적이며 논리적인 지식을 중심으로 구체적이고 테마적인(주제중심적인) 사례를 선정하여 구성함으로써, 망라적이고 나열적인 교재 구성 방법의 단점을 보완할 수 있다. 그러나 Dewey 등의 문제해결 학습이 경험적인 생활의 문제에 한정되어 있는 것에 반하여, 사례학습에서는 좀 더 학문적인 문제에 접근시킨 점에서 차이가 있다. 즉, 문제해결 학습의 방법론을 받아들이면서, 학문적으로 의미있는 교육내용을 나열하는 방법이 아닌 테마를 중심으로 집중적인 구성을 하는 것이다. 둘째, '발견적 방법'이다. 모학문의 지식체계를 교사에 의한 주입전달 방법이 아니고, 학습자의 주체적인 활동을 통하여 테마의 해명을 발견적 방법을 통해서 도달하려는 것이다. 즉, 학습자의 자기활동과 자주성에 의한 지식과 테마를 스스로 발견해가는 과정을 중요시 한다. 셋째 '발생적 태도'이다. 기존의 누적적인 지식을 순서에 따라서 전부 살펴보는 대신 문제의 발생을 기대한다. 즉, 모든 지식을 하나씩 하나씩 순서대로 학습해가는 방법이 아니라, 문제를 인식하고, 그 문제의 해결 방법을 스스로 발견해 가는 과정을 통해서 학습이 이루어져야 한다는 점이다. 넷째, '기초 교육적 기능'이다. 이것은 사례가 될 만한 제재 혹은 대상이 갖추어야 할 가장 본질적이고 특징적인 기능이다. 사례는 학문적으로나 학습자가 자주적으로 학습을 진행시켜 나갈 때에 필요한 기초적이고 효과적인 기본적인 지식이어야 한다. 즉, 하나의 학습 또는 하나의 사례에 대한 집중적인 학습은 다른 많은 학습에 확대 이전하는 특성을 갖어야 한다는 것이다.

이와 같이 사례학습의 테마적 선택, 발견적 방법, 발생적 태도, 기초교육적 기능은 지역적 방법에 의해 구성되는 세계지리 과목의 교육내용 선정과 조직에 중요한 아이디어를 제공한다. 즉, 지역성을 가장 잘 나타내는 사례를 발굴하여 학습자 중심의 학습과정을 유도해야 한다. 그러면 지역적 방법에서의 사례는 무엇이 되어야 하는가의 문제가 대두된다. 지역적 방법에서 학습대상은 지역이며, 기존의 방법에 의하면 대륙별 구분에 의한 지역구분이다. 그러나 대륙별 지역구분은 사례로서는 지역규모가 너무 커서 위와 같은 특성에 따른 장점을 얻기에는 어려움이 있다. 따라서 사례학습 방법을 세계지리 학습에 도입할 경우의 지역규모는 국가 단위가 적절하다. 해당 지역의 국가 중에서 가장 전형적인 국가를 선정하여 그 국가를 사례로서 학습하고, 학습방법과 학습 내용을 다른 국가 또는 다른 지역 규모에 확대 전이가 가능하다면 사례학습 방법을 지역적 방법에 의한 지리학습에 적용이 가능해질 것이다. 여기에서는 대표적인 사례로 선정되는 국가를 학습의 거점 국가라고 지칭한다.

2) 거점국가 중심형 세계지리 구성방법

지역적 방법에 의해 교육내용을 구성하고 있는 세계지리 과목에서 가장 큰 문제는 지역구분 방법과 교육내용 조직 방법이다. 먼저 지역구분 방법에서 그동안 가장 많이 쓰였던 방법은 대륙별, 문화권별, 경제발전 수준별 등의 기준에 의한 지역 구분이었다. 그러나 학습 단위로서의 이러한 지역 규모는 모호하고 너무 지역규모가 크

며, 학습자가 스스로 학습하기 위해서는 기존의 자료 등의 조사 단위가 일치하지 않는다는 문제점이 있다.

세계지리의 학습 지역규모를 대륙규모나 아대륙 규모가 아닌 특정 국가 단위로 할 경우 얻을 수 있는 장점은 첫째, 세계화 시대에 국가의 구분과 장벽이 없어지는 추세라고는 하지만, 아직도 또는 앞으로도 세계인의 기본적인 활동 단위와 각종 통계 자료 등이 국가 단위로 작성될 것이다. 따라서 학습자가 주도적으로 탐구학습을 하기 위한 자료의 취득과 접근에서 국가 단위가 유용하다.

둘째, 학습 지역으로서 국가 단위도 작은 규모는 아니기 때문에 피상적으로 접근이 이루어질 가능성이 있다. 하지만 한국지리 과목이 아닌 세계지리 과목에서의 국가 단위는 가장 기본적인 단위로서, 세계지역 이해의 기본 단위로서 의미를 가진다.

셋째, 대륙규모가 아닌 거점 국가의 학습은 상대적으로 심층 학습이 가능하고, 나열적인 학습이 아닌 해당 국가의 지역성에 기반한 창의적이고 다양한 접근이 가능하다. 또한 거점 국가의 학습을 통해서 얻어지는 학습방법에 대한 학습과 통찰력은 학습의 거점으로 작용하기 때문에, 학습의 효율성을 높일 수 있다.

넷째, 학습 대상으로써 지역규모의 축소로 깊이 있게 관련 교육내용을 통합하여 조직할 수 있기 때문에 학습자의 능동적인 참여와 탐구를 유도하기 쉽고, 주제별 구분에 의한 지식과 지역의 파편화의 단점을 보완할 수 있다.

다섯째, 이해 정도에 따라 사례 지역을 심화 또는 확대가 가능하기 때문에, 수준별 심화 및 보충 학습 내용의 선정과 편성이 쉽다. 즉, 전형적인 국가가 거점 국가라면 심화 학습에서는 보다 완화된 기준에서 또는 비교 가능한 범위에서 2차 거점 국가를 선정하여 학습하게 함으로써 해당 지역의 이해의 심층화와 다양화가 가능하다.

여섯째, 가장 대표적이고 전형적인 국가를 사례로 선정함으로써 지역성 파악의 원형을 형성하는데 도움이 된다. 결국 세계지리의 학습 단위를 국가 단위로 할 때, 그동안 지적되어 왔던 기존 교과서 구성의 문제점인 백과사전식 내용 배열과 수박 겉핥기식이라는 지적을 해결할 수 있고, 학습자 스스로의 주도적인 학습이 가능하며, 깊이 있는 학습을 통한 지역 이해의 거점을 마련할 수 있다.

또한 거점 국가를 중심으로 이루어지는 집중적이고 심층적인 학습은 교육 방법면에서도 의미가 크다. Newmann은 학습자의 고급 사고력 향상을 위한 15가지 지표 중에서 '피상적인 다수의 항목보다는 소수의 항목에 대한 철저한 학습'을 들고 있다(Newmann, 1991). 여기에서 '피상적인 다수의 항목에 대한 학습'은 바로 지역구분에 의한 다양한 사실 학습이 이루어지고 있는 기존의 세계지리 교육 방법과 일치하며, 따라서 기존의 세계지리 교육 방법은 고급 사고력(탐구력, 의사결정력, 창조적 사고력, 비판적 사고력, 메타인지) 향상을 어렵게 한다는 결론에 이른다. '소수의 항목에 대한 철저한 학습'은 바로 대륙의 지역 규모보다는 국가 단위 지역규모에서의 깊고 심층적인 학습이 기본이 된다. 또한 거점국가에 대한 심층적인 학습은 학습자의 기존 인지구조와 새로운 지식의 연결 기회를 활성화하여 단순한 암기가 아닌 유의미 학습을 가능하게 한다.

지진이나 태풍과 같은 자연 현상은 국가 단위 보다는 대륙 단위에서의 이해가 필요하지만, 대부분의 사회현상들은 대륙 단위보다는 국가 단위에서의 이해가 더 적합하다. 즉, 국가 단위가 지역문제 발생 및 해결에 기본적인 단위가 되기 때문에, 국가 단위 학습에 의한 지역별 학습은 세계 지역을 이해하는 기본적인 지역규모로서 의미가 있다. 이와 같이 거점국가 중심형 학습 방법은 사례학습의 장점과 고급사고력 양성을 위한 학습방법으로서 의미가 있다(표 8).

대륙 구분 방법에서 거점국가 중심 방법으로 구성 방법을 전환한다고 해도, 단순하게 대륙대신 거점 국가를

표 8. 거점 국가 중심 방법의 장점

· 거점 국가를 학습 대상으로 함으로써, 깊고 집중적인 학습이 가능하여, 고급 사고력을 향상시킬 수 있다.
· 깊이 있는 학습은 기존 인지구조와의 활성화 기회를 제공하여, 유의미 학습의 가능성을 높여준다.
· 국가 단위는 모든 자료 구축의 기본이 되는 지역단위이기 때문에, 학습자 스스로 학습이 가능하다.
· 거점 국가 이외의 학습 대상 국가 수의 확장으로 심화학습이 가능하다.
· 거점국가로 한정함으로써 교육내용의 과잉 문제를 해결할 수 있다.
· 대표적인 사례 국가를 학습함으로써 학습 전이력을 얻을 수 있다.

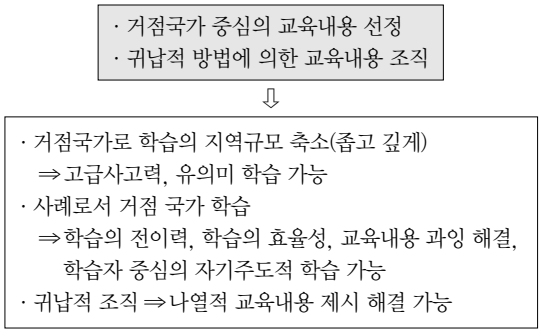

그림 1. 거점 국가 중심 방법의 교육적 효과

표 9. 귀납적 방법에 의한 거점국가 중심형의 학습 단계

단계별	단계별 달성 목표	
1단계	문제 인식 단계	〈인식 단계〉
2단계	거점 사례국가를 중심으로 지역적 접근 단계	〈적용 단계〉
3단계	거점국가의 지역성 파악 단계	〈일반화 단계〉
4단계	사례 지역의 확장 적용 단계	〈적용확장 단계〉
5단계	비교 등을 통한 사고의 확장 단계	〈사고확장 단계〉

하나하나 연역적 방법으로 학습한다면, 지역은 달리하지만 같은 틀에서 반복된다는 기존의 비판을 해소할 수는 없다. 따라서 거점국가 중심의 구성방법이 기존의 비판을 해결하기 위해서는 새로운 조직 방법이 필요하다.

따라서 연역적 방법에 의한 지역에 관한 사실의 수평적 나열 방법이 아니라, 귀납적 방법에 의한 교육내용 조직이 이루어져야 한다. 귀납적 방법에 의한 교육내용 조직은 나열적 교육내용 제시 방법을 개선할 수 있으며, 교사 중심이 아닌 학습자의 자기주도적인 학습을 가능하게 하며, 해당 지역의 지역성을 종합적으로 파악할 수 있게 한다(그림 1).

또한 거점국가 중심의 교육내용 선정과 귀납적 방법에 의한 교육내용 조직 방법은 교육내용의 나열적 제시나 학습 방법을 개선할 수 있으며, 문제를 인식하고, 거점 사례국가에 대한 집중적인 학습을 통하여 거점국가의 지역성을 파악하고, 제 2 또는 제 3의 사례 지역으로 확장하여 적용해 볼 수 있으며, 최종적으로 비교를 통한 사고의 확장에 이를 수 있다(표 9).

3) 학습대상 거점국가 선정방법

학습대상 거점 국가를 선정하는 방법은 여러 가지 기준에 의해서 이루어질 수 있다. 그 중에서 가장 크게 영향을 주는 것은 세계지리 학습의 목표이다. 구체적인 거점국가 선정 기준은, 점이 지역이 아니고 핵심지역일 것, 사례학습으로서 확대전이가 가능할 것, 독자적인 지역성을 가질 것, 상호 대비가 쉬울 것 등이 되어야 한다.

국가 단위는 자연적이라기 보다는 인문적인 존재이기 때문에 인문지리 부분의 학습에서는 유용하지만, 자연지리 특히 기후 학습 등에서의 적용에는 한계가 있다. 따라서 본 연구에서는 자연지리 교육내용 부분은 대륙별 또는 기후대별 지역구분을 기준으로 하고, 인문지리 교육내용 부분은 거점국가 단위의 지역규모를 기준으로 제시한다.

1안으로 지리학의 학문적 주제를 중심으로 한 거점국가 선정방법과, 2안으로 사회적 필요에 의한 세계 전략적 차원에서의 거점국가 선정방법을 대안으로 제시한다.

먼저 지리학의 학문적 주제를 중심으로 거점국가를 선정하는 방법으로, 자원별 · 경제발전 정도 · 문화적(종교별) 특성 · 대륙별 분포 등의 지표를 중심으로 거점국가를 선정하는 방법이다. 국가 단위로 할 경우 하나의 국가 내에서도 다양한 지형과 기후 조건이 나타날 수 있기 때문에, 지형과 기후 등과 같은 자연환경 관련 내용은 대륙규모의 지역 구분이 적절하다. 그러나 인구나 도시 문제 등의 인문적 현상은 전형적인 사례로서 하나의 국가 단위로 깊이 있는 학습이 더 타당성을 지닌다(표 10).

표 10. 주제별 교육내용 선정 및 거점국가

대단원명	주요내용 구분	학습대상 거점국가	2차 거점국가
1. 세계의 기후	열대/온대/냉대/건조/고산	세계단위	교사 및 학습자에 의한 선정
2. 세계의 지형	건조/빙하/카르스트/화산/산지/평야/해안	세계단위	
3. 자원의 다양성	식량/광물/에너지	국가단위	
4. 경제수준의 다양성	선진/중진/후진	국가단위	
5. 문화의 다양성	불교권/이슬람권/크리스트권	국가단위	

표 11. 사회적 필요에 의한 교육내용 선정과 거점국가

대단원명	주요내용 구분	학습대상 거점국가	2차 거점국가
1. 다양한 세계	· 다양한 지역 구분 방법 · 자연지리 교육내용	세계 단위	교사 및 학습자에 의한 선정
2. 우리의 주변국	· 우리나라와의 관계	국가단위	
3. 자원이 풍부한 나라	· 자원의 역할과 확보	국가단위	
4. 전략적 중요 국가	· 세계 전략상 주요 국가	국가단위	
5. 세계지리와 세계전략	· 학습의 유용성 · 세계전략 구상	세계 단위	

2안은 사회적 필요의 관점을 기준으로, 현재 상태에서의 우리나라와의 관계적 측면을 주요 지표로 하는 방법이다. 기준으로는 우리와 관계가 깊은 나라, 자원이 풍부한 나라, 세계적으로 전략적으로 유용한 국가로 분류하는 방법이다(표 11).

IV. 결 론

본 연구에서는 세계지리 과목의 교육내용 구성 방법의 문제점을 살펴보고, 그 대안으로 거점국가 중심의 교육내용 구성 방안을 제시했다.

현행 세계지리 과목의 교육내용 구성 방법의 문제점은, 첫째, 세계지리 학습의 목표가 불명확하고, 방향성 제시가 부족하다. 그 결과 교육내용 선정 기준이 뚜렷하지 않아, 교육내용이 많고 중복된다. 둘째, 학습자 중심이 아닌 학문 중심으로 교육내용을 구성하고 있다. 특히, 지역적 학습 방법에서 지역이라는 분류 틀이 지역성 파악보다는 지역에 관한 사실들의 배분 틀로 사용되고 있다. 셋째, 교육내용의 구조화가 이루어지지 않아 수평적이고 나열적인 제시가 이루어지고 있다. 지역만을 달리하여 단순 반복하는 조직 방법으로, 교육내용이 구조화 · 계층화되지 못하고 나열적 수준에 머물렀다. 넷째, 학습 대상 지역의 지역규모가 너무 커서 깊이 있는 학습과 학습자의 자기주도적인 탐구학습이 어렵다.

본 연구에서는 이러한 문제점을 해결하기 위한 방안으로, 세계지리 학습 목표의 명확화, 거점국가 중심의 교육내용 선정, 귀납적 방법에 의한 교육내용 조직 방안을 제시했다. 첫째, 세계지리 학습의 목표를 분명하게 하기 위해서, 대안으로 대목표와 3단계의 소목표를 제시했다. 둘째, 교육내용 선정 방법으로는 교육내용의 과잉과 넓고 얕은 접근 방법을 해결하기 위해서, 전형적인 사례 지역을 선정하여 좁고 깊게 학습하여 학습 전이력을 높일 수 있는 방안으로 거점국가 중심방법을 대안으로 제시했다. 즉, 학습 단위 지역의 규모를 대륙 규모가 아닌 국가 단위의 지역 규모로 하는 방안이다. 그러나 거점국가 중심 방법은 인문지리 학습에서는 유용하지만, 자연지리 학습에서는 제한점을 가진다. 거점국가 중심 방법은 국가 단위이기 때문에 자료 습득이 용이하고, 그 결과 학습자 주도의 집중적이며 심층적인 학습이 가능하여, 단순 사실의 습득이 아니라 고급 사고력 능력 배양이 가능하다. 셋째, 교육내용 조직 방법은 귀납적 방법으로 함으로서, 학습자가 주체가 되는 학습이 가능해지며, 나열적 교육내용 제시의 문제점이 해결된다. 또한 인식, 적용, 일반화 단계를 넘어서 적용 확장과 비교를 통한 사고확장 단계까지의 학습이 용이해져서, 교육적 측면에서 효과적이다.

세계화 · 지방화 시대에 국가단위 학습의 의미에 대해서는 다양한 의견이 있을 수 있지만, 교육으로서 지리교육에서는 세계 이해의 최종 형태가 아닌 과정으로서의 역할이 있다. 세계화 시대, 제 2의 유목민 사회의 도래는 그 어느 때보다 세계지리 학습의 필요성이 증대된 시기이며, 이러한 사회적 필요를 수용할 수 있는 세계지리 과목의 구성 방법이 필요한 시점이다.

참고문헌

교육부, 1997, 사회과 교육과정.

곽병선 외, 1988, 교과교육원리, 갑을출판사.

권순덕, 1989, “세계 여러 국가의 지역지리교육에 대한 비교 분석”, 지리교육논집(21), 97-113.

권정화, 1997a, “지구화 시대의 국제이해 교육: 초등사회과 교육에서의 지리적 상상력의 의의”, 지

리교육논집(37), 1-12.
권정화, 1997b, "지역지리 교육의 내용 구성과 학습 이론의 조응", 대한지리학회지, 32(4), 511-520.
권정화, 2001, "부분과 전체: 근대 지역지리 방법론의 고찰", 한국지역지리학회지, 7(4), 81-92.
김나리, 2004, 세계지리 교과서에 반영된 세계교육 내용연구, 이화여대 교육대학원 석사학위논문.
김민성, 2004, 초등 사회과에서 RBL을 활용한 범례학습 적용 방안, 진주교대 교육대학원 석사학위논문.
김영애, 2003, Skemp의 범례제시 학습이론에 근거한 도형 영역의 지도방안, 부산교대 교육대학원 석사학위논문.
김상원, 1994, 최신 교육과정과 교수방법론, 교육출판사.
김세운, 2005, 제7차 교육과정에 의한 고등학교 세계지리 교과서 지역단원 분석, 상명대 교육대학원 석사학위논문.
김종욱, 1994, "세계화를 위한 지역 연구와 지역 교육", 지리교육논집(31), 1-15.
류재명, 1998, "지리교육내용의 계열적 조직방안에 대한 연구", 지리 · 환경교육, 6(2), 1-18.
박정애 외, 2001, "지리학습에 대한 수요자 인식을 통해 살펴본 중학교 지리교육의 문제점과 개선방향", 한국교육과정평가원, 연구자료 ORM 2001-5, 77-89.
서태열, 1993, 지리 교육과정의 내용 구성에 대한 연구, 서울대학교 사범대학 박사학위논문.
신홍철, 2004, 제7차 교육과정 세계지리 교과서의 구성체계, 내용요소 및 학습자료 분석, 공주대 교육대학원 석사학위논문.
양원택, 1997, 한 · 중 · 일 세계지리 교과서 내용 분석 연구: 국제이해교육을 중심으로, 전남대 대학원 박사학위논문.
안종욱, 2004, 2004년도 춘계학술대회 요약집, 한국지리환경교육학회, 159-182.
오진철, 1994, 고교 세계지역지리 교육의 학습방안에 관한 연구, 교원대 대학원 석사학위논문.
이매형, 1993, 지리교육에서의 국제이해, 건국대 교육대학원 석사학위논문.
이영민, 1999, "지리교육의 기본 개념: 지리교사들의 인식과 재정립 방향의 모색", 대한지리학회지, 34(3), 281-294.
이 찬, 1969, "지리교육에 있어서의 기본 개념", 새교육(4월호), 130-138.
이청희, 2000, 고등학교 세계지리 교과서의 내용 분석과 개선방안, 동국대 교육대학원 석사학위논문.
임덕순, 1988, 지리교육론, 보진재.
임지애, 2004, 초등 사회과에서 세계지리 교육의 개선방안, 한국교원대 석사학위논문.
장병효, 1997, 지리교육에서 시사 자료를 활용한 국제이해교육, 한국교원대 대학원 석사학위논문.
정선주, 1994, 고등학교 세계지리 교과서 분석: 자연단원을 중심으로, 성신여대 교육대학원 석사학위논문.
조성욱, 2000, 고등학교 경제지리 교육내용 선정과 조직에 관한 연구, 서울대학교 사범대학 박사학위논문.
조성욱, 2004, "지리학습의 필요성과 정당성 탐색", 한국지리환경교육학회지, 12(1), 31-44.
조효원, 2000, 고등학교 세계지리 교과서의 지명 분석, 이화여대 교육대학원 석사학위논문.
진기문, 1989, "고등학교 지역지리의 분석", 지리교육논집(21), 80-96.
한면희, 1979, "사례학습의 실제", 교육개발, 72-73.
황혜경, 1991, 학습과제 제시유형과 범례 제시방법이 개념획득에 미치는 효과, 대구대 교육대학원 석사학위논문.
최규학, 1993, 현행 고등학교 세계지리 교과서의 비판적 검토: 세계 이해 교육의 관점을 중심으로, 교원대 대학원 석사학위논문.
Biddle, D. S., 1982, "Course Planning in Geography", *New Unesco Source Book for Geography Teaching*.
Geography Education Standard Project, 1994, *National Geography Standards*.
Hill, D., Dunn, J. M., and Klein, P., 1995, *Geographic Inquiry into Global Issues, Student DataBook & Teacher's Guide*, Encyclopaedia Britannica Educational Corporation.
Naish, M. C., 1980, "Mental development and the learning of geography", *New Unesco Source Book for Geography, Longman; IGU*.
Newmann, F. M., 1991, "Promoting higher order thinking in social studies: Overview of a study of sixteen high school departments", *Theory and Research in Social Education*, X(4, Fall), 324-340.

Posner, G. J. and Rudnitsky, A. N., 1997, *Course Design*, Longman, New York.

Sternberg, R. J., 2003, Cognitive Psychology, 김민식 · 손영숙 · 안서원 옮김, 박학사.

Watts, G. H. and Mcgaw, B., 1986, "Innovation and Research in Education", *The Australian Journal of Education*, 20(No.2), 231-236.

최초투고일 : 2005. 10. 30.
최종접수일 : 2005. 11. 21.

교신 : 조성욱, 561-756 전북 전주시 전북대학교 사범대학 사회교육학부 지리전공
(chossww@hanmail.net, 063-270-2769)
Correspondence : Sung-Wook Cho, chossww@hanmail.net