

장소 중심 지리교육내용 구성원리의 탐색

김정아* · 남상준**

A Search for the Principles of Place-based Organization in Geography Contents of Social Studies Education

Jeong-Ah Kim* · Sang-Joon Nam**

요약 : 본 연구는 사회과 지리교육내용의 구성에 있어 학습자 적합성을 제고하고자 하는 데 목적이 있다. 본 연구에서는 지역화 원리의 교육적인 의의에 따라 사회과 지리영역에서의 지역을 재개념화하고자 하였다. 즉 아동들에게 적합성과 맥락성을 가지기 위한 지역의 규모와 성격을 아동들이 지각할 수 있고, 체험할 수 있으며, 개인적인 의미를 형성할 수 있는 구체성을 가진 규모인 장소로 보았다. 다음으로 장소의 의미를 고찰하고, 장소는 아동들의 일상생활 속에서 자실적(自實的) 지리 지식이 형성되는 맥락이자, 아동들의 지각을 통한 지리적 인식의 단위이며, 지리적 자아 형성의 토대로서 중요한 지리교육적 의미를 가진다는 점을 제시하였다. 이를 토대로 교육내용 구성원리로서의 지역화와, 지리영역의 주요한 학습대상인 지역을 초등학교 아동들의 경험과 이해의 수준을 고려하여 적극적으로 재해석하고, 지역 이해로 나아가기 위한 단초로서 장소를 중심으로 한 내용구성을 제안하였다.

장소 중심의 지리교육내용 구성원리는 다음의 네 가지로 구안하였다. 첫째, 지리교육내용은 아동의 생활세계에 근거하여 선정되어야 한다. 둘째, 아동의 사적 지리로부터 순차적으로 조직되어야 한다. 셋째, 장소 체험과 범례적 장소의 학습을 강조하여야 한다. 넷째, 장소감을 형성할 수 있도록 구성되어야 한다.

주요어 : 장소, 장소 중심, 지리교육내용, 학습자 적합성, 지역화, 지역

Abstract : The purpose of this study is to enhance the learners' relevance in organizing the geography contents in social studies education. In this study, I have tried to re-conceptualize the concept of region in geography domain of social studies education in accordance with the educational implications of the regionalization principle. In short, I have considered it as a place that learners can perceive the size and characteristics of the region which has the relevance and interconnections to learners, and a specific size of place that learners can experience and form individual meaning. Thereafter, I have considered the meaning of place, and suggested that a place has an important geography educational meaning as a vein of authentic geographical knowledge formed in children's daily lives, a unit of geographical awareness through children's perception and a foundation of geographical self-formation. Based on the foregoing, I have re-interpreted the meaning of place, a primary study subject of regionalization and an organizational principle of the geographic contents, positively, considering elementary school learners' experience and

* 대구과동초등학교 교사(Teacher, Daegu Padong Elementary School), ayamail@hanmail.net

** 한국교육대학교 제1대학 초등교육과 부교수(Associate Professor, Department of Elementary Education, The 1st College, Korea National University of Education), sjnam@knu.ac.kr

their level of understanding, leading to suggest a new place-based organization of contents as a beginning of grasping the meaning of the region.

When it comes to the organizational principle of the place-based geography contents, I have four basic principles as follows. Firstly, the contents of geography education should be selected by the basis of children's life-world. Secondly, the contents should be organized progressively from children's private geography. Thirdly, we have to emphasize the lived-experience of place and the exemplar place study. Fourthly, the geographic contents should be organized for children to form the sense of place.

Key words : place, place-based, geography contents, learners' relevance, regionalization, region

I. 서론

교육내용을 구성하는 것은 가르칠 내용의 범위(scope)와 계열(sequence)을 결정하는 일을 말하며, 이는 곧 교육내용 선정과 조직을 의미한다고 볼 수 있다. 지금까지 사회과 교육내용을 구성하는 지배적인 원리는 환경확대법과 나선형 교육과정의 원리였다(교육부, 1998). 학습자에게 '가까운 곳→먼 곳'으로 내용구성의 범위를 설정하는 것을 기본원칙으로 하는 환경확대법을 따라 우리나라의 경우 '고장→지역→국토 전체→세계'로 지리교육의 범위를 계열화하였으며, 나선형 교육과정의 원리는 '단순한 것→복잡한 것', '구체적인 것→추상적인 것'으로의 내용을 배열하는 이론적 근거가 되었다. 사회과 교육내용의 조직에 관하여는 이처럼 다수의 연구자들의 합의 하에 환경확대법과 나선형 교육과정의 원리에 근거하여 학년별 내용이 체계적으로 배열되어온 것과는 대조적으로, 무엇을 가르칠 것인가의 문제인 내용선정에 있어서는 학생의 심리적 측면, 사회·국가적 측면, 학문·철학적 측면과 같이 서로 조화되기 어려운 기준들만이 제시되어 왔다.

지리영역 내용구성의 조직에 대해서는 계열화를 위한 구체적인 원리를 가지고 있었으나, 위에서 지적한 바와 같이 조직 원리에 의해 설정된 범주 가운데 무엇을 교육내용으로 선정할 것인가에 대해서 준거가 되어야 할 선정기준이 실질적인 기준으로서 기능하지 못함으로써 지리교육내용의 구성은 난항을 겪을 수밖에 없었으며, 이러한 과정에서 선정기준 가운데 학습자의 심리적 측면은 구색을 갖추는 이상의 의미를 가질 수 없었다. 더욱이 우리나라와 같은 중앙집권적인 교육과정 체제 하에서의 교육내용은 사회·국가적 측면이나 학문·철학적 측면을 우선적으로 고려하여 구성되기 때문에 학습자의 심리적 측

면은 소홀히 되기 쉽다. 따라서 현재와 같은 교육과정 체제 하에서 사회과 지리교육내용을 구성하는 데 있어 중요한 과제는 교육내용의 학습자 적합성을 제고하는 문제가 된다.

사회과에서는 교과의 형성 초기부터 교육내용의 중요한 구성원리로서 지역화에 대한 연구가 이어져 오고 있으며, 사회과 교육은 그 전 과정에서 지역화가 이루어져야 함을 강조하고 있다(교육부, 2002). 특히 3학년과 4학년 1학기의 교육내용은 지역화를 전제로 하고 있으며, 시·도, 시·군·구 교육청별로서·도와 시·군·구를 지역적 범위로 삼아 내용을 선정·조직하여 지역교과서를 개발하고 있다. 지역화가 특히 사회과에서 부각되고 그에 따라 지역교과서가 개발되어 온 것은 시·공간적 영향을 많이 받는 사회적 사실과 현상을 교육내용으로 다루는 사회과의 특성상 학습자의 생활주변에서 접할 수 있는 사상(事象)을 소재로 삼음으로써 학습의 효과를 높이고자 하는 목적과 국가수준의 교육내용 선정과정에서 소외된 교육내용의 학습자 적합성을 확보하고자 하는 취지를 가진다.

그러나 지금까지 사회과 지리교육내용은 지역화 원리가 사회과 교육에 도입된 맥락을 망각한 채, 지역 개념과 지역화 원리에 대한 오해와 혼돈 속에서 이들이 추구하는 바를 제대로 구현하지 못하였으며, 지역에 대한 사실 중심의 접근(capes and bays approach)에 머물렀다. 지리교육내용에 대한 이러한 비판은 오랜 전통을 가지고 있으나, 지리학이나 교육학의 연구성과를 시의적절히 반영하지 못하고 대안적인 내용구성 원리도 가지지 못한 채 기존의 접근을 답습하고 있는 것이 현실이다. 초등교육에서 특히 강조되고 있는 교육내용의 적합성 추구라는 지향점과 실제적인 교육내용 사이의 이러한 괴리는 학습자의 경험에 근거한 교육내용이 무엇인가와, 이러한 교

육내용은 어떻게 구성되어야 하는가에 대한 구멍이 충분히 이루어지지 않았기 때문이라고 생각된다.

본 연구에서는 아동이 살아가는 경험세계와 지리교육내용의 관련을 고찰하고, 아동의 경험세계에 비추어 사회과 지리영역의 주요한 학습대상인 지역과 교육내용 구성원리로서의 지역화를 반성적으로 재개념화하여, 이를 바탕으로 대안적인 지리교육내용 구성원리를 제안하고자 한다. 본 연구의 목적은 지역화 원리의 교육적 맥락에 따른 지리교육내용 구성원리를 도출하고, 사회과 지리교육내용 구성을 위한 시사점을 제시하는 것이다.

II. 아동의 경험세계와 지리교육내용

1. 아동의 사적 지리와 장소

인간의 삶은 보다 넓은 세계를 향한 탐험의 과정이다(이경환 역, 1999). 아동은 집과 이웃을 탐색하며 친구의 집, 학교로 가는 길을 알아낸다. 자신이 살고 있는 마을의 이곳저곳, 여러 시간이 걸리는 거리에 떨어져 있는 친척집, 방학 때 휴가를 가기 위한 긴 여행과 그 곳에서의 낯선 장소 경험들은 모두 아동의 심상지도(mental map)에 포함되며, 각각의 장소에 대한 이미지로 기억된다. 아이들이 읽는 동화책, 세계일주기나 탐험기들은 배경이 되는 장소들을 생생하게 묘사하고 있으며, 외국의 명소가 담긴 사진엽서, 잡지책의 이국적인 풍경들, 텔레비전의 다큐멘터리 프로그램 등 아이들이 일상적으로 접하는 여러 매체들은 미지의 장소에 대한 아동들의 호기심과 상상력을 전 세계로 나아가게 한다. 아동들은 학교에서 지리를 배우기 전에 이미 직접적, 간접적 경험을 통해 지리를 배우며, 그들 나름의 지리적인 인식과 지식을 가지고 있다.

로웬탈(Lowenthal)은 '각 개인이 가지고 있는 환경적 지식과 가치의 모음'을 개인의 사적 지리(private geography)로 부르면서 각각의 사적 지리는 고유한 것임을 강조함과 동시에 다양한 감각기관을 통한 지각적 경험을 모든 사적 지리의 공통적인 토대로 보았다(Fien and Slater, 1983). 이에 상대되는 지리학자들의 학문적 지리학은 공적 지리(public geography)라고 할 수 있다. 공적 지리는 세계에 대

한 견해 중에서 서로 동의하고 있는 것들로서, 세계에 대한 객관적이고 일반적이며 체계적인 관점을 제공한다. 학교교육을 통해 제공되는 학교 지리(school geography) 역시 공적 지리에 포함된다. 인간주의 지리학자들은 학문적 지리학의 근원이 되는 사적 지리의 중요성을 강조하면서 일상적인 생활세계가 교육내용의 토대가 되어야 함을 상기시킨다.

아동들이 장소에 대해 가지는 이미지들은 비록 객관적인 실재와 완전히 상응하지 않는다고 할지라도, 아동 각자의 연령과 경험의 수준에 따라 환경을 지각한다는 점에서는 실제적이라고 볼 수 있다(이희연 역, 1984). 아동들은 자기가 의식하는 범위 내의 세계에 존재하기 때문에 그들의 주관적인 세계는 객관적인 세계에 비해 비현실성을 함께 가지고 있으나, 이를 경험하는 자신에게 있어서는 절대적인 현실성을 가지며 현실세계의 실상(實像)에 비해 우선적인 중요성을 지닌다.

장소는 개인적, 집단적, 문화적으로 의미가 부여된 공간으로서, 지각할 수 있거나 이미 알고 있는 혹은 경험된 공간을 말한다(Altman and Low, 1992). 공간은 인간의 경험이나 의미가 투영되지 않은 세계로서, 차별성이 없는 공간에 인간이 가치를 부여함에 따라 공간은 장소가 된다. 공간이 개방성과 자유의 성격을 가진다면, 장소는 안전함과 안정성의 성격을 가진다(구동희·심승희 역, 1995). 공간이 과학적 법칙에 의해 객관화, 추상화된 현상으로서 등질적이며 중성적인 성격을 가짐에 비해, 장소는 내부와 외부의 관계 속에서 주변과의 차이와 한정을 통해 내부를 강조하는 특징을 지니며 주관적이고 구체적인 성격을 가진다. 물리적인 위치는 경험됨으로써 의미가 부여되며, 비로소 장소가 된다. 따라서 장소는 실제적인 소환경과 인간의 관념적 연상의 복합체라고 볼 수 있다.

어린아들이 세계를 탐구하고 경험해 가는 과정에서 학습하는 최초의 지리는 장소를 경험하는 것이다. 장소 경험은 장소를 보고, 느끼고, 의미 형성을 하며, 장소에 소속되거나 장소 내부에서 활동하는 것 등을 포함한다. 아동의 일상적인 장소 경험은 축적되어 아동의 사적 지리를 형성하며, 장소 경험을 통해 형성된 사적 지리는 아동들이 외부 세계를 이해해 나갈 수 있는 기반이 된다.

아이들에게 지리를 가르치는 데 있어 일상적인 경험이나 사적 지리를 강조하는 것은 아이들이 직접

적으로 경험할 수 있는 범위의 공간에 지리교육을 한정시켜야 한다는 것은 아니다. 그보다는 지리교육 내용이 학습자들에게 의미있는 경험을 제공해 주고자 한다면 아동들의 삶과는 유리된 학자들의 연구 결과로서의 지리적 지식을 다루기보다는 아이들이 체험을 통해 느끼고, 인식하고 있는 아동들의 마음속의 지리를 보다 중요하게 다루어야 한다는 것이며, 아이들에게 내재되어 있는 지리로부터 지리교육은 시작되어야 한다는 의미이다. 아동들은 지리학습을 통하여 현재의 장소가 항상 더 넓은 범위의 장소 안에 위치하고 있으며, 다양한 장소들은 서로 연계되어 있음을 인식할 수 있어야 한다. 아동들의 경험 세계인 사적 지리는 공적 지리를 학습함으로써 보다 넓은 장소와 연계될 수 있으며 그 의미가 풍부해질 수 있다. 따라서 공적 지리로서 지리교육내용은 아동들이 그들의 사적 지리에 대한 인식을 발달시켜 나가면서, 자신들과 비슷하거나 상이한 곳에 있는 사람들의 경험과 관점에 대한 공감을 가질 수 있는 넓은 시야를 갖도록 도와주는 것이어야 한다.

2. 지역화 원리의 교육적 맥락

우리나라는 학습자들에게 가르쳐야 할 교육내용을 국가에서 정하는 중앙집권식 결정방식을 취하고 있다. 지금까지 사회과 교육과정은 중앙집권적 교육과정 개발체제 하에서 국가·사회적인 요구에 부응해서 교육과정의 개편이 이루어져 왔으며, 내용구성에 있어서는 학문적 요구를 우선적으로 고려하여 왔다. 이러한 상황에서 사회체제의 유지, 발전을 중시하는 사회적 적합성과 지식체계와 탐구방법을 중시하는 학문적 적합성은 어느 정도 이루어져 왔고 여전히 강조되고 있는 데 비하여, 학습자의 생활경험이나 내적인 상황에 적합해야 하는 학습자의 심리적 측면에 대한 배려는 상대적으로 소홀히 되어 온 것이 사실이다. 이러한 맥락에서, 지역화는 국가수준의 교육과정 결정과정에서 현실적으로 등한시되어온 교육내용의 학습자 적합성을 제고하고자 하는 교육적인 의의를 담고 있다. 즉 지역화는 학습자의 특성, 학교의 문화, 지역사회 실정을 고려하여 교육과정을 재구성함으로써 학습자들에게 보다 적합한 교육내용을 제공하고자 하는 본래적인 취지를 가진다. 따라서 지역화는 학교 교육내용과 학습자들의 일상생활 사이에 존재하는 간극을 좁힘으로써 학습자들의 삶

의 맥락에 근접한 교육내용을 구성하기 위한 부차적인 교육내용 구성원리로 보아야 한다.

그러나 사회과 지리영역에서는 지역화의 의미를 지역에 대한 이해를 깊게 하는 것으로 오인하고 지역에 관한 여러 가지 정보를 교육내용으로 다룸으로써 단편적인 지역적 사실들의 나열이라는 전통적인 비판을 면하지 못하고 있다. 이러한 문제점은 지역화가 사회과에서 강조되는 맥락과는 무관하게 그 의미가 이해됨으로써 지역화 공간의 규모와 성격에 대한 검토가 이루어지지 않았기 때문이다. 사회과 교육에서 지역은 지역화의 교육적인 의의에 따라 학습자들에게 적합성을 가지는 규모와 성격으로 재개념화되어야 한다. 이러한 지역은 아동들의 지리적 인식이 가능한 범위로서 그 자체가 탐구의 대상이면서, 사회과 교육내용을 가르치기 위하여 아동들과 경험적으로 가까운 사실, 현상, 자원을 교육내용과 관련짓기 위한 도구로서의 성격을 가진다.

사회과 교육내용이 아동들에게 저마다 적합성과 맥락성을 가지기 위한 지역의 규모와 성격은 아동들이 맥락적 의미를 형성할 수 있는 구체성을 가진 규모인 '장소' 이어야 한다. 장소는 광대한 세계 속의 아주 작은 부분으로 인식될 수도 있지만, 각각의 장소가 자리하고 있는 보다 더 큰 공간적 스케일과도 지속적인 상호작용을 하고 있으므로 장소를 이해하는 것은 국지적인 부분에서 지구적인 범위로까지 나아갈 수 있는 잠재력을 가지고 있다. 한 지역에 대해 학습한다고 하더라도 그 지역이 담고 있는 모든 사실에 대해 학습하는 것은 불가능하며, 지역 전체가 학습자들에게 의미를 가지기도 어렵다. 따라서 일정한 범위의 지역을 학습할 때에도 그 지역의 특성을 잘 표현해 줄 수 있으며, 학습자들의 삶에서 중요한 의미를 가지는 몇몇 장소들을 학습함으로써 그 지역의 이해로 나아갈 수 있도록 교육내용을 구성해야 한다. 이러한 의미에서 사회과에서 지역화 원리에 따른 지리교육은 장소를 중심으로 이루어져야 한다. 다음 절에서는 이상의 논의를 기초로 장소의 지리교육적 의미를 보다 구체적으로 살펴보고자 한다.

3. '장소'의 지리교육적 의미

1) 자실적(自實的)¹⁾ 지리 지식 구성의 맥락

장소는 일상적인 경험과 지식이 축적되는 맥락을 제공하며, 이러한 장소 속에서 사람들은 자신이 누

구이며 어떻게 생각하고 행동해야 하는가를 배우기 때문에 중요하다(Knox and Marston, 2003). 종래의 지리교육내용은 직접적인 경험세계를 벗어나는 규모에서 지역적, 국가적, 세계적 특성들을 기술하거나 설명하여 왔으나, 일상적인 경험의 장으로서의 협소한 장소에 대해서는 상대적으로 중요성을 간과해 왔다. 장소는 일상적인 경험세계로서 자실적 지리 지식이 축적되는 맥락을 제공한다는 점에서 중요한 교육적 의의를 가진다.

일상생활과 일상세계는 사소하고 반복적인 일들로 가득 차 있기 때문에 당연하게 여겨져 왔으며 별다른 관심의 영역이 되지 못하였으나, 일상생활의 모든 측면은 공간적인 차원을 내포하고 있기 때문에 학습자들의 경험세계에 근거한 교육내용을 구성하고자 할 때 중요한 의미를 가진다. 일상생활의 구체적인 장인 장소는 사회적 관계들이 중층적으로 얽혀있는 공간으로서, 사회·문화적 의미가 깃들어 있기 때문에 그 내부의 존재들은 의식적이든 무의식적이든 복합적인 사회관계 속에서 살아간다. 일상의 일들이 단편적이며 국지적인 상호작용 속에서 발생한다고 하더라도 그 이면에는 다양한 관계들이 총체적으로 연계되어 있으므로 장소에는 거대한 사회구조가 심어져 있다(남상준, 2003). 따라서 장소는 고립된 국소(局所)가 아니며, 장소가 외부와 가지는 관련성에 대한 인식을 통해서 일상생활 속에 들어와 있는 세계를 파악할 수 있기 때문에 탄력적 환경대법의 적용 가능성을 내포하고 있다고 볼 수 있다.

구성주의적 관점에서 볼 때 지식은 탈맥락적으로 발견되기보다는 맥락적으로 구성된다. 즉 지식은 삶에서 파생하는 것이고 그 삶으로 되돌아 올 때만 의미를 가진다(조용기, 1998). 인간은 시·공간 속에 살고 있으며, 어떤 시·공간적 맥락 속에서 구성한 것은 다른 시·공간적 맥락에서는 의미가 제한되거나 다른 의미로 나타날 수 있다. 지리교육내용의 대부분은 인간의 삶이 이루어지는 장을 대상으로 하고 있기 때문에 속성상 보편적인 지식과 가치가 성립되기 어려우며, 자신이 살고 있는 시·공간적 맥락에서 의미와 가치를 가진다. 사회와 교육의 궁극적인 목적이 교과내용을 학습하게 하는 것이 아니라, 교과의 맥락에 '살게' 함으로써 교과와 관련된 의미있는 지식을 구성하게 하는 것이라고 볼 때(송언근, 1998), 장소는 자실적인 지리 지식을 구성할 수 있는

학습자들의 경험적 맥락으로서의 의미와 중요성을 갖는다. 이러한 아동들의 일상적인 삶의 장이 교육내용이 될 때 학교에서 제공되는 지식은 학습자들의 삶과 질적으로 통합될 수 있다.

2) 지리적 인식의 단위

장소와 지역은 지리학의 기본적인 단위이며 (Geography Education Standards Project, 1994), 사람들은 장소와 지역이라는 틀을 통해 세계를 바라본다. 그러나 지역이 지리학자의 지리적 인식의 단위, 혹은 성인 일반의 집단적 삶의 맥락으로서 사회적 구성물임에 비해, 장소는 지각의 공간적 범위에 있어서 제한이 큰 아동들의 지리적 인식의 단위라는 점에서 차별성이 있다. 아동들은 아주 작은 스케일에서 실제로 관찰하는 것을 통해 한 부분씩 포커스를 맞추면서 지역에 대해 인식하며, 전체 지역의 스케일은 아동들이 직접적으로 인식할 수 없기 때문에 상징적인 수단에 의해서만 제시될 수 있다. 장소는 아동과 직접적인 상호작용이 가능한 규모로서 지각적 과정을 통한 지리적 인식의 기초 단위이므로 교육내용의 측면에서만뿐만 아니라 교육방법의 측면에서도 의의가 있다.

어린이는 학교 교육내용으로 다루어지는 지식을 의미화하기 위해서 신체에 의존하기 때문에, 어린이들에게 지식의 의미화는 그것을 신체화한다는 것과 다르지 않다(고진호, 1995). 의미화되지 못한 지식은 진실로 내면화된 지식이라고 볼 수 없다. 의미있는 지식은 신체 지각과 긴밀한 연관관계가 있기 때문에, 교육내용으로 다루어지는 추상적인 지식이 어린이들에게 의미있는 것이 되려면 단순히 오성적 인식으로만 파악될 것이 아니라 신체적으로 수용되어야 한다. 킨더(Kinder)에 의하면 좋은 사고란 명확한 지각에 근거하며, 좋은 지각은 감각적 사물에 의한 지적 경험에 기초한다(김정규·김영수, 1986). 지식 획득은 감각, 지각과 같은 구체적, 직접적 이해단계로부터 출발하여 개념, 추리와 같은 상징적이며 간접적인 이해단계를 거쳐 이루어지며, 아동들은 추상적인 지식을 구체적인 학습활동을 통하여 얻게 된다. 즉 추상적인 정신활동도 구체적이며 실제적인 학습 경험과 직접적으로 연관되어 형성된다. 이와 유사한 맥락에서 데일(Dale)은 교육에 있어서 언어주의(verbalism)를 지양하고 개념 형성의 토대로서 풍부

한 감성적 경험을 학습자들에게 제공해야 한다고 주장하였다(박석규, 2000). 그는 학습자에게 제공하는 경험이 구체적이냐 추상적이냐에 따라 학습자의 성격을 규정하여 '경험의 원추(Cone of Experience)'라는 모형을 발전시켰다. '경험의 원추'에 비추어 보면 아동들이 지리교육내용을 경험하는 방법은 추상적이고 상징적인 것부터 구체적이고 직접적인 것까지 다양하나, 교육적 효과에 있어서 최선의 방법은 가능한 아동들에게 직접 경험할 수 있는 기회를 많이 제공하는 것이다. 초등학교 아동의 학습양식과 지리영역의 특성을 고려할 때 가끔적이면 직접 경험할 수 있는 기회를 제공하는 것이 바람직하다고 볼 수 있으며, 직접 경험이 용이하지 않을 경우에는 직접 경험을 대체할 만한 시청각 자료나 모형을 활용한 간접 경험을 제공해야 한다.

장소는 아동들이 신체의 감각기관을 통해 보고, 듣고, 느낄 수 있는 지각적 경험세계로서 다른 매체를 통하지 않고 직접 경험이 가능한 규모로서의 의미를 가진다. 한 장소를 그에 대한 사진이나 이야기를 통해 경험하는 것과 그 곳을 직접 방문하는 것이 판이하게 다르듯이, 아동들은 장소를 직접 경험함으로써 다른 매체를 통하여 경험하는 것과는 달리 보지 못한 바를 볼 수 있고, 느끼지 못한 바를 느끼게 되며, 추상적인 것을 구체적으로 실감나게 이해하게 된다. 교육내용은 궁극적으로 학습자에게 의미있는 교육경험을 제공해 주어야 한다고 볼 때, 장소는 아동과의 직접적인 상호작용을 바탕으로 장소가 담고 있는 현상들이 아동들에게 의미화될 수 있다는 점에서 중요한 교육적 의미를 가진다.

3) 지리적 자아 형성의 토대

사람들은 집, 마을, 고장, 지역, 국가 등 일정한 영역을 중심으로 귀속감을 느끼고 동일시의 감정을 가지면서 정체성을 형성한다. 개인이 처해있는 공간의 고유한 특성은 개인의 정체성에 직접적인 관련을 가지기 때문에, 지리적 차원은 자아의 중요한 측면으로서 인간의 존재를 본원적으로 규정한다. 지리적 자아(geographical self)란 일정한 영역과의 동일시를 경험하는 과정에서 형성되는 자신의 정체성을 의미한다. 장소는 아동들의 지각적 경험이 가능한 공간적 범위이며, 친밀감과 소속감을 느끼는 기초적인 단위이므로 지리적 자아가 형성되는 가장 기본적인

토대가 된다고 볼 수 있다. 교육을 자아의 형성과 실현을 위한 과정이라고 볼 때, 지리교육은 학습자들의 처해있음, 즉 자신의 지리적 자아에 대한 인식의 과정이 되어야 하며, 자신에게 잠재되어 있는 지리적 감각(geographical antennae)을 발견하고, 심화·확장하도록 하는 것이어야 한다.

인간은 원초적으로 일정한 공간을 갖고 태어나는 존재이므로 하이데거(Heidegger)는 인간을 '거기에 있는 존재(Dasein)'로 규정하였다. 거기에 있다는 것은 어디에 있다는 것을 전제하는 것이며 이때 인간들이 어디에 처해있는가는 그들의 실존성을 이해할 수 있는 중요한 국면이 된다(박승규, 2000). 외부자 혹은 내부자로서 장소를 경험하는 수준에 따라 장소 정체성의 인식과 동일시의 정도가 달라지므로, 개인이나 집단의 정체성은 그들이 소속되어 있으며 동일시하는 장소와 불가분의 관계에 있다. 개인적, 사회적, 문화적 의미가 갖는 장소는 사람들의 정체성이 형성되고 유지되고 변형되는 의미있는 틀을 제공하며, 사람은 일상생활의 구체적인 장인 장소를 통해 사회화되며 정체성을 형성한다.

장소 경험의 수준은 사람들이 장소를 경험한 후에 그 장소에 대해 가지게 되는 소속감이나 일체감의 상이한 수준에 따라 구분된다. 장소의 본질은 외부(outside)와는 구분되는 내부(inside)의 경험에 있다. 장소의 외부에서는 여행자가 멀리서 마을을 바라보는 것처럼 장소를 바라볼 뿐이나, 장소의 내부에서는 장소를 경험할 수 있으며, 장소에 둘러싸여 그것의 일부가 된다. 장소 경험의 수준은 장소를 경험하는 방법에 따라 달라지며, 직접 경험과 간접 경험의 형태를 모두 포함한다. 이들 수준은 연속적이면서도 명확하게 구분되는데, 외부성(outsideness)을 인식하는 세 가지 단계와 내부성(insidiness)을 인식하는 네 가지 단계로 다시 나뉜다(Relph, 1976).

실존적 외부성(existential outsidership)은 장소를 경험하는 데 있어 가장 피상적인 단계로서 장소에 대한 무관심, 즉 장소로부터의 완전한 소외를 말한다. 객관적 외부성(objective outsidership)은 학문적 지리학에서 과학적인 설명을 위해 취하는 관점으로서 장소는 개념과 위치로서 취급된다. 부수적 외부성(incidental outsidership)의 단계에서 장소는 다른 활동들을 위한 배경으로서 경험되며, 장소 내부에서 이루어지는 활동에 비해 부수적인 의미를 가진다. 대

리적 내부성(vicarious insideness)은 소설이나 다른 매체를 통한 장소 경험에 관련되는데, 장소를 묘사한 예술가나 시인의 작품을 읽거나, 보거나, 들을 때 그 장소의 내부에 있는 것과 같은 느낌을 가지게 되는 것을 말한다. 행위적 내부성(behavioural insideness)은 내부성이 가장 보편적으로 이해되는 의미로서, 사람이 장소의 내부에 존재하면서 장소를 실체, 의미, 행위가 어우러진 독특한 복합체로서 이해하는 것을 말한다. 감정이입적 내부성(empathetic insideness)에서는 장소의 외적인 특성에 대한 관심보다는 장소와의 정서적이며 감정이입적인 관련이 중시된다. 실존적 내부성(existential insideness)은 한 장소에 소속되어 있으며 장소와 완전한 일체감을 가진다는 특징을 가진다. 대부분의 사람들은 집이나 자신의 마을, 고향에 있을 때, 그 장소의 사람들을 알고 있을 때, 자신이 그 곳에서 알려져 있으며 수용될 때 이러한 내부성을 경험한다.

이상에서 살펴본 바와 같이 인간은 다양한 수준에서 장소를 경험하며, 장소 경험의 수준에 따라 개인이 느끼는 소속감, 애착, 동일시의 정도가 달라진다. 기존의 사회과 지리영역에서는 학문적 지리학의 관점에서 장소를 지리적 설명을 위한 개념이나 위치로 취급하거나, 학습 활동을 위한 배경으로 여기는 수준에서 접근해 왔다고 볼 수 있다. 그러나 이러한 접근으로는 장소의 내부성을 경험하기가 어렵기 때문에 자아의 형성에 별다른 도움이 되지 못한다. 따라서 교육내용을 구성할 때는 장소를 중심으로 접근하되, 장소 경험의 수준을 높여 장소의 내부성을 인식할 수 있도록 해야 한다.

현대 사회에 이르러 학습자들은 표준화된 공간 속에서 살게 되면서, 자신의 정체성을 상실하거나 혼란에 빠질 위험을 안고 있다. 독특하고 고유한 공간이 점차 사라지고 탈맥락화되어가는 무미건조한 공간 속에서 살아가는 아동들이 자신의 정체성을 정립하도록 도와주기 위해서는 자신들의 삶을 지리적으로 맥락화시켜 줄 수 있는 교육이 필요하다. 각각의 장소가 담고 있는 의미는 오랜 시간에 걸쳐 장소와 인간들과의 관계 속에서 누적적으로 형성된 경험의 지층이므로, 장소에는 그 속에서 살아온 인간의 삶이 반영되어 있다. 따라서 사람들이 살아가는 세계를 장소의 관점에서 접근하여 교육하는 것은 인간의 소외현상을 극복하는 단초가 될 수 있다.

다음 장에서는 지금까지 고찰한 장소의 지리교육적 의미를 바탕으로 하여, 장소를 중심으로 한 지리교육내용 구성원리를 구안하고자 한다. 앞으로 제시될 구성원리는 다음과 같은 네 가지 질문 속에서 탐색되었다. 첫째, 무엇을 가르쳐야 하는가? 둘째, 아동들에게 제시하기 위해 그것은 어떻게 조직되어야 하는가? 셋째, 그것을 어떻게 가르치고 배워야 하는가? 넷째, 그것을 배움으로써 아동들에게 기대되는 것은 무엇인가? 다시 말해, 왜 그것을 배워야 하는가?

III. 장소 중심 내용구성을 위한 대안적 구성원리

1. 생활세계에 근거한 내용의 선정

교육내용은 그것을 학습하는 주체인 학습자와 분리되어 생각할 수 없으며, 아동이 현재 가지고 있는 지식체계와 무관한 정보나 자극들은 의미를 가지기 어렵다. 따라서 아동의 경험에 근거한 교육내용을 구성하고자 할 때, 학습자들의 일상적 삶의 터전으로서의 생활세계는 고려해야 할 가장 중요한 요소이다.

생활세계란 일상적인 삶의 세계로서 신체에 의해서 직접적으로 경험되고 있는 세계를 말한다. 이 일상적인 경험세계는 논리적 작용에 앞서서 우리 눈앞에 직접 주어져 있는 세계이며 모든 인식활동의 기반이 되는 근원적인 경험의 세계이다. 생활세계는 인간의 사고 속에서 경험하는 세계가 아니라 직접 살아가는 세계이며, 그 속에서 인간은 사물이나 타인을 증개에 의해서가 아니라 직접 경험한다(장운영, 1987). 아동들은 백지상태로 학교에 오는 것이 아니라, 생활세계에서의 여러 가지 경험을 통해 이미 세계에 대해 나름대로 구성된 의미를 가지고 온다. 이러한 점에서 생활세계는 학교 교육내용의 이해를 위한 '해석적 틀'을 제공하며, 지식에 대한 이해는 맥락과 상황이 살아 숨쉬는 이러한 생활세계를 통하여 가능하다(고진호, 1993). 학교에서 제공되는 교육내용을 이해할 수 있는 기반이 되는 생활세계와 동떨어진 교육내용은 기계적으로 반복될 뿐 의미를 이해하기 어렵게 된다.

교육내용이 가지는 가치에 대하여 듀이(Dewey)는 어떤 교육내용이든 그것이 학습자의 수준과는 무관

하게 내재적인 교육적 가치를 지닌다고 말할 수는 없으며, 그 자체로서 교육적이거나 성장에 도움이 되는 교육내용이란 존재하지 않는다고 언급한 바 있다(강윤중 역, 1995). 이는 성인이나 학자들의 연구 성과가 아동들에게 의미를 지니려면 그 내용과 관련이 있는 아동의 구체적인 경험과 관련을 맺은 형태로 제시되어야 한다는 것을 의미한다. 학교 교육내용이 학자나 전문가들에 의해서 공유될 지식이라기 보다는 아동들이 학습해야 할 지식이라는 점을 고려할 때, 교육내용은 아동의 경험세계 내에서 아동 스스로에 의해서 적합하게 이해, 해석될 수 있는 여지를 충분히 제공할 수 있는 타당성을 가져야 한다. 따라서 생활세계에 근거한 교육내용의 구성은 학습자들의 경험이 생성되는 기반인 일상적인 삶의 세계 그 자체로부터 출발해야 한다는 의미를 담고 있다.

2. 사적 지리로부터의 순차적 조직

지금까지 지리교육내용의 주요한 문제점 가운데 하나는 공적 지리에 지나치게 많은 관심을 기울여 왔다는 것이다. 지리는 '습득해야 할 완성된 지식의 모음'(Fien, 1983)으로 여겨졌고, 아동들의 일상적인 지리적 경험은 대부분 무시되어 왔다. 그러한 가운데 학교 지리와 아동의 사적 지리 사이의 간극은 점점 커졌으며, 지리교육은 일상생활의 공간적 문제에 있어서 별로 의미가 없는 학교 지리의 지적인 추구로서 인식되었다. 인간주의 지리학의 관점에서는 교육내용의 구성은 학습자의 사적 지리에 초점을 두어야 하며, 사적 지리에 담긴 지식, 가치, 기능을 학습자들이 보다 체계적이고 효과적이며 풍부하게 이해하도록 하는 데 목표를 두어야 한다고 강조한다. 이러한 관점에 따른 지리교육은 아동들의 일상생활에서의 지리적인 차원을 이해하는 데 중점을 두어야 하며, 이를 위해 지리교육내용은 학문에 의해 정립된 추상적인 개념으로 구성될 것이 아니라 아동들의 사적 지리로부터 순차적으로 구성하여야 한다.

교육내용의 순차적 조직(progressive organization)이란 성인이나 학자들의 체계적인 지식을 논리적 순서에 따라 아동들에게 제공하는 것이 아니라, 학습자의 경험에서부터 출발하여 이를 점진적으로 발전시킴으로써 전문가들의 지식이 담고 있는 경험까지 안내하는 교육내용 구성방식을 말한다. 이에 비해, 역차적 조직(retrogressive organization)은 성인으로부터,

고등교육으로부터 교육내용과 교육방법 등을 거꾸로 끌어내려 아래 단계의 교육에 적용하는 것이다. 지금까지 학교교육에서 무엇을 어떻게 가르치고 배워야 하는가라는 문제에 답하는 경우에 지배적인 관점으로 작용한 것이 역차적 조직의 아이디어이다. 다시 말하면 학자들의 연구성과는 고등교육의 교육내용 및 교육방법이 되고, 이것이 중등교육으로, 다시 초등교육으로 내려오는 방식으로 결정되어 왔다(엄태동, 2003). '공간 속에서 지각하고, 탐색하고, 경험하고, 행위하는 모든 인간 존재는 이미 지리학자이며, 지리학자가 되는 것은 인간의 필수적인 정신적 작업'(Fien, 1983)이라는 고찰과 같이, 아동의 일상적인 삶 역시 직접적으로 지리와 관련되지 않을 수 없다. 그렇다면 지리교육내용은 아동들의 일상생활 속에 이미 내재해 있는 지리적인 의미를 추출해 낸 것 이어야 하며, 학교 지리는 아동들의 사적 지리와 관련지어 제공될 때 교육적 방편으로서 의미를 가질 수 있다.

지리교육내용의 구성에 있어서 사적 지리로부터의 순차적인 구성을 강조하는 것은 교육내용에 대한 관점을 '습득해야 할 완성된 실체'에서 '과정'으로 전환할 것을 요구한다. 과정으로서의 교육내용은 아동들에게 정선된 지리 개념을 가르치는 것이 아니라 그들이 본래 가지고 있는 지리적 감각으로 지리를 하도록 만드는 것을 의미한다. 이러한 교육내용은 교육의 과정 중에 또 다른 과정이 만들어지는 형성적인 성격을 가지며, 궁극적으로 학습자들이 삶의 한 양식으로 지리를 살도록 하는 데 목적이 있다. 지리를 배운 아동은 자신의 삶터를 맥락적으로 바라볼 수 있는 시야를 얻을 수 있어야 하며, 자신과 자신의 삶터와의 관계를 이해할 수 있어야 한다. 순차적인 교육내용을 겪음으로써 아동은 자신의 사적 지리를 공적 지리와 관련지을 수 있으며, 그 결과 얻어진 간주관적인 지리적 인식을 통해 다시 자신들의 삶의 터전을 새롭게 이해하는 순환적인 과정을 경험할 수 있다.

3. 체험을 강조한 범례적 장소의 학습

아동의 장소 경험은 다른 매체에 의해 매개된 것인가 혹은 그렇지 않은가에 따라 간접 경험(mediate experience)과 직접 경험(immediate experience)으로 구분될 수 있다. 간접 경험은 원칙적으로 그 자체로

표 1. 장소 경험의 유형²⁾

경험의 유형	경험의 원천		성 격	예 시
간접 경험	상징적 매개	개인적 전달	수동적	TV, 문학작품(여행기, 탐험기), 인터넷, 영화, 음악, 지도 등
		대중적 전달		
직접 경험	신체적 감각	시 각	능동적	거주, 체험학습, 답사, 여행, 관광 등
		청 각		
		후 각		
		촉 각		

서 경험되거나 지각될 수 없는 상징적 성격을 띠고 있음에 비해, 직접 경험은 실제로 경험이 가능한 것으로서 상징적 매체의 개입을 통해서가 아니라 생생하게 직접 참여하는 경험을 말한다(이홍우 역, 1996).

사전적인 의미에 따르면 체험이란 몸소 겪은 경험, 혹은 특정한 인격이 직접 경험한 심적 과정을 말한다(국어대사전, 2000). 체험은 경험을 상징하는 개념이기는 하나, 대상과의 직접적이고 전체적인 접촉을 강조하며 인간의 신체를 통해 외부의 자극을 받아들이고 반응하는 과정을 말한다. 따라서 체험은 신체적인 감각을 통한 지각뿐만 아니라, 그로 인한 감정, 정서와 지적인 과정을 수반하는 총체적인 경험이며, 자신의 삶의 과정과 관련된 구체성과 생기를 지니고 있다는 점에서 교육적 경험의 성격을 띤다고 볼 수 있다.

장소는 추상적으로 이해되는 것이 아니라, 몸의 감각에 기초한 경험을 통해서 이해된다(박승규, 2000). 아동의 지리적 경험 역시 기본적으로 몸을 통한 직접적이고 구체적인 경험에 기초해서 형성된다. 폴라니(Polanyi)에 따르면 우리는 말할 수 있는 것이상을 알고 있으며, 말할 수 없는 것에 대한 우리의 앞에 의존하지 않고는 아무 것도 말할 수 없다(엄태동, 1998). 지식의 명시적 부분은 언어적 상징에 의해 가르칠 수 있으나, 명제로 표현될 수 없는 암묵적 부분은 개인의 구체적인 경험으로써 배워야 한다. 체험의 교육적 의미는 바로 여기에 있으며, 주변환경의 지리적 현상을 교육내용으로 다루는 지리영역의 경우 내용 특성상 아동의 체험적 인식이 보다 중요하다.

그러나 모든 장소를 체험하는 것은 현실적으로 불가능하기 때문에 장소를 선정할 때에는 범례적 성격이 중시되어야 한다. 범례(範例)란 교재의 과잉을 극복하려는 방법으로서, 빈틈없는 교재의 체계적 구

성을 포기하고 대신 개개의 중점(농축된 대상)을 교재화하는 것이다. 여기서 말하는 중점이 곧 범례를 의미하는 것으로 학습자의 진정한 인식의 출발점 또는 사고과정을 조직하는 매개체로서의 성격을 가지며 근본성과 전이효과를 지향한다. 범례학습에서는 선택된 범례의 학습을 통하여 본질적인 것과의 만남을 기대한다. 이는 단순한 지적 인식에 머무르지 않고, 학습자의 활동성, 자발성을 자극하여 정신적 발전까지를 의미하는 것이다(손병노 외, 1996).

장소 중심의 교육내용이 장소에 대한 객관적 지식에 불과하다면, 체험을 통해 그것은 학습자에게 어떤 의미를 갖는 것이 된다. 장소를 체험함으로써 학습자는 장소에 대한 지식과 함께 장소에 대한 느낌, 감정과 태도의 변화를 가지게 되며, 비로소 장소를 이해하게 된다. 이러한 의미에서 교육내용은 지적인 것과 감성적인 것이 분리되어 존재하지 않는다. 지리교육내용이 아동들에게 의미를 가지기 위해서는 교육내용의 경험 방식으로서 직접성, 구체성, 맥락성을 가지는 체험을 강조해야 하며, 체험적 인식을 통해 암묵지(tacit knowing), 즉 내면적인 삶의 축적을 지향해야 한다.

4. 장소감 형성을 위한 내용 구성

인간은 장소를 경험함에 있어서 감각기관의 복합적인 작용뿐만 아니라, 예컨대 활기찬 느낌, 흥미진진한 느낌, 즐거운 느낌, 광대한 느낌 등 장소에 대한 독특한 감정과 느낌, 그리고 지적인 사고과정이 합쳐지는 총체적인 인식을 통해 장소를 이해한다. 장소감(場所感: sense of place)은 장소 경험의 결과 얻어지는 것으로, 장소에 대한 독특한 느낌, 장소의 특징에 대한 인식과 장소에 대한 지식, 장소와의 일체감이나 소속감과 애착까지를 포함한다.

장소감은 특정한 소환경에 대한 개인의 고유한

경험으로서, 물리적 소환경에 대한 개인의 주관적인 반응을 말한다. 이러한 반응은 소환경의 물리적, 사회적 특성과 개인이 그 소환경에 대해 가지는 상(相)이 합해진 산물이다(Steel, 1981). 특정한 장소에 대한 일반적인 인식이 공통적으로 이해된 정체성이거나 가독성에 의해 명칭, 위치, 특성에 관한 공공의 동의에 의존하는 공적인 개념인 반면, 한 개인의 장소감은 자신의 체험과 감수성에 의존하는 사적인 개념이라는 점에서 그 차이점이 있다(이석환, 1998). 즉 장소감은 주체마다 나름대로 감지하는 장소에 대한 인식이라 할 수 있다.

아이들은 다양한 장소 경험을 통해 그들을 둘러싸고 있는 세계에 대해 감정, 느낌, 태도를 가지게 된다. 이러한 정서적인 연계는 애착과 같은 느낌이거나 혹은 부정적인 느낌일 수도 있으며, 대부분의 경우 자신들이 경험한 장소의 독특함에 의해 형성된다(Hardwick and Holtgrieve, 1996). 아이들이 장소와의 상호작용으로 가지게 되는 이러한 정서적인 연계는 장소를 이해하는 데 있어 토대가 되며, 지리적인 인식으로 나아갈 수 있도록 해준다.

이상의 고찰을 통해 장소감은 장소에 대한 감수성(sensitivity)과 인식(awareness)³⁾에 기반을 두고 있음을 알 수 있다. 감수성은 유기체가 내·외계의 자극을 수용하는 능력으로서 자극에 대한 감각기관의 반응뿐만 아니라 감정적 내지 정서적 반응의 예민도를 말한다(두산세계대백과사전(1), 1996). 일정한 자극으로 지적, 정서적 변화를 일으키기 위해서 학습자는 감수성에 의존하게 되므로 감수성은 모든 학습의 기초가 된다. 또한 인식은 학습자가 정의적 영역에 진입하는 출발점이면서 거의 지적인 성격을 가지는 것으로(임의도 외 역, 1980), 정의적 영역과 인지적 영역 모두의 기초를 이루는 것으로 볼 수 있다.

이는 지리영역이 아동들에게 객관적인 지리 지식을 먼저 가르칠 것이 아니라, 장소감을 길러주는 방향으로 나아가야 함을 의미한다. 아동들의 환경에 대한 반응양식을 고려할 때 인지적 영역의 지식보다는 정의적 영역의 인식에서 아동들에게 접근해야 하며, 인지적 영역의 교육이라 하더라도 시작은 정의적 영역에서부터여야 한다는 것이다. 따라서 지리영역에서 장소감을 형성하도록 하는 것은 지리교육을 받은 아동들이 궁극적으로 도달해야 할 지리적 문해력이나 지리적 사고력의 신장으로 나아가기 위한 과

정적 목표가 될 수 있다. 특히 초등학교 아동들에게는 장소와의 직접적인 경험의 기회를 가능한 많이 제공하여 장소에 대한 감정적 인식을 높일 수 있도록 해야 한다. 장소감을 심어주기 위한 지리교육내용은 아동들이 가능한 다양한 장소들을 경험할 수 있도록 구성되어야 하며, 장소와 관련을 맺음으로써 장소를 의미화 할 수 있도록 해야 한다.

IV. 논의 및 결론

비교적 최근 국가수준의 교육과정을 구성한 영국은 지리교육내용의 요소를 장소(places), 주제(themes), 기능(skills)으로 구성하였는데(Foley and Janikoun, 1996), 이 세 가지의 상이한 측면은 분리되어서 다루어지는 것이 아니라 통합적 방법으로 취급하도록 되어있다. 또한, 아동들이 지리를 배우는 데 기본이 되는 핵심 질문(4)을 통해 매우 국지적인 것에서 지구적인 것에 이르는 모든 스케일에서 지리를 학습할 수 있다고 밝히고 있다. 세 가지 차원 가운데 장소는 지리적 주제와 기능이 조화되고, 자연적 특성과 인문적 특성이 결합된 각 단계별 학습 프로그램의 중심으로서 강조된다. 교육과정 내용요소인 모든 장소들은 주제를 포함하고 있으며, 모든 주제들은 어떤 장소 안에서 가르쳐져야 한다. 또한 모든 장소와 주제들은 발전시켜야 할 지리 기능을 필요로 하므로 이것들은 서로 분리시켜서 지도해서는 안된다.

장소 중심의 교육내용은 학습자의 생활경험을 중시한다는 의미를 내포하고 있으므로 교육내용을 구성할 때 중요한 것은 어린이들에게 의미있는 장소를 범례로 선정해야 한다는 점이다. 장소는 아동의 일상생활과 경험이 이루어지는 장으로서 그 속에는 지리적인 차원이 포함되어 있기 때문에 학습자 중심의 교육내용을 구성하는 데 중요한 출발점이 된다. 어린이들의 장소를 중심으로 하는 지리교육내용은 타자로서 성인이나 지리학자들의 장소가 아니라 어린이들의 장소에 대한 것이어야 하며, 어린이들의 장소를 이해하기 위한 내용을 실제적인 장소의 맥락에서 다루어야 한다.

지금까지 논의한 사회와 지리교육내용 구성의 새로운 방향을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 지리교육내용은 '어린이들의 장소'를 중심으로 구성되어야

한다. 장소를 중심으로 한 교육내용은 학습자 중심 교육과정을 지리교육적으로 변안한 것이라고 볼 수 있다. 지리교육내용이 학습자 중심적이기 위해서는 학문적 관점에서 성인들의 세계에 대해 학습하기보다는 어린이들에게 의미있는 장소를 중심으로 주제와 기능을 통합하여 교육내용을 구성해야 한다. 둘째, 장소의 내부성을 인식할 수 있도록 해야 한다. 그러기 위해서는 참여적인 경험과 공감적인 이해가 가능한 내용으로 구성하여 아동들의 장소 경험의 수준을 높일 수 있도록 구성되어야 한다. 셋째, 장소에 내재된 글로컬(global)한 스케일을 이해할 수 있도록 구성해야 한다. 일상적인 스케일의 장소는 고립되어 있는 것이 아니라, 세계의 다른 장소들과 상호연결되어 있으며 지구적인 스케일과 상호작용하고 있음을 인식할 수 있도록 지구적인 관점과 국지적인 관점의 스케일을 연계하여 구성해야 한다.

註

- 1) 자실(自實, authenticity)은 남의 삶의 모사가 아닌 자기 정체성에 진실한 삶을 말한다. 자실은 다른 말로 맥락적인 삶이라고 할 수 있다. 이것은 자신에 대한 진실이라기 보다는 맥락에 대한 진실이다(조용기, 1998).
- 2) 듀이의 간접 경험과 직접 경험의 정의에 근거하여 장소 경험의 유형을 분류한 것임.
- 3) 인식(awareness)은 의식(consciousness)과 밀접한 관련을 갖기는 하지만, 동일한 것은 아니다. 의식의 경우 신경계의 작동이나 근육의 움직임과 같은 신체적 반응은 일반적으로 제외되는 반면, 인식은 신체적 기원을 갖는 것이면서 동시에 인식작용을 지니고 있는 개념으로서 신체적 감각이나 기능, 지각적인 요소, 신경계의 작동을 포함하며 언어, 이론체계, 이러한 것들의 이면에 놓여있는 가치관이나 세계관까지도 포섭한다(임태동, 1998).
- 4) 주요 지리적 질문으로 다음의 일곱 가지를 제시하고 있다 (Foley and Janikoun, 1996). ① 이 장소는 어디에 있는가? ② 이 장소는 어떠한 모습인가? ③ 이 장소는 왜 이와 같은 모습으로 존재하는가? ④ 이 장소는 어떻게 다른 장소들과 연계되어 있는가? ⑤ 이 장소는 어떻게 변화하고 있는가? ⑥ 이 장소 내부의 느낌은 어떠한가? ⑦ 이 장소는 다른 장소와 어떤 점이 비슷하며, 또는 다른가?

참고문헌

강윤중 역, 1995, *경험과 교육*, 배영사, 서울.

고진호, 1993, "아동의 생활세계와 학교교육과정 지식의 관련 탐색", *교육과정연구*, 12, 174-187.

_____, 1995, "교육과정에 있어서 신체성의 문제", *교육과정연구*, 13, 229-237.

교육부, 1998, *초등학교 교육과정 해설(III)*, 대한교과서주식회사, 서울.

_____, 2002, *초등학교 교사용 지도서(사회)*, 대한교과서주식회사, 서울.

구동회·심승희 역, 1995, *공간과 장소*, 대운, 서울.

국어국문학회, 2000, *국어대사전*, 민중서관, 서울.

김정규·김영수, 1986, *교육방법 및 교육공학*, 형설출판사, 서울.

남상준, 2003, "학교교육과정의 지역적 적합성과 사회과 교육과정 지역화의 상보적 관계", *사회과교육연구*, 10(1), 1-20.

두산동아백과사전연구소, 1996, *두산세계대백과사전* (1), 두산동아, 서울.

박석규, 2000, *교육방법 및 교육공학*, 양서원, 서울.

박승규, 2000, "일상생활에 근거한 지리교과의 재개념화", *한국교원대학교 대학원 박사학위논문*, 69-86.

손병노 외, 1996, *교원양성대학의 국민학교 사회과 교육학 교재 개발 연구*, 연구보고 RR 94-II-2, 한국교원대학교 부설 교과교육공동연구소.

송언근, 1998, "사회과 교육의 구성주의적 접근: 지리적 영역을 중심으로", *초등교육연구논총*, 12, 195-222.

임태동, 1998, *교육적 인식론 탐구*, 교육과학사, 서울.

_____, 2003, *초등교육의 재개념화*, 학지사, 서울.

이경한 역, 1999, *열린 지리수업의 이론과 실제*, 형설출판사, 서울.

이석환, 1998, "도시 가로의 장소성 연구", *서울대학교 대학원 박사학위논문*, 47-55.

이흥우 역, 1996, *민주주의와 교육*, 교육과학사, 서울.

이희연 역, 1984, *지리교육개론*, 교학연구사, 서울.

임의도 외 역, 1980, *교육목표분류학(II, 정의적 영역)*, 교육과학사, 서울.

장운영, 1987, "교육과정 지식의 기초로서의 의식과 생활세계", *전남대학교 대학원 석사학위논문*, 38-41.

조용기, 1998, "구성주의 교육의 구성", *초등교육연구논총*, 12, 77-92.

- Altman, Irwin and Low, Setha M. (eds.), 1992, *Place Attachment*, Plenum Press, New York.
- Fien, John, 1983, Humanistic Geography, in Huckle, John (ed.), *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press, Oxford, 44-48.
- Fien, John and Slater, Frances, 1983, Behavioural Geography, in Huckle, John (ed.), *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press, Oxford, 30-33.
- Foley, Marcia and Janikoun, Jan, 1996, *The Really Practical Guide to Primary Geography*, Stanley Thornes Ltd, London.
- Geography Education Standards Project, 1994, *Geography for Life: National Geography Standards*, National Geographic Research and Exploration, Washington, D.C.
- Hardwick, Susan Wiley and Holtgrieve, Donald G., 1996, *Geography for Educators: Standards, Themes, and Concepts*, Prentice Hall, New Jersey.
- Knox, Paul L. and Marston, Sallie A., 2003, *Places and Regions in Global Context: Human Geography*(2nd ed.), Prentice Hall, New Jersey.
- Relph, Edward, 1976, *Place and Placelessness*, Pion Limited, London.
- Steel, Fritz, 1981, *The Sense of Place*, CBI Pub, Boston.

최초투고일 2005. 02. 25.

최종접수일 2005. 03. 31.

교신 : 김정아, 706-847 대구시 수성구 파동 8번지
대구파동초등학교(ayamail@hanmail.net, 053-768-8012)
Correspondence : Jeong-Ah Kim, ayamail@hanmail.net