

## 지리적 자아로서의 학습자와 지리탐구에 근거한 학습의 논리

조철기\* · 권정화\*\*

### A Learner as Geographical Self and Geographical Inquiry-based Learning

Chul-Ki Cho\* · Jung-Hwa Kwon\*\*

**요약** : 본 연구는 지리교과를 통한 시민성 교육에 있어서 교사에게 요구되는 수업 실행지식으로서의 지리탐구에 대한 논의이다. 지리적 자아로서의 학습자가 시민성의 공간을 온전하게 이해하기 위해서는 과학적 인식, 개인적 반응, 비판적 인식이라는 다양한 차원의 관점이 요구된다. 따라서 지리적 자아로서의 학습자로 하여금 시민성이라는 가치와 신념에 입문하도록 하기 위해서는 기존의 탐구학습의 논리는 재해석되어야 하는데, 그것이 바로 '지리탐구에 근거한 학습'이다. 지리탐구에 근거한 학습은 '볼 수 없는 상태'에 있는 학습자를 '볼 수 있는 상태', 즉 지리적 안목을 가지게 하는 것으로 정의되며, 내용지식에 따라, 교사와 학생의 참여 정도에 따라 다양하게 전개될 수 있다는 원리에 기초한다. 지리탐구에 근거한 학습의 절차/과정은 '질문→자료의 처리와 해석→일반화'와 같이 단순화하되, 질문과 자료를 다양하게 제시함으로써 과학적 탐구, 개인적 탐구, 비판적 탐구라는 형식이 상정된다. 그리고 이러한 지리탐구에 근거한 학습의 형식은 상호관련적인 것으로 이해되어야 하며, 궁극적으로 이들이 상호 결합되어야 한다.

**주요어** : 지리적 자아, 시민성, 지리탐구에 근거한 학습, 과학적 탐구, 개인적 탐구, 비판적 탐구

**Abstract** : This study is discussion about geographical inquiry as conduct knowledge that teachers is required to teach citizenship through geography subject. The cognitive category of a learner as a geographical self related to spaces of citizenship includes multi-dimensions like scientific understanding, personal response and critical understanding. It is necessary to re-interpret the logic of the inquiry so that learners as geographical self can initiate into values and beliefs, citizenship. This is the very 'geographical inquiry-based learning'. It's principle can be defined as guiding learners from 'the state in which they can't see' to 'the state in which they can see.' Thus, It can be developed in diverse ways according to the content knowledge of the subject, level of teacher's and students' participation. It's procedure/process should be simplified so that it can run with a different view as in the process 'question→processing and interpretation of data→generalization'. What is important here is that the procedure/process of inquiry should be simplified, but a variety of questions and data should be offered so that the forms of diverse inquiry-scientific inquiry, personal inquiry and critical inquiry-can be developed. Again, It's forms should be perceived as interrelating, and combined each other.

**Key words** : geographical self, citizenship, geographical inquiry-based learning, scientific inquiry, personal inquiry, critical inquiry

\* 대구고등학교 교사(Teacher, Daegu High School), chogeo@hanmail.net

\*\* 한국교육원대학교 제2대학 지리교육과 조교수(Assistant Professor, Department of Geography Education, The 2nd College, Korea National University of Education), kwondaam@knu.ac.kr

## II. 지리적 자아로서의 학습자와 탐구의 논리

### I. 서론

교사의 교수 활동은 학생들이 무엇을 배워야하고 그것을 어떻게 가르칠 것인가에 관한 그들의 이해로부터 시작된다. 교사가 학생들로 하여금 새로운 경험과 이해의 성장을 하도록 하기 위해서는 내용지식에 대한 이해뿐만 아니라, 그것을 적절하게 가르치기 위한 실행지식에 대한 새로운 관점이 필요하다.

즉 교사가 수업 내용지식에 조응하는 수업 실행지식을 연계하여 가르칠 때 비로소 학생들은 그러한 내용지식을 온전하게 이해할 수 있다. 그러나 대개 교사들은 내용지식과 관계없는 일반적인 실행지식을 그대로 적용함으로써 자주 수업의 실패를 경험하게 된다.

이는 교수활동이 교사가 교수에 대해 가지고 있는 관점, 즉 학생들에게 어떤 내용을 배우도록 할 것인가에 관한 지식에 얼마나 영향을 받는지 민감하지 못하기 때문이다(Bartlett, 1989b, 22). 따라서 학생들에게 배우도록 할 내용지식이 달라지면 그것에 조응하는 실행지식도 달라져야 한다.

최근 지리적 지식의 형식이 물리적 공간에 토대한 이론과 법칙 중심에서 인간과 사회에 관심을 가지면서 시민성의 공간에 토대한 시민성이라는 가치와 신념, 그리고 태도와 행동으로의 전환을 모색하고 있다(Jackson, 2000, 50).

이러한 공간적 전환은 교사들로 하여금 내용지식에 대한 변화된 인식뿐만 아니라, 이와 관련한 교수 방법으로서의 실행지식에 대한 변화된 관점을 요구한다. 결국 교사들이 그들의 수업을 의미있게 하려면 내용지식의 변화를 잘 이해해야 하는 것은 물론, 여기에 조응하는 실행지식도 잘 알고 있어야 한다.

따라서 본 연구는 지리교과의 내용지식을 시민성이라는 가치와 신념으로 규정했을 때 교사들에게 요구되는 실행지식으로서의 지리탐구를 재개념화하는데 있다. 특히, 지리적 지식뿐만 아니라, 가치 및 태도를 함께 다룰 수 있도록 지리탐구의 원리, 절차/과정, 형식을 다원주의적 관점에서 재개념화하여 시민성을 다룰 수 있는 계기를 마련하는 것이다.

### 1. 시민성의 공간과 지리적 자아의 인식적 범주

지리적 자아(geographical self)에 대한 인식은 최근 인문지리학에서의 중요한 주제 중의 하나이지만, 이전까지만 해도 지리학을 연구하는 연구자와 지리를 가르치고 배우는 교사와 학생은 '객관적'으로 지리적 공간을 인식해야하는 것으로 이해되어 왔다. Cloke (1999, 43-44)에 의하면, 지리학을 연구하고 지리를 공부하는데 있어서 연구자와 학습자 자신의 배경, 정체성, 경험, 개성, 세계관 등은 철저히 무시되고, '나'는 지리를 연구하고 공부함에 있어서 '바람직스럽지 못한(non grata)' 것으로 인식되었다.

그러나 인간주의 지리학에 의해 우리 인간은 장소 및 인간에 대해 다르게 경험하고, 상이한 정치적·정신적 세계관을 가지며, 상이한 정체성과 본성을 가지는 것으로 인식되었다. 그리고 이러한 모든 요소들은 우리가 세계를 인식하는 방법에 영향을 준다(Matless, 1997, 396-397). 이와 같은 지리적 지식의 변화는 지리적 자아에 관심을 가지게 하였고, 이는 지리학이 기존의 물리적 공간에서 시민성의 공간에 다가 갈 수 있는 계기를 마련하였다.

우리 인간이 지리적 자아라는 것은 그들 속에 이미 지리적 본질이 내재되어 있다는 것을 의미한다. 그러한 인간의 지리적 본질이 우리가 살고 있는 삶의 세계와 자아를 형성한다. Sack(1997, 1)에 의하면, 인간은 그들이 살고 있는 세계를 변형하여 의미의 공간을 창출하는 지리적 자아이며, 그렇게 변형된 세계는 다시 인간에게 영향을 주는 변증법적 관계에 있다. 결국 인간이 지리적이라는 것은 피할 수 없는 사실이며, 그들에 의해 의미의 공간으로서의 시민성의 공간이 생성된다. 그리고 지리적 자아는 그들에 의해 생성된 시민성의 공간에 의해 영향을 받는다.

지리적 자아는 시민성의 공간을 구성하는 '인간(human)', '사회(society)', '자연(nature)'이라는 영향면의 중심에 위치하는 지리적 존재이다(그림 1).<sup>1)</sup> 지리적 자아와 관련하여 중요한 것은 우리의 삶의 세계를 바라보는 인식적 범주로서의 과학적 인식, 개인적 반응, 비판적 인식이다. 이들 관계는 환원주의적 시각이 아니라 전체론적 관점에서 상호관연적인 것으로 인식되어야 한다(그림 2). 그리고 이와 같은 인식적 범주와

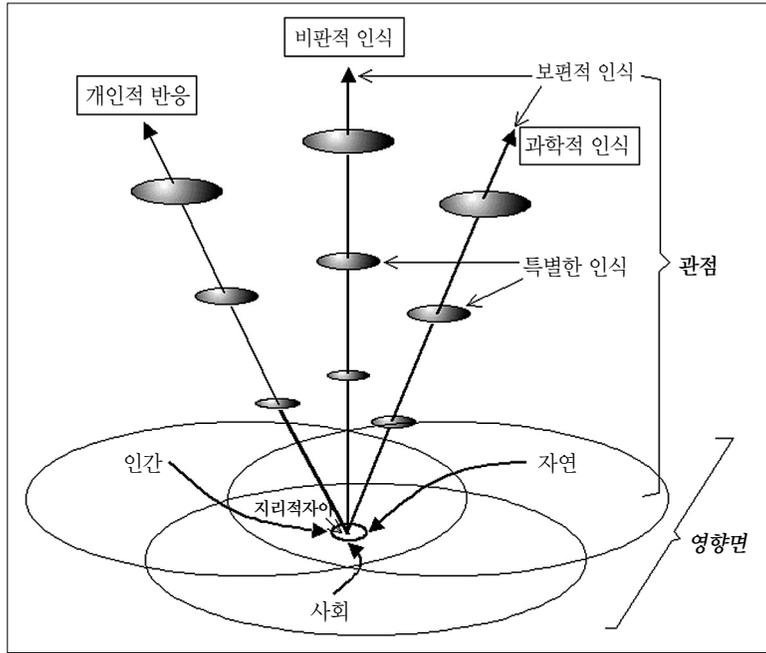


그림 1. 시민성의 공간과 지리적 자아의 인식적 범주  
출처: Sack, 1997, 28.의 것을 일부 수정함.

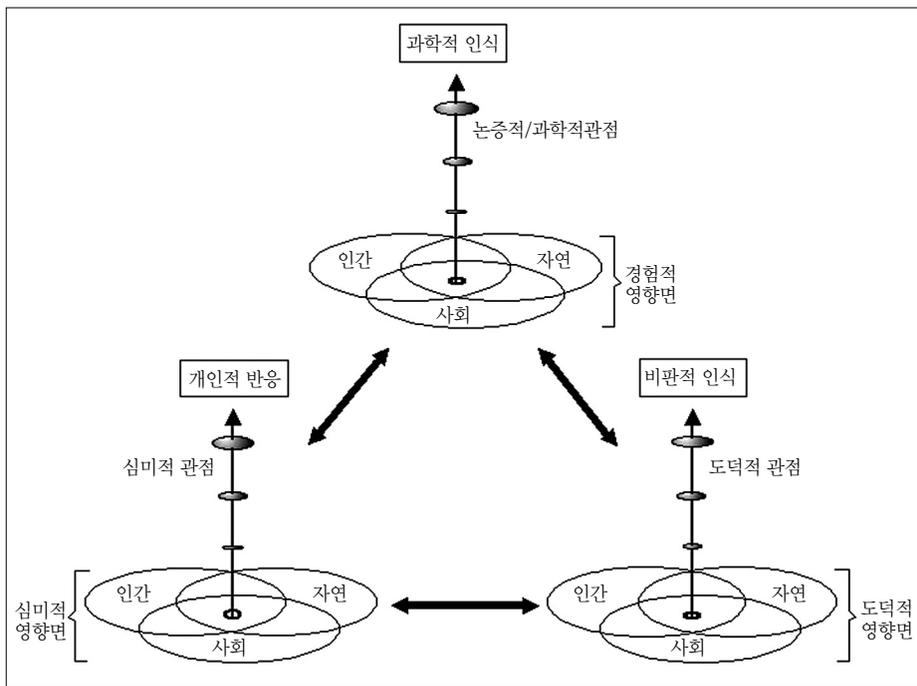


그림 2. 지리적 자아의 인식적 범주와 상호관련성  
출처: Sack, 1997, 235.의 것을 일부 수정함.

상호관련성은 지리적 자아로서의 학습자가 그들의 삶의 세계를 통해 무엇을 어떻게 탐구해야 할 것인가에 대한 관점을 제공한다.

1970년대 말 인간주의 지리교육이 도입되면서 학습자를 지리적 자아로 인식하기 시작하였다. 학습자를 지리적 자아로 인식한다는 것은 우리의 삶의 세계를 이해하는데 있어서 그들이 느끼는 정의적 지식, 주관적 가치를 존중한다는 것이다. 그러나 인간주의 지리교육은 개인의 감정과 느낌에 의해 경험되는 주관적인 지식에만 집착함으로써 사회적 맥락과 연계시키지 못한다는 비판을 받게 된다. 따라서 그 이후의 탈실증주의 지리교육(급진주의, 구조주의, 구조화이론, 포스트모더니즘)에서는 지리적 자아가 사회구조와 관련되는 방식이 관심의 대상이 되고 있다.

지리적 자아로서의 학습자란 그들의 삶의 공간과 관련된 지식을 그대로 수용하는 존재가 아니라, 비판적인 관점에서 이를 해석하고 의미를 부여하는 존재이다. 즉, 지리적 자아로서의 학습자는 교사가 무엇을, 어떻게 가르치느냐와 관계없이 그들 스스로 그것에 대한 의미를 형성한다. 따라서 지리적 자아로서의 학습자들은 그들의 사고 또는 기능을 그들 자신의 경험 및 활동과 관련시키고, 그것을 그들 자신의 개인적인 도식 속으로 통합시키는 존재로 간주된다. Romey and Elberty (1984, 309-310)에 의하면, 지리적 자아로서의 학습자는 지리학이라는 세계 속에서 성장하였고 모두 타고난 지리학자로서 지리적 감각을 가지고 있다. 그러므로 지리교육은 학생들을 지리적 자아로 인식하고, 그들의 '지리적 감각과 잠재력'을 재발견할 수 있도록 도와주어야 한다.

## 2. 지리적 자아로서의 학습자의 경험과 활동

지리적 자아로서의 학습자의 '경험'을 수업에 끌어온다는 것은 학생들로 하여금 지식을 맹목적으로 암기하도록 하는 것이 아니라, 학생의 생활과 관련지어 스스로 탐구하도록 하기 위해서이다. 지리탐구를 위한 수업은 학습자의 경험에 기초한 정의적 영역, 자아개념, 감정, 가치, 의사결정과 행동기능 등을 조장해야 하며, 학습자의 사적 지리를 구성하는 일상생활의 지리적 경험을 탐구하도록 해야한다(Fien, 1983). 즉, 학생들이 그들의 생활 경험, 행동, 환경 이미지, 지식, 기능, 신념, 태도에 대해 의미를 부여하고, 이를 조직화하도록 하는데 초점을 두어야 한다. 그러나 지리교육에서는 학

습자의 경험에 대한 관심이 부족하였다.

지금까지의 지리교육은 학생들의 의미 형성 활동과 그들이 매일 관계하는 활동적인 지리적 삶에 대한 적절한 고려가 부족했다. 이것이 부족한 교수·학습은 의미 있는 교육적 경험을 거의 제공할 수 없으며, 교육이라는 형식에만 열중하게 된다. 그렇게 함으로써, 학교에서 가르쳐지는 지리는 일상생활의 공간 문제에 대해 거의 다루지 않는, 결과적으로 삶에 대한 교육의 과정에는 거의 개입하지 않은 채 지적인 추구로써 인지됨과 동시에, 우리는 학생들의 사적 지리와 공적 지리 사이의 장벽을 만들어 내게 된다(Fien, 1983, 48).

학습자의 경험은 그 자체로서 중요한 것이 아니라 교과를 가르치는데 도움이 되는 연결고리로서 다루어져야 한다. 이흥우(2001, 199-200)에 의하면, Dewey는 학습자의 경험 그 자체를 중요시한 것이 아니며, Bruner 역시 지식의 구조만을 중요시한 것이 아니다. 이는 교과는 그 자체로서 가치를 가지며, 이를 잘 가르치기 위해서 학습자의 경험을 끌어와야 한다는 것을 강조하는 것이다. 즉 학습자가 수업 활동의 주체가 되어 교과의 내용을 탐구하되 그들의 경험과 관련짓도록 하는 것이다. 이를 위해서는 교사 주도적 수업에서 탈피하여 학습자가 스스로 문제를 탐구를 하도록 하는 것이 중요하다.

대부분의 지리 교사들은 학생들에게 명쾌한 답변을 제시해야 할 책임이 있으며, 학생들은 절대적 안내를 받을 필요가 있다고 가정한다. 그리하여, 교사들은 학생들로 하여금 정의적 영역에 대한 탐구에 대한 기회를 부여하지 않는다. 이와 반대로 지리 교사가 자신을 수업의 중재자로 인식한다면, 그들은 학생들로 하여금 합리적인 의사결정을 하도록 도와주며, 궁극적으로 학습자의 태도와 가치를 탐구하도록 조장할 것이다. 교사가 궁극적인 대담을 제시해야만 하는 것은 아니다. 그들은 학생의 사고에 자극을 주고, 그들의 결론은 잠정적인 것이고, 보완과 평가가 필요하다는 것을 받아들일 수 있도록 격려할 수 있으면 된다(Slater, 1993, 112).

지리수업을 통해 학생들로 하여금 시민성의 공간을 탐구하도록 하기 위해서는 그들의 경험과 활동이 모두 존중되어야 한다. 그리고 여기서 중요한 것은 학습자의 경험과 활동 그 자체를 존중한다는 것이 아니라 학문적 원리의 범위 내에서 탐구하고자 하는 세계에 대한 그들의 견해도 소중히 해야 한다는 것이다. 지리탐구는 학문적 기준을 여겨가면서 학생들의 경험과 활동에만 의존해서는 안된다. 마치 학생들이 그들의 삶의 세계에 대해 그들의 감정을 잘 표현했다고 한 마디의 코멘트를

하지 않는 것과 학생의 발언이 당장 적절치 못한 것처럼 보인다고 해서 여지없이 비웃어 버리는 것과는 하등 다를 것이 없다.

### III. 지리교과의 실행지식으로서의 지리탐구

#### 1. 지리탐구의 재개념화 및 다원주의적 접근

탐구학습은 학습자로 하여금 ‘학문적 지식’을 ‘학자가 연구를 수행 하는 방식’으로 탐구하도록 한다는 원리에 기초하고 있다. 즉, 학자들이 하는 일이란 지금까지 밝혀지지 않은 새로운 원리를 탐구하고 발견함으로써 현상을 보다 잘 이해하는 것이기 때문에, 이와 마찬가지로 교과를 배우는 학습자도 질문을 던지고 스스로 탐구하여 문제를 해결해야 한다는 것이다. 그러나 학자들이 하는 일의 본질 또는 교육방법의 원리로서의 탐구를 지나치게 문자 그대로 해석한다면 교과교육에 적용하는데 한계가 있다.

학자라고 해서 모두 탐구를 통하여 새로운 이론과 법칙을 만들어내지는 않는다. 어떻게 보면, 대부분의 학자들이 하는 일이란 다른 사람들이 발견한 이론을 이해하고 배우는 것이다. 다른 학자들의 이론을 이해하고자 할 때, 학자들은 그 이론을 맹목적으로 받아들이는 것이 아니라, 그 이론이 요구하는 것과 동일한 방식으로 현상을 보고 그 이론의 타당성(그 이론이 과연 현상을 정확하게 기술 또는 설명하고 있는가?)을 비판적으로 검토한다. 따라서 학자들의 활동을 특징짓는 용어로서의 ‘탐구’는 반드시 새로운 이론을 만들어 내는 과정

만을 지칭하는 것이 아니라 종래의 이론을 이해하는 과정까지 지칭한다고 보아야 한다(이홍우, 2001, 80). 따라서 학습자도 학자가 하는 것과 동일한 수준은 아니더라도 본질적으로 동일한 종류의 비판적 검토를 할 필요가 있다. 교과 지식의 맹목적으로 암기한다는 것은 이러한 비판적 검토를 거치지 않는다는 것이며, 따라서 자기 자신의 것으로 소화되지 않은 상태에서 학습한다는 것을 의미한다.

지리적 안목으로 현상을 보는 방법을 배우려고 하는 학생들이 이미 지리적 안목으로 현상을 볼 수 있는 지리학자와 ‘동일한’ 일을 할 수는 없다. 그러나 지리교과를 배운다는 것은 지리적 현상을 ‘볼 수 없는 상태’에서 조금씩 ‘볼 수 있는 상태’로 나아가는 것으로 인식해야 한다. 따라서 지리탐구에 근거한 학습의 원리는 바로 이와 같이 ‘볼 수 없는 상태’에 있는 학습자를 ‘볼 수 있는 상태’로 나아가도록 하는 것으로 재해석될 필요가 있다. 이를 위해서는 학생들로 하여금 질문을 하도록 하고 그 문제에 관하여 생각해 보도록 하는 일은 매우 중요하다. 학생들이 자신의 ‘마음’으로 생각해 보지 않으면 그 배운 내용이 그의 마음속에 들어올 가능성이 매우 적을 것이기 때문이다.

Roberts(2003, 14-16)의 연구를 통해 볼 때, 탐구학습의 개념은 학교 교사들에 따라 매우 다양하게 해석되고 있다. 이는 탐구학습을 하나의 고정된 틀로 볼 것이 아니라, 교과 내용지식에 따라, 교사의 관점에 따라 다양화될 수 있는 것으로 이해되어야 한다는 것을 의미한다. Naish *et al.*(2002, 64) 역시 탐구학습을 그림 3의 양극단인 ‘수용학습’과 ‘창의적 활동’의 연속체로 정의하고 있다. 이와 같이 탐구학습을 매우 폭넓게 정

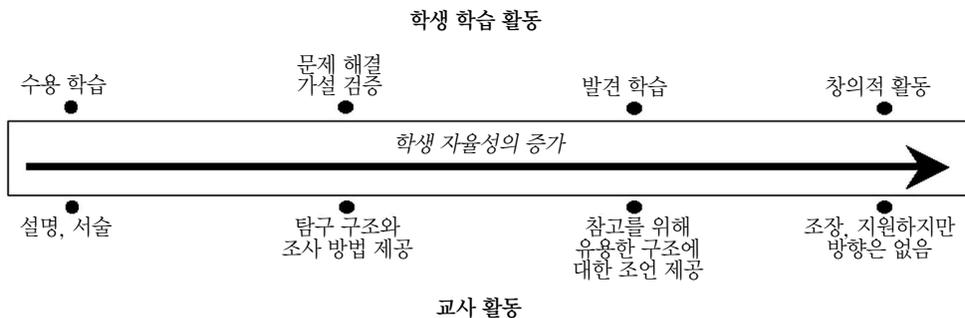


그림 3. 교수·학습의 연속

출처: Naish *et al.*, 1987, 45.

의한다면, 심지어 교사에 의한 설명식 수업을 통해서도 학생들로 하여금 넓은 의미로서의 탐구를 수행하도록 할 수 있다는 것이다. 이러한 탐구학습에 대한 폭넓은 정의는 Cox(1989, 64-65)의 논의에서도 확인된다. 그에 의하면, 탐구의 정신은 찾고자 원하는 것을 깊게 생각하려는 학생에게 살아 있다. 탐구란 학습자가 문제에 대한 해답이나 해결책을 찾는 것을 포함하며, 그것은 수많은 학습 경험들을 통하여 만족할 수 있는 마음의 상태이다. 따라서 교사의 설명만으로 만족할 수 있으며, 발견학습이나 문제해결학습, 혹은 창의적 활동으로 불리는 학습 경험들의 범주를 통해서도 만족할 수 있다. 이들은 단지 학생들에게 부여한 자율성의 정도를 반영한 학습경험의 상대적 개방성이나 구조화 정도 면에서 구별될 뿐이다.

그러나 실제로 학교 교육에서는 탐구학습이 수용학습, 발견학습, 문제해결학습 등과 별개의 것으로 간주된다. 따라서 탐구학습은 이들을 모두 포괄할 수 있는 개념으로는 적합하지 않으므로, '탐구에 근거한 학습(enquiry-based learning)'이라는 용어로 대체하는 것이 바람직하다.<sup>2)</sup> 탐구에 근거한 학습이란 수용학습, 문제해결 학습, 발견학습 등을 포괄하는 것으로, 이는 학습자가 탐구하려고 하는 마음과 실천이라는 측면에 의미를 두는 것이다.

이와 같은 '탐구에 근거한 학습'은 교사와 학생의 참여의 차원에 따라 표 1과 같이 닫힌 탐구, 구조화된 탐

구, 열린 탐구 등으로 범주화할 수도 있다. 이러한 분류의 근거는 지리탐구의 개발에 대한 교사와 학생들의 가치와 밀접한 관련을 맺는다. 즉, 탐구의 의미는 교사와 학생들이 그들의 수업 실천에 부여하는 전문적 판단에 달려 있다. 따라서 지리탐구는 교사와 학생이 수업을 통제하는 정도에 따라 다양하게 전개될 수 있다 (Roberts, 2003, 34). 그러나 이렇게 분류된 3가지 목록은 탐구수업을 과도하게 단순화, 고착화시키는 오류를 범할 수 있다. 이는 탐구수업의 인식을 위한 하나의 틀에 지나지 않는다는 것을 명심해야 한다. 예를 들면, 수업 실천에 있어서는 이러한 3가지 목록의 각 단계들이 서로 조합될 수 있기 때문에 다양한 탐구의 형식을 상정할 수 있다. 예를 들면, 교사가 탐구의 내용, 질문, 자료원을 일방적으로 선택하는 닫힌 방법으로 시작하여, 학생들에게 데이터를 추출하고 분석하는 방법을 자유롭게 선택하도록 할 수 있다. 이와 달리, 학생들로 하여금 탐구내용을 선택하도록 하는 열린 방법으로 시작하여, 이것이 조사되어야 하는 방법에 대해서는 교사가 구조화된 가이드라인을 제공할 수 있다.

이상과 같은 탐구에 근거한 학습은 지리교육의 목적을 폭 넓게 정의하는데 기여한다. 지리탐구에 근거한 학습은 학생들에게 정보와 지식이 어떻게 구성되고, 그것이 어떻게 해석되고 평가되는지, 그리고 상이한 태도와 가치가 설명되는 방식에 대한 인식의 기회를 제공한다. 그리고 나아가 학생들에게 그들이 살고 있는 세계

표 1. 지리탐구에서 교사와 학생의 참여 차원

탐구단계	닫힌 탐구	구조화된 탐구	열린 탐구
내용	교사에 의해 선택된 탐구내용	주제 내에서 학생들이 탐구내용 선택	학생들이 탐구내용 선택
질문	교사에 의해 선택된 질문	교사는 학생들이 질문과 하위질문을 구체화하도록 조장	학생들에 의해 고안된 질문
자료	교사에 의해 선택되고, 권위적인 증거로서 제시됨	교사는 다양한 자료를 제공하고 학생들이 적절한 데이터를 추출	학생들이 자료를 찾고 데이터를 추출
해석	교사가 자료를 해석하고 학생들은 받아들임	학생들은 상이한 기능과 개념 구조에 안내되고, 그것들을 선택적으로 사용하여 학습	학생들은 교사와 의논하여 그들 자신의 해석과 분석 방법을 선택함
결론	핵심 사고는 제시되고, 일반화는 예고되며, 논쟁은 열려 있지 않음	학생들은 자료로부터 결론에 도달하고, 상이한 해석이 기대됨	학생들은 자신의 결론에 도달하고, 그것을 평가함
요약	교사는 자료, 활동, 결론에 대한 모든 결정을 함으로써 지식을 통제함	교사는 학생들에게 지리적 지식이 구성되는 방법으로 안내함	학생들은 관심과 흥미를 가진 질문을 조사할 수 있고, 그들의 조사를 비판적으로 평가할 수 있음

출처: Roberts, 1996b, 240.의 것을 수정하여 작성.

표 2. 지리탐구에 근거한 학습의 특징

- 탐구를 위한 출발점으로서 질문, 쟁점과 문제를 명확히 하는 학습에 대한 접근
- 탐구를 통한 의미 있는 학습의 계열에 활동적 참가자로서 학생들을 포함하는 학습에 대한 접근
- 넓은 범위의 기능과 능력(지적, 사회적, 실천적 그리고 의사소통)의 개발에 대한 기회를 제공하는 학습에 대한 접근
- 야외조사와 수업 활동이 밀접하게 통합될 수 있는 기회를 제공하는 학습에 대한 접근
- 태도와 가치가 명확히 되고, 사고와 의견의 열린 교환이 일어날 수 있는 열린 탐구를 위한 가능성을 제공하는 학습에 대한 접근
- 교사의 교수 활동과 보다 독립적인 학생의 탐구 활동의 균형에 초점을 두는 학습에 대한 접근
- 학생들의 사회적 환경에 대한 이해와 그곳에 참가하는 방법을 습득하기 위한 비판적 문해력의 개발에 도움이 되는 학습에 대한 접근

출처: Naish, *et al.*, 1987, 46.

에 대한 비판적 이해를 발전시키는데 도움을 주며, 현재와 미래의 시민으로서 실천하도록 하는데 기여한다(Stoltman, 1990, 17; Roberts, 1998, 167). 지리탐구에 근거한 학습은 표 2에 제시된 것처럼, 학습자로 하여금 지식과 기능에 대한 탐구뿐만 아니라, 가치·태도, 신념을 탐구하도록 하며, 교실 안과 밖에서의 탐구를 조장한다. 따라서 지리탐구에 근거한 학습의 본질은 탐구가 교실 안에서 일어나는지 밖에서 일어나는지, 학생들이 전적으로 활동을 하는지 아닌지, 탐구경로를 따르는지 아닌지에 있는 것이 아니다. 탐구학습에서 중요한 것은 교실 수업에서 그리고 학교 밖의 학생들의 삶에서 그들에게 던져지는 지식에 대한 탐구적이고 비판적인 접근의 확장에 있다.

2. 지리탐구의 절차/과정의 단순화 및 일관성

탐구학습의 절차/과정은 과학자가 연구를 수행하는 과정과 동일한 것으로서 일반적으로 ‘문제제기→가설설정→가설검증→일반화’로 정의된다. 그리고 대부분의 탐구학습의 절차/과정은 이러한 탐구과정을 더욱 세분화하여 단계를 더 추가하여 제시하고 있다. 예를 들면, 문제제기를 문제인식과 문제제기로, 가설설정을 가설설정과 가설의 인지로, 가설검증을 자료수집, 자료분석·평가·해석, 자료를 통한 가설검증으로 세분화하여 제시하는 경우가 일반적이다. 이와 같은 탐구과정의 세분화는 그 절차의 명료화로 인해 학습자로 하여금 탐구의 과정을 효율적으로 인지하는 데는 이점이 있다. 그러나 지리교과는 지식뿐만 아니라 여기에 기능이 수반되고, 나아가 가치·태도의 측면을 함께 중시하기 때문에 이러한 탐구과정으로는 한계가 있다. 따라서 지리탐구에 근거한 학습의 절차/과정은 보다 단순화하는 것

이 바람직하다. 왜냐하면, 탐구과정이 단순하다는 것은 지식과 기능뿐만 아니라 가치·태도를 함께 다룰 수 있는 여지를 남겨 놓기 때문이다.

Slater(1993)는 『지리를 통한 학습(Learning Through Geography)』에서 탐구학습의 절차/과정을 ‘질문→자료의 처리와 해석→일반화’로 매우 단순화하여 제시하고 있다(그림 4). 질문으로부터 일반화에 이르는 단순한 절차/과정을 통해 개별적이고 사소한 사실적인 정보는 더 큰 일반적인 정보의 매듭으로 연계시켜 의미와 이해의 개발에 기여할 수 있다. 지리탐구에 근거한 학습의 절차/과정에서 가장 중요한 것이 적절한 ‘질문’의 사용에 있다(King, 1999, 172). 즉, 탐구학습 활동을 계획하는데 있어서 질문의 명료화와 구체화가 출발점이며 이를 통해 학생들로 하여금 이해를 자극하고 개선시킬 수 있다. Slater(1993, 3)에 의하면, 기존의 지역지리 패러다임에 의한 지리수업은 질문을 제기하고 일련의 추론을 개발하는 분석의 과정은 제외된 채, 오직 결론만을 제시하였다. 핵심질문과 답변의 분리로 인해 학생들은 학습 자료와 인지 활동의 구조 형성을 위한 원천들을 박탈당하게 되었다.<sup>3)</sup> 마찬가지로, 최근의 주제나 개념에 토대한 지리 수업에서도 이와 같

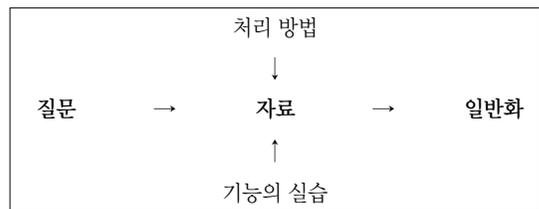


그림 4. 지리탐구에 근거한 학습의 절차/과정  
출처: Slater, 1993, 61.

은 괴리가 나타날 수 있다. 여기에서 학생들의 학습활동이란 고작 그 주제나 개념에 대해서 노트 필기하는 것밖에 없다. 따라서 어떤 개념적 토대가 적용되는 교사와 학생은 모두 질문과 답변을 연결시키지 못할 가능성이 크다.

Butt(1997, 155)에 의하면 지리 교수·학습에서 질문은 탐구를 건설적으로 촉진시키고, 이해를 증가시키며 흥미를 유발시킨다. 이러한 지리적 질문 기능에 대한 중요성은 매우 강조되어 오고 있다. 만약 학생들이 지리의 개념과 용어를 완전히 이해하려면, 듣는 것뿐만 아니라 지리에 대해 이야기해야 한다. 그러나 학생들은 자주 학습을 조정하기 위한 과정의 일부로서 보다는 '평가'라는 관점에서 교사들에 의해 사용되는 언어와 관련된다. 많은 지리수업은 교사에 의해 방향 지워지는 닫힌 '질문과 답변'으로 이루어지는 추측 게임이다. 교사들이 지식을 가지고 질문을 통해 학생들로부터 정답을 추측하도록 한다. 따라서 수업은 교사에 의해 선호

된 반응, 정확한 답변을 향해 나아간다(Carter, 1991, 1). 이러한 닫힌 질문과 답변으로 이루어지는 수업은 실제로 많은 학습과정을 제한한다. 그러한 수업 활동은 탐구 과정에 많은 학생들을 배제시키며, 적극적으로 참가하는 학생들 역시 가장 적절한 방법으로 배우고 있는 것이 아니다. 정답을 추측하는 것은 단지 답화가 학습을 어떻게 강화시킬 수 있는지에 대한 매우 제한된 표상에 지나지 않는다(Butt, 1997, 155-156). 따라서 질문이 탐구학습에서 가장 중요하다는 것은 질문 그 자체에 있는 것이 아니라 질문의 형식과 구조에 있다. 즉, 질문을 어떤 형식으로 조직하는가가 중요하다.

질문의 형식과 관련하여서는 그림 5를 주목할 필요가 있다.<sup>4)</sup> Roberts(1986)의 연구 결과가 시사하는 것은 지리 탐구수업에서 문제 해결을 위한 고차적 사고기능은 수많은 사실과 현상에 대한 기억에 의존한다는 것이다. 즉 탐구수업이라고 하여 한 시간 내내 고차적 사고의 질문과 답변으로 이어질 수 없으며, 그렇게 했

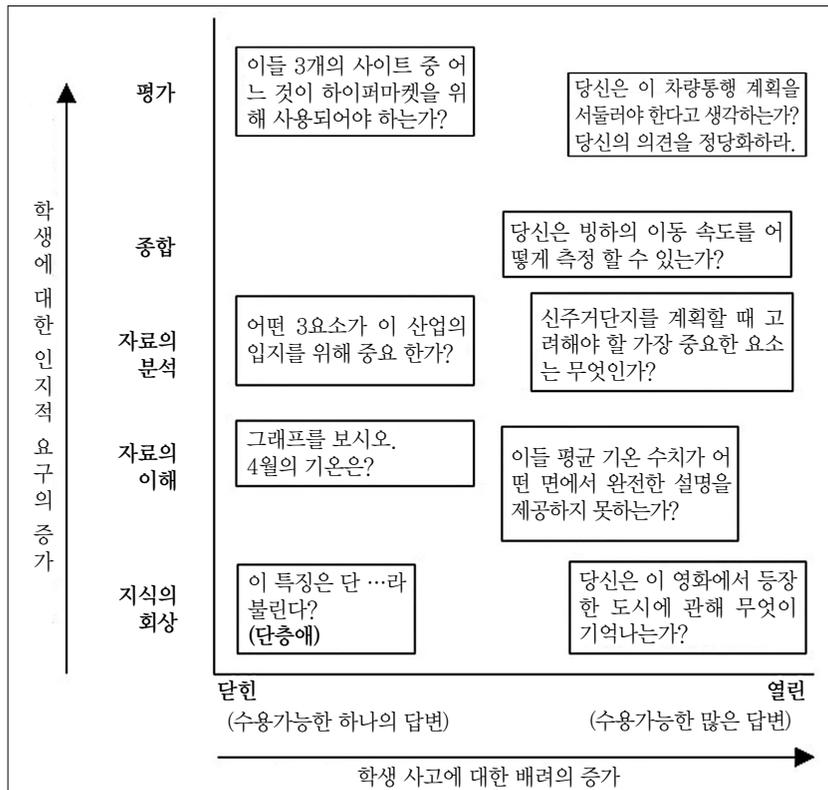


그림 5. 두 가지 차원에서 본 질문의 형식

출처: Roberts, 1986, 69.

다고 하여 그 수업이 성공적이었다고 평가할 수는 없다. 따라서 탐구수업의 성공은 질문 형식을 다양화, 정교화, 위계화, 구조화하는 작업이 매우 중요하다.

한편, 질문의 형식을 학문적 지식의 관점에서 분류하는 것은 지리를 통한 탐구수업에서 매우 의미가 있다. 왜냐하면, 지리를 통한 탐구수업은 과학적 지식뿐만 아니라, 학습자 개인의 주관적 경험, 즉 가치와 태도에도 관심을 가지기 때문이다. Roberts(2003, 37)에 의하면, 지리학이라는 학문적 지식이 변화함에 따라 지리적 질문도 변화되어 왔다. 즉, 경험주의 지리학에서는 ‘무엇(what)?’ 과 ‘어디(when)?’ 라는 기술적인 질문을, 실증주의 지리학에서는 ‘왜(why)?’ 라는 과학적 법칙을 찾는 질문으로, 인간주의 지리학에서는 인간의 선호와 지각에 대한 질문으로, 그리고 급진주의 지리학에서는 사회적 관계를 강조하는 질문인 ‘그것으로 인해 어떤 영향을 나타낼 것인가(with what impact)?’, ‘무엇을 해야만 하는가(what ought)?’ 라는 질문으로 확장되어 왔다. 따라서, 질문의 형식을 ‘보다 객관적인 질문’ 과 ‘보다 주관적 질문’ 으로 구분하여 제시하는 것은 지리 탐구를 위해 중요하다. 왜냐하면, 이는 탐구수업이 학생들로 하여금 지식을 자극할 것인가, 아니면 가치·태도를 자극할 것인가와 밀접한 관련을 가지기 때문이다.

‘자료’는 일반화의 근거가 되면서, 일반화가 정리되

어 도출되는 증거로서 기능한다. 일반화가 암기학습으로 전락되지 않도록, 자료에 ‘처리 방법’ 과 ‘기능의 실습’ 을 동시에 결합시켜야 한다. 즉, 자료 처리에 있어서, 학습자는 결론에 도달하기 위하여 수많은 기능을 적용하거나 일련의 과제를 거쳐 지나가게 된다. 따라서 학습자들은 제시된 과제(자료 수집과 처리)에 표 3과 같은 자료처리 방법을 적용하면서 기능이 숙달된다(Slater, 1993, 61). 여기에서 중요한 것은 제시되는 자료의 형식과 구조이다.

탐구학습에 사용되는 자료는 과학적 지식을 탐구하기 위한 객관적 자료뿐만 아니라 개인의 가치 탐구를 위한 주관적 자료도 함께 다루어져야 한다. 즉, 탐구활동에서 다루어지는 자료는 통계 수치와 보고서, 지도, 사진, 신문 등에서 수집된 증거로서의 객관적 자료뿐만 아니라, 인간주의적 딜레마에 봉착한 학생들의 반응으로서의 주관적 자료가 함께 다루어져야 한다. 왜냐하면, 학생들의 지식뿐만 아니라 감정이 개발되고, 변화되고, 평가되려면 이처럼 자료에 대한 광범위한 정의는 필수적이다(Slater, 1993, 148-149).

자료를 구조화하는 방법은 다양하겠지만, 학생들로 하여금 주어진 수업시간 내에 가장 효율적으로 탐구 활동을 하도록 조장하기 위해서는 일정한 틀로서 제시하는 것이 바람직하다. 현재 탐구수업에서 가장 보편적으

표 3. 자료의 처리와 해석의 기능

인지적 기능	사회적 기능	실천적 기능
<ul style="list-style-type: none"> <li>· 지각과 관찰</li> <li>· 기억과 회상</li> <li>· 수업/정보의 이해</li> <li>· 정보의 구조화, 분류, 조직</li> <li>· 질문 제기과 가설 설정</li> <li>· 정보와 사고의 응용</li> <li>· 정교화와 해석</li> <li>· 분석과 평가</li> <li>· 파악과 종합</li> <li>· 논리적으로, 확산적으로 상상력을 동원하여 사고하기</li> <li>· 비판적이고 성찰적으로 사고하기</li> <li>· 일반화, 문제해결, 의사결정</li> <li>· 태도와 가치의 명료화</li> <li>· 사실, 사고, 개념, 주장, 결과, 가치, 의사결정, 느낌에 대하여 의사소통하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다른 사람과 의사소통하고 계획세우기</li> <li>· 집단 토론에 참여하기</li> <li>· 다른 관점과 의견에 귀기울이기</li> <li>· 역할을 맡기</li> <li>· 감정이입하기</li> <li>· 독자적으로 작업하기</li> <li>· 다른 사람을 도와주기</li> <li>· 집단을 이끌기</li> <li>· 야외조사나 연구조사에 참여하기</li> <li>· 선택과 구별하기</li> <li>· 책임감을 갖고 예의바르게 행동하기</li> <li>· 학습에 대한 책임감을 받아들이기</li> <li>· 학습과제를 착수하고 조직하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 말하기, 읽기, 쓰기, 그리기, 행동하기</li> <li>· 도구와 장비 다루기</li> <li>· 책과 학습자료 찾기</li> <li>· 도시 골목 걷기</li> <li>· 지도를 사용하기</li> <li>· 야외조사(답사)를 조직하기</li> <li>· 벽면에 전시할 내용을 준비하기</li> <li>· 설문조사를 실시하기</li> <li>· 도시 계획 담당자와 인터뷰하기</li> <li>· 그래프 작성하기</li> <li>· 사진 촬영하기</li> <li>· 건물을 스케치하기</li> <li>· 통계를 제시하기</li> <li>· 보고서 작성하기</li> </ul>

출처: Slater, 1993, 62. 재인용

로 채택되고 있는 것이 '워크시트'라고 할 수 있다.<sup>5)</sup> 워크시트는 일반적으로 '자료 제시용 워크시트'와 '학생 활동용 워크시트'로 나눌 수 있지만, 통합된 형식으로 제시될 수도 있다. 학생 활동용 워크시트는 학생들을 위한 모든 지시들을 담고 있어야 하고, 자료와 연계시켜 제시되거나 참고한 자료를 토대로 해야 한다. 그리고 자료용 워크시트는 학생 탐구를 위한 자극과 자료를 제공하기 때문에 선택된 자료는 가능한 한 흥미롭고 자극적이어야 한다(Fien, 1989, 353). 결국, 워크시트는 학생들이 탐구해야 할 내용과 활동을 잘 구조화해야 한다. 이와 관련하여, Hoeppe(1989, 75)는 표 4와 같이 지리탐구를 위한 워크시트 설계의 원칙, 그리고 워크시트에 포함되어야 할 자료 및 학생들의 반응에 대해 제시하고 있다. 그에 의하면, 이와 같은 요소들이 고려되어 잘 설계된 워크시트는 쟁점 또는 문제에 대해 학생들에게 구조화된 접근을 제공할 수 있으며, 그것들이 학생들에게 제시하는 질문에서, 그리고 학생들에게 요

구하는 반응 측면에서 전통적인 텍스트보다 더 포괄적일 수 있다. 이와 같이 워크시트는 그 자체의 장점뿐만 아니라, 잘 구조화된다면 단지 언어에 의존하는 것보다 학생들의 탐구활동을 촉진시킬 수 있다.

이상과 같이 지리탐구에 있어서 질문과 자료는 과학적이고 객관적인 것인 물론, 개인적이고 주관적인 것을 포함해야 한다. 이는 방법론적으로 양적 방법(실증주의)과 질적 방법(인간주의와 구조주의)을 모두 고려해야 하는 탐구에 대한 다원주의적, 통합적 접근을 강조하는 것이다(Roberts, 1996a, 92). 이러한 탐구에 대한 다원주의적, 통합적 접근은 다음에 논의할 탐구의 형식에 대한 관점을 제공한다.

### 3. 지리적 지식의 형식에 따른 탐구방법의 정합성

지리적 지식의 형식은 지리교육의 이데올로기와 언어에서 도출할 수 있다. Bartlett(1989b)를 비롯한 대부분의 지리교육학자들은 지리교육에서의 이데올로기의

표 4. 지리탐구를 위한 워크시트 설계의 요소

인지적 기능	사회적 기능	실천적 기능
<ul style="list-style-type: none"> <li>· 워크시트는 지리교육과정 내의 중요한 쟁점에 초점을 두어야 한다.</li> <li>· 워크시트는 쟁점에 관한 토론을 강조하기 위해 핵심적인 증거 항목을 제시해야 한다.</li> <li>· 워크시트는 인지적, 정의적 반응을 위한 질문과 활동을 제공해야 한다.</li> <li>· 워크시트는 학생들 자신의 경험, 지식, 감정을 탐구할 수 있도록 해야 한다.</li> <li>· 워크시트는 학생들에게 미디어에 반응할 기회를 제공함으로써, 학생들의 상이한 능력과 관심을 탐구하도록 해야 한다.</li> <li>· 질문과 활동은 명백해야 하고, 실천할 수 있어야 한다.</li> <li>· 워크시트를 통한 교수·학습은 학생들이 교사의 조력없이 수행할 수 있도록 충분히 명확해야 한다.</li> <li>· 워크시트는 상업적인 텍스트와 비교하여 학생들이 신뢰할 수 있도록 가치 있는 형식으로 제시되어야 한다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>텍스트.</b> 교과서 발췌물, 신문기사, 정부 보고서, 전문가 견해, 관찰 기사</li> <li>· <b>그래픽.</b> 사진, 스케치, 만화, 지도, 그래프, 단면도, 다이어그램, 플로차트, 포스터</li> <li>· <b>연구서.</b> 쟁점에 관련되고, 워크시트에 참고가 되며 학생들에게 유용한 것</li> <li>· <b>프린트 디스플레이.</b> 교실에 전시되는 차트, 지도, 포스터</li> <li>· <b>'인공물' 디스플레이.</b> 모델, 복제품, 교실에 전시된 물건</li> <li>· <b>시청각 프리젠테이션.</b> 필름, 비디오 테이프, 슬라이드, 오디오, 영사슬라이드, 교실에 전시한 컴퓨터</li> <li>· <b>학생의 사전 지식.</b> 학생들이 이미 알고 있거나 믿고 있는 것, 또는 경험해온 것</li> <li>· <b>타인, 학생, 교사, 공동체 구성원의 경험, 지식, 태도, 신념</b></li> <li>· <b>로컬 환경.</b> 학교와 주위 환경의 자연적, 사회적 특징</li> <li>· <b>다른 장소들.</b> 쟁점과 관련된 장소, 그리고 소풍이나 여행을 통해 갈 수 있는 장소</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>인지적 반응.</b> 분석, 해석, 종합, 평가를 통한 이해로부터의 일련을 반응</li> <li>· <b>연구조사.</b> 학생들로 하여금 관련 자료들을 사용하도록 요구, 그들에게 이들 자료를 그들 스스로 위치시키도록 요구</li> <li>· <b>야외조사.</b> 지도화, 필드스케치, 조사, 앙케트, 사진, 필름, 기록</li> <li>· <b>토론/논쟁.</b> 쟁점을 토론하기 위한 집단 형성, 형식적인 토론 조직</li> <li>· <b>상상적 반응.</b> 글쓰기, 말하기, 예술, 음악, 영화에서의 창조적 반응</li> <li>· <b>역할학습.</b> 워크시트에서 제기된 쟁점에 근거한 역할학습을 고안하고 수행</li> <li>· <b>판단.</b> 증거에 근거하여 신중히 숙고한 의견을 표현하는 것</li> <li>· <b>공감적 반응.</b> 자신의 관점과 다른 타인의 관점에 대한 이해</li> <li>· <b>가치 반응.</b> 학생 자신의 가치에 근거하여 쟁점에 대한 의사결정</li> <li>· <b>폭넓은 관련짓기.</b> 사회공간적 쟁점의 보다 넓은 의미에 대한 이해의 기술</li> </ul>

출처: Hoeppe, 1989, 76-77.의 것을 참고로 하여 작성함.

범주를 '전통적 또는 보수적 관점', '자유주의적 또는 해석학적 관점', '사회비판적 관점'으로 구분하고 있다. 이렇게 분류하는 근거는 Habermas(1972)에 의한 세 가지 차원의 인간의 관심(기술적 관심, 실천적 관심, 해방적(비판적 관심)에 따른 지식의 형식, 즉 '경험·분석적 지식', '해석학적 지식', '비판적 지식'에 있다. 한편 시민성의 공간을 이해하기 위한 지리적 자아의 인식적 범주 역시 '과학적 인식', '개인적 반응', '비판적 인식'으로서 그 맥락을 같이 한다. 따라서 이러한 세 가지 차원의 지리적 지식의 형식에 근거한다면, 수업 실행 지식으로서의 지리탐구는 각각 '과학적 탐구', '개인적 탐구', '비판적 탐구'로 범주화할 수 있다.

첫째, '과학적 탐구'는 일반적으로 '사실 탐구'라는 개념으로 사용되기도 하는 것으로서 탐구학습 고유의 논리가 내재되어 있다. 지리교과와 관련한 과학적 탐구의 주요 대상은 자연지리의 주요 개념뿐만 아니라 실증주의에 근거한 공간조직론이 대표적이다. 예를 들면, 산업 입지론, 중심지이론, 도시체계론, 순위규모법칙, 중력모형 등의 이론 및 법칙과 관련한 과학적 지식과 관련된다. 森分孝治(1978, 139-207)에 의하면, 과학적 탐구란 과학일원론의 과학철학에 기초하여 과학적 지식을 습득시키는 것으로 '과학적인 사회인식을 형성시키려는 사회과학 교육'으로 정의하고 있다. 이와 같은 과학적 탐구의 이론적 근거는 Bruner의 발견학습에서 찾을 수 있으며, 지리교과에서는 HSGP로 구체화되었다.

과학적 탐구는 전통적인 교육이 학습자의 활동과 관계없이 교사에 의한 일방적인 지식의 전달과 주입에 있다고 비판하면서, 학습자로 하여금 과학자가 하는 탐구와 동일한 과정을 통해 학문적 지식의 이해에 도달하도록 하는데 있다. 그러나 류재명(1992, 69-71)에 의하면, 학생들은 그들의 능력의 한계로 인하여 복잡한 과학적 탐구의 과정을 수행할 수 없다. 따라서 현실적으로 가능한 과학적 탐구란 가설을 설정하고 검증하는 것이 아니라, 과학적 탐구의 절차/과정에 따라 '직접 해보는 것'과 그 결과를 '자신의 눈으로 확인'하는 경험으로 재개념화하고 있다. 학생들의 이론적 사유에 의미를 부여하고 교과의 지식을 현실세계와의 관련 속에서 이해하도록 하는 것이다.

둘째, '개인적 탐구'는 협의의 '가치 탐구'로써 지리교과와 관련하여 Bartlett(1989a)는 '질적 탐구' 또는 '현상학적·해석학적 탐구'라는 개념을 사용하고 있

다. 한편 Slater(1993)에 의하면 개인적 탐구는 학생들이 자신의 '개인적 반응(personal response)'을 스스로 탐구하고, 타인의 반응과 비교하여 공감하는 것이다. 결국 개인적 탐구란 공간에 대한 개인의 지각적 반응을 탐구하는 것으로서 상호주관적 이해를 통한 공감에 있다. 개인적 탐구가 학생들의 주위 환경에 대해 개인적이고 주관적인 지각적 반응을 탐구 대상으로 한다는 점에서 과학적 탐구와는 대조적이다.

大野連太郎(1981, 38)는 사회과의 특성상 과학적 탐구를 통한 과학적 사회 인식의 형성보다는 인간교육의 입장에서 학생들 자신의 자유로운 탐구활동을 조장하는 개인적 탐구로의 전환을 촉구하고 있다. 사회과 교육의 목적이 시민성이라는 가치와 신념의 형성에 있는 것으로서 과학적 탐구보다는 개인적 탐구가 적용되어야 한다는 것이다. 지리교육이 학생들의 가치와 태도, 신념의 변화에 초점을 둔다면 가치 탐구로서의 개인적 탐구는 분명히 중요하다. 개인적 탐구는 학습자 개인의 지각적 반응의 다양성에 초점을 두는 것이기 때문에, 과학적 탐구와 같은 결정적인 탐구과정이나 탐구모형이 없다. 하지만 개인적 탐구는 '자아의 감정과 느낌의 확인→타자의 감정과 느낌의 확인→타자의 감정에의 공감→자아와 타자의 정의적 차이의 인식→상호주관적 이해'라는 단계로 설정될 수도 있다.

Bartlett(1989a, 144)에 의하면, 우리 인간이 사물을 바라보는 방법과 그것에 대한 지식에는 과학적 차원만 있는 것이 아니라 개인적 차원이 있다. 이러한 개인적 차원은 인간의 지각을 통해 시작되며, 그 지각은 각자가 세계를 바라보는 방법을 결정한다. 그러므로 우리가 세계를 바라보는 것은 항상 각자가 소유하고 있는 지식의 틀 안에서 해석된다. 따라서 개인적 탐구는 세계에 대한 학습자 자신의 의식과 가치가 다른 학습자들의 그것과 다를 수 있다는 것을 인정하고 서로 존중하도록 하는데 의미가 있다. 그러나 이러한 학습자의 개인적인 정의적 지식을 해석함에 있어서 주의해야 할 것은 학생의 개인적인 경험에 따라서 지식은 상대적이라고 하는 인식론적 상대주의가 아니라, 세계를 지각하고 인식하는 방법은 다양하다는 인식론적 다원주의의 입장을 취해야 한다는 것이다.

셋째, '비판적 탐구'에서 '비판적'이라는 것은 가정, 사실, 행위, 정책, 가치, 신념 등을 그대로 받아들이는 것이 아니라, 정치적, 사회적, 문화적, 경제적 맥락에서

현상을 파악하는 것을 의미한다. 즉, 비판적 탐구는 과학적 차원과 개인적 차원, 즉 객관적 차원과 주관적 차원을 넘어 사회적 차원으로 나아가는 것을 의미한다. 비판적 탐구를 위해서는 학교와 수업에 대한 변화된 시각이 요구된다. 학교는 사회내의 주요한 갈등 및 긴장과 맞섬으로써 변화를 위한 행위자, 즉 사회의 가치를 의도적으로 선택하여 비판적으로 검토하는 민주적 공공영역으로 간주되어야 한다. 그리고 수업은 학생들이 현재 직면하고 있는 쟁점과 문제를 해결하여 궁극적으로 사회를 개선하는 환경으로써 규정되어야 한다. 따라서 비판적 탐구가 추구하는 궁극적 목적은 사회의 각종 모순을 지적하는데 있는 것이 아니라, 보다 나은 세계를 만들기 위해 실천하는데 있다.

비판적 탐구는 교육과정 및 내용지식을 비판적으로 탐구하는 ‘사회적 비판주의와 이데올로기 비판’, 그리고 실행지식으로서의 비판적 탐구 기능인 ‘비판적 문해력(critical literacy)’과 ‘비판적 사고(critical thinking)’로 구분된다. 지리 교수·학습을 통해 학생들로 하여금 비판적 문해력과 비판적 사고를 조장하려고 한다면, 먼저 교육과정과 내용지식을 비판적으로 탐구할 수 있어야 한다. Cherryholmes(1996, 76-78)에 의하면, 교사가 수업을 통해 학생들에게 비판적 탐구를 조장하기 위해서는 교과와 내용지식(교수요목, 교과서, 시험)에서 나타나는 가치, 신념, 이데올로기, 관점을 비판적으로 검토해야 한다.

비판적 탐구는 당연하게 받아들이는 것, 다양한 실천에서의 가정들에 대해 문제를 제기하는 것으로부터 출발한다. 교사들은 교과와 내용지식뿐만 아니라 실행 지식과 관련한 의미, 가치, 동기에 대해 비판적으로 검토해야 한다. 비판적 탐구를 위한 교수·학습의 출발점은 교사들이 일상적으로 실행하고 있는 그들의 교수·학습의 기원, 과정, 결과를 비판적으로 성찰하는 자세를 갖는데 있다. 비판적 탐구는 문제해결을 의미하는 것이 아니라, 문제 상황을 비판적으로 검토하려는 ‘문제설정’에 두는 것이다. Bartlett(1989b, 27)에 의하면, 비판적 탐구는 수업활동에서 교사들이 가지는 자율성과 책임성의 정도, 즉 그들의 행동에 대한 ‘통제의 수준’에 의해 결정된다. ‘비판적’이라는 것은 비난하거나 부정하는 것을 의미하는 것이 아니라, 수업활동에 뿌리내려져 있는 역사적, 사회적, 문화적 맥락을 고려하는 것이다. 이러한 맥락을 고려한다면 현재의 사건과

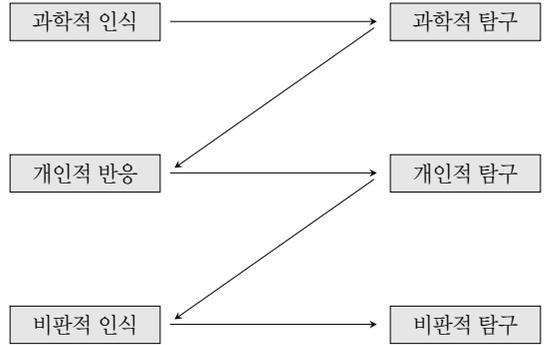


그림 6. 지리적 지식의 형식과 탐구방법의 정합성

구조(예를 들면, 타인의 태도 또는 제도에 대한 관료적인 사고)에 관심을 갖게 되고, 이들 구조가 당연한 것이 아니라는 것을 다루게 된다. 결국 비판적 탐구는 교사가 가지고 있는 전문적 지식(비판적 사회과학적 지식 : 이데올로기, 권력, 통제), 그리고 그들의 사고와 행동에 의해 결정된다.

이와 같이 상이한 지식의 형식에 근거한 탐구방법은 개별적이고 서로 배제적인 관계가 아니라 보완적인 관계로 설정되어야 한다(그림 6). 과학적 인식에 근거한 과학적 탐구는 개인적 반응에 근거한 개인적 탐구에 의해 보완되어야 하고, 이들은 다시 비판적 인식에 근거한 비판적 탐구를 통해 검증되어야 한다. Cherryholmes (1996, 79)는 실용주의(pragmatism)와 심미주의(aesthetics), 비판주의(criticism)라는 관계 설정을 통해 이를 설명하고 있다. 교사와 학생들은 그들이 어떤 종류의 사회에 살기를 바라며 어떤 종류의 삶을 살기를 원하는가(비판적 탐구)와 관련하여 사회공간적 현상의 의미를 실용적으로 평가해야 하고(과학적 탐구), 일상적 경험의 심미적 가치를 평가(개인적 탐구)해야 한다. 결국 지리교과를 통해 학습자로 하여금 시민성의 공간을 온전하게 이해하도록 하기 위해서는 항상 비판적 관점에서 과학적 탐구와 개인적 탐구를 하도록 해야 한다. 그렇게 될 때, 지리적 자아로서의 학습자는 그들의 삶의 세계를 온전히 이해할 수 있으며, 나아가 보다 나은 세계를 만드는데 참여할 수 있는 계기가 된다.

#### IV. 요약 및 결론

지리교육을 통해 학생들로 하여금 시민성이라는 가

치와 신념으로 입문하도록 하기 위해서는 실행지식으로서의 지리탐구는 재해석 되어야 한다. 지리적 지식의 형식과 시민성의 공간과 관련한 지리적 자아의 인식적 범주, 즉 과학적 인식, 개인적 반응, 비판적 인식이 함께 작동할 수 있도록 설정되어야 한다. 그렇게 될 때 지리교육을 통하여 학생들로 하여금 시민성의 공간에 토대한 시민성이라는 가치와 신념으로 온전하게 입문하도록 할 수 있다.

지금까지 소여로서 받아들여지고 있는 탐구학습의 논리는 이러한 다양한 지식의 형식을 다룰 수 있는 여지가 없다. 따라서 기존의 탐구학습의 원리와 절차/과정 그리고 형식은 다원주의적 관점에서 재개념화되어야 하는데, 그것이 '지리탐구에 근거한 학습'이다. 지리적 안목을 배우려는 학생들은 이미 지리적 안목으로 현상을 볼 수 있는 지리학자와 '동일한' 일을 할 수는 없다. 그러므로 지리탐구에 근거한 학습의 원리는 '볼 수 없는 상태'에 있는 학습자를 '볼 수 있는 상태'로 나아가도록 하는 것으로 보다 유연하게 정의되어야 한다. 그리고 지리탐구에 근거한 학습은 교과와 학생의 참여 정도에 따라 다양하게 전개될 수 있다는 원리에 기초하고 있다.

지리탐구에 근거한 학습의 절차/과정은 세 가지 차원의 지리적 형식이 함께 작동할 수 있도록 '질문→자료의 처리와 해석→일반화'와 같이 단순화되되 질문과 자료를 다양화해야 한다. 그리고 지리탐구에 근거한 학습의 형식은 세 가지 차원의 지리적 지식의 형식과 지리적 자아의 시민성의 공간에 대한 인식적 범주에 따라 각각 과학적 탐구, 개인적 탐구, 비판적 탐구로 설정된다. 이와 같은 지리탐구에 근거한 학습의 형식은 개별적이고 배제적인 관계가 아니라 서로 보완적인 관계로 설정되고, 궁극적으로 이들은 상호 결합되어야 한다. 그렇게 될 때 교사들은 학생들로 하여금 우리의 삶의 세계로서의 시민성의 공간을 온전하게 탐구하도록 하여 시민성이라는 가치와 신념에 입문하도록 할 수 있을 것이다.

## 주

1) Sack(1997, 12, 24)에 의하면 우리 인간은 '자연', '사회', '인간'이라는 영향면에 의해 작동되며, 이들은 각각 '자연적

인간(Homo naturalis)', '사회적 인간(Homo socialis)', '지적 인간(Homo intellectualus)'이라는 지리적 자아를 형성한다. 나아가 이러한 유형의 지리적 자아가 통합된 지리적 존재(geographical beings)로서의 우리 인간을 '지리적 인간(Homo geographicus)'라고 규정하였다. 지리적 행위자(geographical agents)로서의 지리적 인간(Homo geographicus)은 '자연적 자아(natural selves)', '사회적 자아(social selves)', '지적 자아(thinking creatures)'로서 기능한다.

- 2) 지리를 통한 탐구학습은 미국의 HSGP를 통해 처음으로 제시되었으며, 영국에서는 HSGP의 영향을 받아 1970년대에서 1980년대의 국가수준의 특정 학령단계를 위한 새로운 학교 지리 프로젝트(Schools Council Geography Projects)의 개발, 즉 GYSL(Geography for the Young School Leaver; 1970-1975) Project, Geography 14-18 Project(the Bristol Project; 1970-1981), Geography 16-19 Project(1976-1982) 등에서 처음으로 탐구(enquiry)라는 용어를 사용하게 되었다. GYSL Project는 '탐구 영역(areas of enquiry), Geography 14-18 Project는 '탐구 기능, 전략, 프로세스(inquiry skills, strategies and processes)', Geography 16-19 Project는 '탐구에 근거한 교수·학습(enquiry-based teaching and learning)'으로 정의하였다(Roberts, 1998, 16). 본 논문에서 사용하는 「탐구에 근거한 학습(enquiry-based learning)」이란 바로 영국의 런던대학에서 개발한 Geography 16-19 Project에서 사용된 광의의 탐구학습 개념이다. 여기에 주목하는 이유는 위의 모든 프로젝트가 학습에 대한 탐구적 접근을 시도하고 있지만, 특히 Geography 16-19 Project가 그 중에서도 가장 완전한 탐구의 형식을 제공하고 있기 때문이다(Rawling, 2001, 38).
- 3) 주로 교사주도의 설명식 수업에서는 질문과 답변이 교과서에 제시된 내용을 되풀이 한다. 교사의 설명은 거의 전적으로 짚막한 구절로 대답할 수 있는 질문들, 이러한 질문과 답변의 반복은 시험문제에 정답을 하는 방법을 '연습'시키는 인상을 준다. 교사는 거의 모든 경우에 학생들에게 질문을 하지만, 그 질문은 교과서의 설명의 순서를 정확하게 따라 나가기 때문에, 학생들은 때로 교과서의 문구를 그대로 인용하여 대답한다. 따라서 학생들은 대답을 하는 동안에 전혀 심각한 '생각'을 할 필요가 없다. 교사의 질문에 대하여 학생들이 꼬박 꼬박 대답을 하는 것은 전혀 표면상의 '성의'에 불과하며, 그것은 교사의 질문에 대해서는 대답을 해야 한다는 '수업의 규칙' 때문에 취해지는 행동이라고 볼 수 있다.
- 4) Roberts의 연구에 의하면, y축의 관점에서 볼 때, 교사에 의한 대부분의 질문은 이 축의 가장 낮은 범주에 속하는 '지식의 회상'에 있으며, 단지 소수의 질문만이 학생들에게 '종합'과 '평가'를 포함하는 높은 수준의 사고를 이용하는 경향이 있다. x축의 관점에서 볼 때, 교사들에 의한 대부분의 질문은 본질적으로 학생들이 새로운 이해를 향해 사고해야 하는 것보다 이미 알고 있는 것을 교사들에게 들려주도록 요구하는 폐쇄적인 회상 형태가 대부분이다(King, 1999, 156-158).
- 5) Hoepfer(1989, 75)에 의하면, 호주를 비롯한 선진국에서는 1970년대에 이러한 워크시트가 수업에서 가장 활발하게 사용되었다. 그러나 이러한 워크시트를 통한 수업활동은 교사

와 학생들에 의해 '종이 전쟁(paper warfare)'이라 불릴 정도였다. 즉, 워크시트를 통한 학습은 '바쁘기만 하고, 성과는 없는 활동'의 연습에 지나지 않는 것으로 받아들여졌다. 하지만 이러한 나쁜 경험들은 워크시트에 대한 포기가 아니라 반성의 기회로 간주되었다.

## 참고문헌

- 류재명, 1992, 지리 수업활동 조직화에 관한 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이홍우, 2001, 지식의 구조와 교과, 교육과학사, 서울.
- 金子邦秀, 1999, “「探究」型社會科授業論の繼承と革新”, 社會科研究, 50, 131-140.
- 大野連太郎, 1981, 探究學習をどうとらえるか, 社會科教育研究センター(編), 探究學習の内容構成と指導法, 明治圖書, 東京.
- 森分孝治, 1978, 社會科授業構成の理論と方法, 明治圖書, 東京.
- Banks, J. A. and Clegg, Jr., A. A., 1977, *Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing and Decision Making*, Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Bartlett, V. L., 1989a, Look into my mind: Qualitative inquiry in teaching geography, in Fien, J., Gerber, R. and Wilson, P., (eds), *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*, 2nd ed., Macmillan, Melbourne, 141-152.
- Bartlett, V. L., 1989b, Critical Inquiry: The Emerging Perspective in Geography Teaching, in Fien J., Gerber, R. and Wilson, P., (eds), *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*, 2nd ed., Macmillan, Melbourne, 22-34.
- Butt, G., 1997, Language and learning in geography, in Tilbury, D. and Williams, M., (ed.), *Teaching and learning geography*, Routledge, London, 154-167.
- Carter, R., (ed.), 1991, *Talking About Geography*, Geographical Association, Sheffield.
- Cherryholmes, C. H., 1996, Critical pedagogy and social education, in Evans, R. and Saxe, D. W., (ed.), *Handbook on Teaching Social Issues*, National Council for Social Studies, Washington D. C., 75-80.
- Cloke, P., 1999, Self-other, in Cloke, P., Crang, P., and Goodwin, M., (eds), *Introducing Human Geographies*, Arnold, London, 43-53.
- Cox, B., 1989, Making inquiries work in the geography classroom, in Fien J., Gerber, R. and Wilson, P., (eds), *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*, 2nd (ed.), Macmillan, Melbourne, 64-74.
- Fien, J., 1983, Humanistic Geography, in Huckle, J. (ed.), *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press, Oxford, 43-55.
- Fien, J., 1989, Planning and Teaching a Geography Curriculum unit, in Fien J., Gerber, R. and Wilson, P., (eds), *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*, 2nd ed., Macmillan, Melbourne, 346-358.
- Gilbert, R., 1988, Critical Skills in Geography Teaching, in Gerber, R. and Lidstone, J., (eds.), *Developing Skills in Geographical Education*, IGU Commission on Geographical Education, 169-171.
- Habermas, J., 1972, *Knowledge and Human Interests*, Heinemann, London.
- Hall, D., 1989, Knowledge and Teaching Styles in the Geography Classroom, in Fien J., Gerber, R. and Wilson, P., (eds), *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*, 2nd ed., Macmillan, Melbourne, 10-21.
- Hoepper, B., 1989, Designing Worksheet to Promote Student Inquiry in Geography, in Fien J., Gerber, R. and Wilson, P., (eds), *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*, 2nd ed., Macmillan, Melbourne, 75-84.
- Jackson, P., 2000, New directions in human geography, in Kent, A., (ed.), *Reflective Practice in Geography Teaching*, Paul Chapman Publishing, London, 50-56.
- King, S., 1999, Using questions to promote learning, *Teaching Geography*, 24(4), 169-172.
- Leat, D. and McAleavy, T., 1998, Critical thinking in the humanities, *Teaching Geography*, 23(3),

- 112-114.
- Matless, D., 1997, The geographic self, the nature of the social and geoaesthetics: work in social and cultural geography, 1996, *Progress in Human Geography*, 21(3), 393-405.
- Naish, M., Rawling, E. and Hart, C., 1987, *Geography 16-19: the contribution of a curriculum project to 16-19 education*, Longman Group UK Ltd., London.
- Naish, M., Rawling, E. and Hart, C., 2002, The enquiry-based approach to teaching and learning Geography, in Smith, M., (ed.), *Teaching Geography in Secondary Schools: A Reader*, Routledge Falmer, London, 63-69.
- Rawling, E., 2001, *Changing the Subject: The impact of national policy on school geography 1980-2000*, Geographical Association, Sheffield.
- Roberts, M., 1986, Talking, reading and writing, in Boardman, D., (ed.), *Handbook for Geography Teachers*, Geographical Association, Sheffield, 68-78.
- Roberts, M., 1996a, An exploration of the role the teacher within enquiry based classroom activities, in J., van der Schee, G., Schoenmkeer, H., Trimp and H., Westbhenen, (eds), *Innovation in Geographical Education*, University of Amsterdam, Amsterdam, 91-102.
- Roberts, M., 1996b, Teaching Style and Strategies, in Kent, A., Lambert, D., Naish, M., and Slater, F., 1996, *Geography in Education: Viewpoints on Teaching and Learning*, Cambridge University Press, London, 231-259.
- Roberts, M., 1998, The nature of geographical enquiry at key stage 3, *Teaching Geography*, 23(4), 164-167.
- Roberts, M., 2002, Talking, reading and writing: language and literacy in Geography, in Smith, M., (ed.), *Aspects of Teaching Secondary Geography: Perspectives on Practice*, Routledge Falmer, London, 95-108.
- Roberts, M., 2003, *Learning through enquiry: Making Sense of Geography in the Key Stage 3 Classroom*, Geographical Association, Sheffield.
- Romey, W. D. and Elberty, W. Jnr, 1984, On being a geography teacher in the 1980s and beyond, in Fien, J., Gerber, R. and Wilson, P., (ed.), *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*, Macmillan, Melbourne, 306-316.
- Sack, R. D., 1997, *Homo Geographicus: A Framework for Action, Awareness, and Moral Concern*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.
- Slater, F., 1993, *Learning Through Geography*, National Council For Geographic Education.

최초투고일 : 2005. 09. 02.

최종접수일 : 2005. 11. 15.

교신: 조철기, 705-802 대구광역시 남구 대명 5동 187번지  
대구고등학교

(chogeo@hanmail.net, 053-651-3891)

Correspondence: Chul-Ki Cho, chogeo@hanmail.net