

2018년 동계 학술대회

## 장소감과 지리교육

일시: 2018년 12월 8일(토) 13:00-18:00

장소: 서울대학교 사범대학 10-1동

주최: 한국지리환경교육학회, 한국교육과정평가원

주관: 서울대학교 지리교육과

- 주제: 장소감과 지리교육
- 일시: 2018년 12월 8일(토) 13:00-18:00
- 장소: 서울대학교 사범대학 10-1동

	101호	103호	308호	507호
11:50-12:50		이사회		
13:00-13:10	개회식			
13:10-14:30	주제심포지움			
14:50-16:10 (80분)		<주제 분과 1> 지리수업에서의 장소감	<지리교육분과 1> 교육과정과 지리교육	<지리교육분과 2> 사고력 향상을 위한 지리교육
16:30-17:40 (70분)		<주제 분과 2> 장소감과 일상생활	<지리교육분과 3> 민주시민과 지리교육	<지리교육분과 4> 초등지리교육
17:45-18:00	총회			

### □ 프로그램

11:50-12:50 **이사회 (103호)**

12:10-13:00 등록

13:00-13:10 **개회식(101호)**

사회: 임은진(공주대)

개회사: 권정화(학회장, 한국교원대학교)

13:10-14:30 **[주제 심포지움] 장소감과 지리교육(101호)**

- 패널(1) 미소천사(微小淺事)가 장소감에 미치는 효과 연구 방안, 류재명(서울대)·황규덕(안성고)
- 패널(2) 화산지역에 거주하는 학습자의 장소감: 일본 가고시마현 사츠마이오지마의 미시마소·중학교 학생을 대상으로, 양자연(츠쿠바대학 대학원)
- 패널(3) 행복한 장소는 많을수록 좋을까?, 김기남(예당고)
- 토론

14:30-14:50

휴 식

14:50-16:10 **주제분과 1: 지리수업에서의 장소감 (103호)**

(80분)

사회: 최재영(서울대학교)

- 장소감을 키우는 이미지 카드 활용 지리수업 자료개발, 김인철·남중선·범영우·선운장·성정원·오탉·채나미·전보애(가톨릭관동대)
- 장소에 대한 수업 시 빅히스토리 방법론 도입의 효과성에 대한 고찰, 김한승(하나고)
- 장소가 주는 기억의 재생: <너의 바다에 머무네>에 담긴 장소감과 교육적 활용, 홍태환(서울대)
- 통합사회 과목의 윤리·지리적 관점에 기반한 예화 구조 연구, 방민권·최재영(서울대)

**지리교육분과 1: 교육과정과 지리교육(308호)**

사회: 임은진(공주대)

- 2015 개정 프랑스 초등 지리교육과정 내용구성 분석, 이상균(동북아역사재단)·김현미(한국교육과정평가원)
- 오스트레일리아 국가지리교육과정과 지역지리교육의 위치, 조철기(경북대)·김현미(한국교육과정평가원)
- 특수교육 기본교육과정 사회과 지리영역의 공통교육과정 연계성 및 변화 연구, 김태호(미추홀학교)·임은진(공주대)
- 초등 사회 교과에서의 도시와 촌락 개념 정의에 관한 연구: 2015 개정 교육과정을 중심으로, 이승훈(청주교대)

**지리교육분과 2: 사고력 향상을 위한 지리교육(507호)**

사회: 이동민(가톨릭관동대)

- 드론 및 가상현실장비를 활용한 지리교육 방법 탐색, 이진희(전남대)
- 메타인지 함양을 위한 지리 수업 설계와 그 효과, 장양이(대전 법동중)
- 마이크로소프트 엑셀을 활용한 시뮬레이션 게임 방식 지리수업 사례, 하승우(서울대)
- 지리 토의·토론 수업에서 공청회 역할극의 효과 분석, 윤초롱(서울 송인중)

16:10-16:30

**휴 식**

16:30-17:50 **주제분과 2: 장소와 일상생활(103호)**

(80분)

사회: 김기남(예당고)

- 어린이들과 길-교과서 분석을 중심으로, 박재철·권정화(한국교원대)
- 음악 시간에 떠나는 노르웨이 여행, 황영은(서울대)
- 교사-연구 수행 주체의 정체성 분석: 지리교육 분야를 중심으로, 이동민(가톨릭관동대)

**지리교육분과 3: 민주시민과 지리교육(308호)**

사회: 이상균(동북아역사재단)

- 지리교육에서의 공감적 관점채택이 글로벌 시민성 함양에 미치는 효과, 유수진

(등양초)

- 지리교과의 정의적 특성 측정도구 개발 필요성, 성정원(수원외국어고)
- 캐나다 국적 교사와의 co-teaching을 통한 유럽 지역 이해 수업 사례 연구: Diplomacy 게임을 활용한 지정학 수업을 중심으로, 원요한(세종국제고)

**지리교육분과 4: 초등지리교육(507호)**

사회: 조수진(동대전초)

- 커뮤니티매핑기반 환경지도 만들기 of 사회과 환경교육적 활용방안, 구순옥·남상준(한국교원대)
- 초등학생들이 생각하는 '동네'의 공간적 범위와 모습, 서일교·남상준(한국교원대)
- 초등교사의 사회과 수업에서 드러나는 환경관 분석, 조수진(동대전초)
- 북매핑(Bookmapping)을 활용한 문학작품의 초등 지리수업 활용 방안 탐색, 전재원(충주용산초)

17:50-18:00 **총회 (101호)**

사회: 윤옥경(청주교육대)

폐회사: 권정화(학회장, 한국교원대학교 교수)

## 미.소.천.사(微小淺事)가 장소감에 미치는 효과 연구 방안

류재명 (서울대 교수, [ryujm@snu.ac.kr](mailto:ryujm@snu.ac.kr))

황규덕 (안성고 교사, [georock2@snu.ac.kr](mailto:georock2@snu.ac.kr))

---

### [주제 심포지움] 장소감과 지리교육

---

서울대학교 사범대학 10-1동 101호  
13:10-14:30

어느 해의 입학면접 시간이었습니다. 한 지원자가 “세계지도 보는 것을 좋아합니다.”라고 말했습니다. 면접위원 중의 한 분이 “그래요. 그럼 저기 벽면에 걸려 있는 세계지도 상에서 나일강을 한번 찾아보세요.”라고 했습니다. 지원자는 당황했던 모양인지 세계지도 상에서 나일강이 어디 있는지를 찾느라 어색하리만큼의 긴 시간을 보낸 후에야 비로소 자신의 오른쪽 집게손가락 끝을 나일강 삼각주가 그려져 있는 부분에 갖다 대었습니다. 나는 세계지도 보는 것을 좋아한다는 지원자가 세계지도 상에서 나일강의 위치 하나를 제대로 찾지 못한다는 사실에 놀랐고, 갑자기 생똥맞은 질문이 내 입에서 튀어 나왔습니다. “나일강의 강물이 어디에서 어느 쪽 방향으로 흐르는지 말해 줄 수 있나요?” 그 지원자는 나일강 삼각주가 있는 곳에 손가락을 먼저 갖다 대고서는 위에서 아래로 손가락을 수직 방향으로 쭉 내리면서 “이 방향으로 흐릅니다.”라고 말했습니다. “지중해에서 나일강이 발원하여 아프리카 내륙 안쪽으로 강물이 흘러간다는 말인가요?”라고 내가 다시 물었더니, 그 지원자는 “네”라고 대답했습니다. 지원자는 입시 면접장이라는 장소에서 몹시 긴장한 탓인지 실제 공간상에서의 지형을 고려해야 한다는 점을 깜빡 잊고, 눈앞에 있는 종이 지도를 보고 지도 상의 ‘위쪽’에서 ‘아래쪽’으로 강물이 흐른다고 생각한 것 같습니다. 나는 그 지원자의 반응을 상당히 ‘재미있는 현상’이라고 인식하긴 했지만, 그런 게 진지한 연구 거리가 될 수 있을 것이란 생각은 하지 못했습니다.

당시 나는 많은 사람들이 귀하게 여기고, 존중하는, 커다란 문제들(귀貴, 존尊, 대大, 사事라고 부를 수도 있습니다)만이 연구할 가치가 있다고 생각하고 있었습니다. 학생들이 흔히 저지르는 엉뚱한 실수를 연구해보자, 하는 생각은 전혀 하지 못했습니다. 작고 미미하고 알팍한 차이에도 사람들이 얼마나 어리석은 반응 행동을 보이는가, 하는 문제 같은 것은, 어떻게 연구해야 할지, 방법도 몰랐을 뿐만 아니라, 그런 미.소.천.사(微小淺事)의 문제는 연구할 가치조차 없다고 생각했습니다. 다행히 미.소.천.사.의 문제에 관한 몇 편의 창의적인 논문을 접하면서 내 생각은 조금씩 바뀌었습니다.

본 연구는 황규덕과 함께, 장소에 관한 우리의 감정과 느낌이 얼마나 작고 미미한 자극에도 흔들리는지를 체크해 볼 수 있는 실험 도구를 개발하는 데 그 목적이 있습니다. 우리의 장소감이 미.소.천.사.의 영향을 받는다, 하는 아이디어는 두 편의 선행 연구를 통하여 얻었습니다. 하나는 넬슨과 시몬스(Nelson and Simmons)가 2009년에 발표한 논문이고, 다른 하나는 라이젠과 크리처(Risen and Critcher)가 2011년에 발표한 논문입니다. 넬슨과 시몬스는 몇 가지 실험을 했는데, 그중에는 이런 실험이 있습니다. 넬슨과 시몬스는 실험 참가자들에게 가상의 쿠폰을 제공하였습니다. 실험 참가자의 절반에게는, ‘북쪽’으로 가면 상점이 있다고 안내되어 있는 쿠폰을 제공하고, 나머지 절반에게는 ‘남쪽’으로 가면 상점이 있다고 안내되어 있는 쿠폰을 제공했습니다. 양쪽 쿠폰에 안내되어 있는 상점까지의 이동 거리는 같고, 두 쿠폰 간의 차이이라고는 이동하는 방향이 하나는 ‘북쪽’이고, 나머지 하나는 ‘남쪽’이라는

것뿐입니다. 벨슨과 시몬스는 실험 참가자에게, 쿠폰에 명기되어 있는 상점까지 가는 일이 얼마나 힘들 것이라고 생각하는가를 묻고, 힘들다고 생각하는 정도를 9점 척도 상에서 체크하도록 하였습니다. 대학생 171명을 대상으로 실시한 실험 결과, ‘북쪽’ 방향으로 간다는 안내 쿠폰을 받은 집단 사람들이 ‘남쪽’ 방향으로 간다는 안내 쿠폰을 받은 집단 사람들에 비해, 상점으로 가는 일이 더 힘들 것이라고 답했습니다. 동일한 거리의 길을 걷는데, ‘북쪽 방향으로 걷는다’ 하고 생각하면, ‘남쪽 방향으로 걷는다’ 하고 생각하는 경우에 비해 상대적으로 더 힘들다고 느낀다는 것입니다. 쿠폰에 적혀 있는 길 안내 문구의 단어 하나에 따라 사람들의 생각이 흔들리고 느낌이 달라진다는 게 흥미롭습니다.

라이젠과 크리처는 실험에 참여한 사람을 무작위로 두 집단으로 나눈 다음, 한 집단 사람은 실내 온도가 섭씨 27도인 방으로 안내하고, 나머지 한 집단의 사람은 실내 온도가 섭씨 23도의 방으로 안내했습니다. 방의 실내 온도는 사진에 미리 조절해 둔 것으로 실험 참가자에게는 방의 실내 온도에 관한 아무런 정보도 제공하지 않았습니다. 라이젠과 크리처는 실험 참가자에게 “지구온난화에 관한 당신의 관점은 어느 쪽에 가깝습니까?”라고 묻고, 11점 척도에 실험 참가자의 생각을 체크하게 하였습니다. 11점 척도는 “-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5”와 같은 식으로 숫자를 배열하고, 왼쪽 끝에 “지구온난화는 아직 검증되지 않은 하나의 이론이다.”를 오른쪽 끝에 는 “지구온난화는 검증된 사실이다.”라는 글을 적어둔 것입니다. 대학생 84명을 대상으로 실시한 실험 결과, 실내 온도가 23도인 방에서 설문에 응한 실험 참가자들은 실내 온도가 27도인 방의 사람들에 비해 상대적으로 “지구온난화는 아직 검증되지 않은 하나의 이론이다.”라는 관점 쪽에 더 많은 체크를 했습니다. 실내 온도가 상대적으로 낮은 방에 있는 사람들은 ‘지구가 더워지고 있다’는 사실에 회의감을 느낀다고 볼 수 있는 것입니다.

나도 비슷한 생각을 한 적이 있습니다. 겨울철 날씨가 예년보다 추운 어느 해에 ‘추운 날씨가 계속 되면, 사람들이 지구 온도가 점차 올라간다는 말을 잘 믿지 않겠는데’ 하고 우려했습니다. 하지만 나의 그런 느낌에 착안하여 연구를 해보자는 생각은 못 했습니다. 라이젠과 크리처와 같은 연구자의 논문을 읽고서야 비로소 ‘나도 충분히 할 수 있는 건데’ 하고 생각했지만, 소용없는 일이 되어버렸습니다.

나는 최근에 떠올린 아이디어를 ‘이번에는 기회를 놓치지 말고 실험 도구라도 만들자’ 하고, 황규덕과 함께 공동으로 3가지의 실험 도구를 만들었습니다. 나와 황규덕은 “우리 아이디어는 너무 소소하고 알팍한 게 아닐까? 너무 작고 미미한 것이라 사람들의 비웃음만 사는 것 아닐까?” 하는 걱정도 했지만, 용기를 내어, “미.소.천.사.에 우리처럼 흔들리는 사람들이 있는지를 확인할 수 있는 실험 도구를 만들어보자” 한 것입니다. 장소감은 특정 장소에 대한 지식, 소속감, 애착, 태도, 행동 등을 포괄하는 총체적인 개념이지만, 우리는 장소감이 지닌 심리적 요소에 주목하기로 했습니다. 본 연구에서는 우선적으로 장소에 대한 사람들의 생각과 느낌을 검사할 수 있는 도구를 개발에는 것에만 집중하기로 했습니다. 우리는 이를 ‘장소감 검사 도구’라고 부르기로 했습니다.

첫 번째의 장소감 검사 도구는 풍경 사진을 이용하여, 풍경 사진에 사람이 포함되어 있는 경우, 사람들이 그 풍경 사진을 보고 행복감을 느끼는 정도가 어느 정도 달라지는지를 알아보고자 한 것입니다. 나와 황규덕은 여행을 가서 사진을 찍는 경우 아름다운 풍경만 나오게

(다른 사람들이 풍경을 가리고 있는 경우에는 잠깐 자리를 이동해 달라는 부탁까지 하며) 사진을 찍으려고 애를 쓴 적이 있습니다. 그런데 우리가 레스토랑의 벽면에 걸려 있는 풍경 사진을 보면서 식사를 하는 손님의 입장이 된다면, 동일한 장소에서 촬영한 사진일지라도 사람이 있는 풍경 사진을 보면서 식사를 하는 경우, 상대적으로 더 행복감을 느끼지 않을까 하는 생각이 들었습니다. 우리가 개발한 이 첫 번째 도구를 이용하여 실험을 하면, 과연 실험 참가자들이 우리가 생각한 가설처럼 반응할까 궁금합니다.

두 번째 장소감 검사 도구 역시 풍경 사진을 이용한 것입니다. 나와 황규덕은 골목길 벽면에 벽화가 그려져 있다는 말을 듣고, ‘한번 가 볼까?’ 하는 생각을 한 적이 꽤나 많습니다. 만약에 초등학교 선생님이 학생들에게 “우리 동네 골목길 벽면에 그림을 그려보자. 분필 등을 이용하여 좀 못 그린 그림을 그릴지라도 우리가 그림을 그려 놓으면, 사람들이 좋아할지도 몰라” 하고는 학생들과 함께 동네 골목길 벽면에 분필로 아주 간단한 그림을 그려 놓는다면? 그 선생님이 기획한 의도대로 사람들은 그 골목길 동네에 대하여 긍정적인 반응을 보일까요? 우리가 개발한 두 번째 도구를 이용하여 실험을 하면, 이와 같은 궁금증을 어느 정도 해소할 수 있을 것입니다.

세 번째 장소감 검사 도구는 이벤트 정보를 얼마큼 세세하게 전달하는 것이 이벤트가 이루어지는 장소에 관한 사람들의 관심을 높일 수 있는지를 알아보려고 하는 것입니다. 나와 황규덕은 미스터리 영화를 먼저 본 사람으로부터 영화의 결말에 관한 이야기를 듣고 나면, 그 영화를 보고 싶어 하는 마음이 줄어든다, 하는 말을 많이 들었습니다. 우리는 장소에 관한 정보를 전달할 때에도 이와 비슷한 효과가 나타날 것으로 예상합니다. 우리는 세 번째 도구를 통해 같은 장소일지라도 그 장소에 관한 정보를 전달하는 방식에 따라 장소감이 달라질 수 있음을 확인하고자 합니다.

## 참고 문헌

Nelson, L. D., and Simmons, J. P., 2009, On southbound ease and northbound fees: Literal consequences of the metaphoric link between vertical position and cardinal direction, *Journal of Marketing Research*, 46(6), 715-724.

Risen, J. L., and Critcher, C. R., 2011, Visceral fit: While in a visceral state, associated states of the world seem more likely, *Journal of personality and social psychology*, 100(5), 777.

**장소감 검사 도구 #1**

<A 그룹용>

상상해 보세요. 당신은 현재 어느 식당에서 혼자 식사를 하고 있습니다. 마땅히 눈 둘 곳이 없어 고개를 돌려 보니 식당 벽면에 걸린 아래와 같은 사진 한 장이 눈에 들어옵니다. 이후 당신은 그 사진을 보면서 식사를 합니다. 이 사진을 보면서 식사를 할 때, 당신은 행복감을 얼마나 느낄 수 있을 것이라고 생각하십니까? 아무런 행복감도 느낄 수 없을 것 같다고 생각하시면 0, 행복감을 많이 느낄 수 있을 것 같다고 생각하시면 5에 체크를 해주세요.

**0            1            2            3            4            5**



**장소감 검사 도구 #1**

<B 그룹용>

상상해 보세요. 당신은 현재 어느 식당에서 혼자 식사를 하고 있습니다. 마땅히 눈 둘 곳이 없어 고개를 돌려 보니 식당 벽면에 걸린 아래와 같은 사진 한 장이 눈에 들어옵니다. 이후 당신은 그 사진을 보면서 식사를 합니다. 이 사진을 보면서 식사를 할 때, 당신은 행복감을 얼마나 느낄 수 있을 것이라고 생각하십니까? 아무런 행복감도 느낄 수 없을 것 같다고 생각하시면 0, 행복감을 많이 느낄 수 있을 것 같다고 생각하시면 5에 체크를 해주세요.

**0            1            2            3            4            5**



장소감 검사 도구 #2

<A 그룹용>

아래의 사진을 보고 당신의 느낌을 말해주세요. “이 골목 동네는 안전하고 살기 좋은 동네 처럼 느껴진다.” 하고 생각하십니까? 그런 느낌이 전혀 들지 않으면 0, 아주 많이 들면 5에 체크를 해주세요.

0      1      2      3      4      5



장소감 검사 도구 #2

<B 그룹용>

아래의 사진을 보고 당신의 느낌을 말해주세요. “이 골목 동네는 안전하고 살기 좋은 동네 처럼 느껴진다.” 하고 생각하십니까? 그런 느낌이 전혀 들지 않으면 0, 아주 많이 들면 5에 체크를 해주세요.

0      1      2      3      4      5



장소감 검사 도구 #3

<A 그룹용>

다음 글을 읽고, 질문에 답해 주세요.

오스트레일리아 내륙 사막지역 한 가운데에 앨리스 스프링스라는 도시가 있습니다. 그곳에는 대부분의 나날에는 강물이 흐르지 않는 '토드 리버'란 강이 있고, 그 토드 리버에서는 보트 경주대회가 해마다 열립니다. 단, 대회 기간 중 어쩌다 비가 오는 경우에는 보트 경주대회는 개최되지 않습니다.

당신은 토드 리버에서 열리는 보트 경주대회가 재미있을 것 같아 앨리스 스프링스로 여행 한번 가보고 싶다, 하는 생각이 듭니까? 전혀 없다고 생각하면 0, 매우 많다고 생각하시면 5에 체크하시오.

0            1            2            3            4            5

장소감 검사 도구 #3

<B 그룹용>

다음 글을 읽고, 질문에 답해 주세요.

오스트레일리아 내륙 사막지역 한 가운데에 앨리스 스프링스라는 도시가 있습니다. 그곳에는 대부분의 나날에는 강물이 흐르지 않는 '토드 리버'란 강이 있고, 그 토드 리버에서는 보트 경주대회가 해마다 열립니다. 물이 전혀 흐르지 않는 마른 강바닥에서 보트를 들고 뛰는 보트 경주대회입니다.

당신은 토드 리버에서 열리는 보트 경주대회가 재미있을 것 같아 앨리스 스프링스로 여행 한번 가보고 싶다, 하는 생각이 듭니까? 전혀 없다고 생각하면 0, 매우 많다고 생각하시면 5에 체크하시오.

0            1            2            3            4            5

화산지역에 거주하는 학습자의 장소감  
-일본 가고시마현 사츠마이오지마의 미시마소 · 중학교  
학생을 대상으로 -

양자연 (츠쿠바대학 박사과정, homogeographicus@gmail.com)

사적지리는 일상생활의 경험양식으로 존재하는 지리로서, 학생들이 일상생활 속에서 암묵적으로 형성하고 있는 지리 지식을 의미한다(권경화, 2015, 143). 그렇기 때문에 학생들이 일상생활에서 거주하는 생활세계는 학습자의 사적지리에 큰 영향을 미친다. 그렇기 때문에, 인간주의 지리교육학자들이 주장하는 지리교육의 목표, 즉 학생들의 사적지리와 학교지리로 대표되는 공적지리의 긍정적인 순환을 통한 사적지리의 확장을 학교교육내에서 달성하기 위해서는 먼저, 학생이 갖고 있는 생활세계에 대한 장소감을 이해하는 것이 필요하다.

2018년 새롭게 고시된 일본의 학습지도요령에서는 크게 5가지의 재해(지진, 쓰나미, 풍수해, 화산, 눈)를 중심으로 방재교육의 내용을 구성하고 있다(文部科學省, 2018, 60). 그 중에서 화산은 일본의 지형형성과 밀접한 관련이 있는 지형프로세스이자 형태이다. 일본 국토교통성 산하 기상청에 따르면, 2017년 6월을 기준으로 활화산의 수는 111개이며, 2014년 “화산 방재를 위한 감시·관측체제의 충실 등이 필요한 화산(이하, 감시·관측화산)” 50개를 선정하여, 100년 정도의 중장기적인 분화가능성이 있는 화산 및 사회적으로 영향을 미치는 화산방재를 위해 24시간 감시·관측을 실시하고 있다(國土交通省氣象廳, 2018).

본 발표의 연구지역에 해당하는 '사츠마이오지마(薩摩硫黃島)'는 앞서 언급한 감시·관측화산 50개 중에 포함된 활화산으로서, 테프라를 이용한 편년학연구(Tephrochronology)에서 중요한 지표 중 하나로서 언급되는 기카이칼데라(鬼界カルデラ, Kikai caldera)의 모습이 현재까지 남아있는 3곳의 섬 중 하나이다(前野·谷口, 2005; 町田, 2011). 즉, 공적지리 안에서 중요한 의미를 갖는 기카이칼데라의 사츠마이오지마에 거주하는 학생들의 사적지리를 이해하는 것은 공적지리와 사적지리의 순환의 단면을 보여줄 수 있을 것으로 예상된다.

본 발표에서는 이러한 기카이칼데라, 즉 화산지역에 거주하고 있는 학생들의 장소감을 밝히는 것을 목적으로 한다. 이러한 목적을 달성하기 위해, 학생들에게 자신의 생활세계인 사츠마이오지마에 관한 반구조화 인터뷰조사를 실시하여 그 결과를 분석함으로써, 화산지역에 거주하는 학습자의 사적지리와 공적지리의 관계를 사츠마이오지마의 사례를 통해 제시한다.

참고문헌

권경화, 2015, 지리교육학 강의노트, 푸른길.  
國土交通省氣象廳, 2018, 地震・津波と火山の監視-火山の監視,  
<http://www.jma.go.jp/jma/kishou/intro/gyomu/index92.html>(최종열람일: 2018.11.18.)  
町田 洋, 2011, 日本列島と周辺地域のテフラを基礎とした第四紀環境変化: 回顧と展望, *第四紀研究*, 50(1), 1-19.  
前野 深·谷口宏充, 2005, 薩摩硫黃島におけるカルデラ形成期以降の噴火史. *火山*, 50(2), 71-85.  
文部科學省, 2018, 小學校學習指導要領(平成二十九年告示)解説 社會編, 日本文教出版.

# 행복한 장소는 많을수록 좋을까?

김기남 (예당고등학교, cygnusg@hanmail.net)

## 1. '소확행'의 시사점

“서랍 안에 반듯하게 접어 돌돌 말은 깨끗한 팬티가 잔뜩 쌓여 있다는 것은 인생에 있어서 작기는 하지만 확고한 행복의 하나(줄여서 소확행)가 아닐까 하고 생각하는데, 이걸 어쩌면 나만의 특수한 사고 체계인지도 모르겠다.”

- 무라카미하루키 『랑게르한스섬의 오후』 중에서

2018년 주요 트렌드의 하나로 떠오른 이른바 '소확행'이란 말이 유행어처럼 쓰이고 있다. 소박하지만 확실한 행복이란 의미의 이 말은 작지만 확실하게 실현 가능한 것에서 기쁨을 느끼는 것을 중요하게 생각한다는 말이다. 이 말을 뜯어보면, 크고 많은 것에서 느낄 수 있는 큰 행복이라는 말과 대치를 이루고 있는 듯하다. 바쁜 삶과 치열한 경쟁 속에서 나만의 케렌시아<sup>1)</sup>를 찾는 현상과 맞물려 마케팅 분야에서 주요 키워드로 떠오르고 있다(김난도, 2017). 명품과 먼 해외로의 여행, 큰 규모의 소비 등 보다 크고 다양한 성취를 행복의 기준으로 여기던 기존의 보편적 목표에 대한 반기처럼 받아들여지고 있다. 이러한 현상은 이른바 '3포세대', '헬조선', '흙수저' 등의 비판적 시대 상황 속에서 희망을 찾으려는 현실을 반영한다(김난도, 2017). 어려운 경제사정과 부조리한 사회격차 속에서 큰 행복을 포기하며 작은 것에 초점을 두는 것으로 이해된다. 다시 말해 큰 것, 다양한 것에서 얻을 수 있는 행복으로부터 도피하여 작고 확실한 것에서 만족을 얻으려는 사람들의 의도를 반영한다. 그런데 과연 크고 다양한 것으로부터 얻는 행복은 작고 확실한 것으로부터 얻는 행복에 비해서 더 큰 만족을 줄까?

크고 거창한 소비 보다는 경험에 대한 소비가 행복의 지속성을 높인다(Wilson and Gilbert, 2008). 이것은 '소확행'의 효과가 무엇을 포기함으로써 얻는 대리만족의 특성에만 그치지 않는다는 것을 지지한다. 흔히 행복의 대상이 다양하고 규모가 클수록 행복감이 커질 것이라 생각하기 쉽다. 그러나 규모와 다양성이 행복도와 가지는 상관관계는 생각과 다를 수 있다. 우리가 행복할 수 있는 정보들이 다양한 것은 행복감을 높이는데 도움이 되지 않을 수 있기 때문이다. 적어도 상대하는 사람이나 구입하려는 물품 등에 대해서는 많이 아는 것이 선호도를 높이지 않는다(Hsee, 1998; Norton et al., 2007). 또한 행복도는 자극의 강도보다 빈도가 더 중요하다는 연구 결과 또한 이른바 '소확행'의 가치를 더 높인다(Diener et al., 1991; Matus et al., 2016). 일정 수준 이상으로 소득이 증가하면 더 이상 행복감에 영향을 미치지 못한다는 보고들도 이를 뒷받침 한다(Ahuvia and Friedman, 1998; Frey and Stutzer, 2010; Kahneman and Deaton, 2010).

그렇다면 일반적인 생각을 뒤엎는 이러한 연구들이 지리교육에 주는 시사점은 무엇일까? 2015개정교육과정 '통합사회' 과목이 신설되면서 9개 핵심개념이 제시되었다. 9개 핵심개념 중에는 지리교과에 익숙한 개념들(자연환경, 생활공간, 문화, 세계화)도 있지만, 행복, 인권,

시장, 정의와 같이 낯선 개념들도 포함된다. 학교에서 지리교과를 지도하는 교사들에게도 이러한 낯선 개념들을 공간적 관점으로 이해할 수 있는 토대를 제시할 필요가 있다. 통합사회의 핵심개념 중 첫 번째로 등장하는 행복 교육에 대해 최근 관심이 높아지고 있다. 지리교육 분야에서도 행복을 지리 교육적 관점에서 이해하기 위한 연구들이 등장하였다(박선미, 2018; 조철기, 2018; 황규덕, 2018). 이들은 삶의 환경을 다루는 지리교과의 접근 방법을 통해 행복한 삶의 조건이 잘 충족될 수 있을 것이라고 보고 있다. 본 논문은 이들 논의에서 조금 더 나아가 구체적으로 학습자들의 생활환경 속 행복의 조건들을 어떻게 제시할 것인지를 알아본다.

행복 개념의 학습을 위해서는 지리적 관점의 내용적 접근이 필요하지만, 방법적 차원의 고민 역시 중요하다. 앞서 살펴본 '소확행'의 트렌드는 이러한 방법적 차원에서 유용한 시사점을 제시한다. 이 말은 작고 확실한 행복의 조건이 학습자의 행복에 더 효과적인 영향을 미칠 것이라는 예측을 가능하게 한다. 본 논문의 중요한 문제의식이다. 교육과정 속 행복 단원의 탐구주제 및 활동에 제시된 내용에 따르면 “자신이 행복하다고 느끼는 순간과 불행하다고 느끼는 순간에 대한 목록을 작성한 뒤, 이를 바탕으로 ‘나의 행복한 삶을 위한 조건’을 발표한다.”<sup>2)</sup>라고 안내되어 있다. 지리 영역에서 제시하는 행복한 삶을 위한 조건은 생활공간과 관련된다. 따라서 본 연구는 행복 조건의 다양성이 학습자들의 행복감에 어떤 효과를 가지는지를 탐구한다. 행복이 관련 정보의 양에 따라 어떤 특징을 보이는지를 알아보고자하기 위함이다.

본 논문은 통합사회 과목의 행복 개념 학습을 위한 효과적인 정보 제공 방법을 모색하기 위해 진행된 실험 연구이다. 행복을 위한 정보를 조직하는 원리로서 '초점주의'와 '선택의 역할'을 위주로 그와 관련된 선행연구들을 살펴보았다. 이어서 행복 교육과 관련된 논의들과 지리교육에서 행복 관련 논의들을 검토함으로써 학교 교육에 기여할 수 있는 행복의 조건들을 살펴보았다. 실험단계에서는 선행연구를 토대로 학습자들의 생활환경에서 행복한 장소를 찾는 활동으로 교실수업을 진행하였고, 결과로써 학습자들의 행복도 반응을 살펴보았다. 이를 통해 학습자들이 행복한 장소를 많이 생각해 냈을 때와 적게 생각해냈을 때를 비교하여 행복한 장소의 수와 행복도의 관계를 살펴보았다. 결론에서 지리교육에서 효과적인 행복 교육 방법을 논의해 보았다.

## 2. 행복에 대한 상식과 착각

본 절은 사람들의 흔한 상식적 판단에 대해 문제를 제기하는 연구들을 검토한다. 행복에 대해 흔히 상식 수준으로 생각되는 판단들에서 드러나는 편향성을 밝힌 연구 결과들의 교육적 함의를 분석하기 위함이다. 이에 대한 대표적인 사례로 Gilbert와 그의 동료들이 진행한 연구들을 들 수 있다. 그들은 행복에 대한 상식적인 생각들을 반증하는 연구들을 진행하였다. Gilbert and Ebert(2002)는 사람들이 자신의 만족을 위해 선택의 폭을 넓히지만 그러한 다양한 선택의 기회가 만족감을 높이지 않는다는 사실을 실험을 통해 보여주었다. 그들은 하버드대학 학생들을 대상으로 교수법에 대한 심리학 연구에 참여하면서 흑백 사진 수업을 배우고자 하는 학생들을 모집하여 실험을 진행하였다. 먼저, 참가자들에게 12장의 사진을 찍어서 제출하게 하였다. 그리고 가장 잘나온 사진 두 장을 골라 인화하는 방법을 가르쳐주었다. 이후 한 장을 제출하게 하고 한 장은 자신이 직접 가질 수 있게 하였다. 단, 일부 수강생들에게는 한 번 선택한 것을 바꾸지 못하게 하였고, 나머지는 바꿀 수 있는 시간을 주었다.

1) 투우 경기에서 싸움으로 죽어가는 소가 들어가서 몸을 피하는 공간을 의미하는 용어로, 최근 마케팅 분야에서 '나만의 휴식 공간'등의 의미로 사용되고 있다.

2) 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7]

얼마 후 두 집단의 수강생들이 자신이 가지고 있는 사진을 얼마나 좋아하는지 평가하도록 하였다. 결과는 바꿀 수 있는 기회를 가지지 못했던 수강생들이 사진을 더 좋아하는 것으로 나타났다. 바꿀 수 없는 기회를 가진 학습자들은 오히려 자신의 선택에 대한 방어심리를 만들어냄으로써 상황을 긍정적으로 인식하게 되었다는 것이다. 반면, 선택의 기회가 더 주어졌을 때는 갈등이 증폭되어 만족도가 낮아졌다. 이어지는 실험자 모집 단계에서도 참가자들은 두 조건 중 바꿀 수 있는 조건을 더 선호했으나 결과는 같았다. 사람들은 결국 더 불만족스런 선택을 반복하게 된 것이다. 이는 사람들이 어떤 것을 받아들여야 하는 조건과 바꿀 수 있는 조건일 때 서로 다른 심리적 기제가 작동하여 바꿀 수 없는 조건의 선택을 더 만족하는 경향을 가진다는 것을 말해준다. 아래부터는 '초점주의'와 '선택의 역설'을 통해 행복에 대한 선택과 판단의 편향성을 살펴볼 것이다.

초점주의(focalism)는 행복을 가늠하는 판단들이 가지는 오해를 이해하는 적절한 틀을 제공한다. 사람들의 삶의 만족도는 수많은 요인들에 의해서 결정이 되지만, 상황에 따라서 어느 하나의 요인에 과도하게 초점을 두게 되면서 편향된 판단을 하게 된다(Gilbert et al., 1998; Lench et al., 2011; Wilson et al., 2000). Shafir(1993)는 딱히 매력적이진 않지만, 불만의 요인이 없는 여행지와 매력적이지만 불편한 요인을 담고 있는 두 여행지를 선택하는 연구를 진행했다. 사람들은 두 번째 여행지를 더 많이 선택하였다. 그런데, 둘 중 한 곳을 포기해야 할 때도 사람들은 두 번째 여행지를 선택하였다. 선정과 포기의 선택지가 같게 나타난 이러한 상황은 조건에 따라 집중하는 정보가 다르기 때문에 발생하는 현상이다.

초점주의에 따르면 사람들은 타인의 행복을 판단할 때도 편향성을 보인다. 행복연구의 고전인 Brickman et al.(1978)의 연구는 타인의 행복을 예측할 때 얼마나 편향된 성향이 나타나는지를 극단적으로 보여준다. 그들은 교통사고로 반신불수가 된 사람과 복권에 당첨된 사람의 행복을 비교 하였다. 상식적으로 두 경우를 비교해 보면 고민의 여지없이 사고를 당한 사람이 훨씬 불행할 것이라 판단 될 것이다. 그러나 실제 결과는 의외로 두 집단 간 유의한 행복의 차이가 나타나지 않았다. Gilbert et al.(2000)는 반신불수 환자들이 하루 중 우울하게 지내는 시간의 비중을 물었다. 반신불수 환자를 아는 사람들은 사고 일주일 후에는 75퍼센트의 시간을 우울하게 보낼 것이라고 답했고, 일 년 후에는 41퍼센트로 추정하였다. 반면, 단지 상상을 했던 사람들은 사고 일주일 후에는 70퍼센트 일 년 후에는 68퍼센트로 답했다. 이들의 연구는 다른 사람의 행복감을 예측할 때 나타나는 극단적인 편향성을 보여준다. 사고로 인한 불구라는 상황에 너무 집착하여 행복을 결정하는 다른 여러 요인들을 생각하지 못한 것이다. 하지만, 개인의 행복은 한 가지 불행한 사건에 의해서만 결정되는 것이 아니다. 따라서 실제 어려운 처지에 있는 사람들이라 할지라도 여러 요인들에 의해 행복할 수 있다. 그러나 많은 사람들은 이 점을 간과함으로써 타인의 행복에 대해 편향된 판단을 한다.

미국에 거주하는 사람들 중 1년 내내 맑은 날씨가 지속되는 캘리포니아의 주민들과 겨울이 춥고 긴 중서부 지역의 주민들을 대상으로 상대 지역의 삶의 만족도 평가하였다. 중서부 지역의 사람들은 캘리포니아 거주 주민들이 자신들보다 훨씬 삶의 만족도가 높을 것으로 예측하였으나 실제 캘리포니아 거주 주민들은 예상보다 삶의 만족도가 높지 않은 것으로 나타났다(Schkade, 1998). 실제로 두 지역 사람들의 삶의 만족도는 거의 차이가 없었다. 남을 판단할 때 발생하는 문제는 다른 사람들을 자신의 기준에 맞추는 과정에서 발생한다(Pronin et al., 2002). 적어도 자신은 타인에 비해서 편향에 덜 빠지게 될 것이라고 생각하거나, 다른 사람은 자신에 대해서 잘 모르지만 자신은 다른 사람을 잘 안다고 생각한다(Pronin et al., 2001). Keysar et al.(2000)는 안구운동 연구 방법을 활용하여 한 쪽만 일부가 막혀 있는 격

자 상자 실험을 진행하여 관점의 차이를 보여주었다. 상대방 쪽에서는 일부가 막혀 있고 자신에게만 모든 것이 보이는 격자 상자에 여러 물건을 두고 상대방의 시각에서 보이는 물건을 찾도록 하는 상황을 두고 실험을 진행하였다. 여기서 격자 상자에 크기가 다른 세 개의 모형 자동차를 두고, 가장 큰 자동차만 상대방에게 막혀 있는 격자 안에 놓여 있는 상황에서 참가자는 상대방에게 보이는 가장 큰 자동차를 찾게 할 경우 두 번째로 큰 자동차를 선택해야 함에도 반사적으로 가장 큰 자동차에 시선을 먼저 두었다. 이 연습을 반복적으로 실시해도 순간적인 시선의 움직임은 지속적으로 자기중심적인 성향을 보였다. 사람들은 자기중심적 편향을 극복하기 어려운 것이라는 사실을 보여준다.

사람들은 자신의 행복에 대한 판단에서도 종종 편향성을 보인다. 사람들은 실제 자신이 실시간으로 느끼고 있는 감정 대부분을 있는 그대로 기억하지 못하기 때문이다. 실제 느꼈던 행복보다 그것을 회상할 때 더 행복하게 생각한다. 회상의 시점이 더 멀수록 행복도는 더 높아진다(Kahneman, 2011; Mogilner et al., 2018). Wilson et al.(2000)은 버지니아 대학의 학생들에게 노스캐롤라이나 대학과의 풋볼 시합을 앞두고 자신 팀의 승패에 따른 감정을 예측해보도록 했다. 단 실험 참가 학생들 중 일부에게는 자신의 일상생활을 묘사해 보도록 주문했다. 그리고 나서 시합이 끝난 며칠 후 실제로 얼마나 행복한지를 물었다. 결론은, 자신의 일상생활을 묘사해 보도록 주문한 학생들에 비해서 그렇지 않은 학생들이 자신의 감정을 과대평가한 것으로 나타났다. 일상생활 경험을 떠올린 것으로 인해 초점이 분산되어 보다 현실적인 감정 예측이 가능해진 것이다.

Ratner et al.(1999)은 참가자를 나누어 좋아하는 곡 몇 개만을 반복적으로 들을 때와 좋아하지 않는 노래가 포함된 여러 곡을 반복적으로 들을 때 만족도를 비교 측정했다. 실제로 좋아하는 곡 몇 개만을 들을 때 더 많은 만족을 느꼈음에도 사전과 사후 평가에서는 좋아하지 않는 곡이 포함된 여러 곡을 함께 들었던 경험의 만족도가 더 높았던 것으로 기억함을 보여줬다. Camerer and Mobbs(2017)는 이런 불일치가 나타나는 원인을 뇌과학에 근거하여 실제 선택과 가상의 선택 과정의 차이를 설명하였다. 실제 선택은 주로 시각적으로 받아들이는 정보를 통해 판단하며, 가상의 선택은 상상을 통해 새로운 정보를 만들어 내야 하므로 활성화되는 뇌의 부위가 달리 진행된다는 것이다. 이 때문에 가상의 선택에서는 쉽게 초점의 편향성을 보일 수 있다는 설명이다.

선택의 역설(paradox of choice)은 다양한 선택 가능성이 가지는 함정을 지적한다. Schwartz(2004)는 선택 가능성의 확대가 가지는 역설을 여러 사례를 통해 제시하였다. 그는 대형 쇼핑몰에서 온 매장을 돌아다니며 청바지를 하나 골라서 결제하는 것은 매장에 들어서서 바로 마음에 드는 것을 발견하고 금액을 지불하였을 때보다 더 후회가 남지 않는 선택이 어야 함에도, 전자의 경우 있을지 모를 어떤 대안에 미련을 가져 선택의 만족도가 낮아진다고 말했다. 이 외에도 여섯 개의 초콜릿을 맛보게 한 집단과 서른 개의 초콜릿을 맛보게 한 집단의 만족도 비교에서 여섯 개의 초콜릿만을 맛보았던 집단의 만족도가 더 높게 나타났다는 등의 여러 사례들을 통해서 선택의 역설을 밝혔다.

선택의 역설이 조래하는 편향성은 '적을수록 더 좋다(less is more)'와 관련된 여러 연구들에서도 잘 나타난다. 우리가 어떤 물건을 구입하려고 할 때 우리에게 다양한 선택 가능성이 있기를 바라지만 오히려 다양한 선택 가능성이 조래하는 결과는 행복을 낮춘다. 처음 소개를 받는 이성에 대해서 많은 정보를 알고자 하는 것은 많은 사람들의 상식적인 바람이다. 그런데, 그런 많은 정보들이 오히려 상대방에 대한 흥미를 떨어뜨린다면 어떨까? 쉽게 받아들일 수 없는 내용이지만, Norton et al.(2007)의 연구결과에 따르면 많은 정보는 오히려 상

대방에 대한 호감도를 낮추는 것으로 나타났다. ‘적은 것이 더 좋다’는 명제는 HSEE(1998)의 접시세트 선택 연구를 통해서도 설명된다. 그는 접시 두 세트를 비교하는 실험을 진행했다. 상태 좋은 접시 세트만을 제시한 것과 불량품이 포함되어 있지만 앞의 집합보다 상태 좋은 접시가 몇 개 더 많은 접시 세트에 대해서 사람들이 어떤 반응을 보이는지 살펴보았다. 결과는 두 집합을 동시에 비교할 때는 후자에 더 높은 가치를 부여했지만, 둘을 따로 떼어 놓고 각각 달리 비교하도록 했을 때는 전자에 더 높은 가치를 부여했다. 실질적인 가치와 달리 불필요한 추가 정보는 만족도를 낮춘다.

Read and Loewenstein(1995)은 초콜릿 바, 쿠키, 크래커 등의 과자류에 대한 선택 실험을 통해 선택의 다양성이 만족도를 높이지 못한다는 점을 밝혔다. 또한 한 번에 선택을 할 때와 선택의 기회가 분산되었을 때 사람들은 다른 선택을 한다는 것을 밝혔다. 한 번에 선택을 할 때는 다양한 선택을 하지만, 선택의 기회가 분산되었을 때 사람들은 좋아하는 것만을 선택한다는 사실을 알아냈다. 더불어 다양한 선택을 했던 집단보다는 그렇지 않은 집단의 행복도가 더 높게 나타났다.

본 절에서 검토한 연구들을 통해서 두 가지 시사점을 얻을 수 있다. 첫째, 타인의 행복을 판단함에 있어서 종종 불일치가 발생한다. 이런 불일치는 교사와 학습자의 관계에도 적용될 수 있을 것이다. 교사가 학습자의 행복을 판단함에 있어 착각이 발생할 수 있다. 때론 어떤 의도가 정 반대의 결과를 나타내기도 한다는 점에 주목할 필요가 있다(Schooler et al., 2003)<sup>3)</sup>. 둘째, 조점주의와 선택의 역설 원리가 제시하는 시사점에 주목해야 한다. 행복의 조건이 다양할수록 행복감이 높아지리라는 기대는 일반적인 생각과 달리 반대의 효과를 보일 수 있다. 선택 가능성의 폭이 넓어질수록 만족감은 낮아진 것과 같이 행복감을 높이기 위해 학습자에게 더 많은 선택의 기회를 제공하는 것은 오히려 그 반대의 결과를 가져올 수 있다. 행복은 양적인 풍부함 보다는 질적인 깊이가 더 중요하기 때문이다.

### 3. 선택 가능성의 증가가 개인의 행복에 미치는 영향

본 연구는 2015 개정교육과정 ‘통합사회’ 과목의 첫 번째 대단원 ‘인간, 사회, 환경과 행복’ 단원과 관련된 내용을 토대로 이뤄진 실험연구이다. ‘통합사회’는 과목의 특성상 행복을 사회와 4개 교과의 통합적 관점에서 다룬다. 행복감을 높이는 지리교육 방법 연구를 위해 조직된 본 실험은 다음의 몇 가지 원리에 기반하였다. 첫째, 선행연구 검토결과와 같이 행복은 학습자의 생활공간을 통해 구체화된다. 여기에 일관성의 법칙을 적용해보면, 학습자들이 자신의 생활공간에서 행복한 장소를 선택하도록 했을 때 같은 입장으로 자신의 생활공간을 느끼게 될 가능성이 크다(Brown et al., 2005). 학습자 스스로 행복의 매개체로서 장소를 떠올려 표현하게 하는 것만으로 행복감이 커질 수 있다. 둘째, 행복의 조건이 다양하고 선택 가능성이 늘어날수록 행복도가 증가하지 않을 가능성이 있다. 행복을 위해 학습자들에게 행복한 장소를 많이 표현하게 할수록 선택의 효과가 반감될 수 있다. 이것은 학습자들로 하여금 행복한 장소 선택 수를 다르게 하여 비교해 봄으로써 알 수 있다. 셋째, 타인의 행복에 영향을 미치는 요인을 고려할 때 발생하는 불일치에 대한 것이다. 사람들은 타인의 행복을 자신의 관점에서 이해하고 특정 부분에 초점을 두고 판단하는 경향이 있었다. 이는 교사가 학습자들의 행복감을 높이는 수업을 고안할 때 발생할 수 있는 편향의 가능성과 관계된다. 따라서 학습자들로부터 얻은 행복도 변인의 조사 결과를 교사들의 반응과 비교하여 알아 볼

수 있다. 본 연구는 이 세 가지 원리에 따라 수업을 조직하여 실제 고등학교 교실에 적용한 과정에서 학습자들이 보인 반응의 결과와 이를 분석한 내용으로 구성되었다.

본 연구의 결론은 다음과 같이 정리해 볼 수 있다. 첫째, 일관성의 법칙에 따라 학생들은 행복한 장소를 표현하는 것만으로 더 높은 행복감을 얻는다. 이 결과는 새로운 정보를 생성해내지 않아도 그들에게 익숙한 생활 속 여러 요소들을 통해서 학습자의 행복감을 높일 수 있다는 것을 보여준다. 둘째, 행복한 장소를 많이 떠올리는 것은 행복감을 증가시키지 않는다. 행복한 장소를 많이 표현한 집단은 하나만 표현한 집단에 비해서 더 높은 행복감을 나타내지 않았다. 셋째, 선택의 역설 효과는 행복한 장소 선택에서도 나타났다. 행복한 장소를 많이 떠올릴수록 만족도는 하락하는 경향을 보인다. 다양한 선택 가능성이 가지는 함정이 나타난 것인데, 이것은 행복 개념에 대한 교육적 접근에 대해 적지 않은 시사점을 제공한다. 넷째, 교사들은 학생들에게 필요 이상의 많은 정보를 주어야 한다고 여기는 경향이 있다. 조점주의로 인한 타인의 행복에 대한 판단 편향을 보인 결과로 해석할 수 있는 이 결과는 교사들의 컨텐츠의 양에 대한 판단에 있어 발생 가능한 일반화의 오류가 있음을 알게 해준다. 학생들의 행복을 위한 학습 정보의 양은 적을수록 좋을 가능성이 크다.

### 참고문헌

김단도·전미영·이향은·이준영·김서영·최지혜·서유현·이수진, 2017, 트렌드 코리아 2018 서울대 소비트렌드분석센터의 2018 전망, 미래의 창.

박선미, 2018, “행복의 의미와 조건에 관한 논의와 오스트레일리아의 지리교과서의 행복 내용 분석”, 한국지리환경교육학회지, 26(2), 63-80.

조철기, 2018, “지리를 통한 행복교육 방안 탐색”. 한국지역지리학회지, 24(2), 328-339.

황규덕, 2018, “지리교과에서의 행복교육을 위한 공간과 행복의 관계 탐색”, 한국지리환경교육학회지, 26(2), 49-62.

Ahuvia, A. C., and Friedman, D. C., 1998, Income, consumption, and subjective well-being: Toward a composite macromarketing model, *Journal of Macromarketing*, 18(2), 153-168.

Brickman, P., Coates, D., and Janoff-Bulman, R., 1978, Lottery winners and accident victims: Is happiness relative?, *Journal of Personality and Social psychology*, 36(8), 917.

Brown, S. L., Asher, T., and Cialdini, R. B., 2005, Evidence of a positive relationship between age and preference for consistency, *Journal of Research in Personality*, 39(5), 517-533.

Camerer, C., and Mobbs, D., 2017, Differences in behavior and brain activity during hypothetical and real choices, *Trends in Cognitive Sciences*, 21(1), 46-56.

Frey, B. S., and Stutzer, A., 2010, *Happiness and Economics: How The Economy and Institutions Affect Human Well-being*, Princeton University Press.

Gilbert, D. T., and Ebert, J. E., 2002, Decisions and revisions: The affective forecasting of changeable outcomes, *Journal of Personality and Social psychology*, 82(4), 503-514.

Gilbert, D. T., and Wilson, T. D., 2000, Miswanting: Some problems in the forecasting of future affective states, In J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and Thinking: The Role of Affect in Social Cognition*, New York: Cambridge University Press, 178-197.

Gilbert, D. T., Pines, E. C., Wilson, T. D., Blumberg, S. J., and Wheatley, T. P., 1998, Immune neglect: a source of durability bias in affective forecasting, *Journal of personality and social psychology*, 75(3), 617-638.

HSEE, C. K., 1998, Less Is Better: When Low-value Options Are Valued More Highly than High-value Options, *Journal of Behavioral Decision Making*, 11, 107-121.

Kahneman, D., 2011, *Thinking, fast and slow (Vol. 1)*. New York: Farrar, Straus and

3) 이 연구에서는 실험참가자를 두 그룹으로 나누어 스트라빈스키 봄의 제진을 감상하게 하고 한 그룹에게만 행복을 느끼도록 주문했다. 그러나 결과는 그냥 감상한 집단이 행복을 느끼도록 주문을 받은 집단에 비해서 더 높은 만족도를 나타낸다는 사실을 밝혔다. 의도가 반대의 결과를 나타낼 수 있다는 점을 시사하는 내용이다.

- Giroux.(이진원 역, 2012, 생각에 관한 생각, 김영사).
- Kahneman, D., and Deaton, A., 2010, High income improves evaluation of life but not emotional well-being, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(38), 16489-16493.
- Keysar, B., Barr, D. J., Balin, J. A., and Brauner, J. S., 2000, Taking perspective in conversation: The role of mutual knowledge in comprehension, *Psychological Science*, 11(1), 32-38.
- Lench, H. C., Safer, M. A., and Levine, L. J., 2011, Focalism and the underestimation of future emotion: When it's worse than imagined, *Emotion*, 11(2), 278-285.
- Matus, P. W. V., Orozco, G. B. T. V., Aragón, S. R., and Loving, R. D., 2016, Revisiting happiness: Frequency versus intensity, *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2527-2533.
- Mogilner, C., and Norton, M. I., 2018, Preferences for experienced versus remembered happiness, *The Journal of Positive Psychology*, 1-8.
- Norton, M. I., Frost, J. H., and Ariely, D., 2007, Less is more: The lure of ambiguity, or why familiarity breeds contempt, *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 97.
- Pronin, E., Kruger, J., Savtisky, K., and Ross, L., 2001, You don't know me, but I know you: The illusion of asymmetric insight, *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 639.
- Ratner, R. K., Kahn, B. E., and Kahneman, D., 1999, Choosing less-preferred experiences for the sake of variety, *Journal of Consumer Research*, 26(1), 1-15.
- Read, D., and Loewenstein, G., 1995, Diversification bias: Explaining the discrepancy in variety seeking between combined and separated choices. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 1(1), 34-49.
- Schkade, D. A., and Kahneman, D., 1998, Does living in California make people happy? A focusing illusion in judgments of life satisfaction, *Psychological Science*, 9(5), 340-346.
- Schooler, J. W., Ariely, D., and Loewenstein, G., 2003, The pursuit and assessment of happiness can be self-defeating, In I. Brocas, and J. D. Carrillo, (Eds.), *The Psychology of Economic Decisions (Vol. 1)*, Oxford University Press, 41-70.
- Schwartz, B., 2004, *The paradox of choice: Why more is less*, New York, NY, US.
- Shafir, E., 1993, Choosing versus rejecting: Why Some Options are Both Better and Worse Than others, *Memory and cognition*, 21(4), 546-556.
- Wilson, T. D., and Gilbert, D. T., 2008, Explaining away: A model of affective adaptation, *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 370-386.
- Wilson, T. D., Wheatley, T., Meyers, J. M., Gilbert, D. T., and Axsom, D., 2000, Focalism: A source of durability bias in affective forecasting, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(5), 821-836.

---

## [주제 분과 1]

### 지리수업에서의 장소감

---

서울대학교 사범대학 10-1동 103호

14:50-16:10

## 장소감을 키우는 이미지 카드 활용 지리수업 자료개발

김인철(광주 동명고등학교, [kics@daum.net](mailto:kics@daum.net))

남중선(영남고등학교, [obiwan@outlook.kr](mailto:obiwan@outlook.kr))

범영우(광주 송정중학교, [buyyuwoo@naver.com](mailto:buyyuwoo@naver.com))

선윤정(숙지고등학교, [cerapia@daum.net](mailto:cerapia@daum.net))

성정원(수원외국어고등학교, [kiil0925@daum.net](mailto:kiil0925@daum.net))

오테훈(신안 안좌고등학교, [lemon-soup@hanmail.net](mailto:lemon-soup@hanmail.net))

채나미(진천 서전고등학교, [coska1@naver.com](mailto:coska1@naver.com))

전보애(가톨릭관동대학교, [boaechun@cku.ac.kr](mailto:boaechun@cku.ac.kr))

### I. 서론

우리가 만나는 많은 사람들, 창밖으로 스쳐지나가는 나무들, 여름날 해진 후 장터의 시끌벅적한 소리들과 갓 구워낸 빵 냄새, 추운 겨울밤 두 손으로 감싸 쥔 썩어 버린 커피의 온기 등 우리가 일상에서 장소를 기억하는 방법은 매우 복잡하고 다양하다. 그러나 지리교과서에서 만나는 장소는 박물관의 박제된 곤충 표본처럼 평면적이고, 무색무취의 증류수 같은 느낌이 들게 한다.

이는 입시위주와 암기위주의 우리나라中等교육의 현실에서 기인한 교과서 서술방식과 관련이 있다. 객관적 사실의 전달과 지리학이라고 하는 학문적 체계에 치중한 지리수업은 학생들의 흥미와 사고를 자극하지 못한다는 비판을 받아왔다(박철웅, 2013; 이종원, 2015; 조철기, 2007; 전보애, 2014; 임은진, 2009 등). 공간과학으로서의 지리교육에 대한 대안으로 등장한 인간주의 지리교육은 장소에 대해 의미의 특수성과 개인적 이해를 강조하고, 다양한 인간의 삶에 대한 존중과 관용, 감정이입(empathy)과 장소감(sense of place)에 초점을 둔다(서태열, 2005).

### II. 이론적 배경

#### 1. 지리교육과 장소감

인간주의 지리학자인 Relph는 「장소와 장소상실」(place and placelessness)(1976)에서 장소감(sense of place)은 한 개인의 정체성(personal identity)을 위해 중요하며, 현대사회에서 야기되는 장소감의 상실 혹은 약화에 대해 우려한다. 그는 “인간답다는 것은 의미 있는 장소로 가득한 세상에서 산다는 것이다. 인간답다는 말은 곧 자신의 장소를 가지고 있으며 그 장소를 잘 알고 있다는 뜻이다.”라고 말한다. (p.1)

장소는 지리교육에서 중요한 위치를 차지한다. 지리가 인류가 만들어낸 빅아이디어(big idea) 중 하나라는 사실에 동의한다면, 장소는 지리의 빅아이디어 중 하나라고 할 수 있다(Bonnett, 2008). Biddulph(2010)도 지리교육에서 장소를 당연시 하는 것에 대해 주의를 환기시키고, 장소에 다시 초점을 맞추어야 함을 강조하면서 다음과 같은 질문을 던진다.

- 우리는 지리를 가르칠 때 진정으로 학생들이 무엇을 성취하길 바라는가?
- 우리는 학생들이 단지 그들이 장소에 대한 지식을 확장하기를 바라는가 아니면 학생

들이 ‘장소감’을 발달시키기를 원하는가?

- 장소감이라고 할 때 장소는 어디고, ‘감’이란 무슨 뜻인가?
- 우리가 가르치는 지리에서 배제되고 있는 장소는 어디인가?
- 우리는 현재와 미래의 장소에 대한 책임감을 발전시키려고 노력하고 있는가?
- 어떤 장소가 포함되고, 어떤 장소가 누락되는지 누가 결정하는가?

장소와 장소감은 지리학자들의 사상과 논쟁 속에 존재하는 개념일 뿐 아니라 일상의 지리교육에서도 다루어져야 하며(조현·전보애, 2017), 지리교사는 이를 어떻게 수업에서 다룰 수 있을지 고민해야 한다.

#### 2. 2015 개정 지리교육과정에 나타난 장소감

2015 개정 사회과 교육과정은 장소감을 교육과정 문서에서 명시적으로 제시하고 있다(교육부, 2015). 내용체계표에서 영역, 핵심개념, 일반화된 지식, 내용요소, 기능 등을 제시하고 있는데, 그중 ‘장소와 지역’ 영역의 핵심개념 ‘장소’에 대한 일반화된 지식으로 ‘모든 장소들은 다른 장소와 차별되는 자연적, 인문적 성격을 지니며, 어떤 장소에 대한 장소감은 개인이나 집단에 따라 다양하다’라고 기술하고 있다. 초등학교 3~4학년 (1)우리가 살아가는 곳의 성취기준 [4사01-01]은 “우리 마을 또는 고장의 모습을 자유롭게 그려 보고, 서로 비교하여 공통점과 차이점을 찾아 고장에 대한 서로 다른 장소감을 탐색한다”라고 언급하고 있다. 즉, 학습요소로 장소감의 표현과 공유를 제시한다. 구체적인 교수학습 방법으로 ‘심상 지도 그리기’에서는 고장 내 장소 관련 경험담, 사진 자료 등을 주요 자료로 활용하고, ‘장소감 나누기’에서는 학생 각자가 작성한 고장의 심상 지도를 활용하고, ‘사람마다 장소에 대한 기억과 느낌이 서로 다르다는 점을 알도록 하면서도 공통적으로 등장하는 지형지물의 위치나 종류에도 관심을 갖도록 유도’할 것을 주문하고 있다(교육부, 2015: 14~15). 은지용 등(2015, 70)은 장소감이 학생들의 ‘삶의 기본 토대로서의 장소’에 대한 이해를 향상시키기 위한 학습요소일 뿐 아니라 핵심적인 학습기능으로 교수·학습 방법에서도 중요한 역할을 한다고 규정한다.

우리 교육과정에서 오랫동안 장소와 관련된 내용은 주로 초등학교 단계에서, 지역이나 공간과 관련된 내용은 중등교육에서 다루어져왔다(조철기, 2007). 비로소 7차 교육과정 10학년 사회에서 대단원 ‘III. 생활공간의 형성과 변화’에 ‘1. 장소적 인식과 입지 결정’이라는 중단원이 설정되면서 장소 관련 단원이 처음으로 고등학교 수준에서 포함되었다. 이로써 장소정체성 및 장소감의 교육이 이루어질 수 있는 계기가 마련되었고, Slater(1993)가 말한 ‘과학으로서의 지리’ 뿐 아니라 ‘개인적 반응으로서의 지리’의 중요성이 부각되었다. 결국 지리는 장소에 관한 것이며, 장소에는 우리 인간의 삶이 녹아 있다. 장소에 대한 느낌, 선호, 애착 등 개인의 반응으로서의 지리가 장소학습이라고 하는 지리교육의 궁극적 목적과 맞닿아 있는 지점을 발견하게 된다(류재명, 1999).

### III. 장소감을 키우는 이미지 카드 활용 지리수업

카드를 수업이나 상담 장면에서 게임이나 보조도구로 학생들의 흥미를 유발할 수 있어 그 활용도가 높아지고 있다. 카드는 카드게임과 같이 유희적인 요소가 있어서 흥미롭게 수업에 참여할 수 있고, 교사의 일방적인 전달이 아니라 학생들이 스스로 분류하고 해석하는 과정에서 맥락적이고 동시에 질적인 도구이다(서현주, 2015). 지금까지는 주로 국어나 영어 등

어학과 관련된 교과교육이나 진로교육에서 사용되어져왔다(박현숙, 2006; 우남희·서아람, 2010; 강진영·이현정, 2005; 강원형, 2017 등 참고).

최근 지리교육에서도 사진 카드 혹은 이미지 카드와 이를 활용한 수업이나 연구들이 시작되고 있다. 김성희·이종원(2012)은 지형카드를 이용하여 전문가와 초보자가 카드를 분류할 때 상이한 전략을 사용하고, 분류의 준거나 해석의 깊이가 차이가 남을 확인하였다. 초보자인 학생들이 지형사진을 보고 내용지식 뿐 아니라, 정보를 추출하고 종합하는 능력을 키울 수 있도록 지도해야 함을 시사하였다. 조철기(2013)는 사진을 단순히 지리수업의 보조자료로 사실을 확인하는 것에 그치고 있음을 비판하고, 증거로서의 사진의 의미를 재해석할 필요가 있음을 강조한다. 또한, 조철기(2014)는 분석적·추론적 사진 읽기 전략을 소개하고, 지리수업에서 사진이 비주얼리터러시를 개발할 수 있는 유용한 도구로 활용하기 위한 카드분류 활동을 개발하였다. 그러나 현재까지 이루어진 연구결과들이 대부분은 인지적 영역과 관련하여 이미지 카드가 지리적 사고력 혹은 기능을 키울 수 있는지에 초점을 두고 있어, 정의적 영역과 장소감을 키우는 데 어떻게 활용될 수 있을지에 대한 연구는 매우 부족한 실정이다. 따라서 본 연구의 목적은 정의적 영역과 장소감을 키우는 효과적인 방법으로 이미지카드 활용한 지리수업방법을 실험내용으로 설정하고 이를 통해 장소감을 키우는 지리수업의 가치와 효과를 탐구하고자 한다.

**IV. 장소감을 키우는 이미지카드 활용 지리수업의 개발: 지리 시 쓰기와 스토리텔링을 중심으로**

자신의 감정을 인식하고, 자신의 감정이 다른 사람에게 어떻게 영향을 미치는지 깨달을 수 있으며, 다른 사람의 감정을 이해할 수 있는 능력을 감성적 문해력이라고 한다(Steiner and Perry, 1997). 즉, 감성적으로 읽고 쓸 수 있는 능력으로, 다른 사람들과의 관계를 효과적으로 관리할 수 있도록 도와주기 때문에 people skills라고도 불린다. 학생들에게 감성적 문해력을 길러주기 위해, 이미지카드를 활용하여 지리수업에서 장소에 대한 느낌과 해석에 주목할 필요가 있다.

지리 수업에서 문해력과 관련한 연구는 주로 인지적 능력과 비판적 글쓰기를 통해 진행되었는데(강창숙·김완수, 2018; 박인순·조철기, 2009; 진보애, 2016), 본 연구에서는 학생들의 감성적 문해력의 측면에서 접근하고자 한다. 장소감을 키우는 이미지 카드 활용 지리수업은 <그림 1>과 같이 이미지카드를 통한 장소읽기, 지리 시 쓰기와 스토리텔링, 공유 및 성찰 등의 학습경험으로 구성된다.



<그림 1> 이미지카드를 활용한 지리수업의 흐름

이미지 카드를 활용한 장소읽기에는 Taylor(2004)에 의해 제시된 '비전 프레임(Vision Frame)'을 이용하여 추측하기, 단서 찾기, 지도를 통한 위치학습, VR을 이용한 물일의 경험 등이 통해 단순히 장소를 평면적으로 검색하는 것이 아니라 입체적으로 재구성할 수 있도록 돕는다. 즉, 이미지 카드를 활용한 장소읽기에서 중요한 요소는 장소를 새롭게 볼 수 있는

능력인 지리적 상상력(geographical imagination)이다. 지리 시 쓰기와 스토리텔링을 통해 인지적 장소감(cognitive sense of place)과 정의적 장소감(affective sense of place)을 형성할 수 있도록 도와야 한다.

<참고문헌>

강원형, 2017, 감정카드를 활용한 환경동화 수업이 초등학생의 환경친화적 태도와 정서지능에 미치는 영향, 한국환경교육학회 학술대회 자료집, 111-117.  
 강진영·이현정, 2005, 중학생용 직업카드 개발과 타당화, 교육과학연구, 36(2), 1-17.  
 강창숙·김완수, 2018, 지리수업에서 토론과 글쓰기 전략의 개발과 실행, 한국지역지리학회지, 24(2), 308-327.  
 교육부, 2015, 사회과 교육과정, 교육부 고시 제 2015-74 호 [별책 7].  
 김성희·이종원, 2012, 전문가와 초보자의 지형카드 분류 차이에 대한 연구, 한국지리환경교육학회지, 20(1), 63-78.  
 류재명, 1999, 지리교육철학강의, 한울.  
 박인순·조철기, 2009, 지리를 통한 표현적 글쓰기 전략의 적용과 효과, 중등교육연구, 57(3): 1-28.  
 박현숙, 2006, 교과기획: 놀면서도 제대로 배우는 수업: 국어 카드놀이와 가상 경험 말하기, 중등우리교육, 7, 144-147.  
 박철웅, 2013, 지리교육에서 체험활동으로서 야외답사의 함의, 한국지리환경교육학회지, 21(3), 163-177.  
 서현주, 2015, 직업카드를 활용한 진로지도프로그램의 효과에 대한 메타분석, 진로교육연구, 28(2), 127-147.  
 심승희·권경화, 2013, 기획논문: 21 세기 핵심역량과 지리 교육과정 (1): 영국의 2014 개정 지리교육과정의 특징과 그 시사점, 한국지리환경교육학회지, 21(3), 17-31.  
 우남희·서아람, 2010, 그림책과 플래시카드를 활용한 유아 영어교육 방법의 비교분석 연구, 미래유아교육학회지, 17(2), 23-47.  
 은지용·이간용·최병택·한춘희, 2015, 2015 개정 초등 사회과 교육과정 시안의 기본 방향과 주요 특징 및 변화 양상, 사회과교육, 54(4), 65-83.  
 이종원, 2015, 학습자의 참여와 과제의 실제성을 강조하는 지리 교수·학습자료의 개발과 활용, 한국지리환경교육학회지, 23(1), 65-82.  
 임은진, 2009, '실제적 활동(Authentic Activity)'에 대한 이론적 고찰 및 지리 수업에의 적용, 사회과교육, 48(4), 1-17.  
 진보애, 2014, 공간정보기술을 활용한 영도교육 모형의 개발과 적용-창의적 체험활동을 중심으로, 한국사진지리학회지, 24(4), 1-13.  
 진보애, 2016, "그냥" 영도교육과 "새로운" 영도교육-통합적 영도교육 모형과 디지털스토리텔링맵의 구현, 한국지리환경교육학회지, 24(4), pp.73-91.  
 조철기, 2007, 인간주의 장소정체성 교육의 한계와 급진적 전환 모색, 한국지리환경교육학회지, 15(1), 51-64.  
 조철기, 2013, 비주얼 리터러시에 기반한 사진 활용 지리수업 방법, 한국사진지리학회지, 23(1), 13-23.  
 조철기, 2014, 카드분류 활동에 기반한 지리사진 활용 수업에 관한 고찰, 한국사진지리학회

지, 24(1), 35-46.

조현·전보애, 2017, STS 교육의 통합적 접근을 위한 장소중심의 탐구형 야외조사학습-강릉 경포호를 사례로 한 교사연수 프로그램 개발과 적용, 한국사지리지학회지, 27(4), 99-116.

Biddulph, M., 2010, Let's focus on place, *Teaching Geography*, 35(3), 89-89.

Bonnett, A., 2008, *What is Geography?* London: Sage.

Relph, E., 1976, *Place and Placelessness*, Pion, London (김덕현·김현주·심승희 옮김, 2005, 장소와 장소상실, 논형).

Slater, F., 1993, *Learning Through Geography*, National Council For Geographic Education.

Steiner, C. and Perry, P., 1997, *Achieving Emotional Literacy*, London: Bloomsbury.

Taylor, L., 2004, *Re-presenting geography*, Chris Kingston Publish, Cambridge, UK.

## 장소에 대한 수업 시 빅히스토리 (Big History) 방법론 도입의 효과성에 대한 고찰

김한승 (하나고, hskahn@hana.hs.kr)

### 1. 들어가며

인본주의 지리학자 에드워드 렐프는 장소를 인간이 공동체로서 뿌리를 내리고 그곳을 중심으로 세계를 바라보며 세계와 관계를 맺는 인간 실존의 근원적 중심으로 보았다. 그는 서울, 뉴욕과 같은 구체적인 장소보다 집, 고향과 같은 보편적인 장소에 관심을 가졌으며, 그 중 집을 가장 진정한 장소로 여겼다. 그에 따르면 우리가 가족 관계를 통해 나의 집과 남의 집을 구별하는 것처럼 장소의 본질은 내적 경험에 있고, 따라서 장소의 의미는 장소를 경험하는 사람마다 달라질 수 있다고 생각했다. 장소는 객관적 공간을 주관적, 심리적 영역으로 끌어오는 중요한 매개체이자 소중한 내적 경험으로 지리 교육에서 그 의미가 매우 크다고 할 수 있다.

### 2. 빅히스토리

‘빅히스토리(Big History)’는 1990년대 이후 호주, 미국에서 시작된 새로운 교육 패러다임으로 Bg3의 ‘빅케이즈’가 후원을 하면서 전세계에 급속도로 확산되고 있다. 빅뱅에서부터 별의 탄생, 태양계와 지구의 탄생, 생명의 기원, 인류의 등장, 문명의 출현, 현대 사회로의 발전을 시간 순서대로 따라가면서 138억 년 동안 더욱 복잡한 것들이 출현해 왔다는 것을 광범위하게 펼쳐 보여준다. 거대한 우주 속에 ‘나’와 ‘우리’가 과연 어디에 위치해 있는지 생각해볼 수 있는 시간을 가질 수 있도록 안내한다. 교육 현장에서는 과학과 인문학의 융합을 추구하고 2시간의 수업 중 1시간 강의 및 토론, 1시간 액티비티 구성된다. 현재 미국, 호주, 네덜란드 등에서 매우 빠른 속도로 확산되고 있으며 2~3년 내에 AP과목으로 승인을 받아 진행될 예정이다. 우리나라에서는 하나고, 충남 삼성고, 민족사관고등학교, 천안 북일고 등에서 정식 과목으로 개설되어 수업이 진행되고 있다.

### 3. 빅히스토리에서의 임계 국면

빅히스토리에서는 빅뱅부터 미래까지 모든 역사를 9개의 임계국면(threshold)으로 나눈다. 역사학에서 시대를 구분하는 전통적인 방법에 자연과학적인 요소를 도입한 것이다. 역사에 비해 자연과학적인 요소가 강한 지리학의 경우 이를 수용할 수 있는 여지가 많을 것으로 보인다.

임계 국면의 변화는 구성요소, 골디락스 컨디션, 복잡성이라는 3가지 개념으로 설명한다. ‘구성요소(Ingredient)’는 임계국면의 전제조건이다. ‘골디락스 컨디션(goldilocks condition)’은 변화가 발생할 수 있는 적절한 조건으로 유명한 동화책 ‘곰 3마리’에서 가져온 개념이다. ‘복

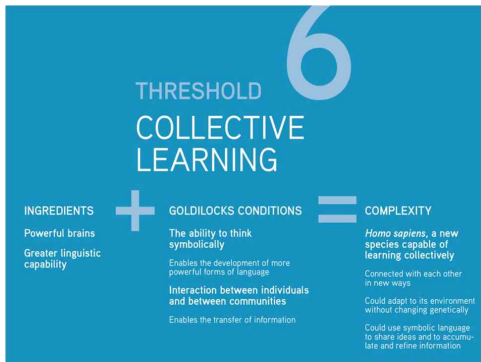
잡성(complexity)'은 임계국면의 전환에 따라 결과적으로 얼마나 변화되었는지를 평가할 수 있는 요소이다. '복잡성'의 경우 물리, 화학 등 자연 과학 뿐 만 아니라 사회과학에서도 발전과 성장을 나타내는 하나의 지표로 꾸준히 연구되고 있는 트랜디한 주제이다.

이 개념들을 설명하기 위해 사례를 다음과 같이 하나 소개하겠다. 빅히스토리아에서는 인간이 다른 동물과 구분 되는 가장 중요한 특징을 집단학습(collective learning)이라고 본다. 대부분의 생물은 본능에 의해 살아가지만, 영장류 등 지능이 높은 동물의 경우에는 학습을 통해 새로운 지식을 얻게 된다. 학습은 한 개체가 살아가는 데는 매우 유용하지만, 지식의 대부분을 다른 개체로 전달되지 못하고 한 개체의 생명이 끝나면 함께 사라지는 특징이 있다. 반면, 집단학습은 언어를 통해 지식과 정보가 축적·공유되며, 효과적인 방식으로 다음 세대에 전달된다는 특징이 있다. 즉, 정보의 습득속도가 정보의 유실 속도 보다 훨씬 빨라지면서 지식이 축적되고, 나아가 사회의 진보와 발전에도 기여하게 되는 것이다.

국면 전환의 특징이 된 '집단 학습'을 할 수 있기 위해서는 기본적인 전제조건으로 뛰어난 능력과 언어를 사용할 수 있는 신체구조 등이 필요하다. 이는 약 600만 년 전 시작된 직립과 20만 년 전 시작된 것으로 보이는 화석<sup>4)</sup>으로 확보될 수 있었다. 7~8만 년 전에는 인지 혁명으로 두뇌용량이 커지고 언어적인 발전을 이루었던 것으로 보인다.(Ingredient)

약 10만 년 전부터 인류가 아프리카 밖으로 이동하면서 각 지역에 맞는 사냥과 수렵 채집 방식을 터득해야 했고, 네안데르탈인, 호모 에렉투스 등 다른 호미닌들과의 경쟁도 있을 수 밖에 없었다. 이 과정에서 보다 추상화된 언어를 사용해 정보를 공간적, 시간적으로 전달할 필요가 생기게 되면서 인류는 이를 발전시켰다. 동굴 벽화 등을 통해 남아있는 상징적인 언어들을 분석해보면 4~5년 전 상당히 큰 발전이 있었음을 알 수 있다. 꾸준한 인구 증가와 더불어 추상적인 언어 체계는 인류를 다른 동물은 할 수 있는 '집단학습'을 하는 존재로 만들었다. (goldilocks condition)

집단학습이 시작된 이후 인류는 유전자의 변화 없이 환경에 빠르게 적응하게 되었고, 집단 지성을 갖게 되었다. 이것은 한 개체가 죽는다고 해도 계속 진승 발전하면서 더욱 높은 수준의 지식 체계를 가지게 한 것이다. 즉, 집단 학습의 시작은 기존 학습에 비해 엄청난 속도의 복잡성을 가져왔다고 할 수 있다. (complexity)



빅히스토리 6번째 임계국면 '집단학습'에 대한 카드

4) 화석은 에너지 효율을 극대화시키고 개체들의 상호 작용을 높여 두뇌 용량과 사회성이 커지는데 중요한 계기가 되었음.

#### 4. 장소에의 적용

##### (1) 구성요소

장소는 위치(location), 현장(locale), 장소감(sense of place)이라는 3가지 요소로 구성된다 (Agnew, 1987). 먼저 위치라는 것은 장소를 구성함에 있어 가장 기본적인 것이다. 이는 모든 장소들이 지구 상의 특정 지점에 위치 지워져야 하기 때문이다. 이 장소는 여기에 있고, 저 장소는 저기에 있다는 식의 위치적 표시가 가능해야 한다. 둘째, 현장(locale)은 사회 관계들이 일어나고, 동시에 이를 일어나게 해주는 물질적 세팅을 의미한다. 추상화된 의미에서의 사회적 관계가 아니라, 실제로 일어나는 사회적 관계들은 다양한 개인, 주체들의 구체적인 실천을 통해 만들어지는데, 이러한 다양한 주체들의 구체화된 행위들은 도시, 건물, 길, 정원, 방, 책상, 창문, 벽 등으로 구성된 구체적인 환경 속에서 이루어지며, 이것이 현장(locale)이고, 이러한 현장(locale)에 기반한 물질적인 환경이 장소이다. 마지막으로 장소감(sense of place)은 사람들이 장소에 대해 가지는 주관적이고 정서적인 유대감을 말한다. Agnew에 따르면, 이러한 3가지 기본적 요소를 바탕으로 특정의 위치에 놓여있는 공간적 세팅 위에서 인간들의 활동과 사회적 관계가 이루어지고, 이 과정에서 특정의 의미가 그 공간적 위치에 부여되며, 이를 바탕으로 장소가 만들어지는 것이다. 이러한 장소의 3가지 요소는 모두 빅히스토리로 분석이 가능하다. 특히, 2번째 요소인 '현장'은 빅히스토리아에서 설명하는 구성요소로 분석할 수 있는 중요한 소재가 될 것이다.

##### (2) 골드락스 컨디션

장소는 인간의 경험이 체화된 곳으로, 인간들의 상호작용에 의해 형성된 사회적 구성물이다(Pred, 1984; Cresswell, 2004). 이러한 관점에서 장소는 내부의 행위자들에게 주어진 어떤 하나의 개체가 아니라, 장소를 둘러싼 내외부의 다양한 행위자들에 의해 형성되는 하나의 과정적 결과물이다. 또한 장소에는 그 안에서 그리고 그것을 통해서 작동하는 여러 행위자들의 복잡한 상호작용의 결과로 인해 창발되는(emerging) 독특한 사회적 구조와 그로 인한 맥락적 인과력이 존재한다. 따라서 장소는 그것의 구성 요소들로 환원할 수 없는 나름의 역동성과 의미를 갖고 있다(Zhou, 1998). 그런데, 이러한 장소의 역동성과 인과력이 구체적으로 나타나는 중요한 계기는 특정의 장소에 '국지화된(localized)' 사건들과 행위자들이 그들의 '지리적 근접성(proximity)'을 바탕으로 그들 간의 관계를 해당 장소에 '공간적으로 뿌리 내리는 것(spatial embedding)'이다. 이러한 공간적 뿌리내림은 더 많은 사건과 행위자들이 그 장소를 중심으로 '국지화(localized)' 하도록 유도하며, 이러한 과정의 누적적 결과는 '지역적 차별화(areal differentiation)'이다 (Jessop, Brenner and Jones, 2007). 즉, '국지화'와 '공간적 뿌리내림'의 과정은 장소의 변화와 역동성을 찾아내는 데 중요한 조건으로 자리매김할 것이다. 이러한 '국지화', '공간적 뿌리 내림 과정'은 '골드락스 컨디션'이라는 개념을 통해 보다 구체적으로 분석할 수 있을 것이다. 기존 장소이론에서 역동적 변화과정의 주요 원인을 추상적으로 분석했던 것에서 벗어나 보다 구체적이고 실질적으로 장소의 변화를 이해하는 데 큰 도움을 줄 것이다.

### (3) 복잡성

장소는 변하지 않고 그 장소의 특징은 오래갈 것이라고 생각되지만, 장소는 항상 역동적으로 변화한다. 장소는 그 곳에 살았던 사람의 흔적과 수많은 관계 맺음에 의해 잠시도 같을 수 없는 것이다. 우리는 대체로 인구, 네트워크(교통, 통신), 정주환경, 경관 등을 통해 장소의 변화를 조사하고 분석한다. 거의 대부분 장소는 물질과 변화의 총량이 증가하는 방향으로 발전하는데, 이를 나타내는 지표들이 다양하기 때문에 조금 더 종합적으로 분석할 수 있는 개념이 필요했다. 이러한 변화의 총량은 물리학의 엔트로피 법칙에서 시작하는 복잡성의 개념을 통해 분석되어지고 있다. 최근에는 자연과학 뿐 만 아니라 사회과학에서도 '복잡성'은 트렌디한 주제로 논의되고 있다. 우리가 교과에서 다루고 있는 장소의 변화 역시 '복잡성'이라는 개념을 통해 설명할 수 있다면 구체적이고 효과적인 전달될 수 있을 것이며 결과 분석의 신선한 대안이 될 수 있을 것이다.

### 5. 마치면서

2015 개정 교육 과정에서는 우리가 살고 있는 지역의 변화에 대해 다양한 활동과 조사를 요구하고 있다. 학생들에게 살아가는 지역을 하나의 장소로 익히고 그 특징을 직접 찾고 조사할 수 있도록 하는 것이다. 지금까지 우리 교육은 새로운 비판과 문제의식을 심어주기 보다는 학생들에게 지역의 변화를 내용 정리와 자료 분석을 통해 일방적으로 받아들이도록 가르쳐 왔다. 이러한 문제는 지역과 장소에 대한 수업(액티비티)에서 어떤 요소로 변화를 분석할 것인지에 대해 플랫폼이 없었기 때문이라고 생각한다. 빅히스토리는 수업과 활동이 절반씩 구성된 교육과정으로 어느 교과에서도 사용할 수 있는 우수한 플랫폼을 만들었다. 장소에 대한 활동을 구성할 때에도 이러한 아이디어를 도입하여 효과적으로 콘텐츠를 제작하는 것이 필요하지 않았을까 생각한다.

빅히스토리는 넓은 시간을 9개의 국면으로 압축하여 명확하게 그 차이를 제시한다는 장점이 있다. 그 뿐 만 아니라 분석의 틀을 하나의 사물, 장소와 연계하여 '리틀 빅히스토리'라는 제목으로 다양하게 연구되고 있다. 철, 금, 석유와 같은 자원 뿐 만 아니라 신발, 안경, 선박과 같은 다양한 사물이 빅히스토리 적인 방법으로 연구되고 있다. 최근에는 장소에 대한 분석도 빅히스토리적으로 시도되기 시작하였다.

장소에 대한 수업에서 학생들에게 빅히스토리의 플랫폼을 제공한다면 효과적인 활동이 진행될 수 있을 것으로 기대한다. 직접 변화의 변곡점을 고민해보고 구성요소, 폴리락스 컨디션, 복잡성 증가 등을 찾아보게 함으로써 장소를 분석하는 인식의 틀을 갖을 수 있을 것이다.

장소는 물리적 공간과 심리적 감정이 뒤섞인 복합적인 개념이다. 따라서 이를 수업하기 위해서는 변화에 대한 정답을 찾기 보다는 다양성을 전제로 누구나 직접 나누어 보고, 설명할 수 있는 학습이 이루어져야 한다. 그런 측면에서 빅히스토리에서 추구하는 수업의 틀은 큰 시사점을 던져주고 있다.

## 장소가 주는 기억의 재생

### 「너의 바다에 머무네」에 담긴 장소감과 교육적 활용

홍태완 (서울대 지리교육 석사과정, htwblue@naver.com)

#### 1. 장소와 경험

Feibleman에 따르면 인생 사건들 중에서 그것이 얼마나 중요한 것인가는 광범위함(extensity)보다 강렬함(intensity)에 의해 좌우된다고 한다. 나의 친구 A가 일 년 동안 세계 여행을 했다고 하더라도 '1년'이라는 시간 전체는 아무런 인상을 주지 못할 수도 있는 것이다. 짧은 순간의 기억이라도 강렬했던 경험들이 여행으로 추억된다. 어느 해 내 기억속의 맹방해변은 누군가와 함께 맨발로 걸으며 닿았던 모래의 감촉으로 기억되는 장소이다. 실상 우리가 특정 장소를 기억하게 되는 것은 이처럼 짧은 순간의 경험으로부터 오는 것이다. 그래서 시간적 문제로 여겨진 기억의 중심에는 장소와 경험이 있다. 오늘 발표에서는 장소 경험이 음악적 수단을 통해 어떻게 장소감으로 구성되는지 대중음악 한 곡을 중심으로 살펴본다. 나아가 인본주의 지리교육을 반영하려는 수업에서 음악을 활용한 장소감 표현활동의 가능성에 대해 이야기 나누고자 한다.

#### 2. 음악에서 장소가 구성되는 과정

늦여름 조용한 바다 서늘한 바람이 분다 / 철 지난 플래카드 텅 빈 가게 파라솔 / 잘 지냈냐고 인살 건네네 / 그 여름 눈부신 바다 너라는 추억이 분다 / 땀방울 맺힌 콧등 아이 같은 그 미소 / 바람에 춤을 추듯 흔들리던 치마 / 자꾸 생각이 나 - 토이 7집 Da Capo 「너의 바다에 머무네」 중에서

이 곡을 만든 유희열에 의하면 늦은 여름날 찾아간 바다는 피서객들이 떠나고 서늘한 바람이 불어오는 한적한 해변이었다. 밤이 되니 젊은이들이 삼삼오오 모여 불꽃놀이를 하는 모습에서 낮에 느꼈던 심심한 바다와 대비되었고 그러한 경험이 작곡의 촉매가 되었다. 이 곡의 모티브가 된 장소, 다시 말해 실제 작곡가의 영감을 불러일으켰던 곳은 강원도 고성군에 위치한 청간해변이다. 그러나 곡에서 청간해변이라는 특정 장소를 구성하는 사회적인 힘은 강하지 않다. 그보다는 인간의 실존적 경험을 불러일으키는 '보편적 장소'로서의 바다가 노래의 경관을 채우고 있으며 실제로도 그 장소가 어디인지는 곡을 감상하는데 있어서 그리 중요한 것이 아니다. 발표자가 주목하는 것은 청간해변이라는 특정 장소에서의 경험이 작곡가로 하여금 다른 바닷가에서의 경험을 불러일으키고 그것을 노래에 담아 대중에게 바다에 대한 장소감(sence of place)으로 전달하는 과정이다. 이 보편적 장소로서의 바다가 대중에게 전달되며 감상자 각각은 누구에게나 있을법한 바다에 얽힌 경험과 분위기를 음악을 통해 향유하면서 '각자의 장소'를 떠올리게 된다. 이와 같이 대중문화나 예술에서 장소감이 구성되는 과정을 도식화하면 다음과 같다.



## 통합사회 과목의 윤리, 지리적 관점에 기반한 예화 구조 연구

방민권 (서울대학교 사범대학 윤리교육과 석사과정, smmk@snu.ac.kr)  
최재영 (서울대학교 사범대학 지리교육과 강사, image7@snu.ac.kr)

### 3. 노랫말과 장소감

Agnew에 따르면 장소감이란 사람들이 장소에 대해 가지는 주관적이고 감정적인 애착을 뜻한다. 성공한 이야기(노랫말)의 몇몇 사례는 장소감을 불러일으킨다. 자이언티의 「양화대교」나 버스커 버스커의 「여수 밤바다」 등의 노랫말은 듣는 사람으로 하여금 ‘거기에 있다는 것’ 혹은 ‘거기에 관련되어 있다는 것’이 어떤 느낌인지 각자의 유사한 장소 기억을 자극하게 된다. 이것은 굳이 우리가 양화대교나 여수라는 특정 지역에 가지 않더라도 느낄 수 있다는 점에서 지역지리적인 장소로 보기는 어렵다. 한편 사회 권력의 맥락에서 의미가 부여되는 ‘사회적 장소’도 아니다. 따져보면 결국 노랫말에서의 장소는 감상자가 가사를 의미 있게 해석하기 위한 방법이며, 인본주의 지리학에서 말하는 ‘현상학적인 장소’이거나 때로는 대중예술의 문법이 된다. 그래서 노랫말의 장소가 불러일으키는 기억은 사회적, 집단적 기억 이라기보다는 개인적인 기억이다. 예를 들어 노랫말에서 거리, 가로수, 우리 동네와 같은 장소는 감상자의 경험으로 구성된 각자의 거리, 가로수, 우리 동네를 떠올리게 하여 노래에 대한 애착으로 연결된다.

### 4. 음악, 장소감 교육의 방법론

Slater는 과학으로서의 지리(geography as science)에 대한 한계를 지적하면서 개인적 반응으로서의 지리(geography as personal response)에 대한 중요성을 말하였다. 장소에 대한 개인적 반응으로서의 지리는 우리의 경험에 관심을 가지게 되었고, 인지적으로나 감성적으로 우리 삶의 해석에 초점을 둔다. 이러한 점에서 학교지리는 학생들이 장소에 관련된 해석에 능동적으로 참여할 수 있도록 안내해야 한다. 뿐만 아니라 날로 중요해지고 있는 매스미디어를 장소의 관점으로 해석할 수 있는 리터러시도 포함된다. 학생들의 지리(students' geographies)에서 음악적 요소의 응용, 이를테면 동시나 산문(스토리텔링)의 소재로서 지리를 다루어 보게 한다면 보다 열린 구조로 장소감을 형성해나갈 수 있을 것이다. 학교에서 사회시간만을 활용하여 장소에 대한 교육을 하는 것에는 한계가 있지만 음악(노랫말) 사례에서처럼 장소 경험을 중심으로 예술교과에서 도입할 수 있는 가능성도 존재한다. 그러므로 학교지리를 ‘과학으로서의 지리’로 스스로를 고립시키기보다는 다양한 교과와 학습경험에 장소를 가져와서 지리를 삶의 교과, 예술의 교과로 그 지평을 넓히는 시도가 필요하다.

### 참고문헌

팀 크레스웰, 심승희 옮김, 2012, 『장소』, 시그마프레스  
이푸 투안, 구동희, 심승희 옮김, 2011, 『공간과 장소』, 대운  
조철기, 2007, “인간주의 장소정체성 교육의 한계와 급진적 전환 모색”, 한국지리환경교육학회지, 15(1), 51~64  
한희경, 2013, “장소를 축대로 한 치유의 글쓰기와 지리교육적 함의-나를 키운 장소를 주제로 한 적용사례”, 대한지리학회지, 48(4), 589-607

### I. 서론

본 연구는 통합사회 과목에서 나타나는 윤리적 관점의 문제점을 분석하고, 지리적 관점과 윤리적 관점의 결합으로 이러한 문제점을 해결하는데 초점을 맞춘다.

통합사회 과목은 시간과 공간을 배경으로 사회적, 윤리적 관점을 통합함으로써 다양한 시각을 학습자에게 제공하는 것을 목표로 한다(교육부, 2015, 119-120). 하나의 단원에서 지리적 공간을 학습자에게 전제로 제공하고, 해당 공간의 시간적 사건을 공유한 뒤, 다양한 가치의 문제를 사회적, 윤리적 방향에서 접근하는 방법을 취한다(교육부, 2015, 152-153). 이러한 접근 방법은 사회 현상에 대한 관점의 다각화와 공유라는 점에서는 긍정적이나, 윤리적 접근법이 있어서 지나치게 사회 맥락적 인과성과 공리적 관점을 중시한다는 문제점을 가지고 있다.

따라서 본 연구는 두 가지 목적으로 상술한 문제를 해결하고자 한다. 첫째, 통합사회 과목의 윤리적 관점을 분석한다. 둘째, 통합사회 과목에서 보이는 윤리적 관점의 문제를 해결하기 위해, 윤리적 관점과 지리적 관점을 결합하여 새로운 예화 구조를 설계, 제안한다.

### II. 이론적 배경

#### 1. 윤리에 대한 두 관점

전통 철학에 근거한 윤리적 관점은 의무론과 목적론으로 분류된다. 이는 메타윤리학(metaethics) 가운데 인지주의(cognitivism)에서 영향을 받은 도덕 실재론을 통해 보다 명시적으로 그 개념을 확인할 수 있다. 자연주의적 도덕실재론은 도덕이 사회적 맥락에 의해 경험적, 사실적으로 형성되고 발견된다고 보았다. 아리스토텔레스의 철학과 공리주의가 여기에 해당한다. 이는 목적론적 관점이다. 반면 비자연주의적 도덕실재론은 도덕이 예지적 차원에 의해 탈 인과적으로 존재한다고 보았다. 플라톤과 칸트가 여기에 해당한다. 이는 의무론적 관점이다. 따라서 윤리적 문제를 바라볼 때는, 이상의 두 관점을 모두 고려하는 자세가 필요하다.

#### 2. 통합사회 과목의 윤리적 관점 분석

상술한 윤리에 대한 두 관점을 바탕으로 통합사회 교과서를 분석할 경우, 통합사회 과목의 윤리적 관점은 크게 네 가지 영역으로 나타났다. 목적론적 윤리관, 의무론적 윤리관, 문제 해결의 관점, 개념 정의의 관점이다. 이 가운데 문제 해결의 관점과 개념 정의의 관점은 통합사회 과목 안에서 사회 현상을 설명하고 해결하는 기능적 역할을 수행한다. 반면 의무론

과 목적론은 사회 현상을 바라보는 관점의 역할을 주로 한다. 전자의 경우 문제가 없으나, 후자의 경우 교과서 분석을 통해 목적론적 윤리관에 편중되어 있음을 확인할 수 있었다.

### 3. 사적 지리

통합사회 과목은 시간과 공간을 학습자에게 전제로 제공한다. 윤리적 관점은 이러한 공간의 전제를 배경으로 한다. 따라서 본 연구는 지리적 관점의 사적 지리(private geography)를 윤리적 관점과 결합해 학습자가 의무론과 목적론적 관점을 스스로 재구성할 수 있도록 교수학습방안을 설정하고자 한다.

## III. 통합사회 과목을 위한 예화 구조 설계

### 1. 예화 구조 설계를 위한 전제

예화란 수업의 효과성, 효율성, 매력성을 효율적으로 증대시켜 학습자의 수업 집중도와 만족도를 향상시킬 수 있는 교수학습 방법이다(임상수, 2006). 예화 구조(example structure)란 예화를 하나의 단일하고 명시적으로 설정된 구조 아래 적용하여 수업에서 활용하도록 만드는 교수학습 방법이다. 본 연구에서 설계하는 예화 구조가 가져야 할 전제는 네 가지이다. 첫째, 의무론과 목적론 모두를 담아낼 수 있어야 한다. 둘째, 의무론의 관점은 학습자 자신에게서 도덕적 관점을 출발하는 “자아로부터의 도덕” 구조를 가져야 한다. 셋째, 목적론적 관점은 공동체 구성원으로서 문제를 바라보는 “공동체 구성원으로서의 도덕” 구조를 가져야 한다. 넷째, 통합사회 과목에 존재하는 시간, 공간, 사회, 윤리라는 다양한 관점을 활용하여 예화를 구성해야 한다. 본 연구는 이상의 네 가지 전제를 고려하여 심리적 거리 예화 구조와 인지 부조화 예화 구조를 설계하였으며, 인지 부조화 예화 구조의 경우 의무론 모델과 목적론 모델로 나누어 제시했다.

### 2. 심리적 거리 예화 구조

심리적 거리 예화 구조는 학습자의 심리적 거리를 좁힘으로써 윤리적 문제를 학습자 자신의 입장에서 출발하도록 구성되었다. 이 예화 구조는 학습자의 사적 지리에서 출발하여 윤리적 본질의 개념을 스스로 탐구하고, 이를 공동체 구성의 입장으로 확장하는 과정을 핵심으로 한다.

표 1. 심리적 거리 예화 구조의 단계와 성격

예화 단계	단계 설명	
1	사적 지리	의무론
2	개인 윤리	
3	자아로부터의 도덕	목적론
4	보편화 검사	
5	타자로부터의 도덕	목적론
6	공동체 검사	

### 3. 인지 부조화 예화 구조

인지 부조화 예화 구조 역시 학습자의 사적 지리에서 시작하며, 학습자에게 기존 인지 개념에 문제를 제기하는, 역직관성의 오류를 예화로 제시함으로써 학습자 스스로 문제의 오류를 인식하고 은유와 공간의 재창조로 이를 개선하는 과정을 핵심으로 하고 있다.

표 2. 인지 부조화 예화 구조의 의무론 모델

예화 단계	단계 설명
1	사적 지리 (개인 공간) 학습자의 사적 지리 차원 중 개인 공간에서 일어날 수 있는 문제를 제시
2	인지 부조화 “역직관성의 오류”를 내포한 문제에서 인지 부조화 요소를 학습자가 인식
3	자아로부터의 도덕 학습자의 도덕 판단 그리고 인지 부조화 요소의 원인과 해결책을 탐구
4	은유 도덕 판단을 통해 예화로 제시된 사적공간의 문제를 상상하여 재구성 시도
5	인문학적 재구성 학습자가 상상하여 재구성한 사적공간을 문학적 예화로 작성

표 3. 인지 부조화 예화 구조의 목적론 모델

예화 단계	단계 설명
1	사적 지리 (공동체 공간) 학습자가 속한 사적 지리 차원 중 공동체 공간에서 일어날 수 있는 문제를 제시
2	인지 부조화 역직관성의 오류를 내포한 문제에서 인지 부조화 요소를 학습자가 인식
3	공동체 구성원으로서의 도덕 공동체 구성원으로서의 도덕 판단 그리고 인지 부조화 요소의 원인과 해결책을 탐구
4	공간의 변화 도덕 판단을 통해 예화로 제시된 공동체 공간의 문제를 인식하고 문제 해결을 통해 공간의 변화를 시도
5	사회 정의적 재구성 사회 정의적 관점을 통해 문제의 원인과 해결책을 제언

## IV. 결론

본 연구는 통합사회 과목에 나타나는 관점의 문제를, 윤리적 관점과 지리적 관점의 결합을 통해 해결하고자 했다. 이를 위해 본 연구는 이러한 문제를 해결하기 위해 통합사회 과목의 체계와 내용에 변화를 주지 않고, 의무론과 목적론의 관점을 모두 학습자에게 경험시킬 수 있는 예화 구조를 교수학습 방법으로 구성하여 제시했다. 교육과정과 교과서의 질(quality)은 결국 교육의 주체들이 교육에 대해 얼마나 관심과 열정, 진정성을 가지고 참여하는냐에 달려 있다(정창우, 2006). 본 연구에서 제안한 예화 구조가 통합 사회 과목을 가르치는 교사들의 관심과 열정에 도움이 되었으면 한다.

## 참고문헌

교육부, 2015, *사회과 교육과정*(교육부 고시 제 2015-74호 [별책 7]).  
 임상수, 2006, “도덕과 수업에서의 효율적인 예화제시방법 연구”, *윤리교육연구*, 10, 67-93.  
 정창우, 2006, “새로운 도덕과 교육과정 시안에 대한 평가와 교과서 개발의 기본 방향”, *윤리연구*, 62, 137-167.

## 2015 개정 프랑스 초등 지리교육과정 내용구성 분석

이상균 (동북아역사재단, skyigeo@naver.com)

김현미 (한국교육과정평가원, hkim@kice.re.kr)

### [지리교육분과 1] 교육과정과 지리교육

서울대학교 사범대학 10-1동 308호  
14:50-16:10

#### I. 프랑스 교육과정 개정 배경 및 방향

유치원, 초등학교와 중학교 교육과정은 2015년에 개정되어 2016년부터 적용된 반면, 고교 교육과정은 개정되지 않았으나, 최근 일부 과목이 추가되거나 부분적인 개정이 있었다.<sup>5)</sup>

- 2015년도부터 고1 선택과목에 <informatique et création numérique>가 추가되었고,
- 2017년에 수학, 물리화학 과목에 대한 부분 개정이 있었다.

표 1. 프랑스 국가교육과정 단계표

연령	학교 급	학년 수준	한국 기준	학습 단계	교육 수준
3	유치원 (Ecole maternelle)	PS(하급)	-	초기 학습단계 (Cycle 1)	초등교육
4		MS(중급)	-		
5		GS(상급)	-		
6	초등학교 (Ecole primaire)	CP(준비반)	초1	기초 학습단계 (Cycle 2)	
7		CE1(기초반 1)	초2		
8		CE2(기초반 2)	초3		
9		CM1(중급반 1)	초4	안정화 단계 (Cycle 3)	
10		CM2(중급반 2)	초5		
11	중학교 (Collège)	6 <sup>e</sup> (6학년)	중1	심화 단계 (Cycle 4)	중등교육
12		5 <sup>e</sup> (5학년)	중2		
13		4 <sup>e</sup> (4학년)	중3		
14		3 <sup>e</sup> (3학년)	중4		
15	고등학교 (Lycée)	2 <sup>de</sup> (2학년)	고1	-	
16		1 <sup>re</sup> (1학년)	고2		
17		T <sup>le</sup> (최종학년)	고3		

개정 교육과정에서는 학년별 대주제가 사라지고, 학습 후 기대되는 compétence(역량)가 강조되었다.

- 개정 전 교육과정에서는 내용 중에 capacité(능력)가 있었는데, 한층 더 의미가 강한 용어로 대체되었음. 즉, 예상되는 역량(compétences travaillées)이라는 표현이 교육과정의 세부 내용이 시작되기 전에 강조된 글자체로 첫 번째 줄에 제시되고 있다.

프랑스에서는 2006년 7월 11일자로 공포된 시행령 <지식과 역량에 관한 공통과정(Le socle commun de connaissances, de compétences)>에 근거하여 2015 교육과정의 틀을 새롭게 구

5) 유치원, 초등학교, 중학교 교육과정은 피디에프 형태의 파일로 제공되며, 고등학교 교육과정 문서는 피디에프 형태로 제공되지 않으며, 해당 사이트에 접속해서 확인할 수 있다.

성하였다.<sup>6)</sup> 이번 개정에서 드러나는 주된 변화는 다음과 같다.

먼저, 교과간 연계가 강화된 것을 들 수 있다. 개정 전 교육과정에서는 특정 교과 분야의 세부 내용을 기술하면서 해당 학습내용과 연계되는 타 교과분야의 관련 주제를 간단히 적시한 바 있는데<sup>7)</sup>, 2015 교육과정의 경우 각각의 시킬르가 끝나는 부분에서 **Croisement entre enseignements**(교과간 연계)과 같은 새로운 용어가 추가되고, 관련 내용을 문단의 형태로 모아서 제시하고 있다.

프랑스 학교교육에서는 학년 단위 외에도 학생들의 발달수준에 근거하여 지식을 기초학습, 심화학습 등 비슷한 수준의 학년을 묶어 시킬르(Cycle) 형태로 운영하고 있는데, 2015 교육과정에서는 기존의 시킬르 체계가 변경되었다. 개정 전 교육과정에서는 유치원부터 초등학교 2학년까지를 기초학습과정으로 묶고, 초등학교 3학년부터 5학년까지를 심화학습과정으로 묶었는데, 2015 개정 교육과정에서는 유치원만을 첫 번째 시킬르(Cycle 1)로 두고, 초등학교 1학년부터 3학년까지를 두 번째 시킬르(Cycle 2)로, 초등학교 4학년부터 중학교 1학년까지를 세 번째 시킬르(Cycle 3)로 묶은 것이 큰 변화라 할 수 있다.

마지막으로, 개정 전 교육과정에서는 대주제(대단원) 별로 연간 총 수업시수 중 해당 단원에 대한 학습 비중이 어느 정도 되는지 구체적으로 제시되어 있었는데, 2015개정 교육과정에서는 그러한 지표가 사라졌다.<sup>8)</sup> 이는 특정 단원에 대한 시수를 확정하지 않음으로써 교사의 재량을 더 많이 인정해 준 것에 기인한 것으로 볼 수 있다(서지영 외, 2011; 이용재, 2009; 홍용진, 2017).

## II. 지리교육과정 개정 동향

2008-2009 교육과정 개정 때부터 교육과정 구성의 형태가 급격하게 바뀌었으며, 내용구성도 일반적인 지역에 관한 서술이 아닌, '-에 살다'와 같은 형식으로 전환되었는데, 2015 개정 교육과정부터는 적용의 범위가 확대되었다.

프랑스가 유럽연합에 통합된 이후, 프랑스 지리교육에서 다루지는 영토의 개념과 범위도 크게 확대되었다. 프랑스에 한정되었던 기존의 영토인식을 넘어 유럽연합 소속을 강조함으로써 단일 국가단위의 정체성이 유럽적 스케일의 지역적 정체성으로 확대된 것을 확인할 수 있다.

개정 교육과정에서 먼저 눈에 띄는 것은 초등 지리교육과정에 해당하는 시킬르 1과 시킬르 2의 교과명 변경을 들 수 있다. 첫 번째 시킬르에서는 기존의 '세계를 발견하기'에서 '세계를 탐색하기'로 바뀌었으며, 두 번째 시킬르에서는 기존의 '세계에 대한 발견'에서 '세계에 대한 질문하기'로 바뀌었다. 길로 보기에 크게 바뀐 것 같지 않지만, '발견하기'보다는 '탐색하기'나 '질문하기'가 훨씬 더 학생들의 적극적이고 능동적인 활동이나 사고작용을 끌어내기 위한 의지가 반영된 것으로 볼 수 있다(표 2).

6) 7개 기본역량은 ①프랑스어 습달, ②실용 외국어 구사능력, ③수학적 능력 습달과 과학기술 소양, ④정보통신 기술 습달, ⑤인문적 소양, ⑥사회적, 시민적 역량, ⑦자율과 실천수법으로 구성된다.

7) 예) '시민교육과 관련하여' 또는 '역사와의 관계' 등과 같이 표현.

8) 예) "지리에 할당된 시간의 약 35%"

표 2. 개정 초등 사회계열 교육과정의 교과명칭 변화

Cycle 수준	변화 내용	비고
Cycle 1 (유치원)	세계를 발견하기(Découvrir le monde) ↓ <b>세계를 탐색하기(Explorer le Monde)</b>	2008-2009 교육과정  <b>2015 교육과정</b>
Cycle 2 (초 1-3)	세계에 대한 발견(Découverte du monde) ↓ <b>세계에 대해 질문하기(Questionner le Monde)</b>	2008-2009 교육과정  <b>2015 교육과정</b>

두 번째로, 지리교육과정에서 문서의 체제와 학습내용이 바뀐 것을 확인할 수 있다. 먼저, 개정 전 교육과정에서는 중학교 지리의 경우, 학년별로 대주제가 제시되었는데, 2015 교육과정에서는 학년별 대주제가 사라졌다.

표 3. 개정 전후 지리교육과정 문서 체제와 학습내용 변화

과정	학년	2015 교육과정[지리]	2008-2009 교육과정[지리]
Cycle 3	4학년 (CM1)	1. 내가 살고 있는 장소 발견하기 2. 프랑스에서 숙박하고, 일하고, 교양을 쌓고, 여가를 선용하다. 3. 프랑스에서 소비하기	1. 로컬 스케일의 지리적 실체로부터 학생들이 살고 있는 지역으로 2. 유럽연합 내에서의 프랑스 국토 3. 프랑스 및 유럽에서의 이동 4. 프랑스에서의 생산 5. 세계 속의 프랑스
	5학년 (CM2)	1. 이동하기 2. 인터넷으로 세계 곳곳으로 연락하기 3. 더 나은 곳에서 살기	
	중 1 (6 <sup>e</sup> )	1. 대도시에 살기 2. 인구밀도가 낮은 곳에 살기 3. 연안지대에 살기 4. 인간이 거주하는 세계	- 인간이 살아가는 지구상의 대지 - 1. 나의 인접공간: 경관과 국토 2. 지구상에서 인간은 어디에 분포하는가? 3. 도시에 살기 4. 촌락에 살기 5. 연안에 살기 6. 극한 공간에 살기
Cycle 4	중 2 (5 <sup>e</sup> )	1. 인구문제와 불평등한 발전 2. 관리와 재생에 한계가 있는 자원 3. 지구적 변화에 적응하고, 위협에 대비하기	- 인류와 지속가능한 발전 - 1. 지속가능한 발전의 문제 2. 불평등하게 발달된 사회 3. 인간과 자원
	중 3 (4 <sup>e</sup> )	1. 세계의 도시화 2. 인간의 초국가적 이동성 3. 세계화로 인하여 변화되는 공간들	- 세계화에 대한 접근 - 1. 세계적 차원의 교류 2. 세계화 속에서의 영토 3. 세계화의 문제
	중 4 (3 <sup>e</sup> )	1. 현대 프랑스 영토의 역동성 2. 왜, 어떻게 국토(영토)를 정비하나? 3. 프랑스와 유럽연합	- 세계속의 프랑스와 유럽 - 1. 프랑스에 살기 2. 프랑스의 국토정비와 발전 3. 프랑스와 유럽연합 4. 프랑스 및 유럽연합의 세계적 역할

프랑스 지리교육과정 내용수준 및 범위 분석 결과는 다음과 같다.

1. 초등 4학년은 내가 사는 고장, 프랑스를 스케일로 자연환경과 인문환경의 내용을 다루고 있다. 4학

년의 내용은 공간의 기능, 특징을 파악하도록 구성되었다.

2. 초등 5학년은 이동하기, 인터넷으로 소통하기, 환경보전 등의 내용을 중심으로 구성되어 있다. 본 학년에서는 이동의 중요성, 디지털 정보 찾기, 인터넷 접근의 불평등 확인, 환경보전 등의 내용으로 학습내용이 전개되고 있다.

3. 중학교 1학년은 대도시, 인구밀도가 높은 지역, 인구밀도가 낮은 지역, 연안 등을 사례로 학습내용을 구성하고 있다. 학습내용은 인구분포와 거주에 영향을 미치는 문제 등을 중심으로 다뤄진다.

4. 중학교 2학년은 인구문제와 발전의 불평등, 한정된 자원, 위험방지 등의 내용을 중심으로 구성되어 있다. 학습내용은 세계적 스케일의 부와 가난(분배의 불평등), 에너지 문제, 기후변화, 도시화 등의 주제로 전개된다.

5. 중학교 3학년은 세계의 도시화, 초국가적 인구이동, 세계화로 변화된 공간 등의 주제로 학습내용이 구성된다. 학습내용은 도시화 공간과 경관, 세계화 네트워크 망과 도시의 연결, 이주세계, 관광공간 등 주제로 전개된다.

6. 중학교 4학년은 현대 프랑스의 영토적 역동성, 영토의 개발문제, 프랑스와 유럽연합에 관한 주제를 중심으로 구성되고 있다. 학습내용은 프랑스와 유럽연합을 스케일로 영토정비의 불평등을 다루고 있다.

저학년에서는 보통 프랑스와 유럽연합을 중심으로 학습내용이 구성되고 있으며, 고학년으로 올라갈수록 세계적인 스케일에서 다양한 주제와 문제를 다루고 있는 것이 특징이다.

### III. 초등 지리교과서 내용구성 분석

표 4. 유치원 과정의 5대 학습영역 및 세부 학습주제

학습단계	5대 학습영역 및 세부 학습주제
Cycle 1 (유치원)	1. 모든 차원에서 언어를 구사하기 1.1 말하기, 1.2 쓰기, 1.3 유치원 교육의 성취목표 2. 운동을 매개로 치신하고, 표현하고, 이해하기 2.1 목적과 진행요소, 2.2 유치원 교육의 성취목표 3. 작중활동을 매개로 치신하고, 표현하고, 이해하기 3.1 목적과 진행요소, 3.2 유치원 교육의 성취목표 4. 자신의 사고방식을 구조화할 수 있는 첫 번째 도구 갖추기 4.1 수량에 대한 발견과 활용, 4.2 모양, 크기, 연속적인 것에 대한 탐색 5. 세계를 탐색하기 5.1 시간과 공간 속에서 자신의 위치를 알다, 5.2 생물체, 사물, 물질세계를 탐색하기

표5. 초등학교 저학년 과정의 학습주제

학습단계	학년	과목명: 세계에 대해 질문하기
Cycle 2	1학년 (CP)	1. 생물, 물질, 사물에 대해 질문하기 2. 공간과 시간에 대해 질문하기 3. 세계의 조직에 대해 탐색하기
	2학년 (CE1)	
	3학년 (CE2)	

표 6. 초등학교 고학년 과정의 학습주제

과정	학년	초등학교 고학년 학습주제
Cycle 3	4학년 (CM1)	1. 내가 살고 있는 장소 발견하기 2. 프랑스에서 숙박하고, 일하고, 교양을 쌓고, 여가를 선용하다. 3. 프랑스에서 소비하기
	5학년 (CM2)	1. 이동하기 2. 인터넷으로 세계 곳곳으로 연락하기 3. 더 나은 곳에서 살기
	중 1 (6 <sup>e</sup> )	1. 대도시에 살기 2. 인구밀도가 낮은 곳에 살기 3. 연안지대에 살기 4. 인간이 거주하는 세계

### 참고문헌

서지영 외, 2011, 교과서 정책 국제 비교(연구보고: PRO 2011-1), 서울: 한국교육과정평가원, 26-27.

이상균 역(Norman Johns Graves 지), 2009, “프랑스와 영국에서의 중등 지리교육의 목적: 19-20세기 중반 시기를 사례로”, 한국지리환경교육학회지, 17(3), 273-288.

이상균, 2010, “현대 프랑스 지리교육의 연구동향: 정-프랑스어 페민느 교수와의 대담”, 한국지리환경교육학회지, 18(2), 199-206.

이상균·권정화, 2011, “프랑스 지리교육사 150년의 전통과 최근 동향, 그리고 전망”, 지리환경교육학회지, 19(2), 85-204.

이상균, 2012, 프랑스 지리교육의 이해, 한국학술정보(주).

이상균·Jean-François Thémines, 2014, “최근 프랑스 지리 교육과정 개정 동향과 지리과 핵심역량”, 한국지리환경교육학회지, 22(1), 45-56.

이용재, 2009, “유럽의 교과서 발행 제도”, 『내일을 여는 역사』 35, 86-88.

홍용진, 2017, “2010~2015년 개정 프랑스 초·중등 역사 교육과정 분석”, 역사교육연구, 29, 133-174.

## 오스트레일리아 국가지리교육과정과 지역지리교육의 위치

조철기(경북대, ckcho@knu.ac.kr)  
김현미(한국교육과정평가원, hkim@kice.re.kr)

지리는 전통적으로 계통지리와 지역지리의 이중적 성격을 지니고 있다. 계통지리는 한 시점에서의 지표면의 하나의 지리적 현상 또는 '층위'에 초점을 두며, 그것이 다른 지리적 층위들과 관련하여 어떻게 다른지를 탐색한다. 반면 지역지리는 지리적 현상 또는 층위의 총체성을 검토하며, 그것들이 주어진 로케일 또는 지역에서 어떻게 관련되는지를 검토한다(Standish, 2018). Gersmehl(2008)은 이러한 계통지리 또는 주제중심 지리와 지역지리의 관계를 '가위의 양날'에 비유했다. 그는 이들은 각각 지표면을 분석할 수 있는 잠재력을 가진 고유한 분석적 도구이지만, 양날은 함께 작동할 때 훨씬 더 날카롭게 된다고 주장한다. 또한 Gersmehl(2008)은 학교교육의 관점에서 지리 교육과정이 어떻게 조직되는지는 그렇게 중요하지 않으며, 계통적 접근을 취할 수도 있고 지역적 접근을 취할 수도 있다고 주장한다. 다만 중요한 것은 학생들이 이 두 가지 접근에 입문하여 어떻게 서로 보완적인지를 이해할 수 있도록 해야 하는 것이라고 주장한다. 나아가 그는 '가위의 양날이 함께 작동하도록 하는 것'은 지역적 접근을 취하지만 지역적 접근 내에 계통지리를 끼워 넣든지 아니면 계통지리로 조직되지만 광범위한 사례학습(case studies)과 지역적 방법이 포함되도록 하는 것이라고 한다. Standish(2018) 역시 학교지리의 관점에서 두 접근의 결합이 지리교육과정 내용구성에 취해야 한다고 주장한다.

그러나 지역지리가 추구하는 다양한 지식을 횡단한 종합적 사고를 끌어내는 것은 쉽지 않다. 그리하여 Standish(2018)는 중등 초기 단계에서는 오히려 하천, 빙하, 인구와 개발 등과 같은 계통적 접근 또는 개념적 또는 주제적 접근이 더 권장된다고 주장한다. 왜냐하면 개념들이 계층적으로 조직되고 추론적인 연결을 더 유지할 수 있기 때문이다. 그리고 그는 이러한 주제적 학습 이후에 중등 후기 단계에서는 지역지리를 통해 지리적 지식의 다양한 양상들을 종합해야 한다고 주장한다. Gersmehl(2008, 32) 역시 계통지리에서 지역지리로 나아가는, 즉 계통적 또는 주제적 관점과 지역적 관점 간의 상호작용이 사고를 더욱 자극한다고 주장한다. 따라서 지리교육과정을 구성할 때, 계통지리와 지역지리의 어떤 영역을 포함할 것인지에 대한 결정이 이루어지는 것이 중요하다.

가위의 양날에 해당하는 계통지리와 지역지리는 지리교육과정 구성 차원에서 중요한 고려 대상이지만, 한편으로는 교사가 수업을 계획할 때도 일어날 수 있다. 교사들은 이 두 방법을 어떻게 조합할 것인지에 관심을 두어야 한다. 교사들은 두 접근을 고려하는데 있는 창의적일 수 있지만, 학생들이 지리의 층위 간의 관계를 탐색하도록 가르쳐야 한다. 예를 들면, 한 수업은 계통적 접근을 취하고 다른 한 수업은 지역적 접근을 취거나, 지역 단원에서 계통적 주제를 다루고 계통적 주제 단원에서 지역을 다룰 수도 있다.

결론적으로 법칙추구적인 전통의 계통지리와 개성기술적인 전통의 지역지리는 모두 중요하다. 계통지리에 대한 강조는 지리의 파편화를 가져올 수 있고, 지리의 본질에서 벗어날 위험을 내포하고 있다. Hettner는 지역지리를 이해하지 않는 사람은 진정한 지리학자가 아니라고 했다(Hartshorne, 1939, 458). 계통지리와 지역지리는 대립적인 관계가 아니라 밀접하게 관련된다. 따라서 지리교사들은 계통지리와 지역지리의 보완적인 본질을 이해하고, 학생들이

성장함에 따라 가위의 양날인 두 접근을 학생들에게 모두 사용할 수 있는 방법을 찾아야 한다. 학생들이 계통지리에 대한 지식을 확장함에 따라 종합적 접근을 요구하는 지역지리를 더 수월하게 수행할 수 있다.

본 연구는 오스트레일리아 국가교육과정에 의한 인문학 및 사회과학(HASS) 영역의 초등학교에 해당하는 F-6/7 인문학과 사회과학 교과를 비롯하여, 중학교에 해당하는 인문학과 사회과학의 지리 교육과정의 내용구성에 대해 살펴보았다.

초등학교에 해당하는 F-6/7 인문학과 사회과학 교과목의 내용구성은 나의 개인적 세계에서 지역, 국가, 그리고 글로벌로 이어지는 지평확대법을 따르면서, 학년이 높아짐에 따라 탄력적 지평확대법을 사용하고 있다. 세계 대부분의 나라에서 초등의 경우 지평확대법을 따르고 있다는 점에서 큰 차이점을 발견하기는 어렵다. 그러나 초등 고학년으로 갈수록 단순한 지평확대법에 의존하지 않고 탄력적 지평확대법을 적용함으로써 파편화되고 분절화된 공간인식에서 관계적 사고를 촉진하는 방향으로 나아가고 있음을 알 수 있었다. 따라서 우리나라의 초등학교 사회과에서 지리의 내용구성역시 단순한 지평확대법에만 의존하지 않고, 탄력적 지평확대법을 도입하는 것이 세계를 인식하는 바람직한 방향이라고 할 수 있다. 뿐만 아니라 성취기준의 내용이 주제 및 개념에 한정되지 않고 지역을 사례로 하고 있다는 것이 특징적이다.

중학교에 해당하는 인문학과 사회과학 지리 교육과정의 내용구성은 핵심역량 및 핵심개념에 기반한 계통지리로 조직되었지만 광범위한 사례학습과 지역적 방법을 포함한 교육과정이라고 할 수 있다. 계통지리를 통해 개념을 학습한 후, 지역기반 사례학습을 통해 개념을 종합적으로 파악할 수 있도록 하고 있다. 따라서 이제는 지역지리와 계통지리를 이분법적으로 바라보는 관점에서 벗어나, Gersmehl(2008)을 비롯한 Standish(2018)가 주장하는 것처럼, 그리고 오스트레일리아의 중학교 지리 내용구성에서처럼 계통지리와 지역지리를 보완적인 관점으로 바라보고 각각의 학년군에 계통지리와 지역지리를 결합한 교육과정을 구성할 필요가 있다. 이때 계통지리를 주로 하여 개념과 프로세스를 학습한 후, 사례지역을 통해 이러한 개념과 프로세스를 적용하여 지역을 종합적으로 바라볼 수 있는 안목을 기르도록 할 필요가 있다(Jones, 2014).

### 문헌

- 김현미, 2014a, 21세기 핵심역량과 지리 교육과정(1); 21세기 핵심역량과 지리 교육과정 탐색, 한국지리환경교육학회, 21(3), 1-16.
- 김현미, 2014b, 21세기 핵심역량과 지리 교육과정(2) : 오스트레일리아의 핵심역량 기반 국가 수준 지리 교육과정 탐색, 한국지리환경교육학회, 22(1), 33-43.
- ACARA(Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority), 2013a, The Australian Curriculum-HASS, ACARA.
- ACARA(Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority), 2013b, The Australian Curriculum-HASS, History, Geography, Civics and Citizenship, Economics and Business, ACARA.
- Gersmehl, P., 2008, *Teaching Geography* (2nd edn), Guilford Press, New York.
- Gilbert, A., 1988, The new regional geography in England and French-speaking countries, *Progress in Human Geography*, 12(2), 208-228.

Hartshorne, R., 1939, *The Nature of Geography*, Lancaster, PA: Association of American Geographers.

Jones, M.C., 2014, Seeking synthesis: an integration exercise for teaching regional geography, *The Geography Teacher*, 11(1), 25-28.

Kleeman et al., 2014a, *PEARSON geography 7 S.B.*, Pearson Australia, Melbourn and Sydney.

Kleeman et al., 2014b, *PEARSON geography 8 S.B.*, Pearson Australia, Melbourn and Sydney.

Kleeman et al., 2014c, *PEARSON geography 9 S.B.*, Pearson Australia, Melbourn and Sydney.

Kleeman et al., 2014d, *PEARSON geography 10 S.B.*, Pearson Australia, Melbourn and Sydney.

Matthews, J. and Herbert, D., 2008, *Geography: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford.

Sayer, A., 1989, The “new” regional geography and the problem of narrative, *Environment and Planning: Society and Space*, 7, 253-276.

Standish, A., 2018, The Place of Regional Geography, In Jones, M and Lambert, D. (eds.), *Debates in Geography Education* (second edition). London, Routledge.

## 특수교육 기본교육과정 사회과 지리영역의

### 공통교육과정 연계성 및 변화 연구

김태호 (미추홀 학교, kth343@hanmail.net)

임은진 (공주대학교, ejlim21@kongju.ac.kr)

#### 1. 들어가기

최근 통합교육의 중요성이 주목받고, 일반 학교에 배치된 특수교육 대상 학생이 점차 늘어감에 따라 이들 학생을 위한 교육과정에 관한 연구의 필요성이 점차 증가하고 있다. 통합교육은 단순히 특수교육 대상 학생을 일반 학교에 배치하고 한 공간에서 함께하는 제도적 통합, 물리적 통합의 차원을 넘어서, 교육과정의 통합을 통해 교육의 질을 높여야 한다. 이에 일반 공통교육과정과 연계할 수 있도록 특수교육 기본교육과정 간의 관련된 연구가 필요하다 할 수 있다. 특히 사회과의 주요 목표가 ‘민주시민 양성’, ‘시민성 교육’임을 생각할 때, 특수교육 대상 학생이 사회의 구성원으로서 함께 삶을 살아갈 수 있도록, 이에 관한 연구가 필요하다 하겠다. 이에 기본교육과정 사회과 중 지리 내용의 교육과정의 연계성과 변화 정도를 파악하고자 한다. 본 연구를 통하여, 특수교육 기본교육과정 사회과 내 지리영역이 공통교육과정과 비교했을 경우, 어떠한 공통점과 차이점이 있는지 알아보고 교육과정의 연계 정도를 파악하고자 한다. 또한, 교육과정이 바뀌에 따른 지리 영역의 변화 정도를 파악하여, 특수교육 대상 학생이 사회과 지리 내용에 대한 교육경험을 어떻게 갖게 되는지 알아보는 데 목적이 있다. 본 연구는 최근 특수교육 교육과정인 2009 개정시기와 2015 개정시기의 특수교육 기본교육과정 사회과(2011 교육과정, 2015 교육과정) 두 교육과정으로 한정하고, 그 가운데 지리영역을 분석하고자 한다.

#### 2. 2015 특수교육 교육과정의 개관

2015 특수교육 교육과정은 초·중등학교 교육과정(『2015 개정 교육과정』)과 동시 고시를 통해 일반 교육과정과의 연계 및 통합성을 높이고자 하였다. 이에 2015 교육과정과 같이 핵심역량 중심의 교육과정으로 개편되었다는 게 큰 특징이라 할 수 있다. 2015 개정 교육과정의 큰 특징은 다음과 같다.

첫째, 장애 특성 및 정도를 고려한 교과 교육과정 개발로 장애 학생의 역량을 높인 교육과정이라 할 수 있다. 초·중등학교 교육과정과 같이 ‘자기관리 역량’, ‘지식정보처리 역량’, ‘창의적 사고 역량’, ‘심미적 감성 역량’, ‘의사소통 역량’, ‘공동체 역량’의 6가지 핵심역량을 제시하였다.

둘째, 초·중등학교 교육과정의 수행이 어려운 중도 장애 학생들을 위한 대안형 교육과정인

<참고문헌>

교육과학기술부(2015). [별책7] 사회과 교육과정.  
 교육과학기술부(2015). [별책3] 기본교육과정.  
 교육과학기술부(2011) [별책3] 특수교육 교육과정.  
 교육과학기술부 고시 제 2011-361호 [별책7] 사회과 교육과정.  
 이유훈(2017), 특수교육 교육과정, 경기도 : 교육과학사.  
 홍후조(2013), 알기 쉬운 교육과정, 서울:학지사.  
 이유훈(2017), 특수교육 교육과정, 경기도 : 교육과학사.  
 원선숙(2011). 특수학교 기본교육과정 사회과 초등학교 사회과 관련 교육과정 내용 연계성 연구. 석사학위 논문., 공주대학교 교육대학원.

‘기본교육과정’을 지역사회 생활이나 사회통합에 필요한 역량을 중심으로 한 교육과정으로 개편하였다. 이에 교육내용의 범위와 수준이 2011 교육과정 보다 더욱 낮추어졌다.

셋째, 바른 생활, 즐거운 생활, 슬기로운 생활 등 초등 저학년용을 위한 통합교과가 신설되었다. 기존의 교과에 포함되어 있던 통합교육의 내용 요소가 분리되어 편성 운영할 수 있도록 하였다.

넷째, 중학교 자유학기제에 대한 기반을 마련하고, 선택중심 교육과정에서 장애 학생의 직업 역량을 강화하기 위하여 NCS를 기반으로 한, 전문 직업 교과를 전면 개편하였다

3. 2015 공통교육과정과 2015 특수교육 교육 과정

- 특수교육 교육과정 사회과 내용체계표

영역	핵심 개념	내용 (일반화된 지식)	내용 요소				기능
			초 3~4학년	초 5~6학년	중 1~3학년	고 1~3학년	
나의 삶	자율성	자조기술을 갖추고 자기 결정과 자기 옹호 생활을 하며 자신의 미래를 긍정적으로 설계하는 것은 삶의 주체로서 살아가는 자율적인 삶의 모습이다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•기본적 자조기술</li> <li>•나의 선택</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•일상적 자조기술</li> <li>•생활 속의 선택과 결정</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•독립적인 일상생활</li> <li>•자기 결정</li> <li>•꿈과 희망</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•계획적인 생활</li> <li>•자기 옹호</li> <li>•나의 미래</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 관찰하기</li> <li>• 비교하기</li> <li>• 발표하기</li> <li>• 반성하기</li> <li>• 조사하기</li> <li>• 적용하기</li> <li>• 설명하기</li> <li>• 표현하기</li> <li>• 평가하기</li> <li>• 참여하기</li> <li>• 실현하기</li> <li>• 경험하기</li> <li>• 문제 해결하기</li> <li>• 정보 수집하기</li> <li>• 정보 활용하기</li> <li>• 토의·토론하기</li> <li>• 의사결정하기</li> </ul>
	사회적·인성	성실, 예절, 존중, 배려, 나눔의 태도를 갖고 실천하는 것은 민주 사회 구성원에게 필요한 사회적·도덕적 인성이다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•예의 바른 생활</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•노력하는 생활</li> <li>•생활 속 예의범절</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•최선을 다하는 태도</li> <li>•존중과 배려</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•성실한 태도</li> <li>•배려와 나눔</li> </ul>	
	사회적 능력	다른 사람과 사회적 관계를 형성하고 사회적 맥락과 역할에 알맞게 행동하는 것은 사회의 구성원으로서 갖추어야 하는 사회적 능력이다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•가족의 화목</li> <li>•친구와의 우정</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•이웃 간의 정</li> <li>•친구관계의 형성</li> <li>•유지</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•사회들의 사회적 관계</li> <li>•사람들의 생각과 행동</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•사회적 관계의 유형</li> <li>•사회적 역할 행동</li> <li>•사회적 관계에서의 갈등과 해결</li> </ul>	
시민의 삶	공간과 삶	공간적 관점을 바탕으로 사람들의 생활 모습을 이해하고 구체적인 경제활동을 통해 삶의 사회적 공간을 확장한다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•고장의 모습과 생활</li> <li>•화제의 가치와 이용</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•지역의 자연환경</li> <li>•지역사회 생활</li> <li>•가족의 경제생활</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•우리 국토와 자연환경</li> <li>•지역 간 교류와 이동</li> <li>•우리 생활과 경제</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•환경과 인간의 조화</li> <li>•세계와의 교류</li> <li>•사람들의 삶과 경제</li> </ul>	
	역사·문화 소양	현재 삶의 맥락을 바탕으로 역사를 이해하고 다양한 문화를 향유하는 역사·문화적 소양을 기르는 것은 삶의 질을 높인다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•가족의 문화생활</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•생활 속 전통문화</li> <li>•지역의 문화 활동</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•유구한 우리 역사</li> <li>•역사 속 위인</li> <li>•다양한 문화</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•우리 역사의 시작과 발전</li> <li>•인류의 문화유산</li> <li>•문화 여가 생활</li> </ul>	
	민주주의 가치	일상적 사회 현상과 문제에 관심을 갖고 사회 공동체를 위한 규범을 지키며 민주시민의 자질을 갖추는 것은 민주주의 가치를 실현하는 시민의 삶이다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•생활 주변의 사회 현상</li> <li>•생활 속의 질서와 규칙</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•우리 생활과 사회 기관</li> <li>•생활 주변의 문제 해결</li> <li>•생활 속의 규범</li> <li>•나라 사랑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•지역의 문제와 해결</li> <li>•우리 생활과 민주주의</li> <li>•사회 규범</li> <li>•공동체 의식</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•준법 생활</li> <li>•인권 보호</li> <li>•민주주의 실천</li> <li>•통일과 평화</li> <li>•사회 변화와 발전</li> </ul>	

# 초등 사회 교과에서의 도시와 촌락 개념 정의에 관한 연구 -2015 개정 교육과정을 중심으로-

이승훈 (청주교육대학교 교육대학원 글로벌시민교육전공,  
sang8875@naver.com)

## 1. 2015 개정 초등 사회과의 도시와 촌락의 개념 및 특징과 관련된 내용 분석

### 가. 교육과정 성취기준 <교수·학습 방법 및 유의 사항> 내용 분석

첫째, 도시와 촌락을 ‘원형모형’으로 가르치라는 것이다. 이를 위해 도시와 촌락을 비교하며 가르치고, 전형적인 촌락과 도시의 경관이 드러나는 사진자료를 활용하라는 것이다.

둘째, 도시와 촌락이 가지는 기능적인 특성을 중심으로 가르치라는 것이다. 인구가 몇 만 이상인가 아닌가, 특별시나 광역시 같은 행정적인 도시의 구분과 나열이 아니라 ‘일자리가 다양하다. 교통이 발달했다.’ 등과 같이 기능적인 도시가 보여주는 모습(Urban)을, 촌락의 경우 농업, 어업, 임업과 같은 생산 활동이나 촌락주민과 자연환경과의 관계를 강조하는 것이다. 이는 첫 번째로 제시한 ‘도시와 촌락을 원형모형으로 가르치라.’와도 연결되는데 결국 ‘도시와 촌락의 여러 가지 기능들’을 ‘도시와 촌락의 원형’으로 설명하기 때문이다.

셋째, 특정 공간에 대한 부정적·선망적 인식 형성에 유의하라는 것이다. 도시와 촌락 두 공간을 이분법적으로 단순 비교, 분류, 차별하지 않고 사람들의 생활양식의 차이를 이해하는 데 초점을 두도록 지도하라는 것인데 사실 이는 어떻게 보면 쉽지 않은 것이다. 교과서 속에서 도시는 점차 커지고 발전하며 경제 성장의 중심이 되는 공간으로 촌락은 경제 성장에 뒤쳐진 쇠퇴한 공간으로 묘사된다. 이는 결국 학생들에게 도시는 우월한 공간으로 촌락은 열등한 공간으로 인식되게 만든다. 도시와 촌락에 대해서 학생들이 올바른 정의적 가치를 가지게 하려면 교사의 ‘지도’뿐만 아니라 도시 중심으로 서술되어 있는 교과서의 서술이 다른 방식으로 바뀌어야 할 것이다.

### 나. 교과서 내용 분석

#### (1) 도시의 개념 정의와 특징 분석

교과서 속 도시는 행정적인 의미의 도시(City)가 아닌 기능적인 의미의 도시(Urban)로 기술된다. 교과서 속에서 도시는 ‘인구가 밀집해 있고 사회, 정치, 경제 활동의 중심이 되는 곳’으로 정의된다. 도시의 특징으로는 ‘많은 사람, 높은 건물이 많다, 발달된 교통, 다양한 일자리, 여러 편의 시설이 있다.’ 등으로 요약된다. 그리고 이렇게 도시에서 나타나는 여러 모습들과 특징들이 모여서 도시를 설명하는 원형이 된다. 교과서 17쪽에서는 ‘회사나 공장에 다니거나, 물건이나 음식을 팔거나, 서비스를 제공한다.’와 같은 도시의 다양한 일자리에 관한 서술이 있는데 이는 3장 1절에서도 살펴본 것과 같이 주로 2, 3차 산업과 관련이 있다.

도시를 원형으로 설명할 때에는 상태를 나타내는 형용사나 문장의 내용을 더 자세하게 설명하고 꾸며주는 부사가 사용된다. 도시의 경우 ‘많은 사람, 높은 건물, 교통 수단이 발달했습니다. 인구가 밀집해 있고, 사회, 정치, 경제 활동의 중심이 된다, 다양한 일자리, 편리하게 생활할 수 있도록, 주로’와 같은 표현이 사용된다. 하지만 이러한 표현은 경향성을 나타내는 말이기 때문에 사람에 따라 그 의미와 정도는 상대적일 수밖에 없다. 서울 사람이 생각하는 ‘발달한 교통 수단’과 지방 중소 도시 사람이 생각하는 ‘발달한 교통 수단’은 분명히 차이가 있을 수밖에 없다는 것이다.

#### (2) 촌락의 개념 정의와 특징 분석

교과서 속 촌락은 자연환경과 밀접한 관련을 가지는 지역으로 기술된다. 촌락은 ‘자연환경을 주로 이용하여 살아가는 지역’이며, 농촌·어촌·산지촌은 ‘땅, 바다, 산을 이용하여 생산 활동을 하는 곳’으로 정의된다. 생산 활동뿐만 아니라 촌락에 존재하는 시설 또한 자연환경과 관련된 것들만 언급이 된다. 즉, 촌락에 대한 정의나 특징과 관련된 서술은 각 촌락과 관련된 1차 산업을 중심으로 서술이 이루어지고 있음을 알 수 있다. 도시와는 다르게 촌락의 내용이 너무 간단하게 서술된 것 같다는 생각이 든다. 도시 관련 서술에서는 일자리, 교통, 건물, 임지, 종류 등 여러 종류의 특징들을 포괄적으로 서술하지만 촌락에 관한 서술은 촌락 사람들의 직업, 촌락에 주로 있는 시설 밖에 없다. 이는 촌락이라는 것이 1차 산업과 매우 밀접하게 관련되어 있으며, 도시와 비교했을 때 촌락을 구성하는 여러 특징들이나 기능들 예를 들면, 일자리의 종류나 건물의 종류나 크기 등이 다양하지 않고 대부분 동질적인 모습을 띄기 때문일 것이다. 도시와 비교했을 때 촌락만의 특징적인 것들을 나타내기 위해서는 촌락이 가진 1차 산업의 모습을 드러내는 것이 가장 효과적이었을 것이다.

도시와는 다르게 촌락 관련 내용에서는 사진 자료가 아닌 각 촌락의 일반적인, 전형적인 모습을 보여주는 삽화 자료가 제시되어 있다. 사진은 실제 촌락의 모습을 단편적으로 그대로 보여줄 수는 있지만 그것만으로는 도시에 사는 학생들에게 자신들에게 비교적 생소한 촌락이 어떠한지 구체적으로 보여주는 어렵다. 사진 몇 장만으로는 촌락이 가지고 있는 특징이나 촌락 사람들의 생활 모습을 이해하기는 쉽지 않다. 하지만 삽화의 경우 전형적인 촌락의 특성들만을 선명하여 그것을 쉽고 간단하게 표현할 수 있는 장점이 있다. 즉 가장 이상적인 원형의 촌락 모습을 그대로 보여줄 수 있는 것이다.

## 2. 도시와 촌락의 개념 및 특징 서술의 문제점

### 가. 도시의 기능적 의미(Urban)와 행정적 의미(City)의 혼란

우리는 일상생활에서 ‘도시’라는 말을 종종 쓰는데 이 의미는 도시의 행정적 의미(City)를 의미하는 경우가 많다. ‘주말에 서울에 놀러 갔다 왔어, 다음 달에 세종시로 이사 갈 것 같아, 방학 때 여수엑스포 갔다 왔어’ 등과 같이 도시를 언급할 때는 기능적인 의미의 도시(Urban)가 아닌 행정적인 도시(City)를 의미하는 경우가 많다. 하지만 교과서에서 제시되는

도시는 행정적인 도시(City)가 아닌 기능적인 의미의 도시(Urban)이다. 또한 교과서에서는 기능적 의미의 도시(Urban)와 행정적 의미의 도시(City)가 혼용되는 모습도 보인다. 교육과정 성취기준에서는 둘의 의미가 혼동되지 않게 가르치라고 했지만 교과서에서는 둘의 의미를 따로 분리하지 않고 있으며 오히려 앞에서는 도시의 기능적 특징(Urban)을 나열하고 뒤에서는 도시 이름(City)을 언급하는 경우도 있고 반대로 여러 도시 이름(City)들을 먼저 이야기 해놓고, 그 중 한 도시(광주광역시)를 찾아 그 도시의 기능적 특징(Urban)을 띠는 곳을 도시라고 하는 모습을 보이기도 한다.

나. 원형모형이 가지는 한계점

원형모형은 개념의 결정적인 속성이 모호하거나 발견하기 어려울 때, 그 개념을 가장 잘 대표하는, 가장 적합하다고 생각되는 예를 제시하면서 개념을 이해하게 하는 방식이다(차경수·모경환, 2017, 185-189). 이러한 원형모형은 속성모형의 한계를 해결해주었으나 예를 제시하면서 개념을 이해하는 방식은 태생적으로 그 한계가 있을 수밖에 없다. 원형모형으로 정의되는 개념들은 그 경계가 애매한 상태로 남아있을 수밖에 없다. 특히 ‘도시와 촌락’에서는 어디까지가 도시이고 어디까지가 촌락인지 누가 정의 내려 주지 않는다. 또한 사람마다 도시를 인정하는 기준이 전부 다르다는 문제도 생긴다. 예를 들면 도시의 중심가, 흔히 시내라고 불리는 곳은 사람도 많고, 높은 건물도 많고 교통수단도 발달했기 때문에 거의 대부분의 사람들이 도시라고 인정하겠지만 그 시내의 범위를 어디까지로 인식하는지는 사람마다 다를 수밖에 없다. 어느 정도 시내 중심가를 벗어나게 되면 높은 건물들의 수도 점점 줄어들고, 사람들의 수도 점점 줄어들게 되는데 그렇게 되면 그 장소가 도시인지 아닌지는 개인이 각자 알아서 판단해야 하는 것이다.

다. ‘중심지’와 ‘기능적인 도시’의 유사성

2015 개정 사회과 교과서 4학년 1학기 1단원에서는 ‘중심지’ 내용을 다루고 있다. 여기서 ‘중심지’는 ‘군청이나 구청, 시장, 버스터미널 등 사람이 많이 모이는 곳’을 말한다(교육부, 2018a, 36). 교과서에서 ‘중심지’를 서술하는 부분을 보면 ‘중심지에는 사람들의 생활과 관련된 여러 시설이 있습니다. 중심지는 교통이 편리하고 다양한 시설이 있네. 중심지에는 상점이 많아서 여러 가지 물건을 사거나 팔 수 있어.’ 등이 있다(교육부, 2018a, 37~38). 그런데 이 ‘중심지’ 내용은 4학년 2학기 1단원에서 다루는 ‘도시’ 내용과 내용이 상당히 겹친다고 볼 수 있다. ‘사람들이 많이 모인다. 교통이 편리하다. 여러 상점(시설)이 모여 있다.’와 같은 서술은 ‘중심지’와 ‘도시’가 별반 다르지 않다는 인식을 주며 1학기에 다룬 내용을 2학기에 또 다루는 것이 아닌가 하는 인식을 준다. 이 비슷하면서도 다른 두 개념을 4학년에서 모두 다루어야 한다면 교과서 진술 방식을 조금 변형을 하여 제시하든지 아니면 2009 개정 교육과정에서처럼 학년차이를 두든지 아니면 교육과정의 내용을 수정하여 둘을 함께 가르치는 것이 좋다고 본다.

라. 도시와 촌락의 내용 편제의 불균형

4학년 2학기 1단원의 도시와 촌락의 개념 정의 및 특징을 파악하는 내용인 1차시부터 6차시까지 살펴보면 도시 사진에 비해 촌락 사진이 현저히 개수가 적은 것을 알 수 있다. 도시 사진은 19개 이고 촌락사진은 9개이다. 교과서에서 제시되는 도시는 8개지만 촌락은 2개에 불과하다. 이렇듯 ‘도시와 촌락’ 내용을 살펴보면 아무래도 도시 쪽 내용이 더 비중 있게 다루어지는 것을 알 수 있다. 이러한 서술 방식은 교육과정에서 우려한대로 촌락에 대해 그릇되거나 편향된 시선을 가질 우려가 있다. ‘촌락 사람들은 전부 농사만 지어, ‘촌락은 낙후되었어. 촌락은 일자리가 부족해.’와 같이 촌락에 대한 왜곡된, 부정적인 인식을 심어줄 가능성이 높다.

3. 도시와 촌락의 개념 및 특징 서술의 문제점에 대한 해결방안

교과서 서술의 변화를 통한 해결방안을 제시해보고자 한다. 이는 교육과정 내용 및 성취기준을 새롭게 바꾸거나, 새로운 개념 수업 모형을 제시하는 것처럼 큰 틀에서 한꺼번에 전부 바꾸는 것이 아니라 주어진 상황 속에서 최대한 문제를 온건하게 해결할 수 있는 방법이라 생각한다.

가. 교과서 서술의 촌락-도시 연속체적 접근

도시와 촌락을 제시할 때 가장 도시적인 공간과 가장 촌락적인 공간으로 구분하고, 각각의 특징을 나열하고, 두 공간을 비교하는 서술로는 인간이 살고 있는 수많은 공간들을 설명해 줄 수 없다. 사실 우리가 살고 있는 대부분의 공간은 가장 도시적인 공간과 가장 촌락적인 공간 그 사이 어느 쯤에 있는 경우가 많기 때문이다. 다만 어디가 도시에 더 가깝고 촌락에 가까운지 그 정도의 차이만 있을 뿐이다. 또한 촌락-도시 연속체적 접근은 도시나 촌락에 대해서 가지는 학생들의 인식에 대해서도 긍정적인 역할을 할 것이다. 촌락-도시 연속체적 접근에서는 도시나 촌락이나 하나의 연속선에 존재하는 하나의 공간에 지나지 않는다. 각각 그 공간이 가지는 고유한 가치와 의미가 있음을 인식하게 되면 도시나 촌락에 대해서 가지는 선입견이나 부정적인 인식이 줄어들 것이다.

나. 도농복합(통합)시의 개념 활용

도농복합시는 도시와 촌락, 특히 농촌을 도시와 함께 하나의 행정구역 속에 포함시켜 놓았기 때문에 도시의 행정적 의미(City)와 기능적 의미(Urban)와 촌락을 한꺼번에 다룰 수 있는 좋은 소재가 될 수 있다. 또한 촌락-도시 연속체적 접근의 사례를 잘 보여 줄 수 있는 좋은 예가 될 수도 있다. 예를 들어 교과서 서술에서 “○○시에서 사람이 많고, 교통이 편리하고, 일자리가 많은 A지역은 도시의 특징이 잘 나타나는 지역입니다. 반면에 주민들 대부분이 농업에 종사하고 있는 B지역은 농촌의 특징이 잘 나타나 있는 지역입니다.” 라고 교과서를 서술하게 되면 하나의 도시(City) 속에서 도시(Urban)와 촌락의 전형적인 모습을 다 보여 줄 수 있어서 촌락이 도시와 상관없이 멀리 외딴 지역에 있는 낙후된 지역이라는 인식

도 버리게 해줄 수 있고, 도시와 촌락이 하나의 행정구역 속에서 상생하고 있으며 서로 연결되어 있다는 인식도 심어줄 수 있다.

#### 다. 지역화 교과서 및 자료의 사용

교과서에서 제시되는 도시와 촌락의 모습은 학생의 실제 생활과 동떨어져 있거나 실제로 경험해 보지 못한 경우가 많아 학생들에게 낯설고 생소할 수가 있다. 하지만 학생이 직접 가서 보고 경험해 본 지역들을 지역화 교과서나 자료로 만들어 제시한다면 교수-학습상황에서 보다 유의미한 결과가 나타날 수 있을 것이다.

#### 라. 변화하는 촌락의 양상을 교육과정과 교과서에 적극 반영

교과서 서술에서 촌락은 자연환경과의 밀접한 관련성을 토대로 서술된다. 촌락의 세 가지 종류인 농촌, 어촌, 산지촌의 구분 속에서도 자연환경과의 관련성이 드러난다. 이러한 인식은 촌락이 자연에서 무엇인가를 생산해내는 곳, 1차 산업이 주로 발달한 곳이라는 인식에서 출발한다. 전통적으로 촌락은 대부분의 사람들이 1차 산업에만 종사하며 자연에서 생산물을 얻는 공간이었지만, 현재 촌락은 1차 산업뿐만 아니라 2, 3차 산업이 발달한 복합적이고, 역동적인 공간으로 변하고 있다. 포도를 재배하고 판매만 하던 농장이 이제는 포도주, 포도잼을 만들어 팔고 포도 농장 체험(Farm Stay)을 운영한다. 이렇게 농가에서 고부가가치 상품을 가공하고 향토 자원을 이용해 체험프로그램 등 서비스업으로 확대시켜 높은 부가가치를 발생시키는 산업을 6차 산업이라고 한다(인터넷 네이버 시사상식사전, “6차 산업”, 2018년 10월 30일). 하지만 이러한 촌락의 변화를 아직 교과서에서는 서술하지 않고 있으며 여전히 과거의 1차 산업과 자연환경과의 관계 속에서만 촌락을 설명하고 있다. 이러한 촌락의 변화는 학술적으로 도시와 촌락의 개념을 재정의 할 필요가 있음을 말해준다. 촌락은 더 이상 1차 산업에만 의존하며 자연에서 무엇인가를 얻는 활동이 주가 되는 공간이 아니라 2, 3차 산업이 발달한 공간으로 탈바꿈하고 있다.

---

## [지리교육분과 2]

### 사고력 향상을 위한 지리교육

---

서울대학교 사범대학 10-1동 507호

14:50-16:10

## 드론 및 가상현실장비를 활용한 지리교육 방법 탐색

이진희 (서울대학교, [geogenie4861@gmail.com](mailto:geogenie4861@gmail.com))

교육부는 2015년 개정 교육과정을 “인문·사회·과학기술 기초 소양을 균형 있게 함양하기 위한 교육과정”으로 천명하였다(교육부, 2015). 개별적 지식의 학습보다는 창의적인 아이디어를 발현하고 융·복합 지식을 가진 인재를 양성하는 것을 교육과정의 방향으로 삼았다. 이러한 배경에서 첨단기기와 장비를 활용하여 흥미와 학습효과를 높일 수 있는 수업 모델을 개발하는 일이 융합인재교육을 위한 구체적인 방안으로 중요하게 여겨지게 되었다(교육과학기술부, 2011). 그리하여 최근 교육계에서는 드론과 가상현실기기를 교육의 소재로 활용하려는 시도들이 활발히 이루어지고 있다(미래창조과학부·한국과학기술기획평가원, 2016).

드론과 가상현실 기술은 기술 자체가 직접적으로 학습자의 학습을 촉진시키지는 않지만 다양한 교육적 기능을 수행할 수 있다(Dalgano and Lee, 2010; Preble, 2015). 드론의 경우, 학생들이 드론을 조종하면서 과학적 법칙을 이해할 수 있게 해주며(Clever and Brown, 2016), 자신들만의 항공사진을 획득하고 해석하는 과정을 통해 지도화 방법을 익히게 해준다(Jordan, 2015). 또한 가상현실은 학습자가 그들의 학습과정에 몰입할 수 있게 함으로써 학습자의 동기부여와 참여를 촉진하고 (Mikropoulos, Chalkidis, Katsikis, and Emvalotis, 1998), 입체적 시각화를 통해 추상적인 아이디어를 구체화하고 복잡한 개념을 쉽게 이해하는데 도움을 준다(Brett and Wylmarie, 2015).

최근까지 지리교육에서는 수업에 GIS, GPS, 위성영상 등의 지리정보기술(geospatial technology)을 활용하는 방안에 대해 활발히 연구해 왔다. 이에 더하여 최신 장비인 드론과 가상현실기기를 지리 학습에 사용할 수 있다면, 학습자들이 좀 더 지리적 개념을 쉽게 이해할 수 있게 도와줄 수 있다. 그리고 학습자가 공간 패턴을 쉽게 인식하고, 분석할 수 있게 함으로써 공간적 사고력을 향상시켜 줄 수 있다(Chun, 2010; Kerski, 2003).

서울대학교 사범대학 지리교육과 4학년 학생 6명은 한 학기 동안 일주일에 2시간 씩 드론과 가상현실 장비를 다루어 보고, 기기들의 장점과 단점, 수업 활용 아이디어를 찾아보는 활동을 하였다. 본 발표에서는 6명의 예비교사들이 생각한 첨단 기기활용 아이디어와 교육적 함의 및 제한점을 소개하고, 새로운 기기 활용 아이디어를 논의해 볼 것이다.

### 참고문헌

- 교육부, 2015, 초중등학교 교육과정 총론, 제2015-74호.
- 미래창조과학부·한국과학기술기획평가원, 2016, 가상·증강현실이 만드는 미래 (2016년 기술 영향평가 결과보고), 나모기획, 서울.
- Brett, R., and Wylmarie, S., 2015, Learning in 3D: Making STEM Real. Retrieved fall, 2018 from <http://www.advanc-ed.org/source/learning-3d-making-stem-real>.
- Chun, B. A., 2010, Effect of GIS-integrated lessons on spatial thinking abilities and geographical skills, Journal of the Korean Geographical Society, 45(6), 820-844

- Clever, H. M., and Brown, A. G., 2016, Using an AR drone lab in a secondary education classroom to promote quantitative research, 123rd ASEE Annual Conference and Exposition, June 26-29, New Orleans, LA, USA (Paper ID #15178)
- Dalgarno, B., and Lee, M. J., 2010, What are the learning affordances of 3d virtual environments?, British Journal of Educational Technology, 41(1), 10-32.
- Jordan, B. R., 2015, A bird's-eye view of geology: The use of micro drones/UAVs in geologic fieldwork and education, GSA Today, 25, 50-52.
- Kerski, J., 2003, The implementation and effectiveness of geographic information systems technology and methods in secondary education, Journal of Geography, 102(3), 128-37.
- Mikropoulos, T. A., Chalkidis, A., Katsikis, A., and Emvalotis, A., 1998, Students' attitudes towards educational virtual environments, Education and Information Technologies, 3(2), 137-148.
- Preble, B. C., 2015, A case for drones, Technology and Engineering Teacher, 74(7), 24-29.

# 메타인지 함양을 위한 지리 수업 설계와 그 효과

장양이 (대전 법동중학교, cyy1031@hanmail.net)

## 1. 메타인지에 대하여

메타인지(Metacognition, 초인지 혹은 상위인지)는 자기 자신의 인지 과정을 인식·성찰하고 통제하는 정신과정 혹은 능력을 의미한다. 그래서 메타인지는 사고에 대한 사고(thinking about thinking), 인지에 대한 인지(cognition about cognition)라고도 한다. 메타인지는 ‘인지에 관한 지식’과 ‘인지 과정을 조절하고 통제하는 능력’으로 구분된다. 인지에 관한 지식으로는 자신의 기억력, 주의집중능력, 문제해결능력 등에 대한 지식이 있으며, 인지를 통제하는 능력으로는 계획, 평가, 점검 등이 있다(권대훈, 2013). 학습자 본인이 학습 목표와 전략을 세우고, 이것이 올바른지 분석하며 자신의 이해 정도에 대하여 스스로 점검할 수 있는 것으로 자신의 ‘인지를 바라보는 또 다른 눈’이라고도 표현된다. 간략히 말해서 메타인지는 자신이 무엇을 알고 있는지를 알고, 모르는 것에 대해서는 어떠한 방법을 통해 알아가야 하는지에 대한 전략을 세울 수 있는 능력이라 할 수 있다. 이와 같은 메타인지는 문제 해결 학습, 협동 학습, 프로젝트 학습 등과 같은 구성주의적 학습법을 통해 함양될 수 있다(Aydin, 2011). 특히 자신의 이해 정도를 점검하는 능력을 키우려면 타인에게 ‘설명’하는 과정을 수행하는 것이 유리하다. 설명하는 과정을 통해 자신이 무엇을 알고 있는지 비교적 수월하게 점검할 수 있기 때문이다.

본 연구에서는 지리과 메타인지 관련 기능 중 하나인 지리적 자료의 분석을 중심으로 하여 수업을 설계하였다. 대상은 중학교 1학년이며, 단원은 4-2. 지형으로 떠나는 여행이다. 수업 설계의 핵심은 모듈별 협동 학습으로 ‘릴레이식 설명’이다. 단계에 따른 대략적인 활동은 아래와 같다.

## 2. 메타인지 함양을 위한 지리 수업 설계

수업의 진행과 관련된 주요 내용은 표 1과 같다. 수업의 첫머리에 학생들은 교과서의 내용을 읽는다. 교과서의 내용과 관련하여 교사에게 간단한 질문을 하고 이야기를 나눈 다음, 교사가 설명하는 지형 형성 작용의 전반적인 내용에 대한 설명을 듣는다. 여기서 교사는 내적 요인 및 외적 요인과 그 분류에 대하여 10분 내로 간략히 설명한다. 이후 학습자들에게 교과서에 제시된 지형 사진들을 제시하며, 지형 종류 및 형성 과정을 설명해야 하는 것이 학습 목표임을 알려준다. 사진으로 제시되는 과제는 해안 지형, 화산 지형 등으로 분류하며 한 모듈은 같은 분류의 지형을 학습하도록 조직하였다. 이후의 학습 과정에서 교사의 개입은 최소한으로 하며, 학생들이 학습 전략이나 자료 조사 등 학습과정과 관련하여 질문을 할 경우 조언을 하는 방법에만 개입하였다.

학습자들의 학습 과정을 관찰하였는데, 모듈의 성향에 따라 각 개인별로 과제를 분할하기도 하고 분할하지 않고 다 함께 학습하는 경우도 있었다. 모듈별로 같은 분류의 지형이었으므로, 과제를 분담하더라도 내용을 분석하거나 과제를 해결하는 학습 과정은 개별적으로 이루어지는 경우보다 협력하여 진행하는 경우가 많았다. 지형 형성 과정을 이해하기 위하여 대부분의 학생들은 교과서와 인터넷 자료를 활용하였다.

학습 결과의 평가는 모듈별 발표식으로 이루어졌다. 모듈별로 지형의 종류와 형성 과정을

설명하였는데, 교사와 타 학생들의 질의응답을 통해 부족한 내용을 보충하고 일부 내용을 재구성하여 다시 발표하였다.

표 1. 주요 교수-학습 활동

		교수-학습 활동					
교사	내용 안내, 지형 형성 작용 설명(내적 요인, 외적 요인)	학습 과제 제시, 모듈 구성				학습 결과 평가	모듈별 보상 실시
학습자			개별 과제 분류 및 학습 전략 및 계획	자료 조사 등 학습 시행	학습과정 점검 및 조정	학습 결과 발표	
		도입	전개			정리	

## 3. 메타인지 함양을 판단하기 위한 평가 항목

메타인지를 정량적인 방법으로 측정하는 것은 비교적 어려운 과제이다. 따라서 본 연구에서는 심층 인터뷰를 통하여 질적 분석을 시행하였다. 임덕순(2002)에 따르면 메타인지의 함양과 관련된 중요한 지리적 기능들은 총 21개가 있으며, 내용은 아래와 같다.

<p>지리적 조사에 대한 계획안 수립, 지리적 사실·현상의 관찰 및 설명, 개념 형성과 법칙(통칙) 정립, 지리적 예측·전망, 지리적 참고문헌·정보의 탐색, 지리적 자료의 분석, 지리적 정보의 수집(수집·처리 포함) 및 평가, 기존 지리적 읽을거리의 재구성, 지도 읽기 및 해석, 지도 이용, 지도화, 지리 관련 표·그래프·유동차트 그리기 및 사용하기, 면접 내용의 기록, 지리적 포트폴리오 작성, 자신에 대한 사고 자극적 질문·응답, 자신에 대한 상황 질문·응답, 계획·보고·토론 등에서의 집단적 과정에 참여하기, 비판적 사고, 지역 개발·발전안 수립, 지리적 제 문제의 해결절차 취하기 및 해결하기, 지리적인 결정 내리기</p>
---

본 수업을 통해 증대될 것으로 기대되는 기능들은 밑줄 그은 10가지로 예상된다. 메타인지와 관련된 기능인 ‘학습 목표 및 전략’에 더불어 위에서 제시한 지리적 기능들을 인터뷰의 주요 내용으로 선정하였다. 학생들의 자신의 변화와 관련하여 ‘해냈다’라고 하는 높은 수행 성취감을 보였다. 또한 같은 과제가 주어질 경우 학습 전략을 세울 수 있으며, 본인에게 유리한 학습 전략이 무엇인지 알게 되었다. 학생들은 자료 수집의 과정에서 지리적 자료 분석, 사실 관찰 및 설명이 지속적으로 이루어지고 있었다. 특히 이러한 수업은 특히 지리적 개념

을 형성하는데 높은 효과가 있는 것으로 보인다.

**[참고문헌]**

권대훈, 교육심리학의 이론과 실제, 2013, 학지사.

김판수·최성우·양환주, 메타인지와 말하는 공부, 2017, 패러다임북.

박혜연·정순모·김응환(2014), “메타인지 전략 학습을 통한 수학적 사고력 신장 방안 연구, 한국학교수학회논문집, 제17권 제4호, 717-746.

임덕순(2002), “메타인지와 그의 지리교육 적용”, 교육연구논총, 23(3), 21-38.

왜 우리는 대학에 가는가 제작팀, 왜 우리는 대학에 가는가: EBS 다큐프라임, 2015, 해냄출판사.

최송아·손현국·손영우(2012), “성실성, 인지 능력, 메타인지 능력이 학습의 전이에 미치는 영향”, 한국심리학회지:일반, 31(1), 221-238.

Aydin Faith(2011), “Geography teaching and metacognition”, Educational Research and Reviews, 6(3), 274-278.

Chua Yiwen Rebecca, Kansok May Andrea, Lee Soo Sian Jermain, Assesment for learning(AfL) approaches- How we know that they know, Bowen Secondary School.

Guillermo, Sandi-Urena(2008), “Design and validation of a multimethod assessment of metacognition and study of the effectiveness of metacognition inventions, Dissertation, Clemson Unviersity.

Flavell, John H.(1979), “Metacognition and cognitive monitoring”, The American Psychological Association, 906-911.

Schraw Gregory and Moshman David(1995), “Metacognitive Theories”, Educational Psychology papers and publications, 7:4, 351-371.

Savia Coutinho, Katha Wiemer-hastings, John J. Skowronski, M. Anne Britt(2005), “Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing and problem solving”, Learning and Individual Differences, 15, 321-337.

Vincent A.W.M.M. Alevén and Kenneth R. Koedinger(2002), “An effective metacognitive strategy: learning by doing and explaining with a computer-based cognitive tutor”, Cognitive Science, 36, 147-179.

Wilson Donna and Conyers Marcus, Teaching students to drive their brains, 2016, ASCD.

## 마이크로소프트 엑셀 (Microsoft Excel) 을 활용한 시뮬레이션 게임 방식 지리수업 사례

하승우 (서울대학교 지리교육과 석사과정, feelseungi@snu.ac.kr)

**1. 시뮬레이션 게임(simulation game)과 지리 수업**

‘게임화(Gamification)’는 게임의 요소를 힘든 업무, 지루한 작업 등에 적용하여 이를 게임과 같이 재미있게 할 수 있도록 유도하려는 목적으로 갖고 있다(McGonigal, 2011). 교육현장에서도 이러한 게임화를 적용하여 교육적인 효과를 거두려는 시도가 다양하게 있어왔다. 월포드(Walford, 2007)는 시뮬레이션 게임을 적용한 수업이 현실세계의 문제를 교실로 가져와 학생들이 이를 체험하면서 학생들의 상호작용을 촉진하고 읽기, 쓰기, 말하기 능력을 시킬 수 있는 방식이며, 특히 지리과목은 현실세계의 역동적인 상황을 이해해야 하므로 시뮬레이션 게임을 활용하는 것이 큰 도움이 된다고 하였다. 시뮬레이션 게임이 갖고 있는 이러한 장점에도 불구하고 시뮬레이션 게임을 우리나라의 교실에 적용하는 데는 여러 가지 현실적인 어려움이 따른다. 본 사례는 중학교 사회과목의 지리부분 수업과정을 시뮬레이션 게임을 도입하면서 현장에서 발생하는 다양한 한계점에 적용한 결과, 마이크로소프트의 표 계산 프로그램인 엑셀을 이용한 게임 방식 수업을 구성한 것이다.

**2. 본 게임 방식 수업의 특징**

본 게임방식 수업은 중학교 교실에서 게임 수업을 구현한 사례이며 그 결과 다음의 4가지 특징을 갖고 있다.

**교사주도** 이 방식의 게임은 교사가 주도한다. 교사는 사전에 준비를 마무리하고 진행자의 역할을 맡는다. 게임 상황에서는 교사가 역할을 줄이고 없는 듯이 행동해야 한다는 주장도 있다(Marsh, 1987). 하지만 현실적으로 개별 모듈의 진행상황을 모두 통제하기는 쉽지 않다. 발생 가능한 외적인 변수를 줄여야 교사가 기획한 시뮬레이션 상황을 교실에 온전히 구현할 수 있을 것으로 판단하였다. 때문에 이 수업에서 교사는 전면에서 지속적으로 게임을 진행하는 역할을 하며 학생들이 주도적인 활동을 할 수 있는 부분은 주어진 물에서의 의사결정으로 제한된다.

**시뮬레이션** 게임의 다양한 방식 중에서도 시뮬레이션은 실제 상황을 교실로 가지고 올 수 있는 방식이다. 최근의 교육적인 경향은 구성주의에 입각하여 학생내부에서의 지식 구성을 중시하며 지리교과에서는 이에따라 지식을 전달하는 방식의 교육에서 탈피하여 여러 가지 현실적인 사례들을 교실로 가져오고 있다. 앞서 월포드(Walford, 2007)의 주장과 같이 시뮬레이션은 지리과목의 현실적 역동성에 대한 이해를 도울 수 있다.

**컴퓨터 기반** 시뮬레이션은 반드시 컴퓨터를 동반해야 하는 것은 아니지만 더 풍부한 변수와 좀 더 현실에 가까운 시뮬레이션을 위해서는 컴퓨터의 도움을 받을 수 있다. 현실의 의사결정과정은 양적인 데이터를 바탕으로 이루어지는 경우가 대단히 많고 현실에 가까울수록 이에 대한 복잡한 계산이 필요하다. 또한 피드백은 게이머가 자신의 상태를 알 수 있게

하는 게임의 중요한 요소 중 하나인데 컴퓨터는 교실상황에서 자동적으로 이러한 피드백이 이루어지도록 하여 교사의 수업운영을 원활하게 하고 게임 방식 수업의 효과를 높일 수 있다. 그렇지만 여기서 컴퓨터는 교실용 컴퓨터 1대만을 사용한다. 학생들이 개별적인 디바이스가 있는 경우 훨씬 더 역동적인 게임을 설계할 수 있겠지만 학생들이 가진 기기의 상황은 생각보다 열악한 편이고 또한 학생들 간에 균등하지도 않았다. 전체적인 진행은 아날로그적으로 이루어지며, 컴퓨터는 전체적인 게임의 상황을 보여줌으로서 학생들에게 피드백을 제공하는 '상황판'의 역할만을 한다.

**마이크로소프트 엑셀 사용** 엑셀 프로그램의 원래 목적은 표 계산이고 그래서 다양한 변수를 자동으로 계산하는 수많은 함수를 가지고 있다. 현실 세계에서 등장하는 다양한 변수를 수식으로 입력해 두면 복잡한 계산과정 없이 바로 바로 결과를 도출하여 이를 학생들에게 보여줄 수 있다. 게임 상의 변수를 보여주기 위한 여러 가지 전문적 게임 개발 프로그램들이 많이 있으나 현실적으로 교사가 이것을 익혀서 수업에 활용하기는 어렵다. 엑셀은 간



그림 1 '홍수를 막아라' 게임 진행시의 엑셀화면

편하고 쉬운 방식으로 시뮬레이션 수업을 구성할 수 있다는 장점이 있다.

### 3. '홍수를 막아라' 게임 수업 진행과정 설명

본 게임 방식 수업은 2009 개정 교육과정의 사회1 5단원 자연재해와 인간생활의 내용을 바탕으로 기획된 것이다. 이 단원 핵심성취기준 중 하나는 “인간에 의해 자연재해의 피해가 증가하거나 감소할 수 있음을 사례(예, 홍수, 사막화 등)를 통해 설명할 수 있다.”이다<sup>9)</sup>. 천재교육의 사회1 교과서에서는 이를 보여주는 사례로 도시의 포장면적 증가에 따른 도시홍수 가능성의 증가를 제시하고 있다<sup>10)</sup>.

본 수업에서 전체 학급의 학생들은 6개의 모듈로 나누어지고 각 모듈은 하나의 하천을 공유하고 있는 도시의 역할을 하게 된다. 학생들은 원래의 자연 상태를 시작으로 자신의 도시를 점차 개발해 나가는데 개발이 지속될수록 각 도시의 수입은 증가하지만 유역의 전체 빗물 흡수율은 감소한다. 따라서 매 턴 내리는 비 중 하천으로 유입되는 양이 계속 증가하며 하천의 범람가능성도 계속 높아진다. 각 도시는 본인도시의 제방을 높여서 본인 도시의 홍수 위험을 낮출 수도 있고, 저류지를 만들어서 모든 도시의 홍수위험을 낮출 수도 있다. 최종적으로 가장 많은 자금을 축적한 조가 승리한다.

각 턴은 ①각 모듈이 시설물 선택 및 건설 → ②교사가 해당 내용 엑셀화면에 반영(이를 1'6모듈 까지 진행) → ③교사가 주사위 던져 턴의 강수량 및 흡수율에 따른 범람여부 결정 → ④해당 턴의 각 도시 수입 지급까지로 이루어진다.

이 수업은 도시홍수에 관한 개념적인 설명에 관한 수업을 학습지 및 영상자료를 통해 진행 한 후, 그 다음 1차시(45분)를 할애하여 진행하였다.

### 4. 수업 진행 과정에서 드러난 한계점 및 제언

전반적으로 학생들은 개발이 진행될수록 모든 도시의 홍수위험이 높아진다는 것을 인지한 것으로 보였다. 하지만 학생들은 게임의 세부적인 요소를 이해하는데 어려움을 겪는 것으로 보였다. 특히 많은 학생들은 '저류지'라는 개념을 잘 이해하지 못했다.

같은 게임을 실시한 6개 반의 경우에서 모두 자기 도시의 제방을 높이는 방식으로 행동했다. 저류지를 만드는 경우가 1건 있었지만 그것이 전체 모듈이 저류지를 만드는 쪽으로 합의되지는 못했다. 게임의 승리조건이 변경되거나 공식적으로 각 도시의 대표들이 개발방향을 논의할 수 있는 활동이 있었다면 게임의 양상을 달라졌을 수 있을 것으로 보인다.

수업의 전반적인 부분에서 드러나는 문제점은 다음과 같았다.

모듈 의사결정이 편중되는 문제가 나타났다. 4인 1조에서 협의의 통해 결정하기는 했지만 각 모듈에서 나타나는 협의의 방식은 크게 달랐다. 게임의 룰을 이해하고 좋은 결정을 위해 토론하는 경우도 많았지만, 게임 방식 수업에 흥미를 보인 한 두 명의 학생에게 결정을 위임하는 경우가 많았다.

컴퓨터 프로그램을 바탕으로 했기 때문에 나타나는 예기치 못한 불안정성이 있었다. 각 교실의 컴퓨터를 비롯한 전자기기 상황 및 엑셀프로그램의 버전이 달라서 교사가 의도한대로 프로그램이 표시되지 않는 경우가 있었다. 또한 사전에 많은 테스트를 해 보았지만 수업

9) 교육부, 2013, 2009 개정 교육과정에 따른 중학교 핵심 성취기준의 이해 : 중학교 사회/역사, 12쪽

10) 류제명 외, 2017, 중학교 사회①, 천재 교육, 96쪽.

도중 오류가 발견되어 엑셀파일을 현장에서 수정하는 경우도 있었다.

디브리핑(debriefing)의 과정이 없었다. 시뮬레이션 게임 활용 수업에 관한 다수의 연구들에서 디브리핑 과정의 중요성을 지적하고 있다(Marsh, 1987; Sitzmann, 2011). 당시에는 이 과정의 중요성을 생각하지 못했고 소감문을 작성하는 정도에 그쳤다. 학생들이 기뻐하는 표정, 좋은 결정을 위해 논의를 하는 학생들, 본인의 모듬에 손해지만 저류지를 건설했던 학생, 이런 학생들의 모습은 모두 디브리핑이 이루어 졌을 때 교육적 효과가 증폭될 수 있는 장면들이지만 이에 대해서 적절한 피드백을 주지 못했다.

수업준비에 많은 시간이 소요되었다. 개발에 걸린 정확한 시간을 계산하지는 않았으나 엑셀파일에 함수를 입력하는데 10시간 이상이 걸렸던 것으로 기억한다. 이 점은 교사의 부담으로 작용하여 이와 같은 방식의 수업을 기획하는데 앞으로는 문제가 될 수 있을 것이다.

앞으로도 많은 고민이 필요할 것으로 보이지만 본 수업방법은 학생들이 도시홍수라는 내용을 직접적으로 겪어보기 어려운 상황에서 인간활동과 자연재해의 관계를 간접적으로나마 체험해 볼 수 있는 방식이라고 생각한다. 매 턴 홍수위험에 따른 긴장감이 고조될 때 학생들은 전반적으로 일반적 수업 상황과는 비교하기 어려운 몰입된 모습을 보여주었다. 세부적인 요소에 대한 재검토를 바탕으로 지속적인 개발이 이루어진다면 충분히 의미 있는 수업방식이 되지 않을까 기대해본다.

## 참고문헌

교육부, 2013, 2009 개정 교육과정에 따른 중학교 핵심 성취기준의 이해 : 중학교 사회/역사, 류재명 외, 2017, 중학교 사회①, 천재 교육.

Marsh, C. J., 1981, Simulation games and the social studies teacher. *Theory into Practice*, 20(3), 187-193.

McGonigal, J., 2011, *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. London: Jonathan Cape.

Sitzmann, T., 2011, A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. *Personnel psychology*, 64(2), 489-528.

Walford, R., and Flitney, G., 2007, *Using games in school Geography*. London: Chris Kington Publishing.

## 지리 토의·토론 수업에서 공청회 역할극의 효과 분석

윤초롱 (승인중학교, pretty\_ycr@naver.com)

### 1. 서론

2015 개정 교육과정에서는 창의융합형 인재 양성을 위해 미래 사회가 요구하는 여섯 가지 핵심 역량 중 하나로 의사소통역량을 강조하고 있다. 의사소통역량이란 다양한 상황에서 자신의 의견과 감정을 표현함과 동시에 다른 사람의 의견을 존중하는 자세를 기르는 데에 효과적인 기능이다. 수업은 의사소통을 기반으로 이루어지며 특히 학생 중심의 수업 방법의 사소통을 바탕으로 지리적 문제를 해결하는 데에 필요한 사고를 촉진시킨다는 점에서 의의를 갖는다. 학생 중심의 수업 방법 중 토의·토론 학습은 의사소통 중심의 대표적인 학습 방법이다. 따라서 2015 개정 교육과정에서는 토의·토론 학습을 범교과적인 교수·학습 방법의 하나로써 제시하고 있으며, 이러한 흐름에 따라 지리 수업에서도 토의·토론 학습에 대한 중요성이 부각되고 있다. 이러한 교육과정의 개정 경향을 반영하여 본 연구에서는 지리교육에 적용 가능한 토의·토론 수업 방법으로써 공청회 역할극을 소개하고 공청회 역할극 수업을 적용한 수업을 설계하여 그 효과성을 분석하는 연구를 진행하였다.

### 2. 공청회 역할극 수업

공청회 역할극 수업은 Margaret Roberts(2013)의 저서 탐구를 통한 지리 학습에 제시된 공청회 역할극 수업의 절차<표2>를 참고하여 수업을 설계하였다. 공청회 역할극 수업은 2015 개정 교육과정 중학교 사회2의 'X. 환경 문제와 지속 가능한 환경'의 중단원 '2. 환경 문제 유발 산업의 이동' 중 케냐의 나이바샤 호 주변에서 이루어지는 장미 농장을 학습 내용으로 선정하였다. 서울시 동대문구 소재 S중학교 2학년을 대상으로 7월 9일부터 7월 20일까지 약 2주간 이루어졌으며, 총 4차시의 수업을 설계하여 진행하였다.

1차시 수업은 학생들이 케냐의 장미 산업에 대한 이해를 돕기 위하여 케냐의 국가 정보에 대한 통계자료를 분석하고, 케냐의 장미 산업과 관련한 읽기자료를 읽고 문제를 만들어 보는 활동을 진행하였다. 2차시 수업은 1차시 수업에서의 읽기자료를 바탕으로 '소크라틱 세미나'수업을 진행하였다. 소크라틱 세미나 수업을 통해 케냐의 장미 산업에 대한 균형적인 시각을 가질 수 있도록 하였으며, 의사소통의 가장 기본이 되는 말하기와 듣기에 대한 거부감을 낮추도록 도움을 주었다. 3차시 수업은 공청회 역할극 수업을 위한 역할카드를 작성하는 단계로 역할 모듈별로 모듈이 선택한 입장이 되어 글쓰기를 하였다. 4차시 수업은 공청회 역할극 수업이 이루어지는 단계로 60분 간의 블록 수업으로 진행하였다. 입장발표, 질문 개발, 질의응답, 의사결정, 평가의 순으로 진행하였다

#### 나. 공청회 역할극 수업의 효과 분석

공청회 역할극 수업은 의사소통을 기반으로 이루어지며, 공청회 역할극 수업을 통해 의사소통능력이 향상되었는가를 분석하기 위해 말하기와 듣기, 요약하기 등의 능력 향상의 측면

에서 효과성을 분석하였다. 공청회 역할극 수업을 통해 말하기 능력의 향상은 전체의 74.42%, 경청하는 능력의 향상은 전체의 82.55%, 요약하는 능력의 향상은 81.39%로 나타났다. 즉 학생들은 공청회 역할극 수업을 통해 의사소통 능력이 향상되었다고 생각하고 있음을 알 수 있다. 더불어 모둠원 간 원활한 의사소통 협력의 정도를 묻는 문항에서는 전체의 76.74%가 의사소통 협력이 활발하게 일어났다고 생각하는 것으로 나타났다. 4.66%의 학생들은 의사소통 협력이 활발하지 않다고 응답하였는데, 그 이유로 모둠원 내에서의 무임승차 문제를 답하였다. 즉 의사소통이 원활하지 않은 것은 의사소통 능력이 낮거나 방법의 부재라기 보다 주로 학생들이 학습에 임하는 태도의 문제가 있는 것으로 보인다.

공청회 역할극 수업이 의사소통능력을 촉진하면서 학생들의 사고를 자극하는 것으로 보인다. 즉 반스와 토드(Barnes&Todd, 1955)는 토론이 학생들의 이해를 형성하는 데에 중요한 역할을 함(Roberts, 2016: 189)을 말하였는데 즉 토론의 기반이 되는 의사소통능력이 학생들의 이해, 즉 사고를 향상시키는 데에 영향을 미쳤을 것이라 볼 수 있다. 공청회 역할극 수업을 통해 학생들이 맡은 역할의 입장에 대한 이해 정도를 설문을 통해 측정된 결과 전체의 81.39% 이상이 입장을 이해하고 있다고 응답하였다. 아울러 쟁점에 대하여 말할 수 있는지에 대한 문항에서는 79.07%로 나타남에 따라 공청회 역할극 수업이 학생들의 이해력 향상에 도 영향을 주는 것으로 해석 할 수 있다.

공청회 역할극 수업과 같은 토의·토론 수업은 학생들의 고차 사고력을 향상시키는 데에도 기여하는 것으로 보인다. 특히 고차사고력 중 토의·토론 학습에서 요구되는 비판적 사고력의 향상 정도를 묻는 설문 문항에서 나의 의견을 논리적으로 말하는 능력은 68.6%의 학생이 향상되었다고 생각하고 있었다. 또한 상대방 주장에 대한 근거의 논리성, 타당성 등을 따져보았다고 응답한 학생은 전체의 77.91%로 학생들은 공청회 역할극 수업을 통해 비판적으로 사고하고 있음을 알 수 있었다. 아울러 상대방 주장을 논리적으로 반박할 수 있는지에 대한 문항에서도 학생들은 전체의 62.79%가 반박할 수 있었다고 답하였다. 그러나 그 수치가 다른 문항에 비하여 현저히 낮은 것으로 보아 중학교 2학년이라는 인지발달 수준을 고려할 때 역할별 주장을 종합적으로 판단하고 분석하는 데에 있어 어려움을 겪는 것으로 보인다.

공청회 역할극 수업이 다른 토의·토론 수업과 차별화되는 것은 역할의 부여이다. 공청회 역할극에 참여하는 역할은 학생들이 토의·토론 주제에 대해 감정이입을 할 수 있도록 돕는다. 또한 역할을 부여받음으로써 그 역할이 맡은 가치와 태도를 함께 고려하게 된다. 이에 따라 학생들은 수업에 대한 몰입이 높아지면서 적극적으로 참여하게 되고, 수업에 대한 흥미와 재미에도 영향을 주었다. 공청회 역할극 수업은 학생들의 능동적인 참여로 이루어지며 역할의 설정은 학생들이 자연스럽게 수업 안에서 집중하게 돕는다. 학생들의 설문 결과에서도 전체의 72.09%의 학생들이 기존 수업보다 더 의욕을 갖고 열심히 참여하였다고 응답하였다. 공청회 역할극 수업에 대한 흥미를 묻는 문항에서도 88.37%의 학생들이 긍정적으로 답하는 등 정의적 영역 측면에서 긍정적인 영향을 주는 것으로 분석할 수 있다.

### 3. 결론

이상의 분석을 통한 공청회 역할극 수업의 효과는 다음과 같다. 첫째, 공청회 역할극 수업이 학생들의 말하기, 듣기, 요약하기 등을 포함한 의사소통능력 향상에 도움을 주는 것으로 보인다. 둘째, 공청회 역할극 수업은 학생들이 토의·토론 주제에 대한 지식과 이해력 향상에

도움을 주는 것으로 보인다. 셋째, 공청회 역할극 수업이 학생들이 근거를 들어 말하기, 상대 주장의 논리성과 타당성 분석하기, 장점 및 단점 분석하기 등 비판적으로 사고하는 성향을 향상시켜주는 것으로 보인다. 넷째, 공청회 역할극 수업은 기존의 토의·토론 수업과 다르게 역할을 부여함으로써 당사자에 대한 감정이입적 이해를 높임과 동시에 수업에 대한 높은 흥미와 참여도에 영향을 주는 것으로 보인다.

공청회 역할극 수업을 설계하고 적용하는 과정에서 공청회 역할극 수업이 지리 수업에서 갖는 의의는 다음과 같다. 첫째, 기존의 토의·토론 수업과 달리 학습 내용에 대한 개념적 이해에 도움을 준다. 기존의 토의·토론 수업은 토의·토론 수업 모형이 갖는 절차와 과정을 중시하는 반면, 교과 학습 내용은 다소 소홀하게 다루어지는 경향이 있었다. 이러한 경우에는 학생들이 토의·토론을 형식적으로 절차에 따라 진행하게 되어 토의·토론 과정에 집중하여 교과 내용에 대한 충분한 개념적 이해가 이루어지지 못하게 되는 것이다. 교과 내용에 대한 충분한 숙지가 되지 않은 채 토의·토론 과정을 거치게 되면 학생들이 진지하게 가치 판단을 하지 못할 위험성이 있다. 따라서 본 연구에서는 교과 내용을 3차시에 걸쳐 토의·토론 주제와 관련된 학습 내용에 대한 학습지를 작성하고, 이를 바탕으로 소크라틱 세미나 활동을 진행하여 학생들이 학습 내용에 대하여 충분한 개념적 이해를 할 수 있도록 도왔다. 또한 공청회 역할극을 위한 역할카드 작성, 즉 글쓰기 활동을 통해 학생들이 토의·토론 주제와 관련하여 자신의 생각을 정리할 수 있는 기회를 제공하였다. 이러한 과정은 기존의 토의·토론 학습이 같은 약점을 보완하여 토의·토론 학습의 효과를 극대화할 수 있었다고 판단된다.

### 참고문헌

조철기(2014), 지리교육학, 서울: 푸른길  
Margaret Roberts(2013), 이종원 역(2016), 탐구를 통한 지리학습, 서울: 푸른길

박재철 (한국교원대학교 대학원 박사과정, clever-boy@hanmail.net)

권정화 (한국교원대학교, knowdam@knue.ac.kr)

## 1. 연구의 필요성 및 목적

길은 사람들이 일상생활에서 중요하게 생각하는 학교, 회사, 학원과 같은 장소들을 이어주는 통로로서의 기능을 가지고 있다. 하지만 단순히 통로의 기능뿐만 아니라 우리의 인생에 비유할 만큼 길은 우리 생활에서 중요한 장소이며 우리는 길에서 많은 것들을 느끼고 생각한다. 이는 어른들 뿐만 아니라 어린이들 또한 마찬가지이다. 김정아(2016)는 학교를 마치고 학원가기 전까지의 시간, 학원을 마치고 귀가하기 전까지의 시간은 학교나 학원에서 머무는 시간에 비해 짧지만, 이 시간들은 어린이들 스스로 만든 여정으로 채워진다는 점에서 어린이들의 삶에서 가지는 의미가 크다고 밝히고 있다(김정아, 2016: 84). 따라서 어린이들의 시각에서 길을 어떻게 보는지에 대한 연구가 필요하다.

그런데 박승규(2004)를 시작으로 최근 발표되는 많은 어린이 지리 연구들은 현재 실시되고 있는 지리교육은 어린이들의 실제 삶과 유리되어 있다는 점을 문제점으로 지적한다. 현재의 지리교육은 학습자들의 생활세계 속에서 의미를 발견하도록 하기보다는 이미 정해져 있는 어른들의 가치를 그대로 수용하거나 탐구하게 하며(박승규, 2004: 2) 보편적 교육과정의 한계 속에서 초등 지리교육 내용도 어른들에 의해 재현된 공간을 어린이들이 이해할 수 있도록 쉽게 번역해 놓은 정도에 불과하다고 밝히고 있다(김일두, 2015: 1).

이러한 상황에서 본 연구는 어린이들이 실제 보는 길을 연구하기에 앞서 어른들에 의해 공간이 어떻게 재현되어 있는지를 사회 교과서에 등장하는 '길'을 통해 알아보고자 한다. 먼저 길의 의미와 재현된 지리에 대해 살펴본 후 교과서에서 길이 어떻게 재현되었는지를 알아본다. 이를 통해 어린이들의 장소와 어른들이 재현한 공간과의 차이점을 밝히는데 유의미한 시사점을 제시하고자 한다.

## 2. 길의 의미

### (1) 길의 국어적 의미

교과서에서 재현된 길을 살펴보기 전에 길은 어떤 의미를 가지고 있는지 알아보고자 한다. 길이라는 단어는 동음이의어만 해도 10개나 되는 우리 일상생활에서 흔하게 쓰이는 단어이다. 우리가 자주 쓰는 길은 10개의 동음이의어중 길·에 해당하며 '사람이나 동물 또는 자동차 따위가 지나갈 수 있게 땅 위에 낸 일정한 너비의 공간' 등 10개의 뜻을 가지고 있다. 길이라는 단어는 다양한 의미 만큼 많은 유의어를 가지고 있다. 넓은풀이 우리말 유의어 대사전(2010)에 나온 유의어를 통해 길의 의미를 살펴보면 길은 공간의 한 부분(길, 길거리, 통행로 등)부터 인류의 역사, 우리 신체의 일부(걸음, 발), 마음속 상태(도리, 정도, 이치 등)까지도 나타내고 있다. 그런데 길과 비슷한 의미를 가지고 있는 골목, 거리, 기로(岐路)와 같은 단어들은 유의어사전에는 빠져있다. 길은 의미의 스펙트럼이 매우 넓으며 유의어 사전에서

11) 본 발표문의 내용은 발표자(박재철)의 박사학위 청구논문(예정)의 아이디어를 다룬 것임.

---

## [주제분과 2] 장소과 일상생활

---

서울대학교 사범대학 10-1동 103호

16:30-17:40

어린이들과 길 - 교과서 분석을 중심으로 11)

도 다 정의할 수 없을 만큼 많은 비슷한 단어들을 가지고 있는 어휘인 것이다.

(2) 길의 지리적 의미

『한국민족문화대백과사전』에서는 길은 인문지리 용어로 분류하며 사람·자동차·비행기·배 등이 왕래하는 곳으로 정의하고 있다. 『한국민족문화대백과사전』에서의 길에 대한 정의를 통해 길이 가지고 있는 지리적 의미를 다음 세 가지로 제시하고자 한다.

첫째, 파악해야 할 공간으로서의 길이다. Lynch(1960)는 그의 저서 ‘The Image of the City’에서 원시시대의 사람들에게 있어 정확하게 지역을 기억하고 길을 찾는다는 것은 생사를 좌우하는 일이라고 말하고 있다. 조수진(2018)의 연구에서 장소적 삶이 바뀐 어린이들은 새롭게 정착한 동네에서 살아가기 위한 대응 전략으로 상호명을 외우면서 길을 다닌다거나, 친구를 따라가면서 모르는 길을 익히는 등의 노력을 하고 있다고 말하고 있다는 점도 길은 생존과 삶을 위해 어린이가 파악해야 할 공간이라는 것의 근거가 된다.

둘째, 경관으로서의 길이다. 길은 생존을 위해 인간이 인위적으로 만들었다는 점에서 인간의 의지와 행동이 지표상에 나타난 결과라고 볼 수 있다. 인위적으로 만들어진 길은 현대 기술로 만들어진 넓은 도로만을 말하지 않는다. 자연환경의 일부분처럼 보이는 산이나 들판에 존재하는 오솔길, 등산로조차도 오랜 시간동안 사람들의 통행으로 인해 인위적으로 만들어진 결과물이며 흔적이다. 이는 기후, 지형, 토양 따위의 자연적 요소에 대하여 인간의 활동이 작용하여 만들어 낸 지역의 통일된 특성(국립국어원, 1999)이라는 경관의 사전적 정의와도 일치한다. 길은 우리가 살고 있는 도시의 경관을 결정하는데 중요한 요인이며 규모와 주변 경관의 영향을 받아 길 자체로도 각각 상이한 경관을 형성하기도 한다(이경택, 2012: 306-309)

셋째, 공공장소로서의 길이다. 길은 사람들, 물자들이 서로 왕래한다는 점에서 공공장소의 성격을 가지고 있다. 공동체를 이루고, 공동체 생활에 참여하는 사람들의 공동체적 활동은 자연스럽게 공공장소를 근간으로 이루어지게 된다. 도시 공간 내에서 이러한 공동체 형성에 구체적이고 활발하게 기여할 수 있는 공공장소로서 길, 광장 등을 들 수 있다(최유선, 2000: 2). 도시의 길은 어느 한 개인이나 특정 집단을 위해 존재하는 것이 아니라 도시민 모두를 위한 공간이고, 도시민의 공동 소유이자 사회적, 정치적, 경제적 교류가 이루어지는 장소라는 점에서 길은 가장 대표적인 ‘공공장소’라고 볼 수 있다(김보라, 1999: 1).

3. 재현된 지리

재현(representation)의 어원인 라틴어 ‘repraesentatio’는 ‘다시(re)+현존케하는 것(praesentatio)’ 즉 ‘묘사 한다’를 의미한다(라경숙, 2017: 37). 불어에서는 재현의 의미를 “부재absence하는 어떤 대상objet이나 추상적인 것을 그에 상응하는 다른 대상(기호)의 수단으로 머릿속에 제시presenter(떠오르게) 하는 것” 또는 “(부재하는 대상 혹은 개념을) 영상·형상·기호의 수단으로 감각 가능하게 함”으로 정의하고 있다(서명수, 1997, 408-409). 인문지리 학사전에서는 재현이란 의미를 구성하고 소통시키는 실천들의 집합으로서 사회집단 구성원 간의 의미들과 문화로서 정의될 수 있는 의미들이 실천을 통해 생산되고 순환된다고 정의한다(존스톤, 1992: 332).

류현종(2005)는 재현의 의미가 어떤 것을 묘사하거나 표현하는 것임에도 불구하고 재현은

실재나 현실을 그대로 모방하거나 반영하는 것이 아니라 오히려 재현에 의해 “현실이나 실제”가 만들어진다고 말하고 있다(류현종, 2005: 98). 또한 재현은 일정한 잣대에 비추어 여러 대상들을 하나로 범주화하는 것이다. 따라서 지리적인 재현 과정에서 일정한 잣대아래 어떤 장소, 경관, 지역이 선택되는 것이다. 재현이 선택의 문제라면 그러한 선택에서 ‘차이’에 대한 이해는 필수적이다. 재현을 통해 나타난 것이 있고, 배제된 것이 있다. 어떤 근거로 재현에서 포함되고 배제되는가가 중요한 문제가 되는데, 이는 권력관계를 반영한다(남호엽, 2002: 33). 재현된 지리는 결코 중립적이지 않으며 사회의 모든 구성원들을 고려하지 않고 있다. 이에 따르면 우리나라 어린이들 교재인 초등사회교과서에 재현된 지리 또한 성인과 어린이의 권력관계가 반영되어 있으며, 어린이들의 시각이 아닌 어른들의 시각으로 재현되어 있다고 볼 수 있다.

학위논문은 중심으로 최근 5년간 지리영역이나 지리영역과 관련된 키워드로 교과서를 살펴본 연구물은 총 11편이었다. 그 중 우리 주변의 공간을 어떻게 재현하고 있는지를 살펴보는 연구는 오현경(2018)의 연구가 유일하다. 오현경(2018)은 공간정의의 관점에서 교과서에 재현된 공간들을 살펴보고 이에 대한 시사점을 찾아보았다.

서론에서 말했지만 많은 어린이 지리 연구들은 현재 실시되고 있는 지리 교육은 어린이들의 실제 삶과 거리가 있다는 점을 문제점으로 지적하고 있다. 그러나 실제로는 현재의 지리 교육에서 공간이 어떻게 재현되어 있는지를 파악하지 못한 채 현재 지리교육이 어린이들의 실제 삶과 유리되어 있다고 주장하고 있다. 본 연구는 어린이들의 실제 삶과 현재 지리 교육이 얼마만큼 유리되어 있는지 판단할 수 있는 근거가 될 것이다.

4. 분석 기준 및 대상

어린이들에게 길은 어떻게 재현되어 제시되고 있는지를 알아보기 위해 교과서에 길이 나온 부분을 찾고자 한다. 그런데 길은 앞에서도 살펴봤다시피 매우 다양하게 쓰이고 있다. 따라서 다음과 같은 기준으로 길이 나온 부분들을 찾아서 분석하고자 한다.

첫 번째로는 ‘길’이라는 단어가 들어간 모든 문장이다.

두 번째로는 넓은 풀이 우리말 유의어 대사전(2010)에 나온 ‘길’의 1차 유의어가 들어간 문장이다. ‘길’의 1차 유의어는 걸음, 과정, 방법, 도중, 수단, 궤도, 길거리, 도리, 방면, 향로, 경로, 노정, 방도, 여정, 가도, 가두, 가로, 노선, 루트, 여로, 정도, 행정, 통행로, 도, 도도 이렇게 24개가 있다. 그런데 방법, 도리와 같은 단어들은 우리가 살펴보고자 하는 지리적 길과는 거리가 멀뿐더러 방법, 도리등의 어휘는 길과는 쓰임이 많이 다르다. 따라서 ‘길’의 1차 유의어가 들어간 문장을 무조건 찾지 않고 1차 유의어가 들어간 부분을 길로 대체해도 어색하지 않은 문장만을 찾고자 한다.

세 번째로는 유의어에는 빠졌지만 길과 비슷하게 쓰이는 단어가 들어간 문장이다. 골목, 거리, 기로 등의 유의어 사전과 연구자가 미처 찾아내지 못하였지만 길과 비슷하게 쓰이는 단어가 들어간 문장들을 말한다.

네 번째는 ‘길’의 고유한 지명이 나온 부분이다. 현재 우리 주변의 대부분의 길들은 과거부터 부르던 이름이 있거나(ex. 종로) 정식 명칭이 붙여져 있다(ex. 태성탑연로). 길이 일반적인 ‘길’이나 ‘도로’만이 아닌 어떤 특징을 나타내기 위해 길의 고유 지명으로 나타나져 있는 문장들을 포함한다.

분석 대상은 2015개정 교육과정에서 적용된 3~4학년 사회교과서이다. 3~4학년 사회교과서만을 대상으로 한 이유는 아직 2015개정 교육과정이 적용된 5~6학년 교과서가 나오지 않았기 때문이다.

## 5. 분석 결과

본 연구는 ‘길’이라는 공간이 어떻게 교과서에서 재현되었는지를 살펴보는 것이 목적이다. 따라서 ‘길’이 나온 부분에 대하여 양적 통계를 내는 것은 불필요하다고 생각된다. 다만 ‘길’이 제시된 단원과 페이지를 보면 교과서 전체에서 고르게 제시되지 않고 어느 한 부분에 집중되어 제시되어 있다. ‘길’이 특정 주제에서 집중적으로 다루어졌음을 뜻한다. 분석 결과 길은 첫째, 고장의 상징, 둘째, 개발과 발달의 결과, 셋째, 대표적인 공공장소의 3가지 유형으로 재현되어 있었다.

## 6. 교과서에 재현된 길과 어린이

### (1) 고장의 상징 : 다수의 외부자 시각에서 바라본 길

교과서에서 춘천 닭갈비 골목은 고장의 주요한 장소 중 하나이다. 춘천 닭갈비 골목은 문화유산이나 유명한 관광지가 있는 곳으로 분류되어 있으며, 중앙 로터리 근처에 있고, 고장에서 많은 사람이 찾으며 고장 사람들이 좋아하는 곳으로 재현된다. 춘천 닭갈비 골목은 분명 오랜 시간동안 고장 사람들이 이용한 장소이며 고장 사람들이 좋아하는 장소였음은 분명하다. 그러나 이미 유명 관광지가 되어버린 지금도 고장의 많은 사람들이 찾고 좋아하는 곳인지는 알 수 없다. 최근 관광지들은 오히려 그 고장의 사람들의 삶에 불편을 주기도 한다. 고장에서 유명한 장소였지만 이제는 외부 사람들(관광객)들이 많이 찾는 곳이며 그 지역에 사는 사람들은 복잡하고 비싸진 가격 때문에 다른 장소를 찾는다. 현재의 고장의 주요한 장소를 찾고 있지만 현실은 고장 사람들 보다 외부 사람들에게 더 중요한 장소들이 소개되고 있는 것이다. 초등 사회교과서지만 어린이들의 눈이 아닌 어른들, 다수의 외부자의 시각이 개입되어 있다고 볼 수 있다. 2015개정 교육과정에서는 장소 및 공간적 맥락과 기능, 그리고 인간-환경 간의 관계 이해를 강화하는 방향으로 여러 변화를 시도하였는데 이 중 하나는 장소감에 대한 기초적인 학습이 이루어지게 한 것이다(이간용, 2016: 26-27). 하지만 다수의 외부자의 시각에서 바라본 길은 이와 반대되는 내용의 제시라고 볼 수 있다. 이는 어린이들의 실제 생활세계와는 다른 어른들이 재현한 지리이며 어린이들은 자신들의 생활세계와 고장의 주요 장소를 연관 짓지 못하고 암기로서 어른들이 정한 고장의 주요 장소를 외우게 되는 결과를 가져올 수 있다.

### (2) 개발과 발달의 결과 : 길은 도시의 특징

오현경(2018)은 촌락의 ‘형성’과 도시의 ‘발달’이라는 단원명을 통해, 교과서에서 촌락은 도시에 비해 상대적으로 발달이 덜 된 지역으로 그려지고 있고 밝히고 있다. 교과서에 나오는 길도 이와 비슷한 관점으로 재현되어 있는데 도시에서 볼 수 있는 것으로 높은 건물, 도로, 지하철, 터미널, 시청, 공장, 대학교, 시장을 뽑고 있다. 그러나 도로가 도시에서만 볼 수 있

는 경관은 아니다. 현실적으로 우리가 촌락이라고 부르는 지역도 위치적 특성으로 인해 고속도로가 지나가는 곳도 있으며, 대도시의 순환도로와 비슷한 기능을 하는, 규모도 비슷한 길들을 갖고 있는 곳이 존재한다. 더욱이 도시 안에서도 구중심지 지역의 길은 넓지 않고, 형태도 구불구불한 경우가 많다. 도시의 특징 중 하나인 넓고 곧은 도로는 도시에서도 주로 신도심에서 많이 볼 수 있는 길이다. 같은 지역에 살고 있는 어린이들조차도 실제 자신들의 생활세계에서는 다양한 길을 접할 것인데 교과서에서의 개발과 발달의 상징으로 재현된 길은 도시의 어린이들에게는 촌락의 이미지를 왜곡시키며 촌락의 어린이들에게는 자신들이 살고 있는 고장에 대한 열등감을 심어줄 수 있다.

### (3) 대표적인 공공장소 : 길은 어린이들의 적극적 활동이 제약된 장소

길은 대표적인 공공장소 중 하나이며 통학로에서의 어린이들 안전을 지키는 것은 어린이들에게만 중요한 문제가 아니라 지역과 사회 전체적으로도 중요한 문제이다. 이러한 문제를 해결하는데 있어서 모두의 의견은 중요하다. 그러나 어린이들을 대상으로 하는 초등학교 교과서에서 통학로의 문제점을 해결하는데 있어서 어린이들의 의견이 중심이 되기 보다 다수의 어른들이 등장하여 문제점의 해결방안을 제시하고 있다. 이는 현재 길에서의 어린이의 위치를 상징적으로 보여준다. 최근 많은 연구들은 길을 포함한 공공장소에서 차량의 증가로 인해 어린이들이 소외되고 있다는 연구 결과들을 제시한다(최유선, 2000; Timperio et al. 2004; Bourke, 2017). 그렇지만 어린이들은 운전은 하지 못한다는 특성으로 인해 오히려 어른들보다 길에 더 밀착되어 있으며 아직도 많은 어린이들은 길에서 다양한 활동을 한다. 길 이 어린이들에게 위험을 주는 것만이 아니며 통학로의 안전을 위한 방안도 더 어린이들 중심으로 제시될 필요가 있다.

## 7. 요약 및 논의

많은 어린이지리에서는 현재의 지리교육이 실제의 어린이들의 삶과 거리가 있다는 것을 문제점으로 지적하고 있다. 이 연구는 현재의 교육에서 길 이 어떻게 재현되어 어린이들에게 제시되고 있는지를 알아보기 위해 교과서에 제시된 길을 살펴보는 것이 목적이다. 이를 위해 재현의 개념과 선행연구에서 살펴본 교과서에서 재현된 공간들, 길의 의미와 2015개정 교육과정이 적용된 3~4학년 교과서에 길 이 제시된 부분을 찾아 어떻게 재현되어 있는지를 살펴보았다.

길 이 재현된 양상은 첫째, 고장의 상징으로서 재현되어 있었다. 둘째, 개발과 발달의 상징으로 재현되어 있었다. 셋째, 대표적인 공공장소로서 재현되어 있었다. 이렇게 재현된 길의 양상과 어린이와의 관련성을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 어린이의 시각이 아닌 다수의 외부자의 시각이 강조가 되어있어서 어린이들의 생활세계와 연관성이 적었다. 둘째, 도시의 특징으로만 길을 제시하여 어린이들에게 혼란을 줄 가능성이 있다. 셋째, 어린이들이 길에서 제외되는 모습이 나타났다.

현재 분석된 교과서는 일반적인 담론이며 지역화 교과서를 통해 각각 지역의 어린이들의 구체적 생활세계를 반영한 지리교육을 하고 있다고 반박할 수 있다. 그러나 지역화 교과서가 사회교과서를 기준으로 개발된다는 점에서 교과서에서 공간을 보는 관점과 지역화 교과서에서 장소를 보는 관점이 크게 다를 것 같지 않다. 지역화 교과서 또한 성인들 시각에서

공간이 재현되었으며 어린이들의 실제 삶이 고려되지 않았을 가능성이 크다. 어린이 지리와 관련하여 어린이들이 실제 살고 있는 생활세계가 반영된 지리교재 개발이 요구된다.

## 음악시간에 떠나는 노르웨이 여행

황영은 (서울대학교 지리교육과 박사과정, sinaya@snu.ac.kr)

### 초등학교의 세계지리교육

초등학교 2015개정 교육과정 총론의 추구하는 인간상에는 4가지 항목을 서술하고 있다. 그 중, 다항과 “라”항은 지리과와 관련 깊다.

초등학교 2015개정 교육과정 총론의 추구하는 인간상  
가. 전인적 성장을 바탕으로 자아정체성을 확립하고 자신의 진로와 삶을 개척하는 자주적인 사람  
나. 기초 능력의 바탕 위에 다양한 발상과 도전으로 새로운 것을 창출하는 창의적인 사람  
다. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양있는 사람.  
라. 공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람.

하지만 초등교육에서 지리는 통합 사회과에 묶여있어서 독립교과로서의 성격을 갖고 있지 못하여 지리를 가르치기란 쉽지 않다.

다음으로 2015개정 사회과 교육과정의 목표를 살펴보고자 한다.

2015개정 사회과 교육과정의 목표  
가. 사회의 여러 현상과 특성을 그 사회의 지리적 환경, 역사적 발전, 정치·경제·사회적 제도 등과 관련지어 이해한다.  
나. 지표 공간의 자연환경 및 인문환경에 대한 이해를 통해 지역에 따른 인간 생활의 다양성을 파악하고, 지역적, 국가적, 세계적 수준의 지리 문제와 쟁점에 관심을 갖는다.  
(생략)

초등학교 사회과의 세부 목표에 서술되어 있는 지리 교과의 내용은 중등학교의 지리교과의 목표에 비교하였을 때, 그 내용이 부족하다. 지리교과가 추구하는 여러 목표 중 일부만 서술되어 있다.

초등교육에서 세계지리는 6학년 2학기에 처음으로 등장한다. 하지만 여러 나라를 배경으로 하는 프로그램이 방영되고, 세계여행을 가본 적 있는 학생들이 많은 요즘의 현실과는 맞지 않는 구성이다. 이를 인지하고 교사들이 사회과의 다른 영역이나 타교과와 연계하거나, 제량 시간을 이용하여 지리를 적용한 수업을 해야 한다.

**여행과 지리교육**

우리나라는 일제강점기와 6.25를 겪은 세계 최빈국이었던 과거와 달리, 산업화를 거치며 1인당 국민소득이 증가함에 따라 삶의 질이 급격히 상승했다. 90년대 경제부흥기를 맞아 먹고 살기 바빴던 과거와는 다르게 삶의 질을 높이는 방법에 눈을 돌리는 여유가 생겼고 나의 문화 유산 답사기와 같은 여러 여행 도서가 등장하였다. 거기다 1989년 국외여행 자유화의 시행으로 국내여행이 아닌 해외여행객의 수가 급증했다. 대한민국에 부는 여행 열풍에 따라, 2015 개정교육과정에서는 고등학교 진로선택과목으로 여행지리가 신설되었다.

여행 지리는 지리학의 여러 분야 중 가장 친근한 지리 분야인 동시에 오랫동안 지리학의 핵심으로 여겨져 왔다. 특히 입시 경쟁에서 비교적 자유로운 초등학교에서는 상대적으로 여행지리를 활용한 교실 수업의 적용 가능성이 높아 그 위상이 높다. 전통적인 지리교실 수업에 비해 여행지리가 가져올 수 있는 교육적 효과는 크다. 무엇보다 지리가 암기 과목이 아니며 실생활과 관련성이 높은 학문이라는 것을 깨달을 수 있다. 여행지리 관련 문헌연구를 통해 여행지리의 교육적 이익을 논한 류재명의 연구는 본 연구를 이해하는 좋은 출발점이 된다.

여행을 활용한 지리 교육에 대한 연구는 다양한 방향으로 진행되어 왔다. 최근 지리과 학습은 학생의 흥미를 유발하여 학생의 주도성을 강조하는 방향으로 변화를 요구받고 있으며 그 중심에는 여행지리가 자리 잡고 있다. 여행지리가 학생의 관심을 고조시켜 학생 중심의 지리수업을 이끌기 때문이다. 이와 관련하여 학습자의 실제적 체험을 강조하는 수업모형(예, 지역학습 프로그램 등)을 개발하고 교실적용을 통해 교실수업의 변화를 파악하려는 연구들이 지속적으로 수행되고 있다.

이러한 여행지리의 장점과 효과를 보여주는 연구결과에도 불구하고 여행 지리 수업은 여러 가지 이유로 인해 교실에서 외면 받고 있다. 교실 수업 안에서 재현하기 어렵고 학교 제정상의 문제로 실현 불가능하다는 이유에서이다. 여행의 개인적 선호에 따라 일부 학생의 경우 여행에서 큰 감명을 받지 못하고 학생의 경험을 바탕으로 하는 수업을 귀찮아하기도 한다. 또한 학생 개인마다 여행의 경험치가 달라 학생들의 참여도에도 차이가 발생한다. 마지막으로, 일부 교사들은 학생 중심의 참여적 수업보다 교사 중심의 강의식 수업을 더 선호한다. 이런 장벽들 외에도 입시위주의 학교교육이 제약 요인으로 작용하기도 한다.

**수업 사례 : 음악시간에 떠나는 노르웨이 여행(4-2학기 음악)**

본 발표에서는 지리교육의 수업 사례로 지리와 음악을 연계한 것을 제시하고자 한다. 음악 시간에 지리적 내용을 담은 수업을 계획하였다. 미래엔 출판사의 4-2학기 음악 교과서에는 음악으로 떠나는 여행 페르킨트 모음곡이 등장한다. 페르 킨트 모음곡의 작곡가 그리그는 노르웨이 태생으로 그의 음악에는 아름다운 노르웨이의 자연 풍경이 영향을 끼쳤다.

첫 번째 활동에서는 다음과 같은 수업을 구상하였다. 페르킨트 모음곡 제1곡 아침의 기분을 감상할 때, 학생들에게 피오르드에 안개가 가득 낀 노르웨이 풍경을 보여준다. 학생들이 노르웨이의 아침을 느껴보고 작곡가 그리그가 되어 보도록 한다.

두 번째 활동에서는 제4곡 산왕의 궁전에서를 감상하며 산왕의 궁전에서 등장하는 트롤을 소개한다. 트롤이 왜 북유럽 신화에 등장하는지 북유럽의 자연환경과 엮어서 설명한다.

또한 산왕의 궁전이 배경음악으로 쓰인 애니메이션 트롤의 한 장면을 보여주며, 트롤과 산왕의 궁전을 더 깊이 있게 감상해 보도록 한다.

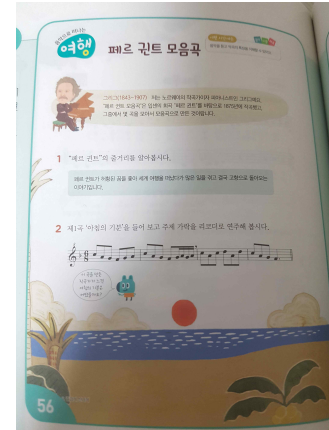


그림 1 4-2 미래엔 음악교과서 페르 킨트 모음곡

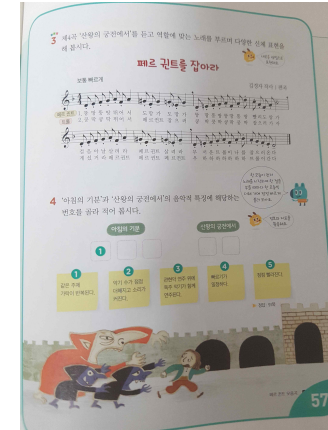


그림 2 4-2 미래엔 음악교과서 페르 킨트 모음곡

## 교사-연구 수행 주체의 정체성 분석 : 지리교육 분야를 중심으로

이동민 (가톨릭관동대학교, ldmin1988@naver.com)

본 연구의 목적은 지리 교사-연구자 정체성의 의미를 van Manen 현상학을 활용하여 현상학적으로 해석하는데 있다.

연구 분석을 위해서 우선 9명의 지리 교사-연구자(석사학위 이상의 학위를 소지하고 학술 연구 활동에 지속적으로 참여하고 있으며 연구자로서의 자기정체성도 가진 중등 지리교사)들과의 심층면접을 통하여 자료를 수집하였다. 자료 분석은 van Manen 현상학의 전체적 읽기(wholistic reading), 선택적 읽기(selective reading), 구체적 읽기(detailed reading)의 세 단계로 구성되는 분석 절차를 따랐고, 컴퓨터 보조 질적자료 분석 소프트웨어(CAQDAS)의 하나인 NVivo 12 Plus를 활용하여 이루어졌다. 우선 원자료를 3회 이상 숙독하여 전체적인 구조를 파악(선택적 읽기)한 다음, NVivo를 활용하여 연구주제와 관련된 단어, 문장 등을 추출하고 범주화하여 현상을 설명할 범주를 도출한다(선택적 읽기). 도출된 범주의 심층적 의미와 관련성을 분석하여, 현상을 설명할 수 있는 범주의 맥락과 의미를 정련하고 최종적인 범주화를 마무리한다(구체적 읽기).

분석결과 (1) 교사의 지속적인 학술연구가 지리교육의 발전으로 이어질 가능성에 대한 분명한 이해, (2) 지리교육에 대한 전문가적 정체성, (3) 지리 교수-학습에 대한 맥락적·실천가적 지식과 이론 생산이라는 세 가지 범주를 도출할 수 있었다. 이를 토대로 지리 교사-연구자 정체성을 다음과 같이 설명할 수 있다. 첫째, 지리 교사-연구자들은 학술 연구가 지리교육의 위상 제고에 기여할 가능성에 대한 분명한 이해를 토대로, 학술연구 활동에 지속적으로 참여하고 있었다. 둘째, 연구활동을 통해 지리 교사-연구자들의 전문가적 정체성이 확립되면서 그들은 더욱 적극적으로 연구활동에 참여할 수 있었다. 셋째, 지리 교사-연구자들은 자기 자신을 실천가적 관점에서 지리교육의 실제적 맥락과 직결되는 맥락적 지식과 이론을 생산하는 주체로 정체화하고 있었다. 넷째, 지리 교사-연구자들은 어디까지나 본인을 지리 교사로 자기규정하고 있었으며, 연구활동 역시 어디까지나 '연구하는 교사'로서의 연구활동 성격을 가졌다. 덧붙여 이들의 정체성은 교육학보다도 지리 내용학과 깊이 관련된다는 특징도 확인할 수 있었다.

이 같은 결과는 지리 교사-연구자의 의미와 정체성에 대한 이해를 증진시킬 것으로 판단된다. 아울러 지리교육 및 지리 교사교육의 발전에도 의미있는 기여를 할 수 있으리라고 기대된다.

---

## [지리교육분과 3] 민주시민과 지리교육

---

서울대학교 사범대학 10-1동 308호

16:30-17:40

## 지리수업에서의 공감적 관점채택이 글로벌 시민성 함양에 미치는 효과

유수진 (서울등양초등학교, sj7182@naver.com)

### 1. 글로벌 시민성과 공감적 관점채택

최근 지리교육에서 시민성은 비판적 글로벌 시민성 차원에서 논의되고 있다(김갑철, 2016). 비판적 글로벌 시민성 교육은 불평등과 부정의 문제를 바탕으로 하며, 타자와 함께 살아가면서 불평등을 극복하고 정의를 실현해 나가는 것을 강조한다(Andreotti, 2006). 따라서 지리교육에서 다루어지는 글로벌 시민성 교육은 장소의 특성과 그 장소에서 사람들이 서로를 어떻게 대하는지에 관해 알아볼 필요가 있다(Newmann, 1977). 다문화 사회로 접어들면서 한 나라 내에서 다양한 민족들이 함께 살아가는 현상이 점점 두드러짐에도 불구하고 여전히 세계 곳곳에서 이민자에 대한 편견이나 배제가 나타나고 있다. 편견을 연구한 학자들은 이러한 태도를 변화시키기 위한 방법으로 공감적 관점채택(empathic perspective taking)을 제시한다(Batson *et al.*, 1997). 공감적 관점채택은 다른 사람의 눈으로 보이는 세상을 상상하거나, 다른 사람의 신발을 신고, 그 사람이 걸어 다니는 공간을 상상하는 과정을 말한다(Galinsky *et al.*, 2005). 지금까지 공감적 관점채택을 이용한 연구들을 살펴보면 사회적 편견의 대상인 노인(Galinsky and Moskowitz, 2000), 흑인(Todd *et al.*, 2012), 아시아인(Shih *et al.*, 2009) 등을 공감적 관점채택의 대상으로 선정하고, 그 집단 구성원의 관점에서 주어질 상황을 바라보도록 하였다. 이러한 행위는 결과적으로 해당 집단의 다른 개인에게도 긍정적인 평가를 유도하고(Shih *et al.*, 2009), 개인이 속한 집단 전체에게도 긍정적으로 작용되었다(Galinsky and Ku, 2004). 따라서 비판적 세계시민성의 관점에서 한 공간에서 배제되는 사람과 그로 인해 발생하는 사회적 불평등을 해결하기 위해서는 공감적 관점채택의 태도를 다른 인종, 이민자 혹은 외국인 근로자로 설정할 수 있다. 그리고 공감적 관점채택이 글로벌 타자에 대한 공감을 이끌고 부정적인 태도를 개선시키는 효과를 가져다 줄 것이라고 기대할 수 있다. 이에 현재 초등학생들이 이민자에 대해 가지는 편견을 알아보고, 이러한 편견을 감소시키는데 공감적 관점채택이 효과적으로 작용할 수 있을지를 살펴보았다.

### 2. 초등학생들의 외국인 근로자에 대한 편견

글로벌 시민은 다양성을 인정하고 존중하는 사람으로, 이러한 사람이 되기 위해서는 글로벌 타자를 공정하게 바라보는 것이 중요하다. 따라서 먼저 외국인 근로자를 사례로 초등학생들이 글로벌 타자를 어떻게 인식하고 있는지를 알아보았다. 이 때 같은 외국인 근로자라고 하더라도 그들이 가지는 국적, 즉 문화적 배경에 따라 평가가 달라질 것으로 예상하였다. 이에 학생들에게 중국, 베트남, 미국, 유럽의 서로 다른 국적의 외국인 근로자를 제시하고, 이들의 6가지 속성을 5점 척도로 각각 평가하도록 하였다. 그 결과 미국인 근로자는 가장 긍정적으로 평가한 반면, 중국인 근로자는 가장 부정적으로 평가하였다(표1).

<표1> 국적별 외국인 근로자에 대한 평가

미국	베트남	유럽	중국	국적 없음	F값 P값
3.87 (0.59)	3.51 (0.73)	3.81 (0.61)	3.29 (0.71)	3.63 (0.65)	F=8.70 p<.001
Scheffe test			미국인 > 베트남인*, 중국인** 유럽인 > 중국인**		

Note. 숫자는 평균값(표준편차)을 나타낸다. 점수는 1(매우 그렇지 않다.)부터 5(매우 그렇다.)까지이며, 평균이 높을수록 긍정적인 태도를 나타낸다. \*p<.05, \*\*p<.01

### 3. 공감적 관점채택이 외국인 근로자에 대한 태도에 미치는 효과

공감적 관점채택의 편견 감소 효과를 알아보기 위해, 공감적 관점채택이 앞서 살펴본 외국인 근로자에 대한 부정적인 태도를 완화시키는 효과가 있는지 알아보았다. 이를 위해 학생들을 4개 집단(2(외국인 근로자, 중국인 근로자) × 2(공감적 관점채택, 객관적 상상)으로 나누고, 외국인(혹은 중국인)의 하루를 상상하도록 하였다. 이 때, 공감적 관점채택 집단에게는 자신이 외국인(혹은 중국인) 근로자라고 생각하라고 지시하였고, 객관적 상상 집단에게는 일반적인 외국인(혹은 중국인) 근로자의 하루를 떠올리라고 지시하였다.

그 결과 공감적 관점채택 집단이 그렇지 않은 집단보다 외국인(중국인) 근로자들을 긍정적으로 평가하였다. 또한 그들을 둘러싼 문제들을 판단할 때, 외국인 근로자들의 입장을 지지하는 태도를 보였다(표2). 한편, 공감적 관점채택 집단에서 외국인 근로자의 하루를 긍정적으로 상상하는 경우가 많았다. 즉, 이러한 자신에 대한 긍정적 평가가 외국인 근로자로 전이되고, 자신과 타인의 유사성을 인식하는 과정에서 유발된 공감으로 인해 외국인 근로자에 대한 긍정적인 태도가 나타난 것으로 보인다.

<표2> 공감적 관점채택이 외국인 근로자에 대한 태도 및 다문화 수용성에 미치는 효과

속성 평가	대상		
	외국인 근로자	중국인 근로자	
속성 평가	공감적 관점채택	4.01 (0.54)	3.68(0.65)
	객관적 상상	3.55 (0.64)	3.30(0.44)
		F=8.684, p=0.005	F=6.511, p=0.013
이민자 이슈에 대한 태도	공감적 관점채택	4.21(0.41)	4.08(0.52)
	객관적 상상	3.59(0.79)	3.76(0.48)
		F=14.853, p<.001	F=5.865, p=0.019
다문화 수용성	공감적 관점채택	3.95(.71)	3.92(.83)
	객관적 상상	3.87(1.02)	3.58(.75)
		F=0.123, p=.727	F=1.618, p=.116

Note. 숫자는 평균값(표준편차)을 나타낸다. 점수는 1(매우 그렇지 않다.)부터 5(매우 그렇다.)까지이며, 평균이 높을수록 긍정적인 태도를 나타낸다.

4. 공감적 관점채택과 글로벌 시민성 함양을 위한 지리수업

공감적 관점채택이 편견을 감소시키는 것 뿐 아니라 지리 교육에서 글로벌 시민성을 가르치는데 다양하게 활용될 수 있을 것이라고 보았다. 이에 동기적인 측면 즉, 학습과 공간적 관점채택의 동기에 어떤 영향을 끼치는지를 알아보았다. 이를 위해 학생들을 2개의 집단(공감적 관점채택, 객관적 상상)으로 나누고, 앞에서 실시한 중국인 근로자의 하루를 상상하는 과제를 제시하였다. 그 결과 공감적 관점채택 조건의 학생들( $M=3.64, SD=0.77$ )이 객관적으로 상상한 집단의 학생들( $M=3.17, SD=0.62$ )보다 중국에 대한 더 많은 지적 관심과 호기심 및 학습 의지를 더 크게 내비쳤다( $F(1, 57)=6.558, p<.05$ ). 또한 특별한 지시가 없었음에도 불구하고, 공감적 관점채택 집단이 두 건물의 공간관계를 설명하는 데 있어 자발적으로 타인의 시공간적 관점을 채택하는 경향을 보였다(표3). 이는 공감적 관점채택이 다른 문화에 대한 지적 호기심을 일으킬 뿐 아니라 다른 사람의 시선을 취하려는 의지를 유도하는 효과도 있다고 볼 수 있다. 따라서 문화적 다양성을 학습을 위한 동기 유발 자료나 다른 시각으로 다문화적 장소를 탐색하는 활동을 전개하는데 공감적 관점채택을 활용할 수 있다.

<표3> 공감적 관점채택 조건에 따른 자발적 공간적 관점채택

조건	방향			계	$\chi^2$
	타인 중심	자기중심	중립		
공감적 관점채택	20 (69.0)	7 (24.1)	2 (6.9)	29 (100)	7.685*
객관적 상상	10 (33.3)	17 (56.7)	3 (10.0)	30 (100)	

Note. 숫자는 빈도(%)를 나타낸다. \* $p<.05$

5. 결론 및 제언

글로벌 시민성 교육과 관련된 지리 수업이 효과적으로 이루어지기 위해 본 연구에서는 공감적 관점채택의 방법을 제시하였다. 이제까지 여러 연구들에서 외국인에 대한 편견을 줄이는데 효과적이라고 입증된 다문화 교육의 자료들은 여러 차이를 할당해야 하거나 여러 수업 보조 자료들을 투입해야 했다. 따라서 이러한 자료들을 교실상황에서 실제적으로 적용하는데 어려움이 있었다. 그러나 공감적 관점채택의 방법은 간단한 지시와 학생들의 상상력만을 요구하기 때문에 시간과 노력이 크게 소모되지 않아 교실 상황에서 적용하기가 용이하다. 따라서 공감적 관점채택은 편견의 대상에 대한 인식을 변화시키는데 가장 간단하고 효과적인 수업 방법이 될 것이다. 세계화로 나타난 다문화적 장소를 주제로 삼고, 공감적 관점채택의 방법을 적용하여 장소의 변화 모습, 그 장소를 살아가는 사람들의 문화와 장소의 역사, 서로 다른 장소감, 장소의 문제점과 해결방안, 장소의 미래 모습 등을 학습하는 수업을 구성할 수 있다. 공감적 관점채택은 글로벌 타자에 대한 이해와 존중 뿐 아니라 다양한 문화의 이해, 타자의 관점에서 문제를 바라보는 등의 여러 가지 글로벌 시민성 요소들을 함양하는데도 도움을 줄 것으로 기대된다.

※ 참고문헌

김갑철, 2016, “세계 시민성 함양을 위한 지리교육과정의 재개념화,” 대한지리학회지, 51(3), 455-472.

Andreotti, V., 2006, Soft versus critical global citizenship education, *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, Autumn, 40-51.

Batson, C.D., Early, S., and Salvarani, G., 1997, Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 751-758.

Galinsky, A.D., and Ku, G., 2004, The effects of perspective-taking on prejudice: The moderating role of self-evaluation, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 594-604.

Galinsky, A.D., Ku, G., and Wang, C.S., 2005, Perspective-taking and self-other overlap: Fostering social bonds and facilitating social coordination, *Group Processes & Intergroup Relations*, 8(2), 109-124.

Galinsky, A.D., and Moskowitz, G.B., 2000, Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708-724.

Newmann, F.M., 1977, Building a rationale for civic education, in J.P. Shaver (ed.), *Building Rationales for Citizenship Education*, National Council for the Social Studies, Washington, D.C, 1-33.

Shih, M., Wang, E., Bucher, A.T., and Stotzer, R., 2009, Perspective taking: Reducing prejudice towards general outgroups and specific individuals, *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(5), 565-577.

Todd, A.R., Bodenhausen, G.V., and Galinsky, A.D., 2012, Perspective taking combats the denial of intergroup discrimination, *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 738-745.

# 지리교과의 정의적 특성 측정도구 개발 필요성

성정원 (수원외국어고등학교, [seonwoodady@korea.kr](mailto:seonwoodady@korea.kr))

## 1. 들어가며

2016년 서울 광화문에서 대규모 촛불집회가 열리고 정치권력들의 숨겨진 뒷모습이 적나라하게 드러날 때, 가장 눈에 들어오는 사람들은 대통령의 뒤에서 법을 가장 잘 아는 사람들이 법을 악용해 권력과 돈을 너무나도 쉽게 편취하는 무리들이었다. 이들은 학교에서 법, 정치과목을 열심히 공부하고 우수한 성적으로 법관의 지위에 올랐을지 모르겠지만 그 법을 올바르게 사용하는 마음가짐을 제대로 배우지 못한 것이 확실하다. 우리 학교 교육은 어떠한가? 한국지리 지필고사에 우수한 성적을 거둔 학생이 한국에 대한 애정을 많이 가지고 우리나라가 가지고 있는 문제에 대해 깊이 고민하는 학생인가?, 지리적 지식을 무분별한 환경개발과 부동산 투자에 악용하는 사람이 되지는 않을까? 이 사건을 계기로 지리 교과에서 무엇을 가르쳐야 할 것인가에 대한 깊은 고민을 하게 되었다.

## 2. 정의적 영역의 정의

Anderson(1981)은 정의적 영역을 ‘인간이 지니고 있는 전형적인 감정과 정서의 표현방식을 나타내는 특성’이라고 정의했다. 정의적 영역은 인간의 행동 결과 중 감정과 관련된 요소에 적용하는 것으로 인지적 영역과 정의적 영역을 완전히 구분하는 것은 힘들다. 김민성, 윤옥경(2013)의 장소감 연구에서 장소감의 하위요소로 인지적 영역인 장소에 대한 지식과 정의적 영역인 장소에 대한 애착을 제시하였다.

## 3. 정의적 영역 교육의 필요성

Bloom & Krathwohl(1964)은 정의적 영역을 흥미, 감상, 태도, 가치, 적용이 낮은 단계의 성향인 감수부터, 높은 수준의 성향인 인격화까지 위계를 설명하였다. Hauenstein(1998)은 정의적 영역에 관한 교육이 내용지식(content knowledge)이 구체적이지 않다는 것을 지적하며, 내용지식이 포함된 정의적 영역에 대한 교육이 행동방식에 미치는 영향을 결정하며, 어떤 상황이 발생할 때, 개인은 학습된 정의적 성향을 바탕으로 판단하고 행동하게 된다. 이러한 정의적 영역에 대해 소홀할 경우 개인을 약하게 만들고 결국 사회를 붕괴시킬 수 있다고 주장했다.

2015 개정교육과정의 총론에 ‘학교는 학생의 인지적 능력과 정의적 능력에 대한 평가가 균형 있게 이루어질 수 있도록 한다.’는 신설항목을 포함하면서 정의적 영역에 대한 평가를 강조하고 있다.

하지만 이러한 정의적 영역에 대한 교육은 정의적 영역에 대한 인식의 부족과 성적에 반영되지 않는 점, 교사의 주관이 개입될 가능성이 크다는 점, 평가가 쉽지 않다는 점, 대학수학능력 시험에 반영되지 않는 점 등을 이유로 소홀하게 다루어져 왔다.

## 4. 지리교과의 정의적 특성

김주후·성정원(2016)의 연구에서 지리교과의 정의적 특성을 ‘장소에 대한 감수성’, ‘자연환경에 대한 감수성’, ‘지구촌에 대한 공감적 이해’, ‘공간과 삶에 대한 성찰’, ‘국토에 대한 사랑’, ‘미지의 세계에 대한 호기심과 탐구심’, ‘세계화에 대한 관심과 기대’, ‘향토를 가꾸고 지키려는 마음’을 제시하였다.

## 5. 지리교과 정의적 특성 측정 도구의 필요성

내용요소를 포함하지 않은 정의적 영역은 교실에서 교육목표를 실행하는데 방향감을 상실하게 하였다(Hauenstein, 1998). 수업의 설계에서 평가 계획이 먼저 수립된다면 수업자료의 타당도를 높일 수 있다(조재식, 2005) 이를 바탕으로 지리교과의 내용요소가 포함된 정의적 특성의 측정도구를 개발하는 것은 학습의 방향성과 수업의 타당도를 높이는 데 기여할 수 있다.

## 6. 논의

2015 개정교육과정과 함께 정의적 영역의 교육에 대한 필요성과 관심이 커지고 있다. 학습의 결과로 얻게 되는 정의적 특성은 학생의 삶과 연계된 중요한 성향을 결정하게 된다. 지리교육에서 무엇을 정의적 교육목표로 정해야 할 것인가?, 이것을 어떻게 수업에 적용할 것인가?, 어떻게 평가할 것인가에 대한 깊이있는 논의가 필요하다.

## 참고문헌

1. 조재식(2005), 백워드 교육과정 설계 모형의 고찰, 교육과정연구
2. 김민성·윤옥경(2013), 장소감 측정도구의 개발과 적용: 초등학생의 성별 차이를 사례로, 한국지리환경교육학회지
3. 김주후·성정원(2016), 지리교과 정의적 특성 선정을 위한 델파이 연구, 교육과정평가연구
4. Bloom, Krathwohl, Masia(1964), the Taxonomy of Education Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook II: affective domain
5. Hauenstein(1998), A conceptual framework for educational objectives, university press of America, Inc.
6. Anderson, L. W.(1981). Assessing affective characteristics in the schools. Boston, Mass. : Allyn and Bacon, Inc.

# 캐나다 국적 교사와의 co-teaching을 통한 유럽 지역 이해 수업 사례 연구

## : Diplomacy 게임을 활용한 지정학 수업을 중심으로

원요한 (세종국제고등학교, [n\\_n9@naver.com](mailto:n_n9@naver.com))

### I. 들어가며

미·중 무역 전쟁, 북한 핵무기 문제, 난민 문제, 아프리카의 기아 문제, 테러와 영토 분쟁, 바닷물에 잠겨가고 있는 투발루 문제까지. 정보 통신과 교통의 발달로 인한 정보화와 세계화로 인해 세계의 다양한 이슈와 문제들을 우리는 일상생활에서 흔히 접할 수 있게 됐다. 한 국가 내에서 벌어지는 일이 세계 각 지역에 영향을 주고 있고 각 지역 간 경제적·문화적 상호 의존성이 점점 커져가고 있다. 이러한 추세에서 국내 문제 뿐만 아니라 국제 사회의 문제를 해결하기 위한 인류 공동 노력의 필요성과 세계 시민 의식의 함양이 요구되어지고 있다. 이러한 요구에 맞춰 한국의 교육 과정 내에서 국제 사회를 객관적으로 바라보고 합리적으로 대안을 모색하는 국제 전문 인재 양성을 위한 국제 계열 전문 교육 과정이 편성되었다. 이 보고서에서 다룰 수업 사례는 이러한 국제 계열 전문 교육 과정 교과 중 하나인 세계문제 교과와 사이다. 세계 문제 교과는 세계에 대한 통섭적, 간학문적 이해를 강조하는 지리적 관점을 토대로 지역과 지정학적 문제, 평화와 인권, 발전과 환경, 에너지, 이주민과 문화 다양성 등 여러 주제들을 다룬다. 이 글에서 소개할 유럽 지역 이해 수업 사례는 세계문제 교과 지정학 단원에서 캐나다 국적의 원어민 교사와 co-teaching을 통해 이루어졌으며 사례 연구 학교 특성상 정치·외교 분야 진로를 꿈꾸는 학생들이 많은 점에 착안하여 서구권에서 널리 즐기는 게임인 Diplomacy 게임을 활용했다. 학생들이 학습한 지정학 이론을 게임을 통해 적용해보고 이 과정에서 단순히 지정학 이론을 암기하는 것이 아니라 유럽 지역에 대한 이해와 각 국가의 지리적 위치가 그 국가의 정치 과정에서 미치는 영향을 학생들이 재미있고 실생활과 밀접하게 이해할 수 있다고 판단하여 설계한 수업이다. 이 수업을 통해 학생들이 지리적 위치라는 공간에서 이루어지는 역사적 사건과 정치, 사회적 변화를 통합적으로 이해하는 관점을 기르고 세계에서 발생하는 다양한 분쟁의 배경을 다양한 관점에서 풍부하게 이해하고 세계시민성을 바탕으로 합리적인 해결 방안을 함께 모색하여 더불어 살아가는 지구 공동체를 실천했으면 하는 기대를 가지고 내용을 전개하고자 한다.

### II. 국제 계열 전문 교과 교육 과정과 수업 구성

2015개정 교육과정에서 국제 계열 전문 교과 교육과정은 2015 개정 교육과정의 '전문 교과 I' 교육 과정의 하위 교육과정으로 편성되어 있다. 국제 계열 전문 교과 교육과정은 중학교 교육 과정 및 고등학교 사회과 선택 과목에서 배운 내용을 토대로 국제 사회 이해에 필요한 지식과 기능을 익혀 국제 사회 현상을 올바르게 인식하고, 세계 시민에게 요구되는 가치와 태도를 함양하는 교과이며, 국제 사회 뿐만 아니라 한국 사회에 대한 통합적 이해를 바탕으로 문화에 대한 균형적 시각을 형성하고 객관적인 시각에서 한국 및 국제 사회를 바라볼 수 있는 기회를 부여하는 교육과정으로 소개되어 있다.(교육부 고시 제2015-74호[별책24]) 국제 계열 전문 교과 교육과정은 국제 전문 인재가 지녀야 할 열린 사고와 국제적 감각을 중심으로 국제 및 한국 사회 이해 영역, 국제 사회 현상에 대한 통합적 관점 형성 영역, 국제 사회 탐구의 실제 영역으로 과목의 구성 방향을 설정하

고 국제 계열 전문 교과 11개 과목<sup>12)</sup>으로 구성되어 있다. 세계 문제 과목은 국제 사회의 정치, 경제, 역사, 문화 등에 대한 이해를 바탕으로 현재 직면하고 있는 세계 문제의 심각성을 인식하고, 문제의 원인과 해결책을 탐구하는 세계 시민으로서의 자질을 함양하는데 목표를 둔다. (교육부, 2015) 이를 바탕으로 필자는 세계 문제 과목의 '지정학적 갈등과 공존' 단원에서 지리적 위치가 한 국가의 정치, 국제 관계에 미치는 영향을 연구하는 학문인 지정학을 바탕으로 수업을 설계하였다. 이 수업은 수업에 기본 이론을 제공하는 교과서를 토대로 세계 문제에 대한 다양한 관점을 통해 학생들의 비판적 사고력 및 확산적 사고력 함양을 위해 사회과학 서적을 활용하여 제작된 워크시트와 캐나다 국적의 원어민 선생님과 co-teaching을 통해 지정학에 관한 동양과 서양의 관점을 학생들이 접할 수 있도록 설계되었다. 이론 수업 후 Diplomacy 게임을 활용하여 학생들이 이론을 단순히 암기하는 것이 아닌 게임을 통해 자연스럽게 유럽의 지역 지리를 학습하고 국가의 지리적 위치가 한 국가의 정치와 국제 관계에 미치는 영향을 즐겁게 학습하는데 그 목적을 두고 있다.

#### a. 수업 시 활용할 교과서와 사회 과학 도서를 결합한 워크시트 설계

수업은 기본 개념을 제공하는 교과서를 기반으로 설계하였다. 한국의 교과서는 주로 대단원, 소단원의 위계성을 가지며 주요 개념과 이론을 중심으로 설계되어 있다. 지리 교과서를 예로 들면, 지리 교과서의 내용은 여전히 사실적 정보를 나열하거나, 개념과 원리를 비약적으로 설명함으로써 지리지식을 탈인간화 또는 탈맥락화시키는 경향이 있다는 비판과 함께 교과서의 서술 방식이 주로 논리적 순서에 따라 전개되는 딱딱한 문체의 설명적 텍스트에 의존(김현중·이영호, 2002; 김동환, 2005; 박복순, 2005; 조철기, 2011)하고 있다는 비판의 목소리가 있다. 특히 필자는 교과서의 지식에는 '목소리(voice)'와 '관점(view)'도 들어 있지 않으며 어떠한 인격적 특성도 찾아볼 수 없다(조철기, 2011)는 비판에 동참하며 기존 지식을 그대로 나열한 교과서를 활용한 단순 암기식의 이론 수업보다는 어떠한 문제를 바라보는 다양한 관점을 담아내는 사회과학 서적을 활용하여 교과서에 잘 드러나지 않는 사회를 보는 다양한 관점뿐만 아니라 맥락(context)을 제공하여 하나의 재미있는 책을 읽듯 다양한 문제에 대한 관점과 주장에 대해 토론하고 사유하는 수업을 설계하고 싶었다. 이러한 목표를 설정하여 미국의 저명한 작가 겸 저널리스트인 로버트 D. 카플란의 '지리의 복수'와 한국 한겨레 신문 국제부 선임기자인 정의길의 '지정학의 포로들'이라는 사회과학 서적의 내용을 교과서 내용과 혼합하여 맥락을 제공하고 학생이 자기 주도적으로 이론과 이론을 연결할 수 있도록 구성하였다.

#### b. 캐나다 국적의 사회 교사와의 co-teaching을 위한 수업 설계

수업 사례 연구 대상 학교는 국제고등학교라는 특성 상 전문 사회 교과 수업에서 캐나다 국적 사회 교사와 co-teaching이 이루어진다. 수업 전 뿐만 아니라 필자와 캐나다 국적의 사회 교사는 수시로 협의회를 가진다. 특히 수업 이전, 협의회를 통해 기본 교과서와 워크시트의 내용을 공유하고, 수업 방향에 대한 협의가 이루어진다. 필자와 캐나다 교사의 문화 및 학문적 관점의 큰 차이로 인해 학생들이 혼란을 겪는 일이 발생하지 않도록 수업의 기본 방향은 세계문제 교과와 교육 과정을 기반으로 한 한국 교사의 워크시트를 기반으로 설계된다. 수업 구성은 총 50분의 시간에 25분은 한국어 수업, 25분은 영어 수업으로 이원화하여 진행된다. 영어를 활용하여 이루어지는 co-teaching 방식이 영어 구사 능력의 차이로 본 수업의 참여도 및 이해도가 차이나지 않도록 하기 위해 이러한 방식으로 수업을 설계하였다. 이러한 과정을 통해 하나의 수업 주제에 대한 국적과 문화적 차이로 인해 발생하는 관점의 차이와 그 차이를 통합하는 과정을 학생들이 수업 중에 이해하면서 폭

12) 2015개정 국제 계열 전문 교과 교육과정-전문교과I 과목으로 국제 정치, 국제 경제, 국제법, 지역 이해, 한국 사회의 이해, 비교 문화, 세계 문제와 미래 사회, 국제 관계와 국제 기구, 현대 세계의 변화, 사회 탐구 방법, 사회 과제 연구가 있다. (교육부 고시 제 2015-74호 [별책24])

넓은 사고와 비판적 사고력을 가질 수 있도록 도움 뿐만 아니라 다양한 학문적 접근 방법을 학생들이 습득할 수 있도록 하는 장점을 가지고 있다.

### III. Diplomacy 게임을 활용한 지리학 수업

학생들은 세계문제 수업 시간에 지리학 이론을 학습하고 활용하여 1차·2차 세계대전을 해석하는 활동을 하였다. 이러한 지정학적 이론은 학생들에게 많은 호기심과 지적 자극을 주었으며 정치·외교 분야 진로를 꿈꾸는 학생들이 많은 학교 특성 상 이러한 이론을 실제로 활용해보고 싶어 하는 학생들의 요구가 많았다. 캐나다 국적 교사가 서구 사회에서 많은 사람들이 즐기는 Diplomacy 게임을 통한 지정학 이론의 활용을 제안하였고, 이 제안을 적극적으로 수용하여 Diplomacy 게임을 활용한 지정학 수업을 설계하고 총 4차시에 걸쳐 수업을 진행하였다.

#### 1. Diplomacy 게임 소개

Diplomacy 게임은 세계 1차 대전이 발생하기 전 유럽을 배경으로 7명의 플레이어가 참여하는 보드게임이다. 이 게임은 1901년, WW1이 발생하기 전 당시 세계에서 가장 강한 나라들이 위치한 유럽 대륙을 배경으로 한다. 총 7개국(영국, 프랑스, 독일, 오스트리아-헝가리, 러시아, 이탈리아, 터키)이 경쟁하여 총 18개의 supply center를 차지하는 국가가 승자가 된다. 원래는 7명 정원의 보드 게임이지만 한 반의 모든 학생들과 함께 게임을 하기 위해서 20명의 학생들을 2~3명씩 총 7팀으로 나누고 게임을 진행하였다. 그리고 각 학생별로 장군, 외교관, 전략가 등의 역할을 정하게 하여 학생들이 수업 시간에 배운 지정학 이론을 다양하게 활용할 수 있도록 게임을 구성했다.

#### 2. Diplomacy 게임 활용 수업 과정 및 효과

Diplomacy 게임 활용 수업 설계 과정에서 가장 중점을 둔 것은 학생들이 스스로 영국이 해양세력으로 성장하는데 미친 지리적 위치의 영향, 독일과 러시아가 대륙세력으로 성장하는데 미친 지리적 위치의 영향을 이해하고 유럽의 지역 지리를 자연스럽게 학습할 수 있도록 하는 데 있었다. 이를 통해 지리적 위치라는 공간에서 이루어지는 역사적 사건과 정치, 사회적 변화를 통합적으로 이해하는 관점을 기르고, 학생들이 게임을 통해 자연스럽게 지정학 이론 자체에 흥미를 가지고 심화적으로 탐구해보며 현재 세계 정세를 다양한 관점에서 분석할 수 있는 사고의 틀을 함양하는 것에 목적을 두었다.



<사진 1> Diplomacy 게임에서 설정된 각 국가의 위치 지도



<사진 2> Diplomacy 게임 중 학생들이 전략을 수립하기 위해 토론하는 모습

수업이 시작되고 게임의 룰을 설명한 뒤, 학생들은 <사진 1>에서 소개된 국가들 중 체비뽑기를 통해 선정된 자신의 국가의 강점과 약점을 분석하였다. 여기서 자신의 진로 방향에

따라 역할을 나누기도 하고, 자신의 강점들을 이야기하며 자연스럽게 역할 분담이 이루어졌다. <사진 2>는 학생들이 팀을 이루어 국가를 설정하고 외교 정책과 국가 성장 전략을 토론하는 모습이다. 학생들은 외교 정책과 국가 성장 전략을 수립하면서 자신의 국가의 위치에 따른 강점과 약점을 파악하였으며, 이를 보완하기 위해 자신의 지리적 위치의 약점을 보완해 줄 국가와 외교 정책을 펼쳤다. 또한 이러한 활동을 통해서 세계 1차 대전 발발 당시 유럽의 상황을 더욱 심화적으로 이해하게 되었으며, 유럽의 지역 지리를 자연스럽게 학습할 수 있었다. 각 국가가 성장하기 위해서는 어떤 전략을 수립하고, 어떤 외교 정책을 펼쳐야 하는지에 대해서도 치열하게 토론하는 과정에서 사고의 확산 또한 함께 이루어졌다. Diplomacy 게임 활용 수업은 학생들 사이에서 매우 큰 반응을 이끌어냈는데 그 효과로는 첫째, 학생들이 게임을 통해 지정학 이론에 흥미를 가지고 이 분야에 대한 자발적인 심화 학습이 이루어졌다는 점이다. 학습한 지정학 이론을 국제 정치 과목에서 학습한 정치 이론과 결합하여 현재 세계정세와 이슈 분석에 응용해보는 학생들이 생겨났다. 한 학생은 러시아의 미국 대선 사이버 게임 문제를 선정하여 기존 지정학 이론으로 설명할 수 없는 세계화 시대의 새로운 지정학 이론의 정립이 필요하다는 보고서를 제출하기도 하였다. 둘째, 학생들이 Diplomacy 게임을 하는 과정에서 자연스럽게 유럽의 지역 지리를 학습하고 각 국가의 성장 및 외교 전략에 미치는 지리적 위치의 중요성을 이해했다는 점이다. 이를 토대로 지리적 위치라는 공간에서 이루어지는 역사적 사건과 정치, 사회적 변화를 통합적으로 이해하는 관점을 기르고 세계의 이슈들을 다양한 관점에서 이해하고자 노력하는 사고의 확산이 이루어졌다. 셋째, 정치·외교 분야 진로를 가진 학생들이 이 게임을 통해 긍정적인 진로 관련 경험을 했다는 것이다. 이 수업은 이러한 진로를 가진 학생들에게 실제적인 진로 경험을 제공했으며, 학생들은 이를 통해서 자신의 진로적합성에 대해 생각해보고, 학생부 종합 전형에 유의미한 진로 활동을 할 수 있었다는 소감을 남겼다. 교육 관련 진로를 가진 한 학생은 이 게임을 자신이 교육 봉사를 하고 있는 기관에서 중국을 배경으로 게임을 새롭게 제작하여 중학생들에게 활용하기도 하였다.

#### IV. 마치며

캐나다 국적의 사회 교사의 제안으로부터 시작된 Diplomacy 게임을 활용한 지정학 수업을 통해 학생들은 각 국이 세력을 확장할 때 어떤 세력과 외교를 해야 하는지 고민하면서 당시 복잡하게 전개되었던 외교적 상황에 미친 지리적 위치의 영향을 자연스럽게 이해하며 유럽의 지역 지리를 즐겁게 학습할 수 있었다. 자연스럽게 지리적 위치라는 공간 안에서 이루어지는 역사적 사건과 정치, 사회적 변화를 이해하고 하나의 이슈를 다양한 관점에서 통합적으로 바라보는 사고를 기를 수 있는 수업이었다고 생각한다. 하지만 앞에서 언급한 이러한 긍정적인 면뿐만 아니라 보완점 또한 존재하였다. 첫째, 게임을 통해 이루어내는 학생들의 성취 과정에 대한 평가나 피드백이 어려웠다는 점이다. 둘째, 수업을 진행하기 전 과정 중심 평가와 연계되는 프로젝트 학습으로 설계하지 못했다는 점이다. 학생들이 이 수업에서 보여준 자신들의 강점과 역량들을 과정 중심 평가와 연계된 프로젝트 학습으로 연계했다면 학생들의 성장과 역량 강화 과정 뿐만 아니라 진로와 관련된 다양한 활동들을 학생의 성장 과정을 기록하는 생활기록부와 자연스럽게 연계할 수 있었을 것이라는 아쉬움이 남는다.

#### V. 참고문헌

교육부, 2015, 2015개정 교육과정 총론 (교육부 고시 제2015-74호)  
 김동환(2005), 텍스트 화자와 학습자의 유사성에 따른 학습자 선호도와 학습 효과에 관한 연구, 서울대학교대학원 석사학위논문

김한중·이영효(2002), 비판적 역사 읽기와 역사 쓰기, 역사교육연구회, 역사교육  
박복순(2005), 텍스트 서술 양식에 따른 학습자 선호도와 학습 효과에 관한 연구 : 중학교  
세계지리 단원을 중심으로, 서울대학교 대학원 석사학위논문  
손명철(2013), 학습자 주도적인 탐구형 세계지리 교과서 모형 탐색 : 영국의 고등학교 <World  
Geography: Case Studies>를 사례로, 한국지리환경교육학회, 한국지리환경교육학회지  
조철기(2011), 지리 교과서에 서술된 내러티브 텍스트 분석, 한국지리환경교육학회, 한국지리환경교육학회  
지

---

## [지리교육분과 4]

### 초등지리교육

---

서울대학교 사범대학 10-1동 507호  
16:30-17:40

# 커뮤니티매핑기반 환경지도 만들기의 사회와 환경교육적 활용방안

구순옥 (한국교원대학교 교육대학원, ok633@hanmail.net)

남상준 (한국교원대학교, geonam@hanmail.net)

## I. 서론

환경교육의 목적은 환경적으로 건전한 정의적 특성을 갖게 하고 환경적으로 바람직한 의사결정과 실천적 활동을 이끌어 내는 것으로, 학생들의 일상적인 삶의 맥락과의 관련된 곳에서 감정으로 느끼고 직접 행동하는 체험을 통한 환경교육이 무엇보다 중요하다. 특히 초등학교 학생의 인지 발달 수준 및 생활 경험 확대 정도에 따라 지역 기반의 환경교육이 이루어질 수 있어야 한다. 하지만 상당수의 체험 환경교육 프로그램들은 지역이나 생활과 연계되지 못하여 지속적인 참여로 이어지지 못하고 있는 실정이다.

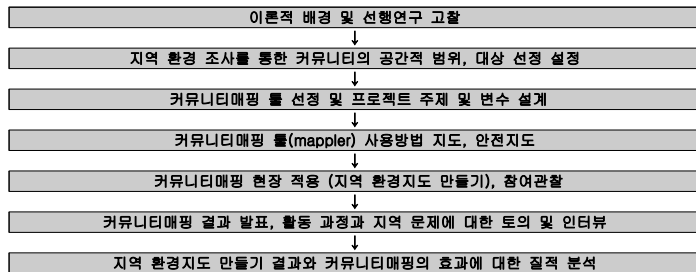
과학 기술의 발전은 Web 2.0 환경 하에 사용자가 직접 콘텐츠를 만들어서 웹상의 데이터를 수정 및 보완 그리고 생산할 수 있게 되었고, 수동적 GIS에서 참여형 GIS로 진화하여 사회적 상호작용을 통해 서로에게 영향을 주고 있다. 이러한 환경 속에서 지역의 환경에 대한 관심과 인식을 학생을 중심으로 시작하여, 학생들의 삶과 사회와 환경교육 내용 간의 괴리를 해결하고, 참여하는 시민으로서의 자세를 기르기 위해 PPGIS<sup>13)</sup>에 기반한 커뮤니티 매핑을 활용하여 지역 환경지도도를 만들고자 한다.

본 연구에서는 커뮤니티매핑 기반 지역 환경지도도를 만들면서, 지역 환경과 관련된 문제를 탐구하고 해결하는 과정에서 나타난 환경에 대한 인식과 특성을 파악하고자 한다. 그리고 커뮤니티매핑을 통해 변화한 초등학교 학생들의 환경에 대한 태도와 역량을 탐구하여 커뮤니티매핑 기반 환경지도 만들기의 사회와 환경교육적 의의를 탐색해보고자 한다.

## II. 사회와 환경교육의 계획과 실천

### 1. 연구절차

<표1> 연구의 절차



13) PPGIS(Public Participation GIS)는 공간 의사결정과정에서 일반 시민들의 이해와 참여를 쉽게 하기 위하여 인터넷 GIS기술을 활용하여 공간 의사결정과 GIS의 지도서비스, 공간분석 기능, 공간 의사결정지원 기능이 강조된 것을 말한다(고준환, 2006).

## 2. 커뮤니티매핑 활동의 구성 과정

<표2> 커뮤니티매핑 단계별 구성내용

단계	구성내용
커뮤니티(공동체) 형성과정 단계	-경남 고성군 거류초등학교 5학년 17명을 참여 및 연구 대상으로 설정 -단수학급, 외부 이동이 적고 가정 간 긴밀한 관계로 커뮤니티 형성
공동목표/이슈 설정 및 공감대 형성 단계	-경남 고성군 거류면 지역을 중심으로 환경 요인들과 시설들을 조사 -2018년 7월 한 달간 3회에 걸쳐 학생들이 참여하여 조사, 진행
목표구체화 및 방법론 결정 단계	-주변 환경 조사와 커뮤니티매핑에 대한 교육, 구체적인 계획 수립 -커뮤니티매핑 조사 주제 및 변수설계, mapper 활용교육 실시 -위험요소와 장소의 이동에 따른 안전교육실시, 사고 예방책 마련
목표달성을 위한 활동과 협동 단계	-관찰 및 조사, 모둠 간 토의, 교사와의 인터뷰 등 자료 수집과 기록 -사후활동으로 공유와 소통, 탐구 결과 분석 및 토의, 소감문 작성

<표3> 커뮤니티매핑 주제 및 변수설계

주제 (범례)	변수 (유형)
안전관련 문제	인도와 차도 구분 불량, 보도 불량, 횡단보도, 불법 주차차 단속지역, 어린이 보호구역, 위험지역, 기타
해양오염 문제	각종 수산업용 어구, 선박 오염물, 해안 쓰레기, 플라스틱·스티로폼 쓰레기, 생활하수 유입, 기타
환경오염 문제	쓰레기 분리수거 장소, 자원 재활용시설, 쓰레기 불법투기, 쓰레기 소각, 기타
건강 관련시설	자전거보관소, 무더위 쉼터, 동장군 대피소, 미세먼지 관련 시설, 보건소 기타
학생 이용시설	학교, 아동복지관, 공공기관, 공중화장실, 놀이터, 공원, 체육시설, 기타
학생 유해환경	숙박업소, 성인광고, 음주조장, 흡연구역, 불량식품, 담배꽂초 많은 곳, 기타

## 3. 커뮤니티매핑의 실행

PPGIS를 기반으로 커뮤니티 매핑을 위한 웹 기반 모바일 애플리케이션 mapper<sup>14)</sup>를 커뮤니티매핑센터를 통해 '고성군 환경지도 만들기(<http://mappler3.com/georyu/>)' 버전을 개발하고 1년간 사용하기 위한 계약을 하고 계정을 생성하여 연구를 시작하였다.

### 가. 준비단계

각 구역은 거류면 소재지의 중심인 지역 농협을 중심으로 거류로 위쪽 지역(A구역-주거구역), 거류로 아래 지역(B구역-해안인접구역), 그 외 지역(C구역-원거리구역)으로 범위를 설정하였다. 모바일 애플리케이션 mapper 플랫폼을 (사)커뮤니티매핑센터를 통해 설정하고, 지도의 범위와 범례 설정 등에 대한 조언과 지도를 받았다. 그리고 학생들에게 커뮤니티매핑의 개념과 필요성에 대한 교육과 웹과 스마트폰 애플리케이션을 통한 mapper의 사용법 안내와 시연을 통해 학생들이 직접 사용해보게 하였다.

### 나. 실행단계

참여자 17여명이 5~6명씩 모둠을 이뤄, 2018년 7월 한 달간 3회에 걸쳐 3개의 모둠원들이 학교를 중심으로 고성군 거류면을 중심으로 구역별 조사활동을 통해 커뮤니티매핑을 실시하였다. 주제에 따른 사진 촬영과 mapper를 활용한 위치 표시 및 내용 기록, 교실에 돌아와서 mapper의 기록에 댓글을 달아 의견을 남기는 활동을 실시하였다. 그리고 지역 환경에

14) mapper는 구글맵, 마이크로소프트 Bing 맵스 등이 제공하는 지리정보시스템을 활용하여 필요한 정보를 지도에 표시하고 공유하는 새로운 형태의 시민참여형 지도 제작 기술을 적용한 애플리케이션이다. 특정 지역에서 mapper를 실행시키면 GPS수신을 통하여 현재 위치가 표시되고 그 곳에 필요한 정보(사진, 특이사항 등)를 입력하여 다른 사람들과 공유하는 프로그램이다(고성원, 2013).

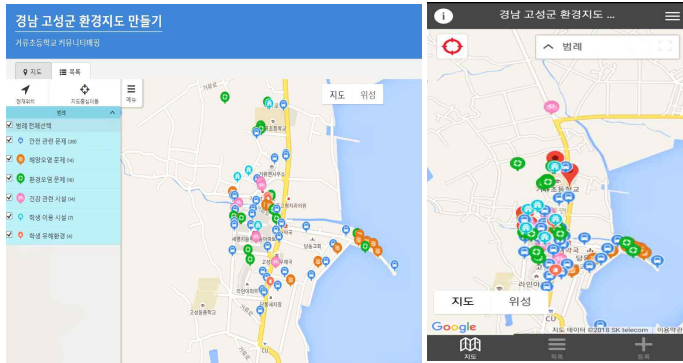
대한 이해와 인식변화를 관찰하고 이에 대한 사후인터뷰를 실시하였다.

**다. 정리단계**

학생들이 제작한 환경지도 데이터와 문제해결을 위한 토의활동, 새롭게 알게 된 점이나 바라는 점 등 싶었던 말이나 소감을 작성하여 발표하였다. 그리고 지역사회에 건의하고자 내용에 대해 지자체에 제안하는 글을 쓰는 활동과 사후인터뷰를 실시하였다.

**4. 커뮤니티매핑 활동 결과**

매핑주제(범례)에 따라 안전관련 38곳, 해양오염 14곳, 환경오염 16곳, 건강관련 시설 14곳, 학생 이용시설 7곳, 학생 유해환경 4곳, 총 95곳이 설정 구역 내에 조사되었다.



[그림1] 고성군 환경지도 만들기 커뮤니티매핑 웹, 모바일 화면

<표4> 커뮤니티매핑 주제별 조사 내용 분석

주제 (범례)	조사수	조사 내용의 특성 분석
안전관련 문제	38곳	-위험지역, 차도와 인도 구분 불량, 어린이 보호구역, 인도 없음 순 -학교로 이동하는 평상시 이동 동선에서 안전관련 문제에 대한 인식이 크고 그에 대한 조사가 많이 이루어졌음.
해양오염 문제	14곳	-버려진 폐선과 폐 어구, 각종 플라스틱 쓰레기와 기름오염 -각종 생활쓰레기와 오폐수로 오염되어 대책이 무엇보다 심각함
환경오염 문제	16곳	-무단 투기된 음식물쓰레기와 각종 쓰레기, 폐가와 폐건축자재 등 -장소 상 전 구간에 널리 흩어져 분포하여 조사 지역 전역에 위치함.
건강 관련시설	14곳	-조사 범위에서 가장 원거리에 산발적으로 분포함. -도시계획 없이 건설되어 개인차량이 없이는 이동이 어려워 노인인구가 많은 지역 특성상 이용도가 상당히 저조함.
학생 이용시설	7곳	-학생들이 주로 이용하는 학원과 놀이터를 중심으로 조사함. -원룸단지예 유희시설과 학생이용시설이 혼재하고 위, 아래층으로 분포하는 특징을 가짐, 조사 수가 적음
학생 유해환경	4곳	-조선소의 호황기에 형성된 모델, 노래방, 술집 같은 청소년에게 악영향을 미치는 유해업소 거류로 중심으로 배치, 조사 수가 적음

**III. 사회과 환경교육적 의미분석**

**1. 환경에 대한 관심과 환경감수성의 신장**

연구자: 새롭게 보았다면 어떤 점이?  
 이○○: 통학로에 쓰레기가 참 많이 버려져 있고, 중간 중간 불법 주차가 많이 되어 있구나 하는 거요.  
 경○○: 담배꽂이가 참 많이 버려져 있어요.  
 연구자: 그런 것들 보니까 어떤 생각이 들었어?  
 경○○: 그냥... 우리 동네가 좀 더럽다는 거요. 곳곳에 주민들이 쓰레기를 태우기도 하고 공사장 폐기물도 널려 있고...  
 연구자: 다들 익숙해서 잘 몰랐지만 그 속에서 새로운 것을 발견했구나.

의도적으로 자기가 생활하고 있는 공간을 중심으로 지역의 환경에 대한 관심과 환경인식을 위한 커뮤니티매핑활동은 수업의 주제로서 학생들의 자연스럽게 일상적인 생활공간으로 환경을 살펴보고 관심을 가지게 하는 계기를 마련해 준다. 이렇게 주변의 환경에 관심을 기울이는 행위로 인해 지역의 환경에 대한 관심이 생기고 자신만의 특별한 의미를 부여하여 개인이 경험한 느낌과 감정을 갖게 하는 환경감수성(Environmental Sensitivity)을 자극할 수 있는 것이다.

바닷가에 쓰레기를 함부로 버리는 행위는 정말 나쁘다. 플라스틱 쓰레기와 각종 고기잡이 도구를 버려서 당동 앞바다가 오염이 더 심각해 진 것 같다. 그래서 집으로 돌아오는 길에 바닷가에 버려진 플라스틱 쓰레기를 주워 왔다. (참여자, 송○○)

자신이 생활하는 주변과 지역을 중심으로 환경을 직접 체험·참여할 수 있는 프로그램은 환경에 대한 민감성 뿐 만 아니라 환경문제에 대한 의식과 환경 태도 등에서 친환경적 의식을 내면화하는데 도움을 준다. 또 학생들 나름의 환경 친화적 실천으로 연결시킬 수 있는 계기를 마련해 준다. 이렇듯 커뮤니티매핑을 활용한 지역 환경교육에 적용하는 것은 지역문제에 관심을 갖고 그 주체가 되어 행동으로 옮기는 ‘자기 환경화(Personalization of Environment)’가 가능한 좋은 교육적 방법이다.

**2. 지역에 대한 긍정적인 가치와 태도 형성**

송○○: 조선소 사람들이 버리고 간 자동차가 번호판도 없이 3년째 그 자리에 서 있어요. 누구도 치워달라는 말을 하지 않아서 슬퍼요. 경기가 좋아져서 전학을 간 친구들이 돌아왔으면 해요  
 연구자: 선생님도 친구들도 전학을 많이 가서 아쉬워. 또?  
 문○○: 우리 지역이 다시 발전해서 건설되다가 중단 된 아파트가 빨리 다시 지어졌으면 좋겠어. 짓다가 멈춘 아파트의 천막이 태풍이 오는데 흔들리는데 너무 무서웠어요.  
 연구자: 그러면 우리 지역이 어떻게 되었으면 좋겠어?  
 박○○: 일단 조선소가 잘 되었으면 좋겠어요. 아빠도 김해 장유로 일하러 가셨는데 우리 지역에서 일하셨으면 좋겠어요.

지도 만들기 활동을 할 때는 무엇을 하고 있는지 몰랐지만 결과물을 보니 우리 동네의 환경과 문제점이 한 눈에 들어 왔다. 우리 지역의 동식물들 뿐 만 아니라, 함께 살아가는 사람들을 위해 환경을 되살리고 싶다. (참여자, 장○)

○)

지역의 환경지도를 만들기 위해 학생 스스로 지역의 환경자료를 수집하고 분석하는 활동을 통하여 지역 환경에 대한 지식과 이해의 정도가 향상되었다. 또 지역발전과 변화에 대한 생각을 할 기회를 가지게 하고 지역의 환경에 관심과 걱정은 저절로 지역에 대한 애함심으로 연결되었다. 뿐만 아니라 활동을 하면서 지역에 대한 생각과 가치관의 변화를 일으켜 자신들이 살고 있는 지역에 대해 무엇인가를 하고 싶은 의지를 실천하려고 하는 마음자세를 갖는데 긍정적인 역할을 하였다. 이렇게 지역을 기반으로 한 커뮤니티매핑활동은 환경과 지역의 환경 현상을 이해하는데서 그치는 것이 아니라, 이를 적극적으로 해결하는 태도를 함양하는데 중요한 역할을 하였다

### 3. 문제해결 경험과 참여를 통한 임파워먼트의 향상

연구자: 또 다른 경험들은 있나?

이○○: 새평지 아파트 뒤편 길가에 3년째 세워져 있는 빨간 차는 번호판도 없이 계속 주차되어 있었잖아요. 너무 녹이 슬고 주변에 풀이 자라서 보기에 좋지 않았어요. 길도 막고 있구요.

연구자: 그래서 어떻게 했어?

이○○: 길도 막고 조금 무섭고 해서 과출소에 신고를 했어요. 그런데 아직도 차는 그대로 있긴 해요. 빨리 치워주었으면 좋겠어요.

연구자: 아쉬웠겠구나. 우리 친구들과 함께 어떻게 해결하면 좋을까?

이○○: 고성군청 홈페이지에 글을 올려보아요. 국어 시간 활동에 나오는 건의하는 글쓰기를 그 것으로 해보고 싶어요.

연구자: 역시 함께 나가서 공부한 보람이 있구나. 그러면 우리 반 친구들이 함께 군청 누리집 '군수에게 바란다'에 건의하는 글을 직접 써 보도록 하자.

학생들: 네, 좋아요.

커뮤니티매핑 활동을 하면서 지역 환경문제에 대한 올바른 이해를 하게 된다. 올바른 이해를 통한 관심은 문제해결을 위한 참여와 노력으로 지역에 실천 할 수 있는 작은 대안을 찾게 만들고, 지역의 주체로서 일상생활 공간에서 환경에 관심과 환경문제 해결에 적극 기여할 수 있는 계기를 마련해 주었다.

<1모듬 편지글 중>

먼저 저희가 사는 거류면 당동 지역은 면사무소 소재지이자 조선소의 대형차량이 이동이 많은 지역이지만, 사람들이 걸어다닐 수 있는 인도가 제대로 되어있지 않습니다. 도로 중간 중간에는 인도와 차도를 나타내는 경계석도 없고, 인도가 아예 없는 부분도 너무 많이 있습니다. 그리고 불법주차도 너무 심해서 많은 친구들이 차도를 걸어 다니고 있고, 스크론펙 역시 인도가 끊어져 있어 교통사고의 위험에 놓여 있습니다. 그래서 동부농협을 중심으로 거류로의 당동 중심부를 통과하는 지역에는 인도를 설치해 주시기 바랍니다.

커뮤니티매핑 활동 전반에서 지역에 대한 관심과 노력은 지역의 사회적·환경적 문제의 해

결을 위한 정책 제안까지 연결될 수 있다. 이것은 참여자 스스로의 힘으로 사회 현상을 객관적이고 비판적 관점에서 올바르게 이해하고 자신과 사회의 문제를 합리적으로 해결하고 실천할 수 있게 하는 능력, 즉 임파워먼트(empowerment)를 펼칠 수 있도록 도와준다.

### 4. 실제적인 사회과 환경교육의 교수·학습방법으로서 활용가능성

환경에 대해 배우니 항상 배울 때 마다 한 걸음 한 걸음 나아가는 것처럼 환경에 대해 마음이 아팠지만 그냥 신이 나고 열심히 배운 보람이 있었다. (참여자, 남○)

연구자: 그러면 수업시간에 책과 함께 배우는 활동과 비교해서 직접 찾아다니는 기록하고 탐구하는 활동은 어떻다고 생각해?

이○○: 수업시간에 지금부터 집으로 가서 실천을 하겠다고 다짐을 잘 하는 친구들은 많아요. 그런데 솔직히 집에 가서 실천하지 않는 애들이 더 많아요. 우리 동네에 환경오염 정도가 어느 정도인지 모르고 괜찮다고 생각하는 경우가 많은 것 같은데요. 직접 다니면서 얼마나 많은 쓰레기를 버렸는지, 우리 마을이 얼마나 안전한지, 오염되었는지 알 수 있는 이런 활동이 더 좋다고 생각해요.

김○○: 모듬원들과 함께 스마트폰을 들고 우리 동네의 문제를 기록하고 해결방안에 대해 함께 대화하고 자료를 만드는 활동이 힘들었지만 재미있었어요. 모듬원들과 토론하면서 자료를 만들고 발표하고 박수도 받아서 기분도 좋았어요.

커뮤니티매핑을 기반 지역 환경지도 만들기 활동 전반에 걸쳐 학생들 스스로의 평가한 결과를 보면 직접적인 참여와 체험위주의 환경교육이 더욱 가슴에 와 닿았다는 것을 알 수 있다. 그리고 커뮤니티매핑에 기반한 환경지도 만들기는 학생 스스로의 역할을 수행하면서 주변을 관찰하고, 온몸으로 느끼는 직접 경험이 이루어지기 때문에 실제적인(authentic)<sup>15)</sup> 사회과수업을 가능하게 한다. 또한 학생들의 실생활 맥락의 학습을 통해 구체화되고 확장될 수 있다. 특히 학생들이 만든 환경지도를 계속적으로 학부모나 지역 커뮤니티를 활용, 확장하여 많은 지역 사람들이 생활 속의 다양한 문제나 관심사에 실생활 맥락의 학습을 통해 이루어진다는 점에서 실제적이라고 할 수 있다.

### IV. 결론

커뮤니티매핑에 기반한 지역의 환경지도를 만들기 위해 참여자들이 각자의 역할을 수행하면서 모바일을 활용한 학습은 학습자 흥미 유발 뿐 만 아니라 직접적인 참여와 체험이 가능하게 하였다. 또 주변을 관찰, 탐구하고 문제를 해결하는 과정 속에서 사회과에서 가르치고자 하는 지식과 기능을 습득할 뿐만 아니라 의사소통능력이나 문제해결능력 등의 고등사고력을 신장시킬 수 있었다. 그리고 커뮤니티매핑은 습득한 지식과 기능을 실제적으로 사용되는 맥락 안에서 학습하고 자발적으로 활용할 수 있게 만들어주어 실제적인 사회과 환경교육

15) 실제적(authentic)의 경우 '본래성', '진정성', '자기 진실성', '순전한 자율성' 등의 용어로 번역되어 사용되고 있는데(김희봉, 2012), '실제적 활동(Authentic Activity)'이 강조된 수업에 대해 실제 생활의 경험과 연결시키고 유의미한 맥락을 제공함으로써 학습을 촉진시켜 학생들이 지식과 기능을 그것들이 실제적으로 사용되는 맥락 안에서 학습할 때 학습의 효과가 최대로 나타나도록 하는 것이다(임은진, 2009).

을 가능하게 하였다.

이를 근거로 다음과 같은 시사점을 도출하였다.

먼저 그리고 공공 참여형 GIS에 기반한 커뮤니티매핑은 사회과 환경교육에 훌륭한 교수학습방법으로 활용될 수 있음을 확인하였다. 그동안 환경지도 제작활동 시 고질적으로 지적되는 실제 지도제작의 어려움과 시·공간적 제약이라는 문제점은 스마트폰과 커뮤니티매핑 어플리케이션인 mappler를 활용하여 쉽게 극복할 수 있게 되었다. 또한 학생수준에서도 사용의 용이함 때문에 학교 급에 관계없이 학생들이 쉽게 활용가능하고, 정보를 공유하고 수집된 자료를 분석하는 과정에서 지역 환경에 대해 알게 되고 관심을 갖게 하였다.

다음으로 빠른 과학기술의 발전과 Web 2.0시대의 정보화 사회에 적응할 수 있는 환경교육 전략의 새로운 방향성을 제시하였다. 과거 생태학적 지식을 전달하거나, 자연환경을 보존하는 것을 중시하는 과거의 환경교육을 지나 최근 환경교육에서 추구하는 참여중심의 환경교육에서 한걸음 나아가 학습자의 다양한 참여와 소통이 가능한 환경교육 프로그램에 관심을 가져야한다.

마지막으로 커뮤니티매핑활동이 지속적으로 활용 가능하도록 기술적 지원 및 플랫폼과 교육콘텐츠가 개발을 위한 노력이 필요하다. 커뮤니티매핑의 사용자의 측면에서 나타난 기술적 문제점과 연구자 단독으로 주제를 설정하여 커뮤니티 매핑 어플리케이션인 mappler를 사용하는데 지拂되는 금전적 부담 등이 다소 아쉬움으로 남는다. 이러한 기술적 문제점들은 차후 커뮤니티매핑과 관련된 더 많은 어플리케이션과 플랫폼, 교육 콘텐츠가 개발되면 충분히 극복되리라 기대한다.

<참고문헌>

고성원(2013). 공공참여형 GIS기술을 활용한 집단지성기반 생태교육에 대한 사례연구 :무주 푸른꿈고등학교의 ‘반딧불이 프로젝트’. 전북대학교교육대학원 석사학위논문.

고준환(2006). 참여형 GIS(PPGIS)에 관한 연구. 한국지적학회지, 6(1), 23-32.

김희봉(2012). 도덕적 책임과 본래성 교육. 한국교육철학회 교육철학, 14(-), 123-146

박소순·손세련·유병태·오금호(2014). 집단지성을 활용한 커뮤니티 기반 안전지도 활성화 방안. 대한안전경영과학회 추계학술대회, 2014(11), 119-126.

임완수(2014). 공공데이터의 활용과 커뮤니티매핑. 지방자치Focus 88호

임은진(2009). 상황인지론에 근거한 지리 수업 모델의 개발과 적용. 고려대학교대학원 박사학위논문

장진아(2017). 시민과학(Citizen Science) 기반 도시환경교육 프로그램의 개발과 적용. 한국교원대학교대학원 박사학위논문.

정수희·이병민(2014). 지역공동체의 실천적 집단지성의 발현으로서 커뮤니티매핑에 대한 소고. 서울도시연구 15(4), 185-204

조수진·이병민·남상준(2017). 어린이들이 만들어가는 ‘커뮤니티매핑 기반 안전지도’. 한국사회과교육연구학회 연차학술대회 자료집.

최경중(2015). 커뮤니티매핑의 지리적 활용 방안 연구. 한국교원대학교대학원 석사학위논문.

## 초등학생들이 생각하는 ‘동네’의 공간적 범위와 모습

서일교 (한국교원대학교 교육대학원, iceilkyo@hanmail.net)

남상준 (한국교원대학교, geonam@hanmail.net)

### 1. 연구의 필요성 및 목적

환경확대법은 많은 비판 과정을 통해 ‘탄력적’인 모습으로 변화하였으나 작은 범위에서 시작되는 공간적 범위의 확장이라는 큰 원칙은 유지하고 있다. 하지만 각종 매체를 통한 간접경험, 여행을 통한 직접경험을 통해 어린이들이 경험하는 지리적 범위는 변화되고 있다. 그리고 현장 교사들은 이렇게 변화된 어린이들의 공간에 대한 경험 세계를 일정 주제로 제한된 공간적 범위의 수업 속에 묶어내야 하는 어려움에 직면하고 있다.

연구자는 이와 같이 다양한 장소의 범위들 중 ‘동네’라는 공간적 범위와 그 의미에 대해 주목하였다. 동네는 어린이들에게 친숙하며 일상생활에서 자주 사용되는 단어이다. 최근 초등지리교육 분야에서 이루어진 질적 연구에서 초등학생이 생각하는 동네의 의미와 형태에 대하여 연구에 참여한 어린이의 생각을 엿볼 수 있으나 연구 참여자의 수가 적은 한계가 있었다. 또 도시계획학 등의 분야에서 이루어진 ‘근린’에 대한 연구에서 질문지, 인지도 그리기 등의 방법을 통해 동네의 공간적 범위를 설정하고 있으나 계량화된 수치의 제공이라는 한계점을 가지고 있다(허운선·양병이·임승빈, 2012).

환경확대법 적용에 따른 공간적 스케일과 관련된 용어 사용과 관련된 측면에서도 동네에 대한 연구는 필요하다. 일반적으로 환경확대법에 따른 공간적 스케일은 일반적으로 ‘가족-이웃-지역사회-국가-세계’로 확장되는 순서를 따르며 공간적 스케일의 용어 구분이 비교적 명확하다. 그러나 2015 개정 교육과정에서 확인되는 공간적 스케일에 대한 용어는 3-4학년 군에서 혼재되어 사용되는 경향이 확인된다.

### 2. 연구 내용

첫째, 어린이들이 주어진 대축척 백지도 위에 장소의 위치를 표시하게 함으로써 어린이들이 생각하는 동네 속 의미 있는 장소들에 대해 알아본다.

둘째, 어린이들에게 자신이 생각하는 ‘우리동네’의 범위를 영역화하여 백지도에 그려보게 함으로써 동네가 가지는 공간적 스케일의 의미를 알아본다.

셋째, 초등지리교육에 주는 시사점을 어린이들에게 직접 확인한 의미 있는 장소나 지형지물 및 어린이가 생각하는 동네의 범위와 동네에 대한 개념을 통해 도출해본다.

### 3. 연구 방법

첫째, 어린이들에게 머릿속에 떠오르는 장소들을 대축척 백지도에 표시하게 하였다. 그리고 집과 학교를 중심으로 생각나는 주요 장소나 지형지물을 표시해보도록 하며, 그곳이 생각난 이유나 그곳이 중요한 이유 등에 대하여 들어보았다. 이 과정을 통하여 어린이들이 우리동네를 생각할 때 떠올리는 장소에는 어떤 것들이 있으며 그 장소들은 어떤 특징과 의미를 가지고 있는지 유목화 하였다. 또 여러 어린이들에게 공통적으로 의미 있는, 혹은 어린이이기 때문에 특별히 의미가 있는 곳들을 분석해보았다.

둘째, 어린이들에게 자신이 생각하는 ‘우리동네’의 범위를 영역화하여 백지도에 그려보게 하였다. 그리고 우리동네 안에 포함되는 장소와 지형지물은 어디까지인지 파악하고 그렇게 생각한 의미에 대하여 들어보았다. 또 어떤 장소나 어떤 지형지물은 왜 어린이 자신의 기준에서 우리동네에 포함되지 않는지에 대하여 들어보았다.

셋째, 초등지리교육에 주는 시사점을 어린이들에게 직접 확인한 의미 있는 장소나 지형지물 및 어린이가 생각하는 동네에 대한 개념을 통해 도출해보았다. 어린이가 직접 생각하고 결정하여 표시한 동네 지도와 동네 속 장소들에 대한 설명을 통해 어린이가 주위의 공간을 어떤 관점으로 바라보고 어떤 장소를 중요하게 생각하는지를 확인해보았다.

#### 4. 분석 방법

본 연구자는 가장 먼저 어린이들이 표시한 백지도의 장소를 인문적 요소와 자연적 요소로 구분해보고자 하였다. 허윤선·양병이·임승빈(2012), 유현경(2002) 등 선행연구에서 사용한 항목을 바탕으로 연구자가 재구성한 인문적 요소 분류 항목과 각 항목에 속할 것으로 예상되는 장소들은 <표5>와 같다. 이 분류 과정을 통해 어린이들의 일상생활 속에서 어떤 장소들이 유의미한지 확인하고자 하였다.

<표5> 인문요소 및 자연요소 분류 기준

구분	항목	예상되는 장소
인문적 요소	주거요소	우리집, 친구집, 아파트단지
	교육요소	우리 학교, 주변 학교, 학원 및 공부방
	놀이·휴게요소	놀이터, 운동장, 오락 시설
	공공요소	관공서, 금융시설, 의료시설, 종교시설, 문화시설, 공기업
	상가요소	문방구, 가게, 음식점, 기타상점
	교통요소	가로, 교통시설, 횡단보도, 신호등
	조경요소	생태공원, 인공하천, 아치형육교
자연적 요소	기타	위험, 더러운 곳, 계단, 코스모스 꽃밭
	개체 요소	언덕, 나무, 돌
	영역 요소	논, 밭, 과수원, 공터

이어서 어린이들이 장소나 지형지물이 생각난 이유나 그곳이 중요한 이유 등에 대해 이야기한 내용을 바탕으로 장소들을 분류하였다. 이를 통해 어린이들이 우리동네의 장소에 의미를 부여할 때 영향을 주는 요소를 확인하였다..

두 번째로 어린이들이 생각하는 우리동네의 범위와 특성에 대해 분석하였다. 어린이들이 동네를 생각할 때 동네와 동네가 아닌 곳을 구분하는 특이점이나 구분의 이유가 되는 것, 예를 들어 특정 장소, 특정 시설 등이 있는지 확인하였다. 이어서 어린이들이 표현한 동네의 형태적 특성을 원형, 다각형 등의 몇 가지 형상으로 유목화 하였으며, 어린이들이 표시한 동네의 범위 면적을 계산해보았다.

끝으로 어린이들에게 직접 확인한 ‘우리동네’ 장소들의 의미와 동네의 영역(범위) 및 형상과 같은 형태적 특징이 어떤 의미를 가지고 있는지 확인하였다. 그리고 어린이에게 의미 있는 장소들이 가지는 요소별 특징이나 정서적 특성, 어린이들이 생각하는 동네의 형상의 확

인이 현장 교사의 수업 상황에서 어떻게 적용될 수 있는지 살펴보았다. 또 이번 연구와 같이 어린이들을 대상으로 직접 확인하는 현장 연구와 그 연구 결과가 가지는 초등지리교육에 대한 시사점에 대해 살펴보았다.

#### 3. 요약 및 결론

어린이들이 생각하는 동네 속 장소들에 대한 연구 단계에서 확인된 어린이들의 모습은 다음과 같다. 모든 학년에서 어린이들이 동네지도 속에 표시한 수량은 개인차가 있으며, 백지도에서 의미 있는 장소들의 위치와 관련하여 학년이 올라갈수록 장소들이 넓게 분포하는 경향성도 확인되었다. 장소가 속하는 요소의 측면에서 4학년 어린이들은 교육 및 공공요소에 포함된 장소들이 많이 나타났고, 5학년과 6학년에서는 상가요소에 속하는 장소들이 많이 등장하였다. 또 5학년과 6학년에서는 ‘○○집’의 형태로 표시된 친구집이 많이 등장하여 주거 요소에 해당하는 장소들의 숫자가 증가하였다. 남자어린이와 여자어린이의 성별에 따른 차이도 확인되었다. 4학년의 경우 자연적 요소를 지도 위에 표시한 숫자가 여자어린이는 1명인 반면 남자어린이들은 4명이 표시하였다. 또 4학년과 5학년의 경우 남자어린이들이 여자어린이보다 지도 위에 더 많은 장소를 표시하였다. 4학년과 5학년의 경우 남자어린이들이 여자어린이들보다 장소 경험에 대하여 타인과 함께한 경우가 많았다는 차이점이 있었다.

어린이들이 장소에 대해 설명한 내용을 장소에 대한 표현 수준에 따라 기능적 수준, 피상적 수준, 내면적 수준으로 분류하였을 때, 모든 학년에서 장소에 대한 기능적 수준에서의 설명 비율이 유사하게 확인되었다. 피상적 수준에서의 설명은 다른 학년에 비해 상가요소를 중심으로 많은 장소를 표시한 5학년에서 높게 나타났다. 내면적 수준의 설명은 모든 학년에서 다르게 나타났는데, 이것은 장소에 대한 개인의 추억은 개인의 일상생활의 특징을 반영하기 때문이다.

어린이들이 의미 있는 장소로 생각하는 곳들은 대부분 인문적 요소에 집중되어 있었으며, 인문적 요소 중에서도 대부분의 장소는 주거, 교육, 놀이 및 휴게, 공공, 상가요소에 속하였다.

어린이들이 장소 경험을 설명할 때 가족이나 친구를 뜻하는 단어가 사용된 비율은 학년이 올라갈수록 증가하였으며, 그 속에서 친구가 등장하는 비율 또한 학년이 올라갈수록 증가하였다. 이를 통해 학년이 올라갈수록 친구와 함께하는 장소 경험이 증가한다는 것을 확인할 수 있었다. 이것은 5학년을 대상으로 한 김승미(2018)의 연구에서 장소를 경험할 때 형제 및 가족 전체, 친구 등의 순서로 장소 경험을 함께 한다고 밝힌 내용과 등장 빈도의 순서 측면에서 다소 상이하다.

어린이들이 지도 위에 표시한 장소들의 위치 정확성과 관련하여, 몇몇 어린이들은 자신이 살고 있는 집의 위치를 특정하지 못하는 모습이 확인되었다. 또 어린이들이 지도 위에 표시한 장소들 중 높은 빈도를 나타낸 10곳의 장소를 추출하여 그 정확성을 분석한 결과에서, 어린이들이 일상생활 속에서 매우 높은 빈도로 지리적 경험을 하는 장소들의 경우에도 정확한 장소의 위치를 찾지 못하는 경우가 확인되었다.

어린이들이 생각하는 우리동네의 범위를 닫힌 공간으로 영역화하고 그 이유를 설명하도록 하는 연구 단계에서 확인된 어린이들의 모습은 다음과 같다.

어린이들이 그린 우리동네의 형태적 유형은 사각형, 삼각형, 다각형, 원형, T자형, 열린형태, 불규칙한 형태로 구분될 수 있었다. 어린이가 그린 동네의 형상이 지형지물을 고려하는 수준이 높아질수록 특정한 형태로 규정하기 어려웠고, 이것은 불규칙한 형태의 동네가 가장

많은 비중을 차지하게 되는 이유가 되었다.

동네 표현의 정교성과 관련하여 다음과 같은 특징이 확인되었다. 먼저 학년이 올라감에 따라 지형지물을 고려하는 수준이 높아졌다. 또 같은 학년 혹은 같은 유형 내에서 여자인 이보다 남자어린이가 지형지물을 더 많이 고려하였다.

동네를 표현할 때 21명의 어린이가 행정구역과 관계된 단어를 사용하였으며, 4학년보다 5학년 및 6학년 어린이의 단어 사용 비율이 높았다. 또 남자어린이가 여자어린이보다 행정구역과 관련된 단어를 많이 사용하였다. 특히 4학년 여자어린이들은 모두 행정구역과 관련된 단어를 사용하지 않았다. 어린이들은 동네를 표현할 때 행정구역과 관련된 표현 외에도 평균적으로 약 2개의 표현을 사용하였는데, ‘가깝다’, ‘눈에 보인다’, ‘느낌이 있다’, ‘중요하다’, ‘가깝다’, ‘잘 안다’의 여섯 가지 표현이 주로 사용되었다. 그 중 가장 많이 사용된 표현은 ‘가깝다’는 표현이며 두 번째로 많이 사용된 표현은 ‘눈에 보인다’는 표현이었다. 또 ‘중요하다’는 표현은 4학년 어린이에게서만 나타났으며, ‘느낌이 있다’는 표현은 6학년 어린이들에게서는 사용되지 않았다. 또 ‘잘 안다’는 표현을 사용한 어린이 중 대부분은 ‘가깝다’는 표현을 사용하였다.

어린이들이 생각하는 우리동네의 평균 면적은 4학년과 5학년에 각각 2.02km<sup>2</sup>와 2.08km<sup>2</sup>로 유사하게 나타났고, 6학년의 경우 2.54km<sup>2</sup>로 나타났다. 그러나 극대값과 극소값을 제외한 경우, 우리동네의 평균 면적이 4학년 1.89km<sup>2</sup>, 5학년 2.11km<sup>2</sup>, 6학년 2.57km<sup>2</sup>로 학년이 올라갈수록 넓어지는 경향성이 확인되었다. 자신이 생각하는 우리동네에 속하는 의미 있는 장소들 중 가장 먼 거리는 직선거리로 약 0.97km, 이동거리로 약 1.28km 떨어진 곳으로 확인되었다.

본 연구에서는 어린이들이 접하는 다양한 장소의 범위들 중 ‘동네’라는 공간적 범위와 그 의미에 대해 주목하였다. 동네는 초등학교 2학년 교과서를 통해 어린이들이 학교에서 가장 먼저 접하는 공간적 단위이며, 어린이들이 일상생활의 근거로써 경험하는 가장 작은 스케일의 공간적 단위이기 때문이다.

연구자가 수행한 이번 연구에서는 어린이들에게 대축척 백지도를 제공하여 자신이 생각하는 의미 있는 장소를 표시하게 하고, 자신이 생각하는 ‘우리동네’의 범위를 표시하게 하였다. 이러한 과정에서 장소가 가지는 의미나 장소 위치에 대한 내용, 동네가 가지는 의미에 대해 면담이 진행되었으며, 면담이 종료된 후 어린이들이 동네지도에 표시한 장소와 동네에 대한 분석이 진행되었다. 그러나 백지도를 활용하는 과정에서 어린이들은 자신이 충분히 경험한 장소의 지리적 위치를 찾지 못하였으며, 해당 지역의 지리적 정보를 모르는 사람에게 말로써 장소를 안내할 수 있을 만큼 충분한 설명을 할 수 있음에도 불구하고 이를 지도 위의 정보를 통해 나타내는 것에 어려움을 겪었다. 공간적 범위에 대하여 어린이의 생각을 알아보지 못한 채 사용되는 지리적 표현으로 인한 곤란함은 교육과정 상에서도 확인된다. 이번 연구에 따르면 자기 집이나 학교 등의 위치는 이번 연구에서처럼 직선거리로 약 1km 정도의 범위를 가진 동네 단위의 공간적 스케일에서는 위치 파악이 가능하다. 그러나 교장의 주요 산과 하천, 도로를 다루는 공간적 스케일에서는 해당 장소의 위치를 표시하기가 어렵다. 또한 어린이들이 교장 단위의 심상도를 그리면서 장소감에 대한 경험을 나누는 것은 어렵다. 그리고 어린이들은 매일 시각적으로 위치가 확인되는 일상생활 속의 장소에 대한 위치를 특정하는 것에도 어려움을 겪었으며 ‘동네’의 범위 또한 학교 통학권으로 제한되지 않는 모습을 보였다. 이런 어린이들을 대상으로 수업시간 중 심상도를 통해 장소감을 나누도록 하는

것은 수업 목표를 도달하기 어려운 혼란스러운 상황이 발생할 가능성이 높다. 또한 백지도를 활용한 교육에 있어서도 ‘교사가 제작한 약도 형식의 백지도’가 어린이들에게 적합한 것인가에 대한 판단도 필요하다.

우리가 삶 속에서 경험하는 지리는 대부분 행위의 반복과 실천, 신체적인 지각 과정, 감정 혹은 감성과 관련된 개인적이고 주관적인 경험들이 대부분이다. 일상의 지리적 경험들은 이처럼 비계현적인 특성을 지니고 있음에 비하여 학교에서 다루는 지리는 추상적이고 정태적인 개념들을 상징적으로 나타내고 있는 것들이 많다. 어린이들이 삶과 학교에서 경험하는 지리의 성격이 이처럼 상이한 까닭에 지리는 암기와 관련되고 자신의 삶과는 유리된 실체로서 인식되는 경우가 많다.(김정아, 2016). 어린이 지리학의 관점에서 어린이들에게 실제적인 지리교육이 이루어지기 위해서는 어린이의 지리에 대한 이해가 선행되어야 한다.

본 연구는 어린이들이 생각하는 동네와 동네 속의 장소들에 대하여 세 개 학년에 걸쳐 무작위화 과정을 통해 선발된 30명의 어린이들과 직접적인 일대일 면담의 과정을 통해 확인하였다는 것에 의의를 지닌다. 어린이들의 생각을 직접 들어보고 어린이들이 가지고 있는 장소와 동네에 대한 생각에 대하여 즉각적인 피드백을 주고받으며 확인하는 과정은 어린이 지리학의 관점에서 반드시 필요한 과정이기 때문이다. 또 이를 통해 다양한 이론과 교육 방식에 적용할 수 있는 신뢰도가 높은 기초 자료를 확보할 수 있기 때문이다. 후속 연구에서는 어린이들의 지리에 대한 생각과 개념들을 더욱 구체적이고 정밀하게 알아보기 위한 노력들이 이루어져야 할 것이다.

#### <주요참고문헌>

- 김재일(2007). 초등학교생들의 스케일 선호도에 근거한 지평확대법의 비판적 논의. 서울대학교 대학원, 박사학위논문.
- 남상준(2013). 초등지리 학습과 탄력적 지평확대법. 사회과학교육연구, 15, 17-36.
- 류재명(2002). 학생의 일상생활경험과의 연계성을 높일 수 있는 지리수업방법 개발에 관한 연구. 한국지리환경교육학회지, 10(3), 1~16.
- 박승규(2004). 어린이 지리학의 초등 지리교육적 의미. 한국지리환경교육학회지, 12(1), 1-14.
- 성윤미·남상준(2015). 초등학교 아동들의 공간포섭에 대한 이해. 초등교과교육연구, 22, 31-57.
- 허윤선·양병이·임승빈(2012). 어린이의 우리동네 공간인지 구성요소에 관한 연구: 아동설문과 인지도 분석을 중심으로. 대한국토·도시계획학회지, 47(1), 243-255.

## 초등교사의 사회과 수업에서 드러나는 환경관 분석

조수진 (동대전초등학교, dreamgirls08@hanmail.net)

### I. 서론

사회과는 학생들이 사회생활에 필요한 지식과 기능을 익혀 이를 토대로 사회현상을 정확하게 인식하고, 민주 사회 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지님으로써 민주 시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 교과이다(교육부, 2015). 민주 시민으로서의 자질은 시대적 요구에 따라 강조점이 다를 수 있는데, 최근으로 올수록 생태 시민성에 대한 관심과 논의가 더욱 활발해지고 있다. 생태 시민성은 1990년대부터 시민성과 생태적 사고를 연계시키려는 지속적인 노력의 일환 속에서 등장한 개념으로, 이와 관련된 다양한 논의는 전 지구적인 생태 위기 속에서 생태성을 회복한 인간 주체에 대한 관심의 재조명이라고 할 수 있다(김병연, 2011). 이러한 생태 시민은 특히 사회과에서 이루어지는 환경교육과 관련이 깊다. 이는 사회과에서의 환경교육이 오늘날 선택이 아닌 필수임을 의미하기도 한다.

초등교육에서 환경교육은 여러 교과에서 통합적으로 지도된다. 2009 개정 교육과정에 따른 사회과 교과서에서는 특히 5학년 1학기 2단원이 환경교육 관련 내용을 집중적으로 다루고 있다. 해당 단원의 개관을 살펴보면, 이 단원은 인간을 둘러싸고 있는 환경의 뜻을 알고 그 특성을 이해하며, 국토 수준에서 인간과 환경의 관계를 생각해 보고, 여러 가지 사례를 중심으로 국토 개발 및 지속 가능한 발전의 의미와 필요성을 이해하여 친환경적인 태도를 지니는 데 주안점을 두고 있다고 기술되어 있다(교육부, 2015). 이러한 내용에 대해 교사는 문해력을 발휘하면서 학습자에게 적합한 수업을 구성해 나간다. 수업 구성에 있어서 교사의 역할을 고려한다면, 환경교육 관련 내용을 다루는 단원의 수업 설계에 있어서 교사의 환경관이 영향을 준다는 것은 당연하다. 특히 환경교육은 본래적으로 가치지향적인 특성을 지니기 때문에, 교사의 환경관이 개입될 요소가 더욱 크다고 볼 수 있다.

이에 본 연구에서는 초등교사의 사회과 수업에서 드러나는 환경관에 주목하여, 5학년 1학기 2단원(환경 관련 단원) 수업을 중심으로 질적 사례연구를 실시하였다. 학생들이 접하게 되는 것은 교사의 환경관 그 자체라기보다는 사회과 학습 내용과 결합하여 수업에서 드러나는 환경관이다. 수업에서 드러나는 환경관에 초점을 맞춘 것은 결국 학습자의 관점에서 사회과 수업을 통해 어떤 환경관을 접하게 되는지 알아볼 수 있다는 점에서 보다 학습자 중심적이라고 하겠다. 또한 교사의 환경관이 어떠한 방식으로 수업에 영향을 주는지 확인해 봄으로써 이를 고려한 사회과 환경교육의 방향을 탐색하는 데에도 유의미한 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

### II. 환경관 분석을 위한 준비

사회과 수업에서 드러나는 교사의 환경관을 분석하기 위해서는 기존의 환경관 관련 논의들을 이해하는 것이 선행되어야 한다. 먼저 2009 개정 교육과정에 따른 5학년 1학기 사회과 교사용 지도서에는 환경관에 대해 설명하면서, '생태지향적인 환경관'과 '기술지향적인 환경관'을 제시하고 있다.

환경관이란 인간이 중심이 되어 환경을 바라보는 관점을 말한다. 환경을 어떻게 바라보고, 환경 문제들을 어떻게 해결할 것인가에 대한 고민도 포함되어 있다. 생태지향주의는 인간의 삶의 행동 양식이 환경에 영향을 미치기 때문에 행동의 변화를 통해 환경 문제를 해결할 수 있다고 믿는 관점이다. 기술지향주의는 환경과 기술의 타협 가능성을 믿는 환경관으로, 기술을 개발하는 데 환경을 생각해야 한다고 믿는 관점과 기술의 발전으로 모든 환경 문제를 해결할 수 있다고 믿는 관점이 있다. <2009 개정 교육과정에 따른 5-1 사회과 교사용 지도서 p. 201>

다음으로 노경임(2000)은 '환경관 분석 틀의 개발 및 환경관에 따른 인식 특성 연구'라는 박사학위논문에서 문헌연구를 통하여 환경론(environmentalism)에 대한 철학 및 윤리학적 그리고 사회학적 구분 유형을 고찰하고, 동·서양의 자연관을 토대로 종합적인 환경관 분석 틀을 개발하였다. 이 분석 틀은 '생태지향주의'와 '기술지향주의'를 기본으로 하며, 그 정도에 따라 '보수적 기술지향주의'와 '진보적 기술지향주의', 그리고 '보수적 생태지향주의'와 '진보적 생태지향주의'로 세분된다. 이는 환경론에 대한 논의에 있어서 '생태지향주의'와 '기술지향주의'가 가장 대표적이며, 여러 관련 관점들을 가장 포괄적으로 수용하고 있는 것으로 파악되었기 때문이라고 밝히고 있다. 개발된 분석 틀을 기초로 총 30명의 초, 중, 고, 대학생들의 환경에 대한 일반적인 인식 특성과 특정 환경문제에 대한 인식 특성을 질적으로 조사하였으며, 이를 토대로 생태지향주의적인 환경교육을 위해 제언하였다(노경임, 2000).

한편 주은정 외(2013)는 '초등교사의 환경 및 환경교육적 신념과 이에 영향을 준 경험 탐색'을 주제로 연구하였다. 이때 교사들의 환경에 대한 신념을 분석하는 데 Sauv (1996)의 논의를 활용하였다. Sauv (1996)는 전통적으로 환경을 바라보는 관점을 6가지로 구분하여 제시하였는데, 개인에 따라 환경을 '자연(nature)' 그 자체라고 생각하기도 하고, 우리의 삶의 질을 유지시켜주는 '자원(resource)'이라고 보기도 한다는 것이다. 또는 오염, 공해 등이 환경을 위협하므로 환경을 해결해야 할 '문제(problem)'로 보기도 하며, 사회문화, 기술, 역사 등의 요소로 구성된 '삶의 터전(place to living)', 생물들이 상호작용하면서 살아가며 미래에도 함께 살아야 할 '우주선 지구(biosphere)', 우리 모두가 관여하는 공동의 '프로젝트(project)'로 보기도 한다(Sauv , 1996; 주은정 외, 2013 재인용). Sauv (1996)의 논의는 김찬국·이동수(2002)의 '교사의 환경교육 해석과 학습자 변화에 대한 기대: 두 중학교에서의 문화기술적 사례연구'에서도 교사의 환경에 대한 개념을 해석하는 데 활용된 바 있다.

이외에도 조지연(2003)은 환경교육에 대한 교사의 신념과 실제 프로그램의 차이를 연구하면서 주로 구도완(1996)의 연구결과에 Dryzek(1998)의 논의를 보완하여 '환경관리주의, 근본생태론, 사회생태론'으로 유형화된 분석 틀을 구안하였다. 박우연·남상준(2006)은 환경동화에 나타난 환경관을 분석하기 위하여 환경윤리적 입장에서 환경관을 '인간중심', '생명중심', '자연중심'으로 유형화하였다. 또한 임광심·남상준(2008)은 초등학교 학생 및 교사의 환경인식 유형 연구에서 환경사회학에서 논의되고 있는 새로운 환경 패러다임(New Environmental Paradigm)에 주목하여, 연구참여자들의 환경인식을 '지배적인 사회적 패러다임' 유형(DSP형)과 '새로운 환경 패러다임' 유형(NEP형)으로 구분하였다.

이처럼 환경학의 하위 학문 분야 중 어떤 학문의 관점에서 보는가에 따라 환경관의 분류가 다양함을 확인할 수 있다. 이에 본 연구에서는 사회과라는 교과의 특성을 고려하여 환경사회학 분야에서 주요하게 논의되는 구도완(2006)의 환경담론 유형을 활용하고자 한다. 구도완(2006)은 1990년대 초반 우리나라 환경담론 지형을 환경관리주의, 좌파 환경주의, 생태주

의로 구분하였는데 이는 당시의 담론 지형을 반영한 것으로 1990년대 중반 이후 급속히 변화했다고 지적한 바 있다. 구도완(2006)은 이러한 변화를 분석하기 위해서 Dryzek(1997)의 『지구환경정치학 담론(The Politics of The Earth)』을 참조하여, 산업주의의 개량/변형이라는 기준과 낭만주의/합리주의라는 기준으로 우리 사회의 담론 지형을 이해하는 데 보다 적합한 분석 틀을 구안하였다(표 1). 어떠한 환경담론을 지지하는가는 한 개인의 환경관에 의한 것이므로 아래의 유형을 토대로 환경관에 대한 논의를 진행하고자 한다.

표 1. 구도완(2006)의 환경담론 유형

산업주의에 대한 입장 합리성에 대한 입장	산업주의 유지/개량	산업주의 변형
낭만주의	생태권위주의	녹색 낭만주의
합리주의	지속가능발전론	녹색 합리주의

### III. 환경관 분석의 실제 (\*프레젠테이션으로 발표 예정)

#### <참 고 문 헌>

교육부(2015). 5-1 사회과 교사용 지도서. 동아출판.  
 구도완(1996). 한국 환경운동의 사회학. 문학과지성사.  
 구도완(2006). 한국 환경운동의 담론. 경제와사회, 128-153.  
 김병연(2011). 생태 시민성 논의의 지리과 환경 교육적 함의. 한국지리환경교육학회지, 19(2), 221-234.  
 김찬국·이동수(2002). 교사의 환경교육 해석과 학습자 변화에 대한 기대: 두 중학교에서의 문화기술적 사례 연구. 환경교육, 15(1), 101-114.  
 노경인(2000). 환경관 분석 틀의 개발 및 환경관에 따른 인식 특성 연구. 단국대학교 대학원 박사학위논문.  
 박유연·남상준(2006). 환경동화에 나타난 환경관 분석. 초등사회과교육, 18(1), 47-65.  
 임광심·남상준(2008). 초등학교 학생 및 교사의 환경인식 유형 연구: 새로운 환경 패러다임을 중심으로. 사회과교육연구, 15(2), 173-193.  
 조지연(2003). 환경교육에 대한 교사의 신념과 실제 프로그램의 차이. 환경교육, 16(2), 39-50.  
 주은정·이정아·장신호(2013). 초등교사의 환경 및 환경교육적 신념과 이에 영향을 준 경험 탐색. 환경교육, 26(4), 490-504.  
 Dryzek, J. S.(1997). *The Politics of the Earth: Environmental Discourses*. 정승진 역 (2005). 지구환경정치학 담론. 에코 리브르.

## 북매핑 (Bookmapping) 을 활용한 문학작품의 초등 지리수업 활용 방안 탐색

전재원 (충주용산초, dgkingka@hanmail.net)

### 1. 서론

최근 정보통신과 교통수단의 발달 그리고 해외여행의 보편화와 가속화되는 다문화 현상 등으로 학습자들은 세계를 먼나라가 아닌 가까운 나라들로 인식하고 있다. 초등학교 시기는 세계를 대상으로 한 지리적 접근과 이를 통한 이해가 교육적으로 이루어지는 첫 과정이며, 이 시기에 형성된 세계에 대한 인식은 다음 단계에 심화되는 세계 및 지역 학습에 대한 토대가 된다는 점에서 매우 중요하다(이동민·최재영, 2015). 이러한 의미와 중요성에도 불구하고, 초등학교의 세계지리 수업에 대한 학습은 학습할 내용의 과다, 단편 지식 위주의 내용 구성, 학습 시간의 부족 등의 여러 가지 문제로 기록치 않은 상황이다(송하인, 2018)

지리적 사고력의 함양이 지리 교육의 중요한 목표라면, 지리적 상상력 역시 지리 교육의 중요한 목표가 된다(김진국, 2005). 상상은 특정한 대상에 대한 자신의 지식과 경험을 활용하는 사고(이한우 역, 1994)이기 때문에, '지역'이라는 매개체를 통하는 지리적 상상력은 공상이나 환상과는 구별이 된다(김진국, 2005). 어린이들에게는 상상력이 성인들의 문제해결 능력과 같다는 점에서 지리적 상상력은 매우 중요하다. 지리적 상상력은 곧 사적 지리와 공적 지리사이의 대화라고 할 수 있다. 따라서 지리 교육은 학습자의 주관적 경험으로 구성되는 사적 지리와 교육내용인 공적 지리 간의 상호작용이라고 할 수 있다(권경화, 1997).

지리적 상상력을 활용할 수 있는 방법으로 문학작품을 수업에 활용하는 방안이 있다. 문학작품의 지리적 활용을 통해 학습자들의 지리적 상상력을 자극함으로써 개인지리의 발달을 도모할 수 있으며, 나아가 인지적 영역과 정의적 영역을 조화를 추구하는 통합교육으로 발전할 수 있다(김혜숙, 1996). 문학작품의 서사와 내러티브적 요소는 학습자들의 흥미와 상상력을 자극하는데 도움을 줄 수 있다. 이러한 문학지리학을 최근 지리교육계에서도 활발히 적용되고 있는 지리정보기술에 접목하여 시도하는 것은 학습자중심의 지리교육을 실현하는 하나의 방안이 될 수 있을 것이다.

본 연구에서는 세계지리 학습을 위해 지리정보기술에 기반하여 '80일간의 세계일주'를 북매핑(bookmapping)의 컨셉으로 학생들과 함께 '80일간의 세계일주'에 나오는 경유지와 에피소드를 통해 그 지역과 관련된 지리적 정보를 추출하여 지도에 내용을 입력하게 하는 '장소 기억하기'활동을 통해 세계지리 학습 내용을 가시화된 지도와 연결시켜 보았다. 또한 '장소 만들기'로서의 문학을 실현하기 위해, 학생들이 새로운 경유지를 선택하고, 해당 지역의 지리 정보를 검색한 뒤, 지리 정보에 기반한 에피소드를 상상하여 제작해보도록 하였다.

### 2. 지리정보기술

근래 교육계는 절대적 지식이나 진리를 상정하고 그것들을 학습자들에게 주입하던 객관주의적 패러다임을 넘어 학습자들의 능동적인 문제해결과정을 중시하는 구성주의적 관점으로 교육을 이해하고 있다. 구성주의적 관점에서 학습자들은 문제 해결 과정을 통해 다양한 문

제 해결 전략을 만들어 시도하고, 다양한 정보들과 도구를 이용하게 된다. 이러한 문제해결 활동과 관련하여 지리교육학자들은 GIS, GPS, 원격탐사(Remote Sensing)등과 같은 지리공간기술(Geospatial Technology)의 활용에 많은 관심을 가지고 있다(Ratinen & Keinonen, 2011). 지리정보기술을 지리공간기술 공간에 대한 정보를 생산하고, 관리 및 분석하며 활용하는 제반 기술을 의미한다(이건학, 2014). 따라서 이제까지는 전문가의 고유한 분야로 인식되어 왔으나, 최근 인터넷 지도 서비스와 스마트기기의 확산으로 점차적으로 대중적이며 보편화되는 추세이다(Crapton, 2010)<sup>16</sup>. 'digital native'로 불리는 학습자들은 어려서부터 컴퓨터와 모바일 기기의 환경에 익숙해져 있기 때문에, 지리 수업에서 지리정보기술의 활용은 요즘 학습자들의 특성에 부합된다(김민성·유수진, 2014).

한편, 허우궁(2011)은 최근 지도의 커뮤니케이션 및 시각화의 기능이 강조되면서 지도의 의미가 점차 확대되고 있으며, 지도제작의 '민주화'(허우궁, 2011)로 인해 참여형 지도가 확산되고 있다고 하였다. 이를 가능하게 해주는 기반이 포털사이트의 지도 제공 서비스와 매쉬업(mash-up)기술이다. 매쉬업은 다양한 정보와 콘텐츠, 서비스를 융합하여 새로운 콘텐츠와 서비스를 제공하는 것을 의미한다. 이러한 기술들을 수업에 활용하는 것은 학습자들의 흥미를 유발할 수 있을 뿐만 아니라 지도 제작 체험을 통해 학습자들의 상상력을 구체적으로 시각화할 수 있는 유용한 도구가 될 수 있다.

### 3. 문학지리학의 지리교육적 가치

최근 지리 수업에 다양한 문학 작품이 활용되고 있다. 이렇듯 문학 작품을 지리 수업에 활용할 수 있는 이유는 대부분의 문학 작품이 인물, 사건, 배경을 구성 요소로 창작되며 이 중에서 배경의 하위 요소 중 하나가 공간적 배경이기 때문이다(심승희, 2012). 대부분의 문학작품은 이야기를 풀어나가는 주요한 요소로 공간을 활용하고 있으며, 공간이 작품 전개 과정의 필연성을 부여해주기도 한다. 따라서 지리학은 문학의 이 같은 특성에 끌릴 수밖에 없으며, 문학지리학자 Crang은 “지리학과 문학은 둘 다 장소와 공간에 대한 글쓰기”(1988, 44)라고 지리학과 문학의 공통점을 정리한 바 있다.

또한 지리교육의 목표 중 하나가 지리적 상상력(권정화, 1977)의 육성인데, 문학 작품의 지리 교육적 가치 중 하나 역시 상상력을 발달시킨다는 점이다(김혜숙, 1996). 지리 교육은 교과의 본질적 속성상, 세계 다양한 지역의 경관을 상기시키기 위해 학습자의 끊임없는 상상력을 요구한다. 문학 역시 예술의 한 분야로서 상상력을 본질적 요소로 가지고 있기 때문에, 지리적 관련성 높은 문학 작품을 활용하여 학습자들에게 상상하는 방법을 학습하도록 함으로써 지리적 상상력을 발달시킬 수 있다. 이처럼 문학과 지리는 많은 부분에서 접점을 가지고 있으며, 문학과 지리가 함께 접목되었을 때 더욱 더 큰 교육 효과를 기대할 수 있다.

지리학에서 문학 작품을 접근하는 방식은 크게 두 가지로 나눌 수 있는데, 심승희(2012)는 그것을 ‘장소기억하기’로서의 문학과 ‘장소만들기’로서의 문학으로 나누었다. ‘장소기억하기’로서의 문학은 문학작품속에 ‘지리적 사실들’이 담겨 있는 기록물이라는 점에 주목한 것이며, 문학 작품에 담겨 있는 지리적 사실들을 확인하고 뽑아내는 것에 관심을 가지고 있는 분야이다. 이와 달리, ‘장소만들기’로서의 문학은 장소에 대한 독자의 시선을 형성하는 것으로 말하는 것으로, 작가들이 작품 속에서 장소를 재구성하려고 시도한 것 즉, 그동안 존재해

왔으나 인식되지 못했던 다양한 장소의 정체성과 의미들을 찾으려고 하는 것이다. 현재까지 지리교육에서 문학 작품을 활용하는 것은 주로 첫 번째 방식이 활용되었다. 그러나 지리 수업이 문학작품의 가치를 보다 광범위하게 활용하기 위해서는 지리와 관련이 높은 문학작품을 보다 다양한 방식으로 활용하는 수업방법의 개발이 요구된다.

### 4. 지리공간기술과 문학지리학의 결합

기존의 연구들에서 문학작품을 지리에 적용한 연구들과, 세계지리에 지리공간기술을 활용한 시도들이 있어왔다. 그리고 문학작품과 지리정보기술을 결합하려는 시도들이 계속되고 있는데, 이는 아직까지 구글맵이나 구글어스를 통해 지리적 위치등을 확인해 보는 정도에 그치고 있다. 이러한 한계를 넘어 좀더 적극적으로 학습자 중심의 교육을 구현할 수 있는 하나의 방법은 북매핑(Bookmapping)을 활용하는 것이다. 해외에서는 구글리트립스(Google Lit Trip)<sup>17</sup>를 통해 시범적으로 활용이 가능하기는 하지만 국내에서 이런 시도는 아직 없다. 북매핑은 지리공간기술을 바탕으로 문학작품의 이야기를 전자지도와 한 것이다. 북매핑은 학습자들이 지리적이면서 동시에 역사적인 관련성과 같은 연관성과 상대적 관련성을 시각화하도록 도와주는 유용한 시각화 자료이면서, 학습자는 이러한 북매핑 과정을 통해서 이야기가 전개되는 장소의 지리적, 문화적 특성과 행위와의 관련성을 분석할 수 있다 (Terence & Jerome, 2011).

북매핑을 활용한 북매핑을 통해서 학습자들은 자신이 원하는 정보를 담은 나만의 지도를 만들어 볼 수 있다. 그리고 그 지도를 공유하고 협력적으로 보완하여 수정할 수 있다.

### 5. 적용 프로그램 설계 및 향후 계획

본 연구에서 진행되는 수업은 크게 두가지 주제로 진행이 된다, 첫 번째는 장소기억하기의 관점에서 진행되는 ‘문학작품속에서 지리적 내용 추출하기’이며, 두 번째는 장소만들기로서의 관점에서 ‘추출된 지리적 내용을 바탕으로 상상하여 작품의 내용 써보기’이다. 두 활동을 통해서 학습자들은 원본과는 다른 우리들만의 ‘80일간의 세계 일주’를 완성하게 된다.

수업의 진행에 앞서 학습자들을 대상으로 사전 검사(세계지리 인식, 지식 보유 정도) 및 사후 검사와 면담을 실시하여 심층분석할 예정이다.

<표 1> 차시별 지도 계획

차시	활동주제	수업개요
수업 전	문학 작품 이해	■ '80일간의 세계 일주' 책 읽고 내용 이해하기
1	장소기억하기	■ 80일간의 세계 일주 내용 및 교과서 내용 연계 학습
2~3		■ 지리정보기술 활용방법 익히기 ■ 작품 속 지리 정보 추출하여 북매핑하기
4~5	장소만들기	■ 지도에 장소 표시해 보기
6		■ 우리만의 작품 만들기
7	활동정리	■ 주요 학습 활동: 우리가 만든 80일간의 세계 일주 발표 및 공유
수업 후	소감 및 설문	■ 수업 소감 및 수업 관련 설문 조사

16) 대표적으로 국내의 포털사이트에서 제공하는 지도서비스, 구글맵스(Google maps), 구글어스(Google Earth) 등이 해당된다.

17) <http://www.googlelitrips.org/>

### <참고문헌>

- 교육부(2018). 6-2교사용 지도서
- 권정화(1997). 지구화 시대의 국제이해 교육: 초등 사회과 교육에서의 지리적 상상력의 의의. *지리교육논집*, 37, 1-12.
- 김민성·유수진(2014). 지리공간기술을 이용하는 목표기반시나리오 학습모듈 개발. *사회과교육*, 53(1), 79-93.
- 김진국(2005). 학습자의 시각을 증시한 초·중등학교 세계지리 내용의 연계성 탐색. *사회과교육연구*, 12(1), 63-82.
- 김혜숙(1996). 문학작품을 활용한 지리수업. 고려대학교대학원 석사학위논문.
- 송하인(2018). 사례지역을 활용한 초등 세계지리수업의 자기연구. *사회과교육*, 57(2), 37-58.
- 심승희(2012). 지리학과 지리교육이 문학에 접근하는 방식. *문학교육학*, 37, 87-122.
- 이건학(2014). 스마트폰과 지리공간기술을 활용한 스마트 지리 답사. *국토지학회지*, 48(2), 257-277.
- 이동민·최재영(2015). 다중스케일적 접근의 지리교육적 의의와 가능성 -초등사회과 세계지리 영역에서의 지역 인식 문제를 중심으로-. *한국지리환경교육학회지*, 23(2), 1-17.
- 이은숙(1992). 문학지리학 서설: 지리학과 문학의 만남. *문화역사지리*, 4, 147-166.
- 허우궁(2011). 지도와 사회. *한국고지도연구*, 3(2), 5-23.
- Crampton, J.W.(2010). *Mapping: A Critical Introduction to Cartography and GIS*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gilbert Ryle(1949). *The Concept of Mind*. University of Chicago Press. 이한우 역(1994). *마음의 개념*. 서울: 문예출판사
- Ratinen, I. and Keinonen, T.(2011). Student-teachers' use of Google Earth in problem-based geology learning. *International Research in Geographical and Environmental Education*. 20(4). 345-358.
- Terence Cavanaugh and Jerome Burg(2012). *Bookmapping: Lit Trips and Beyond*. International Society for Technology in Education.