

## 2022 개정 고등학교 지리교육과정 성취기준과 지리 탐구의 특성 고찰

강창숙\* · 태지현\*\*

### Characteristics of the Achievement Standards and Geographical Enquiry in the 2022 Revised High School Geography Curriculum

Chang-Sook Kang\* · Jihyun Tae\*\*

**요약:** 본 연구는 2022 개정 고등학교 지리교육과정에서 ‘탐구’를 과목명으로 명시한 ‘한국지리 탐구’와 ‘도시의 미래 탐구’를 대상으로, 두 과목 성취기준에서 지향하는 지리 탐구의 과정과 기능을 분석하고, 교과역량을 도출했다. 연구 결과를 정리하면 다음과 같다. 먼저, 지리 탐구의 과정은 일련의 순서로 연계되는 6개 기능으로 도출되었다. 둘째, 두 과목 모두 ‘지리적 결론 제안하기’ 기능의 비중이 가장 높고, 다음으로 ‘지리정보 분석 및 해석하기’와 ‘지리정보 수집하기’의 비중이 비교적 높게 나타났다. 셋째, 대체로 6가지 지리 탐구 기능별로 적절한 기능 술어가 사용되고 있지만, ‘탐구하다’와 ‘탐색하다’는 의미가 명료하지 않거나 해당 기능에 부적절한 기능 술어로 나타났다. 마지막으로, 두 과목의 ‘지리 탐구’를 통해서 함양될 수 있는 지리과 교과역량은, 지리 탐구력 등 16개로 추론되었다. 이러한 분석 결과를 바탕으로, 지리 탐구와 기능 및 지리과 교과역량에 대한 인식 전환의 필요성, 지리과 성취기준이 ‘주어진 결론’의 인지적 이해에 편중되고 있는 문제점, 대단원 수준에서 지리 탐구를 재구성하고 실행하기 등을 시사점으로 제안하였다.

**주요어:** 2022 개정 지리교육과정, 성취기준, 한국지리 탐구, 도시의 미래 탐구, 지리 탐구와 기능, 지리 역량

**Abstract:** This study analyzed the process and skill of geographical enquiry aimed at the two subject achievement standards, using the subjects “Enquiry of The Korean Geography” and “Enquiry of the Urban Future” based on the 2022 revised high school geography curriculum, and derived subject competencies. The results of the study are summarized as follows. First, the process of geographical enquiry was derived into six skills linked in a series of order. Second, both subjects had the highest proportion of the “proposing geographic conclusions” skill, followed by “analyzing and interpreting geographic information” and “collecting geographic information.” Third, although appropriate behavioral verbs are generally used for each of the six geographical enquiry, the meanings of “explore” and “inquiry” were not clear or inappropriate terms for the skill. Finally, there were 16 subject competencies that could be cultivated through the ‘geographical enquiry’ of the two subjects, including geographic inquiry ability. Based on the analysis results, implications were proposed such as the need to change the perception of geographical enquiry, skills, and subject competency, the problem that subject’s achievement standards are concentrated on the cognitive understanding of “given conclusion,” and reorganizing and implementing geographical enquiry at the unit level.

**Key words:** 2022 revised geography curriculum, achievement standards, enquiry of korean eography, enquiry on cities for the future, geographical enquiry and skills, geographical competency

\* 충북대학교 지리교육과 교수(Professor, Dept. of Geography Education, Chungbuk National University), gaia2004@cbnu.ac.kr

\*\* 봉명고등학교 교사(Teacher, Bongmyong High School), shtjh@naver.com

## I. 서론

우리나라 국가교육과정 문서에서 교과목 ‘내용’의 제시 방식은 7차 교육과정부터 ‘성취기준’으로 변화하였다. 6차 교육과정까지 이른바 각론의 교과목 내용은 ‘단원별 주제와 주제 요소(내용 요소)’를 제시하였지만, 7차에서는 ‘성취기준’으로 제시되었고, 이는 교과목의 성격과 학습 방법 및 평가에 획기적 변화를 기대하는 전환적 변화였다. 그동안 교과목 교육과정의 내용이 교사가 가르쳐야 할 지식 중심의 내용으로 구성되었다면, 성취기준은 학습자가 활동 중심으로 학습해야 할 내용이며, 활동의 과정과 과제 수행 능력이 평가 대상으로 전환된 것이다.

7차 교육과정에서 성취기준은 ‘활동 중심, 문제 해결 중심의 학습을 뒷받침하기 위해 학년별 내용을 성취수준과 관련 학습 활동을 결합한 학습목표’ 형태로 제시되었다. 이러한 방식의 내용 제시는 내용을 가르쳐야 할 주제의 범위로 파악하기보다는 학습하여야 할 목표로 보는 인식의 전환을 반영한 것이다(교육부, 1998, 14).<sup>1)</sup>

현행 2015 개정 교육과정에서 성취기준은 ‘학생들이 교과를 통해 배워야 할 내용과 이를 통해 수업 후, 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력을 결합하여 나타낸 수업 활동의 기준’으로 제시되었다(교육부, 2015a, 일러두기). 2022 개정 교육과정에서는 ‘영역별 내용 요소(지식·이해, 과정·기능, 가치·태도)를 학습한 결과 학생이 궁극적으로 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 도달점’으로 변화되었다(교육부, 2022a, 일러두기).

이처럼, 국가교육과정에서 제시하는 ‘성취기준’의 의미나 성격은 계속 변화하고 있지만, 교과목의 내용지식 습득 중심에서 지식을 적용하고 활용하는 수행 능력을 강조하는 방향으로 변화하고 있으며, ‘성취기준’이 지향하는 바에 동원되는 주요 설명 요소는 학습자의 탐구 활동, 수행 능력, 기능을 통한 역량 함양 등이다.

미국에서 ‘standards’ 중심 교육과정 개정의 변화가 막 시작되었던 1997년, 우리나라는 7차 교육과정에서 이를 각 교과목의 학습 내용 구성 형식으로 도입하였다. 미국과 우리나라의 교육문화는 매우 다름에도 불구하고 거의 동시에 교육정책으로 시행되었다. 국내 초기 관련 연구에서 ‘standards’는 대부분 ‘표준’으로 번역되었고, 최근에 ‘기준’으로 설명될 정도로 혼란을 겪었다(강창숙, 2021, 362).<sup>2)</sup>

미국의 ‘achievement standards’가 ‘성취기준’이라는 용어로 차용되어 성취기준 진술 방식으로 사용되면서(성열관 외, 2008), 여러 가지 혼란이 나타났다. 예를 들어, 도입 초기 성취기준은 내용과 행동 요소의 단순 결합으로 인식되면서 Tyler식 행동목표로 진술되었다. 게다가 성취기준은 ‘평가’를 고려한 ‘수행기준’이어야 함에도 불구하고, 내용 중심으로 진술되었다(백남진, 2014). 초기 혼란에 따라 교과별 진술 형식에 편차가 나타날 수 있음에도 불구하고, 교과 교육과정 개발자들의 전문성 부족으로 지적하거나(성열관 외, 2008; 모경환·강대현, 2012 참조), 일부 교과목의 성취기준 진술을 ‘잘못된 것’으로 비판하기도 했다. 분명히 잘못된 것이 아니고, 선부른 정책 시행에 따른 당연한 혼란이었다(강창숙, 2021, 362). 무엇보다 교과별 성취기준 진술 형식이 ‘표준’을 준수한 통일된 형식이어야 할 교육적, 논리적 근거는 없다.

지리과 성취기준에 대한 논의는 2009 개정 교육과정 성취기준에 대한 분석부터 시작되었다. 먼저, 2009 개정 초등 교육과정 지리영역 성취기준에 대한 내용분석(이동민, 2014), 중·고등학교 세계지리 영역 성취기준의 세계시민교육 관련 내용 분석(이동민·교아라, 2015), 고등학교 한국지리 성취기준에 대한 대학수학능력시험 문항의 내용타당도 분석(김시화·강창숙, 2017)이 이루어졌다. 다음으로 2015 개정 교육과정은, 고등학교 여행지리 교육과정 성취기준의 의미구조 분석(이동민, 2016), 초등학교 지리영역 성취기준과 수업목표의 정합성 분석(최정연·남상준, 2019), 초·중등학교 교육과정 지리영역 성취기준의 인지적 차원의 특성 분석(전재원, 2019)이 이루어졌다.

이처럼 지리과 성취기준에 대한 논의는 초·중·고등학교급에서 이루어지고 있지만, 성취기준의 진술 방식이나 구조 및 개선 방향, 성취기준과 교과서 활동 및 평가 문항의 타당도, 성취기준과 학습자 성취수준 등 지리과 성취기준의 문제점이나 개선 방향을 비판적으로 고찰하는 기초적 논의나, 수업 활동 및 학생의 성취수준 등에 대한 경험적 논의 모두 양적, 질적으로 매우 부진하다.

2015 개정 교육과정은 물론, 2022 개정 교육과정에서는 학생이 교과목의 고유한 탐구방법을 익히고, 자신의 학습과정과 전략을 점검하며 개선하는 기회를 제공하여, 스스로 탐구하고 학습할 수 있는 자기주도 학습 능력 함양의 중요성을 특히 강조하고 있다(교육부, 2022a, 10). 우리

나라 중학교 각 교과와 세부목표와 과학적 탐구능력의 관계를 교육과정 시기별, 과목별로 분석한 연구(안태수·홍훈기, 2022)에 의하면, 시대가 변하고 교과가 다양해져도 변하지 않았던 교육목표는 ‘(과학적) 탐구능력’의 함양이었고, 이는 미래 대비 필수 교육목표임을 밝히고 있다.

지리교육과정에서 제시되는 성취기준은 학생들이 지리학습을 통해 성취해야 할 지식, 기능과 역량, 가치와 태도를 진술한 것으로, 교실 수업의 내용과 평가의 기준이며, 이는 학습자의 탐구활동으로 수행될 때, 목적하는 성취수준에 도달할 수 있다. 2015 개정 교육과정까지 고등학교 사회(역사/도덕 포함)교과군(이하 사회교과군)은 과학과와 함께 ‘탐구’ 영역 교과로 명시되었고, 대학수학능력시험에서도 지리는 탐구영역으로 구분되지만, 지리과 ‘탐구’에 대한 교과교육학적 논의는 거의 이뤄지지 않았다.

이에 본 연구에서는 2022 개정 고등학교 지리교육과정에서 ‘탐구’를 과목명으로 명시한 ‘한국지리 탐구’와 ‘도시의 미래 탐구’의 성취기준을 대상으로, 분석 틀을 구성하여 고등학교 지리교육과정 성취기준에서 명시적이고 암묵적으로 지향하는 지리 탐구의 과정과 기능을 분석하였다. 그리고 지리 탐구의 과정과 기능을 통해서 함양될 것으로 기대되는 지리과 교과역량을 추론해 보았다.

본 연구의 분석 내용과 결과는 시론적이지만, 지리과 성취기준과 탐구학습, 지리과 기능과 역량에 대한 기초적인 논의를 통해 학교교육과정 설계 및 교실 수업 실행을 지원하는 선행 과정으로 중요한 의미를 갖는다. 학습자 탐구 활동 중심의 수업은 일찍부터 표방해 왔고, 다양한 모형이나 전략들이 활용되고 있지만, 이에 대한 교사의 인식이나 교실 실행은 격차가 크다.<sup>3)</sup> 새로운 국가교육과정에 의거한 학교교육과정 설계와 수업 준비는 언제나 새롭고 특별한 도전을 요구하는 과제이기에 교과 교육학적인 선행 논의가 필수적이다.

## II. 지리 탐구와 기능

### 1. 기능에서 역량까지: 기능과 역량의 개념과 관계

‘기능’이라는 용어는 그동안 많은 오해를 불러일으켰다. 그중 한 가지는 기능이 인간의 정신적 작용이나 능력임에도 ‘단순 반복적 훈련이나 기계적 연습’으로 숙달 가능한 낮은 수준의 ‘재주’로만 이해되었다는 문제점이다.

즉, 영어나 심리학에서는 abilities, skills, strategies가 내포하는 의미가 같을 수 있으나, 우리말에서는 능력, 기능, 전략이 의미하는 바가 서로 다르다는 점에서 능력은 기능과 전략을 포함하는 상위개념으로 구분, 사용해야 한다는 것이다(이도영, 1996, 12).

다른 하나는 기능과 역량 개념과의 관련성이다. 우리나라 교육과정에서 관련 개념은 기법이나 기술(techniques)에서 기능(skills), 능력(abilities) 혹은 사고력(ability to think), 역량(competency)으로 혼용, 전개되었다. 교육과정 시기별로, 특히 강조하거나 사용하는 용어가 달랐기에 학교와 교사는 ‘성취기준’만큼 ‘역량’ 개념에 대한 혼란을 겪고 있다. 혼란의 주요 현상은 역량, 능력, 기능 간의 관계 및 개념에 대한 혼란과 ‘역량’도 기능처럼 구체적인 실천을 요구하는 것인지, 아니면 궁극적으로 지향해야 할 대상인지 등에 대한 것이다.

우리나라 교육과정에서 학습자 ‘역량’ 함양의 중요성은 2009 개정 교육과정부터 부분적으로 제시되었지만, 2015 개정 교육과정부터 국가 수준의 핵심역량과 교과별 역량으로 명시되기 시작했다. 2015 개정 교육과정의 총론에서는 ‘추구하는 인간상’ 항목에서 핵심역량이 제시되었지만, 2022 개정 교육과정에서는 ‘역량 기반 교육과정’을 표방하면서 ‘추구하는 인간상과 핵심역량’이 총론의 주요 항목으로 명시되었다. ‘추구하는 인간상’은 국가 수준에서 학교 교육의 본질과 방향을 제시하는 것으로, 우리나라 교육이념과 궁극적 목적을 반영하고 있는 것이고, 핵심역량은 이를 구현하기 위한 것으로 제시되는 바, 최상위 차원의 것으로 이해해야 할 것이다.

2022 개정 국가교육과정에서 제시된 핵심역량의 의미나 종류 및 사회와 교과역량의 의미나 종류는 2015 개정 교육과정과 비교할 때, 거의 변화가 없다. 무엇보다 핵심역량과 교과역량으로 제시되는 것들은 과거에 사고력과 기능, 사회적 기능이나 능력 등으로 강조되었던 것이고, 역량을 설명하는 데 사고력이나 능력 등이 진술 용어로 직접 사용되고 있다. 즉, 역량은 사고기능과 사고력, 기능과 능력 등과 긴밀하게 연계되는 개념이면서, 이들 개념보다는 상대적 상위의 개념으로 제시되고 있다. 따라서 역량은 기능으로 구체화 되고 실행되는 학습자의 능력이라 할 수 있다.

2022 개정 교육과정에 의하면, 학생들은 여러 기능으

로 구성된 탐구활동을 통해 교과역량 및 핵심역량을 함양하고, 이를 통해 ‘추구하는 인간상’에 도달할 수 있다. 그리고 사회교과군의 교과역량은 ‘학습자가 특정한 상황과 맥락에서 교과 지식, 기능, 가치 및 태도 등을 통합적으로 작동시켜 삶의 다양하고 복잡한 문제를 해결하는 능력’으로 수렴되었다. 나아가 핵심역량은 그 자체로 독립되어 존재하는 것이 아니라 교과 교육의 결과로서 총체적으로 발휘되는 능력, 즉 교과역량의 축적과 발현을 통해 귀납적으로 획득되는 능력으로 설명되고 있다(이바름 외, 2022, 3).

이에 본 연구에서는 이들 개념의 위계를 기능, 능력, 역량의 순으로 구분하지만, 맥락에 따라 능력이나 역량은 특정한 능력이나 역량을 지시하는 구체적인 개념으로 사용할 수도 있고, 관련 개념을 포괄하는 광의의 의미로 사용한다.

## 2. 탐구에 기반한 ‘지리 탐구’

지리교육에서 수업방법이 수업내용과 더불어 가장 큰 전환기를 맞이한 것은 1960년대 후반 미국에서 학문 중심 교육과정 이론에 근거한 고등학교 지리교육과정 HSGP (High School Geography Project)의 보급으로 이루어졌다. 이전의 수업방법이 주로 암기를 요구하는 ‘설명식 방법’에 의존하였다면, HSGP 개발 이후부터는 학문 탐구방식을 따르는 탐구식 수업방법이 적극적으로 도입되는 계기가 되었다.

HSGP 프로젝트 디렉터였던 Helburn(1968, 278-279)은 HSGP의 탐구학습 활동이 기계적인 암기학습 활동과 어떻게 다른가를 비교하면서, 탐구에 근거한 학습 활동의 가치를 ‘학생들의 기능(skill) 활용-데이터 조사-일반화 개발-추상적 아이디어 설명’의 측면에서 강조하였다. 이러한 논의들을 바탕으로 지리수업은 크게 설명식(암기학습 포함)과 탐구식 방법으로 구분되기도 했다.

HSGP는 Bruner(1960)가 『교육의 과정』에서 제기한 ‘학문의 구조’를 강조하는 이론을 바탕으로 진행된 프로젝트였기에, 지리교육에서 탐구 혹은 탐구식 수업에 대한 초기 인식은 학생들이 지리학자들의 과학적 탐구방식으로 ‘지리적 지식의 구조’를 발견하는 활동에 중점을 두었다. 즉, 학문의 과정인 탐구를 통해 지리적 지식과 기능을 습득하고, 탐구에 능숙해질수록, 지리적 개념과 원리를 보

다 잘 이해하게 되며, 질문에 답하거나 문제의 해결책을 찾는 데 보다 전문적인 능력을 갖추게 되는 학습 활동으로 설명되었다(서태열, 2005, 212).

한편 Slater(1993, 60-63)는 질문으로 시작하여 대답에 이르는 유추(analogy)의 과정에는 상당히 많은 정보를 조사·처리·해석해야 한다는 Collingwood의 아이디어에 의거하여, 데이터를 수집하고 처리하는 방법에 활용되는 기능을 강조하는 탐구과정을 제시하였다. 즉, 질문하기(Raise questions)→데이터 처리하기(Process data)→일반화 도출하기(Develop generalizations)로 진행되는 탐구과정을 제시하면서, 학생들이 탐구 과제 해결을 위해 데이터를 처리하는 데 활용해야 할 세 가지 기능(intellectual·social·practical skills)을 특히 강조하였다. 이와 함께 지리 탐구의 마지막 단계인 일반화는 단순히 지리적 질문에 대답하기에 그치는 과정이 아니라, 보다 고차적인 사고로 연계되도록 이끄는 것이 중요함을 강조하였다.

지리교육에서 지리 탐구 혹은 지리를 통한 탐구학습에 대한 인식은 대략적이지만 두 가지 관점으로 정리할 수 있다. 하나는 Taba의 귀납적 교수법, Bruner의 개념학습 및 발견학습, Massislas 등의 사회탐구 및 가치탐구 학습모형은 구체적인 절차는 다르지만, 학습 상황에서 학생들의 탐구 행위를 강조한다는 점에서 탐구식 수업모형으로 구분할 수 있다는 포괄적 관점이다(서태열, 2005, 216). 다른 하나는 학교 교육에서 탐구학습은 일반적으로 수용학습, 발견학습, 문제해결학습 등과 별개의 것으로 간주하기 때문에 탐구학습이라는 용어가 이들을 포괄할 수 있는 개념으로 적합하지 않다는 관점이다. 학습자가 탐구하려는 마음과 실천에 의미를 두는 ‘탐구에 근거한 학습(enquiry-based learning)’이라는 포괄적 용어로 대체하는 것이 바람직하다는 것이다(조철기, 2014, 383).

양자 모두 학습자의 ‘탐구 행위’에 초점을 두고 있으며, 특정 절차를 규정하는 학습모형으로 구분할 수 있으나에 대한 관점에서 차이를 보이지만 오늘날 지리과 교실 수업에서는 큰 의미가 없다. 즉 현재와 미래 지리과 수업에서는 모형에 의거한 수업보다는, 학습자와 교실 상황에 따라 다양한 모형의 특징이나 장점을 학습자의 학습을 위해 맥락적으로 활용하는 것이 더 중요하기 때문이다.

이처럼 지리에 대한 혹은 지리를 통한 탐구적 접근이 지난 수십 년 동안 교수·학습 분야에서 많은 관심을 받았

지만, 탐구적 접근은 맥락에 따라 다양한 방식으로 이해 되기 때문에 모든 상황을 만족시킬 수 있는 ‘탐구’의 정의를 찾는 것은 불가능하다. 따라서 중등학교 지리교사를 위한 탐구는 그들이 위치한 국가, 학교, 주변 지역 그리고 국가교육과정 및 외부 자격시험 등의 맥락 속에서 이해되어야 한다. 예를 들어 영국에서는 Roberts가 『Learning Through Enquiry』(2003)를 출간한 이후 ‘탐구 기반 학습(enquiry-based learning)’이라는 용어는 학생들이 질문, 문제, 이슈를 조사하는 과정에 적극적으로 참여하는 다양한 교육적 접근을 포괄하는 용어로 활용되고 있다(이중원 옮김, 2016, 8).

최근 지리교육에서 ‘탐구’ 관련 논의는 ‘탐구학습’과 같은 정의된 개념보다는 ‘탐구를 통한 지리학습(Geography Through Enquiry)’이나 ‘탐구계열(Enquiry sequences)’의 관점에서 접근되고 있듯이(Roberts, 2013; Taylor, 2004, 서문), 학습자 주도적인 탐구에 기반한 탄력적이고 개방적인 과정으로 접근하는 것이 중요하다.

‘탐구’가 특별히 지리적인 것은 아니며, 탐구를 통해 함양되는 기능의 대부분은 다른 교과목에도 유용한 것들이다. 그러나 탐구를 통해 일반적인 기능만을 배우는 것은 아니다. 학습자는 교과별 영역 특수적인 기능은 물론 이들의 적용과 실행을 통해 지리를 학습하는 방법을 배우게 되고 지리적 지식과 이해를 높이게 된다.

이에 본 연구에서 지리 탐구는, 엄격하게 정의된 개념이나 절차로 구성된 ‘학습모형’을 따르는 폐쇄적 학습이 아니라, 과목, 학습주제, 학습자 상황에 따라 탄력적이고 효율적으로 전개되는 ‘탐구 기반’ 학습 과정으로 접근한다. 즉, 가설을 설정하고 검증하는 등의 절차와 단계를 따르는 폐쇄적 탐구가 아니라, 학습자 스스로 질문을 구성하

고, 자료와 방법을 발견하고, 문제를 해결하는 탐구의 본질을 경험하는 개방적인 학습 과정이다.

탐구는 다양한 상황에서 서로 다른 필요를 충족시키기 위해 발전해 왔으므로 탐구 혹은 지리 탐구를 한마디로 정확하게 정의하는 것은 어렵다. 무엇보다 탐구학습은 학생들에게 탐구 질문으로 동기를 부여하고 학생들이 수업에 주도적으로 참여하도록 이끄는 것이 중요하다. 그리고 학생들이 지리를 학습하는데 탐구 지향적, 과정 지향적으로 접근하며, 그것의 다양성을 실행할 수 있도록 학습 환경을 조성하는 것이 필요하다.

### III. 2022 개정 지리교육과정과 ‘지리 탐구’의 특성

#### 1. ‘지리 탐구’ 과목의 등장

2022 개정 교육과정에서 고등학교 교육과정은 보통교과와 전문교과로 구분하고, 보통교과는 공통과 선택과목으로 편제된다. 보통교과 사회교과군의 공통과목은 한국사과 통합사회 2개 과목으로, 선택과목은 4개 학습영역의 19개 과목으로 편제되었다. 이들 선택과목은 과목별 학문 영역 내의 주요 학습 내용의 탐구를 위한 일반 선택, 교과별 심화학습 및 진로 관련 과목인 진로 선택, 교과 내·교과 간 주제를 융합하거나, 실생활 체형 및 응용을 위한 융합 선택과목으로 편제되었다(표 1).

2022 개정 교육과정에서 고등학교 지리영역은 5개의 선택과목으로 편제되었다. 일반선택 과목은 ‘세계시민과 지리’, 진로 선택과목은 ‘한국지리 탐구’와 ‘도시의 미래 탐구’, 융합 선택과목은 ‘여행지리’와 ‘기후변화와 지속가능한 세계’로 편제되었다. ‘도시의 미래 탐구’와 ‘기후변화

표 1. 2022 개정 고등학교 교육과정의 사회교과군 편제

공통과목	선택과목		
	일반 선택		융합 선택
한국사 1, 2	지리	세계시민과 지리	여행지리, 기후변화와 지속가능한 세계, 역사로 탐구하는 현대 세계, 사회문제 탐구, 금융과 경제생활, 윤리문제 탐구
통합사회 1, 2	역사	세계사	
	일반사회	사회와 문화	
	도덕	현대사회와 윤리	
			한국지리 탐구, 도시의 미래 탐구, 동아시아 역사 기행, 정치, 법과 사회, 경제, 윤리와 사상, 인문학과 윤리, 국제 관계의 이해

와 지속가능한 세계 과목은 이전 교육과정에서 존재하던 과목을 변경·개정하는 것이 아니라, 지리학계와 지리 교사들의 의견을 수렴하여 제안된 교과목으로 2022 개정 교육과정에 처음 개설되었다(이진희·임미영, 2023).

‘한국지리 탐구’와 ‘세계시민과 지리’도 새로운 과목들이다. 교수요목기 이후 고등학교 지리교육과정은 ‘한국지리’와 ‘세계지리’를 핵심 과목으로 편제해 왔지만, 이들 과목은 과목명에서 내용체계, 평가에 이르기까지 이전의 과목과 다른 새로운 과목들이다. ‘여행지리’를 제외한 4개 과목은 이전과 교육과정이 다른 새로운 과목들이며, 고등학교 지리교육과정의 패러다임이 전환되었다고 평가할 정도로 학습주제, 내용조직 방식 등이 이전과 다른 변혁적인 과목들이다.

지리 과목들이 학습자의 탐구활동 중심 교육과정으로 구성되었지만, ‘한국지리 탐구’와 ‘도시의 미래 탐구’는 ‘탐구’를 과목명으로 명시하고 있다. 2022 개정 지리교육과정은 ‘성격 및 목표·내용체계 및 성취기준·교수·학습 및 평가’로 구성되었다. 성격에서 평가에 이르는 모든 항목에서 지리 탐구와 관련된 내용을 직, 간접적으로 진술하고 있지만, 내용체계에서 가장 명시적으로 진술하고 있다. 내용체계 중심으로 이들 과목에서 제시되는 ‘지리 탐구’의 내용을 살펴보면 다음과 같다.

먼저, ‘한국지리 탐구’ 과목의 성격은 ‘국토환경 및 지역의 지리적 이슈와 쟁점을 깊이 있게 이해하고, 주요 문제에 대해 책임감 있게 대처할 수 있는 시민으로서의 자질과 역량 함양을 목적으로 개설된 지리 영역의 진로 선택과목’으로 제시되고 있다. 내용체계는 핵심 아이디어와 범주(지식·이해, 과정·기능, 가치·태도)로 구성되었다. 핵심 아이디어 첫 번째 항목은 ‘지리 탐구는 지리적 질문에 근거를 갖고 답을 하는 과정이며, 야외조사와 지리정보기술은 근거를 수집하는 주요 방법’으로 지리 탐구를 설명하고 있다. ‘지리 탐구’가 핵심 아이디어로 제시되고 있으며, 과정·기능 범주에서는 지리 탐구의 세부 기능들이 탐구계획 수립하기에서 실현 가능성을 평가하기에 이르는 일련의 과정으로 제시되고 있다(교육부, 2022b, 167). ‘과정·기능’ 범주는 그 자체로 지리 탐구과정이자 기능이며, 지식·이해 범주에서 제시되는 5개 주제(대단원 주제)는 모두 학습자 탐구활동 주제로 제시하고 있다.

즉, ‘한국지리 탐구’는 교수요목기 이래 국토와 각 지

역 특성 이해를 목적으로 지역지리와 계통지리적 주제로 조직되었던 ‘한국지리’ 과목의 전통적인 성격에서 전환하여, 국토 및 지역이 당면한 쟁점과 이슈탐구를 강조하는 과목으로 개정되었다. 한국지리 탐구의 지식·이해 범주는 5개 대단원의 15개의 성취기준으로 구성되었으며, 공간정보 및 야외조사를 활용한 탐구를 특히 강조하고 있다.

첫 번째 대단원은 지리적 질문으로 지리 탐구를 계획하고, 공간정보기술 및 야외조사를 활용한 지리 탐구의 기본을 학습하는 도입 단원으로 구성되었다. 1단원을 통해 습득한 지리탐구를 바탕으로 일상생활 속 상품의 소비를 통해 자신과 다른 지역의 관계(2단원), 수도권 집중과 지방소멸의 맥락 속에서 서로 다른 지역들이 당면한 문제(3단원), 개발에 따른 국토환경의 변화와 자연재해(4단원)를 탐구하고, 한반도 및 주변지역에 대한 지형학적 이슈(5단원)를 각각 조사하면서 한국지리 탐구를 마무리하는 체계로 내용이 조직되었다(이종원·성정원, 2023).

다음으로, ‘도시의 미래 탐구’ 과목의 성격은 ‘도시에 대한 지리적 이해를 바탕으로 세계 여러 도시의 역동적인 변화를 탐색하고, 도시문제에 대한 사회과학적 분석과 인문학적 성찰을 통해 더 나은 도시의 미래를 만들어가기 위한 과목’으로 제시되고 있다. 이 과목의 과정·기능 또한 ‘도시를 둘러싼 지리적 쟁점을 탐구하기 위한 지리 탐구의 세부 기능들이 탐구계획 세우기에서 도시 미래 설계하기에 이르는 일련의 과정으로 제시되고 있다(교육부, 2022b, 183).

‘도시의 미래 탐구’의 내용체계에서 지식·이해 범주는 4개 대단원의 12개의 성취기준으로 구성되었다. 4개 대단원 주제는 지리적 사고력 함양을 위한 영역별 탐구주제로서, ‘삶의 공간, 도시’, ‘변화하는 도시’, ‘도시문제와 공간 정의’, ‘도시의 미래’에 대한 탐구로 구성되었다. 교육과정의 기본 방향은, 지리적 관점에서의 시민성(로컬 시민성, 민주 시민성, 생태 시민성) 함양을 강조한 내용 구성과 탐구과목으로서의 정체성을 살리기 위해 대단원별 하위 주제(내용 요소)도 탐구 주제로 제시한 것이 특징이다(이진희·임미영, 2023).

## 2. ‘지리 탐구’의 과정과 기능: 성취기준 분석의 틀

과거 교사의 설명 중심 주지주의 교육이 이루어질 때

도, 학습자의 문제 해결 능력 강조 등 탐구학습의 중요성은 인식되었다. 지리교육에서 ‘지리 탐구’의 과정과 기능을 제시한 대표적인 사례는 표 2와 같다.

미국에서는 1980년대 지리교육 개혁 운동으로, 지리교육의 5대 근본 주제와 일련의 지리적 기능을 주요 내용으로 구성된 『지리교육지침서(Guidelines for Geographic Education: Elementary and Secondary Schools, GGE)』을 개발, 보급하였다(JCGE, 1984). 이는 지리학습 과정에서 개념과 기능을 강조하는 개념 중심의 내용조직과 교과의 구조가 기본개념과 핵심 아이디어를 충실히 따르는 학문 중심 교육과정 및 나선형 교육과정 구성을 시도한 것이지만, 학생들이 교실에서 습득하고 활용해야 할 지리적 기능(Geographic skills)을 제시하였다.

1980년대 시작된 미국의 지리교육 개혁은 1994년 『Geography for Life: National Geography Standards, GFL』 공표로 정점에 이른다(GESP, 1994). 이는 처음 시도된 국가 수준 지리교육과정의 ‘standards’를 제시한 것으로 일선 학교의 교육과정부터 변화시키는 풀뿌리 운동의 출발점으로 평가되었다(Bednarz, 2003).

GFL에서는 지리적 지식을 6개 핵심요소(essential elements)와 핵심요소별로 18개 standards를 3개 학년군(K-4, 5-8, 9-12)으로 구성한 것이 주요 특징이다. 그리고 학생들이 ‘지리적 통찰력을 갖춘 사람(The Geographically Informed Person)’으로 성장하기 위해서, 지리적 지식, 기능, 관점을

갖추어야 한다는 관점에서 학생들이 전 학년에서 숙달해야 할 5개 세트(5개)로 구성된 ‘지리적 기능’을 제시하였다. 이는 GGE를 계승한 것이지만, 지리적 기능을 ‘지리적으로 사고하는 데 필요한 수단과 기능(tools and techniques)’을 제공하는 것으로 규정하였다는 점에서 의미가 크다(GESP, 1994, 41). 이는 2012년에 개정된 GFL(2nd ed.)에 그대로 계승되었고, 지리적 기능은 ‘세계에 대해 지리적으로 질문하고 대답하는 것’으로 의미가 확대되었다(GENIP, 2012).

이처럼 미국의 두 사례는 ‘지리적 기능’을 각기 다른 관점에서 그 절차와 세부 기능을 제시하였지만, 오늘날 ‘지리 탐구’의 바탕으로 널리 공유되고 있다. 두 가지 사례와 2022 개정 지리교육과정 내용체계에서 제시되는 두 과목의 ‘과정·기능’ 범주에서 제시된 내용 요소를 바탕으로, 지리 탐구의 과정과 기능을 분석하는 틀을 구성하였다(표 2).

6개 하위 기능으로 연계되는 지리 탐구의 전 과정에서 학습자의 지리 탐구력을 유지하고 촉진시키는 기본 기능은 ‘지리적 질문하기’와 ‘비판적 사고(력)’이다. 학생들은 데이터를 활용하여, 비교하고, 분석하고, 일반화를 도출하지만, 데이터는 그것이 왜 혹은 어떻게 그러한지 대해 대답하지 않는다. 학생들은 끊임없이 질문하고, 질문에 답을 찾기 위해 탐구해야 한다. 질문과 질문이 연속되고, 질문과 연계되는 탐구 활동은, 학생들이 ‘보다 객관적인 데이터’에 근거한 ‘사실 탐구(factual enquiry)’와 함께 ‘보

표 2. ‘지리 탐구’의 과정과 기능

지리적 기능		2022 개정 지리교육과정의 ‘과정·기능’		(분석의 틀)
(GGE, 1984)	(GFL, 2012)	한국지리 탐구	도시의 미래 탐구	지리 탐구의 과정과 기능
지리적 질문하기	지리적 질문하기	질문을 개발하고, 탐구계획 수립하기	다양한 지리적 질문을 제시하고 탐구계획 세우기	① 지리 탐구 계획하기
지리정보 제시하기	지리정보 수집하기	지리정보기술을 활용해 데이터 수집하기	지리정보를 수집하고 분석하기	② 지리정보 수집하기
지리정보 해석하고 분석하기	지리정보 조직하기	다양한 방식으로 데이터를 표현하기	수집한 자료를 비판적으로 검토하고, 선택하기	③ 지리정보 조직하기
	지리정보 분석하기	공간적 관점에서 결과 해석하기, 지역 스케일 간 상호의존성 측면에서 결과 해석하기	자료를 지리정보로 제작하고, 이를 활용하여 소통하고 공간적 의사 결정하기	④ 지리정보 분석 및 해석하기
가설과 지리적 일반화를 설정, 개발, 검증하기	지리적 질문에 답하기	변화를 예측하고, 대안을 제시하며, 실현 가능성을 평가하기	도시의 미래를 설계하기	⑤ 지리적 결론 제안하기 ⑥ 지리적 결론 평가하기

다 주관적인 데이터'에 근거한 '가치 탐구(values enquiry)' 수행을 지원해 준다(Roberts, 2023, 74-75의 일부 원용). 지리 탐구 과정에서 이루어지는 학습자의 '지리적 질문하기를 촉진하는 것은 끊임없이 의심하고 의문을 제기하는 비판적 사고력이다. 지리 탐구에서 비판적 사고력은 지리 탐구의 기본 기능이자 역량이다.

'지리 탐구의 과정과 기능'은 지리과 고유의 특성에 기반한 것이지만, 우리나라 국가교육과정에서 강조되는 일반적인 탐구과정 및 탐구능력에 부합한다. 즉, 최근 한국과학창의재단(2019)에서는 미래세대를 위한 과학교육표준(Korean Science Education Standards, 이하 KSES)을 개발하였다. KSES는 '우리나라의 모든 사람을 위한 공통교육과정에 해당하는 것'이며, 일련의 단계로 이루어진 과학적 탐구능력(Scientific inquiry ability)을 제시하였다(송진웅 외 19인, 2019, 465-472).<sup>4)</sup> 이의 탐구과정과 6가지 하위 기능들의 내용은 '지리탐구의 과정 및 하위 기능의 전개 논리와 체계가 부합한다. 이에 본 연구의 분석 틀인 '지리탐구의 과정과 기능'은 교과 특속적인 고유성과 함께 과학적 탐구의 일반성(문제를 인식, 해결, 활용하는 과정)에 부합하는 논리적 타당성을 갖는다.

2022 개정 사회과 교육과정 내용체계에서 지식·이해는, 학생이 시민의 역량을 형성하기 위해 인간과 공간, 인간과 사회, 인간과 시간 관련 현상을 이해하는 데 필요한 지식으로 구성되었다. 과정·기능은 시·공간 속의 인간과 사회현상을 탐구하고, 관련된 여러 가지 문제나 쟁점을 분석하며, 다른 사람 및 집단과 소통하여 해결하는 과정에서 필요한 기능으로 구성되었다. 시민이 갖추어야 할 기능으로는 자료 및 정보의 수집·해석·활용·창조, 지리·역사·사회과학 탐구, 문제 해결 및 의사결정, 의사소통 및 참여 등이 제시되었다. 가치·태도는 민주적 기본 가치 및 지구적 가치와 시민이 갖추어야 할 태도로 구성되었다(교육부, 2022b, 4).

지리 탐구는 내용체계의 '과정·기능' 영역에서 '시·공간 속의 인간과 사회현상을 탐구하고, 관련된 여러 가지 문제나 쟁점을 분석, 해결하는 과정에서 필요한 기능'으로 직접적이고 중점적으로 진술되고 있지만, 지식·이해 및 가치·태도를 '통합적으로 작동시켜 삶의 다양하고 복잡한 문제를 해결하는 세부 기능으로 구성된 탐구 과정'이며, 이는 성취기준으로 진술되고 실행된다.

### 3. 두 과목 성취기준에서 나타나는 '지리 탐구 과정과 기능'의 특성

'한국지리 탐구'와 '도시의 미래 탐구' 과목의 내용체계는 성취기준의 근간이 되고, 성취기준은 대체로 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도 중 두 가지 이상의 내용 요소를 정합하는 방식으로 진술되어 있다(교육부, 2022b, 3). 이에 두 과목 성취기준의 대부분은 두 개의 문장으로 구성된 복문으로 진술되고 있기에 2개 문장 단위로 구분하되,<sup>5)</sup> 학습 과정에서 유의미한 탐구 기능이 요구되는 동사형 서술어(기능 술어)도 독립 단위로 구분하였다.<sup>6)</sup>

즉, 분석에 참여한 지리교육 전공자 3인(연구자 2인, 고등학교 지리교사 1인)은 성취기준의 표면적인 문장 구조와 서술어에 의거한 1차 분석을 진행하였고, 이를 기반으로 하나의 문장을 구성하지 못하더라도, 전공 지식과 교실 수업 경험을 토대로 학습자에게 별도의 탐구(기능)가 요구되는 기능 술어는 독립 단위로 구분하였다.

예를 들어, "[12한탐02-03] 모빌리티와 모바일, 빅 데이터, 플랫폼의 결합이 시·공간 활용에 미치는 영향을 설명하고, 모빌리티 공유서비스가 일상생활에 미친 영향과 문제점을 조사해 대안을 제시한다."는 형식상 2개의 문장으로 구성되어 있지만, 지리 탐구의 기능은 3개로 분류하였다. 즉, 지리 탐구의 관점에서 학습자가 '모빌리티와 모바일 ... 시·공간 활용에 미치는 영향을 설명'하기 위해서는 '모빌리티 공유서비스가 일상생활에 미친 영향과 문제점을 ②조사하기(02-03b)'가 선행되어야 한다. 그리고 '모빌리티와 모바일, 빅 데이터, 플랫폼의 결합이 시·공간 활용에 미치는 영향을 설명하기 위해서는 이에 대한 간단한 '④ 분석 및 해석하기(02-03a)'가 이루어져야 하며, 이들의 영향과 문제점을 기반으로 '⑤ 대안을 제시하기(02-03c)'가 순차적 탐구과정으로 이루어질 수 있다고 분석하였다. 1, 2차 분석 결과를 상호 검토하면서, 해석의 차이에 따른 결과는 토론하고 재검토하는 과정을 반복하면서 분석의 타당성을 확보하였다.

#### 1) 지리 탐구 기능별 비중과 문제

'한국지리 탐구' 과목의 성취기준 15개와 '도시의 미래 탐구' 과목의 성취기준 12개를 '지리 탐구의 과정과 기능'에 따라 분석한 결과와 특징을 정리하면 다음과 같다(표 3). 본 연구에서는 기능 술어의 의미를 명료화하고, 구체

표 3. 두 과목 성취기준의 지리 탐구 기능과 비중

지리 탐구	한국지리 탐구		수	도시의 미래 탐구		수	계
	하위 기능(기능 술어)	성취기준		하위 기능(기능 술어)	성취기준		
① 지리탐구 계획하기	지리적 질문하기	[01-01a]	3	-	-	0	3
	탐구계획 수립하기	[01-01b]					
	문제를 인식하기	[03-04a]					
② 지리정보 수집하기	데이터 수집방법을 연습하기	[01-02a]	6	영향을 조사하기	[02-04a]	7	13
	과정을 조사하기	[02-01a]		문제를 조사하기	[03-02b] [03-03a]		
	이슈를 조사하기	[02-02a]		발달과정을 탐구하기	[01-02b]		
	문제점을 조사하기	[02-03b]		인식 변화를 조사하기	[03-02a]		
	변화를 조사하기	[04-02a]		특징을 조사하기	[01-03b]		
	쟁점을 조사하기	[04-04a]		사례를 탐구하기	[04-01b]		
③ 지리정보 조직하기	데이터를 시각화하기	[01-02b]	2	-	-	0	2
	변화를 시각화하기	[03-01a]					
④ 지리정보 분석 및 해석하기	연결성을 이해하기	[02-01b]	9	영향을 탐구하기	[01-01b] [02-02]	6	15
	영향을 설명하기	[02-03a]		영향을 분석하기	[02-03]		
	변화를 분석하기	[03-01b]		관점을 분석하기	[03-02c]		
	변화를 이해하기	[03-02a]		관점을 비교하기	[01-03a]		
	영향을 이해하기	[03-03a]		유형을 비교하기	[01-02a]		
	특징을 비교하기	[03-03b]		-	-		
	가치를 설명하기	[04-01a]					
	특징을 분석하기	[04-03a]					
	지역을 분석하기	[05-02a]					
⑤ 지리적 결론 제안하기	방안을 제안하기	[02-02b] [03-04b]	11	의미를 이해하기	[01-01a]	10	21
	대안을 제시하기	[02-03c]		도시체계를 이해하기	[02-01a]		
	방안을 모색하기	[03-01c]		중요성을 이해하기	[04-02a]		
	정책을 제안하기	[03-02b]		재구성됨을 인식하기	[02-01b]		
	경관을 추천하기	[04-01b]		방안을 모색하기	[03-03b]		
	영향을 파악하기	[04-02b]		방안을 탐색하기	[03-01b] [03-02d]		
	대책을 조사하기	[04-03b]		미래를 예측하기	[02-04b]		
	정책을 제안하기	[04-04b]		사례로 파악하기	[03-01a]		
	과제를 이해하기	[05-01a]		-	-		
	전략을 토론하기	[05-02b]		요건을 토의하기	[04-01a]		
⑥ 지리적 결론 평가하기	한계를 파악하기	[02-01c]	4 (총 35)	-	-	1 (총 24)	5 (총 59)
	실천 가능성 평가하기	[03-04c]		적극적으로 참여하기	[04-02b]		
	대책을 평가하기	[04-03c]		-	-		
	가능성을 모색하기	[05-01b]					

화하기 위해 목적어를 포함하여 분석하였다.

먼저, 국가교육과정에서 제시한 두 과목 성취기준의 양적 비중이 다르기에, 지리 탐구 기능별 비중의 합계도 각각 35개와 24개로 차이가 나타났으며, 기능별 비중도 각기 다르게 나타났다. 이는 과목의 특성과 성취기준에서 제시되는 학습주제(탐구주제)에 따라 특히 요구되는 탐구 기능이 다르다는 것을 나타낸다.

두 과목 모두 ⑤ 지리적 결론 제안하기 기능의 비중이 가장 높고, ④ 지리정보 분석 및 해석하기와 ② 지리정보 수집하기의 비중이 상대적으로 높다. 나머지 3개 기능(① 지리 탐구 계획하기 ③ 지리정보 조직하기 ⑥ 지리적 결론 평가하기)의 비중은 매우 낮다. 이러한 기능별 비중의 차이는 ‘도시의 미래 탐구’에서 특히 뚜렷하게 나타났다.

이와 관련하여 두 가지 문제가 발견된다. 하나는 교육과정에서 제시한 성취기준을 그대로 따르면 일련의 학습과정으로 연계되는 온전한 지리 탐구가 이루어질 수 없다는 것이다. 상대적으로 비중이 매우 낮게 나타난 3가지 기능은 지리 탐구에서 기본적인 기능이기 이전에 대한 고려가 필요하다. 즉, 지리 탐구는 지리적 질문하기가 핵심 기능인 ‘지리 탐구 계획하기’에서 시작된다. 지리는 지공간적 현상(geospatial phenomena)으로 나타나는 이슈나 문제에 대해 ‘어디에(why there) 그리고 왜 거기에(why there)’를 질문하는 것으로 영역 특수성이 구별되는 교과이다. 그러므로 학생들이 스스로 이러한 질문을 제시하는 기능을 발달시키고 실행하는 경험을 제공하는 것은 매우 중요하다(GENIP, 2012, 96).

수집된 지리정보는 반드시 여러 방식으로 조직되고, 표현될 때, 분석과 해석에 도움을 줄 수 있다. 각기 다른 형식의 지리정보는 지도, 가시적인 도표, GIS 등으로 조직될 수 있으며, 지도화 하기(making maps)는 모든 학생이 익혀야 할 기본 기능이다. 나아가 학생들이 지리정보 조직하기를 경험하는 것은 자신들이 조직한 지리정보를 효율적으로 분석하고, 효과적으로 의사소통하는데 필요한 방법을 적용하는 것이기도 하다(GENIP, 2012, 99).

오랫동안 교과 내용은 인지적, 정의적 영역으로 구분되거나, 지식·이해, 기능, 가치·태도 영역으로 구분되었으며, 이는 곧 학습자가 교과를 통해 학습하고 함양할 내용으로 설명되었고, 이에 기반한 탐구는 ‘일반화’로 대표되는 지리적 결론을 도출하는 과정까지 구성되었다(표

2 참조). 하지만, 교실에서 학습한 지리적 현상이나 문제에 대한 지식이나 사고력이 교실 밖 일상에서 실제 행위로 실천되지 못하였기에, 최근에는 지구촌 일상의 문제 해결을 위해 적극적으로 참여하고 실천하는 (세계)시민성이 강조되고 있다. 지리 탐구의 마지막 기능인 ‘지리적 결론 평가하기’는 지리 탐구로 도출된 ‘지리적 결론(해결책, 대안, 방안, 대책, 정책 등)’의 실천 가능성과 한계점을 비판적으로 평가하고, 의사 결정한 것을 실천하도록 이끄는 기능이다. 이는 곧 ‘학습자가 학습의 결과로 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 도달점으로 제시된’ 성취기준에서 궁극적으로 지향하는 역량 함양과 직결되는 기능이라는 점에서 중요하다.

다른 하나는 각 과목의 ‘과정·기능’에서 제시한 기능들이 성취기준 진술에 반영되지 않았다는 문제이다. 특히 ‘도시의 미래 탐구’ 과목은, ‘다양한 지리적 질문을 제시하고 탐구계획 세우기’, ‘다양한 자료를 가공하여 지리정보로 제작하기’ ‘도시의 미래 설계하기’와 같은 주요 기능들이 내용체계(과정·기능)에서 진술되고 있지만, 성취기준에 반영되지 않았다. 즉, 이들 기능은 세 가지 지리 탐구 기능(① 지리탐구 계획하기, ② 지리정보 조직하기, ⑤ 지리적 결론 제안하기)의 하위 기능들이지만, 성취기준에서 제시되지 않았다. 성취기준을 중심으로 유기적 연결이 필요하다.

둘째, 대체로 6개 지리 탐구 기능별로 적절한 기능 술어가 사용되고 있지만, 의미가 명료하지 않거나 적절하지 못한 기능 술어가 발견된다. Bloom의 신교육목표분류학에 의거하여 성취기준의 기능 술어를 행위 동사에 한정하여 분석한 선행 연구들은 공통적으로, ‘이해하다’와 ‘분석하다’가 집중적으로 나타난다는 점을 보고하고 있다(김시화·강창숙, 2017; 전재원, 2019). 이는 대부분의 교과에서도 공통적으로 나타나는 현상으로, 성취기준에서 기능 술어가 의미하는 바를 좀 더 분명하게 드러낼 수 있도록 목적어와 서술어를 조합하여 진술하거나(이바름 외, 2022), ‘이해하다’와 같은 기능 술어가 수준이나 범주가 다른 기능에서 반복 사용되어 그 의미가 모호하여 혼란을 주는 문제가 있어 반복 사용을 원칙적으로 차단할 필요가 있다(박가람·박현숙, 2023)는 등 의미의 명료성을 제고하기 위한 여러 방안이 제시되고 있다.

두 과목의 지리 탐구에서 ‘이해하다’는 ④ 지리정보 분

석 및 해석하기, ⑤ 지리적 결론 제안하기에서 집중적으로 나타나는 기능 술어로 의미가 모호하다. 나아가 ‘도시의 미래 탐구’에서만 나타나는 ‘탐구하기’와 ‘탐색하기’도 기능(범주)이 다른 부분에서 반복 사용되고 있다. ‘탐구’라는 용어가 과목명과 지리 탐구에서 일련의 기능 전체를 포괄하는 넓은 의미로 쓰이고 있으며, ‘탐구’의 사전적 의미는 ‘필요한 것을 조사하여 찾아내거나 얻어 냄’과 같이 구체적인 것에서 ‘진리, 학문 따위를 파고들어 깊이 연구함과 같이 넓은 의미를 갖는다.’<sup>7)</sup> 이들 기능 술어는 특정 기능을 잘 표현하는 용어로 대체할 필요가 있다.

이를 위해서는 좀 더 풍부하고 다양한 기능 술어가 필요하다. 영국의 국가교육과정에서 제시한 사고기능을 중심으로 학습자의 지리적 사고력 함양 및 활동 중심 수업 전략을 모색한 연구에서는 사고기능을 설명하는 66개 동사를 제시하기도 했다(Nichols, 2003, 164-165; 강창숙, 2021, 437).<sup>8)</sup> 학습에 수반되는 지적, 물리적 활동을 명료하게 표현하고 소통할 수 있는 기능 술어 어휘의 중요성을 고려하면 몇 가지 기능 술어에 제한되는 문제를 개선해야 한다.

## 2) 대단원 학습주제별 지리 탐구 기능의 유형

두 과목의 대단원 학습주제는 하나의 문장으로 구성된 성취기준으로 제시되고 있으며, 이는 학습자가 학습할 내용 요소로, 교과서 구성과 교실 수업 실행의 준거가 된다. 교과서 집필자와 지리 교사의 성취기준에 대한 이해와 해석은 다양하게 나타난다. 텍스트로서의 성취기준에 대한 이해와 의사소통은 제시된 성취기준이 본래 의도한 바와 같이 이루어지지 않으며, 제시된 성취기준이 언어적, 교과 교육학적으로 항상 옳거나 바람직한 것도 아니다. 이에 대단원 학습주제별로 제시된 각 성취기준을 지리 탐구 기능의 관점에서 분석해 보았다.<sup>9)</sup>

예를 들어, 성취기준 [12한탐01-01]은 표 3에서 “다양한 현상에 대해 지리적 관점으로 질문을 던지고(① 지리 탐구 계획하기), 질문에 답을 하기 위한 탐구계획을 수립한다(① 지리탐구 계획하기)”로 분석한 결과를 동일한 기능의 반복형(①+①)으로 분류하였다. 두 과목의 대단원 학습주제별 지리 탐구 기능의 유형은 5가지(순차형, 격차형, 반복형, 역전형, 단독형)로 나타났으며, 분석 결과를 정리하면 다음과 같다(표 4). 탐구 기능의 유형은 편의상

표 2에서 제시한 지리 탐구의 기능 6가지에 부여된 숫자(①-⑥)로 간략하게 표기하였다.

먼저, 대단원 학습주제별로 제시된 각 성취기준을 분석된 기능별로 조합한 결과, 지리 탐구에서 순서가 앞뒤로 연계되는 기능으로 구성된 순차형이 가장 많고, 중간에 몇 가지 기능이 생략된 격차형이 상대적으로 많다는 것은 비교적 바람직하다. 하지만, 하나의 성취기준에서 같은 기능이 반복되는 반복형과 기능의 순서가 뒤바뀐 역전형 및 1개 기능만 나타나는 단독형의 3가지 유형은 학습자의 지리 탐구에 적절한 유형으로 보기 어렵다.

‘한국지리 탐구’에서는 순차형의 비중이 가장 높지만, ‘도시의 미래 탐구’에서는 역전형의 비중이 가장 높다. ‘도시의 미래 탐구’의 성취기준은 지리 탐구의 과정과 기능의 관점에서 보완할 점이 많지만, 첫 번째 대단원 ‘삶의 공간, 도시’의 성취기준 3개는 모두 역전형으로 특히 보완이 필요한 사례이다. 예를 들어, 성취기준 “[01-01] 도시의 의미를 이해하고, 도시의 특성이 도시적 생활양식에 미치는 영향을 일상 공간을 사례로 탐구한다.”는 문장의 표면 구조는 평범하지만, 학습자 탐구 활동 주제로는 적절치 않다. 즉, 첫 번째 대단원은 해당 과목의 도입 단원에 해당하고, 첫 번째 성취기준은 학습자의 학습 동기와 과목에 대한 흥미 유발을 이끄는 학습주제가 제시되는 것이 바람직하다.

나아가 ‘도시의 미래 탐구’라는 과목의 기본 탐구주제나 과목 전체를 아우르는 주제를 학습자의 각기 다른 일상생활 공간 스케일에서 학습자의 ‘지리적 질문하기’로 지리 탐구를 시작하는 경험을 제공해야 하지만, ‘도시의 의미를 이해하고’가 가장 먼저 제시된다. 도시의 의미는 설명 텍스트로 제시될 수도 있지만, 지리 탐구학습에서는 ‘삶의 공간, 도시’ 단원에서 제시되는 3개의 성취기준을 수행했을 때 귀납적 결과로 그 의미를 이해할 수 있는 내용이다.<sup>10)</sup>

둘째, 가장 비중이 높은 순차형에서는 ④+⑤(③+④+⑤) 및 ④+⑤+⑥ 유형 포함 유형과 ⑤+⑥(①+⑤+⑥) 유형 포함 유형이 대부분이고, 6가지 기능 중에서 ⑤ 지리적 결론 제안하기 기능의 비중이 매우 높다. 이것은 학습자가 스스로 구성한 다양한 질문으로 지리 탐구를 시작하여 지리적 결론을 도출하고, 자신이 제안한 결론의 실천 가능성, 한계, 문제점을 보완할 대책 등을 객관적이고 비

표 4. 대단원 학습주제별 지리 탐구 기능의 유형

한국지리 탐구						
대단원 학습주제	성취기준	탐구 기능 유형				
		순차형	격차형	반복형	역전형	단독형
공간정보와 지리 탐구	[01-01]			①+①		
	[01-02]	②+③				
생활 속 지리 탐구	[02-01]		②+④+⑥			
	[02-02]		②+⑤			
	[02-03]				④+②+⑤	
국토의 변화와 균형 발전 탐구	[03-01]	③+④+⑤				
	[03-02]	④+⑤				
	[03-03]			④+④		
	[03-04]	①+⑤+⑥				
환경과 지속가능성 탐구	[04-01]	④+⑤				
	[04-02]		②+⑤			
	[04-03]	④+⑤+⑥				
	[04-04]		②+⑤			
동아시아 갈등과 공존 탐구	[05-01]	⑤+⑥				
	[05-02]	④+⑤				
도시의 미래 탐구						
삶의 공간, 도시	[01-01]				⑤+④	
	[01-02]				④+②	
	[01-03]				④+②	
변화하는 도시	[02-01]			⑤+⑤		
	[02-02]					④
	[02-03]					④
	[02-04]		②+⑤			
도시문제와 공간 정의	[03-01]			⑤+⑤		
	[03-02]	②+②+④+⑤				
	[03-03]		②+⑤			
도시의 미래	[04-01]				⑤+②	
	[04-02]	⑤+⑥				

판적으로 평가하는 과정 중심 탐구 및 여러 가지 기능을 학습하고 활용하는 지리 탐구의 교육적 의미를 구성하는 것과는 거리가 멀다. 이들 유형은 성취기준이 학습자의 학습을 교과서나 학습지 등의 교재에서 제시되는 인과적 설명 혹은 과정이 생략된 ‘주어진 결론’의 인지적 이해에 편중되고 있음을 나타낸다.

마지막으로, 대단원 학습주제 내에서 나타나는 유형들의 분포를 살펴보면 6가지 기능을 온전하게 경험할 수 있는 대단원이 없다는 것이 문제점이다. 예를 들어, ‘한국

지리 탐구’의 ‘생활 속 지리 탐구’ 단위에서는 하위 기능 ①과 ③이 나타나지 않고, 비교적 여러 기능이 나타나는 ‘국토의 변화와 균형 발전 탐구’ 단위에서는 기능 ②가 나타나지 않는다.

위와 같은 3가지 현상은 모두 성취기준이 대단원 학습 주제별로 제시되고, 각 성취기준은 학습주제 범위 내에서 독립적인 모듈로 구성됨에 따른 결과이다. 이에 따라 일련의 기능이 순차적으로 연계되는 지리 탐구가 전개되지 못하고, 탐구 기능이 각기 분절되는 유형으로 구성될 수

밖에 없는 상황이다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 지리 탐구의 범위를 대단원별로 (재)구성하는 것이 대안이다. 즉 대단원별로 탐구 기능을 고려하여, 성취기준을 제시하면, 학습자는 각 대단원에서 ‘지리적 질문하기’에서 ‘지리적 결론 평가하기’에 이르는 지리 탐구 기능을 학습하고 자신이 구성한 질문에 스스로 답을 찾고 평가하는 지리 탐구를 경험할 수 있을 것이다.

예를 들어, ‘한국지리 탐구’의 ‘생활 속 지리 탐구’ 단원에서 제시된 3개의 성취기준은 제시 순서가 의미 없는 독립 모듈로 제시되고 있다. 이에 다음과 같이 성취기준을 재배치하고, 성취기준 [02-02]는 ‘지리적 질문하기(①)’ 기능을 보완하여 수정하며, [02-03]에서는 ‘지리정보 수집하기(②)’와 ‘지리정보 조직하기(③)’, ‘지리정보 분석 및 해석하기 기능(④)’을 중심으로 재구성하면, 학습자는 각 대단원에서 일련의 기능이 순차적으로 연계되는 지리 탐구를 경험하고, 다양한 기능을 수행하는 역량을 함양을 경험할 수 있다(표 5).

### 3) 지리 탐구를 통해 함양될 수 있는 학습자 역량

지리 탐구는 학습자가 지리교육과정에서 제시하는 성취기준을 일련의 기능으로 연계된 탐구과정을 기반으로, 탐구과제를 자기주도적으로 수행하는 지리과 교유의 탐구활동이며, 궁극적인 지향점은 학습자 역량 함양이다.

OECD는 1990년대 말 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트를 통해 학교 교육에서 역량 교육의 의미와 필요성을 제기함으로써 교육과정 변화에 새로운 화두를 던졌다. 이후 OECD는 DeSeCo 프로젝트에서 제안한 역량 담론이 학교교육에 실제로 적용될 때 여러 가지 측면에서 한계를 지닐 수 있다는 점을 인정하고, 2015년부터 후속 작업으로 ‘Education 2030’ 프로젝트를 진행했으며, 그 결과로 역량의 의미를 과거의 ‘핵심 역량(key competencies)’에서 ‘변혁적 역량(transformative competencies)’으로 재규명하였다.<sup>11)</sup>

즉, 과거 핵심역량에서 역량은, “특정 맥락의 복잡한 요구를, 지식과 인지적·실천적 기능뿐만 아니라 태도·감정·가치·동기 등과 같은 사회적·행동적 요소를 가동시킴으로써 성공적으로 충족시키는 능력”을 의미했다면, ‘Education 2030’ 프로젝트에서 ‘역량은, “복잡한 요구를 충족시키기 위한 지식, 기능, 태도와 가치의 가동”으로 간결하게 정의되었다. 나아가 역량기반 교육과정 설계 방향에 대한 구체적인 가이드라인을 제안하였다(OECD, 2018; 이상은·소경희, 2019, 141-146에서 재인용).

이에 한국을 포함한 많은 나라가 OECD가 제안한 역량 중심의 교육과정을 21세기 미래지향적 교육과정 설계 방향으로 인식하면서, 이른바 역량기반 교육과정에 대한 연구와 실천이 교육과정 개혁의 큰 흐름을 형성하고 있

표 5. ‘한국지리 탐구’ 대단원 ‘생활 속 지리 탐구’의 성취기준 재구성 사례

<p>‘현재 분석된 기능’</p> <p>[02-01] 식품의 생산, 유통, 소비과정을 조사함으로써(②), 음식을 통한 생산자와 소비자, 상품, 장소의 연결성을 이해하고(④), 상품사슬을 조직하는 윤리적인 방식의 가능성과 한계를 파악한다(⑥).</p> <p>[02-02] 핫 플레이스의 특징, 생성과정, 정체성 이슈를 조사하고(②), 지역 자원을 활용한 관광 활성화 방안을 제안한다(⑤).</p> <p>[02-03] 모빌리티와 모바일, 빅 데이터, 플랫폼의 결합이 시·공간 활용에 미치는 영향을 설명하고(④), 모빌리티 공유서비스가 일상 생활에 미친 영향과 문제점을 조사해(②) 대안을 제시한다(⑤).</p>
<p>‘대단원 수준에서 지리 탐구를 고려한 성취기준과 기능의 재구성 사례’</p> <p>[02-02] 자신이 거주하는 지역의 핫 플레이스에 대한 탐구 주제를 구성하고(①), 특징 및 장소성 형성 과정에 대한 데이터를 조사하여(②), 관광지로서 갖는 장·단점을 제시한다(⑤).</p> <p>[02-03] 모빌리티와 모바일, 빅 데이터, 플랫폼의 결합이 시·공간 활용에 미치는 영향을 잘 나타내는 지리정보를 조사하여(②) 시각 자료로 조직하고(③), 모빌리티 공유서비스가 일상생활에 미친 영향과 문제점을 분석한다(④).</p> <p>[02-01] 식품의 생산, 유통, 소비과정을 조사하여(②), 음식을 통한 생산자와 소비자, 상품, 장소의 연결성을 이해하고(④), 상품사슬을 조직하는 윤리적인 방식의 가능성과 한계를 평가한다(⑥).</p>

\*( )안의 숫자는 지리 탐구의 각 기능을 나타냄.

다(이상은·소경희, 2019, 141).

2015 개정 국가교육과정 총론에서 처음 제시된 핵심 역량, 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량이다(교육부, 2015a, 2). 사회교과군에서 제시된 역량은 ‘민주 시민으로서 갖추어야 할 자질을 함양하는데 필요한 것’으로 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제해결력 및 의사결정력, 의사소통 및 협업능력, 정보 활용 능력으로 대동소이하(교육부, 2015b, 3).

2022 개정 국가교육과정 총론에서는 ‘추구하는 인간상을 구현하기 위해 학교 교육의 전 과정을 통해 중점적으로 기르고자 하는 능력’을 핵심역량으로 정의하고, 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 협력적 소통 역량, 공동체 역량의 6가지를 제시하였다. 이에 따른 사회과 역량은 2015 개정 교육과정과 동일하다(교육부, 2022a, 6; 2022b, 3).

표 2에서 보는 바와 같이, 지리과는 일찍부터 지리 기능의 중요성을 인식하고, 교과 고유의 탐구과정과 기능을 구성해 왔지만, 우리나라 국가교육과정에서는 사회교과군으로 편제되는 문제로 교과 역량을 명시적으로 제시하지 못했다. 지리과 역량에 대한 논의는 지역학습에서 기대되는 역량을 ‘교과핵심 역량관련 하위 역량’의 관점에서 6개(공감, 의사소통 능력, 공간 정향, 방법 활용 인식 능력, 환경 평가, 개선 실천 능력)를 제시하는 정도에 그치고 있다(심광택, 2018).

2015 개정 교육과정부터 사회교과군에서 제시된 교과 역량은 총론의 핵심역량을 바탕으로 재구성되고 있다. 사회교과군 교과역량에 대한 논의는, 일반사회 영역을 대상으로, 핵심역량과 교과역량과의 관계를 규정하는 논의에서 교육과정에서 제시한 교과역량을 바탕으로 성취기준을 수정, 개선하는 방안을 탐색하거나, 성취기준이나 교과서에 얼마나 반영되고 있는가를 점검하는 수준으로 전개되고 있다(이바름 외, 2022; 차조일·강대현, 2019; 배화순 외 3인, 2021; 이바름·정문성, 2022 등). 이들은 국가교육과정에서 제시한 핵심역량이나 교과역량에 한정되는 범위에서 논의를 전개하고 있다.

본 연구에서는 2022 개정 지리교육과정에 의거한 두 과목의 ‘지리 탐구’에서 나타나는 구체적인 기능의 학습을 통해서 함양될 수 있는 역량을 도출하면 다음과 같다

(표 6). 지리 탐구를 통해 함양될 수 있는 학습자 역량은 지리 탐구력, 문제해결력, 의사결정력, 자기관리 역량, 정보수집능력, 정보활용능력, 디지털 문해력, 창의적 사고력, 테크놀로지 활용 능력, 도해력, 비판적 사고력, 지식정보처리능력, 의사소통능력, 협업능력, 심미적 감성 능력, 공동체 역량의 16개 역량이다.

지리 탐구 과정에서 특히 요구되거나 중요한 역량을 기능별로 도출했으며, 각 역량의 의미는 총론의 핵심역량, 교과역량 및 지리과 고유의 사고력이나 능력으로 제시되어 온 역량들에 대한 설명을 기반으로 구성하였다.<sup>12)</sup> 이들 역량은 지리 탐구에서 나타난 하위 기능을 실제적 근거로 구성하였고, 지리과 학습의 맥락에서 그 의미를 구성하였기에 지리과 고유의 교과역량으로 제시할 수 있다. 지리 탐구에서 도출된 16개 지리과 역량은, 국가교육과정에서 제시하는 핵심역량이나 사회과 교과역량에 근거하는 제한적인 인식에서 벗어나야 한다는 것과 역량은 학습자, 학습주제, 학습 상황에 따라 개방적이고 탄력적인 관점에서 모색되어야 함을 시사한다.

지리 탐구에서는 지리 기능들이 서로 복합적으로 연계되는 것처럼, 지리과 역량들도 서로 독립적이거나 개별적이지 않고 복합적으로 연계되는 것이 특징이고, 이는 역량의 기본 특성이다.<sup>13)</sup> 나아가 ‘비판적 사고력’의 사례처럼, 같은 역량이라도 활용되는 맥락에 따라 상세한 의미는 차이를 갖는다. 즉 비판적 사고력은 지리 탐구 계획하기에서 지리적 결론 도출하기에 이르는 과정 전체에서 기본적으로 필요하고 함양될 수 있는 역량이지만, ④ 지리정보 분석 및 해석하기와 ⑤ 지리적 결론 제안하기에서는 ‘지리정보의 가치나 의미를 비판적이고 분석적으로 평가하는 능력’이 특히 필요하다. 하지만 ⑥ 지리적 결론 평가하기에서는 ‘지리적 결론의 실천 가능성과 관계를 객관적이고 비판적으로 평가하는 능력’에 중점을 둔다.

#### IV. 정리 및 결론

최근 교육과정에서는 학생이 교과에 고유의 탐구방법을 익히고, 스스로 탐구하고 학습할 수 있는 자기주도 학습 역량의 함양을 특히 강조하고 있다. 지리교육과정 내용으로 제시되는 성취기준은 학생들이 지리학습을 통해

표 6. 지리 탐구를 통해 함양될 수 있는 학습자 역량

지리 탐구	하위 기능	지리 역량	역량의 의미
① 지리 탐구 계획하기	지리적 질문하기 문제를 인식하기 탐구계획 수립하기	지리 탐구력	지리적 문제를 질문하고, 질문에 답하는 지리탐구 계획을 수립하고 실행할 수 있는 능력
		문제해결력	복잡한 지리적 문제를 창의적이고 논리적으로 인식하고, 협력적으로 해결하는 능력
		의사결정력	다양한 지리적 문제를 해결하기 위해 합리적으로 판단하고 결정하는 능력
		자기관리 역량	자신감을 가지고 탐구계획을 스스로 설계하고, 탐구문제 해결을 위해 노력하고 수행하는 능력
② 지리정보 수집하기	데이터 수집하기 이슈를 조사하기 문제를 조사하기 변화를 조사하기 발달과정을 탐구하기 영향을 조사하기 특징을 조사하기 사례를 탐구하기	정보수집능력	다양한 자료와 테크놀로지를 활용하여 최신의 유용한 정보를 수집하는 능력
		정보활용능력	다양한 자료와 테크놀로지를 활용하여 수집된 정보를 해석, 활용, 창조할 수 있는 능력
		디지털 문해력	디지털 정보와 자료를 비판적으로 이해하고 사용할 수 있는 능력
③ 지리정보 조직하기	데이터를 시각화하기 변화를 시각화하기	창의적 사고력	새롭고 혁신적이며 가치 있는 아이디어를 제안하고 활용하는 능력
		테크놀로지 활용 능력	GIS 등 첨단 테크놀로지를 활용하여 지리정보를 다양하게 시각화하는 능력
		도해력	시각적 공간정보를 잘 읽고, 효과적으로 시각화하여 의사소통할 수 있는 능력
④ 지리정보 분석 및 해석하기	영향을 설명하기 가치를 설명하기 변화를 분석하기 영향을 분석하기 지역을 분석하기 영향을 탐구하기 관점을 분석하기 유형과 특징을 분석하기관점을 비교하기 유형을 비교하기 성격과 특징을 비교하기	비판적 사고력	지리정보의 가치나 의미를 비판적이고 분석적으로 평가하는 능력
		지식정보 처리 역량	지리적 문제를 합리적으로 해결하기 위해 지리적 지식과 정보를 깊이 있게 이해하고, 비판적으로 탐구하며 활용할 수 있는 역량
		의사소통능력	자신의 견해나 관점을 잘 표현하고, 타인과 효과적으로 소통하는 능력
		협업능력	타인과 긍정적인 상호작용으로 집단 지성을 이루면서 협력적으로 문제를 해결하는 능력
		심미적 감성 역량	인간과 환경에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 바탕으로 다양한 문화와 경관의 아름다움을 감상하고 가치를 성찰하는 능력
⑤ 지리적 결론 제안하기	변화를 이해하기 연결성을 이해하기 도시체계를 이해하기 중요성을 이해하기 영향을 이해하기 당면 과제를 이해하기 재구성됨을 인식하기 영향을 파악하기 사례로 파악하기 정책을 제안하기 방안을 제안하기 방안을 모색하기 방안을 탐색하기 대안을 제시하기 대책을 조사하기 미래를 예측하기 경관을 추천하기 요건을 토의하기 전략을 토론하기	의사소통능력	-
		협업능력	-
		비판적 사고력	-
		창의적 사고력	-
		심미적 감성 역량	-
		문제해결력	-
		문제해결력	-
⑥ 지리적 결론 평가하기	가능성과 한계 파악하기 가능성을 모색하기 실천 가능성 평가하기 적극적으로 참여하기	비판적 사고력	-
		공동체 역량	지역·국가·세계 공동체 구성원으로서, 지속 가능한 인류 공동체 발전에 적극적으로 책임감 있게 참여하고 실천하는 역량
		지리 탐구력	-

성취해야 할 지식, 기능과 역량, 가치와 태도를 진술한 것으로, 교실 수업의 내용과 평가의 기준이자 학습자가 수행할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 궁극적 도달점이다. 이에 성취기준은 교실에서 학습자의 탐구 활동, 수행 능력, 기능을 통한 역량 함양을 중심으로 수행되고 실행된다.

본 연구에서는 2022 개정 고등학교 지리교육과정에서 ‘탐구’를 과목명으로 명시한 ‘한국지리 탐구’와 ‘도시의 미래 탐구’를 대상으로, 두 과목 성취기준에서 명시적이고 암묵적으로 지향하는 지리 탐구의 과정과 기능을 분석하였다. 그리고 지리 탐구의 과정과 기능을 통해서 학습자가 함양할 것으로 기대되는 지리과 교과역량을 추론해보았다. 그 내용과 결과를 정리하면 다음과 같다.

먼저, 지리 탐구의 과정은 일련의 순서로 연계되는 6개 기능으로 구성되었다. 즉, 지리 탐구 과정은 ‘지리 탐구 계획하기→지리정보 수집하기→지리정보 조직하기→지리정보 분석 및 해석하기→지리적 결론 제안하기→지리적 결론 평가하기’의 6개 하위 기능으로 도출되었다.

둘째, 국가교육과정에서 제시한 두 과목 성취기준의 양적 비중에 차이가 있지만, 기능별 비중의 양적 차이가 과목별로 비교적 크게 나타났다. 두 과목 모두 ‘지리적 결론 제안하기’ 기능의 비중이 가장 높고, 다음으로 ‘지리정보 분석 및 해석하기’와 ‘지리정보 수집하기’의 비중이 비교적 높게 나타났다. 나머지 3개 기능의 비중은 매우 낮게 나타났다.

셋째, 대체로 6개 지리 탐구 기능별로 적절한 기능 술어가 사용되고 있지만, ‘탐구하다’와 ‘탐색하다’는 의미가 명료하지 않거나 해당 기능에 적절하지 못한 기능 술어로 나타났다.

넷째, 두 과목의 대단원 학습주제별 지리 탐구 기능의 유형은 5가지(순차형, 격차형, 반복형, 역전형, 단독형)로 구분되었고, ‘한국지리 탐구’에서는 순차형의 비중이 가장 높게 나타났지만, ‘도시의 미래 탐구’에서는 역전형의 비중이 가장 높게 나타났다. 순차형과 격차형이 상대적으로 많다는 것은 비교적 바람직하지만, 반복형, 역전형, 단독형의 3가지 유형은 학습자의 지리 탐구에 적절치 못한 유형으로 판단되었다.

마지막으로, 지리 탐구의 구체적인 기능의 학습과 수행을 통해서 함양될 수 있는 지리과 교과역량은, 지리 탐

구력, 문제해결력, 의사결정력, 자리관리 역량, 정보수집 능력, 정보활용능력, 디지털 문해력, 창의적 사고력, 테크놀로지 활용 능력, 도해력, 비판적 사고력, 지식정보처리 능력, 의사소통능력, 협업능력, 심미적 감성 능력, 공동체 역량의 16개로 추론되었다.

이러한 분석 결과를 바탕으로 제시되는 대안이나 시사점은 다음과 같다.

먼저, 지리 탐구는 엄격하게 정의된 개념이나 절차로 구성된 ‘학습모형’의 틀을 따르는 폐쇄적 학습이 아니라, 과목, 학습주제, 학습자 상황에 따라 탄력적이고 효율적으로 전개되는 ‘탐구 기반’ 학습 과정으로 인식을 전환해야 한다는 것이다.

둘째, 지리 탐구의 6개 기능별 비중이 과목별, 기능별로 다르게 나타났다는 것은, 과목의 특성과 성취기준에서 제시되는 학습주제(탐구주제)에 따라 특히 요구되는 탐구 기능이 다르다는 것을 시사한다. 나아가 지리 탐구에서 ‘지리적 결론 제안하기’ 기능의 비중이 매우 높다는 것은 여러 가지 기능을 학습하고 활용하는 과정 중심 지리 탐구의 교육적 의미가 고려되지 못한 결과이다. 이는 성취기준이 학습자의 자기주도적 지리 탐구 과정을 생각하고, ‘주어진 결론’의 인지적 이해에 편중되고 있음을 나타내는 것으로 개선이 필요하다.

셋째, 지리교육과정에서 제시한 성취기준을 그대로 따르면, 일련의 탐구 기능으로 연계되는 온전한 지리 탐구가 이루어질 수 없다. 이를 극복하기 위해서는 성취기준 기능 술어의 의미를 명료하게 진술하는 것이 필요하고, 교실에서는 지리 탐구를 대단원별로 성취기준을 재배치, 재구성하여 실행하는 것을 대안으로 제시할 수 있다.

마지막으로, 지리과 역량은 국가교육과정에서 제시하는 핵심역량이나 사회과 교과역량에 근거하는 제한적인 인식에서 벗어나, 학습자, 학습주제, 학습 상황에 따라 개방적이고 탄력적인 관점으로 접근할 때, 지리과 특성을 담아내는 교과역량 특성을 설명할 수 있다. 그리고 지리 탐구에서는 지리 기능들이 서로 복합적으로 연계되는 것처럼, 지리과 역량들도 서로 독립적이거나 개별적이지 않고 복합적으로 연계되는 것으로 인식하고, 실행해야 한다.

본 연구의 내용은 국가 수준 지리교육과정 문서에 근거하여 논의하고 추론한 것이고, 연구주제와 내용이 시론

적이라는 점에서 여러 제한점이 있다. 지리과 성취기준, 기능과 역량 등에 대한 논의는 지리 교과의 정체성 및 지리 수업 방향과 직결되는 것이기에 이에 대한 기초적이고 경험적인 연구가 후속되어야 한다.

## 주

- 1) 이에 ‘내용+행동’ 형식으로 진술되는 성취기준은 Tyler식 행동주의 학습목표와 다를 바가 없다는 인식과 비판이 계속되고 있다. 7차 교육과정 이후, 각 교과의 성취기준 분석의 대부분은 교육목표 관점에서 ‘Bloom의 신교육목표분류학’을 분석 틀로 활용하고 있다. Bloom의 신교육목표분류학은 Tyler의 제자인 Bloom이 인지기능 수준에 따라 범주화한 교육목표분류학을 Anderson 등(2000)이 지식 차원과 인지 과정 차원으로 상세화한 것이다. 성취기준이 행동주의 학습이론에 근거한 학습목표와 유사하게 진술되거나 인식되는 문제와 함께, 신교육목표분류학을 성취기준 분석의 틀로 활용하는 것은 객관적이고 체계적인 분석을 이끄는 장점이 있지만, 능동적으로 학습하고 지식을 구성하는 존재로서의 학습자 특성을 간과하는 문제점이 있다.
- 2) 역사적으로 평등교육과 수월성 교육을 동시에 추구해 온 미국은 최근 학교 교육에서 ‘모든’ 학생들이 높은 수준의 학업 성취에 도달하도록 해야 한다는 책무성을 강조하고 있다. 이러한 변화는 1983년에 발간된 『위기에 처한 국가(A Nation at Risk)』라는 보고서에서 촉발되었고, 이는 교육의 ‘National Standards’에 대한 관심으로 이어졌으며, 이를 교육개혁의 기초로 고려하게 되었다. 미국의 교육개혁에서 ‘standards’는 수준 높은 기준을 모든 학생에게 동일하게 적용한다는 취지로 사용되었지만, 미국의 학교 교육을 ‘표준화시킬 가능성을 안고 있다는 것이 가장 큰 쟁점이었다(소경희, 2013).
- 3) 이와 관련하여 이중일(2006)은 “사회과 수업에서 탐구에 대한 논의는 교수요목 시기부터 있었지만, 그 논의가 본격화된 것은 3차 교육과정(1973년)부터다. 사실 지난 60여 년 동안 일곱 차례의 교육과정 개정에도 불구하고 ‘사회현상에 관한 보다 많은 지식을 가르치는 것이 곧 사회과를 잘 이해하는 것’이라는 전통적 사회과의 입장은 꾸준히 유지되어 왔다. 그 결과 탐구 수업의 수용 또한 전통적 사회과를 훼손시키지 않은 범위에서 왜곡된 수용 모습을 보이게 되었다”고 지적하였다. 영국에서도 지리 탐구(geographical enquiry)라는 용어가 1970년대와 1980년대 중등학교 지리교육 프로젝트 문서에 사용되었고, 1991년 처음 제정된 지리과 국가교육과정(geography national curriculum)의 학습 프로그램에 포함될 정도로 오랫동안 ‘탐구학습(enquiry learning)’은 중요한 지리학습 접근법으로 주창되었지만, 교실에서는 잘 실행되지 않고 이에 대한 교

사 인식도 격차가 크다는 것이 보고 되고 있다(Ferretti, 2018, 115-117).

- 4) 과학적 탐구(Scientific inquiry)에서 ‘과학적’이라는 형용사는 객관적이고 논리적이라는 관점을 의미하는 것으로, (자연) 과학 분야의 과학 탐구(Science inquiry)와는 다른 의미다. 따라서 과학적 탐구과정은 문제를 인식하고 해결하며 활용하는 과정이고, 이 과정에 필요한 능력이 과학적 탐구능력이다(안태수·홍훈기, 2022, 1072). KSES의 과학적 탐구능력은 ① 문제 인식 능력(다양한 상황에서 문제를 제기하는 능력), ② 모델링 능력(대상을 단순하게 표현하는 능력), ③ 실험설계 및 실험수행 능력(자신이 제기한 문제 해결에 적절한 탐구를 설계하고 수행할 수 있는 능력), ④ 자료 해석 및 자료 변환 능력(자료를 해석하거나 다양한 형태로 변환할 수 있는 능력), ⑤ 공학적 설계와 디자인 능력(문제 해결책을 고안하고 효율적으로 해결할 수 있는 능력), ⑥ 설명 생성 및 논증 능력(현상의 원인을 다양한 증거를 바탕으로 인과관계를 논증할 수 있는 능력)의 탐구과정으로 이뤄진다(송진웅 외 19인, 2019, 472).
- 5) 예외적인 경우도 있다. 즉 분석대상 성취기준 중에서 ‘도시의 미래 탐구’ 과목의 2개 성취기준(12도탐02-02, 12도탐02-03)은 하나의 문장으로 진술되었고, 독립 단위로 구분할 기능 술어도 한 가지만 진술되었다.
- 6) 성취기준 서술어에 대한 분석 관점이나 사용하는 용어는 서술어, 행위 동사, 기능 술어 등 다양하지만, 본 연구에서는 기능 술어로 분석하였다. 성취기준의 서술어는 일반적으로 기본 기능, 고차적 사고, 가치·태도 등과 관련되지만, 대체로 기능과 밀접하게 관련되기에, 기능 술어로 표현(배화순 외 3인, 2021)하는 관점을 차용하였다.
- 7) <https://dict.naver.com/2023.8.1>.
- 8) ‘한국지리 탐구’ 성취기준에서 진술된 기능 술어는 17개이고, ‘도시의 미래 탐구’는 12개이다. 중복되는 기능 술어를 제외하면, 두 과목에서 사용된 기능 술어는 21개 정도다.
- 9) 국가교육과정(일러두기)에서 대단원 학습주제는 ‘영역’으로 진술되고 있다. 영역은 ‘교과(목)의 성격에 따라 기반 학문의 하위 영역이나 학습 내용을 구성하는 일차 조직자로 설명하고 있지만, 교과서와 교실 수업에서는 대단원 학습주제로 인식하고 소통한다.
- 10) 성취기준 해설에서는 성취기준 [01-03]이 과목 전체를 아우르는 ‘살기 좋은 도시 만들기’에 대한 도입의 역할을 한다고 설명하고 있으며, 이 단원의 기초 탐구주제로 “나는 어떤 도시에 살고 싶은가?”를 제시하였다(교육부, 2022b, 184). 우리나라 고등학생들이 모두 도시에 사는 것도 아니고, 일상 공간이 도시적이지 않은 경우도 고려하여, 성취기준 [01-03] “살기 좋은 도시에 대한 다양한 관점을 비교하고, 살기 좋은 도시의 사례와 특징을 조사한다.”를 성취기준 [01-01] “살기 좋은 도시에 대한 다양한 질문을 구성하고, 이를 바탕으로 살기 좋은 도시의 사례와 특징을 조사한다.”로 구성했으면 학습자 지리

탐구 활동에 보다 적절한 사례가 되었을 것이다.

- 11) ‘변혁적 역량’이라는 용어는 이 프로젝트에서 강조한 ‘학생 행위 주체성’의 중요성을 적극적으로 드러내기 위한 것으로, 학생들이 혁신적이고 책임감 있으며 의식적인 사람이 되는 데에 필요한 것을 의미한다. ‘새로운 가치 창출하기’, ‘긴장과 딜레마 조정하기’, ‘책임감 갖기’가 이러한 변혁적 역량에 해당한다(OECD, 2018, 5; 이상은·소경희, 2019, 148-149에서 재 인용).
- 12) 1960년대부터 지리교육에서 강조된 도해력은, 본래 문자나 숫자로는 효과적으로 전달하기 어려운 공간정보를 지도, 사진, 차트, 그래프 등과 같은 시각적 도구를 활용하여 의사소통할 수 있는 능력을 의미했다. 오늘날 도해력의 개념은 비주 얼리터러시의 개념과 유사한 부분이 많고, 많은 부분 시각화 개념으로 진화한 것으로 평가됨을 고려하였다(이종원, 2011). 디지털 문해력은 디지털 매체를 기반으로 한 의사소통 능력으로, ‘디지털 매체에 대한 이해를 토대로 다양한 텍스트를 비판적으로 수용, 평가, 생산하고 윤리적으로 공유, 소통할 수 있는 능력’으로 정의되고 있다(노들, 2022). 디지털 문해력은 정보과부하 시대에 쏟아지는 디지털 정보와 자료를 적절하게 이해하고 사용할 수 있는 능력으로, 21세기 4차 산업시대 필수 문해력으로 강조되고 있으며, 지리 탐구에서는 각종 디지털 공간정보에 대한 문해력이 특히 요구된다. 지리교육에서 심미적 감성은 심미적 이성의 파생어로 접근되고 있다. 지리교육은 일상적인 삶을 명제적인 지식으로 바꿔 학생들에게 가르침으로써 삶의 생생함을 잃는다. 지리교육은 생기를 잃은 교육에서 벗어나, 현실적인 삶의 과정에서 느낄 수 있고, 인식할 수 있는 교육의 과정을 제공해야 할 감성지리학의 필요성이 제기되고 있다(박승규, 2016). 한편 중국의 지리교육과정에서는 ‘지리적 심미감 함양을 교과 가치·태도 목표로 강조한다(강창숙, 2021, 270). 무엇보다 지리는 인간과 환경의 상호작용을 바탕으로, 세계 각 지역의 다양성을 학습하는 교과이다. 지금까지 학습대상을 객관적, 합리적, 비판적 관점에서 이해하고 설명하는 과학적 이성을 강조해 왔다. 학습자가 세계 각 지역의 자연환경과 인문환경에서 나타나는 흥미로운 경관과 삶의 공간에서 나타나는 다양한 문화에서 나타나는 아름다움을 심미적 감성으로 느낄 수 있고, 감성 그대로의 가치를 성찰하도록 교육과정을 보완, 구성해야 한다. 심미적 감성은 지리교육에서 특히 유용하고 영역 특수한 역량이면서, 학습자가 지리를 공부하는 만족감과 기쁨을 일상에서 느낄 수 있도록 해주는 역량이다.
- 13) 예를 들어, 여러 연구에서 의사소통능력은 협업능력에 직접적인 영향을 미친다고 설명한다(이승희·신소영, 2018 등). 다수의 참여자가 협력하여 공동 작업을 수행하는 협업이 이루어지기 위해서는 상대방과 원활한 의사소통이 전제되어야 한다. 나아가 4차 산업혁명 시대, 소통하고 공유하는 집단 지

성과 공동체의 영향력이 커지면서, 미래 인재들이 갖추어야 할 의사소통능력과 협업능력의 중요성이 더욱 커지고 있다.

## 참고문헌

강창숙, 2021, 지리과 교육과정과 교과서 탐구, 충북대학교 출판부.

교육부, 1998, (교육부 고시 1997-15호) 고등학교 교육과정 해설: 4. 사회.

교육부, 2015a, (교육부 고시 제2015-74호, 별책 1) 초·중등학교 교육과정 총론.

교육부, 2015b, (교육부 고시 제2015-74호, 별책 7) 사회과 교육과정.

교육부, 2022a, (교육부 고시 제2022-33호, 별책 1) 초·중등학교 교육과정 총론.

교육부, 2022b, (교육부 고시 제2022-33호, 별책 7) 사회과 교육과정.

김시화·강창숙, 2017, “한국지리 대학수학능력시험의 교육과정 성취기준에 대한 내용타당도 분석”, 한국지역지리학회지, 23(1), 195-212.

노들, 2022, “코로나 19 상황에서의 수업에 대한 초등교사들의 성찰: 디지털 리터러시를 중심으로”, 리터러시연구, 13(1), 171-202.

모경환·강대현, 2012, “사회과 교육과정과 성취기준: 일반사회 영역의 특징과 문제점”, 사회과교육, 51(2), 61-76.

박가람·박현숙, 2023, “Bloom의 신교육목표분류체계에 의한 2015 개정 중학교 역사 교육과정 성취기준 분석”, 교육과정평가연구, 26(1), 57-77.

박승규, 2016, “감성지리학의 지리교육적 의미 탐색: 심미적 감성을 중심으로”, 한국지리환경교육학회지, 24(4), 1-11.

배희순·강대현·은지용·구정화, 2021, “사회과 교과 역량과 기능 체계화 방안 탐색: 2015 개정 교육과정의 일반사회 영역을 중심으로”, 시민교육연구, 53(2), 31-62.

백남진, 2014, “교과 교육과정 성취기준 진술의 개선 방향 탐색: 한국과 미국 과학 교육과정 검토를 중심으로”, 교육과정연구, 32(2), 101-131.

서태열, 2005, 지리교육학의 이해, 한울아카데미.

성열관·백병부·윤선인, 2008, “성취기준의 차용 및 변용: 단계별 의사결정 과정에 대한 분석 연구”, 교육과정연구, 26(3), 1-22.

소경희, 2013, “미국의 교과교육에 있어서 국가공통 기준 도입 운동의 역사적 맥락과 주요 쟁점”, 교육과정연구, 1(1), 55-77.

- 송진웅 외 19인, 2019, “미래세대를 위한 ‘과학교육표준’의 주요 내용과 특징”, 한국과학교육학회지, 39(3), 465-478.
- 심광택, 2018, “지역 학습의 논리와 교과핵심 역량”, 사회과교육, 57(4), 23-37.
- 안태수·홍훈기, 2022, “중학교 교과 교육목표 분석: 과학적 탐구능력을 중심으로”, 학습자중심교과교육연구, 22(2), 1071-1083.
- 이도영, 1996, “국어과 교육의 이념, 목표, 내용 설정 방안”, 국어교육학연구, 6(1), 1-16.
- 이동민, 2014, “초등지리 교육과정에 반영된 세계시민교육 관련 요소의 구조적 특성에 관한 연구: 2009 개정 교육과정 성취기준에 대한 내용분석을 중심으로”, 대한지리학회지, 49(6), 949-969.
- 이동민, 2016, “2015 개정 고등학교 여행지리 교육과정 성취기준의 의미구조 분석”, 한국지리학회지, 5(1), 1-11.
- 이동민·고아라, 2015, “중등 지리 교육과정에 반영된 세계시민교육 관련 요소의 구조적 특성에 관한 연구: 2009 개정 교육과정 성취기준에 대한 내용분석을 중심으로”, 사회과교육, 54(3), 1-19.
- 이바름·정문성, 2022, “초등 사회 검정교과서의 교과역량 구현 비교분석: 3·4학년 경제 영역을 중심으로”, 경제교육연구, 29(3), 33-56.
- 이바름·조수진·설규주·강대현, 2022, “사회과 교육과정 개정의 쟁점과 대안: 교육과정 문서의 체제와 진술 방식 및 용어를 중심으로”, 교육과정평가연구, 25(1), 1-24.
- 이상은·소경희, 2019, “미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석: ‘Education 2030’을 중심으로”, 교육과정연구, 37(1), 139-164.
- 이승희·신소영, 2018, “의사소통 및 협업능력 관련 영향요인 간 관계 구조분석: H대학교 학생을 중심으로”, 학습자중심교과교육연구, 18(20), 203-222.
- 이종원, 2011, “도해력 다시 보기: 21세기 도해력의 의미와 지리교육의 과제”, 한국지리환경교육학회지, 19(1), 1-15.
- 이종원·성정원, 2023, “2022 개정 교육과정에 따른 한국지리 탐구의 개발”, 한국지리환경교육학회지, 31(2), 15-25.
- 이종일, 2006, “사회과 수업에서 ‘탐구의 의미’”, 사회과교육연구, 13(2), 1-20.
- 이진희·임미영, 2023, “2022 개정 고등학교 「도시의 미래 탐구」 교육과정의 개발 방향과 특징”, 한국지리환경교육학회지, 31(2), 27-38.
- 전재원, 2019, “2015 개정 사회과 교육과정 지리영역 성취기준 분석: Bloom의 신 교육목표 분류학에 근거하여”, 학습자중심교과교육연구, 19(1), 1061-1082.
- 조철기, 2014, 지리교육학, 푸른길.
- 차조일·강대현, 2019, “교과역량에 기초한 사회과 성취기준 재구조화 연구: ‘통합사회’의 기능 술어 분석과 재구조화를 통하여”, 시민교육연구, 51(3), 121-150.
- 최정연·남상준, 2019, “초등 사회과 지리영역 성취기준과 수업목표의 정합성 분석: 2015 개정 교육과정의 경우”, 한국지리환경교육학회지, 27(4), 1-16.
- 한국과학창의재단(KOFAC), 2019, 미래세대 과학교육표준, 한국과학창의재단.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J., and Wittrock, M. C., 2000, *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York.
- Bednarz, S. W., 2003, Nine Years On: Examining Implementation of the National Geography Standards, *The Journal of geography*, 102(3), 99-100.
- Ferretti, J., 2018, The enquiry approach in geography, in Jones, M. and Lambert, D.(eds.), *Debates in Geography Education*, Routledge, New York.
- Geography Education National Implementation Project(GENIP), 2012, *Geography for Life: National Geography Standards(2nd)*, National Council for Geographic Education, Washington D.C.
- Geography Education Standards Project(GESP), 1994, *Geography for Life: National Geography Standards*, National Geographic Research & Exploration, Washington D.C.
- Helburn, N., 1968, The educational objectives of high school geography, *Journal of Geography*, 67(5), 274-282.
- Joint Committee on Geographic Education(JCGE), 1984, *Guidelines for geographic education: elementary and secondary schools*, Washington D.C.
- OECD, 2018, *The future of education and skills: Education 2030*, Position Paper.
- Roberts, M., 2013, *Geography Through Enquiry: Approaches to Teaching and Learning in the Secondary School*, The Geographical Association, Sheffield(이종원 옮김, 2016, 탐구를 통한 지리학습, 푸른길).
- Nichols, A.(ed.), 2003, *More Thinking Through Geography*, Chris Kington Publishing, London.
- Roberts, M., 2023, Powerful pedagogies for the school geography

curriculum, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(1), 69-84.

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

Taylor, L., 2004, *Re-presenting geography*, Chris Kington Publishing, Cambridge.

접 수 일 : 2023. 10. 09

수 정 일 : 2023. 11. 27

게재확정일 : 2023. 11. 27

교신: 강창숙, 28644, 충북 청주시 서원구 충대로 1, 충북  
대학교 교수(gaia2004@cbnu.ac.kr, 043-261-2695)

Correspondence: Chang-Sook Kang, gaia2004@cbnu.ac.kr