

지리교과의 정의적 영역 강화에 따른 예비 지리교사 교육에서의 실천 방안

권 은 주*

Practical Measures in Preservice Geography Teacher Education by Reinforcing the Affective Domain of Geography Curriculum

Eunju Kwon*

요약: 본 연구는 예비 지리교사들을 위한 교원양성과정에서의 정의적 영역의 교육방안에 대해 탐색하였다. 정의적 영역은 학습자의 전인적 성장에 핵심적인 요소로, 미래 사회는 교과 지식의 습득을 넘어 협력, 공감, 책임감과 같은 사회생활을 하는데 있어 필수적인 정의적 역량의 함양을 요구하고 있다. 이를 지리 수업에 효과적으로 적용하기 위해서는 예비교사 양성과정에서부터 체계적인 교육이 필요하다. 기존 연구는 주로 학습자와 현직 교사에 초점을 맞추었고, 예비 지리교사의 교육 경험은 상대적으로 간과되었다. 본 연구에서는 교원양성과정에서 ‘학습자’이자 ‘미래 교사’로서의 역할을 동시에 수행하는 예비 지리교사 교육에 주목하였다. 기존의 전통적인 지식 전달 중심의 교육방식은 정의적 성취에 한계가 있기 때문에 교육방식의 변화가 필요하다. 이에 본 연구에서는 교원양성과정에서 지리교과의 정의적 특성을 반영하여 수업을 설계하고 실행할 수 있는 수업지도안작성과 수업시연 교수방안, 반성적 저널쓰기를 통한 수업의 성찰, 지역사회와의 상호작용을 통한 야외 답사 등 구체적인 실천 방안을 제안하였다. 이러한 접근은 예비 교사들이 지리교육에서 정의적 영역을 발달시킬 수 있는 교수학습방법을 익히는 데 도움이 될 것으로 기대된다. 또한, 예비 지리교사들을 위한 실천적 교육방안을 제시함으로써 향후 교원양성과정에서의 교육적 변화를 촉진하는데 기여하고자 한다.

주요어: 지리교과, 정의적 영역, 정의적 역량, 예비 지리교사, 실천 방안

Abstract: This study explored the educational methods of the affective domain in teacher training courses for preservice geography teachers. The affective domain is a key element in the holistic growth of learners, and the future society demands the development of affective competencies for social life, such as cooperation, empathy, and responsibility, beyond the acquisition of subject knowledge. In order to effectively apply this to geography classes, systematic education is necessary from the pre-service teacher training course. Previous studies mainly have focused on learners and inservice teachers, and the educational experiences of preservice geography teachers have been relatively overlooked. This study focused on the education of preservice geography teachers who play the role of both ‘learners’ and ‘future teachers’ in teacher training courses. Since the existing traditional knowledge transfer-oriented teaching method has limitations in achieving the affective achievement, it is necessary to change the teaching method. Accordingly, this study proposed specific practical methods such as lesson plan writing and lesson demonstration teaching methods to design and implement lessons that reflect the affective characteristics of geography in teacher training courses, class reflection through reflective journal writing, and fieldwork through interaction with the local community. This approach is expected to help preservice teachers learn teaching and

* 대구가톨릭대학교 지리교육과 강사(Lecturer, Department of Geography Education, Daegu Catholic University), sagakbar@hanmail.net

learning methods that can develop the affective domain in geography education. In addition, by presenting practical educational plans for preservice geography teachers, we hope to contribute to promoting educational changes in future teacher training courses.

Key words: geography curriculum, affective domain, affective competency, preservice geography teacher, practical measures

I. 서론

최근 미래 사회의 변동과 불확실성에 유연하게 대응하기 위해 기초 소양과 역량 함양이 강조되면서(교육부, 2021년 11월 24일자 보도자료) 교사의 전문성의 범위가 인지적 영역에서의 교수학습을 넘어 정의적 영역을 포함한 범사회적, 범교과적 지식을 포괄하는 것으로 그 범위가 확장되고 있다(조규희 외, 2017; 유은정 외, 2021, 백선희 외, 2021; Dorji, 2021; Kuo *et al.*, 2024; Agih, 2017). 즉, 학습자들이 교과에 대한 지식을 습득하도록 돕는 역할뿐만 아니라(성정원·김주후, 2016), 사회생활을 하는데 있어 요구되는 책임감, 공감, 인내, 협동, 관용 등 정의적 역량을 함양할 수 있도록 안내하는 역할이 강조되고 있다(임수연, 2014; Agih, 2017). 역량은 지식뿐만이 아니라 태도, 감정, 가치, 동기 등과 같은 구성요소들을 결합함으로써 성공적인 수행을 이끄는 능력을 의미하며, 학교교육에서 역량을 중심에 둔다는 것은 사회에서 필요로 하는 역량이 무엇인가에 우선적인 관심을 두고 이를 강화하는 방향으로 교육내용을 제공한다는 것을 뜻한다(소경희, 2007).

학교교육에서 정의적 영역의 강조에도 불구하고 실제 현장에서는 여러 가지 이유로 정의적 영역의 교육이 다소 부진한 것이 사실이다(길현주, 2011). 학교 지리 수업에서 정의적 영역의 학습 가능성을 높이기 위해서는 무엇보다 이들을 가르칠 교사의 정의적 역량에 대한 이해 및 습득이 우선시 되어야 한다. 아무리 중요한 개념이라도 교사가 그 개념을 중요하게 여기지 않거나 가르칠 필요가 없다고 생각할 경우, 학습자들에게 그 개념을 가르치지 않을 가능성이 크다(이진희, 2019). 이와 마찬가지로 정의적 영역의 개념에 대해 교사가 그 중요성을 인식하지 못한다면 교육과정에서 소홀히 다뤄질 위험이 있다. 따라서 교사가 교육과정의 변화에 따라 자신의 사고와 수업방식을

변화시키지 않는다면, 좋은 방향으로 교육과정이 개정되었다 할지라도 그 의도가 학교현장에 제대로 반영되기 어렵다(강현석, 2021).

새롭게 변화하는 교육환경에서 요구되는 교사의 역량을 향상시키기 위해서는 예비 교사 양성과정에서부터 체계적인 교육이 필요하다. 교사의 실천적 지식은 교원양성과정에서부터 시작되기 때문이다(강창숙, 2011). 예비 교사들이 실제 학교현장에 배치되었을 때 최신 교육과정의 변화를 알고 능동적으로 대응하려면 교과목에 대한 깊이 있는 이해와 더불어 학습자의 정의적 발달을 이끌어 낼 수 있는 수업 설계 능력을 갖추어야 한다. 이를 위해 교원양성과정에서 Shulman(1986)이 강조한 교수학적 내용지식(PCK: pedagogical content knowledge)을 중심으로 프로그램을 구성할 필요가 있다. 교수학적 내용지식은 교과의 특정한 내용지식을 학습자를 고려하여 적절하고 효율적인 방법으로 변형하는데 요구되는 교사의 전문적 지식으로, 교과내용을 학습자에게 이해시키기 위해 교과를 재현하고 표현하는 방식에서부터 수업설계 및 평가에 이르기까지 수업과 관련한 종합적인 지식을 의미한다(조철기, 2022).

2022 개정 교육과정에서는 지역사회와 세계에 대한 사회적 책임감을 느끼고 세계시민으로서의 자질을 기를 수 있도록 가치와 태도 영역을 강화하였다(김현미, 2023). 이러한 변화에 발맞추어 교원양성기관도 교육과정 및 교육방식을 제고할 필요가 있다. 교사의 전문성은 교원양성기관의 교육과정과 학교 교육과정의 밀접한 연계에 있기 때문에(김승정 외, 2015), 교원양성기관에서의 교육 내용 체계와 질적 수준 제고는 미래의 교사 역량을 높이는 데 중요한 요소로 작용한다. 그러나 지금까지의 지리교사양성 프로그램은 인지적 영역에 중점을 두고 주로 강의식 수업을 통해 전문적 이론과 지식을 전달하는 데 주력하였다. 최근 교육부 주도로 교원양성과정 개선에 대한 다양

한 정책이 수립되면서 변화의 바람이 불고는 있지만, 새롭게 변화한 학교 교육과정의 요구를 충족하기에는 한계가 있다. 특히 변화된 지리 교육과정을 교원양성기관에서 어떻게 수용하고 적용할 것인가에 대한 해답은 다양한 방면에서의 연구를 통해서만 입증 가능하다.

지금까지 진행된 정의적 영역에 관한 연구는 주로 TIMSS(Trends in International Mathematics and Science Study)나 PISA(Programme for International Student Assessment)와 같은 국제비교연구 결과를 바탕으로 수학, 과학 교과에서 진행되었다(최승현 외, 2013). 또한 이러한 연구는 대부분 학습자를 중심으로 진행되었으며(한혜숙·최계현, 2011), 학습자를 가르치는 주체인 교사를 대상으로 한 연구, 특히 예비 교사들을 대상으로 한 연구는 거의 찾아보기 어렵다. 지리영역(사회과)에서 진행된 선행연구를 살펴보면, 정정원·김주후(2023)는 지리교과에서 정의적 성과(affective outcome)를 측정할 수 있는 도구를 개발하여 지리수업에서 학습자들의 얻게 되는 가치와 태도의 변화를 평가할 수 있게 하였다. 이 연구는 처음으로 지리교육에서의 정의적 성과의 구성요소를 밝혀냈다는 점과 이를 통해 지리수업에서 가치와 태도를 함양하기 위해 무엇을 가르쳐야 할 것인가에 대한 기초 자료를 마련했다는 점에서 연구의 의의가 있다. 길현주(2011)는 2007 개정 사회과 교육과정과 해설서 및 2007 성취기준 평가기준 문서를 분석하여 사회과 교육과정 상에 나타난 정의적 영역의 특징을 분석하고, 그 결과를 바탕으로 사회과 정의적 영역의 대안적 방안을 제시하였다. 그러나 사회과 교육과정 문서상의 목표나 성취기준에 대한 분석이고, 제시된 대안이 다소 추상적이고 현실적 제약을 충분히 고려하지 못한 부분이 있어 실제 교육 현장에서 구현하기 어려운 점이 있다. 조철기(2013)는 기존 지도학습에서의 한계를 분석하여 학습자들의 장소감과 관련한 정의적 영역을 발달시킬 수 있는 방안으로 지도 그리기 학습을 제안하였고, 손명철(2016)은 세계지리 교과서의 성취기준이 인지적 영역을 중심으로 구성되어 있음을 분석해 내고, 정의적 영역을 보완하기 위한 사례로 여행기를 활용한 수업을 제안하였다. 이렇듯 지리교과와 관련된 정의적 영역에 관한 연구는 주로 초·중등학교에서의 수업의 질을 개선하기 위한 연구로 주제나 대상의 범위가 매우 한정적이고, 교원양성과정에서 정의

적 영역을 어떻게 다룰 것인가에 관한 연구는 거의 찾아보기 어렵다.

정의적 영역의 강조와 함께 현장의 수업 방법은 인지적 성취를 강조하는 교수방법에서 탈피하여 학습자들의 학습 특성, 흥미, 준비도 등 개별 학생들의 차이를 고려한 학습자 중심 수업으로 변화하고 있다(한정아, 2020). 이에 따라 학교 현장은 교사에게 수준 높은 전문성을 요구한다. 교사의 전문성은 예비교사 양성과정에서 시작하여 학교현장에서의 교사재교육을 통해 지속적으로 향상될 수 있기 때문에(양찬호 외, 2014) 이러한 연속성의 측면에서 예비교사 교육의 중요성에 대한 인식이 증대되고 있고, 교사 역량에 대한 교육요구는 교원양성과정에서 현장 적응을 고려한 실제적 지식에 대한 제고 및 교사 직무에 기반한 교육과정 개발의 필요성으로 확대되고 있다(이현우·김은진, 2017). 그러나 현실을 돌아보면 예비 지리교사들이 필요로 하는 정의적 영역을 반영한 현장 연계 교육과정의 설계나 혁신적 교수학습 자료의 개발, 정의적 영역을 적용한 수업 운영의 사례 등과 같은 실질적인 부분에 대한 논의와 연구는 매우 부족한 실정이다.

따라서 본 연구는 2022 개정 지리교육과정에서 강조하는 정의적 영역에 주목하여 현재 교원양성과정에서의 문제점을 분석하고, 예비 지리교사들을 대상으로 정의적 영역을 효과적으로 교육할 수 있는 실천적 방법을 제시함으로써 그들의 전문성 향상에 기여하고자 한다. 지금까지 지리교육에서 주목하지 않았던 정의적 영역의 교육적 의미에 대해 정리하고, 이를 예비 지리교사 양성과정에 적용해 보고자 한다. 또한, 이 과정에서 기존 수업방식으로는 왜 정의적 영역의 발달이 어려운지에 대해서도 분석해보고자 한다. 이러한 연구는 궁극적으로 예비 지리교사들이 변화하는 교육환경에 적응하고, 학습자들에게 의미 있는 지리수업을 제공할 수 있는 역량을 강화하는 데 중요한 역할을 할 것으로 기대된다. 나아가 예비 지리교사들이 학교현장에 배치되었을 때 마주하게 되는 어려움을 줄이고, 단순히 지리지식을 전달하는 것을 넘어 학습자들의 전인적 발달을 지원하는 안내자로서의 역할을 효과적으로 수행할 수 있도록 돕는데 기여할 수 있을 것이다.

II. 지리 교육과정에서의 정의적 영역의 중요성

예비 교사들이 변화하는 교직 환경에 유연하게 대처하고, 수업 전문성을 높이기 위해서는 현행 학교 교육과정 에 대한 이해가 필수적이다. 교원양성과정의 교육과정과 중등학교 교육과정 사이에 격차가 존재하고 다루는 범위와 내용에서도 차이가 있기 때문에 예비 교사들이 학교현 장을 제대로 이해하지 못할 가능성이 크다. 이에 중등 지리교육과정에서 강조되는 정의적 영역에 주목하여 교육적 의미를 분석하고, 지리교육에서 정의적 영역이 어떤 특성과 의미를 가지는지 살펴보고자 한다.

1. 학교 교육에서의 정의적 영역의 의미

교육목표는 크게 인지적(cognitive) 영역, 정의적(affective) 영역, 운동기능적(심동적, psychomotor) 영역으로 분류된다. 이는 교육목표 분류학(Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals)으로 불리며, 1956년부터 1972년 사이에 학습자들의 학습결과를 측정하기 위한 목적으로 블룸이 이끄는 연구자 그룹에 의해 공식화 되었다(Hoque, 2016). 인지적 영역과 더불어 정의적 영역 과 심동적 영역 모두 'Bloom의 분류법'으로 잘못 표기되어 있는 경우가 많은데, 이는 인지적 영역에만 해당이 되고, 정의적 영역은 Krathwohl이 제1저자로 선정된 이후 처음 분류되었고, 70년대 전반까지 심동적 영역에 대한 설명이나 이름은 지어지지도 않았다(Gable, 1986). 인지적 영역은 지식의 회상 또는 인식과 지적 능력 및 기능 개발을 다루는 목표를 포함하며, 1956년 Bloom과 그의 동료들에 의해 가장 먼저 개발되었다(Lynch et al., 2009). 정의적 영역에 대한 본격적인 논의는 1964년 Krathwohl 등에 의해 시작되었다(Wilson, 2016). 일반적으로 정의적 영역(Affective Domain)은 감정, 태도, 가치, 동기, 열정, 감상(appreciation) 등 감정적 측면을 주로 다루며(Hoque, 2016), 인지적 능력과 관련된 학습 능력을 조정하는 것으로 알려져 있다(Dorji, 2021). Krathwohl은 정의적 행동을 “개인이 어떤 현상을 인식하는 것에서부터 행동의 지속적인 수정을 나타내는 내면화의 정도에 따라 정렬 가능하고 “모든 행동에 영향을 미치는 삶에 대한 보편적인 관점”으로 정의하였다(Hunt, 1987). 이때 내면화는 위계적 순

서에 따라 수용, 반응, 가치화, 조직화, 인격화로 범주화되며, 위계수준은 내면화의 정도가 증가함에 따라 분류되는 연속체로 구성되었다(조철기, 2021). 즉 어떤 현상이 존재한다는 것을 어렵듯이 인식하는 것에서, 나아가 그 현상이 삶에 대한 기본 관점이 되는 단계로 나아감을 의미한다(Hunt, 1987). Anderson(1981)은 정의적 영역을 실체가 아닌 구성요소로 이해하는 것이 중요하며, 감정과정서에 주목하여 정의적 영역은 가치, 학업 자존감, 불안, 흥미, 통제, 태도, 선호도와 같은 7가지 정의적 특성(affective characteristics)을 포함한다고 주장하였다(Wong, 2020; Oppong, 2014). 즉 정의적 특성은 학습자의 정서적 특성에 주목한 것으로, 학습상황에서 나타나는 학습자의 개별적이고 독특한 심리적 속성을 의미한다고 볼 수 있다. 그러나 정의적 영역과 정의적 특성을 구분하기란 쉽지 않다. 많은 학자들이 정의적 영역은 다소 모호하며, 보편적이고 조작된 정의가 부족하다고 하였다(Brett et al., 2003; Birbeck and Andre, 2009; Olatunji, 2014). 그 뿐만 아니라 정의적 영역에 대한 대부분의 개념 정의가 동기부여, 자존감, 사회화와 같은 심리적 특성을 반영하고 있어 두 용어를 구분하기에 더욱 어려운 측면이 있다(Oppong, 2014). 이에 많은 연구에서 정의적 영역과 정의적 특성이 혼용되어 사용되고 있다.

전통적으로 학교 교육은 인지적 측면을 강조해 왔기 때문에 정의적 영역은 상대적으로 소외되어져 왔다. 이는 학교나 사회에서의 성공이 주로 인지적 능력에 의해 결정된다는 인식에 따라 학교가 주지주의 교육에 주력해 온 결과이다(문용린, 2001). 특히 정의적 영역은 인지적 영역과 달리 내적이거나 은밀한 느낌과 감정을 다루기 때문에 이러한 목표에 부합하는 행동을 명확하게 진술하기 어렵다는 점에서(Bloom, 1956) 학교현장에서 소홀히 다루어진 측면이 있다. 또한, 정의적 영역은 인지적 영역이나 심동적 영역에 비해 단기간 내에 학습자의 변화를 이끌어 내기 어려울 뿐만 아니라 평가 역시 쉽지 않기 때문에 교사들의 관심도가 낮았던 것이 사실이다(권대훈, 2007). 입시 위주와 주입식 교육으로 오랫동안 외면받아왔던 정의적 영역은 2015 개정 교육과정에서 핵심 역량 개념이 도입되면서 다시 주목받게 되었다.

오늘날 학교 교육은 지식습득과 신체 발달뿐만 아니라 정서, 성격, 행동, 가치관, 대인관계 등 모든 면에서 조화

로운 발달을 이루는 전인교육을 지향하고 있다. 과거에는 인지적 능력의 향상에 중점을 두었으나 지식기반사회의 도래로 지식 위주의 학교 교육보다 정의적·사회적 측면에서의 교육에 더욱 주목하게 되었다(김미진·홍후조, 2015). 지식기반사회에서는 지식의 양적 습득보다 지식을 얼마나 잘 창출해 낼 수 있는지, 이를 얼마나 적재적소에 창의적으로 활용할 수 있는지가 중요하기 때문에 인지적 영역의 발달만으로 미래사회가 요구하는 역량을 기르는 데 한계가 있다(김은정, 2001). 지식을 아는 것과 활용하는 것은 별개의 문제이며, 아무리 광범위한 지식을 습득했다 하더라도 그것을 현실에서 의미 있게 적용하지 못한다면 그 지식은 제한된 가치를 지닐 뿐이다. 지식은 유동적이고 유연하며 끊임없이 확장되고 변화하기 때문에 학교 교육에서는 지식을 알게 하는 것에 중점을 둘 것이 아니라 지식을 찾고, 생산하는 방법을 가르치는데 비중을 두어야 한다(김미진·홍후조, 2015). 특히 범교과적인 시민교육에서는 사실적 지식의 전달에 그치지 않고 시민으로서의 가치와 태도를 기르는데 교육의 중점을 두고 있다. 여기에서 가치란 전반적인 신념체계에 핵심적으로 자리 잡고 있는 믿음으로 행동과 행위의 기준이 되는 것을 뜻하고, 태도는 어떤 방식으로 반응할 정신적 준비 상태를 말하며 가치는 곧 태도로 나타난다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015). 즉 시민성의 함양은 지역이나 세계를 이해하는데 필요한 지식인 인지적 요소뿐만 아니라 타인을 존중하고 상호작용하는 데 필요한 가치 및 태도를 나타내는 정의적 요소, 그리고 이를 실생활에서 적용할 수 있는 능력과 참여하는 행동의 발달을 의미한다고 할 수 있다(성경희·황미영, 2024). 그러나 전통적인 수업에서는 가치와 태도의 발달에 주목하기보다 지식의 전달과 암기 위주의 강의식 수업이 주를 이루어 학습자의 전인적 성장을 방해한 측면이 있다. 인지적 요소에 중점을 둔 이러한 수업은 지식의 습득과 실생활에서의 적용 간에 괴리를 초래하였으며 학습자들이 학습 내용을 의미 있게 활용하는 능력을 저해하는 요소로 작용하였다. 이러한 한계를 극복하기 위해 학습활동에서 정의적 영역에 대한 고려가 필요하다. 정의적 영역은 앞서 언급한 사회적 핵심 가치(ex. 협동, 책임, 관용, 인내 등)뿐만 아니라 학습자들의 과제 선택이나 학습에 대한 참여 및 수행, 노력, 지속 등 태도에 영향을 미치는 것으로 알려져

있다(최승현 외, 2013). 부연하면 학습자가 학습에 흥미를 느끼거나, 특정 개념이나 이론을 학습하는데 그치지 않고 이를 신뢰하거나 혹은 거부하는 태도, 학습을 지속하기 위해 노력하는 것 등 학습의 많은 부분에 있어 정의적 특성이 영향을 미친다. Bloom(1976)은 학교 학습 모델(model of school learning)을 통해 학습자는 수업을 받는 동안 인지적 행동뿐만 아니라 태도, 자존감, 흥미, 가치관 같은 정의적 특성을 가지고 모든 학습과제에 접근한다고 하였다(Gable, 1986). 따라서 지식기반사회에서 학교 교육이 의미를 갖기 위해서는 학습자들이 배운 것을 효과적으로 활용하고, 이해를 위해 의사소통하고, 가치를 평가하고 조직화하는 능력을 기를 수 있도록 인지적 영역뿐만 아니라 정의적 영역의 발달도 함께 고려하여 구성하여야 한다(Griffith and Nguyen, 2006).

2. 지리교육에서의 정의적 영역의 중요성

최근 교육현장에서는 ‘역량’에 주목하고 있다. 학교 교육에서 의미하는 역량은 인지적 측면만이 아니라 동기, 태도, 사회성, 시민성 등 비인지적 측면과의 조화로운 발달을 추구하는 것과 관련이 있다(임유나, 2017). 역량 함양이 교육목표로 설정되면서 정의적 영역의 발달을 위한 노력이 강화되었고(한정아, 2020; 임은진, 2023), 이는 이전 교육과정에서도 지속적으로 강조되어 온 학습자들의 인성 함양과 전인적 성장(김운중, 2016)을 목표로 하는 교육적 접근의 연장선에 있다. 정의적 영역의 발달을 위한 노력은 2022 개정 지리교육 과정에서도 이어지고 있으며, 교수학습과 평가에 있어 새로운 변화를 요구하고 있다.

2022 개정 사회과 교육과정(교육부, 2022)에서는 사회과를 “민주 사회 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지님으로써 시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 교과”로 명시하고, 학습자들이 시민으로서의 자질을 함양할 수 있도록 다양한 정보를 활용하여 현대 사회의 문제를 해결하는 데 적극적으로 참여하는 능력과 태도를 기르는 것을 목표로 설정하였다. 즉 학습자가 책임감 있는 시민으로 성장할 수 있도록 돕고, 개인의 삶과 가치관에 긍정적인 변화를 일으키며, 주변에서 작용하는 물리적·사회적 힘을 이해하고 이에 감수성을 가지도록 돕는 데 중점을 두고 있다. 이러한 특성은 사회과가 전인적 성장과 밀접한

관련성을 지닌다는 것을 의미하며, 전인 양성에 상응하는 용어로 사회과에서는 민주시민 양성이라는 표현을 사용한다(손명철, 2014). 한편 지리교과는 이와 같은 사회과 교육 목표의 연장선에서 지속 가능한 세계를 위해 협력하고 실천하는 시민의 자질을 함양하는 것을 교육목표로 설정하였다(교육부, 2022). 이를 실현하기 위해 현대 사회가 직면한 문제를 해결하는데 필요한 능력과 태도를 길러 지역, 국가, 세계 발전에 기여할 수 있는 책임 있는 시민을 기르는 데 교육의 중점을 두고 있다. 사회과의 교육 목표에 제시된 정의적 영역을 나타내는 용어로는 “인권 존중, 관용과 타협의 정신, 사회 정의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식 등”이 있다(길현주, 2011). 이는 시민으로서 필요한 자질을 함양하는 데 요구되는 사회과 전체 혹은 범교과적인 수준에서의 정의적 영역으로 지리교과의 수업과 평가 기준으로 활용하는데는 다소 미흡한 부분이 있다. 이에 성정원·김주후(2016)는 교과별 특성을 반영한 정의적 영역의 필요성을 주장하며, 지리교과의 정의적 특성으로 “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. 교과 특수적인 정의적 특성을 명확히 함으로써, 지리수업에서의 교육목표와 수업방법, 평가 기준을 구체화하고 교육효과를 높일 수 있는 실질적인 방안을 마련하였다고 볼 수 있다.

지리교육에서 정의적 특성의 강조는 학습자들이 지역에 관한 관심과 이해를 바탕으로 사회적 책임을 인식하고, 지역 및 글로벌 이슈에 적극적으로 참여할 수 있는 역량을 기르는 데 중요한 역할을 한다. 지리교과는 물리적 차원과 사회적 차원의 다양한 문제들을 모두 포함하고 윤리적, 도덕적 요소가 필수적인 과목으로, 수업활동에서 특정 태도를 받아들이거나 거부할 수 있는 경험과 학습환경의 제공을 통해(Marker, 1984) 정의적 영역의 성장을 촉진할 수 있다. 그러나 지리교육과정에서의 정의적 영역에 대한 강조가 실제 학교현장에서 의미 있는 변화를 이끌어 내고 있는가에 대해서는 여전히 의구심이 남는다. 교육과정 개정이 거듭되면서 기존에 비해 정의적 영역에 대한 목표 진술이 점차 세분화되고 강조되는 경향을 보이고 있지만, 정의적 영역의 목표를 달성하기 위한 구체적

인 교육 방법과 평가 방안이 부족하여, 교육현장에서 학생들을 지도하고 가치와 태도를 평가하는 교사들 입장에서는 정의적 특성의 적용이 막연하게 생각되는 경향이 있다(성정원·김주후, 2023). 이는 교사들이 정의적 영역을 교육하는 데 있어 장벽으로 작용할 수 있다. 2015 개정 사회과 교육과정의 경우 성취기준 진술에서 지식의 적용과 문제해결을 중시하며 수행능력에 초점을 맞추어 구체화하려는 노력이 있었다(최정연·남상준, 2019). 그러나 내용체계가 핵심개념과 일반화된 지식을 중심으로 제시되어 지식, 기능, 태도가 균형을 이루지 못하고 여전히 지식 위주의 구성에 치우쳐졌다는 비판을 받았다(임유나·홍후조, 2016). 역량 함양을 강조하는 교육과정의 방향에 맞게 지리교과가 비중 있게 다루어야 할 가치나 태도에 더 중점을 두어 수업을 구성하고, 명시적인 평가기준을 제시했어야 함에도 불구하고 이러한 부분에 대한 고려가 부족하였다. 이런 점에서 2015 개정 지리교육과정에서의 정의적 영역은 단지 교육적 목표로서의 성격이 강했다고 볼 수 있다.

최근 고시된 2022 개정 사회과 교육과정은 2015 개정 교육과정의 한계를 보완하고 변화하는 사회적 요구에 부응하기 위해 정의적 영역을 보다 명확하고 구체적으로 다루는 방향으로 개편되었다. 2022 개정 중학교 지리 교육과정의 경우 ‘~ 세계시민으로서 문화 다양성에 대한 이해와 수용성을 높인다’, ‘~ 아프리카에 대한 자신의 인식을 성찰한다’, ‘~ 자신과 상대방의 의견을 비판적으로 검토한다’ 등과 같은 성취기준을 제시하여 기존에 비해 가치와 태도 영역이 강화된 것을 확인할 수 있다(김현미, 2023). 평가 방식 또한 기존의 시험 점수와 같은 결과물에 대한 평가가 아닌 학습 결과에 이르기까지의 학습 과정을 확인하도록 하며 문제해결 및 사고 과정을 중시하는 평가로의 전환을 예고하고 있다(교육부, 2022). 그러나 교수학습과 평가에 대한 구체적인 방안이 아직 제시되지 않아 향후 발표될 지침이 교육현장에서의 실질적인 적용에 충분히 기여할 수 있을지에 대한 우려는 여전히 남아있다. 그럼에도 불구하고 지리 교육과정에서 정의적 영역의 중요성이 점차 강조되고 있는 것은 환영할 일이며, 앞서 제기된 실제 교육현장에서 이를 구현하기 위한 구체적인 방안과 평가 체계에 대해서는 더욱 많은 연구가 요구된다. 이와 더불어 교육 개혁이 성공을 거두기 위해서는 중

등교육과 가장 직접적 관련이 있는 교원양성과정에서 정의적 영역의 강화에 따른 현장 연계성을 높일 방안에 대한 논의가 필요하다. 대부분의 중등교사 양성기관의 교육과정은 전통적인 학문 영역별로 구성되어 있어 교육과정 개정에 대한 대응력이 부족하다(박영숙 외, 2018). 예비 지리교사들이 교원양성 과정에서 정의적 영역의 중요성을 인식하지 못하거나, 이를 반영한 수업의 설계와 실행방법에 대해 충분히 학습하지 못한 채 실제 현장에 투입된다면 많은 어려움을 겪을 수밖에 없다. 따라서 예비 지리교사 양성과정에서 정의적 영역을 효과적으로 다루기 위한 명확한 교수학습 전략을 개발하고, 이를 현장에 실질적으로 적용할 수 있도록 지원하는 노력이 필요하다. 이를 위해 인지적 영역의 강조에 따른 전통적 지식 중심 교육방식의 문제점에 대해 짚어보고, 정의적 영역을 발달시키는 데 적합한 교수학습 방법이 무엇인가를 모색해 보고자 한다.

III. 전통적 지식 중심 교육방식의 문제점

1. 강의식 수업의 도입과 한계

강의식 수업은 학교 교육에서 가장 일반적이고 널리 사용되는 수업의 형태이다. 그러나 전통적인 강의식 수업을 통해 지리교과가 추구하는 시민성을 기를 수 있을 것인가에 대해선 의문이 남는다. 인지적 영역은 지적 능력과 관련된 것으로 모르는 것을 알게 되는 것이고, 정의적 영역은 인지적 이해를 촉진하거나 방해하는 정서적 측면을 의미한다(허경조, 2010). 지리교육은 시민성 함양을 교육목표로 제시하고 있는데, 왜 여전히 학교 수업에서는 지식의 전달을 강조하는 강의식 수업이 주를 이룰까?

일반적으로 학교 교육은 학습자의 인지적 성취 정도를 교육의 성과로 간주하였다(주철안 외, 2012). 인지적 성취는 블룸(Bloom)이 제시한 인지적 영역에 기반하여, 학습자가 지식을 습득하고 이를 이해, 적용, 분석, 평가하는 능력의 발달을 의미한다. 이는 교육목표 설정과 교육과정 설계에서 중요한 기준이 되었으며, 그 결과 학교 교육은 학습자들의 인지적 능력을 개발하는 데 중점을 두게 되었다. 이와 더불어 강의식 수업이 학습자의 인지적 능력의 발달에 가장 적합한 교수법으로 간주되었다. 지리교육 역시 지식 이해 중심의 교육방식을 채택해 왔다. 지식 이해

중심 교육방식은 학습자들에게 지리적 사실과 개념을 전달하는 데 중점을 두며, 학습자들이 지리적 지식을 체계적으로 습득하도록 돕는 것을 목표로 한다. 이를 위해 강의식 수업을 위주로 교육이 이루어졌고, 강의식 수업은 다수의 학습자에게 모험문의 개념이나 원리를 빠르게 이해시키거나 새로운 지식을 습득하도록 돕기 위한 가장 효율적인 방법으로 여겨졌다. 강의식 수업의 도입은 교사 중심의 접근 방식을 강화하는 결과를 가져왔고, 교사들은 학습자들의 배경 지식이나 경험, 학습 능력을 고려하지 않고 새로운 지식이나 기능을 빠르게 전달하는 데만 교육의 초점을 맞추게 되었다(박상준, 2020). 그 결과 가르쳐야 할 내용에만 집중하여 교사의 일방적인 주도로 수업이 진행되고, 학습자들은 수동적으로 지식을 습득하는 대상으로 여겨졌다. 이와 같이 교육의 성과가 지식전달을 통한 인지적 영역의 향상에만 주목될 경우 외적으로 드러나는 효율성이나 계량화된 수치에만 집중하게 되어 교육의 본질을 왜곡하고, 부차적인 성과만을 강조하게 될 위험이 있다(정택희 외, 2008). 지식을 아는 것과 그와 관련된 가치를 내면화하고, 그 가치를 행동으로 옮기는 것은 분명히 다름에도 불구하고 인지적 측면만을 강조한 강의식 수업이 오랜 시간 학교현장에서 확고한 지위를 차지하게 된 배경에는 강의식 수업이 가지는 효율성이 크게 작용한 것으로 볼 수 있다.

산업화와 더불어 19세기 후반은 공교육 제도가 확립된 시기로, 국가적으로 표준화된 교육과정을 통해 대규모 학생들에게 동일한 수준의 지식을 빠르게 전달하는 것이 중요시되었다. 즉 산업사회에서 요구되는 숙련된 노동력을 양성하기 위해 문자해독과 기능교육 등 실제적 지식을 가르치는 것에 학교 교육이 집중되어 있었다(김재춘 외, 2007). 이에 교과내용은 학습자의 흥미와는 별개로 조직되었고, 전문지식이 부족한 학습자들을 대상으로 많은 내용을 논리적이고 체계적으로 전달하기 위해 교사를 중심으로 수업이 진행될 수밖에 없었다. 이러한 수업은 교사 주도하에 전 과정이 획일적으로 이루어져 교사 의존도가 매우 높고, 학습자들은 스스로 지식을 탐구하고 확장하는 기회를 얻지 못하고 수동적이고 기계적인 태도를 취하게 된다. 또한, 교사가 유일한 정보의 제공자이기 때문에 학습자들은 교사가 제공하는 한정적 지식과 경험만을 습득할 수 있고 그 범위를 벗어나는 지식과 경험에 대해서는

접근이 어렵다. 그뿐만 아니라 교사와 학습자 간의 상호 작용과 학습자의 참여 및 활동이 제한되어 수업 과정에서 문제해결력, 창의적 사고력, 자기 주도성 등 능동적으로 학습을 구성해 나가는데 필요한 역량의 발달을 기대하기 어렵다. 이러한 현실에도 불구하고 학교 교육은 여전히 과거의 지식전달 중심 교육방식에서 벗어나지 못하고 있는 것이 사실이다(소경희 외, 2013). 과거 산업화 시대에는 단시간 내에 보편적 지식을 습득한 인재양성이 목표였으므로 이러한 전통적인 교육방식이 적합했겠으나, 오늘날의 급변하는 시대적 요구에 부응하기에는 교사 주도의 강의식 수업은 너무 정태적이고 학습자들이 경험하는 생활과도 거리가 멀어 학습자 중심의 교수학습방식으로의 전환이 필요하다. 이와 같은 변화에 대한 요구는 교원 양성기관도 마찬가지다.

교원양성기관에서 진행되는 수업의 경우 교과교육론을 제외한 대부분 수업이 전통적인 강의식 수업으로 이루어져 있으며, 과거와 차이가 있다면 프레젠테이션과 영상 매체가 추가되었다는 점이다(김보경, 2014). 최근들어 교수 역량 강화와 강의질 개선을 위해 하브루타, 플립드러닝, 문제중심학습, 캡스톤 디자인 등 선진교수법을 활용한 교과목을 강화하는 추세이긴 하지만 전공수업에서는 여전히 강의식 수업이 우세하다(장덕호·백선희, 2020, 백선희 외, 2021). 초·중등학교에서는 미래형 교육과정을 편성하여 다양한 교수학습 방법의 활용을 강조하고 있는데, 정작 교수학습 활동의 실행 주체인 예비교사가 강의식 수업을 주로 경험하고 있다는 것은 개선이 필요한 부분이다(백선희 외, 2021). 강의식 수업을 통해서 다양한 가치와 이해관계가 얽혀있는 지리적 문제를 분석하고, 종합하여 해결방안을 찾는 과정을 경험하기 쉽지 않다. 예비 교사가 수업 전문성을 기르는 데는 상당한 기간이 필요하고 지속적인 훈련과정이 필요한데, 강의식 수업 경험만으로는 경력 교사에 상응하는 수준의 수업 전문성을 갖추기 어렵다(김대식, 2020). 특히 교사의 행위는 자신이 가지고 있는 신념에 강하게 영향을 받기 때문에(김진국·남상준, 2007) 교원양성과정에서의 교육 경험은 입직 후 수업 실천에 영향을 미칠 수 있다. 교사가 다양한 수업에 대한 경험없이 이를 교실수업에 적용한다는 것은 더욱 어렵기 때문이다. 따라서 이에 대한 문제의식을 바탕으로 예비 지리교사들이 학교 교육과정의 변화를 이해하고 이

를 실제 수업에 적용하는 능력을 갖출 수 있도록 교원양성기관이 변화해야 한다.

2. 교원양성과정에서의 예비 교사의 수업 경험

과거 산업사회와 달리 학습자들은 다양한 매체를 통해 광범위한 지식을 자율적으로 습득할 수 있게 되었다. 이는 지식이 교사의 전유물이 아니며, 단편적인 지식을 전달하는 전통적인 교육이 더 이상 효과를 가질 수 없다는 것을 의미한다. 지식기반사회에서 요구되는 지식은 단순 기억정보가 아니라 구체적인 문제를 해결할 수 있는 정보를 인출하고 처리하며 활용하는 능력으로 정의된다(Simon, 1996, 박선희, 2005에서 재인용). 지식의 양이 아닌 새로운 지식의 창출과 실질적인 활용이 중요해지면서 교육의 패러다임도 근본적인 변화가 필요하게 되었다. 이에 인지적 성취를 넘어 학습자의 전인적 발달을 지원하는 방향으로 교육의 중심이 이동하게 되면서 정의적 영역의 중요성이 부각되고 있다. 그러나 교육 혁신을 위한 제도적 변화와 다양한 교육 방법이 도입되고 있음에도 불구하고 실제 교육현장에서는 기존의 교육방식이 지속되는 경우가 많다. 현장에서의 변화가 더딘 이유는 지금까지의 교육 개혁과 혁신 운동이 주로 교육정책과 제도 개선에만 집중되고, 교육을 실제적으로 담당하는 교사의 전문성 제고를 위한 실천적 방안을 모색하는 데는 다소 미흡한 부분이 존재했기 때문으로 볼 수 있다(박선희, 2005).

현장에서 교육방식을 결정하는 데 있어 가장 중요한 역할을 담당하는 주체는 교사이다. 교사의 교육관이나 신념, 교수학습 방법은 학습자의 학습 태도와 지식의 구성에 중대한 영향을 미치기 때문에(한혜숙·최계현, 2011) 교육에서 교사 변인의 영향을 파악하는 것은 매우 중요하다(Mullis *et al.*, 2005, 한정아, 2020에서 재인용). 교원양성기관에서의 교육 기간은 입직 후 교사로 일하게 되는 현직교육과의 연계 선상에서 보아야 한다(조경원, 2004). 이런 점에서 예비 교사의 학습경험은 그들이 입직 후 학교현장에서 어떤 신념을 가지며, 어떤 교수학습 방식을 채택할 것인가에 대한 예측을 가능하게 한다. 다수의 연구자(강창숙, 2011; 강현영, 2013; 정민주, 2011; 박기용, 2014)가 예비교사들의 교원양성기관에서의 수업경험과 교육실습생으로서의 수업 경험이 입직 후 학교현장에 투입되었을 때 수업을 구성하는 데 큰 영향을 미친다고 보

고한 바 있다. 그들은 과거 본인이 경험했던 강의식 수업이 효과적이라는 인식을 가지고 있기 때문에 여전히 강의식 수업방식을 선호하는 경향이 있다. 교사들이 수업에서 사실과 원리를 다룰 때 심리적으로 편안함을 느끼는 것은 그 방식이 바로 자신이 과거에 교육을 받았던 방식이고, 그 외의 다른 가능성에 대해서는 크게 인식하지 못하기 때문이다(Eiss and Harbeck, 1969).

앞서 살펴본바와 같이 교원양성기관에서의 교육이 예비 교사의 신념과 교수학습 방식에 지대한 영향을 미침에도 불구하고, 교원양성기관에서 학습자 중심 수업보다 강의식 수업이 선호되는 이유는 여러 가지가 있다. 교원양성과정에서 다루는 교과교육학이나 교과내용학은 모학문에 기반하여 내용이 구성되어 있어 배워야 할 지식의 내용이 상당히 방대하다. 반면 교육시수는 상대적으로 부족하기 때문에 많은 내용을 효과적으로 전달하기 위해 교수자들은 강의식 수업을 활용한다. 특히 주지주의에 기반한 전공수업의 경우 학습자들이 프로젝트나 다양한 토론 수업보다 강의식 수업을 더 선호하는 경향이 있어 교수자들이 그들의 의견을 반영하여 수업방식을 강의식으로 선택하게 된다는 연구결과도 있다(장덕호·백선희, 2020; 신철균 외, 2020). 사실 고등교육에서 무엇을 가르칠 것인가는 전적으로 교수자가 결정한다(이동엽·김사훈, 2015). 교수자들을 대상으로 다양한 교수법을 연수할 기회가 주어지지만, 자신의 수업에 이를 적용하는 것은 오로지 교수자 개인의 몫이다(김보경, 2014). 이렇듯 고등교육에서는 학문적 자율성이 중요시되기 때문에 동일한 과목이라도 교수자에 따라 다루는 내용이나 교수방식이 다를 수밖에 없다. 그렇다 보니 교과교육학이나 교재연구와 같은 과목에서도 현장 경험이 없는 교수자가 전공 및 관심사에 따라 강의 내용을 선정하여 이론 중심으로 수업을 진행하기도 하고(김승정 외, 2015), 일부 교수진의 경우 현행 교육과정과 무관하게 자신의 학문적 관점을 지나치게 맹신하고 진부한 과거의 지식을 일방적으로 전달하는데 급급한 경우도 있다(박선형 외, 2024). 그 외에 또 다른 교수진은 예비 교사양성 교육 담당자로서 전공 학문에만 관심이 있고, 중등학교 현장에 대한 이해와 관심이 부족하여(조경원, 2004) 학습자 중심 수업방식에 대한 고민이 부족한 경우도 있다.

강의식 수업이 많은 지식을 구조화하여 효율적으로 전

달할 수 있다는 장점은 있지만 예비 교사들이 이를 반복적으로 경험하게 되면 그들이 교사가 되었을 때 학생들과의 상호작용이나 창의적 문제해결 능력을 충분히 발휘하지 못하는 한계가 나타날 수 있다. 실제로 이러한 교수 중심의 전통적 강의식 수업을 경험한 예비 교사들은 교직에 대해 교사가 알고 있는 지식을 단순히 전달하는 활동이며 전문성 개발이 필요하지 않은 직업으로 인식하는 경향이 있다고 하였다(주미경·양성관, 2007). 즉 교과 지식만 있다면 누구나 학생들을 가르칠 수 있고 수업 활동은 지식이나 기능의 단순한 전달 과정으로 인식한다는 것이다. 그러나 교사는 교육과정 내용을 단순히 전달만 하는 것이 아니라 교과 및 학습자의 필요에 따라 교육과정 내용과 양식을 재조직해야 한다. 수업설계는 교사의 신념이나 철학 등이 투영되어 이루어지는 가치 관여적 활동이기 때문에(권혁일, 2021) 예비교사양성과정에서의 수업 경험은 교직관과 교수학습 방법에 큰 영향을 미칠 수 있다. 특히 예비 교사들이 교원양성기관을 통해 지식 중심 수업에서 학습하게 되는 이론은 현실과의 관련성을 갖지 못하는 추상적인 지식으로 존재하기 때문에 실제 학교현장에서 이를 적용하는 데 어려움을 겪을 수 있다(주미경·양성관, 2007). 따라서 교원양성과정에서 획일적인 강의식 교수방식을 벗어나 변화하는 교육환경에 맞춘 다양하고 유연한 교육 전략에 대한 제시가 필요하다. 교실에서 이루어지는 교육 혁신의 성공 여부는 교사의 역량에 달려 있기 때문에 교원양성기관은 예비 지리교사들에 이론적 지식뿐만 아니라 현 교육과정에 맞춰 실제 교육현장에서 활용할 수 있는 실천적 역량을 길러주는 프로그램을 강화해야 한다. 이러한 변화가 뒷받침될 때 지식기반사회에서 요구되는 역량을 갖춘 교사들이 배출될 수 있을 것이다.

3. 교원양성기관의 교수학습에서의 변화 필요성

교원양성 기간 동안 예비 교사로서 경험하게 되는 다양한 교육 활동은 교사로서의 전문성과 정체성을 발달시키는 데 큰 영향을 미친다. 예비 교사들은 사범대학에 입학 후 ‘학습자’이자 ‘미래 교사’로서의 역할을 동시에 수행하게 된다. 이런 점에서 예비 교사들의 대학생으로서의 교육 활동 경험에 주목할 필요가 있다.

2022개정 교육과정에서는 토의·토론, 프로젝트 수업,

협력 학습, 탐구 활동 등의 수업을 강조하고 있다(교육부, 2022). 지리교육에서는 성숙한 시민으로서 가져야 할 가치와 태도의 형성, 즉 정의적 영역이 강조되는데 이는 학습자들이 주도적으로 참여하고 자신의 경험과 생각을 반영할 수 있는 학습자 중심 수업방식을 통해서 효과적으로 길러질 수 있다. 그러나 다수의 연구를 통해 학습자 중심 수업의 중요성과 효과가 입증되었음에도 불구하고 학습자 중심 수업은 외면받고 있다(이종원, 2015). 이러한 상황은 지리교육이 교육과정의 변화에 효과적으로 대응하지 못함을 의미하며, 결과적으로 지리교육의 질을 저하시킬 위험성을 내포한다.

지리교육이 급변하는 교육환경에 유연하게 대처하기 위해서는 변화가 필요하며 이는 단순히 현직 교사에게만 국한되는 것이 아니라 예비 교사를 양성하는 교원양성기관에서부터의 근본적인 변화가 요구된다. 학교 교육과정 이 변화하면 이를 가르칠 교사들의 역량도 달라져야 하기 때문에 학교교육과정에서의 변화는 교원양성과정에 직접적인 영향을 미칠 수밖에 없다(송영민·노철현, 2013). 이론적 지식의 전달만으로는 정의적 영역의 발달을 이끌어낼 수 없기 때문에 변화되는 교육정책 및 환경에 대비하여 교원양성기관에서는 예비 교사들이 학교현장에 대한 적응력을 높일 수 있도록 실천적 경험과 이론을 균형 있게 구성한 교육과정을 제공해야 한다. 교육과정 개정이 거듭되면서 중등학교에서는 교과목마다 다소 차이는 있지만, 정책 의도에 따라 다양한 수업방법이 시도되고 있는 반면 교원양성기관의 교수학습 방법은 여전히 강의식 수업에 치중되어 있다. 달리 말하면 예비 교사 양성과정에서의 훈련과 교육을 통해 학습자 중심의 수업방법을 익힌 후 현장에 투입이 되는 것이 아니라 입학 후 교사연수와 개별적인 노력에 의해 학습자 중심 수업방법을 체득하고 실천하게 되는 경우가 많다는 것을 의미하는 것이기도 하다. 이처럼 교원양성기관의 교수학습 방식이 학습자 중심 수업 역량을 충분히 길러주지 못하면서, 현행 교원 양성 교육은 미래사회가 요구하는 교사 역량을 기르기에 부적합하다는 비판에 직면하게 되었다. 실제로 교원 양성기관의 교육과정은 「교원자격검정령」에서 요구하는 조건을 중심으로 편성되어 있기 때문에(장덕호·백선희, 2021) 학교현장과 괴리되어 교육과정상의 변화를 제대로 반영하기 어려운 구조이다. 전공 지식을 충분히 배우기는 하

지만 전공 지식의 교육적 전환이 제대로 이루어지지 않아 학교현장과의 적합성이 낮고, 개념 이해가 피상적인 수준에 그치고 있다(김승정 외, 2015). 이렇듯 교원양성기관은 교육과정의 변화에 매우 소극적이며 교원양성기관 평가를 통해 보이는 모습은 근본적인 변화라기보다는 외형적인 변화에 가깝다(강현석, 2013). 교육과정에 대한 진단을 강화한 5주기(2018~2021년) 교원양성기관 역량진단(교육부, 2021년 2월 22일자 보도자료)에서 교원양성기관에서의 교육과정 개편이 기관마다 차이가 있고, 변화의 속도와 정도 또한 불균형하다는 결과 또한 이러한 주장을 뒷받침한다.

교원양성체제 변화에 대한 시대적 요구에도 불구하고 많은 교원양성기관은 교육과정의 틀과 운영 방식에 있어서 과거의 관행에서 크게 벗어나지 못하고 있는 실정이다(백선희 외, 2021). 따라서 지식 자체의 습득이 아닌 학습자의 역량 함양을 지향하는 학교 교육에서의 변화를 교원양성기관에서 어떻게 수용하고 반영할 것인가에 대한 실질적인 논의가 시급하다. 특히 이론적 성격이 강한 대학 수업에서의 지식은 맥락성과 현실성이 떨어지기 때문에 교원양성과정에서 이론적 지식의 현장 적합성을 높이는 방안에 대한 고려가 없다면 이는 온전히 예비 교사의 몫으로 넘겨질 수밖에 없다(강현석, 2013). 정의적 영역의 경우 느낌이나 감정과 같은 포괄적인 요소들을 포함하고 있기 때문에 학습 내용을 구조화하기가 쉽지 않아(길현주, 2011) 현장 교사들도 수업설계나 평가에 어려움을 느낀다. 정의적 영역의 교육적 가치를 인지하고 있다 하더라도 구체적인 지도방안이나 자료가 부족하여 실행에 어려움을 경험하기도 한다(한혜숙·최계현, 2011). 게다가 가치, 동기, 감정, 및 태도와 같은 본질적 특성을 어떻게 판단하고 평가할지에 대해서는 여전히 논란이 많기 때문에(Birbeck and Andre, 2009) 교사들이 이러한 특성을 구체적으로 지도하거나 평가하는 데 한계가 있을 수밖에 없다. 교원양성기관에서 지리교육론(교과교육론)이나 지리교과교재 및 연구법(교과지도법) 등의 일부 교과목에서 정의적 영역이 다루어지고 있긴 하지만 개념이나 이론의 간략한 소개에 머물러 정의적 영역을 활용할 수 있는 능력을 기르고 내면화하기는 어려운 구조이다. 경력 교사들조차 정의적 영역의 지도와 평가에 어려움을 느끼는데 교원양성과정에서 관련 교육 경험이 부재한 예비

교사들이 현장에 투입되었을 때 느낄 혼란은 굳이 말로 하지 않아도 짐작이 가능하다. 따라서 이러한 문제를 미연에 방지하기 위해 교원양성기관에서는 다양한 교실상황에서의 정의적 영역을 반영한 수업 설계 및 평가 사례를 경험할 기회를 제공하고, 지속적인 피드백과 성찰의 과정을 통해 예비 교사들의 역량을 키울 수 있는 프로그램을 도입할 필요가 있다.

IV. 예비 지리교사들을 위한 정의적 영역 교육방안

본 장에서는 지리교육에서의 정의적 영역 강화를 위해 교원양성기관에서 적용 가능한 구체적인 방법을 모색해 보고자 한다. 교수자들과 예비 교사들이 기존 교수법에 쉽게 적응하고, 즉각적으로 적용 가능한 실천적 방법을 통해 정의적 영역의 중요성을 체감할 수 있도록 하기 위해 대대적인 변화보다는 일상적인 수업에서의 작은 변화부터 시작하는 것을 제안한다. 교원양성기관의 교육과정 개편이나 교사임용제도 개선과 같은 근본적인 문제의 개선을 요구하는 목소리는 끊임없이 있어 왔다. 그러나 이와 같은 문제들은 이해관계를 둘러싼 관련자들의 갈등이 심화될 수 있는 문제이기 때문에(조동섭, 2005) 당장 문제해결을 기대하기 어렵다. 따라서 교원양성과정을 개선해야 한다는 것이 선연적 주장에 그치지 않도록, 작은 변화를 통해 교수자나 예비 교사들 모두 저항감 없이 적극적으로 참여할 수 있고 빠른 피드백을 통해 지속적인 개선이 가능한 실천방법을 제안하고자 한다.

1. 정의적 특성을 고려한 수업지도안 작성과 수업시연

수업지도안 작성과 수업시연은 예비 교사들이 지리수업에서 정의적 영역을 다루는 역량을 기르는 데 중요한 역할을 한다. 수업지도안 작성은 가상의 다양한 학습자들을 대상으로 수업의 내용과 방법을 구상하고 효율적인 수업 운영을 위한 기본 능력을 훈련하는 과정이다(홍미화, 2013). 수업시연은 수업 실행 능력 향상을 위해 교육실습 전 이루어지는 교사교육의 일환으로, 실제 수업상황을 전제로 모의 수업을 진행함으로써 수업 실제에 대한 안목을 기를 수 있게 된다. 이러한 활동은 예비 교사들에게 실제 학교현장과 유사한 환경을 경험할 수 있게 하며,

수업을 계획하고 실행하고 평가하는 과정을 통해 교사로서의 이론적 지식과 실천적 역량을 균형 있게 결합시키는 방법을 체득하게 한다. 그러나 예비 교사들은 수업지도안 작성 시 주로 인지적 측면에서의 수업목표를 제시하고, 심지어 교과서에 제시된 목표를 그대로 사용하거나 해당 차시의 개념을 요약하는 방식으로 수업목표를 제시하기도 한다(양찬호 외, 2014). 수업의 내용 또한 인지적 성취에 중점을 두어 수업 활동을 구성하는 경우가 많다. 실사 정의적 측면을 반영한다고 하더라도 흥미만을 고려하여 학습자들이 지루해하지 않도록 사진과 동영상 자료를 제시하는 등 표면적인 학습자 특성에만 초점을 맞춰 수업을 계획하는 경향이 있다(김경순 외, 2011). 흥미를 제외하고는 예비 교사들이 수업계획 과정에서 정의적 영역을 고려해야 할 요소로 인식조차 하지 못한다고 해도 과언이 아니다. 정의적 영역의 다양한 측면을 고려하지 않고 흥미 요소만을 제공할 경우 단기적으로는 수업에 집중할 수 있는 학습 동기를 자극할 수 있을지 몰라도, 교육의 전체 목표를 달성하는 데 한계가 있을 수 있다. 따라서 수업지도안 작성 시 인지적 목표에 기반하여 지리적 사실을 전달하는 것에 그칠 것이 아니라, 생활화의 문제와 연결하여 정의적 성장을 이룰 수 있도록 목표를 설정하고 내용을 재구성하는 훈련이 필요하다.

예를 들어 예비 교사가 성정원·김주후(2023)의 연구에서 제시된 지리교과의 정의적 특성 중 ‘지구촌에 대한 공감적 이해’를 주제로 수업지도안을 작성할 경우, 수업 목표는 ‘세계 각국의 기후 변화 문제와 그로 인해 영향을 받는 사람들의 삶에 공감할 수 있다’로 설정할 수 있다. 이에 적합한 수업 활동으로 문제기반학습(PBL, Problem-Based Learning)을 선정하였다면, ‘기후 변화로 인해 특정 국가에서 발생한 문제를 해결하라’는 문제 상황을 제시하고, 소그룹으로 나뉘어 각 국가의 기후 변화에 따른 사회적, 경제적, 환경적 영향을 조사하게 한다. 이후 문제를 해결하기 위한 창의적인 방안을 도출하도록 하고, 조사결과를 바탕으로 포스터 발표와 함께 다른 그룹과의 피드백을 통해 다양한 시각을 공유하고 논의하는 기회를 가지도록 수업을 구성할 수 있다. 이와 같이 정의적 성취를 고려한 수업은 학습자들이 기후 변화 문제에 대해 복합적으로 이해하게 하고 다양한 시각에서 문제를 해결하는 능력을 기르게 한다. 또한, 직접 탐구활동에 참여함으로써 학습

에 대한 흥미를 높일 수 있고, 다양한 시각을 공유하고 토론하는 과정을 통해 의사소통 능력과 사회적 상호작용 능력을 발달시킬 수 있게 된다. 그러나 수업에 대한 경험이 부족한 예비 교사들은 이런 요소들을 이론적으로 알고 있더라도 실제 수업계획에 반영하는 데는 어려움을 겪을 수 있다. 수업목표를 설정하는 것뿐만 아니라 교수 내용에 맞는 수업모형을 적용하는 것이 쉽지 않고, 수업목표에 적합한 활동을 구성하는데도 어려움을 느낀다. 심지어 수업의 설계와 수업의 실행에서 불일치가 나타나기도 한다. 따라서 교수자는 예비 교사들이 정의적 요소를 수업 목표에 반영할 수 있도록 지도하고, 학습자 활동 중심 수업을 설계하고 실행하는 방법에 대해 구체적인 피드백을 제공해야 한다. 예비 교사의 수업설계 능력이 향상되기 위해서는 교수자의 지도가 절대적으로 필요하다는 연구결과가 이를 뒷받침한다(정한호, 2009). 일반적으로 동료평가나 교수자 피드백은 수업시연 후에 제시되는 경우가 많다. 그러나 예비 교사들이 정의적 성취를 기반으로 한 수업설계와 수업 진행에서의 오류를 줄이기 위해서는 수업시연 후 피드백도 물론 중요하지만, 수업시연 전 수업지도안에 대한 교수자의 피드백이 우선되어야 하고, 개선된 수업지도안을 바탕으로 수업시연이 이루어질 수 있도록 지도해야 한다. 이외에 온라인 게시판을 활용하여 수업 시연 전 수업지도안에 대해 동료 피드백을 받을 수 있도록 하여 상호성장의 기회를 제공하는 것도 좋은 방법이 될 수 있다. 특히 동료의 수업을 관찰하고 피드백을 주고받는 과정에서 다양한 시각을 접하게 되고 자신의 수업방식을 개선하는데 풍부한 아이디어를 얻을 수 있기 때문에 교수자의 피드백 못지않게 동료와의 상호작용도 중요하다. 이러한 일련의 과정을 통해 예비 교사들은 정의적 영역의 수업설계에 대한 실제적인 내용을 습득할 수 있게 되고, 수업 실행에서의 불일치나 오류를 줄여나갈 수 있게 된다.

2. 반성적 저널쓰기를 통한 자기 성찰

지리수업에서 정의적 특성이 효과적으로 구현되었는지, 수업이 의도한 바대로 진행되었는지, 혹은 이러한 수업이 학습자의 기대와 필요에 부합했는지에 대해 성찰하고 분석하는 데 있어 반성적 저널쓰기는 중요한 도구로 활용될 수 있다. 예비 교사의 수업 전문성을 기르는데

중요한 것은 실천적 경험을 통해 예비 교사 스스로 교수 활동을 개선해 나갈 수 있는 실천적 지식을 형성하는 것이고, 이 실천적 지식은 경험에 대한 반성에 의해 향상될 수 있다(곽덕주 외, 2007).

Sulman(1987)은 교육에서의 반성(reflection)을 “자신과 학습의 수행을 검토, 재구성, 재연하고 비판적으로 분석하며, 설명의 근거를 증거에 기반해서 찾는 것(p.15)”이라고 정의하였다. 반성적 성찰은 학습자가 내적 성찰을 통해 지식을 능동적으로 이해하고 적용하는 것에 초점을 맞춘 방법론으로(Hatton and Smith, 1995; 김병찬, 2009에서 재인용), 반성적 사고를 촉진하는 방법 중 하나가 바로 반성적 저널쓰기이다(배성아·안정희, 2014). 반성적 저널쓰기는 전 세계적으로 가장 널리 사용되는 교사교육 방법으로, 예비 교사가 수업의 다양한 측면에 대해 생각하고 수업에서의 약점을 발견하고 개선점을 모색하는 과정을 통해 자신에 대한 이해를 재검토하는 데 도움을 준다(Abednia *et al.*, 2013). 예비 교사는 수업시연 과정에서 자신의 수업을 성찰하게 되고 수업을 비평하고 반성하는 행위를 통해 이후 수업 행동을 개선하고 수업 실행 능력을 향상시키게 된다(이상희·이수진, 2016). 이런 점에서 반성적 저널쓰기는 유의미하게 수업의 질을 높일 수 있는 방법으로 간주된다(Uline *et al.*, 2004).

반성적 저널쓰기에 영향을 미치는 반성적 사고란 자신의 행동을 비판적으로 돌이켜보고 재구성하여 행동으로 옮겨 검증하는 실천적 지식을 의미한다(김영순 외, 2011). 즉 수업에서 발견된 문제를 다른 시각에서 살펴보고 수업을 개선하기 위해 더 나은 대안을 찾아, 보다 깊이 있는 사고를 하게 된다. 이러한 성찰 과정은 정의적 영역과 밀접한 관련이 있다. 자신의 수업 경험과 그 과정에서 느낀 감정이나 생각, 자신의 태도 등을 글로 표현하는 방법은 정의적 영역을 발달시키는 효과적인 도구로 활용될 수 있다. 그러나 반성적 저널쓰기를 처음 접하는 예비 교사들은 이를 다소 생소하게 느낄 수 있고, 저널쓰기의 정해진 양식이 있는 것도 아니기 때문에 무엇을 써야 할지 어려워할 수도 있다. 따라서 반성적 성찰을 위해서는 무엇을 비판적으로 탐색하고 반성해야 하는지에 대해 틀을 제공할 필요가 있다(이경화 외, 2017). 일반적으로 저널쓰기는 자신의 수업 장면과 관련하여 자신에게 중요하다고 생각되는 사항을 중심으로 기술하고, 교수자는 이에 대한

피드백을 제공하게 된다. 예를 들어 저널쓰기를 할 때 예비 교사는 수업 시연 과정 혹은 교육실습 과정에서 일어난 주요 상황을 기록하게 된다. 이를테면 교사의 반복된 설명에도 불구하고 특정 학생이 ‘크리스탈러의 중심지 이론’을 이해하지 못해 답답해했을 때 교사로서 어떤 감정을 느꼈는지 서술할 수 있다. 특히 이 상황에서 자신이 느낀 감정과 생각, 행동을 상세히 기술하여 자신이 왜 그런 감정을 느꼈는지, 그것이 교실상황에 어떤 영향을 미쳤는지 분석한다. 마지막으로 그 감정과 생각, 당시의 행동 등을 바탕으로 자신이 어떻게 이 문제를 개선할 수 있을지 성찰하는 부분을 추가한다. 이후 교수자는 이 저널에 대해 ‘이 경험을 통해 무엇을 배웠는가?’, ‘다른 방식으로 접근했다면 결과가 어떻게 달라졌을까?’ 등과 같은 질문을 제시하여 깊이 있는 성찰을 유도하고, 반성적 성찰을 통해 얻은 결과를 바탕으로 앞으로 어떻게 행동할 것인지 구체적인 계획을 세울 수 있도록 피드백을 제공할 수 있다. 이러한 반성의 과정을 통해 예비 교사는 학습자와 자신의 내면적 행동에 집중하게 되고 교수 행동의 원인에 관심을 가지며 학습자 중심 수업의 의미에 대해 인식하게 된다. 또한, 자신의 행동에 대한 면밀한 분석을 통해 전문가적 태도를 기르고, 새로운 도전을 실천할 수 있게 된다. 여기서 주목할 점은 예비 교사들의 반성의 수준을 향상시키고 저널쓰기를 지속하도록 하기 위해서 교수자의 안내와 피드백이 필수적이란 것이다. 반성적 사고는 단기간에 발달하기 어렵고, 단지 저널을 쓴다고 해서 반성의 수준이 향상되는 것도 아니기 때문에 교수자는 예비 교사가 다음 단계로 나아갈 수 있도록 적절한 피드백을 제공해야 한다(조덕주 외, 2008). 특히 저널쓰기에서 예비 교사가 관심을 어디에 두는지에 따라 예를 들어, 수업이나 자기 자신이나에 따라 반성적 사고의 수준이 달라지기 때문에 교수자는 예비 교사의 수준과 관심사를 고려하여 지도전략을 수립해야 한다(곽덕주 외, 2007). 이상에서 살펴본 바와 같이 반성적 저널쓰기는 예비 교사들이 자신의 감정, 신념, 지식 및 기술을 표현하고 성찰하는 것을 돕고, 교수자는 저널을 통해 예비 교사들의 사고와 교수법에 대한 정보를 얻을 수 있어 수업의 질을 개선하는데 크게 기여할 수 있다.

3. 야외 답사를 통한 정의적 경험의 강화

정의적 역량 강화를 위해 정서적 경험을 제공하도록 야외 답사 및 현장학습에서의 방식을 개선할 필요가 있다. 지리교육의 필수 구성요소인 야외 답사는 전인교육과 인격 형성의 측면에서 큰 의의를 가지는 활동이다(임은진, 2011). 야외 답사는 관찰 중심의 답사 혹은 참여 중심의 답사와 같은 답사의 유형에 따라 서로 다른 학습경험을 제공하게 된다(이종원 외, 2007). 전통적인 답사는 주로 자연지리적 관찰과 사실 수집에 중점을 두며, 현장 관찰, 장소 및 경관 촬영, 현장 자료 수집 등의 방법을 통해 이루어졌다(이건학, 2014). 이러한 답사의 경우 지리적 현상에 대한 객관적 이해를 높이고 사실 기반의 지식을 습득하는 데 효과적이라는 장점이 있다. 그러나 정의적 영역을 강화하기 위해서는 전통적 답사의 한계를 보완하는 접근이 필요하다. 예비 교사들이 야외활동에 몰입하고, 지역의 이슈에 대해 공감하고 사회적 책임감을 느끼기 위해서는 ‘지역사회와의 상호작용 강화’, ‘문제해결중심의 활동’, ‘팀 기반의 협력 학습’을 통한 참여 중심의 답사를 진행하여야 한다.

지역사회와의 상호작용을 강화하는 방법으로는 답사 과정에서 답사 주제에 적합한 내용으로 지역 주민과의 인터뷰나 토론을 필수적으로 포함하는 것이 있다. 주로 자연지리를 주제로 답사를 진행할 경우 관찰과 설명에 많은 시간을 할애하여 주민 인터뷰가 생략되는 경우가 많다. 설사 주민 인터뷰 시간이 계획되어 있더라도 시간적 제약으로 인해 이를 제대로 수행하기 어려운 상황이 생기기도 한다. 따라서 답사계획단계에서 이러한 부분의 제약을 고려하여, 주민 인터뷰에 필요한 시간을 적절히 배정하는 것이 필요하다. 지역 주민과의 충분한 상호작용이 있어야 해당 지역의 문화적, 사회적 맥락을 깊이 이해하고, 그들의 삶에 공감할 수 있기 때문이다.

문제해결중심의 활동은 예비 교사들이 단순한 관찰에서 벗어나 능동적으로 문제를 분석하고 해결하는 과정에 참여할 수 있도록 사전에 지역의 문제 상황을 제시하고 그에 대한 해결방안을 찾도록 유도하는 것이다. 주어진 문제 상황에 대한 면밀한 분석을 통해 예비 교사들은 구체적이고 실질적인 목표를 가지고 현장 경험에 몰입하게 되며, 문제해결과정에서 자연스럽게 정의적 역량을 강화할 수 있게 된다. 나아가 문제해결중심 활동을 통해

수업에서 학습한 이론을 실천적 상황에 적용해 보는 기회를 얻게 되고, 이는 예비 교사들이 실생활에서 다양한 문제 상황에 직면했을 때 보다 효과적으로 문제를 분석하고 해결해 나가는 능력을 길러줄 수 있다.

마지막으로 팀 기반의 협력학습을 도입하여 답사 과정에서 구성원들 간의 의사소통과 협력 능력을 향상시킬 수 있도록 해야 한다. 협력학습은 과정 중심 활동을 의미하며, 공동의 목표를 달성하기 위해 지속적인 논의를 통해 상호 동기부여를 하고 피드백 과정을 거쳐 공동의 문제를 해결하는 학습활동을 의미한다(강인구, 2003). 답사 현장에서 소집단을 구성하여 자료를 수집하고 조사 및 관찰을 통해 문제를 해결하는 과정에서 구성원들 간에 상호 의사소통을 하고 협력을 추구하게 되어 지리교과가 추구하는 시민성을 발달시킬 수 있게 된다(박철웅, 2013). 이러한 형식의 야외 답사를 경험 한 예비 교사는 이후 학교현장에 배치되었을 때 실제적 지식을 전달하는데 더 유리하며, 교사가 경험한 현장감을 통해 학습자들의 지역에 대한 이해 및 지리적 사고를 향상시키는 데 도움을 줄 수 있다(이건하, 2014). 또한, 학교현장에서 진행되는 답사는 전적으로 교사 개인의 역량에 달려있기 때문에(오선민·이중원, 2014) 교원양성기간 동안의 체계적이고 다양한 답사경험은 학교현장에서의 답사 준비나 계획에 긍정적인 영향을 줄 수 있다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 교원양성과정에서의 예비 지리교사들을 위한 정의적 영역의 교육방안을 탐색하고, 이들이 수업을 설계하고 실행하는 데 있어 정의적 특성을 효과적으로 반영할 수 있도록 지원하는 다양한 방법을 모색해 보고자 하였다.

지금까지의 지리교육연구는 주로 학습자와 교사를 중심으로 이루어졌고, 학교 교육과정과 밀접한 연관이 있는 교원양성기관에서의 예비 교사들의 교수학습경험에 대한 관심은 다소 부족하였다. 특히 지리교육에서 정의적 영역과 관련된 연구는 더욱 미미하였다. 정의적 특성을 반영한 지리수업을 위해 예비 교사 스스로가 정의적 역량을 갖추는 것이 필요하며, 이는 교원양성기관에서부터 체계적으로 준비되어야 한다. 이와 더불어 예비교사양성과

정에서부터 교과 내용에 대한 기본적인 이해를 바탕으로 인지적 영역뿐만 아니라 정의적 영역이 조화를 이루도록 수업 내용을 구조화하고 표상화하는 수업 실행 능력을 길러야 한다.

본 연구는 이러한 문제를 해결하기 위해 전통적 지식 중심 교육방식의 문제점을 분석하고 교원양성기관의 변화 필요성에 대해 살펴보았다. 이를 토대로 예비 지리교사들에 적용 가능한 실행방법을 제시하였다. 먼저 예비 교사들은 지리교과의 정의적 특성을 고려해야 하며, 수업 지도안 작성과 수업시연 시, 실생활의 문제와 연결하여 정의적 성취를 이룰 수 있도록 수업목표를 설정하고 내용을 재구성하는 훈련이 필요하다. 예비 교사들은 주로 인지적 성취에 중점을 두고 수업지도안을 작성하거나 수업시연을 하는 경향이 있다. 이에 교수자는 인지적 영역과 정의적 영역이 조화를 이룬 수업이 될 수 있도록 수업시연 후뿐만 아니라 시연 전에 예비 교사들의 수업지도안에 대한 피드백을 제공하여 해당 차시에 적합한 정의적 요소를 수업목표에 반영하였는지를 점검하고, 학습자 활동 중심 수업을 설계하고 실행하는 방법에 대해 구체적인 피드백을 제공해야 한다. 또한, 온라인 게시판을 활용하여 동료 피드백을 통해 상호성장이 촉진되도록 하는 방안도 도움이 될 수 있다. 다음으로 반성적 저널쓰기를 통한 자기 성찰이 필요하다. 반성적 저널쓰기는 예비 교사들이 자신의 수업을 성찰하고 개선하는 데 있어 중요한 도구로, 정의적 영역을 발달시키는 데 유용하다. 저널쓰기를 통해 예비 교사들은 자신의 수업을 비판적으로 돌아보며 수업 과정에서 느낀 감정과 생각, 행동을 분석하고 자기 성찰을 통해 수업을 개선해 나가게 된다. 이 과정에서 교수자는 예비 교사가 한 단계 높은 성찰로 나아갈 수 있도록 질문하기와 같은 방식으로 적절한 피드백을 제공해야 한다. 마지막으로 야외 답사를 통한 정의적 경험을 쌓을 필요가 있다. 야외 답사는 예비 교사들이 지역 문제에 관심을 갖고 지역사회와 상호작용하는 경험을 쌓을 수 있는 기회를 제공한다. 답사 과정에서 사회적 책임감을 느끼고, 감정적 공감 능력을 기르기 위해서는 전통적인 관찰 중심의 답사가 아닌 ‘지역사회와의 상호작용 강화’, ‘문제해결중심의 활동’, ‘팀 기반의 협력 학습’을 통한 참여 중심의 답사를 진행하여야 한다. 이러한 경험은 예비 교사가 입직 후 학교현장에서 정의적 측면에서의

지리 수업을 더욱 의미 있게 이끌 수 있도록 돕는다.

이상과 같이 이 연구는 지리교육에서 정의적 영역의 중요성을 밝히고, 예비 지리교사들이 정의적 특성을 수업에 반영하는 데 도움이 되는 다양한 실천 방안을 제안한 것에 의의가 있다. 특히 기존 연구가 학습자와 교사에 집중되어 있던 것과 달리, 예비 교사들의 학습경험에 주목하여 연구를 진행한 점은 향후 교원양성과정에서의 실질적 개선 방향을 찾는 데 중요한 출발점이 될 수 있다. 다만 본 연구가 문헌연구에 중점을 두고 논의가 이루어졌기 때문에 제안된 교육방안의 실질적인 효과나 현장 적용 가능성에 대한 검증이 이루어지지 못했다는 한계가 있다. 더불어 지도안의 형태나 저널쓰기의 양식, 야외답사 매뉴얼 등 기존 방식과 차별화 되는 구체적인 양식을 제시했더라면 더 설득력이 있었겠지만 아이디어 차원에서만 논의가 된 점은 아쉬움으로 남는다. 이는 향후 연구에서 실증적인 연구를 통해 제안된 방안의 실제적 유용성을 확인할 필요가 있다. 또한, 정의적 영역을 평가할 수 있는 체계적인 방법론의 개발 역시 중요한 과제로 남아있다. 정의적 성취는 인지적 성취와 달리 명확한 기준을 설정하기 어려운 특성이 있기 때문에, 평가 도구의 개발 및 적용 방안에 대한 심도 있는 논의가 이루어져야 한다. 향후 지리교과에서 정의적 영역을 어떻게 평가할 것인가에 관한 후속 연구가 필요함을 제안한다.

참고문헌

강인구, 2003, “협동학습과 협력학습 구조 비교분석”, 한국교육문제연구, 18, 183-197.
 김승정·이수정·신정철·김재근·유준희·이경화·정태실, 2015, “수학, 과학 교과 중등교원양성 교육과정의 현장 적합성 분석”, 아시아교육연구, 16(4), 1-30.
 강창숙, 2011, “사회과 예비교사들의 좋은 수업에 대한 인식 특성”, 한국지리환경교육학회지, 19(2), 19-34.
 강현석, 2013, “한국 교사양성과정에서 교육실습 교육에 대한 성찰과 미래 방향”, 한국교원교육연구, 30(3), 47-74.
 강현석, 2021, “국가 교육과정 개정의 방향에 대한 내러티브 비판: 2022 개정의 역량교육에서 질 높은 지식교육으로의 전환적 통합”, 내러티브와 교육연구, 9(2), 55-86.
 강현영, 2013, “국내 분과 발표: 중등예비수학교사의 수업능

력 향상을 위한 포트폴리오 활용방안 연구”, 한국수학교육학회 학술발표논문집, 2013(2), 197-200.
 광택주·진석연·조덕주, 2007, “우리나라 예비교사들의 ‘실천적 경험에 대한 반성’의 특징”, 교육학연구, 45(4), 195-223.
 교육부, 2021년 2월 22일자 보도자료, 2020년 교원양성기관 역량진단 결과 발표.
 교육부, 2021년 11월 24일자 보도자료, 2022 개정 교육과정 총론 주요사항[시안].
 교육부, 2022, 2022 개정 교육과정(교육부 고시 제2022-33호).
 권대훈, 2007, 교육심리학의 이론과 실제, 학지사.
 권혁일, 2021, “예비초등교사의 교수설계에 대한 인식: 수업지도안 분석을 중심으로”, The Journal of the Convergence on Culture Technology, 7(4), 421-428.
 김현주, 2011, “사회과 정의적 영역 교육에 대한 비판적 고찰: 2007 개정 사회과 교육과정을 중심으로”, 시민교육연구, 43(4), 1-23.
 김경순·윤지현·박지애·노태희, 2011, “중등 과학 예비교사들의 수업시연 계획 및 실행에서 나타난 교과교육학 지식의 요소”, 한국과학교육학회지, 31(1), 99-114.
 김대식, 2020, “2018-2019 년 교원 양성 교육 과정 개편 논의에 대한 고찰”, 교육비평, (45), 58-81.
 김미진·홍후조, 2015, “감성·사회성 교육의 필요성과 교육적 함의”, 학습자중심교과교육연구, 15(5), 95-117.
 김보경, 2014, “교직수업을 위한 역진행 수업모형 개발”, 교육종합연구, 12(2), 25-56.
 김병찬, 2009, “교직과목 수업에서 ‘저널쓰기’의 의미 탐색: 교육행정 및 교육경영 과목 수업 사례 연구”, 한국교원교육연구, 26(1), 285-313.
 김승정·이수정·신정철·김재근·유준희·이경화·정태실, 2015, “수학, 과학 교과 중등교원양성 교육 과정의 현장 적합성 분석”, 아시아교육연구, 16(4), 1-30.
 김영순·김효남·신애경, 2011, “반성적 사고를 강조한 수업 장향이 초등교사의 과학수업에 미치는 영향”, 한국과학교육학회지, 31(8), 1092-1109.
 김운중, 2016, “교원양성과정에서 인성교육 강화의 필요성에 관한 고찰”, 한국교육학연구, 22(4), 5-22.
 김은정, 2001, “지식기반사회의 교수학습을 위한 체계적 학습양식 모형 연구”, 교육과정연구, 19(1), 409-430.
 김재춘·부재울·소경희·채선희, 2007, 교육과정과 교육평가, 교육과학사.
 김진국·남상준, 2007, “지리교사 전문성 제고 방안: 교수·학

- 습 측면을 중심으로: 교수·학습 측면을 중심으로”, 대한지리학회지, 42(3), 453-467.
- 김현미, 2023, “2022 개정 중학교 사회 지리 영역 교육과정의 개발 방향과 특징”, 한국지리환경교육학회지, 31(1), 29-44.
- 문용린, 2001, “학교에서의 정서 지능 개발 프로그램에 관한 연구”, Journal of the College of Education (사대논총), 62, 27-53.
- 박기용, 2014, “중등 예비교사의 수업설계 학습 지원을 위한 수업모형 개발”, 교육공학연구, 30(2), 285-306.
- 박상준, 2020, 사회과 교재연구 및 교수법, 교육과학사.
- 박선형, 2005, “교원전문성 개발을 위한 인지과학적 연구: 쟁점, 이론적 기제 및 개발실천 과제”, 교육행정학연구, 23(2), 91-116.
- 박선형·김갑성·김병찬·주현준·황준성·주영효, 2024, “예비교사 전문성 개발을 위한 교원양성기관 교육과정 및 교수·학습의 문제점과 개선 방향”, 한국교육, 51(1), 35-68.
- 박영숙·허은정·황은희, 2018, “교직 환경 변화에 따른 교원 양성 교육과정의 혁신 이슈와 과제”, 한국교원교육연구, 35(1), 165-188.
- 박철웅, 2013, “지리교육에서 체험활동으로서 야외답사의 함의”, 한국지리환경교육학회지, 21(3), 163-177.
- 배성아·안정희, 2014, “예비교사의 반성적 저널에서 나타난 수업시연과정에서 경험한 어려움과 의미 분석”, 학습자중심교과교육연구, 14(11), 393-417.
- 백선희·강호수·심우정, 2021, “초·중등교원 양성기관에서 예비교사의 교육과정 경험과 전문성 함양에 대한 인식”, 한국교원교육연구, 38(3), 89-118.
- 성경희·황미영, 2024, “사회과 교육과정에 나타난 세계시민 교육 내용 분석-2015 개정과 2022 개정 교육과정 비교를 중심으로”, 교육과정평가연구, 27(1), 59-85.
- 성정원·김주후, 2016, “지리교과 정의적 특성 선정을 위한 델파이 연구”, 교육과정평가연구, 19(3), 23-40.
- 성정원·김주후, 2023, “지리교과의 정의적 성과 측정도구 개발 연구”, 한국지리환경교육학회지, 31(1), 165-181.
- 소경희·강지영·한지희, 2013, “교과교육과정 개발을 위한 역량 모델의 가능성 탐색-영국, 독일, 캐나다 교육과정 고찰을 중심으로”, 비교교육연구, 23(3), 153-175.
- 손명철, 2014, “중학교 사회교과서의 학습활동 분석과 재구성: 현행 중학교 「사회 ①」교과서 지리영역을 중심으로”, 한국지리환경교육학회지, 22(3), 61-70.
- 송영민·노철현, 2013, “초등교원양성교육의 변화 요구에 따른 교육대학교 교육과정 개편 시안 연구: 서울교육대학교를 중심으로”, 한국초등교육, 24(4), 315-339.
- 신철균·변혜영·어성민·김성목, 2020, “학생·교원의 교양교육과정 인식 및 요구 분석-A 대학교를 중심으로”, 교양교육연구, 14(3), 217-231.
- 양찬호·이지현·노태희, 2014, “중등 예비과학교사들의 수업 계획에서 나타나는 특징”, 한국과학교육학회지, 34(2), 187-195.
- 오선민·이종원, 2014, “중등학교 지리답사 연구-목적, 유형, 계획과 제약요소”, 한국지리환경교육학회지, 22(1), 111-130.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015, 유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유은정·변태진·백종호·심현표·유금복·이동원, 2021, “과학 교육에서 탐구 관련 국외 연구 동향·탐구의 인식과 관점, 전략과 지원, 교사 전문성의 관점에서, 한국과학교육학회지, 41(1), 33-46.
- 이건학, 2014, “스마트폰과 지리공간기술을 활용한 스마트 지리 답사”, 국토지리학회지, 48(2), 257-277.
- 이경화·이은정·박미미·송창근, 2017, “반성적 저널에 나타난 중등수학교사의 교수학적 변환에 대한 인식”, 수학교육학연구, 27(3), 469-489.
- 이동엽·김사훈, 2015, “예비교사의 교직 교육과정 수업에 대한 인식 연구”, 교원교육, 31(3), 143-165.
- 이상희·이수진, 2016, “수업시연 기반 수학교과교육학 수업 모델 탐색”, 교사교육연구, 55(3), 363-376.
- 이종원, 2015, “학습자의 참여와 과제의 실제성을 강조하는 지리 교수·학습자료의 개발과 활용”, The Journal of The Korean Association of Geographic and Environmental Education, 23(1), 65-82.
- 이종원·함경림·김보경, 2007, “워크북 스타일 답사 자료집의 개발과 적용”, 한국지리환경교육학회지, 15(4), 345-361.
- 이진희, 2019, “커뮤니티매핑 활동이 예비교사의 지리공간 기술의 교육적 활용성향에 미치는 영향, 학습자중심교과교육연구”, 19(21), 475-495.
- 이현우·김은진, 2017, “학교현장실습을 통한 예비교사의 역량향상도와 예비교사와 지도교사의 인식차이 분석”, 교원교육, 33(4), 147-164.
- 임수연, 2014, 초등학교 영어교사의 전문성 평가도구 개발: 정의적 요인을 중심으로, English Teaching, 69(2),

- 221-246.
- 임유나, 2017, “역량기반 교육목표 개발과 분석을 위한 Hauenstein 신 교육목표분류학의 재조명”, 학습자중심교과교육연구, 17(21), 771-797.
- 임유나·홍후조, 2016, “2015 개정 교육과정의 교과별 교육내용 제시 방식 검토: 내용 체계를 중심으로”, 아시아교육연구, 17(3), 277-302.
- 임은진, 2011, “사회과 야의 학습에 대한 학습자 태도 연구”, 사회과교육, 50(4), 217-228.
- 장덕호·백선희, 2020, “교원양성기관 교수들이 바라보는 중등교원양성 교육과정의 구성과 예비교사의 준비도에 관한 탐색적 연구”, 교육문화연구, 26(5), 5-31.
- 장덕호·백선희, 2021, “사범대 교육과정의 구성과 운영에 영향을 미치는 요인에 대한 탐색적 연구”, 아시아교육연구, 22(4), 949-975.
- 정민주, 2011, “국어과 예비 교사들의 수업 목표 제시 양상에 관한 고찰”, 국어교육학연구, 42, 593-626.
- 정택희·박종호·임현정·김주아·이광현, 2008, 한국의 교육지수 개발 연구: 학교교육성과지수를 중심으로 (RR2008-30)(KEDI 연구보고서, 1-226).
- 정한호, 2009, “교육실습과정에서 나타난 중등 예비교사들의 수업설계 실태”, 교육과정평가연구, 12(2), 1-30.
- 조경원, 2004, “중등교원 양성교육의 비판적 검토”, 교육과학연구, 35(1), 1-19.
- 조규희·김기택·주금정, 2017, “영어교사의 수업 전문성이 초등영어 학습자의 정의적 영역에 미치는 영향”, 초등영어교육, 23(4), 29-47.
- 조덕주·곽덕주·진석연, 2008, “예비 교사의 반성적 사고 수준 향상을 위한 실제적 맥락 안에서의 저널쓰기 연구”, 교육학연구, 46(1), 231-259.
- 조동섭, 2005, “교원양성대학의 기능과 역량 강화 방안”, 교육행정학연구, 23(2), 399-419.
- 조철기, 2021, 핵심지리교육학, 푸른길.
- 주미경·양성관, 2007, “교원양성기관-현장학교 협력관계에 기반한 교육실습 사례 분석: 중등교원을 위한 교육실습 확대 방안 가능성 탐색”, 한국교원교육연구, 24(2), 363-384.
- 주철안·박상욱·홍창남·이쌍철, 2012, “학교조직 특성이 학생의 학업성취와 정의적 성장에 미치는 효과분석: 학교조직 진단 영역 중심으로”, 아시아교육연구, 13(2), 57-80.
- 최승현·구자욱·김주훈·박상욱·오은순·김재우·백현아, 2013, PISA와 TIMSS 결과에 기반한 우리나라 학생의 정의적 특성 함양 방안(연구보고 RRE 2013-8), 한국교육과정평가원.
- 최정연·남상준, 2019, “초등 사회과 지리영역 성취기준과 수업목표의 정합성 분석: 2015 개정 교육과정의 경우”, 한국지리환경교육학회지, 27(4), 1-16.
- 한정아, 2020, “과학 관련 정의적 특성과 교수방법이 학생들의 과학 성취에 미치는 영향”, 교육과정평가연구, 23(1), 31-56.
- 한혜숙·최계현, 2011, “중등 수학 교사들의 정의적 특성에 대한 인식과 수업 실태 분석”, 한국학교수학회논문집, 14(4), 491-518.
- 허경조, 2010, “이해를 위한 강의식 수업행동들의 분류”, 한국교원교육연구, 27(4), 97-120.
- 홍미화, 2013, “예비 초등교사의 사회과 수업지도안에 나타난 활동 유형”, 사회과수업연구, 1(1), 1-21.
- Agih, A., 2017, Integrating elements of the affective domain in teaching, assessment and grading of students' performance for effective learning, *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 8(4), 232-236.
- Birbeck, D. and Andre, K., 2009, The affective domain: beyond simply knowing, *ATN Assessment Conference*, 40-47.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., and Krathwohl, D. R., 1956, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook 1: Cognitive domain*, New York: Longman.
- Brett, A., Smith, M., Price, E., and Huitt, W., 2003, Overview of the affective domain, *Educational Psychology Interactive*, 1-21.
- Dorji, P., 2021, Affective Domain: The Uncharted Area of Teaching and Learning in Tertiary Education, *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 13(1), 51-65.
- Eiss, A. F. and Harbeck, M. B., 1969, *Behavioral Objectives in the Affective Domain*, National Science Supervisors Association, Washing, D.C.
- Gable, R.K., 1986, Affective Characteristics: Their Conceptual Definitions, *Evaluation in Education and Human Services*, (12), 1-13.
- Griffith, K. G. and Nguyen, A. D., 2006, Are educators prepared to affect the affective domain, *In National forum of*

- teacher education journal*, 16(3), 1-4.
- Hoque, M. E., 2016, Three domains of learning: Cognitive, affective and psychomotor, *The Journal of EFL Education and Research*, 2(2), 45-52.
- Hunt, W. C., 1987, *Teaching and Learning in the Affective Domain: A Review of the Literature*, Washington Office of the State Superintendent of Public Instruction, Olympia.
- Kuo, Y. K., Batool, S., Tahir, T., and Yu, J., 2024, Exploring the impact of emotionalized learning experiences on the affective domain: A comprehensive analysis, *Heliyon*, 10(1), e23263. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23263>
- Lynch, D. R., Russell, J. S., Evans, J. C., and Sutterer, K. G., 2009, Beyond the cognitive: The affective domain, values, and the achievement of the vision, *Journal of professional issues in engineering education and practice*, 135(1), 47-56.
- Marker, M. E., 1984, An ethic for geography: The role of the affective domain in developing environmental awareness, *Southern African Journal of Environmental Education*, 1, 1-3.
- Martin, B. L. and Briggs, L. J., 1986, *The Affective and Cognitive Domain: Integration for Instruction and Research*, New Jersey : EducationalTechnology Publications.
- Oppong, C. A., 2014, Cognitive and affective characteristics of history students of the university of cape coast, *International Journal of Scientific and Research Publication*, 4(10), 1-7.
- Olatunji, M. O., 2014, The affective domain of assessment in colleges and universities: Issues and implications, *International Journal of Progressive Education*, 10(1), 101-116.
- Shulman, L. S., 1986, Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S., 1987, Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Uline, C., Wilson, J. D., and Cordry, S., 2004, Reflective journals: A valuable tool for teacher preparation, *Education*, 124(3).
- Wong, S. L., 2020, Affective Characteristics for 21st Century Learning Environments: Do They Matter?, *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(12).

접 수 일 : 2024. 10. 24

수 정 일 : 2024. 11. 25

게재확정일 : 2024. 11. 26

교신: 권은주, 38430, 경상북도 경산시 하양읍 하양로 13-13, 대구가톨릭대학교 사범대학 지리교육과 강사 (sagakbar@hanmail.net, 053-850-3724)

Correspondence: Eunju Kwon, sagakbar@hanmail.net