한국지리환경교육학회지, 33(2), 49~62, 2025. 5. https://doi.org/10.17279/jkagee.2025.33.2.49

교과지리학의 성립 가능성 탐색

남상준* · 장혜정**

Exploring the Possibility of Establishing of the Geography of Subjects

Sangjoon Nam* · Hyejeong Jang**

요약: 본 연구의 목적은 교과지리학의 성립 가능성과 그 의의를 탐색적으로 논의하는 것이다. 본 연구에서는 교과지리학은 성립 가능하며, 교과생태계 내에서 지리교과의 역할과 의의를 제고하는 데 교과지리학이 기여할 수 있을 것으로 보았다. 교과지리학은 다른 교과들이 교육과정의 연구·개발과 수업의 계획·실천에서 채택하고 있는 지리교과의 관점, 개념, 방법을 묶어서 명명한 잠정적 개념이다. 연구진은 지리교육 연구자 및 교육자로서의 경험학습과 지리교육을 전공한 초중등 교사 및 교육대학교 교수들을 대상으로 한 질문지 조사결과를 종합적으로 검토하여 교과지리학의 요소들을 제안하였다. 관계적 인식, 장소기반교육, 공간적-시각적 소통, 지역화, 지평확대법 등 다섯가지가 그것이다. 이중에서 장소기반교육이 교과지리학 요소로서의 적합성이 가장 높다. 공간적-시각적 소통은 최근의 시대적 요구에 따라서, 지평확대법은 개념의 패러다임적 변화를 통하여 그 적합성이 크게 높아지고 있다. 지리교과학은 지리'를' 가르치는 것을 연구하는 지리교육학과 다른 교과들이 지리 '로' 가르치는 점을 연구하는 교과지리학이 결합한 학문이다. 궁극적으로 지리교과학의 발전을 위하여 연구자, 교육자들의 교과지리학에 대한 관심과 연구, 개발을 위한 노력이 요청된다.

주요어: 교과생태계, 교과지리학, 교과지리학의 적합성

Abstract: The purpose of this study is to explore the possibility and significance of the Geography of Subjects (GoS). In this study, it was judged that GoS could be established, and this GoS could contribute to enhancing the role and significance of geography within the subject ecosystem. GoS is a tentative concept that combines the perspectives, concepts, and methods of geography subjects that other subjects adopt in the curriculum development and the planning of classes. The researchers proposed elements of GoS by comprehensively reviewing the results of a questionnaire survey targeting elementary and secondary teachers and educational university professors majored in geography education and experience learning as geography education researchers and educators. They are Relational Geography, Place-based Education (PBE), Spatial-Visual Communication (SVC), Regionalization, and Widening Horizon Model (WHM). Among them, PBE has the highest suitability as a GoS element. SVC is increasing in suitability with the recent demand of the times. In addition, WHM's suitability is greatly increasing due to paradigmatic changes in the concept. Geography Subject is a combination of Geography Education and GoS. Ultimately, for the development of Geography Subjects, researchers and educators' interest in, research, and development of GoS are required.

Key words: subject ecosystem, Geography of Subjects (GoS), Suitability of GoS

* 한국교원대학교 명예교수(Professor Emeritus, Korea National University of Education), geonamk@naver.com
** 서울탑산초등학교 교사(Teacher, Seoul Topsan Elementary School), jackiedu@sen.go.kr

I. 교과학의 체계와 교과지리학

교과학은 다양하게 정의된다. 이돈희·박순경(1997)에 따르면, 교과학은 개별 교과의 목표, 내용, 방법, 평가 등을 체계화한 것이 아니라, 학교교육에서 가르칠 가치가 있는 내용 단위인 교과가 갖추어야 할 조건에 대한 연구를 뜻한다. 개별 교과들은 이러한 교과학의 연구결과를 스스로에게 적용하여 자신이 하나의 교과로서 조건을 제대로 갖추었는지, 어떤 점에서 조건을 만족시키지 못하고 있는지를 검토함으로써 향후 연구의 중점을 설정하게 된다. 이 외에도 교과학에 대한 개념 규정들(김대행, 2002; 심영택, 1999; 이돈희, 1998)이 있으나 대동소이한 편이다. 교과학은 그 하위 교과들의 교육학을 종합적으로 지칭하는 학문이라는 점이 일반적으로 받아들여지고 있다.

그런데 본 연구에서는 교과학을 보다 확장적으로 규정하고자 한다. 즉, 교과학은 다음과 같은 두 가지의 하위학문으로 구성되어 있다고 본다. 첫째는 교과교육학이다. 이는 위의 이돈희·박순경(1997)이 언급한 교과학의 하위학문이다. 교과교육학은 각 교과의 목적·목표, 내용, 방법, 평가에 관한 원칙과 기준을 체계화한 것이다. 지리교육학은 이 교과교육학에 속한다. 지리교육학은 교육과정 철학에 따라서 다양할 수 있으나, 크게 보아 내용의 원천으로서 지리학과 방법의 원천으로서 교육학의 예술적 결합이라고 표현할 수 있을 것이다. 교과학을 구성하는 두 번째 요소는 교육교과학이다. 이는 한 교과의 관점, 개념, 방법 등이 다른 교과들의 교육과정 개발과 수업의 구안 및 실천에서 의미있게 차용될 때 성립되는 학문이라고 할 수 있다. 이에는 이미 교과학계에서 인정받고 있는 교육생태학 뿐만아니라 이를 테면 교육미술학, 교육실과학 등이 상정될 수 있을 것으로 본다.

그동안 교과학은 개별 교과학 또는 개별 교과교육학의 집합으로 간주되어 왔으며, 교육교과학의 존재가능성 및 그 의미에 대해서는 논의된 바가 없다. 환언하면, 교육교과학은 교과들 간의 상호작용 속에 존재한다. 교과들 간의 상호작용은 여러 층위에서, 다양한 방식으로 이루어진다. 교과들 간의 다양한 상호작용은 교과들이 다른 교과들로부터 차용하는 요소들에 의하여 더욱 심화된다. 이러한 교과학 영역에서 지리교과[1]도 다른 교과들과 여러 층위에서 다양한 방식으로 영향을 주고받고 있다.

그런데 이 상호작용 즉 한 교과의 관점, 개념, 방법을 다른 교과가 차용하는 것은 교과들 간에 직접적으로 일어나기보다 교육학이라는 학문이 매개하는 경우가 대부분이다. 따라서 교과들은 다른 교과들에서 그 교과의 요소가 아니라 교육학의 원리를 차용하는 것으로 인식하는 경우가 많다. 이러한 현상은 지리교과와 관련하여 더욱 빈번히 관찰된다. 즉, 여러 교과들에서 지리교과의 관점, 개념, 방법 등을 차용하고 있음에도 불구하고 그들은 그것이 지리교과에 근원을 둔 것들이라고 여기기보다 교육학에 연원이 있는 어떤 것이라고 생각하는 경우가 많다는 것이다. 실제로 본 연구의 공동연구자들은 그동안의 지리 관련 연구자 및 교육자로서의 삶에서 특히 이러한 상황을 빈번히 겪었다. 즉, 다른 교과의 연구자들, 교육자들과의 학문적, 교육적 교류 과정에서 지리교과에 근원한 요소들에 대한 인식이 명료하지 못하며, 때로는 오인되고 있기까지 한 상황을 자주 목격하였다.

한편 본 연구에서 제안하고 있는 교과지리학에 대한 국내, 국외의 선행연구는 발견되지 않았다. 본고에서 교과지리학으로 범주화하고 있는 관계적 인식, 장소기반교육, 공간적-시각적 소통, 지역화, 지평확대법 등에 대하여 개별적으로 교과교육학적 소용을 논의하고 있는 논문들은 많으나, 기술한 바와 같이 이들을 교과지리학 또는 이와 유사한 개념어로 범주화하여 논의하고 있는 경우는 찾아볼 수 없었다는 것이다.

이러한 문제의식과 필요성을 바탕으로 본 논문에서는 다른 교과들의 교육과정 및 교과서의 연구·개발과 수업의 계획과 실천에서 빈번히 채택되고 있는 지리교과의 관점, 개념, 방법 등에는 어떤 것이 있는지를 파악하고, 이들을 묶은 조작적 개념으로서 교과지리학(Geography of Subjects)[2]의 성립 가능성에 대한 탐색적 논의를 전개하여 보고자 한다. 교과지리학의 성립 가능성[3]에 대한 논의는 교과학계에서 지리교과가 가지는 역할을 제고하고 기능을 확장하는 계기가 될 수 있을 것이다. 즉 지리교과에서 왜, 무엇을, 어떻게 가르칠 것인가에 대한 연구도 중요하지만 한 걸음 더 나아가 지리교과의 관점, 개념, 방법이 타 교과에서 어떻게 활용되고, 관계를 맺고, 기여하는가를 연구하는 것도 중요하며, 이는 장기적으로 교과생태계 내에서 지리교과의 교육적 효용성을 확인하게 해줄 수 있을 것으로 기대한다.

Ⅱ. 연구 방법

본 연구의 내용은 여러 교과교육의 연구와 실천에서 의미 있게 활용되고 있는 지리교과의 요소(관점, 개념, 방법)에 어떤 것들이 있는가, 그 활용의 실제와 가능성은 어떠한가를 파악하고자 하는 것이다. 그리고 그 결과를 바탕으로 교과지리학(Geography of Subjects)의 성립 가능성을 탐색해보고자 한다.

이러한 내용을 연구하기 위하여 본 연구에서 채택한 연구방법은 자서전적 내러티브의 분석과 질문지 조사이다. 자서전적 내러티브 분석(김남수, 2007; 조용환, 2022)을 통해 본 연구의 공동연구진이 상당한 기간에 걸쳐 지리교육 연구자, 교육자로서의 삶에서 교과지리학의 개념을 형성하게 된 경험학습의 과정을 스스로 되돌아보았다. 그러나 본 연구의 자서전적 내러티브 분석 방법은 체계적으로 적용된 것이 아니라는 한계가 있다. 본 논문에서는 교과지리학의 존재 가능성과 그 요소는 무엇인가에 대하여 인식하게 된 상황과 맥락, 그 속에서의 직접적인 계기를 선택적으로 되돌아본 것이다. 즉, 본 연구진의 자서전적 내러티브는 방법론적 엄격성을 충분히 갖추어 적용한 것이 아니다.

보다 사실적으로 표현한다면, 본 연구의 공동연구자A는 오래 전부터 공동연구, 교육과정 개발, 교과서 및 교재 개발, 학부와 (교육)대학원에서의 강의, 학위논문 지도 등 지리교과의 연구자, 교육자로서의 삶에서 보고, 듣고, 느꼈던 바에 대한 기록을 축적해 왔다. 그리고 공동연구자 B와 함께 이 기록의 의미를 정리하는 과정에서 공동연구자 B도 유사한 경험을 하였다는 점을 알게 되었다. 공동연구자 A와 B는 지속적인 토론과 협의를 통하여 교과지리학의 성립 가능성을 연구해 보자는 결론에 도달하였다. 공동연구진 자체의 토론과 협의 과정 중에 연구자 A는 동료 연구자들이나 논문 지도를 담당했던 대학원생들에게 설명하고자 애썼으며, 연구자 B도 동료 대학원생들이나 동료교사들과의 수업나눔, 사회과교육론이나 사회과교육방법론 등 학부생들을 대상으로 한 강의, 교육실습 협력학교 운영 시 교생 지도 등 다양한 상황에서 교과지리학의 의미를 설명하고자 하였으나 이 개념에 대한 긍정적 반응을 얻기가 어려웠다. 또한 연구자 A는 교과지리학과 관련되는 학습지리학이라는 개념어를 제안하는 논문(남상준, 2011)을 발표하였으나 역시 주목을 받지 못하였다고 판단된다.

본 연구에서 채택한 또 하나의 연구방법은 질문지 조사이다. 질문지 조사는 2024년 7월 17일부터 26일까지 진행하였다. 질문지 조사대상은 지리전공으로 박사과정 중이거나 박사학위를 받은 초등교사 12인, 중등지리교사 32인, 전현직 교육대학교 교수(지리교육전공) 6인 등 총 50인이었다. 조사대상의 선정에서 초등교사의 경우 지리교육 전공 박사과정 이상이라는 조건만 고려하였을 뿐, 초등교사, 중등지리교사, 교육대학교 교수들 모두 성별, 근무 지역, 근무 경력, 학위 등은 고려하지 않았다. 본 연구진과 학문적 관계를 맺고 있는 연구자, 관련자들에게 사전에 질문지 조사의 취지와 질문지 항목에 대하여 설명을 한 뒤 조사대상자를 추천 받거나, 본 연구진과 개별적인 연락을 유지하고 있는 교사, 교수들을 조사대상자로 선정하였다. 질문지 조사방법은 네이버폼을 이용한 온라인 무기명 조사를 활용하였다. 조사대상자들에게 응답기한과 응답방식을 설명하는 안내문과 함께 질문지 응답용 링크를 발송한 후 받은 응답을 정리하였다.

Ⅲ. 교과지리학에 대한 연구진의 경험학습

경험학습 이론(한숭희, 2005)에서 학습이란 경험을 획득하고 조직하고 폐기하는 과정이라고 본다. 경험학습 이론은 경험 자체가 학습과정이라고 보는 것이다. 경험은 구조화되지 않은 학습, 무형식적이고 우연적 학습이고, 인간은 삶에서 얻은 경험을 소재로 반성적 성찰을 함으로써 보다 구조적인 인식에 도달하게 된다고 본다. 다음에서는 연구진이 상정해 온 교과지리학과 관련하여 연구진이 겪었던 경험학습의 계기와 상황을 연구자 A와 연구자 B의 경우로 나누어 기술하였다.

먼저, 연구자 A의 경험학습은 한국교육개발원의 연구원, ㅊ교육대학교와 ㅎ대학교의 교수로 근무하는 동안 경험한 교육과정, 교과서 및 교재의 연구·개발, 그리고 초등예비교사를 대상으로 한 다양한 강의, 현직 초등교사들인 (교육)대학원생들의 학위논문 작성을 지도한 경험이라고 할 수 있다. 이 경험의 과정에서 연구자 A가 지리교과의 연구원, 교수들과의 협의 및 공동연구, 타 교과의 연구원, 교수들과의 논의와 공동작업, 연구자 A 스스로의

문헌탐색과 성찰에서 학습한 것을 일종의 자서전 방식으로 되돌아보았다.

연구자 A가 교과지리학의 가능성을 확인하게 된 가장 중요한 계기는 한국교육개발원 연구원으로서의 생활이다. 이 상황에서 연구자 A는 초중등 사회과 교육과정, 초중등 환경 교육과정의 연구·개발에 참여하였고, 초중등 사회 교과서, 초중등 환경 교과서, 인구교육 교사용 연수자료, 초중등 경제교육 교사 연수자료와 학습자료, 방송통신고등학교의 다양한 교과의 교과서를 연구, 개발하였다. 이 연구소에 근무하는 동안 기본 업무인 연구부별 보고서를 작성, 출판하였는데, 사회과교육뿐만 아니라 환경교육, 인구교육, 경제교육, 방송통신교육(원격교육)에 관한 보고서를 작성하였으며, 외국의 사회 교과서에 기술된 한국의 지리, 역사, 정치, 경제, 사회문화 관련 내용을 분석한 보고서를 작성하기도 하였다. 이 연구소의 업무는 연구실 단위의 공동작업으로 이루어졌다. 하나의 연구실은 대체로 1인의 연구실장, 2~3인의 연구원으로 구성되었으며, 연구원들의 세부 전공은 상이한 것이 일반적이었다. 따라서 연구실의 공동작업에서 가장 힘든 점은 소통이었다. 심한 경우 예를 들면, 교육과정을 개발하기 위한 작업을 하기 전에 교육과정 및 그 분야의 개념들에 대한 인식을 어느 정도 균일하게 공유해야 할 필요성을 느꼈다. 이에 동일한 교육과정 저서를 상당한 기간에 걸쳐 함께 읽는 준비과정을 거친 경우도 있었다. 어찌 되었든 공동작업, 협업으로 이루어진 한국교육개발원의 교육과정, 교과서 연구 및 개발 작업에서는 연구원 간의 질문, 토론, 협의가 일상적으로 이루어졌고, 이때 본 연구자A가 대표하는 지리교과와 다른 연구원의 교과의 관점, 개념, 방법에 대해서 때로는 경합적인 관계에서, 때로는 상호보완의 관계에서 이해하고, 선택하며, 보충하고, 통합하는 일이 이루어졌다고 본다. 특히, 교육과정과 교과서 및 교재의 연구·개발은 담론 수준의 논의에서 그치는 것이 아니었다. 인쇄물의 텍스트와 사진, 삽화라는 산출물로 표현되는 것이기 때문에 결국은 어떤 형태, 방식, 수준의 것일지라도 교과들의 논리와 요소들이 실제로 부딪힐 수밖에 없었던 것이다.

연구자 A가 경험 속에서 교과지리학의 가능성을 학습하게 된 두 번째의 계기는 ㅊ교육대학교와 ㅎ대학교 초등교육과에서의 연구자, 교육자로서의 삶이다. 연구자 A는 두 대학교의 학부에서 모두 사회과교육론, 사회과교육방법론 등 기본적인 교과교육론 강의를 담당하였으며, 대학원에서는 환경교육론, 사회과평가론, 사회과수업구성론 등의 강의를 담당하였다. 초등교사 양성대학의 교과교육학 분야의 교수로서 연구자 A는 타 교과들에 대한 인식의 폭을 넓힐 수 있는 기회를 가질수 있었다. 즉, 학부에서 담당한 사회과교육론, 사회과교육방법론 강의의 수강반은 대부분 사회심화반이 아니라 타 심화반이었다. 이들을 대상으로 사회교과의 교육과정, 수업에 대해서 강의하고, 그들의 과제준비와 발표 내용을 지도하면서 사회교과가 아닌 타 교과들의 논리와 관점, 개념, 방법 등을 자연스럽게 듣고, 이해할 기회를 가지게 되었던 것이다.

연구자A의 이러한 학습경험이 더욱 확대되고 심화된 것은 (교육)대학원 강의에서이다. (교육)대학원에서는 환경교육론, 사회과평가론, 사회과수업구성론 등의 강의를 개설하였는데, 수강생의 상당수가 타 전공 대학원생들이었다. (교육)대학원 강의의 특성상 수강생들의 발표, 토론 등에서 지리교과의 이웃 교과인 역사나 일반사회의 범위를 훨씬 넘어서는 인문학계열, 자연과학계열, 예술 및 체육계열 전공 대학원생들과의 학문적 교류는 본 연구자 A의 지리교과 연구자, 교육자로서의 경험학습에 주요한 기반이 되어 주었다. 초등교사 양성대학에서의 이러한 경험은 연구자 A가 그 연구·개발의 책임을 맡았던 2007 개정 (초등)사회과 교육과정과 이 교육과정에 따른 국정 초등학교 사회 교과서의 연구·개발에 큰 도움이 되었다.

어느 교육과정이나 개발에 참여했던 연구자들은 그 교육과정이 가장 치열한 토론과 타협의 과정을 거쳐 제정되었다고 생각할 것이다. 그런 점에서 연구자 A에게는 2007 개정 (초등)사회과 교육과정이 그러하였다고 본다. 특히 역사교육 강화 주장을 둘러싼 논쟁, 탄력적 지평확대법의 도입과 관련된 논쟁 등이 대표적이다. 이 외에도 일일이 열거하기 힘든 과목, 영역들 간의 힘겨루기가 있었는데, 이 때 기술한 바와 같은 학부와 대학원에서 경험했던 타 과목, 영역에 대한 인식이 큰 도움이 되었다는 것은 부정하기 어렵다.

초등교사 양성대학에서 연구자 A의 경험학습에 가장 깊이 있는 인식의 확장은 (교육)대학원생들의 논문지도에서 이루어졌다고 본다. 연구자 A가 지도한 논문의 작성자는 극소수를 제외하면 초등교사들이었는데, 그 중 상당

수는 학부에서 사회심화를 전공하지 않았다. 그런 경우 사회과교육 전공의 석사, 박사논문을 작성하면서도 학부 때의 전공 심화를 염두에 두거나, 그렇게까지는 아니더라도 연구자 A에게는 매우 낯설지만, 그들에게는 익숙한 타 교과의 관점, 개념, 방법을 활용한 논문을 작성하는 경우도 꽤 많았다. 석박사 학위논문을 지도하기 위해서는 지도교수도 그 논문의 내용에 대하여 상당한 정도까지 이해하고 있어야 한다는 점에서 (교육)대학원 초등사회과교육의 학위논문을 지도한 경험은 초등교육의 여러 교과들에 대한 또 다른 방식의 경험학습 기회였다고 할 수 있을 것이다.

연구자 B의 경험학습도 대체로 교육자와 연구자로서의 경험으로 구분할 수 있다. 먼저 연구자 B는 초등교사로서 모든 교과의 교재를 연구하고 수업을 구안·실천해오고 있으며, 동료교사들과의 수업나눔을 일상적으로 수행하고 있다. 또한, 교육실습 지도교사로서 다양한 심화를 전공한 초등예비교사의 수업연구와 실천을 지도해오고 있다. 특히 연구자 B는 한국교육개발원의 환경교육 관련 연구프로젝트에 참여한 이후 사회과 교육과정, 국정 및 검정 사회교과서와 사회과부도 집필, 탈북청소년을 위한 초중등 사회과 교육과정 개발, 사회과에서의 인성교육 교재 개발, 사회과 부진아 학습자료 개발 등 다양한 연구·개발 사업에 참여하였다. 그리고 ㄱ교육대학교, ㅅ교육대학교, ㅊ교육대학교, 그리고 ㅎ대학교와 o대학교 초등교육과 강의에서 예비교사들을 지도하였다. 나아가 연구자 자신의 대학원 수학과정에서 동료들과의 학문적 교류도 교과지리학 개념이 형성되는 경험학습의 중요한 상황과 맥락을 제공하였다.

연구자 B의 교과지리학 개념에 대한 경험학습도 연구자 A와 본질적으로는 유사하다. 초등교사인 연구자 B는 지리교육을 전공한 연구자로서 특히 교육과정 개발과 교과서 집필 과정에서 지리교과의 인접 교과인 역사, 일사 등의 연구자, 교육자들과 수개월 혹은 2~3년이라는 상당히 긴 기간에 걸쳐 교과교육의 이론과 실제적 적용을 둘러싼 집중적인 토론, 협의의 경험을 가지고 있다. 즉, 2007 개정 초등사회과 교육과정 개발에 협의진으로 참여한 경험은 특히 교육과정 개발에서 흔히 나타나는 영역 간의 경쟁적 구도 속에서 지리교육의 내용체계와 교과학적 골격을 유지하기 위하여 주장, 설득, 제안, 타협하는 지난한 과정이었다. 이 과정에서 연구자 B는 지리교과의 특정한 관점, 개념, 방법이 경쟁 교과들의 교육과정 내용의 선정과 조직에서 중요하게 쓰일 수 있고, 실제로도 쓰이고 있다는 점을 알게 되었다. 말하자면 연구자 B로서는 초등사회과 교육과정 개발에 참여한 이 시기에 프로토타입(prototype) 수준에서 교과지리학의 개념을 형성하게 되었다.

연구자 B의 교과지리학의 개념이 보다 실체적인 형상을 가지게 된 것은 이후 세 번에 걸친 초등사회 교과서 집필의 경험이다. 연구자 B는 2007 개정 교육과정(국정), 2015 개정 교육과정(검정), 2022 개정 교육과정(검정) 등 3개의 교육과정에 따른 초등사회 교과서 집필에 참여하였다. 특히 2007 개정 교육과정(국정) 교과서 개발에서는 교과서 연구진과 집필진을 겸한 경험을 하게 되었다. 이 때에는 약 2년간에 걸친 준비 기간에 지리영역의 집필진들과 지리단원 개발의 이론적 배경을 연구하였고 이를 사회과 내의 다른 영역(역사, 일사)의 집필진들과 협의, 조정하여 사회 교과서 집필의 체제로 확정하였다. 이 경험은 이후 개정 교육과정에 따른 초등사회 검정교과서의 지리영역 집필 시 다른 영역 집필자들과의 소통에서 좀 더 명료한 교과지리학의 개념을 형성하는 데 도움을 주었다.

위에 기술한 연구자 A와 B의 연구자, 교육자로서의 생활에서 이루어진 경험학습의 과정은 동료 연구원, 교육자, 집필자와의 논의, 대학원 과정에서 연구진이 이수한 학업 및 문헌탐색 등과 상승작용하여 그 넓이와 깊이를 확대하고 심화할 수 있었다.

실제로 연구자 A는 위와 같은 경험학습의 과정에서 학습지리학이라는 개념을 논의한 바 있으며, 이는 본고에서 제안하는 교과지리학의 초기형태에 가까운 것이다. 남상준(2011)의 학습지리학(Geography of Learning)은 지리교육에서 중요하게 다루는 공간능력(spatial ability)을 여러 교과의 학습에서 활용할 수 있다고 보아 제안한 개념어이다. 즉 지리교과의 공간적 표상방식이 다른 교과들의 학습에서 활용되는 상황을 학습지리학으로 명명코자 한 것이다. 이때의 학습지리학은 본고의 교과지리학에 비하여 매우 단순하고 소규모이지만, 기술한 바와 같이 본 연구진의 경험학습에서 형성된 아이디어로서 본고의 교과지리학 논의에 상당한 시사를 제공하였다.

Ⅳ. 교과지리학에 대한 지리전공 교육자들의 인식

교과지리학에 대한 초중등 지리전공 교사, 교수들의 인식을 알아보기 위하여 질문지 조사[4]를 실시하였다. 조사기간은 2024년 7월 17일~24일(초등, 중등교사용)과 7월 20일~26일(교수용)까지였다. 조사대상자는 표1과 같이 초등지리전공교사 12인, 중등지리교사 32인, 전현직 교육대학교 지리전공 교수 6인 등 총 50인이었으며, 이 중에서 응답한 수는 초등지리전공교사 5인(41.7%), 중등지리교사 15인(46.9%), 교육대학교 교수 4인(66.7%) 등 총 24인으로서 48.0%의 응답률을 보였다. 조사대상자 중 교수 6인을 제외한 초중등 교사 44인에게는 조사 이전에 질문지의 취지를 소개하는 과정을 거쳤음에도 불구하고 응답률이 기대보다 낮았다. 이는 응답해야 할 질문이 두 개뿐이었기는 하지만, 지리교과의 내용요소가 다른 교과들에서 어떻게 활용되고 있는가, 그리고 활용될 수 있는가에 대해서 판단한 뒤에야 응답할 수 있었기 때문에 질문의 크기와 깊이가 답하기에 쉽지 않았을 때문인 것으로 추측된다.

질문지의 내용은 안내문과 질문으로 구성하였다. 먼저 안내문에서는 기술한 바와 같이 현재 여러 교과들의 교육과정을 연구·개발할 때, 수업을 계획·실천할 때 지리교과의 관점, 개념, 방법을 의미있게 차용하고 있음을 밝혔다. 그리고 연구진이 파악한 다른 교과에서 차용하고 있는 교과지리학의 요소들은 관계적 사고, 장소(기반교육), 공간적-시각적 소통, 지역화 등임을 제시하였다.

질문 부분은 두 개의 질문으로 구성하였다. 첫 번째 질문은 위의 네가지 교과지리학 요소 외에 다른 교과들이 그 교육과정의 연구·개발과 수업의 계획·실천에서 의미있게 차용하고 있다고 생각되는 지리교과의 요소가 있다고 보는지, 있다면 무엇이고 어느 분야에서 활용되고 있다고 보는지를 묻는 질문이었다. 두 번째 질문은 현재 다른 교과에서 활용하고 있지 않지만, 앞으로 활용할 가능성이 있는 지리교과의 요소가 있다고 보는지, 있다면 그것은 무엇이고 어느 분야에서 활용될 수 있을 것이라고 예상되는지를 묻는 것이었다.

총 24인의 응답자 중 첫번째 질문에 '있다'고 한 경우는 10인(중등지리교사 8인, 교육대학교 교수 2인)이었으며 두번째 질문에 '있다'고 응답한 경우는 12인(초등지리전공교사 1인, 중등지리교사 8인, 교육대학교 교수3인)이었다. 이러한 응답자 수와 응답률에서 예상과 다른 점이 한 가지 있었다. 즉, 초등에 비하여 중등의 응답자수가 많고 응답비율이 높았다는 점이다. 모든 교과를 가르치는 초등교사들의 특성상 초등지리전공교사들이 타 교과에서 차용하는 지리교과의 관점, 개념, 방법을 더 잘 알고 있을 것이며, 대체로 타 교과에 관심을 가지고 있지 않은 중등학교의 분위기를 고려한다면 중등지리교사들이 타 교과에서 쓰이고 있거나 쓰일만한 교과지리학의 요소들에 대해서 활발한 반응을 하기 어려울 것이라고 보았는데 실제는 이와 반대였다는 것이다.

응답을 검토한 결과, 질문지의 안내문에서 본 연구자가 교과지리학의 요소로 예시한 관계적 사고, 장소기반교육, 공간적-시각적 소통, 지역화 등에 추가할만한 교과지리학 요소로서 의미를 가지고 있다고 판단된 것은 스케일, 변화/변천, 환경(관), 경관(론) 등 네 가지였다.

이 중에서 스케일은 본 연구진이 질문지의 안내문에 예시하지 않았던 교과지리학의 요소인 지평확대법이라는 방법과 결합되는 성격이 있고, 또한 관계적 인식이라는 지리적 관점의 일부 속성으로서 스케일이 작동되고 있다고 볼 수 있다. 변화/변천이라는 개념은 국제적인 지리교육 관련 학회나 프로젝트에서 지리교육의 주요 개념으로 제시(김연옥·이혜은, 1999; 서태열, 2005)되고 있는데, 역사학의 핵심적인 개념이기도 하다. 이와 유사하게

표 1. 질문지 조사 개요

구분	대상자(명)	응답자(명)	응답율(%)
초등지리전공교사	12	5	41.7
중등지리교사	32	15	46.9
전현직 교육대학교 지리전공 교수	6	4	66.7
계	50	24	48.0

환경(관)이라는 개념도 원래 환경학보다 지리학에서 먼저 쓰였다고 볼 수 있는데 환경학이라는 학문이 존재하고 있는 상황에서 환경(관)은 환경학의 가장 중요한 개념으로 인식되고 있다. 이에 비하여 경관(론)이라는 개념은 지리교과와 학문적 우선권을 경합할 만한 교과가 없다고 할 수 있지만, 연구와 실천에서 의미있게 사용할 것으로 기대되는 교과를 찾기가 어렵다. 본 연구에서는 조사 대상자들이 제안한 스케일, 변화/변천, 환경(관), 경관(론)을 교과지리학에 포함시키지 않았지만 향후 교과지리학에 포함될 가능성이 있는 요소들이므로 후속 연구에서는 계속 유의하여 주목해야 할 것이다.

결국, 연구진의 경험학습의 결과와 질문지 조사 결과를 종합하여 본 연구에서 조작적으로 명명한 교과지리학의 요소는 첫째, 관계적 사고/인식, 둘째, 장소기반 교육(PBE: place-based education), 셋째, 공간적-시각적 소통(spatial-visual communication), 넷째, 지역화(regionalization), 다섯째, 지평확대법(expanding horizon method) 등 다섯 가지이다.

V. 교과지리학의 요소와 적합성

교육교과학 요소들의 적합성은 고유성과 범용성이라는 기준에서 살펴볼 수 있다. 이는 교과지리학에서도 마찬가지이다. 고유성은 교과지리학의 요소가 지리교과에 고유한 것으로서, 그 연원에 대하여 다른 교과들과 경합적이지 않은 정도를 말한다. 범용성은 교과지리학의 내용요소가 널리 쓰이는 정도에 대한 것이다. 이는 다시 두 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 먼저, 학교급 측면으로서, 초등학교, 중학교, 고등학교 모두에서 널리 쓰일수록 범용성이 크다고 본다. 또한 그 교과지리학 요소를 활용하는 교과의 범위가 넓을수록 범용성이 크다고 할 수 있다. 따라서 교과지리학의 요소들은 필요조건으로서 고유성을 가져야 하며, 이에 더하여 범용성도 있어야 충분조건도 갖추었다고 할 수 있다. 즉, 교과지리학의 요소는 여러 교과들이 그 교과의 교육과정과 수업의 구안에서 차용하고 있는 지리교과 고유의 관점, 개념, 방법으로서, 초중고 모든 학교급의 모든 교과에서 활용되고 있다면 가장 적합성이 높다고 할 수 있다.

다음에서는 관계적 인식, 장소기반교육, 공간적-시각적 소통, 지역화, 지평확대법 등 교과지리학 요소들의 적합성에 대하여 살펴보고자 한다.

1. 관계적 인식

관계적 지리(Relational Geography)는 지표현상을 파악하고 설명하는 지리학의 기본적인 관점이다. 관계적 지리, 곧 관계적 인식은 지리교육을 통하여 학습자들에게 함양시키고자 하는 '지리적으로 사고하기'의 핵심이다(남상준, 1999; 서태열, 2005; 조철기, 2022; Jackson, 2006; Jones, 2009). 관계적 인식이라는 교과지리학의 관점은 도덕/윤리, 정치, 경제, 사회·문화 등 인간관계, 사회현상을 다루는 교과로서, 지리교과에 인접한 교과들의 교육과정과 수업의 구성과 실천에서 활용되고 있다.

관계적 인식이 가장 중요하게 활용되고 있는 교과는 환경교육이다(김찬국 외, 2021). 관계적 지리 곧 관계적 인식 중심 지리교과의 환경교육의 성격을 보여주는 사례로서는 김병연(2012)과 진소라(2015)의 연구가 있다. 김병연은 생태시민성을 함양하기 위한 지리교과 환경교육의 방향을 존재론적, 인식론적, 실천적 차원에서 논의하고 있다. 특히, 이 중에서 존재론적 차원은 관계적 지리 담론을 기반으로 논의하고 있다. 즉, 학생들의 일상적 삶을 구성하고 있는 상품이 가지는 글로벌 네트워크 속에서 학생들의 몸의 위치를 해석하기 위하여 공간과 장소의 관계를 영역적 스케일이 아니라 관계적 네트워크로 보는 관계적 지리로의 관점 전환이 이루어져야 한다는 것이다. 관계적 지리라는 개념 틀과 관련하여 상품의 글로벌 네트워크 속에서 학생들의 몸은 노드로서 존재하면서 수많은 다른 노드들과의 상호작용을 통해서 사이보그로서의 정체성을 가지게 되며 몸에 대한 이러한 관계적 이해는 학습의 인식 주체와 인식 대상으로서의 객체의 이분법을 극복할 수 있는 가능성으로까지 나아가게 해주었다. 진소라는 환경교육이 학습자들에게 함양하여야 할 가장 중요한 역량으로 생태문해력(Ecoliteracy)을 든다. 그리고 이 생태문해력을 지리교과에서 중시하는 관계적 인식이 확장되고, 분화된 것으로 보고 있다. 지리교과에서 중시되는 '먼 거리에서 배려하기'를 번역하여 생태문해력을 공간적으로 먼 타자, 존재 간 거리가 먼 생물과 비생물, 시간적으로 먼 미래 세대와의 관계를 인식하고, 이들을 배려하기 위하여 자신의 삶을 성찰하는 것으로 보고 있다.

이와 같이 관계적 지리가 교과지리학의 요소임에는 틀림없으나, 특히 환경교육에서 이 관점을 차용하고 있다고 보는 데에는 감안하여야 할 점이 있다. 환경교육학의 모학문인 환경학, 생태학 자체가 인간과 환경, 생태계 구성요소들을 관계 속에서 인식하고자 하는 학문이기 때문이다. 즉, 엄밀하게 논의한다면 지리교과와 환경교과의 관계적 인식이 다를 수 있겠지만, 근본적으로 다른 관점이라고 보기는 어렵다. 즉, 관계적 인식은 지리교과와 환경교과가 경합하는 관점이라는 점에서 교과지리학의 요소로서 고유성이 높지 않다는 것이다. 그러나 기술한 바와 같은 여러 교과들에서 활용되고 있다는 점에서 범용성은 일정한 정도 이상을 갖추고 있다고 볼 수 있을 것이다.

2. 장소기반교육

최근 공간 및 지역 개념은 지리교과에 인접한 교과들에서 인간의 삶과 인문·사회적 현상을 학습자들에게 이해시키기 위한 내용을 선정·조직하는 틀로서의 힘을 다소 잃어가고 있는 것으로 보인다. 즉, 공간에 대해서는 사회학적 구조가, 지역(region)에 대해서는 지역사회(community)가 경합적인 개념으로 활용되고 있기 때문이다.

이와는 대조적으로 최근 장소 개념은 지리교과의 인접 교과들뿐만 아니라, 그 외 교과들의 교육과정과 수업의 연구·실천에서 널리 활용되고 있다. 이는 특정 공간과 정의적 측면까지 포함한 인간과의 상호작용의 결과라는 점, 생활세계의 이해에 유효하다는 점, 규모와 형태, 깊이가 매우 다양하다는 점 등을 종합적으로 고찰할 때 공간이나 지역보다 장소가 더 적합하다는 인식에 근거하는 것으로 여겨진다(장진아·조수진, 2022). 즉, 장소가 인간의 실존적 삶과 더 밀접하고, 더 직접적으로 관련된다는 점에서 장소기반교육이 공간적 접근이나 지역을 단위로 한 접근보다 범용성을 담보하게 된 것으로 보인다. 나아가 최근 교육의 가장 큰 지향 중의 하나인 사회의 변혁(transformation)을 위한 공간적 기반으로서 장소와 장소기반교육(PBE: Place-Based Education)이 가지는 힘에 대한 인식이 높아지고 있다(Gruenewald, 2008; Sobel, 2004). 이에 따라서 특히 교육정책학, 생태교육학 등의 분야에서 장소기반교육의 적합성이 널리 인정되고 있다. 장소와 장소기반교육은 지리교과의 중요한 개념과 접근방법이다. 특히 2000년대 이후 지리교과에서는 장소, 장소기반교육에 관한 연구가 매우 활발하게 이루어지고 있으며, 이와 함께 다른 교과들에서도 장소, 장소기반교육을 활용한 연구와 실천이 증가하는 추세를 보이고 있다.

장소기반교육은 지역사회 및 지역환경을 학습에 활용하고, 실제적이고 직접적인 학습경험을 강조하는 접근방법(조수진, 2014)이다. 일상적인 삶의 장소에서부터 행동하고 느끼는 방식을 변화시킴으로써 궁극적으로는 사회를 변혁하고자 한다. 이를 위하여 장소기반교육은 학생들의 능동적 체험, 장소의 토착지식, 지식의 실세계 적용, 지역사회 개선을 강조한다. 즉, 장소기반교육은 장소이해와 장소애착을 바탕으로 하는 건전한 정체성의 형성에 크게 기여하며, 민주시민에게 요구되는 핵심역량을 함양하도록 해준다. 또한, 지역사회 개선에 기여하는 시민적 참여를 활성화한다. 나아가, 세계화와 지역화가 공존하는 시대에 더욱 주체적인 삶을 살아갈 수 있는, 지역에 뿌리내린 세계시민의 양성에 기여한다.

이 장소기반교육은 매우 많은 교과들이 채택하고 있는 교과지리학 요소이다. 즉, 교과지리학 요소 중 고유성과 범용성의 기준 모두에서 가장 높은 평가를 받을만하다. 장소가 무엇보다도 지리교과의 고유개념이라는 점에 도전할만한 교과를 찾기 어려우며, 초등과 중등교육의 거의 모든 교과들의 교육과정과 수업의 연구·실천에서 가장 널리 쓰이는 범용성을 갖추고 있기 때문이다.

3. 공간적-시각적 소통

오래전부터 많은 교과의 교과서와 교수·학습 과정에서는 특히 공간적 학습전략(Spatial Learning Strategy)을 중시하여 왔다. 이는 문자 중심으로 이루어지던 교재구성과 학습을 구조화된 도표, 다이아그램, 차트 등의 공간적 학습자료로 대체함으로써 내용에 대한 이해와 소통을 돕기 위한 전략이다. 이러한 공간적 학습전략, 곧 공간적 소통의 전형은 지리교과에서 발견된다. 도해력(Graphicacy)이 그 예이다. 지리교과의 특징 중의 하나는 교육내용과 교수·학습에서 공간적-시각적 소통(Spatial-Visual Communication)과 관련된 요소가 매우 큰 비중을 차지한다는 점이다. 지리는 수학(도형 영역), 미술과 함께 공간적-시각적 소통을 다루는 핵심 교과이다. 특히 지리교과는 전통적으로 지도를 위시하여 그래프, 차트, 다이아그램 등을 활용하는 도해력[5]을 중시하여 왔다. 도해력은 지도와 도표에서 정보를

읽어내고, 정보를 지도와 도표로 변환할 수 있는 능력으로서 공간적 소통의 가장 중요한 부분이다. 문해력(Literacy), 표현력(Articulacy), 수리력(Numeracy)과 함께 도해력은 인류가 교육을 통하여 학습자들에게 함양시켜오고 있는 지적 능력의 핵심이다.

한편, 도해력을 중심으로 한 공간적 학습전략(소통)은 최근 그 개념의 내포와 외연이 변화되고 있다. 특히 디지털화된 생활에서 유통되는 정보가 대부분 문자보다 시각적 이미지를 매개로 하고 있다. 미디어가 시각적 이미지를 중시하게 됨에 따라서 초중등 교과서에서 문자보다 이미지 자료의 비중이 급격히 높아지고 있다. 즉, 문자 텍스트를 보완, 대체하는 매체로서 시각적 소통 방식이 크게 부각되었다(최기호, 2013). 시각적 소통 방식은 그림, 사진, 캐릭터, 도형, 아이콘 등에 색상을 입히고, 때로는 움직임까지 더함으로써 직관성을 높인 대체 언어로서 공간적 소통 방식과 결합하여 기존의 문자텍스트 중심의 소통에 큰 변화를 일으키고 있다.

이러한 공간적-시각적 소통은 교과지리학의 요소 중 가장 높은 범용성을 보여준다. 초등교육과 중등교육의 모든 교과의 교육과정과 수업의 계획·실천에서 폭넓게 활용되고 있다는 점에서 그러하다. 나아가 공간적-시각적 소통 방식은 학생들의 학습 이 외의 일상생활에서도 매우 적극적이고, 광범위하게 사용되고 있다는 점까지 고려한다면, 교과지리학이 주목하여야 할 가장 높은 범용성을 지닌 교과지리학의 요소라고 할 수 있다.

그렇지만 기존의 도해력 중심의 공간적 소통에서 점차 시각적 소통 방식으로 중심이 옮겨가고 있는 점은 아쉽다. 시각적 소통 방식과 결합됨에 따라서 도해력 중심의 공간적 소통 방식의 의미와 역할이 다소 줄어들고 있는 것이다. 이에 따라서 공간적-시각적 소통의 교과지리학의 요소로서의 고유성이 다소 줄어들고 있다는 점은 아쉽다.

4. 지역화

모든 교과교육에서 학습자의 능동성을 확보하는 것은 교육의 목적을 달성하기 위한 첩경이다. 능동적인 학습은 획득된 지식, 지적 기능 등 인지적 목표의 파지는 물론 가치·태도 등 정의적 목표의 내면화에 긍정적인 영향을 미치기 때문이다(남상준, 2005). 능동적인 학습이 이루어지도록 하기 위해서 제안된 교육전략들은 다양하다. 기존의 연구와 논의를 바탕으로 한다면 학습자의 능동성을 확보하기 위한 원리 중 하나는 '지금-여기-이것'을 중시하여야 한다는 것이다. 즉, 과거의 일이 현재에 잇닿아 있음을 파악하게 하려는 현재화, 먼 곳이 아니라 주변에서 확인, 경험할 수 있는 사물과 현상을 중심으로 하는 지역화, 현재 사람들의 관심이 집중되어 있는 사건과 화제 등을 소재로 하는 시사화 전략을 말한다. 현재화, 지역화, 시사화 전략은 학습자들로 하여금 학습 대상과 통합, 곧 자기화를 하도록 하여 학습에 대한 능동성을 확보함으로써 교과교육의 목적을 성취하는 데 기여한다.

비자기적인 것을 자기적인 것으로 인식하게 하기 위한 전략 중 지역화가 가장 보편적으로 널리 쓰이고 있다. 지역화는 특히 두 가지의 측면에서 강력한 학습전략이다. 첫째, 인간의 '영역성'에 기반한다는 점이다. 인간은 영역적인 존재로서 자신이 속한 공간, 지역에 대하여 본능적인 귀속감을 가지고 있으며, 영역적 정체성은 사고와 행위의 기반이 된다. 둘째, 지역화는 학습자들로 하여금 학습 대상에 대하여 흥미를 느끼게 한다. 흥미는 학습에 대한 정서적 추진력(이홍우, 2010)으로서 학습의 효과성을 담보하게 하는 데 긴요한 요인이다.

학습자의 흥미는 자신과 경험적, 심리적으로 거리가 멀거나 가까운 대상을 학습할 때 크게 나타난다. 전자의 경우는 흔히 미지의 대상, 낯선 것에 대한 호기심이 바탕이 됨으로써 느끼게 되는 흥미이다. 후자의 경우는 이미 익숙한 사물과 현상들의 배경에서 작용하고 있는 원리와 법칙을 탐색하고, 익숙한 생활모습에 질서를 부여함으로써 새로운 의미를 발견하는 활동에서 학습자들이 느끼게 되는 지적 희열이 그것이다. 학습자들이 흥미를 느끼지 못하는 이유는 교육과정과 교과서의 추상성 때문이다. 구체적인 일상의 사물과 현상을 추상화한 개념으로 다루고 있는 교육과정과 개별 학습자들의 생활세계에서 관찰, 경험하기 어려운 먼 곳에 위치한 사물과 현상을 다루는 교과서는 학습자들의 흥미를 끌기 어렵다. 학습자들의 신변에서 보고, 듣고, 냄새 맡고, 만질 수 있는 사물과 현상을 소재로 할 때 학습자들은 흥미를 가지게 된다.

이에 여러 교과의 교육과정과 수업은 지역화 원리에 충실함으로써 학습자들로 하여금 자신이 학습하고 있는 내용에 대하여 흥미를 느끼게 하고자 노력하고 있다. 즉, 추상화된 관념 자체가 아니라 학습자의 신변공간에 존재

하는 사물과 현상이나, 생활장면에서 실제로 지각, 관찰, 인식할 수 있는 구체적인 실체를 배우게 될 경우 학습자들은 흥미를 가지게 된다. 관념적인 학습내용을 학습자들이 느끼는 경험적 거리가 가까운 실체적인 것으로 대체하여 제시함으로써 학습자들과 학습 대상 사이의 심리적 거리를 최소화하고자 한다. 지역화에 의하여 심리적 거리가 가까워진 사물과 현상, 개념에 대하여 학습자들은 자기화의 인식을 가지게 되면서 학습에 적극적, 능동적이게 됨으로써 학습의 효과가 높아지게 된다. 이러한 점에 착안하여 여러 교과들에서는 지역화 원리에 주목하고 있는 것이다.

교과의 성격과 교육내용에 따라서 지역화에 활용되는 지역의 개념과 공간적 규모가 다양하다. 또한 최근에는 생활권이나 장소를 중심으로 하는 지역화를 채택하는 경향도 나타나고 있다. 그렇지만, 전체적으로 본다면, 지역화는 지리교과의 요소로서의 고유성이 높다. 또한, 초등학교의 거의 모든 교과, 중,고등학교의 일부교과의 교육과정과 수업에서 활용되고 있어서 범용성도 높은 편인 교과지리학의 요소이다.

5. 지평확대법

지평확대법(Widening Horizon Model)은 환경확대법(Expanding Environments Model), 경험확대법(Expanding Experience Model), 또는 동심원 모형(Concentric/Circles Model)으로도 불린다. 지평확대법은 많은 교과의 교육내용의 선정·조직, 수업의 구안·실천에서 활용하고 있는 교과지리학의 요소이다. 지평확대법은 교통·통신이 충분히 발달하지 않았던 과거에 인간의 경험이 자신이 살고 있는 곳으로부터 동심원적으로 확대되어 간다는 사실을 교육내용의 선정·조직의 원리로 삼았던 데에서 비롯되었다. 이른바 '기계적' 지평확대법으로 불리우던 초기의 지평확대법은 크게 보아 두 차례에 걸쳐 큰 도전을 받게 되었다. 첫번째는 교통의 발달, 그중에서도 개인화된 교통수단의 상징인 자동차의 보급에 의한 것이었다. 자동차 여행의 일상화로 사람들은 반드시 바깥쪽의 동심원 지역을 향하여 갈 때 안쪽의 동심원들을 면(面)으로서 경험하지 않고 선으로 통과하는 것이 가능해졌기 때문이다. 두번째의 도전은 통신의 발달, 특히 인터넷의 일상화에 의한 것이다. 인터넷이 제공하는 정보의 네트워크에서는 사용자의 선호와 선택에 따라서 노드에서 노드로, 점에서 점으로 건너 뛰는 선택적 경험이 가능해졌기 때문이다. 결국 교통·통신의 발달에 따라서 기존의 기계적 지평확대법은 교과지리학의 요소로서 적합성, 특히 범용성이 상당히 감소되고 있다. 더이상 학습자들의 경험이 동심원적으로 또는 순차적으로 발달한다고 주장하기 어렵게 되었기 때문이다.

따라서 최근에는 이 동심원적 확대법을 둘러싸고 대안이 주장되거나 논쟁이 벌어지기도 하였다(이영희·남상준, 2005.) 먼저, 기존의 지평확대법이 전제하는 경험의 공간적 겹구조를 거꾸로 제시하자는 지평확대역전모형을 들 수 있다. 이는 특히 초중등학교 사회과에서 낮은 학령에서 높은 학령으로 올라가면서 고장-지역-국가-세계로 확대하던 겹구조의 순서를 거꾸로 제시해보자는 것이다. 즉, 저학령에서 더 넓은 공간을 다루고, 학령이 올라갈수록 좁은 공간을 다루자는 것이다. 이 대안은 교육학적인 관점과 지리학적인 측면에서 나름의 근거를 가지고 있었으나 실제의 교육과정 개발에서 학습자들의 경험, 관심의 범위를 반영하기 어려우며, 좁은 공간에서 고학령의 학습자들이 배워야 하는 개념, 원리를 도출해낼 수 있는 사실, 현상, 경험 등을 발굴하는 것이 매우 어렵다는 점 등에서 중요한 한계를 드러내었다.

지평확대법과 관련된 논쟁은 2007 개정 초등사회과 교육과정이 채택한 탄력적 지평확대법을 둘러싸고 일어났다. 2007 개정 교육과정은 기존의 기계적 지평확대법이 아니라 탄력적 지평확대법의 개념[6] 하에 교육내용을 선정·조직하였다. 초등학교에 한정하여 말한다면, 초등학교 3학년의 사회과 교육내용에서도 필요에 따라서는 세계나 우리 나라 전체 스케일에 관련된 현상을 다루고, 6학년에서도 우리가 사는 고장(시, 군, 구)의 현상을 다루도록 했던 것이다. 이 탄력적 지평확대법에 대해서 가장 강한 논쟁은 3학년 교과서가 세계에 대한 내용을 다룰 수 있도록 한 것을 둘러싼 것이었다. 이는 세계를 내용으로 배우도록 하려는 것이 아니라, 소재로 삼도록 한 것이었음을 충분히 이해하지 못한 점에 기인한 것이었다.

한편 최근에는 기술한 바와 같이 특히 통신의 발달에 따른 경험 확대의 패러다임적 전환과 관련하여 지평확대를 기존의 공간의 겹구조 패턴이 아니라, 학습자들이 가지는 흥미와 관심의 네트워크 링크를 따라서 노드에서

노드로 선택적으로 확산되고, 연계된다는 점에 유의하여 교육활동을 조직하여야 한다는 주장이 크게 힘을 얻고 있다.

요약한다면, 기계적 지평확대법, 지평확대역전모형, 탄력적 지평확대법의 순서로 대안을 탐색해오던 지평확대법이 네트워크적 지평확대법(김정아, 2016)이라는 패러다임의 전환을 이룬 것이다. 이렇게 지평확대법은 대안적 변용과 패러다임적 전환을 이룸으로써 교과지리학의 요소로서 적합성이 향상되고 있다. 즉, 지평확대법은 네트워크로 전환함으로써 특히 그동안 감소되었던 교과지리학적 범용성이 크게 높아지게 되었다. 이 네트워크적 지평확대법의 채택은 교과지리학 요소의 적합성이 대안의 탐색과 패러다임적 전환을 통하여 재평가될 수 있음을 보여주는 좋은 사례라고 할 수 있다.

교과지리학 요소들의 적합성에 대한 논의 결과를 요약하면 다음과 같다. 먼저, 본 연구에서 논의한 다섯 가지의 교과지리학 요소 중에서는 장소기반교육, 공간적-시각적 소통이 고유성과 범용성 등 두가지 기준에서 모두 높은 편이다. 그리고 지역화는 고유성은 높으나 중등학교에서는 덜 쓰인다는 점에서 범용성이 낮은 편이다. 이 외에 관계적 인식은 고유성에서 타 교과와 경합적이며, 지평확대법은 패러다임적 전환을 통하여 범용성에 대한 재평가가 이루어지고 있다.

VI. 논의: 교과지리학의 성립 가능성과 존재양태

본 연구에서는 타 교과 교육과정의 연구·개발과 수업의 계획·실천에서 의미 있게 차용되고 있는 관점, 개념, 방법 중 그 근원이 지리교과에 있는 요소들을 교과지리학이라는 잠정적 개념으로 명명할 수 있다고 보았다. 이에 따라 본 장에서는 교과지리학의 성립 가능성과 존재양태에 대하여 논의하고자 한다.

첫번째의 질문은 “교과지리학은 성립 가능한가?”이다. 이 질문에 대한 본 연구진의 입장은 교과지리학은 ‘성립 가능하다’는 것이다. 기술한 바와 같이 하나의 교과학은 교과교육학과 교육교과학으로 구성된다고 볼 때 지리교과학은 지리교육학과 교과지리학이 결합된 것으로 볼 수 있다.

지리교육학이 가지는 교육적, 학문적 의미와 가치에 대해서는 이견이 있을 수 없다. 그러나 교과지리학이라는 개념은 아직 널리 인정되고 있지 않다. 교과지리학을 포함하고 있는 교육교과학의 개념 자체가 아직 형성 중이기 때문이다. 나아가 이러한 성격의 교육교과학이 필요한가에 대한 회의적 시선이 있기도 하다. 그런데, 교육교과학 중에서 현재 유일하게 그 존재의 의미와 가치를 인정받고 있는 경우가 있다, 교육생태학이 그 예이다. 교육생태학은 교육교과학이 교과학의 하위학문으로서 존재할 의미가 충분할 뿐만 아니라 교과교육학과 교육교과학이 함께 존재하여야 교과학의 체계가 완전체일 수 있다는 점을 보여주는 좋은 사례이다. 한국에 교육생태학이라는 개념이 처음 등장한 1990년대에는 소수의 연구자들 사이에서만 잠정적으로 통용되었고, 학계에서는 미온적인 반응을 보이기도 하였다. 그러나 생태교육학계의 꾸준한 논의를 거치며 결국 생태교과학의 중요한 존재양태 중의 하나로 자리잡게 되었다(남상준 외, 2020). 교육생태학의 사례는 교과지리학의 연구에도 많은 시사점을 제공한다. 교과지리학의 요소들이 이미 다른 교과들과 교육학에서 널리 활용되고 있는 상황임을 고려한다면, 이제부터 지리교과학계 내에서 활발한 논의와 연구가 이루어져야 할 단계라고 본다.

두번째의 질문은 “교과지리학의 존재양태와 역할은 무엇인가?”이다. 교과지리학의 기본적인 존재양태와 역할은 범교육과정적 관점(CCP: Cross-Curricular Perspective)이라고 할 수 있다. 범교육과정적 관점으로서의 교과지리학은 분산적으로 존립하면서 메타교육과정(박순경, 1998)으로 작용한다.

교과지리학의 존립양태가 분산적이라고 하는 것은 관계적 인식, 장소기반교육, 공간적-시각적 소통, 지역화, 지평확대법 등의 요소들이 교과지리학으로 명명되는 상황과 관련된다. 즉, 위의 다섯 가지 요소들이 지리교과 내에 존재하는 상황을 교과지리학이라고 부르는 것이 아니라, 여러 교과들과 교육학에서 활용되는 낱낱의 상황들을 묶어서 교과지리학으로 부르기 때문이다. 즉, 기술한 바와 같이 교과지리학은 지리교과 내에 선행적으로 존재하는 것이 아니라, 지리교과의 요소들을 타 교과와 교육학에서 활용하는 개별적인 사례들을 통칭하는 것이기 때문이다.

교과지리학의 가장 중요한 역할은 메타교육과정(Meta

Curricula)적이다. 이는 교과지리학은 다른 교과교육학들과 교육학일반의 내용으로서 다루어지기보다는 다른 교과교육학들의 성격, 내용의 선정과 조직, 수업방법과 평가방법의 구안과 실행에 대한 원리, 기준, 관점의 역할을 하기 때문이다. 교과지리학의 요소인 지역화의 예를 들어 보자. 지역화는 다른 교과, 교육학에서 지역이나 지역화의 개념을 학습내용으로 삼는 것이 아니라, 그 교과의 교육내용을 선정, 조직하거나 수업내용을 구안할 때, 또는 그 교과교육과정을 학교가 위치한 지역사회의 요구와 필요에 따라서 재구성할 때 유념하여야 할 원리, 기준, 관점이기 때문이다. 메타교육과정은 교과들의 교육과정에 전반적으로 스며들어 있어서 그것이 얼마나 큰 역할을 하고 있는지를 파악하기는 매우 힘들다.

더구나 교과지리학의 요소들을 다른 교과에서 차용할 때 그들은 자신의 교과에서 차용하는 관점, 개념, 방법의 원천이 어디인가에 주목하는 경우가 드물다. 다른 교과들은 교육학을 경유하여 제공되는 교과지리학의 요소들을 활용하고 있기 때문이다. 즉, 다른 교과들은 지역화 개념의 원천이 지리교과라고 인식하는 것이 아니라 교육학의 일반적인 원리 중의 하나를 차용하고 있다고 생각하고 있는 경우가 빈번하다. 이러한 점은 기술한 바와 같이 본 연구진이 타 교과의 연구자, 교육자들과 교육과정 및 교재를 협력적으로 개발하는 과정에서 듣고 느꼈던 점이다.

교과지리학의 요소들은 지리교과의 것이라기보다는 교육학 일반의 관점, 개념, 방법으로 여겨지고 있는 경우가 많다. 이러한 상황에서 교과지리학 개념화와 명명의 의미가 있기도 하다. 따지자면, 교과지리학이라는 이름은 새로울 수도 있지만 그 내용은 새로울 것이 없다. 여태까지 여러 교과들과 교육학에서 그들의 교육과정 연구, 개발, 수업의 계획, 실천에서 특별히 의식하지 않은 채 활용해 왔던 관점, 개념, 방법들이다. 본 연구에서 논의한 교과지리학은 객관적, 학문적 기반을 충분히 가지지 못한 한계를 가지고 있는 잠정적인 개념이지만, 본 연구진은 궁극적으로 지리교과학의 발전을 기대하며 지리교과학에는 지리교육학뿐만 아니라 교과지리학이라는 분야가 엄연히 존립하고 있음을 알리고 향후 지속적인 논의를 위한 단초로서 교과지리학을 제안하였다.

VII. 결론: 교과생태계와 교과지리학의 적소

본 연구의 목적은 교육교과학의 하나로서 교과지리학의 성립 가능성, 나아가 그 존재양태와 역할에 대한 탐색적 논의이다. 이를 위하여 먼저 본 연구진이 지리교과 연구자, 교육자로서 겪었던 삶에서 교과지리학의 개념을 형성하기까지의 경험학습 과정을 회고적으로 살펴보았다. 그 결과 지리교과와 인접교과들의 교육과정 및 교과서와 교재의 개발, 해당 교과 연구자들과의 공동작업 등의 경험에서 본 연구진이 교과지리학이라는 개념을 형성하게 된 상황과 맥락을 파악할 수 있었다.

또한, 본 연구에서는 지리교육 전공 초등교사, 중등교사, 교육대학교 지리교육 전공 전현직 교수들이 교과지리학에 대하여 어떠한 인식을 가지고 있는가를 질문지로 파악하였다. 그 결과 본 연구에서 제안한 관계적 인식, 장소기반교육, 공간적-시각적 소통, 지역화, 지평확대법 외에 몇몇 개념이나 방법이 제안되었으나, 교과지리학의 새로운 요소로 포함하기에는 적절하지 않았다.

지리는 교과생태계를 구성하고 있는 하나의 종(種)으로 비유할 수 있다. 이 교과생태계는 교과라는 종들이 맺고 있는 여러 층위에 걸친 다양한 관계들을 포함한다. 이 관계 중에서 교과들이 그 연구·실천을 위하여 다른 교과들로부터 관점, 개념, 방법을 차용할 때 교육교과학이 성립된다. 교과지리학은 이렇게 교과들이 지리교과와 맺는 관계 속에 성립하는 교육교과학의 한 분야이다.

교과지리학은 그동안 다른 교과들의 교육과정 연구·개발, 수업의 구안·실천에서 광범위하게 수용되고 있는 관점, 개념, 방법들을 묶어서 잠정적인 명칭을 부여한 것이다. 구체적으로는 관계적 인식, 장소기반교육, 공간적-시각적 소통, 지역화, 지평확대법이 교과지리학의 주요 요소이다. 이는 기술한 바와 같이 현재 다른 교과들에서 사용하고 있는 것들을 파악한 것이다. 즉 교과지리학의 내용은 고정되어 있는 것이 아니라 여타 교과들이 지리교과의 어떤 부분을 차용하는가에 따라서 가변적이다.

교과생태계와 그 속에서의 교과지리학의 존재양태를 고려할 때 지리교과의 연구자, 실천가들은 지리교과의 인접교과, 때로는 지리교과와 거리가 먼 교과들의 연구·실천에서 쓰이고 있는 지리교과의 관점, 개념, 방법에 대해서 민감할 필요가 있다. 나아가 가능하다면 다른 교과들

과의 협업과정에서 그들에게 필요한 지리교과의 관점, 개념, 방법을 소개하고 활용을 권장할 필요도 있다. 이러한 노력은 장기적으로 지리교과의 교과학적 위상을 제고하고, 교과생태계에서 지리교과의 의미와 역할이 널리 인식되게 하는 데 기여할 것이다.

본 연구의 결과를 바탕으로 한 교과지리학의 발전방안에 대한 제언은 다음과 같다. 먼저, 교과지리학의 새로운 요소를 발굴하기 위한 노력과 그 교육교과학적 효용에 대한 연구를 꾸준히 수행하여야 한다. 이때 '새로운' 요소의 발굴은 다른 교과들에서 활용할만한 지리교과의 관점, 개념, 방법을 창안하자는 뜻이 아니라, 다른 교과들의 교육과정과 수업의 연구·개발·실천에서 '이미' 활용되고 있는 지리교과의 관점, 개념, 방법에 어떤 것들이 있는가를 정밀하게 검토, 파악하자는 것이다. 다른 교과들의 교육과정과 수업의 연구·개발·실천을 이러한 의도 하에 검토하는 일은 쉽지 않을 것이다. 그러나 교과생태계 내에서 지리교과의 발전을 도모하기 위해서는 교과지리학이 가지는 가치를 낮추어 보아서는 안될 것이다. 한편 보다 적극적으로 지리교과의 관점, 개념, 방법 중 교과지리학의 요소로 유용하다고 판단되는 것들[7]의 교육교과학적 활용의 보기를 개발하여 널리 알리는 일도 필요하다. 지리교육학의 체계적인 연구개발과 함께 교과지리학의 가치와 의미가 널리 인정된다면 교과생태계에서 지리교과의 적소를 확보함으로써 그 위상을 높이는 데 기여할 수 있을 것으로 기대한다.

주

1) 현재의 국가교육과정에서 지리는 교과라기보다 영역(초등), 과목(중등)이라고 보는 것이 일반적이다. 그러나 본고에서는 지리가 하나의 교육단위로서 가지는 독립성, 고유성을 중시하여 교과로 칭하고자 한다.
2) 교과지리학이라는 용어를 선택할 때 고려했던 대안들로서는 교육지리학, 교수지리학, 학습지리학 등이 있었다. 교육지리학이 가장 적합한 표현이지만, 교육현상과 문제에 대한 지리학적 설명 및 교육시설의 입지 선정 등을 다루는 내용학으로서 교육지리학이 이미 존재하고 있어서 배제하였다. 교수지리학은 교수가 교육의 전체를 아우르지 못한다는 점에서 제외하였다. 그리고 본고의 교과지리학은 학습보다 교수의 측면에서 활용되는 상황을 지칭하는 것이어서 학습지리학도 배제하였다. 이에 교과지리학(Geography of Subjects)이라는 다소 어색하지만 의도를 명료하게 드러낼 수 있는 개념어를 선택하였다.
3) 연구주제에 대한 김병연박사(대구소프트웨어마이스터고등학교)와 조수진박사(대전대양초등학교)의 성의있는 논의에 감사를 표한다.
4) 질문지 조사대상을 확보하기 위하여 중등지리교사들의 사전 승낙을 받아 준 김지인 전 교장(울산경의고등학교), 김병연박사(대구소프트웨어마이스터고등학교), 이태우선생(세종한솔중학교), 민경철선생(선인중학교)께 고마움을 표한다. 또한 질문지 조사에 참여해 준 초중등 지리전공 교사, 전현직 교육대학교 교수들께도 고마움을 표한다.
5) 도해력이라는 개념어는 W.G.V. Balchin과 A.M. Coleman이 1965년에 처음 사용하였으며, 그후 Balchin이 GA(Geographical Association) 회장 취임연설(1972)에서 언급함으로써 널리 알려지게 되었다(Boardman, 1983). 도해력이라는 개념어의 명명 및 통용 이전부터 지리교육에서는 다양한 도해적 자료를 이용한 교수·학습을 전개해오고 있었다. 그러나, 도해력이라는 개념어의 제안은 그 교육적 가치와 효용성, 적합한 활용방법 등에 대한 논의를 자극하고 체계화하는 데 획기적인 전기를 마련한 것으로 보인다(남상준, 2003; 이종원, 2011).
6) 탄력적 지평확대법의 개념에 대해서는 2007 개정 교육과정을 위한 공청회 중 사회과 교육과정 개정 시안 연구 공청회(2005. 12. 16.)에서 공식적으로 언급되었다.
7) 앞의 질문지 조사에서 제안된 몇몇 요소들을 참고할만 하다. 즉, 경관(론), 공간(적 접근) 등이 그 예일 수 있다. 그리고 질문지 조사에서는 제안되지 않았지만, 최근 모빌리티 턴(Mobility Turn)과 관련하여 크게 부각되고 있는 이동(성)(Mobility) 같은 개념도 검토해볼 필요가 있다. 원래 지리교과의 기본개념이었던 이동(Movement)의 패러다임적 전환이 모빌리티라고 본다면, 그 고유성이 높을 수 있다. 또한, 최근 인간과 물자의 이동에 그치지 않고, 비가시적인 것까지, 지구적인 규모의 변화를 초래하는 스케일의 이동에서부터 휴먼스케일(Human Scale)의 미시적 움직임까지 포괄하는 모빌리티의 개념은 그 범용성이 매우 크다고 할 수 있을 것이다.

참고문헌

김남수, 2007, 환경교육프로그램의 회고적 평가, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
김대행, 2002, "국어교과학의 과제", 청람어문교육, 25, 5-21.
김병연, 2012, 생태시민성과 지리과 환경교육- '관계적 지리' 담론과 적용, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
김연옥·이혜은, 1999, 사회과 지리교육연구, 교육과학사.
김정아, 2016, 어린이의 일상적 모빌리티와 비재현적 지리교육, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

김찬국·김수연·장진아·오민주·이지원, 2021, 서울특별시 교육청 생태전환교육 현황 분석을 통한 발전 방안 연구, 서울특별시교육청 교육연구정보원.

남상준, 1999, 지리교육의 탐구, 서울: 교육과학사.

남상준, 2003, "도해력교육의 효용", 지리과 교육, 5, 7-13.

남상준, 2005, "학교교육과정의 개발과 사회과 교육과정 지역화의 상보성", 지리교육론집(이기석교수정년퇴임기념논집), 49, 104-117.

남상준, 2011, "지리적 문해력: '공간 능력'의 재음미", 사회과학교육연구, 13, 125-147.

남상준·문현진·이수룡·채유정·이현진, 2020, "'교육 생태학'연구의 생태계: 개념 변천 양상을 중심으로", 환경교육, 33(1), 40-59.

박순경, 1998, "메타 교육과정으로서의 cross- curricula에 대한 일고", 교육과정연구, 16(2), 165-184.

서태열, 2005, 지리교육학의 이해, 한울아카데미.

심영택, 1999, 국어 교과학의 기초 개념 연구, 선청어문, 27(1), 279-302.

이돈희·박순경, 1997, 교과학 기초연구(연구보고RR97-16), 한국교육개발원.

이돈희, 1998, 교과학의 성격과 교사의 전문성: 세계화, 정보화의 시대에 임하여, 한국교육논총, 91-100.

이영희·남상준, 2005, "탄력적 환경확대법에 따른 사회과 교육과정 재구성", 초등사회과교육, 17(1), 143-168.

이종원, 2011, "도해력 다시보기: 21세기 도해력의 의미와 지리교육의 과제", 한국지리환경교육학회지, 19(1), 1-15.

이홍우, 2010, 교육과정탐구(증보판), 박영사.

장진아·조수진, 2022, "참여적 시민 양성을 위한 장소기반 환경교육 탐색", 한국지리환경교육학회지, 30(3), 33-53.

조수진, 2014, 장소기반교육(PBE)의 사회과교육적 의의 및 효과 탐색, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

조용환, 2022, 질적연구 전통별 접근, 학지사.

조철기, 2022, 지리교육학(개정판), 푸른길.

진소라, 2015, 생태문해력 관점에서의 초등 사회 교과서 분석, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

최기호, 2013, "시각적 문해력의 발견적 개념으로서의 재인식", 미술과 교육, 14(1), 43-71.

한숭희, 2005, 평생교육론, 학지사.

Boardman, D., 1983, *Graphicacy and Geography Teaching,* Croom Helm, London.

Gruenewald, D. A., 2008, Place-Based Education: Grounding Culturally Responsive Teaching in Geographical Diversity, in D. A. Gruenewald and G. A. Smith(eds.), *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity,* Lawrence Erlbaum Associates, New York, 137-154.

Jackson, P., 2006, Thinking geographically, *Geography*, 91(3), 199-204.

Jones, M., 2009, Phase space: geography, relational thinking, and beyond, *Progress in Human Geography*, 33, 487-506.

Sobel, D., 2004, *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*, Orion Society, MA.

접 수 일 : 2025. 05. 01
수 정 일 : 2025. 05. 25
게재확정일 : 2025. 05. 29

교신: 장혜정, 07525, 서울특별시 강서구 허준로 109 서울탑산초등학교 교사(jackiedu@sen.go.kr, 02-2659-5101)

Correspondence: Hyejeong Jang, jackiedu@sen.go.kr