

일본의 2018년 개정 고등학교 학습지도요령 및 교과서에서 ‘지리총합’ 과목의 성격 - ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 중심으로 -

양 병 일*

Characteristics of the ‘*Geography*’ Subject in Japan’s 2018 Revised High School Curriculum Guidelines and Textbook - Focusing on the Geography-based Epistemological Approaches -

Byung-il Yang*

요약: 본 연구의 목적은 2018년 개정 일본 고등학교 학습지도요령 지리역사과에 신설 및 필수화된 지리총합 과목의 성격을 규명하는 것이다. 이를 위해 일본 지리교육의 영역 특수적 사고인 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 분석 틀로 설정하고, 학습지도요령과 도쿄쇼세키(東京書籍) 교과서를 중심으로 교육과정의 구조와 교과서의 구현 방식을 고찰하였다. 연구 결과는 다음과 같다. 첫째로 지리총합 과목은 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 자질·능력의 요소를 통합하는 핵심 기제로 설정하고 있다. 둘째로 지리총합 과목의 학습지도요령과 교과서는 지리적 기능 습득에서 시작해 세계적 규모의 탐구를 거쳐 생활권 지역조사로 이어지는 계통적이고 점진적인 심화 구조를 갖추고 있다. 셋째로 지리총합의 교과서는 학술적 정의 중심의 사전적 구성에서 벗어나 풍부한 사례와 웹GIS 활용법을 제시하는 방법론적 가이드북으로서의 성격이 강화되었다. 이러한 분석 결과는 향후 우리나라 지리 교육과정의 정체성 확립 및 교과서 개발을 위한 기초 자료로써 중요한 시사점을 제공한다.

주요어: 지리총합, 2018년 개정 일본 학습지도요령 지리역사과, 지리적으로 보는 법·생각하는 법, 지리 교과서

Abstract: This study aims to clarify the characteristics of Geography subject, which was newly established and mandated in the Geography and History department of the 2018 revised Japanese High School Curriculum Guidelines. For this purpose, geography-based epistemological approaches was used as the analytical framework. Based on this framework, the study examined the curriculum structure and the implementation methods in textbooks, focusing on the National Curriculum Guidelines and the Tokyo-Shoseki textbook. The research findings are as follows. First, Geography positions geography-based epistemological approaches as a core mechanism that integrates the elements of qualities and abilities. Second, the Curriculum Guidelines and textbook for Geography feature a systematic and progressive structure that begins with the acquisition of geographical skills, moves through global-scale inquiries, and leads to local field investigations in daily life zones. Third, the Geography textbook has shifted away from a dictionary-like structure centered on academic definitions, strengthening its character as a

* 부산교육대학교 사회교육과 교수(Professor, Busan National University of Education), biyang@bnue.ac.kr

methodological guide that presents abundant case studies and Web GIS applications. These analytical results provide significant implications as foundational data for establishing the identity of the geography curriculum and developing textbooks in South Korea in the future.

Key words: Geography, 2018 Revised Japanese Curriculum Guidelines for Geography and History, Geography-based Epistemological Approaches, Geography Textbook

I. 서론

일본의 학교 교육에는 우리나라와 마찬가지로 국가 수준 교육과정의 존재한다. 2025학년도 현재 일본의 고등학교 학교 교육에 적용되고 있는 국가 수준 교육과정은 2018년 개정 고등학교 학습지도요령이다. 또한 일본의 국가 수준 교육과정에는 각 교과에 적용되는 일반적인 사항과 각 교과의 개략적인 내용이 서술된 학습지도요령과 더불어 각 교과에 관한 상세한 설명이 담겨있는 해설이 같이 출간되고 있다. 따라서 2018년 개정 고등학교 학습지도요령에는 지리역사 교과에 관한 개략적인 내용이 포함되어 있으며, 이를 상세히 설명한 고등학교 학습지도요령해설 지리역사편이 존재한다.

2018년 개정 고등학교 학습지도요령(文部科学省, 2018a) 내 지리역사 교과의 지리 과목에 나타난 변화 중 하나는 지리총합과 지리탐구 과목이 신설되고, 두 과목 중 지리총합이 필수화되었다는 점이다. 관련해 지리역사 교과를 구성하는 과목으로는 지리총합, 지리탐구, 역사총합, 일본사탐구, 세계사탐구의 다섯 개가 있다. 이 중 지리총합과 역사총합이 필수과목으로 지정되었으며, 두 과목 모두 2단위 과목에 해당한다. 단위는 1시간을 50분으로 35시간의 수업을 1단위로 계산하는 것을 표준으로 한다. 지리총합과 역사총합의 필수화를 통해 학습자가 자신이 살아갈 사회를 이해하기 위해 공간과 시간을 동시에 고려하는 균형 잡힌 관점이 필수적이라는 점이 재확인되었다.

일본의 지리교육 분야에는 지리총합 과목에 관한 다양한 연구가 이루어졌다. 예를 들어 이론적 연구 분야에서 碓井照子(2016)는 지리적 기능에 해당하는 독도와 작도와 관련해 지리총합에서 강조되어야 할 지도학습의 기본은 종이지도와 전자지도의 차이점을 이해하는 것이라고 주장했다. 또한 현장 지원을 위한 방안을 제시한 甲斐

智大(2023)는 지리총합 담당 교원을 대상으로 한 실증적 조사를 시행해 세계 문제에 관한 교원의 이해도가 낮다는 사실을 밝혀내었다. 한편, 지리총합의 구체적인 수업 수준의 제안으로는 久保純子·須貝俊彦(2019)가 지속 가능한 사회를 위해 지리총합에서 강조되는 방재 수업을 위해 일본의 자연환경, 지형분류도, 인간 환경 체제론을 도입한 지리총합 교수·학습의 아이디어를 제시하고 있다.

이어서 우리나라의 학교 교육 연구 영역에서도 일본의 지리총합 과목이 다루어진 선행연구를 발견할 수 있다. 구체적으로 일본 학습지도요령의 개정을 중심으로 한 총론적 관점에서 지리총합 과목을 분석한 연구(권오현, 2019)를 들 수 있다. 이 연구에는 개정된 학습지도요령의 총론적 관점에서 사회과, 지리역사과, 공민과의 다양한 교과 및 과목이 검토되고 있으므로 지리총합 교육과정과 교과서에 포함된 구체적 내용에 관한 분석은 이루어지고 있지 않다. 다음으로 특정 주제를 중심으로 지리총합 교과서를 분석한 연구(홍성근, 2022)를 들 수 있다. 이 연구는 지리총합 및 역사총합 교과서에서 독도 관련 내용이 어떻게 다루어졌는지에 초점을 맞추고 있어 지리총합 교과서의 전체적인 내용을 분석하고 있지 않다. 마지막으로 지리총합 과목의 필수화 과정과 내용을 밝힌 연구(심정보·조철기, 2018)를 들 수 있다. 이 연구에는 지리총합 과목이 필수화되기까지의 교과교육적 상황, 학습지도요령 개정의 과정 등이 다양한 자료를 바탕으로 상세히 제시되었으며, 교육과정 수준에서 지리총합의 내용 분석이 이루어지고 있다. 그러나 지리총합 과목의 학습지도요령 상의 내용이 교과서에 어떻게 구현되고 있는지에 관한 내용은 포함되어 있지 않다. 이처럼 지리총합 과목의 필수화가 일본 지리교육 분야의 중요한 변화였음에도 불구하고 지리총합 과목의 교육과정 및 교과서 내용을 총체적으로 분석해 우리나라 지리교육 연구

영역에 정보를 제공하는 연구는 충분하지 않다.

이상의 관점에 근거 한 본 연구의 목적은 일본의 지리 총합 과목의 성격을 밝히는 것이다. 본 연구는 연구 목적을 달성하기 위해 다음의 세 단계에 걸쳐 진행된다. 첫 번째 단계에는 일본 지리교육의 주요한 개념으로서 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 성격과 내용에 관해 고찰한다. 이를 통해 지리총합 과목의 현행 교육과정과 교과서를 분석하기 위한 틀을 획득한다. 두 번째 단계에는 첫 번째 단계에서 도출된 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 성격과 내용을 관점으로 2018년 개정 고등학교 학습지도요령 지리역사 교과 지리총합 과목을 분석한다. 세 번째 단계에는 두 번째 단계에서 도출된 학습지도요령 상의 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 분석 결과에 근거해 지리총합 교과서를 검토한다. 두 번째 단계와 세 번째 단계에서 수행하는 연구의 내용은 상술한 우리나라 선행연구와의 차별점으로 볼 수 있다.

II. 영역 특수적 사고로서 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’

본 연구에서는 지리총합 교과서를 분석하기 위한 틀로써 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 활용한다. 이는 지식의 암기가 아닌 지식을 활용하는 사고력을 지리 과목의 본질을 드러내는 요소로 볼 수 있으며, 현재 일본의 학교 교육에 적용되고 있는 고등학교 학습지도요령에서 역시 사고력이 강조되었기 때문이다. 더욱이 일본의 지리교육 분야에는 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’이 지리 영역의 고유한 사고로서 활용 되어온 전통이 존재한다. 본 장에서는 이와 같은 관점을 바탕으로 지리총합 교과서를 분석하기 위한 틀을 도출하기 위한 기초 작업으로 사고력 교육의 유형과 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 선행연구를 검토한다.

1. 사고의 성격에 따른 사고력 교육의 유형

인간의 사고는 백일몽부터 고도의 높은 인지 부담을 유발하는 고차적 사고까지 다양하게 정의될 수 있다. 그러나 학교 교육의 사고력 교육을 논의할 때 등장하는 사고는 백일몽과 같이 무목적이고 단순한 수준의 사고가 아닌 다양한 정보를 획득하고, 조직하고, 분석 및 해석하

는 등의 상대적으로 고차적인 지적 조작을 의미한다고 볼 수 있다. 사고가 이와 같은 고차적 수준의 의미를 가질 때 우리는 노력을 들여 체계적이고, 조직적이며, 효과적인 사고력 교육을 학교에서 시행할 교육적 정당성을 획득하게 된다.

그리고 사고가 의미하는 지적 조작의 고차성과 복잡성은 학교 교육에서 다루는 사고의 성격을 다양하게 만드는 요인이 되기도 한다. 즉, 학교 교육에서 고차적인 지적 조작으로 간주 되는 사고는 사고의 성격에 따라 다양한 종류로 분류될 수 있으며, 이는 다시 교육 목적과 조합을 이루게 된다. 이와 같은 사고의 종류와 교육 목적의 조합은 다양할 수 있지만 대표적으로 교과 또는 과목의 개성을 반영하는 영역 특수적 사고의 사고력 교육과 교육과정을 구성하는 다양한 과목을 관통해 함양되는 영역 일반적 사고의 사고력 교육을 들 수 있다.

우선 사고가 특정 교과 영역에 기초하여 이루어진다는 것을 전제로 하지 않는 영역 일반적 사고의 사고력 교육에서는 다양한 지식 영역에 적용이 가능한 일반적인 사고에 관한 교육이 이루어진다. 이와 같은 사고력 교육에 따르면 사고력 교육에서 교과와 가치는 각 교과와 공유한 사고가 아니라 일반적인 사고의 발달을 촉진하기 위한 좋은 소재를 제공하는 데 있다(Beyer, 1987: 68-71). 그리고 미국의 대표적인 지리교육 학회인 NCGE의 학술지에 게재된 연구를 검토해 보면, 비판적 사고와 같은 영역 일반적 사고에 관한 연구(Allen and Lahart, 1981; Eflin and Eflin, 1999; Wolf *et al.*, 2010)가 다수 진행되고 있음을 알 수 있다. 한편 영국에서는 1988년 교육개혁법에 따른 교육 개혁을 통해 전국 공통 교육과정으로서 내셔널 커리큘럼이 제정되었다(志村喬, 2009: 129). 그 이후 영국의 지리교육에서는 내셔널 커리큘럼에 기반한 수업 계획을 지원하기 위해 다양한 교재가 개발되었다. 그중 Thinking Through Geography(Leat, 1998)와 More Thinking Through Geography(Nichols *et al.*, 2001)는 내셔널 커리큘럼에 정해진 다섯 가지 사고 기술에 따라 개발된 대표적인 지리 교육 자료이다(강창숙, 2005: 81-82). 이 두 교재는 이름에서도 짐작할 수 있듯이, 지리 과목의 고유한 사고가 아니라 지리 과목의 내용을 소재로 하여 정보 처리, 추론, 탐구, 창의적 사고, 평가라는 영역 일반적인 사고 기술을 가르치는 것에 중점을 둔다.

다음으로, 우리의 사고는 어떤 일반적이고 추상적인 규칙을 획득하여 그에 따라 이루어지는 것이 아니라, 내용 영역별 지식에 의존하고 있다는 관점(市川, 2001: 5)에 기초한 사고력 교육이 있다. 이 사고력 교육의 관점에 따르면 각 교과 지식에 기초한 사고는 단순히 사실이나 개념을 습득하기 위한 방법이 아니라, 우리는 누구인가라는 질문에 답하거나 자신의 경험을 구조화하기 위한 독특하고, 영역 일반적 사고로 환원 불가능한 방법이다(Mink, 1987: 36). 여기서 말하는 영역 특수적 사고의 환원 불가능성은 영역 특수적 사고가 이루어지는 상황으로부터 성립되는 것이다. 학습하는 지식으로부터 상기하기 쉬운 동일 영역의 여러 지식의 존재, 전형적인 사례, 수업의 맥락, 일상생활의 맥락 등과 같은 상황에 수반하여 이루어지는 것이 영역 특수적 사고이다. 따라서 영역 특수적 사고가 일반화나 추상화를 통해 특정 상황을 상정하지 않는 수준으로 환원되어 버리면 그 특성을 잃게 된다. 구체적인 사례로는 학습자, 교사 등을 대상으로 하는 조사를 바탕으로 학교 교육에서의 역사적 사고에 관한 연구(Wineburg, 2001)를 들 수 있다. 이 연구에 따르면 역사적 사고는 현재 가지고 있는 지적 구조로는 이해할 수 없는 역사적 사건을 이해하기 위해 지적 구조를 변화시켜 나가는 과정이다(Wineburg, 2001: 7). 따라서 애국심의 고양, 국가 정체성 강화 등과 같은 실용적인 요청에 부합하는 친숙한 과거의 역사뿐만 아니라, 학습자에게 지적 혼란을 불러일으키는 먼 과거의 역사가 역사적 사고의 교육에 활용될 필요가 있다(Wineburg, 2001: 3-24). 이처럼 영역 특수적 사고에 근거한 사고력 교육은 각 교과 지식의 성격과 내용을 활용하는 사고력 교육을 의미한다.

일견 영역 일반적 사고의 사고력 교육과 영역 특수적 사고의 사고력 교육은 대립하는 것처럼 보인다. 하지만 이 두 사고력 교육은 다음의 두 가지 점에서 상호 관련되어 있다고 볼 수 있다. 먼저, 영역 일반적 사고의 사고력 교육과 영역 특수적 사고의 사고력 교육은 영역 일반적 사고와 영역 특수적 사고를 통합하기 위한 사고력 교육의 자료를 제공해 준다. 인간이 사고를 시작하기 위해서는 정보가 필요하며, 그 정보는 어떤 영역의 지식이다. 따라서 거기에서의 사고란 그 지식이 속해 있는 영역에 대한 영역 특수적 사고라고 생각할 수 있다. 예를 들어, 지리학자는 조사 지역의 주거 양식 특징을 파악하기 위

해 주거 양식이 나타난 원인을 자연과 사회의 관계로부터 사고한다. 한편, 사고가 이루어질 때는 비교, 분류, 대조 등과 같은 일반적인 사고 조작도 사용된다. 더우기 학습자들의 실제 삶에서 행하는 사고는 영역 일반적 사고와 영역 특수적 사고가 혼재되어 있다고 보는 것이 현실적일 것이다. 따라서 실제 적용성에 놓고 본다면 학교 교육에서의 이상적인 사고력 교육은 상술한 두 가지 사고의 사고력 교육이 융복합적으로 이루어지는 것이라고 할 수 있다.

이러한 사고력의 융복합적 관점에서 두 종류의 사고를 통합하려는 시도(Sternberg, 1989; Sternberg, 2003: 508-511)가 진행되었다. 예를 들어, 수학 교과 지식의 문제해결 전략 선택에 관한 연구(Siegler, 1989: 15-20, 24)는 두 사고에 관한 연구의 성과를 바탕으로 초등학교 산수 문제에서 학습자의 해결 전략 선택 모델을 제안했다. 우선, 영역 일반적 사고 연구의 성과에 근거하여, 최초의 전략 선택에는 문제해결의 속도와 정확성 중 어느 쪽을 우선할 것인가라는 영역 일반적 사고가 적용됨이 밝혀졌다. 다음으로, 영역 특수적 사고 연구의 성과에 근거하여, 문제를 풀 때는 산수라는 영역의 고유한 사고가 실행됨이 증명되었다. 마지막으로 실증적인 조사 결과로부터 영역 특수적 사고의 실행 과정과 결과가, 전략을 선택할 때 사용되는 영역 일반적 사고에 변화를 불러온다는 것이 검증되었다. 따라서 사고력 교육의 문제해결 전략 선택에는 영역 일반적 사고와 영역 특수적 사고를 통합적으로 파악할 필요가 있음이 제안되었다.

본 연구에서는 영역 일반적 사고, 영역 특수적 사고, 통합적 사고의 사고력 교육 중 일본의 지리교육에서 영역 특수적 사고의 사고력 교육에 핵심적인 역할을 하는 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'의 성격에 관해 고찰한다. 이 고찰의 결과는 이후 진행되는 지리 총합 과목의 학습지도요령과 교과서를 분석하기 위한 기본적인 틀로 활용될 것이다.

2. 일본의 지리교육에서 영역 특수적 사고로서 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'

'지리적으로 보는 법·생각하는 법'은 지리적 지식과 기능의 습득을 바탕으로 구사될 수 있으며, 이를 구사하는 능력의 함양이 일본의 학교 교육에서 지리 영역의

근본적인 목적이 되어왔다(井田仁康, 2003: 26). 이처럼 일본의 지리 영역에서 중요한 역할을 점유해 온 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’은 지리교육 연구 영역에서 다양한 관점으로 연구되었다. 이하의 선행연구 및 학습지도요령에 제시된 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’은 시기에 따라 ‘보는 법과 생각하는 법’, ‘보는 법·생각하는 법’ 등과 같이 표현 방식에 있어 미세한 차이를 가진다. 그러나 이 논문에서는 최근의 학습지도요령에서 활용되고 있는 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’으로 통일해 설명한다.

먼저 菊地利夫(1976)는 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 지리교육의 등장 배경을 바탕으로 지리학의 학술적 개념 체계와 연결하여 기초, 본질, 시점 개념의 세 단계로 구조화하였다. 기초 개념인 장소와 축적은 지리적 사상(事象)을 규정하는 토대가 되며, 본질 개념인 분포, 지역, 지역 체계는 각각 입지, 결합, 상호작용이라는 역동적인 지리적 작용을 반영한다. 특히 시점 개념에서 변화와 예측을 강조한 점은 지리학을 단순히 현상을 기술하는 학문이 아닌, 논리적 추론을 통해 미래를 전망하는 과학적 학문으로 규정하려 했던 시도로 평가받는다. 이를 통해 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’이 지리학의 근본적 개념을 지리교육에서 교수·학습하기 위해 효과적인 교육적 개념이라는 사실이 강조되었다.

戶井田克己(1999)는 학습지도요령 내에서 해당 개념이 지나치게 관점 위주로 편중되어 기능적 측면이 소홀히 다루어지고 있음을 비판하였다. 그는 지도를 활용한 분포 파악이라는 지리적 기능과 왜 그것이 그곳에 있는가와 같은 지리적으로 생각하는 법의 인과적 물음을 연결하는 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 지도(指導) 프로세스를 제안하였다. 이는 학습자가 공간적 확산 속에서 현상을 포착하는 지리적으로 보는 법에서 시작하여, 정보의 가공과 분석을 통해 인과관계를 도출하는 지리적으로 생각하는 법으로 전이되는 과정의 중요성을 역설한 것이다. 이를 통해 지리교육의 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’이 단순히 지리적 관점만이 강조된 개념이 아닌 지리적 기능이 바탕이 되어야 하는 개념이라는 사실이 설명되었다.

吉田剛(2001)는 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 지리적으로 보는 법, 지리적으로 생각하는 법, 지리적 판

단력의 삼층 구조로 체계화함으로써 개념의 명료화를 시도했다. 지리적으로 보는 법은 공간과 장소의 핵심 개념을 통해 현상을 파악하는 단계이며, 지리적으로 생각하는 법은 입지나 환경 등의 개념을 활용하여 인과관계와 법칙성을 이해하는 단계이다. 여기에 지리적 판단력을 추가함으로써 학습자가 지리적 이해를 바탕으로 가치 판단과 문제해결이라는 사회적 의사 결정 단계에 도달해야 함이 강조되었다. 이는 지리교육이 개인의 인지적 성장을 넘어 시민적 자질 함양이라는 사회적 의의를 지녀야 함을 시사한다.

井田仁康(2003)는 선행 연구의 성과를 통합하여 학습의 프로세스를 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’에 결합한 포괄적인 구조를 제시하였다. 이 구조에 따르면 자료 수집, 정리, 분석 등과 같은 기능이 포함된 학습의 프로세스와 분포 파악, 요인 고찰, 지역 변용 등과 같은 지리적 고찰의 프로세스가 유기적으로 맞물릴 때 비로소 배우는 법을 배우는 지리교육이 가능하게 된다. 이를 통해 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’에는 지리학의 관점과 사고 방식만이 중요한 요소가 아니라 지리를 배우는 학생의 교수·학습 프로세스 역시 필수적인 요소라는 점이 강조되었다.

吉田剛(2008)는 초등학교(인지와 준비), 중학교(분석과 기초), 고등학교(의사 결정과 응용)로 이어지는 단계적 전이 과정을 통해 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 교육이 심화해야 함을 주장하며 초·중·고 일관 커리큘럼의 모형을 제시하였다. 구체적으로 초등학교는 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 교육을 위한 지리적 인지의 준비 단계, 중학교는 지리적 분석의 기초를 익히는 단계, 고등학교는 의사 결정과 같은 지리적 응용의 단계로 제시되었다. 이를 통해 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’이 일회성 지리교육의 실천으로 마무리되는 지리교육의 교수·학습 내용이 아닌 학교 교육 전체를 통해 체계적으로 습득되어야 하는 개념임이 강조되었다.

이상과 같이 학술영역에서 시행된 지리적으로 보는 법·생각하는 법의 선행연구 내용을 보면 모하문인 지리학의 지식과 방법, 지리적 기능, 개념적 위계, 교수·학습의 과정, 학교급별 연속성과 같이 지리교육의 핵심적인 요소들이 폭넓게 다루어지고 있음을 알 수 있다. 즉, ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’은 일본 지리교육의 광범위한 요

표 1. 지리적으로 보는 법·생각하는 법의 구조와 내용

구조		내용
지리적으로 보는 법의 기본		위치, 거리, 배치, 분포, 공간적 규칙성과 경향성 등을 착안점으로 일반적 사상을 지리적 사상으로 변환
지리적으로 생각하는 법의 기본		지리적 인과관계, 지역, 지역 환경과 인간 활동의 상호작용, 지역 간의 상호작용 등을 착안점으로 지리적 사상에 관해 탐구
지리적으로 보는 법과 생각하는 법의 기본을 바탕으로 하는 지리적으로 생각하는 법의 주요 세 요소	지역의 일반성과 특수성	탐구하는 지리적 사상이 해당 지역에만 나타나는지 아니면 다른 지역에서도 볼 수 있는 것인지를 검토함으로써 지역이 가진 지역성으로서 일반성과 특수성을 밝힘
	지역의 규모	지역의 규모에 따라 탐구하는 지리적 사상의 의미가 다양해질 수 있음을 알고, 이를 바탕으로 다중 스케일의 성격을 반영해 지역성을 파악
	지역의 변화	탐구하는 지리적 사상이 해당 지역에 언제부터 있어 왔으며, 향후 지리적 사상과 해당 지역이 어떻게 변화해 갈 것인지에 관해 예측

출처: 2009년 개정 고등학교 학습지도요령의 학습지도요령해설 지리역사편(文部科學省, 2010: 83)을 필자 번역 및 정리.

소를 폭넓게 포함하는 대표적인 개념으로 볼 수 있다.

이상의 학술영역의 선행연구에 이어 이번에는 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'이 학습지도요령에 어떻게 제시되어 있는지 검토한다. '지리적으로 보는 법·생각하는 법'이 학습지도요령에 처음으로 등장한 시기는 1951년 개정 소학교 학습지도요령(文部省, 1951) 사회과편이다. 사회과편의 내용 중 사회과의 의의에 관한 서술에서 '지리적, 역사적으로 보는 법, 생각하는 법(地理的, 歴史的な見方考え方)'이라는 용어가 등장한다. 중학교의 경우 1958년 개정 중학교 학습지도요령(文部省, 1958)의 제2장 각 교과 중 사회의 서술에서 지리적으로 보는 법과 생각하는 법(地理的な見方や考え方)의 용어를 발견할 수 있다. 고등학교는 1989년 개정 고등학교 학습지도요령(文部省, 1989)의 각 교과 중 지리역사의 서술에서 '지리적으로 보는 법과 생각하는 법(地理的な見方や考え方)'의 용어를 발견할 수 있다. 단, '지리적으로 보는 법·생각하는 법'이 중학교에서는 교수·학습 내용에 기술되어 있었던 반면, 고등학교는 과목의 목표에 포함되어 있었다. 그러나 이상의 학습지도요령 서술에는 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'의 용어가 등장했음에도 불구하고 그것이 어떤 요소와 내용으로 구성되어 있는지에 관한 상세한 설명이 제시되지 않았다. 따라서 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'의 구체적인 내용을 알기 위해 2009년 개정 고등학교 학습지도요령해설 지리역사편을 검토한다.

2009년 개정 고등학교 학습지도요령(文部科學省, 2009)의 고등학교 학습지도요령해설 지리역사편(文部科學省, 2010: 83)에는 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'의 내용

이 구조적으로 제시되어 있으며 그 내용은 아래의 서술과 같이 정리할 수 있다(표 1). 여기서 구조적으로 제시되어 있다는 의미는 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'을 하위 요소로 분해해 각 하위 요소의 위계, 관계, 내용 등에 관한 설명을 제시한다는 것이다. '지리적으로 보는 법·생각하는 법'은 본래 연속적인 사고의 과정이므로 그것을 하위 요소로 분해해 고찰하는 것은 힘들지만, 구조적인 제시를 위해 지리적으로 보는 법과 지리적으로 생각하는 법이 나뉘어 설명된다. '지리적으로 보는 법·생각하는 법'은 다섯 개의 내용으로 구성되어 있으며, 첫 번째 내용은 지리적으로 보는 법의 기본, 두 번째 내용은 지리적으로 생각하는 법의 기본, 세 번째에서 다섯 번째까지의 내용은 지리적으로 생각하는 법의 주요한 기동에 해당한다. 첫 번째와 두 번째 내용에 기본이라는 용어가 붙어 있는 이유는 세 번째부터 다섯 번째까지의 내용을 수행하기 위한 바탕이 되기 때문이다. 그리고 세 번째부터 다섯 번째까지의 내용을 기동으로 표현한 이유는 각각의 내용이 위계를 가지는 상하의 개념이 아닌 상호작용하며 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'을 병렬적으로 지탱하고 있는 요소임을 강조하기 위함이다.

구체적으로 첫 번째 내용에 해당하는 지리적으로 보는 법의 기본에는 위치, 거리, 배치, 분포, 공간적 규칙성과 경향성 등과 같은 관점을 바탕으로 우리 주변에 존재하는 사상을 파악하는 행위가 포함된다. 즉, 우리 주변에 존재하는 일반적인 사상을 위치, 분포, 공간적 규칙성 등의 관점으로 파악함으로써 지리적 사상으로 변환하는 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'의 출발점이라고 할 수 있다.

다음으로 두 번째 내용에 해당하는 지리적으로 생각하는 법의 기본에는 지리적 사상이 왜 그곳에 위치하며, 왜 그렇게 분포 또는 변화하는지에 관한 원인을 추구하는 사고가 포함되어 있다. 이러한 설명을 바탕으로 하면 지리적으로 생각하는 법은 일견 일반적인 인과관계를 사고하는 것으로 보일 수도 있다. 그러나 지리적으로 생각하는 법의 기본은 우선 인과관계를 추구하는 대상이 지리적으로 보는 법을 통해 변환된 지리적 사상이라는 사고 대상의 지리적 특성이 존재한다. 그리고 인과관계를 탐구하는 사고의 방법으로 지역 구분과 같이 지역이라는 인식의 틀을 바탕 한 지역적 사고, 그리고 이러한 지역적 사고에서 주요한 탐구 대상이 지역 환경과 인간 활동의 상호작용, 해당 지역과 다른 지역의 상호작용이라는 점으로 인해 지리적으로 보는 법의 기본은 일반적인 인과관계의 사고와 구별된다.

마지막으로 지리적으로 생각하는 법의 세 기둥에 해당하는 세 번째부터 다섯 번째 내용에는 각각 지역의 일반성과 특수성, 지역의 규모, 지역의 변화에 관한 사고가 제시되어 있다. 지역의 일반성과 특수성에 관한 사고는 탐구하는 지리적 사상이 해당 지역에만 나타나는지 아니면 다른 지역에서도 볼 수 있는 것인지를 검토함으로써 지역이 가진 지역성으로서 일반성과 특수성을 밝혀내는 지리적 사고이다. 그리고 지역의 규모에 관한 사고는 지역의 규모에 따라 탐구하는 지리적 사상의 의미가 다양해질 수 있음을 알고, 이를 바탕으로 다중 스케일의 성격을 반영해 지역성을 파악하는 지리적 사고를 의미한다. 또한 지역의 변화에 관한 사고는 탐구하는 지리적 사상이 해당 지역에 언제부터 있어 왔으며, 향후 지리적 사상과 해당 지역이 어떻게 변화해 갈 것인지에 관한 예측을 하는 지리적 사고이다.

고등학교 학습지도요령에 제시된 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 정리하면 다음과 같다. 우선, 지리적으로 보는 법의 기본을 통해 일반적 사상을 지리적 사상으로 변환시킨다. 다음으로 지리적으로 생각하는 법의 기본으로써 지역적 사고를 바탕으로 지리적 사상의 지리적 인과관계를 탐구한다. 마지막으로 이 두 가지 기본은 지역의 일반성과 특수성, 지역의 규모, 지역의 변화에 관해 지리적으로 사고하기 위한 전제가 되므로, 세 개의 기둥은 심화된 지리적으로 생각하는 법에 해당한다고 볼 수 있다.

이상에서 살펴보았듯이 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’은 일본 지리교육의 근본적 목적 중 하나로서 학습 영역에서 다양한 연구가 진행되었을 뿐만 아니라 학습지도요령에서도 그 구체적인 내용이 명시되었다. 그리고 일반적 사상의 지리적 사상으로서의 변환, 지역이라는 공간적 범위를 바탕으로 하는 지역적 사고, 지역적 사고를 전제로 하는 지리적 사고 대상 등으로 인해 지리적으로 보는 법·사고하는 법은 일본 지리교육에 추구 되어온 영역 특수적 사고로 볼 수 있다.

본 연구는 2018년 개정 고등학교 학습지도요령의 지리총합 과목의 분석을 위한 기본적 틀로써 일본 지리교육의 영역 특수적 사고에 해당하는 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 활용한다. 또한 2018년 개정 고등학교 학습지도요령의 학습지도요령해설 지리역사편에 따르면 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 구체적인 내용은 2009년 개정 고등학교 학습지도요령의 학습지도요령해설 지리역사편의 내용을 계승한다고 되어 있다. 이에 본 연구에서는 학습지도요령에 근거해 개발된 교과서를 분석한다는 점과 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 구체적인 내용이 이전 교육과정의 그것을 계승한다는 점을 들어 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 내용으로 2009년 개정 고등학교 학습지도요령의 학습지도요령해설 지리역사편에 제시된 것을 따른다.

III. ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’으로 본 일본 고등학교 ‘지리총합’ 과목

1. ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’이 반영된 지리총합 과목의 학습지도요령

2018년 개정 고등학교 학습지도요령은 이전의 학습지도요령에 비해 학교 교육을 통해 함양해야 하는 자질·능력으로서의 지식, 기능, 가치 및 태도가 상대적으로 명확히 제시되는 서술 구조를 가진다. 구체적으로 이전 개정의 학습지도요령에는 학습 내용과 그 내용을 다루는 방식이 포괄적으로 제시되지만, 2018년 개정 고등학교 학습지도요령은 학습자가 함양해야 하는 자질·능력이 지식·기능, 사고력·판단력·표현력, 배움을 향한 힘과 인간성의 함양이라는 세 범주를 바탕으로 기술되었다. 이러한 학습지도요령의 제시 방식은 지리역사 교과에도 적용

사회적으로 보는 법·생각하는 법을 활용해 과제를 탐구하거나 해결하는 활동을 통해 넓은 시야를 바탕으로 글로벌화하는 국제사회에서 주체적으로 살아가는 평화롭고 민주적인 국가 및 사회의 유능한 형성자에게 필요한 시민으로서의 자질·능력을 다음과 같이 육성하는 것을 목표로 한다.

사회적 사상의 지리적으로 보는 법·생각하는 법을 활용해 과제를 탐구하거나 해결하는 활동을 통해 넓은 시야를 바탕으로 글로벌화하는 국제사회에서 주체적으로 살아가는 평화롭고 민주적인 국가 및 사회의 유능한 형성자에게 필요한 시민으로서의 자질과 능력을 다음과 같이 육성하는 것을 목표로 한다.

자료 1. 2018년 개정 고등학교 학습지도요령 지리역사 교과(상) 및 지리총합 과목(하)의 목표

출처: 2018년 개정 고등학교 학습지도요령(文部科学省, 2018a: 29, 36)을 필자 번역.

되어, 지리역사 교과와 과목을 통해 학습자가 습득해야 하는 자질·능력이 상대적으로 명확하게 제시되었다.

국가 수준 교육과정의 내용을 이상의 세 가지 범주로 나누어 서술함으로써 각 교과와 교수·학습 내용 제시의 명확성은 강화되었지만, 세 가지 범주는 본래 각 교과와 교수·학습을 통해 연속적이고 복합적으로 습득되는 자질·능력이다. 마찬가지로 지리총합 과목을 통해 습득이 기대되는 세 가지 범주에 관한 학습지도요령의 내용 역시 교수·학습을 통해 통합적으로 함양되는 자질·능력이다. 그리고 지리총합 과목에는 세 가지 범주의 통합적인 교수·학습이 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'으로 제시되고 있다. 이처럼 학습지도요령에 제시되는 세 가지 범주의 자질·능력이 지리역사 교과 내 지리 과목에는 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'과 같은 과목 특유의 개념으로 변환되었다고 볼 수 있다.

자질·능력의 세 가지 범주를 통합하는 지리 영역 교유의 개념인 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'은 그 성격을 교과와 과목의 목표에서 확인할 수 있다(자료 1). 지리역사 교과와 과목의 목표 서술을 보면 사회적으로 보는 법·생각하는 법의 활용이 문두에 제시되어, 지리역사 교과 목표의 전제가 되고 있다. 여기서 사회적으로 보는 법·생각하

는 법은 '지리적으로 보는 법·생각하는 법', '역사적으로 보는 법·생각하는 법', '현대 사회의 보는 법·생각하는 법'의 교수·학습 결과를 통해 형성되는 종합적 결과로 볼 수 있다(文部科学省, 2017: 19). 즉, 소학교, 중학교, 고등학교의 사회, 지리역사, 공민 교과를 통해 육성되는 지리, 역사, 공민 분야의 영역 특수적 사고의 종합된 결과로 볼 수 있다. 이전 개정 시기의 학습지도요령과 달리 2018년 개정 고등학교 학습지도요령에서는 지리 과목에서 전통적으로 활용되어 온 보는 법·생각하는 법의 개념을 역사 과목과 공민 과목에 적용해 지리, 역사, 공민 과목을 통해 길러지는 보는 법·생각하는 법이 사회적으로 보는 법·생각하는 법으로 정리되었다. 나아가 지리총합의 목표를 살펴보면 역시 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'이 문두에 제시되어 지리총합 과목을 통해 획득되는 자질·능력의 전제로 규정되고 있음을 알 수 있다. 이처럼 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'은 고등학교 지리 과목을 통해 습득하는 세 가지 범주의 자질·능력을 획득하기 위해 활용하는 지리 과목 교유의 개념으로 제시되고 있다.

이어 지리 총합의 학습지도요령 서술에 자질·능력의 세 가지 범주가 구체적으로 어떻게 제시되어 있는지 단원(표 2)을 기준으로 살펴본다. 학습지도요령에서 지리

표 2. 지리총합 학습지도요령과 교과서의 단원 구성

학습지도요령의 단원 구성		교과서의 단원 구성	
대단원	중단원	대단원	중단원
A. 지도와 지리정보 시스템으로 파악하는 현대 세계	(1) 지도와 지리정보시스템 그리고 현대 세계	제1편. 지도와 지리정보 시스템으로 파악하는 현대 세계	제1장. 우리가 사는 세계 제2장. 지도와 지리정보시스템의 역할 제3장. 자료로부터 읽어내는 현대 세계
B. 국제이해와 국제 협력	(1) 생활문화의 다양성과 국제이해 (2) 지구적 과제와 국제협력	제2편. 국제이해와 국제 협력	제1장. 사람들의 생활문화와 다양한 지리적 환경 제2장. 여러 가지 지구적 과제와 국제협력
C. 지속 가능한 지역 만들기과 우리	(1) 자연환경과 방재 (2) 생활권의 조사와 지역의 전망	제3편. 지속 가능한 지역 만들기과 우리	제1장. 자연환경과 방재 제2장. 생활권의 조사와 지역의 전망

출처: 2018년 개정 고등학교 학습지도요령(文部科学省, 2018a: 48-50) 및 지리총합 교과서(松原宏ほか, 2025: 2-3)를 필자 번역 및 정리.

총합 과목은 세 개의 대단원으로 구성되어 있으며, 첫 번째 대단원은 명칭은 ‘지도와 지리정보시스템으로 파악하는 현대 세계’이며, 나머지 두 개 단원에서 진행되는 지리 탐구를 수행하기 위한 지리적 기능의 교수·학습에 초점이 맞추어져 있다. 지리적으로 보는 법을 바탕으로 일반적인 사상을 지리적 사상으로 변환하기 위한 착안점으로는 위치, 분포 등이 제시되어 있다.

위치를 바탕으로 한 지리적 사상의 변환으로는 현대 세계의 지역구성을 절대적 위치 관계와 상대적 위치 관계로 보는 것을 의미한다. 예를 들어 현대 세계를 파악하기 위해 그것을 지역이라는 공간적 틀로 구분하고, 현대 세계를 구성하는 지역의 절대적 위치, 지역 간에 형성되는 관계에 해당하는 상대적 위치를 검토하는 것을 의미한다. 이는 지리적으로 보는 법의 기본에 해당한다.

분포에 착안한다는 의미는 일반적 사상이 공간적으로 어디에, 어떻게, 어느 정도 모여있고 흩어져 있는지를 관찰함으로써 지리적 사상으로 변환하는 것을 의미한다. 구체적으로 세계의 경제 상황이나 생활 수준의 일반적 사상을 그 세계적 분포로 관찰함으로써 경제 지리적인 남북문제와 같은 지리적 사상으로 변환시키는 것을 예로 들 수 있다. 이는 지리적으로 보는 법의 기본에 해당한다. 특히, 분포를 바탕으로 일반적 사상을 검토할 때 강조되는 지리적 도구로는 지도와 GIS가 학습지도요령에 서술되어 있다.

위치와 분포를 통해 사상은 지리적 사상으로 변환되고, 그 결과는 지리적으로 생각하는 법으로 연결된다. 지리적으로 생각하는 법의 착안점으로는 범위가 제시되었으며, 그것의 탐구 주제는 변환한 지리적 사상의 현황, 그것이 나타난 원인, 앞으로의 변화에 관해 탐구하는 것이 서술되어 있다. 이 중 범위에 착안한다는 의미는 지리적 사상을 다층적인 지역의 규모로 바라봄으로써 지리적 사상이 가질 수 있는 다양한 의미를 파악하는 것이다. 예를 들어 지리적 사상을 지역 사회, 국가, 대륙, 세계 등의 다양하고 중층적인 지역 규모로 검토할 때 각 지역의 규모에 따라 새로운 의미가 생성되거나, 의미가 다층적으로 형성된다는 것을 말한다. 이상의 내용은 지리적으로 생각하는 법의 세 기둥 중 하나에 해당하며, 특히 범위는 지리총합 학습지도요령의 사고력·판단력·표현력 범주에 서술된 다면적·다각적 고찰을 말한다. 또한

지리적으로 생각하는 법을 활용하는 과정에서 사고의 방향성을 결정하는 질문의 생성이 강조되고 있다.

지리총합의 첫 번째 대단원은 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 구성하는 세 가지 범주 중 특히 지리적 기능이 강조된다는 특징이 있다. 따라서 지리적으로 보는 법과 지리적으로 생각하는 법을 활용할 때 지도와 GIS의 가치, 종류, 활용법 등이 다루어질 것이 명시되어 있다. 그러므로 첫 번째 대단원은 나머지 두 개 단원의 탐구를 위한 준비 단원으로서의 성격도 가지고 있다. 한편, 첫 번째 대단원은 한 개의 중단원을 가지고 있는데, 중단원의 구체화 된 착안점으로는 지리적 기능의 역할과 유용성을 들 수 있다.

지리총합의 두 번째 대단원은 ‘국제이해와 국제협력’이며, 세계적인 지역 범위에서 지리적 사상을 고찰하는 단원에 해당한다. 이 대단원은 하위에 두 개의 중단원을 가지고 있으며, 상호의존과 지역이 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 착안점으로 두 중단원에서 제시되었다. 그러나 상호의존은 일반적인 개념에 해당하므로 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 착안점으로 활용되기 위해 장소·인간과 지리적 환경의 상호의존관계, 공간적 상호의존작용과 같은 지리 과목 특유의 착안점으로 제시되고 있다.

두 번째 대단원의 첫 번째 중단원인 ‘생활문화의 다양성과 국제이해’에는 생활문화의 분포, 다양한 생활문화가 나타나는 원인, 생활문화의 지역적 변화 등이 다루어진다. 구체적으로 생활문화의 다양성과 변화를 만들어내는 원인을 장소·인간과 관련한 지리적 사상과 지리적 환경 사이에 존재하는 상호의존관계를 바탕으로 탐구할 것이 서술되어 있다. 장소·인간과 관련한 지리적 사상으로는 의식주·종교 등이, 지리적 환경으로는 지형·기후·역사적 배경·산업 등이 제시되어 있다. 또한 일본과의 공통점과 차이점을 착안점으로 해 자타의 문화를 존중하는 태도를 기를 것이 제시되어 있다. 위 내용은 지리적 인과관계, 지역의 일반성과 특수성에 해당하는 것으로 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 일부로 볼 수 있다. 특히 지리적 환경으로 자연환경과 더불어 역사적 배경, 산업, 종교와 같은 사회적 환경도 다룰 것이 강조되었다.

계속해서 두 번째 대단원의 두 번째 중단원인 ‘지구적 과제와 국제협력’에는 지구적 과제의 현황과 원인, 해결

방법 등이 다루어지며, '지리적으로 보는 법·생각하는 법'의 착안점으로 공간적 상호의존작용과 지역이 명시되어 있다. 구체적으로 지구적 과제의 종류로 지구환경문제, 자원·에너지문제, 인구·식량문제, 주거·도시문제가 제시되어 있으며, 공간적 상호의존작용의 착안점으로써 지구적 과제와 관련한 세계 속 지역 간의 관련성, 지구적 과제 간의 관련성, 지속 가능한 사회의 실현이 서술되었다. 특히, 지구적 과제로 제시된 사례가 관련이 깊은 지구적 과제로 묶여 제시된 것처럼, 지구적 과제의 상호 관련성에 관한 교수·학습이 강조되었다. 또한 지속 가능한 사회의 실현을 지구적 과제 해결의 맥락에서 고려할 때 산업 발전을 제한하는 것만이 아닌 보존과 발전의 조화를 강조하는 관점이 명시되었다.

마지막 세 번째 대단원의 명칭은 '지속 가능한 지역 만들기'이며, 탄력적으로 운영되는 학습 지역의 범위를 바탕으로 지리적 사상을 고찰하는 단원이다. 특히, 이전 두 개 대단원의 학습 결과를 바탕으로 학습자들이 직접 생활권의 지역조사를 하는 내용이 포함되어 있다. 이 대단원은 하위 두 개의 중단원으로 구성되어 있으며, '지리적으로 보는 법·생각하는 법'을 위한 착안점으로 상호의존이 제시되었다. 세 번째 대단원의 착안점인 상호의존은 일반적인 개념이므로 인간과 자연환경의 상호의존관계, 공간적 상호의존작용으로 구체화 되고 있다. 이는 두 번째 단원과 유사하지만 착안점을 이용해서 다루어지는 지리적 사상의 종류가 확연히 다르다.

세 번째 대단원의 첫 번째 중단원인 '자연환경과 방재'에는 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'의 착안점으로 인간과 자연환경의 상호작용, 지역이 명시되어 있다. 이 착

안점을 바탕으로 세계 및 학습자 생활권에 발생하는 자연재해의 현황, 원인, 대책, 대응이 교수·학습 된다. 이때 지역의 일반성과 특수성에 착안해 지역성, 지속 가능한 지역 만들기가 고려될 것이 명시되어 있다. 이 중단원의 경우 학습 지역의 범위가 세계, 일본, 학습자의 생활권까지 다양하므로 탄력적 구성으로 부를 수 있다.

또한 세 번째 대단원의 두 번째 중단원인 '생활권의 조사와 지역의 전망'에는 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'의 착안점으로 공간적인 상호의존 작용, 지역이 제시되어 있다. 이 중단원에는 기학습한 내용의 성과를 바탕으로 지역조사의 수행 방법을 학습한 후 실제로 학습자의 생활권을 대상으로 한 지역조사가 시행된다. 따라서 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'의 착안점은 지역조사 대상에 따라 다양할 수 있으므로, 실제로는 이전 단원에서 학습한 모든 착안점이 활용될 착안점의 후보가 된다. 한편, 학습지도요령에 구체적으로 제시된 착안점으로 생활권 내외의 관련성, 지역의 성립과 변화, 지속 가능한 지역 만들기 등이 제시되고 있으며, 지역조사를 수행하기 위해 기학습한 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'을 종합적으로 활용할 것이 요구된다. 또한 지역조사의 전 과정에서 지도와 GIS의 활용이 중요한 요소로 명시되었다.

이상의 내용을 정리하면 다음과 같다. 지리총합 과목이 가지는 학습지도요령 상의 성격은 다음과 같다. 첫 번째로 착안점이라는 명칭을 이용해 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'을 활용하기 위한 최소한의 지침이 제시되었다(표 3). 각 대단원의 도입에 개략적 수준의 착안점이 제시된 후 각 중단원 수준에서 상세화된 착안점이

표 3. 지리총합 학습지도요령에 제시된 지리적으로 보는 법·생각하는 법의 단원별 착안점

대단원	착안점	중단원	착안점
A. 지도와 지리정보시스템으로 파악하는 현대 세계	지리적 기능	(1) 지도와 지리정보시스템 그리고 현대 세계	지리적 기능의 역할과 유용성
B. 국제이해와 국제협력	상호의존, 지역	(1) 생활문화의 다양성과 국제이해	장소·인간과 지리적 환경의 상호의존관계, 일본과의 공통점과 차이점
		(2) 지구적 과제와 국제협력	과제 간, 지역 간, 지속 가능한 사회의 측면에서 본 공간적 상호의존작용
C. 지속 가능한 지역 만들기 와 우리	상호의존, 지역	(1) 자연환경과 방재	인간과 자연환경의 상호작용, 지역의 일반성과 특수성
		(2) 생활권의 조사와 지역의 전망	기학습한 모든 착안점

출처: 2018년 개정 고등학교 학습지도요령의 학습지도요령해설 지리역사편(文部科学省, 2018b: 44-69)을 필자 번역 및 정리.

재차 제시됨으로써 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 활용하기 위한 지침이 제공되고 있다. ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’은 일본 지리교육의 근본적 목적 중 하나였음에도 불구하고 그 구체적 내용과 실행의 방법이 모호하다는 비판이 있었다. 상술한 학습지도요령의 시도는 이러한 비판에 대처하기 위한 건설적인 시도로 평가할 수 있다.

두 번째로 지리총합 과목의 단원은 체계적으로 구성되어 있다. 지리총합 과목의 전체적인 구조를 보면 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 활용하기 위한 지리적 기능을 배우는 내용이 첫 번째 단원에 배치되어 있다. 이어 학습자는 세계부터 생활권으로 축소되는 중층적 지역 규모에 나타나는 다양한 사상을 대상으로 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 요소를 점진적으로 활용한다. 그리고 지리총합의 최종 단원에 해당하는 세 번째 대단원의 두 번째 중단원을 통해 학습자가 실제로 수행하는 지역조사가 배치됨으로써 기학습한 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 종합적으로 활용해 볼 수 있는 장이 마련되고 있다.

2. ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 교육적 실체가 구현된 지리총합 과목의 교과서

이상에서 살펴보았듯이 지리적으로 보는 법·생각하는 법은 지리교육의 다양한 요소를 포함하며 지리교육의 중요한 교육적 목표가 되어왔다. 이를 증명하듯 현재 적용되고 있는 고등학교 학습지도요령 지리역사편에도 지리적으로 보는 법·생각하는 법이 지리총합의 세 가지 자질·능력을 포괄하는 핵심적인 개념으로 제시되고 있다. 이에 본 절에서는 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’에 관한 지금까지의 성과를 분석 틀로 활용해 지리총합 교과서의 검토를 진행한다.

2025학년도 사용의 지리총합 교과서는 다섯 개 출판사에서 총 일곱 권의 검정교과서가 출간되었다(文部科学省, 2024c). 구체적으로 도쿄쇼세키(東京書籍) 한 종류, 잇코쇼탄(実教出版) 한 종류, 테코쿠쇼인(帝国書院) 두 종류, 니노미야쇼텐(二宮書店) 두 종류, 다이이치가쿠슈샤(第一学習社) 한 종류가 출간되었다. 이 중 테코쿠쇼인은 고등학교 지리역사과 지리과목의 전통적인 강자로 지리 과목의 교과서에서 높은 채택율을 나타낸다. 한편,

도쿄쇼세키는 지리역사과에 포함된 다양한 과목에서 고른 교과서 채택율을 보인다. 특히, 일본의 초등학교, 중학교, 고등학교에서 활용되는 지리 과목 및 지리적 분야의 검정교과서를 모두 출간하고 있는 출판사는 도쿄쇼세키가 유일하다(文部科学省, 2024a; 文部科学省, 2024b; 文部科学省, 2024c).

본 연구에서는 한 편의 연구가 가지는 한계를 고려해 지리총합의 모든 교과서를 분석하기보다는 도쿄쇼세키의 지리총합 교과서(松原宏ほか, 2025)를 분석의 대상으로 선정한다. 그 이유는 다음과 같다. 본 연구에서는 교과서 분석만이 아닌 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’에 관한 검토를 바탕으로 학습지도요령과 교과서를 분석하는 작업이 포함되어 있다. 이에 여덟 종류의 지리총합 교과서를 분석하는 작업은 한 편의 연구가 담아낼 수 있는 범위를 넘어선 것으로 생각되며, 오히려 장황한 내용으로 인해 분석의 초점이 흐려질 우려가 있다. 이에 더해 본 연구는 일본의 지리과목과 지리적 분야에 활용되고 있는 학교급별 교과서의 비교를 통해 일본 지리교육을 총체적으로 파악하기 위한 연구의 일부로 볼 수 있다. 즉, 본 연구에 이어 초등학교, 중학교, 고등학교 교과서를 비교 및 분석하는 후속 연구를 진행하기 위해서는 각 학교급 모두에서 지리과목 및 지리적 분야의 교과서를 출간하고 있는 출판사의 교과서를 주된 분석의 대상으로 할 필요가 있다. 이상에 근거한 본 연구는 도쿄쇼세키에서 출간되는 지리총합 교과서(이하, 분석 교과서)를 대상으로 본 절의 교과서 분석을 진행한다.

분석 교과서의 전체적 구성은 학습지도요령에 따라 세 개의 대단원으로 구성되어 있으며, 대단원 명칭도 학습지도요령에 제시된 대단원명이 그대로 활용되고 있다. 그러나 중단원의 구성과 제목은 학습지도요령과 차이를 나타내는 단원이 존재한다(표 2). 예를 들어 학습지도요령 상에 한 개의 중단원으로 구성된 첫 번째 대단원이 분석 교과서에는 세 개의 중단원으로 나뉘어 제시되고 있다. 또한 분석 교과서의 두 번째 대단원의 중단원 제목은 학습지도요령에 제시된 중단원의 제목과 일부 차이를 나타내고 있다. 그러나 내용적 구조에는 큰 차이를 나타내지 않고 있다.

‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’이 교과서에 구현된 내용을 단원에 따라 고찰하면 다음과 같다. 첫 번째 대단

원에서 활용된 지리적으로 보는 법의 착안점으로는 위치와 분포를 들 수 있다. 분석 교과서에는 올림픽, 보츠레 누보, 여행 등과 같은 일반적인 사상이 지리적으로 보는 법을 통해 지리적 사상으로 변환되고 있다. 올림픽이라는 사상을 고찰할 때는 올림픽의 역사적 기원, 올림픽의 경제적 효과, 올림픽의 상징적 의미 등과 같이 역사, 경제, 정치의 관점에서 교수·학습을 진행할 수 있다. 그러나 올림픽이 어디에서 개최되었으며, 올림픽 개최지의 세계적 분포는 어떻게 되어 있는지와 같은 지리적으로 보는 법을 활용하면 올림픽은 지리적 사상으로 변환한다.

분석 교과서에는 교육과정에서 제시된 지리적으로 보는 법의 착안점에 해당하는 위치를 이용해 올림픽을 지리적 사상으로 변환하고 있다. 구체적으로 절대적 위치에 해당하는 경도를 바탕으로 시차에 따른 올림픽 경기 시작 시각에 관한 내용이 제시되고 있다. 그리고 단순히 시차의 개념을 학술적으로 설명하기보다는 도쿄 및 서울 올림픽을 사례로 들어 가족 구성원이 올림픽 경기의 시청 경험을 얘기하는 스토리가 제시되었다. 이에 더해 이 스토리를 바탕으로 시차의 개념을 적용해 인기 있는 올림픽 경기가 세계 곳곳에서 몇 시에 개최되었는지 추론하는 활동이 진행되었다. 이상의 분석 교과서의 시도에서 주목할 점은 지리적으로 보는 법의 활용이 교과서에서 상당한 분량으로 제시되고 있다는 점이다. 올림픽, 여행 등과 같이 일반적 사상을 지리적으로 보는 법을 이용해 지리적 사상으로 변환하는 활동이 주제별로 두 페이지에 걸쳐 제시되고 있다. 이는 위치에 관한 이론적 설명이 두 페이지에 그치고 있다는 점에 비해 지리적으로 보는 법의 활용이 강조되었다고 볼 수 있다.

지리총합의 첫 번째 대단원이 가진 특징 중 하나는 향후 교수·학습 될 나머지 두 대단원의 기본으로서 지리적 기능이 강조된다는 점을 들 수 있다. 따라서 지도와 지리정보시스템에 관한 교수·학습이 분석 교과서에서도 많은 양을 차지하고 있다. 구체적인 내용으로는 지도의 개념, 필요성, 유용성, 종류 등이 기존의 개념 서술 방식과 유사하게 제시되어 있다. 예를 들어 지형도, 주제도, 통계지도의 개념을 설명하고 표현 방식에 따른 지도의 종류와 특징이 사례 지도와 함께 설명식으로 제시되었다.

한편, 첫 번째 대단원의 지리적 기능에 관한 분석 교과

서의 내용 중 주목할 점은 지리정보시스템에 관한 내용이 강조되었다는 사실이다. 따라서 여러 페이지에 걸쳐 웹GIS의 다양한 사례가 제시되고, 사례로 제시된 웹GIS의 활용 방법이 실제 조작의 상세한 내용을 바탕으로 단계별로 나뉘어 제시되고 있다. 분석 교과서에 제시된 웹GIS로는 현재와 과거 지도의 비교에 초점이 맞추어진 콘자쿠맵 온더웹(今昔マップ on the web), 일본의 국토지리원에서 제공하는 지리원지도(地理院地図), 통계를 지도화하는 서비스를 제공하는 지역 경제 분석 시스템(REASE), 비교적 전문적인 주제도 제작이 가능한 MANDARA, 대중성이 높은 구글맵을 들 수 있다.

두 번째 대단원에서 활용되는 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'의 착안점은 장소·인간과 지리적 환경의 상호의존관계, 공간적 상호의존작용이다. 우선, 분석 교과서에서는 생활문화의 다양성이 발생하는 원인을 탐구하는 과정에서 장소·인간과 지리적 환경의 상호의존작용이 지리적으로 생각하는 법의 착안점으로 활용된다. 분석 교과서에는 문화적 다양성을 발생시키는 지리적 환경의 하위 요소들을 중심으로 소단원이 구성된다. 먼저 지리적 환경은 자연환경, 산업, 종교로 구분된다. 그리고 자연환경은 지형과 기후로 나뉘며, 지형은 다시 산지 지형, 하천 지형, 해안 지형으로, 기후는 열대 기후, 건조 기후, 온대 기후, 냉대와 한대 기후로 세분되어 소단원을 구성하게 된다. 산업 역시 농업, 공업, 상업, 정보산업으로 나뉘어 소단원을 구성한다. 종교는 세분되지 않으며, 역사적 배경은 필요에 따라 각 소단원의 내용에 포함된다. 이처럼 분석 교과서의 두 번째 대단원에는 지리적 인과관계를 탐구하는 지리적으로 생각하는 법의 기본을 위해 교과서의 내용이 지리학의 학술적 위계에 따라 구성되었다.

한편, 분석 교과서의 두 번째 대단원이 가지는 특징은 생활문화의 다양성에 관한 지리적 환경의 상호의존관계의 사례가 풍부하게 제시되었다는 점이다. 지리학의 학술적 위계를 바탕으로 세분화한 지리적 환경의 종류 각각에 사례를 중심으로 한 설명이 제시된 것뿐만 아니라 별도의 읽기 자료를 통해 세계 각지의 관련 사례들이 다량 제시되었다. 별도의 읽기 자료가 차지하는 분량은 장소·인간과 지리적 환경의 상호작용이 다루어지는 두 번째 대단원의 첫 번째 중단원 전체 분량의 약 절반에

육박한다. 이러한 성격으로 보아 분석 교과서는 지리학의 개념적 정의가 체계적으로 정리된 사전적 성격보다는 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 활용할 때 참고할 수 있는 사례 자료집의 성격이 강조된 교수·학습 자료로 볼 수 있다.

학습지도요령에 기술된 두 번째 대단원의 특징은 지구적 문제를 다룰 때 각 문제가 상호 관련되어 있음을 강조하는 점이다. 이러한 특징으로 인해 지리적으로 생각하는 법의 탐구 대상으로 자원과 에너지를 하나로 묶어 자원·에너지 문제가 제시되고 있다. 마찬가지로 인구·식량 문제, 주거·도시 문제가 자원·에너지 문제와 함께 서술되어 있다. 분석 교과서에도 이와 같은 특성이 반영되어 자원과 에너지문제, 그리고 주거와 도시문제가 가지는 관련성을 중심으로 교수·학습이 진행된다. 구체적으로 자원과 에너지문제가 관련되어 있다는 점을 확인하기 위해서는 자원의 위치와 분포를 확인할 필요가 있고, 국가의 지역 범위가 아닌 세계적 지역 범위에서 자원의 이동을 탐구할 필요가 있다. 즉, 지리적으로 보는 법의 기본과 지리적으로 생각하는 법을 활용해야 하는 것이다. 그런데 인구와 식량문제의 경우 식량문제를 일으키는 원인이 다양하므로 인구에 한정하기 어렵기 때문에 인구문제와 식량문제는 분리된 소단원으로 제시되고 있다. 구체적으로 식량문제가 발생하는 중요한 이유로 경제 수준이 향상된 개발도상국의 육류 소비 증가에 따른 가축 사료 수요의 증가와 에너지 전환 정책으로 인해 바이오에탄올의 원료로서 곡물 수요가 증가했다는 것을 들 수 있다.

나아가 분석 교과서에는 지구적 문제가 가지는 상호 관련성이 교과서 서술과 그림 자료를 통해 제시되고 있다. 지구적 문제는 두 번째 대단원의 두 번째 중단원에서 다루어지는데 먼저 다양한 지구적 문제의 현황, 원인 등이 위치, 분포, 지리적 인과관계를 중심으로 고찰된다. 즉, ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’이 활용된다. 다음으로 지구적 문제의 해결 방법을 고찰하는 내용에 이르러 지구적 문제 간의 상호 관련성이 강조된다. 예를 들어 지구온난화와 같은 지구환경문제는 온실가스의 감축이 요구되므로 온실가스 배출을 둘러싼 선진국과 개발도상국의 마찰로 인한 자원·에너지 문제를 심화하고, 과도한 인구 증가와 같은 인구문제 역시 에너지 소비량의 증가

로 인해 자원·에너지 문제를 악화한다. 악화된 자원·에너지 문제는 자원의 소유와 활용을 둘러싼 분쟁을 일으켜 난민 문제가 발생할 뿐만 아니라 대체에너지로 바이오매스가 활용됨에 따라 곡물 가격이 급등해 식량문제를 심화한다. 이처럼 지구적 문제는 서로 연결되어 있으며 그 연결을 검토하다 보면 고려해야 하는 지역의 범위를 다양하게 확대 및 축소해야 하는 필요가 자연스럽게 등장한다. 즉, 지역 사회 및 국가의 지역 범위에서 발생하는 문제가 세계적 지역 규모에서 보았을 때 그 원인을 규명할 수 있고, 해결 방법을 제안할 수 있는 것이다. 다시 말해 지리적으로 생각하는 법의 기동에 해당하는 지역 범위의 다중적 적용이 요구된다. 그리고 지구적 문제를 다중적 지역 범위로 보았을 때 그 해결을 위해서는 한 개의 국가 또는 지역 사회가 아닌 세계적 규모의 국제협력력이 요구된다는 점을 학습자들이 알 수 있게 된다.

학습지도요령의 세 번째 단원의 중요한 점은 이전 단원까지 활용을 연습한 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 학습자 생활권의 지역조사를 통해 실제 생활에 적용하는 교수·학습 내용이 제시된다는 것이다. 이와 관련해 지리총합 교과서의 중요성은 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 실제적 적용에 관한 효과적인 사례를 제시해야 한다는 점에 있다. 분석 교과서는 생활권의 지역조사 주제로서 지역 사회의 자연재해를 주제로 설정해 구체적인 사례를 제시하고 있다. 우선, 사회과학적 조사 방법의 절차에 해당하는 주제 설정, 주제의 탐구, 발표의 단계로 나뉘어 지역조사에 관한 일반적인 설명이 진행된다. 또한 주제의 탐구 단계는 가설의 설정, 본 조사, 가설의 검증으로, 발표의 단계는 교실에서의 발표, 사회 참가라는 하위 단계로 세분되어 설명이 제시된다. 다음으로 치바현 마츠도시(千葉県松戸市)의 수해라는 자연재해를 주제로 지역조사의 실제 사례가 단계별로 제시된다.

주제 설정과 가설설정 단계에서는 조사할 주제를 발견하고, 주제와 관련한 가설을 형성하기 위해 마츠도시의 에도천과 주변의 주거지 분포가 나와 있는 시기별 지형도를 비교하는 활동이 제시되고 있다. 즉, 지리적으로 보는 법의 기본을 이용해 지역조사 주제와 가설을 설정하는 다양한 방법 중 분포와 지형도가 활용되고 있다. 학습자는 강과 주거지라는 일반적 사상을 분포로 파악해 일반적 사상을 지리적 사상으로 변환하고, 시기별

지형도를 비교해 유로의 변경, 시가지의 확장 등을 확인함으로써 수해 발생 위험 지역이라는 주제와 수해에 대한 준비, 대응 등과 관련한 가설을 도출하게 된다.

본 조사와 가설 검증의 단계에는 자료를 수집 및 분석하기 위한 다양한 방식이 예시로 제시되어 있다. 예를 들어 웹GIS, 그룹 토론, 야외 조사에 관한 일반적 설명과 더불어 구체적인 사례가 교과서에 밀도 있게 제시되고 있다. 특히, 야외 조사의 경우 인터뷰가 강조되어, 인터뷰의 준비, 절차, 태도, 감사 인사의 방법 등이 사례 및 사진과 함께 상세히 제시되어 있다. 이와 더불어 수집한 자료의 분석에 따른 가설의 채택과 기각을 바탕으로 하는 지역조사 사이클에 관한 설명이 나타난다.

발표의 단계에서는 그래프와 지도의 작성이 강조되어, MANDARA와 같이 실제로 활용할 수 있는 웹GIS의 사례가 상세히 제시된다. 또한 주제가 치바현 마츠도시의 수해라는 자연재해였으므로, 지역조사의 결과로써 수해에 대비하는 방안을 제안 또는 보완하는 것으로 발표가 마무리되는 사례가 제시된다.

이상의 내용을 정리하면 다음과 같다. 첫 번째로 분석 교과서에는 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'을 구체화하기 위해 다양한 방식이 활용되었다. 예를 들어 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'이 활용된 사례를 풍부하게 제시하거나, 그것이 활용될 수 있는 교육적 맥락이 조성되었다. 전자와 관련해서는 교과서의 기능으로써 지리학의 학술적 내용이 체계적으로 정리된 사전적 기능이 아닌 실제 활용의 사례가 풍부히 제시된 사례집의 기능이 분석 교과서에 강조되었다. 이는 분석 교과서의 내용에서 학술적 정의에 관한 설명보다 지역 사회, 국가, 세계의 지역 범위에서 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'이 활용된 사례가 더 많은 분량을 차지하고 있는 것으로 알 수 있다. 이어 후자의 경우 세계적 문제가 상호 연결되어 있다는 것에 초점이 맞추어 짐으로서 지리적으로 생각하는 법의 기동에 해당하는 다중적인 지역의 범위를 지리적 사상을 탐구할 때 활용하는 교육적 맥락이 제공되고 있다.

두 번째로 분석 교과서에는 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'의 활용을 위한 중요한 지리적 기능으로써 지리정보시스템이 강조되었다. 이러한 성격은 다양한 기능과 성격을 가진 웹GIS가 상세히 소개되고 있는 분석 교과서

의 내용으로 확인할 수 있다. 구체적으로 단순히 웹GIS의 용도에 관한 설명에 그치고 있는 것이 아니라 학습자가 사용할 수 있도록 실제 사용의 절차에 상당한 양의 교과서 분량이 할애되었다. 그리고 지리정보시스템에 관한 직접적 교수·학습이 명시된 첫 번째 대단원 이외에 두 번째 및 세 번째 대단원에도 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'을 활용하기 위한 도구로서 웹GIS가 계속해서 등장한다. 특히, 세 번째 대단원에 제시된 학습자 생활권의 지역조사 단위에는 조사 주제 설정부터 조사 결과 발표에 이르기까지 웹GIS의 활용이 구체적인 사례를 바탕으로 강조되었다.

세 번째로 분석 교과서에는 교과서를 통해 학습한 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'의 종합적 적용을 위한 효과적인 지역조사의 사례가 제공되었다. 분석 교과서의 마지막 단원에 배정된 지역조사의 실제에서 학습자는 생활권 지역을 대상으로 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'을 활용한다. 이를 통해 학습자는 점진적 그리고 부분적으로 단련한 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'을 종합적으로 활용해 볼 수 있는 기회를 얻게 된다. 이때 교과서에 제시된 실제 사례는 학습자의 지역조사 표준 모델이 되므로 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다.

표준 모델의 효과성이라는 측면에서 보면 분석 교과서에 제시된 자연재해를 이용한 지역조사의 사례는 적절하다고 볼 수 있고, 그 이유는 다음과 같다. 먼저, 자연재해는 일본의 자연환경을 고려할 때 전국에 걸쳐 다양한 종류의 자연재해가 빈번히 발생한다는 점으로 인해 학습자의 생활권에 존재할 가능성이 높다. 즉, 분석 교과서에 게재된 자연재해에 관한 지역조사의 사례는 지역의 일반성을 기반으로 하고 있으므로 다양한 지역의 학습자들이 자신이 속한 지역의 문제로 공감할 수 있는 자료가 될 수 있다.

다음으로, 자연재해의 광범위성과 빈번함으로 인해 일본 사회에는 재해지도와 같이 학습자들이 자연재해 지역조사에 활용할 수 있는 웹GIS의 자료가 풍부하다. 즉, 자연재해에 대한 대비와 대응이 중요한 사회적 과제이므로 그와 관련한 자료가 다수 존재하며, 그중 웹GIS가 중요한 역할을 하는 것이 현실이다. 그리고 이와 같은 웹GIS는 지리교육의 지도학습이나 지역조사를 위한 효과적인 자료로 활용될 수 있다.

마지막으로 자연재해에 대한 대비 및 대응의 필요성에 관한 사회적 합의가 존재하므로 지역조사를 수행하기 위한 협력적인 사회적 환경이 조성되어 있다. 분석 교과서의 지역조사에서 강조되는 정보 수집 방법은 인터뷰이다. 그런데 지리 수업에서 지역조사를 수행할 때 학습자가 관련 기관을 방문해 담당자와 인터뷰하기 위해 공공기관으로부터 협조를 얻기는 쉽지 않다. 이와 같은 난점은 지역조사에서 사회적 참여가 강조됨에도 불구하고 대부분의 교수·학습 활동이 교실에서 이루어지는 원인이 되고 있다. 그런데 일본의 자연재해 관련 공공기관과 일반 행정 관공서의 방재 관련 부서는 일반 시민을 대상으로 자연재해와 관련한 사항을 교육하고 홍보하는 업무를 수행하고 있다. 즉, 시민들을 대상으로 자연재해에 관한 교육과 홍보를 해야 하는 관련 기관의 필요와 자연재해의 대책과 대응에 관해 알아보기 위해 관련 기관의 담당자를 대상으로 하는 인터뷰를 시행해야 하는 학습자의 필요가 일치하는 것이다. 따라서 자연재해를 연구 주제로 하는 지역조사에는 인터뷰를 수행할 때 지역 사회의 공공기관으로부터 협조를 구하기 쉽다는 장점이 있다.

IV. 결론

본 연구의 목적은 2018년 개정 일본 고등학교 학습지도요령 지리역사과에 신설 및 필수화된 지리총합 과목의 성격을 규명하는 것이다. 이를 위해 일본 지리교육의 영역 특수적 사고인 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’의 개념을 고찰하고, 이를 분석 틀로 삼아 국가 수준 교육과정인 학습지도요령과 그것이 구현된 교과서의 내용을 단계적으로 분석하였다.

분석 결과는 다음과 같다. 첫째로 지리총합 과목은 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 학습자의 자질·능력을 함양하기 위한 핵심 기제로 설정하고 있음을 확인하였다. 학습지도요령 상에서 이 개념은 단순한 지식 습득의 차원을 넘어 지식·기능, 사고력·판단력·표현력, 그리고 태도를 유기적으로 통합하는 과목 고유의 사고 체계로 기능한다. 특히 위치와 분포라는 지리적으로 보는 법을 통해 일반적인 사상을 지리적 사상으로 변환하고, 지역적 사고와 다중 스케일의 지리적으로 생각하는 법을 활

용하여 지리적 인과관계를 탐구하는 구조가 명확히 확립되어 있었다. 이는 지리교육이 단순한 사실의 암기가 아니라, 지리적 렌즈를 통해 세상을 해석하는 능력을 기르는 교과교육임을 보여준다.

둘째로 교육과정 및 교과서 구성에서 내용의 계통성과 점진적 심화가 뚜렷하게 나타났다. 지리총합은 첫 번째 대단원에서 GIS와 지도의 기본 기능을 익히게 한 뒤, 두 번째 대단원에서 세계적 규모의 생활문화와 지구적 과제를 탐구하고, 마지막 세 번째 대단원에서 이를 학습자 생활권의 지역조사에 적용하는 준비·실행·종합의 체계적 흐름을 구축하고 있다. 이러한 구성은 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’이 일회성 학습으로 끝나는 것이 아니라, 학교 교육 전체를 관통하며 실제 삶의 문제해결로 이어지는 연속적인 과정임을 시사한다.

셋째로 교과서의 성격이 학술적 정의 중심의 사전적 구성에서 탈피하여 사례 중심의 방법론적 가이드로 변화하였다는 점이 주목된다. 도쿄교세기 지리총합 교과서는 지리적 개념을 추상적으로 나열하기보다 올림픽, 시차, 자연재해 등 실생활과 밀접한 사례를 풍부하게 제시함으로써 학습자가 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 직접 구사할 수 있는 맥락을 제공한다. 특히 웹GIS의 구체적인 조작법과 이를 활용한 지역조사 프로세스의 상세화는 미래 사회에 필수적인 디지털 리터러시와 지리적 역량의 결합을 상징적으로 보여주는 대목이다.

본 연구의 결과는 향후 우리나라 지리 교육과정 및 교과서 개발에 있어 몇 가지 시사점을 던져준다. 우선 일본의 지리교육계가 ‘지리적으로 보는 법·생각하는 법’을 수십 년간 정교화하여 교육과정에 안착시킨 것과 같이, 우리 역시 지리적 사고력의 실체를 장소, 분포, 네트워크 등 하위 요소로 구체화하여 교육과 평가의 기준으로 삼는 논의가 필요하다. 또한 디지털 대전환 시대에 발맞춰 웹GIS를 단순한 도구가 아닌 사회 문제를 진단하고 해결하는 실천적 매개체로 적극 도입해야 한다. 마지막으로 분석 교과서의 자연재해 사례와 같이 학습자의 필요와 지역 사회의 요구가 합치되는 지점에서 지역조사 주제를 발굴함으로써, 지리교육이 교실 안의 지식을 넘어 사회적 실천으로 확장될 수 있는 토대를 마련해야 할 것이다.

결론적으로 일본의 지리총합 과목은 지리 과목의 영

역 특수적 사고로 볼 수 있는 '지리적으로 보는 법·생각하는 법'을 주요한 내용 조직의 틀로 삼아 현대 사회의 복잡한 문제를 다각적으로 통찰하는 시민적 자질 함양에 주력하고 있다. 이러한 연구 결과가 향후 우리나라 지리 교육의 정체성 확립과 교육과정 개정 논의에 유의미한 기초 자료로 활용되기를 기대한다.

참고문헌

- 강창숙, 2005, “영국의 국가 교육과정에서 제시하는 사고 기능과 MTTG 전략(Ⅱ)”, *지리학연구*, 39(1), 79-94.
- 권오현, 2019, “2017년·2018년 일본 학습지도요령 개정과 사회과 교육의 주요 변화”, *사회과교육연구*, 26(2), 1-20.
- 심정보·조철기, 2018, “일본의 고등학교에 신설된 「지리총합」의 필수화 과정과 내용의 특성”, *한국지리환경교육학회지*, 26(3), 39-58.
- 홍성근, 2022, “2021년 검정통과 일본 고등학교 교과서의 독도 기술 내용 분석”, *한일관계사연구*, 76, 105-136.
- 井田仁康, 2003, “地理的な見方・考え方”, 村山祐司編著, 21世紀の地理・新しい地理教育, 朝倉書店, 26-52.
- 市川伸一, 2001, “心理学における思考研究”, 市川伸一編著, 認知心理学 4 -思考-(第4刷), 東京大学出版会, 1-13.
- 碓井照子, 2016, “新科目「地理総合」における地図/GISリテラシー教育の在り方”, *地図*, 54(3), 7-24.
- 甲斐智大, 2023, “教員の「地理」に対する認識と現場が求める「地理総合」の実施にむけた支援の在り方”, *季刊地理学*, 75, 95-111.
- 菊地利夫, 1976, “高校地理教育の目標”, 菊地利夫編著, 高校地理教育の原理と方法, 古今書院, 60-87.
- 久保純子·須貝 俊彦, 2019, “「地理総合」と防災”, *學術の動向*, 24(11), 24-27.
- 志村喬, 2009, “イギリスの地理教育”, 中村和郎·高橋伸夫·谷内達·犬井正編著, 地理教育の目的と役割, 古今書院, 129-145.
- 戸井田克己, 1999, “地理的見方・考え方の基礎的考察”, 井上征造·相澤善雄·戸井田克己編著, 新しい地理授業のすすめ方・見方・考え方を育てる, 古今書院, 8-23.
- 松原宏ほか, 2025, 地理総合, 東京書籍.
- 吉田剛, 2001, “地理的見方・考え方を育成する社会科地理授業の改善”, *社会科研究*, 54, 31-40.
- 吉田剛, 2008, “地理的見方・考え方と一貫カリキュラム”, 山口幸男·西木敏夫·八田二三·小林正人·泉貴久編著, 地理教育カリキュラムの創造-小・中・高一貫カリキュラム-, 古今書院, 103-108.
- 文部科学省, 2009, 高等学校学習指導要領, 東山書房.
- 文部科学省, 2010, 高等学校学習指導要領解説地理歴史編, 教育出版社.
- 文部科学省, 2017, 小学校学習指導要領, https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_kyoiku02-100002607_003.pdf에서 2026.01.10. 인출.
- 文部科学省, 2018a, 高等学校学習指導要領, https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf에서 2026.01.10. 인출.
- 文部科学省, 2018b, 高等学校学習指導要領解説地理歴史編, https://www.mext.go.jp/content/20220802-mxt_kyoiku02-100002620_03.pdf에서 2026.01.10. 인출.
- 文部科学省, 2024a, 小学校用教科書目録(令和7年度使用), https://www.mext.go.jp/content/20240415-mxt_kyokasyo02-000035269_1r.pdf에서 2026.01.10. 인출.
- 文部科学省, 2024b, 中学校用教科書目録(令和7年度使用), https://www.mext.go.jp/content/20240423-mxt_kyokasyo02-000035269_2rr.pdf에서 2026.01.10. 인출.
- 文部科学省, 2024c, 高等学校用教科書目録(令和7年度使用), https://www.mext.go.jp/content/20240415-mxt_kyokasyo02-000035269_3r.pdf에서 2026.01.10. 인출.
- 文部省, 1951, 小学校学習指導要領社会科編(試案), <https://warp.ndl.go.jp/web/20250901103018/https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s26es/chap1.htm>에서 2026.01.10. 인출.
- 文部省, 1958, 中学校学習指導要領, <https://warp.ndl.go.jp/web/20250901112238/https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s33j/chap2-2.htm>에서 2026.01.10. 인출.
- 文部省, 1989, 高等学校学習指導要領, <https://warp.ndl.go.jp/web/20250901113635/https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h01h/chap2-2.htm>에서 2026.01.10. 인출.
- Allen, R. F. and Lahart, D. E., 1981, Critical thinking skills and energy: Using energy error cards geography classes, *Journal of Geography*, 80(2), 64-70.
- Beyer, B. K., 1987, *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn and Bacon, INC.
- Eflin, J. C. and Eflin, J. T., 1999, Thinking critically about global environmental issues, *Journal of Geography*, 98(2), 68-78.

- Leat, D., 1998, *Thinking through geography*, Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Mink, L. O., 1987, *Modes of comprehension and the unity of knowledge*, Fay, B., Golob, E. O. and Vann, R. T. eds., Historical understanding. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Nichols, A., Kinninment, D., and Leat, D., 2001, *More thinking through geography*, London: Chris Kington Publishing.
- Siegler, R. S., 1989, How domain-general and domain-specific knowledge interact to produce strategy choices, *Merrill-Parmar Quarterly*, 35(1), 1-26.
- Sternberg, R. J., 2003, *Cognitive psychology*, Belmont, CA: Thomson Learning Wadsworth Publishing.
- Wineburg, S., 2001, *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wolf, J., Stanton, M., and Gellott, L., 2010, Critical thinking in physical geography: Linking concepts of content and applicability, *Journal of Geography*, 109(2), 43-53.
- 접 수 일 : 2026. 02. 02
수 정 일 : 2026. 02. 26
게재확정일 : 2026. 02. 26
- 교신: 양병일, 47503, 부산광역시 연제구 교대로 24, 부산
교육대학교 사회교육과 교수(biyang@bnue.ac.kr,
051-599-7226)
Correspondence: Byung-il Yang, biyang@bnue.ac.kr