

# 地域地理 教育의 內容 構成과 學習 理論의 照應\*

權 正 和\*\*

## Regional Geography in Education and the Learning Theories\*

Jung-Hwa Kwon\*\*

**요약 :** 본 연구에서는 학습 과정을 고려하여 지역지리의 교육 내용을 구성하는 원리를 도출하고자 시도하였다. 학습 과정에 대한 기존의 견해들은 학습이 진행되는 과정에서 새로운 지식이 누적되는 과정을 강조하는 입장과 새로운 지식이 기존의 사고틀에 따라 조직되는 과정을 강조하는 입장으로 구분자를 수 있다. 그러나 이러한 두 가지 견해들은 학습 과정을 靜態的인 것으로 가정한다는 문제점을 지니고 있다. 본 연구에서는 기존의 학습한 지식과 새롭게 학습하는 지식 간에 순환적인 상호작용이 존재하며, 학생들은 能動的인 構成的 過程을 통하여 知識을 지니게 된다는 견해를 대안으로 제시하였다. 이러한 견해를 지역지리 교육에 적용하면 학생들의 私的 地理와 公的 地理 간의 循環을 강조하게 되며, 따라서 본 연구에서는 학생들의 生活世界에 대한 私的 地理로부터 교육 내용을 구성해야 한다고 제시하였다.

주요어 : 地域地理 教育, 學習理論, 構成主義, 私的 地理, 公的 地理

**Abstract :** As the spatial analysis paradigm was established in the discipline during the 1960s, the regional geography became regarded as a nonscientific enterprise. However, school geography has remained an old fashioned regional paradigm. Since then, regional framework which characterized geography curricula in education has been attacked and replaced by more scientific and systematic content. But recently, globalization and localization has rapidly transformed the everyday life of ordinary people. This social change requires regional awareness in school. The purpose of this study is to find relevant learning theories for geography in education and to suggest principles of constructing content for regional geography. We must transform the logic of regional concepts into educational content with reference to the learning process. We must examine various propositions for the learning process. According to the Atomic view of knowledge, the learning process is cumulative, but this can't be applied to sophisticated knowledge. In the Organic view, the learning process is regarded as gradual differentiation. But the learning process is reciprocal, and socially constructed. Applied to geography in education, this view regard "meaningful learning" as social interaction between student's private geographies and content based on public (or academic) geographies.

**Key Words :** regional geography in education, learning theories, constructivism, private geographies, public geographies

### 1. 問題 提起와 研究 目的

1960년대 교육학에서 學問中心 教育課程이 등장할 무렵, 지리학에서는 系統地理學 중심으로 방향을 전환하면서, 논리실증주의 과학철학과 컴퓨터를

이용한 통계적 분석 기법이 도입되었다. 이에 따라 공간조직론의 패러다임이 정립되었고, 지역지리학의 학문적 위상에 대해 회의가 제기되기 시작하였다. 그렇지만 지리 교육은 주로 국가, 사회적 요구라는 측면을 강조하면서 여전히 지역지리 중심으

\* 본 논문은 박사 학위 논문의 일부를 발췌한 것임.

\*\* 서울대학교 지리교육과 시간강사(Part-time Lecturer, Department of Geography Education, Seoul National University)

로 이루어져 왔다. 이러한 상황은 지리학과 지리교육학 간의 괴리를 심화시켰고, 교육 현장에서는 적지 않은 혼란을 야기시켰다. 일부 교육학자들과 지리교육학자들은 지역지리의 교육적 타당성에 대한 의문을 제기하여 왔다.

그 반면에 교육과정에 대한 논의에 참여하는 지리학자들은 지역지리 중심의 내용 구성을 주장하여 왔고, 그래서 '地理教育이 지금까지 흥미한 것은 무엇보다도 地域 地理學 그중에서도 地域 개념의 애매함과 혼란에 그 원인이 있다'(坂口慶治, 1984, 67)고 해도 과언이 아니었다. 학생들에게 가르칠 만한 가치가 있는 지식이란 학생들이 탐구할 만한 가치가 있는 것과 별개의 것이라는 견해가 널리 퍼져 있었기 때문이다. Hartshorne은 이러한 견해의 오류를 지적하고, 교육과 연구의 관련성을 주장하면서, 지역지리학의 학문적 가치를 이렇게 주장하였다. 그는 '만일 지역지리학이 단지 지리적 자료의 지역별 배열을 의미한다고 한다면, 과연 그러한 성격의 코스가 수준을 막론하고 가르칠 만한 가치가 있는지 지극히 의심스럽다'고 하면서, '지역지리학 연구는 단순한 정보의 조직 문제가 아니라, 성숙한 학자의 모든 지적 능력을 요구'(Hartshorne, 1939, 131-132)한다고 주장하였다.

이러한 지적과 함께, 지역지리 교육의 당위성과 중요성을 강조하는 논의와 새로운 접근이 필요하다는 지적은 적잖이 거론되어 왔지만, 실제 설득력을 지닌 방안은 제시하지 못하였다. 서구 지리학계가 지역 지리학 중심의 패러다임에서 탈피하여 계통지리학 중심으로 방향을 전환하면서, 우리 학계에도 1970년대부터 법칙정립적 과학이라는 경향이 본격적으로 소개되어 이후 지배적인 조류를 형성하게 되었다. 그렇지만 우리 학계의 경우 근대 지리학의 방법론을 토대로 한 지역 지리학 연구의 전통이 확고하지 못한 상태에서 출발할 수밖에 없었다. 이러한 상황으로 인해 계통 지리학과 지역 지리학의 관계 설정에 대한 논의가 정리되지 않은 상태에서 계통 지리학 위주의 학풍이 형성되었고, 이러한 분위기는 교육 현장에도 그대로 반영되어 왔다.

교사를 양성하는 대학의 교육과정은 지역 지리학 보다는 계통 지리학 위주로 구성되어 있고, 교사들이 참고할 수 있는 지역 지리학 연구 성과는

드문 형편이다. 따라서 현장 교사들은 지역지리 내용에 관한 수업을 준비하는 경우 교과서에 의존할 수밖에 없는 상황이다. 그렇지만 교과서의 경우 지역지리에 대한 내용은 계통지리 내용과 중복되어 있어, 수업 방향을 제시하지 못하고 있다. 따라서 지역지리 교육의 방향을 설정하는 데에 상당한 어려움을 겪어 왔다. 이처럼 지리학계에서는 지역지리학이 퇴조하는데도 교육과정에서는 여전히 큰 비중을 차지하고 있어 문제가 제기된다면, 이제 지리교육에서도 지역지리 내용을 삭제하거나 그 비중을 낮추어 가면 해결될 수 있지 않을까?

그러나 실제로는 학계와 교육계에서 지역지리학에 대한 요청이 오히려 더욱 커지고 있다. 최근 전개되는 세계화는 그 속도와 영향에 있어 과거와는 비교할 수 없을 만큼 급속하고 지대한 영향을 미치면서, 지방화라는 일견 상반되는 듯이 보이는 경향과 동시에 진행되고 있다. 이에 따라 일상적인 생활 범위도 세계로 확장되면서 지구상의 다양한 지역에 대한 관심이 전반적으로 고조되고 있으며, 이러한 관심은 교육 현장에도 반영되어 학생들의 성장 경험 속에서 지역에 대한 학습이 필요하다는 견해가 강력히 제시되고 있다. 이와 함께 학계 일각에서는 1980년대 이후 지역 지리학에 관한 새로운 논의가 제기되면서, 기존의 지역 인식에서 탈피하여 새로운 관점에서 지역을 바라보도록 인식의 전환을 촉구하고 있다.

이처럼 중요성과 시의성을 지닌 지역지리 교육의 방향을 모색하기 위하여 가장 시급한 과제는 바로 교육 내용을 구성하는 작업이라고 판단된다. 수업 방법의 경우 암기식, 주입식에서 탈피하려는 노력을 통하여 그동안 상당히 개선되어 왔고, 설명식 수업을 통해서이지만 사고력을 함양하는 방향으로의 전환은 수업 현장에서 상당히 전개되고 있다. 그러나, 교육과정의 획일화와 경직화는 교재 내용 구성(교과서 서술)에서의 융통성을 저해하고, 나아가 교사들의 수업 설계의 재량권을 크게 위축시키고 있는 실정이다. 그렇지만 계통지리 교육의 경우, 교사가 교과서를 벗어나 스스로 교재 내용을 조직할 수 있는 여건이 지역지리 교육에 비하여 훨씬 양호하다. 일단 개념과 이론 중심의 학문의 구조가 존재하고 있어, 교사가 이를 습득한 다음에는, 이를 중심으로 수업 설계를 해 나갈 수 있기

때문이다.

그러나 지역지리의 경우 개념과 이론이 아니라, 구체적인 사실과 해석이 중심이 되어 있다. 따라서 교사들은 흔히 지역지리의 경우에는 지식의 구조가 결여되어 있다고 간주하며, 교과서 내용을 벗어나서는 어떤 식으로 교재 내용을 구성해야 할 지, 그리고 어떤 식으로 수업 설계를 할 지에 대해 확신이 결여되어 있는 형편이다. 지역성이란 종합이라는 표현은 공허한 구호로만 남아있고, 실제로 수업에서는 계통적 내용을 달리 배열하여 제시하는데에 그치는 실정이다. 이에 덧붙여 학령 단계별(초중고) 내용의 중복이라는 문제점도 드러내고 있다. 특히 중학교의 지역지리 내용은 고등학교 지역지리 내용을 요약하는 식으로 구성되어 있어, 내용이 심화, 확장되지 못하고 단순히 반복된다는 인상마저 주고 있다.

따라서 지역지리 교육의 방향에 대한 검토는 교수-학습 이론의 측면보다 교육과정의 측면에 대한 논의가 보다 필요하게 된다. 그런데 지역지리 교육의 내용을 구성하는 과정에서 가장 중요한 절차는 지리학으로부터 선정된 지역인식논리를 학생들의 이해가 성장하는 과정으로 변환시키는 작업이다. 지리학자들의 연구의 최종 산물인 地域 認識의 論理에 내재된 思考 進行의 秩序를 학습 과정으로 변환시켜야 하기 때문이다. 따라서 지역인식과 학습이라는 두 과정의 논리들을 모두 포괄하는 범주를 설정하여, 내용 구성의 논리를 제시하고자 하였다. 흔히 이 과정에서 지리학에서 선정된 내용을 학습이론에 관한 심리학의 연구 성과에 대입하지만, 본 연구에서는 지역인식논리로부터 학습과정에 대한 함의를 도출하기 위하여 경험적 분석 방법을 적용한 심리학의 연구 결과 보다는 학습 과정에 대한 철학적 견해를 검토하였다. 본 연구에서는 주로 개념 분석(conceptual analysis: Hirst and Peters, 1970, 3), 즉 학습과 지역 개념에 대한 논리적 분석을 중심으로 연구를 진행하였으며, 이는 교육에 관한 논의나 지리학 방법론에 관한 논의는 모두 바람직한 방향을 모색하려는 시도이며, '바람직하다'는 것은 사건과 현상의 인과 관계를 파악하는 것이 아니라, 선형적으로 정당화하는 문제라는 특수한 성격에서 기인한 것이다. 예컨대 어떤 견해가 바람직하다고 받아들이기 위해서는, 그 전제로 우

리는 어떠한 命題들을 事前에 받아들여야만 하는지에 대해서 고찰하는 것이다. 이러한 논의는 내재적 전제의 당위성에 대한 概念的 分析을 통해서 論證해야 하는 것이다. 내재적 전제란 경험적으로 검증될 수 있는 대상이 아니라, 그 경험적 연구를 뒷받침하는 신념들로서, 이는 일종의 세계관이나 철학적 입장들이라고 할 수 있다. 본 연구는 이러한 기본 명제를 표현하는 문장에 內在된 意味를 分析하고, 그 명제의 논리적 前提를 파악하는 방법을 통해서 수행되었다.

## 2. 地域地理 教育과 學習 理論의 類型 設定

교육의 內容이란 教育 目標의 達成이란 변화를 誘導하기 위하여 學生들이 겪어야 하는 經驗의 素材들이다. 즉, 수업 활동을 통해서 학생들의 머리 속에서 發生해야 한다고 期待하는 사건이다. 따라서 教育 內容이란 教科書나 教師가 지닌, 學生들에게 가르치고자 하는 教科 知識이 아니라, 教授 學習 活動을 통해서 教育課程을 實現하는 力動的인 過程 그 자체를 말한다. 따라서 교육 내용에는 그 안에 학습의 秩序가 內在되어야 한다. 事物의 秩序란 地理學者들이 認識하는 秩序이며 學習의 秩序란 학생들이 수행해야 하는 經驗의 秩序인 것이다. 따라서 教育內容을 구성할 때 認知發達理論과 學習理論 등 제 이론들을 보다 체계적으로 고려하는 것이 요구된다(徐泰烈, 1993, 77).

사실 평범한 성인의 일상적인 경험도 지리학의 지역 인식 논리와는 상이한 경우가 많으므로, 당연히 지리학의 인식 논리와 학생의 경험 양식이 相異할 수 있다. 그러므로 이에 대한 검토를 통하여 아동기의 경험 양식을 학문적인 인식 논리에 따라 유도하여 성인기의 인식을 확장하도록 해야 한다. 이에 따라 教育課程의 連繫性과 差別性을 具體化시키는 방안을 달리 해야 하므로, 가장 중요한 준거라고 할 수 있다. 이 문제를 검토하기 위하여 학생들의 인지발달단계에 따른 知識의 成長 過程(혹은 메카니즘)을 고찰해야 한다. 학습이란 유기체가 연습이나 훈련을 통해서 일어나는 비교적 지속적인 행동의 변화라고 규정한다면, 이러한 변화는 어

떠난 과정을 거쳐서 발생하는지에 대해서는 상이한 견해들이 존재하며, 이는 상이한 전제에서 출발하기 때문이다. 학습 과정에 대한 견해들은全體에 대한 認識은 部分에 대한 認識을 누적시켜 나가면서 성취될 수 있다고 보는 입장과全體에 대한 認識이 전제되어야 部分에 대한 認識이 가능하다고 보는 입장으로 구분할 수 있다. 이러한 견해는 인식론 철학자 Hamlyn이 구조없는 발생, 발생있는 구조라고 구분한 것과 유사한 맥락이다(李煥雨(譯), 1990, 190). 우선 이러한 두 입장에 대하여 상세히 검토한 후 교육 내용 구성에 대한 함의를 고찰하기로 하자.

### 1) 順次的 累增 模型과 地域地理 教育

첫 번째 입장은 部分에 대한 이해가 순차적으로 누적되면 전체에 대한 이해에 도달한다고 가정하여, 전에는 모르던 것을 새로 알게 되는 것이 理解에서 가장 重要的 過程이라고 파악한다. 知識의 累積性이라는 전제로부터 部分의 認識들은 서로 獨立의이며, 별개의 단위로서 서로 간에 아무런 관련이 없다는 견해가 도출되며, 따라서 원자론적 지식관(李煥雨(譯), 1990, 172)이라고도 부른다. 이 見解에서는 과거에 學習하여 既存에 갖고 있는 知識에 새로이 학습하여 알게 된 知識이 단순히 중첩되는 過程을 통해서 認識은 成長한다고 보는 것이다. 즉, 認識의 成長이란 知識들이 累積되는 過程을 통해서 형성된다고 보는 입장이라고 할 수 있다. 이러한 立場은 常識의으로 흔히 이해할 수 있으며, 個人의 認識 속에 異質的인 知識 體系들이 並存하여 존재한다는 점으로 미루어 보아도 쉽게 수긍할 수 있다.

이제 이러한 학습 과정에 대한 견해들을 地域 認識 論理와 관련지어 보기로 하자. 흔히 지역지리 교육에서는 가르칠 가치가 있는 중요한 사실을 가르쳐야 한다고 주장하여 왔다. 이러한 전통적인 교육관에 따르면 한 지역에 관해서 중요한 사실들을 전부 학습하면 그 지역에 관한 認識이 형성된다고 보기 때문이다. 이러한 주장의 이면에는 개별적인 사실적 지식들은 그 자체 독립된 단위와 같이 학습될 수 있다는 전제가 내재되어 있다고 볼 수 있다. 즉 '교과의 지식이 단순한 總合體이고, 지식의 발달이 단순한 累積的'(柳在明, 1992, 78)이라고 보

는 입장이다.

따라서 地域에 대한 理解에 이르기 위해서는 새로 학습하는 것과 더불어 전에 학습했던 것을 망각하지 않고 유지하는 것 역시 중요한 학습 과정이라고 본다. 그러나 현실로 나타난 결과는 학생들이 地域을 構成하는 要素들에 대한 이해, 즉 部分에 대한 이해가 합쳐져도, 전에 학습하였던 것을 다 記憶하고 있고, 地域을 구성하는 요소들에 대한 학습이 종료되었음에도 불구하고, 地域이라는全體에 대한 이해가 형성되지 않는 경우가 적지 않았다.

이러한 관점에서는 先行 學習이 前提되어야 次時 學習이 진행될 수 있다는 시사점을 얻을 수 있다. 그러나 構造化된 知識과 그렇지 못한 知識 간에는 동일한 分量을 學習해도 무시 못할 차이가 있다는 사실로 판단할 때, 이러한 단순한 가정은 추상 수준이 낮은 知識에서는 적용될 수 있지만, 高度의 抽象 水準이 요구되는 경우는 적용이 안된다는 한계를 內包하고 있다.

이러한 입장에서는 학습의 반복을 강조하는데, 모형이 지닌 장점은 사례를 달리하면서도 반복해서 학습할 수 있다는 점에서 空間 模型으로서 地域을 認識하는 논리와 상당한 관련성을 지닌다고 볼 수 있다. 즉 複雜한 것에 대한 認識은 單純한 것에 대한 認識이 重疊되어 成就될 수 있다고 假定하여, 지리학자가 도달한 認識 水準에까지 학생들이 이르도록 하기 위해서 그것을 部分으로 分解해서 하나씩 더해주면 된다고 보았다. 물론 어느 部分을 먼저 認識할지, 다른 部分을 나중에 認識할지, 이 順序를 決定짓는 過程을 考慮하는 경우도 있지만, 실제 認識에서는 決定的인 差異를 惹起시키지는 않는다고 생각한다. 그런데 문제는 학생과 지리학자는 서로 다른 맥락 가운데 존재한다는 점이다. 학자들은 현실을 이해하기 위해 이 模型들을 연구하지만, 학생들은 이 모형을 배우기 위해 현실을 事例로 이해한다. 또한 模型을 단순하게 하기 위하여서는 전제를 복잡하게 세우게 되며, 이로 인하여 단순한 모형에 대한 학습이 難易度가 낮지 않다는 점이다. 또한 지나친 單純化로 인한 非現實的 狀況은 현실과는 遊離된 내용을 학습하게 된다는 문제점을 內包하고 있다.

그러다 보니 模型 자체가 教育 目標가 되어 模

형을 배워도 현실에 적용하지 못하고 만다. 따라서 학생들도 지리학자들처럼 호기심을 갖고 문제 의식을 기르도록 하는 과정이 중요하다는 것이다. 이러한 문제가 발생하는 원인은 內容이란 학생이 스스로 찾아내는 것이 아니라, 외부로부터 주어진다. 假定이 前提되어 있기 때문이다. 따라서 학생들이 배우는 과정이 가치있는 內容을 다루려면 학자들이 연구하는 방식을 학생들의 생활로 번역하여 가르쳐야 하며, 학생 스스로가 찾아내는 과정이어야 한다고 주장한다.

## 2) 漸進的 分化 模型과 地域地理 教育

앞에서 논의하였듯이 지역 인식에서 중요한 것은 事實的 知識 자체가 아니라, 이를 해석할 수 있는 개념들을 지니게 되는 과정이다. 이러한 견해를 주장하기 위해서는 지역에 관한 지식은 일정한 구조를 지니고 있다고 하는 전제를 받아들여야 한다. 이러한 입장에서는 학습은 이미 알고 있는 지식과 새로운 지식을 관련짓는 과정이라고 말할 수 있으며(李煥雨(譯), 1990, 17), '지식은 構造體이고, 인식의 발달이 지식의 단순한 累積過程이 아니기 때문에, 어떻게 교과와 지식체계를 바르게 인식할 수 있도록 수업 내용을 조직하느냐가 매우 중요한 문제로 부각되고, 수업내용의 조직에 있어서는 지식체계의 기본요소와 그 관련방식을 정확히 파악하는 것이 매우 중요'(柳在明, 1992, 78)하다고 본다.

전체를 이해하고 나서야 부분에 대한 이해로 점진적으로 분화되어 나간다고 가정하는 입장에서는 그동안 잘 이해 못하던 것을 어느 한 순간 이해하게 되는 그러한 과정을 강조한다. Gestalt 心理學에서 제시하는 洞察의 개념이 바로 전형적으로 이에 부합되지만, 이러한 입장은 학습 과정을 구체적으로 제시하지 못하였다는 점 때문에 교육적 함의에서 한계가 있다. 이러한 입장은 실제 지역 연구에서도 전체가 과연 무엇인지를 제시하지 못하였으며, 따라서 구체적으로 무엇을 理解해야 할지에 대해서는 정작 그 대상이 模糊하였다. 이 입장은 실제 연구에서 명확히 제시한 것이 없는 만큼 當然히 구체적인 대안을 제시하지는 못하였다. 단지 統一性 속의 多樣性이라든지 혹은 地域의 리듬, 하모니 등의 理念을 염두에 두고 部分을 認識하면 언젠가 저절로 全體에 대한 認識이 얻어지리라고 생

각하였다. 즉 전통적인 지역지리 교육은 '지질, 지형, 기후, 식생, 농촌 생활, 도시 생활, 농업, 공업, 통신 등 이들을 함께 더한 다음 낙천적인 희망을 품고 요행을 기대(David, 1958, 19)' 하였다고 볼 수 있다. 따라서 학습 全體를 묶어주는, 즉 意味를 附與해 주는 이들 이념을 학생들이 가슴 속에 銘心하게 되면, 어느 날인가에는 全體에 대한 이해에 도달하여 기존의 知識들의 의미가 새롭게 보이게 되는 순간이 출현하리라고 믿었다. 그러나 이들 理念이 具體的인 것이 아니기에 어떻게 하면 학생들이 이들 理念을 理解할 수 있는지에 대해서 명확히 제시하지 못하였고, 따라서 地域 理解에 이르는 具體的인 方法에 대해서는 아무런 代案을 제시하지 못하였다.

이와는 다소 다른 관점에서, 全體에 대한 認識이 전제되어야 部分에 대한 認識이 가능하다고 보는 견해가 존재한다. 여기서는 기존의 知識이 하나의 構造를 지니고 있어 새로이 알게 되는 知識을 그 構造로 包攝하고 새로운 知識은 기존의 構造에 同化되면서 認識이 成長한다고 보는 입장이다. 認識이란 마치 有機體와 같아 외부로부터 吸收하는 새로운 요소들을 조절하는 메카니즘이라고 보는 것이다. 예를 들어 납득이 안가는데 단순히 암기했던 知識이 쉽게 잊혀 지는 것은 構造 안으로 동화되지 못하고 결국 構造로부터 除去되거나 脫落되기 때문이라고 해석할 수 있다. 이러한 입장은 構造가 스스로 恒常性 혹은 構造同一性을 유지하고자 한다고 가정하여, 認識의 深化란 바로 構造 자체가 包攝 範圍를 넓혀 새로운 知識들을 더 많이 받아들이면서, 기존의 知識들을 새로운 위치에서 자리매김을 하게 되는 과정이라고 본다. 認知 構造를 전제로 하는 Ausubel의 입장이 대표적으로 이에 해당된다고 할 수 있으며, 그의 先行組織者(advanced organizers)라는 개념은 바로 전체를 조직하는 틀 구실을 하는 것이다(Phillips & Soltis, 1985, 118). 학습에 앞서 이러한 개념들을 미리 사전에 파악하고 있어야 그 후 진행되는 일련의 학습이 제대로 이루어진다고 보는 것이다.

이러한 입장에서는 '지도의 기호는 지도를 읽고 도시의 현상을 이해하는 일의 한 部分일 뿐이며, 도시의 현상을 이해하는 것과 하등 관련을 맺지 않는다면 地圖에 사용되는 표준적인 기호와 용법

에 관한 지식은 무슨 가치가 있으며, 그것이 教育目標라는 것은 어떻게 이해될 수 있는가?’ 라고 반문한다. ‘그것은 오직 도시의 현상을 이해하는 일의 한 部分으로서만 가치를 가지며, 도시의 현상을 이해하는 일은 분명히 그러한 部分들의 總和 이상(李洪雨, 1992, 84)이라고 주장한다.

그러나 새로운 要素가 添加되면서 어떻게 構造同一性을 와해시키고 새로운 構造를 형성하는지 그 과정에 대해서 제대로 설명하지 못한다는 한계를 안고 있다. 이 과정을 주목하기 위해서는 地域認識 論理와 理解의 成長 간의 관계에 대한 代案的 見解가 요청된다.

### 3) 循環의 構成 模型과 地域地理 教育

教育 內容이 학생들에게 意味있는 知識으로 다가가게 해야 한다는 점을 고려한다면, 이미 알고 있던 것이 갑자기 새롭게 보이게 되는 과정이야말로 教授- 學習 理論에서 가장 주목해야 할 점이다. 이를 위해서는 선행 학습한 知識과 새로 학습하게 된 知識 간의 관련성을 파악해야 한다. 앞에서 논의하였듯이 部分에 대한 認識과 全體에 대한 認識이 서로 생성한다고 가정한다면, 이미 認識의 循環性을 전제하고 있는 것이다. 즉 기존의 知識에 비추어 보아 새로운 知識을 받아들이지만, 이 새로운 知識이 투입되면서 기존의 知識 자체가 변화되어 다시 새로운 知識을 받아들여지게 된다고 본다. 따라서 학습이란 기존의 지식과 새로운 지식이 상호작용한다는 점에서 循環的이며, 학생들이 知識을 지나게 되는 과정이 能動的이라는 의미에서 구성적이다.

이처럼 학습을 力動的으로 인식하는 學習理論이 바로 構成主義인 것이다. 이러한 입장은 인식이란 일종의 同化過程으로 간주하며, 주체가 세계의 複製物을 수동적으로 얻는 것이 아니라고 전제한다. 그 대신 인식의 획득이란 Piaget 학파에서 제시하듯이 능동적 구성과정으로서 파악한다. 즉 同化로서의 認識이라는 命題는 인식이 主體와 客體 사이의 관계이고 이 관계 속에서 주체가 세계를 능동적으로 구성하고 그 다음, 이 세계가 반응하는 바를 동화한다는 사실을 내포하고 있다(황태연(역), 1983, 115).

이는 Dewey와 Piaget의 견해로부터 큰 영향을

받은 學習 理論으로 새로운 지식이란 과거의 지식과 결합되는 것이며, 교사도 학생과 함께 학습자라고 파악한다. 構成主義와 대치되는 기존의 접근을 Martin은 傳達主義(transmissionism)라고 지칭하며, 知識 習得이란 熟達者(教師)가 初步者(學生)에게 전달해주는 무엇으로 이해하였다. 傳達主義는 학습이란 실행을 통한 수용의 과정과 지식의 축적으로서 간주한다. 이와 반대로 構成主義는 새로운 지식의 습득을 개별 학습자마다 독특하게 지닌, 先行 經驗에 토대한, 기존의 精神的 構造위에 형성되는 것으로 간주한다.

構成主義의 주요한 원리는 학습이란 경험으로부터 성장하지만, 社會的 相互作用에 의해 영향받는 능동적 과정이라는 것이다. 따라서 지식이란 학습자의 행위와 경험에 직접 관련되며, 따라서 항상 맥락적이며, 학습자로부터 결코 분리되지 않는다고 파악한다. 그러므로 교실에서 발생하는 공통적인 경험은 교사와 학생 사이에서 공유된 의미를 함의할 기회를 제공하며, 따라서 새로운 지식에 대한 함의는 협동적인 교실 환경에서 도달될 수 있다고 생각하며, 이 과정에서 핵심은 교수 재료를 의미있는 방식으로 제시하는 것이라고 파악한다(Klein, 1993).

이러한 입장에 따르면 학생들이 구체적 현상들 속에서 지역 개념을 터득할 수 있게끔 하려면 학생들의 成長 經驗 속에서 意味있게 다가가야 한다고 강조한다. 이러한 견해에서는 완벽한 認識 水準이나 狀態란 存在하지 않는다고 전제한다. 地域 認識에 도달한 수준에서 개인차는 존재하지만 根本的으로 地域 認識이란 인간의 생애 주기에 걸쳐서 계속 변화, 生成되어 가는 것이라고 전제한다. 여기서 학교 教育을 통한 地域 認識이란 전 생애 동안의 認識 過程에서 일부라고 볼 수 있다. 그러므로 地域 認識의 論理 가운데 地域 理解의 成長이 그 일부로서 포함되어 있으면서, 이 부분은 다시 개인의 生涯 週期에서 한 시기 동안의 사건이 아니라, 일생 동안의 地域 認識과 끊임없이 相互 生成의 關係에 있는 것이다. 이러한 生成의 地域 認識 論理의 관점에서 해석하면, 地域 認識 論理 안에 이미 理解 成長 過程이 內在해 있는 것이다. 그렇다면 교육 내용이란 학생들 스스로 이해 成長 過程에서 그 일부로서 潛在的으로 內在해 있다고

해석할 수 있다. 따라서 教育 內容이란 학생들 의 부에서 一方的으로 注入되거나 傳達되는 것이 아니라, 학생들에게 잠재적으로 내재되어 있는 教育 內容을 현실로 실현키도록 구성해야 하는 것이다.

### 3. 學習理論과 教育課程 및 地域地理 教育의 內容 構成

Tyler는 학습 경험은 선정되고 조직될 수 있다고 가정하고(許 菽 (譯), 1993, 124), 교육과정 이론을 제시한 이래, 그의 견해는 교육과정 연구의 패러다임으로 평가받아 왔으며, 따라서 그동안 기존의 견해는 대부분 교육과정 연구란 內容의 選定과 組織에 대한 원리를 제시하는 것으로 간주해 왔다. 範圍를 설정하기 위하여 選定이 필요하고, 學習 順序를 배열하기 위하여 組織이 필요하다고 보는 입장이다. 그런데 選定과 組織이라는 말 속에 이미 地域 認識 論理가 그대로 教育 內容이 될 수는 없다는 전제가 내재해 있다. 選定은 多數 중에서 선택한다는 것, 즉 量的으로 縮小된다는 것을 전제로 한다. 地理學의 地域 認識 論理 全體를 학습할 수 없기 때문에 일부를 選擇하고 일부를 除去하는 행위가 필요하다고 전제한다.

그런데 選定하는 행위가 성립하기 위해서는 知識 體系가 요소별로 分解될 수 있다는 것, 즉 분리시켜도 그 의미는 변하지 않는다는 것을 전제로 한다. 이러한 입장에서는 지식은 원자론적이고 物理的 性格을 지니고 있어서 累積的이라고 본다. 個別 要素는 그 자체 단위로 작용하므로, 의미있는 것을 선정할 수 있고, 分離可能하다고 간주한다. 따라서 교육 內容의 조직은 기존 학문의 분과와는 독립적인 원리에 따라 이루어 질 수 있다고 보며, 교과간 통합의 논리도 여기에서 출발한다. 따라서 조직은 教育內容 構成에서 가장 중요한 작업으로, 이는 기존 분과 학문의 논리가 아닌 教育學的 原理에 따라 완전히 새로운 지식 체계를 창안한다고 간주한다. 이러한 견해는 분과 학문은 하나의 世界觀이어서 개별적 지식들로 분해시키면 의미가 상실된다는 점을 무시한다. 즉 지식의 系列性(體系性)을 전혀 고려하지 않는 견해인 것이다.

이에 반해 지식의 有機的 構造를 전제한다면, 組

織과 選定은 일단 內容을 축소하기 위하여 핵심 구조에서 주변적 내용들을 제거하는 과정이라고 할 수 있다. 그 다음에는 이 제거된 공백을 보완하기 위하여 구조 조정이 불가피해지며, 이 과정이 바로 組織이다. 따라서 選定과 組織은 不可分의 관계에 있으며, 개별 교과에서는 구분이 불가능하게 되는 것이다.

그러나 이러한 논리적 측면보다 실제 教育 內容 構成에서 더욱 중요한 것은 連繫性과 差別性의 문제이다. 連繫性이란 선행 학습이 다음 단계의 학습을 위한 전제가 되어야 한다는 의미이다. 예를 들어 상이한 현상을 학습하더라도 동일한 개념과 원리가 적용된다는 것을 배우는 것이다. 差別性은 단순히 반복되지 않아야 한다는 의미로서, 예컨대 동일한 개념을 배우더라도 다른 상황에 적용되는 것으로 학습하는 것이다. 連繫性과 差別性의 두 조건을 동시에 만족시키기 위해서는 교육 內容이 並列的의 아니라 螺旋形, 즉 동일한 원리와 개념 학습이 심화되도록 구성해야 한다. 이러한 작업을 위해서는 지리학자들의 지식 체계를 학생의 경험으로 변환시키는 과정이 필요하다. 즉 추상적 지식이 학생의 의미있는 경험으로 생성되는 과정을 이해해야 한다. 그런데 현재 代案으로 제시한 地域 認識 論理가 지닌 가장 본질적인 속성은 生成的이라는 점이다. 생성이라는 어휘에서 이미 成長과 教育에 대한 암시가 내포된 것으로 볼 수 있다.

이제 학습과정에 대한 순환적 구성 모형을 지역 인식논리와 직접 관련지어 보기로 하자. 앞에서 이미 일상인들의 지역 개념도 중요한 의미를 지닌 것으로 이해해야 한다고 제시하였다. 이처럼 지리학자들의 지역 개념이 아닌 일반인들의 지역 인식이란 바로 인간주의 지리학에서 제시한 私的 地理(private geographies) 혹은 個人的 地理(personal geographies)라고 할 수 있다. 이에 비해 지리학자들의 전문 개념에 따른 지역인식이란 公的 地理(public geographies)(Lowenthal, 1961)라고 할 수 있다. 순환적 구성 모형에 따르면 지역 지리 교육이란 사적 지리로서의 학생의 주관적 경험과 공적 지리로서의 교육내용 간의 상호작용을 통해서 자신의 삶에서 의미있는 것을 남의 관점에서 의미 있는 것과 포커스를 맞추어 가는 과정인 것이다. 이런 점에서 人間主義 地理學에 토대한 지리교육

은 경험을 재구성할수 있는 능력을 증시하며, 학생들로 하여금 자신들의 느낌을 음미하거나 이에 대해서 글로 표현하도록 요구하거나, 또는 타인의 경험을 재구성하도록 요구한다(Henley, 1989, 168).

여기서 제시한 私的 地理란 현상학에서 제시하는 생활 세계, 혹은 자연적 태도로서, 성인과 학생의 經驗 樣式이라고 볼 수있으며, 이를 추상화하여 정립한 것이 바로 地域 認識 論理라고 간주할 수 있다. 따라서 학생들의 생활 세계의 언어로 번역해주는 작업이 교육 내용을 구성할 때 가장 중요한 준거가 된다. Fien에 따르면 私的 地理와 公的 地理는 어느 한 편이 없으면 나머지도 제대로 이해될 수 없기 때문에, 모두 다 地理 教育에서 중요한 의미를 지닌다. 학생들의 私的 地理는 학문으로서의 地理學의 개념 및 방법들과의 접촉을 통해서 세련되고 확장되고 풍요롭게 된다. 따라서 학생들로 하여금 자신들의 私的 地理에서 질서와 의미를 발견하도록 도와 주기 위하여 지리학의 연구 대상과 기능들을 활용할 필요가 있다. 한편 學問的 地理는 일상의 환경 경험과 개인 지리를 준거로 하지 않는다면 교육 매체로서 아무런 의미도 없게 된다(Fien, 1983, 47). 이러한 입장에 따라 학생들의 生活世界에 대한 사적 지리로부터 교육 내용을 구성하는 과정은 추상적인 개념을 일상인의 삶으로 번역하는 작업으로서, 이러한 교육이 지향하는 목표는 바로 학습자의 자아 이미지를 고양하고, 나아가 경험에 대한 학습자의 開放性을 고양하도록 하여, 학습자가 개인적으로 지닌 의미 구조의 개발에 기여하는 것으로, Pattison이 제시한 存在指向, 自我實現 中心의 地理 教育을 지향하는 것이다(Pattison, 1970).

이러한 맥락에서 Lee는 ‘地域地理는 계통적으로 규정된 활동이라는 추상적이고 부분적인 모습이 아니라 사람들의 일상 생활의 맥락에서 인간에 대해 이해할수 있게끔(Lee, 1984, 104)’ 해야 한다고 주장하였다. 이를 위해 교사는 자기 지식을 학생의 삶의 맥락 속으로 번역할 줄 알아야 한다. 즉, 地理 教育이란 地理學에 관해 자기가 알고 있는 지식이 현실적인 삶의 상황에서 무슨 의미를 지닐수 있는지를 검증하는, 지리적 인식의 결과로서 얻어진 抽象化된 형식의 지식을 구체적인 삶의 현실 속으로 투사하는 작업이다.

따라서 地域認識論理를 교육 내용으로 변환하기 위해서는 문제 장면을 설정하고, 이는 개념의 혼돈에서 유래함을 일깨워주면서 地域認識論理에 따른 명료함을 경험하도록 하는 것이다. 그러나 학생들의 私的 地理 및 흥미에 대한 고려는 목표와 내용에 대한 준거가 아니라 출발점이 되어야 한다(Fien, 1983, 47). 즉 교과를 통하여 말을 가르칠 것이 아니라 思考를 일으키려고 하면, 어떤 교과에 있어서든지 그 시작은 될 수 있는 대로 ‘비학문적’으로 해야 한다(李煥雨(譯), 1987, 244). 이러한 방향을 추구하기 위해서는 평범한 일반인들의 생활의 변화를 통하여 국지적으로 상이하게 전개되는 사회 변화를 파악하는 접근방법인 生活史를 중심으로 지역지리 교육내용을 구성하는 방안이 바람직하다고 판단된다.

#### 4. 要約 및 結論

地域을 認識한다는 意味는 다양한 地理的 現象들을 지역의 개념으로 파악하는 사유의 질서를 안다는 뜻이고, 이는 바로 地域 認識의 論理라고 할 수 있다. 따라서 지역지리 教育 內容은 地域 認識의 論理에 따라서, 이 논리를 학습하도록 하는 방향으로 구성되어야 한다.

공간조직론이 등장하기 이전의 지역 연구들은 다양한 입장과 방법론을 제시하였으나, 근본적으로 ‘전체는 부분들의 합보다 크다’라는 유기체 유추와 기능주의에 입각하여 논리를 전개하였다. 이에 반해 공간조직론은 시스템 이론을 도입하여 지역을 연구하였다. 이러한 점에서 기존의 지역인식논리를 有機的 複合으로서의 지역인식논리와 空間模型으로서의 지역인식논리로 구분할 수 있다.

최근에 기존 논리들의 결함을 보완하기 위한 새로운 代替 論理에 대한 논의가 다양하게 전개되고 있다. 이들은 지역이란 對象이면서 동시에 과정(process)으로서 고찰되어야 한다고 주장하면서(Blaut, 1962), 개인의 주관적 의미로서 구성되는 장소와 타인과 공유하는 경험으로서 파악되는 지역 간의 상호작용으로부터 전개되는 인간의 영역성이 바로 지역 형성 과정이라고 이해한다.

이러한 地域 認識의 論理에 따라서 內容을 구성



하기 위해서는 지리학자들의 연구의 최종 산물인 地域 認識의 論理와 학생들의 理解가 成長하는 과정에 내재된 질서 간에는 어떠한 관계가 있는지를 고찰해야 한다. 이로부터 학습이 진행되는 과정에서 새로운 지식이 累積되는 과정을 강조하는 입장과 새로운 지식이 기존의 사고틀에 따라 배열되는 과정을 강조하는 입장으로 구분지을 수 있다. 그러나 이러한 견해들은 學習 過程을 정태적인 것으로 가정한다는 문제점을 지니고 있다.

본 연구에서 제시한 학습 과정에 대한 논의는 構成主義 學習理論으로서, 이를 지리 교육에 적용한다면 학생들의 私的 地理와 公的 地理 간의 循環을 통한 지역 학습이라고 해석할 수 있다. 사적 지리란 개인들의 주관적인 의미 부여를 통해서 형성된 인식으로서 바로 현상학에서 제시한 생활세계라고 할 수 있다. 이에 비해 공적 지리란 타인들과 공유하는 경험을 통해서 획득된 지역 인식으로서 반드시 학문적 지식만은 아니지만, 사회적 성격을 지닌 것이다.

최근 논의되는 대안적 지역인식논리는 사적 지리로서의 학생의 主觀的 經驗과 公的 地理로서의 교육내용 간의 상호작용을 주장하면서 기존의 논리들을 학생들의 생활 세계로 번역하는 방안을 제시한다. 즉 학생 주변의 생활사로 직접 재구성하거나 이와 대비시킴으로서 학생들이 자신에게 의미 있는 지식으로서 구성하게끔 시도한다는 점이다. 이러한 논리를 전제로 하여 학생들의 성장 과정 초기에는 지역 인식 논리의 전개과정과 학습 경험의 전개과정이 서로 일치하지 않으므로, 학생들의 흥미를 우선적으로 고려하여 내용을 구성해야 한다고 본다. 학생들이 성장하면서 이 둘 간의 간극이 좁혀지므로 지역 인식 논리를 중심으로 내용을 조직할 수 있다. 내용을 조직함에 있어 가장 중요한 점은 학생들의 생활세계에 대한 성찰 속에서 인지적 기능을 발달시키도록 학습 활동을 구성하는 것이다.

마지막으로 본 연구의 한계와 과제를 지적하면, 첫째는 논리 분석을 통해서 도출된 결론을 구체적인 경험적 연구를 통해 입증하지 못했다는 점, 특히 교육내용과 수업 설계 간의 연계에 대한 체계적인 분석 절차가 부족하다는 점이다. 따라서 추후의 과제는 우선 學齡 段階別 教育 內容의 水準 適

定化에 대하여 授業 過程과 연계시킨 경험적 연구가 필요하며, 따라서 私的 地理에 대한 經驗的 研究가 필요하다는 점이다. 지금까지의 연구가 空間 知覺을 중심으로 이루어졌으나 지역과 장소에 대한 학생들의 認知 發達 過程에 대하여 보다 구체적이고 체계적인 연구가 필요할 것으로 사료된다.

## 文 獻

- 柳在明, 1992, 地理 授業活動 組織化에 관한 研究, 서울대학교 대학원 사회교육과 지리전공 박사학위논문.
- 徐泰烈, 1993, 地理 教育課程의 內容 構成에 대한 研究, 서울대학교 대학원 사회교육과 지리전공 박사학위논문.
- 李煥雨, 1992, 增補 教育課程探究, 박영사.
- 李煥雨(譯), 1987, 민주주의와 교육, 교육과학사 (Dewey, J., 1916, *Democracy and Education*, Macmillan, New York).
- 李煥雨(譯), 1990, 경험과 이해의 성장, 교육과학사 (Hamlyn, D.W., 1978, *Experience and the Growth of Understanding*, Routledge & Kegan Paul, London).
- 許 菽(譯), 1993, 教育課程과 目的, 교육과학사 (Walker, D.F. and Soltis, J.F., 1986, *Curriculum and Aims*, Teachers College, Columbia University, New York).
- 황태연(역), 1983, 변증법, 도서출판 까치(Israel, J., 1979, *Der Begriff Dialektik*, Rowolt Taschenbuch GmbH, Reinbek bei Hamburg).
- 坂口慶治, 1984, 地理教育과 地誌學, 町田 貞篠原昭雄 編, 社會科 地理教育講座 1. 地理教育의 理論, 明治圖書, 62-68.
- Biddle, D., 1980, Paradigms and Geography Curricula in England and Wales 1882-1972," *Geographical Education*, 3, 577-598. reprinted in D. Boardman(ed.), 1985, *New Directions in Geographical Education*, The Falmer Press, London, 11-33.
- Blaut, J.M., 1962, Object and Relationship, *The Professional Geographers*, 14(6), 1-7.

- Bunkó, E.V., 1990, Saint-Exupéry's Geography Lesson: Art and Science in the Creation and Cultivation of Landscape Values, *Annals of the Association of American Geographers*, 80(1), 96-108.
- David, T., 1958, Against Geography, *Universities Quarterly*, 13, 261-273. reprinted in J. Bale, N. Graves and R. Walford(eds.), 1973, *Perspectives in Geographical Education*, Oliver & Boyd, Edinburgh, 12-26.
- Fien, J., 1983, Humanistic Geography, in J. Huckle(ed.), *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press, Oxford, 43-55.
- Geography Education Standards Project, 1994, *Geography for Life. National Geography Standards 1994*, Geography Education Standards Project, Washington, D.C.
- Hartshorne, R., 1939, *The Nature of Geography. A Critical Survey of Current Thought in the Light of the Past*, The Association of American Geographers.
- Hirst, P.H. and Peters, R.S., 1970, *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Klein, P.A., 1993, *Promoting Geographic Inquiry into Environmental Issues: An Assessment of Instructional Materials for Secondary Geography Education*, A Dissertation, Doctor of Philosophy, Department of Geography, University of Colorado.
- Kostbade, J.T., 1968, The Regional Concept and Geographical Education, *The Journal of Geography*, 67(1), 6-12.
- Laity, A.L., 1984, Perceiving Regions as Scattered Objects, *The Professional Geographers*, 36(3), 285-292.
- Lowenthal, D., 1961, Geography, Experience, and Imagination: Towards a Geographical Epistemology, *Annals of the Association of American Geographers*, 51, 241 - 260. reprinted in P.W. English and R.C. Mayfield(eds.), 1972. *Man, Space, and Environment (concepts in contemporary human geography)*, Oxford University Press, New York, 219-244.
- Pattison, W.D., 1970, The Educational Purposes of Geography, in D.G. Kurman(ed.), *Evaluation in Geographic Education*, Fearon publishers, Belmont, California, 17-26.
- Phillips, D.C. and Soltis, J.F., 1985, *Perspectives on Learning*, Teachers College, Columbia University, New York.
- Slater, F., 1982, *Learning through Geography*, Heinemann, London.
- Thrall, Z.A., 1955, *The Teaching of Geography*, Appleton-Century-Crofts, New York.