

지리 교과의 통합교육적 접근방안*

- 초등 사회과 학습 내용 조직을 중심으로 -

강 경 원**

통합 사회과 교육과정은 그 개념이 명확하게 정립되지 않은 상태에서 학교 급별로 다양한 유형의 통합이 적용되고 있다. 특히 초등학교 사회과는 교육과정의 개발에 있어 사회과학의 내용을 완전하게 단원 속에서 통합한다는 취지에도 불구하고, 설득력 있는 통합은 이루어지지 않았다. 오히려 여러 분야의 내용이 한 단원 속에서 혼합됨으로써 지리학습의 내용이 지리학적 지식의 구조를 반영할 수 없었고, 지리적 관점을 흐려 놓는 결과를 가져왔다.

따라서 본 연구에서는 완전한 통합은 이론적으로나 현실적으로 불가능하다는 전제하에서, 통합의 의미를 실제적인 관점에서 재해석하였다. 그리고 이를 바탕으로 효과적인 지리교육의 통합적 접근방안을 모형화하였다.

지리교육의 통합적 접근방안은 통합된 지식을 제공하는 데 목적을 두는 것이 아니라, 지리적 관점을 중심으로 하여 생활 세계를 이해하도록 하는 인식의 틀을 학습자에게 제공하는 데 있다. 이 방안에 의하면 지리교육의 중핵개념은 자연환경, 인간과 환경, 공간구조이며, 이에 대한 학습과정에 서 인접 관련 학문분야와 관련을 맺도록 되어 있다.

교육과정 개발과정에서 이 방안이 검토되고 교육현장에서 통합교육과정을 운영하는 초등 교사들이 이를 구체화하여 적용할 것을 권한다.

주요어 : 사회과 교육과정, 통합교과로서의 사회과, 지리학적 지식의 구조, 통합적 지리교육, 중핵개념

1. 서론

'통합교과로서의 사회과'에 대한 논란이 분분하나 현행 교육과정에서는 초등 사회과를 통합 교과(integrated subject)로 운영하고 있는 것이 현실이다. 그리고 그 성격이 더욱 강화되어 중등교육까지 확대되는 추세이다.

사회과는 역사학, 지리학, 정치학, 경제학, 사회학, 문화인류학, 심리학 등 사회현상 관련 학문분야의 연구내용을 학습내용의 소재로 삼고 있기 때문에 이론적으로는 통합교과를 구현할 가능성이 있

다. 하지만 실제로는 관점이 상호 다른 학문분야의 연구결과를 교과에 수용하기란 매우 어렵고 불가능할지도 모른다는 회의적 시각도 많다.

실제적으로 학습내용을 구성하는 데 있어서 학습자의 능력발달에 대한 이론과 실제의 격차, 운영에 대한 경험적 검증의 미흡, 일반적으로 공인될 만한 개념구성의 가능성 부재, 여러 분야의 새로운 학문발달을 교육과정에 반영하는 기술적인 문제점 등이 통합의 난점이다(정병기 외 1995, 97). 또한, 현행 교육과정의 교과내용을 분석해 보면 통합이라기보다는 '조합'의 성격이 짙다. 이는 통합적 방안

* 이 논문은 2000년도 공주교육대학교 초등교육연구소 연구비 지원에 의해 이루어졌음

** 공주교육대학교 사회교육과 부교수

지리 교과와 통합교육적 접근방안

의 부재에 기인하는데, 사실상 사회현상을 통합적 혹은 종합적으로 설명할 수 있는 지식의 구조 혹은 인식의 틀을 도출하기 어렵기 때문인 것으로 풀이된다.

최근에 이 문제를 해결하려는 방편으로 스트랜드(strand)를 중심으로 교육내용조직을 하려는 시도가 강하게 일어나고 있다. 그러나 스트랜드 자체가 탈학문적 교과내용 구성을 전제로 하고 있기 때문에 적용가능성에 있어서 비현실적이거나 타당성을 지니지 못한다.

본 연구는 지리교육이 통합사회과의 범주에 속함으로써 파생된 여러 가지 문제점에 중점을 두고, 통합교과로서의 '사회과'에 대하여 실제적인 교과서의 내용을 중심으로 비판의 소지를 탐색하였다. 이를 토대로 통합교과의 의의를 재해석하고 바람직한 통합의 형식을 제안하고자 한 것이다. 이와 관련하여 논란이 분분한 통합사회과의 당면 문제해결의 방안으로서 사회과의 각 영역별로 통합적 접근을 하는 것이 바람직하다는 전제를 수용한다. 그리하여 통합교과 속에서의 지리교육의 통합 준거를 바탕으로 지리교육내용체계가 어떻게 구조화될 수 있는지를 제시하는 데 궁극적 목적을 둔다.

본 연구의 목적과 관련한 주요 연구내용을 보다 구체적으로 기술하면 다음과 같다: 첫째, 우리 나라 사회과 통합교육의 실태와 사회과 학습내용의 교육과정적 체계를 분석하고, 이를 토대로 통합사회과의 문제점과 이론적 허구성을 지적한다. 둘째, 통합의 현실적 문제점을 극복하기 위하여 통합교육의 의미를 재해석하고, 지리 영역의 통합적 교육내용 구성의 준거를 채택한다. 셋째, 지리교육에 필수적인 중핵개념 혹은 관점을 지리학으로부터 도출하여 사회현상을 이해하는 데 도움을 주는 지리학적 인식의 틀을 제시함으로써 통합적 지리교육의 모형을 정립한다. 넷째, 모형을 바탕으로 구체적인 학습내용을 조직한다.

본 연구의 범위는 실질적인 통합이 이뤄진 제 6차와 제 7차 교육과정의 초등 사회과 교육내용체계에 한정한다. 그러나 제 7차 교육과정의 경우, 교과서의 개발이 추진 중이므로 교과서의 내용체계에 대한 전반적인 재검토는 연구자의 입장에서 불가능하다. 따라서 교과서의 분석은 제 6차 교육과정에

국한하였다. 교과서 분석의 결과에서 나타나는 문제점을 극복하는 방안으로서 연구자는 초등학교 4학년 1학기의 지역화 학습내용을 사례로 하나의 표본을 제시하기로 하였다. 이것이 차기의 교육과정 개발에 기여할 수 있는 통합교육적 방안이 될 수 있다. 또한, 이 방안은 초등학교 4학년 사회과 교육내용의 범위를 넘어 초등학교의 타 학년과 중등학교의 사회과 교육내용에도 적용될 수 있을 것이다.

본 연구의 방법으로는 연구의 성격상 특정한 인식론이나 방법론을 적용하기 어렵다. 본 연구에서는 통합 사회과 교육에 관한 기존의 문헌을 비판적 관점에서 해석하여 통합 사회과 교육의 문제점을 명확히 밝히는 한편, 연구자가 초등학교 4학년 1학기 교과서를 분석하여 교육내용체계가 지닌 문제점을 도출하였다. 이 문제를 해결할 수 있는 대안을 제시함에 있어 논리적 귀결을 통하여 통합의 의의를 재해석하고, 통합의 준거를 제시하는 것이 가능하였다. 지리교육의 통합적 접근방안은 지리학적 지식의 구조 자체가 통합적 접근의 가능성을 내포하므로 그것을 임의로 도출하여 교육현장에서 적용이 가능한 형태로 모형화한 것이다.

제 7차 교육과정의 사회과 교과내용에 대한 비판이 일고 있는 현 시점에서 학습내용의 체계화를 도모하기 위한 연구는 절실히 요구된다. 이 연구의 결과는 수업지도를 하는 교사들에게 교과 내용을 재구성하는 데 도움을 줄 것이며, 장기적으로는 교과서의 편찬에도 기여할 것이다. 특히 제 8차 교육과정에서 통합 사회과의 내용체계를 조직하는 데도 중요한 기여를 할 수 있기를 기대한다.

2. 통합 사회과 속에서의 지리교육의 문제점

1) 통합사회과의 개념과 모호성

통합교육과정의 개념은 1920년대 이래 미국의 진보주의 교육운동에서 학습 경험을 중요하게 여기면서부터 사용되기 시작하였다. 우리 나라 사회과에 관련시켜 볼 때, 본격적인 통합교육과정의 개발은 1992년에 개정된 제 6차 교육과정부터이다. 5차 교육과정까지만 하더라도 저학년엔 한하던 통합교

육과정을 중학년(3-4학년)과 고학년(5-6학년)으로 확대하였던 것이다.

오늘날 통합교과는 학자에 따라 다양하게 정의되고 사용되므로 이에 대한 합의가 어렵다(조선미 1998, 10). 사회과 교육과정에서도 '통합'이라는 용어는 시대와 학자에 따라서 그 의미가 다르게 사용되어 왔으며, 그 의미하는 바가 매우 넓어서 정확하게 정의를 내리기 어려운 형편이다. 또 정의를 내렸다 하더라도 그 정의를 그대로 수용하지 않는 실정이다. 실제적으로 통합의 형태와 정도는 천차만별이며 앞으로도 지속적으로 논의되어야 할 과제이다. 다만, 통합이란 어느 한 학문적 영역의 내용을 기초로 하지 않고 두 개 이상의 학문적 내용을 기초로 하여 교육내용을 구성한다는 점이다(최병모 2000, 3).

실제적으로는 경험중심, 개념중심, 주제중심, 스트랜드(strand)중심의 통합교육과정이 운영되고 있다. 차조일(1998)은 교과중심, 경험중심, 학문중심의 교육과정을 구분하고, 교육내용의 통합방식에 근거하여 다섯 가지 유형을 도출하여 우리 나라의 학교급별과 시대에 따른 다양한 적용과정을 비교·고찰하였다. 이와 같이 우리 나라에서도 어느 하나의 통합 유형에 따르지 않고, 가변적인 다양한 유형의 통합사회과 교육이 이루어져 왔으며, 지금도 다양한 형태가 적용되고 있다.

다양한 통합의 유형 중에서 최근에 와서 스트랜드 중심의 통합방법이 부각되고 있다. 학문분야와 관련하여 스트랜드는 사회과학의 영역을 허물고, 심지어는 인문과학과의 통합을 시도하는 초 학문적 접근의 특징을 지닌다. 교육내용의 측면에서 스트랜드는 각 학문의 지식의 구조를 벗어나지 못하는 사회 관련 교과간의 통합이 어렵다는 점에서 사회현상과 관련한 내용의 완전한 통합을 추구하는 수단으로 일부 교과교육 관계자들은 인식하고 있다.

스트랜드의 도입을 주장하는 사회과 교과 관련 학자들에 의하면, 스트랜드는 사회과 교육의 영역에 포함되는 개념, 주제, 문제, 이슈, 일반화, 법칙, 가치, 기능 등을 모두 종합하여 사회과에서 교수 학습해야 될 것으로 생각되는 것들을 종합하는 핵심적 요소이며 준거이다. 그리고 사회과 교육의 목표와 과제를 수행하는 데 기여하는 교과들의 방법과

관점들을 함께 엮는 준거이기도 하다. 따라서 스트랜드는 모든 사회 교과를 구성하며 동시에 묶는 실이며, 스트랜드들은 서로 관련이 되어 사회과 통합 교육과정에 통합된다. 즉 사회과에 기여하는 다양한 교과들의 관점을 지도하는 안내 역할을 한다(이진석 1997, 44-45).

그러나 스트랜드의 선정과정이 오랜 기간과 관계 기관의 지원 및 연구 축적이 전제되어야 한다는 점에서 후속 연구과제를 많이 남기고 있다. 누가 스트랜드를 선정할 것이며, 어떤 절차를 통하여 선정할 것인가가 문제가 된다(이진석 1997, 44). 이에 대한 공론화가 요구되고 스트랜드에 대한 사회적 합의가 뒤따라야 하는 매우 어려운 과제를 안고 있다. 스트랜드가 다양한 교과들의 관점을 안내하는 역할을 한다지만, 쟁점은 누가 다양한 교과들의 관점을 적용하여 하나의 스트랜드로 집약시킬 수 있는가에 놓여 있다. 또, 스트랜드를 중심으로 교육내용을 통합하면 통합적으로 접근하기 용이한 스트랜드만 교육내용으로 선정될 가능성이 크다. 통합이 어려운 학문분야의 내용도 사회과 교육에 매우 중요할 수 있는 것이다.

사회과 통합에 대해 많은 연구가 있었지만 아직까지 사회과 교육 관련자들 사이에 전형적인 통합의 형태에 대한 합의에 도달하지는 못했다. 현실적 관점에서 본다면, 통합에 대한 사회적 합의보다는 단순히 사회과가 여러 학문영역을 통합한 교과라는 점에서 통합의 성격을 강화시키는 주된 이유가 된다.

사실상 통합의 종주국이라 할 수 있는 미국에서도 교사의 자율적 권한이 부여되고 있기 때문에 교육내용은 거의 전적으로 교사에 달려 있다. 따라서 국가나 주정부에서는 구체적으로 교육내용을 선정하고 교과서를 개발하여 하달하기보다는 중요한 지침만을 제공할 뿐이다. 즉, 통합교육은 교사의 학습지도 운영에 관한 문제이다.

유럽 각국의 국민학교와 중학교에서 학습되는 사회과(Social Studies)도 그 핵심이론의 정립에 있어 어려움이 있어 폐기되고 있는 실정이다(이기석 1991, 246). 고등학교 사회계열의 경우, 오늘날의 교육과정 운영의 세계적인 추세는 고유한 핵심영역을 중심으로 하는 학문 중심, 통합보다는 분리원칙

의 경향이 일반적이다. 예를 들면 일본은 “현대사회”라는 신설교과가 실패하고 1994년부터 지리, 역사, 공민으로 새롭게 분리하기로 하였으며, 미국도 최근에는 국가 지리교육 심의회(National Council for Geographical Education)에서 실시한 각계에 대한 여론조사의 결과에 의하면 응답자의 85%가 분리된 교과를 원하고 있는 실정이고 분리된 지리교과 개발을 위해 개발교과를 실험하는 단계이다(황재기 1991, 221; 이기석 1991, 246).

대체로 세계의 대부분 국가에서는 ‘사회과’가 없다. 영국의 경우, 지리와 역사는 있어도 사회과와 일반사회는 없다. 초등학교에서는 지리와 역사를 독립 교과로 운영하고 있고 심지어 유아교육에 있어서도 지리와 역사교육이 전문화되어 있다.¹⁾

실제로 사회과의 통합이 가장 강화된 나라는 우리 나라이며 중앙주도적 교육과정의 개발이 이뤄지고 있다. 그러나 통합적 아이디어의 부재 속에서 통합의 이론은 존재하되 실질적인 교과내용의 통합은 요원한 것이 현실이다.

2) 우리나라의 통합 사회과

(1) 교육과정개발 체계의 현실적인 문제

제6차 교육과정이 현장에 적용되기도 전에 교육개혁의 일환으로 7차 교육과정의 개정이 시행되면서 많은 문제가 발생되었다. 이혁규(2000)는 통합교육과정 개발에 장애가 되는 여러 가지 요인을 제도적 차원의 요인, 교육학자의 주도적 역할과 교과교육 연구자의 참여 배제, 교육과정 전문가의 자질 문제, 의사소통 능력 부족과 환경의 미비, 교육과정 개발 경험의 부족과 비합리적 개발관행 등 다각도로 지적하였다. 그의 지적은 교육과정개발의 전반적인 과정에서 나타난 문제점이다.

그 중에서도 공식적인 교육과정 문서 및 절차가 교육과정개발의 실제와 다르다는 점이 지적되는 중요한 문제이다(이혁규 2000, 8). 이 문제를 사회과 교육과정의 개발과 관련하여 살펴보면, 제3차 교육과정기까지는 주로 당시의 문교부(교육부) 관리들이 직접 담당하였다. 4차와 5차 교육과정기에는 한국교육개발원, 6차 이후에는 각론만 한국교원대학교가 위탁을 받아 개발하였다. 한국교원대는 ‘제7차

사회과 교육과정 개발 연구 위원회를 구성하여 국민공통기본교과 연구진, 선택교과 연구진을 구성하고, 국사 교육만 따로 국사편찬위원회에 위촉하여 개발하게 하였다. 사회과의 시안 연구 개발은 초등분과와 중등분과로 구분하여 연구진을 구성하였다. 초등 연구팀과 중등연구팀을 따로 구성하는 것은 국민 공통 기본 교육과정의 개발이라는 총론의 지침에 위배되는 것이었다.

또 다른 문제는 사회과 교과와 각 영역간의 침해한 입장차이에 있다. 교육과정의 개발에서 초등팀과 중등팀의 상이한 입장이 드러났다. 중등 개발팀은 초등 개발팀이 기본적인 모델로 채택한 스트랜드(strand) 중심 교육과정을 수용하지 않았다. 중등팀은 이를 심화된 지식을 다루는 중등 교육과정의 특성을 반영하지 못하는 것으로 인식함으로써 결국 통합 연구팀을 운영하는 것은 불가능하게 된 것이다. 겉으로는 스트랜드에 대한 논쟁이나 중등팀의 내부적 영역간의 갈등이 직접적인 요인이 된 것이다.

이러한 사실로부터 통합사회과 교육내용 구성의 근본적인 문제는 통합론자와 분과론자의 극단적인 대립에 있다고 볼 수 있다. 이 대립을 보면서, 교육과정의 개발에 참여한 사람들이 각자의 이해관계에 집착한다는 문화적 풍토만을 강조할 것이 아니라, 교육과정개발의 체계가 지닌 문제점을 인식하는 한편, 통합사회과 교육과정개발의 변화를 모색할 필요가 있다.

현행의 교육과정개발의 체계 속에서는 사회과 교육과정이나 교과서 개발의 주체가 불명확하다. 한시적으로 관련자들이 타협하여 교육과정을 개발하고, 후속 연구를 통한 수정과 보완이 따르지 않으며, 책임소재도 불명확하다. 이 결과 사회과의 교육내용은 몇몇 학자가 타협한 결과이며, 이들이 도출한 통합된 주제와 학습내용이 전국에 걸쳐 천편일률적으로 교육현장에서 다루어지는 것이다(류재명 1997, 115).

(2) 통합 사회과 교육과정에 대한 비판적 검토

① 교육목표의 문제

현행 제 6 차 교육과정에서 사회과의 교육목표를 분석해 보면, 지리교육의 목표와는 상충되거나

지리교육의 내용을 충분히 수용하지 못함을 알 수 있다. 즉 통합 사회과 속에서 지리교육의 목표가 소홀히 다루어지고 희석되어 버렸다. 사회과 교육의 종합목표는 “사회적 사실과 현실에 관한 기초적 지식을 익혀, 우리 사회의 특징을 이해하고, 사회생활을 바르게 할 수 있는 판단력을 기른다”로 명시되어 있다. 이를 통해 자아를 실현하고, 사회·국가 및 인류발전에 기여할 수 있는 민주시민을 기르는 것을 궁극적인 목표로 삼고 있다. 일견, 문맥을 통해 이해할 수 있는 것은 도덕이나 윤리교육의 목표와 중첩된 것이며 지리공간적인 맥락과 시간적 맥락에서 삶의 공간을 다루는 교과 성격의 도의를 시사하고 있다.

물론 각 항목별로 목표를 세분화하고 있긴 하지만, 지리, 역사, 일반사회의 공통적인 목표를 충족시키지 못하며 일반사회의 교육목표에 치우친 감이 있다. 사실상 지리 교육의 목표는 지리학과 관련하여 명확히 정의될 수 있는 것이다.

제7차 교육과정 사회과의 목표는 “사회 현상에 관한 기초적 지식과 능력은 물론, 지리, 역사 및 제 과학의 기본 개념과 원리를 발견하고 탐구하는 능력을 익혀, 우리 사회의 특징과 세계의 여러 모습을 종합적으로 이해하며, 다양한 정보를 활용하여 현대 사회의 문제를 창의적이며 합리적으로 해결하고, 공동생활에 스스로 참여하는 능력을 기른다. 이를 바탕으로 개인의 발전은 물론, 국가, 사회, 인류의 발전에 기여할 수 있는 민주 시민의 자질을 기른다”로 명시되어 있다. 이 목표 진술에서 사회과를 구성하는 각 영역을 구체적으로 언급한 점은 제6차 교육과정과 비교하여 변화가 있었으나, 목표와 관련한 지리교육의 내용에 있어서는 차이점이 부각되지 않는다. 즉 거의 동일한 내용에다 목표의 진술만이 달라진 것이다.²⁾

이와 같은 사회과 교육 목표는 사회과의 본질을 우선하기보다는 교육과정 개발의 과정에서 나타나 는 타협의 결과라고 볼 수 있으며, 이는 사회과 교육과정 개발 체계가 지닌 문제점과 상통하는 것이다.

- ② 교사의 지식 구조와 통합사회과 교과서 통합교과로서 사회과를 논의함에 있어 사회과

수업지도를 하는 교사의 변인을 고려하지 않을 수 없다. 통합적 아이디어의 부재 속에서 사회과 교육을 담당하는 교사의 입장에서는 서로 특성이 다른 관점을 지닌 사회과학 제 분야의 내용을 학습지도 할 때 교사 스스로 설득력 있는 통합을 할 수 있는 지가 의문이다.

사실상은 교과 내용을 분과적으로 해석하여 다를 수밖에 없다. 분과적 교과 교육에 익숙한 교사들은 통합된 단원의 내용구조를 나름대로 분석하여 다양한 관점에서 이해하고 지도하는 것이다. 단원 내용의 성격에 따라서 여전히, 지리, 역사, 일반사회로 구분할 수밖에 없는 것이 실상이다. 오히려 통합단원이 그들의 지식체계에 혼란을 가져올 수 있는 것이다.

분과적으로 사회현상을 탐구할 수밖에 없는 또 다른 이유는 일반적인 탐구의 과정에 기인한다. 사회현상을 탐구하여 이해하고자 할 때, 우선은 특정 관점을 가지고 현상을 분류하고, 분류된 항목간에 관계를 맺어 보는 과정을 거친다. 따라서, 다양한 관점을 통하여 분석하고, 이 결과를 토대로 종합적인 사고를 하는 것이 일반적인 과정이다.

사회현상을 종합적으로 이해하게 하는 통합적 지식체계는 존재하지는 모르나 교사가 그것을 발견하기 매우 어려운 것이며, 대부분의 교사는 그것에 대해 확신하지 않는다. 우리는 교사 스스로도 통합적 지식의 구조를 가진 상태가 아니라는 점에 주목해야 한다. 따라서 통합사회과 교과서는 통합적 지식의 체계를 전제로 하여 내용을 구성한 것이므로 사회현상을 객관적으로 설명하지 못하는 일종의 독단 혹은 편견일 수 있다.

덧붙여, 중등교사양성체제와 관련하여 통합 사회과를 책임질 교사를 따로 양성하지 않는 것이 우리의 현실이다. 또, 교육대학에서 통합교과로서 사회과를 전공한 교사들의 경우는 사회과를 구성하는 다양한 교과와 관련한 학문적 지식이 미흡하다. 궁극적으로 학생의 입장에서는 비전공 교사의 수업을 받는 셈이 된다.

③ 학습자의 지적발달단계와 통합교육

통합교육이론은 학습자의 지적 발달의 단계를 감안하여 수정되어야 할 것이다. 피아제에 의하면

초등학교 저학년은 전 조작단계에 해당하며 지적 미분화상태이다. 주변 현상을 이해함에 있어 다양한 관점에 의거하는 것이 아니라 전체적 혹은 융합적으로 수용한다. 즉 어떠한 분류의 기준도 없이 생활과 밀접한 환경을 전체적으로 학습하는 것이다. 그러나, 이 시기의 아동이 통합적 혹은 종합적인 사고를 한다고 볼 수 없으므로 통합교육은 그들에게 해당하지 않는다. 만일 통합교육이 가능하다고 한다면 통합의 개념 차이에서 오는 주장일 뿐이다. 구체적 조작기에 접어들면서 인지는 점차 분화된다. 이는 사회 현상을 다양한 관점을 가지고 이해하고 사회과학의 제 분야의 내용을 분과적으로 구분하여 다룰 수 있음을 뜻한다. 그리하여 형식적 조작기에 접어들면 분과적인 지식의 요소를 연역적, 귀납적으로 종합하여 사고하는 능력을 향상시켜 나간다.

이런 관점에서 본다면 진정한 통합 혹은 종합은 오히려 형식적 조작기에 속하는 학습자에게 유용한 것이다. 그렇다고 해서 교과서의 내용을 반드시 통합적으로 구성해야함을 의미하는 것은 아니다. 이 시기의 학습자는 다양한 분과적 지식을 통합하는 다양한 방법을 접하고, 이를 바탕으로 종합하는 능력을 함양하는 것이 요구될 뿐이다. 통합된 지식은 제공되어야 하는 것이 아니라 학습자의 통합 능력의 문제이다.

④ 지식체계의 왜곡

통합 사회과 교육의 일환으로 행해지는 우리나라의 지리교육은 여러 모로 지리학의 지식체계와 괴리되어 있다. 이는 지리교육의 내용이 통합을 강조하는 미국의 사회과를 통하여 왜곡되었기 때문이며, 이것을 여과 없이 도입한 결과이다. 지리교육의 역사가 일천하고 누적된 경험이 부족한 우리나라에서는 외국의 지리교육체계를 도입할 수밖에 없었던 것이 역사적 현실이다. 지금도 외국학자가 저술한 사회과 교육 관련 문헌에 크게 의존하고 있는 실정이다. 그런데 이런 부류의 문헌에서는 지리교육의 내용체계가 강조되지 않고 통합사회과의 목표인 시민적 자질 육성을 위한 지식, 가치·태도, 기능으로 지리학습의 내용이 재조직되어 지리학적 지식의 체계와 지리교육이 어떤 관계를 맺고 있는지

를 알기 어렵다.³⁾ 즉 통합이 되는 과정에서 학문과 교과 지식체계가 와해된 것이다.

더군다나, 초등학교 사회과 교육과정 개발자와 교재편찬자의 지식의 한계는 지리학적 지식의 구조를 교과내용에 제대로 반영하지 못하는 결과를 낳았다. 우리 나라 현행 교육과정에서 지리교육내용 체계는 크게 인간과 자연, 지역, 공간관계, 지도화 등 네 가지의 기본 개념을 중심으로 구성되어 있고, 그 아래에 다양한 하위개념이 있다. 주목할 점은 기본개념들이 어떻게 연관되어 하나의 지식구조를 이루게 되는지가 모호하며, 학습 순차와 관련을 지우기가 힘든 점이 단점이다. 교수-학습에 있어서는 이들 중핵개념을 바탕으로 하는 다양한 내용들을 상호 독립적으로 다룰 수밖에 없다. 기본개념, 하위개념, 교재내용의 분류기준도 일목요연하지 않으며 일반적인 지리학의 상식을 벗어난 경우도 발견된다(강경원 1995, 175).

개념과 원리들로 내용이 구성된 교과라 할지라도 그 교과가 기초하고 있는 학문의 구조적 특징을 반영하여 가르치지 않는다면, 그 개념과 원리는 단편적인 지식인양 잘못 이해되기 쉽다. 이러한 점에서 볼 때, 지식의 요소는 배경학문의 독특성을 전제로 개념들이 관계를 맺는 방식으로 조직되어야 함을 알 수 있다(김재형 1999, 25). 이러한 관점에서 류재명(1999, 232-234)이 제시하는, 자연토대, 공간행태, 지역분화, 공간관계, 지역계층, 공간구조 등 지리교육의 여섯 가지 주요 개념은 지리교육에 시사하는 바가 매우 크다. 그것은 지리학의 지식체계를 반영하였으며, 그 개념들간의 관계가 구조적으로 설정되어 있을 뿐만 아니라, 독창적이다.

(3) 통합 사회과 속의 지리교육내용의 문제점

본 연구에서는 통합 사회과의 교과서를 분석함으로써 통합사회과 속에서 지리교육의 내용이 어떻게 다루어지며, 어떤 방식으로 다른 영역과 통합이 되어 있는지를 먼저 살펴본다. 이로써 교과서의 내용 구성상의 여러 가지 문제점을 노출시킬 수 있고 개선의 방향을 모색할 수 있는 것이다. 이를 위하여 사례로서 제6차 교육과정의 초등학교 4-1학기 「사회」 교과서 및 교사용지도서와 보조교과서인 「사회과 탐구」의 내용을 바탕으로 문제점을 도출한다.

4학년 1학기의 교과서는 인간과 환경, 사회·문화, 공동생활의 세 영역으로 나누어 내용을 구성하였다. 제5차 교육과정과는 달리 세 영역은 특정 학문분야의 명칭을 따르지 않았다. 이는 통합교과의 성격을 강화하기 위한 수단이긴 하나, 끝내 지리영역을 통합시키지는 못하였다. '인간과 환경' 영역은 명칭만 다를 뿐, 지리 영역으로 받아들일 수 있다.

교사용 지도서의 사회과 내용체계표(교육부, 1996c 14-17)를 참조하여 전체적인 내용구조를 볼 때, 인간과 환경 영역의 내용이 지리적 관점을 수용한 점은 나타난다. 그러나 사회·문화와 공동생활 영역에도 지리적인 관점으로 접근할 수 있는 내용이 많음에도 불구하고, 영역간의 경계를 명확히 그어 두었다. 예를 들어, 사회·문화 영역에서 우리 시·도의 내력과 지역에 따른 문화의 특징은 지리 학습내용과 통합되어야 하고, 공동생활 영역에서 지역간의 상호의존은 경제지리학적 내용이다.

인간과 환경 영역이 지닌 문제점은 지리교육에 필수적인 중핵개념을 망라하지 않고 누락시켰다. 그 중에서 공간구조를 파악하는 데 필수적인 지역간의 관계에 대한 내용은 미비하고 지역의 계층에 관한 내용은 찾을 수 없다. 또한, 학습내용간의 상호관계를 고려하지 못함으로써 학습내용의 수평적 계열화를 도모하지 못했다. 이들간의 관련성은 학습의 순차와 지식의 구조를 제공하는 데에 매우 중요한 것이다. 이를테면, 지도학습, 시·도의 자연환경, 우리나라 각 지역의 생활 환경, 여러 지역간의 공통점과 차이점 등의 내용이 포함되어 있지만, 이들 내용간의 관련성에 대한 이론적 탐색이 부족하다.

이어서 단원 속에서 어떤 식으로 통합되었으며 지리교육의 내용이 어떤 식으로 전개되는가를 살펴보고, 문제점을 지적한다.

4학년 1학기 교과서의 제1단원인 '우리 시·도의 모습과 내력'은 지리와 역사의 통합단원이다. 그러나 실제로는 한 단원 속에 지리와 역사를 각각 하나의 주제단원으로 설정함으로써 지리적 내용에 대한 역사적 접근이나 역사적 내용에 대한 지리적 접근은 보이지 않는다. 이와 같은 형식의 통합은 통합적 접근이라기보다는 조합한 것에 불과하다.

지리학습의 측면에서 구체적인 내용을 살펴보면, '지도 읽고 그리기'는 학습주제와의 관련성 하에서

다루는 것이 좋다. 따로 지도공부만 하는 것보다 중핵개념을 중심으로 지도공부를 관련짓는 것이 바람직한 것이다. 또, 제시된 학습과제중 지도 제작하기는 4학년 학생에게 현실성이 없다. 전체적으로 지도의 읽기를 중심으로 학습하고 실측도를 바탕으로 주제도를 제작하게 하는 것이 바람직할 것이다.

'도표 읽고 그리기'에서도 자료와 학습방법만을 강조하는 것보다 다양한 주제를 다루면서 학습방법과 교재를 결합하는 것이 바람직하다. '연표와 역사지도'라는 주제에서 '내력 조사하기'의 제제는 지리공간의 형성과정이라는 개념을 염두에 두어야 한다. '역사지도 읽기'에서도 역사지도와 고지도 등도 일종의 지도로서 공간의 형성과정을 이해하는데 도움을 준다는 점에서 지리학습과 연계되어야 한다.

제2단원인 '우리 시·도의 생활'에서는 지리와 일반사회의 경제영역을 통합한 것이다. 대체로 사회현상에 대한 통계를 중심으로 하여 단편적이고 총망적인 현황을 이해하게 하는 내용이 지배적이며 공간적 관점을 크게 도외시키고 경제적인 사실 중심의 교육내용에 치중하였다.

이 단원에서는 지리적 관점을 강화시키는 것이 요구되는데, 지역적 산업 분화를 포함하여 공간구조에 대한 인식을 유도할 필요가 있다. 산업분화를 다룸에 있어 '자연환경과 산업'에만 국한하지 말고 인문지리적 조건도 포함시켜야 한다. '사람과 물자의 이동'은 공간적 상호작용에 관한 내용이다. 이와 관련하여 인구이동의 원인에 중점을 두어야 하며, 인구와 관련한 도시와 농촌 문제를 함께 다루어야 한다. '물자의 이동'에서는 이동의 이유, 이동의 매개체로서 교통로의 중요성, 지역분업의 이유와 장점 등이 크게 부각되어야 한다. '교통과 통신'에서는 교통통신의 발달상황보다는 교통과 통신의 발달이 공간구조변화에 미치는 영향, 교통수요 증대의 원인, 교통과 통신의 문제 등에 초점이 맞추어져야 한다.

제3단원 '발전하는 우리 시·도'는 지리학습의 주요 내용임에도 불구하고 내용체계상 일반사회의 여러 영역간의 통합을 모색하였다. 이 단원은 지리적 관점에서 지역이 당면한 문제 위주로 학습지도 될 수 있는 내용이다. 즉, 지리에 관한 지식을 응용

하여 문제해결의 방안을 모색하는 학습이 가능한 것이다.

단원에서 다루어지는 내용은 정부정책을 홍보하는 성격이 강하다. 이와 같은 내용보다는 지역이 당면한 해결과제 위주로 학습과제가 제시되어야 한다. 예를 들어, 재해의 원인과 인제, 토지이용에 있어서 갈등문제, 문제에 대한 당국의 대책 부족과 우리의 과제를 제시해야 한다.

사회과 탐구 “충청남도의 생활”은 4학년 1학기 교과서의 내용을 충청남도에 적용하여 지역화한 것이다. 전체적인 내용구조에서 사회교과서가 지닌 문제점을 공유한다. 따라서 지리적 개념이 체계적이고 순차적으로 연결되지 아니하고, 일부는 누락되었으며, 다른 영역의 내용과 더불어 혼합되어 있다.

한 가지 부가적인 문제는 대전과 충남의 교육청이 분리된 이래, 지역 교과서에서 다루는 공간적 범위도 분리된 점이다. 사실상 대전과 충남은 상호 보완적인 하나의 기능지역으로서 다루어져야함에도 불구하고, 교과서의 내용은 교육청 관할지역에 국한시킨 것은 큰 문제점이다.

그밖에 지역학습을 효과적으로 한다는 취지에서 지역의 교육청 관계자와 교사가 중심이 되어 보조 교과서를 편찬한 결과, 사회과 각 영역에 대한 전문적인 지식 부족으로 말미암아 내용들간의 통합은 고사하고 기초적인 내용을 잘못 기술한 사례도 허다하다.

위에서 보았듯이, 사회과 교과서의 내용은 실제적으로 통합이 되어 있지 않으며, 그것은 특정 집필자들의 주관이 반영되고 그들간의 타협의 결과로서 도출된 일종의 ‘조합’이다. 이는 애초부터 불가능한 것을 억지로 통합하려 했거나, 내용을 이루는 학습요소를 통합할 수 있는 능력이 부족했거나, 아니면 교재편찬 관련자들간의 의사소통이 미비한 데서 온 결과라고 해석된다. 결과적으로 통합교과 속의 지리교육 내용은 통합은커녕, 여러 단원에 걸쳐 각 부분으로 흩어짐으로써 내용간의 관련성을 파악하기 어려운 형태로 변화하였으므로 그 체계성을 상실하였다고 할 수 있다.

3. 통합에 대한 재해석과 통합의 준거

1) 통합에 대한 재해석

‘통합교과로서의 사회과’로 불리지만 통합의 개념은 앞서 보았듯이 매우 애매 모호하다. 사회과가 통합적으로 운영되어야 한다는 이론적인 근거보다는 사회현상을 탐구함에 있어 관련된 학문분야들의 지식을 골고루 다루고자하는 데서 연유한다. 사실상 분과적으로 다루어도 별 무리가 따르지 않지만, 초등학교 교과목의 수가 제한될 수밖에 없는 상황에서 다양한 내용이 조합된 것이다.

‘통합 교과로서의 사회과’라는 전체에 얽매어서 전체 내용을 통합한다는 것은 매우 어렵고 현실적으로 불가능하다. 사회과 교과서의 각 영역이 독자적인 학문과 관련을 맺고 사회현상에 대해 각기 다른 관점을 수용하고 있다. 지리, 역사, 일반사회와 관련되는 여러 학문분야가 제각기 구별되는 나름의 지식의 구조를 가지고 있으므로 전체를 하나로 꿰는 지식의 구조에 대해서는 사회적인 합의를 구하기 힘들다. 더군다나 지리학은 사회현상만 다루는 것이 아니라 자연현상도 연구의 대상으로 하고 있기 때문에 부분적으로는 자연과학과 공유하는 부분이 있는 만큼, 학문의 고유성이 있는 것이다. 그러므로 교과 내용체계의 통합에 대해서는 논리적 근거도 박약하거나와 널리 수용되기 어렵다.

이와 같은 상황에도 불구하고 억지로 통합을 추구하는 것은 맹목적이며 무리가 따른다. 또, 무리하게 한 단원 속에 내용을 통합하게 되면 기존의 타당성 있는 지식이 왜곡되어 전달되기 쉽다. 왜냐하면 교재 집필자의 주관적 아이디어가 전체 학생에게 주입될 수 있기 때문이다.

이러한 이유로 본 연구자는 지리, 역사, 일반사회의 내용이 주제나 스트랜드를 중심으로 한 단원 내에서 완전히 통합되는 것은 불가능하다고 보며, 혹시 그렇게 했다하더라도 바람직하지 못한 통합으로 생각한다.

따라서 통합의 필요성은 인정하되 통합의 의미를 재해석할 필요가 있다. 본 연구에서는 교과교육 과정을 통하여 통합적 사고력을 증진시킬 수 있는 내용을 구성하고 적절한 학습방법을 제시하는 가운

데 교수·학습이 이루어지면 통합교육이라고 본다. 이론을 떠나서라도 어떤 교과목의 학습지도를 통합적으로 하는 것은 통합교육이 되는 것이다. 통합적인 학습지도는 서로 다른 영역의 개념이나 원리, 탐구방법 등이 어떻게 관련되는지를 확인하고 지도하는 것을 뜻한다(김재형, 1999, 25).

따라서, 지리, 역사, 정치, 경제, 사회, 문화, 심리 등의 각 분야별로 그 분야의 지식의 구조를 존중하는 가운데, 학습함에 있어 통합이 가능한 것은 무엇인가 탐색하여야 한다. 이렇게 구성된 교재의 내용은 정형의 통합이 아니라, 통합적 사고의 방식을 보여주는 예시일 뿐이다. 궁극적으로 통합은 학습자 스스로가 하는 것이다.

이와 같은 새로운 해석을 바탕으로 본 연구에서는 통합적인 지리교육내용의 준거를 아래에서 명확히 제시하고자 한다.

2) 통합적 지리학습내용의 준거

통합적 지리교육의 준거는 매우 다양하게 제시할 수 있겠으나, 널리 알려진 일반적인 준거를 제외하고, 본 연구의 핵심과 관련되거나 사회과 교육계에서 쟁점이 되는 것에만 한정하여 아래에 기술한다.

첫째, 사회과학의 제 분야에서 공통적인 지식의 구조를 도출하기란 쉽지 않다. 교육내용은 학문적 지식의 구조로부터 도출해야 한다. 학문적 지식체계를 존중함으로써 교과지식의 타당성이 부여되며 학문분야의 발달을 교과의 내용으로 수용할 수 있는 것이다. 학문적 지식의 잠정성과 가변성을 지나치게 강조하면서 학습자가 지식체계를 조직해야 한다는 주장도 지나친 논리의 비약이다. 물론 현재의 지식이 잠정적이기는 하나 어떤 분야에 대한 연구의 업적이 누적되고 집약된 것이며 장기간의 검증 받은 패러다임으로서 현재로서는 수용할 수 있는 최선의 것이다. 이러한 관점에서 지리교육의 내용은 지리학의 지식의 구조에 의존적일 수밖에 없고 지리학의 발달을 지속적으로 수용해야만 한다.

지리, 역사, 일반사회의 내용을 하나로 통합하는 것이 가능하다는 신념은 실현가능성이 희박할 뿐만 아니라 이해관계자가 전공하는 학문분야나 교과가

자체적인 통합적 관점을 제공해 주지 못하는 데서 연유하는 것이다. 일반사회에 속하는 정치, 경제, 사회, 문화와 관련한 학문분야와 교과는 사회현상을 각 분야별로 나누어 그 본질을 탐구하는 것이다. 따라서 교과가 지닌 특성상 자체적인 통합의 관점이 없으며 각 분야간의 간 학문적 통합이나 다 학문적 통합이 가능할 뿐이다. 역사 분야는 시간적 맥락 속에서 모든 사회현상을 통합적으로 접근할 수 있다.

지리는 사회과에서 주로 다루는 사회현상의 모든 분야뿐만 아니라, 심지어 자연현상까지도 연구 대상으로 한다는 관점에서 그 자체가 통합적이다. 다만, 이들 현상들의 본질을 탐구하기보다는 주로 공간적 관점에 중점을 둔다는 점이 지리의 고유성이다. 나아가서 지리학과 지리교과에서는 공간적 사상의 형성과정 혹은 변천도 함께 다루기 때문에 시간적 관점을 역사와 공유한다. 그러므로 지리학적 사고와 지리교과는 이미 통합적인 것이다. 따라서 사회과와 관련을 가지는 모든 학문과 교과 분야 중 공통적 통합 아이디어를 제공해 줄 수 있는 분야는 지리학이다. 그러므로 지리학의 지식의 구조를 도출하여 합리적인 방법으로 교과에 수용하기만 하면 통합 교육의 내용이 선정되는 셈이다.

둘째, 지리교육은 학습범위에 있어서 공간 단위를 중심으로 해야 하며 환경확대법(일명 동심원적 지평확대의 방법)은 고수되어야 한다. 적절한 지역 단위로 구분하여 학습대상지역을 정해야 하며 각각의 지역은 어떠한 유형의 지역인가를 명확히 하고 지역의 범위, 의의, 관계적 위상을 제시해야 한다. 지역단위의 학습은 삶의 공간이 기능적으로 유기적으로 관계를 지닌 여러 지역으로 구분되는 것이 가능한 데서 이유를 찾을 수 있고, 학년별로 적절한 학습의 범위를 차별적으로 적용할 필요가 있기 때문이다.

항간에 동심원적 접근방법에 대한 재고를 요구하는 주장도 있다. 이러한 주장의 논리적 근거는 교통과 통신이 발달한 오늘날의 상황에서 지리적 확대의 원리가 어린이의 생활세계를 반영하지 못한다는 점, 환경확대법이 터잡고 있는 발달이론들이 학습자의 능력을 과소평가 한다는 점, 환경확대법이 자국중심주의에 빠져있다는 점에 있다.

그러나 이와 같은 주장이 학습자의 가까운 소재 지로부터 학습을 출발시켜야 한다는 환경확대법의 기본가정까지 뒤집는 것이라고 볼 수는 없다(김영석 2000, 328-329). 환경확대법이 지니는 문제도 있지만 학습의 범위를 선정하는 데에 여전히 유효하다. 모든 학년에 걸쳐 세계 전 지역을 대상으로 동일한 범위의 공간을 학습단위로 삼으면 학습내용의 중복을 피할 수 없다. 또, 교통과 통신이 잘 발달된 오늘날에도 간접경험의 폭은 크게 넓어졌으나 직접적인 경험의 세계는 여전히 한정되어 있다.

환경확대법을 포기하기보다는 단점을 보완하는 방안의 탐색이 오히려 의미 있는 일이다. 학년별로 하나의 지역단위를 학습범위로 선정하여 내용을 제한함으로써 환경확대법의 원칙을 엄격하게 고수할 필요는 없다. 제안할 수 있는 하나의 방안은 한 지역을 제대로 학습하기 위하여 비교 문화적인 접근을 택할 필요가 있다. 이는 전통적인 지역연구의 방법이기도 하다. 학습지역의 지리적 특색을 파악함에 있어 절대적이고 객관적인 잣대는 존재하지 않는다. 지리적 특색은 다른 지역과 비교하는 관점에서 인식될 수 있는 차별성이므로 학습의 소재로서 다른 지역과 여러 나라의 사례를 다룰 필요가 있는 것이다.

셋째, 오늘날의 사회과 교육은 학습방법의 중요성을 지나치게 강조하고 있으며 그 추세는 점차 강화되고 있다. 교과서를 분석해 보면 학습과제의 제시에 많은 문제점이 있는 한편, 학습내용의 대부분을 학습방법에 할애하고 있다. 그리하여 지리공간을 인식하게 하는 중요한 개념과 원리가 누락된 경우가 매우 많다. 학습의 방법이 지식을 얻는 수단으로써 중요하다 할지라도 학습내용의 선정에 있어서 학습의 과제 제시가 합리적이어야 한다. 학습의 방법은 학습과제에 따라 가변적이며 다양한 방법이 학습과제에 적절히 연결되어야 하는 것이다. 따라서 학습과제 제시에 우선하여 그에 종속적인 학습방법의 제시가 있어야 한다.

넷째, 지리공간의 인식에 필요한 중요한 개념과 원리를 교과에 수용함은 물론, 학습의 효과를 감안하여 학습내용의 계열화가 요구된다. 현재의 지리교육의 내용체계를 보면, 중핵개념간의 관련성이 애매하다. 그러므로 중핵개념 간에 연결고리를 지

어 학습내용을 구조화함으로써 학습이 순차적으로 이루어질 수 있게 하고, 학습자들로 하여금 선후학습의 관계를 이해하도록 해야 한다.

4. 제안: 지리교육의 통합적 접근방안

1) 통합적 지리학습의 모형

앞서 제시한 통합적인 지리교육내용의 준거를 바탕으로 지리학습내용체계의 모형정립이 가능하다. 통합적 지리학습의 내용체계는 근본적으로 지리학의 지식의 구조에 바탕을 둔 것이다. 사실상 지리학적 지식의 구조는 그 자체가 사회현상뿐만 아니라, 생활의 터전이 되는 자연 지리적 토대에 걸친 인식의 체계이다. 그러므로 지리학적 인식의 틀은 학습자의 수준만 고려한다면 그대로 교과 지식의 내용에 반영될 수 있다. <그림 1>은 지리학적 인식의 틀을 바탕으로 하는 통합적 지리학습의 체계를 나타낸 모형이다.

이 그림에서는 학습지역은 생략되어 있다. 지리 학습은 지역단위로 나누어 이뤄지는 것이며, 학습지역은 동심원적 지평확대법에 따라 학습자의 학년에 따라 달라져야 한다. 즉, 학습대상지역의 선정은 학습자의 생활세계와 지적 발달의 단계와 일치되도록 선정하는 것이다. 초등학교 3, 4, 5, 6학년의 학습지역은 각각 고장(시·군), 지방(시·도), 우리 나라, 세계 지역으로 점차 학습의 지평을 넓힌다. 그러나, 이 원칙을 너무 엄격하게 적용하는 것도 학습을 저해할 수 있다. 앞서 기술했듯이, 어느 한 지역의 실상을 이해하기 위해서는 다른 지역과 상대적인 비교를 해야 하기 때문이다. 그러므로 이 원칙을 준수하되, 필요한 경우, 비교 문화적 학습의 소재로서 다른 지역의 사례를 다룰 수 있다. 공부할 지역이 선정된 후, 학습자에게 지역의 범위 및 위치(수리적 위치와 관계적 위치)를 확인하게 하고, 학습자에게 학습지역을 다루는 의의를 파악하게 한다.

학습지역에 대한 학습은 지리교육에 필수적인 중핵개념을 중심으로 한다. 그림에서 제시한 세 가지의 중핵개념은 하위개념과 원리를 포함한 것이

며, 지리학의 전통적인 연구과제이자, 지리학적 지식의 구조 혹은 사고체계와 일치한다.

우선 생활의 터전이 되는 자연환경에 대해 공부 하되, 하위개념들을 다룸에 있어 지질, 기상, 식물, 토양과 관련되는 자연과학의 지식을 동원한다.

자연 지리에 관한 이해를 토대로 인간이 자연환경에 순응하고, 능동적으로 적응하고, 생태계의 파괴를 가져오는 다양한 측면을 환경과학과 행동과학을 적용하여 학습한다. 여기서 중요한 것은 자연환경을 주민들이 어떻게 지각하고 자연환경의 구성요소에 대해 어떤 의미를 부여하는가와 그 결과 어떠한 태도와 가치를 형성하고 그것을 바탕으로 하여 어떤 의사결정을 내리는지를 학습하는 것이다. 장소간의 자연지리적 조건의 차이에다 인간이 상이한

방법으로 자연을 이용함으로써 나타나는 장소간의 차이는 중요한 학습요소이다.

부가적으로 공간분화를 가져오는 요인은 공간 자체가 지니고 있는 거리와 같은 변수와 그밖에 정치, 경제, 사회, 문화적인 변수와의 관계 속에서 나타남을 이해시킨다. 즉, 지리적 사상의 입지조건과 그 변화에 의해 공간분화가 생긴다는 사실이 중요한 학습요소이다.

지역차의 심화는 지역의 상호의존을 필연적으로 요구한다. 그리하여 상호의존적 경제체계의 공간적인 반영이 지역관계로 나타난다. 사람, 물자를 포함하는 각종 재화, 정보의 장소간 흐름이 발생하는 것이 지역관계의 모습이다. 역으로 지역관계를 매개하는 교통과 통신은 지역분화를 촉진시키거나 와

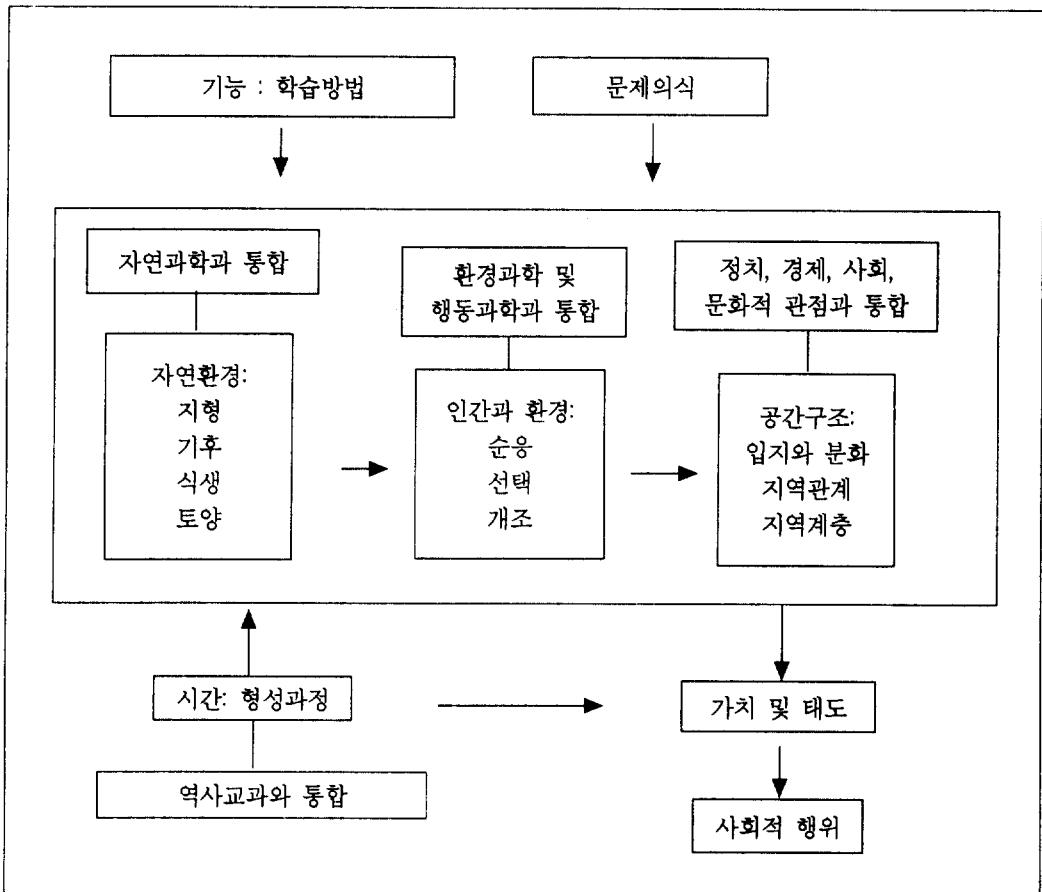


그림 1. 통합적 지리교육내용 체계도

지리 교과의 통합교육적 접근방안

해시켜 나간다. 공간분화와 지역관계는 상호작용을 하면서 공간의 구조를 형성한다.

또한, 이들 간의 상호작용이 존재하는 가운데, 각각의 상품이나 서비스의 종류마다 각기 다른 최소요구치를 가지므로 공간에는 계층적인 질서가 생겨나며, 중심지와 중심지의 배후지는 계층적 구조를 지니게 된다.

이와 같은 이론적 체계를 토대로 하여 학습내용은 학습자의 수준에 맞게 구성될 수 있는 것이며, 다양한 개념과 원리를 수평적으로 계열화함으로써 학습이 순차적으로 전개될 수 있다. 이로써 학습자는 지리공간을 바라보는 안목을 구비하게 되는 것이다. 이 안목은 지리공간에 대한 인식의 틀이라고 달리 표현할 수 있다.

중핵개념을 중심으로 하는 학습지도과정에서 다양한 학습방법과 교재가 결합되어야 한다. 이때, 조사방법을 포함하는 학습방법과 교재에 중점을 두기 보다는 개념과 원리를 학습과제로 삼고, 이들에 종속되는 가장 효과적인 학습방법과 교재를 선정할 필요가 있다. 학습에 적용될 수 있는 연구의 기법 혹은 학습의 방법은 따로 습득되어야 하는 것이 아니라 중핵개념 및 하위관련학습요소와 밀접하게 결합되어야 한다. 예를 들면 자연지리적 조건 중 지형환경을 이해함에 있어 아동은 지도읽기를 별도의 단원을 통하여 학습하는 것이 아니라 지역의 지형도 읽기를 실제로 시행하는 것이다. 또 지역관계를 학습할 때에는 실제의 자료를 바탕으로 교통도와 같은 주제도를 작성해 보는 것이 그 방안이다. 현행 교육과정에서처럼 학습방법을 지나치게 강조하면 학습의 과제와 목표를 상실할 수 있다. 위의 그림에서 '기능'이란 학습요소에 투입되는 또 하나의 학습요소인 것이다.

아울러 학습과제를 다룸에 있어 늘 문제의식을 가져야 한다. 현상에 대해 개념과 원리를 중심으로 탐구하면서 인간생활과 관련한 문제를 동시에 인식하고 해결책을 모색하는 방법으로 문제해결능력을 키울 수 있다.

현상을 탐구함에 있어 시간에 따른 변천과정 혹은 형성과정에 대해 알아보는 것은 지리학의 필수적인 내용이다. 이것은 역사 지리적인 접근일 뿐만 아니라, 역사교과와의 통합을 가능하게 하는 방

법이다. 지리적 사상(事象)의 기원과 발달과정을 이해함으로써 미래예측도 가능해진다. 현재의 상황을 중심으로 과거에서부터의 과정을 살펴보고, 미래를 예측하는 방법이 단편적 사실 중심의 교육을 탈피하는 방안이다.

현상에 대해 문제의식을 가지고 탐구하면서, 역사적인 관점에서 형성과정을 파악했다면, 학습자는 현상에 대한 바른 가치와 태도를 형성할 수 있다. 오늘날 사회과 교육에서 가치·태도교육에 중점을 둔다는 취지 아래, 외국의 교육학자들이 연구한 가치·태도교육 모형을 여과 없이 수용하려는 태도가 일반적이다. 이와 같은 가치·태도교육은 현실적으로 교육현장의 여건과 우리의 문화적인 풍토에서 실현되기 어려운 것이다.

본 연구에서는 가치·태도는 현상에 대한 탐구의 결과로 형성되는 것으로 해석한다. 현상의 본질에 대한 무지를 바탕으로 형성한 가치나 태도를 우리는 편견 혹은 선입견이라고 한다. 이를 토대로 행해지는 가치탐구가 바람직한 가치형성에 도움을 줄 수는 없다. 태도와 가치는 그 자체가 지니는 중요성에도 불구하고 탐구과정 속에서 개념과 기능에 내재하는 것으로 본다(서태열 1992, 13). 본 연구의 모형에 의하면 지리적 환경에 대한 바람직한 가치·태도는 문제의식을 통하여 지리적 환경을 바르게 이해하고 시간적 차원을 고려하여 미래를 예측함으로써 가능해진다. 당연히 바른 가치·태도는 지리적 환경과 관련된 의사결정과정에서 중요한 역할을 할 것이며 사회적 행위에 연결된다.

위의 내용을 살펴보면, 이 모형은 지리학적 지식의 구조를 반영하였고, 인접관련 교과와 학문분야와의 접목을 시도한 점에서 통합적 지리교육의 방안이라 할 수 있다. 그리고, 넓게는 사회과 교육과 지리교육이 지향하는 지식, 가치·태도, 기능 목표를 달성할 수 있는 기본적 요소를 모두 갖추고 있다. 그러나, 이와 같은 방안의 제의에 대한 비판의 관점도 예견된다. 그것은 이 모형을 수용하면 학년마다 동일한 내용의 반복학습이 이루어진다는 문제점이다. 그렇지만 지리공간을 학습하는 데에 적용되어야 할 도구로서 인식이 틀이 학년별로 달라야 할 이론적 근거는 없다. 학년이 올라감에 감에 따라 공부하는 공간적 범위를 넓히고 탐구의 깊이를

표 1. 초등 지리교육의 내용체계

중핵개념	하위학습요소		지역화 학습내용: 충남의 사례(대전 포함)	통합되는 인접 교과 및 학문분야
자연환경	지형		-산지와 평야의 분포와 특색 -강의 분포와 특색 -서해와 해안의 특색	지질학과 지구과학, 해양학
	기후		-기온, 강수, 바람 -풍수해와 대책	기상학, 지구과학
	생태계		-토양, 동물, 식물의 분포와 이들의 관계	생물학, 환경과학
인간과 환경	인간생활에 미치는 자연의 영향		-옛 조상들의 자연 이용 -가옥의 구조 -농촌, 어촌, 산촌의 생활 모습 -천연자원과 산업발달	문화인류학
	자연 환경의 개조와 파괴		-댐과 방조제 건설 -환경문제 -자연 보전	환경과학
	환경지각		-자연에 대한 옛 조상의 생각 -토지이용의 방법과 변천 (의사결정) -지각 및 인지와 실제의 차이	행동과학(심리학)
공간구조	지역분화	입지	-논, 밭, 과수원 -공장 -시장 -관공서와 주요기관 -지역분업의 이점 -산업입지의 변화	경제, 정치·행정 영역
		분포와 분화	-인구분포 -산업분포 -도시와 농촌 -도시내의 여러 지역 -도시와 농촌의 문제	사회, 경제영역
	지역관계		-교통의 발달 -사람과 물자의 이동 -통신수단의 발달 -교통문제	사회, 경제영역
	지역계층		-대도시와 중소도시 -배후지 -생활권	정치·행정, 경제영역

더해 가는 학습의 과정만 적용된다면, 학습의 내용 의 학습 동기, 흥미, 학습의 효과는 교육과정을 개
은 학년별로 차별화 될 수 있는 것이다. 학습자들 발하고 현장에 적용하는 교사의 능력에 크게 달려

있다.

2) 지리학습의 내용체계

본 연구는 통합된 지식의 구조를 제공하는 데 목적이 있는 것이 아니라, 통합 사회과 지리영역의 통합적 접근방안을 제시하는 것이다. 기존 지리교육의 내용체계의 개선 방향을 모색하여 교육과정 수립에 지침을 제공하는 데 연구의 주목적을 두므로 학습에 적용할 수 있는 학습지도안을 따로 제시하지 않는다. 다른 한편으로는 학습지도안의 예시는 통합된 지식을 전달하는 셈이므로 기존의 통합 사회과가 안고 있는 문제를 되풀이할 수 있다.

본고에서는 앞에서 제시한 모형에 근거하여 학습내용체계를 아래와 같이 표로 축약하였다. 아래 <표 1>에 나타난 통합적 지리교육내용체계는 우리나라의 모든 지역에 적용할 수 있다. 여기서는 대전을 포함하는 충남지역의 4학년 1학기 지역화 학습내용을 염두에 두고 도출한 것이다. 보조교과서인 '충청남도의 생활' 속에 포함된 내용과 누락된 내용을 추출하여 지리학적 인식에 틀에 맞추어 재조직하였으며, 각 내용과 통합이 가능한 교과와 학문분야를 제시하였다. 다만, 지리학습에서 공간적 현상의 형성 혹은 변천과정을 다루는 것이 필수적이므로 역사 분야는 모든 지리교육의 내용과 통합이 이뤄질 수 있기 때문에 따로 표기하지 않았다.

역사와 일반사회 교육에 있어서도 나름의 통합이 가능하리라 믿는다. 이 때, 지리교육의 내용과 중복될 우려가 있다. 그러나, 다루는 소재의 중복은 있을 수 있으나 통합의 관점은 다를 수밖에 없다. 왜냐하면, 이들 두 교과와 관련 학문의 성격상 통합의 방식은 지리학적 관점과는 다르기 때문이다. 바로 이 점에서 통합교육의 의미를 찾을 수 있다. 학습대상에게 대해 어떤 획일화된 통합적 아이디어를 바탕으로 하지 않고 다양한 학문과 교과 지식의 구조를 가지고서 학습자가 사고를 할 수 있는 것이다.

5. 결론

통합 사회과 교육과정은 그 개념이 명확하게 정

립되지 않은 상태에서 학교 급별로 다양한 유형의 통합이 적용되고 있다. 특히 초등학교 사회과는 교육과정의 개발에 있어 사회과학의 내용을 완전하게 단원 속에서 통합한다는 취지에도 불구하고, 설득력 있는 통합은 이루어지지 않았다. 오히려 여러 분야의 내용이 한 단원 속에서 혼합됨으로써 지리학습의 내용이 지리학적 지식의 구조를 반영할 수 없었고, 지리적 관점을 흐려 놓는 결과를 가져왔다.

따라서 본 연구에서는 완전한 통합은 이론적으로나 현실적으로 불가능하다는 전제하에서, 통합의 의미를 실제적인 관점에서 재해석하였다. 그리고 이를 바탕으로 효과적인 지리교육의 통합적 접근방안을 모형화하였다.

지리교육의 통합적 접근방안은 통합된 지식을 제공하는 데 목적을 두는 것이 아니라, 지리적 관점을 중심으로 하여 생활 세계를 이해하도록 하는 인식의 틀을 학습자에게 제공하는 데 있다. 이 방안의 의하면 지리교육의 중핵개념은 자연환경, 인간과 환경, 공간구조이며, 이에 대한 학습과정에서 인접 관련 학문분야와 관련을 맺도록 되어 있다. 또한, 학습과제에 중점을 두고 그것에 학습기능을 적절히 연결시키며, 비판적 관점에서 문제의식을 지니고서 학습하도록 권장한다. 가치 및 태도의 형성은 학습의 결과로 해석하며, 그것이 의사결정과 행위를 유도하는 것으로 본다.

연구자가 이 방안을 더 구체화하는 것은 통합된 학습내용을 제공하는 전철을 밟는 우를 범하는 것이다. 교육과정 개발과정에서 이 방안이 검토되고 교육현장에서 통합교육과정을 운영하는 초등 교사들이 이를 구체화하여 적용할 것을 권한다. 또한, 역사와 일반사회 영역에서도 통합 사회과에 대한 기존의 해석에서 탈피하여 나름의 효과적인 통합교육의 방안을 제시하기를 바란다.

註

- 1) 영국의 초등학교와 유치원에서의 지리교육이 얼마나 전문화되어 있는지를 잘 보여주는 문헌으로는 Foley, A & J.Janikoun(1996)의 "The Really Practical Guide to Primary Geography"가 있다. 특히, 제7장을 통하여 유아교육의 목표, 학습주제, 학습방법과 교재, 함

- 양해야할 가치·태도를 소개하는데, 유아를 위한 지리교육이 부재한 우리에게 시사점을 준다.
- 2) 구체적인 제7차 교육과정의 사회과 내용체계는 교육부(1998)가 발간한 “제7차 교육과정”을 참조할 것
 - 3) 전형적인 예로 우리 나라에도 널리 보급된 W.Parker & J.Jarolimek(1997)의 책에서는 지리학과 지리교육을 별도로 다루지 않고 사회과의 한 영역으로 간단히 소개하며, 지도와 도표를 다루는 기능을 오히려 강조하고 있다.

文獻

강경원, 1995, 초등 지리교육 내용체계의 개선방향, **공주교대논총**, 32(2), 163-186.

교육부, 1994, **국민학교 교육과정해설(III)**, 대한교과서주식회사.

교육부, 1996a, **사회4-1**, 국정교과서 주식회사.

교육부, 1996b, **사회과 탐구, 충청남도의 생활 4-1**, 국정교과서 주식회사.

교육부, 1996c, **교사용지도서 사회 4-1**, 국정교과서 주식회사.

교육부, 1998, **제7차 교육과정, 사회과교육과정(별책7)**, 대한교과서주식회사.

김영석, 2000, 환경확대법의 교수론적 근거에 대한 역사적 고찰, **초등사회과교육**, 12, 317-335.

류재명, 1997, 제7차 지리과 교육과정의 체제개발 방안, **대한지리학회지**, 32(1), 113-124.

류재명, 1999, **지리교육철학강의**, 한울, 서울.

서태열, 1992, 지리교육과정에서 지리 내용의 구조

와 구성방법, **대한지리학회 추계 학술대회 발표 요약문**, 13-17.

이기석, 1991, 제6차 교육과정 개정의 문제점과 지리교과의 방향, **지리학**, 26(3), 242-249.

이진석, 1997, 스트랜드(strand) 중심의 고등학교 ‘공통 사회’ 통합 단원 구성에 관한 연구, **교과교육학 연구**, 1(1), 42-57.

이혁규, 2000, 제7차 사회과 교육과정 개선과정에 대한 문화기술적 연구, **한국 사회과교육학회 2000년도 6월 정기 월례발표회 미간행 논문**.

조선미, 1998, **초등학교 사회과 통합교육과정에 관한 연구 -미국과 호주의 스트랜드 중심 통합교육과정 사례분석을 중심으로-**, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

정병기 외, 1995, **신간 사회과교육론**. 교육출판사, 서울.

차조일, 1998, 사회과 통합교육과정모형에 대한 연구-기존 논의의 문제점 해결을 위한 이론적 기반의 탐색, **시민교육연구**, 27, 125-148.

최병모, 2000, 제7차 사회과 교육과정의 통합적 운영방안, **사회과교육학연구**, 4, 1-36.

황재기, 1991, 21세기를 준비하는 지리교육의 방향, **지리학**, 26(3), 216-221.

Foley, A & J.Janikoun, 1996, *The Really Practical Guide to Primary Geography*, Stanley Thornes Ltd.

Parker.W & J.Jarolimek, 1997, *Social Studies in Elementary Education*, Prentice-Hall, Inc.

A New Integrative Approach to Geography Education in the Social Studies Subject*

-with respect to Replacement of Geographical Contents in the Elementary-leveled Learning-

Kang, Kyoung-Won**

Summary

The curriculum of integrated social studies is not conceptually established, but various forms pursuing so-called perfect integrated subject have appeared from elementary school to high school. But we cannot find out desirable integration in the elementary school though the apparent goal is to integrate all kinds of social concepts into one unit.

The current method of integration has some problems over advantages people initially expected by integration. It is problematic in that students learn fragmental knowledges of geography without capturing the whole geographical concept structure or obtaining their own geographical viewpoint.

Therefore, we purpose to reinterpret integration of social studies and reorganize the current textbook into the right direction under the assumption that simple mixture of knowledges is far from our goal of true integration.

For this purpose, we suggest a new method for social studies as an integrated subject.

Instead of providing knowledges unrelated to each other into one bundle, it helps students to see the real world in his own knowledge framework equipped with geographical viewpoint.

The text we claim will show students that geography consists of three key concepts: physical environment, man and environment, and spatial structure. With this text, they will have an easy access to the relationships between key concepts and details, and between geographical concepts and similar concepts from other disciplines. The proposal contributes to both upcoming textbook development and classroom teaching by eliminating problems in the current social studies teaching.

Key words : the curriculum of social studies, social studies as integrated subject, geographic concept structure, integrated geography education, key concepts

* This research was supported by Elementary Education Research Institute of Kongju National University of Education in 2000.

** Associate Professor, Department of Social Studies, Kongju National University of Education