

학습자 주도 탐구형 초등 지리 교과서 내용구성 논의: 영국·미국 초등 지리 영역 교과서 사례를 중심으로

김다원*

Exploring Self-directed Inquiry-type Primary Geography Textbook: A Case Study of Primary Geography Textbook in UK and USA

Dawon Kim*

요약: 본 연구는 영국과 미국 지리 교과서의 내용구성 방식을 사례로 하여, 향후 탐구형 초등 사회과 지리영역 교과서 내용구성 방식의 방안을 탐색하는 데 목적을 두었다. 영국과 미국의 초등 3학년 영역의 지리교과서를 각각 1종씩 선택하여 한 단원을 대상으로 내용구성 방식을 분석하였다. 분석결과 다음 3가지 면에서 탐구형 교과서로서의 장치를 갖추고 있음을 발견하였다. 첫째는 교과서는 탐구에 필요한 주제 관련 핵심개념지식을 획득하고 관련 기능을 습득할 수 있게 관련 학습내용을 제공하고 있어서 학습자가 자연스럽게 탐구과정을 실행할 수 있도록 지원한다. 둘째, 수준별 세트형 탐구과제 제시이다. 세부 주제별로 주제 내용을 확인할 수 있는 기본문제와 심층적인 사고를 활용해야 하는 심화과제를 배치하여 단순한 사고활동을 거치면서 궁극적으로 고차적인 사고력을 함양할 수 있게 도와준다. 셋째, 교과서에 제시된 핵심개념어, 관련 자료, 관련 기능은 지리학의 개념과 일반화 지식을 잘 반영하고 있어서 이를 토대로 학습한 학생들이 자연스럽게 지리학의 개념지식과 탐구과정을 획득하고 지리적 관점과 시각을 형성할 수 있게 도와준다.

주요어 : 초등지리교육, 탐구학습, 자기주도학습, 탐구형교과서, 수준별 세트형 탐구과제

Abstract : The purpose of this study is to explore the alternatives of constructing contents of inquiry type primary geography textbooks in the future. The primary geography textbooks of the United Kingdom and the United States of America was analyzed. As a result of the analysis, I found that there are devices as inquiry textbooks in the following three aspects. First, textbooks provide relevant learning contents to acquire core concept knowledge related to topics necessary for inquiry, and to acquire related functions, so that learners can naturally carry out the inquiry process. Second, it presents a set-type inquiry task by level. The basic problem that can check the subject matter by each subject and the deepening task that needs to utilize in depth thinking can be used to help the students to develop high-order thinking ability through simple thinking activities. Third, the core concepts, related data, and related functions presented in the textbook reflect well the concept of geography and generalization knowledge. Based on this, students learn naturally to acquire conceptual knowledge and inquiry process of geography and help to form geographical perspective.

Key Words : Primary geography education, Inquiry learning, Self-directed learning, Inquiry-type textbook, Differentiated Inquiry Tasks Set

*광주교육대학교 사회과교육과 부교수(Associate Professor, Department of Social Studies Education, Gwangju National University of Education, veritas2@gnue.ac.kr)

I. 서론

빠른 사회변화와 지식 사회에서 오늘날의 교육은 과거와는 다른 교육내용과 방법을 요구한다. 사회변화와 밀접한 관련성을 지닌 사회과는 향후 변화하는 사회에서 충분히 자신의 역량을 발휘할 수 있는 인간 양성 교육에 방향을 두고 이에 상응하는 교육 내용과 방법을 마련하는 데 중점을 둔다. 과거에는 기존 지식을 습득하는데 주력했다면 오늘날에는 변화하는 사회현상들을 인식하고, 증가하는 사회문제에 대비하고 해결할 수 있는 지식, 기능, 가치와 태도를 습득하고 내면화하는 데 관심을 둔다. 그래서 현행 사회과교육과정에서는 창의적 사고력, 비판적 사고력과 같은 고차적 사고력을 함양하고 합리적 의사결정능력을 지닌 시민적 자질을 함양할 수 있는 교육적 대응을 하고 있다(교육부, 2015). 이러한 변화에서 주목을 받고 있는 것이 '탐구학습'이다.

탐구학습은 비판적 사고기능이라고 할 수 있는 탐구기능의 숙련, 개념 및 일반화 지식의 획득, 그리고 가치와 태도의 내면화라는 3가지 목표를 구현해 줄 수 있다(한국교육개발원 사회과교육연구실 편, 1982:51). 학습과정에서 단편적인 사실적 지식 위주의 학습을 지양하고, 현상 속에서 사실 및 개념 간의 관계 파악에 의하여 각 학문 영역의 개념과 원리에 해당하는 일반화의 지식을 획득하며, 일반화 지식을 획득하는 과정에서 가치문제를 선택해서 자유롭게 가치문제를 조사하고 신중히 고려한 다음 선택하여 가치와 태도를 내면화하기에 이르며, 이에 도달하기 위한 방법으로서 탐구 기능을 활용하는 데 중점을 둔 학습이다.

초등교육 그리고 사회과교육에서 탐구학습에 대한 필요성은 오래 전부터 제시되어 왔다. 특히 제3차 교육과정에서부터 사회과교육의 목표에는 "사회적 사실을 관찰하고 이해하며 여러 사회적 현상의 뜻을 바르게 사고하여, 올바른 판단력을 가지고 문제를 해결하는 능력을 기른다."(문교부, 1973)라는 사회과학의 내용지식의 획득과 사고력 함양을 사회과교육의 주요 목표로 설정하여 사회과교육에서 탐구학습의 실행을 요구하여 왔다. 2009개정 교육과정에서부터는 사회과 탐구학습을 활성화하기 위한 방안으로 교과서의 내용 구성에서 서술형 학습과제가 세부 주제명을 대신하여 등장하였다. 학습과제를 맨 앞에 제시하여 학습자 주도 탐구학습을 추진하고자 하였던 것이다. 현행 2015개정 교육과정의 사회

과교육의 성격에서는 "사회과는 지리, 역사 및 제 사회과학의 개념과 원리, 사회제도와 문화, 사회문제와 가치, 그리고 연구 방법과 절차 등에 관한 요소를 통합적으로 선정, 조직하여 사회현상을 종합적으로 이해하고 탐구하도록 한다.", '사회과는 민주 시민으로서 갖추어야 할 자질을 함양하는 데 필요한 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제 해결력 및 의사 결정력, 의사소통 및 협업 능력, 정보 활용 능력 등의 교과 역량을 육성하는 데 중점을 둔다."라고 명시함으로써(교육부, 2015), 사회과교육에서 탐구학습의 절대적 필요성을 더 강조하고 있다.

그럼에도 불구하고 그간 우리나라 사회과교육 지리영역에서 탐구학습은 교실수업에 안착되어 높은 적용성을 보이지는 못한 것이 사실이다. 그리하여 이에 대한 개선의 필요성과 방안에 대한 연구가 꾸준히 이루어져 왔다(류재명, 1993; 이종일, 1997; 박철웅, 2005; 이간용, 2005; 손명철, 2013; 김한나·김영호, 2016). 류재명(1993)은 그간 지리교육에서 탐구학습의 필요성이 주목받아 왔음에도 불구하고 탐구과정의 절차와 과정이 복잡하고, 어려워서 현장에의 적용성을 저조하게 만들었음을 지적하고, 탐구학습은 기존 지리학자들이 탐구하는 방식을 활용하여 새로운 것을 발견하는 것 이외에 학습자가 구체적인 자료에 근거하여 이론적 사유를 체계적으로 전개하는 경험을 통해 논리적인 사고력을 기르고 지리학의 개념지식에 기반하여 복잡한 현실 사회를 논리적으로 이해하면서 현실 사회와 조응해보는 학습활동을 포함한다고 하였다. 그래서 학생들이 학습내용을 논리적으로 이해할 수 있는 방향의 다양한 수업활동을 개발해야 함을 주장하였다. 이종일(1997)은 초등학교에서 학습자 중심의 사회과 탐구학습을 위해서는 교사에 의해 제시되고 학습자가 수동적으로 참여하는 체제에서 벗어나야 함을 강조하면서 이를 위해서는 탐구학습에 대한 교사의 인식 변화와 더불어 탐구학습을 위한 학습자료 환경 구성, 그리고 학습자 주도의 주제적 탐구학습을 전개할 수 있는 탐구형 과제 제시가 필요함을 제안하였다. 앞의 연구자들은 공통적으로 사회과 수업에서 탐구학습이 적극적으로 실행되기 위해서는 교사의 지시에 의한 재탐구에서 벗어나 학습자가 주도적으로 체계적인 탐구학습을 전개해야 하고 적정 탐구과제 제시가 필요함을 언급하였다. 박철웅(2005)은 10학년 사회교과서 자연지리 단원을 대상으로 교과서의 탐구성을 분석하여, 자연지리 단원에 제시된 자료는 탐구성을 지향하지만 과제제시의

발문에서는 낮은 수준의 폐쇄적 질문이 전체의 73%를 차지함을 지적하고, 이는 학습자 주도의 단계적 탐구보다는 인지·기억적인 수렴적 사고활동에 머무르는 학습이 될 가능성을 문제 제기하였다. 관련하여 지리 탐구학습과 관련된 고차적 사고기능 함양 효과를 위해서 확장적 발문을 포함한 적정 탐구과제 제시의 필요성을 제안하였다. 이간용(2005)은 초등 사회과교육에서 탐구학습을 활성화하기 위해서는 교과서의 탐구과제가 체계적인 사고활동이 전개될 수 있는 '구조화된 형식의 세트형 탐구과제'로 제시되어야 함을 제안하였다. 손명철(2013)은 우리나라 지리교과서를 탐구형 교과서로 개발할 필요성을 제기하고 이에 대한 방안으로 영국 고등학교 「세계지리」 단원의 사례를 제안하였다. 그리하여 학습자 주도적인 탐구형 「세계지리」 교과서 모형 개발을 위한 방안으로 주제와 관련하여 적정 핵심질문을 만들고 배치하여 학습자들이 자연스럽게 과학적 탐구과정을 전개할 수 있도록 교과서 내용을 구성하는 방식, 지리학의 학문적 성격을 보여주는 내용과 관련 자료, 탐구방법을 제시하여 학습자가 주도적으로 탐구학습을 전개할 수 있게 장치를 마련하는 것이 필요하다고 하였다. 김한나·김영호(2016)는 고등학교 「한국지리」 교과서의 탐구활동 분석을 통해 교과서들 간 다소 차이는 있지만 대체로 탐구활동의 비중이 낮고 탐구적 사고력을 자극하는 것보다 단순 이해를 요하는 탐구활동이 많아 향후 교과서에서는 탐구과제의 양적 비중 확보 및 '탐구'에 초점을 두는 과제 개발의 필요성을 제안하였다.

본 연구는 위의 선행연구의 연장선상에서 교실수업에 탐구학습의 적용성을 높일 수 있는 방안으로 사회과 교과서 내용구성에 주목해보고자 한다. 초등학생들은 탐구학습에 익숙해 있지 않고 관련 자료 구득, 관련 개념지식을 갖추고 있지 않기 때문에 이러한 제반 사항들을 안내하여 자연스럽게 탐구과정을 밟아갈 수 있게 교과서 내용을 구성하여 제공하는 것은 탐구학습을 실행하는 데 효과적일 것이다. 우리나라 초등 사회과교과서는 국정교과서이기 때문에 교사와 학생의 교과서에 대한 의존도가 특별히 높은 편이며, 교육과정의 성취기준에 의거하여 교사가 학습자 수준, 교실환경, 자료 획득 상황 등을 고려하여 학습과제를 설정하고 수업을 전개해 나가는 것이 바람직함에도 불구하고 초등 교사 입장에서 전 교과를 모두 담당해야 하는 매 수업을 재구성하여 수업을 설계하는 데 한계가 있다. 많은 경우 교사들은 교과서에

의존하여 수업을 전개하는 것이 사실이다. 초등 사회과 교육 현장에서 탐구형 교과서 개발이 탐구학습을 실행하는 데 유효할 것임을 기대하는 이유이다.

이에 본 연구에서는 영국의 초등 지리교과서와 미국의 초등 사회과교과서의 지리영역의 내용구성 방식을 고찰하여, 학습자 주도 탐구형 초등 지리교과서 내용구성 방안을 찾아보고자 한다.

II. 탐구학습과 학습자 주도 탐구형 교과서

사회과학적 탐구에서 탐구는 사회과학 내용 지식을 토대로 관련 개념, 일반화를 발견하고 응용하는 '발견'으로서 의미를 지닌 반면, 반성적 탐구에서 탐구는 문제제기와 그 문제의 해결 방안에 기반하여 해결해 가는 과정으로서 의미를 지닌다. 그런데 두 경우 모두에서 2가지 공통점을 발견할 수 있다. 첫째는 탐구학습이 이뤄지기 위해서는 기본적으로 학습자의 '주도성'이 전제되어야 한다는 것이다. 문제제기에서부터 가설 설정, 관련 자료 수집, 그리고 검증 및 일반화의 일련의 탐구과정은 교사의 지원과 도움이 동반될지라도 학습자가 주도적으로 학습을 전개해 나가야 주제적으로 다양한 수준의 사고활동을 경험하면서 일반화 지식과 탐구기능을 익힐 수 있다. 둘째, 세부적인 과정에서 다소 차이는 있지만 두 경우 모두 문제 상황 설정→문제 인식→가설 설정→문제 해결을 위한 관련 자료 수집→수집된 자료의 재검토 및 재탐색→가설 검증 및 일반화→개념 지식 및 일반화 지식 획득의 과정으로 전개된다. 이는 듀이(J. Dewey)의 반성적 사고에 기반하여 학문중심 교육과정에서 강조하는 탐구학습을 결합하여 사회과에 적용할 수 있는 탐구모형을 개발한 Massialas and Cox(1966)의 사회과 탐구학습 모형에 잘 나타나 있다(그림 1). Massialas and Cox(1966)는 안내(orientation), 가설설정(hypothesis), 탐색(exploration), 검증(evidencing), 일반화(generalization)의 5단계 탐구과정과 정의(definition) 활동을 제시하였다. 안내 단계에서 학생들은 문제에 직면하게 되고 문제 해결을 위한 자극을 받게 된다. 무엇을 해결해야 하는지, 각종 자료를 활용하여 문제를 분석하고 과제 해결을 위한 아이디어를 얻는 과정이다. 가설 설정은 문제 해결을 위한 아이디어 형성 및 학습자 자신의 입장을 표명하고 설명하는 단계에 해당한다. 가설을 설정함으로써 과제

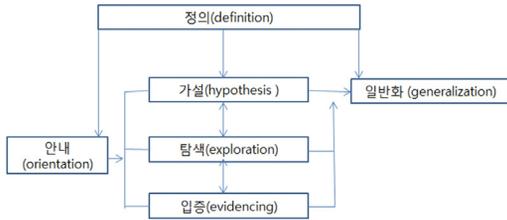


그림 1. Massialas and Cox(1966)의 사회과 탐구모형
출처 : Massialas and Cox, 1966:115.

해결의 방향과 범위를 좁혀서 탐색 과정을 더 구체적이고 심층적으로 진행할 수 있다. 탐색은 가설을 검증하기 위해 필요한 근거를 찾는 관련 활동들을 전개하는 단계이다. 검증은 탐색활동을 통해 조사, 수집한 자료를 토대로 근거를 제시하여 가설의 타당성을 고찰하는 단계이다. 정의는 탐구과정의 모든 단계에서 행해질 수 있는 것으로 문제 및 관련 가설과 관련하여 주요 개념들을 명료하게 설정, 제시하는 활동이다. 이러한 일련의 탐구과정을 통해 궁극적으로 일반화 지식을 획득하게 된다.

학습자 주도의 탐구학습은 교사에 의해 설계되거나 교사의 지시에 의해 진행되는 재탐구가 아니라 학습자가 주도적으로 탐구과제에 대해 문제의식을 갖고 가설을 설정하고 관련 탐색의 과정을 거쳐서 최종적인 검증과 일반화에 이르는 일련의 과정을 의미한다. 권오정·김영석(2005)은 이러한 학습자 주도의 탐구학습이 효과적으로 실행되기 위해서는 탐구학습이 과학적 설명과정으로의 사회인식 논리를 택하고 있는 이상 다음의 4가지 조건을 갖추고 있어야 한다고 하였다. 첫째는 과학적 탐구학습에는 실증적 조건들 즉, 객관성, 보편적 경험성, 가치자유성, 자료의 과학적 처리 등이 포함되어야 한다. 둘째, 도달목표로서 지식은 개념적, 구조적 수준(법칙, 이론)에 이르러 있어야 하며, 사실적 지식은 개념, 일반화 추출을 위한 자료로 활용된다. 셋째, 과학적 탐구학습 과정은 검증 과정이든, 반증 과정이든 일정한 과학적 절차에 따라 설정되어야 한다. 넷째, 과학적 탐구학습의 과정은 설명 과정으로서 사회현상 간의 인과관계를 분석적으로 설명, 규명하는 절차를 확보해야 한다. 다섯째, 과학적 탐구학습 과정은 개방적이어야 한다. 교실에서 탐구하는 지식, 가치는 절대적일 수 없고 교실 밖에서 진·위, 선·악이 결정되어 교실 안으로 들어와서는 안 된다. 이상의 과학적 탐구학습에서 중요하게 다루고 있는 것은 과학적 방법에 기반한 개념적, 구조적 수준의

법칙이나 이론을 획득하게 하는 것이다.

Roberts(2013:18)는 탐구는 학생들이 자신들의 선지식 및 경험과 연결하여 내용을 조사하는 지리학습에의 접근법으로 보았다. 그리고 지리탐구의 과정에는 포함되어야 할 핵심요소로 다음의 4가지를 제시하였다. 첫째는 탐구는 질문에서 출발해야 한다. 탐구는 지식과 함께 지식의 구성을 고려하는 접근이기 때문에 학생들은 핵심 질문이 무엇인지 파악해야 조사할 내용과 방법을 생각할 수 있다. 둘째, 탐구는 근거에 기반해야 한다. 탐구는 논리적 사고력과 합리적 의사결정력을 구현하는 데 목적이 있다. 그러므로 질문 과제를 해결하기 위해서는 관련 자료와 지식, 아이디어를 토대로 결론을 뒷받침할 수 있어야 한다. 셋째, 탐구에서는 지리적 사고가 적용되어야 한다. 학생들은 자신들이 이미 알고 있는 지식과 새로운 지식, 정보와 연결하면서 이해와 추론, 관계 인식, 가치 분석 등의 일련의 관련 사고활동을 전개하는 기회를 가져야 한다. 넷째, 탐구의 전 과정에서 학생들은 자신의 학습을 성찰해야 한다. 질문과제에 대한 해결 과정에 대한 타당성, 근거의 타당성, 학습 내용에 대한 점검, 향후 탐구의 발전 방향에 대해 생각해 볼 수 있다.

류재명(1998)은 탐구학습이 교실수업에서 높은 적용성을 지니기 위해서는 탐구활동이 정형화된 귀납주의적인 과학자의 발견과정에 얽매는 것은 오히려 탐구학습에 장애 요인이 될 수 있음을 지적하고, 탐구활동은 스스로의 사고로 문제를 해결해 나가고 문제 해결의 과정에서 일반적인 개념지식과 아이디어를 활용하고 자료에 근거하여 사고하는 활동이어야 함을 강조하였다.

탐구적 접근은 맥락에 따라 다양한 방식으로 이해될 수 있으나 일반적으로 탐구학습은 학습자가 학습과제에 기반하여 관련 질문을 제시하고, 정보를 수집하여 조사하며, 자료를 분석, 평가하여 결론을 도출하고 정당화하는 일련의 과정이라고 할 수 있다. 탐구에는 ‘절차적 특성’이 포함되어 있으며, 근거에 의해 과제를 탐구하고 결론을 도출해내는 학습과정이 강조된다. 그러므로 탐구적 접근에 기반한 학습이 효과적으로 수행되기 위해서는 자기주도적인 학습자 학습 수행과 탐구과제 제시가 수반되어야 한다. 학습자 주도적 탐구형 교과서는 학습자 주도의 탐구적 접근에 기반한 학습을 지원하는 교과서이다. 탐구과정이 생략된 채 완제품으로서의 지식을 나열한 교과서가 아니라 학생들이 스스로 지식을 탐구하고 그 의미를 획득하며, 결과로서의 지식과 인지능력

을 획득할 수 있게 구성된 교과서이다(손명철, 2013:119). 학습자 주도 탐구형 교과서가 되기 위해서는 질문형 학습과제를 제시하고, 학습과제와 관련된 핵심개념과 자료, 그리고 관련 탐구기능 지식을 제공하여 학습자가 지리적 사고활동을 전개하면서 근거에 기반한 결론을 이끌어낼 수 있게 관련 내용을 지원해야 한다 하겠다.

III. 영국 지리교과서와 미국 사회교과서 지리영역의 내용 구성 방식

1. 연구대상 및 연구방법

본 연구에서는 영국의 초등 지리교과서, 미국의 초등 사회교과서 지리영역 사례를 살펴보았다(표 1). 영국과 미국의 지리교육은 핵심개념을 중심으로 깊이 있는 탐구학습을 지향한다(손명철, 2013; 심승희·권정화, 2013; 김민성, 2014; 김다원, 2017). 영국과 미국 모두 교과서를 발행하여 활용하고 있지만 자유발행제를 실시하고 있고 교실 수업에서 일괄적으로 교과서에 기반한 수업을 진행하지는 않는다. 다만 교과서는 교사에게는 참고 도서로서의 역할을 하며, 학생에게는 학습자 주도 학습용으로 활용된다. 본 연구에서는 영국과 미국에서 발행되는 지리 및 사회교과서 각 1종을 선정하여 분석하고자 한다. 분석 대상 단원으로는 영국의 경우 <1단원. 마을에서의 생활(Unit 1. Life in a village)>, 미국의 경우 <2단원. 우리가 사는 곳(Unit 2. Where we live)>을 선정하였다. 그 이유는 두 단원 모두 초등학교 3학년 정도의 과정에서 학습하는 내용 영역이며, 우리나라 초등 3학년 <1단원. 우리고장의 모습>과 관련되어 있어서 상호 비교가 용이하다는 장점을 지니고 있기 때문이다.

2. 전체적인 단원 구성 방식

1) 영국 지리 교과서

다음에서는 영국의 3학년 지리 교과서 <Unit 1. Life

in a village>을 중심으로 단원의 전체적인 구성 내용을 살펴본다. Unit 1은 5개의 세부 주제들로 구성되어 있으며, 세부 주제들 간 유기적 연계성을 유지하면서 전체 주제를 학습할 수 있는 내용구성 방식이다. 각 세부 주제는 좌우 1페이지씩 총 2페이지에 걸쳐 내용과 관련자료 그리고 학습과제로 구성되어 있다. 세부 주제로는 '지도', '방향', '마을', 'Dana 마을', '농장과 음식' 등이 있다. '지도'와 '방향' 주제 영역은 지도읽기를 통해 마을의 입지, 마을 구성 환경을 살펴보는 내용이며, '마을'에서는 마을은 무엇이며, 마을을 구성하고 있는 환경 요소들로 무엇이 있는지에 대한 내용이다. 'Dana 마을'에서는 마을의 사례로 요르단의 Dana 마을이 소개되어 있고, 그 이외 다양한 마을의 유형이 소개되어 있다. '농장과 음식' 주제에는 마을 사람들의 생산 활동 사례로 농경생활 그리고 관련 음식의 생산과정을 보여주는 내용이 있다.

다음은 세부 주제를 구성하고 있는 내용 영역이다. 각각의 세부 주제에는 주제 관련 핵심개념 내용과 관련 자료, 그리고 탐구과제가 제시되어 있다. 핵심개념 내용은 세부 주제를 설명하는 내용이며, 내용을 보완하여 관련 자료가 제시되어 있다. 마지막 부분에는 2개 이상의 학습과제가 제시되어 있는데, 첫 번째 과제는 본문의 내용을 확인하는 수준의 기본과제인 반면, 다음 과제들은 본문의 내용을 토대로 자신의 생각을 표현하거나 학습자 자신의 경험 세계와 연결, 실생활의 사회 문제 해결을 위한 방안을 제시하는 등의 심화과제로 제시되어 있다. 이러한 내용구성은 모든 세부 주제들에 대해 공통적으로 적용되어 있다.

2) 미국 사회 교과서 지리영역

다음에서는 미국의 3학년 사회 교과서 <Unit 2. Where we live>의 전체적인 구성 내용을 살펴본다. 먼저 Unit 2는 여러 개의 Lesson, 즉 <Lesson 1. 이웃으로 살아가기>, <Lesson 2. 지역사회 둘러보기>, <Lesson 3. 지역사회 비교해보기>, <Lesson 4. 우리 주와 우리나라>, <Lesson 5. 우리나라는 세계의 부분>으로 이루어져 있다. 우리가 살고 있는 장소/지역을 학습하는 단원이라고 볼 수 있으

표 1. 연구 대상 교과서 및 단원

국가명	연구 대상 교과서	단원
영국	<i>Oxford International Primary Geography 3</i> , Oxford University Press, 2015.	Unit 1. Life in a village
미국	<i>People and Places</i> , Macmillan/Mcgraw-Hill, 2005.	Unit 2. Where we live

며, 학습자 생활과 가까운 이웃에서부터 지역사회, 다른 지역사회와 연결, 우리 주와 우리나라, 세계로 확장하여 하나의 단원 안에서 스케일을 확장하면서 이웃에서 세계 까지 줌 아웃 방식으로 학습할 수 있게 구성하고 있다. 그리고 Unit의 마지막 부분에는 Unit Review 영역을 마련하여 앞에서 배운 내용을 전체적으로 확인하고 통합적으로 사고하여 해결할 수 있는 학습과제들을 제공하고 있다.

다음은 각 Lesson별 구성내용이다. 각 Lesson은 주제 관련 개념 설명, 관련 자료, 학습과제, 관련기능 익히기의 네 영역으로 구성되어 있다. 주제 관련 개념어를 필수학습 요소로 제시할 뿐 아니라 본문에서 개념에 대한 설명과 관련 사진, 그림 등을 제시하여 내용 파악을 지원한다. 그리고 본문 중간에는 본문의 내용 파악을 확인하는 간단한 질문형 학습과제가 제시되고, 마지막에는 ‘Think and Write!’ 코너를 마련하여 주제 관련 내용을 확인하고 확장하는 학습과제를 제시하고 있다. 첫 과제는 본문의 내용을 토대로 학습내용을 확인하는 수준의 과제인 반면, 이후 과제는 해당 Lesson의 내용을 학습자 자신의 생활과 연계 지어 살펴보고 관련 생각을 확장하여 제시하는 심화과제 유형이다. Lesson 마지막에는 Lesson 학습을 위해 필요한 관련 부가 활동(예: 관련 기능 익히기, 노래로 불러보기, 인물이야기, 시민으로 참여

하기 등)을 제공하여 Lesson의 학습을 지원하고 있다.

영국 지리교과서와는 달리 Unit의 마지막에는 Unit의 전체 내용을 통합적으로 확인하고 연결하고 확장하는 기본학습과제와 심화학습과제를 제시한다. 기본학습과제 영역에서는 Unit 내 주요 개념어 익히기, 단원 내용 확인하기, 그리고 관련 기능인 지도 활용하기, 분류하기 등 학습과제를 제공하여 Unit에서 행했던 학습을 복습, 재확인할 수 있게 하며, 심화학습과제에서는 실천해보기와 생각하여 서술해보기 학습과제를 제공하여 Unit에서 학습한 내용을 실생활과 연결하여 실천하고 관련 내용을 숙고해 볼 수 있게 하고 있다.

3. 학습자 주도 탐구형 교과서로서 장치

1) 주제 중심 내용구성: 세부 주제들 간 유기적 연계

영국과 미국의 교과서 단원 내용구성 방식은 부분적인 차이점도 보이지만 ‘주제중심의 내용구성’이라는 공통점을 지니고 있다(표 2). Unit 주제를 중심으로 세부 주제들 간 유기적 연계를 통해 궁극적으로 주제 학습에 접근할 수 있는 구성방식을 보이며, 세부 주제영역에서는 핵심 개념 내용의 서술과 관련 자료를 제공하고 마지막에는

표 2. 교과서의 단원 구성 및 특징 비교

교과서	단원의 구성	단원의 내용구성의 특징
<i>Oxford International primary Geography</i> (영국)	<ul style="list-style-type: none"> Unit 1. Life in a village <ul style="list-style-type: none"> - Maps - Directions - Villages - The village of Dana - Farms and food 	<ul style="list-style-type: none"> Unit는 하위주제들로 구성됨. 하위주제를 중심으로 주제 관련 핵심개념어 서술 내용 및 관련 자료가 제시되고, 마지막에 학습과제가 제시됨. 학습과제는 본문 내용 확인 문제, 현실에의 적용 문제, 심층적 사고력 문제 순으로 제시됨. Unit 전체를 아우르는 정리 및 관련 과제 제시는 없음.
<i>People and Places</i> (미국)	<ul style="list-style-type: none"> Unit 2. Where we live <ul style="list-style-type: none"> - We live in communities - Our country - Our world - Water and land - What is weather? - Caring for our natural resources Unit 2 Review <ul style="list-style-type: none"> - Words to know - Check your reading - Using maps and map keys - Sorting into groups Unit Activity Think and Write 	<ul style="list-style-type: none"> Unit는 하위주제들로 구성됨. 하위주제에는 핵심개념어, 내용 서술, 관련 자료, 학습과제, 그리고 마지막에 주제 관련 부가활동(예: 기둥, 노래로 표현하기, 인물, 실천활동, 지역 사례 살펴보기 등)이 제시됨. Lesson별 학습과제로는 2 유형이 있음. 본문 중간에 기본 확인 문제, 본문 마지막 ‘Think and Write’ 코너에 심화·적용 과제가 제시됨. Unit 단원 정리 및 기본학습 내용 및 관련 기능 확인 문제, 심화활동 및 사고활동 과제가 제시됨.

주제내용을 파악하고 실생활과 연결해 볼 수 있게 학습 과제를 제시하여 주제 중심 학습이 이루어질 수 있게 되어 있다. 개념 중심의 세부 주제 내용 구성과 세부 주제들 간의 내용의 유기적 연계는 학생들에게 개념지식에 기반하여 주제학습을 실행하게 함으로써 개념지식 뿐 아니라 주제를 학습하는 데 편의를 제공한다. 특히, 초등학교생에게 탐구학습은 익숙하지 않을 뿐더러 탐구학습에 필요한 개념지식을 선지식으로 갖추고 있기 어렵기 때문에 주제 관련 핵심개념 내용과 관련 자료를 제공함으로써, 개념의 기초지식을 획득하여 자연스럽게 탐구학습을 실행할 수 있는 장치를 갖추고 있다고 할 수 있다.

2) 탐구학습을 위한 지리학의 핵심개념 및 탐구 가능 제시

학습자 주도의 탐구학습을 위해서는 학습자가 탐구과제를 수행하는 데 필요한 관련 핵심개념 지식을 갖추고 있어야 하며, 탐구과정 지식을 갖추고 있어야 한다. 여기서 핵심개념 지식은 탐구과제와 관련된 핵심개념 지식이다. 이 개념 지식은 학습자가 갖고 있는 선지식 그리고 관련 개념지식의 학습을 통해서 갖추게 된다. 탐구과정 지식은 탐구학습에 적용되는 관련 탐구기능에 대한 지식이다. 과제 파악하기, 가설 설정하기, 탐구 계획 세우기, 탐색활동 등의 일련의 탐구과정에서 요구되는 기능들이다.

영국과 미국의 경우 아래 사례에서 보는 바와 같이(표 3),

표 3. 영국과 미국의 교과서 내용 서술 사례

영국 교과서의 내용 서술 사례	미국 교과서의 내용 서술 사례
<p>Unit 1. 마을에서의 생활</p> <p>마을 마을은 촌락에 있는 작은 규모의 취락이다. 타운이나 도시보다는 더 적은 수의 사람들이 살고 있으며 도로와 건물들도 더 적게 건설되어 있다. 대부분의 마을에서는 신앙의 장소가 있다. 몇몇 가게들이 있을 수도 있다. 더 큰 마을들은 학교, 주차장, 커피숍도 가지고 있다. 많은 해안가 마을들은 바다 근처 언덕이나 산사면에 지어져 있다. 다른 마을들은 안전한 항구나 고기잡이에 좋은 곳에 발달되어 있다. 해안에서 떨어진 평지나 강 유역을 따라서는 작은 마을이 발달해 있으며 집들은 근처의 재료들로 만들어져 있다. 산지에 있는 집들은 주로 돌로 만들어져 있다.</p> <p>마을의 광장 많은 큰 마을들에서는 집, 가게, 그리고 기타 건물들이 중앙 광장을 둘러싸고 위치해 있으며, 거기에서는 매주 시장이 열린다. 종종 어린이들의 놀이 장소로도 사용되며 어른들을 위한 만남과 대화의 장소로 사용되기도 한다.</p> <p>마을의 도로들 모든 마을들은 관통하는 도로들을 가지고 있다. 원래 농부들은 농경지에 가고 오기 위해 도로를 필요로 했다. 그 도로들은 상품과 사람들을 운반하기 위해서도 필요했다. 마을은 도로들이 만나는 곳에 종종 발달했다. 오늘날 더 많은 마을들이 좋은 길들로 연결되어 있는데, 이는 사람들이 더 먼 거리를 여행할 수 있다는 것을 의미한다. 도로는 빨리 그리고 쉽게 마을의 생산물을 주변의 타운이나 도시의 시장으로 운반할 수 있게 해 준다.</p>	<p>Unit 2. Where we live Lesson 6. 자연자원 보존하기 알아야 할 용어: 자연자원</p> <p>우리 모두는 매일 살아있기 위해서 공기와 물을 필요로 한다. 공기와 물은 자연자원에 속한다. 자연자원은 사람들이 사용하는 자연의 부분이다. 식물도 자연자원이다. 식물에서 얻은 음식으로 우리는 성장하고 있고 건강을 지키고 있다. 식물은 또한 공기를 깨끗하게 해준다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 사람들이 일상에서 사용하는 다른 자연자원을 말해보자. <p>모든 주는 자연자원을 가지고 있다. 석탄과 석유는 자연자원이다. 석탄과 석유는 지하에서 생산되며, 우리의 집과 학교를 따뜻하게 해준다. 석유는 가스를 만드는 데도 사용된다. 가스는 우리 자동차를 달리게 해준다. 모든 주는 특별한 자연자원을 가지고 있다. 아래 켄터키 주의 지도를 살펴보자. 켄터키 주는 어떤 자원을 가지고 있는가?</p> <p>우리의 세계를 보존한다는 것 모든 사람은 자연자원을 보존할 필요가 있다. 그렇지 않으면 우리는 자원부족 문제를 갖게 된다. 자원의 부족은 충분하지 않다는 것이다. 우리가 자원을 보존하는 데 도울 수 있는 일은 많다. 종이와 플라스틱 제품을 반복해서 사용하는 것도 포함된다. 우리는 우리의 땅과 물을 깨끗하게 할 수도 있다. 그리고 오래된 것들 가지고 예술작품을 만들 수도 있다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 자연자원을 보존하기 위해 우리가 할 수 있는 일로는 무엇이 있는가?

출처 : Macmillan McGraw-Hill, 2005:96-101; Oxford University Press, 2015:10-11.

표 4. 영국과 미국 지리영역 학습과제 서술 유형 사례

영국 지리교과서 학습과제 사례	미국 지리교과서 학습과제 사례
<p>〈The village of Dana〉 세부 주제의 학습과제</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 여러분이 살고 있는 곳을 다나와 비교해보기 위해 2개의 목록을 작성해보자. 하나는 같은 것, 다른 하나는 다른 것. 2. 다나에서 살기를 원하는가? 이유는 무엇인가? 3. 세계의 많은 부분들에서 마을은 변화하고 있다. 어떤 마을은 성장하고 있고, 어떤 마을들은 더 작아지고 있다. 여러분이 생각하기에 마을이 변화하는 이유를 모두 적어보자. 사람, 직업, 가게, 도로, 그리고 교통수단, 의사소통, 농기계, 그리고 돈 등을 생각해보자. 	<p>〈Lesson 6. 자연자원 보존하기〉의 학습과제</p> <p>기본과제</p> <ul style="list-style-type: none"> - 여러분이 일상에서 사용하는 자연자원을 2가지 말해보자. - 우리는 석탄과 석유를 어떻게 사용하는가? - 자연자원을 보존하기 위해 우리는 무엇을 할 수 있는가? <p>Think and Write 과제</p> <ul style="list-style-type: none"> - 자연자원은 무엇인가? - 자연자원은 왜 사람들에게 중요한가? - 왜 우리는 우리의 자연자원을 보존해야 하는가?

출처 : Macmillan McGraw-Hill, 2005:96-101; Oxford University Press, 2015:10-11.

세부 주제 영역에 서술된 내용은 핵심개념에 대한 설명을 포함하고 있다. 영국의 경우 핵심개념을 구체적으로 설명하는 서술이라면, 미국의 경우는 핵심개념어를 추출하여 제시할 뿐 아니라 본문의 내용에서도 굵은 글자체로 표시하여 개념에 대한 내용을 파악하도록 강조하는 서술 방식을 보인다. 그래서 학습자들은 교과서 내용을 통해서 탐구주제 학습에서 요구되는 핵심개념 지식을 획득할 수 있다.

또한, 교과서에는 탐구학습을 실행하는 데 필요한 기능인 조사하기, 분석하기, 분류하기, 지도읽기 등을 익힐 수 있게 관련 내용이 제시되어 있다. 영국의 경우 〈Unit 1. Life in a village〉 내용 학습에 필요한 지도읽기 기능과 관련하여 지도는 무엇인지, 지도의 축척은 무엇인지, 지구본과 지도는 어떻게 다른지, 지도상의 기호와 방향은 무엇인지, 길찾기에서 나침반의 활용법 등을 상세하게 서술하고, 관련 활동을 익힐 수 있게 내용을 구성하고 있다. 미국도 영국의 경우처럼 탐구과정에 대한 학습을 중요하게 다루고 있다. 다만 다른 점은 영국의 경우에는 교과서 본문 내용 영역에서 관련 기능에 대한 내용학습과 방법학습을 동시에 하도록 제시한 반면, 미국의 경우에는 특별 페이지 영역을 마련하여 관련 기능을 설명하고 방법을 익힐 수 있게 하고 있다. 즉, ‘Thinking Skills: 도서관에서 문제 해결하기’ 활동, ‘Map and Globe Skills: Read a city map’ 활동을 제시하여 단원의 내용에 기반하여 탐구학습을 전개할 수 있는 기능을 습득하도록 하고 있다.

3) 수준별 세트형 탐구과제 제시

영국 지리교과서는 각 세부 주제별로 관련 내용을 제

공하고, 세부 주제 영역의 마지막 부분에 2개 이상의 질문형 탐구과제를 제시하고 있다. 첫 과제는 본문의 내용에 기반해서 관련 내용과 기능의 획득을 확인하는 수준의 기본 과제, 2단계에서는 원인 찾아보기/관련 내용 더 찾아보기 과제, 3단계에서는 본문의 주제를 학습자 생활 영역 또는 다른 지역/내용에 적용하기, 다른 지역과 연계 지어 살펴보기 등의 과제로 되어 있다(표 4).

미국 사회교과서에서는 2단계 과제를 제공하고 있다. 1단계에서는 해당 주제에 대한 내용지식과 관련 핵심개념 지식을 획득했는지 확인하는 과제, 2단계에서는 ‘Think and Write!’ 활동 과제명에서 의미하는 바와 같이 본문의 주제 내용을 토대로 자신의 생활 영역과 비교 및 다른 지역/영역과 연결하기, 표현하기 등의 더 깊고 넓은 사고활동을 요구하는 과제들을 제공하고 있다(표 4). 그리고 미국 교과서는 영국과는 달리 단원의 마지막에 전체 세부 주제 영역의 내용들을 통합하여 정리, 확인하는 문제와 학습자 자신의 생활 영역 및 다른 지역 및 영역과 연결하는 심화과제를 각각 제시하여 학습한 내용들을 통합하여 대주제 차원에서 한번 더 관련 지식 획득을 확인하고, 지식과 사고를 심화 확장할 수 있게 탐구과제를 구성하였다.

이러한 수준별 세트형 과제구성 방식은 탐구학습 과정에서 단순한 인지활동을 요구하는 과제에서 복잡한 그리고 높은 수준의 인지활동을 요구하는 과제에 이르기까지 지적 인지단계를 고려한 것으로 학습자 수준에서 단계적으로 인지활동을 경험하면서 복잡한 고차적 사고력을 키우는 데 긍정적이며, 주제 이해력을 제고할 수 있다. 단계적 인지활동을 경험할 수 있게 탐구과제를 구성하는 것은 특히, 초등학교생에게 익숙하지 않은 탐구

학습을 적절하게 실행할 수 있도록 유도한다는 면에서도 적절한 일이다. 그리고 수준별 탐구과제의 단계적 실행을 통하여 궁극적으로 대주제를 전체적으로 평가하고 창안하는 수준의 과제를 실행함으로써 주제에 대한 이해와 통찰력을 형성할 수 있다. 그래서 Gagne(1965)와 Taba(1967)는 교사가 학생들에게 낮은 수준의 질문에서 시작하여 높은 수준의 사고활동을 요구하는 질문에 이르기까지 단계적으로 탐구할 수 있는 인지단계에 의한 탐구학습 과정을 강조하였다. 즉, Gagne(1965)와 Taba(1967)는 학생들은 학습과제를 해결하기 위해서는 관찰하기, 문제 범위 결정하기, 정의 내리기, 비교와 대비해 보기, 일반화 내용 형성하기, 예측하기, 예측의 명료화하기, 모형 작성하기, 가설 형성하기, 가설 검증하기, 결론 도출하기 등 각각의 인지단계를 단계적으로 실행하여 결론을 도출함으로써 학습자 수준에서 단계적 탐구학습을 실행할 수 있을 뿐 아니라 궁극적으로 탐구과제에 대한 이해력을 제고할 수 있음을 제시하였다(남궁봉, 1978). 이간용(2005)도 고등의 사고력 함양을 위해서는 단독형의 복습완성형 과제보다는 체계적으로 단계적 사고가 이루어질 수 있도록 설계된 ‘구조화된 탐구과제’를 구성·제시해야 함을 제안하였다.

4. 우리나라 초등 사회교과서 지리영역 내용구성 에의 시사점

우리나라 현행 초등 사회교과서 지리영역의 내용구성 방식은 영국 및 미국교과서 내용구성 방식과 3가지 면에서 차이를 보인다. 첫째는 영국 및 미국의 지리교과서는 주제중심 내용구성인 반면 우리나라 초등 지리 영역의 교과서는 지역중심 내용구성이다. 이는 교육과정에 기반한 결과이다. 3학년에서는 우리고장, 4학년에서는 우리지역, 5학년에서는 우리나라, 6학년에서는 세계에 대해 단계적으로 학습한다. 이러한 지역중심의 내용구성 방식에서 지리학의 핵심개념과 관련된 내용 서술보다는 지역을 소개하는 내러티브 형식의 사실적 내용 서술 방식을 보인다. 그런데 지역은 어떤 주제를 가지고 보게 되는 것이다(류재명, 1998). 개념과 논리가 전혀 없는 주제로 지역을 본다는 것을 생각하기는 힘들다. 그래서 류재명(1998)은 지리내용구성에서는 지역, 주제, 논리, 개념의 4가지 핵심적인 요소가 포함되어야 한다고 하였다. 즉 핵심 주제, 지리학의 관점에서 해석되고 설명될 수

있는 논리, 그리고 논리를 구성하는 개념이다. 실제 지역중심의 내용구성을 위해서는 먼저 지역을 선정한 다음, 지역을 설명하고 해석하는 데 필요한 주제를 선정하고, 주제를 다루는 데 필요한 논리를 선정하고, 그 논리를 구성하는 데 가장 기본적인 개념들이 무엇인가를 찾아 구성하는 것이 필요함을 주장하였다. 류재명의 주장은 앞의 영국과 미국의 지리교과서 내용구성 방식에서 보여 주었던 핵심주제, 핵심개념어 추출, 개념 설명을 지지한다고 볼 수 있다.

둘째, 영국과 미국의 지리교과서 내용구성 방식은 대주제, 하위주제명으로 제시되고 하위주제 학습을 위한 관련 개념과 기능 내용 서술, 그리고 마지막에는 하위주제 학습의 기본 내용 확인을 위한 확인과제와 관련하여 연계적 사고활동을 필요로 하는 심화과제를 제시하여 하위주제 학습을 할 수 있게 내용을 구성하고 있다. 반면, 우리나라 초등 사회교과서는 단원주제, 학습과제로 제시되고, 서술형 학습과제 학습이 이루어질 수 있게 관련 내용을 구성하고 있다. 그리고 단원 마지막에 기본확인 과제, 심화과제를 제시하고 있다. 즉, 단원은 학습과제들로 구성되어 있으며, 본문의 내용은 학습과제 해결과 관련된 내용으로 서술되어 있다. 영국 및 미국에서는 내용서술이 먼저 제시되고 관련 과제가 제시되는 방식이라면, 우리나라 사회교과서에서는 과제가 먼저 제시되고 관련 내용이 서술되는 방식이다. 과제가 먼저 제시됨으로써, 학습자의 입장에서는 학습목표와 학습과제를 명확하게 인식하고 학습을 실행할 수 있다는 장점을 지닌다. 이러한 장점을 충분히 구현하기 위해서는 학습과제가 적절하게 설정·제시되어야 한다. 그런데 우리나라 초등 사회교과서에서는 핵심개념어 중심의 내용 서술이라기보다는 우리고장, 우리지역에 대한 사실 중심의 내용서술 위주로 이루어져 있다. 3·4학년 과정에서 접하게 되는 장소(성/감)/지역(성), 마을, 지역사회, 중심지 등의 지리학의 주요개념이 등장하지만 이들 개념에 대한 지식 획득보다는 우리고장과 우리지역에 있는 여러 지형지물과 중심지를 살펴 보면서 우리고장과 우리지역의 장소감과 지역성을 파악하는 데 중점을 두고 있다고 볼 수 있다. 이에 대해 김혜진(2018)은 장소감 교육에서도 장소에 대한 감정 인식에 머무를 것이 아니라 소속감으로 연결하기 위해서는 학문적 지식이 연결되어야 함을 강조하였다.

셋째, 우리나라 초등 사회교과서에 제시된 과제 서술

표 5. 초등 사회교과서 지리영역 학습과제 제시 사례

3-1. <우리교장의 모습> 단원	4-1. <지역의 위치와 특성> 단원
<p>1) 우리가 생각하는 교장의 모습</p> <ul style="list-style-type: none"> - 우리교장의 여러 장소를 이야기해 봅시다. - 머릿속에 떠오르는 우리교장의 모습을 그려봅시다. - 우리교장의 모습을 그린 그림을 비교해봅시다. - 우리교장에 대한 생각과 느낌을 이야기해봅시다. <p>2) 하늘에서 내려다본 교장의 모습</p> <ul style="list-style-type: none"> - 다양한 위치에서 우리교장의 장소를 살펴봅시다. - 디지털 영상지도를 이용해 우리 교장을 살펴봅시다. - 디지털 영상 지도로 우리 교장의 주요 장소를 살펴봅시다. - 우리교장의 주요 장소를 백지도에 나타내봅시다. - 우리교장에서 자랑할 만한 장소를 소개해봅시다. 	<p>1) 지도로 본 우리지역</p> <ul style="list-style-type: none"> - 지도가 무엇인지 알아봅시다. - 우리지역을 나타낸 지도를 살펴봅시다. - 지도에서 방위표를 이용해 위치를 알아봅시다. - 지도에 있는 기호와 범례를 살펴봅시다. - 지도에서 땅의 높낮이를 나타내는 방법을 알아봅시다. - 우리생활에서 지도를 어떻게 활용하는지 살펴봅시다. <p>2) 우리지역의 중심지</p> <ul style="list-style-type: none"> - 사람들이 많이 모이는 곳을 찾아봅시다. - 중심지의 역할과 특징을 알아봅시다. - 다양한 중심지를 찾아 지역의 특징을 탐색해봅시다. - 중심지를 답사해봅시다.

출처 : 교육부, 2019a:10-42; 2019b:10-48.

사례를 살펴보면(표 5), 영국과 미국의 경우, 본문의 내용을 먼저 서술한 다음 마지막에 2개 이상의 기본과제와 심화과제가 주제와 관련하여 세트로 구성되어 제시된 반면, 우리나라 초등 사회교과서에서는 본문이 제시되기 전에 맨 앞에 단독 개방형 과제로 제시되어 있다. 단원 주제를 구성하는 세부 주제 수준에서 단독과제로 제시된 경우 특히 초등학생들이 단계적인 내용학습과 사고경험을 토대로 학습을 실행하는 데 있어서 어려움을 줄 수 있다. 교과서에 제시된 탐구과제는 단원을 구성하는 세부 주제 수준의 과제이기 때문에 실제로 제시된 과제들이 구체적이라기보다는 개방적 특성을 보인다. 이간용(2005)도 초등 사회교과서에 제시된 과제들이 단독적인 개방형이 많아 발산적 사고 경험에는 유리할 지라도 과제 해결을 위한 단계적인 안내나 절차의 제시가 미흡하여 실행에 어려움을 줄 수 있음을 지적한 바 있으며, 박철웅(2005)은 응답자 수준에서 성찰적 탐구와 사고기능의 신장을 위해서 발문은 체계적이고 단계적으로 제시해야 함을 주장하였다. 학습자 주도의 탐구형 교과서로서의 기능을 살리기 위해서는 단원을 구성하는 학습과제들 간에 과제 내용 면에서의 유기적 연계성, 사고활동 면에서의 단계적 연계성 등이 충분히 고려되어야 함을 의미한다 하겠다.

IV. 요약 및 결론

복잡한 사회환경에서 학생들에게 단편적인 사실지식을 제공하고 암기하게 하는 것보다는 기본개념 지식에 기반하여 판단력과 사고력을 함양해 주는 것이 현재 우리 교육의 책임이자 과제라고 할 수 있다. 이러한 시점에서 주목받고 있는 것이 학습자 주도의 탐구에 기반한 학습이다. 교과서에 의존도가 높은 우리나라 초등사회과 교육에서 학습자 주도적 탐구형 교과서 내용구성은 사회과 탐구학습을 활성화하는 데 크게 기여할 것이다. 이러한 문제의식에서 본 연구를 시작하였다.

본 연구에서는 영국과 미국의 지리 교과서의 내용구성 방식을 사례로 분석하여, 향후 초등 사회교과서 지리영역의 내용구성 방식을 위한 시사점을 얻고자 하였다. 영국과 미국의 지리교과서 내용구성은 주제중심 내용구성 방식으로 이루어져 있다. 이는 3가지의 내용 구성 장치에 의해 학생이 주도적으로 탐구학습을 전개해 갈 수 있는 학습자 주도의 탐구형 교과서를 구현하고 있다. 첫째, 대주제를 중심으로 세부 주제들 간 유기적 연계 구성이다. 특정 주제를 학습하는 데 필요한 세부 주제 학습을 구체적으로 실행하면서 궁극적으로 특정 주제에 대한 지식을 획득할 수 있게 세부 주제들 간 유기적인 연계성을 갖춘 내용 구성이다. 이는 낮은 수준의 작은 탐구

과제에서 높은 수준의 고차적 탐구과제로 접근할 수 있는 기반이 된다. 둘째, 주제관련 핵심개념 지식을 획득하고 관련 기능을 습득할 수 있게 관련 학습내용을 제공하고 있다. 학습자는 관련 개념 지식과 관련 기능을 활용하여 자연스럽게 탐구하고 탐구과정을 실행할 수 있도록 지원한다. 교과서에 제시된 핵심개념어, 관련 자료, 관련 기능은 지리학의 개념과 일반화 지식을 잘 반영하고 있어서 이를 토대로 학습한 학생들이 자연스럽게 지리학의 개념지식과 탐구과정을 획득하고 지리적 관점과 시각을 형성할 수 있게 도와준다. 셋째, 수준별 세트형 탐구과제 제시이다. 세부 주제 별로 주제 내용을 확인할 수 있는 기본문제와 실생활과 연계 및 다른 지역/영역과 연계하여 심층적인 사고를 활용해야 하는 심화과제를 배치하여 단순한 사고활동을 거치면서 궁극적으로 고차적인 사고력을 함양할 수 있게 도와준다.

현재 우리나라 사회교과서는 영국 및 미국과는 달리 지역중심 내용구성의 방식을 취하고 있으며, 세부 주제 영역의 맨 앞에 단독 개방형 과제를 제시하고 관련 내용 서술로 이루어져 있다. 학습자에게 낮은 학습자 주변 장소에 기반하여 지리학의 내용을 학습하게 하는 접근 방식이며, 미리 학습과제를 제시하여 학습자로 하여금 분명한 학습목표를 가지고 학습에 임할 수 있도록 안내한다는 장점을 갖고 있다. 이러한 구조에서 단원의 주제 학습(장소학습)을 효과적으로 수행하고 탐구기능을 습득하고 궁극적으로 탐구학습에서 요구하는 고차적 사고력을 함양하는 지리학습으로 발전시키기 위해서는 학습 과제와 학습과제 별 내용구성에 대한 논의가 필요하다고 본다.

먼저, 학습과제는 단원의 주제에 접근하기 위한 세부 주제로서 역할을 하기 때문에 세부 주제들 간 유기적 연계를 형성하여 궁극적으로 단원 주제학습으로 연결될 수 있게 하는 것이 필요하다. 또한, 학습과제는 학습자에게 학습목표로서의 역할을 하고 있기 때문에 단계적 사고활동이 포함될 수 있게 함으로써 고차적 사고력을 함양할 수 있게 구성하는 것이 바람직하다. 학습과제 별 내용구성에서는 탐구에 필요한 핵심개념과 관련 자료 그리고 적용될 기능을 포함한 서술이어야 한다. 탐구에서 개념지식은 탐구과제를 파악하고 탐구에 필요한 사실과 정보, 아이디어 등을 찾는 데 준거 역할을 하며 지리적 탐구의 논리를 제공하기 때문이다. 개념지식이 없는 상태에서 탐구는 낱낱의 사실을 암기하는 수준에 머

무를 수 있다.

지리학습이 단순히 지리적 사실을 암기하는 수준을 넘어서야 한다는 주장은 꾸준히 있어왔다. 이에 대한 대안으로 탐구학습은 늘 주목의 대상이었다. 교과서에 대한 의존도가 높은 초등 지리교육에서 교과서 내용구성이 중요한 이유이다. 그리고 복잡하고 어려운 과정에 기반한 탐구학습보다는 학습과제에 기반해서 학습자가 중심이 되어 관련내용 지식과 기능을 습득하여 지리적 관점과 시각을 형성하는 데 기여할 수 있는 지리교과서로서의 기능을 기대한다.

참고문헌

- 교육부, 2015, 「사회과 교육과정」(교육부 고시 제2015-74호 [별책 7]).
- 교육부, 2019a, 「초등학교 3-4학년(군) 사회 3-1」.
- 교육부, 2019b, 「초등학교 3-4학년(군) 사회 4-1」.
- 권오정·김영석, 2005, 「사회과교육학의 구조와 쟁점」, 서울: 교육과학사.
- 김다원, 2017, “지리교육의 기본개념 분석 연구: 국내외 지리 교육과정 분석을 중심으로” 한국지리학회지, 6(3), 319-337.
- 김민성, 2014, “미국 노스캐롤라이나 주의 교육과정-핵심 역량 관점에서의 해석과 지리교육적 함의,” 한국지리환경교육학회지, 22(1), 1-14.
- 김한나·김영호, 2016, “2009개정 교육과정 고등학교 「한국지리」 교과서 <탐구활동> 분석: ‘거주 공간의 변화’를 중심으로” 한국지리학회지, 5(3), 241-261.
- 김혜진, 2018, “초등 지리교육에서 재현된 ‘장소감’ 내용 분석” 한국지리학회지, 7(3), 275-287.
- 남궁봉, 1978, “탐구학습방법을 통한 지리과의 학습지도” 지리학과 지리교육, 8(1), 143-152.
- 류재명, 1993, “탐구수업의 논리와 탐구활동의 해석” 부산대학교 사대논문집, 26, 165-192.
- 류재명, 1998, “지리교육내용의 계열적 조직방안에 대한 연구” 지리·환경교육, 6(2), 1-18.
- 문교부, 1973, 「국민학교 교육과정」(문교부령 제310호 별책).
- 박철웅, 2005, “수준별 사회과 교과서의 탐구성과 발문 수준의 적용성 분석” 한국지리환경교육학회지, 13(3), 393-403.

김다원

- 손명철, 2013, “학습자 주도적인 탐구형 세계지리 교과서 모형 탐색” 한국지리환경교육학회지, 21(3), 117-128.
- 심승희·권정화, 2013, “영국의 2014 개정지리교육과정의 특징과 그 시사점” 한국지리환경교육학회지, 21(3), 17-31.
- 옥일남, 2012, “고등학교 사회 교과서에 나타난 탐구활동 분석” 시민교육연구, 44(1), 51-90.
- 이간용, 2005, “초등 사회 교과서 탐구과제의 문제점 및 대안의 모색 -지리영역을 중심으로,” 사회과교육, 44(3), 151-171.
- 이종일, 1997, “학습자 중심의 사회과 탐구 수업을 위한 연구” 사회과교육학연구, 1, 3-29.
- 정길용, 2002, “제3차 교육과정기 사회과 탐구학습의 수용” 사회과교육연구, 9(2), 127-158.
- 한국교육개발원 사회과교육연구실 편, 1982, 「사회과 탐구수업」, 서울: 교육과학사.
- Bar, R., Barth, J.L., and Shermis, S.S., 1978, *The Nature of Social Studies*, Palm Springs, CA: ETC Publication.
- Gagne, R.M., 1965, *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Macmillan McGraw-Hill, 2005, *Social Studies People and Places*, New York: Macmillan McGraw-Hill.
- Massialas, C.B. and Cox, B.G., 1966, *Inquiry in Social Studies*, New York: McGraw-Hill.
- Oxford University Press, 2015, *Oxford International*

Primary Geography 3, Oxford, UK: Oxford University Press.

- Roberts, M., 2013, *Geography Through Enquiry: Approaches to Teaching and Learning in the Secondary School*, Sheffield, UK: The Geographical Association (이종원 역, 2015, 「탐구를 통한 지리학습: 중등학교를 위한 교수 학습방법」, 서울: 푸른길).
- Taba, H., 1967, *Teacher's Handbook for Elementary Social Studies*, Palo Alto, CA: Addison-Wesley.

교신 : 김다원, 61204, 광주광역시 북구 필문대로 55, 광주교육대학교 사회과교육과(이메일: veritas2@gnue.ac.kr)

Correspondence : Dawon Kim, 61204, 55 Philmundaero, Buk-gu, Gwangju, Korea, Department of Social Studies Education, Gwangju National University of Education (Email: veritas2@gnue.ac.kr)

투 고 일: 2019년 7월 29일

심사완료일: 2019년 8월 6일

투고확정일: 2019년 8월 9일