

학습스타일과 지리교과 내용특성

장 의 선*

A Study on Learning Style and Geography Subject Matter

Eui-Seon Jang

요약 : 이 연구의 문제의식은 '지리를 가르치다'라는 현상에 대한 연구가 표면적인 교수법에 있는 것이 아니라, 그 현상을 만들어내는 요소들의 중첩된 관계를 다각화된 관점에서 동시에 포괄해야 한다는 점이다. 본 연구자는 지리 교수 현상의 구성요소를 지리교과내용, 학습자, 그리고 스캐폴딩으로 제안하였으며, 이들의 중첩된 관계를 밝히고자 하였다. 이를 위해 첫째 지리교과 내용특성을 분석하였다. 먼저 지리학적 지식을 인식 방법에 근거하여 분류하였다. 분류된 지리학적 지식은 지리교육내용으로 교수학적 변환을 시도하였다. 그리고 그 결과를 지리교과의 영역특수적 분류체계로 제시하였다. 지리학의 광범위한 특성을 고려하여 지리교육적 맥락에서 교과내용영역을 체계적으로 분류하고자 한 것이다. 둘째, 학습정보를 지각하고 처리하는 인식방법에 따라 학습스타일을 확산자, 동화자, 수렴자, 조절자로 구분하였다. 각각의 학습스타일은 선호학문영역이 뚜렷하게 구분된다. 이를 토대로 지리교과 내용영역별 선호성이 높은 학습스타일을 연계하였다. 이것은 지식에 대한 인식 방법에 기준을 두고 분류된 학습스타일과 지리교과 내용영역을 상관짓는 것이다. 전형적인 문화·역사지리영역과 환경지리 영역일수록 확산자 스타일과 상관성이 높고, 자연지리영역과 도시·경제지리영역의 성격이 강할수록 동화자 스타일이, GIS 및 지도학 영역의 전형일수록 수렴자 스타일, 마지막으로 지역개발과 지역환경문제 영역에는 조절자 스타일이 가장 상관성이 강하다. 본 논문에서는 이렇게 지리교과 교수요소 중 교과내용과 학습스타일의 요소간 상관성을 먼저 논의하였다. 교과를 가르치는 토대인 교과내용에서부터 시작한 것이다. 그러나 교수라는 실천현상에서는 이들 두 요소의 상호작용을 매개시켜주는 스캐폴딩에 대한 실천적 지침이 필요하다. 따라서 지리교과의 세 가지 교수요소인 교과내용, 학습자, 그리고 스캐폴딩간 정합성에 대한 후속논의가 요구된다.

주요어 : 교수요소, 지리교수현상, 지리교과내용, 학습스타일, 스캐폴딩

Abstract : The critical point in this research is that the research on the phenomenon "teaching geography" should include how various elements consisting of the phenomenon are interrelated with each other in diverse angles, not deal with only teaching methods. This research focused on the relationships of the three components of teaching geography : contents of geography subject matter; learner; and scaffolding. Firstly, the characteristics of contents of geography subject matter were analyzed. Geographical knowledge was classified into four categories based on the way of perception. And then the selected geographic contents for this study were done didactic transposition into materials for geography education. These can be presented in a specific classification system from a context of geography education. Secondly, four categories of learning styles were divided by the way learners perceive and process information : Diverger; Assimilator; Converger; Accommodator. Each was connected with learner's preferred contents of geography subject matter. The correlation between divergers and typical Cultural · Historical Geography and Environmental Geography was high. So was between assimilators and typical Physical Geography and Urban · Economic Geography. Learners of Converger style tend to prefer GIS and Cartography. Finally, Regional Development and Regional Environmental Problems were highly correlated with accommodators.

Key Words : teaching components, teaching geography, contents of geography subject matter, learning style, scaffolding

* 한국교원대학교 지리교육과 박사과정(Ph. D. Candidate, Department of Geography Education, Korea National University of Education) knuejang@hanmail.net.

1. 서론

‘지리를 가르치다(teaching geography)’라는 교수현상은 다양한 요소들로 구성된다. 그 중에서도 가장 먼저 지리교과 내용이 그 일차적 요소이고, 그것을 학습할 학습자와 이들을 서로 매개해주는 스캐폴딩이 또 다른 주요 구성요소이다. 그러나 최근까지도 지리교과 교수에 대한 연구 초점은 이들을 다양하게 고려하지 못하고 교수-학습에 대한 단편적이고 피상적인 접근 방법에 머물러 있었다. 따라서 지리를 가르치는 구성요소들에 대해 다각화 된 관점에서의 접근이 요구된다.

‘지리를 가르치다’라는 교수현상이 갖는 문제점은 첫째, 학습자별로 학습스타일이 다르다는 것에 대한 고려를 하지 못했다. 한 학급의 학생들 모두가 동일하게 학습한다는 전제하에 연구되어왔으므로 학습자들이 갖고 있는 개별적이고 구체적인 학습스타일에 대한 고려가 없었다는 것이다. 둘째, 교과마다, 혹은 교과의 하위내용영역별로 그 특성이 다르다는 것에 천착하지 못하였다. 학습자의 학습 효율성만 가능하는 교수방법이 존재하였을 뿐, 이들이 교과 내용영역의 특성과 얼마나 유기적 상관성을 가지느냐에 대해서는 그 인식 정도가 매우 미흡하였다. 교과내용의 특성이 달라짐에 따라 학습자와 가르치는 방법간의 연계성이 달라질 수 있어야 함을 고려하지 못했다는 것이다. 셋째, 가르치는 방법에 대해 단일하게 대처해 왔다. 가르치는 것에 대한 연구가 방법중심에 편중되어 축적해 온 그 양적 연구 성과에 비하여 지리교과의 영역특수적인 교수론에 대해서는 연구결과물이 미흡한 편이다. 기존 연구는 대체로 교육학의 성과를 단순히 식한 경우가 많았기 때문이다.

이 같은 문제점은 지리교과의 고유하고 체계적인 교수현상을 위한 고민의 출발지점이 어디에서부터 시작되어야 하는지에 대해 강한 시사점을 준다. 먼저 지리교과의 교수를 특징짓는 가장 근본적 토대는 지리교과의 내용특성이다. 교과내용의 존재가 교수-학습 상황을 가능하도록 하는 전제조건이며, 학습내용의 특성이 학습조건을 일차적 요인이기 때문이다. 그리고 지리교과내용은 학습자를 대상으로 개발되고 구성되어야 하기 때문에 반드시 학습자에 대한 고려가 있어야 한다. 기존의 지리교과 연구에

서 학습자에 대한 고려는 하나의 추상적 덩어리로 인식되었었다. 그것은 이들에 대한 고려가 대부분 단순히 집단학습의 규모를 다양화하는 데에만 초점을 맞추어 온 연구들에서도 쉽게 알 수 있다. 따라서 학습자를 고려해야 한다는 당위성아래 그 필요성은 공유하고 있었지만 구체적인 연구 성과와 방향을 제시하고 있지 못한 것이 사실이다.

나아가 학습자는 학습정보를 지각하고 처리하는 특성에 따라 정보 습득에 더 효과적이거나 과제해결에 상대적으로 용이한 내용영역을 가질 수 있다. 이러한 내용에 대해서 학습자들은 자신이 그 내용을 선호한다고 당연히 생각한다. 결국 지리교과 내용영역의 특성을 체계화하여 각각의 내용영역을 선호하는 학습자 스타일의 구체적 학습특성과 관련된 상관성을 밝힌다면 지리교과 교수현상의 올바른 구성을 위한 토대가 마련될 수 있는 것이다. 본 연구는 이 같은 문제의식 하에 지리교과 내용특성과 학습스타일의 유기적 연관성을 밝혀 보고자 한다.

2. 학습스타일에 따른 정보 지각과 처리 방식의 특징

학습자 중심의 교수학습이 교과교육의 지배적인 패러다임으로 자리 잡은 후 많은 연구물들이 쏟아져 나왔으나 과연 얼마나 구체적으로 학습자를 고려 하였느냐에 대해서는 전면적인 부정도 긍정도 못하는 상황이다. 이는 교육학뿐만 아니라 각 개별 교과교육에서도 마찬가지이다. 이러한 상황에서 학습자들이 인지적·정의적·심리운동적 특성에 따라 구분되는 학습스타일을 가지고 있고 또 학습스타일별로 선호하는 학문영역이 다를 수 있다는 연구는 인지심리학 영역뿐만 아니라 각 개별 교과교육에도 시사점이 매우 클 수밖에 없다.

따라서 논의 과정은 각 연구자들이 제시한 학습스타일의 개념을 분석하고, 연구내용을 통해 학습스타일의 구성요소와 유형을 분류하여 학습스타일과 학문영역간의 관련성을 밝히는 단계로 진행하였다. 또한 이를 토대로 학습스타일과 교과내용과의 상관성을 모색하였으며 나아가 지리교과 내용영역별로 정합할 수 있는 학습스타일의 유형에 대해

논의하였다. 물론 학습자를 개별적·구체적으로 고려한다는 측면에서 유형화 역시 그 한계점을 가지고 있을 수밖에 없다. 유형화는 개별적 대상의 개체성을 파악하고 고려하는데 근본 목적을 가지고 있는 교육적 행위에 일면 상반된다고도 볼 수 있기 때문이다. 또한 유형화의 범주에 포함되지 않는 학습자들도 있고 모든 유형에 뛰어난 우수성을 보인다든지, 그 어떤 유형에도 적합한 특성을 보이지 않는 학습자들도 있을 수 있다. 그럼에도 불구하고 학습자를 구체적으로 고려한다는 점에서 학습스타일에 대한 유형분류가 의미 있는 연구주제로 제시될 수 있다. 또한 학습자 개체성의 파악이라는 교육의 근본 목적으로 한 걸음 더 내딛는다는 점에서 의미가 있다.

학습스타일에 관한 연구들은 1970년대 이래 유럽과 미국을 중심으로 '학습스타일 진단 검사'가 개발되면서 본격화되었다. 그리고 1980년대에 들어서는 70년대에 사용되었던 학습스타일 진단 검사 실험결과의 다양한 사항을 반영·수정하여 더욱 정교화 된 검사지로 개정되었다.¹⁾ 국내에서도 1980년대부터 학습스타일에 관한 연구가 이루어지기 시작하였다. 가장 대표적인 것은 학습양식에 대한 선호와 비선호에 따른 학업 성취도를 비교한 박완희(1986)와 초·중·고·대학생들의 집단간 학습스타일 차이에 관한 실험연구를 실시한 Kim et al.(1995), Park et al.(1997), 이선영(1997), 그리고 학습양식 유형의 구성요소와 교육과정 요소간의 관계를 메타분석적으로 연구한 김은정(2002)의 논문이 있다. 또한 지리과 내에서도 연구의 일부에서 이러한 학습방식과 학업성취도간의 관계를 실험적으로 다룬 연구가 제시되고 있다(최은식 외, 2000)²⁾.

학습스타일에 대해서는 다양한 개념규정이 있지만 대체적으로 학습 상황에서 지속적인 선호경향성을 가지는 인지적, 정의적, 심리운동적 요소들의 집합체임을 포괄적으로 제시하고 있다. 개별 학습자들은 정보의 지각과 처리에 관련된 인지적 특성, 동기나 흥미, 적응과 관련되어 정보처리 활동의 효율성에 영향을 미치는 정의적 특성을 가진다. 또한 신체적이고 생리적인 영역 및 운동기능적인 부분으로써 학습에 부수적인 방법으로 영향을 미치는 심리운동적 특성 역시 다르다. 이들 중 학습자가 학습의 맥락에서 반복적·지속적으로 사용하여 일

정한 선호경향성을 띠게 되면 이들의 복합체를 학습스타일이라 명명할 수 있는 것이다.

그러나 학습은 인지적 영역에서 이루어지는 사고 활동, 즉 학습정보를 지각하고 처리하여 기억·저장하고, 그것을 다시 인출하여 활용하는 정보처리의 과정을 통해 이루어지므로 이 영역이 가장 핵심적이다. 그리고 이의 효율성에 영향을 미치는 요소가 정의적·심리운동적 요소들인 것이다. 이들 연구에서 가장 대표적으로 인용되고 있는 '학습스타일 진단 검사'는 Dunn, Dunn & Price가 개발한 것과 Kolb에 의해 개발된 것이다. 이들은 1970년대에 처음 개발된 후 몇 차례의 수정과 개정을 거치면서 지속적으로 적용되고 있으므로 신빙성이 높다.

Dunn, Dunn and Price의 '학습스타일 진단 검사'는 미국 내 초등, 중등학교에서 가장 널리 사용되는 학습스타일 진단도구이며, 여러 연구자의 진단 검사 결과 신뢰도뿐만 아니라 안면 타당도 및 예언 타당도가 매우 높다는 결과가 제시되었다(이선영, 1997: 17). 그러나 이 검사지는 개인의 인지적인 특성과 관련해서는 지각적 특성에만 국한시켜 그 선호 경향을 측정하고자 했기 때문에 정보의 지각과 처리라는 인지작용의 핵심적 특성보다는 주로 개인의 다양한 정의적, 생리적인 특성에 따라 독특한 학습스타일을 진단하고자 했다(Keefe, 1987: 24). 실제로 Dunn, Dunn and Price의 '학습스타일 진단 검사'는 현실적인 학습상황에서 널리 응용되고 있는 도구이지만 이 검사는 학습자가 지각 혹은 인지한 학습정보를 어떻게 처리하는지에 대해서는 다루고 있지 않다. 그러나 이 검사는 학습자의 학습 환경요소에서 그가 선호하는 패턴에 관한 정보를 제공해 줌으로써 학습자가 어떠한 방식으로 어떠한 환경에서 학습하는 것이 유용한지를 말해 주고 있다.³⁾

한편 Kolb의 검사지는 Dunn, Dunn & Price의 '학습스타일 진단 검사'와는 달리 개인이 학습정보를 인식하고 처리하는 인지작용에 따라 네 가지 기본적인 학습스타일을 제시한다. 인지작용을 중심으로 개발된 Kolb의 경험학습이론(Experiential Learning Theory)⁴⁾의 특징은 '학습이란 경험의 변형을 통한 지식의 창조'라고 개념규정한 데서 찾을 수 있다. 경험학습이론에서 그가 가지고 있는 학습에 대한 관점을 살펴보면 다음과 같다. 첫째,

학습이란 결과의 차원이 아니라 과정으로 인식될 때 가장 잘 이해될 수 있다. 둘째, 학습이란 경험에 바탕을 둔 지속적인 과정을 가리킨다. 셋째, 학습의 과정은 외부 세계에 대한 적응과 관련된 두 가지 상반된 양식간의 갈등을 해결할 것을 요구한다. 넷째, 학습이란 외부세계에 대한 전체적인 적응과정을 의미한다. 다섯째, 학습이란 개인과 환경간의 관계를 포함한다. 마지막으로 학습은 지식을 창조하는 과정을 일컫는다. 그는 학습에 대한 그의 사고를 정립하는데 Lewin과 Dewey, 그리고 Piaget로부터 많은 영향을 받았다.

특히 그는 Piaget의 학습과 인지발달에 관한 모형이 시사하는 바에 깊은 영향을 받았다. Piaget의 인지 발달 단계에 의한 구체적 현상(concrete phenomenalism)과 추상적 구성(abstract constructionism), 능동적 자기중심(active egocentricism), 내면적 성찰(internalized reflection)은 성인의 사고 발달을 위한 기본이 된다. 발달론적 관점에 의하면 유아는 외부 세계에 대한 구체적인 현상에서부터 추상적인 구성의 단계로, 지식에 대한 적극적인 자기중심성에서 내면적 성찰의 단계로 나아가게 된다. 따라서 Piaget의 학습이론의 주된 특징은 학습을 외부세계에 있는 경험에 대한 개념 혹은 도식의 조절과정과 외부 세계로부터 현존하는 개념과 도식을 사건과 경험들에게로 동화시키는 과정간의 상호작용으로 인식했다는 점이다. 그러므로 구체적인 것으로부터 추상적인 것으로, 적극적인 것으로부터 사려 깊은 것으로의 인지적인 성장과정은 동화와 조절간의 지속적인 관계에 바탕을 둔 것이며 이와 같은 과정은 연속적인 단계를 거쳐 일어나는 것이다(Kolb, 1984, 25).

Piaget의 인지·학습 발달모형의 이러한 특징은 경험학습이론에서 학습을 각각의 단계를 거쳐 효과적인 정보처리 과정을 반영하는 순환적인 과정으로 본다는 점과 유사함을 발견할 수 있다. 그는 이러한 단계를 전형적인 4단계로 구분하고 다음과 같이 설명하고 있다. 첫째, 학습자는 먼저 구체적인 경험을 한다. 둘째, 구체적인 경험은 관찰과 숙고의 기초가 된다. 셋째, 관찰한 사항들은 아이디어 혹은 행위를 이끄는 이론으로 동화된다. 넷째, 이와 같은 관계는 다시 새로운 경험을 가능하게 하는 행동을 이끈다(그림 1). 따라서 그의 경험학습 과정의 학습단계는 구체적인 경험(concrete

experience), 반성적 관찰(reflective observation), 추상적인 개념화(abstract conceptualization), 적극적인 실험(active experimentation)으로 나타낼 수 있다. 그리고 이것은 다시 구체적인 경험 대 추상적인 개념화, 적극적인 실험 대 사려 깊은 관찰의 방법적 대립으로 표현될 수 있는 두 가지 변증법적으로 상반되는 차원으로 구분될 수 있다.

두 가지 차원 중 하나는 이해의 차원으로 여기에는 경험을 포착하는 변증법적으로 상반되는 두 가지 스타일이 포함된다. 다른 하나는 변형의 차원으로 여기에는 경험을 변형시키는 변증법적으로 상반되는 두 가지 스타일이 포함된다. 경험학습이론은 Piaget의 학습모형과 유사하지만 Piaget가 간접적인 이해와 내적인 숙고의 과정을 보다 상위의 과정으로 본 것과는 달리 경험의 이해와 변형의 네 가지 과정인 직접적인 이해와 간접적인 이해, 그리고 내적인 숙고와 외적인 조작을 모두 학습과정에서 동등하게 다루었다는데 그 특징이 있다.

또한 Kolb는 직접적인 이해와 간접적인 이해를 경험을 이해하는 정반대의 방법이 아닌 상호 독립적인 방법으로 보았고, 마찬가지로 내적인 숙고와 외적인 조작 역시 경험을 변형시키는 상호독립적인 방법으로 보았다(Kolb, 1984, 41-42)(그림 2).⁵⁾

전술한 논의를 바탕으로 학습스타일의 유형과 특징을 검토해 본 결과는 다음과 같다. 경험학습이론에서 학습은 정보를 이해하고 변형하는 과정이다. 이때 정보를 이해하는 방법에는 '구체적 경험'을 통해 지각하는 유형과 '추상적으로 개념화'하는 유형으로 나누어진다. 또한 정보를 처리하는 방법은 '반성적으로 관찰'하는 유형과 '활동적으로 실험'하는 유형으로 나누어진다. 그러나 경험학습

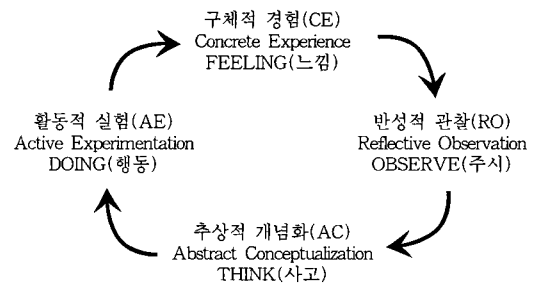


그림 1. Kolb의 경험학습 순환구조(Jenkins, 1998, 431)

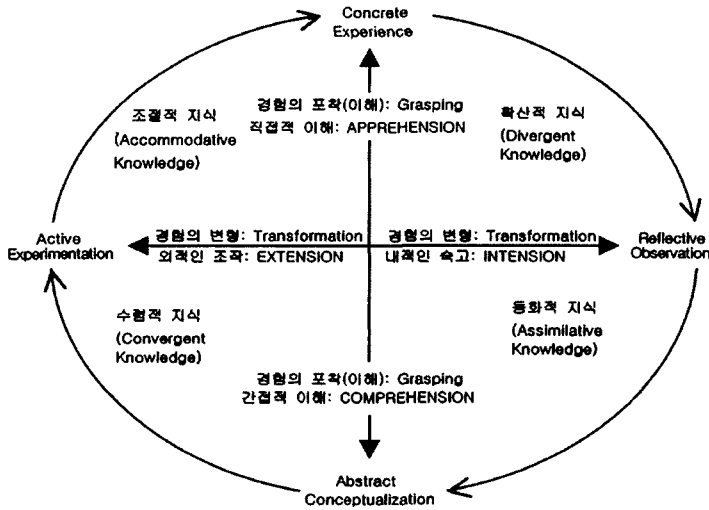


그림 2. 경험학습 과정과 기본 지식 형성의 결과(Kolb, 1984, 42)

이론에서는 학습스타일을 구분할 때 학습자의 인지적 특성으로 대표되는 정보의 지각과 처리방법만을 고려한 것은 아니다. 각각의 정보 지각과 처리 단계에서 인성적 특성, 즉 정의적 특성을 함께 반영하였다. 각각 독립적인 정보 지각과 처리 단계에서 반영된 정의적 특성을 살펴보면 다음과 같다.

먼저 정보 지각 방법에서 '구체적 경험'을 통해 지각하는 학습자는 직접 경험하고 깨닫는 일을 통해 학습한다. 이들은 학습상황에서 느낌 중심적이며, 인간관계를 중시하여 사회성에서 뛰어나다. 반면 '추상적 개념화'의 특성을 갖는 학습자는 사고에 의존하는 경향이 있으며, 논리와 아이디어를 사용하여 학습과 문제해결에 접근한다. 그들은 체계적인 계획을 수립하며 이론을 개발한다. 또한 이들은 사회성이 떨어진다고 볼 수 있다.

정보 처리 방법에 반영된 정의적 특성을 보면, 먼저 '반성적 관찰'을 통해 정보를 처리하는 학습자들은 경험을 통해 지각한 학습정보를 주시하는 경향이 뚜렷하다. 판단하기 전에 주의 깊게 관찰하며, 여러 관점에서 사물을 조망하고 아이디어를 낸다. 인내심이 강하고, 객관적이며 타인보다 자신의 사고와 느낌을 중시한다. '활동적 실험형'의 학습자는 행동을 선호하고, 문제에 대한 실제적 접근과 실험을 시도한다. 기술적 과제를 선호하고 자신의 영향이 결과에 드러나는 것에 가치를 둔다(Healey & Jenkins, 2000: 186-189). 이를 정리하면 표 1과 같다.

정보 지각의 두 방식은 세로축을, 정보 처리의 두 방식은 가로축을 형성하면서 순환적인 학습의 4단계를 설정하고, 각 단계에서는 정보 지각과 처리의 방식 및 정의적 특성이 반영되어 이들이 조합된 학습스타일이 제시될 수 있다.⁶⁾ 그리고 각각의 학습스타

표 1. 네 가지 학습방식에 따른 정의적 특징

학습 방식	특징
구체적 경험(CE)	직접 경험하고 깨닫는 일을 통해 학습하는 경향 학습상황에서 느낌 중심적임 인간관계를 중시, 사회성이 뛰어나
반성적 관찰(RO)	사실과 상황에 있어 주시하는 경향이 뚜렷함 판단에 앞서 주의 깊게 관찰함. 타인보다 자신의 사고와 느낌을 중시함 여러 관점에서 사물을 조망 아이디어 창출, 인내심이 강하고 객관적임
추상적 개념화(AC)	사고에 의존하는 경향, 체계적인 계획 수립, 이론의 개발 논리와 아이디어를 사용하여 학습과 문제해결 접근 사회성이 부족함
활동적 실험(AE)	행동을 선호, 문제에 대한 실제적 접근과 실험 시도 기술적 과제 선호 자신의 영향이 결과에 드러나는 것에 가치를 둠

일에 대한 특성 역시 제시할 수 있다. 이들 네 가지 기본적인 방식에 따라 구분된 학습스타일은 확산자(Diverger), 동화자(Assimilator), 수렴자(Converger), 조절자(Accommodator)로 분류되며 이들의 특성을 살펴보면 다음과 같다(Kolb, 1984, 77-78).

확산자는 정보를 구체적으로 인식하고 이를 사려 깊게 처리하기를 선호한다. 이 스타일의 사람들이 가지는 가장 큰 강점은 상상력을 발휘하는데 있다. 이들은 다양한 관점으로부터 구체적인 상황을 바라보는 능력이 탁월하다. 동화자는 정보를 추상적으로 인식하고 이를 사려 깊게 처리하기를 좋아한다. 이 스타일에 포함된 사람들은 개별적인 관찰을 통합하는 데에도 뛰어나며 이론적인 모형을 창조하는 능력이 탁월하다는 것이 장점이다.

수렴자는 정보를 추상적으로 인식하고, 이를 적극적으로 처리하기를 좋아한다. 이들은 생각을 실제로 응용하는데 탁월하다는 장점이 있다. 조절자는 정보를 구체적으로 인식하고 이를 적극적으로 처리하기를 좋아한다. 이들의 강점은 무엇인가를 행하는 데에서 발휘된다. 특히 새로운 경험 속에 자신을 관여시키고 위험을 무릅쓰는 경향이 있으며 시행착오의 방식으로 문제를 해결하기 좋아한다. 이들의 특성을 연구자는 그림 3과 같이 제시하였다.

근본적으로 가장 통합적이고 완전하며, 효과적인 학습자는 정보 지각과 처리에 있어 네 가지 주된 방식을 모두 사용한다. 그러나 실제로 완벽한 학습자는 존재하기 어렵다. 각 개인은 유전적인 차이, 개인적인 경험, 사회적인 기대 등에 따라서 네 가지 스타일 중 상대적으로 어느 한 가지 단계에서 지속적·반복적 지향성을 가지면서 자신의 주된 학습스타일이 결정되는 경향이 있다. 따라서 12년 동안 학교교육에서 이루어지는 교과교육뿐만 아니라 삶 그 자체가 바로 학습 과정이라는 현대 사회의 교육적 의도에서 본다면 각 개인이 자신의 학습스타일을 알고 이를 고려하는 것은 매우 의미 있는 일이다.

3. 학습스타일과 학문영역과의 연관성

경험학습이론에서 논의된 학습스타일 분류의 가장 큰 특징은 인지적, 정의적 특성의 다양성에 관심을 가졌다는 점, 수직적 차원보다는 수평적 차원에서 서로 차별성을 제시하였다는 점이다. 이는 인성 및 인지적 특성이 함께 연계된 전공 및 직업 선택에 있어서도 적절한 지침을 줄 수 있을 것이다.

실제로 Kolb의 '학습스타일 진단 검사'를 실시

느낌에 의한 구체적 경험(CE)

조절자(Accommodator) 역동적 학습자 정보의 구체적 인식·적극적 처리 계획실행성이 뛰어난 새로운 경험과 상황의 적응성 모험적·감각적·실험적 지도력 탁월 행동에 의한 적극적	확산자(Diverger) 상상력이 뛰어난 학습자 정보의 구체적 인식, 사려 깊은 처리 다양한 관점으로 구체적 상황 인식 다양한 흥미와 아이디어 풍부 창의성 탁월, 느낌 지향적 좋은 인간관계 주시에 의한 사려 깊은
실험(AE)	관찰(RO)
수렴자(Converger) 조작적·상식적 학습자 정보의 추상적 인식, 적극적 처리 아이디어와 이론의 실제적 응용 의사결정 및 문제해결력 높음 사회성이 부족함 기술적 과제 선호	동화자(Assimilator) 분석적인 학습자 정보의 추상적 인식, 사려 깊은 처리 논리성과 치밀성, 귀납적 추리 이론적 모형개발 능력과 과학적·체계적· 정보 관련성에 탁월 사람과의 관계에서 객관적

사고에 의한 추상적 개념화(AC)

그림 3. 네 가지 학습스타일의 특징

한 결과 학습스타일과 대학전공, 진로선택 및 직업에 대한 선호성간에 흥미로운 관계가 나타났다. 뿐만 아니라 어떠한 직업과 훈련 영역에서의 관심과 성공이 개인의 학습스타일과 깊은 상관관계가 있음이 밝혀지기도 했다.⁷⁾ 이는 서로 다른 사고 유형을 필요로 하는 각 과목별 학습방법이나 교수방법을 개발하는 데에도 사용될 수 있을 것이다. 이와 관련하여 인문계열과 사회계열, 그리고 자연계열의 학문연구에 있어서 일반적으로 각각 창의적 사고, 관계적 사고, 그리고 과학적 사고가 요구된다고 하며(김은정, 2002, 203-204), 이는 학문 내용과 교과내용의 밀접한 연관성을 고려하였을 때 교과교육에 있어서 많은 시사점을 준다. 학습자가 정보를 지각하고 처리하는 학습방식에 따라 학습스타일이 분류되고 이들이 학습하는 데 상대적으로 유리한

교과내용이 있다면 해당 교과의 교수에 있어서 학습자에 대한 고려를 매우 구체적으로 할 수 있을 것이다. 또한 서로 다른 사고 유형을 필요로 하는 각 과목별 학습방법이나 교수방법을 개발하는 데에도 사용될 수 있을 것이다.

이에 대해 Willcoxon & Prosser(1996, 253)는 교과와 성별에 따른 학습스타일 연구에서 교과가 학습자 선호 학습방법에 영향을 미치든지 아니면 학습자들의 선호 학습방법이 해당 교과의 과제 해결에 영향을 주어 그 교과에 군집되는 경향이 있는 것으로 보아야 한다고 주장하였다. 이러한 연구결과는 교과의 내용영역과 학습방식을 포함한 학습스타일간에는 분명한 관련이 있음을 알 수 있다. 나아가 교과내용의 특성에 맞는 학습스타일 및 교수방법이 존재함을 알려주고 있다(표 2 참조).

표 2. 학습 내용영역별로 선호되는 학습스타일의 연구 결과 분석

학습 내용영역	과목	학습정보의 지각과 인식(학습방식)	
		구체적 경험	추상적 개념화
언어	언어학 영어	Kolb(1976, 1984) Nulty and Barrett(1996) Kolb(1976, 1984)	
인문학	교양 철학 역사 심리학	Reading-Brown and Hayden(1989) Kolb(1976, 1984), Nulty and Barrett(1996) Kolb(1976, 1984), Nulty and Barrett(1996) Kolb(1976, 1984)	
예술	예술 조각실습	Reading-Brown and Hayden(1989) Kolb(1984) Newland et. al.(1987)	
사회과학	교육학 사회과학 사회학	Kolb(1976, 1984)Nulty and Barrett(1996) Nulty and Barrett(1996)	Kolb(1984) Kolb(1976, 1984)
경제·경영	경제학 경영	Kolb(1976)	Kolb(1976), Nulty and Barrett(1996) Reading-Brown and Hayden(1989)
수학	수학		Katz(1988), Nulty and Barrett(1996) Kolb(1976, 1984)
과학	화학 물리 생물학 화학실험 과학	Reading-Brown and Hayden(1989) Nulty and Barrett(1996)	Kolb(1976, 1984) Nulty and Barrett Kolb(1984) Nulty and Barrett(1996) Katz(1988) Smedley(1987) Nulty and Barrett(1996)
공학	공학		Reading-Brown and Hayden(1989) Katz(1988) Nulty and Barrett(1996)

* 김은정(2002: 214)의 도표를 연구자가 수정·보완한 것임.

한편, Kolb의 학습스타일을 이용하여 각각의 스타일에 적합한 학문영역을 분류한 대표적 연구로는 Nulty and Barrett(Healey and Jenkins, 2000, 188)의 논의가 있다. 이들은 확산자 스타일에 적합한 학문영역으로서 언어, 역사, 철학을 제시했으며, 동화자 스타일에는 천문학, 화학, 고전문학, 지구과학, 경제학, 수학, 물리학, 이론물리학이 적합함을, 수렴자 스타일에는 응용 물리, 컴퓨터, 기술자, 보건학을 제시하였다. 마지막으로 조절자에 적합한 학문영역으로선 상업, 인구통계학, 교육, 환경학, 지리학,⁸⁾ 공민 등으로 제시하고 있다. 이 외에도 Kolb 자신뿐만 아니라 여러 학자에 의해 학문영역에 대한 학습스타일별 선호도와와의 상관관계를 밝힌 연구 결과가 제시되고 있다(그림 4).

물론 어느 학문분야에서나 확산자, 동화자, 수렴자, 조절자의 각 스타일에 해당하는 학습특성이 유기적으로 융합되어야 완전한 학습효과를 성취할 수 있을 것이다. 또한 전인적인 교육의 근본 취지에 부합하기 위해서는 각각의 학습 특징을 가지고 있는 학습자들에게 다른 스타일의 학습 경험이 가능하도록 유도해야 한다는 것 역시 사실이다. 그러

나 학습자들이 학습해야 할 교과의 영역이 다양하고, 그들에게 학습이 용이한 교과영역이 존재하는 것도 사실이다.

따라서 본 논문에서 제시하는 스타일별 학습특성과 교과내용 분야의 관련성은 도식적이고 절대적인 단절성을 의미하는 것이 아니다. 다만 교과내용에 따라 어느 한 스타일의 학습 특성이 상대적으로 비중 높게 작용한다는 연구결과에 바탕을 두고 각각의 지리과 내용영역에서 학습자들을 좀더 효율적인 학습과정으로 유도하기 위한 교두보인 것이다.

4. 지리교과 내용특성과 학습스타일의 유기적 상관성

1) 학문적 지식과 교과내용의 관계

각각의 학습자 스타일별로 선호하는 학문영역이 다르다는 연구결과는 학문과 교과의 밀접한 관계를 고려하였을 때 각 교과별 교수에 있어 시사하는 바가 매우 크다. 그러나 학문과 교과의 관계가

느낌에 의한 구체적 경험(CE)

<p>조절자(Accommodator)</p> <p>역동적 학습자 정보의 구체적 인식 · 적극적 처리 계획실행성이 뛰어남 새로운 경험과 상황의 적응성 모험적 · 감각적 · 실험적 지도력 탁월 교사(교수), 환경연구, 사업 공민</p>	<p>확산자(Diverger)</p> <p>상상력이 뛰어난 학습자 정보의 구체적 인식, 사려 깊은 처리 다양한 관점으로 구체적 상황 인식 다양한 흥미와 아이디어 풍부 창의성 탁월, 느낌 지향적 좋은 인간관계 예술, 철학, 언어, 역사</p>
행동에 의한 적극적	주시에 의한 사려 깊은
실험(AE)	관찰(RO)
<p>수렴자(Converger)</p> <p>조작적 · 상식적 학습자 정보의 추상적 인식, 적극적 처리 아이디어와 이론의 실제적 응용 의사결정 및 문제해결력 높음 사회성이 부족함 기술적 과제 선호 공학도, 엔지니어, 컴퓨터, 응용물리, 보건학</p>	<p>동화자(Assimilator)</p> <p>분석적인 학습자 정보의 추상적 인식, 사려 깊은 처리 논리성과 치밀성, 귀납적 추리 이론적 모형개발 능력과 과학적 · 체계적 · 정보 관련성에 탁월 사람과의 관계에서 객관적 자연과학자, 화학, 수학, (이론)물리학, 천문학, 고전 문학, 지구과학, 경제학</p>

사고에 의한 추상적 개념화(AC)

그림 4. 네 가지 학습스타일의 특징과 선호학문영역

밀접하다고 하지만 학문이 곧 교과일수는 없다. 학문적 지식이 교과내용의 근간이 되지만 이 경우 반드시 교수학적 변환과정을 거쳐야 한다. 교수학적 변환은 학문적 진리와 사회적 진보, 그리고 실용성을 목적으로 생산된 지식에서 가르치고 배울 지식으로의 변환을 말한다. 교육적 의도를 가진 지식의 변형이 교수학적 변환인 것이다.

한편 강완(1991, 72)은 Chevallard의 주장을 인용하면서 사용할 지식과 가르칠 지식의 차이를 지식의 사회적 측면에 비추어 설명하고 있다. 사용할 지식에 있어서 사회적 적절성은 가장 결정적인 요소이며, 쓸모없는 지식은 버려지게 된다는 것이다. 그러나 그는 가르칠 지식에서는 적절성이 그다지 중요한 것이 아님을 주장한다. 지식이 가르쳐지기 위해서는 그것이 실제에 유용하건 아니건 먼저 가르칠 지식으로서 사회적으로 인정되어야 한다. 따라서 가르칠 지식에 있어서 중요한 것은 '가르칠 지식'으로서의 정당화, 즉 교육적 인정과 정당화이다. 사용할 지식으로부터 가르칠 지식으로 옮겨가면서 사회적 적절성은 교육적 정당성에 그 자리를 양보한다.

따라서 Chevallard는 교수학적 변환이란 사용할 지식에 교육적 인정과 정당성을 부여하는 과정이라 말하였다. 가르칠 지식으로서 사회적 인정을 받기 위해, 지식은 무엇보다도 교육적 가치와 의도에 의해 선언되어야 한다(강완, 1991, 80).⁹⁾ 학문적 지식이 교육적으로 인정되고 정당성을 획득한다는 것, 즉 교과내용으로 선언된다는 것은 가르칠 수 있음의 전제이다.

선언성에 덧붙여 교수학적 변환을 다른 지식의 변형으로부터 구별하는 또 하나의 속성이 있다. 대체로 사용할 지식은 특정한 환경에서 발생하는데, 그 안에서는 여러 상황이 임의로 결합될 수 있다. 주어진 상황에 따라 적절한 지식이 쓰여 진다. 사용할 지식은 환경에 의존한다. 그러나 교수학적 변환에서는 가르칠 지식의 출현이 교수학적 의도에 의존한다. 그리고 그 교수학적 의도는 교육적 맥락에서 이미 가치정당화 되어 있으므로 가르칠 지식을 둘러싼 교수학적 환경은 그 의도에 적합하도록 처음부터 조성되어 있어야 한다.

Chevallard는 이러한 교수학적 의도에 따른 교수 환경의 조성을 가르칠 지식의 생태학(ecology of

taught knowledge)이라 불렀으며 이를 지배하는 어떤 법칙이 있으리라고 가정하였다(강완, 1991: 81). 그 법칙이라는 것이 바로 학습자를 고려함과 동시에 교과와 내용특성에 정합할 수 있는 교실수업지원체제를 밝혀 일반화하는 것이며, 이러한 일련의 과정이 바로 교수이론을 개발하는 작업이라 할 수 있다. 그리고 이 관점은 결국 교과와 학문의 차별성을 전제로 하고 있음을 나타낸다.

교수학적 변환은 먼저 학문적 성과를 교과서에 담을 때 겪는 변환 과정과 다음으로 교과서의 지식을 학습자에게 가르칠 때 이루어지는 교사에 의한 변환의 이중 구조를 가지고 있다(그림 5 참조). 본 연구에서는 교수요소로서 교과내용의 특성을 주제로 삼고 있으므로 교과내용이 담겨 있는 교과서에 의한 교수학적 변환에 주안점을 두고자 한다.

먼저 학문적 지식의 본체로부터 이끌어 나온 가르칠 지식은 학교 교육과정 현장으로 갈 수 있는 가장 유력한 통로이자 수단으로서 존재하고 있는 교과서에 변형되어 담겨져야 한다. 그러한 교과서에 의한 지식의 변형에는 가상적인 학생, 교사, 교실 등을 가정하고 있다. 이러한 의미에서 교과서 안의 교수학적 변환은 지식의 가배경화(pseudo-contextualization)와 가개인화(pseudo-personalization)의 과정 또는 그 결과이다. 이것은 지리학의 학문적 지식을 교실에서 가르칠 지식으로 새롭게 개발하는 과정의 교수학적 변환이며, 이미 형성된 사회적 배경을 교육적 맥락에서 각 학습자의 개인적 배경과의 간격을 이어주어 가상적 학습자가 이해하기 쉽도록 하기 위해 지식을 변형시키는 것이다.

이와 관련하여 개인화/배경화(personalization/contextualization)는 전달된 지식을 이해하는데 필요한 과정이며, 학습자가 그 자신의 개인적 배경 속에서 개인적인 방법으로 지식을 이해하는 것을 나타낸다. 탈개인화/탈배경화(depersonalization/decontextualization)는 이해된 지식을 타인에게 나누어 주는데, 혹은 표현하는데 필요한 과정이며 개인적 배경 하에서 이해된 지식을 객관화하여, 즉 탈개인화하여 타인에게 표현해야 전달이 가능함을 나타내는 것이다(Kang, 1990: 27-32). 따라서 가개인화/가배경화는 학문의 내용을 교과서에 담고자 할 때 정해진 눈앞의 학습자를 대상으로 하는 것이 아니라 가상적인 학습자를 염두에 두고 그들이

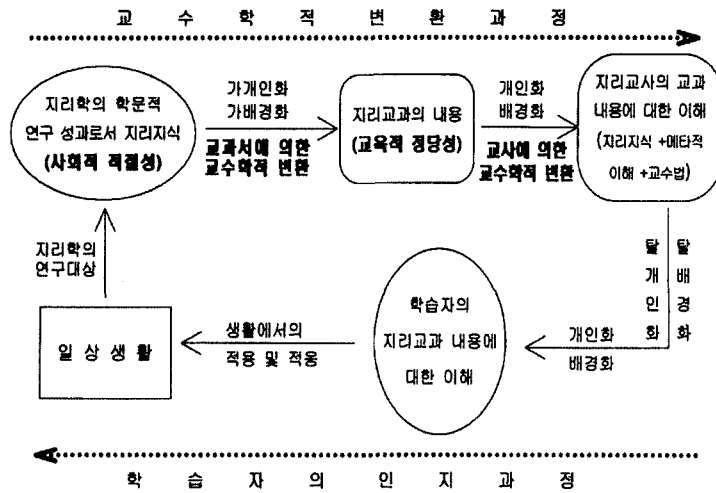


그림 5. 학문에서 교과로의 교수학적 변환의 이중구조와 학습자 인지

이미 살고 있는 사회적 배경 속에서 지식을 이해하는데 용이하도록 학문내용에 대해 교수학적 변환을 시도하는 것이다.

이러한 교수학적 변환에 의한 교과내용의 구성은 교과내용 그 자체에 대한 이해와 더불어 교과에 대한 역사적·철학적·사회과학적 배경에 대한 메타적 이해를 바탕으로 이루어질 수 있다. 즉 교과내용에 대한 1차원적인 이해와 함께 그러한 교과내용을 취사선택하여 선정하고 조직할 수 있는 토대로서 그 교과를 중심으로 한 광범위한 이해가 있어야 한다는 것이다. 그리고 실제적인 학습내용은 이미 형성된 사회적 맥락의 파악이 쉽도록 간학문적인 접근이 필요할 것이다. 그러나 현재 지리교과를 비롯한 많은 교과에서는 이러한 교과구성을 가능하게 하는 체제 자체가 부재하다. 또한 교과내용을 구성하더라도 그것을 담을 수 있는 틀, 즉 교과의 내용적 체계마저 제대로 형성되어 있지 못하다. 그도 그럴 것이 대부분의 교과내용영역은 학문적 분류에 의존하고 있기 때문이다. 지리교과 역시 내용영역을 구분하는 기준이 지리학의 연구영역을 분류한 기준에 그대로 의존하여 교과서에서 따르고 있다.

따라서 지리교과 내용을 구분하여 담을 수 있는 틀의 형식이 부재하는 가운데 광범위한 모든 지리학의 내용에 대해서 교수학적 변환을 고려할 수는

없으며, 또한 교과서에 담겨져 있는 모든 지리교과 내용의 교수학적 변환의 적절성 분석¹⁰⁾ 역시 본 연구의 주제로서 시의적절하지 못한 논의인 듯하다. 그러므로 이러한 문제는 차후과제로 남기도록 하고 본 연구에서는 먼저 지리교과의 내용영역의 분류에 대한 교수학적 변환의 적절성을 논의하고자 한다. 지리교과의 가치와 특성에 적합한 내용영역의 분류체계가 제시된다면 그에 담겨질 내용의 교수학적 변환에 대한 기준과 분석 역시 용이해질 것이다.

2) 지리학의 학문적 전통과 지리교과의 내용 영역

지리학의 학문적 성격은 '종합 학문'으로 일컬어지거나 혹은 Mackinder가 주장했던 것처럼 자연과학과 인문·사회과학을 이어주는 '가교적 학문'으로 인식되어 왔다. 지리학만큼 전문적이면서도 광범위한 연구 주제를 담을 수 있는 단일 학문영역이 드물기 때문이다. 이러한 지리학의 내용을 연구하는 전통으로서 오랫동안 제기되어 왔던 분류형태는 지역지리 전통과 계통지리 전통이며, 개성기술적 연구전통과 법칙 정립적 연구전통 또한 제시될 수 있다.¹¹⁾

한편, 현행 7차 교육과정 10학년 사회교과서 지리내용영역의 분류를 보면, I. 국토와 지리 정보, II.

자연 환경과 인간 생활, III. 생활공간의 형성과 변화, IV. 환경 문제와 지역 문제, V. 문화권과 지구촌의 형성으로서 교육과정에서 제시된 내용체계를 그대로 따르고 있다. 또한 교육과정 해설서에서는 지리과 내용의 성격을 ‘급속한 정치·경제·사회 발전에 따라 지역 및 공간 구조에 많은 변화가 진행되고 있다는 점을 감안하여 계통 지리적 주제들을 중심으로 조직하되, 지역 지리적 접근을 결합하여 국토 공간에 대한 심층적 이해를 도모하도록 구성 한다’라고 제시하고 있다. 덧붙여 교과 목표 속에서의 주요 개념은 자연환경, 인문환경, 지역지리, 지역성, 지리적 범칙, 공간 문제 등이었다(교육부, 1997, 134-135). 제시된 내용에서 알 수 있는 것은 지리과 내용영역의 구성과 체계가 지리학의 연구전통 분류와 거의 흡사하다는 점이다(표 3 참조). 이는 결국 지리학의 분야별 연구 성과물이 별다른 논의와 고민 없이 그대로 지리과 내용영역으로 들어와 있음을 확인시켜 주는 것이다. 이것은 지리학의 연구내용이 지리과의 내용으로서 교과서에 구성될 때 체계적인 교수학적 변환 과정을 거치지 못했음을 의미한다. 또한 지리학의 학문적 성과의 요약집으로서 지리교과서에 대한 비판 역시 이와 같은 맥락으로 볼 수 있다(박승규, 2000).

지리학에서 그 내용영역을 분류할 때 가장 일반적으로 구분되는 것은 자연지리학과 인문지리학이

다. 그만큼 자연지리학과 인문지리학은 연구대상도 다르고 연구방법 또한 다른 것처럼 느껴진다. 이러한 구분은 지리학 내부의 필연성에서 비롯된 것이 아니라 학문연구의 방법론적 측면의 두 가지 전통에서 비롯되었다고 볼 수 있다.¹²⁾ 학문의 분류에 있어서 가장 근본적으로 제기되는 기준은 그 연구 대상에 있다. 특히, 자연과 자연현상을 대상으로 하는 자연과학과 인간과 인간이 이루어 놓은 현상을 대상으로 하는 인간과학¹³⁾에 의한 분류 전통이 가장 기본이 된다고 할 수 있다. 그리고 이들 대상에 따른 분류는 그 연구방법론에서도 차별성을 드러낸다.

먼저 자연과학적 방법론은 인과적 설명에 의한 것으로서 자연현상에는 사건들의 인과관계를 지배하거나 결정하는 법칙들이 있으며, 이런 법칙들을 인정함으로써 원인과 결과 간의 필연적 연관성도 받아들일 수 있게 된다는 것을 말한다. 그리고 이런 법칙들은 과학적 탐구에 의해서 발견된다는 것이다(소홍렬, 1988, 73). 자연현상은 객관적 필연성의 영역이요, 순환 반복하는 변화의 과정이며, 따라서 대부분의 현상이 물리적인 법칙으로 설명될 수 있다고 본다.

이에 반해 인간현상은 목적 추구의 의지로부터 일어나는 행위 작용들의 영역이고 이는 개별적, 일회적, 특수한 것이므로 모든 것이 법칙에 의해 인

표 3. 현행 고등학교 10학년 사회 지리교과영역의 목차와 지리학의 학문영역 분류 대비

현행 제 7차 교육과정 10학년 고등학교 사회 지리 영역 차례	지리학의 학문 영역의 분류
I. 국토와 지리정보 1. 국토 인식과 지리 정보/ 2. 지리 정보와 지도/ 3. 지리 정보의 이용	지도학 및 GIS(기술/응용분야)
II. 자연 환경과 인간 생활 1. 지형과 인간 생활/ 2. 기후와 인간 생활/ 3. 환경과 자연 재해	자연지리학(지구과학적 혹은 수리천문학적 전통)
III. 생활공간의 형성과 변화 1. 장소의 인식과 입지 결정/ 2. 도시 체계와 내부 구조/ 3. 지역생활권의 형성과 변화	도시 및 경제지리학(공간적 전통)
IV. 환경 문제와 지역 문제 1. 환경 문제의 확산/ 2. 지역 개발과 환경 보전/ 3. 지역차와 지역갈등	환경지리학(인간-대지 관계 전통)
V. 문화권과 지구촌의 형성 1. 종교와 문화의 다양성/ 2. 상업의 발달과 생활권의 확대/ 3. 세계화와 지역화	문화지리학(지역 연구 전통)

과적으로 설명될 수 없다. 이러한 현상들은 이해의 방법으로 인식될 수 있다. 즉, 타인과 나는 공동으로 삶의 세계를 형성하고 이 공통의 세계가 이해 대상이 되는 것이다. 다른 사람의 행위에 의해서 표현된 것에 나의 체험을 집어넣음으로써 이해의 차원이 성립되며¹⁴⁾ 이는 현재 시·공간적으로 작은 범위에 국한된 개인의 실제적 삶의 범위를 확장시켜준다(이한구, 1978, 46). 따라서 이해의 방법론은 오랫동안 시간적·공간적으로 인간이 이루어 놓은 현상의 의미를 풀어낼 수 있게 한다.¹⁵⁾

이러한 학문적 분류에서 자연과학은 지속적으로 자연과학적 방법론을 추구하는 학문 영역으로 발전해 나아갔다. 그러나 인간과학은 복잡다단한 인간 사회의 연구를 위해 다시 자연과학적 방법론을 추구하는 영역들이 나타나기 시작하였다. 이것은 18세기를 전후로 주류를 이루던 신학과 형이상학적 철학관의 인식론에 대응하여 1830년대 Comte에 의해 주창된 과학사상을 기원으로 한다고 볼 수 있다. 과학사상은 경험에 입각한 객관적 절차를 통해 증명된 법칙을 추구하고 이에 따라 일반적인 이론체계를 확립시키는데 그 목적이 있었던 것으로 보여 진다. 특히 인간의 사회현상에 대해서 법칙을 추구하고 이러한 과학적 접근방법의 입장에서는 인간의 가치판단과 윤리적 측면에 대한 객관적 검증과 측정이 어려운 문제이기 때문에 가치중립적 특성을 중요시하였으며, 인간의 주관적 배제하였다. 그러나 인간의 주관적 관념과 인본적 속성을 도외시한 한계점으로 인하여 이러한 사회과학적 접근은 후에 인본주의를 비롯한 여러 사상에 의해 비판을 받게 된다.

따라서 인간과학은 크게 방법론에 따라 설명의 논리를 추구하는 사회과학과 이해의 논리를 추구하는 인문학으로 양분 될 수 있다. 물론 각각의 대상과 방법론은 단절적이고 고립되어 있지는 않으나, 본 연구에서는 이와 같은 일반적 분류방식을 따르기로 한다.

설명과 이해의 논리를 추구하는 학문분야 이외에 직관을 방법론으로 하여 인간과 환경의 상호작용 속에서 미적으로 조화된 삶을 추구하는 분야가 있다. 이것은 미와 예술을 대상으로 하는 미학 분야로 볼 수 있다. 직관의 의미는 단지 대상을 통찰하는 방식에 그치지 않고 대상을 오감으로 느끼고,

대상 즉 객체에 대한 심리적 지향성 혹은 심리적으로 일체감을 갖는 것까지 포함하여, 인식대상에 대해 이해하고 나아가 사랑하는 마음까지 갖게 함을 뜻한다(권오정, 1985, 128).

설명·이해·직관의 방법에 따라 학문영역을 분류한 것은 지리학의 연구전통에 따른 분류를 그대로 지리교과에 이식하는 것이 아니라 그를 토대로 지리교육적 가치를 감안한 지리교과 내용영역 구성에의 교수학적 변환을 고려하기 위함이다. 이에 인식방법론을 중심으로 학문 영역의 분류를 제시하였으며 이를 지리교과 내용영역 분류에 있어 근거로 삼고자 한다. 지리교과 내용을 인식의 방법으로 분류하고 그 내용특성을 분석하고자 한 것은 학습자의 사유체계를 고려하고, 그에 적합한 지리교과 교수체계를 모색하고자 하는 본 논문의 목적에서 비롯된 것이다.

3) 지리교과의 영역 특수적 내용 분류체계

앞서 논의한 학문 영역 분류를 근거로 '두 개의 지리학과 하나의 지리학'(中村和郎 外, 1991, 정암외역, 2001: 16)으로 표현되기도 하는 지리학의 영역을 염두에 두면서 지리교과 내용영역을 다음과 같이 분류 하고자 한다.

지리교과 내용영역을 고민하기 위해서 지리학의 연구영역¹⁶⁾을 반드시 염두에 두고 있어야 하는 이유는 교과내용의 구성에 있어서는 우선 각 교과내용의 근거가 되는 학문적 지식의 교수학적 변환에서부터 관심을 가질 수밖에 없기 때문이다. 따라서 이 경우 각 교과별 교수학적 변환은 지식이 생성된 후 학문적 목적에 의해 이미 분류되고 변형된 지식의 덩어리를 모태로 하게 된다. 그러나 그것은 단순한 차용이 아니라 교육적 목적에 맞도록 변형되어야 한다.

이에 먼저 지리학의 연구 대상과 방법에 따라 나뉘어 지는 자연지리학과 인문지리학을 지리교과 내용영역에서도 동일하게 나눌 수 있다.¹⁷⁾ 인문지리학 내부에서는 다시 연구 방법에 따라 사회과학적 성격의 도시·경제지리영역, 인문학적 성격의 문화·역사지리영역, 그리고 마지막으로 자연환경과 인문환경 요소간의 조화와 통일을 추구하는 경관미학과 이러한 관점의 자연환경 인식태도에 가치를 두는 환경지리영역 등으로 대변될 수 있을

것이다.

이들의 연구영역을 세분화해 보면 자연지리에는 지형학과 기후학, 이외에도 토양지리, 식생지리 등이 포함된다. 지리과에서 이들은 대표적인 자연현상에 대한 인식분야로서 대부분 물리적인 법칙으로 설명될 수 있는 내용영역으로 체계화될 수 있다. 그러나 자연지리영역이 원인과 결과간의 필연적 연관성에 의한 법칙들로서 과학적 탐구를 그 주요 인식방법으로 하지만 근본적으로 지리적 현상은 자연환경뿐만 아니라 인간을 비롯한 다양한 지표 구성 요소들의 상호작용으로 이루어진다. 따라서 자연지리분야뿐만 아니라 지리과의 각 내용영역들에 대한 교수-학습에서는 이러한 내용적 특성을 고려하여 교수전략을 계획하여야 할 것이다.

도시·경제지리영역에는 공업지리나 농업지리영역이 속할 것이며, 도시지리영역 내부에서는 도시구조론이나 도시체계론이 그 하위 영역으로 대표적일 것이다. 이것은 과학사상에 입각하여 인간이 이루어놓은 사회현상 및 공간현상에 대해서 경험과 객관적 절차를 통해 법칙을 추구하고 이에 따라 일반적인 이론체계를 확립하는 사회과학적 인식과 일맥상통한다. 따라서 이들 분야는 인간현상에 대한 과학적 인식에 따른 지리과 내용영역으로 체계화될 수 있다.

문화·역사지리 영역에는 촌락지리 및 문화지리 일반이 포함된다. 이들 분야는 과거에서 현재까지 이르는 시간의 축을 따라 수많은 인간이 다양한 공간에서 이루어 놓은 경관과 현상들을 그 인식대상으로 하고 있다. 이들에 대한 인식은 인과적 설명보다는 이해의 논리로써 그 의미를 풀어낼 수 있다. 따라서 문화·역사지리 분야는 이해에 의한 인식방법으로 체계화 될 수 있는 지리과 내용영역으로 분류된다.

마지막으로 지역학습과 관련된 내용과 환경지리영역에 있어서는 대표적인 연구주제가 인간과 환경의 조화를 통해 심리적 일체감과 나아가 사랑하는 마음까지 갖게 하는 내용이 주가 될 수 있다. 이는 직관에 의한 인식방법에 다름 아니다. 특히 이 분야에 있어서는 자연적·인문적 요소가 통합된 경관 연구, 즉 경관 형성의 주체이자 객체인 인간과 자연환경과의 상호조화를 추구하는 미학적 연구전통과도 관련이 깊을 것으로 사료된다.¹⁸⁾ 그

리고 이는 지리학에서 미학적 전통을 견지해 왔던 연구 흐름을 말한다. 이 흐름에는 자연지리학과 인문지리학의 연구가 두루 걸쳐있는데, Humboldt 계통의 환경미학과 Schlueter 계통의 경관미학으로 대표된다.¹⁹⁾

분류된 지리과 내용 영역들은 각기 다른 측면에서 학습자의 성장을 도울 수 있을 것이다. 즉 '지리적 안목을 기른다'는 지리교육의 추상적 목적 아래에서 각 내용영역들은 구체적으로 다음과 같은 역할을 담당할 수 있다.

첫째, 자연지리학 및 지도학²⁰⁾영역의 지리과 내용은 먼저 인간과 그 삶의 기반이 되는 자연환경체계와의 상호작용성을 깨닫게 하고 그를 통해 자연환경의 중요성과 그 곳에 내재된 삶의 관계를 이해하게 하는데 목적이 있다.²¹⁾ 또한 지도학은 지리 도해기능(geographicacy)을 통하여 인간의 중요한 의사소통 중 하나인 도해력(graphicacy)을 학습자들로 하여금 육성하도록 한다. 그리고 다양하고도 추상적인 지표현상의 지리적 공간관계를 가시화하여 지리적 사고를 유도할 수 있으며, 또한 학습자는 지도를 통해 머리 속에 형성된 지리적 사고의 결과물을 구체적으로 표현할 수 있다. 지도는 지리과의 많은 내용영역의 목표를 달성하는데 도구적 수단으로서 중요한 역할을 담당하고 있다.

둘째, 사회과학적인 도시 및 경제지리영역은 학습자들이 공간현상의 복잡성을 체계적으로 이해할 수 있도록 유도한다. 즉 공간조직에 대한 이론 및 모형 제시를 통하여 인간생활과 공간현상의 관련성을 가시화하고 학습자들로 하여금 그들의 공간에 대한 이해를 도모할 수 있도록 한다. 따라서 도시·경제지리분야의 지리과 내용영역은 그 학습의 결과로써 학습자들이 공간현상의 패턴 및 공간 구조의 이해능력을 발달시키는데 중요한 역할을 할 수 있다.

셋째, 인문학의 성격으로 분류되는 문화·역사지리 영역은 먼저 인간의 본능으로서 학습자들이 가지고 있는 다양한 장소에 대한 지적 호기심을 충족시켜주는데 가장 기초적인 역할을 담당한다. 이는 시·공간 압축현상으로 한편으로는 장소의 표준화를 지향하면서도 다른 한편으로는 장소정체성이 부각되고 있는 현대사회에서 더 중요한 의미를 갖는다. 학습자들에게는 호기심을 자극하는 세

계가 여전히 넓고, 또한 장소는 인간생활의 토대이자, 장소마다 서로 다른 특성을 가지고 있으므로 그들에 대한 올바른 인식을 심어주기에는 문화·역사지리학의 교과내용영역이 특히 유용하다. 따라서 인간에게 있어 지리적 지식을 토대로 한 다양한 장소에 대한 지적 적응력은 여전히 개발될 필요성이 제기된다.²²⁾

마지막으로 지역학습 및 환경지리 영역이 지리과 내용으로 들어올 때는 학습자들이 자신이 살고 있는 장소에 대한 가치 확립과 자연에 대해 인간이 가질 수 있는 올바른 태도함양에 기여할 수 있다. 이는 경관미학에서 논의되고 있는 '미적 장'으로서의 삶의 터전, 즉 지역은 자연적 요소와 인문적 요소들로 충전되어 있으며 이들의 조화로써 지역성이 드러난다는 주장에서 유추된다. 이러한 관점은 학습자들에게 자신의 지역을 자연과 인간의

조화로운 통일체로 인식하게 하며 이들의 상호작용 속에서 심리적 일체감과 조화로운 삶을 추구하게 한다. 그러므로 자연환경에 대한 인간의 관점과 태도에 관련되어 지리과 내용영역으로 들어올 수 있는 것이다. 이에 연구자는 지리교과의 영역특수적 내용분류체계를 다음과 같이 제시하고자 한다 (그림 6 참조).

물론 이들 내용영역²³⁾들은 지리과 내용 구성 시 통합될 수도 혹은 분산될 수도 있다. 서로 다른 영역들과 단절적인 면을 가진 것이 아니라 내용간 상호작용 속에서 서로 영향을 미치거나 조화를 이루어 교과 내용을 이룰 수 있는 것이다. 그것은 현행 지리과의 내용이 지리학의 연구 분야별로 하나의 목차를 구성하고 있는 것과는 달리, 그 준거가 지리교육의 가치함양에 있거나 혹은 지리적 사고력의 성장단계에 있다면 내용목차와 구성 역시 다

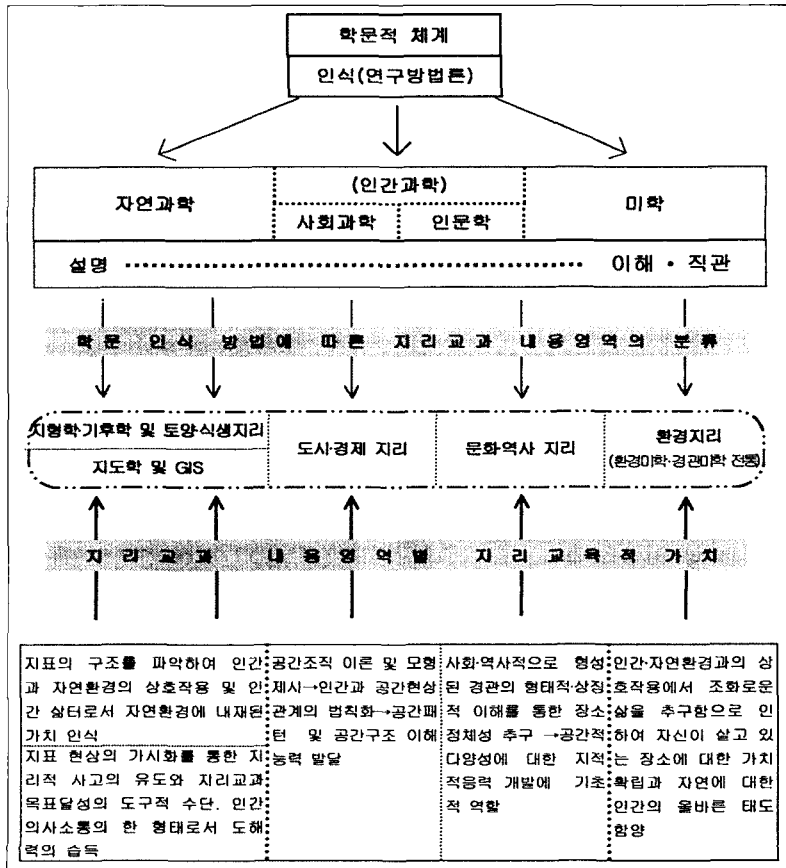


그림 6. 지리과 내용영역의 분류체계

양해 질 수 있다. 그러나 내용구성상 학습목적과 관련된 주요 구성성분과 내용요소가 포함될 때 그 지배적인 경향성을 보이는 분야가 있을 것이며 이를 기준으로 영역 분류가 가능하다.

이러한 논의를 통해서 제시하고자 하는 것은, 결국 현행 지리과의 내용영역 분류는 오늘날 지리과의 영역특수적인 분류체계로서 미흡하다는 점이다. 지리 교과서라는 것은 사용될 지리지식이 가르칠 지리지식으로 변형되어 담겨져 있는 전형적인 형식인데도 불구하고 내용영역 분류의 틀조차 변형되지 않고 그대로 이식되어 있는 것이다. 물론 역동적인 지리학의 내용이 정적인 지면의 지리교과서에 담겨질 때에는 그 한계가 분명히 있겠지만, 그를 감안하고서라도 지리교육적 맥락에서 지리과 내용이 분류되고 구성되어야 한다.

4) 지리교과 내용영역별 정합하는 학습스타일

학습스타일별로 학습자들이 선호하는 학문영역이나 교과목이 달라지며 또한 각 학습자는 학습주체가 그들의 선호 학습스타일과 일치할 때 더 잘 배운다는 연구 결과(Healey and Jenkins, 2000, 189)는 학문영역분류를 근간으로 한 지리과 내용영역별 교수에 다음과 같은 중요한 시사점을 제공해 준다.

첫째, 지리과 내용영역별 특성을 고려하여, 각각의 내용영역을 선호하는 학습스타일을 분류할 수 있다. 이는 지리과 교수의 모든 측면에서 기본적인 정보를 제공한다. 둘째, 지리과 내용영역별 교수에서 학습스타일별로 선호되는 학습방법을 체계적으

로 지원할 수 있는 근거가 된다. 지리과 교수에서 학습자 특성을 구체적으로 고려하기 때문이다. 마지막으로 지리과 내용영역별로 가장 선호성이 높은 학습스타일의 학습방법에 근거해서 스캐폴딩을 처치하여 지리 교수의 효율성을 기할 수 있도록 한다. 이러한 시사점을 토대로 지리과 내용영역별로 학습스타일과의 정합성을 살펴보았다(그림 7 참조).

확산자 스타일에 선호되는 학문영역은 예술, 언어학, 철학, 역사학 등이며 가장 선호도가 높은 영역은 예술 분야이다. 따라서 인간과 자연의 상호작용을 토대로 조화로운 삶을 추구하고자 하는 미학적 관점의 환경지리영역이 이 분야에 포함될 수 있다. 이는 시간의 축을 따라 누적된 자연적 요소와 문화적 요소의 통일체로서 경관을 지리학 연구의 대상으로 삼는 문화·역사지리 영역과도 관련이 깊을 것이다.

동화자 스타일에 선호되는 학문영역은 천문학, 지구과학, 화학, 수학 등의 기초과학 분야이다. 지리과의 내용영역에서 자연과학적 대상과 방법론에 밀접한 관련이 있는 자연지리학 분야가 이에 포함될 수 있다. 또한 이 스타일의 학습자들은 여러 가지 관찰사항들에 대한 이론 모형 개발에 뛰어난 특징을 보이므로 공간 조직과 분석에 대한 이론적 모형의 개발에 관심을 가지는 도시·경제지리 영역 역시 포함될 수 있다. 이 영역은 사회과학적 성격이 강하며 자연과학적인 법칙정립적 방법론을 추구한다.

수렴자 스타일은 각종 응용학문 종사자와 컴퓨

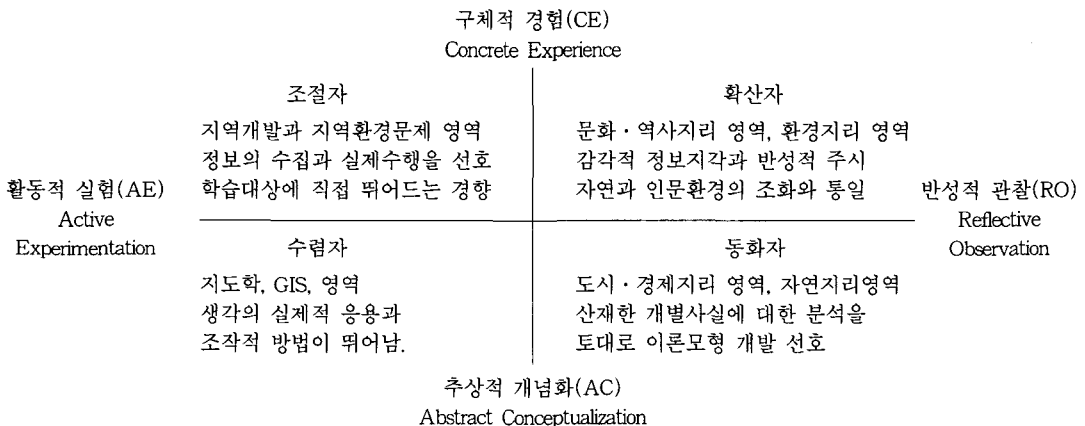


그림 7. 학습스타일과 지리교과 내용영역의 상관성

터조작 및 기술자 등이 선호하는데 이들은 생각의 실용적 응용면에 뛰어나다. 이와 관련된 지리과 내용영역이라면 조작적·적극적 기능을 필요로 하는 지도학과 GIS 분야로 특정 지워질 수 있을 것이다.

마지막으로 조절자 스타일은 상업과 교육, 공민, 환경연구 등의 학문 영역을 선호한다. 이 스타일의 학습자는 앞서 제시했듯이 많은 정보를 가지고 실제로 일을 수행하며 학습대상에 직접 뛰어드는 특성을 보인다는 연구 결과가 있다. 이 학습스타일과 정합할 수 있는 지리과 내용은 지역에 대한 다양한 정보 수집을 바탕으로 구체적이고 직접적인 학습내용을 구성할 수 있는 지역개발 및 지역 환경문제와 관련된 영역이다.

각 학습스타일의 특성과 그들이 선호하는 지리교과 내용영역과의 상관성은 이들 내용영역별 교수에서 선호성이 떨어지는 학습자들을 위해 어떠한 수업지원체계가 구성되면 학습에 효율적인가에 중요한 정보를 제공할 수 있다.

5. 요약 및 결론

지리교과의 교수는 지리교과내용과 학습자, 그리고 교수-학습의 상호작용을 매개하는 스케폴딩의 중첩된 관계 속에서 이루어진다. 그러나 기존 지리교과 교수에 대한 연구는 이들 요소들의 중첩된 관계를 체계적으로 통일성 있게 설명하지 못하고 시야의 초점을 교수 방법적 측면에 편향되게 가져왔다. 지리교과를 가르치는 현상은 그 현상을 만들어내는 요소들의 유기적 메카니즘이다. 따라서 각 요소들에 대한 분립적이고 단편적인 논의를 다양하고 지리교과 현상을 구성하는 요소간 상관성을 먼저 다각적으로 분석해야 한다.

지리교과의 교수요소로서 가장 일차원적인 것은 바로 교과내용의 특성이다. 지리학만큼 광범위하면서도 전문적인 연구주제들을 담을 수 있는 단일 학문영역은 드물기에 그만큼 지리교과 내용의 특성도 영역별로 다양할 수밖에 없다. 지리학의 연구분야를 토대로 지리교과 내용영역의 분류도 가능한 것이다. 그러나 지리교과의 내용은 지리학적 지식의 교수학적 변환으로 생성된다. 따라서 지리학의 전통과 영역이 그대로 지리교과에 이식되어서

는 안 되며, 지리교육적 맥락을 준거로 하여 내용영역 분류와 구성이 이루어져야 한다. 지리학적 지식을 인식방법에 근거하여 재분류하고, 이를 다시 지리교육적 가치에 따라 체계화한 영역특수적 지리교과 내용분류체계는 지리교육적 맥락에서 시도한 교수학적 변환이다. 각 내용영역에 속한 지리 지식들은 지리교과 내용 구성준거에 따라 통합될 수도 있고, 혹은 분류될 수도 있다. 내용구성 목적이나 주제에 따라 각 내용영역에 속한 지리교과의 지식들이 이합집산이 될 수 있는 것이다. 지리교과 내용구성의 다양한 방법에 대한 논의는 본 논문에서 다루어지기에 더 한층 심도 깊은 논의가 필요하므로 조속히 요구되는 후속연구로 제안하고자 한다.

어느 교과에서건 학습자는 교수요소로서 존재한다. 그러나 교과에 따라 고려되어야 할 학습자의 특성은 다양할 수 있다. 지리교과는 그 내용특성상 영역들이 매우 다양하고 분화되어 있으므로 학습자들에 대해서도 역시 교과 영역별 특성과 관련하여 다양하게 고려해야 한다. 지리교과에서 학습자에 대해 고려할 점은 학습자마다 학습스타일이 따로 존재하며 이들이 선호하는 지리교과내용의 내용영역과 학습방법이 서로 다르다는 점이다. 학습스타일은 학습정보의 지각과 처리방법에 따라 크게 확산자, 동화자, 수렴자, 조절자로 그 유형이 분류된다. 각각의 스타일은 선호하는 학습방식과 학문영역이 뚜렷이 구분된다. 학습방식과 학문영역의 선호는 대상 지식에 대한 인식방법과 밀접한 연관성이 있다. 이를 토대로 지리학적 지식을 인식방법으로 재분류한 지리교과 내용영역과 학습스타일과의 연계성을 파악할 수 있다. 따라서 각각의 학습스타일에 상관성이 높은 지리교과 내용영역은 확산자 스타일과 문화·역사지리 및 환경지리 내용영역, 동화자 스타일과 도시·경제지리 및 자연지리 영역, 수렴자 스타일과 지도학 및 GIS 영역, 조절자 스타일과 지역개발 및 지역 환경문제 영역이다.

본 논문에서는 이렇게 지리교과 교수요소 중 교과내용과 학습스타일의 요소간 상관성을 먼저 논의하였다. 지리를 가르치는 현상의 토대인 지리교과내용의 특성과 그 특성에 따라 고려해야 하는 학습자의 다양성에서부터 시작한 것이다. 그러나 교수라는 실천현상에서는 이들 두 요소의 상호작

용을 매개시켜주는 스캐폴딩에 대한 실천적 지침이 필요하다. 따라서 지리교과의 세 가지 교수요소인 교과내용, 학습자, 그리고 스캐폴딩간 유기적 정합성에 대한 후속논의가 요구된다. 그리고 이러한 논의를 통해 체계적인 지리교과 교수의 방향성이 제공된다면, 보다 정련된 지리교과 교수론의 정립은 이들 교수요소를 중심으로 지속적인 학교현장에서의 실제 실험연구로써 가능할 것이다.

註

- 1) 이에 대한 연구물로서는 Dunn, Dunn and Price(1984; 1989), Kolb(1976; 1985) 등을 제시할 수 있다.
- 2) 연구 주제 및 목적에서도 알 수 있듯이 원어 'learning style'에 대한 번역 용어가 산만하게 여러 가지로 사용되고 있다. 물론 이들 연구자들은 연구에 적합한 국문용어로 번역하였지만 동일한 원어에 대해 너무 다양한 용어가 사용되고 있으므로 자칫 개념에 혼란이 올 수 있을 것이다. 이들 연구자들의 용어를 살펴보면, 'learning'에 대해서는 공통적으로 '학습'이라는 단어를 사용하고 'style'에 대한 해석이 혼란스러우므로 본 연구자는 이를 원어 그대로 사용하기로 한다. 따라서 본 연구에서 사용되는 'learning style'은 '학습스타일'로 변환하여 사용할 것을 밝힌다
- 3) Dunn, Dunn and Price(1984; 1989)의 '학습스타일 진단 검사'는 학습스타일과 관련된 22개의 상이한 요소에 대한 개인적인 선호경향을 조사한다. 이들은 다시 네 가지 자구들로 분류되는데 이를 상세하게 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 환경적인 특성에서는 소음의 정도, 빛의 밝기, 온도의 정도, 디자인/자리배열의 정형성 등의 요소를 제시한다. 둘째, 정서적인 특성에서는 학습 시 동기 유발의 정도, 부모에 의한 동기유발 정도, 교사에 의한 동기유발 정도, 지속성의 정도, 책임감의 정도 등을 제시한다. 셋째, 사회적인 특성들은 혼자서/독립적으로 공부하기, 성인과 함께 공부하기, 일정한/다양한 방식의 공부하기 등이다. 넷째, 생리학적인 특성들은 듣기, 읽기, 점축, 운동 감각적 특성, 학습 중 음식물 섭취, 새벽/오전/오후에 공부하기, 학습중 이대성 등이 있다(Keefe, 1987, 24-26).
- 4) Kolb의 '경험학습이론'은 대체로 성인들의 학습과정과 특성을 분석한 연구결과가 주를 이루어 왔다. 그러나 이 이론의 응용에서는 초·중·고등학교 학생들을 대상으로도 많은 연구가 이루어져 왔다(박완희, 1986; McCarthy, 1990; 이선영, 1997; Park, Ku and Lee, 1997; Loo, 1997; 김민경·박성희, 1999; 최은식 외, 2000; 최완식·류진선, 2000; 유정애, 2001 등). 따라서 고등학교 1·2학년층을 대상으로 응용된 본 연구에서도 무리가 없을 것으로 판단된다.
- 5) 경험에 대한 포착(grasping)은 개념적인 해석과 상징적

표현에 의한 'comprehension' 과정과 만질 수 있는 속성의 모든 것, 혹은 직접적인 경험에 의한 'apprehension' 과정을 통해서 이루어진다. Kolb의 학습스타일에서 추상적·구체적인 방법은 경험을 포착하는 두 가지 변증법적으로 상반된 과정을 나타낸다. 그리고 경험에 대한 변형(transformation)은 'intention'이라는 내적인 숙고와 'extension'이라는 외부세계에 대한 적극적인 조작과정을 통해서 이루어진다. Kolb의 학습스타일에서 숙고적·적극적 방법은 경험을 변형하는 두 가지 변증법적으로 상반된 과정이다(Kolb, 1984, 40-45).

- 6) McCarthy(1990)는 정보의 지각과 처리 경험성에 관련된 4가지 학습스타일은 그것의 주된 특징을 바탕으로 다음과 같이 분류할 수 있음을 제시한다. 확산자의 경우 기본적인 정보지각·처리 방식은 느낌과 주시이며 이들은 상상력이 뛰어난 학습자이다. 조절자의 그것은 느낌과 실행이며 이들은 역동적인 학습자이다. 수렴자는 실행과 사고를 정보 지각과 처리에 있어서 주된 방식으로 삼으며 이들은 상식적인 학습자이다. 동화자의 경우 주시와 사고를 주된 방식으로 삼으며 이들은 분석적인 학습자이다.
- 7) 이것은 Kolb(1984, 86-98)의 연구결과로 밝혀졌다. 또 이에 대한 Wolfe & Kolb(1980)의 연구 결과를 요약해 보면 다음과 같다. 확산자 스타일에 속하는 사람들은 주로 상담활동과 조직발달과 관련된 직종에 종사하며, 인문학자와 인사관리 담당자들도 보통 이 유형에 속한다. 동화자 스타일에 속하는 사람들은 기초과학 종사자, 수학자, 및 연구자들이 있으며, 이들은 무엇인가를 계획·발달시키는 일을 선호한다. 수렴자 스타일의 사람들은 공학도, 간호원 및 기술자 등이 있으며, 조절자 스타일에는 판매원, 경영학도 및 교사(교수) 등이 속하며 주로 행위 지향적인 직종에 종사하는 사람들이다.
- 8) 학습스타일별 선호학문영역에서 지리학의 위치는 연구들 사이에 다양하다. Kolb는 지리학을 공부하는 미국 학생들은 관찰적인 학습스타일을 선호한다고 보았고, 또한 Nulty와 Barrett은 오스트레일리아인 중에서 지리학을 공부하는 학생들은 실행형들이 지배적이라고 하였다. 그러나 알려져 있지 않은 것은 조사된 학생들이 인문지리학을 전공하는지 자연지리학을 전공하는지이다. 인문지리학자들이 인문학자 및 사회과학자(관찰형과 실행형이 혼합되어 있음)들과 유사점을 지닌 반면에 자연지리학자들은 자연과학자(관찰형이 지배적임)와 유사한 학습스타일을 지닌다고 기대된다(Healey and Jenkins, 2000, 189). 이처럼 지리학에서는 그 전공영역에 따라 선호도가 지배적인 학습스타일이 다양하다. 따라서 오늘날 지리과의 다양한 교수 방법 속에서 학습에 대한 유연성 있는 교수방법에 대한 강한 욕구와 필요성의 계기는 아마도 이러한 이유와 매우 밀접한 관련성이 있을 것이다.
- 9) 원래 강완(1991)은 교수학적 변환을 사회적 적절성을 가진 지식이 사회적 인정과 정당성을 획득하여 선언되는 것이라고 주장하였다. 여기에서 사회적 인정과 정당성은 연구자가 본문에서 제시한 바와 같이 교육적 가치와 의도에 의한 인정과 정당성과 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다.

- 10) 교과서에 의한 교수학적 변환의 특성을 다룬 연구로는 Kang, W.(1990)과 이경화(1996)의 연구가 대표적이다. 특히 Kang(1990, 69-71)은 3종의 대수교과서를 조사하여 그에 나타난 교수학적 변환의 특성을 네 가지로 분류하였다. 이들은 수학적 개념의 국소화(localization of mathematical concepts), 수학적 개념에 대한 실세계 모델(real-world models for some mathematical concepts), 유형화된 문장제(word problem types), 수학 외적 지식(extramathematical knowledge) 등이다.
- 11) 이 외에도 W.D. Pattison이 말한 지리학의 4대 전통은 공간적 전통(spatial tradition), 지역연구 전통(area studies tradition), 인간-대지 관계 전통(man-land tradition), 그리고 지구과학 전통(earth science tradition)이다(Pattison, W.D., 1964, 211-216).
- 12) 이는 아리스토텔레스적 전통과 갈릴레이적 전통을 말하는 것으로 사물을 목적론적으로 이해하려는 노력과 인과적으로 설명하려는 노력의 두 전통과 연계된다. 그것은 후에 이해와 설명으로 구분되며, 설명은 자연 현상에 대한 연구방법과 연관되고, 이해는 인간이 이루어놓은 사회적 역사적 세계를 연구하는 방법과 연관되어 있다(Wright, 1971, 배철영(역), 1995, 23-26).
- 13) 인간 및 인간과 관련된 제한 현상에 대한 연구 분야의 학문을 일컫는 용어로는 일반적으로 인문학이 있고, 또 여러 학자에 의해 정신과학(W. Dilthey), 역사과학(W. Windelband), 문화과학(H. Rickert) 등이 있다. 이러한 용어들은 각자의 철학자들이 자신의 입장을 표명하는 용어로서 철학사적으로 매우 값이 있는 논의를 필요로 한다. 따라서 본 연구자는 이들의 어느 한 입장을 따르기 보다는 연구대상에서 자연과 대비되는 인간과 관계되는 학문이라는 점에서 인간과학이라는 용어를 사용하도록 하겠다.
- 14) 이를 간접이입의 방법이라 정의할 수 있다. 또한 역사교과교육에서는 '상상적 이해'라는 용어를 사용하는데 이는 특정한 역사적 조건이나 역사적 행위를 객관적인 조건 하에서 발생한 필연적 결과가 아니라 그러한 조건과 특정 인물의 동기가 결합된 것으로 보고, 그 인물의 정서나 사상과 관련하여 역사적 행위의 원인과 동기를 추정해 보는 것이라고 할 수 있다(김한중, 1997, 285-286).
- 15) 이것은 인문과학(정신과학)의 논리적 내지 인식론적 원리를 확립하고 나아가 그것이 자연과학과 구별되는 독자적 성격과의 상이성을 밝혀낸 딜타이(W. Dilthey)에 의해 체계화 되었다(변학수, 2000, 212). 딜타이에 의한 학문과 인식, 혹은 방법론과의 연계성을 도식으로 표현하면 다음과 같다. 원래 그간 한국에서는 인문과학이란 말을 정신과학이라 번역했지만 딜타이의 의도와는 거리가 있으며 한국에 사용되어도 자연스럽지 않았다. 따라서 자연과학에 대비되는 개념으로 사용하기 위해 인문과학이란 말을 사용한 변학수(2000, 211)에 따라 본 연구자도 인문과학으로 사용함을 밝혀둔다.
- 16) 연구자가 본 논문에서 제시하고 있는 지리학의 연구영역은 매우 전통적이며, 이미 많은 기존 서적들에서 지리학의 고유한 연구영역으로 일반화된 분야이다. 최근 새롭게 등장하고 있는 지리학의 연구 분야들 가령, 다양한 철학적 이론들을 배경으로 등장한 새로운 문화·역사지리학과 사회지리학 및 정치지리학, 그리고 인간과 자연의 보다 밀접한 상호관련성을 내포한 생태지리학 등은 포함하고 있지 못하다. 이들의 포괄적인 연구범위와 모호한 연구영역의 경계에 대한 이해부족과 아직도 다양한 이론이 제시되고 있는 이들 영역들의 역동적 유연성으로 말미암아 연구자는 지리교과 독립된 내용영역으로 체계화하는데 이들 영역에 대한 고려가 시의적절하지 못하다고 판단하여 본 연구에서는 제외하였다. 그러나 이들 영역들 역시 현대지리학에서 매우 주요한 역할을 담당하고 있으므로 이들에 대한 지리교육적 고려는 후속적으로라도 반드시 필요할 것이다.
- 17) 지리교과 내용영역에서 지역지리내용은 따로 분류하지 않기로 하겠다. 각 지역지리 내용은 제시된 지리교과 내용영역을 구성하는 계통지리적 주제들이 통합되어 이루어져 있는 것으로 판단되기 때문이다. 이에 대해 지역지리 연구 분야는 지리교과에서 문화·역사 지리적 내용영역에 포함되어야 한다는 의견이 개진되기도 하였으나(김일기, 2004) 이 역시 본 논문의 주제 범위를 벗어난 논의인 듯하다. 이에 대해서는 기존 논의를 토대로 더욱 광범위하고 다양한 연구 방법으로 후속 논의가 이루어져야 할 것이다.
- 18) 경관에 대해서는 '인문적 요소와 자연적 요소가 만들어 낸 통일된 집합체'(中村和郎 外, 1991, 정암 외 역, 2001: 30)로 제시하는 경우도 있다. 또한 환경미학과 관련된 논의에서 Berleant는 예술과 환경의 미학은 각기 독립적이기 보다는 통합적이고 보편적인 미학을 추구해야 한다고 보면서 '미적 장'에 대해 논의를 전개한다(배정환, 1996, 105-112).
- 19) 경관미학에 관련된 논의에서 지리학자 Bourassa는 미적 대상으로서 경관이 지니고 있는 여러 관점을 다루고 있으며, 그것은 예술과 인공물과 자연 모두를 포함한다고 주장한다. 또한 경관의 미적 특성은 형식적이고 물리적인 특징만으로는 파악될 수 없는 것이며 생물학적, 문화적, 개인적 토대를 가지고 있는 것으로서 참여적 입장의 미적 경험을 지지한다(박승규, 1998, 190-193).
- 20) 이 영역은 패티슨이 제시한 지구과학적 전통(earth science tradition)과 상통하는 것으로서 그는 이러한 전통에 자연지리학 및 지도학을 포괄하고 있다. 본 연구에서는 연구방법에 의하여 교과내용영역을 분류하였는데 지도학 역시 자연과학적 연구방법을 따르고 있으므로 이 영역으로 분류하기로 한다.
- 21) 최근 이은실(1998)과 송언근(2002)의 연구는 자연지리영역에서 학문적 성과와 교과의 내용영역이 어떻게 구성되고 가르쳐질 수 있는가에 중요한 시사점을 준다.
- 22) 서태열(1993)은 지리학의 성분들이 지리교육에 어떠한 역할을 할 것인가에 대한 논의에서 '장소 및 지역의 연구'는 장소의 개성에 바탕을 둔 장소감에 대한 안목을 제공한다고 밝히고 있다. 본 연구자가 제시한 경관미학영역의

학문(Wissenschaft) - 인식(Erkennen)	
인문과학(Geistwissenschaften)	자연과학(Naturwissenschaften)
- 이해(Verstehen)	- 설명(Erklären)

지역학습내용의 성격 역시 이와 맥락을 같이 한다.
 23) 이러한 분류 외에도 사적 지리와 공적 지리(권정화, 1997), 개인적 지리와 지리학적 지식(남상준, 1999, 101) 그리고 경험·분석적 지식과 역사·해석적 지식 및 비판적 지식(심광택, 1997) 등도 지리와 내용영역의 준거가 될 수 있을 것이다. 또한 서태열(2002)은 지리학적 지식과 지리교육적 지식의 혼동에 대해 논의하면서 명제적 지리지식과 방법적 지리지식, 그리고 탐구과정으로서의 지식을 제시한 바 있다.

文 獻

- 강 완, 1991, "수학적 지식의 교수학적 변환," 수학 교육, 30(3), 한국수학교육학회지, 71-89.
- 교육부, 1997, 사회과교육과정[별책 7].
- 권오정, 1985, "사회과 수업의 목표원리 - 이해·설명의 인식이론을 중심으로 -," 사회과교육, 18, 124-137.
- 권정화, 1997, 지역인식논리와 지역지리교육의 내용 구성에 관한 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김민경·박성희, 1999, "웹 게시판 활용 학습에서 자기규제 학습유형, 학습스타일과 학습결과의 제 측면에 관한 연구," 교육공학연구, 15(3), 177-198.
- 김은정, 2000, 학습양식의 유형 및 구성요소와 교육과정과의 관계에 대한 연구, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- _____, 2002, "인지적 학습양식과 교수학습내용영역의 관계," 교육학연구, 40(3), 203-226.
- 김일기, 2004, "교육과정과 문화·역사지리," 문화역사지리, 16(1), 29-46, 韓國文化歷史地理學會.
- 김한중, 1997, "역사학습에서 사상적 이해의 방안," 역사교육의 이론과 방법, 260-311, 삼지연, 서울.
- _____, 1999, "역사인식과 역사교육의 방법," 교원 교육, 15, 83-91, 한국교원대학교 교육연구원.
- _____, 1999, "역사수업이론, 몇 가지 논의의 기초," 역사교육, 46, 171-181, 전국역사교사모임.
- 남상준, 1996, "지리교육의 가치: 정당화의 관점과 교과론적 검토," 지역과 문화의 공간적 전개, 829-847, 장보웅박사화갑기념논총 간행위원회편, 전남대학교 출판부.
- _____, 1999, 지리교육의 탐구, 교육과학사, 서울.
- 류재명, 1995, "지리수업의 내용조직 방법에 대한 연구," 사대논총, 51, 서울대학교 사범대학.
- 박승규, 1998, "경관미학의 지리교육적 의미," 교육과학연구, 12, 청주대학교 교육문제연구소, 185-204.
- _____, 2000, 일상생활에 근거한 지리교과의 재개념화, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 박완희, 1986, 학습양식에 대한 선호와 비선호의 학습효과 연구, 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 배정환, 1996, "환경미학의 연구 동향과 과제," 예술문화연구, 6, 서울대 인문대 예술문화연구소, 101-118.
- 변학수, 2000, "인식의 담론에서 문화의 담론으로 -달타이의 인문과학 -,," 독일문학, 209-228, 한국독어독문학회.
- 서태열, 1993, "지리교육과정 및 교수의 기본 원리," 지리·환경교육, 1(1), 47-68.
- _____, 2002, "지리교육과정에서 '내용'으로서 '지식'에 대한 논의," 한국지리환경교육학회지, 10(1), 13-26.
- 소홍렬, 1988, "인과적 설명과 비인과적 설명의 논리," 철학연구, 73-87.
- 송언근, 2002, "지형지식의 인식론적 특성과 존재론적 지형 교육," 대한지리학회지, 37(3), 262-275.
- 심광택, 1997, 지식의 유형에 근거한 지리과 수업방법의 실제, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 유정애, 2001, "학습유형과 체육수업지도에의 적용," 한국스포츠교육학회지, 8(1), 99-117, 한국스포츠교육학회.
- 이경화, 1996, 확률 개념의 교수학적 변환에 관한 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이선영, 1997, 초, 중, 고, 대학생들의 집단간 학습유형 차이에 관한 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이영민, 1997, "문화·역사지리학 연구의 최근동향과 지리교육적 함의," 지리·환경교육, 5(1), 27-40.
- 이은실, 1998, "체계론에 토대를 둔 자연지리학습

- 내용의 구성.” 지리교육논집, 40, 56-75.
- 이한구, 1978, “Dilthey의 理解(Verstehen)의 分析 - 정신과학 방법론을 중심으로 -.” 철학연구, 33-60.
- 최완식 · 류진선, 2000, “인터넷을 활용한 원격교육에서 학습유형에 따른 상호작용과 학업성취도 비교 연구.” 대한공업교육학회지, 24(2), 44-56, 대한공업교육학회.
- 최운식 · 윤성희 · Kathryn S. Atman, 2000, “중학교 지리교과 학습향상을 위한 실증적 연구 - 학습 방식과 목적추구 방식을 중심으로 -.” 교과교육학연구, 4, 5-21.
- 中村和郎 外, 1991, 地域と景觀, 古今書院, 東京. (정암 외(역), 2001, 지역과 경관, 선학사).
- Dunn, R., and Dunn, K., 1993, *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12*, Allyn and Bacon, Inc., Boston.
- Dunn, R., Dunn, K. & Price, G. E., 1984, *Learning Style Inventory*, Price Systems, Lawrence KS.
- Dunn, R., Dunn, K. and Price, G. E., 1989, *Learning Style Inventory(LSI): An Inventory for Identification of How Individual in Grades 3 through 12 Prefer to Learn*, Lawrence, KS.
- Georg Henrik von Wright, 1971, *Explanation and Understanding*, Ithaca, New York: Cornell Univ. Press, (배철영(역), 1995, 설명과 이해, 서광사, 서울).
- Healey, M. and Jenkins, A., 2000, Kolb's experiential learning theory and its application geography in higher education, *Journal of Geography*, 99, 185-195.
- Jenkins, A., 1998, *Curriculum Design in Geography*, Geography Discipline Network, Cheltenham and Gloucester College of Higher Education, Cheltenham.
- Kang, W., 1990, *Didactic Transposition of Mathematical Knowledge in Textbook*, Doctoral Dissertation, University of Georgia.
- Keefe J., 1987, *Learning Style Theory and Practice*, NASSP, Virginia.
- Kent, A., Lambert, D., Naish, M. and Slater, F., 1996, *Geography in Education Viewpoint on Teaching and Learning*, Cambridge University Press.
- Kim, Soo-Wook, Park, Sung-Youl, and Ku, Byung-Doo, 1995, Learning styles of students in college of education and its relationship to academic achievement, *Journal of Korean Agricultural Education*, 27(4), 57-62.
- Kolb, D. A., 1976, *Learning Style Inventory*, McBer & Company, Boston.
- _____, 1984, *Experiential Learning-Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, New Jersey.
- _____, 1985, *Learning Style Inventory LSI-II*, McBer & Company, Boston.
- _____, 1993, *Learning Style Inventory LSI-II*, McBer & Company, Boston.
- Loo, R., 1997, Using Kolb's Learning Style Inventory(LSI-1985) in the classroom, *Proceedings of the Association of Management and the International Association of Management*, Montreal 15(1), 47-51.
- _____, 1999, Confirmatory factor analyses of Kolb's Learning Style Inventory(LSI-1985), *British Journal of Educational Psychology*, 69, 213-219, The British Psychological Society.
- Luria, A. R., 1976, Cognitive development, its cultural and social foundation, (박경자 · 김성찬(역), 1994, 인지발달교육 - 문화 · 사회적 기초를 중심으로 -, 학문사, 서울).
- McCarthy, B., 1990, Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to School, *Educational Leadership*, 48(2), 31-37.
- Park, Sung-Youl, Ku, Byung-Doo, and Lee, Pung-Kil, 1997, An assessment of high school students' learning style and its influence on academic Achievement, *Journal of Korean Agricultural Education*, 29(1), 161-170.
- Pattison, W.D., 1964, The Four Traditions of Geography, *Journal of Geography*, LXIII, 211-216.
- Piaget, J., 1970, *Genetic Epistemology*, W.W. Norton, New York.

장 의 선

Willcoxson, L. and Prosser, M. 1996, Kolb's Learning Style Inventory, 1985, Review and further study of validity and reliability, *British Journal of Educational Psychology*, 66, 251-261.

Wolfe, D., and Kolb, D., 1980, Beyond specialization: the quest for integration in midcareer, in

Brooklyn, D. ed., *Work, Family and the Career: New Frontiers in Theory and Research*, Praeger Publishers, New York.

최초투고일 03. 11. 26

최종접수일 04. 02. 27