

## 지리교사 전문성 제고 방안: 교수·학습 측면을 중심으로

김진국\* · 남상준\*\*

### The Measures to Improve the Professionalism of Geography Teachers: Focusing on Teaching and Learning

Jin-Kuk Kim\*, Sang-Joon Nam\*\*

**요약** : 본 연구는 지리교사의 전문성을 제고하기 위한 방안을 교수·학습 측면에 주안점을 두어 제시하고자 하였다. 인식론의 변화, 교과중심 교육과정 운영 등으로 교사의 전문성에 대한 요구는 더욱 높아지고 있으나 교과 특성에 기초한 지리교사의 전문성 및 그 구성 요소는 무엇인가에 대한 논의는 활발하지 못하였다. 특히 지리교사와 관련된 선행 연구물들의 경우 주로 교과 내용과 방법이라는 이분법적 구분, 이론적 차원에서 단순히 수업 모형을 적용하려는 사고가 우세하여 통합적 차원에서 지리교사의 전문성을 제고하기 위한 방안 제시가 미흡하였다. 이에 본 연구에서는 교수·학습 측면에서 지리교사에게 요구되는 전문성의 구성 요소를 파악한 후, 거시적 차원에서 지리교사의 전문성을 제고하기 위한 방안을 제시하고자 하였다. 지리교사는 결과로서의 지역이 아닌 과정으로서의 지역을 설계하는 교사, 기술적인 실행에서 벗어난 반성적 실천가로서의 지리교사가 되어야 할 것이다. 이러한 개인적 차원의 교육적 반성과 더불어 협력의 과정을 통한 전문성 신장이 이루어져야 할 것이다.

**주요어** : 지리교사 전문성, 과정으로서의 지역 설계, 반성적 실천, 협력적 전문성 신장

**Abstract** : This study has shown that geography teachers need the professionalism in a Teaching and Learning aspect. Together with the transition of epistemology and the operation of the Subject Matter-based curriculum, etc the demand for professionalism of teachers is much higher than ever. But the less discussion about what the professionalism of geography teachers based on subject traits and its components are has been mentioned. Especially the previous studies related with geography teachers usually distinguished the contents from the methods in the geography teaching in a dichotomy and tried to apply to a class model in the theoretical aspects, so they didn't present the enough measures to improve the professionalism of geography teachers in the synthetic aspects. In this study, after I found the components of professionalism required to geography teachers in a teaching and learning, I tried to present measures to improve the professionalism of geography teachers in the macroscopic aspects. The geography teacher should be a teacher to design a region as a process than a result, and a teacher as a reflective practitioner than a technical practitioner. The improvement of professionalism should be achieved through the process of cooperation with an educational reflection in the individual aspects.

**Key Words** : professionalism of geography teachers, design a region as a process than a result, reflective practitioner, cooperative professionalism.

\* 송호고등학교 교사(Teacher, Ansan Songho High School), ginkuk@hanmail.net

\*\* 한국교육대학교 초등교육과 교수(Professor, Korea National University of Education), sjnam@knue.ac.kr

## 1. 서론

### 1) 연구 목적

교육을 바라보는 관점, 교육 활동을 실시하는 방법에는 견해차가 있을 수 있으나, 교사의 중요성을 부인하는 사람은 없을 것이다. 최근에는 객관주의보다 주관주의에 기초한 인식론이 교육의 장에서 우세하게 작용하면서 교사의 중요성은 더욱 증대되고 있다. 즉, 교사에게 더 많은 전문성과 자질을 요구하고 있다. 객관주의 인식론에서 교수·학습의 중심 축이 교사에게 있었다면 주관주의 인식론에서는 교사 뿐만 아니라 상호작용하는 학생들에 대한 이해를 필연적으로 동반하기 때문이다. 학생과 함께하는 지식의 공동 구성자, 안내자, 협력자의 역할을 수행해야 하기 때문에 고도의 전문적 식견이 요구되고 있는 것이다.

교육 결과를 직접적으로 파악할 수 있는 학생들의 성취도 차이에서도 교사 변인이 교육의 외적 조건인 학급당 학생 수나 학습자 변인보다 더 큰 영향력이 있다(Hanushek, 1992; Lasley II *et al.*, 2006)는 연구들에서 볼 수 있듯이 교사는 훌륭한 교수·학습을 위해 가장 중요하게 인식되어야 할 요소이다.

그럼에도 불구하고 교사전문성에 대한 연구는 활발하지 않은 편이다. 미국 사회과 교사의 전문성에 관한 경우에서도 단지 일부 교육학자들의 교사 자질 연구의 주변적인 위치를 차지할 정도이다(이종일, 2000, 353-354). 아마도 교육 활동은 그것이 전개되어 가는 구체적인 상황 아래 맥락화되어 이루어지는 것이기 때문에 일반화하여 제시하기 어렵고 교사전문성과 관련된 구체적인 관찰이나 전문성의 정도를 측정할 수 있는 준거를 제시하여 평가하는 것이 쉽지 않기 때문인 것으로 판단된다. 이 외에도 교사의 관찰 가능한 외적 특성과 더불어 교사의 전문성을 특정 준거만으로 평가할 수 없는 한계, 내면적인 지적 특성까지 총체적으로 파악하는 데 따른 연구의 한계 때문일 것이다. 특히 교육을 통한 교사의 전문성 신장보다는 교사 자질의 인성적 측면이 강조되어 이미 형성되어 있다는 전제가 보다 강하기 때문으로 판단된다. 그러나 전문성은 존재하기(to be)보다 하는 일(to do)에 따라 달라진다

(Zuoyu, 2002, 214).

문제는 교사들이 하는 일의 성격을 명료하게 기술하기 어렵다는 점이다. 모든 교사는 ‘좋은’, ‘훌륭한’, ‘유능한’, ‘잘 가르치는’ 전문가가 되기를 희망한다. 그러나 교사의 전문성을 구성하는 요소는 무엇이며 어떻게 형성되는가? 어떤 방향으로 전문성을 발휘해야 하는가?에 대한 질문은 매우 어려운 난제로 다양한 사람들의 합의를 필요로 하는 사항이다. 최근 교육활동 실천에 대한 검증 및 환류(feedback)의 성격을 띠는 교사평가를 통하여 교사전문성을 신장시키고자 하는 노력이 진행되고 있으나 교사, 교원단체 및 교육인적자원부 그리고 학부모 각 단체 구성원 간 입장 및 이해관계의 차이에 따라 대립양상이 심화되고 있다.<sup>1)</sup> 주요 견해차는 교육결과를 평가할 수 있는 기간의 단기성 및 항목의 적절성 여부에 있다. 특히 중등학교의 경우 교과별 교사에게 요구하는 지적 특성이 다르다. 교과에서 다루는 지식과 그러한 지식을 가르치는 교과 교육 활동이 역동적으로 만나는 공간은 교과 수업이 이루어지는 교실 현장이다. 특히 교사의 행위는 그가 가지고 있는 신념에 의해 강력하게 영향을 받는 것으로 알려져 있다. 즉, 수업 실천에서 다루어지는 지식에 대한 신념에 의해서 영향을 받는다고 할 수 있다(유종열, 2006, 114). 따라서 일반적으로 요구되는 교사자질 측면에서 교사 전문성에 접근하는 것에는 많은 문제점을 내포하고 있다. 수학교사에게, 영어교사에게, 지리교사에게 요구되는 교과전문성이 있기 때문이다. 따라서 교수·학습 측면에서의 교사 전문성 제고 방안은 개별 교과의 특성에 부합되는 차원에서 이루어져야 한다.

본 연구는 지리교사의 전문성을 제고하기 위한 방안을 교수·학습 측면에서 제시하고자 하였다. 즉, 교사 전문성의 성격 및 교사전문성이란 무엇인가 하는 개념적 분석보다는 기존 지리교사 전문성과 관련된 선행 연구들을 분석한 후, 지리교사가 교수·학습 시 어떤 측면에서 전문성을 발휘해야 하는가에 주안점을 두어 논의를 전개하였다.

### 2) 연구방법

본 연구는 문헌연구이다. 기존의 교사전문성 및 지

리교사와 관련된 선행연구 분석을 통하여 교사전문성과 관련된 연구경향 및 교사전문성을 구성하는 중요요소를 파악한 후, 전문성을 제고하기 위한 거시적 차원의 방안을 제시하고자 하였다.

지리교사와 관련해서는 각종 학회지 및 석·박사 학위 논문 중 '지리교사'라고 명시한 것만을 선정하여 분석하였다. 지리교과와 관련된 연구물들은 크게 학습자, 교육매체, 교수방법, 평가, 교육과정 등으로 세분해 볼 수 있으며 궁극적으로는 지리교사의 전문성과 지리 교수·학습의 질을 제고하기 위한 연구물들로 지리교사와 간접적으로 연계되어 있다. 본 논문에서는 이러한 점은 고려하지 않고, 연구의 폭을 제한하기 위하여 '지리교사'라고 연구논문에 명기한 것만으로 한정하였다.<sup>2)</sup>

교사의 '자질'과 '전문성'은 엄밀하게 구분되는 개념이다. 교사전문성과 관련된 연구들은 교사의 직무를 수행해 낼 수 있는 능력으로서의 '교사전문성'과 교사의 인성적 특징으로서의 '교사자질'을 구분하여 언급하는 경우도 있고, 두 요소를 엄격히 구분하지 않고 결합하여 설명하는 경우도 있다. 본 연구에서는 교사전문성과 교사 자질이 개념적으로 차이점은 있으나 혼용되고 중복적인 면이 있으므로 자질과 전문성을 구분하여 사용하지 않았다.

## 2. 지리교사 전문성 관련 연구 분석과 의미

전문가로서의 교사란(소경희, 2003, 79) 교사가 가져야 할 전문적 지식이 무엇이며 그것이 어떻게 조직되고 개발될 수 있는가에 관심을 가지는 교사의 전문적 지식(professional knowledge), 다른 직업과 구분되는 상당한 정도의 자율성과 장기간의 대학교육을 거쳐야 한다는 직업이 되는 과정으로서의 전문화(professionalization), 교사가 수행하는 일의 성격과 관련되는 전문성에 대한 것으로 구분해 볼 수 있다. 흔히 교사의 전문성을 언급할 때 그 특성을 보다 쉽게 설명하기 위하여 의사, 판사 등 다른 전문직종과 '어떻게 다른가' 하는 구분을 통하여 전문성을 언급하는 경우

가 있지만, 교사 전문성은 여타 직업과 구별되는 교사로서의 직업적 특징보다는 교사가 수행하는 일의 성격 측면에서 이루어져 왔다.

본 연구에서도 교사가 가르치는 일로서의 전문성인 교수·학습 측면에 주안점을 두어 교사전문성의 연구경향 및 지리교사와 관련된 선행 연구 분석을 통하여 지리교사 전문성을 제고하기 위한 방안을 제시하고자 한다.

### 1) 교사전문성의 연구경향

효과적인 교수·학습을 위하여 교사에게 요구되는 자질은 학생·교과·교육에 대한 지식, 교수기술·공학기술·인간관계 기술과 교직적 품성, 반성적 사고, 윤리적 책무성 등을 필요로 한다(김정환, 2003, 27). 교사는 이러한 개별 요소에 대한 전문가이면서 이것을 종합적으로 판단할 수 있는 전문적 식견을 필요로 한다. 그러나 교사 전문성을 구성하는 요소의 다양성은 전문성에 대한 다양한 접근 방법이 있음을 시사한다.

교사 전문성은 교육의 의미, 교사를 바라보는 관점, 교수·학습의 매개체인 지식의 성격, 인식론의 차이, 시대적 상황에 따라 다양하게 정의될 수 있다. 전통적 접근방법을 취하는 연구에서는 교사의 자질로 지식, 인성, 방법적 기능과 태도를, 행동주의적 접근 방법에서는 수업과 관련된 구체적인 능력 및 의사소통을, 인본주의적 접근방법을 취하는 교사자질 연구에서는 교사의 인성 및 태도적 측면을 교사의 중요한 전문적 요소로 보고 있다(박수미, 2006, 4-5). 이처럼 교육관 및 인식론, 시대적 상황에 따라 교사의 전문성은 다양하게 정의되기 때문에 일률적으로 교사전문성을 확언하기에는 많은 어려움이 따른다.

실체를 정의내리기 매우 불분명한 교사 전문성은 그럼에도 불구하고 교사에게 더욱 요구되고 있다. 우리나라의 경우 제 6차 교육과정 개정 이후 교육내용의 획일성, 경직성, 폐쇄성을 해소하기 위한 방안으로 학교교육과정을 도입하면서 교사의 전문적 능력을 더욱 강조하고 있는 상황이다. 국가 및 시·도교육청 단위의 교육과정을 참고하여 교사는 학교교육과정 편성·운영의 주체자로서의 전문적 자질이 필수적으로 요구되

며(한국교육과정평가원, 2001), 특히 행동주의 및 실증주의적 사고에서 구성주의적 사고로의 전환은 교사에게 보다 고도의 전문성을 요구하고 있다. 교육 활동의 주체가 교사에서 '교사 및 학생'으로 인식되면서 과거의 교사는 가르치는 '자신'에게만 주안점을 둔 전문성이 요구되었다면, 최근의 교사는 이에 더하여 학습자까지를 함께 고려하는 전문성이 필요하게 된 것이다.

Hargreaves(2000)는 교사를 바라보는 관점 및 그들이 하는 일의 성격에 따른 역사적 변화에 주안점을 두어 교사의 전문성을 전문성 이전(pre-professional)시대, 자율적 전문성(autonomous professional)시대, 협력적 전문성(collegial professional)시대, 포스트모던 전문성(postmodern professional)시대로 구분하고 있다. 시대에 따라 교사에게 요구되는 전문성의 의미가 다르며 새로운 형태의 전문성이 대두되고 있음을 시사하고 있다.

표 1은 교사 자질을 구성하는 요소 중 특히 교직의 전문성에 주안점을 두어 미국에서 진행된 교사자질 연구의 시대별 흐름과 특징을 정리한 것이다.

1960년대는 행동주의 인식론이 우세한 시기였다. CBTE(Competence-Based Teacher Education) 접근이란 교사에게 요구되는 행동 특성을 구체적으로 명시하고 이에 대한 지원 체제를 강화하면 교사 전문성이 제고될 수 있다고 보는 견해이다. CBTE 연구는 교사 자질이 교육의 질을 결정한다는 사실을 재인식시킴과 동시에 교사가 되기 위기 갖추어야 할 요건과 교사를 양성하는 대학 교육과정에 준거를 제시 하였지만, 주로 교육학적 지식을 중심으로 이루어져 교과에 기초한

교과교육학적 지식의 독자적인 영역을 제시하지 못했다는 한계를 지닌다(이종일, 2000, 373-374). 또한 교수·학습이 학생 중심이 아닌 교사 중심으로, 다양한 학생 특성에 관한 지식 보다는 교사 자신과 관계되는 문제를 해결하는 것에 보다 주안점을 두었기 때문에 교과 내용을 효과적으로 전달하는 것에 치중할 수 밖에 없었다.

이러한 CBTE 접근은 주로 교육학자들에 의하여 주도되면서 교과에 기반을 이루는 모학문인 내용을 중시하는 측면과 방법을 중시하는 측면의 이분법적 시각이 우세하였고, 교사가 가르치는 교과 내용과 이러한 내용을 효과적으로 가르치는 방법을 분리하여 접근함으로써 교수·학습의 중요 축인 학습자 특성에 대한 논의가 부족하였다. 이에 대한 대안적 논의로 교사에게 필요한 지식을 내용지식, 교수내용지식, 교육과정지식으로 분류하고 그 중에서 특히 교수내용지식을 강조한 학자가 Shulman이다(이대성, 2006, 134). Shulman의 교과교육학적 지식(PCK)이란 학습내용과 교수법을 융합시킨 지식으로 '교수적 내용지식'을 교사의 전문성 신장 요소로 중요하게 강조하고 있다.

Shulman의 교과교육학 지식은 교수 내용 지식으로서(손병노, 1998, 112-113) 교과특수적인 교사의 지식을 기반으로 한다. 교수내용지식이란 각 교과에 내용을 구성하는 주제나 아이디어 하나 하나와 관련하여 다양한 인지 능력과 선행 경험을 가지고 교실에 들어오는 학습자들이 이것들을 효과적으로 이해할 수 있도록, 또는 설정된 수업 목표를 성공적으로 달성하게 할 수 있도록 각각의 주제나 아이디어를 재구성하고, 해

표 1. 교사자질 연구의 시대별 흐름과 특징

| 교사자질 연구시기 | 1960~1970년대                               | 1970년대 후반                               | 1980년대 이후                         |
|-----------|---|---|-----------------------------------|
| 연구경향      | CBTE: 교사자질 항목나열                           | Shulman의 교과교육학 지식 강조(PCK)               | Schon의 반성적 실행을 통한 자기자질 개선         |
| 주요 교사자질   | 교육학적 지식 · 내용학적 지식 · 교과교육학 지식              | 현장실천 교과교육학 지식                           | 자기자질 개선 방법                        |
| 자질 개선 대안  | CBTE 연구지원 및 CBTE 연구결과에 의한 교원양성 대학 교육과정 변경 | PDS에 대한 행 · 재정적 지원 과 협력교사의 연수 프로그램의 체계화 | 반성적 실행연구를 위한 행위 당사자 연구방법의 체계적인 연수 |

출처: 이종일(2003b, 36)

석하며, 번역하는 교사의 능력 및 지식을 의미한다. 이것은 교과 배정이 되는 학문 영역의 지식도 아니며 교육학 일반 이론에 관한 지식도 아닌, 두 차원의 복합적 결합과도 같은 성격의 지식이다.

Schon이 주장하는 '반성적 실행가로서의 교사자질'(이종일, 2003a, 18)은 현장교사와 무관한 외부의 자질 연구에 의해 교사를 변화되어야 할 대상으로 보는 관점에서 벗어나 현장교사 스스로 자신의 교사자질을 개선해야 한다는 내재적 자질 개선방법에 토대를 두고 있다. 즉, 현상수업 속에서 교사가 끊임없이 행위중의 반성을 통하여 교사 스스로 자신의 교사자질을 개선해 가야 한다는 것이다.

이러한 전문적 자질을 바탕으로 교사들은 좋은 수업을 진행한다. 좋은 수업은 교육관, 학습자 존중과 같은 교사 특성, 흥미와 관심, 학습에서의 즐거움과 같은 학생 특성, 삶과 긴밀히 연계된 목표, 교육과정 재구성과 관계되는 교육과정 및 교육 내용, 학습 동기 유발, 학생의 자기주도적 학습 등 교육 방법, 목표 도달도 평가, 수행평가 등 평가 요소, 교사 양성 및 연수, 교육 시설 등 교육환경 등 제반 요소들과 긴밀하게 연계되어 있다(김주훈, 2005). 당연히 교수·학습 측면에서의 전문성 신장도 이러한 요소들을 중심으로 이루어져야 할 것이다.

우리 나라에서 교사전문성을 제고하기 위한 연구 노력은 전통적 관점인 기술공학적 접근과 구성주의에 입각한 해석적·비판적 접근의 두 가지 경향으로 나타나고 있다(제현아, 2000, 7-9). 전자는 관찰 가능한 교사의 교수 행위를 분석하는 것으로 교사들은 사전에 결정된 프로그램을 시행하는 소극적 차원에 머물러 있었다면, 현대적 관점의 해석적·비판적 접근에서는 교수 맥락을 고려하여 적합한 시기에 학습자에게 적합한 방법을 처방하는 교사의 인지적 능력을 강조하고 있다. 교사 자신의 교수에 관한 신념과 이론을 연관시켜 교육의 실제에 적용하는 능동적인 전문가로서의 역할 수행을 강조하는 쪽으로 변화하고 있다.

최근 미국은 2002년 부시 대통령에 의해 NCLB(No Child Left Behind Act)가 제정되면서 학생 평가에 대한 책무성이 보다 강조되면서 미국 교육 체계에 많은 변화와 교사들에게 새로운 전문성을 요구하고 있으며

(Sunderman and Kim, 2005, 6), 미국 지리교육계에서도 이에 따라 교수 방법의 변환, 교사 전문성 제고 방안 등 다양한 프로그램과 방안들을 마련하고 있다(Ryan, 2003).

이처럼 21세기 지식기반 사회와 인식론의 변화, 학교교육 개혁 등은 학교현장에서 각 교과를 담당하는 교사들에게 보다 고도의 전문성을 요구하고 있으며, 학교교육과정 편성 운영의 주체자로서 교사의 전문적인 역할을 더욱 강조하고 있다. 교사들의 전문성 향상을 위한 노력들이 시도되고 있는 가운데, 지리교사와 관련된 연구물들을 통하여 지리교육계에서 이루어지고 있는 교사 전문성 제고 방안을 간접적으로 파악하고자 한다.

## 2) 지리교사 전문성 관련 선행연구 분석과 시사점

지리교사에게 요구되는 교수·학습 측면에서의 전문성은 지리 교과 내용에 대한 지식, 지리적 탐구 과정에 대한 지식, 지리교육과정에 대한 지식, 일반교육학에 대한 지식, 학습자에 대한 이해, 교수·학습에 대한 지식, 바람직한 학습 환경 조성에 대한 지식, 평가에 대한 지식 등 다양한 방향에서 전문성을 요구한다. 특히 교수·학습은 교사와 학습자 간의 상호 작용이다. 그러나 본 연구에서는 학습자 보다는 지리교사에 보다 주안점을 두어 우리나라에서 현재까지 연구된 '지리교사' 관련 선행 연구들을 분석하였다. 지리교사는 직·간접적으로 교수 학습과 관련을 맺고 있으며, 접근 방법에는 차이가 있지만 궁극적으로 이들 연구물들의 지향점은 '좋은 지리수업'이며 좋은 지리수업은 지리교사의 전문성을 필수적으로 요구하고, 전문성을 제고하기 위한 방안들을 내포하고 있다고 판단하기 때문이다.

교사전문성에 관한 연구가 활발하게 이루어진 것은 최근의 일이지만 우리나라 지리교육 연구물 중 지리교사의 전문성과 직접적으로 관련된 연구는 그 수에 있어서도 매우 적다. 우리나라 지리교육에 관한 연구업적을 검토 분석한 선행연구(유홍식, 1988; 남상준, 1996)를 통하여 1950년대 이후 지리교육 관련 각 분야의 연구 활동과 업적의 대강을 파악할 수 있다. 시기 구분 및 연구 결과들의 성격에 대한 관점의 차이로 고

구분 준거에 다소 이견은 있을 수 있으나, 남상준(1996)은 지리교육 연구영역을 총 18개로 구분하여 1955년부터 1990년대 까지의 연구논문을 분석함으로써 우리나라 지리교육의 연구 경향을 평가하고 새로운 방향을 제시하고 있다. 남상준이 구분한 연구 영역 중 '지리교사 교육 및 현장연구' 항목의 경우 11편으로서 양적으로도 여타 항목들에 비하여 매우 적음을 알 수 있다.<sup>3)</sup> 교사전문성을 강조하면서도 정작 이에 대한 연구에는 관심이 적었음을 알 수 있다.

지금까지 진행된 우리나라 지리교사 관련 선행연구는 주로 '교사인식을 통한 지리교육 개선', '외국 지리교사 양성제도 및 교육과정', '지리교과에 대한 인식', '지리교사 전문성 향상을 위한 교육과정 개선', '학생평가 기준', '임용시험', '교사연수', '교수신념과 수업과의 관계', '발문전략' 분야에서 연구가 진행되었다.

지리교사는 매 차시 교수·학습을 진행할 때 뚜렷한 수업 목적을 가지고 있으며 지역 및 학교실정에 부합되는 교육과정 개발을 위한 핵심적 위치에 있다. 교사들이 설계한 교육목적 및 교수내용에 따라 교육과정이 달라질 수 있다. 그런 측면에서 지리교과에 대한 인식(정우진, 1992), 교사들의 지리교육 현황에 대한 인식을 통한 지리교육 개선 방향에 관한 연구(이영민, 1999; 최홍규, 2003)는 보다 바람직한 지리교육의 방향을 모색하기 위한 기초연구로서 지리교육의 방향과 정체성을 가름하는 중요한 연구물들이다. 특히 이영민(1999)의 연구는 지리교사의 교과교육학적 지식을 분석한 후 교육과정 설계자로서의 역할을 수행할 수 있도록 한 기초연구의 성격을 띠고 있다.

외국 지리교사 양성제도 및 교육과정에 대한 연구(조제, 1992; 광철홍, 2000; 예경희, 2000; 정인철·이종원, 2005)는 우리나라 교사 양성제도 및 예비 지리교사 양성기관의 교육과정 개선에 시사점을 제공하고 있다. 정인철·이종원(2005)은 텍사스 주의 지리교사 양성과정과 미국 교사지망생들이 생각하는 바람직한 교사 자질 분석을 통하여 우리나라 지리교사 양성제도에 대한 방향을 제시하고 있다. 미국의 교사 지망생들은 충분한 전공지식, 교과내용에 대한 설명, 재미있게 가르치는 교사 및 장소의 위치를 잘 아는 교사 등 교과지식에 대한 요구, 교과교육학적 소양, 정열적 수업 등

인성적 측면을 지리교사가 갖추어야 할 자질로 생각하고 있다.

교육과정 개선을 통한 교사전문성 제고를 위한 대표적 논문으로 이종원(1999)을 들 수 있다. 그는 지리교사의 전문성 향상을 위하여 교수내용 지식 획득, 사범대학 교육과정의 교과교육학으로 전환, 지리교사의 전문성을 구성하는 구체적이고 실천적인 지식, 메타이론을 통한 교육적 관점의 획득을 강조하고 있다. Shulman의 교과교육학적 지식과 지리교실에서의 변형을 지리교사가 갖추어야할 전문성으로 보고 있다.

서태열 등(2005)은 학생평가에 있어서 지리교사에게 필요한 학생평가 전문성 기준을 '평가하고자 하는 특성에 대한 이해능력' 등 5개 요소와 각 요소에 대한 세부적인 수행기준을 제시하고 있다. 교수·학습의 최종 단계이자 환류(feedback) 기능을 수행하는 평가전문가로서의 기준을 구체적으로 제시하여 학교현장에서 실천적인 지리교사의 자질 및 능력에 대한 모형을 제시했다고 볼 수 있다. 평가측면에서 지리교사에게 요구되는 전문적 자질을 기존의 CBTE적 접근에서 벗어나 PCK적 접근을 시도하고 있다. 교사에게 요구되는 다양한 전문성 중 특히 평가에 대한 기대수준은 매우 높다고 볼 수 있다. 이런 측면에서 지리교사들에게 평가에서 '무엇을', '어떻게' 평가할 것인가에 대한 준거를 제시한 논문이라 판단된다.

행동주의 인식론에 의하면 교사는 주어진 세부 목표를 단순하게 실행하면 되었다. 따라서 모든 수업 사태에서 일반화할 수 있는 표준화된 교수·학습 방법을 통한 투입-산출 효과에 초점을 두었다. 그러나 구성주의 인식론에 의하면 교수·학습 과정에서 교사 및 학생은 모두 개인적 지식을 가지고 수업사태에 임한다. 최근 이에 기초하여 질적 연구분야로서 활발하게 연구되는 것이 교수신념에 대한 것이다(강지영, 2006; 이윤정, 2006; 서태열, 2006). 강지영(2006)은 고등학교 지리교사가 환경교육에 대하여 가지는 신념과 실제수업 실천 사이의 관계에 대하여, 이윤정(2006)은 지리교사의 지리학 본질에 대한 신념, 지리교사로서 교사 자신에 대한 신념, 지리과 교육에 대한 신념으로 세분하여 고등학교 교실에서 실제로 이루어지고 있는 지리수업의 맥락을 연구하였다. 교수신념 연구는 교사 개개인

이 자신의 지식 체계나 틀을 가지고 세계를 구성하는 것이 중요하다는 점을 강조한 것으로서 교육과정 설계가로서 선택의 문제를 통하여 지리교사의 전문성 확보를 강조하고 있다.

지리교사 전문성을 제고하기 위한 방안은 제도적 차원에서 이루어질 수 있다. 특히 우수한 교사 선발은 교육의 질 제고를 위해 필수적이며, 선발평가 문항의 출제기준은 '우수한 교사'의 준거가 무엇인가 하는 것을 판단할 수 있는 좋은 자료이다. 김재기(2004)는 우수한 지리교사를 선발하는 데 있어 교사 임용시험이 의미있게 출제되었는가를 분석하기 위하여 지리교사 임용시험 출제문항을 분석하고 개선방안을 제시하고 있다. 그의 연구는 시험이라는 단기간의 실적위주 선발경쟁 논리에서 벗어나 평가를 통한 예비교사 양성기관의 교육과정 내실화를 유도함으로써 전문성을 갖춘 지리교사 양성을 위한 제안이라고 볼 수 있다.

지리교사 전문성 제고와 관련하여 현직교육은 매우 중요한 요소이다. 이에 대한 연구(이기석, 1992; 최춘웅, 1996; 송호열, 2004)는 지리교사 현직연수 프로그램에 대하여 분석한 후 지리교사 연수의 효율성을 극대화하기 위한 방안들을 제안하고 있다.

이상의 논의를 종합해 보면 지리교사와 관련된 선행 연구는 직전교육(preservice education) 측면에서 예비지리교사들의 교육과정과 임용시험 출제 문항 분석, 지리교사의 현직교육(inservice education) 측면에서 현직연수를 통한 전문성 제고, 교육과정 내용구성 및 평가 분야에서 연구가 진행되고 있음을 알 수 있다.

지금까지 언급한 우리나라 지리교사 관련 선행 연구들은 각 분야에서 지리교사들의 전문성 신장에 크게 기여했으며 지리교사의 전문성을 구성하는 중요 요소들을 파악할 수 있는 근거를 제시해 주고 있다. 선행 연구를 종합해 보면, 지리교사는 지리교과에 대한 인식, 가르치고자 하는 지리 개념에 대한 이해, 학생 평가에 대한 전문성, 교수 신념과 수업 실천, 발문 기법, 현직교육(inservice education), 지리 교육과정 개선 등에서 특히 전문성이 요구되는 것으로 나타났다.

비록 지리교사와 관련된 선행 연구의 수가 양적으로 미흡하지만 PCK적 접근이 주를 이루고 있음을 알 수 있다. 최근 지리교사의 '교수신념과 수업실천' 연구들

은 보다 미시적 차원에서 지리교사들에게 초점이 주어지고 있음을 알 수 있다. 그럼에도 불구하고 여전히 우리나라 지리교사 관련 선행 연구는 교과 내용과 방법이라는 이분법적 관점에서 크게 벗어나지 못하고 있으며<sup>4)</sup>, 지리교사의 전문성을 제고하기 위한 통합적 차원의 방안 제시가 미흡했다. 내용과 방법의 분리라는 극단적 관점은 아니지만 가르칠 내용에 대한 깊이 있는 이해와 가르치는 방법을 통하여 전문성이 제고된다고 보는 견해가 우세하다고 판단된다. 지리교육 내용으로 무엇을 선정하고 어떻게 가르칠 것인가하는 교육과정과 관련된 내용 선정 및 교육 방법의 차원에서 고민하는 정도에 그쳐서는 지리교사가 교육과정 설계가로서 담당해야 할 분야를 스스로 축소시키며 전문성을 발휘해야 할 분야가 축소되는 것이다.

최근 교육인적자원부(2006)는 학교교육력 제고를 위한 교원 양성 체제 개선 방안을 제시하였다. 제도적 차원에서 이루어진 개선 방안이지만 여전히 예비교사 양성기관의 교육과정 편성 기준을 교과내용학과 교과교육학으로 이분하고 있다. 이러한 현상은 지리교사 연수기관의 교육과정이나 프로그램에서도 쉽게 찾아볼 수 있다. 이러한 이분법적 사고가 강하게 작용하면서 모호문인 지리학의 내용중심 교육과정 체제에서 벗어나 지리 교과교육학과 관련된 전공과목을 개설해야 한다는 목소리가 설득력을 얻고 있다. 현직교사 연수기관으로 교과관련 내용보다는 학교 현장을 고려한 '교수·학습 방법'에 대한 지식의 강조를 염두에 둔 것이라 판단된다. 그러나 교과교육학과 교과내용학은 형식적 구분에 불과하며 그 실체 또한 모호하다. 다만 지리 교과교육 연구유형을 구분하는 준거로 사용될 수 있을 것이다. 예비 지리교사 및 현직연수 교사에게 요구되는 전문적 자질은 어느 한 분야를 좀 더 학습했다고 하여 형성되는 것은 아니다.

1990년대 중반 이후 지리 수업과 관련된 연구의 대부분은 구성주의 인식론에 기초했다고 보아도 과언은 아닐 것이다. 이러한 연구 경향의 변화는 지리학과 지리교육을 동일시하던 관점에서 벗어나 교과가 중시되는 사로로의 전환을 의미한다. 학문이라는 것이 '아직 알려지지 않고, 밝혀지지 않은 실제'에 대한 탐구라면 교과는 '학문을 통하여 이미 밝혀진 지식'을 학습하는

것이라고 볼 수 있다. 산업화 시대 효율성을 중요시하는 객관주의적 교과관에서는 이미 알려져 있는 것을 전달하는 것이 합리적인 교수·학습 방법이었다. 그러나 지식·정보 사회로의 전환과 더불어 보다 고도의 창의성이 요구되면서 등장한 구성주의적 교과관에서는 학습자 ‘스스로 알게 해 가는’ 과정을 중시하고 있다. 따라서 교사에게는 예전과는 다른 교수·학습 방법을 요구하고 있다. 그러나 우리나라 지리교사와 관련된 선행 연구들의 경우 이러한 변화를 담아낼 수 있는 통합적 차원에서의 지리교사 전문성 구성 요소와 이러한 전문성을 향상시키기 위한 방안을 제시하지 못하고 있다. 본 연구에서는 지리교사 관련 선행 연구 분석을 토대로 지리교사의 전문성을 제고하기 위한 방안을 거시적 차원에서 제시하고자 한다.

### 3. 교수·학습 측면에서 지리교사의 전문성 제고 방안

21세기 지식 기반사회에서 지리교사에게 요구하는 일들은 더욱 다양해질 것이며 그에 따라 새로운 종류의 지식 및 전문적인 자질을 필요로 할 것이다. 물론 국가나 사회에서 요구하는 지리교사상은 무엇이며, 이에 필요한 교사의 자질 그리고 이러한 역할을 충실하게 수행할 제도적 장치 등을 마련하는 과제는 매우 어려운 과제이며 사회적 합의가 필요하다.

지리교사의 전문성을 제고하기 위한 방향은 예비 지리교사 양성체제, 선발과정, 교육실습 및 현직교사 연수제도 개선 등 다양한 접근이 가능하며 전문성 또는 유능한 지리교사를 보는 관점에 따라 다양한 프로그램이 개발될 수 있을 것이다.

그러나 교사가 하는 다양한 업무 중 교육활동과 관련해서 교수·학습이 가장 중요한 일이며, 교수·학습은 지식을 매개로 한다. 교사가 다루는 지식의 성격은 교과별로 다르기 때문에 각 교과마다 교사에게 요구되는 전문성은 각각 달라야 한다. 사실 ‘교수·학습에서의 전문성’이란 주안점을 어디에 두는가에 따라 두 가지 의미로 해석될 수 있다. 후자인 일반적 의미의 전문

성에 주안점을 둔다면 모든 교사들에게 요구되는 전문성을 바탕으로 하여 교수·학습이 효과적으로 이루어진다는 것이며, 전자인 교수·학습에 주안점을 둔다면 교과 특성에 기반한 것으로 교수·학습과 관련된 제반 사항들을 염두에 둔 교수·학습이 이루어져야 한다는 의미이다. 본 연구에서는 교수·학습에 주안점을 두어, 지리교과 특성에 기초하여 지리교사에게 요구되는 전문성 제고 방안을 모색하고자 한다.

#### 1) '결과의 지역'을 '과정의 지역'으로 설계하는 지리교사

제 7차 교육과정이 일상적인 교수·학습 과정에 미치는 실제적 가치를 분석한 연구(주용영·조재식, 2007, 69)에서 설문에 참여한 초·중등학교 교사 26명 중 중등교사 74%, 초등교사 67%가 현행 교육과정이 자신들의 일상적인 교수·학습 과정에 미치는 효과가 대체로 낮다고 응답하고 있었다. 아마도 교과서를 토대로 교실 수업이 진행되고 있다고 판단한다. 그러나 교과서에 기술되고 있는 내용은 결과로서의 지식이다.

가령 고령지 농업이 활발한 대관령 지역의 주민 생활에 대하여 다루고자 할 때, 대부분의 교과서에서는 고위평탄면의 장점만을 언급하고 있다. 교과서 간 차이점이라면 내용 제시 형태가 다를 뿐이다. 대관령이라는 지역은 산지 지역을 학습하기 위한 최소 지역 단위이다. 대관령과 학습자와의 연계성, 대관령 지역의 변화를 통하여 겪게 되는 문제점 등에 대한 보다 구체적인 언급을 통하여 대관령이라는 장소 실체에 대한 학습이 이루어질 수 있도록 교육과정 내용 구성이 전개되고 있지 않다.

지역은 여타 지역과의 상호 작용을 통하여 그 지역의 진정한 의미를 밝힐 수 있다. 교육과정 설계자인 지리교사에게 요구되는 전문성은 바로 교과서에 제시된 결과만의 지역이 아닌 지역 간 상호작용을 통하여 형성되는 ‘과정으로서의 지역’ 실체를 학습자들에게 제시하는 것이다. 중요한 것은 지리적 사실을 그대로 암기하는 수업이 아니라 학습 과정의 경험을 통해서 공간과 인간의 삶을 연결시킬 수 있는 능력을 가지게 하는 수업이 되어야 한다. 현재 교과서는 ‘어디에는 무엇

이 있고 어떤 산업이 행하여지며 기후는 어떤 특성이 나타난다' 라는 식의 간단한 지식에 머무르고 있지만 이것을 바탕으로 학습자는 그러한 사실들이 인간 생활에 '왜·어떻게' 영향을 주고, 어떤 모습으로 우리 공간을 가꾸어 가야 하는지 그 나아갈 방향을 스스로 설정할 수 있는 능력을 길러주는 수업이 되어야 한다.

지리는 규모(scale)의 학문이며 규모에 따라 지역에서 답을 수 있는 인문·자연 경관은 달라진다. 지리교육에서 일상생활이 강조되고 있음에도 불구하고 실제로 이에 대한 실천적 연구는 매우 드물다. 따라서 현장의 지리교사들은 어렵듯이 알고는 있으나 그것을 학교 현장에 어떻게 접목시켜야 하는가에 대한 지식이 결여되어 있다. 일상생활 속에서 지리 교과와 텍스트를 선정한다는 것은 교수·학습에서 규모의 다양화를 의미한다고 본다.

교수·학습이란 교사 자신이 담당하는 교과를 바라보는 주관적 관점이 반영되어 국가수준의 교육과정 및 교과서를 단원별, 차시별로 가르칠 내용에 대한 적절한 교수전략을 구사하는 고도로 계획된 설계도면을 교실 수업에서 발현하는 교육적 활동이다. 교육과정 설계가는 교실의 생태적 요소에 대한 전문가로서 수업과정 변인과 학습자 변인 그리고 지역사회의 특성을 조화롭게 재구성하는 사람이다.

교육과정 및 교과서에 결과로서 제시된 지역을 규모를 달리하며 과정으로서의 지역으로 변환하는 것이 쉽지 않은 일이다. 지리교사의 전문성이 지리교과를 통하여 발휘된다고 볼 때, 이에 대한 전문성이 요청된다고 본다. 임화자(2005)의 부산 지역을 중심으로 한 지역 정체성 함양 프로그램 개발은 교육과정에 규정된 지역이 아닌 교실 수업에서 다양한 규모의 지역들이 활용될 수 있음을 나타내 주는 좋은 실천 사례이다.

지금까지의 교육개혁을 통한 전문성 제고방안은 주로 교육 외적 조건들에 주안점을 두어 진행되었다. 그러나 지리교육의 핵심은 교육과정과 관련된 문제이다. 단순히 주어진 지리교육과정이 아닌 설계자로서의 지리교사가 요청된다. 예비 지리교사를 위한 대학의 교육과정 개편, 현직교사 연수 프로그램 운영의 목적도 지리교사가 교육과정 설계자로서의 역할을 수행할 수 있도록 해야 할 것이다.

지리교사는 교육과정 설계가로서 학습자, 지역사회의 특성을 반영한 자신의 지리수업을 전개해 나가는 설계가로서 각 차시별 교육과정을 설계하고 있다. 그러나 그것은 '이미 교수·학습 내용이 주어진 교육과정'에 한정되어 교사는 단지 교육방법만을 변형하는 정도였다. 그러나 지리교사에게 요구하는 설계가로서의 전문성은 교육과정에 대한 보다 자율성과 책임감을 가지고 지리 교육과정의 설계를 요구하는 것이다. 각 지역 규모(scale)가 지닌 추상성을 구체적 지역으로 변형하여 교수·학습이 이루어져야 하기 때문이다. 학습자들에게 구체적 지역을 폭넓게 섭렵하는 데 중점을 두는 관리적 관점에서 벗어나 학생들의 일상적인 삶에서 접하기 어려운 '지역'이라는 간접적 매개체를 통하여 세계에 대하여 이해하고 사고할 수 있는 지리적 안목이 교사자신이 작성한 지리수업에 포함되도록 해야 할 것이다.<sup>5)</sup>

최근 스위스의 경우 지리적 지식 및 교사중심에서 벗어나 평생학습 차원에서 기능중심의 지리 교육과정 개정이 이루어지고 있다. 여기서 주목할 것은 교육과정을 개정하면서 현직교육 차원에서 기존 교사들이 개정된 교육과정에 용이하게 적용할 수 있도록 지리교재 개발 및 교재 사용에 대한 교사 연수에 주안점을 두고 있다는 점이다(Reinfried, 2001, 254). 우리나라도 최근 주 5일 수업에 대비한 '2007 개정 교육과정'이 고시되었다. 지리 교육과정 개정 본래의 목적이 성공하기 위해서는 설계가로서의 지리교사가 절실하다. 학생들에게 지리적 안목을 제시하기 위해서는 설계가인 지리교사 스스로 지리교과 전체를 조망할 수 있는 교육과정에 대한 전문적 식견이 요구된다.

이러한 경향은 지역지리 학습에서 더욱 필요하다. 중등학교 지리 교육과정이 계통지리와 지역지리로 양분되어 있다고 볼 때 지역지리 학습에서 일부 교사들은 '지역지리는 가르칠 것이 없다', '무엇을 어떻게 평가해야 할지 난해하다' 라고 언급한다.<sup>6)</sup> 그러다보니 지역의 사례와 무수한 지역 정보를 제공하는 수준에서 지역지리 수업은 종결되며, 연간 지리 교육과정 설계의 반 이상을 포기하거나 부실하게 설계한 것이나 다름없다. 설계가는 많은 장식물을 의미 없이 구축해 놓진 않는다. 자신이 설계하고자 하는 대상물의 의미를

알고 그것을 표현해 낸다. 지리교사의 전문성은 지리교육과정 설계가로서의 역할에 충실할 때 발현될 것이다.

## 2) 기술적 실천<sup>7)</sup>에서 벗어난 반성적 실천가로서의 지리교사

Goldhaber(2005, 4-5)는 교사 전문성과 관련하여 의미있는 언급을 하고 있다. 교사 전문성이 학습 결과(outcomes)를 예측하는 가장 중요한 요인이라는 것에 이의를 제기하지 않지만, 교사별 경험, 학력과 같은 교사의 특별한 자격과 학습 결과와의 관계에 대해서는 의견이 분분하며, 수학과 같이 일부 교과와 경우 전문적 특성을 지닌 교사의 능력이 중요하지만 일부 교과와 경우 상관 관계를 밝히기 매우 어렵다는 점이다. 즉, 교사의 전문성이 매우 중요하지만 교사의 전문성은 단순히 관찰(observe)할 수 있는 교사의 특징으로 국한해서는 곤란하다는 점이다.

교육과정에 대한 관점과 인식론의 변화 속에서도 아직도 Tyler류의 교육과정 이론이 학교 현장에 적용되고 있다. Tyler류의 교육과정이 나쁘다는 것이 아니라, Tyler류의 교육과정을 비판하고 있음에도 불구하고 사고의 틀은 그대로라는 점이다. 교육과정 재개념화를 주창한 Pinar는 Tyler류의 이론을 '기술적-실천적'이라고 규정하면서(이용환, 2002, 28-31) 학교에서의 교육 경험을 가능한 한 다양한 방법으로 해석하고, 교사와 학생이 교육을 통하여 겪게 되는 독특하고 개별적인 경험을 중시한다.

지리 수업 관련 선행연구의 상당수는 특정한 수업 모형을 현장에 적용하는 것이다. 협동학습, 문제중심 학습 등이 대표적 사례들이다. 수업 모형의 적용 및 그에 대한 반성을 통한 지리 수업의 일반화 모색은 지극히 장려할 연구물들이다. 그러나 이러한 수업에는 이론적인 수업 모형만 있을 뿐 지리 교사가 수업 내용을 어떻게 이해했으며 학습자 특성을 고려하여 재구성했다는 언급은 거의 찾아볼 수 없다. 단지 수업 모형 적용 및 수업 평가를 통하여 효과성이 증대되었다는 정도이다.

수업의 진행을 교사가 하고 있음에도 불구하고 교사의 전문성을 발휘하여 교육과정을 설계한 흔적, 수업

에 대한 반성은 찾아보기 힘들며 단지 수업 설계 절차를 따라 수업을 진행해 나가고 있으며 그것이 좋은 수업이 되고 있는 것이다.

Foucault(1971, 222-224)는 지식의 범주로서의 학문에 기초한 전문성은 오히려 지식을 제한하거나 통제할 위험을 경고한다. 자신이 가르치고 있는 지리 지식의 절대성을 맹신하는 순간부터 지리교사는 독단과 독선에 빠질 우려가 매우 크다. 따라서 반성을 통한 구성은 교사전문성 제고를 위하여 필수적 요소로 교육제도 및 교수·학습, 동료교사, 학생에 대한 포괄적 반성을 의미한다(Birmingham, 2004, 321).

특히 실천적 전문성(practical professionalism)은 교육과정, 교재, 교수·학습 전략, 교실 및 지역 환경 등과의 상호작용 속에서 갖게 되는 일상적이고 상황적인 지식으로 구성된다. 이렇게 형성된 교사의 전문적 지식이 실제적 지식(practical knowledge)으로 교사는 자신의 교수활동 중에 사용하게 되는 이미지나 은유, 내러티브 및 이야기 등의 특정한 형태를 통해 의사소통이 이루어진다(Goodson, 2000, 184). 이러한 실제적 지식을 갖춘 교사가 바로 반성적 실천가이다.

교사는 해당 수업 내용에 대한 자신의 이해를 바탕으로 그 의미를 학습자에게 구현해 가는 존재이다. 지리교사는 부단한 자기반성을 통하여 거듭나야 할 것이다. 특히 '지리를 위한 교육'이 아닌 '지리에 사는 교육'이 되기 위해서는 무엇보다 지리를 좋아해야 한다. 지리적 의문과 호기심, 지리적 문제에 천착하여 스스로 반성하고 탐구(송언근, 2002, 44)하는 학습자를 길러내기 위해서는 지리교사 스스로 자신의 삶이 이러한 과정 속에 있도록 해야 할 것이다.

Schon(1983)은 불확실성, 불안정성, 특수성, 가치갈등을 특징으로 하는 실천 상황에서 전문가가 발휘하는 예술적이고 직관적인 인식과정을 담아내는 실천의 인식론을 제안하였다. 그는 전문적 실천가의 앎은 '행위 중 앎(knowing-in-action)'으로 지식은 실천 행위 속에 녹아 있는 것이라 주장한다. 즉, 실천적 지식은 행위 중 반성(reflection-in-action)을 통해 형성된다(유신영, 2005, 19). 교사 자신의 실천을 성찰하고 반성함으로써 얻은 지식은 바로 그 실천의 개선에 가장 적합한 해결책으로 사용될 수 있다.

따라서 교수·학습 개선과 관련된 이론은 지리교육학자가 정립하는 것이며 현장교사들은 이러한 이론을 적용하는 수동적 존재라는 인식에서 벗어나야 할 것이다. 최근 지리교육계에서도 ‘실행연구(action research)’ 측면에서 교사들의 교실수업 개선을 위한 연구가 활발히 진행되고 있다. 이와 같은 연구가 보다 활성화되어 지리교사 스스로 자신의 수업에 대한 지속적인 반성을 통한 이론의 재구성 과정이 요구된다.<sup>8)</sup>

지리수업의 질 제고를 위한 지리교사의 반성적 실천은 매우 중요한 요소임에도 불구하고 실제 학교현장에서의 수업에 대한 분석 및 평가는 교사 자신이 아닌 제3자에 의해 일회성으로 이루어지고 있으며 자신의 수업을 반성적으로 분석하고 실천할 수 있는 프로그램 부재로 ‘무엇을’, ‘어떻게’ 반성하고 실천해야 하는가에 대한 준거체계가 미흡하다. 지리교사의 교수·학습 과정을 평가하고 반성할 수 있는 모형정립이 절실하다고 본다.

### 3) 지리교사 간 협력을 통한 전문성 신장

지리교육이 궁극적으로 추구하고자 하는 것은 학습자들이 자신들의 삶터에 대해 올바르게 인식하고 이해할 수 있는 능력을 갖추도록 하는 것이며, 지리학자들의 지식을 그대로 학습자들에게 전달하는 것이 아니다. 특히 빠르게 변화하면서 증첩되어가고 있는 학습자들의 생활세계를 주체적으로 이해할 수 있도록 도와주어야 한다(옥한석·장현숙, 2005, 524).

학교현장의 교육과정은 교과중심, 경험중심, 학문중심 교육과정의 영향으로 지리교사가 가르쳐야 할 교과내용과 교수·학습 방법은 부단히 변화하고 있음에도 불구하고 지리교과에 대한 이미지에는 커다란 변화가 없이 여전히 ‘암기할 것이 많은 교과’로 인식되고 있다. 많은 원인이 있겠지만 예비교사를 양성하는 대학의 교육과정이 이러한 변화를 따라가지 못하고 경직된 교육과정으로 구성되어 있기 때문으로 판단된다.

21세기 지식정보 사회로의 진입 및 급격한 사회변화 속에서 지리교사는 예비교사 교육과정에서 학습하지 않았던 지식을 가르쳐야 할 상황에 직면하고 있다. 이와 관련하여 Hargreaves(2000)가 언급한 교사전문성

개념의 변천 중 지리교사에게는 ‘협력적 전문성’이 절대적으로 필요하다고 본다.

Schon의 반성론이 개인적 차원에 주안점을 두었다면 협력적 반성(유술아, 2006, 190)은 지리교사들에게 특히 요구되는 전문가적 자질이다. 교수·학습에서 협력을 통한 전문성 향상을 위한 멘토링이 주목받고 있다. 초임교사와 유능한 교사를 연계하는 협력도 한 방법이지만 단순히 기술적인 교수·학습 이외의 포괄적 지원은 어렵다는 연구조사(Smagorinsky, 2004)와 멘토와 멘티 간의 교육적 신념, 시간 확보 문제(Levin and Rock, 2003, 144)에서 알 수 있듯이, 둘 만의 협력에는 교육적 단점이 많이 내포되어 있다. 지리는 종합학문의 성격을 띠기 때문에 현상에 대한 종합적 이해가 필수적이다. 지리교사가 다루는 지역은 사회현상이 역사적 과거 및 현재를 반영하면서 종합적으로 표현된 공간이며 이러한 속성을 학습자 자신이 살고 있는 삶속에서 발견하여 지리적 사고력으로 확장해야 한다. 종합적 성격을 지닌 이러한 공간이해는 지리교사 혼자만의 노력으로는 해결할 수 없다. 지리교사 간 팀을 구성하여 해외여행을 통한 세계지리 교재 개발, 학교현장에서 발생하는 교수·학습과 관련된 문제에 대한 해결, 여타 교과에 비해 상대적으로 교수·학습 과정에서 많이 다루어지는 시청각 교재개발에서 컴퓨터 매체를 다루는 데 서투른 교사와 능숙한 교사 간의 협력, 지역에 대한 통합적 이해를 위한 팀 구성 등 지리교사의 전문성 신장을 위한 협력적 방안들이 마련되어야 할 것이다. 특히 전문가 집단이 합의점을 찾아가는 과정으로 쟁점이 되거나 다양한 견해가 표출될 수 있는 논의에 대하여 보다 심층적인 의견 교환을 통하여 합의점을 찾아가는 포커스 그룹(Focus Group) 등의 방법은 협력적 전문성 신장을 위한 좋은 방안들이라 판단된다.

### 4. 결론 및 제언

‘가르치는 일’이 교사의 중심적 역할이며, 이 측면이 교사의 전문성을 탐색하는 본질적 초점이 되어야 한다는 주장이 새로운 것은 아니다. 이미 교육과 관계

되는 사람들에게 명시적 또는 묵시적으로 인정되고 있는 사안들이다. 그런데 본 연구에서 지리교사의 전문성을 논의하는 이유는 중요성 인식에도 불구하고 이에 대한 연구가 소홀하며, 그 소홀함의 원인을 지리교사 전문성 제고 방안이 무엇이어야 하는가에 대한 인식이 결여되었기 때문으로 판단하였다. 본 연구는 최근 인식론의 변화, 학교 교육과정 구성 등으로 교사들에게 보다 높은 전문성이 요구되는 시대적 상황 속에서 지리교사의 전문성 제고를 위한 방안을 모색하고자 하였다. 연구방법으로는 지리교사와 관련된 선행연구 분석을 통하여 지리교사에게 요구되는 주요한 전문성의 요소를 분석한 후, 교수·학습 측면에서 전문성을 제고할 수 있는 방안을 제시하였다.

우리나라의 경우 지리교사 전문성 제고와 관련된 선행연구들은 주로 제도적 차원에서 개선과 교수·학습 측면으로 직전교육과 현직교육 차원에서 이루어졌다. 지리교육 및 교과에 대한 교사 인식, 외국사례를 통한 시사점, 교수·학습 과정에서 나타나는 발문 및 교수 신념, 현직교사 연수 등을 통하여 지리교사 전문성 제고를 위한 방안들을 제시해 주었다고 볼 수 있다. 그러나 여타 연구 분야에 비하여 그 수에 있어서도 매우 미약하며, 교과 내용과 방법이라는 이분법적 사고, 수업 모형만을 기술적으로 적용하려는 시도 등 통합적 차원에서 지리교사의 전문성을 제고하기 위한 방안을 제시하지 못하고 있었다.

선행연구 분석을 토대로 본 연구에서는 지리교사의 전문성을 제고하기 위한 방안으로 결과로서의 지역이 아닌 과정으로서의 지역을 설계하는 지리교사, 기술적인 실행가에서 벗어난 반성적 실천가, 지리교사들의 협력적인 전문성을 제안하였다. 지리교사는 예비교사 과정에서 배우지 않았던 것들을 가르치는 시대에 직면하고 있다. 따라서 현직연수에서 무엇을 배울 것인가 하는 점은 교육의 질 제고를 위하여 매우 중요한 사항이다. 본 연구에서 제시한 지리교사 전문성 제고 방안은 이러한 측면에서 구체적이며 실천적인 제고 방안들 보다는 보다 거시적 차원에서 이루어져야만 할 내용들을 제시하고자 하였다. 지리교사 전문성 제고를 위한 본 연구는 지리교사 전문성의 구체적이고 체계적인 기준이 무엇인가를 밝히고자 한 연구는 아니다. 지리교

사에게 요구되는 또는 지리교사가 하는 일의 특성은 복잡 다양한 교육활동이어서 구체적으로 세분하는 것에는 무리가 있으며 교육적 상황에 존재하는 다양한 간접요인들까지 고려한다면 매우 어려운 과제이고 사회적 합의를 필요로 하는 작업이기 때문이다.

본 연구는 지리교사는 여타 교과 교사와 다른 전문성이 요구된다는 기본 전제하에 전개한 시론적 성격을 띤다. 따라서 지리교과의 의미와 이에 대한 실천적 연구, 지리교사의 전문성을 신장할 수 있는 구체적인 방안들이 논의되기를 기대한다. 전문가인 지리교사의 자질을 구성하는 요소는 무엇이며, 어떻게 갖추어지게 되는가에 대한 증거 및 형성과정에 대한 연구가 활발히 진행된다면 예비 지리교사 및 현직교사들에게 주는 시사점은 매우 클 것으로 본다.

## 註

- 1) 교사평가는 평가하고자 하는 요소가 교사의 교육활동을 충분히 반영해야 한다. 본 연구자가 근무하는 경기도의 경우 교사승진과 관련된 선택 가산점(농어촌 및 공단지역 근무 교사에게 일정한 가산점 부여)이 없는 고등학교에 근무하는 교사들 중 약 80%의 교사들에게 '고등학교 근무에 따른' 가산점을 부여하고 있다. 해당되는 일부 학교의 교사평가 항목을 비교해 본 결과 '교직총경력', '행정업무 담당', '현업교재직기간' 등 교사전문성과 크게 관련 없는 요소들이 포함되어 있었다. 교과 특성에 기초한 교과담당 능력 등 교수·학습 정도를 평가하는 항목이 중요 요소로 선정되어야 할 것이다.
- 2) 지리교과 관련 선행 연구물들은 직·간접적으로 지리교사와 관련을 맺고 있다. 따라서 확대해석한다면 지리교과 관련 논문들은 일정 부분 지리교사와 관련이 있다. 형식은리얼 수 있으나 연구의 범위를 제한하기 위하여 '지리교사'라고 명칭한 것만을 선행 연구 분석에 포함하였다.
- 3) 지리교사 교육 및 현직연구의 범주를 무엇으로 볼 것인가에 따라 연구물의 양은 매우 많을 수 있다. 많은 교사들이 매년 '현장연구'라는 명칭으로 교육 이론들을 학교 및 학생들에게 적용하여 이론과 실천 사이의 간극과 이론의 정교화를 모색하고 있기 때문이다. 11편이라는 의미는 연구 범위를 제한하기 위하여 지리 관련 연구물이 수록된 주요 학회지만을 대상으로 하였기 때문임을 밝혀둔다.
- 4) 교과교육학이 학문의 독자성을 주장하면서도 모학문과의 유

기적 연관성을 도외시 하지 않는다. 그럼에도 불구하고 역사 교육의 경우 역사와 교육 사이의 갈등이 내용중심설과 방법 중심설의 갈등에서 비롯(정선영 외, 2001)되었다는 관점에서 알 수 있듯이 지리학과 지리교육과의 관계가 각각 독립적으로 존재하는 것이 아니라 유기적 연관성을 강조함에도 불구하고 이분법적 사고는 여전히 존재한다고 볼 수 있다.

- 5) 고등학교의 경우 대학수학능력시험에서 높은 점수를 받을 수 있는 수단으로서의 외재적 목표에서 벗어나 지리교과 본연의 성격에 충실할 수 있는 교수·학습이 이루어져야 한다. 이것은 비단 지리교과에 국한된 언급은 아닐 것이다. 단기적 차원에서 보면 대학수학능력시험에서 높은 점수를 받는 것이 각 교과에서 보면 효율적인 것이다. 그러나 장기적 차원에서 접근한다면 이러한 외재적 목표의 강조는 자칫 학교교육의 무용론으로까지 확대될 수 있을 것이다. 최근 미국에서도 시험에 의한 성적중심의 교육과정 정책에 대한 찬반론이 대두되고 있다. 성적 지향을 찬성하는 부류는 학교를 하나의 체계(system)로 보면서 가르치는 시스템을 중시하는 반면 이에 반대하는 사람들은 학교를 삶의 세계로 보고 학생 및 교사의 경험을 중요시한다. 성적 지향은 자칫 교사의 전문성을 상실할 우려가 있다고 지적받고 있다(Sloan, 2006).
- 6) 본 연구자가 지리교사로 근무하면서 경험한 일부사례일 뿐이다. 지리교사는 전문가이다. 만약 일부 능력없는 전문의사에게 진료를 받는다고 생각해보자. 지리수업에 참여한 학습자를 생각하여 한명의 지리교사라도 이와 같은 생각을 가지고 있어서는 곤란할 것이다. 특히 지역지리학의 경우 신지역 지리 등이 등장하면서 지역학습에 대한 인식의 전환이 이루어지고 있음에도 불구하고 아직도 지역사실의 기술 또는 여행 등 실용적 목적을 위한 분야로 인식되고 있는 것이 사실이다.
- 7) 기술적 실천의 의미는 사회 구성주의에서 강조하는 교과 지식에 대한 반성적 고찰을 통하여 구체적, 사회적 상황에 적용되는 실제적 지식(authentic knowledge)이나 기술을 통한 지식의 자율적 구성을 의미하는 것은 아니다. 기술적 실천이란 정형화되어 있고 고정되어 있는 틀 속에서 지리교과를 가르치는 것을 의미한다.
- 8) 개인적 차원의 경험들을 일반화할 수 있는가의 문제가 대두되긴 하지만 지리교사들의 다양한 경험들을 유형화하고 일반화하는 노력도 함께 병행하여 이루어져 지리교사의 전문성 제고에 일조해야 할 것이다. 이러한 개인적 차원의 반성적 실천을 공유할 수 있는 지역적 범위를 설정하여(가령 지역별 지리교사 모임 등) 비슷한 교육적 경험을 공유할 수 있는 방안이 마련되어야 할 것이다.

## 文獻

- 강지영, 2006, 고등학교 지리교사의 환경교육에 대한 질적 사례 연구, 서울대학교대학원 박사학위논문.
- 계현아, 2000, 학교교육과정 편성운영의 주체자로서의 교사의 전문성과 자율성에 관한 연구, 건국대학교대학원 박사학위논문.
- 곽철홍, 2000, “벨지움의 중등학교 지리교육 내용과 교사 양성제도,” 한국지리지리학회지, 6(3), 101-115.
- 교육인적자원부, 2006, “학교교육력 제고를 위한 교원 양성체제 개선 방안”(www.moe.go.kr).
- 김재기, 2004, “중등 지리교사 임용시험의 출제문항 분석 및 개선방안,” 교원교육, 20(1), 120-136.
- 김정환, 2003, “수업효과성을 높이는 교사의 자질,” 교육연구, 23(5), 26-33.
- 김주훈, 2005, “좋은 수업을 통한 학교 교육 내실화 방안,” 부산교육, 314, 66-75.
- 남상준, 1996, “지리교육 반세기의 회고와 전망: 연구업적을 중심으로,” 대한지리학회지, 31(2), 317-328.
- 박선미, 2006, “협력적 설계가로서 사회과 교사 전문성 개발을 위한 패러다임 탐색,” 사회과교육, 45(3), 189-207.
- 박수미, 2006, 사회과 교사의 전문성과 교육과정 지역화에 대한 초등교사의 인식과 태도, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서경혜, 2005, “반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고,” 교육과정연구, 23(2), 285-310.
- 서태열, 2006, “지리교사의 교수행동 및 교수신념에 따른 지리교수유형의 분석,” 한국지리환경교육학회지, 14(1), 13-30.
- 서태열·심광택·이간용, 2005, “사회과 지리교사의 학생 평가전문성의 기준설정에 관한 연구,” 사회과교육, 44(3), 127-150.
- 소경희, 2003, “교사전문성의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구,” 교육과정연구, 21(4), 77-96.
- 손병노, 1998, “사회과 교사의 전문성 탐색: 교수 내용 지식의 관점,” 사회과교육학연구, 2, 110-127.
- 송언근, 2002, “자실적 지리교육을 위한 교육과정 구성의 논리적 토대,” 한국지리환경교육학회지, 10(1), 41-51.
- 송호열, 2004, “수요자 중심의 지리과 교사자격 연수 프로그램 개발에 관한 연구,” 기초과학논집, 18, 217-

237.

예경희, 2000, "미국의 지리교사 교육의 개선방향," *교육과 학연구*, 14, 87-120.

옥한석 · 장현숙, 2005, "생활중심 교수학습 모형의 설계와 적용: 인구이동과 인구변화 단원을 중심으로," *한국지역지리학회지*, 11(4), 523-535.

유솔아, 2006, "교사반성에 대한 관점 정립을 위한 재고: 교육과정 실행 주체자로서의 교사역할을 중심으로," *교육과정연구*, 24(3), 173-197.

유신영, 2005, 교사의 전문성 향상을 위한 반성적 수업분석 모형 개발, 이화여자대학교대학원 석사학위논문.

유종열, 2006, "사회과 교수·학습에서 인식론적 신념의 역할 논의," *사회과교육연구*, 13(2), 113-136.

유홍식, 1988, "한국 지리교육연구의 발달," *지리교육논집*, 19, 112-123.

이기석, 1992, "지리과 중등학교 교사연수 프로그램에 관한 연구," *지리교육논집*, 27, 1-15.

이대성, 2006, "교수내용지식의 관점에서 본 중등 일반사회 교원 임용시험 문항 분석," *사회과교육*, 45(4), 133-162.

이영민, 1999, "지리교육의 기본 개념: 지리교사들의 인식과 재정립 방향의 모색," *대한지리학회지*, 34(3), 281-293.

이용환, 2002, "교육과정 패러다임의 변화와 교사," *교육과정연구*, 27-51.

이운정, 2006, 고등학교 지리교사의 교수 신념과 수업 실제, 한국교원대학교대학원 석사학위논문.

이종원, 1999, 지리교사 전문성 향상을 위한 교육과정 연구, 서울대학교대학원 석사학위논문.

이종일, 2000, "사회과 교사 자질에 대한 CBTE적 접근," *사회과교육*, 33, 353-378.

이종일, 2003a, "반성적 실행을 통한 사회과 교사 자질 개선," *사회과교육*, 42(2), 5-27.

이종일, 2003b, "사회과 교사자질 교육이론의 변천: 교사 자질 형성과정을 중심으로," *초등교육연구논총*, 17-38.

임화자, 2005, "지역 정체성 함양을 위한 프로그램 개발: 부산지역을 중심으로," *사회과교육연구*, 12(1), 179-198.

정선영 · 김한중 · 양호환 · 이영효, 2001, *역사교육의 이해*, 삼지원.

정우진, 1992, 지리교과에 대한 지리교사 및 학생들의 인식: 부산시내 인문계 고등학교를 중심으로, 부산대학교교육대학원 석사학위논문.

정인철 · 이종원, 2005, "텍사스주 지리교사 양성과정과 성공적인 지리교사의 자질," *한국지리환경교육학회지*, 13(1), 53-63.

조 제, 1992, "중국 중등학교 지리과정의 개혁과 지리교사의 양성," *지리교육논집*, 28, 104-108.

주용영 · 조재식, 2007, "교육과정 적용 가능성 검증을 위한 교실수업의 이해," *사회과교육연구*, 14(1), 61-86.

최춘웅, 1996, 지리교사 연수내용 구성의 개선방안에 관한 연구: 중등1급 정교사 자격연수를 중심으로, 부산대학교교육대학원 석사학위논문.

최홍규, "고등학교 지리교육의 현황과 운영개선 방향: 강원도 지역의 지리담당교사를 중심으로," *지리과교육*, 5, 209-219.

한국교육과정평가원, 2001, 제7차 교육과정의 성공적 시행을 위한 방안 탐색.

홍미화, 2005, "교사의 실천적 지식에 대한 이론적 논의," *사회과교육*, 44(1), 101-124.

Birmingham, C., 2004, Phronesis: a model for pedagogical reflection, *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313-324.

Ferrero, D.J., 2004, Why choice: is good for teachers, education next, *Journal of Opinion and Research*, 57-61.

Foucault, M., 1971, *The Archaeology of Knowledge and the Discourse of Knowledge*, Pantheon Books, New York.

Goldhaber, D., 2005, *Can Teacher Quality Be Effectively Assessed? National Board certification as a Signal of Effective Teaching*, The Urban Institute.

Goodson, Ivor F., 2000, The principled professional, in Hargreaves, A. and Lo, L.N.K.(eds.), *Open File: Professionalism in Teaching*, International Bureau of Education, Geneva, 167-180.

Hanushek, E.A., 1992, The trade-off between child quantity and quality, *Journal of Political Economy*, 100(1), 84-117.

Hargreaves, A., 2000, Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and Teaching*:

- History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Lasley II, T.J., Siedentop, D., and Yinger, R., 2006, A systemic approach to enhancing teacher quality the Ohio Model, *Journal of Teacher Education*, 57(1), 13-21.
- Levin, B. B. and Rock, T. C., 2003, The effects of collaborative action reserach on preservice and experienced teacher partners in professional development schools, *Journal of Teacher Education*, 54(2), 135-149.
- Reinfried, S., 2001, Curricular changes in the teaching of geography in Swiss upper secondary schools: an attempt to develop skills for lifelong learning, *Journal of Geography*, 100, 251-260.
- Ryan, D., 2003, *No Geographer Left Behind*, GENIP, 1-16.
- Schon, D. A., 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- Sloan, K., 2006, Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies, *Curriculum Inquiry*, 36(2), Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 119-152.
- Smagorinsky, P., 2004, Tensions in learning to teach: accommodation and the development of a teaching identity, *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- Stanley, W. B., 1991, Teacher competence for social studies, in James, P.S.(ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, Macmillan Publishing Company, New York, 249-262.
- Sunderman, G. L. and Kim, J., 2005, *Teacher Quality: Equalizing Educational Opportunities and Outcomes*, Cambridge, The Civil Rights Project at Harvard University.
- Zuoyu, Z., 2002, The teaching profession: to be or to do, *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 211-215.
- 교신: 김진국, 425-857, 경기도 안산시 상록구 이동 665번지 송호고등학교(이메일: ginkuk@hanmail.net, 전화: 031-415-8684)
- Correspondence: Jin-Kuk Kim, 425-857, Songho High School, 665 II-dong, Sangrk-gu, Ansan-si, 425-857, Korea(e-mail: ginkuk@hanmail.net, phone: 82-31-415-8684)
- 최초투고일 07. 04. 26.  
최종접수일 07. 06. 15.