

영국 국가교육과정의 개정과 새로운 지리 학습프로그램의 특징*

조 철 기**

A Study on New Programme of Study for Geography by A Revised Geography National Curriculum in England*

Cho, Chul-Ki**

요약: 이 연구는 영국 국가교육과정의 개정에 따른 지리 학습프로그램의 변화와 그 함의를 밝히고자 한 것이다. 2008년과 2011년부터 각각 시행된 중등 및 초등 국가교육과정은 1995년과 2000년에 이어 세 번째 개정으로서 그 이전보다 편제 면에서나 내용 면에서나 획기적인 변화를 보이고 있다. 특히, 초등 국가교육과정은 6개의 학습영역으로 재편되었는데, 기존의 KS1-2 지리는 역사 및 시민성과 함께 '역사적, 지리적, 사회적 이해'라는 학습영역에 통합되어, 처음으로 통합사회과의 출범을 알리는 계기가 되었다. 그리하여 현재 영국 국가교육과정에서는 지리는 KS3에서만 기초 교과로서 그 이름을 유지하고 있다. 그럼에도 불구하고 국가교육과정은 여전히 학습프로그램과 성취목표로 구성되어 있다. 그러나 학습프로그램의 구성 체제와 그 내용에 있어서는 매우 큰 변화가 있었다. 초등의 경우 학습프로그램이 '교육과정 목표-학습영역의 중요성-본질적 지식-핵심기능-범교과적 학습-학습의 폭-교육과정의 계열'로, 중등의 경우 '교육과정 목표-교과의 중요성-핵심개념-핵심프로세서-범위와 내용-교육과정 기회'로 재구조화되었다. 이 연구는 이와 같은 새로운 지리 학습프로그램의 항목별 특징과 효과적인 지리교육과정 계획을 위한 함의를 도출하였다.

주요어: 학습영역, 교육과정 목표, 지리의 중요성, 본질적 지식 또는 핵심개념, 핵심기능 또는 핵심프로세서, 범교과적 학습, 학습의 폭 또는 범위와 내용, 교육과정 계열 또는 교육과정 기회

Abstract: This paper is to examine new programme of study for geography by a revised geography(including historical, geographical and social understanding) National Curriculum in England. The new primary and secondary National Curriculum was respectively issued in 2007 for implementation from September 2008 and 2010 for implementation from September 2011. The revised National Curriculum was changed more than that of 1995 and 2000 in terms of its formation and content. Especially, Primary National Curriculum was rebuilt to the six areas of learning, in the end KS1-2 geography was integrated in 'historical, geographical and social understanding'. As a result of that, the subject named as geography only remains for KS3. Nevertheless, the new National Curriculum consisted of programme of study(PoS) and attainment target(AT). But new programme of study was changed more than that of former curriculum in terms of its formation and content. Programme of study for primary school is organized with curriculum aims, the importance of areas of learning, essential knowledge, key skills, cross-curricular studies, breadth of learning and curriculum progression. On the other hand, that of geography for KS3 is organized with curriculum aims, the importance of geography, key concepts, key processes, range and content, curriculum opportunities. This paper examined on categorical features of new programme of study for KS3 geography and its implications for effective geography curriculum design and planning.

Key Words: Area of learning, Curriculum aims, The importance of geography, Essential Knowledge or Key concepts, Key skills or Key processes, Cross-curricular studies, Breadth of learning or Range and content, Curriculum progression or Curriculum opportunities

1. 서론

영국은 1970년대 말부터 국가 경쟁력 제고라는 측면에서 교육의 수월성 추구를 위한 노력을 추진

해 왔다. 영국은 1967년과 1976년 두 차례에 걸쳐 국제금융기구(IMF)의 지원을 받게 되었고, 이는 교육에 대한 관심과 제도개혁으로 이어졌다. 그리하여 영국에서는 이전까지 존속해 오던 학교교육

* 이 논문은 2011학년도 경북대학교 학술연구비에 의하여 연구되었음.

** 경북대학교 사범대학 지리교육과 부교수(Associate Professor, Department of Geography Education, Teachers College, Kyungpook National University)(ckcho@knu.ac.kr)

과정에 대한 불간섭주의를 지양하고, 1988년의 교육개혁법(ERA: Education Reform Act)을 통해 국가교육과정에 대한 근거를 마련하고, 마침내 1991년에 국가교육과정이 시행되기에 이른다(장영진, 2003, 642).

국가 수준의 교육과정이 추구하는 목적은 공통적인 표준을 통하여 교육의 질을 향상시키는 데 있다. 영국의 경우, 전통적으로 교육과정의 운영이 개별학교를 중심으로 이루어져 왔지만, 국가교육과정을 도입하게 된 것은 역시 국가수준에서 학습 내용 및 성취수준에 대한 기준을 수립함으로써 전체적인 교육의 질을 향상시키기 위한 것이었다.

국가 수준의 교육과정은 사회적으로 구성된 산물이기 때문에, 다양한 변화와 요구를 수용하여 합목적적인 개정이 이루어지게 된다. 영국의 국가교육과정 역시 제정이후 다양한 의견을 수렴·반영하여 1995년과 2000년에 개정이 이루어졌다. 이 두 번의 개정에서 나타난 전반적인 특징은 시대적 요구에 따라 새로운 교과(예를 들면, 시민성)를 추가하거나, 학습프로그램과 성취목표라는 교육과정의 큰 틀은 그대로 유지한 채 그 내용을 축소하거나 수정·보완하는 정도에 머물렀다. 그러나 최근에 이루어진 국가교육과정 개정(중등 2008년 시행, 초등 2011년 시행)은 이전의 개정과 비교할 수 없을 만큼 편제 면에서나 내용 면에서나 획기적인 변화를 보이고 있다. 이러한 변화는 학교와 교사들에게 자신들의 교육과정을 계획하는데 있어서 이전보다도 훨씬 큰 도전에 직면하도록 하고 있다.

우리나라 역시 제7차 교육과정 시행 이후 사회적, 정치적 변화가 결부되어 새로운 교육과정을 위한 작업에 박차를 가하고 있다. 제7차 교육과정을 부분적으로 개정하여 2007년 개정 교육과정이 시행된 지 불과 2년 만에, 2009 개정 교육과정의 총론이 고시되어 편제 면에서 큰 틀의 변화를 보이고 있다. 또한 총론에서 제시하고 있는 추구하는 인간상(자주인, 창의인, 문화인, 세계인)의 관점에서 볼 때(박순경, 2010), 앞으로 개발될 각 교과의 성격, 목표, 내용의 선정과 조직은 큰 변화를 보일 것으로 예상된다. 이러한 변화는 영국과 마찬가지로 우리나라의 학교와 교사들에게 교육과정을 계획하는데 있어서 변화와 도전에 직면하도록

할 것이다.

이러한 시점에서, 우리나라보다 앞서 이루어진 영국 국가교육과정의 개정과 새로운 지리 학습프로그램을 다각적으로 살펴보는 것은 의미있는 작업이라고 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 2007년 및 2010년에 개정되어 2008년 및 2011년부터 시행되고 있는 영국 국가교육과정에 의한 새로운 지리 학습프로그램의 특징을 살펴본 후, 우리나라 지리 교육과정 개발 및 계획에 주는 함의를 도출하고자 한다.

2. 최근 영국 국가교육과정의 개정에 나타난 큰 변화

1) '학습영역'을 통한 초등 지리의 통합적 재편

전통적으로 영국에서는 지리와 역사가 독립된 교과로서 그 지위를 유지해 왔으며, 사회과와 같은 통합적인 교과는 그렇게 중시되지 않았다. 그러나 신노동당 정부의 정책 기조를 교육적 차원에서 계승하기 위해 글로벌 사회에서 필요한 시민적 자질 함양이 큰 과제로 부각되었다. 그리하여 영국 교육부는 2000년 국가교육과정 개정에서 우리나라의 중등학교에 해당하는 KS3-4단계에 '시민성(citizenship)' 교과가 추가하기에 이른다. 시민성 교과는 통합교과적 성격이 강하기 때문에 이것의 출현만으로도 영국 교육계에는 큰 변혁을 맞이하게 된 것이다(조철기, 2006).

사회과를 둘러싼 더 큰 변화는 가장 최근의 세 번째 국가교육과정의 개정에서 나타났다. 2008년부터 시행된 중등학교 국가교육과정¹⁾에서는 큰 변화가 없었으나, 2011년부터 시행 될 초등학교 국가교육과정의 개정에서는 큰 변화가 일어났다. 2009년 영국 정부는 KS1-2을 위한 현재의 교과들은 2011년 9월부터 '학습영역(areas of learning)'으로 재조직될 것이라고 발표하였다. 그리하여 2010년 9월 초등 국가교육과정은 6개의 학습영역, 즉 '예술의 이해(Understanding the arts)', '영어, 의사소통, 언어의 이해(Understanding English, communication and languages)', '역사적, 지리적, 사회적 이해(Historical, geographical and social understanding)', '수학적 이해(Mathematical under-

표 1. 국가교육과정의 개정과 사회 교과과의 재편

1991년 국가교육과정		1995년 국가교육과정		2000년 국가교육과정		2008년(중등) 및 2011년(초등) 국가교육과정	
교과	단계	교과	단계	교과	단계	교과	단계
역사	KS1-4	역사	KS1-3	역사	KS1-3	역사적, 지리적, 사회적 이해	KS1-2
지리	KS1-4	지리	KS1-3	지리	KS1-3	역사	KS3
-	-	-	-	시민성	KS3-4	지리	KS3
-	-	-	-	-	-	시민성	KS3-4

standing)’, ‘육체적 발달, 건강, 웰빙의 이해(Understanding physical development, health and wellbeing)’, ‘과학적, 기술적 이해(Scientific and technological understanding)’ 등으로 재조직되어 공포되었다. 이 이외에도 법정 교과로서 ‘종교 교육(Religious education)’이 있으며 이를 위한 학습 프로그램은 법적 효력을 가지지 않는다.

특히, 사회 교과과의 관점에 볼 때, 가장 큰 변화는 초등 단계에서 지리, 역사, 시민성 교과를 함께 묶어 ‘역사적, 지리적, 사회적 이해’라는 학습영역으로 통합적 재편이 이루어진 것이다. 이로 인해, 초등 단계(KS1-2)에서는 기존의 지리와 역사 중심의 분과 체제가 무너지고 통합사회과의 출발을 알리게 되었다.²⁾ 그리하여 지리, 역사, 시민성은 중등 단계에서만 독립 교과과의 형태를 유지하게 되었다. 이와 같은 일련의 국가교육과정 개정 속에서 결국 지리라는 이름으로 명명된 교과는 KS3에만 남게 되었다.

2) 학습프로그램의 새로운 재편

1991년 국가교육과정 제정 이후 세 번의 개정에도 불구하고 계속해서 그 체제를 유지해 오고 있는 것이 학습프로그램(programmes of study)과 성취목표(attainment target)이다. 학습프로그램은 학생들이 배워야 할 구체적인 학습내용을 규정한 것이며, 성취목표는 각 연령 단계 말에 학생들이 성취해야 할 내용으로서 학생들의 학습에 대한 평가 기준이 되는 것이다. 그리고 이와같은 학습프로그램과 성취목표는 학교나 교사들에게 교육과정을 계획하고 운영하는데 필요한 기초를 제공한다.

1991년 국가교육과정에서 지리는 5개의 성취목표와 거의 동일한 5개 영역의 학습프로그램을 제

시하였다. 학습프로그램에서 지역에 관한 내용이 상당부분 차지하고 있어서 핵심개념이 제자리를 잃었으며, 탐구활동과 지식 및 기능을 통합하는데 실패했다는 평가를 받았다(장영진, 2003). 더욱이 학습프로그램보다는 성취목표의 세부진술을 강조함에 따라 평가 주도적인 교육과정이라는 비판과 함께 수준별 성취목표를 학습내용으로 잘못 이해하는 경우도 나타났으며, 성취목표와 학습프로그램이 서로 중복됨으로써 상호보완적으로 작동하지 않았기 때문에 교사들의 교육과정 계획에 혼란을 주었다는 비판을 받았다.

그리하여 1995년 개정 지리교육과정은 다른 교과와 마찬가지로 분량이 많이 감소했으며, 학습프로그램은 3개 영역(기능, 지역, 주제)으로, 성취목표는 8개 성취수준과 능력이 뛰어난 학생을 위한 예외적인 수행(exceptional performance) 등 9개 수준으로 제시되었다.

2000년 개정 지리교육과정은 교사의 자율성을 더욱 존중하는 방향에서 접근하였다. 학습프로그램은 4개의 영역(지리적 탐구와 기능, 장소에 대한 지식과 이해, 패턴과 프로세스에 대한 지식과 이해, 환경변화와 지속가능한 발전에 대한 지식과 이해)으로, 성취목표는 1995년과 마찬가지로 8개의 성취수준과 예외적인 수행의 9개 수준으로 제시되어 있다. 그리고 학습프로그램에 부가하여 ‘학습의 폭(breadth of study)’을 제시하고 있는데, KS3 지리의 경우 경제 발달이 현저하게 차이는 나는 두 개의 국가와 10개 주제를 제시하고 있다.

2008(중등) 및 2011(초등) 개정 국가교육과정 역시 학습프로그램과 성취목표³⁾로 구성되어 있지만, 그 형식과 내용에 있어서는 이전의 교육과정과 비교하여 많은 변화를 보이고 있다. 전체 교육과정에 공통된 ‘교육과정 목표(curriculum aims)’

교육과정 목표	
KS1-2	KS3-4
<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습영역의 중요성 ■ 본질적 지식 ■ 핵심기능 ■ 범교과적 학습 ■ 학습의 폭 ■ 교육과정의 계열 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교과의 중요성 ■ 핵심개념 ■ 핵심프로세스 ■ 범위와 내용 ■ 교육과정 기회

그림 1. 학습프로그램의 구성(QCA, 2007; QCDA, 2010)

를 정점으로 하여, 초등의 학습영역의 경우 ‘학습영역의 중요성(the importance of area of learning)’, ‘본질적 지식(essential knowledge)’, ‘핵심기능(key skills)’, ‘범교과적 학습(cross-curricular studies)’, ‘학습의 폭(breadth of learning)’, ‘교육과정의 계열(curriculum progression)’ 등으로 조직되어 있으며, 중등 경우의 ‘교과의 중요성(the importance of geography)’, ‘핵심개념(key concepts)’, ‘핵심프로세스(key processes)’, ‘범위와 내용(range and content)’, ‘교육과정 기회(curriculum opportunities)’ 등의 순서로 구성되어 있다(그림 1). 이와 같이 현재 개정된 국가교육과정의 학습프로그램은 이전의 것보다 범주를 세분화하고 있는데, 특히 초등의 경우 본질적 지식과 핵심기능, 중등의 경우 핵심개념과 핵심프로세서에 주목할 필요가 있다.

한편, 전체 교육과정에서 공통적으로 적용되어야 할 것을 규정하고 있는 것이 교육과정 목표이다.⁴⁾ 즉, 교육과정 목표는 모든 학령단계와 모든 교과에 동일한 내용으로 제시되고 있다. 영국 국가교육과정은 제정 당시에는 교육과정 목표가 설정되지 않았으나, 이후 목표의 필요성이 제기되고 개정을 통해 목표가 설정되어 계속해서 수정이 가해져 왔다. 교육과정 목표는 3가지로 구분되어 진술되어 있는데 이는 교육을 통해 학생들이 무엇이 되기를 바라는지에 대해 학습자의 초점에 맞추어 진술하고 있다. 즉, ‘성공적인 학습자’, ‘확신에 찬

개인’, ‘책임있는 시민’의 관점에서 진술되어 있는데, 이러한 목표들은 모든 교과의 교육과정 계획에 일반적인 지침이 되어야 하는 것이다. 즉, 폭넓은 교육목적은 다시 지리 교과의 측면에서 보다 구체적으로 재진술되거나 재해석될 필요가 있다.

3. ‘역사적, 지리적, 사회적 이해’를 위한 학습프로그램

새로운 초등 국가교육과정은 학생들로 하여금 빠르게 변하는 세계에서 직면하고 있는 기회와 도전을 준비하도록 하는 데 초점이 맞추어져 있다(QCDA, 2010). 이러한 관점에서 새로운 초등 교육과정은 학습을 위한 통합된 구조(integrated framework)로서 ‘학습영역’을 통해 이전 교육과정과는 완전히 다른 모습을 보여주고 있다. 학습영역은 모두 6개로 구성되어 있으며, 각 학습영역은 학교와 교사들이 균형잡힌 학습 경험을 계획하고 제공받을 수 있도록 하고 있다.

학습영역을 통한 교육과정 계획은 학습영역을 구성하는 학습프로그램 내에서 이루어질 수도 있고, 학습영역 사이의 연결을 통해 범교과적으로 이루어질 수도 있다. 학습영역은 전기 초등 단계에서는 주로 통합적 접근이 이루어지고, 후기 초등 단계로 갈수록 중등학교의 전문 교과 학습을 준비하기 위해 분할되는 구조를 보여준다.

표 2. 교육과정 목표

<ul style="list-style-type: none"> · 학습을 즐기고 진보하며 성취하는 성공적인 학습자(successful learners) · 안전하고 건강하며 충족된 삶을 살 수 있는 확신에 찬 개인(confident individuals) · 사회에 긍정적으로 기여하는 책임있는 시민(responsible citizens)

학습프로그램은 모든 학습영역이 공통된 형식을 취하고 있으며, 학생들이 배울 지식, 기능, 이해를 구성하고 있어 학교나 교사로 하여금 교육과정을 계획하는데 도움을 줄 수 있다. 그러면 ‘역사적, 지리적, 사회적 이해’ 학습영역의 학습프로그램을 중심으로 세부 구성 요소와 내용을 구체적으로 살펴보자.

첫째, 앞에서 언급한 전체 교육과정에 공통적으로 적용되는 ‘교육과정 목표’가 제시된 후, ‘학습영역의 중요성’에 대해 진술하고 있다. 학습영역의 중요성은 각 학습영역이 학생들의 발달에 어떠한 명백한 기여를 하며, 교육과정 목표를 충족시키는데 어떻게 도움을 줄 것인가를 중심으로 진술되어 있다. ‘역사적, 지리적, 사회적 이해’의 중요성 진술을 보면, ‘장소에 대한 호기심과 상상력’, ‘영국의 과거, 현재, 미래의 연결’, ‘교양있고 활동적이며 책임있는 시민’, ‘장소의 글로벌적 의미 인식과 발전’, ‘로컬 스케일에서 글로벌 스케일에 이르는 장소 탐구’, ‘지속가능한 개발’, ‘문화, 신념, 가치, 인권, 책임’, ‘자존감, 이타심, 소속감’, ‘사회 조직 방식, 사람들의 가치와 행동에 대한 이해, 의사소통과 더불어 사는 삶’, ‘다양성, 상호의존성, 공정성, 정의, 민주주의’, ‘영역과 사건에 대한 이해’ 등을 강조하고 있다.

둘째, 다음으로 ‘본질적 지식’을 크게 4가지 제시하고 있다. 중등의 경우 핵심개념이라는 용어를 사용하는데 반해, 본질적 지식으로 명명한 것은 지식(knowledge)이 개념(concept)을 포괄하는 보다 상위의 것이기 때문이다. 초등의 ‘본질적 지식’을 개념의 차원에서 정의하면 중등에서 제시하고 있는 ‘핵심개념’ 보다는 ‘중요 개념(big concept)’

또는 ‘중요 아이디어(big idea)’에 해당되는 것이다 (Leat, 2000). 따라서 본질적 지식은 학생들이 알고 이해해야 할 필요가 있는 중요 개념 또는 중요 아이디어(big concepts or ideas)이라고 할 수 있으며, 중등 단계에서 보다 깊은 이해를 위한 기초가 되는 것이다. 따라서 초등 단계에서는 포괄적인 지식을 배우고, 중등 단계에서 각 교과를 통해 그 교과에서 핵심적인 개념들을 배우도록 한 계속성과 계열성에 대한 배려로 해석될 수 있다.

‘역사적, 지리적, 사회적 이해’에 제시되고 있는 본질적 지식은 역사와 관련한 ‘시간의 변화와 연속성에 관한 지식’, 지리와 관련한 ‘장소와 환경의 변화와 지속가능성에 대한 지식’, 일반사회와 관련한 ‘공동체와 정체성, 의사결정에 관한 지식’, 통합적인 ‘인간, 공동체, 장소, 스케일의 연결과 상호의존에 관한 지식’ 등으로 구성되어 있다(표 3).

셋째, 학생들이 이와 같은 본질적 지식을 탐구하는데 중요하게 요구되는 기능 또는 프로세서인 ‘핵심기능’을 4가지 제시하고 있다. 초등 단계에서는 기존의 교육과정과 같이 핵심기능이라는 용어를 그대로 사용하고 있지만, 중등 단계에서는 ‘핵심프로세서’라는 용어를 새롭게 사용하고 있다. ‘역사적, 지리적, 사회적 이해’에 제시된 4가지 핵심기능은 사회과 학습에서 가장 기본적이면서도 보편적인 기능인 ‘탐구와 의사결정’을 보다 세분화하여 순서대로 제시하고 있다(표 4).

넷째, 영국의 개정 국가교육과정은 무엇보다도 범교과적 학습을 강조하고 있지만(QCA, 2007)⁹⁾, 초등의 경우, ‘범교과적 학습’을 별도로 제시함으로써 이를 더욱 강조하고 있다. 범교과적 학습을 강조하는 것은 학생들의 학습을 보다 풍부하게 하

표 3. ‘역사적, 지리적, 사회적 이해’의 본질적 지식

<p>a. 연대기에 대한 이해를 발전시키고, 시간에 따른 변화와 연속성을 공부하고, 사건이 어디서 왜 일어났는지를 배우으로써, 현재가 과거에 의해 어떻게 형성되어왔는지에 대한 지식을 갖는다.(역사)</p> <p>b. 장소들과 환경이 어떻게 그리고 왜 발달하며, 그것이 어떻게 지속가능할 수 있으며, 또 미래를 어떻게 변화시킬 수 있는지에 대한 지식을 갖는다.(지리)</p> <p>c. 어떻게 정체성이 발달하는가, 우리는 무엇을 공유하고 있는가, 무엇이 우리를 다르게 만들었는가, 어떻게 우리는 스스로를 조직하며 공동체 내에서 의사결정하는가에 대한 지식을 갖는다.(일사/지리/역사)</p> <p>d. 사람들과 공동체와 장소들이 어떻게 연결되고 다양한 스케일에서 어떻게 상호의존할 수 있는지에 대한 지식을 갖는다.(일사/지리)</p>

* 밑줄과 괄호는 필자에 의한.

표 4. '역사적, 지리적, 사회적 이해'의 핵심기능

<p>a. 다양한 방법, 미디어, 자료를 활용하여 탐구와 조사를 수행한다.</p> <p>b. 다양한 자료로부터 다양한 유형의 증거를 비교하고 해석하며 분석한다.</p> <p>c. 다양한 방법으로 발견한 것을 표현하고 교류하며, 적절한 전문 용어와 기법을 활용하여 논증과 설명을 발전시킨다.</p> <p>d. 교양있고 책임있는 행동을 하기 위해 대립되는 관점을 고려하고 답변하고 토론한다.</p>

* 밑줄은 필자에 의함.

고 강화시키기 위한 기회를 제공하는 데 그 목적이 있다. '역사적, 지리적, 사회적 이해'에 제시된 범교과적 학습의 항목은 3가지로, 첫째 항목은 모든 학습의 기본이 되는 문해력(문학), 수리력(산수), 도해력(ICT)의 발달과 관련된 것이며, 두 번째 항목은 의사소통 능력의 발달(개인적, 정서적, 사회적 발달)과 관련된 것이며, 마지막은 다른 학습영역뿐만 아니라 사회적 쟁점과의 연계에 관한 것이다.

다섯째, 이전의 교육과정에서 제시되었던 것과 같이 '학습의 폭'을 제시하고 있는데, 이는 학생들

로 하여금 본질적 지식과 핵심기능을 습득하도록 하는데 도움을 주기 위한 학습의 범위와 맥락에 관한 것이다. 이전 교육과정에서는 학습의 폭이 다소 상세하게 제시되었으나, 개정 교육과정에서는 학교와 교사들에게 교육과정 계획에 자율성과 유연성을 제공하기 위하여 다소 포괄적으로 제시하고 있다. '역사적, 지리적, 사회적 이해'의 학습의 폭은 '스케일', '인간과 공동체', '장소와 공간', '시간(과거)' 등의 4가지 관점에서 진술되어 있다. 즉, 인간과 공동체(시민성), 장소와 공간(지리), 시간(역사)과 이들을 조망하는 렌즈의 역할을 하는

표 5. '역사적, 지리적, 사회적 이해'의 학습의 폭

<p>a. 로컬, 국가, 세계의 맥락을 탐구할 때, 학생들은</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 인간, 공동체, 장소, 환경이 시간에 걸쳐 변화되어 온 방법과 그것들이 어떻게 상호연결되는지에 관해 배워야 한다. 2. 의사소통과 협력도구(이메일, 화상회의 등)를 통해 로컬과 글로벌 연계를 발달시키고 확장시켜야 한다. <p>b. 인간과 공동체의 학습 통해, 학생들은</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 그들의 삶에 영향을 미치는 주요 정치적, 사회적 제도들에 관해 알아야 한다. 2. 쟁점들에 관해 알고, 그들 공동체의 상황을 개선하기 위해 행동하고, 사회에 긍정적인 기여를 해야 한다. 3. 공동체로부터 상이한 대표자들과 관계를 맺어야 한다. 4. 그들 자신의 맥락과 보다 넓은 세계에서 정의, 권리, 책임성의 쟁점들을 탐구해야 한다. <p>c. 장소와 공간 학습에 있어서, 학생들은</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 야외조사, 직접적인 경험, 2차적 자료 등을 사용하여 그들 자신의 로컬리티, 영국에서 대조적인 지역, 다른 국가에 있는 상이한 로컬리티 등을 포함하여 일련의 장소와 환경의 지리적 특징을 위치시키고 조사해야 한다. 2. 지속가능성, 기후변화, 경제적 불평등, 그리고 과거와 현재에 인간, 장소, 환경에 대한 그것들의 영향과 같은 로컬적, 국가적, 글로벌적 쟁점들에 관해 배우고 교양있는 관점과 의견을 발전시켜야 한다. <p>d. 과거에 대한 학습은 로컬, 영국, 그리고 세계 역사의 양상을 포함해야 한다. 학생들은</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 고대부터 현대에 이르는 상이한 사회와 역사 시기를 망라하여 개괄적이면서도 깊이 있게 과거를 공부해야 한다. 2. 시간의 경과와 관련된 자료와 어휘를 사용해야 한다. 3. 넓은 연대기적 틀 내에 사건, 인간, 변화를 위치시켜야 한다. 4. 일련의 정보의 원천들을 사용하고, 역사적 건물, 박물관, 갤러리, 사이트 등을 방문해야 한다.

다양한 ‘스케일’을 제시하고 있다.

마지막으로, ‘교육과정 계열’을 제시하고 있다. 앞에 제시된 전체 학습의 폭을 사용하여 교육과정 계열을 계획하게 된다. 교육과정 계열은 전기(early), 중기(middle), 후기(later) 단계로 구분하여 제시되어 있는데, 이는 학교와 교사들이 교육과정을 계획할 때 학습자들의 수준에 맞는 맞춤형 학습에 도움을 주기 위한 것이다. 그리고 이 세 가지 단계는 학생들의 연령과 관련된 단계가 아니기 때문에 학생들의 능력의 관점에서 유연하게 적용되어야 한다. ‘역사적, 지리적, 사회적 이해’의 교육과정 계열을 보면, 전기에는 통합적인 내용만 7가지(E1~E7) 제시하고 있고, 중기와 후기 단계로 갈수록 통합적인 내용(M1~M2, L1~L3)과 시민성(M3~M5, L4~L7), 역사(M6~M9, L8~L11), 지리(M10~M12, L12~L14)의 내용이 각각 균형을 이루고 있다. 이는 전기 단계에는 놀이와 같은 활동을 통해 통합적 학습을 하고, 중기에서 후기로 갈수록 심화된 통합적 내용과 함께 중등 단계에서 배우게 될 시민성, 역사, 지리의 내용을 분할하여 배우도록 한 배려라고 할 수 있다.

4. KS3을 위한 새로운 지리 학습프로그램의 특징

1) 지리 학습프로그램의 개정 배경

영국의 중등 국가교육과정 개정을 위한 제안은 2005년 ‘14-19 교육과 기능(14-19 Education and Skills)’이라는 교육과학부의 보고서(White Paper)로 공식화되었다(DfES, 2005). 이 보고서는 KS 3-4를 위한 새로운 학습프로그램의 개발을 촉진하였는데, 이 단계의 학생들이 학습의 기초에서 보다 높은 표준을 성취하고, 건전한 교육을 성취하고, 범교과적 학습에 열중하기를 희망한다고 명시하고 있다(DfES, 2005, 4).

영국의 교육과학부는 이와 같은 내용을 담은 보고서에 근거하여, QCA로 하여금 KS3을 위한 교육과정을 전면 검토할 것을 요청하였다. 그리하여 QCA는 지리 관련 단체들(GA, RGS, DEA, Geography Advisers and Inspectors Network 포함)로 하여금 지리 국가교육과정과 교사평가를 어떻게

개선할 것인가에 대한 쟁점에 대해 2005년 9월에서 12월에 이르는 시기 동안에 논의해 줄 것을 요청하였다. 지리 관련 단체들은 이와 관련한 설문을 실시하고 그 결과가 분석되면서, 2000년 국가교육과정에 의한 학습프로그램과 관련한 일련의 쟁점들이 구체화되었다.

이 설문 결과에 의하면, 2000년 국가교육과정에 의한 학습프로그램은 학교와 교사들이 교육과정을 계획하는데 많은 문제점이 있는 것으로 나타났다(Bell, 2005; Gardner, 2007). 구체적인 문제점으로는 첫째, ‘학습의 폭’에 사용된 주제들이 지리학에 대한 세부적인 내용을 규정하는 것으로 간주되어 교육과정 계획 및 교과서 출판에 큰 영향력을 미치게 되었다. 또한 교과서에 대한 과도한 의존이 결국 지리교사들로 하여금 학습의 폭에 더욱 의존하도록 하였다. 이와 같이 학습프로그램에 대한 유연하지 못한 해석은 특히 비전문적인 지리교사들이 교육과정을 창의적으로 계획하는데 걸림돌이 되었다. 둘째, QCA가 제공한 출판물, 특히 지리학을 위한 ‘활동의 구조’는 오히려 지리로 하여금 상대적으로 로컬 및 글로벌 쟁점에 대한 관심에서 멀어지게 하였다. 셋째, 학습프로그램이 학교와 교사들에게 따라야 할 하나의 규정으로 인식되면서 학습 내용에 대한 부담감으로 작용하였고, 이는 학생들에게 핵심 아이디어 또는 핵심개념, 비판적 사고와 조사 기능에 대한 이해를 조장하지 못했다.

이러한 문제점을 해결하기 위하여, 지리 관련 단체들은 지리 학습프로그램을 ‘지리의 조직개념’, ‘학습에 대한 장소와 스케일’, ‘비판적 분석과 조사’ 등의 3가지 핵심요소를 고려하여 재구성할 것을 권고하였다. 그리하여 학생들이 개념을 탐구하고 기능을 개발할 수 있도록 핵심개념과 핵심프로세스를 포함되도록 하였다. 이러한 권고 사항에 따라 새로운 지리 학습프로그램의 개발에 대한 필요성이 제기되었고, 이를 위한 주요 활동은 아래와 같이 크게 4가지 관점에서 이루어졌다.

- 지리의 중요성에 관한 재진술
- 내용 선택에 있어서 보다 큰 유연성을 제공하기 위해 학습프로그램의 급진적 개혁
- 핵심개념, 가치, 기능, 기술, 학습의 스케일/

맥락 등에 대한 고려

- 내용은 교육과정을 통제하는 것이 아니라 교육과정에 서비스하는 것이라는 것을 확신시키기

지리 관련 단체들은 2006년 1월에서 5월에 이르는 시기에 지리 학습프로그램을 개정하기 위한 다양한 의견을 청취하였으며, QCA에게 이를 반영해 줄 것을 요청하였다. 이러한 일련의 배경 속에서, 2007년 9월 개정된 국가교육과정이 공포되어 2008년 9월부터 시행되고 있다. KS3을 위한 새로운 학습프로그램의 가장 큰 특징은 학습 내용을 많이 감축하고 덜 상세하게 기술함으로써 학교와 교사들이 교육과정을 계획하는데 폭넓은 유연성을 가질 수 있도록 한 것이다(Smith and Baker, 2008). 특히, 새로운 학습프로그램이 학습해야 할 내용을 기술하기 보다는 각 교과에서 가르치고 배워야 할 핵심개념과 핵심프로세서에 기반하고 있다. 이것은 새로운 국가교육과정이 학습해야 할 내용을 무시하거나 부정하고 있는 것이 아니라, 학습 내용은 핵심개념과 핵심프로세서에 기반하여 교사들이 얼마든지 선정하고 조직할 수 있다는 것을 의미한다(Kinder, 2007; Roberts, 2006; Lambert, 2007; Rawling, 2008).

2) 지리 학습프로그램의 구성 체제와 내용

새로운 지리 학습프로그램은 전체 교육과정을 위한 교육과정 목표에 대한 진술 이후, 각 교과들

은 교과의 중요성, 핵심개념, 핵심프로세서, 범위와 내용, 교육과정 기회 등의 항목들로 구성되어 있다. 또한 이들 항목들에 제시된 정보를 보다 정교화하고 확장하기 위해 ‘설명 노트’를 제공하고 있다. 그러면, 앞에서 살펴본 교육과정 목표를 제외한 나머지 세부 항목들에 대해 주목해 보자.

첫째, 지리의 중요성에 대한 진술로서 이는 지리 교육과정 계획을 위한 실질적인 출발점이 된다. 지리의 중요성에 대한 진술은 ‘장소학습과 관련한 지식 영역’, ‘탐구학습, 비판적 사고, 공간적 사고, 비주얼 리터러시 등과 관련한 기능 영역’, ‘인간, 장소, 환경에 대한 가치탐구를 통한 글로벌 시민의 형성이라는 가치·태도 영역’ 등 세 부분으로 이루어져 있다(표 6).

둘째, 핵심개념은 새로운 학습프로그램에서 가장 중요한 변화를 보여주는 항목이다. 왜냐하면 핵심개념은 학습내용을 선정하기 위한 기준이 되는 동시에 교수·학습을 위한 버팀목이 되기 때문이다. 사실, 2000년 지리 국가교육과정(QCA/DfEE, 1999)의 학습프로그램에 제시된 ‘지리적 탐구와 기능’, ‘장소에 관한 지식과 이해’, ‘패턴과 과정에 관한 지식과 이해’, ‘환경변화와 지속가능한 개발에 관한 지식과 이해’ 등과 그 하위 항목의 진술 속에도 핵심개념적 요소들이 일부 포함되어 있지만, 새로운 학습프로그램처럼 분리하여 독립적으로 제시되지는 않았다. 여기에서 중요한 것은 새로운 학습프로그램에서 핵심개념이 분리하여 독립적으로 제시되어 있다고 해서 그렇게 가르쳐야 한다는 것은 아니라는 것이다(Bennetts, 2010).

표 6. 지리의 중요성

지리 공부는 **장소**에 대한 관심과 경이감을 자극한다. 그래서 **복잡하고 역동적으로 변화하는 세계**를 학생들이 이해할 수 있게 한다. 지리 공부는 **장소**들이 어디에 있는지, **장소와 경관**이 어떻게 형성되는지, 인간과 환경이 어떻게 **상호작용**하는지, 다양한 경제와 사회와 환경이 서로 **연결**되는지를 설명한다. 지리 과목은, **개인 스케일에서 세계 스케일**에 이르기까지, **모든 스케일에서 학생 자신의 경험을 통해 장소를 공부**하게 된다.

지리 공부는, 현재와 미래의 세계와 인간 삶에 영향을 미치는 **쟁점**들에 관하여 **질문하고 조사하고 비판적으로 생각**하도록 한다. 여기서 야의 답사는 필수적이다. 학생들은 **공간적으로 사고하는 법**을 배우며, **지도와 비주얼 이미지, 그리고 지리정보체계(GIS)와 같은 새로운 기법**을 사용하는 **방법을 학습**하는데, 이를 통해 **정보를 획득하고 표현하며 분석**할 수 있게 된다.

지리 과목은, **세계 속에서 자신의 장소를 탐험**하고, **다른 사람들에 대한 가치와 책임을 탐색**하며, **지구**의 **환경과 지속가능성**을 학습함으로써, 학생들에게 **글로벌 시민**이 되도록 이끈다.

* 밑줄은 필자에 의함.

새로운 지리 학습프로그램에 제시된 핵심개념으로는 장소, 공간, 스케일, 상호의존성, 자연적·인문적 프로세서, 환경적 상호작용과 지속가능한 개발, 문화적 이해와 다양성 등 7가지이다. 핵심개념은 개정 국가교육과정에서 가장 중요한 부분으로서 다음 장에서 보다 상세하게 다루도록 한다.

셋째, 핵심프로세서는 학생들이 발달시켜야 할 필요가 있는 필수적인 기능과 프로세서로서, 이 역시 핵심개념과 더불어 가장 중요한 변화를 보여주는 항목이다. 새로운 지리 학습프로그램에 제시된 핵심프로세서로는 지리탐구, 야외조사와 야외학습, 도해력과 비주얼 리터러시, 지리적 의사소통 등 4가지로서 이 역시 별도로 분리하여 제시함으로써 그 중요성을 강조하고 있다(표 7).

지리탐구와 야외조사는 2000년 국가교육과정의 학습프로그램에서도 강조되었던 것으로, 그것의 중요성이 재진술된 것이다. 잘 만들어진 탐구는 그 교과 지식과 이해를 발달시키는 가장 강력한 도구이며, 단순히 기능 개발을 위한 '볼트(bolt)'가 아니다(Kinder, 2007, 131-132). 지리탐구에 기반한 학습은 학생들로 하여금 지리적 방법으로 쟁점과 주제를 해결하도록 한다. 도해력은 일찍부터 지리에서 강조되어 왔던 것이며, 비주얼 리터러시

는 지리정보시스템(GIS)의 사용을 통한 지리적 데이터의 조작을 포함하는 것으로, 특히 GIS는 부가적인 기능에서 학생들이 갖추어야 할 필수적인 기능으로 인식되고 있다. 지리적 의사소통은 교육의 가장 기본이 되는 문해력(literacy)과 구두표현력(oracy)으로 또 다시 중요시되고 있다.

넷째, 범위와 내용은 이전 교육과정의 학습의 폭에 해당되는 것이다. 이것은 교사가 핵심개념과 핵심프로세서를 교수할 때 다루어야 하는 주제의 범위를 개관적으로 제시한 것이다. 2000년 지리 국가교육과정의 학습프로그램에서 학습의 폭은 경제발달이 현저하게 차이가 나는 두 개의 국가와 10개 주제(관구조론, 지형, 날씨와 기후, 생태계, 인구, 주거, 경제활동, 개발, 환경적 쟁점, 자원 문제) 및 하위주제(각각 최소 2개에서 4개)를 제시하고 있다. 그러나 새로운 학습프로그램에서 제시된 범위와 내용은 <표 8>과 같이 8개로 감소했을 뿐만 아니라, 매우 포괄적인 것이 특징이다. 이는 학교와 교사들에게 교육과정을 계획하는데 유연성과 자율성을 보장하기 위한 것으로서, 이와 같은 유연성의 확보는 또한 지리교사들에게는 또 하나의 도전이 아닐 수 없다.

마지막으로, 교육과정 기회는 새로운 학습프로

표 7. 지리 학습프로그램의 핵심프로세서

핵심프로세서	내 용
2.1 지리탐구	a. 지리적 질문하기, 비판적으로, 구성적으로, 창의적으로 사고하기 b. 정보를 수집하고, 기록하고 표현하기 c. 쟁점들을 조사할 때 출처의 증거에 대한 왜곡, 의견, 남용을 구체화하기 d. 증거를 분석하고 평가하기, 결론을 도출하고 정당화하기 위해 결과를 표현하기 e. 장소와 공간에 대한 새로운 해석을 도출하기 위하여 지리적 기능과 이해를 사용하고 적용하는 창의적 방법을 찾기 f. 적절한 조사의 순서를 제안할 수 있는 지리적 탐구를 계획하기 g. 문제를 해결하고 지리적 쟁점들에 관한 분석적 기능과 창의적 사고를 발달시키기 위한 의사결정하기
2.2 야외조사와 야외학습	a. 야외조사 도구들과 기술들을 적절하게, 안전하게, 효율적으로 선택하고 사용하기
2.3 도해력과 비주얼 리터러시	a. 지도책, 지구본, 다양한 스케일의 지도, 사진, 인공위성 이미지, 다른 지리적 데이터를 사용하기 b. 증거를 표현하기 위해 지리적 기술 등을 사용하여 다양한 스케일의 지도와 평면도를 구성하기
2.4 지리적 의사소통	a. 말과 글로 지리적 어휘와 약속을 사용하여 학생의 지식과 이해를 의사소통하기

표 8. 지리 학습프로그램의 범위와 내용

<p>a. 개인, 로컬, 지역, 국가, 국제, 대륙, 글로벌에 이르는 <u>다양한 스케일</u></p> <p>b. 장소, 주제 또는 쟁점에 초점을 둔 <u>일련의 조사</u></p> <p>c. <u>장소와 환경의 입지</u></p> <p>d. 영국의 변화하는 인문·자연지리, 현재의 쟁점들, 오늘날 세계에서의 영국의 장소 등을 포함한 <u>영국의 핵심적 양상</u></p> <p>e. EU와 개발의 상이한 상태에 있는 지역 또는 국가를 포함하여 보다 넓은 배경과 맥락에 있는 <u>상이한 지역</u></p> <p>f. 자연적 프로세서와 자연적 경관과 같은 <u>자연지리</u></p> <p>g. 건조환경과 인문적 프로세서와 같은 <u>인문지리</u></p> <p>h. 인간과 그들 장소와의 상호작용의 원인과 결과, 그들의 미래의 영향을 어떻게 계획하고 관리할 것인가를 포함한 <u>인간과 환경 사이의 상호작용</u></p>
--

* 밑줄은 필자에 의함.

그램에서 처음으로 제시되었다(표 9). 이는 학생들이 학습을 하는데 있어서 제공받아야 할 기회를 보다 명료하게 제시한 것이다. 지리의 교육과정 기회에는 이전 국가교육과정의 학습프로그램에서도 강조하던 야외조사, 탐구, ICT, 지도 등을 더욱 명료하게 제시하고 있다. 그리고 GIS, 교양있고 책임감 있는 행동, 뉴스에서의 지리적 쟁점들 등에 관해서 언급함으로써 이전 국가교육과정에서 부족할 수 있었던 요소들을 강조하고 있다. 마지막으로 시민성, 지속가능성, 글로벌 차원 등 범교과적 학습에 대해서도 강조하고 있는데, 이는 통합적인 학습 경험의 제공이라는 QCA의 목적에 기반한 것이다. 따라서 지리 교과와 또 하나의 도전은 폭넓은 교육과정, 즉 글로벌 시민성을 위한 교육에 기여할 수 있는 기회를 찾는 것이다.

5. 지리학에서 핵심개념과 조직개념의 중요성

1) 교과와 핵심개념

개념은 사물, 사건, 행동, 프로세서, 관련성 등에 대한 일반화된 아이디어들(Bennetts, 2008)로 정의되며, 복잡하고 거대한 세계에 대한 우리의 경험을 더 다루기 쉬운 단위들로 구분하는 방법들로 정의(Taylor, 2008, 50) 되기도 한다. 따라서 개념은 인간들로 하여금 복잡한 세계를 정신적으로 다룰 수 있게 해 준다.

개념은 우리 인간의 경험과 관련된 구체적인 것(예를 들면, 날씨, 농장, 여행)과 보다 깊은 통찰을 제공하기 위해 만들어진 훨씬 더 추상적인 것(예를 들면, 기후, 공간적 상호작용, 권력)으로 구분

표 9. 지리 학습프로그램의 교육과정 기회

<p>a. <u>개인적인 지리의 경험을 만들고 확장하도록 하는 것</u></p> <p>b. <u>실제적이고 관련된 현재의 맥락을 탐구하도록 하는 것</u></p> <p>c. <u>탐구에 대한 일련의 접근을 사용하도록 하는 것</u></p> <p>d. <u>지도, 비주얼 미디어, 지리정보체계(GIS) 등을 포함한 다양한 자원을 사용하도록 하는 것</u></p> <p>e. <u>개인적으로, 모듈별로 교실 밖의 상이한 입지에서 야외조사 조사를 하도록 하는 것</u></p> <p>f. <u>학생들에게 영향을 주는 지리적 쟁점과 그들 주위의 지리적 쟁점과 관련하여 교양있고 책임감 있는 행동에 참여하도록 하는 것</u></p> <p>g. <u>뉴스에서 지리적 쟁점을 검토하도록 하는 것</u></p> <p>h. <u>ICT를 포함한 일련의 기능을 사용하여 영국과 전세계와 관련한 중요한 쟁점을 조사하도록 하는 것</u></p> <p>I. <u>시민성, ICT, 지속가능성과 글로벌 차원을 포함한 교육과정의 영역들을 포함하여 지리와 다른 교과들 사이의 연계를 만드는 것</u></p>

* 밑줄은 필자에 의함.

된다. 이러한 추상적 개념들을 더욱 명료화하고 완전하게 하기 위해 개별 개념에 대해 정의를 내리거나, 기술적인 설명을 덧붙이거나, 특정 개념을 적용한 사례를 제시하기도 한다. 결국, 개념은 직접적으로 볼 수 있는 것뿐만 아니라 직접적으로 볼 수 없는(경험할 수 없는) 것들에 관해 의사소통할 수 있는 도구로서 역할을 한다.

개별 교과에서는 이러한 개념에 ‘주요(main)’, ‘핵심(key)’, ‘중요(big)’, ‘기본(basic)’, ‘조직(organizing)’ 등의 다양한 수식어를 붙여 사용하기도 한다. 이러한 용어들은 정확하게 정의되지는 않지만, Taylor (2008)에 의하면, ‘핵심’은 특별하게 중요하거나 유용하다고 판단되는 개념들과 관련되는 반면, ‘중요(big)’은 매우 추상적이거나 가장 위계가 높은 개념(예를 들면, 공간)에 해당되는 것이다. Bennetts (2010, 38)는 핵심개념을 교과와 본질과 관련하여 가치있는 통찰을 제공하기 위하여 주장되는 아이디어들로 정의한다. 따라서 핵심개념은 특정 교과를 통해 학습해야 할 내용에 대한 폭넓은 범위를 가지며, 그 교과 내의 다른 주요한 아이디어와도 밀접한 연관을 가진다. 결국, 핵심개념은 특정 교과의 학습에 대한 핵심을 제공하는 것으로서, 학생들의 이해의 발달과 조직에 중요한 기여를 한다고 판단되는 것이다.

이와 같은 핵심개념은 교육과정 이론가들과 교사들에게 결코 새로운 용어가 아니다. 그러나 개정된 중등 국가교육과정의 학습프로그램에 핵심개념이라는 용어를 직접적으로 사용하면서 별도로 구분하여 제시하고 있는 것은 학습에 있어서 핵심개념이 가지는 의의를 끌어올리는 중요한 계기가 된 것이라고 할 수 있다. 따라서 핵심개념이 교과를 통한 학습에 있어서 가지는 의미를 좀 더 깊이 있게 검토해 볼 필요가 있다.

각 교과의 새로운 학습프로그램에서 핵심개념을 별도로 분리하여 제시한 것은 Bennetts(2010, 33)에 의하면 각 교과의 학습에 기저를 이루는 많은 핵심개념들이 존재한다는 확신적인 주장에 의한 것이다. 따라서 학생들은 개별 교과를 통해 그 교과의 지식, 기능, 이해를 발달시키기 위해서는 무엇보다 핵심개념에 대한 이해가 선행될 필요가 있다. 그러나 개정된 학습프로그램에서는 각 교과의 기저를 이루는 핵심개념의 목록을 선택하는 데 사

용된 명확한 판단 준거를 제시하고 있지 않다. 다만, 각 핵심개념에 대한 기술적인 설명은 ‘설명 노트’를 통해 그 의미를 제한하여 명확하게 하고 있다.

각 교과의 새로운 학습프로그램에서는 핵심개념이라는 공통적인 용어를 사용하고 있지만, 각 교과의 핵심개념의 수는 일정하지 않다. 각 교과에서 제시하고 있는 핵심개념의 수는 최소 3개에서 최대 7개에 이른다. 핵심교과인 영어, 수학, 과학은 공통적으로 4개의 핵심개념을 제시하고 있는 반면, 기초교과에 제시된 핵심개념은 3개에서 7개에 이르기까지 다양하다.

하나의 핵심개념이 하나의 개념만으로 이루어진 것도 있지만, 2개 내지 3개의 개념을 포함하고 있는 경우도 있다. 예를 들면, 지리의 핵심개념의 경우, 장소, 공간, 스케일, 상호의존성, 자연적·인문적 프로세서는 하나의 개념으로 이루어져 있지만, 환경적 상호작용과 지속가능한 개발, 문화적 이해와 다양성은 2개의 개념이 쌍을 이루고 있다. 특히, 2000년 개정 교육과정에서 새롭게 기초교과가 된 ‘시민성’의 핵심개념의 경우 ‘민주주의와 정의’, ‘권리와 책임’, ‘정체성과 다양성’과 같이 쌍으로 구성되어 있다.

핵심개념의 선택에 있어서 가장 큰 특징 중의 하나는 몇몇 핵심개념은 서로 다른 교과에서 공통적으로 채택하고 있다는 것이다. 가장 공통적으로 사용되는 핵심개념으로는 ‘능력’, ‘창의성’, ‘문화적 이해’, ‘비판적 이해’이다. 영어, 예술과 디자인 교과에서는 이 4가지가 모두 공통적으로 제시되고 있으며, 수학, 현대외국어, 음악 교과에서는 4가지 중 3가지가 다양한 조합으로 제시되고 있다. 문화적 이해는 영어, 과학, 지리(문화적 이해와 다양성), 역사(문화적, 민족적, 종교적 다양성), 현대외국어(간문화적 이해), 예술과 디자인, 음악, 시민성(정체성과 다양성) 등 가장 널리 사용되고 있다. 이와 같은 사례들은 학습프로그램을 기획한 교과 전문가들이 개별 교과의 본질을 반영하는 개념뿐만 아니라 범교과적으로 적용할 수 있는 개념을 반영하려는 의지로 해석될 수 있다.

핵심개념의 선택에 있어서 일부 교과에만 적용되기는 하지만, 또 하나의 특징은 어떤 핵심개념은 사고뿐만 아니라 인지적 기능과 전략을 연계하

표 10. 지리 학습프로그램에서의 핵심개념

핵심개념	하위 항목
1.1 장소	a. 실제 장소의 자연적·인문적 특성을 이해하기 b. 장소에 대한 ‘지리적 상상력’을 발달시키기
1.2 공간	a. 장소 사이의 상호작용과 정보, 인간, 상품의 흐름에 의해 만들어진 네트워크를 이해하기 b. 장소와 경관이 위치한 곳, 그것들이 그곳에 있는 이유, 그것들이 만든 패턴과 분포, 이들이 변화하는 방식과 이유, 사람들을 위한 함의를 알기
1.3 스케일	a. 개인과 로컬로부터 국가, 국제, 글로벌에 이르는 상이한 스케일을 이해하기 b. 지리적 사고에 대한 이해를 발달시키기 위해 스케일 사이의 연계를 만들기
1.4 상호의존성	a. 장소들 사이의 사회적, 경제적, 환경적, 정치적 연결을 조사하기 b. 모든 스케일에서 변화의 상호의존성의 중요성을 이해하기
1.5 자연적·인문적 프로세서	a. 자연적·인문적 세계에서의 사건들과 활동들의 계열들이 어떻게 장소, 경관, 사회의 변화를 초래하는지 이해하기
1.6 환경적 상호작용과 지속가능한 개발	a. 환경의 자연적·인문적 차원이 상호관련되고 환경 변화에 함께 영향을 준다는 것을 이해하기 b. 지속가능한 개발과 환경적 상호작용과 기후변화에 대한 그것의 영향을 조사하기
1.7 문화적 이해와 다양성	a. 사회와 경제에 대한 이해를 가능하게 하는 인간, 장소, 환경, 문화 사이의 차이와 유사성을 이해하기 b. 인간의 가치와 태도가 어떻게 다르며 어떻게 사회적, 환경적, 경제적, 정치적 쟁점에 영향을 주는가를 이해하고, 그러한 쟁점에 관한 그들 자신의 가치와 태도를 발전시키기

고 있다는 것이다.⁶⁾ 그 사례로는 ‘능력’⁷⁾, ‘창의성’⁸⁾, ‘과학적 사고’⁹⁾ 등의 개념이 그러한데, 이들 개념은 다양한 정신적 활동과 연계되어 있다.

이상과 같이, 각 교과와 핵심개념은 전체 교육과정에서 그 기저를 이루는 중요 아이디어들(big ideas)을 보여주고 있다 그렇지만 핵심개념과 관련하여 해결되어야 할 문제들은 여전히 남아있다. 첫째, 핵심개념이 새로운 학습프로그램의 중요한 요소이지만, 핵심개념이 정확하게 무엇인지, 선정 기준은 무엇인지(어떤 의미에서 핵심인지)에 대한 명확한 준거가 부족하다는 것이다. 둘째, 핵심개념이 강조되면서 새로운 국가교육과정이 ‘개념 기반 교육과정(concept based curriculum)’으로 규정되기도 하는데(Rawling, 2008), 오히려 핵심개념이 너무 폭넓고 추상적이어서 교사들의 교육과정 계획에 적절한 안내를 해주지 못 할 가능성이 있다는 것이다(Lambert, 2007).

2) 지리를 위한 핵심개념

새로운 지리 학습프로그램에 제시된 핵심개념은 장소, 공간, 스케일, 상호의존성, 자연적·인문적 프로세서, 환경적 상호작용과 지속가능한 개발, 문화적 이해와 다양성 등 6가지이며, 이들 각각에 대한 구체적인 내용으로서 1개 내지 2개의 하위 항목을 구성하고 있다(표 10).

지리를 위한 핵심개념이 지리의 고유한 개념인지 다른 교과에서도 중요하게 다루는 개념인지 구분해 볼 필요가 있다.¹⁰⁾ 장소, 공간, 환경(인간과 환경과의 관계)은 지리만의 고유한 개념은 아니지만 중심적 개념으로 간주된다. 스케일 역시 시간적 스케일(예를 들면, 낮과 밤, 계절, 역사적 시기), 측정의 스케일(예를 들면, 지도에서의 비율) 등 다양한 관점에서 사용되기도 하지만, 특히 공간적 스케일은 중요하다. 스케일은 독립적 개념으로 다루기에는 한계가 있지만, 지리적 현상에 대한 탐구에 있어서 중요한 기제로서 작동한다. Swift(2007, 11)에 의하면, 지리적 렌즈를 통한 ‘확대와 축소(zooming in and out)’는 세계에 대한 우리의 이해를 강화시킨다.

패턴과 프로세서, 상호관계·상호작용·상호의존, 연속성과 변화, 정체성과 다양성, 개발과 지속가능성 등은 다른 교과에서도 널리 사용되고 있기 때문에 범교과적 학습을 위한 개념으로 간주된다. 그러나 지리적 관점에서 볼 때, 지역 간의 상호의존은 이동 또는 이주와 관련되며, 이들은 문화적 이해와 다양성과 결부된다는 점에서 중요하다. 지속가능한 개발은 지속가능성과 개발이라는 잠재적으로 갈등을 일으키는 개념이 불편하게 결합된 것으로서 긴장 관계를 내포하고 있다.

지리 학습프로그램에 핵심개념을 따로 분리하여 세분화한 것은 2008년 국가교육과정에 처음이지만, 지리 교과와 개념, 일반화, 정교한 개념적 구조, 지리적 아이디어들에 대한 강조는 이전 교육과정에서도 찾아 볼 수 있다. 2000년 국가교육과정(QCA/DfEE, 1999)은 개념을 독립적으로 제시하지 않았지만, 학습프로그램의 목록(예를 들면, 장소에 대한 지식과 이해)이나 그 목록에 대한 하위항목(예를 들면, 장소에 대한 명확한 특징을 가져오는 자연적, 인문적 특징을 설명하는 것)에, 또는 성취목표(예를 들면, level 6의 “장소들을 서로 의존하게 하는 연결과 관계에 대해 평가한다.”)에 포함되어 있는 경향이 있었다.

사실, 지리에서 중요하게 다루어져야 할 핵심개념(key concepts), 중요 개념(big concepts), 중요 아이디어(big ideas)를 제시하려는 일련의 노력들은 다방면에서 이루어져 왔다. 지리에서 중요한 핵심개념을 추출하기는 쉽지 않는데, 그 이유는 핵심적인 개념들에 대한 합의는 사람마다 다르며, 목적마다 다를 수밖에 없기 때문이다. 특히 교육과정에서 다루어져야 할 지리의 핵심개념을 추출하는 작업은 더 많은 관련 요인들을 고려해야 하기 때문에 더욱 어렵다. <표 11>에 제시된 지리에서의 핵심개념들은 특정한 사회적·정치적 상황에서 다양한 사람들의 사고를 통해 개발된 것으로서, 상이한 목적을 위해 제시되어 왔으며, 따라서 상이한 강조점을 가지고 있다.

예를 들면, Leat(1998)가 제시한 핵심개념들은 지리를 통한 사고에 관한 강조와 연계된 일반적인 인지과정의 중요한 요소들을 중심으로 추출한 것이다. 그리하여 지리의 고유한 개념과는 직접적인 관련이 적다. 그리고 Jackson(2006, 199)은 글로벌 사회에서 소비자로서 학생들이 ‘지리적으로 사고하도록 하기’를 강조하면서, 이를 위한 지리에서의 핵심개념으로 공간과 장소, 스케일과 연결, 근접성과 거리, 관계적 사고를 제시하고 있다. 특히, 관

표 11. 지리에서의 중요한 개념들(Taylor, 2008)

학교위원회 프로젝트: 역사, 지리, 사회과학(1976)(Marsden, 1995)	Leat(1998)	Geography Advisers and Inspectors Network(2002)	
의사소통 권력 신념과 가치 갈등/합의 연속/변화 유사성/차이 원인과 결과	원인과 결과 분류 의사결정 개발 불평등 입지 계획 시스템	편견 인과관계 변화 갈등 개발 분포 미래 불평등	상호의존 경관 스케일 입지 지각 지역 환경 불확실성
Holloway et al.(2003)	Jackson(2006)	QCA(2007)	
공간 시간 장소 스케일 사회적 형성 자연 시스템 경관과 환경	공간과 장소 스케일과 연결 근접성과 거리 관계적 사고	장소 공간 스케일 상호의존성 자연적·인문적 프로세서 환경적 상호작용과 지속가능한 개발 문화적 이해와 다양성	

계적 사고는 나머지 세 개와 달리 방법과 학습전략이 포함되어 있는 개념으로서, 자아와 타자의 지리를 비교함으로써 차이와 유사성(예를 들면, 성, 인종, 계층 등)에 관해 생각하는 방법으로 정의된다(Jackson, 2006, 199-200). 반면, Halloway *et al.*(2003)은 대학에서 지리학을 배우는 학생들에게 필요한 핵심개념을 지리학에서 가장 기본이 되는 아이디어들을 중심으로 추출하여 제시하고 있다.

3) 지리교육과정 계획에 있어서 핵심개념과 조직개념

지리를 위한 핵심개념의 일부를 조직개념으로 간주하려고 하는 관점에 주목할 필요가 있다. 조

직개념에 대한 관심은 일찍이 영국을 중심으로 학습에 대한 계열성을 담보하기 위한 목적에서 전개되어 왔다(서태열, 2005). 그러나 조직개념 역시 핵심개념과 마찬가지로 주장하는 학자 또는 사용 목적에 따라 상이하게 분류된다.

새로운 지리 학습프로그램의 핵심개념을 조직개념의 관점에서 접근하려는 시도가 일부 있었다. Lambert(2007)는 장소, 공간, 스케일을 조직개념으로 간주한 반면, Bennetts(2008)는 장소, 공간, 환경을 조직개념으로 간주하였다. 특히, Lambert(2007)에 의하면, 장소, 공간, 스케일은 지리에서 가장 중요 아이디어(big ideas) 또는 가장 중요 개념(big concepts)으로서 이들은 서로 연계된다. 장소는 독특성을 가지며, 표상되고, 동적이며, 지리적 상상력과 관련되는 것으로 보다 작은 개념들이

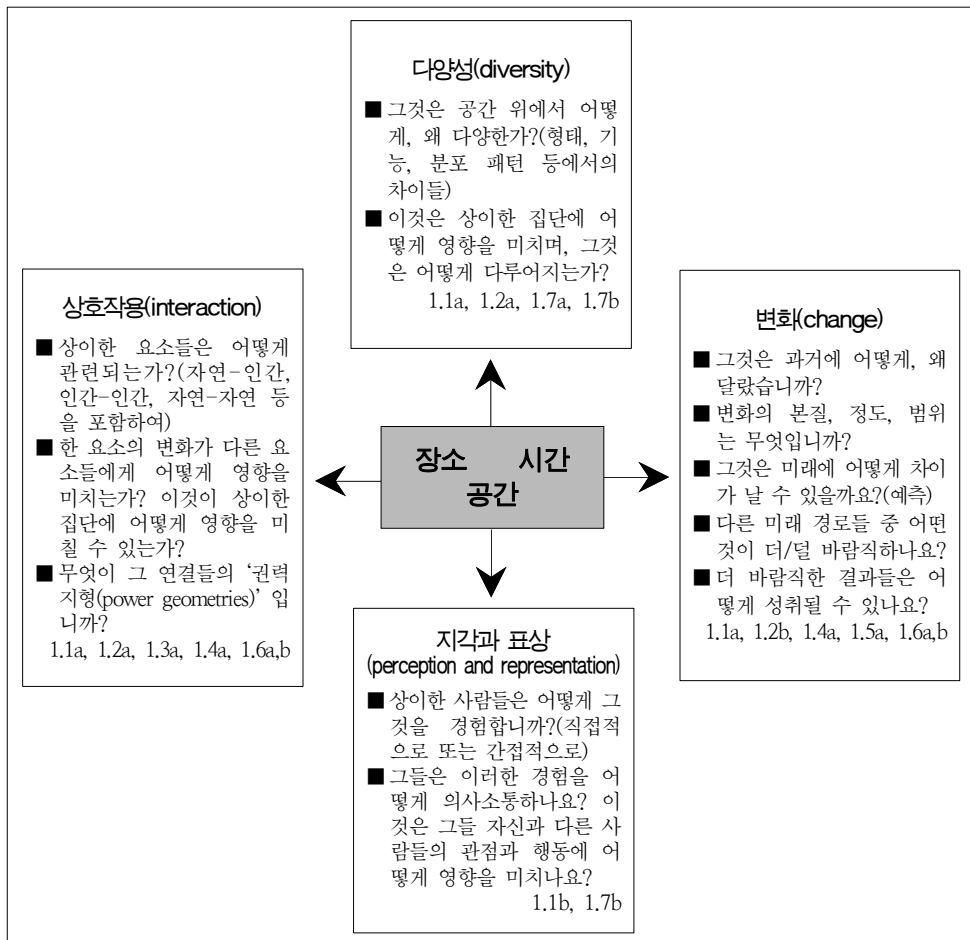


그림 2. 조직개념들로부터 추출할 수 있는 질문들(Taylor, 2008, 52)

표 12. 2008 지리를 위한 학습프로그램에서의 핵심개념들과 4개의 조직개념들의 관계

지리 학습프로그램에서의 핵심개념	4개의 조직개념과의 관계
장소	학습프로그램에서 장소 에 대한 기술은 어떻게 인간이 장소 를 지각 하고, 인간이 장소 를 어떻게 다른 사람들에게 표상 하는지에 특별히 중요성을 부과하고 있다.
공간	학습프로그램에서 공간 에 대한 기술은 대개 장소 사이의 상호작용 과 관련될 뿐만 아니라, 변화 와 다양성 을 고려하고 있다.
스케일	학습프로그램에서 스케일에 대한 진술은 처음에는 기본적인 지식에 대한 것이지만 이후 진술은 스케일 사이의 상호작용 을 강조하고 있다.
상호의존성	상호작용 에 대한 특별한 강조
자연적·인문적 프로세서	변화 에 초점
환경적 상호작용과 지속가능한 개발	역시 변화 에 기반한 지속가능한 개발과 함께 상호작용 에 관한 또 다른 초점
문화적 이해와 다양성	사람들 사이의 다양성 과 상호작용 에 초점

위치할 수 있으며, 공간 역시 그 아래에 입지, 흐름, 분포, 네트워크 등의 하위 개념을 동반할 수 있다. 그리고 스케일은 개인, 로컬, 지역, 국가, 글로벌 등으로 구분되며, 이들 사이의 상호연결 및 상호의존성과 관련된다. 결국 장소, 공간, 스케일은 지리라는 언어를 구성하는 어휘와 문법으로서 기능하는 조직개념이다.

한편, Taylor(2008)는 지리에서의 조직개념을 다양성, 변화, 상호작용, 지각과 표상으로 제시하였다. 그림 2는 4가지의 조직개념에 대한 지리적 질문을 보여주는데, 각 조직개념이 새로운 지리 학습프로그램의 어떤 핵심개념과 관련되는지를 보여준다. 그녀에 의하면, 이 4가지의 조직개념은 새로운 학습프로그램에서 매우 반복적으로 사용하고 있다. 그녀는 새로운 지리 학습프로그램의 핵심개념이 그녀가 제시한 4개의 조직개념과 어떻게 관련되는지를 <표 12>을 통해 더욱 자세하게 보여주고 있다.

Taylor(2008)는 장소, 공간, 시간을 조직개념으로 간주하지는 않았지만 중앙에 배치함으로써 이들의 기본적인 중요성을 강조하고 있다. 그녀에 의하면, 조직개념은 어떤 장소가 어떻게 표상되는가를 고려함으로써 또는 특별한 지역 내에서 환경들의 다양성을 탐구하도록 함으로써 우리로 하여금 장소, 공간, 시간을 조직하고 공부하도록 한다. 사실, 우리는 수업에서 장소 또는 공간을 보다 명

백하게 규정하고 싶어 할 수 있다. 예를 들면 하천, 침식, 도시, 브라질 등의 내용 개념이 더 명료할 수 있지만, 장소, 공간, 시간은 역시 항상 그곳에 있다.

핵심개념과 조직개념에 대한 관심은 교사들에게 교육과정을 계획하는 자율성과 유연성을 제공하기 위한 것이다. 그러나 이러한 핵심개념과 조직개념을 통하여 교육과정을 계획하는 데 있어서 몇 가지 유의해야 할 사항이 있다.

첫째, 새로운 학습프로그램은 ‘학생들이 지식, 기능과 이해를 심화시키기 위해 핵심개념에 대한 이해를 발달시킬 필요가 있다’(QCA, 2007) 라고 진술하고 있다. 이 진술은 마치 핵심개념에 대한 학습이 지식을 확장하는 첫 번째 단계인 것으로 잘못 해석될 소지가 있다. Rawling(2008)에 의하면, 학생들이 일상적인 지리적 문제에 대한 이해의 폭을 넓힐 때 점점 앞에 도달하고 비로소 중요 아이디어 또는 중요 개념에 대한 이해에 도달할 수 있다. 따라서 교육과정 계획은 핵심개념에서 출발해야 하는 것이 아니라, 학습의 마지막 단계에서 이러한 핵심개념에 대한 이해에 도달할 수 있도록 해야 한다.

둘째, 이와 유사한 맥락에서, 지리 교육과정을 계획할 때 핵심개념은 절대적인 것이 아니라 주요한 자원 중의 하나라고 인식할 필요가 있다. 즉, 핵심개념은 학생들이 기억해야 할 사실의 뭉치가 아

나라 지리적 사고를 위한 사고의 경제(economies of thought)로 간주될 필요가 있다. 따라서 지리교사들은 학습 내용을 선택하고, 교수·학습을 계획하고, 평가를 고안할 때 핵심개념을 반드시 명심해야 한다. 그러나 핵심개념은 지리교사가 학생들에게 직접 가르쳐야 할 무엇가가 아니며, 학습을 위해 핵심개념에 대한 정의를 바로 제시할 필요는 없다.

셋째, 핵심개념은 학습 내용에 대한 선택을 암시하는 것이 아니기 때문에, ‘장소’, ‘공간’, ‘스케일’ 등으로 명명된 수업 단원을 만들 필요가 없다. 중요한 것은 지리교사들이 핵심개념이 의미하고 있는 것을 정확하게 이해하는 것이며, 그렇게 될 때 학생들로 하여금 지리적으로 사고하도록 할 수 있다. 따라서 지리교사들은 그들이 선택한 장소와 토착에 대한 학습을 통해 학생들로 하여금 자연스럽게 핵심개념에 대한 이해에 도달하도록 지원할 필요가 있다.

6. 요약 및 결론

본 연구는 2008년 및 2011년부터 새롭게 시행되고 있는 영국 국가교육과정과 지리 학습프로그램의 변화 양상을 살펴보고, 우리나라 지리 교육과정 개발 및 계획에 주는 함의를 도출하고자 한 것이다.

첫째, 초등학교 단계(KS1-2)는 6개의 학습영역으로 재조직되었는데, 기존의 지리, 역사, 시민성이 통합되어 ‘역사적, 지리적, 사회적 이해’라는 학습영역으로 재편되었다. 그리하여 지리의 경우 KS3에서만 독립 교과로서 그 위치를 유지하게 되었다.

둘째, 개정된 국가교육과정 역시 학습프로그램과 성취목표로 구성되어 있지만, 특히 학습프로그램에 있어서 큰 변화가 있었다. 초등의 경우, 학습프로그램이 ‘교육과정 목표-학습영역의 중요성-본질적 지식-핵심기능-범교과적 학습-학습의 폭-교육과정의 계열’로 세분화되었고, 중등의 경우, ‘교육과정 목표-교과의 중요성-핵심개념-핵심프로세서-범위와 내용-교육과정 기회’의 구조로 전환되었다.

셋째, 교육과정 목표는 모든 교과에 공통적으로

적용되는 것으로 ‘성공적인 학습자’, ‘확신에 찬 개인’, ‘책임있는 시민’ 등으로 진술되고 있으며, 이는 교수·학습의 모든 양상에 반영되어야 하며 교육과정계획을 위한 출발점이 되어야 한다. 이와 같이 교육과정의 전체적이고 일반적인 목적은 제시하고 있으나, 우리나라와 달리 교과의 성격과 목표는 별도로 제시하지 않고 있다.

넷째, ‘학습영역 및 교과의 중요성’ 진술에서 각 교과의 성격과 목표를 읽어낼 수 있다. 왜냐하면, 학습영역 및 교과의 중요성은 학생들의 발달에 어떠한 명백한 기여를 하며, 교육과정 목표를 충족시키는데 어떻게 도움을 줄 것인가를 중심으로 진술되어 있기 때문이다. 우리나라 교육과정에서는 각 교과의 성격과 목표를 구분하여 명료화하고 있지만 다소 형식적인 서술에 치우쳐 있다면, 영국의 경우 학습영역 및 교과의 중요성 진술을 통해 포괄적으로 진술하고 있지만 국가적, 사회적, 시대적 요구를 잘 반영하여 그 교과를 가르치는 행위의 가치를 보다 구체적이면서 설득력 있게 제시하고 있다.

다섯째, 가장 큰 변화이면서 가장 강조되고 있는 것이 초등의 경우 ‘본질적 지식(EL)’과 ‘핵심기능(KS)’이며, 중등의 경우 ‘핵심개념(KC)’과 ‘핵심프로세서(KP)’이다. 본질적 지식과 핵심기능, 핵심개념과 핵심프로세서를 별도로 구분하여 제시함으로써 학습해야 할 지식 또는 개념과 기능 또는 프로세서를 보다 명료화, 세분화하고 있다고 할 수 있다. 그리고 본질적 지식과 핵심개념, 핵심기능과 핵심프로세서는 유사한 개념이나 본질적 지식이 핵심개념보다, 핵심기능이 핵심프로세서보다 다소 포괄적인 의미를 가진다고 할 수 있다. 초등 단계에서는 포괄적인 지식을 배우고, 중등 단계에서 각 교과를 통해 그 교과에서 핵심적인 개념들을 배우도록 한 계속성과 계열성에 대한 배려로 해석될 수 있다. 또한 핵심개념을 조직개념으로 간주하고 있기 때문에 이를 중심으로 내용을 계속적으로 계열적으로 구성하기에 유리하게 된다.

여섯째, 초등의 경우 기존의 분과 학문적 체제에 기반한 교과(지리, 역사)에서 학습영역 중심으로 재편되면서 통합교과적 성격을 지향하는 동시에 다른 교과와의 연계를 강조하는 ‘범교과적 학습’을 신설하여 폭넓은 학습을 강조하고 있다. 중

등의 경우 범교과적 학습에 대한 직접적 언급은 없지만, 핵심개념에 제시되고 있는 일부 항목들(예를 들면, 상호의존성, 지속가능한 개발, 문화적 이해와 다양성)이 다른 교과들의 핵심개념에서도 발견되는 것으로서 이를 통해 범교과적인 폭넓은 학습을 강조하고 있음을 알 수 있다.

일곱째, 교육내용의 범위(scope)에 해당되는 것으로 초등의 경우 기존의 '학습의 폭'이라는 용어를 그대로 사용하고 있지만, 중등의 경우 '범위와 내용'이라는 용어로 대체되었다. 이것은 교사가 핵심개념과 핵심프로세서를 교수할 때 다루어야 하는 주제의 범위를 개관적으로 제시한 것이다. 이는 용어상의 변화뿐만 아니라 이전의 교육과정에 비해 항목이 내용이 수적으로 감소했을 뿐만 아니라, 포괄적으로 기술되어 있다. 이는 학교와 교사들에게 교육과정 계획의 유연성과 자율성을 보장하기 위한 것으로서, 이는 지리교사들에게 하나의 기회이면서 또 하나의 도전이 된다. 교사들은 교육과정 계획자로서 그들의 과업은 국가교육과정의 틀 내에서 적절한 내용을 선택하고 그것을 학생들에게 적절한 폭과 깊이로 탐구하도록 하는 것이다.

여덟째, 교육내용의 계열(sequence)에 해당되는 것으로 초등의 경우 학습 기간이 길뿐만 아니라 학습영역으로 전환되면서 '교육과정의 계열'을 전기, 중기, 후기 등 세 단계로 제시함으로써 학습의 계열을 보다 명료화하고 있다. 반면, 중등의 경우 '교육과정의 기회'를 신설하여 계열성보다는 KS3 동안 학생들이 제공받아야 할 학습의 기회를 보다 명료화하고 있다.

이상과 같이 영국 국가교육과정을 통해서 얻을 수 있는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 교육과정 목표를 추구하는 인간성의 관점에서 명료하게 제시하고, 이를 충족시키기 위한 지리 교과들의 역할을 중요성의 관점에서 자유롭게 서술함으로써 유기적이고 일관성 있는 연계를 보여주고 있다. 따라서 우리나라 교육과정도 교과들의 성격과 목표라는 과도한 형식적인 틀에서 벗어나 교과들의 중요성에 대한 자유로운 진술을 통해 그 교과들의 성격과 가치를 더욱 설득력 있게 제시하는 것을 고려해 볼 수 있다.

둘째, 우리나라의 교육과정은 단원별 내용 영역

(요소)을 성취기준의 형태로 제시하고 있는데 비해, 영국의 국가교육과정에서는 그 교과에서 학습해야 할 가장 기본이 되는 본질적 지식과 핵심기능, 핵심개념과 핵심프로세서를 엄선하여 제시함으로써 해당 학문의 핵심적 지식·기능·가치를 잘 반영할 수 있을 뿐만 아니라 학교급 및 학년(군)간의 계속성과 계열성을 일관되게 유지할 수 있는 장점이 있다. 그리고 학습의 폭 또는 범위와 내용을 연계하여 제시함으로써 다루어져야 할 폭과 깊이를 제한할 수 있다.

셋째, 각 교과에서 고유한 지식과 개념에 대한 학습뿐만 아니라, 우리가 살고 있는 세계를 진정하게 이해하기 위해 필요한 통합적 지식과 개념에 대한 학습을 매우 강조하고 있다는 것은 현재 우리나라가 추진하고 있는 교과간의 내용의 중복성의 배제라는 개정 방향과는 배치된다는 점에서 시사하는 바가 크다.

넷째, 우리나라가 성취기준을 내용 영역에 대응시켜 제시하고 있는 반면, 영국은 학습단계에 따라 성취해야 할 목표를 수준별로 구분하여 종합적으로 상세하게 서술하고 있어 일관성을 유지하고 있다. 이와 같이 학습프로그램에 의해 초등에서 중등에 이르기 까지 계속성과 계열성이 담보되기 때문에 성취목표를 상이한 수준에서 진술할 수 있는 이점이 있다. 즉 성취목표의 상이한 수준이 내용의 차이가 아니라 내용은 동일하되 깊이가 달라지기 때문에 학습과 평가에 초점을 유지하기에 유리하다.

주

- 1) 2008년부터 시행된 중등 국가교육과정의 새로운 학습프로그램(new programmes of study)은 2008년 9월부터 7학년 학생들에게 적용되기 시작하여, 2009년 9월부터는 8학년 학생들에게 적용되었고, 2010년 9월부터 9학년 학생들에게 실시되었다. 그리고 2011년 여름에 처음으로 새로운 성취목표(new attainment targets)가 이들을 평가하기 위해 사용될 것이다.
- 2) 결국, 초등 단계에서 역사와 지리 중심의 분과 체제가 무너지게 된 것은 2000년 개정에서 중등 단계에 시민성 교과가 도입된 것이 중요한 요인으로 작용하였다고 볼 수 있다.
- 3) 2008 및 2011개정 국가교육과정에 맞추어 QCA(2010)는 '국가교육과정: 교과들을 위한 성취수준 기술(The National Curriculum: Level descriptions

- for subjects)’을 제공하고 있다. 이것은 수준 1에서 예외적인 수행에 이르기까지 모든 국가교육과정 교과들을 위해 기존의 것을 완전히 개정한 것으로서 2011년부터 여름 학기부터 적용하게 된다. 비록 초등 교사들은 모든 교과에서 학생들을 평가할 필요는 없지만, 학생들로 하여금 KS3로 보다 순조롭게 이동하도록 하는데 사용할 수 있다. 개정 중등 국가교육과정이 2008년 9월에 시행되었을 때, 학습프로그램의 변화를 반영하기 위해 level4부터 예외적 수행까지 성취수준 기술을 하도록 제안 받았다. 그리하여 2008년 개정 국가교육과정에서는 지리 성취목표는 초등단계에 해당하는 Level1-Level3는 삭제되고 Level4-Level8, 그리고 예외적 수행으로 구성되어 있었다. 그러나 ‘국가교육과정: 교과들을 위한 성취수준 기술’이 제공되면서, 중등 국가교육과정 핸드북(2008)에 포함된 수준 기술에 관한 부분을 대체하게 된다. 이 문서에 제시된 성취수준 기술은 2011년 여름 학기에 중등학교들에서 처음으로 법적으로 사용된다. 이 시기는 새로운 국가교육과정의 중재 하에 KS3을 완료할 첫 번째 학생들이 9학년의 말에 평가 받을 때이며, 그들의 성취수준은 부모와 보호자에게 보고될 것이다.
- 4) 영국 국가교육과정에 제시된 교육과정 목표는 우리나라 2009 개정 교육과정의 총론에 제시된 ‘추구하는 인간상’과 유사한 개념이다. 추구하는 인간상은 ‘전인적 성장의 기반 위에서 개성의 발달과 진로를 개척하는 사람’, ‘기초 능력의 바탕 위에 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람’, ‘문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격있는 삶을 영위하는 사람’, ‘세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람’으로, 이는 자주인(self-directed person), 창의인(creative person), 문화인(cultivated person), 세계인(global-minded person)으로 규정할 수 있다(박순경, 2009).
 - 5) 새로운 국가교육과정은 특히 다양한 이해와 상호관련된 학습을 위해 교과들 간의 통합을 강조하고 있으며(예를 들면, 글로벌 차원, 지속가능한 개발, 문화적 이해와 다양성), 교육과정의 개별화를 위한 기회를 제공하는데 초점을 두고 있다(Smith and Baker, 2008).
 - 6) 지리를 위한 핵심개념은 다른 기초교과들에 비해 개념에 대한 충분한 해석을 제공하지 못하고 있다는 지적이 있다(Bennetts, 2010). 왜냐하면, 7개의 핵심개념은 모두 내용(content)과 관련되어 있을 뿐 방법(methods) 또는 전략(strategies)과는 직접적으로 연결되어 있지 않기 때문이다. 심지어 ‘설명 노트’에서조차 각 개념들의 고차인지기능(higher order cognitive skills)과의 관련성에 대한 어떤 사례도 제공하고 있지 않다.
 - 7) 영어 교과에서 ‘능력(competences)’은 ‘아이디어들, 경험, 텍스트와 단어들을 참신하게 연계시키고, 언어와 문학에 대한 풍부한 경험들 끌어오는 것’이라고 제시하고 있으며, 현대외국어 교과에서 ‘언어적

- 능력(linguistic competence)’은 ‘일련의 상황들과 맥락들에서 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 기능을 발달시키는 것’으로 기술하고 있다. 반면, 수학 교과에서 ‘능력(competences)’은 ‘적합한 수학을 정확하게 적용하는 것, 수학을 효과적으로 의사소통하는 것, 적합한 수학적 도구들과 방법들을 선택하는 것’ 등으로 기술하고 있다.
- 8) 영어 교과에서 ‘창의성(creativity)’은 ‘창의적인 접근(inventive approaches)’을 사용하여 의미를 만드는 것’, 예술과 디자인 교과에서는 ‘상상적인 이미지들, 창작물, 오리지널하면서도 가치를 지닌 다른 결과들을 생산하는 것’, 음악 교과에서는 ‘새로운 목적들을 위해, 새로운 맥락들에서 기존의 음악적 지식, 기능들과 이해를 사용하는 것’으로 기술하고 있다.
 - 9) ‘과학적 사고’는 단지 과학 교과에서만 일종의 핵심개념으로 제시되고 있다. 핵심개념으로 구체화된 ‘과학적 사고’는 ‘현상을 설명하기 위해 과학적 아이디어들과 모델들을 사용하는 것, 이론을 생성하고 검증하기 위해 그것들을 창의적으로 발달시키는 것’으로 기술하고 있다.
 - 10) 지리에서 중요하게 취급되는 많은 개념들 중에는 다른 학문에서 유래한 것들도 있다. 예를 들면, 지형과 관련된 많은 개념들이 지질학으로부터, 날씨 및 기후와 관련된 많은 개념들이 기상학에서, 경제지리학과 관련된 많은 개념들이 경제학으로 끌어온 것이다. 그러나 이들 학문들 역시 지리에서 발전된 아이디어들을 도입할 수 있다는 점에서 서로의 관계는 변증법적이다.

문헌

- 강창숙a, 2005, 영국의 국가교육과정에서 제시하는 사고기능과 MTTG 전략 (II), 지리학연구, 39(1), 79-94.
- 강창숙b, 2005, 영국의 국가교육과정에서 제시하는 사고기능과 TTG 전략 (I), 대한지리학회지, 40(1), 96-108.
- 김대훈, 2006, 지리 교사들의 국가교육과정 참여와 앞으로의 과제, 한국지리환경교육학회, 14(2), 181-190.
- 박선미, 2001, 영국의 사회과 교육과정, 사회과교육학연구, 40, 27-57.
- 박순경, 2010, 2009 개정 교육과정에 따른 교과교육과정의 개선 방향 탐색, 국가교육과학기술자문회의 교육과정위원회, 23-72.
- 박윤희, 2005, 영국의 ‘14~19세’ 교육과정 및 자격제도 개혁, 평생교육학연구, 11(4), 81-110.
- 장영진, 2003, 영국의 지리과 교육과정 제정과 그

- 영향, *대한지리학회지*, 38(4), 640-656.
- 정미령, 2002, 영국의 국가교육과정 및 교육평가 체제, *참교육연구보고*, 2(1), 200-219.
- 조철기, 2006, 영국 국가교육과정에서 시민성 교과의 출현과 지리교육의 동향, *한국지역지리학회지*, 12(3), 421-435.
- Bell, D., 2005, The value and importance of geography, *Teaching Geography*, 30(1), 12-13.
- Bennetts, T., 2008, Improving geographical understanding at KS3, *Teaching Geography*, 32(2), 55-60.
- Bennetts, T., 2010, Whatever has happened to 'understanding' in geographical education?, *Geography*, 95(1), 38-41.
- DfES, 2005, 14-19 *Education and Skills(White Paper)*, DfES, London.
- Gardner, D., 2007, Key Stage 3: The review, *Teaching Geography*, 32(1), 8.
- Holloway, S., Rice, S. and Valentine, G., (eds.), 2003, *Key concepts in geography*, Sage, London.
- Jackson, P., 2006, Thinking Geographically, *Geography*, 91(3), 189-204.
- Kinder A. and Widdowson, J., (eds.), 2008, *KS3 Geography Teachers' Toolkit series*, Geographical Association, Sheffield.
- Kinder, A., 2007, Planning a revised key stage 3 curriculum, *Teaching Geography*, 32(3), 131-134.
- Kinder, A., 2008, A teacher's toolkit for key stage 3, *Teaching Geography*, 33(3), 98-102.
- Lambert, D. and Morgan, J., 2010, *Teaching Geography 11-18-A Conceptual Approach-*, Open University Press.
- Lambert, D., 2007, Curriculum making, *Teaching Geography*, 32, 1, 9-10.
- Leat, D., 1998, *Thinking through geography*, Chris Kington Publishing, Cambridge.
- Leat, D., 2000, The importance of "big" concepts and skills in learning geography, in Fisher, C. and Binns, T., (eds.), *Issues in Geography Teaching*, Routledge Falmer, London, 137-151.
- Massey, D., *For Space*, Sage Publications, London.
- QCA, 2007, *Citizenship: Programme of Study for key stage 4*, QCA, London.(www.qca.org.uk/curriculum)
- QCA, 2007, Draft Programme of Study for Key Stage 3 Geography, *Teaching Geography*, 32(1), 6-7.
- QCA, 2007, *Geography: Programme of Study for key stage 3 and attainment target*, QCA, London.(www.qca.org.uk/curriculum)
- QCA, 2007, *History: Programme of Study for key stage 3 and attainment target*, QCA, London.(www.qca.org.uk/curriculum)
- QCA/DfEE, 1999, *The National Curriculum for England: Geography*, QCA/DfEE, London.
- QCDA, 2010, *Introducing the new primary curriculum: Guidance for primary schools*, QCDA, London.
- QCDA, 2010, *The National Curriculum: Level descriptions subjects-Geography-*, QCDA, London.
- QCDA, 2010, *The National Curriculum: Primary handbook*, QCDA, London.
- Rawling, E., 2007, *Planning Your Key Stage 3 Geography Curriculum*, Geographical Association, Sheffield.
- Rawling, E., 2007, Taking a "cultural turn", *Teaching Geography*, 32(1), 13-18.
- Rawling, E., 2008, *GTIP think piece: planning and developing the curriculum*, available online at www.geography.org.uk/projects/gtip/thinkpieces/developingthecurriculum1
- Rawling, E., 2008, Planning Your Key Stage 3 Curriculum, *Teaching Geography*, 33(3), 114-119.
- Roberts, M., 2003, *Learning through Enquiry*, Geographical Association, Sheffield.
- Smith, M. and Baker, E., 2008, Sustainable Development in the new key stage 3 curriculum, *Teaching Geography*, 33(3), 107-109.
- Taylor, E. and Catling, S., 2006, Geographical Significance: A useful concept?, *Teaching Geography*, 31(3), 122-125.

- Taylor, E., 2007, *Is bigger always better? Planning concepts in geography education*, Geography Colloquium QML, 24 May.
- Taylor, L., 2008, Key concepts and medium term planning, *Teaching Geography*, 33(2), 50-54.
- (접수: 2012.4.4, 수정: 2012.5.4, 채택: 2012.5.17)