

듀이 교육이론에서 지리교과의 가치와 구조

김 보 매
서울서일초등학교 교사

목 차

- I. 서론
- II. 학교교육에서 지리교과의 가치
- III. 지리교과의 내용 논리
- IV. 지리교과의 교육 방법
- V. 결론

I. 서론

듀이는 교육철학을 단지 교육목적 영역에 국한시킨 것이 아니라 교육 내용과 교육 방법, 교육 평가 등 교육 전반적인 영역으로 확대시킨 교육학자다. 듀이를 ‘교육과정학자’라는 새로운 시각으로 바라보면 교과의 가치와 구조에 관한 많은 아이디어를 얻을 수 있다. 특히 듀이는 여러 교과 중에서도 ‘지리’와 ‘역사’의 중요성을 언급하고 있고(Dewey, 1916, 이홍우 역, 2007: 319-331), 듀이 사상의 중요 개념인 ‘경험’이 공간과 시간 속에서 그 의미를 지니기 때문에 지리교과의 관점을 구성하는 데 있어서 듀이가 많은 시사점을 줄 수 있다.

연구자는 지리교과의 가치와 구조를 듀이 저술에 의거하여 밝혀내려 하였다. 연구 방법은 문헌 연구로서 개념분석 방법을 사용하였다. II장에서는 ‘삶’, ‘경험’, ‘상호작용’의 개념을 듀이 교육이론의 핵심으로 보고, 그 개념을 지리교과

와 연결시켜 보는 과정에서 지리교과의 가치를 추출하였다. III장의 지리교과 내용 논리에서는 경험의 질을 판단하는 ‘상호작용의 원리’, ‘계속성의 원리’에 입각하여 지리교과 내용의 선정을 논하였으며, ‘교과의 심리화’, ‘점진적 조직화’라는 개념을 활용하여 지리교과 내용의 조직을 논하였다. IV장의 지리교과교육 방법에서는 ‘활동’, ‘의사소통’, ‘실용적 탐구’ 등의 개념을 핵심으로 하여 논의를 전개하였다.

II. 학교교육에서 지리교과의 가치

1. 인간 활동에 의미를 부여하는 지리교과

듀이는 형식화되고 문서화된 지식을 습득하도록 하는 교육을 비판하면서, 그 대안으로 학습자들의 경험에 바탕을 둔 교육을 제안한다. 그런데 학습자 경험의 바탕이 되는 활동은 그 자체로서가 아니라 ‘의미’를 띠게 될 때 의의가 있다. 공간에 의미를 부여해야 장소가 되는 것처럼, 인간의 활동에 의미를 부여해야 진정한 경험이자 교육이 된다. 그런데 활동이 띠는 의미는 자연과 인간에 관한 것이다. 따라서 학습자들이 인간 활동의 의미를 파악하고 확장시켜 나가기 위해서는 반드시 지리교과가 필요하다. 듀이는 지리와 역사를 인간 활동의 의미를 확장시켜줄 수 있는 중요한 교과로 생각하였다.

지리와 역사는 좁은 개인적 행위나 단순한 기계적 숙달에 그치고 말 활동에다가 배경과 전망, 지적 조망을 부여한다. 우리 자신의 활동을 시간적, 공간적 관련 속에서 파악하는 능력이 증가하면 할수록, 우리의 활동은 그만큼 중요한 내용을 가지게 된다. 우리가 주민으로 살고 있는 장소를 공간 속에서 확인할 때, 그리고 우리가 시간 속에서 꾸준히 이어져오는 노력의 상속자요 전달자임을 알게 될 때, 우리는 결코 형편없는 도시의 시민만은 아님을 깨닫게 된다. 이리하여, 우리의 일상생활의 경험은 단순히 순간적인 것에 그치는 것이 아니라 영구적인 실체를 가지게 된다(Dewey, 1916, 이흥우 역, 2007: 320).

‘지리를 배운다’는 것은 일상 행동의 공간적 관련을 지각하는 힘을 가지게 된다는 것이다. 그리고 이렇게 경험을 공간적 관련 속에서 파악하는 능력이 증가할수록 우리의 경험은 의미 있는 것이 된다. 지리교과를 통해 학습자는 지리적 관점이라는 지적 안목을 형성하여 더 자유로워지며 인간다운 삶을 살게 된다.

즉, 학습자는 활동의 관련성과 연속성을 더 잘 지각하게 되어 이후의 활동을 이끌거나 통제할 능력이 증대되며, 이는 비로소 인간의 활동이 생물체로서의 단순한 움직임이 아닌 문명 창조의 역할을 하게 된다는 뜻이다.

2. 교육과정 통합의 장으로서 지리교과

듀이는 전통철학의 이원론을 ‘경험’으로서 극복하고 있으며, 교육과 일상과의 연속성을 강조한다. 즉, 듀이의 교육이론은 일상적인 경험에 대한 존중을 담고 있다. 이는 인간의 삶과 그를 둘러싼 환경에 관한 내용을 담고 있는 지리교과가 여타 학습내용을 통합하는 구심점이 될 수 있음을 의미한다. 학습자의 경험은 공간을 중심으로 총체적이고 통합적으로 조직되기 때문이다. 학습자들은 공간을 매개로 하여 단편적인 정보 조각들을 일관성 있는 전체로 통합할 수 있다. 그리하여 지리교과는 학습자로 하여금, 현상을 독립적으로 생각하기보다는 종합적으로 생각할 수 있게 해준다. 따라서 지리교과는 교과 내부에서 교육 내용의 통합성을 강화하고, 사회과 통합의 장, 나아가 인문계열 교과와 자연계열 교과 통합의 장으로서의 역할을 수행할 수 있을 것이다. 통합의 장으로서 지리교과의 가치를 세 차원으로 나누어 논의할 수 있다.

첫째, 지리교과 내의 통합이다. 지리교과 내에서 다양한 지리학의 분야를 어떻게 통합해야 하느냐의 문제가 있다. 지리교과는 그 성립근거인 인간과 환경의 상호작용성을 바탕으로 하여 인간과 자연을 총체적으로 바라볼 수 있어야 한다.

수리지리, 천문지리, 지형학, 풍토지리, 정치지리, 상업지리 등 지리학의 분야가 각각 전문적인 면을 주장한다. 이 주장들을 어떻게 조정할 것인가? 각각의 분야를 조금씩 갈라 넣는 식의 외적 타협에 의할 것인가? 지리교과의 교육적 무게중심이 지리의 문화적, 인간적 측면에 있다는 것을 끊임없이 명심하지 않는다면, 그 이외의 다른 방법이 없을 것이다. 이 점을 명심한다면 어떤 자료든지 인간 활동과 인간관계의 의의를 느끼는 데에 도움이 되는 한, 지리교과에 적합한 자료가 된다(같은 책, 325).

둘째, 사회과의 통합이다. 듀이는 학습자의 현재 삶에 대한 관심뿐만 아니라 그가 속한 사회 속에서 사회의 여러 국면을 이해하고 개선점을 강구해 나가기 위한 사회적 참여를 중시한다. 즉, 실생활에서의 경험을 통한 능동적인 학습을 강조하는 동시에 사회에의 능동적인 참여도 강조하고 있다. 듀이의 이러한 사상은 민주시민의 자질 육성을 목적으로 하는 사회과와 연관이 깊다. 그런데 실

제 사회는 전체로서 존재하고 학습자가 실제로 겪는 세계 또한 경험이 통합되어 있는 온전한 것임에도 불구하고 사회교과는 지리, 역사, 정치, 경제, 사회문화, 법 등 각기 다른 학문들이 사회과 내에서 자신의 입지를 다투고 있다. 사회과 내의 다양한 분야가 학습자의 세계를 쪼개어 조각조각 나누어 버린다. 이렇게 분과된 사회과를 통합해야 할 필요성은 계속적으로 제기되고 있지만 통합의 방향이 모호하기 때문에 통합이 제대로 실현되지 않고 있다. 이러한 상황에서 지리교과가 사회과 통합의 구심점이 될 수 있을 것이다. 또, 사회과의 일반적인 내용조직 원리로 받아들여지고 있는 환경확대법은 공간을 범위로 한 사회과의 계열성이므로 공간을 중심으로 하는 지리교과가 사회과 통합의 장이 될 수 있다.

셋째, 인문계열 교과와 자연계열 교과의 통합이다. 지리교과는 비단 사회과의 통합뿐만 아니라, 인문계열 교과와 자연계열 교과의 통합도 가능하게 한다. 듀이는 자연주의와 인문주의가 서로 상보적인 관계를 가지고 있다고 본다. 듀이에게 있어서 인문과 자연은 대립적인 것이 아니라, 인간의 삶을 중심으로 상호의존 관계에 있는 개념이다. 이러한 논리는 자연공부를 지리학에 포함시킬 수 있다는 듀이의 생각과도 연결된다.

인문교과와 자연교과 모두에 대한 교육은 양자가 면밀한 상호의존 관계에 있다는 사실을 출발점으로 삼아야 한다...자연과학과 역사학, 문학, 경제학, 정치학 등 인간을 대상으로 하는 학문을 결합하여 서로서로를 풍부하게 할 수 있도록 해야 한다. 그렇지 않으면 자연공부에서 사실들은 그 맥락에서 떨어져 나와서 조각조각으로 찢겨 있다. 이렇게 되면, 그 사실은 이미 지구에 소속하지 않고 어디에도 설 자리가 없다. 자연을 전체로 취급하면, 그 현상은 인간생활과의 공감과 교섭이라는 자연적인 관계 속에 들어온다(같은 책, 416-422).

인문계열 교과와 자연계열 교과를 상보적인 관계로 보는 듀이의 시각은 지리교과에서 자연지리의 중요성을 부각시킨다. 즉, 지리는 인문과학인 동시에 자연과학이므로 교과 통합의 구심점으로서의 역할을 발휘하기 위해서는 ‘지구과학’이라는 교과로 따로 떨어져나간 자연지리를 회복해야 한다.

지리는 자연적·인문적 사실과 인간의 관련을 통합적으로 다루는 교과다. 자연적·인문적 사실과 인간의 문제를 생생히 다루기 위해서는 지리를 학습자의 삶과 연속성 안에서 다루어야 한다. 이러한 조건만 충족된다면 무슨 자료든 지리교과로 통합될 수 있다.

그러나 인간의 생생한 문제와 관련하여 지리교과의 내용을 선정하고 조직하는 것은 쉽지 않다. 지리교과가 통합을 구실로 잡다한 사실의 무더기, 잡동사

니 교과가 되지 않으려면 지리교과와 교육 방법에 관한 아이디어가 중요하다. 이후 III장 및 IV장에서 지리교과와 교육 방법에 관해 논의하도록 하겠다.

III. 지리교과와 내용 논리

1. 내용의 선정

듀이에 의하면 경험의 성장이 이루어지기 위해서는 학습자, 교과, 사회가 함께 기여해야 한다. 그런데 듀이에게 있어서 학습자와 별개로 존재하는 교과나 학습자와 상호작용하지 않는 사회는 의미가 없다. 때문에 학습자를 중심으로 하여 학습자의 관심과 흥미를 끌 수 있도록 지리교과와 내용을 선정해야 한다. 이때의 흥미는 칭찬이나 체벌 회피, 나머지 공부 회피 등의 외부적인 것이 아니다. 흥미는 유목적적인 경험 안에서 사물이 우리의 마음을 움직이는 힘-그것이 실제로 지각되는 것이건, 상상으로 나타나는 것이건 간에-이다(Dewey, 이홍우 역, 2007: 213). 따라서 여기서는 지리교과 내용의 선정을 실제로 지각되는 것에 관한 흥미로서의 익숙한 내용, 상상으로 나타나는 것에 관한 흥미로서의 낯선 내용, 인간과 사회의 상호작용성으로 나누어 살펴보도록 하겠다.

가. 익숙한 내용: 일상적인 삶의 경험

교육 내용이 학습자의 흥미와 관심을 끌기 위해서는 무엇보다 학생들의 일상적인 삶의 경험을 바탕으로 재구성되어야 한다. 인간은 자신과 관련이 있는 것, 친숙한 것에 흥미와 관심을 가지기 때문이다. 또한, 일상적인 삶의 경험은 학습자가 쉽게 지각할 수 있는 내용이며, 학습자가 문제를 해결할 수 있는 실마리를 제공한다. 교과가 학습자의 삶의 경험과 아무런 관련을 맺지 못하면 교육 내용의 추상화, 학습 동기의 결핍, 학문적 성격의 상실 등의 문제점이 발생한다(Dewey, 박철홍 역, 2002: 63). 이와 관련하여 듀이는 지리교과가 일상적인 삶과 유리될 때의 문제점을 지적하고 있다.

지리와 역사가 완성된 교과로 가르쳐진다면, 여기서 학생은 일상의 경험과는 멀리 떨어진 수많은 문장을 배우게 될 가능성이 많다. 일상의 경험은 새로운 관련이 생김으로써 그 의미가 확장되지 않고, 학교에서 배운 내용은 직접적인 활동

에 들어옴으로써 가질 수 있는 생생한 실감을 가지지 못한다. 심지어 일상의 경험은 그 이전에 있었던 대로 좁지만 생생한 그런 상태로 남아 있는 것이 아니라, 오히려 유동성이나 제안에 대한 감수성 등을 상당히 잃어버린다. 이제 일상의 경험은 그 원래의 특징인 융통성 있는 반응이나 새로운 의미를 기꺼이 받아들이는 열의와 작별을 고한다. 삶의 직접적인 관심과는 관계없는 정보를 무조건 축적하는 일로 말미암아, 마음이 목석같이 되고 탄력성이 사라지는 것이다(Dewey, 이홍우 역, 2007: 321).

이러한 일상적인 삶의 경험은 지리교과교육에서 지역학습의 중요성을 부각시킨다. 듀이는 지리교과를 ‘인간의 집으로서의 지구에 관한 설명’으로 정의하였는데(같은 책, 324), 그 범위를 학습자로 좁히면 지리교과를 ‘학습자의 집으로서의 지역에 관한 설명’으로 생각할 수 있다. 학생들은 장소나 경관을 통해 지역에 관해 학습하는 과정에서 일상생활과 연결되는 생생한 지리적 경험을 할 수 있을 것이다. 학습자의 일상적인 삶의 경험을 담고 있는 지역은 지리교과 내용 선정의 중요한 범위가 되며, 따라서 교사는 지역을 지리교과 내용의 중요한 범위로 인식하고 지역에 관해 계속해서 연구해야 한다.

나. 낯선 내용: 상상력을 불러일으키는 자극

앞에서 지리교과의 내용으로 학습자에게 익숙한 것을 제공해야 함을 언급하였다. 그런데 인간은 자신과 가까운 익숙한 것에 대해 관심을 가짐과 동시에, 낯선 미지의 것에 대해서도 관심과 호기심을 갖는다. 따라서 앞에서 언급한 지리교과 내용 선정 원리와 반대되는, 학습자에게 낯선 내용 또한 지리교과의 내용이 된다. 특히, 지리교과가 상상력을 자극하는 교과라는 듀이의 생각에 의하면 이러한 낯선 내용은 학습자의 상상력을 불러일으킬 수 있는 자극으로서 지리교과의 중요한 내용이다.

학생들에게 낯선 소재는 피해야 한다고 들어온 교사는 친숙한 것을 다루고 있을 때는 무관심하던 학생들이 낯선 어떤 것을 소개했을 때 활짝 깨어나는 것을 보고 자주 깜짝 놀랄 것이다. 지리 수업을 할 때 대평원에 사는 아동은 자신이 사는 지역적 환경의 지적 매력에 대해서는 이상하게도 무감각하고, 산이나 바다에 관한 것에 매혹되는 것처럼 보인다. 학생들이 매우 친숙한 사물에 대해 상세하게 기술하는 에세이를 작성하게 만드는 데 실패한 교사들은 때때로 학생들이 상상적인 주제에 대한 작문에는 열심히 몰두하는 것을 발견한다(Dewey, 정회욱 역, 2011: 252-253).

지리교과가 상상력을 자극하는 교과라고 할 때, 지리교과가 모험, 여행, 탐험에서 느낄 수 있는 경이와 영광을 담고 있어야 한다고 할 때, 문화지리의 중요성이 부각된다. 문화지리학은 지리학을 전문적으로 연구하는 학자에게만 의미가 있는 것이 아니다. 문학, 신화, 노래, 그림 등 다양한 자료들의 지리적 관련이 학습자의 지리적 상상력을 자극한다면 지리교과의 내용이 될 수 있다.

서로 반대되는 지리교과 내용 선정 원리 두 가지는 가까운 것과 먼 것의 상호작용을 통해 합치점을 찾을 수 있다. 익숙한 것을 통해 낯선 것을 이해하고, 다시 그 이해가 익숙한 것을 낯설게 볼 수 있는 지리적 안목을 제공한다.

익숙한 것과 가까운 것은 그 자체가 사고를 자극하거나 유발하지 않지만, 낯선 것과 먼 것의 숙달을 도와준다...이미 익숙해진 것에 대해 사고를 하게 하면 학생들은 정신이 제한되고, 감각을 잃어버린다. 옛 것, 가까운 것, 익숙한 것은 '그것에(to)'주의를 기울이는 것이 아니고 '그것과 함께(with)'주의를 기울이는 것이다. 옛 것, 가까운 것, 익숙한 것은 문제의 재료를 제공하는 것이 아니라 해결의 재료를 제공한다...먼 것과 새 것은 자극과 동기를 제공한다. 가까운 것과 옛 것은 접근법과 이용할 수 있는 자원을 제공한다. 이 원리를 다음과 같이 말할 수 있다. 쉬운 것과 어려운 것이 적절하게 배합되었을 때 최선의 사고가 생겨난다. 쉬운 것과 익숙한 것은 동일한 것이고, 어려운 것과 낯선 것은 동일한 것이다. 너무 쉬우면 탐구 근거가 없어지고, 너무 어려우면 탐구 희망이 없어진다(같은 책, 253-254).

다. 인간과 사회의 상호작용성

인간은 사회적 존재로서의 인간이다. 듀이는 교육을 사회의 연속성을 유지하는 수단으로 생각하였고, 교과의 사회적 성격에 관해 언급하였다. 즉, 인간이 자신을 둘러싼 환경과의 교변작용을 통해서 의미 있는 경험을 하게 되고, 그 과정 속에서 문제들을 해결해 나가면서 민주시민으로 성장해 간다고 여긴 것이다. 듀이는 인간의 사회가 민주적인 사회로서의 면모를 유지하기 위해서는 교과를 선정하는 데 있어서 사회적 가치를 생각해야 한다고 말한다.

학습 자료를 뽑아낼 수 있는 원천은 매우 넓은 범위에 걸쳐 있으므로 교육은 사회적 가치라는 기준에 의하여 자료를 선정해야 한다...교육과정의 계획은 학교 공부를 현재의 사회생활 필요에 적합하도록 하는 방안을 고려해야 한다...사회적으로 가장 본질적인 것(사회의 여러 집단이 가장 널리 공유하고 있는 경험과 관련된 내용)을 우선으로 하고 장식적인 것(전문적인 집단과 기술적인 추구의 필요를 반영하는 것)을 부차적으로 하여야 한다. 교육 내용은 인간의 공통 관심사에

연결될 때 비로소 인간화 된다(Dewey, 이홍우 역, 2007: 300).

따라서 교육 내용을 선정하는 데 있어서 사회의 중요성을 인식하고, 사회적 기능이나 사회 문제가 그 기준이 되어야 한다. 그렇게 될 때 학습자들은 사회 구성원으로서 자신의 정체성을 확보할 수 있으며, 참여를 통한 민주주의의 실현이 가능해진다.

이러한 인간과 사회의 상호작용성을 지리의 관점으로 바라보면, 지리를 ‘인간의 집으로서의 지구에 대한 설명’으로 정의하는 것이 내포하는 의미를 더 잘 알 수 있다. 인간과 환경과의 관계에서, 인간은 환경 속에서 살고 있는 존재로서의 인간이며, 환경은 인간이 살고 있는 장소로서의 환경이다. 이를 지리교과 내용 선정의 원리에 적용해보면, 지리학의 주요개념 중 하나인 ‘인간과 환경의 관계’를 지리교과 내용 범위로 중시하는 것을 생각할 수 있다. 즉, 지리교과 내용을 학습자들이 자신을 사회와 끊임없이 상호작용하고 있는 존재로 인식할 수 있는 내용으로 구성해야 한다. 앞에서 언급한 사회 문제와 관련지어보면 환경교육의 중요성을 생각할 수 있다. 학습자들은 자신의 삶을 영속시키기 위해 환경과 끊임없이 상호작용한다는 사실을 인식하고, 그에 따른 환경책무성을 가져야 할 것이다.

2. 내용의 조직

듀이는 교과와 학습자를 연속선상에 있는 것으로 파악하면서 교과가 진정으로 흥미 있는 것이 되려면 ‘교과를 심리화’해야 한다고 주장한다. 교과를 심리화한다는 것은 학습할 내용을 학습자의 의식적인 삶의 한 부분을 차지하도록 만드는 것이다(Dewey, 박철홍 역, 2002: 70). 또한, 학습자와 교과를 연속선상의 양 끝으로 보게 되면 교수활동은 아동의 현재 경험으로부터 교과라고 부르는 조직된 지식의 체계로 움직여가는 지속적인 재구성 과정을 가리킨다(같은 책, 45). 이러한 재구성 과정에는 ‘계속성의 원리’에서 비롯된 ‘점진적 조직화’라는 원리가 작용한다. 이러한 ‘교과의 심리화’와 ‘점진적 조직화’ 원리를 일방적 방향으로 파악하면 서로 상반된 원리로 볼 수 있다. 그러나 두 원리는 상호작용하며, 같은 지향의 서로 다른 측면을 일컫는 것이다. 지리교과 내용의 조직을 교과의 심리화를 바탕으로 한 ‘환경확대법’과 점진적 조직화를 바탕으로 한 ‘심리에서 논리로의 이행’으로 나누어 살펴보도록 하겠다.

가. 교과의 심리화: 환경확대법

환경확대법은 학습자에게 친숙한 것에서부터 낯선 것 순으로 학습을 배열하는 것이다. 경험의 폭이 인식의 범주를 결정하는데, 어린이가 성장한다는 것은 경험의 폭이 확대한다는 것이며, 이러한 인식의 구도는 흥미 혹은 관심의 확대 추세와 부합하면서 능동적인 학습활동을 가능하게 한다는 발상이다(남호엽, 2008: 52). 듀이의 아이디어는 환경확대법의 전신이라고 할 수 있다.

아이들의 경험은 직접적인 실제적 관심거리를 중심으로 조직되어 있다. 예컨대 아이에게 있어서는, 가정이 지리학적 지식의 조직 핵이다. 그 집을 중심으로 하여 자기 자신이 직접 인근 지역을 왕래해 본 것, 멀리 여행해 본 것, 친구들의 이야기 등이 여러 가지 정보들을 하나로 묶는 끈이 된다(Dewey, 이홍우 역, 2007: 289).

그런데 이때의 환경확대법은 경험의 범위만 확대되는 것이 아니라 폭도 함께 넓어져야 한다. 즉, 환경확대를 통해서 그 이전의 경험에 의미를 부여하고 성장하게 되는 것이다. 환경확대법은 방법으로서의 지역화와 경험의 계속성 원리를 담고 있는 것이지, 단지 익숙한 것을 가르쳐야 하는 소극적인 의미로 해석하거나 기계적으로 적용해야 하는 절대적인 것이 아니다.

자연환경을 경험 속에 재구성하여 발전시키는 데에 있어서는 각자가 살고 있는 지역의 지리를 출발점으로 삼는 것이 자연스럽지만, 그것은 미지의 세계로 나아가기 위한 지적 출발점일 뿐, 그 자체가 목적이 아니다. 각자의 주위 너머의 보다 큰 세계로 나아가는 발단으로 삼지 않을 때, 각자가 살고 있는 지역의 지리를 공부하는 것은 죽은 공부가 된다...마을 지주의 땅을 둘러싸고 있는 낯익은 울타리를 한 나라의 국경을 이해하는 실마리로 사용할 때에는, 그 낯익은 울타리조차도 새로운 의미를 띠게 된다...경험의 범위 안에 낯선 미지의 사람들과 사물을 끌어들이므로써 경험의 범위를 확장하는 수단으로 사용할 때, 그런 일들은 적절한 맥락에 사용됨으로써 그 모습이 달라진다...마음에 새로운 정보를 채워 넣음으로써가 아니라, 그 전에는 당연한 것으로 생각되었던 것에 새로운 의미를 부여함으로써 마음을 확대하는 것이다(같은 책, 324-325).

듀이식 환경확대법 아이디어는 근래에 제기된 환경확대법에 관한 비판-정보화·세계화로 인해 텔레비전이나 인터넷을 통해 먼 나라에 대해 관심을 갖는 어린 학습자가 생기는 등 환경을 인식하는 순차성이 없어졌기 때문에 환경확대법의 의미가 사라졌다-에 대한 변론을 제시할 수 있다. 듀이가 말하는 환경확대법에서 환경의 범위는 단순한 물리적 거리가 아니라 심리상의 거리이며, 학습 내

용의 범위를 한정짓는 것이 아니라 방법으로서의 원리를 이야기하는 것이다. 또한, 듀이는 환경확대법의 아이디어를 기계적으로 적용하여 아이들의 상상력을 제한하는 것을 경계하고 있다. 익숙한 것을 통해 낯선 것을 이해하며, 그렇게 성장한 관점으로 다시 익숙한 것에 새로운 의미를 부여하는 나선형적인 과정을 추구하고 있다. 이러한 내용과 관련한 듀이의 언급을 살펴보면 다음과 같다.

아동 주변에 놓여있는 사물과 사건 모두가 아동의 경험과 관련되어 있는 것은 아니다. 어떠한 사건과 사물이 아동의 경험과 관련을 맺게 되는 것은 그러한 사건과 사물이 아동 자신의 행복 또는 가족이나 친구의 행복과 긴밀한 관계가 있을 때이다. 아동의 세계는 객관적인 사실이나 법칙으로 이루어진 세계라기보다는 아동 자신이 흥미와 관심을 가지고 있는 사물들로 구성된 세계다(Dewey, 박철홍 역, 2002: 34).

아동이 살고 있는 지역은 분명하게 구분되지 않으며, 깔끔하게 한정되거나 측정되지 않는다. 지역에 대한 아동의 경험은 아동이 이미 조사한 풍경의 일부로서 해와 달과 별을 포함하고 있다. 또한 아동이 이동하면서 경험한 시야(수평선, 지평선 등)의 변화를 포함한다. 즉, 아동이 가진 한정적인 지역 경험은 지대한 영향을 가져올 요소를 포함하고 있다. 아동의 상상력은 자신의 거리와 마을을 벗어나 있다. 더 큰 전체와의 연결과 관계가 이미 포함되어 있다. 그러나 이러한 관계에 대한 아동의 인식은 부적절하고, 막연하고, 부정확하다. 아동은 자신이 살고 있는 지역의 특성이 속한 더 큰 지리학적 풍경에 대한 개념을 명확히 하고 확장하기 위해 자신이 이해하고 있는 지역 환경의 특성을 이용할 필요가 있다. 동시에 아동이 더 큰 지리학적 풍경을 이해하기 전에는 자신의 환경에서 가장 평범한 특성도 이해할 수 없다(Dewey, 정희욱 역, 2011: 131-132).

이렇듯 듀이의 환경확대법 아이디어는 가까운 것에서 먼 것으로 나아가야 한다는 일방적인 방향성을 제시하는 것이 아니라, 가까운 것과 먼 것이 상호작용하는 통합적인 개념이다. 듀이는 가까운 것과 먼 것이 상호작용해야 할 필요성을 인간 사고의 특성으로부터 도출하고 있다.

가까운 것과 먼 것의 상호작용 필요성은 사고의 성격으로부터 직접적으로 도출된다...무언가 이상한 조건 속에서 익숙한 것이 존재해야지 그것이 사고를 자극하게 된다. 사고는 현재 있지 않은 이해돼야 할 어떤 것을 요구한다. 그리고 만일 제시된 주제가 완전히 낯선 것이라면 그것의 이해에 기여할 어떤 것을 가정할 근거가 없게 된다...이러한 나선형적 과정에는 끝이 없다. 낯선 소재는 사고를 통해 익숙한 것으로 바뀌어 새로운 낯선 소재를 판단하고 이해하기 위한 자원이 된다(같은 책, 255).

가까운 것과 먼 것의 상호작용을 통한 환경확대법 아이디어는 분석과 종합을 대립적인 것으로 보지 않고 상호보완적인 것으로 생각하는 듀이의 생각과도 일맥상통한다. 이러한 듀이의 환경확대법 아이디어는 가까운 것에서 먼 것으로 나아가는 직선적 개념이 아니라, 가까운 것과 먼 것이 상호작용하는 통합적인 개념이라는 점에서 탄력적 환경확대법이나 역환경확대법에 관한 논란도 아우를 수 있을 것이다.

나. 점진적 조직화: 심리에서 논리로의 이행

듀이 경험의 중요한 원리인 계속성의 원리는, 어떤 경험도 그 전까지 있었던 모든 경험의 결과를 배경으로 하여 이루어질 뿐만 아니라 뒤에 오는 경험에 반드시 영향을 미치게 되어 있다는 것이다(Dewey, 박철홍 역, 2002: 107). 이러한 경험의 계속성의 원리에서 비롯된 점진적 조직화의 원리에 따르면, 아동의 경험은 체계화하여 교과와 형태에 접근할 수 있도록 점진적으로 발달해야 한다. 앞으로 올 경험이 효율적이고 의미 있으며 유익한 결과를 가져오도록 하기 위해서는 경험이 체계화되어야 하기 때문이다(같은 책, 59-60). 듀이는 탐험가의 메모와 완성된 지도의 비유를 통해 심리적 경험이 논리적 교과로 나아가는 과정을 시사하고 있다.

경험의 논리적 측면은 교과 그 자체를 뜻하는 것이며, 경험의 심리적 측면은 학습자와의 관련 속에서의 교과를 뜻하는 것이다. 심리적인 것과 논리적인 것의 차이는 탐험가의 메모와 완성된 지도의 차이를 통해서 이해할 수 있다. 탐험가는 새로운 지방을 탐험할 때 비록 그 지방의 지도를 가지고 있다 할지라도 나뭇가지를 꺾어 표시를 하고 여기저기 헤매면서 길을 찾아가며 그 과정을 메모로 남겨 놓는다. 완성된 지도는 탐험가가 하는 것과 같은 경험 과정을 통해서 그 지방을 철저히 조사하고 난 후에 만들어진 체계적인 것이다(같은 책, 56-57).

듀이는 경험을 체계화하는 것의 의의와 가치는 체계성이나 논리성 그 자체에 있는 것이 아니라, 경험을 체계화하는 관점과 전망과 방법에 달려 있는 것이라고 하였다(같은 책, 59). 즉, 경험에 논리를 부여하고 체계화하는 것 자체가 심리적인 것이어야 한다(같은 책, 60). 따라서 이를 교과교육에 적용해 본다면, 경험을 체계화하여 교과 내용을 조직하되 교과의 바탕이 되는 경험의 발견 맥락에 따라 조직해야 하는 것이다. 그렇게 될 때, 학습자는 경험의 원래 발견자가 느꼈던 감동과 경이로움을 느끼고 깨달음을 얻어 새로운 차원으로 나아갈 수 있다. 새로운 차원에서의 경험은 이전의 경험과 같지 않다. 듀이는 교과교육

을 잘 이해하기 위해서 직접 경험과 지도 사이의 차이점을 명확히 이해해야 함을 지적하고 있다.

지도는 어떤 경우에도 그 지방을 직접 탐험하는 직접적인 경험을 대신 할 수는 없다. 즉 논리적으로 체계화된 교육 내용은 직접 경험하는 것을 대신할 수 없다. 대신에 지도는 이전의 경험들을 요약한 것이며 일정한 관점에 따라 질서정연하게 정리해 놓은 것이다. 따라서 그것은 방향을 제시해 주며 앞으로 올 경험을 위한 좋은 안내서요, 지침이 된다. 그것은 앞으로 올 경험을 잘 통제할 수 있게 해준다(같은 책, 58).

‘탐험가의 메모’와 ‘지도’의 비유를 지리학으로 끌어들인다면 탐험가의 메모는 개인적인 지리 경험이고, 완성된 지도는 지리학자들의 전문적 지리학이라고 할 수 있을 것이다. 개인적인 지리 경험이란 바로 인간주의 지리학에서 제시한 사적 지리(private geography) 혹은 개인적 지리(personal geography)라고 할 수 있고, 이에 비해 학자들의 전문 개념에 따른 지리학이란 공적 지리(public geography)라고 할 수 있다(Lowenthal, 1961: 229). 사적 지리와 공적 지리는 서로 관련을 맺어야 하며 서로에게 도움을 주어야 한다. 경험을 체계화하여 공적 지리, 즉 지리교과 내용을 조직하되 사적 지리, 즉 학습자의 일상생활과 연계되어야 한다. 이와 관련한 듀이의 이야기를 살펴보면 다음과 같다.

완성된 지도와 탐험가의 여행은 서로 관련이 있으며 서로에게 도움을 준다. 모든 길들이 체계적으로 짜인 완성된 지도를 만들기 위해서는 탐험가들이 이리저리 길을 잃고 헤매면서 수집한 자료가 있어야 한다. 또한 그러기 위해서 우리는 탐험가들이 산을 넘고 강을 건너면서 적어 놓은 지리적 특성에 대한 기록들을 어떤 여행자가 우연히 부딪쳤던 특수한 경험들로만 보아서는 안 되며, 그 지역에 대하여 이미 알려진 다른 지리학적 사실들과 관련하여 종합적이고 일관성 있게 파악해야 한다. 하나하나의 탐험가나 여행객이 어떤 지방에 대하여 탐험하고 여행하면서 적어 놓은 것은 원래는 각자의 발길이 닿는 대로 이루어진 우연적인 것이며 각자가 여행하던 당시에만 해당되는 일회적이고 일시적인 것이었다. 그렇지만 지도는 우연적이고 일회적인 개개인의 경험에 일정한 질서를 부여하고 개개인의 경험들을 종합하고 체계화해 놓은 것이다(Dewey, 박철홍 역, 2002: 56-57).

학생들의 사적 지리는 학문으로서의 지리학 개념 및 방법들과 접촉을 통해서 세련되고 확장되며 풍요롭게 된다. 따라서 학생들로 하여금 자신들의 사적 지리에서 의미와 질서를 발견하도록 도와주기 위하여 지리학의 연구 대상과 기능들을 활용할 필요가 있다. 즉, 학습자들은 인간과 자연의 문제들을 지리적 관점으

로 해석하여 새로운 의미를 발견하고, 그 발견을 바탕으로 자신의 경험을 더 의미 있고 가치 있게 만들도록 해야 한다. 한편, 공적 지리는 일상의 환경 경험과 사적 지리를 준거로 하지 않는다면 교육 매체로서 아무런 의미도 없게 된다 (Fien, 1983: 47, 권정화, 1997: 518에서 재인용).

학습자의 일상생활 경험에 토대를 두고 있는 사적 지리가 공적 지리로 나아가기 위해서는 그 방법이 중요하다. 교과에 들어 있는 상징을 학습자의 원래 경험에 비추어 해석할 수 있도록 해야 한다. 이와 관련해서는 이후 지리교과의 교육 방법에서 논의하도록 하겠다.

IV. 지리교과의 교육 방법

1. 능동적 활동: 신체적 넘쳐흐름

듀이에 의하면 삶의 초기 단계는 무엇인가를 할 줄 알게 되는 것, 그리고 그 일을 하는 동안에 사물에 익숙하게 되고 일하는 과정을 터득하게 되는 그러한 단계이다(Dewey, 이홍우 역, 2007: 304). 능동적 활동으로서의 놀이와 일은 이러한 삶의 초기 단계가 나타내는 특성에 상응하며, 따라서 학습자들의 본능적 경향성에 따르는 능동적 활동이 지리교과교육의 출발점이 되어야 한다. 듀이는 활발한 신체적 활동이 있고 난 후에야 진정한 사고가 가능하다고 하였다. 즉, 머리 뿐만 아니라 손과 신체의 다른 부분을 직접 사용하는 동안 획득한 것을 체계화하려고 할 때에 진정한 사고가 따라온다(Dewey, 박철홍 역, 2002: 176). 이러한 활동의 강조는, 이성만을 우위로 놓는 관념적인 사고로부터 벗어나서 실감과 직접적 인식의 중요성을 부각시킨다. 이러한 점을 지리교과에 적용하면 직접 몸으로 느끼고 체험하는 학습의 중요성을 인식할 수 있다. 예를 들면, 현장학습 및 체험학습을 생각할 수 있을 것이다. 현장학습 및 체험학습은 실제적 활동을 통해서 점진적인 학습의 발달이 가능하도록 해주는 것으로서, 지리교과 교육에 반드시 필요한 학습방법이며 지리교과교육에서 그 의의가 더 빛난다. 이러한 현장학습 및 체험학습은 신체적 가치를 가지고 있으며, 아이들에게 흥미와 동기를 유발한다.

실감이나 직접적 인식은 사물이 주는 생생한 느낌을 약간 세련된 용어로 표현하고 있다...상징적 경험과 직접 경험의 차이는 그림에 관한 세밀하고 전문적인 설명을 읽는 것과 그림을 직접 눈으로 보는 것의 차이, 그냥 그림을 보는 것과 거기서 감동을 받는 것의 차이, 빛에 관한 수학적 공식을 배우는 것과 안개 낀 풍경에서 이상하게

번쩍이는 빛을 보고 녀을 잃는 것 사이의 차이에 해당한다...직접적 인식이라는 것이 문학이나 그림이나 음악에 국한되어 있다고 생각하는 것은 대단히 그릇된다. 그 범위는 교육 그 자체의 범위만큼 포괄적인 것이다(Dewey, 이홍우 역, 2007: 350-356).

듀이의 능동적 활동 개념은 활동을 교육에 도입하는 것만으로 그 의의가 충분히 발현되지 않는다. 행위에 의하여 생긴 변화가 우리 내부에 일어난 변화에 반영되어 되돌아갈 때 경험이 되는 것이지, 단순한 활동은 경험이 아니기 때문이다(Dewey, 박철홍 역, 2002: 227). 따라서 활동을 어떻게 사용하는지가 중요하다. 활동은 의미를 가질 수 있도록 지적 측면과 상호작용할 때 더 가치 있는 것이 된다.

작업은 눈과 손 등 신체를 사용하지만, 그것은 동시에 실제적 또는 실행적 방법이 훌륭하게 수행될 수 있도록 재료를 부단히 관찰하고, 부단히 계획을 반성할 것을 요구한다. 만약 그 최종 결과만을 기대한다면 그것은 '수공'이라고 불리게 된다. 작업은 재료를 고르고 계획을 수립하고 잘못을 찾아내어 그것들을 수정하는 방법을 알아내는 데에 아동이 그의 지적 능력을 사용하도록 허용할 때에만 작업인 것이다. 이는 하나의 작업이 기계적인 것이 아니라 일종의 의식적인 노력임을 말해준다(Dewey, 이인기 역, 1981: 157).

따라서, 활동은 단순한 움직임으로 끝나는 것이 아니라 지식을 획득하는 통로가 되어야 한다. 듀이는 정원 가꾸기 등을 예시로 하여 활동이 지적 탐구로 넘어가는 것을 이야기하고 있다.

정원 가꾸기는 꼭 장차 정원사가 될 사람을 기르기 위해서나, 시간을 즐겁게 보내기 위해서만 필요한 것이 아니다. 농사와 재배가 인간의 역사에서 어떤 위치를 차지해 왔으며 현재의 사회조직에서 어떤 위치를 차지하고 있는가에 관한 지식을 획득하는 통로가 된다...학생들이 더 성숙해지면, 정원 가꾸기에 대한 원래의 직접적인 관심과는 무관하게, 과학적 발견을 위하여 의도적인 지적 탐구의 단계로 넘어갈 것이다(Dewey, 이홍우 역, 2007: 311).

능동적 활동은 의미를 추구하고 확장하면서 지적 탐구의 단계로 넘어가며, 지적 탐구에서는 실제적 경험에 비추어 가설을 검증해야 한다. 따라서 활동은 지적 탐구와 무관한 것이 아니라, 점진적 조직화의 방향성을 가지고 지적 탐구와 상호작용하는 개념으로 보아야 한다.

2. 의사소통: 경험의 의미 확장

앞에서 활동이 진정한 경험, 즉 교육이 되려면 의미를 추구해야 함을 언급하였다. 듀이는 처음 보기에 아무리 시시한 경험이라 하더라도 그 관련지각의 범위를 확장함으로써 무한히 풍부한 의의를 가질 수 있다고 하였다. 그리고 다른 사람과의 정상적인 의사소통이 이러한 발전을 가져오는 가장 손쉬운 방법이라고 이야기하고 있다. 의사소통이 유용한 정보를 제공하기 위해서는, 언어뿐만 아니라 다양한 기호가 사용되어야 한다. 경험이 상징화된 것이 교과라고 할 때, 다양한 정보가 제공되어야 상징의 오류를 최소화할 수 있기 때문이다. 교과에 들어 있는 상징을 학습자의 원래 경험에 비추어 해석할 수 있으려면 매개의 역할을 하는 연결고리가 필요한데, 다채로운 정보를 통한 의사소통이 그 매개 역할을 할 수 있다.

언어가 사고는 아니지만, 언어는 사고의 전달뿐 아니라 사고하기 위해서도 필수적이다. 그러나 언어 없이는 사고가 불가능하다고 말할 때, 우리는 언어가 구어나 문어뿐 아니라 더 많은 것을 포함한다는 것을 기억해야 한다. 제스처, 그림, 기념비, 시각적 이미지, 손가락 움직임 등을 포함해 의식적으로 사용된 모든 기호(sign)가 논리적으로는 언어다(Dewey, 정회욱 역, 2011: 196).

이를 지리교과교육에 적용해보면, 다양한 매체를 활용하는 지리교과교육을 생각할 수 있다. 즉, 지리 공부를 하는 학습자에게 다채로운 정보가 제공되어야 한다. 회화, 영화, 탐험기, 지도, 지구본, 도표 등 다양한 자료가 모두 지리교과교육의 수단이 될 수 있다. 그리고 인공위성의 발달을 통한 구글어스(Google Earth) 프로그램이나 지리정보시스템(GIS)을 활용할 수도 있다. 또한 학생들의 경험은 자신이 거주하는 지역사회나 직접 방문한 지역에만 한정되지 않기 때문에 미디어를 통해 보고, 듣고, 상상할 수 있는 것까지도 지리교과교육 매체에 포함되어야 한다. 따라서 사이버 공간 또한 지리교과교육의 매체가 될 수 있으며, 스마트러닝도 지리교과교육의 중요한 교육 방법이 될 수 있다.

다양한 정보를 통한 의사소통은 앞에서 언급한 직접적 경험을 보완할 수 있으며, 직접적 경험의 의미를 확장해 줄 수 있다. 이 때, 정보는 그 자체로서가 아니라 학생들이 그 정보를 가지고 탐구할 수 있도록 이끌어야 한다. 이와 관련하여 뒤에 성찰적 방법으로서의 실용적 탐구에서 논의하도록 하겠다.

3. 실용적 탐구: 성찰적 방법

경험은 행동 즉 ‘해보는 것’과 그 행동의 결과로 ‘당하는 것’ 사이의 관련으로 이루어지는데, 행해진 것과 그 결과 사이의 관련을 정확하게 의도적으로 확립시키려는 성찰적 노력이 바로 ‘사고’이다(Dewey, 이홍우 역, 2007: 244). 따라서 직접적 경험(능동적 활동)이든 간접적 경험(의사소통)이든 학생의 경험에는 사고가 뒷받침 되어야 한다. 사고 없이 단순한 활동 그 자체를 목적으로 강조할 때, 즉각적인 충동이나 욕망을 만족시키는 것과 자유를 동일한 것으로 오해하게 된다(Dewey, 박철홍 역, 2002: 185). 또한, 듀이가 말하는 경험적 방법이, 단순히 시행착오를 통한 주먹구구식 방법이 아니라 실험적·실용적 탐구가 되기 위해서도 사고의 과정이 필수적이다. 여기서 말하는 ‘사고’란 듀이의 중요 개념 중 하나인 ‘반성적 사고’를 뜻한다. 듀이는 여러 가지 다른 의미의 사고와 구분되는 반성적 사고를, 의심의 상태를 유지하면서 체계적 탐구를 지속적으로 수행하는 것으로 정의하고 있다. 듀이는 반성적 사고의 단계를 다음과 같은 다섯 단계로 구분하여 제시하고 있다(Dewey, 이홍우 역, 2007: 243-245).

① 문제 인식

아직 성격이 충분히 파악되지 않은 불완전한 사태에 처하여 우리가 문제 상황에 대해 곤혹, 혼란, 의심 등을 느끼는 단계이다.

② 가설의 형성

주어진 요소에 관한 잠정적 해석 및 그것이 가지고 올 결과에 대한 예측을 하여 잠정적 결론을 형성하는 단계이다.

③ 현 사태의 조사

현재의 조건과 상황을 관찰하는 것으로서, 목하 문제의 성격을 규정하고 명료화하는 데에 도움이 되는 모든 고려사항에 대해 세밀한 조사를 하는 단계이다.

④ 가설의 논리적 정련

보다 넓은 범위의 사실에 맞도록 잠정적 가설을 더 정확하고 일관성 있게 가다듬는 일로, 가설의 논리적 함의를 이끌어내는 추리 단계이다.

⑤ 가설의 검증

설정된 가설을 기초로 하여 현재의 사태에 적용할 행동의 계획을 수립하고, 예견된 결과를 일으키기 위하여 실제로 행동(실험)을 함으로써 가설을 검증하는 단계이다.

반성적 사고의 중요한 특징은 첫 단계인 문제 인식에서 찾을 수 있다. 문제 상황이란 예측할 수 없는 불확실성의 세계에서 개인이 곤란, 불안, 위험, 의심 등을 느끼고 있는 상황을 말하는 것이다. 듀이는 인간이 문제 상황에 처할 때

비로소 사고하게 된다고 하면서, 문제 상황을 사고의 출발점으로서 중시하고 있다. 따라서 듀이의 반성적 사고는 문제해결과정이라 할 수 있고, 듀이의 교육 방법이 문제해결학습으로 불리는 이유도 여기에 있다. 문제 상황의 설정은 앞서 언급한 지리교과 내용의 선정과 연결된다. 문제 상황은 익숙한 것과 낯선 것이 상호작용하는 학습자의 삶에서 찾아야 한다. 그리고 이미 해결되어서 논쟁거리가 되지 않는 문제들은 실제적인 문제가 될 수 없다. 따라서 교사는 지리 수업에서 학생들이 적당한 수준으로 갈등을 느낄 수 있으면서, 현재 이슈가 되고 있는 실제적인 문제를 제시해야 한다. 이러한 실제적인 문제를 통한 지리교과교육은 학생들의 관심과 흥미를 유발하고, 학생들을 사회 구성원으로서 사회에 참여시킨다. 지리교과교육에서는 입지 문제, 개발과 보존 문제, 환경 문제 등 다양한 문제에서 실용적 탐구의 방법을 사용할 수 있다. 실용적 탐구의 방법을 ‘통학로 문제’를 사례로 살펴보면 다음과 같다(Kohn, 이경한 역, 1995: 172-178의 사례 재구성).

① 문제 인식

교사는 학생들에게 ‘여러분들은 통학을 할 때 어려움을 겪은 경험이 있나요? 있다면, 그 이유는 무엇인가요?’ 등의 물음을 통해 장소의 상대적 입지와 거리에 대해 학생들이 더 정확한 개념을 가질 수 있도록 기회를 제공하며, 학생들은 통학로 문제가 자신의 일상생활과 관련된 문제이므로 흥미와 관심을 가진다.

② 가설의 형성

통학로 문제에 관해 학생들은 정류장 위치의 개선, 겨울철 정류장의 난방 문제, 버스 승차 규칙의 제정, 자전거 전용 도로 건설, 통학버스 신설 등 다양한 가설을 형성할 수 있다.

③ 현 사태의 조사

학생들은 다양한 교통수단과 노선을 조사하여 특수한 장소에서 다른 장소로 가는데 소요되는 시간과 비용, 이동할 때 만나게 되는 장애물 등에 관한 자료를 수집한다.

④ 가설의 논리적 정련

학생들은 대중교통의 노선, 비용과 시간 등을 고려하여 통학버스의 운행 여부를 따져볼 수 있고, 소수의 장거리 통학생들을 위한 소형 버스와 대도시 학생들의 통학을 위한 대형 버스 등 버스의 크기를 다양화시키는 방안을 생각해 볼 수 있으며, 자전거 전용 도로를 건설하는 비용에 관한 자료를 수집한 후 자전거 전용 도로의 건설 가능성을 따져볼 수 있다.

⑤ 가설의 검증

학생들은 자전거 전용도로 건설의 타당도를 확인한 뒤, 자전거 전용 도로를 건설하는 방안으로 의사결정을 할 수 있다. 이때, 단지 의사결정으로 끝나는 것이 아니라 실천으로 옮길 수 있도록 지방 정부청사에 자전거 전용 도로를 지지하는 청

원서와 가상 도로망도를 제출할 수 있다.

반성적 사고에 기반한 문제해결과정은 그 자체로서 교육 방법이자 목적이 된다. 즉, 문제해결과정은 자료의 수집과 검증 등 지적인 노력을 통한 실용적 탐구 과정이며 학생들로 하여금 사회의 제 문제를 해결하여 성숙한 시민이 되도록 한다. 따라서 학생들은 논리적으로 조직된 완성품으로서의 교과를 배우기보다는 일상 경험의 친숙한 자료를 가지고 실용적으로 탐구하는 방법을 배워야 한다. 그리고 이러한 실용적 탐구에서는 ‘논리적 방법’이 아닌 ‘심리적 방법’을 따라야 한다. 심리적 방법에 따르는 지리교과 교육 방법이란, 앞서 지리교과 내용 조직에서 언급하였던 탐험가의 메모가 지도로 체계화되어가는 과정과 유사하다. 그 지방을 직접 탐험하는 직접적인 경험이 지도의 바탕이 되어야 하며, 학습자의 탐구는 발견의 맥락을 따라야 한다. 따라서 합리적 성격의 교과, 즉 과학으로서의 교과 또한 실제의 삶을 바탕으로 해야 한다. 이는 이론 대 실천의 대립, 교과 대 학습자의 대립을 넘어서 통합적 성격을 지니는 듀이 교육이론이 교과교육론에서 가지는 가장 중요한 함의다. 이를 지리교과교육에 적용해보면 성찰적 사고 과정을 통해 학습자 삶의 경험이 지리적 탐구로 발전하며, 지리적 탐구에서는 다시 학습자 삶의 경험에 비추어 가설을 검증해야 함을 알 수 있다. 따라서 반성적 사고를 통한 최종 단계의 지리교과는 또 다시 일상의 경험, 능동적 활동과 맞닿게 된다. 이러한 순환적인 과정이 계속되면서 지리교과교육은 학습자를 성장시키며, 사회가 진보하게 된다.

V. 결론

듀이는 형식화된 지식을 습득하도록 하는 교육을 비판하면서 그 대안으로 학생들의 삶, 경험에 바탕을 둔 교육을 제안한다. 인간이 그를 둘러싼 환경과 상호작용하면서 그 환경을 이해하고 그에 적응하면서 삶의 의미를 갱신해 나가는 것 자체가 경험이자 교육이라 할 수 있다. 듀이 교육이론의 핵심이라 할 수 있는 ‘경험’ 개념은 공간과 시간 속에서 그 의미를 지닌다. 따라서 듀이와 지리교과 사이에는 적잖은 뒤얽힘이 있다.

듀이의 교육이론에 함의된 지리교과의 가치와 구조를 살펴보면, 근대지리교육을 비판하며 대두된 탈근대지리교육과 맥락을 같이하는 부분이 많다. 듀이의 사상은 주체와 객체, 학습자와 교과, 심리와 논리, 귀납과 연역, 특수성과 보편성, 구상과 추상, 분석과 종합, 익숙한 것과 낯선 것 등으로 구분하는 이분법적 사

고를 지양하고 총체적인 상호작용 속에서 우리 삶의 의미를 추구하기 때문이다. 따라서 듀이 교육이론에 근거한 지리교육은 삶 지리교육, 감성 지리교육, 소통 지리교육 등으로 대두되고 있는 탈근대지리교육과도 통한다고 할 수 있으며, 지리교과교육에서 삶의 연속성 중시, 감각의 중시, 정의적 영역의 중시, 지리적 상상력의 중시, 사회 참여의 중시 등의 시사점을 얻을 수 있다.

상호작용성과 통합성을 바탕으로 한 듀이의 교육이론은 교육과정 이념간의 대립을 뛰어넘는 교육을 가능하게 하고, 그 중심에는 인간 활동의 배경이자 매개체로서 인간의 활동에 의미를 부여하여 진정한 경험이 되도록 해주는 지리교과가 자리한다.

듀이 교육이론에 함의된 지리교과교육은 단지 이론적 논의에서 끝날 것이 아니라, 교육과정 분석과 설계를 통하여 지리교과교육 현장에 실질적으로 적용될 수 있도록 앞으로 많은 연구가 진행되어야 할 것이다.

<참고문헌>

- 권정화(1997). 지역지리 교육의 내용 구성과 학습 이론의 조응. **대한지리학회지**, 32(4). pp.511-520.
- 김무길(2003). 듀이 교육철학에서의 교호작용과 포스트모더니즘. **교육학연구**, 41(3). pp.19-45.
- 김수천(2004). 교육과정학의 성격: 주요 문제와 탐구방법. **교육과정연구**, 22(2). pp.1-27.
- 남호엽(2008). **사회과교육 입문**. 교육과학사.
- 박승규(2003). 듀이의 경험이론과 지리과 중심의 사회과 통합 논의. **교원교육**, 19(1). pp.51-75.
- 박영만(1995). 듀이 실험학교의 교육과정 연구. **인천대학교 논문집**, 29(1). pp.151-182.
- 서태열(2002). 자연주의 교육사상가들에게서 나타나는 지리적 관심. **대한지리학회지**, 38(5). pp.802-821.
- 이용환(2002). 제5장. 교육과정 연구방법론; 한국교육과정학회 편(2002). **교육과정: 이론과 실제**. 교육과학사. pp.127-159.
- 이흥열(2007). 듀이 실험학교에서의 사회과교육. **사회과교육연구**, 14(4). pp.27-45.
- 정정철(2010). **존 듀이의 교육적 경험에 있어서 교과 의미 고찰**. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.

홍후조(2004). 교육과정학의 정체성 확립을 위한 탐구 영역의 규명과 그 정당화
(II). *교육과정 연구*. 22(4). pp.27-48.

Bobbitt, F.(1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Co. Comb,
J. R. & Daniel, R. B.(1991). Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis. In
Short, C. (ed.), *Forms of Curriculum Inquiry* (Chap.1, pp.27-42). State University of
New York Press.

Dewey, J.(1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, 54(3), pp.77-80.

_____ (1981). *The School and Society*. 이인기 역(1981). *학교와 사회*. 박영사.

_____ (2002). *The Child and the Curriculum* 박철홍 역(2002). *아동과 교육과정*. 문음사.

_____ (2011). *How We Think* 정회욱 역(2011). *하우 위 싱크*. 학이시습.

_____ (2007). *Democracy and Education*. 이홍우 역(2007). *민주주의와 교육*. 교육과학사.

_____ (2002). *Experience and Education*. 박철홍 역(2002). *경험과 교육*. 문음사.

Fien, J.(1983). Humanistic Geography. In Huckle, J. (ed.), *Geographical
Education: Reflection and Action* (pp.43-55). Oxford University Press.

Kohn, C.(1975). *Geography in Education*. 이경한 역(1995). *지리교육학 강의*. 명보문화사.

Lowenthal, D.(1961). Geography, Experience, and Imagination:

Towards a Geographical Epistemology. *Annals of the Association of
American Geographers*, 51, pp.241-260. reprinted in English, P. W. and Mayfield,
R. C. (eds.). (1972). *Man, Space, and Environment*. Oxford University Press.
pp.219-244.

Mahony, K. O.(1988). *Geography and Education: Through the Souls of Our
Feet*. Seattle: Educare Press.

Schubert, W. H.(1991). Philosophical Inquiry: The Speculative Essay. In Short, C.
(ed.), *Forms of Curriculum Inquiry* (Chap.3, pp.61-76). State University of New
York Press.

Schwab, J. J.(1969). The Practical: A Language for Curriculum. *School Review*,
78, pp.1-23.

Short, C. (ed.). (1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. State University of New York Press.

Worton, S. N.(1964). *Review Notes and Study Guide to the Major Works of John
Dewey*. 김병길 역(1990). *존 듀이의 철학과 그의 주저*. 양서원.