

## 세계지리 교과서에서 논쟁문제를 다루는 방식 - 주제, 쟁점의 범위, 학습목적과 전략을 중심으로 -

함 경 림\*

### How to Deal With Controversial Issues in World Geography Textbooks - Focused on topics, scope of issues, learning goal and strategies -

kyungrim Harm\*

**요약:** 지리교육에서 지속가능한 교육, 세계시민성 교육이 강조되면서 논쟁문제를 활용한 수업에 관한 관심이 높아지고 있다. 이에 본 연구는 세계지리 교과서에서 다루고 있는 논쟁문제의 주제, 범위 그리고 학습목적과 전략을 분석하였다. 주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 사회과 교육과정에 쟁점이 명시된 영역(단원)의 경우 교과서별로 유사한 소재를 다루었으며, 교육과정과 관계 없이 영역(단원)마다 새로운 쟁점을 발굴하는 교과서도 있었다. 둘째, 논쟁문제에서 다루는 쟁점의 범위는 지구적-국가적 수준에서 가장 많이 나타났으며, 지역 혹은 개인적 수준까지의 상호연관성을 보여주는 쟁점은 상대적으로 적었다. 셋째, 논쟁문제에는 개념적 지식이나 가치/태도 측면의 학습목적과 자료 분석, 찬반토론, 역할극 등의 전략이 주로 활용되었다. 지리수업에서 논쟁문제를 활용할 경우 개인의 주장을 명료화하는 논증과 합의 과정을 강조하는 절차적 지식의 보완이 필요하다.

**주요어:** 지리적 논쟁문제, 세계지리 교과서, 학습목적, 학습 전략

**Abstract:** As sustainable education and global citizenship education are emphasized in geography education, interest in classes using controversial issues is increasing. Therefore, this study analyzed topics, scope of issues, learning goal and strategies to understand how the world geography textbook deals with controversial issues. Key findings include: First, in the case of unit where issues are specified in the national curriculum, similar topics were dealt with in each textbook, and there were textbooks that discovered new issues in each unit regardless of the curriculum. Second, the scope of the issues covered in the debate was the largest number of global-national level, and relatively few issues showed interrelationship to local or personal levels. Third, teaching strategies such as data analysis, pros and cons discussion, role play and learning goals in terms of conceptual knowledge or value/attitude were utilized. When using controversial issues in geography classes, it is necessary to supplement procedural knowledge that emphasizes the process of clarifying individual arguments and social consensus.

**Key words:** controversial issues in geography, world geography textbook, learning goal, learning strategy

\* 경상대학교 지리교육과 강사(Lecturer, Department of Geography Education, Gyeongsang National University), ruai@naver.com

## I. 연구배경 및 목적

의견이 일치하는 않는 이슈에 대해 논쟁할 수 있는 능력은 미래사회에 요구되는 핵심 역량이다. 교과별로 이러한 능력을 발달시키기 위한 교수·학습 전략들이 강조되고 있다. 과학과의 경우 과학기술의 발전으로 발생한 환경오염이나 생물 존엄성 훼손 등 일상생활에서 오가는 논쟁에 적극적으로 참여하고, 이에 대한 의사결정의 책임을 갖는 것은 과학적 소양의 중요한 요소로 고려한다(Zeidler *et al.*, 2005). 지리교육 역시 지속가능한 교육, 세계 및 생태 시민성 교육 등 통합적 접근이 강조되면서 중요한 교수·학습 전략으로 인식되고 있다(김병연, 2011; 박남수, 2002; 엄은희, 2009; 조철기, 2013; Morgan, 2001, 2006). 이처럼 논쟁문제를 통한 수업은 공동체를 위한 공공의 가치를 구현하는데 적합하며, 학습자 자신의 삶에 능동적으로 참여할 수 있는 역량을 키울 수 있다. 더욱이 논쟁문제를 해결하기 위해 다양한 대안을 탐색하고 결정하는 비판적 사고력, 의사결정능력과 같은 고차사고력을 키우는데 탁월하다. 또한, 오늘날 대부분 정책이 사회적 합의를 바탕으로 만들어지므로 이러한 의사결정과정을 이해하고 경험하는 것은 미래 시민으로서 매우 중요한 역량이라고 할 수 있다(구정화, 2020; Aikenhead, 1985).

더욱이 지리에서 다루지는 논쟁문제는 주제나 범위 측면에서 다양하다(Roberts, 이종원 역, 2016). 대표적인 쟁점으로 비용과 이익에 따라 행동을 선택해야 하는 지리적 쟁점이다. 어떤 결정을 내리느냐에 따라 집단이나 지역, 국가 간에 이익이 상충할 수 있다. 님비와 같은 지역개발과 관련된 이슈가 이에 해당한다. 또한, 가치나 관점에 따라 자신의 행동을 선택할 수 있는 쟁점도 있다. 예를 들어, 친개발(pro-development)의 관점에서 개발은 경제성장으로 이어지며, 국가의 진보를 가져오며, 환경에 대한 관리를 통해 지속가능한 성장을 이어질 수 있음을 주장한다. 반면 반개발(anti-development)의 관점에서 개발은 공적 불평등과 빈곤을 확장시키는 것으로 로컬의 문화와 생활방식을 약화시켜 지속 불가능한 환경을 초래한다고 주장한다(Morgan, 2001, 18). 가령, 녹색혁명과 같은 개발 전략이 모두에게 이로운 것은 아니며 엇갈린 평가를 받기도 한다. 그리고 윤리적인 이유로

발생하는 지리적 쟁점도 있다. 윤리는 옳고 그름이나 좋고 나쁨에 대한 것으로, 공정무역이나 친환경 소비 등 윤리적 소비와 관련된 소재는 지리교육에서 중요하게 다뤄진다(김병연, 2013; Jackson, 2006).

이렇듯 다양한 쟁점이 활용될 수 있음에도 불구하고 지리교육에서 논쟁문제의 의미와 역할에 대한 논의는 부족하다. 이는 지리학에서 다루는 논쟁문제가 통합적인 성격을 띠고 있으며, 지리학에서 다루는 논쟁거리가 이미 다른 학문 영역과 중복되는 부분이 있어 그 의미가 반감되는 데 있다(박승규, 2015). 그러나 지리학이 통합적인 과목임을 지리학자나 지리교사 대부분 인정하고 있으며 지속가능한 발전, 기후변화, 세계화와 같이 지리학의 외연을 확대하는 주제가 강조되고 있는 상황에서 지리교육에서 이를 활용한 지리수업을 구상할 필요가 있다(Jackson, 2006).

이를 위해서는 지리교육에서 활용 가능한 논쟁문제를 발굴하고 선정하는 작업이 필요하다. 교실 수업에서 다루지는 논쟁문제를 선정하는 기준은 교과나 학자마다 다르다. 논쟁문제는 사회적으로 합의되지 않은 쟁점을 다루는 것이지만, 합의의 정도는 사람마다 다르게 느끼기 때문에 논쟁문제를 선정하는 작업은 까다롭다. 더욱이 논쟁문제에 따라 교사의 역할이나 관점도 달라지기 때문에 이는 더욱 어려운 작업이 된다(이바름·정문성, 2020). 가령, 가시화된 모든 논쟁을 가르치는 경우 교사의 풍부한 정보 제공과 공정한 역할을 기대해야 하며(손병노, 2019), 이해 충돌의 여지가 낮은 쟁점의 경우 교사는 자신이 선호하는 관점을 학습자에게 수용하도록 하는 권위적인 태도를 보이는 경향이 있으므로 선정에 주의가 필요하다(오연주, 2014). 따라서 선정과정에서 논쟁문제를 통해 학생들에게 무엇을 가르칠 것인가를 구체화하는 작업은 수업 실천을 원활하게 하는데 도움이 될 수 있다. 이렇듯 논쟁문제를 통해 지리교육의 어떤 지식과 가치를 가르칠 것인가에 대한 논의는 수업 및 평가로 이어지는 체계적인 지리수업을 실천하는데 도움이 될 수 있다.

따라서 본 연구의 목적은 고등학교 세계지리 교과서에서 다루고 있는 논쟁문제의 주제, 범위, 학습목적과 전략을 파악하는 것이다. 2015개정 세계지리 교육과정은 부분적으로 쟁점 중심 교육과정을 채택하고 있으며,

이를 반영한 세계지리 교과서 4종을 분석 대상으로 삼았다. 세계지리 교과서에서 논쟁문제를 다루는 방식과 특징을 파악함으로써 지리교육에서의 논쟁문제의 의미와 역할에 대해 논의하고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 교수·학습 내용으로서 논쟁문제의 의미

일반적으로 논쟁문제는 사회구성원 간 의견이 일치하지 않아 논쟁이 발생하는 문제를 의미한다. 그러나 교수·학습 내용으로서 논쟁문제는 학습자의 관심과 흥미를 끌고 있는 것인지, 학습자의 탐구나 비판적 사고 과정을 개발할 수 있는 것인지, 개인적으로 사회적으로 중요한지, 실제 교실 수업에서 다룰만한 가치가 있는지 등 어떤 것을 가르칠 것인가에 따라 다양하게 정의될 수 있다(노경주, 2000).

이러한 논쟁문제를 선정하는 기준은 명료해 보이지만, 교사나 학습자에 따라 합의 정도나 흥미 등은 다르므로 실제 교실 수업에서 논쟁문제를 선정하고 실천하는 것은 어렵다. 가령, 사회구성원 사이에서 발생하는 ‘의견이 일치하지 않는’ 모든 문제를 수업에서 가르쳐야 하는가는 논쟁문제를 선정하는 과정에서 발생하는 쟁점 중 하나이다. 어떤 학자들은 가시화된 논쟁 모든 것을 가르쳐야 하며 이로 인해 발생하는 것에 대해 교사의 공정한(impartial) 역할을 기대하며, 어떤 학자들은 합리성(rationality)을 바탕으로 하는 지적 준거에 적합한 논쟁문제를 선정

해야 한다고 주장한다(손병노, 2019). 전자와 같이 다양성과 공정성의 가치를 논쟁문제를 통해 기대하는 경우 학습자 자신과 주변의 삶에서 마주하는 불편하고 불평등한 상황을 드러내고 해소함으로써 공동체를 위한 공공의 가치를 구현하는데 도움이 된다. 그러나 찬성과 반대 의견과 같이 쟁점이 뚜렷하지 않은 논쟁문제를 다루는 경우, 교사는 자신이 선호하는 관점을 학습자에게 수용하도록 하는 이른바, 권위적인 태도가 나타날 수도 있다(오연주, 2014). 반면에 합리성을 바탕으로 하는 논쟁문제의 선정은 이성과 추론을 바탕으로 학생들이 마땅히 습득해야 할 해당 교과 지식, 사고, 기능을 학습할 수 있다. National Science Teacher Association(2009)에 따르면, 사회과학적 이슈는 이러한 논쟁거리가 생겨난 실제 상황을 제공함으로써 비판적 사고와 과학적 탐구 기능의 획득을 위한 교수·학습 자료가 된다. 사회과학적 논쟁문제 수업은 학생들에게 과학의 본질을 보여주고 과학에 대한 태도와 기능을 습득하는 데 초점을 맞춘다.

한편, 학습목적을 명료화하는 작업은 논쟁문제를 선정하거나 활용하는데 도움이 된다. Ratcliffe and Grace(2003)은 사회과학적 논쟁문제 수업의 학습목적을 지식 유형에 따라 표 1과 같이 제시하였으며, 이러한 구분은 학생들이 논쟁문제를 통해 배울 수 있는 것이 무엇인지를 명확히 보여준다. 예를 들어, 교사가 ‘예방 접종’의 효과와 소수의 사람만이 예방 접종을 받을 때의 영향이라는 쟁점을 통해 윤리적 추론 또는 의사결정 과정을 강조한다면 학습목적은 절차적 지식을 개발하는 것이 된다.

표 1. 사회과학적 논쟁문제를 활용한 수업의 학습목적

범주	학습목적
개념적 지식 (Conceptual knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지리개념/ 지속가능한 발전에 대해 고려하는</li> <li>• 위험과 확률의 이해</li> <li>• 영향과 평가</li> <li>• 이슈의 범위(scope) 인식 개인적, 지역적, 국가적, 지구적 차원</li> </ul>
절차적 지식 (Procedural knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 개인적 또는 사회적 수준에서 의견을 형성하고 선택하는 것과 관련된</li> <li>• 미디어 자료를 포함한 증거 평가(예, 미디어 평가)</li> <li>• (상충하거나/불완전한 증거로 인해) 불완전한 정보를 활용한 의사결정</li> <li>• 윤리적 추론</li> </ul>
태도와 신념 (Attitudes and belief)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 개인적/사회적 가치의 명료화</li> <li>• 가치 간 상호작용의 인식</li> </ul>

출처: Ratcliffe and Grace, 2003, 39-41의 재구성

특히, 절차적 지식을 강조할 때 학생들의 추론과 성찰의 질을 발전시키는 데 집중하는 것이 중요하다. 마찬가지로 ‘예방 집중’이라는 맥락 없이는 절차적 지식을 개발할 수 없으므로 학습의 목적이 예방 집중의 성격, 장·단점, 개념이나 영향과 같은 개념적 지식 습득이 될 수 있다. 따라서 활동 과정을 통한 학습 성과(예, 증거 평가, 의사결정)와 활동 내용에 대한 학습 성과(예, 개념에 대한 이해, 시민 의식 개념)에 대한 상호 균형적인 이해가 필요하다. 이처럼 논쟁문제를 통해 다양한 학습 성과가 발생할 수 있다는 점을 고려한다면, 논쟁문제를 선정하는 과정에서 학습목적을 명확히 하고 이를 학생들과 공유하는 것이 중요하다고 할 수 있다(Ratcliffe and Grace, 2003, 66).

## 2. 지리적 논쟁문제의 특징

지리학의 본질을 담고 있는 논쟁문제를 발굴하려는 시도는 중요하다. 이를 위해서는 지리적 논쟁문제가 갖는 특징은 무엇인지 다른 교과와의 차이는 무엇인지 고려할 필요가 있다. 박승규(2015, 3)는 지리적 논쟁문제의 의미를 규명하기 위해 기존 사회과에서 다루는 논쟁문제의 인식론적 특징을 ‘사회적 관심’, ‘가변적이고 시사적인’, ‘사회적 유용성과 효용성’, ‘해결 방법을 갖고 있어야 하는’ 것으로 규정하였다. 이처럼 사회과에서의 논쟁문제는 지나치게 ‘사회적 관심’이나 ‘사회적 효용성’과 같은 외재적 가치에 초점을 맞추으로써 하나의 해결책이라는 답을 찾아가는 닫힌 체계로서 인식되어왔으며, ‘지리적’이라는 용어를 개개인의 ‘의미 공간’으로 바라보고, 일상적으로 마주하는 다양한 공간과 장소를 대상으로 하는 논쟁문제가 필요함을 주장하였다(박승규, 2015, 9).

Swift(2005)는 “어디에 살 것인가(where will I live?)”라는 논쟁문제를 활용한 프로젝트를 실시하였다. 그 역시 학생들이 논쟁에 기여할 수 있으면서 그들의 삶과 밀접한 이슈가 지리적 논쟁문제로 선정되어야 한다고 주장하였으며, 학생들이 논쟁에 참여함으로써 자신의 거주(삶)에 영향을 미치는 이슈들을 탐구할 수 있도록 하였다. 학생들은 이러한 의사결정과정에서 참여함으로써 일상적인 장소에서 일어나는 공간적 행위(예, 이사나 산책)의 결과들이 국가나 지역 수준에서의 주택 시장이나 정책과 상호 연결되어 있음을 설명할 수 있고,

그리고 장소는 완전히 분리되어 있고 서로 경쟁하는 것이 아니라 국가나 도시 시스템의 연결된 부분으로 인식할 수 있게 된다. 또한, 교사 역시 학생들에게 장소를 만들고 변형시키는 경제적, 사회적, 환경적, 정치적, 문화적 과정을 구체적으로 확인시키고 전달할 수 있으며, 인간과 물리적 환경이 서로 충돌하고 영향을 주고받는 ‘만남의 지점’으로서 장소를 강조할 수 있게 된다(Morgan, 2006, 128의 재인용). 따라서, 지리적 논쟁문제는 학습자 주변의 삶에서 일어나는 다양한 문제들을 논쟁적으로 다룰 수 있어야 하며, 익숙한 것에서 낯선 것으로 나아가는 과정이 필요하다.

다음으로 지리적 논쟁문제의 두 번째 특징은 다양한 가치 간 상호의존성에 대한 이해를 바탕으로 한다는 점이다. 다양성 사회에서 요구되는 지식과 태도는 합리성이나 추론과 같은 지적 준거에 적합한 논쟁문제만으로는 습득하기 어렵다. Cooling(2012)의 다양성(diversity) 준거는 지리적 논쟁문제를 이해하는데 매우 유용한 준거가 된다. 그는 오늘날 갈등이 빈번하게 발생하는 다양성 사회에서 공동체 발전에 적극적으로 참여할 수 있는 사람에게 요구되는 지식, 기능, 태도의 전체성을 아우를 수 있는 준거의 필요성을 주장하였다(Cooling, 2012, 176). 그러면서 그는 “평화로운 공존에 헌신하는 사회 내에서 모범적인 서로 다른 신념 공동체 간의 중요한 불일치가 있으면” 논쟁적으로 가르쳐야 한다고 주장한다. 즉, 다양하지만 세계적 평화나 공존 등 합리적으로 옹호될 수 있는 쟁점이어야 함을 단서로 붙인다. 이처럼 Cooling(2012)의 다양성 준거는 기존의 가장 합리적인 대안이나 해결안을 제시하는 닫힌 체계에서 정치적, 도덕적, 문화적, 종교 등 다양한 정체성을 바탕으로 하는 열린 체계로의 논쟁문제를 규명할 수 있음을 보여준다. 이는 지리를 장소라는 개념적 틀로서 바라볼 때, 젠더, 연령, 민족, 장애에 따라 달라지며 다양성이나 정체성과 연결된 장소에 대한 개인 지리와 정서적 지리(affective geography)의 의미와도 연결된다.

또한, 이러한 지리적 논쟁문제의 특징은 관계적 사고와도 관련이 깊다. 지리학은 지표 공간에 새겨진 모든 것들을 다루며 그러한 공간에서 살아가는 인간을 이해하기 위한 학문이다. 인간을 이해하기 위해서는 지리적 현상은 독립적으로 존재하지 않으며, 로컬과 글로벌, 사

회와 공간, 행위와 구조 간의 다양한 스케일의 관계에서 발생한다. Jackson(2006)에 따르면, 지리적으로 사고한다는 것은 이러한 관계적 틀 내에서 질문하는 것을 포함한다. 예를 들어, 일상적으로 겪는 윤리적 딜레마와 질문은 지리적으로 사고한다는 것의 의미를 잘 보여준다. “...윤리적으로 소비하라는 최근의 가장 설득력 있는 호소 중 하나는 세계 빈곤을 줄이기 위해 염소를 구매하라는 옥스팜(Oxfam)의 공개 초창이었다. 캠페인에 대한 나의 처음 반응은 지리학자들이 지지하는 경향이 있는 일종의 ‘원거리 돌봄(caring at a distance)’의 한 예라고 생각해 상당히 긍정적이었다. (중략) 염소를 사는 것은 일시적이고 시장화된 관계에 지나지 않는 빠르고 비개인적인 거래이다. 시간에 대한 요구도 없고 자신에 대한 진정한 헌신도 없다. 또한, 서식지 파괴와 빈곤 사이의 연관성을 이해하지 못한 채 결정되며, 장기적으로 이들의 삶의 질은 파괴의 영향으로 서서히 저하될 것이라는 생태학적 주장 역시 글로벌 불평등에 대한 단순한 호소가 얼마나 복잡하게 연결되어 있는지를 보여준다.”(Jackson, 2006, 201-202).

이러한 논쟁적인 이슈와 관련하여 사람들이나 정부가 내리는 의사결정은 지구의 다른 편에 위치한 사람들과 지역, 그리고 이들이 서로 맺고 있는 관계에 영향을 미치게 된다. 이러한 원거리 장소에 대한 사람들에 대해

지리적 책임감에 대해 다차원적으로 생각할 수 있어야 한다. 김병연(2013) 역시 세계지리 교과서가 공정무역과 관련하여 행복하고 긍정적이고 친환경적이고, 전통적인 이미지를 재현해냄으로써 학생들이 공정무역과 관련하여 소비 자본주의에 의해 만들어진 상품의 가치체계와 신념을 비판적으로 바라보지 못하게 만들 수 있음을 지적하였다.

세 번째 특징은 논쟁문제를 통해 학생에게 논증할 수 있는 경험을 제공하고, 이를 통해 지리적 개념을 발달시킬 수 있어야 한다(Davies, 2009; Morgan, 2006; Roberts, 이종원 역, 2016). 논증은 자기 생각과 지식을 보다 명료화하는 과정으로 세 가지 측면에서 정의할 수 있다(Morgan, 2006, 126). 첫째, 설득의 과정으로 개인이나 집단이 다른 가치관과 입장을 지닌 상대에게 자신들의 이성과 합리성을 설득하고 확신시키는 과정이다. 둘째, 지식 구성 과정으로 개인이나 집단이 이슈와 관련된 보다 정확한 개념적 이해를 발달시키는 과정이다. 셋째, 메타인지 과정으로 개인이나 집단이 자신들의 혹은 다른 사람들의 지식구조와 논리(logic)에 대한 통찰을 얻기 위한 과정이다. 앞서 공정무역이나 염소 구매와 같이 복잡적이고 다양한 가치를 내포한 논쟁문제를 통해 자신의 주장을 정립하고 논리적으로 전개하는 과정은 의사결정과 같은 절차적 지식의 습득뿐만 아니라 지리적 지식을 구성하

표 2. 좋은 주장의 조건

	이유(Reasons)	관심(Interests)	관점(Viewpoints)	근거(Evidence)
1	나는 이유를 가지고 의견을 제시한다.	나의 판단으로 모든 사람이 같은 방식으로 이익을 얻을 것이라고 가정한다.	나의 판단은 더 넓은 관점을 언급한다.	내 판단은 관련된 증거를 포함한다.
2	나는 한 가지 이상의 이유를 뒷받침해서 판단한다.	나의 판단으로 사람들이 다른 것을 원하거나 다른 방식으로 영향을 받을 것이라는 점을 인식한다.	나의 판단은 문제에 대해 하나 이상의 더 넓은 관점이 있을 수 있음을 인정한다.	내 판단은 하나 이상의 증거를 포함한다.
3	모든 사례에 적용되지 않기 때문에 내가 제시한 이유에 문제가 있을 수도 있음을 인지한다.	나의 판단은 어떤 사람들이 원하는 것은 다른 사람들이 원하는 것과 반대일 것이라고 가정한다. 만약 어떤 사람들이 더 나빠지면 다른 사람들은 더 나빠질 수밖에 없다.	나의 판단은 더 넓은 관점과 어떻게 연결되어 있는지를 보여준다.	내 판단은 다른 주장을 지지하는 증거들도 포함한다.
4	내 판단에 사용된 이유들이 어떻게 서로 관련되어 있는지를 설명할 수 있다.	나의 판단이 다른 사람들이 원하는 것과 충돌할 수도 있지만 때로는 함께 달성될 수 있음을 인식하고 있다.	내 판단은 더 넓은 관점에서 서로 다른 이해관계가 얼마나 가치 있는지를 보여준다.	내 판단에 사용된 증거의 약점을 인정한다.
5		내 판단이 다른 사람들이 원하는 것과 언제 어떻게 함께 달성될 수 있는지를 인식하고 있다.		내 판단에 사용된 증거의 힘을 가늠할 수 있다.

출처: Davies, 2009, 98

고 개념 발달을 지원하는데 유용할 수 있다. 이를 위해서는 자신의 주장에 내재한 논증 과정을 명료화할 수 있는 과정이 요구된다. Davies(2009)는 학생들의 논증에 포함된 추론과 성찰의 질을 평가하는 기준을 표 2와 같이 제시하였다. 단순히 합리적이고 논리적인 주장을 넘어서 다른 견해와 가치를 비판적으로 수용함으로써 자신의 견해의 관점과 폭을 넓히는 것을 궁극적인 목표로 제시하고 있다. 흥미로운 부분은 ‘관심’과 ‘관찰’에 대한 평가 기준을 별도로 제시하고 있다는 점이다. 가령, “나의 판단은 더 넓은 관점과 어떻게 연결되어 있는지를 보여준다.”, “나의 판단이 다른 사람들이 원하는 것과 충돌할 수도 있지만, 때로는 함께 달성될 수 있음을 인식하고 있다”라는 항목은 다양한 가치들의 인식(identification of the values)을 바탕으로 자신의 주장을 성찰하고 수준을 높일 것을 요구하고 있다.

### III. 연구 방법

#### 1. 분석 대상 및 선정 근거

지리 교수·학습 내용으로서 논쟁문제를 어떻게 다루고 있는지를 파악하기 위해 세계지리 교과서 4종<sup>1)</sup>을 선정하였으며, 연구 편의를 위해 A, B, C, D로 명명하였다. 세계지리는 사회과 선택 교육과정으로 계통지리와 지역지리로 조직되어 있으며, 지역지리 영역의 내용 요소로서 쟁점을 다루도록 교육과정에 명시하고 있다. 지역적, 국가적, 지구적 규모에서 다양하게 대두되는 지구촌의 주요 현안 및 쟁점들을 탐구할 수 있도록 요구하고 있다(교육부, 2015).

구체적으로 「몬순 아시아와 오세아니아」 권역의 쟁점으로 민족(인종) 및 종교적 차이, 「건조 아시아와 북부 아프리카」 권역의 쟁점으로는 사막화의 진행, 「유럽과 북부 아메리카」 권역의 쟁점으로 지역의 통합과 분리 운동, 「사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카」 권역은 자원 개발을 둘러싼 과제를 쟁점으로 제시하고 있다. 일반적으로 교과서는 교육과정 문서를 바탕으로 제작되기 때문에 교육과정에 제시된 쟁점을 대부분 반영할 것이다. 더욱이 교과서 저자에 따라 쟁점을 활용하는 방식이 다르므로 지리교사나 전문가들이 지리 교수·학습 내용으로서 논쟁문제를 어떻게 받아들이고 있는지를 파악하

는데 적합한 대상으로 판단된다.

#### 2. 자료 수집 및 분석 방법

일반적으로 논쟁문제는 사회구성원 간 의견이 일치하지 않아 논쟁이 계속되는 문제를 의미한다. 이러한 정의를 바탕으로 논쟁문제를 추출하였다. 그리고 추출한 논쟁문제를 단원(영역), 쟁점의 범위, 학습목적, 교수·학습 전략에 따라 1차로 분류하였으며, 교과서 자료에 명시된 내용을 중심으로 자료가 담고 있는 전체적인 내용을 반복적으로 읽으면서 세계지리 교과서에서 논쟁문제를 다루는 방식을 재범주화하였다.

구체적인 분류 방법을 살펴보면 다음과 같다. 우선, 쟁점의 범위의 경우 논쟁이 적용되는 공간 단위에 따라 분류하였으며, 지구적, 국가적, 지역적, 개인적인 수준에서 분석하였다. 가령, 세계유산 지정과 관련한 쟁점은 지구적 차원의 쟁점인 반면 동시에 케냐 호수계, 아프가니스탄 바미안 계곡의 석불 등 여러 국가의 세계유산 사례를 제시하고 있어 국가 차원의 쟁점으로 분류할 수 있다.

다음으로 논쟁문제를 활용한 자료나 활동에 드러난 지리학습의 목적과 이를 위한 교수·학습 전략을 분류하였다. 첫째, 학습목적의 경우 교과서 활동을 중심으로 개념적 지식, 절차적 지식, 가치와 태도로 분류하였다. 예를 들어, 지역화, 국제 난민, 지속가능성 등의 지리개념이나 어떤 지리적 주제가 미치는 영향이나 역할(기능) 등을 습득하게 하는 경우 개념적 지식 습득을 목적으로 분류하였다. 절차적 지식의 경우, 주장이나 반론의 근거를 제시하거나 평가 등의 학습 과정이 있는 경우 ‘증거 평가’로 분류하였으며, 대응 및 해결 방안을 찾는 학습 과정이 제시된 경우 ‘의사결정’으로 분류하였다. 가치/태도의 경우, 자료 분석이나 다양한 가치와의 상호작용을 바탕으로 자신의 견해를 제시하고 명확히 하는 학습 과정을 ‘개인적 가치의 명료화’로 분류하였으며, 다양한 가치와 관점들이 상호작용하고 있음을 인식할 수 있는 학습 과정이 제시된 경우 ‘가치 간 상호작용의 인식’으로 분류하였다. 가령, 독일의 모스크 건립 반대 시위와 관련하여 현지인(독일인)과 이주민(모슬렘) 간의 갈등을 줄이는 방안을 제시하는 활동이 해당한다.

둘째, 교수·학습 전략은 자료 분석, 토의, 찬반 토론,

역할극으로 분류하였으며, 제시된 신문기사 및 통계자료를 정리하거나 분류하는 등의 구체적인 학습 활동이 제시된 경우 ‘자료 분석’ 전략으로 분류하였다. 그리고 몰디브의 지속가능한 관광이라는 쟁점에서 몰디브 정부, 지역 주민, 국제기구, 환경 단체 등의 다양한 관점에서 토의해보자는 활동은 ‘토의’ 전략으로 분류하였으며 구체적인 역할, 해당 역할에 따른 대본 및 절차가 있는 경우만 ‘역할극’으로 분류하였다.

#### IV. 연구 결과

##### 1. 세계지리 교과서에서 다루는 논쟁문제의 주제와 범위

세계지리 교과서에서 논쟁문제를 활용하는 빈도를 단원별로 정리한 결과는 표 3과 같다. 논쟁문제를 가장 많이 활용한 교과서는 B교과서로 13개의 논쟁문제를 활용하였으며, A와 C교과서는 9개, D교과서는 7개의 논쟁문제를 활용하였다. 다음으로 단원(영역)별로 살펴보면, 교육과정에 특정 ‘쟁점’이 명시된 문순 아시아와 오세아니아, 유럽과 북부 아메리카, 사하라이남 아프리카와 중남부 아메리카 등 지역지리 단원(영역)에서 다소 높은 빈도를 보였다. 그러나 교육과정에서 ‘쟁점’을 명시하지 않은 단원(영역)에도 논쟁문제를 활용하는 것으로 나타났으며, B교과서의 경우 계통 중심의 「세계의 자연환경과 자연경관」이나 「세계의 인문환경과 인문경관」 영역에서 논쟁문제를 더 많이 활용하는 것으로 나타났다. A교과서의 경우 모든 단원의 마무리 활동으로 단원 내용과 적합한 논쟁문제를 다루고 있어 형식적인 통일성을 보였다.

다음으로 교과서 및 단원(영역)별 사용된 논쟁문제의

특징을 파악하기 위해 교과서에 제시된 쟁점과 해당 쟁점이 다루는 범위를 정리하였으며 그 결과는 표 4와 같다. 우선, 세계지리 교과서에 사용된 논쟁문제를 살펴보면 단원(영역)별로 유사한 쟁점을 사용하는 모습이 나타났다. 「세계의 자연환경과 자연 경관」 영역에서는 지속가능한 발전이라는 주요한 지리적 개념이자 논쟁점을 대부분 다루는 것으로 나타났다. 「유럽과 북부 아메리카」 영역의 경우 영국의 유럽연합 탈퇴(브렉시트)와 관련된 쟁점을 「사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카」의 경우 아마존강(열대림) 개발과 관련된 쟁점을 「평화와 공존의 세계」 영역에서는 난민 수용과 관련한 쟁점을 공통적으로 사용하는 모습을 보였다. 이는 앞서 기술하였듯이 교육과정 문서에 영역별로 특정 쟁점을 명시하고 있다는 점에서 보편적이면서 일반적으로 사용되는 이슈를 사용한 것으로 생각된다.

한편, 교과서별로 활용된 쟁점에도 차이가 있었으며, B교과서의 경우 세계지리 교육과정에 쟁점이 명시되지 않은 「세계의 자연환경과 자연 경관」이나 「세계의 인문환경과 인문 경관」 단원에서 오히려 논쟁문제 활용 빈도가 더 높게 나타났다. C교과서의 경우 새로운 쟁점을 발굴해서 사용하는 모습이 두드러졌다. 예를 들어, 말레이시아에서 종교 개종을 허용하는 쿠칭 고등 법원 판결의 영향은? (#C03), 오스트레일리아의 인종차별 금지법 (#C04), 캘리포니아의 히스패닉 인구 변화가 지역 통합과 분리 운동에 미치는 영향 (#C06), 동아프리카 국제원조에 관한 토론 (#C07) 등이 있었다.

세계지리 교과서에 사용된 쟁점의 범위를 분석하였다(표 4). 가장 많이 사용된 방식은 지구적 차원에서의 쟁점과 국가 차원의 사례를 제시하는 방식이다. 예를 들

표 3. 교과서별 논쟁문제를 활용한 단원(영역)별 빈도

	세계화와 지역이해	세계의 자연환경	세계의 인문환경	문순 아시아와 오세아니아	건조 아시아와 북부아프리카	유럽과 북부 아메리카	사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카	평화와 공존의 세계	계
A교과서	1	1	1	1	1	1	1	2	9
B교과서	1	3	3	2	0	2	1	1	13
C교과서	0	0	1	3	0	2	2	1	9
D교과서	0	0	0	1	0	3	2	2	8
계	2	4	5	7	1	8	6	6	39

표 4. 단원(영역)별 사용된 쟁점과 쟁점의 범위

단원(영역)	쟁점 사례	범위
세계화와 지역이해	A01 우리나라 지도 데이터의 외국 반출은 남북이 대치하는 상황에서 국가 안보에 위험하다. vs. 지도 데이터 반출은 새로운 기술과 서비스 개발로 이어져 다양한 관련 산업의 발전을 가져온다.	N-G
	B01 문화변용을 거쳐 지역화된 문화(예, 인도식 카리, 영국식 커리, 일본식 카레)도 그 지역의 문화라고 할 수 있을까	G-N-L
세계의 자연환경과 자연 경관	A02 세계 유산 지정은 많을수록 좋다 vs. 세계 유산을 신중하게 지정해야 한다.	G-N
	B02 파목칼레의 관광 산업을 위한 개인적, 제도적 차원의 지속가능한 방안 마련하기	G-N
	B03 몰디브의 지속가능한 관광을 위한 몰디브 정부, 지역 주민, 국제기구, 환경 단체 차원에서 방안 토의하기	G-N-L
	B04 베네치아 크루즈 운항을 통한 경제발전과 거주 환경 보전 중 무엇이 우선인가?	N-L
세계의 인문환경과 인문 경관	A03 유전자 재조합 농산물은 식량문제를 해결해 줄 수 있다. vs. 유전자 재조합 농산물은 안전성 여부가 밝혀지지 않아 장기적으로 위험 요소가 있다.	G
	B05 독일의 모스크 건립 반대 사례를 통해 유럽에서 현지인과 이주민의 갈등을 줄일 방안 토의하기	G-N
	B06 곡물 메이저의 긍정적 기능과 부정적 기능에 관해 토의하기	G
	B07 곡물을 연료로 사용하는 것이 확대되는 것을 찬성한다. vs. 세계 식량 지급을 위해 확대되는 것을 반대한다.	G-N
C01 독일 국회의 부르크 착용 금지 법안 가결에 대한 원주민과 이주민의 입장 평가	G-N	
문순 아시아와 오세아니아	A04 소수 민족에게 동화주의 정책을 펼쳐야 한다 vs. 소수민족의 정체성을 인정하고 있는 그대로 받아들이는 다문화주의 정책을 펼쳐야 한다.	G-N
	B08 인도의 힌디어 우선 정책에 관한 자신의 의견 말하기	N
	B09 카슈미르 분쟁을 인도와 파키스탄 입장에서 생각해보기	G-N
	C02 카슈미르 분쟁 해결 방안을 인도, 파키스탄, 중국의 입장으로 나누어 토론하기	G-N
	C03 이슬람교를 국교로 하는 말레이시아에서 종교 개종을 허용하는 쿠칭 고등 법원의 판결은 말레이시아에 어떤 영향을 줄까	N-L
	C04 오스트레일리아의 인종차별 금지법에 대한 연방 정부 대표, 야당 대표, 원주민 대표, 시민대표로 나누어 토론하기	N-L
D01 문순아시아와 오세아니아의 지역문제 <sup>2)</sup> 와 공동의 발전을 위한 가상 국제회의	G-N	
건조아시아와 북부아프리카	A05 건조기후 지역에서는 물 자원 및 경지 확보 등을 위해 댐을 건설해야 한다. vs. 댐 건설은 생태계 및 인간 생활에 오히려 부정적인 영향을 끼친다.	G-N-L
유럽과 북부 아메리카	A06 영국은 유럽연합에 속해 있어야 한다. vs. 영국은 유럽연합에서 탈퇴해야 한다.	G-N
	B10 젠트리피케이션이 지역에 미치는 영향과 바람직한 젠트리피케이션 방안 마련하기	G-N
	B11 유럽의 통합과 분리에 관해 토론하기	G-N
	C05 영국의 유럽연합 탈퇴로 나타날 변화와 유럽연합 가입 또는 탈퇴를 희망하는 이유는?	G-N
	C06 캘리포니아의 히스패닉 인구 변화가 지역 통합과 분리 운동에 어떤 영향을 미칠까	G-N
	D02 영국이 유럽 연합에서 탈퇴한다면 유럽에는 어떤 변화가 일어날까	N-G
D03 유럽의 국가 내 모든 지역은 하나로 통합되어야 한다. vs. 지역은 분리되어야 한다.	G-N	
D04 마킬라도라의 성장과 영향은?	N-G	
사하라이남 아프리카와 중·남부 아메리카	A07 아마존 열대림, 경제발전을 위해 최소한의 보존을 유지하며 개발에 힘써야 한다. vs. 생태적 가치를 인정하여 개발을 멈추고 보존에 힘써야 한다.	G-N-L
	B12 열대우림 개발을 둘러싼 다양한 입장 이해하기	G-N-L
	C07 동아프리카 국제원조(중고의류 지원, 모기장 보급)를 둘러싼 다양한 입장 이해하기	G-N-L
	C08 아마존 열대림 파괴, 누구의 책임이 더 큰가?	G-N-L
D05 아마존 강에 댐을 건설해야 한다. vs. 댐을 건설하면 안 된다.	G-N	
D06 자원 개발을 둘러싼 다양한 사람들의 입장 이해하기	G-N	
평화와 공존의 세계	A08 경제 세계화의 빛과 그늘	G
	A09 난민을 수용 해야 한다 vs. 난민을 수용할 의무가 없다.	G-N
	B13 유럽으로 유입되고 있는 난민 수용 여부 토론하기	G-N
	C09 국제 난민 문제를 해결하기 위한 방안 토론하기	G-N
	D07 경제블록 역내포괄적 경제 동반자 협정을 통해 우리나라가 얻게 될 이익과 불이익에 대해 토의하기	N-G
	D08 북미 자유 무역 협정의 체결이 멕시코의 산업에 미친 영향 설명하기	N-G

\* A01은 A교과서의 1번째 사례를 의미

\*\*G-지구적(Global), N-국가적(National), L-지역적(Local), 개인적인(Personal)



#007  
 자료1. 케냐, 우간다 사람들의 80%가량이 중고 의류를 구매해 입는데, 동아프리카공동체(EAC)가 2019년까지 중고 의류 및 신발의 수입을 금지하자고 제안하였다. 중고 의류가 제조업 발달을 저해한다는 이유에서이다. 실제 케냐의 의류 생산업체는 1990년대 초반 110여 개였으나 2006년에는 50여 개로 줄었다. 중고의류를 수출하는 미국과 중고 의류가 거래를 생업으로 삼고 있는 아프리카 상인들은 이 제안을 반대하고 있다. (중략)  
 활동1. 미국의 중고 의류 수거업체(“버려질 옷을 재활용하므로 환경에 이바지한다고 자부하며 일합니다”), 케냐 중고 의류 판매업자(“제대로 교육을 받지 못한 우리 같은 사람들이 그나마 쉽게 얻을 수 있는 일자리입니다.”), 케냐 의류 제조업체 대표(“제조업을 육성해야 케냐가 더욱 잘 살 수 있는데 중고 의류를 싸게 수입하면 우리 업체는 문을 닫아야 합니다.”), 케냐 중고 의류 구매자(“미국인들이 즐겨 입는 유명 제품의 옷을 저렴하게 살 수 있어 좋습니다.”),  
 활동2. 케냐 산업통상자원부 장관의 견해를 작성하고 각각의 상황을 대변하여 토론해보자.

그림 1. 지구적, 국가적, 지역적 차원이 드러난 논쟁문제의 예시

어, 국가 수준에서 독일의 적극적 난민수용, 영국의 소극적인 난민수용, 미국의 난민 수용 인원 감축 등 국제 난민에 대한 다양한 관점을 제시하고 “국제 난민을 수용해야 하는가?”라는 일반적인 쟁점에 대해 학생들의 개인 의견을 정한 후 찬반 토론을 진행하는 방식을 취한다. 또한, 카탈루냐, 벨기에, 이탈리아 사례를 통해 “국가 내 모든 지역은 하나로 통합되어야 하는가?” 라는 보다 일반적인 쟁점에 대해 토론하거나 견해를 제시하는 방식이다. 이 경우 일반화된 개념을 습득하면서 국가 수준에서의 다양한 입장을 이해하는데 적절하지만, 한 국가 내의 다양한 가치 따라 다른 쟁점을 익히기엔 어려움이 따른다. 반면에 지구적, 국가적, 지역적 차원이 모두 적용되는 논쟁문제는 상대적으로 적었다. 대체로 열대림 개발이나 지속가능한 관광/개발 등의 소재에서 나타났으며, 그림 1은 C교과서에서 사용된 사례를 보여주고 있다. ‘중고의류 지원과 같은 아프리카 국제 원조에 내재한 케냐 산업통상자원부, 미국의 기업체, 지역의 개

인 구매자 등 다양한 관점을 제시하고 있다. 이는 지구적 차원의 문제이지만 국가 및 지역 수준의 문제와 서로 연결되어 있음을 인식하게 하는 역할을 한다.

2. 세계지리 교과서에서 다루는 논쟁문제의 학습목적과 전략

세계지리 교과서에서 다루는 논쟁문제의 학습목적과 교수·학습 전략을 분류한 결과는 표 5, 6과 같다. 대체로 논쟁문제를 통해 개념적 지식이나 가치·태도 측면에서 쟁점을 파악하거나 다양한 가치를 인식하는 데 초점을 두고 있음을 알 수 있다. 교수·학습 전략 측면에서는 신문기사나 통계자료 분석이 가장 많이 활용되었으며, 찬반토론이나 역할극과 같은 학습 전략의 비중은 높지 않은 것으로 나타났다.

사용된 학습목적과 교수·학습 전략을 세부적으로 살펴보기 위해 세계지리 교과서에서 다루지는 논쟁문제를 질적으로 분석하여 4가지 유형으로 범주화하였다. 교과

표 5. 논쟁문제를 통해 의도한 학습목적별 분류 결과(중복 분류)

교과서	개념적 지식		절차적 지식		가치와 태도		계
	지리개념 (예, 지속가능한 발전, 지역화된 문화 등)	영향과 평가	증거 평가	의사 결정	개인적 가치 명료화	가치 간 상호작용의 인식	
A교과서(n=9)	5	3	3	3	8	5	27
B교과서(n=13)	5	2	2	0	5	8	22
C교과서(n=9)	0	6	2	2	1	6	17
D교과서(n=8)	1	5	1	2	0	2	11
계	32		15		35		82

표 6. 논쟁문제에 활용된 교수·학습 전략별 분류 결과(중복 분류)

교과서	전략	자료(지도, 그래프, 기사, 사례) 분석	토의/토론	찬반 토론	역할극	계
A교과서(n=9)		7	2	5	0	14
B교과서(n=13)		10	5	3	1	19
C교과서(n=9)		8	5	0	2	15
D교과서(n=8)		7	1	2	1	11
계		32	13	10	4	59

#D06  
 마킬라도라는 일반적으로 멕시코 북부의 미국 접경지대에 있으면서 수출을 중심으로 하는 조립 가공 업체를 말한다. 마킬라도라는 1990년대 북미 자유 무역 협정의 시행 이후 급속하게 성장하였다. 이로 인해 멕시코 북부 지역의 도시들이 매우 빠르게 성장하였으며, 미국의 국경지대는 유통업이 발달하고 세수입이 확대되었다. 한편으로는 미국계 자본의 노동 착취라는 비판적 입장도 공존한다.  
 Q 마킬라도라의 장점과 단점은 무엇일까?

#C01  
 자료 독일 국회는 운전자가 속도 위반 등으로 경찰의 제재를 받았을 때, 마스크나 모자, 티셔츠 등으로 얼굴을 가려 신원을 바로 확인하기 어려운 경우 벌금을 부과하는 법안을 논의 중이다. 한편 지난 4월에는 공무원, 판사, 군인 등 공직자들이 공무 중 부르카를 착용하는 것을 금지하는 법안을 가결하였다.  
 활동. 인구 이주로 인한 지역 변화 및 갈등과 관련한 신문 기사를 찾아보고, 해당 변화를 원주민과 이주민의 서로 다른 입장에서 평가해보자.

그림 2. 자료 분석을 통해 개념적 지식을 습득하는 방식의 예시

#B04  
 자료 베네치아에서는 최근 대형 크루즈 선박이 대운하를 통과하는 것에 대한 찬반논란이 뜨겁다. 한때 크루즈 여행의 기항지로 베네치아가 인기를 끌게 되자 지역의 관광 수입이 급증하는 등 긍정적 효과가 나타났다. 하지만 중소 상인과 기존 거주민이 치솟은 임대료를 감당하지 못해 베네치아를 떠나야 하는 경우가 발생하고 있다. 또한 베네치아의 건물들은 석호 속에 박아 놓은 말뚝 위에 세워졌는데, 대형 크루즈 선박의 운항이 석호 내 생태계를 파괴하고 건물에 무리를 줄 수 있다는 우려도 제기되고 있다.  
 토의학습 1. 자료를 통해 베네치아의 크루즈 운항을 둘러싼 문제를 파악하고 자신의 입장 정리하기  
 토의학습 2. 베네치아의 지속 가능한 발전에 관하여 모둠원과 토의한 후 토의 내용을 정리해보자.

그림 3. 토론 활동을 통해 자신의 견해나 해결 방안을 제시하는 활동 방식의 예시

서 사례를 바탕으로 유형별 주요 특징을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 논쟁문제와 관련된 자료 분석을 통해 개념적 지식을 습득하는 방식이다. 이는 쟁점에 내재한 지리개념, 쟁점이 미치는 긍정적 혹은 부정적 영향, 쟁점의 긍정적 혹은 부정적 기능, 장·단점 등과 같은 지식 습득을 목적으로 하는 활동을 의미한다. 그림 2는 구체적인 교과서 사례를 보여준다. 대부분 세계지리 교과서에 사용된 논쟁문제들은 자료 분석 활동을 제공하고 있는 것으로 나타났다. 자료 분석을 통해 쟁점에 내재한

다양한 가치와 입장을 인식하는 데 초점을 맞춘다.

둘째, 토론을 통해 자신의 견해나 해결 방안을 제시하는 활동 방식이다. 예를 들어, 그림 3은 베네치아의 크루즈 운항 여부와 관련한 거주 지역의 경제발전과 환경 보전 중 무엇이 우선인가를 쟁점으로 다루고 있다. 학생들은 자신의 견해를 밝히고 모둠별 토의를 통해 지속가능한 발전 방안을 제시해야 한다. 이러한 방식의 경우 개념적 지식의 습득 이상으로 개인적 가치를 명료화하고 사회적 가치와 어떻게 상호작용하는지를 인식하는

#A02

<자료1> ① 동아프리카 지구대의 케냐 호수계(2011년 지정)-멸종위기의 조류와 포유류 서식지 (중략) ④ 아프가니스탄 바미안 계곡의 석불- 6세기경 만들어진 석불을 탈레반 정권이 파괴하여 현재는 흔적만 남아 있음 ⑤ 페루의 마추픽추 세계 유산으로 등재된 이후 너무 많은 관광객이 몰려들면서 훼손이 우려되고 있다.

<자료2> 피라미드와 같은 ‘대표적 상징물’에서 시작하여 지금은 세계 각국이 숨은 보석 찾기라도 하듯 세계 유산 등재에 관심을 쏟고 있다. 세계 유산으로 지정되면 관광객이 증가하고, 지속 가능한 개발 모델이 될수도 있기에 세계 각국은 국가적 역량을 총동원하여 등재에 열을 올리고 있다. (생략)

활동1. 자신의 견해를 써보자

활동2 세계 유산으로 등재된 이후 긍정적인 변화가 일어나고 있는 사례지역과 부정적인 영향이 커지고 있는 사례 지역을 조사해보자.

활동3. 모둠별로 세계 유산 지정에 관한 찬반 토론을 해보자.

모듬의 입장 ⇒ 모듬의 근거(사례) 제시 ⇒ 상대 모듬의 입장 제시 ⇒ 상대 모듬의 근거(사례) 제시

그림 4. 찬반토론 활동을 통해 절차적 지식을 습득하는 방식의 예시

#C08

다음은 아마존 열대림 파괴의 심각성을 알리고자 환경 단체에서 제시한 자료이다. 자료를 보고 ‘아마존 열대림 파괴, 누구의 책임이 더 큰가?’를 주제로 모의재판 시나리오를 작성하고 환경법정을 운영해보자.

자료1, 불법광산 개발 지역(지도), 자료2. 브라질의 콩, 가축 생산 변화(그래프),  
 자료3. 마호가니 분포 변화(지도)

진행과정

- ① 모듬별로 한 항목을 선택하고, 역할을 분담한다. (예, 직접적 원인 제공자- 광산업자, 벌목업자, 목장 및 농장 소유주/ 간접적 원인 제공자- 금 가공 업체, 귀금속 구매자, 가구 업체, 가구 구매자/ 환경단체(고소인), 변호인, 판사 등)
- ② 역할에 따라 자료를 조사하고 핵심 쟁점을 정리한다.
- ③ 모듬별로 모의 환경법정을 운영해본다.

원고 측 주장 ⇒ 피고 측 주장 ⇒ 쟁점 정리 ⇒ 증거 신청 및 증거 조사(원고 측 증거제시) ⇒ 최종 변론 ⇒ 재판부 합의문 작성 및 판결(책임 비율 제시)

- ④ 모듬별 운영 사례를 토대로 증거 자료나 반박 자료를 추가하고 핵심 쟁점을 정리한다.

그림 5. 역할극 활동을 통한 의사결정과정을 습득하는 방식의 예시

데 유용할 수 있다. 그러나 예시와 같이 자신이 선택한 가치를 명료화하는 논증 과정이 제시되지 않는 경우 서로 다른 가치들이 어떻게 충돌하는지, 자신의 견해에 타인의 가치를 어느 정도 수용했는지, 나의 가치가 얼마나 정교화되었는지 등을 경험하지 못할 수 있다.

셋째, 찬반토론 활동을 통해 절차적 지식을 제공하는 방식이다. 그림 4는 구체적인 교과서 사례를 보여준다. 학생들은 세계 유산 지정으로 인한 국가별 영향을 파악하고, 이를 바탕으로 세계 유산 지정에 관한 개인의 입장과 근거, 우리 모듬 및 다른 모듬의 입장과 근거를 구체적으로 작성해야 한다. 특히, A교과서의 경우 이러한 방식을 가장 많이 활용하는 것으로 나타났으며 교과서 제작 과정에서 형식을 통일한 것으로 생각된다. 9개의

사례 중 5개가 이와 유사한 형식으로 논쟁문제를 다루고 있었다. 이러한 방식을 통해 학습자는 논쟁문제에 내재한 쟁점을 명확하게 파악할 수 있으며, 근거를 바탕으로 주장하고 토론하는 절차적 지식을 습득할 수 있다. 그러나 앞서 유형과 같이 자신의 견해를 명료화하는 학습절차가 보완되거나 다른 가치 간 상호관련성이나 합의의 필요성을 인식하는 의사결정과정을 추가로 고려할 필요가 있다.

넷째, 역할극을 활용해 의사결정과정을 경험하는 활동 방식이다. 이러한 방식을 활용한 교과서 사례는 총 4개였으며, 그림 5는 ‘환경법정’ 모의 재판을 활용하여 의사결정과정을 경험하게 하는 활동을 예시로 보여준다. 학생들은 역할극을 통해 찬성과 반대의 의견만이 아닌

열대림 파괴의 책임 정도에 따라 다양한 관점과 태도를 이해할 수 있다. 또한, 증거나 반박 자료를 바탕으로 주장을 전개하는 논증 과정을 경험할 수 있다. 이처럼 재판이나 국제회의와 같은 수업 전략을 활용하는 경우 다양한 가치와 가치 간 상호관련성을 인식할 수 있으며, 합의의 필요성과 의사결정과정을 경험할 수 있다. 대신 역할에 감정을 이입하기 때문에 개인의 가치를 명료화하는 데 어려움이 있을 수 있다.

## V. 논의 및 결론

### 1. 논의

다양한 가치와 신념이 공존하는 다원화 시대에 논쟁문제의 발생은 불가피한 문제이며, 현명하게 대처하거나 해결할 수 있는 미래 역량이 요구된다. 지리교육 역시 지속가능한 교육, 세계 및 생태시민성 교육 등 통합적 접근이 강조되면서 논쟁문제를 중요한 교수·학습 방법으로 인식하고 있다. 사회적 합의를 바탕으로 한 의사결정과정을 이해하고 경험하는 것은 미래 시민으로서 매우 중요한 역량이라고 할 수 있다. 본 연구에서는 세계지리 교과서에 다루고 있는 논쟁문제를 분석하였으며, 이를 바탕으로 지리교육에서 논쟁문제를 활용하는데 고려할 부분을 논의하고자 한다.

우선, 세계지리 선택 교육과정은 부분적으로 쟁점 중심의 조직 원리를 채택하고 있다(교육부, 2015). 국가 수준에서 논쟁문제 활용 수업을 권고하고 있다는 점에서 교과서 분석 결과를 살펴볼 필요가 있다. 구체적으로 지역 지리 영역에 쟁점을 명시하고 있으며, 계통 지리 영역의 경우 쟁점을 명시하지 않고 있다. 연구 결과 교육과정에 명시된 영역의 경우 교과서별로 유사한 주제의 쟁점을 사용하는 경향이 나타났지만, 교과서별로 차이는 있었다. A교과서의 경우 모든 영역(단원)에 마무리 활동을 논쟁문제를 다루었으며, B교과서의 경우 쟁점이 명시되지 않은 영역(단원)에서 논쟁문제 활용 빈도가 높았으며, C교과서의 경우 교육과정을 반영하면서도 새로운 이슈를 논쟁문제로 다루려는 시도가 두드러지게 나타났다. 이러한 결과는 교육과정에 쟁점을 구체적으로 명시할 것인지에 대한 논의를 요구한다. 현행 세계지리 교육

과정이 어느 정도 논쟁문제 활용에 긍정적으로 영향을 미친 것도 있지만 어느 정도의 효과인지, 새로운 논쟁문제를 선정하는데 제약이 있는지 등에 대한 논의가 필요하다.

그러한 점에서 주제와 지역이 혼합된 세계지리 교육과정의 경우 쟁점을 활용하는데 주의가 요구된다. 가령, 지역지리 영역에서 논쟁문제를 활용하는 경우 주제 중심의 영역(단원)의 내용과 중복되거나 내용적 모순이 발생할 수 있다는 점이다. 예를 들어, 「세계 자연환경과 자연 경관」에서 사용되는 지형 경관과 같이 관광자원을 중심으로 한 지역개발과 환경보존이라는 가치 대립은 열대우림이나 나일강 댐 개발과 같이 북부 아프리카나 중·남부 아메리카에서 다루는 개발을 둘러싼 갈등과 반복되는 쟁점이라고 할 수 있다. D교과서의 경우 경제블록·역내포괄적 경제 동반자 협정을 통해 우리나라가 얻게 될 이익과 불이익에 대해 토의하는 활동은 「문순아시아와 오세아니아」와 「평화와 공존의 세계」영역에서 중복적으로 사용되고 있는 모습도 관찰되었다. A교과서의 경우 「세계 자연환경과 자연 경관」에서 유네스코 세계자연유산 지정에 대한 쟁점을 다루면서 동시에 「평화와 공존의 세계」에서는 세계시민으로서 세계유산은 우리 인류의 소중한 자산으로 보존해야 하는 당위성을 기술하고 있어 다소 모순된 기술 방식을 관찰할 수 있었다.

다음으로 세계지리 교과서에서 논쟁문제가 다루지는 방식을 비판적으로 살펴봄으로써 지리수업에서 논쟁문제를 선정하거나 활용하는데 참고할 수 있을 것이다. 첫째, 세계지리 교과서에 사용된 쟁점의 범위는 지구적·국가적 수준의 논쟁문제를 다루는 경향이 높았으며, 지역적·개인적 차원까지의 상호연관성을 보여주는 논쟁문제는 상대적으로 적었다. 지리적인 현상은 로컬과 글로벌, 사회와 공간, 행위와 구조 간의 다양한 스케일의 관계에서 발생하며, 지리적으로 사고한다는 것은 이러한 관계적 틀 내에서 질문하는 것을 의미한다(Jackson, 2006). 이러한 지리학의 본질을 반영하기 위해서 국가 혹은 지역 간의 의견 대립, 찬성과 반대, 긍정적과 부정적 등의 이분법적 차원의 쟁점의 범위를 넘어서는 쟁점이 필요하다. 또한, ‘사회적 관심’이나 ‘효용성’과 같은 외재적 가치도 논쟁에 의미있는 부분이지만, 학생들이 논쟁에 기여할 수 있는 그들의 삶과 밀접한 이슈가 지리

적 논쟁문제로 선정되어야 한다(박승규, 2015; Morgan, 2006). 이러한 지리적 논쟁문제의 특징을 고려한다면, 지구적 차원의 문제이면서 지역적, 개인적 수준의 문제로 연결되는 논쟁문제를 발굴하고 개발할 필요가 있다.

둘째, 세계지리 교과서에서 나타난 논쟁문제의 경우 신문기사나 통계자료 분석을 통해 지리개념, 영향, 기능 등의 지식 습득을 강조하는 것으로 나타났다. 구체적인 맥락 없이는 쟁점이 존재하지 않기 때문에 개념적 지식은 논쟁문제 수업에서 매우 중요한 부분이다. 그렇지만 중요한 점은 이러한 지리적 지식을 구성하는 과정과의 균형이 필요하다는 점이다(Morgan, 2006; Ratcliffe and Grace, 2003; Roberts, 이종원 역, 2016). 논쟁을 통해 학습자 자신의 가치관이 정립되고, 명료화되기 위해서는 지리적 지식이 어떻게 구성되는지, 어떻게 다양한 가치들이 상호연결되어 있는지, 이러한 상호 연결성에서 나의 가치는 어떤 위치성을 가졌는지에 대한 성찰이 필요하다.

셋째, 학습목적과 수업 전략을 고려하여 논쟁문제를 활용할 경우 체계적인 지리수업이 가능하다. 사회과 교사들이 토론수업의 필요성에는 대체로 동의하지만, 논쟁문제를 선정하는 과정이나 평가의 모호성을 수업 실천의 어려움으로 인식한다(이바름·정문성, 2020). 세계지리 교과서에서 사용된 논쟁문제들은 주로 쟁점을 명확하게 파악하고, 내재한 개념적 지식이나 서로 다른 가치를 인식하는 방식으로 활용되었다. 이러한 부분 역시 논쟁문제를 활용하는 수업에서 중요하게 고려할 부분이지만, 오늘날 사회에서 요구하는 역량은 이러한 지식을 바탕으로 자신의 견해를 명료화하고 타인을 설득할 수 있는 능력이며 서로 다름을 이해하면서 사회적 합의의 필요성을 인식하는데 있다. 따라서 논쟁문제에 관해 자신의 견해를 제시하는 활동은 가치들이 어떻게 충돌하는지에 자신의 견해에 타인의 가치를 어느 정도 수용했는지, 나의 가치가 얼마나 정교화되었는지와 같은 절차적 과정이 보완된다면 수업을 실천하는데 도움이 될 것이다(Davies, 2009; Ratcliffe and Grace, 2003). 또한, 다른 가치와 신념을 가진 집단과 개인과의 토론을 진행하면서 합의하지 못한 부분과 그 이유를 파악하고 이러한 경험을 성찰하는 과정을 보완한다면 더욱 효과적인 수업이 될 수 있을 것이다(구정화, 2020).

## 2. 결론

본 연구는 쟁점 중심 교육과정을 부분적으로 채택하고 있는 세계지리 교과서 4종을 바탕으로 영역(단원)별 쟁점과 쟁점의 범위, 지리학습 목적과 교수·학습 전략을 분석하였다. 우선, 교육과정에 명시된 영역의 경우 교과서별로 유사한 주제의 쟁점을 사용하는 경향이 나타났지만, B교과서는 쟁점이 명시되지 않은 영역(단원)에서 활용 빈도도 높았으며 C교과서의 경우 새로운 이슈를 논쟁문제로 다루려는 시도가 두드러지게 나타났다. 쟁점의 범위는 지구적·국가적 수준의 논쟁문제를 다루는 경향이 높았으며, 지역적·개인적 차원까지의 상호연관성을 보여주는 논쟁문제는 상대적으로 적었다. 다음으로 지리학습 목적과 전략에 따라 세계지리 교과서에서 논쟁문제를 다루는 방식을 살펴보았다. 첫째, 쟁점과 관련한 자료 분석을 통해 개념적 지식을 습득하는 방식으로 지리개념, 영향, 기능 등의 지식 습득을 강조하며 대부분의 교과서 사례에서 채택하고 있는 것으로 나타났다. 둘째, 토론 활동을 통해 개인적 견해 및 해결 방안을 제시하는 방식도 있었다. 이 경우, 토론 과정에서 가치들이 어떻게 대립하는지, 개인의 견해가 어떻게 수정되고 정교화되는지 등에 대한 학습절차가 추가로 필요하다. 셋째, 역할극을 통해 의사결정과정을 습득하는 활동 방식은 다양한 가치 간 상호관련성이나 사회적 합의의 필요성을 인식하는데 유용하지만, 개인의 가치를 명료화하는데 어려움이 있다.

본 연구는 지리교육에서 논쟁문제를 다루는 방식과 특징을 구체적으로 드러냈다. 이는 지리적 논쟁문제를 축적 및 공유하는 차원에서 의미가 있으며, 논쟁문제를 지리 수업자료로서 선정 및 조직할 경우 학습목적에 따라 전략적이면서 체계적으로 활용할 수 있다는 점에서 의미가 있다. 또한, 교과서에 따라 논쟁문제를 다루는 방식의 다양함을 드러냄으로써 논쟁문제의 지리교육적 활용방식에 대한 논의를 가시화했다는 점에서 의미가 있다.

한편, 교과서 자료는 저자들의 생각을 재현하는 텍스트임을 고려할 때 분석 과정에서 미처 파악하지 못한 교과서 저자의 의도나 내용이 있을 수 있다는 점은 본 연구의 한계라고 할 수 있다. 또한, 본 연구는 선행적 연구로써 ‘어떤 형식의 논쟁문제’가 혹은 ‘어떠한 형태로

논쟁문제를 제시하는 것이 효과가 있는지에 대한 후속 연구 역시 필요하다. 학생들에게 어떤 쟁점과 어떠한 방법으로 제시했을 때 가장 흥미를 보이고 적극적으로 참여했는지 혹은 교사들이 어떤 방법을 선호했는지 등의 실증적 연구가 실행된다면 실제 현장 수업이나 교과서 집필 등 실제적인 쟁점 수업에 도움이 될 것이다.

## 주

- 1) 분석에 사용된 교과서는 다음과 같다.  
박철웅·조성호·강은희·이강준·홍철희·박병철·김지현·백승진·최재희, 2018, “고등학교 세계지리”, 미래엔.  
신정엽·이정식·이경희·양희경·김봉수·유상철·박재현·박찬영·박철진, 2018, “고등학교 세계지리”, 천재교과서.  
최병천·유성종·강성열·김덕일·우연섭·이우평·김시구·이훈정·엄주환·남길수·김차곤·이화영·이두현·강문철·윤정현·김진형·방완석, 2018, “고등학교 세계지리”, 비상.  
황병삼·천정호·이준구·이해창·천재호·강재호, 2018, “고등학교 세계지리”, 금성출판사.
- 2) D교과서의 경우 문순 아시아와 오세아니아의 여러 가지 지역 문제를 제시함으로써 지역의 경제 발전을 이루면서 지역 문제를 해결할 방안을 모색하게 하고 있다. 예를 들어, 중국내륙의 사막화 문제, 필리핀 민다나오섬의 분리 독립 운동, 오스트레일리아 그레이트 베리어 리프의 지구 온난화와 광산개발 등으로 인한 파괴 문제, 보르네오 섬의 열대우림은 과도한 벌목과 플랜테이션 농장 확대로 빠르게 훼손, 뉴질랜드 축산물의 주요 수출 대상국은 우리나라, 일본, 중국 등으로 이들 국가에서는 자국의 축산업 보호를 위해 관세 및 비관세 장벽을 유지 등을 제시하고 있다. 본 연구에서는 각각의 문제를 분리하지 않고 하나의 쟁점을 분석하였다.

## 참고문헌

교육부, 2015, 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호 [별책7] 구정화, 2020, “공론화를 적용한 사회과 논쟁문제 수업방안-숙의 민주주의를 기반으로 하는 민주시민교육을 지향하며”, 시민교육연구, 52(2), 1-26.  
김병연, 2011, “생태시민성 논의의 지리과 환경 교육적 함의”, 한국지리환경교육학회지, 19(2), 221-234.  
김병연, 2013, “윤리적 소비의 세계에서 비판적 지리교육: ‘공정 무역’을 통한 윤리적 시민성 함양”, 한국지리환경교육학회지, 21(3), 129-145.  
노경주, 2000, “초등 사회과에서의 쟁점 중심 교육”, 시민교육연구, 31, 83-108.

박남수, 2002, “지구촌 논쟁문제 중심의 지리교육”, 사회과교육, 41(4), 85-104.  
박승규, 2015, ““지리적 논쟁문제”의 의미 탐색”, 사회과교육연구, 22(3), 1-12.  
손병노, 2019, “논쟁문제의 준거 논쟁 양상과 함의”, 사회과수업연구, 7(2), 75-91.  
엄은희, 2009, “제3세계 환경문제에 대한 환경정의적 접근과 지리교육의 과제”, 한국지리환경교육학회지, 17(1), 59-71.  
오연주, 2014, “공공쟁점 토론학습에서 논쟁성의 실천적 의미: 쟁점의 논쟁성과 사회과 교사의 역할 지향성 관계”, 시민교육연구, 46(2), 201-227.  
이바름·정문성, 2020, “사회과 논쟁문제 토론수업에 대한 교사의 인식 연구”, 시민교육연구(52), 3, 187-212.  
조철기, 2013, “글로벌 시민성교육과 지리교육의 관계”, 한국지리학회지, 19(1), 162-180.  
Aikenhead, G. S., 1985, Collective decision making in the social context of science, *Science Education*, 69(4), 453-475.  
Cooling, T., 2012, What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education, *Journal of Beliefs and Values*, 33(2), 169-181.  
Davies, P., 2009, Improving the quality of students' arguments through assessment for learning, *Journal of Social Science Education*, 8(2), 94-104.  
Jackson, P., 2006, Thinking geographically, *Geography*, 91(3), 199-204.  
Morgan, A., 2001, *Development, globalisation and sustainability*, Nelson Thornes: Cheltenham.  
Morgan, A., 2006, Argumentation geography education and ICT, *Geography*, 91(2), 126-140.  
National Science Teacher Association (NSTA), 2009, *The biology teacher's handbook (4<sup>th</sup> edition)*, NSTA Press: Arlington.  
Ratcliffe, M. and Grace, M., 2003, *Science education for citizenship teaching socio-scientific issues*, Open University Press.  
Roberts, M., 2013, *Geography through enquiry: approaches to teaching and learning in the secondary school*, Geographical Association.  
(이종원 역, 2016, 탐구를 통한 지리학습: 중등학교를 위한 교수·학습방법, 푸른길)  
Swift, D., 2005, ‘*Geography: Why Argue?*’, Background paper from Celebrating Geography Conference, University of Cambridge, Geographical Association.  
Zeidler, D. L., Sadler, T., S., Simmons, M. L., and Howes, E. V., 2005, Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education, *Science Education*, 89, 357-377.

접 수 일 : 2021. 08. 03

수 정 일 : 2021. 08. 20

게재확정일 : 2021. 08. 21

교신: 함경림, 52828, 경상남도 진주시 진주대로 501  
경상대학교 사범대학 지리교육과 시간강사  
(ruai@naver.com, 055-772-2180)

Correspondence: Kyungrim Harm, ruai@naver.com

