

GeoCapabilities 프로젝트의 이론적 토대와 지리교육적 함의*

김민성**

Theoretical Foundations of the GeoCapabilities Project and Its Implications for Geography Education*

Minsung Kim**

요약 : 이 연구의 목적은 지오캐퍼빌리티 접근의 이론적 기반을 소개하고, 이를 교육 현장에 적용한 유럽의 GeoCapabilities 프로젝트를 통해 관련 논의가 어떻게 실제화될 수 있는지 살펴보는 것이다. 나아가 지오캐퍼빌리티 접근이 우리나라 지리교육과 교과 교육에 줄 수 있는 시사점을 논의하는 것이다. 지오캐퍼빌리티는 지리적 사고를 통해 자신이 가치 있다고 여기는 삶을 살아가며, 행복과 웰빙을 추구할 수 있도록 하는 역량이다. 지오캐퍼빌리티를 함양하기 위한 교육은 힘있는 지리학 지식 교육과정을 기반으로 하며, 이는 Future 3 시나리오를 실현하기 위한 교사의 능동적 교육과정 만들기를 바탕으로 구현될 수 있다. 유럽의 지리교육계는 지오캐퍼빌리티 함양을 위해 '이주'를 주제로 하여 GeoCapabilities 프로젝트를 수행하였다. 해당 프로젝트는 지리적으로 사고하기, 수업 계획하기, 수업 실행하기, 수업 평가 및 성찰하기의 절차로 진행되었고, 각 단계에서 활용할 수 있는 교수학적 도구들을 개발하였다. 본 논문에서는 GeoCapabilities 프로젝트를 소개하고, 이러한 학문적·실천적 움직임이 우리나라 지리교육에 줄 수 있는 함의를 논한다.

주요어 : 지오캐퍼빌리티, 힘있는 지식, Future 3 교육과정, 교육과정 만들기

Abstract : This study aims to introduce the theoretical foundations of the GeoCapabilities approach and to examine how these ideas can be materialized in educational practice through the European GeoCapabilities project. It further discusses the implications of the GeoCapabilities approach for the future direction of Korea's geography curriculum and teacher education. GeoCapabilities is defined as the capability to pursue happiness and well-being by living a life that one values, enabled by geographical thinking. Education for fostering GeoCapabilities is grounded in a powerful disciplinary geography curriculum and can be realized through teachers' active curriculum-making aimed at enacting the Future 3 scenario. In Europe, the geography education community implemented the GeoCapabilities project with "migration" as its central theme. The project proceeded through the stages of thinking geographically, planning lessons, enacting lessons, and evaluating and reflecting on lessons, and it developed a set of pedagogical tools to support each stage. By presenting the GeoCapabilities project, this paper explores how such scholarly and practical movements may inform and advance geography education in Korea.

Key Words : GeoCapability, Powerful knowledge, Future 3 curriculum, Curriculum making

I. 서론

Amartya Sen과 Martha Nussbaum(Nussbaum and

Sen, 1993; Sen, 1995; Nussbaum, 2011)은 전통 경제학의 효용 중심 접근을 비판하면서 삶의 실질적 자유(real freedom)를 강조하였다. 복지는 사람들이 가진 자원이

*이 논문은 2024년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 인문사회분야 중견연구지원사업의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2024 S1A5A2A01022447).

**서울대학교 지리교육과 부교수(Associate Professor, Department of Geography Education, Seoul National University, geomskim@snu.ac.kr)

아니라 그 자원을 통해 무엇을 할 수 있고, 어떤 존재가 될 수 있는가에 더욱 관심을 가져야 한다는 것이다. 이들의 영향을 받아 후생경제학에서 개념화된 캐퍼빌리티(capability)¹⁾는 무엇인가를 할 수 있는 능력으로, 캐퍼빌리티를 통해 인간은 가치 있게 역할하는(functioning) 자유를 가질 수 있다(Boni and Walker, 2013). 이러한 자유는 생각하고, 좋은 선택을 하며, 어떻게 살아야 할 것인지를 결정할 수 있게 해 준다. Nussbaum(2011)은 사람들이 충분히, 그리고 의미 있게 기능하기 위해서는 안전하고 건강해야 하며, 사고할 수 있어야 하고, 다른 사람들과 함께 어울려 살 수 있어야 한다고 주장하였다. 인간은 이러한 요소를 토대로 자신의 잠재력을 충분히 발휘하고, 행복한 삶과 웰빙을 추구할 수 있다. 반면, 그 조건에 대한 접근이 박탈되거나 불평등하게 배분될 경우 복지의 결손이 발생한다. 따라서 교육은 캐퍼빌리티를 형성하고 확장하는 핵심 요소로 반드시 고려되어야 한다. 교육을 통해 개인은 자신의 잠재력을 최대한 실현하고, 세계를 의미 있게 이해하며, 사회 속에서 유능하게 기능하고, 행복을 추구할 수 있기 때문이다.

학생들은 지리교육을 통해 인간과 세계의 상호작용 전반을 이해하는 통찰력을 함양할 수 있다. 이러한 역할을 수행하는 지리교육이 결여될 경우, 개인의 잠재력을 최대한 발휘하는 데 제약이 생기며, 이는 웰빙의 결손으로 이어질 수 있다(Lambert *et al.*, 2015). 지리적 맥락에서의 캐퍼빌리티인 지오캐퍼빌리티(geocapability)는 지리적으로 사고하는 방식을 통해 학생들이 가치 있게 생각하는 삶을 살 수 있도록 해 준다. Lambert and Morgan (2010:53)은 “아동과 학생들이 세상을 이해하기 위한 탐구 과정에서 지리학의 주요 개념, 조직 개념(예: 스케일, 상호의존성)을 활용하는 능력”으로 지오캐퍼빌리티를 정의하였다. 지오캐퍼빌리티 접근은 지리 지식이 인간의 잠재력을 구현하는 데 있어 중요한 역할을 한다고 주장한다. 여기서의 지식은 세상을 새로운 방식으로 이해하고, 설명하며, 나아가 참여까지 가능하게 하는 힘있는 지리학 지식(powerful knowledge)²⁾이다(Lambert *et al.*, 2015; Bustin *et al.*, 2020). 지리교육은 힘있는 지리 지식을 교육함으로써 학습자들이 자신들의 역량을 최대한 개발하고 발휘할 수 있도록 돕는다. 따라서 지오캐퍼빌리티는 지리, 교육, 인간 발달의 건설적 결합이라고 볼 수 있다(Mitchell, 2022).

유럽 지리교육계를 중심으로 힘있는 지식에 기반한 지

오캐퍼빌리티 논의가 활발하다. 지오캐퍼빌리티를 효과적으로 함양하기 위한 교사 교육을 실시하고, 실제 학교 현장에서 지오캐퍼빌리티 접근의 교육적 가능성을 점검하고 있다. 이러한 노력은 국제적 네트워크를 통해 광범위하게 이루어지고 있으며, GeoCapabilities 프로젝트는 이러한 맥락에서 실행된 대표적인 프로젝트이다. 우리나라 지리교육에서는 김민성(2021)이 힘있는 지식 논의를 구체적으로 소개하고 이후 관련 논의가 조금씩 확장되어 가고 있다(예: 황홍섭, 2022; 함경림 등, 2023). 그러나 지오캐퍼빌리티에 대한 확장적 논의는 거의 이루어지지 못했다.

본 연구의 목적은 지오캐퍼빌리티 접근의 이론적 기반을 소개하고, 유럽의 GeoCapabilities 프로젝트를 사례로 관련 논의가 어떻게 실체화되고 있는지 살펴보는 것이다. 이를 위해 우선, 교육적 맥락에서의 지오캐퍼빌리티 접근이 어떤 요소를 바탕으로 개념화되고 있는지 이론적 기반을 탐색한다. 다음으로, 지오캐퍼빌리티를 개념적으로 실증적 연구를 수행한 GeoCapabilities 프로젝트의 절차, 수업 도구 등을 살펴본다. 이를 통해 지오캐퍼빌리티의 이론적 요소들이 어떻게 실체화될 수 있는지를 확인한다. 마지막으로, 지오캐퍼빌리티 접근이 우리나라 교육과정과 교사 교육에 줄 수 있는 시사점을 논한다. 이 논의는 지오캐퍼빌리티 접근을 우리나라의 맥락에서 어떻게 수용할 수 있을지, 어떤 방식으로 확장할 수 있을지에 대한 화두를 던지는 의미가 있다. 본 논문은 지오캐퍼빌리티 관련 개념과 실증적 사례를 소개하고, 그것이 우리나라 지리교육에 줄 수 있는 함의를 구체적으로 탐색함으로써 관련 논의에 기여한다.

II. 지오캐퍼빌리티 접근의 이론적 기반

지오캐퍼빌리티 접근은 힘있는 학문 지식(powerful disciplinary knowledge), Future 3 교육과정(Future 3 curriculum), 교육과정 만들기(curriculum making)를 주요 이론적 기반으로 한다(Biddulph *et al.*, 2020). 지오캐퍼빌리티는 일상의 경험을 넘어 세상을 파악하고 생각할 수 있도록 해 주는 힘있는 학문적 지식을 바탕으로 하며, 이를 위한 교육과정 청사진이 Future 3 교육과정이다. Future 3 교육과정의 실체화는 교사의 능동적인 교육과정 만들기를 통해 가능하다.

1. 힘있는 학문 지식

사회 실재론³⁾에 기반한 힘있는 지식은 학문 커뮤니티의 엄격한 검증 과정을 통해 생성된 각 학문의 지식이다(Young, 2008). 힘있는 지식은 일상의 경험을 넘어 학문 형성을 위한 체계적인 개념을 가지며 대학과 같은 곳에서 생산된 전문화된 지식이다(Young, 2014). 힘있는 지식의 중요성을 강조하는 연구자들은 지식을 기능이나 역량 함양을 위한 수단으로 치부하는 교육과정의 제한성을 지적하고, 일상의 경험을 넘어선, 교육을 통해 습득할 수 있는 힘있는 지식이 교육의 중심이 되어야 한다고 주장한다(Lambert, 2011; Stoltman *et al.*, 2015; Boehm *et al.*, 2018). 지식에 힘이 있다는 것은, ① 설명적 힘이나 이해의 힘을 가진다는 의미, ② 기존에 상상할 수 없었던 것, 생각하지 못했던 것을 생각할 힘을 가진다는 의미, ③ 지식 및 지식이 활용되는 방식을 바꿀 수 있는 힘을 가진다는 의미이다(한혜정·박은주, 2015; Huckle, 2019).

Maude(2016, 2018)는 지리적 맥락에서 힘있는 지식을 유형화하여 지리교육 관점에서 힘있는 지식 논의를 구체화하는 데 통찰력을 제공하였다(표 1). 이 개념화에 따르면, 학생들은 힘있는 지리 지식을 통해 세계를 새로운 시각으로 파악하고, 다양한 현상을 분석·설명·이해할 수 있게 된다. 또한 지식 생성에 대한 이해를 바탕으로 지식의 타당성을 비판적으로 점검하고, 다양한 실제 세계의 이슈에 능동적으로 참여하는 힘을 가질 수 있다. 마지막

으로, 힘있는 지리 지식은 자신의 일상을 넘어선 세계에 대한 지식을 포함한다. 이러한 힘있는 지식은 개인의 지적 성장과 세상을 이해하는 힘을 강조하지만, 그 핵심은 개인적 성취를 넘어 사회·공간적 현실을 설명하고 대안을 상상하며 근거를 통해 판단할 수 있게 하는 성격을 지니기에 궁극적으로 사회 정의와 연결된다.⁴⁾

Maude의 힘있는 지식 유형은 지리교육 연구에 도입되어 활용되었다. 예를 들어, Béneker and Palings(2017)는 Maude의 지식 유형화에 기초하여 예비 교사들의 지리교육에 대한 인식을 조사하였다. 연구 결과, 세계를 분석·설명·이해하는 힘과 관련된 유형 2에 대한 인식이 지배적이었고, 지식의 타당성을 비판적으로 점검하는 유형 3에 대한 인식은 상대적으로 부족했다. Béneker and Palings는 지식 유형 인식에 대한 이해를 기반으로 보다 균형 잡힌 교육과정 구상이 가능하다고 보았다. Virranmäki *et al.*(2019)은 핀란드 현직 지리 교사들의 지식에 대한 인식, 지리교육 내용, 지리적 사고, 평가 방식 등을 조사하고, 참여 교사들이 Maude의 힘있는 지식 유형에 부합하는 지리학 인식을 가지고 있다고 보고하였다. Healy and Walshe(2020)의 연구는 GIS 업종에 종사하는 현장 전문가들과 GIS 수업에 참여하는 학생들의 협업을 통해 힘있는 지식이 함양되는 구체적인 양상을 제시했다는 점에서 주목할 만하다. 참여 학생들은 GIS를 활용해 실제 세계를 조사하고, 지도화하는 프로젝트(예: Mill Road에 대한 장소에 탐색 및 지도화)를 수행하였다. 이러한 GIS 기반 학

표 1. Maude의 힘있는 지식 유형

유형	의미	내용
유형 1	세계에 대해 새로운 방식으로 사고할 수 있도록 해 주는 지식	<ul style="list-style-type: none"> ■ 지리학의 빅아이디어(big concept) 활용하기: 장소, 공간, 환경, 상호연계 등 ■ 도시, 기후와 같은 실질적 개념과 구분되는 메타 개념
유형 2	세계를 분석하고, 설명하고, 이해할 수 있도록 해 주는 지식	<ul style="list-style-type: none"> ■ 분석하기: 장소, 공간 분포 등 ■ 설명하기: 위계, 집적 등 ■ 일반화하기: 인구변천모델과 같은 모델
유형 3	자신의 지식에 힘을 가질 수 있도록 해 주는 지식	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학계에서 지식이 어떻게 개발되고 검증되어 왔는지에 대해 이해하기 ■ 어떻게 아는가에 대해 답하기
유형 4	지역적, 국가적, 세계적 이슈에 대해 토론하고 참여할 수 있도록 해 주는 지식	<ul style="list-style-type: none"> ■ 자연과학, 사회과학, 인문학의 결합이 필요하고 학교 지리가 주요하게 가르쳐 왔던 지식 ■ 음식, 물, 에너지, 기후변화, 개발 등 다양한 이슈 탐색하기
유형 5	세계에 대한 지식	<ul style="list-style-type: none"> ■ 자신의 경험을 넘어 환경, 문화, 사회 등의 다양성 탐색하기 ■ 대중들의 지리에 대한 일반적 이미지에 부합하는 지식 ■ 학생들의 일반 지식 함양에 기여

출처: Fargher(2018), Maude(2016; 2018) 재구성.

습은 학생들의 힘있는 지식 함양에 효과적인 전략으로 작동하였는데, 표 2는 지리정보기술 활용 학습이 Maude가 개념화한 힘있는 지식 각 유형과 어떻게 연계되었는지를 보여준다. Kim(2024)은 지리정보기술을 활용하여 Maude의 힘있는 지식 각 유형을 효과적으로 학습할 수 있는 교수학습 모형을 개발하였다. 이 연구에서 개발한 학습모듈의 주제는 스토리맵을 활용한 토지피복 탐색, 히트맵을 통한 감정지리학 시각화, 대시메트릭 맵핑을 이용한 인구밀도의 실제적 구현이었다.

Maude의 개념화는 힘있는 지리 지식을 기반으로 의견을 확장하는 지오패빌리티 논의에 중요한 이론적

틀을 제공하였다. GeoCapabilities 프로젝트에서 Maude의 힘있는 지식 유형은 교사들이 힘있는 지리 지식을 이해하고 파악하는 학습 자원이 되었을 뿐만 아니라 프로젝트 효과를 검증하는 분석적 틀로도 활용되었다(Mitchell et al., 2022). Maude의 힘있는 지식 유형을 바탕으로 한 GeoCapabilities 프로젝트를 통해 교사들은 학생들을 능동적 시민, 비판적 사고자로 성장시키는 교육과정 리더로 성장할 수 있었다. Maude의 힘있는 지리 지식 유형화는 힘있는 지식 이론을 현장에 적용할 수 있는 구체적인 기반을 제공했다는 점에서 의미가 있다.

표 2. GIS 프로젝트를 통한 힘있는 지식 함양

유형	힘있는 지식 함양 양상과 학생 성장
유형 1	<ul style="list-style-type: none"> GIS를 활용한 시각적 탐색은 장소와 같은 지리 개념의 심층적 이해를 돕는다. 예를 들어, 장소감(sense of place)과 장소 지각(perception of place)의 차이를 통해 주체별로 세상을 바라보는 방식이 다르다는 점을 이해할 수 있다. Mill Road의 내부자들은 이곳에 대한 긍정적인 장소감을 가지고 있지만 외부인들은 Mill Road를 낯선 곳으로 본다. 이는 Mill Road에 대한 대중들의 장소애를 감소시키는 결과로 이어졌다. 이 탐구에서는 장소감에 집중해야 하는데, 왜냐하면 장소감은 미디어와 같은 외부적 요인이 아닌 Mill Road 내부적 요소에 더 많은 영향을 받기 때문이다. Mill Road에서 40분 이상 떨어진 곳에 사는 사람들은 그곳을 스쳐 지나가기만 했기에 그곳에 대한 깊은 장소감 혹은 이해가 없어 이러한 패턴이 나타났을 것이다. 그러나 Mill Road를 좀 더 자세하게 살펴보면 그곳의 내부자가 되어 더 깊은 장소감을 가질 수 있게 될 것이다.
유형 2	<ul style="list-style-type: none"> GIS를 활용해 실제 세계의 데이터를 분석하고, 설명하고, 일반화하는 경험을 할 수 있다. GIS는 1차 자료와 2차 자료를 비교할 수 있도록 해 주었고 우리의 가설을 검증할 수 있도록 해 주었기 때문에 유용했다. 시각화가 가능할 때, 1차 자료와 2차 자료를 연계하기 쉬워지고 거기에서 지리적 이론으로 나아갈 수 있었다. 레이어들을 겹쳐 서로의 관계를 볼 수 있었다.
유형 3	<ul style="list-style-type: none"> GIS를 활용해 탐구하고 싶은 주제에 맞추어 데이터를 수정하고 목적에 맞는 유연한 연구수행이 가능하다. 나의 주요한 관심은 GIS를 활용해 질문을 하고 그 답을 찾는 것이지만 단순히 예쁜 지도를 만드는 것이 아니었다. GIS 프로젝트에 활용한 데이터, 그리고 이를 통해 생성한 지식의 타당성을 비판적으로 고려하는 기회를 가질 수 있다. 문제는 응답자들의 다양성이었다. 78%가 백인이었으며, 대부분 경제적으로 활발한 나이의 사람들이었다. 이를 극복하기 위해 다음에는 층화추출법(stratified sampling)과 같은 방식을 활용하는 것을 고려할 수 있다.
유형 4	<ul style="list-style-type: none"> 실제 세계에서의 데이터 수집과 GIS 환경에서의 탐색은 지리적 이슈에 유능하게 참여할 수 있는 기반을 제공한다. Cambridge는 연쇄점(chain store)과 카페로 인해 영국에서도 가장 특색 없는 클론 타운(clone town) 중 하나가 되었다. 그런데 토지 사용 조사가 이러한 특징을 제대로 파악할 수 있는 방식이 아닌 개별 가게들을 강조한다는 점에서 문제가 있다. 높은 연석과 고르지 않은 좁은 길은 장애인들이 스스로 이동하는 데 문제를 야기한다. 이러한 접근성의 문제는 의도치 않게 Mill Road 방문자들의 다양성을 제한하고 있으며 부정적 장소애의 시발점이 되기도 한다.
유형 5	<ul style="list-style-type: none"> 구체적인 지역에 기반한 GIS 프로젝트는 일상의 경험을 넘어 세계의 다양한 모습을 아는 기회가 된다. 나는 Digbeth가 어디에 있는지도 몰랐지만 프로젝트를 진행하면서 Birmingham 다른 지역과의 관계 속에서 어디 있는지 알게 되었다. 데이터를 통해 내가 Mill Road에 가기 전에 그곳이 어떻게 보일지를 알 수 있게 해 주었으며 나 자신의 관점과 다른 사람의 관점을 비교해 볼 수 있도록 해 주었다.

출처: Healy and Walshe(2020) 재구성.

2. Future 3 교육과정

지식의 성격에 따라 교육의 목적이 달라진다. 변화하는 지식의 성격에 주목하며 Young and Muller(2010)는 세 가지 유형의 교육 시나리오를 제시하였다(표 3). 이들 중 Future 3 시나리오는 지오펠리티 접근이 지향하는 교육과정 구상이다.

Future 1 시나리오는 지식이 생성되는 사회적 조건들을 충분히 고려하지 않기에 지식의 성격을 과소 사회화했다고 평가된다. Future 1 교육과정에서의 지식은 고정된 학문 경계 내에서 주어진 정태적 성격을 지니고, 학생들은 전달된 지식을 하나의 진리이자 사실로 수용한다. 지식은 소수의 엘리트에게만 전수되고 이를 통해 사회의 구조적 불평등이 지속된다.

Future 2 시나리오는 구성주의 관점과 연계된다. 지식은 주어지는 것이 아니라 사회적 상호작용 과정에서 만들어지는 것으로 다양한 주체에 의해 생성되는 다양한 지식에 동등한 가치가 부여된다. 하지만 이 관점은 지식이 사회적으로 생성된다는 측면을 과도하게 강조한다는 평가를 받는다. 일상생활의 다양한 맥락에서 만들어지는 지식을 강조하기에 학문 경계는 희석되고, 지식 자체를 배우는 것보다 학습을 위한 기능이 강조된다. 누구나 지식을 생성할 수 있기 때문에 지식 자체를 배우는 것의 의미

가 퇴색한다. 따라서 교육과정에 포함되는 지식은 기능이나 역량 함양을 위한 수단이 된다.⁵⁾

Future 3 교육과정에서의 지식은 역동적 경계 넘기를 특성으로 하는 학문 커뮤니티에서 생성된 힘있는 지식이다. 이 시나리오에서의 지식은 Future 1과 Future 2의 특성을 일부 지니지만 그것의 한계를 극복하려 한다(Béneker et al., 2024). 구체적으로, Future 1에서처럼 지식의 중요성을 강조하지만, Future 3에서의 지식은 역동적으로 변화하며 사회 정의를 위해 모두에게 제공되어야 하는 지식이다(Young, 2009; Mitchell and Lambert, 2015). Future 2에서처럼 지식의 사회적 특성을 인정하지만, Future 3 교육과정은 사회적으로 생성된 모든 지식에 동등한 가치를 부여하지는 않는다. 오류 가능성을 열어 두되 ‘구조적 객관성(structural objectivity)’을 지닌, 현재 최선의 지식을 중시한다(Firth, 2011). 따라서 Future 3 시나리오에서는 다양한 문제를 구조적으로 이해하며 변혁적으로 사고할 수 있는 힘있는 지식 교육을 강조하며, 이를 통해 학생들은 지적 전통에 입문할 수 있다. Krause et al.(2025)은 Future 3 교육과정 만들기의 능동적 주체로서 교사 주도성을 실체화하기 위한 장애 및 촉진 요인들을 제시하였다(표 4).⁶⁾ 이는 힘있는 지식, 지오펠리티 논의의 맥락에서 Future 3 교육과정을 구현하기 위한 노력의 일환이다.

표 3. 지식의 성격에 따른 교육과정 시나리오

구분	특성
Future 1 (F1)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 지식의 과소 사회화(under-socialization) ■ 지식을 사실로 수용(delivered knowledge-as-fact) ■ 주어지고 고정된 학문의 경계 ■ 엘리트의 지식을 소수의 선택된 사람들에게 전달하기 위한 시스템 ■ 대중의 힘있는 지식에 대한 접근 제한 ■ 사회적 계층에 따른 구분, 불평등, 충돌
Future 2 (F2)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 지식의 과도 사회화(over-socialization) ■ 지속적인 학문 경계의 약화와 지식의 탈분화(de-differentiation) ■ 포괄적인 결과, 기능 강조 ■ 교육과정 내용은 임의적이고 유연한 것 ■ 학교 지식과 일상 지식의 차이가 사라지고 교과목 통합 강조
Future 3 (F3)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 지식의 역동적 사회화(dynamic-socialization) ■ 지식은 학계 등에서 사회적으로 생산되나 학문 자체가 경합하고 진보하기에 지식도 변화에 열려 있음 ■ 학문 경계가 유지되나 새로운 지식 획득과 창조를 위한 경계 넘기 가능 ■ 새로운 지식 형성, 인간 진보를 위해 영역 특수적이고 글로벌하게 경계를 확장하는 전문가 커뮤니티의 역할 강조 ■ 교과 내용을 명확하게 이해하는 교사와 학생의 역동적이고 생산적인 관계 중요

출처: Young and Muller(2010), Lambert(2015), Béneker et al.(2024) 재구성.

표 4. Future 3 교육과정 만들기 촉진 요소

범주	F3 교육과정을 지원하는 요소
지식 생산(knowledge production)	
과학적 지식 접근성	<ul style="list-style-type: none"> ■ 지리 교사는 고등 교육 수준에서 지리학(인식론을 포함하여 학문 특유의 사고방식)에 대한 교육을 받는다. ■ 지리 교사는 F3 교육과정을 실천하기 위해 지리교육학(교육 전략, 심리적 측면, 지리 지식의 교육적 잠재력 평가 포함)을 학습한다. ■ 지리 교사 양성 프로그램은 전문성을 갖추고, 다양한 사회경제적 배경의 예비 교사들에게 접근 가능하고 학습 가능하도록 설계되어 있다.
공식적 재맥락화 영역(official recontextualising field)	
공식 교육과정	<ul style="list-style-type: none"> ■ 공식 교육과정은 ① 학문 내 다양한 지식 유형, 형성적 가치에 기반하여 내용의 우선순위를 설정함으로써, ② 개념 이해를 촉진하기 위해 고차 사고력, 분석적·비판적 사고력을 강조함으로써, 힘있는 학문 지식을 포함한다. ■ 교사가 장단기적으로 교육과정을 구성하고, 힘있는 지식과 교수법을 개발할 수 있는 공간을 제공한다. ■ 내용의 순서, 속도, 지도 방법에 일정한 유연성을 부여하면서도 교사에게 명확한 지침을 제공한다.
평가	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습을 위한 공식적인 평가 체계는 F3 교육과정 설계 역량을 강화하고 지원해야 한다. ■ F3 교육과정 목표와 일관되며, 의도된 학습과 개념적 이해를 정확히 측정해야 한다.
질 평가	<ul style="list-style-type: none"> ■ 정부의 모니터링은 학생 성취뿐 아니라 수업의 질, 학교 교육 방식까지 포괄하며, 교사와 학교가 F3 교육과정을 실현할 수 있도록 지원하는 데 초점을 둔다.
교육적 재맥락화 영역(pedagogic recontextualising field)	
교과서	<ul style="list-style-type: none"> ■ 힘있는 지식과 교수법을 구현할 수 있도록 복잡하고, 몰입감 있으며, 고차 사고력을 촉진하는 학습 과제, 최신 지식을 반영하는 콘텐츠와 자료를 포함한다. ■ 모든 학생이 사용할 수 있도록 경제적이고 접근 가능해야 한다.
교육 자료	<ul style="list-style-type: none"> ■ F3 원칙에 따라 교사의 교육과정 설계를 지원해야 하며, 시의성 있고, 흥미로우며, 복잡한 고차 사고를 유도해야 한다. ■ 모든 교사와 학생에게 접근 가능해야 한다.
지속적인 전문성 개발 및 교사 네트워크	<ul style="list-style-type: none"> ■ F3 교육과정 원칙에 부합하는 힘있는 지리 교수법에 중점을 둔다. ■ 대면, 온라인 등 다양한 형태로 제공되며 비용 부담 없이 이용 가능해야 한다. ■ 정기적으로 전문가(지리학 및 지리교육 전문가)와의 연계 기회를 제공해야 한다.
재생산(reproduction)	
학교 정체성과 정책	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학교는 F3 교육과정 원칙을 실현할 자율성을 갖고 있으며, 이를 지역 맥락에 맞게 적용할 수 있다.
학교 내 지리 과목의 위상	<ul style="list-style-type: none"> ■ 중등교육 수준에서 지리가 필수 과목으로 확보되어야 F3 교육과정 원칙을 실현할 수 있다.
교사 지향성	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교사는 힘있는 지식과 교수법의 중요성을 인식하고, 교육과정 설계자 및 리더로서의 역할을 자발적으로 수행해야 한다.
교사의 교수내용지식 활용	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교사는 F3 교육과정을 실현하기 위해 탐구 기반 수업 등 다양한 교수 전략과 방법을 활용한다. ■ 교사는 F3 교육과정 목표, 지리 지식, 교수 전략, 학생의 요구를 고려하여 수업을 계획한다.
학생 참여	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학생은 주체적 존재로 생각되며, 힘있는 지식의 공동 창조자로 간주된다. ■ 학생의 관점과 일상 지식의 가치가 존중되며 교수-학습 과정에 통합된다.

출처: Krause et al.(2025:230-231).

3. 교육과정 만들기

지오캐퍼빌리티 접근에 기반한 교육에서 강조하는 것은 교사 스스로의 교육과정 구성이다(Béneker et al., 2024). 힘있는 지식의 효과적인 교육을 위해 교사는 적극

적이고 능동적으로 교육과정을 해석하고 조직할 수 있어야 한다. 이러한 ‘교육과정 만들기(curriculum making)’는 지오캐퍼빌리티 접근의 핵심적인 부분으로, 교사는 학습 내용, 맥락, 학습자 요구, 교육 전략 등을 이해하고 전문성을 발현해야 한다(Lambert, 2011; Mitchell and

Lambert, 2015). Lambert and Biddulph(2015)에 따르면, 교육과정 만들기는 교사, 학생, 가르치는 교과 간의 상호작용을 통해 생성된다. 따라서 교사는 교과 내용에 대한 전문성과 교수학적 이해를 바탕으로 학생들이 세계에 적극적으로 참여할 수 있는 교육과정을 창조하는 전문가(curriculum maker)이다(Biddulph et al., 2020; Bustin et al., 2020). 교사는 무엇을 가르치고, 어떻게 가르칠지를 결정하는 교육과정의 실질적 리더가 되어야 한다(Morgan and Lambert, 2005; Bladh, 2020). 이러한 접근은 우리나라 교사 전문성 논의에서 강조하는 ‘교육과정 재구성’ 개념과 상통하는 측면이 있다(백남진, 2013; 광영순, 2015).

지리교육 맥락에서의 교육과정 만들기는 학생 경험, 교사 선택, 학교 지리가 만나는 지점이다(그림 1). 이 지점에서의 교육과정은 학생들이 일상적으로 이미 알고 있는 것을 넘어설 수 있도록 하는지, 어떠한 활동을 도입해야 하는지, 지리학의 주요한 개념으로 뒷받침할 수 있는지, 그리고 학생들이 지리적으로 생각할 수 있도록 하는지에 주목한다(Lambert, 2011; Fargher, 2018).

교사가 주도적으로 교육과정을 구성하고 수업을 진행하는 교육과정 만들기를 실체화하기 위해서는 구체적인 교수학습 전략을 개발해야 한다. 이를 위한 교수학습 자료(curriculum artefact)는 지도, 사진, 통계자료, 텍스트 등 가르치고자 하는 주제를 효과적으로 교수하기 위한 어떠한 것이라도 가능하다(Fargher, 2018). 특정한 교과 맥락에 기반한 교수학습 자료는 학생들의 현존하는 지식을 확장하고, 해당 교과의 이론과 개념을 학습할 수 있도록

하여 힘있는 지식을 함양하는 데 도움을 준다(Bustin et al., 2017). 이런 견지에서 Qing-li et al.(in press)은 협력적 실행연구(collaborative action research)를 통해 교과 교육 전문가와 현직 교사가 지속적으로 상호작용하면서 효과적인 수업을 위한 자료를 생성하는 교육과정 만들기의 사례를 보고하기도 하였다.

힘있는 지식 함양을 위한 효과적인 교육과정 만들기에는 관심을 가질 필요가 있으며 이를 구체적으로 뒷받침할 수 있는 교수학습 전략 및 자료 개발을 위한 지속적인 연구가 필요하다. 리더십을 지닌 교사는 자신의 수업 목적에 맞게 교육과정 관련 자료를 효과적으로 개발할 수 있는 능동적 실천 전문가가 되어야 한다.

III. GeoCapabilities 프로젝트

GeoCapabilities 프로젝트는 학교 지리교육과정에 지오펀더빌리티 접근을 적용하여 학생들이 스스로 가치 있게 생각하는 삶을 살 수 있도록 하려는 시도이다(Biddulph et al., 2020). 신자유주의의 물결 속에서 시험 성적에만 매몰된 교육 현장을 개선하고 좀 더 의미 있고 해방적인 교육을 실현하고자 하는 접근인 것이다. 이를 위해 GeoCapabilities 프로젝트에서는 능동적으로 교육과정을 만들어가는 교사들의 자료 개발과 수업 전문성 함양을 위한 일련의 전략들을 실행하였다. 구체적으로, ‘이주(migration)’를 중심 주제로 설정하였다. 그 이유는 이주

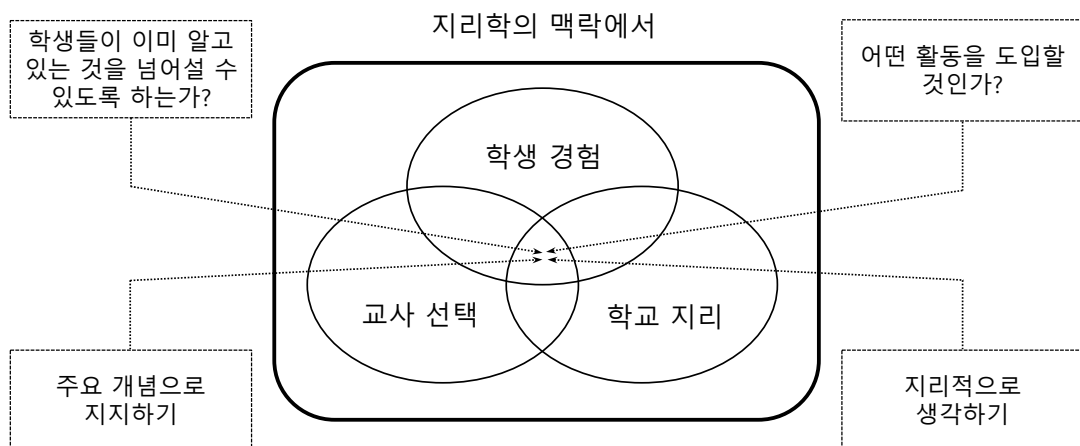


그림 1. 지리교육 맥락에서 교육과정 만들기

출처: Lambert and Morgan(2010:50).

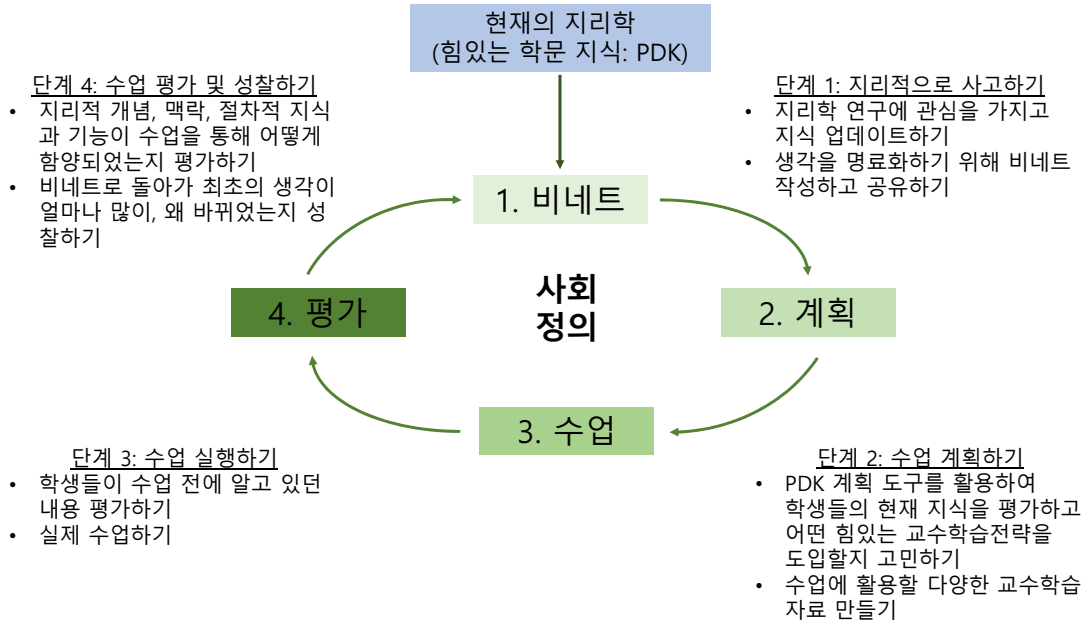


그림 2 GeoCapabilities 프로젝트 수업 절차

출처 : Mitchell(2022:268).

가 세계적으로 이슈가 되는 주제이고 다양한 국가의 지리 교육과정에 공통으로 포함되어 다양한 지리 개념과 연계될 수 있기 때문이다. 나아가 학생들의 개인 지리를 활용할 수도 있고, 식민지, 인권, 국가 정책 등 가치지향적 요소 또한 포함하여 사회 정의 측면에서의 논의도 가능하기 때문이다(Biddulph *et al.*, 2020; Mitchell and Béneker, 2023).⁷⁾ GeoCapabilities 프로젝트는 지리적으로 사고하기, 수업 계획하기, 수업 실행하기, 수업 평가하기의 4 단계를 순환적으로 포함하는 전략을 활용한다(그림 2).

단계 1: 지리적으로 사고하기

GeoCapabilities 프로젝트의 첫 번째 단계는 지리적으로 사고하기이다. 지리적으로 사고하기는 일상생활 지식을 넘어 세상을 새로운 방식으로 이해하고 통찰력을 얻을 수 있도록 해 주기에 힘있는 지식 함양과 밀접하게 연계된다. 이 단계에서는 관심 주제에 대한 최신의 학문 경향을 파악하고 생각을 명료화하기 위해 비네트(vignett)를 활용한다. 비네트는 특정 상황을 보여주는 짤막할 글로, 개념이나 자료를 통합하여 사고 과정을 정리할 수 있도록 돕는다. GeoCapabilities 프로젝트 참여 교사들은 학계 전문가들과의 협업을 통해 이주와 관련된 최신의 학문 경

향을 접하고, 그것을 내면화하여 자신만의 비네트를 생성하였다. 그림 3, 4에서 비네트의 예시를 확인할 수 있다. Béneker *et al.*(2024)은 교사들의 비네트 작성 효과를 다음과 같이 제시하였다.

- 이주에 대한 생각을 명확하게 할 수 있다.
- 이주 수업을 위한 최신의 접근을 탐색하고 비판적으로 평가함으로써 혁신적인 수업을 계획할 수 있다.
- 이주와 관련된 사회적, 교육적 이슈를 의미 있게 이해할 수 있다.
- 수업에 활용할 비례를 만들어보고, 수업을 재구조화할 수 있다.

단계 2: 수업 계획하기

두 번째 단계에서는 실제 수업을 위한 구체적인 계획을 작성한다. 수업계획 도구(그림 5)를 활용하여 힘있는 지식 수업을 위한 체계적인 청사진을 그릴 수 있다. 이 과정에서 구체적인 교수학습 전략을 고민하고, 수업에 활용될 자료를 담은 교수학습 자료를 준비한다.

수업 계획하기 단계에서는 주요 개념과 아이디어를 설정하고, 이를 가르치기 위한 구체적인 지리 지식을 결정

이주 지도화하기

이 비네트의 목적은 유럽이 이주의 물결에 압도되고 있다는 생각을 해체하는 것이다. 유럽연합은 2015년 수백만 명에 달하는 이주민의 유입으로 큰 위기를 겪었으나, 이후 이주 물결은 상당히 감소하였다. 2017년 비유럽 국가로부터의 이주자는 240만 명 정도였다. 그러나 언론에서는 유럽연합이 저개발 국가들로부터의 대규모 이주로 인해 포위되고, 위협받으며, 약화된 것처럼 묘사한다. 이러한 생각은 일부 교과서에서도 찾을 수 있는데, 그런 교과서들은 전 세계적으로 저개발국→선진국 간의 이동이 지배적인 것처럼 묘사한다. 다음 지도는 이주 현상에 대한 이러한 생각을 보여주는 좋은 사례이다.



이 지도는 외부에서 유럽으로의 유입을 중심으로 구성되어 있어 다양한 이동 맥락을 비교·해석하는 데 한계가 있다. 유럽 내부 이동, 유럽에서 외부로의 이동, 비유럽 국가 간 이동 등이 생략되어 이주 흐름이 특정 방향으로만 단순화되어 제시된다. 또한 데이터가 상대값이 아닌 절대값으로 제시되어 국가·지역별 규모 차이를 고려한 맥락화가 어렵다. 더군다나 붉은색, 오렌지색, 노란색 화살표로 흐름을 표현해 ‘대규모 이주=위협’이라는 인상을 강화할 소지가 있다.

생각해 보기

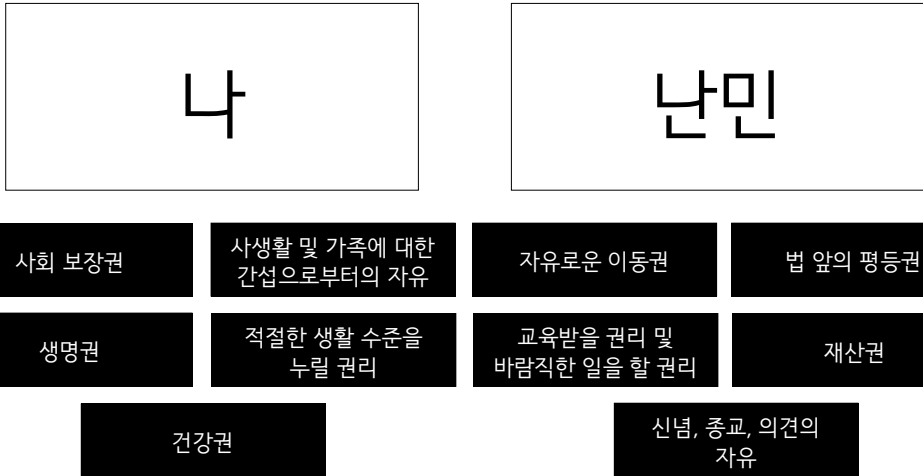
이주를 지도화하는 것은 이주 개념을 이해하고 그 역동성을 파악하는 데 효과적으로 활용될 수 있다. 예컨대 아프리카와 중동을 함께 포괄하는 소축적 지도를 활용하면 인접 국가들 사이에서 이루어지는 다양한 이주 흐름을 함께 제시할 수 있으며, 이주가 단순히 ‘저개발국→선진국’으로 이어지는 일방향적 이동이 아니라 복잡하게 얽힌 현상임을 이해하도록 돕는다. 이러한 유형의 지도는 유럽연합으로 유입되는 이주민 규모를 보다 균형 있게 파악하게 하고, ‘공격받는 유럽’이라는 이미지에 비판적으로 질문을 던지게 한다. 한편, 이주를 ‘흐름’으로만 지도화하는 방식은 현상을 맥락에서 떼어 놓고, 이동 과정에서 발생하는 여러 문제를 충분히 드러내지 못할 수 있다. 이주는 선행적 과정이 아니다. 이주민들은 특정 국가에 일시적으로 머물며 정착했다가, 기회와 제약의 변화에 따라 다시 이동하기도 한다. 그리고 이러한 재이주 과정에서 가족·친지·동향인 공동체 등 다양한 지식, 정보 네트워크가 중요한 역할을 한다.

그림 3. 비네트 사례 1

출처: <https://www.geocapabilities.org> 재구성.

모두를 위한 인권

인권은 인간 행동의 기준을 제시하는 도덕적 원칙 또는 규범으로, 국내법과 국제법에서는 자연권이자 법적 권리로 설명되곤 한다. 인권은 일반적으로 양도할 수 없는 권리로 이해되며, 나이·민족·지역·언어·종교·기타 지위와 무관하게 ‘인간이기 때문에 본질적으로 주어지는 권리’이자 ‘모든 인간에게 내재된 권리’로 간주된다. 또한 인권은 보편적 이어서 언제, 어디에서나 적용되며, 누구에게나 동일하게 인정된다는 점에서 평등주의적 성격을 지닌다. 그러나 현실에서는 이주민에게도 이러한 권리를 동일하게 보장해야 하는지를 두고 대중 사이에 이견이 존재한다. 일부에서는 이주민과 난민이 인권을 제한적으로만 누려야 한다고 생각하기도 한다. 이러한 인식은 인권의 보편성과 평등성에 대한 오해를 낳을 수 있으며, 나아가 민주주의의 기반을 약화시킬 위험도 있다. 따라서 이주를 가르칠 때에는 이주민을 둘러싼 권리와 책임의 문제를 단순화하거나 도식화하기보다, 맥락과 근거에 기반해 균형 있게 다루는 것이 중요하다.



생각해 보기

이 비네트는 특정 장소에 관한 것이 아니라 지금 여기에서 나와 관련된 일이 세상의 다른 사람들, 특히 도움이 필요한 사람들에게도 똑같이 적용된다는 것을 깨닫게 하려는 의도를 가진다. 지리적 사고와 사회적 감정이 여기에 연결된다. 어떤 일이 우리에게 직접적으로 영향을 미치는 경우, 우리는 그것을 경험하고, 원인과 결과를 더욱 잘 인식할 수 있다. 이 자료는 나의 기본적인 인권이 무엇인지 깨닫고, 그것이 나만의 문제가 아니라는 것을 이해하는 데 도움이 된다. 전 세계 모든 사람들이 이러한 권리를 가지고 있다. 그런데 왜 피부색이 다르다는 이유로, 종교가 다르다는 이유로, 문화가 다르다는 이유로 권리를 거부당하는 경우가 있을까? 무엇인가 잘못된 것은 아닐까?

먼저, 선택한 모든 기본 인권을 “나” 카드에 할당된다. 맞다, 나는 모든 것을 가진다. 하지만 “나” 카드가 “난민” 카드로 바뀌면 어떻게 될까? 그들도 모든 권리를 가질 수 있을까? 그들이 처한 상황에 대한 책임이 그들에게 있을까? 집, 가족, 안전으로부터 멀리 떨어져 있는 난민이라는 이유만으로 나와 다른 권리를 가져야 할까? 지리적 결정론은 여기에서 얼마나 중요한 역할을 할까? 내가 그들과 같은 처지에 있다고 상상할 수 있을까?

그림 4. 비네트 사례 2

출처: <https://www.geocapabilities.org> 재구성.

<p>주요 개념</p> <p>이 수업에서 가르칠 힘있는 지리 개념과 아이디어는 무엇인가?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 의미를 가진 곳으로서의 장소 ■ 외생적, 내생적 요인에 의해 형성되는 장소와 장소감 <ul style="list-style-type: none"> - 지역적·세계적 차원에서 장소 형성에 작용해 온 외생적 요인으로서의 이주 - 이주자가 스스로 장소를 만들어가며 정착 과정에서 장소의 내생적 요소가 되어 가는 과정 <p>이러한 개념들은 어떤 맥락과 관련성을 가지는가?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 이주 현상을 단순한 이동이 아니라 장소 형성의 과정으로 이해하는 관점 ■ 이주자들이 새로운 환경 속에서 장소감을 형성하고, 일상적 실천을 통해 장소를 만들어가는 방식을 이해하는 학습 과정 	<p>구체적 지리 지식</p> <p>이 수업에서 어떤 힘있는 사실 지식을 가르칠 계획인가?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 시간의 흐름에 따른 이주의 지역적 맥락: 1950~1960년대 Kashmir에서 Halifax로의 이동을 중심으로, 당시의 정치·경제·사회적 조건과 이동 경로, 정착 양상 탐색 ■ 현재 Halifax에 미친 영향: 해당 이주가 Halifax의 인구 구성, 지역 공동체, 문화적 경관, 경제 활동 등 오늘날 지역의 모습에 어떤 변화를 남겼는지를 구체적 사례로 확인 <p>이 맥락에서 이 사실적 지식은 왜 중요한가?</p> <p>학생들은 일반적으로 학교 밖에서 지역적, 세계적 맥락에서의 이주에 대한 내용에 노출되지 않음. 따라서 이 수업을 통해 일상 경험을 넘어서는 힘있는 지식 함양</p>
<p>현재와 미래에서의 중요성</p> <p>학생들이 이 수업 내용에 대해 어느 정도의 사전 지식과 이해를 가지고 있는가?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 이주 및 관련 용어에 대해 제한적인 수준의 기초 지식은 가지고 있으나, 이를 지역적·세계적 맥락에서 구조적으로 이해하는 수준은 부족 ■ 이주가 장소감에 영향을 미치고 동시에 장소감에 의해 영향을 받는 방식에 대해서는 사전 지식 전무 <p>이 내용을 배우는 것은 학생들의 미래에 어떤 중요성을 가지는가?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 이주를 둘러싼 다양한 주장과 자료를 비판적으로 검토하고, 자신의 입장을 근거에 기반해 점진·정교화하며 설득력 있게 제시할 수 있는 지식과 기능 습득 ■ 이주민의 경험과 처지를 이해하는 학습을 통해 타인의 관점에 공감하고 존중하는 태도 형성 	<p>구조화 및 접근성</p> <p>학습 내용을 구조화하기 위해 어떤 탐구 질문이 활용될 수 있는가?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 전체를 아우르는 탐구 질문 <ul style="list-style-type: none"> - 다양한 지리적 맥락에서 이주는 장소감 형성에 어떻게 영향을 미치는가? ■ 하위 탐구 질문 <ul style="list-style-type: none"> - 무엇이 장소를 만드는가? - 이주는 Halifax를 어떻게 변화시키고 만들어 왔는가? - 유럽에서 난민들의 생활 경험은 어떠한가? <p>학습 내용 접근성을 높이기 위해 어떤 예시, 사례 연구, 교육과정 자료가 활용될 수 있는가?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 이주민 정착 과정에 대한 기록 및 사진 ■ 이주민 장소감에 대한 내러티브

그림 5. 수업계획 도구 예시

출처 : <https://www.geocapabilities.org> 재구성.

한다. 파편화된 사실 지식 전달을 지양하기 위해 지식을 수업의 맥락과 연계할 수 있어야 한다. 또한 학습자들의 인지 수준을 고려하여 효과적으로 이해를 증진하고 오개념이 생기지 않도록 해야 한다. 나아가 학습하는 내용이 학생들의 미래 삶과 어떻게 연계될 수 있을지를 고민하여 수업이 실제적인 의미를 지닐 수 있도록 기획한다. 마지막으로, 효과적인 탐구 질문을 통해 수업을 구조화하고, 탐구를 촉진하고 지원하기 위한 자료를 준비한다.

단계 3: 수업 실행하기

프로젝트의 세 번째 단계는 실제 수업 실행하기이다. 수업 맥락에 따라 학생들의 흥미를 자극하고 효과적인 내용 이해를 돕는 다양한 교수학습 전략이 적용될 수 있다.

GeoCapabilities 프로젝트에서 제시하는 수업 전략은 만화 활용하기, 유럽연합의 경계에 대해 토론하기, 역할놀이, 지도 활용하기, 의사 결정하기, 이주자 내러티브 활용하기, 집에 대한 개념 활용하기, 증거에 기반하여 탐구하기, 개념도, 개념을 사건과 장소에 적용하기, 시/가사 활용하기 등이다(<https://www.geocapabilities.org>).

수업 전략과 관련하여 Roberts(2023)가 힘있는 지식 학습 맥락에서 제안한 강력한 교수학습 전략(powerful pedagogies)이 통찰력을 제공할 수 있다. Roberts는 첫째, 학생들의 일상생활과 학교 지리의 연계를 강조한다. 이를 통해 학생들이 일상생활에서 경험으로 형성한 지식을 교육과정에서 학습하는 개념과 통합하여 관련성을 만들 수 있기 때문이다. 둘째, 교실과 현장에서 지리를 실행하

기 위해 지리 답사를 수행하거나 지식이 증거에 의해 지지되는지를 비판적으로 점검하고 탐구하는 수업을 기획할 수 있다. 셋째, 다양한 이슈가 끊임없이 생성되고 논의되는 현실에서 새로운 지리가 어떻게 구성되는지를 파악하기 위해 논쟁과 토론, 역할놀이 등을 활용할 수 있다. 이처럼 다양한 교수학습 전략을 수업 상황에 따라 유연하고 효과적으로 적용하며 수업을 진행한다.

단계 4: 수업 평가 및 성찰하기

마지막 단계는 수업 평가 및 성찰하기이다. 의도한 대로 수업이 잘 진행되었는지 점검하고, 지속적인 수업 향상을 위해 성찰은 필수적이다. GeoCapabilities 프로젝트가 힘있는 지식을 근간으로 한다는 점에서 무엇보다 수업을 통해 관련 지식에 대한 학습이 제대로 이루어졌는지를 평가할 필요가 있다. 이 과정에서 수업계획 도구(그림 5)와의 연관성 속에서 수업평가 도구(그림 6)를 활용할 수 있다.

학생들의 개념 변화를 구체적으로 파악하기 위해서는 인터뷰를 진행할 수 있다. 주요 단어와 사실을 활용해 개념을 얼마나 정교하게 이야기하는지, 학습한 개념을 현

실 세계와 어떻게 연계하는지, 오개념은 없는지, 다른 맥락으로의 확장 가능성을 보이는지 등 다양한 측면에서 유연하게 인터뷰를 진행하여 학습 상황을 점검할 수 있다. 그림 7에서와 같은 단어 카드를 활용해 개념도를 만들어 보는 방식도 활용할 수 있다. 이 전략을 통해 학생들이 학습 주제와 관련된 주요 키워드 간의 관계를 얼마나 의미 있게 구성하는지, 그것이 수업 전후에 어떻게 달라졌는지를 살펴볼 수 있다. Mitchell(2022)은 개념도 생성하기 방법을 통해 지식뿐만 아니라 가치 측면까지 점검하는 수업 평가가 가능하다는 사실을 보고하였다.

학생들의 개념 이해 점검과 더불어 교사들의 수업 성찰 또한 필요하다. 이를 위한 효과적인 방법 중 하나는 교사들로 하여금 수업 실행 전 본인이 생성한 비네트와 현재의 생각을 비교해 보도록 하는 것이다. 수업 전 자신의 생각이 수업 실행 후 바뀌었는지, 그렇다면 어떤 부분에서 얼마나 많이 바뀌었는지, 왜 바뀌었는지 등을 성찰해 보는 것이다. Mitchell and Béneker(2023)는 GeoCapabilities 프로젝트에 참여한 교사들의 성찰 사례를 보고하였다. 예를 들어, 한 영국 교사는 프로젝트 참여 후, 정태적 관점에서 경계 처진 곳으로 장소를 개념화하던 기존 사고의

<p>주요 개념</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ‘집(home)’이라는 단어가 의미하는 것은 무엇인가? ▪ 이주란 무엇인가? ▪ immigration(해외→국내)과 emigration(국내→해외)의 차이는 무엇인가? 	<p>구체적 지리 지식</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 이주에 대해 어떤 사실을 알고 있는가? ▪ 영국 사람들은 주로 어떤 나라로 이주하는가? ▪ 사람들이 왜 이러한 나라를 ‘집’으로 만들게 되었는가?
<p>현재와 미래에서의 중요성</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 이주는 중요한 이슈인가? ▪ 어디를 선택하던 사람들은 집을 만들 수 있어야 하는가? 	<p>구조화 및 접근성</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 이주에 관해 믿을 수 있고 신뢰할 만한 정보는 어디에서 구할 수 있는가? ▪ 믿기 어렵거나 신뢰하기 어려운 정보는 어떤 것인가?

그림 6. 수업평가 도구 예시

출처 : <https://www.geocapabilities.org> 재구성.

농촌-도시 간 이주	집	안전	자원
돈	배출 요소	망명 신청자	국경
자유	기여	이동	시민권

그림 7. 개념도 활동을 통한 이주 학습 평가에 활용할 수 있는 카드

출처 : Mitchell(2022:270).

제한성을 인지하고 이주 관점에서 장소를 교육하기 위해 Massey의 글로벌 장소감(global sense of place)⁸⁾ 개념 활용이 필요하다고 보았다. 네덜란드 참여 교사는 내가 특정 장소에서 무엇을 하고, 어떤 관계를 맺는지 등을 고려하여 그 장소를 집으로 느낀다면 그것이 출신국보다 개인의 정체성을 더욱 잘 드러내는 것이고, 이런 관점을 이해할 기회를 주는 이주 수업이 효과적이라고 주장하였다. Mitchell and Béneker는 이러한 성찰 과정을 통해 교사 전문성을 지속적으로 발전시켜 나갈 수 있다고 보았다.

IV. 논의: 지오퍼빌리티 논의가 우리나라 지리교육과정과 교사 교육에 주는 시사점

이 연구에서는 힘있는 학문 지식, Future 3 교육과정, 교육과정 만들기를 기반으로 하는 지오퍼빌리티 접근을 논하고, 이에 기반한 유럽의 GeoCapabilities 프로젝트가 관련 논의를 어떻게 실체화했는지 살펴보았다. 이 장에서는 지오퍼빌리티 논의가 어떤 의미를 가지는지, 어떤 통찰력을 제공할 수 있을지에 대한 고민을 통해 우리나라 지리교육과정과 교사 교육에 대한 시사점을 도출한다.

첫째, 지오퍼빌리티 논의는 힘있는 지식을 기반으로 외연을 확장하면서 행복, 웰빙을 지향하는 과목이라는 지리교육의 정체성을 확립하는 이론적 기반이 될 수 있다. 본 논문은 지리교육을 힘있는 지식을 기반으로 행복, 웰빙을 지향하는 과목으로 ‘포지셔닝’할 필요가 있다고 주장한다. 이러한 접근은 지리교육의 미래 방향성에 대한 통찰력을 제공한다는 점에서 의미가 있다. 구성주의 사조의 대두, 그리고 이를 바탕으로 하는 역량 기반 논의가 교육과정 조직의 지배적인 원리가 되면서 지식이 수단화되었다. 지식이 역량 함양을 위한 재료로 생각되었기 때문이다(소경희, 2017). 그러나 이러한 논의의 제한성을 인지하면서 교육과정에 지식의 지위를 복원하고자 하는 움직임이 생겨났다(Lambert, 2011; Young, 2014). 힘있는 지식 개념은 이러한 맥락에서 주목받는 논의다. 힘있는 지식은 예전의 정태적이고 엘리트주의적인 지식이 아니라 학생들이 일상의 경험을 넘어 새로운 방식으로 사고하고 변화를 위해 적극적으로 사회에 참여할 수 있도록 해 주는 학문적 지식이다. 우리나라 지리교육에서도

김민성(2021)이 힘있는 지식 논의를 소개한 이후 이를 구체적인 학습 맥락에 적용하려는 시도가 이루어지고 있다. 예를 들어, 황홍섭(2022)은 빅데이터를 활용한 지역 문제 해결 프로젝트를 사례로 힘있는 지식이 의미 있는 학습의 틀을 제공할 수 있다고 보고하였다. 함경립 등(2023)은 기후변화 교육을 위해 힘있는 지식을 교수학습 전략의 프레임워크로 활용하였다. Kim(2024)은 지리정보기술을 활용하여 힘있는 지식을 함양할 수 있는 학습전략을 제안하기도 하였다. 지오퍼빌리티는 이러한 힘있는 지리학 지식을 바탕으로 논의의 외연을 확장한다. 지오퍼빌리티 함양 교육을 통해 학생들은 힘있는 지식을 습득하고, 이를 통해 자신의 잠재력을 최대한 발휘하여 행복을 추구하고 웰빙할 수 있다(Lambert *et al.*, 2015; Stoltman *et al.*, 2015; Biddulph *et al.*, 2020). 통합사회 과목의 첫 단원 주제가 행복일 만큼 우리나라 교육과정에서도 행복에 대한 관심이 크다. 지오퍼빌리티에 대한 관심을 통해 지리교육은 행복, 웰빙을 위한 과목이라는 정체성을 확립하고 강화할 수 있다.

둘째, GeoCapabilities 프로젝트는 구체적인 교수학습 전략 개발을 위한 실질적인 통찰력을 제공한다. 지리교육계는 힘있는 지식 논의에 가장 적극적으로 대응하며 관련 논의를 진전시켜 왔다(Larsen and Solem, 2022; Muller, 2023). GeoCapabilities 프로젝트는 이러한 맥락에서 이루어진 지리교육계의 국제적 협력을 잘 보여준다. 해당 프로젝트는 지오퍼빌리티 함양을 위한 구체적인 수업 절차를 개발하고, 실증적 연구를 실행했다는 점에서 의미가 크다. 비네트 생성을 통해 지리적으로 사고하기, 수업 계획하기, 수업 실행하기, 수업 평가 및 성찰하기로 이어지는 단계는 다양한 맥락에서의 수업 디자인에 적용될 수 있다. 프로젝트에서 개발된 비네트, 수업계획 도구, 수업평가 도구 등은 실질적인 자료로 활용될 수 있다. 특히, 비네트는 교사들이 자신의 현재 학문적 지식 이해 정도를 점검하고, 수업을 위한 구체적인 청사진을 그리는 전략으로 주목할 만하다. 힘있는 지식을 기반으로 한 지리 비네트는, 교사들이 특정 주제와 관련된 학계의 전문가와 만나고 자신의 지식을 업데이트하여 구조화하는 수단으로 활용될 수 있다. 또한 사범대학 예비 교사들의 교수학적 변환 이해를 돕는 도구로 활용될 수도 있고, 교과서의 탐구활동이나 수업 워크시트 제작에도 효과적으로 도입될 수 있다. 수업계획 도구, 수업평가 도구 역시 맥락을 고려하여 수업을 체계화하는 다양한 응용 전략을 모색할 수

있다. 그러나 이러한 가능성에도 불구하고 지오편리터 관련 구체적 수업 개발 및 적용에 대한 연구는 아직까지 초기 단계에 머물러 있다. 따라서 관련 교수학습 전략을 개발하고 그 효과를 실증적으로 탐색하기 위한 노력이 이어져야 한다(Solem, 2020; Mitchell, 2022).

셋째, 지오편리터 접근에 기반한 교사 워크숍을 기획할 수 있다. 지오편리터 접근은 효과적인 교육과정 실제화를 위한 교사 전문성을 강조한다(Krause *et al.*, 2025). 유럽 지리교육계를 중심으로 Future 3 교육과정 실현을 위한 교사 교육에 대한 구체적인 작업이 진행되고 있다. 하지만 우리나라 맥락에서 관련 실행은 거의 이루어지지 못했다. 이에 본 연구는 지오편리터 접근을 기반으로 한 교사 워크숍의 필요성을 주장한다. 예를 들어, 2022 개정 교육과정에 새롭게 등장한 과목을 위한 워크숍을 디자인할 수 있다. 구체적으로, 세계시민과 지리 과목을 생각해 보면, GeoCapabilities 프로젝트와 유사하게 이주를 주제로 워크숍을 기획할 수 있다. 세계시민과 지리 과목의 인구 단원에서 이주는 주요한 부분을 차지하고 있어 GeoCapabilities 프로젝트와 유사한 방식의 워크숍을 디자인할 수 있다(김민성·이윤구, 2023). 다른 예로, 글로벌 경제 체제의 이해 및 공간적 불균등 해소를 위한 실천에 대한 성취기준을 대상으로 한 기획도 생각할 수 있다. 이 성취기준을 효과적으로 수업하기 위해서는 지속적으로 변화하는 글로벌 경제에 대한 최신의 학술 발전을 이해할 필요가 있고, 세계 경제의 구조적 불균등을 해소하기 위한 사회 정의의 측면도 고려해야 한다. 따라서 GeoCapabilities 프로젝트의 의미를 살리는 워크숍을 기획할 수 있을 것이다. 한편, 기후 위기 시대에 새롭게 만들어진 기후변화와 지속가능한 세계 과목을 대상으로 기후변화와 관련된 다양한 최신의 학문 내용을 소개하고 기후정의론을 논하는 프로그램을 구성할 수도 있다(Stevenson *et al.*, 2017; Walker, 2024). 최근 지리교육에서 주요한 주제로 관심이 높아지고 있는 지정학적 이슈는 지속적으로 변화하는 국제 정세에 대한 이해를 필요로 하고, 다양한 주체의 입장을 고려할 필요가 있다는 점에서 이를 대상으로 하는 영토교육 관련 워크숍도 의미 있을 것이다(김민성·박지수, 2024; 박지수·김민성, 2025). 이처럼 다양한 주제를 대상으로 워크숍을 디자인할 수 있고, 이 과정에서 학계의 내용 전문가, 교과교육 전문가, 현장 교사 간의 협업을 실현할 기반을 마련할 수 있다.⁹⁾

V. 결론

이 연구에서는 유럽을 중심으로 논의가 활발한 지오편리터 논의를 소개하고, 이를 구체적으로 적용한 GeoCapabilities 프로젝트를 통해 관련 논의가 어떻게 실제화될 수 있는지 살펴보았다. 나아가 지오편리터 접근이 우리나라 지리교육과정 및 교사 교육에 줄 수 있는 시사점을 논하였다.

지오편리터는 지리적으로 사고하는 방식을 통해 학생들이 가치 있게 생각하는 삶을 살 수 있도록 해주어 행복과 웰빙을 추구할 수 있도록 하는 능력이다. 지오편리터 접근은 지리 지식이 인간의 잠재력을 개발하는데 중요한 역할을 할 수 있다고 상정한다. 여기서의 지식은 세상을 새로운 방식으로 이해하고 설명하며, 나아가 참여까지 가능하게 해 주는 힘있는 지리학 지식이다. 따라서 지오편리터를 함양하기 위해 힘있는 지식을 교육하는 것이 중요하며, 이는 Future 3 시나리오를 실현하기 위한 교사의 교육과정 만들기를 바탕으로 실제화될 수 있다. 지오편리터 교육을 위해 유럽의 지리교육계는 이주를 주제로 GeoCapabilities 프로젝트를 수행하였다. 해당 프로젝트는 지리적으로 사고하기, 수업 계획하기, 수업 실행하기, 수업 평가 및 성찰하기 절차로 진행되었으며, 단계별로 활용할 수 있는 구체적 도구들을 개발하였다. 참여 교사들은 일련의 절차를 통해 최신의 학문 경향을 이해하고, 이를 효과적으로 수업에 적용할 수 있는 전문성을 함양하였다.

본 연구는 지오편리터 접근의 학술적 기반을 탐색하고, 이를 적용한 GeoCapabilities 프로젝트를 통해 이론적 논의가 실제화되는 양상을 구체적으로 살펴보았다. 이 점에서 의미가 있다. 이를 통해 최근 관심이 커지고 있는 힘있는 지식 연구, 그리고 이를 기반으로 한 지오편리터 논의가 어떻게 확장되어 가고 있는지 확인할 수 있었다. 이러한 지오편리터 접근은 행복, 웰빙을 위한 과목이라는 지리교육의 정체성을 확립하는 이론적 기반을 제공할 수 있다. 또한 GeoCapabilities 프로젝트의 수업 단계는 효과적인 수업 디자인을 위한 틀이 될 수 있으며, 각 단계와 관련하여 개발된 비네트, 수업계획 도구, 수업평가 도구 등은 다양한 맥락에서 수업 기획을 실질적으로 지원할 수 있다. 마지막으로, 본 연구에서는 지오편리터 개념을 바탕으로 한 워크숍의 필요성을 주장하였다. 2022 개정 교육과정에서 새롭게 만들어진 과목, 지

정확적 이슈와 관련된 영토교육 등을 위한 워크숍을 생각해 볼 수 있다.

본고는 지오캐퍼빌리티 논의를 소개하고, 해당 논의가 우리나라 지리교육에 줄 수 있는 함의를 구체적으로 논한 시도로 의미가 있다. 교육과정 조직의 주안점과 그것을 실제 교육 현장에서 구현하기 위한 교사의 전문성 함양은 성공적인 교육을 위해 지속적으로 관심을 가져야 할 주제이다. 이 연구를 통해 해외 지리교육계의 변화하는 관심과 실천을 탐색하고, 우리나라 교육과정과의 연계 속에서 그것의 의미를 고찰해 보았다. 역동적으로 변화하는 해외 지리교육계의 움직임에 관심을 가지면서 우리나라 지리교육계도 지속적으로 연구의 시야를 확장해 나아가 할 것이다.

註

- 1) capability는 능력, 역량 등으로 번역된다. 그런데 기존 연구에서 ability, competence를 능력, 역량 등으로 번역했기에 이러한 번역어를 사용하면 기존 용어와 혼란이 발생할 수 있다. 이에 본 연구에서는 잠정적으로 캐퍼빌리티라는 용어를 그대로 사용하기로 한다(김민성, 2021).
- 2) Young(2008)은 ‘힘있는 지식(powerful knowledge)’을 개념화하면서 이 개념을 기존의 정태적 지식, 지배계층 구조를 유지하는 ‘힘있는 자들의 지식(knowledge of the powerful)’과 대비시켰다. powerful knowledge는 세상을 이해하고 변화시키는 힘을 가진다는 점에서 힘있는 지식이라는 용어로 번역할 수 있고, 이러한 번역은 knowledge of the powerful vs. powerful knowledge의 대비를 효과적으로 반영할 수 있다(노진아, 2022).
- 3) 사회 실재론자들은 교육과정에서 지식의 중요성을 강조하는데, 이들의 주장이 ‘사회적(social)’이고 ‘실재론적(realist)’인 이유는 다음과 같다(Huckle, 2019):
 - ① 사회적: 지식 생산 커뮤니티에 의한 지식의 사회적 생산에 주목한다. 따라서 지식에는 오류 가능성이 있으며 변화에 열려 있다.
 - ② 실재론적: 지식은 객관적 세계에 관한 것이며, 따라서 지식의 사회적 구성과 독립적으로 존재한다. 이러한 두 가지 접근을 통해 사회 실재론이 지식의 사회적 생산과 지식의 객관적 성격을 변증법적으로 통합하는 특성

을 가진다는 점을 알 수 있다.

- 4) 힘있는 지식의 개념화가 사회를 새롭게 바라보고 변혁할 수 있는 지식에 대한 모든 학생들의 접근을 강조하기에 힘있는 지식 논의의 지향점 자체가 사회 정의와 연계된다고 볼 수 있다.
- 5) 소경희(2017:169)는 역량 중심 교육과정의 설계를 다음과 같이 설명하였다: “역량 중심 교육과정에서는 지식이나 내용이 더 이상 교육과정 설계를 위한 출발점이 아니다. 오히려 지식이나 내용은 역량을 발달시키기 위한 수단이 된다. 이것은 지배적인 교육과정 설계 방식과 매우 다른 것으로, 역량 중심 교육과정에서 지식이나 내용의 조직은 교육과정 설계의 출발점이 아니라, 교수 방법 차원에서 고려되어야 할 것으로 간주된다.”
- 6) Krause(2025)가 Bernstein의 ‘교육적 장치(pedagogic device)’를 기반으로 제시한 재맥락화 모델의 요소를 바탕으로 구성한 것이다.
- 7) 힘있는 지식을 위한 교육과정 구성에서 사회 정의를 다룰 수 있는 주제에 대한 관심이 높다. 예를 들어, Puttick and Murrey(2020)는 영국 교육과정에서 ‘인종(race)’ 이슈가 제대로 다루어지지 않는 문제를 지적하며 최근 비판 지리학자들에 의한 인종에 대한 새로운 학문적 논의, 그리고 이를 기반으로 정의의 측면까지 고려하는 힘있는 지식 교육과정의 가능성에 주목하였다.
- 8) Massey(2005)는 뿌리내림, 고정성 같은 개념으로 장소를 이해하기보다는 흐름, 이동, 연결과 같은 관계적 관점으로 투과성 있는 곳으로 장소를 이해해야 한다고 주장하며 글로벌 장소감이라는 개념을 제안하였다.
- 9) Mitchell and Béneker(2023)는 GeoCapabilities 프로젝트에서 내용 전문가, 교과교육 전문가, 교사의 협력에 주목하였다. 예컨대, 네덜란드 사례에서 내용 전문가인 교수는 학계의 최신 경향을 소개하였고, 교사는 지리학 연구의 최신 트렌드를 접하고 이를 학교 맥락에서 새로운 교육과정으로 발전시킬 수 있었다. 이 과정에서 교과교육 전문가가는 현장의 교사와 학계의 교수를 연계하는 역할을 수행하며 프로젝트 진행에서 중추적인 역할을 담당하였다.

참고문헌

- 곽영순, 2015, “미래 학교교육 변화 및 교육과정 재구성에 필요한 교사 전문성 탐색,” *교과교육학연구*, 19(1), 93-111.
- 김민성, 2021, “힘있는 지식의 의미와 지리학습전략” *한국지리학회지*, 10(1), 1-17.
- 김민성·박지수, 2024, “독도교육 연구 동향과 미래 방향성 탐색,” *사회과교육*, 63(1), 83-102.
- 김민성·이윤구, 2023, “2022 개정 세계시민과 지리 교육과정의 주요 내용,” *한국지리환경교육학회지*, 12(2), 281-295.
- 노진아, 2022, “정의로운 교육과정 구현은 어떻게 가능할까?: ‘힘 있는 지식’(powerful knowledge)론의 가능성과 한계를 중심으로,” *교육과정연구*, 40(1), 55-78.
- 박지수·김민성, 2025, “AI 기반 빅데이터 분석을 활용한 국내 영토교육 연구 동향과 발전 방향,” *한국지리환경교육학회지*, 33(2), 1-14.
- 백남진, 2013, “교사의 교육과정 해석과 교육과정 잠재력,” *교육과정연구*, 31(3), 201-225.
- 소경희, 2017, 「교육과정의 이해」, 교육과학사.
- 한혜정·박은주, 2015, “이론적 지식의 성격과 위상에 대한 재고찰: M. Young과 R. Pring의 논의를 중심으로,” *교육과정연구*, 33(3), 25-49.
- 함경림·장은희·김형숙, 2023, “기후변화 대응을 위한 지리수업의 설계와 적용: 전주시 폭염 프로젝트 사례를 중심으로,” *한국지리학회지*, 12(4), 533-546.
- 황홍섭, 2022, “빅데이터를 활용한 초등사회과 강력한 지식 구성방안: 여행지도 만들기를 통한 지역관광 현안문제해결 프로젝트를 사례로,” *사회과교육*, 61(3), 97-121.
- Bèneker, T., Bladh, G., and Lambert, D., 2024, Exploring ‘Future three’ curriculum scenarios in practice: Learning from the GeoCapabilities project, *The Curriculum Journal*, 35(3), 396-411.
- Bèneker, T. and Palings, H., 2017, Student teachers' ideas on (powerful) knowledge in geography education, *Geography*, 102(2), 79-85.
- Biddulph, M., Bèneker, T., Mitchell, D., Hanus, M., Leininger-Frézal, C., Zwartjes, L., and Donert, K., 2020, Teaching powerful geographical knowledge - a matter of social justice: Initial findings from the GeoCapabilities 3 project, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 260-274.
- Bladh, G., 2020, GeoCapabilities, Didaktical analysis and curriculum thinking: Furthering the dialogue between Didaktik and curriculum, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 206-220.
- Boehm, R. G., Solem, M., and Zadrozny, J., 2018, The rise of powerful knowledge, *The Social Studies*, 109(2), 125-135.
- Boni, A. and Walker, M.(eds.), 2013, *Human Development and Capabilities: Re-imagining the University of the Twenty-first Century*, New York: Routledge.
- Bustin, R., Butler, K., and Hawley, D., 2017, GeoCapabilities: Teachers as curriculum leaders, *Teaching Geography*, 42(1), 18-22.
- Bustin, R., Lambert, D., and Tani, S., 2020, The development of GeoCapabilities: Reflections, and the spread of an idea, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 201-205.
- Fargher, M., 2018, WebGIS for geography education: Towards a GeoCapabilities approach, *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 7(3), 111.
- Firth, R., 2011, Debates about knowledge and the curriculum: Some implications for geography education, in Butt, G., ed., *Geography, Education and the Future*, New York: Continuum, 141-164.
- Healy, G. and Walshe, N., 2020, Real-world geographers and geography students using GIS: Relevance, everyday applications and the development of geographical knowledge, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(2), 178-196.
- Huckle, J., 2019, Powerful geographical knowledge is critical knowledge underpinned by critical realism, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(1), 70-84.
- Kim, M., 2024, Strategies for cultivating powerful knowledge using geospatial technologies at the secondary education level, *Geography*, 109(3), 116-126.

- Krause, U., 2025, Higher order thinking tasks in the repertoire of Dutch and German geography teachers and the influence of curriculum contexts, Doctoral dissertation, Utrecht University.
- Krause, U., Rawlings Smith, E., Flajšhans Nedbalova, R., He, X., He, Y., Ito, N., Milaras, M., Yang, J., and Bénéker, T., 2025, The barriers and enablers of curriculum thinking and teacher agency in geography education: A multinational study, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 34(3), 220-236.
- Lambert, D., 2011, Reviewing the case for geography, and the 'knowledge turn' in the English National Curriculum, *The Curriculum Journal*, 22(2), 243-264.
- Lambert, D., 2015, Geography, in Wyse, D., Hayward, L., and Pandya, J., eds., *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, London: Sage, 391-407.
- Lambert, D. and Biddulph, M., 2015, The dialogic space offered by curriculum-making in the process of learning to teach, and the creation of a progressive knowledge-led curriculum, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 210-224.
- Lambert, D. and Morgan, J., 2010, *Teaching Geography 11-18: A Conceptual Approach*, Berkshire, UK: Open University Press.
- Lambert, D., Solem, M., and Tani, S., 2015, Achieving human potential through geography education: A capabilities approach to curriculum making in schools, *Annals of the Association of American Geographers*, 105(4), 723-735.
- Larsen, T. B. and Solem, M., 2022, Conveying the applications and relevance of the powerful geography approach through humanitarian mapping, *The Geography Teacher*, 19(1), 43-49.
- Massey, D., 2005, *For Space*, London: Sage.
- Maude, A., 2016, What might powerful geographical knowledge look like?, *Geography*, 101(2), 70-76.
- Maude, A., 2018, Geography and powerful knowledge: A contribution to the debate, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(2), 179-190.
- Mitchell, D., 2022, GeoCapabilities 3: Knowledge and values in education for the Anthropocene, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(4), 265-281.
- Mitchell, D. and Bénéker, T., 2023, Expanding students' concept of 'home': Teaching migration with a geographic capabilities approach, in Hammond, L., Biddulph, M., Catling, S., and McKendrick, J. H., eds., *Children, Education and Geography: Rethinking Intersection*, New York: Routledge, 182-197.
- Mitchell, D., Hanus, M., Bénéker, T., Biddulph, M., Leininger-Frézal, C., Zwartjes, L., and Donert, K., 2022, Enhancing teachers' expertise through curriculum leadership: Lessons from the GeoCapabilities 3 project, *Journal of Geography*, 121(5-6), 162-172.
- Mitchell, D. and Lambert, D., 2015, Subject knowledge and teacher preparation in English secondary schools: The case of geography, *Teacher Development*, 19(3), 365-380.
- Morgan, J. and Lambert, D., 2005, *Geography: Teaching School Subjects 11-19*, New York: Routledge.
- Müller, J., 2023, Powerful knowledge, disciplinary knowledge, curriculum knowledge: Educational knowledge in question, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(1), 20-34.
- Nussbaum, M., 2011, *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Cambridge, MA: Harvard University.
- Nussbaum, M. and Sen, A., 1993, *The Quality of Life*, Oxford: Oxford University Press.
- Puttick, S. and Murrey, A., 2020, Confronting the deafening silence on race in geography education in England: Learning from anti-racist, decolonial and Black geographies, *Geography*, 105(3), 126-134.
- Qing-li, H., Meiqi, F., Yu, T., Xiaoxiao, T., and An-duo, L., in press, Evolving into curriculum makers: The pivotal role of geography teachers as "boundary teachers", *International Research in Geographical and Environmental Education*.
- Roberts, M., 2023, Powerful pedagogies for the school geography curriculum, *International Research in*

- Geographical and Environmental Education*, 32(1), 69-84.
- Sen, A., 1995, *Inequality Re-examined*, Oxford, UK: Oxford University Press.
- Solem, M., 2020, Geography education's potential and the capability approach: GeoCapabilities and schools, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 275-278.
- Stevenson, R. B., Nicholls, J., and Whitehouse, H., 2017, What is climate change education?, *Curriculum Perspectives*, 37(1), 67-71.
- Stoltman, J., Lidstone, J., and Kidman, G., 2015, Powerful knowledge in geography: IRGEE editors interview Professor David Lambert, London Institute of Education, October 2014, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(1), 1-5.
- Virranmäki, E., Valta-Hulkkonen, K., and Rusanen, J., 2019, Powerful knowledge and the significance of teaching geography for in-service upper secondary teachers: A case study from Northern Finland, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(2), 103-117.
- Walker, C., 2024, What role for geography in justice-focused climate change education?, *Geography*, 109(3), 145-152.
- Young, M., 2008, *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*, Abingdon, UK: Routledge.
- Young, M., 2009, What are schools for?, in Daniels, H., Lauder, H., and Porter, J., eds., *Knowledge, Values and Educational Policy*, London: Routledge, 10-18.
- Young, M., 2014, Powerful knowledge as a curriculum principle, in Young, M., Lambert, D., Roberts, C., and Roberts, M., eds., *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*, London: Bloomsbury Academic, 65-88.
- Young, M. and Muller, J., 2010, Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge, *European Journal of Education*, 45(1), 11-27.
- GeoCapabilities Project, <https://www.geocapabilities.org> (2026/02/10 접속).
- 교신 : 김민성, 08826, 서울시 관악구 관악로 1 서울대학교 지리교육과(이메일: geomskim@snu.ac.kr)
- Correspondence: Minsung Kim, 08826, 1 Gwanak-ro, Gwanak-gu, Seoul, South Korea, Department of Geography Education, Seoul National University (Email: geomskim@snu.ac.kr)

투고접수일: 2026년 1월 30일

심사완료일: 2026년 2월 10일

게재확정일: 2026년 2월 11일