

한국 초등사회과에서 환경확대법 수용 양상의 변화

김 종 성 · 남 호 엽
서울영본초 · 서울교대

1. 서 론

1. 연구의 필요성과 목적

교육과정을 구성하는 데에 있어서 범위(scope)와 계열(sequence)은 핵심 요소이다. 범위는 사회과 프로그램에 있어서 학생들에게 제공되는 내용 즉, 경험의 폭과 깊이를 의미한다. 이는 교육과정의 '무엇'에 해당한다고 할 수 있다. 계열은 학생들에게 학년이 올라감에 따라 매년 제공되는 경험의 순서, 즉 계속성이다. 이는 교육과정의 '언제'에 해당한다고 할 수 있다(Hanna, 1987: 10-11).

사회과의 다양한 교육내용 조직 원리 중 가장 전통적인 입장인 환경확대법은 인간과 환경의 상호작용을 전제한다. 상호작용을 통하여 인간은 경험을 하게 되고 이러한 경험은 학생들이 성장하는 데 도움을 준다. 학생들의 올바른 성장을 돕기 위하여 교육내용을 효과적으로 배열해야 하는 데 이를 위해 환경확대법이 기초로 하고 있는 원리는 학생들이 친숙함을 느끼는 것에서부터 낮은 것으로 내용을 배열하는 것이다. 인간은 자신과 관련이 있는 경험에 대하여 흥미를 느낀다. 책 속에서 내가 살고 있는 지역의 이름이 등장한다거나 TV속에 나온 화면 중에 내가 가본 곳이 나오면 더욱 집중해서 보게 되는 것이 바로 그 때문이다. 학생들이 정서적 친밀감을 느끼는 환경은 흥미를 유발하기 때문에 학습 효과가 높다. 때문에 학생들에게 친근한 것에서부터 점차 정서적 거리감이 있는 것으로 내용을 배열해야 한다는 주장이 설득력을 얻는다.

환경확대법이 초등사회과 교육내용 조직 원리로서 절대적인 위치를 차지하고 있었던 것은 아니다. 사회과의 각 학문의 개념을 강조하며 단순한 것부터 복잡한 것으로, 구체적인 것부터 추상적인 것으로 교육내용을 반복·심화하며 제시할 것을 강조한 나선형 교육과정의 등장으로 입지가 흔들린 적도 있었다. 또한 세계화·정보화의 급속한 진행으로 환경확대법은 많은 비판을 받아왔다. 특히 교통과 통신의 발달로 인하여 학생들이 친밀감을 느끼는 환경이 100여 년 전과는 다른 양상으로 전개되고 있다는 주장은 많은 사람들에게 인정받고 있는 논의이다(McAulay, 1962a; McAulay, 1962b; Maker, 1977; Gillion & Remy, 1978; 김영석 1997). 즉, 정서적 친밀감을 기초로 한 환경확대법 고유의 방향성이 흔들리고 있다는 것이다.

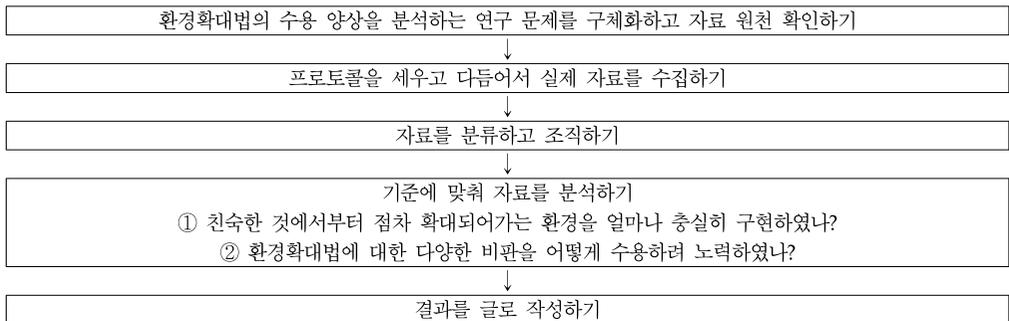
그러나 위와 같은 비판에도 불구하고, 최근의 교육과정을 살펴보면 환경확대법이 여전히 타당성 있는 주장으로 받아들여지며 이에 기초하여 교육내용이 조직되고 있는 것을 발견할 수 있다. 그 이유에 대한 답을 찾기 위하여 본 논문에서는 한국 초등사회과에 환경확대법이 어떠한 양상으로 수용되었는지 분석하고자 한다. 이를 통하여 '환경확대법이 여전히 한국 초등사회과에서 유효한 교육내용 조직 원리인가?'라는 물음에

대한 답을 구하고자 한다.

2. 연구 문제 및 연구 방법

한국 초등사회과 교육과정의 변화를 환경확대법의 수용을 중심으로 살펴보기 위해, 먼저 이와 관련된 선행 연구들의 주요 논의를 정리했다. 다음으로는 환경확대법의 성립과 원리에 대하여 알아보고 환경확대법을 둘러싼 논쟁을 정리했다. 한국 초등사회과 교육과정에 환경확대법이 어떠한 양상으로 수용되었는지 분석하기 위하여 교육사연구법과 질적 내용분석법을 사용하였다. 교수요목기부터 7차 개정 교육과정까지의 환경확대법 수용 양상을 분석하는 것은 약 70여 년의 역사, 특히 교육사와 관련된 연구이기에 자료의 수집, 사료에 대한 비판 및 검증, 일정한 기준을 통해 역사를 해석한 후 역사서술을 통해 연구 결과를 발표하는 과정이 중요하게 대두된다(정은혜, 2000: 95-125). 또한 교육과정을 분석하는 데에 있어 환경확대법이라는 단어가 몇 번 나왔는지에 초점을 맞추기 보다는 환경확대법의 핵심 원리를 구현하고 있는 부분을 발췌하고, 설정한 분석 기준에 맞춰 수용 양상을 살펴보는 것이 본 논문의 목적에 알맞기에 질적 내용분석을 시도하였다. 알디드(Altheide)가 제시한 12단계의 질적 내용분석법을 대로 본 연구에 알맞게 분석의 단계를 설정하고 분석을 실시하였다(Altheide, 1996: 23-44). 본 연구에서는 교육과정, 교육과정해설서, 지도서의 총론 부분을 기본 사료로 채택하되 필요한 경우에는 교과서도 분석하였다. 위의 사료들은 국가에서 발간한 자료들로서 신뢰도가 높다. 또한 프로토콜을 구축한 후에 교육과정과 관련된 단행본과 논문을 연구 목적에 비추어 발췌·연구하였다.

<표 I-1> 질적 내용분석 흐름도



II. 환경확대법의 의미와 논쟁

1. 환경확대법의 성립과 원리¹⁾

1) 환경확대법은 동심원적확대법, 지평확대법, 흥미확대법 등 다양한 용어로 사용된다. 환경확대법의 기본적인 논리는 아동이 성장함에 따라 생활하는 환경이 점차 넓어지고 그에 따라 아동의 경험 역시 확대된다는 것이다. 본 논문에서는 확대하는 환경에 보다 초점을 맞춰 논의를 진행하고자 하기에 ‘환경확대법’이라는 용어를 사용하고자 한다.

환경확대법을 체계화한 사람은 폴 한나(Paul Hanna)로 알려져 있다. 환경확대법의 이론적 의미를 살펴 보기에 앞서 그가 환경확대법을 체계화하는 과정에 많은 영향을 듀이(Dewey)를 살펴보고자 한다. 뿐만 아니라 그가 이론을 체계화하기까지의 과정을 검토하고 환경확대법의 정립을 위해 어떠한 이론적 배경이 뒷받침되었는지 살펴볼 것이다.

가. 한나(Hanna)와 듀이(Dewey)

듀이(Dewey, 1938)는 경험의 중요성을 역설하며 학생들의 자발성과 경험에 의한 성장을 강조한 학자이다. 한나(Hanna)가 듀이(Dewey)에게 받은 영향을 한 마디로 정리하면 ‘잘 알고 있는 것에서 시작하는 경험’ 정도가 될 것이다. 듀이(Dewey, 박철홍 역, 2010: 107-119)는 전통적인 교육, 즉 사회의 유산을 아이들에게 쏟아 부는 교육에 반대하며 올바른 경험을 통한 성장을 주장하였다. 경험이란 경험의 주체인 인간과 경험의 대상인 환경 사이에서 일어나는 과정과 결과를 총칭하는 것이다. 경험은 모든 경험을 포함하기에 바람직한 경험과 바람직하지 못한 경험 모두를 의미하는데, 듀이(Dewey)는 바람직한 경험을 구분하는 기준으로 계속성의 원리와 상호작용의 원리를 제시한다.

계속성은 습관의 개념에 바탕을 두고 있다. 습관은 고정된 반응양식이라는 일상적인 의미의 습관이 아닌 생물학적 의미의 습관이다. 일단 형성된 습관은 그 뒤에 오는 삶에 영향을 미치게 되며 그 삶의 과정 속에서 변화하고 발전한다. 모든 경험은 경험하는 사람을 어떤 식으로든지 변화시키며, 또한 그 변화는 우리가 원하든 원하지 않든 뒤따라오는 경험에 영향을 미친다(Dewey, 박철홍 역, 2010: 123-125).

상호작용의 원리는 경험의 외적이고 객관적인 요소와 내적이고 주관적인 요소가 잘 조절되어 경험이 이뤄져야 한다는 것이다. 외적이고 객관적인 요소는 주로 전통적 교육이 강조했다면 내적이고 주관적인 요소는 아동중심교육의 입장에서 강조했다. 여기에서 중요한 것은 사람과 환경 사이에 일어나는 교변작용(transaction)이며 이 때 두 요소가 잘 조절되어야 한다고 강조한다(Dewey, 박철홍 역, 2010: 132-140).

한나(Hanna, 1956) 역시 사람은 환경과의 상호작용 속에서 경험을 갖게 되고 그 경험은 계속성을 띄어서 사람들은 경험을 통해 성장하게 된다는 데에 생각을 같이하며 다음과 같이 이야기했다.

경험은 전이의 가능성을 강화할 수 있도록 이전의 경험과 모범으로부터 학생이 받아들일 수 있는 구체적인 인 목표로 나아갈 수 있게 잘 구성되어야 한다(Hanna, 1987: 8).

이전의 경험을 토대로 학습 대상으로서의 경험이 설정되어야 하며 이러한 과정을 통하여 구체적인 목표에 도달할 수 있다는 주장은 경험의 계속성과 연결된다. 인간의 성장에 따른 환경의 확대와 확대된 환경에서 주체로서의 인간과 객체로서의 환경의 상호작용을 통해 학습이 이뤄진다는 발상은 계속성과 상호작용의 원리를 조화롭게 적용하려는 한나(Hanna)의 노력이라고 볼 수 있다.

또한 듀이(Dewey)는 학생들이 스스로 학습에 몰입하기 위해서는 학생들의 흥미가 중요하다고 생각하였다. 여기서의 흥미는 재미있는 시각자료 등을 통해 유발되는 표면적인 흥미가 아니다. 학습자의 능력과 현재의 관심사를 고려한 교육내용을 통해 본질적인 흥미를 이끌어내야 한다고 주장했다(Dewey, 박철홍 역, 2010: 38-45). 한나(Hanna) 역시 생생한 경험과 삶을 통해 흥미를 이끌어 내고자 학생들이 실제 생활하는

환경을 기준으로 교육내용을 배열하였다. 자신이 생활하고 있는 환경에 대하여 흥미를 느낄 것이라 생각하고 아동의 성장에 따라 생활하는 환경이 확대하는 것에 관심을 가졌다. 친밀감을 느끼는 것에서부터 점차 환경을 확대하는 환경확대법은 흥미를 내용 조직의 원리로 삼은 것에 다름 아니다. 이는 듀이(Dewey)의 영향을 받아 아동의 본질적 흥미를 중시한 것으로 보인다.

나. 환경확대법의 등장과 확립

이론적 배경을 다진 한나(Hanna)는 실제로 교육과정을 편성할 수 있는 기회를 얻게 되는데 그것은 바로 버지니아 안(Virginia Curriculum)이다. 캐스웰(Caswell)의 주관으로 시작된 이 프로젝트에 한나(Hanna)가 초청되어 사회과 교육과정 구성을 책임지게 되었다. 캐스웰(Caswell)은 분과적 접근이 아닌 통합적 경험을 주장하는 사람으로서 한나(Hanna)의 이전 연구 성과에 주목하고 있었던 듯하다(Gill, 1974: 41-46). 한나(Hanna, 1934)는 교육내용을 조직할 때 중요하게 생각한 것은 바로 인간관계를 중시하며 다음과 같이 사회과 교육과정의 목적을 제시한다.

- (1) 인간관계에 대해 실제적으로 이해하고 감상하는 경험으로 아이들을 안내
- (2) 인간관계를 증진시키는 데에 있어서 아이들의 참여 기회 제공

(Hanna, 1934; Steven, 1984: 225 재인용)

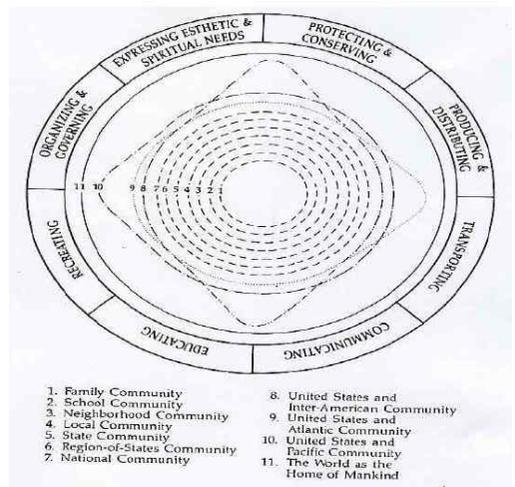
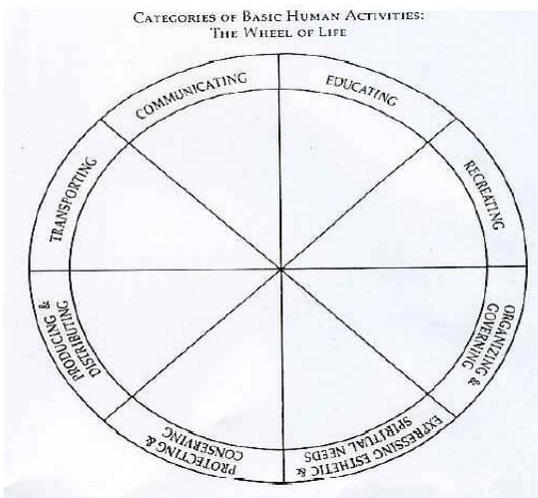
위의 내용에서 알 수 있듯이 사회과는 인간관계를 이해하고 인간관계를 증진시키는 데에 그 목적이 있다. 한나(Hanna)는 인간관계를 바탕으로 인간의 기본적인 활동을 조직하여 교육내용의 범위를 제시하고자 하였다. 사람은 살아가면서 서로 관계를 맺고 살아간다. 그 동안 다양한 환경의 범위 속에서 많은 사람들을 만나고 상호작용하게 되는 데 이것이 경험이 되고 이 경험이 학습의 기초가 되는 것이다. 다양한 공간 범위에서도 기본적으로 유지되는 사회 기능을 생산, 분배, 소비, 보존, 수송과 의사소통, 탐험과 정착, 여가, 교육, 자유의 확장, 심미적 표현, 종교적 표현, 개인적 통합의 12개로 종합한 뒤 범위로 제시하였다(Hanna, 1934; Gill, 1974: 51-52 재인용).

교육내용 배열과 관련해서 한나(Hanna)는 아동의 흥미를 중심으로 접근하는 것이 가장 건전한 접근방식이라는 결론을 내린다. 내용 조직 원리로 환경확대법이 제시되었는데 이는 학습자의 경험세계에 따라 학습 주제를 배열하는 것이다. 학습자에게 가깝고 직접적인 환경일수록 보다 친근감을 갖고 흥미를 느낄 수 있다는 생각에서 나온 교육내용 조직 원리이다(Steven, 1984: 226-228). <표 II-1>와 같이 총 7개의 환경을 제시했는데 그 순서는 학습자로부터 가까운 환경인 가정, 학교, 이웃에서부터 국가와 세계로의 방향성을 가진다. 하지만 환경 확대의 논리로만 계열을 추구했다고 볼 수 없는 이유는 지리적 개척선(Geographic Pioneering), 기술적 개척선(Technology Pioneering), 사회적 개척선(Social Pioneering)과 같은 내용 요소의 배열은 삶의 적응을 강조하여 나타난 것이기 때문이다. 버지니아 안(Virginia Curriculum)은 환경 확대의 원칙을 구현하려 했으나 아직은 완전하지 못한 형태를 갖추고 있다.

<표 II-1> 버지니아 안(1934)의 흥미중심 계열(Hanna, 1934; Steven, 1984: 227 재인용)

개인과 개인의 직접적 환경	
1학년	가정과 학교의 생활
2학년	공동체 생활
지리적 개척선(Geographic Pioneering)	
3학년	자연 환경의 힘에 대한 삶의 적응
4학년	물리적 개척에 대한 삶의 적응
기술적 개척선(Technological Pioneering)	
5학년	우리의 삶에 발견이 미치는 영향
6학년	우리의 삶에 기계가 미치는 영향
사회적 개척선(Social Pioneering)	
7학년	사회적 삶에 대한 준비의 확대
사회적 세계	
8학년	자연 및 사회 세계 내의 주변 환경 속에서 벌어지는 인간관계의 사회적 과정에 대한 비판적 탐구
미국의 장면	
9학년	미국 문화 및 문명의 관점에서의 적응
서양 세계	
10학년	서양 문명 및 문화의 관점에서의 적응
전체로서의 세계	
11학년	세계의 개관과 현대 세계의 문화 및 문명의 문제점들에 대한 비판적 연구

후에 한나(Hanna, 1956)는 다양한 연구를 통하여 환경확대법에 대한 이론적 체계를 공고히 하여 Society-Child-Curriculum에 '확대하는 인간 공동체 안(Expanding Communities of Men: Emphasis for Grade Allocation)'을 발표한다.



<그림 II-1>확대하는 인간 공동체 안(Hanna, 1956)의 범위와 계열(Hanna, 1987: 12)

‘확대하는 인간 공동체 안’의 내용 범위는 버지니아 안(Virginia Curriculum)에서 제시된 12개의 기본적인 인간 활동을 8개로 다듬어 정선하였다. 왼쪽 그림에서 나타나는 바와 같이 의사소통, 교육, 여가, 조직과 지배, 정신적 표현과 종교의 필요, 보호와 보존, 생산과 분배, 이동의 8개의 기본적인 인간 활동을 정리하여 수레바퀴로 표현하였다.

계열의 기본 바탕은 변하지 않았으나 보다 인간 중심적인 성향을 띤다. 버지니아 안(Virginia Curriculum)에서는 환경 범위의 확대만을 주장했다면 ‘확대하는 인간 공동체 안’에서는 환경에 살고 있는 인간 공동체의 확대까지 주장하였다. 7개였던 환경을 11개의 인간 공동체로 다듬어 제시하였다. 버지니아 안(Virginia Curriculum)과는 다르게 ‘확대하는 인간 공동체 안’에서는 오른쪽 그림과 같이 공동체에 초점을 맞추며 동심원적 확대를 설명한다. 인간이 단 하나의 공동체에만 소속되지 않고 동시에 여러 공동체에 소속된다고 주장하며 가장 기본적인 공동체로 가정(home)을 이야기하는데, 이는 모든 경험의 출발점으로 중요한 위치를 차지한다(Halvorsen, 2006). 어느 정도 성장한 아동은 학교에 다니며 자연스럽게 이웃과 접촉하게 된다. 이웃과 이웃이 모여 지역(local)을 이루고 지역은 다시 주(state)를 이룬다. 점차 인간 공동체는 확대되어 여러 주를 묶은 지역 공동체를 이루고 국가 공동체를 이룬다. 국가적 차원의 공동체는 이제 눈을 밖으로 돌린다. 미국과 상대적으로 가까운 남북아메리카 공동체, 미국과 대서양 공동체, 미국과 태평양 공동체, 마지막으로 인류의 가정(home)으로서의 세계까지 공동체의 범위를 확대하여 나가는 것을 알 수 있다. 이처럼 점차적으로 공동체가 확대되는 이유에 대하여 한나(Hanna)는 작은 규모의 공동체가 이와 비슷한 작은 공동체와 함께하려는 욕구에서 찾았다. 작은 규모의 공동체가 해결할 수 없는 수준의 기본적인 인간 활동을 수행하기 위하여 공동체 연합을 채택하였고 이 결과 보다 큰 규모의 공동체가 탄생할 수 있었다는 것이다(Hanna, 1963: 192).

지금까지 환경확대법의 성립 과정과 이론적 원리를 살펴보았다. 환경확대법은 아동에게 보다 유익하고 흥미로운 경험을 제공하기 위하여 친근감을 중심으로 교육내용을 조직한 계열의 논리라고 할 수 있다. 이에 친근한 것에서부터 낯선 것으로의 방향성이 중요하게 등장하였으며 점차 인간관계를 강조하게 되어 단 순히 환경이 확대하는 것이 아닌 환경에 살고 있는 사람들, 즉 공동체의 확대를 기준으로 교육내용이 배열되었다. 하지만 환경확대법은 이론이 체계화 되었을 때부터 현재에 이르기까지 다양한 비판을 받아 왔는데 그 비판은 다음 장에서 살펴보도록 하자.

2. 환경확대법을 둘러싼 논쟁

환경확대법은 이론이 체계화되는 과정에서부터 많은 비판을 받아왔다. 뿐만 아니라 현대 사회로 접어들면서 사회의 급격한 변동으로 인해 학습 환경 역시 변하게 되었고 100여 년 전에 탄생한 이론의 실효성을 의심하는 사람들도 많아졌다. 환경확대법에 대한 비판 역시 타당한 논리가 숨어 있을 것이라 판단하고 이를 알아보기 위하여 환경확대법을 둘러싼 논쟁을 국외와 국내로 나누어 살펴보도록 하겠다.

가. 사회적 요구 및 발달심리학과 관련된 논쟁

환경확대법은 학생의 흥미에 기초한 교육과정이 아닌 사회적 요구의 반영이라는 비판을 받았다. 래비취

(Ravitch)는 환경확대법의 어떠한 가정도 경험적으로 증명된 적이 없을뿐더러 환경확대법을 적용하는 데에 있어서 사회적·정치적 측면에 대한 고려만 있었을 뿐, 학생들의 인지적·발달심리학적 측면은 거의 고려되지 않았다고 주장한다(Ravitch, 1987: 344, 349).

또한, 환경확대법은 피아제(Piaget)와 같은 발달 심리학자들로부터도 많은 비판을 받았다(Schneider, 1980). 피아제(Piaget)는 아동들에게 지능과 환경의 특정한 단계를 획득하는 나이가 있으며 이는 인식적으로 변치 않는 순서로 발달한다고 믿었다. 이를 기반으로 교육과정을 조직한다면 아이들의 인식 능력에 맞춰 변치 않는 순서로 계획될 것이라고 이야기하며 그렇지 않은 교육은 부적절함과 비효율성을 감수할 위험이 있다고 주장하였다(Schneider, 1980; Steven, 1984: 239 재인용).

이와는 반대로 발달심리학이 환경확대법을 지지해주고 있다는 새로운 시각의 비판도 등장했다. 아켄슨(Akenson)은 문화의 단순성 또는 복잡성은 아동 발달 단계의 단순성 또는 복잡성과 맞아 떨어지는데 여기에 심리학적·철학적 개념이 더해져 환경확대법이 등장하게 되었다는 논리다. 그는 발달심리학이 환경확대법을 지지하고 있다고 주장하며 기본 전제에 대해 비판을 가함으로써 환경확대법의 모순을 드러내고자 하였다. 그가 보기에 발달심리학의 가장 큰 문제점은 나이에 따른 발달 단계를 설정함으로써 발달의 제약을 가져왔다는 것이다. 이는 역사 학습에서 가장 잘 드러나는데 역사가 갖는 추상성으로 인하여 형식적 조작기에 배워야 하는 내용 요소로 인식되어 초등사회과에서 역사적 주제의 사용은 사용하지 못하게 된 것이 바로 그 예이다(Akenson, 1989: 33-38). 이와 같이 환경확대법은 시대를 거치며 사회적 요구의 반영, 발달심리학으로 인한 문제 등 많은 비판을 받아왔다. 하지만 환경확대법이 사회적 요구를 반영했다고 비판받는 주된 이유는 계열의 문제가 아닌 범위의 문제이며 발달심리학과 관련된 문제, 특히 발달의 제약과 관련된 문제는 공동체 확대의 유의점, 즉 공동체 확대의 순서를 비약 없이 잘 따른다면 학년은 크게 중요치 않다는 것을 근거로 반박할 수 있겠다(Hanna, 1963: 192-194).

나. 세계화·정보화로 인한 논쟁

교통·통신의 발달은 아이들에게 직·간접적인 경험의 폭을 넓혀 주었기에 직접적인 환경이 아니더라도 흥미를 느낄 수 있다는 주장이 제기되었다. 이로 인해 '100여 년이 지난 지금에도 환경확대법이 어떤 의미를 가질 수 있을까?'라는 새로운 형태의 비판이 등장하였다. 맥쿼리(McAulay, 1962)는 구체적인 경험 자료를 통해 비판을 시도했다. 펜실베이니아(Pennsylvania)주 동부 초등학생 1, 2, 3학년 학생 315명, 4, 5, 6학년 학생 397명을 대상으로 시간과 장소에 관한 대화를 나눈 후 이를 분석하였다. 그 결과 1, 2, 3학년은 그들이 생활하는 환경에 주된 관심을 보이고 있으나 2학년의 경우 일본이나 북극에 대해 학습하고 싶어 하는 경향을 보이기도 하였으며 3학년의 경우 아프리카나 남아메리카의 사람들과 동물들에 대해 배우고 싶어 하였다(McAulay, 1962a: 201). 4, 5, 6학년의 경우 매스미디어, 즉 TV, 라디오, 영화, 여행 등의 영향으로 학생들의 그들의 흥미를 세계로까지 뻗어나갈 수 있다는 것을 알 수 있었다고 이야기한다(McAulay, 1962b: 248).

뿐만 아니라 현대 사회에서 발생하는 문제들은 국가 내에서만 고려해서는 해결할 수 없는 문제도 다수 존재하기 때문에 초등사회과에서 세계적 시각을 도입해야 한다는 주장 또한 설득력을 얻고 있다. 글로벌 교육은 '우주선 지구'라고 특징지어질 수 있는 세계에 대한 생각 방식을 강조하며 우리 모두 그 안에 살고

있는 이상 함께 살아가야 하는 것이 운명이라는 사실을 받아들여야 한다고 주장한다(Maker, 1977: 13). 이와 관련하여 약 8세에서 13세, 즉 초등학생에 해당하는 어린이들이 전형적으로 엄격하게 정해진 세계의 관점에 제약받고 있지만 사실은 보다 인지적 발달이 충분히 가능하다고 주장하는 학자들도 있다(Gillon & Remy, 1978: 499).

다. 국내의 논쟁

국내에서도 환경확대법에 대한 논쟁은 꾸준히 있어왔다. 특히, 환경확대법의 방향성에 문제를 제기하며 '가까운 것이 반드시 이해하기 쉬운 것은 아니다'라는 비판은 눈여겨 볼 만하다. 류재명(2003)은 환경확대법에서의 계열이 학년별로 공간 범위를 한정하고 있고, 고장에서 세계로 나아가는 구조로 인해 학습 내용의 상세성이 학생들의 사고 수준과 일치한다고 보기 어렵기 때문에 학생들의 관심과 흥미, 그리고 사고를 제한하는 부작용을 초래했음을 강조한다. 그는 환경확대법의 가장 큰 문제점을 '방향성'이라고 이야기한다. 좁은 지역에서 넓은 지역으로, 학습대상으로서의 지역 범위가 넓어지면, 어떤 지리적 현상을 '좁은 주제'로 '깊게' 학습하기는 어려워질 가능성도 그만큼 증대된다고 주장한다. 학년이 올라갈수록 학습자는 보다 전문화되고 고차원적인 사고를 해보기 원하는데, 넓은 지역에 대한 온갖 다양한 정보들을 접하면서 '지리는 이렇게 외울 것도 많고 복잡하구나'라는 인식들이 생길지도 모른다고 주장한다(류재명, 2003: 1-3).

이영희·남상준(2005)은 환경확대법이 가지는 한계점을 검토해보고 이에 대한 대안적 내용 조직 원리로서의 탄력적 환경확대법을 제시하고자 하였다. '지역'의 개념을 객관적 단위로서의 특정한 공간 스케일로 한정하지 않고 사회적 현상의 작동 범위에 따라 로컬(local)에서부터 지역(regional), 국가(national), 지구적(global) 스케일로 다양하게 나타날 수 있다고 주장한다. 이렇게 '지역'을 직접 또는 간접적으로 경험하고 관찰할 수 있는 부분과 전체의 틀 속에서 파악하는 유동적이고 복합적인 성격을 가진 공간으로 재정의 한다면 학습자들이 생활 주변에서 직·간접적으로 경험하고 관찰할 수 있는 지역적 현상을 통해 학습하는 탄력적 환경확대법에 의한 사회과 내용구성이 커다란 의미를 갖는다고 할 수 있다고 이야기한다(이영희·남상준, 2005: 347-364). 남호엽(2002)은 환경확대법의 탄력적인 운영을 주장한다. 환경확대법의 기계적인 적용을 비판적으로 다루며 환경확대법의 테두리 내에서 스케일의 변증법을 통하여 역동적인 세계인식의 가능성을 모색한다. 국지적 장소에 대한 체험학습을 통해서 지구촌적 시각의 획득에까지 나아갈 수 있고, 이것이 어린이들의 심리적인 발달 경향에 부합한다고 주장한다(남호엽, 2002: 60-62).

위에서 살펴본 국내외의 논쟁에도 불구하고 환경확대법은 초등사회과 교육내용 조직 원리로서 꾸준히 명맥을 이어오고 있다. 그 이유가 무엇인지 한국 초등사회과 교육과정에 수용된 환경확대법의 양상을 분석해봄으로써 알아보고자 한다.

Ⅲ. 환경확대법의 수용 양상

환경확대법이 한국 초등사회과 교육과정에 어떻게 수용되었는지를 알아보기 위해 두 가지 기준을 설정하였다. 먼저 내용체계에 있어 환경확대법의 공간범위의 확대가 어떻게 구현되었는지 살펴보았다. 이를 통해 각 교육과정이 환경확대법의 내용 조직 원리를 얼마나 성실하게 구현하였는지를 살펴볼 수 있을 것으로

예상한다. 또한 앞서 살펴본 환경확대법에 대한 논쟁을 어떻게 받아들였는지 살펴본다. 다양한 비판에 대한 탄력적 대처가 지금까지 교육내용 조직 원리로서 핵심적인 위치를 차지하는 이유라 생각하기 때문이다. 위의 기준을 바탕으로 교수요목기부터 7차 교육과정까지의 사회과 교육과정에 수용된 환경확대법의 다양한 모습을 분석한 결과 크게 세 시기 즉, '환경확대법의 정착', '나선형교육과정과의 공존', '지역에서 세계의 발견'으로 나눌 수 있었다.

1. 환경확대법의 정착: 교수요목기-2차 교육과정

일제로부터 해방된 한국교육의 최대과제는 일시 정지되어 있는 각급 학교를 하루빨리 개교하고 새로운 교육과정을 마련하여 우리 고유의 교육을 시작하는 것이었다. 하지만 얼마 지나지 않아 미군정하에 놓이게 되었고 교육과정 역시 미국의 영향을 받지 않을 수 없었다. 역사와 공민 등의 각 교과가 아닌 사회과학 제 학문을 통합한 사회생활과(Social Studies)가 한국에 도입된 경위 역시 이와 비슷한 맥락으로 볼 수 있다(김용만 외, 1989: 24-45). 당시 편수관으로 있던 앤더슨(Anderson) 대위가 자신의 출신지인 콜로라도(Cololado) 주의 교과서와 교육과정을 제시하며 역사, 공민, 지리의 구분 없이 통합하는 것을 정식으로 제안하였고 초 등에서는 통합적인 사회생활과가 탄생하였다.

교수요목기의 교육과정은 콜로라도(Cololado)주의 교육과정과 내용 면에서 거의 비슷한 구조를 보인다. 두 교육과정 모두 아이들의 문제해결력을 길러주기 위하여 실제 생활 경험을 강조하였고 경험을 할 수 있는 환경이 중요한 문제로 대두되었다. 때문에 교육내용을 조직하는 원리로 환경확대법을 적용하였음을 알 수 있다. 콜로라도(Cololado)주와 우리나라 교수요목기의 학년별 주제는 아래와 같다.

<표 III-1> 콜로라도주와 교수요목기의 학년 주제 비교(이상선, 1946: 11을 정리)

학년	콜로라도주의 학년 주제	학년	교수요목의 학년 주제
1	가정 및 학교에서의 생활	1	가정 및 학교생활
2	향토생활	2	향토(고향) 생활
3	향토보다 더 넓은 사회생활	3	향토보다 더 넓은 사회생활
4	다른 지방의 사회생활		
5	합중국생활	4	우리나라 생활과 우리나라 제인방(諸隣邦)
6	합중국의 제인방(諸隣邦)	5	세계 각국의 생활
7	타 대륙의 생활		
8	콜로라도와 합중국의 대국가발전	6	우리나라의 발전

경험을 중시하고 경험이 확대되어 가는 방향성을 중시한 것은 공통적이지만 학년 운영의 측면에서는 차이가 난다. 이와 관련하여 당시 교육과정 구성에 참여했던 심태진은 다음과 같이 회고한다.

사회생활과가 새교육운동의 기폭제가 되었다고 그랬는데, 그 때의 그 사회생활과의 교수요목, 교육과정은 미국의 콜로라도주의 8·4제 그 8년짜리를 갖다가 6년으로 압축을 해서 그냥 해버렸거든 …(중략)… 그

자기 고향에 갔다가 그냥 그 8년을 갖다가 6년으로 압축을 시켜……(김용만 외 8명, 1998: 56).

8학년에 걸친 내용을 6학년에 맞춰 적용하려다보니 학습 내용의 양이 엄청나게 증가하였고 이는 학생들의 학습 부담으로 이어졌다. 콜로라도(Cololado)주의 교육과정을 우리나라 실정을 고려하지 않고 그대로 가져옴에 따라 이러한 부작용이 나타났다고 볼 수 있다. 학년별 주제를 보다 구체화한 주제별 세부 내용을 살펴보면 교수요목기 사회생활과에 대하여 더욱 자세히 알아보자.

<표 III-2> 교수요목기의 학년 주제

제1 학년	제2 학년	제3 학년	제4 학년	제5 학년	제6 학년
가정과 학교	고장 생활	여러 곳의 사회 생활	우리나라의 생활	다른 나라의 생활	우리나라의 발달

교수요목기의 교육과정은 위의 표를 보면 알 수 있듯이 환경확대법을 따르고 있다. 학년별 주제를 통해서 확대의 양상을 살펴보면 ‘가정, 학교 → 고장 → 여러 고장 → 우리나라 → 세계’로 학생들에게 친숙한 것에서부터 낯선 것으로의 방향성을 보이고 있다는 것을 알 수 있다. 하지만 환경확대법의 논리에 어긋나는 예들도 발견되는 데 그 예는 다음과 같다.

- 2학년 - 7. 일년 중의 기쁜 날 8. 우리 지역의 국기와 다른 지역의 국기
- 3학년 - 2. 각 지역의 생활양식이 다름

(군정청문교부, 1946)

고장 생활을 학습 주제로 하는 2학년에서 국가와 관련된 내용 및 세계 여러 나라의 국기와 관련된 내용이 등장한 것은 환경확대법의 방향성에 어긋나는 것이다. 3학년에 세계와 관련된 내용에 대한 학습 내용이 도입된 것에 대한 설명은 심태진의 진술을 살펴보면 이러한 내용 배열에 대한 이유를 알 수 있다.

우리나라하고 어떻게 됐는지도 제대로 모르는 한국의 아이들한테 무슨 하와이, 스위스, 사하라사막, 콜로라도 자기들하고 비슷한 자연환경에서 세계적으로 이름을 떨치고 있는 스위스 사람들의 생활과 비교해서 콜로라도를 가르치고, 산속에 있기 때문에 바다를 못보니까 반대로……(김용만 외 8명, 1998: 56).

위의 문제 역시 콜로라도(Cololado)주와 우리나라의 자연환경의 차이는 무시한 채 그 지역의 교육과정을 그대로 가져온 데에서 드러난 문제점이다. 콜로라도(Cololado)주에서는 자신들이 사는 지역과 관계가 깊은 세계의 다른 지역을 배웠다. 사하라 사막, 스위스, 하와이 등이 그 예이다. 하지만 우리나라는 그 지역들과는 큰 관계가 없음에도 불구하고 콜로라도(Cololado)주의 교육과정을 그대로 가져오다보니 아무런 의미 없이 사하라 사막, 스위스, 하와이 등을 배울 수밖에 없었다는 것이다.

교수요목기를 지나 1차와 2차 교육과정을 거치며 환경확대법은 점차 체계적으로 수용되는 모습을 보인다. 환경확대법의 방향성을 온전히 구현하기 위한 노력을 1차와 2차 교육과정 곳곳에서 찾아볼 수 있다.

<표 III-3> 교수요목기, 1차, 2차 교육과정의 학년 주제 비교

	제1 학년	제2 학년	제3 학년	제4 학년	제5 학년	제6 학년
교수 요목	가정과 학교	고장 생활	여러 곳의 사회 생활	우리나라의 생활	다른 나라의 생활	우리나라의 발달
1차	우리 집 우리 학교	이웃 생활	고장 생활	우리 생활의 내력	산업의 발달	우리나라의 발전과 세계
2차	학교, 집, 이웃	마을	고장 생활	우리나라의 환경	우리나라의 생활모습	우리나라의 발전과 세계

교수요목기에서는 이웃생활에 대한 내용이 없어 환경 확대의 비약이 있었는데, 1차 교육과정에서는 2학년의 주제를 이웃생활로 정하며 이전 교육과정의 문제점을 보완하고자 하였다. 2차 교육과정에서는 1차 교육과정에서 1, 2학년에 걸쳐 제시되던 집, 학교, 이웃에 대한 내용을 1학년에 묶어두고 2학년에서 학교, 집, 이웃과 고장의 중간 단계인 마을을 학년 주제로 설정함으로써 아동의 경험이 논리적 비약 없이 계속적으로 확대될 수 있도록 교육내용을 제시하였다.

또한 환경확대법의 방향성을 벗어나는 저·중학년의 세계와 관련된 내용의 빈도수도 점차 줄어드는 것을 발견할 수 있었다. 교수요목기에서 제시된 세계 각지의 생활에 대한 내용을 1차 교육과정에서 과감히 축소하여 친근한 것에서 낯선 것으로의 확대 방향을 더욱 공고히 하였다. 하지만 완전히 삭제되지 못한 내용도 교육과정에 제시되기도 하였다. 1차 교육과정에서 제시된 저·중학년의 세계와 관련된 내용은 4학년 2학기 교과서 1단원의 ‘우리가 사는 지구’이다(문교부, 1956).

1-(2). 지구본

○ 지구의 태어남

발표가 끝났을 때, 효성이가 질문을 하였습니다.

“선생님, 우리가 사는 지구는, 이 지구본의 지도처럼 아주 옛날부터 이렇게 되어 있었나요? 아주 옛날에는 불덩어리였다고 하는데, 불덩어리가 어떻게 지금처럼 되었어요?”

선생님께서서는 웃으시며,

“지금부터 지구가 태어난 이야기를 해 주마.”

하시고는 이야기를 시작하셨습니다. …(후략)

1-(3). 지구 위의 생물

이번 시간에는 선생님께서 환등을 보여 주셨습니다. 여러 가지 그림으로 이 지구 위에서 살고 있는 동물, 식물과 사람에 대해서도 설명하여 주셨습니다.

“이 지구 위에는 많은 나라가 있고, 많은 사람들이 살고 있다. 그리고, 여러 가지 동식물도 자라고 있으나, 이들은 모두 기후와 고장에 따라서 그 종류도 다르거니와, 생활하는 방법도 다르다. 그러니까, 기후가 동식물에 끼치는 영향이라는 것은 참으로 크다. 이 지구 위의 기후를 나눌 때에, 위도에 따라서 나누기도 하지만, 그것은 실제의 기후와는 맞지 않는 점이 많으므로, 실제의 기후와 맞도록, 크게 열대, 온대, 한 대로 나누는 것이다.”

하시고, 칠판에 기후도를 그리신 다음에, 환등을 보여 주시며 설명해 주셨습니다.

(문교부, 1956: 47-50)

4학년의 공간 범위는 '우리 생활의 내력'이다. 역사와 깊은 관련이 있는 학년 주제이며 고장과 국가 사이의 경험 범위를 갖고 있다. 그런데 지구의 생성 및 지도 학습, 지구의 표면에 관한 내용, 지구의 다양한 기후, 지구 위의 동물과 식물, 다양한 인종을 공부하는 이 단원은 전형적인 환경확대법의 내용 조직 원리와 맞지 않다. 이는 세계지리 관련내용이 많이 축소되었다고는 하나 아직 남아 있는 내용이 있다는 것을 의미한다.

지금까지 환경확대법의 정착이 이루어진 과정을 살펴보았다. 교수요목기에 처음 도입된 사회생활과는 콜로라도(Colorado)주의 교육과정을 있는 그대로 들여왔기 때문에 우리의 실정에 맞지 않았으며 세계와 관련된 내용이 저·중학년에서 의미 없이 등장하였다. 환경확대법의 방향성을 보다 엄격하게 적용하기 위한 노력이 1차와 2차 교육과정에서 나타났으며 그것은 학년 주제의 수정을 통한 환경의 비약을 없애는 것과 방향성과 맞지 않는 저·중학년에서의 세계와 관련된 내용을 점차 삭제해 나간 것이라 할 수 있겠다.

2. 나선형교육과정과의 공존: 3차 교육과정-6차 교육과정

1960년대로 접어들면서 지식의 증가와 급격한 사회변화로 인하여 학문중심 교육사조에서 강조하는 교과 중심의 핵심적인 지식 체계로의 구조화와 그것을 발견·탐구하는 과정을 통하여 학생들의 학습을 돕자는 주장이 설득력을 얻었다(김용만 외 8명, 1998: 143). 기존에 중시되었던 경험중심 교육사조를 지양하고 학문중심 교육사조를 지향함에 따라 사회과의 목표에서부터 내용 조직까지 많은 부분이 변화하게 되었다. 내용의 범위는 지금까지 강조되어 왔던 사회기능 대신에 학문의 기본개념을 강조하였으며 계열에 대해서는 환경확대법 대신에 아동의 발달 단계를 중심으로 교육내용을 조직하고자 하였다.

발달 단계에 따라 사회과의 기본 개념을 배열하였기 때문에 친근한 환경이 흥미를 유발한다는 전제에서 출발한 종래의 환경확대법은 크게 붕괴되었다. 3학년에서 자신이 살고 있는 지역 뿐 아니라 세계의 다양한 장소의 사람들의 생활을 다루게 된 것을 예로 들 수 있다. 환경확대법을 전형적으로 수용했다면 3학년에서는 2학년에 제시된 '고장'보다는 범위가 넓고 4학년에 제시된 '우리나라'보다 범위가 좁은 환경 범위가 제시되어야 한다. 하지만 여기에서는 여러 고장의 모습을 다루며 세계와 관련된 내용까지 교육과정으로 끌어 들인 것이다. 이에 대한 가정은 세계와 관련된 내용도 반드시 환경 확대의 순서를 밟아서 가르쳐야 하는 것이 아니라 아동의 발달 단계에 맞게 내용의 형태를 적절히 변환하여 제시한다면 아이들이 이해할 수 있을 것이라는 주장이다. 3학년 2학기 교과서 1단원인 '여러 곳 사람들의 생활'을 통해 보다 자세히 알아보자(문교부, 1973).

1. 여러 곳 사람들의 생활

세계 여러 곳의 사람들은 제각기 다른 자연 환경 속에서 살고 있습니다. 너른 세계에는 일년 내내 더운 곳, 아주 추운 곳, 또는 사막과 풀밭으로 되어 있는 곳도 있지만 이런 곳에도 사람들이 살고 있습니다.

이와 같이 각각 다른 자연 환경 속에서 사람들은 어떻게 생활하고 있는지 공부하여 봅시다.

- 추운 지방, 더운 지방, 사막이나 풀밭으로 되어 있는 지방의 자연의 모습을 알아본다.
- 위의 세 지방 사람들이 자연을 이용하여 생활하는 모습을 알아본다.
- 나쁜 자연 조건에서도 자연을 잘 개발하여 넉넉한 생활을 하는 사람들의 생활 모습을 알아본다.
- 위 여러 지방의 특색을 우리 고장과 비교하여 같은 점과 다른 점, 배워야 할 점을 알아본다.

(문교부, 1973: 4)

이 단원은 인간이 서로 다른 자연환경과 기후에 적응하여 살아온 결과 다양한 생활모습이 나타나게 된다는 사실을 아는 것이 목표이다. 이 목표가 바로 본질적인 개념이고 교육과정을 편성할 때 '세계 여러 곳의 생활'이라는 단원을 통하여 3학년에서도 위의 개념을 이해할 수 있을 것이라 판단하여 배열한 것이다. 세계에서도 특징적인 지역을 선별하여 그곳에 사람들이 어떻게 적응하고 생활하는지를 탐구하도록 교과서가 구성되어 있는 것이다.

위와 같이 나선형 교육과정의 아이디어가 3차 교육과정 곳곳에 반영되었지만 학년별로 다루어지는 학습 주제를 살펴보면 전체적으로는 환경확대법의 조직 원리를 통해 교육과정이 구성되었다고 볼 수 있다.

<표 III-4> 3차 교육과정의 학년 주제

제1 학년	제2 학년	제3 학년	제4 학년	제5 학년	제6 학년
학교, 가정, 이웃	고장 생활	여러 고장의 생활	우리나라의 환경	우리나라의 발전, 세계의 환경	우리나라의 발전, 세계의 생활

이는 나선형 교육과정의 아이디어만으로는 교육과정을 구성하기 어려우며 직접적이고 가까운 환경에서부터 멀고 간접적인 환경으로 나아가는 환경확대법의 방향성이 여전히 유효하다는 사실을 반증한다. 이와 같이 3차 교육과정에서도 환경확대법의 아이디어는 꾸준히 구현되었다.

4차 교육과정에서도 나선형 교육과정과 환경확대법과의 공존이 이뤄졌다고 볼 수 있다. 공존의 형태는 3차 교육과정 보다 구체화되었으며 아이들의 발달 단계와 환경확대의 방향성을 결합하여 교육내용을 배열하는 양상으로 전개되었다. 한편, 환경확대법은 학문중심 교육사조를 주장하는 사람들과 점차 넓어지는 세계에 관심이 많은 사람들에 의해 비판을 받게 되었고 이를 무시할 수 없었다. 그 결과 4차 교육과정에서는 기본적으로는 가정, 학교, 이웃, 마을, 읍, 면, 시, 군, 지역, 국가, 세계 등으로 생활경험을 확대하나 이전까지 적용되었던 환경확대법과는 조금 다른 원칙을 제시하였다.

그런데 이러한 원칙은 모든 분야에서 기계적으로 적용되지는 않는다. 가까운 이웃 마을 보다는 먼 미국이나 중동 지역에 대하여 부분적으로 더 잘 알 수도 있고...(문교부, 1982: 149).

이전까지 교육과정에 수용되었던 환경확대법은 각 학년에 정해진 공간범위만을 학습해야 한다는 원칙을 지키고 있었다. 이에 대해 비판의 목소리가 높아졌고 1, 2, 3학년에서도 학습 주제 내에서 외국의 가정 혹은

은 생활 풍속을 다름으로써 서로의 모습이 다른 것을 비교해보도록 하였다(문교부, 1982: 149-150). 이는 학습에 흥미를 제시하기 위하여 외국의 내용을 소개하는 것으로서 학습 주제에까지 영향을 미쳤다고 판단하기는 어렵다. 대표적인 예는 3학년 1학기 교과서 1단원 '자연의 이용과 우리 생활'이다(문교부, 1982).

1. 자연의 이용과 우리 생활

창수의 형님은 북극 지방을 조사하고 오셨습니다. 북극 지방은 거의 1년 내내 얼음과 눈으로 덮여 있는 추운 고장입니다. 창수의 형님은 북극 지방으로 떠날 때에 여러 가지 준비를 하셨습니다. 추운 날씨에 견디어 내고 눈보라를 막기 위한 두꺼운 옷과 털 담요, 그리고 튼튼한 천막을 가지고 가셨습니다. 그곳은 먹을 것을 구하기 어려운 곳이므로 식량도 가지고 가셨습니다. 그러나, 그러한 고장에도 사람들이 살고 있다고 합니다. 그러면, 추운 고장을 비롯하여 여러 고장 사람들은 살아가는 데 필요한 것들을 어떻게 얻고 있는지 알아보시다.

(1) 우리 생활에 필요한 것들

- 옷, 음식, 집
- 생활에 필요한 것들을 얻기까지
- 그 밖에 필요한 것들

(2) 자연과 사람들의 생활

- 자연에 따라 달라지는 생활 모습
- 자연을 이용하는 생활
- 여러 가지 생활 모습

(문교부, 1982: 433)

3학년의 학년 주제는 '고장'이다. 하지만 이 단원의 도입은 북극이라는 세계적 스케일을 가지고 오고 있다. 하지만 잘 살펴보면 북극과 관련된 이야기는 자연을 이용하고 자연에 적응하여 생활하는 우리의 모습을 설명하기 위하여 흥미를 이끌어낼 수 있는 소재로 사용된 것임을 알 수 있다. 3차 교육과정에서 세계에 관련된 내용 자체를 저학년에서도 가르칠 수 있다는 것과 약간 맥락이 다르다.

5차와 6차 교육과정을 거치며 환경확대법과 나선형 교육과정의 공존은 안정 단계에 이른다. 교육과정 해설서 및 지도서 총론에는 다음과 같이 환경확대법과 시간소급법에 대한 원리가 함께 제시된다. 먼저 5차 교육과정의 지도서 총론을 살펴보자.

첫째 원칙은 '경험 영역 확대법'이다. 즉 제 1학년에서는 신변에서 가까운 사실이나 학교, 집 주위의 현상까지, 제 2학년에서는 읍·면 정도까지, 제 3학년에서는 시·군까지, 그리고 제 4학년에서는 도, 특별시를 중심으로 하되 확대범위는 나라에까지, 제 5학년에서는 주로 우리나라를 중심으로, 그리고 제 6학년에서는 세계에까지 확대되고 있는 것이다. 두 번째 원칙은 '낮은 수준의 개념으로부터 높은 수준의 개념으로'의 원칙이다. 이는 주로 사회 과학 지식 내용에 적용된 원칙이다(문교부, 1989: 11).

첫 번째 원칙에서는 1학년에서부터 6학년으로 공간 범위가 점차 확대되어가는 방향성을 확인할 수 있으며 두 번째 원칙에서 나선형 교육과정의 아이디어도 발견할 수 있다. 낮은 수준의 개념으로부터 높은 수준의 개념으로 나아가는 방향성은 환경 확대법의 공간 확대와 맞물려 간다. 저학년에서는 좁은 범위에서 쉬운 내용을 배우고 점차 학년이 올라가면서 넓은 범위에서 어려운 내용을 배워나간다. 5차 교육과정 역시 나선형 교육과정과 환경 확대법의 혼합 적용을 통해 교육 과정이 조직되었음을 알 수 있다. 이와 같이 나선형 교육과정의 아이디어는 환경확대법과는 별도로 존재하지 못해왔던 것이 한국 사회과 교육과정의 현실

이다. 6차 교육과정의 해설서에서도 이와 비슷한 내용을 발견할 수 있다.

영역의 기본적 요소가 발전적으로 심화·확대될 수 있도록 함으로써 각 영역 간의 계열성이 유지되도록 하고, 한 단원 내에서도 기본적 요소가 심화·발전되도록 하였다(교육부, 1994: 169).

자연환경과 인문환경, 경제와 정치의 내용은 3학년부터 6학년까지 계속 등장하는 학습 주제이다. 하지만 위의 공간 확대 원칙에 의해 각 학년의 수준을 정해두고 점차 확대해 감으로써 학생의 발달 수준 및 최적의 흥미를 이끌어내고자 하였다. 같은 내용이 학년을 거듭하면서 반복·심화되는 것은 나선형 교육과정의 아이디어이다. 여기에 환경확대법이 적용되어 6차 교육과정의 내용 체계가 완성된 것이다.

지금까지 살펴본 내용을 종합해보면, 학문중심 교육사조의 등장으로 환경확대법이 위기를 겪었으나 친근한 것에서부터 낯선 것으로의 방향성이 갖는 강점으로 인하여 나선형 교육과정과의 공존을 이룬 것이라 할 수 있겠다. 3차 교육과정에서부터 도입된 나선형 교육과정은 그 자체로는 전 학년의 교육내용을 조직할 수 없었다. 이는 나선형 교육과정이 각 내용의 심화·발전에는 적합할지 모르겠으나 초등사회과 교육과정 전체를 보았을 때에는 환경확대법의 도움 없이 내용을 구성하기가 어렵다는 것을 보여준다. 나선형 교육과정과 환경확대법의 공존은 아동의 발달 단계에 따라 환경이 확대된다는 주장으로 이어져 교육내용 조직 원리로 자리를 잡았다.

3. 지역에서 세계의 발견: 7차 교육과정-7차 개정 교육과정

정보화·세계화의 물결은 한국 초등사회과 교육과정에도 큰 영향을 미쳤다. 7차 교육과정은 새로운 사회에 능동적으로 대처할 수 있는 민주 시민을 육성하기 위해 교육과정 개정이 추진되었기 때문에 지금까지 사회과와 관련 있는 모든 내용에 대해 재검토를 할 수밖에 없었고 환경확대법도 예외가 아니었다. 먼저 7차 교육과정과 7차 개정 교육과정의 학년 주제를 살펴보면 다음과 같다.

<표 III-5> 7차, 7차 개정 교육과정의 학년 주제

	제3 학년	제4 학년	제5 학년	제6 학년
7차	우리 고장의 생활 모습	지역의 모습과 사회생활	우리나라의 생활과 문화	지구촌 시대의 우리
7차 개정	고장의 생활 모습	지역 사회의 모습과 사회생활	우리나라의 생활과 문화	국가 생활과 지구촌 시대의 우리

위의 표에서 확인할 수 있듯이 여전히 환경확대법의 원리에 따라 교육내용이 조직되고 있는 것을 알 수 있다. 뿐만 아니라 다음과 같이 나선형 교육과정의 아이디어도 공존하고 있음을 알 수 있다.

나선형적 확대는 사회 과학의 기본 개념, 학습자의 시간 의식, 공간 의식, 사회의식의 발달과 연계하여 배열하고, 단순한 것에서 복잡한 것으로, 구체적인 것에서 추상적인 것으로 내용 배열 원리를 적용하였다(교육인적자원부, 2002: 13-14).

환경확대법과 나선형 교육과정의 공존이 지속되는 가운데 정보화·세계화 시대에 바람직한 민주 시민을 육성하기 위하여 7차 교육과정에서 부터는 지역에서 세계를 발견하는 경험을 교육내용에 추가하였다.

……각 학년별로 지구촌적 관점을 고루 반영하여 환경 확대법의 제한점을 보완하였다(교육부, 1998: 245-246).

이는 지구촌적 관점의 반영을 통해 환경확대법의 제한점을 극복하고자 한 것이다. 환경확대법의 원리에 따르면 아동으로부터 가까운 곳으로부터 먼 곳으로의 방향성이 지켜져야만 한다. 하지만 7차 교육과정에서는 지구촌적 관점을 반영하여 고장 및 지역, 국가 속에서도 세계를 발견할 수 있는 기회를 제공함으로써 변화한 시대에 알맞은 민주 시민을 길러내고자 하였다.

세계화·정보화로 인하여 학생들이 접하게 되는 환경은 100년 전에 환경확대법이 탄생했을 때와는 많이 달라졌다. TV와 인터넷은 직접 가보지 않아도 자신이 직접 체험하는 환경보다 더 넓은 범위의 환경으로 아동을 인도하였다. 또한 다양한 논문을 통해 아동들이 가까운 곳보다 먼 곳, 특히 세계에 대해서 더 큰 흥미를 갖는다는 내용이 보고되었다(류재명, 1998; 서태열: 2003). 때문에 이와 같은 제한점을 보완하기 위하여 다양한 방식으로 지구촌적 관점을 적용하였다. 다음은 지구촌 교육을 보다 구체적으로 반영한 교육과정 해설서 내용의 일부이다.

교육 과정 지역화의 요구와 ‘지구촌’ 교육의 요구를 동시에 수용하기 위해 내용 선정에서 지역 사회와 세계와의 상호 의존 및 그 관련성을 강조하였다. …(중략)…각 학년별로는 ‘지구촌’ 교육의 요구를 보다 심도 있게 반영하기 위해 내용 선정면에 특히 유의하였고, 특히 3,4학년의 내용으로 다루어지는 ‘지역 사회에서 세계를 발견’하는 학습 경험을 제공함으로써 환경 확대법의 제한점을 보완하고자 하였다(교육부, 1998: 236).

7차 교육과정에서 새롭게 제시된 ‘지역 속에서 세계를 발견’하는 학습 경험은 해당 지역과 관계 깊은 세계의 다른 지역을 학습하는 방식으로 진행된다. 학생들에게 바로 세계를 도입하기 보다는 관계 깊은 지역을 설정하고 지역에서의 경험을 바탕으로 세계를 이해할 수 있도록 내용을 구성하고 있다. 이는 특히 4학년 1학기 교과서 2단원에서 구체적으로 나타난다(교육인적자원부, 2001)

2-(2) 세계로 열린 경제

○우리 시·도의 기업들은 세계 여러 나라와 어떻게 교류하고 있는지 알아보자.

민지는 동생과 함께 장난감을 사러 갔다. 모양은 비슷한데 가격이 서로 다른 장난감을 잘 살펴 보았더니 생산지가 서로 달랐다. 민지는 가게에 있는 여러 가지 장난감을 조사해 보기로 하였다. 우리 시·도에서 판매되는 물건 중에는 우리나라에서 생산된 것이 많지만, 다른 나라에서 들어온 것들도 있다.

다른 나라에서 생산되어 우리 시·도로 들어온 물건에는 어떤 것들이 있을까?

민지는 여러 가지 자료를 통하여 우리 지역이 다른 나라와 경제 교류를 하고 있는 모습을 조사

해 보았다.

○ 우리 시·도의 생산품 중에서 수출하는 것에는 어떤 것이 있을까?

민지는 지역 신문에서, 나주 배가 맛이 좋아 여러 나라에 수출되고 있다는 기사를 읽었다. 그래서 여러 가지 생산품 중에서 다른 수출품은 더 없는지 조사하여 지도에 나타내어 보기로 하였다.

우리 시·도에서 생산되는 여러 가지 물품들은 다른 나라로 수출되기도 한다. 수출품들은 우리 시·도 경제에 도움을 주고, 우리 시·도를 다른 나라에 알리는 역할도 한다.

(교육인적자원부, 2001: 56-59)

지구촌적 관점의 도입을 위해 우리 지역 속에서 세계와 관련 있는 내용을 공부하는데 바로 물건의 수출과 수입이다. 우리 지역으로 수입되는 물건에는 어떤 것이 있는지 조사하여 보고 국내의 어느 곳에서 수입되는지 확인한 후에 세계의 어느 곳에서 수입되는지를 공부한다. 또한 우리 지역의 물품이 우리나라의 다른 지역 혹은 세계로 수출되는 경우도 조사하여 세계적 관점을 키워준다. 이는 지역에서 세계를 발견하는 경험으로 지역은 지역 그 자체로만 봐야하는 것이 아니라 다른 더 큰 환경과도 상호작용하고 있음을 알 수 있으며 지역에서 국가, 세계로 나아가는 환경확대의 방향성을 이 단원 내에서 구현하고 있음을 알 수 있다.

이외에도 아이들의 흥미가 높은 '취미와 여가생활' 단원에서 우리 주위에 있는 사람들의 흥미뿐만 아니라 세계에 있는 또래 친구들의 취미와 여가에 대해서도 알아봄으로써 우리와 비슷한 나이대의 어린이들이 어떤 생활을 하고 있는지에 대해 어렵듯 알 수 있다. 이 활동을 통해 세계 여러 나라에 대한 호기심을 키울 수 있고 우리 지역에만 사람들이 사는 것이 아니라 세계의 많은 곳에도 사람들이 살고 있음을 알 수 있다.

7차 개정 교육과정 해설서에서도 역시 탄력적 환경확대법의 도입을 명시했다. 이는 7차 교육과정의 진술보다 훨씬 더 구체적인 지침이다.

학습자의 인지 발달, 사회적 경험, 사회 기능을 고려하는 환경확대법을 활용하여 내용을 배열하였다. 3~4학년은 고장, 5~6학년은 한국 및 세계로 공간적 범위를 정하고, 구체적으로 3, 4학년에서의 생활 주변과 지역 사회 이해를 통한 문제 해결에서부터 5, 6학년의 각 지역, 국가, 세계의 사회 현상 파악 및 문제 해결 내용으로 확대되도록 구성하되, 학습자들이 일상생활 속에서 경험하는 다양한 공간 규모를 고려하고 학년별로 세계적 관점을 반영하여 환경 확대법을 탄력적으로 활용하였다(교육과학기술부, 2008: 314).

학년별로 세계적 관점을 반영한다는 것은 각 학년의 주어진 환경 범위에서 세계를 발견할 수 있는 경험을 제시한다는 것이다. 이는 단순히 고장이나 지역의 범위에서 학습이 종료되는 것이 아니라 학습 내용과 관련된 세계의 내용까지 함께 공부하는 것을 의미한다. 이와 관련된 내용이 실제 사회과 교육과정에 적용된 예는 다음과 같다.

3학년 : (2) 우리 고장의 정체성

④ 고장의 행사를 자연적, 인문적 환경과 관련지어 파악하고, 세계적인 관점에서 그 위치를 이해한다.

(교육과학기술부, 2008: 319-320)

3학년 : (6) 다양한 삶의 모습들

② 고장, 지역, 국가 수준에서 각기 다른 학생들의 문화 특성을 발견할 수 있는 사례 수집과 분석을 통해 이들에 담긴 문화의 공통점과 차이점을 찾아낸다.

(교육과학기술부, 2008: 327-328)

3학년 : (6) 다양한 삶의 모습들

⑤ 설과 단오, 추석 등의 명절과 삼일절, 현충일, 광복절 등 기념일의 유래와 의미를 알아보고 다른 나라의 명절 및 기념일과 비교한다.

(교육과학기술부, 2008: 327-328)

4학년 : (3) 우리 지역과 관계 깊은 곳들

우리나라뿐만 아니라 외국의 지역도 포함하고, 우리 고장, 지역에서 일상적으로 경험할 수 있는 세계화의 경향을 반영하는 것이 바람직하다.

(교육과학기술부, 2008: 334-335)

앞서 살펴본 ‘지역에서 세계의 발견’에 해당하는 대표적인 예는 3학년 2학기 교과서 3단원에서 나타난다. 어떠한 방식으로 지역에서 세계의 발견을 시도했는지 살펴보자.

3-(3). 세계 여러 나라의 명절과 기념일

세계 여러 나라 사람들은 오랫동안 자신들이 속한 자연환경에 적응하며 독특한 생활 방식을 가지고 살아왔습니다. 그래서 세계 여러 나라 사람들의 생각과 생활 모습은 서로 다릅니다.

세계 여러 나라 사람들의 생활 모습은 그들이 소중하게 여기는 명절과 기념일을 통해서도 알 수 있습니다. 우리나라의 설이나 추석과 같은 명절은 다른 나라에도 있습니다. 수확과 조상에 대한 감사, 가족 간의 사랑을 표현한다는 점은 같지만, 명절을 지내는 시기, 먹는 음식과 즐기는 놀이는 서로 다르기도 합니다. 세계 여러 나라 사람들은 같음과 다름 속에서 서로의 생활 방식을 존중하고 이해하며 생활합니다.

- 활동 1 : 달력에 표시된 우리나라의 명절과 기념일 찾기
- 활동 2 : 세계 여러 나라의 명절과 기념일에 대하여 알아보기

(교육과학기술부, 2010: 104-111)

세계의 여러 나라의 명절과 기념일을 소개할 때 ‘우리나라와 설이나 추석과 같은 명절은’이라는 문구가 등장한다. 또한 ‘활동1’을 통해 우리나라의 명절과 기념일을 파악한 후에 ‘활동2’에서 세계 여러 나라의 명절과 기념일을 알아보도록 순차적으로 조직되어 있다. 이는 세계의 내용을 아무런 비계 없이 끌어오기에는 무리가 있다는 것을 의미하여 비계로서 국가가 그 역할을 담당하고 있다는 것을 알 수 있다.

하지만 본 단원에서의 ‘지역에서 세계를 발견하는 경험’으로 볼 수 있는지에 대해 의아하게 생각하는 사람이 있을 수 있다. 명절과 기념일은 지역적 스케일 보다는 국가적 스케일로 이해되기 때문이다. 하지만 인간은 하나의 환경에서만 생활하는 것이 아니라 다층적인 환경에서 살아간다(Stallones, 2004: 37). 국가의 명절과 기념일은 고장의 명절과 기념일에 영향을 줄 수 있다. 때문에 3학년에서 명절과 기념일에 대하여 배우는 것은 국가적인 스케일이기도 하지만 지역적 스케일이기도 하다. 때문에 본 단원 역시 ‘지역에서 세계

를 발견하는 경험'으로 볼 수 있다.

정리하면, '지역에서 세계의 발견'은 이전까지의 교육과정과 마찬가지로 환경확대법과 나선형 교육과정의 공존을 유지하였으며 또한 급변하는 사회 속에서 환경확대법의 기계적인 적용으로는 세계화·정보화 시대에 필요한 인재를 길러낼 수 없다는 우려를 통해 환경확대법을 보다 탄력적으로 적용하고자 하였다. 특히 7차 개정 교육과정에서는 이전보다 양적·질적으로 환경확대법의 탄력적 적용이 강조되었음을 알 수 있다. 환경확대법의 탄력적으로 적용할 때 고장, 지역에서 세계를 발견하는 방식으로 진행이 되는데 무작정 세계에 대한 내용을 학습하는 것이 아니라 고장과 지역이라는 발판을 통하여 세계로 나아갈 수 있도록 심리적 발판을 마련해 두었다는 데에 환경확대법의 방향성 자체는 훼손되지 않았다고 볼 수 있다.

VI. 결론

환경확대법의 수용 양상을 분석한 결과 '환경확대법의 정착', '나선형 교육과정과의 공존', '지역에서 세계의 발견'의 세 시기로 구분할 수 있었다. 이는 '환경확대법의 방향성'과 '환경확대법을 둘러싼 논쟁의 수용'을 기준으로 분석하여 비슷한 성격을 갖는 교육과정을 유목화한 결과이다. 환경확대법의 방향성을 구현하는 것은 학년 주제를 통하여 알 수 있었으며 주로 저·중학년에서 국가 혹은 세계와 관련된 내용을 다루는 것을 통하여 수용 정도를 파악할 수 있었다. 또한 환경확대법을 둘러싼 논쟁 역시 나선형 교육과정의 입장, 즉 어린 아이에게도 적절한 표상 방식을 통하여 내용을 제시한다면 어떠한 내용도 이해 가능할 것이라는 것과 세계화·정보화 시대의 도래로 아이들에게 보다 세계와 관련된 내용에 많이 노출시켜야 한다는 것 모두 세계와 관련된 주장이다. 때문에 저·중학년에서 국가 혹은 세계와 관련된 내용을 다루는 것을 중심으로 교육과정을 분석하였다.

먼저 교수요목기부터 2차 교육과정까지는 환경확대법의 도입 및 이를 우리나라 초등사회과 교육과정에 정착시키기 위한 노력을 발견할 수 있는 시기이다. 교수요목기에 콜로라도(Colorado)주 교육과정을 받아들인 이 과정에서 환경확대법 또한 자연스럽게 도입되었지만 우리나라 실정을 고려하지 않은 수용으로 세계와 관련된 내용을 저학년에서 학습하기도 하였다. 1차와 2차 교육과정을 거치며 학년 주제의 수정, 저·중학년에 제시된 세계와 관련된 내용의 삭제 등을 통하여 환경확대법의 방향성을 보다 명확히 하였다.

3차 교육과정에서부터 6차 교육과정까지의 나선형 교육과정과의 공존 시기이다. 3차 교육과정에서 학문 중심 교육사조가 도입되면서 나선형 교육과정이 중요한 교육내용 조직 원리로 등장하였다. 저학년에 세계와 관련된 내용을 제시하는 등 나선형 교육과정을 기초로 내용을 조직하려는 노력을 엿볼 수 있었으나 전체적인 학년 주제를 살펴보면 환경확대법의 큰 틀을 벗어나지는 못했다는 사실을 알 수 있다. 학생들의 발달 단계를 고려하여 단순한 것에서부터 복잡한 것으로 내용 조직이 이루어졌으나 학년 주제는 결국 환경확대법의 원리를 따라 친숙한 것에서부터 낯선 것으로의 방향성을 적용하였던 것이다. 이때부터 6차 교육과정까지 환경확대법의 틀 안에서 나선형 교육과정의 원리를 수용하려는 노력이 보였다.

7차 교육과정부터 그 이후의 교육과정은 지역에서 세계를 발견할 수 있도록 교육내용을 조직한 시기이다. 교통과 통신의 발달로 인하여 아이들의 경험 세계가 환경확대법이 태동한 100여 년 전과는 큰 차이를 보인다는 주장이 설득력을 얻게 되었고 환경확대법의 틀 안에서 세계화·정보화 시대의 요구를 수용하기 위하여 7차 교육과정에서는 지역 속에서 세계를 발견하는 내용 조직을 선보였다. 즉, 고장이나 지역과 관계

있는 세계의 내용을 3, 4학년에 도입함으로써, 기계적인 환경확대법이 가지는 변화에 대한 둔감성을 극복하고자 하였다. 이는 현행 7차 개정 교육과정에서 더욱 확대된 현상으로 앞으로의 환경확대법의 모습을 미리 짐작할 수 있다.

조금씩 모습을 바꾸기는 했지만 환경확대법은 우리나라 초등사회과 교육과정의 주된 내용 조직 원리로 작용해온 것을 알 수 있다. 그 중에서도 변하지 않고 꾸준히 유지되어온 것은 환경확대법의 방향성이다. '가정 → 이웃 → 교장 → 지역 → 국가 → 세계'로 아동이 직접 경험할 수 있는 환경에서부터 점차 더 넓은 환경으로 나아가는 계열은 꾸준히 유지되었다.

여기에 환경확대법의 강점이 있다. 환경확대법은 '가까운 곳에서 먼 곳으로'의 원리를 충실히 구현한 교육내용 조직 방법이기 때문이다. 누구나 자신으로부터 가까운 것에서 흥미와 호기심을 느끼고 나아가기 시작한다. 후에 이것을 바탕으로 다음의 경험을 해석하게 된다. 이 논리는 세계화·정보화 시대에도 적용된다.

물론 다양한 요청에 의해 세계에 대한 내용을 환경 확대의 순서를 무시하고 '국가' 또는 '세계'와 관련된 내용을 저·중학년에서 가르칠 수는 있다. 하지만 이러한 경우에도 환경확대법의 방향성에 따라 내용이 조직되어야 할 것이다. 저·중학년에서 세계와 관련된 내용을 제시하기 위해서는 교장 혹은 지역에서 세계를 연결해 주는 징검다리가 필요하다는 것이다. 경험의 계속적 확대에 의한 학습이 이뤄지지 않을 경우 아동은 단순히 세계 여러 곳의 지명이나 국기 등의 표면적인 학습밖에 할 수 없을 것이다. 환경확대법은 제대로 된 학습을 위한 적절한 인식의 절차를 가지고 있다. 앞으로 세계화·정보화가 더욱 가속화 되는 시대에도 환경확대법의 방향성은 꾸준히 유지될 것으로 보인다. 환경확대법이 가지는 중요성이 바로 여기에 있다.

< 참고 문헌 >

- 교육과학기술부(2008). **초등학교 교육과정 해설(II): 국어, 도덕, 사회**. 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육과학기술부(2010). **사회 3-2**. 안산: 두산동아.
- 교육과학기술부(2010). **사회 4-1**. 안산: 두산동아.
- 교육부(1994). **국민학교 교육과정 해설(II): 바른생활, 도덕, 슬기로운생활, 사회, 자연**. 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육부(1998). **초등학교 교육과정 해설(III): 국어, 도덕, 사회**. 서울: 서울특별시인쇄공업협동조합.
- 교육인적자원부(2001). **초등학교 교사용 지도서: 사회 3-1**. 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육부(2001). **사회 4-1**. 서울: 대한교과서주식회사.
- 군정청문교부(1946). **각과교수요목집(4): 초등학교 사회생활과**. 서울: 군정청문교부.
- 김영석(1997). 환경확대법 존속의 교수론적 근거. **사회과학교육연구**, 2, pp.55-79.
- 김용만 외(1998). **한국 교육과정 변천에 관한 연구**. 한국 교육과정·교과서 연구회.
- 남호엽(2002). 초등학교 지리교육과정의 쟁점과 대안의 모색. **한국지리환경교육학회지**, 10(1), pp.53-64.
- 류재명(1998). 지리교육내용의 계열적 조직방안에 대한 연구. **지리·환경교육**, 6(2), pp.1-18.
- 류재명(2003). 지리교육이 나갈 방향과 앞으로의 과제. **대한지리학회보**, 78, pp. 1-3.
- 문교부(1955). **국민학교 교육과정**. 서울: 교육주보사.
- 문교부(1956). **사회생활: 4-2**. 서울: 국정교과서주식회사.

- 문교부(1969). **국민학교 교육과정**. 서울: 배영사.
- 문교부(1973). **국민학교 교육과정**. 서울: 교학도서주식회사.
- 문교부(1973). **사회: 3-2**. 서울: 국정교과서주식회사.
- 문교부(1979). **국민학교 새 교육과정**. 서울: 교육과학사.
- 문교부(1982). **국민학교 교육과정 해설**. 서울: 대한교과서주식회사.
- 문교부(1982). **사회: 3-1**. 서울: 국정교과서주식회사.
- 문교부(1986). **국민학교 교사용 지도서: 3-1**. 서울: 국정 교과서 주식회사.
- 문교부(1987). **국민학교 교육과정**. 서울: 대한교과서주식회사.
- 문교부(1988). **국민학교 교육과정 해설**. 서울: 서울특별시인쇄공업협동조합.
- 문교부(1989). **초등학교 교사용 지도서: 3-1**. 서울: 국정교과서주식회사.
- 서태열(2003). '지평확대 역전모형(학회보 제78호에 게재된 류재명 교수의 주장)'에 대한 옹호. **대한지리학회보**, 79, pp.1-3
- 심승희(2008). 우리나라 초등 지리교육과정의 변화: 환경확대법의 적용과 지역 기술 방식을 중심으로. **한국지리환경교육학회지**, 16(4), pp.347-364.
- 이상선(1946). **사회생활과의 이론과 실제**. 서울: 금용도서출판주식회사.
- 이영덕 외(1982). **국민학교 교육과정 해설**. 서울: 교육과학사.
- 이영희·남상준(2005). 탄력적 환경확대법에 따른 사회과 교육과정 재구성. **초등사회과교육**, 17(1), pp.143-168.
- 정은혜(2000). **교육사 연구방법론**. 서울: 원미사.
- 徐在千(1992). **韓國國民學校における社會教育展開過程の研究**. 博士學位論文, 島大學院教育學研究科.
- Akenson, J. E. (1989). The expanding environments and elementary education: A critical perspective. *Theory and Research in Social Education*, Vol. 17, No. 1, pp. 33-52.
- Altheide, D. L. (1996). *Qualitative Media Analysis*. Sage publication.
- Dewey, J., 박철홍 역(2002). **아동과 교육과정/경험과 교육**. 서울: 문음사.
- Gill, M. (1974). *Paul R. Hanna: The Evolution of an Elementary Social Studies Textbook Series*. Unpublished doctoral dissertation. Evanston: North Western University.
- Gillon, M. & Remy, R. (1978). A new approach to global education. *Social Education*. Vol. 42, No. 6, pp. 499-502.
- Halvorsen, A. (2006, April). *The expanding environments framework tracing the curriculum recommendations of Paul Robert Hanna: 1932 to 1945*. Panel paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Hanna, P. R. (1934). Social studies in the New Virginia Curriculum. *Progressive Education*, Jan.
- Hanna, P. R. (1963). Revising the social studies: What is needed. *Social Education*. Vol. 27, Apr, pp. 190-196.
- Hanna, P. R. (1987). *Assuring Quality for the Social Studies in Our Schools*. Stanford: Hoover Institution Press.

- Maker, G. (1977). Global education: An urgent claim on the social studeis curriculum. *Social Education*. Vol. 41, No. 1, pp. 12-19.
- McAulay, J. D. (1962a). Social studies interests of the primary-grade child. *Social Education*. Vol. 26, Apr, pp. 199-201.
- McAulay, J. D. (1962b). Social studies interests of the intermediate-grade child. *Social Education*. Vol. 26, May, pp. 247-248.
- Ravitch, D. (1987). Tot sociology: Or what happened to history in the grade schools. *American Scholar*. Vol. 56, No. 3, pp. 343-354.
- Schneider O. D. (1980). Tradition and change in the social studies curriculum. *Journal of Reaserch and Development in Education*. 13, pp.14-25.
- Stallones, J. (2004). Paul Hanna and 'Expanding Communities'. *International Journal of Social Education*. Vol. 18, No. 2, pp.33-43.
- Steven, T. (1984). *A Slective History Of Social Studies Scope And Sequence Patterns*. Unpublished doctoral dissertation. Ohio Univ.