

교육과정 디자인을 통한 초등교사의 사회과 교육과정 전문성

이 광 원

구봉초등학교

I. 서론

교육 실천가로서 현장의 교사들은 그들이 맡고 있는 역할과 책무에 따라 교육의 거의 전 장면에서 서로 다른 전문성을 요구받고 있고, 그 필요성이 제기되고 있다. 특히 다양한 교사전문성 논의 중에서도 많은 교사들은 '좋은 수업'의 실천을 위한 수업전문성의 향상을 꿈꾸고 있지만 그러한 특성은 생각처럼 쉽게 얻을 수 있는 것이 아니라는 것을 경험적으로 인식하고 있다.

초등교사에게 있어 이러한 현상은 대부분의 교과가 유사한 모습을 보이지만 특히 사회과의 경우 교과와 본질적 목표로 제안되고 있는 '민주시민의 자질'이라는 목표가 갖는 가치지향적인 특성으로 인해 더 많은 어려움을 느끼고 있는 실정이다. '좋은 사회과 수업'의 실천을 위해 요구되는 특성은 수업을 담당하는 교사의 내용 접근 방식, 교수·학습과정, 배경 학문의 중요도에 대한 인식 차이 등에 따라 학습자들이 도달해야 할 사회과 교육의 목표인 '민주시민의 상'을 인식하는 방식에 있어 그 의미와 가치의 차이를 보이기 때문이다(권오정 외, 2003).

사회과의 목표가 갖는 특성에 기인하는 근본적 인식 차이 외에도 교사는 사회과 수업을 계획하고 구성하는 과정을 통해서 학습자 특성, 교실 및 학교 환경, 교과와 학습내용이 갖는 특성 차이 등등 고려하고 따져봐야 할 요소들은 무수히 존재하고 있다. 그리고 그 각각의 고려 대상에 따라 교사는 세밀한 접근과정과 방법의 적용을 변화시킬 수 있을 때 비로서 많은 교사들이 꿈꾸는 '좋은 사회과 수업'의 실천이 가능해 질 수 있다. 그러나 이러한 특성은 앞서 언급한 것처럼 쉽게 얻을 수 있는 것이 아니다.

그럼에도 불구하고 여전히 '좋은 사회과 수업의 실현'과 '좋은 사회과 교사'에 대한 관심과 열망은 현장의 많은 교사들에게 교사 전문성에 대한 관심을 지속적으로 증가시켜 왔다. 하지만 교육연구자들과 교사들의 이러한 관심의 증가는 현장 교사들에게는 또 다른 부담으로 다가 오는 것이 현실이다. 교사 전문성 확보에 대한 요구의 증가는 수업을 준비하고, 계획하는 과정에서 점검하고 관심 가져야 할 것들의 양과 질은 과거에 비해 폭발적으로 증가 시키고 있기 때문이다.

교사 전문성과 그 필요성에 대한 관심과 강조의 증가는 교사들에게는 모두 점검하고 확인해야 할 것들이 되어 교실로 쏟아져 들어오고 있는 것이다. 수 많은 교사전문성 연구의 데이터들은 각각의 학자, 학회 또는 관청의 이름으로 '교사를 위한 준거' 혹은 '지침'이란 이름으로 교실에서 수업을 구성하고 진행하는 교사들에게 각각의 교과별로 교사들이 알아야 할 교육학적 지식, 내용학적 이해 그리고 교육과정에 대한 분석을 요구하고 있다. 또한 이를 기초로 수업을 구성하고 설계하는 과정과 교육과정의 목표, 내용, 방법 등등 다양한 시각과 관점들을 고려 할 수 있어야 한다고 설명하고 있는 것이 현실이다. 특히 한사람의 교사가 여러 교과를 가르쳐야 하는 초등학교 교사의 경우 이러한 요구는 거의 전 교과에서 제안되고 있기에

그 부담은 더욱더 커져만 가고 있다.

그러나 교사를 통해 실현되는 수업이라는 일련의 사태는 대단히 복잡한 맥락들과 다양한 변수들이 동시에 공존하고 있다. 특히 사회과 수업은 교과 목표의 특성과 배경학문의 복잡성, 때로는 서로 다른 지향의 사회 현상 반영이라는 특수성의 작용으로 인해 다른 어떤 교과보다도 ‘좋은 수업의 상’은 하나의 모습으로 규정될 수 없는 교과로 자리하고 있다. 이러한 사회과 수업에 대한 복잡성과 난해성에 대한 이해를 기초로 한다면 하나의 사회과 수업을 통해서 모든 교사와 모든 지역에 동일하게 적용할 수 있는 ‘좋은 사회과 수업’이라는 것은 처음부터 그 존재가 불가능한 것으로 상정 될 수 밖에 없다.

결국 교사에 의해서 실현되는 사회과 수업은 국가에서 의도하는 사회과 교육과정이나 교과서에 제시된 학습 내용이나 과정 그 자체가 절대적인 어떤 기준이 될 수 없는 교과이다. 그러하기에 ‘좋은 사회과 수업’을 꿈꾸고 지향한다는 것은 한사람 한사람의 교사가 ‘교육과정을 근거로 자신이 목적인 수업을 만들어 가기 위해 교과서에 제시된 교육내용을 재구성하고 만들어가는 일임과 동시에, 교사, 학생, 교육과정 혹은 내용을 주체로 하는 상호 연동되는 총체적 상’을 지니고 있다 할 것이다(홍미화 2012). 즉 사회과 수업이 실천되고 형성되는 교실 속 교사, 학생, 학습내용, 수업방법, 교사 및 학생의 태도와 말투, 표현방식 등등 하나의 기준으로 설명할 수 없는 여러 가지 요인들이 복합적으로 작용하고 있는 총체적인 대상이다. 또한 그 각각의 요인들 역시 고정된 어떤 것이 아니기에 언제, 어떤 방식을 적용할 것인가에 관한 예측과 통제를 어렵게 만들 수 밖에 없는 속성을 지니고 있다.

하지만 많은 교육 이론들은 교실 수업의 이러한 총체성과 가변성을 있는 그대로 드러내기 보다는 규칙을 만들고 이론을 형성하기 위해서 교실의 수많은 변수들을 단순화시키고 통제된 상태에서 수업의 원형을 도출하고자 노력해 왔다. 재단되고 통제된 교육연구는 결론적으로 수업의 전체를 포괄 할 수 없는 것이 되고 만다(Tomlinson, ect, 2001).

오늘날 교실에 넘쳐나는 ‘교사를 위한 준거’ 혹은 ‘지침’이라는 이름의 교육이나 수업에 관한 방대한 자료와 데이터들은 하나의 단위 수업을 온전히 개선할 수 없음에도 불구하고 ‘점검해야 할 것들’, ‘갓추어야 할 것들’, ‘확인해야 할 것들’, 혹은 ‘다루어야 할 것들’의 이름으로 현장의 교사들 사이에 자리하고 있고, 교사는 수업을 구성하고 계획하기 위한 정보의 포화를 넘어 과잉의 상태에 빠져 들고 있는 것이다.

교육과 수업에 관한 연구 결과물의 데이터와 분석 자료들은 ‘성공적 수업’을 구성하기 위해 그 모두가 동등한 가치를 지니는 것이 아님은 분명하다. 또한 그 중 일부가 ‘성공적 수업’, ‘좋은 수업’을 위해 필요한 것들이라 하더라도 그것은 단지 수업의 과정을 구성하는 하나의 요소일 뿐이다. 교사들에게 주어지는 최상의 자료, 양질의 데이터들이라 할지라도 각각의 자료와 데이터들이 서로 연결되지 못하고, 하나의 수업을 위한 맥락을 형성하지 못한다면 수많은 자료와 정보들은 오히려 ‘좋은 수업’을 구성하는데 있어 거의 쓸모없는 것들이거나 방해물에 지나지 않는다.

II. 교육과정 전문성 실현을 위한 교사 전문성의 변화

오늘날 정보 과잉속의 교사들은 자신의 수업을 계획하고 설계하기 위해 제공된 무수한 데이터들 속에서 핵심적 정보를 조직하지 못하고, 하나하나의 데이터들을 나열할 때, 학생들은 넘쳐나는 자료들 속에서 ‘무엇을 배울 것인가?’, ‘왜 배워야 하는지?’에 관한 확신 대신 ‘얼마나 더 많이 알아야 하느냐?’, ‘기억해야 할 것은 무엇인가?’에 집중하는 현실에 직면하게 되었다.

특히 사회과의 경우 언제부터인가 많은 교사들과 학생들에게 ‘기억’과 ‘암기’ 그 자체가 마치 사회과를 대표하는 모습으로 자리하고 있는 것 또한 현실이다. ‘기억’과 ‘암기’에 대한 옳고 그름에 대한 논쟁을 논외로 한다 하더라도 분명한 것은 학생들에게 단순히 더 많은 정보와 자료를 제공하는 것, 그 자체가 많은

교사들이 꿈꾸는 '더 좋은 사회과 교사', 혹은 '더 좋은 사회과 수업'으로 이어지는 것은 아니라는 것이다.

교사에게 주어진 정보와 자료들을 어떻게 조직하고 정선할 것인가의 문제는 수업을 하나의 이론을 통해 전체를 포괄 할 수 없는 것처럼 학습자에게 유의미한 수업의 실현을 위해 다양한 이론과 입장 관점들을 어떠한 방식으로 검토 하고 복합적으로 연동시킬 수 있는 가의 문제이다. 특히 오늘날 교사들에게 하나의 진리처럼 다가오는 수업이론, 수업모형 혹은 방법들이 과연 우리의 교실과 상황에 적합한 것인가에 대한 고민도 지속적으로 검토될 수 있어야만 한다.

많은 교사들이 지향하고 있는 '좋은 사회과 수업'의 출발은 누군가에 의해 만들어지고, 연구되어진 새로운 자료와 방법의 적용 그 자체가 아니라 수업을 실천하는 한 사람 한 사람의 교사, 그 스스로가 던지는 사회과 교육에 관한 물음들과 반성적 질문의 과정을 통해 만들어 갈 수 있어야 한다. 하지만 여전히 많은 교사들에게 있어 수업과 교육에 관한 이러한 물음들은 중요한 어떤 것이 되지 못하고 있는 듯 보여진다. 특히 '어떻게 가칠 것인가?'에 대한 방법적 관심에 비해서, '무엇을 가르칠 것인지?', '왜 가르칠 것인지?'와 관련된 물음에 대해서는 크게 고민하고 있지 않고 있는 것처럼 보여 진다.

교육과정의 지역화와 분권화를 강조한 6차 교육과정 이후 교육과정 교체기마다 교사 수준의 교육과정 재구성권한의 강화, 수업 목표 구체화에 관한 권한의 위임, 학교수준의 교육과정 자율 운영에 관한 제안과 같이 교사 전문성 향상과 변화의 필요성은 점점 그 의미를 확장하고 있다. 하지만 여전히 현장의 교사들에게 있어 교육과정은 교사의 견해에 따라 변화해서는 안되는 불가침의 영역으로 여기는 경우도 종종 목격하게 된다(김종진, 2003).

현장 교사들의 교육내용과 목적에 관한 무관심은 수업 전문성에 대한 주요한 관심이 교수·학습 방법론과 교수 기능적 스킬에 대한 관심만 더욱 커져가게 만들고 있는 것이다. 이러한 일반적인 상황은 국가 수준의 교육과정을 설정하고 구성하는 차원에서 동일하게 적용되어 교육 목표와 내용 선정의 원천으로 학문·철학적 요구, 국가·사회적 요구, 학습자의 흥미와 관심은 자세하게 제시하고, 점검하고 있는 반면 그것을 가르치고 실천할 교사에게는 크게 관심을 갖지 않고 있는 실정이다.

그로인해 많은 교사들이 가르쳐야 할 내용은 교육과정이라는 이름으로 만들어진 문서 속에서 선정 또는 결정 되는 것이라고 선불리 믿어 버린다면, 수업을 준비하고, 실행하고, 반성하는 과정에서 교사에게 주어진 창조적이고 적극적인 사고과정이 배제된 채 많은 교사들은 정해진 교육과정과 제시된 교육내용을 당연하게 받아들이고, 오로지 주어진 과제의 수행과 해결이라는 방법적 접근에 몰입하는 수동적이고, 수용적인 전문성이 좋은 교사의 상으로 일반화 될 수 밖에 없다.

교육과정과 학습내용에 관한 수용적 교사상이 교육현장의 중심적 사고로 자리하게 된다면 교사란 이미 결정된 또는 선정된 내용을 학생들에게 잘 전달하는 사람이라는 인식이 강화되고 효율적 내용 전달을 위해 숙련된 기능인으로서의 교사상에 매몰될 수 밖에 없다. 많은 연구자들이 교사의 전문성 형성에 대한 주장을 통해 능동적이고 주체적 교사상의 필요를 제기하고 있지만 교사 스스로 내적 전문성에 관한 논의 없이 외부적으로 제안되는 전문성을 수용하고 받아들이기만 하는한 우리에게 요구되는 전문적 교사상은 여전히 최소한의 투자, 최대한의 효과라고 하는, 효율적 수업자의 의미 이상의 무엇을 보여주지 못하게 될 것이다.

'좋은 수업', '좋은 교사'의 실현을 위해서는 수업을 잘하는 전달 기술자인 동시에 교육내용의 이해와 교육과정을 적극적으로 주도적으로 해석하고 적용할 수 있는 전문성을 갖출 수 있어야 하는 것이다. 전달하는 기술로서의 방법이나 기능과 함께 그 이전에 가르쳐야 할 내용의 가치와 의미 그리고 그러한 교육내용을 가르치는 목적에 대한 인식이 전제되어야 하는 것이다. 교사는 주어지는 전문성은 교육내용의 전달자에만 머무는 것이 아니라 교육과정을 적극적으로 이해하고 해석, 적용할 수 있는 능동적이고 주체적인 전문성을 갖출 수 있어야 만 한다.

지금까지 사회과 교사의 자질과 특성에 대한 연구에 있어서 사회과 교사로서의 수업 전문성에 많은 관심을 가져 왔던 것에 비해 교사로서의 교육과정 이해와 적용을 위한 교육과정 전문성에 대한 논의는 그리 많지 않은 편이었다. 그러나 교사의 수업실천은 수업 그 자체에서도 의미를 찾을 수 있지만 수업을 계획하고 구성하는 과정에서부터 수업의 반성과 평가로 이어지는 모든 과정이 수업의 과정임과 동시에 교육과정의 이해와 적용의 과정이라 볼 수 있을 것이다.

특히 개정 사회과교육과정(교과부, 2007)에서는 국가 교육과정문서의 내용을 이해하고 단순히 전달하는 차원을 넘어서서 학교 및 교실환경과 학생특성 등을 고려하여 교육내용을 선정·조직할 뿐만 아니라 동시에 수업을 기획하고 운영해야하는 교사의 교육과정 전문성의 확장을 요구하고 있다.

Clandinin과 Connelly(1992)는 교사의 전문성이 가장 구체적으로 실천되는 맥락중의 하나는 교사 스스로가 교육과정을 개발하는 것이라고 설명하고 있다. 개정 사회과교육과정에서 밝히고 있는 교육과정 대강화와 수업목표의 상세화에 관한 기조는 여전히 선언적 의미가 강하다 하여도 사회과 교사의 교육과정 및 수업 운영의 자율권을 과거에 비해 크게 확대시키고 있다고 볼 수 있을 것이다. 교육과정 운영의 자율권의 확대는 바로 사회과 교사의 교육과정 전문성과 밀접한 관련이 있기 때문이다.

박순경(2003)은 교육과정 재구성 논의와 더불어 교육과정 실천의 자율성을 강조하는 추세는 교사의 교육과정 전문성을 이전보다 더욱 강하게 요구하고 있음을 보여준다고 보았다. 교사의 교육과정 전문성에 관한 지금까지의 관점은 교사의 자질이나 기능, 역할에 대한 처방적 성향이 지나치게 강하여 교육과정 전문성 연구를 통한 교사의 실천적 지식의 의미와 그 가능성을 제대로 탐색하지 못해왔다는 것이다.

이들의 연구를 통해 확인 할 수 있는 점은 오늘날 교사전문성에 대한 논의는 사회과 수업전문성에서 더 나아가 교육과정 전문성 수준에 따라 교육과정의 실행성패가 달려있다고 볼 수 있기 때문이다. 현장의 사회과 교사들은 수업 전문가로서의 교사에서 한 발짝 더 나아가 교육과정 전문가로서의 교사 역할로의 변화가 요구되고 있다 할 것이다.

사회과 교사가 교육과정 전문성의 실현을 위한 교육과정 개발자 역할을 수행하기위해 갖추어야 하는 교육과정 전문성은 사회과 교사를 교육과정 실천의 중심이자 교육적 매개자로 바라보게 한다는 점에서 더욱 그 의의가 있다. 그동안 국내·외적으로 교사 전문성에 많은 관심을 기울여왔지만, 실제로 교육과정 전문성(curriculum expertise)보다는 수업전문성(teaching expertise)에 대부분의 초점을 두어온 것이 사실이다. Ennis(1994)는 교육과정 전문성(curricular expertise)을 특정한 맥락적 환경과 상황에있는 학습자에게 적절한 내용을 선정하고 전달할 수 있는 교사의 능력으로 바라본다. 교육과정전문성은 광범위한 학문적 지식 기반과, 이 학문적 지식을 교과지식 또는 학습내용으로 전환할 수 있는 능력에 따라 그 수준이 달라질 수 밖에 없기 때문이다. 또한 교육과정 전문성을 갖춘 사회과 교사는 사회학과 타학문간 또는 사회학내 하위 전공간의 학문적 지식 기반을 관통하여 관련 지식을 연계할 수 있고, 특히 이론적 지식(theoretical knowledge)을 실제 상황(practical situation)으로 적용할 수 있는 능력을 가질 수 있을 것으로 여겨진다.

그렇다면 사회과 교육과정 전문성을 가진 교사는 사회과교육에 대한 시각을 자신의 수업차원에서 머무르게 하는 것이 아니라, 수업을 뛰어 넘는 거시적인 사회과 교육 활동의 장으로 옮길 수 있게 될 수 있을 것으로 여겨진다. 특히 국가 교육과정 개발체제를 채택하고 있는 우리나라 사회과 교육과정의 장점을 단위학교와 교사수준에서 어떻게 극대화 할 수 있는지를 탐구하고 반대로 단점은 어떻게 극복하고 해결할 수 있는지 실천 가능한 방법을 강구할 수 있는 기초를 형성해 갈 수 있게 된다. 따라서 '교육과정 개발자로서 사회과 교사'는 사회과 교사의 수업전문성에서 교육과정 전문성 연구로 그 범위를 확대할 수 있는 기반을 구축할 수 있게 된다.

그러나 현실적으로 '교육과정 개발'이 학교 현장의 많은 사회과사들에게 쉽게 이해되거나 실행할 수 있는 개념이 아니라는 것이다. 사회과 교육과정 개발자로서 역할과 실천 전략들이 구체적이고 심층적으로

연구되어 공유되는 사례가 극히 적었고, 교사들이 '사회과 교육과정 개발'에 대한 현장지식과 경험을 축적하기도 매우 어려운 상황이다. 그로인해 사회과 교사들은 교육과정 개발자로서의 역할을 수행하고자 할 때 수많은 한계점들과 장애들을 직면하게 된다. 교육과정 전문성 형성에 대한 바람직한 교사의 역할은 차지하고 대부분의 교사들이 사회과교육과정을 어떻게 개발하는지에 대한 충분한 이해가 이루어지지 못한 상황이다.

그럼에도 불구하고 교육과정연구에 있어 실천성(The Practical)은 이론적 탐구방법보다는 실천적 탐구방법을 지향해야함을 밝히고 있는 슈왓의 주장처럼, 교육과정개발은 바로 그 교육과정에 의해 영향을 받고 실제 실행하는 사람들이 주체가 되어야 한다(박승배, 2007; Craig & Ross, 2006).

전통적인 중앙집권적인 교육과정체제 아래에서는 교사들은 주어진 교육과정을 실행하지만 하면 되므로 교사의 창의성이나 자발성이 결여되고 교육의 전과정이 피동화·비전문화하게 되며, 교사는 교육과정의 계획보다는 실천에 종사하여 계속적인 재성숙의 과정을 거칠 수 없게 만들었다. 교사가 교육과정의 탐구 주체(박순경, 2003)가 되지 않고는 자신들이 실행할 교육과정은 교사의 교육적 철학과 관심, 실제적 요구사항 등에 일치하지 않을 수 밖에 없기 때문이다.

교육과정에 대한 이해와 인식의 변화에서 '주어지는 교육과정'에서 '만들어가는 교육과정'으로의 변화는 추상적이고 계획적인 포괄적 교육과정의 편성은 국가 수준에서 이루어지지만, 구체적이고 실천적인 정밀한 교육과정의 편성주체는 학교이며, 그 실천주체 또한 해당 학교이며 교실에서의 수업 실천에 임하는 교사 바로 그들이 교육과정 형성의 주체임을 제안하고 있다.

Craig(2006)과 Craig & Ross(2008)는 '교육과정 개발자로서의 교사역할은 수업의 목적을 위해 교육과정을 설계하는 것'으로 정의했다. 이는 교사가 교육과정의 사용자가 아니라 학생들의 학습을 위해 적극적으로 교육과정을 이해하고 재구성하는 노력을 기울이는 것을 의미한다. 그러나 '교육과정 개발자로서의 교사'에 대한 개념은 교육과정을 개발하고 만드는 결과물 그 자체를 의미하는 것이 아니라 총체적인 교육과정 운영 속에서 이해되어야 한다. 이는 교육과정 그 자체가 일상적인 교육 환경속에서 이루어지는 교사, 학습자, 교과 내용의 역동적인 상호 작용이기 때문이다(Clandinin & Connelly, 1992).

그러나 교사가 교육과정 실행자 뿐만 아니라 개발자가 되기 위해서는 무엇보다도 교사의 역할에 대한 재정의가 이루어져야만 한다. 또한 교육과정 전문성에 기초한 교사의 적극적이고 능동적인 실천과 참여를 위해서는 교육과정과 수업을 구성하고 개발하는 과정에서 구조적이고 조직적인 순차적 진행을 상징하고 있는 계획이나 설계를 대신할 개념을 접목해볼 필요가 있을 것이다.

새로운 개념의 접목을 통해 교사의 교육과정개발에 대한 주체적 의미구성과 능동성을 강조할 수 있고, 궁극적으로 사회과 교사 스스로 교육과정 전문성 확장의 토대가 될 수 있기 때문이다. 또한 이를 통해 사회과 교사들이 개발하고자 하는 사회과교육과정은 사회과 교사들의 현장경험과 개인적 교육 철학이 반영된 실체이며, 그들의 실천적 반성의 장이 될 수 있어야 할 것이다. 그리고 무엇보다 사회과 교육과정 개발에서 요구되는 반성적 실천을 통해 교사 개인의 변화를 도모 할 수도 있을 것이다.

교사수준의 교육과정 개발과 실천을 위해서는 정형화된 틀이나 규칙이 존재하는 것이 아니라 교실의 상황과 학습자의 맥락에 따라 적합한 형태를 만들어 가는 것이다. 교사에 의해서 계획되고 실현되는 교육과정과 수업의 관계를 단계와 과정의 진행으로 볼 것이 아니라 하나의 유기체로 볼 수 있어야 하기에 본 연구자는 교육과정의 디자인¹⁾을 제안하고자 한다.

일반적으로 디자인은 창조적인 노력을 하는 분야에서의 맥락으로 쓰이는 새로운 물건을 개발하고 독창

1) 우리나라의 교육연구 영역에서 디자인의 개념을 접목하고자 했던 시도는 2000년 이후 Kagan의 협동학습에 관한 연구를 통해 수업디자인이라는 용어가 널리 알려지고 있지만 교육과정 디자인은 외국의 교육과정 연구에서 80년대 초반부터 이미 사용되고 있던 용어이다.

적으로 만들어 내는 과정을 일컫는 말이다. 동시에 디자인은 동사와 명사로 함께 쓰일 수 있는데, 명사로 디자인은 최종적인 계획 혹은 제안의 형식 또는 제안이나 계획을 실행에 옮긴 결과를 말한다. 동사로서의 디자인은 표현하다·성취하다의 뜻을 가지고 있는 라틴어의 데시그나레 (designare)에서 유래한다(박연실, 2010). 디자인은 실체를 만들어 가는 과정으로 관념적인 것이 아니고 실체이기 때문에 어떠한 종류의 디자인이든지 실체를 떠나서 생각할 수 없다. 디자인은 주어진 어떤 목적을 달성하기 위하여 여러 조형 요소 가운데에서 의도적으로 선택하여 그것을 합리적으로 구성하여 유기적인 통일을 얻기 위한 창조활동이며, 그 결과의 실체가 곧 디자인이다. 디자인은 보통 심미적, 기능적이며 다른 여러 가지 물건을 만들어 내기 위한 여러 측면을 고려해야 하며, 이를 위해 창조 과정에 앞서 디자인 리서치, 사고, 실험 모델, 상호 교감적 실험 및 조정 과정, 재설계 과정을 거치게 된다. 과정으로서의 디자인은 디자인되는 대상이 디자인되는 방법과 이에 참여하는 디자이너 개인에 따라 다양한 방법과 형태가 존재한다(Nathan, 2004).

창조의 과정이면서 실체로서의 디자인과 창조에 앞선 실험과 조정과정, 그리고 만들어진 것들의 문제를 확인하고 재창조의 과정을 경험하는 디자인의 과정은 한 사람의 교사 교육과정을 개발하고 수업을 구성하고 설정하는 과정에서 경험하는 과정과 유사하다. 수업 실행의 과정이 디자인의 과정이라면 수업전 교육과정 분석과 계획과정은 교감과 실험을 위한 조정과정이며, 수업후 반성의 과정을 통한 재디자인의 과정을 통해 완성되지만 상황의 변화와 의미의 변화는 완성된 실체를 다시 변화 시키는 과정으로 볼 수 있을 것이다.

이러한 디자인과 수업의 맥락적 특성을 기준으로 가네(Gagne)는 Principles of Instructional Design(1992)이라는 책을 통해 수업 디자인의 여섯 가지 기본 가정을 제안하였다. 그는 가장 우선적으로 '수업 디자인을 위한 하나의 최고 모델이 있다는 생각은 잘못된 것이다.'라고 밝히면서 글을 시작하고 있다. 가네는 수업 디자인을 위한 기본 가정은 첫째, 가르치는 과정보다는 학습의 과정을 기본으로 한다. 둘째, 학습은 다양한 변인에 의해서 영향을 받는 복잡한 과정이다. 셋째, 수업 디자인은 다양한 수준에서 적용될 수 있다. 넷째, 수업 디자인은 반복적 과정이다. 다섯째, 수업 디자인은 확인 가능한 하위 과정을 지니고 있다. 여섯째, 모든 내용을 가르칠 수 있는 최고의 방법이란 없고 각기 상이한 학습 성과가 각기 상이한 학습유형을 요구한다고 가정하고 있다.

케이건(Kagan)은 수업 디자인을 제안하면서 수업이 하나의 모형이라고 보는 생각에 문제를 제기하고 있다. 수업은 단순한 모형을 넘어 수업 그 자체가 여러 개의 구조로 조직된 총합적 특성을 지니고 있음을 밝히고 있다. 케이건은, '잘 가르친다'라는 수업의 예술의 상당 부분은 조화가 잘 이루어질 만한 적절한 구조와 내용을 학습 목표에 맞게 잘 선택하는 기술에 따라 좌우된다고 보고 그러한 구조와 구조의 연결을 계획하고 구성하는 과정을 수업을 디자인 한다고 정의 하고 있다(케이건, 1999).

수업 모형은 특정 학습 목표에 따라 디자인된 수업으로서 이론적으로 검증된 것이라면, 수업 디자인은 교사가 학습 목표에 따라 자율적으로 구조를 디자인하여 수업에 적용한 것으로 이해할 수 있다. 수업 디자인을 강조하면 교사의 수업 계획과 실현과정에서 자율적인 운영의 폭이 넓어지지만, 반대로 수업 모형을 강조하면 수업 모형이 제시한 기본 틀 안에서 운영해야 하기 때문에 상대적으로 운영의 폭이 좁아질 수 밖에 없다.

연구자가 제안하는 '사회과 교육과정 디자인'은 수업의 과정으로 구체화 되지만 교육과정을 분석하고 해석하는 수업 이전의 계획 과정으로부터 수업의 운영과 실현, 수업후의 결과와 반성을 통한 재디자인의 과정을 거쳐 개발되고 운영될 수 있어야 함을 주장하고 있다. 이러한 교육과정 디자인의 과정은 교사의 계획을 통해 시작되지만 그 실천과정에서 학습자들과 함께 소통하고 만들어가는 과정을 거치면서 완성을 향해 나아가게 된다. 수업 전 교사의 충분한 계획과 수업 중 학습자의 반응, 그리고 교사의 학생들의 소통과정을 기초로 한 수업 후 반성을 통해서 계속적으로 재검토와 수정의 과정을 거치면서, 결코 만족할만한

성과에 도달 할 수 없다 할지라도 보다 나은 완성을 향해 갈 수 있는 가능성이 열릴 것으로 여겨진다.

또한 현장의 교사들이 근거로 삼고 있는 '교육과정'은 시간의 흐름, 지식과 기술의 발전, 가치와 역할의 변화에 따라 계속해서 변화를 지향 하고 있다. 하나의 완성물이 아니라 여전히 변화하고, 발전하는 가능성의 영역이다. 그러하기에 교육과정 개발은 교육과정의 도입이후 지속적으로 이루어지는 활동이다. 그러나 새로운 교육과정 개발이 곧 교육과정의 변화를 의미하지는 않는다는 것 또한 분명한 사실이다.

교육과정의 변화는 변화를 선언하고 고시하는 체제와 외형의 변화뿐만 아니라 그것이 실제로 이루어지고 운영되어지는 교실 안에서 이전의 교육과정과는 다른 교육과정이 적용되고 운용되어 질 때 비로소 완성될 수 있는 것이다. 따라서 교육과정의 변화는 언제나 새로운 교육과정의 개발과 적용을 통한 외부적 강요 이전에 학교 그리고 교실 안에서 교사들에 의하여 조금씩 그리고 천천히 이루어져 온 것이다. 오늘날 교육과정 지역화와 자율화의 실천 방향으로 제안되는 학교중심, 교사 중심의 교육과정 개발은 결코 기존에 없던 무언가를 새롭게 만들어 내는 것이 아니라 지금까지의 교사 한 사람 한 사람의 실천적 힘이 만들어진 집합임을 분명히 인식할 수 있어야 할 것이다.

본 연구에서는 교육과정 전문성 중심의 교사 전문성에 대한 논의를 통해 교사가 교육과정을 구성하고 만들어가는 과정은 교육과정을 개발하는 것으로 상정하고 있지만 이는 수업을 통한 구체화 과정 없이는 만들어 질 수 없는 특성을 지니고 있다. 교사가 스스로 교육과정을 만들어가기 위한 계획과 구상이라는 추상적 아이디어를 수업 운영과 함께 실천적 형태로 표현하고 실천과정에서 발생하는 문제상황에 대한 반성 과정을 통해 교육과정을 구체화하는 과정으로 교육과정이 디자인될 수 있어야 한다.

Ⅲ. 초등학교 교사의 사회과 교육과정 디자인 사례

1. 연구 대상과 연구 방법

본 연구는 초등학교 교사가 만들어가는 사회과 교육과정 디자인의 과정과 의미를 살펴 그 사례를 분석하고자 시도 되었다. 초등학교 교사의 교육과정 전문성 형성을 위해 본 연구에 참여한 교사는 대학원에서 초등교육을 전공하였고, 특히 협동학습에 많은 관심을 가지고 현장 실천에 노력해온 교사이다. 연구대상 교사는 경남에 소재한 6학년 규모의 소규모 초등학교에 근무하고 있으며, 연구가 진행되던 2011년에는 학생수 11명의 5학년 학급담임을 맡았다. 연구교사와 연구자는 교육과정 디자인과 수업디자인에 관한 기본적인 이해와 요구에 대한 논의를 위한 만남을 지속해 오고 있으며, 연구교사의 사회과 교육과정 디자인을 이해하기 위해 연구자는 연구교사가 진행하는 수업 관찰과 연구교사, 학생 면담을 동시 진행하였다. 또한 수업의 준비과정에서부터 진행, 수업후 평가 과정의 전 영역에 걸쳐 관련 자료의 수집을 병행하였다.

수업을 관찰하는 동안 연구자는 수업 참관자로 교실 수업 상황을 스케치하고 캠코더를 통해 수업의 전 과정에 대한 녹화가 이루어졌다. 그리고 그 수업의 결과는 전사 자료로 옮겼다. 연구자는 수업 관찰이후 수업내용과 수업 준비과정에 관한 심층면담을 위한 기초자료로 활용되었고, 수업이 끝난 직후의 면담과 이후의 추가 면담을 통해 추가적인 정보를 수집하였다.

본 연구에서 수업 관찰과 분석은 연구교사가 사회과 수업을 위해 교육과정을 어떻게 이해하고 해석하며 적용하는지 그리고 이를 기초로 학생들에게 무엇을 가르칠 것인지에 관한 수업의 준비 및 구성 과정과 교육과정 디자인의 과정을 통해 국가 수준 교육과정의 재구성과 수업 구성의 관계에 대한 부분이 추가적으로 분석되었다.

2. 연구교사의 사회과 교육과정 디자인 구성 양상

연구자가 관찰한 연구교사의 사회과 수업은 2007개정 사회과교육과정 5학년 내용의 성취기준과 이를 기준으로 구성된 5학년 2학기 사회과 3단원의 6·25를 중심으로 교육과정을 디자인하고 있다. 해당 단원의 성취 기준은 아래 <표 1>과 같다. 연구교사는 우선 수업을 준비하기 위해 교육과정의 단원목표와 성취기준을 점검하고 교과서와 교사용 지도서를 검토하게 되었다. 교과서나 지도서의 내용은 일반적 학습의 과정에서 큰 무리 없이 학습을 구성할 수 있다고 여겼기에 교사는 국가수준 교육과정, 교과서와 지도서에 제시된 단원과 주제를 확인하고 수업을 구성하기 위해 수정하거나 재구성해야할 요소들을 점검하고 있었다. 이러한 과정을 통해 연구 교사는 교수·학습의 과정을 미리 살펴보고 학생들이 수업의 결과 알아야 할 것들이 무엇인지에 관해 확인 할 수 있기 때문이다.

< 표 1 > 2007 개정 사회과 교육과정 5-2-3 성취기준

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 광복과 대한민국 정부 수립, 분단과 6·25 전쟁으로 이어지는 과정을 살펴본다. ② 민주화와 경제 발전 과정을 살펴보고, 그것이 가져온 생활 문화의 변화를 탐구한다. ③ 정치, 경제, 사회, 문화의 발전에 중요한 역할을 한 인물들의 삶을 조사한다. ④ 대한민국의 발전, 평화 통일, 인류 문화의 향상을 위해 우리 각자가 할 수 있는 일들을 알아본다. |
|--|

6·25와 관련된 학습내용은 5학년의 ‘(6) 대한민국의 발전과 오늘의 우리’로 8·15에서 현재까지 대한민국의 변화와 발전 과정을 학습하는 과정에서 격계된 우리민족의 시련과 극복 과정을 학습의 내용으로 삼고 있다. 이러한 단원 내용을 기초로 특히 교사는 학습의 과정에서 학생들이 알아야 할 것 혹은 달성해야 할 기준들에 관한 포괄적이고 핵심적인 질문들을 준비하게 된다. 국가 수준의 교육과정상 성취기준은 ① 광복과 대한민국 정부 수립, 분단과 6·25 전쟁으로 이어지는 과정을 살펴본다.로 성취기준을 기초로 한다면 ‘1945년 광복에서 1950년 6·25까지 이어지는 시간의 흐름과 역사의 전개 과정을 이해시킬 수 있어야 한다.’ 정도로 확인 할 수 있다. 교과서에서 다루고 있는 주제와 주요 개념은 아래 표와 같이 분석될 수 있다.

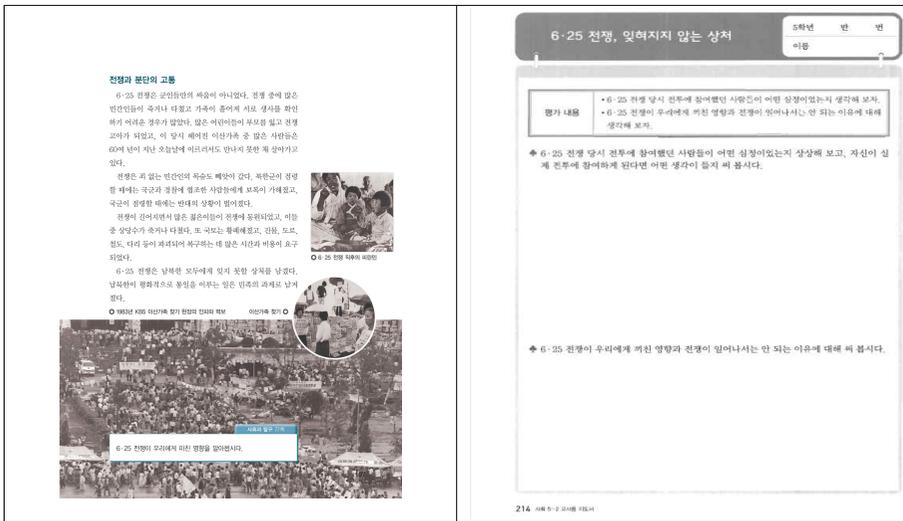
<표 2> 5-2-3-1 주요주제 및 사실 개념

주제명	주요 주제	교과서에 제시된 주요 사실 또는 개념
㉠ 대한민국 정부의 수립과 민족의 수난	<ul style="list-style-type: none"> • 8·15 광복 • 대한민국 정부의 수립 • 6·25 전쟁 • 전쟁과 분단의 고통 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 8·15 광복 ◦ 신탁통치 반대 운동 ◦ 5·10 총선거 ◦ 대한민국 정부 수립 ◦ 통일정부 수립을 위해 노력한 사람들 ◦ 북한의 남침과 인천상륙작전 ◦ 휴전 협정 ◦ 이산 가족의 고통 ◦ 분단의 폐해 ▪ 전쟁 속의 아이들

연구교사는 학생들에게 6·25의 발발 원인을 명확하게 이해하기 위해서는 특정한 사건이나 시기에만 초점을 두기 보다는 역사의 전개과정으로 광복 - 정부수립 - 분단 - 6·25로 이어지는 해방 이후의 대한민국 변화 과정에서 보다 명확하고 다양한 원인을 찾을 수 있어야 한다는 생각을 가지고 있었다. 이는 국가 수준의 교육과정이나 교과서에서 제시하고 있는 6·25의 전개과정과 큰 차이를 보이고 있지는 않는다.

다만 연구교사는 역사 수업의 장면에서 전쟁을 갈등, 파괴와 점령으로만 인식함을 경계해야 한다고 생각했다. 그렇다고 역사 수업에서 전쟁을 명확하고 단순한 인과의 관계, 시간과 순서를 중심으로 객관적 전개과정에만 초점을 둘 경우 학습자는 역사 속 전쟁을 무미건조한 기계적 감정으로 바라보게 되는 점도 역사 수업의 문제라고 인식하고 있다. 해서 연구교사는 역사 학습을 통해 역사속 사건과 사람들을 학습자 개개인이 자신의 일로 그리고 나의 감정을 이입 할 수 있는 대상으로 다루고 싶었다.

연구교사는 역사수업에서 6·25를 다루는 과정은 교육과정 성취기준 ①에서처럼 ‘광복과 대한민국 정부수립, 분단과 6·25 전쟁으로 이어지는 과정’을 가르치고 배우는 것도 중요하지만, 6·25와 같은 전쟁이 다시 되풀이 되지 않아야 한다는 생각을 학생들이 생각할 수 있어야 한다고 생각하고 있었다. 이러한 생각은 전쟁의 상처와 아픔을 통해 전쟁을 통한 상처뿐만 아니라 평화통일에 대한 필요와 염원을 인식시킬 수 있다고 여겼다. 그 결과 같은 단원의 네 번째 성취기준 ④ 대한민국의 발전, 평화 통일, 인류 문화의 향상을 위해 우리 각자가 할 수 있는 일들을 알아본다.와 자연스럽게 연결 될 수 있기에 수업을 통해 다루어 주어야 한다고 생각하고 전쟁을 상처로 기억할 수 있는 좀 더 핵심적인 질문을 하기 위해 교과서와 지도서의 사례를 확인하였다.



(그림 1) 교과서와 지도서 속 전쟁과 분단의 고통 관련 내용

교과서와 지도서 역시 6·25와 관련된 내용 서술은 주로 6·25의 과정과 전쟁으로 인한 고통을 두 가지 큰 줄기의 이야기로 내용을 서술하고 있었다. 좀 더 구체적으로 살펴보면 6·25의 전개 과정에서는 북한의 남침과 인천상륙작전 그로 인한 휴전 협정을 통해 끝나지 않은 전쟁의 안타까움을 전쟁과 고통에서는 이산 가족의 고통과 분단의 폐해 중심으로 내용을 서술하고 있다.

전쟁의 상처와 고통을 상징적으로 보여주고 있는 이산가족의 고통과 묘사는 6·25가 남겨 놓은 우리 민족의 슬픈 역사이며, 동족상잔이라고 하는 6·25의 특징을 가장 잘 드러내고 있지만 ‘누가’, ‘어떻게’와 구체적인 내용 서술의 부족과 ‘많은 아이들이 고아가 되었다.’, ‘(국가 기간 시설이) 파괴되어 복구하는 많은 시간과 돈이 요구되었다.’와 같은 세밀한 감정 묘사 없이 학생들이 전쟁의 참상과 아픔 반복하지 말아야 할 역사로 인식하기에는 어렵다는 생각이 들었다.

또한 교사용 지도서에는 내가 전쟁에 참여하는 사람이라면, 전쟁이 일어나면 안되는 이유를 찾을 수 있어야 한다고 말하고 있지만 학습자의 현재의 경험으로는 쉽지 않다는 생각에 연구교사는 학생들이 호기심을 가지면서도 전쟁의 참상과 슬픔을 잘 보여 줄 수 있는 사례와 포괄적 질문을 찾기 위해 노력하게 된다.

교사는 전쟁의 참상과 슬픔을 표현할 수 있으면서 학습자의 호기심을 자극할 수 있는 포괄적 질문으로 ‘전쟁이 일어나면 어떻게 해야 할까요?’라는 문제를 제안했다. 많은 학생들의 대답은 거의 유사한 모습을 띄고 있다. “나가서 싸운다.”, “나라를 지켜야 한다.”가 그것이다. 이후 교사는 두 장의 사진을 번갈아 보여준다.

첫 번째 사진은 (그림 2) ‘육탄 10용사 상’이고 두 번째 사진(그림 3)는 ‘형제의 상’이라는 조형물이다. 교사는 두 가지 조형물을 통해 6·25로 인해 발생하게 된 문제들을 학생들과 토의해 보기로 했다. 두 가지 사진을 제시하고 수업을 위해 교사는 6·25에 관한 간단한 묘사와 전개 과정에 대한 설명을 곁들여 이전 학습내용을 기억 시켰다. 이후 교사는 학생들에게 조각상의 작품명은 제시하지 않은채 몇 가지 질문을 한다. 두 조형물에 공통적으로 등장하는 사람들은 누구인가? 학생들은 국군이라는 답을 쉽게 찾는다. 그럼 첫 번째 조형물은 무얼 상징할까? 그들이 손에 들고 있는 것은 무엇인가? 수류탄과 총은 쉽게 찾지만 박격포탄은 정확한 용도를 몰라 오답을 말하기도 한다.

교사는 육탄 10용사 상이라는 설명과 함께 간단한 상황을 묘사한다. 북한은 1949년 6·25 발발전 개성 송악산의 국군진지를 공격해왔다. 우리 국군은 고지탈환을 위해 공격을 감행했으나 북한군은 병커속에서 기관총 사격으로 아군의 희생만 늘어났다. 이에 아군을 지키고 적들을 물리치기 위해 수류탄과 포탄을 들고 적의 병커로 뛰어 들어가 국군이 다시 송악산 진지를 탈환할 수 있게 한 사람들이고 이들을 ‘육탄 10용사’라 한다.



(그림 2) 육탄 10용사 상



(그림 3) 형제의 상

몇몇 아이들은 무섭다고 말하기도 하지만 대부분의 아이들 특히 남학생들의 경우 “멋있다.”를 연발하는

아이들도 있다. 수업의 처음 제시했던 ‘전쟁이 일어나면 어떻게 해야 할까요?’라는 질문을 다시 던지자 처음 보다 더 많은 학생들의 “나가서 싸운다.”, “나라를 지켜야 한다.”고 대답한다.

이후 교사는 (그림 3)의 사진을 제시하고 어떤 상황인지? 왜 둘은 끌어안고 있는지? 두 사람의 직업 혹은 신분을 확인 할 수 있는 것은 무엇인지?, 둘은 지금 서로 무슨 생각을 하고 있을까?와 같은 질문들을 던지며 학생들의 호기심을 유발 시키고 계속해서 생각을 갖도록 유도 하고 있다.

학생들은 남한과 북한의 군인이라는 것은 쉽게 찾아내었지만 지금 그들이 왜 그러고 있는지에 관해서는 쉽게 답을 찾지 못했다. 이 후 몇 번의 이야기들이 지나고 교사는 이 둘의 관계와 상황, 그리고 그 모든 것이 6·25라는 전쟁 중에 있었던 이야기 라는 점을 밝히고 형제의 상에 대한 이야기들을 나누었다. 형제의 상은 형제의 모습을 한 조형물이다. 6·25 당시 국군으로 참전한 형과 인민군으로 참전한 동생이 단양군 죽령전투에서 서로에게 총부리를 겨눈채 마주치게 된 장면을 토대로 만들어졌다. 점점 학생들의 분위기는 조용하고 때론 숙연해지기 까지 한다.

교사는 이후 다시 학생들에게 질문을 한다. ‘둘은 지금 어떤 말을 하고 있을까?’, ‘무슨 생각을 하고 있을까?’, ‘여러분 이라면 전쟁속에서 서로 다른 군복을 입고 동생과 혹은 형과 마주 쳤다면 어떤 생각이 들었을까?’ 와 같은 지속적인 질문들은 학생들을 당황하게 만들었다. 그리고 이어진 교사의 마지막 질문은 처음 질문과 같은 ‘전쟁이 일어나면 어떻게 해야 할까요?’ 였고 대부분의 학생들은 대답하지 못했지만 한 두명의 학생은 낮은 목소리로 ‘전쟁 안하면 안되요?’라고 반문하면서 순간 교실은 정적이 흐르고 교사는 그대로 수업을 마쳐 버렸다.

교과서와 교사용 지도서에게 제안하고 있는 전쟁의 아픔과 참상에 관한 수업과 연구교사가 계획하고 실행한 수업은 전쟁의 참상과 슬픔, 반복하지 말아야 할 역사를 학생들에게 인식시키고자 했다는 점에서는 동일한 학습의 결과를 가져 왔을지도 모른다. 하지만 연구교사는 교육과정을 디자인하는 과정을 통해 자신이 어떤 수업을 진행하고자 하는지 또 왜 그런 수업을 계획하게 되었는지를 분명히 인식할 수 있게 된다. 또한 학습자들 역시 역사속 사건과 사람들을 나와 관련있는 것들로 생각하고 나의 입장을 대입하는 과정을 경험할 수 있게 되었다.

IV. 사회과 교육과정 디자인의 과정과 구성의 재구성

1. 사고과정을 위한 사회과 교육과정 디자인

연구자가 참관한 본 차시의 수업은 지도서를 기준으로 본다면 40분 1차시 분의 수업이지만 연구교사는 본 수업을 80분 연차시 수업으로 구성하고 수업을 계획하였다. 그리고 실제 수업은 휴식시간 없이 이어졌기 때문에 90분의 수업 시간을 활용했다.

일반적인 수업의 과정에서 교사는 국가 수준 교육과정 혹은 교사용 지도서에서 요구하는 핵심 개념을 중심으로 수업을 계획하고 교과서를 핵심적인 자료로 활용하게 된다. 그로인해 보통의 경우 초등학교 수업은 40분 단위의 차시 중심으로 수업을 구성하고 계획하게 된다.

연구자 : 굳이 본 수업을 연차시 수업으로 진행해야 한다고 생각하는 이유는 무엇인가요?

연구교사 : 사회과는 학습자의 사고과정을 대단히 중요하게 여겨야 한다고 생각합니다. 학습자의 사고과정이 배제된 채 사회과의 주요 개념을 ‘알았지?’, ‘뭘지?’와 같은 수렴적 방식의 접근으로는 학습자의 사고를 유발하고 가치를 학습하는 것이 아니라 역사적 사건과 사실의 기억이외의 무엇을 얻을 수 없기 때문입니다. 이러한 기억 중심의 수업은 자칫 사회과 수업의 중요한 가치나 논점을 전달하는데 집중할 수밖에 없고 이는 사회과의 온전한 모습이 아니라고 생각

합니다. 학습자가 사회과의 올바른 가치를 형성하고 선택 할 수 있게 하기 위해서는 학습자들이 생각하는 시간과 사고 하는 과정이 필요한데 이러한 과정을 경험하기 위해서는 40분 단위의 차시 수업만으로는 성취가 어렵기 때문입니다. (중략....) 그러나 이러한 연차시 수업을 진행하기 위해서는 부족한 차시를 보충할 수 있는 통합차시 수업의 계획도 필요합니다. 교육과정 혹은 교사용 지도서에서 제시되고 있는 차시구분 그 자체가 절대적인 기준이 될 수는 없다고 생각합니다.(인터뷰 자료 中)

초등학교 교실에서 일반적으로 이루어지는 차시 중심 수업은 각각의 차시를 독립적이고 완성되어진 수업으로 구성하거나 계획하기에 차시 수업마다 목표를 설정하고 도입, 전개, 정리, 평가까지의 과정이 거의 모두 포함되어진 채 계획된다. 차시 중심의 수업은 단원과 주제와 같은 큰 흐름 속에서 수업을 구성하기 보다는 차시별로 다루어야 할 무엇에 집중하기 쉽고 그로인해 각각의 수업은 일련의 연결고리를 만들기 보다는 분절적 수업이 이루어지고 있는 실정이다. 이러한 분절적 과정은 전체적 시간의 부족과 다루어야 할 내용과 지식의 양으로 인해 학습자의 사고과정보다는 학생이 알아야 할 내용, 교사가 알려야 할 내용에 집중 할 수 밖에 없는 구조를 띄게 되는 것이다.

특히 보통의 차시 수업에 활동을 강조하면서 각각의 활동과 활동을 단계화 시킬 경우 단계별로 집중, 설명, 활동, 질문, 집중, 설명, 활동, 질문으로 이어지는 시간을 제외하고 나면 실제적으로 사고할 수 있는 시간이 부족할 뿐 아니라 이미 하나의 단위 자체가 혹은 주제와 주제 간의 연결 구조를 지니고 있음에도 불구하고 이전의 차시 수업과 이후의 차시 수업과는 분절된 완성형 수업으로 구성될 수밖에 없다.

그로인해 수업의 과정에서 학습자의 사고와 활동은 형식적 시간할애를 통해 충분한 논의와 고민이 이루어 질 수 없게 만들고 있는 것이 현실이다. 이에 연구교사는 교육과정 분석 단계에서 주제와 주제간 통합의 가능성 혹은 인접 주제와의 연계를 분석하는 과정을 거치면서 통합적으로 차시를 설정해야 할 수업, 연차시로 구성해야 할 수업을 선정하게 되었다.

그러나 학습자의 사고과정이 수업의 중심이 되기 위해서는 수업을 구성하고 계획하는 과정에서 필요한 내외 형적 조건들이 갖추어 질 수 있어야 한다. 연구교사는 사고과정을 중심으로 구성하는 사회과 수업을 위한 첫 번째 필요조건은 학생들이 사고할 수 있는 충분한 시간의 확보라고 보았고, 두 번째 필요 조건은 교사의 발문을 통해 이루어지는 포괄적인 문제상황의 제시와 문제상황의 해결을 위해 사고를 촉진할 수 있는 확산적 발문이면서도 해결하고자 하는 문제를 벗어나지 않을 수 있도록 하는 수렴할 수 있는 계획되고 조직된 질문이다.

사고 할 수 있는 시간과 질문의 구조화를 만들어 가기 위해 교사는 무엇을 목표로 할 것인지, 학습자에게 어떤 변화를 불러올 수 있는 발문을 해야 할지에 대한 고민을 하고 있다. 또한 의도하는 학습자의 변화라는 결과는 무엇을 근거로 할 것인지에 관한 수업과 교육과정에 관한 지속적인 질문들이 필요하다. 이러한 교사 스스로에 대한 질문들은 '목표를 무엇으로 할 것인지?', '어떤 소재를 사용하게 될 것인지?', '어떤 내용 다루게 될 것인지?'와 같은 포괄적 질문 만들기들을 위한 핵심 질문을 통해 교육과정 설계 및 수업 운영의 기준을 정렬하고 학습의 과정을 계획할 수 있게 된다.

교사는 수업준비과정에서 준비된 포괄적 질문에 따라 교사용 지도서나 교과서에 등장하는 평가 항목들을 수정하고, 단원 도입을 계획하게 되었다. 학습의 과정에서 제안되는 질문이 달라지면 학습의 결과로 수렴되는 질문 역시 달라져야 하기 때문이다. 교육과정 디자인을 위해 교사는 수업을 계획하는 과정에서 교육과정의 분석과 교수방법과 학습활동의 변경은 물론 수업후의 평가에 대한 고려가 포함될 수 있어야 한다.

2. 교육과정과 수업이 소통하는 사회과 교육과정 디자인

교육과정과 수업이 별개의 과정이 아니라 하나의 유기적 소통과정을 구성하기 위한 수업을 진행하는 과정에서 연구교사가 가장 많은 관심과 노력을 기울이는 장면은 핵심개념 접근하기 과정이다. 단원 혹은 주제의 핵심 개념은 학생들이 학습을 통해 도달해야할 일종의 학습 목표이다. 국가 수준 교육과정의 분석과 교과서, 지도서 등을 통해 핵심개념에 어떻게 접근하면 좋을지를 고민하는 과정은 학생들에게 제시할 어떤 포괄적 문제가 설정될지의 근원이 된다.

핵심개념의 접근을 위해 연구교사는 수업을 구성하기 위한 기초로 교육과정을 분석하고, 전쟁의 참상과 아픔을 주제로 다루기 위해 6·25의 전개 과정보다는 전쟁으로 인한 피해와 아픔 그리고 그 치유의 과정을 학습내용으로 선정하였다. 연구교사가 선정한 학습내용은 교육과정과 교사용지도서에서 강조하는 있는 6·25 발발까지의 주요한 역사적 사건의 전개와 6·25 전쟁의 진행 과정에 집중하기보다는 상처와 치유에 집중했기에 6·25의 발발과정은 한 차시 수업으로 통합적으로 수업을 구성하고 이후 전쟁의 아픔을 통한 평화통일의 의의를 이해할 수 있도록 주제와 주제를 연결 할 수 있는 포괄적 질문을 제안하고 있다.

이를 통해 단원의 핵심 개념에 대한 맥락을 이해하도록 하는 수업을 계획하고 구성하였다. 그리고 이러한 과정을 통해 가장 중요하게 고려 할 점은 아이들의 흥미 즉 내적 동기를 바탕으로 학습에 몰입 할 수 있는 끼리를 제공하는 것이었다. 학습의 과정이 다양하고 깊이 있는 사고활동의 과정이 진행되고 학습의 흥미가 지속될 수 있도록 연구교사는 포괄적 질문 뿐 아니라 파생적이고 추가적인 다양한 질문을 만들어 내고 있었다. 또한 수업의 전반에 걸쳐 상호 협력의 과정을 경험할 수 있도록 하고 학습은 머릿속에 넣어 야할 지식이 아니라 삶의 과정이며 내면화된 의미를 찾고자 노력하였다.

교사: 지난 시간에는 민족의 해방과 대한민국 건국의 과정에서 남북한의 대립과 갈등 그로인해 6·25라는 우리민족간의 비극적 전쟁의 발발 과정을 살펴보았습니다. 오늘은 만약 다시 6·25와 같은 전쟁이 일어난다면 우리는 어떻게 해야 할지 생각해 보려고 해요? 여러분은 6·25와 같은 전쟁이 다시 일어난다면 어떻게 해야 할까요?

학생1: 나가서 싸워요!

학생2: 다 죽여 버려요?(두두두두 입으로 총소리를 낸다)

학생3: 맞아요, 나가서 싸워야 해요.

교사: 예 알겠어요. 우리는 다시 6·25와 같은 전쟁이 일어난다면 아주 잘 싸울 수 있을 것 같아요. 근데 왜? 다 죽여버려야 할까요?

학생1: 나쁜놈이 싫어요.

학생3: 나라를 지켜야 해요.

학생 대부분: 먼저 쳐들어 왔어요.

교사: 그래요 선생님이 6·25 당시 있었던 일을 조각품으로 만든 사진을 두 장 준비했어요. 함께 보면서 우리생각을 말해 볼까요.(프로젝션 TV에 육탄 십용사 상과 형제의 상이 순서대로 나타나고 다시 한 장 한 장을 세세하게 살핀다.)

교사: (육탄 십용사 상을 가리키며) 어떤 사람들일까요?

학생 대부분: 우리나라 군인이저씨요.

교사: (형제의 상을 가리키며) 어떤 사람들일까요?

학생4: 한사람은 우리나라 군인이고 다른 사람은 거지 같아요.

학생2: 북한 군인이예요.

교사: 예 첫 번째 사진은 우리나라 국군이고, 두 번째 사진은 국군과 북한군이 함께 있어요. 우리 이 사람들이 지금 무슨 생각을 하고 있는지?, 왜 이렇게 있는지 모둠별로 생각해보고 두 조각상을 보고 할 수 있는지 질문들은 어떤 것이 있는지 토의해 봅시다. 물론 다른 친구들이 답을 해봐도 좋아요.

학생들: 웅성거리며 모둠별 토의와 질문을 쏟아낸다. (육탄 십용사 상에서는 손에 들고 있는 총과 수류탄에 많은 관심을 가지고, 형제의 상에서는 북한군인의 옷차림에 많은 관심을 가진다.)

(중략)

교사: (형제의 상을 가리키며) 두 사람은 형제예요.

학생 대부분: (놀라하는 표정과 어리둥절한 표정)

교사: 형제인 두사람이 전투중에 만났어요. 한명은 국군으로 또 한명은 북한군으로..... 둘은 지금 무슨 예기를 하고 있을까요? 우리 잠시 친구들과 토의해 볼까요?

(앞선 토의에 비해 토의하는 시간보다는 무언가 생각하는 시간이 길어지고 있다. 학생4: 너 여기 왜 있어?, 학생1: 미안해. 학생6: 우리엄마는 동생이랑 싸우면 슬프다고 하시는데...등등)

교사: 만약 우리나라에 전쟁이 일어나서 지금 이 두사람 처럼 전투중에 만나게 되었다라고 생각한다면 여러분은 어떤 생각이 들까요?

(대부분의 학생들이 특별한 대답을 하지 못한채 혼란스러워한다.)

(잠시의 침묵후 교사는 다시 학생들에게 마지막 질문을 건넨다.)

교사: 전쟁이 일어나면 어떻게 해야 할까요?

학생1: 그래도 나가서 싸워야 해요! 안싸우면 우리가 죽잖아요!

학생5: 그냥 전쟁안하면 안되요.(약간의 침묵)

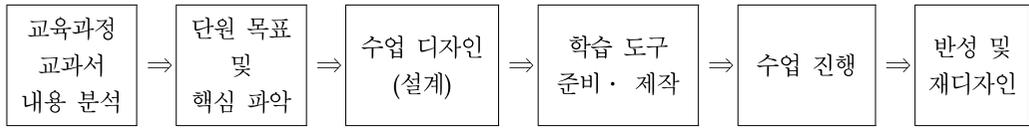
학생들: 맞아요 안싸우면 되요.

(수업 전사자료)

교사의 수업 통해 학습을 유의미하게 이끌어 가기 위해 계획되는 사태나 경험에 대해 교사가 물어야 할 가장 중요한 질문은 그것에 담긴 문제의 질이 어떠한가? 이다. 이는 수업과 교육과정 소통 구조 형성의 가장 핵심적 과정이다. 교육과정 분석을 통해 다루어야 할 핵심 개념을 파악하고 난 후 단원의 개념들을 포괄할 수 있는 포괄적 질문을 찾는 것이다. 수업은 질문으로부터 시작한다. 질문이 어떠한가에 따라 수업의 질이 판가름 난다 해도 과언이 아니다. 따라서 단원전체의 내용을 아우르면서 아이들이 쉽게 파악할 수 있는 질문을 만드는 것은 무엇보다 힘든 작업이지만 수업의 성패를 좌우 할 수 있는 중요하고 핵심적인 작업이다.

아이들은 거의 대부분의 학습과정에서 학습에 대한 선개념 혹은 오개념들을 가지고 있다. 포괄적 질문 만들기가 이루어지고 나면 이 질문에 대해 아이들이 가질 수 있을 것으로 예상되는 선개념과 오개념을 파악하는 과정이 필요하다. 사실 아이들이 가지고 있는 선개념 혹은 오개념들은 대부분 수업 내용을 이루는 것이다. 예상되는 오개념들을 순서를 짓는 과정 그 자체가 활동 내용을 형성하는 것이면서 세부질문을 배치하고 세부 질문을 만드는 과정이 수업안을 만드는 과정이다. 파생질문은 포괄적 질문을 해결하기 위해 해야할 활동들을 자연스러운 방식으로 계획하게 된다. 이것은 교사가 생각하는 예상되는 흐름이다. 그러나 학생들의 관심사에 따라 활동 순서에 변화가 있을 것으로 예상된다.

연구교사가 사회 수업을 위해 어떤 과정과 방식을 통해 교육과정을 디자인하고 구성하는 가를 정리해보면 다음과 같다.



(그림3) 교육과정 디자인의 진행과정

- ◎ 교육과정 및 교과서 내용 분석
 - 교육과정에서 제시된 성취 기준 확인
 - 교육과정과 교과서의 내용간의 관계성 및 적절성 분석
- ◎ 단원 목표 및 핵심 파악
 - 단원 혹은 주제의 목표 설정
 - 교과서 또는 지도서에 제시된 주요 개념이나 일반화 내용 확인
- ◎ 수업디자인
 - 학습자의 사고과정에 따른 수업 과정 선정
 - 포괄적 질문의 선정과 파생적 질문의 선정
- ◎ 학습도구 준비·제작
 - 제시된 포괄적(파생적) 질문의 구체화를 위한 사례 혹은 자료의 준비
- ◎ 수업진행
- ◎ 반성 및 재디자인
 - 수업과정의 복기와 학습자 이해 정도 확인
 - 문제 개선을 위한 재디자인

연구교사의 사회과 교육과정 구성과 이해의 방식이나 근거는 국가 수준의 교육과정에서 제시하고 있는 성취기준을 근거로 하고 있다 하여도 실제의 수업 장면에서 이루어지는 수업 구성과정은 교과서나, 수업 모형이라는 이름과는 조금 차이를 보이고 있다. 이는 일반적인 사회과 수업에서 확인할 수 있는 보편적인 방식이나 근거는 아니라 수도 있다. 그러하기 일반적으로 교실에서 실현할 수 있는 수업이 아니라고 말할 수도 있다. 그러나 사회과 수업을 구성하는 과정에서 교과서나 지도서에 제시된 내용을 절대시 한다거나 수업 모형을 기준으로 그 단계와 절차를 중시하는 방법이 과연 보통의 교실에서 이루어지는 일반적인 수업이고, 그러한 수업이 ‘좋은 수업’의 기준이 되어야하는 것은 아닐 것이다.

사회과 교육과정 디자인과 수업의 구성을 위해 연구교사는 그 출발을 교육과정에서부터 시작하고, 교사 개인의 교육적 입장과 철학을 근거 하여 수업을 계획하고 구성하는 과정에 대한 차이를 인정할 수 있다면 한사람의 교사가 수업 실천가로 교육과정의 개발 및 적용자로서의 가치를 구현할 수 있을 것이다. 사회과 수업이 구성되는 근거는 분명히 국가 수준 교육과정의 고시로부터 출발할 수 있지만 사회과 교육이 가지는 태생적 특성과 사회과 수업이 다양하게 구성될 수 있는 변수는 결국 교사와 학생이라는 교육 주체의 특수성과 그리고 그들이 바라보는 인식하는 사회과 교육의 목표에 대한 이해가 동반되어야 한다.

V. 결론

본 연구는 교사전문성 연구에서 수업을 중심으로 논의되었던 기존의 교사 전문성 논의에서 벗어나 교사

가 스스로 교육과정을 개발 하고 구현할 수 있는 교육과정 전문성을 형성 할 수 있어야 함을 제안하고 있다.

사회과는 그 도입 초기에 비해 보다 다양한 교수·학습 방법의 개발과 실천을 이루어 왔지만 여전히 많은 교사와 학생들이 사회과를 어렵고 힘든 교과로 인식하고 있다. 사회과는 현장의 교사에게는 가르쳐야 할 내용이 많은 교과로 학생들에게는 기억해야 할 것, 배워야 할 것이 많은 교과가 바로 사회과이다. 그러한 문제의 발생 원인은 국가 수준에서 제안되는 내용중심 교육과정에 기인한다고 보고 사회과 수업과 학습이 내용 그 자체의 기억과 이해가 아니라 수업을 실천하는 개개의 교사들이 자신만의 레시피로 사회과를 만들어 갈 수 있어야 함을 밝히고자 시도했다. 또한 그 실천의 방법으로 제안하는 교육과정 디자인을 통해 사회과의 특성에 맞는 교사 수준의 교육과정 개발의 필요성을 절감한다.

그러나 그동안의 교사 전문성이나 교육과정에 관한 연구는 대부분 주어진 학습내용을 수업모형의 틀에 끼워 맞추기식의 연구가 대부분이라 교사 전문성에 관한 긍정적 의의나 효과가 사회과 수업의 실천과정에서 충분히 발휘되지 못하고 있는 것이 현실이다. 따라서 교육과정 전문성을 확장하고자 하는 교사는 사회과 교육과정에 대한 철저한 분석을 바탕으로, 학습목표와 교실상황에 따라 융통성 있게 변형, 적용이 가능한 교육과정 디자인의 과정과 접근을 통한 교사의 전문성 신장이 요구된다. 이를 통해 교사는 자신만의 전문적 수업의 디자인으로써 질 수 있게 된다. 교육과정 디자인과 수업 디자인이라는 특성과 이들로 인해 파생될 수 있는 다양한 강점들은 앞으로도 지속적인 연구를 통해 사회과에 보다 적절한 교육과정, 수업 디자인 개발의 가능성을 확대시켜 줄 것이다.

다음으로 본 연구의 결과를 바탕으로 후속연구를 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 사회과 교육과정 디자인의 한 예를 제시해 본 것으로, 수업 적용에 있어 소수의 인원을 대상으로 하였고 현장적용 기간이 짧은 한계점을 가지고 있다. 따라서 개발한 디자인에 대해 연구의 대상 인원과 적용 기간을 확대한 지속적인 현장적용을 통한 적절성의 검증과 개선이 이뤄져야 할 것이다.

둘째, 교과전문가로서 사회과에 대한 보다 깊이 있는 연구를 바탕으로 하여 사회과에 적합한 교육과정 디자인 과정의 개발이 지속되어야 할 것이다. 본 연구자도 현 교육과정에 준하여 영역별 수업디자인을 개발해 보았으나 어떠한 학습방법에 대한 연구이든, 교육과정에 대한 깊이 있는 분석 없이 교수·학습 방법만을 강조하는 것은 한계가 있을 수밖에 없다. 따라서 사회과에 대한 보다 꾸준한 연구를 바탕으로 단순히 수업을 하는 방법이 아닌, 사회과에 적절한 교육과정을 만들어 갈 수 있는 연구가 지속되어야 할 것이다.

셋째, 본 연구는 교과 특성 연구를 통한 교과중심의 사회과에 맞는 수업 디자인을 제안하고자 하였다. 그러나 이 또한 일반 교육과정 해석과 적용의 문제점인 고정적이고 형식적인 틀에 완전한 융통성을 부여하지는 못한 듯 하며, 수업 방법에 대한 제안이 어떤 틀을 제안하는 것을 넘어선 보다 근본적이고 실제적인 것이 되어야 할 것이며, 교실상황에 보다 융통성 있게 활용될 수 있는 교사의 재량적 권한을 강화하는 연구도 지속되어야 할 것이다.

참고 문헌

- 교육인적자원부(2007), **초·중등학교 교육과정**. 교육인적자원부 고시 제2007-79호.
 권오정·김영석(2003), **사회과교육학의 구조와 쟁점**. 서울: 교육과학사.
 김종건(2003), **안으로 부딪는 교육**.
 박순경(2003), 교육과정탐구 주체로서의 교사 전문성 논의에 대한 대안적 관점, **교육학연구**, 41(2), 75-92.

- 박승배(2007), *교육과정학의 이해*, 양서원.
- 박연실(2010), *현대디자인의 이해*, 한국학술정보.
- 케이건, 중앙기독교초 협동학습연구모임 역(1999), *협동학습*. 서울: 디모데.
- 홍미화(2012), 초등교사의 사회과 교실수업구성에 관한 연구, *사회과교육연구* 19(2).
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.(1992). Teacher as curriculum maker. In Jackson, P. W.(Ed.), *Handbook of research on curriculum*, 363-401. American Educational Research Association.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners*. Columbia University, Inc. 강현석, 박민정, 소경희, 조덕주, 홍은숙, 공역(2007). *교사와 교육과정: 교사들의 경험에 대한 내러티브*. 서울: 양서원.
- Craig, C. J. (2006). Why is dissemination so difficult? The nature of teacher knowledge and the spread of curriculum reform. *American Educational Research Journal*, 43(2), 257-293.
- Craig, C., & Olson, M. (2002). The development of teachers' narrative authority in knowledge communities: A narrative approach to teacher learning, 115-129, In N. Lyons & V. LaBoskey (Eds.), *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Craig, C., & Ross, V. (2008). Cultivating the image of teacher as curriculum maker. In F. M. Connelly(Ed.), *The handbook of curriculum and instruction* (pp. 282-305). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gagne, Robert M(2004), *Principles of Instructional Design*, Wadsworth
- Nathan (2004).
- Tomlinson Carol A. (Edt), (2001) *The Parallel Curriculum*, Sage