

생태적 관점의 사회과 수업비평

이 현 진 · 남 상 준

경북 유강초등학교 · 한국교원대학교

I. 서론

사회과 수업은 '관계'를 통해 '관계'를 배우는 것이라 해도 과언이 아니다. 장소와 시간, 사회와 '나'가 어떻게 관계를 맺고 있는지 살펴보는 것이다. 현재의 사회과 수업이 '관계'에 의미를 두고 있는지 아닌지에 대해 평가할 수도 있겠지만, 선행되어야 할 것은 현재의 수업이 어떤 관계를 가지고 있는지를 살펴보는 것이다. 사회과라는 학문이나 교실수업 밖의 사회와 교실수업이 어떤 관계를 맺고 있는지, 교실수업 안에서 교사와 학생들이 맺고 있는 관계와 수업의 내용이 어떤 관계를 맺고 있는지 등을 살펴보는 것이다.

교실수업을 이해하는 하나의 방식으로 등장한 수업비평은 기존의 연구경향에 비해 수업에 대한 풍부한 이해를 제공한 것은 사실이다. 그러나 기존의 수업연구 패러다임은 교사의 사고와 사고과정에 집중하는 경향(김민환·김동엽,1997)이 있었으며 교사와 학생의 상호작용이라는 측면에서의 수업비평은 다소 부족하다고 볼 수 있다. 수업비평에 대한 기존의 연구들이 주로 교사를 중심에 두고 살펴보는 경향이 있는 근본적인 이유는 교육을 바라보는 이원적, 위계적, 지배적 시선이라고 할 수 있다. 이러한 시선은 우리 사회를 지배하고 있는 산업사회의 시선이다.

이와 더불어 사회과 교실수업의 가장 큰 문제는 교과와 삶의 분리이다. 교과와 삶의 분리는 이분법적, 위계적, 지배적 관점을 벗어나지 않고는 근본적으로 해결 불가능한 것으로 보인다. 예를 들어, 가르쳐야 할 대상이라는 측면으로만 학생을 본다면 교실수업에서 학생의 삶이 드러날 여지는 없다. 교육의 패러다임이 구성주의로 바뀌면서 많은 사람들이 교사 중심에서 학생 중심으로 변화해야 한다고 하지만 이 또한 이분법적 사고이다. 우리가 벗어나야 할 것은 교사 중심, 학생 중심이 아니라 이러한 것을 구분해서 생각하려는 이분법적 사고인 것이다.

본 연구에서 견지하고 있는 교실수업에 대한 생태적 관점이란 기존의 이분법적, 위계적, 지배적 시선에서 벗어나 교사와 학생이 교실수업에서 가지고 있는 생태적 지위와 그 의미, 상호작용과 관계의 측면에서 수업을 본다는 것이라고 말할 수 있다¹⁾.

1) 본 연구와 유사한 관점에서 이루어진 일부 연구들, 특히 교실생태학의 관점에서 교사와 학생의 상호작용을 밝혀내려고 한 새로운 시도가 있으며, 이 연구들은 거시체계와 교실을 연결함으로써 많은 시사점을 주고 있지만, 교실수업 내부의 독자성이나 개별성과 관련한 이야기를 하는 데에는 한계가 있었다. 교실수업은 학교 문화, 사회적 분위기 등과도 연관이 되지만 가장 직접적으로는 교사와 학생에 달려있기 때문이다. 즉, 주체와 환경이라는 측면에서 교실생태학 관련 연구들은 '환경'을 거시체계로 보고 있는데, 그와 더불어 교사와 학생 역시 다른 사람의 환경이 될 수 있다는 점을 간과

II장에서 생태적 관점의 수업비평에 대해 좀더 구체적으로 살펴본 뒤 III장에서 구체적인 비평사례를 제시하고 끝으로 생태적 관점의 수업비평이 사회과 수업비평에서 갖는 의의를 살펴볼 것이다.

II. 생태적 관점의 수업비평

1. 수업비평에 대한 생태적 관점

생태적 관점²⁾의 수업비평이란 교실수업에서 '거주'하고 있는 교사와 학생 간의 상호작용, 교사와 학생 그리고 외부 환경과의 상호작용과 이러한 상호작용이 주는 의미인 '관계'를 통해 수업을 바라보려는 시도라고 할 수 있다. 사회구조처럼 거시체계 역시 교실수업에 영향을 주지만, 그보다 교실수업 내의 어떤 구조나 체계, 시스템 즉 교실수업 내의 삶과 그 속에서 이루어지는 수업의 관계를 파악하고 그것이 교사와 학생에게는 어떤 의미로 작용하는지 살펴보려는 관점의 비평이라 할 수 있다. 생태적 관점은 교사와 학생이라는 이분법, 교육과정-교과서-수업이라는 위계, 학습이론이나 교과에 의한 교실수업 지배 등 기존의 이원적, 위계적, 지배적인 시선에서 벗어나 교실수업에서 존재들의 상호작용과 관계에 집중함으로써 사회과 수업이 이루어지는 현상과 그 의미를 보다 더 잘 드러낼 수 있다.

이러한 관점은 두 가지 특징을 가지는데 첫째, 교실수업에서의 상호작용을 전일적으로 재구성하며 둘째, 교사나 개별 학생을 적절한 생태적 지위를 가진 개체로 보고, 해당 개체가 수업에서 어떤 역할을 하고 그 의미는 무엇인지에 대해 살펴보려고 한다.

생태적 관점의 수업비평은 교실수업 구성원들 사이의 관계를 살펴볼 수 있게 해 준다. 생태적 관점에서 교실수업에서의 존재를 단순히 교사와 학생으로 나누어 살펴보는 것이 아니라 역할이 다른 각자 다른 존재로 본다³⁾. 또한 관계는 정지된 순간이 아니라 유동적인 변화이므로 관계가 변화되어 가는 과정까지 살펴볼 수 있게 된다. 관계를 살펴본다는 것은 사회과 수업에서 매우 중요한데, 사회과 교실수업이 사회과다운 과정을 통해 이루어지는지를 파악할 수 있게 하기 때문이다.

2. 교실수업에 대한 은유, 생태지역

생태적 관점을 좀더 구체적으로 적용하기 위해 본 고에서는 교실수업에 대해 '생태지역(bioregion⁴⁾)'이라는 은유를 시도하였다. 앞서 사회적 구조와 같은 거시적 관점보다는 교실수

하고 있는 것으로 보인다. 교사와 학생은 교실수업의 주체인 동시에 환경이 될 수 있다.

2) Long은 생태비평에 붙는 'eco'라는 접두사를 단순히 환경으로 오해해서는 안되며 '관계'에 대한 연구로 이해해야 한다고 하였다(송은주, 2009).

3) 노상우·김관수(2007)는 상생의 지도방법이 학생주도적인 방식이 아니라고 말한다. 교사는 안내자 혹은 보조자가 아니고 수업의 주체자이다. 상생의 지도방법은 학생이라는 주체와 교사라는 주체가 교육적 관계 속에서 상호 협동하여 주제를 선정하여 이를 함께 토의하며 함께 배워나가는 교사의 주도성을 인정하는 방식이다.

업 내의 구조와 시스템, 주체인 동시에 환경으로 작용하는 교사와 학생을 살펴보고자 한다고 밝혔는데, 이러한 교실수업은 하나의 독립적인 생태지역과 같은 특성을 가진다고 볼 수 있다.

생태지역을 동식물, 기후 그리고 지질 특성들이 유사한 유형을 가진 상호관계하는 지리적 지역이며 지속적으로 어떤 장소에서 오랫동안 살면서 발전시킨 독특한 문화를 포함하는, 문화 지리적 용어로 정의되기도 한다(Peter,1995;장병관,2000재인용).

교실수업을 생태지역으로 볼 수 있는 이유는 생태지역과 교실수업이 몇 가지 공통점을 갖는 일종의 생태공동체이기 때문이다. 생태공동체로서 지역 공동체의 독특한 정체성은 ‘자기 결정이라는 민주주의적 원리’와 ‘경제적인 자립과 기술적인 자기 충족성’으로 나타난다. 공동체로서 생태지역과 교실수업의 공통점은 이러한 생태공동체의 정체성 확보의 두 가지 측면을 중심으로 살펴볼 수 있다. 첫째, 지역 내부의 특성을 바탕으로 다른 지역과의 구별이 이루어진다는 점 둘째, 거주민의 직접적인 정치 참여를 추구하는 지역이라는 점 셋째, 자유와 연대를 바탕으로 기존의 이분법적·위계적·지배적 시선을 극복하려는 의지와 실천이 나타나는 지역이라는 점이다.

먼저, 생태지역에서의 삶은 그 지역의 자연환경을 바탕으로 자연발생적으로 형성된 인간의 정주 체계와 문화에 의해 정의되는 공간이다. 마찬가지로 교실수업은 각기 다른 교사와 학생으로 이루어지며 따라서 교실마다 그 특성이 다르고, 같은 교실이라 하더라도 매 수업시간마다 다르게 이루어진다. 교실수업의 독특함과 개별성은 교사와 학생, 학생과 학생 사이에서 나타나는 상호작용에서 드러난다. 생태지역으로서의 교실수업은 교실수업마다의 독특함과 개별성을 강조하기 위한 은유이며 생태지역에서의 바탕이 자연환경이듯 교실수업의 바탕은 교사와 학생임을 나타내는 것이라고 할 수 있다.

다음으로 거주민의 직접적인 생태지역은 거주민들이 정치의 주체로 결정에 관여할 수 있는 곳이다. 생태지역에 입각한 공동체는 ‘스스로 결정하는 힘’을 회복한 공동체에서 출발한다(Snyder,1990). 생태지역의 공동체로서의 교실은 분권화된 소규모 공동체로서 활발한 의사소통을 추구한다. 이러한 활발한 의사소통은 여론에 의한 의사 결정과 완전한 시민 참여를 가능하게 한다. 또한 소속감, 자기 정체성, 일체감 등을 제고함으로써 참여의식, 책임의식, 주체성 등을 고취한다(Goldsmith et al.,1972: Ophluls,1977: 송명규·김병량,2001 재인용). 민주시민의 자질로서 참여를 배워야 하고 참여를 통해 배워야 하는 사회과의 교실수업에서 각 구성원들 자신의 힘을 기르기 위한 참여의 정치는 교실수업이 가지고 있어야 할 특성이라고 할 수 있다. 덧붙여 생태지역의 참여는 그 지역 거주민의 특성, 자연환경의 특성 등이 반영된 참여이다. 생태지역에서는 민주, 자유, 평등, 정의 등 보편적 가치의 확일적 적용이 아니라 자연의 법칙과 그 지역의 자연 특성에 부응하면서 다양한 형태로 각기 나름대로의 사회 질서, 가치 체계를 발전시키게 된다(송명규·김병량,2001). 마찬가지로 사회과 교실수업에서의 참여는 구성원들을 바탕으로 각기 나름의 특성이 반영된 참여라고 볼 수 있다.

4) Bioregion은 생물지역, 생태지역, 생명지역 등 다양한 용어로 번역되고 있다. ‘Bioregionalism’는 단순히 생명체만을 포함하지 않는다’는 Snyder의 말을 인용한 구자광(2008)의 논의와 더불어, ‘생물’이라는 단어가 가지고 있는 뉘앙스 그리고 교실에 대한 은유로 사용한다는 점을 생각해 볼 때 생태라는 단어가 보다 적합하다고 판단하여, 본 고에서는 Bioregion을 ‘생태지역’으로 번역하고, 다른 용어로 번역하는 글을 인용할 때에도 생태지역으로 대체 통일한다.

끝으로 생태지역과 교실수업은 기존의 이분법적·위계적·지배적 시선을 극복하고 공생을 추구하는 공동체이다. 생태지역에서는 삶은 거대주의, 중앙 집중, 위계질서 그리고 통일주의를 반대하고 규모의 문제, 탈중앙집중화, 분업, 다양성 등에 가치를 부여한다(문순홍,2006). 따라서 생태지역이 거주민들은 지역 내에서 참여에 대한 권리와 의무를 가지고 있으며 거주민 자신의 발전을 물론 공동체 전체의 발전을 함께 추구하게 된다. 학생과 교사, 교수와 학습, 교육내용과 방법, 목표와 평가와 같은 이분법적·위계적·지배적 관점이 교실수업 속에 담겨져 있다. 이러한 관점에 대한 극복을 바탕으로 교실수업은 공생, 즉 구성원 개인의 발달과 공동체 전체의 발전 모두를 추구한다.

III. 생태적 수업비평의 탐색적 적용

6학년 2학기 ‘세계 여러 지역의 자연과 문화’는 세계 여러 지역의 자연, 인문 환경적 특성을 우리나라와의 지리적 관계를 바탕으로 이해함으로써 지구촌 사회의 다양성과 상호 의존성을 이해하게 하는 취지로 설정되었다(교육과학기술부,2007). 지구촌 사회의 다양성을 이해하는 데 있어 교실수업의 다양성은 어떤 영향을 미치는 것일까? 권교사가 진행한 6차시의 수업을 통해 연구자는 지구촌 사회의 다양성과 교실수업의 다양성 사이의 한 모습을 엿볼 수 있었다.

권교사는 30대 중반의 여교사로 사회과 수업에 많은 관심을 갖고 있다. 2011년 9월 28일~30일 총 3일 6차시에 걸쳐 참여관찰 및 심층면담을 통해 자료를 조사한 뒤 비평문을 작성하였고, 이후 수업자의 확인을 받아 최종적으로 비평문을 완성하였다.

<표 I> 6학년 2학기 2단원 2주제의 차시별 수업 내용

차시	학습주제	주요 활동
1차시	북반구의 특징 알아보기	지구본과 세계지도에서 북반구에 위치한 대륙과 나라 찾기 지구본과 세계지도를 보며 북반구의 특징 찾아보기
2차시	아시아의 자연환경과 인문 환경	세계 지도에서 아시아에 있는 여러 나라 찾아보기 아시아의 특징 알아보기, 아시아 홍보 대사 활동하기
3-4차시	유럽의 자연환경과 인문 환경	유럽에 있는 여러 나라 찾아보기 유럽의 특징 알아보기, 유럽 여행 계획서 세워보기
5-6차시	북아메리카의 자연환경과 인문 환경, 북극권의 특징	북아메리카와 북극권의 특징 알아보기 모둠 문제 내기

북반구의 자연환경과 인문 환경에 대한 수업은 사실 교사 입장에서는 큰 딜레마에 처하게 한다. 권교사의 말처럼 교사가 프로젝트 수업으로 하고 싶지만 시험을 신경쓰지 않을 수 없고, 학습분량도 많고, 다른 나라를 직접 접해본 학생들이 적어서 학생들의 경험 속에서 찾아낼 수 있는 소재도 한정되어 있다.

여러 가지 어려움에도 불구하고 권교사는 나름의 방식으로 이를 적절히 조절하고 있었다. 권교사는 학습내용을 먼저 제시하지 않았다. 항상 학생들에게 질문을 먼저 던지고 학생들이 생각해보도록 했다. 관련 내용에 대한 학생들의 이야기는 최대한 수용하고 있었고, 학생들의

대답에 즉각적인 반응도 해주었다. 1차시 마인드 맵 작성을 할 때도 학생들이 스스로 내용을 정리해보도록 했고 그 내용을 확인할 때도 교사가 정리한 것을 제시하기 보다는 학생들의 정리를 듣고 즉석에서 함께 정리를 해 나갔다. 2차시의 홍보 대사 활동이나 3-4차시 여행 계획서 작성, 5-6차시의 모둠 문제 만들기 등의 활동에서도 교사는 학생들의 의견을 먼저 들으려고 했고 그 의견을 수업에 반영해 나갔다. 자신의 발언이 수업에 직접적으로 영향을 준다는 것을 학생들은 알고 있기 때문에 교사의 질문에 대답하기 위해서 애를 쓰고 있었다.

권교사의 수업에서 내내 연구자의 관심을 끌었던 것은 권교사의 관점이었다. 권교사는 환경 같이 자연환경이 인문 환경에 영향을 주고 있다는 사실을 강조하였다. 북반구의 자연환경과 인문 환경에 대한 권교사의 수업은 다음과 같이 마무리되었다.

교사 : 없어요? 자, 북반구의 여러 가지 대륙의 자연환경과 인문 환경을 배워왔는데요, 자연환경과 인문 환경이 서로 관련이 있는 것 같습니까?

은석 : 네, 자연환경에 의해서 인문환경도...

세현 : 자연환경이 받쳐줘야.

교사 : 아, 자연환경이 받쳐줘야 인문 환경이 만들어진다? 또? 자연환경과 인문 환경의 관계에 대해 이야기 해보세요.

현우 : 추우면, 어, 자연환경이 추우면 인간은 거기에 적응하고 더우면 거기에 맞춰서.

광현 : 추우면 옷이 좀 더 두꺼워지고 음식도 먹는 음식도 달라지고 더우면, 그 미국의 호수 있으니까 자원 있으니까 휴가갈 수 있어요.

교사 : 저 위에 북극권에 살고 있는 이누이트 족은?

광현 : 고기, 날고기

교사 : 그렇게 살 수 밖에. 왜? 자연환경이?

광현 : 그게 다니까.

교사 : 그러니까. 그러니까 그럴 수 밖에 없지. 자연환경과 인문 환경은 따로 녹아 있는 것이 아니라 연결될 수 밖에 없는. **그런 자연환경 때문에 그런 인문 환경이 되는.**

교사와의 직접적인 상호작용이 활발했던 다른 학생들의 대답을 보더라도 교사처럼 자연환경에 의해 인문 환경이 결정된다는 환경결정론적인 시각을 엿볼 수 있었다. 권교사는 수업을 할 때 교사용 지도서를 가장 많이 참고하며 시험이 있기 때문에 어쩔 수 없이 내용을 잘 정리해서 학생들에게 전해주어야 한다고 했다. 권교사가 환경결정론적인 시각을 갖게 된 것은 아마도 교과서와 지도서에 제시된 내용에서 영향을 받은 것으로 생각된다. 예를 들어 1주제의 주제정리는 자연환경과 연관지어 지역의 문화를 이해해보는 활동으로 제시된 사례에 대한 지도서의 설명은 환경결정론적인 시각에 가깝다.

반면 은석이에게서는 초기에 인문 환경으로 자연환경을 극복할 수 있다는 식의 생각을 엿볼 수 있었다.

교사 : 그러네. 우리나라는 정말, 정말 자원이 부족하다.

은석 : 썸, 근데 자원이 부족하기 때문에 이렇게 발전한 거 아니에요?

교사 : 그렇기 때문에 이걸(손가락으로 머리를 가리킨다.) 가지고. 은석이 말마따나 우리는 자원은 부족하지만 이거 때문에

은석 : 자원이 많았으면 우리, 그... 외국 안 갔어요. (중략)

은석 : 넷째날, 영국과 프랑스가 이어진 해저터널을 보고, 영국의 조선업을 볼 것이다. 교사 : 영국에 조선업이 유명합니까?

은석 : 아, 그냥 섬나라니까.

교사 : 섬나라라서 조선업이 유명합니까? 만약에 없다면? 조선업이 발달이 안 되어 있다면?

은석 : 그럼 영국이 저만큼 발달하지 않았겠죠. 섬나라잖아요. ... 무역이 있어야...

북반구 전체 주제의 후반부에서 은석이는 자연환경이 인문 환경에 영향을 준다는 것을 알고, 2주제의 모든 수업이 마치고 난 뒤 은석이외의 인터뷰에서 은석이가 자연환경에 의해 인문 환경이 영향을 받는 것이 다른 문화에 대한 이해로 발전하고 있음이 나타났다.

연구자 : 그러면 여기에 북반구 수업을 마치고 나서 우리가 북반구에 대해 왜 배웠을까요? 라는 질문에 네가 기후마다 이런 인문 환경이 생길 수 있다는 것을 알아서 북반구 문화를 더 잘 이해할 수 있다고 적었는데 인문 환경을 잘 이해하는 거하고 문화를 이해하는 거하고 어떤 관계가 있는 거야?

은석 : 그 쪽 인문환경 때문에 문화가 되는 것 아니에요?

연구자 : 문화를 잘 이해하면 뭐가 되는데?

은석 : 음, 문화를 더 잘 이해하면 그쪽에 받아들이는 게 쉽다고. 인도, 손으로 먹잖아요, 오른쪽 손? 그런 것처럼 그런 걸 더 좀 약간 거부감 들고 그런 걸 더 쉽게 받아들일 수 있다. 그런 자연환경에서 그런 문화가 됐으니까. (중략) 그래서 이런 자연환경에서 만약에 내가 이런 곳에 있었으면 자연환경에 있었으면 자신도 그게 인도처럼 손으로 먹거나 그랬을 거 아니에요. 그런 것을 이해하고.

은석이의 이러한 생각은 다양성과 상호의존성까지 나아가지는 못했지만 다양한 문화가 있고 나와 다른 문화가 배척해야할 것이 아니라 그 나라의 자연환경의 영향을 받아 생겨난 결과이므로 이해받아야 할 것이라는 정도까지는 나아갔다고 볼 수 있다. 즉, 자연환경과 인문 환경의 관계에 대한 권교사와 은석이의 생각이 처음에는 달랐으나 수업을 통해 은석이가 권교사의 영향을 받았다고 할 수 있다. 수업을 통해 받은 영향의 결과로 은석이는 다양한 자연 환경에 따라 다양한 문화가 생기며 이는 이해받을 것이라는 정도까지 생각이 확장되었다.

한편, 권교사의 수업 중에 인문 환경이 자연환경을 극복한다는 이야기는 보이지 않았으며 다른 학생들의 수업 중 이야기나 설문조사, 인터뷰 자료에도 그런 내용은 보이지 않았다. 왜 은석이의 환경가능론적 시각은 교사나 다른 학생들에게는 영향을 주지 못했을까?

모둠활동에서 은석이의 모습에 주목해 보자. 모둠활동에서 은석이는 참여하지 않거나 소극적인 태도를 보였다. 예를 들어 유럽여행계획을 세울 때 교사가 “개별로 할래, 모둠으로 할래?”라고 묻자 은석은 개별로 하겠다고 강하게 말했다.

은석이가 다른 친구들과 협동하지 못하는 것은 은석이가 수업 중 스스로 자립하지 못하는 데에 영향을 주었다. 유럽여행계획을 세울 때에는 교사의 설명을 잘못 이해하고 계획서를 두 번 적었으며 두 번째 적은 계획서에서도 교사가 요구한 자연환경과 인문 환경의 관계는 잘 드러나지 않았다. 이 과정에서 다른 친구들과 은석이 사이의 상호작용은 보이지 않았다. 모둠문제내기 활동에서 인문 환경, 그것도 자신이 관심있는 ‘전쟁, 유럽’ 등에 관한 질문 밖에 생각하지 못하는 은석이와 상호작용한 사람은 아무도 없었다. 은석이 스스로도 특별히 누구에게 물을 생각을 하지는 않았고 은석이 스스로 무엇인가를 하는, 자립을 하는 데는 큰 도움을 주지 못했다. 생태지역의 특징인 자립은 참여와 연대로 가능한 것이다. 은석이는 수업에 적극적으로 참여하였지만 다른 친구들과 연대나 협동 등 상호작용을 하지 못해서 자립에 어려움을 겪게 되었다.

생태지역의 또다른 특징인 다양성 측면에서 살펴보면, 은석이가 교사나 다른 학생들과 협동하지 못한 점은 은석이의 자립에도 영향을 주었지만 교실수업 내의 다양성 측면에 영향을 주고 결국은 교육과정의 성취기준인 다양성을 이해하지 못하는 데에도 영향을 주었다. 지식·이해 측면에서는 세계 여러 나라의 다양성을 이해하고 가치·태도 측면에서 다양성을 존중할 수 있어야 하는데 교실수업에서 다양성을 존중받는 것과 목표차원의 다양성의 연결고리가 될 수 있는 것이 바로 은석이었다.

유럽의 인문환경에 대한 지식이 많았던 은석이는 교사와의 수업을 통해 상호작용의 측면에서 자연환경과 인문환경을 이해하였다. 이는 교과와 내용 측면에서 은석이가 스스로 자립한 모습이다. 그러나 은석이는 교사나 친구들과 연대하거나 협동하지 못했고 따라서 사회과적인 과정을 통해 배워야 한다는 측면에서는 자립하기 힘들었다.

교실수업 속에서 은석이라는 개체가 갖는 다양성은 단원의 목표였던 다양성의 이해와 관련이 되었고 목표로서의 다양성은 이번 주제와 학생들의 삶이 공생하는 것과 연관이 된다. 은석이가 다른 친구들과 협동하지 못하면서 은석이가 가진 환경가능론적 시각이나 문화의 다양성, 다른 문화에 대한 이해 등은 교사나 다른 학생들에게 전해지지 못했다. 이번 주제에서 학생들은 북반구 여러 나라의 자연환경과 인문 환경의 관계에 대해 배우면서 그곳 사람들의 삶을 이해할 수 있는 능력을 키우고 자신의 삶과의 공통점이나 차이점을 비교할 수 있어야 한다(교과와 삶의 공생). 학생들의 이해는 환경결정론적 시각에 머물러 있었고 이 점은 북반구 사람들의 삶을 총체적으로 이해하는데 어려움이 될 수밖에 없었다.

IV. 결론

사회과 수업에 대한 생태비평을 시도한 결과 다음과 같은 의의를 찾을 수 있었다.

첫째, 사회과 수업에 대한 생태비평은 수업을 삶과의 상호작용이라는 측면에서 바라볼 수 있게 하며 따라서 사회과 수업비평에 적합한 관점이라고 할 수 있다. 사회과는 삶이라는 말이 진정성이 있으려면 학생들이 배우는 사회과의 내용 속에 '나'가 있어야 한다. 세계의 다양한 문화를 통해 '나'는 인문-자연환경과 어떤 상호작용을 하고 있는지 살펴볼 수 있어야 한다. 자연과 삶이 공존하는 생태지역처럼 교과와 삶이 동형구조를 이루고 있는 사회과에는 생태적 관점의 비평이 특히 적합하다고 할 수 있다.

둘째, 교실수업의 개체들을 탈중심적이고 분권적으로 바라보기 때문에 교수·학습에 대한 다양한 시선을 제공할 수 있다. 대부분 수업을 교사나 '학생들'이라는 개별 존재를 통해 살펴보게 되는데 교실에서 '학생들'은 없으며 각각의 학생이 있을 뿐이다. 서로 비슷해 보이지만 각자 적절한 생태적 지위를 지닌 존재로서 학생은 수업을 이해하는 데 있어 각기 다른 열쇠이다.

셋째, 교사를 비평자의 위치에 놓을 수 있다. 교실수업에 대한 생태비평은 교실수업의 구조(체제)를 잘 알고 있고 수시로 변화하는 교실수업의 구조를 장기간 관찰하여 변화를 감지할 수 있는 사람에게 적합하다. 이러한 측면에서 교사는 자신이 참여하고 있는 교실수업에 대한 생태비평을 가장 잘 할 수 있는 가능성을 가지고 있다고 볼 수 있다.

생태적 관점은 지금까지 우리가 알아채지 못한, 다른 정보를 들을 수 있는 또다른 통로가 되어줄 것이다.

참 고 문 헌

- 구자광(2008). '생물지역주의'의 위험성과 가능성-게리 스나이더의 경우, **동서비교문학저널** 제 19호, 7-32.
- 김민환·김동엽(1997). 수업연구 패러다임에 관한 비판적 논의. **비교교육연구** 제7권 제1호 209-234.
- 남상준(2009). 초등 사회과 수업에서 '활동'의 생태적 적합성. **사회과학교육연구**, 45-66.
- 노상우(2003). 생태적 담론의 교육학적 함의. **교육학연구** 41권 1호, 1-21.
- 노상우, 김관수(2007). 생태주의에서 본 교과관과 교육방법. **교육종합연구** 5권 1호, 75-94.
- 류현종(2004). 학교 현장 사회과 수업 담론에서 수업비평의 기능. **사회과학교육연구** 11권, 99-122.
- 설규주(2009). 생태학적 관점에서 본 사회과의 진화에 대한 반성과 전망. **시민교육연구** 41권 2호, 129-164.
- 송명규(2000). 생명지역주의(bioregionalism)의 이론과 실천:'산안마을'을 사례로. **환경정책** 8권 2호, 79-99.
- 송명규·김병량(2001). 생명지역주의:생태공동체 운동의 이념적 기초. **한국지역개발학회지** 제13권 제1호, 185-200.
- 이혁규(2001). 사회과 교실수업 연구의 동향과 과제. **사회과학교육연구** 4호, 1-20.
- 이혁규(2010). 수업비평의 개념과 위상. **교육인류학연구** 13권, .69-94.

- 장병관(2000). 생물지역계획 이론의 적용가능성. *한국조경학회지* 28권 4호, 54-65.
- 정은영(2010). 생태학의 초등교육적 함의, *초등교육학연구* 17권 2호, 177-199.
- 김혜숙(2006). 교실생태학적 관점에 근거한 중등 지리수업의 질적 사례연구. 서울대학교박사학위논문.
- 류현중(2004). 사회과 수업비평: 예술비평적 접근. 한국교원대학교박사학위논문.
- 문현진(2008). 생태적 사회과교육의 방향 탐색. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 송은주(2009). 생태비평과 포크너의 자연관, 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이준미(2006). 농촌의 생물지역 계획에 관한 연구. 서울시립대학교 박사학위논문.
- 문순홍(2006). *생태학의 담론*. 서울:아르케
- 이혁규 외(2007). *수업, 비평을 만나다*. 서울:우리교육.
- 이혁규(2008). *수업, 비평의 눈으로 읽다*. 서울:우리교육.
- 천호성(2008). *수업 분석의 방법과 실제*. 서울:학지사.
- Bookchin, Murray(1990), 문순홍 역(1997). *사회 생태론의 철학*. 서울:솔출판사.
- Bookchin, Murray(1990), 박홍규 역(1998). *사회생태주의란 무엇인가*. 서울:민음사
- Odum, Eugene P.(1997), 이도원 외 역(2001). *생태학*. 서울:사이언스북스
- Garrard, Greg(2004), *Ecocriticism*. London and New York:Routledge.
- McGinnis, Michael Vincent(1999). *Bioregionalism*. London and New York:Routledge.
- Merriam, Sharan B.(1998). *Qualitative research and case study applications in education*. 2th ed. San Francisco:Jossey-Bass Publishers.
- Sale, Kirkpatrick(1991). *Dwellers in the land-The bioregional vision-*. Georgia:The University of Georgia Press.
- Thayer, Robert L.(2003). *Life Place : Bioregional thought and practice*. California :University of California Press.
- Andruss, Van & Plant, Christopher & Plant, Judith & Wright, Eleanor (1990). *Home! a bioregional reader*. Gabriola:New Catalyst Books edition
- Brunckhorst, David J.(2000). *Bioregional Planning*. Harwood Academic Publishers:Australia.
- Whitaker, Mark D.(2005). *Toward a bioregional state*. New York: New York Lincoln Shanhai.