

사회과 수업의 질적연구에 관한 소론

- 사회과 수업 SECI프로세스의 구축 가능성 검토를 중심으로 -

김보미

히로시마대학교 박사과정

I. 문제의 소개

질적 연구의 수행은 연구자 개인의 학문적 호기심을 충족하기 위한 수단에 지나지 않으며, 실제 교육현장에 적용하기 어렵다는 비난에 끊임없이 시달려 왔다. 그러나 이러한 비난의 이면에는 '적용'을 위한 처방적 언어로 인해 고통 받은 사회과 교육의 현실이 그대로 투영되어 있다.

물론 사회과 교육현실의 개선을 위한 제언으로서, 처방적 접근의 필요성에 이견을 가지는 것은 아니다. 문제는, 그 처방들이 '사회과 수업'에 대하여 과연 깊이 있고 현실적인 이해를 담보하고 있는가 하는 점이다. 제언적 연구는 사회과 수업의 질적 이해를 바탕으로 할 때만 유의미하다. 따라서 사회과 수업에서 일어나는 구체적인 상황, 그 상황을 바탕으로 하는 다양한 차이를 드러내는 질적 연구의 과정을 토대로 처방적 접근이 이루어져야 함은 자명하다. 그러나 유감스럽게도 한국의 사회과교육에 관한 연구는 아직도 '심층적 이해' 보다 '간단한 관찰에 근거한 진단'이 앞서는 것이 현실이다.

그렇다면 사회과 수업의 심층적 이해를 위한 질적연구는 과연 '어떻게' 이루어 져야 하는가? 이 질문에 답하기 위해서는 먼저, 최근까지 진행된 사회과 수업연구의 동향을 살펴보아야 한다.

II. 한국 사회과교육에서의 질적연구와 수업연구

한국에서 사회과 수업상황의 심층적 이해를 위한 '수업연구'의 발자취는, 질적연구의 동향과 그 흐름을 같이 한다. 1990년대 한국사회과교육학계에 도입된 질적연구는, 2000년대에 들어서 조금씩 확대되고 있는 추세이다. 질적연구는 그 배경을 이루는 학문적 뿌리들이 매우 다양하고 광범위한 만큼, 연구방법의 스펙트럼 또한 다양하다. 그러나 한국사회과의 연구동향을 분석한 자료들¹⁾ 바탕으로 메타분석을 실시하여 그 추이를 살펴보면, 그 역사가 짧고 질적연구로 분류되는 논문 수도 많지 않음이 확연히 드러난다. 이러한 점에서 볼 때, 한국 사회과교육학계의 질적 연구 수용 수준은 아직도 초보적인 단계라고 평가할 수 있다.

허종렬·장원순(1999, 2000)은 사회과교육 연구목록을 분석하는 연구를 두 차례에 걸쳐 실시하였다. 그러나 두 논문 모두에서 '질적연구'에 대한 언급이 전혀 이루어 지지 않았다는 것은, 당시 한국 사회과 교육에서

1) 참조논문 : 허종렬·장원순(1999; 2000), 이혁규(2001), 조영달·이혁규(2004), 김순희(2008), 김영석(2011)

질적연구는 분류 기준으로 범주화 할 수 없을 정도로 미미했다는 것을 말해준다. 이혁규(2009), 조영달·이혁규(2004)의 연구 또한 질적연구의 필요성을 강조하며 한국 사회과에서의 현황을 살펴보고자 하였으나, 그 사례수가 적기 때문에 특별한 범주 구분 없이, 몇몇 사례를 들어 내용과 특징을 소개하는 것에 그치고 말았다. 최근 김영석(2011)의 연구에서야 비로소 한국 사회과교육과 관련하여 실행된 질적연구의 유형화가 시도 되었다. Creswell의 질적연구 분류(ethnography, case study, phenomenological study, grounded theory, narrative study)를 준거로 2001~2011에 걸쳐 한국의 3대 사회과교육 학회지에 투고된 논문들을 분석한 김영석의 연구는, Creswell의 방식이 지니는 제한점으로 인해 질적연구 전체를 총망라했다고 말하기는 어렵다. 그러나 이를 통하여 재확인할 수 있는 것은, 최근까지도 한국사회과 교육연구에서 질적연구로 분류될 수 있는 사례가 아직 소수에 불과하다는 점이다.

이상의 연구물에서 공통적으로 언급되는 내용은, 한국 사회과교육 연구에서 질적연구는 소수에 불과하지만, 연구의 과반 수 이상이 교실수업을 주제로 다루고 있다는 점이다. 이와 관련하여 김순희의 연구(2008)는 1997~2007년에 발표된 사회과 수업연구 논문의 변화 양상을 한 눈에 파악할 수 있게 해준다²⁾.

<표 1>은 연구물이 발표된 시기를 전·후반기로 나누어 수업연구의 ‘패러다임’별로 분석한 자료이다³⁾. 표에서 확인할 수 있는 것처럼, 최근 10년 동안 발표된 사회과 수업연구물 가운데 질적연구는 최근 그 비중이 높은 비율로 증가하였다. 그러나 사회과 수업의 질적연구 중 압도적인 비율을 차지하는 수업과정연구에서, 선행연구의 대부분은 교사의 활동에 초점을 맞추어 수업을 해석하고 있다⁴⁾. 이로 인해 사회과 교과현상 규명을 위한 초점을, 수업 과정 속의 학생에 맞추어 진행한 논의는 매우 드물다는 상대적 한계가 드러난다. 수업의 질적연구를 통하여 현장에서 교사의 활동을 심층적으로 이해하는 것이 중요한 이유는, 연구 결과를 통해 궁극적으로 학생들의 성장을 추구하기 위해서이다. 따라서 이러한 문제점을 극복하기 위해서는 사회과 수업에서 이루어지는 ‘교수-학습현상’의 종합적 관찰을 통해 사회과 교과현상을 규명하기 위한 노력이 필요하다.

<표 1> 수업연구 패러다임별 빈도 분석(김순희, 2008)

시기	과정-산출연구					매개과정연구			질적연구				
	수업 방법 및 모형	수업 자료 및 매체	수업 과정	수업 연구	계	교 사	학 생	계	수업 방법 및 모형	수업 자료 및 매체	수업 과정	수업 연구	계
97-02 (n=31)	21	5	1	2	29 (93.5%)	0	0	0	0	0	2	0	2 (6.5%)
03-07 (n=56)	16	5	3	6	30 (53.6%)	3	0	3 (5.3%)	1	4	13	5	23 (41.1%)
계	59편 (67.8%)					3편 (3.5%)			25편 (28.7%)				

<표 1>에서 드러나는 연구 동향의 추이는 사회과 수업연구에서 질적연구의 위상과, 수업연구가 지향해야

2) 1990년대 이전의 사회과 수업연구물에 대한 개괄은, 이혁규(2001)의 논문 ‘사회과 교실수업 연구동향과 과제’ 참조.

3) 수업연구에서의 패러다임 변화과정(과정산출 연구→매개 과정 연구→질적 연구)에 관한 내용은 김순희(2008:217-219)의 논문 및 손민호(2004)의 논문을 참고.

4) 참조논문 : 강기원(2003), 류현중(2004a, 2004b, 2006), 박윤경(2003), 박영석(2005), 유종열·이영미(2005), 이소연·조영달(2005), 홍미화(2005, 2006) 이혁규(2011) 등.

하는 바가 무엇인지 짐작해 볼 수 있게 해주는 부분이다. 수업연구 분야에서 질적 연구방법의 위상이 달라졌다는 사실은, 연구 목표로서 필요성의 측면이든 연구방법으로서 활용성의 측면이든 간에 그것이 연구자들 사이에서 대중화 되고 있다는 것을 의미한다. 이때, 질적 연구에서도 양적 연구방법론에서 말하는 것과 평행한 방식으로, 연구의 타당성과 신뢰성을 가늠할 수 있어야 할 것이다. 연구 방법의 논리상 엄격함을 추구한다는 점에서는 질적 연구방법도 양적 연구 방법과 마찬가지로다. 어떤 연구이든, 그것이 하나의 단순한 의견이 아닌 이상, 질문과 그 질문의 해답을 추구하기 위해 내세운 엄격한 조건이 부과되기 마련이기 때문이다(손민호, 2004:172).

그렇다면 양적연구가 방법론 자체로 그 엄격성을 담보 받는 것처럼, 질적연구 또한 현재 질적연구로 분류되고 있는 다양한 연구방법을 활용한다는 사실 자체로 해당 연구의 타당성과 신뢰성을 보장 받을 수 있을까? 어떠한 연구방법을 활용하든 대상을 관찰하고 자료를 해석하는 과정의 엄격함은, 언제나 연구자 개인의 윤리적 문제로 남을 수밖에 없기에, 이에 관한 끝없는 논쟁에 휘말리게 마련이다. 결국 참여관찰법을 사용하든, 근거이론을 활용하든 혹은 둘 이상의 방법을 혼합하여 사용하든, 질적연구의 정합성을 ‘방법’에서 찾는 것은 한계를 지닌다.

사회과 수업의 질적연구는 어디까지나 대상으로서 수업이 지닌 맥락을 규명하여, 개선을 모색하기 위한 것이다. 따라서 ‘연구방법’이 아니라 연구과정 전반이 교과특성에 부합하는지의 여부를 준거로 연구의 정합성을 판단해야 한다. 일반 교육학의 관점을 바탕으로 하는 아동의 상호작용 양태나, 교사의 실천적 지식에 대한 해석적 접근은, ‘사회과’를 축으로 할 때 비로소 교과를 필드로 한 질적연구의 신뢰성을 구축할 수 있는 것이다. 이때 필요한 것은 막연히 공유되는 사회과의 이미지가 아니라, 연구자 스스로가 상정하는 ‘사회과론’의 형태가 되어야 한다. 그러나 선행연구의 대부분은 질적연구의 ‘해석’의 필요성에 몰두한 나머지, 사회과라는 교과특성을 반영 하는 데는 소홀했다고 말할 수 있다.

이상의 고찰을 통해 제기된 문제점들을 바탕으로 할 때, 사회과수업에 관한 연구가 만족해야 할 조건으로는 다음의 세 가지를 들 수 있을 것이다. 첫째, 사회과의 특성을 바탕으로 하는 뚜렷한 ‘관점’에 입각하여 연구를 계획해야 한다. 둘째, 수업현상을 ‘교수-학습’의 총체적 과정으로 접근하여 관찰해석해야 한다. 셋째, 교과 특성을 바탕으로 하는 뚜렷한 연구관점 하에 관찰해석한 과정을 논리적으로 서술해야 한다.

본 발표자는 이상의 조건을 충족함으로써 더욱 유의적인 사회과 현상의 맥락 파악을 위한 출발점으로, SECI프로세스를 기반으로 한 사회과 수업의 질적연구를 제안하고자 한다.

III. 사회과 수업의 질적연구와 SECI프로세스

‘사회과는 그 본질적 성격이 애매하다’라고 지적을 받아온 상황은 ‘정신분열증적 잡종(schizophrenic bastard child)’같은 교과로 취급 받아왔다(Barr et al., 1987)는 한 마디로 집약할 수 있다. 따라서 이처럼 다양하게 정의되는 사회과의 성격에 부합되는 질적연구란 과연 무엇인가 하는 의문이 제시될 것이다.

발표자가 상정하는 사회과는 “교사-아동-교재-사회 등의 다양한 특질 간에 반복적으로 실행되는 커뮤니케이션 과정인 수업을 통하여 ‘사회지’의 생성을 꾀하는 교과”이다. 이는 “사회과는 방법내용과학으로서가 아니라, 개인이 시민으로서 살아가기 위한 자주자립의 정신을 촉진하는 ‘사회지(社會知)’의 형성을 추구해야 한다”고 밝힌 이케노(池野, 2003)의 사회과론을 바탕으로 한다⁵⁾.

이때 사회지(社會知)란, 행동주체가 타자와의 사회적 관계를 구축하고 그 관계를 이용하여 다양한 문제를 판단하는 능력 및 집단을 통한 경험을 바탕으로 문제를 해결하는 능력 (西田 他, 2009:3)을 의미하며, 그 과정은 다음과 같이 설명할 수 있다⁵⁾.

개개인의 知는 집단으로부터 영향을 받는다. 집단으로부터 배우고, 지탱되고, 맥락을 부여 받아 비로소 (知로서) 일정한 힘을 가지게 되는 것이다. 한편, 집단은 개개인의 활동으로 구성되어 있으므로, 개개인의 知로부터 영향을 받고 있다. 이는 어느 한쪽이 더 근본적인 것임을 의미 하는 것이 아니라, 집단도 개인도 상호의존적인 동시에 일정한 자립성을 지닌 일련의 프로세스 안에서 영향을 주고받는 것으로 생각할 수 있다(西田 他, 2009:3).

본 발표에서는 이러한 사회과 관을 바탕으로, SECI 프로세스를 기반으로 하는 사회과 수업의 질적연구를 제안하고 그 가능성을 검토하고자 한다. 노나카(野中)가 제안한 SECI프로세스는, 집단 내의 아이디어 수용 및 변환과정을 지식의 사회과과정으로 이해하기 위한 메타이론이다. 현재 이 이론은 인공지능구성분야에서 사회지(社會知)의 생성과정을 설명하는 틀로도 널리 활용되고 있으며, 여기서 말하는 사회지(社會知)란 이케노의 사회과론에서 말하는 것과 동일한 해석이다.

SECI프로세스는 ‘지식변환 스파이럴’ ‘컨텍스트로서 場’ ‘지식리더로서의 중간관리자’의 세 가지 핵심개념으로 구성되는데, 그 작동 배경을 사회과 수업으로 설정할 경우 이 핵심개념은 수업의 다양한 상황을 읽어 낼 수 있는 키워드로 활용 할 수 있다. 따라서 본 발표자는 ‘사회과 수업에서의 지식변환 스파이럴’ ‘수업의 컨텍스트로서 場’ ‘사회과 수업에서 교사의 역할’의 세 요소를 중심으로 사회과 수업을 이해하는 ‘사회과 수업 SECI프로세스’를 제안하고 그 가능성을 검토해보고자 한다.

<표 2> 사회과 SECI프로세스의 요소

사회과 수업의 SECI 프로세스	사회과 수업에서의 지식변환 스파이럴 수업 컨텍스트로서 場 사회과 수업에서 교사의 역할	아동 개인의 암묵지 → 다른 아동의 암묵지(공동화) → 소집단의 암묵지 → 소집단의 형식지(표출화) → 학급의 형식지(연결화) → 아동 개인의 암묵지(내면화) 수업관련 직간접적 요소의 범위확장을 통하여 컨텍스트의 확장 아동 개인, 수업과정, 각 단원 등 다양한 차원에서 SECI프로세스가 이루어질 수 있도록 촉진하는 역할
-------------------	---	---

1. SECI프로세스의 지식변환 스파이럴

노나카(野中)는 지식을 언어화 혹은 체내화된 축적정보로 보고, 인식론의 전통적인 분류를 수용하여 객관적 지식과 주관적 지식으로 구분한다. 이때 객관적 지식은 언어화 및 형식화의 가능성에 착안하여 ‘형식지’로, 주관적 지식은 언어화의 곤란성에 착안하여 ‘암묵지’로 명명하였다⁶⁾. 그는 “복합적인 知의 변환패턴을

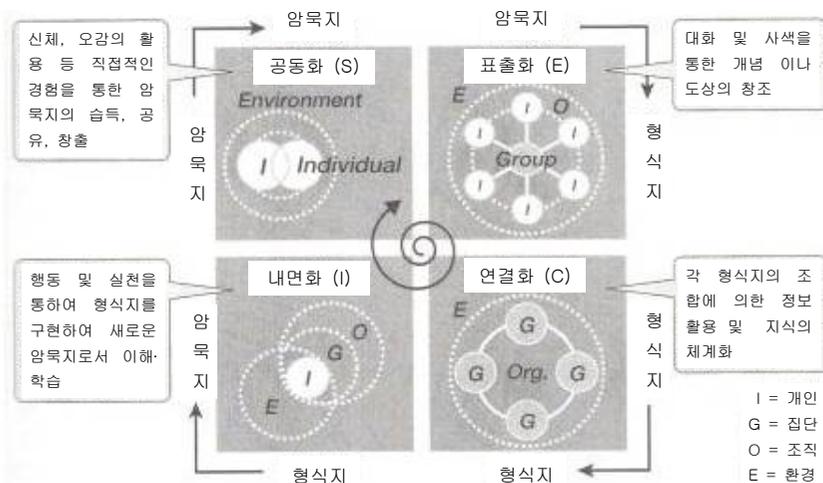
5) 이케노(池野)의 사회과론은 ‘사회란 개인과 개인의 관계를 바탕으로 구성’된다는 것을 전제로 한다. 이를 바탕으로, 사회과가 그 이름에 걸맞는 교과가 되기 위해서는 방법·내용·목표와 같은, 교과를 구성하는 기본원리 모두가 ‘시민사회’의 구성원리를 기반으로 해야 한다고 주장하였다. 이러한 사회과는 ‘사회라고 하는 대상을, 사회의 원리(논의)에 의해, 바람직한 방향으로 이끌어 나갈 수 있는 사회구성원으로서 개인을 형성’하는 교과다. 따라서 기존의 사회과론에서 아동의 사회인식형성과 시민적 자질을 이원론적 목표로 보았던 것과는 달리, 이를 매개적 관계로 파악한다(池野, 2003:44~53).

6) 여기서 언급하는 사회지(社會知)란, 심리학을 기반으로 하는 social intelligence와는 다른 개념이다. 지식, 가치, 실천의 종합적 형태로서 知를 의미하므로, 번역상의 오해를 피하기 위해 언어표현을 병기한다.

모두 포함하여 형식지(形式知)와 암묵지(暗黙知)의 순환을 통하여 생성되는 개인지(個人知)와 조직지(組織知)로 발전 및 승화시켜 나가는 프로세스”로 지식창조의 과정을 설명하는데, 이 과정에서 암묵지와 형식지가 개인과 집단 그리고 조직 사이에서 상호 지속적으로 변환 및 이전하면서 새로운 지식이 생성되어가는 4가지 단계[공동화(Socialization), 표출화 (Externalization), 연결화(Combination), 내면화(Internalization)]를 개념화 한 것이 SECI프로세스다(野中, 1992:5).

그는 인간에 의한 知의 창조 프로세스는 이러한 암묵지와 형식지의 영역 사이에서 지식의 교환이 이루어져, 그 상호작용의 가운데에서 양자가 확대되고 풍부하게 되는 프로세스라고 주장한다. 따라서 암묵지와 형식지 사이에 일종의 불균형 또는 불일치가 존재함으로써 이들 양자 간의 상호작용이 일어날 수 있다. 그의 이론에 의하면 양자 간의 불균형이 상호작용을 유발시키고, 그것이 증폭되기 위해서는 어느 정도 일정한 극값(極值)을 초과해야 할 필요성이 있다. 만약 그렇지 않은 경우는, 사고는 형식지 내에서만 암묵지 내에서 자기순환에 머물게 되어 知의 창조로 연결되기 어렵다(野中, 2005:42).

<그림 1>에서 ‘공동화(Socialization)’는 공통체험 등을 통해 암묵지를 획득하여 전달하는 과정으로, 개개인의 체험을 근거로 한 암묵지를 모든 知의 원천으로 상정하고 있다. 이 과정에서는 동일한 시간이나 공간에서 직접적인 체험을 함께 함으로써 스킬을 공유하거나 상대의 입장을 공감하게 된다. 개인이 다른 개인과의 교류를 통하여 내면에 만들어진 자기만의 지식을 보완하여 객관화 시키는 과정을 암묵지에서 암묵지로의 공동화라고 한다.



<그림 1> SECI프로세스의 일반적 모델(野中, 2005:240 재구성)

그러나 암묵지가 개인에게 속해있는 상태로는 다른 사람과 공유하기가 쉽지 않기 때문에 언어나 도표 수

7) Polanyi(1962)는 인간의 知를 형식 논리나 이론 체계와 같이 형식화 및 체계화된 언어에 의한 명시적인 전달이 가능한 ‘형식지’와, 이미지나 기교와 같이 개인에게 강하게 체내화 또는 내재화되어 있어 언어에 의한 전달이 곤란한 ‘암묵지’라는 2가지 상징적인 형태로 구분한다. 이 양자의 경계는 명확하지 않아 지식은 분화(分化)의 정도에 따라 두 지식 사이의 스펙트럼상의 여단가에 위치하게 된다.

식 등을 이용하여 명시적인 개념으로 표현되는 형식지로 변환해야만 한다. 이 과정을 암묵지에서 형식지로의 '표출화(Externalization)'라고 한다. 이처럼 집단에 의하여 형식지로 변환된 지식은 조직 전체 차원에서 공유되어 체계적이고 종합적인 지식으로 창출된다. 이 과정에서는 타 부문의 지식에 자극을 받아 새로운 지식을 생성하거나, 단편적인 지식으로부터 종합적인 판단을 내리거나, 집단 간의 교류가 일어나서 기존에 있는 형식지를 새로운 형식지로 체계화 한다. 이 과정을 형식지에서 형식지로의 '연결화(Combination)'라고 한다. 체계화된 형식지는 그 자체로서는 단순한 매뉴얼과 같은 것이므로, 각 개인이 이를 진정한 의미에서 자신의 지식으로 정립하기 위해서는 체화(体化)의 과정이 필요하다. 이처럼 교류와 실천의 과정에서 얻어진 이용 가능한 형식지를, 자기 자신의 생각이나 개념으로 정립하여 새로운 암묵지가 생기게 되는 개인 내면의 과정을 형식지에서 암묵지로의 '내면화(Internalization)'라고 한다(野中, 2005:240).

즉, 지식은 공동화(S) - 표출화(E) - 연결화(C) - 내면화(I)의 변환과정을 통해서 창출되고 공유되며 새로운 지식으로 거듭나게 되는 것이다. 노나카(野中)는 이러한 SECI 프로세스가 단순한 사이클이 아니라 스파이럴(spiral)의 형태를 취한다는 것을 강조한다. SECI프로세스 내부에서 지식의 스파이럴을 통한 암묵지와 형식지의 상호작용은 지식변환의 4가지 모드를 통해 증폭되며, 이는 다이나믹 하면서도 종착점이 없는 프로세스이다. 이를 知의 변환을 중심으로 살펴보면, 스파이럴이 확대됨에 따라 개인의 知로부터 소집단의 知, 조직의 知(조직간의 知)로 상승하고, 다시 내면화를 통해 개인의 知로 되돌아오는 형태를 취한다. 그러나 이때 개인의 知는 더욱 풍부해져 질적으로 이전과는 다른 차원의 상태가 된다.

사회과 수업에서도, 아동개인은 단순히 수업과정에서 일어나는 지식변환의 출발점만을 의미하지는 않는다. 아동은 소집단(수업 중 의사소통이 일어나는 작은 단위, 예를 들어 짝)이나 학급 내의 상호작용 과정을 통하여 새로운 경험과 지식으로 자신의 기존 知를 풍부하게 하고, 다시 이를 바탕으로 한층 수준 높은 사회지로의 지식변환을 개시한다.

따라서 사회과 수업의 SECI프로세스에서 지식의 상호작용은 아동개인의 암묵지 → 다른 아동의 암묵지(공동화) → 소집단의 암묵지 → 소집단의 형식지(표출화) → 학급의 형식지(연결화) → 개인의 암묵지(내면화)와 같이, 암묵지와 형식지가 상호변환 되면서 아동개인과 소집단, 그리고 (전체적)학급 사이에서 일정한 사이클의 스파이럴 형태로 환원되면서 반복하는 구조를 취하는 것으로 해석할 수 있다.

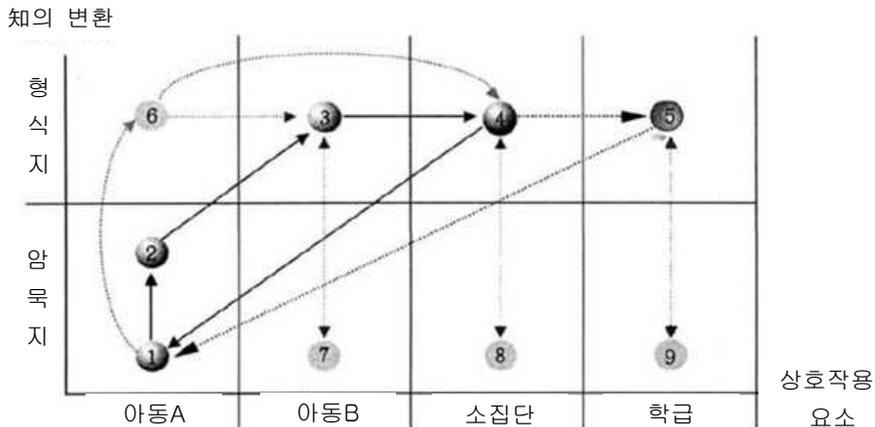
물론, 사회과 수업과정의 다양한 상호작용을 해석하기 위해서는 조금 더 다양한 스파이럴을 상정할 수 있어야 한다. 사회과 수업이 SECI의 궤도를 따라 진행된다고 할 때, 각각의 질적 층위간의 '소통'은 소수의 정해진 루트를 따라서 창조되는 것은 아니기 때문이다. 이 과정은 노나카(野中)의 이론을 토대로 SECI프로세스 각 요소간의 상호작용을 상세화 한 <그림 2>의 매트릭스를 바탕으로 자세히 살펴 볼 수 있다.

<그림 2>에서 ①→②→③→④→①의 과정이 SECI에서 지식을 창조할 때 진행되는 정형화된 프로세스이다. 여기서 ①→②의 과정은 아동A의 암묵지가 아동B에게 암묵지 상태로 전달(공유)되는 과정을 의미한다. 그러나 이외에도 ①→⑥→④→①의 프로세스와 같이 공유(공동화)과정없이 스스로 형식지로 변환(표출화)하여, 특정 소집단을 거치지 않고 학급전체에 전달(연결화)되는 프로세스도 존재할 가능성이 있다.

예를 들면, 사회수업 중 한 아동이 소집단과의 소통과정 없이 자신의 생각이나 의견을 설득력 있게 전달하여 수업참여자들에게 파급효과를 주는 경우를 들 수 있겠다⁸⁾. 한 아동이 어떤 사회과 수업에서 다루어지

8) 사회과 수업의 SECI프로세스에서 ①에 해당하는 것은 어디까지나 수업에 참여하는 아동개인으로 상정한다. 만약, 이 과정에서 ①의 위치가 교사라면, 이는 전형적인 교사중심의 전달수업이 되어버리기 때문이다.

는 소재내용 등과 관련하여, 본인의 기존지를 바탕으로 하는 새로운 방향의 이해를 모색할 때, 이 상태는 개인의 암묵지 형태로 존재할 것이다. 이러한 개별 아동의 암묵지는 교사의 발문에 의한 아동 내부적 성찰과 워크시트나 의견발표 등을 통한 형식지화 과정을 통해 '표출'되어 학급 전체에 전달된다. 이렇게 전달된 지가 다시 수업 구성원들의 내면으로 흡수가 되면 개별 학생에게는 이전보다 높은 수준의 암묵지로서 내재화된 것이라고 볼 수 있다.



(주 : ①→②공동화, ②→③표출화, ③→④연결화, ④→①내면화)

<그림 2> SECI프로세스의 매트릭스(임위석, 2008:159 재구성)

또한 교사 차원에서 기존 개념의 이해를 개선하거나 혁신할 필요가 있다고 판단하여, 아동들로 하여금 '다른 시각으로 보기를 제안하며 수업을 진행하는 경우(cf. 문제해결학습, 의사결정학습 등)도 개인아동레벨에서 공동화 과정 없이 암묵지를 형식지로 바꾸는 표출화 단계에 곧바로 연결될 수 있다. 아울러 사회과 수업에서 그룹토의 등을 활용하는 경우에는, 해당 소집단을 거쳐서 프로세스가 진행될 것이기 때문에 ①→⑥→③→④→①의 프로세스도 찾아볼 수 있을 것이다.

지식창조 프로세스는 학급·학교·지역간의 연결화를 통한 방법도 적극적으로 모색할 필요가 있다. 인터넷의 발달과 보급, 이동수단의 발달 등으로 인해 글로벌화 되고 있는 추세를 감안한다면, 학급 내부적인 지식창조 프로세스에 국한시킬 것이 아니라 '교실'이라는 공간적 경계를 초월한 지식창조 프로세스를 구축해야 할 필요성이 증대되고 있다(그림 2에서, ④→⑤의 프로세스). 예를 들면, 4학년의 국내 여러 지역이 학습소재가 되는 경우, 각 지역 초등학교의 개별 학급 간에 엮서를 교환하는 등의 활동이 여기에 해당된다.

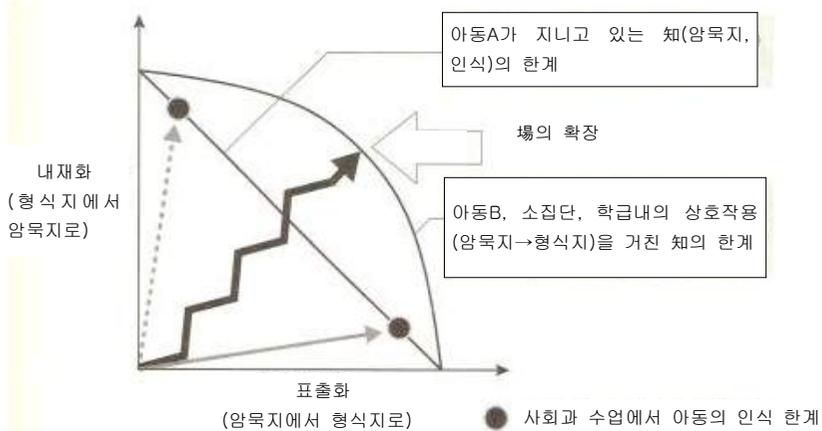
아울러 개별 아동간의 암묵지 공유 매커니즘이나 암묵지와 형식지간의 전환 매커니즘 뿐 만 아니라, 소집단내부(③↔⑦)나 학급내부(④↔⑧), 학교 내부(⑤↔⑨)에서 유사한 성격을 지니는 매커니즘들의 존재를 발굴하여 활성화시키는 것도 고려할 수 있다. 예를 들면, 특정 아동들 사이(소집단 내부)나 학급 혹은 학교, 지역사회에 따라 오랜 기간 형성되어 온 독특한 문화나 전통, 일 처리 방식 등과 같은 암묵지를 숙고의 과정을 통해 형식지화 시키거나 형식지로 되어있는 것을 구성원들에게 공유시켜 암묵지화 시키는 프로세스가 여기에 속한다.

이처럼 SECI프로세스를 바탕으로 사회과 수업을 읽는다는 것은, 사회과 수업 중에 이처럼 다양한 루트로 이루어지는 스파이럴을 관찰 하고 해석 할 수 있다는 특징을 지닌다.

2. SECI프로세스의 컨텍스트로서 ‘場’

SECI프로세스에서 ‘場’은 지식창조의 스파이럴의 기본으로서 강조되는 개념이다. ‘場’은 ‘지식이 창조, 공유, 활용, 공유화되는 컨텍스트’로 정의되며, 오피스와 같은 물리적인 것에서부터 화상회의와 같은 가상적인 것, 공유된 체험이나 사상이상과 같은 정신적인 것도 있다. 노나카(野中)는 지식의 창조 프로세스는 특정 컨텍스트에 의존할 수밖에 없기 때문에, 지식이 창조되기 위해서는 컨텍스트로서의 ‘場’이 필요하다고 본다. 사회적, 문화적, 역사적 컨텍스트는 정보를 해석하고 의미를 부여하는 기반으로 작용하며, 정보는 이를 바탕으로 해석되어 지식으로 통합되기 때문이다. 즉 ‘場’은 개인이 SECI 프로세스를 통해 지식 스파이럴을 회전시키는 기반의 역할을 하는 것이다. 이때 지식은 한 사람의 개인에 의존하는 것이 아니라, 개인 간의 상호작용 또는 개인과 환경(집단, 조직, 사회 등)간의 상호작용에 의해 창조되는 것으로 상정한다. 따라서 ‘場’의 개념은 이를 구성하는 상호작용과 함께 이해할 필요가 있다.

SECI는 표출화내재화의 반복되는 과정을 통하여 조직적이고 지속적으로 知를 창조해나가는 일종의 조직화를 바탕으로 하는 프로세스이다. 이러한 과정에서 場은, 그 안에서 상호작용하는 사람들(개인, 소집단, 조직 등의 요소)에 의하여 공유되는 컨텍스트이며, 그러한 상호작용을 통한 자기초월 및 지식창조에 의하여 場과 참가자가 함께 진화하는 것으로 보고 있다. 이러한 場의 개념을 사회과 수업에 적용할 경우, 수업에 참여하는 아동간의 상호작용이 일어나는 그 상황을 ‘場’이라고 할 수 있다. 즉 앞서 언급한 것처럼 국내의 여러 지역을 학습하는 경우 타 지역과의 상호작용이 이루어진다면, 이는 교실이라는 공간을 바탕으로 하고 있지만, 상호작용이 이루어지는 범위는 교실을 넘어서게 되므로 場이 확장되는 결과를 가져온다.



<그림 3> SECI프로세스를 통한 인식경계 확장(野中, 2005:94 재구성)

비록 아동의 육체는 교실이라는 공간을 근거로 하지만, 다양한 교수자료를 원천으로 하는 사회과 수업을 시도하는 경우, 보다 확장된 컨텍스트를 바탕으로 상호작용하는 SECI프로세스가 진행되는 것이다. 이러한

과정은, 교사 스스로가 사회과 교육과정 및 교과서만으로는 부족하다고 판단되는 부분의 수업을 위하여 다양한 자료를 활용하거나 여러 가지 활동을 시도함으로써 場의 확장을 꾀하는 것에도 해당한다.

사회과 수업의 SECI프로세스에서 컨텍스트의 확대는 아동 개인의 관심과 흥미를 통해서도 가능한 과정이다. 따라서 개별 학습 구성원의 특성을 잘 이해하고 있는 교사의 경우 수업에서 이를 유용하게 활용할 수 있을 것이다. 그렇지만 사회과 수업에서 SECI프로세스를 촉진시키기 위해 場을 어느 수준 이상으로 확장하는 경우, 교사차원의 적극적인 시도나 노력이 필요하다.

3. SECI프로세스에서 촉진자의 역할

노나카(野中)는 SECI프로세스를 통해 조직이 활발하게 지식을 창조하도록 도울 수 있는 촉진요인을 제공하는 역할로서 지식리더(Knowledge Leader)를 설정하고 있다(野中, 2004;188~194). 일반 기업을 배경으로 할 때, 지식리더는 최고경영자와 중간 관리자의 두 종류로 구분 된다⁹⁾. 지식리더의 임무는 ① 지식 비전¹⁰⁾을 만들고, ② 지식자산을 끊임없이 재정의하여 그것을 지식비전에 합당하지 체크하며, ③ 場을 만들어 그곳에 에너지를 부여하고 각 場을 연결하며, ④ SECI프로세스를 리드하고 촉진시켜 정당화 하는 것 등이다.

조직 내에서 지식을 끊임없이 지속적으로 창조해나가기 위해서는 조직전체의 방향을 설정하여 움직이고 동조시키는 지식비전이 필요하다. 그러나 새로운 지식을 창조하기 위해 여러 場을 만들어 육성하고 이끌어가는 실질적인 역할이 필수적이다. 즉 대략적이고 추상적으로 표현되는 비전을, 나날의 활동을 통하여 구체적인 콘셉트로 구체화 및 세분화 시키고, 활동을 리드해나가는 역할이 중요한 것이다.

SECI프로세스를 촉진시키기 위해서는, 몇몇 場을 연결하여 보다 큰 場을 만들 필요도 있다. 이를 위해 지식리더는 場과 場의 상호작용 및 場의 참가자들 간의 상호작용을 촉진시키는 역할을 한다. 이때 場과 場의 관계성은 정해져 있지 않은 경우가 많으므로, 각 場을 연결하기 위해서는 場과 場의 관계성이 시간과 함께 전개해나가는 상황을 파악할 필요가 있다.

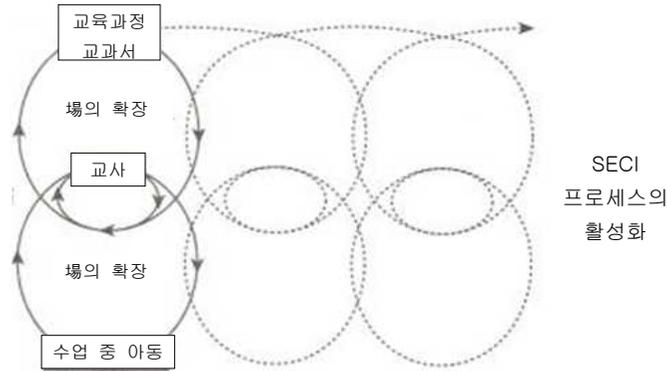
지식리더는 지식창조 프로세스의 전체적인 방향이 지식비전과 합치하는지, 그리고 창조된 지식이 지식비전에 비추어서 올바른지 지속적으로 체크한다. 이와 동시에 지식창조 프로세스를 통제하여 창조성을 억압하는 일 없이, 그리고 때에 따라서는 프로세스 참가자에게 적절한 어드바이스를 제공하고, 그 프로세스가 벽에 부딪혀 있을 때에는 전체 상황을 보면서 문제해결을 위한 실마리를 제공할 수 있어야 한다(野中, 1997;155~172).

시스템적 의미에서 파악할 때, 사회과 수업 SECI 프로세스에서 교사의 역할은 크게 수업 설계와 수업 운영의 두 측면으로 구분할 수 있다. 교육과정과 교과서를 바탕으로 ‘어떤’ 수업을 운영할 것인지 고려하는 과정은 수업설계의 측면에 해당한다고 볼 수 있다. 실제 수업과정의 컨텍스트 확장 및 아동과의 상호작용을 통한 SECI 프로세스의 촉진 및 수업과정에서 교사의 실행중 반성활동 등은 수업운영 관련된 측면이다.

9) 노나카(野中)의 SECI프로세스에서 지식비전을 만드는 것은 최고경영자의 역할로, 다른 임무의 대부분은 중간관리자의 역할 속하므로, 중간관리자의 역할을 중시하여 지식프로듀서(Knowledge Producer)라 부른다. 그러나 본 발표의 사회과 수업 SECI 프로세스에서 교사의 역할은 이 두 가지를 아우르는 것으로 상정하고 있다.

10) 지식비전은 ① 어느 영역에서 어떠한 지식을 만들 것인가를 결정하고, ② 만든 지식의 유형과 질을 평가하여 정당화하고, 결정하는 가치체계를 제공하며, ③ 지식창조 프로세스에 방향감을 부여하고, ④ 그 프로세스에 참가하는 사람들의 자발적인 협력관계(commitment)를 육성시키며, ⑤ 회사와 지식기반이 장기적으로는 어떻게 진화해나가야 할 것인지를 결정하는 기능을 가지고 있다(野中, 1997:22~30).

특히 사회과 수업을 통하여 암목지가 형식지로, 이 형식지가 더욱 심화된 형식지로 나아가는 과정이 원활히 이루어지지 않으면, SECI 프로세스는 단절되고 아동은 자신의 암목지와는 별개로 교과서의 내용만을 인식하게 되는 결과가 벌어진다. 사회과가 재미없고 내용이 많은 교과로 인식되는 것은 이러한 상황에 기인한다고 볼 수 있다. 따라서 사회과 수업에서 SECI프로세스를 활성화 시키고, 수업과정에서 지속적인 반응을 통해 각 단계를 강화시켜 나가는 것이야말로 교사의 역할일 것이다.



<그림 5> 사회과 수업의 SECI프로세스에서 교사의 역할 (野中, 2005:181 재구성)

물론 수업에서 개별아동의 암목지를 표출화하여 형식지화 하는 과정은 그리 쉽게 해결될 수 있는 문제는 아니다. 학습이나 체험을 통해 체화되어 있으나 외부로 잘 드러나지 않는 개별 아동의 암목지가 지니는 유의성을 파악하여, 이를 학급 구성원이 공유할 수 있도록 표출화하는 과정으로 이끌어가는 것은 매우 힘든 일이기 때문이다.

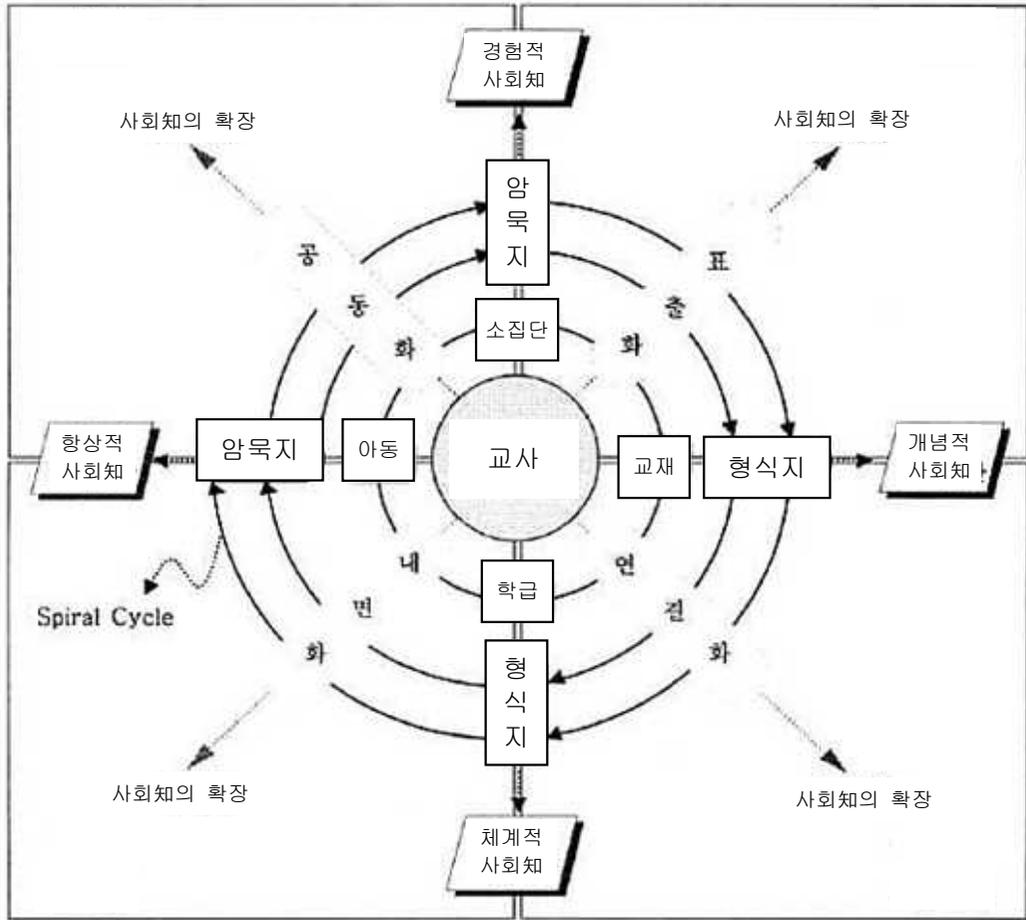
이처럼 수업의 컨텍스트로서 場의 확장과 사회과 수업의 SECI프로세스의 촉진을 위한 교사의 노력은 굉장히 다양한 차원에서 이루어진다. 따라서 이를 설명적으로 논하는 것에는 한계가 있기에, 이 부분은 이후 사례검증을 통한 과정에서, 실제 수업장면을 예로 들어 상술하는 과정이 필요하다.

IV. 향후 연구과제

본 발표는 연구자의 문제의식 및 선행연구에서 드러나는 문제점 파악을 토대로, <그림 6>과 같은 사회과 수업의 질적연구를 위한 SECI 프로세스의 설정 하에 연구계획을 구상하고 있다. 이는 한 차시를 단위의 수업 및 하나의 단원이나 주제 전체를 다루는 수업의 이해에도 적용할 수 있으리라 생각한다.

그러나 아직은 사고실험 단계로서 이론 구상의 초기과정에 불과하기에, 이를 연구의 형태로 구체화하기 위한 노력이 필요하다. 특히 문헌 중심의 이론구축을 통해 도출된 결과는, 실증을 바탕으로 한 것이 아니므로, 교실수업의 적용단계에서는 불합리하거나 모순된 결과가 나타날 수도 있다. 따라서 본 발표의 검증을 위한 실증분석단계로서 '수업해석'의 사례를 바탕으로 수정 및 보완하는 과정이 필수적이다. 이에 발표자는 사회과 수업의 SECI 프로세스의 타당성 검증을 위하여 문헌연구를 통한 이론구축과 동시에 교차사례비교

를 통한 사례검증을 활용하고자 한다.



<그림 6> 사회과 수업의 SECI프로세스 구상도 (임외석, 2008:159 재구성)

본 발표 이후, 수업에 관한 ‘큰 틀’로서 사회과 교육과정 편성 및 교과서 흐름이 매우 유사한 한국과 일본의 초등학교 사회과를 대상으로, 동질집단 내 비교·이질집단 간 비교를 활용하여 사회과 수업 SECI프로세스의 정합성을 심층적으로 검증할 예정이다. 수업 구성원간의 다양한 상호작용, 수업과정 중에 사용된 아동의 자료, 교사의 수업의도 인터뷰 등을 활용하여 다양한 사례 수업의 현상을 해석 하는 과정에서 사회과 SECI프로세스를 통해 ‘차이’와 그 ‘의미’를 해석 해낼 수 있다면, 이는 ‘간주관성’을 확보 할 수 있음을 의미하기 때문이다. 문헌연구를 통한 사회과 수업 SECI프로세스의 논리 구축은, 교차사례검증의 결과를 바탕으로 수정을 반복함으로써 사회과 질적수업연구의 관점에서 그 가능성을 확인할 수 있으리라 생각한다. 이를 바탕으로 금후 계속적 연구활동을 통해 도출되는 사회과 수업의 이해는, 수업 자체의 이해를 심화하는 것은 물론, 그러한 이해를 바탕으로 할 때 더욱 유의미한 처방적 제안도 가능할 것이다.

참고문헌

- 강기원(2003), 수업딜레마에 관한 해석학적 사례연구: 초등 사회과를 중심으로. 서울대학교 박사학위논문.
- 김순희(2008), "사회과 교실 수업연구의 한계와 가능성", 『사회과 교육』, 47(3), pp.213~240.
- 김영석(2011), 한국 사회과에서의 질적연구 동향, 제1회 전국사회과교육학회한국 사회과교육학회 연구교류회 발표자료.
- 박영석(2005), "중학교 사회과 교실수업의 이해와 교과수업 개선 방향에 관한 연구", 『시민교육연구』, 37(3), pp.25~49.
- 박윤경(2003), 교육과정 변화기 사회과 교사의 교육과정 실행에 대한 사례연구: 변화 지향적인 교사의 교실수업 변화에 대한 이해, 서울대학교 박사학위논문.
- 류현중(2004a), 사회과 수업 비평: 예술비평적 접근. 한국교원대 대학원 박사학위논문.
- 류현중(2004b), "초등학교 역사 수업에서 만난 두 아우라", 『사회과교육』, 43(1), pp.113~148.
- 류현중(2006), "역사 수업 속에 나타난 네 가지 비유 - 어느 4.19혁명 수업에 대한 비유적 해석", 『사회과교육』, 45(3), pp.05~39.
- 손민호(2004), "연구 전통별로 살펴본 수업에서의 질적 연구의 동향 및 과제", 『교육과정연구』, 22(3), pp.149~180.
- 유종열·이영미(2007), "집단지 의사결정모형 수업의 실천과 한계에 대한 연구", 『사회과교육』, 46(1), pp.5~39.
- 이소연·조영달(2005), "중학교 사회과 신입교사의 수업활동에 대한 사례연구", 『시민교육연구』, 37(4), pp.95~132.
- 이혁규(2001), "사회과 교실수업 연구의 동향과 과제", 『사회과학교육연구』, 제4호, pp.1~22.
- 이혁규(2011), "세 가지 시선으로 수업 읽기 - 초등 사회 문화재 수업에 대한 수업 비평", 『시민교육연구』, 43(1), pp.157~184.
- 임의석(2008), "조직적 지식창조이론의 개념 확장을 위한 재고" 『기업경영연구』, 제 27호, pp.143-172.
- 조영달·이혁규(2004), "사회과 교육에서의 질적 연구", 『초등사회과교육』, 16(2), pp.125~154.
- 허종열·장원순(1999), "1990년대 사회과교육 연구동향분석(1): 연구방법론 및 교육과정 요소별 연구 동향을 중심으로", 『초등사회과교육』, 제11집, pp.373~413.
- 허종열·장원순(2000), "사회과교육연구 문헌목록의 양적 분석 - 1945년부터 1999년까지", 『초등사회과교육』, 제12집, pp.445~463.
- 홍미화(2005), "초등교사의 사회과 경제 수업 이미지에 대한 사례연구", 『사회과교육연구』, 12(2), pp.79~103.
- 홍미화(2006), 교사의 실천적 지식으로 읽는 초등 사회과 수업. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 池野範男(2003), 「市民社会科の構想」社会認識教育学会編『社会科教育のニューパースペクティブ:変革と提案』東京:明治図書, pp.44~53.
- 梅津正美(2012), 「社会科をなぜ'社会科'と呼ぶのか」『新社会科教育学ハンドブック』東京:明治図書, pp.332~339.
- 西田豊明、角康之、松村真宏(2009), 『社会知財*サ*ン』東京:オム社.
- 野中郁次郎、永田晃也 編著(1995), 『日本型イノベーション・システム:成長の軌跡と変革への挑戦』東京:白桃書房.
- 野中郁次郎 編著(1997), 『俊敏な知識創造経営:東芝プロセス・マネジメントの研究』東京:タテマツ社.
- 野中郁次郎, 紺野登(2003), 『知識創造の方法論』東京:東洋経済新報社.
- 野中郁次郎、竹内弘高 著; 梅本勝博 訳(2004), 『知識創造企業』東京:東洋経済新報社.
- 野中郁次郎, 勝見明(2005), 『イノベーションの本質』東京:日経BP社.
- Nonaka, I.(1994), "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation," OrganizationScience, 5(1) pp.14~37
- Nonaka I.& Takeuchi H.(1995), The Knowledge-Creating Company Newyork : Oxford Univ Press.
- Nonaka, I, Toyama R., & Konno N.(2000), "SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation," Long Range Planning, NO.33, pp.05~34.