

내러티브를 활용한 법교육 교재의 구성 원리와 효과¹⁾

이 수 정

과주 한빛중학교

I. 서론

학생들이 법교육을 통하여 기본적인 법 지식을 습득하고 법적 쟁점에 대한 합리적 판단력을 함양하기 위해서는 그에 부합하도록 법교육 교재를 구성하는 일이 중요하다. 법교육 교재는 법교육 이론과 공식 교육 과정이 구체화된 결과이며, 수업 현장에서 교수-학습의 가교 역할을 하고, 교사의 수업 방법에 영향을 주며, 교사와 학습자 모두에게 명시적 또는 암묵적으로 합당한 지식과 배움에 대한 안내와 판단의 근거로 작용하기 때문이다. 그렇지만 아쉽게도 많은 법교육 학자들과 현장 교사들은 기존의 사회과 법교육 교재에 대해 회의적인 시각을 감추지 않고 있다. 법교육 교재와 관련한 그간의 주요 비판들을 살펴보면, 우선 지식의 원천과 교재 개발의 근거를 기성 학문과 전문가 집단 측면에만 한정하면서 접근해 왔다는 것이다. 그런 이유 때문에 교과서를 비롯한 대부분의 법교육 교재들이 기성의 전문 법학 영역들을 지식 구성의 토대로 하여 내용을 선정하고 조직하려는 모습을 취해 왔다. 이런 가운데 대부분의 교재 구성 방식이 법적 판단을 위한 사고력의 신장에 부합하지 못한 채 교사의 설명과 전달에 치중한 수업이 이루어지고 있다.

학생들은 시민으로 살아가면서 직면할 수 있는 법적 문제들과 사회적 쟁점에 대해 합리적으로 판단할 수 있는 힘을 길러야 한다. 이를 위해서는 그러한 능력과 힘을 훈련하고 배양할 수 있는 기회나 맥락을 경험하는 것이 필요하다. 그렇지만 기존 교재들의 대부분은 내용을 설명하고 해설하는 측면에 기울어져 있다. 법적 문제 상황이나 갈등 상황에 직면하도록 도모해 주고, 법적 지식이나 원리에 비추어 근거 있는 사유, 비판적 성찰을 도모할 수 있는 교재 구성 방식을 취하는 경우는 예상보다 드물다.

또 다른 비판으로는 법교육 교재에 담긴 내용들이 학생들의 경험과 이해 수준에 알맞게 변환되지 못한 채, 전문적인 체계와 용어 그대로 제시되고 있다는 점이다. 아무리 좋은 내용도 학습자의 이해를 도모할 수 없다면 교육적 가치를 인정받기 힘들다. 특히나 법 관련 내용의 경우는 등장하는 용어나 어휘, 개념들의 특성상 다른 교육 영역에 비해 학생들의 이해 과정에 많은 어려움을 부과하고 있다. 이해의 실패는 배움으로부터의 도피를 야기할 수밖에 없으며, 교수-학습과정이 지속된다고 하더라도 한 단계 진전된 교육을 기대하기 어렵게 된다.

이와 같은 법교육 교재를 둘러싼 문제점들을 극복하기 위해 여러 연구가 진행되어 왔다. 그 중 최근에 이르면서는 내러티브 접근²⁾에 기초한 법교육 교재에 대한 관심이 커지고 있다. 그렇지만 전체적으로 볼 때

1) 본 논문은 2013년 8월 한국교원대학교 대학원위원회에 제출된 교육학 박사학위 논문의 내용을 요약 정리한 것임.

2) 내러티브 접근(narrative approach)은 인간의 경험과 경험에 대한 설명을 이야기의 방식으로 제시하는 것을 말한다. 내러티브는 인간 경험을 의미화 하는 수단이자 사고의 양식이라는 의미가 내포되어 있다. 따라서 내러티브 접근은 법원의 판단을 뜻하는 판례나 단순한 법적 사건의 예를 뜻하는 사례와는 달리 문학 작품처럼 개성성을 갖는 가상적 이야기

아직까지는 법교육 교재 개발과 관련한 내러티브 연구들이 여러 가지 미흡한 측면들을 안고 있다. 특히 대부분이 소개나 계몽의 수준에서 크게 나아가고 있지 못하고 있으며, 교재 구성의 원리나 그에 따라 구성된 교재의 구체적인 모습과 관련해 이루어진 연구를 발견하기 힘들다. 비록 내러티브적 접근이 갖는 장점을 인정한다고 하더라도, 훨씬 더 많은 고민과 탐구가 요청되는 상황에 있다.

이에 본 연구는 현행의 법교육이 갖는 문제, 특히 교실 수업의 맥락에서 드러나는 문제들을 극복하기 위한 하나의 방안으로 내러티브를 활용한 법교육 교재를 구성하고 그 효과를 알아보는데 기본 목적을 두었다.

II. 법교육과 내러티브

1. 내러티브의 의미와 특성

내러티브(narrative)는 넓은 의미에서 인간의 경험을 묘사하는 다양한 형식 중 하나라고 볼 수 있다. 우리의 삶에서 발생하는 일련의 사건들을 시간적 연속성 속에서 드러내고 그 의미를 상징화하는 것들이 내러티브이다. 이러한 내러티브에 대한 정의는 내러티브 형태의 다양성을 포괄할 수 있는 장점이 있다. 그러나 명료하게 내러티브의 의미를 규정해 주지 못한다.

흔히 영어에서의 내러티브 뜻은 형용사로서 ‘이야기의’, ‘이야기체의’라는 의미와 명사로서 이야기, 이야기체, 설화문학, 설화, 화술이라고 번역된다. 이러한 사전적 뜻을 지닌 내러티브(narrative)는 스토리(story)와 담론(discourse)을 포함하는 단어이다. 스토리³⁾는 일련의 사건으로 내러티브의 내용에 해당한다. 담론은 생각의 교환과 대화, 의미에 대한 논의를 말한다. 담론은 스토리텔링⁴⁾의 텔링(telling)과 같이 스토리를 나타내고 드러낸다는 의미뿐만이 아니라 스토리에 대한 논의를 포함하는 용어이다. 즉, 담론은 텔링처럼 타자를 전제하여 스토리를 드러내고 나타낸다는 점에서는 동일하지만 타자와 생각과 의미 교환하는 논의를 포함한다는 점에서 다르다. 따라서 내러티브는 스토리를 타자에게 나타내고 그 스토리의 의미에 대해 타자와 함께 논의하는 것을 포함하는 용어이다⁵⁾. 어원 연구에서도 ‘이야기 하기(to narrate)’는 ‘텔링(narrare)’과 ‘어떤 특별한 방법으로 아는 것(gnarus)’이라는 의미가 혼재되어 유래되었다고 한다(Bruner, 2002: 37).

내러티브의 의미에 대해 학자들은 자신들의 관심 분야와 관점에 따라 다양하게 규정하고 있다(브루너, 1996; Jackson, 1995; Lauritzen & Jaeger, 1997, 강현석 외 역, 2007; 박민정, 2006; 양은주·김경희, 2010). 여

를 동원할 수 있으며, 내러티브 사건의 양식을 이용하여 인간 경험의 의미화를 추구하는 광의의 개념이다.

- 3) 스토리는 시작, 전개, 결말 또는 ‘기승전결’의 형식을 통해 사건을 연쇄적으로 구성한 것이다.
- 4) 스토리텔링(Storytelling)은 스토리를 타자에게 언어 등의 매개체를 통해 나타내고 드러낸다는 의미이다. 사공간적 배경에서 등장인물과 관련하여 발생하는 사건을 그 자체를 의미하는 스토리와 달리 스토리텔링은 이야기를 전달하려는 타자를 전제하고 있기 때문에 스토리를 나타내는 것에 중점을 둔 용어이다. 스토리를 나타내는 것인 텔링의 기술과 방법에 따라 스토리를 받아들이는 타자의 관심이나 수용의 정도는 달라진다는 점에서 스토리텔링에 있어 텔링은 중요하다고 할 수 있다.
- 5) 본 연구에서는 스토리텔링보다는 내러티브라는 용어를 사용하였다. 그 이유는 본 연구에서 개발한 대안적 법교육 교재가 법과 관련된 사건을 학습자에게 제시하고 그 사건에 등장하는 인물의 행위에 대한 법적 의미와 사건에 내재한 가치의 불일치와 충돌을 대조적으로 다룸으로써 그 사건에 대한 논의를 가능하게 하는 것을 목적으로 구성되었기 때문이다. 그러나 이야기, 서사, 스토리텔링, 내러티브라는 용어들 모두는 인간의 경험과 생각을 묘사하고 나눈다는 의미를 갖기 때문에 본 연구에서는 이들 용어를 엄격히 구분하지 않고 혼용하여 사용하였다.

러 학자들의 내러티브에 대한 정의들로부터 내러티브의 특성을 세 가지로 파악할 수 있다. 첫째, 기억의 양식이다. 기본적인 인간의 활동인 내러티브는 기억을 위한 구조를 제공한다는 것이다. 문자를 사용하기 이전부터 인간은 이야기를 통해 인류의 문화유산을 기억하였으며, 이는 현대에서도 여전히 유효하다는 것이다. 문자를 사용하기 이전 문화에서 이야기를 말하는 사람의 역할은 인류 공동체 기억과 문화를 영속시키는 것이었다. 이야기는 뇌가 쉽게 인지할 수 있고 그리고 나서 그 위에 특성을 쌓을 수 있는 패턴이다. 알게 된 이야기의 전말은 기억하기를 유도하는데 결정적으로 중요한 역할을 한다(Jackson, 1995: 8).

둘째, 사고의 양식이다. 내러티브는 무슨 일이 일어났는지, 누가 그 경험세계에 있었는지, 왜 그렇게 행동했는지 등 일련의 질문을 중심으로 구성된다. 즉 내러티브의 구성은 사건에 대한 정보를 단순히 나열하는 것이 아니라 그 사건을 이해하는데 적절하다고 생각되는 정보들을 선정하고 현재의 관심과 동기에 따라 과거의 경험을 해석하고 재해석하면서 의미를 생성하는 인식과정을 포함한다. 내러티브의 주요 역할은 어떤 사건이 먼저 일어나고 나중에 일어났는지를 밝히는 것이 아니라 사건들 간에 존재하는 관련성과 그 속에서 드러나는 의미구성에 있다. 내러티브는 일관성이나 관련성이 없어 보이는 과거의 사건들, 인물들, 행위들, 상황들을 서로 관련짓고 조직화하고 질서와 형상을 부여하는 사고양식이다. 요컨대 내러티브는 행위와 사건의 인과관계를 규명하기보다 기술적 묘사(descriptive recounting)를 통하여 행위의 의도, 동기, 목적, 이유 등을 당시의 상황에 비추어 파악하는 사고양식이다(박민정, 2006: 37-38).

셋째, 소통의 양식으로써의 의미를 갖는다. 내러티브는 인간에게 가장 자연스러운 소통의 양식이다. 이야기를 통해 우리는 타자의 행위와 사건에 대해 알게 된다. 이야기의 시·공간적 구체성은 독자들이 이야기에 대한 이미지를 쉽게 마음속에 그릴 수 있도록 돕는다. 또한 독자들은 이야기를 읽는 동안 주인공의 입장에서 사건들을 바라보게 되고 주인공이 느끼는 정서에 대해 공감할 수 있게 된다. 이러한 점들로 인해 독자는 타인의 경험을 추체험 할 수 있다. 추체험을 통해 타인의 경험에 대해 알게 됨으로써 독자는 자신이 경험하지 못했던 것에 대해 생각하게 된다. 이야기를 통해 알게 된 타인의 경험을 자신의 경험에 비추어 바라봄으로써 독자는 사건에 대한 의미 생성과 더불어 자신의 세계를 확장하게 된다. 인간은 태아기부터 엄마와의 이야기를 통해 자아의 세계를 확장한다. 내러티브란 세계와 인간 삶의 의미를 재구성하여 전함으로써 각 개인에게 특정한 의미와 가치를 생성하게 하고, 이를 사회적으로 소통하게 하는 특성을 갖는다(양은주·김경희, 2010: 205).

2. 내러티브의 법교육적 유용성

내러티브의 특성들은 법교육에서 그 유용성과 관련하여 다음과 같이 재규정될 수 있다. 첫째, 법적 지식을 효과적으로 기억하는데 유용하다. 다양한 지적 발달 단계를 갖고 있는 학생들에게 법과 관련된 이야기는 이해 가능하고 관련성을 갖는 정보를 준다. 앞서 언급하였듯이 이야기는 단순하고, 이해 가능한 구조에 기초하고 있기 때문에 학습자가 이해하기 쉽다. 구조화 된 법 이야기는 맥락적 상황에서 법적 지식 내용을 전달해 준다. 이를 통해 학습자들은 법적 지식에 대한 정교화를 이룰 수 있게 된다. 이러한 정교화는 정보를 저장하고 보강하며 해석하는데 매우 도움이 된다. 아울러 상황 맥락적 상황을 통한 법적 지식의 전달은 장기 기억화에 유용한 맥락 효과를 준다. 어떤 사건을 회상하거나 재인할 때 그 사건이 발생했던 원래 맥락이 많이 제시될수록 기억이 잘 된다(이정모 외, 2007: 162-644).

둘째, 법과 관련된 이야기의 제공은 법적 사고력의 향상에 유용하다. 이해할 수 있고 공유할 수 있는 이야기로부터 학생들은 우리 생활 속의 문제 상황에 대한 사회적 해결의 기준을 알게 될 수 있다. 법교육 내러티브는 주인공 혹은 저자의 시선과 관점을 따라 사건과 상황의 배경과 맥락을 서술함으로써 그 상호관계를 이해할 수 있게 한다. 또한 법교육 내러티브는 개별 사실들을 유의미한 맥락에서 전체적으로 바라볼 수 있게 해줌으로써 개인의 행위를 법적인 관점에서 인식할 수 있게 해준다. 이러한 점으로 인해 법교육 내러티브는 법적 사실과 가치에 대해 사고할 수 있는 기회를 제공한다. 이야기 형식으로 구성된 법교육 교재는 독자인 학생들에게 스스로 해석 할 수 있는 기회를 제공한다. 학생들은 이야기를 통해 자신이 속한 사회의 가치를 이해하고 그 가치에 대한 의미를 숙고하게 된다. 이러한 점들은 분절적이고 파편적인 법적 지식을 설명적 진술에 의존하여 제공하는 것 보다 이야기의 형태로 법과 관련된 내용을 제공하는 것이 학생들의 사고 촉발에 유리하다는 것을 의미한다.

셋째, 법교육 내러티브는 우리 사회의 법과 그 가치에 대해 소통하는 양식으로 유용하다. 법교육 내러티브는 학생들에게 법과 관련된 타인의 경험을 제공한다. 학생들은 타인의 경험을 정서적인 공감을 통해 체험하게 됨으로써 법적 쟁점과 관련된 대조적인 관점을 접할 수 있게 된다. 이러한 과정에서 학생들은 자신의 판단과 타인이나 공동체의 생각을 비교함으로써 타인이나 공동체와 소통하게 된다. 이러한 과정은 다원적인 사회구성원의 가치가 법을 매개로 합의를 이룬다는 점을 알게 해준다. 또한 우리 헌법과 법령은 사회구성원 합의를 반영한 것임과 동시에 사회 구성원 다수의 가치 변화를 반영한 것이라는 것을 이해하게 된다. 이상을 표로 정리해 나타내면 아래와 같다.

<표 1> 내러티브가 법교육에 주는 유용성

내러티브의 특성		법교육에 있어서 내러티브의 유용성
기억의 양식	⇒	법적 지식의 장기 기억화
사고 촉발의 기제	⇒	법적 쟁점에 대한 이해와 사고 촉발에 기여
소통의 양식	⇒	다원적 가치의 합의를 위한 매개체로서의 법 인식

Ⅲ. 내러티브 법교육 교재의 구성 원리

1. 내러티브 법교육 교재의 내용 선정

기본적으로 본 연구는 현장에서의 실천 맥락을 중시하는 가운데 이루어졌기 때문에 현행 교육과정이나 그 운영 체제를 인정하면서 교재의 내용을 선정하고자 하였다. 따라서 중학교 사회과 교육과정 속의 법 관련 단원들의 내용 요소를 분석하고, 그 토대 위에서 내러티브 법교육 교재의 내용 구성에 부합하는 요소를 선정하고자 하였다. 또한 본 연구에서는 교육과정의 모든 내용을 포괄하는 대신에 우리 헌법상의 기본권과 의무에 관련된 쟁점을 중심축으로 하여 기본적인 법 지식을 포섭하는 형태로 내러티브 법교육 교재의 내용을 선정하였다.

우리 헌법상의 기본권들은 크게 자유권, 평등권, 참정권, 사회권, 청구권 등으로 구분된다. 이 중 청구권

은 다른 기본권들을 보장하기 위한 수단적 성격을 갖고 있기 때문에 내러티브 교재의 내용에서 제외하였고, 4개의 기본권을 중심으로 내러티브 교재를 구성하기로 기본 방향을 설정했다. 이어서 4개의 기본권을 다루기 위한 구체적인 주제 영역을 5개로 설정하였다. 첫 번째 주제는 평등권과 관련하여 차별의 문제를 택하였다. 그 속에는 다양한 사회적 차별 중 성별에 따른 임금차별과 외국인 노동자에 대한 차별들을 포함하기로 하였다. 우리 헌법상의 평등은 기회균등의 보장을 전제로 합리적 차별을 인정하고 있기에 합리적 차별의 조건이 문제가 되는 상황을 이 주제의 소재로 선정하였다. 두 번째 주제는 자유권과 관련하여 근래 주목받고 있는 사생활 침해의 문제를 선정하였다. 사생활 침해와 관련한 사회적 쟁점 중 학생들에게 익숙한 CCTV 사례를 활용하기로 하였다. 세 번째 주제도 자유권과 관련하여 선정하였다. 자유권과 관련된 주제를 하나 더 선정할 이유는 자유권과 관련된 소재가 풍부하고, 생활 맥락과 밀접하다고 판단하였기 때문이다. 여기서는 종교의 자유를 둘러싼 가치 불일치의 문제를 드러내는 이야기와 신체의 자유와 관련한 대표적 소재인 미란다 사건의 이야기를 포함하기로 하였다. 네 번째 주제는 시민 정치 참여의 기본 수단인 선거권과 관련된 문제를 선정하였다. 민주주의 정치에 있어 선거와 선거권의 범위는 가장 중요한 문제 중 하나라고 판단했기 때문이다. 다섯 번째 주제는 사회권에 해당하는 환경 문제와 관련된 쟁점을 다루었다. 특별히 이 주제 영역에서는 사회권과 관련한 가치판단의 연장선으로써 정의의 관점을 다룰 필요성이 있다고 판단하였다. 이에 소유권을 둘러싼 권리의 대립, 양심적 병역 거부에 관한 문제와 관련된 내러티브 소재를 포함하였다.

2. 내러티브 법교육 교재의 구성 원리

가. 맥락화의 원리

내러티브 법교육 교재를 상황과 맥락에 따라 조직하는 것은 세 가지 측면에서 근거를 갖는다. 첫째, 법교육의 내용을 이루는 법적 쟁점과 법 지식은 그 본질 상 우리 삶의 구체적 상황과 맥락에서 생성되고 정립된 것이라는 것이다. 본래 인간 삶의 공동체와 관련된 문제를 다룬 법학은 인간의 행위와 그 행위에 대한 공동체 구성원들의 사회적·역사적 사고의 축적된 결과물이다. 이에 사회와 법교육에서는 구체적이고 생생한 인간의 행위와 그 행위의 원인 그리고 그 행위에 대한 사고가 가능하도록 내용을 담아야 한다. 이를 통해 학생들이 장래 시민으로서 사회 공동체의 현실적인 문제에 대해 관심을 갖고 그 문제에 대해 사고할 수 있도록 기회를 제공하여야 한다. 즉, 구체적이고 특정한 상황과 맥락에서 벌어지는 인간의 행위와 그 행위의 원인 그리고 그 사건에 대한 다양한 관점의 생각들이 함께 제시되어야 한다. 그렇게 함으로써 구체적이고 생생한 현실의 법적인 문제를 법교육의 내용으로 제공할 수 있다. 학생들은 특정한 상황과 맥락 속의 특정 인물의 행위와 그 행위에 대한 다른 사람들의 생각들을 접하며 법적 지식과 개념 그리고 법적 쟁점을 이해하고 그에 대해 관심과 흥미를 갖고 반성적으로 생각할 수 있도록 하는 기회를 제공 받게 된다. 따라서 법 지식이나 법적 쟁점을 구체적인 상황이나 맥락과 접목하여 표상하는 것은 법교육 내용의 본질에 보다 부합하는 일이 된다.

둘째, 삶의 맥락을 반영할 때 법교육 교재의 내용에 대한 학생들의 감정이입과 몰입이 촉진될 수 있다는 것이다. 법과 관련된 이야기의 주인공이나 등장인물의 시각에 따라 사건을 이해함으로써 그 사건에 대한 감정이입이 이루어진다. 이는 내러티브에서 제시된 사건을 학습자의 삶과 별개의 사건이 아닌 학습자 자신의

문제로 전환 시키는 단초가 되어 진다. 학생들은 내러티브 교재의 이야기를 읽으며 감정이입을 통해 주인공의 입장에서 경험하고 생각하게 된다. 아울러 저자의 배경 설명을 통해 어떤 상황에서 주인공이 고민하는지도 이해하게 된다. 이러한 내러티브의 구조를 통해 주인공이 겪고 있는 가치 갈등의 문제가 내러티브의 독자인 학생의 문제로 인식될 수 있다. 학생들이 법교육 교재를 읽으며 마음속에 그 내용을 그릴 때 교재의 내용에 담긴 문제가 자신의 문제가 된다. 즉, 심상이 그려지고 감정이입이 될 때 학생들은 법교육에 몰입하게 된다.

셋째, 교재 내용에 대한 심도 있는 이해 속에서 법 지식을 오랫동안 기억할 수 있게 된다는 점에서 맥락화의 원리가 설정되었다. 기존의 사회과 법교육 교과서에서는 법적 지식과 개념이 형성된 맥락을 도외시한 채 추상화되고 정제된 법학의 언어와 체계에 따라 사회과 법교육의 내용을 조직하였다. 예를 들어 ‘미란다 원칙’에 대한 기존 교과서의 설명은 ‘체포된 자에게 묵비권을 행사할 수 있고, 변호인의 도움을 받을 수 있다는 사실을 알려 주어야 한다(서태열 외, 2010: 248).’와 같이 간결한 사전적인 정의에 그친다. 하지만 법적인 용어와 개념 또한 법적인 용어와 개념이 사용되는 맥락과 상황 속에서 이해가 가능하다. 더구나 법적인 지식과 개념에는 구체적인 사건들에서 추상화시킨 사회 가치가 내재해 있다. 이는 법적인 용어를 사용하는 그 사회 구성원들 사이에 묵시적으로 합의된 가치가 존재한다는 것을 뜻한다. 이에 법적인 용어에는 함축적이고 추상적인 가치와 의미가 내재되어 있다고 볼 수 있다. 이상과 같은 맥락화의 원리가 드러난 내러티브 법교육 교재의 예시는 다음과 같다.

대통령 선거 유세를 위한 현수막들이 차가운 겨울바람에 흔들리던 어느 날 금일이는 모교인 H중학교 담장 앞에 서있었다. 담장에는 선거관리위원회에서 붙여 놓은 대통령 후보들의 포스터가 붙여 있었다. 한참 후보들의 경력을 보고 있는데 누군가 옆에서 ‘혹시 금일이 아니니?’라고 물었다. 고개를 돌리는 순간 금일이는 엄청 놀라지 않을 수 없었다. 금일이 앞에는 눈부시게 아름다운 여자가 서 있었기 때문이다. 중학교 때 보다 훨씬 키도 커지고 화장도 하였지만 금일이는 곧 그 여자가 중학교 때 짝사랑했던 금이라는 것을 알 수 있었다. 세상에 어떻게 이런 일이... 금일이는 가슴이 쿵쿵 뛰었다.

둘은 근처 커피숍에서 커피를 한잔 나누며 한참을 이야기 하였다. 금일이는 금이에게 짝사랑했던 일을 고백 할까 말까 망설였다. 그때 금이가 “사실은 나 내일 모레 미국에 유학을 떠나, 그래서 마지막으로 추억이 묻어 있는 중학교 보러 왔어.”, “그런데 우연히 너를 만나서 너무 반가워”라고 했다.

금이의 그 말에 금일이는 고백을 하지 못하고 선거 이야기를 했다. “그러면 너는 이번에 투표를 못하겠네. 이제 만19세가 넘어 처음으로 주어진 선거권인데...”, 금일이의 말에 금이는 밝게 웃으며 “그래서 부재자 투표를 했어. 다음 선거도 미국에서 투표를 할 수 있어”, 금일이는 미국에서 다음 번 선거를 할 수 있다는 금이의 말이 틀렸다고 생각했다. 그래서 “해외에서 투표를 하다니 말도 안돼.”라며 금이에게 큰 소리를 쳤다. 금이는 끝까지 할 수 있다고 주장하였다. 금일이는 금이와 해외에 나간 한국 사람이 선거권을 갖는지를 논쟁하다가 고백은 못하고 아쉽게 집으로 돌아오게 되었다(사실 금일이는 금이가 미국으로 떠난다는 말에 왠지 모르게 화가 나서 더욱 금이 말에 동의하지 않았던 것이다).

집에 돌아온 금일이는 인터넷으로 해외동포도 선거권을 행사 할 수 있는지 찾아보았다. 인터넷 블로거들에는 해외동포의 선거권 부여에 대한 찬반 논쟁이 팽팽하였다. 이리 저리 인터넷을 둘러본 금일이는 금이도 한국 국적을 갖고 있는 사람이니 선거권을 갖는 것은 당연하다는 생각이 들었다. 한편 재미교포 4세처럼 해외에서 태어나 계속 해외에 거주하는 사람이나 몇십년 동안 해외에 거주하는 사람에게도 대통령을 뽑을 수 있는 선거권을 줄 수 있는가라는 의구심이 들었다. 금일이는 지금도 자꾸 떠오르는 금이에게 큰 소리쳤던 자신의 모습도, 해외동포도 선거권이 있는지도 모

두 다 혼란스러웠다.⁶⁾

나. 인지 불균형화의 원리

구성주의적 관점에 의하면 학습은 인지적 불균형이 발생했을 때 촉발된다. 인지적 평형을 이루려는 인간 사고 과정의 특성 때문이다. 인지적 불균형은 다양한 조건 속에서 이루어지지만, 이와 관련해 내러티브는 두 가지의 독특한 강점을 지닌다. 우선 대립되는 가치를 담고 있는 내러티브를 대조시키거나 갈등 구조를 내포한 내러티브를 제공하는 것은 인지적 불균형을 유발하는데 효과적이다. 이러한 인지 불균형은 학생의 사고 촉발을 도모한다. 이에 대해 듀이(1916)는 '문제의 상황과 직접 부딪쳐 씨름을 하고 자기 자신의 해결책을 모색, 발견할 때에만 우리는 사고를 한다. 부모나 교사가 사고를 자극하는 상황을 만들어 주고, 학습자와의 공동 경험에 들어가서 학습자의 활동에 대하여 공감하는 것이 중요하다고 보았다(듀이, 이홍우 역, 1992: 253). 듀이의 견해와 유사하게 러그도 인지적 자극이 학생의 사고를 자극하기 위한 유익한 수단이라고 보았으며, 좀 더 구체적으로 사고를 자극하기 위한 교재의 조건을 지적하였다. 그는 학생들의 사고를 자극하기 위해서 사회과 교과서는 세 가지 요소를 갖추고 있어야 한다고 하였다. 먼저, 사회과 교과서는 학생들로 하여금 인지적 장애에 봉착하도록 하여 이들이 이러한 장애를 해소하고자 하는 욕구를 불러일으키도록 해야 한다. 두 번째로 사회과 교과서는 학생들이 사회적 쟁점들에 관하여 건설적으로 사고할 수 있도록 이들이 언제든지 활용할 수 있는 '쟁점의 모든 입장(관점)들'에 관한 충분한 정보(자료)를 제공하여야 한다. 마지막으로 학생들은 사회과 교과서를 통하여 '현실의 사회 상황과 상당히 유사한 상황에서' 사회적 쟁점들에 관하여 토론하는 연습을 할 수 있어야 한다고 하였다(Rugg, 배영민, 2012: 64-65).

다른 하나는 인지 불균형화의 원리에 따라 구성된 법교육 내러티브는 독자의 흥미를 유발하고 이야기에 대한 집중력을 유지시켜준다는 것이다. 왜냐하면 법교육 내러티브는 가치의 불일치로 인해 서로 충돌하는 관점을 담은 이야기이기 때문이다. 인간의 주의력은 일상적인 것에서 벗어나려고 하는 것을 유지할 때 특별해 지기 때문이다. 즉, 예상하지 못한 외부의 정보가 주어질 때 뇌의 자극이 활성화 된다는 것이다. 신경생리학자들은 이러한 기제를 규명함으로써 한 세대 전에 노벨상을 수상하였다(브루너, 2002: 30). 이러한 브루너의 주장은 인지 불균형화의 원리에 따라 상반된 관점을 대조적으로 제시하는 법교육 내러티브가 학습자의 흥미를 유발하고 학습에 대한 집중력을 높이는 이유를 설명해 준다. 이러한 점에 근거를 두어 내러티브 법교육 교재의 또 하나의 원리로 인지 불균형화를 도출하였다. 이러한 인지 불균형화의 원리가 잘 드러나는 내러티브 법교육 교재의 예시는 다음과 같다.

오늘 4교시 사회 시간에 헌법에 대해 배웠다. 선생님께서는 헌법이란 우리나라를 운영하기 위한 근본적인 규칙이며 국민의 기본적인 권리를 규정하고 이를 보장하기 위한 국가 기관의 종류와 국가 기관의 권한을 정해 놓은 것이라 하셨다. 선생님께서는 헌법에 보장에 된 국민의 기본권인 자유권, 평등권, 참정권, 사회권, 청구권이 무엇인지도 알려 주셨다. 특히 참정권은 이번 대통령 선거와 관련해서 말씀해주신 것이 재미있었다. 우리나라에서는 만19세가 되어야 선거권이 주어지니 다음 대통령 선거에서나 난 참여할 수 있을 것 같다. 너무 먼 일인 것 같다. 선생님께서 수업이 끝나기 직전에 죄를 지어 교도소에서 형벌을 받고 있는 사람들에게도 선거권이 있을까? 라는 질문을 하셨다. 다음 사회 시간까지 조사해 오라는 말과 함께...

수업이 끝나고 점심시간에 금이와 이 문제에 대해 논쟁을 하게 되었다. 금이는 '범죄를 저질러

6) 이 내용은 선거권의 인정 범위와 관련되어 발생할 수 있는 사건을 가상적으로 구성한 것임.

교도소에 가 있는 사람의 선거권을 박탈하는 것은 당연해. 뉴스에 나왔던 끔찍한 범죄를 저지른 사람에는 선거권을 줄 필요가 없어.'라고 했다. 나는 금이에게 '그래도 너무 하잖아. 이미 자신이 잘못된 것에 대해 교도소에서 벌을 받고 있잖아. 선거권을 뺏는 것은 벌을 이중으로 주는 것 아니야'라고 했다. 금이는 '아니야 그렇게 해야 사람들이 처벌이 무서워 범죄를 저지르지 않지. 더구나 대통령 선거나 국회의원 선거는 5년이나 4년에 한 번씩 밖에 없는데. 그 재소자가 몇 번이나 선거권을 행사하지 못하겠어. 만약 교도소에 15년이나 20년씩 있는 인간이라면 정말 나쁜 놈 아냐? 그런 놈에게는 선거권을 줄 필요 없어'라고 하였다. 나는 더 이상 할 말이 없었다.

하지만 일기를 쓰면서 다시 생각해 보니 금이의 말에 타당한 측면이 있지만 교도소 수형자의 선거권을 박탈하는 것은 너무한 것이라고 생각한다. 왜냐하면 민주주의 국가에서 선거권은 국민이 정치에 참여하는 가장 중요한 권리이기 때문이다. 설령 수형자라고 할지라도 시민으로서 갖는 권리는 유지되어야 한다. 잘못된 것에 대해서는 이미 벌을 받고 있는데 민주 사회의 시민이 갖는 가장 기본적인 권리인 선거권을 박탈하는 것은 잘못된 일인 것 같다. 선거권을 잘 보장하지 않으면 민주주의가 어려워질 것이다. 더구나 사회시간에 배운 것처럼 헌법에 보장된 권리이니 꼭 보장되어야 마땅할 것 같다. 내일 학교에 가면 이 문제를 사회선생님에게 여쭙봐야겠다.⁷⁾

다. 질문의 원리

자칫 내러티브는 학습 흥미만을 높이거나 텍스트를 읽는 수준에서 멈출 수 있다. 법교육 내러티브를 통하여 법과 관련된 지식과 쟁점을 이해하고 그 과정에서 사고를 확산할 수 있도록 하기 위해서는 질문이라는 장치가 중요하다. 맥락화된 지식을 습득하고 연속된 사고의 활성화를 위한 안내의 기제가 필요하기 때문이다. 질문하는 기법은 반성(reflection)의 자극과 안내에 있어 필수적인 역할을 한다. 질문들은 사고 행위가 시작되고 사고의 각 단계가 성숙될 수 있도록 해주는데 사용될 수 있다. 질문하는 것은 문제를 명료화하고 창안하기 위한 본래의 기법이다(헌트와 메트카프, 1955 : 124).

이에 내러티브 법교육 교재에서는 물음을 통해 학생들이 제공된 내러티브를 읽고, 그 내러티브를 이해하는 과정에서 사고할 수 있도록 하였다. 교재의 독자인 학생들은 교재의 질문들을 통해 내러티브의 의미를 이해하고, 법적 개념과 법적 쟁점에 대해 사고할 수 있게 된다. 헌트와 메트카프가 지적한 것처럼 질문을 통해 학생들의 사고 단계가 성숙되도록 하려면 질문들은 학생들의 법교육 내러티브 이해와 관련되어야 한다. 텍스트를 읽고 의미를 이해했다는 것은, 사실적 이해(literal comprehension), 추론적 이해(interpretive comprehension), 비판적 이해(critical comprehension)의 이해가 수반된 사고의 과정이라고 할 수 있다. 각각의 이해 층위는 선조직적이거나 서로 분절적으로 기능하지 않으나, 추론적 이해와 비판적 이해를 하기 위해서는 우선 텍스트에 대한 사실적 이해를 바탕으로 의미를 이해하는 것이 선행되어야 한다. 또한 능숙한 독자는 사실적 이해와 추론적 이해를 동시에 하거나 또는 추론적 이해와 비판적 이해를 동시에 하는 경우도 있다(Smith, 1963, 전지영, 2008: 24 재인용).

이러한 텍스트의 이해에 대한 고찰은 법교육 내러티브의 이해에도 적용될 수 있다. 사실적 이해는 법교육 내러티브의 정보를 탐색하고 확인하는 사고의 과정을 말한다. 내러티브에 담겨 있는 개념의 의미 파악, 이야기 속 인물의 행위와 사건, 인물의 주장 등 명시적 정보를 파악하는 것이다. 추론적 이해는 법교육 내러티브에 대한 추리와 의미 유추를 가리킨다. 즉, 이야기 속에 나타난 정보와 독자의 선행지식을 이용하여 이야기에 생략된 내용을 추리하고 그 의미를 이끌어내는 것이다. 이 과정에서 이야기에 내포된 의미를 이

7) 이 내용은 전국사회교사모임(2007)의 「사회선생님이 뽑은 우리 사회를 움직인 판결」에서 선정한 헌법재판소 2004.3.25.선고, 2002헌마411 결정과 헌법재판소 2009.10.29. 선고 2007헌마1462 전원재판부 '공직선거법제18조제1항제2호 위헌확인 판결 내용을 토대로 각색하여 구성한 것임.

끌어 내는 사고가 이루어진다. 비판적 이해는 법교육 내러티브에 대한 종합적 이해를 바탕으로 법교육 내러티브에 대한 독자 자신의 재해석과 평가가 이루지는 것을 말한다. 내러티브 법교육 교재의 질문은 이상의 세 가지 이해를 학생들에게 요청함으로써 학생들의 사고가 성숙할 수 있도록 이루어져야 한다. 이에 법교육 내러티브의 교재의 질문들은 사실적 이해를 묻는 질문, 추론적 이해를 묻는 질문, 비판적 이해를 묻는 질문을 중심으로 이루어졌다.

IV. 내러티브 법교육 교재의 효과

1. 자료 수집 방법과 절차

Ⅲ장에서 논의한 교재 구성 원리에 따라 일련의 구체적인 수업자료를 개발한 후, 실제 수업 과정을 통해 대안 교재의 효과를 타진해 보았다. 효과 검토를 위한 수업은 경기도 소재 H중학교 1학년 4개 학급 151명의 학생을 대상으로 이루어졌다. 사전 검사를 통해 동질성이 확인된 4개 학급을 무선으로 나누어 내러티브 교재 반과 기존 교과서 반으로 2개씩 구성하였다. 수업은 8차시에 걸쳐 이루어졌으며, 연구자와 동료교사가 내러티브 반과 기존 교과서 반을 각각 한 반씩 맡아 진행함으로써 교사 변인에 의한 차이와 연구자의 편견을 최소화 하도록 하였다.

내러티브 중심의 수업은 학생들의 사고력 함양에는 효과적이지만 지식의 습득과 파지에는 영향이 크지 않을 것이라 예상되었다. 교사 설명 중심의 내용체계 수업은 지식의 습득과 파지에 효과적이지만 사고력 향상에는 큰 영향이 없을 것으로 예상되었다. 그러나 이러한 두 가지 수업의 효과에 대해 예상되는 강점과 약점은 경험적 근거를 통해 입증되지 않았다. 이에 본 연구에서는 두 수업이 각각의 특성과 의도에 부합하는 양질의 수업이 되도록 하여 각 수업의 강점이 최대한 나타나도록 노력하였다. 이를 통해 각각의 수업이 갖는 효과에 대한 경험적 근거를 마련하고자 하였다. 이상의 내용을 실험 설계의 구조로 정해 제시하면 아래와 같다.

내러티브 반(실험반)	O ₁	X ₁	P ₁	C ₁	I ₁	P ₃	P5
기존교과서 반(비교반)	O ₂	X ₂	P ₂	C ₂	I ₂	P ₄	P6

O₁ , O₂ : 사전 검사

X₁ : 내러티브교재를 통한 법교육

P₁ , P₂ : 법적 지식 습득 검사

X₂ : 기존 교과서를 통한 법교육

P₃ , P₄ : 1차 파지 검사

P5, P6 : 2차 파지 검사

C₁ , C₂ : 법적 쟁점 이해 수준 검사

I₁ , I₂ : 심층 면접

2. 내러티브 법교육 교재의 학습 효과

수업이 진행된 이후 효과 검토는 크게 두 가지 측면에서 이루어졌다. 그 하나는 내러티브 법교육 교재가 학생들의 법적 지식 습득과 파지 및 법적 쟁점 이해 능력 향상에 효과가 있는지를 확인하는 것이었다. 다른 하나는 내러티브 법교육 교재를 통한 수업이 그들의 배움과 관련하여 어떤 의미를 갖는지를 참여 학생들을 대상으로 심층 면접을 통해 알아보는 것이었다. 연구 결과 밝혀진 내러티브 법교육 교재의 효과는 다음과 같다.

첫째, 실험집단인 내러티브 반의 법적 지식 습득 점수는 비교집단인 기존 교과서 반의 법적 지식 습득 점수보다 통계적으로 $p < 0.05$ 수준에서 유의하게 높았다($t=1.92$, $df=149$, $p=0.0283$). 둘째, 내러티브 반의 1차 파지 검사 점수는 기존 교과서 반의 파지 점수보다 통계적으로 $p < 0.05$ 수준에서 유의하게 높았으며($t=1.77$, $df=149$, $p=0.0390$), 내러티브 반의 2차 파지 검사 점수 역시 기존 교과서 반의 파지 점수보다 통계적으로 $p < 0.001$ 수준에서 유의하게 높았다($t=3.17$, $df=149$, $p=0.0009$). 셋째, 법적 쟁점 이해 능력에 대한 검사 결과 사실적 이해 점수에서는 두 집단 간에 유의미한 차이가 드러나지 않았지만, 추론적 이해의 경우 내러티브 반의 점수가 기존 교과서 반 보다 통계적으로 $p < 0.05$ 수준에서 유의하게 높았고($t=1.92$, $df=149$, $p=0.03$), 비판적 이해 점수 또한 $p < 0.01$ 수준에서 유의하게 높았다($t=3.03$, $df=149$, $p=0.0014$). 넷째, 심층 면접 결과 학생들은 내러티브 교재가 법교육 내용에 대한 이해와 공감의 폭을 넓히고, 법적 쟁점에 대해 자신의 판단을 세울 수 있는 기회를 부여해 줌과 동시에 법적 쟁점을 둘러싸고 동료들과 의견을 교환할 수 있는 기회를 제공해 준다고 평가하였다. 이러한 과정은 학습 내용의 유의미성을 높이고 파지를 돕는다고 말하기도 하였다.

V. 결론

연구 범위의 제한에도 불구하고 내러티브 법교육 교재의 가능성을 확인할 수 있었던 것이 이 연구의 성과였다. 특히 실천의 맥락을 통해 그 가능성이 밝혀졌다는데 의의가 있다. 전통과 관행이 중시되는 '교실 수업의 문법' 속에서 대안 교재가 현실화 되는 데에는 많은 어려움이 예상된다. 그러나 교육 현장에서 실천가들이 경험적으로 인식한 내러티브의 방식에 대한 가능성은 내러티브 법교육 교재에 대한 추후 연구의 원동력이 될 것이다.

이 연구의 한계와 연구 과정에서 등장한 추후 과제들은 다음과 같다. 먼저 내러티브 법교육 교재의 소재나 사례의 원천에 대한 고민이다. 법적 지식과 개념에 관한 방대한 소재와 법적 판례들 중 사회과 법교육의 내용으로써 타당성을 갖는 것을 선정하여야 한다. 이를 위해 사회과 법교육을 담당하는 실천가와 법률 전문가의 상호 공조를 통한 선정이 요청된다. 두 번째는 법적 판례를 학생들이 이해 가능한 수준으로 전환하는 것에 대한 어려움이다. 법은 다른 영역에 비해 용어에 대한 민감성과 내용 서술의 정확성을 요구한다. 이러한 점을 고려함과 동시에 이야기의 극적 요소를 가미하는 것이 내러티브 법교육 교재의 강점을 살릴 수 있다. 본 연구에서는 극작가의 전문적 소양이 없는 연구자가 법교육을 위한 내러티브를 구성하였기 때문에 이야기의 극적 요소를 극대화 하지 못하였다는 한계가 있다. 이러한 한계점이 이후 연구에서는 보완

되어야 할 것이다. 세 번째는 학생의 지식 습득과 사고력을 함양하기 위한 다양한 법교육 내러티브 교재의 유형의 개발과 내러티브 법교육 교재의 구성 원리에 더욱 충실한 내용 구조에 대한 연구가 과제로 남는다. 아울러 다양한 법교육 내러티브의 유형별 효과를 다양한 차원에서 검토할 일도 요구된다.

이 밖에도 추후 연구에서는 내러티브 법교육 교재를 통해 경험의 공유와 의사소통이 원활히 이루어져 그 결과 학생의 법의식과 사고가 성장되었는지를 확인하는 연구가 이루어져야 한다. 이는 학생이 작성한 내러티브의 분석, 학생 사이의 대화나 토론의 분석, 좀 더 잘 계획된 심층 면접을 통해 가능할 것이다. 또한 수업 시간의 한계 속에서 적절한 내러티브의 분량은 어느 정도인지에 대한 연구와 법적 사례가 갖는 교육적·사회적 민감성의 문제를 극복하기 위한 기준의 설정에 대한 연구 등도 필요하다. 이러한 과제들이 추후 연구를 통하여 연구된다면 본 연구의 초기적이며 실험적인 내러티브 법교육 교재가 지닌 한계들이 극복되어 보다 효과적인 법교육 교재가 개발 될 수 있을 것이다. 이를 통해 법교육 실천을 위한 중요한 매개체이자 현장 교사가 교수·학습에 있어 정당성을 확보하는 원천인 동시에 학생의 배움을 위한 중요 수단인 법교육 교재의 새로운 지평이 열릴 수 있을 것이다.

<참고 문헌>

- 박민정(2006). 내러티브란 무엇인가?: 이야기 만들기, 의미구성, 커뮤니케이션의 해석학적 순환. **아시아교육연구**. 7(4), 27-47.
- 배영민(2012). 쟁점 중심 사회과 교육과정의 원류를 찾아서: Harold Rugg의 통합 사회과 교과서의 설계 및 개발 탐색. **교육과정평가연구**, 15(3), 49-76.
- 서태열 외(2010). **중학교 사회1**. (주)금성출판사.
- 양은주·김경희(2010). 서사(narrative)의 본질과 초등교육적 의미. **교육사상연구**. 24(3), 191-219.
- 이정모 외(2007). **인지심리학**. 서울: 학지사.
- 이훈정(2003). '내러티브 교육과정의 적용에 대한 연구'. 고려대학교 박사학위논문.
- 전지영(2008). '추론적 읽기 교육 내용 연구'. 한국교원대학교 석사학위논문.
- Bruner. J. S.(1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press. 강현석· 이자현 역(2005). (브루너) 교육의 문화. 서울: 교육과학사.
- Bruner. J. S.(2002), *Making Stories: Law, Literature, Life*. Harvard University Press.
- Dewey, J.(1916). *Democracy and Education*. 이홍우 역(1992). 민주주의와 교육, 서울: 교육과학사.
- Jackson, P. W.(1995). On the Place of Narrative in Teaching. In McEwan, H. & Egan, K.(Eds.)(1995). *Narrative in Teaching, Learning, and Research* (pp.3-23). New York: Teachers College Press.
- Lauritzen, C. & Jaeger, M.(1997). *Integrating Learning through Story: The Narrative Curriculum*. Wadsworth Publishing. 강현석 외 역(2007). 내러티브 교육과정의 이론과 실제. 서울: 학이당.
- Hunt, M .P, & Metcalf, L. E.(1955). *Teaching High School Social Studies : Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*. New York: Harper & Row.