

초등 사회과 교사의 학습: 비판적 반성

이수룡

한국교원대학교 박사과정

I. 머리말

사회과 교사 전문성의 핵심은 효과적인 수업이라는 것에는 이견이 없다. 일반적으로 수업 전문성은 일종의 ‘좋은 수업’을 정의하는 교수 기준(Teaching standards)이며, 교사들에게 적용되는 지식과 기술을 정의한다는 점에서의 기준(임찬빈 외, 2006)이라고 할 수 있다. 과거에는 수업 전문가로서 교사를 수업 실행에만 초점을 맞추었던 것과 다르게 최근에는 교사의 수업 준비과정, 실제 수업 실행, 수업 후 반성과 평가·개선을 아우르는 역할자로서 인식되고 있다.

사회과 교사의 전문성에 대한 논의도 동일한 맥락에서 이루어지고 있다. 사회과 교사의 수업 전문성의 양상을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 사회과 교사의 수업 전문성의 기준 요소에는 사회과 교육 내용 및 내용 교수법에 대한 지식이 필요하다. 이는 교사가 알아야 할 교과 내용에 따라 서로 다른 양상의 특수한 형식의 지식인 PCK(내용 교수 지식)(박영식, 2012)와 수업을 계획하고 실행하는 방식에 활용되는 지식이자 교사가 교실 상황이나 주변 환경에 직면한 사태에서 실천 상의 갈등을 내포하게 되는 실천적 지식(홍미화, 2006)으로 구성된다. 또한, 교사의 교과에 대한 성격 이해, 교육과정에 제시된 수업내용, 수업 자료, 수업환경, 학습부진/학습장애에 대한 인식과 신념에 대한 변인은 사회과 교사의 수업 전문성을 정의하기 위해 고려할 사항이다(김의정 외, 2012; 최진영, 이경진, 2007).

둘째, 교사의 일관성 있는 수업 설계 역량과 교사의 교수활동의 핵심으로서 수업 실천은 수업 전문성의 기준이 된다. 수업 설계자로서 교사의 전문성은 지식과 실천을 연계하는 교사의 수업 계획 능력에 관한 의사결정(정혜영, 2001)과 수업실천을 위한 수업안 쓰기 등을 의미한다. 수업 실행은 교사의 교수활동의 핵심으로서, 학생이 수업의 다양한 학습활동을 통해 교과내용을 의미 있는 학습 경험으로 전환할 수 있게 해야 한다. 따라서 수업의 실행은 내용 교수법을 비롯한 다양한 수업 전략(엄형수, 2008)을 사용하여 학생들이 유의미한 학습활동에 능동적으로 참여할 수 있도록 수업을 설계하고 실행하는 과정이다. 더불어 수업에서 교과서를 어떻게 활용(홍미화, 2011)하는가에 대한 영역이다. 수업실행은 궁극적으로 학생들의 지적

세계를 확장하고 나아가 삶 자체를 풍부히 하는데 목적이 있다.

셋째, 수업 전문가로서 교사는 스스로 수업을 반성하는 자기주도적 학습자이다. 교사는 수업개선을 위해 반성적 성찰을 하고 자신의 경험을 동료교사와 함께 공유하고 상호 정보를 교환·협력한다. 또한 교사는 지속적인 학습을 통해 교과 내용과 방법적 지식을 갱신하고 이론과 실재를 연계(송경오, 최진영, 2007)하도록 노력한다.

사회과 교사의 전문성을 수업에 초점을 맞추어 귀납적으로 정의하면, “사회과 교사는 사회과 교육내용 지식 및 사회과 교육 실천 상의 지식을 기반으로 수업을 설계하고 실천하고 반성하는 존재”라고 할 수 있다.

그 외 사회과 교사의 전문성에 대한 논의를 확장시키려는 시도가 있다. 이광원(2012)은 교사가 스스로 교육과정을 개발하고 구현할 수 있는 교육과정 전문성 형성을 제안하고 있다. 정혜정(2012)은 사회과 교사 삶의 경험과 변화에 관심을 가지고 교사로서 정체성을 형성하는 것이 초등 사회과 교사로 성장하는 것에 주목하였다. 또한, 평가자로서 교사의 전문성(오연주, 강기원, 2006), 그리고 교사의 전문성 형성을 어렵게 하는 제약요인(이종일, 2005)과 수업에서의 딜레마(강기원, 2003)에 대한 연구들은 초등 사회과 교사의 전문성을 해석하는데 필요한 노력이다.

그러나 단순히 사회과 교사의 전문성을 수업과 교육과정의 기준으로 설명하기에는 충분하지 않다. 교사가 자신의 가치관과 태도, 전문성을 심화시켜 나가는 과정을 교사발달(이윤식, 1999)이라고 할 때, 그러한 부족함은 학생과 마찬가지로 교사 또한 다양한 경험의 지속적인 재구성 과정을 통하여 변하게 된다는 의미를 내포하고 있기 때문이다. 교사의 발달은 기대되는 자신의 역할을 이해하고 실행하는 과정에서 접하게 되는 지속적인 갈등에 대한 대응을 통하여 이루어지고, 그 과정에서 발생하는 갈등에 대처하기 위해 새로운 지식이나 기술을 습득함과 동시에 자신의 역할을 지탱하던 기존의 역량이 상황적으로 적절하지 않음으로써 끊임없이 문제를 해결하는 모습으로 이해되어야 한다(김한별, 2012).

교사의 발달과정은 새로운 사항을 수용하거나 기존의 것을 적절히 변형, 해체함으로써 인지적, 기능적, 태도적 측면에서 변화를 나타낸다. 그러한 변화는 경험학습의 관점에서 “학습”의 의미를 가지고 있다(한승희, 2006). 경험을 통한 변화로서 학습이 교사발달의 과정에서 필연적으로 수반되는 것이고 학습국면의 전개구조와 내용에 따라 다양하게 나타날 수 있다(김한별, 2012)고 한다면 교사의 발달 양상은 일련의 학습경험의 축적 과정을 통해서 전개되는 일체의 변화라고 파악할 수 있다. 교사의 학습이란 삶 가운데 접한 다양한 경험에 대한 부단한 재구성 과정(정혜정, 2012)이며, 교사의 발달은 그러한 경험의 재구성과정 가운데 나타나는 경험 성장의 실재를 보여주는 증거이다. 따라서 교사의 학습에 대한 관심은 개인의 개별적인 삶의 조건에 따라서 다양한 모습으로 적응하는 과정에 주목하는 것이다.

이 글의 목적은 성인학습자인 사회과 교사 경험의 변화를 이해하는 이론적 틀로 전환학습을 제시하고, 전환학습의 핵심 기제인 비판적 반성 개념을 탐색함으로써 교사의 학습을 전체론적 관점으로 논의해야 할 필요성을 제안하는 데 있다.

II. 성인학습자로서 교사의 발달

1. 교사의 학습에 대한 전체론적 관점에서의 해석

왜 교사를 성인학습자로 보려고 하는가? 이에 대한 답을 하기 위해서는 성인학습자로서 교사의 학습은 아동의 학습과 다르다는 것을 증명해야 한다. 교사의 학습은 학습자, 환경의 관점에서 아동의 학습과 구별된다.

첫째, 교사의 비교적 풍부한 인생 경험은 성인학습자로서 아동학습과 구별되는 주요 요소로 작용된다. 축적된 인생 경험은 성인과 아동을 구별하는 동시에 성인들 간의 특징을 분류할 수 있는 요소가 된다. 이를테면, 교사와 아동의 경험에서 공통점을 발견하는 것은 쉬운 일이 아니다. Knowles, Holton & Swanson(2005)은 학습을 위한 풍부한 자원으로 경험을 설명하고 있다. 그에 따르면, 성인들은 독특한 일련의 경험을 축적하는 존재로 자신을 정의하면서 경험에 깊은 가치를 부여한다. 학습과 실제적인 경험의 결합은 성인의 학습과 아동의 학습에서 상이하게 이뤄진다. 아동들은 그들의 경험을 새로운 지식과 기술을 습득하는 데 사용하는 데 반해 성인들은 경험을 학습에 가치를 부여하고 의미를 전환하고 재통합하는 도구로 활용한다. 성인학습은 미래 행위의 안내자인 경험의 의미를 수정하고 새롭게 재해석해가는 과정(Mezirow, 2000, 5)으로 이해할 수 있다.

둘째, 사회적 환경에 접근하는 관점에서 사회적 상황과 사회적 역할은 교사와 아동을 구별하는 중요한 특징이 된다. 교사와 아동의 차이는 그들의 삶과 학습에 그대로 반영된다. 아동의 삶이 가정과 학교에 국한된다면 교사의 삶은 주로 직업(교직), 가족, 지역사회와 연관된다. 성인으로서 교사의 학습은 일상경험에 지속적으로 의미를 부여하는 과정으로 학습을 그들의 삶과 연결시키고 그 학습은 사회구조적 환경과 긴밀하게 연결되어 있다. 성인으로서 교사의 학습은 자신과 사회와의 상호작용 그리고 동료교사, 배우자, 부모, 시민과 같은 성인의 역할에 내재된 책임과 의무와의 상호작용으로 특징지을 수 있다(Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

학습의 상황과 환경의 측면에서도 다르지 않다. 개인의 인지 능력에 초점을 맞춘 학교 안에서의 아동의 학습과 사회적으로 공유된 인지를 강조하는 학교 밖의 성인의 학습은 다르다. 따라서 성인학습자는 타인과의 상호작용의 결과로 학습하며, 사회적 시스템으로부터 자유로울 수 없기 때문에 타인과의 관계, 타인의 수행능력과 어떻게 작용하는지에 따라 달라질 수 있다(Resnick, 1987). 여기서 주목할 점은 교사의 학습은 아동의 학습 환경과 밀접하게 관련된다는 것이다. 또한, 교사는 성인학습자로서 아동의 학습에 대한 경험을 축적하면서 가치를 부여한다. 즉 교사들은 선행적 지식과 경험이 학습에 결정적인 영향을 끼치는 중요한 요소임을 인식하면서 지식을 축적하고 확장해 나간다. 성인학습자로서 교사는 다양한 학습 상황을 통하여 학습하고 있고, 그러한 경험을 통한 학습 결과들은 서로 무관하지 않을 것이다. 따라서 교사의 학습은 인생의 여러 문제와 접촉하는 삶과 통합되어 다루어져야 하는데, 이것은 전체론적(holistic)인 관점에서 교사의 학습과 지식을 이해하려는 추세로 변화해야 한다는 것을 의미한다.

다. 이러한 의미에서 성인학습론은 교사의 학습을 이해하는데 중요한 자원이 된다.

성인발달과 전환학습은 서로 긴밀하게 얽혀있다. 전환학습에서 성인발달의 중심은 인지적이고 가정에 대한 비판적 검토, 반성 그리고 논리적인 담론에 의지하는 관점전환 과정이라고 본다(Mezirow, 1991). 전환학습은 자신의 경험에 대해서 부여하는 의미를 더 잘 수용하는 포괄적이고 분별력 있는 통합적인 관점을 갖게 한다(Mezirow, 1991). Mezirow는 관점 전환의 결과로 개인적 변화를 추구하고 있다. Mezirow의 전환학습 이론은 성인학습자의 성격을 전체론적인 관점으로 학습자, 환경의 개념을 설명하는데 가장 유용하다.

2. 교사발달의 양상을 해석하기 위한 이론적 근거: 전환학습

일정한 인지능력을 새로운 영역으로 확장시키는 정보학습과 달리 전환학습은 우리 자신과 우리가 살고 있는 세상을 보는 방식에 있어서 극적이고 근본적인 변화에 주목한다. Mezirow(2000, 5)는 학습을 “미래의 행동 방향을 결정하기 위하여 과거의 해석을 사용하여 자신의 경험의 의미를 새롭게 혹은 수정해서 구성하는 과정”이라고 정의하면서 성인들이 자신들의 삶의 경험을 어떻게 이해하는가에 관심을 갖는다.

성인은 경험을 통해 자신이나 타인, 그리고 삶의 여러 관계에 대해 감정을 갖고, 인식하며, 특정한 입장 등의 어떤 관점(perspective)을 형성하게 된다. 이러한 관점들은 경험의 재구조화와 그들의 사고와 행동을 고착화 시키고 규정하는 준거틀(frame of reference)을 구성하는 핵심이 된다. Mezirow는 준거틀을 개인이 사회를 인식하는 과정에서 여과하는 역할을 하는 가정과 기대의 구조라고 하였다. 이는 인지적(cognitive), 정서적(affective), 능동적(conative)인 차원을 포함하며, 우리의 의도, 기대, 목적을 편향하게 함으로써 지각, 인지, 감정, 성향을 선택적으로 형성하며 한계를 설정한다. 즉 준거틀은 의미를 만드는 맥락을 제공한다. 준거틀은 생각습관(a habit of mind)과 관점으로 분석된다(Mezirow, 2000). 생각습관이란 “가정의 총체이며 경험의 의미를 해석하는 필터로서 작용하고, 방향을 설정하는 성향이다”(Mezirow, 2000, 17). 관점은 의미체계(meaning scheme)로 이루어져 있다. 의미체계란 “즉각적이고, 구체적인 신념, 감정, 태도 그리고 가치 판단의 묶음”(Mezirow, 2000, 18)이다. 관점은 생각습관보다 더 쉽게 변한다. 왜냐하면 관점에 관해서는 피드백을 받을 수 있고 따라서 자신의 생각습관에 비해서 더 잘 인식하고 있기 때문이다(Mezirow, 1991). 전환학습은 우리의 신념 혹은 태도(의미체계) 중의 하나에 전환이 있거나 또는 우리의 관점 전체(생각습관)에 전환이 있을 때 일어난다(Mezirow, 2000). 전환학습이란 “우리가 당연하게 생각해왔던 준거틀이 진실하고 정당한 행동을 선택하도록 변화하는 것이며, 전환학습의 변화는 더 포괄적이고, 분별력 있고, 열리고, 정서적인 능력을 갖도록 하는 과정”이다(Mezirow, 2000). 전환학습을 통해서 우리는 다른 사람들의 목적, 가치, 신념을 무비판적으로 수용하는 것으로부터 자유로워진다. Mezirow는 모든 학습이 전환학습이 되는 것은 아니라는 것을 인정한다. 그는 “우리는 기존 의미체계에 새로운 지식을 추가하거나 혹은 새로운 의미체계를 배움으로써 학습할 수 있다. 그리고 그것은 학습자에게 엄청나게 중요한 경험이 될 수 있다(Mezirow, 1991, 223).”고 말한다.

전환학습의 핵심적인 개념은 경험, 비판적 반성, 그리고 행동이다. 전환학습 과정은 학습자의 경험으로부터 시작된다. 그러나 단순히 경험을 하는 것만으로는 부족하다. 학습자는 반드시 자신의 경험을 특정한 의미로 구조화할 수 있는 가정(Premise)과 신념을 비판적으로 검토해야 한다. Mezirow는 이것은 Retroactive Reflection을 통해 가능하다고 제안하며 Retroactive Reflection은 자신과 다른 사람들에 관한 구체적인 가정들이 전환될 때까지 수정하도록 촉발시킨다고 하였다(Mezirow, 1991).

우리는 기존의 삶의 구조인 준거틀로 수용할 수 없는 경험을 하면서 전환학습 과정은 시작된다. 전환학습의 비판적 반성은 우리가 경험을 이해하는 데 영향을 미치는 잠재된 신념과 가치를 점검하는 것이다. Mezirow(2000)는 반성을 실제 경험 자체에 대해 생각하는 내용반성(content reflection), 경험을 처리했던 문제해결 전략에 관해서 생각하는 과정반성(process reflection), 경험 혹은 문제에 관해서 오랫동안 갖고 있던 사회적으로 구성된 가정, 신념 그리고 가치를 점검하는 것을 포함하는 전제반성(premise reflection)의 세 가지 형태로 구분하고 있다. 이 중 전제반성은 Retroactive Reflection을 통해 전환학습으로 연결된다.

관점의 전환에 의해서 만들어진 새로운 의미는 대단히 주관적이고 가변적이다. 따라서 새로운 의미가 진실하고 믿을 수 있는지 검토하고, 올바른지 판단하기 위해서 다양한 의견을 포함할 수 있는 담론이 필요하다(Mezirow, 2000). 담론이란 “해석 혹은 신념의 정당화에 대해서 공통의 이해와 특징을 찾는 것을 목적으로 하는 대화다”(Mezirow, 2000, 10-11). 사람들은 특정한 주장에 도움이 되는 증거와 반대되는 증거를 검토하며 각 주장들의 기반이 되는 가정들을 비판적으로 측정한다. 다른 사람들과의 토론을 통해서 더 명확하게 이해하게 된다. 담론은 Habermas가 생각한 의사소통의 이상적인 모습에서 찾아볼 수 있다. 우리는 어떤 것에 대하여 말하거나 혹은 글을 써서 자신의 주장을 전달하게 된다. 우리가 진지하게 자신의 말과 더불어 타당성 있는 주장을 제기하고 있는 것으로 본다면 다른 모든 사람이 자신의 의견에 찬성할 수 있는 타당한 근거를 가지고 있는 것으로 생각하고 있는 것이다. 만일 어떤 사람이 화자가 주장한 것에 대해서 타당한 근거를 가지고 반론을 제기하면, 대화 상황은 근본적으로 변한다. 대화를 계속하고자 하는 경우라면, 화자가 주장한 것에 대해서 청자가 타당한 근거로 반론을 제기하고 화자는 자신의 타당성 있는 주장을 철회하거나 혹은 자신의 주장에서 의심이 성립된다는 사실을 인정해야 한다. 대화는 보다 진전된 다음단계로 넘어가는데 이 과정을 Habermas는 담론이라고 한다. Mezirow는 “담론은 전쟁이나 토론이 아닌 합일점을 찾고, 새로운 이해를 구축하기 위한 진지한 노력이다(Mezirow, 1996, 170).”라고 말한다. 성인교육 전문가들은 성인들이 다른 사람들과 논쟁하려는 마음의 자세에서 다른 사람들의 견해를 공감적으로 이해하는 마음으로 변화하는 것을 돕는 것이 우선순위가 높다는 것을 이해해야 한다(Mezirow, 2000).

비판적으로 반성할 수 있는 능력은 전환을 실천하는데 필수적이며, 그 자체가 발달적이다. 따라서 전환학습에서의 발달개념은 과정에 내재되어 있기도 하고 결과이기도 하다. 행동은 전환학습 과정의 마지막 요소이기 때문에 발달의 양상은 개인의 행동으로 나타난다. 학습의 결과로 행동은 “즉각적 행동, 지체된 행동, 혹은 기존 행동 양식의 합리적인 재확인”등으로 다양

하게 나타난다(Mezirow, 2000, 24). Mezirow의 전환학습에서 학습자는 자신의 경험을 비판적으로 반성하고, 최선의 판단을 위해서 자신의 새로운 세계관을 다른 사람들과 이야기하고, 새로운 관점에 따라서 행동해야 한다는 의미이다. 따라서 전환학습의 목적은 비판적 반성을 통한 담론의 형성에 있다고 판단된다.

3. 성인학습자로서 초등 사회과 교사

교사는 학습자이며, 그러한 교사의 학습은 학습자, 환경의 관점에서 아동의 학습과 다르기 때문에 성인학습론의 관점에서 보아야 한다. 사회과 교사의 학습은 일반 성인학습자와 또는 다른 교과 교사와 어떠한 점에서 다르며 특별할 수 있는가? 이에 대한 대답은 무엇보다도 사회과 교사의 학습과 교육을 관계지어주는 경험에서 찾아야 할 것으로 생각한다. 교사는 일반 성인과 다르게 사회과 교육에 대한 연구와 실천으로 현재의 사회과 교육을 주도한다. 사회과 교사는 과거 사회과 교육 경험을 재조직 하는 성인학습자이며, 현재 사회과 교육경험을 주도 하는 실천가라고 할 수 있다.

사회과 교사에게 과거와 현재 사회과 교육의 경험은 서로 상호의존적이며, 순환적인 성격을 가진다. 사회과 교사는 과거 사회과 교육의 결과를 기반으로 사회에 참여하는 성인학습자라고 할 수 있으며, 그러한 학습은 사회과 교사로서의 교육 실천경험과 시민으로서의 생활경험으로 구성되고, 이는 상호의존적 관계라는 것이다.

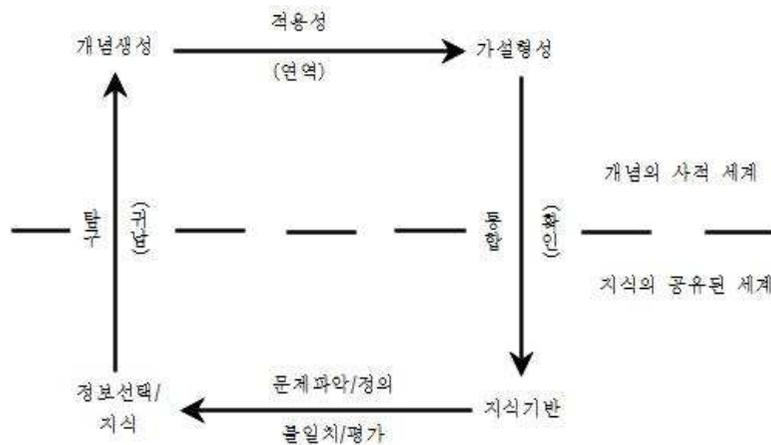
또 다른 질문은 '전환학습 관점에서 보는 사회과 교사의 학습은 어떤 의미가 있는가?'이다. 사회과 교사가 과거 사회과 교육 경험을 해석하고, 의미를 재구성하는 과정은 현재 사회과 교육 실천에 적지 않은 영향을 미친다. 또한, 현재의 사회과 교육 연구와 실천을 통한 교사의 학습은 전환학습에서 이야기 하는 준거틀의 변화와 무관하지 않다는 점에서 전환학습 관점으로 보려는 노력은 의미가 있다고 본다. 사회과 교육은 지식을 기반으로 사회의 합의에 의한 기능과 가치를 포함한다. 특히, 가치는 교사의 개별적 성향에 따라 좌우되는 경우가 많으며, 이는 사회과 교육에서의 가치 상대성에 대한 논쟁으로 나타나기도 한다. 사회과 교육에서 가치의 중립성, 절대성을 논하는 것은 매우 어려운 일이다. 따라서 사회과 교사의 학습과정은 개별적 지식 습득과 더불어 담론을 형성해야 한다. 담론은 대화보다 진전된 합일점을 찾는 것으로 최근 교사의 집단지성 또는 학습공동체에 대한 관심과 유사한 점이 많다. 사회과 교사는 담론을 통해 합의된 사회과 교육을 해야 한다.

전환학습은 혼란스러운 딜레마에 직면했을 때 시작된다. 사회과 교사에게 혼란스러운 딜레마의 현상은 사회과 교육과 관련해서 불일치 현상이 나타날 때 주로 일어날 것이다. 이러한 불일치 현상에는 사회과 교사로서의 학습과 더불어 성인으로서의 학습이 동시에 일어날 수 있다는 가능성이 존재한다. 이러한 가능성은 사회과 교사의 경험이 그들의 삶과 연결된다는 것을 의미하며, 이는 사회과 교사의 발달을 전체론적 관점으로 보아야 한다는 주장으로 이어질 수 있다.

Ⅲ. 교사의 비판적 반성과 비판적 사고 모델

비판적 사고는 Dewey의 반성적 사고에서 시작된 개념으로 문제 상황에서 지식의 순수성과 정확성을 비판적으로 인식하는 정신적 사고 능력이다. 비판적 사고는 교육학 분야에서 학생들의 문제해결, 의사결정, 개념학습 등을 위해 필요한 개념으로서 연구되고 있다. 교육학 분야에서 비판적 사고와 관련된 연구는 철학적, 심리학적 분야와 달리 실체를 이해하려는 노력과 더불어 방향성을 제시해야 한다는 특성이 강하기 때문에 불명료함을 포함하고 있다. 따라서 교육학 측면에서 비판적 사고에 대한 연구는 종합적인 접근을 시도할 필요가 있다. 이것은 철학적, 심리학적 접근을 포함한 것이기도 하지만, 현장의 실천가임과 동시에 연구자인 교사에게는 더욱 의미 있는 접근이다.

Dewey의 반성적 사고를 재해석한 Garrison(1991)의 비판적 사고모델은 반성적 행동단계와 의사소통적인 행동단계를 통합한 사고/학습과정의 전체론적인 관점을 전제로 하였다. 그는 협동에 의하여 공유된 세계와 반성에 의한 사적인 세계 간에는 반복이 필요하며, 사고가 각 개인이 그 의미에 대한 책임을 져야 하는 내적인 대화이지만, 그 과정은 종종 외적인 근거에 의해 주도되고 영향을 받는다고 하면서 개인의 내적인 사적 세계와 공유된 세계를 구별하려는 시도를 했다. Garrison(1991)의 비판적 사고 모델과 Mezirow의 전환학습 10단계, 그리고 Brookfield의 비판적 사고 5단계 모델의 개념은 성인학습자로서 교사의 비판적 사고의 양상을 해석하는 데 유용한 틀이 될 수 있을 것이다.



[그림 1] Critical thinking/learning cycle(Garrison, 1991: 293)

비판적 사고 모델의 첫 단계는 개인의 지식과 문제해결을 위한 관점이 불일치되는 상황에

서 시작된다. 이 단계는 예상하지 못한 촉발 사건(Brookfield, 1987)으로 개인이 사건을 통해 긍정적 또는 부정적 경험이 될지 모른다는 내부적인 불안과 혼란스러움(Mezirow, 1991)을 느끼게 되는 것으로 설명할 수 있다.

두 번째는 제한적이고 의도적인 사고를 통해 문제를 정의하는 단계이다. 다시 말하면 문제를 인식하고 정확하게 이해하려는 과정으로서, 문제를 다시 정의하는 것은 비판적 사고 과정에서 가장 중요하다고 할 수 있다. Garrison(1991)은 문제에 대해 심사숙고하고 해결에 필요한 정보를 모아야 한다고 강조한다. 더불어 사고를 제한하는 것에 의문을 제기해야 하는데 이것은 다른 사람과의 상호작용 또는 협력으로 가능하다고 하였다. 그리고 이 과정은 비판적 사고 모델의 자기점검(self-examination), 인식론적, 사회문화적, 심리적 전제에 대한 비판적 평가, 개인의 불만족과 전환의 과정은 나 자신만의 문제가 아니라는 인식의 단계로도 이해할 수 있다(Brookfield, 1987; Mezirow, 1991).

세 번째는 탐구의 과정으로, 문제를 해결하기 위한 대안을 탐색(Mezirow, 1991)하고 설명하기 위해 점검(Brookfield, 1987)하는 단계이다. 이것은 또한 창의적 사고의 영향력이 큰 단계이며 문제에 대한 정확한 이해를 통한 통찰력이 발휘되어야 하지만 그것은 완전히 확인되는 것은 아니다.

네 번째는 문제해결을 위한 아이디어의 적용 가능성을 판단하기 위해 이론적으로 고찰하여 명확히 하는 적용단계이다. 전 단계에서 선택된 아이디어는 가설로 간주되고 그것을 해결하기 위한 과정에서 비판적 분석을 선택할 때 전제에 대한 의문은 다시 발생한다. 이때 학문적 상황으로서의 논리적인 추론에 최대한 의지하고자 하는 것이 적용의 과정이다. 또한, 개인이 충분히 사고한 다음 단계인 통합을 진행하기 전에 더 만족할 만한 설명을 하기 위해서 이전 단계인 탐구단계로 되돌릴 수 있다. 이 단계에서는 적용 가능한 아이디어를 찾는 것뿐만 아니라 개인적인 의미 그리고 새로운 관점 또는 딜레마 또는 문제를 이해하기 위한 탐색과정이다. 새로운 행위의 과정에 대한 계획을 세우고 실행하기 위한 지식과 기술을 습득하고 새로운 역할을 시행하기 위한 일시적인 노력을 시도하고, 새로운 역할과 관계에 대한 경쟁력과 자신감을 구축하는 과정인 것이다(Brookfield, 1987; Mezirow, 1991).

끝으로 통합의 단계로서, 아이디어 적용의 검증과 실제로 돌아가는 것을 나타낸다. 이전 단계들을 확인하고 선택하는 사고는 항상 관찰할 수 있는 것이 아니다. 따라서 사회적 맥락에서 새로운 관점으로 통합되어야 전망될 수 있다. 이것은 새로운 사고방식과 생활방식을 자신의 삶의 구조에 통합시키는 과정이다(Brookfield, 1987; Mezirow, 1991).

위에 제시한 비판적 사고 모델은 순서적으로 진행되는 것이 아니며 순환적이다. 또는 상황에 따라 모든 단계를 거치기도 하지만, 그렇지 않은 경우도 있다. 예를 들어, 개인이 이미 기대할 수 있는 대안 아이디어가 생성되었다면, 직접 적용단계로 진행될 가능성이 있다.

Mezirow는 반성의 과정을 반성학습(reflective learning)을 통한 의미체계와 전환학습을 통한 의미관점으로 분류한다. 비판적 반성은 반성학습과 전환학습에 기제로 작용하지만, 전환학습의 비판적 반성에서만 준거틀의 변화가 있다. 즉 같은 비판적 반성이지만 다른 성격을 가지고 있다는 의미가 된다. 본 연구는 전환학습에서의 Retroactive Reflection 과정을 통한 교사

의 비판적 반성에 주목하고자 한다.

학문적인 또는 실적천인 논의를 제외하면 일반적으로 교사는 준비된 내용을 아동들에게 전달하고, 아동들이 그러한 내용을 받아들이고, 활용하는 방법을 통제하며, 아동이 그것을 완전히 받아들였는지 평가하는 역할을 하는 것으로 여겨왔다. 하지만, 가속화되고 있는 사회변화에 따른 새로운 지식, 정보, 통찰에 가장 민감한 사회과 교육에 주목하는 사회과 교사는 일반적인 교사와 다르다. 이러한 사회과 교육은 전통적인 지식을 포함하는 동시에, 가치를 가르치는 적절한 방법을 찾아야 하는 교과이기 때문이다. 지식기반사회인 현대사회에서의 특히 사회과 교육 내용은 고정되어 있지 않다. 또한 새로운 교육과정을 구상하고 교과 내용을 선정하는 과정에서 가장 많은 고민과 논란에 휩싸이는 교과는 사회과라는 것이 널리 알려져 있다. 사회과 교육은 현대 사회가 요구하는 시민적 자질을 목적으로 하고 있기 때문에 사회의 이데올로기와 무관할 수 없다. 다시 말하면 사회과 교육은 급속한 사회변화에 따라 교육내용의 유동성을 전제로 하는 교과이며, 사회가 요구하는 이데올로기를 포함하기 때문에 교사는 항상 사회과 교육을 연구하고 실천하는 데 있어 올바른 판단을 해야 하는 책임을 지고 있다. 이러한 책임과 관련하여 본 발표에서는 비판적 반성이라는 방안을 제안하고자 한다. 사회과 교사의 수업 전문성인 수업설계, 실행, 반성의 과정에서 그리고 교육과정의 설계, 실행, 반성에서도 교사의 비판적 반성을 통한 실천은 사회과 교사의 전문적인 발달의 기반으로 작용할 수 있다.

IV. 맺음말

초등 사회과 교사는 사회과 교육의 실천가임과 동시에 연구자로서 지속적인 학습을 통해 발달을 도모한다. 교사의 학습은 아동의 교육을 전제 하지만 그 외의 개별적인 학습상황도 존재한다. 이는 경험이며, 경험은 개별적으로 매우 다양하고 그러한 경험은 교사의 학습에 영향을 미친다. 또한 이러한 경험은 교사가 아동의 학습과 차별화 되어야 하는 근거가 된다.

교사의 학습을 전체론적 관점으로 살펴보기 위한 시도는 성인학습론으로 이어진다. 교사의 경험에 의한 발달은 성인학습론의 관점인 전환학습으로 이해할 수 있다. 전환학습은 준거들의 변화를 통해 학습하고 학습의 결과는 행동으로 이어진다는 주장이다. 전환의 핵심 기제로 볼 수 있는 것은 비판적 반성의 개념이다. 사회과 교육이 다중적이고 때로는 갈등하는 근본원리를 화해시키기 위해 투쟁하는 영역이라면, 사회과 교사의 학습을 비판적 반성에 초점을 맞추어 보는 것은 필요한 일이다. 이 글은 교사의 과거 경험으로 형성된 준거들을 변화시키는 비판적 반성이 교사의 구체적인 학습과 발달의 양상을 살펴보는 데 의미가 있다는 판단 하에 Garrison의 비판적 사고 모델과 Brookfield, 그리고 Mezirow의 비판적 사고 개념을 제시하였다.

< 참고문헌 >

- 강기원(2003). 수업 갈등과 대응 전략 : 초등 사회과 5학년 네 교사의 수업 딜레마. **초등교육연구**, 16(2), 185-209.
- 김의정, 김애화, 유현주(2012). 다문화 가정 학생과 학습부진/학습장애 학생의 사회과 교수·학습에 관한 일반 초등교사의 인식. **학습장애연구**, 9(2), 29-52.
- 김한별(2013). 교사발달 과정에서 학습경험 탐색: 생애사적 접근. **Andragogy Today**, 16(3), 1-34.
- 박영식(2012). **초등 사회과 내용 교수학적 지식(PCK)에 대한 교사 자기평가 척도 개발과 타당화**. 경남대학교 대학원 박사학위논문.
- 송경오, 최진영(2007). 초등학교 교사들이 경험한 학습기회 실태 분석 - 사회과에 대한 교사학습기회의 형식적·실질적 측면을 중심으로. **열린교육연구**, 15(3), 223-244.
- 엄형수(2008). 초등 사회과 환경교육에 대한 교수·학습 실태 조사 연구. **교육문화연구**, 14(2), 193-207.
- 오연주, 강기원(2006). 수행평가 전제들과 초등 교사의 인식간의 정합성 분석을 통한 사회과 수행평가의 함의. **사회과교육연구**, 13(2), 249-271.
- 이광원(2012). 경제 원리의 재인식을 통한 초등교사의 사회과 교육과정 전문성 실천 사례연구. **사회과교육연구**, 19(4), 45-60.
- 이윤식(1999). 교사발달의 관점에서 본 장학. **한국교사교육**, 16(2), 1-27.
- 이종일(2005). 제7차 사회과 수업에 요구되는 교사자질 형성의 제약 요인. **사회과교육연구**, 12(2), 79-103.
- 임찬빈, 이화진, 한국교육과정평가원(2006). **수업 전문성 일반 기준과 활용 방안**. 한국교육과정평가원.
- 정혜영(2001). 초등학교 현직교사와 교생간의 사회과 수업계획 과정 비교연구. **초등교육연구**, 14(3), 205-223.
- 정혜정, 남상준(2012). 초등 사회과 교사 정체성 형성 과정 연구. **사회과교육연구**, 19(4), 143-158.
- 최진영(2007). 학교맥락, 교사능력 및 의지, 교사학습기회 요인들이 초등교사의 사회과 수행평가 실행에 미치는 영향력 분석. **초등교육연구**, 20(3), 349-375.
- 최진영, 이경진(2007). 교직경력에 따른 초등교사들의 신념과 사회과 교수실제의 관계. **한국교원교육연구**, 24(2), 313-335.
- 한승희(2006). **평생교육론: 평생학습 사회의 교육학**. 서울: 학지사.
- 홍미화(2006). **교사의 실천적 지식으로 읽는 초등 사회과 수업**. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍미화(2011). 2007 개정 사회과과서 적용에 따른 초등 교사의 사회 수업 변화 - 초등학교 4학년 사회과과서 활용을 중심으로. **사회과교육연구**, 18(2), 125-142.
- Brookfield, S. D.(1987). *Developing critical thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garrison, D. R.(1991). *Critical thinking and adult education: A conceptual model for*

-
- developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, 10(4), 287–303.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M.(2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J.(1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J.(2000). Learning to think like an adult. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, 3–33.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A.(2005). *The Adult Learner*. Amsterdam; Boston: Elsevier. 최은수 역(2010). *성인학습자*. 서울: 아카데미프레스.
- Resnick, L.(1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13–20.