# 초등 사회과 역사탐구를 위한 질문 형성 활동의 함의

주 웅 영
대구교육대학교

## Ⅰ. 머리말

역사교육의 목표는 역사적 사고력이라고 할 수 있다. 적어도 초등 역사교육의 경우 초등 사회과에 내재되어 존재하고 있으므로 그 목적은 민주시민의 육성이 되고, 민주시민의 육성에 적합한 역사교육의 목표는 역사적 사고력이라고 할 수 있기 때문이다. 따라서 역사교육의 목표를 역사적 사고력이라고 한다면(주웅영, 2010) 교실 역사수업의 교수·학습활동은 역사적 사고력을 기를 수 있는 방향과 수준으로 수행되어야만 할 것이다.

이러한 역사적 사고력은 역사 문제에 직면했을 때 해결할 수 있는 능력을 의미한다. 이 능력은 교실 역사수업에서 초등학생들이 역사탐구를 수행할 때에만 길러질 수 있는 성질의 것이다(주웅영, 2012). 즉, 문제를 제기하여 가설을 설정하고, 자료를 수집하여 평가하며, 일반화를 이끌어낼 수 있는 능력을 말한다. 이는 역사가가 연구하는 과정과 동일한 과정을 학습자들이 교실수업에서 수행해야만 한다(Zarrillo, J. J., 2000: 282)는 사실을 의미한다.

일반적인 탐구의 절차와 단계는 모든 교과가 동일하다고 할 수 있다. 이점은 사회과의 역사영역이라고 하더라도 크게 다르지는 않다. 다만 교과의 토대인 모학문이 중점적으로 다루는 개념들이 다르다 보니 그에 따른 자료의 수집과 평가, 일반화를 이끌어내는 과정이 약간씩 다를 뿐이다. 초등 역사학습은 초등 사회과의 한 영역으로 존재하고 있으므로 탐구의 절차와 단계가 비슷할지라도 자료 수집과 평가가 '역사적 방법과 내용분석'에 주로 의존하고 있는 것이다(최병모 외 공역, 1987: 75-76).

이 역사탐구에는 문제 인식이라는 절차와 단계의 활동이 있다. 학습할 어떤 주제나 문제가 지니고 있는 문제를 학습자가 인식하는 단계와 절차이다(최병모, 1987: 54-58). 이 과정에서 학생이 스스로 질문을 제기하지 않으면 가설을 수립하거나 설정할 수 없기 때문에 교실수업에서 역사탐구를 수행할 수 없을 것이다. 그러므로 이 단계와 절차에서 학생이 스스로 제기하는 질문은 가설 수립이나 설정을 위한 전제가 된다는 점(NCSS, 102: 3)에서 보면 어쩌면 역사탐구에서 가장 중요한 학습활동의 하나라고 할 수 있다.

현재 우리나라 현장학교에서 학생들이 역사탐구를 수행하는 교실수업은 거의 진행되지 않고 있는 것으로 볼 수 있다. 아마 이는 2가지 문제에서 기인하는 것 같다. 우선적으로 주목해 볼 점은 교사 자신이 역사탐구를 수행해 본 경험이 없다(최병모, 1987: 78-80; 이종일, 2006: 323-328)는 사실이다. 이 점 때문에 현장교사들은 역사탐구를 위한 교수·학습안의 구안이라는 작업을 실행하

지 못할 가능성이 있다는 것이다. 즉, 이는 탐구학습을 위한 질문의 중요성을 현장교사들이 이해하지 못한다는 사실을 의미하는 것이기도 하다.
다음으로는 사회과 교육과정 자체에 역사탐구를 어렵게 하는 문제를 내포하고 있는 점을 들 수 있다. 대체로 사회과 교육과정에는 내용선정과 성취 목표를 진술하면서 내용이 목표를 제약하고 있다(교육과학기술부, 2012)는 사실이다. 학생의 흥미를 중심으로 목표 성취에 적합한 내용을 선정하여 조직하는 작업을 어렵게 하고 있는 점이다. 특히 교사용 지도서에 구안된 교수·학습안을 참고할 경우에는 사회 교과서의 진도를 나가는 방법 외에는 별다른 방법이 없다(주웅영, 2004)고 할 수 있기 때문이다.
전자의 경우는 역사탐구를 위한 질문하기의 중요성을 현장교사들이 인식하지 못하고 있다는 증거이다. 질문하기의 중요성을 인식하지 못하면 가설 설정이나 수립의 특성을 이해하지 못하기 때문에 역사탐구의 방향이나 수준을 가늠할 수 없다. 후자는 사회과 교육과정을 현장교사들이 참고할 가이드인 안내가 아닌 반드시 지켜야 할 '지침'으로 인식한 결과의 산물이라고 할 수 있다. 그러므로 사회과 교육과정을 규정이라기보다는 안내서, 즉 가이드로 활용하면 무난히 해결될 수 있을 가능성이 높다고 할 수 있다.
이러한 인식을 토대로 본 논문은 현장학교의 교실수업에서 역사탐구를 시행할 때 학생들이 스스로 제기하는 질문의 중요성을 밝혀 보려는 것이다. 교실수업의 역사학습에서 역사탐구는 왜 필요하고, 역사탐구에서 질문하기는 왜 중요하며, 교실수업에서 역사탐구를 위한 질문하기를 어떻게 수행할 수 있을지를 해명해 보려고 한다. 이론상으로 질문하기의 중요성이 인식되고 있음(이종일 외, 2006: 11-25; 47-49)에도 불구하고 교실수업에서 실제적으로는 시행되지 않고 있기 때문에 교실수업의 역사학습에서 실제적으로 시행할 때 극히 필요한 방법과 절차를 이해하는 데 일정한 시사를 제공해 보려는 것이다.

## Ⅱ. 역사탐구와 질문하기

초등학교 사회과의 목표는 민주시민의 육성이라고 할 수 있다. 우리 나  라의 사회과 교육과정은 여러 번의 개정에도 불구하고 이 목표를 분명히 하고 있다. 이 민주시민은 합리적인 의사결정을 할 수 있는 사람을 의미하는 것이다. 그러기 위해서는 과학적 지식을 구성할 줄 알아야만 민주시민으로서 필요한 자질을 갖추게 된다는 점(교육과학기술부, 2011: 1~3)을 분명히 해야만 할 것 같다.
민주시민으로서 한 개인은 개인의 문제는 물론이고 사회와 국가적인 차원에서도 의사결정을 하게 된다. 즉, 선거 이상의 의미를 지니고 있는 문제들에 대해 의사결정을 하게 되고, 그 결과는 한 사회와 국가의 발전 방향과 수준을 결정하게 된다(배한극·송인주·주웅영 공역, 2007: 13-14: 206-207)는 의미라고도 할 수 있다. 만약 합리적인 의사결정이 이루어지지 못한다면 그 사회나 국가는 문제의 해결을 위한 큰 어려움에 직면하게 되는 것은 당연한 이치라고 할 수 있을 것이다. 이 합리적인 의사결정을 위한 가장 기본적인 전제는 바로 과학적 지식을 구성할 줄 아는 시민을

기르는 것이다. 역사학습에서 과학적 지식을 구성할 줄 아는 능력을 역사적 사고력이라고 할 수 있다. 역사적 사고력을 육성한다는 말은 역사지식을 구성할 줄 아는 능력을 기른다는 의미이다. 역사탐구가 아니면 이 역사적 사고력의 육성은 가능하지 않다(Barton K. C. & Levstik, L. S., 2004, 185-205)는 점 때문에 역사적 사고력의 육성을 위한 역사탐구가 교실수업의 역사학습에서 주요한 교수·방법이 되지 않을 수 없을 것이다.

이러한 관점에서 교실수업의 역사학습을 본다면 역사적 사고력의 육성은 역사에 관한 과학적 지식을 구성할 수 있는 능력을 의미하는 것이다. 이 과학적 지식을 구성하는 능력이 있어야만 합리적 의사결정이 가능하고, 합리적 의사결정을 할 줄 알아야만 민주시민이라고 할 수 있다는 논리이다. 그러므로 교실수업의 역사학습에서 역사탐구의 중요성은 아무리 강조되어도 지나치지 않는다고 할 수 있다.

이 문제에 대해 NCHS, 즉 미국 역사교육협의회에서는 그 함의를 매우 잘 정의하고 있다.

> 역사적 지식과 탐구가 없다면 우리들은 통치의 민주적 절차와 우리의 모든 시민들을 위한 국가의 민주적 이상 실현에의 효과적 참여에 필수적인 정보에 밝고 분별 있는 시민성을 성취할 수 없다(National Center for History in the Schools(NCHS), 1996a: 1)

모든 시민들이 국가의 민주적 이상 실현에의 효과적 참여에 필수적인 요소인 정보에 밝고 분별있는 시민성은 역사지식과 탐구가 없다면 불가능하다는 것이다. 역사학은 인문학임에도 불구하고 사회과에 속하도록 한 것은 바로 이 점 때문이라고 할 수 있다. 교실수업의 역사학습에서 정보에 밝고 분별 있는 시민성을 성취하도록 학생들을 도와주는 필수적인 요소의 하나로 역사적 지식과 탐구를 강조하고 있는 셈이다.

만약 교실수업에서 이루어지는 역사교육의 목표가 역사적 사고력의 육성이라면 역사탐구는 필수적인 교수·학습방법임에는 틀림이 없는 것 같다. 이 교수·학습방법은 '해석적 이해 중심의 학습'이 아니라 '구성적 실행 중심의 학습'을 위한 활동이라는 사실이다(윤은주, 2007: 156) 그렇지 못하다고 한다면 초등 사회과 교실수업의 역사학습은 초등학생들에게 흥미 없고 암기만을 강요하면서 실생활에 별 도움을 주지 못한다(NCSS, 2004: 5)는 비난을 면하기는 어려울 것이다.

이 역사탐구의 핵심 구성요소는 다른 교과들과 거의 동일하다(Barton K. C. & Levstik, L. S., 2004: 188). 즉, 탐구과정의 단계와 절차는 다른 사회탐구와 거의 유사하다는 의미이다. 대체로 문제 인식→가설의 설정→용어의 정의: 개념화→자료수집→자료의 평가와 분석→가설의 검증: 일반화와 이론의 도출이라는 순으로 그 단계와 절차를 나열해 볼 수 있다(최병모 외 공역, 1987: 51-93). 이들 각 단계와 절차들은 각각 상호 지지적이고, 순환적이며, 단선적이 아니고 언제든지 앞뒤로 순환하면서 활동을 하는 구조라고 할 수 있다.

이들 단계와 절차들은 모두가 탐구과정에서 중요한 것만은 틀림이 없다. 하나의 단계와 절차를 뛰어넘거나 생략한다면 온전한 탐구과정을 수행하였다고 볼 수 없기 때문이다. 다만 어느 단계와 절차를 집중적으로 연습한 후 탐구과정에 참여하도록 한다든지, 아니면 탐구과정에서 집중적인 연습이 필요하다고 교사가 판단한 부분을 연습한 후 다시 탐구과정에 참여시킬 수는 있다(주웅영,

2012: 7-8). 그러므로 이들 단계와 절차는 일련의 과정이고, 탐구과정이라는 전체에서 반드시 수행해야만 하는 한 부분이거나 하나의 영역으로 인식되어야만 한다.
하지만 이들 중에서도 가장 첫 단계와 절차인 문제 인식이 가장 중요하다고 할 수 있다.

> 학생들이 수행하는 탐구들은 그들이 제기하는 질문들보다 더 나을 수는 없을 것이다(Banks, J. A. & Banks, C. A. M., 1999: 70)

학생들이 스스로 제기하는 질문은 탐구의 수준을 결정하는 중요한 문제라고 한다. 만약 학습자가 어떤 주제나 문제에 대해 당혹감이나 의문을 가지지 못한다면 탐구과정에 진입할 수는 없을 것이다. 그러므로 학생이 문제 인식 활동에서 생기는 의문을 가지고 질문을 제기하는 것은 탐구과정에서 가장 중요한 작업이라고 할 수 있다(이영효, 2012: 176-179).
학교교육의 교실 역사학습에서 학생들이 수행하는 탐구과정에서 질문을 제기하는 것이 학자나 연구자가 수행하는 연구와 그 과정이 동일하다고 한다면 당연히 기존의 연구 성과에서 문제점을 추출하여 연구주제를 정하는 과정과 동일하다고 할 수 있다. 만약 학자나 연구자가 문제점을 발견하지 못하면 연구는 사실상 불가능하다고 볼 수 있다. 그러므로 어떤 주제나 문제에 대해서 문제가 있다고 인식을 하는 것은 연구나 탐구를 말론하고 둘 다에서 가장 중요한 단계와 절차의 활동인 것만은 분명한 것 같다.
흔히 학교교육의 교실수업에서 학생의 흥미를 이야기할 때 John Dewey를 언급한다. Dewey가 이야기했던 학생의 흥미는 당혹감이나 호기심, 혹은 의문을 가졌을 때를 말하는 것이고(배한극・송인주・주웅영 공역, 2007: 40~41), 교육학적으로는 학습을 위한 학생들의 내적 동기가 유발되었다고 말할 수 있다. 특히, 초등학교 학생들은 흥미를 토대로 할 때에만 탐구가 가능하다고 하는 주장(대구교육대학교・대구광역시교육청・남대구초등학교, 2007: 25-34)은 학교교육의 교실수업에서 역사탐구를 진행해 본 교사라면 누구나 잘 알 수 있는 점이다. 그러므로 학생이 질문을 제기하는 것은 강한 흥미를 느끼고 동기가 유발되었다는 사실을 보여주는 외적 표현이라고 할 수 있다.
학생이 제기하는 질문이 중요한 또 다른 이유는 가설 설정이나 수립의 전제가 된다(한면희 외 공역, 1988: 129-130)는 점이다. 가설은 탐구의 초점을 제공하고 자료 수집의 범위를 한정해 주는 역할을 하는 중요한 탐구과정의 절차와 단계라고 할 수 있다(최병모 외 공역, 1987: 58-60). 가설의 설정이나 수립은 탐구의 결과를 예측하는 활동으로서, 제기된 문제의 검증과정에서 얼마든지 수정되거나 보완될 수도 있다. 심지어 제기된 질문조차도 수정되는 일이 흔히 있으므로 이 단계와 절차의 활동과정에서 학습자들은 시행착오를 거듭하면서 역사탐구를 수행하기 때문에 왜 실패가 성공의 어머니라고 말하게 되었는지도 이해할 수 있게 된다.
원래 사람은 호기심을 가지고 태어난다. 그러므로 어린이들은 호기심이나 의문이 많고, 질문을 잘하는 학습자들이다(Rothstein, D, & Santana, L., 2011: 12). 조금만 어린이들을 잘 관찰한 사람이라면 이 말에 전적으로 동의할 것이다. 하지만 학생들이 학교에 입학하여 학년이 올라가면서 어느 학년이나 언제부터 인지는 모르지만 흥미나 호기심은 사라지고 정답을 외우고 암기하는 과정을

학습으로 인식하게 된다. 이는 아마 학교교육의 교실수업에서 질문을 제기하는 활동을 거의 하지 않는다(Beck, T. A., 1988: 871)는 반증이고, 그 결과의 산물이라고 할 수 있다.
만약 초등학교 교실수업이 암기나 회상을 중심으로 이루어지면서 학생들의 학습 성향이 굳어지면 그 때부터 역사탐구는 어려워지게 된다. 이 학생들의 학습 성향 때문에 탐구 가능한 질문을 형성하고 확인하는 작업은 유치원 과정부터 체계적으로 이루어져야만 하는 교실수업의 핵심적 활동이라고 할 수 있다(최병모 외 공역, 1987: 58). 초등학교 고학년의 어느 학년부터 질문을 제기하는 학습을 교실수업에서 시행한다면 학생들이 매우 어려워해서 쉽게 진행될 수 없는 점(배한극·송인주·주웅영 공역, 2007: 120-123)에서도 잘 드러난다. 아마 이 점은 교육과정의 내용선정과 조직과정에서 학습의 계열성을 중요시할 수밖에 없는 학습의 이론적 근거이기도 할 것이다(교육과학기술부, 2008: 314-315).
초등학교 교실수업에서 학습자들이 제기하는 모든 질문이 탐구 가능하지는 않다. 그러므로 학교교육의 교실수업에서 수행되는 역사탐구에서 제기되는 질문의 성격을 살펴볼 필요가 있다.

> 간결하고 명백하며 연구 가능한 형태의 질문을 확인, 형성하도록 학생들을 돕는 것은 탐구 지향적 수업에서 교사가 부딪치는 가장 도전적 과업 중의 하나이다(최병모 외 공역, 1987: 58)

학생들이 제기하는 질문은 간결하고 명백하며 연구 가능한 형태여야만 한다. 초등학생들이 많은 질문을 제기하더라도 탐구가 가능한 형태가 아니면 역사탐구를 수행할 수 없으므로 이들 질문들을 확인하여 형성하도록 하는 연습이 필요하다. 이 과정에서 교사의 스캐폴딩은 필수적인 작업(배한극·송인주·주웅영 공역, 2007: 27-29)이므로 교사의 가장 도전적 과업 중의 하나가 되는 셈이다. 이 문제가 바로 교사의 자질이나 능력과 직접적으로 관련된 문제이므로 "교육의 질은 교사의 질을 넘어설 수는 없다"는 표현은 이를 두고 하는 말이다.
이 역사탐구는 학생이 자신의 능력으로 질문을 제기하여 연구 가능한 형태인지를 확인하여 형성하도록 하는 것이다. 반면에 교사는 이들을 도와주는 역할을 해야만 학생들이 스스로 질문을 제기할 수 있을 것이다. 학생들의 사전지식을 활성화하고 질문을 스스로 제기할 수 있을 정도로 배경지식을 끌어 올려야만 가능해 질 것이다. 아무리 이들 노력을 해도 학생들이 스스로 질문을 제기하지 않으면 교사는 어쩔 수 없이 '모순된 사건'을 도입함으로써 '인지부조화의 질문'을 던져야만 진정한 역사탐구는 시작될 수 있다(최병모 외 공역, 1987: 122-126; NCSS, 2004: 68). 그러므로 학생들이 문제를 인식하는 질문하기가 이루어지지 않는다면 교실수업에서 역사탐구는 이루어질 수 없으므로 역사탐구의 과정에서 학생이 자기 주도적으로 질문을 제기하는 활동은 역사탐구의 핵심적인 구성요소이면서 반드시 수행해 보아야만 하는 필수적인 과제인 것이다.
이 점은 미국의 사회과 표준서에서도 확인할 수 있다. NCSS라 불려지는 미국 사회과교육협의회에서 간행한 *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*(NCSS, 1994)와 *National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment*(NCSS, 2010)를 비교해 보면 잘 알 수 있다. 전자가 주제적 스트랜드라고 한 것을 후자는 주제들이라고 하고, 전자가 수행 기대라고 한 것을 후자는 학습 기대라고 한 것은 동일한 내

용을 표현만 달리한 반면에 후자에는 주제별로 목적, 탐구 질문, 지식, 과정, 산물로 세분하여 주제별로 탐구과정의 구성 요소를 나누고, 이를 다시 early grades·middle grades·high school이라는 3단계로 수준을 나누어 자세히 설명하고 있는 점(NCSS, 2010: 30-33)에서도 잘 드러난다고 할 수 있다.

## Ⅲ. 본질적 질문과 장기기능

흔히 학교현장에서 '질문하기'는 '발문(發問)'으로 널리 알려져 있다(최병모 외 공역, 1987: 120-150). 아마 교사가 학생들에게 질문을 던진다고 하는 의미에서 발문이라고 하는 것 같다. 만약 발문이 이러한 의미로 활용된다고 한다면 교사가 학생에게, 학생이 교사에게, 학생이 학생에게, 학생이 주제나 문제에 대해서 하는 질문 중에서 교사가 학생에게 하는 질문에 한정된다는 의미를 내포하고 있는 것이다. 대체로 발문이라는 의미로 질문을 활용하는 것은 교실수업에서 교사의 역할을 강조한 산물로 이해해 볼 수 있다.

교사가 학생들에게 던지는 질문에는 여러 가지의 종류가 있다. 가장 대표적인 것은 사회 탐구를 위한 질문과 블룸 분류학의 6가지 범주인 지식·이해·적용·분석·종합·평가라는 인지수준을 고려한 질문이라고 할 수 있다(최병모 외 공역, 1987: 136-146). 전자가 사회탐구의 단계와 절차를 따라서 사회탐구를 안내하기 위한 질문인 반면에 후자는 인지수준을 고려하면서 학생활동을 유도하기 위한 질문인 셈이다. 이들 둘 다는 교실수업에서 학생들의 탐구를 위한 교사 주도의 질문이라는 공통점을 가지고 있다.

학교교육의 교실수업이라는 관점에서 질문하기는 2가지 측면에서 이해해 볼 수 있다. 다른 교과의 교실수업과 마찬가지로 사회과 교실 역사수업에서는 어떤 교수·학습방법이나 교수전략이라고 하더라도 적어도 교사가 먼저 학생들에게 안내나 유도, 촉진 등의 질문을 하면서 시작한다는 점에서는 교사의 학생에 대한 질문이 중요한 것만은 틀림이 없다. 교사의 발문이라고 하는 측면에서 교사의 질문에 대한 연구 성과가 많이 이루진 것(이종일 외, 2006)도 이를 반증한다고 볼 수 있다.

다음으로 발문이라고 하는 것은 학교교육의 교실수업에서 교사는 가르치는 사람이라고 하는 종래의 인식이 강하게 남아 있는 점에서 기인한다고도 볼 수 있다. 이 '가르친다'라고 하는 말의 의미가 적어도 학교교육의 교실수업은 교사가 주도해야만 한다는 함의를 내포하고 있는 것으로 생각된 다. 그러므로 이 가르친다는 표현의 의미를 직접 교수를 한다기보다는 안내하고 조언하며 촉진한다는 의미로 재해석해야만 학습자 주도의 교실 역사탐구는 가능해질 것 같다. 이 점은 교실수업의 교수·학습에 대한 새로운 관점의 정립이라는 인식의 전환을 요구하고 있는 시점에서 한번 되돌아보아야 할 매우 중요한 문제라고 할 수 있다(Wisconsin Department of Public Instruction, 2001: x vi. )

하지만 교사의 질문이라고 하더라도 모든 학생들에게 동일하게 적용될 수 있는 유일한 방법은 없다. 학생들의 사전 지식이라는 지적 토대를 검토한 후에만 그 수준과 방법이 결정될 수 있다. 초등학교의 경우 1~3학년과 4~6학년은 인지발달의 수준이 상당히 다르기 때문에, 특히 학생들의

사전지식에 대한 검토는 매우 중요하다. 3학년에서 4학년으로 올라가는 시기는 구체적 조작기에서 형식적 조작기로 넘어가면서 추상적 개념에 대한 학습이 이루어질 수 있고, 또 이루어져야만 학년이 올라가면서 학습을 수행할 수 있다(주웅영, 2006a).

만약 4학년에 올라가면서부터 어휘의 추상적 개념에 대한 이해가 이루어지지 않는다면 학생들은 교사의 설명을 잘 이해할 수 없다. 이 말은 3학년까지, 적어도 4학년부터는 어휘의 추상적 개념을 학습하기 위한 가장 탁월한 교수전략의 하나인 개념형성(concept formation)을 위한 교실수업이 이루어져야만 한다(주웅영 외 공역, 2012: 406-419)는 사실을 의미한다. 이 개념형성이 되었는지의 여부는 마치 수학에서 계산한 결과를 검산하는 것처럼 개념달성(concept attainment)이라는 학습을 통해서 확인을 할 수도 있다(Fraenkel, J. R., 1997: 268).

이 개념형성은 탐구과정(inquiry process)에서 종종 활용된다. 하지만 이 개념형성을 학생들이 실행할 수 없다면 탐구과정도 수행할 수 없기 때문에 탐구과정을 수행하기 위한 기본적인 학습이라고 해도 좋을 듯하다. 이 개념형성의 실행을 학습 중의 학습이라고 부를 수 있는 이유도 바로 이 점에 있다고 할 수 있다. 탐구과정을 수행하는 도중에 이 개념형성만을 별도로 연습하여 다시 탐구과정에 참여하도록 할 수도 있고, 애초에 개념형성을 연습하여 탐구과정을 수행하도록 할 수도 있다.

대체로 교사 주도의 질문은 평가·주의 집중·사고의 촉진·후속 응답의 유도, 참여 촉진을 그 목적으로 한다(주웅영 외 공역, 2012: 430-436). 주로 교사가 어떤 학습활동의 방향과 성격을 안내한다고 주장하더라도 학습자들은 '지시'로 받아들일 가능성이 매우 크다. '지시'로 받아들이지 않고 학습자들의 의문을 불러일으키는 질문이 있을 수 있다. 흔히 '인지부조화 질문'이라고 불려지는 교사의 질문(최병모 외 공역, 1987: 125-146)이 그러한 예에 해당한다고 볼 수 있다. 즉, 학습자가 교사의 질문을 들으면 무엇인가가 이상하다거나 맞지 않는다고 느끼거나 인식하도록 하는, 달리 말하면 당혹감을 느끼거나 호기심이 들도록 하는 것이다.

이 인지부조화 질문은 학습자 스스로 어떤 주제나 문제에 대해 질문을 하지 못할 때 역사탐구를 위해 교사가 불가피하게 하는 질문이다. 특히 초등학교 학생들이 처음부터 주제나 문제에 대해 당혹감이나 의문을 질문으로 제기하는 것은 어려운 과제라고 할 수 있다. 그러므로 교사가 우선적으로 학생들이 탐구를 위해 간결하고 명백하며 연구 가능한 형태의 질문을 확인하여 형성하도록 하는 것은 교사가 직면하는 가장 도전적 과업 중의 하나(최병모 외 공역, 1987: 58)라는 사실이다.

학생들이 어떤 문제를 확인하여 형성하는 연구 가능한 형태의 질문하기를 '본질적 질문'이라고 한다(McTighe J. & Wiggins G., 2003: 1). 이는 탐구과정에 필수적인 질문이고, 다소 근본적인 탐구들을 핵심적인 아이디어들로 제안하기 때문에 본질적이라고 지칭한다(강현석 외 공역, 2008a: 110-113). 이 아이디어들은 인간이 그것을 가지고 사고할 수 있는 기본적 정신 도구이다(주웅영 외, 2012: 146). 그러므로 본질적 질문은 일반화이고, 달리 표현하면 결론이나 핵심 아이디어, 그리고 가장 중요한 학습이 될 수도 있다(Wisconsin Department of Public Instruction, 2001: 7).

이들 본질적 질문은 중요한 큰 아이디어와 연결되어 있다. 이들 아이디어들은 학문적 핵심에 놓여 있기 때문에 학문적 구조라고 할 수 있다(McTighe J. & Wiggins G., 2003: 30-31). 그러므로 큰 아이디어는  사실-개념-일반화로 이루어지는 학문적 구조이고, 영속적인 이해를 한다는  말은

이 구조를 안다는 의미이다. Taba의 교육과정에서  핵심 개념들, 조직 아이디어, 특수한 사실을 배열하여 지식의 3개 블록을 조직했다는 점(Fraenkel, J. R., 1997: 264-265)에서도 아이디어가 일반화와 동일한 의미의 사용되고 있음을 확인할 수 있다.
이처럼 본질적 질문을 일반화라고 할 수 있다면 이 일반화는 '기본 일반화'이다(최병모 외 공역, 1987: 164-167). 학문마다 고유한 기본 일반화를 가지고 있으므로 각 교과의 교실수업은 모학문의 기본 일반화를 학생들이 이해하도록 도와주는 것이다. 역사학은 3개의 기본 일반화를 가지고 있고(최병모 외 공역, 1987: 230-239), 이들은 역사학이라는 학문의 성격과 직접적인 관련을 지니고 있다.

역사가들은 과거의 사건을 재구성하고 과거를 발견하기 위해 다양한 자료와 도구를 사용한다 (최병모 외 공역, 1987: 235-237).

3개의 일반화 중에서 이 일반화가 가장 기본적인 일반화라고 할 수 있다. 역사는 구성된다고 하는 역사학의 성격을 잘 설명해 주는 일반화라고 할 수 있다. 즉, "역사란 무엇인가?"라는 질문에 대한 일반화나 결론인 셈이다. 교실수업에서 역사탐구를 수행한 학생들은 이 질문에 대해서 위에 인용한 일반화를 그 해답으로 제시할 수 있어야만 역사교육의 목표를 성취 하였다고 볼 수 있다. 만약 교실수업에서 역사탐구를 수행하지 않으면 위에 인용한 일반화를 해답으로 제시할 수 있는 학생은 거의 없을 것이다. 역사는 과거의 기록일 뿐만 아니라 탐구방법이기도 하기 때문에 역사가의 방법들을 배우는 과정인 역사탐구는 질문을 하고, 그 질문에 대한 해답을 찾으려고 하는 과정을 통해서 발전하기 때문이다(최병모 외 공역, 1987: 226~229). 그러므로 학생들은 교실수업에서 어떤 의미를 갖고자 한다면 탐구과정에 참여하여 스스로 일반화를 도출하거나 구성하는 활동을 수행해 보아야만 하는 것이다. 그 탐구과정에서 질문하기는 적절한 증거 모으기와 평가하기, 그 증거에 토대를 둔 결론에 도달하기와 더불어 반성적 사고의 비판적 구성 요소들이고, 이들은 역사탐구를 하는 이유의 전부(Barton K. C. & Levstik, L. S., : 186-188)라고 해도 좋을 듯하다.
이 질문하기는 사회과 기능의 한 종류이다. 이 사회과 기능은 학생들의 학습을 지속할 수 있도록 도와주는 하나의 도구이기 때문에 학생들의 학습 기능을 구조적이고 계열적으로 발전시키는 것은 매우 중요하다(주웅영 외 공역, 2012: 425) 그러므로 이들 기능은 사회과의 성취 기준이고, 탐구지향적 수업을 내실화하기 위해 탐구 주제 또는 문제의 해결에 적합한 교수 기법들 중의 하나로 질문을 활용할 것이 권장되고 있다(교육부, 1997: 102-103).
이들 사회과 기능들은 여러 가지 방법으로 분류되고 있다. NCSS에서는 필수적인 사회과 기능을 정보 획득하기·정보 조직하기와 활용하기·개인 간의 관계와 사회 참여로 크게 나누고, 그 하위에 몇 개씩의 기능들을 분류하여 설명하고 있다(NCSS, 1994: 148~149) 반면에 *Standards for What?: The Economic Roots of K-16 Reform*에서는 고용주들이 원하는 기능과 능력으로 기본기능(basic skills)과 기초기능(foundation skills), 의사소통 기능, 적응성을 비롯한 여러 가지 기능들이 있다(Carnevale, A. P. & Desrochers, D. M., 2003: 39-46). 그리고 미국의 대표적인 초등학교 사회교과서에는  학습기능, 지리 기능, 읽기와 사고기능으로 나누고 있고(Banks, J. A., etc.,

2005), 민주적 참여기능, 조사와 탐구기능, 고등사고를 위한 지적 기능으로 분류하기도 한다(주웅영 외 공역, 2012: 31).

이들 기능은 학생들이 어떻게 해야 할지 알아야만 하는 것이다. 성취도를 높이기 위해서는 학생들이 어떻게 해야 잘 하는 것인지를 아는 이들 기능에 숙달되도록 해야만 한다(주웅영 외 공역, 2012: 425). 그 때문에 이들 기능들은 노하우 또는 과정적 지식으로 불려지고 있다(주웅영 외 공역, 2012: 30). 결국 학문적 탐구를 수행하는 교실수업에서 질문하기는 탐구과정에서 학생들이 반드시 숙달해야만 할 중요한 기능의 하나인 셈이다.

다른 기능들과 마찬가지로 질문하기라는 지적 기능은 발전할 수 있고, 완전히 습득하려면 연습과 피드백이 필요하다(주웅영 외 공역, 2012: 428-430). 7단계 수업 중 한 과정에서만 가르치고, 연습해서 터득할 수는 없는 성질의 것이고, 많은 수업 과정, 많은 단원, 여러 해를 통해서 다양한 배경에서 지속적으로 이루어질 때에만 습득이 가능한 기능이다(배한극・송인주・주웅영 공역, 2007: 223-225). 그러므로 질문하기는 유치원 과정의 시작에서부터 체계적으로 가르쳐져야만 하는 대표적인 사회과 기능임에는 틀림이 없다고 할 수 있다.

이들 기능에 학생들이 숙달되면서 학습은 축적적이 되고, 전이가 상당히 용이해 질 것이다. 어떤 일을 잘 할 수 있는 능력이 생기게 되면서 어떻게 해야 잘 하는 것인지를 알기 때문이다(주웅영 외 공역, 2012: 30). 특히 이들 기능에 숙달되면서 학생들은 지식은 구성된다는 사실을 인식하게 되고, 그 결과는 학생들의 학습 성향에 직접적인 영향을 미치게 될 것이다. 그러므로 이들 기능의 숙달은 학생들이 주도적인 학습자가 되는 과정에서 필수적인 요소의 하나이므로 사회과 기능 가르치기를 탁월한 교수전략들 중의하나라고 하는 것이다(주웅영 외 공역, 2012: 401-439).

## Ⅳ. 질문 형성과 수행 연습

학교교육의 교실 역사수업에서 학습자가 역사탐구를 수행하려고 하면 적어도 어떤 주제나 문제에 대해 질문을 제기할 수 있어야만 한다. 그렇다고 한다면 질문제기는 역사탐구의 핵심적인 요소이고, 가설설정이나 수립을 위한 기초적인 작업이 되지 않을 수 없다. 그러므로 사회과교육이든지, 아니면 역사교육이든지를 불문하고 원래 탐구는 자신이 제기한 의문을 해결하려고 수행하는 전체 과정을 의미한다(주웅영 외 공역, 2012: 420-423)고 볼 수 있다.

초등학교 교실 사회과수업, 특히 교실 역사수업은 탐구를 하기 위한 주제나 문제들이 가장 많은 분야 중의 하나이다. 이들 주제나 문제들은 우리들이 일상적인 사회생활 속에서 부딪히는 것들과 크게 다르지 않다(한철호 옮김, 2006: 103)고 한다. 그러므로 교실 역사수업에서는 실제적(authentic)인 문제를 주제나 문제로 선정하는 것이 다른 교과에 비해 용이하다(King, M. B., Newmann, F. M., Carmichael, D. L., 2010: 54-56)고 할 수 있다. 그리고 흔히 역사를 우산 학문이라고들 한다(Cooper, H., 2000: 34). 다른 학문을 통합하는 성격이 강하다는 의미이므로 그만큼 내용선정과 조직의 범위가 넓다고 할 수 있다. 통합사회과 교실 수업에서 학생들의 탐구 주제가 거의 역사적이라는 점에서 역사는 교실수업에서 수행하는 학습의 근본적인 초점인 될 수도 있

다(배한극·송인주·주웅영 공역, 2007: 159)는 것이다. 그러므로 사회과 교실수업에서 시도하는 교과간의 통합은 역사를 중심으로 재구성을 하려고 한다면 질문 제기가 가능하도록 충분한 조건을 갖추고 있는 주제를 선정할 가능성이 가장 높다는 사실(Valencia S. W. & Lipson, M. Y., 1996: 101-102)을 잘 알 수 있다.

그렇다고 하더라도 초등학교 학생들은 학습자로서 처음부터 스스로 탐구 가능한 문제를 잘 제기할 수는 없다. 이들 학생들이 교실 역사수업에서 학습자로서 질문제기를 능숙하게 잘 할 수 있는 기능에 숙달되려면 당연히  연습과 피드백이 필요하다. 그러므로 교사는 교과내용의 재구성을 통해서 역사탐구를 위한 교실수업이 학문적 탐구 공동체가 되도록 설계하여 운영해야만 하는 것(배한극·송인주·주웅영 공역, 2007: 25-27)은 너무나 당연한 일일 것이다. 특히 피드백의 제공은 역사탐구의 과정에서 교사가 수행하는 역할의 핵심적 요소가 된다(배한극·송인주·주웅영 공역, 2007: 76-79)는 점에서 특히 그러하다고 할 수 있다.

이러한 교실 역사수업에서 학생들에게 질문제기를 수행하도록 하는 활동들을 살펴볼 필요가 있다. 우선적으로 주목을 끄는 것은 학생들이 처음부터 탐구 가능한 질문을 제기할 수 없기 때문에 교사들이 먼저 질문을 제시하는 것이다. 교사는 학생들이 바람직한 학습 목표를 달성하는 데 도움을 줄 것이라고 생각하고 있는 문제 혹은 질문들 중에서 해결을 요구하는 것을 제시함으로써 탐구를 시작하도록 하는 것이다(한면희 외 공역, 1988: 130-131). 이처럼 교사가 탐구를 위해 질문을 제시하는 것은 전통적으로 이루어져 오던 방식이라고 할 수 있다.

이 방식은 흔히 '발문'으로 알려진 질문의 부류에 속하는 것이다. 이 질문에 의해서도 학생들이 탐구를 시작할 수는 있지만, 진정으로 학생들의 내적 동기를 이끌어 내지는 못하면서 학생들은 여러 가지 외적 강제를 의식하여 문제를 해결하려고 노력은 할 것이다. 그러므로 합리적인 해결을 위한 학생들의 참여는 최소화되면서 학습의 결과도 피상적이 될 가능성이 매우 높을 것이다(한면희 외 공역, 1988: 130-131).

이 보다 한 단계 더 높은 수준의 질문하기는 학생 자신이 스스로 질문을 제기하는 것이다. 물론 탐구과정에서 학생이 스스로 질문을 제기하면 학생의 흥미와 동기가 가장 잘 유발될 수 있을 것이다(한면희 외 공역, 1988: 131-132). 하지만 이 질문하기는 그리 만만한 과제가 아니다. 더구나 한두 번의 단순한 반복이나 간단한 연습으로 쉽게 숙달될 수 있는 성질의 지적 기능이 아니라는 점(배한극·송인주·주웅영 공역, 2007: 223-225)에서 주로 교과서의 진도를 나가는 우리나라 학교교육의 교실수업에서 수행하는 데 어려움을 가져다준다고 할 수 있다.

이 외에 이들 두 가지 방법을 결합하여 활동을 수행하도록 하는 것이다. 즉, 교사가 제공하고 학생이 만들어낸 문제나 질문 모두의 본질적인 이점을 결합한 방식이다. 교사 자신이 선정한 학습 내용 중에서 학생들이 탐구를 위한 그들 자신의 질문을 만들어 내도록 격려하거나 허용할 수 있는 방식이라는 점에 그 특징이 있다. (한면희 외 공역, 1988: 132-133). 이 과정에서 학생들이 질문을 제기하지 못하면 교사는 모순된 사건 등을 통하여 인지부조화의 질문을 던질 수 있다.

탐구과정에서 학생이 스스로 질문을 제기해야 한다는 측면에서 본다면 이들 3가지 방식들은 단계적으로 활용될 수 있다. 교사가 주도하는 질문제기로부터 점차적으로 학생 주도의 질문제기로 이동을 하면서 학생들이 질문제기라는 지적 기능에 숙달될 수 있도록 하는 것이다. 그러면 학생들은

탐구과정에서 교사 주도의 질문제기에서 가설 설정과 자료 수집·평가, 가설 검증, 일반화의 절차와 단계는 연습을 통하여 숙달될 수는 있지만, 일반화를 아이디어와 동일한 의미로 이해한다면 학생이 스스로 제기한 질문이 아니면 학생이 아이디어를 제기한 것이 아니기 때문에 진정한 역사탐구라고 하기는 어려울 것이다(배한극·송인주·주웅영 공역, 2007: 51).

교실수업에서 진정한 역사탐구는 문제 인식을 위한 활동으로 시작한다. 이 과정에서 학생들이 질문의 목록을 작성하는 과제를 위해 토론, 예측, 웹, KWL 차트 만들기 작업을 수행하도록 한 후 제기할 수 있는 질문들을 나열해 보도록 한다(배한극·송인주·주웅영 공역, 2007: 51). 이 목록 중에서 탐구 가능한 질문이 무엇인지를 공유하기 위해 토론하면서 개념형성의 과정을 수행하도록 한다. 그 과정에서 질문들은 통합되거나 폐기되는 과정을 거치게 되면서 탐구 가능한 질문이 무엇인지를 알도록 하는 연습을 하게 된다(배한극·송인주·주웅영 공역, 2007: 148-149).

최근에 학생 주도의 질문하기는 역사가 무엇인가에 대한 탐구과정의 핵심적 구성요소라는 점이 점차 부각되고 있다. 물론 '초·중학교에서 학생들과 조사 연구하는 역사하기'라는 역서(배한극·송인주·주웅영 공역, 2007)에서 강조되고 있을 뿐만 아니라 *Make Just One Change: Teach Students to Ask Their Own Questions*라는 저서(Rothstein, D, & Santana, L., 2011)에서는 '질문 공식화 기법'으로 소개되고 있다. 특히, 후자의 요지는 교사 주도의 질문제기에서 학생 주도의 질문제기로의 전환이라는 한 가지 변화만 일단 시도해 보라는 것이다.

원래 본질적 질문은 평가를 중심으로 교육과정의 구조를 재편한 결과의 산물이다. 흔히 역행 구안(backward design)으로 알려져 있고(조재식, 2005), 본질적 질문들로 단원을 구성할 수 있도록 설계한 것이다(강현석 외 공역, 2008a). 이 본질적 질문들은 역사탐구에서 핵심적 질문이 되어야하고, 탐구과정에서 본질적 질문을 제기해야만 영속적인 이해가 가능하다는 주장인 셈이다. 그러므로 본질적 질문은 학생의 교과내용 이해를 위한  개시문(opening door)이고, 탐구는 교육의 핵심 목표라는 사실을 알려주며, 학생들이 핵심적 아이디어와 과정들을 이해하도록 하려는 빅 아이디어(big idea)[)]라고 할 수 있을 것이다(McTighe J. & Wiggins G., 2003).

그러면 학생들이 본질적 질문을 제기하도록 도와주는 질문 공식화 기법을 살펴볼 필요가 있다. 근래에 본격적으로 소개된 이 기법은 "한 가지 변화만 일단 시도해 보라: 학생들에게 그들 자신의 질문을 하도록 가르쳐라."라고 한  저서의 제목에서 시사를 받을 수 있는 것처럼 교사 주도의 질문하기를 학생 주도의 질문하기로 전환해 보라는 의미이다. 이처럼 의문을 개발해서 질문을 하는 학습의 엄격한 과정을 교실수업에서 수행하는 것은 학생들에게 독립적인 사고가와 자기 주도적 학습자가 되도록 하는 매우 좋은 기회를 제공하는 것(Rothstein, D, & Santana, L., 2011: 3)이라고 한다. 이러한 점으로 미루어보아 학생 주도의 질문하기가 교실수업에서 교사 주도의 질문하기를 대신하는 교실수업의 전략으로서 그 중요성이 점차 강조되고 있는 양상을 엿 볼 수 있다.

이 기법은 QFT(Question Formulation Technique)라 명명된 간단한 프로토콜(protocol)이다. 이 프로토콜은 보통 학생 질문을 위한 출발점으로서 기능하는 교사에 의해 개발된 질문 초점, 학생들에게 일련의 간단한 4개 규칙을 활용하는 질문을 산출하도록 하는 과정, 학생들에게 폐쇄적이고 자유 해답식의 질문에 관한 작업을 하도록 연습, 질문 우선권의 학생 선정, 다음 단계들을 위한 교사와 학생 계획인 우선 사항 질문을 활용할 방법, 학생들은 그들이 배운 것, 그들이 그것을 배운

방법, 그들이 배운 것을 활용하는 방법에 이름을 붙이도록 하는 반성 활동 등 6개의 핵심 요소로 구성되어 있다. 그러므로 이 QTF는 교사의 분명하고 함의적인 가르치기 지식을 쉽게 혼합하는 매우 직접적이고, 단계적이며, 엄격한 과정인 셈이다(Rothstein, D, & Santana, L., 2011: 2-4).
이 QTF의 활용은 이미 교사가 하고 있던 질문방식의 대부분을 계속하도록 허용하고 있다. 단지 하나의 변화만을 요구하고 있는데, 그 변화란 바로 학생들이 교사의 질문에 반응하기 보다는 학생 자신의 질문을 물음으로써 사고하고 수행하도록 하려는 것이다. 일단 QFT가 교사의 실행과 학생들의 일부가 되면 QTF는 교사의 가르치기 레퍼토리와 학생들의 학습 레퍼토리에서 갱신할 수 있는 자료원이 된다(Rothstein, D, & Santana, L., 2011: 4-5)는 것이다. 결국 이는 학생 주도의 질문하기라는 지적 기능을 학생들이 숙달하도록 하려는 노력의 산물이고, 학생들의 영속적 이해를 도와주기 위한 하나의 교수전략이라고 해도 좋을 듯하다.

## Ⅴ. 맺음말

초등 사회과 교실 역사수업의 목적이 민주시민을 기르는 것이라고 한다면 역사수업의 목표는 당연히 역사적 사고력의 육성이 될 것이다. 역사적 사고력을 육성하려면 교실 역사수업은 학생들이 역사탐구를 수행하도록 해야만 한다. 그러므로 역사적 사고력을 육성하려고 하면 학문적 탐구 공동체로 구조화된 교실수업에 학생들을 적극적으로 참여하도록 할 때에만 가능할 것이라는 논리이다.
역사탐구는 다른 교과와 마찬가지로 그 단계와 절차는 거의 동일하다. 질문하기, 적절한 증거 모으기와 평가하기, 그 증거에 토대를 둔 결론에 도달하기는 탐구의 핵심적인 절차적 요소인 동시에 반성적 사고의 비판적 구성 요소들이며, 이들은 역사 탐구를 하는 이유의 전부라고 해도 과언이 아니다.  결국, 역사탐구는 자신이 제기한 역사적 질문에 대한 해답을 찾는 전체 과정인 셈이다.
그 중에서도 본질적 질문을 하는 것은 탐구과정의 진입점으로서 역할을 하는 지적 기능이다. 어떤 일에 숙달되면 그 일을 하는 방법을 아는 능력이 길러지는 것이고, 다른 일을 하는 데도 전이가 가능하다는 가정(Beck, T. A., 1998: 871)에 토대를 두고 있기 때문에 노하우 혹은 절차적 지식이라고 하는 것이다. 그리고 질문하기라는 지적 기능은 한 번의 연습이나 수행으로 성취될 수 있는 성질의 것이 아니고 유치원 과정에서부터 연습과 피드백을 통하여 점진적으로 숙달될 수 있는 사회과 기능들 중의 하나라고 할 수 있다.
역사탐구의 핵심적 구성 요소인 이 질문하기는 주도권의 문제가 있다. 교사 주도의 질문이냐, 아니면 학생 주도의 질문이냐의 문제라고 할 수 있다. 처음부터 학생 주도의 질문하기는 거의 불가능하기 때문에 교사 주도의 질문하기에서 점차 학생 주도의 질문하기로 전환을 하려는 시도를 해보는 노력이 필요할 것이다. 그 과정에서 교사가 제시하는 인지부조화의 질문도 교실 역사수업에서 교사가 활용할 수 있는 중요한 교수방법 중의 하나임에는 틀림이 없다.
하지만 근래에 소개된 QFT는 학생들이 스스로 제기하는 질문하기를 위해 교실수업에서 수행하도록 하는 간단한 프로토콜이다. 이 기법을 연습하여 숙달하게 된다면 학생 주도의 질문하기가 가능

해 진다는 새로운 주장이다. 종래 강조된 교사 주도의 질문하기를 학생 주도의 질문하기로 일단 한 가지만 바꾸어 보려는 노력의 결과로 만들어진 산물이라고 할 수 있다. 그러므로 학생들이 본질적 질문을 하도록 하려면 교실 역사수업에서 역사탐구를 위한 진입점으로서 이 기법을 학생들이 숙달될 수 있도록 하면 가능해 진다는 함의를 내포하고 있다고 보는 편이 합리적일 것이다.

하지만 교실 역사수업에서 QTF를 학생들이 수행해 보도록 하는 것은 전적으로 교사들의 의지와 노력 여하에 달려 있다. 그렇다고 하더라도 교사들은 이 기법을 교실수업에서 학생들이 수행하도록 하는 것은 역사탐구의 주제를 중심으로 교과내용을 재구성하는 작업(교육부, 1997: 102)이 만만찮은 과제라고 생각할지도 모른다. 더구나 과밀학급, 부족한 물자들, 본부에서 요구하는 지시들, 너무 곤경에 처하거나 혹은 따돌림을 받아서 교실의 생활에 흥미를 거의 가지지 못하고 있는 학생들 등 중요한 불평등에 맞설 수밖에 없는 상황에 직면할 수도 있을 것이다(Rothstein, D, & Santana, L., 2011: 3-4).

그렇다고 하더라도 이 QFT를 교실수업에서 활용하는 것은 더 나은 결과물과 학습에 대해 학생들이 소유권을 가지도록 함으로써 학습의 길을 밝혀 준다는 사실(Rothstein, D, & Santana, L., 2011: 3-4)로 인해 한 시라도 소홀히 할 수 없는 교실수업에서 시행되어야 할 핵심적 과제임에는 틀림이 없다. 이 때 주목해 볼 필요가 있는 교실수업의 교수·학습방법은 역사탐구를 위한 프로젝트 접근이다. 교실수업에서 이 질문하기를 수행하는 학생들이 프로젝트 접근을 통해서 연습을 하면서 숙달하도록 하고 있는 사례(Beck, T. A., 1998: 872-876)는 이 문제를 해결하기 위한 노력을 상징적으로 보여준다는 점에서 그러하다고 할 수 있다. 결국, 학교교육의 교실수업에서 역사탐구가 제대로 이루어지려면 우리나라도 이 질문하기의 문제를 한번 되새겨 보아야 할 때인 것만은 틀림이 없는 것 같다.

## <참고문헌>


강선주(2010), 역사교육의 내용 선정과 조직 연구의 현황 및 문제점, **역사교육**, 113, 71-101.

강현석 외 공역(2008a), **거꾸로 생각하는 교육과정 개발-핸드북-**, 서울: 학지사.

강현석 외 공역(2008b), **거꾸로 생각하는 교육과정 개발-교사연수를 위한 워크북-**, 서울: 학지사.

교육부(1997), **사회과 교육과정**, 서울: 대한교과서주식회사.

교육부(1998), **초등학교 교육과정 해설(Ⅲ)-국어, 도덕, 사회-**, 서울: 대한교과서주식회사.

교육인적자원부(2007), **사회과 교육과정**, 서울: 대한교과서주식회사.

교육과학기술부(2009), **초·중등학교 교육과정 총론-교육과학기술부 고시 제 2009-41호-**, 사회복지법인 홍애원.

교육과학기술부(2011), **사회과 교육과정,** 교육과학기술부 고시 제 2011-361호[별책].

교육과학기술부(2012), **2009 개정 교육과정에 따른 성취기준·성취수준-초등학교 5~6학년-**, 대전: 부운디자인.

김민정(2011), 역사교사의 가르칠 궁리에 대한 반성과 공유: 역사수업연구에 대한 이론적 검토를 중심으로, **역사교육**, 117, 1-27.

김한종(2007), **역사수업의 원리**, 서울: 책과함께.

대구교육대학교·대구광역시교육청·남대구초등학교(2007), **창의적 삶을 위한 대안적 학교 교육과정 탐색-남대구프로젝트 1년 보고서-**, 대구교육대학교 학교교육연구소.

민 윤(2003), 초등학교 역사교육의 실태-역사 교실수업의 양상을 중심으로-, **역사교육**, 87, 55-80.

박상준(2003), 비판적 사고력의 신장을 위한 초등 사회과의 질문법에 관한 연구, **사회과교육**, 45(1), 121-151.

배한극·송인주·주웅영 공역(2007), **초·중학교에서 학생들과 조사 연구하는 역사하기**(Linda S. Levstik& Keith C. Barton 저), 서울: 아카데미 프레스.

안지원(2003), 초등학교 교과서의 역사 영역 서술과 문제, **역사교육**, 87, 25-54.

양정현(2011), 2007, 2011 역사 교육과정 개정 논리와 계열성, **역사교육**, 120, 1-32.

양호환 외(1997), **역사교육의 이론과 방법**, 서울: 삼지원.

양호환(2003), 역사적 사고의 한계와 역사화의 가능성, **역사교육**, 87, 187-213.

양호환(2010), 역사적 사실의 특징과 역사교육의 특수성, **역사교육**, 113, 103-130.

윤은주(2007),「프로젝트에서 다자료/다표상의 교육적 의미 분석: 의미 있는 삶의 실행체로서의 다자료/다표상 활동, **아동교육**, 16(4), 155-168.

이미미(2012), 교사의 지식, 왜 중요한가-역사 교사 양성과 재교육에 있어서의 지식 문제 고찰-, **역사교육연구**, 16, 203-240.

이영효(2012), 학습자 질문 중심의 역사수업, **역사교육탐구**, 전남대학교출판부, 176-210.

이종일(2006), **사회과 탐구와 교사자질**, 서울: 교육과학사.

이종일 외(2006), **교육적 질문하기**, 서울: 교육과학사.
정선영(1997), 역사교육에서의 내용선정 기준, **역사교육의 이론과 방법**, 66-95.
조용기(2005), **교육의 쓸모**, 서울: 교육과학사.
조재식(2005). 백워드(backward) 교육과정 설계 모형의 고찰, **교육과정연구**, 23(1), 63-94.
주웅영(2002), 초등 「사회」교과서 역사영역 내용분석의 함의, **역사교육논집**, 29, 1-42.
주웅영(2004), 현장교사들의 초등사회 역사영역 교수·학습안의 구안방법과 그 성격, **초등사회과교육**, 16(1), 157-181.
주웅영(2005), 미국 초등학교 사회과 교수·학습자료의 종류와 성격, **사회과교육** 44(3), 47-72.
주웅영(2006a), 초등 사회과 어휘 교수의 전략 탐색, **사회과교육연구** 13(3), 1-25.
주웅영(2006b), 초등 사회과 역사교육의 인식 문제, **사회과교육** 45(4), 5-31.
주웅영·조재식(2007), 교육과정 적용 가능성 검증을 위한 교실수업의 이해, **사회과교육연구**, 14(1). 61-86.
주웅영·최석민·전혁진(2008), 초등 사회과 역사학습에서 다관점 인식활동: 1·2차 사료의 경합하는 견해의 해결을 중심으로, **사회과교육**, 47(4), 5-33.
주웅영(2010), 초등 사회과 역사교육의 목적과 교실 역사수업의 실제, **역사교육논집**, 45, 3-32.
주웅영(2011), 초등 사회과 역사교육과 상황인지이론, **역사교육논집**, 46, 61-91.
주웅영(2012), 초등 사회과 역사수업에서 문제중심학습과 프로젝트접근의 실제, **역사교육논집**, 48, 3-33.
주웅영 외 공역(2012), **초등 사회과교육론**, 파주: 교육과학사.
최병모 외 공역(1987), **사회과 교수법과 교재연구**(James A. Banks 저), 서울: 교육과학사.
최상훈 외 공저(2007), **역사교육의 내용과 방법**, 서울: 책과함께.
최상훈(2000), 역사적 사고력의 하위범주와 역사학습목표의 설정방안, **역사교육**, 73, 1-35.
최석민(2009), 고등사고력 교육의 조건: 교사의 지성, 교육철학, 39, 299-324.
최용규 외 공저(2009), **살아있는 역사 수업**, 서울: 교육과학사.
한면희 외 공역(1988). **사회과 탐구논리**(Barry K. Beyer 저), 서울: 교육과학사.
한철호 옮김(2006), **역사적 사고와 역사교육**(샘 와인버그 지음), 서울: 책과함께.
Banks, J. A. & Banks, C. A. M.(1999), *Teaching Strategies for the Social Studies: Decision-Making and Citizen Action*(5th), Addison Wesley Longman, Inc..
Banks, J. A., etc.(2005), *Our Nation*, Macmillan/McGRAW-HILL.
Barton K. C. & Levstik, L. S.(2004), *Teaching History for the Common Good*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
Beck, T. A.(1998), Are there questions? One teacher's view of student and their questions in fourth-grade classroom, *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 871-886.
Brophy, J. & VanSledright, B.(1997), *Teaching and Learning History in Elementary Schools*, Amsterdam Avenue, NY: Columbia University.

Carnevale, A. P. & Desrochers, D. M.(2003), *Standards for What?: The Economics Roots of K-16 Reform*, Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Cooper, H.(2000), *The Teaching of history in Primary Schools-Implementing the Revised National curriculum*(Third Edition), London; David Fulton Publishers.

Downey, M. T.(1998), "Reforming the History Curriculum", In Gifford, B. R.(ed.). *History in the Schools: What Shall We Teach?*, New York, NY: Macmillan Publishing Company.

Ellis, A. K.(2007). *Teaching & Learning Elementary Social Studies*, Boston, MA: Pearson Education, Inc.,

Fraenkel, J. R.(1997), "Hilda Taba's Contributions to Social Studies Education", In Hass, M. E., & Laughlin, M. A., *Meeting the Standards: Social Studies Readings for K-6 Educators*, Newark Street, NW: NCSS.

King, M. B., Newmann, F. M., Carmichael, D. L.(2010), "Authentic Intellectual Work: Common Standards for Teaching Social Studies" In Parker, W. C.(ed), *Social Studies Today: Research & practice*, Madison, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Kracl, C. L.(2012), "Review or True? Using Higher-Level Thinking Questions in Social Studies Instruction", *The Social Studies*, 103.

McTighe J. & Wiggins G.(2003), *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*, Alexandria, Virginia: ASCD.

National Center for History in the Schools(1996a), *National standards for United States History: Exploring the American Experience*, Los Angeles, CA: NCHS.

National Center for History in the Schools(1996b), *National standards for History for grades K-4: Expanding Children's World in Time and Space*, Los Angeles, CA: NCHS.

NCSS(1994), *Curriculum standards for Social Studies: Expectations of Excellence*, NCSS Bulletin 89.

NCSS(2004), *A Link to the Past: Engaging Students in the Study of History*, NCSS Bulletin 102.

NCSS(2010), *National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment*, NCSS Bulletin 111.

Parker, W. C.(2009), *Social Studies in Elementary Education*(Thirteenth Edition), Allyn & Bacon: Pearson Education Inc..

Rothstein, D, & Santana, L.(2011), *Make Just One change: Teach Students to Ask Their Own Questions*, Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Scholastic(2011), *The Essential Questions: Handbook*.

Solomon, W.(1997), "Teaching Social Studies Creatively", In Hass, M. E., & Laughlin, M. A., *Meeting the Standards: Social Studies Readings for K-6 Educators*, Newark Street, NW: NCSS.

Valencia S. W. & Lipson, M. Y.(1996), "Thematic Instruction: A quest for Challenging Ideas and meaningful Learning". In Raphael, T. E. & Au, K. H.(Eds.), *Literature-based instruction:*

*Reshaping the curriculum*, Norwood, NJ: Christopher Gordon.

Vansledright, B.(2002), *In search of America's past: learning to read history in elementary school*, Teachers College, Columbia University.

Wisconsin Department of Public Instruction(2001), *Planning Curriculum in Social Studies*.

Zarrillo, J. J.(2000), *Teaching Elementary Social Studies-Principles and Applications-*, Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall, Inc..