

한·일 초등 사회과 교실수업의 비교 연구

주용영·정용교

대구교육대학교·영남대학교

I. 머리말

오늘날 우리나라의 학교교육은 여전히 사회적 쟁점의 핵심에 놓여 있다고 할 수 있다. 이 문제는 비단 우리나라에만 해당되는 일은 아니고, 다른 여러 나라들에서도 학교교육이 당면하고 있는 문제는 중요한 이슈의 하나이다(김득영·윤 완·김현정 옮김, 2000: 17-19; 김태완, 2013: 41-45). 한 국가의 미래가 달려 있는 문제인 만큼 학교교육은 당연히 중요한 관심사이자 해결을 요하는 매우 중요한 현실적 과제가 될 수밖에 없을 것이다.

이 학교교육의 문제 중에서 핵심 사항은 교실수업이라고 할 수 있다. 학생들의 학습은 대부분이 이 교실수업에서 이루어지고 있고, 그 외의 학습활동들은 교실수업의 연장선상에서 전개되어져야만 제대로 된 학교의 교실수업이라고 할 수 있다. 그러므로 교실수업은 학교교육의 알파이자 오메가라고 해도 과언이 아닐 정도로 학교교육을 상징적으로 보여주는 표현임에는 틀림이 없는 것 같다.

이 당면 과제의 한계를 극복하고 새로운 방식으로 교실수업을 실현하는 일은 여러 측면에서 그 접근이 가능할 것이다. 그 중에서 국가 간의 교실수업을 비교사적 관점에서 분석해 보는 작업도 하나의 중요한 사례가 될 수 있을 것이다. 이 경우에 우리나라와 비슷한 상황에서 미국 사회과를 도입한 일본 초등학교 사회과 교실수업을 비교해보려는 노력도 우리나라 초등학교 사회과 교실수업의 질적 전환을 위한 노력에 색다른 관점을 시사해 줄 수 있을 것이다.

본 발표는 한일 초등학교 사회과 교실수업을 비교하여 분석해 보려는 연구이다.¹⁾ 이제까지 우리나라에서 한일 초등학교 사회과 교육과정이나 교과서를 비교하는 연구는 상당히 많은 성과가 축적되어 있다(강홍재, 1991; 임일규, 1992; 송인주, 2000; 이성수, 2000; 이기태, 2001; 한태희, 2001; 권오현, 2007; 김보림, 2007; 김재춘·박소영, 2007; 권오현, 2009; 이현정, 2009; 강운선, 2010; 천호성, 2011; 한탁철, 2011; 김보미, 2013; 한춘희·이정희, 2013). 하지만 한·일 초등학교 사회과의 교실수업을 직접적으로 비교하는 연구는 한편에 불과할 정도로 극히 드물다(박용조·정호범·신범식, 2007). 이 때문에 한·일 초등학교 사회과 교실수업을 비교하는 연구는 그 자체로도 일정한 의의를 가질 수 있을 것이다. 뿐만 아니라 우리나라 초등 사회과 교실수업의 질적 전환을 위한 이해와 노력에도 일정한 시사점을 줄 수 있을 것으로 생각된다.

¹⁾ 필자들이 교실수업을 참관하고 교장을 비롯한 교사들과 면담을 했던 학교는 스이타시립 센리신덴초등학교(吹田市立 千里新田小学校)와 스이타시립 스이타제1중학교(吹田市立 吹田第一中学校), 간사이대학(關西大學) 부설 초중고등학교였다. 간사이대학 문학부의 후지타 다카오(藤田高夫)교수는 이들 학교의 참관과 면담을 추천해 주었고, 간사이대학 동아시아문화과 박사과정생인 이효진 선생은 통역을 맡아 주었다. 지면을 빌려 두 분의 호의에 감사드린다.

II. 학교운영 시스템과 교실수업

한국과 일본의 초등학교 사회과 교실수업은 학생이 교사의 강의를 듣고, 그것을 노트에 적는 수업형태가 일반적이라고 한다(하라다 도모히토, 2012: 169; 김득영·윤 완·김현정 옮김, 2000: 17-18; 손우정 옮김, 2009: 85-89). 즉, 한국과 중국, 일본, 홍콩, 싱가포르 등 동아시아 국가들은 망라적인 지식과 기능을 효율적으로 전달하는 수업과 암기를 중심으로 학습을 조직하는 획일적인 수업 아래 경쟁에 의해 동기를 부여받는 개인주의적 학습을 하고 있는 것이 특징이라는 것이다(손우정 옮김, 2009: 86-89). 이들 동아시아 국가들은 전통적으로 교사 중심의 수업을 교실수업의 주요한 특성으로 운영해 오고 있으며, 부분적으로 학생 중심의 교실수업으로 전환하려는 노력을 시도하고 있는 것으로 이해해 볼 수 있다.

교실수업을 전환해 보려는 한국과 일본 정부의 노력에도 불구하고 실질적인 측면에서 잘 시행되지 못하는 이유는 무엇일까? 여러 측면에서 그 접근이 가능하겠지만, 가장 중요한 문제 중의 하나로 학교교육의 운영을 위한 시스템을 주목해 볼 필요가 있다. 그 핵심에는 중앙정부가 단위학교의 자율성을 인정해 주기 보다는 단위학교의 운영에 직접적으로 개입하려는 방향으로 시스템을 설정하여 운영하고 있다(최대구 역편, 1988: 55; 오무철·김병욱 공역, 2013: 175-177)는 사실이다.

이 시스템의 첫 번째 특징으로는 학급당 학생 수가 많다는 것이다. 초등학교 학급당 정원이 40명 정도라고 하지만(손우정 옮김, 2009: 33-35), 필자들이 관찰한 일본 초등학교의 교실은 33명과 35명이었다.²⁾ 우리나라는 대도시의 몇몇 소문난 초등학교의 학급당 인원수는 30명에서 40명 사이인 경우가 있지만, 이들 지역을 제외한다면 다른 초등학교에서는 24명 수준으로 낮아지고 있다는 사실은 고무적이라고 할 수 있다. 대체로 학급당 인원수가 30명 이상인 경우에는 교사 중심의 강의식 수업방법이 가장 적합한 방법이라고 할 수 있으며, 학생 중심의 자기주도적 학습은 수행평가에 너무 많은 시간을 필요로 하기 때문에 시행하기에는 어려움이 많다는 점에서 상당한 시사점을 준다고 할 수 있다.

필자들이 일본 초등학교 사회과 교실수업을 참관하고, 교장을 비롯한 교사들과의 면담을 주선했던 간사이대학의 후지타 교수에게 “현재 일본 초·중·고등학교가 지니고 있는 가장 큰 문제가 무엇인지”를 질문하였더니 주저함도 없이 “교사들이 감당해야 할 업무가 너무 많다는 것”이라고 하였다. 이 점은 우리나라의 현장학교들이 가지고 있는 문제들과 별반 다르지 않다는 사실이다. “공문을 다하고 난 뒤 시간이 남으면 가르친다.”는 교사들의 표현이 우스갯소리로 회자되고 있는 점에서도 잘 드러난다고 하겠다.

이 문제는 교육과정 혹은 학습지도요령의 기능과도 밀접히 연결되어 있다. 우리나라나 일본은 교육과정 혹은 학습지도요령을 ‘가이드’가 아닌 ‘지침’으로 규정하고 있다(손우정, 2009: 75-77). 설사 말로 ‘가이드’라고 할지라도 실제적으로는 장학사들의 장학지도에서 ‘문제’로 지적을 받으면 자연히 ‘지침’으로 기능한다고 이해해도 좋을 것이다. 필자들이 스이타시립 센리신덴초등학교(吹田市立 千里新田小學校) 교장선생님에게 “학습지도요령을 반드시 준수해야 하느냐?”고 질문을 했을 때에도 교장선생님의 “그렇다”고 하는 답변에서도 잘 드러나고 있다.

이 경우에는 대체로 교과서의 진도를 나가는 교실수업이 일반적이다. 그러기 위해서는 교과서의 분량이 많으면 진도를 다 마치는 것이 어렵기 때문에 그리 분량이 많지 않다. 일본과 우리나라의 초등학교 사회 교과서는 분량 면에서는 차이가 나더라도 학년별 사회 교과서의 목차가 매우 엇비슷하다는 점을 쉽게 알 수 있다. 말하자면 교과서는 자료로서 기능하지 못하고, 직접적으로 배워야만 하는 교재로서 강조되기 때문에 자연히 초등학교

²⁾ 필자들이 참관한 스이타시립 센리신덴초등학교와 간사이대학교 부설 초등학교의 한 반에는 학생 수가 33명과 35명이었다. 한 반의 학생 수를 30명 이하로 해야 한다고 주장하는 사토 마나부의 지적에서도 잘 드러나고 있다(손우정 옮김, 2011:)

사회과 교과서가 성전적인 성격을 지니게 되는 것은 당연한 이치이다.

이러한 시스템은 인사문제와 깊은 관련을 지니면서 운영되는 것이 보편적이다. 관료제라는 조직의 위계에서 가장 중요한 문제는 인사이기 때문이다. 전보와 승진이라는 인사문제를 도외시하면 다른 문제를 논의할 수 없을 정도로 위계질서의 저변에 깔려 있는 중요한 문제라고 할 수 있다. 특히 학교라는 단순하지만 계층적인 위계질서 속에서 이루어지는 전보와 승진은 더욱 더 교실수업의 모습에 직접적인 영향을 미치는 것으로 이해되고 있다.

단위학교는 상위 기관으로서 교육부 혹은 문부성이 있고, 그 하위 기관으로서 시·도교육청 혹은 도도부현 교육청이 있다. 이들 기관에 근무하는 전문직은 현장의 단위학교로 나갔다가 다시 돌아오는 순환적인 근무 형태를 보인다. 스이타시립 스이타 제1중학교(吹田市立 吹田第一中學校) 교장도 교육청에서 장학사로 근무한 적이 있고, 그 때의 근무가 현장 단위학교의 교장으로 많은 도움이 된다고 하였다. 아마 교육청에서 장학사로 근무하면 교장으로의 승진에 유리한 입장에 서게 된다고 할 수 있을 것이다.

한·일 초등학교 교사를 둘러싼 인사문제는 거의 비슷한 형태로 운영되고 있다. 단위 학교의 위계적인 측면에서는 교장과 교감 혹은 교장과 교두, 부장 혹은 수석, 교사 혹은 교유 등으로 구성되어 있다. 이들은 교사 혹은 교유 → 부장 혹은 수석 → 교감 혹은 교두 → 교장의 단계로 승진을 하는 구조이다. 이 구조는 상당히 오랜 기간 지속적으로 이어져 오고 있는 한·일 양국 초등학교의 기본적인 승진체계라고 할 수 있다.

이 승진체계에서 교실수업 능력 이외에 업무 능력이 중요한 요소로 작용한다면 교실수업의 수행 능력은 부차적인 문제로 밀려나게 된다. 지역 근무 점수나 특별 점수가 가산되는 성격의 대회를 통한 점수 쌓기는 더욱 더 교실수업의 수행 과정을 여유가 생기면 하는 일쯤으로 여기게 된다. 위계적 승진체계에서 어떤 요소들이 점수주기의 항목으로 설정되는가의 문제를 자세히 분석해 보지 않으면 현장학교의 교실수업을 잘 이해할 수 없을 것임은 분명하다고 하겠다.

더구나 우리나라 초등학교처럼 학교장으로서 한 학교에 2~3년 정도 근무해서는 교실수업을 변화시킬 수 없다. 일본의 경우에는 4~5년 정도 학교장으로서 한 학교에 근무한다고 하니 우리나라보다 좀 더 나은 것 같다. 우리나라에서도 어떤 시·도에서 교장의 한 학교 근무를 4년 정도 연장하거나 공모제를 통하여 4년 정도 근무하도록 하는 것은 종전보다는 나은 방식이라고 할 수 있을 것이다.

이즈음에서 승진문제를 한번쯤 되돌아보아야만 할 것 같다. 종전과 같은 승진체계와 운영과정으로서는 교실수업을 변화시킬 수 없는 치명적인 한계를 지닌 것으로 이해해 볼 수 있다. 이러한 교실수업의 변화는 적어도 지속적으로 3년 이상 노력을 하는 경우에만 가능하고, 그렇지 않은 경우에는 그냥 보여주기 식의 활동에 그친다는 사실을 잘 알고 있다. 많은 연구학교의 운영에도 불구하고 교실수업의 모습이 바뀌지 않는 가장 중요한 이유들 중의 하나가 바로 교장의 인사문제라는 점에는 누구나 공감할 것이다.

단위학교의 교실수업을 바꾸지 않고서는 무슨 좋은 구호를 내걸고 교육정책을 시행하더라도 소기의 성과를 거둘 수는 없을 것이다. 정규 교육과정의 교실수업을 학교교육의 중심에 두고, 그 연장선상에서 특별활동, 창의 체험활동, 방과 후 활동, 돌봄이 활동 등이 고려되어야만 학교교육을 본 궤도에 올릴 수 있을 것이다(심미혜, 2008: 9). 이 때문에 교실수업의 모습이 바뀌지 않으면 학교교육은 바뀔 수 없다는 사실(손우정 역, 2011)은 좀 더 분명해져 보인다. 그러므로 교실수업의 모습을 바꾸려면 학교장의 한 학교 근무 기간을 연장하지 않을 수 없을 것이다.

3) 일본의 경우 교장과 교감의 승진을 결정하는 요소는 시험, 면접, 시험과 면접, 교장의 추천 등이라고 한다. 이 문제와 관련하여 손우정 옮김, 2009: 37에서 “특히 미국이 교사는 전근이 없이 보통 한 학교에 오랫동안 근무하는 것이 관례이다.”라고 한 점에서 큰 시사점을 받을 수 있다.

교실수업을 학교교육의 중심에 두고 학교를 운영하지 않을 경우에 특별활동, 창의체험활동, 방과 후 활동, 돌봄이 활동 등을 운영하기 위한 교사의 업무가 늘어난다는 점을 주목해야만 한다. 이들이 교실수업의 연장선상에서 운영되지 못함으로 말미암아 이들의 운영을 교사들이 담당하지 않을 수 없는 것이다. 우리나라나 일본은 교사들이 업무를 보는 교무실이 별도로 마련되어 있는 점에서도 유사하고, 업무라 불려지는 잡무도 너무 많다는 점⁴⁾에서도 너무나 유사하다고 볼 수 있다.

이처럼 승진을 위한 인사체계가 업무 능력을 평정하여 고과를 주는 방식에서 기인한다는 사실을 엿볼 수 있다. '업무'로 인하여 교재를 연구할 시간은 물론이고 교실에 들어가서 학생들과 대면하여 이야기할 시간조차 확보하지 못하는 부장교사들이 있다는 소리가 자주 들린다. 그래서 어떤 학생이 전학을 가면 그 학생의 학부모는 "우리 아이는 제발 부장교사가 담임을 맡지 않는 반에 배정해 주면 좋겠다."라고 말한다는 이야기가 우스갯소리로서 사람들에게 회자되고 있는 현실에서도 적나라하게 드러나고 있다.

이 업무의 처리에서 우리나라와 일본은 약간의 차이가 있는 것으로 느껴졌다. 우리나라는 학급 수에 따라 부장의 수가 정해지는 반면에 스이타시립 센리신덴초등학교에는 우리나라 초등학교의 부장에 해당하는 수석이 한명 뿐이다. 그래서 우리나라는 부장들이 업무를 많이 하는 반면에 일본의 교사들은 '업무'가 많아서 저녁 늦게 퇴근을 할 뿐만 아니라 대학원에도 가지 못한다고 한다. 일본에서도 단위학교를 '배움의 공동체'로 구성하려고 할 경우에 1교사 1업무를 강조하고 있는 점(손우정 옮김, 2009: 116-118; 손우정 옮김, 2011: 196)에서도 잘 드러난다.

승진과 더불어 주목해 보아야 할 점은 전보라고 할 수 있다. 우리나라의 초등학교 경우에는 특별한 경우를 제외하고는 대개 3~4년마다 학교를 옮겨야만 한다. 반면에 일본의 경우에는 대개 6~10년마다 학교를 옮긴다고 한다. 우리나라의 초등학교보다는 한 학교에 근무하는 기간이 두 배 정도 길다. 이 점에서는 우리나라보다 일본이 좀 더 나은 것은 아닌가 하는 생각이 든다.

우리나라와 일본은 거의 매년 학년을 바꾸는 것이 일반적이다. 스이타시립 센리신덴초등학교 교장에게 왜 매년 학년을 바꾸느냐고 질문을 하였더니 '골고루 알기 위해서'라고 답변을 하였다. 적어도 한 학년을 3년 이상 담당해야만 전문성이 생긴다는 점⁵⁾에 비추어 보면 이러한 방식은 전문성을 기르는 방식이 아니라는 사실에 주목할 필요가 있다.

더욱이 한 반의 학생 수가 적어도 30명 이상이라면 문제는 달라지게 된다. 학생 수가 많다고 하여 학생 주도의 학습을 수행하지 못하지는 않지만 그만큼 상대적으로 어려워지게 된다. 특히 학생 주도의 학습은 반드시 구성적 평가가 수반되어야만 하는데 업무가 많거나 학생 수가 많으면 이 평가를 하기가 보다 더 어려워지게 된다는 사실이다. 만약 초등학교 사회과 교실수업에서 수행평가를 하지 않는다면 학생 주도의 탐구학습은 일상적인 교실수업에서 지속적으로 시행되는 것은 어려울 것이다.

이처럼 업무량과 학생 수의 과다는 교사 주도의 강의라는 교실수업의 방식을 가장 적합한 교수·학습방법으로 만든다고 할 수 있다. 해마다 담당 학년을 달리 하는 담임제는 그러한 경향을 더욱 더 강화하고 있는 것으로 생각된다. 이 경우 연구수업이나 공개수업은 보여주기식의 형식주의로 호를 가능성이 매우 높은 것이 사실이다

4)후지타교수에게 현재 일본 초중고의 단위학교들이 직면하고 있는 가장 어려운 문제가 무엇인지를 묻자 주저함도 없이 '업무의 과다'라고 한 점에서도 그러한 점은 잘 드러난다.

5)필자가 미국에 연구교수로 갔을 때 미네소타 주 주도인 세인트폴에 위치하고 있는 Expo Elementary School에서 1·2학년 혼합반을 담당하고 있던 한국인 찬순 울슨씨와의 면담에서 확인한 내용이다. 이 점에 대해서는 이종일, 2006: 330~331에서 '학년 전담제와 학교 전담제의 필요'를 주장하였는데, 교사의 전문성이라는 측면에서 전적으로 찬성하는 바이다.

(손우정 옮김, 2011: 122-123). 이 점은 우리나라나 일본이 거의 엇비슷하다고 할 수 있을 것이다.

위에서 언급한 사실들에서 학교 운영의 시스템이 교실수업이 방식을 결정한다는 사실을 엿 볼 수 있다. 이 경우 교장의 인식이 가장 중요한 문제로 제기된다.⁶⁾ 그렇다고 하더라도 종전의 학교 운영 시스템을 고치지 않으면 교실수업을 바꾸는 것은 매우 어려운 일이라고 이야기해도 그리 지나친 말은 아닐 것이다. 그래서 초등학교 사회과 교실수업의 질적 전환을 위해서는 학교 운영 시스템을 무엇보다 우선적으로 고려해야 할 사안⁷⁾이라고 주장을 하는 것이다.

그 핵심은 단위학교에 대한 중앙정부의 개입을 가능하면 줄여 나가는 것이다. 그러면 상대적으로 단위학교의 자율성이 높아지게 될 것이고, 단위학교들은 지역 실정에 적합한 교실수업의 방식을 채택하게 될 것이다(최대구 편역, 1988: 207). 이 경우에만 단위학교들이 획일성에서 벗어나면서 단위학교만의 고유한 새로운 학교문화를 창조하려는 노력을 한층 더 강화할 것임⁸⁾에는 틀림이 없을 것이다.

III. 교과내용의 재구성과 수업방식

일본은 대체로 10년마다 교수학습요령을 개정한다고 한다. 우리나라도 5차 교육과정까지는 대체로 10년 만에 한번 정도 교육과정을 개정하여 왔다. 하지만 5차 교육과정 개정 이후부터는 대체로 5년에 한번 정도 교육과정을 개정하였다. 너무 잦은 교육과정의 개정으로 현장에 혼란만 가중시키는 것은 아닌지 하는 의구심이 들기도 한다.

잦은 교육과정의 개정이나 학습지도요령의 개정이 교실수업의 방식에 어떤 변화를 가져올까? 큰 변화가 없을 것이라는 점은 여러 측면에서 감지할 수 있다. 자칫 잘못하면 ‘교육과정 따로 교실수업 따로’ 라는 인식이 현장의 단위학교에 강하게 자리를 잡을 가능성도 배제할 수는 없을 것이다. 근본적으로 교육과정의 개정이나 학습지도요령의 개정은 교실수업의 질적 전환을 위한 노력의 산물이지만, 말처럼 그렇게 쉽게 교실수업의 방식이 질적으로 전환되기는 어려운 여러 가지 조건들이 있다는 사실(손우정 옮김, 2011: 44)을 주목해 볼 필요가 있다.

한·일 초등학교 사회과 교실수업에 대해서 비교를 한 기존의 연구에서는 이들 문제들을 매우 상세하게 분석하고 있다(박용조·정호범·신범식, 2007). 이 연구에서 분석하여 제시한 내용에 전적으로 동감하면서, 이 연구성과를 토대로 두세 가지 더 새로운 사실을 제시하고자 한다. 물론 이 연구를 토대로 한·일 초등 사회과 교실수업을 비교 분석하는 것은 어찌면 당연한 일일 것이다.

한·일 초등 사회과 현장 수업을 비교 분석한 이 연구에서는 우리나라 초등학교 사회과 수업방법의 구체적인 개선방안을 제시하고 있다. 12개 항목으로 구성된 개선방안은 현장의 눈높이에 맞추어 교사가 사회과 수업을 재구성할 수 있어야 한다는 사실(박용조·정호범·신범식, 2007: 183)을 강조하고 있다. 문제의 핵심은 교사의 재구성에 달려 있다는 점을 분명히 하고 있는 셈이다.

⁶⁾손우정 옮김, 2011: 93에서 “최대의 난관은 교장이다.”라고 한 점과 손우정 옮김, 2009: 123-124에 “교장의 전문직화는 더욱더 중요하다. 규제 완화에 따라 앞으로 학교의 자율성이 점점 강화되지만 그것을 담당할 수 있는 전문적인 식견을 갖춘 교장은 불과 얼마 되지 않는다. 호봉 관리적 제도는 이제 한계에 달해 있다고 해야 할 것이다.”라고 하는 점에서도 잘 드러나고 있다.

⁷⁾우리나라와 일본의 단위학교들은 중앙집권적인 시스템을 통하여 운영되고 있다. 그 결과의 산물로는 교과에 의한 승진과 전보체계, 교육청 근무 전문직의 과다, 교사의 업무 과중, 교사의 강의 중심 교실수업, 분량이 적은 교과서, 질문-답변-반응의 교수·학습방법 우세, 획일적인 평가방식, 협동학습의 결여, 전시성 행사의 남발, 이지매·왕따의 빈발, 등교 거부자의 속출, 교실수업과 연계되지 않은 체험활동의 형식적 수행, 사교육의 번성 등을 들 수 있다.

⁸⁾교사의 한 학교 장기근무 보장, 교육과정의 안내 기능, 교사의 수업준비와 평가를 위한 절대 시간 확보 등은 교실수업의 질적 전환을 위해 최소한의 필수적인 사안이라고 할 수 있다.

이들 12개 방안에서 특히 주목을 끄는 것은 3가지이다. 다른 9개의 방안도 중요하지 않은 것은 아니지만, 교육과정이나 학습지도요령과 관련하여 본다면 이들 3가지는 초등 사회과 수업의 재구성에 반드시 포함되어야 할 특성을 잘 보여주고 있다.

- 수업 내용을 구조화하고, 재구성하여 가르칠 필요가 있다.
- 과도한 교과서 의존에서 벗어날 필요가 있다.
- 수업의 전체적인 진행을 체계화, 구조화할 필요가 있다.

이들 3가지 개선방안은 재구성의 단위와 깊이 관련되어 있다는 사실을 잘 보여준다. 실제 교사가 재구성을 하는 단위는 교실수업의 방식과 직접적인 관련을 지니고 있기 때문에 이를 살펴볼 수밖에 없다. 교사의 강의 위주의 교실수업 방식에서는 공통적으로 교과서의 진도를 나가는 것이 보편적인 현상이다. 이 때에 교사는 칠판에 판서를 하면서 설명을 하기도 하고, 간혹 교사의 질문에 학생들이 손을 들고 지명을 받으면 일어서서 답을 하는 형식이 주류의 흐름이다.

우리나라 초등학교 사회과 교실수업에서 교사들은 제재를 단위로 재구성을 하는 방식이 일반적이다(주용영, 2004:). 2007년 개정 사회과 교육과정에서 표방된 ‘교육과정 내용의 대강화’(교육인적자원부, 2007: 154)에 따라 단위-주제-제재에서 제재를 생각하고 주제의 수를 늘려서 단위-주제에서 주제가 제재와 거의 비슷한 숫자가 됨으로써 결국에는 종전의 제재를 단위로 재구성하는 것과 마찬가지로의 결과로 귀결되는 것은 당연한 것 같다.

일본의 초등학교에서 가장 많이 사용한다는 동경서적이 간행한 교과서인 일본(新しい 社會 6 下) (北 俊夫·佐藤 學·吉田 伸之 외 공저, 2013)와 우리나라 2007년 개정 사회과교육과정에 따른 교과서(교육과학기술부, 2011)와 목차를 비교해 보면 그 차이를 알 수 있을 것 같다. 우리나라의 초등학교 사회 교과서는 한 학기에 12개의 주제를 학습해야 하는 반면에 일본은 겨우 4개의 주제를 학습하면 되도록 내용을 선정하여 조직하고 있다. 그 결과 우리나라 초등학교 사회과의 재구성은 제재 단위 정도의 주제를 중심으로 이루어지고 있지만, 일본의 경우에는 주제 단위의 단원을 중심으로 재구성이 이루어지고 있다는 점에서 큰 차이가 있다고 할 수 있다.

기존의 연구에서 “수업 내용을 구조화하고, 재구성하여 가르칠 필요가 있다”와 “수업의 전체적인 진행을 체계화, 구조화할 필요가 있다”고 제시한 방안은 바로 교과내용의 재구성 단위가 주제와 단원이라고 하는 기본 단위가 다른 점에서 기안하는 것 같다. 단원을 중심으로 교과내용을 재구성할 경우에 주제를 중심으로 재구성할 때보다는 보다 더 체계적이고 구조화될 수 있을 것이다.

2007년 개정 교육과정에 따른 초등 사회 교과서 중에서 6학년 2학기는 전체 145페이지이다. 반면에 일본의 6학년 사회과 교과서 下는 전체 79페이지에 불과하다. 우리나라 초등 사회 교과서 6학년 2학기에 비해 분량이 반을 약간 넘을 정도이다. 그 결과 우리나라와 일본의 초등학교 사회과 교실수업에서 교과서의 활용방법을 달리 하고 있다는 사실을 알 수 있다.

우선 초등 사회 교실수업을 참관해 보면 그 모습을 짐작할 수 있다. 필자들이 참관했던 일본의 스이타시립 센리신덴초등학교와 간사이 대학 부설초등학교의 6학년 사회 교실수업에서 학생들이 사회 교과서를 모두 가지고 있었다. 학생들이 개별적으로 모두 사회 교과서를 가지고 있는 것은 우리나라 초등학교나 일본의 초등학교가 동일하였다. 아예 교과서가 없거나 교과서를 공적인 학습도구로 인정하여 교실에 배치해 두고 상황에 따라서 활용하는 뉴질랜드나 미국의 초등학교와는 다른 모습이다.

전자의 초등학교에서는 사회과 학습 수업안의 【본 수업】 이라 표시된 ○ 「다름의 다름」(기본적 인권 존중

의 적용)이라는 단원계획의 5차시 수업을 하고 있었다. 학생들이 칠판을 중심으로 2단의 ㄷ자 모양으로 책상을 배열하고 앉아 있고, 이들은 교과서와 노트 이외에 교사가 만든 B4지 크기의 자료를 한 부씩 가지고 있었다. 교사가 칠판에 판서한 제목에 따라서 사전 학습을 상기한 후 이 B4지에 인쇄된 그림들을 별지의 칸이 커진 종이 위에 오려 붙이면서 비교하는 작업이 주 활동이었다.

아마 이는 【본 수업】이 「다름의 다름」을 인정하는 기본적 인권 존중의 적용이라는 목표이기 때문인 듯하다. 교사의 질문에 따라 학생들은 자신들이 가지고 있는 B4지에 인쇄된 많은 사진들을 가지고 교사의 질문에 손을 들고 답을 하는 활동을 한 후 개별적으로 사진을 오려 붙이면서 「있어도 괜찮은 다름」과 「있어서는 안 되는 다름」을 인식하도록 하여 문화와 개성의 다양성과 인권존중과 차별에 대해 이해하도록 하는 활동이었다.

이미 학습한 내용을 토대로 적용을 해 보는 것은 사회과 교실수업의 내용을 학교 밖의 현상에 적용을 해 보려는 시도의 하나로서 매우 바람직한 방법이라고 할 수 있다. 이를 위해 교사는 「있어도 괜찮은 다름」과 「있어서는 안 되는 다름」에 대해 사진을 찍은 많은 사례들을 모아서 편집한 자료인 썸이다. 초등학교 사회과 교실수업에서 교과서 이외의 교수·학습 자료를 활용하여 수업을 진행하려는 교사의 노력으로 나타난 산물일 것이다.

이 교사가 학생들의 책상 배열을 2단의 ㄷ자 형태로 배열한 것은, 수업 후의 면담에서 안 것이지만, 사토 마나부의 ‘배움의 공동체’로 재구성한 초등학교에 근무한 적이 있었기 때문은 아닐까 하는 생각이 들었다. 그래서 “왜 이 초등학교에서는 ‘배움의 공동체’를 시행하는 학교에서처럼 수업을 진행하지 않느냐?”는 필자의 질문에 대답을 하지 않고 웃기만 하였다. 아마 대답을 하지 못하는 것은 면담 자리에 교장선생님이 있어서 어려운 것은 아닐까 라는 생각이 들었다. 하나의 단위학교에서 ‘배움의 공동체’로 재구성한 교실수업을 시행하는 것은 전적으로 교장의 의지에 달려 있다는 사실을 생각하면 이해가 가는 대목이라고 할 수 있다.

후자의 초등학교에서는 4명이 책상을 맞붙인 조별학습을 위한 형태로 책상을 배열하고 있었다. 파워포인트를 활용하여 프로젝션 TV에 그림들을 띄우면서 교사의 질문에 답을 하는 방식이었다. 처음에는 지도를 보여주면서 관련되는 나라들의 위치를 파악한 후 여러 나라의 고유 음식을 보여주면서 교사가 질문을 하고 학생들이 답을 하면서 살펴보는 사전학습을 하였다. 그 과정에서 한국의 고유 음식으로 김치도 나오고, 인도의 고유 음식으로 카레도 제시되고 있었다.

그리고 그 시간의 마지막 부분에 월드컵에 참여한 국가들 중에서 영국, 프랑스, 이탈리아, 독일의 4개국 국기를 제시하고 비교하는 학습이었다. 그런 다음에 이들 국가들의 월드컵 대표선수들이 모여서 찍은 사진을 제시한 후 이들 사진 속에 나오는 선수들의 인종별 색깔을 중심으로 국가별 공통점과 차이점을 분석하여 비교하는 활동이었다.

이 과정에서 놀라운 점을 발견할 수 있었다. 이들 4개국 중에서 독일과 이탈리아는 선수 전원이 백인이었다. 반면에 영국과 프랑스는 백인과 흑인들이 섞여 있어서 대조적이었다. 결국 독일과 이탈리아는 왜 백인들만 축구 국가대표 선수에 선발되었는가? 라는 의문이 드는 것은 지극히 당연하다. 이 점을 국가의 성격으로 연결하여 이들 국가들은 2차 세계대전을 일으킨 국가라는 공통점이 드러나고 있었다.

실제 일본의 초등학교 사회교과서인 新しい社會 6 [F] 의 ③ 세계 중의 일본이라는 단원에서 ①일본과 교류가 깊은 나라들에는 미국과 일본, 중국과 일본, 한국과 일본, 사우디아라비아와 일본이 제재로 나오고, 마지막 정리 단계에서 EU가 나오기는 하지만, 전혀 사회 교과서에 나오지 않는 내용의 자료들을 활용하여 학습을 하는 것은 우리나라 6학년 사회과 교실수업과는 다른 교수·학습 자료의 활용이라고 할 수 있다.

IV. 평가 방법과 성취 수준

두 나라 모두 교사 중심의 강의 위주라는 교실수업의 방식을 학생 주도의 실행이라는 교실수업으로 전환하려면 어떤 교실수업의 방식이 필요할까? 아니면 현재와 같은 교실수업의 방식으로 학생들의 성취 수준은 다를까? 왜 교실수업의 방식을 전환하려는 노력에도 불구하고 다양한 평가 방법을 적용하지 않을까? 따라서 우리나라와 일본의 초등학교 사회과 교실수업에서 이루어지는 학생들의 성취 수준에 대한 검토는 평가방법을 살펴보면 그 성격과 특성을 가늠할 수 있지 않을까? 라는 생각이 든다.

스이타시립 센리신덴초등학교에서 수업이 끝난 후 교장선생님을 비롯한 교사들과의 면담에서 필자들이 중간과 기말시험을 시행하느냐고 질문을 했더니

교과는 단원이 끝날 때 필기시험을 치고, 예·체능 교과는 수행평가를 하는 경우도 있다. '아주 잘 했음·잘 했음·부족'이라는 3단으로 구안된 체크리스트를 활용한다.

라고 하는 교장선생님의 답변을 들었다. 그러면 일반 교과는 수행평가를 하지 않는다는 의미인 것이다. 달리 말하면 일본 초등학교 사회과 교실수업에서 학생들이 구성을 하는 활동을 하지 않는다는 방증의 하나로 이해해도 별 무리는 없을 것이다.

이 수행평가는 학급 당 학생 수가 너무 많아도 어렵겠지만, '잡무'라는 업무를 수행하면서 초등학교 사회과 교실수업에서 적용할 수 있는 평가방법이 아니라는 점(Ellis, A. K. 2007: 168; Wisconsin Department of Public Instruction, 2001: 149)에서 우리나라와 일본의 초등 사회과 교실수업에서의 시행이 어려울 것이다. 이 가운데 우리나라 현장의 초등학교들에 평정적으로 알려져 있는, 수행평가의 핵심 중에 핵심이라고 할 수 있는 공식적인 점수주기 가이드라인인 루브릭(rubric)은 특히 그러할 것이라는 사실(배한극·송인주·주용영 공역, 2007: 56-60)은 쉽게 짐작할 수 있다.

그러면 면담과정에서 필자들이 본 小學校 教科書 單元別 到達目標と評價規準 <社會> [文] 3~6年(日本標準教育研究所, 2010)의 내용을 살펴보기 전에 일본의 학습지도요령을 살펴 볼 필요성이 있다. 일본은 2008년 3월 28일 소학교와 중학교의 학습지도요령을 개정하였는데, 이 개정에는 교육 기본법 개정과 학력 저하 논쟁이 큰 영향을 미쳤다고 한다(권오현, 2009: 452-456). 전자는 일본교육에 관한 근본이념과 방침 등을 규정하는 법률인 만큼 당연한 일일 것이고, 후자는 1998년판 학습지도요령에 대한 비판에 대응한 조치로 볼 수 있다.

우리나라에도 널리 알려진 '여유 있는 교육'에 대해 궁금하던 차에 후지타 교수에게 무엇이 문제였는지를 질문하였다. 이에 후지타 교수는 자신의 아들들이 그 시기에 해당되어 잘 안다고 하면서 한마디로 "무엇을 하는지 모르겠다."는 표현이 가장 적합할 것이라고 하였다. 그 순간 필자의 머리 속에는 우리나라 초등학교에서 이루어지고 있는 창의·인성 체험활동이 그렇지 않은가? 라는 생각이 스쳐 지나가는 것이었다.

아마 '여유 있는 교육'이 교실수업과 무관하게 이루어진 결과로 나타난 현상은 아닐까? 정규 교육과정에서 이루어지는 사회과 교실수업의 일부로서, 그 연장선상에서 이루어지지 않으면 학습하는 것이 아니라 노는 것이 될 가능성이 크기 때문이다. 즉, "교실수업 따로, 창의·인성 체험활동 따로" 라는 식이면 차라리 시행하지 않는 편이 낫지 않을까 라는 생각이 든다.

"교실수업 따로, 창의·인성 체험활동 따로" 라는 식의 학교교육을 잘 관찰해 보면 그 문제점이 들어나게 된다. 체험활동이 교실수업과 연결되지 않으므로 말미암아 체험활동으로 배우지 못한 부분을 학원에 가서 보충하지

못한 학생들은 교과 부진자로 떨어지는 경향이 강하게 나타난다는 사실이다. 특히, 시수를 채우려는 의례적인 행사 식의 체험활동은 더욱 더 그러하다고 할 수 있다. 그러므로 가능하면 교실수업의 연장선에서 창의·인성 체험활동이 이루어지면서 학급별로, 최대한 많아도 한 학년 단위 이하로 이루어져야만 본연의 목적을 달성할 수 있을 것이다.

단위 학교 전체로 이루어지는 이벤트성 행사를 가능하면 자제해야만 한다. 학교 단위 전체로 이루어지는 행사가 많으면 많을수록 교실수업은 부실해질 가능성이 높다. 더구나 이 행사를 치르기 위해 업무들이 교사들에게 부담을 가중시키면서 교재연구나 수업에의 집중을 방해하는 결과로 귀결되기가 쉬울 것이라는 사실은 보다 분명해 진다고 할 수 있다. 수행평가는 교사들에게 고도의 전문성은 물론이고 많은 시간과 노력을 요구하는 작업이기 때문에 특히 그러하다.⁹⁾

우리나라는 물론이지만, 일본 초등학교 교사들의 업무가 많은 이유를 스이타시립 센리신덴초등학교에서 필자들이 받은 연간 행사표를 살펴보면 잘 드러난다. 이 표에서 교실수업과 연결되지 않은 별도의 학교 전체 활동들이 많다는 사실을 알 수 있다. 이 가운데 안전교육에 대한 행사는 우리나라와 다른 행사로 주목을 끈다고 할 수 있다.

이 표가 포함된 학교 홍보자료를 필자들에게 주면서 학교소개에 실려 있는 주요한 연간행사를 교장선생은 잘 설명해 주었다. 그래서 필자는 “이들은 교실수업과 직접적으로 관련된 행사들이 아니므로 교실수업에서 녹여들도록 해야 하지 않겠느냐?”고 질문을 하였더니 “그것은 어려운 일이다.”라고 하는 교장선생의 답변을 들을 수 있었다. 이들 행사들이 교실수업에 녹여들지 못한다면 이들 행사를 치르기 위해 교사들은 별도의 업무를 상당히 부담하지 않을 수 없다. 이 초등학교에서 필자들이 관찰한 ‘큰 교무실의 존재’는 그러한 점들을 상징적으로 보여준다고 할 수 있다.

일단 일본의 초등학교 사회과 교실수업에서 수행평가가 이루어지지 않기는 우리나라 초등학교 사회과 교실수업과 마찬가지로는 확인된 셈이다. 여기에서 분명히 해야 할 점은 필자들이 입론을 전개하는 중심적인 문제는 일상적인 교실수업을 말하는 것이지 연구수업이나 공개수업에서 이루어지는 활동과 평가를 두고 논지를 전개하는 것은 아니라는 것이다. 즉, 수행평가가 이루어지지 않는다면 이들 교실수업이 탐구학습이나 프로젝트 접근을 하지 않는다고 보는 편이 보다 합리적일 정도로 평가문제는 중요하다고 할 수 있다.

이 평가와 관련해서 스이타시립 스이타 제1중학교에서 수업을 참관한 후 교장을 비롯한 교사들과의 면담과정에서 알게 된 새로운 사실이 하나 있었다. 그들에게 평가는 어떻게 하느냐고 질문을 했더니 체크리스트가 실려 있다고 하면서는 평가와 관련된 양식이 실려 있는 문서(日本標準教育研究所, 2010)를 하나 보여 주는 것이었다. 그 문서의 내용을 살펴보면 이 체크리스트의 성격을 알 수 있다.

이 문서에는 교과서의 단원별로 【단원의 도달목표】, 【학습지도요령】, 【넓히자 깊게 하자】의 3단계로 구성되어 있다. 이 중에서 단원의 도달 목표는 대체로 “~을 활용하여 조사하는 힘을 기른다, ~에 대하여 생각하는 힘을 기른다, ~을 이해하는 힘을 기른다, ~에 대하여 조사하고 생각한 것을 정리하여 표현하는 힘을 기른다”

⁹⁾수행평가의 핵심은 가능한 한 유기적으로 일상의 학급 일과에 평가를 통합하는 것이다(Ellis, A. K., 2007: 175). 각 학생들의 성취를 유지하기 위해서 교실평가는 수업을 진행하면서 진단적이어야만 하기 때문이다(Wisconsin Department of Wisconsin Department of Public Instruction, 2001: 9). 그 과정은 표준, 평가, 교육과정의 내용과 수업을 일치시키는 것이다(Wisconsin Department of Wisconsin Department of Public Instruction, 2001: x x v). 그 결과 교실수업은 “교수하는 날”인지 “수업하는 날”인지를 모를 정도라고 할 수 있어야만 한다. 즉, 구성적 평가는 교수·학습에 관한 구성적 관점과 일치되도록 학생들의 활동이 구성적이 되도록 계획할 수 있어야만 가능하다는 결론에 이른다(배한국·송인주·주용영 공역, 2007: 31). 그래서 평가가 교수·학습과정의 자연적이고 논리적인 부분으로 인식되더라도 그 인식을 실행하는 것은 결코 쉽지 않다는 것이다(Ellis, A. K., 1991:142)

다.”의 4가지 진술문으로 조직되어 있다.

이 가운데 **【단원의 도달목표】**가 4가지로 구성된 것은 2008년 개정된 학습지도요령과 깊은 관련이 있다. 원래 이전의 학습지도요령에서는 각 학년의 목표가 이해·태도·능력의 3가지 측면에서 구성되어 있었다. 하지만 개정된 학습지도요령에서는 능력에 관한 목표에 “새롭게 「지구본(을 효과적으로 활용하고)」를 첨가하면서 종전의 「조사한 것」과 「생각한 것」에 더하여 「생각한 것을 표현하는 것」을 중시한 결과의 산물이라고 할 수 있다.

그리고 **【학습지도요령】**은 그야말로 「학습지도요령」의 내용을 그대로 옮겨 놓은 것이다. 하지만 그 아래에 **◆** 관점별 평가 기준이라는 표가 있고, 각각의 칸에는 ‘사회적 사상에 관한 관심·의욕·태도’, ‘사회적인 사고·판단·표현’, ‘관찰·자료 활용의 기능’, ‘사회적 사상에 대한 지식·이해’의 4가지 항목으로 구성되어 있으며, 각각의 항목은 그 아래에 학습 내용과 방법을 설명하고 있다. 그리고 그 아래에 ‘<>은 시간 배분의 표준입니다’라는 표가 있다. 이 표에는 도달목표(활동목표), 평가기준, 평가의 관점, 평가의 방법 예시의 4개 항목으로 구성되어 있다. 이 중에서 평가의 관점은 관점별 평가기준을 중심으로 4개 영역으로 나누어져 있다. 평가의 방법 예시에는 발언 내용, 노트 기술 내용, 시험의 3가지 방법을 예시하고 있다.

마지막에 있는 **【넓히자 깊게 하자】** 뒤에는 ‘인권을 지킨다’나 ‘국제교류의 선도’ 등의 제목이 붙어 있다. 이 표도 위의 ‘<>은 시간 배분의 표준입니다’라는 표와 마찬가지로 4개 영역으로 나누어져 있다. 아마 심화학습을 하도록 배려하는 차원에서 만들어져 있는 것 같다.

이처럼 이 문서는 교사들이 재구성을 할 때 ‘가이드’로서 역할을 하는 것으로 볼 수 있다. 일본의 교사들이 ‘체크리스트’로 이해하고 있는 점에서 보면 더욱 더 그러하다고 할 수 있다. 평가의 관점이 4개 영역으로 나누어져 있고, 이들을 A(충분히 도달하고 있다), B(거주 도달하고 있다), C(도달이 충분하지 않다)의 3단으로 평가기준이 나누어져 있는 것(日本標準教育研究所, 2010: 14-15)은 우리나라 초등학교 사회과 수업에서 상·중·하 3단계로 평가하는 것과 거의 유사하다고 할 수 있다.

이 문서의 내용은 일본의 초등학교 교사들에게 교과내용의 재구성에 상당한 안내를 제시해 주고 있다. 이해·태도·능력이라는 교육목표의 3가지 측면은 평가의 관점에서 3가지 영역과 일치하고, 「조사한 것」에 「생각한 것」을 더하여 「생각한 것을 표현」하는 것은 사고, 판단, 표현이라는 항목으로 설정되어 있는 점에서 잘 드러난다. 이 때문에 아마 일본 초등학교 교사들은 우리나라 초등학교 사회과 교사들보다 사회과 수업계획안의 구안에서 체계적이고 구조적이며, 수업목표를 보다 구체적이고 상세하게 설정할 수 있을 것으로 추론해 볼 수 있다(박용조·정호범·신범식, 2007: 202-204).

간사이대학 부설초등학교에서 사회과수업을 참관하는 마지막에 필자들에게 질문을 해 보라고 하였다. 그래서 필자는

오늘 수업의 학습목표가 비교하고 대조하는 것이라면 매우 훌륭한 수업이라고 할 수 있는데, 학생들이 학습목표를 달성했는지의 여부를 어떻게 확인합니까?

라고 질문을 하자 수업을 담당하는 교사는 상당히 당황하면서 답을 하지 못하였다. 학생들이 학습목표를 성취했는지를 확인할 산물이 없으므로 그 평가방법이 궁금하여 던진 질문이었다.

결국 일본 초등학교 사회과 교실수업에서는 우리나라 초등학교 교실수업과 마찬가지로 수행평가는 이루어지지 않고 있었다. 초등학교 사회과 교실수업의 교수·학습방법이 평가유형을 결정한다는 측면에서 보면 두 나라

모두에서 초등학교 사회과 교실수업은 큰 틀에서는 비슷하고 세밀한 측면에서는 상당한 차이가 난다고 보는 편이 합리적일 것이다. 일본에서 학교를 '배움의 공동체'로 재구성해야 한다고 강조하는 목적도 바로 이 교실수업의 질적 전환을 요구하는 하나의 강력한 주장으로 이해해도 별 무리는 없을 듯하다.

V. 맺음말

우리나라와 일본 초등학교의 학교운영 시스템은 큰 틀에서 보면 상당히 비슷한 측면을 많이 가지고 있다. 뿐만 아니라 양국의 초등학교 사회과 교실수업의 방식을 비교해 보면 외형상 유사한 점을 발견할 수 있다. 내부적으로 자세히 살펴보면 상당한 차이가 존재함에도 불구하고 교사 주도의 강의 중심 사회과 교실수업이 주류를 이루고 있다는 점이다. 양국에서 시도되고 있는 '배움의 공동체'라는 새로운 학교문화로 전환하려는 시도는 이러한 사회과 교실수업의 방식을 학생 주도의 탐구학습으로 바꾸려는 노력의 하나라고 할 수 있다.

이처럼 우리나라와 일본의 초등학교 사회과 교실수업을 비교할 때 학교운영의 시스템을 주목해 보아야 한다. 한마디로 요약하자면 중앙정부의 단위학교에 대한 과도한 개입을 그 특징으로 하고 있다는 사실이다. 그 과정에는 단위학교의 교실수업을 지원해야 할 기구들에 많은 인원이 근무하면서 과도한 업무를 양산하여 지시함으로써 직접적으로 단위학교의 운영에 개입하고 있는 실정이다. 그 결과 교사들은 '잡무'로 인식하고 있는 과도한 업무에 눌려서 교실수업을 위한 작업에 시간과 노력을 집중하지 못하는 상황에 직면해 있는 실정이다.

이 과정을 효율적으로 운영하기 위해서는 승진과 전보라는 2가지를 인사의 축으로 구성하여 운영하고 있다. 이 과정에서 단위학교는 교장을 정점으로 하는 피라미드식의 계층적인 구조가 형성되고, 막강한 권한을 가진 교장의 인식이 단위학교 교실수업의 방식을 전환하는 데 결정적인 변수로 부각되어 있는 실정이다. 이 문제가 해결되지 않는다면 양국의 초등학교 사회과 교실수업의 방식을 전환하는 것은 많은 노력과 시도들에도 불구하고 교실수업의 질적인 전환이 불가능할 것으로 필자들은 판단하고 있다.

한·일 양국의 초등학교 사회과 교실수업에서 나타나는 큰 차이점은 대략 3가지로 요약할 수 있다. 그 중에서 가장 먼저 주목해 보아야 할 일은 교과내용을 재구성하는 단위라고 할 수 있다. 일본의 초등학교 수업계획안은 단원을 하나의 단위로 하여 구안하는 데 비하여 우리나라 사회과 교수·학습안은 주제를 하나의 단위로 하여 구안한다는 점이다.¹⁰⁾ 기존의 연구성과에서 우리나라 초등학교 사회과 수업방법의 구체적인 개선방안으로 제안된 내용들도 바로 이 문제에서 비롯된 결과들이라고 할 수 있다.

두 번째로 드러나는 큰 차이는 사회과 교실수업에서 교과서를 활용하는 문제이다. 첫 번째 문제에서 기인하는 점이기도 하지만, 일본의 초등학교 사회과 교실수업에서는 교과서를 직접적으로 활용하지 않는다는 사실이다. 인쇄된 자료나 파워포인트를 이용하는 교수·학습자료의 활용이 보편적으로 이루어지고 있었다.

세 번째로 드러나는 차이로 이해할 수 있는 문제는 평가이다. 양국의 초등학교 사회과 교실수업에서 수행평가가 이루어지지 않기는 마찬가지이지만, 일본의 경우 우리나라보다는 성취기준이 보다 세분화되어 구체적이라는 점이다. 이 문제도 단원을 하나의 단위로 하여 교과내용을 재구성하는 방식을 토대로 이루어질 수 있다는 사실을 주목해 볼 필요가 있다.

¹⁰⁾이 차이에 우리나라 초등 사회과 교수·학습안의 문제를 한번 살펴보는 필요한 것 같다. 우리나라 교수·학습안은 필자가 30년 전 교사를 할 때 구안하던 지도안과 그 형식이 거의 유사하다고 할 수 있다. 이러한 형식의 교수·학습안은 행동주의 목표를 달성하려는 교실수업에는 매우 적합하지만, 구성주의 학습을 수행하려는 교실수업의 계획안으로는 적합하지 못하다는 것이 필자들의 생각이다. 이러한 교수·학습안의 형식을 발리 바꾸지 않으면 교실수업의 질적 전환은 어려울 것으로 판단된다.

한·일 양국은 초등학교 사회과 교실수업의 질적 전환을 해야만 할 상황과 시점과 직면해 있다. '배움의 공동체'라는 슬로건을 내걸고 교실수업을 바꾸어서 학교문화를 바꾸려는 노력을 시도하고 있는 중이다. 아마 학교운영의 시스템을 바꾸는 토대 위에서 질적 전환을 시도하지 않으면 큰 성과를 거두기를 어려울 것으로 판단된다. 달리 말하면, 새로운 교수·학습방법이 단위학교에 소개될지라도 일상적인 교실수업의 방식으로 착근되는 것은 쉽지 않을 것으로 추론해 볼 수 있다.

이 문제와 관련하여 하나의 안타까운 문제는 교사 양성대학과 현장의 단위학교가 연결되지 못하고 단절된 상태에서 운영되고 있다는 점이다.¹¹⁾ 예비교사를 가르치는 교사 양성대학에서는 구성주의, 수행평가, 협동학습 등의 이론들이 강조되고 있지만, 단위학교의 사회과 교실수업은 교사 주도의 강의 위주의 수업방식이 주로 행해지고 있다는 사실이다. 그 결과 현장교사들은 대학 교수들이 현실을 잘 모르고 주장만 하고 있다고 비난하는 반면에 대학교수들은 현장의 교사들이 이론을 제대로 이해하지 못하여 이들 이론들을 현장교육에서 실행하지 못하고 있다는 지적만을 하고 있는 실정이다.

초등학교 사회과 교실수업의 질적 전환을 위한 필요성이 제기된 현재의 상황에서 이 둘은 적극적인 협력을 모색할 시기이다. 단위학교들에서 이론 전문가인 교수들과 현장 전문가인 교사들이 한 팀이 되어 종합적이고 장기적이며 체계적인 협력연구를 시행해야만 할 시점이다(홍미화, 2011). 이 점에서 보면 일본 초등학교 사회과 교실수업은 수업연구라는 성과들이 많이 축적되어져 온 결과의 산물이라는 측면에서 우리나라 초등학교 사회과 교실수업보다 한발 앞선 것은 아닌가 하는 생각이 든다. 이들 연구성과들을 축적하는 것만이 초등학교 사회과 교실수업의 질적 전환을 시도하기 위한 토대를 구축하는 작업이 될 수 있을 것으로 확신한다.

11) 최대구 편역, 1988: 82에서 "일본에서는 교원양성을 하는 대학 기관이 현직 교원의 계속교육에 거의 관여하고 있지 않다는 점이 미국과 대조적이고 흥미 있는 일이다."라고 한 점과 손우정 옮김, 2009: 153에 "오늘날 교사는 교직의 전문성에 부합하는 양성과 연수를 보장받지 못하고 있으며, 전문직에 적합한 자율성도 윤리도 미흡하다."라고 한 점에서 잘 드러난다.

< 참고 문헌 >

- 강우철(1991). **도전받는 사회과. 달라져야 할 사회과 교육**. 서울: 교학사.
- 강운선(2010). 한·일 개정 사회과 교육과정의 비교-내용체계와 정치와 법 영역의 교육 내용을 중심으로-, 동아인문학 18, 453-480.
- 강홍재(1991). 일본의 새학습지도요령에 관하여. **한국일본교육학연구** 14-2, 21-37.
- 교육과학기술부(2011). **사회** 6-2, 두산동아(주).
- 교육과학기술부(2012). **2009 개정 교육과정에 따른 성취기준·성취수준-초등학교 5~6학년**-. 대전: 부운디자인.
- 교육부(1998a). **사회과 교육과정** 교육부 고시 제 1997-15호〔별책 7〕 대한교과서 주식회사.
- 교육부(1998b). **초등학교 교육과정 해설(Ⅲ)-국어, 도덕, 사회**-, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부(2007). **초·중등학교 교육과정**, 교육인적자원부 고시 제 2007-79호〔별책02〕
- 교육과학기술부(2008). **초등학교 교육과정 해설(Ⅲ)-국어, 도덕, 사회**-. 미래엔 걸쳐그룹.
- 권오현(2007). 일본의 발전적 학습에 대한 연구-사회과를 중심으로- **중등교육연구** 19, 55-71.
- 권오현(2009). 일본 역사 학습지도요령, 무엇이 어떻게 바뀌었나?-2008, 2009년판 학습지도요령의 분석-. **역사교육논집** 43권, 451-486.
- 김보림(2007). 최근 일본 교육개혁의 동향: 학습지도요령과 “학력저하” 논쟁을 중심으로. **일본연구논총** 26권, 393-424.
- 김보미(2013). 한·일 초등 사회과 교과서의 비교-역사내용 영역을 중심으로- 한국 사회과교육의 미래, **한국사회과교육학회** 2013년 연차학술대회발표집.
- 김재춘·박소영(2007). 초등 사회과 교과서의 내용 구성 방식 비교. **비교교육연구**, 17-2, 157-184.
- 박용조·정호범·신범식(2007). 초등 사회과 현장 수업의 한·일 비교 분석을 통한 사회과 수업 방법의 혁신 방안. **사회과교육연구** 14-4, 183-212.
- 배한규·송인주·주용영 공역(2007). **초·중학교에서 학생들과 조사 연구하는 역사하기**. 아카데미 프레스.
- 백종억(2000). **주요국의 교육행정제도와 교육개혁 동향**. 교육과학사.
- 손우정 역(2011). **수업이 바뀌면 학교가 바뀐다: 배움이 있는 수업 만들기**(사토 마나부 저). 에듀니티.
- 손우정 옮김(2009). **교육개혁을 디자인 한다: 교육의 공공성과 민주주의를 위하여**(사토 마나부 저), 학이시습.
- 송성민(2013). 사회과 교육과정 연구의 동향 분석. **시민교육연구** 45(2). 123-159.
- 송인주(2000). 한·일 양국의 초등사회과 교육과정의 비교연구-제7차 교육과정을 중심으로-, **사회과교육** 33, 245-282.
- 오무철·김병욱 공역(2013). **일본의 교육양극화**(다치바나키 토시아키 저), 학지사.
- 윤은주(2007). 프로젝트에서 다자료/다표상의 교육적 의미 분석: 의미 있는 삶의 실행체로서의 다자료/다표상 활동. **아동교육** 16(4), 155-168.
- 이기태(2001). **한·일 초등 사회과 교과서의 양국관계사 내용 비교 분석**, 한국교원대학교 대학원석사학위 논문.
- 이동원(2006). 초등사회과 역사내용 조직방법의 변화와 영향. **사회과교육연구** 13(3), 47-67.
- 이성수(2000). **한·일 ‘사회’ 교과서와 지역교과서의 관계 비교연구**, 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이종일(2001). **과정중심 사회과교육**. 서울: 교육과학사.

- 이종일·정호범·고영호(2004). 외국 초등 사회과 교과서 구성체제 분석-미국일본프랑스 교과서를 중심으로-. **사회과교육연구** 11-1, 153-172.
- 이종일(2006). **사회과 탐구와 교사자질**. 서울: 교육과학사.
- 이현정(2009). **한·일 초등 사회과 교과서 문화재학습 내용 비교**, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 임일규(1992). **한일 초등학교 고학년 사회과 교과서 비교연구**, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 조영달 편(1999). **한국 교실수업의 이해**. 서울: 집문당.
- 주용영(2004). 현장교사들의 초등사회 역사영역 교수학습안의 구안방법과 그 성격, **초등사회과교육** 16(1), 157-181.
- 주용영(2005). 미국 초등학교 사회과 교수학습자료의 종류와 성격. **사회과교육** 44(3), 47-72.
- 주용영·조재식(2007). 교육과정 적용 가능성 검증을 위한 교실수업의 이해. **사회과교육연구** 14(1), 61-86.
- 주용영(2012). 초등 사회과 역사수업에서 문제중심학습과 프로젝트접근의 실제. **역사교육논집** 48, 3-33.
- 주용영 외 공역(2012). **초등 사회과교육론**. 서울: 교육과학사, 2012.
- 천호성(2011). 한·일 사회과 개정 교육과정 비교 연구, **한국일본교육학연구** 16(1), 137-156.
- 최광렬 율김(2010). **핀란드 교사는 무엇이 다른가**(마스다 유리야 지음), 시대의창.
- 최대구 편역(1988). **미국교육, 일본교육**. 서울: 이문출판사.
- 최희선 외 공저(1991). **선진국의 교육관리 및 교육과정 편제·운영체제**. 서울: 성원사.
- 한탁철(2011). 1980년대 일본의 학생문제행동과 그 대응-학습지도요령 개정 중심으로. **일본근대학연구** 34권, 237-254.
- 한태희(2001). **한·일 초등 사회과 교과서 지도 학습 내용 비교**, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 한춘희·이정희(2013). 한일 초등사회과 교육과정 및 교과용 도서 비교 연구. **사회과교육** 52-2, 173-190.
- 홍미화(2011). 한국의 초등학교 사회과 교실 수업의 이해, **日韓社會科教育研究の新しい動向 第1回 全國社會科教育學會·韓國社會科教育學會 研究交流**.
- 峯明秀(2011). 한국의 초등학교 사회과 교실 수업의 이해, **日韓社會科教育研究の新しい動向 第1回 全國社會科教育學會·韓國社會科教育學會 研究交流**.
- 原田智仁(2012). 일본 시민성교육의 계보와 사회과의 과제. **사회과교육연구** 19-4, 159-170.
- 北 俊夫·佐藤 學·吉田 伸之 외 공저(2013). **新しい社會** 6 下. 東京書籍.
- 日本標準教育研究所(2010). **小學校 教科書 單元別 到達目標と評價規準 <社會>** 文 3~6年, 株式會社 日本標準.
- Ellis, A. K.(1991). *Teaching & Learning Elementary Social Studies*, Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Ellis, A. K.(2007). *Teaching & Learning Elementary Social Studies*, Boston, MA: Pearson Education, Inc..
- Wisconsin Department of 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..