

문·이과 통합형 사회과 대안

심 광 택

진주교육대학교

I. 서론

21세기 사회과학자들은 후기 산업화 사회의 모순을 해결하기 위한 방안으로서 가치 혁명, 생태 혁명, 에너지 혁명을 주장하고 있다.

환경주의자 알도 레오폴드는 현대 사회의 변화를 세 가지 측면에서 비판한다. 첫째, 자연의 상대적 안정 성과는 대조적인 빠르고 파괴적인 발전과 변화의 속도, 둘째, 자연의 순환적 특성과 대비되는 변화의 선형성, 셋째, 현대 발전의 특성으로서 사회적·생태적 부패가 바로 그것이다. 그는 법규, 금전적 혜택, 교육, 사회적 장려를 통해 재산가의 생태적 양심이 내면화되는 가치 혁명을 상상하였다(Leopold, 1949; Cannavò, 2012: 868-870).

우리가 직면한 주요 환경문제들은 현재의 사회적 관계를 고스란히 유지하면서 기술적 방법이나 시장 경제로 해결할 수 없다. 오히려 사회적 관계를 변혁하는 것이 가장 필요하다. 다시 말해, 공동체, 문화, 경제를 변혁하고, 우리가 타인과 인간으로서 관계를 맺는 방식, 우리가 지구와 관계를 맺는 방식을 바꾸는 것이다. 즉, 우리에게 필요한 것은 생태 혁명이다(Magdoff and Foster, 2011; 황정규 옮김, 2012: 173). 에너지 체제는 문명의 조직 방식, 상업 및 무역의 결실에 대한 분배 방식, 정치 권력의 행사 방식, 사회적 관계의 관리 방식 등을 결정한다. 21세기에는 화석 연료에 기반한 중앙집권형 거대 에너지 기업 중심에서, 거주지에서 직접 재생가능에너지를 생산하고 잉여분은 에너지정보 공유체를 통해 교환하는 수백만의 소규모 생산자 중심으로 바뀔 것이다. 경쟁적 시장은 협력적 네트워크로, 수직적 자본주의는 분산 자본주의로 변형될 것이다(Rifkin, 2011; 안진환 옮김, 2012: 156-159).

이처럼 사회과학자들이 주장하는 가치 혁명, 생태 혁명, 에너지 혁명이 신자유주의 논리와 자본주의 산업 체계가 빚어낸 모순을 해결할 수 있는가에 관한 논의는 기존 사회과 내용의 범위를 넘어서는 사회 개혁의 문제다. 왜냐하면, 신자유주의적 자본주의 산업체계는 인류의 안녕과 생태계 보전과 같은 중대한 사안보다 본질적으로 기업의 이윤 창출에 매달릴 수밖에 없는 모순을 갖기 때문이다. GDP성장과 탈성장의 기로에서 기후변화를 일으키는 극적인 시점 앞에 사회과의 내용과 방법은 학습자가 자신의 삶과 미래를 담보할 수 있도록 달라져야 할 것이다.

구체적으로, 전환기 사회과는 사회적 상호관계 형성, 지구온난화, 대기오염, 사회적 양극화, 소속감과 정체성 간의 갈등과 관련된 내용지식(핵심 개념)을 학습자가 사고하고 행동하는 데(핵심 과정) 교육적인 의미를 두어야 한다. 핵심 개념 및 핵심 과정의 필요성은 자원 풍요의 시대로부터 결핍의 시대가 다가오면서 네트워크 시대의 다문화사회로 변화한 지구촌의 세계 각국이 역량기반 교육과정으로 개정하려는 이유를 통해서도 확인할 수 있다.

전환기 사회과교육과정과 정합성을 이루는 사회과의 내용을 선정하고, 조직 원리를 찾기 위한 연구 방법은 다음과 같다. 첫째, 사회과의 핵심 역량에 관한 이론적 논의를 바탕으로 사회과 교육을 통해 기대할 수 있는 학습자의 핵심 역량을 규정하고, 2002년 한국의 인간사회와 환경 교육과정과 2006년 오스트레일리아 뉴사우스웨일스주의 인간사회와 환경 교육과정, 그리고 2013년 미국사회과교육학회의 C3사회과 표준안의 내용-활동 체계를 비교분석한다. 둘째, 사회과 교육에서 다문화 시민성과 생태 시민성을 아우르는 생태적 다중시민성을 기를 수 있도록 사회과의 내용 구조를 정치생태, 경제지리, 문화역사 등 3개 영역으로 재편하고, 영역별 핵심 개념들을 한중일 사회과의 공통된 조직 개념과 현대 사회과학의 주요 개념 중에서 선정한다. 이 글은 교육과정 개발 차원에서 연구-개발-수업과정을 논의하지만, 교육과정 비평 차원에서 수업실천-비평-개발¹⁾은 차후의 연구 과제로 남길 수밖에 없는 한계를 지니고 있다.

II . 역량중심 사회과의 성격 및 범위

1. 현행 사회과 교육과정의 한계

핵심 개념과 핵심 과정의 필요성에도 불구하고, 사회과의 핵심 개념(내용)은 스마트폰에서도 모두 검색할 수 있고, 핵심 과정(활동)은 주로 암기를 강조한다는 학부모와 학생들의 문제 제기가 끊이지 않고 있다. 이 문제에 대해 현행 사회과교육과정에 근거한 답신은 다음과 같다. 사회과(지리, 역사, 일반사회 영역) 교수-학습에서 강조하는 “사고력 신장을 위한 수업, 자기주도적인 학습기회 제공, 시사 자료와 지역화 교재 활용 등이 학습자의 시민의식을 길러줄 수 있다.” 라는 것이다. 그러나 다음과 같은 사회생활의 실제 사례 1, 2, 3을 학습자가 사고하고 행동하는 데 어떠한 역량이 필요한가 생각해보자.

(사례 1) A는 가정에서 부모로부터 정신적 학대를 받고 있다. 학원 선생님과 친구들에게 자신의 속내를 말하지 못하고 매사에 소극적이고 자신감이 없다. 사회과 모둠 활동에서 B는 A가 부담스러워 차츰 거리를 두고, C는 A를 알잡아 보고 있다. D만 A를 이해하고 진정한 친구로서 지내고 있다. A는 B와 C를 사고 거리에 두면서 자기 방어의 벽을 쌓고 행동한다. 친근 거리에 있는 A와 D는 힘을 합해 B와 C에게 상황에 따라 어떠한 형식과 내용으로 대화하고 타협할 것인가 궁리 중이다.

(사례 2) 내몽골 사막화의 영향으로 봄철의 황사(yellow dust) 피해에 이어, 중국의 난방용 석탄 사용으로 발암성 미세먼지(fine dust)의 농도가 한반도 상공에 급증하고 있다. 한국 정부가 제안한 대기 분야 정책 대화는 중국의 미온적 태도로 아직도 담보 상태이다. A의 가족은 런던 스모그의 악몽이 동북아시아에서 재현되는 것은 아닌지 걱정하면서, 황사 마스크와 방진 마스크를 준비하며 불안한 마음에 강한 복서풍이 불어와 미세먼지 농도가 낮아질 때까지 외출을 삼가고 있다.

(사례 3) 중국의 조선족이 한국 문화와 민족 정체성을 유지하면서도 중국 국민으로서 소속감이 강한 반

1) 교사는 학생의 학습 경험의 질을 사회적·문화적·윤리적으로 비평하면서 교재를 개발하고, 스스로 실천적인 식견을 높일 수 있다. 교육과정 개발을 위해 교사 간 협력하고, 교사의 연구와 개발을 지원하는 다양한 네트워크가 필요하다(佐藤學, 2010: 165-166).

면, 한국에서 태어나 성장한 중국인은 한국 문화에 익숙하면서도 자신을 중국인으로 생각한다. 이는 한국의 시민권을 받지 못하고 있기 때문이며, 한국의 배타적인 정책이 국내 화교의 국민 정체성에 크게 영향을 주고 있음을 뜻한다(Choi, 2003: 180-183). 시민적 지위의 개방과 소수자 권리의 증대는 시티즌십의 정체성 문제를 제기하게 된다. 즉, 시민의 지위와 권리에 기존 민족, 문화, 인종 등의 조건이 사라지고, 집단에 대한 소속감이 보장됨으로써 국가의 멤버십과 정체성은 분리된다. 따라서 시티즌십은 국가의 멤버십과 정체성을 일치시키는 문제를 포함하게 된다(김경숙·조화성, 2010: 55).

현행 사회과 교육과정의 교육 목표로서 시민의식은 인권 존중, 관용과 타협의 정신, 사회정의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식을 포함한다. 시민성을 기르기 위해 지리, 역사, 일반사회 영역의 핵심 개념을 습득하고, 주제 또는 문제를 중심으로 탐구, 문제해결, 의사결정 학습 과정을 통해 고등 사고능력(탐구력, 문제해결력, 의사결정력, 비판적 사고력, 창의적 사고력, 메타인지 등) 함양을 의도한다. 하지만, 위의 사례들은 기존의 교육과정 목표 및 내용과 관련하여 사회과 교실수업에서 쉽게 접근할 수 없는 학습주제이다. 그 이유는 교실사회에서의 상호관계성 인정, 국경을 넘어선 환경정의 및 사회적 형평성 실천, 이주자 정책에 따른 장소감수성 회복과 정체성 인식에 관한 학습은 현행 사회과 목표와 내용의 범위를 넘어서기 때문이다. 전환기 사회과 교육에서 위의 사례들은 학습자의 생태적 다중시민성 함양을 목표로 정치생태, 경제지리, 문화역사 영역에서 접근할 수 있다. 사례 1은 정치생태, 사례 2는 경제지리, 사례 3은 문화역사 내용 영역의 핵심 개념인 갈등 해결, 인간과 환경, 장소감 및 정체성과 각각 관련된다.

사례 1의 A가 교실 생태계에서 원만한 사회적 상호관계를 형성하려면 개인 간, 집단 간의 차이와 다름을 인정하고 존중하는 사고와 태도가 필요하다. 사례 2의 지구온난화, 대기오염, 사회적 양극화 문제해결에 학습자가 참여하려면 환경정의와 사회적 형평성을 실천할 수 있는 학습기회가 제공되어야 한다. 사례 3의 소속감과 정체성 간의 불일치와 관련하여 학습자에게 장소감과 정체성을 인식할 수 있는 학습 경험이 요구된다. 따라서 교사는 사회과 교실수업에서 학습자가 사례 1, 2, 3 내용과 관련된 상황에 대처할 수 있도록, 기존 사회과의 내용 선정과 조직 원리를 넘어설 필요가 있다.

2. 사회과 교육에서의 핵심 역량

OECD의 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트에 의하면, 이질적인 집단에서 상호 작용하는 능력, 자율적으로 행동하는 능력, 여러 도구를 상호작용적으로 활용하는 능력이 미래 사회에서 요구되는 핵심 역량이다(Rychen and Salganik, 2003; 소경희, 2007; 손민호, 2011). 최근 한국교육과정평가원에서는 핵심 역량으로 추출된 범교과 역량들 중 교과에서 중점적으로 개발할 필요가 있는 역량들을 선별하여 제시하였다. 5가지 사회과 핵심 역량은 인성 역량으로 대인관계 능력, 지적 역량으로 상호 연계된 비판적 사고력, 문제해결력 및 의사결정력, 정보(처리)활용 능력 및 의사소통 능력, 사회적 역량으로 (지역/국가/글로벌)시민의식 등이다(이근호 외, 2013; 김현미, 2013: 8). 그 가운데 대인관계 능력과 시민의식 함양은 그동안 지적 역량을 강조해 온 학교 교육에서 부가적이고 추상적인 수준에 머물고 있는 실정이다.

바람직한 시민의 덕성 및 활동으로서 시티즌십이 법적 지위로서의 시티즌십까지 포함하려면 현대의 시민성(citizenship)²⁾은 외국인인 어떻게 시민이 될 수 있는가, 우리는 누구인가라는 물음에 주목하여 지위, 권

리, 정체성이라는 세 가지 차원에서 접근할 필요가 있다(Joppke, 2007: 38-39). 지위로서의 시민성은 밖으로 소속으로 나타나며, 안으로 그러한 소속에 따른 권리와 의무로 규정된다. 시민의 소속과 권리 및 의무는 시민에게 교육 기회, 복지 혜택, 정치참여 기회를 제공함으로써 시민의식을 규정하며, 시민의식과 그에 따른 시민 참여는 역으로 시민의 지위를 바꾸는 강력한 힘이다(최현, 2007: 151). 지위와 정체성 차원에서, 국내 결혼여성 이주자와 한국 국민 간의 혈연적 연계라는 지위와 정체성이 강조되면, 한국의 이민정책은 재민족화가 강화될 수 있다. 이와 달리 결혼여성 이주자를 외국인 이민자의 지위 인정과 수용을 통해 통합하면, 한국 이민정책의 탈민족화는 진전될 수 있을 것이다(조화성, 2009: 60).

시민성(citizenship)과 국민성(nationality)은 개념사적으로 구분하면 다음과 같다. 시민성 개념이 민주시민성에서 다문화시민성³⁾을 거쳐 생태시민성⁴⁾으로 진화해 온 반면, 국민성 개념은 근대 국가가 형성된 이래, 프랑스⁵⁾와 독일의 경우처럼 속지주의와 속인주의 원칙에 따라 국민으로서 지위, 권리, 정체성의 차이가 나타난다. 예를 들면, 중국과 프랑스에서 외국인 이주자의 지위 인정과 수용을 통한 사회 재통합은 지배 역사의 기억으로서 자국의 영향력 증대와 자신감의 표현이라면, 한국에서 결혼여성 이주자와 한국 국민 간의 혈연관계를 통한 동화

주의 정책은 피지배 역사의 기억으로서 자국의 수호력 강화와 피해의식의 소산이라고 해석할 수 있다.

그러나 네트워크 시대의 다문화 사회에서도 한국은 선불리 재민족화를 접할 수 없는 상황에 처해 있다. 탈민족화에 방점을 둘 수 없는 결정적인 이유는 분단국가로서 북한 사회를 끌어안을 수 있는 대의명분이 필요하기 때문이다. 스웨덴, 독일, 터키, 한국, 일본에서도 미국, 중국, 영국, 캐나다, 호주처럼 다인종, 다문화 사회에서 지향하는 다문화주의, 상호문화주의 원칙에 따라 다문화 시티즌십을 넘어 생태적 시티즌십⁶⁾

-
- 2) citizenship은 법적 지위로서의 시티즌십(citizenship as legal status)과 바람직한 시민의 덕성 및 활동으로서의 시티즌십(citizenship as desirable activity)이라는 두 가지 서로 다른 개념을 내포한다(Kymlicka & Norman, 1995: 284).
 - 3) 다문화 시티즌십의 개념정의는 국가 차원에서 전개되는 다문화 원칙, 제도, 법에 대한 인식과 개인 차원에서 다양한 문화에 대해 지니는 인식을 구분한다. 개인의 다양한 문화에 대한 긍정적 인식과 태도는 세계적 차원의 상호문화주의와 지역적 차원의 상호문화주의로 구분한다. 상호문화주의(interculturalism)는 민족적 다양성을 인정함과 동시에 각각의 문화적, 민족적 집단 간의 분리를 거부하는 것을 말한다(Bernstein, 2009; 김경숙·조화성, 2010: 56-57). 상호문화적인 시민은 세계적 차원의 상호문화주의를 선호하지만, 다문화적인 정의에서는 지역적 차원의 상호문화주의에 주목할 필요가 있다(Kymlicka, 2003: 166). 로컬 상호문화주의 예로서, 특정 국가의 문화에 대한 지식을 교육하기보다는 다양한 문화예술 활동 가령 연극, 퍼포먼스 등 문화를 매개로 서로 이해하고 소통하는 활동을 강조한다(황정미, 2010: 112).
 - 4) 생태적 시민성은 세 가지 측면에서 전통적 시민성과 구분된다. 첫째, 생태적 시민성은 공공 문제만을 다루지 않는다. 개인의 행위는 공공복리에 영향을 줄 수 있다는 인식에서 출발한다. 생태적 시민성은 개인이 살아가면서 다른 사람에게 영향을 주고 그들에게 책임을 가질 수밖에 없다는 행위 기준을 통해, 시민들 개인 간의 관계로부터 책무성, 연민, 사회 정의에 주목한다. 둘째, 생태적 시민성의 정치적 범위는 특정한 정치적 영토에 국한되지 않고, 시민의 행위가 다른 사람에게 부정적인 영향을 주는 범위까지 확장된다. 셋째, 생태적 시민이 생태 자원을 보전하려는 이유는 다른 사람에게 생태적으로 부정적인 영향을 최소화하려는 책무성을 갖고 있기 때문이다(Dobson, 2003: 84; Jagers, 2009: 20).
 - 5) 프랑스의 국적 개념은 19세기 동안 두 번의 변화를 겪었다. 구체제에서의 봉건적 예속과 속지주의에 대한 비판으로 나폴레옹 시민법에서 속인주의에 입각해 출신 국적을 정의했다. 하지만 1889년 영국식 속지주의로 되돌아온다. 1871년 전쟁 패배의 원인으로 지목된 인구부족 문제를 해결하고, 외국인을 국가 공동체에 통합시킬 다시 말해 군대에 편입시킬 필요가 있었기 때문이다(Bréville, 2014; 정기현 역: 4).
 - 6) 한국의 생태적 시티즌십 인식 유형의 분포를 보면, 낭만적 풍요주의(39.6%)가 가장 많고, 다음으로 동정적 소비주의(26.8%), 생태적 세계시민주의(21.7%), 피상적 보수주의(6.2%), 영도적 개발주의(5.7%) 순이다. 생태적 세계시민주의는 환경 문제에 대한 전 지구적인 관점과 역사적 책임, 자연에 대한 존중, 민주주의와 시민 참여에 대한 강조, 자본주의 경제에 대한 규제, 과학 기술에 대한 유보적인 태도를 보인다는 점에서 생태적 시민성 논의에서 강조하는 지구적, 생태적, 민주적 인식과 유사하다(박순열, 2013: 485-489). 스웨덴의 생태적 시민성 인식 유형의 분포를 보면, 보수주의(81%), 은둔주의(11%), 위선주의(5%), 신념주의(3%) 순이다. 보수주의자는 환경에 애매하거나 부정적 태도까지 보

형성에 주목하지만, 여전히 세계 각국은 국민(시민)으로서 지위, 권리, 정체성 차원에서 국민성(시민성) 함양⁷⁾을 사회과 교육의 궁극적인 목표로서 설정하고 있다.

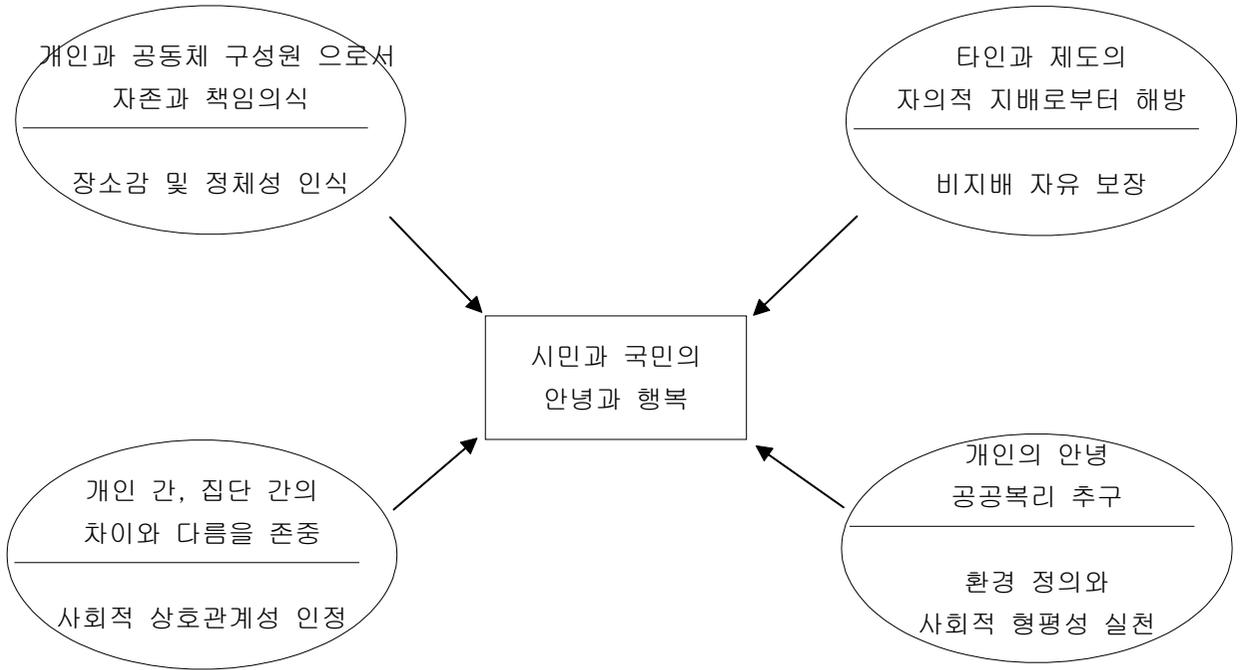
전환기 한국, 중국, 일본 사회과 교육과정에서는 생태적 다중시민성의 구성요소인 장소감수성 회복과 정체성 인식, 비지배 자유 보장, 사회적 상호관계성 인정, 환경정의 및 사회적 형평성 실천이 시민과 국민 되기 교육의 새로운 초석이 될 수 있다. 생태적 다중시민성을 지닌 학습자는 지구촌의 자연적, 사회경제적 위기 앞에서 네트워크 시대의 다문화 사회의 구성원으로서 이웃과 더불어 지구의 미래를 담보해야만 개인의 자아실현도 공공의 복리실천도 가능하다는 것을 자각할 수 있기 때문이다(심광택, 2013: 48). 장소감수성 회복과 정체성 인식은 공동체 구성원으로서 개인의 자존과 책임의식을 갖도록 하고, 비지배 자유 보장은 타인과 제도의 자의적 지배로부터 개인을 해방시키고, 사회적 상호관계성 인정은 개인 간, 집단 간의 차이와 다름을 존중하며, 환경정의와 사회적 형평성 실천은 개인의 안녕과 공공의 복리를 담보할 수 있다.

학습자는 사회과 교실수업에서 장소감수성 회복과 정체성 인식, 비지배 자유 보장, 사회적 상호관계성 인정, 환경정의와 사회적 형평성 실천을 학습하는 과정에서 대인관계 능력, 비판적 사고력, 문제해결력 및 의사결정력, 정보(처리)활용 능력 및 의사소통 능력, 시민의식 등 학교 교육에서 기본적으로 추구하는 핵심 역량도 기를 수 있다. 이러한 인성적, 지적, 사회적 역량은 사회과 교육에서만 기를 수 있는 교과 핵심 역량이 아니라, 교과교육 전반에 걸친 공통 핵심 역량으로 자리매김할 수 있다. 하지만 현행 사회과 목표 및 내용-활동 체계에서는 여전히 교과교육 공통의 탐구, 문제해결, 의사결정 기능을 사회과 교육의 핵심 역량으로 명시하고 있다.

생태적 다중시민성 함양을 추구하는 사회과는 시민과 국민으로서 나와 우리, 너와 그들의 안녕과 행복을 교과 목표로 한다. 이에 따라 교육 목표에 도달하기 위한 핵심 과정은 내(우리)가 될 수 있는 사람은 누구인가(장소감수성 및 정체성 인식), 나(우리)는 진정으로 자유로울 수 있는가(비지배 자유 보장), 나(우리)는 다른 사람과 어울려 지낼 수 있는가(사회적 상호관계성 인정), 나와 우리 모두의 행복을 위해 무엇을 할 것인가(환경정의 및 사회적 형평성 실천) 등에 관한 사고와 행동으로 규정할 수 있다. 따라서 생태적 다중시민성 함양을 추구하는 사회과 교육을 통해 학습자에게 기대되는 핵심 역량은 개인과 공동체 구성원으로서 자존과 책임의식, 타인과 제도의 자의적 지배로부터 해방, 개인 간·집단 간 차이와 다름을 존중, 개인의 안녕과 공공복리 추구 등이다. 이러한 역량중심 사회과에서 교과의 핵심 역량은 장소감수성 및 정체성 인식 능력, 비지배자유 보장능력, 사회적 상호관계성 인정능력, 환경정의 및 사회적 형평성 실천능력을 가리킨다(그림 1).

이며, 환경에 부정적인 영향을 고려하지 않고 행동한다. 신념주의자는 녹색 태도와 녹색 실천 간의 일치를 말한다. 위선주의자는 환경에 적극적인 태도와 관심을 보이지만, 생태적으로 책임있는 녹색 실천으로 옮기지 못한다. 은둔주의자는 환경에 애매하거나 부정적인 태도를 갖고 있지만, 일상에서 생태적으로 유익하게 행동한다(Martinsson and Lundqvist, 2010: 522-535).

7) 개인이 다양한 형태의 상호문화적 기능과 지식을 습득하는 일이 아무리 가치가 있다고 해도, 우리는 개인적 상호문화주의 신장이 다문화 국가 제도의 정의를 훼손하지 않도록 해야만(Kymlicka, 2003: 166)하기 때문이다.



[그림 1] 생태적 다중시민성 기반 사회과 핵심 역량 체계

Ⅲ. 생태적 다중시민성 기반 사회과의 내용-활동 체계

2002년 한국에서는 제7차 사회과교육과정의 10-11학년 일반 선택과목으로서 인간사회와 환경이 개발되었다. 2006년 뉴사우스웨일즈주에서 인간사회와 환경 교육과정을 재개발한 오스트레일리아는 최근 국가 수준의 역량중심 교육과정에 주목하면서 정치, 경제, 역사, 지리 과목별 핵심 과정을 개발하고 있다(표 1). 2013년 미국에서는 사회과교육학회, 역사교육학회, 지리교육학회를 중심으로 C3사회과 표준안이 개발되었다(표 2).

한국에서는 인간사회와 환경 과목을 7개 영역으로 구분하여, 접근방법, 산업화, 지역화, 세계화, 정보화 관점에서 지리, 역사, 일사 영역의 통합을 시도하였다. 사회 현상을 지리, 역사, 사회구조적 측면에서 이해하고, 지역-국가-세계, 과거-현재-미래의 두 가지 관점에서 환경의 의미를 파악한다. 합리적 판단력, 창의적 사고력, 정보처리능력, 의사결정력 등 기능 함양과 지역-국가-세계 속의 한 사람으로서 지녀야 할 올바른 가치태도 함양 활동을 강조한다.

오스트레일리아에서는 인간사회와 환경 과목을 4개 영역으로 구분하여 변화와 지속성 영역에서 역사적 사건과 사람들, 시간과 변화를, 문화 영역에서 정체성, 문화적 다양성을, 환경 영역에서 장소와 입지의 유형, 장소 간 관계를, 사회 체제와 구조 영역에서 자원 체계, 역할, 권리, 책임을 학습 내용으로 설정하고 있다. 변화와 지속성, 문화, 환경, 사회 체제와 구조에 관한 지식이해, 정보 습득, 탐구과정, 사회 활동 및 시민 활동 참여 기능, 쟁점과 사건에 관해 자신과 다른 사람들의 가치태도를 확인, 명료화, 분석, 평가 활동

을 강조한다.

한국과 오스트레일리아 간의 영역별 학습내용 배열의 큰 차이는 교과와 계통유지 여부이며, 활동 차원에서 교과 목표를 향한 지식, 기능, 가치태도 영역별 유사한 학습 논리를 발견할 수 있다.

〈표 1〉 인간사회와 환경의 내용 체계(한국: 오스트레일리아)

한국		오스트레일리아	
영역 단원	내용	영역 단원	내용
인간사회와 환경의 구조	인간과 환경, 시간, 사회	변화와 지속성	역사적 사건과 사람들, 시간과 변화
인간사회의 탐구	지역분석, 역사이해, 사회조사	문화	정체성, 문화적 다양성
산업화와 현대사회	산업화의 배경, 과정, 현대사회 구조	환경	장소와 입지의 유형, 장소 간 관계
지역화와 지방자치	지역화, 지역성, 역사 문화, 정치경제	사회 체제와 구조	자원 체계, 역할, 권리, 책임
세계화와 세계의 이해	세계화, 지구촌 문제, 국제사회 이해	(출처: 옥한석 외 5인, 2002: 14; Board of Studies NSW, 2006: 20-21)	
정보화와 정보사회	시공간 개념변화, 정보 사회, 정보화		
새로운 세계의 창조	해양과 우주로 진출, 통일, 환경		

미국의 C3사회과 표준안도 교과와 계통을 유지하면서 정치, 경제, 지리, 역사 영역별 학습내용을 선정하여 발문 개발 및 탐구 계획→ 교과와 도구 및 개념 적용→ 자료 평가 및 증거 활용→ 결론 말하기, 실천계획 세우기 순으로 학습할 것을 제안하고 있다. 한국에서 인간사회와 환경 과목이 지속되지 못한 이유는 일반 선택과목이라는 한계뿐만 아니라, 교과와 계통을 고려하지 않고 해체한 상태에서 현대사회 변화에 대한 선형적 관점을 지나칠 정도로 강조하였기 때문이다. 사회의 변화는 바라보는 방식과 규모에 따라 직선적, 선형적, 미시적 관점에서 읽을 수도 있지만, 회귀적, 순환적, 거시적 관점에서 읽힐 수도 있다. 사회의 안정성과 변화를 함께 고려한다면, 사회 교과와 계통을 해체하기 보다는 영역별 기본 골격을 유지하되 학제적인 영역으로 확장하여 접근하는 사회과가 바람직할 수 있다.

오스트레일리아와 미국은 교과와 계통을 고려하면서 학습 내용을 조직한다. 오스트레일리아는 역사, 문화, 지리, 정치경제 영역을, 미국은 정치, 경제, 지리, 역사 영역을 중심으로 학습 내용을 선정하고 있다. 이러한 사회과 내용조직의 원리는 학습의 내용과 범위의 중복을 피하고, 교과와 핵심 개념을 중심으로 학습의 계열성을 유지할 수 있는 반면, 사회과학 각 학문 간 통섭의 흐름을 제대로 반영하기 어렵다. 이러한 내용조직은 학습자가 사회 문제를 복합적이고 중층적으로 이해하는데 걸림돌이 될 수도 있다. 이와 같은 문제점을 해결하기 위한 대안으로 교과와 계통을 유지하면서 현대 사회과학의 통섭을 반영하는 방법을 구상할 수 있다. 즉, 사회과 학습 내용을 정치생태, 경제지리, 문화역사 영역으로 재편하고, 영역별 핵심 개념을 선정하고 핵심 과정에서 기본 및 심화 단계로 구분하여 학습의 계속성과 계열성을 유지하도록 하는 사회과

내용-활동 체계이다.

〈표 2〉 C3사회과 표준안 내용-활동 체계(미국)

차원 1: 발문 개발 및 탐구 계획	차원 2: 교과와 도구 및 개념 적용	차원 3: 자료 평가 및 증거 활용	차원 4: 결론 말하기, 실천계획 세우기
발문 개발 탐구 계획	정치 경제 지리 역사	자료 수집 및 평가 주장 전개 및 증거 활용	의사소통과 결론 비평 실천계획 세우기
정치 영역	경제 영역	지리 영역	역사 영역
시정 및 정치 제도 참여 및 속의: 시민적 덕성 및 민주적 원리 적용 절차, 규칙, 법	경제적 의사결정 교환과 시장 국가 경제 국제 경제	지리적 재현: 공간적 관점과 세계 인간과 환경 간 상호작용: 장소, 지역, 문화 인구: 공간적 유형과 이동 지구촌 상호연결: 공간 유형의 변화	변화, 지속성, 맥락 관점 사료 및 증거 인과관계 및 논증

(출처: NCSS, 2013: 12-13)

한편, 생태적 다중시민성 함양을 목표로 하는 역량중심 사회과에서 핵심 과정의 단계는 장소감 및 정체성 인식→ 비지배 자유 보장→ 사회적 상호관계성 인정→ 환경정의 및 사회적 형평성 실천 순으로 진행할 수 있다. 다시 말해, 내(우리)가 될 수 있는 사람은 누구인가→ 내(우리)는 진정으로 자유로울 수 있는가→ 내(우리)는 다른 사람과 어울려 지낼 수 있는가→ 나와 우리 모두의 행복을 위해 무엇을 할 것인가 등에 관한 학습자의 단계적인 사고와 행동은 개인과 집단의 안녕과 행복을 지향하는 사회과 학습의 계속성과 계열성을 보장할 수 있다.

구체적으로, 한중일 초등 사회과의 공통된 조직 개념과 현대 사회과학 주요 개념 중에서 선정한 핵심 개념⁸⁾을 중심으로 설정한 영역별, 학년별 학습의 내용과 범위는 다음과 같다. 정치생태 영역에서 생활안전, 주민자치, 갈등해결, 국제협력, 환경보전, 탈성장⁹⁾, 상호의존 개념을, 경제지리 영역에서 장소애, 국토인식, 소비자 주권, 인적자원, 인간과 환경, 지구촌 개념을, 문화역사 영역에서 고급의식, 민족통일, 정체성, 사회개혁, 상호이해, 전통문화 개념을 핵심으로 다룬다. 학년별, 학기별 학습의 범위와 정도는 초등 3-6학년, 중등 7-10학년에서 학기당 2-3개 단원에 핵심 개념 2-3개를 조직 개념으로 하고, 핵심 과정은 초등의 기본,

8) 2008년 고시된 일본의 사회과 학습지도요령에서 사회적 과제에 대응하기 위해 정보, 법과 규정, 금융·경제, 방재, 에너지·환경, 복지·사회보장 개념들을 추가했지만, 한·중·일 2개국 이상 공통된 조직 개념을 핵심 개념으로 선정함. 표 3에서 괄호 안의 주민자치, 탈성장, 소비자 주권, 인적자원, 사회개혁은 현대 사회과학의 주요 개념 가운데에서 핵심 개념으로 선정함.

9) 탈성장(degrowth)은 경제적 개념이 아니라, 천연자원과 생태계의 동화 용량을 고려하여 에너지와 물질의 가공량을 줄이고자 한다. 시장기반 관계를 의심하고 질약 속에서 풍요로움을 추구하고자 한다. 선진국과 개발도상국, 현세대와 미래세대 간의 부의 공평한 재분배에 주목한다(Demaria et. al., 2013: 209)

중등의 심화 수준으로 나누어 학습자가 단계적으로 사고하고 행동하는 가운데 생태적 다중시민성을 기르도록 할 수 있다(표 3).

〈표 3〉 생태적 다중시민성 기반 사회과의 내용-활동 체계

핵심 과정(방법)	영역별 핵심 개념(내용)		
	정치생태	경제지리	문화역사
장소감 및 정체성 인식		장소애 국토인식 (3-1; 7-1)	고금의식 민족통일 정체성 (3-2; 7-2)
비지배 자유 보장	생활안전 (주민자치) (4-1; 8-1)	(소비자 주권) (인적자원) (4-2; 8-2)	(사회개혁) (4-2; 8-2)
사회적 상호관계성 인정	갈등해결 국제협력 (5-1; 9-1)		상호이해 전통문화 (5-2; 9-2)
환경정의 및 사회적 형평성 실천	환경보전 (탈성장) 상호의존 (6-1; 10-1)	인간과 환경 지구촌 (6-2; 10-2)	

* 괄호 안 개념은 현대 사회과학의 주요 개념, 숫자는 (학년별-학기별)

< 참고 문헌 >

- 김경숙·조화성(2010). 한국인의 다문화 시티즌십 유형과 특징- 충남지역 주민의 사례를 중심으로. **민족연구**, 41, 52-73.
- 김현미(2013). 21세기 핵심역량과 지리 교육과정 탐색. **한국지리환경교육학회지**, 21(3), 1-16.
- 박순열(2013). 생태적, 민주적, 지구적 시민의 가능성- 생태시티즌십. 한국환경사회학회 위임. **환경사회학의 이론과 환경 문제**. 파주: 한울, 467-496.
- 소경희(2007). 학교교육의 맥락에서 본 역량(competency)의 의미와 교육과정적 함의. **교육과정연구**, 25(3), 1-21.
- 손민호(2011). 역량중심교육과정의 가능성과 한계: 역량 개념을 중심으로. **한국교육논단**, 10(1), 101-121.
- 심광택(2012). 지속가능한 사회과 목표 설정: 생태적 다중시민성. **사회과교육**, 51(1), 91-107.
- 심광택(2013). 한국·중국·일본 초등 사회과의 전환점: 생태적 다중시민성. **사회과교육**, 52(1), 31-51.
- 심광택(2014). 생태적 다중시민성 기반 사회과의 핵심 개념 및 핵심 과정. **사회과교육**, 53(1), 21-39.
- 옥한석·이병련·김진영·박현숙·정석민(2002). **고등학교 인간사회와 환경 교사용 지도서**. 서울: 대한교과서.
- 이근호·김기철·김사훈·김현미·이명진·이상하이인제(2013). **미래 핵심역량 계발을 위한 교과 교육과정 탐색: 교육과정, 교수학습 및 교육평가 연계를 중심으로**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2013-2. 서울: 한국교육과정평가원.
- 조화성(2009). 한국 이민정책의 탈민족화와 재민족화. **민족연구**, 40, 45-61.
- 최현(2007). 한국인의 다문화 시티즌십(multicultural citizenship): 다문화 의식을 중심으로. **시민사회와 NGO**, 5(2), 147-173.
- 황정미(2010). 다문화시민 없는 다문화교육- 한국의 다문화교육 아젠다에 대한 고찰. **담론201**, 13(2), 93-123.
- 佐藤學(2010). **教育の方法**. 東京: 左右社.
- Board of Studies NSW.(2006). *Human Society & Its Environment K-6 Syllabus*. (<http://k6.boardofstudies.nsw.edu.au/go/hsie>).
- Bréville, B.(2014). Pourquoi vous ne deviendrez jamais chinois. *Le MONDE diplomatique*, 718. 정기현 역. 당신은 중국인이 될 수 없다. **르몽드디플로마티크**, 한국판 제64호.
- Cannavò, P.F.(2012). Ecological citizenship, time, and corruption: Aldo Leopold's green republicanism. *Environmental Politics*, 21(6), 864-881.
- Choe, H.(2003). *National Identity and Citizenship in China and Korea*. Doctoral Dissertation at University of California in Irvine.
- Demaria, F., Schneider, F., Sekulova, F., and Martinez-Alier, J.(2013). What is Degrowth? From an Activist Slogan to a Social Movement. *Environmental Values*, 22, 191-215.
- Dobson, A.(2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Jagers, S.C.(2009). In search of the ecological citizen. *Environmental Politics*, 18(1), 18-36.
- Joppke, C.(2007). Transformation of Citizenship: Status, Rights, Identity, *Citizenship Studies*, 11(1), 37-48.
- Kymlicka, W.(2003). Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and Research in Education*, 1(2).

147-169.

- Kymlicka, W. and Norman, W.(1995). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory, in Beiner, R.(ed.). *Theorizing Citizenship*. NY: State University of New York Press.
- Leopold, A.(1949). *A Sand County Almanac*. Oxford: Oxford University Press.
- Magdoff, F. and Foster, J.B.(2011). *What Every Environmentalist Needs to Know about Capitalism: A Citizen's Guide to Capitalism and the Environment*. NY: Monthly Review Press. 황정규 옮김 (2012). **환경주의자가 알아야 할 자본주의 모든 것: 자본주의와 환경에 대한 안내서**. 서울: 삼화.
- Martinsson, J. and Lundqvist, L.J.(2010). Ecological citizenship: coming out 'clean' without turning 'green' ?. *Environmental Politics*. 19(4). 518-537.
- National Council for the Social Studies(NCSS). (2013). *The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History*.
- Rifkin, J.(2011). *The Third Industrial Revolution: How Lateral Power is Transforming Energy, the Economy, and the World*. NY: Palgrave Macmillan. 안진환 옮김(2012). **3차 산업혁명- 수평적 권력은 에너지, 경제, 그리고 세계를 어떻게 바꾸는가**. 서울: 민음사.
- Rychen, D.S. and Salganik, L.H.(2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.