

2014년도 추계학술발표회 자료집

일시 : 2014년 11월 8일(토) 13:00-18:00

장소 : 서울교육대학교 인문사회관 사회과 강의실(3층)

한국사회교과교육학회

2014년도 추계학술발표회 및 이사회

<제1부 2014 정기 이사회>

- 13:00-14:30

사회 : 이동원(운영사무국장, 경인교육대학교)

<제2부 추계학술발표회 개회식>

사회 : 유종열(학술1국장, 공주대학교)

- 등 록(14:30-14:50)

- 개회식(14:50-15:00)

* 국민의례

* 개회선언 및 내빈소개 : 손병노(한국사회교과교육학회장, 한국교원대학교)

<제3부 주제 발표 및 토론>

사회 : 유종열(학술1국장, 공주대학교)

- 제1발표 및 토론 (15:00-16:00)

▣ 사회과 의사결정학습 논리의 재탐색

발 표 : 임용덕(안산원일초등학교)

토 론 : 윤길복(서울은빛초등학교)

- 휴식(16:00-16:20)

- 제2발표 및 토론 (16:20-17:20)

▣ 초등 사회과 기능 목표의 계열화 방안

발 표 : 정태호(용인이동초등학교)

토 론 : 고흔석(서울우이초등학교)

- 질의응답 및 총평 (17:20-18:00)

한국사회교과교육학회

사회과 의사결정학습 논리의 재탐색

임 용 덕
안산원일초등학교 교사



목 차

- I. 문제 제기
- II. 논의
 - 1. 기존 사회과 의사결정학습 논의의 한계
 - 2. 의사결정학습에서 가치 영역의 재설정
 - 3. 의사결정학습 논리의 재탐색을 위한 방향 설정
- III. 결어

I. 문제 제기

사회과의 목적은 교과과정의 태동 이후, 일관되게 시민성 자질 형성에 초점을 맞추어 왔다. 시민성을 바라보는 양상은 고정된 목적성을 띠지 않고, 시대별로 여러 변화 과정을 거쳐 근래에는 ‘합리적 의사결정력’을 갖춘 시민에 이르렀다. 사회과에서는 의사결정의 합리성을 강조하면서 올바른 판단과 선택을 위해 인간의 의사결정 과정을 모형화하고, 이에 맞추어 행동하는지를 관찰하는 데 많은 노력을 기울여 왔다. 그러나 이러한 의사결정학습은 목적을 달성하고자 하는 ‘이성적(rational)’ 측면을 전제로 한다.

본 연구의 출발은 사회과에서의 합리적 의사결정에서 전제하고 있는 ‘이성적(rational)’ 속성에 대한 의문에서 시작한다. 이성적 속성에 따라 의사결정의 차이가 있을 수 있다는 점, 이성적 담론 속에서도 실제적으로는 비이성적 측면에 의한 의

사결정이 다수 등장하고 있다는 점 등 기존에 전제하고 있는 사회과 합리적 의사결정에 대한 또 다른 측면의 양면성이 함께 존재하고 있음을 고려해야 한다는 것이다. 즉, 인간이 합리적 존재라는 전제에 대한 문제 제기이다.

의사결정학습 과정이 과연 이성적 측면에서 합리적, 지적 측면을 강조하면서 이러한 사고에 의해서 모든 의사결정이 잘 이루어지는가? 오히려 실질적으로는 합리적 의사결정에 의한 결과가 도출되기보다는 다양한 요인과 상황에 의해 그렇지 않은 측면에서 합리성에 제한점이 나타나는 경우가 더 많이 이루어질 가능성이 있다.

의사결정학습 과정에서 선택된 합리적 결정이 항상 옳은 결정은 아니다. 의사결정의 절차와 단계에 따라 결정된 대안은 모두 합리적인 결정으로 간주되지만, 이와는 다른 결정과 행동에 도달할 수 있기에 합리적 결정이 항상 옳은 결정으로 간주할 수는 없다(Woolever & Scott, 1988:78).

합리성을 통해 이루어진 의사결정이 합리성이라고 볼 수 없는 개인의 기호, 선호에 의해서 최선의 선택이 아닐 가능성이 있다는 것이다. 개인적 성향은 여러 심리적 요인에 따라서 환경, 종교, 문화, 집단, 미디어의 영향을 받아 형성되어 이성적으로 나타나는데, 때로는 비이성적으로 나타나기도 하고, 때로는 일관되게, 때로는 일관되지 않게 나타나기도 한다. 즉, 합리성을 가정한 선택이 비합리적인 경우가 많을 수 있으며, 비합리적인 상황을 살펴보았을 때, 지향하고 있는 합리성이 많은 부분 제한되어 있을 수도 있다. 따라서 의사결정 과정을 인식하는데 있어 지금까지 놓치고 있는 다양한 측면을 고려할 필요가 있다. 이를 이해하는 능력이 시민들에게 요청되며, 그것이 좀 더 의사결정 과정에서 최선의 선택을 도출하는 것이 가능해질 것이다. 궁극적으로는 좀 더 의사결정학습의 실질적인 체계화를 확립할 수 있는 첫걸음이 될 것이다.

II. 논의

1. 기존 사회과 의사결정학습 논의의 한계

사회과에서 의사결정학습에 대한 논의들은 적지 않다. 사회과 의사결정에 대한 연구는 크게 학습적 측면과 모형에 관한 비판 및 대안 제시, 그리고 모형 개발과 적용 측면에서 광범위하게 연구되고 있어 사회과 의사결정학습의 적용가능성을 넓혀주고 있다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 교수론적 입장에서 학습자의 의사결정능력 향상에 초점을 맞춘 연구들이 주류를 이루고 있었다.

그러나 사회과 의사결정학습의 합리성에 대한 의문을 함의하고 있는 연구가 많이 진행되고 있지는 않다. 최근에는 학습자의 의사결정학습 과정이나 그 내부에서의 사고 과정을 이해하고자 하는 연구가 드물지만, 나오기 시작하였다. 아래의 두 선행 연구는 학습자의 의사결정 과정의 행태를 분석하였다는 측면에서 공통점이 있다. 배진숙(2009)은 기존의 모형 구조에 관한 비판에, 이수진(2011)은 합리성의 의한 의사결정과정에 대한 비판에 초점을 두고 연구를 하였다는 점에서 본 연구의 문제 의식과 유사한 측면이 많다.

배진숙(2009)은 초등학생의 의사결정 분석을 통해 그 과정을 이해하기 위한 질적 사례 연구를 수행하였다. 기존의 선형적 구조에 의한 의사결정 방식은 학습자의 실제적 의사결정 과정과 다르므로 학습자의 특징을 고려한 의사결정 과정의 체계화가 요청된다는 제언을 하였다. 초등학생의 의사결정과정은 문제 유형에 따라 다양하게 나타나고 있으며, 특히, 단계 순서에 따라 의사결정이 일어나는 것이 아니라, 뛰어넘기도 하고, 반복하기도 하는 등 사실 및 가치 판단이 구분되어 이루어지지 않아 혼재되었다. 즉, 학습자의 특성과 문제 유형을 바라볼 때, 의사결정모형을 위의 내용에 따라 하나의 모형으로 설명할 수 없음을 밝히고 있다. 더불어 학습자의 의사결정과정의 특성을 보았을 때, 개인적 의사결정의 여러 문제점을 집단적 의사결정 상황에서 보완하도록 제안하고 있다.

결과적으로 학습자의 의사결정 단계에 대한 수행 이력 등 관찰 가능한 사례의 분석을 통해 현 실태를 제시하면서 문제 유형에 따른 의사결정, 집단 의사결정의 장점을 살린 의사결정과정의 재구성 및 전략 개발을 제안하였다.

이수진(2011)은 행동경제학 이론에서의 심리적 기제 활용의 중요성을 인식하고, 이에 따른 행태게임이론에 근거한 초등학생의 의사결정 행태를 분석하였다. 행태 분석 과정은 '휴리스틱'과 '편향' 두 요소를 중심으로 학습자의 의사결정과정에서 영향을 미치는 정도를 양적으로 분석하였다. 게임을 통해 심리적 기제에 의해 휴리스틱, 편향의 방법으로 의사결정하는 경향이 곳곳에서 발견되므로 이를 줄이려는 노력을 통해 의사결정의 합리성을 추구한다는 시사점을 제시하였다.

결과적으로 논리적 순서에 의한 합리적 선택의 의사결정 사고방식에 의문을 제기함으로써 제한적 합리성을 통하여 감정을 고려하는 인간의 의사결정 행태에 대한 논의를 진행하였다. 학습자의 경제적 의사결정과정에 국한하여 행동경제학에서 강조하고 있는 심리적 측면의 선택 이론을 도입하여 이에 대한 초등학생의 의사결정과정의 행태를 드러내면서 의사결정의 합리성을 제고할 수 있는 세심한 구조적 틀의 재조정이 필요함을 제안하였다.

두 선행연구를 통하여 얻을 수 있는 시사점은 두 연구 모두 의사결정과정에 대한 행태 연구를 통해 기존 모형과 그 모형이 전제하고 있는 합리성은 실제적인 의

사결정과 괴리되고 있는 경향이 있음을 밝히고 있다. 그러나 이를 사회과 의사결정에 좀 더 대안적인 방안을 제시하지 못하고, 재구성 및 전략 개발, 구조적 틀의 재조정을 요청하고 있다.

본 연구를 통하여 전자의 선행연구에 대한 실질적 의사결정의 과정과 후자의 제한적 합리성에 대한 인식을 토대로 사회과 의사결정학습의 가치 영역의 재설정과 그에 따른 의사결정학습 과정의 재구조화를 모색하면서 대안적 의사결정학습을 마련하는 것이 필요할 것이다.

2. 의사결정학습에서 가치 영역의 재설정

의사결정학습에 대한 제한적 논의에 있어 핵심은 논리적 결론에 이르게 하는 이성적 길으로는 명분상 우세한 것처럼 보이지만, 실제적 행동에 이르게 하는 것은 개인의 욕망, 즉 실제적 선호와 선례에 따른 경험적 일관성에 의한 감성적 요인이 지배적이라는 것이다. 이는 인간이 '합리적 존재'라기보다는 이성이라는 요인에 의해 '합리화하는 존재'라는 점이다.

좋은 정보와 좋은 방법에 의하여 의사결정을 하면, 합리적으로 옳은 의사결정이 이루어진다는 전제에 대하여 의문을 갖고, 비합리적이거나 즉시성에 의한 편향에 의해 이루어질 수 있는 감성적 요인도 하나의 축으로서 의사결정학습에 반영되는 것이 요청된다. 최선의 선택을 위하여 다양한 이성적 장치로 검증하는 의사결정학습 논리와 함께 감성적 측면의 드러냄을 통해 실질적인 의사결정학습 과정을 반영할 필요가 있다.

사회과에서의 의사결정학습은 선택 기준, 즉, 대안 마련을 위한 기준 설정에 대한 좀 더 다른 차원의 사고가 필요하다. 선택 기준은 필연적으로 가치가 내재되어 있으며, 가치를 어떻게 바라보느냐에 따라 기준 설정의 양상이 달라지기 때문이다.

지금까지 의사결정에 있어 가치문제는 규범적인 가치, 예를 들면, 도덕적 가치를 포함하여 내면화해야 할 가치와 전수해야 할 가치 등이 바람직한 가치로서 선택의 우선적인 기준이 되어 왔다. 한편으로는 가치를 선택하고, 내면화하는 과정이 좀 더 과학적이고, 지적으로 이루어지는 가운데 합리적인 가치가 선택의 우선적인 기준이 될 것을 요구해왔다.

정세구(1979b)는 가치교육 자체를 이념, 가치를 주입하는 차원의 한 방법으로 보고 있다. 이것은 가치관이나 태도의 함양을 가치교육으로 바라보고 있는 것이다. 현재 도덕과교육에서 다루고 있는 판단 및 합리적 의사결정의 논리와도 일맥상통하다. 판단과 의사결정의 능력을 증진시키고 문제해결의 과정, 절차에 익숙하도록

학습을 이끄는 것을 중요시여기고 있다. 그러나 근본적으로는 도덕적으로 바라보는 안목, 즉 지향해야 할 가치관 및 덕목을 설정해놓고, 이를 바탕으로 의사결정의 준거를 알고 덕목을 내면화하는 과정, 절차를 인식하는 것을 궁극적 목적으로 이끌어 가는 것을 지향하고 있는 것이다. 즉, 바람직한 가치와 합리적 가치를 구분하면서 이들을 추구하고 있는 것이 가치교육이라는 것이다.

정호범(1997:12-32)은 기존의 가치 영역 설정과 관련하여 바람직함과 합리성 두 가지로 영역 구분을 한 정세구(1986)의 논의에 대하여 이의를 제기한다. 두 속성을 지닌 가치의 개념 규정 및 기준의 모호함과 수업방법상의 문제 두 측면에서 비판하면서 가치교육에서 다를 수 있는 영역을 '사적 영역'과 '공적 영역'으로 구분하고, 그 두 영역에는 '도덕적 가치'와 '탈도덕적 가치'가 존재함을 관련시켜 설정하였다. 이는 기존의 바람직한 가치와 합리적 가치에 대한 모호함을 명확히 하면서도 그동안 간과해왔던 탈도덕적 가치에 대한 언급을 통하여 가치교육의 지평을 넓혔다는 점에서 그 의의가 있다.

그러나 지금까지의 사회과 의사결정을 위한 가치교육에 있어 큰 특징은 이성애 근거한 합리성에 의하여 바람직한 가치를 도모한다는 점에서 그 한계가 있다. 가치교육에서의 진실보한 측면을 보인 가치명료화 모형을 통한 초등 사회과 가치교육에 관한 연구는 가치탐구 과정 내에서 합리적 의사결정을 하기 위한 다양한 기법을 사용하고 있다. 이러한 방법적 측면에서의 의사결정 연구의 전제는 보편적 가치에 대한 탐구를 통해서 의사결정을 한다는 것이다. 역할교환검사, 가치변곡선 등의 기법 중심 의사결정의 제안을 하고 있는데, 이는 의사결정을 좀 더 합리적으로 하기 위한 방법상의 정교화를 추구한 것이다. 그러나 합리적 가치를 전제로 하고 있기 때문에 실제 의사결정 과정에서 나타나는 제한적 합리성의 모습을 설명하지 못하는 한계를 보이고 있으며, 이는 가치 영역 설정에 있어서도 합리성이 포함하지 못하고 있는 영역을 나타내지 못하고 있음을 알 수 있다.

이에 따라 합리성이 가진 한계의 모습을 설명하기 위하여 사회과 의사결정학습 모형의 두 축인 사실탐구와 가치탐구에 대한 대안 마련이 요구되어진다. 그 대안 마련의 출발은 가치 영역의 재설정이다. 바람직한 가치와 합리적인 가치의 추구하고 함께 합리성에 기초한 가치 선택이 이루어지지 못하는 경우에 대한 영역의 설정이 필요하다. 일명 비합리적 선택에 대한 가치 영역의 설정이 필요하며, 이 설정 내부에서는 합리적인 가치의 범주처럼 사적·공적 영역, 도덕적·탈도덕적 가치의 범주를 모두 포함할 수 있다. 비합리적 가치 영역의 설정은 실제 이루어지는 의사결정의 다양한 맥락 요인을 살펴볼 수 있는 장(場)으로서의 역할을 하면서 좀 더 의사결정을 잘 할 수 있는 자기 성찰의 기회를 제공하는 장(場)으로서의 역할을 할 수 있다.

이렇게 사회과 의사결정학습에서 가치 층위의 틀 거리를 비판적으로 바라보는 것에 초점을 맞추는 것은 중요하다. 지금까지의 가치에 대한 단선적 층위를 좀 더 다양하게 열어놓고, 생각할 수 있는 여지를 풍부하게 할 수 있는 구조적인 대안을 제시하는 것이다. 의사결정학습에 있어 명료화(개인적 가치), 분석(사회적 가치), 의사결정(지식과 가치의 통합)에 관한 틀 거리를 좀 더 풍부하게 할 수 있는 방안의 모색이 가능하다. 의사결정에서 다루어지는 개인적 가치, 사회적 가치를 둘러싼 제한적 합리성에 대한 개인의 심리적 경향성을 어떻게 사회과 의사결정학습에서 수용할 것인지에 대한 논의의 범주를 확대해 나아가는 계기가 될 수 있을 것이다.

3. 의사결정학습 논리의 재탐색을 위한 방향 설정

의사결정학습의 구조적 대안을 마련하는 과정에서 의사결정을 어떤 입장에서 바라볼 것인지에 대한 방향성을 모색하면서 기존의 합리성에 근거한 모형론의 성전화 모습에 대하여 반증 사례를 다양하게 제시하고, 이를 유형화하는 것이 필요하다.

즉, 기존 의사결정학습 과정에 대한 비판을 전제로 하고 있으므로 처음부터 하향식으로 의사결정을 바라보는 것이 아니라 상향식으로 의사결정을 바라보는 것이 본 연구 논의의 출발이다. 사회과 의사결정학습 과정에서 많은 부분 제한적 합리성의 양상이 나타나고 있으며, 수업에서 이러한 제한적 합리성의 모습이 나타났을 때, 어떤 질문을 던질 수 있을 것인지, 어떤 수업 내용을 구성할 것인지, 대안적 아이디어를 제안하는 것이 의미가 있을 것이다.

특히, 사회과 의사결정학습의 철학과 맥락을 탄탄하게 논의하고, 각 단계별로 놓치고 있는 것은 무엇인지 살펴볼 필요가 있다. 최초 의사결정학습 모형이 등장할 때, 중시하고 있던 부분은 무엇이었고, 현재의 관점에서는 당시 모형론을 그대로 받아들이지 못하는 맥락을 제시할 필요가 있다. 즉, 의사결정학습과 관련된 모형론의 한계를 제시하고, 그에 관한 수정 및 보완이 필요한 부분에 대해서는 대안적 논리를 새로이 설정할 필요가 있다. 이는 궁극적으로는

의사결정학습 과정에 대한 합리성의 한계와 재인식을 하는데 있어 이를 수용하는 문제는 사례별로 연구 과정에서 어려움이 있을 수 있다. 특히, 역사적 사례는 평가적 측면보다는 이해의 측면에서 보아야 한다는 점에서 볼 때, 다른 영역 사례들과의 차별성 측면에서 세심한 조정 과정이 필요하다. 역사적 사례의 경우, 대안을 탐색하기 위한 과정 속에서 의사결정 과정에 내재한 사실 및 가치 탐구와 더불어 딜레마와 관련 있는 의사결정자에 대한 심리적인 요인을 분석하는 것이 요청된

다. 역사적 사건에 기여하는 인간의 정서, 지각, 사고방식, 그리고 심리적인 대처기제 등의 분석이 필요한 것이다. 역사적으로 형성된 문화적 생활양식의 심리적인 근거를 발견할 수 있도록 해주기 때문에 우리가 삶의 진실들을 더욱 잘 이해할 수 있을 것이다(Zevedei Barbu, 임철규 역, 1983:21). 그러나 역사 영역 수업은 당시의 결정 상황에서는 이성적, 합리적이라고 판단했던 결정이 현재에 와서는 그렇지 않은 경우가 많다. 특히, 집단 속에서의 심리적 영향에 의한 선택 등을 명료화하는 과정이 쉽지만은 않다. 그렇다고 역사적·문화적 측면에 의해 영향을 받고 있는 심리적 측면을 고려하지 않을 수 없는 필연적 요인을 간과할 수 없으므로 이에 대한 대처 방안이 요구된다.

본 연구는 다른 여타 연구에서의 사례들처럼 보이지 않는 것을 드러내기 위한 작업 과정에서 현실적으로 드러내는 것이 어려울 수 있다. 이를 위해 많은 사례를 늘리려는 유형화 과정이 전제되어야 하며, 다양한 반증 사례를 제시할 필요가 있다. 사회과 수업에서의 의사결정학습 과정에서의 합리성에 대한 제한점이 발생하는 현실을 충분히 인식하고, 이를 반영한 문제제기와 그에 따른 질문과 수업 아이디어의 구안으로 좀 더 최적의 의사결정을 도출할 수 있는 방안을 제시하는 것이 본 연구의 큰 의의가 될 수 있다. 연구의 방향은 이러한 논지를 좀 더 체계화할 수 있는 의사결정학습 방안 마련에 초점을 두어야 할 것이다.

II. 결어 및 제언

그 동안의 의사결정학습과 관련한 연구가 지적이고, 합리적인 과정에 초점을 두고, 이를 전제한 상태에서 사고과정을 모형화하면서 이를 적용하는 데에 온 힘을 기울여 왔다. 그러나 실제로 이루어지고 있는 의사결정 과정에 대한 인식과 함께 인간의 합리성을 온전히 의사결정 과정에 적용하기 힘든 점을 고려하는 행태에 대한 연구로까지 나아가고 있는 부분을 다시금 되새겨볼 필요가 있다. 사회과에서 추구하는 의사결정학습이 합리적 결과에 초점을 맞춘 나머지 실제로 어떠한 의사결정 과정이 왜 일어났는지에 대한 설명이 필요한 부분에 있어서는 간과하고 있지는 않은지 재고할 여지가 충분하다. 인간의 의사결정학습 과정에 있어 단순한 이기심이나 욕구만을 뜻하는 비합리적인 개인의 심리적 측면뿐만 아니라, 한 개인이 그러한 의사결정을 하게 된 역사적 배경, 사회적 영향을 받게 된 개인의 동기를 파악함으로써 사회·역사적 심리 부분을 고려한 의사결정 과정의 기술적 설명이 요구된다.

이상의 문제 의식 아래, 사회과의 시민성의 핵심인 합리적 의사결정은 이성적, 지적 차원을 넘어서 삶과 연계한 문화적 이해, 편향성 이해 등을 통해 자신의 의사결정에 영향을 주는 요인을 고려할 수 있는 자신을 이해하는 차원으로 좀 더 맥락적 차원까지 그 범위를 넓혀야 한다. 의사결정을 좀 더 잘 하기 위한 자기성찰을 통하여 자신에 대해 신뢰할 만한 통찰력을 얻는 것이 중요하다. 바로 자기성찰을 통해 자신에 대해 신뢰할 만한 통찰력을 얻을 수 있다는 것이 기본 전제다. 자기 내면을 들여다보면 자신이 정말 선호하는 것, 마음 속 깊은 곳에 자리한 생각과 삶의 진정한 동기를 어느 정도는 직접적으로 발견할 수 있다고 가정한다. 기존의 규범적 당위적 접근만이 교육적 고려가 이루어진 것이라 볼 수 없다. 교육의 목적이 자아 성찰, 관계 형성, 상황을 고려한 삶의 질 제고라는 궁극에 닿아 있다면, 이러한 측면에서의 의사결정학습 과정에서의 합리성의 한계 측면을 인식하는 것은 큰 의의가 있다. 과학적인 과정과 함께 개인의 심리적 이해가 자기 이해를 통한 교육적 고려에 대한 사회과적 적용이 필요한 것이다.

실제 자신의 행동을 좌우한 것이 무엇인지 전혀 몰랐지만 자신의 선택에 대해 설명하는 데 있어서는 아무런 문제가 없었다. 자기 이해가 이루어지지 않아도 설명을 할 수 있다는 것은 선택시, 나의 선호가 무엇인지 명확하지 않은데도 그것이 라고 믿고, 선택하며, 그것을 합리적이라 생각했기 때문이다. 우리가 특정한 결정을 내리는 이유나 우리의 기호에 영향을 미치는 것을 생각하는 것은 그리 어렵지 않으나, 어려운 것은 바로 '정확한' 요인을 찾아내는 것이다. 이에 대한 성찰의 기회를 제공해야 할 것이다.

이를 위해 본 연구에서는 추후 연구 과제로서, 사회과에서 이루어지고 있는 합리적 의사결정의 기본 전제와 논리 형성 과정을 이론적으로 검토함으로써 그 동안 이성에 의한 합리적 의사결정이 놓치고 있는 바를 드러내고자 한다. 이러한 비판적 고찰은 합리적 의사결정의 범위를 좀 더 넓힘으로서 의사결정의 합리성과 관련한 가치 영역을 재설정하는 방안을 모색할 수 있는 토대가 된다. 또한, 실제적 의사결정 과정을 제고하기 위하여 의사결정에 미치는 다양한 요인을 사례를 통해 살펴보면서 합리성을 재인식하는 과정을 거쳐 합리성에 대하여 맥락적 인식을 해 나갈 수 있는 논의를 이어갈 것이다. 사회과에서의 교육과정 및 교과서에서의 내용 검토와 기존 의사결정학습과 관련한 수업 양상을 살펴보면서 합리성의 재인식에 근거한 의사결정의 재구조화를 통하여 실천 사례를 모색함으로써 사회과 의사결정 학습의 새로운 논리를 탐색하고자 한다.

〈참고 문헌〉

- 강대현(1995). 사회과 의사결정모형에 대한 비판적 연구: James A. Banks의 의사결정모형을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 권오정·김영석. [증보판] **사회과교육학의 구조와 쟁점**. 교육과학사.
- 김일남·이광성(2007). **사회과 의사결정수업모형 탐구**. 양서원.
- 김양렬(2013). [제2판] **의사결정론**. 명경사.
- 김환길(1997). 역사철학의 행위설명이론과 역사교육에의 적용, 양호환 외. **역사교육의 내용과 방법**. 삼지원. 187-229.
- 김혜숙(2008). **도덕 판단교육, 합당성 개념에 길을 묻다**. 한국학술정보(주).
- 교육과학기술부(2012). 사회과 교육과정.
- 교육과학기술부(2011). 도덕 6 지도서.
- 교육과학기술부(2011). 사회 5-1 지도서.
- 김한중(2008). 다원적 관점의 역사이해와 역사교육, **역사교육연구**, 8, 230-259.
- 남상준(2005). **지리교육의 탐구**, 교육과학사.
- 노경주(2000). 초등 사회과에서의 쟁점중심교육, **시민교육연구**, 31, 83-107.
- 민 윤(2006). 초등학생의 역사 쟁점 인식의 양상, **사회과교육연구**, 13(2), 63-85.
- 박규택 · 이상울(2003). 가치 판단에 기초한 의사결정 모형과 기준, 대안의 평가 방법, **한국지역지리학회지**, 9(2).
- 박상흠(1998). 가치 갈등 해결을 위한 사회과 의사결정모형의 탐색. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박지만 · 황철수(2008). 공간적 의사결정과정 지원을 위한 온톨로지 연구, **국토지리학회지**, 42(10).
- 배진숙(2008). 초등학생의 의사결정 과정 분석. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 서재천(1995). 의사결정능력 신장을 위한 사회과 수업논리의 탐색. **사회과교육**, 28.
- 서정석(2008). 역사적 판단력 신장을 위한 의사결정 수업 방안 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손병노(1995). 사회과 문제해결 수업의 성격, 가능성 및 실제: 인지심리학적 접근, **사회과교육**, 28, 50-72.
- 안병갑(2003). 의사결정 모형으로 접근해 본 정치사 수업, **내일을 여는 역사**, 11, 291-301.
- 오세철(1984). 역사 · 사회 과학으로서의 심리학, **현상과 인식**, 8(2), 9-23.
- 유수진(2010). 메시지 프레이밍이 학습자의 지리적 가치 태도에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

- 이서영(2014). 자기 이해를 위한 인문적 사회과교육. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 이수진(2011). 행태게임이론에 근거한 초등학생의 경제심리와 의사결정과정
에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 이재호(2014). 정치성향에 따른 도덕판단기준의 차이, **한국심리학회지**, 28(1).
- 이진안(2012). 정치적 판단에서 심리적 요인의 역할: 변화가능성에 대한 암묵적
이론 중심으로, **한국심리학회지**, 26(2).
- 전희욱(2007). 사회과교육과정 ‘의사결정’ 내용요소의 적용 방향, **사회과교육연구**, 14(2).
- 정선영(2006). 역사학습에서 의사결정능력의 신장, **역사와 역사교육**, 15, 1-32.
- 정선영(2007). W. Dray의 합리적 설명의 논리와 역사교육에서 그 활용, **교육연
구논총**, 28(3), 219-242.
- 정선영 · 김한중 · 양호환 · 이영호(2012). **역사교육의 이해**. 삼지원.
- 정세구(1979a). **가치 · 태도 교육의 이론과 실제**. 배영사.
- 정세구(1979b). 가치 · 태도 수업의 전략, **사회과교육**, 12.
- 정세구(1986). 가치교육 방법론, **국민윤리연구**, 21.
- 정은경(2011). 진보와 보수의 도덕적 가치 판단의 차이, **한국사회심리학회지**, 25(4).
- 정은경(2014). **도덕적 판단에서 권력의 효과: 접근/억제인가, 향상/예방인가, 한
국심리학회지**, 28(1).
- 정호범(1997). 초등 사회과에서의 가치교육. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 정호범(2001). 사회과 의사결정 능력 평가모델 개발, **사회과교육연구**, 11.
- 정호범(2014). **자유주의 철학과 가치관 형성 교육**. 교육과학사.
- 주성욱(2007). 합리적 의사결정 과정에서 편견과 집단주의 문제 : 사회심리학을
중심으로. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 차경수 · 모경환(2008). **사회과교육**. 동문사.
- 최용규(1995). 사회과 교수학습모형의 특성에 대한 이해, **사회과학교육연구**, 1, 159-172.
- 최용규(1997). 역사 학습에서의 의사결정. **사회과교육학연구**, 1, 30-51.
- 최용규 외(2009). **살아있는 역사수업**. 교육과학사.
- 최용규 외(2008). **[수정판] 사회과, 교육과정에서 수업까지**. 교육과학사.
- 최인철(2007). **프레임**. 21세기 북스.
- 하영원(2012). **의사결정의 심리학**. 21세기북스.
- 한진수(2007). 선택에서의 제한적 합리성과 경제교육, **시민교육연구**, 39(3), 263-284.
- 한춘희(2011). 논쟁문제수업을 통한 의사결정능력의 향상, **사회과교육연구**, 19(3).
- 한규석(2013). **[3판] 사회심리학의 이해**. (주)학지사.
- 今谷順重(1996), 新しい問題解決學習と社會科の授業設計. 최병모 역(2006), **사회**

과 신 문제해결학습과 수업설계, 도서출판 협신사.

Banks, J. A.(1976), *Teaching strategies for the social studies: Inquiry, valuing and decision making*, Addison Wesley Publishing Corm. 최병모 역 (1987), *사회과 교수법과 교재연구*, 교육과학사.

Banks, J. A.(1976), *Teaching strategies for the social studies: Inquiry, valuing and decision making(4th ed.)*, Addison Wesley Publishing

Daniel Kahneman(2010), *Judgement and decision making : An interdisciplinary reader*. 이영애 역(2010), *불확실한 상황에서의 판단*, 아카넷.

David Hardman(2009), *Justment and Decision Making: Psychological Perspectives*. 이영애 · 김나경 역(2012), *판단과 결정의 심리학*, (주)시그마프레스.

David P. Houghton(2009), *Political Psychology: Situation, Individuals, and Cases*. 김경미 역(2013), *정치심리학*, 성균관대학교 출판부 사람의 무늬.

Engle, S. H., & Ochoa, A. S.(1988), *Education for democratic citizenship: decision making in the social studies*, N.Y.: Teacher College Press, Columbia University, 정세구 역(1989), *민주시민교육*, 교육과학사.

Sam Sommers(2011), *Situations Matter*. 임현경 역(2013), *무엇이 우리의 선택을 좌우하는가*, 청림출판.

Woolever, R. M., & Scott, K. P.(1988), *Active learning in social studies: promoting cognitive and social growth*, Scott, Foreman and Company.

Zevedei Barbu(1960), *Problems of Historical Psychology*. 임철규 역(1984), *歴史心理學*, 창작과 비평사.



MEMO

A large, empty, rounded rectangular box with a thin black border, intended for writing a memo.

초등 사회과교육의 기능 목표 계열화 방안

정 태 호

용인이동초등학교



목 차

- I. 들어가며
- II. 사회과교육에서 기능에 대한 위상 정립
- III. 사회과교육과정 내 기능 목표 상세화
- IV. 나오며

I. 들어가며

1. 문제 제기

기능 영역의 계열화란 사회과에서 필요로 하는 기능을 학생들의 수준에 맞추어 배열하고 난이도에 따라 위계적으로 조직하는 것을 말한다. 즉, 사회과교육에 필요한 기능을 어느 학년에서 어떤 수준으로 학생들에게 제시하느냐를 결정하는 것이다. 이러한 결정은 학생들의 발달 수준, 학문적 특성, 지식 영역과의 연계 등을 고려하여 탄탄한 근거를 가지고 이루어져야 한다. 하지만, 현재 사회과 교육과정에서 이에 대한 근거는 뚜렷하게 제시된 바가 없다. 지식, 기능, 가치·태도의 특성에 따라 각 내용 요소들을 배열하고 있으나, 그 내용 요소들이 왜 그 위치에 배열되었는지는 확실하지 않다. 특히, 기능 영역은 사회과 교육과정을 개발하는 과정에서 기능에 대한 이해나 연구가 소홀했다(김재형, 1991b: 85).

사회과에서 목표로서 제시하고 있는 기능은 지식을 습득하는 방법을 알 수 있도록 하며, 자신에게 필요한 지식을 선택하고 활용하는 것을 가능하게 한다. 즉, 사회과의 지식이 학습 내용으로서 '무엇'에 해당되는 것이라면, 기능은 방법으로서 '어떻게'에 해당하는 것이다(차경수 외, 2008: 232). 이러한 이유로 박태암(1984)은 사회과교육의 영역을 지식, 기능, 가치·태도로 분류하였을 때 지식과 가치·태도는 오로지 기능이라는 방법에 의해서만 달성될 수 있다고 하였다. 이는 지식의 습득이 그 자체로 민주 시민의 자질을 길러주는 것을 보장할 수 없기 때문에 사회 변화를 인식하여 학생들의 요구나 기대에 맞추어 사회과교육의 목표를 달성하기 위해서는, 사회적 사실이나 현상을 학습내용으로 투입하는 것 외에 기능의 습득과 숙달이 요구된다는 것이다(김재형, 1991: 17; 김형수, 1988: 47; 조국남, 2003: 202). 이러한 관점에서 기능 영역의 위치는 매우 중요하다고 할 수 있다. 오늘날 사회의 지식은 폭발적인 증가와 빠르게 변화하는 특성을 가지고 있기 때문에 사회과에서 담을 수 있는 내용에는 한계가 있다. 기능 영역의 학습이 바로 이러한 지식 영역의 한계를 극복할 수 있는 방안이다.

하지만 기능의 중요성에도 불구하고 그간 사회과의 목표로서 기능은 지식과 가치·태도에 비하여 사회과 학습의 주요 내용으로 제대로 인식되지 못하였다(정문성 외, 2009: 157; 한춘희, 2009: 98). 사회과 교육과정은 사실 위주의 지식들을 우선적으로 강조하고 있고, 기계적인 암기와 연습의 관행들은 기본 기능들을 절차적인 수단으로만 생각해 왔기 때문이다(김재형, 1991a: 18; 박태암, 1984: 3). 사회과에서 기능영역이 소홀히 다루어지는 이유는 여러 곳에서 찾을 수 있다. 먼저 교육과정의 구성에 있어 사회적 요구와 학문의 요구가 학습자의 요구보다 강하게 반영되기 때문이다. 특히, 최근 들어 수시로 개정되는 사회과 교육과정은 사회적인 이슈와 학문의 논리가 주된 이유라는 것을 알 수 있다. 두 번째로, 기능에 대한 평가가 어려워 기능을 적극적으로 목표화 하려는 시도가 없었기 때문이다(김재형, 1991b: 86). 세 번째 이유로 김재형(1991a)은 교사에게서 원인을 찾고 있다. 대부분의 사회과 교사들 자신도 배운 적이 없는 것이기 때문에 기능을 가르치는 일을 소홀히 한다고 하였다. 대부분의 사회과 교사들이 기능을 가르치는 일이 중요하다고 여기면서도 기능 목표를 분명히 설정하지 못하거나 실제 수업에서는 지식과 가치·태도의 목표에 초점을 맞춘다는 것이다. 이처럼 교육과정 구성에서부터 실제 수업에 이르기까지 기능 영역은 그 중요성에 비해 많이 다루어지지 못하였다.

기능 영역에 대한 교육이 타 영역에 비해 소홀하게 다루어지고 있지만, 여러 학자들의 논의 속에서 기능은 사회과 학습의 주요 내용으로 다루어져야 한다고

주장되고 있다. 이러한 논의의 핵심은 기능이 학습 방법의 학습으로서 중요하다는 것이다. 정문성 외(2008)는 기능은 지식과 밀접한 관계가 있으며 학습자가 습득한 지식을 활용하고 확장하여 새로운 정보를 배울 수 있도록 하는 좋은 수단이라고 한다. 즉, 기능은 앎과 행함, 지식과 문제 해결의 과정을 이어주는 데 중요한 의미를 가지고 있다는 것이다. 또한, 교과 지식 내용과 더불어 학문의 사고 방식 또는 탐구 과정을 충실하게 가르칠 수 있게 하려면 기능 영역이 명확하게 교과 목표화 되어야 할 것이다(김재형, 1991b: 86)

특히, 외국의 연구에서는 기능의 중요성에 대해 많이 언급하고 있다. Afolabi(1979)는 사회과 교육에서의 기능은 목표로서든 내용으로서든 간에 사실 지식들보다도 우위를 차지해야 한다고 주장하고 있다. 왜냐하면 지식들을 망각하여도 그런 교과내용 속에 내재된 필수 기능들에 통달한다면 정보의 홍수 속에서 능히 생존할 수 있기 때문이다. 또한, Afolabi(1979), Northup and Barnes(1977)는 자료의 읽기 기능을 비롯하여 사고 기능과 연구 기능에의 숙달은 시류에 뒤지지 않으려고 잡다한 사건들을 뒤쫓는 것보다 훨씬 더 사회적 가치가 있다고 말하고 있다. 즉, 기능의 숙달이야말로 지식세계의 퇴화를 극복하는 거의 유일한 방도이며, 기능은 개인이 축적한 지식이 낡고 무의미한 것이 되었을 때 지식을 새롭게 보충할 수 있도록 해주는 역할을 한다고 말한다. 다시 말해, 기능은 기계적으로 암기하는 것과 달리 진정한 학습을 촉진시킨다는 교육적 가치를 갖는다. 다양한 출처로부터의 정보를 소화하여 활용하며, 분석하고 응용하는 기능은 현대 사회의 변화와 함께 공백으로 남는 사회과 지식 영역의 내용부분을 채워줄 수 있는 대안인 것이다. 이러한 이유로 인해 James L. Barth, S. Samuel Shermis(1984)의 연구에서는 기능들을 활용한 다양한 수업 방법을 설명하고 있고, Richard E. Servey(1981)의 연구에서는 초등사회과에서 가르쳐야 할 기능으로 50여가지를 소개하고 있다. 또한, James W. Stockard, Jr(1995)는 사회과 내 학문 영역을 지리, 역사, 인류학, 사회, 경제, 정치, 통합영역으로 분류하여 각 영역에서 할 수 있는 활동을 소개하며 기능을 함께 다루고 있다.

사회의 변화에 맞추어 정보의 홍수 속에서 학생들은 광범위하고 다양한 출처로부터 정보를 소화하여 활용하는 기능을 학습해야만 한다. 그 후 학습자 스스로 문제를 발견하고 해결하는 학습 방법의 학습을 원활히 하기 위해서도 역시 필수적 기본기능을 습득해야 한다. 이러한 과정을 통해서 비로소 지식 위주의 교육을 탈피하고 변화하는 사회에 맞추어 올바른 민주 시민의 자질을 키울 수 있다. 이러한 기능의 숙달은 개인의 재능을 실현하는 것이기도 하며, 지식의 잘못된 적용을 막을 수 있고 진정한 학습을 촉진시킨다는 교육적 가치를 갖는다

(김재형, 1991: 17, 김형수, 1988: 47).

이러한 기능이 실제 수업 상황에 투입되는데 가장 큰 문제점은 기능의 계열화가 제대로 이루어지지 않고 있다는 점이다. 김일기 외(1998)는 7차교육과정 목표의 상세화를 통해 사회과교육의 목표와 내용의 위계화를 시도했으나, 내용에 있어서 기능에 대한 계열화는 시도되지 않았다. 그 이유로 기능의 계열화는 아동·학생의 발달에 대한 광범위한 연구가 전제되어야만 가능하다고 보았기 때문이다. 기능의 계열화를 위해서는 광범위한 연구가 필요하고, 사회의 변화에 따라 사회과에서 필요한 기능의 내용도 바뀌기 때문에 기능의 계열화를 하는 것은 쉽지 않다. 하지만, 기능은 지식이나 사고력과 별개로 존재하지 않고 밀접한 관계를 가질 뿐만 아니라 학습에 관련된 기능은 순차적으로 발달하고 체계적인 교육과 직접적인 실천을 통해서 획득될 수 있기 때문에 기능의 계열화는 반드시 필요하다(한춘희, 2009: 99). 또한, 그간 이루어진 발달론적 연구 결과들은 아동들의 능력이 발달해감에 따라 그에 가장 적합한 특수 형태의 학습 활동이 있음을 알려주고, 기본 기능을 계열화함으로써 영역에 따른 학습방법과 학습하는 절차를 분명히 할 수 있기 때문에 기능의 계열화는 매우 중요한 의미를 갖는다(김형수, 1998: 47).

즉, 지식의 계열화와 마찬가지로 기능영역 역시 학생들의 발달 수준, 내용과의 연계, 학문적 특성을 고려하여 계열화 되어야 한다. 그래야만 학생들이 길러야 하는 기능을 효과적으로 기를 수 있고 나아가 교과목의 목표 도달이 가능하기 때문이다.

기능영역의 계열화를 위해 지금까지 교육과정에서 기능 목표의 변화를 살펴볼 필요가 있다. 남호엽, 류현중(2009)에 따르면 3차교육과정 시기에 와서 처음으로 기능 목표가 특화되어 진술되었고, 4차 교육과정 시기에 와서 분화가 나타났다. 2007교육과정에서는 학년별 기능 목표를 제시하지 않고 각 단원 안내하는 글에 포함하여 제시하고 있다. 영역별 기능 목표는 시대적 상황에 따라 요구되는 기능 목표를 점차로 추가하고 있으며 정보화 사회에서 꼭 필요한 탐구능력, 의사결정능력 및 사회참여능력을 강조하고 있다(최용규 외, 2008: 53). 이후 지금까지 교육과정에서 기능영역의 목표는 계속해서 제시되어 왔으며, 학년별 기능까지 제시가 되어 있다. 현재 교육과정에서도 기능 영역의 평가에서는 지식의 습득과 민주적 사회생활을 하는 데 필수적인 정보의 획득 및 활용 기능, 탐구 기능, 의사 결정 기능, 집단 참여 기능을 측정하는 데 초점을 둔다. (교육과학기술부, 2012: 32)

이러한 교육과정상의 기능은 학년별로 나름의 목표를 제시하고 있지만 실제 수업에서는 목표와의 괴리가 있다. 학년별 주요 학습 기능이 영역별 기능 목표

및 학년별 기능 목표와 어떤 관련이 있는 것인지 그리고 어디에서 지도해야 하는지도 명확하게 제시되어 있지 않다. 즉, 기능 목표의 효율적인 지도를 위해서는 각 학년별 기능 목표 제시가 필요하고, 체계적인 기능 목표 도달을 위해 계열화 방안을 수립할 필요가 있다는 것이다. 그 이유는 급변하는 현대 사회에서 사회과 기능 영역의 중요성은 날로 증대하여 이전에는 정보 수집 자체가 중요한 기능이었지만 지금은 자신에게 필요한 정보를 수집하여 활용하고 분석, 추론하는 능력을 길러주는 것이 더 중요하기 때문이다.

이처럼 사회과에서 중요한 목표 중 하나인 기능은 그 내용에 있어서 아직 계열화가 체계적으로 이루어지지 않았고, 실제 수업에서 역시 효과적으로 적용되지 못하고 있다. 따라서, 학생과 학문의 특성을 반영하여 어떤 학년 어떤 단원에서 어떤 기능을 가르쳐야 할지를 결정하는 것은 사회과에서 추구하는 기능목표의 도달을 위한 출발점이 될 것이다. 이를 위해 본 연구는 사회과교육에서 목표로서 기능영역의 계열화 방안을 제시하고자 한다.

2. 연구 내용 및 방법

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 내용에 대해 연구하고자 한다.

첫째, 기능의 개념을 명확히 하고자 한다. 최근 여러 논의를 살펴보면 기능과 사고력의 개념이 혼재되어 있다. 몇몇 학자의 경우 사회과 목표로서 독립된 기능을 제시하는 경우도 있고, 기능의 하위 영역으로 기초 기능과 사고력을 분류하여 제시하는 경우도 있으며, 기능과 사고력을 같은 의미로 사용하는 경우도 있다.

둘째, 사회과 교육과정의 기능 목표를 상세화하고자 한다. 지금까지 이루어진 교육과정 내 기능 목표는 어떻게 제시되어 있는지, 주로 어떤 기능이 많이 제시되어 있는지 살펴보고자 한다. 이를 위해 사회과 교육과정의 변천 과정에서 기능 개념은 어떻게 변화되어 왔는지, 그에 따라 기능 목표는 어떻게 변해왔는지 살펴보고자 한다. 그리고, 현행 교육과정의 목표를 교과 목표, 학년 목표, 단원 목표로 분류하여 분석하고자 한다. 이는 단순히 하나의 목표에 담겨 있는 기능의 내용보다 기능의 계열적인 특징을 연구하고자 함이다.

셋째, 상세화 된 기능 목표를 계열화하기 위해 기능 목표의 계열화를 위한 준거를 마련하겠다. 목표를 계열화하는 방법 중 하나는 교육목표분류학을 사용하는 것이다. 따라서, 본 연구에서는 교육목표분류학에 대해 심도 있게 살펴보고자 한다. 특히, 가장 최근 개정되어 연구되고 있는 R. Marzano의 교육목표분류학을 이전 Bloom과 Anderson의 분류학과 비교하여 살펴보고 계열화의 준거

로 사용하고자 한다. 또한, 외국 교육과정의 분석을 통해 외국의 실태와 비교해보고, 계열화를 위한 준거 설정의 근거를 탄탄히 하고자 한다.

넷째, 지금까지의 연구 결과를 기반으로 새로운 기능 영역의 계열화 방안을 제안하도록 하겠다. 기존에 이루어진 많은 연구들과 외국의 사례, 인지발달의 논의를 탐구하여 이를 종합할 수 있는 기능 영역의 분류 체계를 제안하고, 분류된 기능을 선별하여 기능에 따라 어떻게 습득되어지는지에 대해 함께 밝히고자 한다.

다섯째, 기능 영역의 계열성에 대한 검증을 위해 실제 수업에 적용을 하고자 한다. 실제 학교에서 기능 영역의 학습이 어떻게 이루어지고 있는지 살펴보고, 본 연구에서 제시한 계열화 방안에 따라 수업을 실천할 수 있는 계획을 마련하여 실천함으로써 본 연구의 실천적 근거를 확보하고자 한다.

II. 사회과교육에서 기능에 대한 위상 정립

1. 사회과교육의 목표로서 기능의 개념

가. 수업의 목표로서 사고와 사고력의 개념화

1) 정신적 작용으로서 사고의 특징

사회과 수업에서 추구해야 할 목표로서 중요한 사고란 일상생활 속에서 어떤 문제 상황에 봉착하여 대처하고 해결하기 위한 정신작용으로 우리의 삶에 자연스럽게 따라붙는 것이다(윤대원, 1998: 141, 이노경 2009: 214, 정문성 2009: 229, 한면희, 2006: 365). 성일제 외(1987)는 여기에 정신 활동의 과정에 추론의 요소와 직관 창의의 요소 간 이루어지는 상호작용을 강조하였고, 강창숙 외(2004)는 총체적인 인지 과정과 표상을 다루고 조작하는 활동을 포함한 여러 정신적 과정이라고 하였다. 결국 사고란 어떤 문제를 해결하기 위한 정신적 작용인 것이다.

이러한 정신적 작용으로써 사고 교육의 목적은 학생들로 하여금 바르고 효율적으로 사고할 수 있는 힘(능력)을 길러주는 일이며, 사고의 구성 요소로 지식, 성향, 인지적 조작을 들 수 있다(윤대원, 1998: 143, 한면희, 2002: 5, 허경철 외, 1991: 127). 이는 사고를 하기 위해서는 그를 위한 선행지식이 바탕이 되어야 하고, 목표의식, 욕구 등과 같은 성향이 필요하며, 비교, 분류, 계열화 유

추 등과 같은 '인지적 조작'이라 불리는 사고 기능이 필요하다는 것이다. 다시 말해, 올바른 사고 교육을 위해서는 풍부한 지식과, 바람직한 성향, 다양한 사고 기술을 길러주어야 한다는 것이다.

한면희(1990)는 이러한 사고의 일반적인 특징으로 Resnick(1987)의 고차사고력의 특징과 결합하여 다음의 11가지 항목을 제시하고 있다.

- ① 인간의 내적의식 또는 정신적 작용이다.
- ② 사고나 행동의 과정에서 특정의 방법이 미리 제시되어 있지 않다.
- ③ 그 과정은 복잡해서 미리 볼 수가 없다.
- ④ 여러 가지 다양한 차원과 방법을 제시한다.
- ⑤ 특정한 상황에 적합하고 미묘한 판단과 해석을 제시한다.
- ⑥ 서로 다양한 기준의 응용을 요구한다.
- ⑦ 불확실성을 포함한다.
- ⑧ 자기 규제적이고 자기 수정적인 자율성을 가진다.
- ⑨ 혼란을 구조화하여 명백한 의미를 발견하려 한다.
- ⑩ 끊임없이 노력하는 과정이나 절차가 포함된다.
- ⑪ 다양한 정보를 활용한다.

위의 특징을 살펴보면 먼저 ①, ②번 항목은 사고를 인간이 기본적으로 가지고 활용할 수 있는 정신적 작용으로 보고 자동적으로 기능하는 성격의 사고를 강조한 것이다. 이러한 사고의 특징은 오히려 '인간이 자연스럽게 하는 것을 가르칠 필요는 없다.'라는 반대 주장에 부딪칠 수 있지만, 인간이 타고난 과정(process)을 보다 효과적으로 실행하는 법을 가르칠 수 있다는 것 또한 사실이다(강현석 외, 2007: 261). 즉, 사고의 과정이 인간의 근본적인 성질의 것이라 하더라도 교육을 통해 혜택을 받을 수 있다는 것이다. 이 뜻은, 사고의 과정에서 사용하는 사고 기능 역시 효과적인 지도와 교육에 의해 개발, 향상되어 질 수도 있을 뿐만 아니라, 사고 기능 발전을 가속화 시킬 수도 있다는 의미가 된다(이노경, 2009: 216).

사고의 특징 중 ⑥, ⑧, ⑨, ⑩, ⑪은 사고가 선언적 지식으로 고정되어 있는 것이 아니라 그것을 활용하는 과정으로서 사고를 강조한 것이다. 즉, 정보를 활용하는 과정, 문제를 해결하는 일련의 정신적 작용을 사고로 보는 것이다. 이는, 사고가 이루어지기 위해 정보를 분석, 적용, 판단, 종합하는 등의 능력이 필요하다는 것을 나타내는 것으로, 올바른 사고를 위한 사고력의 필요성을 나타내는 것이다. 즉, 사고 활동을 위해서는 사고 활동을 위한 힘(능력)이 필요하며, 그것은 올바른 사고를 도와주고 그 과정을 통해 발전한다는 것이다.

마지막으로 ③, ④, ⑤, ⑦ 항목은 정신적 작용인 사고의 특성상 매우 복잡하

고 불확실하지만, 사고의 과정은 매우 다양하고 그것은 특정 상황이나 수준에 적합한 것이 있다는 것이다. 이는 사고를 교육을 통해 가르칠 수 있다는 주장을 뒷받침하며, 다양한 사고의 과정을 학생들에게 적합한 수준으로 조직하여 가르칠 수 있는 가능성을 제시한 것으로, 사고 체제의 위계화 필요성과 가능성을 나타낸다.

이상에서 살펴본 바와 같이 사고는 일상생활에서 일어나는 문제 상황을 해결하려는 일련의 정신적 과정으로 사고 교육을 통해 학생들로 하여금 바로고 효율적으로 사고할 수 있는 힘을 길러줄 수 있다. 이러한, 사고는 인간의 자연스러운 특징으로 우리의 삶에서 자연스럽게 작용하는 것이지만, 교육을 통해 그 과정을 더욱 효과적으로 실행할 수 있다. 따라서, 사회 현상을 학습 대상으로 하는 사회과에서 사고에 대한 교육은 매우 중요하며, 이러한 사고는 문제 해결 과정에서 활용되는 다양한 능력과 방법에 대한 체계적인 분석을 통해 위계화가 가능하다.

2) 사고의 실행에 필요한 능력으로서 사고력

일련의 정신적 작용으로서 사고를 하기 위해서는 사고의 실행에 필요한 능력이 필요하다. 예컨대 정보를 분석하고 원리를 적용하며 종합하고 판단, 평가하는 능력, 이러한 과제나 문제 상황에 대처하기 위한 제반 정신적 능력을 사고력이라고 한다.(윤대원, 1998: 142, 한면희, 2006: 369). 강현석 외(2004)는 사회과에서 강조하는 사고력은 계속 변해 왔지만, 교과특수성을 살린 사회적 사고력에 대한 논의가 아니라 고등 사고력 혹은 고급 사고력으로 논의되어 왔다고 한다.

고급 사고력에 대한 논의를 살펴보면 일부 교육학자들은 Bloom의 교육목표 분류 중 적용, 분석, 종합, 평가를 고차적 정신능력이라 하여 사고력으로 분류하기도 한다(한면희, 2006: 372). Newmann(1991: 325)은 반복적이고 일상적인 정신의 사용인 저급사고력과 대조적으로 고급사고력이란 비판적 사고, 분석적 또는 창의적 사고, 추론, 문제 해결, 의사결정력이라고 보았다. 강현석 외(2004: 33)와 차경수(2008: 270)는 고등 사고력이란 다양한 사고력을 통합하는 것으로 창조적인 문제해결과 비판적 사고를 통하여 새로운 상황에 직면했을 때 단순한 암기나 과거에 자기가 행동하던 방법을 넘어서는 것이라고 하였다. 박상준(2013: 120)은 사실의 기억이나 이해 같은 저차원적 사고보다는 현상이나 문제를 과학적으로 이해하고 문제를 합리적으로 해결할 때 작용하는 보다 복잡하고 고차원적 사고력이라고 하였다. 이상의 논의를 살펴보았을 때 사고력이란 사회과에서는 흔히 고급 사고력이라고 지칭되어 논의되어 왔으며, 반복적이고

일상적인 간단한 정신적 절차보다는 문제를 이해하고 해결하는데 보다 복잡한 차원의 정신적 절차를 거치는 것으로 볼 수 있다. 이러한 고급 사고력은 학자마다 차이가 있지만 비판적 사고력과 창의적 사고력 같은 몇 가지의 유목이 있으며 각 유목에는 그에 맞는 하위 기능들이 있다.

하지만, 실제 교육현장에서는 이러한 사고력에 대한 교육은 추상적으로 추구되거나 중요성만 강조되는 경우가 대부분이었다. 따라서, 이러한 문제를 해결하기 위해서는 사고력을 교과 교육의 실제적인 목표로 정해야 한다. 사고력은 교과 내용으로서의 지식을 학습하는 과정에서 관련 기능을 확인하고, 학습하고, 응용해 보는 과정을 통해 함양될 수 있기 때문이다(강창숙, 2005: 80). 사고력 교육에 대한 초기의 관심은 교과지식 중심 교육에서가 아닌 사고력 신장을 위한 초교과적 별도 프로그램을 계획해야 한다고 보았지만, 최근 인지심리학 분야의 연구 성과를 바탕으로 교과 교육의 내용 지식과 사고 기능의 통합으로 사고력에 대한 교육을 교과교육에서 할 수 있다고 보고 있다(강창숙 외, 2005).

이상에서 살펴본 바와 같이 사고력은 사고를 실행하기 위한 능력이다. 따라서 사고에 대한 개념을 ‘문제 상황을 해결하려는 일련의 정신적 작용’으로 보았을 때, 사고력은 ‘사고라는 정신적 작용을 실행하기 위한 정신적 능력’으로 볼 수 있다. 이러한 사고력은 전통적인 관점에서 벗어나 이제 교과 교육에서 교육이 가능하다고 보고, 특히, 사회과에서는 고급 사고력이라는 용어를 사용하며 상대적으로 반복적이고 일상적인 사고 기능들과 차별화 하여 비판적 사고력, 창의적 사고력, 의사 결정력, 문제 해결력, 메타 인지 등을 제시하고 있다.

나. 사고의 과정으로서 기능의 개념

1) 사고와 기능의 관계

앞서 살펴본 사고의 논의에 따라 사고의 구성 요소는 지식, 성향, 인지적 조작으로 구분할 수 있다. 허경철 외(1991)는 이 중 사고 교육의 주 대상은 사고의 기능이 되어야 한다고 주장한다. 그 이유는 사고 교육의 세 가지 요소 중 ‘지식’을 제외한 ‘인지적 조작’과 ‘성향’이 비교 우위를 차지하며, ‘지식’이 교과의 내용과 관련된 것이라면 ‘인지적 조작’과 ‘성향’은 기능 또는 사고력과 관련되기 때문이다. 또한, 학습은 반드시 사고의 과정을 거쳐서 일어나기 때문에 질 높은 학습자 중심의 자기주도적 학습을 하기 위해서도 사고의 기능에 대한 교육은 필수적으로 요구된다(장진희 외, 2014: 106).

이노경(2009)에 따르면, 성공적인 사고를 위해서는 사고의 주체인 인간이 생각의 방식을 운영해야하고 이를 위해 특별한 기술, 즉 사고 기능을 필요로 하

게 된다. 특히, 기술의 발전과 사회 변화의 가속화로 인해 사고 기능은 21세기를 살아갈 현재의 초등학생들에게 그 어느 때 보다 필요한 기능이 되었다. 또한, 사고 기능의 학습이 가져오는 교육 가능성 역시 사고 기능의 중요성을 말해주고 있다. 즉, 사고 기능은 사고의 기초·기본으로서 올바른 사고력을 키우기 위해 반드시 필요한 기능인 것이다.

여기에서 반드시 확인해야 할 것은 ‘사고=기능’인가 하는 것이다. 결론부터 이야기하면 사고와 기능은 같지 않다. 기능은 계열적이고 위계적으로 조직되는 수많은 하위 기능들로 분석될 수 있지만, 사고는 그렇지 못하기 때문이다. 사고는 계열적이고 위계적인 하위 기능들이 순차적으로 생기는 활동이 아니라 기능 또는 성향 등의 요인들이 종합적으로 순서 없이 필요한대로 작용하여 이루어지는 종합적인 인지 작용인 것이다(허경철 외, 1991: 182)

이상에서 기능은 사고와 같은 개념이 아니며 오히려 사고의 하위 개념으로 볼 수 있다는 사실을 알 수 있다. 즉, 기능은 사고를 위한 과정 또는 절차의 의미를 내포하고 있으며, 그 목적은 올바른 사고 활동을 위한 과정으로서 역할을 하는 것이다. 여기서 주의해야 할 사항은 하위 기능들이 종합적으로 순서 없이 작용한다는 의미는 기능 자체가 난이도나 수준의 구분이 없는 것이 아니라, 사고 활동의 필요에 따라 그에 맞는 기능을 사용한다는 것이다.

2) 사회과교육에서 기능의 개념과 기능 교육

사회과의 목표로서 지식, 기능, 가치·태도 중에 기능 영역은 학습을 위한 학습 방법이다. 여기에서 기능의 특징은 다른 학습을 보조하거나 발전시키는 역할을 하는 것으로 볼 수 있다. 따라서, 지금까지 논의된 많은 연구들은 다른 학습을 보조하는 역할로 기초 기능 또는 기본 기능이라는 말을 주로 사용해왔고, 다른 학습을 발전시키는 역할로 응용 기능 또는 사고력 또는 고급사고력이라는 용어를 사용해왔다. 이는 사회과의 특성상 체육교과와 같은 심동적 기능을 포함하지 않는다는 사실을 감안했을 때, 결국 사회과에서의 기능은 정신적 작용과 관련이 되어 있고, 정신적 과정은 곧 사고이기 때문에, 사회과에서의 기능은 사고와 관련된 기능을 의미하는 것이다. 이것이 사회과 성격과 기능 목표에서 사고력과 관련된 요소를 찾을 수 있는 이유이다.

이러한 내용을 바탕으로 지금까지 논의된 사회과의 기능의 개념에 대해 살펴 보도록 하겠다.

먼저 기능이 지식 습득과 적용에 관해 유용한 것이라는 성격을 강조한 것으로 김형수(1988)는 기능을 사회과학적인 여러 방법과 절차를 걸쳐 사회현상에 관한 지식을 찾아내거나 습득된 지식을 새로운 사태에 적용하는 능력이라고 하

였다. 또, 박태암(1984)은 사회과에 있어서 기능은 학습방법에서 작용하는 학습 능력 내지 학습 기능을 말한다고 하였다.

다른 개념으로 김재형(1991)은 지적 기능이라는 용어를 사용하여 지적 기능에는 다양한 종류가 있다고 하며 그 성격으로 기능들은 서로 저절로 상호영향을 미치지 못하며 상이한 조건하에서 반복적인 복습을 통해 학습되고 완전해진다고 하였다. 조국남(2003)은 일반적으로, 지식은 인지적인 면만 가지고, 가치태도는 정의적인 면만을 가진다고 생각된다고 말하며, 이에 비교하여 기능은 인지적인 면을 주로 포함하긴 하지만, 어느 정도의 정의적인 면까지 포괄한다고 하였다. 이러한 개념 정의는 기능의 영역을 명확히 하려는 의도로 심동적 영역을 사회과의 기능에서 제외함을 뜻한다.

사고와 관련된 기능의 개념으로 최용규 외(2008)는 기능이란 어떤 것을 할 수 있는 능력이며, 사회생활 내지 사회사상을 이해하고 인식하는 능력, 문제를 합리적으로 해결하는데 필요한 능력이라고 하였다. 정문성(2008)은 기능의 의미를 학습자가 습득한 지식을 활용하고 확장하여 새로운 정보를 배울 수 있도록 하는 좋은 수단이라고 하였으며, 기능은 그 자체의 의미보다 다양한 문제 해결에 유용하다고 하였다. 한면희(2006)는 기능목표를 말하며 사회 현상에 관한 지식의 발견 및 적용이나 또는 그와 관련된 가치 문제를 명료화하는데 필요한 능력의 신장에 관한 목표라고 하였다. 차경수 외(2008)는 기능이란 어떤 목표를 가지고 과제를 성취하기 위하여 자기의 지식이나 경험을 이용하는 정신적 능력이며, 지식의 실제 이용을 증가시킬 수 있고, 사고력과 밀접한 관계를 가지면서 존재한다고 하였다. 이는 역시 사회과의 거시적 목표를 사고 활동에 두고 사고력 함양의 도구로서 기능을 개념화하고 있는 것이다.

정문성(2008: 252)은 이러한 기능은 반드시 사고와 함께 습득되어야 한다고 하였다. 이는 사고의 과정으로서 기능의 역할을 강조한 것으로, 기능의 중요성을 나타내고 있다. 또, 대부분의 학자들이 사회과 교육을 통해 기르고자 하는 시민성의 요소로 ①사회현상에 관한 지식과 정보의 획득·조직·활용 능력, ②탐구 능력③의사결정 능력, ④문제해결 능력, ⑤사회참여 능력 등을 꼽고 있다(정호범, 2010: 76). 이는 사회과 교육을 통해 기르고자 하는 요소의 대부분이 기능이라는 것을 말하며 그만큼 기능의 중요성이 강조되고 있다는 것이다.

위에서 살펴본 바와 같이 기능을 갖는다는 것은 반복적인 수행으로 어떤 일을 능숙하게 할 수 있다는 것을 의미한다. 기능들이 길러지지 않고서는 학생들은 사회과 수업에서의 요구나 기대를 감당해 낼 수 없기 때문에 기능을 성취하는 것은 매우 중요하다. 기능은 개념을 학습하거나 정보를 탐색하거나 가치와 신념에 대한 통찰을 얻는데 있어서, 그리고 다른 기능을 학습하는데 중요한 도

구이기 때문이다. 특히, 문제 해결적인 계열을 강조하는 사회과에서의 기능은 정보 획득활동에서 출발하여 정보의 조직과 활용을 돕는 기능으로 발전하고 효율적인 사회 참여에 필요한 기능들까지 망라한다.(김형수, 1988: 48)

따라서, 지금까지 논의된 기능에 대한 의미를 종합해보면, 기능은 어떤 목표를 가지고 과제를 성취하기 위하여 자기의 지식이나 경험을 이용하는 정신적 능력이다. 반복 수행을 통해 무엇인가를 능숙하게 수행할 수 있는 능력으로 지식과 자료를 수집하고 조직, 활용하는 과정이며 목표를 해결하기 위해 자기 습득한 지식과 경험을 바탕으로 실제 행동에 옮기는 과정이다. 즉, 사회과에서 말하는 기능은 결국 사고의 과정인 것이다.

다. R. Marzano의 신교육목표분류학에 따른 지식과 기능의 구분

기능의 개념을 논의하기 위해서 먼저 기능이란 무엇인가, 어디까지 기능으로 볼 수 있는가 그 경계를 명확히 할 필요가 있다. 특히, 사회과의 목표로서 지식, 기능, 가치·태도 영역 중 지식과 기능은 연구자에 따라 그 개념을 혼돈하기 때문이다. 따라서, 본 연구에서는 R. Marzano의 신교육목표분류학을 통해 기능의 개념을 명확히 하고자 한다. 지금까지 교육목표의 분류에 있어서 많이 사용되어진 것은 Bloom의 분류학이다. 그러나, 최근 Bloom의 분류학에 대한 비판과 함께 새로운 분류학에 대한 연구가 시작되고 있으며, Bloom의 분류학에 대한 오류가 발견되고 있기 때문에 Bloom의 분류학을 개정한 Marzano의 분류학을 사용하고자 한다.

이에 본 연구에서는 Bloom의 분류학을 체계적으로 더 발전시킨 Marzano의 분류학을 적용하고자 한다.¹⁾

1) 기억의 분류에 따른 지식과 기능의 구별

지식과 기능을 구별하기 위한 기준으로 기억의 기능에 대해 살펴볼 필요가 있다. Anderson(1995)은 기존에 기억이 단기 기억과 장기 기억의 두 가지 형태로 나뉜다는 이론을 뒤집고, 기억의 형태는 하나이며, 기능상 여러 가지 작용을 한다고 하였다. Marzano(2007) 역시 이 의견에 동의하며 기억의 기능을 감각기억, 영구기억, 작업기억의 세 가지로 제시하고 있다.

첫 번째로 감각기억이란 감각에서부터 나온 데이터의 일시적 저장소이다. 외

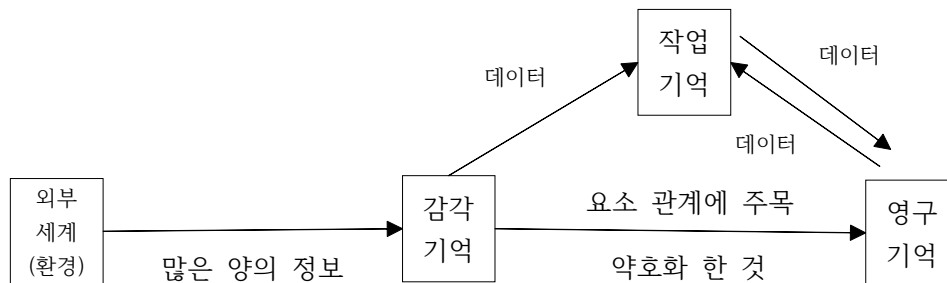
1) Bloom의 교육목표분류학은 제시된 이후 많은 학자들에 의해 개정하려는 시도가 있었고, 그 대표적인 예가 Anderson과 Hauenstein, Marzano의 분류학이다. 이 중 Marzano의 분류학이 가장 최신의 이론이며, 이에 대한 논의는 뒤에 좀 더 체계적으로 다루도록 하겠다.

부세계, 즉 환경으로부터 정보가 제시되면 그것을 처음 받아들이는 장소이다. Anderson(1995)에 따르면 감각기억은 단기간에 접한 것을 거의 완전하게 받아들여서 저장한다. 그리고 이것을 정보 간의 관계에 집중하여 영구기억으로 보내거나 작업기억으로 보낸다. 이때 영구기억으로 보내지는 정보는 개인이 어디에 주의를 기울이느냐에 따라 다른 형태로 약호화되어 보내진다. 또, 단시간 내에 약호화하지 않은 정보는 소실된다.

두 번째, 영구기억이란 지식 영역을 구성하는 모든 정보, 조직 아이디어, 기술, 절차를 포함한다. 우리가 어떻게 해야 하는지를 아는 모든 것은 지식의 형태로 영구기억에 저장된다.

세 번째, 작업기억이란 감각기억과 영구기억으로부터 데이터를 받아 활용하는 곳이다. 데이터가 활발히 처리되는 것으로 데이터가 작업기억에 머무르는 시간제한은 없다. 일시적으로 여러 가지 데이터를 활용하느라 인지하지 않는 데이터도 의식적으로 주의를 기울이면 활성화 된다. 즉, 작업기억은 의식의 소재지인 것이다.

이상의 기억에 대한 내용을 그림으로 정리하면 다음과 같다.



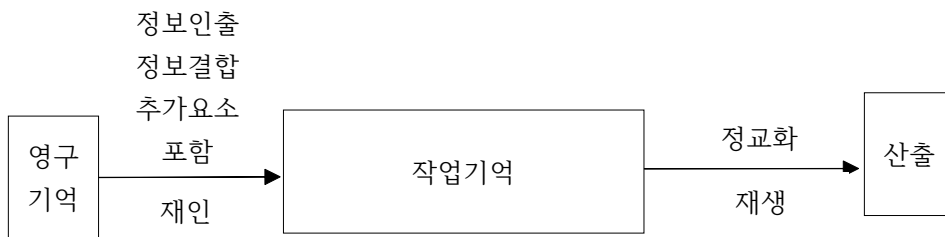
[그림 11-1] 기억의 종류와 정보의 전이

여기에서 지식은 감각기억 또는 영구기억 안에 있는 것을 말한다. 일시적인 지식과 영구적인 지식으로 구분이 되며, 개인의 특성에 따라 어떤 형태의 지식으로 저장되는 것이다.

반면에 기능은 지식이 활성화 되는 작업기억 내에서 지식에 대한 처리 과정과 영구기억 또는 감각기억에서부터 지식이 전이되는 것이라고 볼 수 있다. 예를 들어, 영구기억으로부터 작업기억으로 지식을 전이시키는 활동, 즉 영구기억으로부터 지식의 인출은 인지체제 내부의 과정으로 모든 인간의 신경학적 배선 구조에 따라 생래적으로 이루어지는 과정이다. 즉, 개인의 의식적인 자각 없이 이루어지는 것이다. 그러나 자동적으로 이루어지는 것의 성질이라고 하여 기능

이 아닌 것은 아니다. 앞서 사고의 특징에서 살펴보았듯이 인간이 타고난 과정 자체도 사고의 과정이며 이 또한 보다 효과적으로 실행하는 법을 가르칠 수 있는 것이다.

이러한 인출은 크게 재인과 재생으로 구분되는데, 재인은 영구기억에서 정보와 함께 새롭게 주어진 정보의 결합 또는 추가요소를 포함하여 작업기억으로 보내지는 것이고, 재생은 작업기억에서 재인의 수준에 정교화 작업을 통해 특정 결과를 산출하는 것이다. 이 과정을 그림으로 보면 다음과 같다.



[그림 11-2] 인출의 과정

이상에서 살펴본 바와 같이 인출에 대한 논의를 통해 지식과 기능의 경계를 확실히 할 수 있다. 지식은 사고를 가능하게 하는 요소이지만, 지식을 산출하기 위하여 기존의 지식을 활용하는 과정, 기존의 지식을 이해하는 과정은 사고의 유형이나 영역으로 간주하고 있다. 즉, 지식 그 자체는 사고가 아니지만 지식을 이해하고 활용하고 산출하는 과정은 사고의 유형이며 영역이 된다(허경철 외, 1991 : 129). 여기서 말하는 지식을 이해하고 활용하고 산출하는 과정이 바로 기능인 것이다.

하지만, Bloom의 분류학에서는 지식의 구분에 대해 오류가 발생한다. Bloom의 분류학 지식 영역에서 제시하는 지식의 유형은 용어, 특수 사실, 형식, 경향과 순서, 분류와 유목, 준거, 방법론, 원리와 통찰, 이론과 구조에 관한 지식이다. 여기에서 용어와 특수 사실은 특수 사상에 관한 지식으로 분류되고, 형식, 경향과 순서, 분류와 유목, 준거, 방법론에 관한 지식은 특수 사상을 다루는 방법과 수단에 관한 지식으로 분류되며, 원리와 통찰, 이론과 구조에 관한 지식은 보편적 및 추상적 사상에 관한 지식으로 분류된다. 여기에서 Bloom의 분류학은 인출되는 인지 과정과, 인출되는 다양한 지식의 형태를 혼합하고 있다.(R. Marzano, 2007: 27) 이는 행위의 대상과 행위 자체의 혼란이 발생한 오류이다. 즉, Bloom은 인출의 목적(지식)과 인출의 과정(재인과 재생)을 혼돈하고 있는 것이다. 따라서, 이러한 Bloom의 분류학을 체계적으로 발전시킨 R.

Marzano의 신교육목표분류학에 따라 지식과 기능의 경계를 명확히 하고자 한 것이다.

R. Marzano는 지식 영역에 대해 크게 3가지로 분류하고 있는데, 지식 영역에서의 지식은 새로운 과제를 성공적으로 하기 위한 개인의 능력으로 정보, 정신적 절차, 심동적 절차로 구분되며, 어떤 과목도 이 세 가지 지식 유형을 얼마나 많이 포함하고 있느냐에 따라 기술될 수 있다고 하였다.

그가 구분하는 지식 영역의 첫 번째는 정보 영역이다. 정보 영역은 선언적 지식과 같은 개념으로 위계적으로 개념화가 가능하고 명제적 형태로 기억에 존재하는 것이다. 정보 영역의 범주는 크게 세부 사항과 조직 아이디어로 분류된다. 세부사항에는 단어용어, 사실, 시간계열의 개념이 포함되며, 조직 아이디어에는 일반화와 원리에 대한 개념이 포함된다.

지식 영역의 두 번째 영역은 정신적 절차 영역이다. 이는 절차적 지식 또는 인지적 절차로 불리는데, 정보 영역이 선언적 지식이라 불리는 내용 지식이라면 정신적 절차 영역은 과정 지식이 된다. 즉, 정보 영역이 '무엇'에 해당한다면, 정신적 절차 영역은 '어떻게'에 해당하는 것이다. 정신적 절차의 범주는 자동적으로 의식하지 않는 수준에서 실행되는 기능 범주와 통제된 실행이 가능한 과정 범주로 분류된다. 기능 범주에는 단일규칙, 알고리즘, 책략이 포함되며 과정 범주에는 거시절차가 포함된다.

R. Marzano가 분류한 지식 영역의 세 번째 영역은 심동적 절차 영역이다. 심동적 절차 영역은 신체적 활동 시작을 위한 운동 절차로 구성이 되어 있는데, 이 영역을 지식의 하위 유형으로 분류하는 이유는 정신적 절차와 동일한 방법으로 기억 속에 저장되며, 심동적 절차 획득을 위한 단계가 정신적 절차 획득의 단계와 유사하기 때문이다.

여기서 우린 절차적 지식이라는 용어에 대해 생각해 볼 필요가 있다. Marzano는 정신적 절차와 심동적 절차를 절차적 지식이라는 용어를 사용하여 정보 영역과 구분 짓고 있다. 또한, 정지선 외(2014: 127)는 사고기능을 절차적 지식으로 보고 교수활동과 기법들로 습득할 수 있는 것이라고 하였다. 위의 두 주장에 따르면 절차적 지식이라는 개념이 모호해 질뿐만 아니라 지식과 기능의 구분이 명확해지지 않게 된다. 따라서, 두 의견을 분석하여 '절차적 지식'이라는 용어에 대해 명확히 할 필요가 있다.

먼저 Marzano가 말하는 절차적 지식은 '지식'이라는 측면을 강조한 의미로 지식의 영역 중 하나로 분류하는 것이다. 즉, 기능을 습득하여 기능의 절차에 대해 알게 되었다면, 그 기능의 절차는 영구기억 속에 지식의 형태로 저장이 되는 것이다. 이것이 정보 영역과 구분되는 절차적 지식의 특징이다. 정보 영역

이 선언적 지식이라면 정신적 절차 영역은 과정 지식이 되는 것이다. 기능은 이렇게 생긴 지식으로서 정신적 절차를 작업기억으로 전이시키거나 작업기억에서 다른 사고의 과정인 것이다. 예를 들어 절차를 기술할 수는 있어도 수행할 수는 없는 경우에 그 절차는 기능이 아니라 정보 지식과 같은 방법으로 지식의 영역에 포함되는 것이다.

정신적 절차 영역 내의 지식은 정보 영역 내의 지식과 구조가 다르다. 정보 영역의 지식은 단어 용어, 사실, 시간계열, 일반화, 원리와 관련된 선언적 지식으로 명제적 형태로 기억된다. 하지만, 정신적 절차의 지식은 단일규칙, 알고리즘, 책략, 거시절차와 관련된 과정 지식인 것이다. 심동적 절차의 경우 사회과학과 같은 인문계열의 교과에서는 현재 다루어지지 않기 때문에 논의에서 제외하도록 하겠다.

이와 같은 정신적 절차의 지식을 획득하기 위해서는 세 가지의 단계 있다. 첫 번째는 인지적 단계(Cognitive Stage)이다. 이는 과정을 언어화하고 미숙하지만 절차에 가깝게 수행하는 단계이다. 두 번째는 연합적 단계(Associative Stage)이다. 이는 부드럽게 절차를 수행하며 오류를 감지하고 지울 수 있는 단계이다. 세 번째는 자율적 단계(Autonomous Stage)이다. 이 단계에서는 절차를 세련되게, 자동적으로 실행할 수 있는 수준으로 작동 기억의 공간을 거의 차지하지 않는다. 이 중 인지적 단계의 절차는 정보 지식과 동일하다.

2) 사고 체제에 따른 R. Marzano의 신교육목표분류학

앞서 말한바와 같이 Marzano의 분류학은 Bloom의 분류학과 그 이후 연구된 여러 가지 분류학의 단점을 보완하여 제시한 신교육목표분류학이다. 따라서 다른 분류학들과 함께 비교하여 간단하게 살펴보도록 하겠다.

가) Bloom의 교육목표분류학

Bloom 분류학의 목적은 위계적인 학습목표를 설계할 수 있도록 하기 위해 조목별로 분류되어 있는 체계적 시스템을 개발하기 위한 목적으로 설계되었다.

Bloom은 교육목표를 인지적·정의적 영역으로 구분하고, 인지적 영역으로 심리적인 조작의 수준에 따라 지식, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가의 6단계로 나누어 제시하였으며, 정의적 영역은 가치화의 수준에 따라 감수, 반응 가치화, 조직화, 인격화의 5단계로 구분하였다. 이 중 기능과 관련된 것은 인지적 영역으로 지금까지 교육의 연구에 많은 영향을 끼쳤다.

Bloom의 인지적 영역의 분류에 대해 살펴보면 각 유목의 내용은 다음과 같다. 첫째, 지식 유목은 정보를 인출해 내는 것으로 정의되며, 재생이나 재인에

의해 기억해 내는 것이라고 하였다. 하지만, 실제 지식 유목의 하위 유목을 살펴보면 특수 사상에 관한 지식, 특수 사상을 다루는 방법과 수단에 관한 지식, 보편적 및 추상적 사상에 관한 지식으로 분류되어 인출되는 인지 과정과 인출되는 지식의 형태가 혼합되어 있음을 알 수 있다.

둘째, 이해 유목은 가장 큰 부류의 지적 기능과 능력으로 어떤 의사소통의 형식을 거쳐 새로운 정보를 이해하는 것이다. 이에 대한 하위 유목에는 번역, 해석, 추론(외삽)이 있다.

셋째, 적용 유목은 가장 잘 정의되지 않은 유목이기도 하며 추상과의 관련성에서 기술되고 있다. 해결의 방식이 명세화 되지 않는 상황에서 추상 개념을 사용할 때 시연된다고 하였다.

넷째, 분석은 자료의 의미와 의도를 파악하는데 강조점을 둔 것으로 기억을 강조하고, 부분간의 관련성 파악, 조직되어지는 방식 파악과 관련이 있다.

다섯째, 종합은 새로운 지식구조의 창출과 관련되어 있으며, 요소와 부분들을 조합하여 하나의 전체를 형성하는 것이다. 새롭게 구조화되고 가끔 독특한 산출에 관련되어 학생의 창의적인 행동을 가장 분명하게 요청한다. 이해, 적용, 분석에도 요소들을 조합하고 의미를 구성하는 것과는 관련이 있지만, 종합이 좀 더 실제적이고 조화롭다.

마지막으로 평가는 지식의 가치에 대한 판단으로 어떤 정도를 평가하기 위한 기준이나 준거의 사용과 관련이 있다.

이와 같은 Bloom의 분류학이 가지는 문제점으로는 첫째, 사고의 본질과 학습과의 관련성을 지나치게 단순화 시켰다는 것이다. 둘째로는 단순하고 일차원적이며 행동주의가 반영되어 다차원적이고 구성주의를 반영시켜 확장시킬 필요가 있다는 것이다. 마지막으로, Bloom의 분류학은 위계적 구조가 단순히 논리적, 경험적으로 잘 조합되지 않는다. Bloom의 분류학에 따르면 평가는 종합보다 어렵고, 종합은 분석보다 어려운 인지 과정이라고 볼 수 있다. 하지만, 정신적 처리과정은 복잡한 것도 무의식적 노력으로 수행되는 수준에서 학습이 가능할 수 있고, 정신적 처리과정은 처리 대상의 내재적 복잡성과 친숙성에 의해 영향을 받기 때문에 정신적 처리과정은 난이도 측면에서 위계적으로 정렬이 불가하다. 단, 관리 차원에서 순서화는 가능할 수 있다.

나) Anderson의 교육목표분류학

Bloom의 분류학이 출판된 이래로 학계에서는 발전하고 개정하려는 시도가 있었다. 이 중 Anderson 외(2001)이 개발한 교수, 학습 그리고 평가를 위한 분류학이 대표적이다. 이 분류학은 인지심리학에서 발전된 측면에 비추어 수정할

필요를 느끼고 개정을 하였다.

Anderson 외(2001)에 따르면 그의 분류학은 학습, 수업, 평가에 대한 이해가 달라지고 사회의 요구가 달라짐에 따라 개발된 것으로 이전의 분류체계들보다 실제 교육 현장과 밀접한 관련을 맺고 있다고 밝히고 있다. 그는 Bloom의 분류학이 지나치게 평면적이라고 비판하며 새로운 분류학은 지식 차원과 인지과정 차원의 이차원적 설정을 제안하였다.

지식차원은 전문용어에 대한 지식과 구체적 사실과 요소에 대한 지식을 포괄하는 ‘사실적 지식’과, 상위구조 내에서 기본 요소들 사이의 상호관계를 포함하는 ‘개념적 지식’, 어떤 것을 수행하는 방법, 탐구 방법, 준거, 알고리즘, 기법을 의미하는 ‘절차적 지식’, 지식의 인지에 대한 인식 및 지식과 인지 전반에 대한 지식으로 ‘전략적 지식’으로 구분하였다.

인지과정 차원은 총 6가지로 구분하였으며, 그 내용은 ‘기억하다’, ‘이해하다’, ‘분석하다’, ‘평가하다’, ‘창안하다’와 같이 동사 형태로 제시하였다. 이에 대한 하위 범주는 다음과 같다.

<표 II-1> Anderson 외 신교육목표분류학의 인지과정

상위 범주	하위 범주
1. 기억하다(Remember)	1.1 알아차리기(Recognizing)
	1.2 상기하기(Recalling)
2. 이해하다(Understand)	2.1 해석하기(Interpreting)
	2.2 예증하기(Exemplifying)
	2.3 분류하기(Classifying)
	2.4 요약하기(Summarizing)
	2.5 추론하기(Infering)
	2.6 비교하기(Comparing)
	2.7 설명하기(Explaining)
3. 적용하다(Apply)	3.1 수행하기(Executing)
	3.2 실행하기(Implementing)
4. 분석하다(Analyze)	4.1 구별하기(Differentiating)
	4.2 조직하기(Organizing)
	4.3 원인을 찾아내기(Attributing)
5. 평가하다(Evaluate)	5.1 점검하기(Checking)
	5.2 비판하기(Critiquing)
6. 창안하다(Create)	6.1 생성하기(Generating)
	6.2 계획하기(Planning)
	6.3 산출하기(Producing)

(출처 : Anderson, 2001: 67)

위와 같이 Anderson의 분류는 두 가지 요소가 정의되며 교육목표는 위의 두 가지 요소에 따라 분류될 수 있다고 하였다. 예를 들어 ‘학생들은 감소-재사용-재활용 접근을 에너지 보존에 적용하는 것을 학습하게 될 것이다.’와 같은 학습목표가 있을 때, 이 목표는 지식 차원의 절차적 지식으로 유목화 될 수 있고, 인지과정 차원에서는 적용으로 유목화 될 수 있다.

위와 같은 Anderson의 분류학은 Bloom의 분류학에 비해 많은 개선이 있었다. 가장 큰 개선은 인지심리학의 발전된 측면에 비추어 교육목표의 분류를 두 가지 요소로 보는 관점에서 출발한 것이었다. 이 중 Anderson은 인지적 영역에 초점을 맞추어 인지과정을 유목화 하였다. 여기서 주목할 만한 것은 메타인지 유목이다. Anderson은 메타인지를 지식의 차원, 즉 교과 내용과 동일한 차원으로 분류하였다. 하지만 Anderson의 메타인지는 다른 지식과 똑같은 위상으로 볼 수 없다. 메타인지는 인지에 대한 인지이기 때문에 새로운 과제가 부여되었을 때 목표를 설정하고 점검하며 성취를 위한 전략을 설계하는 것과 관련이 있다. 즉, 메타인지는 지시 차원이 아니라 인지 차원이 되어야 하는 것이다.

다) R. Marzano의 교육목표분류학

Bloom과 Anderson 외(2001)이 개발한 교육목표분류학은 실제 교육의 연구에 많이 활용되어 왔다. 우리나라에서도 2000년을 전후로 하여 그 이전에는 Bloom의 분류학에 의한 연구가 많이 진행되었다면, 그 이후로는 Anderson의 분류학을 이용한 연구가 많이 진행되고 있다. 하지만, 이러한 분류학을 다시 개정하려는 연구가 R. Marzano에 의해 실행되었다. R. Marzano(2007)는 기존의 분류학에 대한 분석을 통해 장점을 취하고, 새로운 지식 영역과 사고 체제를 제시하여 새로운 분류학을 개발하였다.

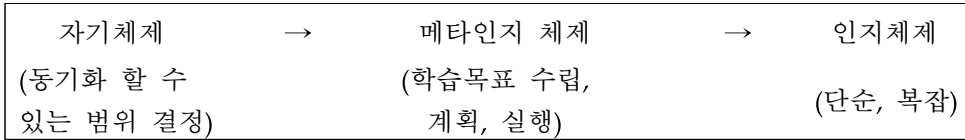
R. Marzano의 분류학을 살펴보면 다음과 같다. 먼저 지식 영역은 앞에서 살펴본 바와 같이 정보영역, 정신적 절차, 심동적 절차로 나뉜다. 이 중 심동적 절차의 경우 Bloom의 분류학과 다르게 지식의 한 유형으로 포함시킨 것이 큰 특징이지만, 사회과와 큰 관련이 없기 때문에 이번 논의에서는 생략하기로 한다.

다음 사고 체제는 크게 3가지 체제로 분류하고 그 안에 하위 유목을 두어 총 6개의 수준으로 분류하였다. 자세한 내용을 표로 보면 다음과 같다.

<표 II-2> R.Marzano의 교육목표분류학의 사고 체제

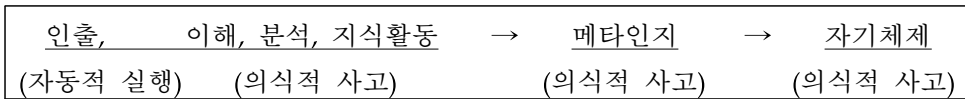
상위 범주		하위 범주
인지체 제	수준 1. 인출 (Retieval)	1.1 재인(Recogniznig) 1.2 재생(Recalling) 1.3 실행(Excuting)
	수준 2. 이해 (Comprehension)	2.1 통합(Integrating) 2.2 표상(Symbolizing)
	수준 3. 분석 (Analysis)	3.1 조화(Matching) 3.2 분류(Classifying) 3.3 오류분석(Error Analysis) 3.4 일반화하기(Generalizing) 3.5 명세화하기(Specifying)
	수준 4. 지식활용 (Knowledge utilization)	4.1 의사결정(Decision Making) 4.2 문제해결(Problem solving) 4.3 실험탐구(Experimenting) 4.4 조사보고(Investigating)
메타인 지체제	수준 5. 메타인지 (Metacogniton)	5.1 목표명세화(Specifying Goals) 5.2 과정점검(Process Monitoring) 5.3 명료성점검(Monitoring Clarity) 5.4 정확성점검(Monitoring Accuracy)
자기체 제	수준 6. 자기체제 사고 (Self-system Thinking)	6.1 중요성검사(Examing Importance) 6.2 효능감검사(Examing Efficacy) 6.3 정서적반응검사 (Examing Emotional Response) 6.4 동기검사(Examing Motivation)

R. Marzano의 분류학을 살펴보면 먼저 Anderson과 마찬가지로 교육목표의 분류를 지식 영역과 사고 체제의 두 가지 요소로 보는 관점에서 출발하였다. 그는 여기에서 사고 체제 내의 사고의 위계를 정보의 흐름과 의식 수준의 요소로 구분하였다. 따라서 사고 체제를 크게 세부분으로 나누어 정보의 흐름이 자기 체제에서 출발하여 메타인지체제로 진행되고, 인지체제로 진행된다고 보았다. 또, 하나의 요소는 의식 수준인데, 사고 체제 내의 의식을 6수준으로 분류하여 상위 의식 수준이 하위 의식 수준에 영향을 준다고 보았다. 즉, 정보처리 흐름의 위계를 형성한 것이다. 이를 그림으로 살펴보면 다음과 같다.



[그림 11-3] 사고 순서의 흐름

Bloom과 Anderson이 제시한 분류학의 경우 수준의 경계는 곧 처리과정의 어려움으로 위계에 따라 본질적으로 복잡성의 수준을 나타내는 것을 가정하였다. 그러나, R. Marzano는 처리 과정이 본질적으로 위계적은 아니지만, 의식의 수준이 갈수록 높아진다고 하였다.



[그림 11-4] 처리과정의 의식 수준

R. Marzano의 분류학이 본 연구에서 중요한 이유는 이 분류학이 바로 사고의 요소를 모두 포함하기 때문이다. 앞서 사고와 사고력, 그리고 기능에 대해서 개념화 한 바 있다. 그에 따라 기능을 사고의 과정이라고 보았을 때, R. Marzano의 사고 체제는 곧 의식의 흐름에 따른 사고의 과정을 나타내기 때문에 기능과 사고력을 포함한 사고에 대한 분류가 된다.

특히, R. Marzano의 사고 체제 중 주목할 만한 것이 메타인지 체제와 자기 체제, 그리고 이해 수준의 유목이다. 앞서 우리는 사고의 요소로 지식, 성향, 인지적 조작을 밝힌 바 있다. 이 중 지식은 교과의 내용, 즉, 학문의 내용과 관련이 있고, 성향과 인지적 조작이 올바른 사고 작용을 하는데 큰 영향을 준다는 사실을 확인했다. 인지적 조작의 경우 분류의 기준은 다르지만, Bloom이나 Anderson의 분류학에서 찾아볼 수 있는 영역이다. 이에 반해, 성향의 경우 학생들의 내재적 동기 또는 심상을 다루기 때문에 Bloom의 분류학에서는 다루지 않았고, Anderson의 분류학에서는 지식의 유목으로 메타인지를 다루고 있을 뿐이다. 그러나 R. Marzano의 분류학에서는 사고 체제의 유목 중 하나로 메타인지 체제와 자기 체제를 제시하고 있다. 이 유목에서 다루는 내용은 목표에 대한 인지, 문제 해결, 탐구와 같은 고급사고력과 관련된 내용이나 동기검사, 정서적 검사와 같은 성향에 대해 다루고 있다. 따라서, R. Marzano의 분류학이야말로 사고 작용을 나타내는데 가장 적합한 분류학이라고 볼 수 있다.

이에 대해 R. Marzano 자신도 그의 글에서 자신의 분류학은 사고기능 교육과정(Thinking Curriculum)을 위한 구조를 제시할 수 있다고 하였다. 즉, R. Marzano의 분류학이 전통 교과책의 맥락 속에서 가르쳐 질 수 있는 사고 기술과 절차의 기초를 형성할 수 있다는 것이다.

‘이해’는 실제 교육과정에 그 목표로 가장 많이 제시되는 단어이다. 따라서 사고 체제로서 ‘이해’유목을 명확히 살펴볼 필요가 있다. 앞서 지식과 기능의 차이를 기억의 구조를 통해 밝혀 낸 바 있다. 여기서 지식이란 영구기억과 감각기억 안에 저장되어 있는 것으로 정보, 정신적 절차, 심동적 절차가 있다. 이는 ‘이해’와는 확연히 구분이 된다. ‘이해’는 지식을 작업기억으로 불러들여 기존 지식과 함께 거시적 구조를 생성(통합)하거나 비언어적/추상적 형태의 유형으로 기술(표상)하는 것을 말한다. 이러한 관점에서 보았을 때 엄밀히 말해 현재 사회과교육과정에 있는 목표 중 지식 목표로 분류되어 있는 가, 나, 다, 라 항목은 순수 지식 목표로만 볼 수는 없다. 예를 들어 현재 사용되고 있는 사회과교육과정의 목표 ‘나’항은 ‘지표 공간의 자연 및 인문 환경에 대한 이해를 통해 지역에 따른 인간 생활의 다양성을 파악하고, 지리적 지식과 기능을 습득하여 지리적 문제를 해결한다’고 제시되어 있다. 이 목표에는 ‘이해’, ‘기능 습득’, ‘문제 해결’과 같은 사고의 과정이 모두 포함되어 있기 때문이다.

2. 기능의 범주에 따른 유목과 하위 기능 분류

가. 고급 사고력에 대한 비판적 분석

1) 기능 유목 설정을 위한 사고력의 분석

사회과의 기능을 알아보기 위해 현재까지 논의되고 있는 고급사고력에 대해 살펴볼 필요가 있다. Newmann(1991: 325~326)은 고급 사고력(Higher order Thinking)에 대해 반복적이고 일상적으로 사용하는 저차원적 사고력과 달리 정신이나 사고를 도전적이고 확장적으로 사용하는 능력이라고 정의했다. Woolever & Scott(1988: 286-287)은 고급 사고력에 대해 질문, 설명, 조직, 해석과 같이 학습자의 주도적이고 능동적인 참여를 필수로 하며, 문제해결, 창조적 사고, 비판적 사고, 의사결정 등을 포함한다고 하였다. 대부분 사회과에서 요구하는 고급 사고력으로 탐구력 또는 문제해결력, 의사결정력, 비판적 사고력, 창의적 사고력, 메타인지를 들고 있다. 고급사고력을 분석해 보면 다음과 같다.

① 비판적 사고력(Critical Thinking)

많은 학자들에 의해 비판적 사고력이 정의되고 있는데, 이 중 공통적인 특징을 찾아보면 비판적 사고력이란 정신적 과정, 즉 사고의 특징을 가지고 있고, 지식, 정보, 현상, 행위, 가치 등에 대해 평가하는 정신적 행위임을 강조하고 있다. 어떤 대상에 대해 평가를 한다는 것은 그것에 대해 옳고 그름을 판단하는 것이며, 잘 된 것은 무엇이 있는지, 잘못된 것은 무엇인지, 어떻게 수정할 수 있는지에 대해 판단하는 것이다. 이러한 비판적 사고력의 경우 대부분의 학자들이 동일하게 사고의 요소인 인지적 조작, 즉 기능과 성향을 제시하고 있다.

비판적 사고력의 기능으로 공통된 것은 사실과 의견에 대한 구분과, 주장에 대한 근거의 타당성에 대한 평가이다. 제시된 정보에 대해 검증하고, 평가하는 것이 주된 기능이라고 볼 수 있다.

비판적 사고력의 성향에 대해 여러 연구의 결과를 살펴본 결과, 가장 중요한 성향은 객관성과 건전한 회의성이다. 이러한 성향은 비판적 사고의 과정에서 올바른 방향으로 사고할 수 있게 하는 기준을 제시한다고 볼 수 있다.

② 창의적 사고력(Creative Thinking)

이러한 창의적 사고력에 대한 개념을 살펴보면, 강현석 외(2004: 35)는 문제에 부딪치거나 자기가 경험하지 않은 상황에 직면했을 때 과거와는 다른 새로운 방법으로 문제를 해결하거나 상황을 변화시키려고 하는 지적인 작용이라고 정의하였다. 박상준(2013: 126)은 창의적 사고력을 혼란스러운 문제 또는 상황을 독창적인 방법으로 해결하는 사고능력이라고 하였고, 정문성(2008: 303)은 기존의 지식과 개념을 바탕으로 자신만의 독특한 개성을 갖는 것이라고 하였다. 차경수(2008: 274)는 어떤 문제에 부딪치거나 자기가 경험하지 않은 새로운 상황에 직면했을 때 과거와는 다른 새로운 방법으로 문제를 해결하거나 상황을 변화시키려는 정신 작용이라고 하였다.

역시 학자마다 약간씩 차이가 있으나, 창의적 사고력 기능의 공통적인 요소는 유창성과 융통성, 독창성이다. 이는 창의적 사고의 인지적 과정에서 필요한 기능으로 정보의 수집, 활용에 있어서 폭넓고 유연한 생각과 개인의 자유와 개성을 중시하는 것으로써 창의적 사고력의 특징을 가리킨다.

창의적 사고력의 성향은 자발성과 호기심, 근면성을 중요시 한다. 그 이유는 창의적 사고력 자체의 특성상 개인의 동기와 관련이 있기 때문에 개인의 욕구와 관련지어 자발적이고, 성실하게 참여하며, 동기부여가 되는 과제를 수행할 때 창의적 사고력이 발생한다고 볼 수 있다.

③ 탐구력(Inquiry) 혹은 문제해결력(Problem solving)

사회과교육에서 제시하는 고급 사고력의 하나로 탐구력 혹은 문제해결력을 제시하기도 한다. 강현석 외(2004: 34)은 사회과에서 탐구력은 문제를 자기 스스로 해결해 나가는 것이므로 학습자의 능동적이고 적극적인 학습활동을 요구하는 데 그 본질이 있다고 하였다. 박상준(2013: 122)은 탐구력을 사회 현상에 대한 과학적 탐구를 통해 문제를 해결하는 사고능력이라고 보았다. 차경수(2008: 272)는 탐구력이란 과학적 탐구력을 의미하며 문제해결과 같은 뜻으로 쓰인다고 하였다.

이러한 탐구력의 절차로 박상준(2013:122)과 차경수(2008: 272)는 문제가 무엇인지 발견하고, 문제해결을 위한 가설을 설정하고, 자료를 수집·분석하여 해결 방법을 찾는 과정이라고 하였다.

④ 의사결정력(Decision Making)

사회과교육에서 제시하는 고급사고력으로 의사결정력은 다음과 같이 정의되고 있다. 강현석(2004: 34)은 선택이 가능한 여러 개의 대안 중에서 자기가 추구하는 바람직한 목표에 적합하도록 어느 하나를 선택하는 것이라고 하였고, 박상준(2013: 125)은 의사결정력을 사회문제에 대해 과학적 탐구와 가치탐구의 과정을 거쳐 합리적으로 결정하는 사고능력이라고 하였다. 정문성(2008: 288)은 의사결정력을 자기가 가진 문제에 가장 적절한 해결책을 선택할 수 있는 사고력이라고 하였고, 차경수(2008: 273)는 선택이 가능한 여러 가지 대안 중에서 자기가 추구하는 목표에 적합한 어느 하나를 선택하는 것이라고 하였다. 한면희(2006: 390)는 이상과 현실 간의 최적을 구하는 것으로서 지적 탐구의 과정과 가치 판단의 과정이 동시에 고려된 종합적 문제 해결 과정이라고 하였다.

이러한 의사결정의 사고 기능으로 박상준(2013: 125)은 사실이나 지식을 탐구하고, 가치를 분석하여 명료화 하는 것, 관련 지식과 가치를 종합, 대안 확인, 결과를 평가하기, 최종 결정을 내리기를 제시하였으며, 정문성(2008: 289)은 정보 파악 능력, 대안을 생각하는 능력, 최상의 대안을 판단하는 능력을 제시하였다.

⑤ 메타인지

사회과의 고급사고력 중 하나인 메타인지에 대해서 강현석 외(2004: 35)와 차경수(2008: 277)는 스스로 자기의 사고에 대해 잘 되고 있는지, 잘못된다면 해결 방법은 무엇인지 등을 반성하는 정신 작용이라고 하였고, 한면희(2006: 394)는 인지에 대한 인지, 인지 상위의 것, 사고에 대한 사고로 자신의 인지

과정을 구조화 하여 스스로 자신의 인지를 고찰하는 것이라고 하였다.

메타인지의 사고 기능으로 정문성(2008: 312)은 모니터링(점검, 감시)활동과 통제(조정, 규제)활동으로 분류된다고 하였고, 차경수(2008: 277)는 크게 두 가지 요소로 나뉘는데 하나는 사고의 과정과 그 결과로 생긴 행동을 검토하는 일이고, 다른 하나는 계획을 세우는 것이라고 하였다.

이상의 논의에서 고급 사고력에 대한 재고해 볼 필요가 있다. 사회과에서 강조하는 고급 사고력의 유형은 역시 학자들마다 견해가 다르지만, 통상적으로 문제해결력, 의사결정력, 비판적 사고력, 창의적 사고력, 메타인지로 제시되어 왔다. 그러나 이것은 사고력의 요소에 비추어 보았을 때, 그 경계가 모호한 부분이 있다.

그 근거로 정호범(2010: 76-77)은 사회과교육을 통해 기르고자 하는 시민성의 요소로 사회현상에 관한 지식과 정보의 획득·조직·활용 능력, 탐구 능력, 의사결정 능력과 문제해결 능력, 사회참여 능력을 꼽고 있다. 대부분 고급 사고력의 일부분으로서 의사결정 능력과 문제해결 능력을 분류하는 추세에서 다른 관점을 보여주는 것이다. 그러면서 사회 현상에 관한 지식과 정보의 획득·조직·활용 능력과 탐구 능력은 비판적 사고력과 관련이 있고, 의사결정 능력과 문제해결 능력은 창의적 사고력과 깊이 관련이 있다고 하였다. 이는 의사결정이나 문제 해결 과정의 경험을 통해 자연스럽게 창의적 사고력과 비판적 사고력이 길러질 수 있다는 것이다. 또한, 허경철 외(1990: 38)는 문제 해결에 가장 중추적인 사고의 영역은 비판적 사고와 창의적 사고라고 하였다.

위의 논의를 요약하자면, 문제해결력과 의사결정력은 창의적 사고력에 포함될 수 있기 때문에 사회과에서의 고급 사고력은 창의적 사고력과 비판적 사고력만 있다고 볼 수 있다. 이는 의사결정력과 문제해결력이 사고의 3요소 중 지식을 제외한 나머지 인지적 조작(기능)과 성향에 대해 명확한 설명이 이루어지지 않기 때문이기도 하다. 비판적 사고력과 창의적 사고력이 비교적 뚜렷하게 기능과 성향이 구분되는 반면 의사결정력과 문제해결력의 그것은 사회과에 두루 쓰이는 통상적인 기능과 성향으로 밖에 볼 수 없기 때문이다.

또한, Worsham & Stockton(1986)은 사고란 비판적 사고와 창의적 사고의 두 측면을 포함하고 궁극적으로는 문제 해결로 귀결된다고 보았다. Ruggiero(1988)도 사고를 형식 논리에 기초한 비판적 사고와 새로운 아이디어를 생성해 내는 창의적 사고로 크게 대별하고 이들의 상호 작용을 통하여 효율적으로 문제를 해결하게 된다고 주장했다. Moore(1974)는 효과적 사고란 창의적 요소와 비판적 요소를 모두 포괄해야 하고 궁극적으로는 합리적인 문제 해

결을 위해 필요한 고등사고 능력이라고 보았다(윤대원, 1998: 145, 허경철 외, 1990: 37에서 재인용).

R. Marzano의 분류학에서도 역시 그 근거를 찾을 수 있는데, R. Marzano의 사고 체제의 구별에 있어 문제해결과 의사결정은 인지체제의 4수준인 지식 활용에 포함되어 있다. 반면에 창의적 사고력과 비판적 사고력의 기능과 성향은 R. Marzano 분류학의 메타인지 체제와 자기 체제에 속하여 있는 경우가 많다. 이는 사고의 위계에 있어서도 문제해결과 의사결정은 지식의 활용에 가까운 인지 체제로 사고력 보다는 기본 기능으로 볼 수 있는 것이다.

2) 사회과의 기본 기능 분류

앞서 사고력과 관련되어 사회과의 기능에 대해 살펴보았다. 그러나 고급 사고력과 직접적인 관련이 없다 하더라도 학습의 과정에서 기본 사고 기능은 개별적으로 혹은 조합을 이루어서 작용이 된다. 따라서, 사회과에서 제시하고 있는 기본 기능에 대해서 살펴볼 필요가 있다.

기존에 제시된 기능 분류의 특징을 살펴보면 연구에 따라 기능과 사고력을 함께 분류하기도 하고, 기능을 하위로 놓고 사고력을 상위로 보는 연구도 있으며, 세세한 항목까지 분류를 하거나 대강 분류를 한 경우도 있다. 따라서, 매우 다양한 형태의 기능 분류 체계가 제시된다. 이는 교사로 하여금 혼란을 야기하거나 기능 목표의 교육에 대한 열의를 떨어뜨리는 기능을 하게 된다. 따라서 기존의 연구들을 분석하여 기능 분류 체계에 대한 기준안을 제시할 필요가 있다.

이러한 관점에서 김재형(1991)의 연구는 기능 분류에 대한 준거를 제시하고 다음과 같이 사회과 기능 목표 영역을 설정하였다.

영역 1. 정보의 습득 기능

영역 2. 정보의 조직 및 활용 기능

영역 3. 탐구(과정적) 기능

영역 4. 의사 결정 기능

영역 5. 메타인지적 기능 : 사고 과정의 반성·판단(김재형, 1991: 155)

위에 기능 목표 설정은 문제해결과 의사결정을 사회과의 고급 사고력의 일부로 포함하지 않고 기능 영역으로 설정하였다. 이는 문제 해결과 의사 결정의 절차 또는 과정을 더욱 중요시 한 것으로 볼 수 있다.

3. 사회과 교육과정 내 기능 목표 상세화

가. 교육과정 변천에 따른 기능 목표의 변화

우리나라 사회과교육과정 내 기능 목표가 어떻게 기술되어 왔으며 변화되었는지 살펴보도록 하겠다.

1차 교육과정기 사회생활과의 목표 중 기능과 관련된 구절이다. 주로 지식 내용의 이해와 관련된 기능 목표가 많고, 참여나 반성적 탐구와 관련된 기능이 기술되어 있다. 위의 목표는 총론 수준의 목표이기 때문에 학년 및 단원 목표로 상세화 될수록 더 정확한 기능의 형태를 분류할 수 있다.

1차 교육과정의 학년목표를 살펴보면 3학년에서는 ‘훌륭한 어린이’ 단원을 통해 지식 목표보다는 기능과 가치·태도 목표 중심의 단원이 제시되었다. 여기에서의 기능은 의사표현의 방법에 관한 기능처럼 정신적 절차와 관련된 기능도 있지만, ‘올바른 태도와 동작을 가지자’와 같이 심동적 절차와 관련된 기능도 있다. 아울러 공공장소에서 지켜야 할 질서와 같이 도덕과와 관계된 요소가 다수 포함되어 있다.

이후 고학년으로 올라 갈수록 지식과 관련된 목표의 진술이 증가되며 기능 목표에 있어서도 탐구심, 반성심, 계획의 수립 및 실행과 같은 고차적 기능이 진술되고 있다.

2차 교육과정에서도 역시 주로 이해와 관련된 기능 목표가 주를 이루고 있으며, 학년 수준에서 상세하게 제시된 목표를 살펴보면 1차 교육과정에 비해 가치·태도의 목표가 강화되었음을 알 수 있다. 또한, 2차 교육과정부터는 심동적 절차와 관련된 기능이 삭제되어 기능관련 목표는 모두 정신적 절차와 관련된 기능만이 제시되었다.

3차 교육과정에서는 기능과 관련된 구절을 통해 각 영역의 내용 지식과 관련된 기초적인 수준의 기능과 함께 고급 사고력과 관련된 기능이 새롭게 강조되고 있음을 알 수 있다. 학년 수준의 목표에서도 여러 가지 자료를 활용하거나, 상호 비교하는 능력, 지도나 연대표 등의 평가와 이용 능력 등을 제시하여 기능 목표에 대해 좀 더 상세하게 진술되고 있다.

4차 교육과정에서는 내용 영역에 따른 목표라 할지라도 지식만을 목표로 삼은 것은 없었다. 모두 지식과 기능이 함께 기술되어 목표를 제시하였다. 이는 지식과 기능에 대한 구분을 명확하게 하지 않았다는 것을 나타낸다. 학년 수준의 목표에서도 역시 점차 상세화 되어 지식과 기능, 가치·태도와 관련된 목표들이 비교적 자세히 기술되어 있다.

5차 교육과정에서 기능 관련 구절은 각 학년 목표에 반영되어, 각 학년에서도 자료 활용과 같은 기능부터, 집단 사고의 능력, 문제해결력 등의 기능으로 제시되어 있다.

6차 교육과정에서는 기능 목표 관련 구절을 통해 각 학년에서는 학년별 내용을 구성하여 목표를 반영하고자 하였다. 이에 따라 지도 그리기, 연표 읽기 등 구체적인 내용을 제시하였다. 특히, 방법을 따로 분류하여 사고 과정과 탐구 방법, 구체적 사고 활동을 명시하였고, 학년별 발달 특성을 고려하여 문제 해결에 필요한 성취 능력을 위계화 하였다. 하지만, 여기서 각 능력의 위계화에 대한 근거는 잘 나타나 있지 않다.

7차 교육과정에서 기능 관련 구절을 살펴보면 지식 목표에 있어서도 단순 지식의 습득이 아니라 이해의 과정을 중요시하며, 기능 목표에서는 정보와 관련된 기능, 사고와 관련된 기능, 사회 참여 기능으로 분류한 것을 볼 수 있다. 이와 같은 교과 목표는 학년 목표로 상세화 되어 조사하기, 표로 나타내기, 탐구하기, 토의하기 등의 세부 기능을 제시하고 있다.

2007개정교육과정에서는 목표를 살펴본 결과 전반적인 체제는 7차 교육과정의 목표와 크게 변화된 바는 없고, ‘마’항의 기능 목표에서 정보를 획득, 조직, 활용하는 능력에 ‘분석’을 추가하여 수정을 하였다. 기능 목표에 대해 상세히 제시하였다고 볼 수 있지만, 큰 변화는 나타나지는 않는다. 학년 목표 및 단원 목표로 상세화된 부분 역시 7차 교육과정과 대동소이하다.

IV. 나오며

이 연구의 시작은 초등사회과의 계열성에 대한 문제의식을 가지고 출발했다. 지식, 기능, 가치·태도 중 기능은 사회과 전반에 포괄적으로 작용할 수 있고, 학습의 방법으로서 중요하다고 판단했기 때문에 기능 목표의 계열성을 확인하고자 한 것이다. 여기서 중요한 것은 어떤 기준으로 계열성의 준거를 마련하느냐 하는 것이다. 본 연구자는 그 준거로써 Marzano의 분류학을 적용하고자 한다. 그 이유는 기능은 사고의 과정으로서 사고와 밀접한 관계가 있고, Marzano의 분류학은 지식 영역과 사고 체제를 분류하여 사고 체제의 위계를 밝히고 사고의 흐름에 따른 구조를 명확히 했기 때문이다. 따라서, 이 후 현재 적용되고 있는 교육과정에 대해 교과 목표-학년 목표-단원 목표의 계열에 따라 기능 목표를 분석하고 Marzano의 분류학에 비추어 체계적인 기능 목표의 계열화 방안을 제시하고자 한다.

<참고 문헌>

- 가좌초등학교(2008). **기초기본학습으로 다져가는 사회과 수업**. 가좌초등학교
- 강대현, 이정우(2013). 사회과 평가 문항 개발의 기본 방향 탐색 : 지식과 기능 및 사고를 종합적으로 측정하는 문항 개발. **사회과교육**, 52(1), 103-115, 한국사회과교육연구학회
- 강창숙, 박승규(2004). 지리적 사고력 신장을 위한 기능의 상세화. **한국지역지리학회지**, 제10권 제3호, 579-591, 한국지역지리학회
- 강창숙(2005). 영국의 국가교육과정에서 제시하는 사고기능과 MTTG전략. **지리학연구** 제39권 1호, 79-94
- 강현석, 이운발(2004). 고등 사고력 함양을 위한 통합 교육과정의 구성 전략 탐구. **교육학논총** 제25권 제2호, 29-51
- 교육부(2000). **초·중·고등학교 사회과·국사과 교육과정 기준(1946~1997)**. 교육부
- 교육과학기술부(2012). **사회과 교육과정**. 교육과학기술부
- 권오정, 김영석(2007). **사회과교육학의 구조와 쟁점**. 서울, 교육과학사
- 김경희, 허영진(2003). 초등학교 사회과수업에서 사고력 향상을 위한 반성적 실천 연구. **교육이론과 실천** 23권 3호, 27-44
- 김대환(1992). 사고력을 기르는 사회과 교수-학습 및 평가 방법 연구, **세미나 기사**, 한국교원대학교 교육연구원, 199206, 25-35
- 김일기 외(1998). 제7차 교육과정 상세화를 통한 사회과 내용체계에 관한 연구. **교육부 위탁과제81160-43**, 한국교원대학교 사회과 교육과정 연구위원회
- 김재형(1991a). 사회과 지적 기능 교수에 관한 연구. **교육과정연구** 10권, Vol-10, 17-31, 한국교육과정학회
- 김재형(1991b). 사회과 지적 기능 목표의 영역 체계화에 관한 연구. 박사학위 논문. 동국대학교대학원
- 김현미 외(2013). 2009 개정 교육과정에 따른 초·중학교 사회과 핵심 성취기준 개발 연구. **연구보고 CRC 2013-6**, 한국교육과정평가원
- 김형수(1988). 사회과 기본기능 계열화 지도를 통한 학습력 신장. **사회과교육**, Vol-21, 47-54, 한국사회과교육연구회
- 남상준(1996). 사회과에서의 창의적 사고력 교육. **사회과교육** 29호, 65- 79
- 남호엽, 류현중(2009). 사회과 교육목표에 나타난 교과의 성격 : 교육과정 변천

- 사를 중심으로. **사회과교육**, 48(1), 81-91, 한국사회과교육연구학회
- 박상준(2006). 비판적 사고력의 신장을 위한 초등 사회과의 질문법에 관한 연구. **사회과교육** 45권 1호, 121-152
- 박상준(2013). **사회과교육의 이해**. 파주, 교육과학사
- 박형준(2004). 사회과에서 사고력의 의미와 향상 방안. **교육연구** vol.38, 287-308
- 박태암(1984). 사회과에 있어서의 기능신장교육의 의의. **초등사회과교육**, 제1집, 3-18, 한국초등사회과교육학회
- 성일제, 광병선, 윤병희, 양미경, 한순미, 이해원, 임선하(1988). 사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(II). **한국교육개발원**. RR88-11
- 심승희, 권정화(2013). 영국의 2014개정 지리교육과정의 특징과 그 시사점. **한국지리환경교육학회지**, 21(3) 17-31, 한국지리환경교육학회
- 안재경(1997). 비판적 사고력 함양을 위한 시사만화 활용 방안. 석사학위논문. 한국교원대학교 교육대학원. 청원군
- 오연주(2011). 공공쟁점 토론학습에서 학습자 참여 양태에 따른 비판적 사고 기능과 성향 비교 연구. **사회과교육** 50(2), 1-21
- 윤대원(1998). 사고력 신장을 위한 사회과 교수-학습 지도 방법. **초등교육연구** 제8호, 139-171
- 이노경(2009). 사고기술 개발을 위한 극 활동 영어수업 연구. **한국초등교육** 제 20권 제1호, 213-225
- 이용남(1994). 교과심리학과 사고력 교육의 관계. **교육학연구** 32권 1호, 1-15
- 이혁규(1998a). 미국 초등사회과 교과서의 구성체계와 내용분석. **시민교육연구**, 제27집, 99~124, 한국사회과교육학회
- 이혁규(1998b). 사회과에서의 창의적 사고력 교수-학습 방안. **초등사회과교육** 제10집, 33-56
- 이호도(1998). 고급사고력 향상을 위한 초등 사회과 교수학습방안. **초등교육연구** 제8호, 111-138
- 장진희, 정미향, 권동택(2014). 초등학교 사고력 신장 통합교육프로그램 개발을 위한 사고 기능 범위와 계열 설정 기초 연구, **통합교육과정연구** 제8권 1호, 105-125
- 정문성, 구정화, 설규주, 박영석, 이동원, 김학희(2008). **사회과 교수·학습법**. 파주, 교육과학사,
- 정문성, 구정화, 설규주(2009). **초등사회과교육**. 파주, 교육과학사

- 정숙희(2002). 기초사고기능 훈련 및 프로젝트 수업이 초등학교 아동의 창의력과 프로젝트에 미치는 영향. 박사학위논문. 경성대학교 대학원
- 정지선, 정선미, 강충열(2014). 사고력 교육의 명시적 교수 모델 개발. **통합교육과정연구** 제8권 1호, 127-165
- 정호범(2010). 창의적 사고력 육성을 위한 사회과 교수-학습 전략, **사회과교육연구** 제17권 제3호. 75-89
- 조국남(2003). 사회과 기능영역 학습방법 개선에 관한 연구 : 전략적 읽기를 중심으로. **시민교육연구**, 제35권 2호, 201-226, 한국사회과교육학회
- 차경수, 모경환(2008). **사회과교육**. 서울, 동문사
- 천윤영(2014). 국가수준 및 교사수준 교육과정에 나타난 지식과 기능의 관계 분석: 초등학교 6학년 사회과를 중심으로. 박사학위논문. 이화여자대학교대학원
- 최용규 외(2008). **사회과, 교육과정에서 수업까지**. 파주, 교육과학사
- 한면희(2002). 사회과 사고의 성향에 관한 연구. **교육논총** 20집, 3-31
- 한면희(2006). **새로운 패러다임에 기초한 사회과 교육**. 서울, 교육과학사
- 한춘희(2005). 사회과 교육과정에서의 범위와 계열에 관한 연구; 미국 NCSS를 중심으로. **사회과교육연구**, 12권 2호, 293-312, 한국사회교과교육학회
- 한춘희(2009). 효율적인 사회과 기능 영역의 지도 방안 연구. **사회과교육연구**, 제16권 제1호, 97-111, 한국사회교과교육학회
- 한춘희(2010). 2009 개정 초등 사회과 교육과정 개발 방향 탐색. **사회과교육연구**, 제17권 제4호, 169-181, 한국사회교과교육학회
- 허경철, 김홍원, 조영태, 임선하(1990). 사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(IV). **한국교육개발원**. 연구보고 RR90-17
- 허경철, 김홍원, 임선하, 김명숙, 양미경(1991). 사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(V). **한국교육개발원**. 연구보고 RR91-18
- Afolabi, Sol K.(1979). *New Dimensions in Social Studies; Focus on Skills*. ERIC Document Resume ED 187708(SP016207)
- Anderson, L. W. and Krathwohl, David R.; with Peter W. Airasian(et al.)(2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New Work. 강현석 외(공역) (2005). **교육과정 수업 평가를 위한 새로운 분류학: Bloom 교육목표분류학의 개정**. 서

출: 아카데미프레스

- James L. Barth, S. Samuel Shermis(1984). Methods of Instruction in Social Studies Education. All University Press of America
- James W. Stockard, Jr(1995), Activities for Elementary School Social Studies, Waveland Press, Inc.
- Macmillan McGraw-Hill(2003). People and Places. macmillan McGraw-hill
- Macmillan McGraw-Hill(2003). We Live Together. macmillan McGraw-hill
- Macmillan McGraw-Hill(2003). Our Communities. macmillan McGraw-hill
- Macmillan McGraw-Hill(2003). Our Country's Regions. macmillan McGraw-hill
- Macmillan McGraw-Hill(2003). Our Nation. macmillan McGraw-hill
- Macmillan McGraw-Hill(2003). Our World. macmillan McGraw-hill
- Newmann, F. M.(1991). Promoting higher order thinking in social studies: Overview of a study of sixteen high school department. Theory and research in Social Education, Winter, 19(4). 323-340
- Nothup, T. and Barnes, B.(1977), Developing Thinking Skills That are basic to citizenship. Paper presented at Annual Meeting of the NCSS, 23-26, ERIC ED148716(SO010649)
- Pearson Inc(2013), My world Social Studies.(Making Our Way), pearson Education, inc
- Pearson Inc(2013), My world Social Studies.(Building Our Country), pearson Education, inc
- Richard E. Servey(1981). Elementary Social Studies A Skills Emphasis. Allyn and Bacon, INC
- Rober J. Marzano, John S. Kendall(2007). The new taxanomy of educational objectives. California, Corwin press. 강현석 외 (공역) (2012). **새로운 교육목표 분류학**. 서울, 원미사
- Susan M. Drake, Rebecca C. Burns(2004). Meeting standards through integrated curriculum. Cover art. 박영무 외(공역) (2006). **통합 교육과정**. 서울, 원미사



MEMO

A large, empty rectangular box with rounded corners and a thin black border, intended for writing a memo.