

사회과 실행연구 실천과 교육에 관한 자전적 고찰

남 호 엽

서울교육대학교

1. 서론

2015년 본 학회 연차학술대회 주제는 사회과의 새길 찾기이며, 현장과의 만남을 통해서 이 과제를 해결하고자 한다. 학교교육은 낯이 새로움의 의미를 추구하는 사회적 관행이며, 이는 항구적인 사안이라고 볼 수 있다. 이러한 의미 추구에서 당위론적인 주장보다 절실한 것은 실천적인 해결 과정 그 자체일 것이다. 사회과교육현장의 개선은 중단할 수 없는 개혁 운동이며, 이는 미성숙한 학습자들에 대한 예의 차원이다. 중요한 점은 이러한 현장 개선을 어떤 방식으로 도모할 것이냐의 문제이다. 학습자의 바람직한 성장과 발달을 위하여 사회과 교사가 경주해야 할 노력의 양상은 무엇인가? 이 질문은 학교교육에 종사하는 모든 사람들의 문제의식이며, 그 대처 방안의 현실화를 위하여 다양한 시도들이 있어 왔다. 새로운 시도들은 이런 저런 성공과 실패를 낳았지만, 핵심적인 통찰은 현장교사 개개인이 자율적인 성찰과 혁신을 추구하는 것이다. 즉, 교사 스스로 자신의 수업실천이 가지는 의미를 반성하고 질적인 도약이 가능하도록 모색하는 과정이 일상화되는 점이 중요하다. 그리고 현장교사와 함께 성장하는 사회과 교사교육자 역시 마찬가지로 운명이라는 관점에서, 필자의 성장 경험을 사회적으로 공유하고자 한다.

오늘날 교사가 지향해야 할 모습으로 반성적 실천가로서 성장하는 교사, 연구자로서 교사라는 점에 이견은 없다. 특히 교사 자신이 수업실천을 연구자의 관점에서 바라 볼 수 있는 방식을 어떤 식으로 안정화할 것이냐가 핵심 사안이다. 필자는 반성적 실천의 간주관성 확보를 위하여 연구 실행이라는 절차가 필수적이라는 입장에서 수업연구의 내용과 형식에 관해 고민을 수행해 왔다. 사회과교육 연구자로서의 자아정체성을 가지고 난 뒤에는 이러한 고민이 일종의 의무감으로 다가왔다. 왜냐하면, “당신은 현장을 버리고 떠나는 사람”이라는 시선을 받았기 때문이다. 이른바 “고생스러운” 학교현장을 탈출하기 위한 동아줄로 “교과교육연구자”가 된 것인가? 라는 자문도 뒤따랐다. 이것은 “교사가 수업을 실천하는 현장은 아카데미즘과는 별개의 세계이고, 학문세계는 학교와 수업에 대해 함부로 말하면 안 된다.” 라는 현장의 분위기를 체험한 상태에서 더욱 절실한 문제인식이었다. 그리고 이러한 문제인식의 합리적인 해결을 추구하는 과정이 필자가 사회과 교사교육자로서 스스로 개척한 길이고, 이하의 글은 그 사연이다.

II. 실행연구와의 만남과 맥락화

실행연구(action research)와의 만남, 시작은 우연이었으나 이후 인연의 실타래는 필연으로 연이어졌다. 대학원 재학시절, 「사회과교수학습이론」 과목을 수강할 때, 담당교수께서 실행연구 접근의 세 가지 유형을 진술한 자료를 제공해 주셨다. 그것은 실행연구를 기술공학적 패러다임, 해석학적 패러다임, 비판 패러다임에서 조망하는 내용으로 기억한다. 필자가 번역 및 요약 발표를 하면서 지금까지 남아 있는 기억은 실행연구에 관한 짧은 소개류의 글이었고, 당시의 이해 상황은 ‘교육실천을 세 가지 시각에서 수행할 수 있다’는 정도였다. 수업 개선의 의미 지향이 세 가지 차원에서 조망될 수 있다는 보다 적극적인 차원의 이해 수준은 아니었다. 독일의 철학자 하버마스(Habermas, 1968)가 『인식과 관심』이라는 저술에서 제기한 세 가지 인식 유형, 즉, ‘경험분석적 과학과 기술적 관심’, ‘역사해석적 과학과 실천적 관심’, ‘비판지향적 과학과 해방적 관심’을 실행연구의 관점에서 체계적으로 이해하는 양상은 아니었다. 물론 이러한 세 가지 인식 유형을 실행연구의 관점에서 초보적으로 이해한 바는 먼 훗날, 즉, 2013년 동경에서 열린 한일학술교류 발표회를 통해 공개하였다.¹⁾ 여하튼 실행연구와의 만남은 이렇게 대학원 시절 짙막한 발제 과제를 통해서 시작되었다.

실행연구와의 조우는 그 후 당장 긴박한 리서치로 구체화되지는 않았다. 다만, 기존의 수업연구 관행에 대한 의문과 그 해결이라는 고뇌 속에서 새로운 만남을 잠재하고 있었다. 이것은 실행연구라는 조류가 필자의 연구자 생애 속에서 실질적으로 맥락화되는 차원이다. 기존의 수업연구 관행은 크게 두 가지 경우가 있다. 하나는 학교현장에서의 연구관행이고, 다른 하나는 대학원 혹은 학계에서의 그것이다. 전자의 경우, 모든 교사들이 마치 통과외레처럼 행하는 수업연구를 말한다. 교사는 많은 사람들이 참관자로 모여 있는 상태에서 장시간 연구한 수업사태를 직접 실연하는 경우이다. 이 수업연구는 해당 교사에게 그 해 가장 중요한 이벤트 중 하나이고 그만큼 부담감을 가진다. 수업 실연 후 교장선생님을 위시한 여러 동료 교사들이 해당 수업에 관해 강평을 하는데, 해당 교사가 자신의 수업을 정당화하는 과정이 충분히 주어지는 상황은 아니다. 아울러, 강평자의 메시지도 ‘주례사 비평’ 이거나 아니면 ‘훈계’ 를 행하는 것이지 ‘교과의 의미세계에 내재화된 지혜의 총체’ 중 일부라고 보기에는 어려움이 있다. 그래서 어쩌면 기존의 현장수업연구는 ‘전시 행정’ 의 한 단면이거나 아니면 ‘교과의 의미세계’ 에서 볼 때 ‘겉도는 삶’ 일 수밖에 없는 것이다.

한편, 대학원 혹은 학계에서의 수업연구는 대개가 석·박사 학위논문 작성이 전형적이다. 이때 수업연구의 접근법은 전통적인 방식, 이른바 “과학적” 수업연구법이다. 교육과정 사회학자들, 비판적 교육이론가들이 소위 “과정-산출” 모형이라고 명명하는 수업 연구 접근법이다. 이것은 수업의 효과를 증명하는 것에 초점이 있는데, 그 효과의 정당화 기제가 논란거리이다. 무엇보다도 사전-사후 검사를 시행하여 그 차이를 확인하는 것이기에 수업 중 발생하는 사건의 의미는 관심의 대상이 아니다.²⁾ 또한 실험집단과 비교집단

1) 南晃輝(2015). 社会科アクションリサーチにおける授業省察の意味の類型: 地域学習の実践を事例として. 『社会科教育論叢』. (출판예정)

2) 수업 중 발생하는 의미의 세계에 관한 탐구 경향은 교육인류학자들에 의해 활발히 수행 중이다. 이들의 시각은 수업현상에 관한 인류학적 이해 그 자체이고, 이해의 주체는 현장교사가 아니라 그 수업의 외부에 객관적으로 존재하는 이방인으로서 연구자이다. 따라서 수업연구로서 교육인류학의 성과는 우리들에게 수업 이해의 내포와 외연을 확장시켜 준 점에는 의의가 있지만 해당 수업을 실천한 당사자는 단지 연구 대상자 차원에 머물게 된다. 교육인류학의 시각에서 행해진 수업연구 사례

을 대상으로 수업의 효과 차이를 검증하는데, 이것은 최근 급부상하고 있는 연구윤리의 관점에서 볼 때 역시 논란거리이다. 학부모의 입장에서 볼 때, 자신의 자녀가 비교집단이 되길 누가 원하겠는가? 아울러, 실험집단에 투입하는 수업방식과 비교집단에 투입하는 수업방식 사이 비교의 등가성 문제를 해결하고 있는지 의문이다. 실험집단의 경우, 수업방식의 구안에서 연구자가 개념의 초점화를 통해 그 엄밀함을 추구하지만, 비교집단에서 행하는 이른바 “교사 주도의 설명식 수업”이라는 것은 그러하지 못하다. 아울러, 이러한 “과학적” 수업연구 역시 학교현장에서의 수업연구처럼 “일회성”이라는 한계를 가진다. 수업을 통해 지속적으로 성장하는 교사의 모습을 충실하게 보여주지 못한다. 이상과 같은 상황 맥락 속에서 문제해결의 방법론으로 실험연구법을 마주한 것은 교사교육자로서의 길을 본격화하면서부터이다.

III. 사회과 교사교육자로서 실험연구의 실천과 교육(1)

필자가 교사교육기관에 몸담으면서, 곧바로 직면한 현실은 대학원생 지도였다. 대학원생들은 초등학교 현직교사의 신분으로 학업과 학생지도를 병행해야 할 상태이고, 양 자 사이 괴리가 없도록 학위논문 지도를 해야 하겠다는 전략이 수립되었다. 동시에 대학원생들이 학위 논문 과제 수행으로 본인의 수업 개선 연구를 수행하는 것이 합리적이었다는 착상을 했다. 아울러, 기존의 과정 산출 모형에서 벗어나 수업실천가 자신이 연구자로서 수업의 의미를 성찰하고 전문성을 신장시켜 나갈 수 있기를 기대했다. 이러한 발상이 때마침 같은 학과 A 교수님 팀에 의해 실천되고 있음을 알게 되었다. 그리하여 실험연구 접근법으로 학위논문 작성하기라는 하나의 관행이 자연스럽게 전공 내부에서 통용되게 되었다.

대학원생 지도과정에서 당장에 직면한 문제는 실험연구의 의미와 절차 등 연구방법론에 관한 이해가 지도교수와 대학원생 사이에서 소통되어야 했다. 우리가 현실적인 수요에 기초하여 도움 받은 자료가 바로 덕성여대 이용숙 교수님을 중심으로 공동 집필된 『실험연구방법』이라는 책이었다.³⁾ 이 책은 다양한 배경을 가진 교육학 및 교과교육학 전공자들이 집필한 국내 최초의 단행본이다. 이 책에서는 실험연구의 실천 유형을 크게 두 가지로 구분하고 있다. 실험연구의 과정을 ‘개선을 위한 프로그램 개발 연구’, ‘개선대안의 현장 적용 연구’로 나눈 것이 그것이다(이용숙 외, 2005: 363-415). 물론 전자의 경우가 후자에 포함될 수도 있으며, 실험의 단계가 반복적일수록 후자의 경우로 이행한다. 막연하였던 실험연구의 접근법을 이 책에서의 유형화 사례에 기초하여 구체화시켜 나갔다. 이 와중에 필자는 교육부 주관 교사교육 프로그램 개발과제의 일환으로 수행된 『교육실습제도 프로그램 개발 및 적용』 연구에 참여하면서 역시 실험연구의 접근법을 직접 실천하였다.⁴⁾ 이 때 수행한 연구가 바로 협력적 실험연구(collaborative action research)라는 방식이었고, 교육대학교의 교육실습 프로그램을 개선하는 과정에 초점을 두었다. 교사양성기관과 지역의 현장 전문가 사이 유기적인 교류 네트워크를 구축하여 교육실습생이 반성적 실천가로 성장하도록 의도하였다. 즉, 예비교사로서 교육실습생이 직면하는 수업딜레마를 합리적으로 해결할 수 있도록 자문이 역할을 상

로 다음을 주목할 것. 서근원(2007). 『수업을 왜 하지?』. 우리교육; 서근원(2013). 『수업을 어떻게 볼까』. 교육과학사.

3) 이용숙·김영천·이혁규·김영미·조덕주·조재식(2005). 『실험연구방법』. 학지사.

4) 연구보고서는 박영만 외(2004). 『교육실습제도 프로그램 개발 및 적용』. 교육인적자원부 참조. 실험연구 사례는 남호엽·곽신권(2005). 협력적 사회과 수업실습 프로그램의 개발과 적용을 위한 실험 연구: 교생의 반성적 수업실천을 사례로. 『사회과 교육연구』. 12(2). pp.373-402.

호 협력 체제를 통해서 수행하는 시스템이었다.

한편, 필자는 이 교육실습제도 개선 연구를 수행하면서 실행연구를 더욱 체계적으로 이해하고 적용하는 과정을 경험하였다. 앞서 언급한 대학원생들에게 실행연구를 지도하는 입장에서 머무는 것이 아니라 직접 실행연구를 실천하는 경험이 시도되었던 것이다. 이 과정을 통해 학습한 바는 무엇보다도 실행연구법이라는 것이 단순히 연구기법이 아니라는 점이였다. 하나의 지적 운동으로서 교육 이외의 분야에서도 실제의 합리적인 개선을 추구할 때 사용하는 연구 접근 방식이라는 점이다. 아울러, 교육학 연구자 집단 차원에서 실행연구법의 원리와 맥락에 관한 연구가 철학적인 차원에서도 검토가 이루어지고 있음을 알게 되었다. 특히, 캐나다 앨버타 대학 소속 칼슨(Carson, 1997)의 논문 “반성적 실천과 교사교육의 재개념화”는 필자에게 실행연구의 의미 맥락을 심화하는데 매우 유익함을 제공하였다.⁵⁾

실행연구의 조류가 교육학계 내부에서도 특히 교육 실제의 개선에 초점을 두는 경우, 이미 몇몇 연구자들에 의해 실천이 이루어지고 있음을 알게 되었다. 그들은 교육인류학 연구자 집단이었으며, 대표적인 논문이 김남수(2003)의 성과, “환경교육 프로그램 개발의 실행연구”가 전형적이다. 이 연구의 경우, 대학원 학위논문의 접근방식으로 채택하고 있었던 점도 고무적이었다. 특히 이 연구는 환경교육 사례로 하고 있기에 사회과교육 진영에서의 적용 타당성에 확신을 가지게 되었다. 무엇보다도 사회과교육 실제의 개선이 사회정치적·문화역사적 맥락을 배제할 수 없다는 측면에서, 그리고 이 맥락들을 온전히 고려하면서 행해지는 과정을 포착할 수 있는 접근법이 실행연구라는 것을 깨달았다. 그리하여 서두에서 언급한 허버마스의 『인식과 관심』이 사회과수업의 실제 개선 차원에서도 그 맥락적 구체성을 확보할 수 있는 그리하여 사회철학적인 메타포가 교과교육담론으로 생생하게 살아 움직일 수 있음을 각인하게 되었다. 또한 교육학이니 교과교육학이니 사회과학이니 철학이니 학문의 경계에 스스로를 한계지우지 않고, 우리 실행연구자들은 자기성찰적인 지성인임을 스스로 정체화시키는 차원까지 나아갔다.

IV. 해외에서 사회과 실행연구 실천 사례 검토

교사교육자의 입장에서 실행연구를 이해하고 실천하는 과정에 또 하나의 조희 맥락은 외국에서의 동향이었다.⁶⁾ 해외에서의 실천 동향은 실행연구의 실체를 파악하는데, 역시 큰 도움을 받았으며, 사회과에 국한하여 그 사례를 살펴보겠다. 예컨대, NCSS(1994)에서 나온 단행본 *Reflective Practice in Social Studies*가 대표적인 경우이다. 매우 얇은 책자임에도 불구하고 “사회과에서의 반성적 실천”이라는 화두를 대변하는 10편의 소논문들이 실려 있다. 특히 이 논문들 중에서 베르코위츠(Berkowitz, 1994)의 경우 초등학교 사회과에서 실행연구를 실천한 사례를 보고하고 있는데, 저자의 테마는 교사의 ‘반성적 실천과 전문적 성장’이

5) 칼슨 교수는 캐나다 앨버타 대학의 경우, 교사교육을 반성적 실천의 맥락에서 실행연구의 접근법으로 수행하고 있음을 밝히고 있다. 앨버타 학파의 지적 관심사와 접근 방식에 관해서는 허숙·유혜령 편(1997). 『교육현상의 재개념화: 현상학, 해석학, 탈현대주의적 이해』. 교육과학사 참조.

6) 필자는 해외 교육과정 연구자 집단으로서 캐나다의 앨버트 학파와 아이스너와 그의 제자들에 의해 수행된 연구성과 중 수업현상을 사례로 경우에 주목해야 한다고 본다. 아이스너 학파의 성과는 국내에서 류현중(2004)의 수업비평 접근에 의해 일부 소개되어 있다. 그리고 더 나아가 ‘이해’의 대상으로서 ‘교육과정’을 규정하는 재개념주의자들의 지적 성취를 보다 광범위한 맥락으로 보고 있다(Pinar, 1995). 특히, 재개념주의자들의 경우, 사회과 수업실천을 통해 사회의 개선까지 나아가려는 시도들이 세련화 되기 위하여 필수적으로 고려해야 할 차원들이 무엇인지 주목하고 있다.

다. 즉, 5학년 사회과 수업에 여학생들의 참여도 높이기와 6학년 사회과 수업에서 쓰기 기능 신장에 초점을 두면서 반성적인 실천을 행하고 있다. 이 논문을 통해서도 사회과 수업 개선을 실행연구방법으로 수행하는 사례를 이해할 수 있었다.

한편, 일본에서의 동향은 히로시마대 대학원 사회과교육학과의 경우가 전형적이다. 코바라 토모유키와 쿠사하라 카즈히로(2010)의 연구에 따르면, 히로시마대 대학원의 경우 교직고도화 프로그램에서 실행연구를 제도화하고 있다. 이들은 일본의 독특한 수업연구(lesson study) 관행을 배경으로 하면서 실행연구를 교직고도화 프로그램의 기본 뼈대로 정초하고 있다. 여기서 이들은 사회과 실행연구를 수업연구 차원에서 네 가지 유형을 설정하고 있다(小原友行·草原和博, 2010: 85).

<표 IV-1> 사회과 실행연구의 네 가지 유형(수업연구 차원)

유형	특성	설명
모델A	수업관찰을 바탕으로 한 수업 가설 구축형	갑작스럽게 수업을 하는 것이 아니라, 먼저 멘토의 수업관찰에 전념시키는 액션리서치이다. 우수한 수업 실천에 숨겨진 「우수한 수업」의 조건을, 또는 「과제해결 방책」을 추출하고, 그것을 가설로 좁혀가는 형태의 모델이다.
모델B	가설을 기초로 한 수업 실천·비교 실험형	우선 수업을 시켜보는 액션리서치이다. 실습생 측에서 선택적으로 과제를 설정하고, 그것을 해결하기 위한 「가설」을 구축한다. 실습학교에서는 그 가설을 반영한 수업과 그렇지 않은 수업을 실천하여, 양자의 교육적 효과를 비교하는 것으로 가설의 유효성을 검증시키는 형태의 모델이다.
모델C	가설을 기초로 한 수업실천·사례 연구형	모델B와 같이, 우선 수업을 시켜보는 액션리서치이다. 미리 실습생이 과제를 설정하고, 그것을 해결하기 위한 「가설」을 구축한다. 실습학교에서는 그 가설을 반영한 수업을 실천한다. 동일한 수업(계획)이 어린이의 변용·성장에 미친 효과를 평가하는 것으로, 가설의 유효성을 검증시키는 형태의 모델이다.
모델D	실천을 바탕으로 한 수업 성찰·개선형	수업의 계속적인 「성찰」과 「개선」을 목적으로 하는 액션리서치이다. 과제해결에 효과가 예상되는 가설을 반영한 실천을, 복수의 학급에서 실천한다. 실천에 있어서는 끊임없이 전의 실천 과제를 되돌아보고, 지도 과정을 수정하면서 다음 수업에 임하게 함으로써, 가설과 지도력을 점진적으로 세련시켜 가는 형태의 모델이다.

히로시마대 대학원의 교직고도화 프로그램 역시 “성장하는 교사로서의 소양”, “시대가 요구하는 전문적인 교사 능력”을 길러주기 위하여 실행연구의 접근법을 사용하고 있다. 다만 특이한 점은 모델B의 경우, 전통적인 수업 연구와 유사하다고 볼 수 있는데, 그것이 일회적인 차원에서 머물지 않고, 다른 모델들과 유기적인 커넥션이 있기에 의미가 있다고 본다. 아울러, 모델 간의 조합 실천도 가능하다고 한 점에서 수업 전문성 신장 방식의 역동성도 확인할 수 있다. 또한 모델 간의 위계성이 존재하기에 교사의 전문성 발달 상태에 따라 차별적인 접근도 가능하다. 예컨대, 모델A의 경우, 예비교사 및 초임교사에 적절하며, 모델D로 갈수록 베테랑 교사로서 성장해 나가는 과정일 것이다.

이상에서와 같이, 미국 NCSS에서의 사회과 실행연구 보고와 이론적인 맥락화 성과물, 일본 히로시마대 대학원의 교직고도화 프로그램 등은 필자에게 실행연구를 중심으로 교사교육 프로그램을 개혁하자는 열망

을 부추겼다. 이러한 열망은 교사교육자로서 두 번째 근무지에 보다 체계성을 확보하기 시작하였다. 그 체계성은 실행연구 실천에서 적용 대상의 다양화, 실행연구 교육에서 더욱 확장된 제도화 시스템 구축이라고 요약할 수 있다.

V. 사회과 교사교육자로서 실행연구의 실천과 교육(2)

교사교육자로서 실행연구의 실천 및 교육에서 두 번째 국면은 현재 근무지에서의 작업들이다. 변화된 모습은 대학원생들이 실행연구 접근법으로 학위논문을 작성한 결과물에서 이전 시기에 비해 차별적인 모습이 나타나기도 한다는 점이다. 학습자의 발달 상태를 시계열적으로 추적하기 위하여 초점화된 범주 설정을 하는 경우가 그것이다. 예컨대, 사회과 학습에 대한 흥미의 차이, 학력의 차이 등을 고려하여 학급 구성원 중 샘플링을 시도하여, 이후 수업의 효과를 입증하는 상황을 보다 정교화 하려는 시도였다(이선영, 2009). 이러한 시도는 이후 다른 대학원생들에게도 적극적으로 권고하게 되어 하나의 모델로 정립되었다. 물론 학습자 집단의 범주화 방식은 연구자의 연구문제에 따라 다소 차이는 있다.

<표 V-1> 학습자 특성별 범주화 사례

A 그룹 흥미○, 성취도○	B 그룹 흥미×, 성취도○
C 그룹 흥미○, 성취도×	D 그룹 흥미×, 성취도×

이선영(2009: 35)

한편, 필자의 실행연구 실천 사례는 다문화교육연구원에서 수행된 프로그램 개발 및 적용 사업, 고등학교 공통사회 학습자료 개발 프로젝트 등을 실제의 합리적 개선이라는 각도에서 협력적 실행연구를 수행하였다.⁷⁾ 협력적 실행연구의 경우, 기존의 R & D 연구모형이 가지고 있는 맹점, 즉, 연구자가 프로그램 개발에 참여하면서 직면하는 딜레마의 극복 과정이 충실하게 보고되지 못하는 한계를 극복할 수 있다. 연구자 역시 실제의 일부로서 그 실제의 변화 과정에 참여하면서 연구자 자신의 관점에도 변화가 오기 마련인데, 이 양상이 포착될 수 있다. 하지만 기존의 R & D 연구모형은 모델의 정립과 적용 결과의 효과성 검증에 주안점이 있기에 수립 모델의 확산 과정에서 발생하는 맥락적인 제약 요인들을 간과할 가능성이 있다. 요컨대, 협력적 실행연구를 통해 사회제도의 합리적인 개선을 추구하기에, 일종의 사회복지 실천공동체가 건설되며 연구자가 그 공동체의 구성원으로 정체성을 확보하는 상태까지도 겨냥한다.

지금까지의 개별적인 차원 혹은 소집단 규모에서의 협력적 실행연구 및 교육에 관한 경험은 2013년에서 매우 대공업적인 시스템의 탄생으로 나아간다. 국내 최초로 초등학교사를 대상으로 하는 사회과교육전

7) 예컨대, 남호엽(2010). 『탈북학생을 위한 교원연수 프로그램 개발 및 시행』. 한국교육개발원 연구보고서 TR 2010-16-2; 남호엽(2013). 문제해결과정으로 본 글로벌 학습: 통합사회 단원 개발 실행연구. 『사회과교육연구』, 20(1), pp.13-29; 남호엽(2009). 이민자를 위한 <한국사회의 이해> 강좌 운영 실행연구. 『글로벌교육연구』 창간호, pp.3-15 참조.

공 박사과정은 교육전문대학원 체제로 설치되었기 때문이다. 서울교대 교육전문대학원 초등사회과교육전공 석박사과정의 경우, 대학원-현장 연계의 특성화를 통해 존립 근거를 확보하려고 했다.⁸⁾ 현직교사인 전문대학원생을 반성적 실천가로 육성하기 위하여 이들의 수업 개선 연구를 실행연구의 접근법에 기초하여 학위논문으로 구체화하는 프로그램을 제도화하였다(아래 교과목 운영계획서 참조). 그래서 명시적인 실행연구 관련 교과목들을 전체 교육과정 속에 배치하였다.

교과목 운영계획서

과정명	석·박사 공통		
전공명	초등사회과교육		
교과목명(한글)	사회과교육현장 실행연구법	교과목번호	
교과목명(영문)	Action Research in Social Studies Education		
과목구분	필수(), 선택(○)	학점	(3)학점
교과목 개요	이 교과목은 사회과교육현장의 개선을 추구하는 실행연구의 논리와 실재를 다루고 있다. 실행연구는 학교현장에서 교사가 직면하는 딜레마나 과제의 합리적인 해결을 추구하기 위해 체계화된 연구법이다. 사회과교육현장 실행연구는 사회과교실수업의 반성 및 대안 모색에서부터 사회과 교육실습 프로그램의 개선까지 매우 다양한 사례 연구가 가능하다. 이 교과목에서는 실행연구의 기본 논리와 주요 단계, 연구 단계별 접근 방식 등을 다루고 있다. 또한 국내외 사회과교육 관련 실행연구 사례들을 메타 연구하면서 해당 연구방법론의 세련화를 추구한다.		
교과 목표	1. 수강생은 실행연구의 의미와 철학, 교육현장에서의 접근 논리와 절차 등을 이해할 수 있다. 2. 수강생은 사회과에서 실행연구의 동향을 파악하고 연구 사례별 특성을 파악할 수 있다. 3. 수강생은 사회과 실행연구의 계보를 유형화하면서 사례별 접근 방식의 비교를 통하여 관련 연구방법론을 심층 이해한다.		
강의 내용	1. 인문사회과학에서 실행연구의 의미와 철학: 제도화된 관행의 합리화 추구 과정으로서 실행연구가 가지는 윤리학적 의미, 인식론적 의미를 이해한다. 2. 교육현장에서 실행연구의 접근 논리: 학교 교육과정 운영 및 수업 실천의 합리적인 개선을 위한 실행연구의 논리와 그 영향력을 이해한다. 3. 실행연구의 절차: 초점 영역 설정, 자료 수집 기법, 자료 수집시 고려사항, 논문쓰기 등의 구체적인 절차별 세부 사항을 이해한다. 4. 국내외 실행연구 사례의 수집과 분석을 통해 관련 연구법의 메타적인 이해를 추구한다. 5. 실행연구법에 기초하여 사회과교육 관련 연구계획서를 작성하고 상호검토를 시도한다.		
교수 방법	이 교과목은 강의 전반부는 담당교수의 강의 위주로 이루어지고, 후반부는 수강생의 사례 연구를 중심으로 진행한다. 강의법은 관련 이론의 개념 생태를 수강생들이 이해할 수 있도록 구조화한다. 사례 연구는 개인별, 소집단별로 연구사례의 메타적인 이해를 겨냥한다. 한편, 학회 및 공개 세미나 프로그램에서 실행연구의 사례가 사회적으로 검토되는 양상에 대한 이해 역시 시도한다.		
비고	이 교과목은 석·박사과정 공통과목, <사회과교육연구방법론>, <사회과교육현장 실행연구연구1,2>과의 유기적인 관련성을 고려한다.		

이상과 같이 실행연구 교육의 안정적인 제도화 작업은 교육전문대학원 박사과정 설치를 통해서이다. 위 프로그램에 나와 있듯이 실행연구의 접근법을 위계화 시켜 놓고 있다(비고란 참조). 또한 다른 교과목과의

8) 서울교대 교육전문대학원 초등사회과교육전공 운영 사례로 보고로는 다음을 참조. 金鍾成·南昊燁(2014). 韓國における初等教師の社會科授業力向上に關するケーススタディ:ソウル教育大學教育專門大學院初等社會科教育專攻を事例に. 日本教育方法學會 第50回 大會發表要旨. p.66.

연관성도 추구하고 있다. 그리하여 2014년 2학기에 <사회과교육현장실행연구법> 강좌가 최초로 설강 운영되었다. 함께 공부를 하면서 지난 실행연구법의 이해를 심화시켜 나갔다. 이 과정에서 낳은 지적 성취로는 ‘초점 영역의 설정’이라는 실행연구 초기단계에 대한 이해 심화와 명명하기, 연구의 신뢰도를 높이기 위한 ‘삼각검증 행렬표 작성하기’ 등이 교사교육자인 나에게 이전 보다 더욱 강렬하게 각인되었다. 향후 필자는 모든 박사학위 논문들을 실행연구법으로 지식경영을 수행할 예정이다. 교육전문대학원생들이 수업 실행연구의 형식으로 박사학위를 취득하고 나서, 학교현장 및 교사교육기관에서 사회과 수업전문가로 인정을 받고 리더십을 행할 수 있도록 하자는 취지이다.

VI. 결 론

지금까지 사회과교육학자로서의 자기정체성을 확보하고 난 뒤, 필자가 실행연구를 실천하고 교육한 상황을 시간의 흐름 순으로 정리해 보았다. 이 과정을 통해 향후 실행연구의 실천과 교육을 둘러싼 새로운 과제를 도출하자면 다음과 같다.

첫째, 실행연구가 인류지성사에서 가지는 이론적, 철학적 의미 파악이 요구되고 있다. 실행연구의 시작이 Kurt Lewin(1946)의 논문, *Action Research and Minority Problems*이라고 할 때, 그 이후 하나의 지적 운동으로서 해당 접근법이 가지는 계보 파악이 필요하다. 그리고 이 작업을 수행하면서, 예컨대, 아이스너 학파, 앨버타 학파 등에서 실행연구를 수용하는 양상과 변주에 관한 이해도 필수적이라 하겠다.

둘째, 실행연구의 조류를 사회과 교사교육론의 시각에서 체계화하는 작업이다. 사회과에서 교사의 전문성 신장을 위하여 정련화 시켜온 여러 성과들, 이를테면, 교수내용지식론, 교사의 실천적 지식론, 반성적 실천가 및 연구자로서의 교사관 등이 실행연구의 접근법과 교차하는 국면에 관한 이론적·경험적 연구가 요구되고 있다.

셋째, 실행연구자라고 스스로를 규정하지는 않지만 수업 개선의 논리 체계를 구축하고 있는 ‘자기 연구(self-study)’ 실천가들에 대한 이해도 있어야 할 것이다(Samaras, 2010; 한광웅, 2011). 예컨대, 국내 교육과정 연구자 집단 중 심성함양모형을 세련화 시키고 있는 일련의 소집단에서는 이른바 “수업예술론”의 시각에서 수업개선의 논리를 정립시키고 있다(장성모, 2006).

이렇게 오늘날 매우 다양한 국면으로 수업연구가 진행되고 있는 현실에서, 실행연구는 교사 주도의 수업개혁이 가능하고, 바로 그러하기에 지속적이고 실질적인 변화를 가져올 수 있다는 낙관론을 낳고 있다. 특히 실행연구 접근법은 수업 실제의 개선 차원에만 머무는 것이 아니라 교육이 작동하는 맥락의 변화까지도 영향력을 주고 있기에, 우리들에게 교육을 통해 사회개선이 가능하다는 긍정적인 열정을 발산하도록 한다.

< 참고 문헌 >

- 金鍾成·南昊燁(2014). “韓國における初等教師の社會科授業力向上に關するケーススタディー—ソウル教育大學教育專門大學院初等社會科教育專攻を事例に.” 日本教育方法學會 第50回 大會發表要旨. p.66.
- 김남수(2003). “환경교육 프로그램 개발의 실행연구.” **교육인류학연구**. 제6권 제2호. pp.1-31.
- 남호엽(2009). “이민자를 위한 <한국사회의 이해> 강좌 운영 실행연구.” **글로벌교육연구**. 창간호. pp.3-15.
- 남호엽 외(2010). **탈북학생을 위한 교원연수 프로그램 개발 및 시행**. 한국교육개발원 연구보고서 TR 2010-16-2.
- 남호엽(2013). “문제해결과정으로 본 글로벌 학습: 통합사회 단원 개발 실행연구.” **사회과교육연구**. 20(1). pp.13-29.
- 南昊燁(2015). “社會科アクションリサーチにおける授業省察の意味の類型: 地域学習の實踐を事例として.” **社會科教育論叢**(출판예정)
- 남호엽·곽신권(2005). “협력적 사회과 수업실습 프로그램의 개발과 적용을 위한 실행 연구: 교사의 반성적 수업실천을 사례로.” **사회과교육연구**. 12(2). pp.373-402.
- 류현중(2004). **사회과 수업비평: 예술비평적 접근**. 한국교원대학교 대학원 박사논문.
- 박영만 외(2004). **교육실습제도 프로그램 개발 및 적용**. 교육인적자원부.
- 서근원(2007). **수업을 왜 하지? 우리교육**.
- 서근원(2013). **수업을 어떻게 볼까**. 교육과학사.
- 小原友行·草原和博(2010). “일본 대학원에서의 교사교육: 히로시마대학 대학원 교육학연구과의 교직교도화 프로그램의 경우.” 히로시마대학·서울교육대학 편. **일본과 한국에서 새로운 교육연구의 비교연구**. 국제 심포지움 자료집. pp.75-95.
- 이선영(2009). **교육연구를 통한 지리적 사고력의 발달**. 서울교육대학교 교육대학원 석사논문.
- 이용숙·김영천·이혁규·김영미·조덕주·조재식(2005). **실행연구방법**. 학지사.
- 장성모(2006). **수업의 예술**. 교육과학사.
- 한광웅(2011). **‘나’의 사회과수업의 알레고리적 해석**. 한국교원대학교 대학원 박사논문.
- 허숙·유혜령 편(1997). **교육현상의 재개념화: 현상학, 해석학, 탈현대주의적 이해**. 교육과학사.
- Berkowitz, C. B.(1994). Reflective practice and professional growth: using action research in the elementary classroom. in Ross, E. W.(ed.), *Reflective Practice in Social Studies*. NCSS. pp.29-40.
- Carson, T. R.(1997). “반성적 실천을 통한 교사교육의 재개념화.” 허숙·유혜령 편(1997). **교육현상의 재개념화: 현상학, 해석학, 탈현대주의적 이해**. 교육과학사. pp.395-418.
- Habermas, J.(1968). *Erkenntnis und Interesse*. 강영계 역(1989). **인식과 관심**. 고려원.
- Lewin, K.(1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*. 2(4). pp.34-46.
- Pinar, W. F. & Reynolds, W. M. et al(eds.)(1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Peter Lang.
- Ross, E. W.(ed.)(1994). *Reflective Practice in Social Studies*. NCSS.
- Samaras, A. P.(2010). *Self-Study Teacher Research: Improving Your Practice Through Collaborative Inquiry*. Sage, 임철성 외 공역(2014). **더 나은 수업을 위한 셀프스터디**. 우리학교.