

2015년도 춘계학술발표회 자료집

일시 : 2015년 5월 2일(토) 13:00-17:00

장소 : 한국교원대학교 교육연구관 509호

한국사회교과교육학회

2015년도 춘계학술발표회 및 이사회

<제1부 2015 정기 이사회>

- 13:00-14:30 사회 : 이동원(운영사무국장, 경인교육대학교)

<제2부 춘계학술발표회 개회식>

사회 : 한춘희(학술3국장, 부산교육대학교)

- 등 록(14:00-14:30)
- 개회식(14:30-14:40)
 - * 국민의례
 - * 개회선언 및 내빈소개 : 손병노(한국사회교과교육학회장, 한국교원대학교)

<제3부 주제 발표 및 토론>

사회 : 한춘희(학술3국장, 부산교육대학교)

- 제1발표 및 토론 (14:40-15:40)
 - ▣ 쟁점 중심 사회과 탐구 논리의 재조정
 - 발 표 : 이태성(세종국제고등학교)
 - 토 론 : 오연주(충북대학교)

- 제2발표 및 토론 (15:40-16:40)
 - ▣ 성찰 중심의 사회과 수업코칭에 관한 실행연구
 - 발 표 : 김효수(천안두정중학교)
 - 토 론 : 박상준(전주교육대학교)

- 질의응답 및 총평 (16:40-17:00)

한국사회교과교육학회

쟁점 중심 사회과 탐구 논리의 재조정

- 한국적 담론화를 위한 이론적 토대 구축 -

이 태 성

세종국제고등학교 교사

목 차

- I. 서론: 쟁점 중심 사회과의 전회
- II. 쟁점 중심 사회과의 정치학적 의미
 - 1. 쟁점 중심 사회과의 윤리관
 - 2. 사회적 쟁점의 정치적 의미
- III. 반성적 탐구 과정의 심리학적 분석
 - 1. 반성적 탐구의 의미와 조건
 - 2. 법리적 접근에 대한 심리학적 분석
- IV. 법리적 접근 논리의 한국적 적용
 - 1. 가치 딜레마에 대한 미국의 논리
 - 2. 한국의 가치 체계와 쟁점의 형성
- V. 결론: 쟁점 중심 사회과 탐구 논리의 정서적 확장

I. 서론: 쟁점 중심 사회과의 전회

‘쟁점 중심 사회과’ 담론은 이러한 사회과 가치탐구 교육의 연장선으로, 학습자들이 삶에서 당면하는 문제들을 접하는 과정을 구체화시킨 실제적 방법론으로 볼 수 있다. 사회과 가치교육 담론이 도덕 및 윤리 교육과의 경계가 모호하다는 데 비해, 쟁점 중심 사회과는 사회적 가치의 충돌 상황에서 사회적으로 합의된 민주적 가치를 기준으로 판단을 내리도록 안내한다는 점에서 사회과의 차별성을 드러내주는 개념인 셈이다. 한편, 과학의 발전과 더불어 과학적 탐구, 가치중립, 개방적 사고와 같은 이성 중심의 탐구 논리가 사회과에 접목되면서 보다 체계화된 교수학습 모형이 정립되어 왔다. 이러한 탐구 논리는 추론(reasoning)이라는 독특한 구조를 기본으로 채택하면서 가치 딜레마의 상황에서 분석적이고 체계적인 탐구를 지향하였다.

그러나, 최근 인지심리학의 발달과 더불어 새로운 견해가 대두되고 있다. 말하자면, 우리가 이성적이라고 생각하는 판단이 사실은 직관(intuition)과 같은 감정적 요소에 많은 부분 기인하고 있다는 것이다. 또한 문

제의 상황을 판단하는 기준이 되는 자아의 ‘경험’이라는 것도 인간이 인식하는 데 있어서 경험의 총합(경험자아)라기 보다, 강한 기억을 대표(기억자아)한다는 주장도 제기되고 있다(Kahneman, 2011, 465-470)¹⁾. 결국 가치 교육에서 우리가 놓치는 부분은 ‘감정’, ‘느낌’의 문제가 아닐 수 없다. 감정에 대한 연구들을 보면, 그동안 우리의 판단 논리가 이성의 신봉으로 인해 감정이 소외되었으며, 감정이라는 것이 일시적이고 즉흥적인 것만이 아닌, 인간의 본성이 반영된 합리적 산물이라는 주장도 제기된다.

현실적인 차원에서 사회과 교육의 방향을 점검하는 것도 필요하다. 한 사회가 어떠한 가치 체계를 갖고 있으며, 어떠한 문화적 토대 속에서 그러한 가치 체계를 내면화하고 있는지를 고려할 필요가 있다. 기호학자들에 따르면, 한 사회과 공유한 이항 대립적 가치 체계가 곧 ‘문화’이며, 문화적 차이에 따라 ‘성’과 ‘속’의 차이도 달라질 소지가 있다. 한국적 상황에서는 어떠한 가치들이 사회적 쟁점으로 확대될 수 있으며, 그것이 갈등을 해결하는지, 혹은 갈등을 양산하는지를 살펴볼 필요가 있다. 쟁점 중심 사회과가 지향하는 다원화된 민주주의도 문화적 토양에 따라 모두 같은 민주주의 체제가 아니며, 우리나라의 가치 체계에서는 어떠한 양상으로 달라지는지를 면밀하게 분석해 보아야 한다. 바야흐로 쟁점 중심 사회과의 한국적 담론화가 필요한 시점이다.²⁾

II. 쟁점 중심 사회과의 정치학적 의미

1. 쟁점 중심 사회과의 윤리관

1) 가치 딜레마와 도덕성 발달

가치 딜레마에 대한 여러 교육적 접근법들 중 판단기준의 문제에 있어 가장 설득력 있는 것은 Kohlberg의 도덕성 발달 이론이라 할 수 있다. 그는 보편적 정의 원칙에 호소함으로써 판단의 문제를 한층 강력하게 부각시켰으며, 또한 가치·도덕 교육의 지향점을 정의 원칙에 둘 근거를 마련하였다(김해성, 2003, 69). 주지하다시피, Kohlberg는 Piaget의 인지발달론에 기초하고 있다. 이들에 의하면, 판단이란 우리가 갈등 상황에 처할 때 그 규칙들을 해석하고 갈등을 해소하고자 하는 인지구조의 기능이 수행된 것이다. 도덕적 추론도 추론인 만큼 기본적으로 인지구조를 갖는다. 따라서 도덕 판단은 주어진 단계의 특징적인 형식을 가지며, 이 형식은 또한 그 단계에 상응하는 지적 판단의 형식과 병행한다. 그들에게는 인지구조가 도덕성의 기본적인 존재방식을 규정하는 것으로 보고 있다(김해성, 2003, 72). Kohlberg는 가장 보편적인 윤리원칙으로

1) 인간에게는 두 자아가 있는데, 경험자아(experiencing self)는 “지금 어떤가?”라는 질문에 대답하는 자아이고, 기억자아(remembering self)는 “전체적으로 어땠는가?”라는 질문에 대답하는 자아이다. 우리는 생활에서 겪는 경험을 통해 모든 기억을 얻는다. 자신의 생활에 대해 생각하면서 수용할 수 있는 유일한 시각은 기억자아의 관점이다. 경험과 경험의 기억 사이의 혼동은 강력한 인지적 착각이다. 이런 혼동은 우리로 하여금 과거 경험이 엉망이었다고 믿게 만든다. 하지만 경험자아는 제 목소리를 내지 못한다. 기억자아는 가끔 틀리지만 점수를 매기고 우리가 삶 속에서 배운 것을 지배하고 결정을 내린다. 경험자아는 ‘정규 곡선 하의 영역’에서 경험의 총합적 성격을 갖고 있다. 반대로 기억자아가 간직하고 있는 기억은 결정과 종결에 의해 강력한 영향을 받는 대표적인 한 순간이다. 문제는 이러한 기억이 틀릴 수 있다는 데 있다(Kahneman, 2011, 465-470). 이런 관점에서 쟁점 중심 사회과 담론과 관련하여 쟁점을 인식하는 두 자아 간의 딜레마를 새롭게 가정할 수 있다.

2) ‘쟁점 중심 사회과의 탐구 논리’라는 연구자의 관심과 관련하여 주목할 만한 선행연구들이 있다. 오연주(2003)는 쟁점 중심 사회과의 실행연구로 학습자 변인, 교사 변인 등을 바탕으로 그 효과성을 검증하였고, 이대성(2005)은 법리적 접근에 기초하여 쟁점의 유형과 평가 준거를 제시하였으며, 최근에 배영민(2013)은 Oliver & Shaver의 문헌을 참고하여 쟁점 중심 사회과의 이론적, 학습론적 토대를 규명하였다. 연구자의 관심은 쟁점 중심 사회과 탐구 논리의 타당성에 대한 근본적인 호기심이며, 또한 한국적 맥락에서 그들의 탐구 논리가 과연 정합성을 갖는가라는 의문에서 출발한다.

서 정의(justice)를 내세우면서, 정의의 원칙에 부합하는 정도에 따라 도덕 판단 능력의 발달 단계를 다음과 같이 3수준 6단계로 나눈다(Kohlberg, 1981, 17-19). 관습 이전 수준(1단계-처벌과 복종 지향, 2단계-도구적 상대주의 지향), 관습 수준(3단계-상호기대-조화 지향, 4단계-법과 질서 지향), 관습 이후 수준 5단계-사회계약 지향, 6단계-보편적 윤리원칙 지향)이 그것이다.

도덕적으로 가장 성숙한 사람은 Kohlberg의 도덕 발달 이론에서 최고 단계인 6단계 추론을 하는 사람으로, 이 단계에서의 추론은 칸트적인 도덕 추론과 아주 닮아 있다. 도덕 추론이나 도덕 판단은 보편적인 도덕 원리나 규칙을 전제로 한다. Kohlberg의 윤리에는 보편적이 도덕 원리나 규칙 또는 그 개념들이 가정하고 있는 ‘보편화가가능성’이 밑바탕에 깔려 있다(조성민, 2014, 44-45). 쟁점 중심 사회과 탐구 논리가 Kohlberg의 도덕성 발달 모형에 기초하였다는 주장은 설득력이 있다. 특히 ‘법리적 접근(jurisprudential approach)’이라는 고유한 사회과 탐구 논리를 정립한 Oliver, Shaver, Newmann은 자신들의 저서에서 그 지적 사유의 흔적을 남기고 있다.

법리적 추론(jurisprudential reasoning)에 참여하는 능력의 최소한 Kohlberg의 세 번째 단계(stage)에서 작동하지 않으면 거의 불가능해 보인다. 이것이 여전히 그런 인지적 기능과 도덕적 사고의 개발을 가속화할 수 있는 밀도 있는 훈련으로 보인다(Newmann & Oliver, 1970, 257).³⁾

1974년 여름, 나는 하버드 프로젝트 분석 틀의 확대와 도덕성 발달 단계로서 공공 쟁점 접근의 분석에 대한 개념적 공통점에 대해 토론하기 위해 Kohlberg를 하버드에서 만났다(우리는 공공 쟁점 의사결정 틀의 분석이 Kohlberg의 도덕성 발달 스키마의 ‘단계 5’를 대표한다고 동의했다.)(Shaver, 2006, 169).

Oliver & Shaver 역시 ‘헌법주의’, ‘인간의 존엄성’이라는 원리를 통해 일종의 도덕적 판단의 원칙을 제시하고 있다. 또한 그들의 사용하는 ‘법리적 분석틀(jurisprudential framework)’에서는 몇 가지 가정을 견지한다. 가치(value)와 사실(fact)을 구분하는 것, 특정 쟁점 사례들로부터 일반 가치(general value)를 추상화하는 것, 민주사회의 궁극적 가치인 인간의 존엄성과 법적·윤리적 가치를 구별하는 것, 자신이 지지하는 가치를 정당화하고 유추나 비교를 통해 정치적 불일치를 드러내는 것, 사실의 불일치 문제를 다루는데 역사나 저널리즘 및 사회과학적 방법들이 유용하다는 점이다(Oliver & Shaver, 1966, 130-131). 이러한 가정들은 가치 딜레마 상황에서 자신의 정치적 입장을 정당화하고 명료화하기 위한 인지적 추론 과정을 위한 필요조건들이다.

그럼에도 Kohlberg의 설명은 몇 가지 한계점이 있다. Kohlberg도 인정했듯이, 도덕적 추론의 수준이 높다는 것은 도덕적 행동을 실천하기 위한 필요조건이긴 하지만 충분조건은 되지 못한다. 가치문제를 논함에 있어서 행동의 문제를 피할 수는 없다. 가치 딜레마에 대한 판단 논리의 차원에서 보면, Kohlberg의 도덕성 발달이론에서는 엄연히 정의의 원칙이 보편적인 윤리원칙으로 제시되고 있다. 그러나 그와 같은 보편원칙이 어떻게 도출되는 것이며, 높은 단계가 낮은 단계보다 도덕적으로 더 나은 것인지에 대해서는 규범적 답

3) 오연주(2003)는 Newmann과 Oliver가 ‘단계(stage)’라는 용어를 ‘수준(level)’의 의미로 혼용하여 사용한다고 보고 있다(오연주, 2003, 12-13). 그럼에도, 법리적 사고(jurisprudential reasoning)가 어떻게 Kohlberg의 도덕성 발달 단계에 정합하는지에 대해서는 불분명하다.

변만 있을 뿐이다(김해성, 76-77).

또한, 실제적 교수 학습의 상황에서 학생들의 수준이 법리적 접근이 가능할 정도의 수준에 도달하였는지에 대해서도 불분명한 경우가 있다. 오연주(2003)에 의하면 쟁점 중심 사회과 주창자들이 학습자의 인지 발달을 고려하였지만 면밀한 검토가 이루어지지 않고 있음을 지적하고 있다. Newmann & Oliver는 법리적 접근에 충분한 학습자의 인지적 발달 단계를 중학교 이후의 수준으로 보고 있다.

쟁점 중심 교육과정의 핵심적 접근의 하나인 법리적 접근의 효과적 사용은 인지적으로 추상적, 가설적 관점으로, 그리고 ‘상대적으로 정교한 도덕적 추론(sophisticated moral reasoning)’에 참여할 수 있는 학생을 필요로 한다. 이러한 능력은 보통 12세부터 18세 즈음(teens)에 나타난다. 따라서 중등학교 이전(prior to high school)에 법리적 접근을 시도하는 것은 시기상조일 수 있다 (Newmann & Oliver, 1970, 257; 오연주, 2003, 11에서 재인용).

2) 정의의 윤리와 배려의 윤리

Gilligan(1982)의 ‘배려의 윤리’는 Kohlberg식의 도덕률과 구분된 인간의 관계성 그 자체를 중심으로 하는 일종의 대안적 윤리관이다. 그녀는 『In a Different Voice』(1982)라는 책을 통해 여성의 도덕성은 남성의 도덕성과 질적으로 다르다고 주장하였다. 여성의 도덕 추론은 배려의 윤리에 의해, 남성의 도덕 추론은 정의의 윤리에 의해 특징지어질 수 있다고 보았다. 특히 Kohlberg 이론은 도덕성에 있어 여성의 다른 목소리를 간과하였으며, 여성들을 도덕적으로 결핍된 존재로 특징지었다고 비판하였다(Katz, Noddings & Strike, 1999, 윤현진 외 역, 2007, 9).

Kohlberg의 단계 모형에 대한 Gilligan의 주장은 경험적으로 지지될 수 없다. 그럼에도 Gilligan의 관점은 Kohlberg의 패러다임이 도덕성과 도덕적 기능(moral functioning)의 범위를 제대로 포괄하지 못했다는 문제의식을 갖도록 한다. 도덕성은 개인간(interpersonal) 요소와 개인내(intrapersonal) 요소로 이해될 수 있다. 개인간 요소는 권리와 행복에 관한 충돌의 결과와 같이 사회적 상호작용의 규제와 관련된 것이고, 이러한 도덕성의 측면은 도덕철학에서 형식주의와 의무론적 관점을 반영한 Kohlberg의 도덕 심리학에서 잘 다루어지고 있다. 개인내적 요소는 정체성, 삶의 목표, 인격, 개인의 기본 가치 등을 포함한 것으로 Kohlberg의 패러다임에서 무시되어 온 것들이다(Walker, 2006, 105-106, 윤현진 외 역, 2007, 18-19에서 재인용).

쟁점 중심 사회과 담론에서 Hunt & Metcalf(1955/1968)도 이와 동일한 차원으로 갈등을 ‘개인간 갈등(interpersonal conflict)’ 과 ‘개인내 갈등(intrapersonal conflict)’ 으로 구분한다. 더욱이 그들은 반성적 사고(reflective thinking)가 개인내 갈등으로 이어질 때 가능하다고 본다(Hunt & Metcalf, 1955, 45). 이런 면에서 볼 때, 쟁점 탐구와 윤리적 선택이란 문제에서 Gilligan의 배려의 윤리가 탐구 논리에 적용될 논리적 연결고리를 갖게 된다. Kant의 윤리설과 Rawls의 자유주의 그리고 그들의 영향을 받은 Kohlberg의 도덕 발달 이론으로 대표되는 정의 윤리는 개인의 자율성, 공정성, 보편화가가능성, 도덕 원리, 권리 등의 개념을 핵심개념으로 삼는다. 그리고 그들 개념은 ‘정의’ 라는 개념과 관련되어 이해된다. 이에 비해 배려 윤리는 인간

의 상호의존성, 관계, 상황의 특수성, 민감성, 필요욕구에 대한 반응 등을 핵심개념으로 보며, 그것들을 ‘배려’ 개념과 관련시킨다(조성민, 2013, 45). 그동안 쟁점 중심 사회과에서 윤리적 관점이 Kohlberg 윤리관이 지배적이었음을 부인할 수 없다. 앞서 살펴보았듯이 Oliver & Shaver의 경우 Kohlberg의 도덕성 발달 단계를 직접적인 토대로 사용하고 있음을 확인할 수 있다. 그러나 Gilligan과 같은 경합하는 윤리관의 존재는 쟁점을 바라보는 입장에서 새로운 갈등의 유형이 발생함을 암시한다. 특히 인간관계를 전제로 발생하는 정치적 쟁점의 경우에는 사람들은 어떠한 윤리관을 적용해야 하는지에 있어서 선택의 문제가 발생한다.

2. 사회적 쟁점의 정치적 의미4)

1) 도덕, 윤리, 정당성의 구분

정치를 인간관계의 문제가 아니라 단순히 인간의 문제로 규정함으로써 인간의 선에 쉽게 연결하고, 그런 나머지 서로 다른 개념인 도덕(morality)과 윤리(ethics), 정당성(legitimacy)을 모두 동일시하면서 혼동한다. 그러나 이 세 가지는 서로 질적으로 다른 개념이다. 먼저 도덕은 인간과 관계된 것이다. 즉 도덕이란 사적 개인으로서 한 인간이 선형적으로 옳거나 옳다고 믿는 것을 상황의 변화에 상관없이 실행하는 것과 연관된다. 한편 윤리나 정당성은 한 인간의 도덕성에 관한 문제가 아니라 인간관계와 연관되는 문제이다. 윤리란 평등한 자들 간의 관계로서 다른 외부적 요소가 없더라도 인간관계를 좋은 관계로 만들어 갈 수 있는 덕목인 반면 정당성은 평등하지 않은 자들 간의 관계 속에서 그 관계를 인정함으로써 서로 좋은 관계를 유지할 수 있게 하는 덕목이다. 따라서 인간관계로서의 정치는 도덕보다는 윤리나 정당성과 더 밀접한 관계가 있으며, 평등한 자들의 관계보다 불평등한 자들의 관계가 더 많기 때문에 정치학이 윤리보다 정당성을 더 중요시했던 것이다(이동수, 2011, 188-189).⁵⁾ Hunt(1975)는 민주주의를 “사람들이 관계 맺는 하나의 방법이자 그들이 집단 결정을 형성하는 방법, 그것은 일련의 제도적 구조라기보다는 방법 혹은 과정”이라고 간결하게 정의하는데(Hunt, 1975, 7), 이 대목은 인간들의 관계 속에서 정치성이 발현된다고 보는 관점을 보여준다.

Hunt & Metcalf가 사회과 교육의 목표로 삼고 있는 방향도 이러한 정치적 영역과 맞닿아 있다. 그들에 따르면, “만약 사회과 교사들이 도덕 교육이 올바른 덕목들(virtues)의 주입 그 이상의 무언가가 되기를 원한다면, 사회과 교사들은 ‘도덕적 갈등의 수준에서 정책(policy)에 대한 질문’에 초점을 맞추어야 한다고 말한다(Hunt & Metcalf, 1955, 90). 그리고 도덕적 추론과는 다르게 그러한 딜레마는 두 개의 갈등하는 선(goods)에 직면했을 때 선택의 문제를 다루는 방법의 문제였다. 다음의 내용은 정치적 결정이 도덕적 추론과 차이가 있음을 보여준다.

만약 삶의 어려운 결정이 선과 악 사이의 선택을 수반한다면, 무슨 문제가 있겠는가? 사람들이

4) 아리스토텔레스의 학문 분류법에 의하면, 학문은 크게 세 종류로 나뉘는데, 물리학, 철학, 정치학이 그것이다. 여기서 물리학이란 “사물의 원리를 탐구”하는 학문이고, 철학이란 “인간을 포함한 우주 삼라만상의 보편적 진리를 궁구”하는 영역이며, 정치학이란 개별 인간을 넘어서서 “인간들 사이의 관계에 관심”을 갖는 분야이다. 따라서 ‘정치’란 기본적으로 인간들 사이에서 형성되는 ‘관계’를 지칭한다(이동수, 2004, 58).

5) 니체(Nietzsche)에 의하면, 선(good)과 악(evil)의 도덕적 구별은 고대의 윤리관이 아니다. 오히려 고대에는 good(좋은)과 bad(나쁜)의 가치판단만 있었으며, 이때 good이란 “정신적으로 고귀한”, “고결한”, “정신적으로 우월한” 것을 뜻하며, bad란 “평범한”, “천박한”, “저속한” 것을 의미했다. 이때 사람들은 good을 bad보다 더 선호하고 우월한 것으로 간주했지만, 그렇다고 해서 bad를 제거되어야 할 비도덕적 대상으로 간주하지는 않았다(이동수, 2011, 190).

심사숙고하여 악을 선택하겠는가? 불행하게도, 도덕적 선택은 이처럼 간단하지 않다. 선택은 결코 올바른과 그릇됨을 구별하는 것을 수반하지 않는다. 어떤 사람이 선택하고자 할 때, 도덕적 결정은 두 개 혹은 그 이상의 올바른 것 간의 구별을 요구한다. 이는 적어도 두 개의 바람직한 행위 과정이 갈등할 때, 도덕적 선택이 필요하다는 것이다(Lange, 1975, 279; Field, Webeck, & Robertson, 2007, 195에서 재인용).

정치적 영역에서는 사람들의 관계가 반드시 평등한 관계라는 보장은 없다. 또한 동일한 이성을 갖고 있다 하더라도, 각자의 생활양식에 따른 관계맺음에 의하여 협력적 관계가 되기도 하고, 갈등적 관계가 되기도 한다. 특히 정치적 영역에서는 갈등적 관계를 염두에 두고 논의를 진행하는 것이 타당하다. 말하자면 ‘이성의 평등’ 만으로 윤리적 갈등을 해소하기란 어렵다. 근래에 등장한 포스트모던 윤리론은 정치적, 경제적 평등의 어려움에 주목하는 만큼 이성의 평등에도 회의적이다. 그리하여 ‘감정의 평등’ 에서부터 윤리를 찾고자 하는데, 이때 감정적 평등이 생기는 것은 결국 인간의 존재론적 제한성(limitation)과 이상과 현실의 괴리에서 오는 고통(suffering) 및 슬픔(sadness)에서부터라고 생각한다. 이러한 인간의 나약함과 제한성, 고통에 있어서 서로 평등하다는 인식이 생길 때 인간이 비로소 윤리적인 존재가 될 수 있다고 가정한다. 이런 감정의 평등이 있을 때 인간관계는 묘하게도 갈등과 적대감 속에서 벗어나 상대를 이해할 수 있게 된다는 것이다(이동수, 2011, 191).

2) 사회적 쟁점의 양면성

사회적 쟁점이 갈등으로 표출되고 그것이 정치적 결정으로 이어지는 과정을 통해 정치의 본질을 밝혀려 했던 학자는 프랑스의 정치학자 Duverger이다. 그의 논의는 쟁점 중심 사회과가 다루는 정치적 쟁점의 문제와 현실적으로 맞닿아 있다. Duverger(1964)는 ‘양면적 존재로서의 인간관’ 을 바탕으로 정치의 본질을 규명한 학자로, 가치 딜레마를 보는 정치학적 의미를 구체적으로 제시하고 있다. Duverger는 정치의 양면성을 야누스 신에 비유하여 다음과 같이 정의하고 있다.

“정치란 시간과 장소를 막론하고 서로 상반되는 양면성을 가지고 있다. 이것이 정치의 본질이고 그 고유의 성질이며 참다운 의미이다. 두 개의 얼굴을 가진 그리스 신, 야누스(Janus)의 상이아말로 바로 국가의 상징임에 틀림없으며, 정치현실을 가장 신랄하게 표현한 것이다. 국가—보다 일반적으로 말하면 일정 사회에서 제도화된 권력—은 언제나 또 어디서나 어느 집단이 다른 집단을 지배하는 수단이고 지배자의 이익과 피지배자의 불이익에 이용되는 수단인 동시에 일정한 사회적 질서를 확립하는 수단이고, 개인을 전체 속에 통합하는 수단이며 공공의 복지도 목표로 하는 것이다. 두 요소간의 비중은 시대와 상황과 국가에 따라서 다르지만 두 요소는 항상 공존한다. 투쟁과 통합의 관계는 복잡하다. 기존 사회질서에 대한 모든 도전에는 더 진정한 질서의 기대가 있는 것이다. 모든 투쟁은 통합의 꿈과 그것을 구현하려는 노력을 표현하는 것이다.” (Duverger, 1964: 배영동 역, 1997, 24).

쟁점의 차원을 사실 혹은 가치의 차원에서만 접근한다는 것은 쟁점의 정치적 속성을 부분만 이해한 꼴이다. 쟁점을 둘러싼 감정의 양면성 또한 적극적으로 탐구될 때만이 쟁점을 도덕적·윤리적 차원이 아닌, 정

치적 차원에서 탐구하게 되는 것이다. 정치의 양면성을 이해하면, 사회적 쟁점은 새로운 국면으로 해석될 수 있다. Oliver & Shaver가 주장한 ‘일반 가치의 대립’이란 차원에서 더 나아가 ‘어떤 사람에게는 투쟁의 가치이며, 어떤 사람에게는 통합의 가치인가’라는 차원으로 확장된다. 말하자면, 누구의 입장에서 가치를 볼 것인가라는 새로운 문제가 제기된다.

Ⅲ. 반성적 탐구 과정의 심리학적 분석

반성적 탐구의 차원에서 쟁점 중심 사회과의 이론적 토대를 정립한 대표적인 학자는 Hunt & Metcalf와 Oliver & Shaver이다. 특히 이들의 연구는 사회과 교육의 두 영역인 교수 방법과 내용을 두루 포섭하는 독특한 탐구 논리를 갖고 있다. 그런데, 그들의 논지를 추적하면 반성적 탐구에 대한 접근이 다소 상이함을 느낄 수 있다. Hunt & Metcalf의 접근이 ‘반성적 사고’라는 개념을 중심으로 한 ‘심리학적 접근’이라면, Oliver & Shaver의 접근은 쟁점의 정치적 해결이라는 ‘사회학적 접근’으로 이해된다. 그들의 접근 방식의 차이는 반성적 탐구의 내용과 방법에 대한 여러 국면에서 서로의 주장을 판단하는 좋은 준거 될 수 있다.

1. 반성적 탐구의 의미와 조건

1) Hunt & Metcalf의 반성적 사고

Hunt & Metcalf의 연구는 사회과 교육에서 추구되는 반성적 탐구의 개념을 심리학적(정신위생)으로 분석하고 있다는 점에서 그 가치가 높다고 볼 수 있다. Hunt & Metcalf에 따르면, 사회적 갈등에는 두 가지 수준이 있는데, ‘개인간 갈등(interpersonal conflict)’과 ‘개인내 갈등(intrapersonal conflict)’이 그것이다. ‘개인간 갈등(interpersonal conflict)’은 다른 개인이나 집단이 그들의 것과 반대되는 신념을 고수할 때 발생한다. 우리는 종종 이 수준의 갈등을 ‘논쟁 문제(controversial issues)’라 부른다. 이러한 불일치를 자각하게 되면, ‘개인내 갈등(intrapersonal conflict)’으로 전환된다.⁶⁾ Hunt & Metcalf는 반성적 사고의 과정을 다음과 같이 도식하고 있다. 그들이 이 도식을 설명하는 대목에서 강조하는 것은 다름 아닌 ‘개인내 갈등’이다(Hunt & Metcalf, 1955, 45).⁷⁾

6) 개인간 갈등과 개인내 갈등을 Hegel의 사유에 비유하면, 개인간 갈등(interpersonal conflict)은 즉자적(即自的, an sich) 갈등이며, 개인내 갈등(intrapersonal conflict)은 대자적(對自的 für sich)갈등으로 볼 수 있다. 즉자적이라는 것은 말 그대로 ‘그 자체로 있는’ 것이어서, 주관적이고 감각적이고 고립적이며, 오직 자기 자신에만 매몰되어 전혀 객관적이지 못한 것이다. 대자적이란 것은 말 그대로 ‘무엇에 대해서’ 또는 ‘무엇을 위해서’ 있는 것인데 여기서 중요한 개념은 ‘거리를 두는’ 것이다. 즉 이것은 주관적인 자기 자신까지도 거리를 두어 객관화시켜 반성하고 관찰하고 인식하는 경지를 의미하며 곧, 이성적인 경지를 의미한다. 연구자는 Hunt & Metcalf의 반성적 사고는 대자적 존재로서의 반성적 인간을 전제한다고 해석하고 있다. 이러한 대자적 존재의 개념은 연구자가 사회적 쟁점의 감정탐구 논리를 구성하는 이론적 바탕이 된다.

7) Hunt & Metcalf가 문제해결의 과정으로 제시하고 있는 반성적 사고 과정은 ① 문제 인식과 정의, ② 가설 설정, ③ 가설에 포함된 논리적 함의의 정교화, ④ 가설 검증, ⑤ 결론 도출의 형태로 이어진다. 그들이 관점에서 반성적 사고는 ‘과학적 사고’와 본질적으로 다르지 않으며, 사회과학에서는 반성적 사고의 표현이 적절하다고 본다(Hunt & Metcalf, 1955, 60).

Belief 믿음(신념) (Value judgment) 가치 판단 ⇒ **Doubt**(Aroused by the development of conflict between values) (가치 사이의 갈등의 발전으로 자극된) ⇒ **Ideas 생각**(Hypotheses showing the consequences of acting in terms of each of the disputed values) (각각의 의심되는 가치들에 관한 행동의 결과를 보여주는 가설들) ⇒ **Tests 검증** ⇒ **Tested belief 검증된 믿음(신념)**(Reflecting a value the pursuit of which seems to offer the best road for getting to some end not in doubt) (마지막에 의심 없이 수용할 수 있을 것으로 보이는 것의 추구, 가치의 반성)

그림 1. Hunt & Metcalf의 반성적 사고의 과정과 가치 평가의 과정(Hunt & Metcalf, 1955, 100)

특히, Hunt & Metcalf가 강조했던 ‘닫힌 영역에 대한 반성적 사고’의 관점에서, ‘지각(perception)’의 개념이 중요하다. 그들은 우리의 인식 속에 작동하는 의식의 부분과 환경의 부분을 ‘지각의 장(perceptual field)’이라 명명하고, 그것은 첫째, 개인의 과거 경험의 영향, 둘째, 지각의 시기에 사람의 목적, 셋째, 지각이 지시하는 환경에서의 목표 혹은 과정의 산물이라고 본다. 요컨대, 우리는 거기에 실제 무엇이 있는지 뿐만 아니라, 우리가 보고 싶은 것과 우리가 보는 습관에 의한 새로운 상황에서 ‘보려는’ 경향이 있다는 것이다(Hunt & Metcalf, 1955, 24).

Hunt & Metcalf는 닫힌 생각(closed minds)이 생기는 이유를 ‘지각의 실패(failure of perception)’로 표현한다. Lewin의 장 이론(field theory)을 언급하며, 사람들은 즉각적으로 감지하는 심리적인 환경인 ‘지각의 장(perceptual field)’을 가지고 있으며, 사람들은 그가 품은 신념이 공격받는다고 느낄 때, 그러한 신념을 보호하려 한다는 것이다. 지각의 실패는 신념과 가치의 닫힌 영역에서 가장 많이 발생하는데, 이러한 실패는 통찰(insight)을 통한 변화를 방해한다. 말하자면, 지각의 실패는 불일치를 심리적으로 인식하는 것에 대한 실패인 셈이다(Hunt & Metcalf, 1955, 147). Hunt & Metcalf의 지각에 대한 설명을 도식화하면 다음의 <그림 2>와 같다.

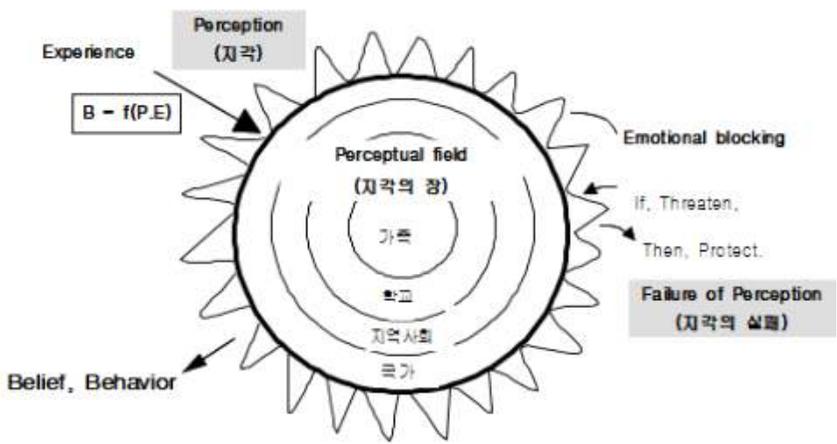


그림 2. Hunt & Metcalf 지각의 장(perceptual field)

2) Oliver & Shaver의 법리적 접근⁸⁾

Oliver & Shaver의 법리적 접근(jurisprudential approach)에서는 공공 쟁점(public issues)의 근본 원인을 일반 가치의 갈등 상황(법적, 윤리적 딜레마)에서 찾고 있다(Passe & Evans, 1996, 83). Oliver & Shaver는 ‘법리적 교수(jurisprudential teaching)’의 개념을 설명하면서, 일반적으로 일컫는 ‘비판적 사고’와의 차이점을 부각시킨다. 비판적 사고와 법리적 사고에 분명한 관련성이 있지만, 주요한 차이가 있다는 것이다. 비판적 사고가 의견 진술로부터 사실 진술을 분별하는 능력, 즉 논리적 모순을 규명하는 능력이라면, 그들이 명명한 법리적 접근은 공공 정책 문제들을 다루는 둘 혹은 더 많은 합당한 견해들의 명료화를 강조한다. 일반적으로 수사적 장치나 연역적 추론의 논리보다 합당한 의사소통과 설득의 구조에 훨씬 더 관심을 둔다고 말한다(Oliver & Shaver, 1996, 146).⁹⁾ Oliver & Shaver는 법리적 접근의 개념을 강조하면서, 공공 논쟁의 분석에서 주요한 과정을 다음 <표 1>과 같이 제시하고 있다(Oliver & Shaver, 1966, 126-130).

표 1. Oliver & Shaver의 공공 쟁점 교수 전략

단계	공공 쟁점의 교수 전략
1단계	Abstracting General Values from Concrete Situation (구체적 상황에서 일반 가치 추출하기)
2단계	Using General Value Concepts as Dimensional constructs (범주적 구조로서 일반 가치 사용하기)
3단계	Identifying Conflicts Between Value construct (가치 구조들 사이의 갈등 확인하기)
4단계	Identifying a class of Value conflict Situations (가치 갈등 상황의 위계 확인하기)
5단계	Discovering or Creating Value Conflict situations which Are Analogous to the Problem Under Consideration (고려중인 문제와 유사한 가치 갈등 상황을 발견하거나 만들기)
6단계	Working Toward a general Qualified position (일반화된 입장으로 정교화하기)
7단계	Testing the Factual Assumptions Behind a Qualified Value Position(정교화된 가치 입장 배후의 사실적 가정들을 검증하기)
8단계	Testing the Relevance of Statements (진술의 연관성 검증하기)

그중에서 Oliver & Shaver가 가장 강조하는 것은 ‘유추(analogy)’이다. 유추를 통해 사례는 동일한 가치 갈등을 내포한 실제 혹은 가상의 상황을 비교하고 대조함으로써 분석된다. 그러면서 우리는 비교되는 사례들이 중요한 가치를 침해하는지와 얼마나 유사한지를 스스로에게 묻게 된다(Oliver & Shaver, 1966, 119).¹⁰⁾

8) Oliver & Shaver가 사용한 ‘법리적 접근(jurisprudential approach)’, ‘법리적 교수(jurisprudential teaching)’, ‘법리적 분석틀(jurisprudential framework)’의 개념은 명확하게 구분하기 어렵다. 그들이 지향하는 탐구 논리가 ‘Socratic Method’임(Stern, 2007, 279)을 감안할 때, 법리적 접근을 하게 될 때, 대화 참여자로서 교사의 역할(double think)이 중요하며, 전체적인 틀에서 볼 때에도 가치의 원천을 고려하는 법관의 판단 과정을 담아있는 것으로 상정하고 있기 때문으로 보인다. 연구자는 이런 관점에서 ‘법리적 사고(jurisprudential thinking)’라는 표현을 ‘반성적 사고(reflective thinking)’, ‘비판적 사고(reflective thinking)’와 구분하여 사용하고자 한다.

9) 학생들이 정당화, 명료화, 논증의 전략에 민감하도록 가르치는 것은 교사들에게 ‘이중 생각’ 혹은 동시에 두 수준에서 생각하는 것을 요구한다는 점이 강조된다. 지적인 과정이나 전략은 교육학 문헌에서 ‘비판적 사고’ 혹은 ‘생각하는 법(how to think)’으로 묘사되는 것보다 훨씬 더 복잡한 것이다(Oliver & Shaver, 1966, 116).

10) Oliver & Shaver(1966)는 다음과 같은 사례를 통해 유추의 중요성을 설명하고 있다. 첫 번째 사례는 ‘separate-but-equal(학교교육에서의 인종 분리 정책)’에 대한 미국인들의 딜레마를 학교교육에서의 성별 및 사회적 계급에 의한 분리와 연계하여 가치의 불일치가 발생하는 현상을 드러내고 있으며, 두 번째 사례는 남부 지역에서의 흑인 독립 투쟁이라는 가상 상황을 영국으로부터 독립한 미국의 식민지의 입장과 동일한지의 여부를 확인하도록 하며, 세 번째 사례로는 진주만 공습 이후 일본인들의 재배치 문제를 일상의 살인자에 대해 취하는 조치와 연결

쟁점 중심 사회과 담론에서 Oliver & Shaver의 공헌점은 바로 ‘법리적 접근’이라는 실제적인 분석의 틀을 제시하였다는 점이고, 그러한 분석의 틀에서 가장 중요한 것이 바로 ‘유추’의 사용으로 보인다. 그동안의 쟁점 중심 사회과에 대한 연구는 Oliver & Shaver가 이미 지적했던 오류를 그대로 답습하는 것 같다. 법리적 사고가 비판적 사고와는 구별되어야 함에도 불구하고, 사실문제와 가치문제를 구분하는 것에서부터 상대방 입장의 오류를 지적하고 분석하는 유형의 학습을 쟁점 중심 사회과 교육으로 오인하고 있지는 않은지 돌아볼 필요가 있다.

2. 법리적 접근에 대한 심리학적 분석

1) 법리적 접근에서의 반성

우선적으로 반성적 탐구의 영역에 대한 논의를 살펴보면, Oliver & Shaver가 탐구 대상으로 상정하는 것은 ‘공공 문제 혹은 쟁점(public issues)’인데, 이것은 Hunt & Metcalf의 논의에서는 ‘논쟁 문제(controversial issues)’에 상응하는 개념이다. Hunt & Metcalf의 논의를 상기하면, 반성적 사고의 핵심은 개인내 갈등(intrapersonal conflict)에서 이루어진다고 볼 수 있다. 그러나 Hunt & Metcalf의 입장에서 ‘논쟁 문제(controversial issues)’ 영역은 ‘개인간 갈등(interpersonal conflict)’의 영역으로, 직접적으로 반성적 사고의 과정으로 이어진다고 보기는 어렵다. 왜냐하면 개인간 갈등에서는 이성적 판단보다는 자본과 노동, 사회적 계급, 인종, 종교 그리고 민족 집단, 세대 집단, 종종 성별 간에 갈등이 발생하며, 이들은 반대 입장과 심각한 불일치가 있더라도 그들 자신의 견해를 유지하려하기 때문이다(Hunt & Metcalf, 1955, 4).

또한, Oliver & Shaver가 제시하는 ‘법리적 접근(jurisprudential approach)’ 역시 Hunt & Metcalf의 입장을 수용하는 한 반성적 사고의 충분조건인지도 불분명해진다. Hunt & Metcalf는 생물학적 동인(drives) 혹은 문화적으로 강요된 장벽들이 불행하게도 ‘개인내 갈등(intrapersonal conflict)’에 도달하지 못한다고 본다. 문화적으로 강요된 장벽은 물리적·사회적 조건으로 모든 사람들이 명백하게 성취할 수 없는 경제적 성공의 이상과 같은 것이다(Hunt & Metcalf, 1955, 5). Oliver & Shaver의 이론적 기반인 헌법주의, 인간의 존엄성, 다원주의 등의 ‘미국인의 신조(American Creed)’라는 개념 또한 문화적으로 강요되고 있는 조건이 아닌지는 학습자의 입장에서 생각해 볼 필요가 있다. 법리적 판단 논리가 하나의 가치 딜레마 판단의 문화나 틀이 되는 순간, 개인내 갈등으로 축진되는 반성적 사고가 되기 어렵다는 비판이 가능하다.

개인간 갈등(interpersonal conflict)의 상황에서 사람들의 사고 성향이 편향될 여지가 있다는 심리학 연구들이 있다. 특히 증거를 수집하는 과정에서 ‘자신의 생각을 뒷받침하는 증거만 찾는 오류’가 생긴다는 것이다. 자신이 믿고 싶은 것을 선호하는 성향은 우리가 보는 자료는 물론이고 우리가 찾는 자료의 양에도 영향을 미치며, 처음에 본 자료가 우리가 믿고 싶은 것과 일치하면, 우리는 흔히 만족해서 조사를 멈추지만, 처음에 본 자료가 우리 믿음과 일치하지 않으면, 흔히 믿음을 지지해 주는 것을 발견할 때까지 계속 자료를 찾는다는 것이다(Lord, Ross, Lepper, 1979, 2098; Kida, 2006, 박윤정 역, 2007, 245에서 재인용). Oliver & Shaver와 같이 가치에 대한 자신의 정치적 입장을 명료화하고, 정당화하려는 교육적 실천에서는 유의할 만한 내용이다. Hunt & Metcalf가 반성적 사고의 과정을 설명하는 과정에서 이러한 심리적 관점을 드러낸다.

지어 분석하도록 안내하고 있다.

개인내 갈등은 자신과 일치하지 않는 개인을 인정하는 감지된(sensed) 양립불가능성이다. 한 사람은 단순히 혼란스럽고 의심스러울 때, 개인내 갈등의 경험이 없이 문제를 느낄지도 모른다. 그러나 갈등이란 표현은 사람들이 그것을 경험하는 것으로 보통 간주된다. 인간의 본성에서는 조화를 지향하는 것처럼 보인다. 불일치나 내적 갈등의 인식은 사람들을 불편하게 만든다(Hunt & Metcalf, 1955, 45).

2) 가치 탐구에서 감정의 문제¹¹⁾

쟁점 중심 사회과 교육론자의 논의에서도 감정 혹은 정서적 문제가 중요함을 지적하는 논의가 발견된다. Metcalf는 정서적(affective) 영역이 사회과에 속한다고 주장한다. 그는 인지적 영역과 정서적 영역의 이원론(dualism)을 거부한다. 그는 ‘그러한 구분이 바람직한 것 또는 가능한 것’이라고 오토되고 있다고 말한다(Metcalf, 1971, ix). 그는 인지적인 요소와 정서적인 요소의 양립불가능(incompatibility)을 조사할 수 없다면, 어떠한 성장도 일어나지 않을 것이라고 하였으며, 반성(reflection)이 그러한 양립불가능을 해명하는 핵심적인 열쇠들 중 하나였다(Passe, 2007, 242).

우리가 취하며 생각하는 모든 행동은 ‘느낌 톤(feeling tone)’에 의한다. ‘느낌 톤’은 선호하거나 혐오하는 것 혹은 둘 다 해당될 것이다. 생각 혹은 행동을 지속적으로 수반하는 ‘느낌 톤’은 태도로 불릴 수 있다. 다른 말로 하면, 태도는 특정한 유형의 상황에 직면할 때 어떤 방식으로 행동하기를 원하게 만드는 일련의 ‘감정의 덩어리(emotional set)’이다(Hunt & Metcalf, 1955, 31).

Oliver & Shaver는 그들의 논의에서 감정(emotion)의 문제를 자주 언급하지는 않지만, 논의에서 배제하지는 않는다. 특히 단어나 용어가 가진 감정적 요소를 강조하는데, 정치적 용어는 강한 감정적 비중(loadings)을 지니며 특히 정의하고 사용하기 어렵다고 본다. 토론의 상황에서 그러한 단어에 직면할 때, 우리는 그것을 불러일으키는 감정이 아니라 단어를 정의하는 묘사나 기준의 정확성에서 근거하여 생각을 유지해야 한다고 본다(Oliver & Shaver, 1966, 97). 말하자면, 그들은 이성적 탐구에서 감정적 요소의 절제를 강조하고 있다. 아이러니하게도 역사교육자인 Krug(1968)은 Oliver & Shaver가 감정의 문제를 적절히 다루고 있다고 높이 평가한다.

Oliver & Shaver는 미국의 신념에는 영구적이고 고정된 가치의 위계가 없기 때문에 가치충돌은 완전히 해결할 수 없고 갈등해결을 위해서는 상호과정에 초점을 두어야 한다고 말한다. 이러한 주장의 장점은 가치 충돌에 대한 학생들의 ‘개인적이고 감정적인 몰두(emotional involvement)’를 허용하고, 학생들은 가치 갈등에게 비판적 능력뿐만 아니라, 두 가지 가치 갈등에 감정적인 전념(emotional

11) 연구자는 석사 논문 ‘의사소통 합리성에 근거한 사회과 토론 수업의 설계 및 분석’에서 토론의 구조가 담화의 유형에 미치는 영향을 확인했다(이태성, 2012). ‘입장 바꾸기’와 같은 토론 구조의 변화가 대립적 담화 구조에 비해 ‘공감’이라는 정서를 자연스럽게 유도하였으며, 토론의 분위기뿐만 아니라, 더욱 진지한 토론의 국면이 연출되는 개연성을 포착하였다. Dewey에게 있어서 반성의 의미는 과학적 양식의 내적 추론이라면, 사회과에서 반성적 탐구의 본질은 타인과의 관계 속에서 의미를 이해하고 공유하는 것이라고 생각된다. 이런 측면에서 쟁점 중심 사회과의 탐구 논리가 감정의 문제를 직접적으로 다룰 필요가 있다고 본다.

commitment)의 감각을 사용할 것을 요구한다(Krug, 1968, 25).

3) 쟁점의 영역과 탐구 논리

Hunt & Metcalf(1955)는 사실 판단과 가치 판단의 이분법을 지양하고, 사실-가치 연속체(fact-value continuum)의 개념을 제시한다. Hunt & Metcalf가 설정한 사실(fact)과 가치(value)는 사람들의 사고 과정에 놓여있는 일련의 연속적인 흐름일 뿐이며, 그것을 규정할 수 있는 명확한 기준은 없다. 이러한 생각은 그가 사람들이 합의할 수 있는 진술의 형태로 사실 문제와 가치문제를 설정하고 있는 데에서 그 근거를 찾을 수 있다(Hunt & Metcalf, 1955, 74).

Hunt & Metcalf의 사실과 가치 영역의 토대에 앞서 살펴본 이성과 감정의 탐구 논리가 결합하면 다음의 <그림 2>와 같은 새로운 차원의 문제 영역을 설정할 수 있다. 삶의 다양한 국면에서 발생하는 문제(problems)의 양상은 복잡적이지만, 사람들이 경험적으로 혹은 직관적으로 우세하게 선택하는 탐구의 논리가 존재한다.¹²⁾

<과학적 문제>	이성(reason)	논리적 추론, 정의의 윤리	<법적 문제>
사실(Fact)			가치(Value)
공통된 작동 의미의 진술들 (명료하고 합의된 진술)			주어진 상황에서 공통된 의미를 갖지 않은 용어의 진술들
<주술적, 종교적 문제>	감정(emotion)	감정 이입, 공감, 배려의 윤리	<정치적(인간관계) 문제>

그림 2. 쟁점과 탐구 논리의 교차 영역

연구자의 분석틀에서 볼 때, Hunt & Metcalf의 닫힌 영역(closed areas)은 사실과 가치를 축으로 한 종교적, 정치적 문제를 의미하며, Oliver & Shaver의 공공 쟁점(public issues) 영역은 이성과 감정의 탐구를 축으로 한 법적, 정치적 문제를 의미한다. 이는 Hunt & Metcalf의 입장에서 볼 때, 사실이나 가치이나의 문제가 중요한 것이라기보다, 이성적 탐구의 대상이 될 수 있느냐 없느냐의 문제가 더 중요하다고 것을 의미한다.

IV. 법리적 접근 논리의 한국적 적용

Kohlberg는 그의 도덕 발달단계가 문화 보편적(cross-cultural)이라고 주장한다. 즉 도덕적 가치와 판단에 대한 존중은 특정한 사회적 상황에 따라 상대적이고 국지적인 것이 아니라 보편적이어서 문화에 따라 다른 것이 아니라는 점을 보여주려 했다. 그러나 앞의 논의를 상기하면, 상징에 대한 기호학적 분석은 가치 딜레

12) 사실적 영역과 감정적 탐구 논리가 조우하는 영역의 사례를 찾기는 힘들다. 그러나 '사실(fact)'의 개념을 Hunt & Metcalf의 논의처럼 '공동으로 작동하는 의미의 진술(statements with common operational meanings)'로 규정한다면, 종교적 영역에서의 문제는 서로 공유하는 진술로 판단이 시작되고, 이성적 판단의 영역이라고 보기 어렵다.

마를 다루는 쟁점 중심 사회와 담론에서 중요한 의미를 차지한다. 그 사회의 가치 체계가 어떻게 설정되느냐에 따라 상징 투쟁이 달라질 수 있으며, 그것은 곧 가치 갈등의 상황으로 표출될 수 있기 때문이다. 더욱이 이항 대립 구도가 자의적으로 분류되는 것이라면, 우리의 갈등이 어떻게 프레임화 되는지를 살펴볼 필요가 있다.

1. 가치 딜레마에 대한 미국의 논리

1) Myrdal과 Oliver & Shaver의 입장

Oliver & Shaver의 논의는 Myrdal의 이야기로 출발한다. Myrdal은 『미국의 딜레마(An American Dilemma)』(1944)라는 책에서 미국이 겉으로는 태평성대를 누리고 있는 것 같지만 속으로는 가장 근본적인 모순과 위선 속에서 썩어가고 있으며, 이것을 해결하지 못하는 한 미국은 자체의 모순 때문에 세계 지도국의 위치는커녕 망할지도 모른다고 경고한다. 그 모순이란 바로 ‘인간에 대한 존엄과 자유’를 그 무엇에도 우선하는 가치로 신봉하며 건국된 나라가, 현실에서는 그에 정반대되는 행위를 공공연히 자행하고 있다는 것이다. 대표적인 사례로 Myrdal은 흑인 차별과 관련하여 당시 흑인들은 버스도, 식당도, 학교도 백인과 같이 쓸 수 없으며, 모든 면에서 백인들로부터 차별받고 멸시받고 인간 이하의 대우를 받고 있다는 것이다. 이것이 역사적으로 구조적으로 이루어진 모순적 상황, 즉 딜레마라는 것이다. 말하자면, Myrdal은 ‘미국의 딜레마’를 “사람들이 옳다고 말하는 것과 사람들이 실제로 행하는 것 사이의 차이”라고 정의한다(Oliver, 1968, 32).

Oliver는 두 가지의 도덕 기준의 측면에서 미국의 딜레마를 재해석할 필요가 있다고 제안하는데, 하나는 특정한 시간에 특정 그룹의 행위에 적용되는 것과 그리고 하나는 언제든지 사회에서 사람들에게 적용되는 것이다. Oliver는 사람들이 말하는 것과 행동하는 것 사이의 불일치 대신에, 개인적인 교육에서의 다른 지점—하나는 공적, 하나는 사적 지점—에서 배운 신념들로부터 실제의 불일치가 나타난다고 설명한다. 사회적 가치는 공적으로 진술되고, 집단의 가치는 개인들의 실제적 행동에 가까운 것들이다. 따라서 신념과 행동 사이의 불일치가 있는 것처럼 보인다. 그러면, 개인은 집단 동조의 문제와 사회적 동조의 문제라는 두 가지 문제에 끊임없이 직면한다(Oliver, 1968, 32).

2) 판단의 준거로서 인간의 존엄성

Oliver & Shaver는 인간의 존엄성을 가치 판단의 기준으로 설정하고 있지만, 그 자체의 개념을 구체적으로 정의하지 않는다. 다만, “사람들은 어떻게 다른 방식으로 취급되는지를 해석하기 때문에, 사려 깊은 사람들은 우리들에게 우리가 인간의 존엄성이라고 부르는 인간 행위의 근본적인 기준에 부합하도록 도울 더 구체적인 원칙이나 안내들을 찾아온 것”이라고 말한다(Oliver & Shaver, 1966, 59). 결국, 인간의 존엄성은 자명성의 원리로 설명되며, 그것을 묘사하는 다른 가치들을 통해 해석되어 느낄 수 있다는 것이다.

미국에서 ‘인간의 존엄성’이란 개념이 탄생한 배경은 독일과 다르다. 독일에서의 인간의 존엄성 개념이 기독교적 자연법사상의 영향과 Adolf Hitler의 인권유린을 경험한 상황에서 도출되었다는 데 비해, 미국의 경우는 독일과 크게 다르다. 영국과의 독립전쟁 이전인 18세기 말, 당시 미국인들은 오로지 상류층만이 인간의 존엄성을 갖는다고 생각하였다. 따라서 이 때 미국에서는 독일과는 달리 인간의 존엄성은 이미 권

리를 가지는 상태에서 나오는 것이지 결코 인간의 존엄성으로부터 권리가 나오는 것은 아니라는 사고가 지배적이었다. 이후 건국의 과정에서 Alexander Hamilton이나 Thomas Jefferson과 같은 인사들에 의해 미국 독립선언서로 만인에게 반영되었지만, 여전히 인간의 존엄성 개념은 미국법학에서 큰 주목을 받지 못하고 있다.

그러한 이유는 다음과 같다. 첫째, 가장 핵심적인 원인으로 독일기본법과 달리 미국헌법은 인간의 존엄성에 관한 명시적 규정을 두고 있지 않다는 점이다. 둘째, 미국의 최고 헌법재판기관인 연방대법원이 인간의 존엄성의 헌법적 의미에 대해 단 한 번도 명확하게 정의한 바가 없다는 점이다. 이러한 양국의 헌법적 가치 질서에 대한 시각 차이는 그들의 ‘낙태 관련 판결’에 그대로 나타난다. 먼저 독일연방헌법재판소는 임산부의 자유보다는 태아의 생명을 우선적으로 보호하고 있는 반면, 미국연방대법원은 태아의 생명보다는 임산부의 자유를 우선적으로 고려하는 입장이 지배적이다(강승식, 2005, 252). 다시 말해, 미국에서 실제적인 법리적 판단에서는 ‘자유’의 가치가 ‘인간의 존엄성’이라는 가치보다 우위에 서게 되는 아이러니가 발생하고 있다.¹³⁾

3) 법리적 접근의 특징과 모호성

법리적 사고의 과정은 ‘가치의 이항 대립적 위계 정립’, ‘유추를 통한 비교’, ‘일반화 된 가치 입장’으로 요약된다. 그들은 흑백 분리 정책(separate-but-equal)에 대해 북부의 자유주의자(the liberal)는 흑인의 권리가 침해되었다고 주장하고, 남부의 보수주의자(the conservative)는 학교 통합이 결사의 자유(freedom of association)를 침해한다고 주장하게 되는데 이런 상황에서는 타협이 어렵다며, 이 문제를 다음과 같은 ‘차원적 구조(dimensional constructs)’의 가치로 다룰 것을 제안한다. 예를 들어 다음과 같은 구성이 가능하다는 것이다(Oliver & Shaver, 1966, 127). Oliver & Shaver가 설정한 차원적 구조는 앞의 기호학에서의 시민 사회 담론을 상기하면, 이항 대립적 구조로 이해된다.

표현의 자유 - 검열

평등의 기회 - 카스트제(계급제)

기독교 형제애 - 자기 이익

이러한 구조 속에서 우리는 타협을 통해 얻게 된 가치의 조합(blend) 혹은 융합(amalgamation)으로서, 더 높은 가치인 인간의 존엄성 개념화할 수 있다는 것이다. 그러나 어떠한 원리로 타협이 되며, 어떻게 조합 혹은 융합이 되는지에 대해서는 명확한 설명이 없다. 그리고 그것이 인간의 존엄성과 어떻게 연결될 수 있는지에 대한 판단 기준도 모호하다.

또한, 가치의 차원과 위계를 구성하는 경우에도 조합(blend)하기 어려운 일반 가치의 차원이 존재한다. 최근에 우리 사회에서 논쟁이 되는 다양한 쟁점들은 성(聖), 속(俗)의 코드를 읽기 어렵게 프레임화 되는 경향이 있다. 대표적인 것이 이른바 진영 논리로 보수와 진보의 입장에서 사회적 쟁점을 자유와 평등의 가치가 직접적으로 충돌하는 프레임으로 설정하는 경우가 이에 해당한다. 이런 경우에는 다른 가치들로 인한

13) 알려진 바와 같이, 우리나라의 헌법은 독일기본법을 모방하여 제3공화국 헌법 이후 ‘인간의 존엄과 가치’를 최고의 헌법적 가치로 상정해왔다. 우리 헌법상 인간의 존엄과 가치는 헌법상 최고 원리일 뿐만 아니라 생명권, 명예권, 성명권, 초상권 등의 헌법적 근거로 해석되고 있다(헌재 1991.9.1, 89헌마166; 2001.7.19, 2000헌마546; 강승식, 2005, 253-254에서 재인용).

조합으로 인간의 존엄성을 논의하기 어려워진다. 자유 그 자체도, 평등 그 자체도 인간의 존엄성에 직결되기 때문이다. 가령 “무상급식”라는 쟁점에서 평등을 강조하는 학생들이 “고교 평준화”에서는 자유를 강조하는 경우가 비근하게 관찰된다.¹⁴⁾ 민주주의에서 가치가 프레임화 된다면 다음의 <표 2>와 같이 설정할 수 있을 것이다.

표 2. 한국 사회에서 민주주의 가치 대립 구조(가정)

인간의 존엄성	
평등	자유
형평성	효율성
큰 정부	작은 정부
사회권적 기본권	자유권적 기본권
분배	성장
카피라이트(copyright)	카피레프트(copyleft)
진보	보수

결과적으로 권리의 차원에서 침해인가의 문제로 접근하는 관점은 현대 사회의 가치 갈등을 해결하기에는 불충분한 논리로 보인다. 따라서 새로운 탐구 논리는 다음 <그림 3>과 같은 방향으로 설정될 필요가 있다.

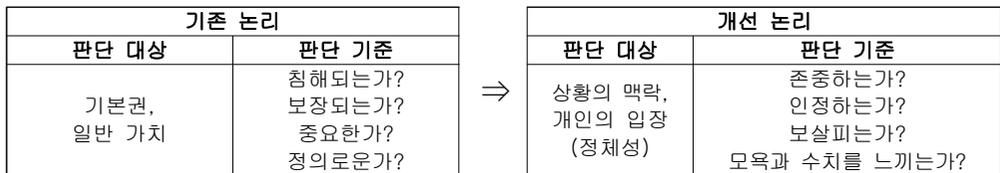


그림 3. 쟁점 중심 사회과 탐구 논리의 개선

2. 한국의 가치 체계와 쟁점의 형성

1) 가치 체계의 이중성

Misco(2012)는 공공 쟁점을 교수할 때에는 사회적 맥락(context)이 중요함을 역설하면서, 한국의 사례를 들고 있다. 한국의 경우에는 논쟁적인 문제에 대한 의사결정에서 개인 대 집단의 긴장이 두드러진다. 한국에서, 개인의 전통적이고 현대적인 개념들은 도덕적 혼동을 야기하는데, 교사들은 인권과 민주적 성질들에 대해 이야기하는 것을 어려워한다. 한국은 깊게 각인된 유교 문화와 전통이—교과서, 교육과정, 그리고 교사의 결정을 통해— 궁극적으로 논쟁 문제에 대해 반성적 사고를 당황하게 하는 규범적 단일성을 만들고, 대신에 관습적이고 우세한 신념에 두드러지게 된다(Misco, 2012, 75).

14) 이러한 논의가 객관적 타당성이 검증된 사실은 아니지만, 경험적으로 볼 때, 자유와 평등이란 가치의 충돌 상황에서 상황에 따라 모순된 선택이 가능하다는 개연성을 강조하고자 한다. 혹자는 인간의 존엄성을 해석하는 기준이 상황에 따라 다를 수 있다고 주장할 수 있지만, 연구자의 생각은 가치 그 자체에 대한 ‘내적 인식과 소유’라기보다, 자신의 입장에서 유리한 것을 ‘취사선택’하는 것으로 이른바 가치 갈등이 이익 갈등으로 전락할 수 있음을 지적하고 싶다.

최봉영(1994)은 한국을 근대화가 가져온 부작용 중의 하나가 동일한 상황에 대해 서로 대립적 성격을 지닌 상이한 가치가 공존하면서 행위자의 선택에 따라 서로 다른 규범이 적용되는 이중가치구조로 보고 있다. 신수진·최준식(2002)은 이 상황을 ‘전통성’과 ‘근대성’이 혼재하는 문화적 이중구조로 표현하기도 하고 ‘비동시적인 것의 동시적인 존재’라고 표현하기도 한다.¹⁵⁾ 말하자면, Myrdal이 말하는 ‘American Creed’와 같은 ‘Korean Creed’를 추출하기 어려운 상황이다.

더욱이 이러한 이중성은 전통가치의 해체와 새로운 가치의 혼재 속에 나타나는 사회 문화적 현상으로 이해되며, 더욱 사회의 각 개인적 차원에서는 이러한 이중적인 가치-행위 체계를 갖는 것이 다변화(多變化)된 사회에서 자신의 이익을 지키고 방어하는 수단이 되고 있다고 여겨진다. 이것은 다(多)가치-행위 체계가 다양한 현실 속에서 상황에 맞게 선택적으로 적용될 수 있어 개인들에게 아주 편리한 자기 합리화의 원칙일 수 있기 때문이다(임봉길, 1999, 27). 한편, 한국의 이중적인 가치 체계와 관련하여 특징적인 것은 ‘감정’과 결부되어 판단되는 경향이 짙다는 것이다. 외국인의 눈에 비친 한국인의 특성이 이를 잘 보여준다.

한국인은 남의 눈치를 많이 봐서 남들과 어긋나는 자기 의견을 표명하지 못하고, 이웃을 위해 자기가 할 일을 참고 못하게 되며, 상사나 윗사람을 능가하는 것을 꺼려서 자신을 감추고, 감정과 의욕을 억제한다. 명분을 존중하여 형식을 중요시하고, 실리보다 명분에 집착하며, 체면을 잃을까봐 자신의 결점이나 약점을 인정하지 못한다. 상하의 구별이 엄격해서 상대방이 아래 계급으로 보이면 갑자기 하대하는 말투가 나오고 마구 대하는 식으로 사람이 달라진다. 감정과 욕구를 억제하고 감춘다(조선일보사 편집국, 1978; 남기덕, 1999, 63에서 발췌).¹⁶⁾

2) 공공 쟁점의 다자원적 형성

우리사회에서 쟁점은 다양한 차원에서 표출되고 있다. 첫째는 개인적·당파적 이익을 노골적으로 내세우면서 사적 이해관계가 충돌할 때 정쟁이 발생하고, 둘째는 보편적 진리와 공동선의 해석을 둘러싸고 서로 자신의 해석이 옳다고 주장할 때 정쟁이 벌어진다(이동수, 2004, 57). 오늘날 정치체제에서 의미하는 자유와 평등의 가치는 종교나 왕권과 같은 절대 권력으로부터의 해방이란 역사성을 갖는 서구의 자유주의적 담론이다. 여기에 한국적 특수성—동일한 민족 안에서의 포용과 배제—은 사회적 쟁점의 사례들을 이데올로기적 대립(보수, 진보)으로 ‘프레임화’시키는 경향이 있다.

Schattschneide(1975)는 사람들의 가치 판단과 행동에서의 불일치를 해소하려는 시도에 작은 통찰을 준다. 그는 갈등의 선택과 치환의 중요성을 강조한다.¹⁷⁾ “아무리 민주주의 정치체제라 할지라도 정당 정치가 사

15) 국민 의식의 이중 구조라는 개념은 논자에 따라 그 정의가 다르겠지만, 기본적으로 의식과 관련된 요소들 간에 괴리가 존재한다는 것을 의미한다. 첫째로 한 개인이 갖고 있는 내적인 신념, 가치관, 또는 감정과 외적인 언어 또는 행동 간의 괴리를 들 수 있다. 예컨대 실제로는 믿지 않으면서 믿는 척 행동하거나, 좋아하지 않으면서 좋아하는 척하는 것이 그 예이다. 둘째는 언어와 행동 간의 괴리이다. 선거 때 말로는 지지하겠다고 해 놓고 실제로는 반대표를 던지는 것이 이에 해당한다. 셋째는 이중 구조적인 가치관 또는 판단준거를 갖고 있는 경우이다. 한 개인 내에 서로 상반되는 가치관이나 판단 준거가 들어 있는 것을 말한다. 딸에게는 진보적인 사교를 갖는 신여성이 될 것을 권하면서, 며느리에게는 전통적인 요조숙녀형의 여성이 되기를 바라는 것이 세 번째의 경우에 해당한다(남기덕, 1999, 60).

16) 최근의 시점에서 외국인의 시선으로 본 한국인의 특징을 분석한 Daniel Tudor(2013)의 『기적을 이룬 나라 기쁨을 잃은 나라(Korea: The Impossible Country)』에서도 ‘체면’과 같은 한국인의 이러한 이중적 성격을 관찰하고 있으며, ‘한’과 ‘흥’으로 표현되는 감정적 유대가 중요한 문화적 요소임을 밝히고 있다.

회 갈등을 폭넓게 조직하고 동원하고 통합하지 못한다면 그때의 ‘인민 주권(popular sovereignty)’은 사실상 그 절반밖에 실현되지 않는다.”며, “정치에서 가장 파괴적인 힘은 하나의 갈등을 전혀 다른 갈등으로 대체하면서 기존의 모든 갈등 구도를 뒤바꿔 놓는 권력”이라고 말한다(Schattschneide, 1975; 현재호·박수형 역, 2008, 131). 이는 자신의 의견을 쉽게 표현하기 어려운 ‘보통 시민’을 위한 민주주의 정치학이라는 평가를 받는다. Newmann 역시 쟁점 중심 사회과의 업적을 회고하면서, “공공 쟁점 시리즈 개발에서의 문제 중 하나는 ‘일반적인 보통의 사람’들에게 적절한 역사가 부족했다는 것”이라고 평가한다(Bohan & Feinberg, 2008, 62).

한편, 갈등의 사회화는 결국 감정의 사회화를 의미한다. 쟁점 사례는 일반 가치 구조와 관련하여 자의적으로 흘러가는 경향이 있다. 이는 특히 쟁점이 가치 그 자체의 논의라기보다, 가치를 담지하는 행위체에 대한 평가 내지는 감정과 연결되어 이해되기 때문이다. 더욱이 한국적 상황에서는 감정적 요소가 쟁점의 상황에서 중요한 문제로 부각된다. 감정이 사회적으로 구성된다는 주장은 설득력이 있다. 우리가 어떤 상황에서 무엇을 어떻게 느끼는가는 상당 부분 사회적으로 구성된다. 감정이 사회 상황과 밀접하게 맞물려 있다는 것은 역사를 들여다보면 더욱 분명해진다. 동일한 상황에 대한 감정적 반응이 시대마다 다르기 때문이다(김찬호, 2014, 33-34).¹⁷⁾

이상의 논의를 종합하면, 정치적 쟁점의 상황에서 감정, 입장(정체성), 갈등의 사회화적 전환이 중요함을 알 수 있다. 그것은 쟁점에 대한 우리의 접근법이 주어진 쟁점에 대한 결과적 판단을 지향한다기보다, 쟁점이 인식되고, 형성되고, 사회화되어, 해결되는 과정에의 대한 관심을 지향해야 함을 의미한다. 이러한 맥락에서 우리가 마주하는 쟁점의 유형은 다차원적으로 재구성 될 수 있다. 쟁점의 인식, 전환, 해결, 평가라는 일련의 흐름을 바탕으로 쟁점이 다차원적으로 형성되는 과정을 도식화하면 다음 <그림 4>와 같다.

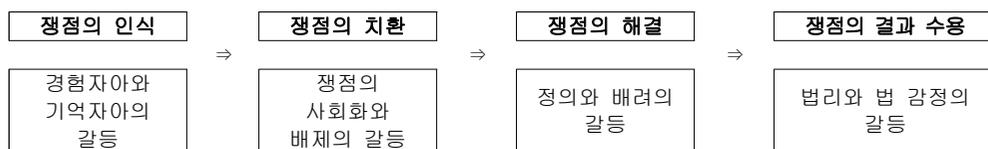


그림 4. 쟁점의 다차원적 형성 과정과 갈등의 유형

이번 장에서 이루어진 쟁점 중심 사회과 담론에 대한 사회학적 고찰의 논의를 종합하여 종합적 수준에서 비교 분석틀을 도출하면 다음의 <표 3>과 같다.

17) Schattschneide(1975)는 ‘갈등’에는 가담자와 구경꾼이 있고, 이 구경꾼이 늘어날수록 갈등의 성격은 크게 변하며 갈등의 사회화가 이루어진다. 이러한 갈등은 파당적인 성격을 갖고 중립적일 수 없으며 균형은 언제든지 변한다. 여기서 정치의 역할은 이러한 갈등을 관리하는 것이다. 갈등의 종류를 줄이거나 혹은 바꾸거나 배제하는 등 갈등을 이용하려는 것이 정치다. Schattschneide는 대안을 정의하는 것이 최고의 권력수단이라 말한다. 그 이유는 대안의 정의는 갈등의 선택을 의미하고 갈등의 선택이 권력을 배분하기 때문이다(Schattschneide, 1975; 현재호·박수형 역, 2008, 123).

18) 일제 강점기 기록 사진을 보면, 교수형을 처할 때, 주변에 많은 사람들이 우두커니 서 있는 모습을 볼 수 있으며, 종제 서양에서도 지금은 차마 눈뜨고 보지 못할 처형을 축제처럼 즐거움을 확인할 수 있다(김찬호, 2014, 33).

표 3. 쟁점 탐구 논리의 사회학적 비교 분석

	Myrdal	Oliver & Shaver	새로운 담론
가치갈등 원천	보편가치와 특수가치 대립	일반가치 경합 (우선화, 선별)	인간존엄성 해석, 적용
갈등 양상	다양한 인종과 집단의 문화가치 보장 투쟁	민주적 기본 가치들의 충돌	입장에 따른 정체성 혼란
실제 사례	특수 집단(흑인)의 문화와 가치를 역사적 구조적으로 왜곡	민주주의 사회에서 공익과 사익의 충돌, 권리 보호와 권리 침해의 충돌	주어진 가치 갈등 상황에 대한 인식과 몰입, 입장에 대한 정체성의 불일치
패러다임	보편성과 특수성, 포용과 배제	다원주의, 정의론	배려와 인정, 품위론, 감정의 이해
의사결정 논리	A, ~A	A or B	A and B
반성적 탐구 논리	이성적 판단+감정적 이해(역할 채택, 감정이입) →이성의 주관화(상황에 대한 자기 논리 확립)		감정 탐구+이성적 객관화→감정의 사회화 (타인과의 의미 융합)

V. 결론: 쟁점 중심 사회과 탐구 논리의 정서적 확장

이번 연구는 쟁점 중심 사회과의 한국적 담론을 형성하기 위한 이론적 토대를 구축하기 위한 작업이었다. 쟁점 중심 사회과의 논의를 비교적 일관되게 진행해 온 Hunt & Metcalf와 Oliver & Shaver의 논의가 분석의 대상이었다. 이들의 접근은 유사하면서도 상이한 뉘앙스를 풍긴다. Hunt & Metcalf가 심리적 관점에서 많은 지면을 할애하는 반면에, Oliver & Shaver는 사회적 관점에서 가치문제를 지속적으로 파고들기 때문이다. 이러한 이론적 풍부함이 서로의 관점을 비교 분석하는 기준으로 적절하게 활용될 수 있었다.

이론적 검토의 과정은 크게 세 가지 차원에서 진행되었다. 첫째는 ‘정치학적 접근’으로 쟁점 중심 사회과에서 쟁점, 가치 갈등에 대한 정치적 의미를 규명하려 하였다. 정치적 쟁점은 도덕과는 다른 인간의 관계를 중심으로 형성된다는 점에서 그 차별성을 드러내려 하였다. 둘째는 ‘심리학적 접근’으로 Oliver & Shaver의 ‘법리적 접근(jurisprudential approach)’을 Hunt & Metcalf의 ‘반성적 사고(reflective thinking)’의 맥락에서 검토하여, 그 한계를 드러내고자 하였다. 셋째는 쟁점 중심 사회과의 한국적 적용이란 일종의 사회학적 접근이었다. 한국의 가치 체계의 ‘이중성’을 발견하고, 한국적 맥락에서 새롭게 부각되는 가치 딜레마의 양상을 포착하려 하였다. 중요한 것은 이러한 이론적 토대를 구축하는 과정에서 연구자의 관심이 적극적으로 반영되어 일관되게 흐른다는 점이다. 그것이 바로 가치 딜레마에서의 ‘감정’의 문제였다.

연구자의 한국적 담론화의 핵심 테제는 ‘감정’이다. 그리고 감정이 쟁점과 관련하여 탐구될 때, 객관성과 공유성을 갖게 되고 이러한 느낌은 인간의 존엄성이라는 추상적 개념에 대한 인지적 습득보다 훨씬 더 탁월한 정치적 판단의 원칙으로 작동할거란 믿음을 갖고 있기 때문이다.

Margalit은 『품위 있는 사회, The Decent Society』(1996)라는 독특한 제목을 가진 책에서 평등주의적 사회정의의 이념과 관련한 여러 가지 문제 상황을 나름의 방식으로 수용하면서 ‘인간의 존엄성’이라는 가치에 초점을 둔 ‘품위 있는 사회’라는 새로운 규범적 사회 이념의 기획을 시도한다. 그는 품위를 지켜주

는 것이 정의를 지키는 것보다 더 현실적인 규범이자 바람직한 이상이 될 것이라 말한다(장은주, 2004, 201). 그의 입장을 따르다면, 불평등하다는 것 때문에 갈등이 생긴다기보다, 불평등으로 인해 모욕을 ‘느끼기’ 때문에 갈등이 발생하는 셈이다. 쟁점 중심 사회과 교육이 감정의 영역을 벗어나서 탐구된다면 그것은 본질적으로 실험실에서 이루어지는 과학적 탐구와 크게 다르지 않을 것이다. 가치문제라는 것은 인간이 개입되는 문제이기 때문에 자동적으로 감정의 문제가 다뤄진다는 주장 역시 교과교육을 전공하는 사람들에게는 일종의 ‘폼위 없는 모욕’인 셈이다. 교과교육은 시대적 상황에 맞는 적절한 해법을 제공해주어야 한다. 일찍이 Hunt & Metcalf와 Oliver & Shaver가 그러한 고민에 솔직했기 때문에 오늘날에도 회자되어 그 의미에 대해 지속적으로 반성하고 검토되고 있지 않던가.

심리학자 Yung은 “의식되지 않는 무의식은 곧 운명이 된다.” 고 했다. 우리의 감정도 지각되지 않고 무의식 속에 자리 잡고 있지는 않은지, 쟁점 중심 사회과가 풀어줘야 할 숙제로 보인다. 앞으로의 연구는 ‘감정 탐구’의 논리를 수업 실천의 차원에서 구체적으로 구상하여, 실제의 쟁점 토론의 상황에 적용하고, 학생들의 담화와 생각이 어떻게 달라지는 지를 규명하는 데 집중하고자 한다. 이를 통해 ‘쟁점 중심 사회과 탐구 논리의 정서적 확장’이라는 한국적 담론의 구축을 시도해 볼 것이다. 그리고 그러한 시도를 통해 쟁점 중심 사회과 담론이 ‘삶의 의미 추구로서의 사회과’라는 새로운 성격을 지닐 수 있기를 염원한다.

<참고 문헌>

- 강승식(2005), 헌법이 궁극적으로 지향하는 가치는 무엇인가: 독일과 미국에서의 논의를 중심으로, **Public Law**, 34(1), 233-256.
- 김선화(2004), 미국 헌법상 정치문제법리에 관한 연구, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 김찬호(2014), **모멸감: 굴욕과 존엄의 감정사회학**, 서울: 문학과 지성사.
- 김해성(2003), 시민교육에서 인지발달론적 가치·도덕교육의 공헌과 한계: ‘정의’ 원칙을 중심으로, **시민교육연구**, 35(1), 69-88.
- 나은영·민경환(1998), 한국 문화의 이중성과 세대차의 근원에 관한 이론적 고찰 및 기존 조사 자료 재해석, **한국심리학회지: 사회문제**, 4(1), 75-93.
- 남기덕(1999), 한국인의 이중성 그 진정한 실체는: 심리학적 접근, **사회과학연구**, 38, 57-84.
- 박선웅(2008), 제프리 알렉산더의 문화사회학, **문화와 사회**, 4, 73-113.
- 배영민(2013), 다원주의 사회에서 사회과는 무엇을 가르쳐야 하는가: 쟁점 중심 사회과 교육과정 이론의 전형으로서 법리적 교육과정 이론 논고, **사회과교육연구**, 20(4), 27-46.
- 서용선(2011), 듀이의 프래그머티즘과 사회과교육에서 시민성 개념의 재구성: 인간성, 도덕성, 사회성, 정치성의 유기적 결합, **사회과교육연구**, 18(2), 21-32.
- 세미오시스 연구센터(2013), 감정의 코드, 감정의 해석, 서울: 한국외국어대학교 출판부.
- 손병노(2011), 쟁점 중심 사회과의 학습론적 토대, **사회과교육연구**, 13, 90-104.
- _____ (2013), 사회과교육과 반성적 사고: 메트칼프의 관점, **사회과교육연구**, 15, 79-93.
- 신수진·최준식(2002), **현대 한국사회의 이중가치 체계**, 서울: 집문당.
- 오연주(2003), 학습자의 도덕 발달 수준과 사회적 쟁점 인식, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 유현옥(1996), 지식 탐구의 ‘객관적 타당성’의 원칙에 나타난 감정의 소외와 남성 중심주의, **The Journal of Educational Research**, 34(3), 87-104.
- 육혜원(2015), 한나 아렌트의 정치사상에서 ‘사유’와 ‘판단’, **대한정치학회보**, 23(1), 1-21.
- 이동수(2004), 정치와 쟁쟁: 근대적 정치관을 넘어서, **철학과현실**, 61, 55-66.
- 이동수(2011), 도덕, 윤리 그리고 정당성, **정치사상연구**, 17(1), 187-191.
- 이대성(2005), 법리적 접근에 기초한 TV 쟁점 토론의 논증 구조 분석: 기본권 충돌을 중심으로, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 이상희·이혜원(2007), 중학생의 인권감수성 향상을 위한 인권교육프로그램의 개발과 효과성, **Journal of School Social Work**, 12, 47-75.
- 이윤희(2013), **C. S. 퍼스 기호학에 나타난 감정의 개념, 감정의 코드, 감정의 해석**(한국외국어대학교 출판부, 2013), 3-30.
- 이혜원(2004), 쟁점 중심 사회과 교육의 분석적 고찰: Hunt & Metcalf와 Oliver & Shaver의 논의 비교, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 임봉길(1999), 한국인의 이중성: 문화인류학적 접근, **사회과학연구**, 38, 5-30.
- 장동진(2001), **현대자유주의 정치철학의 이해**, 서울: 동명사.

- 장은주(2004), 사회정의와 인간의 존엄성: 마갈릿의 ‘품위 있는 사회’의 기획에 대한 비판적 검토, **철학사상**, 19, 197-229.
- 정탁준(2005), 이성과 감정의 상호의존특성에 따른 도덕 교육의 교수학습 모형탐색, **도덕윤리 과교육연구**, 20, 265-288.
- 정태연(2001), 대학생 자녀와 그 부모가 평가한 세대간 차이점과 유사점, **한국심리학회지: 사회문제**, 7(2), 1-19.
- 정태연·송관재(2006), 한국인의 가치구조와 행동판단에서의 이중성: 대학생, 성인 및 탈북자를 중심으로, **한국심리학회지: 사회문제**, 12(3), 49-68.
- 조성민(2013), 정의윤리와 배려윤리의 상보적 관계, **Korean Journal of Teacher Education**, 29(3), 44-64.
- 조일수(2009), 윤리와 정치의 관계에 대한 연구: 도덕·윤리과 교육에서 다루는 정치 관련 교육에의 함의를 중심으로, **윤리교육연구**, 18, 44-67.
- 차경수(2008), **사회과교육**, 서울: 동문사.
- 조선일보사 편집국(1978), **한국인은 누구인가: 외국인이 본 우리의 의식구조**(조선일보 총서 4), 서울: 조선일보사.
- 최봉영(1994), **한국인의 사회적 성격 I II**, 서울: 도서출판 느티나무.
- Bohan, C. H. & Feinberg, J. R.(2008), The Authors of the Harvard Social Studies Project: A Retrospective Analysis of Donald Oliver, Fred Newmann, And James Shaver, *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 54-67.
- Carr, D.(1991), *Education the virtues: An essay on the philosophical psychology of moral development and education*, 손봉호·김해성 역(1997), 인성교육론, 서울: 교육과학사.
- Dewey, J.(1933), *How we Think*, Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J.(1935), “Needed—A New Politics” , In J. A. Boydston(ed.), *The Later Works, 1925-1953 Vol 11: 1935-1937*, Southern Illinois University Press, 274-281.
- Duverger, M.(1964), *Introduction á la politique*, 배영동 역(1997), 정치란 무엇인가, 파주: 나남출판.
- Duverger, M.(1964), *The idea of Politics. The Uses of Power in Society*, R. North & R. Murphy(trans.), London, Methuen & CO Ltd.
- Field, S. L., Webeck, M. L., & Robertson, S.(2007), “Maurice P. Hunt: Activist Teacher, Scholar, Collaborator” , In S. Totten and J. E. Pedersen(eds.), *Addressing social Issues in the Classroom and Beyond: The Pedagogical Efforts of Pioneers in the Field*, Information Age Publishing, 187-200.
- Giese, J. R. & Glade, M. E.(1988), “The American Revolution: Crisis of Law and Change(pamphlet)” , In L. R. Singleton(ed.), *Public Issues Series*, Social Science Education Consortium, SSEC Publication.
- Gilligan, C.(1982), *In a different voice*, Cambridge: Harvard University Press.
- Hirst, P. H. & Peters, R. S.(1970), *The Logic of Education*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Hullfish, H. G. & Smith, P. G.(1961), *Reflective thinking: The method of education*, N. Y.: Dodd, Mead & Company.

- Hunt, M. P. & Metcalf, L. E.(1955/1968), *Teaching High School Social Studies: Problem in Reflective Thinking and Social Understanding(7th ed)*, New York: Harper and Row.
- Hunt, M. P.(1974), *Foundations of education: Social and cultural perspectives*, New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Kahneman, D.(2011), *Thinking, Fast and Slow*, 이진원 역(2012), 파주: 김영사.
- Katz, M. S., Noddings, N., & Strike, K. A.(1999), *Justice and Caring: the Search for Common Ground in Education*, 윤현지·박병춘·황인표·정창우·정탁준 역(2007), 정의와 배려, 고양: 인간사랑
- Kida, T. E.(2006), *Don't believe everything you think*, 생각의 오류, 박윤정 역(2007), 서울: 열음사.
- Kohlberg, L.(1981). *Essays on moral Development, Vol. 1: The Philosophy of Moral Development*, N.Y.: Harper and Row.
- Kohlberg, L., Levine, C. G., & Hewer, A.(1983), *Moral stages: a current formulation and a response to critic*, New York: Karger.
- Krug, M. M.(1968), The Oliver-Shaver Approach to Social Studies, *The History Teacher*, 1(4), 22-26.
- Lyons, N. P.(1983), Two perspectives: On self, relationship, and morality, *Harvard Educational Review*, Vol. 53, No. 2, 125-145.
- Lord, C., Ross, L., & Lepper, M. R.(1979), Biased Assimilation and Attitude Polarization: The Effects of Prior Theories on Subsequent Considered Evidence, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 2098.
- Metcalf, L. E.(1963), Some guidelines for changing social studies education, *Social Education*, 37(6), 197-201.
- Metcalf, L. E.(ed.)(1971), *Values education*, Washington, DC: Nation Council for the Social Studies.
- Misco, T.(2012), The Importance of Context for Teaching Controversial Issues in International Settings, *International Education*, 42(1), 69-84.
- Myrdal, G.(1944), *An American Dilemma*, New York: Harper & Row, Publishers.
- Newmann, F. M. & Oliver, D. W.(1970), *Clarifying public controversy: An approach to social studies*, Boston: Little Brown and Company.
- Oliver, D. W. & Shaver, J. P.(1966), *Teaching public issues in the high school*, Boston: Houghton Mifflin.
- Oliver, D. W.(1968), “The selection of content in the social studies” , In J. P. Shaver & H. Berlak(eds.), *Democracy, pluralism, and social studies, readings and commentaries: An approach to curriculum decision in the social studies*, Boston: Houghton Mifflin, 17-42.
- Oliver, D. W. & Shaver, J. P.(1996), “Using a jurisprudential framework in teaching of public issues” , In W. C. Parker(ed.), *Educating the democratic mind*, Albany: state University of New York Press, 145-169.

- Passe, J.(2007), “Lawrence E. Metcalf: In the Right Place at the Right Time” , In S. Totten and J. E. Pedersen(eds.), *Addressing social Issues in the Classroom and Beyond: The Pedagogical Efforts of Pioneers in the Field*, Information Age Publishing, 235-251.
- Passe, J. & Evans, R. W.(1996), “Discussion methods in an issues-centered curriculum” , In R. W. Evans & D. W. Saxe(eds.), *Handbook on teaching social issues*, Bulletin 93, NCSS, 81-88.
- Rorty, R.(1998), *Human Rights, Rationality, and Sentimentality, Truth and Progress*, Cambridge University.
- Sandel, M. J.(2005), *Public Philosophy: Essays on Morality in Politics*, 안진환·이수경 역(2010), 왜 도덕인가, 서울: 한국경제신문.
- Schattschneide, E. E.(1975), *Semisovereign People*, 현재호·박수형 역(2008), 절반의 인민주권, 서울: 후마니타스
- Shaver, J. P.(2006), “A happenstance-based social issues career” , In S. Totten and J. E. Pedersen(eds.), *Researching and teaching social issues: The personal stories and pedagogical efforts of professors of education*, Rowman & Littlefield Publishers, 161-180.
- Solomon, N.(1990), *A Passion for Justice*, N. Y.: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Stern B. S.(2007), Donald Oliver: “The Search for Democratic Community” , In S. Totten and J. E. Pedersen(eds.), *Addressing social Issues in the Classroom and Beyond: The Pedagogical Efforts of Pioneers in the Field*, Information Age Publishing, 267-290.
- Tate, B. B.(1979), *Inquiry in the social studies: A critical analysis of rationales*, Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia.
- Tudor, D.(2012), *Korea: The Impossible Country*, 노정태 역(2013), 기적을 이룬 나라 기쁨을 잃은 나라, 파주: 문학동네.
- Walker, L.(2006), *Gender and morality, Handbook of moral development*, Mahwha, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Woolever, R. & Scott, K. P.(1988), *Active learning in social studies*, Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.



MEMO

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

성찰 중심의 사회과 수업코칭에 관한 실행연구

김 호 수 1)

천안두정중학교 교사

목 차

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구 문제
3. 연구 내용
4. 연구 방법 및 연구 대상
5. 연구개요 및 목차
6. 기대하는 연구 성과

1. 연구의 필요성 및 목적

이 논문의 목적은 교사의 자기 성찰 중심의 사회과 수업코칭 모델을 개발하여 학교 현장에서 실행해 보고, 그 과정에서 사회과 수업코칭에 대해 교사들이 나타내는 다양한 반응과 변화를 총체적으로 연구하여 수업코칭에 대한 이해를 도모하는 한편, 실행 결과를 토대로 사회과 수업코칭의 의의 및 한계를 도출하는데 있다.

최근, 교사의 전문성에 대한 인식이 증진되고(곽영순, 2006; 강대현, 2007; 김순희, 2009; 이광원, 2013), 교사의 실천적 지식(practical knowledge)의 중요성 등이 부각되면서(민윤, 2003; 김자영 등, 2003; 홍미화, 2006; Sulman, 1998) 수업 연구에 대한 다른 접근들이 생겨나고, 이러한 실천적 지식을 가진, 자기주도적인 수업 역량을 가진 교사의 중요성이 강조되기 시작하였다. 또한 이를 교사 개인의 노력 차원으로 국한 시키는 것이 아니라 이를 전체적인 교사 전문성 발달 시스템(Professional Development System)으로 만들어 나

1) 연구자는 좋은교사 수업코칭연구소 선임연구원으로 활동하고 있다. 2012년부터 이규철, 김태현, 신을진 자문교수와 함께 이 단체를 창립했으며 수업코칭 활동가, 전문가 과정을 마쳤다. 2014년부터 현재까지 고용 휴직 되어 교육청과 단위학교의 각종연수와 50회 가량 수업을 보고 수업코칭을 한 경험이 있다. 이러한 연구자의 배경 속에 수업코칭에 대한 이론화에 대한 문제의식이 형성되었으며, 실행연구를 통해 좀 더 현장 교사들에게 수업 개선에 도움이 되는 모델을 만들어가고 싶은 연구 동기가 있다.

갈 필요가 제기되었다(Holmes Group, 1986; Bullough JR et al., 1997).

따라서 이러한 측면에서 수업에 주목하여 교사의 수업 설계, Self Study 등에 기반한 교사의 수업 설계 역량을 증진하고자 노력하고(김동원, 2009; 김병수, 2011; 김남수 등, 2011), 수행되고 있는 수업을 성찰하기 위한 안목을 기르기 위해 수업을 함께 보고 비평하는 노력이 시도되고 있다(류현중, 2004; 엄훈, 2011; 이혁규 등, 2012; 이혁규 등, 2013; 임현정, 2010). 더불어 교사-연구자 또는 교사 학습공동체(professional learning community)를 통하여 수업을 함께 설계하고 비평하는 경험을 수행하기도 한다(김정은, 2010; 김남수이혁규, 2013; 김남수, 2013; 권나영, 2014; 서경혜, 2013; 최진영 등, 2006; Cochran-Smith 등, 1999). 즉, 함께 수업 지도안을 분석해 보기도 하고, 수업을 보고 비평문도 작성하며, 예비교사와 경력교사의 관점도 비교하고, 수업 비평연수도 실시하면서 함께 수업을 보는 과정과 절차 및 내용에 대한 고민도 하는 등의 연구가 수행되기도 한다.

교사들의 수업 전문성 발달에 관련된 연구들이 공통적으로 시사하는 것은, 교사들은 자신의 교수 맥락 속에서 수업과 관련된 다양한 지식을 습득하기 위한 성찰적인 탐구 자세가 필요하며, 이러한 탐구는 공동체의 협력적 과정과 원활한 관계성을 통해서 더욱 심화되고 지속적으로 발전될 수 있다는 것이다(김소현, 이규철, 2013).

하지만, 학교 현장에 교사들의 자발성과 동료성을 바탕으로 수업전문성을 발달시킬 수 있는 프로그램이 미약한 것이 현실이다. 정부에서는 학교교육의 질을 높이기 위한 하나의 방안으로 2011년부터 본격적으로 ‘교원평가’를 시행하고 있다. 그런데 정부가 제시하고 있는 교원평가의 여러 역량 중 가장 핵심이 되는 것이 바로 교사의 수업 전문성이다(천호성, 2008: 110). 그래서 학교현장에서는 교사의 수업에 대한 전문성 신장을 위해 교사의 수업을 평가하고 개선하고자 하는 노력이 계속되어 왔다. 하지만 여전히 학교 현장에서는 수업평가에 대한 거부감이 있는 것이 사실이다. 사실 자신의 수업을 적극적으로 공개하고자 하는 교사가 드물뿐더러 자발적으로 수업을 공개한다고 하더라도 자신의 수업전문성 신장에 도움이 되기가 쉽지 않기 때문이다(이혁규의 2007: 11-15). 그러나 또 한편으로는 수업평가의 필요성을 인정하고 긍정적인 도입을 시도하고자 하는 노력이 번지고 있다(곽영순의 2007: 353).

최근 교육현장에 유행처럼 번지고 있는 수업컨설팅도 바로 이런 노력의 예가 될 수 있다. 수업 컨설팅은 보다 좋은 수업을 위해 교사를 대상으로 수업 컨설턴트가 컨설팅을 하는 활동이라고 볼 수 있다(박상현, 2011). 즉, 수업 컨설팅은 수업의 문제에 대한 진단, 조언, 처방 등을 통한 수업의 개선을 목적으로 한다. 수업컨설팅은 과거 수업장학의 위계적이고 일방적인 지도조언과는 달리, 수업자의 자발성과 컨설턴트의 전문성 그리고 수업자와 컨설턴트의 비교적 평등한 관계 속에서 실질적인 수업의 질 향상을 꾀한다. 하지만 수업컨설팅이 학교현장에서 실천된 지 몇 년이 지났지만 여전히 학교현장에서는 교사의 수업전문성이 의미 있게 신장되지 못하고 있는 것이 사실이다(박상현, 2011). 물론 현재 수업컨설팅의 원리가 현장에서 확실히 자리 잡지 못한 점도 있을 것이다. 그러나 수업컨설팅의 모형, 절차, 기법 등에 대한 문제는 없을까?

현재 수업 컨설팅의 모형, 절차, 기법 등은 일반적으로 과학적인 방법을 통해 연구해서 보급하고 있다. 예를 들어, 수업 컨설팅의 기법은 플랜더스(Flanders)의 언어 상호작용 분석법, 교실좌석표를 이용한 분석법, 필터식 수업 분석법, 평정척에 의한 수업 분석법, 체크리스트 등이 있다. 그러나 일반적으로 학교현장에서 가장 많이 쓰이고 있는 방법은 바로 체크리스트이다. 체크리스트는 수집 활동이 비교적 용이하고 경제적이다. 그리고 컨설턴트의 훈련이 많이 요구되지 않기 때문에 간편하다는 장점이 있다(진동섭 외, 2011:

119-124). 하지만 반대로 생각해 본다면 컨설턴트의 전문성의 질을 낮게 하는 요인이 될 수도 있다. 왜냐하면 수업을 몇 개의 항목으로 나누고, 점수를 매기는 일은 수업 전문성이 없는 사람도 상대적으로 쉽게 할 수 있기 때문이다. 이는 대표적인 양적 수업 보기 방법이다. 수업에 대한 양적 연구자들은 보편적이고 객관적인 과학을 추구하며, 수업에 개인의 감정을 섞지 않는다(곽영순, 2003: 40). 이렇듯 수업컨설팅은 여전히 과학주의적 패러다임의 우산 아래에서 이루어지고 있다.

이러한 과학주의 패러다임에서는 실험과 관찰이라는 객관적 탐구를 통해서 확인할 수 있어야 하고 효율성을 추구한다. 이 뿌리를 더듬다 보면 근대 교육학의 흐름을 만난다. 근대자연과학의 발전은 교육학에 영향을 미쳐 학생들의 학업 성취를 높일 수 있는 교사의 행동 효과성 연구 등을 실시하게 된다. 이는 교수 방법에 대한 과학적인 법칙이나 원리를 발견하면 교사의 전문성이 높아질 것이라는 전제로 실시된 것이었다. 하지만, 역설적으로 교육학의 과학화는 교사의 전문성과는 불일치 현상이 일어나게 된다. 왜냐하면, 교수활동을 과학적 법칙에 종속시키면 교사 스스로 무엇이 좋은 수업이며 어떻게 하는 것이 올바른 수업방법인지 고민할 필요성이 줄어든다. 대신에 보편적인 수업방법에 맞게 자신을 숙달하면 그만이다. 교사들은 마치 근대공장의 분업화, 기계화, 자동화로 노동자의 기술력은 오히려 떨어진 과정과 크게 다르지 않게 되었다. 과학주의적 접근은 교사들을 교수활동의 보편적 원리를 교실에 적용하는 수동적인 행위자로 전락시켰다(이혁규, 2013).

그러나 교사는 주어진 법칙에 따라 기계적으로 적용하는 교수기계일 수 없다. 교사는 나름의 판단으로 이론을 주체적으로 행동하는 실천적 존재이다. 수업은 언제나 이렇게 복잡하고 가변적인 상황 속에 이루어진다. 교사는 이러한 복잡한 상황과 맥락에 대한 감수성을 바탕으로 나름의 판단을 하고 의사결정을 하면서 수업을 실천해간다. 마치 예술가가 다양한 시각에서 표현하는 것처럼 교사도 자신의 주관적 판단 속에 수업을 하는 것이다. 이러한 관점에서 수업은 예술적이다(이재남, 2011). 교육학자 아이즈너(Eisner)는 교사들을 예술가로 비유하고, 교사는 학생들에게 의미 있고 다양한 학습 기회를 제공할 수 있도록 교육목표와 내용을 변화시킬 수 있는 능력 즉, '교육적 상상력'을 가지고 있어야 한다고 주장하였다. 또한, 교육학자 쇤(Schön)은 실천적 지식(practical knowledge)과 이론적 지식과의 근본적인 차이를 주장하며 실천이란 이론을 단순히 적용하는 것이 아니라 재해석 하는 것임을 강조하였다(Schön, 1983). 그리고 그는 교사 전문성의 요체가 바로 실천적 지식에 있음을 강조한 바 있다. 최근에 많이 연구 되고 있는 교육학자 숄만(Shulman)이 제시한 교수내용지식(PCK: Pedagogical Content Knowledge) 또한, 이러한 실천 속에 있는 지식을 주목하고 있는 연장선의 움직임이라 할 수 있다.

이렇게 수업은 실천적 성격을 가지고 있기 때문에 수업에서 교사의 주관적인 세계를 인정하고 다양한 수업사례를 많이 보고 성찰하는 과정의 축적, 즉 '성찰적 실천가'로서의 수업전문성으로 이해하는 것이 필요하다. 수업에 있어서 교사는 가장 중요한 존재로 서야 한다. 이것은 교사 중심 수업이 옳다는 것이 아니라 학습자의 배움을 위해서라도 교사의 자기 성찰이 중요하다는 논지이다. 교사가 자신의 빛깔을 잃은 채 주어진 교육과정을 전달하는 기술자의 역할만 자처한다면, 수업 전문성 성장은 더딜 수밖에 없는 것이다.

학교 현장에서 교사의 수업에 대한 과학주의적인 틀이 잡히다보니 당연히 교사의 수업 개선을 위한 수업컨설팅 역시 틀에 잡힐 수밖에 없는 것은 당연한 일인지도 모른다. 따라서 수업 컨설팅 역시 체계적인 접근뿐만이 아니라 수업 컨설팅의 본질, 더 나아가 수업의 본질에 대한 물음이 우선 되어야 한다(박상현,

2011).

현재까지 교사들은 그들이 아이들에게 가르치려고 했던 것이 무엇이고, 왜 가르쳐야 하는지에 대한 철학적 고민의 부재가 있어왔다. 또한 이에 따라 수업 컨설팅 역시 시스템의 개발과 운용의 측면에서의 고민뿐, 정작 수업에 대한 철학적 고민이 수업 컨설팅에 녹아 들어가지 못했던 것도 사실이다. 이러한 점에서 교사가 자신 수업의 본질에 대한 끊임없는 성찰을 도모하기 위한 수업개선 프로그램을 모색해 보고자 한다.

물론 이것은 학교현장의 문화가 바뀌지 않는 한 제도적인 프로그램으로는 한계가 있을 것이다. 하지만, 변화를 위해 새로운 방식의 수업개선 흐름을 시도하는 것은 의미 있는 일이다. 이에 연구자는 교사의 성찰 중심의 수업개선 프로그램의 대안으로 ‘수업코칭’에 주목하고자 한다.

코칭은 선수들에 대한 개별 지도가 필요한 스포츠 분야에서 가장 먼저 도입했고, 이어서 조직 구성원의 역량 강화에 관심이 많은 경영학 분야에서도 관심을 기울여 왔다. 비교적 최근에 지식 변화의 속도가 갈수록 빨라지는 흐름에 따라, 교육계에서도 코칭을 적용하였다(신을진, 2015).

아직 우리나라는 코칭이 학교 교육적 맥락에서 활용되는 것이 미흡한 수준이다. 하지만, 전 세계적으로 지난 20년간 교사 전문성 신장을 위해 코칭이 활용되는 것에 대한 관심이 증가해왔다(Knight, van Nieuwerburgh, 2012: 100) 예를 들어, 영국의 교육기술국(DfES)에서는 2003년 코칭이 교사의 전문적 성장을 변혁하는 힘을 가지고 있다고 문서로 제시하였고, 2005년에 국가 멘토링과 코칭센터를 세웠다. 미국을 중심으로는 수업코칭(Instructional Coaching)으로 코칭이 널리 활용되고 있다.

수업코칭을 정의하려면 코칭에 대한 의미를 살펴 볼 필요가 있다. 웹스터 사전에 따르면 코칭은 ‘여러 다양한 상황에서 다른 사람에게 개인적인 지도를 해주거나 다른 사람을 도와주는 것’ 이라고 한다. 또 ‘현재 있는 지점에서 출발해 원하는 목적지까지 데려다주는 개별 서비스(이희경, 2005)’ 라 말하기도 한다. 이런 정의들을 보면 코칭은 어떤 영역에서든 목적하는 수준에 도달할 수 있도록 그 출발선이 각기 다른 개인을 지도하거나 도와주는 과정이라는 의미를 포함하고 있다고 볼 수 있다.

분야별로 코칭의 구체적인 의미는 다 다르지만 가장 공통적인 특성을 꼽으라고 한다면 다음의 세 가지를 들 수 있다(박윤희, 2009, 홍의숙, 2009). 첫째, 코칭은 목표 그 자체보다 목표를 향해 함께 가는 ‘과정’을 강조하는 개념이다. 둘째, 코치와 코치(의뢰자)의 관계는 수직적이거나 일방적인 관계가 아니라 수평적인 상호작용이 가능한 관계이다. 셋째, 유사개념인 컨설팅과 달리 전문가의 역할 보다 코치(의뢰자) 스스로 문제를 발견하고 해결할 수 있는 역량을 키우도록 하는 접근방식이다.

이런 특성들을 수업영역에 적용해서 신을진(2015)은 ‘수업코칭은 수평적 상호작용 방법을 사용해서 수업과 관련한 교사 능력이 현재 수준에서 시작해 잠재적 능력과 가능성이 완전히 발휘되는 수준에 이르도록 함께 하는 과정’ 이라고 정의하였다. Knight(2009)는 수업코칭은 교사와 수업코치 간의 동료적 관계로 규정하고 있는데, 다음의 원리를 포함하여야 한다고 정의하였다. (1) 관계의 동등성 2) 수업자가 수업내용과 학습의 과정을 선택할 것 3) 다양한 관점에 대한 격려와 존중 (4) 진실한 대화 5) 성찰 6) 실천(반성과 실천) 7) 수업코치와 수업자 간의 배움의 상호성이 그것이다. 반면, 멘토링은 멘토가 원하는 방향으로 전문지식을 나눈다. 코칭에서 나눈 동등성과 쌍방향성이 특징화 될 수 있다.

Veenman과 Denessen(2001)은 수업코칭은 ‘교수-학습 과정을 체계적으로 반영해줌으로써 교사의 교수 역량을 강화시켜주는 방법’ 이라고 정의내렸다. Robbins(1991)은 ‘두 사람이나 또는 그 이상의 동료 교사가 모여 수업의 실행 상황을 피드백 해주고, 새로운 교수 기법을 확장하며, 아이디어를 공유하고, 학급 연

구를 실행하고, 문제를 해결하기 위해 함께 일하는 과정' 으로 수업코칭을 설명했다.

이러한 정의들을 보면 '수업코칭은 수업코치와 수업자가 동등한 관계 속에서 수업코치가 처방하기보다 수업자가 자신의 수업 개선을 위해 스스로 성찰하는 것을 격려하며 함께하는 대화 과정' 이라 할 수 있다. 수업코치는 수업자의 세계를 바라보고 이해하고, 수업자 역시 수업코치의 세계를 바라보고 이해하는 존재론적 만남의 관계를 지향한다.

수업코칭은 주로, 멘토링, 컨설팅, 장학 등의 개념과 혼용되는 경우가 많은데, <표 1>은 이들 개념과의 차이점을 정리한 것이다.

표 1. 수업 장학, 컨설팅, 멘토링, 코칭의 차이

	수업 장학	수업 컨설팅	수업 멘토링	수업 코칭
목적	교사의 수업 능력을 객관적으로 평가하고 분석하기 위함.	컨설팅을 의뢰한 교사의 문제를 해결해주기 위함.	수업 멘토가 가지고 있는 역량을 수업 멘티에게 전수해 주기 위함	교사가 스스로 수업을 돌아보고 수업에서의 문제를 해결하기 위함.
방법	장학관의 일방적 분석 및 처방이 수업장학을 받는 교사에게 전달됨.	컨설턴트가 의뢰받은 문제를 중심으로 의뢰인 교사에게 조언함.	멘토의 경험적 지식이 상담적 대화를 통해 멘티 교사에게 전수됨.	코칭전문가의 체계화된 안내를 통해 코칭 받는 교사가 스스로 수업을 개선하게 함.
관계	평가자-피평가자가 강한 수직적 관계	컨설턴트-의뢰자가 약한 수직적 관계	멘토-멘티의 관계가 약한 수직적 관계	코치-코치이의 관계가 약한 수직적 관계

출처 : 김태현(2012)

위 <표 1>에서 보듯이, 수업 코칭은 수업코치의 체계화된 안내를 통해서 수업을 하는 교사가 스스로 자신의 수업을 성찰하여 개선할 수 있도록 도와주는 것이다. 수업 장학과 컨설팅도 체계적인 방안으로 교사의 수업에 접근하고, 교사의 내면적 성찰에 다가갈 수 있도록 하는 장치는 없다. 다른 수업코칭의 정의에서는 수업코치와 수업자의 관계를 수평적으로 본 반면, 김태현(2012)은 학교에서의 수업 코칭 과정에서 수업코치들에게는 수업자의 내면적 성찰을 도와주고, 수업 속에서의 문제점을 스스로 해결할 수 있도록 유도하기 위한 다양한 전략과 지식이 필요하다. 따라서 수업코치와 수업자의 관계는 수업코치가 우월한 지식을 소유하여 강한 수직적 관계를 형성하지는 않지만, 수업코치는 체계적인 안내를 하고, 성찰을 이끌어 준다는 점에서는 코치이인 교사들과 약한 수직적 관계를 형성할 수밖에 없는 위치에 놓이게 된다고 말한다.

국내 수업코칭과 관련된 연구는 매우 미흡한 편이다. 이재덕(2008)은 수업컨설팅의 기법으로 수업코칭을 이해하였다. 그는 코칭을 '교사의 전문적 영역에 대해 짧고 격식 없이 피드백 하고 질문하여 아는 것을 행동으로 옮기도록 돕는 기술' 이라고 정의하였다. 그리고 코칭의 절차는 ①참관전 회의, ②수업참관, ③자료검토 ④참관후회의 네 단계로 제시하였다. 코칭의 기술은 경청기술, 질문기술, 피드백기술의 구체적인 방법을 논의하였다. 그는 수업코칭에 대한 문헌연구를 시도했다는 점에서 의미 있으나 수업코칭을 기법으로만 이해한 점이 아쉽다. 본 연구에서는 수업코칭을 수업컨설팅의 하위 기법으로 이해하지 않고 차별화된 개념으로 쓰고자 한다.

박계신(2008)은 예비 특수교사 교육실습을 보완하기 위해 동료코칭 모형 개발을 연구한 바 있다. 동료코칭 모형을 사전세미나 → 수업전 협의회→ 수업실행과 관찰 →수업 후 협의회 → 사후세미나로 설정하고 예비 특수교사를 적용한 사례를 기술하였다.

김소현,이규철(2013)은 수업 코칭과 수업자 교사 사이의 소통 관계의 중요성을 강조하여 관계중심의 수업 코칭이라 명명하며, 게슈탈트 심리치료 이론적 배경으로 공감, 의문, 직면 등의 코칭원리를 제시하였다. 수업코칭의 사례를 들어 공감, 의문, 직면이 수업나눔 상황에서 어떻게 드러나는지 기술하였다. 또한, 수업코칭의 절차를 코칭 전, 중, 후로 나누어 다음과 같이 제시하였다.

표 2. 수업의 흐름에 따른 코칭의 절차

코칭 전(前)	<ul style="list-style-type: none"> •수업자가 수업 코칭을 받는 이유를 자기 질문 보고서로 작성 •수업자의 배움의 의도 인터뷰하기(왜 가르치려고 하는가) •수업자의 수업의 흐름 인터뷰하기(어떻게 가르치려고 하는가)
코칭 중(中)	<ul style="list-style-type: none"> •수업 관찰하기 •교사의 내면 살피기 •수업 디자인 분석하기 •수업에서 딜레마 파악하기
코칭 후(後)	<ul style="list-style-type: none"> •수업자가 수업 코칭을 받은 후를 자기 성찰 보고서로 작성 •주간 자기 성찰 일기 작성하기

출처: 김소현, 이규철(2013)

신을진(2015)은 수업과정이 마치 그 자체로 독특한 생명력과 존재의 의미를 가지고 있어 제한된 틀에 가두어서는 안 된다고 보고 게슈탈트 상담이론에 근거하여 수업이라는 현상을 관찰하고, 이에 대한 이야기를 나눌 것을 제안하고 있다. 게슈탈트 이론은 있는 그대로 현상을 관찰하는 방법, 수업코칭과 수업 교사가 자신의 존재를 인정하면서 인격적인 대화를 나누는 방법, 역동적인 수업현상을 관찰 하는 방법에 시사점을 주는 접근방법이라고 한다. 게슈탈트 이론에서는 ‘알아차림(awareness)’을 강조하는데 지금-여기에서 무엇이 일어나고 있는지 충분히 알아차리고 나면 또 다른 선택도, 그에 대한 책임을 지는 일도 가능해진다고 보기 때문이다(Yontef, 2008). 그녀는 이를 수업코칭에 적용하여 수업코칭의 목표는 수업교사가 지금까지와 다른 교수법이나 특정가치를 선택하도록 하거나 지금보다 더 유능해질 수 있도록 관련 지식과 정보를 습득하는 것이 아니라 한다. 수업에서의 알아차림, 즉 수업 교사가 지금까지 자신의 수업이 무엇이었는지를 충분히 알아차리도록 하는데 목표를 두는 것이다. 이것이 게슈탈트 이론에서 말하는 ‘변화의 역설’이다. 지금-여기의 수업과 그 수업 안에서 무엇이 어떻게 일어났으며, 교사에게 영향을 주었던 것이 무엇이었는지를 보다 분명하게 이해한다면, 현재 겪고 있는 어려움을 그대로 반복하는 것을 선택하지 않을 것이기 때문이다. 충분히 현재를 알게 되었을 때, 현재를 벗어나 성장의 길로 나아갈 수 있게 된다(신을진, 2015). 신을진(2015)은 EBS <선생님이 달라졌어요>에서 수업코칭 한 경험 내용을 토대로 수업코칭의 4단계를 제시한다. ① 수업 관찰하고 고민나누기 ② 수업 고민의 배경 탐색 및 목표 설정 ③ 수업 고민에 대한 해결방법 모색 ④ 경험정리와 이후 과제가 그것이다. 그리고 7명의 교사를 수업코칭 한 사례를 수업의 고민 주제별로 기술하여 제시하고 있다.

위의 선행연구를 살펴 볼 때, 수업코칭의 원리와 방법, 실제 사례는 나오고 있지만 아직 수업코칭의 이론적, 실제적 토대는 충분히 마련되어 있지 않다. 수업코칭의 기본 개념, 원리, 절차 정도가 제시되고 있는 수준이다(이규철, 2012/신을진, 2015). 따라서 “이론은 실제로 일어나는 사건들을 분석 대상으로 삼아야 한다”고 Hoy와 Miskel(2012)이 지적한 것처럼, 수업코칭의 이론을 더욱 공고히 하기 위해 수업코칭에 대한 다양한 연구를 수행할 때가 되었다. 즉, 학교 현장에서 수업코칭을 실행하는 것이 가능한지, 수업코칭이 학교 현장에서 실행 될 경우에 구체적으로 어떻게 전개 되는지, 그리고 기존의 수업 개선 프로그램과 어떻게 다른지, 그리고 수업코칭을 경험한 교사들은 어떻게 이해하고 해석하는지 등에 대한 총체적인 연구가 필요한 시점이다. 더욱이 수업코칭이 중등학교에서 더 강력하게 작동하기 위해서 교과별로 수업코칭 모델이 개발될 필요가 있다.

수업코칭을 교과에 적용한 연구는 안유민(2011)의 사례이다. 그는 동료코칭을 통한 지구과학 교사의 수업 비평과 학습의 과정을 논의하였다. 하지만, 이 논문은 지구과학 교과의 특수성을 반영한 수업코칭 모델을 개발하고 실행한 논문은 아니었다. 이 논문은 교과 수업코칭 보다는 동료코칭을 활용하여 지구과학 교사들이 서로 학습공동체를 이루어 각자의 수업을 비평하는 과정과 그 과정에서의 학습을 기술, 해석하는데 방점을 두었다.

그리하여 본 연구는 이러한 문제의식에서 출발한다. 즉, 개념적 수준에 머물고 있는 수업코칭을 보다 정교화 하여 사회과와 접목하여 사회과 수업코칭 모델을 개발하고, 이를 현장에 실행하여 수업코칭에 대한 교사들의 경험을 살펴봄으로써 수업코칭 이론을 더욱 정교화 하고자 하는 것이 연구자의 구체적인 문제의식이자 이 연구의 필요성이다.

2. 연구 문제

이 연구의 목적은 사회과 교사의 수업성찰을 중심으로 하는 사회과 수업코칭 모델을 개발하고 직접 실행해 봄으로써 수업코칭에 대한 이해를 도모하는 한편, 실행 결과를 토대로 수업코칭이 가진 의의와 한계를 도출하는 것이다. 연구 목적을 달성하기 위해 본 연구를 통해 밝히고자 하는 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 사회과 수업의 전문성 신장을 위한 사회과 수업코칭 모델은 무엇인가?
- 둘째, 사회과 수업코칭 모델을 통해 교사들의 고민은 어떤 과정으로 해결되는가?
- 셋째, 교사들의 고민 해결 과정에 어떠한 요인들이 영향을 주는가?
- 넷째, 교사들은 고민 해결 과정을 통해 어떠한 변화를 보이는가?
- 다섯째, 교사들은 수업코칭을 어떻게 이해하며 수업코칭이 갖는 의미는 무엇인가?

위 다섯 가지 연구 문제에 대해 부연 설명을 하면 다음과 같다. 첫 번째 문제는 사회과 수업 전문성 신장을 위한 수업코칭의 모델을 형성하기 위한 질문이다. 수업장학, 수업컨설팅 등 기존의 수업 개선 프로그램과 차별화 되는 수업코칭 모델에 사회과 특성을 접목하여, 이 연구에서 적용할 사회과 수업코칭 모델을 정립하고자 한다.

두 번째 문제는 수업코칭에서 수업교사의 고민이 수업코칭의 도움을 받아 어떻게 해결되어 가는지를 구

체적으로 확인하기 위한 질문이다. 이 질문에 답함으로써 사회과 수업코칭 모델을 타당화 하는데 어느 정도 기여할 것으로 기대된다.

세 번째 문제는 수업코칭이 진행되는 과정에서 수업교사와 수업코치 활동에 영향을 주는 개인적, 제도적, 문화적 제 환경을 확인하기 위한 질문이다. 이 질문은 수업코칭의 실행에 영향을 미치는 요인을 확인할 수 있을 거라 기대된다. 이 질문에 대한 답을 토대로 수업코칭의 실행 조건을 논의할 예정이다.

네 번째 문제는 수업코칭 실행 과정과 결과를 통해 연구 참여 교사들이 어떻게 변화되어 가는지를 확인하기 위한 질문이다. 이 질문에 답함으로써 수업코칭을 통해 연구 참여 교사들이 수업을 바라보는 관점, 신념, 학생과의 관계, 상호작용, 자존감 등에서 어떠한 변화를 보이는지를 확인할 수 있을 것으로 기대한다. 교사들의 변화를 확인하는 일은 제한적이거나 수업코칭의 효과를 이해하는 데에 어느 정도 기여할 것으로 기대된다.

마지막 다섯 번째 문제는 수업코칭의 실행 과정을 경험한 연구 참여 교사들이 수업코칭을 어떻게 이해하고 재개념화 하는지, 수업코칭에 대한 교사들의 이해와 수업코칭의 기본 개념 사이에는 어떠한 차이가 있는지를 확인하기 위한 질문이다. 이 질문에 답함으로써 수업코칭에 대한 폭넓은 이해를 도모할 수 있을 뿐 아니라 수업코칭의 의의와 한계를 확인할 수 있을 것으로 기대한다. 이를 통해 교사들의 수업전문성 성장을 위한 제도적, 문화적 시사점을 제언할 예정이다.

3. 연구 내용

가. 일반적 수업코칭의 이론 정립

□ 수업코칭의 이론적 배경이 되는 부분을 다음과 같이 정리함

1절: 수업코칭의 등장과 다양한 모델

1) 수업코칭의 등장 배경

- 수업장학, 수업평가, 수업컨설팅 등 수업평가의 역사적 관점
- 대안적 수업보기(수업비평, 수업대화, 배움의 공동체)혁신운동과의 차이적 관점

2) 수업코칭의 다양한 모델 정리(기술적 코칭, 문제해결 코칭, 팀빌딩 코칭, 성찰적 실천 코칭, 변화 코칭 등(Carolyn A. Denton & Jan Hasbrouck, 2009))

2절: 성찰적 수업코칭 모델

1) 듀이와 쉰의 ‘성찰’ 개념 탐구

2) 수업코칭의 기반이 되는 교육 이론 연구

(게슈탈트 이론, 폴라니 ‘인격적 지식’, 부버 ‘만남의 교육철학’, 바흐친 ‘대화주의’, 쉰의 ‘성찰적 실천가’, 아이즈너 ‘교육비평’, 비고츠키 ‘사회적 구성주의’ 등)

나. 사회과 수업코칭 모델 개발

3절: 성찰 중심의 사회과 수업코칭 모델 제시

- 사회과 교사의 수업전문성 검토(사회과 수업장학, 수업컨설팅 등 기존모델 검토)
- 사회과 수업 현상의 특수성 논의(사회과 PCK 활용)

- 사회과 영역 특수적인 내용과 일반적 수업코칭 이론 융합한 사회과 교사 수업코칭 모델 제시 (전체적인 수업코칭의 프로세스, 사회과 수업현상의 관찰의 틀, 수업교사와 수업나눔의 프로세스 등)

다. 사회과 수업코칭 질적 실행 연구

- 연구 참여자: 사회과 교사 2-3명 정도

라. 질적 실행연구를 통한 교사들의 경험의 과정 분석 및 논의

- 사회과 수업코칭 경험의 과정, 의미
- 수업코칭 과정에 영향을 미치는 요인
- 수업코칭 과정에 나타난 교사들의 변화
- 교사들의 수업코칭에 대한 재인식
- 수업코칭의 실행조건 및 현장 모델 도출(사회과 수업코칭 이론의 정교화)
- 수업코칭의 의의와 한계
- 수업코칭 정착을 위한 조건 탐색 및 제언

4. 연구 방법 및 연구 대상

가. 문헌 연구

- 수업전문성, 수업개선 프로그램, 대안적인 수업운동의 선행 연구 등 정리
- 수업코칭의 이론적 배경이 되는 문헌을 심도 있게 정리

나. 수업코칭 모델 실행 연구

질적 실행 연구는 질적 연구의 한 유형이다. 이 연구 방법은 행위 당사자 연구, 실천 연구, 수행 연구, 현장 연구, 교실연구, 교사 연구, 실천가 연구, 해방적 실천 등 여러 가지 이름으로 불리고 있다(김도기, 2005). 이 연구들은 이름은 다양하지만 ‘탐구로서의 실천’이라는 공통점을 가지고 있다. 질적 실행 연구는 교육 실제 속에서 교육 이론을 생성하고 그 이론을 더 나은 실체를 지향한다는 점에서 그리고 멀어져 있던 이론과 실제의 간극을 좁혀 이론과 실체를 접목한다는 점에서 최근 교육 연구의 새로운 조류로 등장하고 있다(이혁규, 2005).

실행연구는 말 그대로 실행과 연구, 다시 말해 실천과 이론을 동시에 추구하는 연구법이다. 따라서 실행 연구는 다음과 같은 두 가지 믿음과 관련되어 있다. 하나는, 실행연구는 실제 상황의 변화와 성장을 지향한다는 믿음이다. 다른 하나는 새로운 지식이나 이론의 개발을 지향한다는 믿음이다. 이러한 믿음에 따라 실행연구자들은 실제 상황에 참여하여 심층적인 통찰을 얻어내고, 또한 새로운 이론과 지식을 창출하는 것을 목표로 연구를 수행한다(이용숙 외, 2005).

이 연구도 이와 같은 실행 연구의 믿음을 전제로 수행하고자 한다. 구체적으로 기존 수업 코칭 이론과 사회과 이론을 결합하여 사회과 수업코칭 이론과 모델을 개발하고자 한다. 사회과 수업코칭이 과연 기존

수업개선 프로그램을 줄이는데 기여할 수 있는지, 그리고 교사들의 수업전문성 성장에 어떠한 경험을 주는 지 학교 현장에서의 실행을 통해 알아보려고 한다. 다음으로 실행과정에서 교사들이 수업을 성찰하고 궁극적으로 교사들의 수업 전문성 성장에 기여하기 위해서 어떤 과정으로 실행되어야 하고, 어떤 조건 하에서 실시되어야 하는지를 알아보려고 하였다. 전자가 교사들의 당면한 문제 해결에 관한 것이라면, 후자는 수업 코칭 이론 개발 및 정교화에 관한 것이다. 말 그대로 실행과 연구를 동시에 진행 하는 것이다.

1) 연구 대상자 선정: 2-3명의 사회과 교사

2) 자료 수집 방법

- ① 참여관찰(수업관찰, 수업코칭 자료는 녹음 또는 녹화)
- ② 심층면담(구조화된 면담, 비구조화된 면담, 면담 내용 녹취)
- ③ 문헌 자료 확보(수업코칭 전, 후 보고서, 개인 수업성찰일지, 수업 중 활동지 등)

3) 자료 분석, 해석 방법 (질적연구 코딩 프로그램 : Nvivo 9.2 등을 활용)

- ① 자료수집 단계의 분석
- ② 1차 자료 수집 후 분석
- ③ 구조화 단계
- ④ 정교화 단계

5. 연구개요 및 목차

가. 연구개요

II장은 문헌연구를 통해서 성찰중심의 사회과 수업코칭의 이론적 토대를 마련한다. 먼저 II장 1절에서는 수업코칭의 등장배경과 다양한 모델들을 논의한다. 2절에서는 수업코칭의 다양한 접근 중에 성찰 중심의 수업코칭 모델을 선택한 이유와 ‘성찰’의 개념을 듀이와 쉰의 관점에서 논의 한다. 그리고 수업코칭의 사상적 이론 중에 접목하여 성찰중심의 수업코칭 모델을 정립한다. 3절에서는 사회과 수업전문성, 사회과 수업현상의 특수성을 논의하며 성찰중심의 사회과 수업코칭 모델을 제시한다.

III장에서는 연구방법을 구체적으로 다룬다. 이는 질적 실행연구를 바탕으로 한다. 따라서 연구자가 연구 참여자와 사회과수업의 맥락이 충분히 드러나도록 기술한다. 자료 수집과 방법, 자료 분석과 해석의 방법, 연구의 윤리성과 진실성을 위한 노력을 기술한다.

IV장에서는 연구의 실제로서, 사회과 교사의 수업코칭 경험의 과정을 기술한다. 이러한 과정이 심층적으로 기술되도록 한다. 이때 연구참여자 뿐 아니라 수업코치로 실행하는 연구자 자신의 성찰의 경험도 심층적으로 기술하여 코칭의 상호성을 드러나게 표현한다.

V장에서는 연구 결과에 대한 논의를 하는 장으로, 수업코칭 과정에 영향을 미치는 요인, 수업코칭 과정에 나타난 교사들의 변화, 교사들의 수업코칭에 대한 재인식, 수업코칭의 실행조건 및 현장 모델 도출, 수업코칭의 의의와 한계 등에 대해 논의한다.

VI장에서는 결론 및 제언 하는 장으로 성찰중심의 사회과 수업코칭 모델을 적용한 내용을 요약 정리하고 수업코칭 정착을 위한 제언과 후속연구를 위한 제언을 한다.

나. 예상목차

I. 서론
1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구 문제
3. 연구 내용 및 제한점
II. 성찰중심의 사회과 수업코칭 모델 개발
1절: 수업코칭의 등장과 다양한 모델
2절: 성찰적 수업코칭 모델
3절: 성찰 중심의 사회과 수업코칭 모델 제시
III. 연구방법
1. 연구자
2. 연구 참여자
3. 자료 수집
4. 자료의 분석과 해석 (질적 : Nvivo 9.2 등을 활용)
5. 연구 윤리성과 진실성을 위한 노력
IV. 사회과 교사의 수업코칭 경험의 과정
1. 두 사회과 교사의 수업코칭의 과정
2. 두 사회과 교사의 수업성장 경험의 의미
V. 논의
1. 수업코칭 과정에 영향을 미치는 요인
2. 수업코칭 과정에 나타난 교사들의 변화
3. 교사들의 수업코칭에 대한 재인식
4. 수업코칭의 실행조건 및 현장 모델 도출
5. 수업코칭의 의의와 한계
VI. 결론 및 제언

6. 기대하는 연구 성과

첫째, 교사의 수업성찰을 위한 수업코칭과 사회과 수업현상의 특징을 고려한 사회과 수업코칭의 모델을 고안할 수 있다.

둘째, 성찰 중심의 사회과 수업코칭이 현장 적용상의 어떤 의미와 한계를 갖는지 실행을 통해 추출할 수 있다.

셋째, 사회과 교사의 교사교육 및 재교육으로서의 수업코칭의 방법을 구체화할 수 있다.

〈참고 문헌〉

- 강대현(2007). 학교현장에 적용 가능한 사회과 수업컨설팅 유형 및 사례연구. **사회과교육**, 46(3), 213-234.
- 구원희(2011). 교육적 성장의 관점에서 본 교사 수업 경험의 의미, **열린교육연구**, 19(1), 35-56.
- 권나영(2014). 『교사 학습에서 공동체의 역할: 교육문화연구』, 20(2), 59-81.
- 김경은(2010). 수업전문성 신장을 위한 사회 수업 학습공동체 활동 사례 연구. **열린교육연구**, 18(4), 31-55.
- 김남수, 김병수, 임진영, 박상우, 박윤경 (2011). 수업 모형에 대한 초등학교 교사의 인식 조사. **교원교육**, 27(4), 1-20.
- 김남수이혁규(2013) 연수 프로그램을 통한 공동 수업 설계와 실행 사례 분석. **교육문화연구**, 19(1),
- 김도기(2005). 컨설팅 장학에 관한 질적 실행 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 김동원 (2009). 전문성 신장 과정으로서의 한 수학교사의 성찰적 실천. **수학교육 논문집**, 23(3), 735-760.
- 김병수(2011). 국어 수업 패턴 고찰을 통한 수업 전문성 제고 방안. **한국초등국어교육**, 46.
- 김순희(2009). 초등 사회 수업에 대한 관점 연구: 수업에 대한 수용자의 반응을 중심으로, **사회과교육**, 48(3), 75-91.
- 김순희(2009). 교사의 반성적 수업 실천을 위한 방안 탐색, **한국교원교육연구**, 26(2), 101-121.
- 김소현,이규철(2013). 관계 중심 수업 코칭의 사례 연구. **한국교원교육연구**, 30(2).
- 김자영·김정호(2003), 『교사의 실천적 지식에 대한 이론적 탐색』, **한국교원교육연구**, 20(2), pp.77~96.
- 김태현(2012). **교사, 수업 속에서 나를 만나다**. 서울: 좋은교사.
- 김효수(2012). ‘배움의 공동체’ 학교의 사회과 수업 실천 사례 비교. 한국교원대학교 석사논문.
- 민윤(2003). 사회과 역사 수업에서 초등 교사의 교수내용지식에 대한 이해. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 류현중(2004). 사회과 수업비평: 예술 비평적 접근. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 류현중(2004). 학교 현장 사회과 수업 담론에서 수업 비평의 기능. **사회과교육연구**. 11권 2호 .99-122.
- 박계신(2008). 예비 특수 교사 교육 실습에의 동료 코칭 모형 개발. **특수교육재활과학연구**, 47(2).
- 박상현(2011). 수업컨설팅의 실상과 해체. **교육철학연구**. 33(4).pp\ 87-105
- 박승배(2006). **교육비평 - 엘리트 아이즈너의 질적연구방법론** -. 교육과학사.
- 박윤희, 기영화(2009). 코칭의 분류에 대한 이론적 고찰 및 한국적 분류 모색. **평생교육 · HRD연구**, 5(2).
- 변영계·김경현(2005). **수업장학과 수업분석**. 서울: 학지사.
- 변영계·이상수(2004). **수업설계**. 서울: 학지사.
- 서경혜(2013). 교사 학습에 대한 공동체적 접근. **교육과학연구**. 44권 3호. pp.161-191.
- 서근원(2008). 수업개선을 위한 대안적 방안 탐색: 교육인류학의 대화. **아시아교육연구**, 9(1), 95-132.
- 서근원(2013). **수업, 어떻게 볼까**. 서울: 교육과학사.
- 손우정(2012). **배움의 공동체**. 서울: 해냄출판사.
- 신을진(2015). **교사의 성장을 돕는 수업코칭**. 서울: 에듀넷티.
- 안유민(2011). 동료 코칭을 통한 지구과학 교사의 수업 비평과 학습 과정. 서울대학교 박사학위논문.
- 엄훈(2011). 지식으로 수업 보기, 그 관점과 방법. **국어교육**, 135, 215-242.
- 이용숙 외 (2005). **교육현장 개선과 함께 하는 실행연구방법**. 학지사

- 이재남(2011). **수업예술론**, 미래희망
- 이재덕(2008), 수업컨설팅을 위한 코칭 기법의 특징과 활용 방안, **초등교육연구** 21(2), 307-332.
- 이혁규 외(2007). 『**수업, 비평을 만나다**』. 서울: 우리교육.
- 이혁규, 이선경, 김남수, 엄훈, 최수일 (2012). 수업 비평 연수 프로그램 모듈 개발에 관한 연구. 한국교원교육학회, 한국학교컨설팅연구회, 청주교대 교육연구원 공동 주최 학술대회 : 학교 문화 변화를 위한 컨설팅의 현황과 전망 자료집, 47-72.
- 이혁규, 김향정, 이선경, 조용훈 (2013). 예비교사와 경력 교사의 수업 비평의 특징 비교. 수업전문성 연구가로지르기 : 교과별 수업 역량 강화 III 청주교육대학교 교육연구원 학술대회 자료집, 115-126.
- 이혁규(2013). **수업**, 서울: 교육공동체벗.
- 이화진·오상철·홍선주(2007). 수업컨설팅 지원 및 활성화 방안: 문제점, 프로그램 지원, 정책 제언을 중심으로. **열린교육실행연구**, 10, 33-63.
- 이희경(2005). **코칭입문**. 서울: 교보문고.
- 임현정(2010). ‘성찰’ 과 ‘비평’ 의 개념에 기초한 수업보기. **초등교육학연구**. 17권 1호. 105-128.
- 임현정, 강충열(2010). 한 초등교사의 수업 보기를 통한 성찰 사례. **통합교육과정연구**, 4(2), 21-38.
- 장경원·이륜(2013). 배움 중심 수업을 위한 수업컨설팅 사례 연구. **한국HRD연구**. v.(3). 45-70.
- 전현근·한대동(2011). 수업협의회에 기초한 배움의 학교공동체 형성에 관한 연구. **한국교원교육연구**. v.24(3). pp.197-219.
- 진동섭(2007), 학교 컨설팅의 과제와 전망. 학교컨설팅과 수업컨설팅의 과제와 전망, 경인교육대학교 산학협력단/서울대학교 학교컨설팅연구회 공동 세미나 자료집. 1-24.
- 진동섭·홍창남·김동기(2009). **학교컨설팅과 수업컨설팅**. 서울: 교육과학사.
- 천호성(2008). 수업컨설팅을 통한 교실 수업 지원 방안에 관한 연구. **사회과교육**, 47(3), 109-134.
- 천호성(2009). **교실 수업의 혁신과 지원을 위한 수업 분석의 방법과 실제**. 서울: 학지사
- 최진영·송경오(2006). 교사학습공동체 수준에 따른 사회과 교수-학습활동에 대한 연구. **초등교육연구**. 19권 2호. 217-239.
- 홍미화(2006). 교사의 실천적 지식으로 읽는 초등사회과수업. 한국교원대학교 박사학위논문
- 홍의숙(2009). 중소기업 리더 코칭이 자기효능감을 매개로 직무관련성과에 미치는 영향에 관한 연구. 숭실대학교 박사학위논문.
- Bergan, J. R. & Schnaps, A. (1983). *A model for instructional consultation*. In J . Alpert & J. Meyers(Eds.). *Training in consultation*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Bolhuis, S. (2006). *Professional development between teachers' practical knowledge and external demands: Plea for a broad social-constructivist and critical approach*. In F. K. Oser, F.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bullough, Jr. R. V., Kauchank, D., Crow, N., Hobbs, S., & Stokes, D. (1997). *Professional development schools: Catalysts for teacher and school change*. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 153-171.

- Carolyn A. Denton & Jan Hasbrouck(2009). *A Description of Instructional Coaching and its Relationship to Consultation*. Journal of Educational and Psychological Consultation, 19: 150-175
- Centre for the Use of Research and Evidence in Education. (2005). *Mentoring and coaching CPD capacity building project* (20042005): National framework for mentoring and coaching. London: CUREE
- Cochran-Smith & Lytle, S. L.(1999), *Relationships of Knowledge and Practice: Teacher learning in communities*, In A. Iran-Nejad. A & Pearson. P. D.(Eds.) Review of Research in Education(24), Washington DC.
- Fouts, Jeffrey T.(1989). "Coaching Athletics and the Social Studies Classroom." Social Education 53 (February 1989): 117-19, 123.
- Fullan, M. and Knight, J., 2011. *Coaches as system leaders*. Educational leadership, 69 (2), 50-53.
- Gary M. Yontef(1993). *Awareness, dialogue & process : essays on gestalt therapy*, 김정규, 김영주, 심정아 (2008), 알아차림, 대화 그리고 과정 : 게슈탈트 치료에 대한 이론적 고찰, 서울: 학지사.
- Grant, A.M., Green, L.S., & Rynsaardt, J. (2010). *Developmental coaching for high school teachers: Executive coaching goes to school*. Consulting Psychology Journal: Practice & Research, 62(3), 151-168.
- Green, S., Grant, A., & Rynsaardt, J. (2007). *Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope*. International Coaching Psychology Review,2(1).
- Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. Teaching and Teacher Education, 14, 835-54.
- Horne, Jason Brock(2012). *Instructional Coaching: Teachers' Perceptions of Practice and Effectiveness*
- Hoy Wayne K. , Cecil G. Miskel(2012) *Educational administration : theory, research, and practice* 오영재 외 역(2013), 파주: 아카데미프레스. 옮김
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Knight, J., & Cornett, J. (2009). *Studying the impact of instructional coaching*. Presentation at the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Knight, J. (2009b). *Instructional coaching*. In J. Knight (Ed.), Coaching approaches and perspectives (pp. 29e55). Thousand Oakes, CA: Corwin Press.
- Knight, J., & van Nieuwerburgh, C. (2012). *Instructional coaching: a focus on practice*. Coaching: An International Journal of Theory, Research, and Practice, 5, 100-112.
- Neufeld, B., & Roper, D. (2003). *Coaching: A strategy for developing instructional capacity: Promises and practicalities*. Cambridge, MA: Education Matters
- Peterson, D. S., Taylor, B. M., Burnham, B., & Schock, R.(2009). *Reflective coaching conversations: A missing piece*. The Reading Teacher, 62(6), 500-509.
- Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Alexandria, USA: ASCD.
- Rosenfield, S. A. (1987). *Instructional consultation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenfield, S. A. (2002). *Development instructional consultants: From novice to competent to expert*.

- Journal of Educational and Psychology Consultation, 6(4), 297-316.
- Ross, J.A. (1992). *Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement*. Canadian Journal of Education, 17(1), 5165.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: NY Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shidler, L. (2008). *The impact of time spent coaching for teacher efficacy on student achievement*. Early Childhood Educational Journal, 36(5).
- Sulman, L. S.(1998), *Knowledge and teacher: Foundation of the new reform*. Harbard Education Review, 57, 1-21.
- The Holmes Group (1986). *Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group*. East Lancing: The Holmes Group, Inc.
- van Nieuwerburgh, C. (Ed.). (2012). *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*. London: Karnac.
- Veenman, S., & Denessen, E. (2001). *The coaching of teachers: Results of five training studies*. Educational Research and Evaluation, 7, 385-417.
- Yin, R. K.(2009), *Case Study Research: Design and Methods 4th*, SAGE Publications, 신경식·서아영 역 (2011). 사례연구방법, 한경사.
- Yin, R. K.(2011), *Qualitative Research from Start to Finish*. Guilford Publications, 박지연·이숙향·김남희 역(2013), 질적 연구:시작부터 완성까지, 학지사.
- Ylonen A. & Norwich B. (2013). *Professional learning of teachers through a lesson study process in England* International Journal for Lesson and Learning Studies, 2(2), 137-154.



MEMO

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

