

한국 사회과교육(학)과 나의 고뇌-보람, 그리고 감사의 시간들

권 오 정

일본 · 류코쿠대학 명예교수

1. 양해를 구하는 서언

한국의 사회과교육을 “회고” 하는 말을 해달라는 부탁은, 스스로 젊다고 생각하는 나에게 노인이 되었음을 확인시키는 잔인한 행위였습니다. 그러니까 이 말을 청한 학회의 여러분들은 나에게 큰 빛을 진 셈입니다. 빛값으로 내 얘기가 길어지더라도 참아주기 바랍니다. 회고는 여러번 하면 잔소리가 되니까 오늘 딱 한번 길게 하려고 맘먹고 왔습니다.

노인의 회고는 대개 제 자량이 많습니다. 하지만 그렇게 홍보지 말기를 바랍니다. 누구나 자기 방어본능 혹은 자기 미화본능에서 자신의 행적을 멋있게 꾸미려 합니다. 특히 늙으면 본능으로 회기가 뚜렷해진다 합니다. 여러분들이 날 늙은이로 만들었잖습니까. 한국 사회과교육을 회고하자면 나와 관련된 얘기도 나올 것이고, 또 나올 것이기에 내게 회고담을 시키는 거겠지요. 사실 한국 사회과교육의 어떤 한 부분은 나의 개인적 체험과 널리 공유되고 있는 경험이 겹쳐지고 있을 거라고 생각합니다. 그런 부분에서 나를 미화시키는 발언이 꼭 나올텐데 웃어주는 정도로 넘어가 달라는 얘기입니다. 물론 정치가의 회고와 학자의 회고는 근본적으로 달라야 한다는 건 잊지 않고 있습니다. 정치가의 행위 기준은 세속적인 이해가 따르는 권력적 선택이지만 우리들의 행위 기준은 틀림이 최소화된 지식, 이상을 말하자면 보편적 진리를 추구하는 것입니다. 이 기준에서 크게 벗어나지 않도록 주의할 것만은 약속하겠습니다.

오늘 나의 회고담은 비교적 초창기의 사회과교육에 관한 것이고 그 중에서도 연구와 전문교육을 중심으로 얘기하려고 합니다. 초창기의 연구란 의례 선진 지식이나 모델의 수입, 소개 혹은 적용입니다. 특히 사회과교육의 경우 지적 문화적 사회적 배경을 달리하는 미국의 지식이나 모델을 수입해야 했고, 더구나 직 수입이 아니라 일본을 거친 간접 수입도 적잖았습니다. 그 과정에서 부족, 실패, 과오가 발생했다 해도 일단은 이상할 게 없습니다. 그렇다고 언제까지나 그 부족, 실패, 과오를 덮어둘 수는 없습니다. 그에 대한 비판과 반성, 그리고 새로운 방향과 내용을 모색하는 것이 연구자의 사명입니다. 오늘 나도 그러한 사명감을 의식하며 여러분의 앞에 섰습니다. 그런데 초창기 사회과교육의 연구와 전문교육 과정에서 부족, 실패, 과오를 저지른 게 나의 스승들이고 선배들입니다. 나의 솔직한 회고와 비판은 바로 나의 스승과 선배에 살을 쫓는 것처럼 들릴 수밖에 없습니다. 이 점이 무척 부담스럽습니다. 그러나 다시 생각해보면 사회과교육의 연구와 전문교육 과정에서의 부족, 실패, 과오는 초창기에만 한한 것이 아니라 지금도 앞으로도 나타날 수 있는 현상임에 틀림없고, 멀지 않은 훗날 나에게 살을 쫓는 후학이 당연히 나올 수도 있습니다. 이러한 되풀이가 곧 학문의 성장 과정이라고 스스로를 달래며 담담한 심경으로 얘기를 하려고 합니다. 무엇보다 내 스승과 선배들의 지도와 사랑 속에서 그분들의 자양분으로 오늘의 내가 있다는 걸 잠시도 잊은 적이 없습니다. 이런 전체적인 문맥에서 생각해볼 때, 초창기 사회과교육에 대한 비판과 반성이 그분들에게 살을

꽃는 결과를 초래할지라도, 그것이 오히려 그분들과 배꼽줄을 잇는 후학으로서의 효도행위라고 믿습니다. 그리고 여러분들이 나에게 살을 꽃는 날, 그날까지 살아있어 축배를 들고 싶습니다. 나의 이러한 마음을 깊이 헤아려 주기 바랍니다.

II. 사회과교육학 전문교육의 지체

1. 사회과교사 양성의 난맥상

한국에서 사회과교육학 전문교육의 제도화가 언제 이루어졌는가에 대해서는 견해가 분분하리라 봅니다. 다만 여기서는, 사회과교육학 전문교육의 근간이 되는 전문직으로서의 사회과교사와 사회과교육학의 전문연구자의 양성에 대해 내가 보아온 걸 중심으로 얘기하는데 그치겠습니다. 새로운 교과와 실천을 위해 우선 교사 양성이 시급할 수밖에 없는데, 사회과(사회생활과)가 한국에 들어온 게 미군정 때이고 1955년에 고시된 한국 최초의 교육과정에 화려하게 등장하니까 사회과교사 양성 시스템도 그에 맞추어 완비되었으리라 생각되었지요. 그러나 내가 본 실상은 엉망이었습니다.

당시 초등교사는 사범학교(10-12학년) 혹은 사범학교 부설의 연수과(일반 고등학교 졸업 후의 1년 코스)에서, 중등교사는 사범대학(13-16학년 혹은 13-14학년)에서 양성했습니다. 그런데 나의 “국민학교”(1950-1956 재학) 시절을 되돌아보면 사회과다운 수업을 받은 기억이 하나도 없고(이 천재의 기억이 잘못됐을 리 없겠지요.) 사회생활과의 가정학습은 식민지시대 국사, 지리, 수신을 배운 사촌들의 도움으로 충분했습니다. 그보다도 내 자신이 다닌 사범학교(1959-1962 재학)에서 사회과교육 혹은 사회과교수에 대한 수업을 한 시간도 받은 적이 없습니다. 일반고등학교와 다를 바 없는 커리큘럼 속에서 국사, 세계사, 지리, 정치, 경제를 조금 덜 조금 낮게 배웠을 뿐입니다. 내 체험에 비추어 본다면 적어도 1960년대 초반까지 초등교사 양성기관에서의 사회과교육 전문교육은 존재하지 않았다고 말할 수밖에 없습니다.

중등교사의 양성기관인 사범대학은 어떠했을까요. 이와 관련해서는 우선, 서울대학교 사범대학의 학과편제에 큰 문제가 내포되어 있었다는 점을 지적하지 않을 수 없습니다. 사회과 교육학과는 설치되지 않았고 역사(국사), 지리, 일반사회학과가 설치된 것입니다. 이러한 학과편제는 두고두고 한국 사회과교육을 비뚤어지게 하는 가장 무거운 요인 중의 하나가 되는 것이지만 왜 이렇게 했는지 확실한 기록도 없고 남겨진 증언도 없으니 알 수가 없습니다. 그런데 이 편제와 관련해 아주 언짢은 발언들을 서슴없이 하는 사람들이 있습니다. 한국의 전통을 살렸다는 무식한 발언들입니다. 이 편제는 일본, 그것도 세계대전 이전의 일본의 것에 가장 가까운 것이라는 건 누구나 알고 있는 사실입니다. 군국주의 일본의 편제를 따르는 것이 우리 전통을 잇는 것일까요? 아무튼 다른 사범대학들도 모두 이 편제를 따랐고 시간의 경과와 함께 “밥그릇 차지하기”(학과 수가 많아지면 밥그릇도 많아집니다.) 문제와 결부되어 이 편제는 요지부동이 되고 말았습니다. 중등학교 사회과교사 양성학과의 편제는 최소한 중고등학교의 사회과 교육과정에 맞추어 사회과교육학과를 설치하고 그 안에 역사중심코스, 지리중심코스, 사회과학중심코스를 두었어야 한다고 봅니다.

사범대학의 세 학과 중에서도 일반사회학과가 특히 삼류 코미디입니다. “일반사회”라는 용어는 일본에서 전후 미국의 Social Studies를 도입하면서 종래의 역사, 지리, 공민(수신)과 다른 측면을 부각시키기 위해

처음으로 사용한 것입니다. 1980년대 영국에서도 National Curriculum을 개발하면서 역시 종래의 History, Geography, Civics에 대신할 수 있는 General Social Studies를 선보입니다. 일본의 일반사회나 영국의 General Social Studies에서는 통합적 성격이 강한 미국의 Social Studies에 접근하려는 의도를 엿볼 수 있습니다. 그야말로 포괄적이고 General한 성격과 구조를 갖는 교과를 지향한 것이지요. 그런데 우리나라의 일반사회는 처음부터 역사, 지리를 뺀 좁은 “공민” 영역을 가리키는 것이었습니다. 일반사회과란 “공민” 교사를 양성하는 학과라고 공공연히 말하기도 했습니다. 나의 사범학교 시절 “공민” 선생님은 코가 뾰족하게 잘 생겨 “날씬코”라는 별명이 붙어있었는데 그 “날씬코” 선생님은 미국 원조의 일환으로 Peabody Teachers College에서 연수까지 했는데 돌아와서도 여전히 “공민”을 가르치셨습니다. “공민”이라는 말이 일본의 고대 율령시대에 만들어졌고 오랜 세월 사어(死語)와 같은 거였다는 사실도 확인하지 않은 채 “공민” 선생님을 양성하고 “공민” 교과서까지 만들고 있었으니 참으로 어처구니없는 얘기입니다. 이런 일반사회과에서 우리가 생각하는 사회과교사 양성을 위한 전문교육을 제대로 실시했을 리가 없습니다. 커리큘럼에 사회과교육 관련 교과목도 없었고, 재학생들의 대부분은 사범고시를 준비하는 게 자신들의 본분이라고 확신하고 있었습니다. (내가1962년 사범학교 졸업 후 교사됨을 포기하고 대학 진학을 준비할 때 사범대학 일반사회과에 다니는 고향 선배의 하숙방에서 몰래 신세를 지고 있었습니다. 그 선배도 고시 공부를 하고 있었습니다.)

역사, 지리, 일반사회의 학과편제는 오늘날까지 지속되고 있습니다. 새로운 교원교육의 지평을 열겠다고 설립한 한국교원대학도 똑같은 편제를 택했습니다. 교원대학의 초창기부터 거기에 재직하고 있었던 나의 책임도 큼니다만, 솔직히 고백하면, 바벨의 탑에 간혀 제 밥그릇만 지키려는 사람들과는 커뮤니케이션이 불가능했습니다. 타협안으로 역사, 지리, 일반사회학과의 공동과목으로 사회과교육론을 개설하는 선에서 물러설 수밖에 없었는데 그것도 어느새 밥그릇의 논리에 밀려 유명무실하게 되어버렸습니다. 일반사회학과만이 라도 사회과교육학과로 바꾸려고 시도한 적이 있었는데 이 역시 무지한 “군중”들의 밥그릇 주장 때문에 좌절되고 말았습니다. 당시, 내가 대학 집행부의 미움을 철저히 받고 있었던 것도 좌절의 한 요인이었는지 모릅니다. (개인적인 심경 토로가 허용될지 모르겠습니다만, 그 무렵 나는 고뇌와 울화의 나날을 보내야만 했습니다. 나의 버팀목이 되어주고 있었던 제자들도 내 처지와 심경을 헤아리지 못했을 것입니다.)

교육과 학문의 논리보다 밥그릇의 논리가 우선하는 대학의 황폐성, 사회과교육 분야에 한해서 말하자면, 이 황폐성은 서울대학교 사범대학의 폐쇄적인 풍토에서 이루어진 학과편제에서부터 비롯되었다고 봅니다. 폐쇄와 무지는 동행하기 일쑤입니다. 최근까지, 여러분들의 노력이 모양새를 갖추어 나타나기 전까지 사회과교육학계에 횡행해온 거짓과 왜곡은 근본적으로 이상한 학과편제에서부터 시작된 것이라 말해도 크게 틀린 게 아니라고 확신합니다. 사회과교육학의 고유 개념도 모르고 고유 연구영역도 분별해서 특정 짓지 못해, 이름이 비슷한 교육사회학과 같은 타영역의 프레임 안에서 이루어지는 강의와 텍스트가 버젓이 행세할 수 있었다는 건 코미디 이상입니다.

2. 전문 연구자 육성의 이해하기 어려운 지체

여러분이 다 알고 있듯이 나는 사회과교육학 전공으로 일본에서 박사학위를 취득하고 1982년에 귀국했습니다. 정세구 교수님에 이은 한국의 두 번째 사회과교육학 전공 박사입니다. 우리나라에서 사회과교육학

박사를 낸다는 것은 생각도 안할 때입니다. 여기서, 몇 가지 조건을 정리해볼테니 여러분들 잘 생각해보십시오.

- ① 한국과 일본은 거의 같은 시기에 미국식으로 학제(대학 시스템 포함)를 개편했다.
- ② 한국에도 식민지 시절 사범학교나 고등사범학교(중등교사 양성기관)를 졸업한 전문가가 꽤 많이 존재했다.
- ③ 거의 같은 시기에 미국의 교육사절단이 한국과 일본에 파견되어 제언, 충고를 했고 그 결과 교과교육 관련 연구회(사회과교육연구회 포함)들이 만들어졌다.
- ④ 같은 시기에 한국과 일본에 사회과가 도입되었다.

이런 조건들을 아울러 생각하면 일본과 우리나라에서 사회과교육학의 전문가 교육이 같은 시기에 출발해서 이상할 게 없습니다. 물론 학문·교육의 발달도 종합적이고 전체적인 진보된 문화의 터전에서 이루어지는 것이라는 걸 감안하더라도 우리나라의 사회과교육을 포함한 교과교육학(실천적 교육과학)의 전문가 교육이 너무나 지체되고 있었음을 지적하지 않을 수 없습니다. 1976년 일본의 대학에 들렀을 때 놀란 것은 교과교육학의 전문교육 시스템이 미국의 'Faculty of Curriculum and Instruction' 과 비교해 손색이 없었고 대학원의 사회과교육학 전공자를 위해 복수의 강좌(그 때까지 강좌제 운영)가 설치되고 있었던 것입니다. 그로부터 10년이나 지난 뒤, 교과교육의 전문교육 전당이라고 호언장담하며 문을 연 한국교원대학에서 사회과교육(교과교육)을 전공하는 내가 고군분투해야만 했던 걸 생각하면 지금도 눈물이 날 정도로 이상하고 화가 납니다. (남자는 태어날 때의 눈물로 충분하다는 우리 집의 이상한 교육 때문에 난 남 앞에서 생눈물을 보이지는 않습니다) 왜 이렇게 늦어졌는지 여러분들이 생각해보기 바랍니다.

우리나라의 대학원 과정에 사회과교육론, 사회과교수법 등이 등장하는 것은 1968년이었고 이 해가 바로 내가 대학원생이 된 해입니다. 이 때 사회과교육을 담당하신 선생님이 두 분 계셨는데 한 분은 Peabody Teachers College에서, 또 한 분은 히로시마대학에서 1년간의 연구를 막 마치고 돌아왔다고 들었습니다. 이분들이 각각 강조했던 게 사회과에서의 개념학습과 국제이해교육이었습니다. 미국에서 돌아오신 분이 개념학습을 강조하신 것은, 1960년대가 사회과학 중심의 신사회과운동의 시대였으니 당연한 것이었고, 일본에서 돌아오신 분이 국제이해교육을 강조하신 것은, 그 당시 히로시마대학에 우츠미 이와오(内海巖)라는, UNESCO에도 관계하면서 일본의 교과교육학, 사회과교육학의 전문교육 시스템 정비에 크게 공헌한 국제이해교육의 대가가 있었는데 그 영향을 받은 것으로 사료됩니다. 그런데 그 후에 이분들의 이해가 대단히 단편적이고 얕은 것이었다는 걸 알게 되면서 학문, 지식의 수용, 이전이라는 것이 얼마나 어렵고 복잡한 것인가를 생각하지 않을 수 없었습니다.

그 때 내가 배운 개념학습이란, 사회과에서는 사회과학의 구조를 가르쳐야 한다, 즉, 사회과학의 뼈대가 되는 개념을 가르쳐야 한다는 것이었습니다. 개념의 형성 혹은 추출 과정이라든가 지식성장의 과정에 따른 구조의 결정 등에 대한 얘기는 나오지 않았습니다. 사회의 사실, 현상에서 일반화에 이르는 과정(방법)을 빠뜨린 개념학습이란 결국 사회과학자들이 말하는 형해화된 개념을 전달하는 것이고, 따라서 비판이나 토론 과정 없이 학습자는 전달하는 내용을 암기하는 결과를 초래할 것입니다. 이러한 문제를 검토할 만큼 우리의 대학원 교실은 성숙되어있지 않았습니다. 이 문제와 관련해 후에 내가 주목해온 것은 1970년대 이후 우리나라의 사회과 교과서(교수)에서 당시의 어둡고 비뚤어진 현실 사회의 구체적인 모습은 은폐한 채

어려운 사회과학의 개념, 이론만 즐비하게 나열해왔다는 사실입니다. 학문중심교육과정 운동이 한창이었던 1960년대 구조의 학습을 강조했던 브루너(J. Bruner)가 20여년 뒤에 자신의 말이 오해되어 “사실”의 학습이 경시 내지는 무시되는 경향이 많이 발견되고 있다고 반성적으로 술회하고 있습니다. 이걸 읽으면서, 개념학습에 대한 오해가 사실의 은혜를 정당화시켜왔다는 나의 생각이 터무니없는 억지가 아니었다는 확신을 갖게 되었습니다. “한국의 개념학습”은 당시의 권력에 안성맞춤격의 구실을 제공했던 게 아닐까요.

나의 대학원 시절의 또 하나의 사회과교육 강의에서 강조되고 있었던 국제이해교육은 이렇게 마무리되고 있었습니다.

“이제 우리는 세계의 일원으로 발돋움 할 수 있게 되었다. 다른 민족·국가를 이해하고 그들과 함께 세계의 평화 구축에 공헌해야 한다. 그러기 위해 민족의식 국가의식을 고양하는 교육을 강화하지 않으면 안된다.”

이때가 국민교육헌장 공포의 시기와 겹친다는 점을 감안하면, 국제이해 세계평화 구축을 위해 배타적일 수밖에 없는 민족주의 국가주의 교육을 강화해야 한다는 논리의 수용도 피할 수 없었을 거라고 이해하고 싶습니다. 그러나 이 논리가 오늘날 이루어지고 있는 다문화교육에 계승되고 있는 것 같아 가슴이 서늘해 집니다.

적어도 내가 받은 대학원 교육은 사회과교육학의 전문 연구자 육성과는 너무나 거리가 먼 것이었습니다.

III. 문맥 이탈과 프로판간다

1. 무지에서 시작되는 문맥의 상실·이탈

지식이란 고도의 구조를 갖기 때문에 그 수입·이전 과정에서 오류가 발생하기 쉽다는 것은 널리 알려져 있고, 따라서 그 오류에 대한 양해의 폭도 크다고 볼 수 있습니다. 그러나 정보나 지식의 본질 훼손이나 인식 발달을 차단하는 수준의 부족까지 허용될 수는 없습니다. 그와 같은 본질적 훼손이나 결정적 부족은 “문맥”의 상실이나 그로부터의 이탈 때문에 일어나는 거라고 생각합니다. 그리고 결과적으로는 문맥의 상실이나 그로부터의 이탈에서 끝나지 않고 문맥의 왜곡으로까지 발전될 수 있을 것입니다. 이와 관련해 씩씩한 기억을 되살려보겠습니다.

학위를 마치고 돌아와 여러 사람들과 함께 방송통신대학의 교재용 도서로 “사회과교육”(1983)을 펴냈습니다. 내가 집필을 담당한 것은 사회과교수·학습 부분이었는데, 여러 사람의 공저라 해도 한 권의 교재라면 통일된 문맥 안에서 집필해야 한다고 생각해 다른 사람들이 쓴 원고를 검토해보았습니다. 그 결과, 사회과교육에 대한 이해 부족에서 온 단편적인 기술이 너무 많이 눈에 띄어 놀랐습니다. 필자가 다른 장과 장 사이의 견해 차이는 말할 것도 없고 같은 사람이 쓴 같은 장 안에서도 견해의 상위, 모순이 많이 발견되었습니다. 특히, 사회과의 성격을 밝히기 위해 정리한 사회과의 역사 기술 부분을 보고 정말 아연할 수밖에 없었습니다. “미국에서 출발한 사회과”의 역사를 기술하는데 내용상으로는 영국의 Civics, 독일의 Politische Bildung, 일본의 공민교육, 구미의 역사교육 등의 발자취가 Social Studies의 성격 진단과는 전혀 상관없는 문맥에서 나열되어있었던 것입니다.

Social Studies의 개발 과정을 살펴보면 이 교과와 성격, 이념이 분명히 떠오른다는 건 이제 누구나 다 아는 사실입니다. 19세기에서 20세기로의 세기의 전환기에 미국에서는 산업의 발달에 따른 도시화의 급진전, 이민의 급증 등으로 인한 사회의 대변화, 경험과학으로서의 사회과학의 발달, 경험주의교육 이론·사조의 대두와 확산이 이루어집니다. 그러한 변화 속에서 학교교육의 개혁운동-Social Efficiency Movement가 일어나잖습니까. 그리고 이 운동의 결과 커리큘럼의 개조가 이루어지고 그 일환으로 Social Studies라는 총아적인 교과가 개발되었다, 그러니까 Social Studies는 사회적 질서·통합에 기여할 수 있는 시민적 자질을 육성하는 교과와 성격을 띤 수밖에 없었던 것이지요. 다만 교과와 특성상 역사, 사회과학의 내용과 방법을 들여와야 했던 것입니다. 그래서 사회학을 정의할 때, 사회를 학습해(social studies하여, 혹은 social science하여) 사회를 정확하게 알고 이해한 위에, 바르게 판단하고 선택할 수 있는 시민적 자질을 육성하는 교과라는 표현을 곧잘 인용하는 거겠지요. 이러한 문맥적 이해가 따르지 않을 때 거짓말을 하게 됩니다. 문맥적 이해 부족 때문에 일어난 더 우스운 얘기도 있습니다.

내가 한국교원대학에 부임해서 며칠 되지도 않았는데 당시의 권이혁 총장이 불렀습니다. 총장실에 가면서 생각해보도 부른 이유가 짐작이 안 되었습니다. 기껏 생각한 게 “중친회하자는 걸까?” 정도였습니다. (권 총장이 그 때 명문 안동 권가의 중친회 회장이었거든요. 하나 더 덧붙이자면 그분은 34대이고 나는 35대입니다.)

총장실에 들어서자 의외의 물음이 나에게 던져졌습니다.

“교과교육을 영어로 뭐라고 해?”

이 물음에 난 솔직히 꽤 놀랐습니다. 교과교육의 메카라고 자부하는 교원대학의 총장이 던질 질문이 아니었기 때문입니다. 내가 교원대학에 갈 때 전임교(경희대학)에서의 할애 거부로 예정보다 부임이 늦어졌었는데, 그 사이, 교과교육에 대한 기본적인 준비는 되어있을 줄로 믿고 있었었습니다. 그래서 의아한 태도로 되물을 수밖에 없었습니다.

“아니 그걸 왜 물으십니까? 절 테스트하시나요?”

“이 사람이... 어서 대답이나 해. 내가 참 답답해. ...권가는 이래서 탈이야. 뼈딱해.” (자신이 권가의 중친회 회장이라는 걸 잊고 있었을까요?)

“답답하신 이유가 뭔데요?”

“아 글썄 내가 미국에 가서 교원대학은 교과교육을 중점적으로 연구·교수하는 대학이라고 자랑을 했는데 모두 의아한 표정으로 날 보면서 고개를 갸웃거리잖아. 그래서 묻는거야. 미국서 교육학 공부하고 온 교수들에게 물어 교과교육을 Subject Matters Education이라고 했는데...”

“그러셨군요. Subject Matters Education에는 의아한 표정을 지었겠네요. 미국에서는 Curriculum and Instruction이라고 해야 쉽게 통했을 것입니다. 이 말은 학술적 용어라기보다 미국(특히 주립대학)의 교원양성 시스템과 관련된 것입니다. 이것을 일본에서 교과교육이라고 쓰기 시작했습니다.”

그 후, 미국 일본을 다녀오신 권 총장께서 교과교육이라는 말이 아주 잘 통했다고 좋아하셨던 기억이 새롭습니다. 그런데 한참 지나서 교원대학의 교과교육연구소 공식 문서에서도 Subject Matters Education이라는 영문 표기를 발견하고 놀랐습니다.

Subject라는 말은 교육의 객체, 즉, 학습의 대상·내용이라는 의미를 강하게 품고 있습니다. 교과와 내용은 어른(국가)이 정하고 그것을 교재화(교과서)해서 어린이에게 주입한다는 것이지요. 그러니까 Subject

Centered Curriculum이란 교육의 객체를 중시하는 국가주의 교육이 될 수밖에 없습니다. 교육의 주체인 어린이의 발달을 우선시켜야 한다는 이념을 추구해온, 사회과를 포함한 현대의 교과교육을 Subject Matters Education이라고 표기한다는 것은 엄청난 문맥 이탈입니다.

문맥상의 오류는 방법(론)상의 오류입니다. 결국 문맥상의 오류는 문제의 본질 그 자체로부터의 이탈로 이어집니다.

(이 얘기를 하다보니 오늘의 회고와는 직접 관계없지만(문맥 이탈?) 최근 일본에서 “혐한론(嫌韓論)”, “악한론(惡韓論)”, “반한론”을 펴는 자들이 신나서 많이 인용하고 있는 한국의 박모 교수가 쓴 「제국의 위안부」라는 책이 생각납니다. 한국에서 비난받고 있는 책입니다. 박 교수는 이 책에서 위안부 중에는 강제로 끌려간 게 아니라 매춘을 위해 간 사람도 있다, 위안부에게 따듯이 대해준 일본 군인도 있었다고 기술하고 있습니다. 처음엔 시각의 다양성 확보, 연구의 중립이라는 차원에서 박 교수를 두둔하고 싶은 마음도 있었습니다. 그런데 다시 살펴보니 박 교수는 방법론상 중대한 과오를 범하고 있었습니다. 위안부 문제의 핵심은 국가(군국주의 일본)의 타락·부도덕성·부조리입니다. 이에 대한 “반증” 자료로 박 교수가 제시한 것이 매춘(부도덕의 심볼)과 한 군인(국가의 대리)입니다. 그러나 이것들은 반증이 될 수 없습니다. 매춘이 반증이 되려면 국가와 완전히 분리되어있어야 하고 국가로부터 부정·배제되어야 합니다. 그런데 그 매춘은 국가체제 안에 존재하며 국가의 비호(적어도 묵인)를 받았습니니다. 그리고 군인이 반증이 되기 위해서는 그 군인이 국가의 부조리에 저항하여 국가로부터 이탈하는 과정에서 그 위안부를 사랑했어야 합니다. 그런데 그 군인은 국가의 한 부분·대리로서 위안부 앞에 나타났을 뿐입니다. 의도적이었는지 아니었는지는 모르겠습니다만, 문맥상으로는 국가의 부도덕보다 매춘의 부도덕을 강조(바꿔치기)하고, 국가(대리로서의 군인)의 따뜻한 보살핌을 어필하는 꼴이 되었습니다. 결국 매춘과 군인은 반증자료로서 가능한 게 아니고 국가체제를 옹호하고 있을 뿐입니다. 문맥(방법)의 상실, 문맥으로부터의 이탈 때문에 일어난 객관을 가장한 비극입니다.

이런 비극은 다른 문맥을 타고 널리 파급하면서 예상치 못했던 새로운 비극들을 만들어갑니다. 「제국의 위안부」는 제일 한국인 교수들의 활동을 여러분들이 상상할 수 없을 만큼 어렵게 하고 있습니다. ...옆으로 빠진 길이 너무 길었나봅니다.)

2. 교수-학습 모델의 프로파간다

우리나라 사회과의 역사에서 대대적인 교수-학습 방법의 개혁운동이 두 번 있었습니다. 첫 번째는 1950-1960년대에 걸쳐 전개되었던 문제해결학습법의 계몽 운동이고, 두 번째는 1970-1980년대의 탐구학습 운동입니다. 이에 대해서는 강우철 선생님 회갑 기념 논문집 「달라져야 할 사회과」에 실린 내 논문이 있습니다만... 이제 세월이 많이 흘렀으니 기억하고 있는 사람 없겠지요.

문제해결학습이든 탐구학습이든 교수-학습의 이론, 방법의 바탕에는 이념적 방향이 있고 그 이념의 실현을 위해서 어떤 방법-과정을 설정해야 하는지에 대한 문맥적 설계가 따르겠지요. 문제해결학습은 경험주의 교육사상, 즉, 어린이 중심, 생활 중심, 사고 발달의 촉진이라는 대원칙에 토대해서 개발한 교수-학습법이었고, 실은 넓은 의미의 탐구학습의 원형이라고 볼 수도 있을 것입니다. 1970-80년대 우리나라에서 “유행”한 탐구학습은 그 실제 파악이 어렵기는 하지만 기본적으로 사회과학에 경사하는 신사회과의 흐름에 가까

운 것이었다고 보는 것이 온당할 것입니다. 그렇다면 그 탐구학습은 방법론상 실증주의에 입각한 교수-학습법이라고 해야겠지요. 실제로 교육개발원에서 내놓은 탐구학습의 시범 수업안을 보면 대부분 실증주의의 검증과정에 따라 구성되어 있었습니다.

이러한 교수-학습방법의 개선을 위한 노력들은 우리나라의 사회과교육은 물론 학교교육 전체의 발전에 큰 자극이 되었음은 두말할 필요가 없습니다. 다만 이 계몽적인 운동들의 결실이 정착되었는가에 대해서는, 솔직히 난 부정적인 눈으로 보고 있습니다. 이 운동들의 결실이 왜 정착하지 못했는가, 심하게 말하면 왜 실패했는가? 한마디로 말해 본질, 대원칙으로부터 이탈한 채 프로파간다식 운동에 열중했기 때문이라고 생각합니다. 나는 스스로 딱딱한 본질주의자는 아니라고 믿고 있습니다. 원래 미국의 모델인 문제해결학습이나 탐구학습이 한국의 교육 시스템, 문화에 맞게 재구성된다 해서 하나도 이상할 게 없고 오히려 그리 되어야 마땅합니다. 그러나 아무리 한국의 토양에 맞게 재구성 혹은 변형시킨다 해도 반드시 지켜야 할 게 있습니다. 문제해결학습이라면 경험주의교육의 이념, 원리가 지켜져야 하고, 사회과학의 실증주의적 방법론에 따른 탐구학습이라면 실증주의의 기본적인 틀은 지켜져야 합니다. 그러나 그렇지 못했던 것입니다.

문제해결학습의 경우, 경험주의교육의 이념, 원리를 수업 과정에서 어떻게 구현할 것인가에 대한 공리는 보이지 않았고 외형적으로 어린이의 그룹별 문제해결 활동이 중요하다 해서 분단학습이 강요되었습니다. 교사의 수업방법, 어린이의 활동은 하나도 바뀌지 않은 채 책상만 분단으로 배치한 것이지요. 나의 “국민학교” 시절에 분단으로 배치한 책상 때문에 선생님과 질판 보기가 힘들고 청소하기만 귀찮았던 걸 지금도 기억하고 있습니다. 지금 생각하면 내가 가자미눈이 되지 않은 게 천만다행입니다.

(경험주의교육은 교육의 객체·내용보다 주체·방법을 중시하여 인간형성·발달을 최우선적으로 생각하기 때문에 많은 지지를 받아왔습니다. 전후 일본의 교육도 이념적으로는 경험주의교육을 지향해왔고 그 결정판이 “유토리교육(Pressure Free Education ?)” 이라고 볼 수 있습니다. 그러나 일본의 “유토리교육”은 경험주의교육과는 다른 문맥에서 이루어져왔습니다. 진짜 “유토리교육”은 하지 않은 것입니다. 그런데 최근 일본이 우경화되면서 “유토리교육” 때문에 어린이의 학력(PISA 성적)이 떨어졌다 하여 이를 그만두었습니다. 진짜 “유토리교육”을 해왔다면 PISA 성적 올라갔을 게 틀림없습니다. “결혼 하지 않은 이혼”을 한 거죠.)

탐구학습에는 다양한 모델이 있지만 우리나라에서는 Massialas 안이 거의 절대적이었습니다. 한 사람의 안을 절대시했던 것도 문제지만 그보다 당시 우리나라 탐구학습의 시범안이 너무나 과도-문맥 이탈을 하고 있었던 걸 지적하지 않을 수 없습니다. 1970년대 말 한국교육개발원에서 만들어 강요했던 탐구수업안이 아직 보존되어 있을테니 한번 봐 보십시오. 외형상 실증적인 검증과정에 따른 수업안입니다. 그런데 자세히 들여다보면 기초적인 오류가 너무나 많다는 걸 바로 알 수 있을 것입니다. 예컨대, 안내→증거→일반화로 수업이 흐르고 있는데 그 “일반화”가 교훈적으로 태도의 변화를 촉구하는 엄청난 오류를 범하고 있습니다. 일반화란 지식 성장의 최종 단계로 이는 가치중립을 강하게 요구한다는 걸 누구나 다 알고 있습니다. 이런 기초적인 오류는 미국과 한국의 사회, 교육의 사정이 달라 일어난 게 아니고 지식형성·성장에 대한 기초지식의 결핍에서 온 거라고 봅니다. 교육현장의 요구에 토대한, 현장 중심의 연구, 실험을 되풀이하면서 같고 닦았어야 하는데 톱-다운의 강제적인 프로파간다가 저지를 잘못이라고 생각합니다. 현장(일선 교사)이 주동적으로 연구하지 않는 수업 개조 운동이란 있을 수도 없고 있어서도 안되겠지요.

IV. 우리들의 SOCIETY와 언어의 공유

1. 말이 안 통해 앓았던 회의병(懷疑病)

우리들은 전문 집단의 멤버입니다. 우리들의 Society 속에서 공유하고 있는 언어로 커뮤니케이션을 하고 있습니다. 그래서 우리들은 함께 있을 때 행복하고 안도감을 느낍니다. 반대로 이것이 깨졌을 때 받는 충격도 큼니다.

기억하는 사람도 있겠지만, 내가 1992년에 고시된 사회과교육과정의 개발연구 책임을 맡았었습니다. 교육과정을 만드는 일은 지식의 진위보다 선택이 우선되는 작업인 만큼 커뮤니케이션이 매우 중요하게 됩니다.

우리의 사회과교육과정만큼 기구한 운명의 길을 건 교육플랜도 드물 것입니다. 1955·1962년판은 일본의 「학습지도요령」을 그대로 베껴놓았고, 1973년판은 군사독재 하에서 편제상 국사가 떨어져나가고 내용구성상으로는 반공도덕·국민윤리와 뒤엎혀 기형적 몰골이 되기도 했습니다. 이런 사정들을 머리에 떠올리며, 큰 포부를 안고 새로운 교육과정의 구상에 착수했습니다만 작업이 진행되면서 점점 포부가 쪼그라들었습니다. 국정 교육과정이라는 질곡, 각 영역간의 이해상충, 나를 위시해 연구 참여자의 개발 능력의 한계 등에 부딪혔던 것입니다. 그래도 꼭 실현시키고 싶은 게 있었습니다. 우선 반공도덕·국민윤리를 교과영역에서 제외시키고 싶었지만 이는 전체 회의에서 결정해야 할 문제였기 때문에 내 의지만으로 될 수는 없었습니다. 사회과에서 독자적으로 할 수 있는 것으로, 전체적인 문맥상의 모순이 없는 교육과정을 만드는 일이고, 실질적인 사안으로는, 첫째, 사회과교육과정에서 “국민”이라는 말을 추방시키는 일, 둘째, 국사를 반드시 사회과에 복귀시켜 균형을 잡는 일, 셋째, 사회란 정지되어있는 게 아니라 움직이고 변화하는 것이라는 걸 부각시키는 일이었습니다. 이 셋은 같은 맥락의 것입니다. 인간(개인)의 주체성·독자성을 무시하고 모두를 모든 장면에서 “국민”의 테두리 안에 넣어 통제하려는 국가주의교육의 청산, 배타적 Cohesive 집단 의식을 기르려는 국사교육으로부터의 해방, 사회 문화의 진보라는 보편적 진실보다 눈앞의 조건 안에서 “영원한 권력”을 꿈꾸는 권력 유용성(有用性) 우선 교육으로부터의 탈피, 그리고, 인간형성(학습자의 발달)이라는 교육 본연의 이상을 표현하고 싶었던 것입니다. “국민”을 “시민”으로 대체시키는 일, 국사를 복귀시키는 일은 기계적인 작업이었지만, 동태적(動態的) 사회의 모습을 그려내기가 아주 힘들었습니다. 우리 사회나 세계에서의 구체적인 변화의 움직임(예컨대 소련의 붕괴 과정)을 사례로 들어 내용구성을 피하는 것이 고작이었습니다. (이 작업들이 그런대로 성사될 수 있었던 것은 최병모, 최용규 두 교수의 도움이 있었기 때문입니다. 이 두 사람도 대학원 과정부터 나와 함께 했지만 워낙 “연세” 들이 높아서...)

교육과정의 초안이 만들어지고 이를 중심으로 학회(한국사회과연구회)의 멤버들과 의견을 나누는 모임을 가졌습니다. 연구 책임자로서 나는 사전에 “시민”으로 바뀌야 하는 까닭, 국사의 사회과로의 복귀와 “동태적 사회”를 중심으로 한 내용구성의 타당성 등에 대해 설명을 했습니다. 그런데 그 모임에서 나온 “비난”은 그야말로 문맥의 상실, 문맥으로부터의 이탈 그것이었습니다. 교육과정 초안의 문맥은 물론 사회과의 문맥과도 통하지 않는 것이었습니다. 그들과 나 사이에는 공유된 언어가 없었던 것입니다. 사회과교육을 하는 한 전공자로서 가장 슬펐던 날이고 이후 꽤 오랫동안 회의에 빠져있어야만 했습니다. “멘붕”이 왔던 거죠. (나 이런 말도 알고 있어요!) 이날 동행했던 김영석 군과 서울에서 청주까지 이동하는 동안 한마디

말도 나누지 못했을 정도였습니다. (나이도 들대로 들었고 대학의 중견 정교수로 성장한 사람을 “군”이라 불러 의아하게 생각하는 사람도 있을지 모르겠습니다만 나의 친근과 애착의 표현입니다. 나와 함께하는 시간을 갖지 않았던 사람들에게겐 미안하지만, 내 앞에서 울고 웃으며 함께 공부하던 “그 시절”의 제자들에게 대해서 지금도 내 친자식보다 더 사랑과 보람을 느낍니다. 내 아들놈도 대학에 있지만 전공이 판따라라서 그런지 둘 사이에는 공유하는 언어도 매우 빈곤합니다.)

2. 한국사회교과교육학회의 발전과 나의 자랑

앞에서 언뜻 비쳤습니다만 1960년대에 미국의 교육사절단이 우리나라에 와 많은 제언, 권고를 했고 미국의 대학들은 한국의 사회과교사, 연구자에게 연수, 연구의 기회를 주기도 했습니다. 한국의 교원양성기관에 도서관을 건립해주는 등 물질적인 원조도 많았습니다. 특히 Peabody Teachers College의 활동이 두드러졌습니다. 이런 일련의 미국과의 관계가 이어지는 사이에 한국사회과연구회(현재의 한국사회과연구학회)가 만들어졌습니다.

나 개인적으로 말하자면 한국사회과연구회는 대단히 중요한 존재였습니다. 내 스승과 선배들의 활동 무대였고 나 역시 연구자로서 그 안에서 자랐습니다. 한국을 떠나기 직전까지 이 학회의 부회장직을 맡기도 했습니다. 한국교원대학에 재직할 때에는 대학원생들에게 이 학회에서의 발표를 독려하기도 했지요. 다만 대학원생들의 발표기회를 충분히 확보하기 어려웠고 사회과교육학의 무대로서의 부족함을 느꼈던 것도 사실입니다.

그런 한계를 느끼면서, 몇 년이었던가 가물가물합니다만, 한국교원대학에 사회과교육연구소와 사회과학연구소를 만들었고, 동시에 사회과교육연구회를 발족시켰습니다. 교과교육의 총본산이라고 큰소리를 내면서도, 내가 조금만 움직였다 하면 사회과 “교육”에 모든 걸 빼앗긴다고 시샘하는 인간들이 많아 이 작업이 쉽지만은 않았습니다. 연구소, 연구회의 창립식에서는 모두 힘내서 연구하라는 말을 전하고 싶었지만 그것도 꼭 참고 앞에 나서지를 않았습니다. 이 고충을 여러분들 상상할 수 있습니까? (이런 상황 속, 가까이서 도와준 김태헌 교수에게 지금도 감사하게 생각합니다.)

그러나 오늘 나는 그 때의 고충을 떳떳하고 자랑스럽게 여러분들에게 말하고 있습니다. 시샘과 눈치 속에서 고통을 참으며 만들었던 연구회를 이렇게 멋지고 훌륭한 한국사회교과교육학회로 발전시킨 여러분들이 정말 자랑스럽고 고맙습니다.

오늘 우리 사회과교육의 몇 단면을 회고하면서 비판과 반성의 시간을 가져보았습니다만 이는 단순히 쇠퇴해가는 늙은이의 머리체조를 위한 것은 아니었을 것입니다. 여러분이 만들고 남길, 오류를 최소화시켜 배움의 값을 최대화시키는 사회과, 사회과교육에 대한 꿈과 기대를 안고 해온 내 얘기, 여기서 마치겠습니다.

사회과교육의 ‘오래된 미래’

최 용 규

한국교원대학교

I. 들어가며

‘미래는 주저주저하며 다가오고, 현재는 화살처럼 지나가고, 과거는 멈추어있다.’ 어느 철학자의 말이 다. 미래와 현재에 대해서는 공감의 되나, ‘과거가 멈추어 있다’ 라는 말에는 동의할 수 없다. 말라버려 죽은 줄 알았던 달팽이가 빗물 한 방울에 다시 살아나듯, 과거는 현재의 부름이 있으면 현재로 걸어 나와 혼수를 두기도 하고, 때로는 쓰디쓴 상처를 되살려 놓기도 한다. 과거는 현재와 미래를 위해 다시 재생되고, 재해석되며 현재와 미래를 위해 복무한다. 이런 점이 역사의 존재 이유이고 의미라 생각된다.

시각 장애인으로서 살아가는 나 자신을 되돌아보면서, 문득 나는 오랫동안 멈추어 생각하는 버릇이 있음을 깨달았다. 보지 못하는 대신 듣는 일에 집중하고 또 나의 지난 과거의 경험이나 누군가와 대화 내용 혹은 책에서 읽은 내용을 깊이 생각하면서 시간이 멈추어 있음을 알게 되었다. 이런 자각에 이르고 보니 ‘과거가 멈추어 있다’ 라는 말이 ‘과거의 경험, 사건, 인물을 오랫동안 멈추어 생각한다’ 는 뜻으로 이해가 되었다. 그런 의미에서 과거는 멈추어 있기도 하다. 멈추어 있음은 곧 반추의 의미로 이해할 수 있다는 것을 새롭게 공감하게 되었다. 철학자의 말에 나름 진실이 숨어있음을 경탄하게 한다.

나는 사회과 교육자로서의 40년 세월을 회고하는 이 자리에서 과거를 반추하며 그 속에서 현재를 이해하고 미래를 조망할 수 있는 어떤 진실을 찾아낼 수도 있으리라는 기대가 생겼다. 헬레나 노르베리 호지의 ‘오래된 미래’ 의 내용과 마이클 샌델의 ‘돈으로도 살 수 없는 것들’ 을 읽고 마음에 새긴 내용도 떠올랐다. 인간의 생명, 윤리적 가치, 공정성에 대한 기대 등이 오늘날 시장사회에서는 돈으로 손쉽게 거래되고 있으나, 이러한 모습은 과거에는 꿈도 꿀 수 없었던 것들이었다. 시장사회가 모든 것을 집어삼키고 있는 이때에, 올바른 미래를 만들기 위해 되찾아야 할 소중한 보물들을 과거에서 찾을 수 있음을 이 책들은 일깨우고 있다. 이제 과거로 편입된 나의 40년 경험 속에도 어쩌면 이러한 보물을 발견할 수도 있다는 기대를 해보고, 그런 것과 더불어 늙은이의 당부의 말까지 늘어놓으려 한다. 혹시 아는가, 늙은이의 40년 경험과 당부에서 현재의 혼란을 극복하고 보다 바람직한 미래를 위해 건져낼 수 있는 교훈이나 권고를 찾을 수 있을지. 그래서 감히 사회과교육의 ‘오래된 미래’ 라는 제목을 차용하여 지난 세월을 회고하고자 한다. 회고는 다분히 주관적이고 인상적인 기억들을 나열하게 될 것이나, 그 가운데 내 무의식의 심연에서 문득 떠오르는, 그동안 말하지 못한 숨은 진실 몇 개쯤을 정리해보려고 한다. 회고는 다음 네 가지 이야기로 구성되었다. 회고의 편의를 위해 ‘시대’ 라는 말을 쓰지만 이는 상징적인 표현에 불과하며 어떤 엄격한 시대 구분의 의미가 있지 않음을 밝혀둔다.

- 1) 교육개발원 시대: 제5차 사회과 교육과정 및 교과서 개발

- 2) 국사편찬위원회 시대와 제 6차 교육과정 개발에 참여
- 3) 한국교원대학교에서의 21년, 제7차 교육과정 및 초등 사회 교과서 편찬
- 4) 시각 장애인 교수로서 살아온 7년, 그리고 퇴임

II. 교육개발원 시대: 제5차 사회과 교육과정 및 교과서 개발

사회과교육 연구자로서의 나의 여정은 1980년 서울대 역사교육과 석사과정 입학으로 시작되었다. 석사과정 대학원생이 되면서 나는 학부 때 읽지 못했던 역사 교육 이론서들을 읽기 시작했고 이원순, 강우철 교수님의 곁에 다가 설 수 있었다. 또 한국사회과교육연구회의 회원이 되어 여러 학술 행사에 참여하기 시작했다. 그리고 1980년 9월부터 실업계 고교 국사 선생으로는 의외의 일인 교육방송 출연 교사로 방송을 타게 되었고 선배들에 이끌려 국사 참고서 집필에 참여하기도 하였다.

대학원 입학과 함께 교사로서의 나의 자의식에 큰 변화가 일어났다. 연구자로서의 교사, 학교 밖으로 활동 범위를 넓히는 교사로서의 새로운 영역에 발을 들여 놓게 된 것이다. 대학원 진학과 교육방송 출연을 계기로 나는 1981년 8월 교육개발원의 교육방송부 연구원으로 자리를 옮겼다. 30대 초반 한창의 나이에 교육방송일은 내게 신선한 자극을 주었다. 연구원이지만 방송PD 못지않게 방송 일에 열의를 보였다. 그러다 보니 석사논문이 늦어졌다. 교육개발원의 한가한 부서로 옮기고 나서야 석사학위를 마치고, 교육과정부 연구원이 되는 일에 새롭게 도전했다.

당시 한국교육개발원 교육과정부에선 제4차 교육과정 개발, 그리고 그에 따른 초등 사회 교과서가 개발되고 있었다. 그런 일에 참여하고 싶었고 몇 번의 시도 끝에 1986년 드디어 사회과교육 연구실의 일원이 되었다. 사회과교육 연구실에는 우리나라 사회과 탐구수업의 산파역을 맡았던 정세구 교수가 자문교수로 출근하고 있었다. 그의 인상은 학자라기보다는 투사에 가까웠다. 미국 유학시절 태권도 사범을 하며 박사학위를 취득했다지 않은가.

1987년 제5차 사회과 교육과정 개발 업무가 주어졌다. 제 5차 교육과정 개정은 노태우 정권의 정당화 혹은 꽃 장식을 달아주기 위해 이루어진 작업이다. 교육과정 개정 작업이 이루어졌고, 나는 중고등학교 국사와 고등학교 세계사, 그리고 초등학교 사회과 역사영역 교육과정 개발 업무를 맡았다. 교육과정을 알고 시작하지 않았기에 주경야독을 한다고나 할까, 밤낮으로 일에 매달렸다. 미국과 일본의 사회과 교육과정 문서들을 읽어내고, 근무시간에는 교수요목에서 4차까지의 교육과정을 비교·분석하고, 현장 교사를 대상으로 설문조사를 하고, 각 교과별 교육과정 시안 검토 위원회를 진행하는 등 바쁜 일정을 소화해냈다. 교육과정 개정 작업에 몰두하면서 나는 교육과정 개정의 현실을 몸으로 터득하기 시작했다. 내가 이해한 것 중 하나는, 교육과정은 엄격한 이론에 기초하여 만들어지는 게 아니라 교과 영역별 이해를 조정하는 정치적 타협이며, 그 중 자기 영역의 이해를 확보하기 위한 치열한 싸움판이라는 것이다. 또 다른 한 가지는, 교육과정은 가장 영향력이 큰 어느 한 사람, 또는 소수인의 의도에 의해 좌우된다는 점이다. 이러한 점에서 볼 때, 5차 교육과정은 교과목 수를 줄이려는 총론 팀의 의도와 국사과를 폐지하여 사회과로 통합하려는 강우철 교수의 기본 의도에서부터 시작되었다. 그러나 역사교육계의 이해를 대변해야만 했던 나는, 국사과의 폐지만큼은 받아들일 수 없었다. 일개 연구원인 내가 사회과교육계의 거인인 강우철 교수를 상대로 정면 대결

할 수밖에 없던 상황이었다. 나는 국사학 교수들과 국사편찬위원회의 힘을 동원하여 국사과 폐지 반대의 연합전선을 펼쳤다. 이 싸움의 결과는 국사과의 승리로 끝났다. 국사과는 존치되었고, 덩달아 국민윤리과의 폐지 논의까지도 사그라졌다. 이러한 와중에 나는 강우철 교수의 눈 밖에 나게 되었다. 5차 교육과정 개정 작업이 끝날 때까지도 강우철 교수는 나의 인사를 받아주지 않았다. 그러나 강 교수는 매우 실리적인 분이어서 초등 사회 교과서 집필을 위해서만큼은 나의 쓸모를 인정했다. 5차 사회과 교육과정 시안 보고서를 강 교수가 검토했는데, 역사 영역이 그 중 완성도가 높다는 칭찬을 했다며 교육부 편수관은 나로 하여금 교과서 집필 참여하도록 길을 놓았다.

이미 집필이 끝난 원고를 전면적으로 수정하는 것이 나의 일이었다. 비록 원고료를 지급해줄 순 없지만 후일 강 교수가 다른 방식으로 보상에 줄 거라는 암시가 있었다. 강우철 교수의 노여움에서 풀려난 것만으로도 다행으로 여겼고, 강 교수의 교과서 집필에 대한 타고난 안목과 노하우를 전수받을 수 있는 좋은 기회라고 여겨 최선을 다해 강우철 교수의 일을 도왔다. 제5차 초등사회과 교과서 편찬 과정을 지켜보면서, 그리고 강우철 교수를 도와 3학년~6학년 사회과탐구 역사 영역 내용을 재집필하는 일에 헌신하면서 나는 강우철 교수에 대한 양가적 감정을 지니게 되었다. 권위와 영향력을 앞세워 교과서 편찬에 따른 모든 자원과 기회를 사유화하는 행태에 대한 강한 저항감이 그 하나이고, 그러면서도 나 스스로 그 권위를 인정하며 나를 인정해 준 권위에 대한 고마운 감정을 가졌다는 것이, 제5차 교육과정 개정 경험으로부터 얻은 나의 최종 결산이라는 점을 회고하게 된다.

개발원에서의 마지막 1년, 내 인생의 사회과교육 여정에서 가장 큰 방향 전환을 감행하였다. 1988년 11월, 개발원은 내게 미국 워싱턴 주립대학으로 1개월 연수의 기회를 허락했다. 열심히 근무한 데에 대한 보상이었다. 1988년 당시 나는 단국대학교 박사과정에 입학하여 한국사를 전공할 계획이었다. 그런 상황에서 한 달 간의 미국 연수는 나를 전혀 새로운 세계로 이끌었다. 미국의 초, 중학교 방문과 벵크스 교수와의 만남, 그리고 도서관에 가득한 역사 교육 관련 서책과 논문은 나로 하여금 역사교육으로 전공을 바꾸라고 유혹하였다. 기회는 우연히 찾아온다는 것이 맞다. 귀국 후 동료인 최병모 연구원이 뒤늦게 박사과정 입학을 생각하다가 한국교원대학교 일반사회과로 입학을 결정했다는 말을 들었다. 나는 이것이 필연이라 생각하고 한국교원대학교 박사과정의 문을 두드렸다. 이때 역사교육 전공 대신 사회과교육 전공이 나를 환영해주었다. 권오정 교수가 나를 사회과교육으로 인도하였고 이때 나의 전공 교체는 내 인생 최고의 선택이었다. 이 선택은 큰 연못에 작은 물고기로 사느니, 작은 연못의 큰 물고기로 사는 것이 더 의미 있다는 교훈을 선택한 나의 본능적인 판단이고 실행이었다.

Ⅲ. 국사편찬위원회 시대와 제 6차 교육과정 개발에 참여

나는 1989년 11월, 교육개발원 연구원직을 던지고 국사편찬위원회로 이직하였다. 8년 3개월 동안 나를 보람을 느끼며 근무했던 직장을 미련 없이 떠나게 된 동기는 박사실장과의 개인적 갈등 때문이었다. 교육학 박사 중심 체제로 운영되던 교육개발원은 비박사 교과교육 전공자들에게 가끔 수모를 겪도록 하였다.

국사편찬위원회에서 나는 중·고등학교 국사 교과서 개발의 실무를 담당했다. 그러나 이 기관에서는 관료제라는 낯설음을 만나게 되었다. 뒷사람들은 자리에 앉아서 자기가 서기관급이니, 연구관이니 하며 신입

교육연구사를 왜소하게 만들었다. 일은 실무자인 내게 다 맡겨놓고 부장, 실장, 연구관들은 오늘 점심은 어디서 무엇을 먹나 하는 게 주된 관심사인 듯 했다. 이런 상황에서 약자가 취할 수 있는 대안은 실속 차리기이다. 맡은 일은 어김없이 처리해 놓지만 내실은 교원대 수강과 박사학위 논문 쓰기에 전력을 쏟았다. 나는 1993년 8월까지 3년 10개월 국사편찬위원회에서 재직 하는 동안, 교원대 박사과정을 수료하고 논문까지 마쳤다.

교원대 박사과정에서 지금까지도 기억이 생생한 것이 두 가지가 있다. 하나는 당시 Barr, Barth & Shermis 3인의 공저인 ‘Defining the Social Studies’ 의 원서 강독을 통해 사회과의 개념 및 세 전통을 이해하며 사회과교육 이론 연구에 희열을 느낀 일, 그리고 모리와케의 ‘사회과학인식교육의 논리’ 곧 사고, 이해, 설명의 페러다임으로 사회과를 보는 관점에 경이로움을 느꼈던 기억이 오늘날까지도 새롭다.

나는 국편 재직기간 동안 교원대 박사과정을 이수하며 은사인 권오정 교수를 만나게 되었고, 권오정 교수의 신임을 얻은 덕분에 제6차 교육과정 개발 업무에 일익을 담당했다. 주로 초등사회과의 역사 영역과, 중·고등학교 세계사 교육과정 개발의 실무를 담당했다. 교육과정시안 개발은 물론 보고서도 집필했다.

제6차 교육과정은 김영삼 정부의 출현에 맞추어 시작되었다. 세계화 시대의 요청에 부응하기 위한 개정이었다. 제6차 사회과 교육과정 개정 작업이 한국교원대학교의 권오정 교수에게 위탁된 데에는 교육부 사회과 교육 편수관들과 강우철 교수의 의향이 반영되었을 것으로 짐작된다. 당시 권오정 교수는 사회과교육학의 이론적 자산을 확보한 분이었고, 그 점이 강우철 교수가 교원대의 권오정 교수를 주목하게 된 이유일 것이다.

권오정 교수가 책임을 맡아 진행된 6차 사회과 교육과정 개정의 방향은 교육과정 개발 과정의 과학화에 초점이 맞추어졌다고 본다. 교원대의 중등 사회 3과의 교수들이 교과목별 연구 책임자가 되었는데, 그 가운데 나는 유일하게 교수가 아니면서 역사 내용영역의 교육과정 개발의 주도적 역할을 담당했다. 제 5차 교육과정 개발의 경험이 있었기 때문이다.

IV. 한국교원대학교에서의 21년, 제7차 교육과정 및 초등 사회 교과서 편찬

나는 1993년 2월 한국교원대학교 사회과교육전공에서 교육학 박사학위를 취득하고 같은 해 9월 한국교원대학교 초등교육과 교수로 부임하게 되었다. 나의 교원대 교수 부임은 여러 사람으로부터 주목을 받았을 것이다. 의외의 인사라고 생각하는 사람들도 있었을 것이다. 후일 내게 ‘최교수는 실력보다 인간성이 좋아 그 자리에 갈 수 있었다’ 는 말을 전한 어떤 교수도 있었다. 그러나 그 교수는 나를 오해하고 있었다. 그분이 말한 실력보다 나에게서는 노력이 있었고 그분이 막연히 지적한 인간성은 나의 성실성과 책임감으로 이해 되었어야 했다. 그분의 평가는 오히려 나를 자극했고 이후 교수로서의 나의 삶은 한 눈 팔지 않고 최선을 다하는 교수 생활로 나아가도록 했다.

교원대 초등교육과의 사회전담 교수는 내가 첫 인사였기에 처음 몇 년간은 나의 박사 학위 심사위원들이었던 세 분(권오정, 김일기, 김항구)이 일정 기간 나의 멘토 역할을 자임하였다. 초등사회교육 전담 교수로서 홀로서기는, 1995년 권오정 교수가 일본 교토의 류우코쿠 대학 교수로 자리를 옮긴 후부터 시작되었다. 1993년부터 2002년 남상준 교수가 초등교육과 교수로 부임할 때 까지 9년 간, 적지 않은 현안 문제들을

혼자서 해결해야 했다. 초등교육과 학부의 강좌개설 문제와 대학원 사회과교육 전공의 강좌개설 문제를 하나하나 정비해 나갔다. 외로운 여정이었으며, 그 무렵 사회과교육 전공 석사과정생들이 기꺼이 나의 동반자가 되어 주었다. 2005년, 권오정 교수가 교원대를 떠난 이후 퇴임하는 시기까지 나는 사회과교육학과 사회과교육사 강의를 주로 맡아왔다. 특히 사회과교육학은 권오정 교수가 쪽 맡아왔던 강의로 내가 이 강의를 물려받게 됨에 따라 나의 연구 분야는 역사교육이 아닌 사회과교육 일반에 치중되었다. 그런 관계로 교수로서 나의 공식적인 연구 분야는 사회과교육이 되었고, 실제로 드러내고 싶었던 ‘사회과교육 및 역사교육’이라는 전공을 내세울 수 없었다.

1995년 이후 제 7차 교육과정 총론의 개정작업이 시작되었고, 이어서 1997년에는 사회과 교육과정이 고시되었다. 이어서 초등사회과 교과서 개발이 시작되었다. 제 7차 사회과교육과정 개정이 6차에 이어서 교원대에 위탁된 이면에는 당시 사회과 편수관인 최병모 교수의 역할이 컸다. 또한 교육과정 정책과의 김만곤 과장도 교원대 위탁에 일조했을 것이다.

초·중등 사회과 교육과정 및 교과서 개발의 총 책임이 지리교육과의 김일기 교수에게 맡겨졌다. 나는 초등 사회과 교육과정 및 교과서 개발 책임을 분담하였다. 개발 책임자는 한 사람이었기에 나에게서는 편의상 연구책임자라는 이름이 주어졌다. 그러나 내가 초등 사회 교육과정 및 교과서 개발의 책임을 나누어 맡는 문제에 대해 인천교대의 한면희 교수가 이의를 제기하였다. 6차 때와 마찬가지로 7차 교육과정 개발에서도 본인이 초등 분과의 책임자가 되어야겠다는 의사를 내게 전달해왔다. 그러나 내가 한면희 교수의 요구를 뿌리칠 수밖에 없었던 데에는 좀 더 복잡한 배경이 있었다. 그 당시 교육부와 교육개발원 사회과교육 연구실은 사회과 교과서 개발 과정 중 내용 선정 및 전개 방식에 대해 갈등을 빚고 있었고, 그 결과 교육부에서는 교육개발원 사회과교육 연구실을 불신하게 되었다. 교육부의 교육과정 담당이었던 김만곤 과장은 과거 5차 사회과탐구 집필에 있어 나와 한 배를 탄 일이 있었기 때문에 교과서에 관해 나를 신뢰하고 있었다. 이에 대해 나도 초등사회과 교육과정 및 교과서 개발에 대해 강한 의지를 밝혔기 때문에 김일기 교수도 나에게 힘을 실어주었다. 물론 “교원대 초등교육과에 누가 있느냐?” 라는 한면희 교수의 지적대로 나는 혼자였지만, 일은 혼자 하는 게 아니지 않느냐? 교원대에는 지금과 마찬가지로 인력 면에서 파견 석사과정 및 박사과정 교사들을 최대한 활용할 수 있었고, 또 교육개발원 사회과출신의 여러 교수들의 협력과 참여를 이끌어내며 7차 교육과정 개발 작업을 무리 없이 추진했다. 교육부 김만곤 과장의 전폭적인 지지도 나에게 큰 힘이 되었다.

그러나 교육과정 개발 작업은 험난한 과정이었다. 당시 서울대 측 인사들은 노골적인 비판을 보냈으며, 교육부와 갈등을 빚었던 교육개발원 사회과교육 연구실도 그들과 합세하였다. 교과서 개발에서는 더 큰 문제가 터져 나왔다. 교과서 집필진을 구성함에 있어 6차 교과서 개발 시기 교육개발원 사회과 연구실에서 확보한 인사들의 절반가량을 교원대 파견 석사 교사들로 대체하는 과정에서 일부 배제된 교사들의 반발도 있었다. 2차, 3차부터 교과서 개발에 주도적 역할을 했던 원로 교장들도 비판적인 자세를 보였는데 그들 대부분이 교육부의 심의위원으로 참여하고 있었다. 그들은 7차 사회과 교과서의 구성주의적 내용제시 방식, 곧 문제해결 및 탐구과정 중심의 내용제시 방식에 대해서는 나름의 전통적인 교과서관과 경험을 내세우며 의구심을 드러냈다.

그러나 7차 교육과정 자체가 기존과 다른 혁신적인 교육과정이었기에, 나는 구성주의 교육관을 방패삼아 모두의 의구심을 물리치며 개발 작업을 강행하였다. 그 결과 7차 사회과 교과서의 새로운 내용제시 방식에

대해 익숙하지 않음에서 오는 불편은 이내 찾아들었으나 여전히 사회과 교육계 원로들의 평가는 인색했다.

또 한 가지, 나는 7차 교과서에서 사회과 교육계의 원로들의 의견과 배치되는 일탈을 감행했다. 초등 사회과 역사 내용의 구성문제였다. 교육과정 상으로 6학년 1학기 역사 내용은 주제 중심으로 내용이 구성되어 있었다. 초등학교에서 통사적 내용 제시는 지양되어야 한다는 의견이 대세를 이루고 있었으나, 나는 과감히 통사적 체계로 교과서 내용을 제시했다. 역사 내용은 시간 계열에 대한 인식이 전제되어야 하는 것이기에 6차 사회과 교과서의 주제중심 내용제시 방식은 배우는 학생들에게나 가르치는 교사에게나 시대 개념과 사건의 연대기적 인식을 가로막았다. 이 문제를 해결하기 위해 나는 역사 내용서술 체제를 바꾸었다. 당시 6차 교과서 내용과 같은 체제의 교과서 내용 제시는 미국, 일본 그 밖의 어느 나라에서도 찾아볼 수 없는 한국만의 유일한 내용제시 방식이었다. 이 문제에 대해서도 비판이 제기되었으나 교과서 개발 책임자로서의 권위로 이를 물리쳤다.

7차 교과서 개발은 1998년에서 2005년까지 지속되었다. 2년간의 실험본, 정본 교과서 개발 과정에서, 나와 사회과교육전공 대학원생들의 관계는 깊어졌고 이러한 교과서 개발 경험이 후일 몇 명의 박사들을 대학으로 보내는데 큰 자산이 되었다고 확신한다. 또 그들의 교과서 개발 참여 경험은 교원대 남상준 교수가 책임을 맡은 2007 개정 교육과정 교과서 개발에도 이어져 교원대학교 사회과교육 전공의 위상은 물론 개별적으로 그들의 사회과교육 관련 역량 강화에도 기여했으리라 본다. 2009 교육과정과 교과서 개발을 주도한 이들도 7차부터 교과서 개발에 참여했던 인사들이라는 사실을 보면 국정 교과서 개발 체제하에서 교육과정 개발과 교과서 개발 경험은 여전히 소중한 자산으로 활용되고 있음을 확인하게 된다.

교과서 개발 경험을 겪으면서 이루지 못한 아쉬움은 교과서 개발에 참여한 경험을 하나의 교육체제로 발전시키지 못한 점을 들 수 있다. 개인적으로 교과서 개발 과정에서 배운 경험을 책으로 남기거나, 교과서 개발자들이 교과서를 분석하고 비판하고 개발하는 과정에서 모은 의견들을 하나로 엮은 총서 같은 것이 나왔더라면 후학들에게 물려줄 값진 유산이 되지 않았을까 하는 아쉬움이 남는다.

지금이라도 사회과교육 전공 교수들 중 교과서를 좀 더 체계적으로 연구하는 이가 나타나기를 바라며, 또 교과서 개발 체제가 점점 교과서 체제로 바뀌어 각 교대의 사회과교육 전공 교수들이 그들 나름의 개성 있는 교과서를 발전시켜 나갈 수 있기를 기대해본다.

V. 시각 장애인 교수로서 살아온 7년, 그리고 퇴임

나의 시각 장애는 2007년 이후 본격화 되었고, 이로 인해 2008년에는 명예퇴직까지 생각했었다. 그러나 이런 나의 계획을 제자들이 한사코 만류했고, 일본에 계신 권오정 교수님은 “교원대 학생들이 장애인 교수로부터 배우는 게 있어야 한다” 라고 까지 말씀하시며 나의 중도퇴직을 만류하셨다. 청주지역 시각 장애인들도 자신들을 위해 버텨달라고 부탁했다. 이렇게 여러 사람들의 격려에 힘입어 뜻을 바꾸었고 정년시기까지 교수 생활 7년을 힘겹게 버텨냈다. 지금 생각해보면 내가 박사 과정을 바꾼 것만큼이나 잘 한 선택이었다. 2009년 나의 교수 생활은 재개되었고, 2008년 한 해 동안 받지 않았던 지도 학생도 다시 받기 시작했다. 헤아려보니 2009년 이후에도 25명의 석사와 3명의 박사를 배출했다. 이 기간 동안 나의 교수직 수행은 초등교육과 및 중등 사회교과 교수님들의 협조, 협력이 없었다면 어려웠을 것이기에 이 자리를 빌려 교

수님들께 고맙다는 인사를 전하고자 한다.

많은 사람들에게 강의는 어떻게 하느냐고 질문 받는데 논문지도는 질의·응답과 대화를 통한 상담기법을 활용했다. 보고서 내용은 텍스트 파일로 받아 시각 장애인 음성정보 단말기로 읽기도 했고, 또 학생과의 대면 상담으로 논문 지도가 가능했고, 학부와 대학원생 강의는 역시 같은 방법으로 무리 없이 진행할 수 있었다.

VI. 나으며

짧게 정리하려 했지만, 1980년 교육개발원시대부터 교원대학교에서의 22년 세월 동안 쌓인 이야기를 한번에 쏟아 놓다보니 어쩔 수 없이 길어진 감이 있다. ‘1980년부터 2015년까지 사회과 교육과, 역사교육 연구자로서 살아온 나의 여정이 회고하고 반성할 만한 가치는 있는가’ 라는 회의적 반문에도 불구하고, 그 나름 지나간 몇 십년간의 우리나라 사회과교육 변천의 중심에 서서, 보고 듣고 겪었던 사실들을 증언하는 것만으로도 의미가 있다는 자기 위로에 힘입어 회고의 말을 적어보았다. 마지막으로 사회과 교육의 발전을 위해서 제안하고 싶은 말, 후학들에게 당부하고 싶은 말들을 전하는 것으로 마무리를 지으려고 한다.

첫째, 사회과 교육과정의 범위와 계열에 대한 전면적 개편이 필요하며, 이를 가능케 할 연구 모임이 시작되었으면 한다. 마치 1950년대 초등 교사들이 주체가 되어 전개한 중핵 교육과정 연구 모임처럼 말이다. 초등학교 사회과의 계열은 전통적인 환경 확대법과 이의 탄력적 적용이 병행되어야 할 것이다. 그리고 전통적인 학년별 주제에 대한 비판적 검토와 함께 오늘날의 디지털 혁명과 시장 및 시장사회의 폐해에서 벗어나기 위한 대안적 주제들이 내용 범위 안에 포함되었으면 한다. 종래의 지리, 역사, 사회의 세 영역으로 구분되어 제시하는 학습내용을 뛰어넘을 수 있는 주제들, 예컨대 여행으로 얻는 것들, 돈으로 살 수 없는 것들, 가난한 이웃들, 지구의 건강 지키기, 시민단체가 하는 일, 재난에 대비하는 힘, 인간과 자연이 공존하는 삶, 인종과 문화가 다른 친구들, 디지털 기술 혁명으로 바뀔 미래 등과 같은 획기적인 내용들이 사회과의 새로운 내용으로 포함시켜야한다는 것이 나의 기본 아이디어다.

둘째, 교육과정 내용이 획기적으로 바뀐다면, 당연히 교과서 내용도 따라 바뀌어야 할 것이다. 다만, 교과서 내용 구성은 전문적인 식견과 작가로서의 역량이 필요한 만큼 교과서 저자를 양성할 수 있는 훈련 과정이 대학원 수준에서 이루어져야 할 것이다. 어느 한 대학의 역량만으로 이루어내기 힘들다면 학회 수준에서 장기적인 프로젝트로 이 과제를 수행하는 것도 가능한 대안이 될 수 있을 것이다. 문제는 사회과 교육과정 전문가들의 의지와 협력, 그리고 컨센서스가 선행되어야 할 것이다.

셋째, 교원대학교 교수로 재직하면서 몇 차례의 사회과교육사 강좌를 운영해오고 또 사회과교육사의 주제로 석사논문 지도를 해 본 경험을 토대로 얻은 결론은, 우리나라 사회과교육의 발전을 위해 사회과교육사 강좌가 지속적으로 개설되고, 그에 따라 사회과교육사의 연구를 통해 얻게 된 정보와 통찰이 사회과교육 연구와 교육과정 개발에 반영되어야 한다는 것이다. 나는 나의 퇴임학기 강좌로 ‘사회과교육사’를 선택했다. 2005년에 사회과교육사 영역의 논문지도를 끝으로 10여년의 공백이 있었다. 사회과교육사 연구에 대한 그간의 갈증을 채워준 마지막 한 바가지 물처럼 흠족했다. 새로운 연구 주제로까지 발전시키지는 못했어도, 석박사 과정생들에게 사회과교육사가 하나의 연구 영역이고 충분히 투자할만한 가치가 있음을 소

개한 것만으로도 만족한다.

넷째, 사회과 교육의 오랜 쟁점인 사회과 통합의 문제와 관련해서 한 가지 아이디어를 제시해본다. ‘화이부동(和而不同)의 통합(通合)’이다. 사회과교육 세 영역 교수들의 소통을 전제로 자기 영역에게 할당된 부분을 전체 10할에서 7할만 차지하고, 나머지 3할은 다른 두 영역과 나누는 일이다. 3할을 서로 나누어 교육과정을 구성하면, 2~3할 만큼은 통합의 가능성이 확보되는 것이다. 상징적인 제안이지만, 의지만 있다면 여러 가지 실현 가능한 방안들이 도출될 수 있을 것이다. 이와 더불어 교대와 교원대 초등교육과의 사회과 교육 전공 교수들만큼은 자신의 전공 표시를 사회과 지리교육, 사회과 역사교육, 또 사회과 경제교육 등으로 표시해주었으면 한다. 그들의 지도를 받는 석·박사과정 대학원생들도 자신의 전공 영역을 것처럼 생각한다면, 우리가 기대하는 초등영역의 사회과 통합은 뿌리부터 이루어지지 않겠는가.

끝으로 알프레드 아들러의 말을 인용하며 나의 정년 이후의 계획을 밝히고자 한다. 아들러는 우리의 삶을 이끄는 두 가지 조건으로 ‘공감과 배려의 삶’, ‘인간, 사회에 대한 통찰을 지향하는 삶’을 제안하고 있다. 가슴이 이끄는 대로 가되 뇌를 챙겨가란다. 이러한 삶의 방향에 따라 정년 이후 나는 장애인 복지에 온 힘을 쏟을 것이다. 사회과교육과는 일정한 거리를 두고 싶다. 다만, 디지털공학의 획기적인 발전에 힘입어 어느 날 세상을 다시 볼 수 있는 날이 온다면 사회과교육사의 정리를 위해 미력을 발휘하고픈 작은 불씨는 간직하고 싶다. 시각장애인 교수로서 마지막 7년 동안 내게 기운을 북돋아준 모든 분들에게 고마움을 전한다.