

## 경제 교육과정과 사회적경제에 관한 일고 - 2009 교육과정을 중심으로

최 병 영\*, 송 현\*\*

국립부여문화재연구소\*, 충남고등학교\*\*

### I. 들어가면서

교육의 목적은 학습자를 변화시키는 것이다. 이런 교육목적을 달성하기 위해 교육목표와 내용, 계획 등 교육에 관한 일체를 담고 있는 것을 교육과정이라고 한다. 교육과정은 만드는 주체의 수준별로 나눌 수 있는데, 그 최상위에 국가가 정한 국가수준 교육과정이 있다. 국가는 자신과 사회가 요구하는 바를 교육과정에 담아 전달하고, 교육기관은 교육활동을 통해 학습자를 변화시키고자 한다. 우리나라는 해방이후 지금까지 열 번의 큰 교육과정 개정을 통해 시대의 변화에 걸맞은 인재를 교육하고자 했다. 그중 사회과는 민주 시민 양성이라는 대전제를 목표로 설정하고 있다. 경제과목은 이런 사회과의 하위 과목 중 하나이다. 그러므로 경제과목도 민주시민 양성이라는 대전제를 갖는다.

지역에 따라 다르지만 인류는 산업혁명이후 물질적 풍요를 경험하게 되었다. 이것은 인류가 효율성과 생산성을 강조하면서 이에 딱 들어맞는 (산업)자본주의 경제체제를 만들어내고, 이 체제를 지금까지 유지하고 있기 때문이다. 따져 보면 인류 역사상 자본주의(시장경제) 체제는 약 250년이라는 비교적 짧은 역사를 가진 셈이다. 자본주의 시장경제 체제는 전과 비교할 수 없는 물질적 변화를 가능케 했던 동력을 경쟁과 이기심에서 찾는다. 자본주의 시장경제는 생산의 증가와 물질적 풍요를 이뤘으나 그 자체가 완벽한 것은 아니었다. 그것은 바로 소득불평등에 따른 양극화, 환경오염, 대공황, 실업 등의 문제를 가져온 것을 통해 확인 가능하다. 지금 현실은 어떤지 깊게 생각해볼 필요가 있다. 이명박정부는 출발 전 그가 후보시절부터 비즈니스 프렌들리를 주장하면서 친기업적 정서를 강하게 표현했다. 그의 시장친화적 정서는 교육과정에 어떤 영향을 미쳤을지 궁금하다. 자본주의 시장경제의 문제를 인식하고 그 문제를 해결 방안을 찾는 과정에서 사회적경제가 대동했다. 사회적경제가 시장경제의 대안으로 등장한 것이다. 우리나라의 경우는 IMF 이후 공공근로 위탁사업, 일자리 나누기 등을 시작으로 사회적 기업, 마을기업, 협동조합 등의 형태로 시장과 정부의 실패를 극복하려는 노력들이 확대되고 있다(노대명, 2007, 57).

현실 사회의 문제와 그 대안 그리고 새로운 변화는 교육과정에 포함될 필요가 있다. 그래서 본 연구의 목적은 자본주의 시장경제 문제의 대안으로써 생겨난 사회적 경제를 국가수준 교육과정에 포함하는 문제와 포함할 때 어떤 내용을 다룰 것인지를 살펴봄에 있다.

연구는 다음과 같이 진행한다. 제2장은 사회와 교육과정과 경제교육과정을 정리했다. 이를 통해 교육과정을 이해하고 개정에 따른 경제과목의 특징을 살핀다. 제3장은 간략하게 사회적 경제에 대한 이해를 위해 배경과 특징, 작동 메커니즘, 현황 등을 정리한다. 제4장은 사회과와 경제과목에 필요한 사회경제적 요소를 제시하고, 학교급별 교육과정을 제시한다. 글을 마무리하면서 본 연구결과로 얻은 시사점과 한계를 밝힌다.

## II. 사회과 교육과정과 경제교육과정

### 1. 2009 개정 교육과정

#### 1) 사회과 교육과정

대한민국의 국가수준 교육과정은 열 차례 전면 개정을 거쳐 왔다.<sup>1)</sup> 미군정 아래에서 1946년 제정된 교수요목기 교육과정은 최초의 대한민국 교육과정에 해당된다. 1954년 1차 시기 교육과정부터 1997년 7차 시기 교육과정까지 순차적으로 개정되었으며, 2007년 이후 상시 개정체제 도입으로 변화 했다. 현재 2009 개정시기 교육과정에 따른 교육활동이 이뤄지고 있다. 연구자에 따라 2009 개정 교육과정을 부분적 개정 시기에 따라 2011개정, 2012개정으로 분류하기도 한다. 본 연구에서 2009 개정시기 교육과정은 각론부분 최종 시기인 2012년 12월 부분개정 교육과정을 대상으로 선정했다. 한편 2015 개정 교육과정이 2015년 9월로 예정되어 있다.<sup>2)</sup>

<표 II-1> 시기/차수별 교육과정

시대 차수별 교육과정	해당 년도	비고
1차 이전	1945.06~	주기, 전면적 개정
1차 시기	1954.04~	
2차 시기	1963.02~	
3차 시기	1973.02~	
4차 시기	1981.12~	
5차 시기	1987.03~	
6차 시기	1992.06~	
7차 시기	1997.12~	상시, 부분적 개정
2007 개정시기	2007.02~	
2009 개정시기	2009.12~	
2015 개정예정	2015.09~	

2009 개정 교육과정에서 최근 고시된 사회과 교육과정은 교육과학기술부 고시 제 2012 -14호 별책 7이다. 사회과 교육과정은 공통 교육과정으로 사회와 역사 두 과목이다. 선택 교육과정은 일반과목으로 사회, 한국 지리, 세계 지리, 한국사, 동아시아사, 세계사, 경제, 법과 정치, 사회·문화 등 9과목이며, 심화과목으로 국제 정치, 국제 경제, 국제 관계와 국제 기구, 세계 문제, 비교 문화, 사회 과학 방법론, 한국의 사회와 문화, 국제법, 지역 이해, 인류의 미래 사회, 과제 연구 등 11과목이다.

#### 2) 2009 경제 교육과정 현황

2009 교육과정에서 사회과는 초·중·고등학교 모두 수차례 부분 개정했다. 2012년 12월 부분 개정된 사

1) 대한민국 교육과정의 시대/차수별 변화는 한국교육과정평가원에서 운영하는 국가교육과정 정보센터(NCIC, 이하 NCIC)의 자료를 근거로 제시하였다. <http://www.ncic.go.kr/mobile.kri.org4.inventoryList.do>  
 2) 2015 개정예정 교육과정은 문이과 칸막이 없는 학교교육을 통해 학생들이 인문 사회 과학 기술에 대한 기초 소양을 함양하여 인문학적 상상력과 과학기술 창조력을 갖춘 창의 융합형 인재로 성장할 수 있도록 우리 교육을 근본적으로 개혁한다는 취지이다.

회과 교육과정에서 제시한 초등학교, 중학교 과정에서 경제과목과 관련된 내용체계를 <표 II-2>로 정리했다

<표 II-2> 2009 개정 초중등 경제부문 영역

학 년	2009 교육과정 일반 사회 영역(경제부분만 발췌)
초등학교 3-4 학년	■ 경제 생활과 바람직한 선택
초등학교 5-6 학년	■ 우리 경제의 성장
중학교 1-3 학년	■ 경제 생활의 이해, ■ 시장 경제의 이해, ■ 국민 경제와 경제 성장, ■ 국제 경제와 세계화

고등학교 선택교육과정 과목인 경제의 내용체계는 <표 II-3> 이다.<sup>3)</sup>

<표 II-3> 2009 개정 고등학교 경제과목 영역 및 내용요소

영 역	2009 교육과정 경제과목 내용 요소
경제 생활과 경제 문제의 이해	■ 희소성, 합리적 선택, ■ 비용과 편익, 경제적 유인, ■ 분업과 특화, 자발적 거래, ■ 경제 체제, ■ 시장 경제의 기본 원리
경제 주체의 역할과 의사 결정	■ 가계(상품의 수요자, 생산 요소의 공급자), ■ 기업(상품의 공급자, 생산 요소의 수요자), ■ 정부(재정 활동)
시장과 경제 활동	■ 수요, 공급, 탄력성, ■ 시장 균형, ■ 자원 배분의 효율성, 잉여, ■ 노동 시장, 금융 시장, ■ <b>시장 실패, 정부 개입, 정부 실패</b>
국민 경제의 이해	■ 경제 성장, 한국 경제의 변화, ■ 국민 경제의 순환, 국내 총생산, ■ 실업, 인플레이션, ■ 총수요와 총공급, ■ 재정 정책, 통화 정책
세계 시장과 한국 경제	■ 무역의 원리, ■ 무역 정책, ■ 외환 시장, 환율, ■ 국제 수지, ■ 국제 경제 환경의 변화
경제 생활과 금융	■ 수입, 지출, 신용, 저축, 투자, ■ 자산과 부채의 관리, ■ 재무 계획 수립

3) 2007 개정 교육과정과 2009 개정 교육과정의 비교<sup>4)</sup>

여기에서는 경제과목의 2007 교육과정과 2009 교육과정의 내용체계 비교를 통해 현재 경제 교육과정의 특징을 살펴보고자 한다. 다음 표는 두 교육과정의 영역을 정리한 것이다.

<표 II-4> 2009 개정 고등학교 경제과목 영역 및 내용요소

구분	2007 교육과정 경제 영 역	2009 교육과정 경제 영 역
1단원	경제생활과 경제 문제의 이해	경제 생활과 경제 문제의 이해
2단원	경제 주체의 역할과 의사 결정	경제 주체의 역할과 의사 결정
3단원	시장과 경제 활동	시장과 경제 활동
<b>4단원</b>	<b>시장 기능의 한계와 정부 개입<sup>5)</sup></b>	국민 경제의 이해
5단원	국민 경제의 이해	세계 시장과 한국 경제
6단원	세계 시장과 한국 경제	<b>경제 생활과 금융</b>

3) 사회과목의 합리적 선택과 삶 영역에도 경제와 관련된 내용 요소가 있지만 본 글에서는 제외하였다.

4) 이 비교는 논의의 단순화를 위해 고등학교 경제 과목으로 한정했다. 2007 교육과정은 최종 2009년 03월 기준이다.

5) 이 영역의 내용요소는 시장 실패, 외부성, 공공재, 독과점, 진입 장벽, 정보, 소득 분배, 재분배, 규제, 정부 실패 등이다.

## 2. 2009 교육과정 경제과목의 개정에 따른 특징

2007과 2009 개정 두 교육과정 간 비교를 통해 차이점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 2007 개정 교육과정의 경우 하나의 대단원을 구성했던, 4단원 시장 기능의 한계와 정부 개입이 2009 개정 교육과정에서는 2단원과 3단원으로 분산되었다는 점이다. 이것은 시장 기능의 한계와 정부 개입의 역할과 필요성을 이전보다 축소했다는 것을 시사한다.

둘째, 경제생활에 금융의 중요성을 강조하고 이를 대단원으로 설정했다는 점이다. 이전 교육과정까지 극히 미미하게 다루었던 개인의 수입과 지출, 신용, 저축과 투자, 자산과 부채의 관리, 재무 계획 수립 등을 내용요소로 포함한 것이다. 이것은 외환위기 이후 우리사회에 등장한 재테크 개념을 경제 과목에 반영한 측면으로 이해된다.

셋째, 앞의 두 차이점을 종합해 볼 때 2009 개정 교육과정은 2007 교육과정에 비해 보다 시장주의적 접근이 이루어졌다고 해석할 수 있다.(우대회, 2015, 47)

경제과목 교육과정에서 제시하는 경제 학습의 목표는 경제적 사고력과 경제 문제 해결력을 기르기 위함이다. 이런 경제과목 학습을 통해 체계적인 경제 지식과 사고력 및 가치관을 토대로 학습자는 개인적, 사회적 차원에서 경제적 역할을 합리적이며 책임 있게 수행할 수 있는 민주 시민의 자질 함양을 추구한다.<sup>6)</sup> 경제과목이라고해서 민주 시민의 자질 함양이라는 사회과의 공통된 목표에서 결코 예외가 될 수 없다. 국가와 사회는 민주시민에게 그에 맞는 자질을 요구한다. 공식적으로 이런 자질을 갖추는 과정이 학교교육에 해당된다. 그러기에 국가수준에서 정하는 학교급별 공식적 교육과정은 당연히 국가의 요구를 담고 있다. 차수별 개정은 시대 상황과 사회 여건이 변화함에 따라 개정되기도 하지만, 국가의 요구 달리 표현하면 정부의 필요성에 따라 개정되는 것이다. 2009 개정 경제과목 교육과정은 앞서 정리한 차이점과 이전 교육과정을 종합적으로 비교해볼 때 전보다 더욱 시장친화적 내용을 강화했다고 할 수 있다.<sup>7)</sup> 전후 한 시대를 풍미한 경제 정책 역할을 강조했던 케인즈주의 였다면, 1970년 이후 하이예크에 의한 신자유주의가 지배해오고 있다. 전후 케인즈의 정부역할이 강조되던 시대를 지나 신자유주의가 주류를 이루면서 그로 인한 문제점들이 심각하게 노출되고 있다. 노동 유연화, 민영화, 규제철폐 등이 지배원리로 등장하면서 피로감이 높다.(오세근, 2014, 210)

## III. 사회적 경제

### 1. 대안경제로서의 사회적 경제

산업혁명과 더불어 자본주의 경제<sup>8)</sup>는 이전에 볼 수 없었던 높은 생산성으로 인해 인간 삶에 상당한 물질적 변화를 가져왔다. 그러나 자본주의가 가속화 될수록 분배의 불평등, 경기변동에 따른 경제 불안정, (개인과 기업 모두) 지나친 사의 추구로 인한 사회전체에 대한 해악, 환경오염, 인간성 상실과 같은 문제점을 드러냈다. 인간은 자신과 자신이 속한 사회에 문제가 발생하면 그 해결을 위해 변화를 꾀하고 시스템을

6) 2009개정 고등학교 경제 교육과정 참고

7) 이때 정부는 이명박정부이며, 이명박대통령은 대선 후보시절부터 비즈니스 프렌들리(business-friendly, 친기업적인)' 정부를 천명했다. 친기업과 시장친화적을 반드시 같다고 할 수는 없지만 친기업에는 시장친화적 의미가 있다고 생각한다.[http://www.hani.co.kr/arti/politics/politics\\_general/259851.html](http://www.hani.co.kr/arti/politics/politics_general/259851.html),

8) 이 글에서 자본주의 경제는 시장경제와 같은 의미로 사용했다.

정비한다. 그래서 등장하게 된 것이 사회적경제이다. 사회적경제의 초기적 모습을 유럽의 길드, 우리나라의 두레나 계에서 찾기도 한다(황승미, 2015, 16). 이렇게 사회적 경제는 자본주의 경제의 문제점에 대한 희망과 대안으로 등장했다(박원순, 2015, 4). 학문적으로 사회적 경제는 정치경제학을 비판하면서 프랑스에서 등장했다. 사회적 경제란 말을 처음 사용한 학자는 1830년 프랑스의 뒤누와이어(C. Dunoyer)이다. 이후 지드(C. Gide)와 왈라스(L. Walras)를 지나면서 개념이 확대되었다(송두범, 2013, 41-42). 지드(C. Gide)는 노동자의 위협에 대비하기 위해 자본주의적 시장경제를 사회적(social)이고 공평한(equitable) 체제로 변화하기 위한 대안으로 사회적 경제를 상정하였다.(김경희, 2013, 130) 그는 노동조건 개선, 주류경제 및 사회시스템의 전반적인 개선, 위기에 대비한 안전보장, 경제적 자립 보장 등을 사회적경제의 목적으로 간주했다. 이후 사회적경제의 실체는 협동조합, 공제조합, 결사체, 민간단체 등의 다양한 형태로 발전했으며, 현재 사회적기업, 커뮤니티비즈니스 등으로 변화했다(박진도, 2011, 3).

유럽의 경우 사회적 경제는 전후 20세기 자본주의 시장경제의 기록적 성장으로 주춤했다가, 1970년대 세계경제가 오일쇼크와 더불어 경기침체에 따른 실업과 물가상승 등 문제를 보이자 다시 주목받았다. 그 이유는 사회적경제가 취업과 사회서비스를 정부와 시장을 대신해 담당했기 때문이다. 2008년 세계 금융위기는 시장경제의 대안으로 사회적 경제를 주목하는 계기가 되었다. 이렇게 사회적 경제는 시장경제 중심의 자본주의 체제가 위기에 처했을 때, 그것을 극복하기 위한 대안적 의미를 갖는다(새문연, 2013, 7-8).

## 2. 사회적 경제의 이해

### 1) 사회적 경제의 개념과 특징

사회적 경제는 19세기 유럽에서 개념이 등장했으나 정확한 개념 정의는 다양하다. 이를 각주에 간략하게 정리하였다.<sup>9)</sup> 다양한 개념정의를 바탕으로 다음 세 개념으로 요약할 수 있다. ① 자본주의 시장경제에 대한 대안적 성격의 경제로 국가의 역할을 보완하는 기능을 수행하며, 민간부문과 공공부문의 사이에 존재하는 활동 영역이다. ② 공동체 주도의 경제로 사회적 목적을 향상시키기 위한 민주적 의사결정, 수익배분, 노동(고용)중시의 경제 활동이다. ③ 지역사회 이해당사자들이 다양한 필요를 충족하기 위해 자발적, 협력적, 호혜적 운영원리로 활동하는 참여경제 조직이다(강원도, 2013, 23).

사회적경제의 특징은 ① 궁극적 목적이 이윤추구가 아닌 구성원이나 지역사회에 대한 봉사. ② 운영의 자율성이다. 운영의 자율성은 사회적 경제를 공공부문이 생산하는 재화와 용역을 구분하는 주요요소이다.

구분	사회적경제에 대한 정의
OECD	경제적 측면: 재화와 서비스의 직접적인 생산 및 판매, 높은 수준의 자율성 및 참여와 탈퇴권한 보유, 구성원들의 실질적인 재정적 결정, 최소한의 임금노동자 고용 강조 사회적 측면: 시민들의 주도권에 의해 만들어지고, 참여자의 민주적 의사결정에 의해 운영되는 경제
드푸르니(Defourny)	<b>이윤창출보다 구성원이나 공공에 대한 공헌을 목적으로 경영의 자율성, 민주적 의사결정(1주 1표제 제외), 수익배분에 있어 자본보다 사람과 노동을 중시하는 4가지 원칙</b> 을 따르는 이해 당사자 경제(stakeholder economy)의 일부
패인과 번사이드(Payne & Bunside)	순수하게 배타적인 활동으로부터 인간 중심의 참여적이고 민주적인 가치를 가진 모든 사회적 목적을 향상시키기 위한 상업적 활동
신명호	협동조합을 가운데 사회적 목적, 자율성 및 민주적 의사결정, 이윤배분 제한 등의 기준을 충족하지 못하는 농업 협동조합, 수산업 협동조합 등 일부 협동조합을 제외한 대부분의 협동조합, 비영리민간단체 중에서 생산, 교환, 분배, 소비 등의 경제활동과 무관한 단체를 제외한 NGO를 포괄하는 개념
장원봉	자본과 권력을 핵심자원으로 하는 시장과 국가에 대한 대안적 자원배분을 목적으로 하며, 시민사회 혹은 지역사회의 이해당사자들이 그들의 다양한 생활세계의 필요들을 충족하기 위해서 실천하는 자발적이고 호혜적인 참여경제(Participatory economy) 방식

9) (강원도, 2013, 22)

③ 구성원에 의한 민주적 통제이다. 민주적 통제는 이론적으로 ‘1인 1표’의 규칙을 의미한다고 할 수 있다. ④ 잉여분배에 있어 사람과 사회적 목적이 자본에 우선한다는 것 등이다(김신양, 2012, 5).

2) 사회적 경제의 원리

사회적 경제는 인간본성에 관한 가정을 시장경제와 완전히 달리한다. 바로 인간이 상호적(또는 호혜적)이라는 전제 하에서 신뢰와 협동을 통해서 연대를 이루는 것을 목표로 보고 있다. 시장경제가 인간은 이기적이라는 전제 하에서 시장에서의 경쟁을 통해 효율성을 추구하는 체제와 극히 비교된다.

<표 III-1> 시장경제와 사회적경제의 비교

구분	인간 본성에 대한 가정	상호작용 기제	상호작용 조건	목표
시장경제	이기성, 호모 이코노미쿠스(Homo economicus)	경쟁	등가교환	효율성
사회적경제	상호성, 호모 리시프로칸(Homo reciprocans) <sup>10)</sup>	신뢰와 협동	공정성	연대

출처: 새로운사회를여는연구원, 사회적 경제 생태계 육성 전략, 2013, 4; 채지희, 2013, 11

이기성과 비교되는 상호성은 인간이 언제나 이기적으로 행동하는 것이 아니라 상대방으로부터 받은 만큼 베푼다는 뜻이다. 개인의 이기심에 따른 사익추구가 전체의 이익에 해가되는 경우 마치 환경문제 같은 경우처럼 경제위기와 경제문제를 야기한다. 이를 사회적 딜레마라고 하며 구성원 간 협동을 통해 딜레마를 해결하고, 공동이익을 증진으로 이어지는 것이 사회적경제의 작동원리이다(새문연, 2013, 5-6).

3) 사회적 경제의 유형 및 현황

<표 III-2> 사회적경제 유형 및 현황

구분	개념	현황 <sup>11)</sup>
협동조합	- 공동으로 소유되고 민주적으로 운영되는 사업체를 통하여 공통의 경제적, 사회적, 문화적 필요와 욕구를 충족시키고자 하는 사람들이 자발적으로 결성한 자율적인 조직(국제협동조합연맹(ICA))	7,466개(2015.7월 현재) 사회적협동조합:302
사회적기업	- 영리기업이 주주나 소유자를 위해 이윤을 추구하는 것과는 달리, 사회적기업은 사회서비스를 제공하고 취약계층에게 일자리를 창출하는 등 사회적 목적을 조직의 주된 목적으로 추구	1,350개(2015.7월 현재)
마을기업	- 주민이 지역의 유무형의 자원을 활용한 사업을 통해 지역공동체 회복과 일자리를 제공하여 지역발전을 도모하는 마을단위의 기업	1,293개(2015.5월 현재)

출처: 한국사회적기업진흥원, 부산광역시 사회적기업센터 홈페이지 자료를 참조하여 정리.

사회적 경제 유형은 전통적으로 신용조합, 상호공제회, 협동조합 등이 있으며, 사회적 기업, 연대 협동조합, 사회적 협동조합 등이 추가되었다. 비영리 부문으로 재단, 법적 자선단체, 비영리 단체 등은 나라에 따라 포함여부가 다르다(새문연, 2013, 11). 이런 분류를 기초하여 우리나라의 사회적 경제 유형의 개념과 현황을 협동조합, 사회적 기업, 마을기업 등으로 구분해 간략하게 정리했다. 유럽의 경우는 별도로 표 III-3에 정리하였다.

10) 상호성의 핵심은 남이 해주는 대로 나도 행동한다는 것이다. (새문연, 2013, 5)

11) 한국사회적기업진흥원, 부산광역시 사회적기업센터홈페이지 참조

<표 III-3> 유럽의 사회적 경제 현황

구분	사업체수	종사자수
이탈리아 (사회적협동조합)	7,363	278,849
프랑스(사회적경제)	58,814	1,430,969
영국(사회적기업)	70,000	723,200
스웨덴(사회적협동조합)	3,566	65,136

출처: 이철선(2014), 사회서비스 산업과 사회적경제의 상생, 보건복지 ISSUE&FOCUS, 250

#### IV. 경제 교육과정과 사회적 경제

##### 1. 사회과 교육과 사회적 경제 요소

앞서 사회과 교육의 목표는 민주 시민의 자질 함양이고 경제과목이라고해서 예외일 수 없다고 말했다. 또한 사회적경제의 태동이 자본주의 경제의 문제해결과정에서 일어났다는 역사적 사실을 확인했다. 이번에는 사회과 교육과 밀접한 사회적 경제 요소를 살펴보고자 한다.

##### 1) 민주주의

앞서 사회적경제의 특징에서 1인 1표를 언급했고, 드프루니(Defoumy)는 사회적 경제 4원칙에 1주 1표를 부정하는 민주적 의사 결정을 제시했다. 이렇게 사회적 경제는 자본주의 대표적 조직인 주식회사의 의사결정방식인 1주 1표를 원칙적으로 부인한다고 볼 수 있다. 장하준은 조합원이 소유하고 민주적으로 운영되는 협동조합은 '1%' 특권층이 아닌 '99%' 다수를 위한 경제를 지향한다고 보고 협동조합을 경제민주화의 한 요소로 꼽았다. 그는 경제민주화를 '1인 1표'라는 시장주의 원리를 민주주의의 원리인 '1인 1표'로 견제하는 것이라고 설명했다. 협동조합의 운영원리와 맥이 닿는다.<sup>12)</sup> 1995년 국제협동조합연맹(ICA)은 협동조합의 7가지 원칙을 제시했으며 그중에서 민주적 관리의 원칙은 매우 중요한 원칙이다. 주식회사와 협동조합의 차이는 운영방식, 즉 의사결정 비교를 통해 보면 더욱 선명하게 인식된다.

<표 IV-1> 시장경제와 사회적경제의 비교

구분	상 법	협동조합기본법		민 법
		일반	사회적	
사업목적	이윤 극대화	조합원 실익증진		공 익
운영방식	1주 1표	1인 1표		1인 1표
설립방식	신고제	신고(영리)	인가(비영리)	인가제
사업 예	대기업 집단 삼성전자(주) 등	일반경제 활동분야	의료협동조합 등	학교, 병원, 자선단체, 종교단체 등
< 영 리 법 인 >		< 비 영 리 법 인 >		
< 사 회 적 기 업 >		(고용부 인증기업)		

출처: 기획재정부, 2012, 상생과 통합의 미래 협동조합과 함께- 협동조합 자료집, 306 편집

12) <http://www.yonhapnews.co.kr/bulletin/2012/11/04/0200000000AKR2012110404400002.HTML>, 2012년 11월 5일, 연합뉴스

## 2) 공동체주의

사회적경제의 이념이 태동하고 그 실제적 형태로 오랜 역사를 가진 협동조합, 상호공제 같은 조직은 물론이고 사회적 기업, 마을기업 등 최근의 유형 조직도 대규모·전국적 단위로 이루어지기보다 소규모·지역적 단위로 형성되는 것이 보편적이다. 그로인해 사회적 경제 조직의 구성원은 보다 높은 공동체 의식을 갖는 것이 가능하다. 지역단위 조직의 경우 지역사회의 발전은 지역구성원이자 사회적경제의 구성원인 조합원이나 가입자의 발전에 많은 영향을 미친다. 또한 지역의 환경과 경제의 문제는 그대로 구성원의 문제가 된다. 결국 조직과 구성원은 문제해결과 발전을 위해 함께 공동체 의식을 발휘해 협력해야 한다. 사회적 경제는 문제해결과 발전이라는 과정에서 전체 공동체의 보편적 이익을 추구하게 된다. 이처럼 공동체의 보편적 이익을 추구하고 지향하는 경제라는 것은 사회적 경제 개념의 내포를 구성하는 일차 요소이자 가장 중요한 기준이라고 볼 수 있다(신명호, 2009, 26). 사회적 경제는 이윤이 최고의 목표인 자본주의 경제의 대안적 개념으로, 사회적 가치 실현을 우선으로 공동체의 보편적 이익 실현, 민주적 의사 결정, 노동 중심의 수익 배분, 사회 및 생태계의 지속가능성 등의 가치를 추구한다. 이를 위해 경제에 참여하는 주체들의 협동, 연대, 신뢰는 필수적 요소이고,<sup>13)</sup> 이것을 가능하게 하는 바탕이 공동체주의이다.

## 3) 연대주의

사회적 경제에 대한 표현은 제3섹터(the Third Sector), 비영리부문(Non-profit Sector), 연대 경제(Solidarity Economy) 등으로 다양하게 불린다(장원봉, 2007, 6). 본 연구자는 연대 경제를 연대주의를 현실에서 구현하는 경제라고 해석했다. Solidarity는 궁극적으로 공동의 이익을 위한 하나됨을 지향한다. 협동조합도 연대(solidarity)의 기본적 가치를 토대로 삼고 있다.<sup>14)</sup> 앞서 본 바대로 사회적경제의 궁극적 목표가 바로 연대다. 이때, 연대를 위한 전제조건은 연대 당사자 상호 간의 신뢰이다. 시장경제 논리에서 분산되어 있는 개인이 사회적 경제 논리에서 연대를 통해 개인과 사회의 문제를 해결할 수 있다.

## 2. 학교급별 경제 교육과정에 따른 사회적 경제 교육과정<sup>15)</sup>

### 1) 초·중등학교

초등학교의 경우 2009 교육과정은 3~6학년 과정에서 두 개의 대단원으로 경제의 기본 개념과 시장경제의 시장 경제 체제의 기본 원리에 대해 학습한다. 우리나라 경제 성장 과정과 경제 주체들의 역할을 이해하고, 다른 나라와의 경제적 상호 의존 관계를 학습한다. 초등학교의 경우 시장경제에서 경쟁의 의미를 설명할 때 사회적경제의 의미, 사회적경제의 원리와 구성 또는 조직의 실체를 제시하는 과정이 포함될 수 있다.

중학교의 경우 경제생활의 이해, 시장 경제의 이해, 국민 경제와 경제 성장, 국제 경제와 세계화 등 4개의 대단원으로 경제 교육과정의 제시되어 있다. 시장경제의 이해와 관련하여 시장실패와 관련된 경제주체별 역할과 대책 그리고 기업의 사회적 책임을 학습하는 과정이 포함될 수 있다. 사회적경제의 의미와 원리

13) <http://www.gangseo.seoul.kr/site/economy/c6/page1.jsp>

14) 국제협동조합연맹(ICA: International Cooperative Alliance), 1995, '협동조합의 정체성에 관한 선언' 참조

15) 아직 2015 개정예정 교육과정은 공식적으로는 미발표 상태이기 때문에 이 글에서는 제외하고, 2009 개정 교육과정에 기초하여 제시했다.



와 현실에서 나타난 예, 시장경제와 공공경제 간의 관계를 비교하는 과정을 포함할 것을 제안해 본다.

<표 IV-2> 초중등학교 사회적 경제 교육과정 제시

학 년	2009 개정 교육과정 일반사회(경제)	사회적 경제 교육과정
초등학교 3-4 학년	■ 경제 생활과 바람직한 선택	▶ 사회적경제의 의미
초등학교 5-6 학년	■ 우리 경제의 성장	▶ 사회적경제의 원리와 구성, 조직의 실체
중학교 1-3 학년	■ 경제 생활의 이해 ■ <b>시장 경제의 이해</b> ■ 국민 경제와 경제 성장 ■ 국제 경제와 세계화	▶ 기업의 사회적 책임 ▶ 사회적경제의 의미와 원리, ▶ 사회적경제 조직, ▶ 시장 경제, 공공경제와의 관계를 비교하는 과정

## 2) 고등학교

고등학교 경제과목은 2009 개정에서 2015개정(예정)으로 바뀌면서 대단원 하나가 삭제되면서 학습량이 줄어들 예정이다. 학습 부담 경감이라는 2015 개정 취지에 확실히 부합되는 개정이긴 하지만, 2단원 경제 주체의 역할과 의사 결정 단원에서 경제주체의 역할은 1단원으로 조정되는 것으로 예정되어 있다. 2015 개정교육과정 앞둔 지금 빠른 시간 내에 사회적 경제에 관한 대단원이 생기는 것은 사실상 난망하다. 그러나 차후 사회적 경제를 시장실패에 따른 경제현상과 경제주체별 역할, 기업의 사회적 책임 등을 묶어 중단원 이상의 교육과정이 반드시 필요하다고 생각한다. 2007 교육과정에서 4단원에 제시되었던 시장 기능의 한계와 정부 개입을 사회적 경제와 함께 대단원으로 편성하는 것도 한 방법이다. 이때, 학습량을 고려해 6단원 경제생활과 금융은 단원 단계조정이나 분량조절이 필요할 것이다. 이런 내용을 표 IV-3으로 정리했다.

<표 IV-3> 고등학교 사회적 경제 교육과정 제시

학 년	2009 개정 교육과정 경제과목 대단원	사회적 경제 교육과정 예시
고등학교	경제 생활과 경제 문제의 이해	▶ 기업의 사회적 책임 ▶ 시장실패에 따른 경제현상과 경제주체별 역할 ▶ 사회적경제의 의미와 정의, 작동원리, 구성과 조직현황, 시장경제, 공공경제와의 관계, 우리나라의 사회적경제현황
	경제 주체의 역할과 의사 결정	
	<b>시장과 경제 활동</b>	
	국민 경제의 이해	
	세계 시장과 한국 경제	
	<b>경제 생활과 금융</b>	

## V. 마무리하면서

본 연구의 주제는 자본주의 시장경제의 문제에 대안으로써 생겨난 사회적 경제를 경제 교육과정에 포함하는 문제이다. 이를 위해 먼저 사회과 교육과정과 경제교육과정을 검토했다. 그와 더불어 사회적경제의 이론적 검토를 진행했다. 현 2009 교육과정의 특징으로 이전 교육과정에 비해 더욱 시장친화적 교육과정임을 확인하고서, 현실에서 나타나는 시장경제 문제에 대한 대안인 사회적 경제를 학교 급별로 어떻게 포함시킬 것인가를 제시했다.

연구를 통해 얻은 결과를 토대로 시사하는 바를 네 가지로 정리하면 다음과 같다.

첫째, 사회적 경제는 반드시 경제 교육과정에 포함되어야 한다. 사회적경제의 출발은 자본주의 시장경제의 대안찾기에서 시작되었다. 결국 시장경제에서 발생하는 문제가 소득분배, 양극화, 비정규직의 대규모 양산처럼 경제문제로 국한되지 않고 큰 사회문제화 될수록 그 대안인 사회적 경제는 현실에서 확대될 수밖에 없다. 그런 상황에서 교육과정이 현실을 반영하는 것은 지극히 당연하다.

둘째, 사회적 경제를 교육과정에 포함하는 것은 경제교육과정에 있어 혁명적 변화가 될 수도 있다. 현재 경제교육과정의 내용요소는 거의 완벽할 정도로 시장경제 위주이다. 시장경제체제 아래에서 시장경제 교육을 하는 것은 당연하다. 그러나 사회적 경제는 그동안 내용요소에 있던 시장실패, 정부실패, 기업의 사회적 책임, 공정부역, 착한소비, 윤리적 소비, 따뜻한 자본주의와 같은 개념과는 확실한 차이가 있다. 그것은 바로 패러다임의 변화가 필요한 것이다. 토마스 쿤(Thomas Samuel Kuh)은 그의 저서 ‘과학 혁명의 구조’에서 점진적 변화를 부정하고, 혁명적 변화에 의해 새로운 정상과학이 탄생함을 지적했다. 시장경제가 인간을 이기심과 경쟁의 패러다임(렌즈)으로 해석할 때, 사회적 경제는 상호성과 협동의 패러다임으로 인간과 사회를 해석하고 있다. 쿤의 지적이 그대로 적용되어 혁명과 같은 계기가 필요하다면 시장경제가 주류인 상황에서 사회적 경제를 교육과정에 포함하는 것은 단순한 문제가 아니다. 그러나 과학과 인간사회를 어떻게 보는냐에 따라 그 가능성은 일정부분 열려 있다고 본다. 쿤의 과학혁명과 달리 점진적 변화가 가능하다고 보는 마르크스와 엥겔스의 양질전환의 법칙이 적용되는 경우라면 다르게 볼 수도 있는 것이다.

셋째, 사회적경제가 완벽하게 긍정적 측면만 있는 것은 아닐 수도 있다는 점에서 교육과정에 포함여부 문제는 논의가 필요하다. 대표적으로 지적되는 부정적 측면은 사회적경제가 사회적 가치와 경제적 가치 창출 사이에 끼인 채로 존재하게 되면 사회적 혼란을 야기할 수 있다는 것이다(정진철, 심명섭, 이규봉, 2014, 6). 시장경제가 그러하듯 사회적경제도 분명히 문제점이 나타날 수 있다. 그래서 더 많은 논의가 필요한 것이다. 종교나 신의 영역이 아닌 인간과 사회가 만든 제도에 성서무오설과 같은 무오류는 사실상 존재가 불가능하다.

넷째, 사회적경제가 경제교육과정에 포함되기 위해서는 보다 많은 연구가 필요하다. 지금까지의 연구성과로는 초·중·고 교육과정 포함되고 교육현장에서 교육내용 이용되기에 부족한 감이 없지 않다. 더 많은 연구와 그에 대한 지원이 필요하다고 생각한다.

글을 마치면서 본 연구의 한계를 고백하고자 한다. 2015 개정 교육과정 고시를 바로 앞둔 상황에서 연구 발표가 늦은 점이 있다. 물론 이 연구가 교육과정 개정에 직접적 영향을 줄 수 없다는 점은 연구자 스스로 너무나 잘 알고 있다. 그럼에도 불구하고 발표하는 것은 다른 연구자에게 본 연구자의 의견을 전하기 위함이며, 더 나아가 동의를 구하기 위함이다. 또한 본 연구내용의 세밀함이 부족한 점은 전적으로 연구자의 부족함 때문이다. 끝으로 경제교육과정과 사회적 경제에 관한 연구자의 생각으로 마무리 하면, 사회적 경제는 언젠가는 반드시 교육과정에 포함되어야만 하고, 포함될 것이며, 그것에 관한 논의는 빠를수록 좋다는 것이다.

< 참고 문헌 >

- 강대현(2015), 한국 사회과 교육과정의 변천과 양상-교수요목기에서 2009 개정 교육과정까지-, **사회과교육**, 54(1), 63-89.
- 강운선(2012), 2009 개정 교육과정에 따른 중등학교 ‘사회’ 과목 일반사회 영역 교육과정의 불편한 진실, **사회과교육연구**, 19(1), 1-13
- 강원도(2013), **강원도 사회적경제 종합발전계획**, 강원, 강원발전연구원.
- 김경희(2013), 사회적 경제를 통한 지역혁신의 가능성과 한계-마을기업과 협동조합을 중심으로, **공공사회연구**, 3(2), 126-150.
- 김신양(2012), 사회적경제의 이상과 현실, **CDI세미나 2011-09**, 충남발전연구원.
- 김영철(2011), 사회적 경제와 지역의 내발적 발전, **지역사회연구**, 19(2), 25-49.
- 노대명(2007), 한국 사회적경제의 현황과 과제-사회적경제의 정착과정을 중심으로, **시민사회와 NGO**, 5(2), 35-71.
- 박원순(2015), 신뢰와 협동으로 서울의 대안을 만드는 사회적 경제, **환경논총**, 55, 4-12.
- 박진도(2011), **충남형 사회적경제 필요성과 활성화 방안**, 충남발전연구원.
- 새로운사회를여는연구원(2013), **사회적 경제 생태계 육성 전략 마련을 위한 기초조사 해외 사례를 중심으로**, 새로운사회를여는연구원.
- 석상일(2011), **고등학교 경제교과서에 나타난 기업의 사회적 책임 비교 연구**, 경북대학교 석사학위논문.
- 송두범(2013), **충남 사회적경제 현황과 과제**, 충남발전연구원.
- 신명호(2009), 한국의 ‘사회적 경제’ 개념 정립을 위한 시론, **동향과 전망**, 75, 11-46.
- 오세근(2014), ‘사회적 경제(Social Economy)’에 내재한 대안 사상적 함의 도출 -신자유주의 너머의 연대 경제와 자율정치 구상을 위한 시론으로서-, **사회사상과 문화**, 30, 209-256.
- 이대성(2011), 2009 개정 교육과정에 따른 학교 교육과정 편성의 쟁점과 과제: 고등학교 사회과목을 중심으로, **사회과교육연구**, 18(3), 69-88.
- 장원봉(2007), 사회적 경제의 대안적 개념화, **시민사회와 NGO**, 5(2), 5-34.
- 정진철·심명섭·이규봉(2014), 사회적 경제 현황과 발전적 개선 방안에 관한 소고, **한국비영리연구**, 13(2), 3-18.
- 우대회(2015), **고등학교 경제교과서에 서술된 ‘정부의 역할’ 내용 분석 -교수요목기부터 2009개정 교육과정 까지-**, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 유종열(2011), 사회과 교육과정에 대한 대안적 접근 논리 - ‘생산’ 과 ‘소비’ 관점의 조화-, **사회과교육연구**, 18(2), 33-50.
- 채지희(2013), **한국 사회적경제의 경제적 자립 성공요인에 대한 사례연구**, 연세대학교 석사학위논문.
- 최병모·김경모·조병철(2005), 사회과 경제교육과정의 개발에 관한 연구-스트랜드와 사회적 역할 및 시민성 차원을 중심으로-, **경제교육연구**, 12(1), 85-118.
- 한춘희(2010), 2009 개정 초등 사회과 교육과정 개발 방향 탐색, **사회과교육연구**, 17(4), 169-181.
- 허수미(2012), 통섭적 사회과교육 실천 방안 탐색 -2012개정 교육과정 통합사회 과목을 중심으로, **사회과교**

육연구, 19(2), 79-95.

황승미(2015), **사회자본이 사회적 경제의 수용성에 미치는 영향**, 서울대학교 석사학위논문.

## 소규모 테마형 현장 학습을 위한 국토탐방 프로그램의 운영 방안<sup>1)</sup>

- 2014년도 교육부 국토탐방 공모전의 실태 분석을 중심으로 -

장의선<sup>1)</sup>, 서민철<sup>2)</sup>

### I. 서론

2014년 봄에 있었던 세월호 사건이 이후의 학교 교육에 미친 충격 중 하나는 대한제국기부터 100년 넘게 지속되어 온 대규모 단체 여행 방식의 수학여행(조성운, 2012; 조윤정, 2014; 문옥표, 1997; 방지선, 2007)에 심각한 반성과 의문을 제기하였다는 것이다. 그 요체는 우선 대규모성이 갖는 리스크를 전국민이 절감하게 되었다는 것과, 대규모 단체 여행의 교육적 의미에 대해 회의가 일게 되었다는 것이다(신명석, 2002; 정은영, 2013). 대규모 단체 여행 방식은 결과적으로 이동의 제한성, 탐방 장소의 경직성, 학습 요소의 표피성 등의 문제점들을 수반할 수밖에 없었기 때문이다.

이런 상황에서 2014년 상반기부터 교육부가 추진해 온 소규모 테마형 국토탐방 방안은 대규모 수학여행 방식이 갖는 리스크를 분산하고, 탐방 과정에서 지적, 정의적 학습 요소를 보다 충진할 수 있다는 점에서 최근 주목되고 있다(박인옥, 2015; 고동우 외, 2012). 교육부는 기존의 대규모 수학여행에 대한 비판과 시대적 요구를 반영하면서 2014년 2월부터 새로운 현장 학습의 한 형태로 소규모 테마형 국토탐방 방안을 계획하고 있었다(교육부, 2014. 7.).

그 후 세월호 사건이 일어난 후 소규모 테마형 국토탐방 방안은 보다 신속하고도 구체적으로 추진되기에 이른다. 이와 함께 2015년부터는 경북, 부산, 울산 등의 시도 교육청을 중심으로 소규모 테마형 수학여행의 활성화를 위한 노력이 이루어지고 있다는 보도들을 볼 때(한국일보, 2015. 4. 8; 충남신문, 2015. 4. 29), 소규모 테마형 현장 학습은 기존의 대규모 수학여행에 대한 유력한 대안으로 인식되면서 앞으로도 현장에서 널리 수용되고 확산될 것으로 예측된다.

특히, 교육부는 2014년 상반기부터 특별교부금의 지원 형식으로 《2014년도 국토사랑 프로젝트》를 추진하면서, 그 일환으로 〈국토탐방 프로그램의 운영 및 공모전〉을 시행함으로써 소규모 테마형 현장 학습의 확산을 유도하였다. 이 사업은 소규모 테마형 현장 학습에 대한 학교 당국이나 교사 및 학생들의 다양한 인식을 드러내줄 뿐만 아니라, 프로그램 운영의 여러 가지 형식, 그 실제와 문제점 등 소규모 테마형 현장 학습의 정교화, 다양화, 안전성을 위한 중요한 시사점들을 간직하고 있다.

이러한 맥락에서, 본 연구는 교육부의 〈2014년도 국토탐방 프로그램 운영 및 공모전〉의 현황과 실태 분석을 통해 소규모 테마형 현장 학습의 바람직한 운영 방안을 모색하고 앞으로 해결해야 할 주요 과제들을 도출해 보고자 한다. 공모전의 현황과 실태를 파악함에 있어서는 공모전 시행 과정에 대한 분석과 설문

16) 이 논문은 한국교육과정평가원 연구보고서 CRI 2015-4 『바람직한 국토관 확립을 위한 국토탐방 프로그램 개발 및 현장 활용 지원방안』의 일부를 재구성한 것임.

1) 제 1저자(esjang@kice.re.kr)

2) 교신 저자(seomn@kice.re.kr)

분석을 상호보완적으로 활용하였다. 설문 문항 중 일부는 개방형 문항 또는 자유기술식 문항을 제시하여 관련된 다양한 의견을 분석하였다. 먼저, 국토탐방 프로그램의 형식, 주제, 참가자 규모 등에 대해서는 공모 관련 서류 분석 및 전문가 협의회를 통한 분석을 시행하였고, 국토탐방 프로그램에 대한 인식과 탐방 주제에 대한 의식, 추후의 국토탐방 프로그램 운영에 대한 요구 등에 대해서는 설문 조사 분석을 시행하였다.

설문 대상은 교육부의 <국토탐방 프로그램의 운영 및 공모전>에 참여한 교사와 학생 431명이었다. 설문 조사 방법은 해외 설문조사 전문사이트(서베이몽키)를 통한 온라인 설문이었으며, 조사 기간은 2015년 1월 20일부터 2월 2일까지였다. 설문지에 대한 총 응답자는 304명, 응답율은 70.5%였다. 다만 일부 문항에 대해 응답하지 않은 응답자도 있었고, 이들을 제외하면 모든 문항에 응답한 응답자는 279명(64.7%)으로 확인되었다.<sup>3)</sup>

## II. ‘2014년 국토탐방 프로그램 운영 및 공모전’의 실태 분석

2014년 국토탐방 프로그램은 당해 하반기에 약 350개 팀을 선정하여 지원하였고, 이 중 우수 프로그램을 공모하는 절차를 거쳐 시도교육청에서 4~6개 팀 씩 추천된 전체 팀이 83개 팀이었다. 본 장에서는 시도교육청에서 탐방 프로그램 운영 팀을 선정하는 방식과 공모 절차에 오른 83개 팀의 프로그램 특성을 분석하고자 한다. 국토탐방 프로그램의 2014년도 운영 상황은, 향후 본 프로그램과 같은 소규모 테마형 현장 체험 학습이 일반화되었을 때, 어떠한 방향성을 가져야 하는지에 대한 중요한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

### 1. 국토탐방 프로그램의 기본 취지와 참가팀의 선정 과정

#### 가. 국토탐방 프로그램의 기본 취지

2014년 국토탐방 프로그램 운영의 추진 목적은 ‘가정-학교-지역사회가 함께하는 국토탐방 체험학습을 통해 학생들에게 나라사랑, 국토사랑 정신을 고취시키고, 진취적인 도전 정신을 함양’ 하는 것이었으며, 학생과 교사의 쌍방향 소통을 통한 체험형 프로그램 발굴을 주안점으로 삼고 있다.

다시 말해, 본 사업에서의 ‘국토탐방’이란 국토 안의 생동적 현장들을 교사와 함께 직접 가보고 체험하는 것을 의미한다. 국토 탐방은 실내 공간에 박제화 된 것들을 간접적으로 체험하는 것이 아니라, 국토의 각 지역이 간직한 독특한 지형과 건강한 생태의 현장, 전통 및 현대적 삶의 현장, 문화와 유산의 현장, 국가 발전의 현장, 상징적 영토의 현장 등을 직접 만나보는 것임을 가리키는 용어이다. 물론 이러한 현장 체험이 보다 풍부한 결과물로 도출되기 위해서는 교사의 철저한 계획과 이에 따른 학생들의 충분한 사전 준비 작업이 토대가 되어야 할 것이다.

3) 설문조사 응답자는 대부분은 교사였으며(85%) 고등학교 교사가 가장 많았다. 학부모는 37명이었으며, 장학사도 9명 있었다. 대체로 초등학교보다는 중고등학교 교사들이 프로그램에 더 많이 참여하고 있다는 것을 알 수 있다. 응답자의 지역 분포는 전국에 고르게 분포했는데(301명 응답), 경기도가 19.6%로 가장 많았고, 인천(15.6%), 경남(9.6%)이 그 뒤를 이었다. 이는 국토탐방 프로그램을 수행한 주체는 대부분 교사였다는 점을 잘 반영한다.

나. 국토탐방 프로그램 참가팀의 선정 과정

‘2014년 국토탐방 프로그램 운영 및 공모전’의 참가 대상은 개인별 또는 학교별 관계없이 시·도 교육청별 초·중·고교를 대상으로 삼았으며, 참가자 선정은 시·도교육청별 선정위원회를 구성하여 학교별·개인별·팀별 등이 제출한 탐방 신청서(계획서)를 국토탐방 루트의 적합성, 탐방 방법(활동계획)의 적정성 및 창의성 등의 심사기준에 의거하여 탐방신청서를 평가하는 방법으로 이루어졌다.

국토탐방 프로그램 운영에 대한 교육부의 지원과 안내에 따라 전국 17개 시·도 교육청에서 선정된 국토탐방 프로그램 운영 팀은 총 351개 팀이었으며 그 중 302개의 팀이 일반탐방으로 운영되었고, 기획탐방은 48개 팀, 나머지 1개 팀은 기획과 일반탐방을 병행하여 운영하였다. 따라서 일반탐방에 비해 기획탐방으로 운영된 팀의 수는 현저하게 적었다.(<표 1> 참조).

<표 1> 2014년 시·도 교육청별 국토탐방 프로그램 운영 선정 팀 개관

시도 교육청	선정 팀 수			지원 예정액 규모
	일반탐방	기획탐방	계	
서울특별시	20		20	일괄
부산광역시	10		10	일괄
대구광역시	29		29	팀별 상이
인천광역시	61		61	두 집단 분류 후 일괄
광주광역시	4	6	10	일괄
대전광역시	1	1	2	일괄
울산광역시	8	1	9	팀별 상이
세종특별자치시	7	4	11	거의 일괄
경기도	67	8	75	팀별 상이
강원도	9	3*	12	팀별 상이
충청북도	10	6	16	일반/기획탐방 팀별로 일괄
충청남도	14		14	팀별 상이
전라북도	10		10	팀별 상이
전라남도	8	3	11	팀별 상이
경상남도	29	10	39	팀별 상이
경상북도	9	6	15	거의 일괄
제주도	6		6	팀별 상이
합계	302	48	350	

\* 일반탐방과 기획탐방을 병행한 1개 팀 포함.

탐방의 양식을 ‘일반탐방’ 과 ‘기획탐방’ 으로 구분한 것은 2014년 2월의 교육부 업무보고에서부터 비롯된 것이다. ‘기획탐방’ 이란 장애인이나 다문화 학생, 또는 낙후지역 학생들과 함께하는 방식의 탐방을 말하고, ‘일반탐방’ 이란 그 외의 경우를 말한다. <표 1>에서 알 수 있듯이, 기획탐방에 해당하는 수가 매우 적게 나타나므로 탐방의 양식을 참여자의 특성으로 구분하는 것은 적절하지 않아 보인다. 오히려 장애인이나 다문화 학생과 함께하는 프로그램을 꾸렸을 때, 공모 절차에서 가산점을 주어 권장하는 방식이 타당해 보인다. 탐방 양식은 탐방 참여자의 특성보다는 탐방 프로그램의 내용적 특성으로 구분하는 것이

적절하다. 또한 2014년에는 시도교육청에서 신청된 프로그램에 대하여 일괄적으로 지원금을 할당하는 경우가 많았는데, 그것보다는 탐방 프로그램의 내용에 따라, 금액을 차등하는 것이 보다 타당해 보인다.

『2014년 국토사랑 프로젝트 특별교부금 지원계획』(교육부, 2014. 07. 02)에 따라, 시·도 교육청별 국토탐방 프로그램에 참가하여 국토탐방 체험을 실제 운영한 팀 중 해당 교육청의 추천을 받아 공모에 지원신청한 팀은 모두 83개 팀으로 그 현황은 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 2014년 국토탐방 프로그램 운영 학교현장 공모 신청 접수 현황

교육청	연구보고서				수록CD	보고서
	초	중	고	지원청		
서울특별시			3			3
부산광역시	1	2	3			6
대구광역시		2	4			6
인천광역시	2	3	1			6
광주광역시	2	2	2			6
대전광역시		2	3			5
울산광역시	3	1	1			5
경기도			2			2
강원도		1	1			2
충청북도	3		3			6
충청남도	2	4	1			7
전라북도	1	2	3			6
전라남도	1	4	1	1	2	7
경상북도	1	1	4			6
경상남도	4	2				6
세종특별자치시	2		2			4
계	22	26	34	1	2	83
총계	83					

\* 제주도는 응모하지 않음.

시·도 교육청별로 살펴보면 전라남도와 충청북도 교육청의 신청 팀이 각 7개씩으로 가장 많았고, 세종특별자치시와 서울특별시 교육청이 각각 4개와 3개였으며, 경기도와 강원도 교육청이 각 2개씩으로 가장 적었다. 나머지 시·도 교육청의 신청 팀 수는 모두 6개씩으로 동일하였다. 이는 공모 계획에 지원 대상 요건을 충족하는 6개 이내의 팀을 선정하여 추천해 달라는 요구사항 때문인 것으로 풀이된다.

초·중·고 학교급별로 살펴보면 고등학교급이 34개로 상대적으로 가장 많았고 초등학교와 중학교급이 각각 22개, 26개 팀으로 유사하였다. 국토탐방 프로그램 운영은 초·중·고 학교급에서 모두 각기 처한 상황에 적합하도록 활발하게 이루어질 수 있을 것이다. 그러나 단편적인 사실이기는 하지만 공모 신청 팀 수로 보았을 때, 의사소통과 공감의 상대적으론 원활하고 야외활동이 연령상 상대적으로 익숙한 고등학교급에서 운영하기에 보다 용이한 것으로 분석된다.



우수 사례 공모 절차에서의 특징은 프로그램의 내용에 따라 6가지 탐방 프로그램의 범주를 구분하였다는 것이다. 이렇게 수립된 범주가 수상자 선정에 제약 조건으로 작용하지는 않았지만, 향후의 탐방 프로그램을 입안할 경우 모종의 가이드라인이 될 수 있도록 설정하였다. 공모영역은 자연환경 탐방, 지역문화 탐방, 생업 및 문화경관 탐방, 역사유적 탐방, 근대문화유산 탐방, 국토의 발전상 및 상징적인 영토 탐방의 6가지 유형<sup>4)</sup> 중 택일하여 지원하도록 하였다. 각 유형에 대한 상세한 설명은 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 2014년 국토탐방 프로그램 운영 학교현장 공모 영역 및 내용

공모 영역		내용
유형 1	자연환경 탐방	국토의 수려한 자연환경과 안정된 생태계 탐방과 관련된 것
유형 2	지역문화 탐방	지역의 고유성을 간직한 무형 문화 및 유형 문화 탐방과 관련된 것
유형 3	생업 및 문화경관 탐방	지역의 자연 환경에 적응한 전통적 생계 활동이나 전통 취락 탐방과 관련된 것
유형 4	역사유적 탐방	국토의 역사를 담은 중요한 역사적 현상이나 역사적 유산 탐방과 관련된 것
유형 5	근대문화유산 탐방	국토의 근대화 과정을 간직한 흔적이나 근대적 문물 탐방과 관련된 것
유형 6	국토의 발전상 및 상징적인 영토 탐방	국토의 산업 및 도시 발전상이나 상징성이 있는 영토 탐방과 관련된 것

## 2. 프로그램의 주제 유형별 분포와 수행 실태

### 가. 프로그램의 주제 유형별 분포

2014년 국토탐방 프로그램 운영 공모에 신청한 83개의 팀을 공모 영역별로 분류해 보면 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 2014년 국토탐방 프로그램 공모 영역별 신청 팀의 수와 비중

공모 영역	유형 1	유형 2	유형 3	유형 4	유형 5	유형 6	기타
	자연환경 탐방	지역문화 탐방	생업 및 문화 경관 탐방	역사유적 탐방	근대문화 유산 탐방	국토의 발전상 및 상징적인 영토 탐방	미기재 및 유형 혼합
팀 수(%)	19(22.9)	17(20.5)	4(4.8)	24(28.9)	2(2.4)	8(9.7)	9(10.8)
합 계(%)	83(100.0)						

<표 4>에 나타난 바와 같이 공모 영역 중 유형 4에 해당하는 ‘역사 유적 탐방’을 주제로 신청한 팀이 24개(28.9%)로 가장 많았다. 다음으로 유형 1에 해당하는 ‘자연환경 탐방’을 주제로 신청한 팀이 19개(22.9%)로 많았고, 유형 2의 ‘지역 문화 탐방’을 주제로 신청한 팀이 17개(20.5%)로 유사하게 많아 3번째

4) 6개의 공모 영역별 유형과 주제는 17개 시·도 교육청에서 2014년 운영 중에 있던 국토탐방 프로그램 350개를 수차례의 전문가 협의회를 통해 분석하여 주제별, 유형별로 분류한 결과를 토대로 제시한 것임. 특히 경관적 고유성과 문화적 가치를 인정받아 유네스코에 세계유산으로 등재되어 있거나 등재 신청 중에 있는 우리나라의 자연경관이나 문화유산의 유형들 역시 영두에 두고 문화지리 및 자연지리학이 전공인 공동 연구진과의 협의를 통해 설정한 것임.

를 차지했다. 유형 6에 해당하는 ‘국토의 발전상 및 상징적인 영토 탐방’을 주제로 신청한 팀이 8개(9.7%)로 그 뒤를 이었고, 유형 3의 ‘생업 및 문화경관 탐방’을 주제로 신청한 팀과 유형 5의 ‘근대 문화유산 탐방’을 주제로 신청한 팀은 각각 4개와 2개로 매우 적었다. 한 가지 주제 및 테마나 특별한 유형을 내세우지 않고 여러 유형을 병행하여 신청하였거나 주제를 기재하지 않은 팀은 모두 9개였다.

탐방 주제별로 보다 상세히 살펴보면, 유형 1의 ‘자연환경 탐방’은 주로 환경정화 활동, 국토 각 지역 도보 순례, 자전거 트래킹, 캠프 및 야영 등의 체험 활동이 대부분이었다. 유형 2의 ‘지역문화 탐방’은 지역의 독특하고 고유한 문화 탐방보다는 주로 지역에 위치하고 있는 역사 유적 탐방이 대부분이었다. 유형 3의 ‘생업 및 문화경관 탐방’은 전체 83개 공모 신청 팀 중 4개 팀만이 응모한 주제이다. 생업이라는 생소한 주제와 문화경관을 엮어 하나의 코스나 테마로 구성하기에는 학교 현장의 여건이 다소 어려웠던 것으로 분석된다. 유형 4의 ‘역사유적 탐방’은 가장 많았던 공모 신청 주제라는 점에서 알 수 있듯이 현장에서 가장 접근하기 쉬웠던 주제로 파악된다. 그런 만큼 널리 알려진 역사유적지 방문이나 박물관 및 미술관 견학 등 다소 구태의연한 주제가 많았으며 참신성에서는 크게 두드러진 주제를 발견하기에 곤란하였다. 유형 5의 ‘근대 문화유산 탐방’은 단 2개의 팀만이 응모한 만큼 학교 현장에서 탐방의 주제로 설정하기가 어렵고 매우 부담스러웠던 유형으로 분석된다. 따라서 이러한 여건에도 불구하고 해당 영역에 신청한 주제들은 그만큼 더 참신했던 것으로 평가되었다. 마지막으로 유형 6의 ‘국토의 발전상 및 상징적인 영토 탐방’은 국토의 산업 근대화를 이끈 지역들인 대도시 및 공단 지역에 대한 탐방 주제들이 많았다. 기타 유형의 혼합형 주제 팀이나 미기재한 공모 신청 팀에서는 대부분 뚜렷한 테마나 주제가 드러나지 않았다.

한편, 공모에 신청한 총 83개 팀을 기존에 접해 왔던 체험 학습 유형별로 분류해 본 결과 다음 <표 5>와 같았다. 전체적으로 국토사랑을 목적으로 한 본 프로젝트의 본래 취지를 충분히 살리기보다는 유적지 방문, 박물관 견학, 야영 체험 등 기존의 체험 학습 프로그램을 답습하는 수준에 머물고 있었던 사례가 많은 것으로 분석되었다.

<표 5> 기존 체험 학습 유형별로 구분한 공모 신청 팀의 수와 비중

기존 체험 학습 유형	주요 역사 유적 탐방	박물관·미술관 등 실내 견학	지리적 장소 탐방	도보·자전거 순례 및 캠프·야영 체험	기타 및 혼합 유형
팀 수(%)	27(32.5)	8(9.6)	9(10.8)	35(42.3)	4(4.8)
합 계(%)	83(100.0)				

<표 5>에서 제시된 바와 같이 ‘2014년 국토사랑 프로젝트’의 일환으로 운영된 국토탐방 프로그램들의 실제 체험 내용에 대해 기존 체험 학습 유형별로 분류한 결과, 역사 유적 탐방과 도보 순례, 야영 체험 등으로 운영된 팀이 모두 62개(74.8%) 팀으로, 이들 유형이 여전히 절대적인 주요 활동이었음을 알 수 있다. 또한 본 사업 취지에서 지양하고자 하는 실내 견학 역시 적지 않은 팀의 주요 활동으로 분석되었다. 주목할 점은 탐방 프로그램을 지리적 장소에 의미를 두고 하나의 테마로 엮은 코스를 개발하여 운영한 사례도 9개(10.8%)팀이나 되었다는 것이다. 이는 본 사업의 취지에 정합하는 국토탐방 프로그램 운영에 대한 향후 발전 가능성을 암묵적으로 보여주는 결과로 분석된다. 기타 및 혼합 유형으로 분류된 팀은 주로 2박 3일의 일정에 도보 순례와 역사 유적 및 실내 견학 프로그램을 두루 활용한 사례였다.

탐방 유형별로 살펴보면, 첫째, 주요 역사 유적 탐방 유형에서는 주로 경복궁, 창덕궁과 같은 옛 조선의 궁궐, 선사시대의 고분군, 경주의 다양한 유적들, 백제의 유적들, 그리고 하회마을이나 병산서원 등의 유교 관련 유적과 낙안읍성 등의 전통적인 문화 유적 등이 탐방의 주요 지점으로 포함되었다.

둘째, 박물관·미술관 등 실내 견학에는 판소리 전수 교육관에서의 체험, 차 박물관, 향토 역사관, 한글 박물관을 비롯하여 국회방문자 센터 등 각종 공공기관에서 운영하는 박물관이나 전시관·체험관에 대한 견학, 방송국 견학, 각종 공연 관람 등이 탐방의 주요 내용으로 포함되었다. 그러나 탐방 프로그램의 주요 내용을 모두 실내 견학으로 구성한 팀은 없었으며, 짧은 시간의 야외 활동과 함께 주요 일정의 상당부분을 실내 견학에 소요한 팀이 다수였다. 이를 통해 탐방 프로그램을 운영한 대부분의 선정 팀들은 본 국토탐방 프로젝트의 취지에 실내 견학 활동만 운영하는 것은 다소 적합하지 않다는 것을 큰 방향에서는 이해하고 있는 것으로 분석되었다.

셋째, 지리적 장소 탐방을 전통적이든 현대적이든 지리적으로 의미 있는 장소들을 하나의 테마로 엮어 관련 지점들을 탐방하는 것으로 볼 때, 9개의 공모 신청 팀이 해당 유형으로 분류된 것은 매우 의미 있는 결과로 분석된다. 이는 무엇보다도 ‘미래의 주역인 학생들에게 올바른 국가관 확립과 국토사랑 정신을 고취시키기 위해서는 우리 국토의 현황 및 여건, 미래상 등에 대한 올바른 이해와 균형 잡힌 시각, 건전한 국토관의 정립과 확산’이 필요하다는 본 ‘국토사랑 프로젝트’의 취지와 직결되기 때문이다.

마지막으로 도보(자전거) 순례 및 야영(캠핑) 체험의 경우에는 기존의 체험 학습 활동과 가장 유사한 사례가 많았다. 특히 다양한 방법으로 주제 표현을 달리 하더라도 탐방 내용에 있어서는 기존 체험 활동과 큰 차별성이 없는 것으로 분석되었다. 대부분 각 지역의 이름난 명산의 산책로나 대규모 강과 하천 및 댐이나 보의 둘레를 따라 건설된 도로, 각종 관광 안내 서적이거나 관공서에서 소개된 관광 도로 등을 도보나 자전거로 순례하는 탐방들이 주요 활동 내용이었다. 이 외에 환경 정화 활동이나 습지와 같은 생태 환경 보호를 위해 해당 장소에서 야영을 하는 사례들을 찾아볼 수 있었다. 도보 순례나 야영 활동은 국토탐방 프로그램 운영에서 중요한 활용 내용이지만 그 자체가 목적이 되어서는 본 사업의 취지를 살리기에 한계가 있다. 도보나 자전거 트래킹, 야영이나 캠핑 등이 그 자체가 목적이 되는 것이 아니라, 왜 그런 활동을 해야 하는지에 대한 의도가 국토사랑 고취라는 목적과 논리적 연관성을 가질 수 있어야하기 때문이다.

#### 나. 프로그램의 수행 실태

탐방 프로그램의 수행 실태는 이동 수단, 참여 규모와 계기, 활용 시간으로 구분한 분석을 통해 확인할 수 있었다. 우선, 탐방에 사용한 교통수단은 임차 버스가 가장 많았고(57.96%), 대중교통을 사용한 경우도 18.2%로 적지 않았으며, 도보(5.1%), 자전거(3.4%)도 많이 이용하였다. 안전 문제 등을 이유로 대규모 수학여행이 곤란해진 상황에서 한 학급 이하의 소규모 활동에는 대체로 임차 버스가 가장 유용하고, 탐방 주제의 특성에 따라 도보나 자전거를 활용한 것이다. 기타 응답이지만, 자가용 승용차를 이용한 탐방이 많았는데(14%), 이는 가족 행사나 소규모 행사인 경우 승용차를 이용한 경우이다(그림 11 참조).

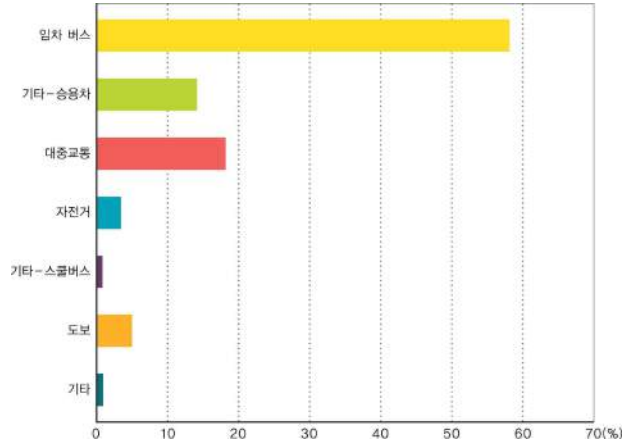
탐방 프로그램의 참여 규모는 대부분 11~20명(31.4%), 21~40명(31.4%)이었다. 5명 이하의 소규모는 9.4%만, 6~10명은 21.3%, 41~80명은 5.59%로 분석되었다. 최근 학교 행사에서 안전이 최우선시 되면서, 대규모 행사를 자제하고 소규모 행사로 전환하는 흐름을 반영하는 것으로 보인다. 프로그램에 참여한 계기로는 학

교에 온 공문을 보고 참여하게 된 경우가 대부분(76.8%)이었으며, 기타 학교에서의 안내(7.2%), 교장, 교감선생님의 권유(3.1%) 등이 있었다. 그러나 개인적으로 정보를 찾아서 참여한 경우도 7건(2.4%)이 있어, 프로그램에 대한 더 많은 홍보가 필요하다는 것을 알 수 있다.

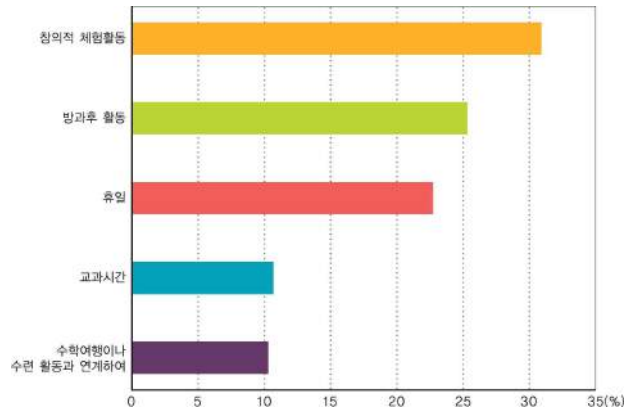
활용 시간은 주로 창의적 체험활동 시간을 가장 많이 활용하였다. 교육과정상 탐방에 활용한 시간 범주로는 창의적 체험활동이 30.9%로 가장 많았다. 그 외에 방과 후 활동 시간이 25.4%로 활용되었다. 그리고 주말이나 공휴일 등 휴일을 활용한 경우가 22.8%로 분석되었다. 기타 교과 시간 또는 수학여행과 연계한 활동이 뒤를 이었다. 주말을 이용했다는 것은 가족 활동이거나, 교사들이 자체적으로 프로그램을 진행했다는 것을 뜻하며, 이는 탐방 프로그램을 학교 활동으로 충분히 포섭하지 못했다는 것을 의미한다([그림 2] 참조). 국토탐방은 교육 활동이기 때문에 다양한 형식의 운영 프로그램이라 하더라도 이를 학교 프로그램으로 정착할 수 있도록 제도적 편의를 제공할 필요가 있다.

살펴본 바와 같이 다수가 임차 버스를 이용하고, 수학여행이나 수련 활동과 연계한 경우, 사실상 수학여행과 큰 차이가 없다. 세월호 사건 이후 수학여행 및 수련활동 등의 위축 현상에 따

라, 관련된 학교 예산이 국토탐방 프로그램과 연계되어 활용된 정황임을 추정할 수 있다. 그러나 그 외에 소규모로 다양한 방법을 이용한다거나 창의적 체험활동 시간, 혹은 방과 후 시간을 이용하는 경우도 있었는데, 이러한 경우 역시 적극적으로 학교의 교육 프로그램으로 포섭해야 한다는 과제를 안겨준다.



[그림 1] 탐방에 사용한 교통 및 이동 수단



[그림 2] 탐방을 위해 활용한 시간

### Ⅲ. 국토탐방 프로그램 운영에 대한 현장의 인식과 요구

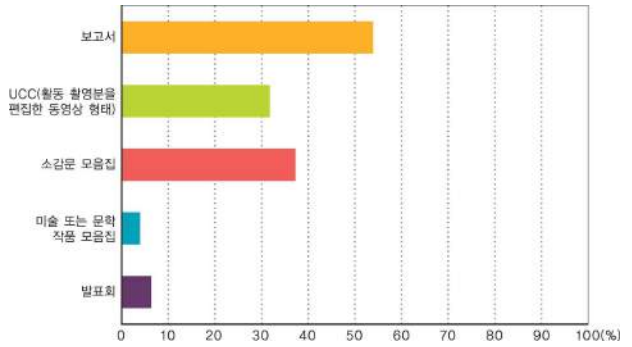
#### 1. 국토탐방 프로그램의 형태와 주제 측면

탐방 프로그램의 형태와 주제 측면에서의 인식과 요구는 활동 일수, 결과물 형식, 탐방 양식, 탐방 주제, 탐방 장소 등에 대한 설문 결과 분석을 통해 확인하였다.

먼저 탐방 일정에 대해서는 대체로 1박2일을 선호하는 것으로 나타났다(52.0%). 이는 그다지 먼 거리를

이동하지 않으면서 학교와 근접한 지역에서의 주제별 탐방이 가장 선호되는 것으로 분석할 수 있다. 2박3일 의견도 23.9%로 나타나 필요에 따라서는 3일 일정도 고려할 필요가 있는 것으로 보인다.

탐방 후 결과물 작성 형태에 대해서는 보고서 형식이 54.2%, UCC가 32%, 소감문이 27.3%로 나타나 대체로 이들 형식을 선호하는 것으로 나타났다. 기타 의견으로 결과물이 불필요하다는 의견도 있었지만, 탐방이 교육활동이라면 결과물을 가시적인 형태로 만드는 것이 타당하다고 볼 수 있다. 기타 의견으로 학생들에게는 보고서가 맞지 않고, UCC나 감상문이 좋으며, 보고서는 교사들이 할 일이라는 의견이 있었다(그림 3 참조).



[그림 3] 탐방 결과물 작성 형태에 대한 선호도

탐방 양식에 관한 개방형 설문 조사에서는 278명이 응답하였지만, 설문이 요구하는 유의미한 응답은 196개(70.5%)였다. 무의미한 응답은 대체로 현행이 좋다고 제시한 응답이었다. 유의미하다고 분류된 응답들은 대체로 탐방 주제를 다양하게 제안하였는데, 사제 간 탐방, 가족 탐방과 같이 이미 기존에 있는 범주를 제안한 경우도 있고(31.1%), 동아리 탐방, 대학생 연계 탐방, 또래 탐방, 동문 선배 탐방, 부적응 학생 탐방, 교사-학생-학부모 연합 탐방 등 비교적 참신한 유형을 제안하기도 하였다. 동아리 탐방 제안은 대략 13건(6.6%) 정도 나왔는데, 고려할 필요가 있는 탐방 주제 제안이라고 할 수 있다.

탐방 양식에 관한 개방형 설문 조사에서는 278명이 응답하였지만, 설문이 요구하는 유의미한 응답은 196개(70.5%)였다. 무의미한 응답은 대체로 현행이 좋다고 제시한 응답이었다. 유의미하다고 분류된 응답들은 대체로 탐방 주제를 다양하게 제안하였는데, 사제 간 탐방, 가족 탐방과 같이 이미 기존에 있는 범주를 제안한 경우도 있고(31.1%), 동아리 탐방, 대학생 연계 탐방, 또래 탐방, 동문 선배 탐방, 부적응 학생 탐방, 교사-학생-학부모 연합 탐방 등 비교적 참신한 유형을 제안하기도 하였다. 동아리 탐방 제안은 대략 13건(6.6%) 정도 나왔는데, 고려할 필요가 있는 탐방 주제 제안이라고 할 수 있다.

탐방 주제 관련 제안으로는 테마가 있는 탐방과 문화유산 탐방, 그리고 교과 주제 탐방이 약 30여건(15.3%) 제안되었다. 학습 테마 탐방으로 묶을 수 있는 이들 세 유형의 제안이 탐방 주제에 관한 제안으로서 가장 많이 제안되었고, 이는 탐방에 학습 요소 포함을 요구하는 것으로 볼 수 있다. 기타 탐방 주제에 관한 제안으로는, 직업 진로 체험 탐방(9건), 봉사활동 탐방(6건), 극기 및 안보 탐방(2건), 졸업여행(1건), 특기적성 탐방(1건) 등이 있었다. 직업 및 진로 체험 탐방이나 안보 탐방은 크게 학습 테마 탐방으로 포섭할 수 있을 것으로 보인다.

그 외에 탐방 장소에 대한 제안으로서, 농산어촌 탐방(13건), 군부대 탐방, 사찰 탐방, 오지체험, 올레길 탐방, 해외 탐방(각 1건) 등이 제안되었다. 기타 탐방의 방법으로 배낭여행과 같은 탐방이나 기차를 이용한 탐방 등이 각 1건씩 제안되었다. 이러한 탐방 장소나 방법에 대한 제안은 공모 프로그램 탐방 주제에 포섭할 수 있을 것으로 보인다. 현재 우수사례 탐방 프로그램 공모 사업에서 설정하고 있는 6가지 탐방 주제에 대하여, 새롭게 추가적인 탐방 주제를 제안해 달라는 설문에는 287명이 응답하였으나 74건의 응답은 구두점 또는 현행이 좋다는 응답으로 무의미한 응답이었고, 27건은 기존 6개 범주와 중복되었다. 그리하여 유의미한 응답으로 제안된 186건을 분류하면 아래 <표 6>과 같다.

이 제안들은 대체로 기존 탐방 주제에 포함시킬 수 있지만, 기존 탐방 주제를 세분화하는 데 도움이 될 것으로 보인다. 특히 생태 환경 탐방은 가장 많은 18건이 제안되었고, 산업과 직업 탐방 역시 각각 14건으로 많이 제안되었다. 생태환경 탐방은 1번 자연환경탐방의 세부 주제로 포함시킬 수 있고, 산업 및 직업 탐방은 6번 국토의 발전상 및 상징적 영토 탐방에 세부 주제로 포함시킬 수 있다. 그러나 국토의 발전상과 상징적 영토 탐방을 분리하는 것도 적절해 보인다. 그리하여 국토의 발전상 탐방에는 다양하게 제안된 지

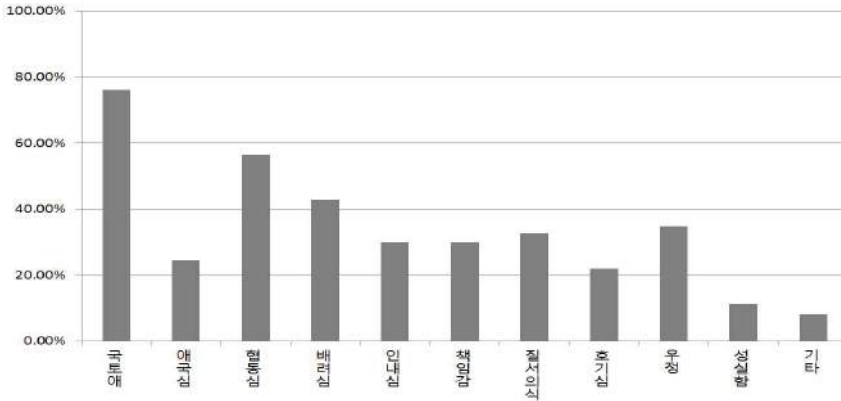
역산업, 지역경제, 지역개발, 국토 변화 등의 주제를 포함할 수 있을 것으로 보인다. 안보 통일 탐방도 12건으로 많이 제안된 편인데, 이것은 상징적 영토 탐방에 포함되는 것으로서, 이러한 이유로 <유형 6>을 둘로 나누어 범주화하는 것도 고려해볼 만하다.

<표 6> 탐방 범주의 제안(유의미한 제안 186건)

분류	건수	분류	건수	분류	건수
생태환경	18	체험	3	도서벽지	1
산업	14	교통탐방	2	독도	1
직업	14	리더십	2	레저	1
안보통일	12	박물관	2	무형문화재	1
지역문화	10	올레길	2	사회이슈	1
문학	8	자유주제	2	생활문화	1
문화유적	8	지역개발	2	언어생활	1
문화예술전시공연	7	지역경제	2	자전거	1
혼합	7	지역산업	2	지리탐방	1
교과연계	6	해외	2	지역기관	1
다문화	5	가족뿌리	1	지역지리	1
역사인물	5	감성탐방	1	지역차	1
향토	4	강의 근원	1	지질공원	1
봉사활동	4	공연전시	1	학교탐방	1
지역축제	4	과학체험	1	해양국토	1
지역특색	4	국토변화	1	현대건축	1
농촌체험	3	극기	1	힐링	1
예술	3	농로	1		
직업진로	3	대학탐방	1		

문학 탐방 역시 신선하게 제안된 주제였는데, 이것은 지역문화 탐방의 세부 주제로 포함할 수 있다. 그런 의미에서 지역문화 탐방을 지역 축제, 지역 특색, 지역지리 등을 포섭하는 탐방으로 설정할 수 있을 것이다. 기타 봉사 탐방, 과학체험 탐방, 무형문화재 탐방, 문화예술 공연 등에 대한 탐방 주제가 있었는데, 이러한 탐방 역시 체험 및 활동 탐방이라는 범주를 따로 설정할 수 있을 것이다.

국토탐방 프로그램으로 함양할 수 있는 덕목을 묻는 설문에는 282명이 응답하였고, 대부분 국토에 함양에 효과가 있다고 응답하였다(76.2%). 그 외에 협동심(56.3%), 배려심(42.9%), 우정(34.7%), 질서의식(32.6%), 책임감(30.4%), 애국심(24.4%) 등을 들었다. 기타 가족애, 호연지기, 공동체의식 등을 들었는데, 성실함, 호기심 등 학교에서 가르치고자 하는 대부분의 덕목을 함양하는 데 매우 효과적이라고 응답하고 있다([그림 4] 참조)



[그림 4] 국토탐방으로 기를 수 있는 덕목

나. 프로그램의 확대·지속성 측면

탐방 프로그램을 보다 활성화하기 위한 설문은 프로그램 수행상의 어려움, 고려 사항, 교사 전문성 향상 방안 등에 관한 질문으로 이루어졌다.

탐방의 주제 선정 및 탐방 양식 선정, 그리고 답사지 선정에서의 어려운 점을 묻는 평정척 형식의 설문에는 282명이 응답하였다. 이 중 가장 어려운 사항으로 나타난 것은 행정적 처리 과정과 안전 조치 및 지도인 것으로 나타났다. 특히 행정적 처리 과정이 매우 어렵다고 응답한 비율은 14%이고, 어렵다고 응답한 경우는 30.6%로서, 어렵거나 매우 어렵다고 응답한 비율이 44.6%나 되어 대부분의 교사들이 국토탐방을 행정적으로 처리하는 일에 곤란을 겪고 있는 것으로 보인다. 특히 학생들을 이끌고 학교 밖으로 나가는 일을 기획하는 데에서 이러한 어려움이 많이 발생하게 되는데, 교육청에서는 이러한 일이 간소화될 수 있도록 행정 절차를 간소화하고, 학교 행정실은 이러한 일을 지원하는 것이 시급히 요청된다.

두 번째로 어려움을 호소하는 사항은 안전 조치 및 지도 항목으로서, 매우 어렵다는 응답이 13.5%, 어렵다는 응답이 28.7%로 나타나 전체적으로 어렵다는 응답이 42.3%로 나타났다. 최근 학교 행사에서 안전에 대한 관심이 증가하면서, 가급적 행사를 하지 않으려는 경향이 나타나고 있는데, 이렇게 되면 학생들이 학교 안으로 위축되고, 전통적인 호연지기 교육, 국토에 함양, 협동심과 배려심 등 중요한 덕목을 함양하는데 있어서 커다란 결손이 생길 가능성이 높아진다. 그러므로 안전 조치 및 지도에 대한 사항은 교육청 차원에서의 전문가들의 지원 및 안내가 요청된다고 할 수 있다.

탐방의 주제 선정이나 탐방 양식의 선정 등은 크게 어려운 것으로 나타나지 않았으며, 보통이라는 응답이 많았다. 다만, 예산 활용이나 답사지에서의 지도 활동에서는 다소간 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다(〈표 7〉 참조). 기타 의견에서도 대체로 행정 처리의 복잡함을 호소하는 경우가 많았으며(기타 26건 중 13건), 예산 지원을 좀 더 요청하는 경우가 많았다(10건). 그리고 시행 시기가 촉박했다는 시기상의 어려움을 호소하는 경우도 있었다. 특히 예산 부분은 매우 중요한 부분으로서, 예상보다 숙박비나 교통비가 비싸게 나와, 탐방을 제한해야 했던 점이 제기되었다.

<표 7> 탐방의 주제 선정 등에서의 어려운 정도(응답 282)

단위: %

	매우 어려움	어려움	보통	쉬움	매우 쉬움
탐방의 주제 선정	1.4	22.3	39.2	26.6	11.5
탐방 양식의 선정 및 확정	1.1	23.7	38.8	28.4	9
답사지 선정	4.3	29.1	29.1	29.5	9
답사지에서의 지도 및 활동	6.1	29.1	35.3	24.5	6.5
안전 조치 및 지도	13.7	29.1	37.1	16.9	4.7
예산 활용	8.6	28.1	39.2	18.7	6.1
행정적 처리 과정	14	30.6	34.9	14.7	5.8

탐방의 기획 단계에서 주관 교사가 가장 많이 고려한 것은 탐방 장소에서의 지도 및 활동(36.5%)과 탐방의 주제 선정(35.4%)이었다. 이 설문 문항에 대해서는 282명이 응답했는데, 안전 조치와 탐방 장소 선정은 각각 24.8%와 26.6%로 응답하였다. 기타 의견으로는 탐방 계획서 작성에 많은 시간이 할애되었다는 의견이 있었다. 2014년의 경우 하반기에 모든 과정을 거치도록 하게 됨으로써, 기획 및 준비 시간이 매우 촉박했다는 점을 많이 호소하고 있음을 알 수 있다. 연초에 계획을 수립하여 준비하는 시간이 충분할 수 있도록 할 필요가 있다. 그래야만 주제 선정, 장소 선정, 지도 내용 준비, 안전 조치 등에서 소홀함이 줄어들 것이다.

탐방 프로그램 운영에 대한 교사의 전문성 인식을 묻는 설문 문항에 대해서는 281명이 응답하였고, 대체로 전문성을 긍정하는 응답이 많았다. 또한 연수의 필요성에 대해서는 절반 이상(54.7%)이 필요하다고 응답하고 있으며, 이 중 절반 이상인 52.3%가 외부 전문가의 도움이 필요하다고 응답하고 있다. 이것은 국토탐방 프로그램을 운영하는 데 있어 교사 연수가 필요하다는 것을 시사한다고 말할 수 있다(<표 8> 참조).

<표 8> 탐방 프로그램 운영에 관한 교사의 전문성(281명 응답)

단위: %

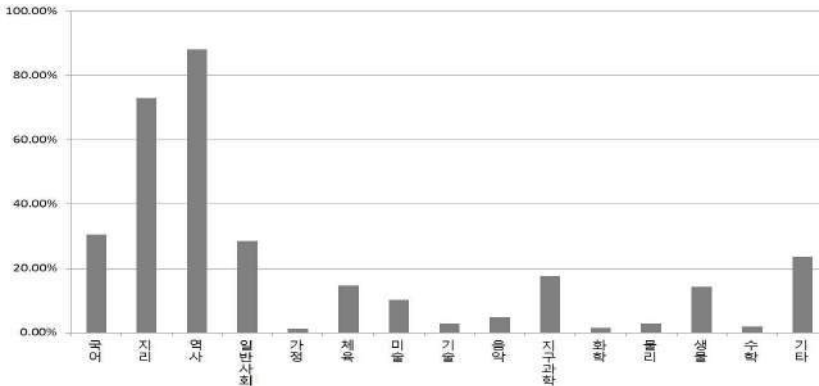
	매우 그렇다	그렇다	보통	그렇지 않다	매우 그렇지 않다
나는 탐방 프로그램 운영에 전문성을 가지고 있다.	26.3	39.9	26	7.1	0.4
전문성 향상을 위해 연수가 필요하다.	16.7	48	26	7.8	0.7
외부 전문가의 도움이 필요하다	12.1	40.2	26.7	18.5	1.4

기타 의견에서는 문화 해설사의 도움을 요청하거나, 안전에 관한 외부 전문가의 도움을 요청하고 있다. 또한 여행 가이드나, 지리 교사 단체의 도움을 요청한 경우도 있었고, 교육청별로 탐방 전문 교사를 확보하여 컨설팅하는 것이 필요하다는 응답도 있었다. 또한 미리 경험한 교사들의 체험 연수를 통한 전문성 함양이 필요하다는 의견도 있었다.

국토탐방 프로그램 운영을 위한 교사의 전공 적합성에 대해 묻는 설문에는 245명이 응답했는데, 중복을 허용한 응답에서 역사 전공이 가장 많았고(88.2%), 그 다음으로 지리 전공이 많았으며(73.1%), 국어 전공(30.6%), 일반사회 전공(28.6%), 지구과학 전공(17.6%), 체육 전공(14.7%) 등으로 응답하였다. 기타 의견에도 지리, 역사, 일반사회, 지구과학, 생물 등의 전공이 많이 필요하다고 응답하였고, 교과 전공은 그다지 필요하지 않고 의지와 열정이 더 요구된다는 응답도 다수 있었다. 또한 특정 교과보다는 종합적인 역량이 필요



하다고 응답한 경우도 있었으며, 야영법이나 안전 지도 및 응급 처치 능력이 우선시된다는 의견도 있었다. 중등학교가 교과로 세분화된 상황에서, 특정 전공 교과 교사에게 프로그램 운영을 전담시키기보다는 필요한 교과를 주무 형태로 설정하고 다양한 교과 전공 교사들이 융합적으로 참여할 수 있도록 여건을 조성하는 것이 중요할 것이다(그림 5 참조).



[그림 5] 국토탐방 프로그램 운영을 위한 교사의 전공 적합성(245명 응답)

탐방 프로그램의 지도 교사가 갖추어야 할 자질이 무엇인가에 대한 설문(277명 응답)에서, 다수의 교사가 자신의 전공을 역사와 지리 등과 연관시킬 수 있는 융복합적 지식(64.26%)이라고 응답한 것은 많은 것을 시사한다. 이 설문 문항에서, 역사나 지리 지식에 대한 해박함은 62.4%로 나왔지만, 융복합 지식이 그보다 더 높은 비율의 응답을 보였다는 점에서, 탐방 프로그램을 운영하는 데 있어 교사들 간 협력이 무엇보다도 중요하다는 것을 알 수 있다. 동시에 다양한 교과와 교사들이 지리 및 역사에 관한 소양을 길러 탐방 운영에 소요되는 융복합적 지식을 갖추 수 있도록 다양한 연수 프로그램이 필요하다는 것도 시사한다. 그 외에 안전 조치에 관한 지식(37.2%)도 중요하다고 인식되고 있어, 관련 연수가 필요함을 시사한다. 기타 의견에서도 특정 교과 전공보다는 의지와 열정, 그리고 융합적 지식을 강조하는 의견이 많았다.

국토탐방 프로그램을 위한 연수 요구에 관한 설문 조사에는 278명이 응답했고, 고장의 역사와 지리에 관한 연수가 가장 많은 43.2%로 나타났다. 안전 조치에 관한 연수 요구도 27.3%로 많이 나타났으며, 우수 탐방 사례 및 전문가들이 추천하는 답사 코스에 대한 연수가 가장 많은 59.3%로 나타났다. 기타 UCC 촬영 및 편집 기술 연수, 야영 및 공동체 활동 연수에 대한 요구도 있었다. 결과적으로 교사들은 우수 탐방 사례 연수를 가장 많이 요구하는 것으로 나타나, 2015년에는 우수 사례 연수가 필요함을 시사한다.

연수 방법에는 오프라인 직무 연수(25.9%), 온오프라인 혼합 직무 연수(36.3%), 온라인 직무 연수(26.9%) 등으로 나타났다. 결국 연수 점수가 있는 직무 연수 형태의 연수를 대부분의 교사들이 선호하는 것으로 나타났다. 그 외에 기타 의견으로 현장 답사가 포함된 연수를 요구하기도 하였다.

국토탐방 프로그램을 활성화하기 위해 지원되어야 할 사항에 대한 설문에서는 280명이 응답했는데, 프로그램 정책의 지속 및 확대를 요구하는 것이 80.3%를 차지했다.

적극적인 홍보와 안내(21.8%), 사례 발표 대회 및 연례회(12.1%), 프로그램 책자의 제작 및 배포(18.2%)와

같은 의견도 있었지만, 압도적인 다수는 정책 자체의 확대 지속을 요구하고 있었다. 이는 그만큼 이 정책이 불안하다는 심리를 방증한다. 실제로 2015년 관련 예산은 감소했는데, 국토탐방 프로그램은 정부의 꿈과 끼를 키우는 교육 정책을 위해서는 지속적으로 유지하고 확대할 필요가 있는 교육 정책이다. 기타 의견에는 예산 지원 의견이 가장 많았지만, 이는 결국 이 정책의 지속적인 확대를 요구하는 것으로 볼 수 있다.

국토탐방 프로그램의 활성화를 위해 교사 및 학생 수준에서 필요한 사항을 묻는 설문에는 275명이 응답했고, 교사 및 학생에게 인센티브를 제공할 것을 요구하는 것이 주요한 응답이었다. 지도 교사에게는 연수 시간을 부여하고(26.7%), 학생들에게는 학생부에 사항을 기록하며(26.5%), 시·도 및 전국 대회를 개최하고 우수 사례를 시상하는 것(27.3%)을 요구하였다. 그러나 가장 많은 응답은 교과 내용과 연계된 프로그램을 개발하는 것을 요구하고 있다(57.8%). 이러한 요구 사항은 국토탐방 프로그램 매뉴얼을 통해 일부 구현될 것으로 보인다. 기타 의견에서는 창의적 체험활동에 포함하여 정규 시간으로 설정할 것, 예산 지원을 확대할 것 등을 요구하고 있다.

#### IV. 결론

< 참고 문헌 >

- 경향신문(2014.4.21.). “교육부, 초중고 을 1학기 수학여행 금지” ([http://news.khan.co.kr/kh\\_news](http://news.khan.co.kr/kh_news))
- 고동우·이영숙문상정(2012). 수학여행의 심리 교육적 효과 분석. *관광연구*. 27권 2호. 1-20.
- 교육부(2014.2.13.). 모두가 행복한 교육 미래를 여는 창의인재. 2014 교육부 업무보고.
- 교육부(2014.7.). 2014년 국토탐방 프로그램 세부 운영계획 안내.
- 교육부(2014.7.1.). 안전하고 교육적인 수학여행 시행방안 마련. 교육부 보도자료.
- 교육부(2014.7.2.). 2014년 국토사랑 프로젝트 특별교부금 지원 계획.
- 머니위크(2014.4.24.). “장뤼국 광주교육감 후보, 수학여행, 금지보다 테마형 전환” (<http://www.moneyweek.co.kr/news>).
- 문옥표(1997). 일본 관광의 사회 조직: 단체여행의 역사와 문화. *지역연구* 6집 1호. 103-124.
- 박인옥(2015). 현장체험학습의 효율성 제고를 위한 안전대책 방안 연구. *교육문화연구*. 21집 1호. 141-167.
- 방지선(2007). 1920-30년대 조선인 중등학교의 일본 만주 수학여행. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신명석(2002). 대규모 집단 수학여행과 소규모 테마별 수학여행의 만족도 비교. *관광연구논총*. 14집. 99-117.
- 정은영(2013). 소규모 테마형 수학여행 추이에 따른 농촌체험의 교육적 효과. 서울시립대학교 도시과학대학원 석사학위논문.
- 조성운(2012). 대한제국기 근대 학교의 소풍 수학여행의 도입과 확산. *한국민족운동사연구*. 70집. 5-40.
- 조윤정(2014). 근대 조선의 수학여행과 기행문 쓰기의 방법. *동방학지*. 168집. 185-214.
- 중앙일보(2014.4.25.). “[논쟁] 수학여행 금지해야 하나” (<http://article.joins.com/news/article>).
- 충남신문(2015.4.29.). “천안교육지원청, 안전하고 즐거운 수학여행 지원” (<http://www.ccsimin.com>).
- 한국일보(2015.4.8.). “부산교육청, 소규모 테마형 수학여행 유도” (<http://www.hankookilbo.com>).

## 한국 고등학생의 한민족 정체성과 재외동포 인식 간의 관계 조사 연구<sup>5)</sup>

유 종 열  
공주대학교

### I. 서론

현대 사회는 급격한 세계화를 경험하고 있으며, 다문화 수용성을 키워야 한다는 주장에 대해 많은 이들이 동의하고 있다. 이러한 상황에서 우리가 주목해야 할 대상이 있다. 그것은 해외에 거주하는 재외동포들이다. 이들은 우리와 같은 민족이고 서로 밀접하게 관련되어 있으며, 세계화 시대에 우리의 커다란 인적·물적 교류의 대상이 될 수 있기 때문이다.

재외동포는 외국에 거주하는 같은 겨레를 의미한다. 법적으로 재외동포는 대한민국의 국민으로서 외국의 영주권(永住權)을 취득한 자 또는 영주할 목적으로 외국에 거주하고 있는 사람(재외국민)이나, 대한민국의 국적을 보유하고 있던 사람(대한민국정부 수립 전에 국외로 이주한 동포를 포함한다) 또는 그 직계비속(直系卑屬)으로서 외국국적을 취득한 자 중 대통령령<sup>1)</sup>으로 정하는 사람(외국국적동포)을 말한다(재외동포의 출입국과 법적 지위에 관한 법률, 2014. 5. 20 일부개정). 재외동포법이 개정되기 전에는 우리나라 국적 보유자 가운데 해외에 거주하는 사람에 한정하여 ‘재외국민’이라는 명칭을 주로 사용해왔으나 최근 재외국민을 포함한 보다 넓은 의미의 재외한국인들에 대한 중요성이 부각되면서 ‘재외국적동포’를 ‘재외동포’에 포함함으로써 ‘재외동포’를 보다 넓은 의미의 명칭으로 사용하기 시작하였다<sup>2)</sup>.

- 5) 본 논문은 拙稿 ‘한국고등학생의 재외동포 수용성’(사회과교육연구 제21권 4호, 127~144, 2014)의 후속 연구의 성격이 강하다. 이에 이론적인 부분에서 다소 유사한 내용이 포함되어 있음을 밝힌다. 그러나 본 연구와 앞서의 연구는 분석 내용 및 주제가 다르므로 별개의 연구로 보는 것이 타당할 것이다.
- 1) 재외동포의 출입국과 법적지위에 관한 법률 시행령(대통령령 제24415호, 2013. 3. 23)
  - 제2조(재외국민의 정의) ① 「재외동포의 출입국과 법적지위에 관한 법률」(이하 "법"이라 한다) 제2조제1호에서 "외국의 영주권을 취득한 자"라 함은 거주국으로부터 영주권 또는 이에 준하는 거주목적의 장기체류 자격을 취득한 자를 말한다. <개정 2007.10.15>
  - ② 법 제2조제1호에서 "영주할 목적으로 외국에 거주하고 있는 자"라 함은 「해외이주법」 제2조의 규정에 의한 해외이주자로서 거주국으로부터 영주권을 취득하지 아니한 자를 말한다. <개정 2007.10.15>
  - 제3조(외국국적동포의 정의) 법 제2조제2호에서 "대한민국의 국적을 보유하고 있던 자(대한민국정부수립 이전에 국외로 이주한 동포를 포함한다) 또는 그 직계비속으로서 외국국적을 취득한 자중 대통령령이 정하는 자"라 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 자를 말한다.
    1. 대한민국의 국적을 보유하고 있던 자(대한민국정부 수립 이전에 국외로 이주한 동포를 포함한다. 이하 이 조에서 같다)로서 외국국적을 취득한 자
    2. 부모의 일방 또는 조부모의 일방이 대한민국의 국적을 보유하고 있던 자로서 외국국적을 취득한 자 [전문개정 2007.10.15]
- 2) 재외동포는 국적과 거주 목적에 따라 분류할 수도 있다. 한국 국적을 소유한 재외국민과 다른 나라 국적을 소유한 외국국적동포로 분류할 수 있으며, 재외국민은 거주 목적에 따라 다시 일시체류자와 영주권자로 나눌 수 있다. 일시체류자는 공무, 유학, 취업, 해외근무 등을 이유로 한시적으로 외국에 거주하는 사람을 말하며, 영주권자는 한국 국적은 가지고 있으나 거주국에 영주할 의사를 가지고 있는 동포를 말한다(진동섭

우리나라는 많은 재외동포가 있다. 외교부의 2013년 통계에 따르면 해외 정착하여 살아가는 재외동포가 약 700만 명에 이른다고 한다. 이는 남한 인구의 약 14%, 남북한을 합친 인구의 약 9.3%에 달할 정도로 많은 숫자이다<sup>3)</sup>.

이러한 현실 속에서 우리가 해결해야 하는 과제 중에 하나는 700만 재외 동포에 대한 올바른 인식을 하도록 하는 것이다. 특히 우리나라의 미래 세대를 이끌어갈 청소년이 재외동포에 대한 올바른 이해가 필요하다. 이는 재외동포가 우리와 같은 민족이라는 당위성에서 뿐만 아니라 우리나라 경제 발전과 국가 경쟁력 향상에 많은 도움을 줄 수 있기 때문이다. 이에 재외동포를 우리가 어떻게 인식하고 있고, 이러한 인식에 중요하게 작동하는 변인들에는 무엇이 있는지 검토하는 중요한 연구 문제가 될 수 있다.

지금까지 이루어진 재외동포에 대한 인식 조사는 재외동포재단(2007, 2009, 2011, 2013), 백지원(2011), 유종열(2014a)의 연구가 있다. 재외동포재단의 조사는 20세 이상 성인 남녀를 대상으로 한 것이며, 백지원의 조사는 초등학생을 대상으로 한 것이다. 이들 연구에서는 인구사회학적 요인과 재외동포에 대한 인식(인지도, 호감도, 친밀도)간의 관계를 분석하였다. 이러한 조사 연구는 재외동포에 대한 인식이 가지고 있는 다면적이고 심층적인 특성을 제대로 파악하지 못한다는 한계가 있다(유종열, 2014a). 한편, 유종열(2014a)의 조사 연구에서는 우리나라 고등학생들이 가지고 있는 재외동포에 대한 수용성에 영향을 미치는 요인을 민족정체성 요인과의 관계 속에서 탐색하였다. 이 연구에서는 민족정체성을 2분법적으로 구분하고 이것이 재외동포 수용성에 미치는 영향을 분석함으로써 재외동포 수용성에 민족정체성이 미치는 영향에 대한 보다 다양한 논의의 가능성을 축소시키고 있다.

이에 본 연구에는 민족정체성을 좀 더 세분하여 구분하고, 재외동포 인정 범위와 민족정체성의 간의 관계를 분석하였다. 이를 통해 민족정체성에 대한 인식 유형별로 재외동포로 인정하는 범위의 차이를 분석하였으며, 재외동포의 국적별 생활수준 인식을 분석하였다. 이를 통해 우리나라 청소년들이 가지고 있는 재외동포에 대한 위계적 인식 수준을 실증적으로 밝히고자 하였다.

이를 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다. 먼저, 재외동포에 대한 인식에 영향을 미치는 요인으로 민족정체성을 상정하고 민족정체성과 재외동포에 대한 인식 유형간의 관계를 이론적으로 검토한다. 둘째, 민족정체성 유형과 재외동포에 대한 인식의 특징과 관계를 조사 분석한다. 셋째, 조사 결과를 바탕으로 앞으로의 전망과 과제를 제시한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 민족정체성의 의미와 유형

#### 가. 민족정체성의 의미

외, 2006: 3~4).

3) 중국의 경우 해외 중국인 화교는 약 5500만 명 정도(전체 인구의 1.8% 정도), 인도인은 10억 인구 대비 재외 인도인은 480만 명 정도, 이탈리아는 5800만 인구 대비 550만 명, 일본은 1억 2000만 인구 대비 재외 일본인이 175만 명 정도이다. 이 통계에 비추어볼 때 우리나라의 재외동포의 숫자가 적지 않음을 알 수 있다(이태주, 2011, 167).

### 나. 민족정체성의 유형

민족정체성 유형과 관련하여 국민정체성 유형과 관련된 논의를 먼저 살펴본다. 민족정체성 유형과 국민정체성 유형은 모두 정체성 유형 구분과 관련된 것이므로 구분 준거와 관련된 많은 시사점을 얻을 수 있기 때문이다.

국민정체성은 종족·혈통적 요소를 강조하는 모델과 시민·영토적 모델을 강조하는 유형으로 구분할 수 있다. 종족·혈통적 요소를 강조하는 모델은 소속 구성원의 귀속성과 혈통을 중요시한다. 여기에는 동일 조상의 후손, 전통과 문화적 유산의 공유, 공동의 정치운명에 대한 집단기억의 공유 등을 포함하고 있다. 반면 시민·영토적 모델은 집단 구성에서 영토와 정치적 공동체로서 자격요건이 중요하게 강조된다. 또한 선택적이고 자발적 속성이 강한 개념으로 국민으로서 동등한 권리 및 의무의 행사, 제도와 같은 정치 의지와 자본주의적 이해를 포함하고 있는 개념이다(윤인진·송영호, 2011: 149~150). 종족·혈통적 모델은 생득적 지위로서의 국민지위와 속인주의를 견지하는 배타적인 입장인 반면, 시민·영토적 모델은 속지주의 및 법과 규범의 준수 등 성취 지위를 강조하는 보다 포용적인 모델로 이해되어 왔다. 우리나라에서 이루어진 국민정체성과 관련된 경험적 연구결과들을 살펴보면 한국인들은 국민의 자격 조건으로 혈통이나 민족적 동질성 보다는 법적인 국적의 취득, 한국어의 습득 등 후천적 문화적 요인을 더 중시하는 것으로 나타났다(강원택, 2005; 최현, 2007; 황정미, 2011: 20).

지금까지 집단 구성과 소속감의 경계, 특히 국민정체성과 관련된 국내외 많은 연구들은 국민정체성을 종족적 요인과 시민적 요인으로 구분하여 국가 간 국민정체성의 특징과 유형을 비교하거나 각 요인별 성향에 따른 이주자와 소수인종 민족집단에 대한 태도 차이 등을 연구하였다(정기선, 2004; 윤인진, 2005; 최현, 2007). 하지만 국민정체성을 종족적 요인과 시민적 요인으로 구분하는 것은 그 경계가 모호할 뿐만 아니라 한 국가의 국민들이 수용하는 정체성의 전체적인 면모를 담아내는데 일정한 한계가 있다는 비판이 제기되고 있다. 또한 이러한 이분법 자체가 충분한 경험적 연구를 통해 뒷받침된 것이 아니라, 대륙 중심의 매우 광범위하고 역사적 요인에 초점을 맞춰 규범적이고 자민족 중심적인 이론이라는 비판도 동시에 제기되고 있다(McCrone, 1998; 윤인진·송영호, 2011: 151).

최근에는 이러한 거시적 분석 단위인 국민정체성 연구의 한계를 보완하기 위하여 개인적 차원에서 국민정체성에 대한 자기 규정과 인식이라는 측면에서 접근하는 연구들이 제기되고 있다. 즉 국민정체성의 종족적 요인과 시민적 요인을 배타적인 개념으로 상정하지 않고, 두 요인 모두를 함께 고려한 분석 모델에 따라 개인의 국민정체성 인식의 유형을 구분하고 이 유형에 따른 다문화 수용성에 미치는 영향을 분석하였다.

한편, 민족정체성과 관련하여, 민족정체성 유형을 양계민(2009)은 한민족정체성 중 순혈주의정체성과 그 외의 요인을 구분하여 분석할 필요가 있다고 하였다. 이러한 필요성에 근거하여 한민족정체성을 분석한 결과 한민족정체성은 '단일민족정체성'과 '문화민족정체성'의 두 개 하위요인으로 구성되어 있음을 밝혔다. 여기서 '단일민족정체성'은 우리 민족이 단일 민족이라는 것이 자랑스럽고 이를 유지시켜야 한다는 관점을 강조하는 것이다. 이에 반해 '문화민족정체성'은 우리민족은 우수한 문화를 가진 민족이라는 자부심과 관련된 것이다. 그런데 이러한 이분법적 구분은 일정한 한계가 있다. 이들 요인들은 상호 배타적인 개념이라고 보다는 단일 개념을 구성하는 하위 구성요인들이기 때문이다. 이러한 관점에서 국민정체성을 연구한 Hjern(1998), Heath & Tilley(2005), Hocchman et al(2008)의 연구는 본 연구에 시사하는 바가 크다. 그들은

국민정체성 인식의 하위 요인인 종족적 요인과 시민적 요인이 상호배타적인 개념이라는 관점보다는 두 요인을 함께 고려하여 각 요인의 중간 값을 기준으로 4가지 유형(혼합형, 종족형, 시민형, 다원형)으로 국민정체성을 측정하였다. 즉, 시민적 요인과 종족적 요인 두 요인 모두를 중요시하는 혼합형(mixed), 두 요인 모두를 중요하게 여기지 않는 다원형(plural), 종족적 요인은 약하고 시민적 요인은 강한 시민형(civic), 그리고 종족적 요인은 강하고 시민적 요인은 약한 종족형(ethnic)로 구분하였다(윤인진·송영호, 2011: 152)<sup>4)</sup>.

이러한 논의 구조에 따라 본 연구자도 민족정체성 유형을 다차원적으로 구성하고자 한다. 본 연구자는 양계민(2009)이 주장한 민족정체성 하위 요인을 준거로 그 유형을 크게 4가지로 나누고 있다. 즉, 문화민족임을 강조하는 입장, 혈통의 강조하는 입장, 문화와 혈통 모두를 강조하는 입장, 문화와 혈통 모두를 강조하지 않는 입장으로 구분한 것이다(<표 1> 참조). 문화와 혈통 두 요인을 모두를 강조하는 것은 '혼합형', 두 요인 모두를 중요하게 여기지 않는 것은 '다원형', 문화적 요인을 강조하는 것은 '문화형', 혈통적 요인을 강조하는 '혈통형'으로 명명하였다.

표 1. 문화적 요인과 혈통적 요인에 따른 민족정체성 유형 분류

		문화적 요인	
		긍정	부정
혈통적 요인	긍정	혼합형	혈통형
	부정	문화형	다원형

2. 한국인의 재외동포에 대한 인식의 특성

III. 연구방법

1. 연구대상

2. 조사도구 및 분석 방법

IV. 연구결과

1. 민족정체성의 유형

4) 이들 연구에 따르면, 혼합형(mixed)이 이민자에게 가장 배타적인 태도를 보이고 두 요인 모두를 중요하게 여기지 않는 다원형(plural)이 가장 관용적인 태도를 보이는 것으로 나타났다. Hochman et al(2008)은 혼합형이 여타의 유형보다 배타적인 성향이 높은 것은 국민정체성 인식의 시민적 요인보다 종족적 특성이 이민자에 대한 태도에 더 큰 영향을 미쳐서 나타난 결과라고 설명하였다(윤인진·송영호, 2011: 152).

표 3. 문화적 요인과 혈통적 요인에 따른 민족정체성 인식 유형<sup>5)</sup>

		문화 민족정체성	
		긍정	부정
단일 혈통 민족정체성	긍정	혼합형 89(30.7%)	혈통형 53(18.3%)
	부정	문화형 52(17.9%)	다원형 96(33.1%)

표 4. 인구사회학적 특성에 따른 민족정체성 유형 차이

구분		혼합형	혈통형	문화형	다원형	계(명)	$\chi^2$	p
성별	남	28.7	15.4	16.9	39.0	100(136)	4.464	.215
	여	33.1	21.2	17.9	27.8	100(151)		
학업성 적	상	34.5	12.1	22.4	31.0	100( 58)	9.29	.162
	중	27.6	19.3	19.9	33.1	100(181)		
	하	34.8	23.9	4.3	37.0	100( 46)		
가정경 제	상	24.6	12.3	26.3	36.8	100( 57)	5.500	.481
	중	33.2	18.4	15.3	33.2	100(190)		
	하	23.1	28.2	17.9	30.8	100( 39)		

2. 민족정체성 유형별 재외동포에 대한 인식

표 5. 민족정체성 유형별 ‘한국민’으로서의 동질감

(단위: %)

구분		매우크다	높은 편이다	잘 모르겠다	낮은 편이다	매우낮다	계 (사례수)	$\chi^2$
2013 <sup>1)</sup>		5.4	61.8	17.6	13.4	1.9	100(800)	-
2014 <sup>2)</sup>		3.4	54.6	26.8	13.2	2.0	100(295)	-
민족정체 성 유형	혼합	2.2	57.3	27.0	11.2	2.2	100( 89)	10.172
	혈통	5.7	45.3	35.8	11.3	1.9	100( 53)	
	문화	3.8	65.4	15.4	15.4	0.0	100( 52)	
	다원	3.1	52.1	26.0	15.6	3.1	100( 96)	

주) 1) 2013년 재외동포에 대한 국민인식조사 결과임

2) 본 조사 결과임

3) \* < .05, \*\* < .01, \*\*\*< .001

표 6. 재외동포의 한민족이라는 소속감

5) 긍정과 부정의 기준은 조사도구의 평균값인 값인 2.69(혈통적 요인), 3.56(문화적 요인)으로 하였다. 즉 평균값 이상이면 긍정적, 평균 미만이면 부정적인 응답으로 유목화 하였다. Hochman et al.(2008), 윤인진·송영호(2011, 152 재인용)를 참고하여 본 연구 목적에 맞게 재 명명한 것이다.



(단위: %)

구분	매우 소속감이 높다	어느 정도 소속감이 있다	잘 모르겠다	한민족이 아니라는 생각이 크다	전혀 한민족으로 생각하지 않는다	계 (사례수)	$\chi^2$
2013 <sup>1)</sup>	6.1	59.5	21.3	11.8	1.4	100(800)	-
2014 <sup>2)</sup>	3.8	57.9	29.7	6.6	2.1	100(290)	-
민족정체성 유형	혼합	6.7	60.7	27.0	4.5	100( 89)	.195
	혈통	3.8	47.2	39.6	5.7	100( 53)	
	문화	3.8	63.5	25.0	7.7	100( 52)	
	다원	1.0	58.3	29.2	8.3	100( 96)	

- 주) 1) 2013년 재외동포에 대한 국민인식조사 결과임  
 2) 본 조사 결과임  
 3) \* < .05, \*\* < .01, \*\*\*< .001

표 7. 민족정체성 유형별 재외동포의 '한국민', '한민족' 소속감에 대한 긍정적 인식 정도 (단위: %)

구분	'한국민' 동질감	'한민족' 소속감
민족정체성 유형	혼합	59.5
	혈통	61.0
	문화	69.2
	다원	55.2

- 주) 1) 2013년 재외동포에 대한 국민인식조사 결과임  
 2) 본 조사 결과임  
 3) \* < .05, \*\* < .01, \*\*\*< .001

표 8. 민족정체성 유형별 사회, 정치, 경제적 신념과 감정 공유

(단위: %)

구분	전적으로 같은 신념을 갖고 있다	어느 정도 같은 신념을 가지고 있다	잘 모르겠다	신념이 다소 다른 것 같다	전혀 다른 신념이 있다	계 (사례수)	$\chi^2$	
2013 <sup>1)</sup>	4.0	57.3	19.1	18.6	1.0	100(800)	-	
2014 <sup>2)</sup>	1.7	41.4	40.7	14.1	2.1	100(290)	-	
민족정체성 유형	혼합	3.4	44.9	42.7	7.9	1.1	100( 89)	13.993
	혈통	1.9	35.8	49.1	9.4	3.8	100( 53)	
	문화	0.0	38.5	36.5	21.2	3.8	100( 52)	
	다원	1.0	42.7	36.5	18.8	1.0	100( 96)	

- 주) 1) 2013년 재외동포에 대한 국민인식조사 결과임  
 2) 본 조사 결과임  
 3) \* < .05, \*\* < .01, \*\*\*< .001

표 9. 민족정체성 유형별 재외동포가 한국(인)에 대한 관심 정도

(단위: %)

구분	매우관심을 가지고 있을 것이다	어느 정도 관심을 가지고 있을 것이다	중립적일 것이다	관심이 없을 것이다	전혀 관심이 없을 것이다	계(사례수)	$\chi^2$
2013 <sup>1)</sup>	7.3	51.3	31.3	8.4	0.8	100(800)	-
2014 <sup>2)</sup>	5.5	62.8	23.4	6.6	1.7	100(290)	-
민족정체성 유형	혼합	5.6	66.3	22.5	4.5	100( 89)	.399
	혈통	7.5	50.9	30.2	9.4	100( 53)	
	문화	5.2	63.5	30.8	1.9	100( 52)	
	다원	5.2	65.6	16.7	9.4	100( 96)	

- 주) 1) 2013년 재외동포에 대한 국민인식조사 결과임  
 2) 본 조사 결과임  
 3) \* < .05, \*\* < .01, \*\*\*< .001

표 10. 재외동포 범주에 대한 인식

(단위: %)

구분	재외동포임	재외동포아님	모르겠음	계(사례수)
대한민국 국적을 가지고 외국에 거주하는 국민	2009	71.3	-	- (800)
	2011	66.0	25.0	9.0 (800)
	2013	77.0	18.4	4.6 (800)
	2014	72.2	14.6	13.2 (295)
대한민국 국민이었다가 외국 국적을 취득한 이민자	2009	66.0	-	- (800)
	2011	53.6	34.0	12.4 (800)
	2013	58.6	35.1	6.3 (800)
	2014	60.0	24.4	15.6 (295)
외국에서 태어나 자라서 한국어를 전혀 모르는 재외동포 2, 3세	2009	65.1	-	- (800)
	2011	40.4	47.6	12.0 (800)
	2013	48.9	40.5	10.6 (800)
	2014	50.2	30.7	19.1 (293)
어릴 때 입양돼 한국어는 물론 한국에 대해서도 잘 모르는 한인 입양인	2009	65.5	-	- (800)
	2011	38.4	46.3	15.4 (800)
	2013	48.5	41.4	10.1 (800)
	2014	44.6	32.3	23.1 (294)
일제강점기 때 자의 또는 타의로 이주한 사람 및 그 후손	2009	70.9	-	- (800)
	2011	38.8	42.8	18.5 (800)
	2013	67.0	24.3	8.8 (800)
	2014	62.5	16.0	21.5 (295)

- 주) 1) 2009, 2011, 2013년 자료는 재외동포재단의 조사결과임. 보다 자세한 내용은 재외동포재단(2013)의 「2013년도 재외동포에 대한 국민인식조사」를 참조  
 2) 2014년 자료는 본 조사 결과임

표 12. 민족정체성 유형별 재외동포 인정 범위 차이

구분준거	민족정체성 유형	재외동포임	재외동포아님	모르겠음	계(사례수)	$\chi^2$
대한민국 국적을 가지고 외국에 거주하는 국민	혼합	70.8	9.0	20.2	100( 89)	16.552*
	혈통	58.5	22.6	18.9	100( 53)	
	문화	80.8	11.5	7.7	100( 52)	
	다원	77.1	16.7	6.3	100( 96)	
대한민국 국민이었다가 외국 국적을 취득한 이민자	혼합	57.3	24.7	18.0	100( 89)	9.040
	혈통	45.3	32.1	22.6	100( 53)	
	문화	65.4	23.1	11.5	100( 52)	
	다원	67.7	21.9	10.4	100( 96)	
외국에서 태어나 자라서 한국어를 전혀 모르는 재외동포 2, 3세	혼합	48.3	30.3	21.3	100( 89)	7.523
	혈통	54.7	18.9	26.4	100( 53)	
	문화	51.9	32.7	15.4	100( 52)	
	다원	47.4	37.9	14.7	100( 96)	
어릴 때 입양돼 한국어는 물론 한국에 대해서도 잘 모르는 한인 입양인	혼합	37.5	36.4	26.1	100( 89)	15.509*
	혈통	50.9	13.2	35.8	100( 53)	
	문화	48.1	36.5	15.4	100( 52)	
	다원	45.8	36.5	17.7	100( 96)	
일제강점기 때 자의 또는 타의로 이주한 사람 및 그 후손	혼합	55.2	16.1	28.7	100( 89)	15.238*
	혈통	49.1	20.8	30.2	100( 53)	
	문화	75.0	15.4	9.6	100( 52)	
	다원	70.8	14.6	14.6	100( 96)	

\* < .05, \*\* < .01, \*\*\* < .001

표 13. 민족정체성 유형별 재외동포 인정 항목 수의 차이

(단위: %)

구분		'재외동포임'에 응답한 항목 수			계(사례수)	$\chi^2$
		0 ~ 1	2 ~ 3	4 ~ 5		
전체		18.3	44.8	36.9	100(290)	22.802***
민족정체성 유형	혼합	28.1	38.2	33.7	100( 89)	
	혈통	30.2	34.0	35.8	100( 53)	
	문화	5.8	57.7	36.5	100( 52)	
	다원	9.4	50.0	40.6	100( 96)	

주) \* < .05, \*\* < .01, \*\*\* < .001

표 14. 재외동포에 대한 인식 특성별 재외동포 인정 항목 수의 차이

(단위: %)

구분		'재외동포임'에 응답한 항목 수			계(사례수)	χ <sup>2</sup>
		0~1	2~3	4~5		
한국민으로서의 동질감	긍정적	14.0	43.3	42.7	100(171)	30.472***
	부정적	8.9	73.3	17.8	100( 45)	
	모르겠음	32.9	31.6	35.4	100( 79)	
한민족이라는 소속감	긍정적	12.8	45.6	41.7	100(180)	15.515**
	부정적	12.5	58.3	29.2	100( 24)	
	모르겠음	30.8	39.6	29.7	100( 91)	
사회, 정치, 경제적 신념과 감정 공유	긍정적	16.8	44.8	38.4	100(125)	7.855
	부정적	10.4	60.4	29.2	100( 48)	
	모르겠음	23.0	38.5	38.5	100(122)	
재외동포의 한국인에 대한 관심도	긍정적	14.5	49.0	36.5	100(200)	11.119*
	중립적	22.5	35.2	42.3	100( 71)	
	부정적	37.5	37.5	25.0	100(24)	

주) \* < .05, \*\* < .01, \*\*\* < .001

표 15. 각 지역별 재외동포에 대한 생활수준 정도 인식

(단위: %)

거주국가	구분	매우 높음	다소 높음	거의 같음	약간 낮음	매우 낮음	모르 겠음	계(사례수)
재동남아동포	2007	-	-	-	-	-	-	-
	2013	-	-	-	-	-	-	-
	2014	0.7	7.1	17.6	<b>44.7</b>	17.6	12.2	100(295)
재일동포	2007	4.5	48.7	35.6	7.1	0.7	3.4	100(708)
	2013	2.3	39.4	47.5	7.0	1.0	2.9	100(800)
	2014	2.0	23.1	<b>56.8</b>	5.8	1.4	10.9	100(295)
재중동포	2007	2.0	15.4	32.3	37.6	8.6	4.1	100(708)
	2013	0.6	8.9	37.9	42.5	6.9	3.3	100(800)
	2014	2.0	10.3	<b>40.3</b>	31.9	4.1	11.5	100(295)
재호주동포	2007	7.3	49.7	29.5	4.8	1.4	7.2	100(708)
	2013	6.3	48.6	36.1	4.8	0.5	3.8	100(800)
	2014	7.1	<b>41.2</b>	36.4	3.1	1.4	10.9	100(295)
재러시아동포	2007	0.7	4.9	23.4	27.3	8.2	5.6	100(708)
	2013	0.3	4.3	22.8	46.5	20.6	5.6	100(800)
	2014	3.4	24.4	<b>45.1</b>	11.9	2.7	12.5	100(295)
재미동포	2007	13.6	55.1	22.7	4.8	0.6	3.7	100(708)
	2013	6.3	57.0	28.5	4.9	0.4	3.0	100(800)
	2014	16.9	<b>46.1</b>	20.7	4.1	2.0	10.2	100(295)

## V. 요약 및 논의

본 조사 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

먼저, 민족정체성의 유형은 혼합형 30.7%, 혈통형 18.3%, 문화형 17.9%, 다원형 33.1%로서 ‘다원형’과 ‘혼합형’이 비교적 높은 비중을 차지하고 있었다. 이는 민족정체성 유형에서 내적 일관성이 강하게 작동하고 있음을 알 수 있다. 즉, 혈통성과 문화적 요소를 동시에 강조(혼합형)하거나 두 요소 모두를 강조하지 않는(다원형) 유형이 어느 특정한 요소만을 강조하는 유형(종족형, 문화형)보다 많았다는 것이다.

다음으로 재외동포에 대한 인식의 특성을 조사한 결과는 다음과 같다.

첫째, 재외동포에 대한 국민적 동질감보다는 민족적 동질감이 높은 것으로 나타났다. 이를 민족정체성 유형별로 분석한 결과 문화형 응답자가 한민족 소속감이 가장 긍정적인 응답을 하였으며, 혈통형 응답자가 가장 부정적인 응답을 하였다.

둘째, 재외동포와 한국사회가 추구하는 정치·경제적 가치관 간의 공유 정도에 있어서는 ‘잘모르겠다’라는 응답이 가장 많아, 재외동포의 신념과 감정에 대한 이해가 부족하거나 관심이 적다는 것을 알 수 있었다. 민족정체성 유형별로는 문화형과 다원형이 혼합형이나 혈통형에 비해 재외동포와 한국사회가 추구하는 정치·경제적 가치관 간의 공유 정도가 낮은 것이라는 인식이 강하였고, 혼합형과 혈통형은 상대적으로 유보적인 태도를 상대적으로 많이 가지고 있었다.

셋째, 재외동포의 한국에 대한 관심도 인식에서는 비교적 긍정적인 응답이 많았다.

넷째, 한국 고등학생이 생각하는 재외동포의 범위에 있어서는, ‘대한민국 국적을 가지고 외국에 거주하는 국민’(72.2%), ‘일제강점기 때 자의 또는 타의로 이주한 사람 및 그 후손’(62.5%), ‘대한민국 국민이었다가 외국 국적을 취득한 이민자’(60.0%) ‘외국에서 태어나 자라서 한국어를 전혀 모르는 재외동포 2, 3세’(50.2%), ‘한인 입양인’(44.6%) 등의 순으로 나타났다. 이를 민족정체성 유형별로 구분하여 살펴보면, 문화형이 재외동포 인정범위가 가장 넓었고 개방적이었다. 혈통형은 ‘모르겠다’는 항목에 응답 비율이 상대적으로 높았으며, 문화형과 다원형은 이 항목에 대한 응답율이 상대적으로 낮았다. 이는 다원형과 문화형 모두 혈통을 강조하지 않는다는 점에서 혈통의 강조가 오히려 재외동포의 범위와 한계를 규정짓는데 방해 요인으로 작동하고 있음을 유추할 수 있게 한다.

다섯째, 재외동포에 대한 인식 특성별 재외동포 인정 항목수 차이를 분석하였다. 그 결과 재외동포의 ‘한국민으로서의 동질감’, ‘한민족이라는 소속감’, 그리고 ‘한국인에 대한 관심도’에서 긍정적인 인식을 가지고 있는 응답자들이 상대적으로 재외동포에 대한 인정 범위가 넓은 것으로 나타났다. 이는 재외동포에 대한 인식이 긍정적일수록 재외동포의 인정 범위가 넓다는 것을 의미한다.

여섯째, ‘각 지역별 재외동포들의 생활수준 정도’를 분석한 결과, 한국 고등학생들은 생활 수준면에서 우리와 비교하여 잘산다고 응답한 비율은 재미동포(53%), 재호주동포(48.3%), 재러시아동포(27.8%), 재일동포(25.1%), 재중동포(12.3%), 재동남아동포(7.8%)의 순으로 나타났다.

이러한 분석 결과를 종합적으로 검토해보면, 첫째, 한국학생들은 재외동포에 대해 긍정적인 인식을 하고 있지만, 그 세부 내용에서 있어서는 잘 모르고 있는 경우가 많았다. 둘째, 단일민족 의식이 강할수록 재외동포의 인정 범위와 내용에서 부정적이거나 유보적인 응답이 많았다. 셋째, 재외동포에 대한 위계적인 민족 의식이 부분적으로 나타났다. 즉 재외동포 거주(출신)국의 경제 수준에 따라 그들의 생활수준을 평가하고

있는 것이다. 넷째, 재외동포에 대한 긍정적인 인식이 강할수록 재외동포에 대해 수용적임을 알 수 있었다. 이러한 분석 결과를 바탕으로 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 재외동포에 대한 체계적인 학교 교육이 필요하다. 이를 위해서는 재외동포 교육과 관련된 관련 인적 네트워크를 확보·강화할 필요가 있다. 둘째, 재외동포 교육을 위한 교육자료의 개발과 보급이다. 이를 위해 서책 형태의 재외동포 교육 교재뿐만 아니라 전자교과서나 온라인 상에서 교육할 수 있는 다양한 형태의 교육 교재를 만들고 보급할 수 있다. 셋째, 학교에서의 재외동포 관련 교육에 대한 학생들과 사회적인 요구와 기대, 중앙 정부와 지방 자치 단체의 관심을 증가시켜 학교에서의 재외동포 교육의 저변을 강화하고, 재외동포 관련 교육에 대한 전문 학자들의 관심도를 높이는 것이다. 넷째, 재외동포 관련 교육에 대한 연구 및 교육 실적이 누적될 수 있도록 학회지 등을 통한 기록화 작업을 더욱 강화할 필요가 있다.

지금까지 재외동포에 대한 한국 고등학생들의 인식 특성을 조사 분석하고 이를 바탕으로 교육적 제언을 하였다. 필자는 본 글에서 재외동포 교육에 대한 이론적이고 논리적인 접근하지 않았다. 현재 우리나라 고등학생들이 가지고 있는 민족정체성의 특성은 무엇이고, 재외동포에 대하여 어떻게 인식하고 있는가를 밝히는 조사 연구에 초점을 두고 있다. 이에 본 연구 결과를 직접적인 교육자료 활용하거나 일반화하는 데는 일정한 한계가 있다. 다만, 실태 분석을 통해 현재의 상황을 객관적으로 이해하고, 이를 바탕으로 재외동포 관련 교육의 방향을 설정하고 추진하는데 있어 기초 자료로 활용될 수 있다면 본 글은 조금이나마 의미가 있을 것으로 사료된다.

## &lt; 참고 문헌 &gt;

- 백지원(2011), 국적별 재외동포에 대한 초등학생의 인식 분석, **글로벌교육연구**, 3(23), 25-44.
- 양계민(2009), 한민족정체성과 자민족중심주의가 청소년의 다문화수용성에 미치는 영향, **한국청소년연구**, 20(4), 387-421.
- 양계민 외(2008), 사회통합을 위한 청소년 다문화 교육 활성화방안 연구, **한국청소년정책연구원 연구보고 08-R07**, 한국청소년정책연구원.
- 외교부(2013), 재외동포현황, 외교부.
- 유승무·이태정(2006), 한국인의 사회적 인정척도와 외국인에 대한 이중적 태도, **담론** 201, 9(1), 275-311.
- 유종열(2014a), 한국고등학생의 재외동포 수용성, **사회과교육연구**, 제21권 4호. 127-144
- 유종열(2014b), 한국 고등학생의 타인종·민족 집단에 대한 태도 연구, **사회과교육**, 53(1), 41-59.
- 윤인진·송영호(2011), 한국인의 국민정체성에 대한 인식과 다문화 수용성, **통일문제연구**, 55, 143-192.
- 이종일(2014), **다문화사회와 타자이해**, 서울: 교육과학사.
- 이종일(2011), 한국 인종편견 형성과정과 요인, **사회과교육연구**, 18(2), 73-89.
- 이태주(2011), **국경을 넘어 세계로 나간 한국인들의 다문화 경험**, 다문화사회의 이해(편), 서울: 동녘출판사.
- 재외동포재단(2014), **2013년도 재외동포에 대한 국민의식조사**, 재외동포재단.
- 진동섭 외(2006), 재외동포교육의 실태와 개선방안 연구, **비교교육연구**, 16(2), 1-31.
- 최 현(2007), 한국인의 다문화 시티즌십: 다문화의식을 중심으로, **시민사회와 NGO**, 한양대학교 제3섹터 연구소.
- 황정미(2011), 다문화 담론의 확산과 ‘국민’의 경계에 대한 인식변화: 의식조사 결과 분석을 중심으로, **재외한인연구**, 24, 7-41.
- 황정미 외(2007), **한국사회의 수용 현실과 정책과제**, 서울: 한국여성정책연구원.
- Bogardus, E. S.(1925), Measuring social distances, *Journal of Applied Sociology*, 9, 299-308.
- Coenders, M., Lubberw, M. & Sheepers, P.(2003), Majority Populations' Attitudes towards Migrants and Minorities, *Report for the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia*, Ref. No. 2003/04/01, Report 1~Report 4.
- Furnham, A. & Stacey, B.(1991). *Young people's understanding of society*. New York: Routedge.
- Maddens, B., Billiet, J. & Beerten, R.(2000), National identity and the attitude toward foreigners in multinational states: The case of Belgium, *Journal of Ethnic and Migration studies*, 26, 45-60.
- Phinney, J.(1990), Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research, *Psychological bulletin*, 108, 499-514.
- Phnney, J. & Chavira, V.(1995), Parental ethnic socialization and adolescent coping with problems related to ethnicity, *Journal of Research on Adolescence*, 5, 31-53.

- Seol, D. H. & Skrentny, J. D.(2009), Ethnic return migration and hierarchical nationhood: Korea Chines foreign worker in South Korea, *Ethnicities*, 9(1), 5-32.
- Secord, P. F. & Backman, C. W.(1969), *Social Psychology*, New York: McGraw-Hill.
- Shibutan, T. & Kwna, K.(1966), *Ethnic stratification: A comparative approach*, New York: The Macmillian Company.
- Smith, A. D.(1991), *National Identity*, London, Penguin Books.
- Smith, A. D.(1995), *Nations and Nationalism in a Global Era*, Cambridge, UK: Polity Press.
- Jones, F. L. & Smith, F.(2001), Individual and Societal Bases of National Identity: a Comparative Multilevel Analysis, *European Sociological Review*, 17(2), 103~118.



## 1960년대 사회과 단원학습의 이해와 실천 분석

- 대구경북지역 사회과 연구성과를 중심으로 -

조민지

대구 송현초등학교

### I. 머리말

제1, 2차 교육과정 시기는 이념적으로는 민주주의 교육 이념의 도입되고, 새로운 수업방법의 도입 및 학교·학급 경영, 교육과정 개조운동의 움직임이 대두된 시기이다. 경험중심교육과정, 활동 중심, 아동 존중 등을 특징으로 하는 사회과는 이러한 1960년대 학교교육에서 중요한 교과목의 하나로 위치하였다.

사회생활과가 시작될 무렵 단원학습은 새로운 교수 방법의 핵심으로 받아들였다(최용규, 1996). 당시 단원학습은 통일성, 전체성의 성격을 띠며 학습 내용의 목표와 완결이 있는 종합적이고 의미있는 조직된 행위로 간주되었다. 오늘날 단원학습의 의미를 정의하기에 여러 측면의 해석이 있을 수 있으나, 학습 내용 조직의 범위를 단원(unit)이라고 본다면, 사회과에서의 단원은 연속적이고 광범위한 영역의 학습 내용을 통합하는 구성 원리 내지 학습 방법이 된다. 학습 내용의 선정 및 조직에서 나아가 수업전개 과정까지, 사회과 수업은 곧 단원학습으로 이루어지게 된다.

1960년대는 미국 교육사절단의 파견 및 연수회, 사회과 연구가 학교 현장에서 이루어지기 시작한 시기이다. 이 중 대구경북 지역은 1950년대 중핵교육과정 실험대상지역으로 선정되면서 이후 사회과 관련 교육 연구 활동이 활발히 이루어졌던 지역이다. 1, 2차 전국사회과연차대회가 주최되었으며 이후 사회과교육연구회의 전국적 조직 형성에 영향을 끼칠만큼 여러 세미나 및 연구 모임이 활발히 이루어졌다.<sup>1)</sup>

반세기 가 훌쩍 지난 오늘날 강조되고 있는 교육과정 재구성, 교육과정의 지역화, 통합적인 교수학습 방법, 주제와 문제 중심의 수업전개, 조사·토의·체험학습 등의 다양한 학습 방법의 적용 등은 단원학습의 개념(idea)에서 그 흐름이 이어져오고 있는 것이라고 판단된다. 새로운 교수학습 방법으로서의 시도가 정체성 없이 투입되는 현실에서 사회과 도입 당시 주요 토대가 된 단원학습과 ‘단원’의 의미를 되새겨 볼 필요가 있다.

이에 사회과교육에 대한 관심과 활동이 활발하였던 대구 경북지역<sup>2)</sup>의 1960년대 전개된 단원학습의 이해 및 실천 양상을 파악하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 1960년대 대구경북 지역 사회과 연구의 주된 흐름과 내용은 무엇인가?

둘째, 1960년대 단원학습은 어떻게 구현되었는가?

1) 한국사회과교육연구회의 성립과 1960년대(이찬), 사회과교육사 관련 논문(박은아, 송하인, 이동원 학위논문), 사회과교육경상북도대구지부회(1961년, 전국 최초 창설), 협회 보고자료(박환이), 연구 성과물 서적발간(김해인), 당시 실천자료집(박환이) 등을 통해 대구 경북 지역에서의 모임, 연구 활동이 활발했음을 알 수 있었다.

2) 대구경북이라는 표현은 당시 대구가 경북에 행정구역상 포함된 시의 일부이기 때문이다. 한국사회과교육연구회 경북도지부대구시분회에서 그 용어를 차용하여 대구경북지역모임이라 칭한다.

이러한 연구문제를 해결하기 위해 대구경북 지역에서 열린 협회 및 세미나 자료를 토대로 살펴보았다. 당시 대구 경북사회과 연구모임이 이루어졌었으나, 이 모임의 1차 자료인 연구집은 훼손되어 현재 보존된 것이 없는 실정이다.<sup>3)</sup> 대신 대구경북 지역 교사들이 쓴 실천자료, 관련 서적, 교육 잡지(문교경북), 사회과 교육사 학위논문에서의 관련 내용을 분석하고 자료로 삼았다.

## II. 1960년대 사회과 단원학습

### 1. 초기 사회과 단원학습의 이해

우리나라에 단원학습이 대두된 것은 현대 교육사조가 도입되면서부터이다. 해방 이후 미군정과 교육주도 세력에 의해 도입된 사회과는 진보주의 교육사조와 함께 일체의 잔재와 봉건적 교육 잔재 탈피에 적합한 이념으로 받아들여졌으며, 생활인 육성을 중시하는 사회과에서는 지식 중심의 교과 내용이 생활 중심으로 전환되면서 사회생활과 교수에서도 어떤 문제나 주제를 중심으로 여러 학생이 협동적으로 학습활동을 전개 하도록 하는 ‘단원학습’이 부각되었다. 즉 단원학습은 교과주의의 단점을 극복하고 교과간의 통일적 구조성을 가지게 하기 위해 인정되었다<sup>4)</sup>.

김중서(1966)는 경험단원학습은 1952년경부터 약 5년간 활발히 전개되었던 학습방법임을 말하였다. 이 학습법은 부산 동광, 공주사대 부국, 대구 중앙 등 단기간에 전국으로 퍼졌는데 이는 새교육에 대한 열망과 미국 교육사절단의 영향임을 밝히고 있다. 경험단원학습이 코어 커리큘럼 운동의 핵심으로, 학습방법목표나 내용에 따라 강의법, 문답법, 구안법, 문제해결법, 토의법, 조사법 등이 유기적인 연관이 필요했고, 이러한 학습방법의 통일을 단원학습이라고 보았다. 그러나 경험단원학습은 교사 자질 문제, 입시문제, 아동수의 증대, 시설및설비의 불충분으로 꼬리를 감추고 극소수에만 명백을 유지하였다고 한다(김중서, 1966. 이동원(1997)에서 재인용).

단원학습은 학습 내용의 성격 및 목적에 따라 크게 두 갈래로 구분되고 있다. 강우철(1962)은 학습단원과 자료단원으로 구분하였다. 학습단원은 주어진 교육과정 내에서 학습 내용을 선정, 조직하도록 하되, 단원의 순서를 따르기 보나 학교 또는 교사가 신념과 관심을 갖고 지역성을 고려하여 조직하는 것이라고 보았다. 반면, 자료단원은 주제를 중심으로 지도의 근원이 될 자료, 활동을 제공하기 위해 교사가 계획하는 것으로, 사회생활과에서는 자료단원을 많이 필요로 함을 언급하였다. 김여철(1962)은 교재학습단원이 객관적 지식체계를 통한 생활화를 위한 문제나 학습 과정을 강조하는데 비하여, 경험단원학습은 학습자의 경험활동 과정을 강조한데 본질적 차이가 있다고 말한다.

이후 사회과 교사용 지도서(1970)에 기술된 사회과 단원의 성격은 다음과 같다.

‘경험단원은 생활에 필요한 요소들과 관련하여 생활에 적응하는 능력을 기르는 것에 목표를

3) 당시 80~90년대 연구회의 중요 직책을 맡았던 김기식의 전화 면담(2015.4.13), 현재 대구교육사회과연구의 총무 임진우의 전화면담(2015.4.23)을 통해 내용을 확인하였다.

4) 한영석, 1952. ‘커리큘럼 개조와 실제’ 「새교육」 제4권-2호.

한영석에 따르면, 근대 커리큘럼의 기본적인 동기가 통합에 있으며, 이 통합의 요구에서 온 것이 코어 커리큘럼이고 Unit Method(단원학습)이다. 학습에서 Unit(단원)을 구성하여 전체와 분절 사이에 통일을 가지게 하는 동시에 단원 그 자체는 그 자체로서 구조로 가지도록 하여 분과적인 교과주의 단점을 시정하고 통일적이고 종합적인 인간을 양성하려는 개조에 그 목적이 있다.

두고 있으며, 교재단원은 아동이 대상으로 하는 지식이나 계통에 따라 자신의 실생활을 유효하게 하는 목표로 한다.’

이는 생활학습으로서 경험단원에 지도되어야 할 부분과 체계적인 내용 전달으로서 교재단원으로 구분하여 지도할 것을 언급한 것으로 경험 단원 학습지도는 문제 해결학습의 원리에 따라, 교재 단원은 계통학습 원리에 따라 지도하도록 제시하는 방식을 살펴볼 수 있다.<sup>5)</sup>

1950년대 단원학습은 ‘코어커리큘럼의 핵심, 다양한 학습방법을 통합하는 학습’으로 인식되다가, 1960년대 이후 경험중심의 교육 사조 위에서 문제해결단원으로 주목되며 하나의 학습 방법으로서 자리매김하게 되었다. 문제해결학습방법의 강조와 더불어 단원학습은 문제해결학습과 동일한 또는 포섭될 수 있는 개념으로 받아들여졌으며, 단원을 전개해 나가는 과정의 학습으로 의미가 변화되게 되었다.

## 2. 지침서를 통해 본 단원학습

사회과 지도서의 원형이라고 볼 수 있는 「초등학교 학습지도지침(문교부, 1965)」은 I. 지도내용 II. 단원별 지도해설 III. 평가로 이루어져 있다. 책 서두에 ‘학습활동은 교육과정의 기본에만 부합되는 것이므로 지역성을 고려하여 실효를 거두는 방향으로 하고, 교과서를 기준하여 그 내용만을 제시한다.’라고 밝히고 있다.

‘I. 지도내용’에서 월별 대단원의 전체목표와 지도 중점, 시간이 기술되어있는 점으로 보아 단원 학습을 계획할 때 ‘목표 분석 - 소단원별 지도 목표 설정- 전 차시 학습활동 구성’이 선행 과제임을 알 수 있다. 또 단원 학습이 진행되는 과정을 하나의 전개 과정으로 파악하여 연속성있게 지도하는 등 단원 전개를 하나의 큰 학습 덩어리로 이해하였으리라 짐작된다.

‘II. 단원별 지도해설’에서는 단원별 15차시의 학습 전개안과 지도상의 유의점이 기술되어 있다. 학습 전개안은 차시별 핵심 지도 내용을 언급하고 있어 평이하나, 지도상의 유의점을 구체적으로 언급하는 있어 당시의 지도 상황을 짐작케 한다.

### 단원 I. 여러 고장의 생활

- 본 단원을 학습하는데 있어서는 어린이의 학습 흥미와 의욕을 유발시키는 데에 충분한 자료가 수집되고 준비되어야 할 것이다. 또, 지역 사회에 알맞은 학습 계획과 학습 활동이 이루어져야 할 것이다.

- 본 단원을 전개해 나갈 때 낱말의 사항에 대하여 너무나 자세히 다루는 잘못에 빠지지 않도록 유의할 것이며, 도시를 동경하고 나아가서는 촌락을 멸시하는 따위의 지도를 피하고 반대로 촌락에서 자연적 악조건과 대결하면서 묵묵히 또는 생을 영위하는 주민들에게 존경심과 협조심을 가지도록 유의하여야 할 것이다.

또한 ‘지역 실정에 맞는 자료 구성’, ‘고장에 대한 이해’가 반복적으로 언급된 것으로 보아 지역성

5) 전국교육대학연합회 편(1996), 김여철(1968) 「사회과교육」, 강우철(1962) 「한국 생활과 학습지도」에서 단원의 성격에 따른 구분을 살펴볼 수 있다. 피바디사절단(1962)의 「단원의전개」에서는 자료단원(경험단원)과 학습단원(교재단원)으로 명칭하고 있다.

을 고려한 학습 계획을 강조한 것임을 알 수 있다.

### 3. 피바디 사절단의 「단원의 전개」

사회과의 도입 후 1952~55년 미국 교육사절단의 내한 활동, 1955~61년 미국 피바디 사범대학 교수단의 내한활동은 사회과 발전에 많은 영향을 미쳤다. 민주주의 이념을 전파하고자 한 피바디 사절단<sup>6)</sup>은 전국적으로 교육을 실시, 모임을 가졌다. 결과 문제해결 중심의 단원학습을 위한 지침서 성격의 지니는 「단원의 전개(1962)」가 간행되었다.

이 책은 크게 제 1부 - 단원을 어떻게 엮을 것인가, 제 2부 - 자료단원 전개안으로 구성되어 있다. 1부에서는 ‘단원’ 정의, 단원 선정 및 목표 설정 방법, 단원의 접근과 도입, 단원 계획, 단원의 평가에 대한 내용이 구체적으로 언급되어 있다.

#### 가. 단원이란 무엇인가

단원이란 아동 또는 교사가 어떤 중요한 문제 혹은 제목을 선정함으로써 시작됩니다. 소재는 교과서 안, 과거의 학습, 아동의 경험, 흥미, 욕구의 결과로서 나오기도 할 것입니다. 이때 문제와 제목은 반드시 실제로 중요하고 가치가 있는 것이어야 합니다. (중략)

교사는 단원학습을 통해 아동들이 습득해야 특수한 학습사항과 이해를 염두해 둘 뿐 아니라, 민주 사회에 필요한 공동 작업의 습관과 기능 및 태도에 관한 발전을 염두에 두어야 합니다. 그들의 문제에 대하여 무엇을, 왜, 어떻게, 활동할 것인가를 교사는 아동과 함께 결정해야 합니다.

#### 나. 단원 학습의 의의

- 단원 학습은 다른 여러 교과 내용이 포함되는 것으로 기초 기능의 활용적인 기회를 마련한다.

##### 농사짓기에 관한 단원

- 기후 또는 강우량 등의 정보(지리)
- 식물이 어떻게 하면 잘자라는가, 비료의 효과 등(과학)
- 농산물에 관한 도표 혹은 그래프를 작성(수학)
- 농부들의 주택에 관한 모형 만들기(미술)
- 농촌 생활에 대한 노래(음악)

- 단원 학습은 민주 사회에서 긴요한 문제 해결에 필요한 협동하는 능력, 습관, 태도를 발달시키는데 탁월한 기회를 제공한다.

- 훌륭한 단원은 학습 수준차를 가진 아동들을 지도하는데 도움 되며, 창조성과 독창력을 기르는데 도움 된다.

이외에도 단원 선정, 목표, 단원 계획, 접근 방법, 유의점 등 아주 구체적으로 서술되어 있다.

6) 김대온의 면담 내용을 살펴보면 피바디 사절단이 안동사범에 왔었으며, 안동사범학교 선생님들은 미국을 여러번 다녀왔다고 한다.

2) 자료단원 전개안

본 책에서는 자료단원을 전개함에 있어 예시 전개안을 수록하고 있다. 그 중 4학년 단원 전개안(15차시 분량)을 살펴보면 다음과 같다.

단원 <산림 녹화>

1. 단원 설정의 이유

- (1) 사회적 국가적 처지에서 (2) 학생의 처지에서

2. 목표

- (1) 이해면 (2) 태도면 (3) 기능면

3. 지도내용

- (1) 우리교장의 산림 모습 (2) 식목의 필요성 (3) 산림과 우리 생활과의 관계 (4)산림 녹화를 위한 노력

4. 단원의 전개

- (1) 도입 - 2차시

문제의식	학습활동	자료
1. 나무그늘에서 쉬고 싶다.	※ 토의 땀을 흘리고 작업을 한 후 학교 나무그늘에서 쉰다. - 누가 심었을까? - 몇 년이나 되었나? -어떤 혜택을 주고 있나? - 나무를 더 심어야 겠다. -나무를 심는데 대하여 의논한다.	학교별 평면도 (교장선생 님 초빙)
2. 학교의 녹화 계획을 알고 싶다.	- 나무를 심는데 대하여 토의한다. 1. 심을 나무의 종류는 2. 심을 장소는 3.나무 심는 법 - 교장선생님의 말씀듣기 - 학습원 꾸미기 - 나무심고, 화초 가꾸는 일 살펴보기	

- (2) 전개 - 12차시

- (3) 종결 - 1차시

5. 지도상의 유의점

6. 평가

- (1) 평가의 관점 (2) 평가의 방법과 기호

7. 자료

- (1) 임업의 목적 (2) 임업과 자연 환경 (3) 임업과 인문적 관계 (4) 우리나라의 임업

오늘날 지도서의 구성 역시 단원의 개관, 단원의 목표, 단원 지도계획, 단원 평가 계획으로 이루어져 위의 흐름과 큰 차이가 없다. 「단원의 전개」 하나의 주제를 중심으로 내용 구성이 이루어져 단원 전체 내 차시별 학습이 일관성 있게 이루어질 수 있는 것으로 판단된다.

### Ⅲ. 대구경북 지역의 사회과 단원학습 이해

#### 1. 대구경북 지역 사회과모임

1960년대는 국가적이고 조직적인 차원에서 학습지도 방법 개선활동이 이루어진 시기이다. 당시 학술원 회원이었던 이찬(1992)은 사회과에서는 국민학교 교사 중심의 한국사회과교육연구회가 성립되어 다수의 교사들이 참여하는 연구모임이 만들어지게 되었다고 밝히고 있다. 정세구(1977; 박은아, 2001에서 재인용)는 1960년대를 새로운 학습지도 방법이 교육현장 교사들에 의해 적극적으로 다루어지기 시작한 시기라고 규정하고 있다.

그중 대구경북 지역은 1950년대 중핵교육과정 실험대상 지역으로 선정, 1960년대 피바디 사절단의 내한, 사회과관련 모임개최, 전국사회과교육 연차대회 개최 등 사회과 학습지도 방법 개선을 위한 많은 노력들을 시도한 지역이었다.

박은아(2001)에 의하면 1962년 한국사회과교육연구회 경상북도지부가 결성되어 교사 개인수준에 머물던 연구가 공동으로 토의되기 시작하였으며, 학습지도 방법 개선 모색이 가능하게 되었음을 알 수 있다. 대구 지역에서도 사회과 학습지도 방법 개선을 위한 시범수업과 수업방법 개선에 대한 모임이 있었고, 연구회에 가입하지 않은 교사들은 시범학교의 공개에 참여하거나 학교수업연구에서 서로 정보를 얻고 의견을 나누는 등 사회과 수업방법을 이해하려고 노력하였음을 언급하고 있다.

사회과 모임과 그 활동내용을 정리하면 다음과 같다.<sup>7)</sup>

연도	모임명	발표 및 토론 내용
1961.6.	대구협의회(피바디교육사절단 알렌교수참가)	사회과의 목적 명시 사회과와 관련된 사회 제문제의 확인 현 사회과교육과정의 개선점 사회과 교사교육문제
1962	도내 초등학교 사회과연구협의회 (이후 1960년대 총 4회 총회 개최됨.)	대구경북지회사(김상수, 김이균, 1992)에 언급되었을 뿐 이루어진 내용에 대한 언급이 없음.
1962	경상북도 초등학교 사회과 교육연구회 개최	
1964.5.	제2차 사회과경상북도 세미나 개최	문제해결을 위한 효과적 현장학습 지도 -사회학 학습지도안-
1964.12.	경상북도대구시분회	현장학습 계획과 실천 사회과학습에서 문제해결법학습 향토자료의 인적물적 활용방안 사회과 자료의 새 방향
1966.8	전국사회과교사연수회	사회과교육의 도입과 변천과정 및 전망(이찬, 1971) 보고서에만 언급되었을 뿐 내용에 대한 언급이 없음.
1969.9.	사회과교육의 새로운 방향에 관한 세미나	

1964년 개최된 경상북도지부대구시분회에서 논의된 발표자료(장종욱, 박환이, 금용성, 이상근)는 현장학습, 문제해결학습, 향토학습 등을 주로 언급하고 있는 것으로 모두 학습지도방법 개선과 관련된 것으로 볼 수 있다. 또 박환이 실천자료집<sup>8)</sup>과 당시 교사들의 회고록을 살펴보면 단위 학교 내 사회과 연구모임이 결성되

7) 연구자가 수집한 자료에 한해 정리한 것임을 밝혀둔다. (김상수·김이균, 1992). 대구경북지회사. 한국사회과 교육연구회. 사회과교육. 25호. 김해인(1969). 대구경북지구 세미나 보고. 한국사회과교육연구회. 사회과교육. 4호. 이찬(1992). 한국사회과교육연구회의 성립과 1960년대.

8) 이 책은 1960년대 박환이의 활동 자료(단원전개안, 지도안, 논문, 학습자료 등)를 복사본 형태로 묶어 놓은 것이다.

어 활동하였으며, 주로 사회과 단원전개안, 사회과의 학습활동 형태에 대해 연구하였음을 알 수 있다.

## 2. 대구경북 지역 교사들의 사회과 연구

### 가. 문교경북

1960년대 후반부터 각 도별 교육 잡지가 발행되기 시작하였다. 문교경북은 경상북도내 교육 소식이나 행사, 장학자료 뿐 아니라 교육실천기, 교육에 관한 조사 연구, 교육 문예 등 다양한 장르의 글을 실는 잡지로서 교육 현장에서 다루어졌던 고민에 대해서 살펴볼 있는 귀중한 자료이다<sup>9)</sup>. 사회과와 관련된 내용을 살펴봄으로써 당시 사회과 실천가들이 다루었던 학습 이론 및 실천 경향, 단원학습에 대한 이해 양상을 살펴보고자 한다. 본 연구 내용과 관련 있는 발행 호를 선택하였고, 정리한 내용은 다음과 같다.

발행 호	주제	주요 내용
2호 66년 7월 (이성규)	학습지도의 새로운 구상	새로운 학습지도 방법으로 단원의 구조화가 필요, 문제해결학습으로 이루어져야 함
4호 66년 11월 (이성규)	사회과 학습 평가	사회과 평가는 개선되어야 함. 평가의 개념과 평가 방법의 개선이 시급하다. 단원의 목표와 성격에 맞게 평가가 이루어져야 함.
7호 67년 5월 (박병규)	학습지도의 제형태	주요 학습형태는 문제해결학습, 주제적학습(과제학습), 버즈학습이며 앞으로 향토화 학습이 시급히 이루어져야함.
12호 68년 3월 (이규영)	사회과에서의 창조력 개발	문제해결과정에 학생들을 참여시켜 단원을 전개해감으로써 학습하는 방식을 학습하게 하는 것이 창조적 사고의 훈련임.
18호 69년 3월 (신승학)	사회과에서는 창조성 육성을 어떻게 할것인가	사회과 본질을 탐색함에 있어 '사회인식력'을 언급. 단원을 개괄적으로 개관해서는 되지 않고, 자료를 통해 입체적 측면에서 파악해야 함. 사실적 지식을 암기에서 벗어나 이를 토대로, 자료 분석, 종합, 적용을 통해 문제해결에 참여해야함.

이 중 당시 사회과 학습의 연구의 성격을 이색적으로 나타난 2개 호 내용을 중심으로 설명하고자 한다.

#### 1) 학습지도의 새로운 구상(이성규)

학습 성립조건인 필요요소로 단원, 단원요목, 구체요목, 학습활동, 자료, 지도상의 유의점, 평가를 서술하고 있으며, 새로운 학습지도 방법으로 '단원의 구조화', '문제해결학습' 을 언급하고 있다. 문교경북에 서술된 내용은 다음과 같다.

9) 당시 교사들이 살펴보았을 이론서를 찾고자 하였으나 '당시 사회과 연구는 이론서가 없었고 도의 두분(윤치두와 김해인)의 이야기를 통해 도움을 받았다.'라는 박환이의 면담 자료(박은아, 2001)에서 알 수 있듯이 자료의 부재로, 현존하는 '문교경북' 교육잡지를 선택하게 되었다.

### 1. 단원의 구조화가 필요하다.

… 학습 내용을 선정할 때 학년 아동의 사고 정도, 학습의 목표 등에 의해 사회사상 안에서 무엇을 어느 정도 잡아 오느냐를 생각할 필요가 있다. 즉 학습 내용을 구조화한다는 것은 사회과의 내용이 살아 움직이고 있는 사회사상을 대상으로 하는 만큼 필수적인 요건이라 하겠다. (중략) 마찬가지로 학습 내용이 3가지 있으면 그 중에서 중한 것 중하지 않은 것을 교사는 판단해서 학습 내용을 선정하는 것이 중요하다. **단원의 구조화가 되면 문제해결학습으로 과제를 해결한다.**

### 2. 문제 해결 학습으로

#### 1) 문제해결학습의 필요성

사회과 교육 목표 4항에 명시된 ‘**의식주 등의 일상생활과의 관련에서 이해시킨다.**’라는 의미는 현실 사회생활을 보고 판단하는 눈을 길러주는 것으로 보았다. 이를 위해 사회생활 중 그 나라나 각 지역이 자연적, 사회적 조건과 관련지어 해결하지 않으면 안 될 과제를 지니고 있는 데서부터 그 과제를 취하고 해결하기 위한 활동과정 중에서 현실을 정리하고 개선의 방향을 모색하게 한다.

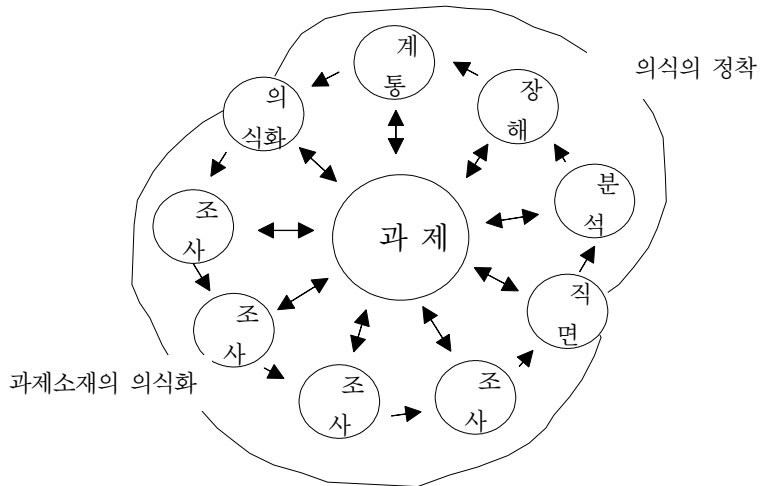
#### 2) 문제해결학습의 사고방법

실천과 관련된 현장 교사의 고민점은 첫째, 아동이 직면하고 있는 절실한 생활 문제는 무엇인가? 둘째, 아동의 문제의식을 높이기 위해서 단원을 어떻게 구성할 것인가? 셋째, 요소적 지식을 어떻게 습득시킬 것인가? 이다. 이를 해결하기 위한 새로운 구상은 **문제해결학습의 사고방법을 학습하도록 하는 것이다.** 생활 문제 중 해결하지 못하는 문제를 다룰 경우, 문제해결학습의 사고방법을 학습하여 그 과정을 중시하고, 바른 이해와 해결 의식을 높이도록 한다.

한편 단원을 과제 해결 단원(간접 경험, 논리적 사고)과 욕구 실현 단원(직접 경험, 구체적 사고)으로 나누고 지도 과정의 구조를 소개하였다. 이러한 구분은 학습 내용 성격에 맞게 단원학습 전개를 계획하는 것이라 볼 수 있다.

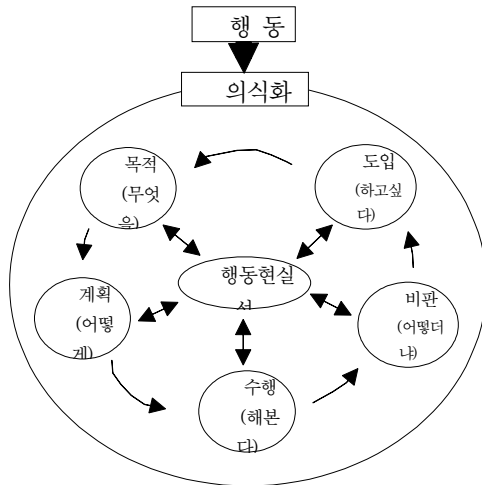


<과제 해결 단원의 지도 과정의 구조(고학년)>



무역 단원(5학년)을 예로 들어 살펴보면, 신변에서 외국과 관계있는 물품 조사, 수출입품 조사, 상대국 조사, 무역의 변천에 대해 조사하는 동안 기초적 지식을 습득하면서 지적 문제가 발생하게 되는데 이것을 과제 소재의 의식화 또는 현실 이해의 단계로 볼 수 있다. 문제에 직면하여 어떤 문제가 있느냐(분석), 왜 잘 안 되느냐(장해), 이것은 우리들 생활에 얼마만치 중하느냐(계통)를 생각하게 해서 아동의 마음속에 의식을 정착시킨다.

<욕구 실현 단원의 지도 과정의 구조(저학년)>



‘하고 싶다.’, ‘알고 싶다’와 같은 욕구에 의해서 학습이 시작되는 단원은 도입이 그리 어렵지 않으나 하고 싶다는 욕구만으로는 목적을 달성할 수 없으므로 무엇을→어떻게→해 본다→어떻더니로 지도를 구조화해 간다. 예를 들어 탈 것 놀이(?)에 있어 ‘십자로에 대해 지금까지의 경험으로 모두 생각한다.→가까운 십자로를 조사한다.→견학한다.→어떻더니? 서로 이야기한다.→놀이를 한다.’의 과정으로 단원을 전개한다.

이러한 과정을 통해 단원의 구조화 작업을 거쳐 문제 해결 학습의 형태로 사회과 학습 지도를 이행하는 것을 단원학습으로 이해하였으며 이를 통해 사회를 바로 보는 눈과 바른 사고를 할 수 있는 인간을 기르고자 하였음을 알 수 있다.

특히 문제해결학습의 비판을 언급한 부분이 이색적이다. ‘문제해결학습은 비능률적이다, 기초학력배양에 약하다, 과학이나 학습내용의 계통을 무시했다고 한다’ 라는 당시 상황을 밝히며, 이에 ‘새로운 계통학습은 계통을 중요시하지만 절대주의적 권위가 아니고, 과학 본래의 구조에서 오는 계통인 동시에 학습자의 주체성을 중히 여기는 것이다.’로 제시하고 있다.

1960년대 후반 문제해결학습 방법의 비판에 대해 계통성을 절충하고자 한 시도임을 알 수 있다.<sup>10)</sup> 학습내용과 아동사고를 분리시켜 지도하는 학습을 지양하고, 아동의 경험을 근거로 사고 발전을 중심으로 학습이 전개를 지향한 것으로 이러한 양상은 이후 문교경북 및 개설서, 실천 자료집에서도 나타나고 있다.

2) 사회과교육을 통한 국민 교육 현장 구현 방안 (신승학)

신승학(1968)은 ‘사회 인식력’을 기르는 방법으로 단원을 개괄적으로 개관하지 말고 자료를 통해 보았

10) 계통학습은 기존 강의학습과 유사한 것으로 본다면 문제해결학습은 아동과 경험에 중심을 두고 있는 반면, 강의 학습은 교사와 지식체계에 중심을 두고 있다. 종래의 계통이란 단원간의, 혹은 학년간의 단원 내용의 지적 계열을 중시하였으나, 그것 보다는 아동 사고의 발전 과정의 계통화를 중심으로 한 교재배열, 이에 수반되는 ‘무엇’을 가르칠 것이냐의 ‘무엇=사회법칙파악’의 계통화, 또는 어떻게 가르칠 것이냐의 방법상의 계통을 말한 것이다(김여철, 1962).

을 때 입체적인 측면으로 파악하게 되고, 더 깊은 사고, 적용이 가능하다고 언급하고 있다. 학생은 사실적 지식을 암기에서 벗어나 이를 토대로, 자료 분석, 종합, 적용을 통해 문제해결에 참여할 것을 언급하고 있다. 또 ‘초점이 뚜렷한 교재연구가 필요함’을 주장하고 있다.

그저 순경 아저씨들이 고마운 분들이라고 백번 이야기해봐야 그 효과는 그때 뿐이다. 그것보다는 순경 아저씨가 붙잡은 도둑이 몇 만명이며 물에 빠진 사람을 건진 것이 몇 백번이고... 이렇게 수집된 자료에 의해 가르쳤을 때 아동들은 감동하고 실제 고마운 마음으로 변해갈 것이 아닌가. 고학년에서 '저축'에 대한 내용을 가르치는데 저금통에 돈을 넣는 그림 따위는 아무 소용이 없는 것이다. 적어도 경제개발 5개년 계획의 도표를 제시하고 전체 저축의 몫을 내어서 그 중요성을 인식시키는 방법이라야 한다. 또는 아동이 저축을 다달이 얼마씩 하면 10년 후 어떻게 될 것인지 셈하는 것이 더 효과적이다.

신승학은 당시(1960년대 후반)문제해결학습에 대한 문제점을 보완하여 ‘교재 연구에서 아동에 줄 내용이, 경험인, 그리고 통로가 설계되어야 하며, 아동의 현 상태를 바탕으로 구조적으로 설계되어야 한다’고 언급하고 있다.

이러한 주장은 홍세제(1969) ‘사회과에서는 창조성을 어떻게 육성할 것인가(문교경북 21호 69년 9월)’에서도 찾아 볼 수 있다. ‘실제와 논리, 양면의 문제 해결의 과정을 연속 지도하며 지식의 계통적 실현이 이루어져야 한다’고 언급하며 사회과 학습은 사회과학체계의 계통을 따르면서, 생활경험에 문제의식을 갖는 것이 동시에 이루어져야 창조성을 기를 수 있는 것으로 제시하고 있다.

#### 나. 사회과 학습지도의 이론과 실제(김해인, 1968)

당시 경상북도 사회과협의회 회원들의 활동 결과를 집대성하여 편찬한 「사회과학습지도의 이론과 실제」(1968)에서 확인한 단원학습의 이해 양상은 다음과 같다.

##### 1) 단원학습을 어떻게 보았는가

사회과의 단원전개과정에 대하여는 학자 또는 현장 실천교사들에 의해 많은 안이 제안되고 있으나 앞서 말한 도입, 전개, 종말과 대동소이하다. 특히 사회과는 다루게 될 문제에 따라 계통적 단원, 지식적 단원, 실천적 단원, 생활적 단원, 문제적 단원과 같이 나누기도 한다. 이와 같은 각 단원은 학습할 내용 별 교재의 성격에 따라 문제의 내용과 질 및 해결의 논리적 과정도 달라진다. 학습과정으로서의 단원 전개순서는 아동의 문제해결의 심리적 자연 그대로의 상태를 논리적으로 바꿔 사물을 보는 방법, 사고방법을 함양하는 방안이 되는 것이다.

##### 2) 단원학습의 일반적 과정

사회과학적 인식의 순서와 방법에 의하여 전개과정을 논리적으로 결정하고, 인식의 심리적 순서에 비추어 작성해 나가는 것을 고려하여 사회과 단원의 일반적 전개 순서를 제시하고 있다.

발달단계 → 학습계획 활동 → 조사연구 활동 → 구조탐구 활동

→ 비판 반성 활동 → 종말 단계

- 발달 단계 : 아동이 문제를 발견하고 이것을 확인하며 연구 해결해 나가려는 의욕 갖게 한다.
- 학습계획 활동
- 조사 연구 활동 : 자료를 모아 사회사상을 실증적으로 인식하는 것을 위주로 한다.
- 구조 탐구 활동 : 조사연구에서 얻은 경험이나 지식 등을 과학적으로 조직화하여 개념법칙을 추상화시키거나 그 경험, 현상 속에 숨어있는 법칙, 질서, 통일을 통찰하여 사회현상의 의의를 이해한다.
- 비판 반성 활동 : 사회의 진상을 알고 자기는 어떻게 대처할 것인가 또 이 사회는 어떻게 되어야 하는가라는 규범을 확립시킨다.
- 종말 단계: 학습의 결과를 총괄하여 이것을 응용, 적용, 연습하여 학습에 대한 평가, 반성을 하는 것이 임무이다.

#### IV. 대구경북 지역 사회과 단원학습 실천 양상

##### 1. 단원전개안 작성

###### 1) 교육과정 구성으로서 단원전개안

단원학습의 실천의 선행 작업으로 단원 전개안을 작성하였으며, 학년별 연간 단원전개안은 학교교육과정 구성으로 이어졌다. 교사는 단원학습이 이루어질 수 있도록 학습 목표 분석, 교육과정 분석, 학습 내용을 체계화하여 실제 차시 수업 분량에 맞게 단원계열일람표를 작성하였다.<sup>11)</sup>

박환이는 단원전개안 작성에 두각을 나타낸 인물로 당시 작성한 단원계열일람표에 들어있는 요소를 살펴보면 ‘단원명, 기간, 단원설정의 이유, 단원의 목표, 문제의식, 학습내용 및 활동, 지도시간, 지도상의 유의점’이다. 이외에도 학습 방법 및 기법, 수업전략을 언급함으로써 실제 수업 진행에 반영될 수 있는 것을 전제로 작성한 것임을 짐작할 수 있다.

당시 작성된 단원전개안은 수작업의 과정으로 많은 시간과 노력을 요구하는 방대한 작업임을 짐작하게 한다. 이에 대한 당시 분위기를 직접적으로 드러낸 부분을 소개하면 다음과 같다.

상찌푸리는 재구성 요소표 작성 작업

어떤 방법으로 새로운 정신을 사회과를 통해 구현하느냐? 이러한 문제가 제기될 때 마다 으레껏 논의되는 몇 가지가 있다. 그 하나가 단원을 개편지도 하자는 것이요, 또 하나는 요소표를 작성하는 작업이다. 그렇기 때문에 연구학교를 막론하고 이 두 가지 과제를 흥여처럼 치루어 온 것은 사실이다. 그런 과정을 겪어 왔기 때문에 이런 이야기가 나오면 상을 찌푸리는 사람이 많다.

(문교경북 18호, 106쪽)

11) 5학년에서 사회과 학습지도 목표를 분석, 영역별로 분류하고 체계화 하고, 단원별로 지역화 시킬 것인지를 생각하였다. 이것은 교육부에서 할 일인데 학교 교육과정으로 개인이 했다.(박환이 면담, 박은아, 2001)

그럼에도 불구하고 교사들의 단원전개안 작성은 단원학습의 열정을 보여준다고 할 수 있다. 또한 교사의 역량 하에 계획을 수립하고 운영하는 재구성 작업은 전문성과 자율성이 요구된다고 볼 수 있다. 이상도(박은아, 2001)는 1960년대 교사생활을 회고하며 당시 교사들의 열정이나 질이 현재교사들보다 절대 뒤떨어지지 않았으며, 학교나 교육청으로부터 요구되어지는 것이 적어서 교사의 자율성이 훨씬 높았던 시대였음을 언급하고 있다.

박환이(1969)의 경우 학습 내용의 성격에 따라 단원 구성을 욕구 실현형, 생활 실천형, 지식 이해형, 문제해결형으로 나누어 수립하고자 하였다. 욕구 실현형의 경우 문제해결을 기초로 하며, 생활 실천형은 올바른 생활 태도를 육성시키는 방향으로, 지식 이해형은 능률적인 학습 활동을 이해할 수 있도록, 문제해결형은 사회적 과제 해결 방향을 탐구하며 사회 발전의 방향을 파악할 수 있도록 하였다.

단원학습 전개의 과정은 1960년대 후반으로 갈수록 지식의 계통성을 중시하고자 노력하는 모습으로 변모되었다. 문제해결학습이 과학이나 학습 내용의 계통을 무시했다는 지적과 함께 학습의 계통성, 즉 쉬운 부분에서 어려운 부분으로, 단순한 내용에서 복잡한 내용으로 지도하고자 노력하였음을 알 수 있다.

## 2) 교실 수업으로서 단원학습계획

단원학습은 교사가 수업현장에서 적용된 단원학습은 학생들과 함께 사회과 수업을 계획하는 것으로 이루어진 것으로 짐작된다. 다음은 장종욱(박은아, 2001)의 구술 내용이다.

주제 학습의 한 방법으로 사회과 학습의 단원계획 단계를 중시했다. 한 단원을 12시간으로 하고 계획을 잘 잡아보면 단원을 모두 이해하고 더 깊이 있게 이해하게 되더라고. 계획을 잘 세우면 공부가 거의 다 돼. 언제 어디에서 무엇을 조사할 것인가를 계획하는 것이 공부에 중요하다고 생각했다. 이러한 단원학습 계획을 위해 시간이 과다히 소요된다는 지적이 있었으나 몇 번의 되풀이 지도로 시간의 단축을 기할 수 있게 되며, 학습 계획 그 자체가 단원의 학습이라는 점을 미루어보았을 때 별다른 문제가 되지 않았다(장종욱; 박은아, 2001)

단원학습의 계획과정은 학습문제를 인식한 후, 학습문제를 해결하기 위한 학습활동방법과 학습자료 수집, 역할 분담 등이 모두 포함된 과정이었다. 이러한 학습은 아동의 능동적, 주체적 참여를 가능하게 하는 것으로 아동중심의 학습을 시도했음을 볼 수 있다. 당시 교과서를 살펴보았을 때, 텍스트 위주의 기술적 전개와 어려운 단어 나열의 문장 구성은 학생의 이해를 돕는데 어려웠으리라 짐작된다. 이에 학생들이 직접 학습 내용을 살펴 학습할 주제를 찾아보고, 학습 활동을 모색, 학습 자료를 찾는 과정 또는 시도는 큰 의미를 가진다고 볼 수 있다. 다음은 「사회과학습지도의 이론과 실제」(1968)에 제시된 단원 지도 실천 기록으로 당시의 단원학습 계획 과정 부분의 실제 수업 장면을 확인할 수 있다.

## 4. “좋아지는 우리 고장” 단원(3학년) 지도 실천 기록

대구 명덕교 김수경(金樹慶) 교사

### · 계획 단계의 학습

교사) (셋째단원 공부가 끝난 후 그 다음 할일이 무엇인가에 대해서 아동의 문제의식을 타진해 본다.)

아동) 예! 넷째 단원 학습계획을 세워 보는 일입니다.(평소의 훈련에 따라 학습 계획이 먼저 되어야 함을 이해하고 있다.)

교사) 그래요? 그럼 어떻게 학습 계획을 세우지요?

아동) 예, 먼저 교과서의 그림이나 내용을 잘 읽어 보고 중요한 것을 찾아냅니다.

아동) 공부할 문제를 뽑아서 우리 고장과 관계가 있는가도 알아봐야 되고 어떻게 공부해야 되는가도 생각한 다음 아버지 언니에게도 여쭙어 봅니다.

아동) 공부하는데 어떤 자료가 필요한가도 알아봐서 계획표에 옮겨 쓰도록 해야 해요.

교사) 참말 이전 여러분들 굉장하군요.(여러 아이의 발표를 요약하여 학습 계획 과정에서 해야 할 일을 재확인시킨다.)

교사) 그럼 4. 좋아지는 우리고장에 대하여 공부합시다. 학습계획은 어떻게 세우는 것이 좋은지 잘 생각해 좋은 발표를 해 주세요.

학생) 선생님 4째 단원의 전체 학습 시간수를 먼저 정해야 시간에 맞는 계획을 세울 수 있지 않아요.

교사) 총시간은 17시간 정도가 알맞겠어요.

#### · 본시 학습 실제

교사) 요즘 여러분들 가정에서 혹 “불편하다거나 갑갑해 못 견디겠다”고 느껴본 점이 없나요?

아동) 예, 요즘 매일 어머니와 누나가 새벽에 일어나서 수돗물을 받느라 애를 쓰고 있는데 전 덜컥덕 거리는 소리에 잠도 잘 못자요.

아동) 매주 화요일마다 정전이 되어 공부하기에도 불편하고 어머니께서 부엌일을 하시기에도 참말 불편했어요. 그런데, 아버지께서는 불이 잘 안 나오고 불이 자꾸 정전이 되는 것은 비가 오랫동안 오지 않았기 때문에 가물어서 그렇다고 말씀 해 주셨어요.

아동) 우리 집은 한집에 여러 가정이 살고 있어요. 그런데 집집마다 쓰레기를 버린다는가, 더러워진 물(꾸정물) 버리기가 잘 안되어 파리들이 많이 일고 있어서 더러워요. 그리고 또 수채(하수구)가 잘 막혀버려요.

교사) 그러면 이번 시간에 우리는 무엇을 해야 합니까?

아동) 좋아지는 우리 고장을 배우기 위한 전체 계획을 세우는 시간인데 이것은 우리들의 공부 할 폭을 좁혀서 상세히 학습하기 위해서입니다.

- 이후 개인별로 단원의 학습 계획을 짜서 발표 ⇨ 분단별 협의(학습 문제, 방법, 자료 선정)

대화 내용이 다소 인위적인 느낌이 드나, 이러한 수업전개가 시도되었고 또는 의도하였다는 점에서 단원 계획이 추구했던 방향을 짐작할 수 있다. 한편, 당시 시대 상황은 입시 위주의 교육 환경, 열악한 시대적 상황에 비추어 보았을 때 이러한 노력은 쉽지 않았으리라 예상된다<sup>12)</sup>. 그럼에도 이와 같은 노력은 이후에

12) 1960년대는 모든 교육이 입시 위주로, 좋은 중학교를 보내는 것이 관건이었다. 더욱이 사회과는 암기 위주, 정리 요약 위주로 인식되었다(장종욱, 1993). 교육 본질은 문제해결력 신장, 단원전개식 학습방법이었지만 중학교 입시 때문에 이루어지지 않았다. 사회과에 관심 있는 사람들은 그래도 모여 단원 전개식 수업을 하려고 노력하였다(김해인, 박은아, 2001 면담자료).

도 지속적으로 이루어졌다.

### 2. 교육과정의 지역화

당시 「초등학교 학습지도지침(문교부, 1965)」 서두에는 ‘학습활동은 교육과정의 기본 만에 부합되는 것이므로 지역성을 고려하여 실효성을 거두는 방향으로 하라’ 고 밝히고 있으며 ‘지역 실정에 맞는 자료 구성’, ‘고장에 대한 이해’ 를 반복적으로 언급함으로써 교육과정 지역화를 강조하고 있다. 그러나 일선의 교사들이 학습지도 지침을 통해 교육과정 지역화에 대해 이해했다고 보긴 어렵다.

「제 2차교육과정기 초등 사회과 수업 실천」(박은아,2001)의 면담자료에 의하면 김해인은 단원학습에서 아동들의 생활과 먼 고장의 내용들을 어떻게 자기 고장의 이야기로 할 수 있을 것인가를 고민하였고, 박환이는 김해인의 권고로 지역 실정에 맞는 교육과정을 만들고 학교마다 ‘향토관’ 을 만들어 교육했음을 알 수 있다.

교육과정 지역화를 위해 특설, 소재, 대치, 삽입의 방법을 적용하여 지역화된 단원일람표를 작성하였다. 그 중 특설단원은 지역의 특수성을 강조하기 위해 새로운 단원을 설정하는 것으로 전개안은 다음과 같다.

단원명		우리 고장에서 나는 특수농작물				
	차시	지도목표	지도내용	시간	학습형태	학습자료
학 습 전 체 계 획	1	학습문제 발견	문제발견토의	40	발표학습	
	2	경험이야기	농사짓는 이야기	"	"	고장의 생산물도표
	3	옛날과 오늘의 특수작물	"	"	조사학습	
	4	기호와 토질의 조건	기후와 특수작물	"	"	
	5	특수 작물의 종류	수박, 고구마 등	"	"	고장의 특수작물(향토관)
	6	농경지 정리와 특수작물	농경지 정리	"	과제학습	
	7	특수작물 재배	수박 재배	"	조사연구	수박생산도표
	8	"	"	"	현장학습	자료인사초빙
	9	"	"	"	과제학습	
	10	연모의 사용	연모의 종류와 이용	"	현장학습	
	11	특수작물 수박판매	판로개척(소비)	"	조사학습	우리나라지도
	12	특수작물의 가공	가공하는 법	"	과제학습	
	13	품질향상	신용있는 상품	"	"	
	14	고장의 장래전망(수박)	성주수박과 경제	"	발표학습	백지도
	15	고장의 장래전망(기타작물)	수익성이 높은 작물	"		그림자료
	16-17	고장의 장래전망(일반적으로)	살기 좋은우리고장	"		"

교육과정의 지역화 실천 노력은 한국사회교과교육연구회 경상북도지부대구시분회, 제1회 세미나(1964.12.1.) 발표 자료에서도 찾아볼 수 있다.

## \* '현장학습에 관한 연구'(박환이)

- 아동들의 생활, 지역사회의 모습을 교재화할 수 있도록 현장학습이 이루어져야 한다.
- 생생한 아동들의 생활경험에서 지역사회의 제 형상, 제 문제를 산 교재로서 포착하여 아동들의 내재적 욕구나 가능성을 표출시켜 창조과정의 경험이 제공되어야 한다.

## \* 사회과지도의 새 방향(이상근)

- 사회과의 새로운 학습지도 방법으로 교재를 지역화하여 타교과와 차별되어야 한다.
- 문제해결력 신장, 지식보다 인식을 강조하며 '무엇을 생각하게 하느냐'가 중요하다.

## \* 향토자료의 인적 물적 활용방안(금용성)

- 아동들이 자유롭게 사고하고 판단할 수 있도록 교과서의 일반적 내용을 어떠한 구체적인 사상이나 자료에 접합시켜야 한다. 이를 위해 인적 물적 자원을 활용해야 한다.

당시 대구경북 지역 교사들은 학습자가 생활하고 있는 지역에 관심을 갖고 향토의 문제나 과제를 도입하여 사회적 실천적 지성과 태도를 향토를 중심으로 형성시켜야 한다는 인식을 갖고 있었다. 또한 당시 교사들은 단원학습의 '문제'를 무엇으로 선정할 것인가 중시하였는데, 단순히 교과서와 교육과정에서 제시한 문제뿐만 아니라 생활에서 해결해야 할 문제와 지역사회의 현실적인 해결문제를 문제에 포함시키기 위해 교육과정 지역화에 힘썼음을 알 수 있다.

### 3. '문제해결과정'을 지향한 단원학습

사회과 문제해결학습은 목적과 성격, 수업 전개 방식에 따라 교사들마다 조금씩 다른 입장과 이해의 차이를 보이고 있다. 그 중 김해인(박은아, 2001 면담자료 내용)은 문제해결학습에서 가장 중시한 것은 아동들에게 문제를 해결하는 과정을 습득시키는 것, 즉 학습하는 방법을 학습시키는 것으로 보고 있다. 이는 미국 교육사절단 연수에 영향을 받은 것으로 사회과에서 문제해결력을 신장시키는 방법으로 단원학습을 중시하였던 것임을 밝히고 있다.

문제해결학습의 보급을 위해 단원전개안을 작성하고 학습의 계획에서부터 문제해결의 전 과정에 아동이 참여하여 스스로 해결하도록 하며 지식의 습득보다 아동의 경험을 통한 문제해결을 중시하였다(박은아, 2001). 당시 김해인이 작성한 지역성을 살린 단원전개안 사례는 다음과 같다.

4학년 2학기 5. 우리 지방의 발달

-경상북도 영주군을 중심으로 -



차시	학습 활동	학습 형태
1	우리 영주군 이야기	분단학습, 버즈학습, 학습자료, 과제제시
2	분단별로 일거리 나누기	학습요소를 제시, 학습과제 분담
3	조사 계획의 발표	학습방법 결정, 가장 중요한 학습단계 * 현장학습 중심
4-6	조사 활동	자료 수집 및 조사활동 - 현장견학 향토관, 영수철도국, 공장, 삼포조합, 교육청, 군청방문
7-9	조사사항 발표	분단에서 조사한 내용 발표
10	우리 고장의 문제점 발견	고장의 문제점 발견→우리의 할 일 다짐
11	교과서 내용 설명	교과서 내용 중 지식적 요소 학습
12	정리 및 테스트	지필 평가

이 단원의 교과서(문교부, 1963) 구성방식을 살펴보면 ‘학교의 자랑거리로 학습을 시작하여, 학교와 지방의 관계 파악’ → ‘지방의 특징 살펴보기(내력, 산업, 명승고적)’ → ‘지방의 발전을 위해 해야 할 일 찾기’ 순서로 학습내용 중심으로 서술되어 있으며, 학습하는 과정이 나타나지 않았다<sup>13)</sup>. 이러한 상황에서 교사들에게 단원 전개안 작성은 수업을 계획하고 실천하는데 필요불가결한 작업이었을 것이라 판단된다.

김해인이 작성한 단원전개안은 교과서의 서술식 학습전개 방식과는 달리 학습문제파악→ 현장학습계획 → 현장견학을 통한 자료수집→ 조사내용 발표→ 고장의 문제점 발견 순으로 재구성되었다. 이는 단원의 내용을 문제해결학습의 전개과정으로 재구성한 것으로 문제해결과정을 지향한 학습전개과정이라 볼 수 있다.

## V. 맺음말

본 연구는 제2차 교육과정시기에 전개된 사회과교육사 중 지역 실천 사례에 초점을 두고 살펴보았다. 발견한 대구경북 지역교사들의 연구 성과는 사회과의 본질을 이해하고자 노력한 연구의 결과이다. 중핵교육과정, 통합성, 활동 중심, 지역화 등 사회과에 대한 고민의 결과를 단원학습으로 나타내었으며, 다양한 접근 방식으로 시도하였다. 이상의 연구를 통해 확인한 부분을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 1960년대 대구경북 지역 사회과 연구는 근대화 학습방안이 큰 토대를 이루고 있다. 근대화 교육방법이 곧 단원학습으로 인식되었으며, 단원에 대한 적극적인 이해와 단원학습으로의 실천이 요청되었다. 이러한 흐름 속에서 학습자의 경험·흥미 중시, 활동 및 실천 중시, 향토화에 중점을 두었다.

둘째, 단원학습을 구현하기 위해 교육과정 재구성, 단원 전개안을 작성하였으며, 아동의 참여와 문제의식을 높여주는 방법으로서 단원학습계획 작성을 실천하였다. 또한 단원학습을 문제해결과정으로 인식하여 문제해결과정을 지향한 학습전개 방식을 추구하였다. 이때 ‘문제’를 무엇으로 선정할 것인가의 고민은 지역이나 아동의 생활 문제를 가져오는 교육과정의 지역화 작업과 현장학습으로 실천되었다.

단원학습에 대한 고민은 오늘날 단원 구성 방법 및 단원 전개과정으로 이어지고 있다. 또한 당시 단원학

13) 창조성 교육의 실제(1969)에 실린 것으로 사회과 교육의 본질과 창조성이라는 주제로 김해인이 쓴 글이다. (박은아, 2001)에서 재인용. 김해인은 단원전개식으로 사회과 수업을 하는 것이 곧 창조성을 기르는 방법이라고 생각하기도 하였다(박은아, 2001).

습에서 의도한 학습자 중심, 문제해결과정, 지역화, 교육과정 재구성 등은 더욱 발전시켜야 할 과제로 남아 있다. 지금보다 더 치열했던 입시제도의 상황, 열악한 학습 환경과 시대적 여건 속에서 단원학습을 시도했던 노력들을 본다면 우리가 외치는 이론과 실천의 괴리는 핑계거리가 아닐지 반성해 본다. 선배교사들의 사회과교육에 대한 열정, 사회과 정신을 구현하고자 노력한 고민과 실천은 오늘날 우리가 되새겨야 할 교훈임을 인식하여야 할 것이다.

< 참고 문헌 >

- 강우철(1962). **사회생활과 학습지도**. 일조각.
- 김상수·김이균(1992). 대구경북지회사. 한국사회교과교육연구회. **사회과교육**. 25호.
- 김여철(1968). **초등사회과교육**. 수업연구사.
- 김해인(1969). 대구경북지구 세미나 보고. 한국사회교과교육연구회. **사회과교육**. 4호.
- 김해인(1968). **사회과학습지도의 이론과 실제**. 한국사회교과교육연구회.
- 문교부(1963). 4학년 2학기.  
(1965). 국민학교 학습지도지침 3학년 2학기.  
(1970). 국민학교 교사용 교과용 도서 사회 6.
- 박은아(2001). **제2차 교육과정기 초등 사회과 수업 실천**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박환이(1969). **사회과의 계획**. 중앙대학교부속초등학교
- 박환이(1964). **국민 학교 사회과 학습지도의 실제**. 경북대학교 사범대학 부속국민 학교.
- 서울대학교 교육연구소(1998). **교육학 대백과사전**. 하우동설.
- 신승학(1969). 사회과교육을 통한 국민 교육 현장 구현 방안. 「문교경북」 18호 1969.3.
- 송하인·김준성(2013). 전남사회과교육연구학회의 변천사 연구. **사회과교육연구** 제 20권 제 4호.
- 이동원(1997). **새교육 운동기 사회과 수업방법의 수용과 실천**. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 이성규(1966). 학습지도 특집 - 학습지도의 새로운 구상. 「문교경북」 2호, 1966. 7.
- 이찬(1992). 한국사회교과교육연구회의 성립과 1960년대. 한국사회교과교육연구회. **사회과교육** 25호.
- 이찬(1971). 사회과 교육의 도입과 변천과정 및 전망. 한국사회교과교육연구회. **사회과교육**. 5호.
- 장종욱(1993). **개인차에 대응하는 사회과교육**. 일신사.
- 최용규(1996). 초기 사회과 시대의 ‘단원학습’에 대한 이해와 실천. **사회과교육연구**. 제3호.  
(2005). **초등 사회과교육 60년 : 변천과 전망**. **사회과교육연구**. 제12권. 1호.
- 피바디사절단(1962). 「**단원의 전개**」
- 허창규(1966). 학습지도의 근대화 - 학습지도 개선 방향의 모색. 「문교경북」 3호 1966. 9.
- 홍세제(1969). 사회과에서는 창조성을 어떻게 육성할 것인가. 「문교경북」 21호 1969.9.