

사회수업비평의 의미와 가능성¹⁾

홍 미 화

춘천교육대학교

I. 서론

좋은 영화는 오랜 시간이 지나도 영화 애호가에게 의하여 꾸준히 시청되고 이야기된다. 좋은 문학작품 또한 문학애호가에게 의하여 지금도 읽혀지고 사랑받는다. 그런데 훌륭한 교사의 좋은 수업은 지속적으로 읽혀지거나 전수되지 못한다. 매체 기술이 발달하여 수업을 저장하고 재생 기능함에도 불구하고 수업의 ‘좋음’이나 ‘감동’, ‘멋짐’ 등은 공감되지 못하고 사장되는 것이다. 교사들은 좋은 수업의 사례를 찾아 배우고자 하지만, 그러한 수업을 찾거나 배우기는 쉽지 않다. 이것은 수업을 재미있게, 혹은 비판적으로 읽어주는 저자나 독자의 목소리가 없기 때문이다. 수업은 교육주체의 행위와 사고가 연속적으로 이어지는 교육활동이다. 그런데 실행된 수업은 그러한 연속적 활동의 흐름 대신 관행적인 수업안과 학습자의 결과물 정도로 남아 있다. 살아있는 수업의 묘미와 감동, 가치 등은 사라지고 없다. 좋은 수업이 애초에 없었던 것이 아니라, 수업의 살아있음을 이야기로 남기지 못하는 것이다. 수업에 담긴 이야기를 두껍게 재생하는 방법이 곧 수업비평이다. 문학비평이나 영화평론과 같이 수업을 하나의 텍스트로 인정하고 이야기하는 것이 수업비평이다. 문학과 영화 작품이 발표와 동시에 저자의 소유물에서 모두의 작품으로 읽혀지듯, 수업이 공개됨과 동시에 새로운 수업의 세계를 열어주는 것이 수업비평이다.

한편 사회과수업은 복잡하고 다양한 우리 사회의 현상을 소재로 삶의 가치를 이야기하는 수업이다. 사회과수업의 대상으로서의 현상은 특정한 시공간을 중심으로 형성된 사회적·문화적 현상이며, 사회수업비평은 이 현상을 둘러싼 특정 주제, 개념, 쟁점, 의미들을 되살리고 상기시키며, 사회과수업의 의미와 난제를 토의·화하여 독자의 담론을 확산시킬 수 있다. 이는 인간과 사회에 대한 비판적 논의의 수용을 통하여 교육주체의 자기성찰은 물론 사회적 존재로의 성장을 가능하도록 돕는 일이다. 수업비평을 통하여 사회수업은 교과서에 갇힌 사회현상에서 벗어나 사회를 바르게 인식하고 비판적으로 사고하는 민주시민의 양성에 보다 가까이 접근할 수 있게 된다. 사회과교육의 본질을 구현하고자 하는 사회과수업에는 이미 인간과 사회에 대한 성찰과 비판이라는 비평적 원리가 내재되어 있다고 볼 수 있다.

본고는 그동안 학교현장과 예비교사교육기관에서 활용한 수업분석이나 관찰방법이 사회과수업에 내재된 근본적인 사회 인식이나 사회 참여 능력을 유도하지 못하였음에 주목하고 그 대안으로서의 사회수업비평의 의미를 이해, 그 활용 가능성을 확인하고자 한 글이다. 이에 본고에서는 수업비평과 관련한 선행연구를 토대로 수업비평의 의미와 유형, 기능과 방법 등에 대한 이론적 논의와 더불어 일련의 사회수업비평 사례에 나타난 사회과수업의 특성과 난제, 수업 주체를 둘러싼 고민과 성찰, 비평글의 유형 등을 부분적으로 탐색

1) 본 글은 연구자의 <사회수업비평 사례의 유형 탐색>과 <사회과 수업비평 연구의 탐색> 연구를 위한 proceeding 수준의 글로, 연구 내용과 방법 등 형식적으로 미완성 체제임을 밝힌다.

하고자 하였다.

II. 수업비평에 대한 이론적 논의

1. 수업비평과 수업전문성

교사들은 교사전문성의 핵심을 곧 수업전문성에 두고 있으며, 교사평가의 핵심을 수업평가중심으로 실행해야 하는 것에 긍정적이다. 이러한 관점은 교사의 수업전문성에 대한 연구에 반영되었으며, 교육연구기관에서는 수업전문성이 과연 무엇이며 그것을 측정하고 평가하는 방법과 기준에 대한 연구의 활성화를 가져왔다. 결과적으로 교사의 수업 평가는 수업관찰과 분석, 혹은 절차의 기준에 따라 이루어졌고 이것이 곧 좋은 수업의 기준이라는 점도 강조 되었다. 수업 전, 중, 후에 볼 수 있는 교사의 언어유형과 행위, 자료 활용과 활동 등은 물론 교사 발문의 종류와 횟수, 교실 내 상호작용 등 다양한 수업의 요소들이 좋은 수업을 이루는 요소로 검증되었고, 목표의 진술, 학습 방법, 내용 이해, 평가 방법, 자료 활용 등 수업 분석의 기본 준거들이 수업상황에 맞추어 더욱 세밀해졌다. 또한 수업의 흐름에 따라 나타나는 교사의 행위와 학생의 반응 등을 근거로 교사 지식의 특수성이 중시되기도 하였다. 수업평가와 관련한 이러한 연구는 그동안 배일에 쌓여있던 교실 속의 수업을 보다 정교하고 객관적인 측정의 도구를 마련하는 기반이 되었다.

학교의 교사들은 좋은 수업의 기준이 필요하다는 인식과 함께 그러한 기준에 도달하는 수업을 실천하고자 하는 욕구가 높아졌다. 그러나 이러한 인식과 실천은 그동안 교사 개개인이 자신의 방식으로 형성해 온 PK(practical knowledge)적 수업에 대한 과소평가와 규격화된 수업의 틀 속에 자신의 수업을 가두는 현상을 발생시켰다. 수업은 곧 개개인의 교사가 추구하는 교육의 본질과 가치를 담아내는 교육활동이다. 좋은 수업에 대한 보편적인 기준은 이러한 교사의 독특한 교육적 가치와 실천 양상에 변화를 가져왔으며, 이는 교사 스스로 자신의 수업을 구성하고 실천하는 과정, 그 과정에서 발산되는 교육적 긴장과 희열 등에 대한 가치를 평가절하 하여 수업의 독특성과 예술성이 사라질 위기에 처하게 한다.

수업분석 기준에 따른 수업은 수업을 구성하고 실행하는 교사의 의도나 만족보다는 수업을 관찰하고 평가하는 자의 기준을 만족하는 수업으로 전환시킬 가능성이 크다. 수업 관찰자가 생각하는 수업의 기준과 분석에 따라 좋은 수업이 가름된다는 것은 수업을 실제로 설계하고 실행한 교사의 수업 의도와 갈등 문제를 논의할 기회 없이 관찰자의 의견을 그대로 수용하는 것을 의미한다. 실제로 학교현장의 수업협의회에서는 수업과 관련한 깊이 있는 토론보다는 수업발표에 따르는 형식정도로 생각하는 경우가 일반적이다. 이 같은 수업문화의 지속은 사회과수업의 난제와 갈등, 예를 들어 내용과 방법의 부조화, 통합과 분과의 경계, 전수와 탐구의 적절성, 이해와 실천의 괴리 등 사회과교육의 본질과 관련한 논의를 배제한다. 결국 교사의 수업 난제는 소통의 기회조차 없이 다시 해결되지 못한 과제로 남게 되어 사회과교육의 이론과 실천의 괴리가 반복적으로 지속되는 현상을 초래한다.

알다시피 비평이란 사물이나 현상의 미추, 선악 등을 들추어내어, 그 가치를 판단하는 것이라 정의된다(김정은·이혁규, 2013). 따라서 비평은 사물이나 대상의 가치를 판단하기 위하여 복잡하고 다양한 대상의 질을 세밀하게 구별하는 안목, 즉 감식안을 필요로 한다. 질 높은 감식안에 의한 비평은 고정된 글쓰기로 최

중 표현되고, 이것은 다시 또 다른 독자의 비평을 가능하게 한다. 비평은 그 스스로 새로운 관점의 메타적 비평을 확보하는 기제인 셈이다. 일반적으로 그 동안의 비평 대상은 공개된 예술작품, 예를 들면, 문학작품이나 연극, 그림이나 영화, 음악작품 등에 한정되어 있었다. 이것은 예술작품이 많은 대중 앞에서 재현이나 반복, 전시 등의 방법으로 시공간을 초월하여 다양한 평가를 받으며 예술가의 작품세계를 새롭게 인정받는 자연스러운 과정과 결부되어 있다. 그들의 예술작품은 현재의 시간과 공간을 확보하고 비교적 온전한 텍스트로 표현되어 이것을 바라보는 관찰자(대중)의 시선에 따라 다양한 비평이 가능하다.

수업비평을 비평의 분야로 인정하는 순간, 그것은 수업을 텍스트로 하여 감식안을 발휘하는 표현활동이 된다. 즉 수업에 내재된 대상이나 현상이 지닌 복잡하고 은밀한 질감들을 이야기와 글로 표현하는 창의적인 행위로 정의된다. 수업비평을 통하여 독자들은 하나의 수업에 담긴 다양한 시선을 인정하게 된다. 수업이 텍스트가 되는 순간, 수업텍스트에 내재된 대상이나 대상에 대한 비평은 다시 메타적 텍스트가 되고, 이것은 수업 세계에 대한 인식의 지평을 확산시키는 중요한 역할을 하는 것이다.²⁾ 수업비평은 수업을 관찰하는 자의 수업 평가를 유발하지만 수업을 기존의 관찰과 분석처럼 재단하려 하지 않는다. 또한 수업비평은 수업자의 수업을 이해하지만 그 수업에 내재된 갈등과 문제를 회피하지 않는 것이다.

2. 수업비평의 논의 배경과 의미

수업이 비평적 대상으로 인식될 수 있었던 첫 번째 이유는 대상에 대한 인식론적 전환에 있다. 좋은 수업의 원형이 존재하고 그 원형을 잘 찾아가는 방법이 있다는 믿음은 수업의 원형이 있는 것이 아니라 수업에 대한 각자의 해석이 있을 뿐이며 따라서 다양한 수업의 상을 인정하는 관점이 필요하다는 관점의 전환이 그것이다. 근대철학이 형성한 이성에 대한 확실한 믿음, 증명할 수 있는 것이 곧 지식이라는 실증주의 지식관, 인간의 합리적 이성에 근거한 지식만이 있다는 객관주의 지식관을 거부하는 새로운 인식론적 전환이 비평의 세계를 가능하게 한 것이다. 명제적 지식만을 신봉하던 관점은 수업 실천 속에 존재하는 실천적 지식을 인정하는 관점으로 변화되었고, 따라서 수업은 옳고 그름을 판단할 수 있는 대상이 아니라 인간 존재의 다양성, 그리고 그 존재의 다양한 인식에 따라 해석 가능한 텍스트로 인정받게 된 것이다.

두 번째는 인간의 중립적이고 차가운 이성에 의한 과학적 수업관의 변화가 그것이다. 인간을 대상으로 하는 교육은 인간의 이성적 우월함과 동시에 인간 고유의 감각과 정서를 지닌 존재이다. 따라서 좋은 수업이란 그에 합당한 논리적 기준을 제시하고 증거를 수집하여 결과에 도달하는 수업에서 나아가 인간 존재가 지닌 감정과 정서를 포착하고 인정하는 방식을 수용하는 수업이라는 것이다. 교사와 학생, 교과와 교재(지식) 등의 접촉으로 발생하는 다양한 실천의 양상 속에는 그 각각의 맥락이 있음과 이것을 존중해야 한다는 믿음이 수업비평의 세계에서는 가능하게 된 것이다.

셋째, 수업비평은 교육의 목적, 즉 교사와 학습자의 교육적 성장에 기여한다는 믿음이 있기 때문이다. 수업의 다양한 특성을 탐구의 대상으로 보는 수업비평은 수업자와 관찰자에게 새로운 안목을 제시한다. 수업

2) 수업은 영화나 음악처럼 시공간을 초월하여 공유하기 어렵다. 수업은 연극이나 뮤지컬의 경우처럼 행위로 표현되는 산물이다. 그러나 연극과 뮤지컬 등은 대부분 그 자체로 온전한 작품성을 갖는 것에 달리 수업은 교사와 학생의 상호작용을 토대로 이루어지는 가르침과 배움의 행위로 어떠한 경우에도 동질의 수업을 재현하기 어렵다. 따라서 수업을 텍스트로 보고 영상기술을 기반으로 공개하였을 때, 그것은 기존 텍스트와 또 다른 텍스트인 것이다. 이 때의 수업비평은 그 맥락에서 새롭게 탄생한다.

을 새로운 탐구의 대상으로 보고 의미를 재해석하는 사유의 과정을 통하여 주체들은 교육에 대한 자기지식을 형성하고 자연과 인간, 즉 세계에 대한 안목을 넓히는 것이다. 이러한 비평의 기능은 수업 개선과 이해의 차원을 넘어서서 인간 삶의 목적과 관계되는 것이기에 더욱 중요하다(이혁규, 2009).

한국에서의 수업비평의 역사는 이제 10년 정도이다. 수업을 비평적으로 바라보는 관점은 교육 현상을 예술 작품에 대한 비평과 같은 방식으로 평가해야 한다고 주장한 Eisner(1979, 1985)에서 뿌리를 찾을 수 있다. Eisner는 교육과정 및 학교 프로그램 평가자는 교육 현상을 보고 교육 활동의 질을 판단할 수 있는 ‘교육적 감식안(educational connoisseurship)’을 지녀야 한다고 주장한다. 여기에서 ‘감식안’은 복잡하고 미묘한 특징을 섬세하게 식별하는 능력을 의미한다. Eisner는 감상과 비평을 구분하였는바, 감상은 사물에 대한 경험을 깨닫고 느끼며 이해하는 개인적이고 사적인 차원의 활동인 반면에, 비평은 자신이 이해한 바를 바르고 새로운 시각에서 그 의미와 가치에 대해 판단을 내리는 사회적이고 공적인 활동이다. Eisner(1979, 1985)가 교육에서의 비평을 주장하게 된 배경에는 행동주의 심리학에 근거한 목표 중심 평가나 경영적 평가의 한계에 대한 비판이 존재한다.

Eisner에 따르면, 행동주의 심리학에 근거한 평가는 교육 현상을 수량화, 단순화시킴으로써 개별 교육 현상의 고유성을 무시하고 미리 설정된 목표에 대해 과도하게 의존함으로써 현재 발생하고 있는 교육 현상을 간과하고 경시하는 결과를 초래한다. 또한 행동주의 심리학에 근거한 평가는 교육의 개별화와 인간화를 저해하며, 교육의 질적인 측면을 경시하게 되는 결과도 가져온다. Eisner(1979, 1985)는 비평적 관점에서의 교육평가를 위해서는 평가자의 교육적, 평가적 전문성 확보가 필수적이라고 주장하고, 평가자의 전문성이 평가 결과의 타당성과 합리성을 확보해 주는 가장 중요한 요건임을 강조하였다. 교육 평가에 대한 이 같은 Eisner의 주장은 수업을 평가하는 방식에도 그대로 적용될 수 있다. 개별 수업을 미리 설정된 목표나 준거에 따라 평가하는 대신에, 개별 수업이 위치하고 있는 맥락과 현상을 비평적으로 해석함으로써 수업의 질적이고 예술적인 측면을 살려낼 수 있다고 보는 것이다. 수업을 비평하는 비평가의 교육적 감식안은 수업의 질적 향상에 매우 중요하며, 비평가의 교육적 전문성이 수업비평 결과의 타당성과 합리성을 보장해준다고 할 수 있다.

3. 수업비평의 개념과 유형에 대한 이론적 논의

수업비평에 대한 개념과 정의는 다양하다(곽영순, 2003; 이혁규, 2007; 정재찬, 2006; 강현석, 2007; 엄훈, 2009 등). 이들의 정의는 새로운 수업연구 방법으로서의 수업비평, 수업읽기로서의 수업비평, 비판적 글쓰기로서의 수업비평, 수업에 대한 이야기 소통으로서의 수업비평, 수업문화운동으로서의 수업비평 등 다양한 특성을 중심으로 한 것이다(엄훈, 2009). 그러나 이러한 정의에는 수업비평 자체보다는 그 기능을 중심으로 기술된 것이 많아 정련된 수업비평의 개념으로 보기 어렵다. 이 가운데 정재찬(2006)과 이혁규(2007)의 개념 정의가 타 연구보다 비교적 명료한데, 정재찬(2006)은 ‘수업비평은 교육 텍스트이자 일종의 문화예술텍스트로서 수업 텍스트를 대상으로 인문학과 사회과학, 아울러 예술과 과학의 양면적 가치를 종합적으로 고려하면서 기술과 해석과 평가를 주축으로 행하는 비판적이고 창조적인 글쓰기’라고 정의하였고, 이혁규(2007)는 ‘수업비평은 교사와 학생들이 함께 구성해 가는 수업 현상을 하나의 분석 텍스트로 하여 수업 활동의 과학성과 예술성, 수업 참여자의 의도와 언행, 교과와 사회적 맥락 등을 함의적으로 고려하면서 수

업을 기술, 분석, 해석, 평가하는 비판적이고 창조적인 글쓰기' 라고 잠정적으로 정의하였다. 이들의 의견을 종합하면 첫째, 수업비평은 '수업활동이나 현상을 대상' 으로 하는 비평이며, 둘째, 수업비평은 수업현상에 존재하는 여러 요소, 예를 들어 수업의 과학성과 예술성 등 다양한 측면을 종합적으로 고려하고 셋째, 수업비평은 수업현상을 기술, 분석, 해석, 평가하며, 넷째, 수업비평은 비판적이고 창조적인 글쓰기라는 점이다. 그러나 이러한 기술이 종합적으로 고려되어야 하는 가 혹은 일부를 수용하는 가에 대해서는 여전히 논란이 존재한다.

수업비평의 개념 정의는 수업비평의 유형이나 수업비평 연구의 유형을 연구하는 중요한 기준이 된다는 점에서 매우 중요하다. 문학이나 영화와 같은 발전된 비평 분야에서 각 유형의 구분은 실제 표현된 다양한 비평 사례에서 탄생하는 과정임을 인지할 때, 수업비평의 정의와 유형은 여전히 유동적이고 가변적이다. 수업비평의 유형 구분은 수업비평글 자체에 대한 분석을 중심으로 한 구분으로,³⁾ 이는 수업비평을 하기 위한 절차나 이론과 구별된다. 현재 논의된 수업비평의 유형 구분은 문학비평, 특히 고전적 문학비평에서 주로 사용하는 에이브럼즈의 비평 차원과 아이즈너의 교육비평의 표현방식차원에 의한 유형으로 대표된다. 우선 문학 비평적 차원의 비평 유형은 문학세계와 유사한 방식으로 수업세계에 존재하는 요소 내지 대상을 정하고(저자의 의도: 수업자의 의도, 독자의 반응: 관찰자와 학생의 반응, 문학세계: 교육내용 및 방법과 관계된 수업세계 자체) 이에 초점을 두어 수업구성자인 교사, 수업의 독자인 관찰자, 수업 내에서의 학생(수용자)의 비평, 수업세계 자체에 대한 비평으로 수업비평 내지 메타비평을 구분하는 것이다. 한편 아이즈너의⁴⁾ 교육비평의 표현방식차원, 즉 기술적 수준의 비평, 해석적 수준의 비평, 규범적 수준의 비평, 주제적 수준의 비평이 수업비평의 방식에 활용되고 있다. 오늘날 문학비평이나 영화평론 등이 작품에 대한 다양한 비평 사례를 토대로 새롭게 재유형화 작업을 시도하고 있음을 볼 때, 수업비평의 유형 또한 다양한 독자의 관점과 해석에 근거한 사례가 존재할 때 보다 온전한 구분이 가능할 것이다. 수업비평 유형이나 수업비평연구의 유형을 연구하는 것은 비평의 방법과 과정을 이해하는 데 유용하다.

한편 상기의 방식이 수업을 일종의 문화적 코드나 의사소통의 코드로 인지할 때 유용하다면 수업을 총체적인 작품으로 보는 수업예술적 입장에서는 이러한 도식적 비평을 일부 거부한다. 수업을 예술로 보는 비평은 수업을 보면서 혹은 보고난 직후의 감흥과 느낌을 중시하고, 수업을 보기 위하여 사전에 의도나 기준을 정하고 상황을 재단하지 않기 때문이다. 따라서 이 경우는 수업 상황에서 실제 드러나는 의미나 느낌, 특질들을 해석하거나 해명하며, 수업의 펼침과 더불어 발견한 것을 문제로 떠올리고 토픽을 만들어 글로 표현하는 데 초점을 둔다.

3) 수업비평 유형과 수업비평연구의 유형은 구분할 필요가 있다. 즉 수업비평유형은 수업비평 글쓰기의 초점을 중심으로 한 구분, 수업비평연구의 유형은 수업비평과 관련한 연구물에 대한 메타적 분석을 통한 구분, 예를 들어 이론연구, 실제연구, 혹은 수업비평이론 연구, 수업비평방법 연구, 수업비평문 연구, 수업비평 연구에 대한 메타연구 등으로 이해해야 한다.

4) 수업비평은 아이즈너의 교육비평에서 그 원류를 찾을 수 있다. 아이즈너는 과학적 실증주의에 따른 양적 연구방법론으로는 인간중심의 교육을 제대로 연구할 수 없음을 역설하며, 사물과 현상을 있는 그대로 보는 것으로서의 교육비평을 주장한다. 그는 '비평이란 자신이 알아낸 것, 본 것, 느낀 것을 적절하게 평가하여 타자에게 전달하는 행위'로 보고, 이 때 비평의 선행조건은 비평할 대상을 알아내는 일, 보는 일, 느끼는 일인데 이것이 곧 감식안이며, 교육의 영역에서는 '교육적 감식안'이 요구된다고 본다. 그가 제시한 교육을 제대로 보는 교육적 감식안(지각)의 다섯 가지 차원은 1) 의도적 차원(목표) 2)구조적(학교조직방식)차원 3)교육과정 차원(교과내용과 목표 등) 4)수업차원(교사의 활동) 5)평가차원(문학 관련)이다. 또한 그는 교육비평 방식과 관련하여 비평이 실제로 행해질 때의 4가지 차원을 구체화한다. 이것이 1)기술(생생한 묘사) 2)해석(심층기술, 의미 찾기) 3)평가(비평가의 가치관여) 4)주제화(주 아이디어와 결론도출, 패턴화)의 차원이며(박승배, 2006). 이는 곧 수업비평의 과정이자, 유형이 되기도 한다.

수업비평의 방법과 유형에서 제시한 내용은 수업을 총체적으로 바라보기 위한 영역에 해당되지만, 현실적으로 학교 현장의 수업이야기는 대상에 철저한 총체적 비평보다는 수업을 바라보는 대상자의 관점에 주목하여 실행되는 경우가 많을 수밖에 없다. 왜냐하면 교사의 입장에서 수업을 예술적 관점에서 비평하는 일은 예술에 대한 감각과 지적이해가 없이 불가능하기 때문이다. 수업을 예술비평적 관점에서 읽어주는 비평가가 있다면 비평가의 작품을 통하여 교사들은 자신의 예술적 감식안을 성장해 갈 수 있으나, 그러한 일은 모든 문학가가 문학비평가가 아니듯 모든 교사가 교육비평가일 수 없기 때문에 유연한 방식이 필요하다. 수업비평의 목적이 학교현장의 수업문화를 변화시키고, 수업자와 관찰자의 교육적 대화와 소통에 있다면 수업비평은 그들 상호간의 교육적 소통이 가능한 차원의 글쓰기 표현 또한 인정할 필요가 있다. 수업비평의 범위를 기존의 효율적 수업보기에서 교사의 가치와 수업의 의미 표현, 나아가 예술적 수업보기까지로 확장하여 해석할 경우 수업의 주체인 교사의 수업비평은 더욱 활성화될 수 있다.

수업비평의 관점이 다양하듯이 수업비평의 방법 또한 그에 따라 각기 다를 수 있다. 그러나 그 어떠한 수업비평에서도 가장 중요한 것은 수업에 대한 감식안을 바탕으로 주제를 포착하여 글을 쓴다는 점이다. 다양한 분야의 비평처럼 수업비평의 양식 또한 고정되어 있지 않으며 수업의 의미나 가치 등을 표현하는 다양한 방식을 취할 수 있다. 다만 비평의 의미에 비추어 수업비평을 이해하자면, 첫째 수업비평은 수업의 모든 대상을 다루기보다는 선택적으로 강조한다. 둘째, 수업 현상을 생생하게 기술하고 비평한다. 이 때, 우리가 익숙하게 경험할 수 있는 대상이나 이미지들을 이용하여 글쓰기하는 것 또한 가능하다(류현중, 2009).

4. 사회과교육에서의 수업비평 연구 경향

사회과에서의 수업비평은 사회현상을 대상으로 민주시민으로서의 가치와 태도를 가르치고 배우는 사회수업을 하나의 텍스트로 인정하고, 수업텍스트에 담긴 다양한 현상과 주제를 중심으로 사회인식과 사회참여의 가치를 공유하는 창의적 담론과 글쓰기의 전 과정이라고 할 수 있다.

지금까지의 사회과 수업비평에 대한 연구는 류현중(2004)과 이혁규(2007)를 중심으로 이루어지는 추세이다. 이혁규는 수업비평의 개념과 유형 등 수업비평 전반에 대한 이론적 논의와 더불어 사회수업사례에 기반한 기술적, 해석적, 평가적, 주제화 방식이라는 아이즈너의 교육비평적 방식을 차용한 수업비평 실천 연구를 시도한다. 한편 류현중은 수업을 재단하거나 규격화하여 읽는 것에 반대하며 수업의 맥락과 즉시성, 우연성 등에 무게를 두는 예술 비평적 관점의 사회수업비평을 강조한다. 특히 최근의 수업비평 연구물에는 그 스스로 사회수업을 직접 계획·실천하고, 사회 수업에 내재된 긴장과 쾌감, 불안과 후회 등을 체험하며 겪은 수업 성장적 특성의 비평적 글쓰기를 시도하고 있다.

그 외의 사회과 교실수업과 관련한 일련의 연구들은 교실수업에서 교사의 언행에 초점을 맞추어 상황을 관찰 기술하는 수준에 머무르는 경우가 많다. 수업비평을 직접적으로 언급한 일부 연구자의 수업비평은 교사가 수업을 주도하고 이끌어가는 존재로 인식하고, 수업비평의 주체를 교사로 한정하기도 있다. 직접적으로 수업비평을 언급하지는 않았지만 다양한 방식으로 교실수업을 비평한 연구자들 역시 교사의 수업행위를 기술하는 데 집중하는 경향이 강하며, 교사와 학생집단, 교사와 학생 개인, 학생과 학생, 학생집단과 학생 개인, 그리고 학교나 지역사회 등 다양한 경우의 상호작용과 환경맥락을 고려한 수업비평이나 수업텍스트에 대한 학생의 관점등이 표현된 수업비평은 상대적으로 연구가 미흡하다.

Ⅲ. 사회수업비평의 가능성과 의미

본장은 후속 연구에서 추진할 사회수업비평사례의 분석과 이를 통한 유형화 작업에 유의미한 일부 수업 비평사례를 중심으로 사회 수업의 특질과 난제 등을 탐색하기 위하여 기술되었다. 차후 본 연구는 다양한 사회수업비평 사례에 나타나는 사회과수업의 특질과 의미, 사회과수업의 난제와 대안, 사회과수업의 내용과 방법 등을 수업비평 유형과 과정 및 표현방식, 토픽선정 등에 의거 재분석을 시도할 것이다. 여기서는 앞서 기술한 두 가지 수업비평 방식, 즉 에이브럼즈의 비평방식과 아이즈너의 교육비평 표현방식 차원에 유의하며 비평사례의 주제를 중심으로 분석하였다.

1. 수업텍스트 비평: 사회과수업의 오랜 난제

사회수업비평에는 사회과교육의 내용과 방법이 표현되어 있다. 에이브럼즈에 근거한 수업세계 차원의 비평에는 사회과수업의 내용과 방법, 목표와 평가 등 교육과정 전반의 영역이 포함된다. 특히 수업텍스트비평은 사회과교육의 내용과 방법에서 드러나는 오래된 사회과 수업의 난제들이 표출된다. 여기서 사회과교육의 내용이란 교과 지식의 구성하는 학문적 내용으로서의 개념과 일반화는 물론 사고력과 가치 태도 형성과 관련한 것을 모두 의미한다. 아래의 <표1>과 <표2>는 사회과수업의 내용으로서의 ‘탐구’와 ‘환경개념’에 대한 수업독자(Me)의 비평이다.

<표 1> 사회과수업의 내용으로서의 ‘사회탐구’ 비평

머나먼 탐구의 여정: 탐구의 본질

탐구학습은 이론과 실제의 괴리가 가장 큰 사회과 교수학습방법 중의 하나이다. 그러나 탐구학습모형이 실제 현장에서 적용되기 어렵다고 하여 ‘탐구’ 자체의 장점을 포기하기는 이르다. 초등학교에서의 탐구는 아무도 모르는 새로운 지식을 발견하고자 노력하는 어른의 탐구라기보다는 학습자의 기존 지식을 슬쩍 건드리며 뼈격거리게 만드는 묘미를 만들어 내는 탐구이다. 그것이 학습자의 경험과 흥미를 건드리고 그들의 무한한 상상과 아이디어를 발산하게 한다면 더욱 좋다. 오늘의 수업 목표인 ‘다른 문화의 생각과 행동의 차이를 인정하고 존중하는 태도를 갖도록 한다’에는 학습자에 대한 계몽적 교육관이 작동되어 있다. 만약, 오늘의 수업 목표를 ‘다른 나라의 문화를 이해하는 것이 왜 중요할까?’ 라고 설정했다면 어떨까? 학생들은 가설이 존재할 수 없었던 오늘 수업보다 훨씬 많은 가상의 답을 세울 수 있었을 것이다. 교과서 속에서는 절대 존재할 수 없는, 자신들의 상상적 답이 생성되는 것이다. 그런 면에서 1박2일 영상 자료는 동기유발로서의 가치도 충분하지만, 가설 생성자료로서의 가치 또한 충분하다. 탐구학습의 활동은 하나를 깊어 파고 드는 활동이어야 그 의미가 살아난다. 학생들이 많은 자료를 조사하고, 이를 하나의 장면으로 표현하는 활동 또한 탐구활동으로서의 나름 의미가 있다. 그런데 그 의미는 학생들의 표현작품이나 발표 자체에 있는 것이 아니라, 조사를 시행하는 그 순간 그리고 사건을 오리거나 글을 쓰는 그 순간 존재했던 것이다.

그러나 타인을 의식하고 공개하는 수업 속에서는 탐구의 과정이 아닌, 탐구의 형식만이 남아 있고, 표현방법이 강조되어 버린다. 오늘 수업은 분명 학생들의 탐구 흔적이 남아 있는 수업이다. 그럼에도 불구하고, 오늘의 탐구 수업은 어린이의 호기심이 이미 사라진 상태에서 형식적으로 만들어진 수업이라는 점이다. 탐구에서의 ‘상상’은 선생님이 과제를 내준 그 순간 이미 있었으며, 그 ‘상상’은 토대로 정보를 조사하면서 진작 해결되었던 것이다. 그렇다면 오늘 수업에서 교사는 무엇을 또 상상하게 만들 수 있었을까? 그것이야말로 교사의 무한한 수업에너지에 의존하는 것이다.

4-2 문화 다양성 수업비평 (2011.11)

〈표 2〉 고장의 행사 수업에 나타난 환경관련 수업방법 비평

세상의 모든 환경은 둘 중 하나? : 강제된 개념중심수업

우리 주변을 둘러싼 모든 것들을 우리는 일명, 환경이라고 지칭한다. 환경에 대한 일반적인 상식 수준의 범위를 넘어서기도 전에 3학년 학생들은 자연환경과 인문환경이라는 개념 앞에 마주한다. 왜 그 두 가지를 그렇게도 구분해야만 하는 것일까? 인문환경이라는 개념은 도대체 왜 아이들에게 중요한 것일까? 세상에 존재하는 모든 환경은 자연환경과 인문환경 이란다. 모든 환경은 둘 중 어느 하나에만 속하도록 아이들은 강요받는다. 학자들은 인문과학(대륙에서는 정신과학)과 자연과학을 쉽게 구분 지을 수 있다고 믿는다. 각자의 과학 세계는 그 세계를 증빙할 자료를 제시하고, 각자의 영역을 구축 하였다. 그리고 다른 과학 세계가 그 영역을 침범할 수 없도록 강력한 울타리를 구축해 왔다. 그러나 애초에 세계는 그리 하지 않았다. 고대 그리스 사회에서는 자연과학자와 철학자라 불리우는 직업의 세계가 존재하지도 구분되지도 않았다. 무엇 때문에 어린 학생들은 상식적인 환경의 쓰임도 모른 채, 자연환경과 인문환경을 명확하게 구분해야 하는 것일까?

자연 환경적 축제와 인문 환경적 축제를 구분 짓게 하는 3학년 사회 교과서의 문제는 비단 교과서만의 문제가 아니다. 이것은 학계에서 혹은 교육계에서 관행처럼 박혀 버린 양분법적 논리, 그것을 적나라하게 표출하는 증거이다. 이제 세계는 융합 학문을 지향하고 있고, 인간의 감성과 이성이 본래 하나임을 강조하며 미래 세계를 공감의 시대로 이끌어야 함을 강조한다. 그런데 교육은 여전히 아이들을 볼모로 실증주의적 양분법 논리를 엄숙히 지켜내고 있는 것이다. 축제는 본래 문화행사이다. 따라서 모든 축제는 인문 환경적 요소를 지닌다. 그 축제의 모티브가 자연 환경적 요소일 수는 있어도, 축제를 자연환경과 인문 환경적으로 구분 지을 수도 없으며, 구분 지을 필요가 없다. 사회과에서의 환경은 인간을 둘러싼 역사적, 지리적, 문화적, 사회적 모든 환경을 의미한다. 따라서 그 현상을 하나의 환경으로 구별할 수 없다. 하나의 사회 현상은 다양한 환경적 맥락과 연계되어 발생하기 때문이다. 우리 고장의 상징을 배우는 오늘 수업에서 과연 그 환경적 요소들이 총체적으로 담겨진 우리 고장이 존재하기는 한 것일까? 다른 고장을 배움으로써 우리 고장의 특징을 명료하게 알 수 있는 것은 분명하다. 그러나, 축제와 행사를 두 갈래(자연과 인문)로 나누는 순간, 고장의 특징은 의미를 잃고 오로지 두 가지 개념만이 존재한다. 도자기축제, 지평선축제, 눈꽃축제, 유적지, 시장, 공장, 시설 등 눈에 보이는 모든 것들이 들 중 하나여야 하는 것이다. (중략)... 환경은 지리학적 개념이기 이전에 사회현상을 이해하는 상식적인 용어이다. 적어도 사회를 처음 배우는 어린 학습자에게 온전한 고장 모습으로 보여 줄 의무가 있다. 사회과수업에서 개념을 배우는 이유는 세상을 보다 잘 이해하기 위함이다. 그런데 오늘날 대부분의 사회수업은 개념을 철저히 배우기 위해 세상을 가리고 있다. 그래서 우리 고장을 이해하는 길은 더 멀어져간다

3-1 우리고장의 행사 수업비평 (2012.5)

〈표1〉는 사회과수업의 난제로서의 ‘탐구’의 의미와 쟁점에 대한 논의를 〈표2〉는 개념의 강조가 교육에 미치는 영향과 문제를 이해하는 데 도움을 주는 비평이다. 이러한 방식의 비평은 사회과수업 난제에 대한 독자의 관점을 유도하고 보다 좋은 사회수업을 위한 담론의 길을 열어준다. 두 수업비평은 기술적 차원이나 해석적 차원을 넘어서 평가적 차원(규범적)과 주제의미화 차원의 비평에 해당된다고 할 수 있다.

한편 사회과교육의 방법에 대한 수업비평은 주요 개념과 일반화, 사고력과 가치 태도 형성을 가르치기 위한 교사의 교수방법내지 전략으로서 아래의 〈표3〉는 사회과수업의 방법으로서의 탐구방법과 학습문제에 대한 수업독자(Me)의 비평이다.

〈표 3〉 환경문제 수업에 나타난 수업내용과 방법에 대한 비평

사라진 문제 : 참여하는 삶의 중요성

환경문제는 사회과교육 내용을 지배하는 거대 담론이다. 우리 생활의 문제를 다룰 때는 물론이고, 민주 정치를 다루거나 쟁점을 다룰 때에도 빠짐없이 등장한다. 물론 환경문제가 이 시대의 화두인 것을 부인하지는 않는다. 환경 문제는 사회과 뿐 아니라, 과학과 도덕, 실과와 창·체에서도 빠질 수 없는 주제이다. 문제는 이렇게 많은 시간을 할애하여 교육한 보람이 있는가, 즉 환경교육의 목적에 부합하고 있는가에 대한 부정적 결론이 존재하기 때문이다. 학생들은 학교교육을 통하

여 환경에 대한 감수성을 지니고, 환경을 보존하고 연구하는 삶에 공감하는가? 우리의 환경교육은 그저 생태학적 이론 기반에 매몰된 내용으로 존재할 뿐이다. 환경문제에는 수질오염, 대기오염, 토양오염이 있다. 이 문제를 해결하기 위해서 승용차 10부제와 분리수거가 필요하고, 1회용 컵을 쓰지 말아야 한다. 학생들이 할 일은 분리수거와 1회용 컵을 안 쓰는 것이다. 유치원생부터 교사에게 이르기까지 환경문제는 매일 듣는 가장 쉬운 문제에 불과하고 그 해결방법 또한 너무나 뻔하다. (중략)...오늘 홍 선생님 수업의 동기유발은 환경에 대한 새로운 감수성을 학생에게 선사했다. 환경오염은 밥을 먹는 일과 같은 우리의 평범한 삶 속에서 너무도 쉽게 일어나고 있다고 말이다. 도대체 햄버거와 대기오염이 어떻게 관련된다 는 건가? 학생들은 혼란스럽다. 우리가 먹는 고기와 밀가루와 야채가 도대체 왜 문제라는 것인가? 그 순간 홍선생님의 수업은 살아난다. 살아난 문제를 살 수 있게 하기 위해서는 지속되는 힘이 요구된다. 가설과 탐색은 생동하는 문제에 에너지 줄 수 있는 상상적 힘이자, 지적 힘이다. 이쉽게도 오늘 수업에서는 생생한 문제가 힘을 지속하지 못하였다. 그 이유는 결국 교과서 내용 때문이다. 환경오염의 종류와 환경에 대한 용어 정의로 수업은 치닫는다. 왜 공기 오염대신 대기 오염이어야 하고, 물 오염대신 수질 오염이어야 하며, 반드시 지구온난화를 언급해야 하는가? (중략).....

정답을 찾아야 하는 순간, 햄버거에 얽힌 학생들의 상상력은 사라진다. 오늘 사회과수업에서 존재했던 진정한 문제는 무엇일까? 문제다운 문제, 해결하고 싶고, 그래서 해결하는 방법이 궁금해지는 수업. 그 진짜 문제가 가짜 설명 때문에 사라졌다. 이러한 질문과 답변은 어떠했을까? T: 애들이 오늘의 학습문제, 무엇으로 정하면 좋을까? S: 왜 햄버거가 문제일까요? 가 어떨까요? T: 그래? 우리의 진짜 문제는 햄버거의 진실을 밝히는 거다. 6-1 환경문제 수업비평 (2012.5)

위의 비평 사례는 수업이 본래 내용과 방법의 조화로 이루어진 실제임을 보여주며, 환경수업의 실태와 문제를 조망하고 좋은 문제의 제시가 곧 학생중심의 탐구를 가능하게 하는 좋은 수업을 유도하는 것임을 제시한다. 이 사례는 사회과 수업의 옳고 그름에 대한 판단보다는 사회과수업의 텍스트로서의 수업의 방법과 내용을 유기적으로 성찰해야 하는 중요성을 표출한다. 이 사례 또한 평가적, 주제화 차원의 비평 유형에 해당된다.

2. 수업 맥락적 비평: 학습자의 시선

수업은 교육내용과 교육방법 뿐만 아니라, 맥락과 대상에 의하여 유연하게 형성된다. 즉 교사의 행위, 학생의 반응, 교실환경 등 다양한 맥락들이 사회수업의 의미와 가치를 새롭게 위치시키는 것이다. 아래의 비평은 학생의 입장에서 바라보는 사회수업의 느낌을 비교적 자세히 기술하고 해석한 비평으로, 수용자 입장의 비평에 해당한다.

<표 4> 수용자 입장의 세계 수업비평

우리 선생님은 어디에 계세요? (OO이의 일기)

드디어 오늘이다. 며칠 전부터 선생님은 우리가 공부하는 걸 보러 많은 선생님들이 오신다며, 그날 잘 할 것을 부탁(?)하셨다. 6학년 중에서 우리 반이 수업 태도가 제일 좋아서 뽑힌 것이라는 말씀도 덧붙이셨다. 어께가 으쓱, 기분이 좋았다. 그런데 다른 사람들이 교실에 오면 좀 떨리긴 한다. 저번에 엄마께서 오셨을 때도 좀 불편하고, 선생님 말씀이 귀에 안 들어오기도 하였다. 내 친구들도 비슷한 것 같았다. 지섭이는 평소에 전혀 안 하던 발표를 해 부모님께 칭찬을 받았다고 하면서, 다시는 학교에 부모님이 안 오시면 좋겠다고 하였다. 그런데 이상한 건, 오늘은 우리 선생님이 아니라 다른 선생님과 공부를 한다는 점이다. 교과 선생님 외에 다른 선생님과 공부를 한 적이 없는데, 왜 그런 걸까? 우리 선생님이 그날 안 오시나? 하고 생각했었다. 평소와는 다르게 사회책을 펼쳐 놓지 않고 수업을 시작하였다. 특이하다. 우리는 사회 시간에도 교과서와 공책을 펴 놓는다. 선생님은 우리 중 한 명을 시켜 교과서를 읽으라고 하시거나 선생님이 읽으시면서 중간 중간 설명을 해 주신다. 나는 우리 선생님께서 설명을 해 주실 때 참 좋다. 마치 전래동화를 듣는 것처럼 재미있고, 쉽기 때문이다. 그런데 교과서 없이 공부하는 것도 괜찮은 것 같다. 무엇을 공부할지, 호기심이 생겼기 때문이다. 처음 보는 선생님께서는 먼저 세계 여러 곳을 찍은 사진을 보여주셨다. 그것도 여러 장을. 선생님은 어디냐고 물으셨는데, 아는 곳이 나왔지만 선뜻 말하기가 어려웠다.

만약 틀리면 선생님께서 틀렸을 때 어떻게 하실지 걱정되고, 왜 사진을 보여주시는지 궁금하였기 때문이다. 친구들도 응성거리기만 할 뿐, 평소처럼 쉽게 말하지 못한다. 우리 반 몇몇은 수업 시간에 굉장히 말을 잘 하는데, 오늘은 좀 조용하다. 서로 눈치만 본다. 그리고 더 이상한 건 우리 선생님께서는 뒤에 서 계신다는 것이다. 안 오시는 줄 알았는데, 오셨다!

시간이 갈수록 조금씩 처음 본 선생님의 말씀이 귀에 들어왔다. 발표도 한 번 하였다. 세계가 어떻게 생겼냐고 물으셔서 동글게 생겼다고 말한 것이다. 용기를 내어! 그리고 선생님께서 이상하고 재미있는 지도를 한 장 보여주셨다. 사람들이 바다에서 배를 짓고 가는데, 곧 폭포를 만나 떨어질 것 같은 아슬아슬한 장면이었다. 선생님께서 무슨 장면인 것 같냐고 물으셨는데, 동원이가 래프팅이라고 말해 우리는 모두 웃었다. 정말 그런 것 같기도 하다. 선생님은 또 물으셨다. “이것은 옛날 사람들이 생각한 지구의 모습이에요. 옛날 사람들은 지구가 어떻게 생각했을까?” 라고 처음 본 선생님께서는 질문을 많이 하신다. 대답을 생각하다 보면 재미있다. 선생님께서 옛날 동양인들이 생각한 지구의 모양을 보여주신다고 할 때, 갑자기 TV 화면이 안 나왔다. 평소에도 좀 말썹이었지만, 오늘은 중요한 날 같은데 또 고장이 났다. 뒤에 있던 선생님 중 한 분이 앞으로 나와서 컴퓨터와 TV를 살피셨다. 옛날 사람들이 생각한 지구의 모양에 대하여 알아보면서 재미있었는데, 갑자기 머리가 멍춘 것 같았다. 친구들은 다시 서로 쳐다보며 응성거리고, 처음 본 선생님께서도 좀 당황한 것처럼 보였다. 우리 선생님은 우리와 함께 투덜거리셨는데... 시간이 좀 흐른 후에 다시 TV가 살아났다. 다행이다.(중략) ...뒤늦게 알았지만, 처음 본 선생님과 마음이 조금 통했다는 생각이 들어 신기하였다. 그렇게 또 시간이 흘러 공부를 마쳤다. 저녁이 되어서도 풀리지 않는 건 왜 처음 보는 선생님과 수업을 했을까? 이다. 선생님 말씀처럼 우리 반이 공부를 열심히 한다면 우리 선생님과 함께 공부하는 모습을 보여줘야 하잖아. 처음 본 그 선생님은 왜 우리를 가르쳐주셨을까? (중략) ...분명히 6학년에서 수업 태도가 제일 좋다는 우리를 보러 온 건 아닌 것 같다. 이렇게 생각하니 좀 실망스럽다. 그래도 나는 오늘 한 가지 깨달은 것이 있다. 나는 우리 선생님과 공부하는 게 더 편하고, 더 잘 할 수 있다는 것이다. 그래도 지도와 지구본을 가지고 공부한 것이 참 재미있었다.

6-2 세계수업에 대한 K교사의 수업 비평 (2010.10)

학생이 인지하는 사회수업은 어떠한가? 새로운 선생님과 세계수업을 경험한 학생은 그 동안의 경험과 다른 특별한 수업분위기에 반응한다. 학생의 입장에서 이 수업은 ‘세계’에 대한 새로운 사실을 배웠다고 보다는 세계수업을 둘러싼 교사의 행위와 주변의 반응, 그리고 자신의 색다른 느낌이 중요하다. 훌륭한 교사의 좋은 수업을 보기 위한 학교와 교사의 의도가 학생에게 어떠한 의미와 영향을 미치는 가를 이해할 수 있다. 또한 수업의 과학성에 대한 강력한 믿음에 의한 교육 정책과 시도에 따른 결과를 성찰할 필요로 보인다. 사회수업비평에는 수업 자체의 효과나 의미와 더불어 수업을 둘러싼 교육정책과 제도 등 환경맥락적인 문제 또한 드러난다.

3. 비평에 대한 비평 : 메타비평으로 보는 사회수업

비평은 비평을 낳는다. 수업이 텍스트가 되는 순간 비평의 탄생이 가능하며, 비평은 수업에 대한 물음은 확산한다. 아래의 글은 이혁규(2008)의 가족수업비평에 대한 예비교사의 메타비평이다. J는 비평의 대상이었던 가족수업의 영상을 시청하고 이혁규의 수업비평을 읽은 후 새로운 가족수업비평을 제시하였다. J의 수업비평은 비교적 자세한 수업기술, 수업에 대한 해석과 평가 및 주제화 차원의 비평유형을 고루 갖추고 있다.

<표 5> 가족수업에 대한 예비교사의 메타비평

가족수업이 나아갈 길: 편견으로부터의 벗어남다는 것

■ 가족에 대한 인식

‘가족’은 초등학교 학생들에게 가장 친숙한 단어이기도 하며, 그들의 삶을 가족과 분리하여 말할 수 없을 정도로 불가분의 관계이다. 특히나 저학년 학생들의 경우에는 자신의 삶의 반경이 가족의 울타리를 벗어나는 경우가 거의 없기 때문에 수업시간에 경험을 발표할 때나 친구들과 이야기하는 주제 모두 가족과 연관되어 있다. 올해 1,2학년 같은 경우, 2009교육과정으로 인해 통합교과가 처음으로 도입되었고, 통합교과의 대주제 중 하나는 ‘가족’으로 제시되어 있다. 이

번 실습에서도, 이 주제에 대해 선생님들은 많은 고민을 안고 계셨다. 30명이 안 되는 한 반 내에서도 한 부모 가정, 재혼 가정 등 다양한 가족들이 존재했기 때문이다. 나 또한 수업을 준비하면서 이 부분이 굉장히 조심스러웠고, 어떤 단어로 어떻게 수업을 풀어 나가야할지 고민이 많았다. 그러나 예상 외로 아이들은 솔직했다. 1,2학년 아이들은 ‘엄마, 아빠가 이혼했다’, ‘같은 학교에 누나가 있으나 누나는 엄마랑 살고, 나는 아빠랑 산다.’, ‘저 아이가 친동생은 맞으나 동생이라고 할 순 없다.’ 등 당황스러운 말을 수업시간이고 쉬는 시간 가릴 것 없이 나에게 말해왔다. 아직 자신의 가족이 남과 다르다는 의심을 품어 본 적이 없는 아이들이기 때문에 그렇게 쉽게 말할 수 있었을 것이다. 그러나 이런 아이들이 점차 고학년으로 갈수록 자신의 가족에 대해 말하는 것을 숨기고, 피하게 된다. 언제부터 아이들이 가족 이야기를 하면서 눈치를 보게 되는 것일까. 아이들의 말을 듣고 당황함을 느낀 나 또한 편견에 사로잡혀 있었던 것은 아닐까.(중략)....

■ **임교사의 가족수업 기술: 아이들이 만드는 별별 가족 수업**

[수업 목표]

- 다양한 가족 형태를 생각해볼 수 있다.
- 이를 통해 나와 다른 가정들이 존재함을 안다.
- 다양한 가정, 그 자체를 긍정적으로 이해할 수 있다.

[도입] 교사는 수업을 시작하면서 5월이 가정의 달임을 알리고 자연스럽게 오늘의 학습 목표와 연계시킨다. 학생들에게 친숙한 만화와 영화 캐릭터를 활용하여 퀴즈 형식으로 수업 주제를 간접적으로 경험하게 한다. 가족 형태를 설명하면 학생들이 그에 해당하는 만화와 영화의 제목이나 주인공 이름을 맞추는 퀴즈 형식으로 진행된다.

[전개] 교사는 짝끼리 조를 짜고, 다양한 인물 사진이 담긴 봉투를 나누어 준다. 그 인물들을 보고 이 사람들이 서로 어떤 사이이고, 어떤 관계인지 이야기로 엮어 본다. 학생들이 다양하게 생각할 수 있도록 교사가 계속해서 피드백을 준다. 또 자신들이 만든 가족, 가족의 형태가 가진 좋은 점이 무엇인지 생각하여 적어본다.

[정리] 짝과 함께 만든 작품을 칠판에 붙이고, 서로의 작품을 감상해본다. 어떤 가족이 있는지 의견을 나누어 보면서 활동을 정리한다. 마지막 교사가 의도했던 오늘의 활동 의의를 말해주면서 수업을 마무리 한다.

■ **임교사의 ‘다양한 가족 수업’ 해석**

임은주 선생님의 수업은 학생들이 ‘다양한 가족’에 대해서 쉽고 재밌게 다가갈 수 있도록 구성했다. 도입 부분에서 학생들이 알고 있던 친숙한 캐릭터를 이용해 주인공들이 다양한 가족 형태를 가지고 있음을 알게 하면서 자연스럽게 학습 주제로 이어졌다. 본 활동에서는 여러 인물들의 사진을 몇 명씩 무작위로 넣어 학생들에게 나누어 준 후, 그것을 바탕으로 학생들의 상상력을 자극하였는데, 그 아이디어가 정말 기발했다. 그들이 어떤 사이인지, 어떤 관계이기에 한 집에서 살게 된 것인지 이야기를 엮어 가며 실제 우리 삶 속에서 존재하는 다양한 가족과 연계할 수 있었다. 이혁규 교수가 이야기했듯이 학생들은 이 활동을 통해 가족에 대한 간접적 접근을 통하여 상처 받지 않고 다양한 가족의 문제를 이해하도록 한 것이다. 간접적 접근방식은 학생들이 다양하고 적나라한 이 시대의 가족문제를 표현하도록 유도하였다.

이후 임은주 선생님은 일상적으로 생각하는 가족의 모습이 실제로 매우 다르고, 다양한 가족들이 각각의 좋은 점을 가지고 있다는 것을 알려주면서 수업을 정리했다. 교사의 발언으로 어떤 학생들은 오늘 만든 다양한 가족의 의미가 재밌는 활동으로 그쳤겠지만, 또 어떤 학생에겐 다양한 가족에 대한 인식을 개선할 수 있는 계기가 될 수도 있었을 것이다.(중략)

■ **편견으로부터 벗어나기**

우리 사회에 깊이 뿌리박힌 가족에 대한 편견을 어떻게 극복할 수 있을까. 여러 유형의 가족과 함께 살아가는 아이들을 볼 때 교사의 시선은 불편하다. 사회적 편견을 받는 가족의 삶을 모두가 긍정적으로 바라보도록 하는 효과적인 방법은 교육을 통하여 이루어진다. 임은주 선생님의 가족 수업은 학생들이 부담 없이 다양한 가족에 접근할 수 있도록 한 것은 분명하다. 그러나 몇 가지 아쉬운 점이 있다. 임은주 선생님이 밝힌 이번 수업 설정 의도는 다양한 가족의 형태를 알고, 그 안에서 생활하는 사람들에게 큰 상처를 주는 사회적 편견의 벽을 넘어 이 상황을 힘차게 헤쳐 나갈 수 있는 힘을 기르는 것이라고 밝혔다. 또한 나와 다른 다양한 가족을 알고 다양한 가족을 긍정적으로 바라보는 것이 목표였다. 하지만 이번 수업에서 다양한 인물 사진으로 다양한 가족을 만들고 그 가족에 대해서 ‘화목해서 좋다’, ‘서로 배려하고 아끼는 마음이 가득해서 좋다.’ 등의 교과서에 제시된 내용을 중심으로 진행되었고, 결국 사회적 편견의 벽을 넘어 다양한 가족을 긍정적으로 바라봤다고 말할 수는 없다. 다양한 가족을 아는 것보다는 그들이 가지고 있는 사회적 편견을 알고, 바로 잡는 것이 우선이 아닐까. 또한, 이 활동이 간접적인 접근방식으로 학생들의 실제 고통을 줄일 수 있는 수업이 되기도 했지만, 과연 학생들이 진지한 활동을 하였는가에 대한 의문이 든다. 인물의 성을 바꾸고, 장난스럽게 만화 캐릭터 이름을 붙이는 등 현실성과 거리가 먼 이야기가 많다. 만약 학생 자신을 구성원으로 넣어 가족을 만들어 보았다면 진지한 활동이 되지 않았을까. 이는 도입 부분에서 활용한 퀴즈 형식의 동기 유발에서 교사가 의도한 부분에 학생들이 집중했을 지에 대한 생각과 유사하다. 교사는 다양한 가족이 나타난 만화와 영화를 고심하여 고른 후, 입양 등의 말을 사용하며 캐릭터

를 설명했다. 교사는 친숙한 만화와 영화 캐릭터를 다양한 가족에 맞추어 낯설게 보이게 하여 그들의 가족 형태와 다양성에 대해 알려주고 싶었을 것이다. 그러나 학생들은 퀴즈를 맞히려 했을 뿐 교사의 설명에 대해 깊이 생각하는 모습은 보이지 않는다. (중략).....
 임교사의 2-1 가족수업에 대한 예비교사 J의 메타비평 (2013.11)

예비교사J의 수업비평에는 가족에 대한 자신의 인식은 물론 가족수업의 난점과 해결방법, 임교사의 가족수업에 대한 수용과 비판이 포괄적으로 담겨있다. 예비교사J의 수업비평은 수업을 기술하고 해석하며 평가를 넘어 주체화하는 과정이 모두 제시된 유형으로, 이를 통하여 독자는 J교사가 의도하는 가족수업의 방향을 이해하게 된다.

IV. 나가기

좋은 수업은 수업의 완전성과 고정성을 전제하는 수업이라기보다는 삶의 다양성과 가변성, 가치의 선택을 존중하며 삶의 변화와 인간의 성장을 전제하는 수업에 있다. 이를 인정하는 비평가의 수업 감식안은 수업비평의 중요한 요소가 된다. 감식안이 풍부한 교사와 독자의 수업비평은 수업전문성은 물론 수업의 예술성을 이해하는 특별한 안목을 제공할 수 있다. 풍부한 감식안을 기초로 한 수업비평은 수업의 주체와 독자에게 수업의 개별성과 맥락성에 주목하게 함으로써 수업의 내실화를 다질 수 있으며, 수업에서 발견한 사고와 지식을 글로 표현하여 교육에 대한 타자의 이해를 넓힌다.

사회수업비평에 대한 탐색을 통하여 독자는 사회수업에 담긴 교과교육학적 성격과 난제는 물론 사회적 이데올로기와 권력에 대한 관점의 차이, 문화담론과 다양성에 대한 인정 등을 획득하고 사고할 수 있다. 특히 교사는 사회문제에 대한 교수법의 문제와 학생의 이해능력, 학생이 인식하는 사회수업의 의미와 가치 등을 확인할 수 있다. 또한 수업비평에 나타난 다양한 주제에 대한 담론을 통하여 독자는 사회교육의 목적인 사회구성원의 비판적 사고와 사회 참여 능력 및 태도 형성에 진일보하게 된다. 사회수업비평은 수업의 성찰과 인식의 전환을 통하여 좋은 수업을 지향하도록 돕는 것과 더불어 사회구성원으로서의 가치와 태도를 갖추도록 하는 메타적 기능이 있는 것이다. 사회수업비평은 수업을 마주하며 다가오는 존재론적 물음과 인식론적 물음에 대한 질문과 사고를 통하여 그에 답을 찾는 또 다른 나를 발견하는 일이다. 사회수업을 실행하고 관찰하면서 오늘 우리는 어떤 사회와 마주하고 있는지, 또한 우리는 어떤 교육 내용과 방법을 통하여 어떤 시민과 어떤 사회를 만들고자 하는 지를 이해하고 성찰할 수 있다.

사회수업을 비평하고 그 사례를 찾아 탐색하며 연구하는 일은 사회교육과 사회수업의 본질을 직시하고 그 안에 내재된 갈등과 난제를 넘어 새로운 수업과 삶의 방향을 찾는 일과 관계된다. 본 연구를 토대로 수업비평과 관련한 사회교과교육, 사회수업연구는 물론 수업비평 이론의 재정립 등 다양한 후속 연구를 기대한다.

< 참고 문헌 >

- 강현석(2007). 교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업비평의 지평과 가치탐색, *교육과정연구*, 25(2), 1-35.
- 곽영순(2003). *질적 연구로서 과학수업비평 : 수업비평의 이론과 실제*, 교육과학사.
- 김경은·이혁규(2013). 수업비평의 유형화에 대한 연구, *청주교대연구원 수업전문성 연구 가로지르기 자료집*(2), 79-93.
- 김양숙(2006). Eisner 교육비평에 함의된 수업평가의 성격, *교원대학교석사학위논문*
- 류현중(2004). 사회과수업비평: 예술비평적 접근, *한국교원대학교 박사학위논문*.
- 류현중(2009). 사회과수업비평의 이해, *청주교대 수업직무연수 자료집*, 39-54.
- 박승배(2006). *교육비평 : 엘리트 아이즈너의 질적 연구 방법론*, 교육과학사.
- 엄 훈(2009). 수업비평의 개념정립을 위한 시론, *청주교육대학교 교육연구원 학술자료집*.
- 엄 훈(2010). 수업비평에 대한 대안적 탐색, *교육과정평가연구*, 13(2), 79-101.
- 이혁규(2007). 수업비평의 필요성과 방법에 대한 탐색적 논의, *교육인류학연구*, 10(1), 151-185.
- 이혁규(2008). *수업비평의 눈으로 읽다*, 우리교육.
- 이혁규(2009). 수업비평의 개념과 위상, *청주교육대학교 교육연구원 학술대회자료집*.
- 정재찬(2006). 국어 수업비평론. *국어교육학연구*, 25, 389-420.
- 홍미화(2013). '사회과탐구'에 대한 의미 형성과정과 유형 탐색, *학습자중심교과교육연구*, 13(5), 587-611.
- 홍미화(2015). 초임교사의 소수자수업이야기 탐색, *사회과수업연구*, 3, (1), 31-60.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1985). Connoisseurship, criticism and the art of education. *The encyclopaedia of informal education*, www.infed.org/thinkers/eisner.htm.
- Eisner, Elliot W.,(1998). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, NJ: Prentice-Hall, Inc. 박병기외 역(2001). 질적연구와 교육, 학이당.
- Flinders, D. J. & Eisner, E. W.(1994). Educational criticism as a form of qualitative inquiry. *Research in the Teaching of English*, 28(4), 341-357.
- McCutcheon, G.(1979). Educational criticism: Methods and applications. *Journal of Curriculum Theorizing*, 1(2), 5-25.
- Simpson, D.J., Jackson, M.S.B., & Aycok, J. C.(2005). *The Teacher as Artist, John Dewey and the art of teaching : toward reflective and imaginative practice*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Vallance, E. (1975). Aesthetics criticism and curriculum description. Ph.D. Dissertation, Standford University.
- Vallance, E., (1991). Aesthetic Inquiry: Art Criticism, In Edmund C. Short(ed.), *Forms of Curriculum Inquiry*, Albany: State University of New York Press, 15.

초등사회과 자연재해 · 방재교육의 변천과 과제

이 정 희

광주교육대학교

I. 들어가며

본 연구는 우리나라 초등사회과 교육과정 및 교과서에 반영된 자연재해 · 방재교육 관련 내용의 변천을 분석하여 그 특징을 해명하는데 목적이 있다.

최근 지구촌은 곳곳에서 일어나는 각종 자연재해로 몸살을 앓고 있다. 2008년 5월에 발생한 규모 8.0의 쓰촨성 대지진은 사망자 약 69,000명의 피해를 야기하였다. 2010년 1월에는 규모 7.0의 대지진이 아이티에서 발생하여 아이티 인구 전체 1/3이 피해를 입었다. 또한 2011년 3월에는 규모 9.0의 동일본 대지진이 발생하여 일본에서도 인적 · 물적 측면에서 유래가 없을 정도의 위협적인 피해를 입었다. 그리고 2015년 4월에 발생한 네팔 지진은 규모 7.8로 이로 인하여 네팔을 비롯한 중국, 인도, 파키스탄, 방글라데시 등지에서 8천400명 이상이 사망한 것으로 추정된다. 2013년 8월에는 일본 가고시마현 사쿠라지마(桜島)에서 대규모 화산 폭발이 일어났으며, 최근에는 구치노에라부지마(口永良部島)에서 화산이 분화하였다.

그렇다면 우리나라는 이러한 자연재해로부터 자유롭다고 할 수 있는가? 홍태경(2013)에 의하면 2013년 들어 국내의 지진 발생 횟수가 눈에 띄게 증가하고 있다고 한다¹⁾. 지진 안전지대로 알려졌던 우리나라가 과연 안전한 게 맞는지에 대하여 의문을 가질 수 있는 대목이다.

지진은 일반적으로 작은 지진의 발생 횟수가 늘어날수록 큰 지진이 발생할 가능성이 커진다는 특징이 있다. 작은 지진의 수가 증가한다는 것은 단층대에 쌓인 힘이 지진을 유발할 만큼 충분히 쌓였음을 의미하며, 연속된 작은 지진으로 단층이 약화되고 있음을 의미한다. 약화된 단층은 지각 내에 축적된 힘에 의해 일시에 크게 부서지며 큰 지진이 유발되기도 한다. 때문에 작은 지진이 많아지는 것은 지진재해적인 측면에서 결코 바람직한 일이 아니다²⁾. 일각에서는 백두산 화산 활성화 조짐이 뚜렷하다는 주장이 제기되고 있다. 일본의 화산 전문가인 다니구치 히로미쓰(谷口宏充)는 동일본대지진의 영향으로 인하여 백두산이 향후 20년 안에 폭발할 확률이 99%라는 주장을 하고 있다³⁾. 이외에도 우리나라는 역사적으로 호우, 태풍, 폭설 등으로 인한 수해를 여러 차례 겪어왔으며 2015년 현재도 가뭄, 태풍 등으로 인한 피해가 속출하고 있다.

돌이켜 생각해보면 인류의 역사를 움직여 온 것은 자연재해라는 것을 알 수 있다. 자연재해는 소규모의 인적 · 물적 피해를 넘어 폼페이와 같이 도시 전체를 한순간에 역사 속으로 사라지게 할 수도 있는 위협적인 것이다. 우리나라도 이러한 자연재해로부터 자유롭지 않다는 점에서 이에 대한 피해와 예방, 대처에 대

1) 기상청에 의하면 올해 9월 26일까지 발생한 규모 2.0이상의 지진 수는 총 76회에 이른다. 이는 예년 지진 발생빈도의 150%를 상회하는 수준으로, 이런 추세로 간다면 올 연말에는 지진 수가 총 100회를 넘어 설 것으로 예상된다.

(한겨레, <http://hani.co.kr/arti/science/kistiscience/605120.html>, 2015.6.2)

2)한겨레, <http://hani.co.kr/arti/science/kistiscience/605120.html>, (2015.6.2.)

3)한국아이닷컴 <http://economy.hankooki.com/lpage/society/201504/e2015041301262893760.htm> (2015.4.13.)

한 인식은 무엇보다 중요하다 하겠다.

자연재해는 그 특성상 인간의 힘으로 완전하게 극복하기 어려우며 예측하기도 힘들다. 따라서 평소 자연재해에 대한 인식과 자연재해에 대비하는 자세와 생활 습관이 무엇보다 중요하다. 이를 위해서는 자연재해에 대한 이해와 방재, 방재교육에 대한 지속적이고 체계적인 교육적 노력이 수반되어야 할 것이다. 물론 이에 대한 교육은 생활 전반에서 이루어져야 하겠으나 특히 사회과에서 충실한 지도가 절실하게 요구된다 하겠다. 자연재해와 같은 현상은 인간의 생활, 즉 사회현상과 밀접하게 상호 관련되어 있기 때문이다. 그렇다면 사회 현상을 올바르게 인식하기 위하여 지식을 탐구하고, 사회생활에 필요한 기능을 익히며, 민주 시민으로서 갖추어야 할 가치와 태도를 형성하는 사회과에서는 자연재해·방재교육에 대하여 어떻게 다루어 왔으며, 어떠한 인식을 형성해 왔을까?

본 연구에서는 이러한 문제의식을 토대로 우리나라 초등사회과 교육과정 및 교과서에 반영된 자연재해·방재교육 관련 내용을 분석함으로써 그 특징을 해명하고자 한다. 이를 위해 먼저 교수요목기부터 2009 개정교육과정 시기에 이르기까지의 교육과정을 검토한 후 자연재해·방재교육의 변천을 살펴본다. 그리고 자연재해·방재교육이 가장 적극적으로 이루어진 시기에 반영된 사회과교과서를 분석하여 우리나라 자연재해·방재교육의 특징을 해명하고 과제에 대하여 제언하고자 한다.

II. 자연재해·방재교육에 대한 인식

1. 자연재해·방재의 특징

유사 이래로 우리나라를 포함한 전 세계 국가들이 정도의 차이는 있지만 재해로부터 시달려 왔으며 이들 재해의 피해를 최소화시키기 위해 부단한 노력을 기울여 왔다.

우리나라 자연재해 대책법 1반 2보 1항에서는 “재해란 태풍, 홍수, 호우, 강풍, 해일, 폭설, 가뭄 또는 지진(지진해일 포함) 기타 이에 준하는 자연현상으로 인하여 발생하는 피해를 말한다” 라고 정의하고 있다. 한편 중앙재해대책본부 및 같은 기관에서 발행한 ‘재해극복 30년사’에서는 다음과 같이 정의하고 있다. ‘일반적으로 인간의 사회적 생활과 인명, 재산이 이상 자연현상 등과 같은 외력에 의해 피해를 받았을 경우 이를 재해라고 하며, 재해를 유발시키는 원인을 재난이라고 한다. 다시 말하면 인간의 생존과 재산의 보존이 불가능할 정도로 생활 질서를 위협받는 상태를 초래시키는 사고 또는 현상을 재난이라고 하며, 이로 인한 피해를 재해라고 한다. 재난의 결과인 재해는 불의의 돌발적인 외부의 강력한 힘에 의해서 인명피해, 가축의 폐사, 그리고 토지 및 건물 등 공작물이나 물품, 시설의 손괴와 망실 등의 피해가 발생한 경우로서 재난과 재해는 원인과 결과의 관계라고 볼 수 있다(이재수, 2010: 1).

이러한 재해는 발생 원인에 따라 천재(天災)인 자연재해와 인재(人災)인 인위재해로 나눌 수 있다. 이 중 자연재해는 자연현상에 기인한 것을 말한다. 자연재해를 분류하면 크게 기상 요인에 의해 발생하는 기상재해와 지반 운동에 의해 발생하는 지질재해로 나눌 수 있다. 기상재해에는 태풍, 홍수, 호우, 강풍, 풍랑, 폭풍해일, 초수, 폭설, 가뭄, 황사, 산불(한승희·이진덕, 2007: 25) 등이 있으며, 지질재해에는 지진, 화산, 해일, 산사태 등이 있다.

이 중 우리나라에서는 기상재해에 해당하는 태풍, 호우, 대설이 대부분 발생하였다⁴⁾.

특히 우리나라는 매년 6월과 9월 사이에 장마전선과 태풍으로 인한 집중호우가 발생하여 저지대가 범람하여 인명 및 재산의 피해를 입고 있다. 이러한 수해를 방지하기 위해 우리나라는 45년 해방 이후 근대화 과정에서 하천제방의 설치를 포함하는 하천 개, 보수사업, 산사태 및 토사 유출 방지를 위한 산림녹화사업, 홍수시 물을 저장하여 피해를 줄이고 가뭄시 이를 이용하기 위한 다목적 댐의 건설 등을 통하여 과학적인 방법으로 자연재해의 피해를 경감시키고자 꾸준히 노력(이재수, 2010: 3)하고 있다. 그러나 급격한 산업발달로 발생하는 CO2의 증가와 이로 인한 지구온난화, 엘니뇨와 같은 기상이상으로 인하여 재해가 더욱 증가하고 있다.

지질재해는 집중호우, 태풍 또는 지진 등의 급격한 자연환경 변화에 의하여 일시에 사면의 일부가 무너져 내려오는 현상 등과 같이 지표면의 일부가 물리적으로 변형 또는 변화하는 것을 의미한다(이명진·이정호, 2013: 1). 지질재해 중 산사태는 지각운동으로 인한 파쇄대가 많은 지역에서 집중호우나 폭설 등에 의해 빈번히 발생한다(이명진·이정호, 2013: 5). 그러므로 기후변화로 인한 기상이상 등은 지질재해 발생을 지속적으로 유발할 것으로 보인다.

이상과 같은 기상재해, 지질재해와 같은 자연재해는 지진이나 화산, 태풍, 홍수와 같은 자연 현상이 인간의 생활이 이루어지는 곳에서 진행되어 나타나는 것이기 때문에 자연현상과 인간생활의 상호작용이라는 큰 틀에서 이해되어야 한다. 자연재해는 반복적으로 일어난다는 특징이 있다. 이를 인위적으로 완전히 근절 시키기는 어렵지만 피해를 최대한 경감하기 위한 노력에 경주해야 할 것이다.

2. 사회과에서의 자연재해·방재교육

모두에서 언급한 바와 같이 인류가 존재할 때부터 우리는 자연현상에 대응해 왔으며 자연재해는 전 지구적인 현상이다. 그렇다면 이러한 자연재해에 대응하기 위한 교육적 노력으로 사회과에서는 어떠한 형태로 접근해야 하는가?

후지와라(藤原孝章, 2011: 34)는 자연재해·방재를 인식하는 틀로 다음의 두 가지를 제시하고 있다. 첫째는 재해를 ‘위기사회’ 현상의 하나로 이해하는 것이다. 후지와라는 재해가 테러나 글로벌 경제, 격차 사회 등 현대사회의 다른 문제와 공통된다는 점에 착안하고 시사문제학습이라는 틀에서 인식한다. 앞으로 우리들이 당할 재해의 위험에 대하여 다른 사람의 일이 아닌 자신과 관계가 있는 것으로 주체적으로 파악하고, 자신과 현대문명의 존재를 위태롭게 하는 ‘위기’ 라는 인식을 하는 것이 무엇보다 중요하다. 특히 사회인식을 기반으로 하는 사회과교육에서 이러한 인식은 재연재해를 이해한다는 측면에서 중요한 지적이라 할 수 있다. 둘째는 위기사회를 이해하는 데에는 ‘현상으로서의 위기’ 와 ‘구조로서의 위기’ 라는 이중의 사회인식이 필수적이라는 것이다. 후지와라에 의하면 지진이나 해일과 같은 재해는 그 발단이 자연현상이지만 인간 사회에 일어나는 현상인 이상 그것은 반드시 사회적 위기로 나타난다고 한다. 관동 대지진이 발생하였을 당시 일본 사회는 사회적인 대립과 민족적인 대립과 같은 ‘구조’ 가 있었기 때문에 학살이나 폭동, 약탈이라고 하는 보다 인위적인 위기를 초래하였다. 그러나, 한신(阪神)·아와지(淡路) 대지진에서는 그러한 대립 구조가 없었기 때문에 인위적 위기는 일어나지 않았다고 분석하고 있다. 따라서 자연의 위력,

4) 태풍의 경우 2002년, 호우의 경우 2006년, 대설의 경우 2004년 각각 피해가 가장 컸다(박소연 외, 2012: 77).

즉 지진·해일·홍수 등의 현상에 의해 안전이 위협받는 ‘현상으로서의 위기’가 일어날 뿐만 아니라, 그 현상이 일어나고 있는 사회구조에 의해 재해의 규모나 영향 면에서 나타나는 위기가 달라진다는 것이다. 도쿄전력(東京電力) 후쿠시마(福島) 제1 원전 사고는 방사능오염과 오염된 땅에서 피난 생활을 하는 것에 머무르지 않고, 일본 산업계 전반적으로 큰 영향을 주는 앞으로의 에너지 정책까지 영향을 미치고 있다. 이러한 점에서 이번의 원전사고 문제는 현대 일본 사회에서 그 원리나 미래에 대하여 근원부터 되묻는 ‘구조로서의 위기’로 드러나고 있다고 이해할 필요가 있다(山口仁久, 2013: 299).

이러한 후지하라의 견해는 사회과교육에서 다루어져야 할 자연재해·방재교육에 많은 시사를 주고 있다 하겠다. 자연재해를 자연과 사회의 양측면에서 이해하는 것이 필요할 것이며, 이는 자연재해에 대한 방재교육과도 밀접하게 관련된다는 점에서 중요하다 하겠다. 물론 자연재해·방재교육은 국가, 사회, 학교, 가정에서 지속적이고 반복적이며 종합적으로 이루어져야 할 것이다. 그렇다면 학교에서 이루어지는 교과교육의 하나인 사회과에서는 자연재해·방재교육을 다룰 때는 어디에 중점을 두어야 할까?

야마구찌(山口仁久, 2013: 300)는 후지하라의 자연재해·방재교육에 대한 인식을 바탕으로 사회과교육에서 자연재해·방재에 대하여 다룰 때에 강조해야 할 사항으로 다음의 세 가지를 들고 있다. 첫째 자연현상이 일어나는 인과관계나 위력의 규모, 예상되는 재해 등을 과학적 지식에 근거하여 바르게 이해하는 것, 둘째 재해가 발생한 사회가 어떠한 구조로 되어 있고 어떤 위험을 내포하고 있는지에 대하여 고찰하도록 지도하기, 셋째 이러한 학습을 토대로 위기사회에 주체적으로 대응하여 살아갈 방도를 생각하는 자세를 가지는 사람을 기르는 것이다.

위와 같은 야마구찌의 견해를 토대로 사회과 자연재해·방재교육의 방향을 모색할 수 있다. 즉, 자연재해 그 자체에 대한 과학적 이해, 자연재해를 사회 구조와 관련지어 이해하기, 자연재해에 대한 학습자의 주체적인 대응 자세가 사회과에서 다루어야 할 자연재해·방재교육이라 할 수 있는 것이다.

그렇다면 우리나라의 자연재해·방재교육은 어떠한 형태로 이루어져 왔을까? 이에 대하여 III장과 IV장에서 구체적으로 검토하기로 한다.

III. 사회과교육과정에 반영된 자연재해·방재교육의 변천

우리나라에서는 자연재해·방재에 대하여 언제부터 인식하고 다루었을까? 즉 자연재해·방재에 관한 인식의 기점이 되는 것은 언제일까? 그리고 오늘날에 이르기까지 자연재해·방재교육관련 내용은 어떻게 변천하여 왔을까? 본 장에서는 이러한 물음에 답하기 위해 교수요목기시기부터 현행 교육과정기에 이르기까지 사회과교육과정에 반영된 자연재해·방재교육 내용을 검토하기로 한다. 교육과정은 기본적으로 그 시대가 요구하는 사항을 반영하여 목적과 목표를 설정하고 이를 실현하기 위해 필요한 내용을 선정하여 나타내는 것이다. 따라서 사회과교육과정을 살펴봄으로써 그 시대에 이루어진 자연재해·방재교육을 반추해 볼 수 있을 것이다.

결론부터 서술하자면 우리나라 사회과 교육과정에 나타난 자연재해·방재교육은 시점적 인식기로부터 잠재적 인식기, 현재적 인식기, 소극적 인식기의 네시기로 변천해 왔다 할 수 있다.

1. 자연재해·방재에 관한 시점적 인식기(교수요목기)

우리나라 교육과정에서 자연재해·방재에 관한 인식이 처음으로 드러난 시기, 즉 시점적(始點的) 인식기는 교수요목기라 할 수 있다.

교수요목기(1945~1954)의 사회과 목표는 사회생활과의 목표를 통해 파악할 수 있다. ‘社會生活科(social studies)는 사람과 自然 環境 및 社會 環境과의 關係를 밝게 認識시켜서 社會 生活에 誠實 有能한 國民이 되게 함을 目的으로 함.’으로 밝히고 있는 것을 통해 이 시기의 사회과는 자연환경과 사회 환경에 대한 인식을 서로 관련시켜 인식시키고자 하는 의도를 직접적으로 드러내고 있음을 알 수 있다. 사회생활과는 사회생활과 직업보충교재, 자연관찰의 세 영역이 통합적으로 편성된 광역교과적 형태를 띠고 있다. 이 중 자연재해와 관련된 내용은 ‘직업보충교재’에 드러나 있다.

그 내용을 구체적으로 살펴보자. ‘사회생활과 직업 보충 교재(5·6학년 남자용)’에는 ‘(一三) 조림(造林)과 삼림 보호 법(森林保護法)’에 ‘(1) 조림(造林)’이라는 주제에서 ‘5. 삼림(森林)은 삶에게 어떠한 이익을 주는가?, 7. 사방공사(砂防工事)는 왜 하는가?, 8. 농가에서 임업(林業)이 필요한 까닭은 무엇인가?’라는 물음을 통해 자연재해·방재에 대하여 인식할 수 있도록 하고 있다.

즉 나무를 심고 가꾸는 내용을 통해 삼림을 보호하여 홍수나 가뭄과 같은 자연재해로부터 예방하고자 하는 인식을 심어주고자 하고 있는 것이다. 사방공사는 흩이나 모래 따위가 비바람에 씻기어 무너져 내리는 것을 막기 위해 나무를 심거나 돌을 쌓는 공사이다(이기문, 2011). 따라서 ‘사방공사(砂防工事)는 왜 하는가?’와 같은 물음은 풍해, 수해와 같은 자연재해를 예방할 수 있음을 인식시키고자 하는 의도로 읽어질 수 있다.

이렇듯 우리나라에서는 교수요목기부터 자연재해·방재에 관한 내용이 다루어졌으며, 이 시기에는 방재를 위해 식수, 조림, 사방공사, 삼림보호 등이 강조되었음을 알 수 있다.

2. 자연재해·방재에 관한 잠재적 인식기(1차교육과정~2차교육과정)

자연재해·방재에 관한 잠재적(潛在的) 인식기는 자연재해·방재에 관한 내용이 직접적으로 드러나 있지는 않으나 그 가능성을 미루어 짐작할 수 있는 시기로, 1차교육과정기와 2차교육과정기가 이에 해당된다.

1차교육과정(1955~1963)의 사회생활과의 목표는 5가지로 제시되고 있는데, 그 중 ‘4. 인간 생활과 자연 환경과의 관계를 이해시키며 이에 적응하고, 이를 통제 이용하여 인간생활을 향상시키려는 태도와 능력을 기른다.’에서 자연환경과 인간생활간의 관계에 대한 인식과 인간의 생활 향상을 위해 자연을 ‘통제’하여 ‘이용’ 함을 인식시키고자 함을 알 수 있다. 구체적인 학년별 내용서술을 살펴보면 다음과 같이 4학년의 ‘4.애림(愛林)’ 단원 ‘四. 우리들은 어째서 나무를 사랑해야 하나?’라는 주제 학습에서 ‘2. 우리는 왜 해마다 나무를 심는가?, 3. 우리 나라의 산은 왜 밭가슴이인가?, 4. 이 문제를 해결하려면 어떤 점에 노력할 것인가?, 5. 나무와 사람과는 어떤 관계가 있는가?’(문교부, 1955)와 같은 학습내용을 제시하고 있다. 여기서는 나무와 인간 생활간의 관계나 조림에 대하여 언급하는 수준에 머물고 있으며 자연재해·방재와 관련된 구체적인 서술이 직접적으로 드러나 있지 않다.

2차교육과정(1963~1973)을 살펴보자. 2차교육과정기 사회과의 목표는 7가지가 제시되고 있는데, 이 중

‘4. 우리 인간 생활이 자연환경과 긴밀한 관계를 가지고 영위되고 있음을 이해시키고, 일상생활에 있어서 자연에 적응하는 한편, 이를 궁리 활용하여 생활을 향상 발전시키고 지역사회 개선에 이바지하려는 태도와 능력을 기른다.’ 라는 목표를 살펴보면, 자연환경과 인간 생활간의 긴밀한 관계에 대한 인식과 더불어 자연에 ‘적응’ 하고 ‘활용’ 하는 것을 강조하고 있음을 알 수 있다. 이 시기에서는 자연재해·방재와 관련된 구체적 내용이 직접적으로 드러난 곳을 찾기 어렵다. 다만, 4학년의 ‘2. 산림 녹화’ 단원에서 ‘(1) 우리 지방 산림의 모습, (2) 우리 나라 산림의 모습, (3) 산림과 우리 생활과의 관계, (4) 우리 지방의 산림녹화 계획과 우리의 할 일’ (문교부, 1963) 등의 내용이 제시되어 있어 자연환경, 특히 산림의 중요성과 인간생활간의 관계에 비중을 두고 있음을 미루어 짐작할 수 있다.

이렇듯 1,2차 교육과정기에는 자연을 ‘통제’ 하여 ‘이용’ 하는 것에서부터 자연에 ‘적응’ 하고 ‘활용’ 하는 내용이 등장하고 있으나, 자연재해·방재관련 내용이 표면적으로 드러나 있지 않다.

3. 자연재해·방재에 관한 현재적 인식기(3차교육과정~7차교육과정)

3차교육과정에서 7차교육과정에 이르기까지의 시기는 자연재해·방재에 관하여 본격적으로 인식하고 직접적으로 다루기 시작한, 자연재해·방재에 관한 현재적(顯在的) 인식기에 해당된다 할 수 있다.

3차교육과정(1973~1981)에서는 ‘자연재해’ 라는 용어가 직접적으로 언급되기 시작하고 있다는 점에서 의의가 있다. 3차교육과정기의 사회과의 목표는 5가지가 제시되고 있는데 이 중 ‘(다) 인간 생활과 자연 환경과의 관계, 자연 조건 활용의 중요성을 깨닫게 하고, 향토와 국토에 대한 애정을 길러, 국토 개발, 국제 협력의 필요성을 자각하게 한다.’ 가 자연재해·방재에 해당하는 목표라 할 수 있다. 이와 관련된 내용을 살펴보면, 4학년의 ‘(4) 국토의 보전과 개발’ 단원에는 ‘① 우리나라의 자연재해와 공해’ 에 대하여 직접적으로 제시하고 있으며 이와 더불어 ‘③ 자연재해 방지 대책’ 과 ‘④ 공해 방지 대책’ (문교부, 1973) 이 단원에서 큰 비중을 차지하며 제시되고 있다.

4차교육과정(1981~1987)에서는 사회과의 목표 중 ‘2) 인간 생활과 자연 환경과의 관계를 이해시키고, 민족 문화의 특질을 파악하게 한다.’ 가 제시되어 인간생활과 자연환경과의 관련에 대하여 언급하고 있다. 특히 4학년의 ‘(다) 지역 개발과 국토의 활용’ 단원 중 ‘(2) 국토의 계획적 개발과 자원 보전’ 주제에서 ‘(가) 자연재해와 공해, (나) 국토 자원의 종합적 개발의 필요성, (다) 자원 및 환경 보전과 지역 간의 균형 발전’ (문교부, 1981)을 통해 4차교육과정기에서도 인간과 자연환경과의 관련을 인식할 때 자연재해와 공해에 대해서도 함께 인식할 수 있도록 하고 있음을 알 수 있다.

5차교육과정(1987~1992)에도 ‘2) 인간과 환경과의 관계를 이해시키고, 여러 지역의 생활 특색을 파악하게 하며, 국제협력의 필요성을 깨닫게 한다.’ 라는 목표를 통해 자연재해와 방재에 관련된 내용이 등장하리라는 것을 미루어 짐작할 수 있다. 그 구체적인 내용을 보면 5학년에 자연재해·방재 관련 내용이 직접적으로 제시되어 있다. 5학년의 ‘(라) 국토와 자원의 활용’ 단원에 ‘(3) 환경 문제’ 주제에서 (가) 산업화와 환경 오염과 (나) 환경 오염 방지를 위한 노력이 등장하고 있는데, ‘자원의 개발과 보전, (가) 산업화와 환경 오염, 환경 오염 방지를 위한 노력’ 과 같은 내용과 더불어 ‘자연재해와 그 방지 대책 알아 보기, 환경과 우리 생활과의 관계 알아 보기, 산업화에 따른 수질 오염, 공기 오염, 그 밖의 공해 등 환경 오염의 심각성 인식, 환경 오염 방지를 위한 자연 보호 운동의 필요성 인식’ (문교부, 1987) 등의 내용이 구체적으로 명시

되어 있다.

6차교육과정(1992~1997)에는 ‘사회적 사실과 현상에 관한 기초적 지식을 익혀, 우리 사회의 특징을 이해하게 하고, 사회 생활을 올바르게 할 수 있는 판단 능력을 길러, 개인과 사회, 국가 및 인류 발전에 기여할 수 있는 민주 시민으로서의 기본적 자질을 가지게 한다.’로 목표가 제시되어, 교수요목기시기부터 목표로 서술되어온 ‘국민적 자질’ 육성으로부터 ‘시민적 자질’ 육성으로 전환된 시기이다. 자연재해·방재와 관련된 내용이 가장 직접적으로 드러난 학년은 4학년이다. 4학년 ‘(2) 우리 사도 사람들의 생활’ 단원에 ‘(다) 우리 사도의 생활 개선과 자치 생활’ 주제에서 ‘재해방지’가 언급되고 있다. 재해 방지에 대한 구체적인 내용으로 해설서에는 지역 범위에서 ‘홍수와 가뭄, 태풍과 해일, 환경 문제 해결을 위한 노력’(교육부, 1992)을 다루도록 하고 있어 여러 가지 자연재해·방재에 대한 구체적인 서술을 확인할 수 있다.

7차교육과정(1997~2007)의 사회과의 목표에는 ‘가. 사회의 여러 현상과 특성을 그 사회의 지리적 환경, 역사적 발전, 정치·경제·사회적 제도 등과 관련지어 이해한다. 나. 인간과 자연 간의 상호 작용에 대한 이해를 통하여 장소에 따른 인간 생활의 다양성을 파악하며, 고장, 지방 및 국토 전체와 세계 여러 지역의 지리적 특성을 체계적으로 이해한다.’가 있다. 자연재해·방재 관련 내용은 4학년과 5학년에 걸쳐 복수 등장하고 있는 것이 특징이다.

4학년의 경우 ‘(1) 우리가 사는 지역 사회’ 단원 ‘(가) 우리 지역의 모습’ 주제에서 ‘④ 우리 지역의 자연재해와 이를 극복하기 위한 노력을 조사한다. ⑤ 우리 지역의 대기, 수질, 토양 오염에 관한 기사를 수집하여 지도로 나타낸다.’라는 내용이 제시되어 있다. 이와 관련하여 해설서에는 우리 지역의 자연재해와 환경 문제의 구체적인 학습활동으로 ‘자연재해 극복을 위한 노력의 사례, 지역의 환경 문제, 지역의 환경 문제 지도 그리기’ 등을 그 구체적인 내용으로 제시하고 있다. 5학년에서는 ‘(나) 환경 보전을 위한 노력 ① 우리나라의 자연재해 지도나 신문 기사를 보고, 자연재해의 종류, 주요 발생 지역, 발생 시기, 피해를 파악한다.’(교육부, 1996)에서와 같이 자연재해·방재에 대한 내용이 언급되고 있다.

이상 자연재해·방재에 관한 현재적 인식기에서는 자연재해·방재 관련 내용 서술이 교육과정에 직접적으로 언급되고 나타나고 있음을 알 수 있었다. 그 내용을 소괄 하자면 3차, 4차 교육과정기에는 자연재해와 공해에 관한 내용이 등장하고 있으며 5차교육과정기부터는 자연재해와 방재대책, 산업화에 따른 환경오염(수질오염, 공기오염, 공해)이 부각되고 있다. 6차부터는 자연재해·방재 관련 내용이 지역학습과 연계하여 등장하고 있는 것이 특징적이라 할 수 있다. 이전의 시기에서는 식수, 조림, 사방공사, 삼림 보호 등에 무게를 두고 다루어져 왔다면 발전적 인식기에는 이와 더불어 공해나 환경오염 등과 같이 인간의 지나친 산업활동으로 인한 재해와 이를 극복하기 위한 노력도 다루어지고 있다는 것을 알 수 있다.

4. 자연재해·방재교육에 관한 소극적 인식기(2007 개정교육과정기~2009개정교육과정)

2007 개정교육과정기와 현행의 2009 개정교육과정기에는 자연재해·방재 관련 용어가 직접적으로 등장하지 않으며, 현재적 인식기에 비하여 그 내용이 현저히 축소된 소극적 인식기이다. 그렇다면 현재적 인식기에 언급되었던 자연재해·방재관련 내용이 사라진 것일까? 여기서는 교육과정상 직접적으로 서술된 부분이 없기 때문에 자연재해·방재관련 내용이 어떤 부분에서 다루어 질 수 있을지에 중점을 두고 검토하고자 한다.

2007 개정교육과정에서는 6학년 ‘(1) 아름다운 우리 국토’에서 ‘(2) 우리나라 국토의 자연적 특성을 지형, 기후 등의 측면에서 이해한다.’에서 우리나라의 지형, 기후와 관련된 자연재해 내용이 다루어질 수 있을 것으로 보인다. 또한 7차교육과정기까지 자연재해·방재관련 내용이 등장하고 있는 맥락을 고려한다면 6학년 ‘(3) 환경을 생각하는 국토 가꾸기’ 단원에서 ‘자연 환경과 자원의 효율적 이용, 국토의 균형적인 발전, 환경 보전을 위해 노력하고 있는 모습’에서도 다루어 질 수 있을 것이다. 성취기준 중 인간과 자연환경과의 관련에 대한 언급이 보이는데, ‘① 인간이 자연 생태계를 구성하는 일부부임을 이해한다. ② 인간이 자연 환경의 영향을 받고 있음을 국토 수준에서 파악한다. ③ 인간은 기술을 활용하여 자연의 제약을 극복할 수 있음을 국토 수준에서 이해한다.’(교육과학기술부, 2008)등의 서술을 통해 그 가능성을 찾을 수 있다.

2009 개정교육과정에서도 마찬가지로 5·6학년군의 ‘(1) 살기 좋은 우리 국토’ 단원에서 ‘우리나라의 자연적·인문적 특성과 사람들의 생활 모습과의 관련성을 파악’을 위해 ‘(나) 우리나라 자연적 특성(예, 기후, 지형 등)의 변화를 말할 수 있다.’라는 부분이 등장한다. 그리고 5·6학년군의 ‘(3) 환경과 조화를 이루는 국토’ 단원에서 자연적·인문적 환경 특성을 고려한 지속가능한 발전의 사례를 들어 개발과 보존의 문제에 대하여 다루고 환경이 인간의 삶에 미치는 영향에 대해 이해할 수 있도록 하는 내용이 등장한다. 이에 대한 구체적인 내용은 ‘① 인간을 둘러싸고 있는 환경의 뜻을 알고, 그 특성에 대해 이해할 수 있다. ③ 지속가능한 발전의 사례를 찾아보고, 그 필요성을 이해할 수 있다.’(교육과학기술부, 2011a)와 같은 성취기준을 통해 알 수 있다.

이렇듯 2007, 2009 개정교육과정에서는 자연재해와 방재에 대한 직접적인 내용 서술형태보다는 지속가능한 발전 등의 변용된 형태로 나타나고 있다. 지속가능한 발전은 사회, 환경, 경제적 측면의 조화로운 발전을 지향한다. 특히 환경적 관점에는 자연자원, 에너지, 기후변화, 환경문제 등의 내용과 함께 ‘재해예방·감소’와 같은 내용영역을 포함하고 있다. 이는 최근 댐과 저수지의 건설에 의한 지각의 하중, 지하 핵폭발(이동우 역, 2007: 56), 산업화와 도시화 등과 같은 인간의 활동으로 인한 자연재해의 잠재력 증가를 방증하겠지만, 한편으로 자연재해와 방재에 대한 내용의 약화, 축소를 암시하는 것이기도 하다.

IV. 초등사회과 교과서에 반영된 자연재해·방재교육

본 장에서는 III장에서 검토한 교육과정에 나타난 자연재해·방재교육이 사회과 교과서에 구체적으로 어떻게 반영되어 왔는지 자연재해·방재교육에 관하여 가장 직접적이고 적극적으로 드러나 있는 현재적 인식기의 사회과 교과서를 중점적으로 분석하고자 한다⁵⁾. 이 때, 지면 관계상 현재적 인식기 초기 단계에 해당하는

5) 자연재해·방재교육에 관한 인식의 시점기에 해당하는 교과서는 현재 자료 불충분으로 인하여 그 구체적인 내용을 알기 어려운 실정이다. 잠재적 인식기에는 4학년 1학기 ‘4. 수풀과 우리 생활’ 단원에서 조금씩 등장하고 있다. 그 내용을 차례대로 살펴보면 먼저 ‘1. 즐거운 임간학교’(문교부, 1962: 67-83)에서는 “선생님, 우리는 왜 해마다 나무를 심어요?”라는 학생 질문에 대한 학생의 답으로 “홍수를 막기 위해서 나무를 심어요.”라는 문장이 있다. 그리고 ‘2. 아름다운 산’에서는 ‘서울이나 영남, 호남 지방같이 사람이 많이 살고, 교통이 편리한 곳은, 약 59만 정보의 산이, 나무도 없는 흙덩이가 여기 저기 쌓여 있을 따름이다. 이와 같이, 나무가 없는 산은 비가 오면, 1정보에서 25섬의 모래를 흘러내리게 하니, 사태가 나기 쉽고 홍수도 나서, 사람들의 살림살이에 위험을 준다. 그러니까, 나라에서는 많은 돈을 들여서 모래를 막고, 나무심기에 애를 쓴다.’가 있다. 마지막으로 ‘3. 수풀의 혜택’ 내용에서는 ‘기후를 알맞게 한다. 홍수를 막는다. 바람과 눈을 막는다.’라는 지문을 통해 자연재해·방재교육의 구체상을 알 수 있다. 잠재

3차교육과정기의 사회과 교과서와 절정 단계에 해당하는 7차교육과정기의 사회과교과서의 내용 서술을 중심으로 살펴보도록 하자.

1. 자연재해·방재교육에 관한 현재적 인식기 초기단계의 사회과 교과서 서술

현재적 인식기 초기에 해당하는 3차교육과정기(1973-1981)의 사회과 교과서에는 4학년 2학기 ‘1. 국토의 개발과 이용’ 단원(문교부, 1982: 10-18)에서 그 내용을 확인할 수 있다.

(1) 자원의 개발과 보전

공부할 문제

2. 자연재해에는 어떠한 것이 있는가?

· 자연재해의 종류를 들어 보고, 이로부터 입을 해를 줄일 수 있는 방법에 대하여 알아보자.

① 자원 개발의 중요성

자원에는 땅이나 물과 같이 잘 가꾸고 이용하면 계속해서 쓸 수 있는 것도 있지만, 철이나 석탄, 석유와 같이 한번 캐내면 없어지는 것도 있다. 그러므로, 자원을 개발하는 데 힘을 기울이는 한편, 자원을 아끼고 다시 쓸 수 있도록 가꾸는 일에도 힘써야 한다. 이처럼, 자원이 못 쓰게 되거나 없어지지 않도록 보호하고 간직하는 일을 보전이라고 한다.

(중략)

자원의 개발과 보전은 함께 이루어져야 한다. 재목을 얻기 위해서 나무를 베기만 하면 계속해서 재목을 얻을 수 없을 뿐 아니라, 때로는 홍수와 가뭄의 해를 입게 되기도 한다. 그러므로, 나무를 심고 가꾸면서 재목을 베어내야 산지를 더 잘 이용하는 것이 된다.

② 재해 방지와 물 자원 개발

사람들이 살아가다 보면, 뜻밖의 일로 다치거나 목숨을 잃기도 하고, 많은 재산을 잃는 경우도 있다. 때로는 잘못으로 큰 화재나 교통 사고를 당하는 일도 있다. 그러나, 이런 일들은 조심하면 막을 수 있다.

그러나 해를 입는 일 중에는 사람의 힘으로 피하기 어려운 일도 있다. 큰 비가 와서 홍수가 나거나 태풍이 불어 집이나 농작물에 해를 입히는 일 등이 그것이다.

이렇게 사람의 힘으로 막기 어려운 자연의 변화 때문에 입을 해를 자연재해라고 한다. 그렇다고 자연재해를 사람의 힘으로 전혀 막을 수 없는 것은 아니다.

홍수의 해를 줄이기 위하여 강에 댐을 건설하여 큰비가 왔을 때 물을 가두어 두는 일이라든지, 산에 나무를 심고 사방 공사를 하는 일 등은 사람의 힘으로 자연재해를 막아 내는 일들이다. 또, 바닷가에 방파제를 튼튼히 쌓고 바람에 날려 가기 쉬운 지붕은 튼튼히 쌓고 바람에 날려 가기 쉬운 지붕은 튼튼히 매어 두는 것도 자연재해를 막는 방법의 하나이다.(중략)

적 인식기에는 자연재해·방재교육에 대한 인식이 나무와 관련지어 산사태, 홍수, 방풍, 방설 등을 중심으로 나타나고 있는 것이다. 이렇듯 비록 교육과정상으로는 잠재적 인식기로 나타나지만 실제 내용을 다루는 교과서에는 숲의 소중함에 대하여 다룰 때 홍수, 방풍, 방설 등을 예방하기 위해 나무심기, 나무를 가꾸는 것이 중요함에 대하여 언급하고 있음을 알 수 있다.

자연은 이것을 이롭게 이용하기 위하여 노력하는 사람들에게는 도움을 주나, 그렇지 못한 사람들에게는 큰 해를 끼친다.

그 좋은 보기가 되는 것이 물의 이용이다. 물은 우리 사람에게 많은 이로움을 주고 있다.(중략)

이렇게 고마운 물도 사람들이 예사로 생각하면 홍수와 같은 자연재해를 일으키기도 한다.

우리나라는 비가 연중 고르게 내리지 않아 비가 많이 내리는 때에는 물이 한꺼번에 흘러내려 홍수가 나기도 하고, 비가 적게 내릴 때는 가뭄의 해를 입기도 한다. 그래서 비가 많이 내릴 때 물을 가두어 홍수의 피해를 줄이고 가뭄 때 그 물을 이용하도록 해야 한다.

물을 이롭게 쓰기 위하여 나라에서는 많은 물이 흐르는 큰 강을 다스리는 데 힘쓰고 있다. 우리나라가 그 동안 한강, 낙동강, 금강, 영산강 등의 4대강 유역 개발을 위하여 많은 힘을 기울여 온 것은 그 예이다.(중략)

특히, 한강 곳곳에 건설된 많은 댐의 물은 수력 발전뿐만 아니라, 우리나라 중부 지방의 공업용수, 농업용수와 생활용수로 쓰이고 있다. 그리고, 이들 댐들은 홍수를 막는 구실뿐 아니라 아름다운 관광지 구실도 한다.

위의 3차교육과정기 사회과 교과서에 나타난 바와 같이 자연재해·방재 관련 내용은 주로 홍수와 가뭄을 중심으로 구성되어 있다. 특히 이 시기에는 ‘사람의 힘으로 막기 어려운 자연의 변화 때문에 입는 해를 자연재해라고 한다.’ 에서와 같이 자연재해에 대한 개념을 학생들에게 보다 명확하게 인식시키고자 하고 있다.

방재에 대해서는 나무심기와 더불어 댐, 사방공사, 방파제 등의 구조물을 통해 자연재해를 극복하고자 하고 있다⁶⁾. 우리나라에서 댐 건설의 필요성이 대두되기 시작한 것은 1960년대 이후 고도의 산업화와 도시화로 농업생산량이 증가하여 생활용수, 농업용수, 공업용수가 증가하는 한편, 하천연안이나 저지대의 홍수 피해가 점차 증가(이재수, 2000: 130-131)하면서이다. 1965년의 수자원 개발 10개년 계획에 의하여 섬진강댐과 남강댐을 필두로 하여 1973년에는 최대의 다목적댐인 소양강댐이 건설되기에 이르렀다. 따라서 이 시기의 자연재해·방재교육은 이러한 당시 사회현상과 변화가 투영되어 나타난 것이라 할 수 있겠다.

2. 자연재해·방재교육에 관한 현재적 인식기 절정단계의 사회과 교과서 서술

다음으로 현재적 인식기의 절정단계에 해당하는 7차 교육과정기의 사회과 교과서를 살펴보도록 하자.

7차교육과정기의 사회과 교과서에는 자연재해·방재에 대하여 더욱 더 많은 지면을 할애하면서 확대되

6) 이 시기까지는 댐 건설 등과 같은 국토개발의 필요성을 자연재해 극복에 두고 서술되어 있었다. 그러나 2009개정 교육과정에서는 오히려 댐 건설로 인한 피해 현상에 좀 더 중점을 두는 방향으로 다음과 같이 서술되고 있다.

도로, 댐과 발전소, 주택 등이 건설되면 생활은 편리해지지만 환경이 훼손되는 경우가 많다. 예를 들어 산림을 벌채하게 되면 아름다운 숲이 사라지는 것뿐만 아니라 산림 생태계가 망가져 동식물이 줄어들는다. 또 홍수와 가뭄의 조절 능력이 약해지며, 산사태로 집이 무너지고 도로가 붕괴되는 등 여러 가지 피해가 생기기도 한다. 따라서 국토를 이용하고 개발할 때에는 환경 파괴를 최대한 줄이고, 환경과 개발이 균형을 이룰 수 있는 환경친화적인 개발을 해야 한다(교육과학기술부, 2011b: 116).

이는 최근 가뭄과 홍수, 물 부족 문제를 해결하기 위해 건설한 최근 4대강 사업의 보 설치 등이 실제적으로 가뭄 해결에 전혀 기여하기 못하고 있는 실정과 오히려 수질 악화를 초래하고 있는 현상이 반영된 것으로 보인다.

고 있는데, 구체적으로는 5학년 1학기 ‘3. 환경 보전과 국토 개발’ 단원 중 ‘1. 자연재해와 환경 문제’ 주제에서 심도 있게 다루고 있다.

제재 ‘①우리는 자연의 일부’ (교육부, 2002: 98-103)에서는 인간이 자연과 어떤 관계를 맺고 살아가는 지에 대한 내용을 다루는 가운데 ‘갯벌이 우리에게 주는 도움’에서 ‘갯벌은 태풍이나 해일이 발생할 때 방파제 역할을 하며, 해안의 오염 물질을 정화하는 역할도 한다.’고 언급하고 있다. 또한 ‘숲이 우리에게 주는 도움’에서는 ‘목재를 얻을 수 있다. 가뭄과 홍수를 막아 준다. 약초와 산나물을 얻을 수 있다. 휴식 장소가 된다. 산사태를 막아 준다. 동물들의 삶의 터전이 된다. 공기를 맑게 해 준다.’라는 지문이 사진과 함께 제시되고 있다.

여기서 전통적으로 자주 등장해온 숲이나 나무의 소중함과 방재에 대한 인식에 덧붙여 갯벌이 방파제의 역할을 하는 것에 대하여 언급하고 있는 점이 새롭다.

제재 ‘②자연재해’ (교육부, 2002: 104-121)에서는 계절과 지역에 따라 자주 일어나는 자연재해에 대하여 살펴보는 내용으로 구성되어 있다. 이와 관련된 내용은 다음과 같이 제시되어 있다.

②자연재해

자연재해는 언제, 어디서 일어날지 정확하게 알 수 없다. 그 때문에 우리 생활에 큰 피해를 주기도 한다. 그러나 태풍이나 호우와 같이 기후와 관련이 있는 자연재해는 발생한 때와 피해를 입은 장소를 조사해 보면 언제, 어디에서 다시 일어날지 예측할 수 있다.

태우네 분단에서는 지난 10여 년 간 발생한 주요 자연재해에 대한 자료를 계절별로 정리하였다. (중략) 자료를 정리한 결과, 계절에 따른 자연재해 발생 횟수는 여름에 가장 많고, 태풍과 호우는 여름과 초가을에 많이 발생한다는 것을 알 수 있었다. 재해 중에서는 넓은 지역에 피해를 입히는 태풍과 호우의 발생 횟수가 많았다.

위의 서술을 통해 자연재해 중에서 기상재해에 대한 과학적 인식을 도모하고자 함을 알 수 있다. 이는 이전의 교과서에서는 다루어지지 않았던 내용으로 자연재해·방재교육이 한 층 심도 있게 다루어지게 되었음을 알 수 있다.

그리고 ‘자연재해를 극복하기 위하여 사람들은 어떤 노력을 하고 있는지 조사해 보자.’라는 지문을 통해 방재와 관련된 내용이 다음과 같이 더욱 풍부하게 등장하고 있다.

태우네 반에서는 우리 나라의 여러 기관과 단체들이 자연재해를 예방하고 극복하기 위하여 어떤 노력을 기울이고 있는지 조사해 보기로 하였다.

자연재해를 예방하기 위해 기상청과 소방 방재청, 중앙 재난 안전 대책 본부, 지방 자치 단체, 주민 들은 여러 가지 노력을 하고 있다.

자연재해를 예방하기 위한 노력

기상청은 일기 예보를 통해 각종 재해 주의보 및 경보를 발령한다.
 중앙 재난 안전 대책 본부는 자연재해에 대비하여 비상 근무를 실시한다.
 지방 자치 단체는 주민들과 함께 재해에 대비한 훈련을 한다.
 주민들은 홍수와 산사태에 대비하여 나무를 심는다.

영수내 분단에서는 집중 호우에 관한 자료를 수집하여, 집중 호우로 인한 피해를 복구하기 위해 어떤 노력을 하였는지 살펴 보았다.

수해를 복구하기 위한 노력

피해	복구
제방이 무너져 마을이 물에 잠겼다.	주민과 자원 봉사자들이 힘을 합쳐 무너진 제방을 쌓아올리고 있다.
거센 물살로 도로가 파괴되었다.	파괴된 도로를 모두가 힘을 합쳐 복구하고 있다.
불어난 물이 마을을 덮쳤다.	물에 실려 내려온 쓰레기, 흙 등을 치우고 마을을 정비하고 있다.
집중 호우가 지나간 자리에는 농작물이 쓰러지는 등 큰 재산 피해가 발생하였다.	모두 힘을 모아 쓰러진 농작물을 일으켜 세워 묶고 있다.

이 밖에도 피해를 입은 지역을 돕기 위하여 국민들이 전국 각지에서 모은 생활 용품을 피해 지역 주민들에게 전달하는 등 여러 가지 노력을 하였다.

영찬이네 분단에서는 우리 생활 주변에서 볼 수 있는 자연재해 극복을 위한 시설물을 조사해 보았다. 어떤 자연재해를 극복하기 위한 시설인지 살펴보자.

저수지, 사방공사, 방파제

태우네 반 학생들은 이번 조사 활동을 통해, 사람의 힘으로 자연재해를 완전히 막을 수는 없지만, 미리 대비하면 그 피해를 많이 줄일 수 있다는 사실을 알게 되었다.

정부도 종합적인 국토 개발을 통해 자연재해를 극복하고자 많은 노력을 하고 있었다.

자연재해의 피해를 줄이기 위한 노력

홍수와 가뭄에 대비한 댐 건설

홍수에 대비한 하천 정비

바닷물로 인한 피해를 막기 위한 하굿둑 건설

이와 같이 7차교육과정기에는 자연재해·방재와 관련하여 좀 더 구체적이고 적극적으로 다루어지고 있음을 알 수 있다. 그 내용은 자연재해의 실태에 대한 과학적 인식, 자연재해를 예방하기 위한 기상청과 소방 방재청, 중앙 재난 안전 대책 본부, 지방 자치 단체, 주민들의 노력, 수해를 복구하기 위한 노력, 자연재해 극복을 위한 저수지, 사방공사, 방파제와 같은 시설물, 정부의 국토 개발(댐, 하천 정비, 하굿둑 건설 등)과 같은 노력이 구체적으로 다루어지고 있다는 측면에서 발전적이라 할 수 있을 것이다.

이 시기에도 역시 자연재해·방재에 대하여 저수지, 사방공사, 방파제, 댐, 하천 정비, 하굿둑 건설 등과 같은 구조물, 시설물 측면에 중점을 두고 있음이 드러났다. 또한 종합적인 국토 개발을 통해 자연재해를 극복하고자하는 내용이 직접적으로 제시되어 있는 것을 통해 국토개발의 필요성을 자연재해 극복에 두고 있음을 알 수 있다. 그러나, 자연재해·방재 관련 내용이 지식적 측면에 편중되어 있고 실제 재해에 대비한 훈련이나 행동에 대한 언급이 부족하여 자연재해와 방재에 대한 주체적 인식과 태도 형성에는 의문을 남긴다 하겠다.

V. 나가며

최근 자주 발생하는 우리 주변의 자연재해는 인류에게 위협이 되고 있다. 특히 이상 기후나 지각 변동으로 인해 발생하는 피해는 사회 인프라 뿐만 아니라 산업이나 경제 활동을 비롯한 국민 생활 전반에 심각한 문제를 안겨 주고 있다. 이러한 심각성을 학생들이 인식하고 자연재해에 적극적으로 대처하는 방법, 사전에 예방하는 방법에 대하여 사회과에서 다룰 필요가 있다. 그렇다면 우리나라 사회과에서는 이러한 자연재해·방재 교육이 언제부터 어떻게 이루어져 왔을까?

본 연구에서는 이를 해명하기 위하여 초등사회과 교육과정 및 교과서에 나타난 자연재해·방재교육 관련 내용을 분석하였다. 분석 결과 도출된 특징을 정리하면 먼저, 우리나라의 자연재해·방재교육은 교수요목기를 기점으로 하여 강약에는 차이가 있으나 지속적으로 이루어져 왔다 할 수 있다. 비록 교육과정에 자연재해·방재교육 관련 내용이 직접적으로 명시되지 않은 시기도 있었으나 교육과정을 구현한 교과서에는 정도의 차이는 있으나 어떠한 형태로든 제시되고 있다. 교과서를 성서시 해온 우리나라의 교육현장 상황을 고려한다면 자연재해·방재교육이 어느 정도 꾸준히 이루어져 왔다 할 수 있겠다. 우리나라의 자연재해·방재교육의 변천을 살펴보면 교수요목기에 처음으로 등장 하여 2,3차 교육과정기에는 잠재적으로 인식되어 왔으며, 3차교육과정기부터 7차교육과정기의 비교적 긴 기간 동안에는 현재적으로 인식되기에 이르렀으나 2007, 2009 개정교육과정기에 들어서는 다시 축소되어 소극적으로 반영되고 있었다. 또한 우리나라의 자연재해·방재교육의 내용은 시점기부터 주로 지식적인 측면과 기상재해에 대한 인식에 중점을 두고 있으며, 방재에 대해서는 조림과 삼림보호, 제방, 댐 건설 등의 구조적인 방법 중심의 인식이 강조되어 왔다.

위와 같은 우리나라 자연재해·방재교육에는 다음과 같은 과제가 남아 있다 하겠다.

첫째, 자연현상이 일어나는 인과관계나 위력의 규모에 대하여 학생들이 주체적으로 이해하고 체감하도록 해야 한다. 우리나라 사회과 자연재해·방재교육 관련 교과서 내용 서술은 주로 지식적 영역에 편중되어 있다. 자연재해·방재 관련 내용 자체가 어느 정도의 비중을 차지하고 있는지는 차치하더라도, 자연재해의 의미와 이를 대비하기 위한 노력을 이해하기 위한 내용구성 일반도이다. 山口仁久(2013)가 지적한 바와 같이 사회과에서 다루어야 할 자연재해·방재교육은 자연현상이 일어나는 인과관계나 위력의 규모, 예상되는 재해 등을 과학적 지식에 근거하여 바르게 이해하는 것이 필요하다. 이런 관점에서 우리나라의 자연재해·방재교육에서는 자연현상이 일어나는 인과관계나 위력의 규모에 대하여 학생들이 주체적으로 이해하고 체감하기에는 미흡하다 하겠다.

또한 자연재해와 사회구조간의 관련에 대한 내용 서술도 빈약하다. 자연재해는 인간의 활동과 사회제도에

의해 발생하는 취약성의 종합적인 현상이다(박의준, 2002: 253). 동일한 자연재해가 발생한다고 하더라도 국가나 지역의 구조에 따라 피해를 입는 정도에 차이가 나는 경우가 있다. 따라서 이로 인해 배태되는 사회문제도 상이할 것이다. 사회과에서는 이렇듯 사회구조와의 밀접한 관련 속에서 자연재해·방재에 대하여 이해할 수 있도록 구성해야 할 것이다.

둘째, 자연재해·방재에 대하여 당사자적 인식을 길러 주체적으로 대처하는 태도를 형성해야 한다. 우리나라의 방재교육에서는 나무를 심고, 댐을 건설하는 등 정부의 활동 중심 내용에서 벗어나지 못하고 있다. 즉 자연재해를 예방하기 위한 일반적인 노력과 자연재해가 발생하였을 때 복구하기 위한 보편적인 노력에 대한 개별적 지식 중심으로 구성되어온 것이다. 이러한 형태의 교육은 학생들이 자연재해·방재에 대한 표면적 인식에 머무르게 하는 한계가 있다. 자연재해 발생시 어떻게 신속하고 안전하게 대처해야 하는지, 혹은 자연재해를 미연에 대비하기 위하여 개개인이 무엇을 어떻게 해야 하는지, 자연재해로 인한 피해 저감과 복구를 위해 개인, 지역, 국가가 어떻게 노력해야 하고 참여할 수 있는지 등에 대한 당사자적 인식 부족으로 이어지게 되는 것이다.

더욱 우려되는 것은 2007개정 교육과정기부터는 자연재해·방재교육 관련 내용이 점점 약화·축소되고 있다는 것이다. 이는 자연스럽게 학생들의 자연재해·방재 의식 약화로 작용된다. 더불어 자연재해·방재에 대한 안전의 주체인 학습자의 주체적인 대응 자세의 약화, 안전의식의 결여로 이어져 우리 사회의 안전 불감증이라는 보편적인 양상을 낳게 되는 것이다. 언제 어디에서 발생할지 모르는 자연재해에 대한 방재 의식과 주체적인 대응 태도 형성에 이르지 못한 것은 시민교육을 담당하는 학교교육, 특히 민주시민을 양성하는 사회과교육에도 일정 부분 그 책임을 묻지 않을 수 없다.

셋째, 재해예방 중심에서 복원력 중심 자연재해·방재교육으로 전환할 필요가 있다. 최근 미국, 일본 등 선진국에서는 재해발생 가능성을 전제로 피해를 최소화 또는 재해 후 일상으로 신속하게 돌아가는 복원력(Resilience)에 초점을 맞추어 방재정책이 변화하고 있는 추세(한우석·유진옥, 2015: 3)이다. 자연재해를 원천적으로 예방하는 것은 현실적으로 불가능하다. 그러나 앞에서 검토한 바와 같이 우리나라는 자연재해에 대한 예방 중심의 정책과 교육으로 일관해 왔음을 부인할 수 없다. 방재분야의 복원력은 재해예방뿐만 아니라, 변화하는 환경(기후변화, 도시화)에 따른 불확실성에 대응하여 사회시스템의 지속가능성을 강화하기 위해 빠른 복구능력까지 고려한 포괄적인 개념이다(한우석·유진옥, 2015: 4). 자연환경에 구조물 건설 등을 통한 자연재해 피해 예방은 물론, 재해 발생시 피해를 최소화하고 신속하게 복구하는 것이 최근 급속도로 진행되는 한반도의 기후변화에 대처하는 올바른 자세일 것이다. 따라서 향후 복원력에 초점을 둔 사회과 자연재해·방재교육을 위한 심도 깊은 연구가 필요하다 하겠다.

< 참고 문헌 >

- 교육과학기술부(2008), 초등학교 교육과정 해설(Ⅲ) 국어, 도덕, 사회, 교육인적자원부
교육과학기술부(2011a), 사회과 교육과정, 교육과학기술부 고시 제 2011 361호 (별책 7).
교육과학기술부(2011b), 사회 6-1, 두산동아.
- 교육부(1992), 초등학교 교육과정, 제 6차 교육과정, 문교부고시 제 1992-16호, 대한교과서주식회사.
교육부(1996), 교육부고시 제 1997-15호 (별책 Ⅱ) 초·중등학교 교육과정, 대한교과서주식회사.
교육부(2002), 사회5-1, 대한교과서.
- 문교부(1947), 초중등학교각과 교수요목집(4), 국민학교 사회생활.
문교부(1955), 국민학교 교육과정, 문교부령 제 44호, 별책.
문교부(1962), 사회생활 4-1.
문교부(1963), 국민학교 교육과정, 문교부령 제 119호 별책, 삼화출판사.
문교부(1963), 국민학교 교육과정 해설, 교학도서주식회사.
문교부(1973), 국민학교 교육과정(문교부령 제 310호).
문교부(1981), 국민학교 교육과정(문교부고시 제 442호).
문교부(1982), 사회 4-2.
문교부(1987), 국민학교 교육과정(문교부고시 제 87-9호), 대한교과서주식회사.
- 박의준(2002), 자연재해의 위험성 전이 과정에 대한 연구 : 사회·경제적 구조에 따른 인간의 적응 양식을 중심으로, **한국지역지리학회지** 제 8권 제 2호, 247-255.
- 박소연 외(2012), 우리나라의 최근 10년간 자연재해 현황 분석, **한국기상학회 학술대회 논문집**, 76-77.
- 이기문 감수(2011), **동아 새 국어사전**, 동아출판.
- 이재수(2010), **자연재해의 이해**, 구미서관.
- 한승희, 이진덕(2007), 자연재해 분류체계의 표준화에 관한 연구, **한국콘텐츠학회 종합학술대회 논문집** 5(1), 21-25.
- 한우석·유진욱(2015), 기후변화 재해에 대응한 방재 복원력(Resilience) 구축방향, **국토정책 Brief** 제518호, 6, 1-8.
- 山口仁久(2013), 防災教育と社会科教育.四天王寺大学紀要 第 56 号, 297-318.
- 藤原孝章(2011), 時事問題学習の内容に関する一考察—危機の二重性と社会科, 同志社大学教職課程年報第 1 号, 32-43.
- Edward A. Keller & Robert H. Blodgett(2006), *Natural Hazards Earth's Processes as Hazards, Disasters, and Catastrophes*, Prentice Hall, 이동우 외 역(2007), **자연재해와 방재**, 시그마프레스.
- 한겨레, <http://hani.co.kr/arti/science/kistiscience/605120.html>, (2015.6.2.)
- 한국아이닷컴, <http://economy.hankooki.com>(2015.4.13.)

가치교육을 위한 역사 수업

황 현 정

비룡중학교

I. 글을 시작하며

역사교사가 가치를 중점에 두고 수업을 한다고 하면 아직은 낯설다. 역사 교사는 가능한 한 가치중립적으로 혹은 객관적으로 가르쳐야 한다고 일반적으로 생각하기 때문이다. 그런데 수업 장면을 들여다보면 가치를 섬세하게 다룰 수밖에 없는 현실이 존재한다. 역사적 사실과 사건 당시의 가치가 들어가 있고, 행위 주체자의 가치가 내재해 있으며 기록을 남긴 역사가의 관점이 들어가 있기 때문이다. 따라서 현실적으로 역사 수업에서 끊임없이 가치를 다루면서 수업을 하고 있는 것이다.

최근 역사교육에서도 가치교육에 대한 글이 있다.¹⁾ 역사 교육에서 가치를 다루는 것이 현실을 수용하는 분위기이다. 이제 수업 상황에서 이루어지고 있는 가치교육을 검토해 볼 필요가 있다. 이때 가치를 어떻게 다루면서 수업을 하느냐가 문제될 수 있다. 가치를 일방적으로 주입하는 것을 배제하기 위해 사료 선택, 수업 방법, 등 다양한 수업 환경을 탐색하는 것이 중요한 것이다.

파머 파커는 교사가 주제를 중심으로 수업을 시작해야 한다고 전제한다.²⁾ 어떤 지식이든 관계적이며, 지식은 인식 대상과 깊은 일체감을 이루려는 욕망에 의해 얻어지기 때문에 주제를 통해 교사와 학습자가 관계를 맺어야 수업의 내용 즉, 인식의 대상인 지식에 깊이 집중할 수 있다는 의미이다. 또한 역사가가 ‘죽은’ 과거를 연구하는 이유는 그것이 오늘날 얼마나 우리들 가운데서 살아 있는지 드러내기 위해서라고 하였다. 이때 교사가 객관적 자세를 견지하려는 노력은 교사와 세상을 단절시키고, 수업 속에서 학생과 교사의 관계를 맺기를 방해할 수 있다는 것이다. 지식을 제대로 알기 위해서라도 수업에 임하는 교사는 주관적 입장을 가질 수밖에 없음을 의미한다.

파커는 근대 이후 학문 영역에서 ‘객관’의 신화를 신봉하고 ‘합리’적인 방법을 이상적인 것으로 받들면서 주관적인 자세를 금기시 하는 현상이 나타나게 되었다고 한다. 그러나 이는 가르치는 상황에 임해서는 가능하지 않고 그렇게 가르칠 필요도 없다고 말하고 있다. 교사는 자기 자신의 가치와 관점을 가지고 수업 상황에 임할 필요가 있으며, 이때 진정한 삶의 세계에 교사와 학생이 더불어 접근할 수 있다는 것이다.

현실적으로 교사가 가치와 관점을 완전히 배제하고 수업에 임하는 것은 불가능하다. 객관적 자세를 견지하면서 사료와 교과 내용을 배우고 가르치고자 노력하지만 사료 선택이나 교과서의 내용은 이미 일정 부분 가치를 담고 있는 상황이다. 이때 가치중립적인 자세로 수업에 임하는 것보다 사회적으로 합의된 가치에

1) 곽병현, 「역사적 금기영역에 대한 역사수업방안」 역사교육연구7, 2008 ; 김한중, 「다원적 관점의 역사 이해와 역사교육」 역사교육연구8, 2008 ; 최용규·이광원, 「초등학교 다문화 역사교육의 방안 탐색」 사회과교육연구18-1, 2011 ; 김육훈, 「민주공화국의 시민을 기르는 역사교육 시론」 역사교육연구18, 2013 ; 이해영, 「역사의식조사로 본 학생들의 가치판단 탐색」 역사교육131, 2014.

2) 파머 파커 저, 이종인 외 옮김, 『가르칠 수 있는 용기』, 한문화, 2012, pp.116~119.

부합하여 가치를 적극적으로 가르치는 것이 바람직하다. 또 학습자의 가치를 인정하고 수용하는 허용적 분위기 속에서 가치 수업을 전개하는 환경을 만드는 것이 합당하다. 이 글에서는 민주주의 가치를 수업에 녹이기 위해 노력하는 교사의 수업 실행을 정리하고 ‘가치를 다루는 역사 수업’을 적극적으로 방법을 고민하는 차원으로 전환하고자 한다. 수업을 통해 학습자의 가치 내재화 과정을 수업 상황 속에서 단계별로 정리해 보고자 한다.

민주주의는 보편 가치이며, 사회적 합의에 따라 공교육의 교육 목표로 표현되어 있다.³⁾ 따라서 교과 수업 속에서 교사가 이 가치들을 가르치고자 노력하는 데에 이견(異見)이 있을 수 없다. 교사는 적극적으로 민주주의를 중심으로 하는 4차시 가치 수업을 진행하였고, 이 수업을 통해 학습자에의 가치 내재화 과정도 살펴보려 하였다. 교육은 학습자에게 드러나는 결과를 살펴야 완결의 의미를 지닐 수 있기 때문이다.

II. 가치 중심 수업의 실행

이 장에서 실시하고 정리할 총 4 차시의 수업은 역사에서 민주주의 가치를 수업에서 다룰 수 있는 방법이나 내용에 중점을 두고 고민했다. 실행 이후 학생 활동지 및 사진, 녹취록, 학습자 소감문을 중심으로 수업을 정리하였다.⁴⁾ 이들 수업에서 다룬 가치는 평화, 인권, 민주주의의 세 가지 가치이다. 이 가치를 교육하는 방법에 중점을 두고 수업을 전개하였다. 1) 수업 단원 선정, 2) 수업 방법과 활동, 3) 수업 속 가치, 4) 수업의 결과로 구분하여 정리하였다.

전체적인 수업 계획은 학기초 교사가 큰 방향을 설정한 뒤, 대단원 단계를 설계할 때, 수업 내용과 방법을 구체적으로 고민하여 세부 계획을 세웠다. 중간 혹은 기말 평가와 겹치는 시기에는 암기나 내용 이해에 집중하는 수업을 진행해야 하는 현실적 상황으로 가치 수업에 집중하지 못하였다. 여기에서 정리한 차시 이외에도 여러 차례 가치를 중점에 둔 수업을 진행하였으나 기록한 부분이 다소 부족하고 지면 관계상 배제하였다. 다음은 각각의 실행 수업을 정리한 것이다.

[실행 수업 1]

구분	내용
수업의 단원 및 계획	신라말의 동요와 후삼국의 성립
수업 방법 및 활동	사료 및 자료 탐구/모둠별 토론/모둠 혹은 자기 생각 발표
수업 속 가치	국가와 민의 관계를 소재로 한 민주주의 가치 확인
수업의 결과	민이 없는 국가는 존재하지 않음, 국가와 민의 관계 생각, 지배층과 피지배층의 관계

우선 [실행 수업 1]의 단원은 신라하대의 정치적, 사회적 혼란에 관한 내용이다.⁵⁾ 교과서에 서술은 정치적 혼란과 더불어 백성의 삶이 피폐해지고 있는 상황을 설명하고 있다. 신라 하대에 나라가 쇠퇴하는 모습을 정치 부분인 ‘왕위쟁탈전’과 ‘지방세력의 봉기’로 먼저 서술하고 사회 부분으로 ‘초적의 봉기’와

3) 이해영, 「역사의식조사로 본 학생들의 가치판단 탐색」, 『역사교육』 131, 2014, pp.138~139.

4) 경기지역 한 중학교에서 2014년 3월부터 10월까지 진행된 수업 가운데 가치를 중점적으로 다룬 수업을 발췌하여 정리한 자료이다.

5) 정선영 외, 『중학교 역사(1)』, 미래엔, 2014, pp.97~101.

‘백성의 삶’을 서술하고 있다. 교과서 서술에서 백성들의 삶이 정치의 혼란과 연결되어 있음을 보여주고 있고, 수취제도의 문란상이 백성의 삶을 피폐하게 한다고 서술하고 있다. 교사는 진골귀족의 착취와 일반 농민의 삶을 보여주는 사료를 활동지에 더 보완하여 제시하고 교과서 자료를 함께 읽으면서 학생이 이해할 수 있도록 하였다. 교과서 밖 사료를 가져올 때 교사의 수업 의도와 가치가 담길 수 있다. 객관적 사실은 일어난 일에 대한 기록이지만 어떤 기록을 자료로 활용하느냐와 관련하여 교사의 가치가 개입될 수 있기 때문이다.

수업의 방식은 나라가 쇠퇴하는 모습과 그 이유를 아이들이 스스로 찾아 볼 수 있도록 하기 위해 설명이나 강의는 진행하지 않고, 자료를 제공하고, 교과서를 스스로 읽은 후 자기 생각을 하도록 유도하였다. 그리고 신라가 망하게 된 여러 이유를 개인별로 찾고 모둠별로 의견을 모아보게 하였다. 이를 위해 개인별 활동지를 제공하고, 모둠별로 소규모 자석 칠판을 제공하였다. 각 모둠원은 자료와 교과서를 함께 읽은 후 각자의 생각을 진행하고, 의견을 나누고 질문에 대한 답을 모둠 칠판에 쓰게 하였다. 아이들의 의견이 합의가 이루어지면 하나의 의견을, 그렇지 않을 경우 모든 모둠원의 의견을 함께 적도록 하였다. 모둠 칠판에 적은 내용은 전체 학급의 의견을 공유하기 한 것이다.

수업 속 가치는 민주주의에 중점을 두었다. 국가와 민의 관계를 탐색하여 민주주의 가치와 관련한 수업을 진행하고자 하였다. 신라라는 나라를 지탱하는 근간이 무엇인가를 생각해 보게 하기 위해 역으로 신라가 망한 이유를 학생들에게 질문하였다. 나라와 민의 관계에서 어떤 존재가 우선하는가에 대한 고민을 하게 하였다. 민이 무너진 상황에서 나라는 존립 근거를 잃어버린다는 것을 알게 하여 민주주의의 의미를 되새길 수 있도록 하였다.

수업의 결과로 학생들이 발표한 의견을 살펴보면, 신라가 망한 가장 큰 이유를 묻는 교사의 질문에 대한 학생 응답은 민란과 초적의 발생이라는 의견이 많이 나왔다.⁶⁾ 학생의 기존 가치는 교사의 가치 의도 수업과 결부되어 현재 ‘민주’의 의미를 환기시켰다. 교과서 서술은 왕위 쟁탈전과 지방세력 붕괴 이후에 민의 삶이 피폐해지고 초적이 발생하는 것으로 전개되어 정치적 혼란이 가장 큰 이유로 생각할 수 있는 여지가 있다. 그러나 학생들은 민의 삶이 안정되지 않는다면 국가가 존립할 수 없다는 반응을 가장 많이 보였다. 이는 현재적 가치의 투영이라고 볼 수 있다. 이때 학생들의 생각과 동등하게 공유하기 위해 교사의 생각 및 의견을 마지막에 발언하였다. 교사의 발언이 전체 수업 과정에서 비중을 차지하지 않도록 적은 시간을 할애하여 교사의 의견이나 가치가 학습자에게 강하게 반영되지 않도록 유의할 필요가 있다.

사료를 제시하는 과정에서 진골귀족과 일반 농민의 삶을 대비하여 제시했던 점이 의외의 수업 흐름을 야기했다. 진골귀족의 가진 재산을 백성의 삶과 비교해 보도록 의도하고 그에 맞는 사료를 제시하였는데, 학생들은 현대 사회의 재벌이나 대기업을 떠올리며 적극적으로 부정적 발언을 쏟아냈다. 교사가 의도하지

6) 한 학급 인원이 24~25명 학급을 기준으로 나온 학생 의견을 통계 낸 자료이다(2014. 6. 셋째주, ○○중). 다른 학급도 거의 비슷하게 나왔다.

교사 질문	신라가 망한 가장 큰 이유는?	9반	6반	1반	2반	총계
학생 의견	민란과 초적의 발생	16	17	16	15	73
	지방 세력의 붕괴	4	5	6	5	20
	왕위쟁탈전	4	3	3	5	15
	총계	24	25	25	24	98

않았음에도 불구하고 많이 가진 자에 대한 부정적 인식과 강한 거부 반응을 보이며 발언하였다. 재벌이나 대기업의 횡포, 사회적 기부의 참의미 등에 대해 토의를 하는 시간을 할애하여 가지게 되었다. 이 과정에서 학생들은 이미 가정 및 사회 관계망을 통해 일정 부분 가치 교육이 진행되고 있었음을 알 수 있다. 공교육의 방향과 함께 갈 수 있게 지도하는 교사의 역할이 될 수 있을 것이다. 즉, 사회적 합의의 가치를 제시하고 적극적으로 가치를 교육해야 하는 교사의 역할이 일정 부분 필요한 지점이라고 할 수 있겠다.

[실행 수업 2]

구 분	내 용
수업의 단원 및 계획	고려의 통치 제도 정비
수업 방법 및 활동	국가 정책관련 모둠별 과제 해결
수업 속 가치	정치 기구 운영을 소재로 한 민주주의 가치 수업
수업의 결과	빈민 구제, 전쟁 등의 과제를 설정, 정책 시행 구상 등을 통해 일반 서민과 정책의 관련성을 알아감

[실행 수업 2]에서 다룬 단원은 고려의 정치 기구 운영이다.⁷⁾ 이 단원은 학생들이 흥미를 가지지 못하는 교과 내용이다. 각 정치 기구의 역할을 암기하는 학습이 전개되고, 평가문항에 자주 등장하여 지식을 묻는 부분이기 때문에 학습자의 흥미 유발이 어렵다. 이번 수업에서는 이러한 방식을 벗어나, 각 기구들의 역할 및 운영을 간접적으로 경험해 보게 하기 위한 간단한 역할극 활동을 중심으로 수업을 구상하였다. 평면적으로 각각의 정치 기구들의 역할을 암기하는 데 그치지 않고 실제 역동적 움직이는 느낌을 가질 수 있는 역할극이 일부 첨가되도록 하였다. 현재 민주주의의 제도 하에서 정책이 어떻게 결정되고 민의 의견이 어떻게 반영되는지를 돌아볼 수 있게 하기 위함이었다.

수업 방법은 각 모둠별로 정책이나 국가적 사안 등 결정을 내리고 실행해야 하는 안건을 모둠별로 정하게 하고 이를 해결하기 위한 토론을 하게 하였다. 어떤 정책을 입안 및 실행되고, 이때 정치 기구들이 어떤 역할을 하는지를 탐색하게 하였다. 각각 모둠원이 정치 기구의 관원이 되어 역할을 수행하는 입장이 되어 의견을 내도록 하였다. 그리고 정책 결정 과정과 각자의 의견 개진 내용을 모둠 칠판에 쓰게 하고 전체 학급이 공유할 수 있도록 발표 시간을 배정하였다.

교사는 고려 시대 정치 운영 시연을 통해 현대 민주주의의 정치 운영 속에 녹아 들어가야 할 가치 교육을 수업을 구상하였다. 당시의 정책 과정도 이해하고 현재의 민주주의의 제도 운영도 이해하면서 차이와 유사점을 찾을 수 있게 의도하였다. 또 합의에 의한 정책 결정이 어떤 의미를 가지는지에 모둠별로 토의하면서 경험해 보게 하였다. 정책 입안자가 되기도 하고 명령을 내리는 왕이 되기도 하여 발언함으로써 추체험의 방식으로 민주 정치 제도와 그에 담긴 가치에 대한 이해를 돕게 하였다.

수업의 결과를 살펴보면 학생들이 빈민 구제와 조세에 대한 정책 입안이 많았으며, 전쟁을 소재로 참여 여부 등을 정하는 국가 사안을 결정하는 활동도 많았다.⁸⁾ 국가간 외교 문제를 거론하며 어떤 결정을 내릴지 협의하는 도병마사의 회의 모습을 상상하고 협의하는 활동을 하기도 하였다. 학교의 학생이라 교육제도

7) 정선영 외, 『중학교 역사(1)』, 미래엔, 2014, pp.110~112.

8) 각 학급에서 6모둠이 활동하였으며, 각 모둠에서 어떤 정책을 입안하고 추진할 것인지를 정하고, 역할을 맡아 토론하게 한 뒤, 모둠원의 역할에 따른 발언의 중점 내용을 한마디씩 모둠 칠판에 쓰게 하였다(2014.

9. 넷째주, ○○중).

관련 정책 입안 의견도 나왔다. 전반적으로 정치가 어떤 원칙과 방향, 가치 등을 지향해야 하는지에 대한 가치 수업으로 전근대나 현재의 정치 기구의 역할을 이해하는 활동이 이루어질 수 있었다. 왕의 역할을 하는 학생이 독단으로 결정을 내리는 의사결정 방식은 교사의 예상과는 달리 수업 활동에 거의 나타나지 않았다. 학생들은 전근대 시대를 배우면서도 현대 사회의 선거나 정책 결정 방식 등에 더 익숙하여 현재의 관점과 가치에서 전근대의 정책 운영 방식을 이해하고 있음을 알 수 있었다.

학생 질문 가운데 서민의 의견이 어떤 통로로 정책에 반영되는지를 묻는 내용이 있었다. 질문에 내포된 학생의 가치는 현재의 민주주의와 상통하고 있다. 또 민의 입장에서 필요하고 중요하다고 여기는 조세 정책을 구상하는 활동이 가장 많았던 것도 현재적 가치를 지닌 학생들의 생각을 보여준다. 성적이 우수하고, 사회적 지위를 성취하고자 하는 욕구를 가지고 있는 몇몇 학생들은 열심히 왕의 역할, 정책 입안자의 역할에 몰입하는 모습을 볼 수 있었다. 높은 지위나 자리에서 민을 위해 어떤 정책을 펼쳐야 하는지 확인하게 하여 각자의 위치에서 지니고 있어야 할 책무감을 인식하게 해주면서 민주주의 가치 교육을 유도하였다.

역사 수업은 현재의 민주적 가치를 중심에 두고 당시 사회를 판단하게 해 줄 수 있었으며, 현재 민주주의 가치가 그만큼 소중하다는 것을 인식하는 계기가 될 수 있었다. 학생들이 민주주의 절차나 제도 등에 관한 지식이나 가치를 많이 내재화 하고 있는 것을 확인해 볼 수 있었다. 가치 확인 및 내재화를 시간의 간격 속에서 그 변화 모습을 확인하며 학습하였기 때문에 역사교과에서 가능한 가치 교육의 학습 효과라고 볼 수 있다.

이번 차시의 경우전근대 정치 기구의 운영 및 역할들이 서술되어 있는 교과서의 내용을 보면서, 살면서 그런 역할을 할 일이 없다고 ‘체념’ 하고 있는 학생들이 많았다. 이 학생들을 대상으로 현재 본인의 삶과 어떤 맥락에서 연결 지어 볼 수 있는 수업을 구상하는 것이 용이한 일은 아니다. 이 수업은 현대 사회의 민주주의를 비판적으로 판단하고 성찰하는 가치 교육의 수업으로 구상해 보려 한 것이며, 국가와 지역, 개인의 정책과 무관하지 않게 살고 있음을 환기시키는 수업이 되었다.

[실행 수업 3]

구 분	내 용
수업의 단원 및 계획	귀족 사회의 형성과 대외 관계
수업 방법 및 활동	강의 중심의 문답식 상호작용 활동
수업 속 가치	전쟁을 소재로 한 평화 가치 수업
수업의 결과	전쟁의 참상, 본인의 전쟁 수행 등을 가정하면서 전쟁 혐오감 발현

정책 입안	학급(수업 순)									
	3	4	9	7	5	6	2	1	8	총계
이웃나라와 전쟁을 해야 한다.		1		1	2	1	1		1	7
가난한 사람을 도와주자	2	1	1	1	1	2	2	1	1	12
신분 제도를 바꾸자		1						1		2
세금 비율을 낮추자	2	1	2	1	3	1	2	2	1	15
병든 사람을 치료해주자	1							1	1	3
결혼제도를 바꾸자				1						1
외교 문제를 해결하자	1	1	1	1		1				5
성(왕궁)을 새로 짓자			1			1		1	1	4
교육 제도를 바꾸자		1	1	1			1			4
왕(나라)를 바꾸자					1				1	2

[실행 수업 3]에서 진행한 단원은 고려의 대외 관계를 다룬 부분이다.⁹⁾ 이 단원은 고려의 귀족 사회의 형성 이후 치열한 대외 관계가 전개되는 가운데 국가 간 관계 설정을 위해 어떻게 대처해 나갔는지에 대한 내용이었다. 전쟁 중심의 기술과 위인 중심의 사건 중심으로 내용이 서술되어 있다. 이 내용에서 학생들은 자신과 유사한 모습이나 상황을 찾아보기 힘들다. 전쟁이나 위인 중심의 내러티브이기 때문에 내용 이해나 학습 흥미는 높은 편이다.

수업 방법은 강의와 교사-학생간 상호질의 및 응답의 방식이다. 교사는 설명하면서 학생들이 전쟁에 대한 가치를 어떻게 정립해야 하는지를 생각해 보도록 하였다. 이를 위해 고려의 대외 관계를 설명하면서 전쟁을 회피했던 고려의 대외 정책들을 강조하면서 학생들에게 서희, 강감찬 등의 위인, 거란이나 원 등 이 시기 활동한 인물에 대해 흥미 있는 설명을 병행하였다. 전쟁에 대해 각자의 의견이나 가치를 표출할 수 있도록 포괄적이고 광범위하게 생각할 수 있는 질문을 던지고 답을 하도록 지속적으로 유도하였다. 누구나의 의견을 낼 수 있도록 수용적인 태도를 견지하고 교사의 의견이나 가치는 가능한 발언하지 않기 위해 노력하였다.

수업을 거치면서 초반부에 전쟁과 평화에 대해 국가의 입장에서 고려하고 결정을 내리는 학생들이 많았다. 전쟁에 승리하여 상대를 제압하고 국가의 안위를 확보하려는 차원에서 대외 관계를 고려하는 학생 답이 다수였다. 전쟁이 어쩔 수 없는 상황에서의 최악의 수단임을 주지시키기 위한 여러 상황이나 설정 및 설명 등을 진행하고 교사가 우회적으로 전쟁과 관련하여 평화 가치를 설명하려고 노력하였다. 예를 들면, 전쟁의 참상, 전쟁에서의 민중 삶의 고단함, 불필요한 인명 피해 등을 언급하고 실과 득에 관한 각각의 대상들이 누구인지를 살펴보게 하였다. 이 수업에서 전쟁과 평화에 대해 학생들의 의견을 표출하게 하였고, 그 의견에 대해 각자의 생각을 나누면서 평화 가치에 대해 토론하는 수업이 되도록 유도하였다.

수업의 결과 국가 입장에서 대외 관계를 생각하고 국가 자존심 등을 내세우면서 전쟁을 해야 한다는 주장을 많이 하던 아이들이 전쟁은 무조건 안하는 게 옳은 것이라는 입장으로 바뀌었다. 결정적인 계기는 학생들과 가장 가까운 전쟁 기억인 6.25를 언급하면서 지금 여러분들에게 전쟁이 일어난다는 가정을 하게 하였던 교사 발언 이후이다. 실제 영상 자료들을 많이 보았던 전쟁의 참상에 대한 기억을 일깨워 아이들 자신에게 절대 일어나지 않아야 한다는 생각을 들게 했다. 본인이 수행하지 않을 전쟁이라고 생각했을 때, 명령 내리고 지휘만 하는 대장이 되었다고 가정하였을 때, 자존심이나 국가 간의 관계 등을 고려하였을 때 전쟁을 해야 한다고 생각했다. 그리고 전쟁은 인간 역사에서 필요하다는 생각까지 하였다. 전쟁 이후에 인류 역사가 발전을 했다고 보는 의견조차 있었다.

본인이 직접 전쟁 수행하는 당사자로 가정하게 하니 학생들이 전쟁에 대해 부정적 인식으로 급변하였다. 현재의 나와 관계된 전쟁을 상상하게 했을 때 전쟁에 찬성하는 학생은 한명도 없었다. 역사는 과거 이야기고 지나가 버리고 일어나 버린 일이며 가정이 있을 수 없기에 쉽게 전쟁을, 갈등 양상을, 쉽게 이야기 하고 결론짓는다. 이를 위해 역사적 공감능력이 중요하다. 타인에 대한 공감 능력은 민주시민 자질 중 하나이며, 모든 교과에서 길러내고자 하는 시민의식이다. 역사교과의 시공간을 넘어서 단순히 역사적 교훈을 얻는 것 뿐 만아니라 공감적 능력을 키우는 것이 중요한 이유이다.

역사교과에서 전쟁을 통한 평화 가치의 수업은 전쟁의 승패가 아니라 전쟁이 사람들의 삶에 미친 영향

9) 정선영 외, 『중학교 역사(1)』, 미래엔, 2014, pp.113~116.

에 관심을 가지고 수업하는 것이다.¹⁰⁾ 국가의 입장에서 보는 전쟁의 승패 내러티브는 사실상 일상의 민중의 삶과는 거리가 있는 이야기이다. 오히려 전쟁 과정에서 민중이 겪는 물질적 측면의 생활 모습 등에 집중해서 가르치는 전쟁사 수업을 하는 것, 전쟁으로 파괴당한 정신적 피해가 어떻게 일상이 되어 가는 알게 하는 것이 전쟁을 통해 평화를 가르칠 수 있다.

본 수업에서도 전쟁이 나에게 일어난다는 것을 가정하게 하여 질문을 하는 것으로부터 전쟁이 가져오는 물질적 피해와 삶의 파탄을 상상해 보게 하였다. 당연히 학생들에게서 전쟁 혐오감을 발현할 수 있었다. 역사상의 모든 전쟁은 국가간 대외 관계에서 발생하는 사건이었고, 이 과정에서 개인의 삶에 대한 배려가 어느정도 이루어졌는지를 가능해 보는 것이 국가의 역할임을 환기시켰다. 이번 차시에서 전쟁을 통한 가치교육이 적극적으로 이루어졌음을 알 수 있다.

<실행 수업 4>

구분	내용
수업의 단원 및 계획	중세 서유럽의 사람들
수업 방법 및 활동	자료 이해 통한 활동지 작성 및 역사 글쓰기
수업 속 가치	중세 농노의 삶을 소재로 한 인권 가치 수업
수업의 결과	인권이 보장된 시민의 삶, 이전을 상상해 보면서 인권의 소중함을 알게 됨

[실행 수업 4]의 단원은 서양 중세 봉건제도와 장원 운영이다.¹¹⁾ 서양 중세의 봉건제와 장원에 대해 먼저 서술이 되어 있고, 그 속에서 사람들의 일상적인 삶이 어떻게 이루어지는지 심화 과정으로 다루고 있다. 서양과 동양의 봉건제를 비교하고 영주와 농노의 권리와 의무에 대해 대체로 배우게 되는 부분이다. 교과 내용 이해에 그치는 수업 활동이며, 사고력 함양이나 가치 교육과는 무관한 수업하는 게 일반적이다. 그런데 이 단원을 중심으로 영주와 농노의 권리와 의무를 중심으로 수업을 구상하면서 민중의 인권에 대해 인식하도록 계획하였다. 그 속에서 시민의 인권이라는 가치를 다루고자 하였다. 노예, 농노, 시민의 개념을 소재로 한 것으로 현재 학생들 각자의 생활양식과 비교하여 중세 농노의 일상을 살펴보도록 하였다.

수업 활동은 모둠별로 진행하였고 장원의 운영에 대해 교과서 내용을 스스로 이해하도록 학생 활동으로 구상하였다. 설명은 배제하여 교사의 가치 개입을 줄였다. 궁금한 용어나 단어 혹은 설명을 요구하면 그 모듬에 가서 도움을 주는 방식으로 전개하였다. 수업 활동의 핵심은 중세 농노의 삶을 상상하면서 하루의 일과를 상상하여 글쓰기를 하였다. 교과서와 제공된 자료를 통해 중세의 봉건제도, 장원 운영 등 내용이해를 돕고 농노의 삶과 영주의 권리, 장원 경제 등을 중심으로 모듬별로 자료를 통해 학습하게 한 뒤, 학생 각자가 농노가 되어 하루의 일상을 적어 보도록 한 것이다.

교사의 수업 의도는 노예, 농노, 시민의 개념을 설명하면서 민의 성장과 인권의 가치가 어떻게 배태되고 성장하여 왔는지를 알게 하고자 하였다. 현재 우리가 누리고 있는 인권 가치들이 얼마나 소중한지 생취하는 데 어려움이 있었는지를 부연 설명하고자 하였다. 영주와 농노의 관계에서 농노의 삶이 영주에 얼마나 예측되어 있었는지를 살펴보게 하는 것이 관건이었다. 그렇게 함에 따라 현재 우리의 인권과 인간적 가치, 인간다운 삶 등을 생각해 보도록 의도하였다.

수업의 결과 학생들의 반응은 봉건적 의무나 영주의 인신적 간섭 및 예측, 경제적 착취 등에 반발을 보였다. 왜 농노가 힘들게 살았는지, 이런 생활을 어떻게 하였는지, 이렇게 생활하는 것에 반대하지 않았는지

10) 김한중, 2013, 「평화교육과 전쟁사-모순의 완화를 위한 전쟁사 교육의 방향-」, 역사교육.

11) 정선영 외, 『중학교 역사(1)』, 미래엔, 2014, pp.254~257.

에 대한 의견들이 가장 많았다. 태어날 때부터 영주와 농노가 정해지는 것이 불공평하다는 이야기, 왜 참고 살았는지, 현재 우리에게 있는 가정과 삶은 어떻게 생겨나게 된 것인지 등 다양한 인간다운 삶에 관한 질문이 자연스럽게 토의되었다.¹²⁾ 근대 시민의 개념 속에 들어가 있는 인권 개념은 이러한 불합리한 상황을 극복하고자 하는 방향에서 지속적으로 투쟁하고 성취하는 과정 속에서 형성된 것이라고 부연 설명을 하였다.

글쓰기를 한 후 소감을 말하게 하여 현재 우리 삶과 당시 농노의 삶이 어떻게 다른지를 생각해 보게 했다. 하루 종일 일하는 모습은 같다는 의견, 생활이 안정되지 않은 것은 비슷하다는 의견, 살고 있는 집이나 놀이 문화는 더 좋아졌다는 의견 등이 나왔다. 한편 달라진 게 많이 없다는 의견과 그래도 물질적으로, 인간적인 대접 면에서, 계속 나아지고 있다는 의견이 나오기도 하였다. 학생들의 의견을 들으면서 인권이라는 가치와 관련하여 생각거리를 던져주는 것은 교사의 몫이다. 인권의 개념을 생각해 보고 우리가 어떻게 살아야 하고, 인간답게 살기 위해서 어떤 일을 더 할 수 있는지를 고민해 보게 하였다. 학생들의 생각과 가치는 수업 상황에서 고착되지 않은 채 늘 진행형이다.

이상과 같이 4차시의 수업을 실행할 때 교사가 수업에서 다루고자 했던 가치는 평화, 민주주의, 인권이다. 내용 이해를 넘어서 가치 교육이 될 수 있게 역사적인 변화를 생각하고, 감성적으로 느끼고 주체적인 자기 생각과 사회 합의의 가치와 관점을 기를 수 있도록 수업을 실행하였다. 평화는 교육이 지향해야 할 공동의 가치다. 따라서 평화 교육은 범교과 영역으로 주목받아 왔다. 역사교육에서도 평화교육은 중요하게 취급될 수 있다. 인간의 역사에서 볼 때 늘 평화를 추구하였지만 전쟁으로 치닫는 사건이 자주 등장하고 전쟁은 학생들이 비교적 관심이 높은 역사 내용 가운데 하나이다. 그런데 전쟁 무기에 대한 상세한 설명이나 영웅 중심의 서술은 학생들에게 평화라는 가치를 가르치는 것과는 거리가 멀다. 전쟁은 때때로 국가 자긍심과 연결되어 불필요한 애국심을 자극하기도 한다. 교사의 가치 개입 활동이 필요한 지점이다. 전쟁 혐오감 발현, 전쟁 무용론뿐만 아니라 평화를 위해서 개인이 혹은 국가가 어떤 노력을 해야 하는지, 역사적으로 평화로운 시간이 월등히 많았음을 분명히 인지할 수 있게 해주어야 한다.

민주주의는 현재 시점에서 사회적 합의하에 공교육에서 중시되는 교육의 목표로 가치 혹은 사상이며 제도이다. 역사교과의 목표 또한 이와 무관하지 않지만, 정작 일상의 수업에서 다루고 있는 내용을 살펴보면 민주주의와 거리가 멀다. 특히 전근대 한국사 수업은 과거에 대한 이해 및 내용 암기로 이루어지는 경우가 다반사이다. 평가에서 다루는 내용도 민주주의와는 거리가 있는 먼 내용이다. 일상의 수업에서 내용적으로 혹은 가치적으로 다루어 지지 못하는 민주주의는 역사교과와 무관한 목표나 가치가 될 수 있다.

여기에서 소개한 수업과 같이 민주주의 운영이나 제도 차원, 그 속에 담긴 자유나 평등, 민의 정치적 참여 등을 역사 수업 시간에 다룰 수 있다면 역사 수업도 민주주의와 무관한 수업이 되지 않는다. 전근대의 왕조국가에서 민중은 정치 운영의 객체 대상으로도 존재하지 못했음 확인하고¹³⁾ 현재 민중이 주인인 가치가 얼마나 소중한지를 알게 하는 시대 변화의 관점에서 수업을 한다면 민주주의 가치를 다루는 수업이 가능하다. 현재 우리가 누리고 있는 민중의 정치적 참여, 평등, 인권 등 이전 시대에 없었던 가치들을 다룰

12) 농노의 하루 일과를 써 보게 한 후에 교사와의 상호문답을 통해 드는 생각, 느낌 등 의견을 말하고 토의하는 시간을 5분정도 가졌다. 그리고 교사의 발문으로 우리의 현재 삶과 농노의 삶을 비교해 보도록 유도하여 학생의견을 끌어냈다. 글쓰기로 추체험을 한 뒤라 학생들의 감성과 결부된 다양한 생각과 의견이 나왔으며, 인권이라는 가치가 어떻게 발달해 왔는지를 자연스럽게 논의되도록 수업이 전개되었다.

13) 이석규, 「조선초기 官人層의 민에 대한 인식 - 민본사상과 관련하여 - 」, 『역사학보』 151, 1996.

경우, 변화의 관점은 중요하다. 민중이 언제부터 역사에서 등장했는지를 다루는 것은 가치의 배태와 성숙 차원에서 의미가 있는 것이다.

마지막으로 인권의 가치를 가르치는 것은 평화나 민주주의 가치를 가르치고자 하는 연장선에 있다. 인권 또한 사회적으로 재론이 여지가 없는 보편 가치이다. 그럼에도 불구하고 전근대사에서 인권이라는 가치를 생각해 볼 수 있는 내용은 쉽게 찾아지지 않는다. 모든 인간의 권리가 소중하고 인간의 생명과 인간다운 삶이 소중하다는 가치는 전근대사에서는 찾기가 어렵다. 이 가치 또한 변화의 관점에서 다룰 수 있다. 평범한 민의 일상생활을 정리하고 현재와 과거를 비교해 보도록 하여 현재 우리 삶의 인간적 모습이 얼마나 진보되어 왔는지, 어떤 방향으로 나아가야 하는지를 생각해 보게 하였다.

위 수업 실행과 관련하여 방법을 검토해 보면 일반적으로 강의를 진행하는 교화나 설교의 방식이 되지 않도록 유의하였다. 가치에 대한 교육은 쉽게 교화의 형태로 바뀔 수 있는데, 이는 오히려 학습자의 가치 내재화에 방해가 될 수 있기 때문이다.¹⁴⁾ 따라서 학생들의 기존 가치를 인정하고 의견을 존중하는 토론 혹은 교사와의 상호작용적인 대화 수업 속에서 사회의 합일된 가치를 제안하는 방법이 바람직하다. 수업 속에서 여러 학생 및 교사 등 다양한 가치 표출은 수업을 생기 있게 하고 자유로운 생각을 가능하게 한다. 가치에 대한 수용적 태도는 다원적 민주주의 사회에서 전체 합의로 나아가기 위한 교육 활동이 될 수 있다. 최소한의 범주에서 교사의 가치 개입이 이루어져야 좋은 가치 교육이 될 수 있겠다.

이 글의 수업에서 주로 학생의 말하기와 글쓰기가 대체로 이루어졌고, 교사의 설명이나 발언은 가능한 줄이는 방향으로 실행하려 하였다. 강의식인 경우에도 학생의 사고를 자극하고 가치를 고민하는 쌍방향 상호 질문이 지속적으로 이루어질 수 있는 방법이 되도록 노력하였다. 학생들이 배우는 과정에서 자신이 알게 된 것을 개별 글쓰기로 진행하고, 동료 학생간 말하기로 다른 학생들과 의견을 교환하는 방식을 시도하였다. 모둠에서 서로 의견을 나누고 같이 답을 찾아가고 자료나 사료를 분석하게 하지만, 본인의 생각으로 정리하게 하여 글쓰기로 마무리하게 하였다. 전체 모둠의 의견을 공유하는 시간에도 말하기로 진행하였다.

교사와 학생 간 의견 나누기도 중요하다. 학생 간 대화만 이루어지는 모둠 중심 수업은 교사의 기성 가치나 사회 합의 가치를 전하는데 한계가 있기 때문에 일정 부분은 교사와의 상호작용이 중요하다. 가치란 기존 가치와 새로 형성된 가치와의 접점을 학습자가 어떻게 내재화 하느냐의 문제이며 결국 스스로가 사고의 주체가 되어 형성하는가의 문제라고 볼 수 있기 때문이다. 따라서 다음 장에서는 교사의 수업 활동 속에서 학습자 활동을 연관 지어 정리하면서 학습자에게 일어나는 가치 내재화의 단계를 정리해 보려한다.

III. 학습자의 가치 내재화

역사 수업을 통해 학생들의 가치 판단은 성숙되어 간다.¹⁵⁾ 가치를 중심에 두고 진행한 수업을 학습자의 가치 판단에 더 그러하다. 역사수업 중에도 역사적 사실, 해석과 더불어 가치관이 들어간 역사 서술, 역사 교사의 가치판단이 들어간 설명을 들으며 학생도 의식, 무의식적으로 가치판단을 한다.¹⁶⁾ 이 장에서는 학

14) 지그프리트 쉴레, 헤르베르트 슈나이더 편, 전미혜 역, 2009, 『보이텔스바흐협약은 충분한가?』, 바덴 뷔템베르크주 정치교육원 교수법 시리즈, 민주화기념사업회.

15) 이해영, 「역사의식조사로 본 학생들의 가치판단 탐색」, 『역사교육』 131, 2014.

16) 양정현, 「삶에 대한 역사의 공과—니체의 역사인식 지평과 역사교육적 함의」, 제18회 한국역사교육학회 전국학술대회, 한국역사교육의 길을 묻다, 2013.10, pp.10~12.

습자가 역사과의 가치 수업 실행 과정에서 어떻게 가치를 내재화 되어 가는지 그 과정을 단계별로 정리해 보고자 하였다. 앞장에서 제시한 수업 상황을 검토해 보았을 때, 학생의 가치 판단을 통한 주제적 생각을 키우는 방식으로 이루어지며, 토론이나 모둠 활동 등의 수업 방법이 학생들의 가치 내재화에 의미가 있음을 알 수 있었다.

수업 상황에서 학습자의 가치 내재화 과정은 대체로 다음의 과정을 거쳤다. 우선 학습자가 역사적 사실을 통해 사건에 내포된 가치를 경험하고 인식하는 과정이다. 역사적 사실은 역사가들의 가치와 관점을 담고 있으며, 역사가들이 현재와 과거의 끊임없는 대화를 통해 재구성된 결과물이며 따라서 과거 시대의 가치와 관점, 현재 역사가의 가치와 관점이 모두 내포되어 있다. 교과와 내용으로 선정되는 과정에서 현재 사회의 가치까지 담고 있다. 학습자는 다양한 가치를 접하는 것이다. 이때 사료나 자료 등을 통해 사실을 직접 확인하는 탐구 분석적 방법이 적합하다([실행 수업 1] 참고). 학습자가 그 시대의 자료를 통해 당시 사회의 가치를 경험하는 것은 현재의 가치와 비교해 볼 수 있는 장점이 있다.

학습자 활동은 이 과정에서 가치를 탐색하는데, 1차 사료와 2차 사료 및 다양한 자료 등을 통해 다양한 가치를 접하는 것이 바람직하다. 이때 학습자의 가치를 끌어내어 확인하는 과정도 일어난다. 이 과정에서 접하게 되는 다양한 가치들을 경험하는 것이 가치교육의 1차 과정이라고 할 수 있다. 기존의 역사 수업에서 교과와 내용에 치중하여 객관적 역사 사실을 이해하기 위한 수업이 중심이었다. 그런데 학습자가 자신의 가치와 관점을 가지고 역사적 사실 속 다양한 가치를 접하는 수업이 전개될 수 있다면 역사적 사실의 인과론적 특성을 이해하고 행위 주체자의 의도를 이해하기가 한층 더 용이하다.

두 번째는 학습자의 가치 확인과 공유의 과정이다. 모둠 활동 및 토론 과정에서 다른 학습자의 가치를 공유하게 된다. 나와 다른 여러 가치를 확인하는 과정이기도 하다. 이때 교육 활동은 학습자들의 가치를 표출할 수 있는 교육 방법들이 활용되어야 하는데, 토의 및 토론의 방식은 다양한 가치가 교류될 수 있는 가장 적절한 방법이다([실행 수업 2] 및 [실행 수업 2] 참고). 이 과정에서 상대를 설득하기 위해 논쟁을 하기도 한다. 학습자가 서로간 자신의 생각이 상대에게 관철되지 않은 것에 대한 실망감을 줄이고, 자기중심적 사고를 감소시키기 위해 교사의 개입이 필요하다. 자기의 의견을 이야기 하고 상대의 이야기를 들으면서 합의점이 있는지를 살피는 정도의 수준으로 진행되는 것이 좋았다. 이때 타인의 가치와 비교하여 자신의 관점이나 가치를 수정하거나 확정짓기도 하였다.

학습자의 가치를 표현하고 공유하는 활동으로 글쓰기, 발표하기 등도 활용할 수 있다([실행 수업 4] 참고). 자신의 생각을 글로 표현하면서 자신의 가치를 정리하고, 이를 발표하여 서로 공유하였다. 이때 학습자는 다른 학습자의 의견을 들으면서 역사적 사실에 대해 다양한 판단과 가치들이 존재할 수 있음을 알게 되었다. 이들 가치들이 상충하거나 공존하거나 합의되는 과정 속에서 자신의 가치를 점검하고 확인하였다. 이때 가치에 대한 감수성이 생겨난다. 다른 사람들의 가치에 반응하고 자신의 가치에 민감해지면서 가치 점검을 하는 것이다. 이를 통해 학습자의 가치는 유연성을 지니게 있게 된다.

세 번째로 가치 판단의 근거 확립 과정이다. 역사적 사실 속에서 발견한 과거의 가치 그리고 현재의 가치, 이에 더하여 수업 상황에서 드러내고 공유된 다양한 가치를 접하면서 학습자의 가치가 유연성을 가지게 되었다. 이때 가치 판단 기준을 확립하게 되는데, 이는 해당 수업 시간에 생겨날 수도 있으며, 여러 차례의 수업을 통해서 만들어지기도 하였다. 기준이 도는 것은 학습자 자신의 가치이며, 수정되거나 논리가 보완되는 수준에서 확립이 되었다.

가치 판단의 과정에서 학생들은 공통적으로 현재적 가치를 중요하게 여겼다(실행 수업 2] 참고). 교사 또한 수업을 할 때 과거의 사건과 현재 상황을 연관 지어 설명하였다. 역사가 하나의 지식으로 현재에 당면한 과제를 해결하는 데 도움이 되거나 사회적 요청에 부응해야 한다는 점을 생각하면 현재적 가치는 그러나 과거의 눈으로 현재를 조사하고, 현재의 잣대로 과거를 보는 것은 가치 판단 준거 형성 과정에서는 신중하게 접근해야 한다. 학생들이 과거에 대해 시대착오를 할 수 있고 탈맥락적으로 생각할 수 있으며,¹⁷⁾ 가치 판단의 준거 형성 과정에서도 과거와 현재를 단순하게 연결하면 학생들은 현재의 렌즈를 통해 과거를 해석하여 상대성을 띤 가치 준거가 강화될 수 있기 때문이다.

가치 판단의 준거가 형성되는 과정에서는 과거의 가치와 현재의 가치를 객체화시켜 볼 수 있게 해야 한다. 보편 가치로서 인류 역사의 발전 방향에서 지향점에 해당되는 절대적 가치가 있는가 하면 사회적 합의에 따라 지속적으로 변화하는 상대적 가치가 존재한다. 중요한 것은 시간 변화의 입장에서 가치를 객관적으로 판단할 수 있게 해야 한다. 즉, 학습자의 주체적 사고 활동이 작동하여 이를 판단할 수 있게 해야 한다. 타 교과에 비해 역사 교과에서의 가치 교육의 가장 의미 있는 지점이다.

마지막 과정인 수업 속 가치교육은 학습자의 가치 내재화로 종착된다. 역사적 사실에 대한 학습자의 가치 판단은 도덕적 반응으로 이어져 학습자의 행위로 드러난다.¹⁸⁾ 이는 수업을 통해 자신의 가치를 만들고 학습자가 스스로 정립한 가치가 구체적으로 가치 적용으로 드러나고, 학습자의 가치가 정착되는 것이기도 하다. 역사에서의 가치 내면화는 도덕 교과의 인성교육에 비해 더 다양한 가치를 역사적 경험 속에서 검토하기 때문에 학습자에게 더 설득력을 지닌다. 즉, 시공간에 걸쳐 다루어지는 인류의 가치들이기 때문이다. 과거의 가치를 검토하고 현재의 다원적 가치를 공유하는 과정이므로 가치 확립이나 정착을 통한 학생들의 가치 내재화에 설득력을 지닌다. 이러한 수업을 여러 차례 진행하여 결과론적으로 생겨난 가치는 다른 시대, 다른 지역, 다른 인간과의 가치 충돌의 경우 더 타인에 대해 개방적인 모습을 띌 수 있다.

역사적 사건에 대한 가치 판단의 준거를 만드는 과정에서 학습자는 주체적인 자기 생각을 거치는데, 이것이 역사적 사고력의 형성과정도 맥락이 닿아 있는 것이라고 할 수 있다. 역사적 사고력을 함양하는 것이 역사 교육의 목표이다. 사료를 해석하고 이해하는 것이 역사적 사고력에 한정될 수 없을 것이다. 가치를 중심에 둔 수업에서 역사적 사고력 함양이라는 교과 목표와 수업을 연결해 볼 수 있다. 역사적 사실을 다루면서 가치 판단의 준거를 마련하고 가치를 확립하는 과정에서 학습자의 사고 활동이 활발하게 이루어지고 있다. 특히, 가치 교육의 세 번째 과정에서 전개되는 가치 판단의 준거 확립 및 사고 과정은 역사적 사고력 함양이라는 구체적 모습을 보여주는 것이다.

이 과정에서 학습자는 가치 감수성이 발현되기도 하는데, 타인의 가치를 수용하고, 나와 다를 수 있다는 것을 알게 되면서 생겨나는 것이다.¹⁹⁾ 사고력은 감수성과 접목되고 이런 과정을 거쳐 형성된 가치는 내면화되기 용이하다. 따라서 주입이나 교화 혹은 지식을 통해 일어나는 가치 교육이 아니라 학습자의 주체적

17) Veronica Boix-Mansilla, "Historical Understanding Beyond the Past and into the Present", Peter N. Stearns, Peter Seixas and Sam Wineburg(eds.), *Knowing Teaching and Learning History*(New York and London: New York University Press, 2000), p.391.

18) 역사 교육의 4가지 입장을 정체성과 탐구(분석) 그리고 가치(도덕)와 지식(과시)으로 정리하는 견해에서 도덕 교육을 중요한 역사교육의 한축으로 제시하기도 한다(Keith C. Barton and Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004).

19) Keith C. Barton and Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004).

사고 활동을 통해 가치가 적용되는 것이다. 가치교육의 최종 목표는 학습자의 가치 내면화 뿐 아니라 타인 가치에 대한 이해이며, 역사 교육에서 이루어지는 가치 교육이 이에 적합하다고 볼 수 있는 것이다. 역사 교과와 가치 교육의 흐름을 정리하면 아래 표와 같다.

<표 1 가치교육의 과정>

구분 과정화	교사 수업 활동	학습자 활동	가치 교육 의도
가치의 간접 경험	역사 사실에서 가치 탐색	가치의 탐색과 확인	가치 인지
가치 확인	사실 속 내포 가치 확인	시공간의 가치 확인, 가치 다양성 인식	가치 감수성, 타인 가치 공감
가치 판단	판단 준거 확립, 자기 사고의 과정	가치 판단 기준 형성	역사적 사고력
가치 내면화	다양한 가치 수업 실행	가치의 내면화 및 타인의 가 치 인정	가치 내면화, 가치 감수성

이상과 같이 가치를 다루는 수업에서 학습자의 흐름을 정리해 보았다. 학습자가 가치를 내재화하는 과정은 단순히 지식을 알고 암기하는 것이 아니라 역사적 사건에 내포된 가치를 비판적으로 판단하여 자기의 가치를 형성해 가는 내재적 과정이며, 주체적 사고 활동이 뒷받침되는 것이다. 여러 차례의 가치를 중심에 둔 수업이 진행되었을 때, 학습자 개개인의 가치가 확립되고 정착되는 것이다.

현장에서 이루어지는 가치 중심 수업의 교육 효과가 표에서 제시하는 양상으로 일반적으로 나타나지 않을 수도 있다. 일부 학생은 기존의 가치를 시종일관 유지하기도 한다.²⁰⁾ 또 일부 학생은 가정에서 영향 받은 가치를 고수하기도 한다. 교사의 가치 중심 수업이 학생들의 기존 가치와 맞지 않아 충돌이 일어날 수도 있다. 교사의 의도와는 다른 가치나 관점이 형성되지 않을 수도 있다.

그럼에도 불구하고 대부분의 학생들은 교사의 가치에 민감하게 반응할 준비가 되어 있으며, 일부 학생은 그대로 수용할 용의도 있다. 따라서 본 글에서 논의한 것과 같이 어떤 가치를 교육할 것인지, 어떤 방법을 활용할 수 있는지, 어떤 교육 효과를 기대하고 있는지를 탐색하고 학습자를 어떤 가치를 지닌 인간으로 키워 나갈 것인지를 고민하여 적극적으로 가치교육을 하는 것이 의미 있는 수업이 될 수 있을 것이다.

IV. 나오는 말

이 글은 가치를 중심에 두고 실행한 역사 수업을 정리하였다. 글의 첫 부분에서 언급하였듯이 역사 교과에서 교사의 주관적 가치를 수업 속에서 강조하는 것이 바람직하지 않다는 일반적 인식이 존재한다. 그러나 이와 달리 역사 수업 속에서는 가치를 다루는 수업이 이루어질 수 있다. 역사적 사실에 가치가 내포되

20) 단위학교에서 소위 '일베'라는 집단과 역사인식을 공유하는 학생을 만나기도 한다. 다원성을 인정하는 차원에서 이들의 역사 인식을 존중해야 하는가에 대한 의문이 존재한다. 그러나 역사 교사가 이들의 역사 인식을 부정하거나 다른 가치관을 제공하여 생각을 바꾸려 한다고 하였을 때 학습자를 관찰해보면 거부 현상이 더 쉽게 일어난다. 관건은 이들이 주체적으로 생각하면서 가치를 수정하고 보완하는 것을 돕고, 자신의 가치를 다수가 공유하고 있는 사회적 합의 가치를 일치해 갈 수 있도록 조력하는 방법이 현실적으로 더 타당하다고 할 수 있겠다.

어 간접적으로 가치를 경험할 수밖에 없으며 이들 가치와 학습자가 가지고 있는 현재의 가치를 비교하는 수업이 이루어질 수밖에 없다. 가치를 다루는 수업에서 중요한 것은 가치를 다루는 수업의 방법이며, 교사의 역할과 학습자의 가치 수용의 내적 상황이다. 가치를 이해에 그치는 것이 아니라 학습자가 스스로 생각하고 판단할 수 있도록 사고력과 판단력을 길러 주는 것이다.

이 글에서는 실행 수업 4차시를 분석하여 역사적 사실을 통한 가치의 간접 경험, 가치 확인, 가치 판단, 가치 내면화라는 일종의 흐름을 거치면서 학습자에게 가치를 판단하는 기준과 사고력이 생기고 이후 자기 가치를 형성하는 과정을 정리하였다. 이때 가치를 수업에서 어떻게 다루어야 하는지, 교사의 역할은 무엇인지, 그리고 역사에서 가치를 다루는 것이 어떤 의미가 있는지를 검토하였다.

역사 교과가 다른 교과에 비해 가치를 상대적으로 검토하는 것을 가능하게 하는 지점들을 살피고, 따라서 인류의 역사 속에서 보편 가치가 무엇을 지향하고 있는지에 대한 사고에 도움을 주는 교과임을 밝히고자 하였다. 더불어 가치를 다루는 역사 수업 속에서 학습자는 주체적 자기 사고의 힘을 길러나가고 있음을 간접적으로 확인할 수 있었다.

방법 차원에서 토론이나 모둠, 혹은 교사와의 상호문답식 수업 진행이 유익하다. 다양한 생각의 존재 가능성과 이를 수용하고 인정하는 공감과 공유의 과정이 필요하기 때문이다. 토론 수업 속 아이들은 때로는 상충하고 충돌한다. 상대방의 생각을 이해하고 다룰 수 있음을 인정하는 과정에서 각자의 ‘자기 생각’들이 성숙되며, 다른 이의 생각과 접합을 찾아가는 내적 과정이 일어나기도 하는 것이다.

교사는 기성세대의 가치를 보유하고 있는 일인으로 가치 수업에 참여하는 것이 유리하다. 기성세대의 가치를 우월적인 것으로 인식하면서 학습자를 교화하고자 하거나 가치가 담긴 내용을 이해시키는 수준에서 수업을 진행하는 것은 바람직한 가치 수업이 아니라고 할 수 있다. 교사는 학습자의 가치 형성 과정에 조력하고 평등하고 동등한 입장이어야 한다. 그리고 학습자 스스로 생각할 수 있게 하기 위해 수업을 구상하는 과정이 필요하다. 왜냐하면 교과 내용은 가치를 다룰 수 있는 여지가 부족하기 때문이다. 또한 사회가 합의하고 있는 보편타당한 가치를 지향할 수 있게 조력해야 한다. 또한 논쟁이 많은 가치를 다루고자 할 때는 보다 신중한 수업 구상과 교사의 수용적 태도가 필요하다. 요컨대 역사 수업 속 다양한 가치의 존재 양상 속에서 학습자가 스스로 가치를 선택하고 내재화 할 수 있도록 도와주어야 한다.

수업 속에서 다양한 생각들을 접한다는 것은 민주시민 사회의 다원성을 인정하는 것과 상통하며, 다른 이의 사고를 공유하는 과정을 학교에서부터 경험한다는 것이 중요하다. 학습자간 주체적 생각이 드러나고 상충하면서 때로는 합의 되고 때로는 다양하게 나뉘면서 자기 가치 판단 기준이 만들어지게 된다. 이를 통해 개인의 역사적 사고력과 판단력을 갖춘 민주 시민으로 성장할 수 있겠다. 결국 역사과의 가치 중심 수업은 주체적 ‘자기 생각’을 만들어가는 교육으로 적정하다고 할 수 있겠다.

사회과 수업연구대회 참여 경험에 대한 자문화기술지 연구

정 혜 정

대구월배초등학교

I. 서 론

교사의 전문성 신장으로서의 수업연구대회는 현장교사들이 전문성을 개발하고 검증하기 위한 연구활동으로 주목을 받아왔다. 지역마다 그 명칭은 다르지만 ‘수업연구교사’, ‘수업명인’, ‘수업사랑방지기’, ‘수업스타’ 등의 이름으로 수업능력이 뛰어난 교사들을 선발하여 교실수업개선에 주력하고 있다(정미경, 2006: 44).

수업연구대회는 교사의 성장이라는 목적 외에 승진을 목적으로 운영되고 수업연구대회 수업에서 한국 수업의 일상성을 찾기가 어려우며 우수 수업에 대한 장학진의 좋은 수업에 대한 안목에 의존해야 한다는 점에서 한계를 가지고 있다(이혁규, 2009: 12). 수업연구대회는 이론적 수업 지식을 효과적으로 구현한 수업 기술과 전략을 제공하는 토대가 되지만 수업의 불확실성과 쌍방향적 특성을 허용하지 않고 교사의 일상적 삶이 반영된 수업 평가가 이루어지지 않는다는 측면(강기원, 2006: 245)에서 회의적인 시선이 적지 않다.

그러나 수업연구대회는 좋은 수업을 발굴하고 확산시키며 교사의 수업 전문성을 향상시켜 교사를 성장시킨다는 측면에서 긍정적이다. 강현숙과 김대현(2006: 10)은 ‘수업연구대회에서 교사 체험의 의미’라는 논문에서 수업발표대회의 의미를 ‘끊임없이 밀려드는 부담감의 연속’, ‘교육과정 운영에 있어서의 일보 전진, 일보 후퇴’, ‘엇갈린 결과 그러나 또 다른 시작을 준비하기’로 명명하며 수업연구대회는 연구자로서 교사가 계속 정진하는 자세를 가지는 동인으로서 교사로서의 성장의 계기가 되었다고 하였다. 최인교는 수업연구대회 참여경험에 대한 체험담에서 수업연구대회는 교사의 길들여진 습관에서 벗어나 새로운 수업을 할 수 있는 계기가 되며 자기주도적인 문제해결력과 사고력을 높이기 위해 더 많은 노력을 하는 동인이 되었다고 하였다(최인교, 2010: 90). 이는 수업연구대회가 자신만의 수업 틀을 깨고 변화를 가능하게 하며 교사로서 보람을 느끼게 하여 수업 전문성을 가지게 되는 단초가 된다는 측면에서 긍정적이다.

한편, 교사의 성장은 다양한 측면에서 논의되고 있다. Kroll(2012: 85-86)는 교사의 성장을 위한 학습은 자신에 대해 아는 것, 학생들에 대해 아는 것, 교육과정과 수업의 세 가지 측면에서 이루어진다는 점을 강조하였다. 자신에 대해 아는 것은 자기 자신을 이해하는 것으로 이는 교사가 가진 가치와 신념, 가르침을 통해 자신의 특징을 이해하는 것을 의미한다. 학생에 대해 안다는 것은 학생들을 수업에 참여시키고, 목표를 설정하게 하고, 학습이 원활하게 이루어지게 하며, 모든 학생들의 의견을 존중하도록 하는 것과 관련된 지식이다. 교육과정과 수업은 학습을 통해 학생들이 훌륭한 성취를 하기 위한 구체적인 방법과 관련된다. Hargreaves와 Fullan(1992)는 교사의 전문성 발달을 지식과 기술 발달, 자기 이해 발달, 그리고 생태적 발달의 세 측면으로 구분하였다. 지식과 기술 발달은 교육과정과 학생에 대한 이해, 학습 운영 및 교수 기술 등에 대한 내용을 포함한다. 자기 이해 발달은 교사 자신의 발달 특성에 대한 이해 및 타인에 대한 태도를 포함하는 것으로 교수행동이 교사의 신념과 밀접하게 관련되어 있다는 측면에서 매우 중요하다. 생태적 발

달 측면은 교사를 둘러싼 조직과 인간관계가 얼마만큼 지원적이고 지원해 줄 수 있는가에 대한 것을 내용으로 한다(김숙자·김현정·변선주, 2008: 399). 이러한 논의는 교사의 성장은 여러 가지 측면에서 통합적으로 이루어질 때 성취될 수 있음을 의미한다.

그러나 국내의 선행 연구들(강기원, 2006; 강현숙·김대현, 2006; 정미경, 2006; 주형미, 2009)은 다음 세 가지 이유에서 교사의 성장을 다루는데 어려움을 겪는다. 첫째, 선행 연구자들은 현장교사임에도 불구하고, 수업연구대회에 참여한 경험이 없는 외부인이었기 때문에 교사의 내부에서 발생하는 내적 변화를 파악하기에 한계가 있다. 둘째, 반성저널과 같은 지속적인 자료 수집이 이루어지지 못하고 면담과 질문지를 중심으로 한 회상적 연구방법으로 수업연구대회를 통한 교사의 성장 과정을 온전히 담아내지 못하고 있다. 셋째, 수업개선에 초점을 맞추어 교사의 자기 이해의 측면에 대한 논의가 부족하다. 따라서 교사의 신념, 정체성과 같은 보다 근본적인 요소와 교사 성장과의 관련성에 대해 논의하기에 제한적이다. 넷째, 교과와 특성을 고려하지 않고 있어 교과의 특수성을 반영하지 못하고 있다.

따라서 이 글은 한 현장교사의 직접적인 참여경험을 통해서 교사가 자신의 사회과 수업을 어떻게 개선해나가는지 초등 사회과 교사로서 성장하는데 수업연구대회가 가지는 의미에 대해 자문화기술지(Autoethnography)를 통해 이야기하고자 한다. 특히, 이 글은 수업연구대회라는 수업문화 속에서의 개인이 참여하는 과정을 통해 겪는 교사의 내적 변화에 주목하고자 한다. 자문화기술지는 자아의 특성을 드러내는 이야기나 연구자가 텍스트의 한 인물로서 포함되는 이야기를 언급할 때 사용하는 것으로 연구자 자신이 연구 대상 집단의 한 일원이 되어 집단과의 긴밀한 라포속에서 완전한 내부인이 되는 것을 의미한다(Hayano, 1979; 김영천, 2010: 489, 재인용). 자문화기술지는 개인을 둘러싸고 있는 사회문화적인 외적인 측면과 내적인 자아의 내부 모습을 동시에 기술한다는 측면에서 교사에 대한 문화맥락적인 성찰을 통해 자신의 경험을 명료화하게 하고 의미 있게 만들어 줄 것이다.

위와 같은 연구 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 수업연구대회 참여를 통해 교사는 어떤 경험을 하는가? 둘째, 수업연구대회 참여를 통해 교사의 자기 이해, 학생 이해, 사회과 수업과 교육과정에 대한 이해가 어떻게 변화하는가? 셋째, 초등 사회과 교사 성장이라는 측면에서 수업연구대회가 가지는 의미와 한계는 무엇인가?에 대해 논의하고자 한다.

II. 연구방법

이 연구는 수업연구대회 참여자로서의 연구 경험에 대한 자전적 이야기를 활용하는 문화기술지적 탐구인 자문화기술지 연구 방법을 활용한다. 어원적으로 자문화기술지(Autoethnography)는 Auto+ethno+graphy의 결합이다. 이 때 Auto는 개인의 가치, 신념, 이전의 경험은 관련된 자아를 의미한다. Ethno는 개인은 문화적으로 형성되며 사회적으로 구성된다는 측면을 의미한다. Graphy는 내러티브적 기록을 의미한다(Coia&Taylor, 2009: 6-8)는 측면에서 개인과 사회문화적 맥락을 강조한 연구방법이다. 또한 자문화기술지는 우리의 정체성은 문화적으로 형성되는 것이라는 관점에서 출발하며 문화적 렌즈를 통해서 삶을 해석하는데 초점을 맞춘다(Coia&Taylor, 2009: 6). 따라서 자문화기술지는 개인적인 삶의 경험을 거시적인 사회문화적 맥락과 연결시켜 그 의미를 분석하는 연구 방법이다.

자문화기술지는 연구자의 개인적인 기억자료와 자기성찰로 대표되는 개인내부 자료를 강조한다. 개인적인 기억자료와 자기 성찰자료는 반성적 사고 과정을 담고 있으며 연구자 개인의 가치관, 정체성, 인식 등을 담아내는 자료로 최근에 그 가치를 인정받고 있다. 자문화기술지가 비록 자기관찰 자료에 비중을 둘지라도 일반적인 참여관찰을 완전히 배제해서는 안 된다(이동성, 2011: 12). 여기서 일반적인 참여 관찰이란 타자와의 상호작용과 행위, 그리고 사건들을 관찰자의 입장에서 기록하는 것을 말한다.

이에 본 연구에서는 수업연구대회와 관련된 개인적인 기억자료와 성찰자료로서 수업 저널, 수업멘토들과의 상담 내용, 사회과 수업 지도안, 수업연구대회 관련 공문과 계획서를 수집하였다.

수업연구대회 참여 경험에 대한 수업 저널은 일기형식으로 기록을 하였으며 최대한 교사의 생각을 자유롭게 기록하였다. 또한 수업연구대회 참여기간 동안 수업에 대해 계획하고 실행하였으며 나의 사회과 수업에 대한 성찰을 기록하였다. 다음으로 참여관찰 자료로 나의 사회과 지도안과 동영상, 멘토들과의 상담 내용, 학생과의 대화, 학생들 공책에 나타난 수업 소감 등을 수집하였다. 특히 수업 지도안은 본 연구의 교사 저널을 이해하고, 수업 정황을 해석하는 데 도움이 된다. 나의 사회과 수업에 대한 가치와 신념의 변화과정을 객관적으로 관찰할 수 있다는 측면에서 유용한 분석 자료가 된다. 수업연구대회에 참여하면서 계획적으로 멘토를 섭외하고 조언을 구하지는 못했다. 1차와 2차 심사를 준비할 때는 이전의 사회과 연구교사들이 수업 지도안 작성에 대해 조언을 해주었다. 3차 수업 시연은 심사위원들이 교감, 교장, 장학사들로 구성됨으로 본 연구자가 근무하는 학교의 교감, 교장 선생님과 사회과 교수님의 도움을 받았다. 수시로 같은 학년 선생님들께 조언을 구하였다. 멘토들의 조언은 문서화해서 검토하였다. 그 외 참고적으로 교사 개인 자료를 수집하였다. 수집된 교사 개인 자료는 교사의 개인 포트폴리오, 이전의 지도안, 개발한 학습지 등이었다. 이러한 교사 개인 자료는 교사의 정체성을 이해하는 데 중요한 자료가 된다. 교사의 개인적인 맥락과 수업 반성과의 관계를 해석하는 데 유용하다.

본 연구에서는 교육연구대회 참여 과정에는 나의 기억자료와 수업 반성이 포함된 수업 저널, 연구대회 관련 자료를 수집한 후 그것들의 의미를 해석하고 분석하였다. 먼저 나는 나의 기억자료와 수업 저널을 참여 경험 과정에 따라 시간적 순서로 배열한 후, 중요도에 따라 의미를 부여하고 코딩하여 주제를 발견하였다. 그 외 수집된 자료는 기억자료와 수업저널의 타당성을 확보해 줄 자료로 활용하였다.

자료의 분석은 Kroll(2012: 85-86)의 교사 성장 변인을 활용하였다. Kroll은 교사의 성장을 위한 학습은 자신에 대해 아는 것, 학생들에 대해 아는 것, 교육과정과 수업의 세 가지 측면에서 이루어진다는 점을 강조하였다. 자기 이해 측면에서의 분석은 교사의 정체성에 대한 딜레마를 분석하였다. 학생 이해는 수업 연구대회 참여과정 속에서 교사와 학생 간에 생각의 차이로 발생하는 갈등과 딜레마 내용을 분석하였다. 수업과 교육과정 이해는 수업 구성과 교육과정 재구성 과정에서 발생하는 딜레마와 관련된 내용을 중심으로 분석하였다.

III. 연구결과 및 논의

이 장에서는 그동안 수업연구대회 참여자 경험을 자기 이해의 측면에서 사회과 교사정체성의 딜레마, 학생 이해의 측면에서 학생과 교사의 좋은 사회과 수업에 대한 딜레마, 수업과 교육과정 이해의 측면에서 수

업구성의 딜레마 세 가지 측면에서 논의하고자 한다.

1. 교사 이해: 사회과 교사정체성의 딜레마

1) 설치자로서의 교사 VS 설계자로서의 교사

여기서는 교사가 수업연구대회에 참여하게 된 동기와 지속적인 과정에서의 내적 갈등을 이야기함으로써 수업연구대회 참여 경험에서 교사의 자기 이해의 과정에 대해 이야기하고자 한다. 그리고 연구자가 수업연구대회 참여경험을 자기 이해의 측면에서 겪게 된 딜레마를 '설치자로서의 교사'와 '설계가로서의 교사'라는 초등 사회과 교사 정체성의 양면적인 측면에서 회고하고자 한다.

나는 기계적으로 수업 지도안 짜는 연습을 한 달 가량 하게 되었다. 수업이 마치며 지도서를 보고 차시별로 수업모형을 설정한 후, (도입)-(전개)-(정리)의 활동으로 내용을 간략하게 구성하여 노트에 정리하였다. 그리고 그것을 토대로 100분 안에 지도안 양식에 맞게 지도안을 짜는 연습을 하였다. 타이머를 설정하여 줄을 긋고, 단원명과 학습목표를 적고, 교수학습안 내용을 기록하고 학습 요항과 시간을 기록하였다. 각 단계별로 시간이 얼마나 소모되는지 확인하고 최대한 시간을 절약하기 위해 고군분투하였다.(2013.3.29. 수업저널)

나의 수업 실천을 향상시키고 실천적 지식을 표상하는 과정으로 참가한 수업연구대회는 내가 기대한 것과는 다른 기계적 수업기술을 보여주는 대회처럼 느껴졌다. 이러한 일련의 과정은 기계적인 지도안 짜는 과정으로 보다 질 높은 사회과 수업을 구성하는 것은 아니지만 통과하기 위해서는 받아들일 수밖에 없었다. 그러나 나의 노력에도 불구하고 나는 1차 시험에서 떨어지고 말았다. 문제는 수업지도안 작성 당일 100분 안에 지도안을 다 작성하지 못하였기 때문이다. 다른 교사들이 시험지를 받자마자 일목요연하게 지도안을 써 내려가는 연필 소리에 그만 긴장이 되어 평가부분에 대한 내용을 부족하게 마무리하여 제출하게 되었고 1차 탈락이라는 결과를 받아야 했다.

나는 다음 해에 다시 6학년을 맡았다. 내가 6학년을 다시 맡은 것은 2013년도에 한 번 수업을 한 학년이라 수업 지도안을 짜거나 수업을 보여주기가 더 쉬울 것 같았기 때문이다. 1년의 경험을 토대로 이번에는 각 차시별로 수업 안을 작성하지 않았다. 사회과 대표적인 수업 모형을 설정하고 수업 모형별로 한 두 가지 주제만 정확하게 작성하고 연습하였다. 수업 활동이 어렵지 않고 학생들이 재미있어 할 만한 내용으로 구성하려고 노력하여 2014년도는 2년의 노력 끝에 나는 수업연구대회 1차와 2차에 합격하게 되었다.

3차 심사는 2학기가 시작되면서 시작되었다. 1차 심사 발표 후, 2차 심사까지 시간적 여유가 한 달 정도로 많지 않았지만 3차 심사까지는 석 달 정도의 시간적 여유가 있었다. 그리고 이 수업은 심사 위원들이 직접 교실을 방문하는 것으로 준비가 많이 필요한 과정이었다.

3차 심사 때는 2차 심사와 다르게 나만의 수업을 보여주기로 결심하였다. 심사위원들은 수업 시작 5분 전에 들어와서 수업을 관찰한 후, 수업이 끝나자 바로 돌아갔다. 수업 심사위원들은 주어진 한 차시의 40분 수업만 보고 돌아갔다. 나는 크게 실망하였다. 수업이 끝났다고 주변에서는 좋겠다고 하지만 나는 크게 울고 싶어졌다. 내 수업을 그들의 잣대로 평가받는 것도 속상했고, 사회과에 관심이 없는 타교과 심사위원 2명이 심사위원으로 나온 것도 속상하고, 나의 목소리를 심사위원들에게 전달한

기회조차 주어지지 않은 것에 속상했다. (2014.10.28. 수업저널)

3차 수업 심사 후, 한 동안 수업에 대한 자신감이 사라졌다. 수업에 대해 나는 기술이 부족하고 부족한 존재처럼 느껴졌고 나 자신이 부끄럽게만 느껴졌다. 나는 3차 수업에서 나만의 수업을 준비해서 보여주는 데 큰 의미를 가졌다. 그러나 심사위원들은 수업 구성과정과 맥락보다 한 시간에 드러나는 수업 기술적인 측면에 관심을 가지고 있었다. 현실적으로 40분의 한 차시 수업으로 그 수업의 의미를 파악할 수 있을지 의문이 들었다. 심사위원들은 그날 당일 학교 현장에 와서 지도안을 받는다. 그리고 주어진 40분의 수업을 관찰한 후, 다른 수업 심사를 위해 급히 교실을 나간다. 이러한 상황에서 현 평가과정은 교사가 수업과 관련하여 갖고 있는 고민과 갈등, 교사의 인식체계, 사회와 수업에 대한 신념과 가치를 파악하는 것에 한계를 가지고 있다. 수업은 교사의 가치와 신념의 실천(유정애·오수학, 2012: 49)이라는 측면에서 교사의 가치와 신념에 대한 이해는 사회과 수업을 이해하는데 중요하다. 또한 수업은 학생들의 의미 있는 학습을 가능하게 할 때 그 의미를 가진다는 측면에서 학생들에게 의미를 확인하기 위해서는 학생들의 눈으로 수업을 바라보고 평가하는 작업이 필요하다.

설계자로서 교사는 학교교육을 적극적으로 구성하고 개발하며 설계하는 사람이다(소경희, 2003: 90). 교사가 갖추어야 할 가장 중요한 자질은 교육과정과 수업의 내용을 설계하고 반성하는 것이다. 반성적 실천을 통해 교사는 끊임없이 자신을 되돌아보며 수업을 개선하고 발전시켜 나간다. 반면, 설치가로서의 교사는 교육부에서 또는 교육청에서 제시하는 화두인 주제를 교실에 설치하고 실천하는 것이다. 이때는 재구성의 방향과 교사의 가치와 신념보다 '얼마나 효율적으로 교실에 설치하였는가?'와 같은 '효율성'이 중요한 평가의 기준이 된다.

내가 3차 심사에서 좋은 평을 받지 못한 것은 현재의 화두인 '협력'을 위한 전략이 수업에 잘 나타나지 않았으며 수업 실적물과 학습 자료, 학생 지도 등이 평범하였기 때문이었다. 그 날 수업이 나도 만족스럽지는 않지만 '왜 그런 수업을 설계했는지'에 대해서 심사위원들이 전혀 관심을 가지지 않고 수업의 기술적인 측면만을 평가의 대상으로 삼고 있다는데 적잖아 실망하였다(2014. 10.28. 수업저널).

즉, 교육청에게 제시한 주제를 잘 해결했는지, 주어진 형식에 맞게 수업 지도안을 효과적으로 작성하는지, 주어진 시간 안에 수업을 마무리하는지, 학생들이 잘 훈련되어 있는지, 공책 정리는 잘 되어 있는지와 같은 설치가로서의 측면을 더 강조하고 있었다. 강기원(2006: 236)의 연구에서 수업 연구대회 참가 교사들이 수업 중 예기치 않는 문제를 해결하기 위한 방법으로 예행 연습을 통해서 학생들의 참여도와 학습 결과를 높이는 교사 역할을 중요하게 생각하는 것도 동일한 의미일 것이다.

수업전문성은 수업을 실행하는 과정 자체뿐만 아니라 수업을 설계하는 전 과정에서 논의되어야 한다. 왜냐하면 교사는 단순히 개발자의 의도를 충실히 전달하는 '설치자' 또는 '우편배달부'라기보다 학교수준에서 이를 재구성할 수 있는 현장전문가이다(김지선, 2011: 190).

수업의 전체적인 짜임과 내용보다 한 시간에 수업을 얼마나 계획대로 잘 이끌어나가는 것이 교사의 중요한 자질이다. 사회과 수업의 전문성 기준은 수업의 목표, 내용과 관련하여 '왜', '어떻게'라는 물음을 중시하는 교사의 인식에 있다고 할 수 있다(홍미화, 2006: 112). 교사의 수업을 개선하려면 자신이 왜 그렇게 수

업을 했는지를 탐구하고 설명할 수 있어야 한다(김병수, 2012: 27). 따라서 진정한 사회과 수업 전문가를 가리는 대회에서 기술적인 측면이 지나치게 강조되는 것은 경계해야 할 것이다. 결과적으로 수업 기술적 차원의 실천보다는 사회과 수업의 본질과 관련된 숙고의 자세와 교사 나름의 사회과 교육관을 형성하는 과정이 요구된다.

2. 학생 이해: 흥미에 대한 딜레마

1) 내적 흥미 VS 외적 흥미

학생간 상호작용 평가는 교사 학생 간, 학생-학생간 발표, 토론, 발언 등의 적극성 수행 여부와 학생 개인의 정의적 능력(도전의식, 성취동기, 자존감 높이기, 책임감 등)발휘 여부를 중심으로 본다. 또한 교사와 학생간, 학생과 학생간의 서로의 말에 귀를 기울이며 사고와 감정을 교류하는 학습 분위기를 조성하는데 주안점을 둔다(대구광역시교육청, 2014: 6). 따라서 학생들의 상호작용을 위해 교사는 관심을 가지고 학생들을 적극적으로 참여시키려고 노력한다.

학기 초에 교과 선호도를 조사하면 사회과는 항상 하위에 위치한다. 올해도 변함없이 학생들은 사회과를 가장 싫어하는 과목으로 선정하였다. 학생들이 사회과를 싫어하는 이유는 사회과를 지식 전달 중심으로 배웠기 때문이다. 그래서 활동 중심으로 수업을 진행하면 학기말에는 분명 사회과를 좋아할 것이라고 생각하였다. 그래서 나는 6학년 1학기 한국지리 내용부터 활동중심으로 재구성하여 적용하였다.

나는 초등학교에서의 사회과 수업의 정체성은 '본질적인 활동 중심'이어야 한다고 생각한다. 민주시민으로 갖추어야 할 지식, 기능, 태도와 같은 다양한 자질은 활동을 중심으로 배워 학생들에게 내적으로 체화되어야 한다.

그러나 내가 생각하는 이상적인 사회과 수업에 대해 학생들은 별다른 관심이 없었다. 사회과 수업은 그저 재미없는 수업이며 지루할 뿐이었다. 교과서로 공부하는 것보다 선생님이 제시한 활동들이 재미있기는 하지만 학생들의 눈높이에 맞지 않았다. 무엇이 문제일까? 분명 지난해에는 학생들의 반응이 좋았고, 예전에는 학생들이 활동에 몰두하여 화장실 가는 것도 잊을 정도였는데... 왜 올해 6학년은 내가 기대한 것 이하의 반응을 보이는 걸까?

활동이 재미있을 때도 있지만 저는 이야기나 동영상에 더 좋아요. 그냥 이야기를 들려주거나 관련된 동영상 보여주세요. 도덕 선생님처럼 옛날이야기 들려줘도 좋아요. 선생님 사회 수업보다 부담임 선생님 도덕 수업이 더 재미있어요.(A학생과의 대화자료)

3차 수업 심사를 앞두고, 한참 활동 수업을 진행할 때, 우리 반 학생이 나에게 해 준 이야기에 나는 충격을 받았다. 모든 학생들이 내 사회과 수업을 좋아하고 수업에 적극적으로 참여할 거라는 것은 나의 착각이었다. 여전히 학생들은 역할놀이, 현장학습, 편지쓰기, 그림으로 완성하기와 같은 활동들에 흥미를 가졌고 면담하기, 지도그리기, 통계내기와 같은 활동들은 어려워하고 지루해했다. 2학기가 다 되어서는 학생들이 수업이 재미있다고 이야기하곤 했지만 내가 바라는 사회과 수업과 학생들이 바라는 사회과 수업이 달랐으며 사회과 수업에 대한 목적이 일치하지 않았다.

교실은 하나의 교육 공동체이다. 교육공동체의 사회과 교육 목표가 일치하지 않음으로 학생들이 교사의

수업 방향에 적극적으로 참여하지 못하고 주변인으로 머물게 되었다.

초등학교에서의 사회과 수업 구성의 큰 작용점은 학생들과의 상호작용이었다. 타의적이긴 하지만 학생들에 대해 관심을 가지고 학생들을 수업에 적극적으로 참여시키려고 노력하는 과정을 통해 학생들의 심리적 특성에 대한 이해도가 향상되었다. 학생들의 적극적 참여를 위해서는 사회과 수업에 대한 합의가 필요하였다. 사회과 교육적 맥락에서의 수업뿐만 아니라 학생들의 심리적 측면을 고려하여 그들이 원하고 바라는 수업, 학생들의 눈높이에 맞는 수업을 구성할 필요가 있다. 특히, 부진아의 학습 참여도에 관심을 가지고 학생 개인차를 고려한 지도법과 학생들의 다양한 생각을 수업에 적용하려는 마음과 자세를 가지게 되었다.

좋은 사회과 수업에 대한 교사와 학생간의 불일치는 학생들의 사회과 수업 참여도를 낮추는 결과를 가지고 왔다. 수업연구대회는 학생들의 적극적인 참여를 전제하고 있었다. 교사의 사회과 교육에 대한 이상은 수업 실천에도 반영되었으며 교사의 가치에 동의하지 못하는 학생들은 사회과 수업에 소극적으로 참여하는 결과를 가지고 왔다. 수업연구대회는 교사가 학생들의 적극적 참여를 유도하기 위해 학생들의 요구를 반영하는 계기가 되었다.

3. 수업과 교육과정 이해 : 사회과 수업구성의 딜레마

1) 창의적 수업 VS 전형적 수업

사회과 수업연구대회 참여 경험에서 사회과 수업과 교육과정과 관련된 중요한 딜레마는 보여주기식 수업을 해야 하는가의 문제였다. '사회과 공개수업=조사학습수업'이라는 전형성이 교사들 사이에 내재되어 있었다. 우수 수업은 개별 수업마다 전개되는 방식에 다양한 차이가 존재하지만 상당한 정도의 전형성을 가지고 있다(이혁규, 2009: 120). 이러한 전형성은 사회과 공개수업에서도 드러나는데 사회과 공개수업은 학생 중심의 수업으로 이루어진다. 학생들은 수업 전 상당한 분량의 내용을 조사하고, 조사한 내용을 보고서로 작성하며 모둠별로 정리한 후 발표를 하는 순서로 진행된다.

다시 2차 수업 주제를 찾기 시작하였다. 2차 수업 주제로 우리 생활 주변의 환경오염을 하기로 결정하였다. 보다 국가적이고 세계적인 차원에서 환경오염 문제를 다루어야 하지만 학생들의 수준을 고려할 때 그것은 힘들 것 같다. 그래서 생활 주변의 환경오염 주제를 다룰 생각이다. 먼저 학생들에게 생활 주변의 환경오염 사진을 휴대폰으로 찍어 오게 하였다. 그리고 그것을 출력하여 환경오염지도를 만들었다. 주변 사람들을 면담하여 환경오염 피해 사례를 조사하여 환경오염의 심각성을 이해하도록 하였다. 실제 수업 촬영을 앞두고 비슷한 활동을 해 보았다. 그런데 시간이 80분이나 걸렸다. 나는 주어진 시간 안에 활동을 마무리 못 하는 것을 학생들의 능력의 문제라고 생각하고 유사한 활동을 반복 하면서 학생들이 주어진 시간 안에 활동을 끝내도록 훈련하였다. 동일한 패턴의 수업을 반복하다가 문득, 내가 무엇을 하고 있나는 생각이 들었다. 일상의 나의 수업을 보여주어야 하는 것이 아닌가? 이렇게 까지 해야 하는가?(2014.5.23. 수업저널)

수업연구대회를 준비하면서 힘든 것 중 하나가 전형화 된 수업을 설계하고 적용해야 한다는 것이다. 사회과의 대표적인 수업모형인 탐구수업, 의사결정수업, 문제해결수업은 그 절차 그대로 따라 수업하기에는 교사와 학생들의 준비가 많이 필요하였다. 또한 심사과정에서 탐구의 전 과정을 한 차시에 보여주려면 시간이 부족하기 때문에 학생들을 훈련시키고 연습을 하여야 했다. 그러나 연구대회 참가수업은 이러한 과정

을 보여주기 수업으로 전형화 되어 있어서 그 틀을 벗어나기에 어려움이 많았다.

연구대회용 수업의 전형적 모습은 그것이 이미 하나의 모델처럼 존재하는 것도 문제지만 일반적 사회과 수업의 문제를 해결하는데 도움이 되지 않는다는 것이 더 문제이다. 강기원(2006: 242)도 수업연구대회에서 1등급 입상 교사가 한 차시의 공개 수업에서 좋은 평가를 받았다고 해서 같은 수준의 수업을 지속적으로 수행할 수 있는지에 대해 의문을 제기하면서 수업연구대회의 문제점으로 교사의 일상적 삶이 반영되지 못한 것을 지적하였다. 수업연구용 수업의 전형적 형태는 교사들의 창의적 수업 설계를 어렵게 만든다. 또한 우리가 처한 사회과 수업 교육 맥락을 반영하지 못한 탈맥락적 수업으로 일상적 사회과 수업의 문제점을 해결하는데 한계를 가질 수밖에 없다. 이러한 측면에서 수업연구대회는 우수 교사의 수업 기술과 전략의 발굴을 통한 수업 문제 해결이라는 의도에도 불구하고 하교 현장으로부터 충분한 호응과 공감대를 형성하지 못하고 있다(김병수·김남수·신지혜, 210: 187).

2) 교과 중심 수업 VS 학생 중심 수업

나는 수업을 총체적으로 바라보아야 한다는 신념을 가지고 있었다. 그래서 절차적으로 접근하는 수업에 반감을 가지고 있었다. 학생들의 사고 과정에 따라 수업 절차와 방법은 매우 가변적이다. 수업은 교사와 학생들간의 상호작용적이며 즉흥적인 요소가 강하기 때문이다. 그래서 수업의 주제에 따라 학생들의 협력이 필요한 수업, 개념의 정확한 이해가 필요한 수업, 수준별 지도가 필요한 수업 등 다양한 수업 양상이 존재한다. 그런데 나의 신념과는 다르게 수업연구대회에서의 수업은 분절적인 모습을 가지고 있다. 수업을 각 세부요소로 분절하고 그 부분을 평가한 후, 수업을 이해하는 방식이었다. 수업의 전체적인 모습과 그 속에서의 학생들의 배움에 대한 관심보다 평가 준거가 충실히 수업에 있는가에 초점을 맞추게 되면서 나만의 독창적인 수업 구성보다 기존의 지도안을 토대로 평가 요소를 충실히 반영하고 선배 교사들의 지도안 작성 요령을 숙지하기 위해 노력하였다.

수업 대회를 위한 연수에서는 시교육청 담당 장학사의 행정적인 안내와 선배교사들의 지도안 작성 방법에 대한 안내가 이루어졌다. 지도안 작성 방법은 지도안 짜는 기술과 1차 수업의 심사기준을 지도안에 구현하는 방법을 알려주는 것이 추가 되었다. 그리고 각 교과별로 멘토와 함께 지도안을 검토하였다. 지도안 검토는 내가 짠 지도안을 보여주며 해당 교과 멘토들(수업연구대회 1등급 수상자)이 지도안을 검토하고 조언하는 과정을 통해 이루어졌다. 연수의 쟁점은 수업 평가 기준안을 지도안에 구현하는 방법에 초점이 맞추어졌다. 각 평가 요소별로 점수가 배분되어 있기 때문에 한 부분이라고 빠지면 그 해당 항목 점수는 0점으로 처리되어 아무리 좋은 내용의 지도안이라도 평가 항목이 하나라도 누락되면 안 된다는 것이다.

또한 2차 심사를 통과하여 3차 대상자로 선정되자 학교에서 수업심사를 위한 지원을 해 주었다. 수업연구대회 등급이 3차 대상자부터 부여되기 때문에 1,2차 심사는 예선대회의 성격이 강했다. 가장 중요한 것은 3차 심사였기 때문에 3차 심사를 한 달쯤 앞 둔 시점에서 교장 선생님이 멘토를 정해서 지도를 받기를 권하셨다. 그리고 다른 반을 대상으로 수업하도록 권유하셨다. 멘토 선생님께 지도를 받는 것도 선생님께 수업을 보여드리는 것도 나에게는 모두 부담으로 다가왔다. 그러나 3차 심사위원들은 교감, 교장, 장학사 등 교장 선생님과 경력이 비슷하기 때문에 학교 행정가의 눈으로 내 수업을 평가받을 필요를 절감하고 있었던 터라 나는 학교의 제안을 받아들였다.

동기유발을 할 때 교사의 말투와 행동이 중요하다. 그 학생들과 눈을 맞추고 말의 높낮이를 조절해라. 포인트를 주면서 말을 하면 학생들이 보다 귀담아 듣게 된다. 그리고 잘 하는 학생이 있으면 좀 더 오버해서 크게 칭찬해 줘라. “와, ○○야 참 좋은 생각을 했구나.” 와 같이. 정선생 수업은 다소 밋밋하다. 학생들을 수업에 끌어들이는 가장 큰 자료는 교사의 말과 행동이다(선생님, 2014.10.10 수업자널).

처음에는 그런 기술적인 측면이 필요한지에 대한 의문이 들었다. 그런데 학생들에게 교사의 감정을 느끼게 하고 말투에 강약을 조절하니 학생들이 보다 집중을 잘하고 수업이 역동적으로 바뀌는 것을 느꼈다. 평소에는 감정 표현을 최대한 자제하는데 오히려 그런 나의 태도가 수업 분위기를 지루하게 만드는 동인이 됨을 깨닫게 되었다.

최종 3차 수업을 준비하면서 집중적으로 멘토링을 많이 받기 시작하였다. 멘토링은 사회과 수업연구교사, 교감, 교장 선생님, 사전 수업을 참관한 동학년 선생님들이었다. 수업과 관련한 조언 중 대부분은 방법과 수업 기법에 관한 것으로 내용에 대한 논의는 부족하였다. 초등학교 학습 내용에 대한 충분한 탐구 없이 흥미 유발을 위한 기법만을 추구하는 것은 사회과 수업의 문제라 할 수 있다. 학교 사회과 수업을 구성할 때, 교사들은 교과서에 제시된 내용보다는 그 내용을 어떻게 가르칠 것인가에 대해 고민한다. 지나치게 내용요소만을 중요시하는 것도 문제이지만 사회과 교육의 목적과 내용에 대한 검토 없이 가르치는 방법과 기술에 대한 고민만 이루어지는 것도 문제이다. 내용만 강조하면 학생들이 흥미를 잃을 수 있으며 방법만 강조하면 학생들이 배워야 할 것을 제대로 배우지 못하게 된다.

사회과 수업 구성에서 사회과 교육과정은 사회과 수업 내용을 구성하는 가장 강력한 기제이며, 학습자요인은 사회과 수업 방법을 구성하는 가장 강력한 기제이다(홍미화, 2012: 96). 따라서 좋은 사회과 수업 구성은 교육과정과 학생 측면을 고려하여 내용과 방법의 균형적인 조화를 통해서 가능할 일일 것이다. 사회과 수업의 차별성은 사회과 교육의 본질에 기초함으로써 사회과 본질에 토대한 사회과 수업 실천이 가능하도록 해야 한다.

V. 결론 및 제언

자문화기술지로서의 나는 한 교사의 수업연구대회 참여 경험에서 발생하는 내적 갈등과 딜레마를 교사 이해, 학생 이해, 교육과정과 수업 이해의 세 측면에서 살펴보았다.

나는 수업연구대회는 참여경험을 통해 수업내용/방법/평가의 일관성을 배우고 기본 학습 훈련 과정을 익혔으며 학생의 심리적 특징에 대해 관심을 가지게 되었으며 동료와의 협의를 통해서 수업을 재구성하는 경험을 통해 성장의 의미를 배우게 되었다. 그러나 교사에 대한 기계적 접근, 정형화된 틀 속에 수업 맞추기, 보여주기 수업을 위한 고된 연습 과정을 경험하였다.

이러한 연구결과에 토대하여 사회과 교사로 성장하기 위한 통로로 수업연구대회에 대한 몇 가지 아이디어를 제안해 보고자 한다.

첫째, 수업연구대회는 수업교사의 사회과 수업에 대한 방향성을 존중하고 사회과 교사의 수업 전문성을

‘설치’의 관점에서 ‘설계’의 관점으로 접근해야 한다. 사회과 교사는 교과지식을 갖추어야 하고 국가적 차원의 교육과정을 실행해야 할 의무를 가지고 있다. 하지만 ‘어떻게’에서 ‘왜’라는 측면에서 사회과 교육을 바라볼 수 있어야 한다. 분명 수업연구대회 참여 경험은 교사의 사회과 수업 기술을 향상시키는데 도움을 주었다. 사회과 수업은 다양한 가치 속에서 교사에게 의미가 있는 가치를 가르치는 교과로 다른 교과보다 교사의 가치가 중요한 수업 구성 맥락이 된다. 따라서 사회과 수업 전문가는 ‘어떻게’라는 기계적인 측면에서의 수업 기술뿐만 아니라 ‘왜’라는 질문에 대답할 수 있는 수업 전문가를 양성하고 발굴해야 한다. 이를 통해서 사회과 교사도 자기를 이해하고 정체성을 형성할 수 있도록 하여야 한다. 특히, 교사가 스스로를 자기 이해를 위한 방법이 구현되어야 한다. 교사의 자기 소개서 작성, 반성적 저널 쓰기, 수업 동영상 분석, 비판적 멘토들과의 만남 과정을 기록하는 등 제도적으로 보완할 필요가 있다.

둘째, 사회과 수업을 구성할 때, 수업은 교과적 측면과 학생의 측면이 균형 있게 설계되어야 한다. 수업 전문성은 교과 내용, 학습자, 교수 기법에 대한 해박한 지식에서 나오며 교수 방법이 근거하고 있는 이론적 배경에 대한 이해도 필요하다(유종열, 2007: 110). 수업연구대회는 학생들의 적극적인 참여와 교과의 내재적 특성 반영을 전제로 하기 때문에 교사의 교과와 학생에 대한 관심을 증가시키는 중요한 요인이 되었다. 그러나 초등의 맥락상 수업 구성의 논리가 교과보다 학생에 맞추어질 가능성이 많았다. 교과의 논리와 학생의 심리적 특성이 균형 있게 반영된 수업을 구성할 수 있는 여건을 마련해 주어야 한다.

셋째, 교사의 일상적 수업에 대한 평가가 이루어져야 한다. 보여주기식 수업을 통해 평소에 하기 어려운 수업을 교사와 학생이 경험해보는 것도 의미를 가질 수 있지만 좋은 사회과 수업의 확산이라는 측면에서 일상적인 좋은 사회과 수업이 많이 개발되고 발굴되어야 한다. 이를 위해서 교사들의 일상적 수업 과정을 반성적 저널로 작성하여 수업 일지를 자료화하도록 해야 한다.

넷째, 사회과 수업을 총체적으로 평가하여야 한다. 가치 중심적이고 복잡한 사회과 수업은 단편적인 수업평가의 기준으로 수업 자체가 담고 있는 의미를 해석해내기가 어렵다. 평가 준거를 세밀하게 분화하여 관련된 요소가 있다 없느냐와 같은 이분법적인 접근보다 수업의 방향성을 총체적으로 살펴 사회과 수업의 의미해석의 가능성을 남겨두어야 한다. 이를 위해 수업의 맥락을 이해하도록 하여야 한다. 수업이 이루어지는 맥락은 매우 다양하며 수업이 이루어지는 상황적 다양성을 고려하면서 수업의 의미를 다양한 관점에서 이해하려는 노력이 필요하다. 수업에 대한 평가는 결국 학생들의 학습을 통해 의미를 만들어내는 과정이다. 따라서 학생들에게 의미 있는 수업인정 대한 확신이 필요하며 이를 위해서 교사, 아동에 대한 면담이 필요하다. 교사, 학생과의 사후 면담을 통해서도 수업만으로는 이해할 수 없는 부분에 대한 의미를 확인하는 등의 수업의 맥락을 확인, 검토하는 작업을 할 수 있다(김병수·김남수·신지혜, 2010: 209).

또한 좋은 수업을 발굴하기 위해서는 수업 평가적 관점에서 벗어나 수업 비평적 관점을 적용해야 한다. 수업비평은 교사와 학생들이 함께 구성해 가는 수업 현상을 하나의 분석텍스트로 하여 수업 활동의 과학성과 예술성, 수업 참여자의 의도와 연행, 교과와 사회적 맥락 등을 종합적으로 고려한 것(이혁규, 2007: 181)으로 다양한 측면에서 수업을 이해하는데 도움이 된다.

수업연구대회는 교사의 교과 수업전문성을 높이는 중요한 과정이다. 그 운영과정에서 가지는 한계점을 잘 이해하고 수업전문성 향상이라는 본래의 목적을 달성하기 위해서 노력한다면 수업연구대회는 우수한 초등 사회과 수업 발굴과 초등사회과 교사들을 양성하는 중요한 동인으로 자리매김 할 것이다.

< 참고 문헌 >

- 대구광역시교육청(2014). 제29회 초등교사 수업발표대회 추진 계획.
- 강기원(2006). 수업연구발표대회에 관한 질적 사례 연구. **사회과 교육**, 45(3), 227-250.
- 강현숙·김대현(2006). 수업연구대회에서 교사 체험의 의미. **교육사상연구**, 19, 1-21.
- 김병수(2012). 수업 사례 공모전에 응모한 자기 수업이야기탐색. **한국초등국어교육**, 49, 1-31.
- 김병수·김남수·신지혜(2011). 수업 사례 공모전의 평가 기준에 관한 연구. **교육연구**, 52, 185-223.
- 김숙자·김현정·변선주(2008). 유치원 초임교사 소모임에서 나타난 교사 발달 과정. **열린유아교육연구**, 13(1), 397-423.
- 김영천(2010). **질적연구방법론Ⅲ**. 서울: 아카데미프레스
- 김지선(2011). 수업반성을 통한 교육과정 실행가로서의 교사에 관한 연구. **교육과정연구**, 29(1), 187-208.
- 소경희(2003). 교사전문성 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. **교육과정 연구**, 21(4), 77-96.
- 유정학·오수학 공역(2012). **교육과 셀프 연구**. 서울: 대한미디어. Samaras, A. P. & Freese, A. R. *Self-Study of Teaching Practices*. New-York: Peter Lang Publishing, Inc.
- 유종열(2007). 사회과 교사의 수업 전문성 향상을 위한 수업 장학에 관한 연구. **사회과교육연구**, 14(3), 109-130.
- 이동성(2011). 자문화기술지의 이론적 관점과 방법론적 특성에 대한 고찰. **열린교육연구**, 19(4), 1-27.
- 이혁규(2007). **수업, 비평을 만나다**. 서울: 우리교육.
- _____(2009). 수업연구대회에 말 걸기. **우리교육**, 9월호, 118-124.
- 정미경(2008). 대구광역시 초등실과 수업연구교사의 실태에 관한 연구. **한국실과교육학회지**, 22(1), 43-71.
- 주형미(2009). 초·중등 영어수업개선 활성화를 위한 영어수업개선 연구대회 분석 및 개선방안. **영어교육연구**, 21(3), 285-309.
- 최인교(2010). 수업연구발표대회가 나에게 준 선물, **부산과학**. 15. 87-94.
- 홍미화(2007). 초등학교 저경력 교사의 수업 읽기를 통한 사회과 수업 전문성 소고. **사회과 교육**, 46(4), 91-116.
- _____(2012). 초등교사의 사회과 교실 수업 구성에 대한 연구. **사회과교육연구**, 19(2). 83-97.
- Coia, L. & Taylor, M.(2009). Co/Autoethnography: Exploring Our Teaching Selves Collaboratively. In Tidwell et al.(eds). *Research Methods for the Self-study of Practice* Springer. 3-16.
- Kroll, L. R.(2012). *Self-study and inquiry into Practice*. London and New York: Routledge.