

한국사회교과교육학회
2016년 연차학술대회

주제: 사회과교육, 위기의 시대에 길을 찾다

- 일시 : 2016년 1월 20일(수) 10:00~17:30
- 장소 : 한국교원대학교 융합과학관 / 종합교육관
- 주최 : 한국사회교과교육학회
한국교원대학교 사회과학교육연구소
한국교원대학교 일반사회교육과

韓國社會教科教育學會

The Korean Association for the Social Studies Education



사회과교육, 위기의 시대에 길을 찾다

목 차

□ 01 조강연

- <조강연 1> 사회과교육의 당면 과제: 정치적 올바름 논쟁을 중심으로
이종일(대구교대) 1
- <조강연 2> 위기에 처한 한국 사회과교육: 진단과 처방
정호범(진주교대) 21

□ 1분과 발표

- 21세기 트렌드와 민주시민교육의 방향
김용찬(경인교대) 37
- 자본주의 시대, 민주주의 위기와 시민교육의 대응 방안
장원순(공주교대) 49
- 사회과 시민교육에서 인간안보의 의미
김용신(서울교대) 59
- 사회과 예비교사의 다문화 교육에 대한 인식 유형과 인구통계변인과
다문화주의 태도에 따른 차이
강운선(대구대) · 김중혜(대구대 강사) 69

□ 2분과 발표

- 미국 초등 사회 교과서 구성체제 분석
김세훈(동두천초) 79
- 쟁점 중심 사회과 교과서를 어떻게 개발할 것인가?: 하버드 공공 쟁점
시리즈의 단위 분석
배영민(경북대 강사) 99
- 한국의 여행지리와 중국의 관광지리 교육과정 비교
강창숙(중북대) 133
- 「人權」記述からみた日本の市民性教育の起点と変遷 東京書籍版初
等社会科教科書の「基本的人權」と「環境」の記述の分析をもとに
福田 喜彦(愛媛大学) 147
- 「인권」기술로부터 본 일본의 시민성 교육의 기점과 변천: 도쿄 서적판 초등
사회과 교과서의 「기본적 인권」과 「환경」 관련 기술의 분석을 바탕으로
후쿠다 요시히코(에히메대학) 161



사회과교육, 위기의 시대에 길을 찾다

□ 3분과 발표

- 초등학교 3학년 지역화 교과서 구성 체제에 대한 비판적 고찰: 경기도 25개 지역의 교과서를 중심으로
허영훈(안성현매초) 175
- 중학교 사회과부도 외형 체제와 내용체계 비교 분석
박지은(충북대대학원) · 강창숙(충북대) 205
- 가족에 대한 초등학생의 인식과 교과서 서술 특성: 반편견(Anti-bias) 교육의 관점에서
이선영(제주한동초) 217
- 수업 비평에서 문화적 다양성 적용 방법 탐색: 교실 상호작용을 중심으로
전희옥(청주교대 전-연구원) 231

□ 4분과 발표

- 사회과 수업전문성에 관한 초등교사의 인식
류상환(대구대전초) · 남상준(한국교원대) 247
- 연극사회학의 관점에서 본 사회과교육의 실천 원리
박성준(인천서면초) · 남상준(한국교원대) 255
- 장독대와 김치냉장고: 사회과 수업에 대한 생태비평
이현진(안동영남초) 269

□ 5분과 발표

- 사회과 수업구성에서 틈의 존재론적 의미: 학생의 수업 구성을 중심으로
송하인(광주수완초) 283
- 사회과 지식생산적 글쓰기의 의미와 유형, 지도 원리 탐색: 초등 사회과 글쓰기를 중심으로
배영호(서울영동초) 297
- 학교협동조합 활동을 통한 학생조합원의 역량 변화에 대한 연구: Sen의 역량접근법을 중심으로
신민하(시흥은행고) 315
- 하브루타의 사회과교육적 의미와 적용에 관한 탐색
서윤주(서울등촌중) 327

사회과교육, 위기의 시대에 길을 찾다

□ 6분과 발표

- 민주시민성으로서 공동체의식 함양을 위한 사회과 수업 방안
김지현(천안여중) 345
- 역사대화에 의한 초등 역사 인과관계 학습모형 개발
나미란(대전대룡초) 365
- 패러디(Parody) 활용을 통한 사회참여학습 지도 방안
이종구(광주교대부설초) 387

□ 7분과 발표

- 5·18민주화운동에 대한 지역별 학생의 인식비교
이해영(한국교육과정평가원) 401
- 사회과 학습에 나타난 중학교 학생들의 인지적 어려움
이선영(서울석관중) 423
- 초등학생의 사회교과서 역사용어 이해 양상: 기초어휘와 사고도구어를 중심으로
이연진(광주선창초) 437
- 새터민 1.5세대의 자아정체성 형성에 관한 질적 사례 연구
박호은(충북대대학원) 451



▣ 2016년도 한국사회교과교육학회 연차학술대회 프로그램 ▣

- ◇ 일시 : 2016. 1. 20.(수) 10:00 - 17:30
- ◇ 장소 : 한국교원대 융합과학관 및 종합교육관

〈전 체 일 정〉

구분	연차학술대회
10:00~10:30	등록
10:30~10:50	개회식
10:50~12:00	기조강연 - ‘사회과교육, 위기의 시대에 길을 찾다’
12:00~12:40	정기 총회
12:40~14:00	점심 식사
14:00~17:00	분과 발표
17:00~17:30	종합토론 및 폐회

〈오전 세부 일정 및 포럼 디스커션〉

장소 : 융합과학관 101호

구분	오전 일정
10:00~10:30	등록
10:30~10:40	<ul style="list-style-type: none"> ■개회식 - 사 회 : 오연주(충북대학교) - 개회사 : 박남수(한국사회교과교육학회장/대구대학교) - 축 사 : 김주성(한국교원대학교 총장)
10:40~12:00	<p><기조강연 1> 사회과교육의 당면 과제: 정치적 올바름 논쟁을 중심으로 - 이종일(대구교대)</p> <p><기조강연 2> 위기에 처한 한국 사회과교육: 진단과 처방 - 정호범(진주교대)</p>
12:00~12:40	<ul style="list-style-type: none"> ■정기총회 - 2015년 학회 결산 보고 및 감사(운영사무국) - 2016년 사업협의 - 기타 협의
12:40~14:00	점심 식사 (학생회관 식당)

〈오후 분과 발표 및 토론〉 (1~4분과)

장소 : 종합교육관 205, 206, 209, 504호

구분	1분과 (종합교육관 205호) 사회: 박승규(준천교대)	2분과 (종합교육관 206호) 사회: 한준희(부산교대)	3분과 (종합교육관 209호) 사회: 허수미(한국교원대)	4분과 (종합교육관 504호) 사회: 김용민(부산교대)
14:00~17:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김용찬(경인교대) 「21세기 트렌드와 민주 시민교육의 방향」 ■ 토론: 이재권(충북대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김세훈(동두천초) 「미국 초등 사회 교과서 구성체계 분석」 ■ 토론: 박성운(부평동중) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 허영훈(안성현매초) 「초등학교 3학년 지역 화 교과서 구성 체제에 대한 비판적 고찰: 경기도 25개 지역의 교과서를 중심으로」 ■ 토론: 김명련(세종시교육청) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 류상환(대구대전초) / 남상준(한국교원대) 「사회과 수업전문성에 관한 초등교사의 인식」 ■ 토론: 장혜정(서울답산초)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 장원순(공주교대) 「자본주의 시대, 민주주의 위기와 시민교육의 대응 방안」 ■ 토론: 박성영(한국교원대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 배경민(경북대 강사) 「쟁점 중심 사회과 교과서를 어떻게 개발할 것인가?: 하버드 공공 쟁점 시리즈의 단위 분석」 ■ 토론: 최선(광주동아여고) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 박지은(충북대대학원) / 강향숙(충북대) 「중학교 사회과부도 유형 체제와 내용체계 비교 분석」 ■ 토론: 심정보(서원대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 박성준(인천서면초) / 남상준(한국교원대) 「연극사회학의 관점에서 본 사회과교육의 실천 원리」 ■ 토론: 강정화(화성반송고)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김용신(서울교대) 「사회과 시민교육에서 인간안보의 의미」 ■ 토론: 박형근(서울화일초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 강장숙(충북대) 「한국의 여행지리와 중국의 관광지리 교육과정 비교」 ■ 토론: 임은진(공주대학교) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이선영(제주한동초) 「가족에 대한 초등학생의 인식과 교과서 서술 특성: 반편향(Anti-bias) 교육의 관점에서」 ■ 토론: 이대성(경기도교육청) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이현진(안동영남초) 「장독대와 김치냉장고: 사회과 수업에 대한 생태비평」 ■ 토론: 김호수(천안두정중)
<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 강운선(대구대) / 김중혜(대구대 강사) 「사회과 예비교사의 다문화 교육에 대한 인식 유형과 인구통계변인과 다문화주의 태도에 따른 차이」 ■ 토론: 황정일(청주용암중) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 福田 喜彦, 후쿠다 요시아코(愛媛大学, 에히메 대학) 「인권」 기술로부터 본 일본의 시민성 교육의 기점과 변천: 도쿄 서적 판 초등 사회과 교과서의 「기본적 인권」과 「환경」 관련 기술의 분석을 바탕으로 ■ 토론: 이정희(광주교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 전희(창주교대)전연규 「수업 비평에서 문화적 다양성 적용 방법 탐색: 교실 상호작용을 중심으로」 ■ 토론: 곽혜승(서울상봉초) 		
17:00~17:30	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합토론 및 폐회 (종합교육관 206호) - 사회 : 오연주(충북대학교) 			

〈오후 분과 발표 및 토론편 (5~7분과)〉

장소 : 종합교육관 514, 717, 718호

구분	5분과 (종합교육관 514호) 사회: 이동원(경인교대)	6분과 (종합교육관 717호) 사회: 김지경(한국교원대)	7분과 (종합교육관 718호) 사회: 홍미화(준전교대)
14:00~17:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 송하인(광주수원초) 「사회과 수업구성에서 틈의 존재론적 의미: 학생의 수업 구성을 중심으로」 ■ 토론: 이혁규(청주교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김지현(천안여중) 「민주시민성으로서 공동체역의 함양을 위한 사회과 수업 방안」 ■ 토론: 우현정(한국교원대대학원) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이해영(한국교육과정평가원) 「5·18민주화운동에 대한 지역별 학생의 인식비교」 ■ 토론: 박도영(한국교원대)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 배영호(서울영등초) 「사회과 지식생산적 글쓰기의 의미와 유형, 지도 원리 탐색: 초등 사회과 글쓰기를 중심으로」 ■ 토론: 이현진(경기과학교) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 나미란(대전대릉초) 「역사대화에 의한 초등 역사 인과관계 학습모형 개발」 ■ 토론: 곽병현(창원남산초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이선영(서울석관중) 「사회과 학습에 나타난 중학교 학생들의 인지적 어려움」 ■ 토론: 김자영(한국교원대대학원)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 신민하(시흥은행고) 「학교협동조합 활동을 통한 학생 조합원의 역량 변화에 대한 연구: Sen의 역량접근법을 중심으로」 ■ 토론: 김영석(경상대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이종구(광주교대부설초) 「패러디(Parody) 활용을 통한 사회참여학습 지도 방안」 ■ 토론: 이수경(서울동작고) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이연진(광주선창초) 「초등학생의 사회과과서 역사용어 이해 양상: 기초어휘와 사고도구를 중심으로」 ■ 토론: 임용덕(안산원일초)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 서운주(서울등촌중) 「하브루타의 사회과교육적 의미와 적용에 관한 탐색」 ■ 토론: 장덕근(평택비전고) 		<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 박호은(충북대대학원) 「세태민 1.5세대의 자아정체성형성에 관한 질적 사례 연구」 ■ 토론: 김신희(북한대학원대학교)
17:00~17:30	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합토론 및 폐회 (종합교육관 206호) - 사회 : 오연주(충북대학교) 		

사회과 교육의 당면 과제: 정치적 올바름 논쟁을 중심으로

이 종 일

대구교육대학교

I. 머리말

1. 문제제기

급변하는 사회 속에서 사회과 교육은 사회변화에 부응해야하는 과제를 안고 있으며, 이러한 과제를 해결하려는 노력이 또 하나의 길을 내게 될 것이다. 이번 연차 학회 주제인 ‘새 길 찾기(IV)’는 ‘새 길 찾기’로 네 번째이다. 앞서 새 길 찾기의 주제들을 살펴보면 다음과 같다.

- 2014년 연차학술대회 : 사회과 위기와 새 길 찾기(I)
이재권(충북대) : 한국 사회교육의 위기와 대처 방안
- 2015년 연차학술대회 : 사회과, 새길 찾기(II)
허수미(한국교원대) : 학생과의 대화
- 2015년 하계학술대회 : 사회과, 새길 찾기(III) - 회고와 전망 -
권오정(류코쿠대학교) : 한국 사회과교육과 나의 고뇌, 보람 그리고 감사의 시간들
최용규(한국교원대) : 사회과 교육의 오래된 미래
- 2016년 연차학술대회 : 사회과, 새길 찾기(IV) - 사회과교육, 위기의 시대에 길을 찾다

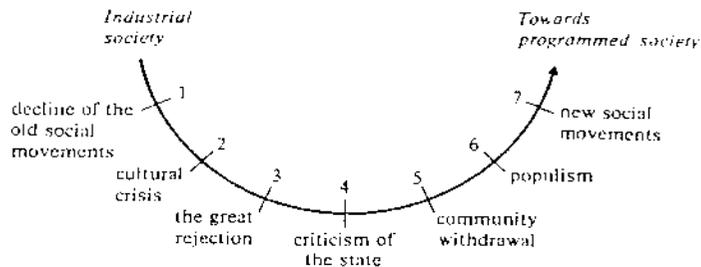
이재권, 허수미 두 분의 주제가 ‘현재의 위기’에 대한 진단이라면, 권오정, 최용규 두 분의 글은 ‘과거에 대한 진단’을 통해 현재를 조명한 글이다. 이제 남은 것은 ‘현재와 미래에 주요 이슈로 등장할 새로운 과제’만이 남아 있다. 학회에서 나에게 요구한 ‘새 길’에 대한 과제는 상당 기간 나를 압박하였다. 그러나 ‘사회과에서 새 길’이라는 것이 우리 앞에 주어져 있어서 찾아야 하는 대상이라기보다는 우리가 안고 있는 시대적 과제를 해결하기 위해 우리가 걸어가는 길이 곧 새 길이 된다는 것을 알게 되었다.

그렇다면 결국 이 시대 사회과가 안고 있는 문제에 대한 진단이 필요하며, 그에 대한 극복을 위해 집단이나 개인은 그에 대한 답을 구한다. 이 과정에 개인 혹은 집단은 과거의 지적 전통을 활용한다. 다시 말하면 인간은, 어떤 시기 역사·사회적 위기와 제기된 문제를 해결하려는 인간의 노력 그리고 이전 시기부터 전해져온 지적 흐름, 이 세 가지를 고려하여 새로운 지식이나 사상을 찾게 된다. 필자는 오늘날 사회과교육의 당면 과제가 곧 <이 시대 인간이 안고 있는 문제>로 보고, 이를 크게 둘로 나누어 보았다. 하나는 전

지구적으로 이루어지는 글로벌화로 인한 인간 인식의 '수동화'와 그로 인한 획일성의 문제이며(이종일, 2014b), 다른 하나는 다문화주의의 성장으로 인한 주류집단과 소수자집단 간의 '정치적 올바름(political correctness: PC)' 논쟁(이종일, 2015a)이라 할 수 있다. 본 글에서는 이 중 후자에 한정하여 살펴보고자 한다.

2. 문제제기에 따른 나의 주관적 체험

'당신은 왜 이 두 가지 주제가 사회과 교육의 미래와 연결된다고 생각하는가?' 이에 대한 나의 대답은, 1988년과 1993년에 내가 겪은 두 가지 주관적 체험과 밀접히 관련된다. 하나는 1988년은 나의 교수 생활 초기의 경험이다. 그 당시 내가 읽은 알랭 뚜렌느의 『목소리와 시선(The Voices and the Eye)』은 그림 1에서 볼 수 있듯 1968혁명 이후의 '새로운 사회운동(NGO, 여성운동, 인종주의)을 제시하면서, 아울러 포스트모더니즘 혹은 탈구조주의 등의 이론을 소개하고 있었다. 1988년 당시 우리사회는 여전히 독재와 민주화라는 큰 전제 아래에 '해묵은 사회운동'이 반복되고 있었다. 나는 뚜렌느에 대한 연구가 우리사회에 어떤 쓸모가 있겠는가 하는 의구심에 이에 대한 공부를 그만두었다. 그런데 2005년에 와서 나는 다시 이 주제(새로운 사회운동)에 대한 관심을 갖게 되었다. 아마 그것은 2000년대 들어와 우리 사회가 1960-1980년대 구미사회가 겪은 다문화사회로 서서히 접어들고 그로 인한 여러 가지 사회문제들이 나타나고 있었기 때문일 것이다.



The decline of the workers' movement

출처: Touraine, 1982, 11

[그림 1] 노동운동의 몰락

다른 하나는 1993년 미국 뉴욕 주 올버니 방문교수시절 경험이다. 그곳에서 박사과정을 다니던 한 대학 원생으로부터, 사이드만(Seidman)교수의 「레즈비언과 게이 연구」가 인기 있고 의미가 있을 것이라는 정보를 얻어 강의를 듣게 되었다(사이드만 자신이 수업 중 스스로 게이라고 하였다). 그런데 나는 몇 시간 강의를 듣다가 수강을 그만 두었다. 그 이유는 1990년 초반 한국 사회에서는 게이와 레즈비언이 하나의 사회 현상으로 등장하지도 않았고, 소수자집단이란 용어조차도 주목받지 못하는 시기였기 때문일 것이다. 한국 사회에서 소수자집단이란 개념이 주목받기 시작한 것은 아마 다문화사회가 본격화 된 2005년 이후라 할 수 있다.

이처럼 사회과학 혹은 사회과의 지식이나 이론들은 세계사적 변동 과정에서 나타나는 것은 분명하지만, '지식이나 이론들'은 시공간에 따라 서로 다른 시점에서 유용하였다. 예를 들어 포스트모더니즘 이론은

1970-1980년대의 구미사회의 문제해결과정에 나타난 자연스러운 지식이지만, 한국 사회에서는 적어도 1995년 이후에야 요청되는 이론이라 할 수 있다. 1987년 이후 시작되어 2000년대에 정점에 도달한 미국의 '정치적 올바름' 논쟁 또한 「미에 신사조 'PC논쟁' 가열」(경향신문, 1992. 7. 29)이란 이름으로 한국사회에 소개된 바가 있지만 별다른 영향을 주지 못했다. 그러나 최근 들어 '막말 파동, 국정 교과서 문제, 사회보장의 수준 문제, 세금의 분담 문제' 등을 둘러싼 주류집단과 소수자집단 간의 이념적 갈등은, 종래의 해결 방식을 벗어나 새로운 해결 방식을 요구하게 되었고, 이러한 해결을 푸는 실마리로 '정치적 올바름'에 대한 개념이 언급되기 시작하였다. 이제 바우만이 "사회학자는 선동하는 사람이 아니라, 자기 '처지'를 알려주는 사람이다. 그리고 '사회학의 쓸모'는 자기 '처지'를 알게 되면, 희생자가 되지 않기 위해서 '지금' '여기'의 작동원리(새로운 개념 혹은 이념형)를 알아야만 한다."(Bauman, 2015)고 말하고 있듯이 이러한 논의들이 필요한 시점에 있다.

3. 다문화주의, 정전, 교육과정

21세기에 들어와 한국에서는 교과서, 문학서적, 예술작품 등의 사람들의 표현물을 둘러싸고 사회적 갈등이 야기되고 있다. 그런데도 불구하고 이러한 표현물을 둘러싼 논쟁을 일으키는 원인에 대한 체계적인 논의는 등한시 되어 왔을 뿐만 아니라, 그 논의 자체가 또한 정치적·이념적 논의 수준을 그다지 벗어나지 못하고 있다. 더구나 이미 이와 유사한 사회적 갈등을 극복하기 위해 노력한 미국의 정치적 올바름 논쟁에 대해서는 그 소개조차 미흡한 실정이다.

1980년대 초반 '다문화주의, 다양성' 개념의 성장은 정전(교과서)-교육과정에 대한 변화를 요구하였다. 즉 이러한 정전 개념의 변화는 스텐포드대학에서는 1987년 「서구문명(Western Civilization)」 강좌를 「문화, 생각 그리고 가치(Cultures, Ideas and Values: CIV)」로, 곧 이어 버클리 대학에서도 「문화인종 연구(Ethnic Studies)」로 강좌 명칭의 변화를 가져왔고, 초·중등 공교육에서도 1987년 '역사-사회과학 교육과정'의 편성으로 나타났다. 이처럼 '다문화주의 성장 → 새로운 정전화의 요청 → 교육과정의 변화'는 서로 분리되어 진행된다기보다는 함께 뒤섞여 진보적인 흐름을 강화해 갔다. 이러한 흐름과 반대로 보수진영의 사람들은 '다문화주의, 다양성' 개념은 인정하지만, 교육과정의 변화나 새로운 정전 개념 설정에 그다지 우호적이지 않았다. 특히 보수주의자들은 '정전·스피치코드·교육과정·소수자우대정책·주류집단 우위적 단어' 등의 변화를 요구하는 여러 갈래 사람들을 총칭하여 '정치적 올바름' 지지자들이라고 비판하기 시작하였다. 1980년대 후반부터 미국지식인들은 PC지지자와 PC에 반대하는 anti-PC지지자들로 나뉘게 되었고, 그 후 이 논쟁은 더욱더 치열해지고 있다. 이러한 분위기 속에서 다문화주의는 anti-PC지지자들을 중심으로 한 '보수적 다문화주의·자유주의적 다문화주의'와 PC지지자들을 중심으로 한 '좌파적 다문화주의·비판적 다문화주의' 두 진영으로 나누어지게 되었다.

본 연구는 1980년대 후반부터 제기된 '다문화주의-정전-교육과정'을 서로 분리된 주제로 보기보다는 서로 관련된 하나의 주제로 보아야 할 필요성을 제기하고자 한다. 여기서는 먼저 정치적 올바름 논쟁의 출현과 다문화주의의 4가지 양상을 살펴보고, 다음으로 정치적 올바름에 관한 대표적인 저서 두 가지를 비교 분석하였다. 나아가 정치적 올바름 논쟁의 주요 이슈를 살펴봄으로써 PC지지자와 anti-PC지지자의 차이를 규명해 보고자 한다. 이를 바탕으로 정치적 올바름 논쟁이 한국사회과교육에게 주는 교육적 함의를 모색하고자 한다.

II. 정치적 올바름 논쟁의 출현

1. ‘정치적 올바름’ 개념

사람들에게 ‘PC란 개념이 무엇을 의미한다고 생각하는가?’라는 질문을 하면 누구도 그에 대한 대답을 명확히 하기가 쉽지 않다. 왜냐하면 이 개념은 복잡한 사회적 맥락 속에서 형성된 개념이어서, 대답을 하는 사람이 진보적 혹은 보수적이냐에 따라 서로 다른 대답을 할 것이기 때문이다.

1960년대 다문화운동은 인종·계급·젠더 등에 대한 ‘다문화적 시각’을 제공하였지만, 곧 이어 주류집단의 강한 반발로 인해 열정이 약화되었다. 이러한 가운데 진보주의자들은 프랑스 철학과 다문화운동을 접목하면서 ‘다문화주의’라는 용어를 사용하기 시작했다. 1980년대 초반 이 용어는 여러 소수자집단을 묶어 연합전선을 펴는 중요한 도구가 되었고, 진보진영의 결속은 보수주의자들에게 커다란 위협이었다. 이에 보수주의자들은 다문화주의의 주장들이 단지 ‘정치적 올바름’에 지나지 않는 것이라고 비판하기 시작하였다. 이처럼 PC라는 용어는 진보주의자들이 창안한 용어라기보다는 소수자집단의 이익을 정당화하는 것이 올바르다고 주장하는 진보주의자들의 논리에 대해 보수주의자들이 ‘냉소적으로 비판한 말’에서 생겨난 개념이다.

『신 옥스퍼드 미국어 사전(*New Oxford American Dictionary*)』(2005)에서는 PC 개념을 “정치적 올바름이란, 종종 극단적으로 이끌린다고 여겨지는데, 사회적 약자나 차별받는 집단을 배제하고 주변화하고 모욕을 주는 것으로 간주되는 표현이나 행위를 피하는 것”이라는 비교적 중립적인 정의를 하고 있다. 한편 『롱맨 현대영어사전(*Longman Dictionary of Contemporary English*)』(1995)에서는 PC 개념을 “정치적으로 올바른 언어·행위·태도라는 것은 여성·흑인·장애인 등을 자극하지 않도록 주의할 기우이기 때문에 옳고 바람직한 것으로 간주된다”고 규정하고 있다.

그런데 PC지지자인 피쉬(Fish)는 PC 개념을 “자유로운 표현의 변창함은 거의 모든 상황에서 명백하게 좋은 것이다. 그러나 어떤 상황에서는 표현의 자유가 다른 사람들의 표현의 자유를 위협한다. 따라서 스피치를 훈련하고 규제하는 것이 필요하다”(Fish, 1992, 238)고 주장하고 있다. 즉 피쉬는 소수자집단을 혐오하는 주류집단의 자유 스피치를 규제하는 규정이 필요하다는 의미로 PC를 보고 있다. 이에 반해 anti-PC지지자들은 PC 개념을 “포스트모던 시대의 급진주의자들은 다른 사람(소수자집단사람들)을 배려해야 한다는 민감함이라는 구실을 내걸고, [지나치게 배려함으로써 오히려, 성차별주의자·인종차별주의자라는 비난 받는 것을 감수하면서], 자신들이 마련한 스피치코드와 행동을 모든 사람에게 따르도록 요구한다(Berman, 1992, 2)”고 본다. 이처럼 PC 개념은 용어를 사용하는 사람들의 정치·사회적 성향에 따라 다르기 때문에, 그것에 대해 누구나 동의하는 중립적인 정의를 내리기는 어렵다. 박금자는 이러한 정의의 어려움을 인정하면서, PC 개념에 대한 오해의 근원을 다음과 같이 지적하고 있다.

1970-1990년대에 정치적 올바름의 지지자, 혹은 운동가로 불린 사람들은 자신들이 지지자나 운동가로 불리면 왜 소스라치게 놀라고 정치적 올바름이라는 운동의 존재 자체를 부인했을까? 당시 지지자들은 자생적으로, 자발적으로 ‘차별적인 언어 바꿔 쓰기’, ‘소수자집단 우대정책실시’, ‘대학의 교과과정 개편’을 지지하고 실천했다. 세 가지 중에서 한 가지만 적극적으로 지지하는 사람도 있었고, 두 가지만 지지하는 사람도 있었다. 목적과 실천 활동을 정한 특정인이나 특정 단체도 없었고 연대 활동이 벌어진 적도 없었기 때문에 사람에 따라, 단체에 따라 지지와 실천이 다양했다. 당연히 통합적인 이론도 없었다. 그런데 ‘차별적인 언어 바꿔 쓰기’, ‘소수자집단 우대정책실시’, ‘대학의 교과과정 개편’, 이 셋을 지지

하는 활동을 묶어 ‘정치적 올바름 운동’이라는 용어를 씌워 준 사람들이 나타났다. 그 세 가지 활동을 반대하던 사람들이었다. 곧 이어 PC에 대한 정의가 나오기 시작하였다. 이 역시 세 가지 활동을 반대하는 사람들 사이에 먼저 나왔다. 반대자들이 먼저 ‘차별적인 언어 바꿔 쓰기’, ‘소수자집단 우대정책실시’, ‘대학의 교과과정 개편’을 묶어 PC라는 용어로 규정하고 이어 PC가 무엇인가에 대한 정의를 내렸으니, 정치적 올바름은 그간 온전하게 알려지기보다는 왜곡되어 알려진 경우가 적지 않았다.(박금자, 2012, 52-53)

위에서 보듯이 PC 용어는 처음에는 ‘차별적인 언어 바꿔 쓰기·소수자집단 우대정책실시·대학 교과과정 개편’에 한정된 의미로 사용되었다. 그러나 PC논쟁이 가열되면서, ‘스피치코드·정전·대학 커리큘럼 변경·공립학교에 다문화교육과정 도입’ 등도 PC개념의 범위 안에 들어왔다(Berman, 1992, 25). 이처럼 PC 개념은, 특정한 사람에 의해 정의된 것이라기보다는 68혁명 이후 50년 동안 전개된 진보주의자들의 ‘인정을 받기 위한 투쟁’과 보수주의자들의 ‘인정투쟁에 대한 반동’이 밀접하게 관련되어 있다(Hughes, 2012, 1-84). 요컨대 PC개념은 사람들의 정치 성향에 따라 다르게 정의되므로, 개념의 정확한 이해를 위해서는 사회사적 고찰이 필요하다(이종일, 2015a ; 나인호, 2011, 133-142).

2. 다문화주의의 전개와 ‘정치적 올바름’ 논쟁의 출현

1960년대 다문화운동은 인종·계급·젠더 등에 대한 ‘다문화적 시각’을 제공하였지만, 곧 이어 주류집단의 강한 반발로 인해 열정이 약화되었다. 이러한 가운데 진보주의자들은 프랑스 철학과 다문화운동을 접목하면서 ‘다문화주의’라는 용어를 사용하기 시작했다. 1980년대 초반 이 용어는 여러 소수자집단을 묶어 연합전선을 펴는 중요한 도구가 되었다. 진보진영의 결속은 보수주의자들에게 커다란 위협이었다. 이에 보수주의자들은 다문화주의의 주장들이 ‘정치적 올바름’에 지나지 않는 것이라고 비판하기 시작하였다. 이러한 다문화주의 운동의 진행과정을 살펴보면 표 1과 같다(이종일, 2015a).

<표 1> 다문화주의 4단계 변천과정

시기	68혁명	프랑스철학과의 만남	다문화주의 용어	정치적 올바름 논쟁
	1960-1969	1970-1979	1980-1986	1987-현재
운동 유형	• 새로운 사회운동(실천) (페미니즘·인권운동 등)	• 이론 구축(다문화주의·다양성·다원주의 개념 구축)		• 이슈논쟁(정전·스피치코드·소수자우대정책)
방향	• 소수자집단들이 각각 분리하여 주류집단을 비판	• 주류집단의 반동 • 프랑스철학과 만남	• ‘다문화주의’ 용어를 중심으로 공동전선	• 주류집단이 다문화주의를 PC로 공격
학자	• 68혁명참여자 (Luc Ferry·Alain Renaud)	• 데리다·푸코·라캉·부르디외·틀뢰즈·보드리야르	• Banks 외 다문화주의 주요 학자들	• PC지지자 • anti-PC지지자
주요 개념	• race-class-gender-ism • 다문화 시각	• 후기구조주의·리즘·차이 • 문화민주주의·다원주의	• 다문화주의·다양성 • 소수자집단 우대정책	• 정전·스피치코드 • 다문화교육과정

표 1을 보면, 다문화주의 운동 방향은, ‘새로운 사회운동 → 이론 구축 → 구체적 이슈 논쟁’의 3단계를 거치고 있다. 즉 PC논쟁은 사회갈등이 증폭되는 운동단계에서, 이를 논리적으로 구성하는 이론적 단계를 거쳐, 현실 속에서 구체적인 이슈를 두고 주류집단과 소수자집단이 충돌하는 ‘정치적 올바름 논쟁’ 단계로

나아갔다. 구체적으로 말하면 PC논쟁은 특정 이해 사항을 두고, 주류집단의 기득권을 배제하려는 현실적 움직임과 그에 대해 기득권을 유지하려는 저항 세력의 갈등이란 점에서는 이전 시기의 '운동, 폭력, 시위'와 그에 대한 대응인 '질서, 안정, 진압'과 같은 연장에 있지만, 지식인들이 대학 캠퍼스를 중심으로 '이론 혹은 이념'을 중심으로 목적을 달성하려는 다름이라는 점에서 차이가 있다. 이러한 방향으로 사회갈등의 해결 방안이 바뀌게 된 것은 최근 들어 점점 더 갈등 상황은 격화되어가고 이에 따른 사회적 비용이 증가함에 따라, 갈등 해결 비용을 최소화하면서 문제를 해결하려는 자연스러운 움직임이라 할 수 있다.

3. 다문화주의의 전개와 여러 양상

20세기 후반 구미 여러 국가들은 자신들이 살고 있는 다문화사회를 묘사하는 일반적인 용어로 다문화주의라는 용어를 사용하기 시작하였다. 오늘날 '다문화주의' 용어는 개별 문화 간의 평등을 전제하고, 다양성을 인정하는 관점의 의미로 사용되고 있다. 그러나 다문화주의라는 용어는 지배적인 단일 문화를 어떤 수준으로 볼 것인가에 따라 여러 가지 다른 의미로 사용되고 있다. 맥라렌은 「백색 테러와 반대기관 : 비판적 다문화주의를 향하여」에서 다문화주의를 다음 4가지로 구분하고 있다(McLaren, 1994, 45-75).

1) 보수적 다문화주의

맥라렌은 보수적 다문화주의는 공식적으로는 인종·성·문화인종·계급 등에 의한 차별적인 이데올로기를 거부하는 관점을 취하고 있지만, 이면에는 단일문화주의적인 기존의 지배문화의 관점을 여전히 고수하고 있다고 본다. 어찌 보면 보수적 다문화주의는 사회문화적 변화의 요청에 따라 단일문화의 외형을 변형시킨 것에 지나지 않는다(McLaren, 47)고 할 수 있다.

오늘날 보수적 다문화주의를 주장하는 사람들은, 용광로 모형을 중심으로 한 미국 정체성과 미국문화의 우월성에 대한 종래의 낡은 외투를 폐기하였지만, '다문화주의'라는 새로운 외투를 통해 기존 주류집단 곧 미국 앵글로색슨 문화의 우월성을 그대로 유지하려 하고 있다. 즉 이들은 '다원주의'적 '다문화주의'라는 주장을 하면서, 서구문화의 보편적인 가치와 그들이 갖는 '공통문화'를 인정하고 있다(McLaren, 49).

이 접근은 소수자집단의 문화가 지배문화에 동화되도록 하는 동화주의를 겉으로 내걸지는 않고 있지만, 은연중에 소수자집단의 문화가 서구문화에 닮아가는 것을 진보 혹은 발전으로 보는 경향이 있다. 이런 다문화주의를 받아들이면, 주변부에 위치한 인종이나 여성, 제3세계 사람들은 스스로 수동적인 객체로 떨어지게 되고, '정치적 올바름' 논쟁 또한 하나의 낡은 풍경(비정상적인 것)으로 소개된다. 이를 통해 보면 보수적 다문화주의는 '다문화주의'라는 용어를 사용하여 소수자 집단의 문화를 배려하는 것처럼 보이지만, 중심과 주변이라는 기존의 이분법적인 경계와 그로 인한 경제적·정치적 불평등은 그대로 지속되게 한다.

2) 자유주의적 다문화주의

자유주의적 다문화주의는 "백인, 아프리카계 미국인, 라티노, 아시아계 미국인 그리고 다른 인종들에 대한 자연적인 평등을 인정한다."(McLaren, 51)는 전제를 지지하고 있다. 모든 인종을 동일한 지적 능력, 동등한 인지능력 및 합리성이 내재되어 있는 존재로 본다. 자유주의적 다문화주의는 문화, 사회, 경제 속에 드러나는 인종의 현실적 문제는 모든 인종의 자연적인 평등이 실현될 경우 자연히 수정될 수 있다고 파악한

다. 이런 이유로 맥라렌은 자유주의적 다문화주의가 자민족중심주의적인 답답한 보편적 인간주의로 추락할 가능성을 잃어낸다. 뿐만 아니라 자유주의적 다문화주의가 다른 문화도 유럽문화와 동등한 가치를 지닌다고 하고 있지만, 보수적 다문화주의와 마찬가지로 문화 기준을 유럽 문화에 두고 있다(McLaren, 51). 왜냐하면, 이 관점 지지자들은 인종 간 혹은 문화 간의 평등과 관용을 유럽적 기준에서 보고, 이를 보편적 기준으로 간주하고 있기 때문이다.

그래서 지금까지 비판받아왔던 서구중심적인 인간관이나 서구중심의 문화도 다른 문화와 동등한 것으로 간주함으로써, 현재의 성·인종·문화 간의 차별을 주류집단이 낳은 문제로 보기 보다는 차이의 다양성으로 봄으로써 서구 중심의 지배문화에 대한 면책을 허용한다. 또한 자유주의적 다문화주의는 현실 속에서 차별과 불평등에 대한 해결도 집단의 문제로 보지 않고, 개인의 문제로 보게 한다. 이 관점은 사회·경제적 메커니즘이 낳은 소수자집단에 대한 불평등 현상을 무시한 채, 교육과 사회적 기회에 따른 개인적 성공(실현) 여부를 개인적 능력의 유무에서 찾게 한다. 그 결과 인종이나 성차별의 원인을 집단·문화 등에서 찾지 않고 개인에게 찾음으로써, 서구인들이 자신이 직접 연루되지 않는 사회적인 차별에 대해 죄의식이나 책임감을 느낄 필요도 없게 하고 있다.

3) 좌파-자유주의적 다문화주의

좌파-자유주의적 다문화주의는 각 집단이 갖고 있는 문화적 차이를 절대적으로 강조한다. 이 관점은 자유주의적 다문화주의가 주장한 인종 간의 평등에 대한 강조가 인종 간의 중요한 문화적 차이를 묵살하고 있다고 비판한 점에서는 매우 긍정적이다. 또한 좌파적 다문화주의는 과학적 인종주의 혹은 백인 우월주의에 반대하는 사회적 이념 투쟁을 적극 지지하면서, 문화적 다양성에 대한 장식적 찬양을 강조하면서 다문화주의를 탈 정치화하거나 미화하는 자유주의적 다문화주의가 갖는 결함(Bennett, 227)을 강하게 비판하고 있다(하상복, 2009, 175).

하지만 좌파-자유주의적 다문화주의 또한 다음과 같은 두 가지 문제점을 드러내고 있다. 하나는 인종과 문화의 차이를 너무 절대시함에 따라, 소수 혹은 주변부 문화의 순수한 전형을 아주 먼 과거의 토착 원시 문화 수준에 위치하게 함으로써, 현재의 “타자성(otherness)”을 낫선 현실과 먼 현상으로 보게 한다(McLaren, 51). 다른 하나는 좌파-자유주의적 다문화주의가 문화적 차이를 영원히 변하지 않는 본질적인 것으로 본다는 점이다. 그 결과 이 관점은 문화의 “차이를 형성한 역사적 문화적 상황을 무시하는 경향이 있다”(McLaren, 52). 나아가 문화적 차이에 대한 지나친 강조는 특정 문화 전통에 대한 맹목적인 옹호로 나아가갈 경우 문화 국수주의를 낳게 할 우려가 있다(하상복, 177). 이러한 좌파적 다문화주의가 갖는 문화 국수주의적인 성향은 자신보다 더 취약한 소수자집단(인종이나 성)에 대해 또 다른 차별을 낳을 우려가 있을 뿐만 아니라, 기존의 주류집단에 대해서도 역-인종차별주의로 나아갈 수 있으므로 경계해야 한다.

4) 비판적 다문화주의

맥라렌은 앞서 3가지 다문화주의를 소개하고 그 한계를 밝히는 가운데, 비판적 다문화주의를 소개하고 있다. 비판적 다문화주의는 ‘사회적 개혁’을 지향하면서, 현실에 뿌리를 둔 이론적인 방향을 지향하고 있다. 비판적 다문화주의는 기존의 3가지 다문화주의의 한계를 극복하는 이론적인 방향을 모색하면서, 기존의 다문화주의들이 근거한 인종, 성, 차이, 정체성 그리고 문화라는 개념에 대한 역사적(근본적) 성찰을 통해 다

문화주의 관점 자체를 비판적으로 변혁하고자 한다(하상복, 178). 이를 위해 적어도 ‘인종, 문화, 정체성’이라는 3가지 개념에 대한 새로운 이해를 요구한다.

첫째, 인종이라는 범주에 포함되지 않은 보편적 인간으로 규정된 백인을 다른 인종과 마찬가지로 ‘인종화’시켜야 한다고 주장한다. 즉 보편적이고 초월적인 것으로 간주하여 온 ‘백인·남성·유럽 문화’를 개별적, 특수적 문화의 하나로 되돌려 놓아야 한다. 이러한 시각은, 지금까지 “다른 인종 집단을 재현하는 권리를 자기 것으로 만든 거대한 총체화”(McLaren, 60)를 시도해 왔던 백인·남성·유럽 중심 문화와 소수자 집단 문화들 간의 진정한 차이를 설정하지 않고, 억압과 차별이 없는 문화 간의 소통을 가능하게 한다. 최근 이러한 연구로서 ‘백인성(whiteness) 연구’가 다문화주의 연구의 한 분야로 등장하고 있다.

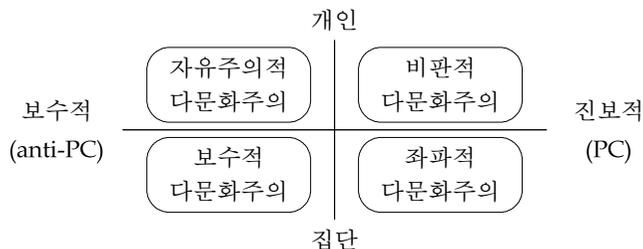
둘째, 다문화주의에서 주장하는 문화의 전제에 대한 의문이다. 비판적 다문화주의는 우선 현대 사회에서 가장 중요한 키워드인 문화 개념이 오늘날 인종과 문화 사이의 문제를 해소할 수 있는가에 대한 의문을 제기한다. 즉 ‘수십 년간 무시되어 온 문화, 정체성 등의 개념이 아무런 망설임 없이 냉전 이후의 세계를 해독하는 유일한 열쇠가 될 수 있는가’하는 문제이다(Martiniello, 2002, 43). 비판적 다문화주의는 문화 개념이 사회 불평등 문제를 해결하는 열쇠라기보다는 오히려 문화 개념에 의해 현대의 문화 간, 인종 간의 불평등이 재편성되고 있다고 비판한다. 또한 맥라렌은 ‘문화를 비갈등적이고, 조화로운 것이며, 합의에 의해 만들어지는 것’으로는 보지 않는다(McLaren, 53)..

셋째, 문화 개념뿐만 아니라, 정체성 개념도 새롭게 검토한다. 사실 정체성 개념은 동질성과 차이성을 포함하는 개념이다. 우리가 특정 인종의 정체성이나 문화 정체성을 이야기할 때 이 개념은 두 가지를 포함하고 있음을 알 수 있다. 그것은 한편으로 다른 문화 혹은 다른 인종과 구별하는 특수성을 강조하고, 다른 한편으로 이러한 특수성의 강조는 집단 내의 인종·문화·성 등의 동질성을 전제한다. 그러나 현실 속의 정체성은 고정된 것이라기보다는 역사·정치·문화·이데올로기 등의 상호연관 속에서 사람들이 구성한 하나의 개념이다.

비판적 다문화주의는 이러한 현실적인 상황을 전제하면서, 그와 관련된 개념 또한 현실 상황 속에서 끊임없이 수정되고, 새롭게 해석되어야 한다고 본다.

* * *

이상에서 살펴본 다문화주의를 ‘정치적 올바름’ 논쟁과 관련지어 본다면, ‘보수적 다문화주의, 자유주의적 다문화주의’를 지지하는 사람들은 대체로 anti-PC지지자들인데 반해, 좌파-자유주의적 다문화주의, 비판적 다문화주의를 선호하는 사람들은 대체로 PC지지자로 나타나고 있다.



[그림 2] 다문화주의의 유형들

III. ‘정치적 올바름’ 의 주요 이슈 분류

PC논쟁의 주요 이슈를 이해하려면, PC논쟁을 둘러싸고 논쟁한 학자들의 논문들을 비교하는 것이 가장 쉬운 접근일 수 있다. 여기서는 PC논쟁의 대표적인 저서로 알려진 버만(Berman, 1992)의 『대학 캠퍼스에서 PC논쟁(Debating P. C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses)』 과 아서와 사피로(J. Arthur & A. Shapiro, 1995)의 『캠퍼스 전쟁: 다문화주의와 차이의 정치학(Campus Wars, Multiculturalism and the Politics of Difference)』 을 살펴보고자 한다.

1. 버만의 ‘정치적 올바름’ 이슈 분류

버만은 『대학 캠퍼스에서 PC논쟁』 에서 1992년 이전까지 발표된 PC지지자와 anti-PC지지자의 논문 21편을 제시하여, 양 진영의 시각 차이를 드러내고자 하였다. 그는 두 시각 사이에 비교적 균형을 유지한 논문을 선정하려고 노력하였고, 이를 위해 어느 한 시각에 지나치게 편향된 논문을 가능한 한 배제하려 하였다(Berman, 1992, 25). 또한 그는 PC지지자와 anti-PC지지자의 논문들 중에서 일반론(PC논쟁의 사회적 배경과 흐름)과 미래의 전망과 관련된 논문을 상당부분 제시하고 있지만, 네 가지 쟁점(스피치 코드·정전·대학 커리큘럼 변경·사회과 다문화교육과정 도입)과 관련된 논문들을 더 많이 제시하고 있다. 그가 제시한 논문 21편을 두 진영으로 나누어 보면 표 2와 같다.

<표 2> PC지지자와 anti-PC지지자 비교(버만)

쟁점	PC 지지자	anti-PC 지지자
논쟁 일반론	1. The Big Chill? Interview with D. D'Souza(D. D'souza & R. MacNeil)	
	2. On Difference: MLA Presidential Address 1990(C. R. Stimpson)	3. The Periphery v. the Center : The MLA in Chicago (R. Kimball)
	5. Public Image Limited: Political Correctness and the Media's Big Lie(M. Berube)	4. The Storm over the University(J. Searle)
정전	7. The Politics of Knowledge(E. W. Said)	6. The Value of the Canon(I. Howe)
	8. Whose Canon is It, Anyway?(H. L. Gate, JR.)	9. Why Do We Read?(K. Pollitt)
스피치 코드	10. "Speech Codes" on the Campus and Problems of Free Speech(N. Hentoff)	11. Freedom of Hate Speech(R. Perry and P. Williams)
	12. There's No Such Thing as Free Speech and It's a Good Thing, Too(S. Fish)	
대학 커리큘럼	13. The Statement of the Black Faculty Caucus(T. Gordon & W. Lubiano)	14. Radical English(G. F. Will)
	15. Critics of Attempts to Democratize the Curriculum Are Waging a Campaign to Misrepresent the Work of Responsible Professors(P. Rothenberg)	
다문화	17. Multiculturalism : An Exchange(M. K. Asante)	16. Multiculturalism: E Pluribus Plures(D. Ravitch)
전망	20. Diverse New World(C. West)	18. The Prospect Before Us(H. Kramer)
	21. The Challenge for the Left(B. Ehrenreich)	19. P.C. Rider(E. Fernandez)

1987년 이후의 PC논쟁의 주요 이슈를 표 2와 같이 <표>로 도식화 하는 것은, 지나친 단순화의 오류를 범할 수도 있으며, 특히 표 2의 ‘논쟁·정전·스피치 코드·대학커리큘럼·공립학교 다문화교육·다문화사회

전망의 각 항에서 보여주는 단순한 이원적 구분은 그다지 바람직하지 않을 수도 있다. 하지만 이 글에서 의도하는 PC를 둘러싼 주요 이슈를 일별해보는 데는 표 2가 상당한 도움이 될 것으로 판단하였다. 사실 각 논문에 나타난 내용 속에는 두 시각이 뒤섞여 있어서 학자들의 논문 자체를 이원적으로 구분하는 것은 불가능하나, 이러한 개략적인 이원적 구분을 토대로 하여 비교하는 것이, 1987년부터 오늘날 까지 지속되고 있는 PC의 실제에 다가가는 데 도움을 줄 것으로 파악하였다.

2. 아더와 사피로의 ‘정치적 올바름’ 이슈 분류

아더와 사피로는, 버만이 『대학 캠퍼스에서 PC논쟁』을 발간한 3년 후, 『캠퍼스전쟁: 다문주의와 차이의 정치학』을 편집 발간하였다. 아더와 사피로는, 이 책에서 PC지지자와 anti-PC지지자의 논문 21편을 균형 있게 제시하고 있으며, ‘정치적 올바름’의 주요 이슈를 앞 저서에 비해 보다 세분화하고 있다. 이들이 구분한 다섯 가지 이슈(대학 교육과정 · 캠퍼스에서 성문제 · 스피치코드 · 소수자우대정책 · 정체성)에 따라, 제시된 논문들을 구분해 보면 표 3과 같다.

<표 3> PC지지자와 anti-PC지지자 비교(아더와 사피로)

쟁점	PC지지자	anti-PC지지자
대학 커리큘럼	<ul style="list-style-type: none"> What’s All the Fuss about This Postmodernist Stuff?(B. W. Sarchett) Is There a Text in This Class?(S. Fish) 	<ul style="list-style-type: none"> The Closing of the American Mind(A. Bloom) Postmodernism and the Western Rationalist Tradition(J. R. Searle)
캠퍼스에서 성문제	<ul style="list-style-type: none"> Date: A Feminist Analysis(L. Pineau) An Interview About Sex and Date Rape(C. Paglia) 	<ul style="list-style-type: none"> Sexuality(C. A. MacKinnon) Sexual Harassment and the University Curriculum(A. Gutman)
스피치 코드	<ul style="list-style-type: none"> Campus Speech Codes: <i>Doe v. University of Michigan</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Liberalism and Campus Hate Speech(A. Altman)
소수자 우대정책	<ul style="list-style-type: none"> Affirmative Action in Universities: <i>Regents of the University of California V. Bakke</i> A Cultural Pluralist Case for Affirmative Action(D. Kennedy) 	<ul style="list-style-type: none"> Affirmative Discrimination(L. A. Graglia) The Recoloring of Campus Life: Student Racism, Academic Pluralism, and the End of a Dream(S. Steele)
정체성 · 동화 · 정치	<ul style="list-style-type: none"> Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference(A. Lorde) Social Movement and the Politics of Difference(I. M. Young) The Politics of Recognition(C. Taylor) 	<ul style="list-style-type: none"> The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society(A. M. Schlesinger, Jr.) Separation or Assimilation?(B. R. Boxill)
	<ul style="list-style-type: none"> Pragmatism, Relativism and the Justification of Democracy(H. Putnam) 	

1987년 이후, PC논쟁의 주요 이슈를, 표 3과 같이 하나의 표로 도식화 하는 것은, 지나친 단순화의 오류를 범할 수도 있으며, 특히 표 3의 ‘대학 교육과정 · 캠퍼스에서 성문제 · 스피치코드 · 소수자우대정책 · 정체성’의 각항에서 보여주는 단순한 이원적 구분은 그다지 바람직하지 않다. 하지만 이 글에서 의도하는 PC를 둘러싼 주요 이슈를 일별해보는 데는 표 2와 마찬가지로, 표 3이 상당한 도움이 될 것으로 필자는 판단하였다.

3. 버만과 아더사피로의 ‘정치적 올바름’ 분류의 비교

필자는 두 저서의 목차를 중심으로 버만의 분류(표 2)와 아더와 사피로의 분류(표 3)를 살펴보았다. 두 저서를 중심으로 공통점과 차이점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 버만의 저서는 1992년, 아더와 사피로의 저서는 1995년에 출간되었다. 버만의 저서에는 1987년에서 1991년에 이르는 초기 PC논쟁이 주로 제시되고 있는데 반해, 아더와 사피로의 저서에는 1992년에서 1995년 사이의 논문 10편이 제시되고 있다. 또한 아더와 사피로의 저서가 버만의 저서에 비해 좀 더 늦게 편집된 이유로 이슈에 대한 좀 더 구체적인 논문들을 발견할 수 있다.

둘째, 두 저서가 갖는 저술 방향의 차이이다. 버만은 정치문화 비평가(해설자)로 저널리스트로 활동하는데 반해, 아서는 빙햄턴 대학에서 철학을 가르치고, 사피로는 하버드대학 로스쿨에서 입법역사를 가르치는 교수이다. 그런 이유로 전자에서는 정치적 올바름에 관한 사회사적 배경과 이슈 중심의 일반적 논쟁을 주로 소개하는데 반해, 후자에서는 다문화주의에 관한 이론이나 법 관련 구체적인 이슈를 중심으로 다루고 있다. 그래서 ‘정치적 올바름’의 주제가, 전자에 비해 후자에서 ‘캠퍼스에서 성문제, 스피치 코드, 소수자우대정책, 정체성·동화·정치’와 같이 훨씬 더 세분화되어 있다.

셋째, 버만의 저서의 목차는 ‘PC일반론, 정전, 스피치 코드, 대학커리큘럼, 공립학교 다문화교육, PC의 전망’으로 분류되어 있다. 이중 ‘정전, 스피치 코드, 대학커리큘럼, 공립학교 다문화교육’ 네 가지는 주요 이슈 논쟁에 12편의 논문을 제시하고, ‘일반론, 전망’ 부분에 9편의 논문을 제시하여, PC논쟁의 전반을 쉽게 이해하게 한다.

넷째, 이에 반해 아더·사피로의 저서 속에는 1992년에서 1995년 사이의 논문이 10편이 제시되고 있다. 이들 10여 편의 논문들은 PC논쟁에서 후기 논문들이라 할 수 있다. 이로 보면 아더와 사피로의 저서가 보다 최근의 PC논쟁을 이해하는 데는 더 도움을 줄 것 같다. 또한 이들은 버만의 분류에서 독자적으로 다루지 않았던 ‘캠퍼스에서의 성문제, 소수자우대정책, 정체성·동화·정치’ 세 가지 영역을 하나의 ‘부(part)’로 독립하여 다룸으로써, 이슈를 보다 구체화하고 있다. 두 저서의 차이를 정리하여 살펴보면 표 4와 같다.

<표 4> 버만과 아더·사피로의 분류 비교

버만 분류(1992)	아더·사피로 류(1995)	차이
1부 PC논쟁 일반론(5)		• PC논쟁의 사회사적 맥락(버만)
2부 정전(4)	2부 캠퍼스에서 성문제(3)	• 이슈의 세분화(아더와 사피로는 이슈를 세분화)
	4부 소수자우대정책(4)	
	5부 정체성·동화·정치(6)	
3부 스피치 코드(3)	3부 스피치 코드(3)	• 두 저서 유사함
4부 대학커리큘럼(3)	1부 대학커리큘럼(4)	• 두 저서 유사함
5부 다문화교육공립학교(2)		
6부 전망(4)		• PC논쟁의 미래(버만)

* ()안의 숫자는 논문 편수

IV. ‘정치적 올바름’ 논쟁의 주요 이슈

1980년대 중엽에 이르면 보수주의자들은 다문화주의의 도전에 대한 반동으로 뉴-매카시즘을 불러일으켰다(Berman, 1992, 19). 80년대 중반 진보주의자들은 ‘서구문명 강좌의 폐지·정전 선정 기준 변화·스피치 코드의 도입·소수자우대정책·공립학교 다문화교육과정의 도입’을 요구하면서, 논쟁의 장을 ‘사회에서 대학 캠퍼스로’ 이동시켰다. 보수적인 대학교수·정치인·신문기자들도 하나의 공동전선(NAS: National Association of Scholars)을 구축하고, 진보주의자들이 올바르다고 주장하는 여러 이슈들(서구문명 강좌의 폐지·정전 선정 기준 변화·언어 바꾸어 말하기·공립학교 다문화교육과정·소수자집단 우대정책)을 소수자집단 사람들의 ‘정치적 올바름’에 지나지 않는다고 비판하였다(Berman, 1992, 21). 이에 진보주의자들은 자신들을 공격하는 보수주의자들을 anti-PC지지자로 비판하였다. 오늘날 이 두 세력의 충돌을 ‘정치적 올바름’ 논쟁이라 일컫는다.

1. ‘정치적 올바름’ 논쟁의 주요 이슈

1) 정전(canon), 교과서(textbook)

anti-PC지지자인 서얼(Searle)은 대학을 점령한 다문화주의 흐름을 강하게 비판하면서, 대학 교양과정에서 시간을 초월하여 보편성을 인정받은 정전만을 가르쳐야 한다고 주장하였다(Searle, 1992, 69). 이에 대해 PC지지자들은 정전이 초월성·보편성을 갖추어야 한다는 anti-PC지지자들의 주장이 주류집단의 역겨운 논리라고 비판하고 있다. 그래프(Gerald Graff)는 지금까지 정전의 저자들 대부분이 서구·백인·남자들로 구성되어 있다고 비판하면서, 주류집단 사람들이 정전을 통해 흑인·여성·비서구인·비기독교들을 열등한 존재로 규정하려한다고 비판하면서, 소수자집단 사람들의 저서가 정전에 들어갈 수 있도록 하는 정전 선정 기준의 수정이 필요하다고 보았다(Searle, 1992, 92). 게이트(Gate, Jr) 또한 서구인에 유리한 정전 선정 기준에 대해 문제를 제기하면서, 흑인·여성·비서구인·비기독교인과 같은 소수자집단 사람들을 포함하는 새로운 정전 선정 기준이 필요하다고 보았다(Gate, Jr., 1992, 94-97).

2) 스피치 코드와 프리 스피치

미국에서 스피치코드는 주류집단 사람들이 소수자집단(소수자·게이·여성·이민자) 사람들에게 상처를 주는 말하기를 처벌하는 규정이 필요하다는 주장에서 시작되었다. 처음에는 사용가능한 단어(word)와 사용해서는 안 되는 단어를 구분하는 것에서 시작되었지만, 곧 주류집단의 혐오스피치를 규제하는 스피치코드로 나타났다. 이에 대해 anti-PC지지자들은 스피치코드가 자유로운 말하기를 지나치게 억제한다고 주장하면서, 스피치코드보다 프리 스피치가 인간에게 더 중요하다고 주장하면서 지나친 스피치코드 적용을 비판하고 있다(Perry & Williams, 1992, 225-230). 이에 대해 PC지지자인 피쉬는 “자유로운 표현의 변창함은 거의 모든 상황에서 명백하게 좋은 것이다. 그러나 어떤 상황에서는 표현의 자유가 다른 사람들의 표현의 자유를 위협한다. 따라서 스피치를 훈련하고 규제하는 것이 필요하다”(Fish, 1992, 238)고 주장하면서, 스피치코드의 필요성을 강력히 주장하고 있다.

미국에서 스피치코드 주장은 매우 이상적인 언어 형태로 편견과 차별, 공격에서 나온 말을 배제하는데서

출발하였다. 이 흐름은 처음에는 대학뿐만 아니라 정부 사회단체 공적 기관 등에서 일부 단어는 사용하고 일부 단어의 사용은 금지하는 스피치코드 제정을 가져왔다. 그 후 이 흐름은 공적인 공간에서 뿐만 아니라 사적인 공간에서조차도 스피치 코드를 어긴 경우 비난을 받게 하였다. 스피치코드 논쟁은 1987년 이후 본격화되었지만, 오늘날 대부분의 대학이나 공적인 기관에 종사하는 사람들이 이것을 어긴 경우 시민적인 '자질' 시비로 이어지고 있다(이종일, 2015b).

3) 커리큘럼

다음은 대학 교육과정과 초중등 공립학교 교육과정에서 다문화주의 관련 강좌 개설에 대한 논쟁이다.

먼저 '대학교육과정에서 다문화주의 관련 강좌 개설에 대한 논쟁'이다. 캘리포니아 대학교에서는 1988년에 「서구문명」 강좌라는 명칭에서, '서구(western)'를 빼고, 「CIV(Culture, Idea, Values)」라는 강좌로 명칭을 바꾸었다. PC지지자들은 변화된 CIV 강좌에 비유럽사람들의 저서와 다양한 인종·계급·젠더에 관한 것을 포함할 것을 주장하였다(Searle, 1992, 107). 버클리 대학에서도 CIV와 유사한 「문화인종 연구」 강좌가 개설되었다(Perry & Williams, 1992, 229). 특히 텍사스 대학에서는 「서구문명」 강좌를 폐지하고 다양성을 강조하는 강좌를 학부에는 2개 이상을, 대학원에서도 다문화주의 관련 강좌를 개설할 것을 주장하였다(Gordon & Lubiano, 1992, 255). 서구문명 강좌를 다문화주의 관련 강좌로 대체하는 것은 그 동안 주류 집단이 신봉하는 서구중심주의 관련 강좌들에게 심각한 타격을 주었다.

다음으로, '공립학교 사회과 다문화교육과정의 성격에 대한 논쟁'이다. 앞서 제기한 '정전 선정 기준의 수정·서구문명 강좌 폐지·스피치코드를 통한 증오스피치 비판'은 공립학교 사회과 교육과정의 변화를 요구하였다. anti-PC지지자인 래비치는 '여럿이 여럿이(E Pluribus Plures)'라는 논리를 주장하면서, 다원주의적 다문화주의를 주장하였다. 그는 다원주의적 다문화주의와 특수주의적 다문화주의를 구분하고, 아산티와 같은 특수주의적 다문화주의는 보편주의와 양립할 수 없지만, 다원주의적 다문화주의는 보편주의와 양립이 가능하다고 주장하면서(Ravitch, 1992, 278) '정치적 올바름' 흐름에 비판적이다. 이에 대해 아산티는 래비치가 주장하는 다원주의적 다문화주의는 다문화주의라기보다는 새로운 형태의 서구중심주의에 지나지 않는다고 비판하면서, 특수주의적 다문화주의만이 진정한 다문화주의라고 주장하였다(Asante, 1992, 301). 이러한 논쟁 속에서 1987년에 뉴욕 주 사회과 다문화교육과정이 마련되었다. 뉴욕 주에서는 미국사와 세계사가 조화하는 사회과 다문화교육과정을 마련하고, 「역사·사회과학 교육과정」이라는 명칭을 부여하였다(Ravitch, 1992, 293). 그런데 PC지지자들은 이 교육과정이 여전히 서구문화 중심적이라고 비판하는데 반해, anti-PC 지지자들은 특수주의에 지나치게 경도되었다고 비판하고 있다.

4) 소수자 우대정책

'소수자 우대정책'은, 1970년대에 이르러 두 가지 사건을 계기로 구체화되기 시작하였다. 처음에는 흑인이나 여성에게 백인이나 남성과 동일한 기회를 실천적으로 보장하려는 인권운동이나 페미니즘과 같은 운동으로 시작되었다. 그러나 이 운동은 1960년대 초까지 뚜렷한 방향을 잡지 못하고 있었다. 이러한 가운데 존슨 대통령의 「위대한 사회(Great Society)」 구상과 대통령명령 제11246호 그리고 '캘리포니아 대학 평의회와 바키' 사이에 일어난 파월의 '소수자우대정책' 지지 판결은, 또 하나의 PC 이슈를 출현하게 하였다.

린드 존슨이, 1965년 대통령명령 제11246호로 '소수자 우대정책'을 제안한 이후에, 소수자 우대정책을 지

지하는 사람들이 크게 증가하였다. 이들 지지자들은 행동 노선을, 노예제나 짐크로우 법의 잔재 극복이라는 법적인 평등권의 확보보다는 '소수자 우대정책' 요구라는 실질적인 방향으로 전환하였다. 소수자 우대정책은 1970년대 들어와 초중등학교의 선발과정에서 시작되어 연방정부로부터 자금을 지원받거나 거래하는 모든 기관으로 점차 확대 적용되었다. 이 과정에 백인들이나 남성들로부터 역차별 문제가 끊임없이 제기되었지만, '소수자 우대정책'은 더 많은 여론의 지지를 받기 시작하였다. 존슨 대통령은 1965년 6월 하워드 대학 졸업식에서 「소수자 권리실현을 위하여」라는 연설에서 처음으로 '소수자 우대정책'의 필요성을 제기하였다. 이 연설에서 존슨이 제기한 '아직 자유가 충분하지 않다'는 주장의 일부분을 제시하면 아래와 같다.

“이제 당신들은 자신이 원하는 곳으로 가서 하고 싶은 일을 하고 마음에 드는 사람을 지도자로 선출할 수 있습니다.”라고 말한다고 해서 시대의 상처를 치유할 수는 없습니다. 몇 년 동안 쇠사슬에 묶어 있던 사람을 풀어주고, 경주의 출발선에 세운 뒤 “이제 당신은 자유롭게 다른 사람과 경쟁할 수 있다.”고 말하면서, 자신이 완벽하게 공정하다고 믿는 것은 착각입니다. 마찬가지로 기회의 문을 열어 놓은 것만으로는 충분하지 못합니다. 모든 시민은 그 문까지 걸어 나갈 능력을 갖추어야 합니다. 공민권 투쟁은 이제 더욱 심오한 다음 단계로 접어들었습니다. 우리는 자유뿐만 아니라 기회를 찾고 있습니다. 단지 법적인 평등이 아니라 인간의 능력을 고려한, 권리와 이론으로서의 평등이 아닌 현실에서 실현될 수 있는 행동을 추구하고 있습니다(Wood, 2005, 197-198).

존슨 대통령은, 소수자 집단 구성원들이 주류 집단 구성원들과 마찬가지로 법적 면에서 평등을 인정받음으로써 직업이나 지도자를 자유롭게 선택할 수 있지만, 여러 가지 역사·사회적 요인에 의해 당시(1960년대) 주류 집단 구성원들의 능력에 비해 현저히 열등한 능력을 갖게 됨으로써 실질적으로 자유가 제한되는 문제를 제기하고 있다. 이처럼 소수자 우대정책은 존슨 대통령명령 제11246호로 구체화되었지만, 인종차이를 모른 채 하거나, 다른 인종들을 자신과 동등하게 인정하기 싫어하는 백인들에게 쉽게 받아들여지지 않았다. 이런 가운데 ‘캘리포니아 대학 평의회와 바키(Regents of University of California v Bakke)’ 사건(1978)에 대한 파월의 소수자 우대정책지지 판결은 소수자 우대정책의 법적인 초석을 제공하였다.

5) 편향적 단어

백인, 남성, 유럽, 기독교, 중산층 사람들은 자신이 속한 집단을 준거로 하여 다른 집단 사람들을 자신의 기준에 의해 보려고 하는 경향이 높다. 그 결과 그들은 자신이 사용하고 있는 용어(단어)를 자연스러운 것으로 간주한다(박금자, 2012, 177-208). 이에 반해 소수자 집단에 속한 사람들은 그러한 용어들이 주류집단에 속한 사람에 비해 자신들이 스스로 낮추어보게 되는 결과를 갖게 한다고 비판하고 있다.

6) 캠퍼스에서 성문제

PC지지자들은 주류집단인 남성들이 갖는 여성에 대한 편견(특히 데이트 폭력)을 금지해야 한다고 주장한다(Pineau, 1995). 이에 반해 anti-PC지지자들은 그러한 주류집단의 남성들의 사고가 인간에 고유한 자연스러운 본능과 같은 것으로 보려고 한다(MacKinnon, 1995). 예를 들면 남성 PC지지자들은 데이트 폭력은 대부분이 문제가 되지 않는 자연스러운 현상으로 보려고 하는 반면에, 페미니즘의 시각을 지지하는 PC지지자들은 데이트 폭력을 자연스러운 것으로 보고 용인하는 견해 이면에는 남성 주류의 사고가 도사리고 있다고 비판하고 있다.

7) 정체성동화정치

anti-PC지지자들은 백인, 남성, 유럽, 기독교, 중산층 집단이 갖는 사고를 그다지 문제가 있는 것으로 보지 않는다. 이들은 정체성이란 것은 한 사회 집단 속에 오랜 동안 살면서 자연스럽게 형성되는 것이기 때문에 의식화 작업에 의해 각성시킬 필요가 없는 것으로 보고 있다(Boxill, 1995).

이에 반해 PC지지자들은 소수자집단이 갖는 정체성 대부분은 진실한 소수자집단의 정체성이라기보다는 주류집단에 의해 만들어져 강요된 정체성으로 보고 있다. 이들은 진정한 소수자집단의 정체성을 획득하기 위해서는, 주류집단에 의해 만들어져 강요된 정체성을 벗기고 새로운 정체성을 갖기 위해서는 의식화 작업을 통한 각성이 필요하다고 보고 있다. 예를 들면 사이드는, ‘오리엔탈리즘’은 오리엔트 지역의 사람이나 문화를 있는 그대로 본 것이라기보다는, 서구인들이 보고자 하는 대로 본 판단(지식)이라고 비판하면서, 오리엔탈리즘 속에는 ‘정치와 지식’ 사이의 피할 수 없는 관계가 설정되어 있고, 이를 벗어나기 위해 비판적인 의식화 작업이 필요하다고 보고 있다(Said, 1992).

2. PC와 anti-PC 주장의 주요 쟁점 비교

1절에서 논의한 ‘정치적 올바름’ 쟁점들을 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 5> PC와 anti-PC 주장의 쟁점 비교

쟁점	PC 주장	anti-PC 주장
정전	소수자집단 사람들의 저서를 포함하도록 하는 정전기준의 수정이 필요하다.	정전은 보편성·초월성을 갖춘 것이어야 한다. 대학에서는 정전만을 가르쳐야 한다.
스피치 코드	소수자집단 사람에게 상처를 주는 스피치를 규제하는 규정이 필요하다.	스피치코드가 자유로운 말하기를 훼손할 우려가 있다. 그러므로 혐오스피치도 허용되어야 한다.
교육과정	대학: 서구중심주의적인 ‘서구문명’ 강좌는 ‘다문화주의’ 관련 강좌로 대체되어야 한다. 공립학교: 다문화교육은 특수주의를 강조하는 문화다양성 교육이다.	대학: 보편성을 확보한 서구문명 강좌는 필수적으로 가르쳐야 한다. 공립학교: 다문화교육은 특수주의가 아니라 다원주의 교육이다.
소수자 우대정책	소수자집단에게 실질적인 평등을 보장하기 위해 취업이나 입학 등의 결정에서 소수자집단에게 일정한 비율을 먼저 할당하여 균형을 맞추도록 지원해야 한다.	소수자우대정책이 역차별을 가져오기 때문에 정의의 법칙에 따라, 소수자집단 사람들도 주류집단 사람들과 동등한 기준에 따라 평가하여야 한다.
편향적 언어	편향적 언어를 교체해야 한다.	편향적 언어를 교체해도 시간이 지나면 다른 편향적인 언어로 대체된다.
캠퍼스에서 성문제	여성에 대한 편견(특히 테이트 폭력)을 금지해야 한다.	테이트 폭력은 인간 고유의 자연스러운 본능이다.
정체성·동화·정치	각각의 소수자집단은 자기 정체성을 갖는다. 그러므로 특정 주류집단에 의해 정체성이 무시될 수 없다.	정체성이란 것은 한 사회 속에서 자연스럽게 나타나는 것이기 때문에 의식화 작업에 의해 각성시키는 것은 이러한 자연스러움에 위배된다.

1) anti-PC지지자

anti-PC지지자들은 다문화교육의 방향을 소수자집단 사람들이 주류집단의 문화·언어에 익숙하게 적응하는 것에 초점을 두고 있다. 이들은 소수자집단에게 주류집단의 문화나 언어를 가르침으로써, 그들에게 주류

집단을 중심으로 한 다문화정체성 교육을 시도하려 한다. anti-PC지지자들이 강조하는 다문화정체성 교육은 다음 7가지로 압축할 수 있다.

첫째, anti-PC지지자들은 정전은 초월성과 보편성에 토대해야한다고 주장하면서, 학생들에게는 보편성과 초월성에 초점을 둔 정전만을 가르쳐야 한다고 주장한다. 또한 이들은 소수자집단 사람들의 저서가 정전에 배제된 이유가 차별이 아니라, 정전 기준에서 볼 때 수준이 떨어지기 때문이라고 주장한다.[보수주의적 정전 교수]

둘째, 주류집단 중심의 언어교육이다. 이들은 소수자집단 언어의 필요성을 인정하지만, 교실에서는 주류집단 언어를 중심으로 한 수업을 함으로써, 시간이 경과함에 따라 소수자집단 아이들이 자연스럽게 주류집단 언어를 사용하게 한다.[주류집단 중심 언어지도]

셋째, 다문화 교육의 주된 관심은 소수자집단 사람들을 주류집단 문화에 적응시키는 것이다. 이들은 소수자집단을 위한 교육을 주장하면서도, 주류문화의 우월성을 상당 부분 인정하고, 소수자집단 사람들이 주류문화에 적응하도록 하는 동화주의 교육을 주장한다.[동화주의]

넷째, 소수자우대정책은 역차별이다.[역차별]

다섯째, 편향적 단어(어휘)는 인간사회에서 자연스럽게 나타난 질서와 같은 것이다. 어떤 단어(word)를 편향적인 언어라 하여 대체하더라도 곧 다른 편향적 단어가 만들어진다.[단어 교체 불필요]

여섯째, 남성의 데이트 폭력은 인간 고유의 자연스런 본능이다.[캠퍼스에서 성문제]

일곱째, 정체성이란 사람들이 집단 속에서 살아가면서 자연스럽게 얻게 되는 것이기 때문에, 의도적인 의식화 작업을 통해 형성하려는 것은, 이러한 자연스러움에 위배된다.[정체성·동화·정치]

2) PC지지자들

PC지지자들은 다문화교육의 방향을 주류집단의 인식변화에 초점을 두고 있다. 다문화주의자들은 다문화교육의 주된 목적이 소수자집단에 대한 주류집단의 편견 극복이라고 보고 여러 가지 수단을 동원하여 반편견교육을 시도한다. PC지지자들이 주장하는 반편견교육은 다음 7가지 방향으로 압축할 수 있다.

첫째, PC지지자들은 소수자집단 사람들의 저서들을 제외하지 않도록 하는 정전 선정 기준의 변화를 주장한다. 이들은 지금까지 정전 선정 기준이 서구·백인·남성·기독교인에게 유리한 것이라고 비판하면서, 소수자집단 사람들의 저서들이 포함될 수 있도록 새로운 정전 선정 기준이 마련되어야 한다고 주장한다.[정전 선정 기준 수정]

둘째, 이들은 소수자집단 사람들에 대해 편견을 갖는 주류집단(교사·교수·교장·학생·학부모 등) 사람들의 인식을 변화게 하는 교육이 필요하다고 주장한다. 특히 주류집단 사람들의 혐오스피치를 규제하는 스피치코드 제정이 반드시 필요하다고 주장한다.[스피치코드 지도]

셋째, PC지지자들은 다문화교육의 주된 과제가 주류집단 사람들을 대상으로 한 반편견교육이라고 본다. 이들은 교실수업도 다문화가정 학생들의 적응교육에 치중하기보다는 주류집단 학생들의 편견 없애기 교육이 되어야 한다고 주장한다. 또한 이들은 교과서·교육과정·교사자질교육도 주류집단 학생들의 편견극복을 위한 수단으로 변해야 한다고 주장한다.[반편견 교육]

넷째, 소수자우대정책의 필요성을 제시하는 흐름이다. PC지지자들은 소수자집단을 한 사회 속에서 평등하게 인정받기 위해 '다양성의 원리'를 주장하면서, 역사적 경험의 결과로 소수자집단 사람들이 받는 불리

한 점을 해결하기 위해서, 그들에게 '실질적인 평등'을 보장하는 소수자 우대정책을 실시하여야 한다고 주장한다.[소수자 우대정책]

다섯째, 편향적인 언어는 주류집단 사람들이 소수자 집단 사람들을 효과적으로 지배하기 위해 만들어진 것이다. 그것은 인종, 성, 신분, 등을 준거로 하여 주류집단 사람들이 소수자 집단 사람들을 스스로 열등한 존재로 인식하도록 하는 목적으로 만들어진다. 예를 들어, 과거 여교수·여의사·여군 등의 단어는 이러한 직업군에 여성의 진입을 자연스럽게 배제하는 가운데 생겨난 단어들이다.[편향적 단어 교체]

여섯째, 여성에 대한 편견(특히 데이트 폭력)을 금지해야 한다.[캠퍼스에서 성문제]

일곱째, 소수자집단은 각각 자기 정체성을 갖고 있어야 한다. 특정의 주류집단에 의해 소수자집단의 정체성이 무시되거나 훼손되어서는 안 된다.[정체성·동화·정치]

Ⅶ. '정치적 올바름' 논쟁이 사회과 교육에 주는 함의

사회과 교육의 현 주소를 말할 때는 적어도 다음 두 가지 점에서 이야기 한다. 하나는 사회과교육의 목적 곧 시민성에 관한 논의이고, 다른 하나는 사회과의 수업 방법에 대한 논의이다. 지난 70년 동안 한국 사회과 교육의 역사를 되돌아보면, 전자는 국가시민성·공민·다문화 시각·글로벌 시각 등으로 변천해 왔으며, 후자는 교과중심·경험중심·학문중심·구성주의(수행평가, 학습자 주도적, 문제해결) 등으로 변해왔다.

이제 21세기에 들어온 지 15년이 지난 시간이 흘렀다. 이 시점 사회과 교육의 바람직한 모습이 무엇인가에 대한 모색도 이 두 가지 범위(사회과 목적과 수업방법)를 넘어설 수는 없을 것이다. 앞서 필자는 '문제제기'에서, 이 시대 사회의 중요한 특징으로 두 가지를 언급하였다. 하나는 글로벌·트랜스내셔널 사회로의 변화이고(이종일, 2014b), 다른 하나는 주류집단과 소수자집단 간의 문제를 두고 PC지지자와 anti-PC지지자 간의 '정치적 올바름'에 대한 논쟁이다(이종일, 2015a). 이 글에서는 후자를 중심으로 사회과 교육의 과제를 검토하였지만, 후자를 전자와 관련지어 사회과 교육에서 요구되는 변화를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 인간이 살아가는 공간이 전 지구적(글로벌)으로 변하면서 인간의 삶은 획일화 되고 그에 따라 인간 인식이 수동화되어 가는 경향이 많다. 이를 극복하기 위해 이 시대 사회과교육은 국가가 주도하는 획일화된 시민성(국가정체성·세계시민성)에서 개인이 트랜스내셔널 사회의 삶을 살아가면서 개인이 주도적으로 정체성을 형성해가는 시민성 교육을 더 많이 시도할 필요가 있다.

둘째, 근대 산업사회에서는 산업예비군으로서 단독자적 직무 능력(획일적인 업무) 곧 개인 경쟁력이 교육의 목표이지만, 트랜스내셔널 사회에서는 플랫폼 경제 시대의 도래로 '협력하는 인간'이면서도, '자기 스스로 능동적으로 사고하는 인간'을 교육의 목표로 요청한다. 이 능력을 키우기 위해서, 초기 근대화시기의 강의식 수업 방법을 벗어나, '협력하는 수업', '사고하는 수업'이 더 많이 요청된다.

셋째, 서로 다른 집단들이 함께하는 다문화사회에서 집단의 이해관계의 충돌로 야기되는 '정치적 올바름' 논쟁의 효과적인 해결을 위해서는 쟁점중심 수업(노경주 외, 2001 ; 오연주, 2013)과 협상수업(하운수, 2013)이 보다 더 많이 요청된다. 이제 사회과 교육은, 하나의 답만을 구하는 것을 넘어서서, 이해관계가 다른 쟁점(이슈) 문제를 보다 잘 조정하는 시민성이 요청된다. 학문중심 교육과정에서 요청하는 참과 거짓을 구분

하는 사회탐구학습은 이 시대에도 여전히 필요하지만, 부딪힌 쟁점을 해결하기 위해서는 ‘옳고 그름’ 구분에 의존하는 도덕적 판단보다, ‘보다 더 낮고, 보다 덜 나은 것’을 조정하는 윤리적 판단이 필요하다. 이를 위해서는 쟁점중심 수업과 협상 수업 모형이 필요하다.

넷째, 전근대 혹은 근대 사회에서 핵심적인 덕목으로 요구된 정직·성실·애국·인간존중 등에 대한 가치탐구수업은 여전히 요청되지만, ‘정치적 올바름’의 주요 이슈를 중심으로 한 갈등 상황은 변화하는 상황을 해결하는 능동적인 인간이 요청되며, 이를 위해 수업도 ‘논쟁이나 문제해결’에 ‘직접 참가하는 수업’을 더 많이 요청할 것으로 보인다.

< 참고 문헌 >

- 강미옥(2014), **보수는 왜 다문화론을 선택했는가**, 서울: 상상 너머.
- 김성근(1997), **다문화주의와 도의적 공정성, 미국 현대문학**, 서울: 민음사.
- 나인호(2011), **개념사란 무엇인가**, 서울: 역사비평사.
- 노경주 외(2001), **논쟁문제 교육의 이론과 실제**, 서울: 원미사.
- 문성훈(2014), **인정의 시대**, 서울: 사월의 책.
- 박금자(2012), **폴리티컬 코렉트니스: 정의롭게 말하기**, 서울: 커뮤니케이션 북스.
- 송무(1997), **영문학에 대한 반성: 영문학의 정당성과 정전 문제에 대하여**, 서울: 민음사.
- 오연주(2013), 공공 쟁점중심 교육에서 사회과교사의 역할 지향성 분석, **사회과교육연구**, 20(4).
- 이종일(2014a), **다문화사회와 타자 이해**, 파주 : 교육과학사.
- (2014b), 트랜스내셔널 사회의 시민성교육, **사회과교육연구**, 21(4).
- (2015a), ‘정치적 올바름’ 논쟁의 사회사적 고찰, **사회과교육연구**, 22(2).
- (2015b), 혐오스피치의 자유와 스피치코드 논쟁, **사회과교육연구**, 22(4)
- 하상복(2009), 미국 다인종 문학의 정전화 과정과 비판적 다문화주의, **영미어문학**, 91호.
- 하운수(2013), 협상능력 신장을 위한 협상교육 실천 방안, **사회과교육연구**, 20(1).
- Arthur, J. & Shapiro, A.(eds.)(1995), *Campus Wars: Multiculturalism and the Politics of Difference*, Boulder: Westview.
- Asante, M. K.(1992), Multiculturalism: An Exchange, in P. Berman(ed.)(1992), *Debating P. C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses*, New York: Laurel.
- Bauman, Z. 노명우 역(2015), **사회학의 쓸모**, 파주 : 서해문집.
- Berman, P.(ed.)(1992), *Debating P. C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses*, New York: Laurel.
- Bloom, A.(1995), The Closing of the American Mind, in J. Arthur. & A. Shapiro(eds.)(1995), *Campus Wars: Multiculturalism and the Politics of Difference*, Boulder: Westview.
- Boxill, B. R. (1995), Separation or Assimilation?, in J. Arthur. & A. Shapiro(eds.)(1995), *Campus Wars: Multiculturalism and the Politics of difference*, Boulder: Westview.

- Fish, S.(1992), There's No Such Thing as Free Speech and It's a Good Thing, Too, in P. Berman(ed.), *Debating P. C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses*, New York: Laurel.
- Gate, H. L., Jr.(1992), Whose Canon is It, Anyway?, in P. Berman(ed.), *Debating P. C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses*, New York: Laurel.
- Hughes, G.(2010), *Political Correctness: A History of Semantics and Culture*, [Kindle DX], Wiley-Blackwell.
- Martiniello, Marco(1997), *Sortir des Ghettos Culturels*, 윤진 역(2002), 현대사회와 다문화주의, 파주: 한울.
- McLaren, Peter(1994), White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism, in David Theo Goldberg(ed), *Multiculturalism A Critical Reader*, Oxford: Basil Blackwell.
- Perry, R. & Williams, P.(1992), Freedom of Hate Speech, in P. Berman(ed.), *Debating P. C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses*, New York: Laurel.
- Ravitch, D.(1992), Multiculturalism: E Pluribus Plures, in P. Berman(ed.)(1992), *Debating P. C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses*, New York: Laurel.
- Regents of the University of California V. Bakke*(1995), Affirmative Action in Universities, in J. Arthur. & A. Shapiro(eds.)(1995), *Campus Wars: Multiculturalism and the Politics of Difference*, Boulder: Westview.
- Said, E. W.(1992), The Politics of Knowledge, in P. Berman(ed.)(1992), *Debating P. C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses*, New York: Laurel.
- Schlesinger, Jr., A. M.(1995)The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Societyin J. Arthur. & A. Shapiro(eds.)(1995), *Campus Wars: Multiculturalism and the Politics of Difference*, Boulder: Westview.
- Searle, J.(1992), The Storm over the University, in P. Berman(ed.), *Debating P. C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses*, New York: Laurel.
- Touraine, A.(1982), *The Voice and the Eye[la voix et le Regard]*, London: Cambridge University Press.
- Wood, P.(2003), *Diversity: the Invention of a Concept*, 김진석 역(2005), *다양성: 오해와 편견의 역사*, 서울: 도서출판 해바라기.

위기에 처한 한국 사회과교육: 진단과 처방

정 호 범

진주교육대학교

I. 머리말

사람들은 몸에 이상 증세가 나타나거나 건강에 적신호가 나타나면, 대부분 병원에 가서 의사에게 진찰을 받는다. 의사는 환자의 건강상태를 진단하고, 그에 따라 적절한 처방을 내린다. 이를 통해 환자는 건강을 회복하게 된다. 오늘날 우리나라 사회과교육에서 나타나는 이상 증세는 매우 심각한 상태이다. 사람에 비유하자면 중병에 해당하는 적신호가 나타나고 있다. 즉 오늘날 우리나라의 사회과 혹은 사회과교육은 심각한 위기 상황에 직면해 있다.

학교에서 사회과를 가르치는 이유는 무엇인가? 그리고 사회과교육의 정체성은 무엇인가? 우리는 이러한 질문에 대하여, 사회과는 학생들로 하여금 ‘시민성(citizenship)’을 갖추도록 하기위하여 가르치는 것이고, 사회과교육의 정체성은 ‘시민교육(citizenship education)’으로 집약된다고 말한다. 오늘날 우리나라의 사회과교육이 위기 상황에 처해있다는 것은 곧 사회과를 통한 ‘시민성’ 함양에 문제가 나타나고 있다는 것이며, 사회과교육이 ‘시민교육’으로서의 역할을 다하지 못하고 있다는 의미이다.

우리나라에 사회과가 도입된 해방 이후부터 현재까지, 사회과교육의 모습은 많은 변화를 거듭해왔다. 1946년 교수요목이 고시된 이후 현재까지 열 번에 걸친 교육과정의 개정이 있었고, 이때마다 사회과는 적은 변화를 겪기도 하고 때에 따라서는 엄청나게 큰 변화를 겪기도 하였다. 사회과의 본질이 훼손되는 가장 큰 변화를 겪은 것은 1973년에 개정된 제3차 교육과정기라고 볼 수 있다. 그 이후 1992년에 개정된 제6차 교육과정에서 그나마 사회과의 본질을 되찾기 위한 노력과 모습이 나타났다. 그러나 그 이후 사회과의 모습은 점점 사회과의 본질과는 거리가 멀어지는 길을 가고 있으며, 2009 개정 교육과정과 2015개정 교육과정에서는 또 다시 사회과의 정체성이 심각하게 훼손되고 있다.

본고에서는 2007 개정 교육과정기 이후 점점 위기 상황에 직면하고 있는 우리나라의 사회과교육을 진단하고, 그 처방을 제안하고자 한다. 우선, 우리나라 사회과교육이 처한 위기 상황의 실태와 그 원인을 함께 살펴볼 것이다. 그리고 이러한 진단을 바탕으로 향후 사회과교육의 위기 극복을 위한 대처 방안을 제안하고자 한다.

II. 한국 사회과교육의 위기 상황 진단

1. 원칙과 일관성 없는 국가 주도의 교육과정 개정 : '수시개정체제' 의 역효과

2007 개정 교육과정기부터 현재까지 우리나라 사회과 교육과정이 개정된 현황을 살펴보면 <표 1>과 같다 (정호범, 2015 : 391-395 참조).

<표 1> 2007 개정 교육과정기 이후 현재까지 교육과정 개정 현황

구분	공포 및 법적 근거	주요 내용	사회과 교육과정 내용	적용 시기
2007 개정 교육과정	2007. 2. 28 (교육인적자원부 고시 제2007-79호)	· 2007 개정 교육과정 (원안) · 재량활동: 교과 재량활동+창의적 재량활동 · 교육과정의 대강화 · 수준별 교육과정 폐지	· 역사교육의 강화 - 초등: 한 학기 분량 확대 - 중등: 역사 과목의 분리 - 고1 역사시수 증가(1시간) · 내용영역 수정: 지리, 역사, 일반사회 · 고등학교 선택과목의 변화 - '인간사회와 환경' 폐지 - '동아시아사' 신설 · 선택과목 명칭 변경 - '한국근현대사' → '한국문화사' - '세계사' → '세계 역사의 이해'	2009. 3. 1
	2008. 9. 11 (교육과학기술부 고시 제2008-148호)	· 보건의교육 강화	· 사회과 변동 없음	2009. 3. 1
	2008. 12. 26 (교육과학기술부 고시 제2008-160호)	· 영어교육 강화 - 영어 시수 증가	· 사회과 변동 없음	2009. 3. 1
	2009. 3. 6 (교육과학기술부 고시 제2009-10호)	· 사회과 교육과정 부분 개정 · 여타 교과 변화 없음	· 경제교육 강화 (중3, 고1 일반사회 영역)	2011. 3. 1
	2010. 5. 12 (교육과학기술부 고시 제2010-24호) ¹⁾	· '2007 개정 교육과정' 각론 수정	· 역사 영역 교육과정 개정 - 중학교 '역사', 고등학교 '한국사' 내용 조정 - 독도 관련 내용 강화	2011. 3. 1
2009 개정 교육과정	2009. 12. 23 (교육과학기술부 고시 제2009-41호)	· 2009 개정 교육과정(총론) 원안 · '글로벌 창의 인재' 육성 · 교과군제 및 학년군제 도입 · 창의적 체험활동: 기존의 '창의적 재량활동'과 '특별활동' 통합 · 고등학교 교과편제(보통교과, 전문교과) 일부 수정	· 공통교육과정(3~9학년)/선택교육과정(10~12학년) ^b · 고등학교 사회과 선택과목 조정 · 고등학교 '역사'를 '한국사'로 명칭 변경	2011. 3. 1
	2011. 2. 16 (교육과학기술부 고시 제2011-13호)	· 베트남어 교육과정 신설: 고등학교 보통교과 생활·교양 영역(일반과목 및 심화과목)	· 사회과 변동 없음	2012. 3. 1

	<p>2011. 8. 9 (교육과학기술부 고시 제2011-361호)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · '2009 개정 교육과정'에 따른 교과교육과정' 고시 · 창의 인성 교육 강화 · 고등학교 교과편제 수정 · 범교과 학습주제에 '독도교육' 추가 	<ul style="list-style-type: none"> · 고등학교 '한국사' 필수화 (2012학년도 1학기부터) 	<p>2012. 3. 1</p>
	<p>2012. 3. 21 (교육과학기술부 고시 제2012-3호)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 고등학교 사회 과목 및 탐구, 생활·교양 과목 수정 · 일반과목의 증감 운영 변화 	<ul style="list-style-type: none"> · 고등학교 사회교과(군) 일반과목에 '사회' 과목 신설 · 고등학교 교양교과(군) 일반과목에 '실용경제' 과목 신설 	<p>2014. 3. 1</p>
	<p>2012. 7. 9 (교육과학기술부 고시 제2012-14호)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 인성교육 강화를 위한 교과교육과정 개정(국어, 사회, 도덕) · 집중이수 관련 규정 수정 · 학교스포츠클럽활동 신설 · 다문화 학생 대상 '한국어 교육과정' 신설 	<ul style="list-style-type: none"> · 사회과 목표와 내용에 '바른 인성 함양', '배려' 요소 등 추가 반영 	<p>2013. 3. 1</p>
	<p>2012. 12. 7 (교육과학기술부 고시 제2012-29호)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · '방송통신중학교' 설치 규정 신설 	<ul style="list-style-type: none"> · 사회과 변동 없음 	
	<p>2012. 12. 13 (교육과학기술부 고시 제2012-31호)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 고교 단위 배당 기준: 일반고·특목고/특성화고·산업수요 맞춤형고로 구분 · 고등학교 직업교육 분야: 전문교육 강화 	<ul style="list-style-type: none"> · 특성화고 및 산업수요 맞춤형고에서 사회/과학 이수 단위 축소 	<p>2013. 3. 1</p>
	<p>2013. 12. 18 (교육부 고시 제2013-7호)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 일반고 교육과정 운영 자율권 확대 · 역사 교육 강화 · 학교 스포츠클럽 활동 지원 보완 · '논술' 과목 신설 	<ul style="list-style-type: none"> · 고등학교 '한국사' 필수이수 기준을 현행 5단위 1개 학기에서, 6단위 이상 2개 학기 이상 편성으로 확대: 2014년 입학생부터 모든 학교에서 한국사를 2개 학기 이상 편성 	<p>2014. 3. 1</p>
<p>2015 개정 교육과정</p>	<p>2015. 9. 23 (교육부 고시 제2015-74호)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 문·이과 통합형 교육과정 · 학년군제 및 집중이수제의 완화 · 중학교 자유학기제 도입 · 예술, 체육, 한자, 안전, SW, 연극 교육 강화 · 통합사회, 통합과학 과목 신설 · 6개의 핵심역량 설정²⁾ 	<ul style="list-style-type: none"> · '통합사회' 과목 신설 · 역사(한국사) 교육 강화 <ul style="list-style-type: none"> - 초 : 역사 영역 분리 - 중 : '역사' 과목 분리 - 고 : '한국사' 과목 분리 · 분과주의 강화 	<p>2017. 3. 1³⁾</p>
	<p>2015. 12. 1 (교육부 고시 제2015-80호)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 역사 과목 적용시기 변경 	<ul style="list-style-type: none"> · 중학교 사회 교과(군)의 '역사' 및 고등학교 기초 교과 영역의 '한국사' 과목의 적용을 2017년 3월 1일로 앞당김 	<p>2017. 3. 1</p>

자료 : 정부에서 고시한 교육과정 문서와 정부 보도 자료를 바탕으로 필자 정리

- 1) 이 교육과정은, 시기적(2010. 5)으로는 '2009 개정 교육과정'의 개정으로 볼 수도 있으나, 실제 내용적으로 볼 때 '2007 개정 교육과정'의 각론을 수정한 것이다. '2009 개정 교육과정'에 따른 교과 교육과정(각론)은 이보다 1년 뒤(2011. 8)에 개정 고시되었기 때문에, 여기서는 '2007 개정 교육과정'에 속하는 것으로 분류하였다.
- 2) 자기관리, 지식정보처리, 창의적 사고, 심미적 감성, 의사소통, 공동체 역량
- 3) 이 교육과정의 학교 급별, 학년별 시행 시기는 다음과 같다.
 2017년 3월 1일 : 초등학교 1, 2학년
 2018년 3월 1일 : 초등학교 3, 4학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년
 2019년 3월 1일 : 초등학교 5, 6학년, 중학교 2학년, 고등학교 2학년
 2020년 3월 1일 : 중학교 3학년, 고등학교 3학년

2007 개정 사회과 교육과정은, 그것이 학교 현장에 적용되기도 전인 2009년 3월에 첫 번째 개정을 겪게 된다. 이때의 개정 배경은 바로 2008년 2월에 출범한 이명박 정부의 경제 살리기 정책과 관련이 있다. 이 당시 정권에서 추구하는 정책적 요구에 따라, 9학년과 10학년에서 경제 단원이 늘어나게 되었다(교육과학기술부, 2009a).

2009년 12월에 고시된 2009 개정 교육과정은 학습자의 '학습부담 경감'을 내세우며, 학생들이 학교에서 한 학기에 배우는 교과(군) 수를 8개로 축소하는 내용으로 총론이 전면 개정되었다. 그리고 1학년부터 10학년까지 국민공통교육기간으로 설정했던 것을 9학년으로 축소하고, 고등학교 전 과정을 선택 교육과정으로 편성하였다. 그러다 보니, 고등학교 1학년에 편성되었던 공통 교육과정에 해당하는 '사회' 과목이 폐지되었다. 또한 고등학교 교양 선택 과목인 '생활경제'도 폐지되었다(교육과학기술부, 2009b). 그리고 2010년 5월에는 2007 개정 사회과 교육과정 중 역사 영역을 부분 개정하였다. 즉 중학교 '역사(하)'와 고등학교 '한국사'에서 독도 관련 내용을 보강하였다(교육과학기술부, 2010).

2011년 8월에는, 2009 개정 교육과정 총론에 제시된 교과목 편제에 따라 개발된 각 교과 교육과정이 고시되었는데, 사회과의 경우도 총론의 틀에 따라 고1 '사회'와 '생활경제' 과목이 폐지되었다(교육과학기술부, 2011). 이들 과목은 곧이어 2012년 3월에 개정 고시된 교육과정에서 다시 부활하게 된다. 즉 고등학교 1학년에 편성되었던 '사회' 과목이 일반선택 과목으로 부활되었고, '생활경제' 과목은 '실용경제'로 명칭이 바뀌어 부활되었다(교육과학기술부, 2012a). 그러나 기존 교육과정에서 필수과목이었던 '사회'가 선택과목으로 바뀌었다. 학교폭력 문제가 사회적 이슈로 떠오르면서, 인성교육을 강화하는 차원에서 또 다시 2012년 7월에 교육과정이 개정 고시되었다. 실천과 체험 중심의 인성교육을 적극 강화하기 위하여 교육과정 총론 및 일부 교과(국어·사회·도덕) 교육과정을 수정하였다. 사회과의 경우, 인성과 관련된 핵심역량 요소를 성취 기준, 내용요소, 교수·학습 방법, 평가 등에 추가하였다(교육과학기술부, 2012b). 2013년 12월 18일에 개정 고시된 교육과정은 일반 고등학교 교육과정 운영의 자율권 확대, 역사 교육의 강화, 학교 체육의 활성화, 그리고 논술 기초 교육의 근거를 마련하는 내용을 골자로 하고 있다. 사회과 교육과정의 경우, 고등학교 '한국사' 필수이수 기준을 현행 5단위 1개 학기에서 6단위 2개 학기 이상 편성하는 것으로 변경되었다.

2015년 9월 23일, 교육부는 '2015 개정 교육과정'을 고시하였는데, 이 교육과정은 미래 사회가 요구하는 핵심역량을 함양하여 바른 인성을 갖춘 '창의융합형 인재'를 양성하는 데에 중점을 두고 있다(교육부, 2015a). 2015 개정 교육과정은 박근혜 정부가 내세운 교육 공약을 이행하기 위하여 새로운 교육과정을 개발하는 과정에서 나타난 산물이라고 볼 수 있다. 최근 우리나라 사회과 교육과정 개정 과정에서 드러나는 문제점은 다음과 같다.

첫째, 2007 개정 교육과정이 이후 우리나라 사회과 교육과정 개정 과정에서 나타나는 심각한 문제점은 현 교육과정이 학교 현장에 전면적으로 적용되기도 전에 또 다시 차기 교육과정을 개정·고시하는 일이 빈번하게 벌어지고 있다는 점이다. 현 교육과정을 학교 현장에서 실천한 다음, 그에 대한 장단점을 분석·평가하고, 그 결과를 바탕으로 현 교육과정의 개정 여부와 수정·보완 여부를 결정해야 마땅함에도 불구하고, 최근 사회과 교육과정 개정은 이러한 기본적인 상식적인 원리조차 지켜지지 않고 있다.

현실적으로 이렇게 일관성 없는 교육과정이 나타나게 된 것은 제7차 교육과정기부터 도입된 '수시개정체제'에 기인하는 측면이 있다. 과거처럼 일시에 전면적으로 초·중등학교의 전체 교육과정을 개정하는 것은 단기간에 이루어질 수 없는 어려운 과제이다. 그러나 수시개정체제 하에서 정권의 필요에 따라 수시로 교

육과정을 임의로 개정하게 될 가능성이 큰 것이다(강대현·모경환, 2013 : 1).

둘째, 2015 개정 사회과 교육과정은 통합의 원리를 훼손하고 있다. 표면상으로는 융합형·통합형 인재 양성을 제시하면서도 사회과 교과목 편제나 내용 구성에서는 이에 역행하는 요소들이 많이 나타나고 있다. 즉 이전 교육과정보다 분과주의를 강화하는 교과목 편제와 내용 구성이 이루어지고 있다. 학습자의 인지발달이 미분화된 초등학생들에게는 통합적 접근이 필요하며, 학년이 올라갈수록 분과적 접근이 필요하다. 그런데, 2015 개정 교육과정은 초등학교 단계에서부터 학문 영역별로 구분하여 내용을 구성하고 있다.⁴⁾ 그리고 고등학교에서는 문·이과 공통으로 이수하는 ‘통합사회’ 과목이 신설되었다. 교육부는 이 과목을, “인간을 둘러싼 자연과 사회 현상에 대해 시간적, 공간적, 사회적, 윤리적 관점을 적용하여 사회 현상을 종합적으로 이해하는 과목으로 개발하였다.”고 밝히고 있다(교육부, 2015c). 그런데 막상 이 과목의 내용구성을 살펴보면, ‘시간적’ 관점은 반영되지 않았다. 사회현상을 종합적으로 이해하기 위해서는 시간 계열(역사)과 공간 계열(지리), 그리고 두 축이 서로 만나는 곳에서 나타나는 인간들의 삶(일반사회)을 통합적으로 바라볼 필요가 있다. 그런데, 역사 영역을 독립시켜 놓았으니, ‘통합사회’ 과목은 지리 영역과 일반사회 영역을 합쳐 놓은 과거의 ‘공통사회’ 과목과 유사한 모습이 되었다. 다만, 과거 ‘공통사회’ 과목은 지리 영역 따로 일반사회 영역 따로 단원을 구분하여 구성했지만, 이번 ‘통합사회’는 지리 영역과 일반사회 영역을 통합하는 주제 단원을 구성한 점이 다르다.

셋째, 사회과 교과목 편제상의 논리적 모순이 나타나고 있다. 이러한 교과목 편제상의 문제점은 제3차 교육과정기의 편제와 유사하다. 제3차 교육과정에서는 제2차 교육과정에서의 ‘사회’ 교과가 ‘사회’, ‘국사’, ‘도덕·국민윤리’의 세 개 교과로 분리·독립되었다. 2009 개정 교육과정에서부터 중학교 ‘역사’ 교육과정이 ‘사회과’ 교육과정에서 분리·독립되었으며, 2015 개정 교육과정에서는 고등학교 ‘한국사’가 별도의 기초 교과로 독립되어 개설되도록 하였다.⁵⁾ 그런데 기초 ‘교과’로 분류된 ‘한국사’ 교육과정은 막상 ‘사회과’ 교육과정 속에 포함되어 있다. 즉 중학교에서는 ‘사회과’ 교육과정과 ‘역사’ 교육과정이 구분되어 있고, 고등학교에서는 ‘사회과’ 교육과정만 존재한다. 이러한 편제상의 모순은 한국사를 강화시키는 과정에서 나타난 산물이다. 지금까지 살펴본 바와 같이, 우리나라의 사회과교육은 과거로부터 현재까지 지속적으로 정권의 영향력에서 헤어날 수 못하고 있는 실정이다. 제3차 교육과정이 정권의 영향력을 가장 많이 받았으며, 최근의 2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정이 그 다음으로 정권의 영향을 많이 받았다. 우리나라 사회과는 교육과정의 개정, 교과목 편제, 그리고 내용구성에 이르기까지 정권의 요구와 필요에 의해 좌우되는 존재가 되었다. 사회과의 내적인 논리나 학습자 요구는 무시되었고, 정권의 논리나 국가적 요구가 사회과를 지배하고 있다. 정권이 교체될 때마다 권력집단의 입맛에 맞는 내용이 교육과정에 반영되었다.⁶⁾ 그 결과, 교육과정이 개정될수록 ‘덧대기’ 교육과정 혹은 ‘누더기’ 교육과정이 만들어지고 있다. 결국 교육 논리가 부재한 일관성 없는 교육과정이 나타나는 것이다.

4) 2015 개정 사회과 교육과정은 내용 영역을 <정치, 법, 경제, 사회·문화, 지리인식, 장소와 지역, 자연환경과 인간생활, 인문환경과 인간생활, 지속가능한 세계, 역사일반, 정치·문화사, 사회·경제사>의 12개 영역으로 구분하고 있다(2015b).

5) 모든 고등학생들이 이수해야 하는 기초 교과는 <국어, 수학, 영어, 한국사> 이다.

6) 최근 우리나라의 자살율은 세계에서 1위를 차지하고 있으며 학생들도 성적이나 진로문제 등을 이유로 수없이 자살을 자행하고 있는데, 왜 ‘자살 예방교육’은 교육과정에 반영되지 않는 것일까? 그리고 사회 각 분야에서 성범죄가 극성을 부리고 있고, 특히 수많은 어린 학생들이 성범죄의 대상으로 피해를 받고 있는 현실인데, ‘성범죄 예방교육’은 왜 교육 과정에 적극적으로 반영되지 않는가? 결국 우리나라 사회과 교육과정은 정권의 입맛에 따라 내용구성이 자의적으로 이루어지고 있다고 볼 수밖에 없다.

2. 양동이 논리에 터한 ‘국민’ 육성 추구

최근 우리나라 사회과교육의 특징은 학습자를 피동적 존재로 전락시키고 있다는 점과 사회과의 본질에 부합하는 ‘시민’ 육성에 심각한 위기가 닥쳐오고 있다는 점이다. 즉 정치권력에 의해 학생들은 물이 가득 채워지기를 기다리는 ‘양동이’로 전락되고 있다. 교육에 있어서 ‘양동이 이론’에 따를 때, 우리는 학생들의 머릿속에 수많은 지식과 정보를 집어넣어 주려고 할 것이다.⁷⁾ 즉 물을 계속 부어주면 양동이에 물이 가득 차는 것처럼, 학생들 머릿속에 다양한 지식과 정보를 계속 집어 넣어주면 줄수록 훌륭한 사람이 될 것이라고 보는 것이다. 앞에서 언급한 ‘덧대기’ 교육과정은 결국 이 같은 논리에 따라 나타난 산물이라고 볼 수 있다. 그리고 우리나라의 역사에 관한 내용을 가능한 한 학생들의 머릿속에 많이 넣어줄수록 ‘국민’으로서의 자질을 갖출 것이라고 전제하는 것이다.⁸⁾ 이런 문제와 관련하여 최근 우리나라 사회과교육에서 나타나는 위기 상황을 진단하면 다음과 같다.

첫째, 최근의 우리나라의 사회과는 ‘시민성 전수(citizenship transmission)’로서의 사회과로 전락되고 있다. 정치권력이 요구하거나 필요로 하는 내용을 거침없이 학생들에게 주입하려고 한다. 교육과정 개정 과정이나 내용 구성에 있어서, 학습자 요소는 거의 반영되지 못하고 있다. 국가·사회적 요구에 의해서 사회과 교육과정이 좌우되고 있다. 가령, 안전 교육의 강화와 수영 교육의 활성화는 ‘세월호’ 사건의 영향을 받은 것이라고 볼 수 있다. 이러한 것들은 학생들의 요구에 따라 나타난 것이 아니다. 승객들이 수영을 못해서 ‘세월호’ 사건이 발생했는가? 세월호 사건은 근원적으로 우리 사회가 전반적으로 부패한 결과로 빚어진 현상이다. 사회구성원들이 각 분야에서 자신의 책임을 다하고 정해진 법과 규정을 철저히 준수할 때, 이런 사건의 재발을 막을 수 있다. 이미 사회과에서 실천되고 있는 ‘준법교육’을 더욱 강화하고 활성화하는 것이 오히려 효과적이다(정호범, 2015 : 397).

둘째, 최근의 우리나라 사회과교육은 ‘시민’ 양성보다 ‘국민’ 육성으로 회귀하고 있다. 제6차 사회과 교육과정에서, 사회과의 목표가 처음으로 ‘국민’ 육성에서 ‘시민’ 양성으로 전환되었다. 이에 따라 사회과는 본질교과, 통합교과, 방법교과로서의 정체성을 공고히 다지게 되었다. 그런데 2009 개정과 2015 개정 교육과정을 거치면서, 이에 역행하는 방향으로 흘러가고 있다. 즉 양동이 논리에 따라 한국사를 많이 배울수록

7) 양동이 이론은 본래 Popper에 의해 표현되었는데, 그는 전통적 경험주의 혹은 논리실증주의의 인식론을 ‘양동이 이론’(the bucket theory)이라고 비판하면서, ‘탐조등 이론’(the searchlight theory)을 주장하였다. 그가 말하는 양동이 이론은 Locke, Bacon, Hume 등의 경험론자들의 인식론을 가리키는 것으로서, 그는 이것을 ‘수동적 인식론’이라고 불렀다. 이에 반해 자신이 주장하는 탐조등 이론은 ‘능동적 인식론’이라고 불렀다(Popper, 1959 : 78-81). Popper가 말하는 양동이 이론의 출발점은 감각 경험으로부터 시작한다. 지식은 감각기관을 통하여 밀려들어오고, 우리의 마음은 지식과 지식이 축적되는 양동이를 닦았다는 것이다. 지식이 축적되는 과정에서 편견 등의 간섭으로부터 오염되지 말아야 하며, 순수하고 단순한 경험으로 구성되어야 한다. 그래야만 오류를 피할 수 있다는 것이다. 인식의 오류를 피하는 최선의 방법은 완전히 수동적이며 수용적이어야 한다는 논리이다(Popper, 1972 : 341-342). 이러한 논리에 따르면, 우리의 마음이란 근본적으로 텅 빈 물통과 같으며, 여러 재료들이 우리의 감각을 통해 이 물통 속으로 들어와 축적된다는 것이다.

여기서 말하는 ‘양동이 논리’란, 우리가 추구하는 가장 훌륭한 인간을 ‘양동이에 물이 가득 찬 상태’로 상정하고, 양동이에 물을 가득 채우는 방식으로 사회과교육을 접근하는 것을 일컫는다. 즉 교육의 수요자인 학생들을 양동이에 비유하는 것이다. 양동이에 물을 채우는 주체는 곧 교육과정을 주도적으로 개발하는 국가와 이를 대변하는 교사들이다(정호범, 2015).

8) 이 같은 사실은 ‘한국사 수능 필수화’와 ‘한국사 교과서 국정화 회귀’를 통해서도 알 수 있다. 한국사 교과서 국정화 문제는 이 글에서 다루지 않는다. 이 문제는 별도의 주제로 다루어야 할 정도로 검토할 내용이 많기 때문이다. 다만 국정화로 인해 사회과교육에 수많은 문제점이 나타나고 있다는 점을 밝힌다.

훌륭한 ‘국민’이 될 것이라는 가정에 따라 한국사의 비중을 늘리고 있다. 제3차 교육과정기 때의 ‘주체성 있는 한국인 육성’에 버금가는 국가주의가 부활되고 있다. ‘국민교육헌장’의 이념과 논리가 부활하고 있는 느낌이다. 그러나 정권이 주체가 되어 모든 교육과정을 실질적으로 통제하는 상황에서는 올바른 ‘시민’도 ‘국민’도 양성하기 어렵다. 가령, 모든 교육을 국가에서 통제하고 있는 북한의 학생들이 훌륭한 ‘국민’으로 성장한다고 볼 수 있을까?

셋째, ‘국가적 공동체’ 혹은 ‘민족적 공동체’에 대한 지나친 강조는 다원화된 현대사회에 부합하는 ‘세계 시민’ 혹은 ‘다중시민’ 양성을 어렵게 만들 가능성이 많다. 최근 우리나라 사회과는 교육이념 차원에서 ‘공동체주의(communitarianism)’로 경사되고 있다. 이것은 2015 개정 교육과정에서 ‘공동체 역량’을 여섯 개의 핵심역량 중 하나로 설정한 점, 그리고 사회과 내에서 ‘국가주의’와 ‘민족주의’를 강조하고 있는 점을 통해서도 알 수 있다. 우리 정부는 중국·일본 등 주변국의 우경화와 국수주의를 비판하면서도, 정부 스스로 이들 주변국에서 추구하고 있는 국수주의와 폐쇄적 민족주의를 교육적으로 지향하고 있는 모순을 범하고 있다. 이러한 모순이 사회과교육에 그대로 투영되고 있다.

교육은 본래 학생 개개인의 인간발달 혹은 인간형성을 도모하는 것으로부터 시작된다. 이러한 입장은 이념적으로 ‘자유주의(liberalism)’ 교육관에 부합한다.⁹⁾ 자유주의적 교육이념에 따르면, 개인의 자율성을 중시하고, 개인의 자아실현과 자기결정 능력의 향상을 목적으로 삼는다. 이러한 자유주의적 교육관은 개인주의(individualism)와 중립주의(neutralism)를 바탕으로 하여, 학생 개개인을 존중하고 학생들의 개체성, 자율성, 합리성을 중시한다. 이것은 다원화된 현대사회에서 다양한 가치기준에 따라 다양한 삶의 방식을 학생들이 스스로 판단하고 결정하도록 한다는 점에서 장점을 갖고 있다. 그러나 공동체주의적 교육에서는 공동체적 삶에 필요한 전통, 관습, 공통 신념, 공공선 등을 중시한다. 이런 점에서 보면, 공동체주의에서 바라보는 개인은 국가와 매우 밀접한 관계에 놓이게 된다. 즉 학습자는 자신이 속한 공동체인 국가 구성원으로서의 역할과 책임을 다할 수 있어야 한다. 그리고 자유주의에서 중시하는 자율성과 정의보다는 공동체 문제에 대한 적극적인 참여와 구성원에 대한 배려를 중요한 가치로 여긴다.

사회과교육 혹은 시민교육에서 자유주의와 공동체주의를 구분해서 접근하는 것은 바람직하지 않다. 개인은 누구나 사회 속에 존재하고, 개인이 없으면 공동체도 존재할 수 없기 때문이다. 따라서 사회과교육을 통해서 기르려 하는 인간은 자유주의와 공동체주의적 교육을 동시에 충족시킬 수 있는 ‘자율적이고 합리적인 시민’이라고 볼 수 있다.

3. 영역 이기주의와 ‘풍선 효과’의 역작용 : 3분법의 영원한 딜레마

오늘날 우리나라 사회과교육의 여러 문제가 발생한 원인 중의 하나는 사회과교육계 내부의 영역 이기주의와 무관치 않다. 최근 우리나라 사회과 교육과정 개정 과정을 살펴보면, “무엇을, 어떻게, 왜 가르칠 것인가?”하는 본질적인 문제보다는, “어느 영역을 얼마나 더 많이 확보할 것인가?”하는 외형적인 문제에 더 집착하는 경향이 강하다. 사회과의 3분법을 둘러싸고 벌어지고 있는 이러한 영역 이기주의 혹은 밥그릇 싸

9) 사회과교육 혹은 시민교육과 관련한 자유주의와 공동체주의의 비교와 양자 사이의 이론적 논쟁은 다음을 참조. 정호범, 1998 : 81-111 ; 정호범, 2014 : 39-52.

움은 결국 사회과 편제를 비정상적인 방향으로 흐르도록 하는데 일조하고 있다.

첫째, 사회과의 교과목 편제상 기형적인 분과 형태가 지속되고 있다. 2007 개정 교육과정기 이후 사회과는 ‘역사’ 과목의 분리에 따라 분과적 색채가 강화되었으며, 역사를 제외한 ‘지리’와 ‘일반사회’ 영역이 통합되어 사회 과목을 구성하는 기형적인 구조가 지속되고 있다. 2009 개정 교육과정에서는 교과 간의 통합성을 지향하는 ‘교과군’을 도입하면서도, 사회과 교과편제에 있어서는 ‘통합형’이 점차 약화되고, 학문 영역별 지식의 체계를 강조하는 ‘분과형’이 강하게 나타나고 있다. 즉 도덕과와 사회과를 하나의 교과군으로 묶어 놓으면서도, 사회과 내에서는 ‘역사’를 독립 과목으로 존치시킨 것은 교과군제의 취지에도 역행하는 일이다. 더구나 2015 개정 교육과정은 ‘문·이과 통합형’ 교육과정을 표방하고, 사회현상을 통합적으로 이해하고 사회문제를 종합적인 관점에서 해결할 수 있는 능력을 키우기 위해서 ‘통합사회’ 과목의 설치가 필요하다고 제안하면서, 동시에 ‘한국사’만 따로 분리하는 분과적 접근을 시도하였다. 사회현상은 시·공간 계열 속에서 벌어지기 때문에, 시간 계열(역사)과 공간 계열(지리)을 따로따로 분리해서 파악한다는 것은 이론적으로나 현실적으로 어려운 일이다(정호범, 2015 : 401-402).

둘째, 3분법을 둘러싼 사회과 내의 영역이기주의는 ‘풍선 효과’의 역작용을 초래할 가능성이 많다.¹⁰⁾ 분과주의의 강화와 영역이기주의는 사회과 영역간의 불균형 현상이라는 ‘역 풍선 효과’를 초래함으로써, 결국 사회과교육의 본질을 훼손할 가능성이 많다. 분과주의가 고착화됨에 따라 초등 사회과에서조차 ‘역사’ 영역이 분리되고 내용 구성이 학문 영역에 따라 세분화됨으로써, 인지 발달이 미분화된 초등학생들에게 적합한 통합적인 내용 구성을 어렵게 만들고 있다. 즉 과거에는 지리, 역사, 일반사회 영역으로 구분하던 것을 2015 개정 사회과에서는 초등학교 단계에서부터 지리를 ‘지리인식’, ‘장소와 지역’, ‘자연환경과 인간생활’, ‘인문환경과 인간생활’, ‘지속가능한 세계’의 5개 영역으로, 역사를 ‘역사일반’, ‘정치·문화사’, ‘사회·경제사’의 3개 영역으로, 일반사회를 ‘정치’, ‘법’, ‘경제’, ‘사회·문화’의 4개 영역으로 세분화하였다(교육부, 2015 : 2015b). 이러한 세부 영역에 따라 내용 구성을 하다 보니, 초등학교 수준에서조차 통합 단원의 구성을 어렵게 만들고 있다. 나아가 교과서를 개발하는 과정에서 집필진을 구성할 경우 이러한 세부 영역의 전공자들로 구성하여, 각각 해당 단원의 집필을 맡길 가능성이 많다. 그렇게 되면, 초등 단계에서조차 교육의 논리보다는 과학의 논리가 더욱 강조되는 결과가 나타날 것이다.¹¹⁾ 이러한 문제점은 중학교에서도 마찬가지이다.

셋째, 최근의 사회과 교육과정 편제는 이수 과정에서 분절과 단절 현상이 나타남으로써, 소위 ‘갈습 효과’를 초래할 가능성이 많다.¹²⁾ 2007 개정 교육과정기 이후 5학년과 8학년에서는 역사만 배우고, 지리와 일

10) 여기서 말하는 ‘풍선 효과의 역작용’이란, 풍선의 한 쪽을 누르면 다른 쪽 방향이 부풀어 오르는 것처럼, 사회과 내에서 특정 영역의 비중을 높이면 높일수록 다른 영역의 비중은 줄어들 수밖에 없는 현상을 일컫는다.

11) 어떤 학자들은 사회과를 통해서 길러야 할 인간으로서 ‘시민적 자질을 갖춘 사람’을 양성하기도 하고, 또 다른 학자들은 ‘사회과학적 지식을 체계적으로 갖춘 사람’으로 제시하기도 한다. 전자와 같은 주장을 하는 사람들은 대체로 사회과교육의 통합을 강조하고 있으며, 후자와 같이 주장하는 사람들은 분과적 접근이 필요하다고 말한다. 즉 사회과 교육은 시민적 자질을 직접 길러주기 위해 사회현상에 관한 내용을 통합적으로 구성해야 한다는 주장과 사회현상을 탐구하는 방법과 그 결과로서의 사회과학적 지식을 학문 영역별로 체계적으로 구분하여 가르쳐야 한다는 주장이 대립하여 왔다. 전자의 입장을 ‘교육의 논리’, 후자의 입장을 ‘과학의 논리’로 구분하기도 한다(권오정, 1987 : 57-59). 사회과교육을 둘러싼 이러한 두 가지 관점에 따라 교육과정 편제와 내용구성, 그리고 교육방법이 달라지기도 한다.

12) 여기서 말하는 ‘갈습 효과’란, 칼슘을 과다 섭취하면 결석이 발생하고, 과소 섭취하면 골다공증이 발생하는 특성에 비유하여 필자가 붙인 이름이다. 즉 사람들이 건강을 유지하기 위해서는 모든 종류의 영양소를 매일 골고루 섭취해야 하며, 영양소별로 필요한 일일 권장량을 섭취해야 한다. 그런데 영양소에 따라 과다 섭취해도 부작용이 나타나고, 과소 섭

반사회는 아예 배울 수 없게 되었다.¹³⁾ 그리고 4, 5, 7학년에서는 지리와 일반사회 영역만 배우고, 역사 영역은 하나도 배울 수 없게 되는 기현상이 나타나게 되었다. 사회 현상은 특정 시간과 공간 속에서 벌어지기 때문에, 사회 현상을 제대로 인식하기 위해서는 시간 계열과 공간 계열을 동시에 고려해야 한다. 그런데, 이 같은 교과목 편제와 구성은 역사, 지리, 일반사회의 모든 영역에서 학습 경험이 지속되지 못하고 단절과 분절 현상이 나타나게 되었다. 이 같은 문제는 2009 개정 교육과정에서 도입된 ‘집중이수제’로부터 비롯된 현상인데, 이러한 ‘집중이수’ 현상이 사회과내에서 발생하고 있는 것이다.¹⁴⁾ 즉 특정 학년에서는 ‘시간’ 인식만 다루고 다른 학년에서는 ‘공간’ 인식만을 다루게 됨으로써, 학생들의 공간 인식과 시간 인식에 있어서 불균형을 초래하게 되었다.

4. 정치적 중립성의 심각한 훼손 : 국가, 정치권, 교사

최근 우리나라 사회과교육의 문제점 중의 하나는 정치적 중립성이 심각하게 훼손되고 있다는 점이다. 대한민국 헌법 제31조 4항에는 교육의 자주성·전문성·정치적 중립성의 보장을 명시하고 있다. 그런데 최근 사회과를 둘러싸고 벌어지는 상황들은 교육의 자주성과 정치적 중립성을 유지하기 어렵게 만들고 있다. 정치적 중립성의 훼손으로 인하여 자주성이 타격을 받는 원인이 되기도 한다. 따라서 여기서는 교육의 중립성 문제를 중심으로 검토하고자 한다. 사회과교육에 있어서 중립성이 훼손되고 있는 상황은 크게 사회과 외적인 측면과 사회과 내적인 측면으로 구분된다.

첫째, 사회과 외적인 측면의 중립성 훼손 문제는 주로 정치권과 정부에 기인한다. 사회과 교육과정 구성, 즉 교과목 편제나 내용구성이 사회과교육을 전공한 전문가들이나 사회과 교사들에 의해 자주적으로 결정되는 것이 아니라, 실질적으로 정부에서 의도하는 바에 따라 좌우되고 있다. 정부 주도로 이루어지고 있는 원칙과 일관성 없는 사회과 교육과정 개정 문제에 관한 내용은 이미 1절에서 논의하였기 때문에, 여기서는 생략하기로 한다.

우리나라의 정치권은 최근 사회과교육에 과도하게 개입·간섭함으로써, 정치적 중립성을 훼손하고 있다. 진보와 보수 집단으로 대별되는 정치권이 제각기 자신들이 추구하는 이념을 실현하기 위하여 사회과에 개입·간섭하고 있으며, 그 결과로 사회과의 파행과 위기가 초래되고 있다. 최근 중학교 ‘역사’와 고등학교 ‘한국사’ 교과서 국정화 전환 문제와 관련된 보·혁 대결은 정치권 뿐 아니라 전체 국민들을 이념적 대결의 장으로 끌어들이었다. 이러한 현상은 사회과교육을 더 심각한 위기로 몰아넣을 뿐 아니라, 사회적 비용과 갈등을 심화시키는 결과를 초래하고 있다. 정부가 나서서 원인을 제공했다는 점은 명확한 사실이다. 그러나 이러한 외풍을 막아내지 못한 것은 결국 사회과에 종사하는 우리의 책임이다.

둘째, 사회과 내적인 측면에서의 중립성 훼손 문제는 사회과에 종사하는 우리 자신으로부터 비롯되었

취해도 부작용이 나타나기도 한다. 이와 마찬가지로, 교육에 있어서도 여러 영역의 내용을 학생들이 성장하는 시기에 따라 골고루 배우는 것이 가장 바람직하며, 그렇지 않을 경우엔 부작용이 나타날 수 있다.

13) 2009 개정 교육과정기에는 초등학교 5학년 2학기부터 6학년 1학기까지 1년간 한국사만 배우고, 지리 영역과 일반사회 영역은 다루지 않는다.

14) 2015 개정 교육과정에서는 ‘학년군제’와 ‘집중이수제’의 문제점을 인정하여, 이를 완화하는 방향을 설정하였다. 그럼에도 불구하고 사회과에서는 ‘집중이수’ 현상이 더 강화되는 모순이 발생하고 있다.

다. 그동안 사회과 일부 교사들이 이념편향적인 수업 혹은 가치중립성을 훼손하는 수업을 실천하기도 하였다. 가령, 전교조에서 실시하고 있는 전국 공동수업이나 계기수업 중 일부는 이념편향성 논란을 불러온 것이 사실이다. 예를 들면, 2005년에 실시한 ‘부산 APEC’ 공동 수업과 2007년에 실시한 ‘광우병 쇠고기’ 공동 수업 등은 이미 쇠고기 수입 개방 반대와 부산 APEC 개최 반대라는 결론을 내려놓고, 이것을 학생들에게 전파하려는 의도를 갖고 실시된 측면이 강하다.¹⁵⁾ 이러한 수업들은 대부분 ‘교사중립성’ 혹은 ‘가치중립성’을 훼손하는 수업이었다.¹⁶⁾ 그리고 학생들의 합리적이고 객관적인 가치판단, 의사결정, 문제해결을 담보하지 못하고, 학생들을 주입과 교화의 대상으로 전락시킨 측면이 있다.

이렇게 우리나라 사회과에서 벌어지고 있는 ‘교사중립성’ 혹은 ‘가치중립성’의 훼손 문제는 이념적 대립을 통해서 확대·재생산되고 있는 형국이다. 즉 보·혁으로 양분된 교사 집단이 각각 자신들이 추구하는 신념과 가치를 학생들에게 주입·설득하려는 시도가 심화되어왔다. 이러한 현상은 결국 정치권을 비롯한 외부 집단이 사회과에 개입하도록 하는 계기가 되기도 하였다.

5. 사회과 정체성의 혼란 : ‘시민성’의 왜곡과 ‘시민교육’의 딜레마

최근 우리나라 사회과교육에서 나타나고 있는 문제점 중 가장 심각한 문제는 사회과의 정체성이 모호하고 혼란스럽다는 점이다. 여기서는 이 문제를 몇 가지 관점에서 살펴보기로 한다.

첫째, 최근의 사회과 교육과정에서는 ‘교육의 논리’도 찾아보기 어렵고 ‘과학의 논리’도 찾아보기 힘들다(정호범, 2015 : 400). 그 이유는 앞에서 살펴본 바와 같이, 정부 주도로 이루어지고 있는 일관성 없는 교육과정 개정의 결과라고 볼 수 있다. 즉 우리 사회에서 큰 문제가 발생하면, 정부는 그때마다 교육과정을 수시로 개정하여 문제를 해결하려고 하였다. 그러다보니, 자연스럽게 사회과의 정체성이 모호해지는 결과를 초래하고 있는 것이다. 2007 개정 교육과정기 이후 우리나라 사회과 교육과정 편제는 줄곧 분과주의가 강화되었다. 그렇다고 이러한 분과형 사회과의 강화가 곧바로 학생들의 과학적 사회인식 능력의 강화를 보장하는 것은 아니었다. 분과형 사회과가 강화되면 될수록 과학의 논리에 따라 과학적 사회인식 능력, 즉 ‘사회를 보는 안목’을 강조해야 할 텐데, 최근에 개정된 사회과 교육과정은 과학의 논리를 강조한다고 보기도 어렵다. 즉 분과형 사회과의 추구가 과학의 논리를 강조하는 차원에서 이루어졌다기보다는, 국가·사회적 요구와 사회과내의 영역이기주의가 결합된 결과로 나타난 것이다. 이러한 현상은 결국 학습자들의 통합적 사회인식과 바람직한 인간형성을 어렵게 만들 것이다.

둘째, 최근 우리나라 사회과에서는, 다문화 사회의 도래와 세계화 현상의 진전에 따른 ‘세계시민성’을 강

15) 이에 대하여 자세한 내용은, 정호범(2010) “전교조 공동수업에 대한 분석과 평가 - 사회과 교수론적 관점을 중심으로” 참조.

16) 여기서 말하는 ‘교사중립성’은 학생들의 신념이나 가치와 관련된 문제를 다룰 때 교사는 제3자의 관점에서 중립을 지켜야 하며, 교사 자신의 신념을 학생들에게 개입시켜서는 안 된다는 의미이다. 즉 가치와 관련된 교육에 있어서 교화·주입·설득 등의 방법을 배격하는 입장이다. 그리고 ‘가치중립성’은 ‘가치중립주의’(value neutralism)의 정신을 지키는 것으로서, 가치문제를 비롯한 개인적 삶의 영역을 ‘불간섭의 영역’으로 간주하고, 이 부분에 대해서는 오로지 자신이 자율적으로 결정해야 한다는 관점을 말한다. 즉 우리의 삶에 있어서 개인적 자기결정권을 보장하며, 제3자의 간섭과 개입을 차단해야 한다는 것이다. 이렇게 볼 때, 교육에 있어서 ‘가치중립성’은 자연스럽게 ‘교사중립성’으로 연결되며, 실제로 양자의 의미는 유사하다고 볼 수 있다. 교사중립성과 가치중립성에 대하여 자세한 내용은 다음을 참조 : 정호범(2014), 자유주의 철학과 가치관 형성 교육, 교육과학사, pp. 44-46, 89-91.

조하면서도, 한편으로는 '국가주의'를 강화하고 있다. 세계화와 다원화 사회에 적합한 다중시민성을 갖춘 시민 육성을 위해서는 세계주의와 국가주의가 균형과 조화를 이루도록 해야 한다. 그런데 최근 우리나라에서는 한국사 교육 강화를 통하여 자라나는 학생들에게 '국가정체성'을 확립하고 '민족의식'을 고취시키는 일에 집중하고 있다. 그러다보니, 상대적으로 '민주시민' 혹은 '세계시민' 육성과 직결되는 일반사회 영역의 비중은 상대적으로 축소되었다. 향후 이런 현상이 지속된다면, 사회과 본래의 목적과 본질이 훼손될 수 있으며, 우리가 지향하는 '세계시민' 육성보다는 '배타적 민족주의자' 혹은 '국수주의자'를 양산하게 될 가능성이 많다. 결국 최근에 개정된 사회과 교육과정에서는 세계시민성과 다중시민성을 외형적으로는 강조하고 있지만, 실질적으로는 그 의미를 크게 살리지 못할 가능성이 많다(정호범, 2015 : 403-404). 우리나라의 역사와 세계의 역사, 우리나라와 다른 나라의 지리적 공간, 그리고 이러한 시·공간 속에서 벌어지는 다양한 사회 현상을 종합적·통합적으로 다룰 수 있을 때, '국가주의'와 '세계주의'가 균형과 조화를 이룰 수 있다.

셋째, 최근 우리 사회에서 한국사 교육을 둘러싸고 심각한 이념 대립이 벌어지고 있다. 한국사 교육에 대한 이러한 이념적 접근은 사회과교육의 정체성 위기를 불러오고 있다. 한국사 교육 그리고 사회과교육 전반에 걸쳐서 벌어지고 있는 이념적 접근은 자라나는 학생들을 위한 것이 아니다. 특정 권력집단 혹은 사회집단들이 제각기 자신들이 추구하는 이데올로기를 학생들에게 전수시키기 위하여 벌어지고 있는 것이다. 그동안 벌어진 한국사 '교과서' 논란이 이를 증명해주고 있다. 한국사 교과서와 관련하여 우리 사회에서 벌어지고 있는 보·혁 대립과 갈등은 매우 심각한 수준이다. 그리고 진보 정권과 보수 정권에 따라 '민족'을 강조하기도 하고 '국가'를 강조하기도 한다. 한국사 교육은 국민의 정부, 참여 정부, 이명박 정부에 이어 박근혜 정부로 이어오면서 지속적으로 강화되었다. 그런데 진보 정권에서는 '민족정체성'을 강조함으로써 '민족의식'을 함양시키려 하였고, 보수 정권에서는 '국가정체성'을 강조함으로써 '국민의식'을 고양시키려고 한국사 교육을 강화하고 있다. 정권이 바뀔 때마다 강조점이 달라지면 학생들은 혼란 속에 방치될 것이다. 우리는 이미 이러한 혼란스러운 상황을 많이 경험하고 있다. 가령 5.16을 '혁명'으로 배우기도 하였고, '쿠데타'로 배우기도 하였다.

넷째, 사회과교육 정체성의 혼란과 관련되는 문제로서, 2009 개정 교육과정 이후 표방하고 있는 '역량기반 교육과정'의 현실 적합성을 제기할 수 있다.¹⁷⁾ 역량기반 교육과정은 학생들이 할 수 있는 능력과 방법을 중심으로 내용 요소를 기술할 것을 전제로 하고 있어서, 목표-내용-방법-평가의 일관성을 유지하는데 효과적일 수 있다. 사회과에서 역량을 중심으로 교육과정을 구성한다는 것은 사회생활을 영위하는데 필요한 핵심역량을 중심으로 교육과정을 구성한다는 것으로서, '목표지향적 내용관' 또는 '방법중시의 내용관'을 새롭게 조명해준다는 점에서 긍정적으로 평가할 수도 있다. 그러나, 역량 기반 교육과정이 실현 가능한 형태로 제시되지 않으면, 실제 교과서 개발이나 수업 실천은 기존의 교과지식을 중심으로 이루어질 수밖에 없고, 그렇게 되면 결국 목표와 내용, 내용과 방법의 괴리 현상을 해소하기 어렵게 될 가능성이 많다(김영석, 2010 : 81-82).

역량기반 교육과정과 관련하여, 이 같은 문제점보다도 더 근본적인 문제는 '사회과에서 제시하고 있는 역량을 갖춘 사람이 곧 '사회과에서 기르고자 하는 인간상'에 부합하느냐 하는 점이다. 이러한 문제는 비단

17) 2009 개정 교육과정에서는 핵심역량을 명시적으로 제시하진 않았지만, 교육과정 개발과 연구 과정에서 역량기반 교육과정을 표방하였다. 그리고 2015 개정 교육과정 총론에는 자기관리, 지식정보처리, 창의적 사고, 심미적 감성, 의사소통, 공동체 역량 등 6가지를 제시하였으며(교육부, 2015a), 사회과 교육과정에는 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제해결력 및 의사결정력, 의사소통 및 협업 능력, 정보 활용 능력 등의 교과 역량을 제시하였다(교육부, 2015b).

사회과만의 문제가 아니다. 2015 개정 교육과정 총론에는 학교교육 전 과정을 통해서 학생들에게 중점적으로 길러주고자 하는 6개의 핵심역량을 제시하였는데, 각 교과 역량은 이들 핵심역량과 관련지어 설정할 수밖에 없다. 그런데 각 교과마다 교육 내용과 특성이 상이한 상황에서 인위적으로 이들 핵심역량을 연결 짓는 것은 무리가 아닐 수 없다. 가령, 수학과나 과학과는 '자기관리 역량', '심미적 감성 역량', '공동체 역량'과는 관련성이 없거나 거리가 멀다. 이렇게 볼 때, 각 교과에서 추구하는 목표 혹은 인간상과 해당 교과 역량 사이의 괴리 형상이 나타날 수 있다.

Ⅲ. 한국 사회과교육 위기 극복을 위한 처방

1. 정치적 접근에서 탈피해야 한다 : 국가, 정치권, 교사

대한민국 헌법에 규정된 교육의 '자주성'과 '정치적 중립성'이 보장될 때 위기 상황에 처한 우리나라의 사회과가 정상화 될 수 있다. 현재 우리나라의 사회과는 정치권과 국가권력의 개입과 간섭으로 인해 교육의 자주성을 상실한 상태라고 볼 수 있다. 현재 지속적으로 개정되고 있는 '누더기' 교육과정은 사회과 내부의 의사결정에 따른 것이라기보다, 외부 집단의 개입에 기인한 측면이 강하다. 외부의 힘에 의해 좌우되고 있는 '덧대기' 교육과정은 그때 그때의 상황을 모면하려는 임시방편적 처방에 불과하다. 이러한 미봉책은 사회과를 점점 더 위기로 몰아넣고 있다. 따라서 정치권을 비롯한 외부집단이 사회과에 개입하지 못하도록 하는 방안을 강구해야 한다.

사회과교육의 문제는 사회과에 종사는 교육자와 전문가들이 주체가 되어, 사회과교육의 논리로 접근해야 한다. 사회과 외부의 압력을 차단하기 위해서는 사회과 관련 학회와 전문가들이 힘을 합쳐야 한다. 즉 여러 사회과 관련 학회들이 내부적으로는 학술적 차원의 경쟁을 하더라도, 외압에 대해서는 서로 연대하고 힘을 합쳐서 하나의 목소리를 내는 것이 필요하다.

또한 사회과교육을 담당하고 있는 교사들이 스스로 사회과의 자주성과 정치적 중립성을 보장하기 위한 노력을 기울여야 한다. 일부 교사들에 의해 실천되었던 수업 중에는 정치적 중립성 혹은 가치중립성을 스스로 훼손한 경우가 있었다. 자신이 추구하는 이념이나 가치에 따른 의도적인 수업은 사회과의 중립성을 해치는 결과를 초래할 뿐만 아니라, 외부의 개입을 야기할 수도 있다. 특히 가치가 개입된 문제나 개인적 삶의 문제와 관련된 영역에 있어서, 교사는 중립적이고 객관적인 입장을 견지해야 한다.

2. 사회과 교육과정 및 교과서 개발 체계를 혁신해야 한다

최근 수시로 개정되고 있는 사회과 교육과정은 학습자 요구를 반영하지 못하고 있다. 현재와 같은 중앙 집권적 형태의 단선적이고 획일적인 교육과정 개발 체계가 지속되는 한 사회과는 소위 '정권의 시녀'로 전락될 수 있다. 그동안 수차례에 걸친 사회과 교육과정 개정의 역사가 이를 증명하고 있다. 이런 문제점을 해소하기 위한 노력이 절실한 시점이다. 이러한 문제는 물론 사회과만의 문제가 아니고, 모든 교과에 관련

된 문제이다. 따라서 향후 우리나라의 교육과정과 교과서 개발 체제의 혁신을 위한 방안을 강구할 필요가 있다. 가령, 교육과정 개발과 운영의 지방분권화 추진, 각 교과별 교육과정 및 교과서 개발의 자율권 확대, 혹은 교육과정과 교과서 개발을 전담하는 민간 독립기구의 설치 등을 예상해 볼 수 있다. 특히, 그동안 긍정적인 결과보다 부정적인 결과를 더 많이 초래하고 있는 ‘수시개정체제’를 재고할 필요가 있다.

어떤 방안이든 가장 중요한 점은 정권의 영향력에서 벗어날 수 있어야 하고, 학교 현장에서 실제로 학생들의 교육을 담당하고 있는 교사들의 의견이 실질적으로 반영될 수 있어야 한다는 점이다. 즉 중앙집권적 하향식(top-down) 체제에서 상향식(bottom-up) 체제로의 전환이 필요하다. 그리고 교육과정 구성과 교과서 개발에 있어서 학습자 요소, 학문적 요소, 국가·사회적 요소가 조화롭게 반영되도록 해야 한다.

3. 교사의 ‘사회과 전문성’ 신장이 필요하다

학생들은 대부분 사회과를 ‘암기 교과’로 인식하고 있다. 그리고 교사들은 사회과를 ‘가장 가르치기 어려운 교과’로 인식하기도 하고, ‘가장 가르치기 쉬운 교과’로 인식하기도 한다. 사회과를 가장 가르치기 쉬운 교과로 인식하는 교사들은 “교과서의 내용을 있는 그대로 학생들에게 잘 해설하고, 그것을 학생들이 잘 알아들으면 된다.”는 생각을 갖고 있는 것 같다. 이런 교사들이 많을수록 학생들은 사회과를 암기 교과로 받아들이게 될 가능성이 많다. 그러나 사회과를 가장 가르치기 어려운 교과로 인식하는 교사들은 사회과를 사회과답게 가르치는 것이 필요하다고 느끼는 교사들일 것이다. 여기서 현실적으로 중요한 점은 사회과를 가장 가르치기 어렵게 생각하거나, 가장 가르치기 쉽게 생각하는 교사들 모두에게 사회과를 제대로 가르칠 수 있는 전문성이 요구된다는 점이다. 사회과 교사는 ‘사회과 전문성’이 필요하며, 이를 갖추기 위한 노력을 기울여야 한다. 그럴 때, 사회과 교실에서 사회과다운 수업의 실천이 보장될 수 있을 것이다.

4. 사회과의 본질을 추구하는 노력이 필요하다 : 사회과 ‘정체성’ 의 회복

최근 우리나라 사회과는 그 본질이 훼손되는 위기 상황에 놓여 있으며, 사회과 정체성의 혼란이 지속되고 있다. 이러한 상황에 대처하기 위해서는 사회과의 정체성을 정립하는 노력이 필요하다. 즉 사회과에서 추구하는 인간상을 명확히 설정해야 하며, 이러한 인간 육성에 부합하는 일관된 목표-내용-방법의 정립이 필요하다. 즉 제6차 교육과정기의 모습을 회복하는 노력이 요구되는 시점이다. 사회과의 본질 혹은 정체성을 추구하기 위한 방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 사회과를 통해 기르고자 하는 인간은 ‘국민’이 아니라 ‘시민’이어야 한다. 2015 개정 사회과 교육과정은 과거 유신정권에 의해 만들어진 제3차 교육과정기의 모습과 유사한 측면이 있다. 제3차 교육과정은 미국에서 1960년대 초에 유행하던 ‘신사회과(New Social Studies) 운동의 영향을 받아서 ‘학문중심’ 교육과정을 표방하고 ‘탐구’ 방법을 강조하였다. 그러나 사회과의 목표 설정과 내용구성은 실제로 이에 역행하는 측면이 강하게 나타났다. 즉 ‘주체성 있는 한국인’ 혹은 ‘국적 있는 국민’ 육성을 사회과의 목표로 설정하였으며, 이에 따라 사회과 수업에서는 교사 중심의 주입·교화의 방법이 실천되거나 권장되기도 하였다. 즉 표면적으로는 ‘사회과학으로서의 사회과’를 표방하면서도, 실제적으로는 ‘시민성 전수로서의 사회과’의 모습을 강하게 띠고 있었다. 그런데 2015 개정 사회과 교육과정은 표면적으로는 ‘세계시민성’과 ‘다중시민성’, 그

리고 ‘창의적 융합형 인재’ 육성을 주장하면서도, 실제로는 ‘국민’ 육성을 추구하고 있다.

둘째, 사회과교육 특히 한국사 교육과 관련하여, ‘국가주의’와 ‘민족주의’가 균형과 조화를 이루어야 한다. 최근 보수와 진보 진영을 중심으로 벌어지고 있는 한국사 교과서 논쟁은 ‘국가주의’와 ‘민족주의’ 사이의 논쟁으로 굳어지고 있는 상황이다. 즉 보수 진영에서는 ‘국가정체성’을, 진보 진영에서는 ‘민족정체성’을 상대적으로 강조하고 있다. 가령, 양 진영은 1948년 8월 15일 대한민국 정부 수립과 이승만 정권에 대한 평가에 있어서, ‘국가’와 ‘민족’이라는 기준으로 극명하게 갈라지고 있다. 그러나 자라나는 우리 학생들은 ‘국가적 정체성’도 필요하고 ‘민족적 정체성’도 갖추어야 한다. 지나간 과거를 통해서 현재를 보고, 미래를 예측할 수 있는 안목을 기르는 것이 중요하다. 국가가 배제된 민족의식 혹은 민족이 결여된 국민의식은 모두 배격되어야 한다.

셋째, 국가주의와 민족주의를 넘어 국제사회와 세계사회에 능동적으로 대처할 수 있는 시민 양성이 필요하다. 현대 사회의 중요한 특성으로 다원화와 세계화를 꼽을 수 있는데, 현재의 학생들이 기성세대가 되었을 때는 이런 특성이 더욱 심화될 것이다. 미래 사회를 살아가야 할 어린 학생들에게 우리는 사회과교육을 통해서 다문화 사회와 지구촌 사회에 능동적으로 대처할 수 있는 자세와 역량을 길러주어야 한다.

넷째, 사회과교육의 본질은 ‘학문’보다 ‘교육’에 방점을 두어야 한다. 제6차 사회과 교육과정에서 추구했던 ‘교육의 논리’와 ‘통합성’이, 그 이후 점점 ‘과학의 논리’와 ‘분과주의’로 경사되고 있다. 그렇다고 사회과교육에서 ‘학문’이 없어도 되는 것은 아니다. 그리고 분과주의가 모두 나쁜 것은 아니다. 다만, 이것들이 사회과교육의 본질을 추구하는 방향으로 접근되어야 한다는 것이다. 가령, 인지 발달이 미분화되고 인지 수준이 낮은 초등학생들에게는 통합적 접근을 해야 하고, 인지 수준이 높아지고 분화가 이루어질수록 분과적 접근이 필요하다. 우리는 사회과를 왜 가르치는가? 학생들에게 사회과가 왜 필요한가? 하는 근본 물음을 고민해야 한다.

다섯째, 사회과에서 기르고자 하는 ‘시민성’(citizenship)에 대한 재검토가 필요하다. 최근 우리나라 교육과정은 ‘역량 중심’의 실용적 접근을 강화하고 있다. 그러나 사회과에서 육성하려는 시민적 자질은 매우 포괄적이고 다방면에 걸친 요소를 필요로 한다. 사회현상과 사회과학 분야에 대한 다양한 지식 뿐 아니라 인간 세계를 살아가는데 필요한 다양한 가치와 태도를 지녀야 한다. 최근에 부각되고 있는 ‘핵심 역량’ 혹은 ‘교과 역량’은 사회과에서 추구하는 ‘시민성’을 충족시키는데 한계가 있다. 현재의 사회를 살아가는데 필요한 실제적인 능력이나 기능이 필요한 것은 사실이지만, 이것만을 강조하게 되면 불균형적인 인간이 양산될 수 있다. 사회과에서 추구하는 인간상에 대한 근본적인 고민이 필요하다.

IV. 맺음말 : 사회과를 사회과답게

오늘날 우리나라 사회과는 논리적 모순 혹은 이중성이 존재하고 있으며, 그 정체성이 매우 혼란스러운 상황이다. 즉 우리나라 사회과는 심각한 위기 상황에 직면해 있으며, 그 정도가 점점 심화되고 있다. 이러한 상황을 초래한 가장 근원적인 원인은 ‘원칙과 일관성 없는 정부 주도의 교육과정 개정’과 ‘진영 논리에 따른 정치권의 개입과 간섭’, 그리고 ‘사회과 내부의 분열과 영역이기주의’로 집약될 수 있다. 그 결과 사회과 정체성의 혼란이 야기되고 있으며, 기형적 교과목 편제가 나타났다. 그리고 학생들은 정부가 만든 교육

과정의 실험 대상이 되었으며, 피동적이고 수동적인 '양동이'로 전락하고 있는 실정이다.

우리는 이제까지 심각한 위기에 처한 사회과의 실상을 살펴보고 그 원인을 진단하였으며, 위기 상황을 극복할 수 있는 대처 방안을 검토하였다. 우리는 위기에 빠진 사회과를 구출하여, 본래의 모습을 되찾도록 해야 한다. 그것은 오로지 우리의 몫이며, 우리가 어떻게 하느냐에 달려 있다. 사회과에 종사하는 우리가 사회과를 지켜야 하며, 사회과답게 만들어야 한다. 그것이 곧 학생들을 위한 길이다.

< 참고 문헌 >

- 강대현·모경환(2013). 한국 사회과 교육과정 개정의 과정과 양상 - 2007, 2009 개정 교육과정을 중심으로. **교육연구와 실천**, 79, 1-23.
- 교육과학기술부(2008). **초·중등학교 교육과정**, 교육과학기술부고시 제2008-148호 [별책 1].
- 교육과학기술부(2009a). **사회과 교육과정**, 교육과학기술부고시 제2009-10호 [별책 7].
- 교육과학기술부(2009b). **초·중등학교 교육과정**, 교육과학기술부고시 제2009-41호 [별책 1].
- 교육과학기술부(2010). **사회과 교육과정**, 교육과학기술부고시 제2010-24호 [별책 7].
- 교육과학기술부(2011). **사회과 교육과정**, 교육과학기술부고시 제2011-361호 [별책 7].
- 교육과학기술부(2012a). **사회과 교육과정**, 교육과학기술부고시 제2012-3호 [별책 7].
- 교육과학기술부(2012b). **사회과 교육과정**, 교육과학기술부고시 제2012-14호 [별책 7].
- 교육과학기술부(2012c). 역사교육 강화방안 공동발표 (2012년 4월 22일 보도자료).
- 교육부(1997). **사회과 교육과정**, 교육부고시 제1997-15호 [별책 7].
- 교육부(2013). 역사교육 강화방안(안) (2013년 8월 12일 보도자료).
- 교육부(2014). 2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요 사항(시안) (2014년 9월 24일 보도자료).
- 교육부(2015a). **초·중등학교 교육과정 총론**, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 1].
- 교육부(2015b). **사회과 교육과정**, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].
- 교육부(2015c). 2015 개정 교육과정 총론 및 각론 확정·발표 (2015년 9월 23일 보도자료).
- 교육부(2015d). 2015 개정 교육과정 질의·응답 자료 (2015년 9월 23일 보도자료).
- 교육인적자원부(2007). **초·중등학교 교육과정**, 교육인적자원부고시 제2007-79호 [별책 1].
- 권오정(1987). 사회과와 사회과학 : 한국 사회과교육의 경험을 중심으로, **사회과교육**, 20, 47-60.
- 김영석(2010). 2009 교육과정의 맥락적 의미와 실현의 조건 - 사회과의 시각에서, **학습자중심교과교육연구**, 10(3), 73-89.
- 정호범(1998). 사회과 교사의 교육이념과 학습자관, **사회과교육**, 31, 81-111.
- 정호범(2010). 전교조 공동수업에 대한 분석과 평가 - 사회과 교수론적 관점을 중심으로, **사회과교육연구**, 17(2), 45-63.
- 정호범(2014). **자유주의 철학과 가치관 형성 교육**, 파주 : 교육과학사.
- 정호범(2015). 사회과 시민성 교육의 혼돈 - 2000년대 이후를 중심으로, **학습자중심교과교육연구**, 15(2), 389-408.
- Popper, Karl R.(1959). *The Logic of Scientific Discovery*. N.Y.: Happer & Row, Publishers.
- Popper, Karl R.(1972). *Objective Knowledge : An Evolutionary Approach* Oxford University Press.

21세기 트렌드와 민주시민교육의 방향

김 용 찬

경인교육대학교

I. 서론

‘트렌드’는 그것의 지속 시간과 동조 범위에 따라 패드(fad), 트렌드(trend), 메가트렌드(megatrend), 그리고 마이크로트렌드(microtrend) 등으로 세분화할 수 있다. 패드는 사전적 의미인 ‘일시적 유행’에서 추론할 수 있듯이 대부분 1년 이내로 짧게 지속되는 변화를 의미한다. 트렌드는 상당 기간 동안 지속하며 대다수 사람들이 동조하는 변화를 의미한다. 메가트렌드는 현대사회의 거대한 조류로서, 전 세계 사람들이 동조하며 10년 이상 지속되는 경향을 의미하고 마이크로트렌드는 소수의 열정적 집단이 동조하는 작지만 강한 흐름을 의미한다. 트렌드는 동조 범위와 지속 시간에 따라 연속체 상에 다음과 같이 나열할 수 있다. -(i dea)-fashion/fad-nanotrend-microtrend-(tipping point)-bigtrend-megatrend-global megatrend.

이렇게 다차원적인 트렌드라는 개념 중 메가트렌드는 1982년 세계적인 미래학자 존 나이스빗(John Naisbitt)이 저술한 베스트셀러 「메가트렌드(Megatrends: The New Directions Transforming our Life)」¹⁾에서 널리 알려지기 시작한 용어이다. 이러한 유래를 지니고 지난 30여 년간 널리 회자되어온 메가트렌드 개념은, 21세기의 문턱을 넘어선지 10여 년이 지난 지금에 와서는 오늘날의 다원화, 세분화되고 개성화된 사회 내지 다문화사회를 설명하고 대처하기에는 지나치게 거시적이고 개괄적인 한계점을 지닌다.

이에 본 연구는 먼저 21세기 메가트렌드와 위기를 고찰하고 나아가서 최근 새롭게 제기된 21세기 마이크로트렌드를 분석한 다음 이에 기반하여 21세기 민주시민교육의 방향을 인간 지능과 존재의 새로운 발견이라는 관점에서 제시하기로 한다.

본 논문 3장에서 21세기 미국사회의 마이크로트렌드들을 개관하고 이들을 살펴보는 것은 우리사회 구성원들의 미래와 현재의 경향과 선호도를 찾아내는데 유리한 발판이 되고 우리사회의 문제에 대처하는데 일정 부분 기여할 수 있을 것이라고 보기 때문이다. 이들 중 상당수는 한국사회의 트렌드들과도 유사성이 있다. 물론 이들은 시공간적 차이로 인하여 한국사회의 마이크로트렌드들과는 차별성이 있다는 점에 유념하

1) 「메가트렌드 (Megatrends)」는 존 나이스빗이 10여년간 연구와 준비 작업을 거쳐 1982년 펴낸 역작으로, 전 세계에 걸쳐 1400만부 이상 판매되는 초유의 기록을 남겼다. 이 책 덕분에 그는 앨빈 토플러와 함께 세계적인 미래학자로 명성을 날리기 시작했다. 1929년생인 그는 메가트렌드 2000(Megatrends 2000, 1990), 여성 메가트렌드(Megatrends for Women, 1992), 글로벌 패러독스(The Global Paradox, 1994), 메가트렌드 아시아(Megatrends Asia, 1995), 하이테크 하이터치(High Tech High Touch, 1999),마인드 셋(Mind Set, 2006, 메가트렌드 차이나(China's Megatrends, 2009) 등 저술을 발표하며 퓨처리스트(futurist)로, 중국 전문가로 명성을 날리고 있다. 그는 2013년 아내 도리스 나이스빗(Doris Naisbitt) 박사와 함께 한국을 방문하여 세계해양포럼의 연사로 참석하고 대통령과 창조경제 구현 방안과 한국 교육에 대해 논의한 바 있다.

여야 한다. 또한 우리가 주의할 것은 첫째, 마이크로트렌드들은 변화가 진행 중(microtrending)이라는 점이다(Penn & Zaleson, 2007, 583-585). 이는 마이크로트렌딩닷컴(microtrending.com)에 접속해서 대면해 보면 알 수 있다. 둘째, 모든 트렌드에는 그에 대응되는 카운터트렌드(countertrend)가 존재한다는 점이다. 모두가 현대화를 외치면 과거의 가치를 계속 고수하려는 움직임도 나타난다. 너도 나도 스마트폰으로 몰려드는 시대에 뜨개질하며 평온과 고요를 찾는 사람들도 있다. 셋째, 모든 트렌드가 항상 옳고 바람직하여 추종할만한 것은 아니라는 점에 유념하여야 한다.

이 연구는 다음의 세 가지 문제를 중심으로 논의를 구성하고자 한다. 그것은 (1) 21세기 메가트렌드 개념의 유래와 2030메가트렌드 및 필연적이고 파괴적인 위기들 (2) 21세기 마이크로트렌드 (3) 21세기 트렌드에 기반한 민주시민교육의 방향의 세 가지이다. 본 논문은 그동안 사회과교육 분야에서 본격적인 연구가 미흡했던 주제를 논의하고 있다는 점에서 의의가 있다고 하겠다. 본 논문에서 필자가 21세기 트렌드에 기반한 민주시민교육의 과제를 인간 지능과 존재의 새로운 발견이라는 관점에서 제시하여 나름대로 논의의 독창성과 사회과교육에 대한 기여도를 높이하고자 하였다.

미래는 오늘 만들어진다(Tomorrow is built today)'라는 말이 있듯이, 오늘 우리가 어떻게 준비하느냐에 따라 미래는 바뀔 수 있다. 즉 다양한 위기가 기다리고 있는 미래를 지속 가능하도록 연구하고 분석해 정책이나 사업계획을 세우고 예산을 배정하는 것이 진정한 위기대응 미래전략이다. 나아가서 시대에 걸맞은 인간 유형을 재정립하고 교육하는 것이 보다 근본적이고 장기적인 21세기 민주시민교육의 방향이라고 본다.

II. 21세기 메가트렌드와 필연적이고 파괴적인 위기들

1. 메가트렌드 개념의 유래와 2030 메가트렌드

메가트렌드는 위에서 본 바와 같이 1982년 세계적인 미래학자 존 나이스빗(John Naisbitt)이 저술한 베스트셀러 「메가트렌드」에서 널리 알려지기 시작한 용어이다. 현대사회에서 계속 일어나고 있다고 그가 지적한 거대한 조류(megatrend)는 탈공업화 사회, 글로벌 경제, 분권화, 네트워크형 조직 사회 등이다. 나이스빗은 당시 21세기에는 감성(Feeling), 상상력(Fiction)여성(Female)의 3F시대가 도래할 것을 예견하기도 하였다.

한편 유엔 미래보고서(박영숙 · Jerom Glenn · Ted Gorden, 2010)는 기후변화와 함께 인구 감소, 고령화 등으로 인해 변해가는 미래 도시의 모습에 대해서도 예측하고 있다. 미래에는 변화의 속도와 폭이 커서 더 이상 예측이 불가능해지는 '특이점'의 시대가 온다고 했다. 미래가 보이지 않는 시대일수록 우리는 더 열심히 연구하고 노력해서 미래를 우리가 원하는 방향으로 이끌어내야 할 것이다. 또한 미래사회의 변화하는 트렌드로 고령화, 여성성 강화, 사회적 기업의 부상, 소셜 네트워크, 1인 기업이 떠오르며 또한 대기업의 분사화, 일자리 소멸, 미디어 기업의 소멸 등도 눈여겨보아야 할 것을 들고 있다. 여기에 제시된 2030 미래사회의 메가트렌드는 다음과 같다. 즉 그것은 고령화, 융합과 다문화, 기후변화, 집단지성, 디지털 세상, 다양성, 일부 국가의 부채, 환경보호, 에코, 에너지 개발, 여성성 강화, 가족의 소멸, 글로벌화, 의료보전, 똑똑한 개인의 1인 권력의 부상, 경제블럭으로 통합, 지식정원, 교육 포털, 지역주의 부상, 이동성 강화, 나노 바이오 인포 포그노의 부상, 오픈소스, 아시아 중심으로 권력이동, 소셜 네트워크, 인류 안보의 부상, 과학

기술 발전의 미래 예측, 과학기술·공학·수학과목의 부상, 도시화, 미래 불안요소 증가, 일과 가사의 융합 등이다.

2. 21세기 메가트렌드와 필연적이고 파괴적인 위기들

버락 오바마, 빌 클린턴, 앨 고어 등 역대 미국정치 지도자들의 경제자문관을 역임한 로버트 샤피로(Robert J. Shapiro)는, 세계의 경제와 정치, 사회가 2020년까지 어떻게 움직일지를 예측·조망하는 저서 「2020 퓨처캐스트(Futurecast: How Superpowers, Populations, and Globalization Will Change Your World by the Year 2020. 2009)」에서 여러 부문의 방대한 객관적 자료를 바탕으로 하여 앞으로 전개될 세계의 변화를 주도하는 요인으로 크게 네 가지를 제시한 바 있다. 그것은 (1) 세계 인구의 고령화, (2) 세계화, (3) 초강대국 역학관계의 변화, (4) 필연적이고 파괴적인 위기들: 의료보장, 에너지-지구환경 문제 등이다. 그는 (1) 인구의 고령화를 인구 지진으로 규정하고, (2)세계화는 범위와 영향력에, (3) 초강대국 역학관계의 변화는 초강대국의 영향력과 한계에 주목하는 한편 ‘에너지-지구환경 문제’는 필연적이고 파괴적인 위기로 규정하였다. 그는 이들 변화 요인에 각국이 어떻게 대응하느냐에 따라 그들의 명운이 달라진다는 점을 강조하며 각국의 대응책을 촉구하였다. 이 네 가지 글로벌 메가트렌드 중 필자가 특히 주목하고자 하는 것은 샤피로가 필연적이고 파괴적인 위기로 지목한 ‘에너지-지구환경 문제’로서 이는 화석연료 사용으로 배출되는 온실가스 비롯되는 기후변화 문제와 연관된다.

1990년대 UN이 화석연료 사용으로 배출되는 온실가스에 처음으로 대책을 구상한 이후 이 문제는 전 세계의 관심사가 되었다. 하지만 1997년 체결된 교토의정서(Kyoto Protocol)는 온실가스 배출량을 줄이는 데 성공하지 못했다. 그러나 최근(2015년 12월 12일) 21차 기후변화협약(UNFCCC) 당사국 총회(COP21)에서 세계 195개국 정부 대표들이 ‘신 기후 체제’인 파리협정(Paris Agreement)을 채택하는 데 성공함으로써 향후 세계는 이산화탄소 배출을 통제하고 화석연료 시대의 종언을 고하는 새로운 발걸음을 내딛게 되는 신기원을 마련하게 되었다. 지구 평균 기온 상승을 산업화 이전 대비 섭씨 2도²⁾보다 낮은 수준으로 유지하고 1.5도로 제한하기 위한 노력을 주요 내용으로 하는 파리협정의 주요 내용을 요약하고, 이를 교토의정서와 비교해보면 다음과 같다.

<표 1> 파리 총회의 결정 내용 및 글로벌 온실가스 감축 체제 비교

협약 채택	교토의정서(1997년)	파리협정(2015년)
참가국	-37개국 선진국 -미국 미가입, 일본·러시아 등 탈퇴	-195개 선진국과 개도국 -미국 중국·인도 등 최대 온실가스 배출국 모두 포함
기한	2005~2020년	2021년~미정
목표	선진국은 온실가스를 1990년 대비 5.2% 감축	금세기 말까지 지구 평균 온도 상승 폭을 산업화 이전 대비 2도 이하로 맞춤

2) 산업화 이전 대비 평균 기온 상승 섭씨 2도는 지금까지 국제사회에서 지구의 파국을 막을 마지노선으로 보편적으로 인식되어 온 한계선이다.

할당 방식	온실가스 감축량 목표를 정해 각국에 하달	각국이 감축량 목표를 정해서 상정
개발도상국 지원	2020년까지 연 1,000억달러 지원(2010년 칸쿤총회에서 결정)	2020년부터 최소 연 1,000억달러 지원(2025년 점검 후 지원금액 확대)
주요 결정 내용	<ul style="list-style-type: none"> * 기후변화 대응을 위해 선진국과 개도국 모두 참여 * 지구 평균 기온 상승을 산업화 이전 대비 2도 보다 훨씬 낮은 수준으로 유지하고, 1.5도로 제한하기 위해 노력 * 개도국을 포함한 모든 국가가 스스로 결정한 기여 방안을 5년 단위로 제출하고 이행하기로 합의 * 기여 방안을 의무 제출하되 이행은 각국이 자체 노력(제재 조치 없음) 	

한편 에너지-지구환경 문제에 대하여 국제 안보전문가이며 군사전문가인 기후 지정학자 권 다이어(Gwyne Dyer)는 기후변화와 이에 따른 에너지 수급불균형과 위기와 관련된 최근의 상황을 그의 저서 「기후대전 (Climate Wars, 2010)」에서 기후변화가 환경의 영역을 넘어 정치, 경제, 군사에 막대한 영향을 끼친다는 전제 아래 암울한 미래를 전망한다. 그의 시나리오에 의하면, 유럽연합은 해체되고 북극해는 영토분쟁으로 얼룩진다. 인도와 파키스탄은 물 자원 확보를 위한 핵전쟁을 벌이고 미국은 남미 각국에서 이주하는 기후 난민 문제로 골치를 앓는다. 그의 저서에서 북한 정권의 몰락을 가져올 것은 내부 쿠데타도 외부와의 전쟁도 아닌 기후변화에 따른 기근이다. 이런 파괴적인 시나리오를 공상 소설이나 나올 법한 이야기라고 넘길 수는 없는 상황이 돼가고 있다. 이는 권 다이어 예언의 전조가 지구촌 곳곳에서 이미 나타나고 있기 때문이다(김용찬, 2013, 3-4).

III. 21세기 마이크로트렌드

1. 21세기 마이크로트렌드 개념의 등장과 이해의 필요성

최근 주목을 받는 마이크로트렌드는 기존의 메가트렌드 개념으로는 현 시대의 다양화되고 개별화된 양상을 더 이상 정확히 설명하는데 한계에 봉착했다고 판단한데서 제기된 개념이다. 정보화 시대 이후 세상 돌아가는 방식을 결정하는 몇몇의 거대한 트렌드가 있다는 개념은 이제 무너지고 있다. 그 대신에 이 세계는 얽히고설킨 미로와 같은 선택들에 의해, 다시 말해서 쌓이고 쌓이는 마이크로트렌드들에 의해 이끌려가고 있다. 마이크로트렌드는 개성과 자아가 중요시되는 현대사회의 단면을 반영한다. 현대사회의 이러한 마이크로트렌드 집단은 그에 속한 인구가 전체 소비 인구의 1% 정도에 해당하는 소규모이다. 그러나 이들 집단은 열정적으로 주제적 트렌드를 고수하는 마니아(mania)적 기질을 갖추고 있고 따라서 지속성이 내재되어 있기 때문에 그 영향력은 매우 크다고 볼 수 있다. 이들 트렌드가 대규모 메가트렌드와 차별화되는 이유는 각 트렌드에 속한 성원들이 차별화된 자아와 개성을 중시하기 때문이기도 하다.

독특한 개성과 차별화된 자아를 중시하는 사람들이 다양한 모습으로 살아가는 세상은 극도로 세분화되고 있으며 사람들의 라이프스타일은 점점 복잡하고 다양해지고 있다. 21세기에 정보화와 세계화가 결합되어 가속적으로 진행되면서 사람들은 다양한 정보를 손쉽게 얻을 수 있게 되었다. 또한 세계에 산재해 있

는 자신과 비슷한 성향을 가진 사람들이 시공간을 뛰어넘어 커뮤니티를 형성할 수 있게 되었다. 그렇기 때문에 과거만큼 많은 사람들이 일정한 시간과 공간에 모이지 않더라도, 1%의 사람들만 뜻을 같이 하면 그 영향력이 대단히 커질 수 있게 된 것이다. 이들이 사회 전체적으로 소수일 수 있다. 그러나 다시 생각해보면 얘기가 달라진다. 이런 사람이 100명에 한 명만 있어도 100만 명이면 1만 명, 1000만 명이면 10만 명이 된다. 과거에 정부와 기업은 이들을 미미하고 힘없는 모래알 같은 존재라고 무시했다. 그러나 이제는 인터넷과 세계화가 이들을 이어주고 받쳐준다. 1%는 더 이상 미미한 숫자나 미약한 존재가 아니다.

따라서 오늘날의 다원화되고 세분화된 사회에서 성공적으로 세상을 파악하려면 서로 엇갈린 방향으로 빠르고 격렬하게 나아가며 성장하고 있는 열정적인 주제성 집단을 이해해야 한다. 소수의 열정적 집단이 동조하는 작은 흐름과 추세, 이것이 바로 마이크로트렌드이다.

2. 21세기 마이크로트렌드들

마이크로트렌드는 빌 클린턴 대통령 재선시 '사커맘(soccer mom)' 공약이라는 결정적 전략을 제안하고 힐러리 클린턴 대선 전략책임자로 활동한 바 있는 마크 펜(Mark Pen)과 엘 고어(Al Gore) 부통령 연구원으로 활동한 바 있는 키니 젤리슨(Kinney Zalesne)이 공저로 저술한 '마이크로트렌드(Microtrends: The Small Forces Behind Tomorrow's Big Change)'를 통해 주창한 새로운 트렌드이다. 이들이 제시한 21세기 미국사회의 마이크로트렌드들 75가지를 15개 영역 별로 분류하여 세부 항목들을 요약하여 제시하면 다음과 같다.

여기서 21세기 미국사회의 마이크로트렌드들을 개관해보고 이들을 살펴보는 것은 우리사회 구성원들의 미래와 현재의 경향과 선호도를 찾아내는데 유리한 발판이 되고 우리사회의 문제에 대처하는데 일정 부분 기여할 수 있을 것이라고 보기 때문이다. 이들 중 상당수는 우리와도 유사성이 있다. 물론 이들은 시공간적 차이로 인하여 한국사회의 마이크로트렌드들과는 차별성이 있다는 점에 유의하여야 한다. 또한 우리가 주의할 것은 첫째, 마이크로 트렌드들은 변화가 진행중(microtrending)이라는 점이다(Penn & Zaleson, 2007, 583-585). 마이크로트렌딩 닷컴(microtrending.com)에 접속해서 대면해 보면 알 수 있다. 둘째, 모든 트렌드에는 그에 대응되는 카운터트렌드(countertrend)가 존재한다는 점이다. 모두가 현대화를 외치면 과거의 가치를 계속 고수하려는 움직임도 나타난다. 너도 나도 스마트폰으로 몰려드는 시대에 뜨개질을 하며 평온과 고요를 찾는 사람들도 있다. 셋째, 모든 트렌드가 항상 옳고 바람직하여 추종할만한 것은 아니라는 것이다.

<표 2> 사랑과 성, 그리고 인간관계

성비(性比) 싱글족	외로운 그녀들을 주목하라.
쿠거족	연하남을 선택하는 여성들
사내연애족	당신의 회사에는 사내연애에 대한 규칙이 있는가?
주말부부족	빌 클린턴과 힐러리 클린턴도 주말부부족이었다.
인터넷 결혼족	인생의 소울메이트도 알고 '폭탄'까지 제거한다.

<표 3> 직장생활

은퇴 후 노동족	노년기가 황금기회로 바뀌고 있다.
익스트림 통근족	출퇴근 왕복 3시간쯤은 감수할 수 있다.
재택 근무족	직장보다는 가정이 우선이다.
말로 먹고 사는 여성	정치계의 판도가 바뀔 날이 온다.
열혈 여장부	남성들이여, 밥그릇을 쟁겨라.

<표 4> 인종과 종교

스테인드글라스 천장 파괴족	여성 목사의 설교가 시작된다.
유대인 선호족	온건·진보 성향의 강한 가치관을 지닌 남성을 찾습니다.
혼혈 가정	러시아 여성들은 터키에서 남편감을 구한다.
히스패닉 개신교도	부동표를 공략하라.
온건과 무슬림	미국과 유럽에 거주하는 무슬림의 차이는?

<표 5> 건강과 웰빙

태양혐오족	일광 차단 의류, 쉘프 태닝 제품이 유행한다.
단시간 수면족	세계에서 가장 피로한 국민들은 누구일까?
자유의 몸이 된 왼손잡이들	왼손잡이로 태어나고, 왼손잡이로 길러지고
DIY 닥터족	내 몸은 내가 진단하고 처방한다.
난청족	헤드폰에도 보청기가 필요한 세상이다.

<표 6> 가정생활

늙은 아빠	60세가 넘어서 가정의 기쁨을 느낀다.
애완동물 양육족	육아시설이 먼저냐, 애완동물시설이 먼저냐.
오나오나 부모족	부모들은 왜 자신이 엄격하다고 착각하는 걸까?
늦깎이 게이족	당신의 배우자가 어느 날 커밍아웃을 한다면?
착한 아이들	남성 노인 수발자들이 늘어난다.

<표 7> 정치학

감수성이 예민한 엘리트들	후보자의 공약보다는 성격이 더 중요하다.
부동표가 말해준다	양극화된 통념이 무너지고 있다.
호전적인 불법 이민자들	새로운 정치 영향 세력을 주목하라.
기독교 시온주의자들	고대성서의 내용을 현대 지정학으로 만든다.
출소자들	전과자들의 표심을 잡아라.

<표 8> 10대들

경미 장애족	부유층 자녀들에게 학습장애가 빈번한 이유는?
젊은 뜨개질족	마우스를 클릭하든 바늘을 움직이든 이유는 하나.
10대 후인 영웅들	모범적인 10대 후인 청소년들이 급증한다.
고딩 사업가	10대 머니메이커를 주목하라.
저격병을 꿈꾸는 아이들	살인이 유행처럼 번지는 사회

<표 9> 식품, 음료, 식이요법

채식하는 아이들	진정한 소녀들은 소고기를 먹어야 한다?
불평등한 병	허리돌레가 늘어가는 후인 여성들
장수를 위한 굶주림	아침으로 사과를 먹고 점심으로 양상추를 먹는다.
카페인 광	잠은 모자라고... 에너지 음료는 넘쳐나고...

<표 10> 생활방식

주의력 과다족	1분만 기다려라.
무시당하는 아빠들	직장에서 가정으로 돌아오는 아빠들
모국어 사용자들	언어 고립자들이 늘어가고 있다.
유니섹슈얼	성의 왜곡이 주변을 배회한다.

<표 11> 부와 계급

별장 구입자	두 집을 오가는 스폰리터들이 늘어난다.
현대판 메리 포핀스	학사학위 출신의 보모들이 늘어난다.
조용한 백만장자	가진 것에 비해서 안 쓰는 미국인이 늘고 있다.
부르주아와 파산	중산층이 줄어들고 있다.
비영리직 종사자	좋은 기업을 넘어 위대한 사회부문으로

<표 12> 외모와 패션

상류층 문신족	자기 자신을 '브랜드'하는 수단
하드코어 지지분족	과도한 풍요와 비만이 야기하는 병폐
성형수술 애호족	겉모습만이라도 영원히 살고 싶다.
막강한 파티족	몸에 맞는 옷을 찾을 수가 없다.

<표 13> 기술

사회적 별종들	세컨드 라이프를 찾아서
신중 리다이트	인터넷을 원하지 않는 부류가 늘어난다.
테크 파탈	첨단 기술도 패션이다.
자동차 시장의 사커맘족	포드와 GM은 이제 에스티 로더에게 배워야 할 때이다.

<표 14> 여가와 오락

양궁맘	스포츠의 틈새화가 일어난다.
포르노 맨	손 떼게 하는 것이 불가능하다면, 차라리 같이 하자.
성인비디오게임족	게임 시나리오를 통해 상상하고 계획한다.
네오클래식족	고전음악은 결코 죽지 않아!

<표 15> 교육

뒤쳐진 똑똑한 아이들	늦게 입학하는 아이들이 늘어난다.
미국의 홈스쿨링	내 아이는 내가 가르친다.
대학 중퇴자	제2, 제3의 빌 게이츠를 늘려라.
숫자광	하버드대 6,700명의 학부생 중 수학 전공자는 단 76명 뿐

<표 16> 국제 정세

미니 종교	9,900개의 종교가 인간의 행복을 키운다.
외국인 주택 구입자	뉴욕 맨해튼의 아파트 중 3분의 1은 외국인이 소유한다.
LAT 부부족(영국)	별개의 집에서 삶을 함께하는 부부가 증가한다.
맘모니스(이탈리아)	독립하지 않는 남성들이 늘어난다.
유로스타	외동 자녀들이 늘어난다.
베트남 기업가들	자본주의와 공산주의를 이어주는 교량 역할
프랑스인 금주주의족	식사시간이 빨라지는 프랑스인들
중국인 피카소	미술에 대한 중국인의 관심이 증가하고 있다.
러시아인 부동산	갈림길에 봉착한 러시아의 운명
인도 여성들의 부상	사티를 벗어던진 인도의 여성들
고학력 테러리스트	소수는 파괴적일 때 가장 강력하다.

IV. 21세기 트렌드에 기반한 민주시민교육의 방향: 인간 지능과 존재의 새로운 발견

2015년 다보스포럼(Davos Forum) 제45차 연차총회의 주제는 '새로운 세계 상황(The New Global Context)' 이었다. 그만큼 전 세계가 직면한 난제들이 갈수록 풀어내기 어려운 '고차방정식' 으로 진화하고 있다는 것이다. 세계경제포럼(W.E.F.)이 선정한 2015년 글로벌 10대 어젠더(agenda)와 10대 리스크(risk)(3)를 관통하는 키워드는 '소득 불평등' 과 '기후변화' 이다. 다보스포럼의 이러한 세계 상황 인식은 본 논문 2장에서 고찰한 21세기 메가트렌드의 필연적이고 파괴적인 위기들과 크게 다르지 않다. 요컨대 21세기 문턱을 넘어선지 15년이 지난 최근의 시대의 트렌드를 표상하는 키워드는 기후변화-에너지 위기시대와 신자유주의-3차 산업혁명시대라고 할 수 있다. 여기서는 최근 위기의 시대 상황에 대응하기 위한 민주시민교육의 과제를 제시하기로 한다.

21세기 트렌드에 기반한 민주시민교육의 과제로서, 먼저 기후변화-에너지 위기시대에 대응하기 위한 지능과 의식으로 자연친화지능과 생태지능 및 생물권의식의 함양을 논의하여 새로운 인간 지능과 의식의 유형을 제시하기로 한다. 다음에 사회과 민주시민교육에서 육성해야 할 인간 지능과 존재의 새로운 발견을 위한 시도로서 탈신자유주의-3차 산업혁명시대에 대처하기 위한 지능과 인간유형의 모형으로 인간친화지능과 호모 엠파티쿠스(Homo empaticus: 공감하는 인간)를 제시하고자 한다.

1. 기후변화-에너지 위기시대: 자연친화지능, 생태지능, 생물권의식의 함양

21세기는 기후변화와 에너지 위기가 가속화되고 최대의 글로벌 이슈로 제기되는 시대이다. 이러한 기후변화-에너지 위기시대에 대응하기 위하여 함양해야 할 지식과 의식은 자연친화지능과 생태지능 및 생물권의 의식이다.

자연친화지능(naturalist intelligence)은 자연을 공존과 상생의 대상으로, 가치 있게 바라보는 능력이다. 나아가서 자연을 탐구하며 존중할 수 있는 능력이다(Gardner, 20007, 39-40). 이는 기존의 기존의 지능개념인 IQ와는 차원이 다른 지능으로 그 존재에 대한 증거는 대단히 설득력이 있다고 주장되는 것이다.

존 듀이 이후 최고의 교육학자로 인정받는 다중지능론 창시자인 하워드 가드너(Howard Gardner)가 박사

3) 세계경제포럼(W.E.F.) 즉 다보스포럼이 선정한 올해 글로벌 10대 어젠더와 10대 리스크는 다음과 같다(자료: W.E.F.).

글로벌 10대 어젠더			
1위	소득불균형 심화	6위	환경오염
2위	치솟는 실업률	7위	기후변화
3위	리더십 실종	8위	국가주의 심화
4위	지정학 갈등 고조	9위	물부족
5위	정부에 대한 불신	10위	의료격차
글로벌 10대 리스크			
1위	국가 간 갈등	6위	자연재해
2위	기후변화	7위	기후변화 대응 실패
3위	거버넌스 실종	8위	물 위기
4위	국가분열	9위	데이터 범죄
5위	실업과 불안전고용	10위	사이버 테러

학위를 받은지 12년 만인 1983년에 출간한 다중지능에 관한 최초의 저술인 「마음의 틀(Frame of Mind)에서 기존의 지능개념인 IQ를 비판하면서 음악지능, 신체운동지능, 논리수학지능, 언어공간지능, 인간친화지능, 자기성찰 지능의 일곱 가지 지능을 설명한다. 그는 이 일곱 가지 지능을 ‘초기집합’이라 부르면서, 새로운 지능의 추가 가능성을 논하는데, 그중 가장 유망한 것이 자연친화지능이고, 그다음이 실존지능이라고 주장한다. 아울러 그는 자연친화지능의 존재에 대한 증거는 대단히 설득력이 있다고 본다.(Gardner, 2007, 39).

‘생태지능(ecological intelligence)’, 즉 ‘에코지능(EQ)’이란 감성지능을 자연으로 확장한 개념이다. 여기서 ‘생태(ecological)’는 생물과 그것이 살아가는 생태계를 이해하는 것을 말하고 ‘지능(intelligence)’은 경험으로부터 배우고 환경을 효과적으로 다룰 줄 아는 능력을 의미한다. 생태지능을 갖추어서 우리는 인간 활동이 생태계에 미치는 영향에 대해 배운 것을 활용할 수 있고, 그래서 나쁜 영향을 줄이고 생태적 공간(오늘날은 지구전체가 되었다)에서 지속 가능한 삶을 누릴 수 있다(Goleman, 2009, 43-45).⁴⁾

생물권의식(biosphere consciousness)은 우리 모두를 살아 있는 생물권의 긴밀한 일부분으로 보는 의식이다. 또한 우리가 하는 모든 행동(예컨대 음식을 먹고 옷을 입고 자동차를 몰고 전기를 사용하는 것 등)이 생태발자국(ecological footprint)을 남겨 타인과 지구상 생명체의 안녕에 영향을 끼친다는 의식을 의미한다(Rifkin, 2011, 339-340).

2. 탈 신자유주의-3차 산업혁명시대: 인간친화지능, 호모 엠파티쿠스(Homo empathicus: 공감하는 인간)의 육성

21세기는 신자유주의적 무한 경쟁을 지양하고 신재생에너지를 지향하고 있는 흐름이 강화되고 있는 탈 신자유주의-3차 산업혁명시대가 추세로 다가오는 시대이다. 21세기 탈 신자유주의-3차 산업혁명시대에 육성해야 할 지능과 인간 유형의 모형은 인간친화지능과 호모 엠파티쿠스(공감하는 인간)이다.

인간친화지능(interpersonal intelligence)은 사람들 사이의 차이점에 주목하는 능력에 기반을 두고 있다. 특히 사람들의 기분, 기질, 동기, 의도의 차이를 간파하는 능력이 중요하다. 이 지능 덕분에 다른 사람이 숨기고 있는 의도와 욕구를 읽을 수 있으며, 이는 종교지도자, 정치인, 판매원, 마케터, 치료사, 교사, 부모에게서 매우 정교한 형태로 나타난다(Gardner, 2006, 35-36).⁵⁾

호모 엠파티쿠스(Homo empathicus: 공감하는 인간)⁶⁾형의 인간은 다른 사람이 겪는 고통의 정서적 상태로

4) 생태시민성(ecological citizenship)에 대한 논의는 D. Curtin(2002), Ecological Citizenship, 293-304.)참조.

5) 가드너는 인간친화지능이 언어와는 별 관계가 없다는 것을 시사해주는 예로, 헬렌 켈러와 셸리번의 이야기를 다음과 같이 들고 있다. “특수교육 분야의 훈련을 거의 받지 않은 앤 셸리번(Anne Sullivan)은 눈이 보이지 않고, 귀가 들리지 않는 일곱 살배기 헬렌 켈러(Hellen Keller)를 가르치는 엄청난 일을 시작했다. 의사소통을 위한 셸리번의 노력을 그 아이와의 정서적 투쟁에 의해 복잡해졌다. 2주 만에 헬렌 켈러의 언어 습득에서 첫 번째 진보가 이루어졌고 그 후 그녀는 믿을 수 없는 속도로 발전했다. 그와 같은 기적을 가능하게 한 것은 헬렌에 대한 앤의 통찰력이었다(Gardner, 2006, 34-35)”.

6) 제러미 리프킨(Jeremy Rifkin)은 공감(empathy)이라는 개념의 유래, 의미, 동정과의 차이를 다음과 같이 설명한다. “공감(empathy)이라는 용어는 1872년 피셔(Robert Visser)가 미학에서 사용한 독일어 Einfühlung(감정이입)에서 유래되었다. 공감의 ‘감(thy)’은 다른 사람이 겪는 고통의 정서적 상태로 들어가 그들의 고통을 자신의 고통인 것처럼 느끼는 것을 뜻한다. 수동적 입장인 동정(sympathy)와 달리 공감은 적극적인 참여를 의미하여 관찰자가 기꺼이 다른 사람의 경험의 일부가 되어 그들의 경험에 대한 느낌을 공유한다는 의미를 갖게 되었다 (Rifkin, 2009, 17-26)”.

들어가 그들의 고통을 자신의 고통인 것처럼 느껴 다른 사람의 경험의 일부가 되어 그들의 경험에 대한 느낌을 공유하는 인간을 말한다.

21세기 문턱을 넘어선지 15년이 지난 지금은 신자유주의적 경쟁과 적자생존의 시대에 좌절하는 인류에게 공감생존의 시대가 다가오고 있다. 이러한 오늘의 시대정신에 부합되는 인간유형의 모형은 공감생존형 인간이다⁷⁾. 공감생존형 인간은 감성적 이타적 존재로서 정에 민감하고 우애를 갈망하며 사교적이고 공감을 넓히려는 인간이다. 이러한 인간형은 홉스(Hobbes)적, 프로이트(Freud)적 본성을 지닌 물질주의적, 이기적, 쾌락추구적 존재로서 자아도취적, 반사회적, 자폐적 인간유형인 적자생존형 인간과 대조된다(Rifkin, 2009, 59-63).

미래는 오늘 만들어진다(Tomorrow is built today)'라는 말이 있듯이, 오늘 우리가 어떻게 준비하느냐에 따라 미래는 바뀔 수 있다. 즉 다양한 위기가 기다리고 있는 미래를 지속 가능하도록 연구하고 분석해 정책이나 사업계획을 세우고 예산을 배정하는 것이 진정한 위기대응 미래전략이다. 나아가서 시대에 걸맞는 인간 유형을 재정립하고 교육하는 것이 보다 근원적이고 장기적인 21세기 민주시민교육의 방향이 된다.

< 참고 문헌 >

교육부(2014), **사회 4-2**, 천재교육.
 교육부(2015), **교사용 지도서 사회 4-2**, 천재교육.
 김용찬(2013), 지구적 기후변화에 따른 3차 산업혁명시대 정치와 민주시민교육의 과제와 방향, **사회과교육연구**, 20(4), 1-12.
 박영숙·Jerom Glenn·Ted Gorden(2010), 유엔미래보고서3: 기후와 에너지로 재편되는 세계, 서울: 교보문고.
 심광택(2015), 생태적 다중시민성을 지향하는 사회과 핵심과정, **사회과교육연구**, 22(1), 1-15.
 Curtin, Deance(2002), "Ecological Citizenship" in Isin F. and Turner, Brians(ed.). Handbook of Citizenship. Studies, London: thousand: Sage Publication.
 Gardner, Howard(2006), Multiple Intelligences; 문용린·유경재 역(2007), **다중지능**, 서울: 웅진지식하우스. 34-36.
 Goleman, Daniel(2009), Ecological Intelligence-How Knowing the Hidden Impacts of What We Buy Can Change Everything, New York: Random House.
 Penn, Mark·Zalesne, Kinney(2007), Microtrends : The Small Forces Behind Tomorrow's Big Change; 안진환, 왕수민 역(2008), **세상의 틀을 바꾸는 특별한 1%의 법칙**, 마이크로트렌드.
 Rifkin, Jemy(2009), J. The Empathic Civilization: The Race to Global Consciousness in a World in Crisis;

7) 신자유주의적 적자생존형 인간과 3차 산업혁명적 협업시대의 공감생존형 인간대비시켜 보면 다음과 같다.

신자유주의적 경쟁시대의 적자생존형 인간	3차 산업혁명적 협업시대의 공감생존형 인간
물질주의적, 이기적, 쾌락추구적 존재: 자아도취적, 반사회적, 자폐적 인간(Hobbes, Freud의 늑대적 존재)	감성적 이타적 존재: 정에 민감하고, 우애를 갈망하며 사교적이고 공감을 넓히려는 인간(Rifkin의 공감적 존재)본 다문화정책의 정책기조와 특징

- 이경남 역(2010), **공감의 시대**, 서울: 민음사.
- Rifkin, Jemy(2011), *The Third Revolution: How Lateral Power Is Transforming Energy, Economy, and the World*. New York: Macmillan, 339-340.
- Curtin, Deance(2002), "Ecological Citizenship" in Isin F. and Turner, Brians(ed.). *Handbook of Citizenship. Studies*, London: thousand: Sage Publication.
- Shapiro, Robert J.(2009), *Futurecast: How Superpowers, Populations, and Globalization Will Change Your World by the Year 2020*. New York Griffin: 김하락 역(2010), **2020 퓨처캐스트**, 서울: 랜덤하우스.

자본주의 시대, 민주주의 위기와 시민교육의 대응 방안

장 원 순

공주교육대학교

I. 서론

근대사회는 민주주의와 자본주의라는 다소 불안한 결합으로 출발하였다. 이들의 관계는 근대사회의 영원한 스캔들이었으며, 후기 근대라고 부르는 요즘 시대에도 이들의 관계는 여전히 초미의 관심사이다. 왜냐하면 본질적으로 민주주의는 정치영역에 해당하며 함께 함, 공통성을 지향하고 있으나, 자본주의는 경제영역에 속하고 많은 부분 사적 이윤을 지향하기 때문이기 때문이다. 근본적으로 이들의 관계 양상은 근대사회의 공사 구분과 사회의 작동에 심대한 영향을 미쳐왔다.

콜린 크라우치(2005: 12)에 따르면 이들이 한때 그런대로 잘 동거하던 시기가 있었다. 그러나 그 시기는 일정한 시기라기보다는 하나의 짧은 정점에 해당한다. 그리고 이제 이들의 불안한 동거가 끝나고 자본의 일방적 우위를 차지하는 시기가 도래하였다고 진단하는 이들이 증가하고 있다. 어떤 이는 이러한 시기를 신자유주의라는 이름으로, 어떤 이는 이를 지구촌 제국주의라는 이름으로 부른다. 그 명칭이 어찌되었든 이들은 공통적으로 최근의 시기를 자본주의의 전 지구적 확대로 규정하고 자본의 공세에 의해 민주주의가 크게 약화되었다고 진단하고 있다. 이러한 관점을 가지고 있는 이들에게는 웬디 브라운(2011, 2015), 콜린 크라우치(2005), 스크레핀티(2014), 보울스(2007), 김동춘(2006) 등이 있다.

이에 필자는 자본주의의 전 지구적 확대에 의한 민주주의의 약화, 위기 현상을 살펴보고 이에 대한 시민교육적 대응방안을 제시해 보고자 한다. 이를 위하여 제2장에서는 민주주의와 자본주의의 기본 논리를 살펴보고, 제3장에서는 자본주의와 민주주의가 공존에서 와해 그리고 더 나아가 자본의 민주주의 지배로 나아가는 과정을 살펴보고 제4장에서는 시민 교육에서 이에 대응하기 위한 방안을 논의하고자 한다. 제5장에서는 앞의 논의를 정리하고 본 주장의 함의를 제시하고자 한다.

II. 민주주의와 자본주의의 기본 논리

스캔들의 주인공이 되고 있는 민주주의와 자본주의는 각각 무엇을 의미하며 어떠한 논리로 작동하는가? 우선 이들을 살펴보면 다음과 같다.

1. 민주주의의 의미와 두 측면

민주주의의 어원적 정의에 따르면 민주주의는 근본적으로 ‘민중의 지배’를 의미한다(Held, 2006: 1). 그렇다면 이때 민중은 누구를 지배하는가? 그것은 사실 자기 자신이다. 그러한 의미에서 민주주의는 궁극적으로는 자기입법, 자기지배, 자치를 의미한다. 이때 지배와 피지배의 주체와 대상은 시민이 아니라 인민이다. 이때 인민은 개인(individual)이 아니며 그렇다고 집단(collective)도 아니다. 그들은 개인들의 복수로 존재한다. 그들은 백성으로, 신민으로, 국민으로, 시민으로 호명되고 규정되기 이전의 존재이다.

민주주의의 또 다른 측면을 이루는 크라시(cracy)는 힘, 권력을 의미한다. 이는 원칙에 토대를 둔 힘과 권력이 아니다. 그러한 의미에서 특정 원칙에 근거한 아크(archy)와는 다른 의미를 갖는다. 군주제가 군주의 혈통, 신성성에 근거하는 것과는 다르다. 인민과 힘의 부정형성으로 인하여 민주주의는 한계와 무한성을 함께 갖는다.

이러한 민주주의는 장-력 낭시와 아벤감에 따르면 두 측면을 갖는다(Nancy, 2011: 59-60 ; Agamben, 2011: 1-5). 첫째는 통치로서의 민주주의, 현실로서의 민주주의이다. 이때 민주주의는 고대의 이데이나 중세의 신의 관념처럼 초월적 존재에 근거하지 않으면서 현실 사회에서 정부를 조직하고 운영하는 실천적 방안을 의미한다. 그 현실적 방안은 매우 가변적이어서 때때로 민주주의는 대의 민주주의가 되기도 하고, 때로는 엘리트 민주주의(슈페터, 2012)가 때로는 다두제(달, 1999)가 된다. 그리고 이때 인민은 일종의 시민이 된다. 그리고 시민의 공간은 그 실천방식에 따라 넓어질 수도 아주 좁아 질수도 있다. 이러한 현실의 민주주의는 그 토대 없으므로 때로는 안전, 때로는 자연과 비사회성으로부터의 보호, 때로는 이해관계의 접합에 근거한다(Nancy, 2011: 63).

민주주의의 두 번째 측면은 이상적 측면으로 민주주의는 모든 인간 존재(human being)의 평등 속에서 전체 인간의 자유를 약속하고 증진한다(Nancy, 2011: 60). 민주주의는 그 실체가 규정되지 않는 인민의 평등과 자유를 추구한다. 이때의 자유를 민주적 자유(democratic freedom)라고 부른다. 그 이유는 그 자유가 개인적 자유가 아니며, 모두의 공동의 자유이며, 이것은 인민에 의해 결정되기 때문이다. 이러한 이상으로서의 민주주의는 이른바 정당성의 토대가 된다. 이는 자신의 입법이며 자신의 승화를 포함한다. 즉 개인이 존재하면서 이를 넘어 동등한 자들의 공동체를 추구한다. 개인이 동등해지고 공동체가 되기 위해서는 일종의 승화, 자기 입법이 요구된다.

이는 어떻게 가능한가? 이는 공통성의 창출과 관련된다. 그런데 공통적인 것은 낭시에 따르면 감정의 상호성을 통하여(Nancy, 2011: 72), 그리고 칸트에 의하면 공통감(common sense)을 통하여 얻어진다(Arendt, 1982). 이때의 공통적인 것은 개인적인 것도 집단적인 것도 아니다. 이것은 공통적인 것, 또는 공통됨의 문제이지 앞서 말한 것 중 어느 하나로 딱 떨어지는 것이 아니다. 그리고 이것의 모든 일관성은 한쪽이 다른 한쪽과 거리를 유지하는데 있다. 사실 공통적인 것은 세계의 체제, 곧 의미의 순환체제이다. 공통적인 것의 영역은 감각의 질서에 대한 여러 접근들로 이뤄진다. 감각의 종류도 여럿이다. 다양한 예술, 다양한 사유, 다양한 욕망, 정서 등에서처럼 말이다. 여기서 민주주의가 뜻하는 바는 이 모든 다양을 하나의 공동체에 흡수하지 않고 받아들이는 것이다(Nancy, 2011: 72).

2. 자본주의의 의미와 논리

그렇다면 이제 자본주의에 대해 살펴보자. 보울스에 따르면 자본주의는 그의 개념적 규정적 요소로 크게 세 가지를 갖는다. 첫째는 회사와 사회의 생산적 자산(productive assets)의 사적 소유이다. 둘째는 생산물과 서비스 그리고 토지, 노동 그리고 자본과 같은 생산요소들의 자발적 구매와 판매가 이루어지는 시장이다. 셋째는 사적 소유와 시장에서의 거래를 갖도록 하는 추동력으로서의 이윤 동기이다. 그에 따르면 자본주의란 사적 소유와 시장이라는 제도와 그 추동력으로서 사적 이윤 추구에 기반하여 생산을 조직하는 하나의 체계이다(Bowles, 2007: 8-9). 즉 자본주의는 사적 이윤을 추구하기 위하여 상품을 생산하여 시장에서 거래하는 하나의 체계라고 할 수 있다.

사적 이윤의 출현 방식에 따라 자본주의는 그 이름을 달리한다. 먼저 사적 이윤을 상품가격의 공간적 차이를 발견하고 이들 상품을 교환하여 이윤을 추구하는 경우에는 상업 자본주의라고 한다. 거대 자본으로 공장과 다양한 원료, 노동력을 구매하고 노동자로 하여금 상품을 만들도록 하고 이를 판매하여 이익을 추구할 때는 산업 자본주의라고 하며, 주식, 저축, 외환거래, 직접투자 등과 같은 금융 거래를 통하여 이익을 추구할 때는 금융 자본주의라고 한다. 이러한 다른 명칭에도 불구하고 자본가의 근본적 목적은 무한한 사적 이익 추구이며, 이들은 이를 위하여 상품을 생산하고 이들을 시장에서 거래한다.

그렇다면 이윤을 어떻게 창출되는가? 이윤창출의 가장 바람직한 방법은 사람들이 바라는 우수한 제품을 만들어 판매하여 적정 이윤을 추구하는 것이다. 그러나 많은 자본가들은 여기에 만족하지 않고 다음과 같은 방법을 사용하기도 한다(Marx, 1990 참고). 첫째, 노동자의 노동시간을 연장하는 것이다. 최근에는 노동시간이 법으로 규정되어 있어 노동시간을 임의로 늘리는 것이 어려워졌으나, 여전히 현재 잔업, 야근, 특근 등의 다양한 형태로 지속되고 있다. 둘째는 노동 강도를 증가시키는 것이다. 이를 위하여 집중노동시간을 정하거나 성과를 평가하여 성과급을 주거나 열심히 일하지 않는 이들을 해고를 하는 것이다. 또는 노동자들을 서로 경쟁시키기도 한다. 셋째, 노동비용을 줄이는 것이다. 이를 위하여 정규직을 불필요하게 비정규직으로 전환시키거나, 외국인 노동자를 들여오기도 한다. 그리고 폐수를 무단으로 방류하거나 오염된 공기를 정화하지 않고 내보내기도 한다. 넷째, 시장을 확대하는 것이다. 시장이 적으면 생산하여 판매할 수 있는 양이 적어지므로 생산된 생산품을 판매할 시장의 확대를 끝없이 요청한다. 자본가는 근본적으로 세계화를 지향한다(맑스, 1991: 403-404). 다섯째, 상품화의 영역을 확대하는 것이다. 즉 예전에는 상품이 아니었던 것을 점차 상품의 영역으로 포함시키는 것이다. 그러할 경우 상품거래의 대상이 증가하고 이윤의 가능성 또한 증가한다. 사실 물은 예전에는 상품이 아니었으나 최근에는 하나의 상품이 되었다. 이러한 경향은 물화 현상을 가져온다.

자본주의는 일종의 하나의 체계(system)이다(Bowles, 2007: 7-8). 그러한 의미에서 자본주의는 단지 경제 영역에 한정되지 않는다. 그것은 그 자신의 원활한 작동을 위하여 항상 정치, 경제, 문화, 교육, 법의 변화를 요청한다. 초기 자본주의는 많은 부분 경제영역에 한정되었다. 그 이유는 다른 영역의 제한을 받아 들여야 했기 때문이다. 예를 들어, 아담 스미스는 자본주의를 제한하는 요소로 도덕 감정을 제시하였으며, 베버는 프로테스탄트 윤리를 제시하였다. 즉 감정이입에 의한 도덕 감정은 타인에 대한 무한한 착취를 어렵게 하였다. 그리고 프로테스탄트 윤리는 이윤 추구가 경제 행위 그 자체의 목적이 되지 못하도록 한다. 프로테스탄트는 경제를 신의 구원이나, 소명으로서의 직업에 묶어 두었다.

그러나 이러한 제한들을 이내 무너졌고 경제는 영역적 제한을 넘어 타 영역으로 자신의 논리를 확대해 나아가기 시작하였다. 칼 폴라니는 이때를 사탄이 뱀들이 스스로 돌기 시작했다고 안타까워했다(폴라니, 2009). 김동춘(2006: 14-22)은 자본의 논리가 사회전체로 확대되어 나간 사회를 ‘기업사회’라고 불렀으며, 하버마스는 이를 ‘생활세계의 식민화’라고 불렀다(Habermas, 1987). 자본의 논리가 심각하게 영향을 미치고 있는 분야 중 하나는 정치 양식으로서의 민주주의이다. 이러한 영향 과정에서 자본주의는 최근 민주주의를 심각하게 와해시키고 있는 것으로 보인다.

III. 공존에서 왜해 그리고 지배로의 변화

그렇다면 자본주의는 어떻게 민주주의를 침해하고 있는가? 이를 자본주의와 민주주의의 공존에서 왜해 그리고 자본의 민주주의 지배 과정으로 구분하여 살펴보면 다음과 같다.

1. 근대사회에서 자본주의와 민주주의의 공존

근대 사회에서 민주주의는 자본주의와 어느 정도 불안한 공존을 유지한 적이 있었다. 서유럽과 북아메리카에서는 20세기 중반 즈음에 민주주의 시기가 있었다. 북아메리카나 스칸디나비아에서는 2차 세계대전 직전에, 다른 많은 국가에서는 2차 세계대전 직후에 그 국면을 경험했다. 당시는 민주주의에 대항하는 마지막 거대한 저항의 움직임, 즉 파시즘과 나치즘이 세계대전에서 패배한 직후이며, 많은 민주적 목표를 실현가능하게 만들어줄 중대한 경제적 발전과 함께 정치적 변화가 줄지어 일어나던 시기였다. 자본주의 역사상 최초로 경제의 전반적인 번영이 임금 생활자 대중의 번영에 달려 있다고 간주되는 시기가 온 것이다(크라우치, 2008: 12).

이러한 공존은 어떻게 가능했는가?, 첫째, 국가는 국가영토내의 모든 문제를 관할 할 수 있는 힘을 가지고 있었으며, 자본과는 모종의 분업관계를 형성하였다. 먼저 근대국가가 형성된 이후, 국가는 대내적으로 최고 통치권을, 대외적으로는 자율성과 독립성을 가졌다. 이것이 의미하는 것은 국가가 국가 내의 모든 것을 관할했으며, 국가를 통하지 않고는 대외적인 관계 도한 맺을 수 없다는 것을 의미한다. 즉 국가는 자본을 관리할 수 있는 힘을 가지고 있었다. 이때 모종의 분업관계가 형성되었다. 즉 국가는 국가 내외를 관할하고 경제안정을 주도하되, 기업의 내부에는 간여하지 않는 것이었다. 자본권력은 시장에서 자신의 권력을 유지하였지만 공공 부분에서는 국가에 그 권력을 양도하였다(크라우치, 2008: 12-13).

둘째, 당시 노동방식은 노동자들의 단결을 가능하게 하였다. 이로 인하여 자본은 노동자들의 요구를 일정 부분 수용하지 않을 수 없었다. 당시 노동방식은 포디즘(fordism)으로 대규모 공장에서 많은 수의 노동자들이 거의 유사한 일을 하는 방식이었다. 이는 자본가에게 많은 이익을 가져다주었지만, 또한 노동자들이 한 곳에 모이게 하고 공통의 이해관계를 갖도록 하였다. 이는 노동조합으로, 그리고 대규모 정치참여로 나타났다. 따라서 즉 자본은 노동자들의 요구를 전적으로 무시하거나 거부하기 어려웠다.

셋째, 18세기에 근대 민주주의와 인권의 굳건히 하는 문화가 형성되었다. 린 헌트(Hunt, 2008)에 따르면

18세기에 서간체의 소설이 유행하였으며, 형벌이 공개되었는데 이는 나와 다른 계급과 신분에 속한 이들이 나와 같이 슬픔과 아픔 그리고 기쁨과 사랑을 느끼며 거의 유사한 생각을 가지고 있다는 인식을 가능하게 하였다. 즉 감정이입에 의한 공통감이 인권의식의 발달에 기여하였다는 것이다(Hunt). 그리고 이러한 공통감의 형성에 기여한 제도도 출현하였다. 그것은 바로 국민 학교이다. 근대 국가는 국경선 내의 사람들이 같은 사고와 가치 그리고 행동을 공유할 수 있도록 할 필요가 있었으며, 이는 교육을 통하여 수행되었다. 즉 국민 학교는 하나의 정치적 공동체를 일종의 문화공동체로 만들어 주었다(Castles, 2004: 19-22).

2. 공존에서 와해 그리고 자본의 지배

1) 공존에서 와해와 지배

자본주의와 민주주의의 불안한 공존이 와해된 것은 많은 부분 1970년대부터 라고 할 수 있다. 이는 자본주의가 그 활동영역을 근대 국가라는 틀을 벗어나 세계로 확대하게 된 중요 출발점은 이른바 대처와 레이건으로 대표되는 신자유주의(Neo-liberalism)에 의해서이다. 자본가들을 신자유주의라는 이념을 통하여 국가 간 무역장벽을 완화 또는 제거하고, 공적 영역을 축소하고 사적 영역을 확대하여 나아갔다. 그리고 기업관련 조세를 완화하고 노동의 유연화를 관철시켜 나아갔다. 그리고 이를 뒷받침하는 국제기구들로 IMF, World Bank WTO 등이 창설되었다. 이러한 과정으로 통하여 세계는 이제 하나의 단일 시장으로 통합되어갔다. 즉 자본주의의 논리가 전 세계적 확대되어 나아갔다.

이러한 자본주의의 전 지구적 확대와 더불어 자본주의의 내부적 식민화가 같이 진행되었다. 즉 자본주의는 경제에 한정되지 않고 정치, 경제, 문화, 법 그리고 사회 각 영역으로 확대되어 나아갔다. 이로 인하여 하버마스가 말한 바의 생활세계의 식민화가, 김동춘이 말한 바의 기업사회가 형성되어 갔다. 그리고 이와 더불어 민주주의가 축소되어 갔다. 그렇다면 자본주의는 어떻게 민주주의를 약화시키고 있는가?

2) 자본주의의 민주주의 약화 과정들

그렇다면 자본주의는 민주주의를 어떻게 약화시키고 있는가?(Brown, 2011, 2015 참고). 첫째로 자본은 세계화를 기점으로 국가의 관할에서 벗어났다. 자본은 한 국가를 넘어 세계 여러 나라의 기업들과 상호작용했으며, 이 관계에서 이윤을 획득하였다. 그러면서 자본은 많은 부분 국경선에 한정되어 있는 국가에게 세금을 부과하거나 경제행위를 제약하면 떠나 버리겠다고 위협할 수 있게 되었다. 이로 인하여 국가는 법인세를 내리고 규제를 완화하였는데, 그 결과 공공영역은 더욱 축소되었다. 그리고 민간으로 이양된 공공기업은 다른 민간기업과 경쟁하므로 이제 자본의 논리를 수요하지 않을 수 없게 되었다. 그리고 경제가 중요해진 시대에 국가는 또한 기업의 요구를 거부할 수 없게 되었으며, 이로 인하여 자본의 요구는 쉽게 국가에 관철되었다.

둘째, 자본주의 이윤 동기는 경제를 넘어 타 영역으로 즉 사회적 삶의 하위 영역으로 확대되어 나아갔다. 이는 현재 하나의 존재양식이 되고 있다. 에릭 프롬은 그의 저서 「소유나 존재냐」에서 소유양식이 우리의 일상적 삶인 학습, 기억, 대화, 독서, 권위, 지식, 신념, 사랑으로 확대되어 가는 현상을 묘사하고 있다. 그에 따르면 소유양식은 사유재산의 본질에서 유래한다. 사유재산은 그것을 소유하고 있는 사람들이 그것의 주인으로, 그것을 사용하거나 누리는 권리를 다른 사람으로부터 빼앗는 완전한 힘을 갖는다(프롬, 2012:

46-69, 93, 102). 이러한 소유양식이 문제가 되는 것은 민주주의의 토대가 되는 인간의 존엄성, 평등, 민주적 자유, 공통성의 의식을 제한하고 거부한다는 것이다.

셋째, 자본주의는 민주주의에서 중요한 요소를 이루는 공동체, 공통감을 와해시키는 경향이 있다. 자본주의는 기본적으로 사적 영역에 속하며, 배타적 성격을 갖는 사적 이익을 추구한다. 자본주의의 만연은 사람들이 주로 사적 영역에 매몰되도록 하고, 사고 수준이 공익이 아닌 사적 이익 추구에 머물도록 하는 경향이 있다. 그리고 자본주의가 가져오는 불평등은 사람들의 삶의 층위를 분리시키며, 이들이 타계급과 교류 없이, 같은 계급과 지속적으로 교류하도록 하여, 전체를 고려하는 공통감이나 공동체 의식을 약화시키는 경향이 있다.

넷째, 자본주의가 강조하는 중요한 가치는 자유이다. 이는 많은 부분 소극적 자유이고 경제적 자유이다. 자본주의는 이러한 자유공간에서 끝없이 활동하면서 사적 이익을 창출한다. 이러한 자유의 가치는 상대적으로 민주주의에서 중요하게 다루어지는 평등의 가치는 소홀히 하게 한다.

다섯째, 자본주의 사회는 미디어 또한 하나의 산업이 된다. 산업이 된 미디어에게 있어서 중요한 것은 시청률이다. 왜냐하면 시청률은 광고수입을 결정짓는 중요한 요소이기 때문이다. 시청률을 위하여 미디어의 내용은 아주 단편적인 것이 된다. 고상하고 어려운 것은 시청률 증진에 별로 도움이 되지 않기 때문이다. 이러한 경향은 사람들의 사고의 단순화하고 파편화하는 경향이 있다. 사고의 단순화와 파편화는 민주주의에 요구되는 계몽성을 와해시키는 경향이 있다.

여섯째, 자본주의는 일종의 체계이다. 그리고 앞에서 언급한 바와 같이 자본주의는 지역, 국가, 그리고 세계수준으로 동시 다발적으로 움직인다. 그리고 아주 복잡한 체계 속에서 움직인다. 따라서 일반시민이 국제선물시장이나 국가간 직접투자자 주식거래 등을 이해하는 일은 대단히 어렵다. 즉 자본주의는 인민의 인식의 범위를 끝없이 넘어서 움직인다.

IV. 자본주의에 대응하는 시민교육 접근법

그렇다면 민주시민교육은 자본주의에 의한 민주주의의 위기현상에 어떻게 대응할 수 있을까? 그전에 자본주의가 민주주의를 와해시키는 전략들을 3층위로 정리하고 이에 대한 대응 방안을 제시하면 다음과 같다.

1. 민주주의를 약화시키는 자본주의의 전략 정리

자본주의는 민주주의를 3층위에서 동시다발적으로 약화시키고 있는 것으로 보인다. 첫째로 인성수준에서 자본주의는 민주주의를 형성하고 운영해 나아갈 인민 그 자체를 자본의 논리에 충실한 한 낱의 소비자나 생산자로 만들어 버리는 경향이 있다. 이 과정에서 인민의 인간존엄성, 민주적 자유, 평등, 공통감, 함께 함의 의식은 매우 약화되고, 사적 이익, 소극적 자유, 물화적 사고, 차별의식을 증가하는 것으로 보인다. 둘째, 사회 및 국가수준에서 자본주의는 국가 내 사회의 다양한 영역들, 즉 정치, 사회, 문화, 법, 교육, 가족들에

자신의 논리를 주입, 확산시켜 각 영역의 논리를 부정, 왜곡하고 그들을 단순히 자본주의의 동조자로 만들고 있다. 왈짜에 따르면 이는 엄격히 부정의에 해당한다. 각 영역들의 관계가 인권과 민주주의에 근거하여 재설정되고 각 영역의 정의가 준수되어야 한다. 그리고 자본주의는 미디어를 산업화하여 자본의 논리를 확산하고 인민의 사고를 단순화하고 파편화시킨다. 셋째, 지구촌 수준에서 자본주의는 지구촌 수준으로 움직이면서 국가 외부에서 민주주의를 실현하는 주된 행위자인 국가, 정부를 약화시키고, 규율하는 경향이 있다.

2. 자본주의에 대응하는 시민교육 방안

이러한 자본주의에 대응하기 위한 시민교육방안은 무엇인가? 자본주의가 민주주의를 약화시키는 논리에 각각 그 대응 방안을 제시하면 다음과 같다.

1) 인성 수준

1. 자본주의는 사적 이익과 상품의 논리로 민주주의의 토대인 인간 존엄성을 약화시킨다.

자본주의는 모든 것을 상품화하고 화폐로 계산하려는 경향을 갖는다. 이러한 자본의 논리는 인간 그 자체도 물화하고 상품화하여 때때로 인간의 존엄성을 깊이 훼손한다. 이러한 자본주의에 대응하기 위해서 시민교육은 민주주의의 토대가 되는 ‘인간 존엄성’의 가치를 튼튼하게 형성해야 한다. 이러한 가치를 가르침에 있어서 이들을 단지 지식이 아니라 삶의 가치가 될 수 있도록 학교 및 사회의 삶을 통하여 가르쳐야 하며, 궁극적으로 삶의 철학이 되도록 해야 한다.

2. 자본주의는 개인의 자유를 과도하게 강조하여 민주주의의 중요 토대인 평등의 의미를 약화시킨다.

자본주의는 일반적으로 개인의 소극적 자유, 경제적 자유를 강조하고, 평등의 가치를 소홀히 하는 경향이 있다. 이러한 자본주의에 대응하기 위하여 시민교육은 개인의 자유뿐만 아니라, 민주적 자유 그리고 평등의 가치를 깊이 있게, 균형 있게 가르쳐야 한다. 자유를 가르칠 때는 소극적 자유, 경제적 자유로 한정되지 않는 민주적 자유를 가르쳐야 한다. 일반적으로 소극적 자유는 한 개인이 최대한 간섭받지 않고 자신의 의지를 실현하는 것을 강조한다. 이에 비하여 민주적 자유는 나와 다른 이들의 자유를 함께 다루어 모두의 자유를 추구한다. 시민교육에서는 자유와 더불어 평등의 가치를 깊이 있게 또한 가르쳐야 한다.

3. 자본주의는 민주주의의 중요 요소인 공동체, 공통감을 와해시키는 경향이 있다.

자본주의는 사적 이익, 개인의 자유와 차이를 과도하게 강조하여 공통성, 공통감을 약화시키는 경향이 있다. 따라서 이에 대응하기 위하여 시민교육은 개인들이 상호작용을 통하여 공통감을 형성하고 이에 기반하여 공동성을 만들어 가는 것이 중요하다. 공통성, 공통감의 형성을 위하여 롤스와 같은 이성적 접근도 중요하나 이와 더불어 감정적 접근도 요구된다. 즉 감정의 상호성, 공통감을 경험할 수 있도록 해야 한다. 무엇보다도 이를 위하여 나와 다른 계급, 지역, 인종, 성, 세대들과의 교류 경험이 중요하다.

4. 자본주의는 미디어 산업을 통하여 자본의 논리를 유포하고 인민의 사고를 단순화, 파편화한다. 사고는 인식소를 통하여 움직인다. 이 인식소는 사고의 토대이자 지식의 토대이다. 인식소의 규정은 사고와 지식의

폭과 방향을 결정한다. 시민교육은 먼저 시민교육내용에 어떠한 인식소들이 포함되어 있는지, 이들은 어떻게 작동하는지 담론분석을 통하여 파악해야 한다. 그리고 난 후 대항이 되는 인식소들, 앞에서 언급한 인간 존엄성, 민주적 자유, 평등, 공통성, 공통감의 가치들을 교육내용에 포함시켜야 한다.

2) 사회 및 국가 수준

1. 자본주의는 일종의 체계로서 그 자신의 논리를 자신의 경계를 넘어 사회의 다른 영역, 즉 정치, 경제, 문화, 사회, 법 등으로 확산하고 있다.

자본주의의 이러한 흐름을 막기 위하여 시민교육은 민주주의의 토대가 되는 요소들을 단지 정치나 법의 영역으로 한정하지 말고 이를 역사, 지리, 정치, 경제, 사회 문화 등과 연관지어 종합적으로, 체계적으로 다루어야 한다. 시민교육은 자본의 형성과 발달 그리고 지리적 분포 그리고 이를 뒷받침하는 권력과 경제논리, 그리고 문화 등을 포착할 수 있어야 한다. 이러한 의미에서 현재의 시민교육은 다소 과도하게 분과적이고 그 상호작용을 다루지 못하고 있는 것으로 보인다. 그리고 과도하게 객관적으로, 즉 자신의 문제가 아니라 마치 타인의 문제를 다루는 것처럼 보인다. 그리고 시민교육은 정치, 경제, 사회, 문화, 법 등의 관계를 인권과 민주주의에 근거하여 관계를 설정하고 이들의 영역적 정의를 준수하도록 가르쳐야 한다.

3) 지구촌 수준

1. 자본주의는 한 국가의 내부 영역들과 국가를 넘어 세계적으로 움직인다.

자본은 이제 한 국가의 내부영역들과 이들을 넘어 세계로 퍼져 나야 있다. 이를 다루기 위해서는 시민교육은 사회내부의 문제와 세계에 관한 내용을 함께 그리고 연관지어 다루어야 한다. 다행히도 시민교육은 지역, 국가, 국가의 하부영역들, 세계라는 틀을 가지고 있다. 그러나 지금보다는 이들 간의 역동적 관계를 보다 자세히 다루어야 할 것으로 보인다. 그리고 시민교육은 지구촌화 된 상황에서 요구되는 지구촌 시민의식, 지구촌 민주주의, 담론 민주주의를 가르쳐야 한다.

V. 결론

필자는 지금까지 자본주의의 전 지구적 확대에 따른 민주주의의 위기에 대하여 살펴보고 이에 대한 시민교육적 대응방안을 제시하였다. 그 결과를 요약하고 본 논문이 함의하는 바를 제시하면 다음과 같다.

먼저 자본주의는 민주주의를 3층위에서 동시다발적으로 약화시키고 있는 것으로 보인다. 첫째로 인성수준에서 자본주의는 민주주의를 형성하고 운영해 나아갈 인민 그 자체를 자본의 논리에 충실한 한 낱의 소비자나 생산자로 만들어 버리는 경향이 있다. 이 과정에서 인민의 인간존엄성, 민주적 자유, 평등, 공통감, 함께 함의 의식은 매우 약화되고, 사적 이익, 소극적 자유, 물화적 사고, 차별의식을 증가하는 것으로 보인다. 둘째, 사회 및 국가수준에서 자본주의는 국가 내 사회의 다양한 영역들, 즉 정치, 사회, 문화, 법, 교육, 가족들에 자신의 논리를 주입, 확산시켜 각 영역의 논리를 부정, 왜곡하고 그들을 단순히 자본주의의 동조자로 만들고 있다. 왈짜에 따르면 이는 엄격히 부정의에 해당한다. 각 영역들의 관계가 인권과 민주주의에

근거하여 재설정되고 각 영역의 정의가 준수되어야 한다. 그리고 자본주의는 미디어를 산업화하여 자본의 논리를 확산하고 인민의 사고를 단순화하고 파편화시킨다. 셋째, 지구촌 수준에서 자본주의는 지구촌 수준으로 움직이면서 국가 외부에서 민주주의를 실현하는 주된 행위자인 국가, 정부를 약화시키고, 규율하는 경향이 있다.

이에 대응하기 위한 시민교육은 먼저 민주주의의 토대가 되는 인간존엄성, 민주적 자유, 평등, 공통성, 함께 함의 의미를 굳건히 가르쳐야 한다. 둘째, 자본주의가 사회 각 영역으로 확산되고 있으므로 사회의 각 영역, 즉 정치, 경제, 문화, 법, 교육, 가족 등 사회 제 영역의 관계를 인권과 민주주의에 기반하여 재설정하고 각 영역적 정의의 의미와 그 관계를 준수할 수 있도록 가르쳐야 한다. 그리고 각 영역들의 상호작용을 깊이 있게 이해할 수 있도록 구조적 사고를 가르쳐야 한다. 셋째, 자본이 지구촌 수준에서 국가, 정부를 제약하고 있으므로 자본의 지구촌 수준의 움직임에 이해할 수 있도록 지구촌 수준의 체계적 사고와 의식을 가르쳐야 한다. 그리고 궁극적으로 지구촌 수준의 민주주의 실현을 위하여 지구촌 민주주의와 다른 민주주의를 가르쳐야 한다.

< 참고 문헌 >

- 김동춘(2006). **1997년 이후 한국사회의 성찰**. 서울: 도서출판 길.
- 달, 로버트(2006), 김순영(역)(2010). **정치적 평등에 관하여**. 서울: 후마니타스.
- 달, 로버트(1998), 김왕식 외(역)(1999). **민주주의**. 서울: 동명사.
- 맑스, 칼. **엔겔스, 프리드리히(저), 최인호 외(2005). 칼 맑스 프리드리히 엔겔스 저작 선집1**. 서울: 박종철 출판사.
- 슈페터, 조지프(저), 변상진(역)(2012). **자본주의, 사회주의, 민주주의**. 서울: 한길사.
- 스미스, 아담.(1976) 박세일, 민강국(공역)(1996). **도덕 감정론**. 서울: 비봉출판사.
- 프롬, 에릭(1976), 정성환(역)(2014). **소유냐 삶이냐**. 서울: 홍신출판사.
- 크라우치, 콜린.(2005), 이한(역)(2008). **포스트 민주주의**. 서울: 도서출판 이지북스.
- Agamben, Giorgio.(2011). "Introductory Note on the Concept of Democracy", Agamben, Giorgio. et al.(2011). Democracy in What State?. New York : Columbia University Press. pp.1-5.
- Bowles, Paul.(2007). Capitalism. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- Brown, Wendy.(2011). "We are all Democrats Now...", Agamben, Giorgio. et al.(2011). Democracy in What State?. New York : Columbia University Press. pp.44-57.
- Brown, Wendy.(2015). Undoing the Demos: neoliberalism's Stealth Revolution. New York : Zone Books.
- Castles, Stephen(2004). " Migration, Citizenship, and Education", Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives, James A. Banks(ed), San Francisco: John Wiley & Sons. pp.17-48.
- Held, David.(2006). Models of Democracy. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, Jurgen.(1981), Thomas McCarthy(trans)(1987). The Theory of Communicative Action : Volume 2 Lifeworld and System : A Critique of Functionalist Reason. Boston : Beacon Press.

Hunt, Lynn.(2008). *Inventing Human Rights*, New York : W. W. Norton &Company.

Marx, Karl.(1990). *Capital I , II, III*. London: Penguin Books.

Nancy, Jean-Luc.(2011).“Finite and Infinite Democracy“, Agambem, Giorgio. et al.(2011). *Democracy in What State?*. New York : Columbia University Press. pp.58-75.

Scarepanti, Ernesto.(2014). *Global Imperialism and The Great Crisis: The Uncertain Future of Capitalism*. New York : Monthly Review Press.

사회과 시민교육에서 인간안보의 의미

김 용 신

서울교육대학교

I. 들어가는 글

선진 복지국가로 나아가야 하는 한국사회의 가장 큰 문제점 중의 하나가 포괄적 의미에서의 안전보장과 관련되어 있다. 60년대 이후 지속되어 온 국가와 기업주도의 성장과 개발은 90년대에 들어서면서 건물과 교량의 붕괴, 비행기의 추락, 지하철 화재, 수련 시설 및 요양원 화재, 선박의 침몰 등에 의한 참사를 예방하지 못하였다. 일상적인 생활 속에서 시민들의 안전을 담보하기에는 한계 상황을 드러낸 것으로 볼 수 있다. 이에 더하여 군사안보 영역에서도 천안함과 휴전선 지뢰 도발이라는 중대한 도전을 받기에 이르렀다. 어느 때 보다도 현실적인 위험을 감지한 국가 시민사회는 안보에 대한 인식을 새롭게 해야 할 시기를 맞이한 것이다.

전통적으로 안보는 외부의 군사적 위협으로부터 주권과 국가의 영토적 통합성을 보호하는 것을 의미했다. 이것이 바로 국가안보(national security) 개념의 핵심으로 냉전기의 안보 분석과 정책 결정을 지배해 왔다. 1970년대 1980년대에 중동의 석유 위기와 세계적인 환경 문제 악화에 대한 인식이 증가하면서 안보를 비군사적인 관점까지 포괄하는 개념으로 생각하기 시작했다. 하지만 국가는 여전히 안보의 대상 또는 보호해야 할 본질로 간주되고 있었다. 인간안보(human security) 개념은 이러한 국가 중심 안보 개념을 벗어나 개인을 안보의 주된 대상으로 삼는다(Baylis, eds. 하영선 외 역 2012, 590). 여기서 말하는 개인이란 단순한 의미에서의 인간 개개인을 말하는 것이라기보다는 국가와 시민사회, 다른 개인들과 접속된 연결체로서 보아야 한다. 개별적 존재로 떨어져 나온 개인이란 안보의 대상 혹은 주체로서의 가치를 상실하기 때문이다.

같은 맥락에서 인간안보 개념의 중요성을 공론화시킨 유엔개발계획(UNDP, 1994)의 '인간개발보고서'는 개인의 측면에서 바라 볼 때, 사람은 한 나라에 속한 국민이기에 앞서 인류의 한 구성원이기도 하다는 점에 주목한다. 이 보고서는 안보를 기존 안보의 주요 쟁점인 군사적 요소뿐만 아니라 경제, 자원, 환경 등 비군사적 요소까지 포함하도록 확대하고 있다. 또한 보호해야 할 안보의 대상도 국가 중심에서 인간의 복지와 안전에 보다 많은 비중을 두고 있다. 즉, 인간안보란 안보의 초점을 국가로부터 인간으로 전환하여 다양한 위협으로부터 인간의 생명과 재산, 기본권을 보호하는 것을 핵심 의제로 삼고 있다.

인간의 생활을 유지시키고 향상시켜주는 전제로서의 안보의 문제는 시민형성과 밀접하게 연결되어 있다. 국가사회의 시민형성을 담당하는 사회과 시민교육은 인간과 국가, 인간과 인간, 인간과 자연의 건전한 관계 설정을 통한 지속가능한 인간개발을 담보해주기 때문이다. 일반적으로 사회과에서의 시민교육은 사람

들 사이의 이익과 이념과 관련하여 발생하는 갈등과 협력에 관한 정치학 연구의 문제와 깊이 관련되어 있다. 정치집단 간 투쟁과 조정의 과정, 공정한 민주적 구조의 구현, 불공정과 평등의 문제와 관련된 정부의 역할 등은 전통적인 시민교육과 정치학의 주제이다(Junn 2004, 253). 다시 말해, 사회과 시민교육은 정치적 인간의 형성 과정을 안내하고 정치체계의 구성원들이 시민으로서 정치생활을 하면서 정치과정에 참여하는 근거 논리와 방법을 제공하는 역할을 수행하는 것이다.

안보에 관한 담론은 전통적으로 국가에 대한 물리적 위협 패러다임을 넘어서 인간에 대한 광범위한 위협으로 이행하고 있다. 인간안보는 냉전시대의 국가 간 분쟁과 대립이 감소하면서 등장한 글로벌 시대와 신냉전 시대의 가능성으로부터 연유한 개념이다. 즉, 새로운 안보 위협 요인으로 국가 내부의 분쟁, 테러리즘, 환경오염, 식량위기, 자원고갈, 질병과 마약의 창궐 등은 인간안보 개념의 출현을 가능하게 하였다(Pietsch & McAllister 2010, 226-277). 그러나 인간안보에 대한 정의는 너무나 많은 것을 추구하는 것으로 확장되어 개념적으로 모호하고 결국에는 아무 것도 지칭하지 못하는 용어라는 비판을 받는다. 인간안보는 본질적으로 일상생활을 위협하는 위협 요인들로부터 사람들을 보호하는데 관심을 가진 개념이다. 즉, 위협 요소들이 인위적이든 자연적이든, 국가 외부에 있든 내부에 있든, 직접적이든 구조적이든 상관없이 인간안보를 규정하는 현상으로 간주되는 것이다(Nagy 2013, 63). 따라서 인간안보 개념은 원천적으로 경계를 확정하기 어려운 개념이 될 수밖에 없다.

최근 안보의 개념적이고 실제적인 지향은 전통적인 군사력에 의한 안보 영역이 확장되고 있다는 점을 인정하여 글로벌사회의 안보는 포괄안보라고 지칭될 만큼 폭 넓게 다층 다중화 양상을 띠면서 복잡하게 진화하고 있는 것이 특징이다. 본고는 이러한 점에 주목하면서 한국사회의 시민교육에서 인간안보 개념의 중층적이고 위계적인 구조를 밝혀 나가고자 한다. 주지하듯이 시민교육을 담당하고 있는 사회과교육은 시민의 안전하고 행복한 생활을 위한 인간안보에 관한 교육적 정의를 제대로 내리지 못하고 있는 실정이며, 이것은 실제 시민교육 관련 교육과정이나 교과서 등에 인간안보교육 관련 단원이나 주제가 제대로 반영되지 않는 현실로 나타나고 있다. 국가사회의 중대한 필요성에 부응하는 인간안보 개념에 대한 이해와 교육적 실천이 모색되어야 할 시점인 것이다. 따라서 안보와 인간안보 개념을 연계지어 그 의미를 밝히며, 인간안보의 재개념화와 사회과 시민교육과의 관련성을 검토한 후, 인간안보교육을 위한 논리를 규명해 내고자 한다.

II. 인간안보의 개념적 모호성과 희석

안보 개념은 국가와 국제사회, 글로벌사회의 도래와 연계되어 있다. 1648년 웨스트팔리아(Westphalia) 조약 이후 국민국가 체제의 등장과 함께 전통적으로 안보는 영토와 주권을 지키고, 국민의 생명과 재산을 보호하는 국가안보를 의미하였다. 이러한 국가안보 개념에서는 당연히 국가가 주된 안보대상이자 행위자가 되었다. 국제안보는 국가들이 현실주의자들이 주장하는 안보 딜레마를 완전히 극복할 수는 없다 하더라도 국제협력 혹은 국제제도 형성을 통해 자국의 안보뿐만 아니라 국가들 사이의 공동의 안보를 달성할 수 있다고 보는 관점이다. 글로벌안보는 21세기의 지구화 과정에 따라 기존의 국가의 경계를 초월하여 글로벌

경제체제, 글로벌 커뮤니케이션, 글로벌 문화 등과 같이 전 세계의 국민들을 하나로 묶는 지구사회가 분명한 모습을 드러내면서 국가 중심의 안보 개념보다는 국민, 민족, 인종의 경계를 초월한 인류 전체가 폭력, 환경, 기아, 빈곤, 질병, 인권 문제와 같은 지구적 위협들에 공동으로 대처해야 한다는 주장을 펼친다. 여기서 진실보안 개념이 인간안보이다(박한규 2007, 988-994 참조). 이처럼 안보 개념은 냉전 종식 이후 지구화 과정을 거치면서 상당한 정도로 확대되어 온 것이 사실이다. 정치, 경제, 사회, 문화, 환경 영역을 포함하는 개념으로 전이하고 있는 상황이다. 기존의 안보에 대한 정의는 주로 군사 중심의 고전적 안보에서 비교적 근래에 이르러서는 비군사적 요소도 동시에 고려하는 포괄적 안보로 변화하고 있다. 국가안보에서 인간안보, 국제안보에서 글로벌안보로의 개념 확장 현상이 나타난 것이다.

역사적으로 안보 분야에 대한 연구는 국가 간 전쟁이나 전쟁을 방지하려는 국가안보정책에 초점을 맞추어 왔다. 그러나 냉전이 종식되고 세계화가 진전되면서 정책결정자들, 학자들, 비정부기구들, 심지어는 군인들도 어떻게 하면 보건과 번영에 대한 초국적 위협을 방지하는가에 안보의제를 설정하고 있다. 인간안보로 규정되는 이러한 접근은 인간이 빈곤, 인권침해, 환경파괴 등과 같은 이슈에 의하여 얼마나 영향을 받는가의 문제를 해결하기 위한 포괄적 개념의 안보를 모색하는 것으로 볼 수 있다(Snarr & Snarr, 김계동 외 역 2015, 112). 김우상·조성권(2005)은 국가안보와 포괄적 안보를 구분하면서 인간안보 개념을 도출한다. 즉, 전통적 안보 개념으로 국가안보는 군사적 위협으로부터 국가를 보호하고 영토의 통합성과 국내 질서의 안전을 보장하는 국가 차원의 안보이며, 포괄적 안보는 비군사적 위협으로부터 국가의 생존과 국민의 안전, 영토의 통합성을 유지하는 안보이고, 인간안보는 군사와 비군사 영역에서 인간 개개인을 안보의 대상으로 보고 개인, 사회, 국가, 지역, 초국가 차원에서 일반 시민의 안전과 복지를 강조하는 개념으로 보는 것이다(p.87). 인간안보란 국가 간 무력분쟁뿐 아니라 가난, 질병, 환경, 재앙, 인권침해와 같은 인간의 안보와 생존에 대한 위협을 강조한다는 점에서(Baylis, eds. 하영선 외 역 2012, 590) 개념 자체가 전포괄적 성격을 띠게 되는 것이다. 인간안보는 공간 범주적으로 ‘개인-사회-국가-지역-국제’ 차원을 갖고 있으며, 속성 범주적으로는 ‘정치-경제-문화-환경-보건-복지’ 차원을 모두 갖고 있는 개념이 되는 것이다.

이러한 인간안보 개념은 주지하듯이 1994년 유엔개발계획(UNDP)의 ‘인간개발보고서’에 공식적으로 등장하였다. 보고서는 안보란 지속적인 기아, 질병, 범죄, 억압으로부터의 안전이며, 가정이나 직장 등 사람들의 일상이 갑작스럽고 고통스럽게 파괴되는 위협으로부터의 보호라고 정의한 후 이를 인간안보로 규정하였다. 요컨대, 유엔개발계획은 인간안보의 주요 영역을 경제안보, 식량안보, 위생안보, 환경안보, 개인안보, 공동체안보, 정치안보의 7개 분야로 분류하여 인류의 삶의 질적 수준의 향상을 도모한 것이다. 인간안보의 표준적 개념화를 선도한 UNDP의 인간안보 영역에서 경제안보는 생산활동 참여와 사회안전망 서비스를 통한 기본적인 소득의 보장을 개인에게 보장하는 것이고, 식량안보는 생존에 필요한 식량을 물질적으로 경제적으로 항상 제공해야 한다는 것이며, 위생안보는 건강한 생활을 위한 최소한의 위생적 환경의 보장과 질병으로부터의 보호를 의미하며, 환경안보는 장단기적인 자연재해와 인간의 자연파괴로 인한 환경악화의 문제로부터의 보호를 말하는 것이고, 개인안보는 국가 간 분쟁, 국가 내 갈등, 무력충돌, 폭력, 약탈, 사고로부터의 안전보장을 의미하며, 공동체안보는 전통적인 문화 정체성의 보호와 종족 및 인종 간 갈등에서 비롯되는 폭력에 노출되지 않도록 보장해 주는 것을 말하고, 정치안보는 국가가 개인의 기본적 자유와 인권 등을 침해해서는 안 된다는 의미의 기본권 보장을 뜻한다(UNDP 1994, 22-24 참조).

그러나 이러한 UNDP의 인간안보의 개념적 범주 설정과 유형화는 대단히 중층적이고 복합적이어서 분

류하기 어렵고 비분석적인 모호성을 띠는 비판에 직면한다. 구체적으로 인간안보는 첫째, 개념 자체가 분석적 의미를 갖거나 유용한 정책 형성의 도구로 사용하기에 너무 광범위하다는 것과, 둘째, 지나치게 도덕적이고 비현실적 개념이어서 도움보다는 해를 끼칠 수 있다는 점, 셋째, 국가의 안보 제공 역할을 무시한다는 점에서 개념적으로 불안정하다는 것이다(Baylis, eds. 하영선 외 역 2012, 592-593). 이러한 개념적 포괄성으로부터 나타나는 모호성은 UNDP의 인간안보 개념에 대한 접근 방식에 연원을 둔 것으로 볼 수 있다. UNDP의 정의는 인간안보에 대하여 결핍으로부터의 자유(FFW)와 공포로부터의 자유(FFF)라는 두 가지 측면에서 접근한다. 결핍으로부터의 자유는 비전통적이고 비군사적인 안보 영역으로 빈곤, 보건, 환경, 문화 등에 관심을 기울이는 안보 개념으로 인간개발을 통하여 극복해 나갈 수 있다는 견해이며, 공포로부터의 자유는 국가 분쟁, 무력 투쟁, 종족 갈등, 국가 실패 등에 대한 인도적 개입을 강조하는 안보 요소들로 이루어져 있다(UNDP 2005, 18-19). 인간안보 개념이 UN의 설립과 함께 제시된 현장의 취지와 세계인권선언의 기본 목표와 일치한다는 점에서 공포로부터의 자유와 결핍으로부터의 자유를 모두 포괄한다는 관점은 자연스럽고 타당하다(Ewan 2007, 183). UN의 인간안보 지지자들이 좁은 의미의 군사적 의제와 관련된 전통적 접근법에서 벗어나 안보에 대한 넓은 의미의 접근을 주창한 것은 인류의 보편적 가치와 관련되어 있다고 보아야 한다. 하지만 분석적이고 설명적 측면에서 인간안보 개념은 비군사적인 요소와 군사적인 요소를 모두 포함하면서 개인과 국가, 글로벌 차원의 안보를 규정해 내려 한다는 점에서 결국 아무 것도 지칭해 내지 못하는 개념의 희석(conceptual stretching) 현상에 봉착하게 되는 것이다.

III. 인간안보의 재개념화 논리

인간안보 개념은 인권과 환경, 문화, 보건 등과 같이 인간생활과 자연스럽게 연결되는 분야를 안보의 개념 범주에 도입함으로써 보다 문명화된 개념 설정을 시도하였다는 점에서 실질적인 유용성을 가진다. 이런 관점에서 인간안보 옹호론자들은 인간안보 개념이 추구하는 경제, 보건, 환경안보 등이 생활의 수준을 높임으로써 결국에는 심각한 내재된 위협 요인들의 감소를 가져올 것이라는 낙관적인 주장을 편다. 그러나 위에서 살펴보았듯이 인간안보 비판론자들은 인간안보 개념 자체가 경제, 교육, 보건, 환경 등의 분야에서 발생 가능한 모든 위해 요소(risk factors)들을 개념 범주 안으로 들여옴으로써 개념적 무용성에 직면하고 있다고 본다(Pietsch & McAllister 2010, 227-229). 인간안보 개념은 정의 자체의 느슨함과 포괄성, 모호성으로 인하여 논란의 대상이 되고 있는 것이다. 이러한 인간안보 개념에 대한 비판과 불일치하는 관점에도 불구하고 인간안보 개념의 유용성과 가치는 적정 수준의 인간다운 삶을 지향하는 글로벌사회의 인권, 환경, 개발, 분배, 정의 등과 관련된 연계 영역들을 기존의 안보와 이어주는 교량과 조정의 가능성에서 발견할 수 있을 것이다.

인간안보 개념의 정당성과 가능성은 글로벌사회의 도래에 따른 안보 상황은 다차원인 변이 양상에서 추구해 낼 수 있다. 개인적 차원에서 사람들은 보다 자유로운 국가 간 이동에 따라 불편한 국내 분쟁이나 환경적 취약성에서 이탈하여 안정적인 국가로 이주하거나 비인간적인 희생을 감내하고 있으며, 사회적 차원에서 국내외의 다양한 집단들은 국가에 의한 안전보장에 대해 의문을 제기하면서 인도적 차원의 지원과

개입을 허용하는 국제사회의 조치들을 기대하고 있다. 국가적 차원에서의 안보는 여전히 공고한 상태로 유지되고 있으며, 이는 2015년 중국과 러시아의 대규모 열병식과 일본의 집단자위권 입법 등의 조치에서 나타나는 것처럼 힘에 의한 군사력 유지와 증강이 글로벌 시대에도 통용되고 있다는 사실에서 증명된다. 한편, 초국가 차원에서 지역 편차에 따른 전통적인 군사동맹과 연합, 연대가 강고한 상황에서도 새로운 주권 국가의 개념과 세계정부를 향한 노력들이 나타나고 있으며, 이는 국제연합(UN)과 국제형사재판소(ICC)와 같은 국제기구와, 옥스팜(Oxfam), 월드비전(World Vision), 그린피스(Greenpeace) 등의 글로벌 시민공동체인 국제비정부기구들의 활동이 예증해 주고 있다(김용신 2015, 76-77). 글로벌 관점에서 보건대, 인간안보의 개념적 유용성은 오히려 글로벌 차원의 안보와 연계된 포괄성에서 찾아낼 수 있는 것이다. 포괄적 모호성은 글로벌안보로의 체계적 전환으로 이어져 개념적 유용성으로 나타날 수 있는 것이다.

이러한 안보 개념의 변화는 경성안보(hard security)로부터 연성안보(soft security) 체제로의 질서 변이를 의미하는 것이다. 즉, 군사적이거나 국가적인 충돌을 예방하거나 해결하는 국가안보와 국제안보 개념이 인간의 기본 생활 여건의 개선을 통한 삶의 질 향상에 주력하는 인간안보와 글로벌안보 개념으로 전이하는 것은 보다 정교하고도 광범위한 안보를 인류가 추구하게 되었다는 것을 뜻한다. 여기서 문제가 되는 것은 인간안보 개념이 인간의 행복한 생활에 대한 모든 위협 요인들을 포함하는 광범위한 정의에 머물러서는 학술적 분석 혹은 실제적인 개념의 적용과 실천이 모호하거나 어려워진다는 점이다. UNDP의 인간안보에 대한 정의는 너무나 포괄적이어서 실질적으로 인간안보의 구체성을 실현하기에는 역부족이라는 지적이 타당한 비판으로 남는 것이다. 또한, 인간안보를 포괄적 안보 개념으로 간주할 때 국가안보, 국제안보, 지역안보, 군사안보 등의 전통적 안보 개념과 어떤 관계를 설정할 것인가의 문제도 여전히 제기된다.

여기서 추가적으로 논의되어야 할 것은 좁은 의미와 넓은 의미의 인간안보 개념에 관한 쟁점을 어떻게 조정해 낼 것인가의 문제이다. 이를 둘러싼 현재까지의 논쟁은 공포로부터의 자유만 포함시킬 것인가, 공포와 궁핍으로부터의 자유 모두를 고려할 것인가에 관한 내용으로 치환될 수 있다. 협의의 인간안보 개념은 가난, 자연재해, 강제이주, 신체적이고 구조적인 폭력 등과 같은 특정 요인들로부터의 자유이므로 소극적인 최소한의 인간안보(minimum human security)라고 말할 수 있다. 이에 비해 광의의 인간안보 개념은 부와 자아실현을 위한 인간 개개인의 능력, 권리, 활동 등을 실현할 자유를 적극적으로 부여하는 의미를 가지므로 최대한의 인간안보(maximum human security)라고 지칭할 수 있다(이신화 2006, 73-75 참조). 이것은 인간안보 개념의 협의와 광의의 정의에 따라 최소의 인간안보와 최대의 인간안보 차원으로 구분하는 논리를 제공하는 것으로 볼 수 있다.

결국, 인간안보 개념은 글로벌 차원에서 추상성과 구체성을 함께 갖춘 분석적 유용성을 확보하는 것으로 볼 수 있으며, 재개념화의 논리는 글로벌안보를 전제로 ‘연성-경성’ 차원과 ‘최대-최소’ 차원을 준거로 <표 1>과 같이 재배치할 수 있다. 개인안보(personal security)는 ‘연성-최소’ 차원으로 소극적인 의미의 국가로부터의 기본적 인권과 자유권의 보장, 생존과 생활에 필요한 의식주의 보장과 관련되어 있으며, 사회안보(social security)는 ‘연성-최대’ 차원으로 공동체 속의 문화와 다양성을 적극적으로 존중하면서 질병과 빈곤으로부터 자유로울 수 있는 권리를 보장하는 것이고, 국가안보(national security)는 ‘경성-최소’ 차원 분면에 위치하는 것으로 개인에게는 소극적인 사법적 절차의 평등을 보장하는 자유를 허용하면서 군사적인 폭력을 방어해 준다는 측면에서 권력적인 안보 범주로 볼 수 있으며, 국제안보(international security)는 주로 국가 간 동맹이나 연대에 의해 무력과 외교를 통한 안전보장을 국가 단위에서 실행하면서 개개인의 활동

공간을 국제기구와 비정부기구를 통하여 마련해 준다는 점에서 글로벌 차원의 적극성을 보장해 주는 범주로 구분할 수 있다. 물론, 이러한 재개념화의 차원과 범주들은 상호 중첩적 성격을 가지고 작동하는 것으로 보아야 한다. 총체적 차원에서 글로벌안보를 구성하는 인간안보 개념 범주로 보는 것이 타당할 것이다.

<표 1> 인간안보의 재개념화

유형	UNDP 범주	논리	차원
개인안보	정치, 식량, 위생	소극적 기본권과 인간의 생존, 생활 보장	연성-최소
사회안보	공동체, 경제, 환경	적극적인 다양성 존중과 인간의 문화적 정체성, 생산활동의 보장	연성-최대
국가안보	개인, 정치	국가로부터의 자유권 보장과 국내외 폭력과 분쟁으로부터의 보호	경성-최소
국제안보	개인, 공동체, 경제	국제기구와 국제비정부기구 활동 보장과 국가 간 분쟁의 해결	경성-최대
글로벌안보	경제, 식량, 위생, 환경, 개인, 공동체, 정치	글로벌사회의 문명화 인식과 존중, 민주주의와 의식적 관여 활동 보장	총체적 차원

이것을 UNDP 인간안보 개념과 관련지어 정리하면, 인간안보의 재개념화 유형으로써의 개인안보는 인간의 최소한의 정치 활동의 자유와 건강한 생활과 연계되어 UNDP의 정치안보, 식량안보, 위생안보와 관련되어 있으며, 사회안보는 생산 및 여가활동에 대한 접근성 보장과 문화적인 종족 다양성의 인정과 자연환경의 보호 영역이라는 점에서 공동체안보, 경제안보, 환경안보를 포함하는 범주이고, 국가안보는 개인을 국내외의 전쟁과 갈등 상황으로부터 보호해주며, 자유권적 기본권과 참정권을 보장해 준다는 점에서 개인안보, 정치안보와 연계되는 범주이며, 국제안보는 국제사회에서의 종족, 인종, 젠더 등에서의 차이를 문화적 차원에서 인정하고, 국제경제활동을 보장하며, 문명 간 충돌을 방지하여 테러와 분쟁에 무력으로 개입한다는 점에서 개인안보, 공동체안보, 경제안보와 관련되어 있는 것으로 해석할 수 있다. 글로벌안보는 일반적으로 논의되는 UNDP 안보 개념 범주를 포괄하되 체계성과 단순화된 차원을 반영한 인간안보의 전제 개념 범주로 여겨질 수 있을 것이다.

IV. 인간안보 시민교육

인간안보 개념은 지금까지 유지되어 온 안보의 이론과 실천 양식에 중대한 도전과 변화를 이끌어 내고 있다. 국가중심 안보 체제는 국민들을 위협에 처하게 하거나 개인들에 대한 실제적 위협을 무시하는 경향을 보이는데 반하여, 인간중심의 안보에 대한 접근은 사람들 개개인을 위한 안보 체제를 제공한다는 점에서 강력하고 진일보한 개념이다(McCormack 2008, 113). 사실상 국가안보를 중시하는 전통적 안보 개념은 외국의 군사적인 침입 이외의 영역으로 안보의 개념을 확대하려 하지 않는 경향이 강하다. 질병이나 범죄, 빈곤, 기아, 정치적 억압 등은 안보의 의제가 아니라는 것이다. 이것은 안보의 본질에 접근하기에는 미흡한

관점이다. 국가는 국민으로서의 개개인들에 대한 보호책임을 지는 것으로 인하여 주권성을 인정받기 때문이다. 사람들에 대한 여러 가지 위해 요인들을 제거하고 감소시켜야 할 책무가 이미 언제나 국가에 부여되어 있다고 보는 관점이 특히 민주주의 헌정체제에 합당한 것이다.

안보의 개념은 인간화되면서 점차 진화하고 있다. 글로벌화의 진행과 더불어 지구촌은 안보를 보다 심화 확장된 글로벌 차원에서 보게 되었으며, 이는 국가를 분리하는 정치적 경계선에 대한 관심을 줄어뜨리게 하였다. 동아프리카에서 겪고 있는 심각한 기아상태, 지속적으로 확산되고 있는 글로벌 테러 네트워크, 언론에서 심각하게 다루어지고 있는 기후변화, 글로벌 빈곤상황을 위협하는 경제위기 등이 인간안보에 대한 관심을 점차 높이고 있다(Snarr & Snarr, 김계동 외 역 2015, 137). 글로벌사회의 시민의 개념도 확장의 역사를 갖고 있다. 고대 그리스 시대의 시민이란 도시 혹은 공동체의 거주자로서 구성원에게 주어지는 권리와 지위를 소유한 자들로 규정된다. 이러한 시민 개념은 근대 이후 개인의 자기결정을 중시하는 민주주의의 성립과 더불어 범주가 확장됨에 따라 공동체로서의 도시를 넘어 국민국가의 개인들 모두에게 적용되었다(김용신 2013, 139). 보편적 시민 개념이 성립된 것이다. 이것이 시공간을 초월하여 즉각적인 소통의 호환상태를 만들어내고 유지할 수 있는 글로벌 시대의 시민 개념으로 전환되고 있는 것이다.

본질적으로 인간안보에 관한 담론은 국가 간 분쟁과 국가 내부의 분쟁이 다양한 경로로부터 나타나는 안보 요인들이 연계되어 발생하므로 이에 대한 해결은 국가와 인간중심 안보의 균형을 추구해야 한다는 논리를 담고 있다(Frerks & Homan 2008, 2). 인간안보와 국가안보는 분리될 수도 없지만 또한 동일시될 수도 없는 개념이다. 양자는 인간의 물리적 존재와 사회적 진화 과정으로부터 유래하는 현상이고, 상호 공통점을 가지면서 인간다운 인간의 실현을 지향하기 때문이다(Fakiolas 2011, 370). 국가안보는 국가 간 군사적 대립을 해결하는데 적절한 개념이고, 인간안보는 인간의 존엄성과 생존과 관련된 여타의 요인들을 다루기에 적합한 틀을 제공하는 개념이다. 이러한 인간안보의 포괄적 속성은 시민성의 위계를 통해서 시민교육이라는 새로운 국면으로 재구성될 수 있다.

글로벌사회의 시민교육론자인 Banks는 평등과 사회정의의 확장을 시켜 왔다는 의미에서 시민성을 진화 개념(evolutionary concept)으로 보면서, 역사적으로 시민성의 구성 요소가 시민적, 정치적, 사회적 요소를 갖추면서 발전해 온 것으로 규정한 Marshall(1964)의 견해에 문화적 요소를 추가한다. 시민적 요소는 사법적 평등을 구현하는 기본적 자유와 평등을 의미하고, 정치적 요소는 정치 참여에서의 평등, 사회적 요소는 적극적인 평등에의 요구와 복지 실현을 말하는 것이다. 이러한 세 가지 차원을 반영한 시민교육이 전통적인 주류시민교육이며, 여기에 문화적 요소를 추가하면 변환시민교육이 되는 것이다. 변환시민교육은 글로벌 다문화 시대의 시민교육에서 필요한 문화적 정체성의 명료화와 실현을 추구한다. 이에 따르면 기존의 공동체와 국가, 세계 속에 내재된 불평등에 도전하는 시민성, 사회정의를 행동으로 이행하는 시민성이 글로벌 관점의 형성과 민주주의의 실질적 구현에 기여하게 되는 것이다(Banks 2008, 135).

이러한 네 가지 수준의 시민성의 요소들은 글로벌사회에 적합한 변환시민교육과 연계되는 것이다. 이들을 시민교육 차원에서 수준별로 분류하면 각각에 대응될 수 있는 네 개의 시민성으로 위계화할 수 있다. 첫째, 법적 시민성(legal citizenship)은 가장 초보적 수준의 시민성으로써 국민국가의 합법적 구성원으로서의 권리와 의무를 이행하되 의미 있는 방식으로 정치체계에 참여하지는 않는 시민성을 뜻한다. 둘째, 최소 시민성(minimal citizenship)은 법적 시민들이 합헌적인 주요 후보자들과 쟁점을 결정하는 지방 선거 및 국가 선거에 투표를 하면 성립되는 시민성을 말한다. 셋째, 능동 시민성(active citizenship)은 실제 법률과 헌

정체제를 작동시키는 투표 행위를 넘어서는 수준의 참여를 포함한다. 능동 시민들은 합헌적인 쟁점과 개혁에 관한 공공 집회나 항의 시위에 참여한다. 능동 시민성은 현존하는 사회와 정치 구조에 도전하지는 않으므로 결국 현상유지적 행동을 하는 시민들의 정향이 된다. 넷째, 변환 시민성(transformative citizenship)은 현재의 법률과 헌정체제를 개선하기 위한 가치, 도덕원칙, 이상을 추구하는 시민 행동을 포함한다. 변환 시민은 사회정의의 실현하기 위해 행동하며, 필요하다면 기존의 법률과 전통, 구조에 도전하고 위반하는 행동을 실행에 옮긴다(Banks 2008, 136). 이러한 시민성의 위계에 따라 인간안보의 유형을 배치하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 시민성의 위계와 인간안보의 유형

유형 위계	개인	사회	국가	국제	글로벌
법적 시민성	○				○
최소 시민성		○			○
능동 시민성			○		○
변환 시민성				○	○

<표 2>에 나타난 인간안보 시민교육은 네 가지 위계구조로 설명될 수 있다. 법적 시민성은 소극적 의미에서 시민으로서의 활동을 추구하므로 개인 차원의 안전과 생존, 인권을 강조하는 개인안보 시민교육이 될 수 있으며, 최소 시민성은 기본적인 정치활동에의 참여를 통한 권리를 주장하는 시민이므로 공동체 차원의 문화 다양성과 생산 소비 활동, 건강한 생활의 보장을 지향하는 사회안보 시민교육으로 분류할 수 있고, 능동 시민성은 민주주의 헌정체제가 허용하는 범위 내에서 적극적인 시민적 권리 향상을 위해 노력하므로 국내외 분쟁 해결을 위해서 정치적인 권위적 수단을 활용하는 국가안보 시민교육으로 볼 수 있으며, 변환 시민성은 개인적 범주를 넘어서는 공익적 가치와 신념을 연대와 연합을 통하여 추구하므로 국제사회에서 국가의 개입과 시민사회 활동을 함께 강조하는 국제안보 시민교육으로 구분해 볼 수 있다. 이러한 분류에서 유의할 점은 위계적인 각각의 인간안보 시민교육들이 글로벌안보 차원을 공유한다는 점이다. 인간안보는 글로벌사회와 함께 등장한 안보 개념이기 때문이다.

V. 맺는 글

우리나라는 최근 여러 가지 형태의 대형 안전사고가 발생하여 소중한 인명의 손실과 함께 국가사회적으로 문제가 되고 있다. 특히, 2014년 세월호 참사를 겪으면서 안보의 개념이 국가 이외에도 개별 국민들에게 확장 적용되어야 한다는 주장이 나타나고 있다. 국민의 생명과 재산을 보호해야 할 안보의 문제에서 기존에 중시되었던 군사적 무장을 통한 국가안보를 포함하여 개인의 안전한 생활 및 공동체의 행복을 보장하는 인간안보가 세월호 참사 대응 과정에서 중요한 안보의 개념으로 쟁점화 된 것이다. 이러한 인간안보 개

념은 글로벌사회의 안보 개념과 연계되어 더욱 강조되고 있다. 냉전 시대의 전통적인 국가중심의 군사안보 개념으로는 개인, 사회, 국가, 지역, 국제 차원의 안전보장을 설명하기 어렵고 더욱이 총체적 성격의 글로벌 안보를 논하기에는 개념적으로 부적합하기 때문이다.

이런 관점에서 인간안보 개념은 시대적으로 합당하다고 보는 것이 타당하다. 개인과 세계가 함께 동시에 호환되는 글로벌 시대의 안보란 전통적인 국가안보 개념으로 치환하기에는 불충분하다. 예를 들어, 테러를 당한 개인은 사적으로 대단히 취약한데 전통적인 안보 개념으로는 이것을 해결하기에 난망하다. 국가안보 혹은 군사안보와 지역안보 차원에서 효율적인 대응을 하기에는 발생 범주 자체가 개인적인 것이다. 하지만 인간안보 개념을 도입하면 상황은 달라질 수 있다. 개인의 안보가 공동체와 국가의 안보와 연계되는 상황을 상정한 안보 개념이 인간안보이다. 인간세계의 구성원으로서의 개인은 국가와 접선되어 존재하는 중요한 안보의 요소로 간주되는 것이다.

이러한 실제적인 유용성에도 불구하고 인간안보 개념은 전포괄적 성격을 가지고 있으므로 개념적 모호성을 띠고 있다는 것이 일반적인 비판이다. UNDP의 인간안보에 대한 표준화된 개념 정의를 보면 비체계적이고 불안정적이며 비현실적인 개념이라는 것이 드러난다. 인간안보를 규정하는 경제안보, 식량안보, 위생안보, 환경안보, 개인안보, 공동체안보, 정치안보는 정도의 차이는 있을지라도 상호 중첩적 성격의 하위 개념이라는 것은 명백하다. 기초적인 생활 보장을 위한 생산활동 참여 기회의 동등한 접근 가능성이란 결국 개인의 건강과 인권, 자유권적 기본권의 행사 등과 직접적으로 연계되는 것이다. 또한, 개인과 공동체, 국가, 지역, 국제사회가 지향하는 안보에 대한 개념이 복합적으로 나열되어 있을 뿐만 아니라, 정치, 경제, 사회, 문화, 환경 등 사회과학의 제 영역의 주제가 개념적 분류체계의 부재 상태에서 제시되고 있다. 분석적이고 설명적인 개념으로서의 유용성은 저하되기 마련이다.

따라서 인간안보 개념의 체계화는 개념의 이론적, 실천적 유용성의 확보를 모색하는 방향으로 진행되어야 하며, 이것은 글로벌 차원의 안보 상황과 연계되는 것이 타당하다는 의미를 함축한다. 글로벌안보를 전제로 하는 인간안보 개념은 연성과 경성 차원, 최소와 최대 차원을 두 축으로 하면서 개인안보, 사회안보, 국가안보, 국제안보로 단순화되어 도시할 수 있다. 개인안보란 '연성-최소' 차원을, 사회안보는 '연성-최대' 차원, 국가안보는 '경성-최소' 차원, 국제안보는 '경성-최대' 차원에서 재개념화될 수 있는 것이다. 이러한 안보 개념에 대한 개념적 체계화는 정치적 인간의 형성을 의미하는 사회과 시민교육에서의 시민성의 위계와 연계될 수 있다. 즉, '법적-최소-능동-변환' 시민성은 각각 '개인-사회-국가-국제' 안보 개념과 연결되어 인간안보를 위한 사회과 시민교육의 유형화 논리를 제공해 주는 것이다.

< 참고 문헌 >

- 김용신(2015). "안보 개념에 대한 글로벌 인식의 관점." **글로벌교육연구** 제7집 3호. pp.63-82
- 김용신(2013). **글로벌 시민교육론**. 경기. 이담북스
- 김우상·조성권(2005). **세계화와 인간안보**. 경기. 집문당
- 박한규(2007). "지구화 시대에 있어서 안보 개념의 다차원적 분석: 인간안보를 중심으로." **국제지역연구** 제 11집 3호. pp.985-1004
- 이신화(2006) "동아시아 인간안보와 글로벌 거버넌스." **세계정치** 제5집. pp.63-114
- Banks, James A(2008). "Diversity, group identity, and citizenship education in a global age." *Educational Researcher* 37(3). pp.129-139
- Baylis, John, eds.(2011). *The Globalization of World Politics*, 하영선 외 역(2012). **세계정치론**. 서울. 을유문화사
- Ewan, Pauline(2007) "Deepening the human security debate: beyond the politics of conceptual clarification." *Politics* 27(3). pp.182-189
- Fakiolas, Efstathios(2011). "Human and national security: a relation of contradiction or commonality?" *Southeast European and Black Sea Studies* 11(4). pp.369-384
- Frerks, George and Homan, Kees(2008). "Human security: a launching pad for debate and policy?" *Security and Human Rights* 1. pp.1-7
- June, Jane(2004). "Diversity, immigration, and the politics of civic education." *PS: Political Science and Politics* Apr. pp.253-255
- MaCormack, Tara(2008). "Power and agency in the human security framework." *Cambridge Review of International Affairs* 21(1). pp.113-128
- Marshall, Thomas H(1965). *Class, Citizenship, and Social Development*. N.Y. Anchor Books
- Nagy, Stephen R(2013) "Building a human security-based framework for the protection of migrants in northeast asia." *International Studies Review* 14(2). pp.59-82
- Pietsch, Juliet and McAllister, Ian(2010). "Human security in australia: public interest and political consequences." *Australian Journal of International Affairs* 63(2). pp.225-244
- Snarr, Michael T. and Snarr, D. Neil(2012). *Introducing Global Issues*, 김계동 외 역(2015). **세계화와 글로벌 이슈**. 서울. 명인문화사
- UNDP(2005). *Human Development Report 2005*. N.Y. United Nations Demelopment Programme
- UNDP(1994). *United Nations Human Development Report*. N.Y. Oxford University Press

사회과 예비교사의 다문화 교육에 대한 인식 유형과 인구통계변인과 다문화주의 태도에 따른 차이

강운선 · 김종혜

대구대학교 · 대구대학교 강사

1. 서론

최근 우리나라는 이주민과 다문화 가정의 증가에 따라 그에 대한 정책과 인식이 요구되어지고 있으며, 다인종·다민족·다문화 사회로 급속히 변화해 가고 있다. 2010년 통계청 총인구조사에 따르면 다문화 가구의 수는 38만 6,977가구이며, 다문화 가정의 학생 수는 2010년에 3만 1788명, 2011년에 3만 8678명, 2012년에 4만 6954명, 2013년에 5만 5780명으로 매년 6천명 이상씩 증가하고 있는 추세를 보이고 있다. 이러한 양상은 노동현장, 지역공동체에 영향을 줄 뿐 아니라 교육현장에도 그대로 반영되어지고 있으며, 다인종적·다민족적·다문화적 공존과 사회적 존중이 사회적 과제로 부각되어지고 있다.

다문화 사회는 인종과 민족이 다른 집단에 대한 수용과 조정을 가져오는 동시에 인종과 민족이 다른 집단에 대한 주류집단의 차별과 편견을 수반한다. 그러므로 성숙한 다문화 사회를 이루기 위해 인종적·민족적·문화적으로 다원화된 상황과 함께 사회문화적으로 다양성을 긍정적으로 인식하고, 인종과 민족이 다른 집단에 대한 차별과 배제 없이 모든 개인이 평등한 기회에 접근할 수 있도록 다문화와 다문화 구성원에 대한 새로운 인식과 태도를 가질 필요가 있다. 아울러 다문화와 다문화 구성원에 대한 인식과 태도는 구체적인 다문화 행위와 실천에 영향을 미친다. 이러한 다문화와 다문화 구성원에 대한 인식과 태도 변화에 효과적인 방법 중의 하나로 다문화교육을 들 수 있다. Banks(1993)는 다문화교육이란 다양한 문화, 민족, 성, 그리고 사회적 계층의 배경을 가진 학생들이 공평한 교육적 기회를 가지며, 모든 학생들이 문화 교류에 대한 긍정적인 태도, 인식, 행동을 발달시킬 수 있도록 하는데 주목적을 둔 교육이라 보았다.

다문화교육의 중요성이 부각되고, 다문화교육에서 교사의 역할이 강조되면서 다문화교육을 바라보는 교사들의 인식을 밝히려는 연구가 지속적으로 수행되어왔다. 그 결과 다문화교육에 대한 예비교사나 현직교사들의 인식 수준을 이해하는 데에 많은 도움을 얻을 수 있었다. 그 결과에 근거하여 교사교육 차원에서 교육과정을 개선하기 위한 방안을 마련하고, 현직교사들의 인식을 제고하기 위한 교사연수를 기회를 확대하였다는 점에서는 선행연구의 의의를 논의할 수 있다. 하지만 선행연구의 상당 정도가 학력, 성별, 다문화교육경험 등의 변인이 인식에 미치는 영향을 밝히는데 주력함으로써 사회과 예비교사들이 다문화교육을 어떻게 인식하고 있는지에 대한 인식 유형을 분석하거나 인식 유형에 성별, 교육경험 등의 변인을 비롯하여 다문화 구성원에 대한 태도가 미치는 영향을 미치는지의 여부를 실증적으로 분석한 연구는 미흡한 실정이다. 이에 본 연구에서는 사회과 예비교사들이 다문화교육을 어떻게 인식하고 있으며, 성별, 학년, 학과, 외국 경험, 그리고 다문화 구성원에 대한 태도 등의 변인이 인식 유형에 미치는 영향을 밝히는 것을 연구의 목적으로 설정하였다.

II. 이론적 배경과 선행연구

1. 다문화교육의 다중적 관점

다문화교육의 발전과정을 살펴보면 다문화교육 초기에는 주류집단에 대한 동화에 초점을 맞춰 이루어졌다. 이후 미국에서 1960년대 인종차별 철폐 민권운동의 영향을 받아 다문화주의 경향으로 발전하게 되었다. 다문화주의에 기반한 다문화교육 조차도 시대에 따라 문화인정과 공존, 평등, 사회정의 등 강조하는 가치에서 차이가 있었다. 다문화교육의 다양한 유형을 이해하기 위하여 Sleeter와 Grant(2003)가 구분한 다섯 가지 유형을 살펴보았다.

Sleeter와 Grant(2003)는 다문화교육 접근방법을 소수집단 학생들이 주류사회로 진입하여 적응하는 것을 돕는 관점, 차별과 편견을 제거하여 다양한 사람들로 구성된 사회에서 성공적으로 관계를 맺기 위한 대인관계 접근방법, 특정한 소수집단의 권리를 증진시키고 연합을 강화하는 단일집단 접근방법, 교육의 균등한 기회를 제공하여 구조적 평등과 다원주의를 중시하는 다문화교육, 평등과 정의를 강조하고 사회를 재건할 수 있도록 준비시키는 다문화 사회정의교육으로 구분하였다. 이와 같이 현재 미국 다문화교육에서 강조하는 ‘평등, 사회정의, 사회변혁’ 등의 가치는 동화주의에 대한 대안적 가치로 등장한 것이 아니라 문화공존 등의 가치에 대한 대안으로 등장했으며, 다문화교육의 개념은 고착된 것이 아니라 사회변화에 적합하게 진화해온 교육이념이라는 사실에 주목해야 한다.

보수주의자들은 다양한 집단의 권리를 강조하는 다문화교육이 사회분열을 일으키며, 반백인주의(anti-white)는 집단간 갈등을 초래하여 미국의 정체성 형성에 부정적인 영향을 미친다고 비판한다(Gorski, 2006). 다문화교육이 사회를 분열시킬 수 있다는 우려와 함께 다문화교육의 토대가 되는 다문화주의의 확대로 주류집단 구성원들이 역차별을 당할 가능성을 우려하기도 한다. Banks(2008)는 이러한 우려는 다문화교육에 대한 오해에서 비롯되었다고 주장하면서, 다문화교육은 미국 정치의 핵심 이념인 ‘여럿으로 이루어진 하나(E pluribus unum, one out of many)’ 사상에 근거하기 때문에 분열된 국가를 통합하는 기능을 한다고 반박하였다. 이와 같이 다문화교육의 지지자와 반대론자 사이에서 이루어지는 논쟁이 여전히 진행 중이다.

본 연구에서는 다문화교육이 다른 집단의 문화를 인정하고 소수집단에 대한 편견과 차별을 줄이며 궁극적으로 평등하고 정의로운 사회를 건설하는데 기여한다는 관점에 근거를 두고자 한다. 하지만 우리 사회가 미국 등의 서구와는 달리 이주민이 주류집단의 가정의 구성원으로 포섭되는 독특한 양상을 갖고 있다는 현실을 고려하여 동화에 대한 강조도 고려하고자 한다.

예비교사들의 인식을 조사한 선행연구는 이주민과 다문화가정에 대한 인식을 조사한 연구가 많은 비중을 차지하고 있으며, 다문화교육을 바라보는 관점을 조사한 연구는 부족한 상황이다. 따라서 예비교사를 대상으로 수행된 연구와 더불어 대학생들을 대상으로 수행된 연구를 참조하였다.

다문화교육경험이 예비교사들의 다문화 역량 강화에 긍정적인 영향을 분석한 연구에서도 다문화교육이 예비교사들의 다문화 역량을 향상시키는데 유의미하게 영향을 미치는 것으로 나타났다(박명희, 김경식, 2012).

2. 다문화주의에 대한 태도

다문화 구성원은 성별, 종교, 계층, 직업, 인종 등에서 비롯되는 각 사회집단들을 일컬으며, 이들에 대한 태도는 다른 집단의 문화에 대한 이해로부터 출발한다. 민족과 인종이 다른 집단의 문화의 차이를 인정하고 다양한 문화가 공존해야 한다는 인식은 다른 집단에 대한 편견을 줄이기 위하여 반드시 필요하며, 적극적인 조치에 대한 인정이나 실천의지가 수반되지 않을 경우 사회의 희소가치를 둘러싸고 집단 간 갈등이 발생할 수도 있다.

예들 들어 대학 입시나 취업에서 다문화가정 사람들을 배려하는 정책을 추진할 때 주류집단의 구성원들이 이 정책을 역차별로 인식할 수 있으며, 그 결과 이주민과 다문화가정 구성원들을 자신들에게 피해를 주는 위협적인 존재로 인식할 가능성도 있다. 이것은 문화다원주의적 관점만으로는 사회통합을 실현하는데 한계가 있음을 시사한다. 그러므로 사회재건주의적 관점에서 민족, 인종, 종교, 문화적 다양성의 확대에 대하여 긍정적 인식에 기반을 두고 다른 민족과 인종의 차이를 인정하고, 이와 더불어 이주민이 부당한 대우나 차별을 당할 때 이를 개선하기 위한 실천에 동참하거나 이주민을 대상으로 실시하는 적극적인 조치에 대해서도 긍정적으로 수용하는 태도를 취해야 할 것이다.

민족과 인종이 다른 집단에 대한 긍정적 태도는 다문화접촉경험, 성별, 교육수준, 연령 등 다양한 변인에 영향을 받는 것으로 검증되었다. 국내외에서 다문화접촉경험이 민족과 인종이 다른 집단에 대한 긍정적 태도에 유의미한 긍정적 영향을 미치는 것으로 밝혀지고 있다(박윤경, 2007; Koopmans and Veit, 2014). 다문화접촉경험 외에 성별도 민족과 인종이 다른 집단에 대한 긍정적 태도에 영향을 미치는 변인으로 밝혀지고 있다(윤인진·송영호, 2011; Ekehammar and Akrami, 2003; Sidanius and Pratto, 1999; Van de Vijver, Breugelmans and Schalk-Soekar, 2008). 구체적으로는 남성이 여성보다 민족과 인종이 다른 집단에 대한 긍정적 태도에 대한 지지가 낮은 것으로 나타났다. 대졸 이상의 학력을 가진 사람들이 민족과 인종이 다른 집단에 대한 긍정적 태도가 높은 것으로 나타났으며, 연령이 낮을수록 긍정적 태도가 높은 것으로 나타났지만, 연령이 민족과 인종이 다른 집단에 대한 긍정적 태도에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 결과가 제시되기도 했다(Ward and Masgoret, 2008).

다문화교육경험 외에 성별과 이주민의 가족 유무도 다문화 감수성에 영향을 미치는 변인으로 나타났다. 성별 외에도 1년 이상 해외경험이 있는 집단이 경험이 없는 집단보다 다문화 태도가 긍정적인 것으로 나타났다(박균열, 박진환, 2010). 국내 한 연구(박혜숙, 원미순, 2010)에서 해외방문경험이 민족과 인종이 다른 집단에 대한 긍정적 태도에 통계적으로 유의미한 직접효과는 보이지 않았으나 간접적인 효과를 갖는 것으로 나타났다.

III. 연구설계

1. 자료수집과 연구대상

본 연구는 사회과 예비교사를 대상으로 다문화 교육과정에 대한 인식을 조사하기 위하여 경상북도에 소재한 대학의 교수자들에게 설문조사의 취지를 설명한 후에 도움을 얻어 자료를 수집하였다. 수집한 자료

중에서 불성실하게 응답한 자료를 제외하고 331부를 분석에 활용하였다. 본 연구대상의 일반적 특성을 이해하고자, 성별, 소속학과, 학년, 해외여행 및 연수경험, 다문화 가족 및 친족 유무, 다문화교육 관련 강좌 수강 경험 등을 조사하였다. 학과는 중등 사회과 교직을 이수하고 있는 역사교육학과, 일반사회교육학과, 지리교육학과, 경제학과, 사회학과, 행정학과 등 6개로 구분하였다. 연구에 참여한 사회과 예비교사들의 인구통계학적 특성을 정리하면 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 연구대상의 인구통계학적 특성

구분		백분율(%)	구분		백분율(%)
성별	남	45.0	해외여행 및 연수경험	경험이 없다	55.0
	여	55.0		1개월 이내	33.7
소속 학과	역사교육학과	29.6		1개월~3개월	5.3
	일반사회교육학과	32.8		3개월~6개월	3.0
	지리교육학과	33.1	1년 이상	3.0	
	경제학과	0.6	다문화 가족 및 친족 유무	가족 중에 있다	1.8
	사회학과	0.6		친족 중에 있다	11.8
	행정학과	3.0		없다	86.4
학년	1학년	24.9	다문화교육 관련 강좌 수강 경험	있다	28.4
	2학년	23.1		없다	71.6
	3학년	34.9			
	4학년	17.2			

2. 분석방법

본 연구의 조사대상자에 대한 인구통계학적 특성과 다문화교육 관련 강좌 수강 경험 등을 알아보기 위해 빈도분석 및 기술분석을 실시하였다. 또한 연구의 문항들을 선정함에 있어 그 문항들이 척도로 사용하기에 충분한 타당성과 신뢰성이 있는지 검토하기 위하여 요인분석과 신뢰도 분석을 실시하였다. 군집분석을 통해 다문화교육에 대한 인식의 유형화하였으며, 다중로지스틱회귀분석을 통하여 성별, 학년 등의 인구통계변인인과 다문화주의에 대한 태도가 다문화교육에 대한 인식 유형에 미치는 효과를 분석하였다. 분석을 위한 도구는 IBM SPSS Ver.22 프로그램을 활용하였다.

3. 측정도구

본 연구를 수행하기 위한 측정도구는 구조화된 설문지를 이용하였는데 측정도구의 내용은 기존 연구 및 선행연구를 기초로 하여 작성되었다. 사용된 측정도구는 사회과 예비교사의 다문화 교육과정에 대한 인식에 미치는 요인을 실증적으로 규명하기 위하여, 조사내용으로 조사대상자의 인구통계학적 특성, 다문화교육 관련 강좌 수강 경험, 다문화주의에 대한 태도, 다문화 교육에 대한 인식을 측정하는 문항을 포함하고 있다.

본 연구에서는 다문화주의에 대한 태도와 다문화 교육에 대한 인식에 관해 측정도구의 타당성을 검증

하기 위하여 각각 주성분분석(principal components analysis)방식과 요인들 간의 독립성을 보장해주는 직각 회전(orthogonal rotation)방식의 하나인 베리맥스(varimax rotation)를 적용한 탐색적 요인분석을 실시하였다. 고유값(eigen value)은 한 요인의 설명력을 나타내는데 그 값이 크다는 것은 그 요인이 변수들의 분산을 잘 설명한다는 것을 의미한다. 따라서 가장 많이 사용하는 방법인 고유값을 기준으로 그 값이 1이상인 것을 추출하였다. 또한 요인과 항목의 상관관계인 요인적재량(factor loading)은 대개 그 값이 .4이상이면 요인과 중간 수준의 유의한 상관관계가 있다고 하고, .5이상이면 아주 높은 유의수준이라고 본다.

다문화주의에 대한 태도 문항의 분석결과 고유값이 1이상인 요인은 3개가 추출되었다. <표 III-2>와 같이 요인1에는 민족과 인종이 다른 집단의 문화의 차이에 대한 인정이나 공존 등의 항목이 포함되어 있으며, 요인2에는 취업 및 대학입시에서 다문화가정 자녀를 배려하기 위한 제도 운영의 항목이 포함되어 있다. 요인3은 결혼이주민 및 이주노동자들의 차별적 대우를 개선하기 위한 실천에 관한 항목이 포함되어 있다. 이를 반영하여 요인1은 다문화 공존, 요인2는 실질적 평등, 요인3은 사회개혁의 실천으로 명명하였다. 각 요인의 신뢰도를 측정한 결과 내적일치도는 다문화공존 변인의 경우, 0.82, 실질적 평등은 0.76, 사회개혁의 실천 변인은 0.89로 신뢰도가 확보되었다.

<표 III-2> 다문화주의에 대한 태도

항 목	문화 공존	실질적 평등	사회개혁의 실천
우리나라 문화와 다양한 인종, 종교, 문화가 공존하는 것이 좋다고 생각한다.	0.85	0.08	0.13
우리나라의 인종, 종교, 문화적 다양성이 확대되면 국가 경쟁력에 도움이 될 수 있다고 생각한다.	0.82	0.12	0.15
민족이나 인종의 차이를 인정하고 수용해야 한다고 생각한다.	0.80	0.16	0.10
나는 민족이나 인종이 다른 사람이 우리나라에서 거주하는 것이 싫지 않다.	0.65	0.21	0.17
직장에 취업할 때 다문화가정 자녀를 배려하는 제도를 운영하는 것이 바람직하다고 생각한다.	0.10	0.87	0.00
대학입시에서 다문화가정 자녀를 배려하기 위한 제도를 운영하는 것이 바람직하다고 생각한다.	0.23	0.87	-0.02
다문화가정을 지원하기 위한 정책으로 세금을 더 내야 한다면 별 의향이 없다.	0.14	0.63	0.26
결혼이주민들이 남편이나 가족으로부터 폭력이나 학대를 받는다면 이를 개선하기 위한 실천에 적극 동참할 것이다.	0.19	-0.01	0.93
이주노동자들이 고용주나 직장동료로부터 차별받는다면 이를 개선하기 위한 실천에 동참할 것이다.	0.20	0.18	0.90
Eigen value (설명력 %)	2.62 (29.15)	2.04 (22.62)	1.82 (20.31)
내적일치도	0.82	0.76	0.89

<표 III-2> 다문화교육에 대한 인식

	다문화 교육목표	다문화 교육영향
모든 학생들이 사회 구성원으로서 다양한 문화를 충분히 누릴 수 있도록 교육해야 한다.	0.77	-0.25
민족이나 인종이 다른 집단에 대한 편견을 극복하기 위한 교육을 실시해야 한다.	0.74	-0.18
모든 학생들이 비판적으로 사고하고 사회 불평등에 도전할 수 있도록 교육해야 한다.	0.73	-0.09
민족이나 인종이 다른 집단에 속한 사람들의 이익을 증진하기 위한 실천에 참여할 수 있도록 교육해야 한다.	0.58	-0.15
다문화가정 자녀들이 일상생활에 필요한 기본 기능과 더불어 민족이나 인종이 다른 부모의 모국 문화를 가질 수 있도록 교육해야 한다.	0.51	-0.13
민족이나 인종이 다른 집단의 학생들에게 한국사회의 규범과 문화를 가르쳐 주류 사회에 순응하고 책임있는 시민이 되도록 교육해야 한다.	0.49	0.29
다문화교육은 한국문화의 정체성을 위협한다.	-0.23	0.82
다문화교육을 강조하면 역차별 현상이 나타난다.	0.01	0.80
다문화교육은 사회분열을 조장하는 원인이 된다.	-0.27	0.75
Eigen value (설명력 %)	2.63 (29.32)	2.16 (23.29)
내적일치도	.71	.76

다문화 교육에 대한 요인분석 결과 고유값이 1이상인 요인은 2개가 추출되었다. <표 III-3>과 같이 요인 1에는 모든 학생들이 사회 구성원으로서 다양한 문화를 충분히 누릴 수 있도록 교육해야 한다거나, 다른 집단에 대한 편견을 극복하기 위한 교육의 실시, 비판적으로 사고하고 사회 불평등에 도전할 수 있는 교육의 실시 등과 같이 다문화교육의 목표에 관한 항목이 하나의 요인으로 묶인 것으로 나타났다. 요인2에는 다문화교육이 한국문화의 정체성 위협한다거나, 역차별 현상의 발생 등 다문화교육이 사회에 미치는 영향에 관한 항목이 포함되었다. 이를 반영하여 요인1은 다문화교육목표로, 요인2는 다문화교육의 영향으로 명명하였다. 각 요인의 신뢰도를 측정된 결과 다문화교육목표 변인의 cronbach α 값은 0.71, 다문화교육의 영향 변인은 0.76으로 신뢰도가 확보되었다.

IV. 연구결과

1. 다문화교육에 대한 인식 유형

다문화교육에 대한 인식을 유형화하기 위하여 요인분석을 통해 다문화교육에 대한 요인을 2개로 분류하고, 각 문항을 표준화한 후에 K-평균 군집분석을 실시하였다. 2부터 5까지 집단 수를 입력하여 분류한 결과 3개의 세부집단으로 분류하는 것이 타당한 것으로 나타났으며, 2단계 위계적 방법을 적용한 결과에서도 3개의 세부 집단으로 군집을 분류하는 것이 적합하였다. 이와 더불어 타당성을 확보하기 위하여 판별분석을 실시한 결과에서 Wilks 랏다 값의 유의도가 .001로 나타났다. 이를 통해 집단을 3개의 세부 집단으로 분류한 것이 적절하다고 해석할 수 있다. 본 연구에서 다문화교육에 대한 인식 유형은 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 다문화교육에 대한 인식 유형

	군집1	군집2	군집3	F
다문화가정 자녀들이 일상생활에 필요한 기본 기능과 더불어 민족이나 인종이 다른 부모의 문화를 가질 수 있도록 교육해야 한다.	1.08	-0.42	-0.25	96.19***
모든 학생들이 사회 구성원으로서 다양한 문화를 충분히 누릴 수 있도록 교육해야 한다.	1.37	-0.44	-0.25	267.14***
민족이나 인종이 다른 집단의 학생들에게 한국사회의 규범과 문화를 가르쳐 주류사회에 순응하고 책임있는 시민이 되도록 교육해야 한다.	0.39	0.10	-0.19	9.36***
모든 학생들이 비판적으로 사고하고 사회 불평등에 도전할 수 있도록 교육해야 한다.	0.70	-0.26	-0.05	30.64***
민족이나 인종이 다른 집단에 속한 사람들의 이익을 증진하기 위한 실천에 참여할 수 있도록 교육해야 한다.	0.65	-0.18	-0.09	24.29***
다문화교육은 사회분열을 조장하는 원인이 된다.	-0.57	0.60	-0.43	71.79***
다문화교육을 강조하면 역차별 현상이 나타난다.	-0.25	0.71	-0.76	129.65***
다문화교육은 한국문화의 정체성을 위협한다.	-0.53	0.63	-0.50	84.41***
	문화다원주의 지향형 (23.5%)	동화 지향형 (41.6%)	목표 미확립형 (34.9%)	

군집1은 다문화교육목표 전반에 대하여 긍정적 태도를 가지며, 보수주의자들이 우려하는 다문화교육의 영향에 대해서는 인정하지 않는 관점을 취한다. 다문화교육 목표 중에서도 다양한 문화에 대한 인정에 대한 긍정 태도가 강한 것으로 나타났다. 이와 같은 특징을 반영하여 '문화다원주의 지향형'으로 명명하였다. 군집2는 보수주의자들이 비판에 대하여 긍정하는 태도를 가지며, 그 결과 문화에 대한 인정이나 비판적 사

고, 사회개혁을 위한 실천 등의 다문화교육목표에 대해서는 부정적인 태도를 갖는다. 이와는 달리 민족과 인종이 다른 집단의 주류집단으로의 동화에 대해서는 긍정적인 태도를 갖는 집단이다. 이러한 특성을 반영하여 군집2를 '동화지향형'으로 명명하였다.

군집3은 보수주의자들이 우려하는 다문화교육의 영향에 대해서도 부정적인 입장을 견지하면서도 동시에 다문화교육의 목표 전반에 대해서도 인정하지 않는 관점을 보인다. 이와 같은 현상은 다문화교육에 대한 관심이 없는 결과로도 해석할 수 있으며, 다문화교육에 대한 보수주의자들의 우려가 우리 사회에 나타날 것으로는 생각하지 않지만, 다문화교육이 강조해야 하는 목표에 대한 방향 설정도 확립되지 않은 결과를 반영하는 것으로도 해석할 수 있다. 군집3과 관련하여 여러 해석이 가능할 수 있지만, 영향 지표의 반응 정도가 강한 것으로 볼 때, 목표 설정에 대한 방향 부족으로 해석하는 것이 적절하다고 볼 수 있다. 이와 같은 입장에 근거하여 군집3을 '목표 미확립형'으로 명명하였다. 군집별 비율 분포를 살펴보면 '문화다원주의 지향형'은 23.5%, '동화지향형'은 41.6%, '목표 미확립형'은 34.9%로 나타났다.

2. 인식 유형에 미치는 변인의 영향력 분석

성별, 학년, 전공, 해외방문경험, 민족과 인종이 다른 집단에 대한 태도, 그리고 다문화교육경험과 관련하여 구체적으로 이수한 교육내용 등의 변인이 다문화교육의 목표와 영향에 대한 인식 유형에 미치는 차별적 영향을 분석하기 위하여 동화지향형을 기준변수로 설정하여 다중로지스틱회귀분석을 실시한 결과는 <표 IV-2>와 같다.

다른 변인이 동일하다고 가정할 때, 남자가 여자에 비하여 문화다원주의지향형에 속할 확률은 88% 낮고, 해외 방문경험이 있는 사회과 예비교사가 경험이 없는 집단보다 문화다원주의지향형에 속할 확률이 80% 낮은 것으로 나타났으며, 그 차이는 각각 통계적으로 유의미하였다. 선행연구에서 해외경험이 있는 집단이 다문화교육에 대한 긍정적인 태도가 높다는 연구결과와는 상반된 결과이다. 이와 같은 결과는 해외에서 경험한 내용과 방문지역이 인식에 영향을 주었을 가능성이 있으며, 해외방문 경험을 유무로 나누어서 측정할 결과 방문기간에 따른 차별적 영향이 반영되지 않은 데서 비롯되었을 가능성도 배제할 수는 없다. 교사자격 취득과목과 관련하여 일반사회 과목의 예비교사가 지리 과목의 예비교사에 비하여 문화다원주의 지향형에 속할 확률은 14배 정도 높으며, 그 차이는 통계적으로 유의미하였다.

사회과 예비교사들이 이수한 다문화 교육내용과 관련하여 다문화 관련 법과 정책과 외국의 다문화 교육 현황이 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 다문화 관련 법과 정책에 관한 내용을 학습한 예비교사는 학습하지 않은 예비교사보다 문화다원주의에 속할 확률이 98% 정도 낮은 반면, 외국의 다문화 교육 현황에 관한 교육내용을 학습한 경험이 있는 예비교사가 문화다원주의에 속할 확률은 경험이 없는 예비교사보다 11배 정도 높다는 점에서 흥미롭다. 민족과 인종이 다른 집단에 대한 태도와 관련하여 문화공존, 실질적 평등, 사회개혁의 실천 등 세 요인이 긍정적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편 '목표 미확립형'의 경우, 교사취득과목과 다문화주의 태도만이 유의한 영향을 미쳤다.

<표 IV-2> 다문화교육에 대한 인식 유형에 영향을 미치는 변인

구 분		B	SD	Wald	DF	Sig.	Exp(B)
문 화 다 원 주 의 지 향 형	절편	-0.89	0.78	1.31	1	.252	
	성별(남자=1)	-2.09	0.52	16.13	1	.000	0.12
	해외방문경험(경험 있음=1)	-1.61	0.51	10.14	1	.001	0.20
	가족.친족 중의 이주민(있음=1)	-0.84	0.54	2.39	1	.122	0.43
	교사취득과목(역사=1)	0.96	0.58	2.78	1	.095	2.62
	교사취득과목(일반사회=1)	2.65	0.60	19.36	1	.000	14.10
	학년(1학년=1)	0.39	0.75	0.26	1	.608	1.47
	학년(2학년=1)	1.37	0.81	2.88	1	.090	3.93
	학년(3학년=1)	0.13	0.72	0.03	1	.856	1.14
	다문화 한국사회 이해	1.40	0.77	3.28	1	.070	4.04
	다문화 관련 법과 정책	-4.20	1.40	8.95	1	.003	0.02
	외국의 다문화 교육 현황	2.46	1.14	4.67	1	.031	11.65
	다문화사회의 시민 윤리	-1.11	1.18	0.89	1	.346	0.33
	다문화교육방법론	-0.51	0.65	0.62	1	.431	0.60
	문화공존	1.16	0.29	16.04	1	.000	3.20
	실질적 평등	1.10	0.26	17.81	1	.000	3.00
	사회개혁의 실천	0.81	0.24	11.46	1	.001	2.24
목 표 미 확 립 형	절편	-0.88	0.63	1.92	1	.166	
	성별(남자=1)	0.44	0.39	1.30	1	.253	1.56
	해외방문경험(경험 있음=1)	-0.18	0.38	0.23	1	.633	0.83
	가족.친족 중의 이주민(있음=1)	-0.76	0.53	2.05	1	.153	0.47
	교사취득과목(역사=1)	0.15	0.49	0.09	1	.762	1.16
	교사취득과목(일반사회=1)	2.39	0.53	19.93	1	.000	10.89
	학년(1학년=1)	-0.69	0.58	1.41	1	.235	0.50
	학년(2학년=1)	-0.04	0.61	0.00	1	.948	0.96
	학년(3학년=1)	-0.22	0.54	0.17	1	.680	0.80
	다문화 한국사회 이해	0.05	0.60	0.01	1	.933	1.05
	다문화 관련 법과 정책	-0.93	0.98	0.89	1	.345	0.40
	외국의 다문화 교육 현황	1.34	0.90	2.22	1	.136	3.82
	다문화사회의 시민 윤리	0.06	0.98	0.00	1	.948	1.07
	다문화교육방법론	0.40	0.53	0.56	1	.456	1.49
	문화공존	1.12	0.23	23.36	1	.000	3.07
	실질적 평등	0.75	0.20	13.85	1	.000	2.12
	사회개혁의 실천	0.57	0.21	7.21	1	.007	1.76

< 참고 문헌 >

- 박윤경, 2007, 다문화 접촉 경험의 교육적 의미 이해. 초등예비교사들의 문화 다양성 관련 변화를 중심으로, *시민교육연구*, 39(3), 147-183.
- 박혜숙, 원미순, 2010, 대학생들의 다문화수용성과 관련변인 탐색, *교육심리연구*, 24(2), 303-325.
- Banks, J. A.(2008). Multicultural education: characteristics and goals. In J. A. Banks and C. A. M. Banks(Eds.), 《Multicultural Education: Issues and Perspectives》 (5th ed.), (pp.3-31). Boston: Allyn & Bacon.
- Ekehammar, Bo and Akrami, Nazam, 2003, The relation between personality and prejudice: A variable- and a person-centered approach, *European Journal of Personality*, 17, 449 - 464.
- Gorski, P.(2006). The unintentional undermining of multicultural education: Educators at the equity crossroads, In J. Landsman & C. W. Lewis (Eds.), *White teachers/Diverse classrooms: A Guide to Building Inclusive Schools, Promoting High Expectations, and Eliminating Racism*(pp. 61 - 78), Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Reich, R.(2002). *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education》*, Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Schalk-Soekar, Saskia R. G. and Van de Vijver, Fons J.R. 2008, The concept of multiculturalism: A study among Dutch majority members, *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 2152 - 2178.
- Sidanius, Jim & Pratto, Felicia,(Eds.), 1999, *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*, New York, NY: Cambridge University Press.
- Sleeter, C. & Grant, C.(2003). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*(4th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Van de Vijver, Fons J. R., Seger M. Breugelmans and Saskia R. G. Schalk-Soekar, 2008, Multiculturalism: Construct validity and stability, *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 93-104.
- Ward, Colleen, andf Masgoret, Anne-Marie, 2008, Attitudes toward immigrants, immigration, and multiculturalism in New Zealand: A social psychological analysis, *International Migration Review*, 42(1), pp. 227 - 248.

미국 초등 사회 교과서 구성 체제 분석

김 세 훈

동두천초등학교

I. 연구의 필요성 및 목적

본 연구는 미국의 초등학교 사회 교과서 구성 체제 분석을 통해 우리나라 교과서 개발에 시사점을 얻는데 주된 목적이 있다.

교과서는 교수·학습 과정에서 하나의 자료일 뿐이라고 명시되어 있지만 학교 현장에서 차지하는 교과서의 비중과 교육과정은 교과서를 통해 구현된다는 사실을 고려할 때 그 중요성을 쉽게 간과하기는 어렵다.

한국의 초등 사회 교과서는 교수요목기부터 지난 65년간 9번의 교육과정 개정을 거치며 변천해왔다. 교과서를 개발할 때마다 연구진과 집필진은 치열한 토론과 반성적 성찰을 통해 교과서를 개발하였고 현재의 교과서는 이에 대한 구현체이다.

교과서 개발에 참여한 수 많은 연구자들과 교사들의 노력에도 불구하고 현재의 교과서에 대한 반응은 긍정적이지 못하다. ‘어렵고 지루한 교과서’, ‘현장의 목소리를 반영하지 못한 교과서’, ‘사회의 변화를 반영하지 못한 교과서’, ‘내용이 너무 많은 교과서’ 등 교과서 연구자들에게 많은 숙제를 남기고 있다.

현재 한국의 초등 사회 교과서는 지난 7차 교육과정 이후 교육과정의 수시·부분 개정 체제에 따라 잦은 변화를 겪고 있다. 현재도 2009 개정 교육과정에 따른 교과서가 현장에 보급된지 2년 정도의 시간밖에 되지 않은 상황에서 2015 개정 교육과정이 논의되고 있는 상황이다. 이는 2009 개정 교육과정에 따른 교과서의 현장 반응을 세심하게 살필 겨를도 없이 새로운 교과서를 개발해야 되는 상황인 것이다.

지난 교과서의 장점을 계승하고 단점을 보완하기 위해 교과서의 질적 구성 체제뿐만 아니라 교실 상황과 학습자의 논리, 교육과정의 구현, 그리고 좋은 사회와 수업 실천 이야기를 담을 수 있는 교과서 개발을 위한 논의가 필요한 때이다.

이에 본 연구는 교과서 개발에 시사점을 얻기 위한 기초연구로서 미국의 초등학교 사회 교과서 분석을 통해 우리나라 초등 사회 교과서 개발에 주는 시사점을 얻고자 한다. 본 연구자가 미국의 초등학교 사회 교과서를 분석의 대상으로 삼은 이유는 우리나라 사회과에 많은 영향을 끼친 나라이기 때문이다.

II. 연구 대상 및 방법

1. 연구 대상 및 방법

미국의 초등 사회 교과서는 인정제 및 자유발행제에 근간을 두고 있기 때문에 우리나라와 달리 다양한

교과서가 존재한다. 따라서 특정 출판사의 교과서를 분석하더라도 그 연구 결과를 일반화하기에는 한계를 갖는다.

이러한 점을 고려하여 본 연구에서는 미국내에서 수 십 년간 교과서 출판사로서 위상을 갖추고 있고 사회과 교과서 채택률과 선호도가 높은 Houghton Mifflin 출판사의 1학년부터 6학년까지의 초등학교 사회 교과서를 분석의 대상으로 삼았다. 분석 대상 교과서 목록은 다음 <표II-1>과 같다.

<표II-1> 분석 대상 미국 교과서 목록

학년	교과서명	쪽수	출판사	발행연도
1	Social Studies -School and Family-	318쪽	Houghton Mifflin	2008
2	Social Studies -Neighborhoods-	382쪽		
3	Social Studies -Communities-	412쪽		
4	Social Studies -States and Regions-	460쪽		
5	Social Studies -United States History-	801쪽		
6	Social Studies -World Cultures & Geography-	808쪽		

본 연구에서는 내용자체에 대한 분석이 아닌 내용 구성 체제에 대한 분석에 초점을 맞추기 위해 선행연구를 검토하여 분석 기준을 추출하였고, 사회과 전문가와 외부 연구진의 협의와 토론을 거쳐 분석기준과 평가기준을 선정하였다. 분석기준과 평가기준은 <표II-2>과 같다.

<표II-2> 교과서 구성체제 분석항목에 대한 평가기준

영역	분석 항목	평가기준
의형체제	교과서 발행 체제	국정, 검인정, 자유발행제(검인정, 자유발행제일 경우 교과서 선정 방법)
	교과서 인식 상태	만드시 가르쳐야하는 바이블, 혹은 하나의 선택적 자료
	일반적 서지사항	서명, 판차, 연도
	판형	A판(625×880mm), B판(765×1,085mm), 국판(636×939mm), 4×6판(788×1,090mm) 가로세로 크기 쓰기
내용조직방식 (내용제시방식)	전체 쪽수	전체 쪽수(국가별 교사들의 교과서관-성전판, 재구성대상, 자료관)
	교과명, 목차(학년, 학기, 단원, 주제 구성제시) 방식	대단원 주제 제목(목차) 순서
	내용조직의 구성 요소	단원의 조직도 분석, 내용 구성 요소들의 성격 분석 사회과 내용 영역 배열방식(역사, 지리, 일사), 내용 영역 통합인지, 분과인지, 혼합형인지
	단원 구성 논리	문제해결탐구형, 내용제시형(설명형), 혼합형
	단원구성요소별 공간 구성(디자인)	삽화, 텍스트 및 자료 배치 형태(단원, 주제, 차시, 정리측면) 핵심질문 및 어휘중심, 사진 또는 삽화 배치, 문학작품 활용 등
	분문 서술(전개) 방식	설명식, 내러티브식, 질문+자료제시(활동안내)식, 혼합식(2-4개 요소의 결합)
	학습목표(단원, 주제, 차시) 진술방식	질문형, 내용과 행동적 용어 포함형, 주제제시형..
	학습목표(단원, 주제, 차시) 유형	지식이해형, 기능형, 가치형, 혼합형
	차시 활동의 유형	학습내용 확인형, 자료비교분석종합형, 자료조사형, 의사결정형, 문제해결형, 자료 작성형
	기능 학습의 유형	읽기, 쓰기, 자료 해석하기(지적 기능), 고차적 사고기능, 사회 문제 해결을 위한 참여기능, 의사소통기능 등
질문방식	단원 정리 방식(유형)	사실, 개념 및 원리 확인(발견)형, 학습자 구성 정리형, 수준별 교육 반영 여부(심화보충형), 인지, 기능, 정의적 능력 점검 요소
	단원별 질문의 빈도	단원에서 평균 질문수, 질문기능별 빈도, 질문유형별 빈도
	질문의 기능	학습 맥락의 설정, 학습 내용의 이해, 학습 내용의 확인, 흥미 유발, 사고 확장
보조자료, 부록의 양과 종류	질문의 유형	경험적, 탐구적, 분석적, 형이상학적, 가치판단, 선호도
		보조 자료 유형(지도, 용어 풀이, 인명-지명 사전, 통계자료, 소백과사전, 색인 등), 부록의 전체 쪽 수 및 차지 비율

위와 같은 분석항목에 대한 평가기준을 토대로 미국의 초등학교 사회 교과서 내용 구성 체제에 담긴 논리(단원도입, 주제도입, 차시수업, 목표제시, 자료와 사진 제시 방식, text 기술 방식, 기능학습, 보충읽기자료, 주제 및 단원정리학습, 부록 등의 구성 논리)와 그 특징을 밝혔다. 이와 함께 교과서의 외형체제, 쪽수, 디자인 등의 외형적 체제도 내재적 내용 구성논리에 영향을 미치고 있다고 판단되는 사례는 분석내용에 포함시켰다.

2. 선행 연구 고찰

미국 초등학교 사회 교과서와 관련된 연구는 많이 있다. 이 연구들을 크게 구분하면 먼저 미국 초등학교 사회 교과서 내용분석에 관한 연구(곽한영, 이정우, 2007; 박윤경, 2013; 김현애, 2013)와 내용구성체제와 관련된 연구(이종일 외, 2004; 김재춘 외, 2007; 홍미화, 2014)로 구분해 볼 수 있다. 물론 내용분석 연구 중에서는 내용구성체제를 함께 분석한 연구도 있었다.

미국 초등학교 사회 교과서 내용분석에 관한 연구는 교과서 내용 중 특정 영역에 중심을 두고 교과서 내용을 분석한 연구로 곽한영, 이정우(2007)는 한국, 미국, 일본, 프랑스, 캐나다, 싱가포르 초등학교 사회과 교과서의 정치관련 부분을 체제, 내용구성, 학습방식의 조직 면에서 비교분석한 결과, 각국은 정치 관련 내용이 다루어지는 시기, 편집 방식 및 자료 제시 방식에 차이가 있었으며, 특히 ‘정치’가 무엇이며 ‘정치교육’을 왜 하는가에 대한 인식 면에서 차이가 나타났다고 밝히고 있다. 우리나라와는 달리 비교 대상이 되었던 대부분의 국가에서는 정치를 개인의 권리 보장과 사회 통합의 문제로 보고 제도와 기구는 철저하게 이러한 목적에 봉사하는 도구라는 관점에서 접근하는 경향이 있다고 주장하고 있다. 박윤경(2013)은 미국 초등학교 3, 4, 5학년 사회 교과서 1종에 대한 인구교육 내용 분석을 수행하였다. 분석의 초점은 인구 교육의 주제와 내용 요소, 목표, 가치 접근 방식 및 수준이다. 분석 결과 사회과 인구 교육의 내용 선정 및 제시 방법과 관련하여 인구 교육 주제의 다양화, 가치 중립적 접근, 개인 수준에 대한 고려의 필요성을 시사점으로 제시하고 있다. 김현애(2013)는 한국, 중국, 일본, 미국 초등 사회과 교과서 한 단원씩을 선택하여 역사영역을 분석하여 비교하였다. 선행 연구들의 분석 기준을 토대로 학습문제의 빈도와 기능, 유형을 분석하여 우리나라 초등역사 교과서를 위해 보완할 점을 제안하였다. 덧붙여 우리나라 교과서는 국정교과서 체제 하에서 판형과 쪽수를 규제하고 있기 때문에 다양한 정보 수록에 어려움이 있다. 따라서 경제성과 교육성을 함께 고려하여 다양한 정보를 제공하고 흥미있는 교과서를 위해 판형과 쪽수, 지질 등을 개선하는 제도적인 뒷받침이 필요하다고 언급하고 있다.

미국 초등학교 사회 교과서 내용구성체제와 관련된 연구는 교과서 내용구성체제와 관련된 연구로 이종일 외(2004)는 미국, 일본, 프랑스 교과서의 특정 학년 편찬체제와 단원 구성체제에 나타나는 특성을 중심으로 단원 목차, 단원 구성요소, 본문 진술체제, 페이지 공간구성 등에 대하여 분석하고 시사점을 도출하였다. 김재춘 외(2007)는 한국, 미국, 일본, 영국의 초등학교 사회 교과서에서 가장 유사한 ‘지리’ 단원을 선정하여 내용 조직 방식, 질문 방식, 화보를 분석하였다. 연구 결과 첫째, 해당 단원의 핵심 질문, 핵심내용, 핵심 개념 등을 제시하는 방안을 검토할 필요가 있다. 둘째, 이야기를 하는 방식으로 내용을 제시하는 방안을 검토할 필요가 있다. 셋째, 내용의 맥락에 따라 타교과와 통합된 내용을 제시할 필요가 있다. 넷째, 일상생활 문제 및 정서적 경험과 관련된 질문을 활용할 필요가 있다. 다섯째, 학습 내용의 이해를 안내하고 보조할 수 있는 화보를 활용할 필요가 있다고 언급하고 있다. 홍미화(2014)는 미국 초등학교 사회 교과서 3종을 선정

하고 그 중에서 가장 유사한 단원을 한 단원씩 선정하여 분석하였다. 교과서 분석은 교과서 내용 진술상의 오류나 사진과 삽화의 계열성 등 교과서 내용서술에 대한 분석보다는 교과서의 단원구성방식과 내용전개방식 등 사회교과서의 내용 구성 체계를 중심으로 실시하였다. 이를 위하여 교과서 전체 구조와 단원 구성 비교, 각 단원 구성 요소 분석을 통한 단원체제 및 전개방식 분석비교, 동일 주제 내의 내용전개방식과 내용진술방식 분석 비교 등을 범주로 하였으며, 각각의 교과서를 분석한 후 재비교하였다. 분석 결과 학습자의 이해와 흥미를 고려한 쉽고 재미있는 사회교과서란 수준의 적절성과 사고의 능동성을 포섭한 풍부한 자료와 이를 연계하는 적절한 질문이 제시된 교과서라고 언급하고 있다. 학습자의 흥미를 유발하는 교과서 개발의 기본은 가독성을 고려하여 학습자를 교과서의 독자로 위치시키는 것이며, 학습자의 선지식을 전제로 지속적으로 사고의 폭을 넓힐 수 있도록 아이디어를 도출해내는 것이라고 밝히고 있다.

지금까지의 연구를 살펴보면 내용 분석 연구는 특정 영역의 내용을 중심으로 분석을 하고 있고, 내용 구성 체제 연구는 특정 학년의 특정 단원을 집중 분석하고 있는 것을 알 수 있다. 본 연구는 교과서 구성 체제에 초점을 두고 있다. 따라서 내용 분석 연구와는 차이가 있다. 또한 기존의 내용 구성 체제 연구도 특정 학년의 특정 단원을 선정하여 집중 분석하고 있는 모습을 볼 수 있는데 본 연구는 1학년부터 6학년까지의 교과서 전체를 분석의 대상으로 삼아 분석하기에 선행연구와 차이가 있다.

따라서 본 연구에서는 1학년부터 6학년까지의 미국 초등학교 사회 교과서를 분석의 대상으로 삼아 분석 항목에 따른 평가기준을 준거로 분석을 실시하였다.

Ⅲ. 미국 초등 사회 교과서 구성 체제 분석

1. 미국의 교육과정과 초등 교과서 개발 및 현장적용 개관

우리나라의 사회과 교육과정은 초중등교육법에 의거, 초중등학교에서 편성, 운영해야 할 학교 교육과정의 공통적, 일반적 기준을 제시한 것으로 법적 지위와 그에 따른 강제성을 특징으로 하고 있다. 반면 미국의 NCSS의 사회과 교육과정 기준은 NCSS라는 사회과 교과 교육단체에 의해 전국의 학교에서 활용될 수 있도록 개발되었으나, 우리나라의 국가 교육과정처럼 학교 또는 주 단위 교육과정에 미치는 강제력은 없다. 그러나 NCSS의 사회과 교육과정 기준은 사회과를 통해서 무엇을 가르치고 배워야 할 것인가를 다루고 있다는 점에서는 우리나라의 사회과 교육과정과 유사한 역할을 수행하고 있으며, 강제성이 없음에도 불구하고 여러 주에서 채택 활용되고 있는 것을 볼 때, 미국의 사회과 교육에 광범위한 영향을 미치고 있는 공신력 있는 문서라고 할 수 있다(이민정, 성열관, 2009, p. 79).

전통적으로 미국은 교육을 주 정부의 책임 하에 두어 왔다. “연방 정부는 교육에 관심을 가지고, 주 정부는 교육에 책임을 지며, 지방 정부는 학교를 운영, 감독한다.”는 원칙하에 교육과정이 운영된다(이용숙 외, 1994). 따라서 주정부는 주의 실정에 맞추어 교수 요목을 개발하고 주 정부 하의 각 학교구는 주의 교수 요목에 기초하여 보다 상세화된 교수 요목을 개발한다(곽한영, 이정우, 2007, p. 85).

미국의 교과서는 주에 따라 검정제, 인정제, 자유발행제 등이 다양하게 시행되고 있으나, 대체로 인정제를 근간으로 한다. 미국의 인정제는 주 단위 인정제와 지역 인정제의 두 가지 유형으로 실행된다. 주 단위 인정제는 교과서 발행자가 발행한 도서에 대하여 주 단위에서 일정 절차를 거쳐 인정 목록을 작성하고 그 목록의 범위 내에서 학교에서 사용할 교과서를 채택하도록 하는 제도이다. 반면, 지역 인정제는 주 단위에

서 인정하지 않고 대신 교육구나 개별 학교에서 소정의 절차를 거쳐 교과서를 채택하도록 하는 제도이다. 지역 인정제는 주 정부의 인정 절차를 거치지 않기 때문에 자유발행제와 유사하다고 할 수 있다

미국 내에서 교과서 인정의 과정은 주마다 다르다. 교과서 내용을 통제하는 것 중의 하나는 주 지침이다. 미국 내에서 비교적 체계적으로 교과서를 심의·채택하는 텍사스 주의 교과서 인정 기준은 첫째, 주 교육위원회가 선정한 교과용도서는 필수교육내용(TEKS)에 포함된 내용 요소를 만족시켜야 하고, 둘째, 사전에 설정한 교과서 집필기준과 사양 기준을 지켜야 하고, 셋째, 실제적 사실에 오류가 없어야 한다. 교과서 인정 기준은 크게 공통 기준과 교과목 기준으로 구분된다. 공통 기준은 주 교육법 준수 사항을 점검하는 기준이며, 교과목 기준은 교과목과 관련된 교육과정 관련 기준이다.

미국의 교과서 채택 방식은 주정부가 교과서를 선정하는 방식(남부, 서부의 22개주)과 지역 학구의 교육위원회가 선정하는 방식(북부, 동부의 28개주)으로 크게 구분된다. 교과서 채택의 주기는 각 주, 지역 학구에 따라 다르며, 각 교과마다 통상 3~7년 주기로 채택한다.

주 교육위원회는 심의를 하여 교과서를 선정, 보급한다. 이를 위해서 먼저 주 교육위원회는 청문회를 거치며, 주 교육위원들은 최종 선정에 필요한 교재를 받는다. 주 교육위원회는 심사 최종 보고서를 접수하고, 선정된 교과서 목록을 발표한다. 과목당 합격 종 수에 법적인 제한 규정은 없으나, 대체로 5종 이내이다.

미국의 교과서 채택에 있어 중요한 요인으로 기존 교과서와의 유사성 및 교사의 선호가 있다. 기존 교과서와의 유사성이 중요한 이유는 교과서가 너무 많이 다르면 가르치는 교사들에게 부담이 되고, 이는 판매에 영향을 미치게 되기 때문이다. 따라서 각 교과서는 기존 교과서의 많은 내용을 차용하여 집필된다. 교과서가 3~5년마다 주기적으로 개정되기는 하지만, 기존 교과서와 새 교과서 간에 본질적인 차이는 없는 편이다.

한편, 교과서 채택의 권한이 교육위원회와 학교장에게 있기는 하지만, 이들은 모두 교사의 선호 정도에 기초하여 교과서를 채택하게 된다. 일반적으로 사용되는 교과서와 크게 다른 교과서는 채택되기 어렵다(김재춘 외, 2005, pp. 80-86).

2. 미국 초등 사회 교과서 외형체제 분석

교과서의 외형체제 중 먼저 교과서 발행 체제를 살펴보면 인정제를 시행하고 있다. 각 주의 기준 지침에 따라 출판사가 교과서를 편찬하고 주의 인정을 받아 각 학교에서 사용되고 있는 것이다. 일반적 서지사항을 살펴보면 분석 교과서는 모두 2008년에 발행된 것으로 교과서의 제목은 모두 Social Studies이지만 학년별로 소재목은 모두 달랐다. 판형은 220X284mm로 국배판(210X297mm)보다 가로는 조금 더 크고 세로는 조금 작은 사이즈를 사용하고 있었다. 표지는 단단한 Hardcover로 되어 있는데 이는 교과서를 한번 사용하고 버리는 것이 아니라 몇 년간 재사용하기 때문에 단단한 재질의 커버로 만든 것임을 알 수 있었다. 종이의 질 또한 매우 좋았고 모든 페이지가 컬러로 인쇄되어 있었다. 전체 쪽수를 살펴보면 1학년 교과서는 본문 278페이지와 부록 40페이지로 총 318페이지, 2학년 교과서는 본문 338페이지와 부록 44페이지로 총 382페이지, 3학년 교과서는 본문 365페이지와 부록 47페이지로 총 412페이지, 4학년 교과서는 본문 365페이지와 부록 95페이지로 총 460페이지, 5학년 교과서는 본문 709페이지와 부록 92페이지로 총 801페이지, 6학년 교과서는 본문 747페이지와 부록 61페이지로 총 808페이지로 구성되어 있다. 전체 페이지수를 통해 교과서를 볼 때 해당 학년에서 교과서에 있는 모든 내용을 다 가르치기란 사실상 불가능하다는 것을 알 수 있었다.

따라서 미국의 교과서는 우리나라와 달리 수업에서 사용하는 하나의 선택적 참고자료이다. 또한 출판사에서는 교과서뿐만 아니라 출판사 홈페이지¹⁾를 통해 온라인으로 게임, 추가자료 등을 제공하고 있고 교과서 외에도 학생용 워크북과 시디 등 다양한 자료가 제공되어 학생들의 학습을 돕고 있었다.

3. 미국 초등 사회 교과서 내용조직방식 분석

1) 교과명 및 목차 구성 방식

교과서의 내용조직방식을 살펴보면 먼저 1학년부터 6학년까지 교과서의 제목은 Social Studies로 동일하였지만 제목 밑의 소제목은 모두 달랐다. 각 학년별 교과서의 소제목을 살펴보면 <표III-1>와 같다.

<표III-1> 학년별 미국 교과서 제목과 소제목

학년	교과서 제목	교과서 소제목
1	Social Studies	School and Family
2	Social Studies	Neighborhoods
3	Social Studies	Communities
4	Social Studies	States and Regions
5	Social Studies	United States History
6	Social Studies	World Cultures & Geography

위의 표를 통해 1학년부터 6학년까지의 교과서 소제목을 살펴보면 환경확대법의 원리에 따라 학습자와 가까운 주변에서부터 시작하여 점차 공간을 확대해 가는 것을 알 수 있었다. 목차 구성을 살펴보면 <표III-2>와 같다. 1학년부터 6학년까지 아래의 목차 구성과 동일하게 목차가 구성되고 있으며 중단원은 3학년 때부터 제시된다.

<표III-2> 미국 교과서 목차 구성

목차	
대단원	
중단원(3학년부터 제시됨)	
소단원 (2-5개)	Core Lesson
	Extend Lesson
기능학습	
중단원정리(3학년부터 제시됨)	
대단원정리	

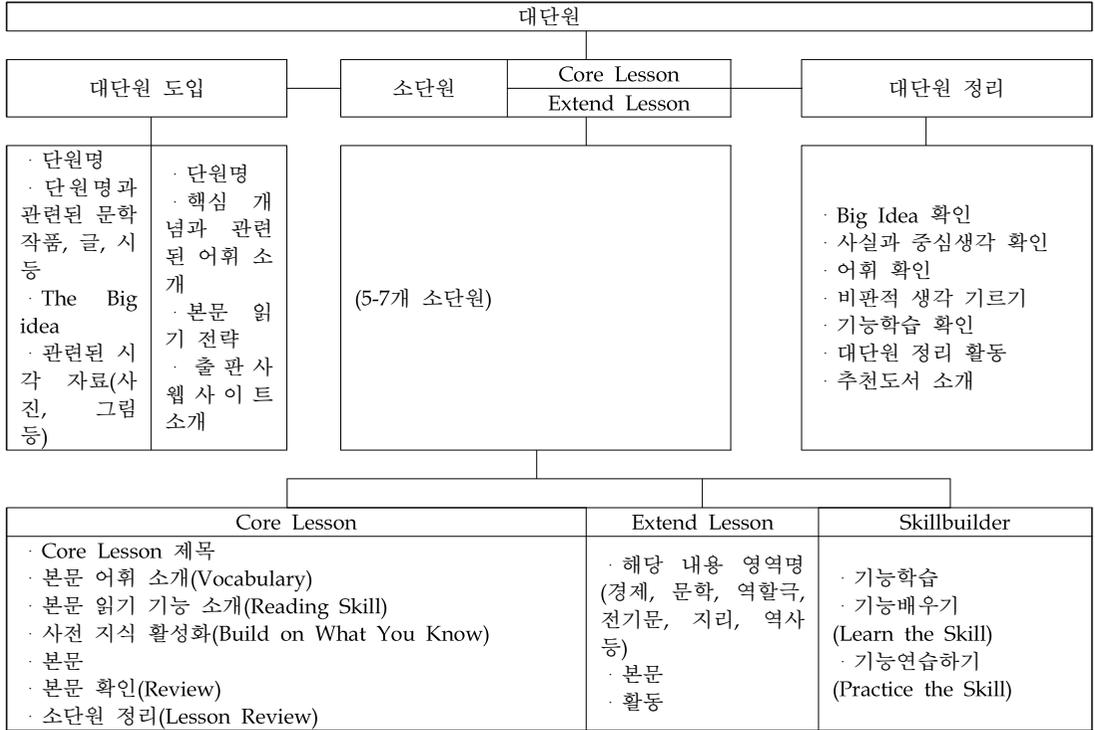
2) 내용조직의 구성 요소

미국 교과서의 단위 구성 체계를 살펴보면 크게 1, 2학년과 3-6학년으로 나누어 볼 수 있다. 1, 2학년은 대단원(Unit) 도입 4페이지-소단원(Lesson) Core Lesson-소단원(Lesson) Extend Lesson-Skillbuilder-대단원(Unit) 정리 4페이지로 구성되어 있다. 세부적으로 살펴보면 대단원(Unit)이 처음 시작하면서 Big idea와 사전을 제시하는 부분이 2쪽 분량으로 제시되고 대단원(Unit) 도입으로 핵심개념 어휘 4가지와 읽기 전략, 출

1) <http://www.eduplace.com/kids>

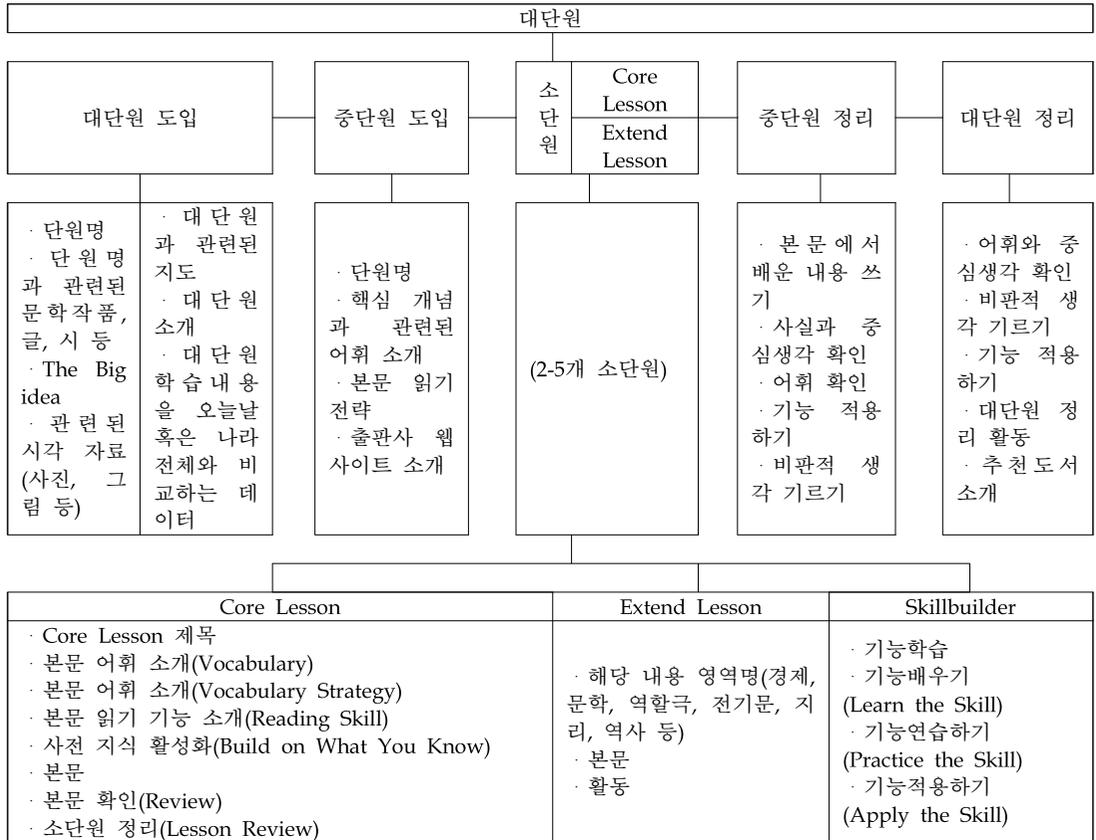
판사 홈페이지를 제시하는 부분이 2페이지 제시되고 있다. 그 다음 소단원(Lesson) Core Lesson이 제시되고 Core Lesson을 마치면 소단원(Lesson) Extend Lesson이 제시된다. Extend Lesson을 마치면 Skillbuilder이 제시된다. Skillbuilder은 제시되지 않는 소단원(Lesson)도 있다. Skillbuilder을 마치면 대단원(Unit) 정리를 4페이지에 걸쳐 하게 된다. 1, 2학년의 단원 구성 체제를 살펴보면 <표Ⅲ-3>와 같다.

<표Ⅲ-3> 미국 교과서 1, 2학년 단원 구성 체제



3-6학년은 단원 구성에 중단원(Chapter)이 추가되어 제시되고 있다. 대단원(Unit) 도입 4페이지-중단원(Chapter) 도입 2페이지-소단원(Lesson) Core Lesson-소단원(Lesson) Extend Lesson-Skillbuilder-중단원(Chapter) 정리 2페이지-대단원(Unit) 정리 2페이지로 구성되어 있다. 세부적으로 살펴보면 대단원(Unit)이 처음 시작하면서 Big idea와 사진을 제시하는 부분이 2쪽 분량으로 제시되고 대단원(Unit) 도입으로 대단원(Unit)과 관련된 지도와 대단원(Unit) 소개, 대단원(Unit) 학습내용을 오늘날 혹은 나라 전체와 비교하는 데이터가 제시된다. 그 다음 중단원(Chapter) 도입으로 핵심개념 어휘 4가지와 읽기 전략, 출판사 홈페이지를 제시하는 부분이 2페이지 제시되고 있다. 그 다음 소단원(Lesson) Core Lesson이 제시되고 Core Lesson을 마치면 소단원(Lesson) Extend Lesson이 제시된다. Extend Lesson을 마치면 Skillbuilder이 제시된다. Skillbuilder은 제시되지 않는 소단원(Lesson)도 있다. Skillbuilder을 마치면 중단원(Chapter) 정리를 2페이지에 걸쳐 하게 되고 마지막으로 대단원(Unit) 정리도 2페이지에 걸쳐 하게 된다. 3-6학년의 단원 구성 체제를 살펴보면 <표Ⅲ-4>와 같다.

〈표Ⅲ-4〉 미국 교과서 3-6학년 단위 구성 체제



3) 단위 구성 논리

각 학년별 교과서는 소제목에 제시된 큰 주제를 바탕으로 내용을 조직하고 있었다. 1학년부터 4학년까지는 소제목의 범위에 맞추어 그 범위 수준에서 배워야 하는 시민성, 지리, 역사, 정치, 경제, 문화, 일반사회 등을 각 대단원(Unit)에 배열하여 조직하고 대단원(Unit)은 해당되는 영역을 중단원(Chapter)과 소단원(Lesson)에서 세분하여 제시하고 있다. 소제목의 범위에 해당하는 수준에 맞추어 내용 영역을 조직하고 있지만 꼭 소제목의 범위를 지키는 것은 아니었다. 일부 소단원(Lesson)은 소제목의 범위를 넘어서는 내용도 제시되어 있었다. 예를들어 1학년은 소제목이 School and Family이지만 Unit 2 Where We Live를 보면 Lesson 5에서 City, Town, Suburb가 제시되고, Lesson 6에서는 Our Country, Lesson 7에서는 Our Country's Neighbors가 제시되어 있는 것을 확인할 수 있다. 이러한 구성은 1학년뿐만 아니라 다른 학년에서도 확인되고 있는데 이는 탄력적 환경확대법의 원리가 적용된 것을 알 수 있었다. 다양한 매체의 발달과 경제 수준의 향상으로 학습자들이 경험하는 수준의 범위가 과거에 비해 다르고 학습자와 물리적으로 가까운 주변에서부터 시작하여 점차 먼 곳을 학습하는 환경확대법 원리의 단점을 보완하기 위함이다. 1학년과 2학년

교과서는 대단원(Unit)과 소단원(Lesson)으로 조직되어 있는데 3학년부터 6학년의 교과서는 대단원(Unit), 중단원, 소단원(Lesson)체제로 이루어져 있다. 또한 학년이 올라가면서 동일한 내용을 보다 심화하여 제시하는 나선형 교육과정의 원리가 적용된 것을 알 수 있었다. 5학년에서는 미국의 역사를 교과서 전체에 배열하고 있다. 미국 땅의 기후, 자원 등 특성에서부터 시작하여 고대, 유럽인들의 정착과 개척, 전쟁 등 미국의 건국과정을 거쳐 오늘날에 이르기까지 미국의 역사를 자세히 보여주고 있다. 6학년에 가서는 세계문화와 지리를 다루면서 전 세계 각 지역의 역사, 지리, 경제, 문화 등을 다루고 있다. 미국과 캐나다를 시작으로 라틴아메리카, 유럽, 러시아, 북아프리카와 중동, 사하라와 남아프리카, 남아시아, 동아시아, 호주, 오세아니아 지역으로 이어지고 있다. 미국에서 가까운 나라를 시작으로 동쪽으로 이동하면서 전 세계를 살펴보고 있었다.

대단원(Unit)은 교과서 소제목에서 제시한 범위에 맞추어 그 수준과 범위에서 배워야 하는 일반사회, 지리, 역사 등의 내용영역을 각 대단원(Unit)에 배치하여 제시하고 있다. 따라서 대단원(Unit)의 제목을 살펴보면 일반사회, 지리, 역사 중 어떤 내용영역인지 알 수 있었다. 그리고 교과서 소제목의 범위에 맞추어 일반사회, 역사, 지리 등의 내용영역이 통합적으로 구성되는 것을 알 수 있었다. 예를 들어 2학년 교과서의 교과서 소제목과 대단원(Unit)명은 <표Ⅲ-5>와 같다.

<표Ⅲ-5> 2학년 교과서 소제목과 대단원(Unit)명

교과서 소제목	대단원(Unit)명	대단원 해당 내용 영역
Neighborhoods	Unit 1 People and Places	일반사회
	Unit 2 Places Near and Far	지리
	Unit 3 Ways of Living	사회 문화
	Unit 4 People at work	경제
	Unit 5 America' s Past	역사
	Unit 6 America' s Government	법과 정치

대단원(Unit)은 처음 시작할 때 1학년부터 6학년까지 모두 Big idea를 제시하며 시작한다. Big idea는 모두 의문형으로 제시되고 있다. Wiggins와 McTighe(2005)는 지식의 구조를 나눌때 친숙해야 할 가치가 있는 것(사실), 알고 있고(개념) 할 수 있어야 할 것(기능), 빅 아이디어(큰 개념과 일반화/이해)로 범주화 한다. 상위로 갈수록 지식의 전이력이 높아지는데 지식의 구조를 범주화하는데 있어 가장 상위에 해당하는 Big idea를 통해 단원을 시작하게 되면 학교교육의 중요한 목적 중에 하나인 학습자가 배운 지식을 활용하여 여러 현상을 이해하고 실세계의 문제를 해결할 수 있도록 도움을 줄 수 있다(온정덕, 2014, pp. 56-66).

이렇게 Big idea로 시작한 대단원(Unit)은 1학년과 2학년은 다음 페이지에서 단원에서 배워야 하는 가장 중요한 4가지 개념에 해당하는 단어를 먼저 확인하고 학습할 수 있도록 Vocabulary Preview가 제시되어 있다. 또한 출판사 웹사이트를 통해 단원에서 제시하는 단어를 학습할 수 있도록 온라인 서비스를 제공하고 있다. 그리고 오른쪽 상단에는 Reading Strategy가 제시되어 있는데 이는 각 소단원(Lesson)을 학습할 때 소단원 내용을 어떻게 읽으면서 학습하면 유용한지 방법을 제시하고 있다. 제시되는 방법은 Predict and Infer, Monitor and Clarify, Question, Summarize이다. 이 4가지 방법 중 각 소단원을 학습할 때 가장 적합한 방법이 어떤 것인지 제시되어 있다.

3학년부터 6학년은 대단원 시작 다음 페이지에서 대단원(Unit)에 해당되는 내용을 탐구하기 위한 지도가 제시되어 있고 참고할 수 있는 데이터가 제시되어 있다. 그리고 하단에 Unit Preview가 제시되어 단원을 간단히 개관할 수 있도록 하고 있다.

중단원(Chapter)은 3학년 교과서부터 제시되고 있다. 3학년 부터는 범위가 넓어져 대단원(Unit)의 내용을 나누어 중단원(Chapter)으로 제시하고 있다. 중단원(Chapter)시작 페이지에서는 1, 2학년 교과서에서 Big idea가 제시된 다음페이지에 제시되어있는 내용이 똑같이 제시되어 있다. 중단원(Chapter)에서 배워야 하는 가장 중요한 4가지 개념에 해당하는 단어를 먼저 확인하고 학습할 수 있도록 Vocabulary Preview가 제시되어 있고 출판사 웹사이트를 통해 단원에서 제시하는 단어를 학습할 수 있도록 온라인 서비스를 제공하고 있다. 그리고 오른쪽 상단에는 Reading Strategy가 제시되어 있는데 이는 각 소단원(Lesson)을 학습할 때 소단원(Lesson) 내용을 어떻게 읽으면서 학습하면 유용한지 방법을 제시하고 있다. 제시되는 방법은 Predict and Infer, Monitor and Clarify, Question, Summarize이다. 이 4가지 방법 중 각 소단원(Lesson)을 학습할 때 가장 적합한 방법이 어떤 것인지 제시되어 있다.

소단원(Lesson)에서는 대단원(Unit)과 중단원(Chapter)의 내용을 구체화하고 있다. 소단원(Lesson)은 두 부분으로 나누어지는데 하나의 소단원(Lesson)은 Core Lessons과 Extend Lessons으로 구성되어 있다. 예를 들어 3학년 대단원(Unit) 1의 Community and Geography의 대단원, 중단원, 소단원명을 살펴보면 <표Ⅲ-6>과 같다.

<표Ⅲ-6> 3학년 대단원(Unit) 1의 대단원(Unit), 중단원(Chapter), 소단원(Lesson)명

대단원명	중단원명	소단원명		
Unit 1 Community and Geography	Chapter 1 The Places We Live	Lesson 1	Core	What Is a Community?
			Extend	Literature -Poems from Our communities
		Lesson 2	Core	Kinds of Communities
			Extend	Geography -Our Largest City
	Chapter 2 Our Land and Resources	Lesson 1	Core	Earth's Land and Water
			Extend	Geography -Hurricanes Change the Land
		Lesson 2	Core	Our Country's Geography
			Extend	Biographies -Protecting the Land
		Lesson 3	Core	Communities and Resource
			Extend	Readers' Theater -What About Recycling?
		Lesson 4	Core	World Connection:Mexico City
			Extend	Technology -The City on the Lake

1학년부터 5학년까지는 하나의 소단원(Lesson)이 Core Lessons과 Extend Lessons으로 구성되어 있지만 6학년에 가서는 Core Lessons으로만 구성되고 Extend Lessons은 제시되지 않는 소단원(Lesson)도 있었다.

Core Lesson은 주의 기준에 맞추어 내용을 제시하고 Core Lesson을 통해서 배운 내용을 토대로 여러 현상을 이해하고 실생활의 문제를 해결할 수 있도록 구성되어 있다. 따라서 Core Lesson은 대단원(Unit)의 내용을 구체화시키는 역할을 하고 대단원(Unit)에 해당되는 내용영역과 동일한 내용영역으로 제시된다. Core Lesson은 먼저 왼쪽 여백에 Core Lesson에서 의미를 알아야 하는 단어들을 VOCABULARY라는 공간을 구성하여 제시하고 있고 4학년부터 6학년 교과서에서는 VOCABULARY 밑에 Vocabulary Strategy라는 공간을 구

성하여 VOCABULARY에서 제시한 단어들 중 한 단어를 선정하여 그 단어의 어원 혹은 유사한 다른 단어와 비교하면서 단어의 의미를 보다 상세하게 설명해 주고 있다. 그 밑에는 본문을 읽을 때 이해를 돕고 정보를 효과적으로 조직할 수 있도록 READING SKILL을 제시하고 있다. READING SKILL에는 Sequence, Cause and Effect, Compare and Contrast, Problem and Solution, Draw Conclusions, Predict Outcomes, Categorize (or) Classify, Main Idea and Details가 있는데 이 중 가장 적합한 skill을 제시하여 본문을 학습하는데 도움을 주고 있다. 본문에 가서는 먼저 Build on What You Know를 제시하고 있는데 이 부분은 본문을 읽기 전 학습자가 가지고 있는 사전지식을 사용하여 본문 내용과 관련된 사전 지식을 활성화 시키는 역할을 하고 있다. 이후 본격적인 본문이 나오고 본문은 2,4,5,6페이지로 구성되어 있다. 대체적으로 4페이지 구성이 많았고 학년이 올라갈수록 5,6페이지 구성이 늘어나는 것을 알 수 있었다. 2페이지 정도 학습을 마치면 Review를 제시하고 있는데 이 부분은 자신이 학습한 본문의 이해정도를 확인할 수 있도록 본문과 관련된 질문을 제시하고 있다. 4학년부터 6학년까지의 교과서에서는 본문을 마치고 본문을 짧게 요약해주는 부분으로 Lesson Summary가 제시되고 있고, Lesson Summary이후에는 본문의 내용을 기억하는 것이 왜 중요한지 간단히 설명해주는 Why It Matters..를 제시하고 있다. Core Lesson의 마지막은 Lesson Review를 제시하고 있다. Lesson Review는 본문을 모두 학습한 후 본문 내용의 이해정도를 다시 확인할 수 있도록 구성되어 있다.

Extend Lesson은 Core Lesson에서 학습한 내용 중 중요한 주제를 선정하여 보다 깊이 심화시켜 학습하는 내용으로 구성되어 있다. 일종의 심화학습의 형태로 보여졌다. Extend Lesson은 Core Lesson과 다르게 대단원(Unit)의 내용영역과 일치하는 경우도 있지만 일치하지 않는 경우도 많았다. 예를 들어 대단원(Unit)이 일반사회영역을 나타내고 있다면 Core Lesson은 대단원(Unit)의 제목을 구체화하기 때문에 대단원(Unit)의 내용영역과 동일하게 일반사회영역을 나타냈지만 Extend Lesson은 지리, 경제, 역사뿐만 아니라 문학, 전기문, 역할극까지 다양한 영역의 형태로 제시되고 있다. 이러한 Extend Lesson을 통해 대단원이 한 가지 영역만 다루는 분과적 구성이 아니라 대단원과 다른 영역까지 통합적으로 구성하고 있음을 알 수 있었다. Extend Lesson은 2,4페이지로 구성되어 있다. Extend Lesson 마지막에는 활동이 제시되어 있는데 Extend Lesson을 학습한 후 관련된 내용을 글쓰기, 말하기, 그리기, 생각해보기, 토론하기 등 다양한 활동으로 배운 내용을 다시 한 번 확인하고 학습할 수 있도록 구성되어 있다.

4) 단원구성요소별 공간 구성

단원 구성요소별 공간 구성을 살펴보면 대단원이 시작할 때는 시작 페이지의 대부분이 사진으로 구성되어 있다. 중단원도 핵심 개념과 관련된 어휘를 제시할 때 사진 혹은 삽화와 함께 제시하여 이해를 높이고 있는데 사진, 삽화의 크기는 상당히 커서 가독성이 우수했다. 소단원에서 Core Lesson은 1, 2학년의 경우 본문 내용에서 사진이나 삽화가 상당히 많이 사용되었다. 크기도 매우 커서 한 페이지 전체가 사진 혹은 삽화로 구성되어 있는 경우도 많았다. 또한 글씨의 크기는 크고 양은 적었다. 3, 4학년의 경우도 사진 혹은 삽화가 많이 제시되었다. 하지만 1, 2학년에 비해서 사진 혹은 삽화의 크기가 줄어들었고 전체페이지에 사진 혹은 삽화가 제시되는 경우는 거의 없었다. 하지만 사진 혹은 삽화의 제시 빈도는 매우 높아서 대부분의 본문에는 내용과 관련된 사진 혹은 삽화가 제시되었고 그 크기도 한 페이지의 절반에 해당될 정도로 비교적 크게 제시되었다. 글씨의 크기는 1, 2학년 보다 조금 작아졌고 양은 많아졌다. 5, 6학년의 경우도 사진

혹은 삽화가 많이 제시되었다. 하지만 3, 4학년에 비해서 그 크기가 더욱 줄어들었다. 3, 4학년에서는 전체 페이지의 절반에 해당될 만큼 크게 사진이나 삽화가 제시되는 경우가 많았지만 5, 6학년에 와서는 그런 경우는 많이 없고 전체페이지의 1/3-1/5정도 수준의 크기로 사진 혹은 삽화가 제시되었다. 글씨의 크기는 3, 4학년보다도 더 작고 양은 많아졌다. 하지만 5, 6학년에서도 사진 혹은 삽화의 이용이 많았다. 대부분의 본문에는 내용과 관련된 사진 혹은 삽화가 제시되어 있었다. 또한 크기는 작아졌지만 종이의 질이 좋고 컬러 인쇄를 하여서 사진 혹은 삽화를 보는데 어려움이 없었다. Extend Lesson의 경우에는 대부분 학습과 관련된 큰 사진 혹은 삽화가 제시 되어 있었다.

5) 본문 서술 방식

본문 서술 방식을 살펴보면 Core Lesson의 Build on What You Know에서는 질문형과 설명형이 혼재되어 있다. 그러나 설명형이 대체적으로 많았고 질문형도 학습자가 가지고 있는 사전지식을 활성화하려는 의도로 질문한 내용이 많았다. 본문은 대부분 설명형으로 이루어져 있었다. 해당 주제에 대해서 자세하고 친절한 설명으로 학습자의 이해를 돕고 있었다. 본문은 해당 주제에 대한 자세한 설명과 함께 관련된 사진이나 삽화를 제시하여 본문 내용을 보다 쉽게 이해할 수 있도록 도와주고 있었다. Review는 질문형으로 제시되어 있는데 본문 내용의 이해정도를 확인하는 성격의 질문이었다. Extend Lesson은 영역에 따라서 다양한 형태의 본문이 구성되었다. 역할극 같은 경우에는 대본으로 구성되어 있었고, 문학작품인 경우에는 시, 소설 등으로 구성되어 있는 경우도 있었다. 지리, 경제 영역일 경우에는 해당되는 주제를 설명식으로 제시하였다.

6) 학습목표 진술방식

학습목표의 진술방식을 살펴보면 교과서에 학습목표라고 할 수 있는 부분이 따로 제시되어 있지는 않았다. 하지만 대단원(Unit)을 시작할 때 Big idea라고 하는 질문을 제시한다. Big idea는 그 대단원(Unit)을 학습한 후 대답할 수 있는 포괄적인 형태의 질문인데 이 질문을 통해 대단원(Unit)의 학습목표를 생각해 볼 수 있다. 본문으로 들어가서는 각 문단마다 주제명이 제시되어 있는데 주제명을 통해서도 소단원(Lesson)의 학습목표를 생각해 볼 수 있었다.

7) 차시 활동의 유형

차시활동 유형을 살펴보면 Core Lesson은 본문의 내용을 확인할 수 있도록 Review를 제시하고 있다. Review는 질문형으로 제시되고 있는데 본문의 이해정도에 따라 답을 구할 수 있는 질문을 제시하고 있다. 또한 3학년 교과서부터는 차시 본문에 지도 혹은 삽화, 표 등이 제시되어 있으면 그 자료를 읽을 수 있는 Skill Practice가 제시되어 있었다. Skill Practice의 유형으로는 3학년부터 5학년까지는 Reading Maps, Reading Charts, Reading Diagrams, Reading Graphs, Primary Sources, Reading Visuals가 있고 6학년에 가서는 Interpret a Map, Interpret a Chart, Interpret a Graph, Interpret a Diagram, Read a Timeline, Interpret a Political Cartoon이 있다. 6학년에 가서는 단순히 읽는 것을 넘어서 해석하는 수준까지 요구하는 것을 알 수 있었다. Extend Lesson은 본문을 학습한 후 활동을 제시하고 있는데 1, 2학년에서는 본문 내용과 관련된 말하기, 쓰기, 그리기, 읽기, 만들기, 생각하기 등을, 3, 4학년에서는 1, 2학년의 활동에 더하여 연구해보기,

탐구해보기, 비교해보기, 차트로 나타내기, 레포트 작성하기, 역할극하기, 기억하기 등을, 5, 6학년에서는 1, 2, 3, 4학년의 활동에 더하여 리스트로 나타내기, 연결해보기, 지도만들기, 토론하기, 그래프로 나타내기, 조사해보기, 토의하기, 측정하기, 평가하기 등의 활동을 제시하고 있다. 학년이 올라갈수록 활동의 수준이 높아지는 것을 알 수 있었다.

8) 기능학습의 유형

기능학습의 유형을 살펴보면 먼저 소단원(Lesson)이 처음 시작할 때 왼쪽 여백에 Reading Skill을 제시하고 있고 3학년부터는 본문에서도 그래프, 표, 차트가 나오면 자료를 올바르게 읽고 해석할 수 있도록 Skill Practice를 제시하고 있다. 그런데 이와 별도로 미국 교과서에서는 Skillbuilder라는 기능학습 코너를 따로 구성하여 제시하고 있다.

Skillbuilder은 2페이지로 구성되는데 1, 2학년 교과서는 1개에서 2개의 소단원(Lesson)이 끝나면 어김없이 기능학습 코너가 제시되었다. 3개의 소단원(Lesson)이 끝나고 기능학습이 제시되는 경우도 있었는데 이러한 경우는 상당히 드물고 1개의 소단원(Lesson)만 마쳐도 기능학습 코너가 제시되는 경우도 많았다. 대단원(Unit)을 기준으로 살펴보면 한 대단원(Unit)에 2개에서 4개까지의 기능학습 코너가 제시되어 있었다. 3, 4학년 교과서도 1개에서 2개의 소단원(Lesson)이 끝나면 기능학습 코너가 제시되었다. 중단원(Chapter)을 기준으로 살펴보면 1개에서 3개 정도의 기능학습 코너가 제시되는 것을 알 수 있었다. 5, 6학년 교과서는 중단원(Chapter)에 1개씩의 기능학습 코너가 제시되어 있었다. 기능학습 코너는 고학년으로 갈수록 제시되는 횟수가 줄어드는 것을 알 수 있었다.

기능학습 코너를 살펴보면 다양한 기능학습을 할 수 있도록 제시하고 있는데 그 유형을 살펴보면 다음과 같다. Map and Globe Skills, Chart and Graph Skills, Reading and Thinking Skills이 1학년부터 6학년까지 제시되어 있고 Citizenship Skills은 1학년부터 5학년까지, Study Skills은 2학년부터 6학년까지 제시되어 있었다. Map and Globe Skills은 지도와 지구본을 보는 기능을 학습하는 내용으로 구성되어 있다. 지도를 읽는 법, 기호, 축척, 방위, 경선, 위선, 지구본을 보는 방법 등 지도와 지구본과 관련된 다양한 내용을 학습할 수 있도록 제시해주고 있다. Chart and Graph Skills은 차트와 다양한 그래프, 연표, 달력 등을 보는 기능을 학습하는 내용으로 구성되어 있다. Citizenship Skills은 결정, 갈등 해결, 관점 비교, 관점 이해를 할 수 있는 내용으로 구성되어 있다. Reading and Thinking Skills은 글쓰기로 생각을 표현하기, 사실과 허구를 비교하기, 중심문장과 세부서술을 확인하기, 원인과 결과 확인하기, 사실과 의견 비교하기, 사실과 의견 구분하기, 역사적 사진 해석하기, 요약하기, 결론내기, 연속적인 사건, 중심생각을 발견하고 요약하기, 일반화하기, 관점 이해 등의 기능을 학습할 수 있도록 구성되어 있다. Study Skills은 인터뷰하기, 참고서적 사용하기, 책에서 정보 찾기, 올바른 정보출처의 선택, 1차자료와 2차자료 확인하기, 참고자료의 사용, 레포트 작성하기, 개요 작성하기, 정보출처의 발견과 평가하기, 1차자료와 2차자료 비교하기, 인터넷을 통한 주제연구, 정치적인 만화 읽기, 전자도서목록 사용하기, 데이터베이스 만들기, 1차자료 사용하기 등의 사회과를 공부하는데 필요한 기능들을 학습할 수 있도록 구성하고 있다. 1학년과 2학년은 기능을 배우고(Learn the Skill), 기능을 연습하는(Practice the Skill) 단계까지 제시하고 있다. 그리고 3학년부터는 기능을 적용하는(Apply the Skill) 단계까지 제시하여 배우고 연습한 기능을 다른 곳에 적용하는 것까지 학습할 수 있도록 제시하고 있다.

9) 단원정리방식

단원정리방식을 살펴보면 대단원(Unit)이 끝나면 Unit Review를 제시하여 대단원(Unit) 정리를 하고 있다. 1, 2학년 Unit Review를 살펴보면 대단원(Unit)에서 학습한 내용 전체를 다시 확인하는 형식으로 구성되어 있다. 총 4페이지로 구성되어 있는데 먼저 대단원(Unit) 처음에 제시하였던 Big idea 질문에 대한 답변을 할 수 있도록 하고 있다. 그리고 본문에 제시된 사실과 중심생각을 확인할 수 있도록 하고 있다. 또한 단원에서 다루었던 중요한 단어들을 다시 한 번 확인할 수 있도록 하고 비판적인 사고를 기를 수 있는 질문도 하고 있다. 그리고 대단원(Unit)에서 다루었던 기능 학습과 관련된 내용도 확인할 수 있도록 내용을 제시하고 있고 간단한 대단원 활동(Unit Activity)과 학급과 도서관에서 참고할 수 있는 도서를 추천하면서 마무리하고 있다.

3학년부부터 6학년의 Unit Review를 살펴보면 총 2페이지로 Unit Review가 구성되어 있다. 먼저 대단원에서 학습한 단어와 중심생각을 간단한 문장으로 쓰는 질문이 구성되어 있다. 그 다음 비판적인 사고를 기를 수 있도록 질문들이 제시되어 있다. 3, 4학년 Unit Review에서는 기능을 적용해 볼 수 있도록 간단한 문제와 함께 질문이 제시되어 있다. 그리고 간단한 대단원 활동(Unit Activity)과 학급과 도서관에서 참고할 수 있는 도서를 추천하면서 마무리하고 있다.

중단원(Chapter)이 있는 3학년부부터 6학년까지의 교과서에는 중단원(Chapter) 정리도 제시되어 있다. 먼저 중단원(Chapter)에서 학습한 내용 혹은 사건들을 관련된 도안과 함께 제시한 후 간단히 서술할 수 있도록 하고 있다. 그리고 사실과 중심생각을 확인할 수 있도록 질문들이 제시되고 있다. 중단원(Chapter)에서 학습한 단어들을 확인하기 위한 단어 넣기 그리고 기능을 적용해 볼 수 있는 문제들이 제시되고 있다. 또한 비판적인 사고를 함양할 수 있도록 질문을 제시하고 있다. 그리고 타임라인이 제시되어 있는 중단원(Chapter) 정리에서는 타임라인과 관련된 질문을 제시하고 있다. 마지막으로 활동을 제시하고 있는데 중단원(Chapter)에서 학습한 내용을 토대로 간단히 할 수 있는 활동을 제시하고 있다. 활동의 종류는 중단원(Chapter) 정리마다 다르게 제시되어 있다. 종류를 살펴보면 그리기, 작문, 중단원(Chapter) 학습내용과 관련된 음악찾기, 연구하기, 말하기, 인터뷰하기. 시민성과 관련된 활동, 중단원(Chapter) 학습내용과 관련된 수학 활동, 대본쓰기, 토론하기, 지도만들기, 차트만들기 등이 있다.

소단원(Lesson) 단원정리방식은 1, 2학년 교과서는 Core Lesson을 마무리하면서 Lesson Review를 제시하는데 여기서 다양한 활동을 제시하고 있다. 먼저 Core Lesson을 처음 시작할 때 제시하였던 Vocabulary를 다시 확인하도록 질문을 하고 있다. 또한 본문 내용에 제시된 중심생각을 확인하는 질문을 제시하고 있다. 마지막으로 활동을 제시하고 있는데 본문에서 학습하였던 내용을 토대로 활동할 수 있는 내용을 제시하고 있다. 3학년부부터 6학년 교과서에서는 먼저 Core Lesson을 처음 시작할 때 제시하였던 Vocabulary를 사용하여 문장을 작성하도록 하고 있다. 그리고 Core Lesson 처음에 제시하였던 Reading Skill을 이용하여 본문에서 학습한 결과 확인할 수 있는 질문을 제시하고 있다, 그리고 중심생각들을 확인하는 질문들이 제시되고 비판적인 사고를 기를 수 있는 질문이 제시되고 있다. 마지막으로 활동이 제시되고 있는데 소단원(Lesson)에서 학습한 내용을 토대로 활동할 수 있는 내용이다. 활동의 종류는 다양한데 작문, 그리기, 지도 만들기, 연구하기, 소단원(Lesson) 학습내용과 관련된 수학 활동, 대본쓰기, 소단원(Lesson) 학습내용과 관련된 음악찾기, 소단원(Lesson) 학습내용과 관련된 과학활동, 인터뷰, 소단원(Lesson) 학습내용과 관련된 경제활동 등의 활동이 제시되어 있다.

10) 질문 방식

교과서에 제시된 질문을 살펴보면 먼저 대단원(Unit)을 시작할 때 Big idea가 질문으로 제시된다. 이 질문은 대단원(Unit)을 학습하기 전 대단원의 목표를 생각하게 하면서 학습 방향을 설정하고 대단원(Unit)에서 학습해야 하는 것이 무엇인지 생각해 볼 수 있는 기능을 하고 있다. 본문에서는 본문을 시작할 때 Build on What You Know에서 질문을 제시하는 경우가 있다. 이 질문은 본문을 학습하기 전 학습자가 가지고 있는 본문 내용과 관련된 사전 지식을 활성화하는 기능을 갖는다. 또한 본문을 학습한 후 제시되는 Review에서 질문이 제시되는 경우가 있다. 이 질문은 본문을 학습한 후 내용을 확인하는 기능을 갖는다. 교과서에서 질문이 많이 사용되는 부분은 단원정리이다. 먼저 Lesson Review에서 중심생각(main idea)을 확인하는 부분은 모두 질문으로 구성되어 있다. 이 질문은 본문에서 학습한 중심생각(main idea)을 확인하는 기능을 갖는다. 그리고 비판적 사고를 함양할 수 있는 질문이 제시되는데 본문에서 학습한 내용을 가지고 비판적인 사고를 가질 수 있도록 질문을 제시하고 있다. 또한 본문에서 나오는 장소, 인물을 확인하는 질문도 제시되는데 이는 모두 본문에서 학습한 내용을 확인하기 위한 질문이다. Chapter Review와 Unit Review에서도 단원에서 학습한 어휘, 사실과 중심생각(main idea)을 확인하기 위해서 질문을 제시하고 있다. 또한 비판적인 사고를 함양할 수 있는 질문을 제시하고 있다. 미국 교과서에서 질문은 주로 단원정리에 많이 사용되었다. 본문 내용에는 질문이 사용되지 않았다. 또한 질문은 주로 교과서에서 학습한 내용을 확인하는 성격을 가졌다. 미국 교과서에서는 질문이 많이 사용되지 않았고 그 기능은 주로 학습한 내용을 확인하는 성격을 갖는 것을 알 수 있었다.

11) 보조자료, 부록의 양과 종류

보조자료의 양과 종류를 살펴보면 미국 교과서는 풍부한 보조자료를 제공하고 있다. 전체 페이지에서 부록이 차지하는 비율을 살펴보면 1학년 교과서의 경우 12.6%, 2학년 교과서의 경우 11.5%, 3학년 교과서의 경우 11.4%, 4학년 교과서의 경우 20.7%, 5학년 교과서의 경우 11.5%, 6학년 교과서의 경우 7.5%이다. 1학년 부터 5학년 교과서 부록의 내용을 살펴보면 크게 두부분으로 나누어 지는데 Citizenship Handbook과 Resource로 구성되어 있다. Citizenship Handbook은 1, 2학년 교과서는 Our Flag, Songs of Our Nation, Character Traits로 구성되어 있다.

3학년 교과서는 Pledge of Allegiance, Songs of Our Nation, Character Traits, History Makers-Biographical Dictionary로 구성되어 있다. Our Flag가 없고 대신 Pledge of Allegiance가 영어와 스페인어로 제시되어 있다. Pledge of Allegiance는 국기에 대한 경례로 이를 통해 나라에 대한 애국심과 충성심을 기를 수 있다. 그리고 History Makers-Biographical Dictionary가 제시되어 있다. 이는 교과서에 제시된 역사에서 중요한 인물들을 간단한 약력과 함께 사전식으로 제시하고 있는 것이다.

4학년 교과서는 Pledge of Allegiance, Character Traits, History Makers-Biographical Dictionary, Facts to Know-State Databank로 구성되어 있다. Pledge of Allegiance가 영어, 스페인어뿐만 아니라 따갈로그어, 러시아어, 아랍어, 중국어로 제시되어 있다. Songs of Our Nation은 제시되지 않고 새롭게 Facts to Know-State Databank가 제시되어 있다. 이 부분은 미국 50개 주의 상세한 정보가 제시되어 있다. 주의 이름, 미국 연방으로 통합된 날, 인구, 면적, 주의 닉네임, 모토, 약어, 주의 노래, 주의 상징(꽃, 나무, 새, 보석, 돌, 춤, 스포츠, 동물 등), 경제 상황을 소개하고 있었다.

5학년 교과서에는 Pledge of Allegiance, Character Traits, Historical Documents, United States Presidents, History Makers-Biographical Dictionary, Facts to Know-The 50 United States로 구성되어 있다. Historical Documents에는 미국 역사에서 중요한 사건과 연설문, 역사적 기록물 등이 소개되어 있다. United States Presidents은 미국 1대 대통령부터 43대 대통령까지 대통령 재임기간과 소속당, 고향과 영부인의 이름이 소개되어 있다. Facts to Know-The 50 United States은 미국 50개 주의 인구와 면적 등 간략한 소개를 하고 있다.

Resource는 1, 2학년 교과서는 Geographic Terms, Atlas, Picture Glossary, Index, Credits/Acknowledgments로 구성되어 있다. Geographic Terms은 지리 용어를 간단한 삽화와 사진과 함께 알기 쉽게 풀이하여 설명해주고 있다. Atlas는 1학년은 세계지도와 북아메리카 지도 그리고 미국의 지도를 제시해 주고 있고 2학년은 세계지도를 주제도(political)와 지형도(physical)로 나누어 제시하고 있다. Picture Glossary는 사진 혹은 삽화와 함께 단어의 의미를 설명해 주는 그림 어휘 사진이다.

3학년부터 5학년 교과서는 Geographic Terms, Atlas, Gazetteer, Glossary, Index, Credits/Acknowledgments로 구성되어 있다. 3, 5학년에서는 Atlas에서 세계지도, 서반구지도, 미국지도는 주제도(political)와 지형도(physical)로 나누어 제시하고 있고 북아메리카지도는 지형도(physical)만 제시하고 있다. 4학년에서는 3학년에 나온 지도에 더하여 미국의 다양한 주제도를 제시하고 있다. 미국의 일조량 지도, 식물 분포 지도, 강수량 지도, 인구지도가 제시되어 있다. Gazetteer은 지명사전으로 교과서에 제시된 지명을 간단한 설명과 함께 사전식으로 제시하고 있다. Glossary는 어휘 사전으로 교과서에 나오는 어휘를 뜻과 함께 사전식으로 제시하고 있다.

6학년 교과서의 부록은 다른 학년과 다르게 Citizenship Handbook이 없고 Resources만 제시되어 있다. 6학년 교과서의 Resources는 World Atlas, Skillbuilder Handbook, Glossary, Index, Credits/Acknowledgments로 구성되어 있다. World Atlas에서는 지리용어를 지형도 삽화와 함께 의미를 제시하여 정리하는 Geographic Dictionary가 제시되어 있다.

그리고 세계 지도를 지형도, 구역도, 기후도, 환경도, 인구도, 경제도로 제시하고 있다. 또한 세계 판의 구조를 보여주는 지도를 통해 판의 이동, 화산대와 지진대를 확인할 수 있도록 하고 있다. 미국지도, 북아메리카 지도, 남아메리카 지도, 유럽 지도, 아프리카 지도, 아시아 지도는 주제도(political)와 지형도(physical)로 나누어 제시하고 있다. 마지막으로 호주와 오세아니아, 북극점과 남극점을 지도로 보여주고 있다. Skillbuilder Handbook은 교과서에 제시된 기능학습을 모아서 핸드북 형식으로 만들어 놓았다. 제시된 기능으로는 Reading and Communication Skills, Critical Thinking Skills, Print and Visual Sources, Technology Sources가 있다. 각 기능에 해당하는 기법들을 설명과 함께 기능을 학습하고, 연습한 후 적용까지 할 수 있도록 구성되어 있다. 6학년 교과서는 Glossary와 함께 Spanish Glossary까지 제시하고 있다.

IV. 결론 및 제언

1. 결론

미국 사회과 교과서의 외적, 내적체제를 분석틀에 의거하여 살펴보았다. 살펴본 결과 미국 사회과 교과서의 특징은 다음과 같았다.

첫째, 미국 사회과 교과서는 수업에서 하나의 참고자료로 활용되는 교과서이다. 페이지수가 적게는 318페

이지에서 많게는 808페이지에 이르기 때문에 일 년 동안 교과서의 모든 내용을 학습하기가 사실상 어려운 분량이다. 이를 위해 교과서는 풍부한 자료를 제공하고 있고 교과서에서 제공하지 못한 자료는 출판사의 웹사이트를 통해 제공해 주고 있다.

둘째, 미국 사회과 교과서는 주제를 중심으로 범주화하고 있고 전이력이 높은 Big idea와 개념으로 시작하는 교과서이다. 교과서의 소제목에 해당하는 주제를 중심으로 교과서를 조직하고 있으며 단원을 시작할 때는 Big idea와 개념을 제시하며 시작하고 있다. 이러한 방식을 취할 경우 학년 간 위계뿐만 아니라 교과 내 영역 간 연결성이 드러나는 장점이 있다. 또한 학생들이 여러 정보와 사실들을 관련지어서 생각하고 다른 상황에 적용할 수 있는 능력을 기를 수 있다.

셋째, 미국 사회과 교과서는 학습자에게 친절한 교과서이다. 본문을 학습하기 전에 본문에 제시된 핵심적인 어휘와 읽기 기능을 제시하여 본문의 이해를 높일 수 있도록 하고 있으며 본문에서도 중심생각에는 밑줄이 그어져 있어 중심생각을 쉽게 파악할 수 있도록 하고 있다. 또한 다양한 삽화와 사진, 도표, 연표가 제시되어 본문 내용과 밀접한 관계를 이루며 학습자의 이해를 돕고 있으며 4학년 이상부터는 본문의 마지막에 본문 내용을 한눈에 확인할 수 있도록 요약정리도 되어 있다. 그리고 별도의 기능학습 코너에 공부하는 방법과 관련된 기능도 따로 정리하여 제시하고 있다. 마지막으로 부록을 통해 풍부한 자료를 제공하고 있다. 이렇게 교과서 곳곳에 학습자들이 학습하는데 도움이 될 수 있는 다양한 장치를 구성해 놓아서 학습자들이 학습하는데 어려움이 없도록 하고 있다.

넷째, 미국 사회과 교과서는 각각의 내용영역이 통합적으로 구성되어 있고 통합의 범위가 기존 사회과학의 범위를 넘어서는 교과서이다. 교과서의 소제목에 해당하는 주제를 중심으로 각각의 내용영역을 주제에 해당하는 범위에 맞추어 대단원에 배열하여 교과서를 조직하고 있다. 따라서 주제를 중심으로 내용 영역을 통합적으로 구성하고 있다. 대단원 조직에 있어서도 대단원에 해당하는 영역뿐만 아니라 관련 있는 다른 영역까지 제시하며 통합적으로 내용을 제시하고 있다. 예를 들면 대단원에 해당되는 영역이 지리여도 각 소단원에는 역사, 전기문, 문학, 일반사회 등 다양한 내용 영역이 통합적으로 제시되어 있는 것이다. 그리고 내용 영역이 사회과학에 한정되는 것이 아니라 문학, 역할극, 전기문 등 인문학적인 영역까지 폭넓게 제시함으로써 보다 깊이 있는 이해를 할 수 있도록 하고 있다. 사회 교과서에 인문학을 제시함으로써 사회를 보는 눈이 사회과학에 한정되지 않고 그 범위를 넘어 보다 현상을 깊이 있게 이해할 수 있는 토대를 마련할 수 있다.

다섯째, 미국 사회과 교과서는 다양한 기능학습을 제공하는 교과서이다. 소단원(Lesson)이 처음 시작할 때 왼쪽 여백에 Reading Skill을 제시하여 본문을 읽는 기능을 제시하고 있고 3학년부터는 본문에서 그래프, 표, 차트가 나오면 자료를 올바르게 읽고 해석할 수 있도록 Skill Practice를 제시하여 학습자의 학습을 돕고 있다. 그런데 이와 별도로 미국 교과서에서는 Skillbuilder라는 기능학습 코너를 따로 구성하여 제시하고 있는데 여기에는 Map and Globe Skills, Chart and Graph Skills, Reading and Thinking Skills, Citizenship Skills, Study Skills 등 사회 교과서를 학습하면서 필요한 기능뿐만 아니라 시민으로서 필요한 기능 그리고 사회공부를 하면서 필요한 기능까지 제시되어 있다. 이렇게 다양한 기능학습을 제공하여 학습자들에게 제공되는 지도, 지구본, 차트, 그래프를 올바르게 이해할 수 있도록 도움을 주고 있다. 또한 본문을 읽고 생각하는 능력뿐만 아니라 시민성과 공부 방법까지 제시하여 사회 학습을 하는데 도움을 주고 있다.

여섯째, 미국 사회과 교과서는 사진, 삽화, 도표의 사용이 풍부한 교과서이다. 대단원을 시작하면서 큰 사

진을 제시하며 시작을 하고 있고 본문에서도 사진, 삽화, 도표가 자주 제시되고 있다. Extend Lesson에서도 사진과 지도, 도표가 사용되어 내용이 제시되는 등 교과서 내용 제시의 상당부분에서 사진, 삽화, 도표가 사용되고 있다. 이러한 사진, 삽화, 도표는 본문 내용과 밀접하게 관련을 가지며 본문 내용과 상호 보완적인 성격을 갖는다. 이를 통해 학습 내용을 보다 구체화 시켜주어 학습자의 이해를 돕는 기능을 하고 있다.

일곱째, 미국 사회과 교과서는 다문화 주의적 경향이 나타나는 교과서이다. 미국이라는 국가가 다양한 배경을 가진 민족들로 구성된 국가답게 교과서에서도 미국에 이주한 첫 이주민에 대한 내용과 다양한 곳에서 미국으로 이주한 내용을 다루고 있다. 그리고 이러한 배경이 다양한 민족들로 국가가 구성되어 있지만 우리는 미국이라는 나라의 국민으로서 하나라는 것을 나타내고 있다. 교과서에 등장하는 사람들도 흑인, 백인 뿐만 아니라 아시아인, 남아메리카인까지 다양하게 제시하여 특정 인종에 치우침 없이 다양한 인종을 제시하여 특정 인종에 대한 편견을 나타내지 않았다.

여덟째, 미국 사회과 교과서는 다양한 활동이 제시되는 교과서이다. 소단원 Core Lesson에서 활동은 주로 Lesson Review부분에서 제시되고 있고 Chapter Review와 Unit Review에서도 활동이 마지막에 제시되고 있다. 활동의 종류로는 작문, 그리기, 지도 만들기, 연구하기, 학습내용과 관련된 수학 활동, 대본쓰기, 학습내용과 관련된 음악찾기, 학습내용과 관련된 과학활동, 학습내용과 관련된 경제활동, 말하기, 인터뷰하기. 시민성과 관련된 활동, 토론하기, 지도 만들기, 차트 만들기 등 다양한 활동을 제시하고 있다. Extend Lesson에서도 본문 내용과 관련된 말하기, 쓰기, 그리기, 읽기, 만들기, 생각하기, 연구해보기, 탐구해보기, 비교해보기, 차트로 나타내기, 레포트 작성하기, 역할극하기, 기억하기, 리스트로 나타내기, 연결해보기, 지도만들기, 토론하기, 그래프로 나타내기, 조사해보기, 토의하기, 측정하기, 평가하기 등의 활동이 제시되어 있다. 이러한 다양한 활동을 통하여 학생들에게 흥미를 줄 수 있을 뿐만 아니라 학습한 내용을 토대로 다양한 탐구활동을 할 수 있다. 그리고 그리기, 음악찾기, 수학활동 등 학습내용과 관련되는 활동이라면 다른 교과와도 연계하여 제시하고 있다.

아홉째, 미국 사회과 교과서는 풍부한 보조자료가 제공되는 교과서이다. 전체 분량의 약 10%정도를 부록으로 제시하여 학습에 참고자료로 활용할 수 있도록 하고 있다. 국기와 국가, 국기에 대한 경례, 올바른 시민의 특성, 위인들, 대통령들, 다양한 지도, 지명사전, 어휘사전 등 다양한 자료를 참고자료로 제시하여 학습자의 학습을 돕고 있다. 또한 출판사 웹사이트를 통해서도 교과서와 관련된 다양한 자료를 제공하고 있다.

2. 제언

미국 교과서 분석을 통해 특징을 분석해 보았다. 이를 통해 우리나라 초등 사회 교과서에 주는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 수업에서 실질적으로 하나의 자료로서의 성격을 갖는 교과서로의 변화가 필요하다. 우리나라 교육과정에는 교과서가 하나의 자료로서의 성격을 갖는다고 명시하고 있지만 실제적으로 학교 현장에서는 절대적인 위치를 차지하고 있는 것이 사실이다. 따라서 이러한 인식의 전환을 위해 교과서에 다양한 교수·학습 방법과 자료 제시를 하여 수업에서 활용할 수 있는 하나의 자료로서의 성격을 보다 확고히 해야 한다.

둘째, 전이력이 높은 지식으로 교과서를 구성할 필요가 있다. 미국 교과서는 지식의 구조에서 가장 상위에 해당하는 Big idea와 개념을 중심으로 단원을 시작하고 있다. 따라서 단원 간 연결고리를 파악할 수 있고 학생들은 학습에서 여러 사실과 정보를 통해 핵심 개념을 이해하고 지식을 구성해 나갈 수 있다. 하지

만 우리나라는 소재 수준에서 단원의 학습내용이 구성되고 있기 때문에 학년 간 위계뿐만 아니라 단원 간 연결성도 파악하기 어렵고 학생들이 궁극적으로 전이력이 높은 지식을 구성하기도 어렵다. 따라서 우리나라도 전이력이 높은 Big idea와 개념을 통해 교과서를 구성하여 학생들이 체계적으로 지식을 구성할 수 있도록 해야 한다.

셋째, 내용 영역 간 통합을 추구하는 교과서가 되어야 한다. 우리나라 초등 사회 교과서는 통합을 추구하고 있지만 단원 구성을 살펴보면 진정한 통합을 추구한다고 보기는 어렵다. 단원 구성을 살펴보면 이 단원은 어떤 내용 영역의 단원인지 확실히 파악할 수 있고 단원 안에서 내용 영역의 통합은 거의 이루어지지 않고 있다. 하지만 미국 교과서를 살펴보면 단원이 일반사회 영역이더라도 단원안에는 일반사회 내용과 관련되는 역사, 지리 등 다양한 내용 영역이 통합되어 구성되고 있음을 알 수 있다. 따라서 우리나라 초등 사회 교과서도 보다 통합적인 단원 구성을 해야 한다.

넷째, 학습자를 배려하는 친절한 교과서로 변화되어야 한다. 미국 교과서를 살펴보면 배워야 하는 학습내용 중 어려운 용어나 개념이 있으면 여백 부분에 따로 정리를 하여 학습자들의 학습을 도와주고 있다. 출판사는 홈페이지에서 교과서를 통해 제시할 수 없는 다양한 학습자료를 제시하여 학습자를 배려하고 있다. 또한 다양한 자료 등을 교과서 본문뿐만 아니라 부록에 제시하여 학습자의 자기주도적인 학습을 돕고 있다. 우리나라 초등 사회 교과서도 여러 차례의 개정을 거치면서 학습자 중심의 친절한 교과서로 변화되어 왔다. 하지만 미국 교과서와 비교했을 때 더욱 친절한 교과서로 변화될 필요가 있다. 우리나라 사회과 수업에서도 학생들이 용어, 개념에 대한 어려움을 많이 호소하고 있지만 교과서에 개념이나 용어를 따로 정리하여 제시하고 있는 부분은 찾아보기 어렵다. 또한 학습자의 자기주도적인 학습을 위해서 온라인을 통한 다양한 학습 보조 자료를 제시하는 경우도 지금까지 없었다. 사회과 탐구가 없어지고 사회 교과서에 합본이 되는 체제에서 보다 풍부한 자료 제시를 통해 교사의 도움이 없어도 학습자가 스스로 학습할 수 있도록 안내하는 교과서로의 변화가 필요하다.

다섯째, 기능학습의 종류를 다양화하고 체계적으로 제시할 필요가 있다. 미국 교과서는 기능학습을 체계적으로 제시하고 있다. 1, 2학년에서는 기능을 배우고, 기능을 연습하는 단계까지 제시되어 있고 3학년부터는 기능을 적용하는 단계까지 제시하고 있다. 하지만 우리나라는 기능학습 코너에 구체적으로 기능을 익히는 과정이 제시되어 있지 않아 학생들이 기능을 완전히 익히는데 어려움이 있을 것으로 보인다. 또한 미국 교과서에 제시된 기능학습의 종류를 살펴보면 Map and Globe Skills, Chart and Graph Skills, Reading and Thinking Skills, Citizenship Skills, Study Skills 등이 다양하게 제시되어 있다. 기능학습 코너에만 기능학습을 제시하고 있는 것이 아니라 소단원에서도 본문 읽기 기능, 지도 및 차트 읽기 기능 등 본문을 학습하면서 기능 학습이 필요한 부분이면 기능 학습이 제시되어 있다. 이렇게 사회를 학습하는 데 필요한 다양한 기능이 제시되어 있어 학생들이 학습하는 데 필요한 기능을 다양하게 익혀 사회과를 학습하는 데 어려움을 없애고 탐구능력과 고차적 사고능력을 기를 수 있도록 구성되어 있다. 반면 우리나라 교과서는 주제마다 기능학습 코너가 제시되어 있는 것은 아니고 필요할 경우 제시되어 있는데 미국 교과서에 비해 기능학습의 종류가 다양하지 못하다. 따라서 기능학습의 종류를 보다 다양화하고 체계적으로 제시하려는 노력이 필요하다.

여섯째, 교과서 발행체제의 변화가 필요하다. 미국의 사회 교과서는 인정제 혹은 자유발행제를 유지하고 있기 때문에 다양한 출판사에서 교과서를 발행하여 종류가 다양하다. 이렇게 종류가 다양한 미국의 사회

교과서는 수요자의 다양한 선택을 가능하게 한다. 따라서 양적, 질적으로 우수한 교과서를 만들기 위해 노력할 뿐만 아니라 수요자의 요구, 지역의 특성, 학교의 실정에 따라 가장 적합한 교과서를 선택하여 교육할 수 있다. 하지만 우리나라는 오직 유일한 단 한 가지의 사회 교과서가 존재할 뿐이다. 이는 양적, 질적으로 발전하려는 노력이 이루어지는 데 한계가 있고, 기존 교과서의 틀을 벗어나는 데 어려움이 있을 수밖에 없다. 가장 중요한 것은 유일한 교과서 체제는 교과서를 하나의 절대적인 기준으로 인식하여 하나의 자료이고 재구성의 대상이라는 인식의 전환을 이루기 어렵다는 점이다. 이는 교육과정을 해석하는 다양한 시각을 제한하고 교과서 집필진들이 다양하고 창의적으로 교과서를 보는 눈을 어둡게 만드는 첩경이다. 따라서 우리나라도 초등 사회 교과서 발행체제를 국정제에서 벗어나 다양한 발행체제를 인정하는 방향으로 전환되어야 하겠다.

<참고 문헌>

- 곽한영, 이정우(2007). 초등 사회 교과서 국제 비교 연구 -정치 관련 부분을 중심으로-. **사회과 교육** 제46권 3호.
- 김재춘 외(2005). 초등학교 교과서 개발의 절차와 원리 구안에 관한 연구. 한국교과서연구재단 연구보고서 2005-5.
- 김재춘 외(2007). 초등학교 사회과 교과서의 내용 구성 방식 비교 연구 - 한국, 일본, 미국, 영국을 중심으로 : 초등학교 사회과 교과서의 내용 구성 방식 비교 연구. **比較教育研究** 제17권 2호.
- 김현애(2013). 초등 사회과 교과서 역사영역 비교 분석 -한국, 중국, 일본, 미국 교과서를 중심으로-. **한국초등교육** 제24권 3호.
- 박윤경(2013). 미국 초등학교 사회 교과서의 인구 교육 내용 분석: 사회과 인구 교육에의 시사점 도출. **시민교육연구** 제45권 4호.
- 온정덕(2014). 기준중심 교육과정 개발 방향 탐색: 우리나라와 미국 사회과 교육과정상의 내용 선정과 제시 방식 비교 분석. **초등교육연구** 제27권 2호.
- 이민정, 성열관(2009). 사회과 교육과정 기준에 대한 비교 연구 -한국과 미국의 사례를 중심으로-. **비교교육연구** 제19권 제4호.
- 이용숙 외(1994). 교육과정 개혁 국제비교 연구. 한국교육개발원 연구보고서.
- 이종일 외(2004). 외국 초등 사회과 교과서 구성체제 분석 : 미국·일본·프랑스 교과서를 중심으로. **사회과교육연구** 제11권 1호.
- 홍미화(2014). 미국의 초등 사회교과서 내용구성 체제 분석. **敎員教育** 제30권 1호.

미국 교과서

- Houghton Mifflin(2008). Social Studies - School and Family -.
- Houghton Mifflin(2008). Social Studies - Neighborhood -.
- Houghton Mifflin(2008). Social Studies - Communities -.
- Houghton Mifflin(2008). Social Studies - States and Regions -.
- Houghton Mifflin(2008). Social Studies - United States History -.
- Houghton Mifflin(2008). Social Studies - World Culture and Geography -.

쟁점 중심 사회과 교과서를 어떻게 개발할 것인가?: 하버드 공공 쟁점 시리즈의 단원 분석

배 영 민
경북대학교 강사

요약: 지금까지 몇몇 사회과 교육학자들의 선구적인 시도들에도 불구하고, 우리는 아직까지 중등학교에서 유용하게 사용할 수 있는 쟁점 중심 사회과 교과서를 개발하지 못하고 있다. 그런데 하버드 공공 쟁점 시리즈는 쟁점 중심 사회과 교과서를 개발하기 위한 훌륭한 모형을 제공한다. 이 논문은 하버드 공공 쟁점 시리즈의 단원 체제를 분석하였다. 이 연구는 질적 내용 분석의 방법을 사용하여 총30권의 공공 쟁점 시리즈 중에서 두 권(단원)을 선정하여 철저히 분석하였다. 분석한 두 단원은 쟁점 중심 사회과 교과서에서 대 단원의 체제가 어떻게 갖추어져야 하는지를 보여주고 있다. 두 단원은 해당 단원이 다루고 있는 당시의 공공 쟁점으로부터 단원 전체를 조직하는 뼈대 역할을 하는 주요 질문들(쟁점들)을 도출하였다. 또한 소수의 한정된 사례들을 깊이 있게 학습할 수 있도록 다양한 종류의 사례 자료를 담고 있다. 그리고 사례 자료를 제시한 다음에는 거의 언제나 자료를 바탕으로 토론이 진행되도록 논란이 있는 질문들을 제기하고 있다. 단원의 마지막에는 단원이 다루고 있는 쟁점들을 보다 철저하게 검토하기 위한 연습문제들이 제시되고 있다. 그런데 하버드 공공 쟁점 시리즈의 두 단원은 몇 가지 문제점을 지니고 있다. 즉 사전에 역사와 사회과학의 기본적인 개념과 이론들을 알고 있어야 하고, 대체로 높은 수준의 독해 능력을 요구하며, 그리고 지도, 도표, 통계, 그리고 그림 형태의 자료가 상당히 부족하다는 것이다. 차체에 우리가 공공 쟁점 시리즈를 본보기로 삼아 쟁점 중심 사회과 교과서를 개발한다면 이러한 문제점들을 해결해야 할 것이다.

주요어: 하버드 공공 쟁점 시리즈, 쟁점 중심 사회과, 사회과 교과서 개발, 질적 내용 분석

I. 서론

보통교육 기관인 중등학교에서 사회과는 시민교육(citizenship education)을 담당하는 주요 교과이다. 따라서 중등학교의 사회과 교육과정은 우리 사회가 당면한 사회적 쟁점들을 비중 있게 다루어야 한다. 왜냐하면 현재 우리는 학생들의 창의성과 인성을 함양해야 할뿐만 아니라 사회통합과 사회정의를 실현하기 위하여 쟁점 중심 사회과 교육과정이 절실히 필요하기 때문이다. 그러므로 역사와 사회과학의 학문 지식을 백과사전식으로 나열하고 있는 현재의 학문에 기초한 중등학교의 사회과 교육과정은 상당 부분 개혁되어야 한다(배영민, 2012a). 특별히, 문과와 이과의 계열 구분 없이 모든 고등학생들이 이수해야 하는 통합형 사회

과 교육과정은 쟁점 중심 사회과 교육과정이 바람직하다. 그리고 고등학교의 통합형 사회과 교과서도 이들이 사회문제에 기초하여 사회적 쟁점을 체계적으로 분석할 수 있는 교과서(이하 쟁점 중심 사회과 교과서)로 개발되어야 한다고 본다.

사실 그동안 국내의 사회과 교육학계에서 쟁점 중심 사회과 교과서를 개발하려는 시도들이 존재하였다. 다음 장에서 자세히 논의하겠지만, 소수의 사회과 교육학자들이 쟁점 중심 사회과 교과서 개발을 위한 단원과 쟁점 중심의 사회과 교육과정 자료를 개발하였다. 그러나 이들의 이와 같은 선구적인 시도들에도 불구하고, 아직까지 우리의 중등학교 현장에서 교사와 학생들이 유용하게 사용할 수 있는 쟁점 중심 사회과 교과서가 개발되지 못하고 있다. 그 이유는 여러 가지가 있겠지만, 그중에 중요한 한 가지는 모범적인 쟁점 중심 사회과 교과서의 모형이 부재했기 때문이라고 생각한다.

그런데 미국에서 신사회과 운동 시기에 Donald Oliver와 Fred Newmann이 편찬한 하버드 공공 쟁점 시리즈(Harvard Public Issues Series)는 우리에게 쟁점 중심 사회과 교과서를 개발하기 위한 훌륭한 모형을 제공할 수 있다. 하버드 공공 쟁점 시리즈는 하버드 사회과 프로젝트(Harvard Social Studies Project)에서 개발된 공공 쟁점 중심의 사회과 교육과정(이른바 법리적 교육과정)을 개작한 것이다. 이 논문은 이러한 하버드 공공 쟁점 시리즈의 단원 체제(structure)를 철저히 분석하였다. 다시 말해서, 이 연구는 하버드 공공 쟁점 시리즈의 내용(content) 자체보다는 시리즈 각권(단원)에 나타난 내용의 조직과 제시 방식에 분석의 초점을 맞추었다.

아래 본문의 2장에서는 먼저 지금까지 미국과 우리나라에서 쟁점 중심 사회과 교육과정과 사회과 교과서 개발에 관하여 연구한 주요 문헌을 검토한다. 이와 더불어 하버드 사회과 프로젝트의 성과물인 하버드 공공 쟁점 시리즈에 관하여 개관한다. 이어서 3장에서는 이 논문의 연구방법과 관련하여 자료 선정의 논리와 자료 분석의 방법에 관하여 설명한다. 그리고 이 논문의 연구결과를 제시하는 4장에서는 하버드 공공 쟁점 시리즈 두 권(단원)의 체제를 상세하게 분석하고 기술한다. 마지막 5장에서는 공공 쟁점 시리즈 두 권의 분석 결과를 전체적으로 논의하고 이와 함께 분석한 공공 쟁점 시리즈가 지닌 몇 가지 문제점들을 살펴본다.

II. 관련 문헌 검토

1. 쟁점 중심 사회과 교육과정 및 사회과 교과서 개발

그동안 국내외에서 여러 사회과 교육학자들이 쟁점 중심 사회과 교육과정과 사회과 교과서 개발에 관한 연구를 수행하였다. 가장 먼저, 1920년대에 미국 컬럼비아 대학의 Harold Rugg와 그의 동료 학자들은 사회재건주의 교육과정 철학을 바탕으로 쟁점 중심 사회과 교과서를 설계하고 개발하였다(Rugg, 1921a, 1921b, 1921c, 1923a, 1923b, 1926a, 1926b, 1939; Rugg, Rugg, & Schweppe, 1923). Rugg는 그 때 당시에 미국의 사회문제들을 해결하는 데 있어서 학교의 사회과 교육과정이 중요한 역할을 해야 한다고 보았다. 그는 이러한 생각을 바탕으로 당시의 학습심리학 이론을 최대한 반영하여 사회과 교과서의 내용을 조직하고 제시하였다(배영민, 2012b).

또한 1960년대에 하버드 대학의 Donald Oliver와 그의 대학원 제자들인 James Shaver와 Fred Newmann 등은 하버드 사회과 프로젝트에서 공공 쟁점 중심의 사회과 교육과정을 개발하였다(Oliver, 1957, 1960/1968;

Oliver & Shaver, 1962/1968, 1966; Shaver, 1962, 1967, 1977, 1992; Newmann, 1965, 1967; Shaver & Oliver, 1965/1968; Shaver & Berlak, 1968; Newmann & Oliver, 1970). 이 교육과정은 사회, 학문, 그리고 학습자 모두를 고려한 분명한 이론적 토대 위에서 개발되었다. Oliver 등은 다원주의 사회에서 공공 쟁점의 해결이 사회과에서 함양해야 하는 시민성의 핵심이 되어야 한다고 보았다(배영민, 2013). 이들은 사회과 교육과정을 개발함에 있어서 학문 지식이 중등학교의 보통교육에서 지니는 가치와 한계를 검토하였고, 또한 학습의 동기, 전이, 그리고 과지와 같은 학습이론을 고려하였다(배영민, 2014).

미국의 몇몇 사회과 교육학자들은 하버드 사회과 프로젝트의 성과물인 하버드 공공 쟁점 시리즈에 관해서 논의하고 있다(Byford & Russell, 2007; Stern, 2007, 2011; Bohan & Feinberg, 2008, 2010; Henning & Kruger, 2012). 이들의 연구는 하버드 공공 쟁점 시리즈에 초점을 맞추지는 않았지만, 하버드 사회과 프로젝트를 재조명하면서 공공 쟁점 시리즈에 관하여 언급하고 있다. 이처럼 현재 외국의 전문 학술지에 출판된 하버드 공공 쟁점 시리즈를 분석한 연구 논문은 아직까지 존재하지 않는다. 또한 현재까지 국내에서도 하버드 공공 쟁점 시리즈에 관하여 고찰한 연구 논문은 발견되지 않는다.

한편, 국내에서는 소수의 사회과 교육학자들이 실험적인 쟁점 중심 사회과 교육과정과 사회과 교과서의 단원을 개발하였다. 주지하다시피 오랫동안 우리의 중등학교 사회과 교육과정은 역사와 사회과학의 학문 지식을 백과사전식으로 나열하는 학문에 기초한 사회과 교육과정이 지배하였다. 최근에 이에 대한 대안으로 창의적 사고력, 의사결정력 같은 학생들의 고차사고력을 함양하기 위하여 사회적 쟁점을 중심으로 사회과 교육과정을 재조직하려는 시도가 있었다(e.g., 박민정 외, 2010). 또한 이와 유사한 맥락에서 쟁점 중심 사회과 교과서를 위한 단원을 개발하려는 연구들(강운선, 2001; 남호엽, 2013)이 진행되었다.

먼저, 강운선(2001)은 당시에 고등학교 1학년에 개설되었던 공통사회 과목의 교육목표에 적합한 사회과 교과서의 단원을 구성하는 실례를 보여주고 있다. 이 연구에서는 지구촌의 환경문제를 선정하여 열대림 파괴를 소재로 삼아 사회과 교과서의 소단원을 구안하였다. 이 연구는 쟁점 중심 사회과 교과서에 관한 이전의 단지 이론적인 수준의 논의를 넘어서 최초로 쟁점 중심 사회과 교과서 개발에 필요한 단원 구성의 실례를 제시했다는 점에서 의미가 있다. 그러나 이 연구는 논쟁 문제(사회적 쟁점)에 기초한 사회과 교과서 개발을 위한 몇 개의 원리들에 관해 언급하고 있지만, 이러한 원리들이 구안한 소단원에 구체적으로 어떻게 적용되었는지에 관해서는 자세한 설명하고 있지 않다.

또한 최근에 남호엽(2013)은 고등학교 통합 '사회' 과목의 미래를 보는 창 영역에 속하는 내용 요소들 중의 하나인 지구촌과 지속가능발전의 학습을 위한 자료 단원을 개발하였다. 이 연구는 지구온난화 문제를 선정하여 단원의 전개를 문제 해결의 과정으로 설계하였다. 이 연구는 중등학교 교사가 수업에서 지구적 쟁점을 가르칠 때 활용할 수 있는 교수 학습 자료를 개발했다는 점에서 의미가 있다. 그러나 이 연구는 문제 해결식으로 단원을 개발했을 뿐이고, 단원의 조직 원리나 제시 방식에 관해서는 명확히 언급하고 있지 않다.

이와 같이 국내에서 쟁점 중심 사회과 교과서 개발에 관한 연구는 아직 일천하다. 엄격하게 말하자면 강운선(2001)의 연구가 사실상 이 분야의 유일한 연구라고 볼 수 있다. 하지만 보다 넓게 보면 남호엽(2013)의 연구도 이 같은 연구의 범주에 포함시킬 수 있다. 왜냐하면 이 연구에서 개발된 교수 학습 자료는 교과서의 기본 단위인 단원의 형식을 취하고 있기 때문이다. 그런데 두 연구에서 개발된 단원들은 모두 학교 수업에서 실제로 사용되어 그 효과를 검증받지 못했다는 한계를 지닌다. 앞으로 국내의 사회과 교육학계에서는 이들의 선구적인 연구를 계승하여 쟁점 중심 사회과 교과서 개발에 더욱 힘을 쏟아야 할 것이다.

2. 하버드 사회과 프로젝트와 공공 쟁점 시리즈

이미 잘 알려진 바와 같이, 미국에서는 1950년대 말부터 1970년대 중반 사이에 이른바 신사회과 운동이 전개되었다. 이 시기에 정부와 민간단체의 지원을 받아 초중등학교의 사회과 교육과정을 개발하는 수십 개의 프로젝트들이 진행되었다. 그때 당시에 신사회과 프로젝트들이 지향하는 바는 상당히 다양하였으나, 거의 대부분의 프로젝트들이 ‘학문의 구조’에 토대한 사회과 교육과정을 개발하였다(Evans, 2011: 141-147). 그런데 이러한 일반적인 경향과는 달리, 하버드 사회과 프로젝트는 시민교육을 목적으로 학문의 구조가 아닌 ‘공공 쟁점의 분석’에 초점을 맞춘 사회과 교육과정을 개발하였다.

하버드 사회과 프로젝트는 우수한 사회과 교육과정 개발 프로젝트로 평가된다(Totten & Fallace, 2012: 8). Evans(2011: 149)는 신사회과 운동 시기에 수행되었던 수많은 사회과 교육과정 개발 프로젝트들을 나름대로 평가하고 있다. 그는 사회과 교육자들의 사고에 미친 영향과 사회과 분야에 끼친 영향이라는 두 가지 측면에서 이들을 평가하였다. 그의 평가에 따르면, 하버드 사회과 프로젝트는 Ted Fenton이 주도했던 고등학교 사회과 교육과정을 개발하는 카네기 멜론 프로젝트와 Jerome Bruner가 주도했던 초등학교 사회과 교육과정을 개발하는 MACOS(Man: A Course of Study) 프로젝트와 함께 가장 탁월한 세 개의 신사회과 프로젝트로 여겨진다.

하버드 사회과 프로젝트에서는 교수법(이른바 법리모형), 평가 도구와 더불어 교육과정 자료도 개발되었다. Oliver와 Newmann은 총30권에 달하는 방대한 분량의 하버드 공공 쟁점 시리즈를 편찬하였다(Oliver & Newmann, 1967a, 1967b, 1967c, 1967d, 1967e, 1967f, 1967g, 1967h, 1967i; 1968a, 1968b, 1968c, 1968d, 1968e, 1968f, 1968g, 1968h; 1969a, 1969b, 1969c, 1969d, 1969e; 1970a, 1970b, 1970c; 1971a, 1971b, 1971c, 1971d, 1971e, 1971f). 나중에 사회과학교육 컨소시엄(Social Science Education Consortium)은 Oliver와 Newmann의 지도 아래 상기의 공공 쟁점 시리즈 중에서 9권을 개정하여 재출간하였다(Giese & Glade, 1988; Glade & Giese, 1989a; Stewart & Giese, 1989; Giese, 1989a; Singleton, 1989, 1990, 1993; Greenawald, 1991; Schott, 1991).

하버드 공공 쟁점 시리즈에는 한 권의 교사용 지도서(Oliver & Newmann, 1967b)가 포함되어 있다. 이것은 과거에 사회과 수업에서 공공 쟁점을 가르쳐 본 적이 없거나 논쟁을 지도하는 데 서툰 사회과 교사들에게 도움을 주기 위하여 개발되었다. 이 지도서는 교사가 수업에서 공공 쟁점 시리즈를 사용하는 데 필요한 여러 교수법들을 소개하고 있다. 또한 하버드 공공 쟁점 시리즈에는 한 권의 학생용 안내서(Oliver & Newmann, 1967d)도 포함되어 있다. 이것은 학생들이 공공 논쟁을 분석하는 과정을 도와주기 위하여 개발되었다. 이 안내서는 학생들이 공공 쟁점을 토론하는 데 필요한 기술을 자세히 소개하고 있다. 따라서 교사는 공공 쟁점 시리즈를 본격적으로 사용하기 전에 학생들이 공공 쟁점의 토론에 익숙하도록 지도하기 위하여 이것을 사용할 수 있다.

이러한 하버드 공공 쟁점 시리즈는 신사회과 운동 시기에 개발되었던 수많은 사회과 교육과정 자료들 중에서 가장 우수한 부류에 속했다. 당시에 교사, 학교의 사회과 주임 및 관리자, 그리고 대학의 관계자들을 대상으로 여러 신사회과 교육과정 자료들에 대한 평판을 알아보는 설문조사를 실시했는데, 여기서 하버드 공공 쟁점 시리즈는 거의 수위를 차지하였다(Morrissett, 1975). 또한 그때 당시에 공공 쟁점 시리즈는 여타의 다른 어떤 신사회과 교육과정 자료들보다도 학교 현장에서 많이 사용되었다. 미국 중서부 5개 주들에

소재한 중등학교 교사들을 대상으로 진행된 설문조사에 따르면, 약 20.2 퍼센트의 교사들이 교실 수업에서 하버드 공공 쟁점 시리즈를 사용하였다(Switzer, et al., 1974).

하버드 공공 쟁점 시리즈는 중등학교에서 미국사 과목의 보충 교재나 여타 사회 과목의 교과서로 사용할 수 있다(Oliver & Newmann, 1967b: 3). 이것은 교사들이 수업에서 각자의 필요에 따라 선택적으로 사용할 수 있도록 낱개의 팸플릿 형태로 출판되었다. 이것은 개발을 시작한 1967년부터 1985년 사이에 미국과 캐나다에서 약 800만 권이 판매되었다(Newmann, 2006: 127). 하버드 공공 쟁점 시리즈는 여타의 다른 사회과 교육과정 자료들보다도 훨씬 현실한 사회과 교육과정 이론(철학)을 바탕으로 개발되었다. 또한 이것은 학교 현장에서 다년간 실험적으로 사용되어 교육적 효과를 검증받은 사회과 교육과정을 토대로 제작되었다.

하버드 공공 쟁점 시리즈는 학생들이 공공 쟁점에 관해 각자의 입장을 결정하고 정당화할 수 있는 능력을 계발하기 위한 목적으로 편찬되었다. 여기서 말하는 공공 쟁점이란 “견해의 차이가 존재하는 어떤 선택이나 결정에 관한 질문”을 말한다(Giese, 1989a: 3; Glade & Giese, 1989a: 3). 사실 하버드 공공 쟁점 시리즈는 교육과정 자료로서 정식의 사회과 교과서로 출판되지는 않았다. 그러나 시리즈의 각권은 교과서의 기본 단위인 단원(unit)의 형식을 취하고 있어서, 교과서로 치자면 하나의 대단원에 해당한다. 따라서 이것들은 내용 체제를 크게 바꾸지 않고서도 사회과 교과서로 출간될 수 있다. 요컨대, 하버드 공공 쟁점 시리즈는 우리가 장차 쟁점 중심 사회과 교과서를 개발하기 위하여 연구할 만한 충분한 가치가 있다.

III. 연구방법

이 연구에서 필자는 하버드 공공 쟁점 시리즈에 담긴 내용 자체보다는 단원 체제에 주목하였다. 이 연구는 하버드 공공 쟁점 시리즈의 단원 체제를 분석하기 위하여 질적 내용 분석(qualitative content analysis)의 방법(Schreier, 2012, 2013)을 사용하였다. 질적 내용 분석은 “질적 자료의 의미를 체계적으로 기술하기 위한 방법” (Schreier, 2012: 1)이다. 이 분석 방법은 연구 자료의 ‘내용’은 물론이고 ‘체제’를 분석하는 데도 유용하다. 왜냐하면 이것은 자료의 내용뿐만 아니라 자료의 형식적인 측면을 분석할 때도 사용되기 때문이다(Schreier, 2012: 19). 그런데 단원 체제는 단원의 내용과 밀접한 관계가 있기 때문에 내용과 상관없이 체제를 제대로 분석할 수는 없다. 따라서 본 연구는 공공 쟁점 시리즈의 단원 체제를 분석하기 위하여 필요한 범위 내에서 내용도 함께 검토하였다.

1. 자료의 선정

이 연구는 총 30권이 되는 하버드 공공 쟁점 시리즈의 모든 단원을 분석하지는 않았다.¹⁾ 공공 쟁점 시리즈는 동일한 사회과 교육과정 이론을 바탕으로 개발되었기 때문에 교사용 지도서와 학생용 안내서를 제외한 각 권의 단원 체제는 대동소이하다. 그러므로 이 연구는 입수 가능하고 비교적 일반적인 공공 쟁점을

1) 현재 공공 쟁점 시리즈의 대부분은 ERIC(Education Resources Information Center) 데이터베이스에 축적되어 있다. 그리고 공공 쟁점 시리즈 중에서 사회과학교육 컨소시엄이 초판을 개정하여 재출판한 9권은 현재 국내의 한 대학 도서관에 마이크로필름(microfiche)의 형태로 소장되어 있다. 또한 이 중에서 5권은 사회과학교육 컨소시엄의 인터넷 웹사이트에서 무료로 내려 받을 수 있다.

다루고 있는 두 권(단원)을 선정하여 질적 방법으로 철저히 분석하였다. 선정된 두 단원은 ‘이민: 다원주의와 국가정체성’ 단원(Glade & Giese, 1989a)과 ‘진보주의 시대: 개혁의 한계’ 단원(Giese, 1989a)이다. 이 두 단원에는 학생용 유인물을 포함한 약 10쪽 분량의 교사를 위한 단원의 지도 요령(Glade & Giese, 1989b; Giese, 1989b)이 첨부되어 있다. 선정된 두 단원의 체제를 분석함에 있어서 이들 지도 요령을 참고하였다.

이 연구에서 분석하는 두 단원은 유목적 표본추출법(purposeful sampling)의 일종인 기준 표본추출법(criterion sampling)(Patton, 2002: 238)에 의거하여 선정되었다. 다음의 세 가지 기준이 단원의 선정에 사용되었다. 첫째로, 사회과학교육 컨소시엄이 재출간한 9권의 하버드 공공 쟁점 시리즈 중에서 선정되었다. 이 9권은 원래의 공공 쟁점 시리즈 중에서 당시에 재출판할 만한 가치가 있는 단원들을 개정한 것이다. 이것들은 재출간 당시의 공공 쟁점들을 다루고 있고 또한 최신의 자료를 싣고 있다. 둘째로, 오늘날 우리 사회에도 상당한 의미를 지니는 사회적 쟁점을 다루고 있는 단원이 선정되었다. 마지막으로, 교사를 위한 단원의 지도 요령을 입수할 수 있는 단원이 선정되었다.

2. 자료의 분석

질적 내용 분석은 분석 자료의 단편들을 코딩의 틀(coding frame)을 구성하는 범주들(categories)에 할당하여 자료를 체계적으로 기술하도록 해준다(Schreier, 2012: 58). 이 연구는 Schreier(2012, 2013)가 제안한 질적 내용 분석의 절차에 따라 두 단원의 체제를 분석하였다. 먼저, 두 단원 전체를 수차례 반복적으로 검토하여 여러 개의 범주들로 이루어진 코딩의 틀을 구축하였다. 그런 다음, 모든 분석 자료를 구축된 코딩의 틀을 구성하는 범주들에 할당하는 주 분석을 실시하였다. 마지막으로, 자료의 분석 결과를 제시하고 해석하였다.

이 연구에서 코딩의 틀을 구성하는 하나의 주요 범주 또는 차원(dimension)은 ‘단원의 체제’이다. 이것은 이 연구의 목적으로부터 연역적으로 도출되었다. 하지만 그밖에 모든 하위 범주들은 분석 자료로부터 귀납적으로 도출되었다.²⁾ 그 이유는 이 연구의 주된 목적이 분석 대상인 두 단원의 체제를 철저히 분석하여 상세하게 기술하는 것이기 때문이다. 질적 내용 분석에서 연구의 목적이 자료를 깊이 있게 기술하는 것인 경우에 일반적으로 코딩의 틀은 귀납적으로 형성된다(Schreier, 2012: 87, 105). 필자는 선정된 공공 쟁점 시리즈의 두 단원 전체를 검토하는 과정에서 단원 체제와 관련하여 네 개의 하위 범주들, 즉 ‘주요 쟁점들’, ‘다양한 사례 자료’, ‘논란이 있는 질문’, 그리고 ‘연습문제’를 도출하였다.

이 연구에서 분석의 단위(unit of analysis)는 하버드 공공 쟁점 시리즈 중에서 선정된 두 단원(권) 전체이다. 이 논문은 이 같은 분석의 단위를 코딩의 단위(unit of coding)로 분할하기 위하여 두 단원에 내재하는 구조를 사용하였다. 다시 말해서, 이 논문에서 코딩의 단위는 두 단원을 구성하고 있는 개개의 장과 절이다. 이처럼 이 연구는 분석의 단위인 두 단원을 코딩의 단위로 나누기 위하여 형식적 기준(formal criterion)을 사용하였다(Schreier, 2012: 134). <표 1>은 분석을 위해 선정된 두 단원의 장과 절의 일부가 네 개의 하위 범주들(주요 쟁점들, 다양한 사례 자료, 논란이 있는 질문, 그리고 연습문제)과 어떻게 연결되는지를 보여준다.

2) 질적 내용 분석은 어떤 가설(이론의 이론)을 검증하거나 연구결과를 유사한 선행연구와 비교할 때도 사용될 수 있다. 이 경우에는 이론적 틀 또는 분석의 틀을 세우고 보통 연역적으로 코딩의 틀을 구축한다.

<표 1> 분석의 단위 및 코딩의 단위

분석 단위	주요 쟁점들	다양한 사례 자료	논란이 있는 질문	연습 문제
이민: 다원주의와 국가경제성	1장	2장(pp. 6-12, 14-24, 27-36) 3장(pp. 38-42, 43-45, 47-51) 4장(pp. 53-59, 60-65)	2장(pp. 12-13, 25-26, 36-37) 3장(pp. 42, 46, 51-52) 4장(pp. 59, 65)	5장
진보주의 시대: 개혁의 한계	1장	2장(pp. 6-12, 16-20, 22-25) 3장(pp. 26-32, 34-36, 38-40) 4장(pp. 44-48, 51-55) 5장(pp. 58-60, 61-63, 64-65)	2장(pp. 13-15, 21, 25) 3장(pp. 33, 36-37, 41-43) 4장(pp. 49-50, 56-57) 5장(pp. 60, 63, 65)	6장

이 연구의 결과는 다음 장에 나타난 바와 같이, 분석의 단위인 단원별로 제시되지 않고 범주별로 제시되었다. 필자는 상술한 네 개의 하위 범주들을 하나씩 차례로 기술하는 일반적인 질적 방식으로 연구결과를 제시하였다(Schreier, 2012: 220). 아래의 연구결과에서 개개의 하위 범주들을 기술함에 있어서 두 단원으로부터 관련 자료를 제시하였다. 그런데 본 연구는 단지 대표적인 몇 개의 실례를 들어서 원론적인 수준에서 두 단원의 체제를 서술하지 않았다. 이와는 달리, 두 단원으로부터 가능한 모든 실례를 들어서 연구결과를 자세하게 제시하였다. 그리하여 하버드 공공 쟁점 시리즈의 대단원 체제를 전체적으로 파악할 수 있도록 하였다.

IV. 연구결과

본고에서 분석한 하버드 공공 쟁점 시리즈의 두 단원은 동일하게 각각 67쪽 분량이다. 이 두 단원은 <표 2>에서 보는 바와 같이, 도입부, 전개부, 그리고 결말부의 크게 세 부분으로 구성되어 있다. 먼저, 한 개의 장으로 이루어진 도입부는 ‘서론’으로 공공 쟁점 시리즈를 간단히 소개한 후에 해당 단원이 다루는 주요 쟁점들과 이러한 쟁점들에 접근하는 방법에 관하여 설명하고 있다. 그 다음, 여러 개의 장으로 이루어진 전개부는 공공 쟁점 시리즈 두 권이 재출간되었던 당시에 미국의 공공 쟁점과 이와 관련된 역사를 다루고 있다. 여기서는 공공 쟁점의 토론을 위한 사례 자료와 질문들이 주어지고 있다. 마지막으로, 한 개의 장으로 이루어진 결말부는 ‘복습, 반성, 그리고 연구’라는 제하에 해당 단원을 정리하는 연습문제들을 제시하고 있다.

<표 2> 분석 단원들의 목차

단원명	이민: 다원주의와 국가정체성	진보주의의 시대: 개혁의 한계
목차	<p>1장 서론</p> <p>1절 공공 쟁점 시리즈란 무엇인가?</p> <p>2절 이 단원의 주요 쟁점들은 무엇인가?</p> <p>3절 이 단원의 쟁점들을 어떻게 접근할 것인가?</p> <p>2장 이민의 경험</p> <p>1절 미국에 가기: 변화와 선택의 문제</p> <p>2절 직업</p> <p>3절 이민자들의 자녀들</p> <p>3장 이민의 제한</p> <p>1절 1924년까지의 이민정책</p> <p>2절 Joseph Revesz의 사례</p> <p>3절 인종, 국적, 그리고 [인간의] 가치</p> <p>4장 오늘날의 쟁점들</p> <p>1절 1924년부터 1988년까지의 이민정책</p> <p>2절 유사 사례들</p> <p>5장 복습, 반성, 그리고 연구</p>	<p>1장 서론</p> <p>1절 공공 쟁점 시리즈란 무엇인가?</p> <p>2절 이 단원의 주요 쟁점들은 무엇인가?</p> <p>3절 이 단원의 쟁점들을 어떻게 접근할 것인가?</p> <p>2장 진보주의의 도래</p> <p>1절 세기의 전환기에 선 미국</p> <p>2절 사회 고발자들</p> <p>3절 행동하는 시민들</p> <p>4절 교육에 관한 진보주의자들</p> <p>3장 도시 정부의 개혁</p> <p>1절 도시에서 정치</p> <p>2절 간부 정치인의 삶에서의 하루</p> <p>3절 도시 개혁의 언어</p> <p>4절 부패에 관한 Steffens와 Lippmann의 진술</p> <p>4장 연방 정부의 조치: 소비자 보호</p> <p>1절: 소설 ‘정글’</p> <p>2절 식품산업의 규제</p> <p>5장 오늘날의 쟁점들</p> <p>1절 개혁의 필요성을 결정하기</p> <p>2절 정부의 책임을 확인하기</p> <p>3절 부패를 정의하기</p> <p>6장 복습, 반성, 그리고 연구</p>

출처: Giese, 1989a: 2; Glade & Giese, 1989a: 2

1. 주요 쟁점들

분석 대상인 두 단원의 서론에서는 해당 단원의 내용을 간략히 개관하면서 질문의 형태로 각 단원이 다루고 있는 주요 쟁점들을 제시하고 있다. 이와 더불어, 학생들이 이러한 해당 단원의 주요 쟁점들에 어떻게 접근해야 하는지에 관하여 설명하고 있다. 아래에서는 먼저 각 단원의 주요 쟁점들이 무엇이며 이것들이 어떻게 도출되었는지를 알아본다. 그런 다음 두 단원의 서론에서 공통적으로 언급하고 있는 학생들이 공공 쟁점의 토론에서 검토해야 하는 세 가지 유형의 질문들에 관하여 살펴본다.

가. 이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 주요 쟁점들

먼저, 이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 주요 쟁점들은 다음과 같은 배경 아래 도출되었다. 역사적으

로 19세기에는 유럽으로부터 20세기에는 라틴아메리카, 아시아, 그리고 태평양 제도로부터 수많은 사람들이 기아, 빈곤, 그리고 정치적 종교적 탄압 때문에 미국으로 이민하였다. 그런데 미국 본토인들은 이민자들을 차별하였고 이민자들은 빈민가로 내몰리는 경우가 많았다. 미국은 마침내 1882년 초에 이르러 일부 국가들로부터의 이민을 제한하기 시작하였다. 1980년대 말 당시 미국에서는 인구과잉, 경제문제, 그리고 민족들 간의 갈등 때문에 이민정책에 대한 심각한 질문들이 제기되었다(Glade & Giese, 1989a: 3-4). 이 같은 질문들이 <표 3>에 나타난 이 단원의 주요 쟁점들이다.

<표 3> 이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 주요 쟁점들

- * 무엇 때문에 사람들이 자기 고향을 떠나서 보다 쾌적할 수도 그렇지 않을 수도 있는 곳으로 어쩌면 위험할지도 모르는 여행을 결행했는가? 왜 그렇게 많은 이민자들이 미국을 목적지로 선택했는가?
- * 이민자들과 그들의 후손들이 불공평하게 대우되었거나 차별로 인하여 고난을 겪었는가? 이 같은 문제를 해결해야 할 책임은 누구에게 있는가?
- * 미국인이란 무엇인가? 어떤 집단들이 다른 집단들 보다 더 “미국적”이라고 여겨졌었는가? 이민자들은 자신들의 전통과 “미국적 방식” 사이에 조화를 이룰 수 있는가?
- * 미국은 여전히 억압받는 사람들을 위한 피난처가 되어야 하는가? 우리는 여전히 우리 자신들을 이민자들의 나라로 여기는가? 무엇이 우리의 이민정책이 되어야 하는가?

출처: Glade & Giese, 1989a: 4

나. 진보주의 시대: 개혁의 한계 단원의 주요 쟁점들

한편, 진보주의 시대: 개혁의 한계 단원의 주요 쟁점들은 다음과 같은 배경 하에 도출되었다. 미국의 역사에서 대략 1900년부터 1915년까지는 진보주의 시대로 불린다. 이 시기에 미국에서는 여러 중요한 사회개혁이 단행되었다. 그렇지만 대규모의 사회개혁은 성취되기 어려웠다. 그 이유는 많은 경우 개혁에 관련된 당사자들이 서로 다른 이해, 가치, 목적을 가지고 있어서 이들이 서로 충돌했기 때문이다. 다시 말해서, 이해 당사자들이 지닌 어떠한 근본적인 견해 차이로 인하여 개혁의 달성은 대단히 어려웠다. 이러한 근본적인 견해 차이는 <표 4>에 나타난 질문들에 대한 답에서 발견된다(Giese, 1989a: 3-4). 이 단원의 주요 쟁점들인 이러한 질문들에 대해 사람들은 각기 다른 답을 내놓을 수 있다.

<표 4> 진보주의 시대: 개혁의 한계 단원의 주요 쟁점들

- * 어떠한 [사회]개혁이 필요함을 누가 결정해야 하는가? 우리는 특수 이익을 증진하는 변화와 공공의 이익을 위한 개혁을 어떻게 구별할 수 있는가? [사회]변화를 성취하기 위한 가장 최선의 방법은 무엇인가?
- * 개인의 보건과 안전을 규정하고 보장하기 위한 정부의 책임은 무엇인가? 자기 자신과 다른 사회 구성원들을 보호하기 위한 개인의 책임은 무엇인가?
- * 부패한 정부란 무엇인가? 정부는 그 정부가 다스리는 사람들 보다 더 나을 수 있는가? 훌륭한 시민이란 무엇인가?

출처: Giese, 1989a: 4

이상에서 알 수 있듯이, 이민: 다원주의와 국가정체성 단원에서 다루는 당시의 공공 쟁점은 미국의 이민 정책이다. 그리고 진보주의 시대: 개혁의 한계 단원에서 다루는 당시의 공공 쟁점은 사회개혁이다. 상술한 두 단원의 주요 쟁점들은 후반으로 갈수록 점차로 해당 단원이 다루는 이러한 공공 쟁점의 핵심에 다가가고 있다. 또한 우리는 두 단원의 주요 쟁점들로부터 해당 단원에서 다루는 공공 쟁점에 내재하는 서로 대립하는 기본 가치들을 인지할 수 있다. 이민: 다원주의와 국가정체성 단원에서는 “자신들의 전통”과 “미국적 방식”, 즉 다양성과 통합이 서로 대립하는 가치임을 알 수 있다. 그리고 진보주의 시대: 개혁의 한계 단원에서는 “특수 이익”과 “공공의 이익”이 서로 대립하는 가치라는 것을 알 수 있다. 요컨대, 상술한 두 단원의 주요 쟁점들은 해당 단원 전체를 조직하는 일종의 골조 역할을 한다.

다. 주요 쟁점들에 대한 접근법

두 단원의 서론에서는 해당 단원의 주요 쟁점들을 제시한 다음에 이러한 쟁점들에 접근하는 방법에 관해서 설명하고 있다. 공공 쟁점에 관한 토론은 종종 이해 당사자들 사이에 어떠한 의견의 불일치로 인하여 교착 상태에 빠질 수가 있다. 이 때 토론자들이 이러한 불일치와 관련하여 어떤 유형의 질문이 제기되고 있는지를 확인하면 토론을 계속해서 진행할 수 있다(Giese, 1989a: 4; Glade & Giese, 1989a: 5). 주지하다시피, 공공 쟁점의 토론에서는 보통 세 가지 유형의 질문들, 즉 윤리 또는 가치 질문, 개념정의에 관한 질문, 그리고 사실/설명에 관한 질문을 검토해야 한다. 따라서 두 단원의 서론에서는 이 세 가지 유형의 질문들을 정의하고, <표 5>에 나타난 바와 같이 이것들의 예를 각각 하나씩 들고 있다.

<표 5> 공공 쟁점의 토론에서 제기되는 세 가지 유형의 질문들

일반적 공공 쟁점	윤리/가치 쟁점	개념정의 쟁점	사실/설명 쟁점
미국은 이민을 제한해야 하는가?	모든 사람들은 자신들이 원하는 장소에 정착할 권리를 가져야 하는가?	자신의 고국에서 직장을 찾을 수 없는 사람은 억압 받았는가?	이민의 증가는 미국인들의 생활수준을 낮추는가?
정부는 모든 공공 장소에서 흡연을 금지해야 하는가?	개인의 자유보다 모든 사람들을 위한 건강의 가치가 더 중요한 때는 언제인가?	개인 소유의 컨트리클럽은 공공장소인가?	흡연은 비흡연자들에게 얼마나 건강상의 문제들을 일으키는가?

출처: Giese, 1989a: 5; Glade & Giese, 1989a: 5

끝으로, 두 단원의 서론에서는 해당 단원의 주요 쟁점들에 대한 접근법과 관련하여 학생들이 공공 쟁점을 토론할 때 동시에 수행해야 하는 세 가지 차원의 사고에 관하여 언급하고 있다. 그 첫 번째는 논란이 있는 해당 주제 자체이고, 두 번째는 상술한 세 가지 유형의 질문들을 확인하고 이들을 해결하기 위한 적절한 전략들을 사용하여 이 주제를 명확히 하는 과정이며, 그리고 세 번째는 상대방에 대한 감정과 관계를 다루는 것이다. 특별히, 시리즈 저자들은 공공 쟁점을 토론하는 이유가 논쟁에서 상대방을 이기기 위함이 아니라는 사실을 강조하고 있다. 토론의 목적은 학생들이 자신들과 상대방의 견해가 무엇이며 각자의 견해를 지지하는 이유를 보다 명확히 이해하는 것이기 때문이다(Giese, 1989a: 5; Glade & Giese, 1989a: 5).

2. 다양한 사례 자료

하버드 사회과 프로젝트는 학생들이 사례 연구(case studies)에서 사용하는 사례 자료들(case materials)³⁾에 기반을 두고 있다. 여기서 사례 연구란 비교적 소규모의 사회현상에 관해 다소 상세한 정보를 얻기 위하여 “개개의 집단, 결정, 상황, 또는 개인들”에 관하여 탐구하는 것이다(Levin, Newmann, & Oliver, 1969: 44). 이처럼 사례 연구는 일련의 광범위한 사회현상보다는 소수의 한정된 사건들을 집중적으로 연구한다. 이것은 하버드 공공 쟁점 시리즈가 교육과정의 범위보다는 깊이를 보다 더 중시한다는 말이다. 개발자들은 한정된 소수의 사례들에 대한 심층적인 탐구가 보다 일반적인 부류의 사례들에 적용할 수 있는 결론에 도달할 수 있다고 여겼다(Levin et al., 1969: 45). 다시 말해서, 학습의 전이가 가능하다는 것이다.

이 연구의 분석 대상인 두 단원에 실려 있는 사례들은 학생들이 하나의 지속적인 공공 쟁점을 분석하는 단계를 밟아 가도록 인도한다. 학생들은 해당 단원에서 주어진 여러 사례들을 검토함으로써 그 단원의 주요 쟁점들에 대한 해답을 모색하게 된다. 각기 다른 사례들은 미국 역사의 여러 시기를 현실감 있게 보여 준다. 단원의 각 절에서 사례들이 제시되기 전에 언제나 사례 자료의 내용을 간략히 개관하는 저자들의 해설문(text)이 나와 있다. 아래에서는 먼저 분석 대상인 두 단원에 실려 있는 사례 자료를 상세히 살펴본다.

가. 이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 사례 자료

이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 제2장 ‘이민의 경험’에서는 19세기 말부터 20세기 초까지 미국에 정착한 이민자들의 경험을 다루고 있다. 먼저, 1절에는 이민자들이 자신들의 고국을 떠나 미국으로 이민을 결행한 이유를 설명하는 총 다섯 개의 인용문들이 실려 있다.⁴⁾ 2절에는 미국에서 이민자들의 직장 경험을 기술하는 총 세 개의 인용문들이 나와 있다. 이 중에는 이민자들이 미국 본토인들의 고용과 임금에 미치는 영향에 관한 서로 상반된 견해가 포함되어 있다. 마지막 3절에는 학교 교사가 되기 위하여 자신의 원래 성(surname)을 바꾸어 미국의 주류 사회에 적응하면서도 가족 구성원들 간의 전통적 유대를 유지하고자 노력했던 이민 2세의 극적인 이야기가 한편 실려 있다.

3) 하버드 공공 쟁점 시리즈에는 본질적으로 매우 상이한 여섯 종류의 사례 자료들이 사용되고 있다. 이야기와 비네트(vignette), 기사체의 역사적 내러티브, 연구 자료, 문서, 해설문(text), 그리고 해석적 평론(interpretive essay) 등이 그것이다. 먼저, 이야기와 비네트는 “소설식 문체로 쓰인 구체적인 사건들, 인간의 행동, 대화, 그리고 감정을” 묘사하는 사례들이다(Levin et al., 1969: 45). 이것들은 과거에 실제로 있었던 사건들일 수도 있고 저자들이 지어낸 완전한 허구일 수도 있다. 그리고 기사체의 역사적 내러티브는 과거에 신문에 실렸던 보도기사나 실제로 있었던 사건에 관한 묘사로, 시간에 따른 어떤 사건의 기술이거나 어떤 사람이 개인이나 집단의 행동을 설명하는 목격담이다. 이것은 이야기에 비하여 등장인물에 대한 성격 묘사가 적다는 특징을 지닌다(Levin et al., 1969: 45).

한편, 사례 자료로서 연구 자료는 실험이나 설문조사에 의한 실증적 연구의 결과를 말한다. 이것은 사실적 주장을 검증하기 위한 경험적 증거로 사용된다(Levin et al., 1969: 45). 문서는 “법원의 견해, 연설문, 편지, 일기, 재판과 청문회의 기록, 법률, 계약서, 위원회 보고서” 등과 같은 공적인 문서를 지칭한다(Levin et al., 1969: 45). 그리고 해설문은 사회제도의 추이와 역사에 관하여 개괄적으로 설명하는 글이다. 이것은 보통 개념을 정의하고, 원인과 결과를 설명하며, 사건이 발생했던 명확한 이유들을 제시함으로써 사건을 기술하고 설명한다(Levin et al., 1969: 45). 끝으로, 해석적 평론은 설명과 평가를 통하여 질문 형태의 어떠한 쟁점에 대한 결론을 제시한다. 이것은 쟁점에 대한 저자의 입장을 개진하고 옹호한다는 점에서 단순히 어떤 입장을 기술하고 설명하는 해설문과는 다르다(Levin et al., 1969: 46).

4) 그밖에도, 이 단원의 교사를 위한 지도 요령(Glade & Giese, 1989b: 3-4)에는 이민자들이 미국에서 정착지를 결정할 때 이들이 살았던 고국의 기후와 지리적 환경 그리고 익숙한 직업이 많은 영향을 미쳤다는 지리학의 연구결과를 제시하고 있다. 교사가 다음 절로 넘어가기 전에 학생들에게 이를 읽히도록 권장하고 있다.

한편 제3장 ‘이민의 제한’에서는 미국에서 1800년대 후반부터 1900년대 초반 사이에 시작된 이민의 제한을 고찰하고 있다. 이 장의 1절에는 1924년까지 이민정책의 발전을 개관하고 있다. 2절에는 미국 본토인의 출신 국적에 따라 이민자 수를 할당했던 1921년 이민법으로 인하여 유고슬라비아에서 자식들을 데리고 미국을 방문한 부인이 남편을 만나지도 못하고 강제 추방당했던 이야기를 하고 있다. 그리고 3절에는 이민을 희망하는 사람들에게 문해 검증시험을 의무적으로 부과했던 이민법에 대한 하나의 찬성 의견과 두 개의 반대 의견이 나와 있다.

마지막 제4장 ‘오늘날의 쟁점들’은 1924년 이후의 이민정책을 개관한 다음에 세 쌍의 유사 사례들(analogy cases)을 제시하고 있다. 먼저, 1절에는 1924년부터 1988년 당시까지 미국에서 이민정책의 발전을 개관하고 있다. 그리고 2절에는 앞에서 이미 여러 차례 다루었던 이민자들의 유입이 미국 본토인들의 고용에 미치는 영향과 국가정체성의 본질이라는 두 개의 쟁점들을 다루고 있다. 여기서는 1920년대와 1980년대에 각각 활동했던 여섯 명의 사람들이 이민에 관해 각각의 견해를 밝히고 있는 여섯 개의 인용문들이 제시된다.

처음 두 사람들은 미국에서 하급 노동력이 부족하다는 이유로 이민의 제한에 반대하는 반면에, 다음 두 사람들은 이민자들이 미국 본토인들의 고용 환경에 부정적인 영향을 미친다는 이유로 이민의 제한에 찬성한다. 한편, 나머지 두 사람들은 문화적인 측면에서 이민을 논의하고 있다. 이 중에서 한 사람은 외국 이민자들이 미국 문화의 발전에 공헌한다고 여기는 반면에, 다른 사람은 이민자들의 고유한 문화의 보존은 결국 미국을 분열시킬 것이라는 견해를 피력하고 있다.

지금까지 위에서 살펴본 이민: 다원주의와 국가정체성 단원에 나와 있는 사례 자료의 종류와 출처를 정리하면 <표 6>과 같다.

<표 6> 이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 사례 자료

구분	자료의 종류	자료의 출처	쪽	
2장	1절	비네트(자서전) 문서(편지, 보고서) 기사체의 역사적 내러티브	서적(1906, 1912) 서적(1958), 연례보고서(1881) 대중잡지(1846)	6-12
	2절	비네트(자서전적 소설) 문서(증언) 연구자료(연구보고서)	서적(1925) 의회보고서(1877) 서적(1914)	14-24
	3절	이야기(소설)	서적(1942)	27-36
3장	1절	해설문	해당사항 없음	38-42
	2절	비네트(편지, 탄원서)	민간단체의 기록(1921)	43-45
	3절	문서(연설문, 성명서)	출처 미상	47-51
4장	1절	해설문	해당사항 없음	53-59
	2절	해석적 평론	대중잡지(1924, 1987), 정치잡지(1923, 1985), 주교의 강연서(1923), 대중잡지(1983)	60-65

주: 자료의 출처에서 괄호 안의 숫자는 해당 자료의 출판 년도를 나타냄.

“해당사항 없음”으로 표기된 해설문은 시리즈 저자들이 작성한 것임.

나. 진보주의 시대: 개혁의 한계 단원의 사례 자료

진보주의 시대: 개혁의 한계 단원의 제2장 ‘진보주의의 도래’에서는 20세기 초에 세기의 전환기를 맞이한 미국의 사회적 상황을 기술하고 있다. 이 장의 1절에는 이 시기에 미국에서 국부의 증가, 고용기회의 확대, 그리고 새로운 기술의 발전에 따른 장래에 대한 낙관주의와 산업화, 도시화, 이민 등이 야기하는 사회문제들로 인한 비관주의가 혼재했다는 시리즈 저자의 평론이 나와 있다. 2절에는 진보주의 시기에 생겨났던 미국의 여러 사회문제들을 고발하는 11개의 짙막한 인용문들이 실려 있다. 그밖에도 이 절에는 매우 열악한 작업 환경에서 노동하며 낮은 급여로 생활하던 한 탄광 광부와 그 가족에 관한 짙막한 이야기도 한편 실려 있다.

또한 제2장 3절에는 진보주의 시기에 사회개혁에 앞장섰던 자원 봉사단체들의 활동을 기술하고 있다. 먼저, 여러 도시 클럽들의 활동 목적과 1889년에 Jane Addams 등이 시카고에 설립했던 헐 하우스(Hull House)라는 사회복지관의 설립 목적에 관한 인용문이 나와 있다. 그밖에 한 민간단체가 뉴욕시에서 수행한 여러 사회복지 프로그램의 목록을 보여주고 있다. 그리고 4절에는 진보주의 시기에 여러 사회문제들을 해결하기 위한 공립학교 교육체제의 필요성을 주장하는 논문의 발췌문이 제시되고 있다.

다음으로 제3장 ‘도시 정부의 개혁’은 지방 정부를 위한 개혁의 필요성에 초점을 맞추고 있다. 이 장의 1절에는 시리즈의 저자가 진보주의 시기에 미국의 여러 도시들에서 행해진 정치 질서를 확립하기 위한 노력들과 정당의 간부진(the machine)이 자행하는 밀실 정치의 폐단을 개관하고 있다. 2절에는 하루 종일 자신의 거의 모든 시간을 할애하여 선거구민들에게 필요한 온갖 편익을 제공함으로써 지역 사회에서 권력을 유지하는 정당의 간부 정치인(machine politician)의 일상을 다루고 있다. 3절에는 진보주의 시기에 도시 정부들이 지니고 있었던 여러 문제들과 이것들을 해결하기 위해 제안되었던 각종 개혁방안들이 제시되고 있다. 마지막 4절에는 두 명의 언론인들이 진보주의 시기의 부패와 도시 정부에 관해 언급한 두 개의 인용문이 실려 있다.

한편 제4장 ‘연방정부의 조치: 소비자 보호’는 연방 정부 차원에서 이루어졌던 개혁에 초점을 맞추고 있다. 이 장의 1절에는 인체에 유해한 약품을 사용하고 상한 고기를 활용하며 비위생적으로 소를 도축하던 도축장의 열악한 작업과정을 적나라하게 보여주는 Upton Sinclair의 소설, 정글(The Jungle)로부터 발췌한 두 절이 실려 있다. 그리고 2절에는 두 개의 사례 자료가 나와 있다. 하나는 미국 농무부 소속의 화학자가 미국 의회에서 1906년 순정 식의약품법(Pure Food and Drug Act)의 통과를 위해 분투했던 이야기이다. 다른 하나는 1908년에 한 두통약 제조업자가 이 법을 위반했는지에 관한 역사상 첫 소송에 관한 이야기이다.

이상과 같이, 이 단원의 제4장까지는 진보주의 시기의 사례 자료를 담고 있다. 그런데 제5장 ‘오늘날의 쟁점들’에서는 이 단원의 주요 쟁점들인 세 개의 질문들에 상응하는 1980년대 말 당시의 유사 사례들 세 개가 주어진다. 먼저, 1절에는 건강보험의 개혁과 관련하여 그 당시에 미국인들의 보건의상태에 관해 상이한 관점을 드러내는 두 개의 인용문이 실려 있다. 하나는 과거 25년 동안 미국인들 특히, 흑인들과 빈민들의 건강상태가 상당히 향상되었음을 보여주는 연구 자료이고, 다른 하나는 미국의 가난한 임신부와 유아들이 적절한 의료서비스를 받고 있지 못하다는 의회 증언이다.⁵⁾

5) 이 사례 자료들은 단지 건강보험의 개혁에 관하여 토론을 촉발할 정도이고 충분하지는 못하기 때문에 보다 자세한 자료 조사가 필요하다(Giese, 1989b: 4).

끝으로, 제5장 2절에는 식품에 살충제 같은 각종 화학물질의 사용현황과 인체에 유해성, 첨가물을 함유한 식품에 대한 규제의 어려움과 소비자의 선택권, 식품에 대한 과대광고, 식품업계 수익의 정치권 유입 등에 관한 여섯 개의 짧은 인용문이 나와 있다. 그리고 3절에는 특이하게도 두 개의 정치 풍자만화가 등장한다. 하나는 미국 의회의 입법에 영향을 미치는 불법적인 뇌물과 개인의 선거운동 기부금의 차이가 무엇인지를 묻는 정치 풍자만화이다. 다른 하나는 한편으로는 충직하게 공무를 수행하겠다고 명세하면서도 다른 한편으로는 거액을 벌기 위해 로비 활동을 서슴지 않는 공직자의 이중적 업무 행태를 비판한 정치 풍자만화이다.

이상으로 위에서 살펴본 이 단원에서 사용된 사례 자료들의 종류와 출처를 정리하면 <표 7>과 같다.

<표 7> 진보주의 시대: 개혁의 한계 단원의 사례 자료

구분	자료의 종류	자료의 출처	쪽	
2장	1절	해석적 평론	해당사항 없음	6-8
	2절	해설문	서적(1895, 1904, 1914)	9-12
		기사체의 역사적 내러티브 문서(보고서, 대통령 연두교서)	대중잡지(1902, 1903, 1904, 1905, 1910) 보고서(1903, 1914), 출처미상(1901)	
		비네트	대중잡지(1902)	
3절	해설문	학술지(1912)	16-20	
	비네트 문서	서적(1910) 연차보고서(1894)		
4절	해설문(논문)	학술대회논문집(1904)	22-25	
3장	1절	해설문	해당사항 없음	26-29
	2절	비네트	서적(1905)	30-32
	3절	해설문	서적(1927), 팸플릿(1911)	34-36
		해석적 평론 문서(연설문)	서적(1911, 1912, 1915) 출처미상(1915)	
4절	해설문	서적(1904, 1914)	38-40	
4장	1절	이야기(소설)	서적(1906)	44-48
	2절	비네트(자서전) 비네트(채판기록)	서적(1930) 출처미상(1908)	51-55
5장	1절	연구자료 문서(증언)	서적(1988) 의회청문회의 기록(1985)	58-60
	2절	해설문	신문(1985), 서적(1982), 출처미상(1987)	61-63
		연구자료	신문(1987), 서적(1981), 잡지(1987)	
3절	정치 풍자만화	신문(년도 미상, 1989)	64-65	

주: 자료의 출처에서 괄호안의 숫자는 해당 자료의 출판 년도를 나타냄.

“해당사항 없음” 으로 표기한 해설문과 해석적 평론은 시리즈 저자가 작성한 것임.

지금까지 위에서 자세히 살펴본 바와 같이, 두 단원에는 미국 역사의 다양한 시기에 각 단원의 주요 쟁점들이 어떻게 등장했는지를 보여주는 일차 자료, 이차 자료, 그리고 소설 같은 허구적 이야기들이 실려 있다. 어떤 사건을 직접 경험하지 않은 사람이 작성한 신문과 잡지의 기사나 서적 등으로부터 인용된 이차 자료들이 다수 발견된다. 그러나 이와 동시에 특정 사건에 직접 참여했거나 혹은 목격했던 사람이 작성한 문헌에서 발췌된 일차 자료들이 상당히 많이 눈에 띈다. 그리고 두 단원은 역사와 사회과학의 주요 학문들 뿐만 아니라, 특히 문학 작품들에서 발췌한 사례 자료를 포함하여 학제적 또는 간학문적(interdisciplinary)으로 구성되어 있다.

시리즈 저자들은 서론에서 해당 단원이 당시의 공공 쟁점과 관련된 역사를 검토하는 이유를 밝히고 있다. 그 이유는 미국인들이 당시에 당면했던 많은 사회문제들은 옛날부터 지속되어 왔다는 것이다. 다시 말해서, 과거의 사회적 쟁점들은 단지 그 형태만 다를 뿐이지 나중에 또다시 나타난다. 그렇기 때문에 각기 다른 시기에 대두되었던 쟁점들을 함께 검토할 경우 두 시기를 보다 더 잘 이해할 수 있다(Giese, 1989a: 3). 또한 과거에 사회적 갈등이 어떻게 해결되었는지를 파악하는 것은 후대에 이러한 갈등을 어떻게 해결해야 하는지를 판단하는 데 도움이 된다(Glade & Giese, 1989a: 3). 이러한 이유로, 두 단원은 학생들이 역사를 단순히 읽기만 하는 구경꾼이 아니라 사려 깊은 역사의 참여자가 되도록 고안되었다(Giese, 1989a: 3; Glade & Giese, 1989a: 3).

분석 대상인 두 단원에는 이야기, 비네트, 그리고 기사체의 역사적 내러티브 같은 내러티브 형태의 사례 자료들이 상당수 실려 있다. 일찍이 1920년대에 통합 사회과 교과서를 개발했던 Harold Rugg는 이미 학습 자료로서 내러티브 형태의 자료가 지니는 교육적 가치를 인식하였다. Rugg(1926a: 609)는 사회과 교과서가 무엇보다도 “극적이고, 생생하며, 흥미진진하게” 서술되어야 한다고 여겼다. 아동들은 무미진조한 백과사전식이 아니라 극적인 이야기 방식으로 기술된 교과서를 통해 사회생활을 보다 더 잘 이해할 수 있을 뿐만 아니라, 훨씬 더 오랫동안 기억할 수 있기 때문이다(Rugg, 1926a: 610; Rugg, 1939: 155). 또한 아동들은 인간의 삶에 관한 생생한 이야기들을 읽을 때 토론 주제를 깊이 있고 폭넓게 이해할 수 있다(Rugg, 1923a: 18).

시리즈 저자들은 여섯 종류의 사례 자료들이 일정한 원리에 따라 순차적으로 제시되도록 단원을 설계하였다. 한 단원을 전체적으로 볼 때, 대체로 전반부에는 구체적인 사례들이 보다 비중 있게 나타나고 후반부로 갈수록 점차로 추상적인 사례들의 비중이 높아진다. 이러한 경향은 이민: 다원주의와 국가정체성 단원에서 보다 분명하게 드러난다. 즉, 초반부에서는 이야기, 비네트, 그리고 기사체의 역사적 내러티브 같은 극적이고 구체적인 사람들의 삶에 관한 이야기들이 많은 비중을 차지하고, 중반부에는 연구 자료, 문서, 그리고 해설문 같은 개인과 집단에 관한 보다 객관적이고 추상적인 사실과 일반적 진술들이 점점 더 많아지며, 후반부에는 해석적 평론 같은 상당히 추상적인 자료들이 점차로 증가한다(Levin et al., 1969: 46). 이처럼 전반부에는 사람들의 경험을 있는 그대로 생생하게 묘사하다가 후반부로 갈수록 점차로 해당 단원이 다루고 있는 쟁점을 더욱 선명하게 드러낸다.

이처럼 분석한 두 단원에서 서로 상이한 여섯 종류의 사례 자료들이 사용되고 있는 이유는 무엇인가? Levin 등(1969: 46)에 따르면, 다음과 같은 두 가지 이유 때문에 개별 단원에서 사례 자료들을 차별적으로 제시하는 것이 중요하다. 첫째로, 각기 다른 종류의 사례 자료들은 서로 다른 형태의 분석에 적합하다. 보다 구체적인 사례 자료들은 주로 어떤 문제에 대한 사람들 각자의 개인적 진술을 나타내지만, 한층 추상적

인 사례 자료들은 감정을 내포하고 있는 여러 쟁점들을 분류하는 범주들을 보여주기 때문이다. 둘째로, 아동의 학습심리 측면에서 각기 다른 종류의 사례 자료들이 요구된다. 사례 자료들이 참신하고 다양하게 사용될 때 활기찬 수업이 가능하여 학생들이 몰두할 수 있기 때문이다.

상기의 분석한 두 단원에 실려 있는 사례 자료들 중에서 (시리즈 저자들의) 해설문과 해석적 평론을 제외한 나머지 사례 자료들은 귀납적 교수법에 매우 적합하도록 되어 있다(Levin et al., 1969: 47). 공공 쟁점 시리즈의 저자들은 공공 쟁점의 분석에 관한 귀납적 또는 발견적 교수법을 제안하였다. 주지하다시피, 귀납적 교수법은 교사가 학생들에게 어떤 문제의 결론을 미리 알려 주는 대신에 학생들 스스로 문제의 결론에 도달하도록 가르치는 방법이다. 그런데 시리즈 저자들에 따르면, 상기의 여러 사례 자료들은 “열린 귀납적 교수법” 뿐만 아니라 “닫힌 귀납적 교수법”에도 사용될 수 있다.

먼저, 열린 귀납적 교수법은 교사가 학생들이 사례 연구에서 도달해야 하는 결론을 사전에 미리 정해 놓지 않은 상태에서 진행하는 수업이다. 이 경우에 교사는 학생들이 제안하는 쟁점과 접근 방식들을 기꺼이 수용해야 하고, 사례 자료들이 제기하는 쟁점들을 선입견 없이 이들과 함께 분석하려는 개방적인 자세를 지녀야 한다. 두 단원에 실려 있는 이야기와 비네트는 특히 이 같은 열린 귀납적 교수법에서 유용하게 사용할 수 있다. 한편, 닫힌 귀납적 교수법은 교사가 학생들이 사례 연구에서 도달해야 하는 결론을 사전에 미리 정해 놓고 진행하는 수업이다. 이 경우에 교사는 자신이 의도하는 결론에 도달하도록 수업을 이끌기 위하여 이 같은 결론을 뒷받침해주는 사례 자료들을 선택적으로 사용할 수 있다(Levin et al., 1969: 47).

3. 논란이 있는 질문

이 논문에서 필자가 분석한 하버드 공공 쟁점 시리즈의 두 단원에는 단지 극소수의 절을 제외하고 나머지 모든 절의 마지막에 언제나 ‘역사상 지속되는 질문들’이 나타난다. 이 질문들은 해당 단원이 다루는 공공 쟁점과 관련한 토론을 위하여 마련되었다. 아래에서는 분석 대상인 두 단원에 나와 있는 역사상 지속되는 질문들을 해당 단원의 전개순서에 따라 자세히 분석하고 기술한다.

가. 이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 역사상 지속되는 질문들

이 단원의 제2장 1절 ‘미국에 가기: 변화와 선택의 문제’에서는⁶⁾ 먼저 이민자들을 난민, 떠돌이 노동자, 그리고 안정적 이주자의 세 부류로 나누어 정의하도록 요구한다. 또한 이민자들은 대체로 이민을 자율적으로 결정했다는 요지의 역사학자가 쓴 짧은 인용문을 제시해주고 이 절의 사례들이 이 역사학자의 진술을 지지하는지를 물어본다. 그리고 이민자들이 수동적 도피자가 아니라는 위와 같은 논지를 검증하기 위해서 1980년대 초 마야 난민들의 미국 이주에 관한 짙막한 유사 사례를 제시해 주고, 이민자들이 이민을 결정한 동기에 대한 서로 다른 설명들을 비교 대조하도록 하고 있다.⁷⁾

다음으로, 제2장 2절 ‘직업’에서는⁸⁾ 사료의 신뢰성, 이민자들이 미국 본토 노동자들에게 미치는 영향,

6) 이 절에서는 개개의 사례 다음에 ‘토론을 위한 질문들’이 나와 있다. 여기서는 주로 이민자들이 미국으로 이민을 결심한 이유에 초점을 맞춘 간단한 질문들이 주어진다.

7) 이 단원의 교사를 위한 지도 요령(Glade & Giese, 1989b: 3)은 학생들이 이 질문에 제대로 답하기 위해서는 여기에 나와 있는 정보가 부족하므로 추가적인 자료 조사가 필요할 수도 있다고 보고 있다.

그리고 이민자들의 노동환경과 관련된 질문들이 제시된다. 먼저 이 절에 제시된 사례 자료들의 신뢰성(정확성)을 평가하도록 요구하고 있다. 그 다음, 이민자들이 미국 본토 노동자들에게 미친 영향에 관한 서로 다른 3개의 주장들⁹⁾을 소개해주고, 이 절의 사례 자료들을 토대로 이 주장들의 타당성과 정확성을 분석하게 한다. 또한 (유사 사례로서) 1883년에 재단사가 재봉틀의 사용으로 작업여건이 도리어 악화되었다는 미국 의회에서의 증언을 제시해주고, 악화된 작업 여건이 누구의 책임인지를 묻고 있다.

그리고 제2장 3절 ‘이민자들의 자녀들’에서는 첫째로, 이 절에 나오는 이야기의 주인공이 학교 교사가 되기 위하여 자신의 성을 바꾸었던 결정이 정당한지를 묻고 있다. 둘째로, “미국적”(American)이 의미하는 바가 무엇인지를 정의하도록 한다. 셋째로, 제1차 세계대전 때 독일계 미국인들과 제2차 세계대전 때 일본계 미국인들에 대해 취해진 조치들과 1979년 이란의 미국 대사관 인질 사태 당시에 이란 출신의 미국인들에게 가해진 공격을 유사 사례들로 소개해주고, 이것들이 불공평한 차별이었던지를 묻고 있다. 마지막으로, 이민 3세대들은 이민 2세대와는 달리 자신들의 고유한 전통을 알고 싶어 하고 자랑스럽게 여긴다는 역사학자의 이론을 검증하도록 요구한다.

한편, 3장 1절 ‘1924년까지의 이민정책’에서는 먼저 이민정책에 사용된 몇 개의 문구들을 열거해주고 여기서 어떤 요소들이 이민정책의 공평한 집행을 어렵게 만드는지를 묻고 있다. 그 다음 1798년부터 1921년까지 미국의 이민정책을 분석하여 1921년에 미국이 “억압받는 사람들의 피난처”였는지를 확인토록 한다. 그리고 3장 2절 ‘Joseph Revesz의 사례’에서는 먼저 “공평성”이라는 개념을 정의하고 Revesz의 가족이 공평하게 대우받았는지를 결정하도록 요구한다. 그밖에 이 절의 토론에서 세 가지 유형의 쟁점들(사실/설명, 개념, 윤리/가치)을 얼마나 잘 구별하였고 해결했는지를 각자 스스로 평가하는 자기반성을 기회를 준다.

또한 제3장 3절 ‘인종, 국적, 그리고 [인간의] 가치’에서는 먼저 이 절에 등장하는 세 명의 정치인들이 세 가지 유형의 쟁점들 각각에서 자신들의 주장을 옹호하기 위하여 사용하고 있는 방법들이 적절한 방법들 인지를 묻고 있다. 또한, 이 정치인들이 지닌 이민에 대한 관점에 토대하여 이들이 “공공의 이익”에 관해 어떤 견해를 지니고 있는지를 분석토록 하고 있다. 그리고 미국으로 이민을 허용할지의 여부를 결정하기 위한 몇 개의 기준들을 제시해 준 다음, 이것들을 평가하여 가장 공평하고 미국의 국익을 가장 잘 보호할 수 있는 이민 허용의 기준들을 개발하도록 요구한다. 그런 다음, 이 기준들에 입각하여 학생들이 살고 있는 지역의 이민자들을 조사하여 우선순위를 매기도록 하고 있다.

그리고 이 단원의 마지막 장인 제4장의 1절 ‘1924년에서 1988년까지의 이민정책’에서는 먼저 학생들이 의회 위원회의 일원으로서 미래의 공평한 이민정책을 개발하려고 할 때 어떤 요소들을 고려해야 하는지를 묻는다.¹⁰⁾ 또한 이민자들의 경험과 이민정책의 형성에 관한 지금까지의 독서와 토론을 바탕으로 이 단원의 주요 쟁점들 각각에 대한 간단한 답안을 작성하도록 요구한다. 한편, 이 장의 2절 ‘유사 사례들’에서는 이 절에 인용된 여섯 사람들과 학생들 각자가 미국에 대한 관점과 국가적 성격을 각각 나타내는 두 개의

8) 앞의 1절과 마찬가지로, 이 절에서도 개개의 사례 다음에는 ‘토론을 위한 질문들’이 주어진다. 여기서는 주로 이민자들이 미국에서 어떻게 대우받았고 이들이 본토 미국인 노동자들에게 미친 영향과 관련된 간단한 질문들이 주어진다.

9) 첫 번째 주장은 이민자들이 모든 미국 노동자들의 임금을 격하시켰다는 것이고, 두 번째 주장은 이민자들이 미국 본토 인들과는 다른 직업에 종사한다는 것이며, 세 번째 주장은 이민자들은 미국 본토 노동자들이 보다 숙련된 직업으로 빠르게 옮겨가는 것을 가능하게 했다는 것이다.

10) 이 단원의 교사를 위한 지도 요령(Glade & Giese, 1989b: 5-6)은 교사들이 단원을 총괄하는 활동으로 이민정책에 관해 의회 위원회가 진행하는 청문회와 같은 모의 청문회를 실시하도록 제안하고 있다.

연속선상에서 어디에 위치하는지를 묻고 있다. 전자의 연속선에서 한 극단은 “억압받는 사람들을 위한 피난처” 그리고 다른 극단은 “미국인들을 위한 미국”을 나타내고, 후자의 연속선에서 한 극단은 “다양성을 통한 장점” 그리고 다른 극단은 “통합, 동화를 통한 장점”을 나타낸다. 다음으로, 지금까지 이 단원에서 학습한 사례 자료들을 고려해 볼 때, 미국인들이 이 단원의 주요 쟁점들에 관하여 과연 의견의 일치에 도달할 수 있는지를 물어본다. 만약 사실상 어렵다면 그것이 미국의 국가정체성에 관해 무엇을 말해주는지를 묻고 있다.

지금까지 위에서 살펴본 이 단원의 역사상 지속되는 질문들을 단원의 전개순서에 따라 정리하면 <표 8>과 같다.

<표 8> 이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 역사상 지속되는 질문들

구분	역사상 지속되는 질문들	쟁점의 유형	비고	
2장	1절	이민자들을 세 부류로 정의하기 [이민을 결행한 동기에 대한] 설명을 분석하기 유사 사례를 통하여 설명들을 비교하고 대조하기	개념정의 사실/설명 윤리/가치	- - 유사사례
	2절	자료의 [신뢰성]을 평가하기 [서로 다른 3개의] 주장들을 분석하기 [작업환경의 악화에 대한] 책임을 결정하기	사실/설명 사실/설명 윤리/가치	- - 유사사례
	3절	[자신의 성을 바꾼] 개인의 결정을 정당화하기 “미국적”이란 의미를 정의하기 [민족적 출신에 따른] 차별을 분석하기 이민 3세들에 관한 이론을 검증하기	윤리/가치 개념정의 윤리/가치 사실/설명	- - 유사사례 -
	1절	[이민]정책을 집행하기 [이민]정책[에 나타난 미국의 관점]을 분석하기	개념정의 사실/설명	- -
	2절	[이민정책의 집행에 있어서] 공정성을 규정하기 자신의 토론 기술을 평가하기	윤리/가치 ¹¹⁾ 해당 없음	- -
	3절	주장들을 [옹호하는 방법들을] 분석하기 “공공의 이익”을 정의하기 [이민의 허용 여부를 결정하는] 기준을 개발하기 [이민의 허용 여부를 결정하는] 기준을 적용하기	사실/설명 개념정의 윤리/가치 윤리/가치	- - - -
4장	1절	[이민]정책을 개발하기 이 단원의 주요 쟁점들을 검토하기	윤리/가치 해당 없음	- -
	2절	국가정체성을 규정하기 주요 쟁점들에 관한 견해의 일치에 도달하기	윤리/가치 해당 없음	- -

11) 이 질문은 먼저 “공평성”이라는 개념을 먼저 정의하고 이를 적용하도록 하고 있다.

나. 진보주의 시대: 개혁의 한계 단원의 역사상 지속되는 질문들

이 단원의 제2장 2절 ‘사회 고발자들’에서는 개인, 자원 봉사단체, 지방정부, 주정부, 그리고 연방정부 차원에서 진보주의 시대에 사회 고발자들이 폭로한 사회문제들의 가능한 해결책들을 안출해보고, 이 중에서 어느 해결책이 보다 나은지를 판단하기 위한 기준을 개발하도록 요구한다. 그리고 이 절에 나온 이야기에 등장하는 탄광 광부와 그 가족이 영위하는 삶의 질을 향상시키는 것은 (개인, 탄광업자, 정부 중에서) 누구의 책임인지를 묻고 있다.¹²⁾ 또한 경쟁과 적자생존에 따른 사회적 불평등과 소수에 의한 산업의 집중은 불가피하다고 보는 Andrew Carnegie의 저서 ‘부의 복음’ (The Gospel of Wealth)(1900)에서 발췌한 인용문을 유사 사례로 제시하고, 당시의 사회체제에 대한 그의 이 같은 견해와 사회 고발자들의 견해가 어떻게 다른지를 묻고 있다.

그리고 제2장 3절 ‘행동하는 시민들’에서는 자원 봉사활동의 효과성과 이 단원에서 사용될 훌륭한 시민의 개념과 관련된 질문들이 주어진다. 먼저 지역 사회에서 시민들에 의한 자원봉사 활동 프로그램들의 효과를 분석하여 미국 같은 거대 국가에서 자원봉사 활동이 어떤 사회문제들을 해결할 수 있는지를 검토하게 한다. 그런 다음, 훌륭한 시민의 가능한 여러 형태들을 제시해준 후에 “훌륭한 시민”의 개념을 개발하도록 요구한다. 다음으로 이 장의 4절 ‘교육에 관한 진보주의자들’에서는 학생들이 자신들의 경험에 토대하여 1904년부터 당시까지의 사회변화가 학교교육을 위한 새로운 목적을 개발하도록 요구하는지에 관해 답하도록 한다. 또한 이 절에 제시된 인용문의 저자는 사회문제들을 해결하는 데 있어서 학교교육은 다양한 장점들을 지니고 있다고 주장하는 바, 이 같은 주장을 검증하기 위한 전략들을 개발하도록 요구한다. 끝으로, 학교가 특수 이익이 아닌 공공의 이익을 증진함으로써 사회개혁을 위한 효과적인 수단이 되려면 학교가 다루어야 하는 개혁을 누가 결정해야 하는지를 질문한다.

한편, 제3장 2절 ‘간부 정치인의 삶에서 하루’에서 질문들은 훌륭한 정부를 정의하고 간부 정치인이 유권자들에게 편익을 제공했던 방식을 분석하는 데 초점을 맞추고 있다. 먼저 “훌륭한 정부”를 판정하기 위한 기준을 개발토록하고 이 기준에 따르면 이 절에 등장하는 주인공의 활동들이 훌륭한 정부의 실례가 되는지를 물어본다. 그 다음에 이 이야기의 주인공이 자신의 유권자들에게 제공했던 각종 편익들이 학생들이 살고 있는 지역 사회에서는 어떻게 제공되고 있는지를 조사하도록 한다. 그리하여 앞에서 개발한 기준에 따르면 지방 정부와 정당 간부진 중에 어느 쪽이 더 훌륭한 정부에 가까운지를 판단하도록 한다. 그밖에 유사 사례로서 학생들과 학부모들의 요구에 대한 학교의 대응이 유권자들의 요구에 대한 도시의 간부 정치인의 대응과 어떻게 다른지를 물어본다.

제3장 3절 ‘도시 개혁의 언어’에서는 도시 정부가 직면한 문제들을 해결하기 위해 제안된 개혁 방안들을 특별히 공공의 이익 또는 특수 이익을 반영하는지에 초점을 맞추어 분석하도록 요구한다. 먼저 도시 정부의 개혁을 위한 각종 방안들이 ‘공공의 이익’과 ‘특수 이익’ 중에서 어느 것을 옹호하고, ‘일반대중’과 ‘엘리트’ (elite) 중에서 어디에 훨씬 더 큰 신뢰를 두고 있지를 검토하도록 한다. 다음으로, 이 절에서 한 전직 시장이 도시 정부를 통치하기 위한 주요 원리들을 제안하였는바, 이 통치 원리들의 장점과 단점을 각각 파악하도록 요구한다. 이밖에 19세기 후반 도시에 거주했던 직업, 종교, 계층, 나이, 성별 등이 각기 다른 사람들이 지닌 ‘일반(공유된) 이익’과 ‘특수 이익’을 파악토록 한 다음 이들이 이 두 가지

12) 이 질문에 대한 대답에 도움을 주기 위하여 이 단원의 교사를 위한 지도 요령에는 학생용 유인물이 첨부되어 있다.

이익을 증진(보호)하기 위해 각자 무엇을 할 수 있는지를 묻고 있다.

제3장의 마지막 4절 ‘부패에 관한 Steffens와 Lippmann’의 진술에서는 먼저 “부패”의 개념과 관련하여 이 절에서 한 언론인이 범죄의 중대성은 신뢰의 위반 정도에 따라 결정된다고 주장하는 바, 일반 범죄자와 수뢰자 중에서 누가 보다 더 엄한 형벌을 받아야 하는지를 질문한다. 다음으로, 실정의 책임과 관련하여 시민들의 선거에 대한 무관심과 공직자들의 급여 인상에 대한 거부감과 더불어 양당체제, 대중매체, 그리고 특수 이익집단의 문제 같은 미국 정치의 실상을 설명해주고 미국의 실정은 대부분 미국인들 자신 때문이지 않는가라고 묻고 있다. 그밖에, 시민들의 기대가 정부에 대한 이들의 반응에 미치는 영향을 평가하도록 한다. 1980년대 말 당시에 독직과 불륜 등을 저지른 공직자와 정치인들에 관한 네 개의 짧은 유사 사례들을 제시하면서 일반 시민들이 자신들과 비슷한 도덕성을 드러내는 정치인이나 공직자들을 비난하는 것이 정당한지를 묻고 있다.

한편 제4장 1절 소설 ‘정글’에서 질문들은 사회문제를 해결하기 위한 연방정부의 조치와 누진 소득세의 분석에 초점을 맞추고 있다. 먼저 Sinclair의 소설이 원래 작가가 의도했던 노동자들의 삶의 질을 개선하기 보다는 오히려 소비자 보호를 이끌어 냈음을 볼 때, 사람들은 이타심과 이기심 둘 중에서 어느 것 때문에 행동하는 경향이 있는지를 질문한다. 그 다음 진보주의 시대에 지방정부와 주정부의 문제들을 고려할 때, 언제 연방정부가 사회문제를 해결하기 위한 조치를 단행해야 하는지를 묻고 있다. 또한 유사 사례로서 진보주의 시대부터 1980년대 말 당시까지 미국에서 부의 재분배를 위한 누진 소득세의 발전에 관해 개관해 준 다음 다른 세금들과 비교하여 누진 소득세는 공평한 조세 제도인지를 묻고 있다.

그리고 제4장 2절 ‘식품산업의 규제’에서는 재판 결과를 분석하고 식품에 대한 정보가 충분하다는 의미에 대해서 논의한다. 먼저 제약업자가 자신이 제조한 두통약을 판매하여 막대한 수익을 올렸음에도 불구하고, 그 당시에 새로 제정된 ‘순수 식품과 의약 법’을 위반한 역사상 첫 번째 소송에서 단지 소액의 벌금형을 선고받았는데, 이 같은 형벌이 과연 적절했는지를 묻고 있다.¹³⁾ 또한 1989년에 폐암으로 사망한 흡연자의 친척들이 담배회사를 상대로 제기한 소송을 유사 사례로 제시해주고, 일반 시민들이 담배에 대한 현명한 의사결정을 내리기에 “충분한” 정보가 존재하는지를 검토하도록 요구한다.

이 단원의 마지막 제5장은 <표 4>에 기술된 이 단원이 다루는 세 개의 주요 쟁점(질문)들을 의료서비스의 개혁과 관련시켜 논의하도록 한다. 이 장의 1절 ‘개혁의 필요성을 결정하기’에서는 먼저 미국에서 의료서비스의 개혁이 필요한지를 결정하기 위하여 이 절에 제시된 두 개의 인용문들에 나타난 사실적 쟁점들을 어떻게 해결할 것인지에 관하여 질문한다. 다음으로, 의료서비스의 개혁을 단행할 경우에 보험회사, 미국의학협회, 의료서비스 종사자 등 여러 관련 집단들 중에서 어느 집단들의 특수 이익이 고려되어야 하는지를 묻는다. 이를 바탕으로 모든 미국인들에게 양질의 의료서비스를 가장 성공적으로 제공할 수 있는 개혁 프로그램을 마련하도록 하고 있다.¹⁴⁾

다음으로, 제5장 2절 ‘정부의 책임을 확인하기’에서는 먼저 일반 시민들이 식품의 안전에 대한 현명한 의사결정을 내릴 수 있는 능력을 향상시키기 위하여 무엇을 할 수 있는지를 묻고 있다. 이에 반해 정부는 유해 식품으로부터 시민들의 안전을 보장하기 위하여 어떤 역할을 수행해야 하는지를 물어 본다. 그리고

13) 학생들이 이 문제를 해결하는 데 도움을 주기 위하여 이 단원의 교사를 위한 지도 요령에 학생용 유인물이 첨부되어 있다.

14) 이 단원의 교사를 위한 지도 요령(Giese, 1989b: 4)에 따르면, 이 활동은 추가적인 자료 조사가 필요한 장기적인 연구 과제의 토대로 사용될 수 있다.

이 장의 3절 ‘부패를 정의하기’에서는 정치풍자 만화들 속에 묘사된 정치인들의 부패한 행동들을 식별하도록 하고, 훌륭한 시민은 정치인들의 이 같은 부패한 행동들에 대해 어떻게 대처해야 하는지를 질문한다. 마지막에는 공직자들의 부패는 시민들이 행동하지 않기 때문에 발생하는 것은 아닌지, 행동하지 않는 시민들은 부패한 정부의 통치를 받는 것이 어찌면 당연하지 않는가라는 질문을 던진다.

지금까지 위에서 살펴본 이 단원의 역사상 지속되는 질문들을 단원의 전개 순서대로 정리하면 <표 9>과 같다.

<표 9> 진보주의 시대: 개혁의 한계 단원의 역사상 지속되는 질문들

구분	역사상 지속되는 질문들	쟁점의 유형	비고
2장	1절 토론을 위한 질문들 ¹⁵⁾	해당 없음	-
	[진보주의 시대의 각종 사회]문제들을 분석하기	사실/설명	-
	2절 [노동자들의 삶의 질 향상을 위한] 책임을 결정하기	윤리/가치	-
	[사회체제에 관한 서로 다른] 관점들을 비교하기	윤리/가치	유사사례
2장	3절 자원봉사 활동[의 효과]를 평가하기	사실/설명	-
	“훌륭한 시민”의 개념을 정의하기	개념정의	-
	4절 [사회]변화와 학교들[의 목적을 분석하기]	사실/설명	-
	주장들을 평가[하는 전략들을 개발하기]	윤리/가치	-
	학교의 목적을 누가 정해야 하는지를 결정하기	윤리/가치	-
3장	1절 토론을 위한 질문들 ¹⁶⁾	해당 없음	-
	2절 “훌륭한 정부”의 개념을 정의하기	개념정의	-
	[정부가 제공하는] 편익들을 분석하기	사실/설명	-
	[편익 제공의 측면에서] 학교와 도시를 비교하기	사실/설명	유사사례
3장	3절 [도시정부를 위한] 개혁 방안들을 분석하기	사실/설명	-
	훌륭한 정부를 규정하기	사실/설명	-
	[다양한 사람들의] 특수 이익을 확인하기	사실/설명	-
	4절 “부패”의 개념을 정의하기	개념정의	-
	[실정에 대한] 책임을 결정하기	윤리/가치	-
	[정부에 대한] 기대를 평가하기	윤리/가치	유사사례
4장	1절 [사람들의 행동을 유발시키는] 이익들을 식별하기	사실/설명	-
	[사회개혁을 위한 연방정부의] 책임을 결정하기	윤리/가치	-
	누진 소득세를 분석하기	사실/설명	유사사례
	2절 [재판의] 결과를 평가하기	윤리/가치	-
	“충분한”의 개념을 정의하기	개념정의	유사사례
5장	1절 의료서비스 개혁 관련 사실적 쟁점들을 분석하기	사실/설명	-
	의료서비스 개혁 관련 특수 이익을 평가하기	윤리/가치	-
	의료서비스 개혁 프로그램을 개발하기	해당 없음	-

2절	식품의 안전에 관한 소비자의 책임을 확인하기	윤리/가치	-
	식품의 안전을 관한 정부의 책임을 확인하기	윤리/가치	-
3절	공직자의 부패를 식별하기	윤리/가치	-
	공직자의 부패에 대한 시민의 행동을 결정하기	윤리/가치	-

지금까지 위에서 자세히 기술한 바와 같이, 분석 대상인 두 단원들은 극히 일부를 제외하고 모든 절들에서 사례 자료를 제시한 후에 언제나 여러 개의 논란이 있는 질문들을 던지고 있다. 이것은 이들 단원이 내용의 제시 방식에서 학문적 접근이 아닌 쟁점 또는 문제 중심의 접근을 취하고 있음을 뜻한다. 이러한 방식은 이전에 Rugg가 개발했던 사회과 교과서와 유사하다. 일찍이 Rugg(1939: 155)는 학생들의 사고력을 함양시키기 위하여 자신이 개발했던 사회과 교과서를 사회적 쟁점을 중심으로 설계하였다. 여기서 쟁점이란 어떠한 문제로서 학생들에게 정답이 주어지지 않는 질문의 형태로 사회과 교과서에 제시되었다. Rugg는 학생들이 끊임없이 사고를 필요로 하는 일련의 쟁점들과 마주치도록 사회과 교과서를 구성하였다.

하버드 공공 쟁점 시리즈의 목적은 신사회과 운동 당시에 개발되었던 여타의 수많은 일반적인 사회과 교육과정 자료들의 목적과는 분명히 달랐다. 시리즈의 개발자들은 역사와 사회과학의 학문적 질문들이 아닌 “지속적인 공공 정책상의 질문들”에 기초한 신사회과를 창안하였다(Levin et al., 1969: 17). 이들은 공립 중등학교에서 사회과 교육과정은 학문 지식의 탐구보다는 공공 논쟁의 분석에 초점을 맞추어야 한다고 보았다. 이런 이유로 상기의 단원들은 학생들이 역사학자나 사회과학자들이 탐구하는 것과 같은 부류의 질문들을 제기하고 대답하도록 설계되지 않았다. 다시 말해서, 이것들은 어떤 특정한 사회과학 학문의 구조나 연구 결과들을 직접적으로 가르치지 않는다(Levin et al., 1969: 19).

그럼에도 불구하고, 상기의 두 단원들에서 역사상 지속되는 질문들은 정치학, 경제학, 사회학, 법학, 그리고 역사학 등의 분야들에서 학자들이 창안한 다양한 개념, 이론, 그리고 연구 결과들을 차용되고 있다. 역사와 사회과학의 개념과 이론들은 두 단원들에서 다루는 이민정책과 사회개혁이라는 정책상의 공공 쟁점들을 해석하고 분석하는 데 있어서 대단히 중요한 역할을 하고 있다. 그뿐만 아니라, 상기의 두 단원들에서 역사와 사회과학의 연구방법 또한 이러한 공공 쟁점들의 해결에 필수적이다. 두 단원들에 나와 있는 역사상 지속되는 질문들은 종종 학생들이 역사와 사회과학의 연구방법을 사용하여 필요한 자료를 수집하고 분석함으로써 쟁점들을 해결할 수 있는 기회를 부여하고 있다.

위에서 분석한 두 단원들에서 역사상 지속되는 질문들은 세 가지 유형의 쟁점들 즉, 가치 또는 윤리 쟁점(ethical or value issue), 개념정의에 관한 쟁점(definitional issue), 그리고 사실/설명에 관한 쟁점(fact/explanation issue)을 반복적으로 제기하고 있다.¹⁷⁾ 이 중에서 먼저 가치 또는 윤리 쟁점은 “무엇이 이루어져야 하는지, 즉 옳거나 그름에 관한 판단을 묻는 질문”(Glade & Giese, 1989b: 5)을 말한다. 두 단원들에서 이 같은 질문의 전형적인 예로는 어떤 문제의 해결을 위한 책임을 결정하는 질문이다. 이를테면

15) 이 단원의 제2장 1절 ‘세기의 전환기에 미국’에서는 다른 절과는 달리 ‘역사상 지속되는 질문들’이 제시되지 않고 대신에 몇 개의 ‘토론을 위한 질문들’이 주어진다.
 16) 제3장 1절 ‘도시들에서 정치’에서는 앞장의 1절과 마찬가지로 ‘역사상 지속되는 질문들’이 제시되지 않고 대신에 몇 개의 ‘토론을 위한 질문들’이 나와 있다.
 17) 이민: 단원주의와 국가정체성 단원의 교사를 위한 지도 요령에는 세 가지 유형의 쟁점들을 다루는 방법에 관하여 자세하게 설명하고 있는 학생용 유인물이 첨부되어 있다.

이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 제2장 2절에서 재단사가 겪었던 작업여건의 악화에 대한 책임을 결정하는 질문과 진보주의: 개혁의 한계 단원의 제2장 2절에서 탄광 광부와 그 가족의 삶의 질에 대한 책임을 결정하는 질문이 대표적이다. 이처럼 책임을 결정하는 질문들은 개인, 단체, 그리고 정부 차원에서 사회적 책임에 관한 가치 또는 윤리적 판단을 요구한다.

두 번째로, 개념정의에 관한 쟁점은 “중요한 단어나 구의 의미를 묻는 질문” (Glade & Giese, 1989b: 5)을 말한다. 상기의 두 단원들에는 이 유형의 질문이 다수 발견된다. 이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 제2장 1절에서 세 부류의 이민자들, 같은 장 3절에서 “미국적” 그리고 제3장 3절에서 “공공의 이익”이 무엇인지를 정의하는 질문들이 이에 해당한다. 또한 진보주의: 개혁의 한계 단원의 제2장 3절에서 “훌륭한 시민”, 제3장 2절에서 “훌륭한 정부”, 같은 장 4절에서 “부패” 그리고 제4장 2절에서 “충분한”의 의미를 정의하는 질문들이 이에 해당한다. 이것들은 해당 단원이 다루는 주요 쟁점들을 해결하기 위해 필수적으로 정의되어야 하는 논란의 여지가 있는 중요한 개념들이다.

세 번째로, 위에서 분석한 두 단원들의 역사상 지속되는 질문들에는 사실/설명에 관한 쟁점들도 다수 포함되어 있다. 사실/설명에 관한 쟁점은 “사건들의 기술이나 설명에 관한 의견의 불일치에 초점을 맞추는 질문” (Glade & Giese, 1989b: 5)이다. 이 같은 질문은 서로 상반된 사실적 주장들(factual claims)에 대한 평가를 필요로 한다. 이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 경우 이민정책을 결정하기 위하여 이민이 미국 경제에 미치는 영향에 관한 질문이 제기된다. 제2장 2절에서 이민자들이 미국 본토 노동자들에게 미치는 영향에 관한 여러 주장들을 분석하는 질문이 이에 해당한다. 또한 진보주의: 개혁의 한계 단원의 경우 다양한 사회개혁의 효과(영향)를 분석하는 질문들이 대표적인 사실/설명에 관한 쟁점들이다. 예컨대, 제2장 2절에서는 사회문제들에 대한 해결책들의 우열을 판단하기 위한 기준을 개발하고, 같은 장 3절에서는 시민들에 의한 자원봉사 활동 프로그램들의 효과를 분석하도록 하고 있다.

또한 위에서 분석한 두 단원들에서 역사상 지속되는 질문들은 때때로 논의되는 쟁점과 관련된 (당시의) 유사 사례(analogy)를 제시하고 있다. 유사 사례는 두 가지 형태로 제시되고 있다. 하나는 어떤 상황에 대한 주요 골자만을 몇 개의 문장들로 제시하는 것이고, 다른 하나는 이러한 상황을 보다 상세하게 설명하는 사례들로 제시하는 것이다(Levin et al., 1969: 48). 전자의 예로는 이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 제2장 1절에서 마야 난민들의 사례, 제2장 3절에서 민족적 출신에 따른 차별 사례, 그리고 진보주의: 개혁의 한계 단원의 제3장 2절에서 학교의 편익 제공 방식, 제3장 4절에서 독직과 불륜 등을 저지른 공직자와 정치인들의 사례들 등을 들 수 있다. 그리고 후자의 예는 이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 제2장 2절에서 재단사의 의회 증언, 그리고 진보주의: 개혁의 한계 단원의 제2장 2절에서 Andrew Carnegie의 사례, 제4장 1절에서 누진 소득세의 사례, 그리고 제4장 2절에서 담배소송 사례 등을 들 수 있다.

이와 같은 유사 사례들이 필요한 이유는 무엇인가? 어떤 경우에 학생들은 공공 쟁점들이 자신들의 삶과 어떤 관련이 있고 왜 중요한지를 제대로 인식하지 못할 수 있다. 이러한 경우에 학생들을 어떻게 공공 쟁점의 토론에 적극적으로 참여시킬지가 중요한 문제로 등장한다. 유사 사례는 학생들이 공공 쟁점들을 좀 더 실감나고 의미 있게 느끼도록 만드는 하나의 방법이다. 특히 쟁점이 해결된 것처럼 보이거나 토론이 교착 상태에 빠졌을 때 재미있고 자극적인 유사 사례는 생산적인 토론을 가능하게 한다(Levin et al., 1969: 48). 그리고 유사 사례는 특별히, 윤리 또는 가치 쟁점의 토론에서 중요한 역할을 한다. 토론자들은 유사 사례를 사용하여 윤리 또는 가치 쟁점에서 대립하는 가치들을 드러내고 이것들을 서로 비교 검토할 수 있

다(Levin et al., 1969: 35-36; Giese, 1989b: 5).

끝으로, 위에서 분석한 두 단원들은 재출간된 1989년 당시에 미국 사회의 공공 쟁점들과 지속적인 인간의 가치 딜레마를 내포한 역사적 실례들 사이의 유사점을 드러내고 있다. 이민(정책)이라는 당시의 공공 쟁점을 다루고 있는 이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 경우 제2장 1절에서 마야 난민들, 제2장 2절에서 재단사, 제2장 3절에서 독일계 미국인들, 일본계 미국인들, 이란계 미국인들, 그리고 제3장 2절에서 Joseph Revesz 가족 등은 이민정책과 관련 있는 역사적 실례들이다. 이러한 역사적 실례들은 넓게 보면 ‘억압받는 사람들을 위한 피난처’ 대 “미국인들을 위한 미국” 그리고 ‘다양성을 통한 장점’ 대 ‘통합, 동화를 통한 장점’이라는 당시에 미국의 이민정책과 관련된 서로 대립하는 가치들을 내포하고 있다.

또한, (사회)개혁이라는 1989년 당시의 공공 쟁점을 다루고 있는 진보주의 시대: 개혁의 한계 단원에 실려 있는 인간의 지속적인 가치 딜레마를 내포한 역사적 실례들을 살펴보면 다음과 같다. 이 단원의 제2장 2절에서 탄광 광부와 그 가족과 제4장 2절에서 두통약 제약업자 등은 진보주의 시대에 사회개혁과 관련 있는 실례들이다. 이러한 역사적 실례들은 사회적으로 확장해 보면 ‘공공의 이익’ 대 ‘특수 이익’ 그리고 ‘개인의 책임’ 대 ‘정부의 책임’이라는 사회개혁에 관련된 서로 대립하는 가치들을 내포하고 있다.

이와 같이, 상기의 두 단원들은 학생들에게 공공 논쟁에 내재한 기본적인 가치 갈등의 실례를 보여주기 위하여 당시의 갈등 상황들뿐만 아니라 역사적 (드물게는 가상의) 갈등 상황들을 사용하고 있다. 공공 쟁점은 시사문제(current event)와는 달리 “[인류의] 역사를 통하여 그리고 여러 문화에 걸쳐서 지속적으로 나타나는 문제들이나 가치 딜레마들”(Levin et al., 1969: 31)을 말한다. 당시 미국 사회에서 일어나는 대부분의 중요한 시사문제들은 역사상 다른 시대와 다른 문화에 존재했던 공공 쟁점들과 관련시켜 검토함으로써 보다 명확히 밝혀질 수 있다(Levin et al., 1969: 31). 이러한 서술방식은 Rugg의 사회과 교과서와 유사하다. 그의 사회과 교과서에서 역사는 기본적으로 연대순으로 서술되고 있다. 하지만 현재를 보다 명확히 설명하기 위하여 종종 과거를 현재와 비교·대조시키고 있다(Rugg, 1923: 26).

4. 연습문제

이 논문에서 분석한 하버드 공공 쟁점 시리즈 두 단원의 마지막에는 공통적으로 ‘복습, 반성, 그리고 연구’라는 제목의 장이 있다. 이 장에서는 두 쪽에 걸쳐서 단원을 마무리하는 몇 개의 연습문제들이 제시되고 있다. 토론, 자료 조사, 그리고 글쓰기 활동을 포함하고 있는 이 연습문제들은 해당 단원이 다루고 있는 주요 쟁점들을 좀 더 깊이 있게 분석하고 보다 철저하게 토론할 수 있는 보충적인 학습활동을 제공하고 있다. 이 연습문제들은 교사와 학생들이 해당 단원의 학습 과정에 대해 반성하고 학습 성과를 평가하기 위한 목적으로 사용될 수 있다(Giese, 1989b: 4; Glade & Giese, 1989b: 6). 아래에서는 두 단원의 ‘복습, 반성, 그리고 연구’에 나와 있는 학습활동을 살펴본다.

가. 이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 연습문제

먼저 이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 ‘복습, 반성, 그리고 연구’에서는 모두 네 개의 학습활동이 제시되고 있다. 첫 번째 활동은 미국의 국가정체성을 확인하는 것이다. 한 역사학자의 말을 인용하여 전형

적인 미국인들이 지녔다고 보는 특성의 일부를 제시해준 후에, 이러한 특성이 학생들 자신과 주변 사람들을 얼마나 적절하게 설명하는지를 물어본다. 그런 다음, 어떤 사람이 미국인이 되기 위해서는 반드시 일정한 특성을 지녀야하는가라는 핵심적인 질문을 던진다. 나아가 다른 나라 국민들도 상기의 특성을 지니고 있는지를 조사하도록 하고 있다. 두 번째 활동은 사회적 책임을 결정하는 것이다. 1987년에 밀폐된 유개 열차를 타고 멕시코에서 미국으로 밀입국하던 사람들 중에 18명이 질식사한 사건을 사례 자료로 제시해준 후에 이들의 죽음이 밀수업자, 미국 정부, 멕시코, 밀입국 멕시코인, 철도회사 중에서 누구의 책임인지를 묻고 있다. 상기의 첫 번째 활동은 이 단원의 세 번째 주요 쟁점 그리고 두 번째 활동은 두 번째 주요 쟁점과 각각 관련되어 있다.

이 단원의 ‘복습, 반성, 그리고 연구’에서 제시된 세 번째 활동은 문화적 전통의 유지에 관한 것이다. 1988년에 한 몽족(Hmong) 청년이 자기 문화의 고유 전통에 따라 결혼 지침금을 지불하고 자신의 고향에서 신부를 데려와 미국에 살고 있었으나 얼마 지나지 않아 신부가 이 청년을 납치, 성폭행, 협박죄로 경찰에 고발한 사건을 사례 자료로 제시해준 다음, 이민자들이 미국의 법체계에 순응해야 하는지 그 반대로 미국의 법체계가 이들의 관습을 용인해야 하는지를 묻고 있다. 이것은 이 단원의 세 번째 주요 쟁점과 관련된 활동이다. 마지막 네 번째 활동은 이 단원의 학습을 반성하는 것이다. 학생들이 이 단원에서 논의했던 쟁점과 쟁점을 토론하는 방법에 대해 얼마나 잘 숙고했는지를 분석하는 간단한 작문을 해보도록 하고 있다.

나. 진보주의 시대: 개혁의 한계 단원의 연습문제

한편, 진보주의 시대: 개혁의 한계 단원의 ‘복습, 반성, 그리고 연구’에서는 이 단원이 다루고 있는 주요 쟁점들 각각에 관련된 세 개의 학습활동이 제시되고 있다. 첫 번째 활동은 필요한 (사회)개혁들을 확인하는 것이다. 진보주의 시대에 처음으로 등장했던 여러 사회문제들을 해결하기 위한 각종 개혁방안들을 제시해주고 이것들을 중요성과 달성가능성이라는 두 개의 기준에 따라 우선순위를 정하도록 하고 있다. 두 번째 활동은 책임을 결정하는 것이다. 여기서는 흡연이 사회에 미치는 악영향을 사례로 제시해주고 개인의 행동이 사회에 지대한 영향을 미치는 경우에 정부는 어떤 책임을 져야하고 또한 개인은 어떤 책임을 져야 하는지를 묻고 있다. 상기의 첫 번째 활동은 이 단원의 첫 번째 주요 쟁점 그리고 두 번째 활동은 두 번째 주요 쟁점과 각각 관련되어 있다.

마지막으로, 세 번째 활동은 훌륭한 시민을 정의하는 것이다. 미국에서 소비자들의 권익을 보호하기 위하여 활발한 활동을 벌이고 있는 유명한 소비자 운동가 Ralph Nader의 다양한 활동을 사례로 제시해주고 그가 학생들이 정의한 훌륭한 시민의 범주에 속하는지를 묻고 있다. 학생들이 이 질문에 답하기 전에 그의 활동에 관한 추가적인 자료를 조사하도록 요구하고 있다. 이 세 번째 활동은 이 단원의 세 번째 주요 쟁점과 관련한 보충적인 학습활동의 성격을 지닌다.

이와 같이 두 단원들의 ‘복습, 반성, 그리고 연구’에서 제시되고 있는 연습문제들을 요약하면 <표 10>와 같다. 이 연습문제들에서 핵심적인 활동은 아무래도 논란이 있는 질문의 형태로 제시되는 세 가지 유형의 쟁점들을 해결하는 것이다. 이민: 다원주의와 국가정체성 단원에는 미국의 국가정체성을 확인하는 ‘사실/설명에 관한 쟁점’과 불법 밀입국자들의 죽음에 대한 책임을 결정하고, 이민자들의 문화적 전통의 유지와 관련한 ‘윤리 또는 가치 쟁점들’이 주어진다. 진보주의: 개혁의 한계 단원에는 필요한 사회개혁을 확

인하고, 개인과 정부의 책임을 결정하는 ‘윤리 또는 가치 쟁점’ 과 훌륭한 시민의 개념을 정의하는 ‘개념정의에 관한 쟁점’ 이 주어진다. 시리즈 저자들은 학생들이 토론을 하는 과정에서 이러한 세 가지 유형의 쟁점들을 제대로 구별하여 각각의 쟁점을 해결하는 데 적합한 방법들을 사용하도록 주의를 환기시키고 있다(Glade & Giese, 1989a: 67).

<표 10> ‘복습, 반성, 그리고 연구’에 제시된 연습문제

이민: 다원주의와 국가정체성 단원의 연습문제	쟁점의 유형	진보주의 시대: 개혁의 한계 단원의 연습문제	쟁점의 유형
국가정체성을 기술하기	사실/설명	필요한 개혁들을 확인하기	윤리/가치
사회적 책임을 결정하기	윤리/가치	책임을 결정하기	윤리/가치
문화적 전통을 유지하기	윤리/가치	훌륭한 시민을 정의하기	개념정의
사고에 관하여 사고하기	해당 없음	-	-

V. 논의 및 결론

이상과 같이, 하버드 공공 쟁점 시리즈의 두 단원은 쟁점 중심 사회과 교과서에서 대단원의 체제가 어떻게 갖추어져야 하는지를 보여주고 있다. 두 단원은 먼저, 해당 단원이 다루고 있는 당시의 공공 쟁점으로부터 단원 전체를 조직하는 뼈대 역할을 하는 ‘주요 질문들’ (쟁점들)을 도출하였다. 또한 많은 양의 학문 지식을 피상적으로 학습하기 보다는 소수의 한정된 사례들을 깊이 있게 학습할 수 있도록 다양한 종류의 ‘사례 자료’ 를 담고 있다. 그리고 사례 자료를 제시한 다음에는 거의 언제나 자료를 바탕으로 공공 쟁점에 대한 토론이 진행되도록 ‘논란이 있는 질문들’ 을 제기하고 있다. 단원의 마지막에는 단원을 정리하기 위한 활동으로 해당 단원이 다루고 있는 쟁점들을 보다 철저하게 검토하기 위한 ‘연습문제들’ 이 제시되고 있다. 이처럼 두 단원은 현재 우리의 중등학교 사회과 교과서의 대단원처럼 대학의 학문 지식을 백과사전 형태로 나열하고 있지 않다.

이처럼 분석한 두 단원은 학생들이 공공 쟁점을 분석위한 체계적인 접근법을 사용하도록 도와준다. 그런데 두 단원에 실려 있는 사례 자료는 공공 쟁점에 관한 토론을 전개시키기 위한 예시적 성격을 띠고 있다. 다시 말해서, 이들 사례 자료는 해당 단원이 다루고 있는 공공 쟁점의 토론에 적합한 유일한 자료는 아니라는 것이다. 따라서 교사들은 반드시 단원에 나와 있는 질문들을 하나도 빠짐없이 기계적으로 모두 다루어야 하는 것은 아니다. 교사들은 자신들의 수업 목적에 맞추어 필요한 사례 자료를 선택적으로 사용할 수 있다. 그리고 어떤 질문들의 경우에는 학생들이 토론을 제대로 진행하기 위하여 추가적인 자료를 조사할 필요가 있다(Giese, 1989b: 1; Glade & Giese, 1989b: 1).

상기의 두 단원은 학생들이 자료에 근거하여 지적으로 토론하는 기술을 향상시키기 위한 체계적인 수업이 가능하도록 설계되어 있다. 하버드 공공 쟁점 시리즈는 중등학교 학생들이 사회적으로 논란이 있는 공공 쟁점에 대해 각자의 입장을 명확히 밝히고 정당화할 수 있는 능력을 길러주고자 편찬되었다(Levin et al., 1969: 31). 따라서 이 연구에서 분석한 공공 쟁점 시리즈의 두 단원은 학생들이 토론과 논증을 통하여

개인들 또는 집단들 사이의 갈등을 초래하는 사회적 분쟁을 이성적으로 분석할 수 있는 능력을 배양하고자 한다. 다시 말해서, 이것들은 학생들이 공공 논쟁에서 가치딜레마를 토론하는 데 요구되는 분석 능력을 길러주려고 한다.

분석한 두 단원은 역사적이고 간학문적으로 조직되어 있다. 학생들은 쟁점의 토론에서 사회적 갈등 상황들을 역사적 맥락(때로는 다른 문화들의 측면)에서 숙고할 수 있어야 한다. 그래서 분석한 두 단원은 공공 논쟁에 내재한 기본적인 가치 갈등의 실례를 보여주기 위하여 당시의 상황들뿐만 아니라 역사적(드물게는 가상의) 상황들을 사용하고 있다. 또한 학생들은 이러한 갈등 상황들을 다양한 사회과학 학문들의 개념과 이론들의 관점에서 논의할 수 있어야 한다. 따라서 두 단원은 학생들이 공공 정책상의 쟁점들을 해석하고 분석하는 데 참고하도록 역사와 사회과학으로부터 다양한 개념과 이론들을 차용하고 있다. 그뿐만 아니라, 이들이 자신들의 견해를 결정하고 정당화하기 위한 여러 방법들을 서로 비교 검토하도록 하고 있다.

요컨대, 이 논문에서 분석한 두 단원은 학생들이 공공 쟁점에 관한 이지적인 의사결정을 내릴 수 있는 능력을 길러줄 수 있다. 다원적 민주주의 사회에서 대부분의 공공 쟁점을 둘러싼 논쟁은 사실/설명, 개념정의, 그리고 윤리/가치와 관련된 여러 논란이 있는 질문들이 서로 복잡하게 얽혀 있다. 분석한 두 단원은 학생들이 공공 쟁점의 토론에서 적절한 질문들을 제기하고 이러한 질문들에 대답하기 위하여 필요한 자료를 조사할 수 있도록 도와준다. 그뿐만 아니라, 이 단원들은 학생들이 공공 논쟁에서 가장 핵심적인 윤리/가치에 관한 질문들(딜레마)을 민주주의의 기본 가치들을 증진하는 방향으로 해결할 수 있도록 인도한다.

그런데 하버드 공공 쟁점 시리즈는 우수한 사회과 교육과정 자료로 평가되지만 오늘날 미국의 학교 현장에서 계속적으로 사용되고 있지는 못하다. 그 이유는 무엇일까? 아마도 가장 큰 이유는 전통적인 학문에 기초한 사회과 교육과정과 교수법에 익숙한 사회과 교사들을 비롯한 학교 관리자, 교육 당국, 학부모들이 학교에서 논쟁을 제기하는 교육과정 자료의 사용에 반대하기 때문이다(Stern, 2011: 56). 학교 교육에서 ‘정답’에 너무 집착한 나머지 논쟁을 회피하려는 이 같은 경향은 현재 우리의 한국사 교과서의 국정화 논란에서 보듯이, 우리나라에서도 마찬가지로 목격되는 현상이다. 이것은 우리가 쟁점 중심 사회과 교과서를 개발하여 보급하고자 할 때 넘어야 할 가장 큰 걸림돌이 될 것이다.

하버드 공공 쟁점 시리즈가 현재 미국의 학교에서 계속적으로 사용되고 있지 못하는 또 다른 이유는 시리즈를 개발하는 작업이 중단되었기 때문이다. 하버드 사회과 프로젝트 이후에 Oliver를 비롯한 주요 개발자들이 계속해서 시리즈에 담을 자료를 개발하고 학교 현장에서 검증하는 기회를 가지지 못했다(Stern, 2011: 56-57). 이 같은 사실을 고려할 때 차제에 우리가 쟁점 중심 사회과 교과서를 개발한다면 주기적으로 내용을 개정하고 검증하기 위한 제도적 장치가 마련되어야 할 것이다. 이상과 같은 두 가지 요인들 이외에도, 하버드 공공 쟁점 시리즈는 우리가 쟁점 중심 사회과 교과서를 개발할 때 고려해야 할 다음과 같은 몇 가지 문제점을 지니고 있었다.

첫째로, 미국의 많은 중등학교 학생들은 이전의 학교 교육에서 역사와 사회과학의 기본적인 개념과 이론들을 제대로 습득하지 못했다(Stern, 2011: 56). 분석한 두 단원에서 알 수 있듯이, 중등학생들은 공공 논쟁의 분석에 필수적으로 요구되는 역사와 사회과학의 주요한 개념들을 비롯하여 현존하는 문화에 관하여 기초적인 지식을 일정 정도 지니고 있어야 한다. 왜냐하면 공공 논쟁의 분석과 이러한 지식을 동시에 가르치는 일이 전적으로 불가능하지는 않겠지만 현실적으로 상당히 어렵기 때문이다(Oliver, 1957: 297; Oliver & Shaver, 1966: 14). 이것은 우리가 쟁점 중심 사회과 교과서를 개발할 때 사회과 교과서의 학년 간 연계성

을 확보하기 위하여 노력해야 한다는 것을 말해준다.

둘째로, 하버드 공공 쟁점 시리즈는 원래 ‘보통’의 능력을 지닌 중등학교 학생들을 가르치기 위하여 개발되었다. 그런데 이것은 간학문적으로 조직되어 있을 뿐만 아니라 대체로 높은 수준의 독해 능력을 요구하고 있다. 예컨대, 비네트는 일차 자료뿐만 아니라 문학작품들로부터 그리고 연구 자료와 사실적 정보는 경제학, 사회학, 정치학 같은 사회과학의 다양한 학문들로부터 발췌되었다. 따라서 두 단원에 실린 자료는 상당수의 학생들에게 읽기 어렵고 동시에 지루하게 느껴질 수 있다(Stern, 2011: 56). 이런 점을 고려할 때 쟁점 중심 사회과 교과서는 학교 현장에서 보다 광범위하게 사용될 수 있도록 낮은 수준의 독해 능력을 지닌 학생들을 고려해야 할 것이다.

마지막으로, 지금의 사회과 교과서와 비교해 볼 때 분석한 두 단원은 지도, 도표, 통계, 그리고 그림 형태의 자료가 상당히 부족한 편이다. 따라서 우리가 개발할 쟁점 중심 사회과 교과서에는 이런 형태의 자료를 충분히 실어야 하거니와 최신의 멀티미디어 자료와 인터넷 정보에도 접근할 수 있도록 해야 한다. 우리나라와 마찬가지로, 오늘날 미국의 공립학교에서 사회과 교육과정 표준을 제정하고 고부담 시험에 기초하여 책무성을 강조하는 교육정책은 단편적인 사실적 지식의 암기를 조장하는 경향이 있다. 이러한 교육정책을 비판하면서 Stern(2011: 59-60)은 학생들에게 사회과 교육의 목표인 민주시민의 자질을 함양하기 위하여 공공 쟁점 시리즈를 개정하고 이와 더불어 시리즈 개발자들이 제안한 교수법을 사용하도록 권고하고 있다.

현재 국내에서 많은 사회과 교육학자들이 쟁점 중심 사회과 교육의 중요성을 인식하고 있다. 또한 상당히 많은 수의 쟁점 중심 사회과 교육과정과 수업에 관한 이론적인 연구가 지속적으로 수행되었다. 그러나 지금까지 쟁점 중심 사회과 교육과정, 특히 쟁점 중심 사회과 교과서를 어떻게 개발해야 하는지에 관한 실체적인 연구는 상당히 부진하다. 쟁점 중심 사회과 교육이 우리의 중등학교 현장에 제대로 정착되기 위해서는 훌륭한 쟁점 중심 사회과 교과서가 개발되어 널리 보급되어야 한다. 하버드 공공 쟁점 시리즈는 위에서 언급한 몇 가지 문제들을 해결한다면 우리가 본받을 만한 쟁점 중심 사회과 교과서의 모형이 될 수 있을 것이다.

< 참고 문헌 >

- 강운선(2001). 통합교육과정 방향에 따른 사회과 교과서 개발 원리와 실제: 고등학교 1학년을 대상으로. **사회과교육**, 34, 463-488.
- 남호엽(2013). 문제해결의 과정으로 본 글로벌 학습: 통합사회 단원 개발 실행 연구. **사회과교육연구**, 20(1), 13-29.
- 박민정, 민지연, 신종호, 모경환, 임정수, 최유정(2010). 창의적 문제해결력 증진을 위한 초등 사회과 교육과정 개발 연구. **교육과정연구**, 28(1), 179-201.
- 배영민(2012a). 사회과 교육과정 패러다임의 전환을 위하여: 쟁점 중심 사회과 교육과정 담론에 대한 이론적 고찰. **중등교육연구**, 60(1), 135-164.
- 배영민(2012b). 쟁점 중심 사회과 교육과정의 원류를 찾아서: Harold Rugg의 통합 사회과 교과서의 설계 및 개발 탐색. **교육과정평가연구**, 15(3), 49-76.

- 배영민(2013). 다원주의 사회에서 사회과는 무엇을 가르쳐야 하는가?: 쟁점 중심 사회과 교육과정 이론의 전형으로서 법리적 교육과정 이론 논고. *사회과교육연구*, 20(4), 27-46.
- 배영민(2014). 법리적 교육과정의 학문적·심리적 토대 상고: 문과·이과 통합형 사회과 교육과정 개정에 즈음하여. *사회과교육*, 53(2), 101-121.
- Bohan, C. H., & Feinberg, J. R.(2008). The authors of the Harvard social studies project: A retrospective analysis of Donald Oliver, Fred Newmann, and James Shaver. *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 54-67.
- Bohan, C. H., & Feinberg, J. R.(2010). Leader-Writers: The contributions of Donald Oliver, Fred Newmann, and James Shaver to the Harvard Social Studies Project. In B. S. Stern(Ed.). *The new social studies: People, projects, & perspectives* (pp. 111-132). Greenwich, CT: Information Age.
- Byford, J., & Russell, W.(2007). The new social studies: A historical examination of curriculum reform. *Social Studies Research and Practice*, 2(1), 38-48.
- Evans, R. W.(2011). *The hope for American school reform: The cold war pursuit of inquiry learning in social studies*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Giese, J. R.(1989a). *The Progressive Era: The Limits of Reform*. Public issues Series adapted from the Harvard Social Studies Project. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Giese, J. R.(1989b). *The Progressive Era: The Limits of Reform, Teacher' s guide*. Public issues Series adapted from the Harvard Social Studies Project. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Giese, J. R. & Glade, M. E.(1988). *American Revolution : Crisis of Law and Change*. Public issues Series adapted from the Harvard Social Studies Project. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Glade, M. E. & Giese, J. R.(1989a). *Immigration: Pluralism and National Identity*. Public issues Series adapted from the Harvard Social Studies Project. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Glade, M. E. & Giese, J. R.(1989b). *Immigration: Pluralism and National Identity, Teacher' s guide*. Public issues Series adapted from the Harvard Social Studies Project. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Greenawald, G. D.(1991). *The Railroad Era: Business Competition and the Public Interest*. Public issues Series adapted from the Harvard Social Studies Project. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Henning, M. B., & Kruger, T.(2012). Oliver, Shaver, and Newmann' s public issues model: Promoting productive civic discussions. In S. Totten, & J. E. Pedersen(Eds.). *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography*(pp.135-148). Greenwich, CT: Information Age.
- Levin, M., Newmann, F. M., & Oliver, D. W.(1969). *A law and social science curriculum based on the*

- analysis of public issues: Final report.* Washington, DC: Bureau of Research, Office of Education.
- Morrissett, I. (1975). CIN fifth report: Ratings of 21 social studies materials. *Social Education*, 39(2), 510-513.
- Newmann, F. M.(1965). The analysis of public controversy: New focus for social studies. *The School Review*, 73(4), 410-434.
- Newmann, F. M.(1967). Questioning the place of the social science disciplines in education, *Social Education*, 31(7), 593-596. (Reprinted from Teachers College Record, 69 (1967), 69-74.)
- Newmann, F. M., & Oliver, D. W.(1970). *Clarifying public controversy: An approach to social studies.* Boston: Little, Brown, and Company.
- Newmann(2006). My experience with social issues and education. In S. Totten, & J. E. Pedersen(Eds.), *Researching and teaching social issues: The personal stories and pedagogical efforts of professors of education*(pp.121-130). Lanham, MD: Lexington Books.
- Oliver, D. W.(1957). The selection of content in the social studies. *Harvard Educational Review*, 27(4), 271-300.
- Oliver, D. W.(1968). Educating citizen for responsible individualism, 1960-1980. In J. Shaver & H. Berlak(Eds.), *Democracy, pluralism, and the social studies: Readings and commentary, An approach to curriculum decisions in the social studies*(pp. 97-120). New York: Houghton Mifflin Company. (Reprinted from the 30th Yearbook of the National Council for the Social Studies. Citizenship and a free society: Education for the future, pp. 201-227, by F. Patterson, Ed., 1960, Washington, DC: National Council for the Social Studies).
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1967a). *The American Revolution: Crisis of Law and Change.* Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1967b). *Case and controversy: Guide to teaching the public issues series,* Harvard Social Studies Project and Supplement. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1967c). *The Railroad Era: Business Competition and the Public Interest.* Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1967d). *Taking a Stand: A Guide to Clear Discussion of Public Issues.* Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1967e). *Religious Freedom: Minority Faiths and Majority Rule.* Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1967f). *The Rise of Organized Labor: Worker Security and Employer Rights.* Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education

Publications.

- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1967g). *The Immigrant's Experience: Cultural Variety and the "Melting Pot"*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1967h). *Negro Views of America: The Legacy of Oppression*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1967i). *Municipal Politics: Interest Groups and the Government*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1968a). *Communist China: Communal Progress and Individual Freedom*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1968b). *Community Change: Law, Politics, and Social Attitudes Colonial Africa: The Kenya Experience*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1968c). *Nazi Germany: Social Forces and Personal Responsibility*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1968d). *The New Deal: Free Enterprise and Public Planning*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1968e). *Rights of the Accused: Criminal Procedure and Public Security*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1968f). *20th Century Russia: Agents of the Revolution*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1968g). *The Lawsuit: Legal Reasoning and Civil Procedure*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1968h). *Colonial Kenya: Cultures in conflict*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1969a). *The Civil War: Crisis of Federalism*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1969b). *Race and Education: Integration and Community Control*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1969c). *Status: Achievement and Social Values*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1969d). *Science and Public Policy: Uses and Control of Knowledge*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.

- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1969e). *Organizations Among Nations: The Search for World Order*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1970a). *Diplomacy and International Law: Alternatives to War*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1970b). *The Limits of War: National Policy and World Conscience*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1970c). *Revolution and World Politics: The Search for National Independence*. Public Issues Series/Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1971a). *Privacy: The Control of Personal Information*. Adapted from the Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1971b). *The Progressive Era: Abundance, Poverty, and Reform*. Adapted from the Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1971c). *Population Control: Whose Right to Live?* Adapted from the Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1971d). *Jacksonian Democracy: The Common Man in American Life*. Adapted from the Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Newmann, F. M.(1971e). *Moral Reasoning: The Value of Life*. Adapted from the Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., Newmann, F. M.(1971f). *Social Action: Dilemmas and Strategies*. Adapted from the Harvard Social Studies Project. Middletown, CT: American Education Publications.
- Oliver, D. W., & Shaver, J. P.(1966). *Teaching public issues in the high school*. Boston: Houghton Mifflin.
- Oliver, D. W., & Shaver, J. P.(1968), Evaluating the Jurisprudential approach to the social studies. In J. Shaver & H. Berlak(Eds.), *Democracy, pluralism, and the social studies: Readings and commentary, An approach to curriculum decisions in the social studies*, New York: Houghton Mifflin Company, 429-438. (Reprinted from *The High School Journal*, 46(1962), 53-60, 61-63)
- Patton, M. Q.(2002). *Qualitative research and evaluation methods*(3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rugg, H. O.(1921a). How shall we reconstruct the social studies curriculum? An open letter to professor Henry Johnson commenting on committee procedure as illustrated by the joint committee on history and education for citizenship. *Historical Outlook*, 7(5), 184-189.
- Rugg, H. O.(1921b). Needed changes in the committee procedure of reconstructing the social studies. *Elementary School Journal*, 21(9), 688-702.
- Rugg, H. O.(1921c). On reconstructing the social studies: Comments on Mr. Schafer' s letter. *Historical*

- Outlook*, 7(7), 249-252.
- Rugg, H. O.(1923a). Do the social studies prepare pupils adequately for life activities? In H. O. Rugg(Ed.), *Social studies in the elementary and secondary school*(pp. 1-27). Twenty Second Yearbook, National Society for the Study of Education, Part II. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.
- Rugg, H. O.(1923b). Problems of contemporary life as the basis for curriculum-making in the social studies. In H. O. Rugg(Ed.), *Social studies in the elementary and secondary school*(pp. 260-273). Twenty Second Yearbook, National Society for the Study of Education, Part II. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.
- Rugg, H. O., Rugg, E., Schweppe, E.(1923). A proposed social science course for the junior high school. In H. O. Rugg(Ed.), *Social studies in the elementary and secondary school*(pp.185-207). Twenty Second Yearbook, National Society for the Study of Education, Part II. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.
- Rugg, H. O.(1926a). A preface to the reconstruction of the American school curriculum. *Teachers College Record*, 27(7), 600-616.
- Rugg, H. O.(1926b). Three decades of mental discipline: Curriculum-making via national committees. In H. Rugg & G. M. Whipple(Eds.), *The twenty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education: The foundations and technique of curriculum-construction, Part I* (pp. 33-65). Bloomington, IL: Public School Publishing Company.
- Rugg, H. O.(1939). Curriculum design in the social sciences: What I believe. In J.A. Michener(Ed.). *The future of the social studies: proposals for an experimental social-studies curriculum*(pp. 140-158). Cambridge, MA: National Council for the Social Studies.
- Schott, J. C.(1991). *Religious Freedom: Belief, Practice, and the Public Interest*. Public issues Series adapted from the Harvard Social Studies Project. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Schreier, M.(2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: SAGE.
- Schreier, M.(2013). Qualitative content analysis. In U. Flick(Ed.). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*(pp. 170-183). Los Angeles, CA: SAGE.
- Shaver, J. P.(1962), Educational research and instruction for critical thinking, *Social Education*, 26, 13-16.
- Shaver, J. P.(1967), Social studies: The need for redefinition, *Social Education*, 31(7), 588-592, 596.
- Shaver, J. P.(1977), Needed: A Deweyan rationale for social studies, *The High School Journal*, 60(8), 345-352.
- Shaver, J. P.(1992). Rationale for issues-centered social studies education. *The Social Studies*, 83(3), 95-99.
- Shaver, J. P., & Berlak, H.(1968), *Democracy, pluralism, and the social studies: Readings and commentary. An approach to curriculum decisions in the social studies*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Shaver, J. P., & Oliver, D. W.(1968), The structure of the social sciences and citizenship education. In J. Shaver & H. Berlak(Eds.), *Democracy, pluralism, and the social studies: Readings and*

- commentary, An approach to curriculum decisions in the social studies*, New York: Houghton Mifflin Company, 326-334.(Reprinted from the Proceedings of the Utah Academy of Sciences, Arts, and Letters, 42, Part II(1965), 311-318)
- Singleton, L. R.(1989). *The Civil War: Slavery and the Crisis of Union*. Public issues Series adapted from the Harvard Social Studies Project. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Singleton, L. R.(1990). *The New Deal: Government and the Economy*. Public issues Series adapted from the Harvard Social Studies Project. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Singleton, L. R.(1993). *Science and Public Policy: Uses and Control of Knowledge*. Public issues Series adapted from the Harvard Social Studies Project. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Stern, B. S.(2007). Donald Oliver: The search for democratic community. In S. Totten, & J. Pedersen(Eds.). *Addressing social issues in the classroom and beyond: The pedagogical efforts of pioneers in the field*pp. 267-289). Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Stern, B. S.(2011). Citizenship education using rational decision making: Donald Oliver, James Shaver, and Fred Newmann' s public issues model. In S. Totten, & J. E. Pedersen(Eds.). *Teaching and studying social issues: major programs and approaches*pp. 43-65). Greenwich, CT: Information Age.
- Stewart, J. & Giese, J. R.(1989). *The Rise of Organized Labor : Workers, Employers, and the Public Interest*. Public issues Series adapted from the Harvard Social Studies Project. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Switzer, T. J., Lowther, M. A., Hanna, W. M., & Kidder, R. D. (1974, November). *Dissemination and implementation of social studies project materials*. Paper presented at the annual meeting of the National Council for the Social Studies, Chicago, IL.
- Totten, S., & Fallace, T.(2012). The history of teaching and learning about social issues. In S. Totten, & J. E. Pedersen(Eds.). *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography*(pp. 1-36). Greenwich, CT: Information Age.

한국의 여행지리와 중국의 관광지리 교육과정 비교

강 창 숙

충북대학교

I. 서론

각 국가는 해당 국가의 역사성이나 특수성을 교육과정에 반영하고 있기 때문에 각기 다른 교육과정을 개발, 적용하고 있다. 그러나 한편으로는 세계화 시대가 무르익으면서 국제표준 교육과정을 적용, 활용하거나 다른 나라의 교육과정에서 시사점을 얻기도 한다. 현대 사회는 변화의 속도가 빠르고 그러한 특성은 교육에 있어서도 지속적인 변화의 추구를 기대하고 있다. 그러나 이러한 변화는 한 국가 내에서 그 국가의 내적 변화를 요구하기도 하지만, 한편에서는 국제적 변화와 흐름을 국가 교육과정에 수용하기를 기대한다(김사훈 외, 2014). 다른 나라의 교육과정을 탐색하고 비교하는 것은 우리의 교육과정을 반성적으로 개선하는 기회가 된다. 우리의 교육과정을 다른 나라의 그것과 비교해 보는 것은 세계화 시대의 교육 외적인 요구이자, 미래 인재 양성을 위한 교육 경쟁력 강화라는 내적인 요구 모두에서 필요하다.

지리교육과정 국제 비교 연구는 우리나라 지리교육과정의 개선과 실천에서 나타나는 문제를 해결하는데 필요한 폭넓고 다양한 관점을 탐색하는 것이 근본 과제이다. 이른바 2015 개정 교육과정에 의거한 고등학교 사회과 교육과정에서는 ‘진로선택과목’으로 여행지리가 신설되었다. 여행지리는 교수요목기 이후 지리 I-지리 II, 자연지리-인문지리, 한국지리-세계지리-경제지리로 구성되어 온 우리나라 지리교육과정 편제에서 처음 시도되는 과목이다. 여행지리는 급속하게 변화하고 있는 세계화 시대에 우리 교육이 직면한 변화의 요구를 실용적이고 실천적으로 담아내고 있는 과목이다.

우리나라와 마찬가지로 세계 교육과정 개정의 흐름을 배경으로 최근 ‘표준교육과정’ 개발을 통해 교육개혁을 꾀하고 있는 중국의 고등학교 ‘지리과정표준’은 필수과목과 선택과목으로 구성되어 있으며, 국가수준에서 제시하고 있는 7개 선택과목 중에 관광지리 과목이 편제, 적용되고 있다. 이에 우리나라와 중국의 교육과정 문서나 교과서 등의 문헌 자료를 바탕으로 우리나라 교육과정 구성 내용을 비교 분석 준거로, 우리나라 ‘여행지리’ 과목의 교육과정상 특징을 살펴보고자 한다. 이와 더불어 오랜 역사를 통해 지리적, 문화적, 경제적으로 가장 가까운 국가인 중국의 지리교육과정을 비교교육학적으로 이해할 수 있는 기초 자료를 제공하는 것이 부수적인 목적이다.

우리나라의 ‘여행지리’와 유사한 과목이 개설된 사례는 영국과 중국이 대표적이다. 영국은 중등교육 GESE 레벨에서 ‘Travel and Tourism’이라는 과목이 개설되었고, GNVQ 과정에서도 ‘Leisure & Tourism- Intermediate/Advanced’ 코스가 시행되는 등 여행지리(Travel Geography) 및 관광지리(Tourism Geography)는 영국 지리교육에서도 중요한 위치를 차지하고 있는 것으로 알려져 있다(김학희, 2006).

중국에서 분과 학문으로서 관광지리학(Tourism Geography)은 1978년 개혁과 개방정책 실시 이전의 모택 동 시대에는 존재하지도 않았지만, 1980년대와 1990년대 지리학의 여러 학문분야에서 초기 인력이 배출되면서 급속히 성장하고 있다. 중국에서 관광의 활성화는 국가와 지역의 주요 수입원으로 지대한 공헌을 함에 따라 관광자원의 계획과 대학 수준에서 신자유주의적 교육시스템에 대한 수요로 이어지고 있는 상황이다(Bao JG and Ma LJC, 2010). 이러한 배경 상황을 가진 중국이지만 일반 고등학교 필수 선택과목으로 ‘관광지리(旅遊地理)’가 개설, 시행되고 있다.

실제로 교육과정 국제 비교 연구는 미국이나 유럽의 선진 강대국 혹은 일본과 같이 우리나라와 교육상황이 유사한 국가를 중심으로 이루어져 왔다(박순경, 2000). 지리교육에서 이루어진 국제 비교 연구도 미국, 영국, 일본 등 일부 선진 국가를 대상으로 제한적으로 이루어져 왔다.

선진 외국의 교육과정이 우리나라 교육과정 개선에 중요한 의미가 있었다면, 중국과 일본 등의 교육과정은 좀더 체계적이고 구체적으로 이해해야 할 이웃나라의 교육과정으로 중요한 의미를 갖는다. 중국의 개방이후 한국, 중국, 일본 삼국간의 인적, 경제적, 문화적 교류는 더욱 활발하게 이루어지고 있으며, 이들 삼국은 지리적 인접성을 바탕으로 이른바 ‘동아시아 공동체’로 그 미래를 모색하고 있는 관계이다. 오래전부터 이들 삼국은 물론 지역으로서의 ‘동아시아’를 교육과정의 중요 내용으로 구성해 온 ‘지리’는 이들 삼국의 상호이해를 증진하는데 필요하고 충분한 조건을 갖춘 도구 교과이다(강창숙, 2012).

II. 관광지리학의 연구 대상과 고등학교 여행지리 과목 개설의 의미

고등학교 ‘여행지리’의 배경 학문은 지리학 중에서도 응용지리학 분야라고 할 수 있는 관광지리학이다. 우리나라 고등학교 ‘여행지리’ 과목의 개설과 교육과정 구성의 배경은 ‘여가활동 및 관광의 활성화’와 같은 사회적 현상의 대두 → ‘관광지리학의 정립’과 같이 배경 학문의 토대 → 일부 특성과 고등학교 및 대학 수준에서 ‘관광지리학’ 과목 개설 및 교육과정 구성 → 고등학교 수준에서 ‘여행지리’와 같은 교과목의 개설로 미래 시민 소양 교육의 방향으로 이어졌다고 할 수 있다. 이에 관광지리학의 의미와 연구대상 및 ‘여행지리’ 과목 개설의 과정과 ‘여행지리’ 과목의 성격과 의미를 제시하고자 한다.

관광이란 말은 고대 중국의 주나라「주역」에 있는 ‘他國之光華’를 본다는 내용 중 ‘觀國之光利用寶于王’이란 문구에서 전래되었다는 설이 있다. 서양에서는 1800년경부터 사용하기 시작하여 Tour, Tourist, Tourism으로 사용하고 있다. 종래의 관광은 상류층 유희계급(leisure class)의 점유물이었으나 현대적 관광은 일반 국민의 보건 향상과 일상생활의 한 부분으로 대중화된 여가활동이다(김중은·이승곤, 2000).

개인적인 측면에서 관광은 레크리에이션을 위한 사람들의 이동이므로 여행의 한 형태라고 볼 수 있다. 즉, 관광은 개인의 여가시간 내에서 체험활동을 통하여 생활의 변화를 추구하려는 인간의 기본적 욕구 충족을 위한 행위이다. 특히 현대의 관광은 일상생활권을 떠나 타국이나 타 지역 사람들의 생활, 습관, 문화, 자연 등을 관찰하고 즐기면서 배우는 여가생활의 하나라고 정의할 수 있다. 국가적인 측면에서 관광산업은 외화획득율이 매우 높은 산업으로 주요 교역 상품이 되었다(김중은·이승곤, 2000). 우리나라는 ‘89 여행자율화’ 이후 개인차원의 국외 여행이 본격화되었고, 국가차원의 관광산업이 활성화를 위한 정책 실행과

기반시설 구축이 본격화되었다.

우리나라에서 응용지리학으로서 관광지리학에 대한 학문적, 대중적 관심은 1970년대 이후 관광수요의 성장과 더불어 진행되기 시작했다(김시중, 2005). 우리나라 관광지리 연구는 다른 학문에 비하면 그 연구가 미약하고 학문적 체계화가 미흡하며, 선진국에 비하면 미개척 분야에 속한다고 볼 수도 있다. 최근 국가의 문화관광진흥 정책에 힘입어 관광산업이 비약적으로 발전함에 따라 관광에서의 지리학 역할이 큰 비중을 차지하게 되었고, 관광지리 연구가 활발해 지고 있다(김종은·이승곤, 2000).

관광현상에 대한 지리학적 연구는 움직임의 주체인 관광객(관광객)의 관광활동이 이루어지는 모든 공간을 대상으로 시도된다. 관광활동이 일상화되고, 모든 문제가 사회현상의 전면에 표출됨에 따라 관광지리학 연구는 지리학, 경제학, 지역개발학, 경영학, 사회학, 조경학, 공학 등 광범위한 분야에서 이루어지고 있다. 관광지리학의 연구대상은 자연지리학적 요소(산, 하천, 기후, 지질, 동식물 등), 인문지리학적 요소(지역주민, 위락시설, 관광객의 이동, 교통상황 등), 사회·문화지리학적 요소(민속행사, 국보, 보물, 사적 등), 산업지리학의 요소(농업, 공업, 상업, 토산품, 임업, 어업 등)에 대한 연구로 구성된다(김사영, 1998).

관광분야에서 지리학의 역할은 관광주체인 관광객의 관광행태, 관광객체인 관광대상으로서의 관광자원과 관광지에 대한 개념적, 구조적, 체계적 연구 그리고 관광매체인 관광사업체에 대한 공간적, 시간적, 기능적 기능에 대한 종합적 이해를 적용하여 관광지역을 이해하는데 있다. 관광지리를 이해하기 위해서는 무엇보다도 지리적 관광환경과 관광세력권의 지리적 특성, 그리고 관광자원, 관광권, 관광루트, 관광산업 입지, 국토종합개발계획 등을 개념적으로 파악하고 이들의 상호관련성을 이해하여야 한다(윤병국, 2012).

그동안 교과목으로서의 관광지리학은 일부 특성화 고등학교와 대학의 관광관련학과에서 필수 혹은 선택 과목으로 개설, 이수되어 왔다. 국내의 많은 학자들이 저술한 관광지리학 관련 교재를 분석하고 검토한 내용을 바탕으로 대학교육목적, 관광교육목적, 관광지리의 교육목적을 고려한 대학의 관광지리학의 대단원 구성 내용의 표본으로 제시하고 있는 한 사례에서는 9개 영역의 대단원 주제를 제시하고 있다. 즉, 관광지리 연구(관광과 국토, 관광지리학의 연구목적과 방향), 관광지 답사, 관광지 배경(자연지리적 배경, 인문지리적 배경), 관광지(관광지 구조, 우리나라 관광지 현황, 세계의 주요 관광지), 관광권(관광권의 개념과 구성요소, 관광권의 설정, 우리나라 관광권의 발달, 세계의 관광권), 관광교통(한국의 관광교통, 세계의 관광교통, 관광루트와 관광코스, 관광교통유형), 관광객 특성(관광객의 연구, 국민관광객, 관광수요), 관광산업의 유형과 입지(관광산업의 유형, 관광숙박업의 입지요인, 여행업의 입지요인, 관광산업의 입지 사례연구), 관광개발(한국의 관광개발, 세계의 관광개발)이다(김재관, 1998).

우리나라 중등학교 지리교육에 여행 및 관광을 교육과정으로 도입해야 한다는 주장은 지속적으로 제기되어 왔으며, 7차 교육과정의 문제점과 개선 방안을 모색하는 과정에서 관광과 여행 관련 내용을 지리과목에서 강화하고 과목명에 반영하지는 의견이 본격적으로 제기되었다(류재명, 2002; 우기서, 2002; 이희용, 2002). 한편에서는 관광의 중요성은 인정하지만 교육과정으로 도입하는 것에 대해 우리 사회와 지리학계의 편견이 존재하며, 관광과 지리교육을 접목하는 연구가 활발하게 수행되지 않은 상황에서 관광 및 여행 관련 과목의 개설은 시기상조라는 주장도 제기되었다(한국교육과정평가원, 2006).

지리교육에서 관광 및 여행 관련 과목의 개설이나 핵심 교과내용으로의 도입에 대한 논의는 주로 고등학교 세계지리의 과목과 관련하여 이루어졌다(김학회, 2006). 과목명이나 내용 구성논의에서 드러난 우선적인 문제는 여행(travel)과 관광(tourism)에 대한 편견과 그에 따른 개념의 혼동이었다. 이의 문제는 “여행의 기

본적인 개념은 ‘움직임’으로 관광을 포괄하는 상위개념이고, 여행자는 정착적 성격의 주민과 대비되는 개념으로 하위개념은 관광객과 비관광객으로 구분된다. 또한 위락이나 여흥을 위한 관광뿐만 아니라 업무상 출장, 유학, 답사, 세미나 참석 등도 여행에 포함된다.”는 개념 구분으로 정리되었다(김학희, 2006).

이에 따라 단순 여흥이나 위락 관광을 여행과 동일시하는 편견도 수정되었으며, 관광보다는 일상생활에서 널리 쓰이는 보다 개방적인 관점의 ‘여행’이 교육적으로 의미 있는 개념임이 확인되었다. 즉, 일반계 고등학교 과목으로서 ‘여행지리’는 여행이 일상생활의 한 부분인 미래의 시민을 양성하는 교양 교육으로서 목표를 추구하면서 그 실용적 의미를 강화하는데 중점을 둔다. 이는 관광관련 서비스 업종 종사자를 길러내는 대학의 관광관련 학과의 직업교육적 성격과는 다른 차원의 교육 목표이다. 지리교육에서 ‘여행지리’의 도입은 학습자의 흥미와 필요, 사회적 요구와 시대의 변화, 모학문인 지리학에서 ‘여가 및 관광지리학’의 성장과 중요성 부각 등으로 정당화된다(김학희, 2006).

여가와 관광은 현대 사회의 특징적 현상의 하나로 자리매김하고 있다. 오늘날의 산업 및 서비스사회에서 여가와 관광의 기능은 거주나, 노동, 교육, 공동생활의 기능들과 동등한 의미를 지니고 있으며, 그 중요성은 한층 제고되고 있다. 여가와 관광에 대한 수요가 뚜렷해지고 결과적으로 인간의 생활공간은 거주지와 생산지 등으로서 수행해 온 역할 이외에 여가 및 관광활동의 수요까지 충족시켜야만 하게 되었다. 또한 여가 및 관광활동의 확대는 여타 산업활동을 유인하는 입지효과를 발휘하면서 국가 및 지역산업으로 크게 주목 받고 있다(안영진, 2006). 이렇게 여가와 관광활동을 포괄하는 ‘여행지리’는 학습자 개인의 차원에서 지역사회 및 국가차원에 걸쳐 그 실용성과 교육적 의미를 담보하는 과목이다.

III. 한국과 중국의 고등학교 지리교육과정 편제와 과목의 구성

1. 한국의 지리교육과정 편제와 과목의 구성

한국의 초·중등교육법 제23조 제2항에 의거하여 2015년 9월 23일 부총리 겸 교육부 장관이 고시한(교육부 고시 제2015-74호, 이하 2015 개정 교육과정) 일반 고등학교(자율고등학교 포함)와 특수 목적 고등학교(특성화 고등학교와 산업수요 맞춤형 고등학교 포함)에서 이수할 ‘보통교과’의 편제는 다음의 표 1과 같다(교육부, 2015, 16).

<표 1> 2015 개정 교육과정 ‘보통 교과’의 편제

교과 영역	교과(군)	공통 과목	선택과목	
			일반 선택	진로 선택
기초	국어	국어	화법과 작문, 독서, 언어와 매체, 문학	실용 국어, 심화 국어, 고전 읽기
	수학	수학	수학 I, 수학 II, 미적분, 확률과 통계	실용 수학, 기하, 경제 수학, 수학과제 탐구
	영어	영어	영어 회화, 영어 I, 영어 독해와 작문, 영어 II	실용 영어, 영어권 문화, 진로 영어, 영미 문학 읽기
	한국사	한국사		

탐구	사회(역사/도덕 포함)	통합사회	한국지리, 세계지리, 세계사, 동아시아사, 경제, 정치와 법, 사회·문화, 생활과 윤리, 윤리와 사상	여행지리, 사회문제 탐구, 고전과 윤리
	과학	통합과학 과학탐구실험	물리학 I, 화학 I, 생명과학 I, 지구과학 I	물리학II, 화학II, 생명과학II, 지구과학 II, 과학사, 생활과 과학, 융합과학
체육 · 예술	체육		체육, 운동과 건강	스포츠 생활, 체육 탐구
	예술		음악, 미술, 연극	음악 연주, 음악 감상과 비평 미술 창작, 미술 감상과 비평
생활 · 교양	기술·가정		기술·가정, 정보	농업 생명 과학, 공학 일반, 창의 경영, 해양 문화와 기술, 가정과학, 지식 재산 일반
	제2외국어		독일어 I 일본어 I 프랑스어 I 러시아어 I 스페인어 I 아랍어 I 중국어 I 베트남어 I	독일어 II 일본어 II 프랑스어 II 러시아어 II 스페인어 II 아랍어 II 중국어 II 베트남어 II
	한문		한문 I	
	교양		철학, 논리학, 심리학, 교육학, 종교학, 진로와 직업, 보건, 환경, 실용 경제, 논술	

2015 개정 교육과정에서 고등학교 지리교육과정은 탐구영역 사회교과군의 공통과목 ‘통합사회’와 일반 선택 과목 ‘한국지리, 세계지리’, 진로 선택 과목 ‘여행지리’의 4개 과목으로 편제되어 있다.

2015 개정 교육과정에서 처음 편제된 ‘여행지리’는 탐구영역 사회교과군의 선택 과목 중에서 진로 선택 과목에 속하며, 기본 이수 단위는 5단위(1단위는 50분 기준, 17회 이수하는 수업량)이고, 3단위 범위 내에서 증감하여 편성·운영할 수 있는 과목이다.

2. 중국의 지리교육과정 편제와 과목의 구성

오랫동안 구소련의 영향을 강하게 받아온 중국은 최근 세계적인 지리교육의 변화를 수용한 새 교육과정을 통해 학습자 중심의 지리교육 개혁을 도모하고 있다(강창숙, 2013). 2001년부터 새로운 교육과정을 시행하기 시작한 교육과정 개혁은 국가교육과정, 지방교육과정, 학교교육과정 3급 관리체계를 갖추었다. 이는 세계화 및 지식경제시대의 요청에 부응할 수 있는 지역적 특색, 민족적 특색을 모색하고 갖출 수 있는 기회를 제공하는 것이다(김해영, 2014).

2001년 7월 중화인민공화국 교육부(이하 중국 교육부)는 ‘전일제 의무교육 지리과정표준(실험고)’를 공포하였다. 이는 신중국 설립 이래 처음으로 이루어진 국가 수준의 지리과정표준이라 할 수 있으며, 그 목적은 기초지리교육의 개혁이다. 2003년에는 ‘보통고중지리과정표준(실험)’을 공포하여 고급중학교 지리교육의 ‘과정표준’화를 통한 개혁을 꾀하고 있다.2) 중국의 교육개혁 과정에서 교육과정이 ‘교학대강’에서 ‘과정표준’으로 전환된 것은 이른바 ‘National Standards’ 중심의 전 세계 교육과정 개혁 운동과 흐름을 함께한다.3) ‘과정표준’ 중심의 개혁은 교과와 새로운 교육과정체계를 수립하고, 새로운 내용지식의 표준을 제시하며, 이에 의거한 새로운 교과서를 편찬하여 교사의 교수방법과 학생의 학습방법을 개혁하여 학생

들의 전면적인 발전을 도모하는 것이 궁극적인 목적이라 할 수 있다.

중국은 새로운 세기의 지리교육개혁을 위해서 현재 지리과학의 전 영역에 걸친 발전 추세, 사회발전에 대한 지리 기초교육의 공헌과 영향, 지리과정에 포함되어야 하는 국민소질교육의 기본기능을 국제적인 차원에서 연구하였다. 그리고 미국, 영국, 프랑스, 일본, 캐나다, 호주, 독일, 러시아 등에서 최근에 이루어지고 있는 국제지리과정표준의 공통적 특징을 지리과학적 체계를 넘어선 지리과정 내용체계, 현실사회 문제와 학생 생활세계의 실제 문제에 대한 관심, 학생의 학습 흥미와 개인별 발달에 대한 충분한 고려, 지리 기 능과 능력 및 지리사상의 함양, 자기주도식 학습방식, 지리 교사가 창의성을 발휘할 수 있는 교수-학습 활동 환경의 제공으로 파악하였다(강창숙, 2012).

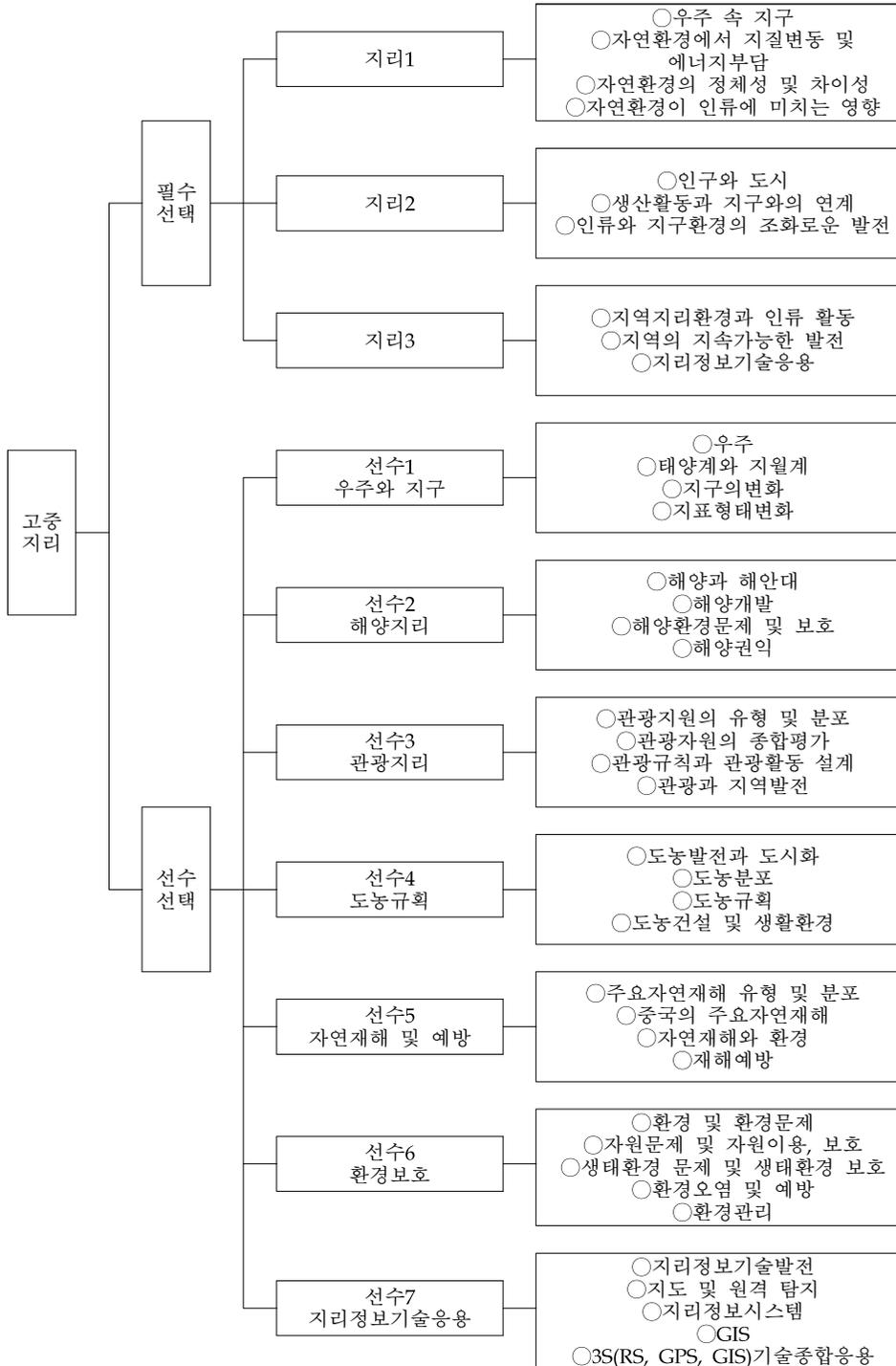
<표 2> 중국의 고급중학교 교육과정 편제

학습영역	과목	필수학점 (총점 116학점)	선택학점 I	선택학점 II
언어와 문학	언어	10	사회는 인재 다양화의 수요에 근거하여 학생의 서로 다른 잠재능력과 발전의 수요에 부응하고, 공통 필수 과목의 기초위에서 각 과 교육과정의 표준 분류와 단계별로 약간의 선택과목 모듈을 개설하여 학생들에게 선택권을 부여한다.	학교는 당해지역의 사회, 경제, 과학기술, 문화발전의 수요와 학생의 흥미에 근거하여 약간의 선택과목 모듈을 개설하여 학생들에게 선택권을 부여한다.
	외국어	10		
수학	수학	10		
인문과 사회	사상정치	6		
	역사	6		
	지리	6		
과학	물리	6		
	화학	6		
	생물	6		
기술	기술(정보기술과 통용기술 포함)	8		
예술	예술 혹은 음악, 미술	6		
체육과 건강	체육과 건강	11		
종합 실천운동	연구생활습관활동	15		
	사회봉사활동	2		
	사회실천	6		

출처 : 한국교육과정평가원, 2010.

고급중학교에서 지리는 사상정치, 역사와 함께 ‘인문과 사회’ 학습영역의 과목으로 3학년 6학기 동안 필수 6학점과 선택학점 I, II를 이수하도록 편제되어 있다(표 2). 이에 의거하여 ‘지리과정표준’에서 필수과목은 지리1, 2, 3의 3개 모듈(각각 2학점, 36시간 이수)로 조직하고, 선택과목은 선택1에서 선택7에 이르는 7개 모듈(각각 2학점, 36시간 이수)로 조직하였으며, 지리과정표준에서는 그 내용구조를 다음의 표 3과 같이 제시하고 있다(중국 교육부, 2003).

<표 3> 고급중학교 지리과정표준의 내용구조



필수 과목은 문과와 이과 모두 공통으로 이수하고, 선택 과목은 문과 학생들이 2 과목을 이수한다. 선택 과목은 각 학교에서 지역 현실과 상황을 고려하여 자유롭게 선택하게 되는데, 예를 들어 연변 지역의 경우는 농촌지역이라는 지역의 특성을 반영하여 선택4 ‘도시및농촌전망계획’ 과 선택5 ‘자연재해와 방지’ 를 이수하는 경우가 많다. 선택 과목들의 학습순서는 없으며, 자유롭게 “필요한 과정에서 필수과정 전후로 학습할 수도 있다.” 고 명시하고 있다. 다만 ‘지리정보기술응용’ 과목의 경우 “조건이 충족되지 않은 일부 학교는 연기할 수 있지만, 가능한 빨리 학습할 수 있도록 적극적으로 조건을 구비하여야 한다.” 고 강조하고 있다(중국 교육부, 2003, p.2).

이러한 지리과정표준의 구성체계에서 나타나는 특징은 지리과학의 종합성과 실용성의 추구이다. 종합성과 실용성은 초등학교에서 고급중학교에 이르는 지리과정표준을 구성하는 원리로서 과정목표와 내용표준의 진술에서 잘 나타나고 있다. 뿐만 아니라 고급중학교 선택과정에서는 지리과학의 실용성을 바탕으로 지역의 당면 문제를 전 지구적 관점에서 실제로 탐구하고 해결하는 과정들이 각각의 과목들로 편제되어 있는 것이 그 특징이라 할 수 있다(중국 교육부, 2003).

IV. 여행지리와 관광지리 과목의 교육과정 비교

1. 여행지리와 관광지리 교육과정 구성 체계

한국의 지리교육과정은 독자적인 정체성을 갖춘 교과가 아닌 ‘사회(역사/도덕 포함) 교과(군)’ 이라는 혼합된 교과로 편제되어 있어서 교육과정 구성 체계가 정립되지 못하고 있다. 때문에 중국의 지리교육과정인 ‘지리과정표준’ 을 중심으로 교육과정 구성 체계를 비교하면 다음의 표 4와 같다.

<표 4> 고급중학교 ‘지리과정표준’ 과 사회과 ‘여행지리’ 교육과정의 구성 체계

지리과정표준과 관광지리		사회과 여행지리	
제1부분 전언(前言)	1. 과정성격	성격	
	2. 과정의 기본이념		
	3. 과정설계방향		
제2부분 과정목표	1. 지식과 기능	2. 목표	
	2. 과정과 방법		
	3. 감정태도와 가치관		
제3부분 내용표준	필수 과정	1. 지리 1	3. 내용체계 (가. 내용체계 나. 성취기준)
		2. 지리 2	
		3. 지리 3	
	선택 과정 (選修 課程)	선수 1. 우주와 지구	
		선수 2. 해양지리	
		선수 3. 관광지리 (표준, 활동제안)	
		선수 4. 도농계획(城鄉規劃)	
		선수 5. 자연재해와 예방	
선수 6. 환경보호			
선수 7. 지리정보기술응용			
제4부분 실시제안 (實施建議)	1. 교학제안	4. 교수·학습 및 평가의 방향 (가. 교수·학습 방법 나. 평가)	
	2. 평가제안		
	3. 교과서 편집 제안		
	4. 과정자원의 이용과 개발 제안		

중국의 ‘지리과정표준’은 제1부분 전언(과정성격, 과정의 기본이념, 과정설계방향), 제2부분 과정목표(지식과 기능, 과정과 방법, 감정태도와 가치관), 제3부분 내용표준(지리1, 지리2, 지리3, 선수1 우주와 지구, 선수2 해양지리, 선수3 여유지리, 선수4 도농규획, 선수5 자연재해와 예방, 선수6 환경보호, 선수7 지리정보와 기술응용), 제4부분 실시제안(교학제안, 평가제안, 교과서편찬 제안, 교육과정의 자원의 이용과 발전 제안)으로 구성되어 있으며 ‘내용표준’에서 각 과목은 ‘표준, 활동제안’으로 구성된 표가 제시된다. 과목에 따라 간단한 ‘설명’이 추가되기도 하지만, ‘관광지리’는 표준과 활동제안으로 구성되어 있다. 고급중학교 지리교육과정은 필수과정(지리1, 2, 3)과 선택과정(선수1~선수7)의 구분되어 있으며, 그 내용은 지역이 당면한 주제별 지리문제를 전 지구적 관점에서 그 해결방안을 실제적으로 탐구하는 내용들이며, 학생들의 장래 직업과 지역 실정을 고려하여 운영할 것을 강조하고 있다.

새로운 세기를 맞으면서 중국의 지리교육은 지속적인 변화를 계속하고 있다. 최근 고등학교에서 지리의 위상은 향상되고 있으며, 그러한 향상의 대표적인 결과가 필수 과목이 자연지리, 인문지리, 지역지리 영역의 독립적인 모듈로 구성된 것이다(Yang, 2011, 137). 나아가 ‘우주와 지구’에서 ‘지리정보기술응용’에 이르는 7개의 선택 과목을 독립적인 모듈로 구성하게 되었다. 필수 과목은 자연지리→인문지리→지역지리의 순으로 학습하여 종합학문으로서의 지리과학의 종합성과 지역성을 체계적으로 파악할 수 있도록 과목을 구성하고 있다.

선택 과목은 도시와 농촌, 생산 활동 등 지리와 밀접한 관련을 맺고 있는 영역을 선택하여 그 각각에 지리학의 이념, 응용, 방법과 기술 등을 적용하여 과목을 구성하고 있다. 선택 과목들의 학습 순서에 대한 규정은 없다. 학교별로 학습자의 요구와 필요에 의거하여 ‘선택학습 I’과 ‘선택학습 II’에 해당하는 과목을 선택하며, 필수 과목과 동시에 혹은 전후로 이수할 수 있다. 선택 과목들 간의 관계는 평등하며, 오직 학생의 적성, 호기심, 흥미, 장래 발전을 위해 설치된 과목들이다(陈澄 외, 2004). 이는 지역성과 학교 특성을 고려하면서 학습자 미래의 필요와 요구에 의거한 학교선택권을 실질적으로 보장하는 개방적이고 탄력적인 이수 과정으로, 새 지리교육과정에서 지향하는 변화를 명시적으로 반영한 결과라고 할 수 있다. 무엇보다도 각각의 과정이 독립적인 모듈로 과목을 구성하고, 서로 보완적이면서도 교차적인 관계로 이수되는 두 개의 교육과정으로 편제되어 있는 고급중학교 지리교육과정은 우리나라 지리교육과정 조직에 시사하는 바가 크다(강창숙, 2013).

2. 교과목의 성과과 목표

2015 개정 사회과교육과정에서 ‘여행지리’ 과목의 성격은 다음과 같이 설명되고 있다(교육부, 2015).

여행지리는 기본적으로 고등학교 지리 과목 중 하나로서의 성격에서 출발한다. 즉 지리교육의 교과역량이라 할 수 있는 인간과 환경의 관계에 대한 이해를 바탕으로 하여 지리적 관찰력과 감수성, 지리적 의사 결정과 상상력, 탐구력과 문제 해결력 등을 기르고자 한다. 하지만 여행지리라는 과목명에서 명시하고 있는 바와 같이 지리 교과에 현대인의 삶과 여가 생활 속에서 갈수록 그 의미가 커지고 있는 여행이라는 주제 및 형식을 결합하고 확장한 것이다.

현재 전 지구적으로 세계화와 지역화, 교통수단의 발달, 소득수준의 향상, 여가 시간의 증가, 문화 수준의 향상 속에서 여행 및 관광산업이 차지하는 비중이 점점 늘어나고 있다. 또한 직접 여행 외에도 TV나 인터넷 매체, 다

양한 인쇄물에서 제공하는 여행 관련 정보를 통한 간접 여행 역시 엄청나게 증가하고 있다. 이러한 직접 또는 간접 여행의 양적 증가는 여행이 단순히 여가 활동으로서의 역할에 그치는 것이 아니라 개인의 행복과 삶의 의미에 대한 성찰, 공동체와 환경에 대한 공감과 이해에 기반을 둔 미래 사회의 변화에 대한 통찰력과 상상력, 책임 의식, 공동체 의식, 그리고 참여적 태도의 함양까지 포함하는 여행의 질적 향상을 크게 요구하고 있다.

이에 따라 지리 교과는 학생들의 삶에 쉽게 다가갈 수 있고 현재 및 미래의 삶에 유용하며 지역, 국가, 지구 공동체의 일원으로 살아가는 데 필요한 지식과 기능뿐만 아니라 공동체의식, 책임감 같은 가치와 태도를 길러 줄 수 있는 연결 고리로 ‘여행’이라는 주제와 형식을 선택하였다.

따라서 여행지리는 지리 교과가 추구해 온 지식, 기능, 가치 및 태도와 더불어 여행이라는 주제와 형식을 빌려 현재 및 미래의 직간접적 여행자가 될 학생들에게 우리 주변, 우리나라, 다른 문화권 전 지구의 자연환경 및 인문 환경이 어떤 모습으로 존재하고 변화하는지, 그리고 그 속에서 사람들의 삶과 관계는 어떻게 존재하고 변화하고 있는지를 통합적이고 융합적으로 이해하도록 한다. 이를 바탕으로 자신과 공동체를 성찰하고 개인 및 공동체의 행복과 공정하고 평화로운 공존을 위하여 필요한 공감 능력, 탐구력, 비판적 사고력, 상상력, 소속감, 사회참여 능력, 진로 탐색 능력 등을 기르도록 한다.

‘여행지리’ 과목에서 추구하는 명시적인 목표, 즉 교과 역량은 다음과 같다(교육부, 2015).

가. 의미 있고 바람직한 여행에 필요한 지식 기능, 가치 및 태도를 익힘으로써 통합적 탐구력과 비판적 사고력, 문제 해결 능력 및 의사 결정 능력을 기른다.

나. 국내 및 세계적으로 널리 알려진 지역별 자연환경 및 인문환경 특성과 그곳에서 살아가는 사람들의 다양한 생활모습을 이해하고 존중배려 그리고 소통과 공감하는 태도를 기른다.

다. 여행의 특성과 그 변화를 통해 현대사회의 특성과 미래 사회의 변화 방향을 탐색하고, 자신뿐 아니라 인류 공동체의 바람직하고 행복한 삶을 만들어 나가는 데 필요한 진로 탐색 능력, 공동체에 대한 책임 의식, 사회참여 능력을 기른다.

중국의 ‘관광지리’ 과목의 성격은 ‘여행지리’와 마찬가지로 고등학교 지리 과목 중의 하나이지만, 필수과정인 인문지리(지리2)의 하위 과정으로 인문지리 영역의 내용들과 보완적인 성격을 갖는 과목이다. ‘관광지리’가 고등학교 지리 과정에 있어서의 지위는 다음과 같이 설명된다(袁书琪, 2005).

본 모듈은 7개의 고등학교 선택과정 중의 하나인 ‘도농(도시와 농촌)규획’ 모듈과 같이 인문지리 하위 과정에 속한다. 고등학교 지리필수과목은 경제지리, 인구지리, 촌락지리 등 인문지리 하위 내용에 걸치며, ‘도농규획’ 과목과 같이 인간 활동의 물질측면에 편중된다. ‘관광지리’ 모듈은 인간 활동의 정신측면에 편중되고 상기 내용과 서로 보충하고 보완하다.

본 모듈은 인구천이, 생산 활동적 지역 관계, 교통운수, 인류와 지리환경의 균형적 발전, 구역의 지속적인 발전 내용, 선택 과정의 자연 재해 및 방치, 자원의 이용 및 보호, 생태환경 등의 내용과 일정한 내재적 관계가 있으므로 교재개발과 교육과정에 있어서 한 계통에 이어져 중복을 피해야 한다.

인류사회의 경제문화가 발전되면서 사회생활은 풍족한 생활로 나아가고 있으면서 관광활동도 날로 대중화된다. 현대사회의 관광활동은 단순한 소비활동뿐만 아니라 개인 소양을 높이는, 노동력 재생산 실현의 중요한 활동이다. 관광업은 ‘무연산업’으로 경제성장모형의 전환, 사회생산의 실현, 생활구조의 조정의 과정에서의 중요성이 날로 높아진다. 유망산업으로 관광업이 발전하는 데에 여러 가지의 연구할 만한 문제도 생겼다. 세계관광조직의 예측에 따라 중국은 2020년에 세계적으로 최대한 관광목적지가 되고 2050년에 세계적으로 최대한 관광객 근원지가 될 것으로 나타났다. 따라서 관광교육은 사회의 지속적 발전을 실현하는 중요한 조치다.

관광은 연관성이 극히 강한 공간인문현상이다. ‘관광지리’과정은 고등학교 지리과정의 성질 특히 종합성과 지역성 이 두 가지 특성을 잘 드러낼 수 있다. 본 모듈은 학생들이 인구, 자원, 환경 및 구역 발전 문제에 대한 관심, 인류와 지리의 관계에 대한 인식, 학생들의 지속적 발전 관념의 이루어짐, 자율적 학습 탐구적 학습, 지리관측, 지리고찰, 지리조사 등 방면에 초점을 맞춘다. 그러므로 고등학교 지리과정의 기본 이념 실현에 대해 중요한 역할을 한다. 지식 능력과 감정, 취미와 심미를 하나로 융합된 본 모듈은 고등학교 지리과정의 교육목표를 드러낼 수 있고 학생들의 지리학 학습 흥미의 유발, 관광 취미의 양성, 야외실천능력과 탐구 정신의 갖춤에 대해 아주 중요한 역할을 한다.

관광지리 과목의 목표는 별도로 제시되지 않고 있으며, ‘지리과정표준’ 제1부분 전언의 도입부에서 고급중학교 지리교육의 목적에서 포괄되고 있다.

“현대사회에서 국민에게 요구되는 것은 인구, 자원, 환경에 대한 과학적 지리 인식과 사회적 상호협조 기초로 지속발전 관념을 수립하여 문명 생활과 생산방식을 형성하는 것이다. 이에 지리과학의 급속한 발전과 새로운 지리적 기술을 광범위하게 응용하여 도시의 고급중학교 지리과정개혁을 도전적인 새 과제로 제출한다.

전면적으로 추진되고 있는 소질교육에서는, 학생의 전면 발전과 종신학습의 출발을 요구하므로, 이러한 현대교육이념을 탄력적으로 적용하고, 지리과학의 발전을 반영하여 사회의 생산생활 요구에 신속하게 부응하는 것이 고급중학교 지리과정이다. 학생들로 하여금 전 지구적 문제가 곧 중국의 개혁개방과 현대화의 건설에서 나타나는 중요한 지리적 문제임을 알게 하고, 과학정신과 인문정신을 배양하여 창의적이고 실천적 능력을 기르며, 사회적 책임감을 강화하고, 인구, 자원, 환경, 사회적 상호협조의 지속발전 관념을 갖추도록 하는 것이 이 시대에 부여된 고급중학교 지리 교육의 사명이다.”

고급중학교 지리교육의 목적은, ‘학생의 지리적 실천능력과 탐구의식을 배양하고, 학생의 학습에서 지리적 흥미와 애국주의 감정을 촉진하며, 학생들의 정확한 인구관, 자원관, 환경관을 지속발전 관념으로 확립하는 것’을 ‘시대에 부여된 고급중학교 지리교육의 사명’으로 기술하고 있다(강창숙, 2012). 이러한 목적을 구체화한 목표 역시 지리교육의 관점에서 지식과 기능, 과정과 방법, 감정태도와 가치관의 3가지 과정 목표로 제시되고 있으며 표 5와 같다.

한국의 ‘여행지리’와 중국의 ‘관광지리’ 과목의 공통된 성격은 고등학생들의 진로 탐색과 관련된 ‘진로 선택 과목’이라는 점이다. 중국의 지리과정표준의 ‘3. 과정설계방향’에서는 “보통고급중학교 지리과정은 학생들의 직업(지학, 환경, 농림, 수리, 경제, 관리, 신문, 여유, 군사 등)을 고려하여 학생에게 필요한 선택 과목을 4학기(2과목) 이수해야 한다.”고 그 특징을 명시하고 있다(중국 교육부, 2003). 말 그대로 ‘학습자의 삶을 위한 지리(geography for life)’라는 철학이 적극 반영된 교육과정이라고 할 수 있다(Yang, 2011).

<표 5> 고급중학교 내용표준에서 제시되는 과목목표

一. 지식과 기능	1. 지구와 우주환경의 기초지식을 획득한다; 인류의 생존 환경으로서 자연지리 환경의 주요 특징과 자연지리 환경 각 요소간의 상호관계를 이해한다.
	2. 인류활동에 대한 지리적 환경의 영향과 인문지리환경의 형성과 특징을 이해한다; 지속가능한 발전의 의의와 주요 방법을 인식한다.
	3. 지역차를 인식하고, 지역에서 가능한 지속발전과 당면한 주요 문제 해결방안 이해한다.
	4. 독립적 혹은 협동적으로, 지리규칙, 지리실험, 지리조사를 실시한다; 지리 도표와 지리 통계를 읽고 분석하며 이용하는 기능을 익힌다.
二. 과정과 방법	1. 여러 가지 방법에 대해 기초적인 학습을 하고, 다양한 지리 정보를 수집, 활용하며, 항상 지리적 지식과 기능을 활용하여 지리 정보를 정리, 분석하고 지리정보를 지리 학습과정에 적용하도록 한다.
	2. 학습과 생활 중에 나타나는 지리문제의 탐구방안을 제시하고, 다른 사람과 함께 조사연구하며, 문제를 해결하고 대책을 제시한다.
	3. 적당한 수단과 방법을 활용하여 발표하고 교류하며, 자신의 지리학습과 탐구과정에 대해 반성하고 성과를 발표한다.
三. 감정태도와 가치관	1. 지리문제에 흥미를 가지고 적극적으로 탐구하며, 진리 탐구 정신과 실재를 탐구하는 과학적 태도를 기르고, 지리적 심미감과 흥미를 함양한다.
	2. 중국의 기본적인 지리적 국가정세 및 환경과 발전의 현상과 추세에 관심을 가지며, 조국 사랑과 향토 사랑 정신을 증진한다.
	3. 전 지구적 환경과 발전문제 및 국제협력의 가치를 이해하며, 기초적이고 올바른 전 지구적 의식을 형성한다.
	4. 자원과 환경에 대한 보호의식과 준법의식을 증진하고, 지속발전 관념을 형성하며, 환경에 대한 관심과 사회적 책임감을 증진하고, 건전한 행위습관을 기른다.

3. 여행지리와 관광지리 교육과정의 내용체계

2015 개정 사회과 교육과정에서 제시하고 있는 ‘여행지리’ 교육과정의 내용체계는 다음의 표 6과 같다.

<표 6> 여행지리의 내용체계

영역	내용 요소
여행을 왜, 어떻게 할까?	<ul style="list-style-type: none"> • 여행의 의미와 종류 • 교통수단과 여행 방식 • 지도 및 지리 정보 시스템의 활용 • 여행에 필요한 지식, 기능, 가치 및 태도 • 안전 여행
매력적인 자연을 찾아가는 여행	<ul style="list-style-type: none"> • 지형의 관광적 매력 • 지형과 인간 생활 • 기후의 관광적 매력 • 기후와 인간 생활 • 지구환경의 다양성과 지속가능성 • 우리나라의 자연
다채로운 문화를 찾아가는 여행	<ul style="list-style-type: none"> • 문화지역 • 세계 문화 유산 • 문화 전파와 변동 • 촌락여행과 도시여행 • 우리나라의 문화
인류의 성찰과 공존을 위한 여행	<ul style="list-style-type: none"> • 산업유산과 기념물 여행 • 인류의 공존과 봉사여행 • 생태, 첨단, 문화도시
여행자와 여행지 주민이 모두 행복한 여행	<ul style="list-style-type: none"> • 여행 산업과 지역 • 책임 있는 여행 • 공정여행, 대안여행 • 지속가능한 관광 개발
여행과 미래 사회 그리고 진로	<ul style="list-style-type: none"> • 여행 산업 • 여행 관련 직업 • 미래 세계와 여행 • 진로 탐색

중국 관광지리 교육과정 즉, ‘표준’의 내용은 다음의 표 7과 같다(중국 교육부, 2003, 10).

<표 7> 중국 관광지리 교육과정의 내용표준

<p>1. 관광자원의 유형과 분포</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 관광자원의 내용에 대한 간단한 설명과 관광자원의 다양성에 대한 자료 활용 ● 자연관광자원과 인문관광자원의 구별 ● 중국의 “세계문화와 자연유산”의 지도상의 위치와 가치 설명 <p>2. 관광자원의 종합평가</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 여행경관의 감상방법을 예를 들어 설명 ● 자료를 활용하여, 다른 나라의 유명한 관광지역의 경관특징을 설명하고, 그의 형성원인을 지리적 각도에서 설명 ● 관광자원개발조건과 평가에 대한 기본내용을 간단히 설명 ● 실제 사례를 모델로 관광자원개발조건을 평가 <p>3. 관광규칙과 관광활동 설계</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 관광지역의 기본요소와 이들 간의 상호영향을 분석하고, 관광지역의 특징을 바탕으로 교통과 시설규칙의 초보적인 설계 ● 학생이 관광정보를 수집하고, 관광자원 상황을 근거로 관광지점을 확정하고 합리적인 관광노선을 선택 ● 지형, 기후, 수문 등 관광안전에 관계되는 조건을 설명하고, 이에 따른 안전방법 대책 <p>4. 관광과 지역발전</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 관광에 따라 발전하는 사회, 경제, 문화의 작용을 간단히 설명 ● 관광과 경관건설에 대한 지리적 영향을 사례를 들어 설명 ● 관광개발과정과 환경보호 대책을 사례를 들어 설명

‘관광지리’ 과목은 현대관광 및 그 역할, 관광자원, 관광경관의 감상, 관광개발과 보호, 자격있는 현대 관광객이 되자 등 5가지 주제로 대단원을 구성하고 있다. 중국의 고대부터 현대에 이르기까지 중국 인문지리학의 주요 주제는 인구, 상업, 공업화, 정치, 취락, 관광, 문화다양성(언어, 종교, 전통과 현대문화) 등이다(Tang, 2007). 필수 과목 지리2에서는 인구, 도시화, 농업, 공업, 교통을 학습주제로 과목을 구성했다면, ‘관광지리’는 전통적인 주제인 ‘관광’을 심화·확대하여 인문지리 영역의 새로운 과목을 개발한 사례이다. 주요 학습내용은 관광자원, 관광경관 감상법, 관광자원개발과 환경보호 등으로, 관광자원의 개발과 이용이라는 단순한 접근을 벗어나 경관의 감상방법과 생태관광객 등 학습자의 구체적인 이해와 실천을 주요 학습내용으로 구성하고 있다. 이는 시대적 요구를 강하게 반영할 뿐만 아니라 실용성을 극대화한 인문지리 영역의 응용 사례라고 할 수 있다(강창숙, 2013).

「人権」記述からみた日本の市民性教育の起点と変遷： 東京書籍版初等社会科教科書の「基本的人権」と「環境」の記述の分析をもとに

福田 喜彦

日本愛媛大学

1. 問題の所在

本稿では、戦後の初等社会科教科書をもとに、「人権」記述からみた市民性教育の起点と変遷を考察する。近年の研究動向をみると、「教育学」という枠組みを越えて、様々な研究領域で「市民性」に関する研究が進められている。しかし、「市民性」に関する研究領域が拡大すればするほど、「市民性」という概念を定義することは困難なものとなる¹⁾。本稿では、「市民性」という概念を戦後日本の「初等社会科教科書」というフィールドに限定し、子どもたちにどのような「市民性」を示してきたのかその起点と変遷をたどっていきたい。

本稿で考察する「市民性」の概念を捉えるための視点としては、「人権」「仕事」「家族」「歴史」「政治」「生活」「文化」「女性」など多様な鍵概念を取り上げることができる。

すでに、筆者は、これまでの研究において、「女性」を視点にした「市民性」の概念についての検討を行っている²⁾。「女性」を視点に市民性教育の起点と変遷をたどった結果、戦後の日本で「女性」にどのような役割を求めてきたのかを明らかにすることができた。

そこで、本稿では、多様な鍵概念の中から、「人権」という視点に焦点を当てて、戦後日本の初等社会科教科書にみられる「市民性」の内実を捉えていくことを課題とする。そのために、「人権」記述として着目したのが、「基本的人権」と「環境」に関する記述である。

戦後の市民性教育を考える第一の起点としてまず考えられるのが、社会科の成立である。その社会科の成立のなかで「基本的人権」という概念を明確に示したのが、『あたらしい憲法のはなし』である³⁾。したがっ

- 1) こうした困難さは、教育学の基盤を根底から捉え直す必要性を迫っている。小玉は、シティズンシップの両義性として、「私たちが今日シティズンシップの教育を考え、実践していくためには、一方で国民国家の教育思想として発展してきた近代教育思想を根底から批判しつつ、同時に他方で、その組みかえによる新しい公教育思想の可能性を追求することが求められる」と指摘している。小玉重夫『シティズンシップの教育思想』現代書館、2003年、18-19頁。
- 2) 詳しくは、福田喜彦「戦後初等社会科教科書にみる「女性」記述と市民性の位相：東京書籍版社会科教科書の歴史的考察をもとにして」『愛媛大学教育学部紀要』60、2013年、125-142頁。及び、福田喜彦「戦後初期の初等社会科教科書にみられる「女性」記述の分析的検討：文部省著作教科書と『日本の社会』の比較をもとに」『愛媛大学教育学部紀要』59、2012年、235-254頁を参照のこと。

て、本稿では、戦後日本の市民性教育の起点をこの『あたらしい憲法のはなし』の分析からはじめる。次に、戦後日本の市民性教育の起点として第二の転換点となるのは、公害による環境問題が激化した1960年代から1970年代である。いうまでもなく、水俣病を端緒としたわが国の環境問題は、これまでの私たちの社会への認識を大きく変えた。特に、こうした公害の被害をつぶさにする中で新たな人権としての環境権という概念が浮き彫りにされた。では、こうした社会問題をどのように教科書は記述していたのか。この点を初等社会科教科書の記述から明らかにする。最後に、1980年代から現在までの初等社会科教科書の特色を検討する。この時期は、戦後補償や戦争叙述の問題が東アジア世界で課題となった時期⁴⁾である。本研究における核心的なテーマである東アジアにおける市民性教育を考える上で、国境を越えた共通教科書の模索がはじまった時期としても重要な転換点にあるといえよう。そこで、この時期の初等社会科教科書の「人権」記述の特色を考察することで東アジアの市民性教育を深めていく視点を明らかにする。

このように、本稿では、戦後日本の市民性教育を、①戦後初期、②1960年代～1970年代、③1980年代～現在の3つの時期に大きく分けて、各時期の初等社会科教科書にみられる「人権」記述の特色を明らかにすることで、初発の問いに答える試みを進めていきたい。

2. 戦後初期の社会科教科書にみられる「人権」記述の特色

(1) 社会科の成立と『あたらしい憲法のはなし』の「人権」記述

わが国の市民性教育の起点を考えるうえで、重要な最初のエポック・メイキングとなるのが社会科の成立期である。社会科は戦前の教育の反省をもとに、特定の学問領域によらない広領域的な教科としてスタートしたが、学習内容や方法も従来の地理・歴史・修身などの教科とは一線を画すものであった。こうした新たな教科としての社会科の教育観や学習観を支えたのが戦後の日本社会を規定する枠組みの根幹となった「日本国憲法」である。

その「日本国憲法」の精神は多岐にわたる条文によって構成されているが、その内容を子どもたちにわかりやすく示したものが、社会科成立期に文部省によって作成された『あたらしい憲法のはなし』⁵⁾である。

- 3) 『あたらしい憲法のはなし』は、1947年に文部省により新制中学校1年生用の教科書として作成された。厳密に言えば、本稿で考察の対象とする戦後最初の「初等社会科教科書」としては、文部省著作社会科教科書として知られる8冊の教科書があり、「初等社会科教科書」に当たるものではないが、戦後最初の教育改革で旧制から新制の学校制度に移行したこと、社会科成立の基盤となったこと、その後の初等社会科教科書に『あたらしい憲法のはなし』の教科書記述が生かされていることなどを考慮して、市民性教育の第一の起点に位置づけた。
- 4) 社会科教育研究の分野で今日に至る共通歴史教育教材の開発を進め、歴史教育における日韓交流の第一人者である加藤は、「韓国で起こった日本の歴史教科書批判の社会的背景には、植民地支配の「被害者」の立場に立つ歴史教育の一定の「成果」があらわれていたのである。それに比べ、日本側の対応は、「加害者」としての責任を欠いた「国際理解と国際協調の見地」にとどまり、歴史教育や歴史教科書の内容を日本側から自主的、主体的に見直すという積極性にも欠けていたのである」と述べている。加藤章『戦後歴史教育論史』東京書籍、2013年、278頁。
- 5) 『あたらしい憲法のはなし』は、主に中学校1年生用の教科書として使用されたが、社会教育でも公民館

本書をみると、「基本的人権」の説明が、空襲後の日本の様子から始まっている。ここでは、「人間とはどのような存在なのか」、「人間らしい生活とはどのようなものなのか」を具体的な教科書の記述から子どもたちに考えさせている。『あたらしい憲法のはなし』のなかで示されている「人間らしい生活」の基盤となる考え方が、「自由」と「平等」である。

では、『あたらしい憲法のはなし』に示された2つの概念はどのようなものなのか。まず、「自由」とはどのような概念なのかを説かれている。「人権」記述をみると、「居住」や「移転」に関する自由、「思想」の自由、「身体」の自由に関する記述を見出すことができる。

次に、「平等」とはどのような概念なのかを説かれている。特に強調されているのは、「貴賤」に関する平等、「男女」に関する平等である。身分制や家父長制によってこれまで差別されてきた人々が、人間として差別を受けることのない状態が「平等」と記述されている。

そして、最後に「権利」という概念が示され、人間の最も大切な権利として「基本的人権」があることを記述している。日本国憲法の精神を体現したのものとしての「基本的人権」が侵すことのできない永久に与えられた権利であることが子どもたちに示されたのである。

『あたらしい憲法のはなし』では、「基本的人権」が「自由権」、「請求権」、「参政権」の3つの権利として記述されている。「請求権」は裁判を請求する権利、「参政権」は国を治めることに関係できる権利として明示されている。こうした「基本的人権」に対して、自分だけでなく、ほかの人ももっていることを忘れず、むやみにふりまわさないという点に留意させるために、「公共の福祉」の概念を示して、子どもたちに理解させようとしている。

このように、『あたらしい憲法のはなし』にみられる「人権」記述は、「日本国憲法」の精神を具体的に理解させるために、「自由権」「請求権」「参政権」の3つの権利をわかりやすく記述している点に特色をみることができる。こうした権利が「人権」記述としてはじめて教科書に示されたことは、わが国の市民性教育の起点として捉えることができよう。

(2) 初期社会科からの転換と1950年代の「人権」に関する記述の特色

社会科教育史において、1950年前後は社会科成立期に作成された文部省著作社会科教科書がその歴史的使命を終え、国定制から検定制へと移行した時期である。また、学習指導要領も「試案」という言葉が消え、法的拘束力をもつようになる。こうした中で教科書の位置づけは社会科の学習においても大きく変化していくが、本稿では、社会科教科書の「人権」記述の歴史の変遷を検討するために、検定制の初期から現在に至るまで継続的に教科書を発行している東京書籍の教科書を主な分析対象に「人権」記述の変化を考察していく。

前項で考察した国定教科書であった『あたらしい憲法のはなし』と比較すると検定教科書として発行された『新しい社会』は、「基本的人権」に関する記述内容が変化している。

例えば、戦後初期の空襲の様子を描いた記述は消え、国民がもっている「主権」を説明する記述から叙述さ

などで開かれた啓蒙的な憲法講座の教科書として使われた。山住正巳『社会科教育の出発「文部省著作社会科教科書」解説』日本図書センター、1981年、19頁。

れるスタイルとなっている。

本書をみると、「基本的人権」という用語は教科書の「人権」記述として直接の叙述されていない。こうした記述は、「基本的人権」の概念についてかなり詳細に具体的な「人権」記述として叙述していた『あたらしい憲法のはなし』とは対照的なものとなっている。

1956年版の『新しい社会』では、まず、「日本国憲法」の国民主権の原則が冒頭に記述されている。国民主権とは、国民が国のことを自分で決めていく権利と記述されている。そして、国民によって選ばれた国会議員が国民の代わりに国や地方自治体の仕事を行っていることが述べられている。次に、象徴天皇制の記述が記述されている。国民の統合としての天皇は国民の全体の意見にもとづくものであることが叙述されている。最後に、「基本的人権」に関する記述が記載されている。『新しい社会』では、「基本的人権」に関する記述として、「個人の尊さ」、「国民全体の幸福」を日本国憲法が重視していることを踏まえ、「言論の自由」、「出版の自由」を持っていることが強調されている。また、自由権に対する「公共の福祉」の概念も記載されている。ただ、『あたらしい憲法のはなし』と比較すると、「請求権」についての具体的な記述は日本国憲法に関する部分では記載されていない。また、「参政権」についても「国民主権」の原則には触れているが、具体的には記載されていない。こうした点は、戦後の日本社会に市民性教育の起点である「基本的人権」の理念がある程度定着したことを反映したものとみることができるとは検討してみる必要がある。

このように、1956年版の『新しい社会』では「自由権」、「請求権」、「参政権」について詳細に記述していた『あたらしい憲法のはなし』の比較してみると、日本国憲法の項目に示された「基本的人権」に関する記述に関しては大幅に減少している点に特色がみられる。

3. 1960年代～1970年代の初等社会科教科書の「人権」記述の特色

(1) 系統主義の社会科教科書と「基本的人権」に関する記述の特色

社会科教育史において、1960年代から1970年代は、民間教育団体が活発な活動を展開した時期⁶⁾である。各種の民間教育団体が社会科教育のカリキュラムや授業実践を提案する一方で、学習指導要領は系統主義的な社会科の様相を強くしていった。では、この時期の初等社会科教科書にみられる「人権」記述にはどのような特色があるのだろうか。1960年代から1970年代の初等社会科教科書の「基本的人権」に関する記述をみると、戦後初期からの記述と比較して、「国民の権利」と「国民の義務」に分けて、「人権」記述を叙述している点にその特色をみることができるとは検討してみる必要がある。

本書をみると、「憲法の尊重」という項目の前に、「国民の権利」と「国民の義務」の項目が置かれ、基本的人権の意味が説かれている。「国民の権利」の「人権」記述をみると、日本国憲法に示された「法の下

6) ラッグの思想や戦後日本のコア・カリキュラム構想をシティズンシップ教育の潮流と重ね合わせ、戦後の社会科教育研究を考察した白井は、「『社会科』のようなシティズンシップの育成に直接関わる領域固有の内容と方法をいかに構想しその実践を進めるべきなのであろうか」と指摘している。白井嘉一編『シティズンシップ教育の展望 ラッグの思想とコア・カリキュラム』ルック、2006年、159-254頁。

の平等」, 「個人としての尊重」の理念が叙述されている。そして, 「言論の自由」, 「出版の自由」, 「信教の自由」の3つの権利が具体的に示されている。先の1956年版の『新しい社会』と比較すると, 「信教の自由」に関する記述が追加されている点に1962年版の『新しい社会』の特色を指摘することができる。一方, 1956年版との比較で「国民の義務」が明記されている点も新たな特色である。「国民の義務」では, 「子女に普通教育を受けさせる義務」, 「納税の義務」が示され, 「権利」と「義務」が対比されている。また, 章末問題として子どもたちに日本国憲法からどのようなことを学ぶことができるのか問いかけている点もこの時期の新たな特色としてあげられよう。

次に, 1968年版の『新しい社会』の「人権」記述をみてみよう。本書はその内容を示したものである。1962年版の『新しい社会』と比較してみると, 「人権」記述の叙述スタイルが変更されている。1968年版では, 「国民の権利」と「国民の義務」に分けた叙述ではなく, 1956年版の『新しい社会』のように, 「国民主権」の原則から叙述が始められている。しかし, 教科書記述のなかに, 「基本的人権」という言葉が具体的に示され, 章末問題でも「基本的人権が失われたら, じぶんたちの生活はどのようになるか話し合しましょう」のように, 子どもたちに「基本的人権」を考えさせる学習の場を提起している。一方, 1962年版との比較の中で, 特色的なのは, 「戦争をしないこと」といった平和に関する文言が強調されている点である。こうした「人権」記述の背景には, 第二次世界大戦後の冷戦を世界各地で勃発した地域的な紛争と日本との関係が影響したものと考えられる。

こうした1960年代の初等社会科教科書にみられた「人権」記述は, 1977年に出された『新しい社会』にも継承され, 生かされている。

本書をみてみると, 1962年版の「国民の権利」と「国民の義務」の「人権」記述や1968年版の「基本的人権」の「人権」記述が総合される形で明示されている点にその特色を見て取ることができる。また, 「人権」記述の量も大幅に増加している点も特色がある。

まず, 冒頭には「基本的人権の尊重」という項目が掲げられ, 「人間らしく生きる権利」「永久の権利」といった「基本的人権」の理念が示されている。こうした具体的な「人権」記述は, 『あたらしい憲法のはなし』にもみられたが, その後の教科書では叙述が少ない。また, 1977年版の『新しい社会』みられる特徴的な点は, これまで章末問題で示されていた「基本的人権」を考えさせる内容が具体的な事例を挙げて説明されていることである。これは, 社会科の学習においても人権・同和教育として「差別」を人権的な視点から考えさせるといった配慮がなされたものと考えられる⁷⁾。次に, 「国民の権利」をみてみると, 1956年版, 1962年版, 1968年版と比較しても数多くの権利が示されている点に特色がある。そのなかで「生存権」に関する記述はこれまでの教科書にはみられなかった特色である。「人権」記述の観点から眺めると, 「生存権」を具体的

7) 「同和地区に関する社会的及び経済的諸問題を解決するための基本的方策」についてまとめられた『同和对策審議会答申(抄)』(昭和40年8月11日 同和对策審議会)では, 「同和問題の本質」を「いわゆる同和问题とは, 日本社会の歴史的発展の過程において形成された身分階層構造に基づく差別により, 日本国民の一部の集団が経済的・社会的・文化的に低位の状態におかれ, 現代社会においても, なおいちじるしく基本的人権を侵害され, とくに, 近代社会の原理として何人にも保障されている市民的権利と自由を完全に保障されていないという, もっとも深刻にして重大な社会問題である。」と述べている。『人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ]』から抜粋。

に考えさせるために不自由な人の生活や住宅に悩む人の事例を挙げている点も特色があり、より詳細な学習を求めている。

このように、1977年版の『新しい社会』では、「基本的人権」に関する記述はこれまでの教科書よりも大幅に増加し、具体的に記述されている。また、「国民の義務」についても、「子女に普通教育を受けさせる義務」「納税の義務」のほかに新たに「勤労の義務」についても教科書に追記され、いわゆる三大義務が明示されるようになった点も特徴的であろう。

(2) 新しい人権の登場と「環境」に関する記述の特色

1977年版の『新しい社会』には、これまでの教科書とは異なり、「環境」に関する記述が大幅に増加している。これは、昭和43年度(1968年)版『小学校学習指導要領社会編』に、「(5)産業の発展、国土の開発とともに、日本の社会にはみんなの協力や計画的な方法で解決しなければならない問題も生じていることを考えさせ、政治のはたらきや国民全体の福祉に対する関心を深めさせる。」と明記され、「ア 産業などによる各種の公害から国民の健康や生活環境を守ることがきわめてたいせつであることを具体的事例によって理解するとともに、地域開発と自然や文化財の保護に関連した問題なども取り上げ、これらの問題の計画的な解決が重要であることを考えること。」の事項が具体化されたものである。

高度経済成長期に全国的に社会問題となった公害問題は、私たちの社会や自然に対する考え方を大きく転換させるものとなった。「人権」記述の観点からみると、戦後初期からの課題であった民主主義社会を実現するものとして日本国憲法に示された「基本的人権」に関する記述を学ぶだけでなく、社会問題化した公害にどのように対処していかなければならないのかを考えるため、「環境」に関する記述も教科書の中で人権を考える大きな教材としての位置を占めるようになったと考えられる。

本書をみると、「産業の発達とこれからの社会生活」の大項目の中に、「産業の発達と公害」、「公害をなくすために」の2つの小項目が位置づけられている。「産業の発達と公害」では、まず、公害問題の前史として足尾銅山鉱毒事件が取り上げられ、次に、「川や海のごれ」、「大気のごれ」の2つの事項によって、水俣病や四日市ぜんそくの具体的事例が示され、公害がどのようにして起こったのかが詳しく叙述されている。そして、「公害の大きなげんいん」では、公害のメカニズムが示され、地盤沈下や騒音、振動など工業化にともなう新たな都市生活の公害が私たちの社会にもたらす影響について子どもたちに考えさせる記述となっている。最後に、「公害をなくすために」の項目では住民や地方自治体が公害問題とどのように向き合っているのかが教科書に記述されている。こうした公害問題に対する取り組みは、新たな人権としての「環境権」を考えさせる端緒となっている。

このように、「環境」に関する記述から子どもたちに社会を捉えさせる教科書記述は、「人権」記述の観点からみて、市民性教育としての一つの転換点を示すものと考えられる⁸⁾。民主主義社会を実現するための「基

8) 市民性教育に関する第二の起点としたこの時期に、社会科の公開授業として水俣病の授業を行った田中裕一について、和井田は、「田中の水俣病授業は、公害教育の起爆剤になり、「公害と教育」の領域に新次元を拓いただけではない。水俣病運動や公害教育認知の影響も大きかった。田中が授業を実施したとき、中学校の学習指導要領に「公害」の指摘はなかった。だが、「公害国会」のなかで学習指導要領の見直しが行われ、一九七一年に一部改定され公害の記述が付加された」と述べている。和井田清司編『戦後日本の教育実践 リーディングス・田中裕一』学文社、2010年、29頁。

本的人権」, 持続可能な社会を実現するための「環境」という二つの要素は, 市民性教育の歴史的展開を考える上で大きな転換点を迫るものであり, 初等社会科教科書の「人権」記述からみた市民性教育の起点を明示するものであろう。

4. 1980年代～現在までの初等社会科教科書の「人権」記述の特色

(1) 東アジアの教科書問題と「基本的人権」に関する記述の特色

民主主義社会を実現するための「基本的人権」が初等社会科教科書に記述された戦後初期, 持続可能な社会を実現するための「環境」が初等社会科教科書に記述された1960年代～1970年の時期に続き, 市民性教育の起点を捉える上で, 重要な3つめの起点が1980年代～現在の時期である。1980年代以降の時期を市民性教育の起点の3つめのターニング・ポイントに選んだ理由は, 中国や韓国をはじめとする東アジア諸国で歴史認識をめぐる問題が表面化した時期だからである。戦後の日本社会は戦争からの復興をめざして, 新たな社会を模索してきた。そうした日本社会の基盤となる理念を体現したものが日本国憲法である。その日本国憲法に示された理念の中でも最も重要な視点が「基本的人権」であった。一方, 戦後社会の復興をめざした経済発展は, 環境破壊という深刻な社会状況を私たちに提起した。そこで, 持続可能な社会を実現していくために, どのような「環境」をこれから私たちは作り上げていくのかが大きな課題となった。こうした2つの時期の初等社会科教科書を見ると, 当該時期の社会に求められた課題を叙述するものとなっていたことが明らかとなった。そして, 1980年代に表出した歴史認識をめぐる葛藤は, グローバル化を指向する国際社会に向けて日本がどのような道を歩むのかを考えさせる契機となった⁹⁾。1989年版の『新しい社会』をみると, そうした問題意識が教科書の「人権」記述の中に反映され, 東アジアを意識した内容となっている。

本書をみると, 「基本的人権の尊重」, 「国民の権利」, 「国民の義務」といった学習内容は, 1960年代から1970年代の『新しい社会』の「人権」記述を継承したものとなっている。一方, これまでの教科書にみられなかった事項として強調されているのが, 「差別をなくすために」の中で叙述されている「日本に住む韓国・朝鮮の人々に対するへん見も, 早く解決されなければならない問題です。」との「人権」記述である。先述したように, 「差別」に関する「人権」記述は, 1977年版の『新しい社会』から大幅に増加しているが, 1977年版には, 在日朝鮮人や韓国人に対する差別に関する具体的な記述は見当たらない。この点, 1989年版の『新しい社会』では, 在日朝鮮人や韓国人に対する差別に関する具体的な「人権」記述がなされている点に特色がある。これは東アジアにおける歴史認識をめぐる問題と国内におけるマイノリティへの人権の配慮といった視点が初等社会科教科書に具現化されたものと考えられる¹⁰⁾。「人権」記述の視点からみると, 市民性

9) こうした国際化の流れを受けた歴史教育研究の初期の成果としては, 比較史・比較歴史教育研究会編『自国史と世界史 歴史教育の国際化をもとめて』未来社, 1985年, 及び比較史・比較歴史教育研究会編『アジアの「近代」と歴史教育』未来社, 1991年を参照のこと。こうした国際化の流れは, その後の東アジアにおける共通歴史教材の開発へとつながっている。韓国側からみた共通歴史教材の潮流を整理した研究としては, 崔勇(福田喜彦訳)「共同歴史教材の開発と「東アジア史」の誕生」日本学校教育学会国際委員会編『東アジアの学校教育 韓国スタディーツアー・記録と論考』, 2012年, 15-24頁がある。

教育の第三の起点として新たな「人権」記述の視点が明示されたものと評価することができる。こうした社会の中で取り上げられていなかったマイノリティに対する「人権」記述の視点は2000年版の『新しい社会』にも継承され、叙述されている。

本書をみると、「国民の権利」、「国民の義務」に加えて、「一人一人の人権を大切に政治」の項目の中で、「差別」に関する「人権」記述が数多く叙述されている。この項目では、歴史的な学習で学んできた日常生活や結婚、就職に関する差別だけでなく、マイノリティに対する差別に関する「人権」記述が叙述されている。特に、「在日朝鮮人・韓国人」をはじめとして、「アイヌ民族」、「障害のある人」、「女性」など「基本的人権」が侵害されている人々に対する視点が具体的に記述されている点に特色がみられる。また、「子どもの権利の保障」という項目も設けられ、国際連合で採択された「子どもの権利条約」についても叙述されている点は注目に値する。子どもの生存・発達・保護・参加という包括的な権利を実現・確保するために必要となる具体的な事項を規定した「子どもの権利条約」は、1989年の第44回国連総会において採択され、1990年に発効し、日本は1994年に批准した。こうした社会的な状況が新たな「人権」記述として教科書に盛り込まれたのである。1989年版の『新しい社会』にはこうした国際社会に向けた新たな市民性を育成するための視点として「人権」記述がより包括的に叙述されるようになり、2008年版の『新しい社会』にもこうした流れは継承されている。

本書をみると、2008年版の『新しい社会』では、「国民の権利」、「国民の義務」の項目に加えて、「市の政治から基本的人権の尊重を調べる」という項目の中で、「ノーマライゼーション」という概念を具体的な事例から考えさせる「人権」記述となっている。2000年版の『新しい社会』と比較すると、教科書の本文における「人権」記述は大幅に減少しているが、グローバル化に向けた社会づくりという視点が教科書の「人権」記述には盛り込まれている。こうした社会のマイノリティに関する「人権」記述は、5年生のアイヌ文化に関する「守ってきた文化を受けつぐ」の学習や6年生の「子どもの権利」、「女性の人権」、「在日韓国・朝鮮人」、「アイヌ民族」、「障害者」、「ハンセン病」、「公害」などの課題を考えさせる「これからの日本を考えよう」という学習のなかでも取り上げられている¹¹⁾。また、本書をみると、2008年版の『新しい社会』には、「チャレンジ」の学習として、「「あたらしい憲法のはなし」を読んでみよう」という項目が示されている。本稿で市民性教育の第一の起点と位置づけた『あたらしい憲法のはなし』が歴史学習の人権「記述」として示されている点は、市民性教育の起点を検証する意味で興味深い「人権」記述である。

1990年代になって、情報化の進展は加速化し、国際社会は国連を中心に新たな人権に関する施策を各国に進めている。「人権教育のための国連10年」(1995~2004年)や「人権教育のための世界計画」(第1フェーズ2005~2007)はそうした試みを具体化したものである。こうしたグローバル化に向けた動きはわが国の社会科に大きな影響を及ぼし、人権に配慮した社会づくりの学習を求めている。こうした「基本的人権」

10) 『義務教育諸学校教科用図書検定基準』(平成11年1月25日)では、[社会科(「地図」を除く。)]の「1 範囲及び程度 2 選択・扱い及び組織・分量」で「(4) 近隣のアジア諸国との間の近現代の歴史的事象の扱いに国際理解と国際協調の見地から必要な配慮がされていること。」と規定されている。

11) 本稿では紙幅の関係で本教科書のすべての「人権」記述を取り上げていないが、「人権」記述の内容については、福田喜彦「現代日本の初等社会科教科書における「人権」記述の分析」『愛媛大学教育学部研究紀要教育科学』第62号、2015年、39-50頁を参照のこと。

に関する記述は、2011年版の『新しい社会』にも継承されている。

本書をみると、「国民の権利」、「国民の義務」に加えて、「市の政治と基本的人権の尊重」の項目で、「識字・多文化共生学級」のことが取り上げられている。2011年版の『新しい社会』では、「日本語を学ぶ外国人」、「夜間学校での学習」など教育を受ける権利に焦点を当て、「人権」記述が叙述されている。2008年版の『新しい社会』では、「ノーマライゼーション」の概念を中心に教科書が叙述されていたが、2011年版では、日本社会に生きる様々なマイノリティに目を向けた「人権」記述となっている。「識字・多文化共生学級講師の大井さんの話」では、「識字とは、社会で生活していくために必要な文字の読み書きや言葉を学ぶことです。差別や貧しさなどのために学校に行けなかった人たちが、外国から日本に来た人たちは、日本語の読み書きができないために日常生活でたいへん困っています。」の中で、「基本的人権」を日常生活の中に目を向けて子どもたちに考えさせようとしている。2008年版と2011年版の「人権」記述はこれまでの教科書と比べると、本文の記述の量が少ないだけに、子どもたちの主体的な学習を促す教科書の記述となっている。

こうした「人権」記述に関する変化を考えると、2000年版・2008年版・2011年版の初等社会科教科書には、グローバル化を意識した学習内容が教科書の中に盛り込まれている。

このように、この時期の教科書の特色は日本社会の課題をマイノリティに対する問題にまで広げ、グローバル化に対応した市民性教育のあり方を迫るものとなっているといえる。

(2) グローバル化に対応した「環境」に関する記述

前述したように、市民性教育の第二の起点として捉えた「環境」に関する記述は、市民性教育の第三の起点となる1980年代以降の初等社会科教科書にも継承されている。わが国においても1993年に環境基本法が制定され、「環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律」(2003年)によって、環境教育の推進のための施策が進められている。ほぼ時を同じくして1992年には学校における環境教育の推進のために、文部省によって『環境教育指導資料(小学校編)』が作成され、2001年の学習指導要領に対応した改訂が行われ、総合的な学習の時間でも横断的・総合的な課題として環境教育が取り上げられている。こうした社会的文脈の中で、「基本的人権」に関する記述と並んで、1977年版の初等社会科教科書から登場した「環境」に関する記述は、持続可能な社会を実現させていくために、1989年版の『新しい社会』においても多様な視点から公害問題を子どもたちに考えさせる「人権」記述が叙述されている。

本書をみると、「公害とわたしたちの生活」の大項目の中に、「水島工業地区の公害」、「各地でおきている公害」などが示され、小項目で「環境」に関する記述が叙述されている。1977年版の『新しい社会』と比較すると、「大気のごみ」、「川や海の水のごみ」などで同様に四日市ぜんそくや水俣病が取り上げられる一方、「さまざまな公害」の小項目の中で工場や自動車の排出ガス、都市のごみなどの問題が大きくクローズアップされている点に特色がみられる。こうした身の回りにある公害を具体的な事例をもとに捉えさせ、多様な視点から環境問題にアプローチさせるために、1989年版の『新しい社会』では、「環境」に関する記述が増加し、新たな人権としての「環境権」を子どもたちに考えさせる「人権」記述となっている。2000年版の『新しい社会』においても工場や自動車の排出ガスの環境問題は大きく取り上げられている。

本書をみると、「これからの工業と環境」という大項目の中に、「ふえる自動車」、「公害の問題」、「工

業生産と環境の問題」が取り上げられている。1989年版と同様に、「四日市の公害」、「水俣の公害」が小項目に位置づけられ、「環境」に関する記述として叙述されている。一方、1989年版と比べて特徴的な記述は、「工業生産と環境の問題」の中で、「古タイヤをもやしたかすを利用して、人体に有害なちりやガスを取りのぞく機械を考え出しました。それを生かした焼却炉をつくり、アジアの国々から注目されています。」といったアジアの地域を意識した記述である。こうした記述は、1960年代以後の群を抜いて急速な工業成長を遂げ、1970年代から1980年代にかけて世界的な重要性を増した香港、シンガポール、大韓民国、台湾などのいわゆる「新興工業経済地域」と日本が密接な経済関係を結んでいる様子が、グローバル化していく「環境」に関する記述に対応するものとして現れてきたと考えられる。さらに、こうした環境問題を基軸に据える教科書の「人権」記述は、2008年版の『新しい社会』にもみられる。

本書をみると、1989年版や2000年版の『新しい社会』とは、「環境」に関する記述のスタイルが大きく変化している。従来から記述されていた水俣病に関するものは、「チャレンジ」として「よみがえる水俣市」として発展的な課題として取り扱われている。一方、教科書の本文では、「わたしたちの生活と環境」という大項目の中に、「川が美しいまち京都」、「美しい鴨川を守るために」、「環境を守るためにわたしたちにできること」などが叙述されている。2008年版の『新しい社会』では、「環境」に関する記述が子どもたちの主体的な学習を促すものに転換し、「友禅職人の田畑さんの話」、「漁業協同組合の三谷さんの話」、「市役所の高田さんの話」など様々な立場の人たちのインタビューから考えさせるようになってきている。また、「環境を守るためにわたしたちにできること」の小項目では、「2003年(平成15年)、京都府、滋賀県、大阪府で行われた「第3回世界水フォーラム」では、水問題の解決に向けた話し合いや提案がなされました。琵琶湖から淀川までの流域が一体となって協力し、水の大切さを考え、ともに行動することが重要であると確認しました。」といった記述から世界的な視野で環境問題を捉えさせるように記述されている。2011年版の『新しい社会』でも子どもたちの主体的な学習を促すために、こうした教科書での「環境」に関する記述は踏襲されている。

本書をみると、水俣病に関する「人権」記述は、2008年版の『新しい社会』と同様に「チャレンジ」という発展的な課題に位置づけられているが、教科書の本文の記述は増加している。また、「環境を守るわたしたち」の大項目の中にある「高度経済成長」という語句の解説と関係づけられ、環境問題の歴史的背景を理解できるように叙述されている。

一方、「豊かな水資源をもつ京都市」、「美しさをとりもどすために」、「もっと環境をよくするために」の小項目で記述されている内容は、「食用油の回収が始まったきっかけは、1997年(平成9年)に京都市で開かれた、地球温暖化を防止する国際会議でした。この会議では、世界に向けて「京都議定書」が発信されました。」と叙述され、「京都議定書」という語句の解説に関連づけることで、環境問題がグローバルな課題であることを示唆している。

このように、1980年代以降の「環境」に関する記述は、グローバルな課題として解決が求められる環境問題をわが国の工業発展と公害問題と絡めて叙述されていた。それは、グローバルな市民性を求める市民性教育の第三の起点として位置づけることが可能であろう。

5. 成果と課題

本稿では、戦後の初等社会科教科書をもとに、「人権」記述からみた市民性教育の起点と変遷を考察してきた。冒頭でも指摘したように、「市民性」の概念は多義的なものであり、研究対象となる学問領域においても様々な文脈から「市民性」の概念は捉えられてきた。

そこで、本稿では、市民性教育に関する日韓共同社会科教育史研究の文脈のなかで重要なツールとして位置づけることができる初等社会科教科書をもとにして、①戦後初期、②1960年代～1970年代、③1980年代～現在までの3つの時期に大きく分けて、市民性教育の起点と変遷を明らかにしてきた。本稿の成果として、次の3点を指摘することができる。

第一に、戦後の社会科の成立にもなって編纂された最初の社会科教科書の一つである『あたらしい憲法のはなし』を「人権」記述からみた戦後日本の市民性教育の起点の一つ目のポイントとして設定することが可能であることを示した点である。戦後の新しい社会体制のなかで、「基本的人権とは何か」ということを学校教育で子どもたちに学習させる機会として社会科の授業は重要な位置づけを与えられた。しかし、日本国憲法に明記された「基本的人権とは何か」を具体的に学ぶことは容易なことではなかった。『あたらしい憲法のはなし』はこうした戦後の市民性教育の起点としての役割を担うことになったのである。

第二に、高度経済成長期を支えた日本の重工業の発展の記述に対して、環境問題を取り上げた1960年代以降の『新しい社会』を「人権」記述から戦後日本の市民性教育の起点の二つ目のポイントとして設定することが可能であることを示した点である。経済発展を重視した戦後社会の変化は、日本が世界に向けてその存在感を高めていく重要な時期と重なった。しかし、こうした発展の影で新たな社会問題が生み出されていた。公害問題が社会へと波及する中、初等社会科教科書の記述にも「環境」記述が大きなページを割かれるようになる。こうした新たな人権としての環境問題は、市民性教育の転換を促したのである。

第三に、差別や偏見を国際的な視野からも捉え、東アジアにおける人権問題を取り上げた1980年代以降の『新しい社会』を「人権」記述から戦後日本の市民性教育の起点の三つ目のポイントとして設定することが可能であることを示した点である。戦後社会が大きな変革を遂げた後、世界はグローバル化へと加速していくことになる。こうした流れの中で、東アジア世界においても日本を取り巻く状況が変化していく。特に、歴史認識をめぐる教科書記述は東アジアの国々と大きな軋轢を生んでいった。こうした動きと連動して、東アジアの人権問題も初等社会科教科書のなかでさらにクローズアップされていったのである。

しかし、本研究で共同調査を行った韓国の市民性教育の歴史と比較した場合に、市民性教育の起点を「社会科」と「社会生活科」に置くことには共通理解が得られたが、各時期の転換点をどこに置くのかについては両国の歴史性から差異があることも明らかとなった。

今後は、両国の市民性教育の起点と変遷を視野に入れながら、これからの初等社会科教科書の記述のあり方を共同研究として模索していくことが必要であろう。

参考文献及び引用文献

初等社会科教科書

- (1) 文部省『あたらしい憲法のはなし』実業教科書株式会社, 1947年。
- (2) 海後宗臣編『新訂 新しい社会』東京書籍, 1956年。
- (3) 海後宗臣編『新しい社会』東京書籍, 1962年。
- (4) 海後宗臣編『新訂 新しい社会』東京書籍, 1968年。
- (5) 海後宗臣編『新編 新しい社会』東京書籍, 1977年。
- (6) 宇沢弘文編『新訂 新しい社会』東京書籍, 1989年。
- (7) 岩田一彦編『新訂 新しい社会』東京書籍, 2000年。
- (8) 岩田一彦ほか編『新編 新しい社会』東京書籍, 2008年。
- (9) 北俊夫ほか編『新しい社会』東京書籍, 2011年。

日本語文献

- (1) 片上宗二『日本社会科成立史』風間書房, 1993年。
- (2) 木村博一『日本社会科の成立理念とカリキュラム』風間書房, 2006年。
- (3) 上田薫編『社会科教育史資料1~4』東京法令, 1974~76年。
- (4) ジェームス・A・バンクスほか著, 平沢安政訳『民主主義と多文化教育—グローバル化時代における市民性教育のための原則と概念—』明石書店, 2006年。
- (5) 臼井嘉一編『シティズンシップ教育の展望 ラグの思想とコアカリキュラム』ルック, 2006年。
- (6) 武藤孝典・新井浅浩編『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展—フランス・ドイツ・イギリス—』東信堂, 2007年。
- (7) 嶺井明子編『世界のシティズンシップ教育 グローバル時代の国民/市民形成』東信堂, 2007年。
- (8) シティズンシップ教育研究会編『シティズンシップの教育学』晃洋書房, 2006年。
- (9) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会科編』, 2008年。
- (10) オードリー・オスラー, ヒュー・スターキー著・清田夏代, 関芽訳『シティズンシップと教育』勁草書房, 2009年。
- (11) 「歴史認識と東アジアの平和」フォーラム・東京会議編『東アジアの歴史認識と平和をつくる力 東アジア平和共同体をめざして』日本評論社, 2009年。
- (12) 藤原孝・山田竜作編『シティズンシップ論の射程』日本経済評論社, 2010年。
- (13) 佐久間孝正『外国人の子どもの教育問題 政府内懇談会における発言』勁草書房, 2011年。
- (14) バーナード・クリックほか著, 長沼豊ほか編, 鈴木崇弘ほか訳『社会を変える教育—英国のシティズンシップ教育とクリックレポートから—』キーステージ21, 2012年。
- (15) 望月一枝『シティズンシップ教育と教師のポジショナリティ 家庭科・生活指導実践に着目して』勁草書房, 2012年。
- (16) 国際理解教育学会編『現代 国際理解教育辞典』明石書店, 2012年。

- (17) 上杉孝實・平沢安政・松波めぐみ編著『人権総合教育年表—同和教育, 国際理解教育から生涯学習まで—』明石書店, 2013年。
- (18) 近藤孝弘編『統合ヨーロッパの市民性教育』名古屋大学出版会, 2013年。
- (19) 志水宏吉編『「往還する人々」の教育戦略 グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』明石書店, 2013年。
- (20) 志水宏吉編『日本の外国人学校 トランスナショナルリティをめぐる教育政策の課題』明石書店, 2014年。
- (21) 宮島喬『外国人の子どもの教育』東京大学出版会, 2014年。
- (22) 北山夕華『英国のシティズンシップ教育』早稲田大学出版部, 2014年。
- (23) 若槻健『未来を切り拓く市民性教育』関西大学出版部, 2014年。
- (24) 憲法教育研究会編『憲法とそれぞれの人権 第2版』法律文化社, 2014年。
- (25) 橋本渉編『シティズンシップの授業 市民性を育むための協同学習』東洋館出版社, 2014年。
- (26) 唐木清志ほか監修『シティズンシップ教育で創る学校の未来』東洋館出版社, 2015年。

韓国語文献

- (1) 허영식·신두철 공편, 『민주시민교육핸드북』 오름, 2007.
- (2) 국가인권위원회, 『인권친화적 교과서 도입을 위한 설명회』, 2007.
- (3) 허영식·신두철 공편, 『민주시민교육핸드북Ⅱ: 방법론』 오름, 2009.
- (4) 심성보 『인간과 사회의 진보를 위한 민주시민교육』 살림터, 2011.
- (5) 서재천 『초등사회과 신미교육』 학지사, 2012.
- (6) 교육과학기술부, 『사회과 교육과정』, 2012.
- (7) 박상준 『사회과교육의 이해』 교육과학사, 2013.
- (8) 한국사회과교육연구회 『인권교육탐구』 교육과학사, 2013.

「인권」 기술로부터 본 일본의 시민성교육의 기점과 변천: 도쿄서적판 초등사회과 교과서의 「기본적 인권」 과 「환경」 관련 기술의 분석을 바탕으로

후쿠다 요시히코

일본 에히메대학

1. 문제의 소재

본고에서는 전후의 초등사회과 교과서를 대상으로 「인권」 기술에 나타난 시민성교육의 기점과 변천을 고찰한다. 최근의 연구 동향을 보면 「교육학」이라는 틀을 넘어 여러 연구 영역에서 「시민성」에 관한 연구가 진행되고 있다.¹⁾ 그러나 「시민성」에 관한 연구 영역이 확대되면 될수록 「시민성」이라는 개념을 정의하는 것은 곤란하게 된다. 본고에서는 「시민성」이라는 개념을 전후 일본의 「초등사회과 교과서」라는 영역에 한정해서 아동들에게 어떤 「시민성」을 제시해 왔는지 그 기점과 변천을 살펴보고자 한다.

본고에서 고찰하는 「시민성」 개념을 파악하기 위한 시점으로는 「인권」 「일」 「가족」 「역사」 「정치」 「생활」 「문화」 「여성」 등 다양한 중심 개념을 설정할 수 있다.

필자는 지금까지의 연구에서 「여성」을 시점으로 한 「시민성」의 개념에 관해 검토해 왔다.²⁾ 「여성」을 시점으로 시민성교육의 기점과 변천을 살펴본 결과 전후의 일본에서 「여성」에 어떤 역할을 요구해 왔는지를 밝힐 수 있었다.

따라서 본고에서는 다양한 중심 개념 중에서 「인권」이라는 시점에 초점을 맞추고, 전후 일본의 초등사회과 교과서에서 볼 수 있는 「시민성」의 내실을 살펴보는 것을 과제로 한다. 이를 위해 「인권」에 관한 기술로 착안한 것이 「기본적 인권」과 「환경」에 관한 기술이다.

전후의 시민성교육을 생각하는 제1의 기점으로서 먼저 생각할 수 있는 것이 사회과의 성립이다. 이 사회과의 성립 속에서 「기본적 인권」이라는 개념을 명확히 나타낸 것이 『새로운 헌법 이야기』이다.³⁾ 따라

- 1) 이러한 어려움은 교육학의 기반을 근저로부터 다시 생각해 볼 필요성을 제기하고 있다. 코다마(小玉)는 시민성의 양면성으로서 「우리들이 오늘 시민성 교육을 생각하고 실천해 가기 위해서는 한쪽에서는 국민 국가의 교육 사상으로서 발전해 온 근대교육 사상을 근저로부터 비판하면서, 동시에 다른 한쪽에서는 재편에 의한 새로운 공교육 사상의 가능성을 추구하는 것이 요구된다.」라고 지적하고 있다.(코다마 시게오(小玉重夫), 『시민성 교육 사상』현대서관, 2003년, 18-19페이지.)
- 2) 자세한 내용은 후쿠다 요시히코(福田喜彦), 「전후 초등사회과 교과서에서 본 「여성」기술과 시민성의 위상: 도쿄서적판 사회과 교과서의 역사적 고찰을 바탕으로」 『에히메대학 교육학부 정기 간행물』 60, 2013년, 125-142페이지. 및 후쿠다 요시히코(福田喜彦) 「전후 초기의 초등사회과 교과서에 나타난 「여성」기술의 분석적 검토: 문부성 저작 교과서와 『일본의 사회』의 비교를 바탕으로」 『에히메대학 교육학부 정기 간행물』 59, 2012년, 235-254페이지를 참조.
- 3) 『새로운 헌법 이야기』는 1947년에 문부성에 의해 신제 중학교 1학년용의 교과서로서 작성되었다. 엄밀하게 말하면, 본고에서 고찰의 대상으로 하는 전후 최초의 「초등사회과 교과서」로서는 문부성 저작 사회과 교과서로서 알려진 8권

서 본고에서는 전후 일본의 시민성교육의 기점을 이 『새로운 헌법 이야기』의 분석으로부터 시작한다. 그 다음에 전후 일본의 시민성교육의 기점으로서 제2의 전환점이 되는 것은 공해로 인해 환경 문제가 격화된 1960년대에서 1970년대이다. 말할 필요도 없이 미나타타병을 시작으로 우리나라의 환경 문제는 지금까지 우리들의 사회에 대한 인식을 크게 바꾸었다. 특히, 이러한 공해의 피해를 밝히는 가운데 새로운 인권으로서의 환경권이라고 하는 개념이 부각되었다. 그렇다면 이러한 사회문제를 교과서는 어떻게 기술해 왔는가? 이 점을 초등사회과 교과서의 기술을 통해 밝힌다. 마지막으로 1980년대부터 현재까지의 초등사회과 교과서의 특색을 검토한다. 이 시기는 전후 보상이나 전쟁 서술의 문제가 동아시아 세계에서 과제가 된 시기이다.⁴⁾ 본 연구에 있어서의 핵심적인 테마인 동아시아에 있어서의 시민성교육을 생각하는데 있어서 국경을 넘은 공통 교과서의 모색이 시작된 시기로서도 중요한 전환점에 있다고 말할 수 있다. 이 점에서 이 시기의 초등사회과 교과서의 「인권」 기술의 특색을 고찰함으로써 동아시아의 시민성 교육을 깊게 해 가는 시점을 밝힌다.

이처럼 본고에서는 전후 일본의 시민성교육을 ①전후 초기, ②1960년대~1970년대, ③1980년대~현재의 세 시기로 크게 나누고, 각 시기의 초등사회과 교과서에 볼 수 있는 「인권」 기술의 특색을 밝히는 것으로 연구문제에 답해가고자 한다.

2. 전후 초기의 사회과 교과서에 나타난 「인권」 기술의 특색

(1) 사회과의 성립과 『새로운 헌법 이야기』의 「인권」 기술

우리나라의 시민성교육의 기점을 생각하는데 있어서 중요한 최초의 획기적인 계기가 된 것이 사회과의 성립기이다. 사회과는 전전의 교육에 대한 반성을 바탕으로 특정한 학문 영역에 따르지 않는 광역역적인 교과로서 출발했지만 학습 내용이나 방법도 종래의 지리·역사·수신 등의 교과와는 구분되는 것이었다. 이러한 새로운 교과로서의 사회과의 교육관이나 학습관을 지지한 것이 전후의 일본 사회를 규정하는 틀의 근간이 된 「일본국헌법」⁵⁾이다.

이 「일본국헌법」의 정신은 여러 갈래로 갈라져 복잡한 조문으로 구성되어 있지만 그 내용을 아동들에게 이해하기 쉽게 제시한 것이 사회과 성립기에 문부성에 의해 작성된 『새로운 헌법 이야기』이다.

본서를 보면 「기본적 인권」의 설명이 공습 후의 일본의 모습으로부터 시작되고 있다. 여기서는 「인간

의 교과서가 있으며, 「초등사회과 교과서」에 해당하는 것은 아니지만 전후 최초의 교육 개혁으로 옛 제도로부터 새로운 학교제도로 이행한 것, 사회과 성립의 기반이 된 것, 그 후의 초등사회과 교과서에 『새로운 헌법 이야기』의 교과서 기술이 나타나고 있는 것 등을 고려해서 시민성교육의 제1의 기점으로 위치를 부여했다.

4) 사회과교육 연구 분야에서 오늘에 이르는 공통 역사교육 교재의 개발을 진척시키고, 역사교육에 있어서 일한 교류의 제1인자인 가토(加藤)는 「한국에서 일어난 일본의 역사교과서 비판의 사회적 배경으로는 식민지 지배의 「피해자」 입장에 선 역사교육의 일정한 「성과」가 나타나 있었던 것이다. 거기에 비교해서 일본측의 대응은 「가해자」로서의 책임을 결여한 「국제해와 국제협조의 견지」에 머무르고, 역사교육이나 역사교과서의 내용을 일본측에서 자주적, 주체적으로 재고한다는 적극성에도 빠져 있었던 것이다」라고 말하고 있다.(가토 아키라(加藤章) 『전후 역사교육론사』 도쿄서적, 2013년, 278페이지.)

5) 『새로운 헌법 이야기』는 주로 중학교 1학년용의 교과서로서 사용되었지만 사회교육에서도 공민관 등에서 열린 계몽적인 헌법 강좌의 교과서로서 사용되었다.(야마즈미 마사미(山住正巳) 『사회과교육의 출발 「일본문교부 저작 사회과 교과서」 해설』 일본 도서 센터, 1981년, 19페이지.)

이란 어떤 존재인가], 「인간다운 생활이란 어떤 것인가」를 구체적인 교과서의 기술로부터 아동들에게 생각하도록 하고 있다. 『새로운 헌법 이야기』 안에서 제시되어 있는 「인간다운 생활」의 기반이 되는 사고방식이 「자유」와 「평등」이다.

그렇다면 『새로운 헌법 이야기』에 제시된 두 개념은 어떤 것인가? 먼저, 「자유」란 어떤 개념인지가 설명되어 있다. 「인권」 기술을 보면 「거주」나 「이전」에 관한 자유, 「사상」의 자유, 「신체」의 자유에 관한 기술을 찾아낼 수 있다.

다음으로 「평등」이란 어떤 개념인지가 제시되고 있다. 특히 강조되고 있는 것은 「귀천」에 관한 평등, 「남녀」에 관한 평등하다. 신분제나 가부장제에 의해 지금까지 차별되어 온 사람들이 인간으로서 차별을 받는 적이 없는 상태가 「평등」이라고 기술되어 있다. 그리고 마지막으로 「권리」라는 개념이 제시되어 인간의 가장 중요한 권리로 「기본적 인권」이 있다는 점을 기술하고 있다. 일본국헌법의 정신을 구현한 것으로서의 「기본적 인권」이 침범할 수 없는 영구히 주어진 권리라는 것이 아동들에게 제시되고 있는 것이다.

『새로운 헌법 이야기』에서는 「기본적 인권」이 「자유권」, 「청구권」 「참정권」의 3개의 권리로 기술되어 있다. 「청구권」은 재판을 청구할 권리, 「참정권」은 나라를 다스리는 것에 관계할 수 있는 권리로 명시되어 있다. 이러한 「기본적 인권」에 대하여 자신뿐만 아니라 다른 사람도 가지고 있는 것을 잊지 않고 함부로 휘두르지 않는다는 점을 주지시키기 위해서 「공공의 복지」라는 개념을 제시해서 아동들에게 이해시키려고 하고 있다.

이처럼 『새로운 헌법 이야기』에서 볼 수 있는 「인권」 기술은 「일본국헌법」의 정신을 구체적으로 이해시키기 위해서, 「자유권」 「청구권」 「참정권」의 3개의 권리를 이해하기 쉽게 기술하고 있는 점에 특색이 있다. 이러한 권리가 「인권」 기술로서 처음으로 교과서에 제시된 것을 우리나라의 시민성 교육의 기점으로서 잡을 수 있다.

(2) 초기 사회과로부터의 전환과 1950년대의 「인권」에 관한 기술의 특색

사회과교육사에 있어서 1950년 전후는 사회과 성립기에 작성된 문부성 저작 사회과 교과서가 그 역사적 사명을 끝내고 국정제에서 검정제로 이행한 시기이다. 또한 학습지도요령도 「시안」이라는 말이 사라지고 법적 구속력을 가지게 된다. 이러한 가운데 교과서의 위치 부여는 사회과의 학습에 있어서도 크게 변화되지만, 본고에서는 사회과교과서의 「인권」 기술의 역사적 변천을 검토하기 위해서 검정제의 초기부터 현재에 이르기까지 계속적으로 교과서를 발행하고 있는 도쿄(東京) 서적의 교과서를 주된 분석 대상으로 「인권」 기술의 변화를 고찰하기로 한다.

앞에서 고찰한 국정교과서였던 『새로운 헌법 이야기』와 비교하면 검정 교과서로서 발행된 『새로운 사회』는 「기본적 인권」에 관한 기술 내용이 변화되고 있다.

예를 들면, 전후 초기의 공습 모양을 그린 기술은 사라지고 국민이 가지고 있는 「주권」을 설명하는 기술로 서술되고 있다.

본서를 보면 「기본적 인권」이라는 용어는 교과서의 「인권」 기술로서 직접 서술되지 않고 있다. 이러한 기술은 「기본적 인권」의 개념에 대해서 상당히 상세하게 구체적인 「인권」 기술로서 서술하고 있었던

『새로운 헌법 이야기』와는 대조적이다.

1956년판의 『새로운 사회』에서는 먼저, 「일본국헌법」의 국민주권의 원칙이 첫머리에 기술되어 있다. 국민주권이란 국민이 나라를 스스로 결정해 가는 권리로 기술되어 있다. 그리고 국민에 의해 뽑힌 국회의원이 국민을 대신해서 국가나 지방자치단체의 일을 하고 있는 것으로 기술되어 있다. 그 다음으로 상징인 천황제에 대해 기술되어 있다. 국민 통합으로서의 천황은 국민의 전체 의견에 근거한다고 서술되고 있다. 마지막으로 「기본적 인권」에 관한 기술이 기재되고 있다. 『새로운 사회』에서는 「기본적 인권」에 관한 기술로서 「개인의 귀중함», 「국민 전체의 행복」을 일본국헌법이 중시하고 있는 것을 근거로 해서 「언론의 자유», 「출판의 자유」를 가지고 있는 것이 강조되고 있다. 또, 자유권에 대한 「공공의 복지」의 개념도 기술되어 있다. 단지, 『새로운 헌법 이야기』와 비교하면 「청구권」에 관한 구체적인 기술은 일본국헌법에 관한 부분에서는 기술되지 않고 있다. 또한, 「참정권」에 대해서도 「국민주권」의 원칙에 대해서는 언급하고 있지만 구체적으로는 기술되어 있지 않다. 이러한 점은 전후의 일본 사회에 시민성교육의 기점인 「기본적 인권」의 이념이 어느 정도 정착한 것을 반영한 것이라고 볼 수 있을지 검토해 볼 필요가 있다.

이처럼 1956년판의 『새로운 사회』에서는 「자유권», 「청구권», 「참정권」에 대해서 상세하게 기술하고 있었던 『새로운 헌법 이야기』와 비교해 보면 일본국헌법의 항목에 제시된 「기본적 인권」에 관한 기술에 관해서는 대폭적으로 감소하고 있다는 점에 특색이 있다.

3. 1960년대~1970년대의 초등사회과교과서의 「인권」 기술의 특색

(1) 계통주의의 사회과교과서와 「기본적 인권」에 관한 기술의 특색

사회과교육사에서 1960년대에서 1970년대는 민간 교육단체가 활발한 활동을 전개한 시기이다.⁶⁾ 각종 민간 교육단체가 사회과교육의 커리큘럼이나 수업 실천을 제안하는 한편 학습지도요령은 계통주의적인 사회과의 양상을 강화해 갔다. 그렇다면 이 시기의 초등사회과 교과서에 볼 수 있는 「인권」 기술에는 어떤 특색이 있을까? 1960년대에서 1970년대의 초등사회과교과서의 「기본적 인권」에 관한 기술을 보면 전후 초기부터의 기술과 비교해서 「국민의 권리」와 「국민의 의무」로 나누어 「인권」 기술을 서술하고 있는 점에 그 특색이 있다.

본서를 보면 「헌법의 존중」이라는 항목에 앞서 「국민의 권리」와 「국민의 의무」의 항목이 두어져, 기본적 인권의 의미가 기술되고 있다. 「국민의 권리」의 「인권」 기술을 보면, 일본국헌법에 제시된 「법 앞에 평등», 「개인으로서의 존중」의 이념이 서술되어 있다. 그리고 「언론의 자유», 「출판의 자유», 「신앙의 자유」의 3개의 권리가 구체적으로 제시되어 있다. 앞의 1956년판의 『새로운 사회』와 비교하면 「신앙의 자유」에 관한 기술이 추가되고 있는 점에서 1962년판의 『새로운 사회』의 특색을 지적할 수 있다. 한편, 1956년판과의 비교해서 「국민의 의무」가 명기되고 있는 점도 새로운 특색이다. 「국민의 의

6) 러그의 사상이나 전후 일본의 코어 커리큘럼(core curriculum) 구상을 시민성교육의 조류와 더불어서 전후의 사회과교육 연구를 고찰한 우스이(臼井)는 「『사회과』와 같은 시민성 육성에 직접 관련된 영역 교유의 내용과 방법을 어떻게 구상해 그 실천을 진행시켜야 하는 것일까」라고 지적하고 있다.(우스이 요시카즈(臼井嘉一) 편 『시민성교육의 전망. 러그의 사상과 코어 커리큘럼(core curriculum)』, 2006년, 159-254페이지.)

무」에서는 「자녀에게 보통 교육을 받게 하는 의무」, 「납세의 의무」가 제시되고, 「권리」와 「의무」가 대비되고 있다. 또한, 단원 정리 문제로서 어린이들에게 일본국헌법으로부터 어떤 것을 배울 수 있는지 묻고 있는 점도 이 시기의 새로운 특색이라고 할 수 있을 것이다.

다음으로 1968년 판의 『새로운 사회』의 「인권」 기술을 보기로 하자. 본서는 그 내용을 제시한 것이다. 1962년 판의 『새로운 사회』와 비교해 보면 「인권」 기술의 서술 형식이 바뀌고 있다. 1968년판에서는 「국민의 권리」와 「국민의 의무」로 구분한 서술이 아니라, 1956년판의 『새로운 사회』와 같이 「국민 주권」의 원칙에서 서술이 시작되어 있다. 그러나 교과서 기술 속에 「기본적 인권」이라는 말이 구체적으로 제시되고, 단원 정리 문제에도 「기본적 인권이 상실되면 자신들의 생활은 어떻게 될지 이야기 합시다.」와 같이 어린이들에게 「기본적 인권」을 생각하도록 하는 학습 장면을 제시하고 있다. 한편, 1962년 판과의 비교 중에서 특징적인 것은 「전쟁을 하지 않는 것」과 같은 평화에 관한 표현이 강조되고 있다는 점이다. 이러한 「인권」 기술의 배경에는 제2차 세계대전 후의 냉전을 세계 각지에서 발발한 지역적인 분쟁과 일본과의 관계가 영향을 준 것이라고 생각된다.

이러한 1960년대의 초등사회과 교과서에 볼 수 있었던 「인권」 기술은 1977년에 출판된 『새로운 사회』에도 계승되고 있다.

본서를 보면, 1962년판의 「국민의 권리」와 「국민의 의무」의 「인권」 기술이나 1968년판의 「기본적 인권」의 「인권」 기술이 종합되는 형태로 제시되고 있다는 점에 그 특색이 있다고 볼 수 있다. 또한 「인권」 기술의 양도 대폭적으로 증가하고 있는 점도 특색이다.

먼저, 첫머리에는 「기본적 인권의 존중」이라고 하는 항목이 제시되어 「인간답게 살 권리」 「영구의 권리」와 같은 「기본적 인권」의 이념이 제시되고 있다. 이러한 구체적인 「인권」 기술은 『새로운 헌법 이야기』에도 볼 수 있었지만 그 후의 교과서에서는 서술이 적다. 또한, 1977년판의 『새로운 사회』에서 볼 수 있는 특징적인 점은 지금까지 단원정리 문제로 제시되었던 「기본적 인권」을 생각하도록 하는 내용이 구체적인 사례를 들어 설명되고 있다는 점이다. 이것은 사회과의 학습에서도 인권·동화교육으로서 「차별」을 인권적인 시점에서 생각하도록 한 배려한 것이라고 생각된다.⁷⁾ 다음으로 「국민의 권리」를 보면, 1956년판, 1962년판, 1968년판과 비교해도 수많은 권리가 제시되어 있는 점에 특색이 있다. 그 가운데에서 「생존권」에 관한 기술은 지금까지의 교과서에는 나타나지 않은 특색이다. 「인권」 기술의 관점에서 보면 「생존권」을 구체적으로 생각하도록 하기 위해서 자유롭지 못한 사람의 생활이나 주택으로 고민하는 사람의 사례를 제시하고 있는 점도 특색이 있으며, 보다 상세한 학습을 추구하고 있다.

이처럼 1977년판의 『새로운 사회』에서는 「기본적 인권」에 관한 기술은 지금까지의 교과서보다도 대폭적으로 증가하고, 구체적으로 기술되고 있다. 또한, 「국민의 의무」에 대해서도 「자녀에게 보통 교육을 받게 할 의무」 「납세의 의무」 이외에 새롭게 「근로의 의무」에 대해서도 교과서에 추가 기록되어, 소위 3대 의무가 명시되게 된 점도 특징적인 것이다.

7) 「동화지구에 관한 사회적 및 경제적 제 문제를 해결하기 위한 기본적 방책」에 대해서 정리된 『동화대책 심의회 답신(抄)』(昭和40년 8월11일, 동화대책심의회)에서는 「동화문제의 본질」을 「소위 동화문제란 일본 사회의 역사적 발전 과정에 있어서 형성된 신분 계층구조에 근거한 차별에 의해 일본 국민 일부 집단이 경제적·사회적·문화적으로 낮은 상태에 두어져 현대사회에서도 역시 현저하게 기본적 인권을 침해받아 특히, 근대 사회의 원리로서 누구에게나 보장되고 있는 시민적 권리와 자유를 완전히 보장받지 못하고 있는 가장 심각하고 중대한 사회문제이다.」라고 말하고 있다. (『인권교육의 지도 방법 등의 바람직한 방향에 대해서 [제3차 정리]』로부터 발췌.)

(2) 새로운 인권의 등장과 「환경」에 관한 기술의 특색

1977년 판의 『새로운 사회』에는 지금까지의 교과서와는 달리 「환경」에 관한 기술이 크게 증가하고 있다. 이것은 1968년판 『초등학교 학습지도요령 사회편』에 「(5)산업의 발전, 국토의 개발과 함께 일본 사회에는 모두의 협력과 계획적인 방법으로 해결해야 할 문제도 생기고 있다는 것을 생각하도록 해서 정치 활동이나 국민전체의 복지에 대한 관심을 깊게 한다.」라고 명시되어 「【아】 산업 등에 의한 각종의 공해로부터 국민의 건강이나 생활환경을 지키는 것이 매우 중요하다는 것을 구체적 사례를 통해 이해하는 동시에 지역개발과 자연이나 문화재의 보호에 관련된 문제 등도 다루어 이 문제가 계획적인 해결이 중요하다는 것을 생각하도록 할 것」의 항목이 구체화된 것이다.

고도 경제 성장기에 전국적으로 사회문제가 된 공해문제는 우리들의 사회나 자연에 대한 사고방식을 크게 전환시키게 되었다. 「인권」기술의 관점에서 보면 전후 초기부터의 과제였던 민주주의 사회를 실현하는 것으로서 일본국헌법에 제시된 「기본적 인권」에 관한 기술을 배울 뿐만 아니라 사회문제화 된 공해에 어떻게 대처하지 않으면 안 되는 것인가를 생각하도록 하기 위해서 「환경」에 관한 기술도 교과서 속에서 인권을 생각하는 중요한 교재로서의 위치를 차지하게 되었다고 생각된다.

본서를 보면 「산업의 발달과 앞으로의 사회생활」이란 대항목 속에 「산업의 발달과 공해」, 「공해를 없애기 위해서」의 2개의 소항목이 위치하고 있다. 「산업의 발달과 공해」에서는 먼저, 공해문제의 역사적인 사례로서 ‘아시오 구리 광산 중독 사건’이 다루어져 「강이나 바다의 오염」, 「대기 오염」의 2개의 항목을 통해 미나마타병이나 윗카이치(四日市) 천식의 구체적 사례가 제시되어 공해가 어떻게 해서 일어난 것인가가 자세하게 서술되고 있다. 그리고 「공해의 주요 원인」에서는 공해의 메커니즘이 제시되고, 지방침하나 소음, 진동 등 공업화에 따른 새로운 도시생활 공해가 우리 사회에 초래하는 영향에 대해서 어린이들에게 생각하도록 기술되고 있다. 마지막으로 「공해를 없애기 위해서」의 항목에서는 주민이나 지방자치단체가 공해문제에 어떻게 대응하고 있는지가 교과서에 기술되고 있다. 이러한 공해문제에 대한 대처는 새로운 인권으로서의 「환경권」을 생각하도록 하는 단서가 되고 있다.

이처럼 「환경」에 관한 기술로부터 어린이들에게 사회를 파악하도록 하는 교과서 기술은 「인권」기술의 관점에서 볼 때 시민성교육으로서의 하나의 전환점을 제시한 것이라고 생각된다.⁸⁾ 민주주의 사회를 실현하기 위한 「기본적 인권」, 지속가능한 사회를 실현하기 위한 「환경」이라고 하는 둘의 요소는 시민성 교육의 역사적 전개를 생각하는데 있어서 커다란 전환점을 촉구하는 것이며, 초등사회과 교과서의 「인권」기술에서 본 시민성 교육의 기점을 명시하는 것일 것이다.

8) 시민성교육에 관한 제2의 기점으로 한 이 시기에 사회과 공개 수업으로서 미나마타병의 수업을 한 다나카 유우이치(田中裕一)에 대해서 카즈이다(和井田)는 「다나카(田中)의 미나마타병 수업은 공해교육의 기폭제가 되어 「공해와 교육」 영역에 새로운 차원을 개척한 것만이 아니다. 미나마타병 운동이나 공해교육 인지의 영향도 컸다. 다나카(田中)가 수업을 실시했을 때, 중학교의 학습지도요령에 「공해」의 지적은 없었다. 그러나 「공해 국회」가 진행되는 가운데 학습지도요령의 재검토가 행해져, 1971년에 일부 개정되어 공해의 기술이 추가되었다」라고 말하고 있다.(가즈이다 세이지(和井田清司)편, 『전후 일본의 교육 실천. 리딩스·다나카 유우이치(田中 裕一)』 학문사, 2010년, 29페이지.)

4. 1980년대~현재까지의 초등사회과교과서의 「인권」 기술의 특색

(1) 동아시아의 교과서문제와 「기본적 인권」에 관한 기술의 특색

민주주의 사회를 실현하기 위한 「기본적 인권」이 초등사회과 교과서에 기술된 전후 초기, 지속가능한 사회를 실현하기 위한 「환경」이 초등사회과 교과서에 기술된 1960년대~1970년의 시기에 이어져 시민성 교육의 기점을 잡는데 있어서 중요한 3번째의 기점이 1980년대~현재의 시기이다. 1980년대 이후의 시기를 시민성 교육의 기점의 3번째 전환점으로 선택한 이유는 중국이나 한국을 비롯한 동아시아 제국에서 역사 인식을 둘러싼 문제가 표면화된 시기이기 때문이다. 전후의 일본 사회는 전쟁으로부터의 부흥을 목표로 새로운 사회를 모색해 왔다. 이러한 일본 사회의 기반이 되는 이념을 구현한 것이 일본국헌법이다. 그 일본국헌법에 제시된 이념 가운데서도 가장 중요한 시점이 「기본적 인권」이었다. 한편, 전후 사회의 부흥을 목표로 한 경제발전은 환경 파괴라고 하는 심각한 사회상황을 우리들에게 제기했다. 여기서 지속가능한 사회를 실현하기 위해서 어떤 「환경」을 이제부터 우리들은 만들어 갈 것인지가 큰 과제가 되었다. 이러한 두 시기의 초등사회과교과서를 보면 해당 시기의 사회에 요구된 과제를 서술한 것이었다는 것을 확인할 수 있었다. 그리고 1980년대에 표출된 역사인식을 둘러싼 갈등은 글로벌화를 지향하는 국제 사회를 향해서 일본이 어떤 길을 걷을 것인지를 생각하게 하는 계기가 되었다.⁹⁾ 1989년판 『새로운 사회』를 보면 그러한 문제의식이 교과서의 「인권」 기술 속에 반영되어 동아시아를 의식한 내용이 되고 있다.

본서를 보면 「기본적 인권의 존중」, 「국민의 권리」, 「국민의 의무」와 같은 학습 내용은 1960년대에서 1970년대의 『새로운 사회』의 「인권」 기술을 계승하고 있다. 한편, 지금까지의 교과서에서 볼 수 없었던 사항으로서 강조되고 있는 것이 「차별을 없애기 위해서」에서 서술되고 있는 「일본에 사는 한국·조선인들에게 대한 편견도 빨리 해결되지 않으면 안 되는 문제입니다.」라는 「인권」 기술이다. 전술한 바와 같이 「차별」에 관한 「인권」 기술은 1977년판의 『새로운 사회』로부터 크게 증가하고 있지만, 1977년판에는 재일조선인이나 한국인에 대한 차별에 관한 구체적인 기술은 눈에 띄지 않는다. 이 점에 있어서 1989년판 『새로운 사회』에서는 재일조선인이나 한국인에게 대한 차별에 관한 구체적인 「인권」 기술이 이루어지고 있다는 점에 특색이 있다. 이것은 동아시아에 있어서의 역사인식을 둘러싼 문제와 국내에 있어서의 소수자에 대한 인권의 배려와 같은 시점이 초등사회과 교과서에 구체화된 것이라고 생각된다.¹⁰⁾ 「인권」 기술의 시점에서 보면, 시민성교육의 제3의 기점으로서 새로운 「인권」 기술의 시점이 명시된 것이라고 평가할 수 있다. 이러한 사회 속에서 다루어지지 않았던 소수자에 대한 「인권」 기술의 시점은 2000년판의 『새로운 사회』에도 계승되어 서술되고 있다.

9) 이러한 국제화의 흐름을 받은 역사교육연구의 초기 성과로서는 비교사·비교 역사교육연구회 편 『자국사와 세계사 역사교육의 국제화를 향해서』 미래사, 1985년 및 비교사·비교 역사교육연구회 편 『아시아의 「근대」와 역사교육』 미래사, 1991년을 참조.). 이러한 국제화의 흐름은 그 후의 동아시아에 있어서의 공통 역사교재의 개발로 연결된다. 한국측에서 본 공통 역사교재의 조류를 정리한 연구로서는 최용(후쿠다 요시히코(福田喜彦)역), 「공동 역사교재의 개발과 「동아시아사」의 탄생」 일본 학교 교육학회 국제위원회편 『동아시아의 학교 교육. 한국 스터디 투어·기록과 논고』, 2012년, 15-24페이지가 있다.

10) 『의무교육제학교교과용 도서검정 기준』(1999년 1월 25일)에서는 「사회과(「지도」를 제외한다.)」의 「1. 범위 및 정도, 2. 선택·취급 및 조직·분량」에서 「(4)이웃의 아시아 제국과의 사이의 근현대의 역사적 현상의 취급에 국제이해와 국제협조의 견지로부터 필요한 배려가 되고 있는 것.」이라고 규정되고 있다.

본서를 보면 「국민의 권리」, 「국민의 의무」에 더해 「한 사람 한 사람의 인권을 소중히 하는 정치」의 항목 속에서 「차별」에 관한 「인권」기술이 많이 서술되고 있다. 이 항목에서는 역사적인 학습에서 배워 온 일상생활이나 결혼, 취직에 관한 차별뿐만 아니라, 소수자에 대한 차별에 관한 「인권」기술이 서술되고 있다. 특히, 「재일조선인·한국인」을 비롯해서 「아이누 민족」, 「장애인」, 「여성」등 「기본적 인권」이 침해되고 있는 사람들에게 대한 시점이 구체적으로 기술되고 있는 점에 특색이 있다. 또한 「아동 권리 보장」이라고 하는 항목도 만들어져 국제연합에서 채택된 「아동 권리조약」에 대해서도 서술되고 있는 점은 주목할 가치가 있다. 아동의 생존·발달·보호·참가라고 하는 포괄적인 권리를 실현·확보하기 위해서 필요한 구체적인 사항을 규정한 「아동 권리조약」은 1989년의 제44회 유엔 총회에서 채택되어 1990년에 발효되고, 일본은 1994년에 비준했다. 이러한 사회적인 상황이 새로운 「인권」기술로서 교과서에 담겨진 것이다. 1989년 판의 『새로운 사회』에는 이러한 국제 사회를 향한 새로운 시민성을 육성하기 위한 시점으로서 「인권」기술이 보다 포괄적으로 서술되게 되고, 2008년 판의 『새로운 사회』에도 이러한 흐름은 계승되고 있다.

본서를 보면, 2008년판의 『새로운 사회』에서는 「국민의 권리」, 「국민의 의무」의 항목에 추가해서 「시의 정치로부터 기본적인 권리의 존중을 조사한다.」라고 하는 항목에서 「정상화(normalization)」라고 하는 개념을 구체적 사례를 통해 생각하도록 하는 「인권」기술이 이루어지고 있다. 2000년판의 『새로운 사회』와 비교하면 교과서 본문에서의 「인권」기술은 크게 감소하고 있지만 글로벌화를 향한 사회 만들기라고 하는 시점이 교과서의 「인권」기술에 담겨지고 있다. 이러한 사회의 소수자에 관한 「인권」기술은 5학년의 아이누 문화에 관한 「지켜온 문화를 계승한다」의 학습이나 6학년의 「아동의 권리」, 「여성의 인권」, 「재일한국·조선인」, 「아이누 민족」, 「장애인」, 「한센병」, 「공해」 등의 과제를 생각하도록 하는 「앞으로의 일본을 생각하자」라고 하는 학습에서도 다루어지고 있다.¹¹⁾ 또한, 본서를 보면 2008년판의 『새로운 사회』에는 「도전」의 학습으로서 「「새로운 헌법 이야기」를 읽어 보자」라는 항목이 제시되어 있다. 본고에서 시민성 교육의 제1의 기점이라고 위치를 부여한 『새로운 헌법 이야기』가 역사학습의 인권 「기술」로서 제시되고 있는 점은 시민성교육의 기점을 검증하는 의미에서 흥미 깊은 「인권」기술이다.

1990년대가 되어 정보화의 진전은 가속화 하고, 국제사회는 유엔을 중심으로 새로운 인권에 관한 시책을 각국에 진행시키고 있다. 「인권교육을 위한 유엔 10년」(1995~2004년)이나 「인권교육을 위한 세계 계획」(제1국면 2005~2007)은 그러한 시도를 구체화한 것이다. 이러한 글로벌화를 향한 움직임은 우리나라의 사회과에 큰 영향을 끼쳐 인권을 배려한 사회 만들기 학습을 추구하고 있다. 이러한 「기본적 인권」에 관한 기술은 2011년 판의 『새로운 사회』에도 계승되고 있다.

본서를 보면, 「국민의 권리」, 「국민의 의무」에 추가해서 「시의 정치와 기본적인 권리의 존중」의 항목에서 「식자(識字)·다문화공생 학습」이 다루어지고 있다. 2011년판의 『새로운 사회』에서는 「일본어를 배우는 외국인」, 「야간 학교에서의 학습」등 교육을 받을 권리에 초점을 맞춰 「인권」기술이 서술되고 있다. 2008년판의 『새로운 사회』에서는 「정상화(normalization)」의 개념을 중심으로 교과서가 서술되고

11) 본고에서는 지면 관계상 본 교과서의 모든 「인권」기술을 다루지 않고 있지만, 「인권」기술의 내용에 대해서는 후쿠다 요시히코(福田喜彦) 「현대 일본의 초등사회과교과서에 있어서의 「인권」기술의 분석」 『에히메대학 교육학부 연구요 교육과학』 제62호, 2015년, 39-50페이지를 참조.

있었지만, 2011년판에서는 일본 사회에 사는 여러 소수자(minority)에 눈을 돌린 「인권」 기술이 이루어지고 있다. 「식자·다문화공생 학습강사 오이(大井)씨의 이야기」에서는 「식자란 사회에서 생활해 가기 위해서 필요한 문자 읽고 쓰거나 말을 배우는 것입니다. 차별이나 빈곤함 등을 위해서 학교에 갈 수 없었던 사람들이나 외국으로부터 일본에 온 사람들은 일본어 읽고 쓰기를 할 수 없기 때문에 일상생활에서 대단히 곤란을 겪고 있습니다.」라는 기술을 통해 「기본적 인권」을 일상생활 안으로 눈을 돌려서 어린이들에게 생각하도록 하고 있다. 2008년판과 2011년판의 「인권」 기술은 지금까지의 교과서와 비교하면 본문의 기술 양은 적지만 어린이들의 주체적인 학습을 촉진시키는 교과서 기술이 되고 있다.

이러한 「인권」 기술에 관한 변화를 생각하면 2000년판·2008년판·2011년판의 초등사회과교과서에는 글로벌화를 의식한 학습 내용이 교과서 속에 포함되고 있다.

이처럼, 이 시기의 교과서의 특색은 일본 사회의 과제를 소수자(minority)에 대한 문제로까지 넓혀 글로벌화에 대응한 시민성교육의 방향을 촉구하고 있다고 말할 수 있다.

(2) 글로벌화에 대응한 「환경」에 관한 기술

전술한 바와 같이 시민성교육의 제2의 기점으로 잡은 「환경」에 관한 기술은 시민성교육의 제3의 기점이 되는 1980년대 이후의 초등사회과 교과서에도 계승되고 있다. 우리나라에 있어서도 1993년에 환경기본법이 제정되어 「환경의 보전을 위한 의욕 증진 및 환경교육의 추진에 관한 법률」(2003년)에 의해 환경교육의 추진을 위한 시책이 진행되고 있다. 그와 거의 동시에 1992년에는 학교에서의 환경교육의 추진을 위해서 문부성에 의해 『환경교육 지도 자료(초등학교편)』이 작성되고, 2001년의 학습지도요령에 대응한 개정이 행해져 종합적인 학습의 시간에서도 횡단적·종합적인 과제로서 환경교육이 다루어지고 있다. 이러한 사회적 문맥 속에서 「기본적 인권」에 관한 기술과 함께, 1977년판의 초등사회과 교과서에 등장한 「환경」에 관한 기술은 지속가능한 사회를 실현시켜 가기 위해서 1989년판의 『새로운 사회』에서도 다양한 시점에서 공해문제를 어린이들에게 생각하도록 하는 「인권」 기술이 서술되고 있다.

본서를 보면 「공해와 우리들의 생활」의 대항목 속에서 「미즈시마(水島) 공업지구의 공해」, 「각지에서 일어나고 있는 공해」 등이 제시되고, 소항목으로 「환경」에 관한 기술이 서술되고 있다. 1977년판의 『새로운 사회』와 비교하면 「대기의 오염」, 「강이나 바다의 수질오염」 등에서 마찬가지로 윗카이치(四日市) 천식이나 미나마타병이 다루어지고 있는 한편 「다양한 공해」의 소항목에서 공장이나 자동차의 배출 가스, 도시의 쓰레기 등의 문제가 크게 클로즈업(close-up) 되고 있는 점에 특색이 있다. 이러한 주변에 있는 공해를 구체적인 사례를 바탕으로 다루어 다양한 시점에서 환경문제에 접근하도록 하기 위해서 1989년판의 『새로운 사회』에서는 「환경」에 관한 기술이 증가하고, 새로운 인권으로서의 「환경권」을 어린이들에게 생각하도록 하는 「인권」 기술이 되고 있다. 2000년 판의 『새로운 사회』에 있어서도 공장이나 자동차의 배출 가스의 환경 문제는 크게 다루어지고 있다.

본서를 보면, 「앞으로의 공업과 환경」이라는 대항목 속에, 「증가하는 자동차」, 「공해 문제」, 「공업 생산과 환경 문제」가 다루어지고 있다. 1989년판과 마찬가지로 「윗카이치(四日市)의 공해」, 「미나마타의 공해」가 소항목에서 「환경」에 관한 기술로서 서술되고 있다. 한편, 1989년판과 비교해서 특징적인 기술은 「공업 생산과 환경 문제」 안에서 「페타이어를 태운 가스를 이용해서 인체에 유해한 먼지와 가스를

제거하는 기계를 생각해 냈습니다. 그것을 활용한 소각로를 만들어 아시아 각국으로부터 주목받고 있습니다.]와 같이 아시아 지역을 의식한 기술이다. 이러한 기술은 1960년대 이후의 급속한 공업성장을 이루고, 1970년대에서 1980년대로 걸쳐서 세계적으로 중요한 위치를 차지한 홍콩, 싱가포르, 대한민국, 대만 등의 소위 「신흥 공업 경제지역」과 일본이 밀접한 경제 관계를 맺고 있는 모습이 글로벌화 해 가는 「환경」에 관한 기술에 대응하는 것으로서 제시되어 왔다고 생각된다. 게다가 이러한 환경문제를 중심으로 다루는 교과서의 「인권」 기술은 2008년판의 『새로운 사회』에서도 볼 수 있다.

본서를 보면, 1989년판이나 2000년판의 『새로운 사회』와는 「환경」에 관한 기술 형식이 크게 변화되고 있다. 종래부터 기술되고 있었던 미나마타병에 관한 것은 「도전」으로서 「되살아나는 미나마타시」라고 발전적인 과제로서 다루어지고 있다. 한편, 교과서의 본문에서는 「우리들의 생활과 환경」이라는 대항목 속에, 「강이 아름다운 도시 교토」, 「아름다운 가모가와(鴨川)를 지키기 위해서」, 「환경을 지키기 위해서 우리에게 할 수 있는 일」 등이 서술되고 있다. 2008년판의 『새로운 사회』에서는 「환경」에 관한 기술이 어린이들이 주체적인 학습을 재촉하는 것으로 전환되고, 「友禪장인 다바타(田畑)씨의 이야기」, 「어업 협동조합의 미타니(三谷)씨의 이야기」, 「시청의 다가타(高田)씨의 이야기」 등 다양한 입장의 사람들의 인터뷰로부터 생각하도록 하고 있다. 또한, 「환경을 지키기 위해서 우리들에게 할 수 있는 일」의 소항목에서는 「2003년 교토부(京都府), 시가현(滋賀縣), 오사카부에서 행해진 「제3회 세계 물 포럼」에서 물 문제의 해결을 위한 상담이나 제안이 행해졌습니다. 비와호(琵琶湖)에서 요도가와(淀川)까지의 유역이 일체가 되어서 협력하고, 물의 중요함을 생각하고, 모두 행동하는 것이 중요하다고 확인했습니다.»와 같은 기술로부터 세계적인 시야에서 환경문제를 다루도록 기술되고 있다. 2011년판의 『새로운 사회』에서도 어린이들의 주체적인 학습을 촉구하기 위해서 이러한 교과서에서의 「환경」에 관한 기술은 답습되고 있다.

본서를 보면, 미나마타병에 관한 「인권」 기술은 2008년판의 『새로운 사회』와 마찬가지로 「도전」이라는 발전적인 과제로 위치 지워져 있지만, 교과서 본문의 기술은 증가하고 있다. 또한, 「환경을 지키는 우리들」의 대항목 속에 있는 「고도 경제성장」이라는 어구의 해설과 관계지어 환경문제의 역사적 배경을 이해하도록 서술되고 있다.

한편, 「풍요로운 수자원을 가진 교토시(京都市)」, 「아름다움을 되찾기 위해서」, 「환경을 더 좋게 하기 위해서」의 소항목에서 기술되고 있는 내용은 「식용유의 회수가 시작된 계기는 1997년에 교토시(京都市)에서 열린 지구 온난화를 방지하는 국제회의였습니다. 이 회의에서는 세계를 향해서 「교토(京都) 의정서」가 발신되었습니다.»이라고 서술되어 「교토(京都) 의정서」라고 하는 어구의 해설과 관련지어 환경문제가 지구적인 과제라는 것을 시사하고 있다.

이처럼 1980년대 이후의 「환경」에 관한 기술은 지구적인 과제로서 해결이 요구되는 환경문제를 우리나라의 공업발전과 공해문제와 묶어서 서술되고 있었다. 그것은 지구적인 시민성을 추구하는 시민성교육의 제3의 기점으로서 위치 짓는 것이 가능할 것이다.

5. 성과와 과제

본고에서는 전후의 초등사회과 교과서를 바탕으로 「인권」 기술에서 본 시민성교육의 기점과 변천을 고찰해 왔다. 머리말에서도 지적한 바와 같이 「시민성」의 개념은 다의적인 것이며, 연구 대상이 되는 학문 영역에 있어서도 다양한 문맥에서 「시민성」의 개념은 다루어져 왔다.

본고에서는 시민성교육에 관한 일한 공동 사회과 교육사 연구의 문맥 안에서 중요한 틀로서 위치 지을 수 있는 초등사회과 교과서를 바탕으로 해서 ①전후 초기, ②1960년대~1970년대, ③1980년대~현재까지의 3개의 시기로 크게 나누어 시민성 교육의 기점과 변천을 밝혀 왔다. 본고의 성과로서 다음 세 가지를 지적할 수 있다.

첫째, 전후의 사회과 성립과 더불어 편찬된 최초의 사회과 교과서의 하나인 『새로운 헌법 이야기』를 「인권」 기술에서 본 전후 일본의 시민성 교육의 기점의 첫 번째 포인트로 설정하는 것이 가능하다는 점을 제시한 점이다. 전후의 새로운 사회체제의 속에서 「기본적 인권이란 무엇인가」라는 것을 학교교육에서 어린이들에게 학습시키는 기회로서 사회과의 수업은 중요한 위치를 차지했다. 그러나 일본국헌법에 명기된 「기본적 인권이란 무엇인가」를 구체적으로 배우는 것은 쉽지 않았다. 『새로운 헌법 이야기』는 이러한 전후의 시민성 교육의 기점으로서의 역할을 깊어지게 된 것이다.

둘째, 고도 경제성장기를 가능하게 한 일본의 중공업 발전의 기술에 대해서 환경문제를 다룬 1960년대 이후의 『새로운 사회』를 「인권」 기술로부터 전후 일본의 시민성교육의 기점 두 번째 포인트로서 설정하는 것이 가능하다는 점을 제시한 점이다. 경제발전을 중시한 전후 사회의 변화는 일본이 세계를 향해서 그 존재감을 향상시켜 가는 중요한 시기와 겹쳤다. 그러나 이러한 발전의 그늘에서 새로운 사회문제가 나타나고 있었다. 공해문제가 사회에 파급되는 가운데 초등사회과교과서의 기술에도 「환경」 기술이 큰 페이지를 차지하게 된다. 이러한 새로운 인권으로서의 환경 문제는 시민성교육의 전환을 촉진시킨 것이다.

셋째, 차별이나 편견을 국제적인 시야에서도 다루어 동아시아에 있어서 인권문제를 다룬 1980년대 이후의 『새로운 사회』를 「인권」 기술로부터 전후 일본의 시민성교육의 기점의 세 번째 포인트로서 설정하는 것이 가능한 것을 밝힌 점이다. 전후 사회가 큰 변혁을 이룬 후 세계는 글로벌화로 가속화되어 가게 된다. 이러한 흐름 속에서 동아시아 세계에서도 일본을 둘러싸는 상황이 변화되어 간다. 특히, 역사 인식을 둘러싼 교과서 기술은 동아시아의 각국과 큰 갈등을 낳았다. 이러한 움직임과 연동해서 동아시아의 인권문제도 초등사회과 교과서 안에서 더욱 클로уз 업(close-up) 되고 있었던 것이다.

그러나 본 연구로 공동 조사를 한 한국의 시민성 교육의 역사와 비교했을 경우에 시민성 교육의 기점을 「사회과」와 「사회생활과」에 두는 것에는 공통적 이해를 얻을 수 있었지만, 각 시기의 전환점을 어디에 둘 것인지에 대해서는 양국의 역사성으로부터 차이가 있는 것도 명확해졌다.

앞으로는 양국의 시민성 교육의 기점과 변천을 시야에 두면서 앞으로의 초등사회과 교과서의 기술의 바람직한 방향을 공동 연구로서 모색해 가는 것이 필요할 것이다.

참고 및 인용문헌

初等社会科教科書

- (1) 文部省『あたらしい憲法のはなし』実業教科書株式会社, 1947年.
- (2) 海後宗臣編『新訂 新しい社会』東京書籍, 1956年.
- (3) 海後宗臣編『新しい社会』東京書籍, 1962年.
- (4) 海後宗臣編『新訂 新しい社会』東京書籍, 1968年.
- (5) 海後宗臣編『新編 新しい社会』東京書籍, 1977年.
- (6) 宇沢弘文編『新訂 新しい社会』東京書籍, 1989年.
- (7) 岩田一彦編『新訂 新しい社会』東京書籍, 2000年.
- (8) 岩田一彦ほか編『新編 新しい社会』東京書籍, 2008年.
- (9) 北俊夫ほか編『新しい社会』東京書籍, 2011年.

日本語文献

- (1) 片上宗二『日本社会科成立史』風間書房, 1993年.
- (2) 木村博一『日本社会科の成立理念とカリキュラム』風間書房, 2006年.
- (3) 上田薫編『社会科教育史資料1~4』東京法令, 1974~76年.
- (4) ジェームス・A・バンクスほか著, 平沢安政訳『民主主義と多文化教育—グローバル化時代における市民性教育のための原則と概念—』明石書店, 2006年.
- (5) 白井嘉一編『シティズンシップ教育の展望—ラッグの思想とコアカリキュラム』ルック, 2006年.
- (6) 武藤孝典・新井浅浩編『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展—フランス・ドイツ・イギリス—』東信堂, 2007年.
- (7) 嶺井明子編『世界のシティズンシップ教育—グローバル時代の国民/市民形成—』東信堂, 2007年.
- (8) シティズンシップ教育研究会編『シティズンシップの教育学』晃洋書房, 2006年.
- (9) 文部科学省『小学校学習指導要領解説—社会科編—』, 2008年.
- (10) オードリー・オスラー, ヒュー・スターキー著・清田夏代, 関芽訳『シティズンシップと教育』勁草書房, 2009年.
- (11) 「歴史認識と東アジアの平和」フォーラム・東京会議編『東アジアの歴史認識と平和をつくる力—東アジア平和共同体をめざして—』日本評論社, 2009年.
- (12) 藤原孝・山田竜作編『シティズンシップ論の射程』日本経済評論社, 2010年.
- (13) 佐久間孝正『外国人の子どもの教育問題—政府内懇談会における発言—』勁草書房, 2011年.
- (14) バーナード・クリックほか著, 長沼豊ほか編, 鈴木崇弘ほか訳『社会を変える教育—英国のシティズンシップ教育とクリックレポートから—』キーステージ21, 2012年.
- (15) 望月一枝『シティズンシップ教育と教師のポジショナリティ—家庭科・生活指導実践に着目して—』勁草書房,

2012年.

- (16) 国際理解教育学会編『現代 国際理解教育辞典』明石書店, 2012年.
- (17) 上杉孝實・平沢安政・松波めぐみ編著『人権総合教育年表—同和教育, 国際理解教育から生涯学習まで—』明石書店, 2013年.
- (18) 近藤孝弘編『統合ヨーロッパの市民性教育』名古屋大学出版会, 2013年.
- (19) 志水宏吉編『「往還する人々」の教育戦略グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』明石書店, 2013年.
- (20) 志水宏吉編『日本の外国人学校 トランスナショナルリティをめぐる教育政策の課題』明石書店, 2014年.
- (21) 宮島喬『外国人の子どもの教育』東京大学出版会, 2014年.
- (22) 北山夕華『英国のシティズンシップ教育』早稲田大学出版部, 2014年.
- (23) 若槻健『未来を切り拓く市民性教育』関西大学出版部, 2014年.
- (24) 憲法教育研究会編『憲法とそれぞれの人権 第2版』法律文化社, 2014年.
- (25) 橋本渉編『シティズンシップの授業 市民性を育むための協同学習』東洋館出版社, 2014年.
- (26) 唐木清志ほか監修『シティズンシップ教育で創る学校の未来』東洋館出版社, 2015年.

韓国語文献

- (1) 허영식·신두철 공편, 『민주시민교육핸드북』 오름, 2007年.
- (2) 국가인권위원회, 『인권친화적 교과서 도입을 위한 설명회』, 2007年.
- (3) 허영식·신두철 공편, 『민주시민교육핸드북Ⅱ: 방법론』 오름, 2009年.
- (4) 심성보 『인간과 사회의 진보를 위한 민주시민교육』 살림터, 2011年.
- (5) 서재천 『초등사회과 신미교육』 학지사, 2012年.
- (6) 교육과학기술부, 『사회과 교육과정』, 2012年.
- (7) 박상준 『사회과교육의 이해』 교육과학사, 2013年.
- (8) 한국사회과교육연구회 『인권교육탐구』 교육과학사, 2013年.

초등학교 3학년 지역화 교과서 구성 체제에 대한 비판적 고찰: 경기도 25개 지역의 교과서를 중심으로

허 영 훈

안성현매초등학교

1. 서론

초등학교 3학년 1학기 3단원 「사람들이 모이는 곳」의 첫 번째 주제인 ‘우리 고장의 중심지’를 학습하고 있는 교실을 생각해 보자. 3-1 사회 교과서에는 우리 고장의 중심지를 찾아보고, 중심지를 직접 견학해 보는 학습문제가 제시된다. 하지만 정작 학생들이 현재 살고 있는 고장에 대한 정보는 제시되어 있지 않다. 전국적으로 단일하게 사용되는 국정 사회 교과서에서는 대표적으로 선택된 사례가 제시되기 때문이다. 따라서 대부분의 교사들은 시·군·구 지역교육청에서 개발·편찬한 지역화 교과서를 국정 사회 교과서의 보완자료로 사용한다. 4학년의 경우에는 시도교육청에서 개발·편찬한 지역화 교과서¹⁾를 사용하고 있다.

그렇다면 현재 학교 현장에서 활용되고 있는 지역화 교과서는 어떻게 구성되어 있을까? 3, 4학년 국정 사회 교과서를 어떤 방식으로 보완할 수 있도록 구성되어 있을까? 구성 체제는 각각 어떻게 제시되어 있을까? 현재 3, 4학년 국정 사회 교과서를 살펴보면 주제학습에서 지역화가 필요한 부분을 지역화 캐릭터를 통해 직접적으로 안내하고 있다(교육부, 2014, 76)²⁾. 지역화 교과서는 그럼 이 지역화 캐릭터를 바탕으로 개발이 되는 것일까? 아님 다른 방식으로 개발이 되고 있을까? 현재 경기도교육청에서는 예하 25개 지역교육청에 지역화 교과서 개발에 대한 구체적인 지침을 공문으로 하달하지는 않고 있다. 1년에 한 번씩 경기도교육청 주관으로 3학년 지역화 교과서 대표 집필진 워크숍을 통해 지역화 교과서 개발 사례에 대해 공유를 하는 정도이다.³⁾ 즉, 현재 각 지역교육청에서는 집필진의 3학년 지역화 교과서와 지역학습에 대한 철학과 인식 하에 재량권을 가지고 지역화 교과서를 개발하고 있다고 보아도 무방하다.

필자는 초등학교 3학년, 4학년 지역화 교과서의 집필진으로 참여하며 타지역 지역화 교과서의 구성 체제에 대한 관심이 생겼다. 지역화 교과서 개발과 관련해서 상급기관인 교육부와 경기도교육청으로부터의 구체적인 지침이 없기에 일선 지역교육청에서의 이에 대한 관심과 역량에 따라 지역화 교과서 구성 체제의 성격과 질에 차이가 있을 것이라고 판단했다. 특히, 학생들이 구체적으로 경험하고 생활하는 공간인 고장(시·군·구) 수준의 스케일을 다루는 3학년 지역화 교과서는 시도 수준의 스케일을 다루는 4학년 지역화 교

1) 4학년 지역화 교과서는 보통 「○○○의 생활」의 제목으로 교육감 인정도서로 개발·편찬된다.

2) 지구본 모양의 아이콘에 녹색 바탕으로 지역화 관련 학습 문제를 제시하고 있다.

3) 경기도교육청 교육과정정책과 지역화 교과서 담당 장학사 인터뷰

과서 보다는 각 지역별 특색 또한 강하게 반영될 수 있을 것이다.

지금까지 지역학습과 사회과 교육과정의 지역화와 관련된 이론적 논의(조성욱, 2002; 전중환, 2002; 심광택, 2003; 김영석·김경모, 2004; 심승희, 2004; 남상준, 2005; 윤옥경, 2007)와 지역학습의 콘텐츠 개발에 대한 연구(김경윤 외, 2001; 손일·전중환, 2003, 2004; 이명희, 2003; 강정순, 2008; 남경희·김정호, 2008; 권정화·조철기, 2009; 한정훈, 2009; 김영순·오세경, 2010; 김경옥, 2011; 김봉석, 2013, 2015)는 많이 이루어져 왔다. 그리고 석사학위논문들을 중심으로 각 지역에서 적용되고 있는 지역화 교과서의 구성 체제 분석을 하기도 하였다(이용한, 1997; 마영애, 2003; 신현순, 2004; 원영식, 2005; 김상철, 2009; 이종숙, 2009; 장세은, 2009; 양경희, 2010; 김만성, 2011; 이태수, 2013). 하지만 지역화 교과서의 구성 체제에 대한 분석에서는 외형적인 부분에 치중한 경향이 있고, 결론도 일반론적이고 형식적이며 선언적으로 진술한 경우가 많았다. 선행연구의 분석 결과 학계에서 지역교육의 이론과 지역학습의 콘텐츠 개발은 활발히 이루어져 왔으나, 이에 반해 초등학교 현장에서 실제로 활용되고 있는 지역화 교과서에 대한 관심과 고민은 조금 부족하다고 생각한다.

본 연구에서는 먼저, 우리나라 초등 사회과 지역화 교과서의 태동(제5차 교육과정기)에서 현재(2009 개정 교육과정기)까지의 변천 과정에 대해 살펴본 후, 현재 적용되고 있는 2009 개정교육과정과 국정 사회 교과서에 의해 개발된 경기도 25개 지역의 3학년 지역화 교과서의 구성 체제를 일정한 분석 기준에 의해 비교 분석하고, 비판적인 고찰을 하고자 한다. 또한 이를 바탕으로 시사점과 함의를 추출하고자 한다.

이 연구는 지역화 교과서 개발에 대한 구체적인 맥락을 파악하기 위한 질적인 연구가 아니라 지역화 교과서에 외적으로 드러난 구성 체제를 실증적으로 분석한 연구이다. 다만 연구자의 3, 4학년 지역화 교과서 집필에 대한 개인적인 경험을 바탕으로 한 관점과 시각이 자연스레 투영될 것이다.

II. 우리나라 사회과 지역화 교과서의 변천

<표 II-1> 사회과 지역화 교과서의 성격과 형태 변화4)

		5차	6차	7차	2007개정	2009개정
3학년		· 일부 시도에서 시·군별로 인정 도서를 개발하여 1종 도서와 함께 사용함	· 5차때 보다는 인정 도서 발행이 크게 늘어나 거의 일반화됨 · 국정 사회과 교과서의 보조 자료 · 지역교육청보다는 시·도교육청에서 개발된 것이 많음 · 교과서의 판형이 4×6배판으로 커짐		· 국정 사회과 교과서의 보조자료 · 다양한 형태의 지역화 자료가 개발되고 있음. · 대부분의 지역교육청에서 개발하여 사용하고 있으나, 일부 지역에서는 개발하지 않는 경우도 있음.	
	사회	· ‘사회 4-1’의 1단원만 지역 단원으로 개발(시·도별로 1단원만 각 시·도교육청에서 개발)	· ‘사회 4-1’이 전국 공용으로 개발 · ‘사회’가 시·도별 ‘사탐’의 보조교과서 역할 · 교과서의 판형이 4×6배판으로 커짐		· ‘사회 4-1’이 전국 공용으로 개발 · 주 교과서 역할	· 교과서의 판형이 자유판형(21cm×27cm)으로 커짐
4학년	사탐	· ‘사회’처럼 1단원만 지역 단원으로 개발	· 시·도별 지역 교과서로 개발 · 1종 도서로 개발 · ‘사탐’이 주 교과서로 사		· 시·도별 인정 도서로 개발 · 보조 교과서 역할	· 사탐이 없어짐 · ‘OOO의 생활’의 제목으

4) 김만곤(2006)의 연구에서 제시한 표를 바탕으로 수정·보완하였다.

	·시·도 집필자들이 1종 도서 연구 개발위원회에 소속	용됨 ·교과서의 판형이 4×6배판으로 커짐		로 인정 도서로 개발(자유관형)
지도서	·‘사회’, ‘사탐’ 처럼 1단원을 지역 단원으로 개발	·전국 공용 지도서 외 시·도별 지도서 개발	·전국 공용의 지도서 개발하고, 필요할 경우 시·도별 개발 권장	·인정도서의 지도서를 자율적 개발

1. 제5차 교육과정기

제5차 교육과정(1987년 6월 30일 고시)의 기본 방침은 교육과정의 적정화, 교육과정의 내실화, 교육과정의 지역화로서 이중 교육과정의 지역화는 구체적으로 교과용 도서의 2종화, 교과 단원의 지역화, 교재 활용의 다양화, 교육과정 운영의 탄력화를 제시하고 있다(문교부, 1987, 54). 이에 따라 이전까지 1교과 1교과서의 틀에서 탈피하여 복수 교과서제를 처음으로 도입하였으며(한국교과서연구재단, 2001, 229), 1991년부터 사회과에서는 4~6학년까지 사회과탐구를 개발·공급하여 부교재로서 사용하도록 하였다. 4학년 1학기 사회와 사회과탐구의 1단원 「우리 사·도의 생활」은 지역 단원으로 각 사·도에서 집필을 하도록 하였다. 제4차 교육과정기까지는 전국적으로 획일적인 교과서를 사용함으로써 학생들이 살고 있고 구체적으로 경험하고 생활하는 지역에 대해서는 실질적으로 교과서에 제시될 수 없었으나, 제5차 교육과정기부터는 4학년 1학기의 1단원을 각 사·도교육청에서 지역 단원으로 개발함으로써 교육과정의 지역화의 물꼬를 트게 되었다. 3학년의 경우에는 일부 사·도교육청에서 시·군별로 지역화 교과서(인정 도서)를 발행하였다(교육부, 1996, 52).

2. 제6차 교육과정기

제6차 교육과정(1992년 9월 30일 고시)에서는 교육과정의 지역화 정신에 맞추어서 사회과 교육과정의 지역화 실현에 더욱 접근하도록 하여, 교육과정의 재구성 및 지역 교재 편찬의 폭을 더욱 확대하도록 하였다(교육부, 1992, 157~158). 3학년 지역화 교과서의 경우에는 일부 시·군·구 지역교육청에서 제5차 교육과정기 때처럼 지역화 교과서를 교육감 인정도서로 개발하였고(교육부, 1996, 52), 발행이 더 늘어나 거의 일반화되었다. 4학년 지역화 교과서는 제5차 교육과정기 때는 지역 단원으로 1단원만 사·도교육청에서 개발하였으나, 제6차 교육과정기 때는 4학년 1학기의 4개 단원 전체가 지역 단원으로 구성되어 사회과탐구를 각 사·도교육청에서 개발하였다. 4-1 사회 교과서를 전국 공용으로 개발하였으나, 실질적으로는 각 사·도교육청에서 개발한 4-1 사회과탐구를 주교과서로 사용하였고, 4-1 사회 교과서를 사회과의 기능 학습을 중심으로 한 보조교과서로서 사용하였다.

3. 제7차 교육과정기 ~ 2009 개정교육과정기

제7차 교육과정기부터 현재 적용되고 있는 2009 개정교육과정기에서의 3학년 지역화 교과서는 ‘우리 고장 ○○’ 과 같은 제목으로 대부분의 시·군·구 지역교육청에서 개발·편찬하여 사용하고 있으며, 이외에도 지역별로 특색있고 다양한 지역화 관련 장학자료를 개발하여 보급하고 있다.

4학년 지역화 교과서의 경우에는 제7차 교육과정기에도 제6차 교육과정기 때처럼 4-1 사회 교과서를 전국 공용으로 개발하되 주교과서의 지위를 회복하였고, 4-1 사회과탐구는 각 사·도교육청별로 개발하여 4-1 사회 교과서의 보조교과서로서 역할을 하였다. 2007 개정교육과정기에도 제7차 교육과정기 때와 같은 흐름 속에서 유지되었으나, 2009 개정교육과정기에 접어들면서 사회과탐구가 없어지고, ‘○○의 생활’ 과 같은

제목으로 교육감 인정도서로 지역화 교과서가 개발되어 4학년 사회 교과서의 보완자료로 사용되고 있다.

4. 사회과 지역화 교과서의 변천에 대한 논의

제5차 교육과정기 때 태동한 사회과 지역화 교과서는 현재까지 그 명맥을 유지하고 있으며 최근 더욱 강조가 되고 있다. 4학년 지역화 교과서는 제5차 교육과정기 지역 단원(1단원)에서 출발하여, 제6차 교육과정기 때는 4학년 1학기 4개 단원 전체를 지역화하여 각 시도에서 개발하게 함으로서 비로소 4-1 사회과탐구가 지역화 교과서의 지위를 획득하였고, 주교과서로 사용되었다. 제7차 교육과정기 때는 4-1 사회과탐구가 주교과서의 지위를 회복하고, 지역화 교과서인 4-1 사회과탐구가 보조교과서로 활용되었으며, 2007 개정교육과정기 때도 이 흐름이 유지가 되었다. 2009 개정교육과정기 때는 사회과탐구가 없어지면서 ‘000의 생활’ 과 같은 제목으로 각 시도별 인정도서로서 지역화 교과서가 개발되어 현재 사용되고 있다. 3학년 지역화 교과서는 제5차 교육과정기 때부터 일부 지역을 시작으로, 2009 개정교육과정기 현재 대부분 시·군·구 지역교육청에서 개발·편찬하여 국정 사회 교과서의 보완자료로 활용되고 있다⁵⁾.

최근 고시된 2015 개정교육과정⁶⁾에서는 3~4학년군에서 지역의 인물, 문화재, 이야기와 같은 지역사가 포함되어 향후 개발·편찬될 3학년, 4학년 지역화 교과서에서는 학생들이 살고 있는 지역의 역사까지 다루어질 예정이다. 따라서, 앞으로 지역화 교과서에서 지역사 학습을 다루기 위한 내용 선정과 조직 및 다양한 지역사 콘텐츠 개발 연구가 필요하다.

Ⅲ. 지역화 교과서 구성 체제의 분석

1. 분석 대상 지역화 교과서 및 분석 기준

분석 대상 지역화 교과서는 경기도내 25개 지역교육청에서 개발·편찬한 3학년 지역화 교과서 25권이다. 지역은 가나다순으로 가평, 고양, 구라·남양주, 군포·의왕, 김포, 광명, 광주·하남, 동두천·양주, 부천, 성남, 수원, 시흥, 안양·과천, 안산, 안성, 양평, 여주, 연천, 용인, 이천, 의정부, 파주, 평택, 포천, 화성·오산이다⁷⁾.

교과서 분석에 대한 선행 연구들의 분석 기준들을 살펴보면, 분석의 초점을 어디에 두는지에 따라 조금씩 다르게 나타난다. 이용숙 외(1995)는 각 나라의 교과서를 비교하면서 비교항목을 크게 교과서의 외형적 체제와 내용 구성 방식으로 나누었고, 이를 세부적으로 외형적 체제, 교과서 내용 조직 방식과 본문 내용 제시 방식, 질문방식, 화보 제시 방식의 4가지로 나누어서 분석하였다. 김재춘 외(2005)는 한국, 미국, 일본 등 7개국의 교과서를 분석하면서 단원 조직 방식 및 내용 제시 방식, 질문 방식, 화보 처리 방식의 세 가지 영역을 설정하였다. 이동원 외(2015)는 한국 초등 사회 교과서의 문제점을 극복할 대안적 교과서 체제 마련을 위한 기초연구로서 5개국의 초등 사회 교과서의 구성 체제를 분석하였는데, 분석항목으로 외형체제, 내용조직체제(내용제시방식), 질문방식, 보조자료 및 부록의 4가지를 설정하였다.

이 연구는 지역화 교과서의 내용 분석보다는 구성 체제의 분석에 초점을 맞추고 있으므로 위의 선행연구

5) 일부 지역에서는 시·군·구 지역교육청에서 3학년 지역화 교과서를 개발하지 않고 있는 것으로 파악되었다.

6) 2015년 9월 22일 고시된 2015 개정교육과정은 초등학교 1~2학년에는 2017년, 3~4학년에는 2018년, 5~6학년에는 2019년부터 적용될 예정이다.

7) 경기도의 기초자치단체는 총 31곳이지만, 구라·남양주, 군포·의왕, 광주·하남, 동두천·양주, 안양·과천, 화성·오산은 교육지원청 수준에서는 통합되어 있어 경기도내의 지역교육청은 총 25개가 소재하고 있다.

들을 기반으로 연구의 취지와 거리가 먼 항목들은 삭제하고, 핵심적인 항목들을 중심으로 <표 III-1>과 같이 분석 기준을 설정하였다. 먼저, 외형체제에서는 교과서명, 교과서 표지 사진, 전체-주제별 쪽수, 지역화 교과서 개발 기관인 지역교육청의 구성 형태를 살펴보는 수준으로 정리하였고, 지질이나 판형, 색감, 글씨체와 크기, 외형적 디자인과 같은 요소들은 고려하지 않았다. 내용조직방식은 내용조직의 구성요소(단원 및 주제의 수, 단원 구성의 틀), 본문 서술(전개) 방식, 학습문제 추출 방식(내용 선정 관련), 주제 및 단원 정리 방식, 읽기 자료의 유무와 수를 항목으로 설정하였다. 다음으로, 지역화 교과서 활용 유형은 전체적으로 무엇을 지향하느냐에 따라 보조형과 대체형으로 구분하였고, 화보와 질문의 종류와 빈도는 대표적인 지역화 단원을 각각 1개씩 선정하여 양적 분석을 하였다. 마지막으로 부록의 종류를 항목으로 설정하였다.

<표 III-1> 지역화 교과서 구성 체제 분석 기준

영역	분석항목	내용
외형체제	교과서명	우리고장 OO, 살기좋은 OO 등 교과서명의 상징성
	교과서 표지사진	표지 사진의 상징성
	전체 쪽수, 주제별 쪽수	내용의 풍부함 차원
	지역화 교과서 개발 기관인 지역교육청의 구성 형태	1개 지역 관할, 2개 지역 관할
내용조직 방식	내용조직의 구성요소 (단원 및 주제의 수, 단원 구성의 틀)	단원 및 주제의 개수, 교과서의 구성 체제 틀, 지역만의 독특한 구성 체제 틀이 있는가, 특별한 코너와 장치가 있는가
	본문 서술(전개) 방식	설명식, 내러티브식, 활동안내식, 혼합식
	학습문제 추출 방식 (내용 선정 관련)	국정의 학습문제와 동일하게 제시, 지역화 아이콘의 내용을 학습문제로 제시, 학습문제의 재해석, 혼재
	주제 및 단원정리방식	주제, 단원정리방식의 특징
	읽기자료의 유무와 수	지역화 교과서의 읽기자료의 유무와 수
지역화 교과서 활용 유형	보조형, 대체형	국정 사회 교과서의 보조형 또는 대체형을 지향하는가
화보	실물사진, 지도, 그림(삽화), 도표(그래프)의 빈도와 특징	대표적인 지역화 1개 단원 선정하여 양적 분석
질문	질문의 유형과 빈도, 특징	
부록	부록의 종류와 특징	붙임딱지, 활동지, 백지도, 카드 등

2. 지역화 교과서 분석

가. 외형체계

1) 교과서명

<표 III-2> 지역화 교과서명

순번	지역명	교과서의 성격	교과서명
1	가평	사회과 탐구학습 자료	우리 고장 가평
2	고양	2015 사회과 탐구 학습 자료	우리 고장 고양 탐구
3	구리남양주	2015 사회과 보완자료	우리 고장 구리남양주
4	군포의왕	장학자료 2015-1 사회과 탐구학습자료	우리 고장 군포의왕
5	김포	2015 사회과 배움책	우리고장김포
6	광명	2015학년도 사회과 학습자료	우리 고장 광명
7	광주하남	교수-학습자료 2015-1호	우리 고장 광주하남
8	동두천양주	3학년 사회과 지역교과서	우리고장 동두천양주
9	부천	2015 3학년 사회과 탐구학습 자료	우리 고장 부천
10	성남	교수-학습자료 2015-1호	우리 고장 성남
11	수원	사회과 지역화 자료	수원이 좋아요
12	시흥	사회과 보완자료	우리 고장 시흥
13	안양과천	사회과 탐구활동 자료	자랑스러운 안양과천
14	안산	2015 사회과 탐구 학습 자료	내 고장 안산
15	안성	사회과 지역화 학습자료 보완도서	우리 고장 안성
16	양평	2015 사회과 지역화 학습자료	우리 고장 양평
17	여주	탐구 학습 자료	우리 고장 여주
18	연천	2015 교수학습자료 초등학교 34학년군 사회과 지역화 교재	우리 고장 연천
19	용인	2015년 3학년 사회과 지역화 배움자료	우리 고장 용인
20	이천	사회 지역탐구 학습자료	우리 고장 이천
21	의정부	2015학년도 사회과 지역화자료	우리 고장 의정부
22	파주	2015학년도 지역화자료	우리 고장 파주
23	평택	사회과 탐구학습자료	우리 고장 평택시
24	포천	없음	우리고장 포천
25	화성오산	2015학년도 사회과 탐구학습자료	우리 고장 화성오산

교과서명은 25개 지역 중 21개가 「우리 고장 OO」이며, 안산은 「내 고장 안산」, 고양은 「우리 고장 고양 탐구」, 안양과천은 「자랑스러운 안양과천」, 수원은 「수원이 좋아요」로 제시하고 있다. 대부분의 교과서에서 지역의 이름 앞에 ‘우리 고장’이라는 수식어를 붙임으로서 학생들에게 지역의 소속감과 정체성을 부여하고 있다. 다만, 이태수(2013)의 연구에서 분석한 충남지역에서는 「살기 좋은 보령」, 「발전하는 아산」, 김경옥(2011)의 연구에서 분석한 전남지역에서는 「생태수도 순천」, 「(基)의 고장 우리 영암」, 「건강의 섬 완도」, 「1004들의 고장 신안 탐구」처럼 고장의 특징을 살린 다양한 교과서명을 제시

하는 것으로 볼 때, 경기도의 각 지역화 교과서에서도 지역의 특징을 드러낼 수 있는 교과서명을 부여하는 것을 고려해볼 만하다. 예를 들어, 「안성맞춤의 고장 안성 탐구」, 「역사문화의 고장 여주」, 「아름다운 자연이 살아 숨쉬는 고장 양평」, 「도자기의 고장 이천」 등과 같이 교과서명을 제시할 수 있다. 표지 상단에는 지역화 교과서의 성격을 나타내는 용어로 「사회과 탐구학습 자료」, 「사회과 보완자료」, 「사회과 지역화자료」, 「교수-학습자료」, 「사회과 배움책」 등으로 다양하게 제시하고 있는데, 3학년 지역화 교과서의 성격으로 볼 때 「사회과 지역화 보완자료」와 같은 명칭으로 통일할 필요가 있다.

2) 교과서 표지 사진

지역화 교과서 표지에는 지역의 항공사진, 문화재, 축제, 자연환경, 유명한 건축물, 상징물, 특산물, 인물, 그림지도, 캐릭터와 같은 지역의 다양한 요소들이 제시되고 있다. 먼저, 항공사진(가평, 고양, 김포, 안산, 연천, 평택, 포천, 화성·오산)은 지역의 일부분 또는 중심지의 전체적인 모습을 교과서의 앞이나 뒤, 또는 앞뒤에 한번에 나타냄으로써 고장의 모습을 한 눈에 생생하게 살펴보고, 고장에 대한 소속감을 느끼게 하는 효과가 있다. 반면 의정부, 이천, 안성에서는 실제 사진이 아닌 그림 지도를 통해 학생들에게 친근하게 다가가고 있기도 하다. 다음으로, 수원화성, 남한산성, 동구릉과 같은 역사문화적으로 가치있는 지역의 문화재⁸⁾(구리·남양주, 광명, 광주하남, 동두천·양주, 수원, 안양·과천, 안성, 여주, 연천, 화성·오산)나 정약용 같은 역사적 인물(구리·남양주, 광명)의 사진을 통해 고장의 문화적 전통과 자부심을 강조하고 있다. 성남과 구리·남양주는 새, 나무, 꽃 등의 지역의 상징물을 표지에 제시하기도 한다⁹⁾. 군포의왕, 광명, 시흥, 안산, 연천, 화성·오산에서는 지역에서 대표할 만한 자연환경을, 광명, 군포의왕, 광주하남, 시흥, 평택에서는 유명 건(축)물을 제시하여 지역의 상징성을 나타내고 있다. 또한, 지역 축제 사진을 제시하는 지역(고양, 군포의왕, 여주, 용인, 이천, 평택, 연천, 평택, 광명, 화성·오산)도 많았는데 최근 각 지역마다 전통 축제를 브랜드화하는 곳이 늘어나고 있는 추세도 반영되고 있는 듯하다. 이는 이천, 여주에서 지역 특산물인 도자기 사진을 제시하는 것도 비슷한 맥락이라고 볼 수 있을 것이다. 한편, 교과서 표지에 지역과 연결고리를 가지고 있다고 판단하기 어려운 캐릭터나 그림을 제시하는 지역(부천, 양평, 파주)도 있었다.

이용숙 외(1995)는 교과서를 각 나라에서 발전시켜 온 문화의 총체적 표현물의 하나로서 교과서의 외형은 단지 아이들을 가르치기 위한 목적만이 아니라 그 나라의 문화수준을 과시하고 추구하는 가치가 무엇인지를 암시하는 수단이기도 하다고 하였다. 연구자는 교과서의 다양한 외형적 요소 중에서 가장 대표적인 것이 교과서의 표지이며, 이는 교과서의 얼굴로서 강한 상징성과 대표성을 가지고 있다고 생각한다. 지역화 교과서는 특히 지역학습을 위한 교재로서 지역의 상징성이 강하게 투영된다. 경기도내 25개 지역화 교과서의 표지는 항공사진, 문화재, 축제, 자연환경, 유명한 건축물, 상징물, 특산물, 인물, 그림지도와 같은 다양한 요소들이 지역의 특성에 따라 제시되고 있었다. 다만, 제시된 사진이 무엇인지에 대한 안내가 없거나, 사진의 크기가 작아서 상징성이 부각되지 않는 지역도 있었다. 때론 지역과 무관한 그림이 제시된 곳도 있었다¹⁰⁾. 따라서 각 지역에서는 교과서 표지작업 시 상징성을 고려하여 지역의 특성이 선명하게 드러날 수 있도록 고민해야 할 것이다.

8) 교과서 표지에 문화재와 지역 축제를 제시하는 지역이 10곳(40%)으로 요소들 중 비율이 가장 높다.

9) 대부분의 지역에서는 지역의 상징물을 교과서 표지가 아닌 교과서 속에 제시하고 있다.

10) 지역화 교과서의 디자인은 출판업체에서 진행하는 경우가 많다. 특히, 교과서의 표지는 디자인 기술을 필요로 하므로 출판업체 디자인 전문가의 손길이 묻어날 가능성이 높다.



가평



광명



구리남양주

[그림 III-1] 지역화 교과서 표지 사진

3) 전체 쪽수, 주제별 쪽수

<표 III-3> 지역화 교과서 전체·주제별 쪽수

순번	지역명	교과서명	전체 쪽수 ¹⁾	주제수	주제별 쪽수
1	가평	우리 고장 가평	130	24	5.42
2	고양	우리 고장 고양 탐구	109	12	9.08
3	구리남양주	우리 고장 구리남양주	70	13	5.38
4	군포의왕	우리 고장 군포의왕	128	24	5.33
5	김포	우리고장김포	142	24	5.92
6	광명	우리 고장 광명	92	14	6.57
7	광주하남	우리 고장 광주하남	107	24	4.46
8	동두천양주	우리고장 동두천양주	72	11	6.55
9	부천	우리 고장 부천	119	13	9.15
10	성남	우리 고장 성남	141	13	10.85
11	수원	수원이 좋아요	81	18	4.5
12	시흥	우리 고장 시흥	111	12	9.25
13	안양과천	자랑스러운 안양과천	105	24	4.38
14	안산	내 고장 안산	86	15	5.73
15	안성	우리 고장 안성	100	13	7.69
16	양평	우리 고장 양평	97	20	4.85
17	여주	우리 고장 여주	72	11	6.55
18	연천	우리 고장 연천	61	13	4.69
19	용인	우리 고장 용인	74	24	3.08
20	이천	우리 고장 이천	99	16	6.19
21	의정부	우리 고장 의정부	79	12	6.58
22	파주	우리 고장 파주	98	12	8.17
23	평택	우리 고장 평택시	112	11	10.18
24	포천	우리고장 포천	75	13	5.77
25	화성오산	우리 고장 화성오산	111	24	4.63
평균			98.84	16.40	6.44

교과서의 분량은 얼마나 많은 지역화 자료를 포함하는지 알 수 있는 기초적인 지표이다. 물론, 지역마다 교과서에서 학습내용으로 다루는 단위, 주제 및 학습문제의 수가 다르기 때문에 전체 쪽수만을 통해 교과서 속에 많은 지역화 자료를 담고 있다고 단정 지을 수는 없다. 하지만 국정 사회 교과서를 보완하는 지역화 교과서로서 전체 쪽수는 어느 정도 지역화 교육 내용의 풍부함을 나타낸다고 할 수는 있을 것이다. 지역화 교과서 분량을 살펴본 결과, 최대 142쪽(「우리 고장 김포」), 최소 61쪽(「우리 고장 연천」)으로 그 편차가 컸으며 지역마다 분량이 다양하였다. 평균 분량은 98.84쪽¹²⁾이었다.

주제별 쪽수는 지역화 교과서에서 단원을 구성하고 있는 주제¹³⁾별 분량이 어느 정도인지 나타내는 것으로 전체 쪽수를 주제수로 나누어 제시하였다. 교과서의 전체 분량이 많더라도 다루는 주제수가 많다면 주제별 분량은 적어질 수 밖에 없을 것이다. 분석 결과, 최대 10.85쪽(「우리 고장 성남」), 최소 3.08쪽(「우리 고장 용인」)으로 지역별로 주제별 분량에서 3배 이상 차이가 있다. 평균은 6.44쪽이었다. 이는 주제별 분량의 평균을 나타내는 것으로 지역화의 중요도 측면에서 주제의 성격에 따라 차이가 있을 수도 있겠지만 주제별 분량에서 이 정도의 큰 차이가 있는 것에 대해서는 고민해 볼 필요가 있다. 물론, 개방적 교과서관이 보편화되어 있고 교사의 교육과정 재구성을 강조하고 있는 상황이지만, 분량이 지나치게 적다면 지역화 교과서를 학습하는 학생들의 입장에서는 학생들이 살고 있는 지역에 대한 다양한 사례를 확인하고 풍부한 활동을 할 수 있는 기회의 부족으로 이어질 가능성이 있다.

4) 지역화 교과서 개발 기관인 지역교육청의 구성 형태

<표 III-4> 지역화 교과서 개발 기관인 지역교육청의 구성 형태

(가) 지역교육청: 1개 지역 관할	(나) 지역교육청: 2개 지역 관할
가평, 고양, 김포, 광명, 부천, 성남, 수원, 시흥, 안산, 안성, 양평, 여주, 연천, 용인, 이천, 의정부, 파주, 평택, 포천 (19개 지역)	구리·남양주, 군포·의왕, 광주·하남, 동두천·양주, 안양·과천, 화성·오산 (6개 지역)

(가)지역은 지역교육청이 지자체 한 곳을 관할하는 곳으로 (가)지역의 지역교육청에서 개발·편찬하는 지역화 교과서에는 해당 시·군 1곳의 공간적 스케일의 범위를 다룬다. 반면, (나)지역은 지역교육청이 지자체 두 곳을 관할하고 있으며, 예를 들어, 구리·남양주교육지원청에서 개발·편찬한 「우리 고장 구리·남양주」는 구리시와 남양주시 두 곳의 지역을 학습의 소재로 다룬다. 과연 구리시의 학생들이 남양주시를 자신들이 거주하는 구리시와 심리적으로 동질적인 공간적 스케일로서 인식을 하는지의 의문도 들면서, (나)지역 즉, 6개 지역의 지역화 교과서의 내용 구성 방식에 대해서 살펴볼 필요성을 느낀다. 윤옥경(2007)은 서울특별시 강동교육지원청에서 발행한 지역화 교과서 「우리 고장의 생활(강동구, 송파구)」 분석 결과 두 행정구역의 자료(통계자료)를 병렬적으로 제시하고 있으며, 지역 내의 역동적인 상호작용 및 지역형성 과정 등에 대한 내용구성면에서 제한적임을 밝히고 있다¹⁴⁾.

11) 부록을 제외한 주제학습부분의 쪽수

12) 사실 교과서의 분량은 지역교육청의 지역화 교과서 예산과도 밀접한 관련이 있으나, 여기서는 세부적인 맥락까지 다루지는 않겠다.

13) 지역화 교과서에서 다루는 주제에 대해서는 3장 2절 나. 내용조직방식에서 자세하게 고찰하고 있다.

(나)지역 6개 지역화 교과서의 3학년 1학기 3단원 「사람들이 모이는 곳」을 중심으로 내용 구성을 살펴 보면, 우리 고장의 중심지를 살펴보는 주제에서 지도(그림지도, 인터넷지도)나 사진(실제사진, 위성사진)을 교과서의 두 지역별 1:1의 기계적인 배분을 하고 있었다. 예를 들면, 「우리 고장 광주하남」의 경우 광주 시와 하남시의 중심지 그림사진을 각 2쪽씩 순서대로 배치하는 형태이다. 교통이 편리한 곳을 알아보는 주제에서도 대부분 지역에서 지하철 또는 버스 노선도를 지역별로 각각 병렬적으로 제시하고 있었다. 이는 달라지는 중심지의 모습이나 새로 생긴 중심지를 학습하는 주제에도 마찬가지로의 방식으로 내용이 전개되고 있었다. (나)지역이 두 개의 행정구역을 관할하는 상황에서 지역화 교과서에서 교육수요자를 고려한 자료의 지역별 균등 할당을 할 수 밖에 없다는 현실이 이해는 된다. 하지만, 학생들의 공간적 스케일 인식과 더불어 교사와 학생들의 지역화 교과서 활용 실태 분석을 통한 창의적인 교과서 구성 방안을 고민할 필요성이 있을 것이다.

나. 내용조직방식

1) 내용 조직의 구성 요소(단원 및 주제의 수)

<표 III-5> 지역화 교과서 단원 및 주제 포함 표 1

학기	단원	주제	지역명 ¹⁵⁾													
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
3-1	1. 우리가 살아가는 곳	우리 고장의 위치(1) ¹⁶⁾	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		지도에 쓰이는 약속(1)	○	○		○	○	○	○		○	○	○	○	○	○
		우리 고장의 모습(3)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		우리 고장 사람들이 하는 일(2)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	2. 이동과 의사소통	생활 속 이동과 의사소통 수단	○			○	○		○							○
		이동과 의사소통 수단의 발달	○			○	○	○	○				○		○	
		지역에 따라 달라지는 이동과 의사소통 수단(1)	○		○	○	○	○	○		○	○	○		○	
		미래의 이동과 의사소통 모습	○			○	○		○				○		○	
	3. 사람들이 모이는 곳	우리 고장의 중심지(4)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		교통이 편리한 곳(3)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		달라지는 중심지의 모습(2)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		새로 생긴 중심지(3)	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○
3-2	1. 우리 지역, 다른 지역	지명과 이야기로 살펴보는 우리 지역(3)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
		서로 돕는 우리 지역(3)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

14) 연구자의 생각에는 이외에도 서울특별시 내의 다른 지역교육청이나 대부분의 광역시 내의 지역교육청에서도 비슷한 상황이라는 생각이 든다.

		다른 지역과 교류하는 우리 지역(2)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		우리 지역 소개하기(2)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2. 달라지는 생활 모습		옛날 모습과 오늘날 모습	○			○	○		○	○					○	
		달라진 의식주	○			○	○		○						○	
		옛날과 오늘날 아이들의 놀이	○			○	○		○				○		○	
		이어져 온 조상들의 멋과 슬기	○			○	○		○						○	
3. 다양한 삶의 모습들		다양한 생활 모습	○			○	○		○						○	○
		다른 환경, 다른 문화(1)	○		○	○	○		○				○		○	○
		달라지는 문화, 이어지는 문화	○			○	○		○	○					○	
		서로 배우고 존중하는 문화	○			○	○		○					○		○

<표 III-6> 지역화 교과서 단원 및 주제 포함 표 2

학기	단원	주제	지역명 ¹⁷⁾													개수	비율	
			15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25					
3-1	1. 우리가 살아가는 곳	우리 고장의 위치(1)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	25	100
		지도에 쓰이는 약속(1)	○	○		○	○	○	○	○		○	○		○	○	21	84
		우리 고장의 모습(3)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	25	100
		우리 고장 사람들이 하는 일(2)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	25	100
	2. 이동과 의사소통	생활 속 이동과 의사소통 수단		○			○								○		8	32
		이동과 의사소통 수단의 발달		○			○								○		10	40
		지역에 따라 달라지는 이동과 의사소통 수단(1)	○	○		○	○					○	○	○			17	68
		미래의 이동과 의사소통 모습		○			○								○		9	36
	3. 사람들이 모이는 곳	우리 고장의 중심지(4)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	25	100
		교통이 편리한 곳(3)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	25	100
달라지는 중심지의 모습(2)		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	25	100	
새로 생긴 중심지(3)		○	○	○	○	○	○	○	○				○	○	○	23	92	
3-2	1. 우리 지역, 다른 지역	지명과 이야기로 살펴보는 우리 지역(3)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	25	100
		서로 돕는 우리 지역(3)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	25	100
		다른 지역과 교류하는 우리 지역(2)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	24	96
		우리 지역 소개하기(2)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	25	100

15) 1: 가평, 2:고양, 3:구리남양주, 4:군포의왕, 5:김포, 6:광명, 7:광주하남, 8:동두천양주, 9:부천, 10:성남, 11:수원, 12:시흥, 13:안양과천, 14:안산

16) 주제에서 지역화 캐릭터 및 지역화와 관련된 「할 수 있어요(기능학습)」의 개수를 괄호에 표시하였다. 괄호 안의 수가 많다는 것은 그만큼 그 주제가 지역화와 연관되어 있음을 의미한다.

2. 달라지는 생활 모습	옛날 모습과 오늘날 모습					○					○	8	32
	달라진 의식주		○			○					○	8	32
	옛날과 오늘날 아이들의 놀이		○			○					○	9	36
	이어져 온 조상들의 멋과 슬기		○			○					○	8	32
3. 다양한 삶의 모습들	다양한 생활 모습					○	○				○	9	36
	다른 환경, 다른 문화(1)		○			○	○				○	12	48
	달라지는 문화, 이어지는 문화					○	○				○	9	36
	서로 배우고 존중하는 문화					○	○				○	10	40

3학년 국정 사회 교과서는 학기별 단원이 3개, 단원별 주제가 4개, 학년 전체로는 6개 단원, 24개의 주제를 제시하고 있다. 지역화 교과서에서 다루는 단원과 주제를 살펴보면 가평, 군포·의왕, 김포, 광주·하남, 안양·과천, 용인, 화성·오산의 7개 지역에서는 국정 사회 교과서에서 제시하는 6개 단원 및 24개 주제 일체를 포함하고 있었다. 그 외 다른 지역에서는 단원과 주제의 성격에 따라 지역화 교과서에서 선택적으로 다루고 있었다. 1, 2학기 6개의 단원 중 3학년 1학기 1단원 「우리가 살아가는 곳」, 3단원 「사람들이 모이는 곳」, 3학년 2학기 1단원 「우리 지역, 다른 지역」은 지역화의 성격이 강한 단원으로 대부분의 지역에서 다루고 있는 반면, 3학년 1학기 2단원 「이동과 의사소통」, 3학년 2학기 2단원 「달라지는 생활 모습」, 3단원 「다양한 삶의 모습들」은 지역화 교과서에의 반영 비율이 30~40%로 그다지 높지 않았다.

사실 지역화 교과서의 성격을 고려할 때, 지역화 교과서에서 국정 사회 교과서의 모든 단원 및 주제를 다룰 필요는 없다. 3학년 1학기 2단원 「이동과 의사소통」, 3학년 2학기 2단원 「달라지는 생활 모습」, 3단원 「다양한 삶의 모습들」의 경우에는 제시된 지역화 캐릭터의 개수가 각각 1개, 0개, 1개로 내용을 검토한 결과 지역화를 그다지 요하지 않는 단원이기 때문이다. 물론, 주제의 단위로 생각했을 때는 3학년 1학기 2단원의 주제3과 3학년 2학기 3단원 주제2는 지역화가 필요하다. 따라서 지역화의 성격이 약한 단원 및 주제를 모두 지역화 교과서에서 제시할 경우 내용 중복의 우려와 함께 학습량의 과다로 이어질 가능성이 농후하다.

2) 내용 조직의 구성 요소(단원 구성의 틀)

<표 III-7> 국정 사회 교과서의 단원 구성의 틀

<단원도입>(4쪽)	<주제학습>	<단원정리>(2쪽)
·단원명 ·주제명 ·단원도입글 ·사진, 삽화 ·주제별 핵심질문	·주제명 ·학습문제(주제별2~4개) ·(할 수 있어요: 기능학습) ·(읽기자료) ·주제마무리	·정리록록 ·생각쑥쑥

국정 사회 교과서의 단원 구성 체제는 크게 <단원도입>-<주제학습>-<단원정리>의 3단계로 이루어진다. <단원도입>(4쪽)에서 1~2쪽은 단원명과 주제명, 관련 사진이나 삽화를 제시하고, 3~4쪽은 단원도입글, 사진

17) 15:안성, 16:양평, 17:여주, 18:연천, 19:용인, 20:이천, 21:의정부, 22:파주, 23:평택, 24:포천, 25:화성·오산

이나 삽화, 단원에서 배울 내용에 대한 주제별 핵심발문을 통해 학습 동기를 유발한다. 단원별로 3~4개의 주제를 포함하며 <주제학습>에서는 별도의 주제도입은 제시하고 있지 않다. 주제명 아래에 바로 학습문제(주제별 2~4개)를 제시하고, 조사, 탐구, 문제 해결, 의사결정 등 학습자가 자기 주도적으로 학습¹⁸⁾을 전개해 나갈 수 있도록 내용을 제시한다. 주제에 따라 ‘읽기자료’와 기능학습 코너로서 ‘할 수 있어요’를 제시하기도 한다. <주제학습>은 주제마무리(1쪽)에서 퍼즐, 만화, 게임과 같은 형태로 주요 용어나 개념을 중심으로 정리할 수 있도록 하고 있다. 마지막 <단원정리>(2쪽)에서는 성취 수준에 따른 일반화 내용으로 ‘정리록록’과 단원 전체의 정리 활동이자 심화 활동으로 ‘생각쑥쑥’을 제시한다.

<표 III-8> 지역화 교과서 단원 구성의 틀 유목화 1

지역명	<단원도입>	<주제학습>	<단원정리>	
성남	(2쪽) ·단원명 ·주제명 ·사진, 삽화	·단원도입글 ·주제별 핵심발문 ·사진	·주제명 ·학습문제 (읽기자료) ·주제마무리	·정리록록 ·생각쑥쑥
부천	(2쪽) ·단원명 ·주제명	·사진 ·주제별 핵심발문	·주제명 ·학습문제 (읽기자료)	·정리록록
파주	(4쪽) ·단원명 ·주제명 ·사진	·단원도입글 ·사진 ·주제별 핵심발문	·주제명 ·학습문제 (읽기자료) (할 수 있어요) ·주제마무리	
포천	(2쪽) ·단원명 ·단원도입글	·주제명 ·사진	·주제명 ·학습문제 (확인해요): 학습내용 정리, 보충·심화 (생각해요): 내용의 심화, 창의적·확산적 사고 유발 활 동 (읽기자료)	·단원에서 배운 내용 정리하기
가평	(3쪽) ·단원명 ·단원도입글 -사진, 삽화	·단원관련 핵심발문 ·단원 중심내용 살 펴보기(1쪽)	·주제명 ·학습문제 (읽기자료) (놀이자료)	
이천	(2쪽) ·단원명 ·주제명	·사진, 삽화	<주제도입>1쪽 ·주제명 (주제도입글) ·사진, 삽화 <주제학습> ·학습문제	

18) 사회과 교과서의 개발 방향으로 창의와 인성을 고려한 재미있는 사회 교과서, 현장 적합성이 높은 사회 교과서, 학습자의 능력, 적성을 고려한 수준별 학습이 가능한 사회 교과서, 정보화, 디지털 사회에 적합한 사회 교과서, 학습자의 이해에 기초한 사회 교과서, 학습자의 자기 주도적 학습이 가능한 사회 교과서를 제시하고 있다(3-1 사회 교사용 지도서, 2014, 74~77).

광명	(2쪽) ·단원명 ·주제명	·삽화	·주제명 ·학습문제 (할 수 있어요) (읽기자료)
시흥, 양평, 고양, 구리·남양주, 용인, 김포	(2쪽) ·단원명 ·주제명	·사진 또는 삽화	·주제명 ·학습문제
여주	단원도입 없음		<주제학습> ·단원명 ·주제명 ·학습문제 (참고자료)
평택	<주제도입> (1쪽) ·단원명 ·주제명 ·사진	·주제관련 핵심질문 ·주요 용어 해설	<주제학습> ·학습문제
안산, 안성	(2쪽) ·단원명 ·주제명	·삽화(안산), ·사진(안성)	<주제학습> ·주제명 ·학습문제(읽기자료)
수원	(2쪽) ·단원명 ·사진		<주제학습> ·주제명 ·학습문제 (읽기자료)

<표 III-9> 지역화 교과서 단원 구성의 틀 유형화 2

광주하남	화성오산	군포의왕	동두천양주	안양과천	연천	의정부
<단원도입> 2쪽 ·단원명 ·주제명 ·삽화 ·살펴보기: 주제명, 교과서 및 자료집 쪽수, 활동내용 ·먼저 알아보기: 사전활동, 활동 후 소감	<단원도입> 1쪽 ·단원명 ·주제명, 차시별 학습활동, 쪽수 ·사진	<단원도입> 2쪽 ·단원명 ·주제명 ·삽화 ·살펴보기: 주제명, 교과서 및 자료집 쪽수, 활동내용	<단원도입> 2쪽 ·단원명 ·주제명 ·단원도입글 ·사진	<단원도입> 2쪽 ·단원명 ·주제명 ·삽화 ·공부할 내용 ·생각하기(1쪽)	<단원도입> 1쪽 ·단원명 ·사진, 삽화 ·주제별 핵심발문	<단원도입> 4쪽 ·단원명 ·주제명 ·사진, 삽화 ·사진 ·주제별 핵심발문
<주제학습> ·주제명 ·학습문제						

지역화 교과서의 단원 구성은 <단원도입>-<주제학습>-<단원정리>의 3단계 또는 <단원도입>-<주제학습>의 2단계로 구성되어 있었으며, 전체적으로는 유사한 체제를 갖추고 있었다. 특히, 성남의 경우는 국정 사회 교과서와 동일한 구성 체제를 갖추고 있다. 지역화 교과서가 국정 사회 교과서의 보완자료의 성격을 띄고 있어서 지역의 특색있는 구성 체제의 틀을 구축하기는 쉽지 않았을 것이다. 하지만 지역에 따라 단원 구성 체제의 각 단계에서 약간의 차이가 있으며, 독특한 코너를 마련한 곳도 있었다.

<단원도입>에서 가평은 주제별 핵심발문 이후 ‘단원 중심내용 살펴보기(1쪽)’를 통해 본격적인 주제학습을 하기 전에 학생들이 단원의 핵심내용을 미리 탐색할 수 있는 기회를 부여하고 있다. 광주하남의 ‘먼

저 알아보기’와 안양과천의 ‘공부할 내용 생각하기’도 비슷한 맥락에서 제시되고 있다. 광주·하남, 화성·오산, 군포·의왕에서는 ‘살펴보기’를 통해 주제명, 활동내용, 지역화 교과서 및 국정 사회 교과서의 쪽수 연결표를 제시하여 단원의 전체적인 구조를 개괄적으로 한눈에 확인할 수 있다. <주제학습>은 국정 사회 교과서처럼 주제명-학습문제-내용제시의 순으로 제시되며, 지역에 따라 ‘읽기자료’와 ‘할 수 있어요’를 제시한 곳도 있다. 성남과 파주는 주제마다 주제마무리를 제시하고 있으며, 이천에서는 주제 수준에서 주제도입글을 제시하고 있다. 포천은 학습내용 정리와 보충심화의 성격을 지닌 ‘확인해요’와 내용의 심화와 창의적·확산적 사고 유발 활동을 하는 ‘생각해요’의 특색있는 코너를 주제학습에서 제시하고 있다. 가평은 ‘놀이자료’를 통해 주제와 관련된 재미있는 학습 활동을 학생들의 수준을 고려하여 제시하고 있다. <단원정리>는 성남, 부천, 포천 3개 지역의 교과서에서만 제시가 되고 있다. 성남은 국정 사회 교과서와 동일하게 ‘정리코륙’과 ‘생각쭉쭉’을, 부천은 ‘정리코륙’에서 놀이 형태의 활동을, 포천은 ‘단원에서 배운 내용을 정리하기’에서 배운 내용을 마인드맵으로 작성하도록 제시하고 있다.

3) 본문 서술(전개) 방식

<표 III-10> 본문 서술(전개) 방식

서술(전개) 방식	지역명
설명식	-
내러티브식	구리·남양주 (1곳)
활동 안내식	용인, 시흥, 동두천·양주, 안양·과천, 김포, 광주·하남, 수원, 이천, 연천, 파주, 안성, 여주, 군포·의왕 (13곳)
혼합식(설명식+활동 안내식)	의정부, 평택, 화성·오산, 양평, 고양, 가평, 포천, 부천 (8곳)
혼합식(내러티브식+설명식+활동 안내식)	광명, 성남, 안산 (3곳)

본문 서술(전개) 방식으로 설명식, 내러티브식, 활동 안내식, 혼합식으로 구분하였다. 설명식은 제제에 대해 객관적으로 안내하는 서술 방식이며, 내러티브식은 학생들의 수준을 고려하여 이야기식으로 진술하는 방식이다. 활동 안내식은 학생들이 자기주도적인 학습을 할 수 있도록 다양한 활동을 안내하고 유도하는 방식이며, 혼합식은 2-3가지의 서술 방식이 혼합된 방식이다. 여기서는 혼합식을 ‘설명식+활동 안내식’과 ‘내러티브식+설명식+활동 안내식’의 두 가지로 구분하였다.

분석 결과 설명식으로만 본문을 서술(전개)하는 지역은 없었다. 구리·남양주는 유일하게 본문의 모든 서술이 내러티브식이었는데, ‘산이’와 ‘평이’를 주인공으로 하여 이야기체로 서술을 하고 있다. 용인, 시흥, 동두천·양주, 안양·과천, 김포, 광주·하남, 수원, 이천, 연천, 파주, 안성, 여주, 군포·의왕의 13개 지역은 활동 안내식의 본문 서술(전개)을 하고 있으며, 가장 많은 비율(52%)을 차지하고 있다. 이는 국정 사회 교과서에서 학생 활동을 적게 제시하고 있으며, 지역화 교과서가 국정 사회 교과서의 보완자료로서 지역을 소재로 한 다양한 학생 활동을 유도하기 때문이라고 생각한다. 혼합식(설명식+활동 안내식)은 의정부, 평택, 화성·오산, 양평, 고양, 가평, 포천, 부천의 8개 지역이 해당된다. 기본적으로는 활동 안내식이지만 주제에 따라 자세한 안내가 필요한 곳에서는 설명식의 방식을 취하고 있었다. 마지막으로 광명, 안산, 성남의 3개 지역은 혼합식(내러티브식+설명식+활동 안내식)의 서술(진술) 방식을 취하고 있었다. 다양한 학생 활동을 유도하

는 활동 안내식을 기본으로 하면서도 주제에 따라 자세한 안내를 하는 설명식, 어린이를 주인공으로 하여 친근하게 이야기식으로 서술하는 내러티브식이 혼합되어 있었다.

4) 학습문제 추출 방식(내용 선정 관련)

주제학습에서 진술되는 학습문제는 해당 차시 학습의 목표를 명시적으로 드러내는 핵심적인 부분으로 학습문제의 추출 방식은 지역화 교과서의 내용 선정과 긴밀히 연결된다. 국정 사회 교과서에서 지역화가 필요한 부분을 지역화 캐릭터를 통해 직접적으로 안내하고는 있지만 예시적이고 개방적인 성격을 지니고 있기에 실제 지역학습을 구현하는 지역화 교과서에서는 학습문제를 어떻게 추출하는지 살펴볼 필요가 있다. 이 연구에서는 학습문제 추출방식으로 국정 사회 교과서와 동일한 방식, 지역화 캐릭터를 통한 방식, 학습문제의 재해석, 혼재의 4가지로 구분하였다.

<표 III-11> 학습문제 추출 방식

학습문제 추출 방식	지역명
국정 사회 교과서와 동일한 방식	김포, 광주·하남, 시흥, 부천, 가평, 화성·오산, 파주, 의정부, 용인 (9곳)
지역화 캐릭터를 통한 방식	안성, 구리·남양주, 광명 (3곳)
학습문제의 재해석	안산(명사형 종결어미), 군포·의왕, 수원(명사형 종결어미), 고양(명사형 종결어미), 안양·과천(명사형 종결어미, ‘안양·과천의 ~하기’의 형태), 포천(명사형 종결어미), 이천(‘우리 고장 이천의 ~’의 형태), 동두천·양주, 양평 (9곳)
혼재	연천(명사형종결어미와 동사형종결어미 혼재), 평택(지역화 캐릭터, 재해석 혼재), 여주(국정, 지역화 캐릭터 혼재), 성남(국정, 지역화, 재해석 혼재) (4곳)

국정 사회 교과서에서 제시하는 학습문제와 동일한 학습문제를 지역화 교과서에서 제시하는 지역은 김포, 광주하남, 시흥, 부천, 가평, 화성·오산, 파주, 의정부, 용인의 9개 지역이었다. 이와 같은 방식은 지역화 교과서를 활용하는 교사와 학생의 입장에서는 학습문제가 동일하기에 두 권의 교과서를 서로 연계시켜 지도하기 편리한 반면, 국정 사회 교과서와 내용 중복 우려가 있고, 지역의 사례를 효과적으로 제시하기에 주제에 따라 제한점이 뒤따른다. 또한, 주교과서와 보완자료간의 지위 상의 혼돈이 생길 수도 있다. 즉, 학교 현장에서 지역화 교과서를 아예 주교재로 사용할 가능성이 있다. 두 번째는 국정 사회 교과서의 지역화 캐릭터에 제시된 내용을 학습문제로 제시하는 방식으로 안성, 구리·남양주, 광명이 이에 해당한다. 이 방식은 국정 사회 교과서를 주교재로 하고, 지역화 교과서를 보완자료로 한다는 성격에 부합하며, 주교재에 제시된 내용을 지역화 교과서에서 학습문제로 하여 직접적으로 다양한 사례를 다루기에 지역화 교과서의 활용도가 매우 높은 방식이라고 할 수 있다. 세 번째는 학습문제의 재해석 방식으로 안산, 군포·의왕, 수원, 고양, 안양·과천, 포천, 이천, 동두천·양주, 양평의 9개 지역이 이에 해당한다. 국정 사회 교과서에 제시된 학습문제나 지역화 캐릭터를 통한 것이 아니라 지역에서 주제(내용)를 분석하고, 그에 따른 지역화 내용 요소를 선정 후 학습문제를 재해석하여 다양하게 제시하는 것이다. 이 방식에서는 지역에서 교과서 집필진의 의도

와 철학이 가장 강하게 반영될 수 있다. 학습문제의 진술방식도 명사형 종결어미로 제시하거나, 지역의 명칭을 넣어서 제시하는 경우도 많았다. 마지막으로 위의 방식들이 2~3가지씩 혼재되어 있는 방식으로, 연천, 평택, 여주, 성남이 이에 해당한다. 단원 또는 주제에 따라, 국정 사회 교과서의 학습문제를 동일하게 제시하거나, 지역화 캐릭터의 내용을 학습문제로 제시하거나, 지역에서의 학습문제를 재해석하여 제시하는 방식들이 혼재된 방식이다. 단원과 주제의 성격에 따라 다양한 방식으로 학습문제 진술이 가능하나, 교과서를 활용하는 교사와 학생의 입장에서는 학습문제 추출 방식의 일관성이 결여되어 다소 혼란스러울 가능성이 있다.

5) 주제 및 단원정리방식

지역화 교과서의 주제학습에서 주제를 정리하는 부분인 ‘주제마무리’를 제시하는 지역은 성남과 파주이다. 빈칸 채우기, 놀이, 글이나 그림으로 표현하기, 선 연결하기, 퍼즐, 마인드맵 등의 형태로 주제학습에서 배운 내용을 정리하고 있으며 주제마다 빠짐없이 제시되고 있다. 또한, 포천은 주제학습에서 일관되게 제시되는 않지만 학습한 내용을 정리하고 보충심화 성격의 ‘확인해요’도 주제를 정리하는 코너라고 볼 수 있다.



성남 주제마무리



파주 주제마무리



포천 확인해요

[그림 III-2] 주제마무리

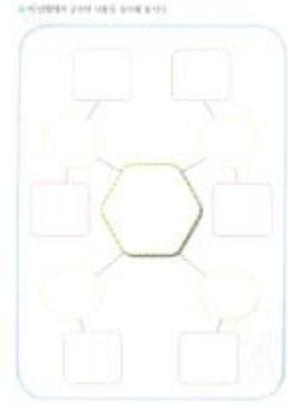
단원에 대한 정리를 포함하는 지역은 성남, 부천, 포천의 3개 지역이다. 성남은 국정 사회 교과서와 동일한 학습장치로서 ‘정리록북’와 ‘생각쭉쭉’을 각각 1쪽으로 제시하고 있다. ‘정리록북’에서는 지역화 단원에서 학습한 핵심적인 내용을 서술하고, ‘생각쭉쭉’에서는 학습한 내용과 관련지어 심화하여 생각하기, 낱말퍼즐 활동을 제시하고 있다. 부천은 ‘정리록북’에서 말판놀이, 선 연결하기, 빈칸에 올바른 내용 쓰기, 게임의 방식으로 1~2쪽 제시하고 있다. 포천은 ‘단원에서 배운 내용을 정리하기’에서 배운 내용을 제시된 마인드맵에 작성하도록 하고 있다.



성남 생각쭉쭉



부천 정리목록



포천 마인드맵

[그림 III-3] 단원 마무리

6) 읽기자료의 유무와 수

<표 III-12> 읽기자료의 유무와 수

학기	단원	지역명 ¹⁹⁾																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
3-1	1. 우리가 살아가는 곳(7) ²⁰⁾	1									3	1						1					4			
	2. 이동과 의사소통(1)	4								1	1	4														
	3. 사람들이 모이는 곳(12)	1					5			2	4	1			1	2		3					3			
3-2	1. 우리 지역, 다른 지역(10)	1					3				2	3			8	5		5					4		4	
	2. 달라지는 생활 모습	2										1														
	3. 다양한 삶의 모습들(1)	1										2			2											
총합		10					8			3	10	12			11	7		9					11		4	

국정 사회 교과서에서 의문형의 제목으로 제시되는 읽기자료는 대표적이거나 특정 지역의 사례에 대한 것들이 많다. 따라서 지역화 교과서에서 주제와 관련된 지역의 사례를 바탕으로 학생들의 눈높이에 맞는 다양하고 흥미있는 읽기자료를 제시하는 것이 필요하다. <표 III-12>에서 알 수 있듯이 주제학습에서 읽기

19) 1: 가평, 2:고양, 3:구리남양주, 4:군포의왕, 5:김포, 6:광명, 7:광주하남, 8:동두천양주, 9:부천, 10:성남, 11:수원, 12:시흥, 13:안양과천, 14:안산, 15:안성, 16:양평, 17:여주, 18:연천, 19:용인, 20:이천, 21:의정부, 22:파주, 23:평택, 24:포천, 25:화성오산

20) 단원에서 지역화 캐릭터 및 지역화와 관련된 「할 수 있어요(기능학습)」의 개수를 괄호에 표시하였다.

자료를 제시하고 있는 지역은 가평, 광명, 부천, 성남, 수원, 안산, 안성, 여주, 파주, 포천으로 전체 25개 지역 중 10개 지역(40%)이다. 지역화의 성격이 강한 단원에서 읽기자료가 많이 제시되고 있으며, 가평, 성남, 수원, 여주, 파주의 5개 지역의 경우에는 지역화 교과서에서 다루고 있는 단원마다 읽기자료를 각각 제시하고 있다(<표 III-5>, <표 III-6>을 함께 참고). 이 지역들에서는 단원마다 읽기자료를 반드시 넣어야 한다는 인식 하에 지역화 교과서 개발 작업을 한 것으로 판단된다. 특히 파주는 대부분의 주제마다 읽기자료를 삽입하여 읽기자료 제시의 일관성이 돋보인다.

다. 지역화 교과서의 활용 유형

지역화 교과서의 유형을 제시한 연구는 기존에 많이 있었다. 대표적으로 이용한(1997)은 자료 첨가형, 자료 심화형, 내용 강조형, 내용 대체형, 지역 특설형으로, 김만성(2001)은 내용 대치형, 강조형, 자료 대치형, 발전형으로, 이태수(2013)는 자료형, 활동형, 대체형, 특설형으로 유형화하여 지역화 교과서를 분석하였다. 하지만, 지역화 교과서의 성격을 고려했을 때, 기존의 연구에서 제시된 유형들의 구분 기준의 명확성과, 위계성이 다소 애매한 점들이 있다. 또한, 교과서의 단원 및 주제의 특성을 고려하여 다양하게 지역화 교과서가 집필된다는 점을 고려한다면, 지역화 교과서의 각 단원 및 주제가 각각 어떤 유형에 속하는지를 분석하는 것이 현장에 어떤 시사점을 줄 수 있는지도 의문이다. 따라서, 이 연구에서는 지역화 교과서를 활용하는 교사와 학생의 입장에서 지역화 교과서 활용 유형으로 전체적으로 무엇을 지향하느냐에 따라 보조형과 대체형으로 구분하고자 한다. 보조형은 국정 사회 교과서를 주교재로 하고, 지역화 관련 내용에 대해서는 지역화 교과서를 활용하도록 하는 유형이며, 대체형은 지역화 교과서만으로도 충분히 교육과정의 성취기준 달성과 지역화 학습의 목표에 도달할 수 있도록 하는 유형이다. 구분의 판단 근거는 앞서 살펴보았던 내용 조직방식과 학습문제 추출방식, 그리고 학습내용과 교육과정 성취기준이며, 구분 기준으로는 ‘국정 사회 교과서에 제시된 단원 및 주제 일체를 다루고 있는가?’, ‘국정 사회 교과서에 제시된 단원 및 주제 일체를 다루고 있지는 않지만, 지역화 교과서에서 다루는 단원 및 주제에서는 지역화 교과서만으로 학습이 가능하도록(교육과정 성취기준 달성) 구성하고 있는가?’의 관점으로 분석하였다.

<표 III-13> 지역화 교과서의 활용 유형

구분	보조형	대체형
지역명	고양, 구리·남양주, 광명, 동두천·양주, 수원, 안산, 안성, 양평, 여주, 연천, 이천, 의정부, 평택, 포천 (14곳)	가평, 군포·의왕, 김포, 광주·하남, 안양·과천, 용인, 화성·오산, 파주, 부천, 시흥, 성남 (11곳)

고양, 구리·남양주, 광명, 동두천·양주, 수원, 안산, 안성, 양평, 여주, 연천, 이천, 의정부, 평택, 포천 이상 14곳은 보조형을 지향하고 있었다. 국정 사회 교과서에 제시된 지역화와 관련된 부분을 중심으로 지역화 교과서를 개발하여 이를 보조자료로 활용토록 하고 있다. 반면, 가평, 군포·의왕, 김포, 광주·하남, 안양·과천, 용인, 화성·오산, 파주, 부천, 시흥, 성남 이상 11곳은 대체형을 지향하고 있었다. 이 중에서 가평, 군포·의왕, 김포, 광주·하남, 안양·과천, 용인, 화성·오산은 지역화 교과서의 활용 방법을 구체적으로 명시하지는 않았으나 국정 사회 교과서에서 다루는 단원 및 주제 일체를 중복의 우려가 있음에도 불구하고, 지역화 교과서에

서 다루고 있다는 점이 판단의 근거로 크게 작용하였다. 파주, 부천, 시흥, 성남은 단위 및 주제를 선택적으로 다루고 있지만, 해당되는 부분에서는 지역화 교과서만으로 충분히 성취기준을 달성할 수 있도록 학습내용을 선정 및 조직하여 제시하고 있었다.

라. 화보

화보는 교과서 내용의 추상적 의미를 시각적인 것으로 구체화하여 제시함으로써 학습효과를 높이는 데 한몫을 한다. 이때 화보는 그 자체가 교과서의 본문에 해당하는 중심내용을 나타내기도 하지만, 언어로는 거의 표현하기 어려운 대상이나 사례를 예시하다든지, 내용을 보충 설명하는 데 사용됨으로써 이해에 도움을 주는 보조적인 역할을 하기도 한다(이용숙 외, 1995, 85). 지역화 교과서에는 학생들의 이해를 돕기 위해 지역에 대한 사례를 다양한 화보를 통해 제시하고 있다. 이 연구에서는 화보의 종류를 실물 사진, 지도, 그림(삽화), 도표(그래프)의 4개로 구분하고, 대표적인 지역화 단위인 3학년 1학기 1단원 「우리가 살아가는 곳」에서 나타난 화보의 종류와 빈도를 분석하였다.

<표 III-14> 화보의 종류와 빈도

순번	지역명	실물 사진	지도	그림(삽화)	도표(그래프)	총합
1	가평	47	14	2	2	65
2	고양	63	8	11	2	84
3	구리남양주	13	7	1	4	25
4	군포의왕	47	4	13	0	64
5	김포	25	9	31	2	67
6	광명	27	6	5	3	41
7	광주하남	34	8	7	6	55
8	동두천양주	22	7	0	4	33
9	부천	72	6	3	3	84
10	성남	77	11	11	2	101
11	수원	23	6	1	3	33
12	시흥	35	11	15	3	64
13	안양과천	15	11	5	3	34
14	안산	27	3	26	1	57
15	안성	27	6	2	3	38
16	양평	26	8	8	5	47
17	여주	31	9	3	3	46
18	연천	22	11	1	5	39
19	용인	35	6	2	1	44
20	이천	27	11	18	3	59
21	의정부	42	8	13	3	66
22	파주	44	6	9	4	63
23	평택	72	5	8	2	87
24	포천	19	6	1	3	29
25	화성오산	56	8	3	2	69
	총합	928	195	199	72	1,394
	비율(%)	66.57	13.98	14.27	5.16	

화보 중에서는 대부분의 지역에서 실물사진을 가장 많이 사용하고 있었다. 이는 지역의 사례를 가장 사실적으로 나타낼 수 있는 효과적인 수단이 바로 실물사진이기 때문이라고 생각한다. 성남, 부천, 평택의 경우에는 1단원에서 70개가 넘는 실물사진을 제시하고 있었다. 전체적으로 보았을 때는 화보 중에서 실물사진이 2/3를 차지하고 있으며, 김포와 안산의 경우에는 그림(삽화)이 실물사진보다 많거나 비슷하게 제시되고 있었다. 다음으로, 지역에 따라 다소 차이가 있지만 지도와 그림(삽화)이 비슷한 수준으로 사용되고 있었다. 「우리가 살아가는 곳」 단원의 내용 성격에 맞게 지역의 다양한 실제 및 그림지도가 제시되며, 3학년 학생들의 수준을 고려한 그림이나 삽화가 제시되고 있었다. 마지막으로, 도표(그래프)가 화보 중에서 가장 적은 비중을 차지했는데, 도표(그래프)가 지역의 다양한 정보를 시각적으로 이해하는데 도움이 될 수는 있지만 3학년 학생들의 수준에서는 접근하기 어려운 점이 작용한 것으로 판단된다. ‘우리 고장의 계절별 기온과 강수량을 알아보기’와 ‘우리 고장 사람들이 하는 일을 알아보기’ 학습문제에서 도표(그래프)가 일부 제시되고 있었다.

마. 질문

학습자료에 삽입된 질문은 학습자에게 적합한 인지과정을 안내하는 일종의 단서체계로서, 학습자료의 핵심을 보다 효율적으로 파악하고, 나아가 다른 상황への 전이가 용이하도록 도와주는 역할을 하는 것으로 이해 될 수 있다(이용숙, 1995, 118). 따라서, 지역화 교과서에 제시된 질문의 방식을 검토하는 것은 의미가 있다. 여기서는 이용숙 외(1995)에 제시된 하이만과 리글의 방식을 수정한 김재춘 외(2005)의 기준을 적용하여, 대표적인 지역화 단원인 3학년 1학기 3단원 「사람들이 모이는 곳」을 대상으로 분석하였다. 분석 시 의문형이 아닌 ‘~에 대해 살펴봅시다.’, ‘~을 이야기해 봅시다.’ 등의 형태로 행동을 요구하는 문장의 경우에도 기능의 측면에서는 질문과 유사하다고 판단하여 분석에 포함하였다. 단, 차시별로 제시되는 학습 문제는 분석에서 제외하였다.

<표 III-15> 질문의 유형²¹⁾과 빈도

순번	지역명	경험형	탐구형	분석형	가치판단형	총합	지면	지면당 질문수 ²²⁾
1	가평		18	8	6	32	21	1.52
2	고양	4	4	3	1	12	20	0.6
3	구리남양주		3	1	1	5	24	0.21
4	군포의왕	1	6	12	3	22	21	1.05
5	김포	1	14	12	10	37	34	1.09
6	광명	1	22	11	8	42	34	1.24
7	광주하남	1	12	5	1	19	20	0.95
8	동두천양주		11	3	1	15	10	1.5
9	부천		18	3	1	22	32	0.69
10	성남	2	32	7	7	48	43	1.12
11	수원		8	5		13	16	0.81

21) 경험형: 자신의 경험을 이야기하도록 요구하는 질문, 탐구형: 질문의 답을 탐구 및 발견하도록 요구하는 질문, 분석형: 정보를 비교, 분석하도록 요구하는 질문, 가치판단형: 가치판단을 묻는 질문, 형이상학적: 존재의 근원에 관한 질문(형이상학적 질문은 제시되지 않아 여기서는 제외하였다.)

12	시흥		15	6	4	25	26	0.96
13	안양과천	2	4	7	1	14	16	0.88
14	안산	1	5	2	1	9	14	0.64
15	안성		18	11	2	31	34	0.91
16	양평		3	12	5	20	22	0.91
17	여주	4	9	11		24	20	1.2
18	연천	1	18	15	3	37	17	2.18
19	용인	1	5	5	1	12	13	0.92
20	이천		5		2	7	18	0.39
21	의정부		14	6		20	22	0.91
22	파주	1	27	6	2	36	28	1.29
23	평택		6	2		8	18	0.44
24	포천	1	7	2		10	15	0.67
25	화성오산	1	15	6	2	24	22	1.1
총합		22	299	161	62	지면당 평균		
비율(%)		4.04	54.96	29.60	11.40	질문수: 0.97		

질문의 유형 중에서 탐구형이 54.96%로 가장 많이 제시되고 있었다. 지역화 교과서에 제시된 중심지 관련 다양한 지역화 자료에 대해 ‘중심지까지 가는 방법은 무엇일까요?’, ‘사람들이 많이 모이는 곳은 어떤 특징이 있을까요?’ 등과 같은 탐구형 질문을 통해 학생들이 답을 탐구 및 발견하도록 유도하고 있었다. 두 번째로는 분석형이 29.60%를 차지하고 있었다. 이는 특히 주제3 「달라지는 중심지의 모습」과 주제4 「새로 생긴 중심지」에서 ‘우리 고장 중심지의 옛날과 오늘날의 사진을 보면 어떻게 변했나요?’, ‘새로 생긴 중심지와 옛날부터 있던 중심지의 비슷한 점과 차이점은 무엇인가요?’ 등 제시된 지역화 자료를 비교분석하도록 요구하는 형태였다. 다음으로 가치판단형이 11.40%, 경험형이 4.04%를 차지하였다. 특히, 경험형의 질문은 비율이 적기도 하지만, 아예 제시되지 않은 지역도 11곳이나 있었다. 고장 수준의 지역적 스케일을 다루는 3학년 지역화 교과서에서 학생들의 생활세계와 경험을 고려한 흥미있고 적절한 경험형 질문을 더 제시할 필요가 있다.

지면당 질문수는 적게는 0.21개, 많게는 2.18개로 그 차이가 컸으며, 평균은 0.97개로 지면당 1개 정도의 질문이 제시되고 있었다. 지면당 질문수가 0.21개로 다른 지역에 비해 특별히 적은 구라·남양주의 경우에는 본문의 서술을 내러티브식으로 하다보니 질문의 수가 적었던 것으로 생각된다.

바. 부록

부록은 거의 모든 지역화 교과서에서 교과서의 말미에 제시되고 있다. 지역화 교과서에 제시된 부록의 종류로 붙임딱지, 관광(안내)지도, 백지도, 활동지 및 놀이카드, 우리 고장의 정보 등이 있다. 붙임딱지는 가장 많은 19개 지역(76%)에서 부록으로 제시하고 있으며, 이는 초등학교 3학년 학생들의 수준과 흥미를 고려하여 주제학습의 활동에서 붙임딱지를 많이 활용하고 있는 것으로 보인다. 다음으로는 16개 지역에서 관광(안내)지도를 제시하고 있는데, 대부분 지자체에서 관광 및 홍보 목적으로 제작한 것을 사용하고 있으며, 1번~2번 펼쳐서 크게 볼 수 있도록 하고 있다. 고장의 백지도는 12개 지역에서 제시되고 있고, 이는 3학년

22) 3단원의 지면 분량을 전체 질문수로 나누었다.

1학기 1단원 「우리가 살아가는 곳」과 3단원 「사람들이 모이는 곳」에서 유용하게 활용될 것이다. 특히, 양평과 연천의 경우에는 고장의 읍면별로 각각 백지도를 제시하고 있다. 활동지나 놀이카드·놀이판을 제시하는 지역은 8개이다. 본문 상에서는 지면의 한계 등으로 부록에서 제시하고 있다. 다음으로 지역의 상징, 자연환경, 문화재, 주요 기관, 축제 등의 정보를 자세하게 부록에서 안내하는 지역도 6개가 있다. 이와 관련해서는 군포·의왕에서 ‘우리 고장 탐구자료’로, 안양·과천에서는 ‘안양·과천 탐구’의 명칭으로 제시하고 있다. 기타로 수원에서 ‘배움샘터’의 코너로 앞의 주제학습에서 관련된 소재의 읽기자료와 오려서 수업 시간에 활용 가능한 사진을 제시하고 있다.

IV. 지역화 교과서 구성 체제 논의

1. 지역화 교과서 구성 체제 분석의 시사점

경기도내 25개 지역에서 활용하고 있는 2015 3학년 지역화 교과서 구성 체제의 비교분석 결과를 바탕으로 도출한 시사점을 몇 가지 제시하고자 한다.

가. 외형체제 측면

첫째, 지역화 교과서명과 표지 사진의 다양화와 개성화가 필요하다. 제5차 교육과정기 이래로 경기도 대부분의 지역에서 교과서명으로 고수해오고 있는 획일적인 「우리 고장 OO」보다는 고장의 특색과 정체성을 보다 더 잘 드러낼 수 있는 교과서명을 부여할 필요가 있다. 항공사진, 문화재, 축제, 자연환경, 유명 건축물, 상징물, 특산물, 인물 등 지역의 대표적인 요소들을 분석하여, 표지 사진과 함께 교과서명을 선정한다면 지역의 상징성과 대표성을 드러낼 수 있을 것이다. 또한, 학생들의 호기심과 흥미를 유발하는 효과가 있을 것이다.

둘째, 지역교육청 수준에서 2개 지역을 관할하는 지역에서는 지역화 교과서를 분리해서 개발할 필요가 있다. 구리·남양주, 군포·의왕, 광주·하남, 동두천·양주, 안양·과천, 화성·오산의 지역화 교과서는 분석 결과 두 개의 행정구역의 자료 및 사례들을 대부분 1:1로 균등 배분하여 병렬적으로 제시하는 경향이 있었다. 하지만 이는 현실적인 조건과 제약에 의한 교육지책일 수밖에 없다. 어떻게 보면 이 지역의 학생들은 손해를 보고 있는지도 모른다. 3학년에서 다루는 고장 수준의 스케일을 고려하고, 고장의 특색있고 효과적인 지역화 학습을 위해 위의 6개 지역에서는 지역화 교과서를 분리해서 개발하는 것이 타당할 것이다.

나. 내용조직방식 측면

첫째, 지역화 교과서의 학습내용 선정 및 학습문제 추출에 대한 기준을 확립해야 한다. 지역화 교과서에서 다루는 단원 및 주제는 지역에서 자율적으로 선정하고 있었다. 국정 사회 교과서에서 제시된 모든 단원 및 주제 일체를 포함하고 있는 지역이 있는 반면에, 선택적으로 지역화가 필요한 부분만 다루는 지역도 있었다. 학습문제의 추출 방식은 국정 사회 교과서와 동일한 방식, 지역화 캐릭터를 통한 방식, 학습문제의 재해석, 흔재 방식으로 지역별로 다양하였다. 하지만, 학습내용의 선정과 학습문제 추출 방식에 대한 일정한 기준이 명확히 제시되지 않아 지역화 교과서를 활용하는 교사와 학생들에게 혼돈을 줄 가능성이 농후하다. 지역교육청에서 지역화 교과서 개발의 자율성을 가지되 학습내용을 어떻게 선정하였는지, 학습문제를

어떤 기준으로 선정하였지에 대해 명약관화하게 제시해야 할 것이다.

둘째, 지역화 교과서의 단원구성방식의 다양성과 체계성을 추구할 필요가 있다. 지역화 교과서의 단원구성은 <단원도입>-<주제학습>-<단원정리>의 3단계 또는 <단원도입>-<주제학습>의 2단계로 구성되어 있으며, 전체적으로는 유사한 체제를 갖추고 있었다. 단, 지역에 따라 각 단계에서 독특한 학습장치를 제시하기도 하였다. 본문의 전개에서 또는 주제 및 단원의 정리부분에서 다양하고 개성있는 학습장치를 체계적으로 마련한다면 학생들에게 폭넓은 경험과 사고의 기회를 부여할 수 있고, 지역학습에 대해 학생들의 흥미를 높이는 효과도 기대할 수 있을 것이다.

다. 질문 및 부록 측면

첫째, 질문의 유형과 기능, 제시 방식에 대해 고민해보아야 한다. 질문의 유형 분석 결과 탐구형과 분석형의 질문이 주를 이루고, 경험형과 가치판단형의 질문의 수는 적었다. 다양한 경험형과 가치판단형의 질문을 통해 교과서에 제시된 지역화 자료와 관련된 학생들의 경험과 생각을 말해보게 함으로써 친근감을 느끼게 하고, 지역학습에 흥미를 유발할 수 있을 것이다. 질문의 수를 늘리기 보다는 학생들의 수준과 흥미도를 고려하여 질문의 유형별로 적절히 배분하여 학습의 주제와 자료에 맞게 체계적으로 제시하도록 노력해야 할 것이다.

둘째, 부록 및 보조자료의 형태를 다양화하고 목적에 맞게 제시할 필요가 있다. 지역화 교과서의 성격을 고려하여, 붙임딱지, 관광(안내)지도, 백지도, 활동지 및 놀이카드 이외에도 주제와 관련된 다양한 자료를 참고로 제시한다면 지역학습의 효율성을 높일 수 있다. 지역 자료의 단순 나열적 제시라는 한계가 있긴 하지만 군포의왕의 ‘우리 고장 탐구자료’와 안양과천의 ‘안양과천 탐구’ 처럼 지역의 정보를 소개하거나, 학생들의 수준을 고려하여 지역 프로젝트 학습을 할 수 있는 예시자료를 보조자료로 제시하는 것도 의미 있을 것이다.

2. 지역화 교과서 구성 체제 분석의 함의

가. 국정 사회 교과서와의 연결성과 지역화 교과서만의 개성 살리기 사이에서

지역화 교과서는 국정 사회 교과서의 지역화 보완자료의 성격을 가지고 있어서, 지역화 교과서에서 다루는 지역학습의 주제 범위가 제한적일 수밖에 없다. 모든 지역화 교과서에서 단원명과 주제명이 국정 사회 교과서와 일치되고 있으며, 학습문제 차원에서 안양과천에서 ‘안양과천의 ~하기’, 이천에서 ‘우리 고장 이천의 ~하기’ 정도의 수준에서 재량을 발휘하는 정도이다. 하지만, 고장 수준의 스케일을 범위로 하는 3학년 지역화 교과서는 지역의 특색과 정체성을 살리면서 학생들의 생활세계와 경험 및 흥미를 중시한 개성 있는 교과서를 추구할 필요가 있다. 단순히 지역의 사례와 정보를 나열적으로 제시하는 수준이라면 수업 참고자료 이상의 의미를 가질 수 없을 것이다. 지역화 교과서의 활용 측면을 고려한다면 국정 사회 교과서와 완전히 별도의 학습내용을 선정하여 조직하는 것은 어려움이 따를 것이다. 하지만, 교육과정 성취기준을 고려하여 국정 사회 교과서와의 연결고리를 갖추되 좀 더 개방적인 지역화 교과서관을 담지하고 교과서를 개발하는 것은 어떨까?

나. 다양하고 체계적이며 학습자 친화적인 구성 체제의 확립 필요

교과서 내용 구성 체제는 좋은 교과서 구성의 거시적 방향타라 할 수 있다(이동원 외, 2015, 233). 교수요목기부터 현재의 2009 개정교육과정까지 교육과정이 개정될 때마다 교과서의 구성 체제도 변해왔다. 초기의 혼란기를 거치면서 구성 체제의 형식화를 모색하고 새로운 시도를 해왔으며, 다변화되었다. 하지만 제5차 교육과정에 도입된 지역화 교과서는 국정 사회 교과서의 보완자료라는 성격으로 인해 이후에도 교구의 구성 체제 논리를 발달시키기 못하였다. 지역화 교과서는 학생들이 생활하는 지역을 소재로 하여 생활세계와 경험을 구체적이고 다양하게 반영할 수 있는 독특한 위상과 성격을 지니고 있다. 따라서, 국정 사회 교과서보다도 더욱 학습자 친화적이면서 다양하고 자율적인 구성 체제 개발 및 적용이 가능하다. 경기도 25개 지역의 교과서 분석 결과, 지역에 따라서는 학습의 각 단계에서 독특한 코너를 마련한 곳이 있었다. 단원도입에서 ‘단원 중심내용 살펴보기’를 제시하여 미리 핵심내용을 탐색할 기회를 부여하고, 주제학습의 ‘확인해요’, ‘생각해요’에서 학습내용의 정리 및 보충심화와 창의적·확산적 사고를 유발시키고, ‘놀이자료’에서 게임의 형식으로 학생들의 흥미를 높이며, 단원정리에서 마인드맵으로 단원을 정리하는 경우가 있었다. 지역화 교과서 개발 시 다른 지역의 교과서 구성 체제의 검토를 통해 보다 체계적이면서 친절한 구성 체제를 확립하도록 노력해야 할 것이다.

다. 질 높은 지역화 교과서 개발의 필요성 인식

지역화 교과서 개발의 권한을 가진 지역교육청에서 지역학습과 교과서에 대한 확고한 철학과 전문성을 담보하고 있지 않은 경우 지역화 교과서의 질 확보에 어려움이 있을 것이다. 사실 외형체제나 내용조직방식, 화보 및 질문 제시 방식 등 일관성과 체계성 측면에서 다소 아쉬움이 있는 교과서도 있었다. 앞으로 지역교육청 수준에서 지역학습에 대한 철학을 확립하고, 교과서 개발 지침을 마련한 후 이에 따라 치밀하게 지역화 교과서 개발을 해야 한다. 지역학습을 위한 기초자료 수집을 꾸준히 하고 이를 축적시켜 나가야 한다. 충분한 시간과 예산 확보는 당연지사이며, 개발진에 대한 전문성 강화 연수도 필요하다. 이런 조건이 충족되어야 좋은 지역화 교과서가 개발될 수 있을 것이다.

V. 결론

본 연구는 현재 초등학교 현장에서 활용되고 있는 경기도내 25개 지역교육청에서 개발·편찬한 3학년 지역화 교과서의 구성 체제를 중심으로 비교·분석을 실시하였다. 먼저, 우리나라 사회과 지역화 교과서의 변천을 살펴보았다. 제5차 교육과정에 태동한 지역화 교과서는 현재 2009 개정교육과정기까지 그 명맥을 유지하고 있으며 최근 더욱 강조가 되고 있다. 4학년 지역화 교과서는 제5차 교육과정에 지역 단원(1단원)에서 출발하여, 제6차 교육과정기 4학년 1학기 전체를 지역화하여 4-1 사회과탐구가 비로소 지역화 교과서의 지위를 획득하였고, 주교과서로 사용되었다. 제7차 교육과정기 4-1 사회교과서가 주교과서의 지위를 회복하고, 지역화 교과서인 4-1 사회과탐구가 보조교과서로 활용되었으며, 2007 개정교육과정기에도 이 흐름이 유지되었다. 2009 개정교육과정기에 접어들면서 사회과탐구가 없어지고, ‘OOO의 생활’과 같은 제목으로 인정도서로서 지역화 교과서가 개발되어 사용되고 있다. 3학년 지역화 교과서는 제5차 교육과정기 일부 지역을 시작으로, 2009 개정교육과정기 현재에는 대부분의 지역에서 개발·편찬하여 국정 사회 교과서

의 보완자료로 활용되고 있다.

다음으로 외형체제, 내용조직방식, 지역화 교과서 활용 유형, 화보, 질문, 부록을 분석항목으로 설정하여 지역화 교과서를 비교·분석한 후, 시사점과 함의를 다음과 같이 정리하였다. 시사점으로는 외형체제 측면에서 첫째, 지역화 교과서명과 표지 사진의 다양화와 개성화가 필요하다. 둘째, 지역교육청 수준에서 2개 지역을 관할하는 지역에서는 지역화 교과서를 분리해서 개발할 필요가 있다. 내용조직방식 측면에서 첫째, 지역화 교과서의 학습내용 선정 및 학습문제 추출에 대한 기준을 확립해야 한다. 둘째, 지역화 교과서의 단원 구성방식의 다양성과 체계성을 추구할 필요가 있다. 질문방식 및 부록 측면에서 첫째, 질문의 유형과 기능, 제시 방식에 대해 고민해보아야 한다. 둘째, 부록 및 보조자료의 형태를 다양화하고 목적에 맞게 제시할 필요가 있다. 지역화 교과서 구성 체제의 비교·분석에 대한 함의로는 ‘국정 사회 교과서와의 연결성과 지역화 교과서만의 개성 살리기 사이에서’, ‘다양하고 체계적이며 학습자 친화적인 구성 체제의 확립 필요’, ‘질 높은 지역화 교과서 개발의 필요성 인식’의 3가지 차원에서 살펴보았다.

고장 수준의 공간적 스케일을 범위로 하는 3학년 지역화 교과서는 학생들이 구체적으로 경험하고 생활하는 지역을 소재로 다양하고 특색있는 지역학습을 실현할 수 있는 좋은 매개체이다. 그리고 국정 사회 교과서보다도 더욱 학습자 친화적이면서 다양하고 자율적인 구성 체제의 개발 및 적용이 가능하다. 본 연구를 통해 좀 더 개방적인 지역화 교과서관을 가지고, 개성있고 고유의 구성 체제 논리를 갖춘 좋은 지역화 교과서 개발의 실현을 기대해본다.

<참고 문헌>

<지역화 교과서>

- 가평교육지원청 (2015). 우리 고장 가평.
- 고양교육지원청 (2015). 우리 고장 고양 탐구.
- 구리남양주교육지원청 (2015). 우리 고장 구리·남양주.
- 군포의왕교육지원청 (2015). 우리 고장 군포·의왕.
- 김포교육지원청 (2015). 우리 고장 김포.
- 광명교육지원청 (2015). 우리 고장 광명.
- 광주하남교육지원청 (2015). 우리 고장 광주·하남.
- 동두천양주교육지원청 (2015). 우리 고장 동두천·양주.
- 부천교육지원청 (2015). 우리 고장 부천.
- 성남교육지원청 (2015). 우리 고장 성남.
- 수원교육지원청 (2015). 수원이 좋아요.
- 시흥교육지원청 (2015). 우리 고장 시흥.
- 안양과천교육지원청 (2015). 자랑스러운 안양·과천.
- 안산교육지원청 (2015). 내 고장 안산.
- 안성교육지원청 (2015). 우리 고장 안성.

양평교육지원청 (2015). 우리 고장 양평.
 여주교육지원청 (2015). 우리 고장 여주.
 연천교육지원청 (2015). 우리 고장 연천.
 용인교육지원청 (2015). 우리 고장 용인.
 이천교육지원청 (2015). 우리 고장 이천.
 의정부교육지원청 (2015). 우리 고장 의정부.
 파주교육지원청 (2015). 우리 고장 파주.
 평택교육지원청 (2015). 우리 고장 평택시.
 포천교육지원청 (2015). 우리 고장 포천.
 화성오산교육지원청 (2015). 우리 고장 화성·오산.

<학술지 논문>

강정순 (2008). 초등사회과 지역학습을 위한 교재화 연구: 경남 고성군 지역의 사례. **한국지리환경교육학회지**. 16(1), 63-78.

권정희·조철기 (2009). 학습자의 생활공간에 근거한 프로젝트 학습의 설계와 적용. **중등교육연구**. 57(1), 43-66.

김경옥 (2011). 전남지역 초등학교 사회과 향토사 교육의 내용과 활성화 방안: 3학년 지역화 교과서 사회과 탐구를 중심으로. **교육문제연구**. 39, 23-51.

김경윤 외 (2001). 초등 사회과 3학년 지역화 교수학습자료개발 연구. **초등교육연구**. 17(특별판), 103-142.

김봉석 (2015). 융복합 시대의 지리적 관점을 조망하는 역사교육의 모색: 을축년 대홍수에 따른 잠실의 지형경관 변화를 중심으로. 54(1), 91-108.

김봉석 (2013). 만들어 가는 지역화 교재 개발 사례: 지명과 경관 변화를 중심으로. **사회과교육**. 52(3), 109-121.

김영석·김경모 (2004). 사회과 지역화 단원의 구성논리와 실제. **사회과교육연구**. 11(2), 37-53.

김영순·오세경 (2010). 지역문화교육을 위한 지명유래 전설의 스토리텔링 사례 연구: 인천 검단 여래마을을 중심으로. **문화예술교육연구**. 5(1), 149-169.

남경희·김정호 (2008). 초등학교 사회과 지역학습으로서 한강의 교재화. **사회과교육**. 47(3), 189-212.

남상준 (2005). 학교교육과정의 개발과 사회과 교육과정 지역화의 상보성. **지리교육논집**. 49, 104-117.

손일·전중환 (2003). 사회과 지역학습의 교재 개발에 관한 연구: 스트랜드 중심의 내용요소 선정과 조직 방안. **한국지리환경교육학회지**. 11(1), 81-92.

손일·전중환 (2004). 사회과 지역학습 교재개발의 지역적 적합화 연구: 경남 산청과 충남 서산의 지역학습을 사례로. **한국지역지리학회지**. 10(2), 466-478.

심광택 (2003). 지역학습에서의 공간 설명, 장소 이해, 환경 가치. **한국지리환경교육학회지**. 11(3), 17-31.

심승희 (2004). 초등 사회과에서의 지역화 학습을 둘러싼 기존 논의들의 재검토. **초등사회과교육**. 16(1), 83-102.

윤옥경 (2007). 지역화 교과서 분석을 통한 지역 학습 내용 구성 방안: 사회과 탐구 서울의 생활을 중심으로. **한국지역지리학회지**. 13(2), 220-233.

- 이명희 (2003). 사회과 지역학습에서 지역음식의 교재화: 경기도 양평의 지역음식을 사례로. **사회과교육**. 42(4), 3-32.
- 조성욱 (2002). 지리교육에서 주변지역학습의 교육적 의의. **한국지리환경교육학회지**. 10(2), 25-39.
- 전종한 (2002). 지역학습 내용구성의 대안적 논리 구상. **사회과교육연구**. 9(2), 223-244.
- 한정훈 (2009). 초등사회과 지역학습에 관한 사례연구: 울산광역시 남구 옥동 목요장의 형성과 폐쇄 과정을 중심으로. **한국지리환경교육학회지**. 17(1), 45-58.

<학위 논문>

- 김만성 (2001). **초등 사회과 지역화 교육과정의 적합성 제고에 관한 연구**: 초등학교 3학년 무주지역을 중심으로. 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김상철 (2009). **사회과 지역교과서 외형 체제 비교분석**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 마영애 (2003). **외적 형식 구조를 중심으로 한 지역교과서 비교 분석: 4학년 1학기 경기·전북의 지역교과서를 중심으로**. 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신현순 (2004). **사회과 지역화 자료의 구성 및 활용실태: 경기도 6개 지역의 초등학교 3학년을 중심으로**. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양경희 (2010). **초등학교 3학년 사회과 지역교과서 분석 및 발전 방안: 전라남도 담양군을 중심으로**. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 원영식 (2005). **사회과 지역교재의 편찬 및 활용 실태와 개선방안: 경상북도 3학년 사회과 지역교재를 중심으로**. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이용한 (1997). **초등학교 3학년 사회과 지역 단원의 재구성 과 수업방법에 관한 연구: 경기도 의왕시를 중심으로**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이종숙 (2009). **대전지역 사회과 지역화 교과서의 발전 방안: 4학년 사회과탐구 대전의 생활(2009)을 중심으로**. 건양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이태수 (2013). **사회과 지역화 교과서의 구성 체제 및 내용 분석: 충남지역 초등학교 3학년 교과서를 중심으로**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장세은 (2009). **초등학교 3학년 지역교과서와 지도서의 내용 구성에 관한 연구**. 청주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

<보고서, 교과서 및 지도서>

- 교육과정·교과서연구회 (1993). **한국 교과교육논리와 변천**: 국민학교. 대한교과서주식회사. 문교부 (1987). 초등학교 교육과정해설. 교육과학사.
- 교육부 (1997). **초등학교 교육과정 해설(II): 바른 생활, 슬기로운 생활, 사회, 자연**. 대한교과서주식회사.
- 교육부 (1998). **초등학교 교육과정 해설(III): 국어, 도덕, 사회**. 서울특별시 인쇄공업 협동조합.
- 교육부 (1996). **교사용지도서 사회 3-1**. 국정교과서주식회사.
- 교육부 (1996). **교사용지도서 사회 4-1**. 국정교과서주식회사.
- 교육부 (2014). **사회 3-1 교사용지도서**. 천재교육.

김만곤 (2006). 초등학교 사회과 지역 교과서의 변천과 전망. **교과서연구**. 47, 31-36.

김재춘 외 (2005). 초등학교 교과서 개발의 절차와 원리 구안에 관한 연구. 연구보고서 2005-5. 한국교과서 연구재단.

문교부 (1991). **국민학교 교사용지도서 사회 4-1** 경기도. 국정교과서주식회사.

이동원 외 (2015). 초등 사회 교과서의 구성 체제에 대한 국제비교연구. 연구보고 2015-2-3. 한국교과서연구 재단.

이용숙 외 (1995). 교과서 정책 및 내용 구성 방식 국제비교연구. 한국교육개발원 연구보고 RR 95-17.

한국교과서연구재단 (2001). 한국 편수사 연구(II). 연구보고서 01-1.

중학교 사회과부도 외형 체제와 내용체계 비교 분석

박지은 · 강창숙

충북대학교대학원 · 충북대학교

I. 서론

중학교 사회과부도는 지리과 교수학습 과정에서 「사회」 교과서와 함께 가장 기본적으로 사용되는 교수학습 자료 중 하나이며, 사회과 지리영역에서 가장 중요하게 다루어지는 자료의 유형인 ‘지도’, ‘그래프’, ‘사진’ 등을 수록하고 있는 교과서이다.

제7차 교육과정 이후부터 우리나라 교과서에 대한 인식은 ‘개방형 혹은 열린 교과서’, ‘학습자 활동 중심의 교과서’로 전환되었고, 이에 따라 지리 교과서도 외형적 내용-구성적으로 크게 변모하였다(박상운, 강창숙, 2012 ; 62). 2009개정 교육과정 상의 사회과부도는 이전에 비하여 일반도와 주제도, 도표, 그래프, 삽화, 사진자료, 설명글 등 자료의 양과 질이 한층 더 높아졌고 학습자의 탐구 활동을 위한 워크북도 수록되어 외형과 내용체계가 크게 변화하였다. 따라서 사회과부도는 더 이상 단순한 지도책이 아닌 다양한 유형의 지리 자료를 수록한 ‘종합 자료집’으로서의 역할을 수행한다고 볼 수 있다.

이처럼 사회과부도의 역할이 점차 개방적이고 열린 형태로 변화하고 있음에도 불구하고 현행 교육과정에서 바라보는 사회과부도의 역할은 다소 제한적이다. 2009 개정 교육과정에 의한 교육과학기술부의 교과용도서 검정기준에 의하면 사회과부도는 중학교 사회과 지리 학습을 위한 보조 교과서로서의 성격과 기능을 충실히 구현할 수 있도록 하고, 교육과정을 충실히 반영하여 중학교 지리 영역의 교수학습의 효과를 높일 수 있도록 하고 있다(성태제, 2011 ; 100). 사회과부도는 하나의 독립된 교과서로 사회교과 전반에 걸쳐 유연하게 사용될 가능성이 충분함에도 불구하고, 지리 학습에 귀속된 ‘보조 교과서’로서의 역할에 한정하여 사회과부도의 교수학습 현장에서의 활용 범위는 제한되어 있다고 볼 수 있다.

이에 본 논문은 사회과부도가 보조 교과서의 역할 뿐 아니라 더 많은 활용 가능성을 가지고 있음을 확인하기 위하여 사회과부도의 외형 및 내용체계를 분석하고자 한다. 사회과부도를 분석하기 위하여 먼저 사회과부도의 집필 바탕이 되는 국가 교육과정과 교육부에서 제시한 「교과용도서 검정기준」을 시기별로 살펴보고, 그 다음으로 실제로 편찬된 중학교 사회과부도를 교육과정 시기별로 비교·분석하였다. 다음으로 교육과정 시기별로 편찬된 사회과부도의 외형 체제와 내용을 비교·분석함으로써 현행 사회과부도의 외형 및 내용상의 특징을 고찰하였다. 일련의 분석결과를 바탕으로 중학교 사회과부도의 사회과 교수학습에서의 효율적인 활용 가능성을 제시하는 데 주안점을 두고자 한다.

본 논문에서는 선행 연구를 바탕으로 사회과부도의 외형 및 내용 체계를 교육과정 개정 시기별로 비교·분석함으로써, 사회과부도가 교육과정 시기에 따라 어떻게 변화하여 왔는지 알아보기로 한다. 분석 대상이

되는 교육과정 시기로는 선행연구에서 다루어지지 않았던 제7차 교육과정부터 2007 개정 교육과정, 2009 개정 교육과정까지의 총 세 시기를 설정하였다.

우리나라의 중학교 사회과부도는 현재 「초·중등학교 교과용도서 국감·인정 구분고시」(제2012-6호, ‘12.4.20)에 따라 교과서 도서 중 검정도서로 분류되고 있다. 이에 따라 본 논문에서는 분석 대상으로 2009 개정 교육과정 시행에 의거하여 교육과학기술부의 검정을 받은 총 8종의 중학교 사회과부도 중에서 3종을 선정하고, 비교 대상으로 제7차 교육과정 시기에 검정도서로 출판된 총 8종의 사회과부도 중 3종과, 2007 개정 교육과정 시기에 검정도서로 출판된 총 8종의 사회과부도 중 3종을 분석 대상으로 선정하였으며 가급적 비교 대상과 동일한 출판사이거나, 학교에서 채택률이 높은 교과서를 선정하고자 하였다. 분석 대상 도서는 아래의 <표 1>과 같다.

<표 1> 분석 대상 사회과부도

시기	출판사	기호	저자	교과서 검정일	초판 발행일
제7차	(주)지학사	A	황만익, 최운식, 장호, 황병삼, 이범직, 구학서, 김환길, 한정섭	2000.9.18	2001.3.1
	(주)천재교육	B	오홍석, 장재훈, 김경추, 이희용, 장동익, 김유철, 윤희연, 송용기, 최재삼	2000.9.18	2001.3.1
	(주)교학사	C	황재기, 허우궁, 김종욱, 주경식, 이현욱, 김현각, 최완기, 양호환, 정병철, 장종근, 김창열	2000.11.30	2002.3.1
교육부 고시 제 1997-15호(1997.12.30)					
2007 개정	(주)지학사	D	장호, 진기문, 고기만, 박래광, 한정섭	2009.8.19	2010.3.1
	(주)천재교육	E	박병익, 심승희, 이정식, 이경희, 김봉수, 조동연, 이해란, 이종민, 김복남	2009.8.19	2010.3.1
	(주)천재교육	F	류재명, 이종원, 장준현, 정선, 백경미, 임재영, 김한승, 김정원	2009.8.19	2010.3.1
교육인적자원부 고시 제2007-79호(2007.2.28.)					
2009 개정	(주)지학사	G	장호, 진기문, 고기만, 최종갑, 한정섭	2012.8.31	2013.3.1
	(주)천재교육	H	박병익, 이정식, 김봉수, 조동연, 이종민	2012.8.31	2013.3.1
	(주)비상교육	I	최성길, 최원희, 강창숙, 임준묵, 김호실, 조성호, 최훈성, 신석환	2012.8.31	2013.3.1
교육인적자원부 고시 제2009-41호(2009.12.23)					

사회과부도의 분석 세부 대상과 기준을 세우는 데 기초가 된 것은 사회과부도에 대한 「교과용도서 검정기준」이다(성태제, 2011). 본 논문에서는 검정기준을 토대로 사회과부도의 문헌 분석을 시도하였다. 다음의 <표 2>은 검정기준을 바탕으로 정리한 분석 틀이다.

<표 2> 중학교 사회과부도의 분석 틀

대분류	중분류	분석기준
1.	(1) 판형	판형의 크기(단위: mm)

대분류	중분류		분석기준
외형 체제	(2) 지질		표지: 지질, 용지 두께 내지: 지질, 용지 두께
	(3) 쪽수		지리 영역 쪽수
	(4) 색도		색도 수
2. 내용체계	(1) 내용 체계	워크북	피험자 반응 여부에 따라 평가 유형을 분류 (선택형에서 서답형으로 갈수록 높은 지리적 사고력이 요구됨)
		부록	부록 구성 현황 세계 각 지역별 수록 현황
		일반도와 주제도	일반도와 주제도의 수록 현황
	(2) 내용의 선정과 조직	사례 지역	세계 각 지역별 수록 현황 (중복 삭제)
		시각자료	사진, 삽화, 도표, 그래프 등의 시각자료 수록 현황

주 : 워크북은 2007 개정과 2009 개정 시기에 편찬된 사회과부도에 한정하여 조사하였음.

본 논문에서는 사회과부도의 내용체계를 분석하기 위하여 교과용도서 검정기준을 바탕으로 제7차, 2007 개정, 2009 개정 교육과정에서 선정된 총 22종의 사회과부도 중 9종의 내용체계를 상호 비교분석하여 그 변화 양상을 자세히 파악하고자 한다.

II. 외형 체제

사회과부도의 외형 체제는 판형, 쪽수, 지질, 색도, 서체, 편집 배열 등의 하위 항목을 포함하고 있다. 본 논문에서는 서체와 편집 배열을 제외한 판형, 쪽수, 지질, 색도의 네 가지 하위 항목을 시기별로 비교·분석하였다<표 3>.

<표 3> 사회과부도의 외형 체제 비교

시기	출판사	판형 (단위: mm)	전체 쪽수 (지리 영역)	지질	색도
7차	A	4×6배판	103	○ 본문용지 : 아트지 120(g/ m ²) ○ 표지 : 엠보싱 240(g/ m ²) ○ 기타 부속물의 지질은 교과서에 적합한 지질 사용	○ 6도
	B		94		
	C		106		
2007 개정	D	210×297 (국배판A4)	122	○ 본문 용지 : S/W 120g/m ² ○ 표지 : 아트지 250(g/m ²)에 UV코팅	○ 본문 6도 이내 ○ 표지 4도
	E	210×297	122		
	F	210×297	122		
2009 개정	G	210×297 (국배판A4)	130	○ 본문 용지 : S/W 120g/m ² ○ 표지 : 자율 ○ 먼지 : 자율	○ 자율
	H	250×340	140		
	I	220×310	154		

판형이란, 종이인쇄물의 마무리 치수와 모양을 말한다. 제7차 교육과정 시기의 사회과부도는 출판사에 관계없이 4×6배판의 동일한 판형으로 출판되었다. 이 시기의 교과용도서는 통일성과 획일성을 강조하고, 편찬자의 입장을 고려한 효율적인 판형을 지향하였다고 볼 수 있다. 2007 개정 교육과정 시기에는 교과서 외형 체제에서 다양성, 자율성, 학습자의 가독성을 중시한 더 큰 판형의 부도의 출판이 가능하게 되었는데, 교육부는 기존의 4×6배판(B5) 이외에도 국배판(A4) 판형의 교과용도서를 허용하여 사회과부도가 조금 더 큰 판형으로 출판될 수 있었다. 2009 개정 교육과정 시기에는 판형 기준이 자율화되어 210×297(국배판A4), 250×340판, 220×310판 등의 다양한 판형을 갖춘 사회과부도가 출판되었다(표 4). 판형은 그 크기에 따라 독자의 반응이 달라진다(송희진·문철, 2014 : 270). 따라서 각 출판사의 사회과부도는 독자의 반응을 고려하여 다양한 판형의 부도를 제작할 수 있게 되었다.

사회과부도의 쪽수는 교과용도서 외형 체제에 대한 검정기준이 점차 자율성을 갖게 되면서 출판사 별로 달라졌다. 또한 개정이 거듭될수록 쪽수가 점차 증가하기도 하는데, 이러한 현상은 사회과부도가 기존의 지도책 형태에서 벗어나 다양한 자료와 워크북이 수록되었기 때문인 것으로 파악된다.

지질 및 색도도 시기에 따라 변화함을 확인할 수 있다. 먼저 지질의 시기별 변화를 살펴보면, 제7차 교육과정 시기의 사회과부도는 본문용지를 아트지 120g/m²으로 한정하고 표지는 엠보싱지 240g/m² 혹은 교과서에 적합한 지질을 사용하도록 하였다. 2007 개정 사회과부도는 표지에 변화를 주어 아트지 250g/m²에 UV코팅 처리된 형태를 사용하였다. 2009 개정 사회과부도는 본문 용지는 S/W 120g/m²로 한정하되, 표지와 면지를 자율화하여 출판사가 원하는 지질을 자유롭게 선택하도록 하였다. 그 결과, 출판사에 따라 다양한 두께와 재질의 표지를 사용한 사회과부도가 등장하였다. 기존 교육과정의 부도와 달리 2009 개정 교육과정 시기에 출판된 G 사회과부도와 H 사회과부도, I 사회과부도의 표지는 각각 그 두께와 재질이 서로 상이하다. 다음으로 색도의 시기별 변화를 살펴보면, 제7차 교육과정 시기에는 부도의 본문과 표지의 색도가 6도로 한정되었으나, 2007 개정 교육과정 시기에는 색도를 본문 6도 이내, 표지 4도로 정했으며 2009 개정 교육과정 시기에는 색도를 완전히 자율화하였다.

III. 내용체계

1. 내용 체계 : 워크북, 부록, 일반도와 주제도

첫 번째로 워크북의 내용 체계는 다음과 같다. 사회과부도 워크북의 문항은 중학교 지리 교수학습 과정에 필요한 문항을 수록해야 하며, 학습자의 지리적 사고력을 고려하여 구성되어야 한다. 본 논문에서는 시기에 따른 사회과부도 워크북의 문항이 어떻게 변화하였는지 살펴보기 위하여 문항을 피험자 반응에 따라 유형별로 분석하였다.

<표 4> 문항 평가 유형에 따른 분류 결과

시기	부도	선택형				서답형				계
		진위형	선다형	연결형	배열형	완성형	단답형	서술형	논술형	
2007 개정	D	2	2	24	1	6	23	16	0	74
	E	2	2	3	2	20	3	0	0	32
	F	0	5	7	0	6	7	11	0	36
	평균	1.33	3	11.33	1	10.67	11	9	0	47.33
2009 개정	G	2	5	17	0	8	68	21	1	122
	H	1	0	4	0	12	35	3	0	55
	I	0	1	8	0	7	47	7	0	70
	평균	1	2	9.67	0	9	50	10.33	0.33	82.33

문항 평가 유형에 따라 워크북의 문항을 분석한 결과는 다음과 같다(표 4).

먼저, 2007 개정 시기에 비해 2009 개정 시기에서는 진위형, 선다형, 연결형, 배열형, 완성형 문항의 비율이 줄어들었으며, 단답형, 서술형, 논술형 문항의 비율은 증가하는 현상을 보이고 있다. 둘째, 전체 문항의 수는 2007 개정 시기에는 평균 47.33개였으나, 2009 개정 시기에는 평균 82.33개로 약 두 배 가까이 증가하였다. 셋째, 출판사별로 비교해 볼 때 G 부도의 문항 수는 개정 시기에 관계없이 가장 많은 수를 보이고 있으며, 서술형 문항의 수도 21개로 높은 수치를 보이고 있다.

그러나 본 분석 과정에서는 부도 내 문항 유형이 단순 반복되어 출제되는 현상, 선택형 문항에서 학습자로 하여금 지리적 고차사고기능을 요구하는 문항이 출제되는 현상 등을 제대로 파악하기가 어려우므로, 추후 문항 분석 과정에서 질적 분석 방법이 추가적으로 진행되어야 할 것이다.

두 번째로 부록의 내용 체제는 다음과 같다. 부록은 크게 통계자료와 기타 항목으로 나눌 수 있으며, 통계자료는 지역별로 우리나라, 세계의 주요 통계자료를 출판사가 자유롭게 수록하고 있다. 기타 항목에서는 찾아보기와 백지도, 그 외 출처에 대한 언급이 소개되어 있다. 부록은 각 교육과정 시기별로 나누어 그 특징을 살펴본 후, 각 시기별 특징을 정리하였다.

먼저 제7차 교육과정 사회과부도의 부록 체계의 특징은 첫째, 환경과 관련된 통계 자료가 자세히 수록되어 있으며, B 부도에서 전형적으로 나타난다. 둘째, A 부도와 C 부도는 백지도를 수록하여 학습에 도움을 줄 수 있도록 하였으나 학습자의 자기 주도적 학습을 촉진하기보다는 교사 주도의 수업에서 같이 교재로 사용되도록 백지도를 안내하였다.

다음으로 2007 개정 사회과부도 부록 체계의 특징은 다음과 같다. 첫째, 우리나라와 세계의 통계가 구분되지 않고 수록되었다. 이러한 현상은 D와 E부도에서 나타난다. 둘째, 부록 통계자료는 계통지리적 분류 형태를 취하고 있는데, 자연 지리적 통계가 앞에 오고 인문 지리적 통계가 뒤이어 수록되었다. 셋째, 부록에는 부도에 인용했던 사진 자료의 출처를 수록하였다. 마지막으로 학습자 수준을 고려하여 통계자료의 명칭을 학습자가 이해하기 쉬운 표현으로 수정하였다. 예를 들어 '세계 각국의 면적' 대신 '면적이 넓은 국가'의 형태로 수록한 것을 볼 수 있다.

마지막으로 최근 2009 개정 사회과부도의 부록 체계의 특징은 다음과 같다. 첫째, 통계 자료가 지역에 따라 우리나라와 세계로 구분되어 수록되어 있다. 이는 2007 개정 과정에서 통계 자료가 섞인 채 수록되었

던 점과 비교된다. 둘째, 워크북의 모범 답안이 제시되어 있다. 제시된 모범 답안은 학습자의 자기 주도적 학습을 촉진하는 자기 평가의 도구로 사용될 수 있다. 셋째, 백지도를 학습자의 자기 주도적 학습에 활용할 수 있도록 삽입하였다(부도). 지난 7차 교육과정 시기에는 백지도가 교사 주도 수업의 도구로 사용되었으나, 2009 개정 교육과정의 백지도는 학습자가 스스로 자유롭게 활용할 수 있는 학습 자료의 하나로 제공되고 있다.

세 번째로 일반도와 주제도의 내용 체제는 다음과 같다. 사회과부도에 수록된 지도 자료는 크게 일반도와 주제도로 구분된다. 중학교 사회과부도에 필수적으로 포함되어야 할 일반도는 대한민국 전도, 대한민국 특정 지역도, 세계 전도, 세계 대륙별 지도, 세계 각 대륙의 특정 지역 또는 국가 지도, 양극을 중심으로 한 광역도이다. 실제로 사회과부도 내 수록된 일반도는 시기별, 출판사별로 크기가 다양한데, 주로 지도책 형태의 일반도로 수록된 것이 대부분이다. 따라서 분석 과정에서 일반도의 크기를 조사 범주에 포함하였다. 지도 자료의 유형은 아래 <표 5>와 같다.

<표 5> 시기별 사회과부도의 지도 자료 현황

시기	출판사	일반도			주제도	고지도	계
		대형	중소형	소계			
제7차	A	28	35	63	150	-	213
	B	36	12	48	143	-	191
	C	27	15	42	165	-	207
	평균	30.33	20.67	51	152.67	-	203.67
	비율(%)			25.04	74.96	-	100
2007 개정	D	22	53	65	110	-	175
	E	28	27	47	98	-	145
	F	29	21	44	120	-	164
	평균	26.33	33.67	52	109.33	-	161.33
	비율(%)			32.23	67.77	-	100
2009 개정	G	27	23	44	146	3	193
	H	26	22	39	162	-	201
	I	26	31	48	112	3	163
	평균	26.33	25.33	43.67	140	2	185.67
	비율(%)			23.52	75.4	1.08	100

일반도는 대형 및 중·소형의 하위 항목으로 나누었으며 대형과 중·소형의 기준은 일반도의 축척 기준이 아닌, 사회과부도 지면에서 차지하는 일반도의 크기를 기준으로 하여 조사하였다. 즉, 한 쪽 이상의 지면을 차지하는 일반도는 대형으로 분류하였고, 한 쪽의 80% 미만 크기의 일반도는 중·소형으로 분류하여 조사하였다. 그 외 주제도와 고지도를 지도 자료의 하위 항목으로 추가하였다.

분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 일반도와 주제도의 비율은 2007 개정 교육과정을 제외하고 약 1:3의 비율을 유지하고 있다. 2007 개정 시기에 일반도의 자료 비율이 전체 지도 자료 내에서 소폭 증가(32.23%)하

였으나, 이것은 D 부도의 중·소형 일반도 수량이 급증하여 그 영향을 받아 수치가 증가한 것으로 판단된다. 둘째, 전체 지도 자료 수는 조금씩 증가하고 있다. 제7차에서 2007개정 시기로 넘어오면서 지도 자료의 수가 조금 줄어들었으나, 2009 개정 교육과정 시기에 자료 수가 급증하는 양상을 보인다.

그러나 일반도와 주제도의 비율로 학습자의 효과적인 여부를 확인하기는 쉽지 않은 것이 사실이다. 따라서 일반도와 주제도의 분량이 교수학습 효과를 고려하여 적절히 배분되었는지 알아보기 위해서는 양적 분석과 함께 타당한 질적 분석이 수반되어야 할 것이다.

2. 내용의 선정과 조직 : 사례지역과 시각자료

첫 번째로 사례지역의 내용 선정과 조직은 다음과 같다. 중학교 사회과부도에서는 세계 각 지역을 적절하게 구성하고, 교육과정 내용에 근거하여 지역을 적절히 배분하도록 하고 있다. 제7차 교육과정에서는 지역 지리적 내용 조직이 이루어지고 있기 때문에 사회과부도 내 지역은 교육과정에 근거하여 구성되어 있다. 반면 2007 개정 및 2009 개정 교육과정은 계통 지리적 내용 조직이 특징이며, 세계 각 지역은 교과서 저자의 재량에 의해 자유롭게 수록된다. 사회과부도에 수록된 사례 지역을 조사하는 방법은 먼저 우리나라와 세계로 지역을 구분하여 조사하였고, 우리나라의 지역은 다시 경상남도, 경상북도, 전라남도, 전라북도를 포함한 남부지방, 충청남도, 충청북도, 강원도를 포함한 중부지방, 북한의 평안남도, 평안북도, 함경남도, 함경북도가 속한 북부지방, 서울 및 경기도를 포함하는 수도권의 하위 지역으로 구분하여 조사하였다. 세계 각 지역은 아시아, 유럽, 아프리카, 아메리카, 오세아니아, 양극 지방으로 구분하여 조사하였다.

조사 범위는 시기별 중학교 사회과부도에서 지도책의 역할을 하는 대형 일반도를 제외한 소형 일반도와 주제도, 사진 등의 시각자료를 중심으로 하였으며, 부도에 표기된 지명을 기준으로 하여 자료를 수집하였다.

먼저 시기별 사회과부도의 사례 지역(우리나라) 수록 현황을 살펴보면 다음과 같다<표 6>.

<표 6> 시기별 사회과부도의 사례 지역 수록 현황(우리나라)

시기	부도	우리나라				계
		남부지방(%)	중부지방(%)	북부지방(%)	수도권(%)	
제7차	A	30(32.26)	27(29.03)	17(18.28)	19(20.43)	93
	B	30(35.71)	21(25)	14(16.67)	19(22.62)	84
	C	29(32.58)	29(32.58)	12(13.48)	19(21.35)	89
	평균	29.67(33.9)	25.67(27.12)	14.33(17.51)	19(21.47)	88.5
2007 개정	D	13(31.71)	11(26.83)	7(17.07)	10(24.39)	41
	E	6(30)	7(35)	3(15)	4(20)	20
	F	3(27.27)	2(18.18)	3(27.27)	3(27.27)	11
	평균	7.33(29.66)	6.67(26.67)	4.33(19.78)	5.67(23.89)	24
2009 개정	G	24(53.33)	5(11.11)	10(22.22)	6(13.33)	45
	H	14(46.67)	4(13.33)	7(23.33)	5(16.67)	30
	I	18(41.86)	11(25.58)	6(13.95)	8(18.6)	43
	평균	18.67(47.46)	6.67(16.95)	7.67(19.50)	6.33(16.09)	39.34

첫째, 제7차 교육과정의 중학교 사회과부도에서 각 지역의 수록 현황은 남부지방(30개, 33.9%), 중부지방(24개, 27.12%), 수도권(19개, 21.47%), 북부지방(15.5개, 17.51%) 순으로 나타난다. 이 시기는 지역지리 중심의 단원으로 내용 체계가 구성되어 있고, 각 지역에 대해 어떤 교육내용이 다루어지는지 국가교육과정 수준에서 명시해 놓고 있기 때문에 A, B, C 사회과부도 모두 지역 수록 비중이 비슷하게 나타난다. 특히, 남부지방의 경우 자연지리와 인문지리에서 사례 지역으로 자주 채택하고 있는 것을 볼 수 있는데 이것은 남부지방이 다른 지역에 비해 상대적으로 넓은 면적을 갖고 있으며, 풍부한 자원, 자연 환경 등의 자연 지리적 특성과 지방의 주요 도시들이 집중해 있다는 인문 지리적 특성을 모두 가지고 있기 때문이다. 그 외 중부지방과 수도권은 자료의 수와 비율이 비슷하며 가장 적은 북부지방의 경우 교육과정에서의 낮은 비중이 지역 사례의 자료 수에 영향을 미친 것으로 추측할 수 있다.

둘째, 2007 개정 교육과정의 중학교 사회과부도에서는 사례 지역을 표시한 시각자료의 수가 기존 7차 교육과정의 88.5개에서 24개로 약 50개 이상 줄어든 것을 확인할 수 있다. 이 시기의 사회과부도는 학습 내용에 대하여 통계 혹은 주제도 중심의 자료를 그대로 수록한 것을 볼 수 있다. 이후 2009 개정 시기의 사회과부도에서는 사례 지역을 더 많이 수록하고 있다. 즉 이 시기의 사회과부도는 지역 사례를 수록한 교수학습 자료가 적어 교육과정이 지향하는 사례 중심의 교수학습을 제대로 수행하기 어렵다고 볼 수 있다.

한편 각 지역의 수록 현황은 남부지방(7.33개, 29.66%), 중부지방(6.67개, 26.67%), 수도권(5.57개, 23.89%), 북부지방(4.33개, 19.78%) 순으로 나타나며 제7차 교육과정 사회과부도에 비하여 사례 지역을 균등하게 수록하고 있다.

셋째, 2009 개정 교육과정 사회과부도에서 나타나는 특징은 사례 지역이 더욱 다양하게 나타난다는 것이다. 사회과부도의 지역 수록 현황 및 비율은 남부지방(18.67개, 47.46%), 북부지방(7.67개, 19.5%), 중부지방(6.67개, 16.95%), 수도권(6.33개, 16.09%) 순으로 나타나서 지역 간 차이가 크다. 사회과부도 간에도 지역 수록 비율이 다르게 나타난다. G 부도에서 가장 많이 수록된 사례 지역은 남부 지방으로 나타나며 I 부도는 중부지방을 사례 지역으로 수록한 비율이 25%를 상회하여 다른 부도에 비해 중부지방을 많이 수록하였음을 확인할 수 있다. 이러한 현상은 2009 개정 교육과정으로 들어오면서 지역지리에서 계통지리 중심으로 내용 체계가 변화하였고, 사례 지역을 선정할 때 교과서 저자의 의견이 개입되기 때문인 것으로 추측할 수 있다.

다음으로 시기별 사회과부도의 사례 지역(세계) 수록 현황을 살펴보면 다음과 같다<표 7>.

<표 7> 시기별 사회과부도의 사례 지역(세계) 수록 현황(세계)

시기	부도	세계						계
		아시아(%)	유럽(%)	아메리카(%)	아프리카(%)	오세아니아(%)	양극지방(%)	
제7차	A	19(24.36)	16(20.51)	22(12.82)	10(28.21)	8(10.26)	3(3.85)	78
	B	24(26.67)	17(18.89)	21(16.67)	15(23.33)	9(10)	4(4.44)	90
	C	33(31.13)	26(24.53)	25(12.26)	13(23.58)	7(6.6)	2(1.89)	106
	평균	25.33(25.6)	16.5(19.64)	21.5(14.88)	12.5(25.6)	8.5(10.12)	3.5(4.17)	84

2007 개정	D	23(32.39)	18(25.35)	15(14.08)	10(21.13)	3(4.23)	2(2.82)	71
	E	6(33.33)	2(11.11)	4(16.67)	3(22.22)	1(5.56)	2(11.11)	18
	F	12(30.77)	13(33.33)	8(5.13)	2(20.51)	4(10.26)	0(0)	39
	평균	13.67(32.04)	11(25.78)	9(11.72)	5(21.09)	2.67(6.26)	1.33(3.12)	42.67
2009 개정	G	33(34.74)	20(21.05)	16(13.68)	13(16.84)	5(5.26)	8(8.42)	95
	H	30(33.33)	19(21.11)	18(13.33)	12(20)	8(8.89)	3(3.33)	90
	I	30(37.04)	15(18.52)	14(13.58)	11(17.28)	7(8.64)	4(4.94)	81
	평균	31(34.96)	18(20.30)	16(13.53)	12(18.04)	6.67(7.52)	5(5.64)	88.67

<표 7>을 보면, 개정 시기에 관계없이 아시아, 유럽, 아메리카, 아프리카, 오세아니아, 양극지방 순으로 사례 지역이 수록된 것을 확인할 수 있다. 가장 많은 비중을 차지하고 있는 지역인 아시아는 우리나라와 가까운 지역이며, 대륙 면적은 여섯 대륙 중에서 가장 넓은 면적을 차지하고 있다. 또한 위도별 지역 분포, 국가별 총소득1인 총소득도 다양하게 나타나 자연환경과 인문환경이 다채로운 지역이다. 세계에서 가장 적은 비중을 차지하고 있는 사례 지역은 양극 지방으로, 남극 대륙과 북극해, 그린란드를 포함하고 있는 지역이다. 남극과 북극 지방은 주로 환경 문제, 혹은 지역 분쟁을 주요 주제로 다룰 때 사례 지역으로 소개되고 있으나, 다양한 자연지리와 인문지리적 환경 조건이 충족되지 못한 지역이므로 사례 지역으로는 거의 소개되지 않고 있다.

교육과정 시기별 지역 수록 현황을 보면 다음과 같다. 제7차 교육과정 시기의 사회과부도에서는 각 지역의 자료를 비교적 골고루 수록하고 있으며, 특히 아프리카 지역의 비중이 상대적으로 높은 편으로 나타난다. 즉, 각 지역을 교육과정에 근거하여 수록하기 때문에 지역이 비교적 골고루 분포해 있으며 A, B, C 부도 간 차이도 크지 않은 것으로 파악할 수 있다.

2007 개정 교육과정 이후부터는 교육과정 내용 체계의 개편이 이루어지면서 사례 지역을 다양하게 선택할 수 있게 되었고, 이에 따라 각 사회과부도 별로 사례 지역을 다양하게 수록하였다. 평균적으로 가장 많이 수록된 지역은 아시아(32.04%)이며, D 부도에서는 아시아 다음으로 유럽(25.35%), E 부도에서는 아메리카(16.67%)가 두 번째로 많이 수록되어 있다. 한편 F 부도에서는 유럽(33.33%), 아시아(30.77%) 순으로 수록하고 있음을 확인할 수 있다. 따라서 저자의 선택에 따라 다양한 지역 사례가 부도 내에 제시되고 있다는 것을 확인할 수 있다.

2009 개정 교육과정 시기에는 사례 지역의 수가 더욱 증가하고 있다. 이전 교육과정 시기의 42.67개에서 88.67개로 평균 40개 이상 사례 지역의 수가 증가하였다. 지역별 수록 현황을 보면 아시아(34.96%), 유럽(20.3%), 아메리카(18.04%), 아프리카(13.53%), 오세아니아(7.52%), 양극 지방(5.64%) 순으로 나타나, 사례 지역이 대체로 아시아에 편중되어 있고 오세아니아 및 양극 지방의 사례 지역이 상대적으로 적음을 확인할 수 있었다.

두 번째로 시각자료 내용의 선정과 조직은 다음과 같다<표 8>.

<표 8> 시기별 사회과부도의 본문 시각 자료 유형

시기	출판사	지도	사진		그림	모식도	그래프	도표	계
			일반	위성·항공					
제7차	A	213	40	3	8	12	30	4	306
	B	191	37	1	15	15	11	1	270
	C	207	114	4	23	12	48	6	408
	평균	203.67	63.67	2.67	15.33	13	29.67	3.67	328
2007 개정	D	175	113	9	24	9	91	2	421
	E	145	15	8	17	16	75	2	276
	F	164	60	3	10	5	67	3	309
	평균	161.33	62.67	6.67	17	10	77.67	2.33	335.33
2009 개정	G	193	155	9	12	10	55	2	434
	H	201	126	4	49	11	67	3	458
	I	163	186	4	47	13	71	3	484
	평균	185.67	155.67	5.67	36	11.33	64.33	2.67	458.67

첫째, 전반적으로 모든 자료 수가 조금씩 증가하고 있다. 제7차 시기에서 2009 개정 시기에 이르기까지 328개에서 335.33개, 458.67개로 자료 수가 증가함을 확인하였다. 따라서 사회과부도의 활용 가능성이 보다 높아졌음을 짐작할 수 있다. 둘째, 지도, 모식도, 도표 자료 수는 줄어드는 데 비해 사진, 그림, 그래프 자료 수는 증가하고 있어, 점차 사회과부도 내 자료가 다양하게 수록되고 있음을 확인할 수 있다.

IV. 정리 및 결론

본 논문에서는 제7차, 2007 개정, 2009 개정 시기별로 중학교 사회과부도를 3종씩 선정, 총 9종의 사회과부도의 외형 및 내용체계를 분석하였다. 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 최근의 교육과정으로 오면서 사회과부도의 외형 체제에 대한 교과용도서 검정기준이 점차 자율화되어가는 것을 확인할 수 있다. 검정기준에서 판형, 지질, 색도, 편집 등에서 자율성을 갖게 되면서 사회과부도의 디자인이 개성적으로 변화하였음을 확인하였다. 제7차 교육과정에서는 '시각성, 창작성, 적합성, 사용자의 연령, 교과목, 단원 등', 2007 개정 교육과정에서는 '학생의 발달단계, 교과의 특성, 학습의 효율성, 가독성, 조형성 등'을 중시하였다. 그리고 2009 개정 교육과정에 들어와서는 더욱 더 학습자의 학습 동기와 흥미를 충분히 높일 수 있도록 편집 디자인을 구성하도록 권장하고 그 외의 기준은 생략하여 편집 디자인에서 저자의 자율성과 창의성이 충분히 발휘될 수 있도록 하였다. 또, 최근 2009 개정 교육과정에 들어와서는 교과용도서의 쪽수를 자율화하여 사회과부도 내에 다양한 자료를 수록구성할 수 있게 되었다. 이러한 검정기준의 자율화 현상은 교과용도서의 편찬 방향이 '창의·인성 교육에 적합한 현장·실생활 중심의 교과용도서 개발'을 목표로 하고 있는 만큼 학습자를 중심으로 하여 다양하고 질 높은 도서를 개발하고자 하는

외형 체제를 구성하고자 하는 국가의 의도가 담겨 있다고 볼 수 있다.

둘째, 워크북에서는 학습자의 자기 주도적 학습과 지리적 사고력을 요구하는 문항과 학습 자료가 많아지고 있는 것을 확인하였다. 그러나 아직까지 학습자에게 수렴적 사고만을 요구하는 폐쇄적 문항이 대다수이며, 확산적 사고를 자극하는 열린 답안의 문항은 2009 개정 교육과정에 이르기까지 거의 없었다. 사회과부도의 자료집으로서의 특성을 십분 활용하기 위해서는 지리적 글쓰기, 지리적 이슈에 대한 찬반 문제와 같은 열린 문항이 다양하게 수록될 필요가 있다. 또한 본 분석 과정에서는 부도 내 문항 유형이 단순 반복되어 출제되는 현상, 선택형 문항에서 학습자로 하여금 지리적 고차사고기능을 요구하는 문항이 출제되는 현상 등을 양적 분석을 통해 포착하기 어려웠다. 따라서 추후 문항 분석 과정에서 질적 분석 방법이 추가적으로 진행되어야 할 것이다.

셋째, 부록에서 학습자 중심의 통계자료가 다양하게 수록되고, 교육과정과 관련성이 크지 않다고 판단되는 것은 각 부도 저자의 재량에 따라 배제되거나 생략되고 있는 것을 확인하였다. 그러나 부록은 단순 자료의 모음집 이상으로 교수학습 현장에서 활용되는 비중이 높지 않고, 학습자가 흥미를 가질 만한 내용이 거의 없는 실정이다. 따라서 향후 통계자료가 보다 적극적으로 교수학습 자료로 사용될 수 있도록 학습자의 흥미와 호기심을 유발할 수 있는 내용으로 보완될 필요가 있다.

마지막으로 시각자료에서는 개정이 거듭될수록 시각자료의 다양화가 이루어졌다. 사진과 그림, 모식도의 비율이 점차 증가하였고 기존의 지도 위주의 자료에서 다양한 시각자료가 삽입되었다. 또한 2009 개정 교육과정 시기에는 고지도와 지구본 자료가 새롭게 추가되었다. 이상의 내용을 토대로 사회과부도가 사회 교과서를 보조하는 보조교과서나 단순 지도책으로서의 역할보다는, 학습자의 자기 주도적 학습을 촉진하는 워크북이자 종합 자료집으로서의 성격을 갖추고 있음을 확인하였다.

가족에 대한 초등학생의 인식과 교과서 서술 특성: 반편견(Anti-bias) 교육의 관점에서

이 선 영

제주한동초등학교

I. 서론

초등 사회과에서는 나와 타인의 다양성을 존중하고 타인의 입장에 공감하는 능력을 교육 목표로 강조한다. 하지만 인간의 편견은 이를 방해하는 요인이 되며, 어린 시절부터 사회화 과정을 통해 습득된 편견은 자기도 모르게 내면화되어, 고정관념으로 자리 잡는다. 따라서 다름을 존중하고 타인을 이해하기 위해서는 스스로의 편견을 인식하고, 자신이 가진 편견에 대응할 수 있도록 하는 반편견 교육은 어린 시절부터 학생과 가까운 교육 영역을 통해 시작되어야 한다. 반편견 교육은 개인과 집단의 특별함을 인정한다. 긍정적인 자아 정체성을 형성하고, 민족 또는 인종 간의 문화를 넘어 주변의 다양한 생활 영역에 대한 편견을 인식하고 편견에 대응하는 능력 기르기를 강조한다.

본 연구에서는 나와 타인의 다름을 인정하기 위한 반편견 교육이 초등교육에서 필요하며, 그 교육의 영역에 '가족'이 적극 반영되어야 한다는 것에 주목하였다. 초등학생들에게 '가족'은 학교 수업에서 자주 다루어지는 소재일 뿐 아니라 학생들의 보편적인 삶이며, 사회의 배경과 역사 따라 다양한 문화 중 하나이기 때문이다. 따라서 앞선 문제의식으로 본 연구에서는 가족에 대한 초등학생들의 인식과 편견을 조사하고, 교과서의 '가족'의 내용 서술 특징을 반편견 관점에서 분석하였다.

II. 이론의 검토

1. 편견의 의미와 형성

나와 타인을 인식한다는 것은 나의 기준으로 타인을 바라보는 것이다. 이런 나의 기준은 인간의 발달상 가장 자연스러운 범주화 과정이다. 그리고 편견은 사전적 의미로 공정하지 못하고 한쪽으로 치우친 생각으로 사용되며, 선입견¹⁾이나 고정관념²⁾의 의미로도 사용된다. 편견은 특정 집단이나 사람, 사건에 대해 한쪽

1) 사람, 사물, 주의(注意)등 대하여 실제의 경험(經驗)보다 앞서, 미리 마음속에 부정확(不正確)하게 알고 있는 것으로 해서 형성(形成)된 고정적(固定的)인 관념(觀念)이나 견해(見解)를 말한다.

2) 어떤 사람의 마음속에 잠재(潛在)하여, 항상(恒常) 머리에서 떠나지 않고, 외계(外界)의 동향(動向)이나 상황(狀況)의 변화(變化)에 의(依)해서도 변혁(變革)되기가 어려운 생각이다.

으로 치우친 판단이나 인식으로, 실제 경험 전에 미리 부정확한 정보의 경험으로 고정된 사고로서 부적인 감정이 들어간 생각이다. 그러나 종종 이런 편견은 차별이라는 적대성을 가질 수 있으며, 사회화 과정을 통해 전수된다는 것이다.

York(1992)는 편견이 형성되는 과정을 설명하면서, 편견의 작용을 사람들이 차이점을 인식하기 시작하면서 자기가 가진 생각의 차이에 근거하여 대상을 분류하는 것으로 말한다. 사람들이 살아가는 방식에 가치의 선호도가 생기고 편견이 자리 잡게 된다고 하였다. 또, Derman-Sparks & Force(1989)는 사람은 아주 어린 나이에도 권력과 특권과 연관하여 피부색, 언어, 성, 신체적 능력 차이를 인식한다고 말한다. 2세 어린이는 자아 정체감을 형성하면서 타인과 연관 혹은 분리해서 자아에 대한 감각을 구성한다. 이를 통해 언어를 습득하고, 자율성을 시험하고, 의사소통하며 감정이입과 우정을 나누는 경험을 한다. 또, 성, 인종, 신체적으로 할 수 있는 능력(장애)을 인식하는 것도 이 시기이다. 이 시기에 어린이들은 신체적, 지적, 정서적, 사회적 발달을 위해 성인들에게 의존하면서도 세상과의 상호작용을 통해 스스로 이해하는 것을 경험한다. 이렇듯 편견 어린 시절인 걸음마기의 아이들도 인식하기 시작하며, 4세에는 고정적인 성 역할, 인종적 편견, 장애에 대한 두려움 등이 이미 내면화되어버린다.

편견은 어린 시절에 형성되고 그에 따른 신념과 행위는 과거의 경험에 영향을 받는다. 이 때문에 어린 시절의 편견을 사회화하는 것은 문제가 된다. 학생들은 주변의 성인으로부터 편견을 쉽게 학습하고 평생 간직할 수 있기에 사회화를 통한 편견의 누적은 문제가 된다(구정화, 2013:64).

편견은 자신도 모르게 사회화과정에서 습득되고 개인이든 집단이든 차별로 연결된다는 것을 보여 준다. 그리고 편견은 학습의 과정을 가지기 때문에 편견의 노출과 제거를 위한 교육은 유아기와 초등학생이라는 어린 시기에, 학생에게 적합한 교육내용을 가지고 시작하는 것이 더욱 효과적일 수 있다.

2. 반편견 교육

반편견 교육은 사회화 과정에서 학습되고 근거가 없거나 부족한 정보로 인해 판단이나 신념에서 형성된 태도로서 자신도 모르게 형성되는 편견을 대상으로 하여, 나와 타인을 배려하고 존중하기 위해 개인과 사회와 가진 편견과 고정관념을 알고 부당하고 차별적인 행동에 적극적으로 행동하는 교육이다.

편견은 개인이 속한 사회나 개인이 경험에 때문에 학습된 경향이 크다. 이러한 편견의 학습의 특성을 고려한다면, 초등학생을 대상으로 적절한 시기와 적합한 교육 주제를 선정하는 것을 통한 편견의 제거는 초등 사회과 수업에서 반편견 교육이 된다.

반편견 교육의 핵심은 자신들이 삶에서 벌어지는 불공정한 행동에 대해 반대하며, 이를 행동으로 표현하는 실천성이다. 우선 어린이들은 자기 자신에 대해 자신감을 느끼고 긍정적으로 생각해야 한다. 그리고 만약 그들이 편견이나 차별의 표적이 된다면 “그것은 옳지 않아”, 또는 “나는 그것을 좋아하지 않아”라는 식으로 말할 수 있도록 하는 것이다. 또, 학생들이 타인에 대한 다양성에 공감하고 존중하도록 하는 마음을 기르기 위해서는 친구를 학대하는 학생에게 “나는 네가 그렇게 하는 것이 싫어”라고 말할 수 있어야 한다. 특히 다양한 집단에 대한 어린이들의 태도는 유아기 초기부터 나타나 9살쯤 거의 형성되며, 이후 살아가면서 특별한 상황을 주지 않으면, 편견적 태도가 거의 변화되지 않고 지속하게 된다(Gomez, 1991, Bakken & Derman-Sparks, 1992를 박윤경, 2006:32에서 재인용). 결국, 어린이들의 편견에 관한 인식은 아동기의 사회

과 과정에서 생겨나고 내면화된다.

사회화 과정을 어크악(Gerald M. Erchak)은 학습에 의해 습득된 상징적 체계이며 세대로 전수된 문화라고 말한다. 문화란 인간의 신념이나 가치들이 구체적인 형태로 표현된 것으로 지식 활동의 산물이며 생각과 행동의 양식이 된다. 따라서 문화가 학습에 의해 습득된다는 말은 문화가 생각과 행동의 패러다임으로 전수되는 것이다(오성주, 2002:223). 문화는 반복적이고 무의식적 활동으로서 자리 잡는다. 사람은 그가 속한 문화가 가정하는 것을 수용하며, 패러다임으로서 가치관, 오개념과 고정관념까지 내면화한다. 패러다임의 수용은 주류 문화에 속하여 사회화된 다수의 아이들뿐만 아니라 소수 문화의 아이들 모두에게 해당된다. 소수 문화의 아이들은 학교의 사회화를 통해 자신의 문화적 과정에 대해 인식하고, 거부, 의도적 숨김, 대항 혹은 의문을 가지도록 강제되고, 조절하는 과정을 통해 주류 사회에 순응하거나 주류 패러다임에 대항하는 능력을 가진다. 그러나 주류 문화에 속에서 사회화된 학생들은 그러한 기회를 얻지 못한다. 왜냐하면, 학교 문화는 대부분 주류 문화 속 학생들의 가정과 지역사회에서 배운 바를 강화하기 때문이다(Banks, 2007을 모경환 외, 2008: 167-168에서 재인용). 그러므로 문화와 편견, 사회화의 특징에 관한 여러 연구의 결과들은 반편견 교육의 내용 구성에는 모든 학생을 대상으로, 그들이 가지는 편견의 다양한 영역을 다루어야 한다고 주장한다.

본 연구에서는 여러 가지 반편견 교육 영역 중 '가족'에 집중하였다. 그 이유는 초등학생들의 경험 세계의 대부분이 가족 문화이기 때문이다. 바닷속 물고기가 물을 인식하지 못하다가 물에 올라와 숨을 쉬지 못하는 것처럼 초등학생은 늘 자신의 일상 경험의 '가족'을 인식하고 있다. 그리고 수업에서 자신의 가족문화와 타인의 가족 문화를 접하게 되는 순간 학생은 자신의 가족문화의 정체성을 인식하게 되고 혼란³⁾에 접하게 된다. 이 혼란이 긍정적이든 부정적이든 이 혼란 안에서 학생들은 스스로 사고를 조절해야 한다. 하지만 기존의 학교에서 이루어지는 가족 수업은 다양한 가족의 변화를 지식적으로 전달하고, 전형적인 것과 아닌 것으로 구분하며, 학생들의 가족에 대한 편견을 누적 강화하고 있다.

특히 우리나라가 가진 편견은 미국의 인종적 편견 문제와 달리 역사 속 유교 이데올로기와 제국주의 이데올로기, 남북 냉전 이데올로기로 야기된 사회적, 문화적 편견이다(오성주, 2002:12-13). 한국 사회에서 '가족'은 유교적 이데올로기, 정치적 이데올로기로 안에서, 전통적 가족의 흐름으로서의 정상적인 가족의 전형으로서 핵가족이 이념화(ideal type)되었다.

반편견 교육의 내용으로서 가족을 다루는 것은 초등 사회과에서 다양성에 관한 이해와 다문화적 감수성을 위해서 교실에 들어오는 아이들의 사고 확장을 위한 것이다. 사회의 변화로 다양해지는 가족의 문화는 실제 교실에 앉아 있는 학생의 가족 문화에 영향을 줄 가능성이 크다. 즉, 다양한 학생들의 가족적 배경과는 달리 기존의 사회적 전형으로서 이상화된 가족관을 제시할 것인지 아니면 다른 관점을 제시할 것인지, 그 다양한 관점을 어떻게 다루고 있는지, 사회과 교과서는 학생의 편견을 제거하는지 아니면 강화하고 있는지 등에 대한 초등 사회과에서의 논의가 필요하다. 이에 현재 초등 사회과 교과서에서 다루고 있는 우리 사회의 가족의 변화에 대한 수업을 반편견 교육의 관점에서 살펴보았다.

3) 예를 들어 남자아이만 있는 집에서 자란 아이가 여자아이를 처음 만나 느끼게 되는 경험은 다른 문화적 배경에 기초한 경험을 하는 가장 일반적인 모습이다. (구정화 외, 2010)

3. 반편견 대상으로서의 ‘가족’

가족은 사회와의 상호작용을 통해 지속적으로 변화하는 사회 체계이다(이근애, 2008). 그러나 사람의 일상으로서의 삶을 구성하는 가족은 우리에게 매우 익숙하기에 필연적이며 자연스러운 제도로 인식된다(함인회, 2014). 보편적으로 가족에 대한 개념에는 형태적 의미와 기능적 의미가 포함된다. 형태적 의미로 가족은 가족 안에 구성된 사람을 말하며, 기능적 의미로 가족은 개인 혹은 사회에서 수행되는 역할을 말한다(박민자, 1995). 그러나 가족은 사람들에게 보편적인 경험과 동시에 사회·역사·문화적 배경에 따라 달라지는 특수한 경험이다.

이런 가족을 사회에서 바라보는 관점은 크게 근대 산업화와 산업화 이후의 시점으로 나누어 달라진다. 산업화 사회에서 가족을 바라보는 가장 기본적인 관점은 “정상가족”으로 대표되는 구조 기능론적 접근으로 구조적으로 소규모 핵가족의 형태와 부부와 부모 자녀 간의 정서적 기능을 고수하고, 가족은 개별 구성원의 인성 형성, 기본적인 지위할당, 사회성원의 재생산, 사회통제기관의 기능을 한다(함인회, 2006).

또 다른 가족에 대한 관점은 산업화 이후 급격한 가족구조의 변화에서 시작된 포스트모던 시대의 유연가족(post modern permeable family)⁴⁾이다. 1960년대 소수인종, 여성, 동성애자 등의 집단이 다양성을 인정해줄 것을 사회에 요구함에 따라 이제 가족은 한 가지 관계가 아닌 다양한 관계를 포함하고 있다. 여전히 핵가족이 자녀를 기르는데 가장 좋은 환경을 제공한다는 주장도 있으나, 효과적인 양육에서 중요한 것은 특정 가족 구조나 역할이 아니라 가족의 정서적 환경이다. 그리고 요즘에 와서는 정상가족과 유연가족이 가지는 한계에 대안으로 나타난 ‘대안 가족’이 새롭게 등장한다. 대안가족은 가족 간의 관계로서의 가치가 중시되며 가족으로서의 인정과 존중, 사랑이 기본이 된다. 또, 대안 가족은 포스트모더니티 가족에 대한 이해로서 구조적인 분석을 넘어서 다양한 가족을 인정하고 가족 내 젠더를 존중하며 의미를 부여하는 것이다(양정혜, 2007:198).

사회를 구성하는 ‘가족’을 연구할 때는 가족의 모든 측면을 연구해야 한다. 하나의 사회를 구성하는 모든 가족의 건전한 성장을 돕기 위해서는 단일한 형태와 고정된 기능을 가진 가족이 아닌 가족의 형태와 기능의 다양성을 인정하는 것이 중요하다(유계숙 외, 2002). 특히 우리 사회의 가족 가치관은 1970년까지는 대체로 전통성을 유지하였다. 그러나 1980년대에 들어서면서 사회적 상황의 변화에 따라 가족 가치관에는 전통성과 근대성이 공존하는 현상이 나타났다. 1990년대에는 전반적으로 근대성을 지향해 가고 있다. 전통 사회에서는 유교의 가치 이념에 근원을 둔 가족 가치관이 가정에서 전수됐다.

그러나 현재로 오면서 개인주의에 입각한 수정된 가족 가치관은 점차 퍼져 왔다(유계숙, 2005). 전통적 가족과 비교해 볼 때 친족의 범위가 점차 축소되고 세대별 구성이 더욱 단순해지면서 가족의 경계가 공간적으로는 축소화, 시간상으로 현재화되는 현상을 보인다. 기능적으로는 전통사회보다 소비 기능, 부부간의 성적 만족 기능, 자녀 양육 기능, 가족원 간의 정서적 유대 및 여가 기능, 지위 계승 기능은 강화되었지만 생산 기능, 성 규제 기능은 약화하고, 자녀 사회화 기능, 사회보장 기능, 성 역할 사회화 기능 등은 다른 기관으로 책임이 넘어가고 있다(함인회, 1995). 다양한 유형의 가족이 급증은 사회에 영향을 주고, 이에 따라 가족의 개념을 재정의할 필요가 생겼다(김미숙 외, 2002:308).

Gittins는 ‘가족이 하나의 단일 현상으로 과거에서부터 현재까지 유지되고 있다’라는 가정에 강한 의문

4) David E. 1999:11.

을 제기한다. Gittins는 가족에 대한 폭넓은 시각을 가지고 가족을 전체 사회의 사회적·경제적·정치적·이데올로기적 체계를 이루는 하나의 구성 요소로 여기는 것을 강조한다(안호용, 2002). 이러한 생각은 가족을 이해하기 위해서는 가족이 사회의 필수 구성요소로서 개념화되는 가족과 실제 사회에 존재하는 가족 모두를 고려해야 한다는 것이다. 다양한 가족을 '비정상', '일탈적' 또는 '위험적'으로 바라보는 인식은 '다양한 가족은 문제가족'이라는 낙인찍는 것이다. 어떤 형태의 가족이든 나름대로 장·단점을 가지고 있다는 인식이 필요하며 다양한 가족의 사회를 구성하고 나름대로 자신의 역할을 해가면서 사회를 이루어 나가는 것이 중요하다. 사회에서 하나의 가족형태를 선택하고 유지해 가는 것은 어떤 도움도 되지 않는다. 중요한 것은 어떠한 가족 형태를 구성하든 가족 안에서 각각의 가족이 개인과 사회의 욕구를 충족하는 데 필요하고도 충분한 조건을 만들어 주는 일이다(함인희, 2001). 다양한 가족은 불가피한 현상이며, 가족의 여러 유형으로서 '다양한 가족'을 인정해야 한다(박민선, 1995).

가족의 다양성은 점차 증가할 것이다. 그리고 이러한 경향은 앞으로 더욱 가속화될 것으로 예상된다. 현재 사회나 학계에서는 고정화된 가족 형태가 가족관계의 질을 보장해 줄 것이라는 이데올로기를 지지하지 않는다. 기존의 정상가족 이데올로기를 지속적으로 고수한다면 이는 곧 다양한 가족 배경을 갖고 있는 아이들을 차별하는 결과를 낳을 것이다(전미경·노영주, 2006).

특히 초등 사회과는 학생들의 사회 인식을 바탕으로 다양한 사고와 더불어 살아가는 능력을 기르는 교과이다. 이에 현재의 사회의 모습을 인식하는 것뿐만 아니라 앞으로의 사회를 인식하고 적용할 수 있는 능력도 길러야 한다. 가족을 바라보는 학생의 인식 또한 가족에 대한 다양한 관점으로 바라보고, 그동안의 편견에 대해 제거할 수 있도록 해야 한다. 이러한 논의에 기초하여 현재 초등 사회과에서 제시하는 교과서에서의 '가족'을 어떻게 다루고 있는지 확인해 볼 필요가 있다.

반편견 교육으로서 '가족'을 다루는 것은 사회과에서 이루어지는 바람직한 시민, 즉 다문화·다문화 시대에 살아갈 다문화적 시민성을 기르기 위한 목적을 위해서 거시적인 문화의 다름이 아닌 초등학생 주변의 미시적 문화인 가족의 다양성을 인식하고, 학생이 가진 가족에 대한 편견을 인식하고, 이에 대응하기 위한 교육이 필요하다는 것이다. 그리고 그 시작은 초등학생들의 가족 인식에서 시작하여, 학생들이 배우는 교과서의 가족 인식을 분석하자는 것이었다. 그리고 그 시작은 초등학생들의 가족 인식에서 시작하여, 학생들이 배우는 교과서의 가족 인식을 분석하자는 것이었다. 이를 위해 다양한 문화의 개념을 '가족'을 통해 살펴보았다. 그러나 '가족'은 국제결혼 가족, 북한이탈주민 가족, 한 부모 가족 등의 배려의 대상으로서 소수의 가족, 결손 가족이 아니다. 교실 안에 있는 모든 학생들이 속해 있는 가족을 대상으로 한다. 즉, '가족'은 하나의 정형적 문화가 아니라 다양한 문화를 지닌 다중이며, 기존의 편견의 대상으로 여겨진 다양한 가족을 다시 정의해야 할 필요성에서 시작하였다. 그리고 다문화 시민성을 목표로 하여 변환적 시민을 기르기 위해서는 초등 사회과 '가족'수업은 반편견의 교육으로 접근해야 한다는 것이다.

Ⅲ. 연구 절차 및 방법

1. 가족 인식 조사

초등학생들의 인식 조사를 위해 선정된 대상은 제주도 지역에 소재한 초등학생 2~6학년 학생 278명

이다. 설문 조사를 실시하고 최종 수집된 자료는 SPSS 12.0 통계 프로그램을 사용하여 통계 처리하였다.

<표 1> 조사 대상 학생의 일반적 특성

변인	구분	N	%	변인	구분	N	%
성별	남	148	53.2	가족형태	핵가족 (부부와 자녀)	238	85.6
	여	130	46.8		확대가족 (조부모와 핵가족)	20	7.2
	합계	278	100		기타	20	7.2
학년	2학년	54	19.4		합계	278	100
	3학년	54	19.4				
	4학년	52	18.7				
	5학년	58	20.9				
	6학년	60	21.6				
	합계	278	100				

본 연구의 도구는 본 연구의 도구는 초등학교의 가족 인식을 조사하는 질문지이다. 초등학교의 가족관을 조사하기 위해 이 다양성 수용이라는 것에 주목하였고, 가족관에 대한 하위 요소로서 다양한 가족의 형태와 가족의 구성원으로서의 역할에 대한 인식, 다양한 가족의 형태와 구성원에 대한 편견 양상, 가족 구성원들의 역할 인식, 초등학교에게 영향을 주는 요인인 교과서, TV, 그림책, 부모로부터의 경험을 각각의 항목으로 정하였다.

<표 2> 초등학교의 가족 인식 조사 문항

내용	문항 수
• 다양한 가족형태 수용도	12
• 다양한 가족 형태에 대한 편견 양상	13
• 가족 구성원의 성 역할 인식	6
• 가족 구성원의 양성평등 인식	3
• 가족 구성원으로서 민주성 인식	3
• 학생들이 인식한 교과서 속 가족 양상	4
• 학생들이 인식한 교과서의 성 이데올로기	4
• 학생들이 인식한 다양한 매체 속 가족	4
• 총 문항 수	49

2. 교과서의 ‘가족’ 서술 특성 분석

교과서 서술 특성의 분석 대상은 초등학교 통합교과의 「가족」 교과서와 4학년 「사회」 교과서의 가족 단원으로 선정하였다. 한편 교육의 관점에서 교과서의 내용과 내용 제시 방법 분석 틀을 마련하여 ‘가족’에 관한 서술 특성을 분석하였다.

분석은 두 가지로 이루어졌다. 하나는 한편 교육목표와 하위 영역의 목표에 따른 ‘가족’ 내용 요소에 대한 분석 틀이며, 다른 하나는 교과서의 ‘가족’이 서술 특성상 한편 교육의 방법으로 접근하고 있는가를 알아보기 위한 분석하는 틀이다. 각각의 분석 틀에 대해 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 다문화의 교육 목표와 영역으로서 ‘가족’ 수업의 내용 분석이다. 분석 도구의 타당성, 신뢰성, 객관성을 확보하기 위해, 박윤경(2011)의 연구에서 만들어진 분석 틀을 활용하였다. 초등 다문화 교육을 위한 목표와 내용의 선정에 따른 하위영역별 목표와 내용이 만들어진 박윤경(2011)의 연구처럼 본 연구도 박윤경(2011)의 분석 틀을 바탕으로 다문화 시민성을 기르기 위한 실천적 교육인 다문화 교육의 관점에서 ‘가족’에 초점을 두고 목표와 내용을 선정하였다. 분석틀은 <표 3>, <표 4>와 같다.

<표 3> 영역별 목표 분석 틀

영역	영역별 목표		
	인지적	정의적	행동적
a. 정체성	<ul style="list-style-type: none"> • (a1) ‘나와 가족들은 고유한 특성을 가지고 서로 연관되어 있음을 안다. 가족이 변화할 수 있음을 안다. 나와 나의 가족의 정체성은 변화 가능성을 알 수 있다.’의 의미가 포함된 목표를 제시하고 있는가? • (a2) ‘타인과 타인의 가족에 대한 정체성, 연관성, 변화 가능성에 대해 알 수 있다.’의 의미가 포함된 목표를 제시하고 있는가? 	<ul style="list-style-type: none"> • (a3) ‘나와 가족의 정체성, 타인과 타인의 가족 정체성을 인정하고, 자신과 타인의 정체성을 인정하고 수용할 수 있다.’의 의미가 포함된 목표를 제시하고 있는가? 	
b. 문화 · 다양성 · 다원성	<ul style="list-style-type: none"> • (b1) ‘가족 문화의 의미를 이해할 수 있다.’에 의미가 포함된 목표를 제시하고 있는가? • (b2) ‘우리 사회의 다양한 가족 문화에 대한 이해하고, 관심을 가질 수 있다.’의 의미가 포함된 목표를 제시하고 있는가? 	<ul style="list-style-type: none"> • (b3) ‘가족 문화 다양성의 장점을 인정하고 공존하려는 태도를 가진다.’의 의미가 포함된 목표를 제시하고 있는가? 	
c. 차별과 편견	<ul style="list-style-type: none"> • (c1) ‘가족과 가족 문화에 대한 편견과 차별을 이해할 수 있다.’의 의미가 포함된 목표를 제시하고 있는가? 	<ul style="list-style-type: none"> • (c2) ‘가족문화에 대한 편견과 차별이 가지는 인권 관점에서의 문제점을 알고, 나와 다른 문화에 대한 편견과 고정관념을 해소하기 위한 방법과 태도를 지닐 수 있다.’의 의미가 포함된 목표를 제시하고 있는가? 	<ul style="list-style-type: none"> • (c3) ‘불합리한 상황에서 가족문화에 대한 편견이나 고정 관념에 대한 인식과 이에 대응하기 위한 개선 행동을 할 수 있다.’의 의미가 포함된 목표를 제시하고 있는가?
d. 상호의존 과 공존	<ul style="list-style-type: none"> • (d1) ‘다양한 사회 다양한 가족을 가진 구성원들이 함께 살아가는 상호 연관성과 공존의 의미를 이해할 수 있다.’의 의미가 포함된 목표를 제시하고 있는가? 	<ul style="list-style-type: none"> • (d2) ‘서로 다른 사람들이 가진 문화의 공존을 방해하는 갈등상황을 알고 이를 해결하기 위해 필요한 기능과 태도를 지닌다.’의 의미가 포함된 목표를 제시하고 있는가? 	<ul style="list-style-type: none"> • (d3) ‘가족 문화 안과 가족문화간의 공존, 관용, 갈등해소를 위한 행동을 할 수 있다.’의 의미가 포함된 목표를 제시하고 있는가?

<표 4> 영역별 내용 요소 분석 틀

영역	내용 요소
a.정체성	<ul style="list-style-type: none"> • 가족의 형성 • 가족 안에서의 나의 의미 • 나와 가족구성원과의 연관성 • 가족이 나에게 주는 영향 • 나와 친척과의 관계 • 나의 가족의 특성 • 가족 안에서 나의 역할 및 정체성 • 나의 가족의 긍정적인 면 • 타인과 관련된 가족의 정체성과 가족 문화 • 나와 타인의 가족의 유사성과 차이점 • 우리 사회 가족의 특성과 다양성과 변화가능성 • 나와 타인의 정체성에 대해 긍정적인 태도 등등 <p>위와 관련된 내용들이 서술되어 있는가?</p>
b.문화 · 다양성 · 다원성	<ul style="list-style-type: none"> • 가족문화의 특징 알기 • 다양한 가족의 형태 • 가족 문화의 변화 • 가족구성원의 역할과 변화 • 가족의 다양성의 이해와 존중 • 가족 구성원의 역할 이해와 존중 • 가족 문화의 다양성과 장점 • 가족 문화의 다양성이 공존하기 위해 필요한 노력 등등 <p>위와 관련된 내용들이 서술되어 있는가?</p>
c.차별과 편견	<ul style="list-style-type: none"> • 나와 타인의 가족 문화에 대한 차이와 차별 • 우리 사회에서 가족 문화의 차이로 차별받는 대상 • 다양한 가족과 가족 구성원의 역할에 편견과 차별 내용 • 실제 생활에서 가족문화와 관련한 편견과 차별(개념, 사례, 문제점, 대책) • 가족문화와 가족의 역할에 대한 차별이 생성된 원인 • 자신의 편견과 편견에 따른 차별에 대응하기 위한 노력과 실천 등등 <p>위와 관련된 내용들이 서술되어 있는가?</p>
d.상호의 존과 공존	<ul style="list-style-type: none"> • 가족 안에서 나와 가족이라는 집단이 연결 관계 • 가족 구성원들 사이의 도움 • 다양한 가족문화의 상호 의존 및 공존이 사회에 주는 의미 • 다양한 가족문화의 차이에 따른 갈등으로 생기는 문제 • 가족 문화의 갈등을 해소하기 위해서 필요한 능력과 태도 • 가족 문화의 차이가 가져오는 갈등을 알고 해소하는 방법 • 바람직한 가족관계를 위해 내가 해야 할 일 • 나와 가족, 사회와의 상호연관성 이해하기, 공존, 관용의 의미 • 가족, 사회, 공동체 속에서의 상호 협력적 태도의 중요성을 알고, 우리가 할 수 있는 일 등등 <p>위와 관련된 내용들이 서술되어 있는가?</p>

둘째, 초등 교과서의 '가족' 내용이 반편견 수업 방법으로 접근하기 위해 어떻게 서술되어 제시되는지를 분석하는 틀을 만들었다. 본 연구에서는 교사가 사용하는 교과서의 '가족'이 반편견 교육의 관점에서 구현되고 있는지 분석하고 싶었다. 이에 이종일(2009)은 '적극적 의미의 비판적 사고'라는 반편견 교육방법 토대로 '가족' 수업 접근 방법을 분석하기 위한 틀로 수정하였다. 분석틀은 <표 5>와 같다.

<표 5> '가족' 내용 제시 방법 분석 틀

단계	내용 제시 방법
1단계	<p>(가) 단편적 사실적 지식 소개</p> <ul style="list-style-type: none"> • 가족 문화, 다양한 가족의 형태, 가족 구성원의 역할, 가족 문화의 변화와 갈등 등의 내용을 사실적 지식으로 소개하고 있는가?
2단계	<p>(나) 보편성과 일반성에 토대한 지식</p> <ul style="list-style-type: none"> • 소개된 사실적 지식에 대한 맥락적, 역사적 지식을 바탕으로 한 '보편적 일반 지식'을 소개하고 있는가?

단계		내용 제시 방법
3단계	(다) 비판적 사고하기	<ul style="list-style-type: none"> • 가족문화와 관련된 다양한 자료를 통해서 다양한 관점으로 문화를 바라보고, 가족문화에 대한 편견과 차별에 대해 알아보는가? • 가족 문화와 관련된 문제 또는 갈등 상황에서의 편견과 차별에 대해 인식하고 해결할 수 있는 방법을 찾도록 제시되는가?
4단계	(라) 공정한 가치(다양성·평등·정의)의 도입	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 가족 문화에 대한 편견과 차별에 대해 판단하는 과정에 필요한 공정한 가치의 개념을 제시하는가? • 공정한 가치와 비판적 사고와 결합하여 사고하도록 가족 수업에 전개되는가? • 공정한 가치를 포함한 비판적 사고를 통해 가족 문화에 대한 편견과 차별에 대응하여 행동하도록 제시되는가?

IV. 연구 결과 및 논의

1. 초등학생의 가족 인식 특성

첫째, 초등학생들은 가족을 인식하는 데 있어서 양부모와 자녀의 유무, 혈연관계, 초기 결혼제도의 양상에 합치하는지의 여부 등을 중시하고 있었다. 다양한 가족 형태에 대해서 양부모와 자녀, 초기 결혼으로 인한 부부와 혈연으로 맺은 자녀로 이루어진 가족의 형태를 긍정적으로 수용하고 있었다. 가족 형태에 대한 편견의 양상은 학년별로 유의미한 차이를 보여주었다. 저학년인 경우는 다양한 가족의 형태를 인식하지는 못하였지만 다양한 가족에 대한 편견이 낮았다. 반대로 고학년으로 갈수록 다양한 가족을 알고 수용하지만, 가족에 대한 편견 또한 높았다.

둘째, 초등학생들의 가족 구성원을 대상으로 한 양성평등 인식과 민주적 참여에 대한 인식은 높았다. 특히 학교에서 잦은 양성평등 교육과의 접촉을 통해 양성평등 인식이 높으며, 가족 구성원의 사이의 민주적 참여에 대한 인식과 의지는 높았다. 그러나 실제의 참여에서는 부모의 권위에 순종하고 소극적으로 실천하는 모습을 보여주었다.

셋째, 학생들은 주변의 매체에서 다양한 가족의 모습을 접하고 있는 것으로 나타났다. 학생들이 부모님을 통해 다양한 가족을 접한 경험이 적기는 하지만 전형적 가족을 보여주는 교과서와는 달리 다양한 가족을 매체를 통해 접한다는 것을 알 수 있었다.

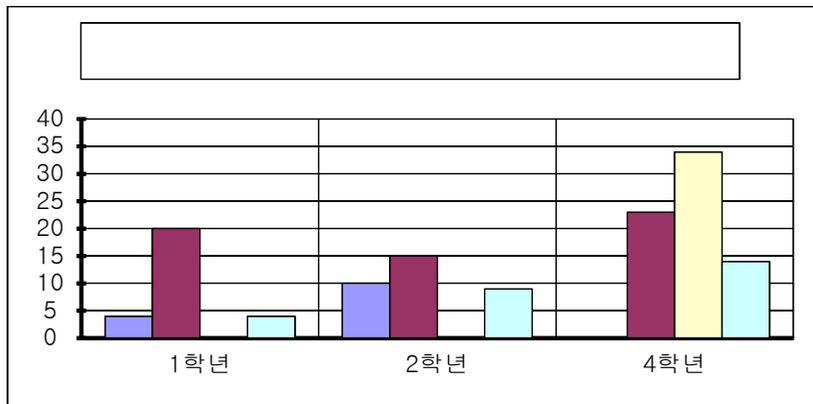
2. 초등사회 교과서의 ‘가족’ 서술 특성

첫째, 초등 사회과의 교육과정은 다원적 가치와 다문화 시민을 강조함으로써 ‘가족’의 다양성과 사회의 변화에 대한 이해를 강조하고 있다. 그러나 ‘가족’ 내용의 요소와 ‘가족’의 내용을 접근하는 방식은 ‘가족’ 내용을 문화의 다양성과 다원성으로 주로 다루고 있으며, 문화의 다양성 또한 기존의 다문화 교육 방법인 사실적 지식을 제시하는 단계로 접근하고 있었다.

<표 6> 교과서 '가족' 내용 요소 분석

학년	정체성			문화·다양성·다원성			차별과 편견			상호의존과 공존			합계
	a1	a2	a3	b1	b2	b3	c1	c2	c3	d1	d2	d3	
1학년	4	•	•	20	•	•	•	•	•	1	3	•	28 (21.2%)
2학년	10	•	•	2	13	•	•	•	•	3	4	1	33 (25.0%)
4학년	•	•	•	10	13	•	29	5	•	3	11	•	71 (53.8%)
계	14 (10.5%)	0	0	32 (24.2%)	26 (19.7%)	0	29 (22.0%)	5 (3.8%)	0	7 (5.3%)	18 (13.6%)	1 (0.8%)	132 (100%)

교과서의 「가족」의 내용 요소를 분석한 결과인 <표 6>을 보면 관련된 문장은 총 132개로 추려졌다. 세부적으로 보면 정체성은 14개(10.5%), 문화·다양성·다원성의 내용 영역은 58개(43.9%), 차별과 편견의 내용 영역은 34개(25.8%), 상호의존성과 공존의 내용 영역은 26개(19.7%)를 나타냈다. 문화·다양성·다원성의 내용이 4가지 영역 중 가장 많은 부분을 차지하였다. 학년별로 분석한 영역은 아래의 [그림1] 과 같다.



[그림 1] 교과서 '가족' 내용 분석 (학년별)

둘째, 자신의 문화 안에서의 긍정적 정체성 형성과 차별과 편견을 인식하고 대응하기, 상호 의존성과 공존으로 다루어야 할 '가족' 내용 영역은 매우 적었다. 그리고 정체성 또한 유사한 가족 문화 안에서 살펴보는 것으로 다양한 가족 문화를 가진 '나'의 정체성에 대해서는 분석되지 않았다.

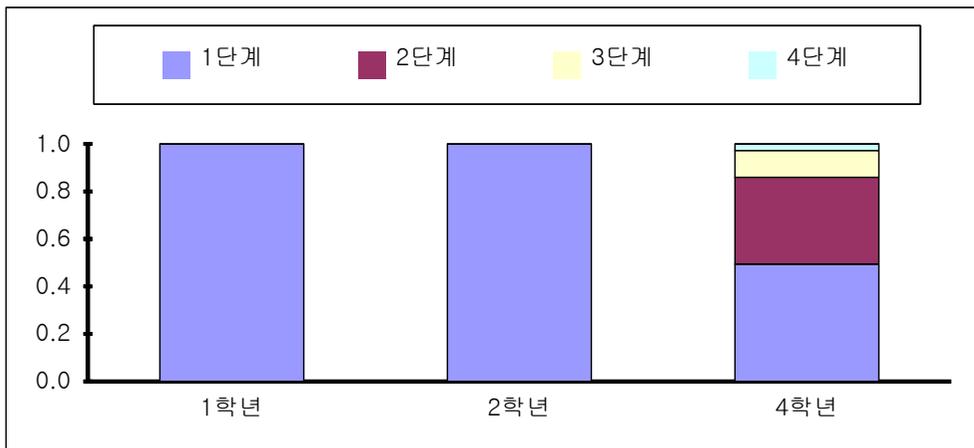
셋째, '가족' 수업 내용을 비판적 사고가 반영된 편견 교육의 관점에서 접근하도록 하기에는 현재의 교과서가 많은 한계를 보이고 있었다. 분석 결과 현재의 교과서는 사실적 지식을 소개하는 1단계와 보편성과 일반성에 토대한 지식인 2단계에 치우친 것으로 파악되었다. '가족'의 내용 요소로 분석된 총 132개의 문장과 그림이 교과서에서 수업으로 구현되기 위해 어떻게 다루어지는지 분석하기 위해서 <표 5>의 분석

들을 가지고 분석하였다. 분석 결과는 <표 7>과 [그림2] 와 같았다.

1단계인 단편적 지식 소개는 총 132개 중 96개로 72.7%를 차지하였다. 2단계인 보편성과 일반성에 토대한 지식은 26개로 19.3%, 3단계인 비판적 사고하기는 8개인 5.9%, 4단계인 공정한 가치의 도입을 통한 비판적 사고는 2개로 1.5%였다.

<표 7> 교과서 '가족' 내용 접근 방법 분석

내용접근 방법 학년	단편적 지식소개	보편성과 일반성에 토대한 지식	비판적 사고하기	공정한 가치도입	계
1학년	28	•	•	•	28 (21.0%)
2학년	33	•	•	•	33 (25.0%)
4학년	35	26	8	2	71 (53.4%)
계	96 (72.7%)	26 (19.7%)	8 (6.1%)	2 (1.5%)	132 (100%)



[그림 2] 교과서 '가족' 내용 접근 방법 분석(학년별)

넷째, '가족' 수업 내용을 비판적 사고가 반영된 반편견 교육의 관점에서 접근하도록 하기에는 현재의 교과서가 많은 한계를 보이고 있었다. 분석 결과 현재의 교과서는 사실적 지식을 소개하는 1단계와 보편성과 일반성에 토대한 지식인 2단계에 치우친 것으로 파악되었다. 자신이 가진 편견을 알고, 편견과 차별에 대해서 행동으로 표현하기 위해서 편견에 대해 적극적으로 판단해야 하며, 이를 위해서는 3단계인 비판적 사고하기와 4단계의 공정한 가치의 도입은 매우 필수적이다. 그러나 교과서의 '가족' 수업 접근은 다양한 가족의 문화를 사실적 지식으로 전달하고, 보편적인 지식으로서 다양한 현상들을 전달하는 수준에 머물고 있었다. 이는 반편견 교육 방안의 기르고자 하는 공정한 가치가 도입된 비판적 사고로 이르지 못하고, 행동으로 나아가지 못하는 한계를 보여주며, 편견에 대응하는 반편견 교육이 아니라 역으로 자신의 가지고 있는 편견을 강화시킬 수 있음을 말해준다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 나와 다른 타인의 존재를 존중하고, 타인을 이해하기 위해서는 자신의 편견을 인정해야 하며, 그러한 편견에 맞설 수 있는 교육이 학습자의 생활 영역에서부터 일찍이 이루어져야 한다는 문제의식에서부터 시작되었다. 그리고 초등학생에게 적합한 문화의 대상으로서 기존에 초등 사회과에서 다루어지는 '가족'이 포함되어야 함을 강조하였다. 학생에게 가장 친근한 대상이지만 편견의 대상이기도 한 가족을 통해 초등학생이 가진 편견 양상을 분석해보고 불합리한 상황에서 적극적으로 대응할 수 있는 반편견 교육을 통해 해결하고자 하였다. 이를 위해 초등학생의 '가족'에 대한 인식을 조사하였으며, 학교 수업에서 학생에게 영향을 주는 교과서의 '가족' 서술 특성을 반편견 교육의 관점에서 분석하였다.

변화하는 사회에서 나와 타인의 다양성을 인정하기 위해서는 자신이 가진 편견을 이해하고 타인의 다양성을 인정하는 다문화적 감수성은 매우 중요하다. 그리고 다문화적 감수성은 불합리한 상황에 대응할 수 있는 행동의 실천으로 요구된다. 이는 비판적 사고를 통한 민주시민으로서의 사회 참여를 강조하는 사회과에서도 중요한 부분이다.

초등학생들은 자신의 가장 가까이에 있는 문화인 '가족'이 현실에서 다양한 문화이나 자신이 속한 집단의 사회화를 통해 프레임으로서 편견을 가지고 있다는 것을 인식하고 주류의 가치관으로 인한 편견과 차별적 행동에 대응할 수 있어야 한다. 초등 사회과의 목표 또한 다문화적 감수성을 가진 시민을 강조한다. 이에 교과서에서의 '가족'의 내용은 사회 변화에 따른 다양한 문화를 가진 '가족'으로 다루어져야 하며, 사회의 보편성과 독특성을 가진 '가족'의 다양성은 반편견 교육의 대상에 포함되어야 한다.

지금까지 초등학생들의 가족에 대한 편견의 양상을 분석하고, 교과서에서 이를 어떻게 다루고 있는지를 살펴보았다. 초등학생의 가족에 대한 인지적 지식, 양성평등과 성 평등, 가족 구성원 간의 민주성에 대한 인식이 높다는 것은 그동안 양성평등 교육과 바람직한 가족의 역할에 대한 인지적 교육의 영향임을 추론할 수 있었다. 그러나 학생들의 편견이 학년이 올라갈수록 높아진다는 것, 학생들의 실제 사회에서는 전형적인 가족보다는 다양한 가족을 접하고 있다는 것, 학생의 높은 인식과 실제 행동과의 괴리에 대한 고민이 필요하다.

학교 교육을 통한 다양한 가족에 대한 인지적 영역이 누적되는 만큼 편견도 강화되는 것은 결국 공존과 협력이 강조되는 다문화 시민의 능력 함양에 한계를 보여주는 것이다. 초등 사회과에서 적극적인 비판적 사고를 통해 반편견 교육을 시작하기 위해서는 '가족'수업에 대한 재 개념과 적극적이며 비판적 사고를 육성할 수 있는 수업으로의 접근 방안이 모색되어야 한다는 시사점을 찾을 수 있었다.

향후 사회 교과서 내용 서술 및 내용 제시 방안에 첫째, 다문화 교육 목표로서 사회과에서 반편견 교육의 대상으로서 '가족'수업을 위해서는 '문화 다양성'과 '가족 문화'가 재정의 되어야 한다. 둘째, 초등학생이 가지고 있는 편견을 바탕으로 반편견 교육의 대상으로서의 다루어 질 수 있는 주제들을 찾아 초등 사회과에서 교육의 목표와 내용으로 선정하여, 적극적이고 비판적인 사고의 반편견 교육 방안으로 접근해야 한다. 마지막으로 가족 수업이 반편견 교육의 역할을 제대로 수행해내기 위해서는 공식적인 교육과정과 함께 비공식적 교육과정으로 작용하는 학교문화에 대한 충분한 고민이 이루어져야 한다. 사회과 교육에서 다문화 시민을 길러내기 위한 다문화 교육의 가장 이상적인 모습은 결국 학교나 지역사회가 다문화적 시스템 안에서 융합적으로 각자가 맡은 역할을 하는 형태가 되어 할 것이다.

<참고 문헌>

- 김경(2002). **유치원생활주제와 통합된 반편견 프로그램 효과**. 전남대학교 대학원 박사학위 논문.
- 구정화·박윤경·설규주(2010). **다문화교육의 이해와 실천**. 동문사.
- 구정화(2013). 초등교사에게 나타나는 편견과 그에 영향을 주는 관련 변인 연구. **사회과교육**, 52(4), 61-73.
- 박민선(1995). 다양한 가족생활, **가족과 한국사회**, 여성한국사회연구회. 경문사.
- 박민자(1995). '가족의 의미', **가족과 한국사회**, 여성 한국사회 연구회. 경문사.
- 박윤경(2005). 초등 사회과 '가족'단원에 대한 내용분석: 가족 다양성의 관점에서, **시민교육연구**, 37(3), 51-84.
- _____(2006). 민족 및 인종 편견 감소를 위한 초등 다문화교육: 아동 문학을 활용한 간접 접촉. **초등사회과교육**, 18(2), 27-45.
- _____(2011). 초등 사회과 다문화교육과정 및 수업안 개발 연구. **시민교육연구**, 43(2), 67-90.
- 안호용(2001). 서평-현실의 가족과 생각속의 가족: 한국 가족상의 탐색, **가족과 문화**, 14(2), 137-151.
- 오성주(2002). **편견문화교육: 한국 사회의 편견과 편견 극복을 위한 교육적 모형**. 다산글방.
- 유계숙·유영주(2002). 서울시민의 가족 개념 인식 및 가치관에 관한 연구, **대한가정학회지**, 40(5), 79-94.
- 이근애(2008). **다양한 가족 이해교육 프로그램 개발 및 효과에 관한 연구**. 동아대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이종일(2009). 적극적 의미의 비판적 사고하기를 통한 반편견 교수방안, **사회과교육**, 48(4), 47-62.
- _____(2014). **다문화사회와 타자이해**. 교육과학사.
- 함인희(1995). 사회변화와 가족, **가족과 한국사회**, 여성한국사회연구회(편). 경문사.
- _____(2001). 다양한 가족:신화로부터 탈출, **변화하는 사회 다양한 가족**. 양서원.
- _____(2014). 가족사회학 연구의 흐름과 쟁점, **가족과 친밀성의 사회학**. 다산.
- Derman-Sparks, L. & A. B. C Task Force(1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. 이경우·이은아 역(1999). **반편견 교육과정: 어린이에게 대응능력을 길러주는 도구**. 창지사.
- Banks, J. A.(2007). *An introduction to multicultural education(4th ed)*, 모경환 외 공역(2008). **다문화 교육입문**. 아카데미프레스.
- York, S.(1991). *Root and wings*. New York: Redleaf Press.

수업 비평에서 문화적 다양성 적용 방법 탐색: 교실 상호작용을 중심으로

전 희 옥

청주교육대학교 전-연구원

I. 들어가며

이 논문의 목적은, 문화적 다양성 관점을 적용하여 교실 수업에서 일어나는 교사와 학습자 간 상호작용에 대한 비평 논리 검토를 바탕으로, 수업 비평 사전 계획, 수업 관찰과 수업 분석 방법 등에 대한 준거를 개발하여 제시하였으며, 이를 통해 한국 학교 교실 수업(비평)에서 실질적인 평등교육 실현을 위한 이론적·실제적 기초를 마련하는 데 있다.

학교 교과 수업 비평에서 문화적 다양성이 신중하게 적용되어야 하는 이유로 생활 주체로서 다양한 문화, 학습 스타일·선호·흥미·능력을 지니는 학생들이 여럿 모여 있는 포괄적인 교실에서, 그들의 다문화 역량 증진, 인권존중, 평등 및 실질적 평등 교육의 실현, 학습동기 촉진과 학습의욕 극대화 등의 요구가 충족되어야 하기 때문이라는 것을 지적할 수 있다.

교실 수업 비평에서 문화적 다양성을 적용한다는 것은 ‘실질적인 평등 교육 실현을 목적으로 잠정적으로 교실 수업 설계와 실행에서 개인·집단 구성원·국가 및 세계 시민 등 생활 주체라고 할 수 있는 전체 학습자 및 소수자 학습자의 문화적 다양성과 그로 인한 학습 다양성이 바람직하게 고려되고 적용되었는지 교육적 안목 또는 감식안으로 비평하는 것’을 의미한다고 할 수 있다. 수업 비평은 수업 설계와 수업 실행과 함께 수업의 중요한 영역이라고 할 수 있으며, 더 발전적인 후속 수업 설계와 실행을 위한 중요한 역할을 한다는 점에서 매우 중요한 부분이라고 할 수 있다.

최근 학교 교육에서는 세계적 추세이며 한국 다문화 사회의 쟁점이라고 할 수 있는 사회 통합 약화, 인권 문제, 사회 갈등 문제, 편견·차별 등의 쟁점 해소를 위한 대안으로서 실질적 평등교육이 강조되고 있다고 할 수 있다. 이것은 교육이 이루어지는 과정 또는 그 이전에 각각의 어린이들이 지니고 있던 잠재력을 발휘하게 하거나 문화·학습 차이에 따른 결핍이 없도록 지원해야 한다는 의미의 ‘과정 평등’교육을 가리킨다고 할 수 있다. 오늘날 교실에서 지향하는 평등교육은 상대적으로 부진한 학생을 위한 실질적 평등교육과 우수한 학생을 위한 수월성 교육을 동시에 지향해야 하는 숙제를 안고 있다고 할 수 있다.

수업 설계자·실행자·비평가라고 할 수 있는 교사는 교실 수업에서 평등 교육과 수월성 교육을 동시에 수행하기 위하여 과거에 간과했거나 무시해 왔던 학습자가 지닌 문화적 다양성 이외에도 학습 특성에서 다양성을 고려하여 수업을 설계하고 실행할 수 있어야 하는 상황에 처해 있다고 할 수 있다. 그리고 교사는 더 발전된 수업을 위하여 설계된 수업이 적절히 실행되었는지 검토하는 비평의 주체이자 대상이 되어야 한다고 할 수 있다.

이 연구에서는 현대 다문화 사회의 쟁점 해소의 일환으로, ‘학교 교실 수업에서는 어떻게 해야 할까?’라는 문제를 제기하고 이 문제 해결을 위한 대안으로 ‘문화적 다양성’관점에 초점을 두고 ‘교실 수업’을 탐색하고자 하였다. 이 연구는 특히 문화적 다양성을 적용한 수업 비평 논리 검토를 통하여 시사점을 얻고 이를 바탕으로 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 방법 탐색을 위한 실제 사례를 개발하여 제시하고자 한다. 수업 영역 중에서 수업 비평에 초점을 두는 이유로 수업 비평이야말로 더 발전된 수업 설계·실행을 위한 전제라고 할 수 있기 때문이다. 또한 다양한 수업 비평 방법 중에서 교실 상호작용 비평에 중점을 두는 것은 교실 수업에서 교사와 학습자 사이에 이루어지는 구두 및 비-구두 상호작용이 학습자에게 긍정적·부정적 영향을 주는 비중이 매우 크기 때문이라는 것을 지적할 수 있다(Bowers & Flinders, 1990; Byers & Byers, 1972).

목적 달성을 위한 연구 문제는 다음과 같다. 먼저, 수업 비평과 문화적 다양성은 무엇을 의미하며, 수업 비평에 문화적 다양성을 적용한다는 것은 무엇을 의미하는가? 둘째로, 수업 비평에서 문화적 다양성의 적용 방향은 무엇인가? 셋째로, 수업 비평에서 문화적 다양성 적용의 목적은 무엇인가? 넷째로, 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 요소에는 어떤 것이 있는가? 다섯째로, 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 방향은 무엇인가? 여섯째, 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 방법 탐색을 위한 실제 사례는 어떤 모습일까? 일곱째, 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 방법에 대한 탐색은 어떤 의미를 갖는가?

II. 수업 비평에서 문화적 다양성 적용 방향과 목적

1. 수업 비평과 문화적 다양성의 의미

1) 수업 비평의 의미

수업이란 학습이 일어날 수 있도록 학습자의 내적 및 외적 조건을 체계적으로 조정하는 과정을 의미한다. 이 정의에서 보듯이 수업은 목적성·의도성·계획성을 가진 활동이라고 할 수 있다. 수업 비평(Class Critics 또는 Instruction Critics)이란, 교사와 학생들이 함께 구성해 가는 수업 현상을 하나의 분석 텍스트로 하여 수업활동의 과학성과 예술성, 수업 참여자의 의도와 연행, 교과와 사회적 맥락 등을 종합적으로 고려하면서 기술, 분석, 해석, 평가하는 비판적이고 창조적인 글쓰기 또는 관련 언어활동"을 의미한다고 볼 수 있다(이혁규, 2013a, 11-28; 이혁규 외, 2015, 16-43).

수업 비평은 수업 설계, 수업 실행, 수업소통 등의 능력과 함께 교사의 수업 능력의 한 영역이라고 할 수 있다(이혁규, 2013b, 13-19). 사실 수업 비평은 수업 설계 - 실행 - 비평(성찰) - 소통이라는 유기적 환류와 연결 관계의 중심에 위치해 있다고 볼 수 있다. 교사에 의해 설계된 수업은 실행되고, 비평되며 소통된다는 의미이다. 이러한 계속적인 수업 환류 과정을 통하여 교사의 수업 능력은 증진된다고 가정할 수 있다.

<표 1> 수업 비평의 유형

수업비평 기준	수업 비평 유형	
의도	의도에 초점을 두는 비평: 소재 선택	
연행	연행(실행)에 초점을 두는 비평	
수업맥락	수업의 맥락에 초점을 두는 비평	
교과내용	교과 내용에 초점을 둔 비평	
행위자	교사 중심의 비평	
	학생 중심의 비평	
	교사-학생의 상호작용 중심 비평	구두 언어에 초점을 두는 비평 비-구두 언어에 초점을 두는 비평
공간	공간과 수업 분위기 비평	
시간	시간과 수업 분위기 비평	
수용자 ...	수업 비평에 대한 독자(또는 학생)의 반응을 분석하는 비평 ...	

정리를 통해 볼 때 수업 비평의 개념에서 주목할 것은, 수업 비평의 주체가 평등한 입장에 있는 모든 사람(교사 또는 학습 등)이라는 점, 수업 비평의 목적이 바람직한 교실 수업의 가치 실현에 둔다는 것, 수업 비평 유형으로 수업 의도와 연행, 수업 맥락·교과내용·행위자, 공간, 시간, 수용자 등 어디에 초점을 두느냐에 따라 매우 다양하다는 점, 수업 비평의 구체적인 방법으로 수업 현장 관찰을 통한 분석·전사·수업 비평문 작성하기 등의 특징을 지닌다는 점, 수업 비평은 수업 설계 - 실행 - 비평(성찰) - 소통이라는 유기적 환류와 연결 관계의 중심에 위치해 있다는 점 등이 된다.

2) 문화적 다양성의 의미

문화적 다양성(Cultural Diversity)이란 ‘사람들의 생활양식의 총체로서 문화가 다양한 특징, 상징체계, 가치관, 현상 등을 반영한다는 것’을 의미한다. 최근 들어 세계화와 정보화, 자본주의 등의 급격한 발전과 함께 국가 간 인구 이동의 비중이 두드러지게 증가함에 따라 세계 대부분의 국가는 필수적으로 문화·민족·인종·언어·종교 등에서 다양화를 경험하게 되었다(Banks, 2005). 문화적 다양성이 인간의 기본 권리이자 특히 소수자의 권리로서 휴머니즘 차원에서 존중받아야 한다는 점에 대해서는 ‘문화적 다양성에 관한 유네스코 협약’에 잘 나타나 있다.

이 연구에서는 ‘문화적 다양성이 사회적 존재로서 개인, 소속 집단과 국가, 세계 시민 등 인간이 지니는 사회적 지위와 그에 따른 역할 수행에 지대한 영향을 준다’는 측면에 초점을 두고자 한다. 즉 정보화·세계화로 인한 국가 내 문화적 다양성 증가는 지위·역할 수행자 간 갈등, 고정관념·편견·차별과 그로 인한 사회통합 약화라는 쟁점의 발생 및 증가에 중요한 영향을 주는 요인이라고 볼 수 있기 때문이다. 이러한 문제의 해결 대안을 모색하기 위하여 쟁점 발생의 주체에 대하여 개인, 집단 및 국가 구성원, 세계 시민 등으로 구분하여 정리할 필요가 있다고 본다.

정리하면, ‘문화적 다양성이란 인간이 환경의 영향을 받아 다양화 된 것으로 생활 행위 주체로서 개인, 집단 구성원, 국가·세계 시민으로서 생활 주체가 지니는 생활양식의 총체로서 문화가 다양하다’는 것을 의미한다고 할 수 있다. 인간의 문화적 다양성은 자본주의 산업 발전, 노동인구 증가에 따른 물질적·정신적 풍요, 상호 보완, 번영, 사회평등 기여 등의 긍정적 측면의 확대와, 사회통합 약화, 인권 문제, 사회생활 주

체 간 불평등, 갈등, 고정관념·편견·차별, 폭력, 분열 등 부정적 측면의 해소 노력이 요청되는 사회의 중요한 쟁점이라고 할 수 있다.

한편, 문화적 다양성은 교육 측면에서 대응 노력이 크게 요청되는 중요한 개념이라고 할 수 있다. 학교 교실에서 문화적 다양성 쟁점 해소를 위한 접근의 일환으로서 전체 학습자와 사회적 소수자 학습자의 문화적 다양성으로 분류하여 논의될 필요가 있다고 할 수 있다. 모든 학습자는 다문화 사회생활 주체로서 이들에게 요구되는 다문화적 또는 간문화적 역량(Multicultural or Inter-Cultural Competency)¹⁾ 증진을 위한 실제적인 교육을 받을 수 있어야 한다.

학습자의 문화적 다양성은 학습자의 학습 다양성 즉 학습 스타일, 학습 선호, 학습 흥미, 학습 능력 등의 다양성에 영향을 준다는 점에서 문화적 다양성의 한 영역으로 간주할 수 있으며, 이 또한 수업 설계·실행·비평에 적용되어야 하는 중요 요소라고 할 수 있다(Garderen & Whittaker, 2006, 12-20; Terry & Irving, 2010, 119-120)(<표 2>참조).

정리를 통해 볼 때, 수업 비평에서 문화적 다양성을 적용한다는 것은 잠정적으로 ‘교실 수업 설계와 실행에서 생활 주체인 전체 학습자 및 소수자 학습자의 문화적 다양성과 학습 다양성을 적절히 고려했는지에 대하여 교육적 안목 또는 감식안으로 비평하는 것’을 의미한다고 할 수 있다. 그렇다면 수업 비평에서 문화적 다양성 적용을 위하여 어디에 궁극적 지향 점을 두어야 할까?

<표 2> 학습자의 문화적 다양성

생활 주체	문화적 다양성		
	전체 학습자 고려 요인	사회적 소수자 학습자 고려 요인	학습 다양성
개인	성격, 발달 단계, 언어, 가정, 사전 경험, 관심, 정체성, 성, 성적 지향, 인종, 출신 국가, 사회·경제적 배경	장애, 이주민 가족, 소수 인종, 소수 언어, 성적 소수자	학습 스타일, 학습 선호, 학습 흥미, 학습 능력
집단 구성원			
국가 시민			
세계 시민			

2. 수업 비평에서 문화적 다양성의 적용 방향

수업 비평에서 문화적 다양성 적용이 추구하는 궁극적 지향 방향에 대하여 다문화교육 관점(Banks, et al, 2010; Bennet, 2009) 및 ‘평등 인식 관점(이종일, 2014, 379-391; 전희옥, 2014)’을 중심으로 정리해 보면 다음과 같다.

1) 다문화적 역량이란 “다문화 사회의 시민들에게 요구되는 시민성으로서 다·민족 및 다문화적 상황에서 다양성을 인식하고 존중하며, 그러한 다양성의 전제 위에 생각하고 느끼고 행동하는 타문화 이해와 상호작용 능력”을 의미한다. 문화 사이 격차를 극복하기 위한 소통행위, 간문화 대화와 이해 등의 원활한 실현을 위한 지식, 기능, 태도, 행동 등을 의미하는 포괄적인 용어라고 할 수 있다. 소극적 의미로 인간의 사고 기능과 관련성을 강조하는 기능(Skill)으로 분류되기도 한다. 여기서 간문화적(Inter-Cultural)이란 두 문화 사이를, 다문화적(Multicultural)은 여러 문화 사이를 가리킨다고 볼 수 있다(Lynch, 1999, 49).

수업비평에서 문화적 다양성을 적용함으로써 궁극적으로 도달하고자 하는 것은, '학습자의 다문화 역량 증진, 교육기회 평등, 실질적인 공정성에 바탕을 둔 평등교육 실현을 위한 교실 수업 실천 여부를 감식하는데' 두어진다고 할 수 있다. 교육과정 운영 전문가인 교사는 다문화 역량 증진 및 실질적인 평등에 기초한 문화적 다양성교육의 실현을 위해 교실 수업을 설계·실행·비평(성찰)·소통함에 있어서(이혁규, 2013, 18), 학습자는 물론 교사 자신, 교육과정, 주변 환경 등에 대한 신중한 검토와 적용이 요청된다고 할 수 있다.

3. 수업 비평에서 '문화적 다양성' 적용 목적

다문화교육 관점과 평등 인식 관점에 기초하여 '수업 비평에서 문화적 다양성 적용 방향'에 대한 논의를 토대로 '문화적 다양성 관점을 적용하여 수업 비평을 하는 목적'에 대하여 몇 가지 정리하면 다음과 같다.

정리하면, 문화적 다양성 관점을 적용하여 수업 비평을 하는 목적'으로, 학습자의 다문화적 역량 증진, 인권 존중, 평등 교육 및 실질적 평등 교육의 실현, 학습자의 학습동기 촉진, 학습자의 학습 효과 극대화, 교사의 수업 설계·실행 의욕 촉진 등의 실현을 지적할 수 있다.

Ⅲ. 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 방법 탐색

1. 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 요소

1) 교실 상호작용 주제

(1) 학습자 요구

다문화사회 교실 수업 상호작용 주제로서 학습자가 교실 수업을 통하여 충족하고 싶어 하는 요구(Need)는 무엇인지에 대하여 정리하면 다음과 같다(<표 3> 참조).

정리하면, 다문화 사회 교실 수업에서 학습자는 학습의 주체로서 다문화적 역량 증진, 학습자의 인권과 학습권 실현, 평등교육과 실질적 평등 교육의 실현, 학습자의 학습동기 촉진, 학습자의 학습 효과 극대화, 의사소통 과정에서 갈등·고정관념·편견·차별의 희생자 되지 않기 등이 실현되도록 교육과정 운영 전문가이자 수업 설계자인 교사로부터 배려가 요구되는 존재라고 할 수 있다.

(2) 교사 책무

교실 상호작용 주제로서 교사는, 수업에서 문화적 다양성 관점 적용과 관련하여 학습자의 요구를 충족시켜 주기 위하여 어떤 책무(Responsibility)가 요구되는 존재인지 정리하면 다음과 같다.

정리하면, 교실 수업에서 상호작용 주제라고 할 수 있는 교사에게는 현대 다문화사회가 원하는 다문화적 역량과 그러한 교육을 원활히 담당할 수 있는 전문성이 요구된다. 아울러 교사는 다양해진 교실 학생들에게 실질적 평등 교육을 실현하기 위하여 자신의 사회·문화적 배경 및 철학·신념에 대한 성찰과 고려,

자신과 학습자가 공히 평등한 존재임을 인정할 책무, 교실 상호작용 주체로서 구두 및 비-구두 의사소통 매체사용에서 갈등·고정관념·편견·차별 문제에 민감하게 대응해야 하는 책무가 요구되는 존재라고 할 수 있다.

다문화 사회 학교 교실 수업 비평에 대하여 생활 주체로서 학습자 요구와 이들의 요구를 충족시켜주어야 하는 교사 책무 측면에서, 문화적 다양성 적용을 위한 교육 목표에 대하여 아래 <그림 1>로 정리하여 제시하였다.



[그림 1] 교실 수업 비평에서 문화적 다양성 적용을 위한 교육 목표

2) 교실 상호작용과 문화적 다양성

상호작용이란 사회적 행위자들이 목적 달성을 위하여 만남과 관계 형성을 통하여 상호 관련되는 과정과 방식을 가리킨다. 상호작용은 요인에 따라 회소자원을 얻기 위한 상호작용, 욕구 충족을 위한 상호작용, 가치관과 의견 표출을 위한 상호작용 등으로 분류되기도 한다(Kriedler, 1984; 전희옥, 2002, 191-192). 교실 수업에서 상호작용 방법으로 구두(口頭)언어 및 비-구두 언어 사용을 통한 의사소통을 들 수 있다. 아래에서는 교실 상호작용에서 문화적 다양성이 어떻게 다루어져야 하는지 구두 언어 상호작용과 비-구두 언어 상호작용으로 나누어 정리하고자 한다(<그림 1> <그림 2> <표 4> 참조).

(1) 구두 언어 상호작용과 문화적 다양성

구두 언어(Verbal Language)란 기본적으로 인간의 상호작용 목적 달성을 위한 방법으로서 말하기와 관련된 행동을 가리킨다고 할 수 있다. 말하기와 관련된 행동으로 듣기, 쓰기, 읽기 등을 들 수 있다. 교실 수업에서 교사와 학생들은 구두 언어 사용을 통하여 발음, 어휘, 음운(리듬, 속도, 음높이), 듣기, 말하기, 반응하기 등으로 자신을 표현하고 상대의 표현에 반응한다. 여기서 문화적 다양성과 관련하여 쟁점이 되는 것은 학습자의 구두 언어가 교사의 구두 언어와 다를 때 문화적으로 다양한(Culturally Diverse) 학생들의 경우 학업에서 큰 어려움을 겪게 된다는 점이라고 할 수 있다(Hollins & Guzman, 2005, 512).

한국 다문화 사회 학교 교실에서 다양한 학생의 비중이 급격히 증가하는 현실에서 관계자들은 이들이

구두 언어 상호작용에서 실질적 평등 교육을 받아 자신에게 적합한 자아실현이 이루어 질 수 있도록 구체적이고 실천 가능한 방법을 모색해야 한다.

(2) 비-구두 언어 상호작용과 문화적 다양성

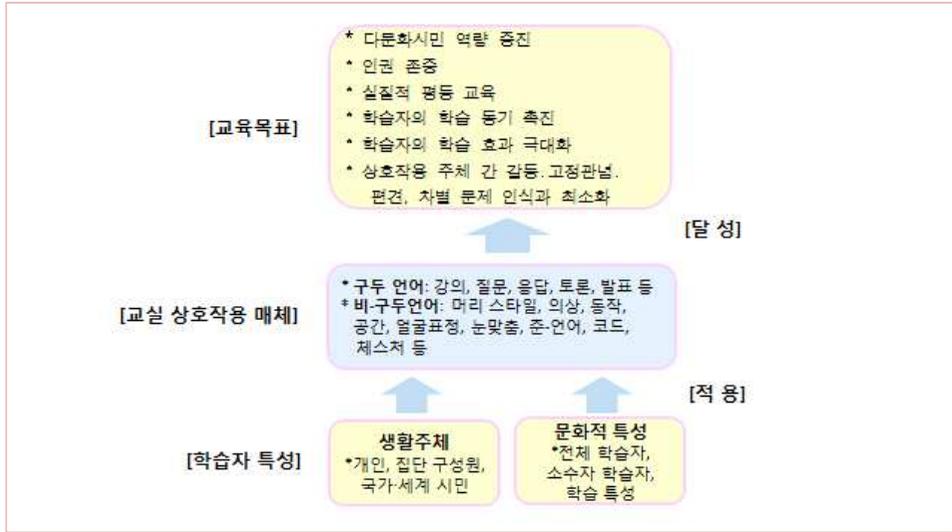
비-구두 언어(Non-Verbal Language)란 구두 의사소통을 통한 상호작용 과정에서 직·간접적으로 영향을 주는 시각·청각·촉각 등 인간이 지닌 감각을 통한 의사소통 방법을 의미한다고 볼 수 있다. 비-구두 의사소통의 특징으로 다양한 감각을 통한 메시지 전달, 구두 의사소통 증진과 강화, 구두 의사소통과 모순 또는 혼동 가능성, 특히 모국어가 아닌 언어로 소통할 때 구두 의사소통으로 대체될 수 있는 등을 제시할 수 있다.

비-구두 의사소통 매체로서 머리 스타일, 의상, 동작, 공간, 얼굴 표정, 눈 맞춤, 준-언어, 코드, 제스처(Gesture) 등을 들 수 있으며 이에 대해 간략히 정리하면 아래와 같다(Roux, 2002, 37-48).

지금까지 정리한 비-구두 의사소통 매체의 특징들을 볼 때, 이러한 것들은 사실상 사람들의 감각을 사용하는 동시에 의사소통 당사자의 문화 양상이 크게 작용하는 것이어서 의사소통을 통해 실질적 평등교육 목표를 달성해야 하는 학습자와 교육 책무를 지닌 교사의 역할이 매우 중요한 부분이라고 할 수 있다. 특히 문화적으로 다양한 교실에서 교사들은 효과적인 교수와 학습을 경영하기 위해서, 다양한 교실 수업에서 교환되는 비-구두 메시지가 다문화적 역량 증진과 실질적 평등 교육에 미치는 영향에 대하여 안목을 가져야 하며 이 쟁점에 대하여 매우 민감하게 대응할 수 있어야 한다.

교실 상호작용 측면에서 문화적 다양성 관점을 적용한다는 것은, 교실 수업의 주체라고 할 수 있는 교사와 학생 간 구두 및 비-구두 언어 의사소통을 통한 상호작용을 통하여 다문화시민 역량, 인권 존중, 학습 효과 극대화, 학습자의 학습 동기 촉진, 학습자의 학습 효과 극대화, 상호작용 주체 간 갈등·고정관념·편견·차별 문제 인식·최소화 등의 교육목표가 이루어진다는 것을 의미한다고 할 수 있다. 교실 수업 의사소통에서 비-구두 언어가 차지하는 비중은 생각보다 대단히 크다는 점을 지적할 수 있다²⁾. 구두 및 비-구두 언어 의사소통의 복잡성과 민감성을 생각할 때 이 의사소통 매체가 교실 수업에 임하는 상호작용 당사자 특히 학습자에게 미치는 영향 또한 지대하다는 것을 쉽게 짐작할 수 있다. 이런 점에서 위에서 지적한 학습자의 요구를 충족하기 위한 교사의 책무 중요성을 강조하지 않을 수 없다(<그림 2> 참조).

2) Bowers & Flinders(1990)의 연구에서는 모든 의사소통 중 65%가 비-구두 언어 사용과 관련이 있다고 지적하고 있다. Byers & Byers(1972)의 연구는 '간호학교'에서 백인교사 1명, 흑인학생 2명, 백인 학생 2명 등을 포함하는 교실 수업을 촬영하여 비-구두 의사소통을 조사하였다. 연구자들은 백인 여학생 중 한명이 더 활동적이고 교사의 관심을 끈다는 것과 다음과 같은 관찰 결과를 지적하였다. "백인학생은 교사를 14번 쳐다본 중에서 교사는 8번 호응해 줌. 흑인학생의 경우, 35번 교사를 쳐다본 중에서 4번 눈이 마주침. 흑인 학생은 백인동료와 달리 교사의 관심을 끌지 못함. 흑인 학생은 중요한 시점에서 적절한 대응을 하지 못함. 흑인학생은 백인 학생과 달리, 교사와 함께 문화적 뉘앙스, 제스처, 타이밍, 구두 및 비-구두 단서 등에 대한 의미 이해를 공유하지 못함. 백인 학생의 경우, 교사와의 상호작용 및 학습은 생산적이며 흥미로워 보였음. 흑인 학생은 반대 경험을 하였음."



[그림 2] 교실 수업 비평에서 교육목표·상호작용 매체·학습자 특성 관계

2. 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 방향

- 1) 구두 언어를 통한 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 방향
- 2) 비-구두 언어를 통한 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 방향

<표 3> 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 방향

교실 수업 목표	구두/비-구두 상호작용	교사 활동 방향	학습자 활동 방향
<ul style="list-style-type: none"> *다문화시민 역량 증진 *인권존중 *실질적 평등 교육 *학습자 학습동기 촉진 *학습자 학습효과 극대화 *상호작용 주체 간 갈등·고정관념·편견·차별 문제 인식/최소화 	<p>*구두: 강의, 질문, 반응, 토론, 발표 등</p> <p>*비-구두: 머리 스타일, 의상, 동작, 공간, 얼굴 표정, 눈 맞춤, 준-언어, 코드, 제스처 등</p>	<p>*교실 언어 의사소통 활동에서, 문화적 다양성을 적용한 교실 상호작용 목표달성을 위해 교사 책무를 수행하는가?</p>	<p>*교실 언어 상호작용에서 문화적 다양성을 적용한 교실상호작용 목표 달성을 위해 학습자가 필요로 하는 활동을 할 수 있는가?</p>

IV. 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 방법 탐색의 실제

1. 수업과의 만남을 위한 사전 계획하기

비평 대상 수업과의 만남을 위해 파악해야 할 기본적인 요소로서 교사에 관한 정보, 학습자에 관한 정보, 교실 수업에서 사용되는 교육과정·교과서, 교실 주변 환경 등을 들 수 있다. 먼저, 교사에 관한 정보는 개인, 집단 구성원, 국가 및 세계 시민으로서 생활 주체, 사회·문화적 배경, 철학·신념 등을 들 수 있다(<그림 1> <표 4> 참조). 이러한 것들을 종합하여 비교적 단순화된 정보 조사를 위한 내용은 비평 대상 수업 교사의 개인적 선호/비-선호 사람 유형, 자신의 소속 집단 특성: 가족 특성, 거주민/이주민, 언어, 장애 여부, 인종·민족, 외국 여행·방문거주 경험/기간/대상국가/어려웠던 점/좋았던 점, 교사로서 자신의 강점/약점 등으로 구성될 수 있다. 조사 항목에 대한 개방형 질문에 답하게 함으로써 교사의 특성을 사전에 파악할 수 있다. 이러한 교사에 관한 사전 정보는 수업 비평가(또는 비평 공동체, 연구자 등)로 하여금 '교사가 교실 상호작용에서 문화적 다양성을 적용하는 양상'을 이해하고 해석하며 바람직한 방향을 모색하는 데 도움이 될 수 있는 자료라고 할 수 있다.

<표 4> 교실 수업 비평을 위한 교사 정보 유형

생활주체	사회·문화적 배경	철학·신념
개인	성격, 전공 교과, 선호도(학생, 교수방법 등), 경력, 언어, 가정, 사전 경험, 생애, 관심, 정체성, 성, 성적 지향, 인종, 출신 국가, 사회·경제적 배경 등을 들 수 있다.	인생관, 교직원관, 학생관, 교실경영관
집단 구성원	가족 특성, 거주민/이주민, 언어, 장애 여부, 인종·민족, 외국 여행·방문거주 경험/기간/대상국가/어려웠던 점/좋았던 점, 교사로서 자신의 강점/약점 등을 들 수 있다.	
국가 시민	가 관점	
세계 시민		

둘째로, 학습자에 관한 정보는 생활 주체, 전체 학습자, 사회적 소수자 학습자, 학습 다양성 등으로 구성될 수 있다(<표 2> 참조). 수업 비평가(또는 비평 공동체, 연구자)가 직접 학생들에게 정보를 요청하기 어려운 경우에는 지도 교사에게 요청하여 학습자에 대한 정보를 파악할 수 있을 것이다. 생활 주체로서 학습자에 관한 정보는 그 학생 개인, 소속 가족과 문화 집단, 이주민/거주민, 소속 국가, 세계관 등을 파악하는데 도움이 된다. 모든 학습자의 특성으로 성격, 발달 단계, 언어, 사전 경험, 관심, 정체성, 성, 성적 지향, 인종, 출신 국가, 사회·경제적 배경 등을 들 수 있다. 소수자 학습자의 특성으로, 장애, 이주민 가족, 소수 인종, 소수 언어, 성적 소수자 등을 들 수 있다. 학습 다양성으로 학습 스타일, 학습 선호, 학습 흥미, 학습 능력 등이 해당된다. 학습자에 관한 이러한 정보는 모든 학습자를 위한 실질적 평등교육 실현을 위한 교실 수업의 고려 요소로서 중요하게 다루어져야 한다.

학습자의 학습 다양성에 관한 정보는 더 구체적일수록 바람직하다고 할 수 있으며, 일반적으로 학습 스타일, 학습 양상, 구조화 필요성, 구체적/일반적 등으로 구분하여 수집된 후 수업에 적용될 필요가 있으며 이를 제시하면 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> 학습자의 학습 스타일 약식 기록을 위한 분류

-
- * **학습 스타일:** 혼자 공부하기를 좋아함 ↔ 함께 공부하기를 좋아함
 - * **학습 양상:** 듣기, 읽기, 보기, 쓰기, 토론하기, 만지기, 움직이기(○ 또는×)
 - * **구조화 필요성:** 높다 ↔ 낮다
 - * **구체적/일반적:** 예/아니오
-

셋째로, 수업 비평 대상 교사가 사용하는 교육과정·교과서 관련 참고 도서도 입수하여 '다문화교육의 관점'에서 검토하는 일 또한 필요하다. 그 이유는 이 수업 비평에서는 문화적 다양성 관점에서 교실 수업 상호작용 양상 분석³⁾에 초점을 두며, 따라서 이것은 구체적으로 다문화교육의 관점에서 수업 상호작용을 조망하는 것을 의미하는 것이 되기 때문이다. 수업 비평가는 수업의 목적, 내용, 방법, 평가 등에 대하여 다문화교육의 관점에서 관찰하고 분석할 수 있는 역량이 필요하다고 할 수 있다³⁾.

교실 주변 환경은 학습자, 교사, 학교, 교실 등을 둘러싼 물리적·인적·문화적 환경 등의 교육 환경을 의미한다. 학교 환경은 학교 문화, 학교 정책과 정치, 공식적 교육과정, 교수요목 등으로 이루어지는 하나의 체계라고 할 수 있다. 사회 체계로서 학교 환경을 구성하는 요인으로 학교의 정책과 정치, 학교 교직원의 태도·인식·신념·행동, 학교 문화와 잠재적 교육과정, 공식적 교육과정과 교수요목, 학교의 언어, 학교의 주된 학습 유형, 학교의 주요 교수유형과 전략, 교수 자료, 평가와 시험절차, 학교와 지역사회 관계, 학교 내 상담 프로그램, 학교와 학부모 관계 등을 들 수 있다. 학교 환경을 둘러싼 이러한 요인들은 문화적 다양성을 고려한 수업 설계·실행에 직·간접의 영향을 미친다고 할 수 있으므로 수업비평에서도 고려되어야 할 중요 요인이라고 할 수 있다(Banks & Banks, 2010, 23-25).

정리한 바와 같이, 비평 대상 수업과의 만남에 앞서 교사에 관한 정보, 학습자에 관한 정보, 사용되는 교육과정·교과서, 교실 주변 환경 등을 미리 파악함으로써 교사가 교실 상호작용에서 문화적 다양성을 적용하는 양상을 이해하고 해석하며 바람직한 방향을 모색하는 데 도움이 될 수 있다고 할 수 있다. 이러한 정보는 교실 상호작용 및 교실 수업 목표 달성 여부에 중요한 영향을 주는 독립 변수로서 기능을 한다는 점에서 매우 중요한 요인이라고 할 수 있다.

2. 수업 관찰 계획하기

문화적 다양성 관점에서 비평 대상 수업을 관찰하기 위한 고려 요소로, 교실 상호작용 목표, 교사와 학습자의 구두 및 비-구두 매체를 통한 상호작용 등을 들 수 있다. 교실 수업에서 교사와 학습자 사이에 이루

3) '문화적 다양성 관점에서 교육과정·교과서에 대한 조망'을 위하여 '문화적 다양성 교육 목표 영역별 범위 기준'을 활용할 수 있다(구정화·박윤경·설규주, 2009, 214-224; 전희옥, 2013, 2014). 먼저, 문화적 다양성 교육 원리로서, 민주주의, 평등, 상호의존, 인권, 통일성-다양성 관계 등이 적용되고 있는지 검토할 필요가 있다. 지식 영역의 경우, 접근 관점, 다문화 집단, 다양성 사회 관련 주요 개념 등이, 기능 영역으로, 상호작용 기능, 다양한 관점 해석, 대인관계, 집단 기능, 의사결정 등이, 가치·태도·행동 영역으로, 자아정체감, 공존·개방·수용의식, 관용, 공감·배려, 애국심·세계주의 등이, 행동영역으로 사회참여가 적용되는지 검토될 필요가 있다.

어지는 구두 및 비-구두 언어 상호작용 활동에 대한 관찰 가능한 것에는 어떤 것들이 있을까?

1) 교사 상호작용 활동 관찰 목록

비평 대상 교실 수업 상호작용 활동 관찰을 위한 목록으로 구두 및 비-구두 활동으로 나누어 제시하면 아래 <표 6>과 같다.

<표 6> 교사 상호작용 활동 관찰 목록

영역	교사 상호작용 활동 관찰 목록
구두 상호작용	<ul style="list-style-type: none"> * 교사의 강의는, '교실 수업 목표 달성'에 기여하는가? * 교사의 질문은, '교실 수업 목표 도달'에 도움이 되는가? * 교사의 반응은, '교실 수업 목표 접근'에 기여하는가?
비-구두 상호작용	<ul style="list-style-type: none"> * 교사의 상호작용 활동에서, <ul style="list-style-type: none"> - 머리 스타일은 교실 수업 목표 달성을 위해 어떤 영향을 주는가? - 의상은 교실 수업 목표에 도달하는데 어떤 영향을 주는가? - 동작은 교실 수업 목표를 달성하는데 어떤 영향을 주는가? - 공간은 교실 수업 목표에 접근하는데 어떤 기여를 하는가? * 얼굴표정은 교실 수업 목표에 도달하는데 어떤 영향을 주는가? - 눈 맞춤은 교실 수업 목표에 접근하는데 어떤 기여를 하는가? - 준-언어는 교실 수업 목표를 달성에서 어떤 영향을 주는가? - 코드는 교실 수업 목표를 달성하는데 어떤 영향을 주는가? - 제스처는 교실 수업 목표를 달성하는데 어떤 기능을 하는가?

2) 학습자 상호작용 활동 관찰 목록

비평 대상 교실 수업에서 학습자 상호작용 활동 관찰을 위한 목록에 대하여 구두 및 비-구두 활동으로 나누어 제시하면 아래 <표 7>과 같다.

<표 7> 학습자 상호작용 활동 관찰 목록

영역	학습자 상호작용 활동 관찰 목록
구두 상호작용	<ul style="list-style-type: none"> * 학습자의 질문은 '수업 목표 달성'에 긍정적으로 작용하는가? * 학습자의 대답은 '수업 목표 달성'에 긍정적으로 작용하는가? * 학습자의 토론활동은 '수업 목표 달성'에 긍정적으로 작용하는가? * 학습자의 발표활동은, '수업 목표 달성'에 긍정적으로 작용하는가?
비-구두 상호작용	<ul style="list-style-type: none"> * 학습자의 상호작용 활동에서, <ul style="list-style-type: none"> - 머리 스타일은 '수업 목표 달성'에 긍정적으로 작용하는가? - 의상은 '수업 목표 도달'을 위해 긍정적으로 작용하는가? - 동작은 '수업 목표 달성'에 긍정적으로 작용하는가? - 공간은 '수업 목표 도달'을 위하여 긍정적으로 작용하는가? * 얼굴표정은 '수업 목표 달성'에 긍정적으로 작용하는가? - 눈 맞춤은 '수업 목표 달성'에 긍정적으로 작용하는가? - 준-언어는 '수업 목표 접근'을 위하여 긍정적으로 작용하는가? - 코드는 '수업 목표 달성'에 긍정적으로 작용하는가? - 제스처는 '수업 목표 도달'을 위해 긍정적으로 작용하는가?

3. 수업 분석 계획하기

위에서의 논의를 바탕으로 비평 대상 교실 수업에서 상호작용 주체인 교사와 학생의 상호작용에 대한 관찰 결과를 분석하기 위한 기준으로 교사 측면과 학습자 측면으로 나누어 정리하면 다음과 같다(<표 8> 참조).

- 1) 교사 상호작용 분석 계획
- 2) 학습자 상호작용 분석 계획

<표 8> 교실 수업 상호작용 관찰 분석 영역

독립 변수		제 1 종속 변수	제 2 종속 변수
교사	생활 주제	*교실 구두 의사소통 *교실 비-구두 의사 소통	*문화적 다양성을 적용한 교실 상호작용목표 달성
	사회·문화적 배경		
	철학·신념		
학습자	생활 주제		
	전체·사회적 소수자 학습자		
	학습 다양성		

V. 나오며

이 논문의 목적은, 교실 수업에서 이루어지는 교사와 학습자 간 상호작용에 대한 비평에서 문화적 다양성을 적용하는 방법에 대한 논리 검토를 바탕으로, 교실 현장 연구를 위한 '수업과의 만남을 위한 사전 계획', '수업 관찰', '수업 분석' 등의 준거를 개발하여 제시하였으며, 이를 통해 한국 학교 교실 수업에서 실질적인 평등교육 실현을 위한 이론적·실제적 기초를 마련하는 데 있다.

목적 달성을 위한 연구의 내용으로, 먼저 제 II장에서는, 수업비평에서 문화적 다양성 적용의 방향과 목적에 대하여 정리하였다. 이 부분에서는 수업 비평과 문화적 다양성의 의미, 수업 비평에서 문화적 다양성의 적용 방향, 수업 비평에서 문화적 다양성 적용의 목적 등으로 나누어 논의되었다. 수업 비평의 의미로 수업 비평 주체의 평등성, 바람직한 교실 수업의 가치 실현에 목적을 둔다는 것, 수업 비평 유형으로 수업 의도와 연행, 수업 맥락·교과내용·행위자, 공간, 시간, 수용자 등 어디에 초점을 두는 점, 수업 비평의 방법으로 수업 현장 관찰을 통한 분석·전사·수업 비평문 작성하기 등의 특징을 지닌다는 것을 정리하였다. 문화적 다양성은 학습자의 문화적 다양성을 의미하며, 이것은 전체 학습자와 사회적 소수자 학습자의 문화적 다양성으로 분류될 수 있었다(<표 2> 참조). 학습자의 문화적 다양성은 학습자의 학습 다양성 즉 학습 스타일, 학습 선호, 학습 흥미, 학습 능력 등의 다양성에 영향을 준다는 점에서 문화적 다양성의 한 영역으로 간주할 수 있으며, 이 또한 수업 설계·실행·비평에 적용되어야 하는 중요 요소임을 확인하였다.

두 개념의 의미에 대한 정리를 통하여, 수업 비평에서 문화적 다양성을 적용한다는 것은 '실질적인 평

등 교육 실현을 목적으로 교실 수업 설계와 실행에서 생활 주체로서 전체 학습자 및 소수자 학습자의 문화적 다양성과 학습 다양성을 고려했는지 교육적 안목 또는 감식안을 통하여 비평하는 언어활동'을 가리킨다는 것을 지적하였다. 수업 비평에서 문화적 다양성의 적용 목적으로, 학습자의 다문화적 역량 증진, 인권 존중, 평등 교육 및 실질적 평등 교육의 실현, 학습자의 학습동기 촉진, 학습자의 학습 효과 극대화, 교사의 수업 설계·실행 의욕 촉진 등의 실현 등이 제시되었다(<그림 1> 참조).

제 III장에서는, 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 방법 탐색을 위하여, 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 요소와 그의 적용 방향에 대하여 논의하였다(<표 3> 참조). 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 요소로서 교실 상호작용 주체, 교실 상호작용과 문화적 다양성 등을 중심으로 정리하였다. 교실 상호작용 주체의 경우, 교사와 학습자로 각각 나누어 정리하였다. 교실 상호작용과 문화적 다양성 부분에서는 교실 구두 및 비-구두 언어 상호작용으로 나누어 정리하였다. 교실 언어 상호작용 비평 부분에서는 문화적 다양성 적용 방향을 탐색하기 위하여 구두 언어 측면과 비-구두 언어 측면으로 나누어 정리하였다(<그림 2> 참조).

제 IV장에서는 제 II장과 III장에서의 논의를 바탕으로, 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 방법 탐색을 위한 실체로서 수업과의 만남을 위한 사전 계획(<표 4> <표 5> 참조), 수업 관찰(<표 6> <표 7> 참조), 수업 분석(<표 8> 참조) 등을 중심으로 대강의 기준을 개발하여 제시하였다.

이 연구의 의의로서, 수업 비평에서 문화적 다양성 적용 방향과 목적을 제시한 점, 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 방법 탐색을 위한 요소와 방향을 제시한 점, 교실 상호작용 비평에서 문화적 다양성 적용 방법 탐색을 위한 실제 사례를 보여준 점 등을 들 수 있다.

마지막으로 향후 교실 상호작용 비평 연구(자)들이, 이 연구에서 개발되어 제시된 수업 비평 사전 계획, 수업 관찰 항목, 수업 분석 기준 등을 한국 교실 수업 개선을 위한 연구의 도구로서 활용하고 발전시킬 수 있기를 희망한다.

<참고 문헌>

- 강성우(2014), 수업 비평문에 나타난 초등 영어 예비교사들의 교육적 안목 탐색, **수업 비평의 이론과 실제**, 교육공동체 벗, 148-179.
- 교육인적자원부(2006), **다문화가정 지원 계획**, 교육인적자원부.
- 구정화 & 박윤경 & 설규주(2014), **다문화교육의 이해와 실천**, 동문사.
- 김병수(2012), 초등교사의 국어 수업에 대한 교육 생애사 이야기, **새국어교육** 제 92호, 67-99.
- 심영택(2015), 수업 비평적 글쓰기 방법에 관한 연구, **수업 비평의 이론과 실제**, 교육공동체 벗, 177-201.
- 엄훈(2015), 수업 비평 개념에 대한 대안적 탐색, **수업 비평의 이론과 실제**, 교육공동체 벗, 44-73.
- 이종일(2014), **다문화사회와 타자 이해**, 교육과학사.
- 이혁규(2013a), **수업, 비평의 눈으로 읽다**, 우리교육.
- (2013b), "우리 수업문화와 새로운 수업 전문성", "수업 비평과 수업 컨설팅", 2013 수업 성찰 직무 연수: 수업보기, 경기도 시흥교육지원청 & 청주교육대학교 교육연구원, 3-19; 169-179.

- (2015), 수업 비평의 활용과 방법, **수업 비평의 이론과 실제**, 교육공동체 벗, 138-176.
- 이혁규 & 엄훈 & 심영택 & 신지혜 & 조용훈 & 정재찬 & 강성우 & 나귀수 & 김향정 & 정정인 & 김남수 & 황세영(2015), **수업비평의 이론과 실제**, 교육공동체 벗.
- 장인실 & 김경근 & 모경환 & 차윤경 외(2011), **다문화교육의 이해와 실천**, 학지사.
- 전희욱(2002), 초등사회과교육 내용에 나타난 '사회집단'의 상호작용 양식, **사회과교육**, 41(4), 183-215.
- (2011), 문화호응적인 다문화 교사 교육기관 교육과정 탐색, **사회과교육연구**, 18(4), 121-135.
- (2013), 사회과 '다양성'교육 내용 범위 검토, **사회과교육연구**, 20(1), 105-120.
- (2014), 사회과 생활 중심 '다문화교육'교육과정 모형, **사회과교육연구**, 21(1), 81-111.
- 전희욱 & 권혁일(2014), 수업 설계에서 문화적 다양성 고려의 의미. **사회과교육연구**, 21(2), 63-79.
- 조용훈(2015), 초등 문학 수업에서 내용 지식의 의의 연구, **수업 비평의 이론과 실제**. 교육공동체 벗, 399-419.
- 차윤경 & 부향숙 & 윤용경(공역)(2011), **다문화교육 현안과 전망**, Banks. J. A et al(저), 박학사, 3-37.
- 허영식(2009), **세계 위험 사회와 미래 워크숍**, 강현출판사.
- (2015), **다양성과 간문화**, 박영 Story, 157-183.
- 홍미화(2014), 초등 사회과수업에서의 내러티브 활용 양상 탐색, **사회과교육연구**, 22(1). 91-109.
- Banks. J. A. (2005), Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age. Center for Multicultural Education, College of Education. University of Washington, Seattle, 1-36.
- Banks. J. A. & Banks. C. A. M. et al. (2010), Approaches to multicultural curriculum reform, **Multicultural education: Issues and perspectives**, 3-32.
- Bennet. C. I.(2009), **Multicultural Education: Theory and Practice**, 김옥순 & 김진호 & 신인순 외(공역), **다문화교육의 이론과 실제**, 학지사.
- Byers. P & Byers. H.(1972), **Non-Verbal Communication in the Education of Children**, In Function of Language of the Classroom, Teachers College Press.
- Bowers. C. A. & Flinders. D. J. (1990), **Responsive Teaching : An Ecological Approach Classroom Practices of Language, Culture, Thought**, Teachers College Press.
- Eisner. E. W.(1983), **The Art and Craft of Teaching**, Educational Leadership, 40(4), 4-13.
- Garderen, D. V. & Whittaker, C. (2006), Planning differentiated, multicultural instruction for secondary inclusive classroom. **Teaching Exceptional Children**. Jan/Feb. 38(3); ProQuest Education Journal, 12-20.
- Gay. G.(2010), **Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice**, Teacher's College Press. 174-214.
- Hollins. E. & Guzman. M. T(2005), Research on preparing teachers for diverse population, In Cochran-Smith & Zeichner.(Eds), **Studing teacher education**, Washington D.C.: American Education Research Association, 477-548.
- Irvine. J. J.(2003), **Educating Teachers for Diversity**, Teachers College Press, 62-69.

- Irvine. J. J. & Armento. B. J.(2001), *Culturally Reponsive Teaching: Lesson planning for elementary and middle grade*, New York: McGraw-Hill Companies, 3-17.
- Kriedler. W.J.(1984), *Creative Conflict Resolution*, Glenview III, Scott Foresman.
- Loux. J. L.(2002), *Effective Educatos are Culturally Competent Communicators*, *International Education*, 13(1), 37-48.
- Lynch, E. W.(1999), *Developing cross-cultural competence*. In: LYNCH, E.W. & HANSON, M.J. (1999) *Developing Cross-cultural Competence. A guide for working with children and their families*, 2nd ed. Baltimore, MD/London: Paul H. Brookes.
- Naver 지식백과, <http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=383967&cid=>(2015. 11. 5) (2015. 11.16)
- Orlich. D. C. & Harder. R. J. & Callahan. R. C. & Trevisan. M. S. et al.(2013), *Teaching Strategy: A Guide to Effective Instruction*(10th Ed). Wadsworth(Cengage Learning), 39-47.
- Rosenberg. M. S. & Hershfeldt. P. A. et al.(2009), *Double-Check: A framework of cultural responsiveness applied to classroom behavior*, *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(2), December 2009, 1-19.
- Roux. J. L.(2002), *Effective Educators are Culturally Competent Communicators*, *International Education*, 13(1), 37-48.
- Terry, N. P & Irving, M. A. (2010), *Cultural and Linguistic Diversity: Issues in Education*. From *Special Education for ALL Teachers* 5th ed. Colarusso & O'Rourke, 110-132.
- Mo, K. H. & Lim, J. S.(2012), *Multicultural Teacher Education: Current Trends and Future Directions*, *Multicultural Education Review*, Vol 5, No, 1, 96-120.
- Sheets. R. H.(2009), *What is Diversity Pedagogy?*. *Multicultural Education*, Spring, 2009, 11-17.
- Taylor. R. W.(2010), *The Role of Teacher Education Program in Creating Culturally Competent Teachers*, *Multicultural education*, Vol. 17(3), 24-28.
- Tiedt, P.L. & Tiedt, I.M. (1990), *Multicultural Teaching*, 3rd ed. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Wikipedia The Free Encyclopedia, https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page(2015. 11.15).

사회과 수업전문성에 관한 초등교사의 인식

류 상 환 · 남 상 준

대구대천초등학교 · 한국교원대학교

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

사회과 내에서의 수업전문성 담론들은 일반 교육학의 수업전문성 논의에 따라 전개된 측면이 강하다. 이러한 흐름 속에서 사회과의 특수성을 충분히 그리고 의미 있게 고려하는 수업전문성 이론에 대한 연구는 미흡한 편이다. 그리고 무엇보다 사회과 수업전문성 연구의 핵심이라고 할 수 있는 교사나 교실 수업을 대상으로 한 연구가 활발하지 못한 점은 아쉽다.

따라서 사회과 수업전문성의 실체가 무엇인지를 규명하기 위해서는 이론적 연구뿐만 아니라 현장의 교사들과 상호작용하며 그들이 인식하고 있는 사회과 수업전문성의 개념과 특성을 조사해 보는 연구가 필요하다. 그리고 이러한 과정에서 현장 교사들이 인식하고 있는 사회과 수업전문성에 관한 개념이나 인식의 경향이 연구자들이 논의해 온 수업전문성 관련 이론들과는 어떠한 차이가 있으며 또한 그러한 인식의 차이가 사회과 수업전문성 연구에 주는 시사점은 무엇인지를 분석해 보는 것은 의미가 있다고 생각한다.

이에 본 연구에서는 현장지향적인 사회과 수업전문성 연구를 주장하며 기존의 수업전문성 이론들을 중심으로 논의를 전개하기 보다는 현장의 교사들이 인식하고 있는 사회과 수업전문성에 관한 개념과 인식의 특성은 무엇인지를 규명하고자 한다.

그리고 이 과정에서 사회과 수업전문성에 관한 전문 연구자들의 이론적 논의와 초등교사들의 인식을 비교해 봄으로써 양자 간에 어떠한 차이가 있는지를 분석해 보고, 그러한 차이가 사회과 수업전문성 연구에 주는 시사점이 무엇인지를 논의해 본다.

2. 연구 방법 및 절차

본 연구에 참여한 교사들은 모두 10명으로 현재 대구광역시 소재 초등학교에서 근무하고 있다. 이들은 대부분 사회과 수업능력을 인정받고 있으며 사회과 수업에 대한 이론적 지식과 실제적 지식을 겸비한 교사들로서 사회과 교과서 집필진 또는 사회과 연구 교사¹⁾로 활동한 경력이 있었다. 연구 참여자들의 교육경력

1) 연구 교사는 대구광역시교육청 주관 수업발표대회에서 각 과목별 1등급을 수상한 교사를 대상으로 1년 동안 대내외 수

은 대체로 8~20년 정도이며, 남 교사가 6명, 여 교사가 4명이었다.

본 연구는 반구조화된 면담(semi-structured interview)의 방식으로 이루어졌다. 반구조화된 면담은 연구자가 만든 면담 가이드에 의하여 구조화된 질문을 한 다음 좀 더 풍부한 정보를 얻기 위하여 개방형의 질문을 사용하여 보다 깊이 있는 정보를 얻는 면담이라고 할 수 있다. 면담 시간은 각각 60~90분 정도 소요되었으며, 면담을 통해 수집한 자료는 연구 참여자들의 검증을 받은 후 전문가의 지도하에 자료 분석을 실시하였다.

II. 사회과 수업전문성에 대한 논의

사회과에서의 수업전문성에 대한 논의는 일반적인 의미의 수업전문성과는 차이가 있다(민운, 2010: 30). 사회과 수업전문성은 사회과라는 교과 수업에 한정하여 사회과의 교과 내용, 학습자, 그리고 사회과 교수-학습 방법 등과 관련하여 논의될 수 있다. 그러나 사회과 수업전문성의 개념이 무엇인지를 명확하게 밝힌 연구는 드물며 일반 교육학 연구에서 행해져 온 수업전문성 관련 연구 결과를 사회과에 적용한 연구들이 대부분이다. 그동안 사회과 수업전문성 관련 논의는 수업전문성 일반 논의를 따라 교사 효과성, 교과 전문성, 반성적 실천가 논의 등 크게 세 갈래로 연구가 진행되어 왔으며(강대현, 2013: 75), 이를 간략히 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 교사의 전문성 연구 추이(차경수·모경환, 2008: 126)

교사자질 연구시기	1960년대 이후	1970년대 후반 이후	1980년대 이후
연구 초점	교육 목적을 효과적으로 달성하기 위해 필요한 교사의 특성 파악	교육과정 상의 교과 내용을 수업 내용으로 전환할 때 활용하는 교사의 전문적인 지식	교사 스스로의 성찰을 통해 획득한 이론과 실제가 통합된 실천적 지식
교사전문성의 정의	교사효과성	교과전문성	반성적 실천
교사전문성의 주요 요소	교과 내용, 교육학 지식	교과교육학 지식(교수내용지식)	실천적 지식

사회과 수업전문성 연구와 관련하여 국내 연구자들의 논의를 살펴보면, 사회과 수업 평가를 위한 수업전문성 준거를 개발한 연구(강대현·박영석, 2005: 임찬민 외, 2006), 사회과 교사의 수업전문성 제고 방안

업 공개를 비롯한 연구 실적을 평가하여 위촉하게 된다. 연구 교사로 위촉된 교사는 각종 수업 컨설팅이나 직무 연수 강사 등으로 활동하며 현장 수업에 많은 영향력을 미치고 있다. 물론 이에 대해서는 다소 정형화된 수업으로 인해 실제 수업과의 괴리가 크다는 비판도 받고 있지만 이들의 수업을 통해 새로운 수업 방법이나 수업 기술이 현장으로 전파된다는 점에서 그 파급력이 크다고 할 수 있다.

관한 연구(모경환·박영석, 2004; 유종열, 2007; 홍미화, 2007; 김순희, 2010; 김경은, 2011), 사회과 교사 전문성 재개념화 관련 연구(강기원, 2006; 박선미, 2006), 그리고 초등교사의 사회과 교사 전문성 발달에 관한 연구(정민희·권정화·남상준, 2014; 전재원, 2015) 등이 있었다.

사회과 수업전문성 관련 논의의 양상을 간략히 정리해 보면 첫째, 사회과 수업전문성의 개념에 대해 명확하게 밝힌 연구는 드물다고 할 수 있다. 대체로 교육학에서 논의된 수업전문성 이론을 사회과에 적용한 연구들이 많은 편이다. 이는 연구자의 지식관과 수업관에 따라 수업전문성을 바라보는 관점이 다양해서 그것을 한 마디로 정의하는 것이 쉽지 않기 때문이다.

둘째, 일반 교육학에서의 논의와 마찬가지로 사회과 수업전문성 관련 연구도 이론적 연구가 다수를 차지한다. 물론 최근에는 수업전문성에 관한 연구 결과를 현장의 사회과 수업 개선에 적용하려는 시도들이 꾸준히 이어지고 있으나 그 영향력은 충분하지 못하다. 교과 차원에서 이루어지는 수업전문성 관련 연구는 보다 현장 지향적이어서 그 결과의 적용과 보완이 잘 이루어질 수 있는 구조가 마련되어야 할 것이다.

셋째, 수업전문성과 관련한 논의가 주로 전문 연구자들을 중심으로 전개되고 있다는 것이다. 수업전문성에 관한 국내 논의는 주로 영미권 연구의 흐름을 따라가며 그것의 개념과 이론을 소개하고 규명하는 것에 초점을 맞춰 왔다. 그러다 보니 관련 논의는 주로 전문 연구자들을 중심으로 전개되어 현장 교사들의 수업 개선에 실질적인 영향을 주지 못한 측면이 있다. 따라서 연구자들은 수업전문성과 관련한 다양한 담론을 활발히 전개하고 이러한 연구 결과는 다시 수업 현장에 접목되어 실질적인 수업 개선에 영향을 주는 선순환적 구조가 마련되어야 할 것이다.

Ⅲ. 초등교사의 사회과 수업전문성에 관한 개념과 인식의 특성

1. 사회과 수업전문성의 개념

가. 활동 중심의 수업 재구성 능력

교사들은 내용지식을 기반으로 한 활동 중심의 수업 재구성 능력을 사회과 수업전문성의 개념으로 인식하고 있었다. 그러나 현실은 많은 교사들이 내용지식의 부족으로 인해 핵심 개념을 제대로 파악하지 못하는 경우가 있었고 이러한 이유로 수업 재구성을 어려워하는 것으로 나타났다. 또한 교사들은 수업 재구성에 관한 자료 즉 수업 실행과 관련된 임상자료²⁾ 부족 문제와 관련하여 이러한 실제적 자료들이 누적적으로 쌓여야만 교사의 수업전문성이 신장될 수 있다고 주장하였다.

나. 반성적 실천

교사들은 이론에 구애받지 않고 자유롭게 자신의 수업에 대해 반성하고 성찰하는 능력을 사회과 수업전문성의 개념으로 인식하고 있었다. 교사들의 반성은 기존의 반성적 실천가 논의와 크게 다르지는 않으나 어떠한 형식을 갖추기 보다는 즉흥적인 형태로 이루어지고 있었다. 구체적인 반성의 방법으로는 수업일기

2) 본문에서 언급한 임상자료의 의미는 교사의 수업 실행 결과를 문서화한 것이라고 볼 수 있다. 문서화된 형태는 수업일기나 수업후기, 수업비평문 등이 될 수 있을 것이다.

를 쓰거나 수업후기를 작성하는 것으로 나타났으며 그러한 수업 반성의 결과는 수업 소모임이나 인터넷 블로그를 통해 동료 교사들과 공유하는 것으로 나타났다.

다. 자료 제작 및 선별 능력

교사들은 자료제작 및 선별 능력을 사회과 수업전문성의 개념으로 인식하고 있었다. 사회과 수업에서 자료는 학습동기를 유발하고 학생들과 상호작용하는 조작 자료로서 탐구를 촉진하는 중요한 가치를 갖는다. 교사들은 교과서 중심의 사회과 수업을 극복하기 위해서는 교사에 의해 수집, 제작된 자료가 중요하며 그러한 자료 제작의 노하우가 쌓여야만 수업전문성도 신장될 수 있다고 생각하고 있었다.

라. 탐구과정 및 협력학습³⁾ 지도 능력

교사들은 탐구과정 및 협력학습 지도 능력을 사회과 수업전문성의 개념으로 인식하고 있었다. 사회과의 특성상 학생들 간의 협력이나 모둠토의를 통한 탐구 또는 문제해결의 형태로 이루어지는 수업이 많은 편인데 이러한 과정을 잘 지도할 수 있는 능력을 갖춘 교사가 수업전문성이 있는 것으로 생각하고 있었다. 그리고 교사들은 대체로 수업 기술이 화려하고 자료가 풍부한 수업보다 오히려 모둠 토의나 학생들 간의 협력을 바탕으로 한 탐구활동이 잘 이루어지는 수업을 좋은 사회과 수업으로 인식하는 경향이 있었다.

2. 사회과 수업전문성 함양에 관한 교사 인식의 특성

가. 공개 수업을 통한 사회과 수업전문성 함양

교사들은 일상 수업과 공개 수업에서 요구되는 수업전문성의 성격이 질적으로 다른 것으로 인식하고 있었다. 그리고 일상 수업보다는 공개 수업이라는 보다 응축된 수업 경험을 통하여 수업전문성이 신장될 수 있는 것으로 생각하는 경향이 있었다. 이는 학교 외부에서 바라보는 공개 수업에 대한 부정적 인식과 다른 부분인데 이와 관련하여 한 연구 참여자는 공개 수업을 ‘에베레스트 등정’에 일상 수업을 ‘동네 뒷산 오르기’로 비유하였다.

나. 모델링을 통한 사회과 수업 이론의 적용과 실천

교사들은 자신들의 사회과 수업전문성 함양에 결정적 영향을 미친 것으로 수업 개선을 위한 개인적인 열정과 노력 그리고 수업 관련 이론이나 좋은 사회과 수업의 사례를 자신의 수업에 동일하게 적용해 보는 모델링의 과정을 중요하게 생각하고 있었다. 이는 현장의 교사들이 이론에 대하여 이분법적으로 접근하는 것

3) 협력학습은 수업 중 경쟁이 아닌 나눔과 배려로 배움의 즐거움을 함께 하면서 학습목표를 달성하고 스스로 학습하는 능력을 기르는 것을 목적으로 한다. 협력학습과 협동학습의 공통점은 학습자 중심, 활동 중심, 소그룹 중심이라는 것이다. 그러나 협동학습이 주로 교실이라는 공간에 한정하여 이루어지고 있는데 반해 협력학습은 교수-학습이 일어나는 곳이라면 장소에 국한되지 않는다. 그리고 협동학습은 수업기법으로 여겨지고 있으나 협력학습은 보다 포괄적인 의미로서 협동학습을 비롯하여 다양한 수업기법(하브루타, 플립러닝, 월드카페 등 종류가 많으며 수업지도안 작성 시 이러한 협력학습 수업기법을 최소 하나 이상 포함하도록 하고 있음. 일례로 사회과 연구 교사의 공개 수업 지도안을 보면 2~3가지의 협력학습 기법이 포함되어 있는데 이는 수업발표대회 심사 기준에도 명시되어 있음)을 포함한 수업철학에 가깝다고 할 수 있다. 그러나 현장에서는 협력학습과 협동학습의 기계적 구분보다는 협력학습 또한 하나의 수업기법으로 인식하고 있거나 협동학습과 거의 유사한 것으로 받아들이고 있다.

이 아니라 자신의 수업력 향상에 도움이 된다면 모델링을 통하여 자신의 수업 스타일에 맞게 재구성하는 것으로 나타났다.

다. 소통과 연계를 통한 수업의 어려움 해결

앞서 제시한 사회과 수업전문성의 개념들은 주로 교사 개인 차원의 전문성으로 볼 수 있다. 그러나 이러한 능력들을 모두 갖춘다고 할지라도 실제 사회과 수업에서는 다양한 문제들에 직면할 수 있다. 특히, 학생들이나 동료 교사들과의 가치관 충돌로 인한 갈등은 앞서의 전문성 신장 노력과는 다른 성격의 것이다. 교사들은 이러한 문제를 해결하기 위해서는 교사 개인 차원에서의 전문성 신장 노력뿐만 아니라 동료 교사나 학생들과 끊임없이 소통하고 협력하며 사회과 수업의 어려움을 해결해 나가는 연계적 노력이 중요하다고 생각하는 것으로 나타났다.

3. 연구자들의 이론적 논의와의 비교

사회과 수업전문성에 관한 초등교사들의 인식은 전문 연구자들의 이론적 논의와는 상당한 차이를 보이고 있는 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 제시하면 첫째, 연구자들은 주로 사회과 수업전문성을 교과 내용, 교사 자질, 학습자 측면에서 담론적으로 보려는 경향이 강한 반면에 교사들은 수업전문성을 사회과 수업이라는 틀 안에서 교사의 구체적인 수업능력으로 드러나는 것으로 생각하는 경향이 있었다.

둘째, 교사들은 사회과 수업전문성에 대하여 수업의 과정에서 겪는 여러 가지 어려움을 해결하거나 수업을 보다 역동적으로 이끌어 갈 수 있는 교사의 실제적 능력으로 인식하고 있지만 연구자들의 논의는 보다 근원적이고 학문적인 관점에서 논의가 이루어지고 있다는 것이다.

셋째, 사회과 수업전문성과 관련한 교사들의 인식은 대체로 개별적이고 상황적인 성격을 띠고 있는 반면에 연구자들의 논의는 계보적, 보편적 측면이 두드러지게 나타났다. 이는 교사들과 연구자들이 추구하는 지식의 성격과 관련이 있다고 볼 수 있는데, 교사들의 지식은 본래 개별적이고 실천적인 성격을 띠고 있으나 연구자들의 지식은 이론적, 보편적 성향을 보이기 때문이다. 또한 교사들의 수업전문성에 대한 생각은 학생들의 수준과 교사가 처한 상황에 따라 다소 가변적이다. 매년 달라지는 학습자들의 성향과 수준을 고려할 수밖에 없는 교사의 수업 상황을 생각해 보면 이는 당연한 것이라고 볼 수 있다. 그리고 초등교사가 처한 여러 가지 상황적 조건은 개별 교과 차원의 수업전문성에 대한 확고한 생각을 갖기 어렵게 하는 요인이 되기도 한다. 이에 비해 연구자들의 이론적 논의는 수업전문성 이론의 뚜렷한 계보를 형성하며 일관된 흐름으로 이어져 오고 있다. 그들은 주로 영미권 연구자가 제안한 수업전문성 이론을 국내에 소개하여 활발한 이론적 논의의 장을 마련하고 주요 이론에 대한 논평을 통해 특정한 이론적 흐름을 형성해 오고 있다.

교사들은 이와 같은 인식의 차이를 극복하기 위한 방안으로 교사와 전문 연구자가 함께 하는 협력 연구의 필요성을 제안하였다. 이는 단순히 교사가 실행한 수업의 결과를 정리하고 자료를 분석하는 서류상의 연구가 아니라 교사와 연구자가 함께 팀을 이루어 연구 계획을 세우고 이를 수업에 적용하고 그 적용의 결과와 문제점을 함께 관찰하고 분석하는 연구를 말한다.

그리고 교사들과 전문 연구자들 사이의 가교 역할을 할 수 있는 교사 연구자의 필요성을 주장하였다. 현장의 교사들은 연구자들의 수업전문성 이론에 대해 학문적, 담론적 연구라는 인식이 강했고 실제 사회과

수업에 큰 영향을 미치지 않는다고 답하였다. 따라서 연구자들의 수업전문성 이론을 현장에 접목할 수 있는 안목을 가진, 교과 전문가의 이론을 교사들이 실행할 수 있도록 중간 단계에서 가교 역할을 하는 교사 연구자들이 필요하다.

마지막으로 학술활동을 통한 전문 연구자들과의 의사소통이 필요하다고 주장하였다. 현장 교사들도 학술 활동에 참여하여 학계와 끊임없이 소통하려는 노력이 필요하며 이러한 교사 연구자의 학술활동에 대해서는 제도적 지원도 뒷받침되어야 할 것이다.

IV. 결론 및 제언

본 연구의 출발은 사회과 수업전문성에 관한 기존 논의들이 현장 교사들의 관심과는 거리가 멀어 실질적인 수업력 향상에 기여하지 못하고 있다는 인식에 근거하였다. 그래서 본 연구에서는 사회과 수업전문성에 관한 이론적 논의와 현장 교사들의 인식의 차이를 분석하였고 이러한 간극을 좁힐 수 있는 방안에 대하여 논의하고자 하였다. 이를 위하여 사회과 수업전문성 관련 논의들을 탐색하였고, 현장 교사들을 대상으로 면담을 실시하여 그들이 인식하고 있는 사회과 수업전문성의 개념과 인식의 특성은 어떠한지를 규명하였다. 그 결과 사회과 수업전문성의 개념으로 수업 재구성 능력, 반성적 실천, 자료제작 및 선별 능력, 탐구과정 및 협력학습 지도 능력과 같은 교사의 실질적인 수업 능력과 관련된 개념들이 도출되었다. 그리고 사회과 수업전문성 함양에 관한 교사 인식의 특성을 분석한 결과 교사 개인 차원에서의 수업전문성 함양을 위한 노력뿐만 아니라 동료 교사나 학생들과 연계하고 소통하는 관계적 차원에서의 노력이 중요한 것으로 인식하고 있었다. 사회과 수업전문성에 관하여 교사들의 인식과 연구자들의 이론적 논의를 비교해 본 결과 교사들은 대체로 한 차시의 사회과 수업을 성공적으로 견인할 수 있는 능력을 중요하게 생각하는 경향이 있었으나 연구자들은 보다 큰 틀에서 사회과라는 교과 특성에 부합하는 수업인지를 중요하게 생각하는 경향이 있었다.

이러한 논의의 결과를 바탕으로 사회과 수업전문성 연구와 관련한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 교사의 수업전문성 제고 측면에서 대학원 교육에 대한 인식의 전환이 필요하다. 본 연구의 면담에 참여한 교사들은 대학원 교육이 자신들의 사회과 수업전문성 함양에 많은 영향을 미쳤다고 답하였다. 대학원 교육을 통해 습득한 지식은 사회과 수업의 내용과 방법을 재구성하는데 긍정적으로 작용한 것으로 나타났다. 따라서 현재 각 교육대학교에서 운영 중인 교육대학원의 교육과정은 교사의 수업전문성 함양에 초점을 두고 각 교과와 관련한 이론적 지식과 실제적 지식을 균형 있게 습득할 수 있는 구조로 편성되어야 할 것이다.

둘째, 교사들의 실질적인 수업전문성 제고를 위한 현직 연수 제도의 개선이 필요하다. 이를 위해서는 현장 교사들의 수업전문성 제고와 관련한 인식이나 요구에 대한 조사를 바탕으로 맞춤형 연수 과정을 설계하는 것이 적절하다고 생각한다. 그리고 교수-학습 방법 위주의 연수에서 벗어나 교과별 내용지식이나 PCK를 중심으로 교과의 본질에 맞는 연수가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 현장 교사들이 수업전문성을 인정받는 대표적인 통로라고 할 수 있는 수업발표대회와 관련하여 수업심사 관점의 전환이 필요하다. 교육청에서 제시하는 수업심사의 기준은 현장의 수업을 유형화하고 획일

화하는 경향이 있다. 따라서 선발을 위한 기술적 측면의 심사기준 못지않게 수업의 다양성을 수용한 이해 차원에서의 심사기준이 반영되어야 할 것이다.

넷째, 교과에 대한 관심을 공유하는 교사들 간의 자생적인 수업연구 모임이 보다 활성화되어야 하고 이러한 교사 공동체에 대한 지속적인 연구가 필요하다. 교사 개인이나 교육 당국 차원에서의 수업전문성 제고 방안도 중요하지만 동료 교원들 간의 수업모임을 통해 소통하고 연계하는 방식으로 이루어지는 전문성 신장 방안은 근래에 와서 주목을 받고 있는데 이에 대한 지속적인 연구가 필요하다.

<참고 문헌>

- 강기원(2006). 초등 교사 사회과 전문성의 재개념화 탐색. **사회과교육연구**, 13(4), 47-64.
- 강대현(2013). 사회과 교사의 전문성 발달 분석 연구. **사회과교육**, 52(4), 75-89.
- 강대현·박영석(2005). 사회과 수업 평가에 대한 논의와 운영 실태 분석. **시민교육연구**, 37(1), 1-34.
- 김경은(2011). 사회과 예비교사의 수업전문성 제고를 위한 수업비평. **교과교육학연구**, 15(3), 711-735.
- 김순희(2010). 수업개선에 관한 사회과 교사의 인식 연구: 사회과 교사의 수업 전문성 제고 방안 탐색. **시민교육연구**, 42(1), 53-76.
- 모경환·박영석(2004). 사회과 교사의 전문성 제고를 위한 교과 장학 개선에 관한 연구. **사회과교육**, 43(1), 61-85.
- 민윤(2010). 사회과 수업 전문성 담론의 이론과 실천의 정합성. **사회과교육연구**, (2), 27-43.
- 박선미(2006). 협력적 설계가로서 사회과 교사 전문성 개발을 위한 패러다임 탐색. **사회과교육**, 45(3), 189-208.
- 유종열(2007). 사회과 교사의 수업 전문성 향상을 위한 수업 장학에 관한 연구. **사회과교육연구**, 14(3), 109-130.
- 임찬빈(2006). **수업평가 매뉴얼: 사회과 수업평가 기준**. 한국교육과정평가원, ORM 2006-24-6.
- 전재원(2015). '변화 실험실' 참여 과정에 나타난 초등사회과 교사 전문성 발달 연구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 정민희·권정화·남상준(2014). 초등 교사들의 사회과 관련 PLC 참여경험의 의미. **교원교육**, 30(1), 1-19.
- 차경수·모경환(2008). **사회과교육**. 서울: 동문사.
- 홍미화(2007). 초등학교 저경력 교사의 수업 읽기를 통한 사회과 수업 전문성 소고. **사회과교육**, 46(4), 91-116.

연극사회학의 관점에서 본 사회과교육의 실천 원리

박 성 준 · 남 상 준

인천서면초등학교 · 한국교원대학교

I. 연극사회학이 바라보는 개인과 사회

일찍이 Shakespeare는 그의 희극작품 「뜻대로 하세요 As you like it」에서 세상을 무대로, 인간을 배우로 비유하였다.(셰익스피어연구회, 2011).

이 세상은 하나의 무대요, 모든 인간은 제각각 맡은 역할을 위해 등장했다가 퇴장해 버리는 배우에 지나지 않소. All the world's a stage, and all the men and women merely players. They have their exits and their entrances.

위의 비유는 많은 사람들이 자주 인용하여 사용하는 말이지만, 공연을 하는 극장에서처럼 사회에서도 사람들이 연기해야 하는 배역이 있으며, 상황에 따라 그 역할이 달라질 수도 있다는 일반적인 인식의 범위를 넘어서지는 못하고 있다. 이러한 인식을 보다 발전시켜 사회를 분석하는 하나의 틀로서 연구한 사람이 바로 Goffman이다. 그는 우리가 살아가는 삶 자체를 연극무대에 비유하며, 그 무대는 공연을 위한 것으로, 우리의 일상생활이 끊임없이 이루어지고 있듯이 일상이라는 무대 위의 공연performance 또한 항상 이루어지고 있다고 이야기 한다(Goffman, 1959).

Goffman은 사회과학이 등한시 하던 일상생활에서의 대면적 상호작용에 초점을 맞추고, 개인이 지금 여기에서 무슨 일이 일어나고 있는지에 대해 어떻게 상황을 정의하고 인상을 관리하는 지를 분석하였다. 이때 연극학적 개념들을 사용하여 비유적 또는 암묵적으로 분석을 하였기에 그의 사회학을 연극적 사회학, 연극학적 사회학, 연극학적 분석법 등으로 부르고 있는 것이다. 그의 분석법의 요지는 대면적 상호작용 속에서 행위자는 상황정의를 내리고, 그에 맞게 인상을 관리한다는 것이다. 그러나 한편으로, 행위자는 자신의 의도나 동기에 의해 상황을 정의하는 것이 아니라 사회의 규범과 같은 객관적인 조건에 의해 영향을 받는다는 것을 가정하고 있다. 즉, 행위자는 자기의 세계를 구축할 수 있는 자유를 가진 존재임과 동시에 그 세계, 사회에 의하여 제약을 받는 통제 당하는 존재이기도 하다는 것이다. 이러한 그의 사회학적 틀에 대해 좀 더 자세하게 살펴보도록 하겠다.

1. 연극의 사회성

연극사회학은 연극을 전통적 의미의 예술, 천재성을 가진 뛰어난 창조자의 정신활동으로부터 탄생한 고

결하고 이상적인 차원을 드러낸다는 기존의 예술관에 대해 거부한다. 연극사회학은 연극을 사회와 시대의 산물로 이해하고, 연극이 사회의 거의 모든 현상들을 축소하여 내포하고 있음을 인정한다(Goffman, 1959; 김광기, 1988; 이성섭, 2012). Wolff는 예술작품이 사회의 집합의식이나 시대정신을 반영한다는 것은 예술가의 개인적, 심리적 차원을 넘어서는(1975; 송호근 역, 1982)고 지적하였는데, 예술이라는 것은 시대 안에서 작가 개인과 결부된 사회의 또 다른 표현이며, 작가 개인의 탁월한 역량에 의한 것이라 할지라도, 그것은 여전히 사회 안에서의 경험을 내포하고 있는 것이다(이성섭, 2012). 따라서 연극은 사회 내부에서 만들어진 결과물로서, 사회를 벗어나서는 존재할 수 없다. 연극은 공연이라는 실체를 통하여 사회를 반영하고, 그 사회를 관객에게 제시하면서 스스로의 사회성을 드러내고 있다.

연극의 사회성은 사회 속에서 살아가는 인간의 삶의 모습과 무대 위에서 주어진 배역을 연기하는 등장인물의 삶이 서로 닮아 있다는 점을 통해, 다시 말해 사회의 연극적인 양상을 살펴보면 쉽게 이해할 수 있다. 사회라는 공간은 연극의 무대이며, 각 개인은 등장인물과 같다. 연극에서 등장인물이 무대라는 절대적인 환경에서 다른 인물들과 어우러져 자신이 맡은 역할을 충실히 수행하듯이, 사회라는 절대적 환경 앞에 놓인 개인이 타인과 함께 어울려 그 자신의 역할을 수행해야 하는 모습에서 우리는 사회가 연극의 확장판임을 알 수 있다. 각각의 개인은 사회라는 일종의 무대에서 다른 사람들과 관계를 맺고, 그로 인해 갈등을 빚으며 한편으로 그것을 해결해 나가는 연극을 하고 있는 것이다. 그리고 여기서 개인은 복잡한 사회의 다양한 장면에서 여러 가지 사회적 역할을 연기해야만 하며, 개인이 삶을 마칠 때까지 그들은 그 역할로부터 자유로울 수가 없는 것이다.

이보다 더욱 연극의 사회성을 부각시키는 부분은 연극이 사회를 모방한다는 사실로부터 찾을 수 있다. 연극은 다른 어떤 예술보다도 사회적인 속성을 통해 형성된다. 그것은 연극이 인간과 인간의 삶을 직접적인 표현 대상으로 취하고 있으며, 사회의 실질적인 내용을 형성하고 있다는 점에서 확인할 수 있다(이성섭, 2012). 연극은 실로 다양한 개성을 가진 인물들이 그들 나름의 일반적인 생활을 영위하면서 맞게 되는 특수한 상황(사건)을 어떻게 인식하고 대처하는지를 허구적으로 보여준다.

무수히 많은 인간의 성향과 그들이 겪게 될 사건의 조합은 실로 엄청난 경우의 수를 만들 수 있다. 연극은 이렇듯 헤아릴 수 없이 많은 수의 조합 중 극히 일부만을 보여줄 수 있을 뿐이다. 하지만 왜 관객들은 지극히 일부의 특수하고 제한적인 상황임에도 불구하고 몰입하고 공감할 수 있는가? 이는 연극이 사회를 모방하고 있기 때문이다. 제 아무리 특수한 인물이 특수한 사건에 대해 연기한다고 하더라도, 그의 역할은 그가 연기하는 연극이 속해 있는 사회의 가치를 담고 있기 때문에, 관객은 연극을 받아들일 수 있는 것이다. 즉, 연극은 사회를 모방하고 있으며, 연극 내용에서 보게 되는 사회는 개인이 특정한 사회를 살면서 경험한 그 사회의 기록이기에 가능하다는 것이다. 더욱이 연극이 세상에 남기고 있는 이러한 기록은 사회의 변화에 따라 그 형태가 변화해 왔다)는 사실에서 연극이 사회를 모방하고, 사회의 경험을 기록하는 사회의 생산물이라는 사실을 보다 잘 확인할 수 있다.

2. 일상생활과 인상관리

Goffman은 그의 저서 『The Presentation of self in Everyday Life, 1959』에서 우리의 일상생활의 대면적 상호작용을 공연으로 비유하면서 연구를 시작한다. 그는 연극학적 개념들을 적용하여 일상생활에서의

1) 연극의 탄생과 형식의 변화를 의미하며, 연극사와 관련하여 각 시대별 연극의 형식의 변천사를 통해 확인할 수 있다.

대면적 상호관계(공연) 속에서 행위자(배우)의 상황정의와 인상관리 과정을 분석하여 묘사하고 있다. 여기서 그가 사용하는 연극학적 개념은 <표1>과 같다.

<표1> 무대의 구분(김하나, 2012)

무대전면 (front stage)	공연을 관찰하는 사람들을 위해 상황을 정의하는 일반적이고 고정된 형태로 규칙적으로 기능하는 부분		
	무대장치 (setting)	행위자들이 연기를 수행할 경우 일상적으로 반드시 있어야 하는 물리적 배경	
	개인적 전면 (Personal front)	표현 장비와 같은 것들로 구성되며, 관객들이 장비들을 행위자와 연결시키고 행위자들이 그 장비들을 차리고 무대로 나갈 것으로 예상	
		외모 (appearance)	연기자가 관객에게 비추어지는 양식: 사회적 지위를 나타내는 항목
	매너 (manner)	연기자가 그 자신을 드러내는 양식: 연기자가 주어진 상황에서 어떤 역할을 수행할 것인지를 예측	
무대후면 (back stage)	무대전면에서 억압된 사실들이나 여러 비공식적 행위들이 나타날 수 있는 곳. 무대전면에 근접해 있으면서도 그곳으로부터 차단되어 있다. 연기자들은 그들 앞의 관객 중 누구도 이곳에 나타날 수 없을 것으로 기대		
무대바깥 (outside)	무대전면도 후면도 아닌, 연기가 수행되는 영역의 바깥.		

Goffman에게 있어 공연은 일상생활에서 개인이 다른 사람에게 자신을 표현하고 자신의 인상을 통제, 관리하는 방식이다. 행위자는 대면적 상호작용 상황, 즉 공연의 성공적인 수행을 위해 무대전면과 후면을 활용하여 자신의 공연을 치밀하게 준비하는데, 이러한 준비의 목적은 면대면 상황에서 상대에게 보이는 자기 자신의 인상을 관리(인상관리impression management)하기 위한 것이다. 이를 위해 전제되어야 할 것이 상황정의이다. 공연이 시작되면 행위자는 ‘지금 여기서 무슨 일이 일어나고 있는가’에 대한 답을 구해야 하는데, 그 상황에 대한 정의에 따라 행위자의 의도나 동기가 달라질 수 있고, 이는 공연의 성공에 커다란 영향을 미치기 때문이다. 즉, 공연의 목적은 개인이 다른 사람에게 자신이 의도한 상황정의에 맞게 자신의 인상을 좋게 전달하는 것으로, 행위자는 공연이 시작되면 우선 자신의 관점에서 상황을 정의한 후 무대전면을 상황정의에 맞추어 자신의 좋은 인상을 전달하고자 노력한다는 것이다.

그런데 이렇게 획득한 인상은 그렇게 견고하지도 않으며, 인상을 관리하는 공연도 언제 어느 순간 돌발적인 상황에 의해 와해될 수 있는 가능성이 있다. 따라서 우리는 살얼음 판을 걷는 상태로 살아가고 있는데, 이러한 공연의 와해를 방지하기 위해 각자는 타인이 접촉할 수 있는 정보를 통제하거나, 실용적 합의 working consensus²⁾라는 일종의 책략을 통해 공연이 진짜로 견고한 세계와 연결되어 있지 않았음에도 공연에 성실하게 몰두할 것을 강요하기도 하고, 공연 팀performance team을 이루어 연극학적 협동 dramaturgical cooperation을 통해 특정 상황정의를 견지하기도 한다. 즉, Goffman에게 있어 공연을 하는

2) ‘실용적 합의’라는 개념은 ‘가장된 동의veneer of consensus’와 ‘잠정협정modus vivendi’이라는 의미를 내포하고 있으며, Goffman은 이를 ‘기존의 규범적 기대 등을 당연한 것으로 여기는 것’으로서 이해하고 있다.

행위자 개개인은 자신의 세계를 스스로 구축할 수 있는 자유를 가지고 있으나, 그 세계는 언제나 와해될 위험을 수반한 유동적인 세계가 된다. 또한 행위자와 행위자의 만남이 되는 공연, 즉 대면적 상호관계는 행위자의 상황정의에 지속적으로 영향을 미치면서도, 부서지기 쉬운 가변성을 가지고 있는 것이 된다. 다시 말해, 공연을 존재하게 만드는 일종의 사회적 틀-사회구조-이나 공연을 만들어가는 행위자-개인 및 집단은 자신의 실재를 확보하는 동시에 돌발적인 상황에 의해 언제든지 깨어질 수 있는 위험성을 내포하고 있다는 것이다.

3. 자아정체와 사회통제

앞서 말한 바에 의하면, 공연-대면적 상호작용-은 일상생활에서 끊임없이 일어나고 있으며, 행위자는 이 공연의 상황에서 자신의 인상을 좋게 보이고, 자신의 상황정의를 상대방이 수용할 것을 목적으로 삼고 있다. 이는 사회 구조적인 맥락과 동떨어진 일상사만을 취급했다는 비판을 얻을 수 있는데, 이를 보완하기 위하여 Goffman은 『Asylums: essay on the social situation of mental patients and other inmates, 1961』와 『Stigma: notes on the management of spoiled identity, 1963』에서 정치적·구조적 관점을 부각시켜 제도 속에서의 개인을 보여주고 있다. 여기서 그는 자아표현에 대해 사회가 어떻게 오명을 씌우고, 낙인을 찍으며, 이 과정이 개인의 정체성 형성에 어떻게 영향을 미치는가를 일상생활에서부터 극히 통제된 사회조직에 이르기까지 전반적으로 설명하고 있다.

일상생활에서 ‘오명stigma’을 뒤집어쓰는 사람은 누구인가? Goffman이 보기에 우리는 누구나 오명을 가질 수 있으며, 단지 이를 잘 감추느냐, 아니냐의 차이만을 가지고 있다. 다시 말해 자신의 정보를 잘 관리하느냐의 여부에 따라 정상인이 되기도 하고, 일탈자가 되기도 한다는 것이다. 개인은 사회라는 테두리 안에서 움직이기 때문에 개인이 자신의 자유를 확보하고자 하면 사회규범으로부터의 일탈을 초래하고, 순응하고자 하면 자신의 고유성이 약화된다. 대부분의 사람들은 일탈자로 낙인 찍히기보다는 정상인으로 보여지기를 원한다. 즉, ‘실제의 정체actual identity’를 보이면 일탈자로 낙인 찍히기 때문에 우리는 ‘실제의 정체’가 아님에도 ‘실제의 정체’처럼 보이는 ‘근사치의 정체virtual identity’를 드러낸다. 이는 앞서 말한 ‘인상관리’라 할 수 있으며, 자신의 실제 정체를 감추기 위해 우리는 자신의 정보를 통제하고 조작하는 것이다. 결국 오명을 뒤집어쓰는 사람은 일상생활에서 자신의 인상을 관리하지 못한 사람, 자신의 정보를 제대로 통제하지 못한 사람이 되는 것이다.

인상관리에 실패한, 정보를 제대로 통제하지 못한 사람은 오명을 쓰게 되고, 사회규범으로부터 일탈자로 간주되어 ‘전체적 기관total institution³⁾에 격리·수용 된다. Goffman은 정신병원에서 의료진과 수용자의 상호작용을 통해 개인의 자아가 변화하는 과정을 분석하고, 사회의 통제가 어떠한 양상으로 일어나는지를 암시적으로 제시하고 있다.

우선 정신병원에 수용된 개인은 자신의 모든 소유물과 사적 정보를 빼앗김으로써 자아를 크게 축소 당한다. 자신을 나타낼 수 있었던 이름, 사진, 의복 등의 사적 소유물은 몰수되고, 환자 번호와 환자복, 병실 등이 배당된다. 또한 환자의 수용 당시 사회적 지위와 과거 행위에 관한 모든 개인 정보가 기록되어 정보

3) ‘전체적 기관total institution’이란 비슷한 처지에 있는 많은 사람들이 상당히 오랜 기간을 외부 사회와 격리된 채로 공식적으로 운영되는 폐쇄된 공동생활을 하고 있는 주거와 노동의 장소이다(Goffman, 1961; Ritzer, 2005 재인용). 예, 감옥, 수용소, 정신병원, 군대 등

의 침해가 발생한다. 이렇게 개인의 정보통제 능력은 상실되어 자아정체와 자아표현의 기능이 파괴되는 ‘자기굴욕화’를 거치고 난 뒤, 환자는 조직이 부여하는 ‘근사치의 정체’를 주입받는 ‘재조직화’의 교육을 받게 된다. 이것은 곧, 개인이 자율성을 상실하고 사회적 압력에 의해 순응된 인간이 탄생하는 과정으로 볼 수 있다.

그러나 Goffman은 일방적인 사회구조 결정론을 벗어나는 개인의 자유에 대한 의지까지 다시금 보여준다. ‘전체적 기관’에서 재사회화를 통해 개인의 개별성을 말살하려는 시도에 저항하기 위해, 그들은 최소한의 자유 영역을 확보하기 위해 비합법적으로 취할 수 있는 모든 수단을 취하기 위한 은밀한 적응, 즉 ‘부차적 적응secondary adjustments’⁴⁾을 시작한다. 그에게 있어 개인은 입장을 취할 수 있는 자유를 가진 개체로서, 조직과 동일시하거나 조직에 반대하는 사이의 어느 지점에 있으며, 양 극단의 관여를 조정함으로써 균형을 찾으려는 존재이다(Goffman, 1961; 송성화, 1985 재인용). 이러한 극단적인 ‘전체적 기관’에서의 자유에 대한 의지가 일어난다면, 일상생활의 세계에서도 유효할 것이다. 그 대표적인 예가 ‘역할소원social distance’인데, 이 개념은 역할의무role obligation와 역할수행role performance 간의 차이로, 공연이 요구하는 어떠한 역할이라도 잠시 피해갈 수 있으며, 이는 사회적 구속력에 대한 자유의 수단을 확보할 수 있음을 의미한다.

4. 경험 구성의 틀

Goffman은 앞에서 살펴본 바와 같이 일상생활에서의 인상관리와 사회적 상호작용의 특별한 측면-정신병원-을 분석하고 있다. 그러나 『Frame Analysis: an essay on the organization of experience, 1974』에서는 개인이 어떻게 상황을 정의하고 경험을 설정하는 지에 관심을 갖고, 일반적인 사회적 경험을 분석할 수 있는 방법을 제시하고자 했다. 그는 개인이 어떤 한 상황에 들어갔을 때, 그 상황을 정의하고 그에 맞게 자신의 인상을 만들어 내고 이를 견지한다는 연극학적 가정을 하였는데, 이처럼 개인의 상황정의를 가능하게 하는 것을 ‘경험 구성의 틀frame’ 때문으로 보았다.

‘경험 구성의 틀frame’은 관찰한 사건을 유의미하게 여기는 해석의 틀로서, 경험의 순간 혹은 연속적 순간들을 하나의 상황정의로 조직화하는 전형화이다(Goffman, 1974). 다시 말해, 개인이 대면적 상호작용에 들어서게 되면 지금 여기서 무슨 일이 일어나는가에 대한 상황정의를 내리게 되는데, 이 상황정의를 지각에 의해서가 아니라 상호작용의 관계에서 이루어지며, 개인은 상호작용을 시작할 때 이미 사회적 규범, 상징, 관습 등이 상호작용의 객관적 조건으로서 구성되어 있음을 알고 있다는 것이다. Goffman은 한 사회에서 유용한 이해의 몇몇 기본 틀의 본성이 무엇이며, 또 어떻게 이 틀이 상황정의를 통합될 수 있는가를 보여주기 위해 틀에 대한 분석을 하였다(Weinstein, 1976; 김광기, 1988 재인용).

Goffman은 틀을 ‘일차적 틀primary frame’과 ‘이차적 틀secondary frame’로 나누고, ‘일차적 틀’을 다시 ‘자연적 틀natural frame’과 ‘사회적 틀social frame’로 나눈다. ‘자연적 틀’은 흔히 물리적 사건들의 조직원

4) Goffman은 ‘부차적 적응’을, 어떤 조직의 성원이 비권위적인 수단을 수용하거나, 비권위화된 목적을 성취하거나 혹은 이들 모두를 수용하게 되는 습관적인 계획 또는 행동으로써, 그가 해야 하고 얻어야 되고, 그래서 그렇게 되어야 하는 데 대한 조직이 내린 가정을 교묘하게 피하거나, 속여 넘어가는 것이라고 정의한다(Goffman, 1961; 김광기, 1988 재인용). 그 예로는 욕망을 실현하기 위해 권위를 조작하거나 대항하는 형태(disrupted)와 조직에서 필요로 하는 노동이나 서비스를 해 줌으로써 더 많은 기회를 제공받거나 비난처를 만들어 자기결정감이나 긴장완화를 느끼는 적응(contained)의 형태가 있다.

리에 대한 상식적 개념으로 구성되며, ‘사회적 틀’은 일상생활에 대한 동기, 지식, 가치 부과 등의 사회심리학으로 이루어진다. 이 ‘일차적 틀’ 안에서 제공되는 일반적인 의미는 고정된 것이 아니라 변형을 일으키는데, 그 변형이 이루어지는 틀이 ‘이차적 틀’이고, 그 의미를 변형시키는 단서가 ‘열쇠(key)’이다. ‘열쇠’란 이미 일차적 틀 안에서 의미 있던 어떠한 행위를, 이런 행위를 모방한 어떤 것으로 변형시키는 일련의 관례나 규약이라 할 수 있다. 또 열쇠를 사용하여 이차적 틀로 들어가는 것을 ‘열쇠로 열고 들어감(keying)’이라 정의한다. 행위자는 이러한 열쇠를 가지고 자기 나름의 의미 세계인 경험 구성의 틀 안으로 들어간다(Goffman, 1974).

어떤 한 사건은 일차적 틀 안에서 관습적 의미를 갖지만, 같은 사건이 이차적 틀 안에서는 다른 의미를 갖기도 하여 의미의 변형이 일어나게 된다. 예를 들어 수업 시간 중 교사가 학생을 호명하는 행위는 발표자를 지정하는 것이지만, 졸고 있는 학생의 이름을 목소리의 톤을 높여 단호히 부를 경우에는 수업에의 집중을 요구하는 질책이 된다. 즉, 하나의 연극 안에는 또 다른 연극이 일어날 수 있다는 것으로, ‘열쇠로 열고 들어감’은 또 다시 ‘열쇠로 열고 들어감’이 될 수 있다는 것이다. 이러한 의미의 변형은 끊임없이 일어나며, 마치 양파의 껍질과 같다. 이 과정 속에서 참여자들은 모두 똑같은 정보를 접할 수 없기 때문에, ‘경험의 조작(manipulation)’이나 ‘속임수(fabrication)’가 생겨나게 된다. 이것은 조작자의 목적에 따라 상대방이 틀을 잘못 사용하게 하기 위해 고안된 행위로 ‘진행 중인 것’에 대한 잘못된 믿음을 만들어내려는 시도이다. 앞선 예를 인용하자면, 교사의 질책성 호명에 해당 학생은 자신이 졸았다는 사실을 숨기고자 다리를 떨거나, 공책에 무엇인가를 열심히 적고 있는 행동을 하는 것과 같다. 그 속임수가 선의의 속임수이건 남을 이용하는 속임수이건 간에 그것은 만들어 낸 것, 즉 허구이다(Goffman, 1974; 김광기, 1988 재인용). 결국 ‘경험 구성의 틀’ 또한 일상생활에서의 인상관리와 마찬가지로 깨어지고 와해되기 쉬운 성질의 것이라는 것이다.

Goffman은 『Frame Analysis, 1974』에서 틀 분석을 통하여, 우리가 견고한 것으로 여기고 있는 일상의 경험들이 실상은 얼마나 깨지기 쉬운 것이고 아무런 핵심도 없는 것인가를 보여주고 있다. 즉, 일상생활에서 실재인 것에 대한 우리의 지각을 혼란시켜서 실재가 무엇인가를 이해하는데 포함된 모든 복잡함을 밝히고 경험 구성의 세부를 들어내고자 시도한 것이다. 다시 말해 Goffman은, 당연한 것으로 여겨지는 실재의 이면을 파헤쳐 보이고, 개인이 무의식적으로 수용하고 있는 틀이나 열쇠를 분석함으로써, 개인의 경험 구성을 분석할 수 있는 방법적 도구를 제시하고 있다.

5) Goffman은 사회에서 일반적으로 사용하는 몇 가지의 기본적인 열쇠 중 일차적 틀에서 이차적 틀로의 의미 변형을 가능하게 하는 기본적인 열쇠를 다섯 가지로 제시하고 있다. 첫째, 꾸미기(make-believe)가 있다. 즉각적인 만족이나 기분전환, 오락 등을 위해 이루어지는데, 그 종류로는 장난치기, 환상이나 백일몽, 극적 각본쓰기 등이 있다. 둘째, 경합(contest)으로서 권투, 경마, 사냥 등의 스포츠 법규가 그것이다. 셋째, 의식(ceremony)으로서 자신의 주요 사회적 역할 중의 어떤 것으로 자신을 내보이고 요약한다. 넷째, 기술적 재행위(technical redoings)로서 연습을 하거나 시범을 보이는 것을 그 예로 들 수 있다. 다섯째, 재기반화(regrounding)로서 어떤 일을 하는 동기가 다른 기반하에서 이루어지는 것으로, 자선모금사업에서 상류층 부인들이 판매원의 역할을 하는 경우를 들 수 있다.

II. 연극사회학의 사회과교육적 의미

사회과는 현재의 특정한 사회가 낳은 결과물로서, 사회가 요구하는 지식과 가치를 담고 있으며, 이를 학생들에게 전달하는 교과이고, 이 전달의 과정이 사회과수업이 될 것이다. 또한 학생들이 사회가 요구하는 지식과 가치를 얻게 되는 과정 역시 사회적이어야 할 것이다. 사회과교육을 한 편의 연극 공연으로 바라볼 때, 사회과가 요구하는 지식과 가치는 절대적 환경(무대장치)이 되고, 학생들은 주어진 사회적 역할을 충실히 수행하는 배우가 된다. 학생들은 그 연극(수업) 안에서 다른 인물들과 갈등을 빚고 이를 해결하는 등장인물이 된다. 학생들은 연극 안에서 살아 있는 인물이 되어 다른 이들과 상호작용을 하고, 이 과정을 통하여 사회과가 요구하는 지식과 가치를 습득하게 되지만, 이는 일방적인 주입과 강요가 아닌 개인의 자율성을 기반으로 한 욕구와 흥미를 통한 자발적인 획득이 될 수 있다. 즉, 자칫 지식과 가치의 일방적 주입으로 흘러갈 수 있는 사회과수업이 연극을 만남으로써, 개인이 자기 삶을 살아가며 다른 사람들과 상호작용하는 사회성을 확보할 수 있는 '사회적 수업'으로 변화할 수 있을 것이다. 사회과를 사회가 요구하는 지식과 가치를 학생에게 전달하는 교과로 오해하거나, 그로 인해 사회과가 지식 전달 위주의 교사 중심의 수업이 된다는 비판에 직면할 때, 이를 넘어서 수 있는 '도움판'으로 연극학적 사회과교육이 작용할 수 있으리라 생각한다.

연극사회학의 관점을 통하여 사회과교육에 연극을 적용할 수 있는 원리를 탐색한 결과는 다음과 같다.

1. 일상생활의 상호작용 중심

연극사회학은 일상생활의 대면적 상호작용을 그 분석의 기본으로 삼고 있다. 특히 정신병자나 오명을 가진 사람들을 분석함에 있어서도, 정신병적 증상이나 오명도 중요한 타자나 정상인과의 상호작용에서 비롯되는 하나의 관점으로 보고, 이들의 대면적 상호작용을 분석함으로써 정신병이나 비정상인으로 낙인 받는 과정과 이들을 바라보는 기존 이데올로기를 파헤치고 있다. 즉, 대면적 상호작용 안에서 이루어지는 개인의 자아 정체감의 형성과 변형이 분석의 기본 대상이 되고 있다고 볼 수 있다. 다시 말해, 일상생활에서 겪는 개인의 실제적 삶이 연극사회학의 기본적인 분석 대상이라는 것이다.

사회과교육 또한 학생의 실제적인 삶을 기본 대상으로 삼고 있으며, 학생이 일상생활에서 겪는 문제를 해결할 수 있는 힘을 길러주고자 한다. 2009 개정 사회과 교육과정에서는 사회과의 목적과 특성에 대해서 다음과 같이 말하고 있다.

사회과의 목적은 민주 시민으로서의 올바른 자질을 길러 주는 데 있다. ... (중략) 민주 시민은 사회, 국가, 인류의 발전을 위해서 지식, 기능, 가치·태도를 갖추고 합리적으로 문제를 해결하는 능력을 가진 사람으로 볼 수 있다. 따라서 사회과는 사회 인식의 결과로서 지식의 이해와 습득만을 목적으로 하는 것이 아니라 지식의 이해가 실제로 아동의 사회생활에 적용 가능하도록 기대하는 교과로서의 성격이 강하다(교육부, 2013, p.6).

위와 같은 목적과 특성을 가진 사회과이지만 학생들에게는 학습의욕을 저하시키는 지식 전달 위주의 교과로 인식되고 있다. 이러한 원인으로 연구자는 실제성의 결여를 말한 바 있다. 사회과교육이 실제적 성과를 거두기 위해서는 학생의 일상생활에 주목을 해야 할 것이며, 그들의 상호작용에 사회과교육의 초점을 두어야 할 것이다. 학생의 학교생활, 수업활동 모두가 상호작용을 통해 이루어지고 있음을 인식하고 사회과

교육의 대상과 방법을 그에 맞게 바라보는 시각의 전환이 이루어져야 한다.

인간의 본성을 사회적 동물로 규정짓지 않더라도, 인간의 실제 삶의 모습과 그 역사를 보면 우리는 사회를 만들고, 그 사회 속에서 살아가고 있음을 확인할 수 있다. 그리고 사회를 구성하고 유지하고 변화시키는 힘의 원천은 인간의 상호작용이라고 할 수 있을 것이다. 우리가 일반적으로 생각하는 교육 또한 학생과 교사, 학생과 학생의 대면적 상호작용으로 볼 수 있다. 또한 학생은 하루의 가장 긴 시간을 학교에서 생활한다. 따라서 학교생활은 학생의 입장에서 일상생활일 수밖에 없으며, 선생님과 동료들과의 끝없는 일상생활의 대면적 상호작용 상황이 된다. 사회과교육은 학생의 학교 외적인 생활뿐만 아니라, 학교 내에서의 생활도 교육의 대상으로 삼아야 하며, 왕성하고 활발한 상호작용을 통한 학습이 그 주된 방법이 되어야 할 것이다.

2. 개인의 자율성과 정체성 강조

한편, 대면적 상호작용 과정에서 발생할 수 있는 개인의 자율성에 대한 침해나 자아정체성에 대한 왜곡에 대해서도 교육 현장에서 경계해야 할 것이다. Goffman의 입장에서 본다면 학교 또한 '전체적 기관'의 범주에 해당되기 때문이다.

학교는 학년으로 나뉘고 학년은 또 다시 일정수의 인원을 기준으로 학급으로 나뉜다. 학생들은 여러 기준-성별, 키, 이름 등에 따라 각각의 번호가 주어지고, 각자의 자리를 지정 받음과 동시에 똑같은 책상과 의자, 사물함이 지급된다. 해당 학년 이전의 학생 정보가 모두 기재된 학교생활기록부와 건강기록부가 담임 교사에게 주어짐으로써, 정보의 박탈이 이루어진다. 이러한 과정을 Goffman은 '자기굴욕화'라고 칭하고 있다.

교사는 이제 해당 학급 학생들의 모든 정보를 관장할 수 있으며, 교사 스스로의 상황정의에 따라 학급의 학생들을 대하는 방식을 결정하게 된다. 즉, 교사의 학생들에 대한 '인상관리'가 시작되는 것이다. 학생들은 교사와 학교 조직이 암묵적으로 요구하는 상황정의에 순응할 것인가 저항할 것인가를 판단해야 한다. 학생 역시 교사에 대한 '인상관리'를 시작해야 한다. 그러나 학생이 할 수 있는 인상관리의 기법은 지극히 제한되어 있으며, 대부분이 교사의 상황정의를 받아들일 수밖에 없다. 이미 학생들은 자기 정보의 통제 능력을 상실한 상태이기 때문이다. 이러한 상황에서 학생들 대다수는 Goffman의 표현을 빌리자면, '실제의 정체'를 숨기고 '근사치의 정체'를 자신의 '실제의 정체'인 것처럼 표현하게 된다. 즉, 학생들은 좋은 인상을 심어주고 오명을 쓰지 않기 위해 매우 치밀하게 인상관리를 하며, '실제의 정체'를 감추고 '근사치의 정체'를 보이거나 노력하고 있는 것으로도 볼 수 있다.

학교라는 '전체적 기관' 내에서 학생은 이미 '자기굴욕화'를 시작으로 '재조직화'의 대상이 되어 학년을 맞이하게 된다고 볼 수 있다. 사회과교육이 학생의 실제적인 삶을 교육의 대상으로 끌어들여 학생의 자발적 흥미와 욕구를 발휘하게 하려면 학생이 '근사치의 정체'가 아닌 '실제의 정체'를 보일 수 있게끔 만들어야 한다. 그러기 위해서는 교사의 상황정의를 강요되어서는 안 된다. 오히려 학생의 상황정의를 읽어내기 위한 교사의 노력이 요구되어야 한다. 교사에 의한 학생의 정보통제가 아니라 학생 스스로의 정보통제가 이루어져야 할 것이다. 학생 개개인이 교사를 비롯한 학급 동료들과의 관계에서 스스로의 정보를 관리하고 통제할 수 있어야 한다. 즉, 학생의 자율성과 자아정체성이 발휘될 수 있어야 한다.

Goffman은 자신의 연극사회학이 중산층 남성의 시각에서 분석이 이루어졌음을 밝힌 바 있다(이현희,

1990). 즉, 학교라는 조직에서 생활하는 아직 미숙한 학생들에게는 연극사회학의 관점이 완전히 적합하다고 볼 수는 없다. 학생들의 인상관리나 정보통제의 기술은 성인에 비해 제한적일 수밖에 없기 때문이다.

하지만 연극사회학이 실제적 삶을 중요하게 여기는 실제적 사회과교육의 현장에 시사하는 바는 결코 적지 않다. 학생의 실제적인 삶의 모습을 사회과교육에서 다루고자 한다면 학생들이 진실하게 살아가고 있는 모습이라 할 수 있는 ‘실제의 정체’를 보일 수 있어야 한다. ‘오명’을 얻고 처벌을 받을 것이 두려워 스스로의 정체를 감추고 있는 학생들에게서 ‘실제의 정체’를 찾을 수는 없을 것이다. 또한 이미 학년의 시작을 ‘오명’을 얻은 상태에서 시작할지도 모르는 불안한 상태의 학생들에게, 그들의 인상관리 및 정보통제의 실패에 대해 선불리 오명을 씌우거나 재사회화를 강제하는 것은 학생의 자율성을 박탈하고, 자아정체감을 왜곡할 수 있는 위험이 있다. 따라서 학교현장과 교실 수업은 교사의 상황정의를 아닌 학생의 상황정의를 우선적으로 바라볼 수 있어야 하며, ‘전체적 기관’의 성격을 벗어나려는 노력을 게을리해서는 안 될 것이다.

3. 사회질서 유지와 사회개혁

연극사회학과 사회과교육은 체제지향(system-oriented)과 반체제(anti-system)라는 양 측면을 모두 수용한다. 다시 말해 개인에 외재하는 사회구조를 인정하면서 질서를 유지하고자 하는 동시에 그것을 비판하고 저항하며 전복할 수 있는 힘을 인정한다는 것이다.

Goffman은 상황정의를 가능케 하거나 제약하는 사회구조의 존재를 인정하고 있다. 다시 말해, 하나의 대면적 상호작용이 일어날 때 우리는 그 상황에 대한 상황정의를 내리게 되는데, 이 때 우리의 상황정의를 ‘경험 구성의 틀’ 안에서 제한적으로 선택된다. 즉, 상호작용의 상황에서 그 상황을 인식하는 것은 개인의 외부에 존재하는 사회규범이나 관습 등에 의해 영향을 받는다는 것이다. 또한 인상관리나 정보통제에 실패하는 경우 오명이라는 것을 얻게 되는데, 이러한 사람들은 사회규범의 일탈자로 간주되어 재사회화를 받게 된다. 일탈자를 인정한다는 것은 곧 그 사회의 합의된 규범이나 가치가 있다는 것을 인정하는 것과 같다. 그러나 Goffman은 ‘경험 구성의 틀’이 상황정의를 하는 행위자에 의해서 다양한 의미로 변형될 수 있으며, 그러한 ‘경험 구성의 틀’, 즉 사회규범이나 관습은 유동적이고 깨어지기 쉬운 것임을 또한 인정하고 있다. 그리고 오명을 얻어 재사회화 되는 사람의 경우에도, ‘부차적 적응’을 통하여 그들을 구속하는 사회의 규범에 저항할 수 있고, ‘역할소원’의 개념을 통해서도 사회의 구속력이 깨어질 수 있음을 인정하고 있다.

사회과교육도 마찬가지라 할 수 있다. 사회과는 삶을 살아가는 개인으로서 자기 삶의 목적과 의미를 깨닫고 이를 추구하는 동시에, 사회의 구성원으로서의 역할과 타인과의 관계를 깨닫고 이를 활용하여 사회생활에서 겪는 다양한 문제를 해결할 수 있는 능력을 기르는 교과로 볼 수 있다. 사회의 구성원으로서의 역할을 지향함은 사회가 요구하는 규범과 가치를 인정하고 준수하는 것으로 볼 수 있는데, 사회과교육은 학생들에게 그 사회가 요구하는 규범과 가치를 받아들이고, 사회구성원으로서 갖추어야 할 지식과 기능, 태도를 기르도록 한다.

그러나 삶을 살아가는 개인으로서 자기 삶의 목적과 의미를 깨닫고 추구한다는 것은 학생 개인의 본성적 삶-자율성과 정체성-을 또한 인정한다는 것과 같다. 학생 개인의 본성적 삶이라 함은 Goffman의 관점으로 말한다면, 다른 사람에게 사회규범을 잘 지키는 인상을 주는 가식적인 ‘근사치의 정체’가 아닌 ‘실제의 정체’에 해당하는 것으로, 무대전면에 드러나지 않는 무대후면이라 할 수 있다.

학생의 '실제의 정체'는 기존의 사회가 지닌 가치와 규범, 질서에 부합할 수도 있으며, 그 반대일 수도 있다. 사회의 진보와 발전의 역사를 놓고 볼 때, 사회 변혁의 원동력은 기존 질서에 대한 반발에서 비롯되어 왔다. 사회과교육은 현재 사회의 질서와 가치에 대해 비판적으로 이해하고 민주적으로 해결할 수 있는 기회와 능력을 학생에게 제공해야 하는 역할도 부여받고 있다.

사회과교육은 학생에게 사회규범과 가치를 전수하고 그에 맞는 역할을 가질 수 있도록 하는 동시에, 개인의 자율성과 정체성을 깨닫고 사회 속에서 이를 추구할 수 있도록 하는, 체제지향(system-oriented)과 반체제(anti-system)라는 양 측면을 모두 수용하고 있는 교과라고 할 수 있다. 따라서 사회과교육은 어느 한쪽으로 치우치기보다는 양 측면 사이의 균형을 강조해야 하며, 학생은 양 측면의 어느 입장이든 취할 수 있는 자율적인 존재로 인정할 수 있어야 할 것이다.

4. 행위자(학습자) 중심

연극사회학과 사회과교육은 행위자-학습자⁶⁾의 자율성에 그 무게를 둔다. 연극사회학은 대면적 상호작용 상황에서 개인이 경험 구성의 틀을 기반으로 상황정의를 한 후 그에 맞추어 인상관리를 하여 상대방에게 좋은 인상을 심어주는 것을 목표로 한다고 볼 수 있다. 상황정의를 개인을 구속하는 사회규범이나 관습 등에 의해 영향을 받는다고는 하여도, 그 사회규범이나 관습에 순응할 것인지 아니면 저항할 것인지에 대한 선택은 개인의 자율적 의지에 달린 것이다. 또한 상대방에게 좋은 인상을 심어주기 위해 '근사치의 정체'를 보여주는 것도, 아니면 상대방에게 자신의 있는 그대로의 모습을 보여주기 위해 '실제의 정체'를 표현하는 것도 그 행위자 개인의 자율적 의지에서 나오는 선택의 문제인 것이다. 즉, 일상생활의 대면적 상황이든 '전체적 기관'의 감독 하에 있는 대면적 상황이든, 그 상황을 정의하는 데 영향을 미치는 것은 '경험 구성의 틀'이 되겠지만, 최종 선택은 개인의 경험이나 의도, 동기에서 발생한 '이차적 틀'이 된다는 것이다. 또한 오명을 쓰고 낙인이 찍힌 일탈자라 하더라도 그에 순응하는 것도, 저항하는 것도 개인의 선택에 달려있다고 볼 수 있다. 일상생활에서의 '역할소원role-distance'나 '전체적 기관' 속에서의 '부차적 적응secondary adjustment' 등의 개념에서 우리는 행위자의 자유 의지의 강력한 힘을 확인할 수 있다.

입장을 취하는 개체로서 개인은, 어떤 조직에 대하여 적응하거나 저항하는 양 극단의 어느 지점인가에 위치하며, 이 양 극단의 어느 한 측면으로 자신을 관여시킴으로써 균형을 이루고자 하는 가벼운 압력에 준비되어 있다(Goffman, 1961; 송성화, 1985 재인용).

사회과교육 또한 학습자에게 그 중심을 두고 있다. 2009 개정 초등사회과교육과정에서는 초등사회과의 특성에 대해,

학생들이 주변의 사회적 사실과 현상에 대하여 관심을 가지고 흥미를 느끼며, 생활과 관련된 기본적 지식과 능력을 습득하고, 창의적인 자세로 일상생활을 할 수 있는 데 초점을 두고 있다(교육부, 2013, p.8).

6) 연극사회학은 대면적 상호작용의 상황에 놓인 모든 인간을 가리켜 '행위자'라고 칭하고 있다. 즉, 연극사회학은 일상생활에서의 대면적 상호작용을 공연으로 바라보기 때문에 공연에 참가하는 사람은 '행위자'가 되는 것이다. 연극사회학적 관점에서 사회과 수업의 상황 또한 대면적 상호작용이기 때문에 일종의 공연 행위로 간주할 수 있으며, 사회과 수업이라는 공연에 참여하고 있는 '학습자' 역시 '행위자'로 볼 수 있다. 따라서 연극사회학과 사회과교육의 연관성을 논하는 이 부분에서 연극사회학의 '행위자'와 사회과교육의 '학습자'는 동일한 의미를 지니고 있다.

라고 기술하고 있다. 사회과교육이 지향하는 바는 학생이 일상생활을 잘 해나갈 수 있는 능력을 기르는 것이며, 이를 위한 일차적 과제는 일상생활에서 발견되는 사회적 사실과 현상에 대한 학생이 가진 욕구와 흥미를 학습 상황에 끌어올 수 있어야 할 것이다. 즉, 학생의 욕구와 흥미가 사회과교육의 출발이 될 수 있어야 한다는 것이다. 전통적인 교사 중심의 지식 전달 위주의 수업이 아닌 학습자의 자발성과 개인적 욕구가 강조되는 학생 중심의 수업이 강조되고 있음을 확인할 수 있다.

교실 수업의 상황에서 우리는 다양한 학생들의 반응을 크게 세 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫째는, 수업에 집중하여 적극적으로 상호작용하는 부류, 둘째는, 수업보다 다른 행위에 더 몰두하는 부류, 셋째는, 수업에 아예 무관심하여 어떠한 상호작용도 하지 않는 부류이다. Goffman의 연극적 분석론으로 본다면, 첫 번째의 경우는 대면적 상호작용(수업-공연) 상황에 대하여 사회규범의 틀(수업 시간에는 선생님의 말씀에 집중해야)에 맞게 상황정의를 하여 인상관리를 철저히 하고 있는 것으로 볼 수 있다(무대전면에 위치). 두 번째의 경우는 대면적 상호작용(수업-공연) 상황에 대한 상황정의를 자신의 '이차적 틀'로 재해석하여(수업 시간에는 선생님의 말씀에 집중해야 하지만, 이 수업은 매우 지루하고 재미가 없으니 나는 재미있는 놀이를 할 거야), 자칫 오명(문제야)을 쓰고 재사회화(처벌) 될 위험을 감수하고 있는 것으로 볼 수 있다(무대후면에 위치). 세 번째의 경우는 대면적 상호작용(수업-공연) 상황에서 무대전면도 후면도 아닌 무대 바깥에 자리 잡은 것으로 해석할 수 있으며, 이 경우는 매우 다양하고 심도 있는 논의가 요구되는 것이므로 본 연구에서는 제외할 것이다.

우리는 보통 첫 번째 경우의 학생들을 '우수아'로 판단하고 두 번째 경우를 '문제아'로 분류하고 있다. 그러나 Goffman의 관점에서, '우수아'는 인상관리를 성공적으로 수행하는, '실제적 정체'를 숨기로 '근사치의 정체를 잘 보이는, 정보를 잘 통제하는, '속임수fabrication'에 능한 학생들이 될 수 있다. 반면 '문제아'는 인상관리에 실패한, '실제적 정체'를 들킨, 오명을 얻고 재사회화를 받아야 하는 이탈자가 될 것이다. 그러나 이는 어디까지나 교사의 입장에서 정의 내린 상황정의일 수 있다. 학생의 상황정의를 어떠한 것인지를 확인할 필요가 있다. 가령 '우수아'의 경우 과거 처벌의 경험으로 인해 수업이 지루함에도 불구하고 상호작용에 몰두하고 있는 것일 수도 있다. '문제아'의 경우 자신의 욕구와 흥미를 복돋아주길 원하는 일종의 저항일 수도 있는 것이다.

학생의 상황정의를 대한 이해의 폭을 넓힌다면, 학습상황은 교사의 일방적인 전달이 아닌 교사와 학생의 대면적 상호작용이 되어야 하며, 학습의 내용은 학생의 욕구와 흥미를 충족할 수 있는 일상생활과 관련된 것이어야 하고, 학습 방법은 끊임없는 상호작용을 통한 학생 스스로의 발견과 깨달음이 되어야 할 것이다. 특히 일상생활을 잘 해나갈 수 있는 능력을 길러주고자 하는 사회과에서는 학생의 상황정의를 대한 이해, 즉 학생의 자율성과 욕구에 대한 이해가 더욱 중요할 것이다.

Ⅲ. 결론

Goffman의 연극사회학은 개인과 사회의 관계를 연극학적 개념을 활용하여 설명하고 있다. 그에게 있어 사회의 기본 단위는 일상생활에서 끊임없이 상호작용하는 개인들 간의 관계의 집합이며, 그 상호작용은 자율성을 가진 개인이 대면적 상황에 대한 상황정의를 내리며 인상관리를 하는 공연의 상황으로 볼 수 있다. 그리고 상황정의를 개인의 자율적인 선택에 따라 달라지기는 하지만, 여전히 기존 사회가 지닌 가치와 규범이라는 틀에 강력한 영향을 받고 있음을 간과할 수 없다. 연극학적 개념으로 설명하자면, 개인(배우)은 사회라는 절대적 환경(무대)에서 다른 개인들(타 배우)과 끊임없는 상호작용(공연)을 하고 있으며, 이 상호작용(공연)은 개인의 자율성(인물의 특성)에 따라 달라지기는 하지만 그 상호작용은 언제나 사회의 가치와 규범의 틀 안에서 존재한다고 할 수 있다.

연극의 사회성을 전제하고 있는 연극사회학은 현재의 사회과교육에도 커다란 의미를 가지고 있다. 사회과교육 역시 사회를 살아가야 하는 학생들을 대상으로 이루어지는 교육이기에 그 내용과 방법이 사회적인 성격을 지녀야 할 것이다. 사회과교육은 사회라는 포괄적이고 광범위한 삶의 장을 다루며, 이를 현재를 살아가는 학생들에게 당면한 문제를 해결할 수 있도록 도와주는 동시에, 미래에 다가올 문제를 보다 합리적으로 해결할 수 있는 기틀을 마련해주는 교과이기 때문이다. 사회과교육의 실천을 위한 연극사회학적 관점은 사회과교육이 당면하고 있는 여러 문제들-학생의 흥미와 욕구의 결핍, 지식·가치·규범 전달 중심, 이성 및 합리성 중심, 교사 중심 수업 등-을 해결하는 데 실마리를 제공하고 있다.

일상생활의 대면적 상호작용 중심, 개인의 정체성과 자율성의 강조, 사회의 유지와 변혁이라는 양 극단의 수용, 학습자 중심이라는 연극사회학이 지닌 사회과교육적 의미는 위에 열거한 사회과교육의 당면 과제에 대한 해법이 될 수 있을 것이다. 사회과교육을 연극이 이루어지는 상황으로 볼 때, 진정한 의미의 사회적인 성격을 지닌 사회과교육이 실천 가능하게 되리라 예측한다.

<참고 문헌>

- 교육부(2013). 『초등학교 교사용 지도서 사회』. 한국교원대학교 국정도서사회편찬위원회.
- 교육부(2015). 『초등학교 교사용 지도서 사회』. 진주교육대학교 국정도서편찬위원회.
- 김광기(1988). 물화(物化)된 실재와 자유에 관한 연극론(演劇論)적 사회학과 현상학(現象學)적 사회학의 비교연
구-고프만(Erving Goffman)과 버거(Peter L. Berger)를 중심으로. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 김광기(2000). 고프만(Erving Goffman), 가펩켈(Harold Gafinkel), 그리고 근대성: 그들의 1950년대 초기 저작
에 나타난 근대성을 중심으로. 한국사회학 제34집. pp.217-239.
- 김하나(2012). 고프만의 '인상관리' 관점에서 본 사회과 교사. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 송성화(1985). E. Goffman의 연극적 사회학에 대한 분석적 고찰. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 세익스피어연구회 편저(2011). 『세익스피어 5대 희극』. 아름다운날.
- 안치운(1992). 놀이와 이야기 그리고 가면: 연극사회학적 접근. 한국연극학 제4호. pp.59-73.

- 이성섭(2012). 연극의 사회학적 양상 연구. 인문학논총 제28집. pp.537-576.
- 이현희(1990). 푸코(M. Foucault)와 고프만(E. Goffman)의 사회통제론 비교 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- Goffman, E.(1959). *The Presentation of self in Everyday Life* N.Y., Doubleday.
- Goffman, E.(1963). *Stigma:notes on the management of spoiled identity*; 윤선길, 정기현 역(2009). 『스티그마: 장애의 세계와 사회적응』. 한신대학교 출판부.
- Goffman, E.(1974). *Frame Analysis: An essay on the organization of experience* N.Y., Harper & Row.
- Rousseau, J. J.(1762). *Émile ou de l'éducation*. 이용철, 문경자 역(2007). 『에밀 또는 교육론』. 도서출판 한길사.
- Weinstein, R. M.(1982). Goffman's Asylums and the Social Situation of Mental Patients. *Orthomolecular Psychiatry*. Volume 11. Number 4. pp.267-276.
- Wolff, J.(1975). *Hermeneutic Philosophy and the Sociology of art*. 송호근 역(1982). 『철학과 예술사회학』. 문학과 지성사.

장독대와 김치냉장고: 사회과 수업에 대한 생태비평¹⁾

이 현 진

안동영남초등학교

I. 머리말

사람들은 흔히 도시와 촌락을 양 극단에 놓고 대조시켜 바라본다. 도시와 시골이라고 표현하면 더 정확할지도 모르겠다. 촌락은 농촌과 어촌, 산지촌으로 분류되고 어쨌든 이 세 유형의 촌락은 도시보다 불편한 곳, 살기 힘든 곳, 열등한 곳으로 여겨진다. 반대로 도시는 삭막한 곳, 냉정한 곳, 촌락은 낙원, 따뜻한 곳이라는 이분법적 정취를 갖고 있기도 하다.

인구의 80%가 모여산다는 도시 사람들은 국토의 80%를 차지하는 촌락에 대해 어떻게 생각할까? 대도시도 아닌, 그렇다고 시골도 아닌 도농복합시에 사는 아이들은 도시와 촌락을 어떻게 구분할까?

김교사를 만난 것은 4월 말, 한 교사공동체 모임에서였다. 요즘 어떤 수업을 하고 있는냐는 나의 물음에 선생님은 촌락을 실제로 이해하기 위해 농촌지역 한 곳을 가 볼 예정이라고 했다. 사회 수업에서 현장의 모습을 직접 살펴보는 것은 학교에서 배운 지식, 관념, 사실들과 학교 밖의 세계 사이를 연결해주고, 추상적 학습보다 구체적이고 명백하며 가까이 있는 학습을 가능하게 한다. 그리고 학생들이 적극적인 참여자가 될 기회를 제공한다(김용신, 2003). 그러나 학교를 떠난다는 것이 교사들에게는 짐이요, 교장·교감에게는 불안이다.

그런데 김교사가 그렇게 아무렇지도 않게 학교를 나간다고 말할 수 있었던 것 뒤에는 선생님의 성공적인 경험이 있었다. 지난 3월, 3단원인 「민주주의와 주민 자치」를 시청 견학을 통해 한 방에 끝내버린 것이었다.

김 : 2월 달에 4학년이라는 거를 확정을 받고 교육과정을 보니까 사회가 애들한테, **완전히 이견 실제인데 실제가 아니겠다 싶은 거예요.** 완전 자기 삶인데. 교과서로만 하면은 너무 어렵겠다 하는 생각이 들었어요. (중략) 나중에 시민으로서 뭐 시정이 어떻게, 도대체 주민자치가 무엇이고, 이 간접적으로 경험해볼 수 있는 방법인 시청을 보는 건데, 그걸(시청을) 안 보면 안되겠다 생각이 들었어요. - 5월 11일 교사인터뷰

1) 본고는 초등학교 4학년 사회 수업을 생태적 관점으로 비평한 것이다. 생태적 관점의 수업비평이란 교실수업에서 일어나는 상황을 교실 상황에서의 환경적 요구와 응답 간의 상호작용을 통해서 보다 미시적으로 살펴보고 이를 재구성함으로써 교실수업의 각 존재들의 의미를 살펴보고자 하는 접근방법, 기존의 이분법적, 위계적, 지배적 시선에서 벗어나 교사와 학생이 교실수업에서 가지고 있는 생태적 지위와 그 의미, 상호작용과 그 의미인 관계, 수업 속의 토착지식과 수업이 학생들의 삶에 다시 재거주하게 되는 모습을 수업에서 찾는다는 것을 말한다.

시청 견학을 통해 자신감을 얻은 김교사는 한 번 더 학교 밖을 뛰쳐나갈 준비를 하고 있었다. 촌락에 대해 배우는 것이라면 촌락을 가야하지 않겠는가 하고²⁾.

김 : 애들이 어찌보면은(실제 촌락을 가는 것이) 책에서보다 더 명확한 개념은 가질 수 있다고 생각해요. 왜냐하면은 실제로 Y면에 가면은 많은 논밭들이 있고, 애들이 자기 집 근처에서 보던 것보다 더 많은 논밭들이 있고, 또한 도로라든지 또한 마트, 병원 이런 것들이 많이 부족하기 때문에, 큰 도로가 있지만 따로 인도도 없이 굴다리 지나서 가는 그런 거기 때문에 아이들이 그걸 보면서 정말 아, 사람이 가기 힘든, 불편한 점이 있구나. 이런 게 잘 제대로 안 갖춰져 있구나. 우리는 정말 도로가 있고, 인도가 확실하게 안전하게 잘 되어 있는데 촌락의 어떤 문제점? 그런 것도 뭔가 좀 연계해서... 더 명확하게, 더 다가오는 개념이지 않을까... 몸으로 느낀... - 5월 21일 교사 인터뷰

II. ‘실제’로 구분짓기

이번 수업(5월 12일)은 촌락에 대해 배우는 다섯 번째 시간이다. 칠판에는 ‘배움문제 : 여러 가지 지도를 통해 촌락의 위치를 알아봅시다.’ 라고 적혀있다. 사회 교과서 17쪽에 나와 있는 전라북도의 지형도를 보고 촌락이 위치할 만한 곳을 찾는 활동이다.

여러 가지 지도를 살펴보고 촌락이 위치할 만한 곳을 찾기를 바라는 마음에 김교사는 사회과부도 60쪽에 있는 우리나라의 인구분포도, 62쪽의 교통망지도를 설명했다.

촌락을 구분하는 첫 번째 조건으로 학생들은 ‘자연환경’ 이라고 답하고 김교사는 이에 동의하며 그러나 자연환경 가지고는 다 해결이 안된다고 말한다. 전체활동을 통해 김교사는 ① 자연환경, ② 촌락의 사람들이 하는 일, ③ 집의 많고 적음, ④ 인구수, ⑤ 도로의 많고 적음을 분류기준으로 정리한다.

창문열기 활동을 통해 학생들은 전라북도에서 어떤 지역에 어떤 촌락이 위치할 것인지 생각해 보았고 15분쯤 뒤 가고 남기를 통해 자기 모둠의 토의 결과를 다른 모둠과 공유하는 활동을 했다. 그런데 재미있는 점은 다들 지형도만 보고 촌락의 유형을 추측한다는 것이다. 내가 관찰하는 모둠만 그런가 싶어서 다른 모둠을 둘러봐도 마찬가지이다. 학생들은 교사가 이야기한 많은 조건들 중에서 자연환경만을, 사회과부도에 있는 인구분포도와 교통망 지도는 잊은 채 자연환경만을 근거로 삼아 촌락의 유형을 구분하고 있었다.

5교시가 전라북도의 촌락에 대해 살펴봤다면 6교시는 경상북도의 촌락에 대해 살펴보는 시간이다. 쉬는

2) 수업의 흐름은 다음과 같다.

일시(차시)	수업 주제
5/7(2차시)	학생들이 생각하는 도시와 촌락에 대해 토의하고 등고선 모형으로 땅의 모양 알아보기
5/8(2차시)	지형도를 통해 실제 마을의 모습을 알아보기 Y면 옆 산 등고선을 통해 대략적인 모양 알아보고 지점토로 만들어 보기.
5/12(2차시)	촌락이 위치할 것 같은 곳과 촌락의 유형, 그 이유를 토의해보기(지역: 전북, 경북)
5/20(2차시)	경북에서 어떤 지역이 촌락에 해당하는지 토의해보기
5/21(1차시)	Y면 체험 안내
5/22(6차시)	Y면 체험(4차시)과 체험 후 정리활동(2차시)
5/26(2차시)	농촌의 의미, 특징을 종합적으로 정리하기

시간 없이 6교시 수업으로 넘어갔는데도 학생들이 별 불만이 없다. 통합해서 수업을 많이 하는 반이라 그런 것 같다. 김교사는 경상북도는 상식적으로 알고 있는 내용이나 경험적으로 가 본 곳이 있을 것 같아서 더 잘 파악할 수 있을 것 같다는 기대를 드러낸다. 아이들이 경상북도에 대해 가지고 있는 지식들을 이용하기 바라는 듯 하다.

이번에는 앞 시간과는 다른 방식으로 활동을 했는데, 앞 시간에는 지도에 기호를 표시했다면 이번에는 지도에 기호를 표시하지 않고 ‘00군- 바다가 근처에 있어서 어촌’이라는 식으로 창문열기 활동만 하라고 안내를 한다. 학생들이 살고 있는 지역이 속해있는 곳이어서 잘 알고 있다고 생각해서인지 지역의 범위를 ‘시·군’으로 크게 잡는다.

이 모둠에서 토의한 결과, ‘영덕-어촌, 포항-어촌, 고령-농촌, 의성-농촌’이다. 교사의 기대와는 다르게 지형도만을 보고 파악했지만 지형도만 보고 파악한 것치고는 학생들의 추측이 영 틀리지는 않았다. 그러나 김교사는 마음에 들지 않나보다. 지금 토의한 내용이 ‘실제’로도 맞는 내용인지 확인해 오라고 숙제를 낸다. 그러면서 숙제를 해 올 활동지를 나누어주는데 그곳에는 포항이 ‘도시’로 분류되어 있다. 보영이는 깜짝 놀라서 포항이 어촌이라고 말한 경민이에게 소곤소곤 이야기해준다. 보영이와 경민이는 ‘뭐야, 틀린 거야? 그럼 답은 뭐지?’라는 듯, 혼란스러운 눈빛을 주고받는다.

숙제를 설명하면서 김교사는 특이하게도 부모님께 여쭙보는 것을 첫 번째 조사 방법으로 제시한다. 자료를 조사하는 방법에 ‘어른들께 여쭙보기’가 포함되어 있지만, 필자의 경험적 판단에 따르면 교사들은 이 방법을 선호하지는 않는다. 자칫 어른들이 대충 또는 잘못 가르쳐줄 수도 있고, 그래서 조사결과가 정확하지 않으면 수업을 하는데 어려움이 생기는데다가 부모님께 여쭙보라고 하면 부모님들이 귀찮아한다는 것을 알기 때문이다. 연구자의 경험으로는 ‘어른’의 범위에 학교 선생님들을 포함시켜서 아이들이 교장선생님을 붙잡고 물어볼 때도 있었다. 김교사는 왜 이런 방법을 강조했을까?

궁금한 것은 또 있었다. 김교사는 지도를 보고 촌락의 유형을 ‘추측’해 보라고 했다. 왜 굳이 ‘추측’이라는 단어를 썼을까? 아마 이번 시간은 일종의 가설설정이었고 과제를 통해 검증해오라는 뜻이라고 생각되었다. 아이들이 자료를 통해 유추해 보고 가설을 설정한 다음 자신이 생각한 지역이 어떤 촌락인지 검증해 보는 활동은 사회과학적 탐구과정을 비교적 잘 따르고 있다는 생각이 들었다. 그러나 김교사는 학생들이 촌락의 유형을 구분하는데 있어 기준을 ‘지형’에만 의존했다는 점을 무척 아쉬워하고 있었다. 그러나 어쩌면 자연스러운 현상일 수도 있다. 앞 차시의 수업에서 계속 ‘지형도’, ‘등고선’이 중심이 되는 수업을 했기 때문이다. 특히 자신이 가 본 지역에 대해서 나름대로 가지고 있는 지식을 활용해서 토론을 했다는 점에서 의미가 있다고 볼 수 있다. 예를 들면 영덕에 자신이 사는 할머니집은 논과 밭이 있기 때문에 농촌이라고 얘기한 학생이 있는가 하면 다른 모둠에서는 같은 영덕의 할머니집이지만 바닷가 근처에 있기 때문에 어촌이라고 말하는 것을 보면서 간단할 것만 같았던 이 수업이 이렇게 복잡하게 흘러가는 것에 대해 매우 흥미롭게 바라보게 되었다.

도시와 촌락은 그 자체가 오롯이 존재하는 실체라기보다는 공통된 성질을 가진 지역을 묶어 부르는, 어떤 원형(prototype)을 가진 개념어이다. 그래서 전형적인 농촌과 어촌, 산지촌의 사진을 보여주고 분류하게 해 보면 학생들은 쉽게 그 활동을 해낼뿐더러 농촌과 어촌, 산지촌의 분류기준과 그 뜻을 쉽게 알아챈다. 그런데 김교사는 그게 싫었던 것이다. 왜냐하면 그것은 ‘실제’와 다르기 때문이다.

일단 촌락과 도시, 이분법적인 사고는 잘못됐고, 현 세계는 그렇지 않고 일단 일반적인 구분은 한 채 현실은 이렇게도 할 수 있다는, 애들한테 이러한 고정관념을 주지 않으려고 하고 있어요. -5월 12일 수업 후 교사 인터뷰

김교사는 두 가지 의미로 ‘실제’를 사용하고 있었다. ‘현 세계는 그렇지 않다’라는 표현에서 알 수 있듯이 교과서의 내용과는 다른 ‘실제’를 말한다. ‘실제 생활’이라고 표현해도 무방할 듯 한데, 교과서에 나와 있는 내용은 간단하지만 실체는 더 복잡하고 어렵다, 그러나 그게 ‘진짜’이기 때문에, 그것이 ‘생활’이기 때문에 학생들은 그것을 배워야 한다고 김교사는 생각한다.

“여러분 책에 있는 것은 아주 간단하게 여러분 눈높이에 맞췄어요. 근데 실제로 땅이 그렇게 간단하지 않거든. 아주 복잡하고 어려운 게 많아요. 그런데 이것도 선생님이 조금 더 간단하게 만든 거야. 실제로 지형은요, 이것보다 ‘더’ 복잡해요. 선이 ‘더’ 많아요. 선이 더 많아!” - 5월 8일 수업 중에서

“안동은 도농복합도시예요, 그런데 교과서에서는 촌락과 도시를 명확하게 구분을 시켜놓잖아요?”
-12일 수업 후 교사 인터뷰

이번 두 차시의 수업에서 드러난 김교사의 실체는 교과서의 분류와는 다른, 정확하게는 교과서의 분류를 포함하되 더 실체를 품을 수 있는 분류를 바라고 있었다. 그래서 아이들에게 인구분포도, 교통망지도 등을 보여주면서 자연환경 말고 다른 걸 더 보라고 아이들에게 물었다.

김교사의 두 번째 실체는 교과서에 담겨져 있는 ‘실제’를 말한다. 교과서에 담겨져 있는 것이 ‘실제’이지만 교과서에는 학생들의 구체적인 맥락과는 딱 맞지는 않기 때문에 ‘실제’를 경험해야 한다고 김교사는 생각한다. 김교사가 3월에 안동시청을 방문하게 된 계기도 교과서의 내용이 실제이면서도 학생들의 ‘실제’라고 느끼지는 못할 것 같다는 염려 때문이었다.

사회가 애들한테 완전 이진 실제인데 실체가 아니겠다 싶은 거예요. 완전 자기 삶인데, 교과서로만 하면은 ‘완전 어렵겠다.’ 하는 생각이 들었어요. - 11일 교사 인터뷰

김교사는 성공적이었던 시청견학 이후에 더욱 더 밖(실제)을 나가야겠다고 생각하고 있었고 촌락의 유형에 대해 몇 시간 더 공부한 이후에는 실제로 안동 외곽의 농촌 지역을 가 보려고 계획하고 있었다. 지점토로 만든 산은 그 곳에 있는 산이었고 수업에서 나오는 모든 사례들은 조금씩이라도 그 곳과 연관되어 있었다. 지점토로 평면의 등고선을 입체로 나타내보면서 등고선에 대한 이해를 높이는 것과 더불어 만들었던 산이 실제로도 그렇게 생겼는지 확인해보는 기회를 제공하고 있었다.

이러한 두 가지 실제 사이에서 자리잡고 있는 김교사에게 교실 속에서의 수업은 당연히 ‘추측’이 될 수 밖에 없다. 김교사는 학생들이 분류한 결과가 아직 추측한 것일 뿐, 실제로 나가서 확인해 봐야 한다, 실제로 자료를 보고 확인해 보기 전까지는 알 수 없는 거라고 이야기를 한다. 지식에 대한 이러한 잠정적인 태도는 이 교실의 독특한 분위기라는 생각이 들었다. 이것이 바로 이 교실의 토착지식³⁾은 아닐까?

3) 토착 지식(Indigenous knowledge)이란 문화나 사회에 고유한 지역지식(local knowledge)이다. 다른 이름으로는 민속지식(folk knowledge), 민중지식(people's knowledge), 전통지혜(traditional wisdom) 또는 전통과학(traditional science) 등을 포함한다(Unesco, 2010). 토착주민들이 특정 장소에서 오랫동안 살면서 파생된 지식(Barnhardt, 2008), 특정한

도시와 촌락, 교과서와 실제 이렇게 이분법적인 사고를 지양하는 김교사를 보면서 생각이 참 생태적인 선생님이라는 생각이 들었다. 그러나 김교사가 걸어가려고 하는 방향이 걱정되기도 했다. 실체는 모든 것이 연결되어 있으며 어디론가 흐르고 있다. 연결되어 있어서 깔끔하게 구분하기도 쉽지 않고 어디론가 흐르고 있기 때문에 학습의 내용을 어디서 어디까지로 한정해야할 지도 알 수 없다. 이렇게 아슬아슬한 연구자의 마음도 모르고 김교사는 다음 수업에서 더 혼란스러운 수업으로 나아갔다. 마치 작정을 하고 ‘실제’를 향해 들어가기로 마음을 먹은 것 같았다.

Ⅲ. 옐로우스톤 국립공원의 산불처럼

김교사는 지난 시간에 경상북도의 지역이 어떤 촌락에 속하는지, 자신들이 ‘추측’한 내용을 어른들께 여쭙보기, 인터넷 이용하기, 지도 이용하기, 현장 조사하기 등의 방법을 통해 확인해보고 오라고 했다. 특히 지난 시간에 포항이 도시인지 촌락인지 나누어보는 활동에서 어떤 아이들은 도시, 어떤 아이들은 어촌 이렇게 나누는 것을 보고도 김교사는 그렇게 ‘추측’한 내용을 ‘부모님께 여쭙보라’고 했다. 일반적인 사회수업의 방향이 보다 명확한 개념, 보다 일반화된 지식을 추구하는 것이라면 김교사의 과제조사는 그야말로 뗏자리를 파는 것이고, 불난 데 폭탄을 안고 들어가는 것이다.

이번 수업에서는 학생들의 과제를 자료삼아 이루어지는 수업이다. 배움주제는 ‘우리 지역에 발달한 촌락 알아보기’이다. 학생들은 지난 시간에 창문열기로 추측했던 경상북도의 촌락을 다시 한 번 어른들께 여쭙보기, 인터넷 이용하기, 지도 이용하기, 현장 조사하기 등의 방법을 통해 확인해 보고 과제를 작성했다. 일종의 검증인 셈이다. 그런데 우리가 검증 단계에서 사용하는 것은 대부분 확고하게 믿음직하다고 믿는 출처이다. 관공서의 누리집이 대표적이고 백과사전 등의 도서, 다양한 지도 등이 있다. 그런데 김교사는 왜 부모님께 여쭙보기라는 방법을, 그것도 가장 먼저 제시하였을까?

김 : 저는 그 신뢰성이 좀 낮은 어른한테 여쭙보는 게 더 좋아요. (중략) 왜냐하면 인터넷으로 애들이 나름대로 조사하면은 전혀 이렇게 인터넷과 자기의 대화가 없이 애들이 일방적으로 자기가 오해할 수가 있고 텍스트를. 또 인터넷 자체가 모든 게 신뢰가 되지 않는 자료도 많기 때문에 애들이 이해하지 못할 말들이, 4학년짜리 애들이 이해하지 못할 말이 엄청 많았을 거고, 각각 시청 홈페이지라든지, 그래서 그것도 참 좋지만 어른들이 애들보다 지역 경험을 많이 해 왔을 터이고, 그 다음에 애들 수준에 맞춰서 했을 터이기 때문에 어찌하면 어른한테 여쭙보는 것이 애들한테 더 나올 수 있겠다, 이해가 더 나올 수 있겠다라는 생각?

그래서일까? 이 날 수업에서 다양한 이야기거리를 제공한 것은 대부분 부모님께 여쭙어 본 학생들에서 나왔다. 문섭이는 주로 어른께 여쭙봤는데 상주는 넓은 들판이 있고 땅이 평평해서 농촌(기준: 자연환경), 포항은 안동보다 사람수가 많다고 해서 촌락이 아님(기준: 인구), 고령은 논이 주변에 많아서 농촌(기준: 자연환경), 의성은 사람들이 농사를 많이 짓기 때문에 촌락(기준: 산업)으로 분류하였다. 김교사는 태완이의

종족 집단 내의 사람들이 오랜 시간에 걸쳐 발전시켜 온 지식으로 지역 내 사람들의 경험에 기반해 있고, 오랜 세월 동안 여러 사람들에게 의해 사용되면서 그 효용이 검증된 것으로 로컬 문화와 환경에 적응된 역동적이고 변화하는 지식 체계(김은실, 2006)이면서 동시에 실증주의 과학의 객관적, 분석적, 체계적인 지식에 반해 폐쇄적이며 비체계적이라는 이분법적 논리에 따라 구분되기도 한다(Agrawal, 1995). 본 고에서는 독특한 교실의 분위기, 연행, 구체적인 앞 등에 의해 만들어진 수업의 독특한 지식을 토착지식으로 은유하고자 한다.

분류기준과 문섭이의 분류기준들을 언급하면서 다양한 기준으로 분류할 수 있음을 학생들에게 계속 보여주고 있었다.

교 : 특별한 기준이 나왔어요. 특산물.(중략) 대게와 복숭아. 자, 영덕 대게, 유명하죠? 그렇죠? 또 영덕에 복숭아, 진짜 많이 키워요. 그러면은 대게라고 생각하면 웬지 어촌 같은데, 복숭아가 나오는 순간 어촌하고도 상관이 없는데, 또 농촌의 모습도 있는 거야. 그렇죠? 바다도 있고 논과 밭도 많대요.

특산물로 촌락의 유형을 구분하는 것은 꽤 유용한 구분이다. 자연환경과 연관된 산업이기 때문에 자연환경과 산업, 모두 연관지을 수 있는 기준이 되기 때문이다. 김교사가 여기서 언급한 내용 외에 특별히 더 강조하지도 않았는데 이후에 학생들이 촌락의 유형을 분류함에 있어 특산물을 기준으로 삼는 것을 보면, 이 반에서 사용할 수 있는 유용한 토착지식으로 자리잡았음이 틀림없다. 이후에 Y면 친구들에게 묻는 첫 질문도 이것이다. “Y면의 특산물은 뭐야?”

그 밖에도 지난 시간에 전북과 경북의 지역을 자연환경만으로 구분하던 것에 비해서 산업, 산업인구, 교통(도로), 등 다양한 기준이 등장한다.

교 - (보영이는)인터넷으로 검색하니 동해안에 위치한 군으로 아, 동해안에 위치했다 이것으로 알 수 있는 것은 아 바닷가에 위치하는구나, 자연환경과 관련되어있네? 촌락이름은 농촌, 어촌이다? 아까 전에 문섭이는 어촌, 경민이는 촌락이라고 했는데 그런데 보영이는요 농촌도 있대요, 여기에.

학 - 신기하다.

교 - 신기해요? 갑자기 혼란이 오죠? 하하!

김교사는 이 혼란을 즐기는 듯 하다. 알뜰게도

안동과 영덕의 지역적 관계 때문인지 학생들의 과제에서 ‘영덕’ 이 특히나 많이 등장한다. 실제로 영덕에 가 본 학생들도 많고 영덕의 경우 부모님들께서도 쉽게 답변해 주신 듯 하다. 그런데 부모님들이 알려 주신 답이 농촌과 어촌으로 나뉘어 있었다는 점이다. 이런 차이점을 계속 부각시키면서 어느 것이 맞을 것 같냐고 김교사는 학생들에게 계속 질문을 던진다. 반농반어에 대해 설명하자 학생들은 당연히 그럴 줄 알았다는 반영과 어이없다는 반응이 교차한다. 한 지역에 촌락의 유형이 두 가지가 있을 수 있다고 생각하지 못한 것 같다. 학생들이 점점 더 혼란스러워할 무렵 김교사는 최근에 학생들이 역사캠프를 갈 때 보았던 안동의 다양한 모습을 상기시키며 안동이 촌락인지 도시인지를 묻는다. 이에 학생들은 중소도시, 소도시, 대촌락 등의 다양한 답을 내 놓고 교사는 ‘도농복합시’ 라고 정리를 했다. 학생들이 살고 있는 안동이 촌락의 모습과 도시의 모습을 동시에 가지고 있는 곳이라고 정리를 하면서 이런 것이 ‘실제’ 라고 이야기를 한다. 교과서와는 다른 ‘실제’ 이다. 결국 이 ‘실제’ 를 알기 위해서 한 시간이면 끝날 촌락의 유형을 다섯 시간이나 끌어온 것이다!

(도시와 촌락, 촌락의 유형 구분)그만큼 애매한 문제이기도 하고 여러 가지 실제로 여러 가지 형태의 모습들이 한 지역에 많이 혼재되어 있기도 하고. 애들한테 그냥 어렵지만 생각을 좀 하게끔 그렇게 했어요. - 5월 20일 수업 후 교사 인터뷰

김교사는 왜 이렇게 ‘실제’에 천착하게 되었을까? 일단 김교사의 의도를 근거로 들 수 있다. 통합수업을 계획하고 학생들이 배우는 내용이 실제적인 힘이 있으면 좋겠다고 생각하는 김교사는 특히 사회수업은 실제에 가까운, 실제여야 한다고 생각하고 있었다. 그러나 연구자는 김교사나 학생들이 살고 있는 지역이 바로 도시와 촌락, 논과 밭, 산이 혼재되어 있는 공간이라는 점이 더 중요한 이유라고 생각한다.

K초등학교는 안동시의 시가지에 위치한 규모가 큰 학교이지만 어디에서는 주변을 돌아보면 가까운 곳에 산이 위치한다. 전체적으로 이 지역이 분지지형이기 때문이다. 또 도농복합시여서 차를 타고 조금만 외곽으로 나가면 과수원이나 논을 쉽게 볼 수 있다. 특히 구시가지의 빈 공터에는 대파나 배추 등을 기르고 있는 모습이나 ‘경작금지’라고 써 붙인 꾀말을 쉽게 볼 수 있다. 학생들은 시가지에 살지만 할아버지 할머니들은 주변의 농촌에서 거주하는 경우가 많다. 이런 상황에서 학생들이 교과서에 제시되어 있는 전형적인 평야나 산, 항구의 모습을 본다면 우리가 살고 있는 지역의 특성이 무엇인지 생각해 보거나 알아낼 수 없다. 자신의 삶과 연관시킬 수 없는 지식들은 학생들의 삶에 착근하지 못하고 사회 수업에서 무엇인가를 배우더라도 배우기 전과는 다른 삶, 재거주를 하는데 아무런 영향을 미치지 못할 것이다.

이런 점에서 김교사가 지난 시간동안 진행했던 수업들은 학습내용을 조금이라도 학생들의 삶에 심어주고 싶었던, 착근시키고 싶었던 노력들이라 생각이 되었고 새삼 생태적인 수업이라는 생각이 들었다. 낯선 씨앗이 교육과정의 내용이고 이 땅이 학생들의 삶이라면 낯선 씨앗이 땅 위에 놓여져 아래로 아래로, 그리고 사방으로, 필사적으로 뿌리를 뻗으려 하는 모습이 바로 김교사의 수업이 아니었을까?

더욱이 이 과정은 학생들의 다양한 조사 결과를 통해 도출된 결론이라는 점에서 더욱 의미가 있다. 학생들은 다른 친구들의 조사 결과를 공유하면서 같은 지역인데도 다른 촌락으로 규정지어지는 것을 ‘신기하다’고 표현하였다. 교사는 미리 예정된 결론을 알려 주지 않고 ‘어떻게 할까?’, ‘뭘까?’라고 학생들을 더욱 혼란스럽게 만들었다. 옐로우스톤 국립공원에서 공원관리를 위해 일부러 불을 내듯⁴⁾ 생태계에 인위적인 교란(혼란)을 갖고 왔고 그 과정에서 도농복합시나 반농반어 등의 용어가 자연스럽게 자리잡을 수 있게 되었다.

특히 ‘부모님께 조사하기’라는 방식의 강조로 인해 조사 결과에 차이가 생겼고 그 차이는 학생들의 상호작용을 더욱 활발하게 만들어 관계성을 높여주었다. 이러한 과정 속에서 학생들은 자신들이 살고 있는 지역의 특성이 반영된, 그래서 실제에 더 가까운 내용을 접하게 되었고 이전과는 다른 ‘실제’를 통해 재거주할 수 있었다. 또한 ‘추측’한 내용을 다양한 방법으로 검증해보는 과정을 통해 실제로 조사해 보지 않으면, 확인해보지 않으면 모른다는 토착지식도 어렵듯이 갖게 되었다. 이것은 지식이 불확실하며 가변적이라는 정도는 아닐지라도 교과서의 내용은 ‘실제’와는 다르며 ‘확인’의 과정을 거치지 않으면 실제로 알 수 있는 것은 없다는 정도로 학생들에게 받아들여지게 되었다. 이는 이후에 갈 Y면에서의 체험에 대한 학생들의 태도를 형성하는데 기여했다고 보인다. 그곳에서 학생들은 자신들이 생각했던 농촌의 모습을 ‘확인’하고 싶어 했기 때문이다.

지난 1차시부터 오늘의 수업까지 일부러 흔들었던, 일부러 불을 냈던 김교사 덕분에 학생들은 보다 실제에 가까운 배움을 경험할 수 있었다. 그런데 다음 시간부터 김교사는 지금까지와는 다른 ‘실제’의 의미를 작동시켰다. 바로 교과서에 담긴 실재를 확인하려는 것이다.

4) 미국 옐로우스톤 국립공원은 공원 내에 자연적인 산불이 나면 그냥 놔둔다. 주기적인 교란(산불이나 폭풍, 포식 등)은 종다양성을 증가시키기 때문이다. 교란은 그렇지 않은 생물군집 안에서 생존할 수 없는 종들이 서식할 수 있는 영역을 열어준다.

IV. Y면 체험

K초등학교에서 Y면을 가기 위해서는 버스를 두 번 갈아타야 한다. 한 번은 학교 앞에서, 한 번은 지역의 대형 상설시장 앞에서. 하필 이 날은 장날이기도 해서 시장 앞은 시골에서 물건을 사러 온 할머니 할아버지로 북새통이었다. 버스를 탔지만 이 버스는 갈 생각을 안 한다. 시골을 다니는 버스가 그러하듯 이 버스는 출발시간이 정해져 있고 꽤 오래 정류장에 정차해 있으면서 손님을 태운다. 버스에 탄 지 십여 분이 지나야 버스가 출발했다.

출발한 지 십 분 만에 차는 벌써 시내를 벗어났다. 확연히 창 밖 풍경이 다르다. 건물보다는 나무가, 사람보다도 나무가 많다. 학생들은 핸드폰으로 주변 모습을 사진으로 찍어댄다. 이십여 분을 더 가니 한창 모내기를 하고 있는 논이 보였다. 그런데 농부는 한 명 뿐이다. 늘어진 흰 런닝에 후줄근한 바지와 장화를 신은 노인이 덩그러니 논 한가운데 서 있는 모습은 매우 애잔했다. 모내기한 논보다 모내기할 논이 더 많아 보여서 그런지도 모르겠다. 학생들은 여전히 차창 밖 풍경을 카메라에 담고 있었다. 친구들끼리 모여앉아 수다를 떨다가도 김교사가 “얘들아, 저기 봐.” 하면 귀신같이 알아듣고 쳐다본다. 하나라도 놓칠까봐 애쓰는 모습이 귀엽다.

십여 분을 더 달렸을까, 갑자기 애들이 우르르 내리기 시작한다. 여기가 정류장이란다. 정말 정류장의 전형이라고는 찾아 볼 수 없는 곳에 스물일곱 명이 뚝 떨어지게 되었다.



나중에 인터뷰에서 김교사는 정류장의 모습이 시가지와 다른 점도 농촌의 교통 문제를 말해주는 것이라고 말하며 수업에

서 언급하려고 생각하고 있었다. 정류장의 모습을 간단하게 비교해 본 후 김교사는 Y면초등학교 주변의 지형도를 학생들에게 나누어 주었다. 지점토로 Y면산을 만들 때 썼던, 그 지형도이다.

김교사가 Y면 체험을 계획할 때 중점을 둔 부분은 1. 지형도와 실제 지형의 비교 2. 촌락(농촌)의 생활모습 확인, 3. 촌락의 문제점 살펴보기 였다. 이 중 첫 번째 목표를 위해 학생들은 지형도와 실제 지형의 모습을 비교하면서 Y면초등학교 근처로 걸어갔다.

사실 연구자가 가장 궁금했던 것도 Y면초등학교 옆의 산을 학생들이 어떻게 생각할지 그 부분이었다. 경민이는 지점토로 산을 만들면서 “이 산이 정말 이렇게 생겼을까?” 라고 기대감을 드러낸 바 있다. 지형도를 제대로 읽지 못해 잘 만들지 못한 학생들도 다른 친구들이 만든 산을 보면서 Y면산의 모습을 상상했다. 시간이 지나면 자연스럽게 분리되는 지점토와 OHP필름도 분리가 되었다며 울상이 된 학생들의 이야기를 김교사로부터 전해들었다. 산은 정말 그렇게 생겼을까?

안타깝게도 산의 모양을 확인하기에 5월의 산은 너무 울창하고 푸르렀다. Y면산을 초등학교 정면에서 바라보면 앞에는 작은 봉우리 뒤에는 큰 봉우리가 있는데 두 봉우리가 겹쳐지면서 봉우리의 모습이 제대로 보이지 않았다. 게다가 산이 너무 커서 산의 아래쪽에서 위쪽만 바라보는 것만으로는 산의 모습을 제대로

파악할 수가 없었다. 전날 미리 답사를 다녀왔지만 정말로 확인할 길이 없다는 것을 알고 나니 연구자는 약간의 실망을 품게 되었다. 그러나 학생들은 Y면산의 모습을 제대로 확인할 수 없다는 것을 알고 나서도 별 동요가 없었다. 오히려 마을로 들어서자 들리는 개 짖는 소리, 길가에 죽어있는 쥐 때문에 무척 신이나 있었다.

김교사는 모내기하는 때임을 감안해 쌓여있는 모판을 보고 모내기기에 대해 설명을 하는 등 농촌의 생활 모습에 대해 학생들에게 이야기를 해주었다.

- 교 : 자, 여기 보니까 농촌의 특징 중에 하난데, 학교라든지 마을이, 집들이 동네 약간 모여 있는 그런 모습. 그런데 우리 사는 곳과는 좀 다른 게 집이 주택, 주택이 많고 아파트는 잘...(없지?) 우리 동네에는 많은데 여기는 없는 게 또 뭐가 있을까?
- 학 : 가게
- 교 : 가게. 가게 함 봐봐, 가게. 있나. 찾기 쉽지 않지?
- 학 : 쓰레기 버리는 곳.

이후에 농촌의 특징과 문제점에 대해 수업을 할 계획을 갖고 있다보니 김교사는 주로 학생들이 사는 곳과 Y면을 대조시키는 방법으로 대화를 이끌어 간다. 이후 학생들은 자유롭게 마을을 돌아다니며 농촌의 생활모습에 대해 살펴본다.

초등학교 주변의 마을은 굉장히 작은 편인데 2층 건물인 초등학교가 그 마을에서는 가장 높은 건물일 정도로 집들은 모두 단층이었고, 슬레이트

양옥집부터 현대식 양옥까지 집의 수는 적어도 다양한 종류의 집들이 있었다. 한 아저씨 주머니는 마당에 빨래를 널고 계셨는데 그 모습을 찍는 학생도 있었고 그 집 옥상에 있는 장독대를 찍는 학생들도 있었다.

각자 마을을 한 바퀴 더 돌고 온 학생들은 Y면초등학교 4학년 1반 교실로 올라갔다. 여기서 도시의 아이들과 농촌의 아이들이 어떤 대화를 주고받는지 상상만해도 웃음이 나왔다. 예상은 틀리지 않았다. Y면초등학교의 학생들에게 질문을 해 보라고 하니까 농사를 지을 수 있는지부터 묻는다. 그 밖에도 Y면의 특산물에 대해 물었더니 고추, 사과, 복숭아, 쌀, 콩 등을 언급했다. 특산물이라고 보기에는 어렵다는 생각이 들었지만 이를 통해 Y면이 어떤 촌락인지 추측할 수는 있을 것 같았다.



재미있는 것은 아이들의 용어 구분이었다. K초등학교 아이들은(특히 여학생들) ‘강아지’, Y면초 아이들은 ‘개’ 라는 표현을 쓰고 있었다. 매번 그런 것은 아니지만 그런 어휘의 사용에서도 도시와 촌락의 구분을 어렵듯이 느낄 수 있었다⁵⁾.

5) 여기서 ‘강아지’는 ‘개의 새끼’를 이르는 말이 아니다. 거칠게 구분해 보자면 시내 아이들에게 ‘강아지’는 집 안에 사는 동물로 사료를 먹는다면, ‘개’는 집 밖에 살면서 사람이 먹다 남은 잔반을 먹는다. 생태적 관점에서 볼 때 언어는 상황

그 밖에도 학생들은 ‘농공단지’에 대해 토의하는 과정에서 Y면 친구들과 대화를 하는 등 어색하지만 조금씩 다가가고 있었다. 그러나 점심시간 전에 돌아가야 하는 시간적 제약 때문에 서둘러 다시 버스를 타고 학교로 돌아와야 했다. 이후 5,6교시에는 Y면에서 보고 듣고 생각한 것을 정리하는 시간을 가졌다.

학생들은 지형도와 실제 지형을 비교해보기 위해 자신들이 만들어 본 Y면산과 실제 Y면산을 비교해 보았다. 촌락의 생활모습을 알기 위해 학교 주변 마을의 모습을 찍기도 하고 Y면 친구들에게 질문을 하기도 했다. Y면의 생활모습을 자신이 살고 있는 모습과 비교해보면서 농촌의 문제점도 생각해보기도 했다. 현장 체험학습의 소득이 이 정도라면 아주 유익한 경험이었다는 생각이 들었다. 표시가 없는 버스정류장에 내리면서, 화물열차가 지나가는 것을 보면서, 인도가 없는 포장길을 걸으면서, 나무가 우거지고 산이 겹쳐서 Y면산의 지형을 파악하기가 어렵다는 것을 느끼면서, 학교를 중심으로 웅기종기 모여있는 집들을 보면서 학생들은 자신들이 사는 곳과의 차이를 직접 경험할 수 있었다. 이 외에도 모내기에 대한 의미를 알게 된 학생들이까지 학생들은 이번 체험을 통해 교과서에 나온 내용들을 ‘실제로’ 잘 확인하고 올 수 있었다.

Y면을 다녀온 뒤 그 다음 수업에서는 두 시간동안 도시와 촌락, 촌락의 유형과 문제점에 대해 전체적으로 정리하는 시간을 가졌다. 학생들이 적은 ‘자신이 생각하는 농촌의 의미?’가 교과서에 제시된 정의와 반드시 일치하지는 않았다. ‘평평하고 넓은 들에 자리잡은 촌락’이라는 교과서에 제시된 정의부터 학교가 1개인 곳, 2학년 인구가 많은 곳, 논이 많은 곳, 바다가 없고 밭이 많은 곳, 감이 많은 곳 등으로 다양하다. 그렇지만 큰 틀에서 농촌을 이야기하고 있다는 것은 알 수 있었다. 생태적 사고는 표준과는 거리가 있으나(Hayward, 1995), 특정 요소들이 전체 혹은 대부분을 나타내는 것에 있어서는 공통적이라는 (Garner & Borg, 2005)이라는 측면에서 본다면 학생들은 도시와 촌락, 촌락의 유형에 대해 보다 생태적이고 구체적인 모습을 그리게 되었다고 볼 수 있다.

V. 장독대와 김치냉장고는 어디에 있나?

김교사의 수업은 단언컨대 ‘생태적’이었다. ‘실제’를 중요시하는 김교사는 학생들이 교과서와는 다른, ‘실제’의 모습을 확인하기를 바랐고 촌락의 유형을 구분하는 활동을 통해서 학생들이 실제로는 도시와 농촌, 농촌과 어촌이 함께 자리잡고 있을 수도 있음을 알게 하였다. 이 과정에서 김교사는 다양한 조사 방법, 특히 어른들께 여쭙어보는 조사를 통해 조사결과에 차이가 나도록 했고 학생들의 조사 결과의 차이를 극대화시켜서, 학생들이 의아해하며 의견의 교환을 비롯한 다양한 상호작용이 자연스럽게 일어날 수 있도록 수업을 진행해나갔다. 이 과정에서 다양한 의견에 대한 수용과 합의가 일어난 것은 물론이다.

적인 특징을 가지고 있는데, 지역적 상황과 복잡한 사실들에 의해 정해지는 말에 바탕을 두게 된다(Garner & Borg, 2005). 단언하기에는 이르지만 사는 지역에 따라 같은 동물을 두고도 ‘강아지’인지 ‘개’인지 같은 동물에 대한 인식이 다른 것 같았다. 앞서 김교사 반의 학생들이 ‘강아지’라고 표현했던 것은 성견(成犬)이었다.

6) 몇몇 학생들은 ‘모내기’를 ‘모=잡초’, ‘내기=손에서 놀기’로 해석하고 있었다. 즉, 모내기란 벼가 잘 자라게 하기 위해 ‘모’라는 잡초를 뽑는 행위로 이해하고 있었다. 그런데 모내기를 가까이서 보게 되자 직관적으로 모내기에 대한 이해가 이루어졌다.

7) 농촌의 의미 : 평평하고 넓은 들에 자리 잡은 촌락, 학교가 1개이다. 2학년이 인구가 많다.

농촌의 환경 : 1/3이 산으로 이루어져있다. 들이 많다. 나무가 많다. 자연이 많다.

농촌의 문제점 : 도로 폭이 좁고 도로가 울퉁불퉁하다. 자동차가 다니다가 사고가 날 수 있다. 인구가 별로 없다. 편의 시설 부족, 교통불편

이런 불균형적인 교실 상황은 학생들에게 도시와 촌락, 촌락의 유형을 구분해 보아야겠다는, 과제에 대한 책무성과 강한 호기심을 불러일으켰고 이에 대해 수업은 도농복합시나 반농반어와 같은 용어들이 자연스럽게 교실로 들어올 수 있게 하였다.

이러한 수업을 통해서 학생들은 교과서는 실제와 다르며, ‘추측’ 한 내용은 실제로는 다를 수 있기 때문에 확인해 봐야 알 수 있다는 이 학급만의 독특한 분위기, 토착지식을 만들어냈다. 이제 아이들은 확인하기 전에는 교과서의 말을 그대로 믿으려고 하지 않을 것이고 탐구하려는 자세로 조금 더 나아갈 것이다. 그리고 그러한 탐구의 과정을 통해 얻은 지식도 경우에 따라서는 바뀔 수도 있다는 것을 알게 되었다.

Y면을 다녀왔던 그 날 학생들은 많은 것을 보고, 듣고, 경험할 수 있었다. 그러나 동시에 연구자는 여기서 이번 수업의 아쉬움을 느낄 수 밖에 없었다. 이전 수업을 통해 다소 흐려졌던 도시와 촌락, 촌락의 유형이라는 이분법이 다시금 뚜렷해졌기 때문이다. 그리고 그것은 학생들이 도시인으로서의 정체성을 더욱 공고히 하고, 도시인으로 재거주하는데 영향을 주었다는 느낌을 지울 수 없다.

김교사는 도시와 촌락의 이분법적 사고를 지향하고 도시와 촌락을 연결선상에서 살펴보고 싶어했다. 촌락의 문제점은 도시와 관련이 있었기 때문에 이번 Y면 체험을 통해 도시와 대조되는 모습 속에서 촌락의 문제점을 찾고 싶어했다. 촌락의 문제점은 도시와의 차이에서 나오는 것이고 차이를 알기 위한 가장 쉬운 방법은 ‘대조’ 이다. 그래서 학생들이 사는 곳과 Y면에서 나타나는 공통점은 염두에 두지 않은 것 같았다. 연구자가 관찰한 바로는 Y면의 가정집 거실에도 김치냉장고가 있었고, 학교의 모습은 규모를 제외하고는 도시의 그것과 다르지 않았다. Y면에도 떠도는 길고양이가 있었고, Y면의 초등학생들도 게임을 좋아했다.

Y면에 다녀와서 가장 인상 깊은 장면을 그리라고 했더니 대부분의 학생들이 논밭을 그린 반면에 어떤 학생들은 아래와 같은 그림을 그렸다.



연 : 00아, 내가 보기에는 이 그림에서 ‘Y면의 생활모습’ 이라는 말을 지우면, 여기 동네에 단독주택이 모여 있는 곳 있잖아, 거기랑 비슷해 보이는데 너는 어떻게 생각해?

학 : 어, 그러네요. 음... 똑같아요.

도시와 촌락, 촌락과 도시에 대해 다를 때 이렇게 공통점, 유사한 점까지 생각해야 하는 이유는 그래야 도시와 촌락을 이분법적이 아닌, 전체적으로 사고할 수 있게 하기 때문이다. 도시와 촌락은 서로 대등한 상태에서 공정한 경쟁하고 있는 관계가 아니다. 오히려 그런 경제학적인 관점 ‘경쟁’ 이 아닌 생태적인 관

점에서의 ‘경쟁’ 즉, 서로 해를 입히는 관계에 가깝다. 도시는 촌락이 공급해주는 자연의 먹거리를 가져가고 경제적인 이점을 들어 사람도 데려간다. 촌락은 도시에 대해 살아남기 위해 도시의 생존 논리를 그 자신에게도 적용한다. 밭떼기를 당하는 농촌의 채소값은 오히려 비싸고, 도시의 관광객에 기대어 살아가기도 한다. 그래서 먹거리를 만드는 촌락의 먹거리가 더 불안하다. 촌락이 스스로를 값아먹게 되는 것이다.

초등학교 4학년들에게 밭떼기와 같은 것을 가르쳐야할 필요는 없다. 그러나 ‘경쟁’ 이 아닌 ‘공생’의 관계를 가르칠 필요는 있을 것이다. 생태학적 관점에서 ‘(상리)공생’은 두 개체군이 모두 이익을 얻으며 서로 상호작용하지 않으면 생존하지 못하는 관계를 말한다. 이러한 상호의존적인 관계를 맺기 위해서는 서로의 공통점에 대해 공감하는 일이 필요하다고 생각한다. 그리고 이러한 관계를 맺기 위한 현장체험에서는 자연환경과 더불어 ‘사람’을 체험하는 일도 이루어져야 한다. 그래야 너와 내가 아닌 우리로 생각할 수 있지 않을까? Y면의 어느 곳에서는 장독대와 김치냉장고가 한 집에 있었던 것처럼 말이다.

<참고 문헌>

- 강학순(2007). 불노우의 인간학적 공간론에 있어서 ‘거주’의 의미. **존재론 연구** 제 16호, pp5-32. 한국하이데거학회.
- 김재철(2009). 공간과 거주의 현상학: 불노우의 공간 이해를 중심으로. **철학논총** 제 56권, pp367-391. 새한철학회.
- 류현중(2004). 초등학교 역사수업에서 만난 두 ‘아우라’. **사회과교육** 43권, pp.113-148 한국사회과교육연구학회.
- 류현중(2008). 부르다 미처 못 부른 희망의 노래. **역사교육연구**, pp.185-228, 한국역사교육학회.
- 류현중(2009). ‘나’를 찾기, ‘나라’를 생각하기: 예비교사 지혜의 ‘나라사랑’ 수업 실천기. **사회과교육** 48권, pp.133-157 한국사회과교육연구학회.
- 이한기(2000). 전통토착지식의 개발가치 평가. 농촌생활과학 심포지엄 및 학술발표대회, pp71-83. 한국지역사회생활과학회.
- 이혁규(2007). 수업비평의 필요성과 방법에 대한 탐색적 논의. **교육인류학연구** 10권, pp.155-185. 한국교육인류학회.
- 이혁규(2010). 수업비평의 개념과 위상. **교육인류학연구** 13권, pp.69-94. 한국교육인류학회.
- 이혁규(2012). 수업의 과학성과 예술성 논의와 수업 비평. **열린교육연구** 제 20권 2호, pp.305-325. 한국열린교육학회.
- 정재찬(2006). 국어 수업 비평론. **국어교육학연구** 제25집, pp.389-420. 국어교육학회.
- 류현중(2004c). **사회과 수업비평: 예술비평적 접근**. 한국교원대학교대학원 박사학위논문.
- 이현진(2013). **생태적 관점으로 수업보기: 사회과 수업에 대한 생태비평**. 한국교원대학교대학원 석사학위논문.
- 곽영순(2003). **(질적 연구로서)과학 수업비평: 수업비평의 이론과 실제**. 교육과학사;서울.
- 이혁규 외(2007). **수업, 비평을 만나다**. 우리교육;서울.

- 이혁규(2008). **수업, 비평의 눈으로 읽다**. 우리교육;서울.
- 문순홍(2006). **생태학의 담론**. 아르케;서울
- Bookchin, Murray(1990). 문순홍 역(1997). **사회 생태론의 철학**. 서울:솔출판사.
- Dobson, Stanley(1998). 노태호 외 역(2000). **생태학**. 서울:아카데미서적.
- Odum, Eugene P.(1997). 이도원 외 역(2001). **생태학**. 서울:사이언스북스.
- Gilbert, L., & Moore, D. R.(1998). Building interactivity into web courses: Tools for social and instructional interaction. *Educational Technology* 38(3), pp.29-35.
- Mark Garner, Erik Borg(2005). An ecological perspective on content-based instruction. *Journal of English for Academic Purposes*
- Warren, D.M.(1991). Using Indigenous Knowledge in Agricultural Development. World Bank Discussion Paper No.127. Washington, D.C.: The World Bank.
- Agrawal, A(1995). Dismantling the divide between indigenous and scientific knowledge. *Development and change*, 26(3).
- Barnhardt, R.(2008). Creating a Place for Indigenous Knowledge in Education: The Alaska Native Knowledge Network. In D. A. Gruenewald And G.A.Smithe(Eds), *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayward, T. (1995). *Ecological thought: An introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Unesco(2010). *Teaching and Learning for a Sustainable Future*.
http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_c/mod11.html.

사회과수업 구성에서 탐의 존재론적 의미: 학생의 수업 구성을 중심으로¹⁾

송 하 인

광주수완초등학교

I. 서론

1. 연구의 필요성

2014년 3월 3일 드디어 3학년 사회과수업 첫 시간이다. 교사는 학생들이 사회과수업을 재미있게 느낄 수 있도록 며칠간 머리를 싸매고 학습지를 만들었다. 학습지에는 우리고장의 백지도가 그려져 있고 그 안에는 산, 강, 넓은 들판, 아파트 등의 자연환경과 인문환경이 그려져 있다.

교 사: (지도에 대한 설명을 한 후) 지금부터 내가 의사선생님이라 생각하고 선생님이 나누어준 백지도에 병원을 어디에 다 지으면 돈을 많이 벌 수 있을지 생각해보세요. 생각한 다음 각자 나름대로 백지도에 병원을 표시해보세요.

학생들: (백지도에 병원을 표시한다.)

교 사: (5분의 시간이 흐르고) 내가 의사선생님이라면 병원을 어디에다 지으면 좋을지 이야기해볼까요?

학생 1: 무등산 중턱이나 어등산 꼭대기에 세웠으면 좋겠습니다.

교 사: (의아하게 생각하며) 무등산 중턱에 병원을 세우면 아픈 사람들이 찾아오기에 어렵지 않을까요?

학생 2: 광주호 가운데나 바로 옆에다 세웠으면 좋겠습니다.

교 사: (답답해하면서 한숨을 쉰다.)



[그림 1] 교사가 제시한 그림지도와 학생이 표시한 그림지도

1) 본 발표문은 본인의 박사학위논문(2016)의 일부분입니다.

위의 사회과수업장면은 초등학교 3학년 1단원 1차시 단원도입 부분에서 학생들에게 중심지의 특성을 개략적으로 파악하기 위해 진행한 2014년 ‘나’의 사회과 첫 수업장면이다. ‘나’는 이 수업을 계획하기 전에 교육과정, 교과서, 학생들의 특성을 나름대로 분석한 다음 이 수업을 진행하였다. 초등사회과 교사인 ‘나’는 중심지의 특성을 사람들이 많이 모이는 곳으로 파악하고 이 지도에서는 아파트주변을 중심지로 설정하였다. 따라서 아파트 근처에 병원을 세우면 사람들의 접근성이 용이해서 병원을 개설하게 되면 많은 돈을 벌 수 있다고 생각했다. 그런데 학생들의 대답은 하나같이 교사의 의도와 다른 현실적으로 건물을 세우기 불가능한 산꼭대기, 호수 한가운대를 병원의 입지적 조건으로 제시하고 있었다. 위와 같은 장면은 비단 ‘나’의 사회과수업에서만 일어나는 것이 아니다.

도대체 위와 같은 나와 학생들의 생각 차이는 왜 발생하는 것일까? 학생들은 나의 의도를 자기 나름대로 어떻게 이해하고 있는 것일까? 나는 이 현상을 자세히 들여다보기 위해 수업의 주요 변인부터 살펴보았다. 수업은 교사, 학생, 교재의 상호작용을 통해서 이루어진다. 이러한 상호작용은 세부적으로 보면 먼저 교사는 학생의 실태를 파악하고 학생을 위해 교재를 구성하여 수업을 한다. 둘째, 학생은 교사의 수업을 자기 나름대로 해석하고 자기 나름대로 교재를 구성하여 수업을 받는다. 지금까지 사회과수업연구의 대부분이 교사가 어떻게 수업을 만들어 가는지에 관심을 갖는 교사변인에 대한 연구가 주를 이루었다. 그러나 다르게 생각해보면 교사는 자기 나름대로 수업내용을 학생에게 유의미하게 수업을 하지만 학생은 학생 나름의 방식대로 수업을 이해하고 있지 않나 살펴볼 필요가 있다.

2. 연구의 방법

본 연구는 교사의 수업구성과 학생의 수업구성을 이항구조로 대비시키고 그 사이에 존재하는 틈을 들여다 보는 데 그 목적이 있다. 사회과수업에서 교사와 학생의 수업구성에 관한 틈을 발견하고 교실에서 살아가는 주체인 학생의 입장에서 수업을 보는 시도는 교실 속에서 소외된 학생의 입장을 보고자 하는 것이다(권정화, 2015: 185-188). 이때의 틈은 대상들과의 관계구도를 형성하는 무형의 존재이다. 이것과 저것이 간격을 벌리고 있는 지점, 경계를 이루면서 형태나 의미에 변화를 일으키는 지점, 서로 접하면서 차이와 변화를 공유하는 지점이 틈의 자리이다. 이러한 자리는 대상의 외부에서 드러나 지점에 위치하기도 하지만 대상의 내부, 인간관계 및 현실의 다양한 사태 속에서 보이지 않는 지점에 위치하기도 한다(하진숙, 2011: 2). 사회과수업에서는 수많은 틈이 존재한다. 본 연구에서는 그 틈을 전면에 부각시킴으로서 그 동안 발견되지 않았던 새로운 지점을 발견하고자 한다. 이를 위해 교사의 수업구성은 수업구성의도를 가장 잘 나타낼 수 있는 자기연구 방법을 사용하였다. 자기연구²⁾는 연구자가 연구 참여자가 되는 것으로 사례 수업의 교실상황을 가장 잘 파악할 수 있고 그 속에 존재하는 다양한 학생들을 가장 정확하게 알 수 있다는 장점이 있다.

학생의 수업구성을 파악하기 위해서는 서근원의 교육인류학적 연구방법(서근원, 2012; 2013; 2015) 중에서 ‘아이 눈으로 수업보기’의 방법을 차용하여 일부 수정하여 사용하였다. 교육인류학은 인간의 삶 속에서 교육이 이루어지는 곳을 살펴보고 그 속에서 이루어지는 인간의 외면적인 행위의 변화를 통해서 내면적인 사고의 변화를 파악한다. 이를 통해 연구자는 자신의 교육을 되돌아보고 더 나은 교육의 방향을 생각해 본다. 따라서 교육인류학은 실천적인 학문이며 그 연구방법 또한 타인의 삶을 바라보고 그의 되어감에 주

2) 자기연구는 자신에 대한 깊은 이해와 수업 전문성 신장을 위해 교사 자신과 교수 행위, 그 행위를 둘러싼 교육적 맥락을 교사 스스로 비판적·체계적으로 탐구하는 연구방법이다(Samaras, 2002).

목하고 연구자 자신도 연구를 통해서 함께 되어 감을 추구한다(서근원, 2015). 이러한 교육인류학의 연구방법은 본 연구에서 살펴보고자 하는 수업 속에서 학생이 하는 다양한 행위를 학생의 입장에서 사고하고 그의 내면적 사고의 과정을 파악하는데 적절하다.

II. 사회과수업 구성

1. 사회과수업 구성의 의미

2. 나의 수업구성: 부딪힘을 안겨주는 수업

초등학교 사회과 3학년 1학기 2단원 ④주제는 「미래의 이동과 의사소통 모습」이다. ④주제는 모두 3차시로 구성되는데, 1차시에서는 일상생활에서의 상황과 문제 사례들을 삽화와 이야기 형식의 글을 통하여 오늘날 이동과 의사소통 수단의 문제점을 찾아본다. 다음 2차시에서는 오늘날 이동과 의사소통 수단의 문제점에 대한 해결방안으로 미래 이동과 의사소통 수단을 찾아보고 이에 따라 변화될 사람들의 생활모습을 상상하여 설명하도록 한다. 3차시에서는 미래의 이동과 의사소통의 모습이 어떠한지에 대한 상상을 바탕으로 이를 글이나 그림으로 표현한다.

본 수업은 ④주제의 3차시 중 1차시에 위치한다. 학습목표는 “오늘날 이동과 의사소통 수단의 문제점을 찾아봅시다”이다. 이 차시에는 학생들 수준에서 오늘날 이동과 의사소통 수단의 문제점에는 어떤 것이 있는지 알아보는 것에 초점을 둔다. 그런데 이러한 교과서 주제 내용 구성 방식에 맞추어 수업을 전개 할 경우에는 몇 가지 문제점이 있다.

첫째, 이동과 의사소통 수단의 종류/ 문제점/ 해결방안 식으로 수업 내용을 분절적으로 구성한 방식의 문제점이다. 교과서에서는 오늘날의 이동과 의사소통의 종류를 ③주제에서 알아보고 ④주제에서 문제점(1차시), 해결방안(2차시) 순으로 수업 내용을 나누어서 제시하였다. 하지만 실제수업에서는 학생들이 앞 차시에 종류, 문제점을 알아보았다고 해서 그 다음 차시에서 바로 해결방안을 찾아볼 수 있는 것이 아니다. 특히 저학년 학생들일수록 일종의 ‘땀들이기’를 통해 이전 차시에 배운 이동 수단, 의사소통 수단의 종류, 문제점을 다시 알아보고 연결된 사고 속에서 최종적으로 해결방안을 제시해야 한다. 따라서 교과서의 분절적 구성방식에 따라 수업을 전개하게 되면 교사의 입장에서는 한 차시 수업 속에서 이동 수단의 종류-문제점-해결방안, 의사소통 수단의 종류-문제점-해결방안을 가르쳐야 하기 때문에 가르칠 내용의 양에 대한 부담이 생긴다. 또한 학생의 입장에서는 똑 같은 방식의 학습을 두 번 해야 하기 때문에 쉽게 지루해질 수 있다. 교사용 지도서에서는 이러한 분절적 구성에 따른 문제점을 지적하면서 학생들의 사고 흐름이 단절되지 않도록 단위 시간을 40분으로 한정 하지 말고 60분, 120분 등으로 탄력적으로 시간을 조정하여 운영하도록 하고 있다(교육부, 2014: 25). 하지만 초등학교 저학년 학생들에게 한 가지 주제를 가지고 오랜 시간 학습을 이끌어간다는 것은 말처럼 쉬운 일이 아니다.

둘째, 한 차시 수업 속에서 이동 수단과 의사소통 수단이라는 소재를 동시에 배치한 방식에 대한 문제점이다. 교과서의 내용 전개 방식은 한 단원을 3-5개의 주제로 나누고 각각의 주제는 2-3차시로 구성된다. 각 주제는 1-2차시 동안 『문제확인- 문제발견- 새로운 해결방안 및 적용』이라는 문제 해결 과정을 따르도록 구성되어 있다(교육부, 2014: 79). 그리고 마지막 차시에는 표현하기 또는 기능학습을 하게 되어 있다.

이러한 구성 방식에 따라 본 주제는 오늘날 이동과 의사소통 수단 문제점 찾기(1차시)- 문제점을 해결한 미래 이동과 의사소통 수단에 따른 생활모습(2차시)- 표현하기(3차시) 순으로 구성되어 있다. 문제 해결 형 주제 중심 구성은 학생들이 문제를 해결하는 과정을 경험함으로써 사고 발달을 경험하게 되고 이후 다양한 사회적 현상(의식주, 가족, 다문화, 중심지 등)에서 겪는 문제를 주제적으로 해결해가는 과정에서 고등사고 능력이 함양될 수 있게 된다. 이러한 문제 해결 형 주제 중심 구성을 한 차시에서 전개해 가는 대표적인 방식이 문제해결학습이다. 문제해결학습은 일상생활의 문제를 다루는 데 효과적으로 활용될 수 있는 모형으로서, 학생들의 경험에서 단순히 풀 수 없는 문제 사태 해결의 경험을 의도적으로 교육의 장에 도입하여 학습자가 자발적인 문제의식으로 학습 문제를 파악하고, 주제적으로 추구하고 해결해 가는 과정에서 새로운 지식이나 능력, 태도를 습득하도록 하는 학습방법이다(교육부, 2014: 26). 하지만 이런 문제해결학습으로 수업을 구성할 때 주의해야 할 것이 문제의 종류와 속성이다. 만약 한 차시 수업 속에서 해결해야 할 문제가 두 가지가 되면 학생들의 사고가 분산되기 때문에 학생들은 충분한 시간을 가지고 문제해결의 사고과정을 경험하지 못하게 된다. 이에 따라 최종적으로는 학생들은 문제해결에 실패할 확률이 높다. 또한 문제가 학생들의 생활경험과 심각한 괴리현상을 일으킬 경우 학생들은 그 문제에 대한 흥미를 잃게 된다.

본 주제에서는 이동 수단과 의사소통 수단이라는 소재를 동시에 배치하게 됨으로써 학생들에게 해결해야 할 문제를 두 가지 제시하고 있다. 따라서 학생들은 문제해결의 사고과정을 충분히 경험하지 못하게 됨으로써 최종적으로 문제해결에 실패할 가능성이 높아지게 된다. 또한 문제를 해결하였다고 하더라도 현실과 괴리된 터무니없는 공상적 수준에서 미래의 이동과 의사소통 수단을 제시하게 될 가능성이 높다. 그래서 나는 이동 수단의 종류-문제점-해결방안(1차시), 의사소통 수단의 종류-문제점-해결방안(2차시) 순으로 소재를 분산하여 구성하였다. 또한 충분한 시간을 주고 학생들이 문제 해결의 과정에서 사고가 끊이지 않고 연속적으로 이루어질 수 있도록 국어, 미술시간과 통합하여 미래 사람들의 생활모습을 말하고 그것을 그림으로 표현하도록 하였다.

III. 학생의 사회과수업 구성 이해하기

1. 나의 수업 속에서 산이: 눈에 가시 같은 아이

교사에게는 수업이 끝나는 순간 ‘오늘 수업은 참 멋졌어!’ 라고 느낌이 오는 경우가 있다. 이런 순간을 매수업마다 만나는 것이 교사의 꿈이다. 이번 수업은 나에게 이런 뿌듯함을 안겨주는 수업이었다. 그렇지만 다른 한편으로는 이런 나의 수업이 아이들에게는 어떻게 느껴졌을까? 하는 생각이 들었다. 그러면서 제일 생각나는 아이가 있었다. 바로 산이었다. 산이는 학기 초부터 내가 수업시간에 손을 들어서 발표를 하라고 하면 혼자서 중얼거리기, 소집단 토의를 하라고 하면 자기 멋대로 하다가 잘 안 되면 큰 소리로 친구들과 싸우기, 다른 모둠 발표 할 때 이상한 소리 내기 등 자꾸 내 눈에 거슬리는 행동을 하였다. 이번 시간에도 산이는 어김없이 내 눈에 가시 같은 행동만 했다. 이런 산이에게 나의 사회과수업은 어떤 의미가 있을까? 산이의 눈에 비친 나의 사회과수업을 알아보면 내 사회과수업이 아이들에게 어떤 의미가 있는지 알 수 있을 것이다. 그러기 위해서는 먼저 수업 속에서 산이를 면밀히 관찰해야 했다.

<표 1> 수업과정분석표

시간	교사	산이	다른 학생
0	(띠리링) 종소리가 난다. “이 앞시간에 무슨 공부를 했지요?” 산이를 본다	만화책 보고 있다. 만화책 넣고 교과서 꺼낸다	“오늘날 이동수단의 종류입니다.”
5	오늘날 이동수단의 종류는? 판서한다	“증기기관차!” 판서내용 본다	“자동차”, “비행기”, “자기부양” 등
7	이동수단-문제점을 연결해서 공책에 적어보고 발표해볼까요? 판서한다	비행기-고소공포증 적기 “비행기를 탔는데 고소공포증이 있어 기절한 경우가 있습니다.” 교사의 판서를 따라 적는다. 친구발표 중에 혼잣말, 손수건돌리기 한다.	“자동차-연료가 떨어집니다.” “사고, 매연, 환경오염, 음주운전, 교통체증, 게으름”
12	“소집단에서 최고의 이동수단 만들기 시작!”	웃는다. “오 좋다!” 책상을 빨리 돌린다. 친구들에게 빨리 말하라고 한다. “그럼 신발로 하자!”	박수치면서 환호 “사고 안나는 것, 건강한 것으로 하자!”
16	“소집단토의를 마무리하자”	짜증내며 짝궁 친다. “빨리해!” 재빠르게 교실앞에 A4를 가져온다. 전광석화신발 타이틀 크게 쓴다. “건강, 사고, 환경 이런 것을 해결한 것이야!” 민우에게 말한다. 소집단 친구들과 함께 이야기한다	“자동차가 아니잖아, 환경을 해결할 것도 아니잖아!” “왜 치냐?” 서하: “산이 것으로 하자!” 여자아이들 교과서 보며 접히는 자동차, 도로크기 등을 이야기한다. 조장이 함께 이야기하자고 한다.
25	1조로 간다. “무슨일이냐?”	큰목소리로 따진다. “광주-서울먼데, 단돈 5만원”	“광주-서울1조, 가격은 비싸다.”
32	“제1회 미래이동수단 선발대회를 시작!” “미현이가 산이를 도와주세요.”	환호하며 “우와!” 자기그림 보고 웃는다. 신속하게 미현이 자리의 그림을 가지고 자기그림은 놔두고 교탁앞에서 발표준비 한다.	박수친다. 미현이 실망하는 표정을 짓는다.
36	“다음 조 발표하세요”	“이동수강? 이냐! ” “비쌌텐데!”	미현: “사고위험도 없습니다.” 2조: “저희조는 바퀴가 없는 이동수단입니다.....” 3조: “저희조는 날아다니는 자동차입니다.”
38	“2개조가 아주 좋은 것 같은데요”	교사를 바라보며 엄지를 세운다. “우리것이 좋지요?”	“움직이는 자동차, 짐 등이 좋은 것 같다.”

학기 초부터 산이는 소집단토의를 할 때면 자기주장을 강하게 해서 친구들과 다툼이 잦았다. 그래서 나는 자기주장이 별로 없고 산이랑 친한 친구들로 소집단을 구성하였다. 그런데 산이는 오늘도 소집단에서 자기주장을 강하게 하고 친구들과 다툰다. 이런 모습을 아무말 하지 않고 참고 있으려니 정말 힘들다. 산이를 보면 답답하다. 수업이 끝나고 쉬는 시간에 나는 산이를 교실 앞에 있는 내 책상으로 불렀다. 그리고 수업시간에 산이의 행동이 너무 산만하다고 타일렀다. 그리고 마지막에 산이는 이렇게 말했다.

교사: (화난표정으로) 선생님이 너 때문에 수업이 잘 안된다. 앞으로는 선생님 말씀도 잘 듣고 사회수업에 잘 참여해 보자.

산 : 선생님도요!

교사: (의아해 하며) 나는 항상 너의 말을 들어주려고 노력하는데 그런 말을 하니?

산 : (아주 작은 목소리로) 네.

2. 산이의 사회과수업을 찾아서: 나를 버리고 그에게로

나는 산이에게 ‘선생님도요!’ 라는 말을 듣는 순간 망치로 한 대 맞은 느낌이었다. 나는 산이를 위해 최선을 다하는데 도대체 산이는 왜 내게 이런 말을 하였을까? 혹시 내 눈에 비친 산이의 행위 이면에는 또 다른 의미가 있는 것일까? 그렇다면 내가 산이를 잘못 이해하고 있는 것일까? 나는 서둘러 산이의 마음속에 들어가 산이의 수업을 살펴보았다.

<표 2> 경험추론표

시간	교 사		산 이			다른 학생
	주변활동	중심활동	경험 내용	중심활동	주변활동	
0	종소리	이 앞 시간 무슨 공부했지요?	이 동 수 단 의 문 제 점 이 많 구나!	만화책 보기 책 넘겨보기		오늘날 이동수단 종류
7	자신의 경험연관	이동수단-문제점 생각하기		증기관차 발표 비행기-고소공포증-기절함	하품하기 연필로 손등치기	자동차, 항공기, 배 등 적음
9	판서	오늘날 이동수단의 문제점을 발표해볼까?		공책에 적기 혼잣말하기	뒷친구 쳐다보기 입찰록거리기 손수건 돌리기	연료가 떨어짐 사고, 매연, 환경오염, 주차공간, 음주운전, 교통체증, 벌금, 건강, 게을러짐
12	아나운서 목소리	소집단에서 최고의 이동수단 만들기 대회 시작 접수, 선물 제공		문제점이 없는 이동수단은 뭘까?	(웃음)오 좋다! 책을 봄 책상 빨리 돌림 그럼 신발!	친구들 이야기시킴
16	선생님	(소집단 순회	전광석			자동차가 아니잖아!환

	설명을 보세요.	중)거의 되었으면 이동수단 이름도 지어주세요!	화신을 발을 못알아듣네			경을 해결한것도 아니잖아! 걷는 것? 미현:다른의견 말해!
			어떻게 설하지?(고립)	(화남) 너 이야기해!	큰소리 짜증, 짝궁 치기	서하:과학동아를 봄
					빠른걸음 A4가져옴	산이 것으로하자!
				전-광-석-화-신-발 타이틀 씀	민우와 둘이서 함	민우 산이를 향해 웃음
				건강, 사고, 환경을 해결한 것이야	민우에게 이야기	여자아이들 접히는 자동차, 주차장 문제, 도로의 크기 등을 이야기함
					4명이 함께 이야기함	조장이 함께 하자고 제안-미현이 그림
	1 조 로 감	무슨일이냐?		광주-서울 비행기 1시간 더 걸림 단돈 5만원	목소리 커짐	광주-서울 1초 가격-비쌌
				혼자 그림	6분동안 따로 그림	아주크게 그려! 색칠도하고! 3명 웃으며 이야기
				내 그림 좀 봐봐!	뒤돌아봄	쳐다보지 않음
				아이들 그림을 봄 너무 했네!		
32		제1회 이동수단 선발대회를 하자		(환호하며) 우와	자기 그림보기 웃기	박수
		1조 먼저 발표하세요! 미현이도 함께해라	자기그림 놔두고 친구들 것 발표	재빠르게 교실앞에서 발표 준비	미현 나가려고 함	
			전광석화신발 광주-서울 9분 5만원, 투명, 남녀 다름, 환경,건강,신속,주차공간불필요, 음주운전 끝! 꼭사주세요	웃음	미현이 발표도움 미현:사고위험 없음	
36		다음 조 하세요!	운송수강? (혼잣말)	비아냥 거리며	운송수단, 날아다니는 것, 바퀴없는 것	
			바퀴가없어? (혼잣말)	비아냥 거리며		
38		2개조가 좋은 것 같은데!	엄지를 높이 세우며 우리것이 좋지요?	교사를 바라보며 흐뭇한 표정		

3. 산이는 왜?

산이는 어떻게 해서 탄 짓만 한 것처럼 보이는 수업의 과정에서 이와 같은 사고 과정을 거쳤을까? 무엇이 그것을 가능하게 했을까?

가. 산이에게 신발: 소중한 존재

산이가 생각하는 이동수단은 신발이다. 산이는 가끔씩 지각을 한다. 산이에게 이동수단의 가장 큰 과제는 빨리 학교로 오는 것이다. 지각을 하게 되면 벌을 서야 되기 때문이다. 지각을 자주 하는 산이가 만들려고 하는 미래의 이동수단은 빨리 움직일 수 있는 신발이다. 산이는 걸어 다니기 때문에 상대적으로 차를 타고 다니는 아이들보다 건강하다고 생각한다. 실제로 우리 반에서 몸집도 제일 크다. 산이가 생각하는 이동수단의 착안점은 건강과 느린 것, 환경이다. 음주운전을 넣은 경우는 그 전날 저녁에 뉴스에서 무한도전에 나오는 ‘길’이라는 연예인이 음주단속으로 걸렸다는 기사를 들었기 때문이라고 수업 후 면담시간에 말하였다. 산이는 집에서 학교까지 약 20분 거리를 걸어서 온다. 걸어 다니는 아이에게 신발은 부모에게나 아이에게나 중요하게 생각된다.

산이는 아침부터 신발이 없어졌다고 담임에게 말하고는 독서시간 내내 신발을 찾으러 다닌다. 독서시간이 끝나자 담임이 산이를 교탁 앞으로 부른다. 담임이 무슨 일이냐고 물어보니 ‘어제 방과 후 교실 앞에다 신발을 놔두었는데 누가 가져갔다’ 라고 말한다. ‘어제 집에서 엄마한테 엄청 혼나고 쫓겨날 뻔 했어요’ 라고 담임에게 말한다. 1교시 수업시작 전에 산이 엄마가 담임에게 카톡을 보냈다. 카톡 내용은 여러 번 신발을 잊어버려서 속상하다는 내용이다. 1학년 때부터 몇 번을 신발을 잊어버렸는지 모르겠다고 하면서 수업시키지 말고 신발 찾으러 학교 곳곳을 다니라고 시켜 달라는 것이다.(20140501 행위서술일지³⁾)

산이는 신발을 자주 잃어버린다. 그래서 엄마한테 자주 혼난다. 그런 산이는 신발을 아주 중요하게 여긴다. 산이에게 신발은 이동수단이고 소중한 존재이다. 본 수업에서 나는 산이가 신발을 이야기하자 내가 생각한 미래 이동 수단이 아니기 때문에 다시 한 번 생각해보라고 했다. 하지만 사실 이때 나는 수업에서 예기치 않은 순간을 만나고 당황하였다.

나. 산이의 판짚: 산이의 수업구성

산이는 수업 속에서 끊임없이 무엇인가를 한다. 산이의 수업 속 행위들은 비슷한 상황으로 묶이게 되었고 그 상황에 대한 분류지점은 산이의 입장에서 산이의 사고가 질적으로 변화되는 시기이다. 나는 그러한 지점을 전후로 하여 상황을 3개로 나누었다. 그리고 그때의 시간, 사건, 제도, 공간, 일 등을 세분하였다. 산이의 객관적인 상황, 여러 행위, 대표행위, 그때 산이가 했음직한 마음이나 정서, 경험 내용, 산이가 한 경험을 순서대로 표로 정리하여 제시하면 다음과 같다.

3) 행위서술일지는 교사가 학생의 하루생활에서 그가 하는 행위(action)를 중심으로 적어 놓은 일종의 현지작업 일지(Spradley, 1980: 92)이다. 이 속에는 학생의 행위에 대한 서술, 묘사, 교사의 감정 등이 기록되어 있다.

<표 3> 수업 속에서 산이가 하는 행위의 의미

상 황	여러 행위	대표 행위	마음이나 정서	경험 내용	경험
교사의 개입적음, 전체활동, 흥미있는 일	발표하기, 공책 적기, 의견내기, 혼잣말하기	혼 잣 말	아는 내용이 나왔다.	이동수단이 문제점이 많구나!	교사와 친구들이 주고받는 말을 통해서 나의 생각을 만들어 가는 경험
교사의 개입 강함, 흥미있는 일, 친구들이 이야기를 들어줌	적극적 이야기 들어주기, 의견내기	의견 내기	좋은 생각이 났다.	문제점을 해결한 방안을 찾았다!	아이디어를 생산해내는 경험
교사의 개입 강함, 흥미있는 일, 친구들이 이야기를 들어주지 않음	짜증내기, 끼어들기, 혼자 그림 그리기	짜증 내기	애들아 내 의견 좀 들어봐줘.	전광석화 신발은 건강, 사고, 환경을 해결한 것이야!	친구들과 충돌하는 경험

교사와 친구들이 주고받는 말을 통해서 나의 생각을 만들어 가는 경험을 할 때는 교사가 전체 학생들과 질문을 주고받는 과정이다. 그래서 비교적 교사의 개입이 적다. 이때 산이는 자신이 흥미 있어 하는 이동 수단이라는 소재를 만났다. 이 과정에서 산이는 교사의 판서를 적고, 발표하고 적극적으로 의견을 낸다. 산이는 이동 수단의 종류를 친구들이 이야기할 때 자신이 타보았던 이동 수단에 대한 경험을 떠올린다. 그리고 이동 수단의 문제점으로 예진이가 게으르다는 것을 지적하자 자신은 걸어 다니기 때문에 건강하다고 작은 목소리로 말한다. 이처럼 산이는 교사의 질문과 친구들의 발표가 매개가 되어 적극적으로 중얼 거리기 시작한다. 친구들의 발표가 길어지자 손수건을 머리위로 올리고 이리 저리 돌리기 시작한다. 산이의 혼잣말은 교사의 눈에 가시 같은 행동이지만 산이 입장에서는 적극적으로 교과내용을 자신의 경험과 관련시키는 행위이다. 발표하기, 공책적기, 의견내기, 혼잣말 하기는 이음(異音)동의어(同義語)로서 아는 내용이 나왔을 때 적극적으로 자신의 의견을 표현하는 행위이다. 나는 그것도 모르고 산이가 손을 들어서 발표하지 않는다고 타이르기만 했다.

전광석화신발이라는 아이디어를 생산해내는 경험을 할 때는 소집단에서 교사의 권한을 위임받은 조장이 강력하게 규칙을 적용하여 산이를 통제를 하고 있다. 통제가 강하게 적용되는 소집단 활동에서 자신이 좋아하는 일을 만났는데 친구들이 자신의 말에 동조하여 줄 때 산이는 적극적으로 남의 이야기를 들어주거나 의견을 낸다. 교사가 소집단에서 이동 수단의 문제점을 해결한 미래 이동 수단을 만들어보라고 했을 때 산이는 “오 예!” 라고 하면서 적극적으로 수업에 임한다. 그리고 친구들의 이야기를 듣고 “신발” 이라고 크게 자기주장을 한다.

친구들과 계속하여 충돌하는 경험을 할 때는 조장이 강력하게 규칙을 적용하여 통제를 하고 있을 때 흥미 있는 일을 만났는데 친구들이 자신의 말을 잘 들어 주지 않을 때이다. 이때 산이는 큰소리로 짜증을 내거나 회피의 수단으로 혼자 그림을 그린다. 산이는 소집단에서 미래의 이동 수단을 만들어 낼 때 서하의 사고 안나는 것, 민우의 환경을 생각한 것이라는 제안을 듣고 그 동안 친구들이 말한 다양한 문제점을 고려하여 전광석화 신발을 제안한다. 하지만 친구들은 이동 수단이 아니라고 하면서 산이의 의견을 무시한다. 이후 산이는 큰 소리로 친구들과 다투게 된다. 산이는 자신의 의견도 맞고 친구들의 의견도 맞을 경우 타협을 여러 번 시도하지만 타협이 불가능 하게 되자 자기만의 그림을 그리는 방식으로 회피를 택한다. 그리고 자신의 의견이 소집단에서 받아들여지지 않자 자신의 그림을 놓아두고 친구들이 그린 그림을 가지고 앞으로 나와서 전체 친구들에게 자신의 이동 수단에 대해서 설득한다. 이후 다른 조의 발표가 이어지자 적극

적으로 상호작용하면서 중얼거리기 시작한다. 산이는 친구들의 이야기를 다 듣고 있다가 교사가 그리라고 하는 중심지에 친구들이 이야기한 장소를 다 표시하였다. 산이가 완성한 그림은 다음 장에 제시된 중심지 관련 (그림 4) 이다. 본 수업에서도 교사-친구들 간의 이동수단의 문제점에 대해서 다 듣고 있다가 환경, 건강, 사고를 해결한 전광석화신발을 제안한다. 기본학습태도를 중요시하는 나의 생각에 비추어 살펴보면 산이는 당연히 나의 눈에 가시 같은 아이였다.

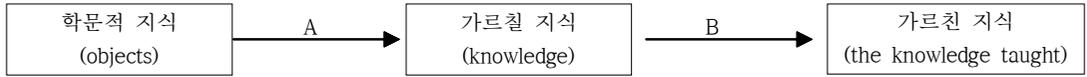
그렇다면 산이는 왜 중얼거리기를 전략으로 택하게 되었을까? 그것은 말하기 좋아하는 산이의 특성 때문이다. 산이는 자신만의 방식으로 교사와 친구들의 말에 주의를 기울이고 있기 때문에 교사가 발문을 하면 전부 대답을 하고 싶어 한다. 그리고 친구들의 말에 대해서도 전부 대꾸하고 싶어 한다. 하지만 그것이 안 된다는 것을 자신도 알고 있다. 또한 손을 들어도 교사가 돌아가면서 발표를 시킨다는 것도 알고 있다. 따라서 수업초기에는 손을 드는 횟수가 많아지지만 수업이 진행될수록 손을 들어서 발표하는 횟수가 줄어 든다. 교사, 친구들의 말에 대해서 대꾸는 하고 싶은데 그것이 안되기 때문에 자연스럽게 중얼거리기를 하게 된다. 나는 이런 산이의 모습을 보고 손을 들어서 발표를 하지 않는다고 자꾸 타이르게 된다. 만약 내가 타이르지 않으면 교사의 강력한 규제를 승계한 소집단에서 조장이나 각 과목 부장들이 대신 타이르게 된다. 이로 인해 충돌이 발생하게 되는 것이다. 하지만 산이는 무턱대고 친구들과 충돌을 하지 않는다. 산이가 주로 아이들과 충돌하는 경우는 자신의 의견과 남의 의견이 서로 있을 경우 자신의 의견도 맞고 남의 의견도 맞는 경우 타협을 시도한다. 본 수업에서는 친구들이 어떻게 하는지 유심히 본다든지, 서울-광주까지의 시간을 가지고 다투는 장면에서는 타협을 몇 번 시도해본다. 타협을 몇 번 해보고 안 되는 경우 회피를 한다. 하지만 자신의 의견은 이치에 맞지만 남의 의견이 이치에 맞지 않은 경우는 적극적으로 싸움을 한다. 남이 자신의 의견을 들어주면 싸움이 일어나지 않는데 남이 자신의 의견을 들어주지 않거나 무시하는 경우 싸움이 격화된다. 교사용 지도서(교육부, 2014: 244)에서는 학생이 경험하고 있는 구체적인 상황과 교과서에서 다루려는 상황을 연결함으로써 미래의 이동 수단을 상상하여 표현할 수 있도록 하고 있다. 나 또한 이러한 의도로 수업을 구성하였다. 교사용 지도서와 산이의 수업구성을 살펴보면 산이는 나의 수업구성 의도를 가장 충실히 따른 학생 중의 한명이었다. 나는 그것도 모르고 산이에게 수업이 끝나고 너무 산만하다고 주의를 주었으니 산이는 당연히 “선생님도.....” 라는 대답을 하였던 것이다.

IV. 사회과수업 구성에서 탐의 존재론적 의미

1. 사회과수업 구성에서 탐의 존재

사회과교사가 교과서의 내용을 변환하여 수업을 구성하는 이유는 사회과에서 탐구의 대상이 되는 지식과 관련이 깊다. 사회과에서 탐구의 대상이 되는 지식은 끊임없이 변화한다(송연근, 2003: 48). 따라서 일단 얻은 지식이라도 완전하거나 최종적이기 보다는 잠정적이며, 특정 상황 아래에서 타당한 경우가 많다. 또한 사회적 현상은 문자나 언어를 매개체로 한 설명을 통해 그 존재의의가 부여되는데, 이러한 설명은 명확하지 못하거나 현상을 완전히 묘사하기 어려운 경우가 많다(김한중, 2003: 4). 그래서 사회과수업에서 교사는 교과서의 추상적인 내용을 학생들이 이해하기 쉽게 변환하여 제시하여야 한다. 이때 교사의 역할은 신의 언어를 인간의 언어로 해석하여 주는 헤르메스와 같은 존재이다. Chevallard는 위와 같이 모학문의 지식이

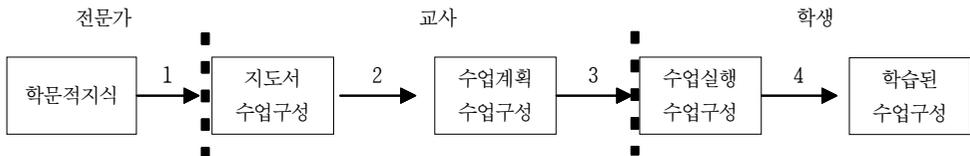
교사에 의해서 변환되는 과정을 다음과 같이 나타내었다.



〔그림 2〕 교수학적 지식의 변환(Chevallard, 1988: 4)

하지만 Chevallard가 제시한 변환의 과정은 우리나라 초등학교 교사가 사회과수업을 구성하는 절차와는 약간의 차이를 보인다. 그 근본적인 차이는 [그림 2]의 A, B 과정에서 수업을 구성하는 주체이다. 미국이나 유럽에서는 A, B의 과정에서 수업을 구성하는 주체가 동일하게 교사이다(서명석, 2011). 그러나 우리나라에서는 A의 과정은 전문가 집단인 교사용 지도서의 집필자에 의해 수업이 구성되고 B의 과정은 교사에 의해서 수업이 구성된다.

위의 논의를 본 연구에서 나와 산이가 사회과수업을 구성하는 과정으로 살펴보면 사회과수업을 구성하는 주체는 교사뿐만 아니라 또 다른 사람들이 존재한다는 것이다. 그 구체적인 과정을 살펴보면 다음과 같다.



〔그림 3〕 초등학교 사회과수업 구성의 절차

먼저 교사용 지도서 집필자는 사회과를 이루는 모학문의 학문적 지식을 교육과정이라는 형태로 변환한 것(교육과정 성취기준)을 가지고 자신의 교수내용지식과의 절묘한 조합을 통해 사회과수업을 구성한다(1의 과정). 집필자에 의해서 만들어진 수업구성은 교사들의 수업구성을 용이하게 하기 위해 지도서의 형태로 학교 현장에 제공된다. 학교 현장에서는 대체적으로 교사용 지도서의 수업구성을 신뢰하는 편이다. 그 이유는 교사용 지도서의 집필자는 대부분 사회과교육의 전문가로 인식되기 때문이다. 교사용지도서 집필자에 의해서 구성된 사회과수업을 참고하여 사회과교사(나)는 자신만의 교수내용지식을 절묘하게 조합하여 사회과수업을 구성한다(2의 과정). 이 과정에서 수업을 구성하는 방법으로는 교사용지도서의 수업구성을 비판적으로 해석하고 제시된 사회과내용을 추가, 대체, 삭제하거나 교수방법을 변용하는 형식이다(이혁규, 1997; 김한중, 2003; 홍미화, 2012). 사회과교사(나)는 이 과정에서 자신의 사고를 논리적으로 정돈하고 심리적으로 확고히 하여 일종의 수업지침서의 성격을 띤 수업안을 제시한다. 대체적으로 수업안은 교사용 지도서나 종이에 간단한 메모형식으로 나타내거나 일정한 틀을 갖추어 작성한다. 교사(나)는 계획된 사회과수업 구성의 형태로 수업을 진행하지만 실제 실행된 사회과수업은 교사의 수업구성 절차에 따라 진행되지 않을 때가 많다. 이 과정에서 교사는 순간적으로 수업을 다시 구성한다(3의 과정). 수업실행 중에 수업구성은 순간적인 반성과 실천으로 이어지기 때문에 교사 자신이 인식하지 못하는 경우도 많다. 따라서 수업 후에 교사는 자신의 수

업을 되돌아보면서 수업실행 중의 수업구성 의도를 파악하는 경우가 많다. 교사는 수업이 끝나고 반성하는 과정에서 또 다시 수업구성이 일어난다. 이러한 수업구성은 이후 수업계획 단계의 수업구성을 더욱 탄탄하게 만들어 준다. 따라서 사회과수업 구성은 한 번에 끝나는 것이 아니고 계속해서 만들어가는 과정(process)의 성격이 있고 각각의 수업구성 형태는 독특한 특성을 지니고 있다. 그런데 수업 실행 중에 사회과수업을 구성하는 주체는 교사만이 아니다. 학생(산이)도 교사가 제시한 수업구성을 자신만의 방식으로 해석하여 자신의 수업을 능동적으로 구성해간다(4의 과정).

이상의 논의를 통해서 살펴보면 사회과수업 구성은 교사용지도서 집필자의 사회과수업 구성, 교사의 사회과수업 구성, 학생의 사회과수업 구성으로 나누어진다. 나는 교사용지도서의 수업구성을 살펴보고 그것을 비판적으로 분석하고 내용을 결정한 다음 구조화하고 세분화하여 수업을 구성하였다. 하지만 산이는 산이 방식으로 수업 내용을 해석하고 그의 방식으로 수업을 구조화하고 세분화하였다. 그가 수업 내용을 세분화할 때 필요한 것은 그의 삶이었고 수업 방식은 그가 좋아하는 말하기였다. 만약 교사가 학생의 수업구성의 존재를 파악하지 못하면 사회과수업은 틈이 존재하게 된다.

2. 틈의 원인 규명 및 해결방안

3학년 1학기 3단원 4주제 「새로 생긴 중심지」의 14차시인 〈중심지가 새로 생기는 까닭〉을 알아보는 수업이다. 수업 도입 부분에 교사는 학생들에게 학습지를 나누어준다. 학습지 안에는 도로, 아파트 등이 표시되어 있다.

교사: 시장님이 시민들과 함께 아파트 단지를 만들기로 하였습니다. 아파트 단지가 들어오고 나면 이곳에 어떤 일이 발생할까요? 종이에 짝과 함께 자신의 생각을 적어보거나 그려봅시다.

산: (학습지를 미름에게 준다. 검지손을 학습지 중간에 가져가며) 다 도로를 먼저 그려, 도로라고 빨리 써, 그리고 놀이터도 그리고, 놀이터는 애들이 놀러 와서 심심할 때 ‘엄마 나 심심해!’ 라고 한단 말이야.

미름: (산이가 말한 도로, 건물을 학습지에 그린다. 놀이터, 마트, 분식이라고 학습지 상단에 쓴다)

산: 발전소도 넣자

미름: 발전소? 발전소는 건물이잖아.

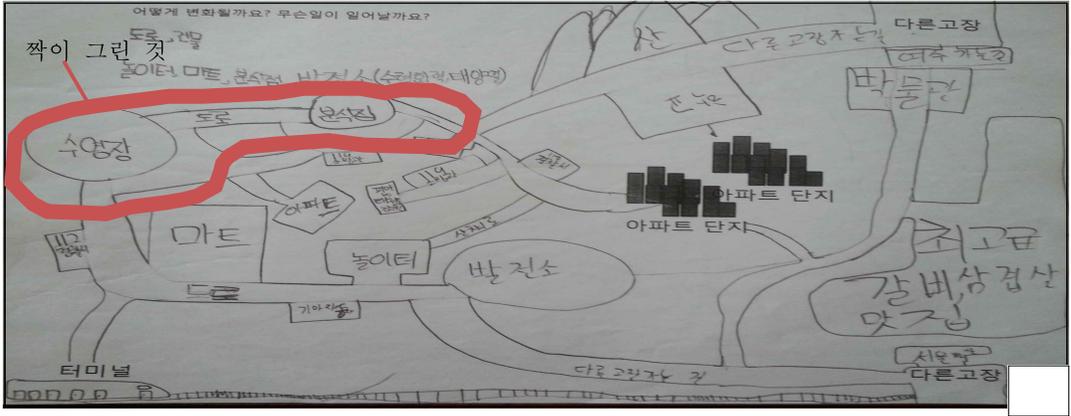
산: (큰 목소리로) 아니거든, 아니거든!

인혁: (뒷자리의 인혁이가 산이 이야기를 듣는다) 맞는데 건물.

미름: 내말이 맞거든. 내가 선생님한테 물어본다. 기다려.

산: 아니라니깐, 정말이라니깐. 내말을 안 듣네. 짜증나네! (2014022 사회수업서술)

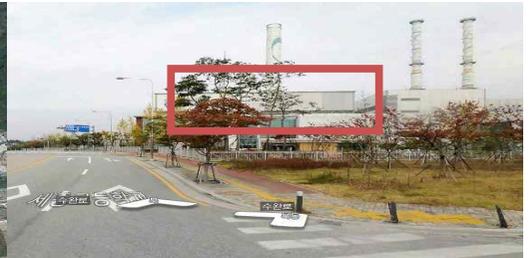
위의 장면에서 미름이와 산이가 생각하는 장소의 의미가 달라지기 시작하자 이후 수업은 틈이 생긴다. 다음은 산이와 미름이가 만든 중심지 만들기 그림지도이다.



〔그림 4〕 중심지 만들기 그림지도



〔그림 5〕 ○○ 발전소 평면도



〔그림 6〕 ○○ 발전소 사진

위의 그림을 보면 발전소는 건물이기 보다는 하나의 시설이다. 아이들이 생각하는 건물은 하나의 빌딩이 있는 것이다. 일반적으로 초등학교 3학년 학생들은 건물이라고 하면 사각형으로 그린다. 하지만 [그림 5]에 서처럼 발전소는 여러 개의 건물이 모여 있는 시설이다. 그래서 산이는 발전소를 타원형으로 그렸다. 산이 반의 다른 학생들은 발전소를 자세히 보지 못한다. 발전소는 학교에서 상당히 먼 지역에 위치한다. 그들은 발전소라는 곳을 차를 타고 가면서 슬쩍 볼 뿐이다. 그래서 그들은 발전소를 사각형의 건물로 생각하게 된다. 하지만 산이는 항상 발전소 근처를 지나서 등교한다. 산이네 집은 학교에서 상당히 멀다. 학교와 집 중간에 발전소가 있다. 산이는 등학교 길에 발전소 안이나 밖을 자세히 보았을 것이다. 그래서 발전소를 시설이라고 생각하고 타원형으로 그린 것이다. 이처럼 발전소라는 장소에 의미부여가 달라지게 되자 학생-학생들 간에 틈이 발생한다. 그리고 그 틈은 미틈이가 교사에게 다가와 산이의 행동이 이상하다고 표현했기 때문에 나타났다. 이처럼 틈은 교사가 직접보거나 학생들이 교사에게 와서 말하는 방식으로 표출된다.

이러한 현상의 예는 사회과 경제수업에서도 흔하게 발생한다. 교사는 시장에서 하는 일, 시장의 특성을 가르치고자 소재로 재래시장, 대형마트 등을 학생들에게 제시한다. 물론 이 장소는 어른과 학생의 경험이 공존하는 곳이다. 그런데 그들은 그곳에서 경제적 경험을 별로 가지지 못한다. 어른들은 그곳에서 돈을 이용하여 물건을 사고판다. 즉, 생산과 소비가 함께 이루어지는 것이다. 하지만 요즘 초등학생들은 부모가 물건을 다 사주기 때문에 돈을 이용하여 물건을 사본 경험이 이 장소에서 별로 없다. 그들이 시장에서 일어

나는 현상을 경험하는 곳은 학교 앞 편의점, 문구점 등이 전부이다. 그런데 만약 교사가 학생이 부여한 소재에 대한 의미를 이해하지 못하게 된다면 둘 사이에는 틈이 발생한다. 더욱이 심각한 것은 교사는 주제, 개념을 중심으로 수업을 구성하지만 학생은 소재를 중심으로 수업을 구성한다는 것이다. 그 소재에 대한 의미부여를 교사나 다른 친구들이 심하게 막게 되면 그는 수업에 흥미를 잃을 수 있게 된다. 그나마 산이는 자기주장이 강한 학생이기 때문에 수많은 충돌을 통해서 자기수업을 만들었던 것이다. 산이는 이런 충돌이 쌓이고 쌓여서 그것이 자신만의 수업방식으로 변화된 것이다.

<참고 문헌>

- 권정화(2015). **지리교육학 강의노트**. 서울: 푸른길.
- 김한중(2003). 사회과 수업내용 재구성의 원리. **사회과교육연구**. 6. 1-15.
- 서근원(2012). **학교혁신의 패러독스: 교민에서 회인으로**. 서울: 강현출판사.
- 서근원(2013). **수업 어떻게 볼까?**. 서울: 교육과학사.
- 서근원(2015). 교육인류학과 교육의 실천. **교육인류학연구**. 18(1). 1-28.
- 서명석(2011). 교육과정 재구성의 개념적 애매성과 모호성 비판. **교육과정연구**. 29(3). 75-91.
- 송언근(2003). **존재론적 구성주의와 지리교육**. 서울: 교육과학사.
- 이혁규(1997). **중학교 사회과교실 수업에 대한 일상생활기술적 사례 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 하진숙(2011). **틈의 미적지평에 관한 연구**. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍미화(2012). 초등교사의 사회과 교실 수업구성에 대한 연구. **사회과교육연구**. 19(2). 83-97.
- Chevallard, Y.(1988). On Didactic Transposition Theory: Some Introductory Notes, *International Symposium on Research and Developmnet in Mathematics*. Bratislava, Czechoslovakia.
- Samaras, A. P.(2002). *Self-Study for Teacher Educators: Crafting a Pedagogy for Educational Change*. NY: Peter Lang Pub Inc.
- Sarup, M.(1993). *An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism*. 전영백 역(2005). **후기구조주의와 포스트모더니즘**. 서울: 서울하우스.
- Spradley, J. P.(1980). *Participant Observation*. 신재영 역(2006). **참여관찰법**. 서울: 시그마 프레스.

사회과 지식생산적 글쓰기의 의미와 유형, 지도 원리 탐색: 초등 사회과 글쓰기를 중심으로

배 영 호

서울영동초등학교

1. 서 론

한때 우리 사회에서 당시로선 다소 생소했던 ‘지식기반사회’ 또는 ‘지식정보사회’라는 용어가 마치 유행처럼 떠돌던 시기가 있었지만, 스마트폰이 대중화되고 이를 활용하여 언제 어디서나 정보통신기능을 활용할 수 있게 된 현 시점에서 그러한 용어들은 오히려 진부한 느낌으로 다가올 정도로 어느새 우리의 현실 그 자체가 되었다. 그럼에도 이러한 용어들이 현대 사회를 총체적으로 규정할 수 있고 여전히 그 유효성이 지속될 대표적인 키워드라는 것을 부정하기는 어려울 것이다. 이러한 시대·사회적 배경과 발맞추어 비교적 최근에 교육학계에서 주요 흐름을 형성하고 있는 구성주의와 탈근대 담론들은 기존의 지식관이 기반하고 있는 객관주의와 근대적 정초주의의 측면을 비판하고 이를 적극적으로 해체하고자 시도하고 있다.

사회과는 시민성 형성을 중심으로 한 사회적 필요라는 태생적 정체성과 더불어 사회 자체 또는 그것을 이론화한 지리, 역사를 비롯한 제 사회과학적 지식을 그 기반으로 하고 있다는 점에서 다른 교과에 비해 사회의 변화를 적극적으로 반영해야 할 뿐 아니라 변화의 바람직한 방향성을 제시할 수 있어야 하는 교과이다. 당연히 지식기반사회 또는 지식정보사회로 총체적으로 명명될 수 있는 오늘날의 사회적 배경 속에서, 그리고 구성주의 및 탈근대적 담론들에 의해 지식관의 변화를 요구받고 있는 교육학계의 시대적 흐름 속에서, 사회과교육은 그러한 사회가 요구하는 지식의 생산과 유통, 소비, 활용 등의 측면이 적극적으로 반영되고 이를 선도해 나갈 수 있어야 할 것이다. 이러한 오늘날의 시대·사회적 및 교육학적 배경을 바탕으로 연구자는 이 글을 통해 우리의 사회과교실이 기존의 정형화되고 구조적인 지식에 대한 이해, 분석, 적용 등이 중심이 되는 수동적인 학습의 틀을 벗어나 보다 유연하고 개방적인 지식관의 토대 위에서 적극적으로 그것을 해체하고 ‘생산’하는 패러다임으로 변화되어야 함을 강조하고자 하며, 그러한 지식 생산의 핵심적 도구로서 사회과 글쓰기에 대해 논해보고자 한다.

일반적으로 사회과교육에서 글쓰기는 과제를 성취하기 위한 방법, 즉 ‘기능’적 측면에서 주로 강조되어 왔다. 예컨대 Woolever와 Scott(1988)은 사회과의 7가지 기능 범주 중 쓰기의 기능을 읽기와 함께 의사소통 기능으로 분류하여 강조하였고, Michaelis(1980)는 주된 사회과적 쓰기의 기능 및 향상 전략을 제시하였으

며, Welton과 Mallan(1992)은 쓰기 활동의 범주를 11가지로 제시한 바 있다(전숙자, 2007: 408-409에서 재인용). 사회과 글쓰기에 대한 국내의 비교적 최근 연구들은 대체로 글쓰기를 통한 비판적 또는 창의적 사고력 등 고급사고력 함양의 측면을 강조하는 경향을 보인다. 글쓰기와 사고력 함양의 연관성을 강조하는 경향은 사회과의 분과 영역으로서 역사교육 분야들의 연구들에서도 두드러지게 나타나고 있는데 이와 관련하여 방지원(2013)은 글쓰기가 역사적 사고력의 함양에 기여할 수 있다는 식의 주장을 역사 분야의 글쓰기 연구들에서 발견할 수 있는 문제점의 첫 번째로 들면서, 이를 사고력과 글쓰기를 기능적으로 연결하는 일종의 단순화된 도식으로 비판한 바 있다. 그는 글쓰기를 그러한 사고력 중심의 논의에서 벗어나 글쓰기의 목적에 좀 더 '본질적'으로 접근해야 함을 강조하였는데, 이는 사회과 글쓰기 연구의 전체적인 방향에 있어서도 그대로 적용해 볼 만한 지적이라 할 수 있다. 역사분야를 포괄하는 사회과 분야의 연구들도 과제 수행 기능이라는 전통적 시각에 머물거나 더 나아가 사고력 향상을 위한 도구나 수단으로서 글쓰기를 강조해 온 측면이 강하기 때문이다(조국남, 2005; 강대현, 2008).

그런데 문제는 그러한 도구적 차원이 아닌 글쓰기 그 자체가 가진 보다 '본질적'인 가치나 목적이라는 것도 어느 하나로 상정할 수 있는 성질의 것으로 보기는 어렵다는 데 있다. 글쓰기의 본질적 가치라는 것은 그것을 바라보는 시각이나 정향에 따라 다를 수밖에 없을 것이기 때문이다. 결국 사회과교육에서의 글쓰기는 사회과적 특수성이나 목적에 기반한 시각이나 정향 속에서 그 가치를 찾을 수밖에 없을 것이다. 서두에서 언급한 바와 같이 지식기반사회와 구성주의 및 탈근대적 담론들에 의해 추동되는 지식관의 변화라는 오늘날의 시대·사회적 배경은 사회과적 지식에 대해서도 기존의 구조적이고 객관주의적인 관점을 탈피하여 구성주의적이고 해체적인 관점에서 바라볼 것을 요구하고 있다. 이러한 시대·사회적 흐름은 사회과적 글쓰기가 나아가야 할 방향이 더 이상 기존의 지식 범위 내에서 그것에 대한 표상이나 학습을 용이하게 하거나 이해 정도를 재확인하는 소극적인 도구적 차원을 벗어나 지식을 적극적으로 해체하고 '생산'하는 차원으로 나아가야 함을 강하게 시사하고 있다. 여기서 기존의 구조적 지식에 대한 해체 과정을 통해 생산되는 지식은 새롭게 재구성된 학문적으로 수준 높은 사회과학적 지식을 당연히 포괄할 수 있으면서도 지식의 범위를 보다 확장되고 유연하며 개방적인 시각에서 바라볼 수 있는 '내러티브적 지식(narrative knowledge)'이라 할 수 있다.

이러한 지식 생산의 차원에 초점을 둔 글쓰기는 무엇보다 지식의 탈권위화와 민주화를 전제하고 있다. 기존의 사회과의 공적 지식으로서 학문적 지식이 전문적인 학자들에 의해 보다 엄격한 학문공동체적 체계 속에서 생산되고 인정되는 고도의 구조성과 전문성, 창의성 등을 전제하는 데 반해 지식생산적 글쓰기에서 생산될 것으로 기대하는 지식은 사회과교실에서 어린 학습자들로부터 생산되고 학습자들 간에 그들 나름의 합리적인 근거를 바탕으로 소통되고 공유되며 소유되는 내러티브적 지식의 성격을 전제한다. 이는 흔히 여러 학생들 중 일부의 학생들만이 경쟁적으로 성취할 것으로 전제되는 '창의성'의 평가범주에 갇히지 않는 데, 어떤 학생들도 그들 나름의 수준에서 다양한 정보들을 조합하고 계열화(ordering)하여 내러티브적 지식을 생산해 낼 수 있다는 지식 생산의 민주성과 개방성, 다원성을 바탕으로 하고 있기 때문이다.

민주시민성 함양을 핵심적 목적으로 하는 사회과교육이 지향해야 할 앞으로의 지식기반사회는, 물론 지식이 사회를 움직이는 핵심적 동력으로서 중요한 가치를 지니는 사회이지만 그럼에도 그것이 자유시장적 경쟁주의에 입각하여 소수의 엘리트층에 의해서만 생산되고 소유되어 권력을 가지는 지식으로서만이 아니라, 사회과교육에 참여하는 학생들 누구나 지식을 생산하고 향유하는 경험을 가능할 수 있게 하는 민주성과 개방성, 다원성을 지향할 필요가 있다. 본 연구는 이러한 민주성과 개방성, 다원성을 기반으로 한 사회

과 지식 생산의 경험으로서 글쓰기의 사회과적 의미와 유형, 그리고 그것을 사회과교실에서 구현하기 위한 지도 원리를 탐색하는 데 목적을 두고 있다.

II. 사회과교실에서의 지식 생산과 글쓰기의 의미

1. 사회과교실에서의 지식 생산의 의미

기본적으로 사회과교실의 정체성을 규정하는 핵심적인 일은 교사와 학생 간, 또는 학생들 간에 사회과 '지식'을 중심으로 한 상호 거래(transaction)라 할 수 있을 것이다. 사회과교실에서 도입되는 교과서를 비롯한 각종 자료들, 그리고 교사를 출처로 하는 사회과의 내용 지식은 구조적 성격을 띠고 있는 공적 지식들에 기반해 있다고 할 수 있다. 그러나 그러한 공적 지식은 사회과교실에서 구성원들과 상호 거래되는 과정에서 교실상황과 학습자료, 그리고 사회과교육에 참여하고 있는 구성원들의 다양한 지적 이해 수준을 포함한 맥락들 속에서 학생들의 수준에 맞게 번역되고 때로는 구조적 지식의 관점에서 볼 때는 오개념의 범주를 드러내기도 하면서 다양한 양상으로 학생들 각자에게 구성되기 마련이다. 교육 및 사회과교육계에서도 이러한 지식에 대한 구성주의적 시각은 이제는 어느 정도 일반적으로 받아들여지고 있는 분위기라 할 수 있다. 뿐만 아니라 기본적으로 사회과교실에서 도입되는 사회과의 공적 지식은 그것이 학문적 또는 이론적 구조에 기반한 지식임은 분명하나 또한 그것이 대상으로 하고 있는 실제의 세계를 남김없이 표상하지 못한다는 언어적 한계에 의해 필연적으로 선택과 배제의 과정을 거치게 되는데 이로 인해 그만큼 그 지식의 명제들이 배제하고 있는 실제적 맥락들이 생략될 수밖에 없을 뿐 아니라 지식을 표상하고 있는 저자 집단에 의한 이데올로기, 관성 또는 무의식적인 변조 등의 왜곡들이 포함될 수밖에 없다(Billington, 1966). 이처럼 선택과 배제에 의한 생략 또는 왜곡된 맥락들은 교육상황 속에서 교사에 의해 번역 및 설명되거나 학생들에 의해 다양한 양상으로 상상 또는 추론되는 과정을 겪게 된다. 결국 사회과교실에서의 다양한 맥락적 측면들이 존재하고 또 구조적 지식 자체가 가지고 있는 언어적 한계에 의한 왜곡 및 가치 개입적 성격 등이 작용하면서 애초의 구조적 지식은 매우 유연화되고 개방적인 다양한 양태로 변모할 수밖에 없는 운명을 맞이하게 된다.

본 연구자는 이제부터 사회과교실에서 이처럼 상호 거래되는 상황 속의 지식 또는 맥락적 지식을 구조적인 공적 지식과 구분하여 유연하게 계열화된 지식으로서 '내러티브적 지식'이라 지칭하고자 한다. 오늘날 내러티브에 대한 교육담론은 교육학계의 흐름뿐 아니라 이와 늘 연동할 수밖에 없는 사회과교육학계에서도 하나의 시류적 흐름을 형성하고 있다. 그러나 내러티브와 관련된 다양한 연구 담론들의 출현에도 불구하고 정작 내러티브 개념의 정의나 어느 정도 가능한 개념 범위의 한계에 대한 인식은 아직 혼란스러운 상황이다(박민정, 2006: 28). 따라서 본 연구에서 지식생산적 사회과 글쓰기의 목적이자 산물로서의 '내러티브적 지식'을 논하는 데는 내러티브에 대한 기존의 다양한 관점들을 모두 아우를 수 있는 포괄적이고 내포적인 정의에 입각하기보다 본 연구의 주된 관심사에 기반하여 어느 정도 합당한 약정적 정의가 필요하다.

어원적으로 내러티브는 인도 유럽 어족의 어근 'gna(알다)'에서 파생된 라틴어 'gnarus(아는, 알려진)'와, 'narro(이야기하다, 말하다)'에서 유래된 말이다(Gudmundsdottir, 1995: 24). 이러한 어원과 관련하여 오늘날 내러티브는 주로 '이야기(story)' 자체나 그 이야기를 전달하는 행위, 즉 '이야기하기(storytelling)'로서 이해

되는 경향이 있다. 그러나 주목할 점은 내러티브의 어원에는 그러한 ‘이야기’나 ‘이야기하기’의 의미 측면과 함께 ‘읽’의 차원이 그만큼 중요하게 내포되어 있다는 점이다. 여기서 ‘읽’이라는 것을 넓은 의미에서의 ‘지식’으로 해석한다면 곧 내러티브는 화자가 알고 있는 ‘지식’ 그 자체, 또는 그러한 지식을 모종의 대상자에게 ‘전달하는 행위’를 의미하게 된다. 본 연구에서 지식생산적 사회과 글쓰기의 주요 대상이자 산물로서 내러티브적 지식은 내러티브가 내포하고 있는 바, 전달 수단이나 방법적 차원보다 ‘읽 그 자체’에 보다 집중하고 있으며, 전달하고자 하는 읽 자체의 정당성에 대한 의문 제기과 같이 지식에 대한 보다 적극적인 해체적 접근을 추구하고 있다.

아닌 게 아니라 내러티브가 오늘날 교육담론으로서 부각하게 된 배경은 지식관의 변화라는 시류적 측면과 밀접한 관련성이 있다고 할 수 있다. 내러티브와 관련하여 오늘날 지식관의 변화에 가장 큰 영향을 준 두 가지 배경은 구성주의와 탈근대(postmodern) 담론들이라 할 수 있을 것이다(박민정, 2006: 30). 최근에 내러티브가 교육담론으로서 교육학계의 주목을 받고 있는 중요한 이유는 그것이 표상방식으로서 가지고 있는 장점에 있다기보다 구성주의나 탈근대 담론 등에 의해 견고했던 지식의 객관성이나 절대성에 대한 믿음이 무너지게 된, ‘지식 자체’에 대한 물음과 관련된 시대사적 변화에서 찾아야 한다. 따라서 내러티브는 한갓 기존 지식을 소여된 것으로 바라보고 다만 그것을 표상하는 수단이기보다는 지식 자체가 그렇게 견고하지 않은 한갓 내러티브의 연장선상에 있음을 대변하고 있는 것으로 이해될 수 있다. 이는 지식이 다만 내러티브이며 따라서 언제나 내러티브의 주체 또는 간주체적 교섭작용에 의해 해체 및 재구성될 수 있는 성질의 것임을 말하는 것이다. 이러한 생각을 바탕으로 할 때 지식은 수동적으로 수용되고 그것이 온전히 전파되어야 할 권위적인 것이기보다 언제나 독자들에 의해 비판적으로 선별되고 해체 및 재구성 또는 생산되어야 할 성격의 것이라 할 수 있다. 지식생산적 글쓰기의 주요 대상이자 산물로서 본 연구에서 규정하고자 하는 ‘내러티브적 지식’은 기본적으로 지식에 대한 탈권위적이고 민주적인 관점에 입각하여 지식을 내러티브의 층위에서 매우 유연하고 확장된 형태로 바라보고자 하는 것이며, 학습 주체가 얼마든지 기존의 지식들을 적극적으로 해체 및 재구성하여 새롭게 ‘계열화’할 수 있는 것으로 바라보고자 하는 것이라 할 수 있다.

따라서 내러티브적 지식은 기존에 전혀 없었던 완전히 새로운 지식의 형태라기보다는 지식에 대한 매우 탈권위적이고 민주적인 관점에 입각한 일종의 지식을 대하는 ‘태도’와 다르지 않다. 예컨대 공적 지식의 집합체로서 사회과 교과서의 텍스트를 단지 기억하고 이해하며 그것을 적용 및 표상해야 할 권위적인 것으로 바라보기보다, 그것을 한갓 특정 저자 집단에 의해 특정한 방식으로 계열화된 의도나 가치개입적인 내러티브에 불과한 것으로 인식하고 그것에 접근하는 또다른 주체로서 학습자가 그들이 가진 다양한 가치와 처한 맥락들에 기반하여 적극적으로 새롭게 계열화 또는 담론화해 내려는 자심감과 태도를 가진다면 그러한 태도에 입각해 산출되는 지식들은 곧 내러티브적 지식이라 할 수 있을 것이다. 더욱이 Polkinghorne(1988)이 내러티브에 대해 낱말의 사건(사실)들을 하나의 통합체로 조직하여 각각의 개별적인 사건(사실)이 전체에 미치는 영향에 그 의미를 부여하는 하나의 의미 구조로 정의한 것에 비추어본다면 내러티브적 지식은 담론적 상황을 전제하면서도 일정한 질서 또는 구조성을 띠고 있는 유연한 지식으로 볼 수 있을 것이다. 이러한 내러티브적 지식은 늘 사회과교실에서 그 참여자들에 의해 끊임없이 산출되는 것들이지만 종래의 객관주의적 지식관에서는 외면당해 왔던 것들이며 구조적 시각에서 볼 때는 오개념적 지식의 범주를 넘나드는 지식이라 할 수 있을 것이다.

앞에서 제시한 바, 구조적 지식이 가지고 있는 애초의 한계와 그것이 사회과교실과 구성원들 간의 상호 거래되는 맥락 속에서 유연화되고 다양한 양상으로 구성된다는 점에 입각하여 본 연구에서는 이러한 맥락적이고 내러티브적인 지식들을 공적이고 구조적인 지식들과 더불어 '생산적' 차원에서 그 권리와 가치를 재평가할 필요가 있음을 주장하고자 한다. 이처럼 생산적 차원에서 포섭하고자 하는 사회과 내러티브적 지식은 기존의 학문적 구조성과 실증성, 객관성 등의 기준에서 볼 때 그 폭과 범위가 매우 확장된 것으로서 이념적으로는 지식 생산 및 소유의 '민주화'와 개방화를 지향한다. 연구자는 이러한 사회과 내러티브적 지식을 사회과 지식생산적 글쓰기와 연결하여 논의를 이끌어가기 위해 본 연구의 주된 관심에 부합할 수 있도록 다음과 같이 몇 가지를 한정하여 정리해 보고자 한다.

첫째, 앞에서 제시한 바와 같이 본 논의에서 '생산'의 대상이 되는 사회과 지식은 유연한 구조를 띤 맥락적이고 상황적 성격의 내러티브적 지식을 의미한다.

둘째, 지식 '생산'은 학문적 엄격성을 바탕으로 기존에 존재하지 않는 지식을 창안해 낸다는 의미에 국한되기보다는, 학습자의 개별 스키마의 '정도'와 '수준'에 따라 이전의 것과 다른 새로운 것을 만들어 내는 '교육경험'으로서의 생산을 포함한다. 따라서 여기서 '새롭다'는 것은 객관적인 새로움뿐만 아니라 개인적 스키마의 수준에서 생성되는 새로움을 중요하게 포함한다. 그러나 무엇보다 지식생산적 글쓰기가 가지고 있는 핵심적인 특성은 그러한 새로움을 표현하는 글쓰기나 그것의 산물로서 내러티브 또는 계열화의 결과물들을 기존의 구조적 지식, 예컨대 대표적으로 사회과 교과서의 공적 지식과 동등한 발언 자격을 부여하는 담론으로 보고자 하는 데 있다. 예컨대 Bloom(1956)의 지식 또는 사고의 위계에 대한 고전적 분석 모형에 따라 학습자가 지식을 기억, 이해, 적용, 분석할 뿐 아니라 더 고차적으로 종합, 평가의 수준에 이를지라도 그것이 기존의 구조적 지식 또는 공적 지식에 초월적 또는 중심적 지위를 인정하는 전제에 의한 것이라면 그것은 지식생산적 글쓰기의 본질과 거리가 있다. 즉 본 논문에서 의도하는 지식생산적 글쓰기란 바로 사회과의 지식을 바라보는 관점과 태도에 그 핵심이 있으며 지식의 탈권위화와 민주화를 지향하는 '관점' 또는 이념의 일환이다. 이러한 관점 또는 이념에 입각하여 사회과교실에서 구성원들이 누구나 낱말의 흩어진 정보들을 조합하여 사회과적으로, 또는 주제적으로 의미 있게 계열화하여 내러티브를 생성해 내었다면 이는 기본적으로 지식생산의 범주에 포함될 수 있다.

셋째, 글쓰기를 통해 생산된 사회과 내러티브는 사회과교실이 추구하는 해당 수업의 사회과적 가치를 중심으로 형성되는 구성원들 간에 공유 가능한 담론적 기준을 바탕으로 의사소통되어야 하고 이에 따라 수준의 차이가 발생할 수 있는 것이다. 즉 생산된 내러티브적 지식은 구성원들에 의해 상호주관적 합리성의 기준을 바탕으로 평가될 수 있어야 한다.

넷째, 본 연구에서 의도하는 사회과 지식 생산의 의미는 창의성의 가치보다는 '다원성'의 가치를 추구한다. 흔히 국제화, 세계화, 지식기반사회 등을 배경으로 신자유주의라는 경제적 가치와 연결되어 논의되는 창의성은 개인의 독특성과 수월성을 보장한다는 측면을 가지고 있지만 '경쟁에서 살아남기'라는 냉혹한 경쟁교육의 구도 위에서 있다(권순희, 2001). 이에 반해 본 연구에서 의미하는 사회과 지식 생산은 그러한 수월성을 배제하는 것은 아니나 오히려 차이성과 다원성의 가치를 바탕으로 누구나 자신의 스키마의 수준에서 생산한 지식이 가치롭게 존중될 수 있어야 한다는 점을 중요하게 생각한다.

2. 사회과 지식생산적 글쓰기의 의미와 읽기와의 관계

글쓰기는 텍스트와 학습자가 알고, 믿고, 경험하는 것 사이의 관련성을 기반으로 의미를 창출하는 ‘생산적’인 인지과정을 바탕으로 한다(Wittrock, 1983, 조국남, 2005: 104에서 재인용). 앞에서 거론한 바와 같이 사회과교실에 참여하는 학생들은 누구나 자신의 스키마에 입각해 어떤 방식으로든 사회과 지식에 대한 내러티브들을 표출해내고 있다고 할 수 있다. 사회과 글쓰기는 이렇게 생산되는 내러티브들을 문자 언어적 수단에 의해 밖으로 드러내어 보이는 표현 수단이 될 뿐 아니라 그러한 표현을 통해 자신의 앞(스키마)의 부분들, 또는 아직 내러티브적으로 계열화되지 못한 상태의 낱말의 정보들이 새롭게 조합되고 계열화되어 확장된 내러티브로 구성될 수 있게 한다.

개념적 수준에서 글쓰기는 내용적 측면과 형식적 측면으로 구분할 수 있을 것이다. 글을 쓰기 위해서는 글쓰기의 대상으로서 그 ‘무엇’에 해당하는 내용이 필요하지만 그러한 내용은 의사소통의 조건을 만족시킬 수 있을 만큼의 통사적 성격, 논리와 구조 등의 형식적 측면을 요구한다(홍병선, 2008: 345). 이 두 측면은 글쓰기에서 필수 불가결의 요건이지만 그 중에서도 사회과 글쓰기가 가지고 있는 사회과적 성격은 ‘내용적 측면’에서 보다 분명히 드러난다고 할 수 있다. 사회과의 내용은 당연히 사회 현상에 관한 지리, 역사 및 제 사회 과학의 개념과 원리에 관한 것을 바탕으로 한다(교육과학기술부, 2012: 4). 따라서 사회과 지식생산적 글쓰기에는 학습주체가 사회현상에 관한 지리, 역사, 제 사회 과학의 개념 및 원리와 관련된 구조적 지식에 대한 민주적이고 탈권위적인 관점에 입각하여 그것을 다만 특정한 방식의 내러티브들로 인식하고, 그것들이 상호 거래되는 사회과교실에서 다양한 양상으로 맥락화되어 계열화되는, 그리고 개인내적 스키마와의 상호작용으로 생산되는 내러티브들이 자신감 있게 담길 수 있어야 한다. 다만 여기서 학생들이 생산한 사회과 내러티브적 지식을 객관적으로 어디까지 인정해야 할 것인가의 문제가 대두될 수 있을 것이다. 물론 글쓰기를 통해 생산되는 사회과 내러티브적 지식 자체가 가지고 있는 객관적 또는 공적인 지식의 수준을 부정할 수는 없겠지만, 글쓰기 자체를 ‘교육적 경험’으로서의 지식생산 과정으로 바라보는 입장에서는 사회과 글쓰기를 통해 생산되는 다양한 양상의 내러티브들에 대한 평가는 동료들과의 상호 의사소통을 통한 상대화와 경험의 과정, 그리고 개인적 성찰의 측면에 맡겨진다.

한편, 사회과 글쓰기가 사회과적 지식이라는 내용적 측면에서 그 중요한 특징을 찾을 수 있다고 할 때 필연적으로 생각해야 할 것이 그 선행 과정으로서 ‘읽기’와의 연계이다. 여기서 ‘읽기’는 지식생산적 글쓰기가 가능하도록 기존 내용에 대한 이해, 즉 독자가 가진 기존 스키마의 확장을 위한 읽기임과 동시에 나아가 그것을 과감히 해체하여 재구성해내기 위한 분석적이고 비판적인 성격을 가지는 읽기이다. 정종진(2013)은 읽기와 쓰기가 긴밀한 상호 연관을 맺고 있음을 전제하고 비판적 읽기와 글쓰기를 위한 전단계로서 분석적인 읽기를 제안한 바 있다. 그에 의하면 글쓰기를 위해서는 분석을 통한 텍스트 이해의 선행과 이를 통한 비판적 읽기가 이루어져야 한다. 분석적 읽기는 다시 표층적 읽기와 심층적 읽기의 두 층위로 나눌 수 있는데 표층적 읽기는 텍스트에 명시적으로 드러난 내용을 사실 그대로 충실하게 읽으면서 내용을 정확하게 파악하는 읽기이며, 심층적 읽기는 텍스트의 논리 구조를 파악하는 것과 텍스트에 명시적으로 드러나지 않은 맥락으로서 글쓴이의 의도나 이데올로기, 글의 목적이나 관점 등의 함축적 의미를 파악하는 텍스트 이면에 대한 읽기이다. 송창훈(2014)은 읽기의 두 가지 방법으로 귀납적 읽기와 연역적 읽기를 구분하였는데, 귀납적 읽기가 저자의 주장과 논지를 중심으로 저자가 말하고자 하는 결론에 이르는 읽기로서 저자의 권위와 주장에 귀를 기울이고 텍스트가 말하는 메시지에 충실한 읽기방식이라면, 연역적 읽기는 독자가

자신이 가지고 있는 스키마를 바탕으로 텍스트를 해석하고 재구성하는 독자 주도적인 읽기로서 독자가 자신의 스키마를 지지하는 질문을 중심으로 텍스트를 읽는 방식을 말한다. 그는 후자의 읽기 방식을 '각주의 책읽기' 또는 '따지면서 책읽기'와 연결하면서 '지식생산자로서의 독서법' 또는 창조적 독서법으로 분류하고 있다. 결국 단순 재생식의 글쓰기가 아니라 주체자의 내적인 기준에서 한걸음 나아가는 지식생산적 글쓰기를 위해서는 표층적 읽기에서 심층적 읽기로, 귀납적 읽기에서 연역적 읽기로 나아갈 수 있도록 해야 할 것이다.

III. 사회과 지식생산적 글쓰기의 유형

사회과 글쓰기의 유형은 여러 학자들에 의해 다양한 방식과 용어로서 분류되고 있기는 하지만 서로 공통되는 몇 가지 접점을 찾아볼 수 있다. 먼저 김한중과 이영효(2002)가 분류한 것과 유사하게 글쓰기의 내용적 측면으로서 객관적 성격의 사회과 지식적 측면에 글쓴이의 감정이나 정서, 가치 등의 주관적이고 정의적인 측면을 어느 정도 드러내고 있는가에 따라 크게 두 부류로 나누어 볼 수 있다는 것이다. 예컨대 Maxim(2003)의 글쓰기 유형 분류에서 설명적 글쓰기는 전자 쪽으로, 표현적 글쓰기와 상상적 글쓰기는 후자 쪽으로 분류할 수 있을 것이다. 그리고 다시 표현적 글쓰기보다는 상상적 글쓰기가 상대적으로 더 후자 쪽의 극단에 위치하게 될 것이다. 또 Stopski(1994)의 분류에서도 설명적 글쓰기가 전자 쪽으로, 자유로운 글쓰기와 창의적 글쓰기가 후자 쪽으로 분류될 수 있고, 다시 창의적 글쓰기가 상대적으로 더 후자 쪽의 극단에 위치하게 될 것이다. 마찬가지로 Butt(1996)의 분류도 의사소통적 글쓰기가 전자 쪽으로, 표현적 글쓰기와 시적 글쓰기가 후자 쪽으로 분류될 수 있고, 다시 시적 글쓰기가 상대적으로 더 후자 쪽의 극단에 위치하게 된다.

한편, 글쓰기가 애초에 사회과에서 태생한 것이 아니라 사회과적 지식 이해 또는 생산이라는 필요에 의해 그 이전부터 있어온 언어학과 문학을 포함한 인문학의 영역으로부터 사회과적 성격에 맞게 도구적으로 차용 또는 전유한 측면이 강하다는 점을 감안한다면 그러한 인문학적 영역에서의 글쓰기에 대한 전통과 연구 결과들은 사회과 글쓰기 유형이 계속적으로 참조해야 할 기반이 된다고 볼 수 있을 것이다. 앞에서 논의한 바와 같이 글쓰기에서 기본적으로 '지식생산적'이라는 말은 글쓰기의 형식적인 측면보다는 그것에 담긴 내용 측면으로서 사회과적 지식, 그리고 그것에 대한 민주적 태도에 보다 초점을 둔 표현이라 할 수 있다. 그러므로 지식생산적 글쓰기에 있어 그 형식이 배타적으로 존재한다고 보기보다는 언어학이나 문학 등을 포함하는 사회과의 내·외적인 인문학 분야들에서 개발되어온 글쓰기의 유형들에 사회과적으로 생산적인 지식이나 내러티브를 담을 수 있다는 보다 개방적 시각이 유용할 수 있고 따라서 사회과 글쓰기의 유형은 앞으로 계속적으로 더 개발되고 다양화될 여지를 갖고 있다고 할 수 있다.

그렇다면 글쓰기의 형식적 원류라 할 수 있는 언어학과 문법, 문학적 이론을 기반으로 하는 국어과에서 글쓰기는 어떻게 분류되고 있는가를 살펴볼 필요가 있겠다. 현행 2009 개정 국어과 교육과정의 내용은 5개의 영역 체계로 이루어져 있으며, 각 영역은 <표1>과 같이 '실제', '지식', '기능', '태도'라는 하위 범주로 나누어져 있다. 그리고 각 영역의 교육 목표는 이들 하위 범주들에 속한 교육 내용들이 유기적으로 관련될 때 달성될 수 있는 것으로 전제되고 있다. 그리고 쓰기의 가장 궁극적인 실천 지점인 '실제' 범주에서 글쓰

기의 목적들이 정보 전달, 설득, 친교 및 정서 표현 등으로 나뉘어져 있다. 2009 개정 국어과 교육과정에서 제시하는 이 세 가지 글쓰기의 '목적'을 앞서 제시한 사회과 글쓰기의 고차적 '유형' 또는 '범주'와 연관시켜 볼 때 상호 접점을 찾거나 절충 또는 보완이 가능할 것이다.

<표 1> 2009 개정 국어과 교육과정 '쓰기' 영역의 내용 체계

실제 • 다양한 목적의 글 쓰기 - 정보를 전달하는 글 - 설득하는 글 - 친교 및 정서 표현의 글 • 쓰기와 매체		
지식 • 쓰기의 본질과 특성 • 글의 유형 • 쓰기와 맥락	기능 • 글씨 쓰기 • 내용 생성과 조직 • 쓰기 과정의 점검과 조정	태도 • 가치와 중요성 • 동기과 흥미 • 쓰기의 윤리 • 쓰기의 생활화

한편 글쓰기와 관련하여 읽기의 대상이자 쓰기의 결과물로서 '텍스트'는 의사소통의 단위로서 언어 사용자 간에 오가는 의미의 덩어리(박수자, 2005: 38)라 할 수 있는데 이러한 텍스트의 분류방식에 대한 연구, 즉 텍스트 유형학을 살펴볼 필요도 있다. 연구자들의 관점에 따라 선택한 특정 기준에 따라 텍스트에 대한 여러 분류 방식들이 연구된 바 있는데, 특히 텍스트 관련 연구물들에서 자주 언급되고 있는 Brewer(1980: 225)의 분류는 텍스트의 목적 차원과 특정 서술 방식이 주로 나타나는 텍스트의 종류 차원을 구분하여 2차원적으로 목적과 서술방식에 따라 유형화를 할 수 있다는 점에서 텍스트 유형 분류에 대한 유용한 인식의 틀을 제공한다.

<표 2> Brewer의 텍스트 유형 분류

텍스트(기저구조)	텍스트의 목적			
	정보 전달	즐거움 주기	설득	미적 측면
묘사(공간성)	기술보고서, 지리학, 식물학	일상적 묘사	광고물	시적인 묘사
서사(사건의 시간적 연속성)	신문기사, 역사기록물, 결과안내문, 전기문, 처방문	소설, 전기문, 드라마	교훈성 소설, 우화, 설화, 광고문, 드라마	예술성 소설, 단편소설, 드라마
설명(논리성)	과학적인 글, 철학, 추상적 정의	.	논문, 사설, 광고문, 선전문, 설교문	.

특히 <표2>의 세로 항목으로서 '설명'은 원래 '어떤 일이나 대상의 내용을 상대방이 잘 알도록 풀어서 밝히는 것'(민중서림 편집국, 1991)으로 이를 문자언어로 표현한 것이 텍스트의 한 유형으로서 '설명문'이다. 그러나 의도하던 의도하지 않은 설명 그 자체가 '설득'의 효과를 내는 경우도 있다. 즉 글쓰기의 목적을 순전히 객관적 사실이나 정보에 대한 '설명'에만 초점을 둔 경우 '설명'이 목적이지만 '설득'의 결과적 효과도 염두에 둔 경우 '설득'에 주로 초점을 둔 경우로 볼 수 있는 것이다. '설득'을 목적으로 할 경우도 반드시 사실이나 지식을 근거로 하여야 하기 때문이다(박수자, 2005: 52). 이렇게 볼 때 앞에서 사회과 글쓰기에 대한 연구들에서 대체로 공통적 유형으로 분류하였던 설명적 글쓰기는 설득을 목적으로 하는 논증적 글쓰기

를 포함하는 것으로 보아야 한다. 다만 생산적 성격이 드러나는 글쓰기는 설명적 글쓰기 중에서도 기존의 단순한 지식이나 사실을 풀이하여 쓰는 '설명'의 목적보다는 그러한 지식을 기반으로 글쓴이의 의견과 설득에 초점을 두는 방식이어야 할 것이다.

이와 같은 논의를 바탕으로 연구자는 사회과의 성격에 맞게 사회과 지식생산적 글쓰기의 유형을 분류하기 위한 틀을 아래와 같이 제안해 보고자 한다.

<표 3> 사회과 지식생산적 글쓰기의 유형

성격/목적 서술양태	객관 지향적		주관 지향적	
	정보 전달	설득, 비판	정서 표현	미적 표현
설명적 글쓰기	설명문, 보고서, 기사문, 견학기록문, 안내문	논설문, 보고서, 신문사설, 광고문, 비평문, 토론문, 연설문	독서감상문, 기행문	.
비설명적 글쓰기	자서전, 만화, 희곡, 편지	광고문, 표어, 편지, 우화, 만화, 희곡	일기, 편지, 만화, 희곡, 생활문(체험글), 이야기(동화, 소설)	노래 가사, 시, 시화

위의 분류틀과 그 틀에 따른 텍스트 분류의 타당성에 대해서는 향후의 세밀한 검토가 더 필요하겠지만 이처럼 서술양태와 목적의 이차원적 틀에 따라 글쓰기의 유형을 분류하는 것은 기존의 범주를 보다 세분화하여 더 구체적이고 세밀한 유형 분류를 가능하게 한다는 장점을 가질 수 있다. 즉 양 차원을 상호 조합함으로써 정보 전달적·설명적 글쓰기, 설득(비판)적·설명적 글쓰기, 정보 전달적·비설명적 글쓰기, 설득(비판)적 비설명적 글쓰기, 정서 표현적·비설명적 글쓰기, 미적 표현적·비설명적 글쓰기 등의 세분화된 유형 분류가 가능할 것이다. 또 이러한 유형들을 주관성의 개입 정도에 따라 다시 객관 지향적인 성격의 글과 주관 지향적인 성격의 글로 양분해 볼 수도 있다.

IV. 사회과 지식생산적 글쓰기의 지도 원리

1. 사회과 지식생산적 글쓰기의 주제 탐색

앞서 언급한 바와 같이 글쓰기의 사회과적 특성이 사회과 지식을 중심으로 하는 글의 내용적 측면에 있다는 점과 그것이 생산적인 차원으로 나아갈 수 있어야 한다는 것은, 글쓰기에 대해 기본적으로 기존의 구조적인 사회과 지식의 테두리에 안주하지 않고 그것을 바탕으로 하되 지식에 대한 보다 진보적이고 해체적인 시각을 가질 것을 요구한다. 그런데 사실 지금까지 사회과 교육실천의 분야는 앞서 논의한 바, 객관주의적 지식관이든 구성주의 지식관이든, 나아가 탈근대담론들에 입각한 지식관이든 그것이 그러한 이론적 담론에 전적으로 지배되거나 제어되기보다는 오히려 그러한 이론적 담론들에 크게 상관없이 자율성이 보장되는 생동적인 장으로서 사회과교실에서 열정적인 교사들에 의해 다양한 교육적 시도들이 무수히 이루어져왔을 것으로 보여지며, 따라서 그 속에 이미 구성주의와 탈근대적 실천으로 바라볼 수 있는 사회과적 시도들도 수없이 이루어져왔을 것으로 짐작된다. 그러나 그러한 실천들을 바라보고 개념적으로 포착하려는 모

종의 이론적 관점이 없다면 그것의 가치를 일정하게 의미화하고 일관성 있게 지속적으로 추구해가는 것이 쉽지 않을 것이다. 따라서 여기서는 기존에 이미 실천해 온 사회과학적 시도들인가의 여부에 상관없이 사회과 지식생산적 글쓰기의 주제로서 적절한 것들을 예시적인 수준에서 제시해 보고자 한다.

지식생산적 글쓰기를 위한 가장 대표적인 사회과학적 주제의 첫 번째로 ‘쟁점적’ 주제를 생각해 볼 수 있다. 쟁점이란 사회 구성원들 간에 심각한 갈등을 야기시키는 문제나 관심사를 의미하는 것으로 어떤 최종적인 유일한 정답이 존재하지 않음을 그 속성으로 하는 것이다(Evan, Newmann & Saxe, 1996). 정답이 존재하지 않는다는 것은 그 쟁점과 관련된 사회적 사실이나 지식을 근거로 한 글쓴이의 의견에 의한 해체적이고 생산적인 계열화로서 사회과 내러티브적 지식들이 산출될 수 있는 조건이 된다. 사회과의 쟁점적 글쓰기 주제들은 사회과의 여러 분과 영역들에서 <표4>와 같이 다양하게 생각해 볼 수 있다.

<표 4> 사회과의 분과 영역별 쟁점적 글쓰기 주제 예시

분과 영역	쟁점적 글쓰기 주제
정치·법	통일, 북한 경제 지원, 핵, 전쟁과 반전, 해외 파병, 법적 문제, 사형제도, 다수결, 투표권 연령, 양심적 병역 거부 등
경제	경제 성장과 분배, 빈부격차, 세금과 복지, 수입 개방, 노사갈등, 소비와 절약, 자유무역, 대형마트에 대한 정부규제 등
사회·문화	성차별, 안락사, 유전공학, 불법체류 외국인 노동자, 인터넷과 스마트폰 관련 문제, 대학입시, 과의, 평준화, 자립형 사립 고등학교, 교사의 체벌, 종교, 다원주의와 사회통합, 세계화, 장애인, 인권, 동성애, 사회계층 문제 등
지리	지역 간 갈등, 영토 분쟁, 교통, 환경오염, 개발과 보존(간척사업, 댐건설, 터널 공사, 관광지 개발 등), 쓰레기 매립지 선정, 민족주의와 애국심, 불평등한 자원분배 등
역사	삼국통일과정에서의 나당 연합, 동북공정을 둘러싼 발해 역사 문제, 묘청의 서경 천도 운동, 삼별초의 항쟁론과 반란론, 고려말 온건개혁론과 급진개혁론, 위화도 회군에 대한 평가, 계유정난의 왕실보호론과 왕위찬탈론, 병자호란의 주화론과 척화론, 병자호란 후의 북벌론, 흥선대원군의 쇄국정책에 대한 평가, 사회주의 독립운동에 대한 평가 등

두 번째로 지식생산적 글쓰기를 위한 사회과학 주제로 생각해 볼 수 있는 것은 ‘맥락적’ 성격의 주제이다. 여기서 맥락은 지식적 맥락과 주체의 체험적 맥락으로 구분해 볼 수 있다. 먼저 지식적 맥락은 아직 학계에서 밝혀내지 못한 부분, 또는 지식이 애초에 발생할 때 그것의 대상이 되는 실제 세계를 남김없이 표상하지 못할 뿐 아니라 표상된 지식들이 교과서 등의 지면을 통해 선정되어 기술될 때 필연적으로 일어나는 선택과 배제, 생략 등에 의해 표상적 명제들 사이에 생략되거나 배제되는 부분 등을 말한다. 예컨대 사회과 역사 영역에서 빗살무늬토기의 뾰족한 모양과 새겨진 빗살무늬, 구멍 등이 왜 그러한지에 대한 것은 학계에서도 아직까지 분명하게 단정 짓기 어려워하는 문제로서 당시의 기후나 자연환경, 그릇을 만드는 기술 수준, 정신문화, 그리고 다른 유물들과의 상관관계 등을 바탕으로 추론할 수밖에 없는 맥락적 문제이다. 또 신석기 시대의 토기와 간석기, 농경생활, 정착생활, 집단생활 등에 관한 명제들이 교과서의 지면을 통해 기술될 때 언어상 또는 지면상의 제한으로 인해 그것들이 서로 어떠한 관계가 있는지에 대한 맥락적 진술들이 생략될 수밖에 없는데 그러한 맥락들은 학생들의 지식생산적 글쓰기의 좋은 주제가 될 수 있다. 이러한 지식적 맥락은 ‘왜’나 ‘어떻게’와 같은 의문과 질문을 동반하는 경우가 많다.

다음으로 주체의 체험적 맥락은 공적이고 구조적인 지식을 넘어 사회과학적으로 해석해 낼 수 있는 학생들의 삶을 사회과교실에 적극적으로 도입하는 것을 의미한다. 이러한 방식이 지식생산적일 수 있는 것은 기

존의 공적 지식에 종속되기보다 학습자의 삶의 맥락 속에서 적극적으로 지식을 후향적으로 구성해내는 진보성과 공적 지식에 대한 저항성을 가지기 때문이다. 예컨대 학급 생활 속의 정치로서 학급회의, 학급임원 선거, 학생들 간의 사회적 역할관계의 결과로서 다툼, 따돌림, 부조리 문제 등과, 학생 생활 속의 경제로서 모의 알뜰시장, 무역, 용돈의 소비와 절약 등, 학생 생활 속의 사회 및 문화로서 인터넷 게임이나 각종 문화 콘텐츠, 유행, 학원 문화, 자율과 규제 등, 학생 생활 속의 사적 지리로서 장소감, 공간 해체 및 장소 구성(배치) 등, 그리고 학생 생활 속의 역사로서 가정, 학교, 지역사회의 공간을 바탕으로 한 개인과 또래의 생활사 등에 관한 주제가 가능할 것이다. 이러한 학생들의 삶의 맥락은 종래에 사회과의 공적 지식들에 의해 배제 또는 억압되어 온 일종의 소수자적 성격을 가진 것이나 오늘날 구성주의나 탈근대적 담론들의 확산에 힘입어 연구나 사회과 수업 현장에서 적극적이고 발전적으로 전개될 가능성과 필요성을 가지고 있다. 특히 이러한 주제들은 사회과적 지식이 학생들의 삶의 맥락 속에서 학생들에 의해 주체적으로 계열화되어 내러티브로 구성될 수 있는 생산적 성격의 것들이라 하겠다.

세 번째로 지식생산적 글쓰기를 위한 사회과적 주제로 생각해 볼 수 있는 전형적인 것은 비판 또는 해체적 성격의 주제이다. 사회과의 지식은 기본적으로 사회의 변화에 민감할 뿐 아니라 가치 개입적 성격이 강하다. 교과서나 자료를 통해 표상되는 지식 또는 텍스트는 그것이 어떤 주제들에 의해, 어떻게, 어떤 의도로 표상되었는지에 대한 비판적 시각에 개방될 수 있어야 한다. 이러한 비판적 시각은 특히 탈근대적 담론들의 확산에 힘입은 바 크다. 예컨대 탈근대 담론의 입장에서는 모든 역사적 해석이 불확실하다는 것을 강조한다. 과거의 실체는 텍스트를 통해서만 도달할 수 있는데 텍스트의 언어는 경험의 실체를 표상하는 것이 아니라 오히려 그 실체를 구성하며 이는 화자가 기반하고 있는 위치로부터 비롯된다는 것이다(김한중, 이영효, 2002: 4). 또한 지리적 텍스트에 내재되어 있는 인간과 장소의 재현에 있어서도 저자들의 다양한 편견이 개입된다. 그러나 이데올로기적 관점에서 볼 때, 지리 교과서의 텍스트는 편향되어 있고 세계에 대한 부적절한 설명을 제공해 주거나 단지 부분적으로 설명을 하고 있다(Lidstone, 1992; Waugh, 2000). 특히 오리엔탈리즘과 복제오리엔탈리즘, 그리고 포스트식민성의 문제는 지리적 텍스트에서 해체되어야 할 주요 이데올로기로 거론된다(조철기, 2012; 김영주, 2012). 더욱이 정치, 경제, 사회, 문화 등의 영역을 주요 대상으로 하는 사회과학은 그 성격상 권력이나 이데올로기의 작용을 더욱 쉽게 받을 수밖에 없다. 이러한 비판적 또는 해체적 관점에서의 지식생산적 글쓰기는 사회과의 전 분과 영역들의 텍스트를 대상으로 하여 이루어질 수 있다. 예컨대 의도적이거나 비의도적으로 좋지 못한 형용사나 부사 등 수사적 표현(메타언어)에 의한 왜곡 지점, 특정 국가 및 인종의 긍정적 기여를 무시하는 함축적 표현, 사회계층, 연령, 젠더 등에 대한 편견, 자본가 중심의 기술, 장소를 왜곡하여 재현하는 텍스트나 시각자료, 지도, 서구 중심적 이데올로기, 역사적 사건들에 대한 평가적 진술 등에 대해 다양한 자료들을 비교·검토함으로써 특정 텍스트에 담겨있는 관점이나 의도, 왜곡 지점을 찾아내고 그것을 해체하여 자신의 관점에서 새롭게 텍스트를 써보는 것, 이른바 ‘하기’로서의 능동적이고 주체적인 지식생산적 글쓰기가 가능할 것이다.

마지막으로 지식생산적 글쓰기를 위한 사회과적 주제로 생각해 볼 수 있는 것은 융합적 또는 통섭적 성격의 주제이다. 오늘날 ‘지식정보사회’ 또는 ‘지식융합사회’(신선경, 2012)에서는 종래 산업사회에서 분화되어 경직되어왔던 경계들을 오히려 해체하고 자유롭게 넘나들면서 지식을 통합하고 그것을 통해 새로운 앎을 생산해 내는 것이 중요하게 여겨지고 있다. 이러한 시대적 흐름에 있어 초등학교 사회과교실은 융합과 통섭을 통한 지식생산적 교육활동을 전개하기에 매우 좋은 환경을 가지고 있다고 할 수 있다. 초등학교 사

회과교실에서는 사회과 내적 분과영역들을 포함하여 외적인 다른 교과들과 연계한 글쓰기 주제들을 개발하고 그것을 실천하기에 적합하다. 예컨대 역사 문화재에 대한 미술적 감상이나 만들기에 관한 주제, 환경 문제와 관련하여 과학과 또는 실과와 연계한 주제, 의사결정과 관련하여 도덕과와 연계한 주제, 정치, 경제, 사회, 문화, 역사와 음악과 또는 체육과와 연계한 주제, 국어과 텍스트에 등장하는 사회과적 사실에 관한 주제 등 사회과 내적 영역들 및 외적 교과들과의 통섭적 연계는 앞으로 사회과의 지식생산적 글쓰기 주제를 개발하는 데 있어 많은 잠재력을 갖고 있다.

2. 사회과 지식생산적 글쓰기 지도의 일반 원리

사회과 글쓰기는 기본적으로 단순한 개인의 정서나 느낌을 표현하는 것으로 흐르기 보다는 내용적 측면으로서 사회과적 지식에 근거한 구체적인 내용 생산적인 측면이 드러날 수 있어야 한다. 이를 위해서는 무엇보다 지식생산적 글쓰기의 대상이 되는 사회과적 사실, 정보를 포함하여 사회과 지식에 대한 이해와 분석을 위한 사회과 텍스트 읽기가 선행되어야 한다. 지금까지 사회과 글쓰기에 대한 지도 방안에 관한 몇몇 연구들이 이루어졌으나 일반화되고 구체적인 지도 방안에 대한 선행연구들은 아직 부족한 상황이다. 이들 연구들은 대체로 사회과 글쓰기 수업의 과정을 크게 글쓰기를 위한 사전 활동으로서 '준비 단계'와 이를 바탕으로 실제로 글을 쓰는 '실제 단계'로 나누고 있다. 그리고 일반적으로 준비 단계에서는 글쓰기를 염두에 둔 텍스트 읽기로 대표되는 이해, 분석, 토론, 종합, 개요 작성 등을, 실제 단계에서는 준비 단계의 결과를 바탕으로 한 글쓰기와 고쳐 쓰기, 평가 및 피드백의 활동을 분류해 놓고 있다.

한편 본 연구에서는 사회과 지식생산적 글쓰기의 지도 원리를 도출함에 있어 이러한 기존의 사회과 글쓰기에 관한 선행연구들에 대한 참조와 더불어 이를 보완하기 위해 글쓰기가 중요한 하나의 영역으로 설정되어 있는 국어과적 연구결과들을 검토하고 참조하는 방안을 택하였다. 국어과에서 쓰기 지도는 제5차 교육과정 이후 현재에 이르기까지 과정 중심 지도가 주된 경향을 이루고 있다. 이는 한 번에 완성된 글을 쓰게 하는 것이 아니라 글쓰기의 과정을 '전, 중, 후'의 3단계의 과정으로 나누어 그 각각의 과정에 필요한 전략을 소개하고 그것에 따라 각 단계에 맞는 글을 쓰는 연습을 한 후 최종적으로 완성된 글을 쓰도록 하는 방식이다. 이러한 과정 중심의 글쓰기 지도는 이전의 완성된 글 위주의 지도 방식보다 각 단계 또는 과정별로 세분화하여 학습자의 생각을 끌어내고 쓸 내용을 조직하는 구체적인 방법을 분석적이고 적극적으로 가르칠 수 있다는 면에서 의의를 갖는다(박수자, 2005: 39).

앞서 <표1>에 제시된 것과 같이 현재 국어과 교육과정에서는 기능 범주에서 글쓰기의 과정을 '쓰기의 계획-내용 생성과 조직-표현하기와 고쳐쓰기-쓰기 과정의 점검과 조정하기'의 순서로 제시하고 있다. 예컨대 2009 개정 교육과정에 따른 5학년 1학기 국어 교과서에서는 주장하는 글쓰기의 방법을 지도하기 위해 '글쓰기의 과정'이라는 총 8차시분의 독립된 단원이 설정되어 있으며, '정서 표현의 글쓰기'와 관련하여 3학년 2학기 국어 교과서에서는 '재미가 솔솔'이라는 단원이 설정되어 과정 중심의 시쓰기 지도가 이루어질 수 있도록 되어 있다.

이처럼 글쓰기에 대한 사회과의 선행 연구들과 국어과 교과서에서 제시되고 있는 과정 중심 글쓰기의 지도방법, 그리고 지금까지 본 연구에서 논의해 온 지식생산적 글쓰기의 관점과 의미에 근거하여 지도과정에 대한 몇 가지 일반적 원리를 생각해 볼 수 있겠다.

첫째, 지식생산적 글쓰기의 지도를 위해서는 무엇보다 학생들이 사회과 지식에 대한 탈권위적이고 민주

적인 인식을 갖게 하는 것이 우선되어야 한다. 그 대표적인 지도 방법은 사회과 공적 지식의 표현체로서 교과서 텍스트들에서 분석될 수 있는 이데올로기적 측면들을 분석해보는 기회를 가짐으로써 기존에 권위적으로 바라보았던 공적 지식의 텍스트들을 비판적인 시각을 바탕으로 특정 저자들에 의해 생산된 내러티브들로 바라볼 수 있게 하는 것이다. 즉 지식의 본질이 권위적이고 구조적인 것이 아니라 ‘내러티브적’인 것이며 교과서는 그러한 내러티브의 한 예에 해당하는 것으로서 얼마든지 그것에 접근하는 학습주체들에 의해 새롭게 계열화되어 내러티브로 표현될 수 있음을 깨닫게 하는 것이다. 물론 여기서 놓쳐서는 안 될 것은 그렇게 산출되는 다양한 내러티브들이 무정부적 상대주의로 빠지지 않도록 합리적 근거를 바탕으로 의사소통을 통해 경합되도록 함으로써 내러티브들의 합리적 우열을 가려보고 평가해보게 하는 것이다.

둘째, 지식생산적인 글쓰기가 되기 위해서는 그것의 근거가 되는 사회과적 지식 또는 텍스트에 대한 이해와 분석의 과정이 충분히 이루어져야 한다는 것이다. 즉 생산적인 읽기와 연계 속에서 글쓰기가 이루어져야 한다는 것이다. 단 여기서 읽기란 글쓰기를 위한 스키마의 확인 및 확장을 위한 모든 활동을 포괄하는 것으로 이해되어야 한다. 즉 사회과교실에서 사회과 지식을 대상으로 상호 거래되는 다양한 활동들을 텍스트 읽기의 관점에서 바라볼 수 있는 것이다.

셋째, 글쓰기는 처음부터 완성된 글을 막연하게 쓰도록 하기보다 과정 중심의 지도를 통해 학생들의 부담을 줄여주면서 구체적이고 순차적인 전략이나 요령, 즉 스캐폴딩(scaffolding)을 제공하여 글을 완성해갈 수 있도록 도와주는 방식이어야 한다.

넷째, 수업의 단위에 있어서는 차시 단위 수준에서 구현하는 방식과 단원 수준에서 구현하는 방식이 모두 가능하다. 다만 좀 더 완성도 있는 생산적인 글이 나올 수 있게 하기 위해서는 보다 긴 호흡을 가지고 단원 수준을 바탕으로 하되, 그것을 구성하는 차시의 수준에서는 단원이 목표로 하는 궁극적 지점에서 이루어질 완성된 글을 염두에 둔 구체적인 전략들이 투입될 필요가 있다.

다섯째, 글쓰기의 실제 과정 뿐 아니라 쓴 글에 대한 교사 및 동료들의 피드백을 통해 학생들의 생산적인 아이디어가 검토와 경합 속에서 발전될 수 있도록 하여야 한다. 대개 글쓰기는 수업의 마무리 지점에서 지식의 이해 정도를 확인하거나 공고화하기 위한 적용의 수준에서 여분의 활동으로 이루어짐으로써 그것에 대한 피드백이 이루어지지 못하는 경우가 많다. 그러나 학생들의 생산적 아이디어들에 대한 검토가 이루어지지 않는다면 그것이 보다 더 높은 수준으로 발전되기 어려울 수 있을 뿐 아니라 무정부적인 상대주의로 흘러 버릴 가능성도 있다. 사회과적인 생산적 글은 그것이 아무리 형식적으로 미적인 측면이 가미된 것이라 해도 내용적 측면으로서 합리적 근거에 의한 평가가 뒷받침될 수 있어야 한다.

여섯째, 글쓰기의 과정은 일정 순서에 따른 일직선적이고 평면적인 과정이 아닌 순환적이고 입체적인 과정이 되어야 한다. 초보적인 수준에서 완성된 글에 이르기까지 점진적인 과정을 근간으로 하되 그 과정 속에서 텍스트 이해와 분석을 위한 읽기와 내용 생성, 조직, 글쓰기, 고쳐 쓰기, 피드백의 과정이 입체적으로 순환되어야 한다. 실제로 작가들이나 전문연구자들의 글쓰기 작업도 읽기와 쓰기, 생각하기, 평가하기, 고쳐 쓰기 등이 입체적으로 순환되는 과정 속에서 이루어진다고 할 수 있다.

일곱째, 사회과 지식생산적 글쓰기의 생산성이 내용 측면에서 두드러져야 한다는 점에서 볼 때 형식적 측면의 경우 국어과의 글쓰기 지도와 연계할 필요가 있다. 즉 사회과에서 글쓰기의 형식적 측면에 대한 지도를 따로 하기보다 국어과에서 주로 이루어지는 유형별 글쓰기 지도를 바탕으로 한다면 사회과 글쓰기에서는 내용적 측면에 보다 집중하여 생산성을 발휘하게 할 수 있을 것이다. 예컨대 국어과에서 시 쓰기 단

원에 대한 수업이 이루어질 때 사회과적 주제로 시 쓰기를 할 수 있도록 한다든지, 국어과에서 주장하는 글쓰기를 지도할 때 사회과적 주제를 채택한다면 효율적인 사회과 글쓰기 지도가 가능할 것이다. 이런 측면에서 담임교사가 거의 대부분의 교과를 가르치는 초등학교의 여건이 오히려 교과 간 연계가 쉽게 이루어 질 수 있는 장점이 될 수 있는 것이다.

이러한 원리들에 따라 사회과 수업을 통해 지식생산적 글쓰기가 꾸준히 지도되고 학생들이 그것에 숙달 된다면 구체적인 지도 전략이 투입되지 않더라도 처음부터 완성된 글을 쓰는 데까지 무리 없이 진행될 수 있을 것이다. 또 필요할 때 수업에서 글쓰기를 즉시 도입하더라도 학생들이 그것을 무난히 해낼 수 있는 단계에 이를 수 있을 것이다. 앞의 선행 연구들을 참고하여 사회과 지식생산적 글쓰기의 지도 과정을 예시 적 수준에서 간단히 제안해 보면 다음과 같다.

<표 5> 사회과 지식생산적 글쓰기의 일반 모형 예시

단계	주요 활동	활용 전략
준비	<ul style="list-style-type: none"> · 사회과 공적 지식의 내러티브적 본질 파악 · 기존 지식의 이데올로기적 측면 분석 	<ul style="list-style-type: none"> · 교사의 다양한 형태의 자료 준비 <ul style="list-style-type: none"> -공적 텍스트 읽기 자료 -사진 자료 -동영상 자료 -모형 및 실물 자료 · 교사와의 문답을 통한 이데올로기 분석
	<ul style="list-style-type: none"> · 배경 지식 활성화 · 문제 확인 	<ul style="list-style-type: none"> · 교사와의 문답 · 교사의 다양한 형태의 자료 준비 <ul style="list-style-type: none"> -읽기 자료 -사진 자료 -동영상 자료 -모형 및 실물 자료
	<ul style="list-style-type: none"> · 아이디어 생성을 위한 주제별 생산적 이해 활동 <ul style="list-style-type: none"> -쟁점적 주제 -맥락적 주제(지식적/체험적) -해체적 성격의 주제 -통섭적 성격의 주제 	<ul style="list-style-type: none"> · 다양한 자료 탐색하기 · 관련 자료 요약하기 · 구성원 간 상호작용하기 <ul style="list-style-type: none"> -교사와의 문답 -모둠 토의하기 -찬반 토론하기 · 분석 및 비판적 읽기 <ul style="list-style-type: none"> -개념, 용어 찾아 정리하기 -주장과 근거 정리하기 -다른 관점으로 바라보기 -다른 텍스트들과 상호 비교 · 검토하기 -저자의 의도 및 가치 분석하기 -텍스트와 명제에 대한 의견(반론) 개진하기 -수사적 표현 분석하기 -근거에 입각하여 추론, 상상하기 -개인적 체험 반추 및 분석하기 -타교과 아이디어들과 연계하기
실행	<ul style="list-style-type: none"> · 유형별 내용 생성 및 조직 <ul style="list-style-type: none"> -정보 전달적 · 설명적 -정보 전달적 · 비설명적 -설득(비판)적 설명적 -설득(비판)적 비설명적 -정서 표현적 비설명적 글쓰기 -미적 표현적 비설명적 글쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> · 쓸 내용 떠올리기 <ul style="list-style-type: none"> -브레인스토밍 -모둠 토의하기 -마인드 맵 만들기 · 구조화 및 개요 작성하기 <ul style="list-style-type: none"> -구조도(틀) 작성하기 -표로 정리하기 -마인드 맵 만들기 -순서도 작성하기
	<ul style="list-style-type: none"> · 표현하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 글쓰기 <ul style="list-style-type: none"> -유형별 모범글 참고하기 -독자 고려하기 -단락 쓰기 -글의 일부분 바꾸기 -표현 모방하기 -은유를 활용한 짧은 문장으로 표현해보기 -완성된 글로 표현하기

평가 및 피드백	<ul style="list-style-type: none"> · 점검 및 교정하기 · 고쳐 쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> · 점검과 조정하기 <ul style="list-style-type: none"> -체크리스트 활용 점검 -PMI 기법 활용 · 고쳐 쓰기 · 전시하기 -동료 간 상호 점검 -참삭지도하기 · 발표하기 · 감상 및 평가하기
----------	--	--

3. 사회과 지식생산적 글쓰기의 현장 적용을 위한 수업 설계 예시

본 절에서는 지금까지 사회과 지식생산적 글쓰기 지도에 관해 논의한 이론적 결과들을 바탕으로 이를 현장에 적용할 수 있는 수업설계를 예시적 수준에서 간단히 구상해 보고자 한다. 본 수업설계는 앞에서 제한한 사회과 지식생산적 글쓰기의 일반원리에 따라 기본적으로 단원 수준에서 구상되었다. 앞의 4장에서 맥락적 성격 유형에 분류하였던 '지리적 인식의 이데올로기적 구성'이라는 지리 영역적 주제를 선택하여, 먼저 학생들이 지식에 대한 탈권위적 인식을 가질 수 있도록 장소성과 관련된 이데올로기 분석의 사례를 접하게 하여 지식의 본질이 내러티브에 있음을 인식하게 하고, 중국적으로 장소성에 대한 자신의 경험을 비설명적 글쓰기 유형으로서 시로 표현하도록 하는, 과정중심의 글쓰기 지도 방법을 적용하였다. 이를 요약하여 아래의 <표6>과 같이 제시할 수 있다.

<표 6> 사회과 지식생산적 글쓰기 지도 원리를 적용한 단원 수준의 수업 설계

차시	주요 활동	활용 전략 및 자료
1	<ul style="list-style-type: none"> · 이데올로기에 의한 지리적 인식의 구성 '읽기'1 -메르카토르 지도의 유럽중심주의와 북반구 중심주의 	<ul style="list-style-type: none"> · 교사와의 문답 · 다양한 형태의 자료 제시
2	<ul style="list-style-type: none"> · 이데올로기에 의한 지리적 인식의 구성 '읽기'2 -혼일강리역대국도지도에 담긴 중화사상 -고려의 훈요십조와 조선의 한양 천도시 지리지식으로서 풍수지리설의 정치적 이용 	<ul style="list-style-type: none"> -읽기 자료 -사진 자료(지도, 교과서 삽화) -동영상 자료 -지구본, 세계지도
3	<ul style="list-style-type: none"> · 이데올로기에 의한 지리적 인식의 구성 '읽기'3 -사회과교과서의 사진 및 삽화 분석 	<ul style="list-style-type: none"> · 분석 및 비판적 읽기 -개념, 용어 찾아 정리하기 -다른 관점으로 바라보기
4	<ul style="list-style-type: none"> · 이데올로기에 의한 장소 인식의 구성 '읽기' -일제 조선총독부 건물의 경복궁 앞 건설 의도 파악 -창경궁 장소성의 정치적 재구성 	<ul style="list-style-type: none"> -다른 텍스트들과 상호 비교·검토하기 -저자의 의도 및 가치 분석하기 -텍스트와 명제에 대한 의견(반론) 개진하기 -수사적 표현 분석하기 -근거에 입각하여 추론하기
5	<ul style="list-style-type: none"> · 장소 구성에 대한 나의 경험 인출 -학교 내 다양한 공간을 대상으로 장소를 구성한 경험 나누기 	<ul style="list-style-type: none"> -개인적 체험 반추 및 분석하기 -장소성 구성 경험에 관한 학습지 작성하기
6~8	<ul style="list-style-type: none"> · 장소 구성 경험의 시적 내러티브 생산(글쓰기) -시의 형식과 표현 특징 알아보기 -장소 구성 및 변형 경험을 시 형식으로 나타내기 · 평가 및 정리 -시에 나타난 장소성 살펴보기 -장소성 표현에 담긴 나의 관심, 의도 생각해 보기 -지리적 인식과 이데올로기의 관계 생각해보기 -지리적 인식 및 지식의 본질과 그것을 대하는 태도 생각해보기 	<ul style="list-style-type: none"> · 과정 중심 글쓰기 전략 -모범 시를 통해 시의 형식과 표현 특징(운율, 비유법, 의인법 등) 알아보기 -브레인스토밍, 마인드맵 -구조도 작성하기 -행과 연 구성하기 -초고쓰기 -고쳐쓰기 -감상 및 평가하기

V. 결론

사회과는 사회의 제 현상 또는 그것을 이론화한 다양한 지식들을 기반으로 하는 교과로서 사회의 변화에 민감할 뿐 아니라 그것을 적극적으로 반영하여야 하며 나아가 변화의 바람직한 방향성을 제시할 수 있어야 한다. 오늘날의 사회는 지식기반사회 또는 지식정보사회로 일컬어지듯이 지식과 정보의 생산과 유통, 소비, 활용 등이 사회를 움직이는 핵심 동력으로서 중요한 가치를 가지는 사회이다. 이와 더불어 우리의 교육학계는 구성주의와 탈근대 교육담론들의 확산에 힘입어 지식의 적극적인 구성과 해체와 같은 지식에 대한 진보적이고 탈권위적, 민주적인 관점이 확산되고 있다. 이러한 지식 및 사회의 변화를 배경으로 하여 연구자는 본 논문을 통해 우리의 사회과교실이 기존의 사회과의 구조적 지식에 대한 이해, 분석, 적용 등이 중심이 되는 수동적인 지식 학습의 틀을 벗어나 적극적이고 능동적인 지식 '생산'의 패러다임으로 변화되어야 한다는 취지 아래 이를 구현할 핵심적 도구로서 사회과 글쓰기의 생산적 의미와 유형, 주제, 지도 원리 등을 논의하였다. 먼저 사회과교실에서 생산되는 지식을 맥락적이고 상황적 성격의 내러티브적 지식으로 규정하고 '생산적'의 의미를 창의성이나 수월성의 차원보다는 다원성과 차이성, 민주성의 차원에서 의미화하였다. 그리고 글쓰기가 갖고 있는 이러한 지식 생산의 의미와 읽기와와의 관계를 논의하고, 사회과 지식생산적 글쓰기의 유형화를 시도하였다. 또한 사회과의 다양한 분과영역들에서 가능한 지식생산적 글쓰기의 주제들을 탐색하고 역시 사회과 및 국어과의 선행 연구들을 바탕으로 이를 수업에서 구현하기 위한 일반적인 지도 원리를 도출하여 예시적인 수준에서나마 간단한 수업설계안을 도식화하였다.

그러나 논의를 전개함에 있어 사회과의 글쓰기에 대한 사회과 내적 분야의 선행연구들과 외적 분야로서 국어과의 연구 결과들이 주로 참조되었으나 그것을 지식 생산과 사회과적 특성을 고려하여 재구성하고 적용 및 창안함에 있어 보다 정교한 논의가 되지 못한 감이 있고, 지식생산적 글쓰기의 일반적 지도 원리와 과정을 제안하였으나 그것이 과연 타당하고 현실 적합한 것인가에 대해서도 보다 세밀하게 검토되어야 할 여지를 가지고 있다.

<참고 문헌>

- 강대현(2008). 사회과 교육과 글쓰기: 지식, 기능, 사고, 가치·태도 및 행동 교수의 종합. **열린교육실행연구**, (11), pp.37-53.
- 권순희(2011). 문학적 글쓰기를 통한 총체적 사고력 신장 방안. **한국초등국어교육**, 47, pp.5-36.
- 교육과학기술부(2012). **사회과 교육과정**. 서울: 교육과학자원부.
- 교육과학기술부(2012). **국어과 교육과정**. 서울: 교육과학자원부.
- 김미선(2012). 논증적 역사 글쓰기가 비판적 사고력에 미치는 효과: 사범대학 역사교육과의 논술교과 운영을 중심으로. **역사교육**, 121, pp.43-97.
- 김영주(2012). 초등학교 사회과 교과서의 포스트 식민성 분석을 위한 고찰. **글로벌교육연구**, 4(2), pp.63-81.
- 김한중·이영효(2002). 비판적 역사 읽기와 역사 쓰기. **역사교육**, 81, pp.1-48.
- 남정우(2010). 비판적 역사교과서 읽기를 위한 수업모형 개발. **역사교육연구**, (11), pp.7-49.

- 노경주(2000). 초등 사회과에서의 쟁점중심교육. *시민교육연구*. 31. 83-107.
- 민중서림 편집국(1991). *엡센스 국어사전*. 서울: 민중서림.
- 박민정(2006). 내러티브란 무엇인가?: 이야기 만들기, 의미구성, 커뮤니케이션의 해석학적 순환. *아시아교육연구*. 7(4). pp.27-47.
- 박수자(2005). 쓰기 계획 활동과 설명적 텍스트의 쓰기 지도 연구. *한국초등국어교육*. 28. pp.35-65.
- 방지원(2013). 역사교육에서 '글쓰기 수업'의 실천과 연구 동향. *역사교육연구*. (17). pp.107-150.
- 송창훈(2014). *지식생산의 글쓰기*. 파주: 한국학술정보.
- 신선경(2012). 지식 융합 시대의 대학 글쓰기 교육의 방향. *사고와표현*. 5(2). pp.41-65.
- 양치구(2013). 역사교육에서 비판적 읽기 및 글쓰기 학습 모형 개발: 독도교육 사례를 중심으로. *역사교육논집*. 52. pp.115-157.
- 전숙자(2007). *고등사고력 함양을 위한 사회과교육의 새로운 이해*. 서울: 교육과학사.
- 정종진(2013). 읽기와 쓰기 교육에서의 '분석'의 의의와 방법. *교양교육연구*. 7(5). pp.111-136.
- 조국남(2005). 초등학교 사회과에서 읽기와 쓰기를 통한 '통합언어교육'의 교수-학습모형 개발에 관한 연구. *초등사회과교육*. 17(1). pp.99-119.
- 조대엽(2000). 지식정보사회의 지식정치와 과학기술운동. *정보와사회*. (1). pp.145-166.
- 조철기(2012). 인간과 장소의 재현에 나타난 이데올로기와 편견. *사회이론*. 41. pp.195-223.
- 최재천·정재걸(2007). 학문의 통섭과 21세기 한국학의 전망. 한국학연구원 학술대회 자료집. 계명대학교 한국학연구원. pp.17-29.
- 허재영(2009). 사회과학 글쓰기 교과서의 운영 원리. *인문논총*. 26. pp.97-110.
- 홍병선(2008). 글쓰기 교육의 대안적 모델로서의 '논증적 글쓰기'. *철학논총*. 53. pp.335-356.
- Billington, R. A.(1966). *The Historian's Contribution to Anglo-American Misunderstanding*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Butt, G.(1996). 'Audience-centred' Teaching and Children's Writing in Geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*. 2(1). pp.11-24.
- Evan, R. W., Newmann, F. M., & Saxe, D. W.(1996). Defining Issues-Centered Educator. In R. W. Evans, & D. W. Saxe(Eds.). *Handbook on Teaching Social Issues*. Bulletin 93. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Gudmundsdottir, S.(1995). The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge. In H. McEwan & K. Egan(eds.). *Narrative in Teaching, Learning and Research*. New York: Teachers College Press.
- Lidstone, J.(1992). In Defence of Textbooks. M. Naish(ed.)(1992). *Geography and Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Maxim, G. W.(2003). *Dynamic Social Studies for Elementary Classrooms*. 7th Ed., Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall.
- Polkinghorne, D.(1988). *Narrative knowing and the human Science*. State university of New York Press.
- Rankin, J.(2002). What is Narrative: Ricoeur, Bakhtin, and Process Approaches. *Conrescence: The Australasian Journal of Process Thought*. 3. pp.1-12.

- Stopski, F.(1994). *Social Studies in a Global Society*. New York: Delmar Publishers, Inc.
- Troutner, L.(1974). John Dewey and the existential phenomenologist. In D. E. Denton(Ed.). *Existentialism and Phenomenology in Education*. New York and London: Teachers College Press.
- Waugh, D.(2000). Writing Geography Textbooks. C. Fisher & T. Binns(Eds.)(2000). *Issues in Geography Teaching*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Woolever, R. & Scott, K. P.(1988). *Active Learning in Social Studies*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.

학교협동조합 활동을 통한 학생조합원의 역량 변화에 대한 연구: Sen의 역량접근법을 중심으로¹⁾

신 민 하

시흥은행고등학교

I. 서론

학교협동조합이 매점의 형태로 하나 둘씩 문을 열고 있다. 이러한 매점 개소의 표면적 목적은 학생들에게 바른 먹거리를 제공하는 친환경매점으로의 전환을 꾀하기 위해서이다. 그런데 학교협동조합 매점이 일반 학교 매점과 다른 점이 또 하나 있다. 그것은 ‘학생의, 학생에 의한, 학생을 위한’ 자치위원회가 매점 운영의 원리로 확대되면서 학생들이 주도하여 학교협동조합을 이끌어 가고 있다는 점이다. 바른 먹거리를 제공함에 있어 학생들이 조합원으로 참여하는 것이 필요한 이유는 무엇인가? 학교협동조합이 학생 참여를 독려하며 성취하고자하는 진정한 지향점은 무엇인가? 이에 대한 답으로 학교협동조합과 관련된 많은 전문가들은 학교협동조합 내에서의 ‘교육과 훈련’을 제시하고 있다. 학교협동조합의 주인으로서 청소년은 스스로 주체가 되어 문제를 해결하고, 생산적인 것을 기획하고 실행하는 과정에서 배움과 성취 그리고 성장의 기회를 얻게 될 것이라 기대할 수 있다. 즉, 학생의 실제 삶에 대한 ‘역량의 강화’가 학교협동조합의 중요 목표 중 하나인 것이다.

이러한 ‘역량’은 우리나라 교육과정에서도 중요하게 다루는 주제이기도 하다. 얼마 전 확정 고시된 2015 개정교육과정에서도 이전 교육과정과 달리 총론을 비롯한 각론에서 ‘역량’이라는 표현을 자주, 그리고 구체적으로 설명하고 있다. 교육계에서 역량을 강조하는 이유는 전통적으로 다루어온 자유교육이 학생들의 실제 삶과 유리되어 있다는 비판 속에, 학교 교육이 사회적 삶에서의 성공과 발전을 도울 수 있도록 변화를 모색하기 위함이다. 하지만 현재의 교과중심으로 학습이 일어나고 있는 제한된 우리나라의 학교 현실에서는 실제로 ‘역량기반교육과정’이 실현되기 어렵다고 여러 연구에서 밝히고 있다(소경희, 2007; 이훈정, 2010). 학교 교육에서 강조하는 역량에 대한 또 다른 쟁점은 역량기반교육과정이 역량의 확대를 통해 무엇을 했는가와 얼마만큼 성취했는가에 초점을 뒀으로써, 학습자가 왜, 어떻게 기능하게 되었는가에 대한 평가를 최소화 한다는 점이다.

이에 본 연구자는 ‘자원을 이용하여 자신이 소중히 여기는 것들을 할 수 있는 능력’이라는 측면에서 역량을 설명하는 Amartya Sen의 잠재역량(Capability)²⁾ 접근법을 차용하여 보다 확대된 개념으로써 역량

1) 본 논문은 2016년 한국교원대학교 대학위원회에 제출된 신민하의 교육학 석사학위논문을 바탕으로 수정 보완하여 작성됨.
2) ‘Capability’가 한국에서 논의되면서, 합의된 용어의 해석 없이 학자들마다 다양하게 해석하고 있다. 박성복(1999)의 연구에서는 가치 있는 ‘행함’이나 존재 상태를 실현시킬 수 있는 역량이라는 의미에서 ‘존재실현력’으로 해석하였다. 원용찬

개념을 조망하고자 하였다. 또한 역량을 향상시킬 수 있는 프로그램의 일환으로 학교협동조합 활동에 주목하여 ‘학교협동조합의 활동이 과연 학생조합원들의 역량을 확대(또는 축소) 시키는가?’, ‘역량을 향상(또는 저하)시킨다면 그 원인은 구체적으로 어디에 있는가?’에 대한 물음을 해결하고, 더불어 학생조합원의 역량 확대 과정을 Sen의 관점에서 재해석함으로써 앞으로의 학교협동조합 활동의 개선방향을 모색해 보았다.

II. 이론적 배경

1. 역량이론

현대 사회의 변화를 감당하고 그 변화에 적응하는 개인의 능력으로 ‘역량’의 개념이 주목받고 있다. ‘역량(Competence)’이란 본래 직업 교육이나 훈련 분야, 혹은 성인 교육 분야에서 논의 되어 온 것으로 숙달하고자 하는 직무나 업무를 성공적으로 수행해내는 것과 관련된 개념이다. 역량에 대한 관심은 OECD가 성공적인 삶을 위한 핵심역량이나 교육성과지표에 대한 담론을 활성화시키면서 전 세계적으로 확산되었다(윤정일, 2007: 237). OECD DeSeCo연구³⁾에서는 역량의 개념을 직무나 직업과 관련된 범주에서 벗어나 일반적인 삶의 질과 관련한 논의로 발전하게 된다. DeSeCo 프로젝트에 따르면, 개인이 오늘날 세계의 복잡한 도전에 대처하기 위해서는 광범위한 범주의 역량을 필요로 하는데, 삶의 특정 지점의 다양한 맥락에서 필요한 모든 역량을 열거하는 것은 쉽지도 않을뿐더러 이를 통해 나온 역량은 다른 곳에 전이되지 않는 경우가 많으므로 ‘핵심 역량’ 개념을 도입하여 많은 역량 가운데 삶에 걸쳐서 반드시 필요한 몇 가지의 역량만을 추출하였다(소경희, 2007). DeSeCo 프로젝트가 규명한 ‘핵심역량’은 크게 세 가지 범주로, ‘사회적으로 이질적인 집단에서의 상호작용 능력’, ‘자율적인 행동 능력’, ‘여러 도구를 상호작용적으로 활용하는 능력’ 등이다.

역량의 본질적 특성에 대해 윤정일(2007)은 다음과 같이 네 가지로 제시하고 있다. 첫째, 역량은 총체적 성격을 갖는다. 역량은 유기적으로 연결되어 있어 특정맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키기 위해 사회적, 행동적 요소뿐만 아니라 인지적, 실천적 기술을 가동시키는 능력으로 총체성을 갖는다. 둘째, 역량은 수행성을 강조한다. 역량을 소유하고 있다는 것은 자원을 복잡한 상황에서 적절할 때 가동시킬 수 있고, 조정할 수 있다는 것을 의미한다. 셋째, 역량은 맥락성 갖는다. 역량은 사회적 환경과의 상호작용과 결부된 인간의 능력이며, 사회적 맥락 내에 내재되어 있는 가치와 기준을 고려하여 발휘되는 능력인 것이다. 넷째, 역량은 학습 가능한 특성을 가진다. 이는 역량의 개념이 가지는 중요한 본질적 특성이기도 하다

학교교육이 다변화하는 사회를 살아갈 학생들의 교육을 담당한다고 할 때, 학교교육은 사회적 삶에서 강

(2008)은 Sen(1999a)에서 표현된 ‘Capability’를 ‘잠재능력’이라 번역하였으며, 김교성·노혜진(2011)은 인간의 주체성 회복이라는 차원에서 ‘실현가능능력’이라고 해석하였다. 본고에서는 자신이 가치 있다고 여기는 것들을 실질적으로 추구할 수 있는 자유에 강조점을 두며, 발휘되지 않으면 사용할 수 없는 능력으로서의 의미가 강하므로 ‘잠재역량’이라 명명하였다.

3) OECD DeSeCo(Definition and selection of competencies)연구는 12개 국가의 참여 속에 1997년부터 2003년까지 7년간에 걸쳐 추진되었고, 생애 핵심역량에 대한 개념적이고 이론적인 기초를 마련하였다.

조하는 역량에 대해 무관심할 수 없을 것이다. 따라서 최근 여러 나라의 교육개혁은 학교가 핵심적으로 다루어야 할 역량을 규명하고 이러한 역량을 강조하는 방향으로 교육과정을 개정하고 있는 모습을 볼 수 있다. 우리나라 교육계에서는 역량을 ‘21세기 사회에서 개인이 성공적인 삶을 살아가는데 있어서 필요한 능력’이라 정의하고, 인성 역량, 지적 역량, 사회적 역량의 세 가지 범주(이근호 외, 2012)를 제시하고 있다.

2. Amartya Sen의 잠재역량

Sen은 동일한 수준의 자원을 가지고 있어도 궁극적인 복지의 수준은 동일하지 않으며, 이는 개인적 상황이나 사회적 조건에 따라 자원을 자유로 전환시키는 능력, 즉 ‘잠재역량’의 차이가 있기 때문이라 하였다(이성림 외, 2009). 잠재역량 접근법의 핵심내용은 ‘실질적 자유’, ‘잠재역량’ 그리고 ‘기능’으로 축약할 수 있다.

Sen에게 있어서 실질적 자유란 자신이 소중히 여기는 것들을 할 수 있는 자유가 커진다는 의미로서 자유의 성패를 평가하는 기준이 되며 개인의 동기와 사회적 효율성을 근본적으로 결정하는 요소가 된다(Sen, 1999b). 주체적 존재인 인간은 행위의 동기나 능력 측면에서 스스로 가치 있다고 평가하는 것을 자유롭게 선택할 수 있을 뿐만 아니라 자신의 운명을 적극적으로 개척한다. 개인이 소중히 여기고, 하고 싶은 것을 추구할 수 있는 실질적인 자유나 기회에 중점을 둔다면, 개인이 가지고 있는 기본재 뿐만 아니라 자신의 목표를 달성하기 위한 능력으로서 기본재를 전환할 수 있는 개인적 특성도 고려되어야 한다. 즉 실질적 자유의 확대란 단순히 재화를 획득하는 것일 뿐만 아니라, 재화가 갖고 있는 특성 및 기능을 평가하고 향유할 수 있는 잠재역량을 높이는 것이다(Sen, 1992)

이렇듯 Sen이 ‘실질적 자유의 정도’를 제고하기 위한 방법으로 찾은 것이 ‘잠재역량’(capability)이다(김대근, 2011; 203). 잠재역량이란 한마디로 사람들이 실제로 할 수 있고(doings), 될 수 있게 하는(beings) 능력이다(Sen, 1992). Sen은 사람들의 만족에 관해 또는 사람들이 자원이라고 할 만한 것을 얼마나 많이 이용할 수 있는지에 관해 묻는 대신에, 그들이 자원을 이용하여 실제로 할 수 있거나, 자원을 통해 실제로 될 수 있는 것을 문제 삼는다. 자원의 전환능력을 강조하는 것이다.

Sen의 잠재역량 접근법은 역량에 대한 출발점이 인간의 삶의 실질적 자유 확대를 위한 필수 요소에서 시작되고 있는 것과 역량의 범위에 신체적 조건, 건강의 조건 등을 포함하고 있다는 점, 역량의 확대를 통해 무엇을 했는가 보다는 왜, 어떻게 기능하게 되었는가에 초점을 맞추고 있는 점에서 선행 역량담론과의 차이점이 있다. Sen의 역량은 형성으로 완성되는 것이 아니라 역량이 개인의 선택의 여지를 넓혀주어 기능의 질적인 변화와 삶의 질의 변화를 꾀함을 강조하는데서 앞선 역량의 의미와 역할의 차이가 있는 것이다.

3. 학교협동조합과 역량

가. 학교협동조합의 정의

우리나라의 협동조합기본법에서는 협동조합을 “재화 또는 용역의 구매·생산·판매·제공 등을 협동으로 운영함으로써 조합원의 권익을 향상하고 지역사회에 공헌하고자 하는 사업조직”(기본법 제2조)으로 규정하고 있다. 하지만 협동조합기본법 상 학교협동조합이 유형화되어 무엇이라고 규정하고 있지는 않다. 그러

나 이한복임현주(2013: 8)는 국내외 협동조합의 정의를 학교협동조합에 적용하여 학교협동조합을 1)주체, 2) 목적, 3)조직성격, 4)소유 및 운영방법, 5)수단을 포함하여 종합적으로 설명하고 있다. 첫째, 주체 면에서 학교협동조합은 학교 구성원들이 조합원이 된다는 특징이 있다. 둘째, 목적 면에서 학교협동조합의 필요는 경제적, 사회적, 교육적, 문화적 목적과 필요가 중요해 질 수 있다. 사업의 영역에서도 모든 사업이 아니라 교육적 가치를 고려하는 사회적협동조합으로 운영되어야 한다. 셋째, 조직의 성격면에서 자본이 아닌 인격체인 구성원들의 필요가 우선시 되어야 한다. 넷째, 출자금 등을 통해서 공동으로 소유해야 하고, 1인 1표로 운영되는 총회와 이사회, 위원회 등의 조직을 통해서 민주적으로 운영해야 하며, 다섯째, 위의 이러한 목적을 달성하기 위해 필요한 사업을 하는 사업체가 “학교협동조합”이라는 것이다.

학교협동조합의 유형은 그 사업이 어떤 것인가에 따라 학교 자체를 협동조합으로 운영하는 경우와 학교 내의 사업 혹은 학교와 관련된 사업을 협동조합 운영하는 경우로 나눌 수 있다(학교협동조합네트워크, 2014). 첫 번째 형태는 학교 정규 커리큘럼 및 학교 운영방식에 보다 중점을 두는 형태로 대안학교를 협동조합 형태로 만드는 경우나 영국의 협동조합학교(Cooperative school)가 그 예라고 할 수 있다. 두 번째 형태는, 학교 내의 사업 혹은 학교와 관련된 사업을 협동조합으로 운영하는 경우를 들 수 있다. 학교에서 필요로 하는 매점, 식당, 교복구매와 같은 사업을 협동조합 방식으로 운영하거나 교과과정 외의 방과 후 학교 등을 통해 지역주민이 함께 협동조합으로 운영하는 것으로, 현재 우리나라의 학교협동조합 운영 형태이다(이한복임현주, 2013).

나. 학교협동조합과 역량

역량은 수행성과 맥락성을 강조한다, 즉, 역량이란 특정 맥락에서 수행자가 취하는 행동의 특성을 통해 도출 되고, 실제 수행상황에서 가동되는 능력이기 때문에 학교협동조합은 이를 효과적으로 학습할 수 있는 장을 제공할 수 있다. 소경희(2007)는 역량의 효과적인 형성을 위해서는 교과 이외의 다른 학습영역도 교육과정으로 조직하기 위한 틀로 구성해야 한다고 했고, 이혼정(2010)은 역량을 강조하는 미래사회의 학습은 학교로 대표되던 특정한 교육기관에서 이루어지지 않을 것이라 했다. 역량이란 단계별로 절차화 되어 있거나 자동화된 능력이 아니라 특정 과제를 수행하는데 필요한 지식과 기능을 가동시키고, 조정하는 능력이라 볼 때 학교협동조합의 사업운영 및 과제해결에 있어 학습자가 스스로 참여하여 자율성을 함양할 수 있고, 분과단위의 팀워크를 바탕으로 의사소통 능력뿐만 아니라 통합적이고 연결된 사고를 통한 상호 연계적이고 맥락적인 지식의 습득이 가능하다. 또한 학교협동조합은 학생들이 경제활동과 일의 가치를 책이 아닌 실제 체험을 통해 학습하게 함으로써 ‘삶의 언어’를 통해 실질적인 능력을 함양할 수 있게 한다. 일을 통해 학습자의 욕구를 확인하고, 흥미와 자발성을 바탕으로 실제 사회를 경험하게 하고, 문제를 해결하기 위한 반성적 탐구를 함으로써 개인의 삶에 필요한 역량을 확장시키고 실질적인 자유를 확대하는데 기여할 수 있는 환경을 마련해 준다고 볼 수 있다. 이것이 학교협동조합이 전통교육에 비해 가질 수 있는 핵심 기능이기도 하다.

다. 학교협동조합에서의 학생과 교사의 역할

학교협동조합의 일반적인 운영과정을 그림으로 도식화 하면 다음과 같다.



[그림 II-1] 학교협동조합의 일반적인 운영과정

학생조합원들은 학교협동조합의 활동과정에서 발기인의 지위부터 학생이사의 지위까지 선택하여 활동할 수 있다. 우선 학교협동조합에 출자금 내고 가입하면 자동적으로 일반적인 조합원으로서의 지위를 부여 받는다. 이 상태에서 학생조합원은 다양한 분과활동을 참여할 수도 있고, 명목상 회원 상태를 유지하기도 한다. 분과활동을 하지 않는 조합원은 실질적으로 학교협동조합에서 제공하는 교육을 선택해서 듣거나 총회에 자유롭게 참여하여 운영과 관련된 전반적인 사항을 검토할 수 있다. 두 번째로 학생조합원은 분과위원회로서 활동할 수 있다. 보통의 학교협동조합은 교육분과, 홍보분과, 사업개발분과 등 3-6개의 분과를 구성하고, 각 분과에는 5~10명의 조합원이 활동하게 된다. 이들은 실질적인 학교협동조합의 활동가 역할을 담당하며 조합 내의 프로젝트를 해결하거나 사업유지를 위해 활동하게 된다. 마지막으로 학생조합원은 학생 이사회원으로 활동할 수 있다. 이사회는 학교협동조합의 상시의결기구로서 교직원, 학부모 이사조합원과 동등한 입장에서 협동조합 운영과 관련된 다양한 의사결정을 수행하며 좀 더 직접적으로 자신의 의사를 표명할 수 있는 공간이다. 또한 분과위원회의 활동을 리딩하고, 이사회에 전달하는 역할을 담당한다. 결과적으로 일반조합원, 분과조합원, 이사조합원이 협동조합과 관련된 활동에 참여하는 횟수나 참여의 적극성이 차이가 있다고 볼 수 있다.

학교협동조합 내에서 교사의 지위는 학생들과 동등하고, 참여의 기회가 열려있다. 하지만 실질적으로 학교협동조합에 적극적으로 참여하는 교사는 평균적으로 1명~5명 정도이며 학교의 성격과 분위기에 따라 참여의 모습이 다양하게 나타나고 있다. 영국의 경우, 협동조합학교에서는 효과적인 협동조합의 운영을 위하여 만 7세부터 만16세까지 연속성을 가지고 개발된 프로그램을 이용하여 교사가 게임, 토론, 역할극 등의 다양한 학습방법을 제시하고, 가이드로서 또는 조력자로서 함께 수업을 이끌어 나가고 있다. 또한 성공적인 학습을 위해 활동 수행 전 활동 수행 계획서와 수행 후 활동 수행 후기를 작성하여 교사의 확인을 받고 있다(박도영·김혜원, 2015). 이에 비해 우리나라의 학교협동조합은 영국과 달리 학교교육과정 안에서 교육을 실시할 수 없는 실정이라, 교육내용은 학교협동조합에 대한 기초적인 소양을 기르는데 머물러 있고, 교사의 역할은 학교협동조합의 실질적인 총괄 책임자이며 계획 수립과 사업 운영의 안내자이지만, 학생조합원 수에 비하여 적극적으로 참여하는 교사 조합원 수가 절대적으로 적으며, 체계적인 교육과 지속적인 피드백을 주기에는 교육의 제도적·환경적 여건이 매우 열악한 상황이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 설계

연구 문제의 해결을 위해 3단계로 연구를 설계하여 결론을 도출하였다. 질적 사례연구 방법을 주로 사용하되 설문조사를 통한 양적연구방법을 보조적으로 사용하였다.

1단계에서는 역량평가 설문 검사지를 이용하여 다음의 가설을 검증하기 위하여 설문조사를 실시하였다.

[연구 가설]

학교협동조합의 활동은 조합원과 비조합원의 역량 차이를 가져 올 것이다.

- 1-1. 상위성적의 학생들 중 조합원과 비조합원의 역량차이가 있다.
- 1-2. 중위성적의 학생들 중 조합원과 비조합원의 역량차이가 있다.
- 1-3. 하위성적의 학생들 중 조합원과 비조합원의 역량차이가 있다.
- 1-4. 일반가정의 학생들 중 조합원과 비조합원의 역량차이가 있다.
- 1-5. 결손가정의 학생들 중 조합원과 비조합원의 역량차이가 있다.

보조가설로써 성과와 가정환경을 구분하여 검증한 이유는 학교협동조합에 대한 기초조사를 실시한 결과, 학생조합원의 내신등급이 ‘상’에 해당하고, 가정환경이 학교 평균보다 부유한 학생들이 다수였다. 성적의 수준과 가정환경은 종속변수에 직·간접적인 영향을 미칠 가능성이 있으므로, 이들 변수의 영향을 최소화하기 위해 집단 간 차이를 제거하고, 성적등급별·가정환경별로 조합원과 비조합원의 역량차이를 비교할 필요성이 있었다.

2단계는 1단계에서 검증된 결과를 토대로 구체적으로 학교협동조합의 어떤 활동들이 학생들의 역량변화에 영향을 주었는가를 탐구하기 위하여 사례연구를 실시하였다. Yin(2003; 43)은 사례연구에 대해 “실생활에서 벌어지는 현재의 현상에 대해 조사하는 실증적인 연구방법이며, 현상과 정황 사이의 경계가 명확하게 구분되지 않을 때 사용되는 연구 방법이다”라고 했다. 학교협동조합은 조합의 활동들이 미리 계획되어 있거나, 다양한 사업과 관련한 활동들이 얽혀있어 연구자의 임의적 조작을 통한 실험이 불가능하며, 가능하다 하더라도 조작을 통한 변수통제는 학교협동조합의 본질과 특성을 제대로 파악하기에 적합한 연구방법이 아니다. 또한 학교협동조합의 활동들을 통한 여러 현상이 정황과 정확히 분리될 수 있는 것이 아니기 때문에 다양한 자료원으로부터 증거를 수집하고 이러한 증거들을 수렴시켜 결과를 도출하였다.

3단계에서는 사례연구를 바탕으로 Sen의 역량접근법과 관련된 분석틀을 별도로 만들고, 세 수준의 역량군에 따른 기능, 성취수준, 조합원의 전략, 만족도 등을 분석하여 협동조합활동으로 형성되는 역량의 효과와 개선점을 재평가해 보았다.

본 연구는 단일사례연구를 통해 수행되었다. 역량이라는 것인 단기간 교육이나 훈련으로 전수되는 것이 아니기 때문에 교육적 효과를 고려하여, 1년 이상 학생조합원을 중심으로 운영되고 있는 경기도 성남의 복정고등학교의 학교협동조합 ‘복스롭스’ 선정하였다. 복스롭스를 선정한 이유는 다수의 학생이 조합으로

참여한 최초의⁴⁾ 학교협동조합 모델이며, 학생들이 창립총회부터 참여하여 2년 이상 지속되고 있는 유일한 학교이다.

2. 자료 수집 및 분석 방법

자료의 수집은 2015년 8월부터 10월까지 실시하였다. 우선 복정고등학교를 대상으로 조합원 31명과 비조합원 28명에 대해서 설문조사를 실시하여 역량의 차이 여부를 확인했으며, 이를 바탕으로 조합원들의 역량 향상 요인에 대한 원인을 파악하기 위해 학생 9명과 심층면접을, 해당학교협동조합의 기본정보 및 인물 구성의 배경을 확인 하고자 교사 1명과 간략하게 인터뷰를 실시하였다. 심층면접 내용의 신뢰성을 높이기 위해 총 4회의 비참여관찰과 회의록과 같은 문서기록, 학교협동조합과 관련된 동영상 자료를 분석하여 상호 검증하는데 사용하였다. 면접자료와 비참여관찰일지는 코딩 작업을 통해 유목화 하였으며 이를 통해 단계론의 접근법을 통한 분석도구를 별도로 제작하였다.

IV. 연구결과와 논의

1. 역량평가 설문조사 결과분석

설문조사를 통해 학교협동조합원 여부에 따라 자아역량, 갈등조절역량, 문제해결역량, 협동역량, 민주시민역량, 진로역량 등의 차이가 있을 것이다-라는 연구문제를 분석한 결과, 자아역량의 경우 t 값이 3.297, 갈등조절역량은 2.806, 문제해결역량은 3.608, 협동역량은 3.645, 민주시민 역량은 5.211, 진로역량은 3.240으로 각각 나타나 연구가설이 채택되었다. 구체적으로 조합원이 비조합원보다 평균값이 작게는 0.42에서 크게는 0.74의 차이를 보였으며, 가장 두드러지게 역량의 차이를 보인 것은 민주시민역량으로 조합원이 통계적 유의수준 하에서 가장 높게 나타나는 것으로 밝혀졌다. 반면 갈등조절역량은 비조합원과 비교했을 때 가장 작은 차이를 보였고, t 값 역시 2.806으로 여타 역량보다 작게 나타났으나, t 값이 1.96보다 큼으로 인해 유의수준 하에서 연구가설이 채택되었다.

상위등급의 경우 역량 평가의 평균이 대체적으로 조합원이 비조합원보다 높게 나타나지만, 문제해결역량과 협동역량에서는 평균의 크기가 비조합원이 더 높은 결과가 나타났다. 또한 유의수준이 모든 영역에서 $p < 0.05$ 를 만족해 주지 못하므로 연구가설이 기각되어 상위등급에서 조합원과 비조합원의 역량은 비교는 통계적으로 유의미하지 않았다. 중위등급의 경우 갈등조절역량은 t 값이 .963으로 나타나 조합원과 비조합원간의 차이는 없는 것으로 나타났다. 이외의 역량군에서는 t 값이 모두 유의미한 수준 이상으로 나타나 연구가설이 채택되었다. 하위등급의 경우 모든 역량 영역에서 평균은 조합원이 비조합원보다 높게 나타났다. 하지만 협동역량을 제외하고 나머지 역량 영역에서 $p < 0.05$ 를 만족해 주지 못하므로 하위등급에서 조합원과 비

4) 우리나라의 최초의 공식적 학교협동조합은 서울의 영림중학교의 여물점이다. 하지만 영림중학교의 경우에는 조합원 구성에 있어 학생은 제외되었다.

조합원의 역량 비교는 협동역량을 제외하고 나머지 역량영역에서는 통계적은 유의미하지 않아 연구가설이 기각되었다.

설문 조사의 결과 상위등급의 학생들은 중위등급과, 하위등급에 비해 모든 역량군에서 평균이 높게 나타난 점, 상위 등급 학생들 사이에서는 비조합원과 조합원의 역량차이가 크게 나타나지 않았다는 점, 일부 역량군에서는 오히려 비조합원의 역량이 우세하게 나왔다는 점 등은 상위등급에게 역량은 학교협동조합의 학습에 의해 형성되었다기 보다는, Bourdieu(1986)가 주장하는 ‘체화된 문화자본’에 의해 이미 그들의 가정 생활과 학교 생활영역 속에서 다양한 상호작용을 통해 언어능력, 특수한 태도, 개인적 스타일과 함께 성공적 성취를 가능하게 하는 역량들이 형성된 것으로 보아야 한다. 반면 하위등급 경우 Sen의 역량 접근법을 통해 볼 때 자원을 전환하는 능력이 있었는가를 검토할 필요가 있다. Sen은 동일한 수준의 자원을 가지고 있어도 궁극적인 기능 성취의 결과가 동일하지 않으며, 이는 개인적 상황이나 사회적 조건에 따라 자원을 자유로 전환시키는 능력, 즉 ‘잠재역량’의 차이가 있기 때문이라 하였다. 따라서 하위 등급에 대한 논의는 3단계 연구를 통해 보충해 보았다.

가정의 유형별로 조합원과 비조합원의 역량차이를 분석해 본 결과, 일반가정과 결혼가정 단위에서 각각 유의수준 하에서 조합원이 비조합원보다 평균이 모두 높게 나타나 연구가설이 채택되었다.

2. 학교협동조합 역량확대 원인에 대한 사례연구 분석

학교협동조합의 학생조합원들을 만나 그들의 협동조합과 관련된 경험담을 듣는 과정에서 연구자는 그들이 협동조합 활동이 학생 조합원의 역량변화에 어떻게 영향을 미쳤는가에 대해 공통적으로 이야기하는 요소들을 분류하여 크게 네 가지로 범주화 할 수 있었다.

첫째, 일을 통한 교육으로 인한 역량의 확대이다. Dewey(1916)는 일에 대한 교육(education for occupation)이 아니라 일을 통한 교육(education through occupation)은 그 자체 내에 학습에 필요한 효율적인 조건을 갖추고 있다고 주장하였다. 학생조합원들은 협동조합을 운영하기 위한 교육을 받기도 하지만, 시장조사와 수요조사 등 일을 통한 교육을 통해 나의 욕구부터 다른 사람의 욕구까지 파악할 수 있는 안목이 생겼으며, 정기 총회 및 협동조합 돌잔치 등을 준비하면서 협동의 의미와 효과에 대해서도 깨달을 수 있었다고 증언하였다.

둘째, 프로젝트 기반학습을 통한 역량의 확대이다. 박민정(2007)은 프로젝트 기반학습에 대하여 학생들이 풍부하고, 실제적이며, 그들의 삶에 적절한 이슈와 질문을 가지고 탐구 기반 방법을 사용하도록 함으로써 심층적인 학습을 촉진시키는 구성주의적 접근 방법이라 하였다. 학생조합원들은 협동조합의 사업의 일환으로 또는 개인의 능력을 발휘하는 무대로 다양한 프로젝트에 참여하고 있었고, 이 과정에서 일어나는 토의와 성찰 그리고 행동으로써의 실천은 그들의 역량을 개발하거나 역량을 더욱 견고히 하는데 크게 기여한 것으로 보였다.

셋째, 의사결정의 효능감을 통한 역량의 확대이다. 의사결정 효능감을 자기효능감의 일부라 볼 때 Bandura(1997)는 ‘자기 효능감이란 특별한 상황을 다루는 데 요구되는 행동을 조직하고 실행할 수 있다는 자신의 능력에 대한 믿음’이라 했다. 학생 조합원들은 자신의 의견이 반영되어 실제로 완성되는 경험을 빈번하게 겪게 되었고, 이는 삶에 대한 자신감과 자신에 대한 확신으로 이어져 좀 더 적극적으로 의사를

표명하게 되었다.

넷째, 또래 교수를 통한 역량의 성장이다. Piaget는 사회적 경험과 관련하여 또래와의 상호작용이 성인과 의 상호작용보다 인지 발달을 더 자극한다고 생각했다(백정은·권혁진, 2007). 선배가 후배에게, 조합원이 비 조합원에 학교협동조합의 가치를 알리고, 다양한 주제로 강연을 할 수 있는 기회를 가짐으로써 본인의 지식과 능력을 점진·보완할 수 있었고, 좀 더 명확하게 지식을 습득할 수 있었다고 많은 학생들이 증언하였다.

3. Sen의 잠재역량을 통한 학교협동조합원의 역량의 재평가

가. 학교협동조합 활동영역에서의 기능요소 추출과 조합원의 전략

역량의 성취 또는 실패 등을 평가하는 과정에서 해결해야 하는 가장 핵심적인 사항은 역량 공간을 구성하는 기능의 확인과 각 기능 요소들의 중요도를 확인하는 문제이다(이성림 외, 2009). 앞 절에서 제시한 측정도구를 바탕으로 추출된 기능들은 학생조합원을 목소리를 통해 가치 있는 것으로 발견된 요소이며, 학생조합원들의 명시적 혹은 암묵적 욕구와 사회적 기대를 반영한다. 연구자를 이러한 기능들을 가능한 많이 찾은 후 중복과 누락이 없는 기능으로 재구성하면서 생활실태와 조합원의 전략을 분석한 결과는 <표 IV-2>과 같다.

<표 IV-1> 학생조합원의 협동조합활동 영역에서 기능 성취 여부 및 전략

역량군	기능	성취여부와 전략			영향
		성취 수준	생활실태	조합원의 전략	
조직 운영 차원	이익 창출	△	<ul style="list-style-type: none"> - 회계적 지식은 거의 없음 - 친환경 제품의 마진율이 매우 낮은 상태 - 상품이 다양하지 않음 	<ul style="list-style-type: none"> - 매니저와 교사조합원에게 회계적 책임 이양 - 총회와 이사회를 통해 보고를 받고 의문 나는 점은 질문하기 - 점심시간에 전교생을 대상으로 설문조사하여 선호도 확인하기 - 시장조사를 통해 새로운 품목에 대한 판매여부 결정하기 	만족
	조합원 모집	○	<ul style="list-style-type: none"> - 창립초기보다 학생조합원이 100여명이 탈퇴한 상태임(졸업생 및 자진 탈퇴 학생 포함) 	<ul style="list-style-type: none"> - 홍보전단지 만들기/ 언론에 노출되기 - 로고만들기에 전교생이 응모하도록 유도하며 협동조합 알리기 	만족
상호 작용 차원	조합원 참여	△	<ul style="list-style-type: none"> - 적극적으로 조합 활동을 하는 학생조합원은 전체 조합원의 25% - 조합원의 평균 학교협동조합에 대한 열정도는 중상으로 평가함 	<ul style="list-style-type: none"> - 운영체제를 동아리로 변환하여 동아리 안에서 열심히 하는 학생만 생기부에 기록 - 하고 싶고, 관심 있는 조합원만 여러 사업운영 및 프로젝트에 참여 	불만족
	사회 관계망 형성	△	<ul style="list-style-type: none"> - 지역사회와 학부모, 교사와 동등하게 협력적인 관계로 협동조합 운영 - 시청 및 사회적경제 단체에서 교육에 대한 지원을 받고 있음 	<ul style="list-style-type: none"> - 사회적경제 및 협동조합 박람회에 주기적으로 참여하고, 협동조합을 알리며, 지역사회에 후원을 받음 - 다른 학교협동조합과 캠프를 통해 소통하고, 협동조합 운영의 어려운 점을 공감함. 	만족

자아 성장 차원	발전 가능성 기대	○	<ul style="list-style-type: none"> - 새로운 안목을 형성함 - 성격의 변화를 경험함 - 힘들지만 모두 재밌고 보람됨을 느낌 	<ul style="list-style-type: none"> - 다양한 프로젝트에 자발적으로 참여 - 회의 시 사회자 등 중요 역할에 대해 독점하지 않음 - 적극적으로 의사표명하기 - 상대방 존중하기 - 협의의 결과에 대해 최선을 다해 임무완수하기 	만 족
	진로 설계	△	<ul style="list-style-type: none"> - 학교협동조합 활동과 진로와는 100% 일치하지 않음(조합원 일부만이 경영, 회계, MD의 진로로 확정) - 진로를 정하지 못하기도 함 	<ul style="list-style-type: none"> - 협동조합의 활동을 통해 개별적 진로에 설계에 대한 명확화를 꾀함. - 개별적 진로와 부분적으로 관계있는 활동에 대해 더 열심히 함 	만 족

성취수준 기호: ○ 거의 모든 조합원이 성취, △일부조합원이 성취, × 거의 모든 조합원이 미성취

나. 개인적, 제도적 차원의 고려가 있었는가?

Sen(1999b)은 행위의 어떤 것을 할 수 있는 실제적 기회를 갖지 못한 선택의 결과에 대해 개인은 책임질 수 없다고 했다. 따라서 역량의 성취여부를 평가할 때는 개인적·제도적 차원의 전환요인이 적절하게 변환하였는가에 대한 평가가 필요하다.

위의 분석에서 성취수준과 만족수준이 가장 눈에 띄게 낮은 것은 ‘조합원의 참여’ 기능 이었다. 학교협동조합은 ‘자발성’을 바탕으로 운영되기 때문에 많은 조합원들의 주인의식의 형성 없이는 조직을 유지하기 힘들다. 면접 대상자들은 참여율이 낮은 원인을 ‘스펙만을 원하는 무임승차자’가 많기 때문이라 말하며, 보통 이러한 무임승차자의 모습은 활동하지 않는 일반조합원에서 많이 발견된다고 지적한다.

하지만 Sen의 접근법으로 이러한 상황을 다시 점검해 보면, 협동조합 내부에서 개인적인 차원과 제도적인 차원의 고려가 부족한 원인도 있는 듯하다. 이유는 아래에서 제시한 면접 대상자의 이야기에서도 확인할 수 있듯이, ‘자발성’이라는 자원을 역량으로 전환하지 못하는 학생들이 많지만 이를 간과함으로써 일반조합원에게는 실질적인 자유를 축소시키는 결과를 초래했다고 해석할 수 있기 때문이다. 또한 제도적 차원에서 동아리체제의 전환은 각종 회의나 활동에 대한 제한을 가하기 때문에 일반조합원에게 하고 싶어도 할 수 없게 만드는 장벽을 만들고 있었다. 결과적으로 이러한 개인적, 제도적 한계를 고려치 못한 운영은 협동조합에서 의도치 않은 다수의 무임승차자를 양산해 냈으며, 적극적으로 참여하는 학생조합원의 절대적 수를 감소시키는 원인으로 작용하기도 했다.

다. 가치 있는 선택의 집합이 커졌는가?

Sen의 접근법을 토대로 학생조합원들이 각각의 역량 차원에서 기능을 성취함에 있어 다양한 생활방식을 선택할 수 있는 여지가 있었는가를 평가해 보았다. 실질적 자유의 확대여부는 선택지의 다양함이 증가했는지 여부와 이전의 성취와 비교하여 만족감이 커졌는가를 확인하여 가능하다. 이를 확인하기 위해서는 발전 가능성에 대한 기대와 진로설계 기능에 초점을 두고 관찰할 필요가 있다. 우선 발전가능성 기능에서 학생조합원들은 아래와 같이 새로운 안목을 형성하거나 성격의 변화를 경험했음을 자주 언급하였다. 분석결과 진로설계 측면에서는 강하여 영향을 주지는 않지만, 협동조합을 통해 향상된 역량들이 그들이 하지 못했던 것을 할 수 있게 하고, 다양하고 새로운 방법들을 제시해 주었으며, 하고 싶을 것을 더 잘 할 수 있게 하는 마중물의 역할을 하였다. 이는 협동조합 활동을 통해 Sen이 강조하는 가치 있는 선택의 집합이 커졌음을 의미하고 실질적인 자유가 확대되었다 말할 수 있다.

V. 결론

본 연구에서는 수행성과 맥락성이 강하게 나타나는 학교협동조합을 역량이 충실히 학습되고 실행될 공간으로 제시하며 그 활동의 효과성과 원인을 양적 연구방법과 질적 연구방법을 통해 검증해 보았다. 더불어 Sen의 역량접근법을 통해 역량의 의미를 재조명해 보고, Sen이 강조했던 개인적 사회적 차원의 고려와 실질적 자유의 확대를 기준 삼아 학교협동조합의 역량 확대의 효과성을 분석해 봄으로써 협동조합의 개선점에 대해 평가해 보았다.

역량을 평가함에 있어 개별 학습자에 대한 다차원적인 고려와, ‘성취의 총량’이 아닌 ‘성취의 질’을 평가함으로써 만족스러운 삶을 이끌어갈 역량에 대한 재검토를 요구하는 Sen의 접근법은 역량의 향상과 확대를 평가함에 있어서 새로운 관점을 시사하고 있다. 또한 본 연구는 역량의 성취여부를 양적인 측면에서가 아니라 질적인 측면에서 파악하였다는 점과, 이론적 틀을 적용함에 있어서도 기존의 역량 담론에서 벗어나 Sen의 잠재역량 접근법을 사용함으로써 역량의 개념과 평가의 방식을 확장하였다는 데 의의가 있다. 그럼에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 한계점을 내포하고 있다.

첫째, 설문조사에 대한 표본 집단이 작다. 이로 인해 역량평가 설문조사의 분석 결과, 성적 등급별 학생들 사이의 역량차이에 대한 유의미한 결론을 도출하기 어려웠다. 이러한 결론이 표본 수에 의한 것인지, 실제 귀무가설이 채택 된 것인지는 매우 불명확하다. 따라서 추후, 후속연구에서는 다양한 학교협동조합의 많은 표본을 대상으로 설문조사를 실시하여 이에 대한 연구를 보충할 필요가 있다. 둘째, 학교협동조합에 별어지는 실제생활과 정황조건들에 대한 깊이 있는 이해를 위해 사례연구방법을 실시하였다. 연구의 주제에 맞는 연구대상을 의도적으로 표집하고, 단일사례위주의 분석은 연구결과를 전체 학교협동조합으로의 일반화하기 어려운 한계가 있다. 셋째, Sen의 역량접근법의 경우 보통 실증적 연구 차원에서 적용하는 연구는 많지 않다. Sen의 개념들이 추상성이 높아 실증적 연구문제와 연결시키기 쉽지 않기 때문이다. 따라서 본 연구자가 제시한 분석틀이 작위성이 높을 수 있으며, 이에 따라 역량 분석 및 평가에 있어 왜곡이 발생할 수 있음을 배제할 수 없다.

<참고 문헌>

- 김교성·노혜진(2011). 빈곤의 세대간 탈피 경험. **사회학복지연구**. 42(1), 243-278
- 김대근(2011). Amartya Sen의 정의론의 방법과 구조. **법철학연구** 14(1), 179-212.
- 박도영·김혜원(2015). **서울시 초·중등 사회적경제 교과서 모델 개발을 위한 사전조사 및 연구**. 서울시특별시 사회적경제지원센터.
- 박민정(2007). 프로젝트 기반 수업을 통한 대학원 학생들의 학습경험에 관한 연구. **교육과정연구**. 25(3), 265-288.
- 박성복(1999) 삶의 질의 개념형성과 정책지표체계의 예시적 구성-Sen의 capability 개념의 비판적 확대를 중심으로. **한국행정논집**. 11(4), 835-856.
- 백정은·권혁진(2007). 집단구성유형에 따른 포래교수가 고등학생들의 수학교과 학업성취도와 학습태도에 미치는 영향. **한국학교수학회**. 10(4), 487-504

- 성남시(2014). **사회적협동조합 형태의 학교협동조합 설립 절차와 사례-북정고시범사업을 중심으로**. 성남시 청일자리창출과.
- 소경희(2007). 학교교육의 맥락에서 본 “역량(competency)”의 의미와 교육과정적 함의. **교육과정연구**. 25(3), 1-21.
- 윤정일(2007). 인간능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 자원. **교육학연구**. 45(3), 233-260.
- 이근호·곽영순·이승마·최정순(2012). **미래 사회 대비 핵심 역량 함양을 위한 국가 교육과정 구상**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2012-4.
- 이성람·손상화·진미정·성미애(2009). 센(Sen)의 능력 접근을 통한 빈곤 여성가장 가계의 생활실태에 대한 질적 평가. **한국가정관리학회지**. 27(2), 77-97
- 이한복·임현주(2013). **학교협동조합 활성화를 위한 제도분석 및 개선방안 연구**. 교육문화체육관광위원회. 2013-1
- 이훈정(2010). 역량기반 교육과정의 가능성 탐색, **교육종합연구**. 8(3), 151-171
- 학교협동조합지원네트워크(2014). **학교협동조합을 통한 학교의 변화**. 학교협동조합지원네트워크.
- Bandura, Albert(1997), *Self-efficacy in changing societies* 윤운성·정정욱·가경신 역(2004) **(변화하는 사회 속에서의)자기효능감**. 서울 : 학지사
- Bourdieu(1986) *The forms of capital* 유석춘, 장미혜, 정병은, 배영 역(2003). **사회자본: 이론과 쟁점**, 61-88. 서울: 그린
- Dewey, J.(1916). *Democracy and education* 이홍우 역(2007) **민주주의와 교육:교육철학 개론** 서울: 교육과학사
- Sen, A.(1992). *Inequality reexamined* 이상호·이덕재 역(1999). **불평등의 재검토**. 파주: 한울아카데미.
- _____(1999a). *Beyond the crisis* 원용찬 역(2008). **행복에 말을 거는 경제학**. 서울: 갈라파고스.
- _____(1999b). *Development as Freedom* 김원기·유종일 역(2013). **자유로서의 발전**. 서울: 갈라파고스.
- Yin, Robert K(2003) *Case method Social sciences—Research Methodology* 신경식·서아영 역(2011) **사례연구 방법**. 서울: 한경사

하브루타의 사회과교육적 의미와 적용에 관한 탐색

서 윤 주

서울등촌중학교

I. 들어가며

교육은 인간을 더 나은 모습으로 변화시키기 위한 활동이다. 특히 사회과교육은 보편적인 인간에서 더 특화하여 사회적 존재인 시민을 설정하고 좋은 시민으로의 자질과 모습을 갖추게끔 형성된 교과이다. 따라서 시민이 가져야 할 윤리적·사회적·시대적 요구와 기대를 반영한 가장 인간다운 인간을 키우는 것을 목적으로 하는 교과이다. 그런데 실제로 이루어지는 사회과수업에서의 교육적 만남들은 이러한 목적을 제대로 충족시키지 못하고 있다. 의미 있는 교육적 만남이 이루어져야 할 사회과수업 현장에서 학생들은 사회와 세계를 이해하는 통로가 되어야 할 교과서를 지루하고 방대한 경전으로, 자신과 함께 성장해야 할 존재로서의 동료들 경계하거나 이겨야만 하는 경쟁상대로, 자신을 더 넓은 지평의 세계로 이끌어줄 교사를 관리자나 억압자로 만나고 있다. 그 결과 수업의 주인공이 되어야 할 학생들은 수업에서 소외되어 각종 부적응과 이탈로서 자신들의 존재를 표현하고, 의미 있는 만남의 장이 되어야 하는 교실은 적자생존의 법칙만이 존재하는 지성의 정글이 되며, 교육은 붕괴되었다고 지탄받는 상황에게까지 이르게 된 것이다.

이것은 단지 교육 현장에서만 벌어지는 광경은 아니다. 수업의 왜곡된 만남들은 학생들의 삶의 모습과 가치관에도 영향을 끼쳐서 교육받은 사람들이 늘어날수록 사회적으로 통용되는 하나의 관점이나 가치만을 인정하는 흑백논리가 지배하게 되고, 소외되거나 낙오되지 않기 위해서 삶의 귀중한 가치들을 희생시키면서 기준에 맞지 않는 지식이나 가치들 그리고 사람들을 배척하는데 앞장서게 되는 것이다.

수업이란 지금의 사회과교육에서 행해지듯이 단순히 주어진 교재나 내용을 학습자에게 그대로 전달하는 것이 되어서는 안 된다. 사회과수업은 학생들로 하여금 경험한 적 없고 본 적 없으며 아직 알지 못하는 보다 높고 넓은 세계를 텍스트를 통해서 경험하게 하고 보게 하고 느끼게 하는 교육적 만남이 되어야 한다. 현재 인정되고 있는 어떤 지식이나 지배적인 가치도 절대적이고 객관적인 진리가 될 수 없다는 점에서 어떤 맹목적인 전수와 축적은 바람직하지 못하다. 오히려 건강한 혼돈과 불신이 더욱 필요하다. 이처럼 사회과교육에서 절대적·객관적 지식관을 거부하고 사회과수업에서 해석적이고 대화적인 패러다임의 방식이 정착될 때 학생들은 외부로부터 밀려드는 지식체계나 가치체계에 대해 자신의 이해와 해석 과정을 통해 주체적으로 선별하고, 자신에게 열려진 텍스트 및 함께 공존하는 타인과의 협력적 대화과정에 가까이 참여하며, 자기 자신의 불완전한 신념체계나 선입견들에 대해서도 창의적으로 성찰할 수 있는 학생들, 더 나아가 그러한 시민들을 키워낼 수 있는 것이다.

본 연구는 현재의 사회과교육이 교과서와 교사가 주도하는 절대적·객관적 지식을 추구하는 과정에서 교

육의 주체인 학습자에게 건강한 교육적 경험과 지적 이해를 이루어내지 못하고 있음에 주목하면서 이에 대한 대안으로 해석적 패러다임에 기반하고 있는 하브루타 학습을 제안하고자 하였다. 이에 따라 우리에게 생소한 하브루타 학습이 학습자에게 어떠한 학습경험을 일으키는지의 원리 및 과정을 살펴보면서 하브루타 학습을 실제 사회과수업에 적용하고자 하였을 때 어떠한 실천 원리와 전략 하에 구체적으로 적용될 수 있을지를 고찰하여 하브루타 사회과수업 모형을 구안하고 예시적인 하브루타 사회과수업의 사례를 제시함으로써 하브루타 사회과수업의 해석적이고 대화적인 교육 경험의 가능성 및 사회과교육에 주는 함의를 탐색해보고자 한다.

II. 하브루타의 이론적 고찰

1. 하브루타 학습의 의미

본 연구에서는 하브루타를 두 명의 학습자가 텍스트의 의미를 확립하는 것에 협동하면서 텍스트와 각자의 생각에 대해 열린 대화를 하는 학습 방식으로 정의한다(Holzer · Kent, 2013: 37).

하브루타 학습은 오랫동안 지속되어온 유대인 교육의 두 가지 특성을 반영한다. 그것은 토라(Torah)나 탈무드(Talmud)라는 텍스트에 기반한 학습이라는 것과, 두 명의 학습자를 중심으로 한 협력적 대화의 본질을 지닌 학습이라는 것이다. 탈무드에는 “토라는 반드시 모임 안에서만 습득된다”(“Torah is acquired only in a group”)라는 진술이 있는데 여기서 쓰인 ‘모임(group)’이란 단어가 히브리어로 havurah이며, 이 하브루타가 협력적 학습이라고 판단할 만한 관점을 가지고 있음을 알려준다. 또한 “강철의 예와 같이, 할라카(halakhah)의 질문들에 대해 함께 토론할 때 한 사람은 다른 사람을 날카롭게 다듬고 마찬가지로 상대도 그렇게 하면서 두 명의 토라 학자는 서로를 예리하게 만든다… 마치 한 개의 나무 조각 만으로는 불을 붙일 수 없는 것처럼, 토라의 교훈은 홀로 공부해서는 습득할 수 없다”(Holzer · Kent, 2013: 6)라는 문장 등과 같은 탈무드 속의 많은 진술은 동료와 함께 협력적으로 공부함으로써 제공받는 이점을 명확히 말함으로써 텍스트와 파트너에 대해서 해석적이고 대화적인 관점을 제공하고 있다.

2. 하브루타 학습의 이론적 토대

유대 교육의 실천 지향적인 철학자이자 교육자인 홀저(Elie Holzer)는 하브루타 학습의 이론적 토대를 가다머(Hans-Georg Gadamer)와 리코르(Paul Ricoeur)의 연구에 의한 철학적 해석학과 텍스트 해석학의 핵심 개념에서 찾았다. 철학적 해석학 이론과 텍스트 해석학 이론이 텍스트 해석의 역동성에 관한 하브루타 학습의 이해를 더욱 풍부하게 해주기 때문이다. 가다머와 리코르는 어떻게 저자에게로부터 벗어나서 변증법적 전환을 겪고 객관주의적 관점으로부터 벗어나서 인식론적 전환을 겪은 이후에 해석이 가능한지를 밝혀주고 있다(Holzer · Kent, 2013: 35). 또한 이러한 관점은 현재의 교육환경과 교육이론의 지향점으로 새로운 변화를 주도하고 있는 사회문화적 이론과도 맥을 같이하고 있는데 이는 의미의 맥락과 구성을 중요시하며 학습자들의 대화적 상호작용을 강조하는 구성주의 학습이론이다. 따라서 하브루타의 이론적 토대¹⁾는 철학

1) 하브루타의 이론적 토대인 해석학과 사회문화적 구성주의의 인식론적 기초는 넓게는 인문·사회 계열에서 일고 있는 포

적 해석학과 텍스트 해석학, 사회문화적 구성주의 이론에서 찾을 수 있다.

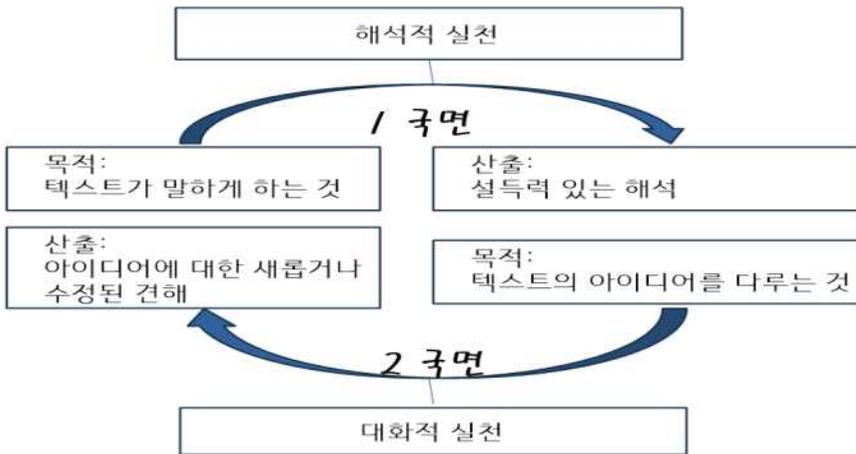
3. 하브루타 학습의 구조와 역학

하브루타의 교육적 의미를 찾기 위해 하브루타에 대한 본질적 이해가 선행되어야 한다. 하브루타가 최근 무분별하게 사용됨으로써 두 학습자를 짝 지어놓거나 토론이 이루어지면 그것이 무조건 하브루타인 것처럼 간주하는 것을 종종 보게 된다. 그것은 하브루타를 단지 짝토론과 같은 방법론적이고 도구적인 형식으로 축소시키고 왜곡시키는 결과를 가져오게 되고 그 결과 지금까지 잠깐 나타났다 사라졌던 여러 학습방법들 처럼 일시적으로 유행하는 교수학습 방법에 머물게 하는 우를 범할 수 있다.

하브루타는 이론적 토대 속에서 작동하는 하브루타 학습의 구조와 역학에 대한 이해가 선행되어야 한다. 이를 위해 하브루타 학습을 해석적·대화적 구조에서 내적 원리를 도출한 홀저와 켄트(Holzer·Kent, 2013: 37-59)의 「A philosophy of Havruta」에 근거하여 하브루타 학습의 구조에 대한 원리와 그 안에서 이루어지는 텍스트, 파트너, 학습자 내부의 역학을 살펴보고자 한다.

가. 하브루타 학습의 두 국면

하브루타의 구조와 역학에 대한 이해는 하브루타 학습의 중심축을 이루는 두 가지 국면의 과정을 찾아내는 것에서부터 시작하는데 첫 번째는 텍스트를 이해하는 것과 관련된 국면이고, 두 번째는 만들어진 의미에 반응하는 국면이라고 할 수 있다.



[그림 1] 하브루타 학습의 두 국면

(출처: Holzer-Kent, 2013: 40)

스트모더니즘과 연관을 맺고 있고, 좁게는 기존의 교수-학습 이론의 인식론적 바탕이 된 객관주의 혹은 실증주의의 대안적 패러다임이라는 공통점을 가지고 있다. 그런데 구성주의는 해석학과는 전혀 다른 차원의 이론이라기보다는 구성주의 바탕이 되는 철학적 기초가 해석학이기 때문에 본 연구에서는 구성주의를 포함하면서 보다 넓은 철학적 기반을 제공하는 '해석학'에서 도출한 '해석적 대화'라는 이론적 틀로서 논의하였다.

[그림 1] 과 같이 하브루타 학습의 두 국면에서 학습자는 파트너와 함께 하나의 주요 과제를 위해 힘을 합치고, 하나 이상의 매력적인 해석을 개발함으로써 텍스트가 말하도록 만들게 된다. 학습자는 똑같은 해석을 고수하도록 요구받지는 않지만 일관성과 견실성이 고려된 해석에 관한 합의에 이르도록 요청받는다. 학습자는 자신과 텍스트, 자신과 하브루타 파트너, 그리고 자기 자신 내면 사이에서 일어나는 상호적 영향을 추적 관찰하고 깨닫게 될 때까지 해석적 대화가 이루어지는 하브루타 학습을 이어가는 것이다.

나. 하브루타 학습의 역할

1) 텍스트적 역할

하브루타 학습의 텍스트적 역할은 학습을 이끌어가는 내부적 역할이 되며, 스스로를 방어하는 힘을 가지는 근거가 된다. 또한 그 힘은 텍스트에 의해 해석되어진 ‘세계’에 생명을 불어넣는다. 즉 텍스트 해석의 과정은 텍스트의 ‘세계’를 가지는 것으로, 텍스트의 의미는 텍스트의 해석을 통해서 발생한다는 것을 의미한다. 여기서 학습자와 텍스트의 만남은 언제나 독자의 문화적 내용 및 이전의 역사인 매일의 체화된 경험으로부터 영향을 받는데, 하이데거는 이것을 ‘선지식(foresight)’이라고 불렀고 가다머는 ‘선이해(pre-understanding)’ 혹은 학습자가 완전히 의식하지 못하는 ‘선입견(preconceptions)’이라고 불렀다. 학습자는 혼자 고립되어 있는 관찰자가 아닌 적극적 참여자이기 때문에 문화적·역사적 한계와 조건들에 둘러싸여 있는 관점을 점유한다. 가다머는 이를 학습자와 텍스트 사이의 해석 과정에서 일어나는 역할을 포착하기 위해 ‘지평(horizon)’이라는 폭넓은 의미의 용어를 차용한다. 학습자와 마찬가지로 텍스트 또한 지평을 가지고 있으며 자신의 역사적 상황의 선입견을 반영한다. 결론적으로 하브루타 학습에 있어서 텍스트적 역할이란 학습자 스스로의 지평과 학습자가 텍스트에서 만나는 지평 사이의 학습과정에서 이해 및 예측을 왔다 갔다 하며 일어나는 상호적인 움직임을 의미한다. 학습자는 텍스트를 그의 지평으로부터 투영하고, 텍스트는 학습자가 처음에 텍스트가 말하고 있다고 생각한 것과는 다른 의미의 것을 제공한다.

2) 파트너와의 역할

하브루타 학습자가 해석을 더욱 일관성 있고, 적절하고, 탄탄하게 만드는 것은 텍스트와의 해석적 실천만으로는 부족하다. 여기서 하브루타 학습의 2국면에서 작동하는 파트너와의 대화적 역할이 필요한 것이다. 하브루타의 대화적 실천은 하브루타 학습의 또 하나의 핵심적인 특징이다. 마치 하브루타 학습이란 텍스트를 기반으로 하는 것이 당연시되는 것처럼, 하브루타 학습은 파트너인 일대일 동료 관계의 대화적 활동이라는 기반이 핵심으로 여겨진다. 결국 하브루타 학습은 다름과 대안적 가능성들의 조우에서 일어나는 사회적 성취라고 볼 수 있다. 비고츠키는 지식의 공동 건설을 위한 조건으로 사회적 상호작용에 의해 작동하는 학습자의 역할에 대해 강조하였는데 이는 이해를 설명하는 지평의 역할이나 언어의 존재론적 선재(先在)의 특징뿐만 아니라 인간관계적 차원에서의 역할을 강조하는 것으로 파트너와의 협력적이고 대화적인 측면은 하브루타 학습의 또 하나의 핵심적인 특징이 되고 있는 것이다.

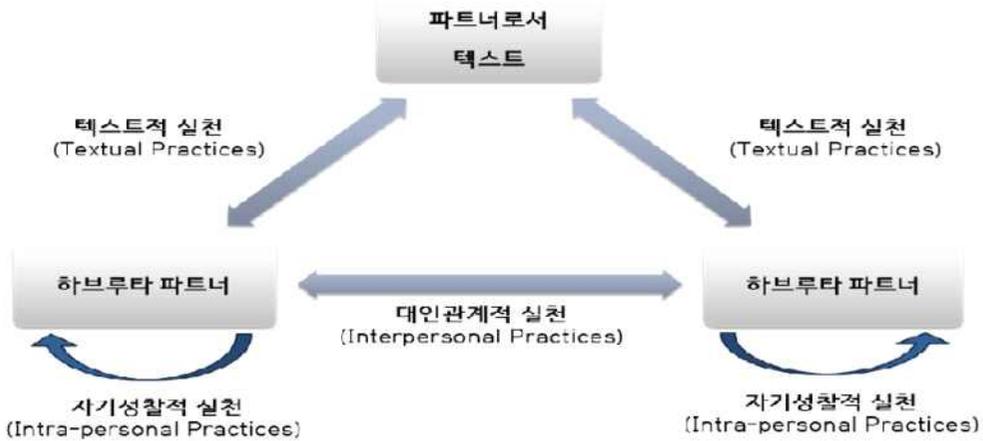
3) 학습자 내부의 역할

학습자 내부의 역할은 눈에 잘 띄지는 않지만 하브루타 학습의 대화적 실천에서 무엇보다 중요한 것으로 ‘자기 성찰적 상호작용’(self-reflective interaction)이라고도 불린다. 내면적인 성찰을 강조하는 이론가들

은 학습자들의 성장하는 인식에 흥미를 가지는데, 그 인식이란 주어진 내용에서 무엇을 하고, 무엇을 알고, 무엇을 모르는지 뿐만 아니라 자기 자신의 사고와 활동 과정에 대해 생각하고 자신과 대화할 줄 아는 능력이라고 말한다. 하브루타 학습의 외적인 측면은 텍스트와 파트너에 의해 제시된 다양한 시각들과 관계 맺기를 통해 만들어지는 역학에 의해서 길러지는 반면에, 여기서의 학습자 내부적인 성찰적 상호작용을 통한 측면은 텍스트와 파트너와의 해석적이고 대화적인 외적인 작업에 의해 점진적이고 누적적으로 획득되어지고 함양되는 세심함, 경청능력, 진정성, 열린 마음, 책임성, 헌신성과 같은 교육적 성장의 더욱 중요한 윤리적 성향들을 함양할 수 있다.

다. 하브루타 학습의 삼각관계

앞서 논의한 세 가지 종류의 상호작용은 [그림 2]와 같은 묘사로 통합시킬 수 있다.



[그림 2] 하브루타 학습의 삼각관계

(출처: Holzer-Kent, 2013: 55)

결론적으로 하브루타 학습은 [그림 2]에서와 같이 해석적 실천과 대화적 실천이라는 두 국면의 구조 속에서 텍스트, 파트너 그리고 학습자 자신 내부의 상호 역학 관계를 형성하며 진행되는 것이고, 또한 하브루타 학습에서 학습자가 되는 것을 배운다는 것은 충분한 자기인식과 상호작용의 역할에 대한 감수성을 가지고 이러한 삼각관계를 형성하는 학습주체들의 교환과 상호작용들을 어떻게 다루는지를 배우는 것을 의미하는 것이다.

III. 하브루타의 사회과수업에의 적용

1. 하브루타 사회과수업의 실천 원리

홀저와 켄트(2013)는 그들의 저서인 「A Philosophy of Havruta」에서 질문하기(Questioning), 경청하기(Listening), 지지하기와 도전하기(supporting and challenging)의 하브루타의 실천 원리를 제시하였다. 이 세 가지 원리들은 하브루타의 학습 과정에서 텍스트를 다시 볼 근거를 만들어 주며, 텍스트의 숨겨진 의미에

대해서 궁금해 하고, 서로에게 주의를 기울이며, 공동의 해석을 적절하게 만들기 위한 학습자들을 위한 하브루타의 학습 방식을 만들어 낸다. 그들은 구조적으로 서로를 지지하고, 논의되고 있는 해석들을 완성하기 위해 도우며, 반면 잘 작동되지 않아 보이는 아이디어들에 대해 집중하고 개발시킨다. 이들 실천 원리에 의해서 하브루타 사회과 학습자들은 텍스트로부터 생성된 특별한 질문들에 초점을 맞추고 새로운 아이디어를 제시하지만 이들 원리들에 의해서 주관적으로 흐르지 않게 된다. 결국 이들 세 가지 하브루타의 실천 원리들에 의해 초기에는 되지 않았던 생각들과 해석들을 발굴하며 보다 심도 깊고 적절한 텍스트의 해석과 세계에 대한 이해로 학습자들을 이끌게 된다. 결국 이들 세 가지 실천 원리에 대한 고찰은 하브루타 학습을 사회과수업에 적용되고 실천하는데 있어 핵심적인 논의의 기반을 만들어 준다. 각각의 실천 원리들의 특징을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 질문하기는 하브루타 학습 전 과정에 걸쳐 엔진과 같은 핵심적인 역할을 하는 것으로 학습자가 텍스트 의미에 대한 최초의 선입견으로 구성된 것 안으로 스스로 갇히는 것을 피하게 해주는 전략이다. 여기서 질문하기를 독립적인 실천 원리로 다루었지만 실제적으로는 하브루타 사회과수업을 독특하고 대안적으로 만드는 핵심이 된다.

둘째, 경청하기는 모든 대화의 본질임에도, 그것은 하브루타 학습에 있어서 해석학적 순환에 의해 진행되는 변증법적 대화 과정 속으로 학습자들을 몰입하게 만드는 특별한 중요성을 갖는다. 특정한 경청하기 학습 과정에서, 학습자들은 텍스트에 대한 주의 깊은 협력적 경청을 경험하게 된다. 경청하기는 학습자들을 의도적으로 수용적이면서도 능동적인 태도를 가지고 텍스트와 파트너, 자신 사이에서 일어나는 해석 과정을 이루는 보다 미묘하고 복잡한 내용들에 주의를 기울이도록 함으로써, 하브루타 사회과수업의 핵심적인 실천방식을 만들어내는 중요한 원리가 된다.

셋째, 지지하기와 도전하기는 하브루타 파트너들이 서로와 텍스트에 대해 깊이 있게 경청할 때와 텍스트에 관한 생각들을 발전시키기 위해 텍스트에 질문을 할 때의 활동을 기반으로 하는 하브루타 사회과수업의 핵심적인 실천 원리이다. 지지하기와 도전하기의 실천은 파트너들이 그들의 생각을 보다 발전된 해석으로 증진시키도록 도울 수 있을 뿐 아니라, 허술한 생각들을 재고하고 재구성할 수 있게도 하며, 필요하다면 그것들을 무시하게도 한다. 학습자들이 자신의 파트너 해석을 더욱 개발하고 다듬는 것을 돕는 것 이외에도, 각 사람이 자신이 파트너의 생각을 진지하게 받아드리고 있음과 기꺼이 파트너와 함께 그 생각들에 많은 노력을 들이고자 하는 것을 보여줌으로써, 파트너들의 협력 관계를 발전시키고 지지할 수 있다. 결론적으로 하브루타 학습자들이 지지하기와 도전하기를 통해 해야 하는 것은 자신의 생각을 방어한다거나 이기는 차원이 아니다. 이것은 텍스트, 파트너, 그리고 자신으로 이루어진 세 유형의 하브루타 파트너에 대한 헌신을 실천에 옮기는 것이다. 텍스트를 재논의하고, 깊이 있게 경청하고, 파트너의 논의에 시간을 들이고 신경 쓰는 것은 그것에 대한 헌신을 의미하는 것이다. 또 파트너의 생각에 대한 지지하거나 도전하기는 단지 자신의 생각에만 집중하는 것이 아니라, 자신의 생각과 파트너의 생각에 관계를 맺고 그 생각들을 더욱 강력한 것으로 만듦으로써 파트너에 대한 책임감을 드러내는 것이다. 이러한 방식으로 하브루타 사회과수업은 학습자가 양쪽 모두의 학습에 대한 책임을 지는 것을 수반 하는 윤리적 차원에까지 확장되는 것이다.

2. 하브루타 사회과수업의 전개 과정

하브루타는 유대인의 전통적인 학습방식이고 학습자 주도적인 질문에 의해 진행되는 방식이기 때문에 구

체적인 학습 모형과 체계적인 전개과정이 존재하지 않는다. 따라서 현재 하브루타 방식이라고 소개하는 학습 모형도 매우 다양하다. 본 연구에서는 기존의 하브루타 모형을 참고하고, 리코르가 제시한 해석, 이해, 자기화의 3단계(이찬주, 2012: 144) 및 하브루타 실천 원리들을 종합하여 ‘도입-해석-이해-자기화-평가’의 5단계 하브루타 사회과수업 모형을 구안하였다. 리코르가 제시한 해석, 이해, 자기화의 과정이 시간적·순서적 구분이 아닌 범주적·내용적 구분이듯이(이찬주, 2012: 145) 연구자가 구안한 5단계의 하브루타 사회과수업 모형도 꼭 순차적으로 실행해야 하는 것은 아니며 한 시간의 수업을 통해 모든 단계를 꼭 거쳐야 하는 것도 아니다. 또한 각 단계에는 하브루타 학습 원리들의 실천 유형 및 세부 전략들이 포함되어 있는데 이 내용들을 다 활용해야 하는 것도 아니다. 해석적 대화의 관점에서 하브루타 사회과수업의 특성과 전략을 반영하여 종합적으로 구안한 모형이므로 학습 주제와 교사의 교육적 판단에 맞게 재구성하여 활용할 수 있도록 한다.

가. 도입 단계

도입 단계의 핵심은 본격적인 하브루타 학습을 하기 전에 텍스트에 관한 선행지식을 활성화시키는 것과 텍스트에서 무엇이 일어나며 무엇에 관한 학습인지를 예상하게끔 하는 것이다. 그리고 오늘 이 텍스트를 학습하는 목적과 주제가 무엇인지를 파악하는 것도 도입단계에 포함된다.

하브루타 사회과수업은 오늘 학습할 텍스트를 개관하고 무슨 내용들로 이어질 것인가에 대한 예측하기(predicting)로 시작하는데, 예측하기는 선행지식의 기본 위에 만들어지는 것으로 학습자의 선행지식구조를 활성화시키고 학습을 위한 목적을 제공해주면서 그 예측이 맞는지 보기 위해서 능동적인 탐색을 하게 하는 역할을 한다.

도입 단계의 세부 전략으로 교사가 퀴즈나 게임, 텍스트 내용과 관련된 동영상이나 읽기자료를 제시하고 텍스트의 핵심 질문을 학생들에게 던지면서 호기심 및 흥미를 유발시킨다. 텍스트의 제목, 표제, 도입글, 요약, 삽화 등을 살펴보면서 학습자의 지식구조를 활성화시키고 전개될 학습내용을 예측하는데 도움이 되는 미리보기(previewing)를 실시하면서 학생들이 자연스럽게 학습목표 및 주제를 찾도록 이끈다.

나. 해석 단계

해석 단계는 텍스트적(Textual) 실천이 중심이 되는 단계로 하브루타 학습자는 텍스트를 읽음으로써 학습자는 텍스트와의 만남과 대화 그리고 자기로의 회귀 과정을 겪는다. 텍스트는 ‘고정적인 실체’, ‘의미의 저장고’로서의 교과서만을 의미하는 것이 아니고 학생들의 지적·정서적·심미적 경험을 통하여 변모하는 ‘역동적인 텍스트’로 사용할 수 있는 다양한 자료의 활용을 포함하는 텍스트가 되어야 한다.

해석 단계에선 문자의 형태로 소외되어 있던 텍스트에 생기를 불어넣는 일로 시작한다. 즉 텍스트로 하여금 말하게 하고 텍스트의 세계를 갖게 하는 것인데 이 과정에서 해석은 텍스트에 의해 제기된 질문과 관계되어지고 텍스트는 제기한 질문에 대한 해답을 제시한다. 또한 텍스트가 대답하고 있는 바로 그 질문에 의해 텍스트를 이해하게 되면, 학습자는 계속 질문을 던지면서 그 텍스트의 세계로 들어가게 된다.

해석 단계는 전체적으로 질문과 답변의 상호작용 속에서 드러나므로 질문하기의 실천 원리가 중심적으로 작용하면서 경청하기, 지지하기와 도전하기가 보완적으로 활용된다.

하브루타 학습의 해석 단계에선 텍스트가 모든 학습활동의 중심이 되므로 학생들의 이해의 토대를 형성

하기 위해 효과적인 읽기 전략에 따라 진행하는 것이 중요하다. 이를 위한 세부 전략으로 파트너와 교대로 소리 내어 2번씩 텍스트 읽기, 텍스트 내용과 구조 이해하기, 텍스트 핵심내용 및 주제를 파악하여 파트너에게 얘기하기, 이해 안 되는 부분(gaps)을 중심으로 개방형 질문을 만들어 파트너에게 질문하기, 텍스트의 어려운 용어들은 자신이 알고 있는 다른 용어로 대체하여 다시 말하기(retelling) 등을 사용할 수 있다.

다. 이해 단계

이해 단계는 대인관계적(interpersonal) 실천이 중심이 되는 단계로 학습자는 그의 파트너와 상호작용하는 동안 경청하고 논평하고 질문하거나 파트너의 해석에 도전하거나 지지한다. 이해는 동료들 간에 공유하는 언어, 즉 대화를 통해 가능하게 되는 것으로 대화과정에서 이해로 이르게 되는 것은 대화 참여자들이 준비가 되어 있고, 그들이 낮은 것이나 자신들의 견해와 다른 것들도 타당성이 있으면 받아들일 자세가 되어 있다는 것을 전제로 하는 것이다. 따라서 대화의 성공적인 결말은 학습자들이 처음에 가지고 있었던 입장들의 변형을 담고 있는 공유된 이해에 있다.

하브루타 학습은 공동으로 뭔가를 해내기 위한 협동 학습의 수단적인 목적을 넘어 더 차원 높은 협력적 학습을 추구한다. 이는 협력적 학습 과정에서 파트너에 대해 마음을 쓰고 공감하고 도와주려 하는 의식과 능력을 양육하고 함양하는 것을 더욱 가치 있게 추구하는 것이다. 이러한 관점에서 하브루타 사회과수업의 이해 단계는 학습자가 그의 파트너의 해석에 대해 경청하고 질문하며 지지하기와 도전하기를 중심으로 이루어지며 이 과정에서 동료에 대한 책임성을 실천하게 되고 이러한 인간관계적 실천을 통하여 세계를 해석하고 이해할 뿐만 아니라 타인에 대하여, 사회에 대하여 책임감을 느끼는 인간으로 성장하게 된다.

이해 단계에서는 해석 단계를 통해 만들어진 단서를 바탕으로 하여 파트너 사이의 상호작용에 집중하는 실천 단계로 이를 위한 세부 전략으로 파트너의 설명을 주의 깊게 경청하고 그가 무슨 말을 했는지 명확히 하기 위해 질문하기, 파트너의 해석이나 진술에 대해 캐묻기, 파트너가 말하려고 하는 것을 분명히 표현하거나 완성도를 높이기 위해 적절한 단어나 문장으로 보완하며 돕기, 파트너의 해석과 진술에 도전하기, 자신이 만들어낸 텍스트의 해석을 설득력 있게 방어하기, 파트너와 함께 만들어낸 해석들의 장단점을 명확히 표현하고 평가하기, 논쟁중심의 쟁점일 경우 찬성과 반대로 나누어 토론하기 등을 사용할 수 있다.

라. 자기화 단계

자기화 단계는 자기성찰적(intrapersonal) 실천이 중심이 되는 단계로 하브루타에서 무엇보다 중요한 학습자와 그 자신 사이에서 이루어지는 실천 단계이다. 학습자는 자신과의 상호작용을 활성화시켜서 학습자의 선이해, 가치, 신념들에 대한 능동적 참여를 통해 텍스트 해석을 개발시키게 되는데 이 과정에서 학습자는 선이해의 영향을 감소시켜줄 수 있는 텍스트 내용과 파트너와의 대화를 참고하여 학습을 정리한다.

성찰은 대상에 대한 지향성에서 시작하여 대상의 자극을 통하여 자기의 반성으로 회귀되는 속성을 가지기 때문에 텍스트적 실천을 통해 해석적 자기성찰이 이루어지고 파트너와의 대인관계적 실천을 통해 메타성찰이 이루어져 하브루타의 자기성찰을 경험하게 되는 것이다. 이를 위해 학습자는 텍스트의 해석을 개발시키는 데 있어 그의 선행 지식의 영향력을 감소시킬 수 있는 텍스트의 정보와 파트너의 논평을 경청하고 학습의 다른 구성원들에게 해석한 결과물을 발표하거나 다른 구성원들의 다양한 해석을 들음으로써 자기를 반성하고 수정하고 발견하며 나아가 자기의 변화와 성숙을 도모할 수 있는 자기성찰을 경험할 수 있다.

이를 위한 세부 전략으로 오늘 학습한 내용을 두 명 중 한명이 교사가 되어 파트너에게 요약하여 설명해 주기(잘 안 되는 부분 파악하고 수정하기), 오늘 새로 알게 된 내용, 알고 있었던 것에서 바뀐 내용, 흥미 있었던 내용 및 오늘 학습에서 만족스러웠던 면, 어려웠던 면, 아쉬웠던 면, 진행이 어려웠을 때 극복했던 방법, 파트너로부터 배운 것, 다음 수업을 위해 개선할 점 등의 수업일지를 적고 파트너와 공유하기 등의 전략을 활용하여 선행지식 수정하기 등을 사용할 수 있다.

마. 평가 단계

하브루타 사회과수업이 학습자 중심의 해석적 대화를 중심으로 이루어진다 하더라도 교사의 영향력은 매우 중요하다. 특히 하브루타 학습에선 쉬우르라고 불리는 교사와 함께하는 수업 정리를 통해 그 날의 학습을 구조화시키고 잘 이해하지 못했던 부분을 파악하며 기본적인 학습 내용을 공유하는 단계가 핵심적이다. 이 평가의 단계를 통해 하브루타에 익숙하지 않은 학생들에게 개인적이고 주관적인 학습으로 흐르지 않도록 전체적으로 중요한 부분들을 정리해주고, 수업 과정에서 교사의 눈에 띄었던 잘 못 이해한 부분들을 전체의 논의로 인해 학습자 스스로 깨닫도록 이끌어 준다.

지금까지 전개한 하브루타 사회과수업의 단계를 정리해 보면 <표 1>과 같다.

<표 1> 하브루타 수업 모형

내용 단계	수업의 절차	세부전략	실천전략
도입	텍스트 내용과 관련된 퀴즈나 게임, 동영상이나 읽기자료를 제시한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 오늘 텍스트 학습을 위한 과제 점검 및 미리보기를 통해 질문을 만들게 하여 선행지식 활성화시키기 	선행지식 활성화
해석	학습자와 텍스트 사이에 초점을 맞춘 실천으로 학습자가 여러 번 읽기, 텍스트를 소리 내어 읽기, 텍스트를 다른 말로 표현해보기, 그것의 구조 분석하기, 개방형 질문하기 등을 수행한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 교대로 소리 내어 텍스트 읽기(2번) • 텍스트 내용 및 구조 이해하기 • 핵심내용 및 주제 파트너에게 말하기 • 이해 안 되는 부분(gaps)을 중심으로 개방형질문을 만들어 파트너에게 질문하기 • 텍스트의 어려운 용어들은 자신이 알고 있는 다른 용어로 대체하여 다시말하기(retelling) 	텍스트적 실천
이해	학습자와 그의 파트너 사이의 상호 작용에 집중하는 실행으로 학습자는 해석적 과정 동안 그의 파트너의 의견을 경청하고 논평하고 질문하며 파트너의 텍스트 해석에 대해 지지하기와 도전하기를 수행한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 파트너의 설명을 주의 깊게 경청하고 파트너가 무슨 말을 했는지 명확히하기 위한 질문하기 • 파트너의 해석이나 진술에 대해 캐묻기 • 파트너가 말하려고 하는 것을 분명히 표현하거나 단어나 문장을 보완하여 완성도 높이기 • 파트너의 해석과 진술에 도전하기 • 자신의 해석을 설득력 있게 방어하기 • 파트너와 함께 만들어낸 여러 가지 해석들의 장단점을 명확히 표현하고 평가하기 	대인관계적 실천
자기화	학습자들의 선이해, 가치, 신념들에 대한 능동적 참여로 특징지어지는 실행으로 텍스트의 정보 및 텍스트 해석의 발전에 있어 여러 경로로 학습자 선이해의 영향을 감소시켜줄 수 있는 텍스트 내용과 파트너와의 대화를 참고하여 학습을 정리한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 오늘 학습한 내용을 두 명 중 한명이 교사가 되어 요약·설명해 주기(안 되는 부분 파악하고 수정하기) • 오늘 새로 알게 된 내용, 알고 있었던 것에서 바뀐 내용, 흥미 있었던 내용 및 오늘학습에서 만족스러웠던 부분, 어려웠던 부분, 아쉬웠던 부분, 진행이 어려웠을 때 극복했던 방법, 파트너로부터 배운 것, 다음 수업을 위해 개선할 점 등을 기록하고 파트너와 공유하기 	자기성찰적 실천

평가	하브루타 수업에서 파트너와 학습한 내용을 교사 및 전체 학생들과 함께 발표와 토론, 평가를 통해 정리한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 자기 팀 해석 발표하고 다른 팀 해석 평가하기 • 교사가 수업을 관찰하면서 의미 있었던 내용을 공유하거나 다 같이 토론하기 • 학생들의 발표를 중심으로 수업내용 정리하기 	쉬우르
----	---	--	-----

3. 예시적 하브루타 사회과수업의 설계

가. 수업 주제의 설정

해석적 패러다임에서의 인식의 대상은 제도, 조직, 생활양식, 경제, 종교, 학문 등과 같이 인간의 활동에 의해 만들어진 역사적, 사회적 사상을 망라하는 것이다. 그러므로 해석적이고 대화적인 하브루타 사회과수업에 적합한 주제는 역사, 지리, 경제, 정치 등 다양한 분야에서 찾을 수 있다(이정희, 2006: 56). 특히 사회과는 인간의 삶을 둘러싼 다양한 사회현상에 대한 이해를 바탕으로 민주시민으로서 갖추어야 할 바람직한 태도와 자질을 육성하는 교과이므로 인간의 삶을 둘러싼 사회현상에 깊숙이 들어와 있는 사회문제 및 국제사회의 문제를 학습주제를 설정하는 것이 바람직하다(허수미, 2012: 90).

이러한 관점에서 하브루타 사회과수업의 학습주제를 설정할 때 고려해야 할 사항은 다음과 같다.

첫째, 수준과 의미성이다. 하브루타의 사회과수업에서 가장 중요한 것은 학생들의 주도적이고 자발적인 참여이다. 자발성은 성공 가능성과 의미를 이끌어 낼 수 있을 때 시작된다. 그리고 학습의 의미는 내가 이 문제에 영향을 줄 수 있고 변화시킬 수 있다는 것을 느낄 때 극대화된다. 수업에서 다루고 있는 주제가 나와 아무 관련성이 없고 내가 아무런 영향도 끼칠 수 없는 주제라고 한다면 그 수업에 적극적으로 참여할 수 없을 것이다. 그러나 지금의 수업이 나의 관심 영역 안에 있고 나의 삶과 직결되어 있으며 나의 관심과 행동으로 인해서 변화를 가져올 수 있다면 수업에 대한 태도가 달라지고 성적을 얻기 위한 수단적인 목적 때문만이 아닌 수업 그 자체에 의미를 찾고 적극적으로 참여하게 될 것이다. 우리나라 교육의 여건상 학생들이 사회적 문제에 관심을 가지고 사회활동에 직접 참여하는 것이 흔한 일이 아닌데 하브루타 사회과수업을 통하여 학생들이 자신을 둘러싼 사회와 세계의 문제에 관심을 갖고 그 문제에 대한 깊이 있는 이해를 추구하며 타인과의 대화과정 속에서 자신의 신념과 가정들에 도전함을 통해 결론을 이끌어가는 하브루타의 학습 방식은 올바른 판단으로 행동하는 시민을 준비시키는 사회과교육의 본질적 목적에 부합하는 수업을 가능하게 할 수 있다.

둘째, 실재성이다. 사회과는 타 교과에 비해 인간과 사회, 인간과 시간, 인간과 공간으로 구성되어 있기 때문에 사회·문화적 실재를 이해하고 해석할 수 있는 내용을 담고 있는 것이 좋다. 사회문화적 실재는 인간의 삶이 녹아 있는 주제를 말한다(이호도, 2010: 71). 특히 해석적 패러다임에서 실재의 대상은 사회적 인간 활동의 산물이므로 특정한 의도나 목적을 갖고 구성되어 있으며, 또 그것은 유기적으로 전체와 통일된 관련 구조를 가지고 있다. 이러한 실재에 대한 ‘이해’는 두 가지 방법을 통해서 효과적으로 이루어진다. 첫째는 학습자가 자신을 행위자의 입장이 되어 사회적, 역사적, 상황 속에서 그 의도나 목적을 추체함하는 과정을 통해서이고, 둘째는 그 사건 자체에만 한정되는 것이 아니라 정치, 경제, 사회, 문화, 역사 등 전체와의 구조 분석이라는 방법을 통해서이다(이정희, 2006: 56). 하브루타 사회과수업은 사실의 설명이 중심이 되는 것이 아니라 의미의 파악이라는 해석 작용이므로 수업과정은 심리적 지향성을 갖는 ‘밖으로부터 실감적으로 주어진 대상에서 내면적 의미를 인식하는 과정’으로 진행된다. 즉 하브루타 사회과수업에서 다루

는 주제에 대한 추체험과 전체와의 구조분석을 통한 해석적 대화의 수업과정이 평가와 성찰에 이르는 심리적 지향과정에 이르게 되고 결국 그 사회적·역사적·현상적 맥락 속에서의 태도형성 및 내면화까지 이어지게 된다. 따라서 사회과 수업에서 흔히 목표로 제시하는 ‘~을 이해하고 ~의 태도를 기른다’를 가능하게 하는 수업 주제로 적합한 것이다. 결국 하브루타 사회과수업에서 사회와 세계의 실제적인 주제를 다룰 때 나를 둘러싼 사회적 현상을 공감하면서 종합적으로 학습할 수 있고 해석적이고 대화적이며 성찰적인 하브루타 학습과정에 의하여 지식과 태도를 동시에 추구할 수 있는 수업이 가능한 것이다.

셋째, 현재성이다. 사람은 누구나 지나간 일은 잊게 되고 현재 문제에 관심을 가질 수밖에 없다(이호도, 2010: 72). 특히 앞에서 논의한 바와 같이 오늘날과 같은 지식정보사회에서 여제 유용했던 지식이 오늘은 무용지물이 되는 등 지식의 유통기한이 매우 짧아 졌으며 사회국제 환경은 시시각각 변화하고 있다(임석희·홍현욱, 2005: 92). 이러한 환경 속에서 이미 옛 이야기가 되어 식상한 사건과 사례로 가득한 교과서만으로 제한되는 것은 충분치 않고 또 바람직하지도 않다. 사회과에서 다루고 있는 주제들이 현재의 우리의 삶을 반영하고 주제들을 다룸으로써 우리의 삶에 어떤 도움과 개선의 여지를 주지 못한다면 학생들의 해석적이고 대화적인 참여를 이끌어내기 힘들다. 사실 현재의 사회과수업이 입시위주, 지식을 위한 공부로 흐르다 보니 사회 교과와 가장 큰 특징이어야 할 현재적이고 사회적인 현장성을 잃어버리는 경우가 많은데 하브루타 사회과수업의 주제는 동시대를 살아가는 사람들의 생생한 현재의 사건과 이야기에 항상 관심을 가지고 그 문제에 올바른 이해와 판단력을 키우게 할 수 있는(임석희·홍현욱, 2005: 92) 주제의 선정에 관심을 기울여야 한다. 나와 관련되어 있으면서 나로 인해 변화할 수 있는 현재적인 사회의 문제를 다루다 보면 우리 사회 곳곳에서 일어나고 있는 여러 가지 사회적 쟁점과 문제들에 대해 사고하고 이해할 수 있는 일종의 습관으로 변하기 때문이다. 따라서 학생들이 자신들이 살고 있는 사회·문화적 실재를 해석하고 대화를 통하여 자신의 이해를 만들어 내도록 하기 위해 사회과 교사는 공식적 교육과정을 벗어나지 않는 한에서 다른 형태로 교과 주제를 확장시키려는 노력을 해야 하며, 그러한 상황에 맞게 교육과정과 접목시키면서 현재의 다양한 시사적이고 사건적인 주제를 제시하는 교사의 노력이 뒷받침되어야 한다.

나. 텍스트의 선정 및 구성

하브루타 사회과수업에서 교사의 가장 큰 역할 중의 하나가 주제와 목표에 맞는 텍스트를 적절하게 제공하는 역할일 것이다. 사실 하브루타 사회과수업의 텍스트의 원천은 무한하다고 해도 무방하다. 따라서 앞에서 논의하였듯이 다양한 자료를 포함하고 있는 교과서를 통해서도 충분히 해석적이고 대화적인 수업을 이끌어낼 수 있다. 또한 하브루타 학습은 사실적 지식의 습득이나 개념의 정립이 핵심적인 텍스트에 있어서도 효과성이 높다. 그러나 하브루타의 해석적이고 대화적인 수업 방식에 익숙하지 않은 학생들에게 처음부터 설명적이고 질문과 토론의 기반이 약한 교과서만 가지고 하브루타 수업을 하기에는 현실적인 어려움이 있는 것이 사실이다. 따라서 사회과수업의 방식으로 하브루타 학습에 익숙해지기까지는 학생들이 이해하기 쉽고 관심을 끌어들일 수 있으며, 질문하기에 용이한 텍스트를 개발하고 재구성하는 교사들의 노력이 필요할 것이다. 특히 하브루타 사회과 교사의 역할은 학습자들이 그들의 선입견을 길잡이로 함께 텍스트를 근거로 서로 대화하며 상호작용을 통해 질적으로 보다 나은 그들 자신의 삶을 만들어가도록 도와주는 것이다. 또한 학습자들이 자기 삶의 체계를 타자와 더불어 구성해 나가는 방법을 찾아 실행하며 미래 그들의 삶의 가능성을 열어 가게끔 하는 것이다.

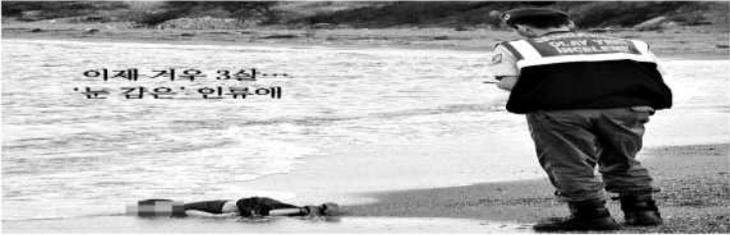
따라서 본 연구에서는 교육과정을 중심으로 학습 주제 및 목표에 맞는 텍스트를 재구성하여 제시하였다. 중학교 ‘사회’ 교과서(최성길 외, 2012)의 14단원 ‘현대사회의 다양한 문제들’ 중에서 소단원 ‘1. 현대사회의 다양한 문제들’에 적용하여 현대사회의 심각한 문제 중의 하나인 ‘국제 난민’을 주제로 삼고 ‘국제사회 난민의 문제를 이해하고 국제사회의 일원으로서 해결하려는 자세를 가진다’는 학습목표와 관련하여 하브루타 학습의 해석적이고 대화적인 특징을 최대한 살릴 수 있도록 신문기사를 텍스트로 활용하여 제시하였다.

결국 하브루타 사회과수업은 질문을 통해서 해석적 대화 수업이 진행되므로 개방형의 질문을 활성화 시킬 수 있는 텍스트를 선정하는 것이 관건이 될 것이다. 본 연구의 예시적 수업 주제인 국제 난민 문제와 관련된 신문 기사 및 활동 자료들은 수준과 의미성, 실재성 및 현재성이라는 주제가 갖는 적절성의 측면에서 뿐 아니라 다양한 개방형의 질문들을 활성화시킬 수 있는 텍스트로서의 측면에서도 하브루타 사회과수업의 적합한 사례가 될 수 있다. ‘이제 겨우 3살인 쿠르디의 죽음’이라는 소재를 담은 본 연구의 예시적 텍스트는 국제 난민 문제라는 주제에 대해 ‘문제화하는 것’이라는 실천원리로서의 질문하기 활동을 활성화시킬 뿐만 아니라 학생들이 가지고 있는 선입견이나 선이해에 대해 새롭고 풍부한 통찰을 만들어 줄 수 있는 텍스트의 사례가 될 수 있다. ‘왜 이런 일이 발생했다고 생각하느냐?’라는 질문을 하면 난민이 생기게 된 원인에 대해, 난민을 받아들이지 않는 유럽의 정책에 대해, 돈을 벌 목적으로 난민을 이용하는 세력에 대해 생각하고 이를 해결하려고 노력할 것이다. 이러한 텍스트의 제시는 난민에 대한 배경과 현실, 대안까지 다양한 견해와 자세를 펼칠 수 있도록 할뿐 아니라 국제 난민 문제의 심각성과 인권의 문제 국제사회의 갈등과 공존의 문제를 다룬다면 다양한 질문과 태도의 변화를 가져올 수 있을 것이다. 사실 인간으로서 너무 처참하고 안타까운 아이의 죽음을 소재로 하여 수업에 다룬다는 것이 윤리적인 면에서 바람직할까 하는 문제를 제기할 수도 있다. 그러나 실제로 학생들이 살고 있는 사회와 세계의 문제에 순진을 가장하여 무관심하게 외면하는 학생이 민주시민의 자질을 갖추며 성장하기를 기대하는 것은 무리일 것이다. 직시하기 불편하고 외면하고 싶은 사안이라고 무지한 영역으로 남겨두기 보다는 같이 고민하고 공감하고 해결하려는 자세를 갖춘 학생들을 길러내는 것이 하브루타 사회과수업의 또 다른 목표가 될 것이다.

다. 하브루타 사회과수업의 실제

하브루타 사회과수업은 인간의 삶이라는 공통분모를 공유하고 있음을 깨닫게 하는 과정이 되어야 한다. 그래야만 사회과수업을 통해서 주체적이고 폭넓은 지식과 이해의 기반 하에 책임 있는 가치관과 철학적이고 이타적인 태도를 지닌 시민적 자질의 육성이 가능해 질 것이다. 본 연구자는 이를 실현하기 위한 수업을 위해 하브루타 사회과수업 모형을 구체화한 하브루타 사회과수업의 예시적 활동안을 <표 2>와 같이 제시하고자 한다. 앞에서 논의한 선정 기준에 맞추어 하브루타의 학습적 잠재력을 극대화할 수 있는 학습주제를 설정하였으며 학습주제에 적합한 텍스트를 통하여 내용의 이해 뿐 아니라 자신이 견지해야 할 바람직한 태도와 관점이 무엇인지를 고민하게 하는 데에 중점을 두어 설계하였다.

<표 2> 하브루타 사회과수업 활동안

단원	XIV-1. 현대사회의 다양한 문제들	교과서 페이지	중등 사회② 260-265
학습 목표	‘난민’ 문제의 원인과 심각성을 이해하고, 국제사회의 일원으로서 해결하려는 자세를 가진다.		
텍스트	[자료1] 이제 겨우 3살...(머니투데이 2015년 9월 4일) [자료2] 세계의 양심 일깨운...(중앙일보 2015년 9월 5일) [자료3] 한국의 난민 인정률(매일경제 2015년 9월 8일) [자료4] 유럽 난민 쾰사의 승선(국제신문 2015년 5월 7일)		
수업 단계	교수·학습 활동		실천 전략
도입	<p>[자료1] <머니투데이, 2015-09-04></p>  <p>터키의 휴양도시 보드룸 인근 모래사장에서 2일(현지시간) 난민선 전복으로 익사한 어린이아이의 시신이 발견됐다. 카탈 쿠프다라는 이름을 가진 이 아이는 이제 겨우 세살이며 최근 그리스 코스 섬으로 향하던 중 전복된 난민선에 탑승한 17명 중 한 명이다. 터키 경찰관이 이 아이의 시신을 찾아 이 지역 언론에 공개함으로써 세계적 파장을 불러모았다. /보드룸시(터키)=에프</p> <p>[자료1]의 텍스트 배부하고 교사가 핵심질문을 제시한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 위의 기사는 무엇에 관한 내용일까? - 위 기사 내용을 보고 궁금한 점 3가지를 적어보시오. - 오늘의 학습 주제는 무엇일까? 		선행지식 활성화
해석	<p>[자료2] <중앙일보, 2015-09-05></p> <p style="text-align: center;">중앙일보 2015년 09월 05일 토요일 026면 사설/칼럼</p> <h3 style="text-align: center;">세계의 양심 일깨운 세 살배기 난민의 주검</h3> <p>파도에 쓸려온 세 살배기 아이의 주검 앞에 세계가 충격에 빠졌다. 2일 터키 남서부 해변에서 익사체로 발견된 시리아 난민 아ylan 쿠르디 딸이다. 빨간 티셔츠에 청색 반바지 차림으로 도래할 때 얼굴을 쓴 채 숨겨 있는 쿠르디의 마지막 모습이 소셜 미디어를 타고 전 세계로 퍼지면서 '파도에 휩쓸린 인도주의'를 환상하는 양심의 목소리가 높아지고 있다. 쿠르디의 가족은 이슬람 극단주의 세력인 이슬람국가(IS)가 점령하고 있는 시리아 북부에서 육로로 터키로 탈출한 뒤 지중해를 건너 그리스로 가려다 배가 전복돼 참변을 당했다. 사고로 쿠르디의 어머니와 두 살 위 형도 목숨을 잃었다. 배에 탔던 23명의 시리아 난민 중 12명이 사망하고, 2명이 실종됐다.</p> <p>국제이주기구(IOM)는 올 들어 지난해 말까지 지중해를 통해 중동이나 북아프리카에서 유럽으로 건너간 난민 수를 35만 명으로 추산하고 있다. 매일 약 1500명이 내전과 박해, 기아를 피해 목숨을 건 오디세이에 나서고 있는 셈이다. 쿠르디처럼 지중해를 건너다 숨진 난민만 올 들</p> <p>어 약 260명이다. 가까운 그리스나 이탈리아로 건 뒤 육로를 통해 유럽 각지로 흩어지는 과정에서 이들은 온갖 위험에 노출돼 있다. 불법 브로커에 속아 목숨을 잃는 사례도 많다. 얼마 전 오스트리아에서는 화물차에 탄 난민 7명이 질식사한 채로 고속도로에서 발견되기도 했다.</p> <p>힘들더라도 유럽국들이 발벗고 나서는 수밖에 없다. 쿠르디의 죽음과 같은 인도주의적 참사를 막기 위해서는 구호와 긴급지원, 신속한 법적 처리가 무엇보다 중요하다. 또 유럽연합(EU) 차원에서 공동 대응 지침을 마련하고, 난민 수용 규모를 적절히 배분해야 한다. 특히 독일의 리더십이 요구된다. 앙겔라 메르켈 총리가 올해 난민 수용 규모를 80만 명까지 대폭 늘려준 것은 긍정적이다.</p> <p>난민 중 69%가 시리아인이고, 18%가 아프가니스탄인이라고 한다. 국제사회가 힘을 모아 하루속히 내전을 종식시키고, IS 문제를 해결하는 것이 근본적 해결책이다. 아울러 아프리카의 반군과 기아 퇴치에 세계가 함께 나서야 한다. 우리가 동참할 부분이다.</p>		텍스트적 실천

[자료3]

<매일경제, 2015-09-08>



명색이 G20인데 난민 인정률 4.3% 그쳐 '인권 후진국' 수준
 "한국의 정책은 정작이 아닌 적법하게 돌려보내는 데 초점"

[자료2], [자료3]을 배부하고 아래와 같이 안내한다.

- 파트너와 교대로 내용을 정확하고 크게 두 번씩 읽으시오.
- 내용을 파악하는 질문 3가지를 파트너에게 질문하시오.
- 모르는 용어가 있거나 이해가 되지 않는 부분을 파트너에게 질문하시오.
- 파트너의 질문에 대해 자신의 말로 설명해 주시오.
- 이 기사의 전반적인 내용을 파트너에게 설명하시오.

이해

- ☞ 우리 팀의 해석을 가지고 새로운 팀을 구성한다.
- ☞ 한 사람이 해석의 발표자를 담당하고 다른 한 사람은 비판적 동료를 담당한다.
- ☞ 발표자로서 역할
 - 기사의 내용이 무엇이었는지 설명해주고 왜 그런 설명이 가능한지를 기사의 내용을 근거로 하여 설명하시오.
 - 동료의 질문들을 경청하고 질문에 대해 대답하시오
 - 자신의 설명을 더 보완하여 완성된 문장으로 정확하게 설명하시오.
- ☞ 비판적 동료로서 역할: (질문의 예)
 - 능동적 경청: (난민이 전쟁과 무장 폭력 단체 때문에 발생한다고 했는데 내가 이해한 것이 맞나요?)
 - 캐 물기: (난민 문제 때문에 유럽 내부의 갈등이 심각해질 거라고 했는데 왜 그렇게 생각하나요? 또 그게 무슨 뜻인지 자세하게 설명해줄 수 있나요?)
 - 지지하기: (우리나라가 난민을 보호하는 일에 소홀하다고 했는데 [자료3]의 그래프로 뒷받침될 수 있는 건가요?)
 - 도전하기: (우리나라가 난민에 대해서 많은 관심을 기울이고 돕고 있다고 했는데 [자료3]의 난민 인정률에 대해선 어떻게 해명할 수 있을까요? 난민이 많이 들어오는데도 난민 인정률이 낮다는 것은 어떻게 설명할 수 있나요?)
 - 평가하기 및 논쟁하기: (유럽 각 국가들이 난민을 적극적으로 받아들여야 한다고 했는데 그리스 국가 부도 등으로 경제 문제도 심각하고 난민을 가장한 테러의 위협도 끊이지 않는 상황에 대해선 어떻게 생각하나요?)

대인관계적
실천

<p>자기화</p>	<p>[자료4] <국제신문, 2015-05-07></p> <div style="border: 2px solid purple; padding: 10px; text-align: center;">  </div> <p><small>유령행 난민 필사의 승선 5일(현지시간) 이탈리아 남부 시칠리아 섬 인근 해역에서 한 난민이 사다리통 통해 가짜승선으로 올라타고 있다. 국제 아동 구호 네정부기구ING이던 세이브더칠드런은 이날 난민 100여 명을 태운 고무보트가 가라앉으면서 40여명이 숨진 것으로 추정된다고 밝혔다. 영국영국</small></p> <p>☞ 오늘 학습한 내용을 최종적으로 파트너에게 설명해 주시오(잘 안 되는 부분 파악하고 수정하기).</p> <p>☞ 오늘 수업에 대해 생각해보고 답해보시오(3가지 선택).</p> <ul style="list-style-type: none"> - 오늘 수업을 하면서 새로 알게 된 내용은 무엇인가요? - 하브루타 학습을 하면서 처음에 예상했던 내용에서 바뀐 것은 무엇인가요? - 오늘 가장 흥미 있었던 내용은 무엇이었나요? - 오늘 학습에서 가장 만족스러웠던 점이나 뿌듯했던 점은 무엇이었나요? - 오늘 학습에서 가장 어려웠던 점이나 아쉬웠던 점은 무엇이었나요? - 오늘 짝에게서 배운 것은 무엇이 있나요? - 다음 하브루타 학습을 위해 개선해야 할 점이 있다면 무엇인가요? <p>☞ [자료4]의 ‘수업 전’ 과 ‘수업 후’ 말 주머니를 채워보세요. 처음의 내용과 어떻게 달라졌나요?</p>	<p>자기성찰적 실천</p>
<p>평가</p>	<p>☞ [자료4]의 말 주머니 내용 발표하기</p> <p>☞ 자기 팀의 해석이나 가장 좋았던 질문 발표하기</p> <p>☞ 학생들의 발표를 중심으로 수업내용 정리하기</p>	<p>쉬우르</p>

V. 나가며

하브루타 사회과수업은 텍스트를 매개로 한 파트너와의 대화적 상호작용을 통해 세계의 이해와 자기의 성찰을 이루어내는 변증법적 학습 과정에 따르는 것으로 이러한 논의를 통하여 도출할 수 있는 사회과교육적 시사점은 다음과 같다.

첫째, 교과지식에 대한 ‘해석적 개방성’이다. 하브루타 사회과수업은 텍스트 앞에 펼쳐진 무한하고도 풍부한 세계의 가능성에 대해 보다 폭넓은 이해를 추구하는 과정이다. 하브루타 사회과수업에서 학습자는 기꺼이 그 자신을 텍스트와 관련된 주제 뿐 아니라 동료에 의해서도 도전받고 자극받는 것을 허용한다. 이러한 ‘부정성에 대한 경험’, ‘낯섦과의 만남’ 으로의 하브루타 사회과수업은 학습자가 만나게 될 새로운

경험을 통해 배울 준비가 되게끔 이끌고, 자신이 만나게 될 예기치 않은 사건들과 문제들을 해결할 수 있는 ‘해석적 개방성’의 능력을 키울 수 있다.

둘째. 교수방법으로서 ‘대화적 참여’이다. 사회과교육에서 대화적 참여를 일상화한다는 것은 교육과정, 교과지식, 그리고 교실지식을 포함한 텍스트의 세계를 단 하나의 정답으로 인정하고 수용하기 보다는 여러 가지 가능한 해답 가운데 하나라고 여기며 더 나아가 그것을 좀 더 심층적인 앎을 위한 물음으로 간주하는 것이고 이 과정에서 자신의 부족함과 한계를 절감하며 텍스트와 파트너에게 귀를 기울이고 질문하고 도전하며 좀 더 나은 이해와 성장을 이루는 대화적 경험을 매 시간마다 연습하고 실천하는 것이다.

셋째. 교육주체의 ‘창의적 성찰’이다. 하브루타 사회과수업은 학습자로 하여금 자신의 선입견을 점검하고, “너의 생각은 무엇인지”를 궁금해 하며, ‘나의 선입견이 어떻게 달라졌는지’, ‘무엇 때문에 달라졌는지’, ‘나의 부족함 때문에 어떤 문제가 있었는지’를 끊임없이 반성케 하는 ‘창의적 성찰’의 학습 기회를 가지게 한다. 이러한 메시간의 성찰적 경험을 통해 우리의 학습자들은 결코 절대적이거나 완성이 없는 세계에서 유연한 사고와 타자와의 조우를 통해 ‘이제까지의 나를 넘어서는 나’로의 변화를 추구하는 ‘창의적 성찰’의 존재로 성장하게 하는 것이다.

결론적으로 본 연구는 새로운 교육의 패러다임으로 실험적 적용 단계에 있는 하브루타 학습의 이론적·역사적·철학적 토대를 밝히고, 사회과교육에의 적용 가능성 및 수업 양상을 탐색해 봄으로써 해석적이고 대화적인 하브루타 사회과수업 경험을 모색해 가는 하나의 시도로서 의미를 가진다고 하겠다.

<참고 문헌>

- 김봉석(2000). **현대교육과정 담론에 대한 후기구조주의적 비판 연구: 교육과정 지식의 현대성과 탈근대성을 중심으로**. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 이서영(2014). **자기이해를 위한 인문적 사회과교육**. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 이정희(2006). **초등사회과 수업과정에 관한 사회인식론적 수업구성**. 부산교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 이찬주(2012). 리코르 텍스트 해석학의 교수-학습이론적 이해. **교육철학연구**, 34(2), 143-160.
- 이호도(2010). 비판적 해석학적 접근에 의한 사회과 수업. **사회과교육연구**, 17(1), 57-77.
- 임석희·홍현옥(2005). 신문자료를 활용한 중학교 사회과 교수 학습(NIE) 방법의 개발 및 적용에 관한 연구. **교육연구**, 1(1), 91-117.
- 전성수(2014). **최고의 공부법**. 경향BP.
- 최명선(2006). 학교지식과 교육에 대한 해석학적 지식론의 시사점 탐색: Gadamer와 Nietzsche 해석학을 중심으로. **2006 춘계 학술대회 및 국제 심포지엄 발표 자료집**, 2006, 367-381.
- 최성길 외(2012). **중등 사회②**. (주) 비상교육.
- 최신일(1999). 새로운 학교와 교실 문화 개혁을 위한 해석학적, 구성주의적 접근. **철학연구**, 70, 79-101.
- 허병기(2003). 교육조직의 리더십: 교육력과 인간화를 지향하여. **교육행정학연구**, 21(1), 95-121.
- 허수미(2012). 통섭적 사회과교육 실천 방안 탐색 : 2012 개정 교육과정 통합사회 과목을 중심으로. **사회과교육연구**, 19(3), 79-95.

- Gunning, T. G.(2013). *Creating Literacy Instruction for All Students(8th ed.)*. Pearson Education, Inc.
- Holzer, E. & Kent, O.(2013). *A philosophy of havruta: understanding and teaching the art of text study in pairs*. Academic Studies Press.
- Kent, O.(2008). *Interactive Text Study and the Co-Construction of Meaning: Havruta in the DeLeT Beit Midrash*. Ph. D. Brandeis University.
- _____ (2010). A Theory of Havruta Learning. *Journal of Jewish Education*, 76, 215-245.
- Kent, O. & Cook, A.(2012). Havruta 1 inspired pedagogy: Fostering an ecology of learning for closely studying texts with others. *Journal of Jewish Education*, 78, 227-253.
- Ogle. D., Klemp. R., McBride. B.(2007). *Building Literacy in Social Studies-Strategies for Improving Comprehension and Critical Thinking*. ASCD Alexandria, Virginia USA.

참고사이트

한국언론진흥재단. <http://www.forme.or.kr/>

이제 겨우 3살... ‘눈 감은’ 인류애(2015.9.4). **머니투데이**,

http://www.forme.or.kr/index.php?type=teaching&code=teacher&school_kind=1&mode=view&seq=225445의 민영규(2015.9.16.) 활동지에서 발췌.

세계의 양심 일깨운...(2015.9.5). **중앙일보**,

http://www.forme.or.kr/index.php?type=teaching&code=teacher&school_kind=1&mode=view&seq=225448의 김주연(2015.9.17) 활동지에서 발췌.

한국의 난민 인정률(2015.9.8). **매일경제**,

http://www.forme.or.kr/index.php?type=teaching&code=teacher&school_kind=1&mode=view&seq=225445의 민영규(2015.9.16) 활동지에서 발췌.

유럽 난민 필사의 승선(2015.5.7). **국제신문**,

http://www.forme.or.kr/index.php?type=teaching&code=teacher&school_kind=1&mode=view&seq=225258의 박재곤(2015.5.20.) 활동지에서 발췌.

민주시민성으로서 공동체의식 함양을 위한 사회과 수업 방안 1)

김 지 현

천안여자중학교

I. 들어가며

사회과 수업의 궁극적인 목표인 시민성 함양을 위한 사회과 교육의 핵심적 내용(contents)요소로 논쟁문제를 다루는 토론수업은 사회과 교육론자들, 교사들에게 많은 지지를 얻고 있다. 하지만 이러한 토론수업이 학교현장에 실현되기까지는 많은 걸림돌들이 존재한다. 학생들의 소극적인 참여, 교사의 역량 부족, 수업 분위기, 입시위주의 학교문화 등이 주된 걸림돌로 인식되지만 유의미한 결론에 이르지 못하는 허무함 또한 논쟁문제를 다루는 토론수업을 기피하는 원인이 된다. 토론수업을 진행하다 보면 끝나지 않는 논쟁 또는 승리와 패배만이 남는 수업이 가져다주는 혼란을 경험하게 된다. 상대방의 의견을 비판의 대상으로만 바라보는 토론은 우리가 함께 무엇을 지향해야 하는가에 대한 답을 제시해 주지 못한다. 또한 누가 더 논리적으로 토론 과정을 이끌어나가는가에 대한 승패를 가르치는 토론 수업은 패자에게 무력감 안겨준다. 물론, 논쟁의 과정에서 개인의 주장과 이를 입증 할 증거를 활용하며 논리적인 사고능력을 계발 할 수 있다. 하지만 개인의 자율적인 선택과 논리적인 사고만으로 우리가 직면하고 있는 여러 사회문제들을 해결 하는데 충분하다 할 수 있을까? 학습자가 사회문제에 직면했을 때 자기 정당화의 수단으로만 작용하는 것은 아닐까? 무분별한 경쟁의 폐해 속에 살고 있는 우리에게 토론학습은 또 다른 경쟁의 장의 되는 것은 아닐까?

이러한 의문과 걱정이 제기되는 것은 기존에 주로 행해지고 있는 토론수업이 개인의 자율적이며 합리적인 선택을 위한 효과적인 수단을 모색하는 과정을 지나치게 강조해왔기 때문으로 판단된다. 대부분의 토론수업은 학습자를 ‘권리의 보유자’ (bearer of rights) 혹은 ‘합리적인 행위자’ (rational agent)로 인식하며 자신의 이익을 관철하기 위한 개인의 판단능력을 강조하는 자유주의적 시민성(박효중, 1999: 73)에 근거하여 실현되고 있는 것이다. 수업 과정에 있어서 자율성과 합리성에 대한 강조는 합리적 사고 능력을 신장하고 학습자의 권리를 반영하는 긍정적인 측면(김윤하, 1999: 285)을 가져다주었지만, 합리적 사고를 자율적인 자아결정과 동일시함으로써 도덕성이나 공동의 목표 등을 개인의 선택에 맡기게 되었다(박가나, 2008: 29). 이러한 개별적 선택의 무조건적이며 지나친 존중은 무규범 상태, 공통적 유대의 상실, 극단적 상대주의 등 많은 문제점들을 초래할 수 있다는 한계에 직면한다.

이러한 우려는 찬반대립토론수업의 과정과 결과로써 뿐만 아니라 우리 사회를 둘러싸고 있는 여러 사회적 배경들에 의해 가중된다. 우리는 개인의 실질적 선택에 있어서 사회의 공공 이익은 고려 대상이 되지 못하며 개인의 권리와 이득 추구만이 선택의 조건이 되는 사회 속에 살고 있다. 물론 개인의 자유와 권리는 우

1) 본 원고는 필자의 한국교원대학교 대학원 석사학위논문 「합의지향 논쟁문제수업이 공동체의식에 미치는 효과 (2016)」의 일부를 요약하여 보완한 것이다.

리사회에서 지켜져야 할 필수적인 전제 가치이다. 하지만 개인 존중이라는 가치가 남용 될 경우 여러 문제점들이 발생한다. 개인의 무분별한 권리와 이득의 추구는 오히려 사회의 손해로 이어져 그 사회 속에서 살아가는 구성원들에게 해악으로 미치는 사회적 딜레마를 유발하기도 한다. 또한 사회를 결속시킬 수 있는 힘을 잃고 개인은 심리적으로 소외, 아노미, 정체성의 혼란과 같은 감정과 사고를 느끼며 극단적인 이기주의가 발생할 위험성을 안고 있다(Newman-Oliver, 1967: 62). 현대사회에 발생하는 이러한 문제점들을 극복하기 위해서 다른 구성원들과의 결속을 추구하며 공공의 이익을 고려할 수 있는 공동체의식이 필요하다. 사회과 교육에 있어서 공동체의식을 함양하는 것은 매우 중요하다. 공동체의식의 함양은 사회 구성원들의 소외, 아노미, 정체성의 혼란, 극단적인 이기주의 등을 완화시켜줄 수 있는 대안이 될 수 있을 것이기 때문이다. 또한 사적이익을 추구하는 개인의 의사결정에 있어서 사회를 고려하며 공공선을 지향할 수 있는 가능성을 열어준다. 하지만 우리가 공동체의식을 강조하기 위해서는 지난 날 공동체를 빌미로 개인의 헌신과 희생을 강요하는 ‘진근대적 공동체의식’이 아닌 개인의 자유와 권리를 기반으로 한 ‘민주시민성으로서의 공동체의식’의 측면에서 그 중요성이 제기되어야 함을 유념해야 한다.

민주시민성으로서의 공동체의식이 형성되기 위해서 사회과 교육은 학습자들이 사회적 논쟁문제를 다룰 수 있는 기회를 제공해야 한다. 학습자는 논쟁문제를 인식하고 해결하며 성장하는 과정 속에서 우리 사회가 추구해야 할 사회적 가치에 대해 인식할 수 있으며 이를 실천할 의지를 자발적으로 형성할 수 있기 때문이다. 하지만 이러한 논쟁수업이 앞서 제기하였던 학습자의 혼란, 무력감을 초래하며 공동체의식을 상실케 하는 것은 아닐까? 논쟁을 사회과 수업에 다룸으로써 발생할 수 있는 혼란과 공동체의식 상실의 우려는 논쟁수업이 개인의 자율적 선택을 넘어서 상호 이해와 합의를 지향할 때 해결될 수 있다. 본 연구에서는 학교 현장에서 주로 행해지고 있는 강의식수업은 물론 대립적인 찬반토론수업 역시 민주시민성으로서의 공동체의식 함양에는 효과적으로 기여하지 못한다는 문제의식에 따라 치열한 논쟁의 과정을 거치되 합의를 지향하는 논쟁문제수업을 설계하고자 하였다.

II. 민주시민성으로서 공동체의식

1. 현대사회의 민주시민성

격변의 시점들이 있었지만, 탄생부터 현재까지 사회과교육의 목적은 ‘시민성’이었다(Barr · Barth · Shermis, 1997; Marker · Mehlinger; 서용선, 2013: 394). 시민성에 대한 구체적인 내용과 방법에 관해서는 많은 이들이 의견을 달리하고 있지만, 사회과교육의 가장 중요한 목표가 시민성이라는 점은 대부분의 사회과 교육론자들이 동의하고 있는 것이다(Ochoa-Becker, 1996: 16). 그럼 과연 시민성이란 무엇인가? 오늘날 시민성 번역되고 있는 ‘citizenship’의 어원은 CIVITAS이다. 라틴어로 CIVITAS는 국가나 공동체를 구성하며 이를 위해 기능하는 개인이나 제도의 역할이라는 뜻으로 사용되어져 왔다. 다시 말해 어원적으로 시민성의 개념은 공동체의 구성원으로서 지녀야 할 책임, 공동목적, 공동체의식 등의 의미를 담고 있다(Butt, 1988; 박가나 2008). 어원적 의미의 시민성은 공동체 속의 구성원의 책임, 역할, 의무의 이행 등의 의미를 강하게 내포하고 있지만 시민성의 개념은 시대적 특징과 역사적 맥락에 따라 달리 해석되고 규정되어 왔다.

고대 그리스 로마시대의 시민성은 도시 혹은 국가의 구성원으로서의 역할과 책임을 다하고 공적인 의사

결정에 적극적으로 참여하는 공민정신(civism)이 강조되었다. 이러한 공적 시민성의 강조는 중세, 근대 시대를 거치며 개인의 자유와 권리를 중시하는 사적 시민성에게 그 자리를 내어주게 된다. 자유 도시의 출현, 근대 시민혁명과 함께 불어온 자유주의적 흐름은 자유와 개인성(individuality)을 강조하는 사적 시민성(civility)의 강조로 이어진 것이다(Turner, 1994; 조영달, 1997: 45). 또한 현대사회에서는 권리와 제도 중심의 시민성에 대한 비판이 제기되며 공적 의사결정에 적극적으로 참여하며 공동체적인 삶의 방식을 추구하는 ‘참여하는 시민’이 강조되기 시작하였다.

이렇듯 그 시대가 지향하고자 하는 가치와 이념을 반영하여 다양한 의미로 규정되는 ‘시민성’을 단일화 된 개념으로 규정하기는 어렵지만, 그 구체적인 의미는 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 하나는 공적인 측면을 강조하는 것이며, 다른 하나는 사적인 측면을 강조하는 것이다. 즉, 시민은 크게 자기의 권리를 행사하는 ‘자율적인 개인’(autonomous individual)을 의미하기도 하고, 공동체 내의 지위와 역할을 수행하는 ‘공동체의 구성원’(member of community)을 뜻하기도 한다(강대현, 2000: 2). 시민의 의미에 따라 시민성의 의미 또한 달라지므로 ‘자율적인 개인’을 강조하는 사적 시민성은 주로 지위, 권리, 권한 등으로 표현되는 반면 ‘공동체의 구성원’으로서의 역할을 강조하는 공적 시민성은 공직, 책임, 의무, 부담 등으로 표현된다(허수미, 2010). 결국, 시민(citizen)과 시민성(citizenship)은 그 강조점에 따라 공동체의 구성원으로써 가져야 할 자질과 덕성을 강조하는 civic(공동체의 구성원으로서 시민의) 또는 civism(공공정신, 공공심 등의 공적 시민성)과 시민의 지위와 권리를 강조하는 civil(민간인, 시민의) 또는 civility(시민권 등의 사적 시민성)의 의미로 나누어 볼 수 있는 것이다.

사적 시민성은 인간의 개별성, 자율성 등을 강조하며 개인의 권리를 보호하는 것을 최우선의 가치로 여기는 자유주의적 사상에 기반 한다고 볼 수 있다. 또한 공적 시민성은 인간은 공동체 속의 구성원으로서 사회와 분리될 수 없음을 강조하며 공동체의 이익, 공공선을 추구하는 덕성을 강조하는 공동체주의적 사상에 기반 한다. 자유주의적 시민성은 자신의 권리를 보호하고 주장할 수 있으며, 이해관계를 바탕으로 합리적인 선택을 할 수 있는 자질을 의미한다. 여기서 합리성은 자신의 목표를 달성하기 위한 수단의 적절성과 효과성에 대한 논의를 바탕으로 하는 도구적 합리성을 의미한다. 자신의 목표를 달성하고 권리를 주장하기 위해 표현의 자유를 보장하고, 비판적인 사고력과 개인의 사고능력 등을 계발하는 것을 현대사회에 필요한 시민의 자질로 보는 것이다. 이에 비해 공동체주의적 시민성은 사회적 관계 속에서 시민으로서의 정체성을 확립하고, 이러한 정체성을 바탕으로 공익을 위한 공공선을 추구하며 사회적 책임과 의무를 다하고 공동체의 문제에 적극적으로 참여하는 공적시민의 덕성과 자질을 의미한다.

이렇듯 시민성을 자유주의와 공동체주의적 시각에서 구분하여 바라보는 것은 현대사회에서 요청되는 민주시민성의 유형을 통해서도 살펴볼 수 있다. Kymlicka & Norman(1994)은 민주시민성을 법적 지위로서의 시민성(citizenship as legal status)과 바람직한 행동으로서의 시민성(Citizenship-as-desirable-activity)의 개념으로 나누어 설명하고 있다. 시민성을 얇은(thin) 개념인 지위(status) 또는 권리(right)로서의 시민성으로 바라본 대표적인 학자 Marshall(1949)은 시민성을 시민적 권리, 정치적 권리, 사회적 권리를 포함하는 권리의 총체로 바라보았다. 두터운(thick) 개념인 바람직한 행동으로서의 시민성은 법적 권리를 넘어서 ‘좋은 시민(good citizen)’을 추구하는 것으로 공동체의 구성원으로서 참여하는 시민의 책임과 의무를 의미하며 이러한 참여에 있어서 필요한 능력과 성품을 말한다(Kymlicka-Norman, 1994: 53-354).

유사한 맥락에서 McLaughlin(1992)은 시민성을 “최소의(minimal)“, “최대의(maximal)” 개념으로 구분하

여 설명하고 있다. 최소의 시민성은 자유민주주의를 토대로 한 시민의 지위와 권리를 강조하는 입장으로 주로 적극적인 실천의 정치적 권리가 아닌 선거에 대한 참여, 법에 대한 수동적인 존중을 의미한다. 이러한 입장에서 의미 있는 참여는 거의 필연적으로 엘리트에 국한되며 대부분의 사람들은 정치에 무관심하다는 한계에 직면한다. 이와 대조적으로 최대의 시민성은 좀 더 광범위한 참여를 목표로 하는 진정한 민주주의, 또는 정치적 정의를 주장한다(Kymlicka, 1997: 5). 최소의 시민성, 권리로서의 시민성은 시민의 권리 보호와 이를 실현할 수 있는 법치주의와 선호중심의 시민참여, 선거와 다수결이라는 절차 중심의 의사결정 등 제도적인 측면을 강조하는 자유민주주의(자유주의) 측면에서, 최대의 시민성, 바람직한 행동으로서의 시민성은 공공선을 추구하며 공적 의사결정의 적극적으로 참여하는 자결과 덕성을 지닌 ‘좋은 시민(good citizen)’을 강조하는 공화민주주의(공동체주의) 측면에서 요청되는 시민성으로 볼 수 있다.

이러한 자유주의적 시민성과 공동체주의적 시민성을 구분하여 서로의 다른 측면을 배제하는 것은 많은 한계에 직면하게 된다. 자유주의적 시민성은 개인의 권리를 보호하기 위한 소극적 측면만을 강조함으로써 공적영역의 적극적인 참여를 보장할 수 없다. 그리고 개인의 개별성의 지나친 존중은 이기주의, 상대주의적 윤리의 팽배 등으로 이어지며 사회적 관심이나 이타심이 결여될 수 있다는 한계를 지니고 있다(전제아, 1991: 58). 개인주의적 성향의 강조, 이타심의 결여 등은 이기적 행위를 유발하여 사회전체의 이익을 저해하고, 그 해악이 결국 그 사회 구성원에게 돌아가기도 한다. 하지만 자유주의적 가치 하에서는 개인의 자율적 선택에 어떠한 이의를 제기하지 못한다. 어느 누구도 개인에게 사회적 의무와 책임을 강제할 수 없는 것이다.

이러한 자유주의적 시민성의 한계를 극복하기 위해 학습자에게 사회적 이익을 고려하며 공공선 추구하고 실천할 수 있는 공동체주의적 시민성이 요구된다. 하지만 공동체주의적 시민성은 개인의 자율성과 주체성을 억압하고 전체주의적 사고에 매몰될 수 있다는 한계점이 존재한다(김윤하, 1992). 이러한 전체주의적 사고는 공동체의 가치에 관해 구성원 간에 의견이 불일치하거나 갈등이 발생하였을 경우 이를 해결하거나 무엇이 더 옳은가를 판단할 수 있는 객관적인 평가를 어렵게 한다. 어떠한 가치는 공동체적 가치로 추구되어야 하며 또 다른 가치는 왜 배제되어야 하는가에 대해 설명할 수 없는 것이다. 객관적인 평가와 성찰의 부재는 공동체라는 이름으로 누군가의 강제와 억압의 수단으로 악용될 수 있으며, 이는 다양성을 존중하며 발생하는 문제들보다 더 비극적인 문제들을 발생시킬 수 있다.

공동체주의적 시민성의 한계는 자율적인 개별 주체들을 존중하며, 이들에 의해 자발적으로 공동체의 공공선을 형성함으로써 극복될 수 있다. 공동체주의적 시민성이 추구하는 공공선을 자율적인 사회 구성원간의 합의하여 구성된 상호인정의 산물로 바라본다면 그것은 자유주의의 기본 가치를 바탕으로 형성된 것으로 볼 수 있다(장동진, 2003). 또한 공공선의 형성과정에 있어서 비판적인 성찰은 공동체를 강조하며 초래하는 비합리적인 의사결정의 폐해를 극복할 수 있는 대안이 될 것이다. 공동체와 사회적 이익을 고려하며 공공선을 추구하는 공동체주의적 시민성은 구성원들의 자율적인 동의에 기반 해야만 바람직한 방향으로 이끌어 갈 수 있다.

공공영역으로서의 민주사회에서 요구하는 시민성은 ‘공동체의 구성원’으로서의 공동선 추구를 지향하게 되므로 본질적으로 공동체주의적 전통을 따를 수밖에 없지만 공공성을 지향하는 공론장이라 하더라도 그것의 형성과 유지는 자율적인 개인으로서의 시민에 의해 이루어지므로 권리와 의무에 대한 조화로운 관점에서 시민성 교육이 이루어져야 한다(허수미, 2010: 11). 결국 현대사회의 바람직한 시민성은 개인의 자유

와 권리 보호라는 자유주의적 시민성과 사회적 공공선을 추구하며 적극적으로 참여하는 공동체주의적 시민성의 조화와 중용¹⁾을 추구하는 것을 의미한다. 이러한 개인과 공동체간의 조화와 상호보완의 필요성은 Parker의 논의를 통해서도 살펴볼 수 있다.

Parker(1996)는 역사적으로 민주주의 발달 과정에서 강조되어온 민주시민성을 세 가지의 개념으로 구분하여 설명하고 있다. 첫 번째는 전통적 시민성(traditional citizenship)으로 표현의 자유나 보편적 권리 등에 대한 자유 민주주의적 가치에 대한 책무(Butts, 1988)를 주요 내용으로 한다. 두 번째는 진보적 시민성(progressive citizenship)으로 이러한 자유민주주의적 가치와 책무들을 기반으로 하지만, 그들은 ‘강한 민주주의(Barber, 1984)’와 같은 다양한 형식의 시민적 참여를 중시한다(Newmann, 1975; Hanna, 1936). 전통적, 진보적 시민성은 Kymlicka-Norman와 McLaughlin의 논의와 유사하게 현대 민주주의 사회 속에서 자유주의와 공동체주의 측면에서 강조되는 시민성을 구분하여 논의한 것이다. 또한 Parker는 발전된 시민성(advanced citizenship)을 제안하고 있는데, 이는 다원주의(pluralism)와 동화(assimilation)간의 선천적으로 내재할 수밖에 없는 긴장 또는 Taylor가 명명한 ‘인정의 정치(politics of recognition)’²⁾를 유념하는 것을 말한다(Parker, 1994: 113; Westheimer · Kahne, 2004: 238-239). Parker는 현대 민주주의 사회 속에서 공동체와 개인 간에 상충할 수밖에 없는 갈등을 해결하고 조정하는 것이 필수적으로 요구되므로 이러한 갈등을 다양한 구성원간의 대화와 토론을 통해 상호주관적인 지평을 넓혀감으로써 해결하고자하는 시민성이 필요하다고 본 것이다. 이러한 발전된 시민성은 공동체와 개인의 조화와 중용이 필요하며, 이는 의사소통을 통한 상호주관적인 세계를 형성함으로써 가능함을 시사해주고 있다.

2. 민주시민성으로서의 공동체의식

본 연구에서는 공동체주의적 시민성과 자유주의적 시민성, 개인과 공동체의 조화를 이루기 위한 방안으로 민주시민성으로서의 공동체의식을 중점적으로 다루어보고자 한다. 자유로운 개별 주체들이 공공선과 공동체적 가치를 추구하고 사익과 공익의 조화로운 태도를 형성하기 위해서는 공동체의식이라는 시민성이 요구된다(박상준, 2012: 15)고 보았기 때문이다. 공동체의식은 개인의 의사결정에 있어서 사회의 공공선을 지향하며 이를 실천하기 위한 의지를 함양한 공적시민성의 필수적 요소라 볼 수 있으며, 이러한 공동체의식이

-
- 1) 자유주의에서도 얼마든지 사회가 지향하는 선과 덕을 지닐 수 있으며 공동체주의 논리 또한 개인의 자유와 평등의 존중을 중시할 수 있다. 특히 1980년대 이후 공동체주의자들, 신공동체주의 또는 자유주의적 공동체주의자라 불리어지는 이들은 자유주의와 공동체주의의 상호보완성에 대해 논의하고 있다. Unger는 ‘나’와 ‘우리’를 토대로 한 변증법적 공동체 개념을 제시하며, 이러한 공동체는 자유주의적 핵심개념들- 자발적 선택, 합리성, 자율성-에 기초한다고 주장하였다(Hekman, 1992: 1106-1109; 김동수, 1994: 294). 또한 Walzer는 자유주의와 공동체는 완전히 양립 가능할 뿐만 아니라 상호 보완적이라고 주장한다. 그는 사회적 가치의 정의로운 분배는 자율적인 구성원들이 그러한 가치들의 ‘사회적 의미’에 대해서 가지고 있는 공유된 ‘사회적 이해’에 달려있다고 본다(Walzer, 김용환외 역, 2001: 275). Etzioni도 「공동체의 정신」에서 도덕적, 사회적 정치적 환경을 재정립하기 위해 개인과 공동체의 조화, 나와 우리의 조화를 통해 도덕정신의 부흥을 이루어야 한다고 주장한다(Etzioni, 1993: 24-31; 박가나 2008: 38).
 - 2) Taylor는 공동체의 정체성의 다양성, 문화적 다양성, 표현적 개인주의가 담보하려는 다양한 개인의 존재를 전적으로 인정하면서도 상대주의로 나아가지 않고 함께 지켜야할 공통의 가치를 추구한다. 그는 이러한 보편은 공동체적 가치와 개인의 표현적 자유와 어울려져 상호 이해의 형태로 정당화 될 것이라 기대한다. 집단과 집단, 개인과 개인 간의 상호인정은 정치적 생활에서 대화와 토론을 통해 가능해진다(김선숙, 2014). 결국 Taylor가 제안하는 ‘인정의 정치’는 다원주의 사회에서 공통의 가치, 보편성을 추구하기 위해서는 자유롭게 평등한 개인과 집단들의 대화와 토론을 통해 상호주관적인 ‘인정’을 확보하고 공통된 문화적 지평을 넓혀가는 것을 의미한다.

자율적 선택에 기반하고 있다면 자유주의적 가치에 부합한다고 볼 수 있다. 자발적이며 민주적으로 형성된 공동체의식은 자유주의적 가치를 보전하면서 공공선을 추구하는 구성원간의 연대와 실천을 도모할 수 있는 것이다. 자발적인 공동체의식은 ‘나’를 포함한 ‘공동체’를 가능하게 하며, ‘공동체’를 ‘그들’이 아닌 ‘우리’의 의미가 형성될 수 있도록 조력할 것이다.

또한 공동체의식의 중요성은 공동체와 개인의 조화와 중용의 필요성뿐만이 아닌 교육과정의 논의를 통해서도 엿볼 수 있다. 공동체의식과 관련된 2015 개정 교육과정의 교육목적과 추구하는 인간상을 살펴보면 다음과 같다.

· · 인간다운 삶을 영위하게 하고, **민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적**으로 하고 있다. 이러한 교육 목적을 바탕으로, 추구하는 인간상은 다음과 같다. · · · (중략) · · ·

라. **공동체 의식**을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람

추구하는 인간상을 구현하기 위해 학교 교육 전 과정을 통해 중점적으로 기르고자 하는 핵심역량은 다음과 같다
· · · · · (중략) · · · · ·

바. 지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 **공동체 역량**

우리나라 교육과정에서는 공동체의식을 가지고 더불어 사는 사람을 추구하는 인간상으로 규정하고 이를 실현하기 위해 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 공동체역량을 핵심역량으로 설정하고 있다. 또한 공동체의식의 강조는 우리나라와 NCSS의 사회과 교육과정에서 제시된 사회과의 성격에서도 살펴볼 수 있다.

사회과에서 육성하고자 하는 민주시민은 사회 현상을 이해하고 사회생활을 영위하는데 필요한 지식을 바탕으로 인권존중, 관용과 타협의 정신, 사회정의 실현, **공동체의식**, 참여와 책임의식 등의 민주적 가치와 태도를 함양하고, 나아가 개인적, 사회적 문제를 합리적으로 해결하는 능력을 길러 개인의 발전은 물론 **사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 자질**을 갖춘 사람이다(교육과학기술부, 2015).

사회과의 목적은 **공적인 삶**에 적극적이며 능동적으로 참여하는 시민에게 요청되는 지식, 지적 과정, 민주적 성향 등의 자질을 촉진하는 것이다. · · (중략) · · 사회과는 상호의존적인 세계에서 청소년들이 다문화, 민주주의 사회의 시민으로써 **공익(public good)**을 위한 합리적이며 숙고된 결정을 도와주는 것을 주요 목적으로 한다(NCSS, 2010: 3).

이렇듯 사회과는 개인의 발전뿐만이 아닌 사회, 국가, 인류라는 공동체에 대한 발전을 도모할 수 있는 공동체의식을 지닌 민주시민을 양성하는 것을 목표로 하고 있다. 사회현상에 대한 이해와 사회적 문제를 합리적으로 해결하는 능력은 개인적 계발뿐만 아니라 사회 발전에 이바지 할 수 있는 공적시민을 양성하기 위한 자질로도 볼 수 있는 것이다.

공공의 이익을 고려하는 공동체의식을 강조하는 것은 비단 교육과정뿐만 아니라 사회과 교육의 목표인 민주시민성의 하위 요소로 다수의 학자들에 의해 지지되고 있다(손봉호 외 3인, 1999; 김왕근, 2000; 정성호, 2002; 김영인, 2005; 김원경, 2006; 박상준, 2012; 구정화, 2015). 또한 많은 학자들이 구체적으로 공동체의식이라고 명시하지 않더라도 공공심, 사회적 가치 수용, 책임과 의무감, 국가 정체성 등 공동체의식이 내포하고 있는 의미를 민주시민성의 요소로 제시하고 있다(Kymlicka, 1997; Crick, 1998; Cogan, 2000; 지은림·선광식, 2007; 강대현, 2007). 공동체의식과 관련하여 민주시민성을 규정한 주요학자들의 논의는 다음과 같다.

<표 II-1> 민주시민성의 하위요소³⁾

학자	민주시민성
Kymlicka(1997)	a. 공적 수행에 대한 평가능력과 공적토론에의 참여의지를 포함한 공공심(public-spiritedness) ⁴⁾ b. 정의감. 타인의 권리를 이해·존중하며 그에 따라 자신의 주장을 완화하는 수용 능력 c. 정중함과 관용(civility & tolerance) d. 공유된 연대의식 및 충성심(loyalty)
Crick(1998) ⁵⁾	사회적 도덕적 책임감(responsibility), 주민 참여 (community involvement), 정치적 문해력 (political literacy)
손봉호 외(1999)	참여의식, 공동체의식, 개방(관용)의식, 민주주의의식(타협과 협상), 중용정신
김왕근(2000)	공동체의식, 법의식, 의사결정능력
Cogan(2000)	사회적 가치 수용, 책임과 의무감, 정치적 관심과 참여, 국가 정체성, 권리의식
정성호(2002)	공동체의식, 준법의식, 대화/타협의식, 사회봉사 의식, 권리의식, 장애인에 대한 보호의식
김영인(2005)	준법의식, 사회참여의식, 공동체의식, 정치효능감, 정치신뢰감, 관용적 태도
지은림·선광식(2007)	준법의식, 사회정의의식, 책임의식, 참여의식, 봉사의식, 평등의식
강대현(2007)	연대, 합리성, 정의, 참여, 배려, 관용
박상준(2012)	비판적 사고력, 의사결정능력, 공동체의식

이러한 논의를 통해 많은 이들이 시민성의 하위요소로 공동체 속 구성원의 역할을 강조하고 있음을 알 수 있다. 사회과교육에 있어서 공동체의 구성원의 역할을 강조하며 공동체의식을 지닌 공적 시민을 강조하는 것은 매우 중요하다. 왜냐하면 한 개인을 공동체와 별개로 상정할 수 있지만, 공동체(국가나 사회)와 무관한 시민을 상정할 수는 없기 때문이다(강대현, 2007: 87). 사회과 교육이 민주시민을 목표로 한다면 시민이 속한 사회와 공동체를 반영하는 공동체의식은 민주시민의 필수적인 요소라 볼 수 있는 것이다. 그럼 공동체의식이란 무엇인가?

일반적으로 공동체 의식은 공동체 구성원들의 사회적 결속과 관련된 집합의식 또는 그 집단 전체의 공통된 의식을 말한다. 이때 집합의식은 동일한 사회의 구성원들에게 공통된 감정과 신념의 총체를 통해 형성되는 하나의 확고한 체계라고 할 수 있다(한상복, 1982; 김경준, 1998; 박가나, 2008). 유사한 맥락에서 MacIver은 공동체의식을 우리의식, 의존의식, 역할의식을 포함한 구성원간의 공통된 집합의식으로 바라보고 있다. 우리 의식(we-felling)은 공동체의 구성원들이 갖게 되는 동일체 의식에 해당하며, 이는 공동적 이해관심사를 가지고 집단생활을 영위하고 있을 때 생겨난다. 의존의식(dependence-feeling)은 구성원들 사이의 물질적·심리적 의존이 생겨난다는 것이며 역할의식(role-feeling)은 공동체 속에서 자신이 맡아야 할 기능과

3) 모경환·김명정·송성연(2010)의 연구에서 제시된 시민의식 구성요소와 우현정(2015) 연구에서 제시된 바람직한 민주 시민의 구체적인 자질을 본 연구의 의도에 적합한 논의를 선택·추출하여 이를 수정·보완하여 제시

4) 공공심(public-spiritedness)은 권위주의적 신민(subjects)이 아닌 민주주의적 시민(citizen)에게 요구되는 시민성(citizenship)으로 권위에 의문을 제기하며 공공문제에 대한 공적 담론에 참여할 수 있는 능력과 의지를 의미한다(Kymlicka, 1997: 4).

5) 책임감(responsibility)은 도덕적 가치 만크이나 필수적인 정치적 요소로 타인을 배려하고, 타인에게 미칠 영향력에 대한 예측, 결과에 대한 이해와 관심 등을 포함하며 주민참여(community involvement)는 자원 봉사 및 지역사회의 참여를 의미한다. 또한 학습자들은 사회적·경제적인 문제에 효과적으로 대처하고 공적인 삶을 영위하기 위해 필요한 지식, 기능, 가치 등의 정치적 문해력(literacy)을 습득할 필요가 있다(Crick, 1988: 9-14)

역할이 본질적으로 부여되고 있다는 것을 인식하는 것이다(정세구, 2002: 344). 이렇듯 공동체의식은 공동체 속의 개별적인 존재를 넘어서 구성원간의 우의의식과 의존의식을 형성하며 서로의 결속을 추구하는 연대감이라는 집합의식을 포함한다.

연대의식(Solidarity)은 공동체의식의 가장 핵심적인 요소(이인규, 1996: 124)로, ‘굳게 결합하다’를 뜻하는 라틴어 동사 *solidare*에서 생겨난 말이라는 풀이에서 보듯이 그것은 공동체 구성원들이 상호 결합하는 것, 서로가 상호의존적으로 연결되어 있다는 인식 하에 결속과 유대를 추구하는 것을 의미한다(정세구, 2002: 64). 사회 구성원 간에 사회와 공동체에 함께 소속되어 있다는 감정과 동의된 사회적 인식을 형성하고, 이를 바탕으로 구성원간의 결속을 이루는 것이 연대의식인 것이다. 이러한 결속과 유대는 구성원간의 상호영향을 미친다는 상호영향의식과 정서적인 친밀감을 토대로 형성된다. 타인과 사회가 나에게 영향을 미치며 나 또한 타인과 사회에 영향을 미칠 수 있다는 상호영향을 인식하고, 구성원들 간의 친밀한 감정을 통해 우리라는 감정을 느낄 때 서로가 상호의존적으로 연결되었다는 것을 인식할 수 있기 때문이다.

또한 오늘날의 공동체의식이 극단적인 개인주의, 집단이기주의로 등 현대사회에서 발생하는 문제들을 해결하기 위해 재강조 되었다는 점에서 공동체의식은 구성원들의 소속감 및 연대의식과 관련된 집합의식뿐만 아니라 공공의 이익을 고려하는 태도를 포함해야 한다. 이에 많은 이들은 공동체의식과 관련하여 공익의식에 주목하고 있다. 특정 집단이나 개인의 배타적 이익을 추구하는 당파의식, 집단의식과는 달리 보다 포괄적인 공동체를 위한 공익지향성을 공동체의식의 핵심으로 바라보는 것이다(이승중, 1997; 손봉호 외 3인, 1999; 김왕근, 2000; 김영인, 2005; 박가나, 2008). 이렇듯 공동체의식은 문제해결에 있어서 사회적 이익과 공공선에 대한 인식과 추구, 그리고 사회의 구성원에게 갖는 이타심, 배려 등을 포함하는 공익 추구적 태도를 포함하는 개념이라 볼 수 있다.

공동체의식은 사회 구성원들 사이의 연대의식에 기초하여 사회와 타인의 이익을 고려하는 것과 더불어 공동의 문제를 해결하기 위해 적극적으로 참여하는 실천적 의지도 포함해야 한다. 공동체의식은 공동체를 인식하고(Knowledge), 공동체에 소속감을 가지며(Solidarity), 공동체의 문제를 해결하기(decision-making) 위해 적극적으로 참여하고자 하는(Participation) 정신인 것이다(이인규, 1996: 121-123). 공동체의식과 관련된 참여의식은 권리로서보다는 공동체의 유지·발전을 위한 구성원의 의무로서, 자유보다는 책임으로서, 사익보다는 공익 확보 차원에서 행사되는 실천적 의지이다(손봉호 외 3인, 1998: 9). 사회과교육에서 타인과 공동체의 이익을 추구하며 ‘사회’를 중시하는 사회적 참여의식을 강조하는 것은 매우 중요하다. 왜냐하면 사회적 이익과 권리를 보호하고 추구하는 실천적 의지는 교육적인 측면에서 강조하지 않을지라도 적극적으로 추구될 수 있기 때문이다. 정리해보자면, 사회적 참여의식은 자신의 일뿐만이 아닌 공동체 일에 대해 역할 의식을 가지고 적극적으로 참여하며 봉사하는 의식을 말한다. 또한 공동체의 유지·발전을 위한 참여의식은 바람직한 공동체의 실현을 가능하게하고 공동체의식의 자발적인 형성과 개방적인 성찰을 가능하다는 점에서 민주시민성으로서의 공동체의식의 필수적인 요소라 할 수 있다.

민주주의에 적합한 공동체의식은 공동체의 가치와 결정이 적절하지 못할 때 이것을 평가하고 성찰할 수 있어야 한다. 이러한 객관적인 평가와 성찰은 구성원간의 자유롭고 평등한 의사소통의 과정을 통해 이루어질 수 있다. 따라서 공동체의식이 집단주의적 의식과 달리 개방성, 부정성, 진보성과 일관성이 유지되는 자기 성찰과 자기 수정, 활발한 의사소통, 그리고 합리성 등이 요구되는 것이다(정진경, 1999; 박가나, 2008). 자발적인 형성을 강조하는 민주성과 공동체에 대한 비판적 태도를 허용하는 개방성은 민주시민성으로서의

공동체의식의 필수적 요소라 볼 수 있다. 또한 개방성과 민주성은 공동체의 문제에 대한 끊임없는 비판과 성찰을 통해 확보 될 수 있으며 이는 구성원간의 자유로운 논쟁과 의사소통, 참여를 통해 실현될 수 있다. 이러한 비판적 성찰을 내포한 공동체의식은 공공선을 지향하는 동시에 공동체의 강조하며 발생하는 집단사고⁶⁾로 인한 비합리적인 태도와 잘못된 의사결정의 폐해를 극복할 수 있는 대안이 될 수 있을 것이다.

이상의 논의를 토대로 본 연구에서는 공동체의식을 사회 구성원들의 소속감 및 사회적 연대와 관련된 집합의식으로 공공의 이익을 고려하며 공동체를 유지 발전시키고자 하는 실천적 의지로 규정하고자 한다. 이러한 공동체의식의 하위구성요소에 대한 논의는 다음과 같다. 다양한 연구에서 사용된 공동체의식 하위구성요소들을 정리해보면, 구성원의식(소속감), 상호영향의식, 욕구의 충족감, 정서적 친밀감, 연대의식 등으로 요약될 수 있다. 이는 여러 연구에서 사용된 McMillan & Chavis(1986)의 공동체의식의 요소와도 매우 유사하다. McMillan & Chavis(1986)는 공동체의식을 구성원 의식, 영향 의식, 욕구와 통합의 충족, 정서적 연계로 제시하여 설명하였는데, 국내외 다양한 연구들이 이들의 지표에 영향을 받았으며 시민교육 분야에서도 주로 활용되어 왔다(주주자, 2003; 박가나, 2008; 김현경, 2014). 이러한 규정은 구성원의 소속감 및 연대의식과 관련된 집합의식, 구성원의 결속 정도는 파악할 수 있지만 앞서 필요성을 제기한 공익을 추구하는 태도와 사회적 참여의식을 파악할 수 없다는 한계를 지닌다.

이에 본 연구에서는 여러 연구들의 논의를 참고하여 구성원의식, 상호영향의식, 정서적 연계, 공익 추구적 태도, 사회적 참여의식을 공동체의식의 하위요소로 구성하였다. 구성원의식은 소속감 및 ‘우리의식’을 기반으로 한 심리적 동일시를 의미하며, 상호영향의식은 사회와 구성원, 구성원간의 상호영향력을 인식하는 것을 말한다. 정서적 연계는 정서적 친밀감을 토대로 어떠한 문제가 생겼을 때 서로에게 조력을 받을 수 있다는 상호 호혜적 신뢰감을, 공익 추구적 태도는 의사결정에 있어서 타인과 사회의 이익을 고려하며 추구하는 것을 의미하며 사회적 참여의식은 이러한 이익을 위해 적극적으로 자발적으로 참여하는 의식이다.

Ⅲ. 민주시민성으로서 공동체의식 함양 방안

1. 보수주의적 시민성 전달 비판

그럼 우리는 학습자가 공동체의식을 함양하기 위해서 무엇을 가르쳐야 하는가? 흔히 공동체, 공동체의식 등을 강조하는 이들은 사회적 문제, 갈등상황을 사회과 수업에서 제외하고 전통적으로 가치 있다고 합의된 문화유산, 가치, 지식 등을 전달해야 한다고 주장한다. 시민성전달을 옹호하는 자들은 바람직한 가치 전달이 정치 공동체의 유지나 인류의 생존에 매우 중요하다고 생각한다. 또한 우리 사회가 다원적 양상이 만연하고 있기에 학습자들에게 단일의 기본적 가치를 배울 것을 요구한다(Barr-Barth-Shermis, 1978, 최충옥 외 역, 2008:60-61). 그들은 사회 내에서 구성원들이 합의하고 있는 핵심가치가 존재한다고 가정하며 교육은 이러한 핵심적이며 절대적인 가치를 전수하여 학습자가 사회에 적응하고 순응하는 것을 목표로 해야 한다고

6) Janis는 집단 성원들이 공동체와 집단을 강조하고 단합과 응집력을 추구하는 과정에서 이견이 나올 수 있는 문제를 피하도록 하는 ‘집단사고’가 발생할 수 있다고 주장하였다. 이러한 집단사고는 도덕성의 착각, 과신 착각 등의 집단과신, 합리화, 외집단에의 고정 관념적 생각 등의 닫힌 마음, 이견을 가진 자에 대한 직접적인 압력 등의 일치압력과 같은 부정적이며 복합적인 증상을 보인다(Donelson, 2010, 남기덕 외 역, 2013: 358)

여기는 것이다. 사회교과교육에 있어서 이러한 보수주의적 입장의 대표적인 인물로는 Ravitch를 들 수 있다. 그녀는 대변동, 격변, 혼돈의 무질서가 결코 미국의 공공교육의 주제가 되어서는 안 된다고 주장한다. 현대의 현대 창조적인 혼란(disruption)을 지지하는 여러 집단(corporation)과는 달리 학교교육은 변화가 아닌 항구적인(constant) 안정성을 필요로 한다는 것이다(Ravitch, 2014). 이러한 안정적인 사회 유지는 한 공동체가 정의한 정체성(identity)과 이상(ideal)에 따른 주요 의도(primary mean)와 공동체의 기억들이 담긴 역사적 사실들을 학습자에게 알려줌으로써 가능하다고 본다(Ravitch, 1987: 20; Evans, 1989: 86).

이러한 보수주의적인 주장은 현대사회의 주요한 기본 원리이자 가치인 다원주의적 측면을 간과하고 있다. 그들은 다원주의적 사회 속에서 발생하는 가치 갈등을 해결하기 위하여 절대적인 가치와 지식을 전달해야 한다고 주장하지만, 이러한 방식으로는 현대사회의 사회적 문제와 가치갈등을 해결하지 못한다. 모든 인간의 생각과 의견이 동일할 수 없으며 각자의 가치와 신념체계에 따라 달라지기에 논쟁적 갈등상황은 인류가 존재하는 한 상존할 수밖에 없다. 논쟁문제가 우리 사회에 피할 수 없는 숙명이라면 학습자가 사회문제에 직면했을 때 효과적으로 갈등을 해결하고 대안을 마련할 수 있도록 사회과 수업은 사회문제를 직접 다루고 이를 해결할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 만약 학습자가 지닌 사고와 신념체계를 무시한 채 일방적인 전달만이 수업 현장에서 실현된다면, 학습자는 사회적 갈등 문제에 직면했을 때 더 큰 혼란을 경험하게 될 것이기 때문이다. 또한 그들이 공동체가 규정했다는 공동체의 이상(ideal)과 정체성(identity)은 누가 어떻게 규정했는가에 대한 물음에 답을 하지 못한다. 그러한 가치와 지식이 왜 그 사회에서 전승되어야 하는가에 대한 비판을 제기할 수 없는 것이다. 보수주의자들은 논쟁문제를 사회과 수업에 다루어야 한다는 진보주의적 입장이 교육과 학습자를 선동하고(propagandize), 정치화하여(Ravitch, 1989: 91; 오연주, 2005: 116)하여 수단화할 것을 우려하지만⁷⁾, 그들은 객관적인 검토 없이 편향된 관점에서 교육을 실시하여 교육이 사회 기득권층의 주된 논리를 전달하는 수단으로 전략해 버릴 가능성을 열어두는 것이다.

공동체의식을 함양방안으로써 보수주의적 관점은 이러한 비민주적인 요소에 대한 비판과 더불어 공동체의식을 실질적으로 함양하는데 기여하는가에 대한 의문이 제기될 수 있다. 이미 다양한 가치체계를 지닌 학습자들에게 일률적인 문화유산과 지식, 가치를 전달한다고 해서 그들을 하나로 묶을 수 있는 공동체의식을 형성하기에는 어렵다. 전달, 주입식의 방식으로는 아무리 바람직한 가치라 할지라도 학습자의 진정한 내면화를 이루기는 어려운 것이다. 공동체의식은 태도를 함양시키는 것임으로 누군가의 일방적인 전달이 아닌 스스로의 사고과정을 통하여 받아들여야만 진정한 내면화가 가능하다. 이렇듯 보수주의적 관점에서 강조하는 공동체의식은 현대 다원주의, 민주주의 사회에 적합하지 않으며 진정한 내면화가 어렵다는 한계에 직면한다.

보수주의적 관점은 보다 발전적인 사회를 이루기 위해서 바람직한 가치와 선이 구성원들에 의해 형성되어야 한다는 점을 간과 하고 있다. Walzer는 바람직한 공유된 선은 항상 민주적 논쟁을 통해서 결정된다고 하였다. 합의된 가치는 참여하는 사람들에 의해서 적극적으로 창조된다는 점을 강조하는 것이다(Jordan, 1989; 김선구 1999: 166). 공유된 선은 우리가 민주적 논쟁의 과정을 통해서 창조한 것으로써 ‘우리의 것’

7) 논쟁문제를 다루는 교사들은 그들 스스로 중립적이며 객관적인 태도의 중요성을 알고 있다. 그들은 학생들을 ‘주입(indoctrinate)’의 대상으로 바라보지 않으며 그들 스스로 개인적인 정치적 주장이나 의견에 끌어들이지 않도록 주의한다(Newmann · Oliver, 1970: 339). 논쟁문제를 다룬다는 것은 다양한 의견들을 존중하는 것에 대한 중요성을 인식하는 것을 바탕으로 한다. 또한 다양한 논쟁들 속에서 학습자가 바람직한 결론에 이를 수 있도록 조력하는 것을 교사의 역할로 바라보기에 진보주의적 관점에서 교사는 선동가가 아닌 탐구자인 학습자를 돕는 조력자일 뿐이다.

이라고 우리 자신이 인정한 것 이어야한다(Taylor, 1995; 김선구, 1999: 166). 민주주의 사회 속에서 공동체의 이상과 정체성은 구성원들의 자발적인 형성을 통해서 획득될 수 있으며 획득되어야만 한다. 또한 학습자들은 ‘우리’의 상호주관적인 공공선을 형성해나가는 것과 동시에 그러한 가치가 바람직한 것인가를 비판적으로 성찰해야한다. 이러한 공동체의식의 형성과 비판적인 성찰은 학습자들에게 논쟁의 기회를 부여함으로써 가능해 질 수 있다. 학습자는 쟁점상황 속에서 사회가 어떠한 방향으로 나아가야 하는가에 대해 심도 깊게 논의해 봄으로써 기존에 자신이 갖고 있던 신념과 가치체계에 구성원 간에 함께 형성한 바람직한 공동체의 이상을 수용하며 재구조화할 수 있는 것이다. 이러한 주의 깊은 사고 끝에 얻어진 공동체의식만이 학습자가 실제로 사회에 진출하거나 사회문제에 직면했을 때 개인의 이득뿐만이 아닌 사회와 공동체를 고려하는 선택과 참여로 이어질 수 있을 것이다. 논쟁문제를 사회과 수업에 다룸으로써 다양성을 존중하는 속에 사회적 결속을 이룰 수 있는 가능성은 Oliver와 Shaver가 제안한 공공 쟁점 중심 사회과(public issues centered social studies)의 논의를 통해서도 엿볼 수 있다.

2. 공공 쟁점 중심 사회과 논의를 통한 사회적 결속의 가능성

Oliver와 Shaver는 다양한 사회적 심리적 배경들에 의해 형성된 다원적 하위 집단들의 사회적 결속을 유지하고 싶다면 몇 가지 요소들이 제시되어야 한다고 주장한다. 첫째 사회 안에 집단 간의 분화에 대한 필연적인 동의에도 불구하고, 전체로서 공동체에 의해 다뤄져야 할 많은 문제들에 대한 인식이 있어야만 한다. 둘째, 모든 하위 집단들의 구성원들은 이러한 공공의 문제를 다룰 수 있는 틀(Framework)으로써 규범적인 언어와 가치적 책무성을 공유해야 한다. 셋째, 이러한 규범적인 틀은 특히 사회적 문제들을 해결하기 위한 필요성 때문에 대인간, 집단 간의 갈등을 조정하기 위한 방안을 반드시 포함해야 한다(Oliver-Shaver, 1966: 11). 그들은 아무리 다원주의적인 사회일지라도, 사회적 결속을 위해서 갈등을 조정하고 해결하기 위한 규범적인 틀과 전략들이 필요함을 주장하고 있는 것이다. 그럼 다원주의 사회 속에서 결속을 이룰 수 있는 사회과수업 방안을 Oliver와 Shaver의 구체적인 논의를 통해 살펴보자.

첫 번째로, Oliver와 Shaver는 미국사회 내의 다원주의(pluralism)와 공통성(commonality)이 함께 고려되기 위해서는 사회과교육은 학생들에게 개인적인 것을 넘어서 사회적 갈등이 되고 있는 우리 사회내의 공공의 문제와 이러한 공공 쟁점을 분석할 수 있는 방법을 가르쳐야 한다고 제안한다. 그들은 국가적 사회의 결속은 오직 구성원들이 그들과는 다른 의견을 가진 이들과의 논쟁(debate) 속에서 공통된 기반을 찾는 것을 통해 가능하다고 본다. (Oliver-Shaver, 1966: 11-15). 사회적 갈등 문제를 인식하고 이것을 분석하고 해결할 수 있는 기회를 제공받음으로써 학습자는 개별적인 주체로서 자율적인 선택의 존중과 함께 사회의 한 구성원이라는 공통성을 인식할 수 있다.

둘째, 우리는 그들이 궁극적인 가치로 규정한 인간의 존엄성(Human dignity)에 근거하여 다양성 속의 결속의 가능성을 찾아 볼 수 있다. 그들은 인간의 존엄성이 현대사회에서 두 가지 역할을 담당한다고 본다. 그 하나는 개별적인 하위 집단들의 자율성을 보호하는 것이고, 다른 하나는 국가적 공동체 안에서 결속을 가능하게 하는 공통적인 규범이라는 것이다. 보다 좋은 사회는 각자의 인간의 존엄성에 대한 정의를 기반으로 한 개인들과 집단들이 그들의 규범과 취향을 발전시킬 수 있도록 넓은 범위의 자유를 허락하는 것이다. 인간의 존엄성이라는 궁극적 가치 하에서 ‘좋은 삶’에 대한 다양한 방식들을 선택하는 자유로운 개

인, 집단들은 비폭력적인 결속을 이룰 수 있다(Oliver·Shaver, 1966: 11-13). 이렇듯 인간의 존엄성은 개인의 자율성을 보장하는 수단임과 동시에 다원주의 사회를 결속시키는 역할을 한다고 여겨진다.

셋째, Oliver는 다원주의 사회에서 필연적으로 존재하는 ‘통합과 결속’이라는 사회적요구와 ‘다양성과 자유’라는 개인적 요구 사이의 딜레마를 해결하기 위해서 공립학교의 사회과 교육과정이 이원적인 체제로 구성되어야 한다고 보았다. 먼저, 학교 교육의 전반기에는 문화적 동질성의 토대를 확고히 세우기 위하여 학생들이 미국의 신조에 속하는 일반가치를 내면화하도록 해야 한다(Oliver, 1960/1968: 105-109; 배영민, 2013: 36). 전반기 교육이 일반가치를 내면화하고 사회과학적 지식과 개념들을 이해하는데 초점을 두고 있다면, 후반기에는 이전에 갖게 된 신념, 가치, 사회과학적 지식 등을 확대하여 비판적으로 바라보며 자유로운 논쟁의 기회를 제공해 주어야 한다(Oliver · Shaver, 1966: 14). 그들은 전반기에 미국 내에 존재하고 있는 미국의 신조, 보편적인 가치 등을 내면화하고, 이러한 내면화된 가치를 기준으로 공공 쟁점을 분석하고 해결하는 기회를 제공함으로써 통합과 다양성의 존중이라는 딜레마를 해결할 수 있다고 본 것이다.

넷째, 논쟁문제의 합리적인 동의를 이루기 위해 그들이 제안한 수업실천논리들은 공공 논쟁을 해결할 수 있도록 조력해 줄 뿐만 아니라 다양한 의견을 지닌 이들을 공통의 지점으로 인도하여 다양한 구성원들을 결속시킬 수 있다. 합리적 동의는 공공 쟁점 중심 사회과에서 선택의 자유와 더불어 중요시되는 핵심가치 중 하나이다(Newmann · Oliver, 1970; 배영민, 2013: 40). 사회문제와 쟁점을 수업에 다루는 것은 갈등 상황을 인식하고 분석하는 것에서 끝나는 것이 아니다. 그들은 비판적 검토를 통해 이성적인 동의를 추구하면서 그러한 문제를 해결할 수 있는 방안을 마련해보는 것 또한 포함한다. 이들은 이러한 문제해결을 위해 논쟁의 과정 중에서 구성원들이 직면하게 되는 정의, 사실, 가치 측면의 불일치를 언급하며, 이러한 불일치를 해결하기 위한 구체적인 방안을 제시하고 있는 것이다. 이러한 방안들은 다양한 의견을 가진 학습자들을 합리적 동의로 이끌어 결속을 도모 할 수 있도록 조력해줄 것이다.

3. 논쟁과정에 있어서 상호이해와 합의의 중요성

공공 쟁점 중심 사회과의 논의를 통해 현대 다원주의 사회 속의 결속이 가능하기 위하여 사회과 수업은 논쟁문제를 다루어야 하며, 논쟁과정은 합리적인 동의에 향해 있음을 알 수 있었다. 하지만 주로 학교 현장에서 진행되는 토론수업은 다른 입장간의 합리적 동의가 아닌 비판적인 반박에 초점을 맞추어 진행되고 있다. 이러한 비판과 반박을 중시하는 대립적 토론 수업은 논리성을 기준으로 승·패를 가르는 대화식 토론으로 이루어지거나 모두의 의견이 옳다는 극단적인 가치상대주의화 되는 경향이 있다. 물론 이러한 과정은 개인의 논리적 사고능력을 계발할 수는 있지만, 이러한 대립적인 토론수업은 구성원간의 연대와 결속, 공동체 의식을 와해할 위험성을 안고 있다.

공동체주의자 MacIntyre는 ‘양식 있는 공민’이라는 교육적 인간상을 제시하고 이를 위한 구체적인 방안을 다음과 같이 제시한 바 있다. 첫째, 학생들에게 이성적 토론과 논박을 적극적으로 할 수 있는 기회를 부여하고 이를 습관화하는 것이다. 이러한 과정에서 학생들은 자신을 공민의 한 사람으로 인식하게 된다. 둘째, 특정한 주제에 대한 논쟁에 있어 그 논쟁을 판정할 수 있는 기준에 합의하고 그 기준에 의해 논쟁의 결과를 정당화하는 것이다. 이러한 합의를 이끌어내는 양식 있는 공민은, 의견 차이가 확대되어 토론의 종착점이 없는, 그래서 합리적인 해결을 하지 못하는 논쟁과는 성격이 다르다. 회의주의나 독단주의에 빠지지

않고 논쟁의 종착점을 분명히 찾아내는 토론을 강조하는 것이다(Wain 1995: 105-112; 김선구 1999: 168). 이러한 논의를 통해 학습자가 자신을 공동체의 구성원으로 인식하고 바람직한 가치와 공공선을 실천하고자 하는 의지를 형성하기 위해서는 사회문제에 대해 끊임없이 논쟁해야하며, 이러한 논쟁이 합의를 지향해야 함을 알 수 있다.

논쟁과정에서 있어서 합의의 중요성은 의사소통적 합리성을 제안한 Harbermas에 의해서도 지지된다. 그는 합리성이 성공을 위한 수단의 효율성을 근거로 하는 도구적 합리성에 치우쳐 있다는 비판을 제기하며 구성원간의 상호 이해와 합의지향적인 의사소통적 행위를 통해 확보되는 의사소통적합리성⁸⁾의 중요성을 제기한다. Harbermas는 도구적 합리성의 강조가 정당성의 문제를 논외로 하며 정당성의 위기, 의미와 방향, 자유의 상실, 아노미 등의 병리현상을 초래하였다고 보고, 이러한 문제를 극복하기 위하여 이해지향적인 의사소통적 합리성을 추구해야 한다고 주장한다. 그는 화자의 주장에 대해 진리성, 정당성, 진실성 등의 타당성을 확인하는 과정 속에서 상호이해와 합의 지향적인 의사소통이 가능해지고, 이를 통해 구성원간의 행위조정을 이룰 수 있다고 본 것이다(Harbermas, 1987a).

여기서 한 가지 염두에 두어야 할 것은 이러한 의사소통적 합리성이 이루어지기 위해서 구성원들이 함께 토론하며 논쟁할 수 있는 자유로운 생활세계가 있어야 한다는 것이다. 끊임없는 논쟁과 합의가 이루어지는 공론의 장인 생활세계가 존재할 때 의사소통적 행위가 일어날 수 있다. 또한 생활세계는 구성원간의 자유로운 의사소통이 이루어지는 공론의 장이자 상호이해 지향적인 의사소통적 행위를 통해 형성된 상호주관적인 세계이다. 이러한 상호주관적 생활세계는 그들이 사용하면서 동시에 갱신하는 문화적 전통 속에서 구성원들의 통합과 연대를 강화시킨다. 상호작용 참여자들이 그들의 행위를 비판 가능한 타당성 주장에 대한 상호인정을 통하여 조정할 때, 그들은 사회 집단에 대한 소속감에 의지하며 동시에 집단의 통합을 강화한다. 상호이해라는 기능의 측면에서 보면 의사소통행위는 전통과 문화적 지식의 갱신에 기여한다. 행위조정 측면에서 보면 의사소통행위는 사회 통합과 연대의 산출에 기여한다. 생활세계의 상징적 구조들은 타당한 지식의 지속, 집단 연대의 안정화 그리고 책임능력 있는 행위자의 육성이라는 길을 통해 재생산 된다(Harbermas, 1987b, 장춘익 역, 2006: 224).

Harbermas의 논의를 빌려보자면 구성원이 공동체에 대한 소속감을 형성하고 사회적 통합과 결속을 이룰 수 있는 공동체의식을 형성하기 위해서는 상호주관적인 생활세계가 확립되어야 하며, 이는 자율적인 구성원들의 논쟁과정에서 상호이해와 합의지향적인 의사소통적 합리성을 추구할 때 형성될 수 있다. 이러한 논의는 사회과수업이 학습자가 상호주관적인 생활세계를 형성해 나갈 수 있도록 사회적 문제에 대한 논쟁의

8) 언어에 의해 매개되는 행위유형들에 따른 특질과 합리성의 유형

행위유형	특질	특징적 화행	언어기능	세계연관	타당성 주장	행위지향성	합리성
전략적 행위		명령적 (발화수단적 행위)	상대방에 영향력행사	객관세계	효율성	성공지향적, 목적합리적행위	도구적합리성
담화		서술적	사태의 서술	객관세계	진리성	이해지향적, 의사소통적행위	의사소통적 합리성
규범에 의한 행위		규제적 (발화 수반적 행위)	상호관계의 산출	사회세계	정당성		
극적행위		표출적	자기재현	주관세계	진실성		

출처 : Harbermas(1987a, 2006: 479) 재구성

기회를 제공해야 하며 이러한 논쟁 과정은 상호이해와 합의를 지향해야 한다는 점을 시사해주고 있다. 학습자들이 논쟁과정에서 상대방을 설득하고 자신의 주장을 관철시키기 위한 전략적인 행위의 도구적 합리성이 아닌 다양한 주장들의 타당성을 검토하여 상호이해와 합의를 이루고자 하는 의사소통적 합리성을 추구할 때 상호주관적인 생활세계를 형성하고 공유할 수 있으며 이러한 과정은 공동체 의식을 형성하고 통합과 연대 강화에 긍정적으로 작용할 수 있는 것이다.

Ⅲ. 합의지향 논쟁문제수업의 설계

본 연구에서는 쟁점 중심 교육의 이론적 전형인 Oliver와 Shaver의 논의를 활용하여 합의지향 논쟁문제수업을 설계하였다. Oliver와 Shaver가 제안한 법리적 모형, 하버드모형을 수업모형으로 그대로 활용하기에는 여러 문제점들에 직면한다. 그들의 이론적 논의들은 법리모형, 하버드모형으로 불리어지지만 애초에 하나의 교육과정 이론으로서, 특정한 교수단계를 제시한 모델로써 제안한 것은 아니다(최용규 외 4인, 2014: 229). 그들은 국내에서 법리모형으로 불리어지는 공공 쟁점 분석에 필요한 주요작업⁹⁾들을 제시한 바 있지만, 이것은 쟁점을 분석하기 위한 하나의 예시적 전략으로 제시한 것으로 볼 수 있으며 일반 중·고등학생의 학업 수준에는 맞지 않다는 비판¹⁰⁾이 제기되고 있다. 또한 그들이 제시한 작업은 어떠한 쟁점에 대하여 논증하여 분석하는 것에 초점을 맞추어 본 연구에서 지향하는 합의의 관점이 잘 드러나지 않았다.

본 연구에서는 Oliver와 Shaver가 제안한 공공 쟁점 중심 사회과의 주요 이론적 근거와 수업 실천 논리들을 활용하여 합의의 모습이 잘 발현될 수 있도록 수업을 설계하고자 하였다. 그들이 제안한 진보주의적 교육관에 근거하고 쟁점의 3차원을 해결하기 위한 수업실천논리들을 활용하며 가치 갈등에 있어서 인간의 존엄성과 일반가치에 우선순위를 둬으로써 합리적인 동의를 추구하고자 한 것이다. 하지만 그들이 논쟁문제에 대한 여러 쟁점들을 객관적이며 체계적으로 논증하여 지적사고능력계발을 주된 목표로 하였다면, 본 연구에서는 논쟁 과정 속에서 상호이해와 합의를 통한 상호주관적인 공공선의 형성과 실천의지의 함양을 주된 목표로 하여 그 강조점을 달리하였다. 본 연구에서 설계하고자 한 합의지향 논쟁문제수업을 찬반대립 토론수업(debate)과 비교해보면 다음과 같다.

찬반대립토론수업은 자신의 주장을 정당화하기 위하여 상대방의 주장을 비판하며 반박하는 과정으로 토론이 전개된다. 이러한 논쟁수업은 개인의 논리적 사고능력 계발을 목표로 상대방 의견의 논리적 오류를 발견하는 것을 중시한다. 학습자는 당사자입장에서 자신의 주장을 정당화하는 자료를 수집하고 정당화하며 이를 위해 반대 측의 주장을 자료에 근거하여 비판적인 관점에서 반박한다. 이러한 수업의 주된 목표는 ‘비판적 사고력’의 신장이다(박상준, 2014: 210). 찬반대립토론수업이 당사자의 입장에서 자신의 논의를

9) 공공 쟁점의 분석에 필요한 주요 작업의 단계

1. 구체적 상황으로부터 일반적 가치의 추출 2. 일반적 가치 개념 차원적 틀 활용 3. 가치들 간의 갈등 확인 4. 같은 종류의 가치 갈등 상황 확인 5. 현재 논의 중인 문제 상황과 유사한 가치갈등 상황의 발견 및 창출(유추) 6. 일반적으로 보증된 입장을 찾기 위한 작업 7. 보증된 가치 입장에서 내재된 사실적 가정의 접근(Oliver·Shaver, 1966: 126-130)

10) 법리적 모델은 이론적으로 탄탄한 기반 하에 개발되었고 수많은 교수 학습 자료와 교과서가 개발되고 연구투자가 이루어지기도 했지만, 현장에 뿌리를 내리는 데에는 실패했다. 그 대표적인 원인으로는 이 모델이 사고수준이 높은 영재 아들에게만 적용이 용이하며 다른 집단에게는 별 효과를 거두지 못했다는 점이 지적되고 있다(최용규 외 4인, 2014: 34).

정당화하기 위해 상대방의 논리를 비판하여 설득하는 것을 강조한다면 합의지향 논쟁문제수업에서는 문제를 해결하기 위한 대안을 마련하고 선택하는 것에 중점을 둔다. 상대방의 주장은 더 나은 대안을 마련하기 위한 근거로써 작용하는 상호이해와 합의의 대상이다. 이를 위해 다양한 이해관계와 의견을 지닌 구성원들의 주장을 검증하는 모든 자료를 수집하여 검토한다. 이러한 과정을 통해 가치 갈등의 해결책을 검토하고 대안을 마련하고 선택하는 것이다.

합의지향 논쟁문제수업에서 전반적으로 지향되는 사고는 상대방의 논리적 오류를 검증하는 ‘비판적 사고’ 라기 보다는 정책에 관련된 문제들을 비교적 합리적이라 여겨지는 복수의 관점들을 명료화시킨 ‘법리적 사고¹¹⁾’ 이다. 이러한 법리적 사고를 활용하여 갈등문제를 해결하기 위한 합당한 대안을 마련하는 것이다. 이러한 목표를 달성하기 위해 정의적, 사실적, 가치적 측면의 불일치를 확인하고 합리적 동의를 추구하는 과정을 겪는다. 또한 찬반대립토론수업에서는 자기주장을 정당화하고 상대방을 설득하기 위해 성공지향적인 언어를 활용한 전략적인 행위가 이루어진다면, 합의지향 논쟁문제수업은 상대방을 이해하고 수용하고자 하는 관점에서 합의를 이루어가기 위해 상호이해지향적인 언어를 사용하는 의사소통적 행위 유형¹²⁾이 발현된다. 찬반대립토론수업이 자신이 선호·지지하는 입장이 더 옳다는 것을 증명하는 개인적인 선호가 경쟁하는 장이라면, 합의지향 논쟁문제수업은 우리가 함께 무엇을 지향해야하는가를 논의하는 윤리적·가치 문제가 경쟁하는 장이다. 합의지향 논쟁문제수업의 의사결정과정은 개인의 의견을 단순히 집약하거나 다수결로 선택하는 것이 아닌 다양한 의견들을 변환하여 상호주관적인 공공선을 형성해 가는 과정을 의미한다. 학습자는 이러한 과정을 통해 개인과 같은 입장에 있는 집단 내의 의사결정 뿐만이 아닌 다른 입장에 속한 집단 간의 의사결정을 경험하게 된다. 이상에서 논의된 합의지향논쟁문제의 특징을 찬반대립토론수업과 비교해 보면 다음과 같다.

<표Ⅲ-1> 찬반대립토론수업과 합의지향논쟁문제수업의 주요 특징

	합의지향 논쟁문제수업	찬반대립토론수업
관점	제3자의 입장 모든 사실, 가치적 쟁점 고려	당사자 입장 자신의 주장의 정당화 중시
목적	합의지향 논쟁문제수업 상호주관적인 ‘공공선’ 형성 문제해결을 위한 대안 마련	찬반대립토론수업 개인의 논리적 사고능력 개발

11) Oliver와 Shaver는 비판적 사고(critical thinking)나 연역적 사고(deductive reasoning)와는 다른 법리적 사고를 지향해야 한다고 주장한다. 주장의 논리적 오류를 찾아내는 것에 주안점을 두는 비판적 사고나 형식 논리의 규칙들을 적용하는 것을 강조하는 연역적 사고는 복수의 정답이 경합하는 다원주의사회에 적합하지 않다고 본 것이다(최용규 외 4인, 2014: 34). 논쟁문제는 복수의 주장, 복수의 가치관이 서로 경합해가는 것을 상정하고 정책에 관련된 문제들을 비교적 합리적이라 여겨지는 복수의 관점들을 명료화시키는 ‘법리적 사고’를 통해 갈등문제를 해결해야 하는 것이다(Oliver-Shaver, 1966, 김영석 외 편역, 2014: 110-111).

12) Habermas는 사회적 행위상황에서 발생하는 행위를 행위태도(성공지향적, 이해지향적)에 따라 유형 구분 한다. 전략적 행위는 사회적 행위상황에서 발생하는 성공지향적인 태도로 성공은 소망한 상태가 세계에 일어나는 것으로 규정된다. 전략적(strategisch) 행위는 상대방의 결정에 얼마나 효과적으로 영향을 미치는지를 평가 될 수 있다. 이에 반해 의사소통적(Kommunikativ) 행위는 자기중심적 성공 계산에 의해서가 아니라 상호 이해의 행위를 통해서 조정되는 경우이다. 상호이해는 언어 및 행위 능력이 있는 주체들 사이에 합의를 이루는 과정이다. 이러한 합의와 결정을 이루는 과정은 평등한 구성원들을 전제로 한다. 어떠한 주장을 인정 하는 자나 거부하는 자 모두 결정의 잠재적 근거로 뒷받침한다(Habermas, 1987a).

목적달성 주요수단	3차원의 쟁점 측면에서의 합리적 동의	토론 과정에서 논증에 따른 승·패 결정
논증의 지향	합리적 동의의 강조	비판적 사고의 강조
행위유형 의사소통특성	의사소통적 행위 : 상호이해 지향적 언어사용	전략적 행위 : 성공지향적 언어사용
의사결정유형	개인, 집단 내 집단 간 의사결정	개인, 집단 내 의사결정

본 연구에서 설계한 합의 지향 논쟁문제수업의 구체적인 수업 절차는 다음과 같다.

가. 문제 제기

교사는 찬성과 반대로 의견이 나누어져 있고, 사회의 다수에게 영향을 미치며 어떠한 대안을 선택해야 하는 논쟁문제를 제시한다. 논쟁문제는 다양한 이해관계 속에서 정책결정자(official)나 시민(citizen)들에 의해 선택되는 구체적인 행동이나 정책적인 결정의 대상이다(Newmann-Oliver, 1970: 42). 교사는 이러한 사회적 논쟁문제를 다양한 입장간의 대립적인 갈등 상황이 제시되는 이야기(narrative)를 통해 제시하게 된다. 다양한 구성원들이 복합적으로 얽혀져 있는 상황이 잘 들어 날 수 있도록 교사는 논쟁문제를 신문 기사, 소설, 교사가 창안한 이야기 등 다양한 형식으로 학생들에게 제시할 수 있다. 학습자는 이러한 이야기들을 통해 학습자들이 논쟁문제의 발생 이유, 발생 배경, 주요 갈등이 무엇인지 파악한다.

나. 입장에 따른 주장하기

중요한 개인적인 결정은 다른 이해관계와 행동규준을 갖고 있는 다양한 하위집단들에 속해져 영향을 받으며 이루어진다(Oliver-Shaver, 1966: 15). 내가 누구이고 누구의 아들, 딸이며, 어느 직장에 다니고 어느 지역에서 태어났느냐에 따라 사회 정체성과 자기 결정이 달라지는 것이다(MacIntyre, 1984: 204-205, 박가나 2008: 32) 개별 주체는 사회 내에 속한 위치, 집단에 영향을 받을 수밖에 없기 때문에 논쟁 문제 속의 갈등 상황을 인식하기 위해서는 논쟁문제 속의 다양한 입장들의 이해가 필요하다. 교사는 다양한 사회적 배경과 개별적 이야기를 지닌 구성원들의 입장을 제시하고 학습자들은 구성원들의 입장을 임의적으로 배정받게 된다. 학습자는 배정된 입장에서 감정이입하여 논쟁문제에 관한 주장을 펼쳐본다.

다. 용어의 정의

사회적 논쟁문제를 논의함에 있어 주요한 용어나 학습자간의 불일치하게 사용되고 있는 용어를 정의한다. 교사는 앞서 입장별로 제기된 주장들 사이에서 주요 단어들이 어떻게 활용되고 있으며, 그리고 불일치하거나 애매모호한 단어가 무엇인지를 발문을 통해 밝혀낸다. 활용되고 있는 주요 단어들을 명확화 하고 불일치하는 용어는 집단 토의를 통해 논쟁에 참여하고 있는 학습자들이 공통의 의미로 형성할 수 있도록 조력한다. 공통의 의미를 형성하기 위해서 학생들은 판례를 따르거나, 사전에 의존하거나 약정적 정의를 사용할 수 있음을 안내한다. 또한 용어가 이데올로기나 개인적 편견(선입견)이 개입되지 않도록 주의하며 용어를 정의하도록 조력한다(Oliver-Shaver, 1966: 92-97).

라. 찬반 토론

앞서 제시된 다양한 입장들을 사회적 논쟁문제에 대한 찬성과 반대 입장으로 나누어 찬반토론을 전개한다. 이러한 찬반토론과정을 통해 찬성과 반대 입장의 주장들을 명료화하고, 갈등이 발생하는 쟁점상황을 구체적이며 객관적으로 파악할 수 있기 때문이다. 찬반 토론이 끝난 후, 모둠별로 불일치하는 의견들을 발표한다. 교사는 학습자들의 다양한 의견을 유형화하고, 불일치하고 있는 국면을 사실문제와 가치문제로 구분한 후 이들의 해결하기 위한 방안과 전략들을 설명한다.

마. 사실문제와 가치문제의 불일치 해결

▶ 사실 문제 : 앞서 제기된 사실적 측면의 불일치를 객관적인 자료를 수집하여 검증함으로써 해결한다. 학습자는 주장을 뒷받침하는 사실적 증거의 타당성, 객관성, 정확성 등을 밝혀내야 한다. 학습자는 다음에 제시된 질문들에 대해 답을 해봄으로써 사실의 불일치를 해결할 수 있다.

- * 정보의 출처에 대한 확인 : 정보의 출처가 명확하며 권위가 있는가?
- * 사실적 정보의 타당성 : 펼치는 주장과 그 근거가 관련성이 있는가?
- * 정보의 객관성 확인(가치개입배제) : 편향된 관점의 자료는 아닌가?
- * 개인적인 관찰 : 경험적인 관찰로 보았을 때 사실이 타당한가?

▶ 가치문제 : 가치 갈등을 해결하기 위해서는 특수한 가치보다는 일반적인 가치를, 개인적 가치보다는 사회적 가치를 중시한다. 하지만 유사한 가치 위계에 속한 가치들이 서로 충돌할 때 난해한 딜레마가 발생한다. 이러한 딜레마는 궁극적인 가치인 ‘인간의 존엄성’ 과 인간의 존엄성을 지지하는 여러 민주주의적이며 헌법적인 가치인 일반가치를 가치판단의 기준¹³⁾으로 삼아 해결할 수 있다(Oliver · Shaver, 1966: 98-101). 가치 갈등을 해결하는 구체적인 방안은 다음과 같다.

- * 대립되는 가치의 명료화 : 대립되는 주장을 지지하는 가치는 무엇인가? 실현하고자 하는 가치와 침해하고자 하는 가치는 무엇인가?
 - * 위계가 다른 대립가치간의 우선순위 결정 : 대립되는 가치들 중 더 일반적이며 사회적인 가치는 무엇인가? 차 순위의 가치가 극단적으로 침해되지는 않는가? (침해되지 않는 한, 하나의 가치가 다른 가치보다 중요하다는 논증이 가능)
 - * 위계가 같은 대립가치간의 우선순위 결정 : 인간의 존엄성 및 헌법적 가치를 더욱 침해하는 가치는 무엇인가?
- ▶ 사실문제와 가치문제의 해결은 대립되는 입장간의 상호이해와 합리적인 동의를 목표로 한다. 다른 입장에 대한 객관적 사실의 검증과 우선적 가치의 선택은 어떠한 주장에 대한 정당화를 도모할 수 있으며 합리적 동의를 이끌 수 있는 원동력이 된다. 하지만 논쟁문제수업은 자유롭고 평등한 구성원들을 전제로 하기 이 모든 쟁점 상황의 동의를 이끌 수는 없을 것이다. 심도 깊은 논쟁을 전개했음지라도 합의할 수 없는 부분은 상호이해의 영역으로 남겨둔다.

13) 인간의 존엄성은 자기실현, 자유, 타인에 대한 이해 사랑 등을 내포하는 민주주의 사회의 궁극적인 이념이다(Oliver · Shaver, 1966: 9-10, 56). 그들은 보다 높은 도덕적 단계의 인간의 존엄성이라는 궁극적인 가치를 설정하고, 그 아래 단계로 미국인의 신조에 포함된 일반가치들을 구성한다(Oliver · Shaver, 1966: 24-26). 합의, 정당한 절차, 언론과 양심의 자유, 법 앞의 평등, 자아존중, 공정한 대우, 공정성 등이 인간 존엄성의 본질적 측면을 포함하고 있는 ‘일반가치’로 간주된다(Oliver · Shaver, 1966: 59-60).

바. 대안 모색 및 선택

학습자는 상호 이해하고 합의된 사항들을 고려하여 갈등상황을 해결할 수 있는 구체적인 방안들을 모색해본다. 앞서 사실문제와 가치문제의 논의를 통해 합의된 영역은 형성된 구성원들이 함께 추구해야할 상호주관적인 공공선으로 이를 실현하기 위한 방안을 구체적인 대안으로 제시해야 한다. 또한 합의를 이루지 못한 상호 이해의 영역은 공공선과 조화를 이룰 수 있는 범위 내에서 반영될 수 있도록 대안을 마련해보는 것이다. 대안의 선택은 구성원 모두의 만장일치가 이루어져야 하며 자유롭게 제시된 대안들 중 한 가지를 선택하거나 대안들을 종합하여 새로운 대안을 마련하여 선택할 수 있다. 대안을 선택함에 있어 중요한 기준 중 하나는 인간의 존엄성과 인간의 존엄성이 촉진하는 사회적 가치들을 최소한 침해하는가를 고려하는 것이다(Oliver-Shaver, 1966: 101). 학습자들은 논쟁문제와 관련된 다양한 구성원들의 입장과 논쟁과정에서 제시되었던 다양한 의견들을 이해하고 수용하여 갈등을 해결할 수 있거나 인간의 존엄성을 가장 최소한으로 침해하는 대안을 선택하는 것이다.

IV. 나가며

현대 민주주의사회의 자율적인 선택과 다양성을 존중하는 속에서 사회적 결속을 추구하는 것은 자유롭고 평등한 학습자간의 활발한 의사소통을 통해 가능해진다. 양식 있는 공민이라는 교육적 인간상을 실현하기 위해 학습자들에게 이성적 토론과 합의를 추구하는 논쟁의 기회를 제공해야한다고 주장한 MacIntyre, 공유된 선은 항상 민주적 논쟁을 통해서 결정된다고 주장한 Walzer, 논쟁과정에서 상호이해와 합의를 지향하는 의사소통적 합리성의 중요성을 제기하며 이러한 의사소통적 행위를 통한 상호주관적인 생활세계 형성의 필요성을 주장한 Harbermas, 다원주의 사회 속의 공통의 가치, 보편성을 추구하기 위해 대화와 토론을 통한 상호주관적인 ‘인정’을 확보하여 공통된 ‘문화적 지평’을 넓혀가야 한다는 ‘인정의 정치’를 주장한 Taylor 등 현대 많은 학자들은 구성원간의 활발한 의사소통과 논쟁과정을 통해 상호주관적인 세계를 형성해나가는 것을 통해 다원주의 사회에서 공통의 기반을 마련할 수 있다고 제안하고 있다. 공공 쟁점 중심 사회과를 제안한 Oliver와 Shaver 또한 국가적 사회의 결속은 오직 구성원들이 그들과는 다른 의견을 가진 이들과의 논쟁(debate) 속에서 공통된 기반을 찾는 것을 통해 가능하다고 주장한다.

현대사회 속에서 절대적 선이란 존재할 수 없으므로 다양한 의견을 가진 자율적인 구성원들이 서로의 입장과 의견을 이해하고 합의하여 상호주관적인 세계를 형성해나가는 과정을 통해 사회적 결속을 이룰 수 있다. 또한 공공선에 대한 인식과 추구는 다른 누군가의 일방적인 전달과 전수가 아닌 스스로의 사고과정을 통해 이루어져야 진정한 내면화가 가능하며 공동체의 가치에 대한 끊임없는 성찰이 필요하다. 결국 민주시민성으로서의 공동체의식을 실질적으로 함양하기 위해서 사회과 수업은 학습자들이 상호주관적인 세계를 형성해 나갈 수 있도록 합의지향적인 논쟁의 기회를 제공해야 한다. 합의를 지향하는 논쟁수업은 학습자가 개인적 선택을 넘어 구성원간의 자유롭고 평등한 논쟁과정에서 형성된 공동체의 선택을 경험할 수 있는 기회를 제공한다. 이러한 선택은 누군가의 강제와 억압이 아닌 개인의 자율적인 선택에 의한 결정이기에 현대 민주주의 사회에 적합한 공적 선택으로 볼 수 있다. 학습자는 논쟁문제를 해결하기 위한 다양한 논의들 속에서 그 사회에 소속되어있으며 다른 사회 구성원들과 밀접하게 연계되어 있다는 연대의식을 형성할 수 있다. 또한 연대의식을 바탕으로 개인의 의사결정에 있어서 사회와 타인의 이익을 고려하며 공동

체의 문제에 적극적으로 참여하는 의식을 함양할 수 있는 것이다. 이러한 공동체의식의 함양은 사회 구성원들의 소외, 아노미, 정체성의 혼란, 극단적인 이기주의 등을 완화시켜줄 수 있는 대안이 될 수 있을 것이다. 본 연구를 통해 제안된 합의지향 논쟁문제수업이 민주시민성으로서의 공동체의식 형성에 기여할 수 있는 하나의 방안이 되기를 바라며 이 글을 마치고자 한다.

<참고 문헌>

- 강대현(2000). 현대자유주의와 공동체주의 시민교육에 대한 비판적 고찰. **시민교육연구**, 31(1), 1-18.
- _____(2007). 사회과교육 목표로서의 시민 개념에 대한 분석. **사회과교육**, 46(1), 83-105.
- 교육부(2015). **중학교 교육과정**. 교육부 고시 제 2015-80호 별책 3.
- 구정화(2015). 공동체의식과 다문화 수용성에 대한 초등학교 5, 6학년의 차이 연구. **시민교육연구**, 47(1), 1-24.
- 김동수(1994). 민주주의와 공동체주의. **한국정치학회보**, 28(1), 275-296.
- 김선구(1999). **공동체주의와 교육**. 학지사.
- 김선욱(2003.1.1.). 자유적 공동체주의자 찰스테일러. **월간 에머지**.
- 김영인(2005). 청소년의 불안 해폐기장 갈등 참여와 시민의식형성의 관련성 고찰. **청소년학연구**, 12(1), 151-182.
- 김왕근(2000). 시민의 정치의식과 시민 교육의 원리. **한국민주시민교육학회보**, 5, 31-53.
- 김윤하(1999). 자유주의와 공동체주의 논쟁의 도덕교육적 의의. **외대논총**, 19(4), 269-292.
- 김원경(2006). 사회과 협동학습이 민주시민성 함양에 미치는 효과. **사회과교육연구**, 13(2), 213-247.
- 김현경(2014). 사회참여 수업이 청소년들의 시민성 함양에 미치는 효과-공동체의식과 정치적 태도를 중심으로. **시민교육연구**, 46(2), 33-72.
- 모경환 · 김명정 · 송성민(2010). 한국 청소년의 시민의식 조사 연구. **시민교육연구**, 42(1), 77-101.
- 박가나(2008). **청소년 참여활동이 공동체의식에 미치는 효과**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 박상준(2012). 공적 시민성의 육성을 위한 사회과교육의 방안. **사회과교육연구**, 19(3), 11-28.
- _____(2014). **사회과 교재연구 및 교수법**. 교육과학사.
- 박효종(1999). 자유민주주의와 민주시민교육과의 관계에 대한 비판적 조명. **사회과학교육**, 3(1), 69-101.
- 배영민(2013). 다원주의 사회에서 사회과는 무엇을 가르쳐야 하는가? **사회과교육연구**, 20(4), 27-46.
- 서용선(2013). 사회과교육에서 시민성과 민주주의의 연관성: 교육적 맥락, 의미, 방향. **사회과교육**, 29(3), 393-417.
- 손봉호 · 조영달 · 이승중 · 김해성(1999). 한국의 시민사회와 시민윤리 : 규범의식 함양을 위한 시민교육 탐색. **시민교육연구**, 28, 1-44.
- 오연주(2005). 공공 쟁점 중심 사회과의 이념적 다면성. **사회과교육**, 44(4), 111-127.
- 우현정(2015). 「사회·문화」 교육 목표로서의 비판적 시민성. 한국사회교육과교육학회. **2015년도 한국사회교육과 교육학회 추계학술발표회자료집**. 1-25.
- 이인규(1996). 공동체 의식 함양을 위한 시민 교육의 방안. **시민교육연구**, 23, 113-135.
- 이승중(1994). 국제경쟁력 강화와 정치교육 : 지역사회 공동체운동을 중심으로. **시민교육연구**, 19(1), 63-74.
- 전제아(1991). **자유주의에 대한 공동체주의의 비판과 교육적 의미**. 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 정세구(2002). **공동체주의 교육**. 교육과학사.

- 정성호(2002). 한국인의 시민의식 현황과 과제. *사회과학연구*, 41, 147-164.
- 조영달(1997). **한국 시민사회의 전개와 공동체 시민의식**. 교육과학사.
- 주주자(2003). **사회과 협동학습이 공동체의식에 미치는 효과 연구**. 서울대학교 석사학위논문.
- 최용규 · 정호범 · 김영석 · 박남수 · 박용조(2008). **사회과, 교육과정에서 수업까지**. 교육과학사
- 허수미(2010). 시민사회의 특성과 시민성 교육의 방향. *사회과교육연구*, 17(4), 183-198.
- Barr, R., Barth, J. & Sherris, S. S.(1978). The nature of social studies. 최충욱 외 3인 역(2008). **사회과 교육의 이해**. 서원
- Crick, B.(1998), *Education for Citizenship and th Teaching of Democracy in Schools*, London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Donelson, R. F.(2010). Group dynamic. 남기덕 · 노혜경 · 안미영 · 이종택 · 이진환 · 최훈석 역(2013). **집단역학**. 박영사.
- Evans, R. W.(1989). Diane Ravitch and the Revival of History: A Critique, *Social Studies*. 80(3). 85-88
- Habermas, J.(1987a). Theorie des kommunikativen handelns Bd I. 장춘익 역(2006). **의사소통행위이론: 행위합리성과 사회합리화**. 나남출판.
- _____ (1987b). Theorie des kommunikativen handelns Bd II. 장춘익 역(2006). **의사소통행위이론: 기능주의적 이성 비판을 위하여**. 나남출판.
- Kymlicka & Norman, W.(1994). Return of the citizenship: a survey of recent work on citizenship theory. Beiner, R.(ed.). *Theorizing Citizenship*(pp283-315). Albany: State University of New York Press.
- Kymlicka, W.(1997). Education for Citizenship. *Political Science Series*, 40, 1-25.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M.(1986). Sense of community: a definition and theory, *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- NCSS(2010), National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessments. National council for the social studies, Washington D.C.
- Newmann, F. M. & Oliver, D. W.(1967). Education and community. *Harvard Educational Review*. 37(1). 61-106.
- _____ (1970). *Clarifying Public Controversy: An Approach to Teaching Social Studies*. Little, Brown and Company.
- Ochoa-Becker, A. S.(1996). Building a Rationale for Issue-centered education. In Evans, R. W. & Saxe. D. W.(eds.), *Handbook On Teaching Social Issues*(pp6-12). NCSS Bulletin, 93.
- Oliver, D. W. & Shaver, J. P.(1966), *Teaching public issues in the high school*, Boston: Houghton Mifflin.
- _____ (1966). Teaching public issues in the high school. 김영석 · 이광성 편역(2014). **생각이 담긴 교육** (109-139쪽). 강현출판사.
- Ravitch, D.(2014.1.1). *Everything you need to know about Common Core-Ravitch* speech to the Modern Language Association. in The Washington Post. Jan. 18. 2014.
- Walzer, M. *Exclusions of liberal theory*. 김용환 · 박정순 · 윤형식 · 정원섭 역(2001). **자유주의를 넘어서 : 자유주의 한계와 그 보완의 과제**. 철학과 현실사.
- Westheimer, J. & Kahne, J.(2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*. 41(2), 237-269.

역사대화에 의한 초등 역사 인과관계 학습모형 개발

나미란

대전대룡초등학교

I. 서론

역사수업에서 학습자가 주체적으로 인식하고 참여하도록 하기 위해서는 역사가의 작업이나 역사적 설명의 생성과정을 이해하는 수업이 필요하다. 역사는 인과관계를 바탕으로 역사적 사실을 서술하며 그 과정에서 원인을 선택하고 평가하며 이를 기반으로 하여 개연성 있는 역사 이야기를 만든다. 역사가의 해석은 역사 텍스트와 대화한 결과물이며, 그리고 역사지식이 만들어지는 과정은 지식 공론의 장에서 역사가들의 대화를 통해 이루어진다. 따라서 교실을 학습공동체로 만들어 학생들이 역사가처럼 역사 텍스트 대화와 역사 학습공동체 대화에 참여하여 역사지식을 구성하는 경험을 제공하는 수업이 효과적이다.

이에 본 연구에서는 역사지식의 성격을 이해하기 위해서 역사대화에 기반을 두는 인과관계 학습모형을 개발하고 수업에 적용한 후, 학생 반응을 분석하여 검증하는 것을 목적으로 설정하였다. 이러한 목적을 실현하기 위해서 첫째, 역사적 인과관계의 성격과 역사수업에서의 대화의 의미를 탐색하며, 둘째 초등 역사수업에서 적용할 수 있는 역사대화에 의한 인과관계 학습모형을 개발하고, 셋째, 모형을 수업에 적용한 후 학생 반응을 분석하여 학생들이 역사지식의 성격을 이해하는데 모형이 타당한지 규명하였다.

II. 인과관계와 역사대화

1. 역사적 인과관계의 성격과 인과관계 학습

인과관계는 두 가지 이상의 사실들이 원인과 결과의 관계로 묶이는 것을 말한다. 원래 원인은 인간의 행동이 자연의 영역처럼 합법칙적이라는 가정에서 나온 말이다. 이는 인간 세계의 사건을 원인과 결과의 연쇄로 설명할 수 있다는 실증주의적 가정이다. 그러나 역사적 인과관계의 설명에 원인, 즉 선행조건과 역사적 사실을 연결하는 법칙이 반드시 필요한 것은 아니다. 역사가가 누구나 만족할 수 있는 원인을 제시할 수는 없다. 과학의 인과관계와는 성격이 다르다. 역사적 인과관계는 개별적이고 다원적이며 상대적이다.

먼저 ‘개별성’은 사건마다 원인이 개별적이며 독자적인 것을 말한다. 특정 요인이란 어떤 사실들 간의 관계가 일반적인 역사적 사실까지 연결될 수 없다는 것을 의미한다. 이러한 특정 요인이 일반적 사태까지 적용될 수 있을지 모르나 필연적인 연결은 기대하기 어렵다(차하순, 2007: 284). 이러한 이유는 역사학의 탐구 대상이 인간이기 때문이다(김현식, 2006). 역사적 인과관계는 원인의 범주가 제한적이라는 이유로 확률적인 또는 개연적인 관련성에 머물고 있다. 그러므로 역사에서의 인과관계는 필연적인 함수관계(functional

relationship)로 파악되지 않고 조건관계(conditionship)로 파악되어야 한다(이운형, 1983: 317).

다음으로 역사적 원인은 하나가 아니라 여럿이라는 '다원성'을 들 수 있다. 역사서술에서 A가 B의 원인이라고 할 때, A가 일어나면 언제나 B가 따른다는 식의 단일인과관계가 아닌 경우가 많다(윤세철, 1986: 857).

그런데 인과적 설명에서 원인을 구성하는 요인이 무엇인지 정의하지 않고 어떤 요인이 중요한지 결정하지 않은 채, 무분별하게 원인들을 나열한다면 효과적인 역사 설명을 기대하기는 어렵다(윤세철, 1986: 860). 단일사건에 복수의 원인들을 귀착시키는 경우, 각 원인이 중요성이나 원인 상호의 순위가 결정되어야 할 것이다. 이는 원인의 '상대적 중요성'의 문제이다. 달리 말하면 한 사건을 일으킨 여러 원인들 가운데는 근본적이며 뚜렷한 원인과 상대적으로 덜 중요한 원인이 있다(차하순, 2007: 285). 이 중 가장 중요한 원인을 찾는 것이 역사가가 해결해야 할 과제이다. 이 때 역사가는 그의 전문적인 지식과 방법론을 이용하여 원인의 위계를 정할 수 있다.

역사적 인과관계의 성격은 원인의 개별성과 다원성, 상대성 그리고 그로 인한 선택의 문제로 요약될 수 있다. 초등학생들은 역사학습에서 역사적 인과관계의 성격을 인식하지 못하는 경우가 많다. 초등학생들은 역사적 사실을 하나의 원인에서 하나의 결과로 이어지는 단선적인 형태로 이해하며, 사건을 둘러싼 복합적 측면을 고려하지 못한다(Carretero, M., Lopez-Manjon, A., & Jacott, L., 1997). 그리고 역사적 사실은 전문가인 역사가들이 기록한 것이므로 객관적이며, 주어진 사실로 받아들인다. 하지만 역사가들마다 원인의 중요성에 대한 평가와 원인의 선택이 다르다. 역사적 사건을 설명하기 위해서 수많은 원인들을 분류하고, 그것을 다시 중요한 원인과 그렇지 않은 원인으로 나누는 과정에서 역사가나 역사교사의 개인적인 역사관이 작용하게 된다. 사람들은 인간 환경에 대한 서로 다른 시각을 가지고 있으며, 이러한 이유로 역사적 사실은 해석으로 불려야 하며, 어느 정도 주관적인 성격을 가지고 있다(McCullagh, C. B., 1998: 208). 이러한 해석으로서의 역사를 이해하고 역사적 사실(원인)을 다루게 하려면, 역사가들이 역사적 사건의 인과관계를 탐구하는 것과 유사하는 방법으로 역사지식의 구성 방식을 체험하게 하는 것이 효과적이다.

역사수업에서 인과관계를 학습한다는 것은, 역사적 인과관계의 성격을 이해하고 자신의 관점에서 여러 방식으로 인과관계를 설명한다는 것을 의미한다. 인과관계의 특성을 이해하고, 중요한 원인들을 선택하고, 이를 바탕으로 학생이 직접 인과적 설명을 만들어 내며, 그것이 하나의 해석임을 인식하게 하는 학습을 인과관계 학습으로 규정하겠다.

2. 역사대화와 역사학습

역사대화는 '역사가 가리키는 것을 무엇이라고 보는가에 따라서 두 가지 의미로 해석할 수 있다. 첫째는 역사 텍스트와 대화이고, 둘째는 역사가들 간의 대화이다. 역사가는 질문과 대답을 통해 '과거 사실'을 추론한다(Carr, E. H., 김택현 역, 1997: 47). 즉 역사 텍스트와의 대화는 역사 텍스트를 적극적으로 해석하는 과정이다. 해석이라는 요소는 모든 역사의 사실에 개입한다. 카의 역사대화는 '역사가와 그의 사실(historian and his facts)' 사이에서 이루어졌다. 모든 역사적 사실은 주어지는 것이 아니라, 역사가의 구성물이다. 역사는 역사가에 의해서만 다루어지는 것이 아니며 누구나 스스로 역사를 구성해 낼 수 있다(이미미, 2000: 47). 그러한 점에서 고려하면, 학생들도 역사가처럼 텍스트와 능동적으로 대화할 수 있다.

학생들이 지식 구성의 맥락을 이해하기 위해서, 역사가들이 과거를 연구하는 방식, 즉 문제를 확인하고, 증거를 평가하며, 결론을 도출하는 절차를 인식해야 한다(Levstik, L. S., & Barton, K. C., 배한극 외 역,

2007). 역사가의 연구하는 방법을 역사 텍스트 대화라 볼 수 있다. 본 연구에서는 학생들이 역사학습에서 경험하는 역사 텍스트 대화를 단순화하여 분석과 상상력 차원에서 제시하고자 한다.

역사적 사실을 밝히기 위해서는 분석적 사고가 필요하다. 분석은 역사자료를 다루는 역사가의 방법이다. 역사가는 제기한 질문에 답을 찾기 위해서 증거를 찾고 가장 적합한 증거를 가려낸다. 그 과정은 출전의 확인, 신뢰도 판단, 질문과의 관련성 판단, 참 원인의 판단 등을 포함한다. 따라서 학생들은 역사 이해력을 발달시키기 위해 역사가처럼 의미 있는 질문을 개발하고 그 질문에 대답하기 위해 다양한 자료를 사용하고 증거에 기초한 결론에 도달하는 분석적 과정을 이해해야 한다. 또한 역사 텍스트 대화는 역사적 상상력을 활용하여 역사적 가능성을 고려한 역사현실을 재구성하는 과정으로 간주할 수 있다. 역사가는 한정된 자료를 바탕으로 개연성 있는 역사적 사실을 만들며, 이 때 새로운 의미를 부여하는 도구가 바로 상상력이다. 학생들은 역사가처럼 증거에서 사실을 밝혀내고 역사적 사실을 재구성하는 역사 텍스트와 대화를 능동적으로 할 수 있다.

둘째, 대화 주체에 초점을 맞추면 역사대화는 역사가들 사이에서 이루어지는 대화이다. 역사 학문공동체에서 이루어지는 역사대화는 역사지식을 공유하고 합의하면서 새로운 의미(지식)을 창출해내는 것이다. 역사지식이 해석이라는 사실은 대화를 통한 공동의 역사인식을 만들어낼 필요성을 가진다. 같은 역사적 사실에도 역사가마다 다른 해석이 나타날 수 있다. 상황에 따라서 그 관점과 해석은 달라진다. 예를 들어 청일 전쟁은 한반도에서 일어났지만, 청과 일본 사이에 일어났다. 전장터가 된 한국의 교과서와, 전쟁의 당사자인 중국과 일본 교과서는 전쟁의 원인, 목적, 평가를 달리 해석한다. 2000년대 이후 한·중·일을 둘러싼 동아시아에서 역사 갈등이 지속되고 있는 상황에서 서로가 가진 다른 입장의 차이에도 역사인식을 공유하고자 한 한·중·일 공동 교재 작업¹⁾은 의미 있는 성과이다. 이렇듯 완벽한 역사적 설명도 없고, 완전하게 객관적인 관점도 존재할 수 없다. 다만 확실한 것은 역사대화라는 장치로 역사적 설명은 대체되거나 수정되면서 더 그럴듯한 역사적 설명을 만들어 낼 수 있다는 것이다.

역사대화는 실제 교실 역사수업에 시사점을 준다. 학문공동체로 역사가들의 대화는 교실수업에서 학습공동체로 학생들의 상호작용이 필요하다는 사실을 말해 준다. 학생들이 역사가의 대화를 지향한다고 하더라도, 학습공동체의 대화는 학문공동체와는 차이가 있다. 역사가처럼 역사 텍스트를 읽고 해석하기를 기대하지만, 교사가 설정한 교실수업의 상황에서 제한적으로 텍스트를 다루게 된다. 또한 학생들이 경험하는 역사가의 연구 방법도 교사에 의해 제한적으로 안내되는 측면을 무시할 수 없다. 하지만 교사의 의도와 설계는 학생에게 적합성을 가지는 교육을 위한 배려라고 할 수 있으며, 학생들은 자신들의 역사 학습공동체에서 공동의 역사지식을 구성하기 위한 사회적 상호작용을 할 수 있다.

이를 위해서 학생들을 역사학습의 공동체가 될 수 있도록 교실풍토가 바뀌어야 한다. 즉, 누구나 역사지식을 형성하도록 도움을 줄 수 있고, 참여할 수 있다는 분위기가 되어야 한다. 그러한 분위기에서 학습자는 역사대화의 주체가 되어서 역사 텍스트 해석에 주도적 역할을 할 수 있으며, 교사도 학습자와 같은 대화동료로 참여하게 된다. 결국 역사대화는 교실수업에서 학습공동체로 함께 역사지식을 만들어 공유하는 과정을 거친다. 이를 통해 학습자 스스로 역사지식의 생산자 역할을 하도록 함으로써 역사학습을 참여와 실천으로 이끄는 토대를 마련할 수 있다.

1) 아시아평화와 역사교육연대는 최근 10년 동안 지속적으로 가진 역사대화의 결과물로 2권의 공동 역사교재 『미래를 여는 역사』, 『한·중·일이 함께 쓴 동아시아 근현대사』를 발간하였고 세 번째 교재를 준비 중이다. (2015년 11월 2일, 서울신문, [<http://www.seoul.co.kr/news/>])

교실수업에서는 역사대화의 두 가지 성격이 복합적으로 나타난다. 외형적으로 나타나는 것은 교사와 학생들, 학생들 상호간의 대화가 이루어진다. 이런 대화는 학생의 역사이해에 영향을 미친다. 둘째로 역사와 텍스트 간의 대화는 교실수업에서 학생들이 교과서나 그 밖의 자료를 어떻게 이해하는지 보여준다. 학생들은 동일한 교과서 내용을 보거나 자료를 접하더라도 내용을 다르게 이해할 수 있다. 이런 이해의 차이에는 학생의 선지식이나 인지구조, 가정환경과 같은 개인적 요소가 영향을 미치지만, 교실수업에서 구성원들 간의 상호작용도 영향을 준다. 학생들이 개인적으로 텍스트를 보는 것과 동료 학생이나 교사와 대화를 하면서 텍스트를 보는 가에 따라서 역사 이해는 달라진다. 텍스트를 내용으로 하는 역사 대화와 교실수업 구성원들 간의 역사대화가 상호작용을 하는 것이다.

3. 역사대화에 의한 인과관계 학습

가. 역사 대화와 인과관계 이해

인과관계 학습은 학생들에게 역사가들이 역사적 사건에 대한 문제제기를 하고 답을 찾는 과정을 경험하도록 하여 역사적 인과관계의 성격을 인식하도록 한다. 그 첫 번째는 개별성이다. 변화를 만드는 보편적이고 필수적인 조건은 존재하지 않기 때문에, 학생들은 어떤 조건들이 변화를 발생시키는 경향이 있는지를 살피게 된다. 학생들은 똑같은 조건이 주어졌을 때 다른 결과를 가져오는 경우를 비교하며 탐색하고, 변화를 만드는 경향, 추세를 찾는다. 그러한 경향들은 종종 현상에서의 다른 힘들에 의해 상쇄되기 때문에, 인과적 과정을 방해할 수 있는 여러 힘까지도 함께 고려하게 된다.

인과관계 학습의 과정에서 인식하게 되는 두 번째 성격으로 다원성을 들 수 있다. 인과관계 학습은 학생들이 한 가지 원인만 알고 있고, 역사를 단선적인 인과관계로 이해하는 것에 도전한다. 역사적 사건이 일어나기 위해서 다양한 원인이 존재하며, 원인들 사이의 관계가 얽혀서 서로 다양한 영향(힘)을 받는다는 것을 배운다. 이때의 역사 대화는 다양한 해석을 만들어낼 수 있는 가능성을 지닌 학생들의 다양성으로 보장된다.

셋째, 인과관계 학습에서 학생들은 원인 선택의 상대적 성격을 인식하게 된다. 학생들은 가장 중요한 원인을 찾아서 선택하는 것, 그리고 중요하지 않은 원인을 배제하는 것과 같은 작업을 수행하며 상대성을 경험할 수 있다. 상대성은 관점에 따른 다양한 해석을 용인하는 것으로 역사 대화에 의해 극대화될 수 있다. 대화에서 여러 해석 가운데 다수의 동의를 받은 가장 그럴듯한 설명이 받아들여지기 때문이다. 학생들은 원인의 개별성, 다원성과 상대성을 경험하면서 역사 지식의 구성적 성격을 이해할 수 있다. 학생들이 고정된 역사 지식을 전달받는 것이 아니라 가변성 있는 설명을 구성했기 때문이다.

나. 초등학생의 인과관계 이해

영국 역사교육에서는 역사적 인과관계에 관한 연구가 활발히 진행되었다. 그 중에서 리(Peter Lee)와 셰밀트(Denis Shemilt)는 학생들의 역사적 설명에 나타난 인과적 사고의 발달모형을 제시하였다(Lee, P., & Shemilt, D., 2009). 이 모형은 학생들의 인과적 사고의 수준을 6가지 수준으로 구체화하여서, 초등학생의 사고 수준과 인과관계 수업으로 성취할 수 있는 지적수준을 결정하는데 시사점을 제공해준다. 리와 셰밀트가 판단하기에 대부분의 학생들은 수준1~수준4 사이에 머물렀고, 수준5의 경우는 일부 중등학생에 나타났다. 그리고 수준6을 보이는 경우는 중등학교에서조차 드물었다. 또한 스페인 6학년 학생들도 역사적 사건이 일어난 원인을 정치적, 사회적 구조와 같은 추상적이고 비개인화된 요소에 의한 것이라기보다는 특정 개인이나 인물의 행동이나 동기에 의한 것으로 이해하고 있었다(Jacott, L., Lopez-Manjon, A., & Carretero, M., 1997).

우리나라 4, 5학년 학생들도 구체적인 인물과 그 인물의 행위가 등장하는 사건으로 역사를 이야기하며 역사에서 인물의 착함, 충성심, 사랑 등의 소위 인간의 '위대한' 본성을 통해 사건의 인과관계를 설명한다는 것을 확인할 수 있다(강선주, 2011). 착하거나 충성심이 강하다든지, 사랑을 한다는 것과 같은 인간의 본성이 역사적 행위를 하게 만들었다는 것이다. 이를 리와 쉐밀트가 제안한 수준과 대응해 본다면, 초등학생들의 인과의식은 수준1~ 수준2, 특히 수준2에 머물러 있다고 판단할 수 있다. 수준2의 학생들은 역사적 사건이 특정한 인물의 의지나 동기에 의해 결정된다고 이해한다. 여기서는 주변 상황이나 조건들을 고려하지 못하고 의도하지 않은 결과에 대한 충분한 설명을 제공하지 못한다. 왜 수많은 사람들의 행동이 의도한 것과는 반대되는 결과를 가져오는지 또는 과거 사람들이 잘못된 일로 보이는 것을 원했는지 설명을 할 수 없다. 인과관계에 대한 이론적 접근 없이 수준2에 머물러 있는 초등학생들이 지향해야 할 바는 수준3~수준4로 볼 수 있다. 본 연구에서는 리와 쉐밀트의 인과적 설명 발달모형을 토대로 연구자가 초등학생 인과의식 유형을 설계하여 학습모형에 반영하고자 한다.

<표 1> 인과적 설명을 위한 발달모형의 개요

수준	내용
수준 1 기술의 관점에서 설명	<ul style="list-style-type: none"> · 과거의 사건과 행동에는 '원인'과 '이유'가 내재되어 있다고 생각함. · 학생들이 '왜', '필요하다', '동기가 있다', '탐색하다'와 같은 인과관계나 의도를 나타내는 언어를 적절히 사용할 수 있음. · 내러티브는 실제 사실의 아주 일부분만을 보여준다는 '내러티브식 오류'가 나타남. · '왜'라는 질문과 '무엇'이라는 질문의 답을 동일시함.
수준 2 동기와 행동의 관점에서 설명	<ul style="list-style-type: none"> · 동기와 행동을 토대로 설명을 함. · '원인이 되는' 힘을 두 가지 이상 사건들 사이의 관계가 아니라 한 가지 사물이나 사람의 속성이라고 믿음. · 역사는 다수의 일반적인 '실패자(loser)'가 아니라 소수의 부유하고 권력 있고 유명한 개인의 목적이나 의지로 만들어진다는 것을 이해함. · 행위의 이유 그 자체가 결과를 설명함. (의도하지 않은 결과를 이해 못함)
수준 3 인과적 연쇄 / 연결망의 관점에서 설명	<ul style="list-style-type: none"> · 역사에서 일어나는 사건들이 누군가나 어떤 것의 '행동에 의해서' 일어나는 것이 아니라 사건들 사이의 상호작용으로 발생한다고 이해함. · 의도하지 않은 결과를 이해함. · 원인들은 그 자체가 다른 원인들의 결과라는 것을 이해함. · 과잉결정의 오류가 나타남.
수준 4 사건을 실제로 일어날 수 있게 하는 조건의 관점에서 설명	<ul style="list-style-type: none"> · 실제 과거와 현재를 인과적으로 가능성 있는 일련의 과거와 현재 속에 존재하는 특별한 사례라고 이해함. · 반사실적 질문을 제기함.
수준 5 조건뿐 아니라 맥락의 관점에서 설명	<ul style="list-style-type: none"> · 인과적 설명에서 맥락의 역할을 이해함. · 시간, 장소, 상황 등에 비추어 필요조건 그 자체 이상을 고려하여 인과적 설명을 하려고 함.
수준 6 인과적 개념은 이론적 구성이라는 것을 앎	<ul style="list-style-type: none"> · '인과적으로 불가능해 보이는' 결과들이 어째서 때때로 일어나는지 이해함. · 대규모 현상의 설명이 일시적이고 지역적인 현상의 설명보다 안정감이 있는지 이해함. · 과거에 대한 이해가 현재와 미래에 대한 분석과 평가를 위해 이용될 수 있는지 아는지를 이해함.

III. 역사대화에 의한 인과관계 학습모형 개발

1. 역사대화의 원리

역사 텍스트와의 대화에서 중요한 질문과 상상력, 그리고 학습공동체 대화에서 중요한 구성주의 설계원리를 바탕으로 학생들이 의문을 품게 하는 역사대화의 기본적 원리는 ①~⑤와 같다.

- ① 협력적 학습공동체를 구성한다.
- ② 적절한 비계를 설정한다.
- ③ 하나의 정답이 아닌 여러 가지 해석이 가능한 탐구 문제를 제공한다.
- ④ 학생들이 선택 가능한 다양한 자료를 제공하고 분석하도록 한다.
- ⑤ 학생들이 상상력을 동원하여 스스로 해석하게 한다.

①은 역사대화가 이루어지는 환경설정이고, ②~⑤는 역사 텍스트와 학습자 사이의 대화를 촉진시키는 데 도움을 준다. 이를 모형설계를 위한 원리로 사용하였다.

2. 학습자 수준과 교사의 역할 분석

학습모형에서 성취 학생 수준을 결정하기 위해서 앞에서 살펴본 <표 1>의 리와 웨밀트 ‘인과적 설명을 위한 모형’을 참고하였다. 리와 웨밀트 모형은 6수준까지 나누어져 고등학생 이상의 인과의식까지 포괄하는 모형이다. 이 모형에서 수준 5이상의 인과의식은 맥락적 사고가 힘든 초등학생에게 무리가 있다. 초등 역사 수업에 적용하기 위해서는 초등학생을 위한 인과의식 수준으로 수정되어야 할 필요가 있다. 리와 웨밀트 모형을 기본으로 하되, 학생들의 인과적 사고에 대한 다른 선행연구 등을 참고하여 초등학생의 인과의식 유형을 <표 2>와 같이 설정하였다. 실제 특정 학년 학생들의 인과의식은 이 중 여러 유형을 보일 것이다. 연구자는 인과관계 학습을 하기 전의 초등학생 인과의식을 유형1과 유형2으로 보고 인과관계 학습모형을 적용한 수업 이후에 유형3~유형6의 인과의식 수준을 보일 수 있으리라 가정하였다.

한편 원인을 인과적 연결망 안에서 설명하고, 더 나아가 반사실적 질문까지 이끌어 내기 위해서는 교사의 역할이 중요하다. 앞에서 제시한 설계원리를 교실에서 실현할 수 있는 것이 바로 교사이기 때문이다. 역사대화가 이루어지는 교실 환경을 설정하는 것이 교사의 임무이다. 교사는 교실을 학습공동체로 만들고, 역사 텍스트 대화를 돕는 비계를 제공해야 한다. 예를 들어 역사 분석을 위한 전략을 모델링, 힌트주기, 도해 조직자 제공하기로 안내할 수 있다.

<표 2> 초등학생의 인과의식 유형

유형	기본 속성	구체적 양상
유형 1	단선적 이해	· 학생들은 인과관계를 나타내는 용어를 적절하게 사용한다. · 원인을 단선적으로 이해한다. · 원인이 과거의 사건과 행동 안에 내재하는 것으로 가정한다.
유형 2	동기에 의한 이해	· ‘원인이 되는’ 힘을 두 가지 이상 사건들 사이의 관계가 아니라 한 가지 사물이나 사람의 속성이라고 믿는다. · 역사는 다수의 일반적인 ‘실패자(loser)가 아니라 소수의 부유하고 권력 있고 유명한 개인의 목적이나 의지로 만들어진다는 것을 이해한다.
유형 3	다원성 이해	· 한 가지 원인이 아닌 여러 가지 원인에 의해 사건이 일어난다고 이해한다. · 개인적 원인 외에 사회적, 구조적 원인을 함께 이해한다. · 과일결정의 오류가 나타난다.
유형 4	인과적 연결망 이해	· 역사적 사건이 누군가나 어떤 것의 ‘행동에 의해서’ 일어나는 것이 아니라 사건들 사이의 상호작용으로 발생한다고 이해한다. · 의도하지 않은 결과를 이해한다. · 방해하는 힘을 이해한다. · 원인들이 그 자체가 다른 원인들의 결과라는 것을 이해한다.
유형 5	반사실적 이해	· 반사실적 질문을 제기하여 역사적 사건을 이해할 수 있다. · 실제 과거와 현재를 인과적으로 가능성 있는 일련의 과거와 현재 속에 존재하는 특별한 사례라고 이해한다.
유형 6	간접적 원인 이해	· 직접적인 원인과 간접적 원인(상황조건, 배경)을 이해할 수 있다. · 맥락적 이해로 가기 위한 기초가 된다.

3. 학습목표와 내용

역사대화에 의한 인과관계 학습모형의 목표 설정을 위해서 역사대화의 기본적 관점과 그리고 학생의 인과 지식 수준을 고려하였다. 그리하여 학생들이 원인의 복합적 성격을 이해하고, 직접적 원인과 간접적 원인을 고려하여 다양한 자료에서 원인의 상대적 중요성을 결정하는 것을 1차 목표로 두었다. 나아가 학생들이 대화를 통해 스스로 인과구조와 설명을 만들어 내는 것에 2차 목표를 두었다. 궁극적으로는 학생 모두가 역사 학습공동체의 구성원으로서 관용적이고 개방적인 대화를 통하여 역사지식의 생산자가 되는 것이다. 지식의 생산자는 지속적인 대화의 한 부분에 참여하는 것으로 기여하고, 새로운 관점을 제공할 수 있지만, 그것은 하나의 해석이며, 역사지식이 만들어지는 학습 공동체에서 작은 부분에 불과하다는 점도 명심하도록 해야 한다.

역사교육 관련 문헌과 인과관계를 다루는 수업에 관한 연구를 바탕으로 인과관계 분석과 인과적 설명의 구성요소를 고려하여 다음과 같이 인과관계 학습내용요소를 <표 3>와 같이 추출하였다.

<표 3> 인과관계 학습 내용요소

구분	내용요소	기본 특징
인과관계 분석	원인의 확인과 분류	<ul style="list-style-type: none"> 역사적 사건을 단일 원인에 의한 것으로 보지 않기 위해 다원적 원인을 확인하기²⁾ 원인의 상대적 중요성에 따라 분류하기³⁾ 개별적 원인들의 상호관련성을 파악하고 변화를 억제하는 요인 찾기⁴⁾
	반사실적 추론	<ul style="list-style-type: none"> 반사실적 추론을 하고 간접적 원인을 고려하는 여러 원인을 평가하기⁵⁾, 원인을 분석한 결과를 도해조직자로 제시하기⁶⁾
인과적 설명	인과구조 만들기	<ul style="list-style-type: none"> 원인과 원인의 상호관계와 결과와의 연관성이 드러나는 인과구조를 만들기⁷⁾
	역사해석	<ul style="list-style-type: none"> 인과구조를 바탕으로 인과적 이야기 만들기 역사지식 공유하기⁸⁾

① 원인의 확인과 분류

역사적 사건을 단일 원인에 의한 것으로 보지 않으려면, 그 사건을 일으킨 요인과 맥락을 함께 다루는 것이 필요하다. 이를 위해 역사적 사건의 여러 측면을 보여주는 폭넓은 자료가 담긴 텍스트를 제공해야 한다.

다양한 원인을 확인한 다음에는 역사가들이 수많은 원인 중에서 가장 중요한 요인을 찾듯이 학생들도 다양한 원인 안에서 원인의 상대적 중요성을 결정해야 한다. 어떤 원인이 다른 원인들에게 가장 큰 영향을 미치며, ‘마지막’ 사건에 얼마만큼 영향을 미치는지를 결정하고, 그 결정을 정당화하는 것이다. 이를 위해 그 영향력의 정도를 결정할 필요가 있다(Woodcock, J., 2005).

2) Voss, J. F., Carretero, M., Kennet, J. & Silfies, L. N.(1994); Counsell, C.(2004); Evans, J., & Pate, G.(2007); Counsell, C.(2010).
 3) Woodcock, J.(2005); Buxton, E.(2010).
 4) 임희완(1994); 김한중(2010).
 5) 김영배(1996); 전상인(2003); 안건훈(2005); 최현철(2006); Clark, V.(2001); Ashby, R.(2001); Chapman, A.(2003); McCullagh, C. B.(2004); Chapman, A., & Woodcock, J.(2006); Counsell, C.(2010); Scott, M. W.(2010); Buxton, E.(2010); Lee, P., & Shemilt, D.(2008); Roberts, S.(2011); Woodcock, J.(2011); Hollis, C.(2014)
 6) Chapman, A.(2003)
 7) 김정중(1997); 김봉순(2002); 문여경(2003); 성은모(2009); Gallavan, N. P., & Kottle, E.(2007); Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R.(2001); Montanero, M., & Lucero, M.(2011).
 8) Hammond, K.(2002); Coffin, C.(2004); McCullagh, C. B.(2004); Evans, J., & Pate, G. (2007); Chapman, A.(2011); Foster, R.(2011)

② 반사실적 추론

여러 역사적 조건 중 하나가 빠지거나 수정될 경우 역사의 진행 방향이 바뀌어 다른 결과를 가져오는 경우가 있다. 이런 조건은 역사적 사건의 원인 중에서도 매우 중요한 원인이다(전상인, 2003). 반사실적 추론은 이런 원인을 찾아내는데 사용된다. “만일 ~이 일어나지 않았다더라면, 결과가 그대로 일어났을까? 어떤 결과가 일어났을까?”라고 질문함으로써, 사건이 일어나는데 결정적으로 작용을 한 조건을 가려내게 한다.

그러나 한동안 반사실적 추론은 역사 연구에서 방법론적 가치로써 적극적으로 강조되지 못하였다. 가정법적 질문 자체에 대한 무용론, 그리고 역사에 어떤 목적성 내지 필연성이 작용한다는 믿음, 전체주의나 구조주의 관점에서 이에 대한 경시가 그 이유였다. 하지만 이러한 반사실적 추론 방법이 1980~90년대 이후 새롭게 주목을 받았다. 무엇보다 역사는 ‘인간이 만들어가는 개연적 세계 (humanly possible worlds)’일 수밖에 없다는 인식 때문이었다. 역사 연구란 언제 어떤 일이 발생하였는가 하는 서술적인 차원을 넘어 무슨 일이 왜 일어났는가에 대한 분석적인 질문을 포함해야 한다(전상인, 2003).

③ 인과구조 만들기

반사실적 추론으로 역사적 사건을 검토하는 일은 요인들의 관계를 고려하는 것을 동반한다. 그 과정에서 자연스럽게 인과구조를 생각해 볼 수 있다. 세 번째의 학습 내용요소는 인과구조 만들기이다. 인과관계 학습모형은 학생들이 원인과 결과의 복잡성을 인식하고, 관련성을 탐구하고, 문제를 해결하도록 하게 해야 한다. 이를 위해 원인과 원인의 상호관계와 결과와의 연관성을 드러내는 인과구조를 직접 만드는 일이 필수적이다. 관계적 사고는 연결 짓기를 통해 극대화할 수 있고, 이를 시각적으로 나타낸다면 학생들 자신들의 사고를 직접 눈으로 확인할 수 있다. 자신의 오류도 즉각적으로 확인할 수 있어 사고를 평가할 수 있으며 학생들에게 생각을 정리할 시간을 제공한다는 장점도 있다.

몬타네로(Manuel Montanero)와 루세로(Manuel Lucero)는 역사수업을 분석하여 지식의 구성에 참여하는 과정을 인과구조로 나타냈다. 이들은 인과구조의 연결을 교점에 따라 동시적 배열(simultaneous configuration)과 역동적 배열(dynamic configuration)로 구분하였다. 동시적 배열은 각각 하나의 원인으로부터 동시에 결과로 이어지는 연결이라면, 역동적 배열은 여러 가지 다원인적 인과적 설명을 가능하게 하는 배열이다. 직선방식으로 이어지기도 하고 연쇄방식으로 이어지기도 하며, 하나의 원인이 다른 원인에 영향을 줄 수 있는 방식까지 포함한다. 연구자는 학생들에게 다양한 연결방식과 절차를 몬타네로와 루세로가 제안한 방식으로 안내하되, 백지에서 시작하여 자신만의 도해조직자를 완성하도록 할 것이다.

④ 역사해석

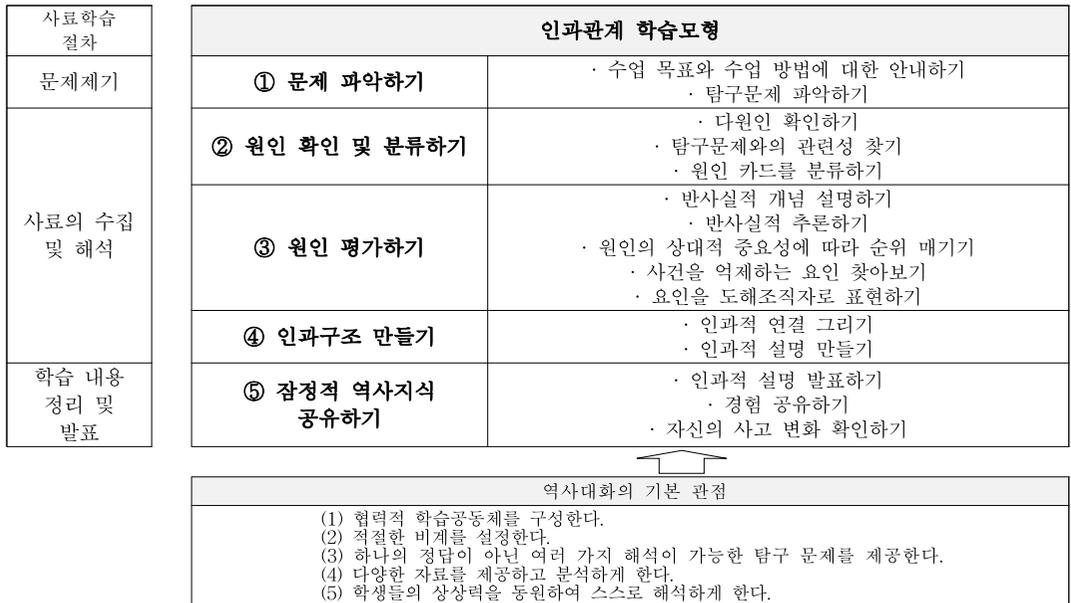
역사지식은 하나의 해석이라는 것을 학생들이 알지 못하면, 왜 어떤 역사지식은 생략되고, 다른 것들은 강조되는지를 이해할 수 없다. 학생들이 역사지식이 어떻게 만들어지는지를 알고, 만들어질 수 있는 과거에 대해서 고민하도록 할 필요가 있다. 이를 위해 학생들은 세 가지 활동을 거쳐야 한다. 첫 번째로 학생들은 인과구조를 만드는 것이고, 두 번째는 이를 바탕으로 역사 이야기를 구성하는 것이다. 이는 학생 스스로가 중요한 역사적 사건을 판단하고 의미를 부여하여 역사해석을 생성함을 의미한다. 역사지식이 해석이라는 것을 알게 하는 또 다른 활동은 역사지식 공유하기이다. 학생들 각자가 구성한 역사지식은 학급에서 공유되어야 한다. 역사해석이 만들어지는 과정에서 보듯이 역사해석은 공동체에서 함께 만들어가는 것이다.

이를 위해 단순히 대기 시간을 늘리거나 질문의 유형을 다양화하는 것보다는 좀 더 근본적인 변화가 필

요하다. 학생들이 지닌 각자의 생각이 무시되지 않고 교실에서 다양한 반향을 불러일으키면서 퍼져 나가는 그런 대화는 무엇보다 교사와 학생 사이, 그리고 학생과 학생 사이의 대화적 관계를 회복하도록 하는 분위기가 전제되어야 한다.

4. 학습모형의 구조

역사대화의 설계원리와 인과관계 학습요소, 그리고 역사학습 모형과 관련된 연구와 인과관계 학습 관련 연구들을 바탕으로 역사대화에 의한 인과관계 학습모형을 [그림 1]와 같이 개발하였다. 기본 절차는 사료학습 절차를 따르되, 핵심과정은 학습자수준에 맞게 변형된 역사가의 연구방법으로 경험하도록 한다. 학생들은 ‘원인 확인 및 분류하기→원인 평가하기→인과구조 만들기→잠정적 역사지식 공유하기’를 수행하며 지속적으로 역사대화에 참여하도록 구성하였다.



[그림 1] 역사대화에 의한 인과관계 학습모형

[1단계] 문제 파악하기 단계

문제 파악하기 단계는 개방형 질문으로 탐구 문제를 제공한다. 학생들이 공동의 목적을 확인하고 수업의 방향이 어떻게 진행되는지를 듣고 탐구 문제 해결을 위한 준비를 하도록 한다.

[2단계] 원인 확인 및 분류하기 단계

원인 확인 및 분류하기 단계에서 학생들은 여러 가지 원인이 적힌 원인 카드의 내용을 확인하고, 탐구 문제와의 관련성에 따라 ‘관련성 지대’에 카드를 분류한다. 이 과정은 역사지식의 형성 과정이라 할 수 있다. 다원인을 확인하고 모듬원 각자가 관련성에 대한 생각이 다르다는 것을 체감하고 역사대화에 의해서 합의와 조정이 이루어지기 때문이다.

[3단계] 원인 평가하기 단계

원인 평가하기 단계는 원인의 상대적 중요성을 평가한다. 이 단계는 반사실적 추론으로 중요한 원인을 판단하여 순위를 매기는 활동과 변화를 가속화 시키는 요인과 억제하는 요인을 도해조직자에 표현하는 활동을 제시하였다. 우선 학생들에게 하나의 사건이나 행동이 없었다라면, 사건들이 어떻게 다르게 드러나게 되는지를 고려하도록 “만일 ~라면 어떻게?”라고 숙고해 보도록 한다. 반사실적 추론의 첫째 조건으로 개연성 혹은 가능성이 있다고 추론할 수 있는 반사실적 대안들이 당시의 시대적 여건에 부합해야 하고 당대의 실제 판단과 인식과 일치해야 한다. 그리고 반사실적 추론은 논리적 일관성을 견지하는 범위 내에서 시도되어야 한다(전상인, 2003). 본 연구에서는 <표 4>과 같이 가능성 세계의 범위에서 타당한지 자신의 의견을 검증하는 과정을 넣었다.

관련성 지대에서 배치한 원인 카드를 토대로 학생들은 원인들의 상대적 중요성에 따라 순위를 매기며, 그 결과로써 원인 카드를 원인 순위 매기기 도해조직자에 표현하도록 한다.

한편 역사적 사건마다 개별적이고 독자적인 원인의 성격을 고려할 때, 변화를 가속화하는 요인뿐 아니라 방해하는 요인들까지 살펴야 한다. 조건만 있으면 반드시 일이 일어나는 것이 아니라 의도하지 못한 일, 예상하지 못한 일들이 사건의 발생에 영향을 끼치게 된다. 따라서 사건을 가속화 시키는 요인과 사건을 방해하는 요인을 모두 찾도록 한다.

<표 4> 반사실적 추론 학습지 예시

만일 ()이 일어나지 않는다 면, (x) 똑같은 결과가 나타날까?	왜 그렇게 생각하니?	그 일이 시대적 분위기에서 가능한 일일까?
		상황적으로 가능한 일일까?
선택하기 ① - 일어나지 않을 것이다. (x) - 다른 일이 일어날 것이다. ② 변함없이 똑같이 일어날 것이다. (o)		- -
		조건이 영향을 주지 않음 <필요조건이 아님/중요하지 않음>

[4단계] 인과구조 만들기 단계

인과구조 만들기 단계에서 학생들은 인과적 연결망을 이해하고, 원인과 원인들, 원인과 결과 사이의 관계를 명시적으로 드러내는 인과구조를 만든다. 모형에서 지향하는 인과구조에서는 다양한 원인들이 복합적으로 얽히고 얽혀서 서로에게 영향을 미친다. 그러한 모습이 그림으로 표현되어야 학생들의 생각을 정립하는데 도움을 줄 수 있다. 인과구조를 만드는 과정은 역사 텍스트 대화를 거쳐 새로운 의미를 생산하는 일이다. 원인과 원인사이의 연결에는 많은 설명이 필요하다. 역사가들은 증거가 완전하지 못할 때, 증거 사이의 간격을 메우는 구조적 상상을 한다(김한중, 2009: 193). 학생들은 역사가처럼 원인 사이의 간격을 메우고 왜, 어떻게 얼마나 관련되는지에 대한 상상을 하여 판단을 내릴 수 있다. 그런 점에서 학생들의 만든 역사 인과구조는 하나의 해석이라 할 수 있다. 그리고 그 과정에서 역사대화가 구현된다.

학생들이 해야 할 활동을 구체적으로 안내하기 위한 목적으로 몬타네로와 루세로의 연구(2011)를 보완하여 <표 5>과 같이 4단계로 된 인과구조 만드는 과정을 구안하였다.

<표 5> 인과구조 만들기 단계

단계	인과구조 만들기	내용	비고
1단계	동시적 연결하기	각각의 원인에서 결과로 이어지는 연결 만들기	유형3
2단계	역행적 연결하기	반대되는 힘의 방향 연결 만들기	유형4
3단계	역동적 연결하기	원인 사이의 관계 연결 만들기	
4단계	추가적 정보 넣기	추가적 정보 작성하기	종합

1단계는 각각 하나의 원인으로부터 동시에 결과로 이어지는 동시적 연결이다. 결과로 이어지는 다양한 원인을 제약 없이 나타내도록 하기 위함이다. 학생들은 이 활동으로 초등 인과의식 유형3인 원인의 다원성을 이해할 수 있다. 2단계는 사건이 일어나는데 억제하는 요인들까지 나타내도록 한다. 3단계는 다원인적 인과적 설명을 가능하게 하는 역동적 연결하기이다. 원인을 독립적인 하나의 사건으로 보는 것이 아니라 전체의 한 부분으로 생각하여 원인 사이의 관계까지 표현하도록 한다. 3단계는 상호보충적인 전체와 부분을 나타낸다. 2단계와 3단계는 학생들이 원인의 복합적인 관계를 만들어 가면서 초등학생 인과의식 유형4인 인과적 연결망을 이해할 수 있도록 한다. 4단계에서는 빠져있는 정보를 추가하여 인과구조를 완성하도록 한다.

[5단계] 잠정적 역사지식 공유하기 단계

잠정적 역사지식 공유하기 단계에서 학생들은 자신들이 만든 인과구조를 바탕으로 인과적 설명을 구성한 후 학급 전체에 공유한다. 학생들은 스스로 만든 도해조직자를 바탕으로 인과적 설명을 직접 만들 수 있고, 표현할 수 있다. 역사 텍스트를 주어진 대로 받아들이는 것이 아니라 학생들의 상상력을 동원하여 역사 텍스트를 구성할 수 있다. 이 때의 상상력은 주어진 증거 자료(원인 카드)에 근거한 제한적인 상상력이다. 이 단계에서의 역사대화는 학습공동체로써의 대화의 완성이다. 모둠에서 완성된 역사적 설명을 공유하면서 학생들 각자의 사고 변화를 경험할 수 있으며, 공동의 역사지식도 완성된다. 하지만 언제나 학생들이 만든 역사지식은 영원불변의 진리가 아니라 하나의 관점이라는 점, 그리고 그렇기 때문에 잠정적 지식이라는 점을 인식해야 한다.

5. 학습모형의 평가

학습모형 평가는 모형 자체에 대한 평가와 수업 결과 나타난 학습자의 성취 수준 평가로 나눌 수 있다. 학습모형 자체의 평가는 수업 중 관찰, 학습자 질문지와 면담을 통해 타당성을 확인할 수 있다. 학습자의 성취 수준은 수업이 끝난 후 글쓰기를 통해 평가할 것이다. 글쓰기는 학습자의 인과적 사고 수준을 밝히고, 수업 중 놓치기 쉬운 학습자의 생각을 파악하는데 도움이 될 것이다. 따라서 수업 후의 글쓰기는 학습자 평가뿐 아니라 학습모형 평가에도 활용될 수 있다.

IV. 역사대화에 의한 인과관계 학습모형 적용

1. 연구 방법

참여 학생들은 한국사 통사를 1년간 학습한 경험이 있는 대전 기초등학교 6학년 3반 학생 20명(남자:10명, 여자:10명)이다. 2015년 9월 10일에 3차시 수업을 진행하고, 수업이 끝난 후 인과적 글쓰기 학습지와 질문지를 제공하여 자료를 수집하고, 2015년 9월 18일 면담을 실시하여 그 결과를 분석하였다. 5개 모둠 전체의 대화를 녹음하기 어려운 현실적 여건 때문에 3개 모둠 학생들의 대화만을 녹음하여 수집하였다. 3개 모둠에서 학생 간의 대화는 공동의 문제를 해결하기 위한 역사대화의 실제적인 모습을 살펴볼 수 있다. 학생들의 인과구조 학습지의 평가는 앞에서 제시한 초등학교 인과의식 유형에 맞춰서 원인의 특성을 고려하여 다양한 원인과 원인과의 관계를 다루고 있는지, 원인의 중요성을 잘 판단하고 있는지 그리고 혼자서 인과구조를 그리고 이야기를 만들 수 있는지를 살펴보았다. 학생 질문지는 평소와는 다른 역사수업을 받고 난 느낌이나 역사에 대해서 새롭게 알게 된 점을 서술하게 하였다. 이를 통해 학생들의 반응 양상을 분석하고 학습모형의 타당성을 검증하고자 하였다.

2. 수업 설계

역사대화에 의한 인과관계 학습모형을 강화도 조약 체결과정을 주제로 하는 수업에 적용하였다. 복잡한 인과적 연결망 속에 존재하는 강화도 조약은 조선과 일본을 둘러싼 국제 환경과 관련되어 일어난 사건으로 조선의 개항을 다른 동아시아 국가들의 개항과 비교해서 인과관계를 중심으로 학습하는 것이 효과적이다. 이들 나라와 관련한 사건, 그리고 그 나라의 상황에 대한 이해가 바탕이 되어 역사적 사건을 바라보는 다양한 관점과 해석이 존재한다는 것을 배우기에 적절하다고 보아 역사대화에 의한 인과관계 수업의 학습소재로 선정하였다. 수업사례의 단계를 제시하면 <표 6>과 같다.

<표 6> 강화도 조약 인과관계 수업의 단계

차시	인과관계 학습모형 단계	학습 단계	학습활동	역사대화의 원리
1	문제 파악하기	도입	<ul style="list-style-type: none"> ○ 강화도 조약의 체결과정을 분석하고 인과적 설명을 만들어야 한다는 목표를 확인한다. ○ 학습내용과 방법을 안내 한다. 	【텍스트대화】 탐구 문제, 확장형 질문 【공동체대화】 공동의 목적 확인
	원인 확인 및 분류하기	전개 1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 강화도 조약을 둘러싼 주변 상황을 설명한다. ○ 강화도 조약 원인이 적힌 카드에서 관련된 원인을 찾는다. ○ 인과적 영향력에 대해 이해하고 관련성 지대의 원인위치를 수정한다. ○ 관련성 지대에 놓인 카드를 발표한다. 	【텍스트대화】 다양한 자료 제시, 분석 【공동체대화】 비계 제공, 역사지식의 형성과정
2	원인 평가하기	전개 2	<ul style="list-style-type: none"> ○ 필요조건 개념을 사례를 들어 설명한다. (알폰스 나타 사례 들어서 필요조건을 찾는다) ○ 반사실적 추론 개념을 설명하고 시범을 보인다. ○ 반사실적 추론하고 원인의 순위를 매긴다. (반사실적 질문 학습지를 활용하여 중요한 원인 찾기) ○ 사건을 억제하는 요인 찾아본다. ○ 강화도 조약을 둘러싼 요인을 도해조직자를 활용하여 시각적으로 표현한다. 	【텍스트대화】 분석과 상상력 【공동체대화】 명시적 전략 제공, 비계 제공, 지식의 공유

3	인과구조 만들기	전개 3	<ul style="list-style-type: none"> 원인들의 연결망에 대해 설명한다. (원인이 다른 원인들의 원인이 될 수 있고 서로 상호작용함) 인과구조 만드는 방법을 사례를 들어 설명한다. 인과구조 만든다. 	【텍스트대화】 상상력과 해석 【공동체대화】 비계 제공, 지식의 통합
	잠정적 역사지식 공유하기	전개 4	<ul style="list-style-type: none"> 모둠별로 나와서 인과적 설명을 발표한다. 모둠 인과설명에 대해 의견 발표한다. 	【텍스트대화】 상상력과 해석 【공동체대화】 공동지식 구성, 의미화 과정
		정리	<ul style="list-style-type: none"> 자신의 사고 변화를 확인한다. 새롭게 알게 된 사실을 발표한다. 	

3. 수업의 실천

가. 원인 확인 및 분류하기

학생들이 강화도 조약 체결과정과 관련된 사건을 분석하는 활동을 통해서 강화도 조약에 관련된 상황을 면밀히 비교하고 이해할 수 있었다. 역사적 사건이 일어나기 위해 다양한 원인들이 존재함을 확인하고 그 중에 결정적인 원인을 선택해서 분류하였다. 교사가 다양한 자료를 제공하였고, 또한 중요한 원인을 찾는 이러한 활동을 통해서 학생들은 역사적 인과관계의 다원성과 상대성을 인식하게 되었다. 학생들 각자 역사 텍스트와 대화한 결과들이 다양하게 드러났고, 학습 공동체의 대화와 상호작용하여 개인의 고착된 지식을 변화하게 하였다. 최종 결정된 카드 배치를 모둠별로 발표하고 모둠별 생각을 확인하였다. 그리고 학생들에게 모둠마다 결정한 원인 카드가 다른 이유를 생각해 보게 하였다.

학생C3: 친구들마다 지식이 다르고 보는 관점이 다르기 때문입니다.

학생C2: 원인이 많았고 생각한 것도 달랐기 때문입니다.
수업 중에서)

(2015.09.10.)

학생들의 대답은 학생들이 역사지식이라는 것이 사람마다 다르게 판단된다는 것을 인식하고 있음을 시사한다. 또한 학생들은 공동의 문제를 해결하기 위해 서로 다르게 생각하는 여러 의견을 종합하여 모둠의 공동 지식을 만들었다. 원인 확인 및 분류하기 단계에서 학생들은 역사대화를 통하여 다양하면서도 상충하는 인식론과 마주할 수 있었으며, 새로운 지식을 구성할 수 있었다.

나. 원인 평가하기

반사실적 추론을 하면서 중요한 원인을 찾는 과정에 ㉠모둠에서 이루어진 역사대화를 살펴보면 다음과 같다.

[㉠모둠 대화] (2015.09.10. 수업 중에서)

학생A2: 1873년 고종이 왕 역할을 맡지 못했다면, 아니 그러면, 우리가 개항을 반대하는 거잖아.

고종이 왕이 되었어도 반대하는 신하들이 (있어서) 못했으니까, 일본이 계속 공격을 해올 거 아니야. 계속 외교 문서를 주면서, 그래서 정벌론이 생긴 거니까.

일본이 개항을 했으니까 계속 공격을 해 올 거 아니야, 그것 때문에 조선 정벌하자는 주장이 나오니까, 강화도 조약이 맺어질 수도 있지 않을까?

학생A4: 그러면 대원군이 계속 왕 역할을 맡아야 하는데, 개항을 반대하는 입장이야, 신하들이 계속 반대편이고,

학생A2: 그러니까 반대를 해가지고 일본이 공격을 한 거 아니야.

학생A4: 반대를 해서 공격을 한 게 아니야. 일본은 우리가 계약을 맺기를 원했고, 운요호사건도 있었기 때문에

학생A2: 그것 때문에 운요호사건이... 대원군도 진짜 싫어했잖아.

학생A4: 대원군은 운요호 사건이 일어나도 강화도 조약을 하느니 싸우자는 입장이기 때문에, 강화도 조약을 맺지 않고 싸웠을 것 같아.

학생A1: (학생A4를 바라보며) 이유를 못 썼어.

학생A4: 산업혁명이 일어나지 않았더라면, 산업혁명이 시작되면서 물건을 팔 시장을 찾다가 일본을 개항시킨 거잖아. 서양에서 산업혁명이 되지 않았더라면 식민지 찾은 이유도 없고, 일본이 개항되지 않았을 테니까 운요호도

보내지 않았을 테고 (학생A1이 학습지에 받아 적는다)
 학생A2: 조선이 싸울 준비가 될 준비가 되어 있다면 일본이 공격해도 싸울 수 있어. 그래서 이것도 좀 애매하게
 좀 그런 거 같아.

학생A2와 학생A4는 모두 반사실적 추론을 사용하여 역사 텍스트 대화에 참여하고 있다. 학생A2는 반사실적 추론을 하여 고종이 왕 역할을 맡지 못하였을 경우의 상황을 상상하였다. 조선 지배층의 변화와는 무관하게 일본의 침략 의지가 있었기 때문에 강화도 조약을 맺었을 것으로 생각하였다. 이는 흥선대원군이나 고종의 정치적인 의지보다는 당시 일본의 군사력이나 침략 의지가 중요하다고 판단한 것이다. 학생A2의 반응은 전문가와 초보자의 역사이해를 비교한 연구(Carretero, M., Lopez-Manjon, A., & Jacott, L., 1997)에서 초보자들이 역사적 사건을 개인의 의도나 목적에 의한 것으로만 여기는 경향과 일치한다. 또한 이러한 사고는 동기에 의한 역사적 인과관계를 이해하는, 초등학생 인과의식<표 2> 유형2에 해당한다. 학생A2는 운요호 사건이나 강화도 조약이라는 사건의 발생에 능동적 입장이었던 일본의 동기를 찾으려고 하였다.

한편으로는 수동적 입장이었던 조선의 입장에서 원인을 찾으려고 시도하였다. 그래서 조선이 만약 전쟁을 치를 준비가 되었다면 다른 상황이 되었을 것으로 생각하고 있다. 이러한 사고는 원인이 사건의 내부에 내재하는 것으로 가정하는, 초등학생 인과의식 유형1에 해당한다. 즉 싸우고 싶어서 전쟁이 일어나고, 싸울 준비가 되어 있지 않아서 침략을 당했다고 이해한다.

초등학교 사회 교과용 지도서에는 강화도 조약 체결의 배경으로 '외침에 맞서 싸울 준비가 되어 있지 않았고, 외침을 극복할 의지나 지도자가 없었기 때문'이라고 제시되어 있다.⁹⁾ 이러한 서술은 5학년 1학기 교과서에서 임진왜란을 다룰 때도 똑같이 나타났다.¹⁰⁾ 역사적 인과관계를 이해한다는 것은 역사적 사건의 상황 맥락을 바탕으로 하여 동기와 의도를 파악할 수 있어야 한다. 하지만 교과서와 교과용 지도서에는 근본적으로 조선이 왜 외침에 대비할 수 없는 상황이었는가를 이해할 수 있게 구체적으로 서술하지 않았다. 교과서 서술이 유형1이었기 때문에 학생A2역시 유형1의 사고 양상을 보인 것이다.

한편 학생A4는 평소 역사책을 많이 읽어 역사에 대한 배경지식이 많은 편이다.¹¹⁾ 학생A4는 자신의 배경 지식을 활용하여 조선 지배층의 변화가 중요한 원인이라고 판단하고 있다. 만일 흥선대원군이 계속 집권해 있었다면 운요호 사건이 일어났을 때, 강화도 조약을 체결하는 대신 싸우는 것으로 대응하였을 것으로 생각하였다. 학생A4는 흥선대원군의 입장을 증거로 들어서 추론을 하였다. 학생A4는 증거를 기반으로 해석하고 있었다. 또한 반사실적 질문을 적절하게 사용하여 원인의 중요성을 평가하였다. 반사실적 질문을 계속해 나가면서 궁극적으로 '서양의 산업혁명이 발생하지 않았더라면'이라는 가정까지 도달하였다. 강화도 조약의 원인으로 서양의 산업혁명을 뽑은 것은 간접적인 원인을 이해한다는 의미이다. 산업혁명은 강화도 조약과 직접적 관련이 없어 보이지만, 인과적 연결망 안에서 강화도 조약 체결에 인과적 영향력을 행사하고 있다. 간접적 원인을 이해하는 것은 인과의식 유형6에 해당한다. 학생A4는 반사실적 질문을 사용하여 유형5와 유형5의 양상을 모두 보인다. 두 학생 모두 반사실적 추론을 하였지만, 다른 결과를 상상하였다. 두 학생이 다른 관점과 기준을 가지고 있었기 때문이다.

9) 교육부(2014). 『사회 초등학교 교과용 지도서 5-2』, (주)천재교육, p.142.

10) 교육부(2014). 『사회 초등학교 교과용 지도서 5-1』, (주)천재교육, pp.230-231; 교육부(2014). 『초등학교 5-1 사회교과 탐구』, (주)천재교육, p.100.

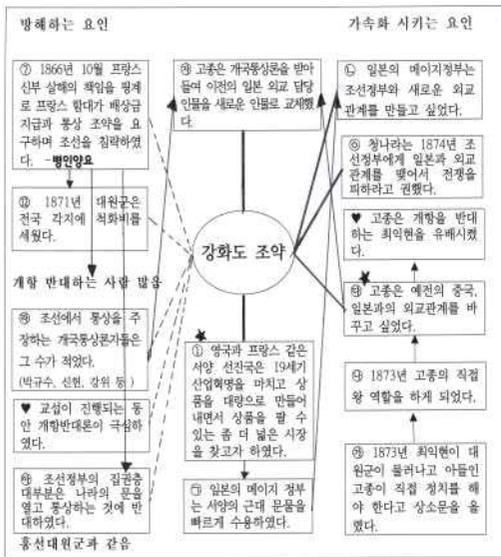
11) 위의 대화에서는 나오지 않지만 학생A4는 학생A1 말고도 아편전쟁에 대해서 묻는 학생A2의 질문에 적절한 대답을 하였다.

이어서 학생들은 반사실적 추론으로 가공된 자료들을 증거로 사용하여, 인과적 영향력을 고려하면서 역사적 사건과의 관련성을 판단하였다. 그리고 그 결과를 순위 매기기 도해조직자에 나타냈다. 학생들은 도해조직자에는 가속화하거나 방해하는 경향을 가진 구체적 요인들은 선택하면서 인과관계의 개별성을 인식하게 되었다. 순위 매기기 활동은 역사 학습공동체의 대화를 극대화하였다.

다. 인과구조 만들기

학생들은 원인 카드로 다양한 요인들을 고려하게 됨으로써 상상적 이해를 하여, 교과서 인과 구조를 넘어서는 인과 구조를 만들 수 있었다. 역사적 상상은 증거에서 사실을 밝혀내고 역사적 사실을 재구성하는 인지적 성격을 지닌 지적활동이다. 증거를 분석하고 합리적으로 해석하여 역사적 사실을 재구성하고 과거의 상을 만들어간다. 역사적 상상을 위해서는 상황에 대한 지식이 필요하다(김한중, 2009: 190). 학생들에게 제공한 다양한 자료는 역사적 상황 맥락을 이해할 수 있게 하였다. 과거 사실에 대한 상상적 재구성은 여러 원인 카드를 바탕으로 한 역사대화이다. 학생들은 원인 카드의 내용과 부합한 내용으로 스스로 결정 내리고 상상하였다.

[그림 1]에서 ㉔모듬 학생들이 만든 인과 구조는 가속화 요인과 방해 요인으로 구분한 다음 선의 색을 구별하여 표시하였다. 그리고 가속화 요인과 방해 요인의 보충 설명을 넣거나 서로 연결 짓기를 시도하였다. 가장 중요하다고 생각하는 원인은 별표로 표시하여 의미를 부여하였다. ㉔모듬 학생들은 산업혁명과 고종의 개항의지를 가장 중요한 원인으로 선택하였다. ㉔모듬 학생들은 원인 카드의 네 가지 범주 중에서 조선의 상황에 대한 카드(㉒~㉔, 연두색)를 6개로 가장 많이 골랐다. 반면에 다른 범주의 카드는 2개~3개였다. 이 학생들은 조선에서 고종이 왕 역할을 하게 된 배경에 주목하였고, 고종의 개항 의지가 중요하다고 판단하여 관련 카드를 모두 선택하였다. 그리고 ㉔모듬의 인과 구조에서는 교과서 인과 구조에서 가장 중요한 원인으로 제시된 윤요호 사건이 선택되지 않았다.



[그림 1] ㉔모듬 학생들이 만든 인과 구조(2)

저희는 방해하는 요인과 가속화 시키는 요인으로 나누어서 하였습니다. 먼저 방해하는 요인으로, 흥선대원군은 병인양요와 신미양요를 통해서 전국 각지에 척화비를 세웠고, 병인양요를 계기로 개항을 반대하였습니다. 개항을 반대하는 사람들이 많아서 강화도 조약과 같은 개항을 하기 힘들었습니다. 그 뒤, 또 한 가지 요인으로 조선 집권층 대부분은 개항에 반대하는 사람들이 많았습니다. 그 다음은 가속화 시키는 요인입니다. 영국과 프랑스 같은 선진국들은 19세기 상품을 대량으로 만들어 내면서 상품을 살 시장을 필요로 하게 되었습니다. 그 뒤 일본은 서양이 문물을 빠르게 수용하였습니다. 그 뒤 일본 메이지 정부는 새로운 외교 관계를 만들고 싶었습니다. 그 전에 최익현이 흥선대원군이 물러나고 고종이 왕 역할을 해야 한다고 상소문을 올리자 고종이 왕 역할을 하게 됩니다. 그 뒤 고종은 일본과 새로운 외교관계를 만들고 싶었습니다. 그 뒤 고종은 자신의 의견에 반대하는 최익현을 유배시키고, 그 뒤 청나라는 조선 정부에게 일본정부와 외교관계를 맺어 전쟁을 피하라고 하였습니다. 일본에 개항하려는 신하들로 바꾸고 강화도 조약을 맺게 되었습니다. (2015.09.10. 수업 중에서)

[그림 2] ㉔모듬 발표 내용

라. 잠정적 역사지식 공유하기

각 모둠이 인과 구조를 바탕으로 하여 강화도 조약의 체결과정 설명을 만들도록 하였다. 모둠에서 이야기를 나눈 후 전체 대상으로 발표하게 하였다. [그림 1]에서 보듯이 인과 구조를 방해하는 요인(점선)과 가속화하는 요인(실선)으로 구분한 ㉠모둠의 발표는 [그림 2]와 같다. ㉠모둠은 교과서에 드러나지 않았던, 개항에 대한 찬성 또는 반대를 하는 조선 지배층에 주목하였다. 학생들은 강화도 조약 체결에서 조선이 했던 역할을 찾으려 하였고, 조선의 입장에서 해석하려고 하였다. 그래서 다양한 요인들을 모두 언급하면서도 개항을 반대한 흥선대원군에 대해서, 그리고 고종의 친정에 대해서 자세하게 설명하고 있다.

4. 모형의 효과 분석

가. 인과구조 글쓰기 분석

학생들의 성취수준을 초등학교 인과의식 <표 2>를 바탕으로 살펴보면, 대부분의 학생은 유형3과 유형4에 도달하였음을 알 수 있다. 유형3은 원인의 다원성을 이해하는 것이다. 학생들의 글쓰기에 표상된 원인은 적어도 3가지를 포함하고 있고 10가지 이상의 원인을 작성한 학생도 있었다. 학생들은 수업 후에 원인이 너무 많아서 선택하기가 어려웠다고 말하였다. 원인과 결과를 다루는 수업은 사건을 다양한 조건(다원성)으로 바라볼 수 있게 하였다.

인과관계 학습이 다른 수업과 달랐던 점에 대한 질문에 학생들은 다음과 같이 대답하였다.

학생C3: 저는 강화도 조약이 일본이 강제적으로 한 줄로만 알았는데, 그 전에 서양에서 그런 상황이 일어났고, 개항해서 일본이 발전했다는 것을 알았어요. 일본이 왜 그랬는지 그 상황을 알게 되었어요.

학생E1: 일본이 대만을 침략해서, 그것이 조선정부에 전해졌잖아요.

교과서에는 그게 없고, 중요한 내용만 교과서에 있었어요. 그런데 그것까지 알게 되니까, 조선이 왜 두려워했는지 알게 되었어요. (2015.09.18. 집단면담 중에서)

역사적 사건의 다양한 원인을 다루는 인과관계 학습은 역사적 사건을 둘러싼 상황적 맥락까지 이해하도록 도왔다. 학생들은 상황에 대해 알게 되니 역사적 사건에 대한 이해가 깊어지고, 역사적 행위에 대한 감정이입적 이해까지 도달할 수 있었다. 일본을 단순히 침략자라고만 생각했던 학생C3은, 일본이 그런 침략을 한 목적을 이해하게 되었다. 학생E1은 신미양요와 병인양요 때는 강경했던 조선정부가 왜 달라진 모습을 보이며 일본을 두려워했는지 이해하게 되었다고 말하고 있다.

유형4의 인과적 연결망 관점은 복합적인 원인들의 상호작용에 의해 역사적 사건이 일어나는지를 이해하는 것이다. 대부분의 학생은 각각의 요인들이 어떻게 연관되고, 영향을 주고받으면서 결과를 만들어 낸다는 것을 알고 있는 것으로 나타났다. 학생들의 글쓰기에는 다양한 원인이 제시되고, 원인 사이의 관계가 드러났다.

수업 초기에 일반적인 학생들은 강화도 조약의 원인을 윤요호 사건으로 보았고, 그보다 높은 성취를 보이는 학생들은 강화도 조약의 원인을 행위자의 목적이나 의지에 의한 것으로 보았다. 높은 성취를 보이는 학생들이 주목한 것은 '일본의 침략의도'였다. 이러한 학생들의 반응들은 유형1~유형2에 해당한다. 그러던 학생들이 반사실적 추론으로 여러 원인을 분석하고 조건이 바뀌었을 때의 미래를 상상하면서 다른 조건을 고려하게 되었다. 또한 모둠의 역사대화에서 배경과 상황조건에 대해서 이야기 하는 학생이 등장하면서 다

12) 원인 상자 밖의 글과 선, 별표는 ㉠모둠 학생들이 직접 작성한 정보이다. 학생들은 방해하는 요인을 점선으로, 나머지 요인은 실선 혹은 화살표로 표시하였다. 이 학생들은 병인양요에 대해서 대화를 하였기 때문에, 병인양요를 대표적인 서양세력의 개항요구로 표현하였다.

양한 관점에서 사건을 이해하게 되었다. 역사대화 과정에서 일본이 그러한 의도를 가지게 된 배경, 당시의 국제 정세를 고려하게 되었다. 서구 세력의 동아시아 진출과 그것으로 인해 동아시아에 미친 영향, 청과 일본의 변화, 그 가운데 조선이 겪어야 했던 일들을 전체에서 부분으로 부분에서 전체로 바라보게 되었다. 당시의 국제 정세가 전체라면, 그 속의 조선 상황은 한 부분이다. 조선의 강화도 조약 체결은 혼자서는 결코 일어날 수 없는 일로 역사적 사실에 내포되어있는 요소 간의 관계를 잘 따져볼 때 바르게 이해할 수 있다. 학생들이 했던 반사실적 질문과 인과구조 만들기 활동은 역사 텍스트를 대상으로 질문하고 상상하며 실천할 수 있었다. 학습공동체 내에서 상호작용하는 역사대화는 여러 요소들 간의 관계를 따져보는 기회를 마련하여 인과적 연결망이라는 개념을 학생들에게 심어줄 수 있었다.

유형5는 가능성 사고를 가지고 반사실적 추론을 하는 것이다. 수업 중에 이루어진 역사대화에서 학생들은 반사실적 추론을 사용하고 있음을 관찰할 수 있었다.

그 밖에 학생들의 인과적 글쓰기에서는 발견된 사고의 특성으로 역사해석을 들 수 있다. 모두가 높은 수준을 보인 것은 아니었으나 학생 각자가 주체적으로 역사지식을 구성하였다. 학생마다 이야기의 흐름과 방향이 조금씩 달랐다. 중요한 원인을 중심으로 쓰려다 보니 인과구조에는 나타났던 원인이 생략되기도 하였다. 학생들에게 어떻게 역사 이야기를 만들었냐고 물었더니 다음과 같이 대답하였다.

- 학생C3: 그게 흥선대원군에 대한 이야기잖아요. 침략을 계기로 개혁을 반대했잖아요. 그러다가 어떤 사람이 고종이 해야 한다고,, 고종이 관련이 있으니까
 교사: 관련 있는 것 끼리 짝지었다? 그런 말이니?
 학생C3: 네, 관련 있는 것 끼리 했어요.
 학생A2: 미래에 있을법한 것을 상상했어요.
 학생B1: 바뀌었을 때 어떻게 되었을까 상상했어요.
 학생C4: 표 있잖아요? 원인이 있고, 그 답에 미래에 어떻게 될지. 그거와 막 상관이 있고, 미래를 보고 상황이 미래랑 관련이 있는지 없는지 확인했어요.
 학생D3: 한 개의 원인을 없애고, 그거를 어떻게 될까 상상해보고 그게 상관없으면 필요 없다고 생각하고, 상관이 있으면 필요하니까 중요한 사건이다 그렇게 생각했어요.
 학생E1: 그 의견에 반대되는 의견으로 그 다음에 일어날 사건을 상상하고.
 학생D2: 어떤 한 일이 없었었을 때, 우리는 나중에 일어날 일을 배웠잖아요.
 그런데 그 일이 없을 때 나중 일이 일어날지 말지를 생각했어요. (2015.09.18. 집단면담 중에서)

학생C3의 역사 이야기 만드는 방법은 관련 있는 것끼리 묶어 생각해보기였다. 이는 초등학생의 수준에서 역사적 상황 맥락을 고려하였음을 보여준다. 강화도 조약 체결이라는 역사적 사건이 일어나기 위해 주변 상황과 조건들이 어떻게 연관되어 있는지, 그리고 서로 어떤 영향을 미치는지 생각하면서 자신만의 이야기를 만들었다. 학생C3은 다양한 원인들 가운데 흥선대원군에서 고종으로의 권력 변화를 중요한 것으로 보고 고종의 정치적 의지를 강조하였다. 학생C3의 글쓰기에는 중요시하는 원인을 중심으로 작성되어 있었다. 학생A2, B1, C4, D3, E1, D2는 역사 이야기 만드는 과정에서 상상력을 동원하였다. 역사가들이 한정된 자료를 바탕으로 서사를 꾸며가듯이 학생들은 한정된 원인 카드를 활용하여 역사적 상상력으로 이야기를 만들었다.

나. 학생 질문지 분석

학생 질문지는 서술형 문항으로 구성되어 있다. 단 20명을 대상으로 하였기 때문에 일반화하기 어려운 한계가 있다. 하지만 비슷한 유형끼리 범주화하여 그 경향성을 살펴보고자 하였다. 학생 질문지를 통해 제시한 서술형 문항은 다음과 같다.

1. 강화도 조약 체결에서 가장 중요한 원인과 그 이유는 무엇인가요?
2. 친구들 마다 만들어낸 역사적 설명이 다른 이유는 무엇일까요?
3. 원인과 결과에 대해 알게 된 점은 무엇인가요?
4. 역사지식의 성격에 대해 알게 된 점은 무엇인가요?
5. 앞으로 역사를 공부할 때 어떤 점을 찾아보며 어떻게 읽어야 할까요?(3가지이상)
6. 수업에 대해 느낀 점은 무엇인가요?

4번 문항은 학생들이 역사지식을 객관적인 것으로 보지 않고 하나의 해석으로 이해하는지 확인하고자 한 질문이었다. 역사지식이 역사가에 의해 선택된 산물로, 하나의 해석이라고 대답한 학생들이 대부분이었지만, '역사가 복잡하다' 혹은 '역사지식이 인과관계에 의한 것'이라고 느낀 학생들도 있었다. 역사지식이 거짓인 것도 있다고 대답한 학생들이 6명이나 되었는데 역사가 역사가가 꾸며낸 이야기라는 것을 초등학교 언어 수준으로 표현한 것으로 짐작되었다. 집단면담에서 학생들에게 역사가 거짓이라고 생각한 이유를 물었다.

학생D1: 역사가 추측해서 만드는 것이라고 해서 그런 생각을 하게 되었어요.

학생D3: 사람이 과거에 가지 못하잖아요. 역사가들이 기록이나 유물들을 보고 이야기 하면서 만들었기 때문에 정확하지 않 다라고 생각했어요.

학생D4: 예전에 지워지는 게 있을 텐데, 그런 부분을 어떻게..

그런 부분을 역사가가 상상해서 썼을 거 아니에요.

학생B1: 그런데 역사가 한 가지만 있다고 하면 안 믿길 것 같아요.

학생A4: 역사기록 같은 것 볼 때 쓰는 사람이 다 다르니까, 진실이 아닐 수도 있을 것 같아요.(2015.09.18. 집단면담 중에서)

학생들은 역사지식이 구성되는 과정에서 역사가의 역할과 한계를 이해하고 있었다. 학생D1은 역사가 역사가에 의해 구성된 이야기라고 말하고 있다. 학생D3은 역사가가 실제로 과거에 접근하지 못하였기 때문에 역사지식을 의심하였다. 역사는 남아있는 자료에 접근하여 역사를 만들며, 자료에 접근하는 방식에 의해 잘못된 해석을 할 가능성을 말하고 있다. 학생D4는 일부 자료에만 의존해야하므로 진실을 말할 수 없다고 하였다. 학생B1은 역사는 단일한 이야기가 아니라고 말하며 역사해석의 다양성의 가치를 이해하고 있다. 학생A4는 역사해석이 저자의 입장이나 선택에 의해서 영향을 받는다는 것을 인식하고 있다. 이 학생들은 과거와 역사를 동일시하지 않았고, 역사의 서술이 해석에 의한 것이기 때문에 사람마다 다르게 해석될 수 있으며 한 가지로만 적혀진 역사 서술은 믿을 수 없다고 여겼다. 학생들은 우리가 총체적 역사를 알 수 없으므로, 역사지식은 논의될 수 있고, 논의되어야 한다고 생각하였다. 그래서 학생들은 잠정적인 역사지식이 진실인지 거짓인지 의심해야한다고 생각하게 되었다. 역사지식이 만들어지는 과정을 학습한 학생들이 해석적 역사지식의 성격을 알게 되고, 비판적으로 역사를 바라보게 된 것이다. 이 외에도 역사지식이 인과관계에 의한 것이며, 역사 사건을 이야기하면서 더 잘 알 수 있게 된다고 대답한 학생이 있었다.

다. 학생 반응의 특징

역사대화에 의한 인과관계 학습모형을 적용한 결과 학생들은 다음과 같은 경향을 보였다. 첫째, 원인 확인 및 분류하기 단계에서 학생들은 다양한 원인 카드를 분석하고, 분류하면서 인과관계의 성격을 이해하게 되는 양상을 보였다. 그리고 관점이나 가치관에 따라 달라지는 원인 선택의 상대성을 이해하는 반응을 보였다.

둘째, 원인 평가하기 단계에서 반사실적 추론을 사용하여 적극적으로 원인을 평가하고 선택하는 모습을 보였다. 반사실적 추론은 학생들에게 간접적 원인을 고려하게 되는 계기를 마련하여 이후의 원인 순위 매기기에도 영향을 주었다. 또한 학생들은 직접적 원인과 간접적 원인 모두를 고려하는 반응을 보였다. 학생들은 다양한 원인을 고려하면서 상황 맥락과 동기에 대해 알게 되어 감정이입적 이해를 하게 되었다고 반응하였다. 학생들은 '왜 일본이 그랬는지', '왜 조선이 갑자기 두려워하게 되었는지'를 알게 되어 역사를 이해하기 쉬웠다고 하였다.

셋째, 인과구조 만들기 단계에서 '원인과 결과도 관련되어 있지만 원인과 원인도 관련 있다는 것을 알게 되었다'고 반응하였다. 학생들은 처음에는 개인의 의도, 목적에 의해서만 사건이 일어나는 것으로 이해했지만 수업의 과정에서 원인과 결과의 연관관계를 이해하고 사건이 복잡하게 얽혀있는 원인들의 상호작용에 의해 일어난 일을 이해하는 것으로 사고의 변화가 일어났다.

모둠에서 완성한 인과구조는 학생 개인이 만든 인과구조에 비해 많은 정보를 담고 있었다. 학생들은 모둠에서 일어난 역사대화를 통해 자신의 생각을 확인하고, 다른 학생들 생각을 참고하여 인과구조를 수정하고 개선하는 반응을 보였다.

넷째, 잠정적 지식 공유하기 단계에서 학생들은 상상력을 동원하여 역사를 해석하였다. 특히 학생들은 반사실적 추론에 의존한 상상력을 사용하는 양상을 보였다. 학생들은 '조건을 변화시키면서 미래에 어떻게 될지 상상하면서 관련성을 판단하여 이야기를 만들었다'라고 반응하였다. 또한 모둠마다 그리고 개인마다 중요시 하는 원인의 선택이 달랐기 때문에 그 원인을 중심으로 하는 해석이 다양하게 나타났다.

다섯째, 학생들의 학습지와 설문지에서 학생들은 원인의 복합적인 특성을 이해하고, 직접적 원인과 간접적 원인을 고려하여 원인을 선택하는 것으로 나타났다. 학생들은 또한 역사가 하나의 정해진 사실이 아니라 누군가의 선택에 의해 만들어진 해석이라는 점을 이해하고 더 나아가 역사지식이 거짓도 있을 수 있으므로 비판적으로 역사를 읽어야 한다는 반응을 하였다. 학생들의 학습지에는 다양한 해석이 나타나게 되었다.

여섯째, 학생들은 수업을 통해 역사지식이 인과관계에 의한 것으로 이해하게 되었고, 원인과 결과를 분석하고 그 연결 관계를 탐색하는 새로운 역사학습 방법을 알게 되었다고 반응하였다. 또한 학생들은 모둠 내에서 이루어지는 역사대화에 편안함을 느끼고 자신의 생각을 자유롭게 표현하고 수정하며 공동의 역사지식을 만드는 양상을 보였다. 다양한 관점의 생각들이 공존하는 학습공동체에서의 역사대화를 체험할 수 있었다.

V. 결론

본 연구결과는 학습자들이 인과관계에 대한 역사대화를 나누는 학습모형을 개발하고 적용한 것으로 다음과 같은 몇 가지 시사점을 제공한다. 첫째, 초등학생이 역사적 사건에 대해 깊이 생각해 보고 역사대화를 하여 역사적 담론을 스스로 만들어 내는 수업 방안을 제시하였다. 대화의 과정에서 초등학생들의 역사적 사건에 대한 다양한 관점과 해석이 나타났고, 학생들은 역사가 누군가에 의해 선택되고 해석되는 것이라는 것을 알게 되었다. 또한 학생들은 역사해석이 잠정적이며, 논의의 대상이라는 것을 인식하게 되었다.

둘째, 기존의 연구와는 달리 초등 역사교육에서 인과관계의 성격에 대한 개념을 활용한 학습모형을 개발하였다는 점이다. 역사대화에 의한 인과관계 학습에서 학생들은 개별성, 다원성, 상대성이라는 인과관계의 성격을 이해하고 스스로 원인을 분석하여 역사가처럼 탐구하도록 이끌었다.

셋째, 반사실적 추론이라는 역사가의 연구방법을 수업에 도입하여 초등학생이 역사적 사실을 분석하고 상상하여 역사적 사실을 이해하도록 하였다. 학생들은 반사실적 추론에 근거하여 원인의 상대적 중요성을 판단할 수 있었고, 역사지식 형성 과정을 이해함으로써 스스로 역사지식을 구성할 수 있었다.

넷째, 단일 원인에 의한 단선적인 인과적 관계를 이해했던 학생들이 인과관계 학습으로 다원인의 복합적 상호연결망을 가진 인과관계를 인식하는 것으로 변화가 일어났다. 편견을 극복하고 역사적 사건을 다원적 관점에서 분석하게 되었으며, 직접적 원인 외에 간접적 원인을 함께 고려하게 되었다. 학생들은 다양한 원인을 다루면서 맥락적 이해가 이뤄져서 역사적 사건을 더 잘 이해하게 되었다.

다섯째, 역사대화에 의한 인과관계 학습모형은 수업의 주인공을 학생으로 만들었다. 역사수업에서 그 동안 소외되었던 학생이 주체적으로 역사를 분석하고, 역사지식을 재구성하였다. 학생들은 자신이 만든 역사 지식에 책임을 지고 역사대화에 참여하여 역사 학습공동체를 실현하였다는 점에서 의미가 있다.

결론적으로 본 연구는 초등학교 역사수업에서 학습자의 주체적인 역사인식에 주목하여 역사대화에 의한 인과관계 학습모형을 개발하고 적용하여 효과를 확인하였다는데 의의가 있다. 본 연구의 결과는 학생들의 역사지식의 성격을 이해하도록 하는데 유용한 교수-학습방법, 학습절차 등을 아우르는 유용성을 제공하며, 추후 인과관계 학습과 관련한 연구 분야에 다양한 시사점을 줄 수 있을 것으로 기대된다.

<참고 문헌>

- 강선주(2011). 4, 5학년생의 역사 개념과 초등 역사교과서 개발 방향: 경험적 연구에 기초하여, **역사교육논집** 47, pp.361-398.
- 김봉순(2002). **텍스트 구조, 국어교육과 텍스트구조**, 서울대학교출판부.
- 김정중(1997). **설명적인 글의 구조에 관한 연구**, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현식(2006). **포스트모던시대의 역사관 무엇인가**, 휴머니스트.
- 김한중(2010). 변화-역사개념의 이해와 학습방법, **역사교육연구** 12, pp.115-153.
- (2013). 비판적 사고를 위한 역사교과서 내용구성과 서술, **역사문제연구** 30, pp.87-117.
- 송상현(2007). 역사교육에서 역사 인식 과정이 구현된 역사 텍스트 구성문제, **역사교육** 103, pp.1-33.
- 안건훈(2005). **인과성 분석**, 서울대학교출판부.
- 양호환 외(2009). **역사교육의 이론**, 책과함께.
- 윤세철(1986). 역사학습에서 '원인' 선별의 문제, 이원순교수 화갑기념 역사학논총, 교학사, pp.853-875.
- 이미미(2000). 역사가의 사고과정이 드러나는 서술의 특징과 교재개발 방향, **역사교육** 73, pp.37-70.
- 이운형(1987). 역사에서의 인과관계에 관한 연구(1), **철학사상** 5, pp.301-319.
- 임희완(1994). **역사학의 이해**, 건국대학교출판부.
- 이윤삼(1973). **역사에서의 원인 설명에 관한 일고찰**, 서강대학교 대학원 석사학위논문.
- 전상인(2003). 반사실적 추론과 역사(사회학) 연구, **사회와역사** 64, pp.100-128.
- 차하순(2007). **새로 고쳐 쓴 역사의 본질과 인식**, 학지사.
- 최현철(2006). **과학적 설명의 인과성 문제 연구**, 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

- Carr, E. H., 김택현 역(1997). **역사란 무엇인가**(What is History, 1961), 까치.
- Carretero, M., Lopez-Manjon, A., & Jacott, L.(1997). "Explaining Historical Events" , International Journal of Education Research, 27(3), pp.245-253.
- Chapman, A.(2003). "Camels, Diamonds and Counterfactuals: A Model for Teaching Causal Reasoning" , Teaching History, 112, pp.46-54.
- Coffin, C.(2006). Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation, London: Continuum.
- .(2004). "Learning to Write History -the Role of Causality-" , Written Communication, 21(3), pp.261-289.
- Counsell, C.(2010). "Generating Historical Argument about Causation in the History Classroom: Exploring Practical Teaching Approaches" .
- Evans, J., & Pate, G., 2007, "Does Scaffolding Make them Fall? Reflecting on Strategies for Developing Causal Argument in Years 8 and 11", Teaching History, 128, pp.18-29.
- Foster, R.(2011). "Passive Receivers or Constructive Readers?" , Teaching History, 142, pp.4-13.
- McCullagh, C. B.(1998). The Truth of History, London and New York: Routledge.
- (2004). The Logic of History, London and New York: Routledge.
- Montanero, M., & Lucero, M.(2011). "Causal Discourse and the Teaching of History" , Instructional Science, 39(2), pp.109-136.
- Lee, P., & Shemilt, D.(2009). "Is any Explanation better than none?" , Teaching History, 137, pp.39-48.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C., 배한극 외 역(2007). **초·중학교에서 학생들과 조사 연구하는 역사하기** (Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools, 1997), 아카데미프레스.
- Woodcock, J.(2005). "Does the Linguistic Release the Conceptual? Helping Year 10 to Improve their Causal Reasoning" , Teaching History, 112, pp.5-14.

패러디(Parody) 활용을 통한 사회참여학습 지도 방안

이 종 구

광주교육대학교부설초등학교

I. 서론

1. 연구 필요성 및 목적

2007 개정 사회과 교육과정에서는 다양한 정보를 활용하여 현대 사회의 문제를 창의적이며 합리적으로 해결하고, 공동생활에 스스로 참여하는 능력을 신장시킬 수 있도록 사회참여학습의 필요성을 강조하고 있다.

사회참여학습은 학생과 사회라는 두 객체의 상호작용 또는 상호 이해의 토대 위에서 사회적 관계를 형성할 수 있다. 또한 사회참여학습은 집단의 일원으로서 자신을 집단 내의 활동에 그치지 않고 폭넓은 사회로 나아가는 장이 된다.

민주 시민 교육에서 사회참여는 점진적으로 많은 비중을 차지하고 있으나 그동안 교실 내에서 사회 현상의 문제점을 찾고 인식·해석하는 정도가 사회참여학습의 전부인 것처럼 잘못 인식되어 왔다. 따라서 민주 시민 육성이라는 사회과 목표를 달성할 수 있도록 지식 전달 및 교과서 중심의 교수·학습 방법에서 벗어나 학생들에게 흥미와 관심이 있는 새로운 지도방안에 대한 꾸준한 연구가 필요하다고 할 수 있다.

패러디는 다른 사람의 특정 작품의 소재나 문체 등을 흉내 내어 재미있게 바꾸거나 변형하는 일이다(서종렬, 2011: 11). 오늘날 영화, 포스터, 광고, 스마트 어플, 웹 사이트 등 다양한 분야에서 패러디가 이루어지고 있으며 이를 활용한 작품들은 우리 사회 환경 속에서 쉽게 접할 수 있는 분야가 되었다.

패러디 활용 교육은 현대 사회의 문화 전반에 걸쳐 나타난 패러디 현상을 학생들이 올바르게 이해하고 향유하며 비판적 해석과 창의성을 바탕으로 자신의 의견을 나타내는 능력을 길러주는 교육이다(김현옥, 2012: 71). 이를 바탕으로 패러디 활용을 통한 사회참여학습은 단지 우스꽝스러운 관심 끌기의 표현이 아니라 객관적인 사고능력과 창의성을 바탕으로 사회참여까지 이룰 수 있는 힘을 길러주는 의미 있는 활동이 이루어져야 한다.

이에 본 연구에서는 초등사회과에서 사회참여학습을 활성화하기 위해 패러디를 활용하는 지도방안을 알아보고자 한다.

2. 연구 내용 및 방법

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구내용 및 방법은 다음과 같다.

첫째, 사회참여학습의 개념과 특징, 수업 모형을 살펴보고 사회참여학습의 교육적 효과와 패러디의 개념과 특징, 패러디 활용의 교육적 효과를 검토한다.

둘째, 2007 개정 사회과 교육과정에서의 사회참여학습의 형태와 패러디 활용의 형태를 분석하고 이를 통해 패러디를 활용한 사회참여학습의 유형을 알아보았다.

셋째, 패러디를 활용한 사회참여학습을 사회과 교육에 적용할 수 있도록 지도방안을 모색하였다.

II. 이론적 배경

1. 사회참여학습의 이해

가. 사회참여학습의 개념

참여(Participation)란 라틴어 Participare에서 유래한 것으로 이는 공유하는 것(to Share), 참가 하는 것(to Parake of, to take part in)등의 의미를 갖는다고 볼 수 있다(김영인, 1999: 194). 이 의미는 참여를 어떤 개인이 집단의 이념이나 공동체의 목적의식을 함께 공유하며 이를 실천하는 과정에서 여러 행위로 나타나는 것으로 이해해야 하는 것을 바탕에 둔다. 또한 참여는 행동(action)을 의미한다. 김대환(1997: 167)은 단순히 투표행위만이 아니라 시위, 집회, 캠페인, 청원에의 서명, 기부, 조직의 설립 및 조직에의 가입과 활동 등과 같은 다양한 형태의 행동을 포괄한다고 주장하고 있다. 마음속으로 암묵적 동조나 관심· 선호 등과 같은 것은 참여적 행동의 근거는 될 수 있으나 그 자체가 곧 참여는 아니며, 경우에 따라서는 행동(action)을 기피하거나 필요성을 희석시킬 수도 있다. 참여는 어디까지나 행동(action)이 필요로 하는 것임을 알 수 있다.

‘사회참여’를 정리하면 “사회구성원(초·중·고교생 포함)이 개인적으로 또는 다른 사람과 함께 사회 과정에 지속적으로 관심을 가지면서, 비판 의식과 개혁 의지를 가지고 사회 발전을 추구하는 사회적 행위”라고 정의할 수 있으며, ‘사회참여학습’이란 학교교육과정과 관련성을 가지며 학생들이 사회의 발전을 위하여 다양한 사회문제를 비판적으로 인식하고 공감하며, 해결하기 위해 행동을 경험하도록 하는 교육적 활동이라고 개념 규정을 할 수 있다.

나. 사회참여학습의 특징

송상훈(2007: 19)은 사회과에 활용되는 사회참여학습의 특징을 다음과 같이 세 가지로 정리하고 있다.

첫째, 실제로 하는 행위와 실천 경험을 핵심으로 한다는 것이다.

둘째, 학생의 참여 행위는 자발적이고 능동적인 것이어야 함을 전제로 한다.

셋째, 교실에서의 학습이 기반이 되지만, 참여의 장은 교실뿐만 아니라 교실 밖의 사회라는 점이다.

다. 사회참여학습 모형

사회참여학습 모형은 사회참여를 구조화하여 사회참여 기능 및 참여 태도를 효과적으로 학습할 수 있는 모형이다. 사회 문제에 대해 단순히 참여하는 행위에만 초점을 맞추는 것이 아니라 사회 문제에 대한 동기화와 문제인식, 선택 문제에 대한 분석과 대책 탐색, 참여 실천, 평가활동이 이루어지는 과정을 거치도록 이루어져 있다. 이러한 사회참여학습의 단계를 김원태(2001: 65-71)는 ‘동기 부여와 문제 인식 - 문제 분석 - 대책 탐색-실천 - 평가’ 등으로 전개한다고 말하고 있다.

라. 사회참여학습의 교육적 효과

초등사회과에서 사회참여학습의 교육적 효과를 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 교실 내에서 행해지고 있는 기존 학습방법의 한계를 극복하여 책임의식 및 능동적 참여능력을 배양하는데 적합하다.

둘째, 참여가 가지는 교육적 기능을 활용할 수 있다.

셋째, 사회참여학습은 학생들의 특성을 잘 살릴 수 있는 방법이다.

2. 패러디의 이해

가. 패러디의 개념

좁은 개념으로 패러디는 하나의 텍스트가 다른 텍스트를 ‘조롱하다’, ‘희화하다’라는 개념으로 사용되기도 한다.

넓은 의미로 패러디를 버르(Burr, S. L, 1996)는 일반인에게 잘 알려진 원작의 약점, 또는 진지함을 흉내 내거나 과장하여 왜곡시켜 그 결과를 표현하여 원작이나 사회적 상황에 대해 비평하거나 웃음을 이끌어내는 것을 말한다.

나. 패러디의 특징

첫째, 기존 작품이나 사실을 새로운 시각으로 바라볼 수 있으며 특히, 거기에 재미까지 가미할 수 있다.

둘째, 패러디의 소재가 사람들에게 잘 알려져 있기 때문에 짧은 시간에 친숙한 내용을 전달할 수 있다.

셋째, 패러디는 신선한 소재를 제공하기 때문에 새로운 창작물로 탄생할 수 있다.

다. 패러디의 유형

패러디는 웹 사이트, 영화 포스터, 음악, 미술 등 사회 문화현상 전반에서 볼 수 있다. 마이클 뉴먼(Michael Newman, 1989), 마가렛 로즈(Marget A. Rose, 1979), 린다 허치언(Linada Hutcheon, 1996) 등의 패러디 이론가들은 응용 표현된 패러디의 형태를 그 성격과 내용에 따라 <표 1>와 같이 수평적 구조의 패러디(비판과 조롱의 패러디), 수직적 구조의 패러디(격상된 패러디), 중립적 패러디(은유적 패러디)로 나누고 있다.

<표 1> 패러디 유형 및 특징

구 분	특 징
수평적구조의 패러디	<ul style="list-style-type: none"> · 다른 사물에 빗대어 주제를 우회적으로 드러낸 표현 -인물이 지니고 있는 태도나 행동방식에 대한 비판적 관심을 두고 표현 · 교훈적이고 비판적인 성격으로 표현 -부정적 기능을 웃음으로 바꾸려는 긍정적 동기로 승화에 목적 · 표현의 뜻과 반대로 표현되어 강조하는 방법
수직적구조의 패러디	<ul style="list-style-type: none"> · 원작에서 격상되어 새로운 패러디 작품으로 표현 -원작을 빌려오되 조롱하여 표현하지 않는 특징
중립적 패러디	<ul style="list-style-type: none"> · 원작을 인용, 인유를 통해 자기창조성을 부여하고 독창성을 살려 표현 -자기적 재해석과 초맥락화에 중점을 두어 표현

라. 패러디 활용의 교육적 효과

패러디 활용의 교육적 효과로는 다음의 네 가지 특징을 들 수 있다.

첫째, 학생들의 비판적 사고력을 신장시킬 수 있다.

둘째, 학생들의 창의적 사고력을 신장시킬 수 있다.

셋째, 사회구성원에게 영향을 주는 다양한 사회문제와 공적인 논쟁이 되는 문제에 대해 중요한 의사 결정을 다루는 교육적 도구로서 기능이 있다.

마지막으로, 패러디는 유희성을 갖는다.

3. 사회참여학습과 패러디의 관계

패러디는 학생들이 이미지를 통해 개인적인 것뿐만 아니라 학교생활, 사회현상 등 그들에게 영향을 미치는 것을 표현함으로써 형식적, 기술적, 개인적 가치와 사회적 이슈에 관하여 소통할 수 있다. 또한 다양한 분야에서 성행하고 있는 패러디 표현기법을 활용하여 사회문제의 개념과 인식을 높여 사회 전반적인 현상에 대한 관심은 물론 비판적 안목을 키울 수 있다.

따라서 패러디 활동을 통해 사회문제 상황에 대한 이해와 탐구능력이 심화될 수 있는 계기를 마련할 수 있으며, 당면 문제나 고민 등을 재해석하여 사회문제에 빚대어 표출시킬 수 있도록 해준다. 패러디를 통해 원작에 대한 이해는 물론 자신의 방식으로 재해석한 새로운 작품으로 표현함으로써 원작과 다른 자신의 메시지를 전달하게 되고 구체적인 참여유형 및 방법을 익혀 사회참여에 대한 능력을 신장시킬 수 있는 방안 중 하나이다.

Ⅲ. 패러디를 활용한 사회참여학습의 유형

1. 사회참여학습의 형태

학년이 올라감에 따라 학생들은 보다 다양하고 폭넓은 사회 문제를 인식하고 적절한 행동의 형태를 취하여 직접 행동하고자 하는 욕구가 강하게 나타난다. 사회과 교육과정에서는 개인이 속한 지역 사회 문제에서 시작하여 점진적으로 우리나라의 사회 문제와 국제 사회 문제 영역까지 접근해 감으로써, 학생들은 비판적 사고력을 바탕으로 합리적 의사결정능력이 함양되며 사회공동체 문제 해결에 적극적으로 참여하려는 민주시민의식을 기르는 것에 중요성을 둔다.

대표적 사회참여 이론가들의 사회참여활동을 바탕으로 2007개정 사회과 교육과정에서 학생들이 참여할 수 있는 영역을 살펴보았다. 본 연구에서는 사회과 교육과정 속에 들어있는 사회참여 교육을 위한 활동 영역과 내용, 학생들이 학교 현장에서 실천할 수 있는 활동 방법 등을 선정하였다.

<표 2> 사회참여학습 영역

구분	활동내용
사회 분야	· 인권 문제 · 장애인 문제 · 복지문제 · 환경 문제, 우리 지역의 공공시설 문제 · 국토 개발 문제 · 전통문화 계승 문제
경제 분야	· 전통 시장 문제 · 공정한 거래 문제 · 경제 성장으로 나타난 문제 · 소비자 문제 · 금융경제 프로그램
정치 분야	· 공동체의 문제 · 정부기관이나 지방자치단체 활동 · 분단으로 인한 문제점 · 북한 이탈 주민 문제
국제 분야	· 우리 문화의 우수성 · 지구촌 세계화 문제 · 아프리카 등 기아 난민 문제 · 세계 평화 문제 · 인종 차별 문제

2. 패러디 활용의 형태

가. 수평적 구조의 패러디 활용

수평적 구조의 패러디 활용은 다른 사물에 빗대어 주제를 우회적으로 드러낸 풍자 표현이 대부분이다. 최근 수평적 구조의 패러디는 스마트 환경에서 다양각색으로 활용할 수 있도록 확대를 거듭하고 있다.

스마트 어플 패러디는 학생들이 가지고 있는 스마트 폰을 수업의 교구로 활용하여 사용할 수 있는 장점이 있으며 시사적인 문제를 소재로 하여 정치, 국제, 사회 등의 문제에 활용이 가능하다. 또한 초등학교 고학년 학생들이 표현에 대한 부담을 줄이고 흥미롭게 접근할 수 있으며, 결과물을 바로 학급홈페이지나 관련 사이트, 유튜브에 올려 참여할 수 있는 장점을 가지고 있다.



[그림 1] 웹과 스마트 어플에서 패러디한 작품

나. 수직적 구조의 패러디 활용

수직적 구조의 패러디는 원작을 빌려오되 조롱하여 표현하지 않는 특징이 있다. 미디어 매체에 나타나는 패러디는 무척 다양하게 나타난다. 그 가운데 명작을 활용하여 패러디 작품의 가치가 더욱 발휘하도록 나타내고 있는 패러디의 특징이 있다.



[그림 2] 고희의 ‘폴 가세 박사’와 마네의 ‘페르 라튀유에서’의 패러디 작품

다. 중립적 패러디 활용

중립적 패러디는 원작을 인용, 인용을 통해 자기창조성을 부여하고 독창성을 살려 표현하는 방법이다.



<그림 3> 드라마와 영화포스터를 패러디한 선거 포스터

3. 패러디를 활용한 사회참여학습의 유형

가. 패러디를 활용한 사회참여학습의 유형

사회과 교육과정 속에 들어있는 사회참여 교육을 위한 활동 영역과 내용, 학생들이 학교 현장에서 실천할 수 있는 활동 분야와 패러디의 창작의도에 따른 유형과 특징을 분석하여 패러디를 활용한 사회참여학습 유형을 <표 3>과 같이 나타낼 수 있다. 패러디를 활용한 사회참여학습 유형은 학생들이 다양한 사회문제들을 손쉽게 패러디로 표현할 수 있도록 사회문제의 특성과 패러디의 수평적·수직적·중립적 패러디의 창작

의도가 잘 나타나도록 구분하였다. 패러디의 한 가지 유형으로 주제를 표현할 수 있는 사회문제와 또는 패러디 유형을 제한하지 않고 수평적·수직적 패러디, 또는 수평적·수직적·중립적 패러디로 모두 활용할 수 있는 사회 주제로 나타나는 경우가 있다.

<표 3> 패러디를 활용한 사회참여학습의 유형별 학습내용

구분	수평적 패러디	수직적 패러디	중립적 패러디
사회분야	<ul style="list-style-type: none"> · 인권 문제 · 복지문제 · 환경 문제 · 국토 개발 문제 	<ul style="list-style-type: none"> · 전통문화 계승 문제 · 환경 문제 · 국토 개발 문제 	<ul style="list-style-type: none"> · 인권 문제 · 장애인 문제 · 국토 개발 문제 · 지역의 공공시설 문제
경제분야	<ul style="list-style-type: none"> · 공정한 거래 문제 · 경제 성장으로 나타난 문제 · 소비자 문제 	<ul style="list-style-type: none"> · 전통 시장 문제 · 소비자 문제 · 금융경제 프로그램 	<ul style="list-style-type: none"> · 경제 성장으로 나타난 문제 · 금융경제 프로그램
정치분야	<ul style="list-style-type: none"> · 공동체의 문제 · 분단으로 인한 문제점 · 북한 이탈 주민 문제 	<ul style="list-style-type: none"> · 공동체의 문제 · 정부기관이나 지방자치 단체 활동 	<ul style="list-style-type: none"> · 공동체의 문제 · 정부기관이나 지방자치 단체 활동 · 분단으로 인한 문제점 · 북한 이탈 주민 문제
국제분야	<ul style="list-style-type: none"> · 지구촌 세계화 문제 · 인종 차별 문제 	<ul style="list-style-type: none"> · 우리 문화의 우수성 · 세계 평화 문제 	<ul style="list-style-type: none"> · 지구촌 세계화 문제 · 아프리카 등 기아 난민 문제 · 인종 차별 문제

IV. 패러디 활용을 통한 사회참여학습 지도방안

1. 패러디 지도 방안

가. 패러디 활동 단계

패러디 활동 단계로 안선영(2012: 36-37)은 <표 5>과 같이 패러디의 이해→패러디 사례감상→원작성정 및 아이디어 구상→표현활동→감상 및 평가의 5단계로 수업을 전개하는 방안을 제시하고 있다.

<표 5> 패러디 활동 단계

단계		학습형태	교수·학습활동	유의점
1단계	패러디의 이해	전체 학습	<ul style="list-style-type: none"> · 패러디의 개념 및 성격 이해 -학습자의 수준에 맞추어 다양한 예시 작품을 제시하여 쉽게 이해하도록 함. 	<ul style="list-style-type: none"> · 학생들이 접한 익숙한 광고, 영화 이미지 등이 어떤 의도에 따라 패러디 되었는지를 살펴보도록 함.
2단계	패러디 사례 감상	전체 학습 소집단 학습	<ul style="list-style-type: none"> · 미디어 매체에 나타나는 다양한 패러디 사례 감상 및 분석, 토론, 발표 -원작을 해독하고 목적과 의도에 따라 재구성하여 패러디함을 강조 	<ul style="list-style-type: none"> · 해석의 난이도가 있는 패러디로 구분하여 제시하고 짝, 소집단 활동을 통해 해석하고 서로 의견을 나누도록 함.

3단계	원작 선정 및 아이디어 구상	개별 학습 소집단 학습	<ul style="list-style-type: none"> · 패러디할 원작 선정 - 학습주제에 맞게 원작 선정 · 아이디어 스케치 및 작품계획서 작성 	<ul style="list-style-type: none"> · 학생들이 선호하는 패러디 작품을 미리 파악하여 포스터로 준비하거나 패러디 어플리케이션을 이용하여 관련 내용을 찾도록 함.
4단계	표현 활동	전체 학습 소집단 학습	<ul style="list-style-type: none"> · 미디어 매체의 특성과 주제를 고려한 패러디 제작 - 작품계획서를 바탕으로 주제의 의도와 목적을 고려한 표현 활동 전개 	<ul style="list-style-type: none"> · 사회적 문제를 함축적 표현으로 담아내는 것에 중심을 두어 지도하도록 함.
5단계	감상 및 평가	개별 학습 전체 학습	<ul style="list-style-type: none"> · 작품 완성 및 자기 평가 · 상호 평가 및 감상 	<ul style="list-style-type: none"> · 의도에 대해 서로 질의 보충하여 공감하며 참여게시판에 탑재하도록 하여 꾸준히 작품을 게시함.

나. 패러디 지도 전략

패러디를 활용한 사회참여 수업을 전개하기 위해 <표 6>와 같이 사회문제 선정하기→아이디어 만들기→표현하기의 3단계로 설정하였다. 사회문제 선정하기에서는 패러디로 표현할 주제와 내용을 협의하는 단계로 사회문제와 관련성이 있는 주제를 선정 후 원작 작품을 선정한다. 아이디어 만들기 단계에서는 알렉스 오스본(A. Osborn, 1998)의 SCAMPER기법을 활용하여 특정 대상이나 특정 문제에서 출발하여 질문에 따라 작품을 변형시킴으로써 다양한 아이디어의 발상을 돕도록 한다. 표현하기 단계에서는 영화·광고 포스터, 패러디 역할극, 스마트 패드를 활용하도록 설정하였다.

<표 6> 패러디 지도 전략

단계	활동	지도 전략
사회 문제 선정하기	주제 선정	<ul style="list-style-type: none"> · 사회 문제와 관련성 있는 원작 작품 선정하기 · 패러디로 표현할 주제와 내용 협의하기



아이디어 만들기	대체하기 (substitute)	<ul style="list-style-type: none"> · 표현 대상의 크기, 위치, 속성 등을 변화시켜 시각적 충격주기 · 민주주의 의미 알기 - 옛날 임금과 백성, 노예 신분의 정치 참여와 의사 결정력의 크기를 오늘날의 민주주의에 비유하여 표현함.
	결합하기 (combine)	<ul style="list-style-type: none"> · 대상을 전혀 다른 환경 위에서 조합하여 웃음의 요소를 부여하기 · 일상생활 속에서 논쟁문제 해결하기 - 북한에 쌀을 지원해야하는가에 대해 고위지도층과 일반 시민의 삶을 비교하여 설득하는 도구로 활용함. · 두 개의 익숙한 이미지가 결합되어 지적 유머 주기 · 우리나라 민주화 과정 알기 - 부정 선거와 독재가 함께 있었다는 것을 표현하여 민주화과정을 이해함.
	순응하기 (adapt)	<ul style="list-style-type: none"> · 유사한 것, 상이한 곳에서 아이디어 가져오기 · 정치문제 이해하기 - 정치문제와 아닌 것을 이해하고 우리 주변이나 학급에서 일어나는 정치문제를 찾아 정치문제의 특징을 표현함

수정하기 (modify)	<ul style="list-style-type: none"> · 의미, 색깔, 형태 등을 고쳐서 변화주기 · 투표 참여의 중요성 표현하기 - 투표 참여의 중요성을 광고, 영화 포스터의 카피를 수정하여 투표 참여의 중요성을 홍보함.
다른 용도로 사용하기 (put to other uses)	<ul style="list-style-type: none"> · 일부를 진지한 것에서 유머스러운 형식으로 새로운 의미 부여하기 · 헌법의 중요성 알기 - 헌법의 의의를 이해하고 이를 신발 등으로 표현하여 신발이 우리를 보호하듯 헌법도 우리를 보호하는 의의가 있음을 표현함.
제거하기 (eliminate)	<ul style="list-style-type: none"> · 어떤 부분을 소거 또는 삭제하기 · 나만의 법률 제안서 만들기 - 역사적 인물 사진이나 명언 일부분을 삭제하여 자신이 만든 법률 제안서를 새롭게 배치함으로써 자신의 주장을 강조하여 나타냄.
재배열하기 (rearrange)	<ul style="list-style-type: none"> · 순서나 배치를 다르게 재구성하기 · 행정 각부의 하는 일 알아보기 - 행정 각부의 역할을 이해하고 이를 관리하는 인물로서 누가 적절한지 우리나라의 역사적인 인물의 업적을 생각하여 배치하고, 행정 각부의 역할을 이해하여 새롭게 부서를 만들어 봄.
· 주제관련 타이틀, 본문 내용, 그림 패러디 중심으로 아이디어 만들기	



표현하기	포스터, 역할극	<ul style="list-style-type: none"> · 패러디 활용 방법 중 사회문제를 패러디로 표현하기 - 명화, 영화, 광고 이미지 패러디, 역할 패러디
	스마트 기기 활용	<ul style="list-style-type: none"> · 패러디 관련 어플리케이션을 활용하여 패러디로 표현하기 - 이미지 패러디 어플, 뉴스 패러디 어플

2. 패러디를 활용한 사회참여학습 교수학습 방안

가. 패러디를 활용한 교수학습 방안

<표 7> 패러디를 활용한 교수·학습 방안

단계	중심 활동	예시자료	교수·학습						
사회 문제 선정하기	주제 선정	<ul style="list-style-type: none"> · 사회분야 · 경제분야 · 정치분야 · 국제분야 	<ul style="list-style-type: none"> · 사회 문제와 관련성 있는 원작 작품 선정하기 · 패러디로 표현할 주제와 내용 협의하기 						
아이디어 만들기	· 주제 분석하기	<table border="1"> <tr> <td>원작 제목</td> <td></td> </tr> <tr> <td>주제</td> <td></td> </tr> <tr> <td>패러디 내용</td> <td></td> </tr> </table>	원작 제목		주제		패러디 내용		<ul style="list-style-type: none"> · 패러디를 분석하고 패러디를 통해 들려주고 싶은 이야기를 다음과 같은 내용으로 활동지에 정리한다. - 원작 제목 - 패러디로 표현할 주제 - 표현할 내용, 적절한 소재와 표현방식 · 원작의 내용을 살피고 어느 부분을 고쳐야 할지를 소집단 토의를 통해 의견을 나눌 수 있도록 자유롭게 의사소통 할 수 있도록 안내한다.
	원작 제목								
주제									
패러디 내용									
· 재창조하기		<ul style="list-style-type: none"> · 사회문제를 해결하기 위한 방법을 다양한 패러디 표현방법으로 다음과 같은 아이디어를 활용하여 재창조하도록 한다. - 타이틀 바꾸기 - 주제 내용 변경하기 - 본문 그림 일부분 바꾸기 - 말주머니 내용 삽입하기 							

			<ul style="list-style-type: none"> · 원작의 내용과 사회문제에 가장 적절한 방법을 찾아 전달하고자 하는 의미에 중점을 두고 재창조하도록 안내한다.
표현하기	· 패러디 어플리케이션 활용하기		<ul style="list-style-type: none"> · 패러디 어플리케이션을 활용하여 인권 문제 표현하기 <ul style="list-style-type: none"> - 표현 주제와 관련성 있는 이미지 찾기 - 인권 문제로 나타내고 싶은 광고 문구 카피 삽입하기 - 만화처럼 대사로 표현하기 - 이미지 저장 후 확인하기 · 스마트 기기와 와이파이 설정 확인하여 수업에 활용되도록 한다.
	· 광고, 영화포스터 활용하기		<ul style="list-style-type: none"> · 광고, 영화포스터를 활용하여 인권 문제 표현하기 <ul style="list-style-type: none"> - 표현 주제와 관련성 있는 포스터 고르기 - 인권문제의 설득력을 갖도록 문구나 기호 배치하기 - 내용 삽입하기 · 학생들이 선호하는 포스터를 준비하여 이중 가장 적절한 주제 포스터를 선택하여 활동하도록 한다.
	· 패러디 역할극하기		<ul style="list-style-type: none"> · 패러디 역할극을 활용하여 표현하기 <ul style="list-style-type: none"> - 인권 주제로 패러디 할 인물 고르기 - 패러디한 인물의 성격과 주장이 잘 나타날 수 있도록 연습하기 - 청자 누구나 공감할 수 있도록 유의하기 · 역할에 대한 흥내도 중요하지만 전달하고자 하는 메시지의 중요성을 강조하고 발표시 자신감을 가지고 역할을 표현하도록 격려를 한다.

나. 교수학습 지도안 개발

학습지도는 6학년을 대상으로 2014년 5월부터 11월까지 패러디 활용을 통한 사회과 학습지도안으로 계획하고 학생들이 학교 현장에서 사회참여 할 수 있는 사회, 경제, 정치, 국제 분야로 나누어 지도안을 개발한다.

수업은 패러디를 활용한 사회참여학습이 원활하게 이루어지기 위해 다음과 같은 원칙을 두고 유의한다.

첫째, 패러디 활용 수업을 진행하기 위해 동기유발 단계에서는 수업 주제와 관련된 패러디 작품으로 구성하여 학생들의 흥미와 패러디 활동에 대한 의식을 고취시킨다.

둘째, 교사는 사회문제 주제 선정→아이디어 만들기→표현활동의 단계에서 학생들의 창의성과 비판적 사고력이 나타날 수 있도록 학생들의 의사와 표현방법을 존중하도록 한다.

셋째, 사전지도 시 주의사항으로 패러디 작품을 만들 때 다른 이에게 피해를 주거나 비방하는 내용은 자제하도록 지도하며, 소집단 활동에서 전달하고자 하는 사회문제 표현에 협동심과 배려, 창의성을 발휘하도록 격려한다.

넷째, 완성된 학생들의 패러디 작품이 일회성으로 끝나지 않고, 패러디 결과물을 교실 복도에 전시나 게시하여 다른 학생들과 공유하며, 관련 사이트에 학생들이 직접 탑재하도록 권장한다.

수업지도안 중 사회 분야 중심으로 살펴보고자 한다.

1) 사회 분야 수업지도안

패러디를 활용한 사회참여학습 중 사회 분야는 인권, 장애인, 복지, 환경, 국토개발 등의 수업 내용으로 구성된다. 사회 분야 사회참여학습 전개에 있어 다음과 같은 점을 유의하며 지도한다.

첫째, 다양한 인권, 장애인, 복지, 환경, 국토개발 등의 사회문제에 관심을 갖고 자신의 의견을 표현할 수 있도록 신문 시사 자료 등을 준비하도록 사전에 안내한다.

둘째, 패러디 원작을 이해하고 어느 부분을 새롭게 표현할지 소집단 학생들과 의견을 충분히 나누도록 지도한다.

셋째, 사회 분야는 특히 우리가 배려해야 할 약자에 대한 내용이 많기 때문에 또 다른 인권침해 사례가 생기지 않도록 패러디의 원칙과 주의점을 제시하여 숙지한 후 표현하도록 한다.

넷째, 이미지 패러디 어플리케이션을 활용하여 표현활동을 할 때, 스마트패드에서 작동 여부를 미리 확인하고 준비하도록 한다.

<표 8> 사회분야 수업지도안(인권 보호 활동에 참여하기)

단원		학습주제	차시	대상
6-2-1. 우리나라의 민주정치		인권 보호 활동에 참여하기	8/16	6학년
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> ○ 인권 침해 사례를 알고 인권 보호를 위해 참여할 수 있는 있다. ○ 인권 침해 사례를 통해 인권 보호를 위해 패러디로 나타낼 수 있다. ○ 인권 보호를 위해 할 수 있는 일을 찾아 생활 속에서 실천하는 태도를 지닌다. 			방법을 알 수 있다.
예습적과제	○ 우리 주변에서 일어나는 인권 침해 차별 사례 조사해오기			
과정(분)	중심 내용	예상되는 발문과 응답	패러디·사회참여	자료 및 유의점
동기유발하기 (3')	동기유발하기	T ₁ , (영상 자료를 제시한 후) 선생님이 인터넷에 올린 캠페인 영상을 보면 사람들은 어떤 생각을 할까요? S ₁ , 학교에서 친구를 차별하거나 폭력을 하면 안 된다고 생각할 것 같습니다. S ₂ , 학생 인권 문제에 대해 재미있게 주장하고 있다고 생각할 것 같습니다. S ₃ , 다른 인권 문제에 대해 이렇게 참여하고 싶다는 생각도 할 것 같습니다.	패러디 작품으로 인터넷에 게시된 학생 인권 문제에 이야기하기	□ 영상 자료 (인권 문제 참여 영상) ○ 예습적 과제와 동기유발을 생각하면서 자연스럽게 오늘 공부할 내용을 유도한다.
	공부할 문제 파악하기	T ₂ , 방금 나는 이야기와 예습적 과제로 보아 이 시간에는 어떠한 공부를 하면 좋을까요? S ₄ , 우리 사회에서 인권이 침해받는 사례에 대해 알아보면 좋겠습니다. S ₅ , 인권 보호를 위해 패러디로 표현하는 방법에 대해 친구들과 이야기해보면 좋겠습니다. S ₆ , 인권 보호를 위해 참여 방법을 알아보면 좋겠습니다.		
문제인식(2')	공부할 문제 확인하기	T ₃ , 그래요, 이 시간에는 패러디를 활용하여 인권 보호 활동에 참여해보도록 하겠습니다. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> < 공부할 문제 > 패러디를 활용하여 인권 보호 활동에 참여해 봅시다. </div> S ₇ , (공부할 문제를 확인하고 학습장에 적는다.)		

과정 (분)	중심 내용	예상되는 발문과 응답	패러디· 사회참여	자료 및 유의점
문제분석 및 대책탐색 (15')	공부할 순서와 방법 알아보기	T ₄ , 이 시간 공부할 문제를 어떤 순서와 방법으로 해결하면 좋을까요? S ₇ , 먼저, 우리 주변에서 일어나는 다양한 차별을 알아보면 좋겠습니다. S ₈ , 인권 침해 문제에 대해 패러디로 표현해보면 좋겠습니다. S ₉ , 인권 패러디 작품을 발표하고 인권 활동에 참여해보면 좋겠습니다.		○
	인권 차별 찾기	T ₅ , (파워포인트 자료를 제시한 후) 우리 사회에 나타난 인권 차별에는 무엇이 있는지 말해 볼까요? S ₁₀ , 친구의 외모나 별명을 가지고 놀리거나 왕따를 하는 등 학교 폭력, 차별이 있다고 생각합니다. S ₁₁ , 어느 나라에서 왔는지 또는 피부색은 어떤지에 따라 일어나는 인종 차별도 있습니다. S ₁₂ , 우리 사회에는 장애인 생활하기에 불편한 시설 등 장애인 차별이 있습니다.		□ 파워포인트 자료(인권 차별 작품)
문제분석 및 대책탐색 (15')	인권 차별의 문제점 알아보기	T ₆ , 이러한, 인권 차별로 인하여 어떤 문제점들이 생기는지 말해 볼까요? S ₁₃ , 친구를 배려하거나 이해하지 못하는 따돌림이나 학교 폭력 등으로 학업을 중단하거나 정신적인 피해를 겪고 있는 친구들이 있습니다. S ₁₄ , 동남아시아와 흑인 등 외국 근로자의 차별로 급여, 학대 등 문제가 발생하기도 합니다. S ₁₅ , 장애인 차별로 인해 주변의 많은 장애인들이 직장에 취업하거나 외출을 하는데 어려움을 겪고 있습니다.	패러디로 표현된 차별 탐색하기	○ 예습적 과제로 준비한 자료를 이용하여 주변에서 차별을 찾을 수 있도록 한다.
	패러디 표현하기	T ₇ , (조작 자료를 제시하며) 우리 주변에서 인권 문제 중 한 가지를 정하여 패러디로 표현해 봅시다. S _n , (인권 차별의 문제점을 소집단별 토의하여 패러디 작품으로 나타낸다.)	서로의 생각을 자유롭게 나누는 다양한 패러디로 표현하기	□ 조작 자료(광고지, 스마트패드, 인물 사진)
	발표하기	T ₈ , 여러분이 표현한 패러디 작품을 발표해 볼까요? S ₁₆ , 학교에서 흔히 일어날 수 있는 인권 차별 문제를 위해 광고 '의리'를 패러디하여 친구에 대한 사랑을 표현했습니다. S ₁₇ , 장애인 친구를 차별하는 문제를 '명량 이승신' 포스터를 패러디하여 장애인에 대한 관심과 사랑에 대해 표현했습니다. S ₁₈ , 인종차별의 문제에 대해 모든 세계인은 소중하다는 것 같은 영화를 '변호인'으로 패러디하여 차별 없는 세상을 나타내고자 하였습니다.	패러디한 자료를 발표하며, 발표 후 다른 의견에 대한 응답하기	□ 조작 자료(광고지, 스마트패드, 인물 사진)
실천 (15')	참여하기	T ₉ , 여러분이 만든 패러디를 하급 홈페이지, 인권 사이트, SNS 등에 탑재하여 인권 보호 활동에 참여해 봅시다. S _n , (다양한 참여방법을 선택하여 패러디 작품을 탑재하고 홍보한다.)	패러디를 통해 다양한 방법으로 사회참여 활동하기	○ 우리에게만 안이한 소중함을 깨달을 다양한 사물이나 광고 카피 문구를 이용하여 발표하도록 유도한다
	인권 보호의 소중함 표현하기	T ₁₀ , 여러분이 생각하는 인권 보호의 소중함을 사물에 비유하여 그 의미와 소중함을 말해 볼까요? S ₁₉ , 인권 보호는 스마트폰이다. 왜냐하면 꼭 필요한 존재이기 때문이다. S ₂₀ , 인권 보호는 선풍기이다. 왜냐하면 더위를 날리는 것처럼 편견을 날리기 때문이다. S ₂₁ , 인권 보호는 보물이다. 보물도 귀하지만 인권은 더 귀하기 때문이다. 인권이 소중함 것은 비타민과 같다. 우리에게 힘을 주기 때문이다.	사회참여 활동 마음다지기	
평가 (5')	학습한 내용 정리하기	T ₁₁ , 이 시간 공부를 통해 알게 된 점이나 느낀 점을 말해 볼까요? S ₂₂ , 이 시간 공부를 통해서 인권 차별의 문제와 인권 보호의 소중함을 알게 되었습니다. S ₂₃ , 인권 보호를 위해 패러디로 표현해보니 공감이 가고 재미있었습니다. S ₂₄ , 앞으로 우리 사회의 인권 문제에 대해 더 관심을 갖고 참여를 통해 해결해야겠다고 다짐하였습니다.		□ 파워포인트 자료 (국회와 의정 활동 모습)
	차시내용 파악 및 예습적 과제 제시하기	T ₁₂ , (파워포인트 자료를 제시하며) 다음 시간에는 무엇에 대해 공부해 보면 좋을지 말해 볼까요? S ₂₅ , 국회가 하는 일에 대해 공부하면 좋겠습니다. S ₂₆ , 국회의원은 어떤 일을 하는지 알아보면 좋겠습니다. T ₁₃ , 그래요, 다음 시간 공부를 위해 평소 우리 생활에 필요하다고 생각한 법을 1가지 생각해오기 바랍니다. 이 시간 공부를 마치겠습니다. S _n , 감사합니다.		

VI. 결론

2007 개정 사회과 교육과정에서는 다양한 정보를 활용하여 현대 사회의 문제를 창의적이며 합리적으로 해결하고, 공동생활에 스스로 참여하는 능력을 신장시킬 수 있도록 사회참여학습의 필요성을 강조하고 있다. 또한 2009 개정 사회과 교육과정에서도 사회참여학습의 지속적인 필요성을 말하고 있다.

이에 본 연구에서는 초등학교 6학년생을 대상으로 패러디를 활용한 사회참여학습 지도 방안을 모색하였다.

패러디는 다른 사람의 특정 작품의 소재나 문체 등을 흉내 내어 재미있게 바꾸거나 변형하는 것으로 현재 우리 사회 환경 속에서 쉽게 접할 수 있으며, 다양한 사회문제와 공적인 논쟁이 되는 문제에 대해 패러디를 활용하여 참여할 수 있는 교육적 도구로서 기능이 있다.

따라서 패러디의 장점을 사회참여학습에 활용하여 학교 현장에서 실천 가능한 구체적인 지도방안을 모색하였다.

이를 위해 사회참여학습의 개념과 수업 모형을 알아보고 교육적 효과를 살펴보았다. 그리고 패러디와 관련된 이론을 고찰하고 수평적, 수직적, 중립적 패러디의 유형의 특징과 교육적 효과를 검토한 후, 사회참여학습에서 패러디 활용의 유용성에 대해 살펴보았다. 또한 초등학교 6학년에서 실천할 수 있는 패러디 활용을 통한 사회참여학습 내용을 분석하여, 이를 사회, 경제, 정치, 국제의 네 분야로 유형화 하였다. 패러디 활용의 세 가지 유형과 사회참여학습 네 분야의 유형별 학습내용으로 바탕으로 수업지도안을 개발하여 교실 수업에 적용하였다.

그 내용은 다음과 같다.

첫째, 패러디를 활용한 사회참여학습 사회 분야는 인권, 장애인, 복지, 환경, 국토개발 등의 주제로 구성되었으며, 기존의 교과서 중심의 지식 전달의 사회 수업에서 벗어나 우리 주변에서 발생하는 사회 문제에 흥미와 관심을 가지고 스마트패드, 포스터, 역할극 등 패러디 활동으로 사회참여학습에 적극적으로 참여할 수 있었다.

둘째, 패러디를 활용한 사회참여학습 경제 분야는 전통시장 문제, 공정한 거래 문제, 경제 성장으로 나타나는 문제 등이며, 이를 극복하기 위해 학생들이 인터넷 자료, 신문 자료 등을 조사하고, 패러디 작품을 소집단과 협의 한 후, 학교에 게시하거나, 학급 홈페이지, 유튜브 등에 탑재하여 지속적으로 사회참여활동에 관심을 가질 수 있었다.

셋째, 패러디를 활용한 사회참여학습 정치 분야는 지역공동체의 문제, 정부기관이나 지방자치단체 활동 등이며, 학생들은 다양한 정치 문제들에 대해 찬반의 입장에서 패러디로 표현하여 자신들의 의견을 주장하면서 민주적인 문제해결 과정에 적극적으로 참여할 수 있었다.

넷째, 패러디를 활용한 사회참여학습 국제 분야는 지구촌 세계화 문제, 기아 난민 문제, 세계 평화 문제, 인종 차별 문제, 우리 문화의 우수성 소개 등의 주제로 구성되었으며, 다양한 국제 분야 문제들을 웹사이트, 신문기사를 통해 자료를 수집하여 이해하고, 패러디를 통해 다양한 네트워크에 참여하여 세계 시민 의식 함양과 지구촌 어린이 돕기를 위한 나눔의 장에 함께할 수 있었다.

<참고 문헌>

<단행본>

- 교육과학기술부(2008). **초등학교 교육과정 해설서Ⅲ**.
교육과학기술부(2011a). **사회과 교사용 지도서 6-1**. 서울:두산동아.
교육과학기술부(2011b). **사회과 교사용 지도서 6-2**. 서울:두산동아.
김경준(2004). **글로벌시대 청소년의 사회참여 실태와 지원방안**. 한국청소년개발원. 182-191.
김대환(1997). **참여의 철학과 참여민주주의**. 창작과 비평. 167.
김영순(2005). **패러디와 문화**. 서울:한양대학교 출판부.
나상수(2011). **소비자와 패러디 광고** 시간의 물레. 16-17.
정끝별(1997). **패러디 시학**. 서울: 문학세계사. 29-30.
서종렬(2011). **패러디 제대로 알고 만드는 거니**. 한국인터넷진흥원. 11.
Linda Hutcheon (1985). **A theory of parody**. University of illinois press. 김상구, 윤여복 역(1992). **패러디 이론**. 문예출판사. 53.

<학위 논문>

- 김교은(2011). **미디어매체에 나타난 패러디를 활용한 표현지도**. 서울교육대학교교육대학원 석사학위논문. 14
김현옥(2008). **영화 패러디 표현을 통한 비판적 사고력 신장 방안 연구**. 한국교원대학교 석사학위논문. 71.
김혜원(2009). **패러디를 활용한 광고디자인 수업지도 방안 연구**. 홍익대학교 석사학위논문. 9.
박현정(2008). **중등미술교육에서의 패러디를 활용한 미술 감상 교수학습 지도방안**. 한국교원대학교 석사학위논문. 11.
송상훈(2007). **초등 사회과 사회참여학습을 통한 사회참여능력 신장 방안**. 부산교육대학교 석사학위논문. 19.
안선영(2012). **미디어매체에서 사진을 활용한 패러디 표현수업 연구방안**. 경북대학교 교육대학원석사학위논문. 36-37.

5 · 18민주화운동에 대한 지역별 학생들의 인식 비교

이 해 영

한국교육과정평가원

I . 들어가며

공식 역사는 국가가 생성하고 승인한 역사이며 시민들이 학교와 같은 환경에서 배워야 하는 최소한의 혹은 유일한 진실이 된다. 일반적으로 공식 역사는 교과서로 제시되어 대부분 학생들이 배운다(Wertsch, J., 1998). 교과서는 일정 연령의 사회구성원이 반드시 읽어야 하고 정식 제도권 교육에 쓰이는 도구이기 때문에 해당사건에 대한 공식적인 기억 혹은 기성세대가 다음 세대에게 전수하고 싶은 기억을 잘 보여주는 매체이다(최영태, 2010). 특히, 역사교과서는 전형적으로 국가 집단기억을 담아 공식적인 역사를 구체화하는데, 사회구성원에게 애국주의를 심어줄 수 있는 내러티브를 강조하는 공식적인 이야기를 제시한다. 국가와 사회의 관계를 정리하고 시민이 가져야 할 권리의 한계와 조건을 규정하기도 한다. 국가의 건국과 멸망, 국가 체제의 정비, 국가의 존재형태에 광범위하고 급속한 영향을 미친 전쟁 이야기를 커다란 비중을 두어 서술한다. 특히, 국가의 기원, 과거, 발전은 역사 텍스트가 가장 즐겨 다루는 소재이다(김한중, 2014). 이는 비단 우리의 상황만은 아니다. 대부분 국가는 교과서에 공식적인 역사를 담고 있다. 예로 가나의 학생들은 정복에 대항해서 얻은 자치(自治)를 주제로 한 자랑스러운 국가 내러티브를 배운다(Levstik, L., & Groth, J., 2005). 캐나다의 교과서는 유럽인의 정착으로 시작하여 국가 건설에 관한 이야기와 위대한 인물의 이야기를 담고 있다.(Stanley, T., 2002). 이처럼 나라마다 특별한 공식적 이야기를 교과서에 담고 있다. 교과서의 공식 역사는 내러티브 형식을 띄며 줄거리가 간결하고, 기억하기 쉽고 눈에 띄는 요소들로 주제를 삼아 압축하여 서술하고 있다. 이런 내러티브 형식은 자세한 역사지식이 필요가 없기 때문에 어릴 때부터 배울 수 있어 학생들은 이를 매개로 역사적 사실을 수용한다.(VanSledright, B., 2010).

그런데 어떤 학생들은 비공식 역사를 통해 공식 역사에 거부하기도 한다. 비공식 역사는 공식 역사에 포함되지 않는 역사내러티브를 포함하며 공식 역사가 존재하는 곳 어디에서든 나타나는데, 사람들은 여러 가지 방식으로 비공식 역사를 활용하고 있다(Wertsch, J., 1998). 예로 1944년부터 1992년까지 소비에트 정부는 동유럽 국가들을 대상으로 고도로 통제된 공식 역사를 만들었다. 에스토니아도 학생들에게 이 공식 역사를 가르쳤다. 이 특별한 공식 내러티브는 에스토니아의 정체성을 없애고 소비에트의 정체성을 주입하기 위해 만들었다. 교사들은 국가가 만든 단일 교재를 사용해야 했고 특별한 날에는 특별한 내용을 가르쳐야 했다. 1990년대 에스토니아가 독립을 선언한 이후 그들이 공식 역사를 어떻게 이해하고 있는지 알아보기 위해 많은 시민들과 인터뷰하였다. 에스토니아인들은 학교에서 그들이 배운 공식 역사를 상세하게 알았다. 그러나 대다수 학생들은 공식적인 역사를 믿지 않고 수년 동안 내려온 타당성이 있는 비공식적 역사를 믿

고 있었다. 그들은 공식적 역사를 조용히 반박하는 비공식적 역사를 만들었는데 가족과의 대화나 다른 지인과 사적인 대화를 통해 전달된 내용에 의존하였다. 또 교사와 학생들은 과장이나 비꼼과 같은 방식으로 내러티브에 저항하는 애매한 방식을 사용하여 학교의 감시망을 벗어났다. 면담 결과를 토대로 볼 때, 에스토니아 학생들은 공식적 역사를 알았지만 그것을 믿지 않았고 비공식적 역사를 믿고 있어 둘 사이에 차이가 있다는 사실을 알았다(Wertsch, J., 2000).

최근 여러 연구자들도 학생들이 공식 역사를 배우기 전에 역사에 대해 가지고 있는 믿음이 공식 역사를 배울 때 미치는 영향에 대해 연구하였다. 반슬레이트(VanSledright)는 식민지 미국에 유럽인들이 정착하는 시기를 공부할 때 백인학생들은 흥미를 느낀 반면, 라틴계와 아프리카계 학생들은 관심이 없었다고 하였다(VanSledright, B., 1995). 엠프스틴(Epstein)에 의하면, 아프리카계 미국 학생들은 교과서에 포함된 공식 역사는 모든 역사를 말하지 않는다는 사실을 알고 가족의 이야기가 교사의 설명이나 각종 기록물보다 더 믿을만한 것이라고 생각하였다(Epstein, T., 1998). 또 이들은 백인들보다 공식 역사에 더 비판적이었다. 이들이 수업 전부터 가지고 있는 역사 해석이 수업시간에 배운 공식 역사와 상관없이 견고하게 남아 있었다. 가족이나 동료로부터 들은 비공식적 역사는 교과서보다 학생들의 태도에 미치는 역할이 컸다(Epstein, T., 2000).¹⁾

이처럼 학생들은 학교에서 역사를 배우기 전에 이미 다양한 경로로 과거를 접한다. 이런 접촉은 일상의 다른 활동과 연계되어 있는 경우가 많으며 학문적이고 지적이라기보다 감성적이고 이데올로기적 성격을 보이기도 한다. 또한 이것은 개인이나 개인이 속한 집단의 이해관계나 정체성의 문제와 관계를 맺는다. 학생들은 학교에서 학습하지 않지만 국가가 승인하지 않은 집단기억이라는 다양한 통로를 통해 형성된 일종의 역사인식을 이미 가지고 있다. 학생들은 역사에 대해 상당한 정도의 지식, 인상, 감각을 가지고 있는 상태에서 학교의 공식 역사를 배운다(양호환, 2009). 이렇게 비공식 역사로 만들어진 학생들의 배경지식은 학교에서 배우는 지식의 필터역할을 하고 있다(Epstein, T., & Shiller, J., 2005).

이런 연구들에 착안하여 이 글에서는 공식 역사와 다른 집단기억을 지니고 있는 학생들을 중심으로 형성된 역사인식을 비교해보기 위해 5·18민주화운동(이하 5·18)을 중심으로 각 지역별 학생들과 인터뷰를 하였다. 광주사태에서 5·18민주화운동으로 명칭이 변화하는 것에서 보듯이, 5·18은 국가에 반하는 집단기억이 시간이 흘러 공식 역사로 자리를 잡는 사건이다. 5·18은 시민사회로부터 기존의 공식적 기억에 대한 대항기억으로 출현하였고 국가에 의해 수용되는 경로를 밟았다. 진실규명을 위한 제도가 설치되고 진실을 인정하는 절차를 통해 집단기억은 공식적 역사로 전환되었다(정근식, 2013). 이 사건을 경험한 사람들과 그들의 기억을 함께 접하면서 성장한 후세들이 만들어낸 집단기억과 그렇지 않은 지역에서 역사화 된 사건으로 배운 학생들 사이에 형성된 집단기억은 상당히 차이가 드러날 것이라고 생각된다. 따라서 이 글에서는 역사교과서에 나온 5·18민주화운동을 공식 역사로 보고, 이 사건에 대해 다르게 생각하는 지역 간 학생들의 역사인식을 살펴보았다.

1) 이와 관련된 연구들이 최근 활발하게 진행되고 있다. Levstik, L., & Barton, K.(1996), They still use some of the their past: Historical salience in elementary children's chronological thinking, *Journal of Curriculum Studies*, 28(5); Seixas, P., (1993) Historical understanding among adolescents in a multicultural setting, *Curriculum Inquiry*, 23(3); Roesnzweig, R., & Thelen, D.(1998), *The Presence of the past: Popular uses of history in American life*, NY: Columbia University Press.

II. 연구 방법

학생들이 5·18에 대해 어떻게 인식하고 있는지 살피기 위해 지역별로 남녀 8명씩 총 24명과 면담을 계획하였다. 지역은 5·18에 대한 기억이 서로 다를 것이라고 예상한 3곳을 선정하였다. 선정된 지역에 근무하는 역사교사를 통해 학생들을 임의로 선정해주시기를 부탁하여 토요일과 일요일에 해당 지역 학교를 방문하였다. 면담은 오전에 4명, 오후에 4명씩 2시간 정도에 걸쳐 실시하되, 여학생과 남학생을 구별하여 실시하였다. 이미 한국사를 다 배운 학생들을 대상으로 하기 위해 고2 학생들을 선정하였으나 참여한 모든 학생들이 현대사를 마치지 못한 상태였기 때문에 학교에서 5·18은 중학교 때 배운 지식을 말하였다. 참여 학생의 기본 정보를 구체적으로 보면 <표 1>과 같다.

<표 1> 참여 학생 정보

지역	남학생	역사관심도	역사동아리	여학생	역사관심도	역사동아리	면담진행일
A	학생1	역사관심 중간	×	학생5	역사관심 높음	×	2015년 9월 12일 남학생: 오전 여학생: 오후
	학생2	역사관심 높음	×	학생6	역사관심 높음	○	
	학생3	역사관심 높음	○	학생7	역사관심 중간	×	
	학생4	역사관심 높음	×	학생8	역사관심 높음	○	
B	학생a	역사관심 높음	×	학생e	역사관심 낮음	×	2015년 10월 11일 여학생: 오전 남학생: 오후
	학생b	역사관심 높음	○	학생f	역사관심 중간	×	
	학생c	역사관심 높음	○	학생g	역사관심 중간	×	
	학생d	역사관심 높음	×	학생h	역사관심 높음	×	
C	학생①	역사관심 높음	×	학생④	역사관심 중간	○	2015년 10월 17일 남학생: 오후 여학생: 오전
	학생②	역사관심 낮음	×	학생⑤	역사관심 높음	○	
	학생③	역사관심 낮음	×	학생⑥	역사관심 낮음	×	
	불참	-		학생⑦	역사관심 중간	×	
총수	11명			12명			23명

A지역 교사는 담당하고 있는 역사동아리 소속 학생에게 섭외를 부탁하였다. 동아리 회원 남학생 1명과 여학생 2명이 나머지 학생들을 섭외하여 면담 모임을 구성하였다. B지역은 한 학생에게 교사가 부탁을 한 후 이 학생이 다른 학생들을 섭외한 형식으로 모임이 결정되었다. C지역은 의뢰를 드린 교사가 당시 담임이 아니었기 때문에 친분이 있는 담임교사에게 부탁을 하였다. 담임교사가 자발적으로 면담에 참여할 남학생들을 추천받았고 여학생은 역사동아리 활동을 하는 학생들이나 학생회 활동을 하고 있는 학생들로 모임이 이루어졌다. 이 지역 남학생 한 명은 특별한 사유 없이 면담에 불참하였다. 역사에 대한 관심도는 학생 스스로 밝혀준 것이며 어렸을 때 역사관련 책을 자주 접하거나 역사영화나 드라마를 선호하는 경우에는 역사에 관심이 높다고 말한 반면, 역사에 관심이 낮다고 말한 학생들은 역사 성적이 나오지 않는 경우에 이렇게 언급하였다.

5·18에 대한 학생들의 생각을 알아보기 위해 크게 2가지 범주로 나누어 질문을 하였다.

먼저, 5·18 관련 사진 6장을 제시한 후 이 사진을 배열하여 학생들에게 내러티브를 구성하기를 청하였다. 5·18기념재단에서 5·18의 중요 부분을 설명하면서 제시한 사진들로 선정하였다.²⁾ 구체적으로 ①전남대 학생들과 군인들의 대치장면, ②계엄군의 시민 진압 장면, ③계엄령 해제를 주장하는 시민들의 시위 확대 장면, ④양동시장에서 주민들이 시민군에게 음식을 제공하는 장면, ⑤아버지의 영정사진을 들고 있는 어린 아이의 사진 ⑥ 5·18묘지 사진이다. 학생들이 구사한 내러티브를 통해 5·18의 인식방법을 알아보았다.

다음으로 다음과 같은 질문을 통해 5·18인식을 알아보았다.

첫째, 5·18을 언제 처음 들어보았으며 어떻게 들었는지 말해주세요.

둘째, 역사교사, 부모님, 대중매체, SNS, 친구들은 5·18을 어떻게 이야기하는지 말해주세요.

셋째, 5·18은 폭동이라는 주장에 대해 어떻게 생각하는지 말해주세요.

넷째, 5·18을 다른 사람에게 소개한다면 어떻게 소개하고 싶은지 말해주세요.

이 질문은 5·18에 대한 주변의 인식과 학생들의 생각을 알아보기 위해 구성한 것이다. 지역사회에서 만들어진 집단기억과 공식 역사가 다를 경우 학생들은 어떻게 역사적 사건(5·18)을 대하는지 알아보았다.

Ⅲ. 학생들이 구성한 5·18 내러티브

A지역에서 사진을 시간별로 정확하게 배열한 학생은 없었으나 5·18을 민주화를 위해 광주시민이 일으킨 운동이라는 점과 계엄군(군인)이 무력으로 진압해서 많은 살상자가 나왔던 사진으로 인식하였다. 구체적으로 보면 다음과 같다.

학생1 : 12.12사태가 일어나고 전두환이 정권을 거의 잡으면서 거기에 반발해가지고, 전에 박정희 정권을 경험한 사람들이 “또 그럴 수 없다”고 일어나서 다고 일어나서 그렇게 된 사진이라고 생각합니다. 이미 군사정권을 한 번 경험한 사람들이니까, 또 전두환이 정권을 잡으면 ‘박정희 때처럼 그렇게 될 것이다.’ 5.18 민주화운동은 대학교 학생들부터 시작했다고 들었거든요. 학생들부터 시작해가지고 확대가 된 거죠. 그 다음에 군인들이 무자비하게 진압을 하는 모습. 시민들이 시위를 하다가 전두환이 계엄령을 내렸잖아요. 그 계엄군들이 과잉진압을 하는 모습입니다. 도로에서, 시위대를 잡아놓고 이렇게 때리고 무자비하게 과잉진압을 하는 모습 같습니다. 사실 네 번째 사진이 제일 헛갈렸다고 해야 하나? 제일 고민했거든요. 그게 뭐가 다 끝나고 나서 다 끝났다고 하기는 좀 그렇지만 그게 어느 정도 끝나고 나서 시민들이 다 모여서 휴식을 취하는, 부상자도 치료를 해주고 그런 식으로 휴식을 취하는 것 같습니다. 이걸 희생자가 죽고 그 사진. 현충원이나 그런 희생자분들이 묻혀 계신 그런 곳인 것 같은데요. 많은 분들이 희생되신 결과로 민주주의를 찾았지만 그에 대한 대가라고 생각합니다.

학생8 : 전두환이 집권할 것 같은 움직임을 보였잖아요. 그래서 자기(시민들은)는 지켰다. 박정희 때부터 그래왔어요. 학생들이 먼저 투쟁을 하는데 희생자도 나오고 하면서 거기에 광주 시민들이 분노를 해서 학생들을 포함한 시민들이 다 같이 합세해서 광주 광장 시내 광장에 모여 다 같이 물러나라! 전두환이 계엄령을 선포하고 이제 독재정권에 지친 시민들이 나서고 이제 남자들이 나와서 대부분 항쟁하고 하니까 부인이나 가족들이 밥을 해서 뒷바라지 하는 것 같고 결국 갈등이 심해져가지고 계엄군들과 시민군들이 격해지고 이런 격해진 상황에서 사상자들도 많이 나오고 어린 나이에 희생자가 되신 아버지, 이 사진을 가지고 있는 얘기는 현재는 민주화운동이라고 생각하니까 희생하신 분들을 기념하는 사진(인거 같습니다.) 이때 많은 사람들이 희생을 당했는데 희생자가 참 많은 운동이고 그 결과로서 실질적인 민주화에 한 발짝 더 나아간 그런 계기가 된 사건입니다.

학생5 : 저도 처음에 학교를 중심으로 일어났다고 알게 되어서 여기 보면 전남대학교라고 적혀 있기

2) 5·18기념재단(<https://5-18.org/ease/menu.es?mid=a10301000000>)에서 사진 확인이 가능함.

때문에 학생들이 계엄령을 발표 한 거에 반대를 해서 시위하고 있는데 이것을 계엄군이 제압하기 위해서 이제 폭력을 휘두르기 시작하자 그걸 본 분노한 시민들이 학생들과 연대해서 점점 더 크게 민주화운동을 진행했다고 생각하고요. 그 과정에 규모가 더 커지니까 정부가 광주를 고립시킨 거예요. 그래서 광주 시민들은 생필품들을 공유를 하다가 점점 더 커진 폭동으로 인해서 이렇게 아버지를 잃는 희생자들이 많아져서 아버지를 잃거나 다른 가족 구성원을 잃는 사람들이 많아지고 이 폭동이 끝난 이후 민주화운동에 참여했던 그 분들이 이제 기리기 위해 이렇게 오늘날에 모시는 장소를 만들었다고 생각했어요.

인터뷰에 참여한 학생들은 5·18을 전두환 정권에 대한 민주화 시위라고 여겼고 이 사건의 의의도 민주화운동으로 내리고 있다. 양동시장 주변 주민들이 시민군에게 음식을 제공하는 사진은 교과서에 나와 있지 않기 때문에 휴식을 취하는 모습, 가족들 뒷바라지하는 모습, 생필품을 공유하는 모습 등 다른 추측이 나왔지만 다른 부분은 교과서대로 말하였다. 사진에 의존하여 설명하기보다 이미 알고 있던 사실을 이야기하는 듯 자연스럽게 이야기를 해주었다. 그러나 학생5가 폭동이 점점 커져 가족을 잃은 사람들이 많아지고 폭동이 끝났다고 말하며 무의식중에 폭동이라는 단어를 내뱉었다는 점에 주목하였다. 이 학생은 5·18이 민주화운동이라는 점을 누차 강조하였는데도 내러티브를 구성하는 도중에 무의식중에 이 단어를 사용하였기 때문이다.

B지역의 많은 학생들이 구성해 낸 5·18에 대한 내러티브는 다음과 같다.

학생 e : 이 사진은 사람들이 모인 거죠, 민주화운동을 하기 위해서. 전두환 정권에서 사람들을 막기 위해서 모였고, 이 사진은 운동을 하는 사람들 도시락 같은 걸 싸주기 위해서 그럴 것 같아요. 근데 이제 군인들이 사람들을 다 빨갱이로 몰아서 막 때리고 이 사진은 피해자의 아들인 것 같아요. 그래서 아빠 사진을 들고, 그리고 이제 여기(5·18묘지)에 희생자들이 안치되어 있는 그런 것 같아요.

학생 a : 전두환 독재 정권에 맞서서 시민혁명이, 시민운동이 일어난 상황이고 이거에 대응해서 비상계엄령이 내려지고 군인들이 와서 이렇게 시위를 막고 있는 모습이고 이걸 평화로운 모습인 줄 알았는데 등에 총을 들고 있더라고요. 군인들이 막고 있는 걸 대응해서 시민들이 무기를 들고 일어나서 이렇게 군인들과 대치하는 과정에서 죽고 죽이는 상황이 되어서 고아가 되고 많은 사람들이 죽었고 그 이후에 기념비가 세워졌어요.

학생 b : 광주 시민들이 전두환이 독재정치를 하니까 화 나가지고 시위를 하는 도중에 그걸 경찰들이나 형사가 막지 않고 군인들이 막아가지고 시민들이 화가 나가지고 총이랑 보면 총 같은 걸 들고 있고. 시위를 더 격하게 하고 광주 사람들이 총을 쏘니까 군인들도 같이 무력을 행사하고 그렇게 싸우다가 많은 사람들이 죽고 문헌 거 같아요.

학생 d : 이 사진은 광주 시민들이 공원 같은 곳에 모여서 전두환 물러가라 시위를 하는 것 같고요. 이걸 전남대학교에서 비상계엄령을 즉각 해제하라고 모였는데 군인들이 막고 있는 거 같고요. 그 군인들이 시위 참가한 광주 시민들을 탄압하는 거 같고. 이거는 광주 시민들이 모여서 대항했다는 걸 군인들이 무기로 탄압하니까 이렇게 죽은 사람들도 있고 그 사람들을 추모하기 위해 공동묘지 이런 것도 만들고 했던 거 같아요.

학생 c : 먼저 여기는 전두환 신군정에 맞서서 시위를 광주에서 일어난 상황이고, 여기서 비무장 상태인 시민을 향해서 총을 쏘고 무력탄압을 하였고 그 과정에서 많은 사상자가 발생하였고 그런 무력진압에 맞서서 광주 시민들은 시민군을 조직해서 군부와 맞서 싸웠고요. 이 과정에서도 많은 희생자가 발생하였고 광주민주화운동 기념비를 세워서 지금까지도 계속 추모를 하고 있어요.

학생 f : 전두환 대통령이 강압적인 정치를 했을 거라고 생각했고 그거에 대해서 국민들이 탄압을 받고 더 이상 버티지 못하겠다고 해서 시위를 시작한 것 같고요. 그래서 거기에 여기에 보니까 대학교라고 했는데 전 대학교를 못 봤어요. 그래서 군인들이 탄압하고 있는 걸 보니까 막고 있는 걸 보니까 이 시위가 점점 커지니까 그걸 막기 위해서 이렇게 군인들을 배치해놓은 게 아닐까 그리고 그 과정에서 막았다는 이유로 국민들을 때리고 강압적으로 대한 거죠. 부당하고 하다 보니까 시민 희생자도 나오고 그리고 여기 이걸 세 생각인데 그런 시위하기 위해서는 남자들이 많이 동원되었을 거라 생각해요. 그러면 그런 식으로 희생자가 나오고 여자들이 많이 남잖아요. 서로 광주 시민들끼리 뭉쳐 가지고 서로 발전하지 않았나. 현

제까지 남자들이 없으니까 여자들끼리 이런 식으로 하고 그리고 저는 이 묘지가, 이 묘지같은 경우에는 동원된 시위대, 군인들의 희생자들의 묘지 같고 밑에는 광주 시민들이 여기에 안치되지 못해서 광주에 따로 시민들끼리 돈을 걷어서 따로 만들지 않았나 이런 생각이 들었어요.

학생h : 전두환 대통령이 무력으로 잡아버렸던 말이에요. 그래서 시위도 했고 뭐도 했는데 무력으로 진압을 당한 거죠. 그래서 딱히 시위대가 아닌데 일반 희생자가 속출하게 되는 거죠. 국민들의 분노가 점점 심해지는 거예요. 그래서 이제는 대학생들도 다 모여서 이렇게 여기 대학교라고 써져 있는데, 여기 대학교에 다 모여서 시위하기 시작해요. 군인들도 앞을 막고 있으니까 뭘 먹을 수도 없고 지나갈 수도 없는 거죠. 그래서 시민들이 적극적으로 먹을 것을 준다거나 도와줘요. 원래는 대학생들만 참여했던 시위해서 시민 전체로 바뀌는 거죠. 그래서 광주에서 시작해서 점점 전국으로 퍼져나가다가 나중에는 서울 시청까지 해서 전두환 대통령 물러가라고 그래서 나중에 여기 현충원 같은 데에서 이 분들의 묘를 마련한 것 같아요.

학생g : 무력 탄압이 시작되었어요. 아픔을 당하고 있고요. 이제 이런 게 좀 더 확대되고 사람들이 많이 알게 되자 시위가 시작되었어요. 점차 그 규모가 더 커지게 되었고 이걸 사실 법과정치 시간에 잠깐 봤던 건데 시위한 사람이 군인들로 둘러싸여 갇혀지게 되어 한 지역에 계속 음식도 못 구한다고 동영상에서 봤던 걸로 기억해요. 그래서 이게 사람들이 음식을 섭취할 수 없으니까 다른 가족이나 다른 사람들이 딱히 가족이 아니라도 시위를 하는 사람들을 위해서 자원봉사를 해서 도시락을 싸주는 장면이라고 봤던 것 같아요. 이것도 이 친구들이랑 똑같이 유가족이나 친척이나 혈연 관계된 사람이 죽어서 슬퍼하는 장면인 것 같아요, 그리고 이걸 지역은 어딘지 잘 모르겠는데 마찬가지로 희생된 분들이 안치되어 있는 묘지가 아닐까 생각이 듭니다.

B지역의 학생들은 5·18원인으로 전두환 정부의 독재, 탄압- 시민들의 분노로 인한 시위 확대- 계엄군(군인)의 진압-희생의 순으로 정리하였다. 5·18의 원인을 전두환 독재정기로 생각하는 학생들이 다수였다. 전두환 정부가 인권탄압과 국민들의 생활을 제한하는 법률을 제정하였다고 하는 것으로 보아 박정희 정부와 신군부 세력을 헛갈려한다는 것을 알 수 있다. 한 명의 학생(학생c)만이 전두환의 신군정이라고 표현하였다. 한편, 전남대 학생들과 군인의 대치장면(①)과 시민들의 시위 장면 두 개를 묶어 시민들의 시위로 해석하는 학생들이 많았다. 전남대학생들의 시위가 먼저이고 확대시위가 일어났다는 사실을 알지 못하였다. 양동시장에서 시민들이 음식을 나누어주는 사진에 대해서도 시장에서 일하는 사람들이 시위대에게 도시락을 싸주기 위해서라고 말한 학생(학생e, 학생h, 학생g), 평화스러워 보인다고 한 학생(학생a), 남자들이 많이 죽어서 여자들이 생계를 꾸리고 있는 모습이라고 말하기도 하였다.(학생f) 학생g는 다른 수업시간에도 이 장면을 보았으나 단편적으로 기억하고 있었다.

기본 지식의 오류도 보인다. 학생h는 5·18묘지를 현충원, 광주에서 시작하여 전국적으로 확대되었다고 말하였고 대다수 학생들은 시민들이 시위를 하자 전남대 학생들도 참여하여 계엄군이 진압을 하였다고 하였다. 다만 학생b의 내러티브는 약간 다른데, 군인들의 입장에서 시민들이 충을 들고 격하게 시위를 하자 군인들도 무력을 행사하게 되었다고 표현하고 있다.

B지역 학생들은 시민들의 시위-계엄군 진압-시민 희생 순으로 단순화시켰다. 또 ‘~한 거 같다.’, ‘내 생각으로는 ~’, ‘~하지 않았나 하는 생각이 든다.’ 처럼 내용에 대한 자신감이 부족하여 추측적 표현이 자주 사용되는 것도 눈에 띄었다.

마지막으로 C지역의 학생들의 반응이다.

학생① : 전남대에서 먼저 시위가 시작되고 확산되어서 시민들까지 전부 도청에 모여서 시위하는 모습 이고요. 그 과정에서 탄압이 일어났고. 군인들의 탄압이 심해지니까 시민들도 점점 무장하고. 여기 총이 보이고. 무장하고 싸우기 어려우신 여자 분들은 싸울 수 있도록 음식 만들어가면서 도와주는 게 보이고.

여기는 충장로 같아요. 도청주변이고. 그 과정 많은 사람들이 희생되었고 고아가 많이 생겼어요. 그리고 웬지 광주지역이니까 지자체에서 5·18과 관련해서 시민단체와 같이 공동묘지 꾸렸을 것 같아요.

학생⑥ : 먼저 시위가 일어났죠. 그런데 나라에서 사람들을 무기로 진압하려고 이렇게 막 때린단 말이에요. 자기를 나름대로 자기를 입장에서서는 시민들이 폭동을 일으킨다 생각했겠죠. 그런데도 광주는 굴하지 않고 계속 시위를 벌였어요. 시위가 심해지고 오래가다 보니까 시민들이 이제 서로 밥도 나눠주고 도와주는 거죠. 그런데 맞으면서 사람들이 많이 죽고 그러다 보니까 자기 부모님을 잃고 혼자 남는 아이들이 많았어요. 이렇게 5·18이 민주화운동으로 마무리 되었어요. 저도 여기 공원을 가봤거든요. 거기 가면 공원에 이때 열심히 운동하셨던 분들의 묘지가 있다는 걸 애들한테 말해주고 싶어요.

학생⑦ : 일단 저희 광주시민들이 지금 민주 항쟁을 하고 있어요. 시위를 벌이고 있어요. 여기는 도청인 것 같아요. 그런데 때려요 자꾸, 군인이 때려요. 좀 아프게 때려요. 그래서 여기 전남대학교 학생들이 자꾸 군인들을 투입하고 그러니까 비상계엄 즉각 해제하라고 학생들이 말하고 있고 그 다음에 자꾸 시위하고 그러면 좀 배고프잖아요. 배고프고 집을 들락날락 할 수 없으니까 좀 아까 말했듯이 주먹밥도 만들고 시위하는 사람들을 위해서 이모들이랑 할머니들이 나와서 음식도 만들어주고 나눠주고 있어요. 그럼에도 불구하고 총에 맞고 매 맞고 그래가지고 돌아가셨어요. 그래서 아이가 제가 보기에는 아빠 같아요. 이 아이 표정을 보면 알 것 같아요. 표정이 되게 잔해요. 시무룩해요. (이 사진은) 공동묘지 만들어줘서 기념하고 있는 것 같아요.

학생⑤ : ...<중략>...이 군인들이 이 사람들을 때리고 있어요. 오가는 시민들도 때리고 시위에 참가한 사람들도 때리고. 제가 듣기로는 아이가 아버지를 잃은 이 사진을 외신기자가 찍었다고 들었어요. 저희가 장소가 마땅히 없으니까 한 곳에다가 시신을 다 모아가지고 태극기로 덮고 그랬다고. 그리고 이 아이는 진짜 아무것도 모르는데 슬퍼하고 있어요. 그리고 제가 생각하기에는 여기가 양동시장이지 않아요? 저희 광주에서는 이 민주화운동이 일어나고 한 번도 도둑이 집이나 가게를 턴 적이 없거든요. 사람들이 자기 이익을 생각하지 않고 다 모여요. 자기 집에 있는 쌀 같은 것을 다 가지고 와서 무조건 이 시위를 위해서 싸우는 사람들을 위해서 이 사람들이 밥을 만들고 함께 동참을 하는 거예요. 자신의 이익보다는 나라의 민주화를 위해서. 그런데도 전두환은 포기를 하지 않아요, 저희 광주를. 자기의 국가를 만들려고 하지만 광주는 굽히지 않아요. 그래서 비상계엄 해제하라고. 전남대 학생들이 모여요. 원래 시위는 학생들이 먼저 한다고 들었는데. 학생들이 모여가지고 비상계엄 해제하라고 해요. 저희는 어떤 일이 일어나도 저희끼리 뭉치고 노력을 하고 누가 돌아가셔도 절대 굽히지 않거든요. 시위를 계속해가지고 이것 때문에 모든 대한민국의 민주화가 왔다고 생각해요. 현재까지 생각해보면 여기 민주묘지에 이분들이 지금 안치되어 있고 이 당시 이후까지 싸우신 분들이 계세요. 이 분들은 시신을 여기에 못 묻고 다른 장소에 영정사진만 걸어줬다고 들었거든요. 이 사람들을 기리기위해서 만들어놓은 장소 같아요.

C지역 학생들도 학생, 시민군과 계엄군의 대치, 시민군의 희생과 민주화 운동이라는 기본 줄거리는 유지하였다. 그런데 A와 B지역과 다른 점이 몇 가지 보였다. 먼저, 대다수 학생들이 사진에 대해 이야기하면서 전남대학교, 충장로, 도청, 양동시장, 5·18묘지 등 사진 속 장소를 잘 알고 있었다. 학생⑥은 5·18묘지를 다녀온 경험을 말하며 공원을 다른 사람들에게 홍보하고 싶다는 말도 덧붙였다. 또 대다수 학생들은 당시 광주시민들에게 감정이입적인 발언을 많이 하였다. 학생⑦은 ‘군인이 아프게 때린다.’, ‘표정이 잔하다.’, ‘시무룩하다.’, ‘이 아이가 진짜 아무것도 모르는데 슬퍼한다.’ 등 사진 속 아이의 표정에 주목하면서 그의 표정을 읽으려고 하였다. 그리고 ‘우리’, ‘저희’ 라는 인칭대명사와 ‘광주는 굽히지 않아요’, ‘저희는 어떤 일이 일어나도 저희끼리 뭉치고 노력을 하고 누가 돌아가셔도 절대 굽히지 않거든요’ 에서 보듯이, 객관적으로 내러티브를 구성하기보다 광주시민의 입장에서 감정이입적인 발언들을 많이 하고 있었다. 당시 상황에 대한 숨은 이야기도 들을 수 있었다. 학생⑤는 아이 사진을 외신 기사가 찍었다는 점, 5·18기간 동안 광주가 어수선했지만 도둑이 한명도 없었으며 쌀을 가져와 시위하는 사람들에게 밥을 지어준 사람들이 있었다는 등의 이야기를 통해 교과서에 나오지 않는 풍성한 이야깃거리를 들려주었다. 당시 광주가 국가적 통치기구의 부재에 대응해 시민 스스로가 어지러운 거리를 청소하고 질서의 주체로 나

선 부분을 표현하였다. 은행, 금융기관, 금은방 등에 대한 약탈 사건이 한 건도 없었다는 점, 군대의 식사 등도 민중의 자발적인 지원에 의해 해결되었다는 점을 들어 광주의 위대성을 부각하고 있는 내러티브를 차용하고 있었다(조희연, 2009).

세 지역의 학생들은 5·18을 민주화운동으로 이해하고 있었다. 그러나 내러티브를 구성하는데 있어서 차이를 보여주었다. A지역 학생들은 교과서적인 이해를 하고 있었고 B지역은 교과적인 이해를 바탕으로 하였지만 5·18에 대한 지식과 이해가 다소 부족한 상태에서 개략적으로 설명한 반면 C지역은 교과서와 다른 내러티브를 구사하기도 하였다.

외국인에게 5·18을 소개해 보고 의의를 찾아보라고 했을 때도 세 개 지역의 모든 학생들이 민주화운동이라고 평가하였고 면담이 끝날 무렵, 5·18에 대해 평가를 다시 요청했을 때에도 세 지역 학생들 모두 5·18을 민주화운동이라고 평가하였다.

학생4 : 저는 5.18 민주화운동이 제일 맞는 것 같아요. 이 사건이 있어서 지금 민주주의가 되었다고 생각할 수도 있고, 이 사건이 없었다면 저희가 계속 아직 군국주의로 있을 수도 있죠. 그래서 이 사건을 폭동이라고 말하기보다 민주화항쟁이라고 말하는 게 제일 맞는 것 같아요.

학생a ; 저는 5.18 민주화운동을 통해 민주주의를 설명해주고 싶어요. 지금 우리가 이렇게 평범하게 민주주의를 누리고 있는데 원래 이 민주주의라는 지금의 사회를 얻기 위해서 많은 희생이 있었고 또 그에 대한 희생의 대표적인 것이 5.18 민주화운동이라는 것을 말해주고 싶어요.

학생① : 민주화운동이라고 강조하고 싶고 그냥 논리적으로 설명한다면 폭동이 아니라는 것을 충분히 알 수 있으니까 (다른 지역 사람들에게) 그렇게 설명해주고 싶어요.

A지역 학생4는 이 운동이 없었다면 군국주의 시대에서 살았을 것이라고 생각하였고 B지역 학생a는 이 운동을 통해 민주주의가 이루어졌으므로 그들에게 감사해야 한다고 생각하였다. C지역 학생①도 폭동이 아니라 민주화운동이라고 생각한다고 말하였다. 공식 역사에서 말하는 5·18에 대한 평가를 그대로 수용하고 있었다.

IV. 5·18에 대한 지역별 학생들의 인식

1. 출처로 본 지역 간 학생들의 생각 차이

1) 역사수업

A지역 학생들은 5·18에 대한 공식적인 평가나 내러티브를 구성할 때는 교과서대로 표준화된 반응을 하였지만 5·18논란에 대한 이야기를 할 때 반응은 달랐다. 5·18에 대한 출처를 중심으로 이를 알아보았다. 먼저 공식 역사를 가르치는 교사들의 모습을 통해 5·18을 수업시간에 어떻게 다루는지 알아보았다. A지역 학생들이 말하는 역사교사의 모습이다.

학생8 : 전 초등학교 때부터 그런 걸 배웠어요. 선생님들은 자신의 입장을 끝까지 말 못한다고 말씀하세요. 그리고 너네들이(학생들이) 판단하라고 하세요. 그게 다였어요. 중·고등학교때도 선생님들은 자기 입장을 끝까지 말 안하시고 판단은 너희들의 몫이라고 말하시고 역사 선생님들은 그러면(교사가 입장을 밝히면) 안 된다고 하세요.(그 자리에 함께 있던 학생들이 고개를 끄덕임)

학생8의 말에 의하면, 초등학교 때부터 선생님들은 5·18을 직접 설명해주지 않았다. 학생들에게 자신의 입장을 밝히지 못한다고 말하며 학생들이 알아서 판단하도록 하였다.

학생6과 학생5는 중학교, 고등학교 때 역사교사에게 배운 5·18이 인상적이었다고 말하기도 하였다.

학생6 : ○○○선생님께서 근현대사 위주로 수업을 많이 하셔가지고 5.18 민주화운동을 알게 되었는데 그냥 처음에는 광주시민들 중심으로 한 운동이라고 알고 있었는데 수업을 하면서 전두환 정권의 나쁜 점들을 알게 된 것 같아요.

학생5 : 중3 때 화려한 휴가라는 영화를 봤는데 학교 진도가 다 끝나고 쉬는 시간에 5.18에 관한 영화가 있는데 (선생님이) 그 영화를 볼 필요가 있다고 설명하시면서 보여줬거든요. 그렇게 심각한 줄 몰랐어요.

학생6은 근현대사 위주로 방과후 수업을 하는 역사교사에게 5·18을 구체적으로 배웠고 학생5는 중학교 때 역사교사가 보여준 화려한 휴가라는 영화를 통해 5·18을 접하고 당시 심각성을 처음 알게 되었다고 하였다.

B지역 학생들은 5·18에 대해 수업시간에 자세하게 배우지 않았다고 하였다. 현재 근현대사 부분의 수업 진도를 나가지 않아 중학교때 배운 기억을 물었다.

학생a : (진행자 ; 그럼 중학교 수업을 생각해보시면서 중학교에서는 5.18을 어떻게 가르쳐주셨어요?) 그냥 교과서에 있는 내용을 그대로 가르쳐주셨어요. 그런데 자세하게 들어가는 건 없고 그냥 절반?

학생c : 저도 중학교 때 기말고사 끝나고 현대사 쪽 넘어가서, 아이들이 집중해서 듣지도 않고 아예 5.18 까지 진도 나가지도 않았어요.

학생b : 학교에서도 그냥 자세하게는 안 배웠어요. 그냥 연도, 그때 있었다는 정도만 알려주고.

학생d : 학교에서요? 학교에서 배울 때는 그때가 그 중간고사, 기말고사 다 보고 남은 기간 동안 잠깐 배운 거라 그냥 진짜로 책에 있는 내용 잠깐 보거나 동영상 틀어줬던 거 같아요. 5.18 광주 민주화운동 그거에 대한 다큐멘터리? 옛날에 만들어진 거 본 거 같아요.(진행자 : 그거 좀 유심히 봤어요?) 잘 기억이 안나요.

학생a, 학생c, 학생b, 학생d 모두 학교에서 배운 5·18은 학기말 시험이 끝난 직후에 배우기 때문에 집중해서 듣지 않아 기억에 남지 않는다고 하였다. 5·18다큐도 보았으나 이 또한 기억에 남아 있지 않았다.

반면, 학생f는 역사교사가 5·18에 관심이 많아 수업시간에 이야기를 많이 해주었다고 하였다.

학생f : (진행자 : 그럼 다른 선생님들은 보여주지 않는데 우리 선생님만 보여줬다 이런 건가요?) 음 그런 거 같아요. 저희 한국사 가르쳐준 선생님이 유독 그런 쪽에 관심이 많으셔서 수업 도중에도 얘기 많이 해주시고 그랬던 것 같아요.

5·18에 관심 있는 교사는 수업시간에 상세하게 가르치기도 했지만 B지역 교사들은 이 사건을 교과서 서술 분량만큼 간단하게 가르치고 있었다. B지역의 학생들은 수업시간에 5·18을 간결하게 배우거나 학기말의 어수선한 분위기 탓에 제대로 배우지 못한다고 생각했다.

C지역 학생들이 말하는 교사의 5·18에 대한 태도를 보면 다음과 같다.

학생① : 교과서에서는 몇 줄 안 나왔는데 역사 쌤이 좀 더 자세하게 열심히 만드셔서 ppt 자료로 가르쳐요.

학생⑤ : 중학교 때도 선생님이 화가 나서 애길 하셨어요. 5.18을 이렇게 잘 모르는 사람들이 있다고, 너희는 이걸 잘 알아야 한다고. 멋있었어요.

학생⑦ : 초등학교 때부터 그랬어요. 항상 5,18 그거 할 때 되게 당연해요. 큰 행사예요. <중략> 국어시간에 공부하다가 선생님 어머니의 남동생이 그때 살려달라고 문을 막 두드렸대요. 그래가지고 문을 열어 주니까 동생이 막 피가 사람 몸에 다 묻고 와 가지고 일단 들여보냈는데 물어보니까 시위하다가 엄청 맞고 들어왔다고 하면서 지금 학생들 다 맞고 있다고 말해주셨어요. 작품 공부하다가 말해주신 것 같아요.

학생⑥ : (교과서에) 한 페이지 딱 써져 있었어요. 선생님은 자세히는 하셨어요. 왜냐하면 그 썸이 역사 샘플이다 보니까 막 분노하셨어요.

C지역은 역사교사들은 교과서에 서술이 간결하다고 생각하여 보조자료 등을 이용하여 상세하게 가르치고 있었다. C지역에서 일어난 사건이기 때문에 비단 역사뿐만 아니라 국어 등 여러 교과 선생님들은 이 사건을 모르는 학생들에게 각성을 촉구하기도 하고 당시의 상황을 수업 내용과 버무려 설명하기도 하였다. C지역 교사들은 꼭 알아야 하는 지역의 사건으로 5·18을 가르쳤고 학생들은 이를 멋있다고 생각하였다.

2) 가족과 친척

실제 5·18에 대한 비공식 집단기억에 영향을 많이 미치는 출처는 가족이나 친구들이었다. A지역 학생이 말하는 자신들의 부모님이 5·18을 바라보는 태도이다.

학생8 : 올해 5월 달 쯤에 잠깐 시내를 나갔었는데 시내 앞에 현수막이 하나 걸려있는 거예요. 5.18 민주화운동이 아니라 폭동이라고. <중략> 아빠랑 얘기를 해봤거든요. 그런데 아빠는 좀 꼭 막히고 일단 경상도 남자다 보니까 그렇게 좋게 얘기는 안하더라고요. ‘전 폭동이 아니다’ 이렇게 했는데 아빠는 계속 폭동이라고 주장하고, 그래서 아직까지 의견이 안 좁히는 것도 있고. <중략> 아빠는 근거를 댈 게 되게 부실하게 이렇게만 말했어요. 아빠는 그 시대 때 있었고 라디오나 TV에서 폭동이라고 나왔으니 맨날 보고 들었으니까 지금 저한테도 그렇게 말하는 것 같아요.

학생5 : 전 엄마께 물어봤거든요. 당시에 어땠냐고 하니깐 그때 정부에서 방송을 통제를 해서 단지 광주시민들이 폭동을 일으켰다고 알고 있는 사람들은 (왜 폭동을 일으켰는지) 광주시민들을 막 욕하고 그랬다고 하더라고요.

시내 현수막에 ‘5·18은 폭동이다’는 문구가 걸린 지역에서 살고 있는 학생8은 학교에서 배운 공식 역사와 지역에서 형성된 집단기억이 달라 고민을 하였다. 학생8의 아빠는 5·18이 일어난 당시 광주에서 폭동이 일어났다고 들었기 때문에 지금도 여전히 그렇게 인식하고 있었다. 이 부녀는 인식차이로 충돌하여 견해 차이를 좁히지 못하였다. 학생5의 엄마도 당시 광주시민들이 폭동을 일으켰다는 상황을 전해 들었다. 부모 세대들은 당시 전해들은 대로 이 사건을 폭동으로 확신하였다. 그렇다면 또래 친구들의 5·18에 대한 생각은 어떠할까?

학생3 : 주위에 친구들이 많이 그렇거든요.(5.18을 좋게 생각하지 않아요). 옆 반만 봐도 “광주는 폭동이다” 하면서 인터넷의 영향을 많이 받아서 그런 식으로 많이 얘기해요. 그렇게 주위에서 접하는 경우가 많은 것 같아요. 자세히 모르는 애들도 ‘광주는 폭동이구나’ 이럴 수도 있잖아요. 이 면담을 해줄 친구들을 찾으러 다녔는데 아이들이 모여 있길래 한 번 말해봤어요. 5.18 민주화운동에 대해서 인터뷰를 잘 할 수 있냐고 물어봤거든요. ‘자진해서 할 사람?’ 이렇게 하니깐 친구들이 갑자기 친구 A가 잘한대요. 그런데 A가 “광주 민주화운동은 폭동이지” 이렇게 이야기했어요. 교육청에서 시켜서 (5.18에 대한) 방송으로 나올 때도 있잖아요. 그럴 때도 (친구들은) 농담조로 ‘광주는 폭동이다’고 말하는 경우가 많아요. <중략> 저희학교는 그나마 양반인데 바로 옆에 남학교 ○○고등학교가 있거든요. 거기는 정말 심각해요. 전부 다

일베를 하는 친구들이 많이 있고 거기에 영향을 많이 받아요. 일베에 각종 음원이나 올라오는 자료를 즐기고 광주는 폭동이다 이런 말도 자주 쓰고 그래요.

학생4 : 저는 중학교 때 일베하는 아이들이 저희 반에 많았거든요. 그런데 그 아이들이 광주는 폭동이다 그걸 노래로 맨날 쉬는 시간에 부르고, 역사수업 끝나고 선생님 나가자마자 불러가지고 선생님한테 걸러서 혼난 것도 있고.

학생2 : 광주는 폭동이다, 이렇게 직접적으로 말하긴 싫으니까 폭동이라는 글씨를 180도 돌려 갖고 '윤'이라고 말하는 친구도 있어요.

학생3은 5·18에 대한 인터뷰를 할 학생들을 각 반마다 모집하러 다녔는데, 주변 학생들이 5·18을 모두 폭동으로 인식하고 있어 면담할 학생들을 모집하기가 어려웠다고 하였다. 일베의 영향이라고 생각했는데, 이 지역의 많은 남학생들이 이 사이트를 자주 방문하며 5·18에 대한 소식을 접한다고 하였다. 남학생들은 5·18은 폭동이라는 노랫말을 붙여 역사 교사 앞에서 부르고 글씨를 거꾸로 돌려 '윤'이라고 부르기도 하여 남학생들 사이에서 5·18은 상당히 희화화되어 있었다. 5·18은 민주화운동이라고 한 학생들이 놀림의 대상이 될 정도로 폭동이라는 인식이 가벼운 농담으로 널리 퍼져있었다. 이 학생들이 전하는 또래 친구들의 일상을 들여다볼 때 남학생들은 상당히 일베사이트의 주장에 경도되어 있음을 알 수 있다.

B지역 학생들이 바라보는 부모님이나 친구들의 5·18에 대한 인식은 어떠할까?

학생e: 초등학교 6학년 때 천안함(사건)이 있었던 거 같아요. 그때 얘기하다가 주제가 (전두환 대통령으로) 넘어왔죠. <중략> 아빠는 (전두환 정권이) 나치보다 더하다고 했어요. 자국민을 상대로 한 건 나치보다 더 하다.

학생b :생각이 (정확하게) 안 나는데 무슨 운동 같은 거 말하다가 전두환 이야기하시면서 나쁜 놈이라고 했어요.

학생h : 엄마가 얘기 할 때는 가끔 듣는데 엄마는 5·18을 잊지 말아야 한다고 말해요. 전두환에 대해 좋게 이야기하지 않아요.

부모님이나 지인으로부터 5·18에 대해 이야기한 것을 들어본 적 있느냐고 물었지만, 대다수 학생들이 이에 대해 이야기해 볼 기회가 많지 않았다고 한다. 다만, 학생e, 학생b, 학생h의 말을 통해 유추할 때, 이 지역 부모님들은 전두환 정권에 대해 부정적으로 인식하는 것으로 보아 5·18을 민주화운동으로 수용한다는 것을 짐작할 수 있다. 평상시에 친구들끼리 5·18에 대해 따로 이야기할 기회를 가져 보지는 않았다고 하였다.

C지역 학생들이 바라보는 부모 등 가족들의 5·18 인식은 다음과 같다.

학생② : 할아버지 때 5·18이 있었으니까(5·18에 대해 이야기를 하신다). 큰아빠는 5·18유공자이시고 나머지 저희 아빠랑 작은 아빠는 피난 갈 때 힘들었다고(이야기하세요)

학생③ : 부모님들이 할아버지 할머니가 그때 막 어지럽고 그런데 거기 사람들 주먹밥 만들면서 하나가 되었다고 그런 것만 말해주셨어요.

학생⑤ : 친구 엄마와 아파한테 물어봤는데 어머님들이 싸우러 가시고 주먹밥도 같이 만드시고 그런데 아이들은 집에 가뒀대요. 왜냐하면 나가면 총맞아 죽을 지도 모르니까. 그래서 굴 몇 개 던져놓고 너희는 여기서 놀아. 그리고 할머니들은 자기가 죽을지도 모르는데 주먹밥 만들어 나눠 주시고. 총이나 무기를 영광인가 그런 다른 지역에서 가져왔다고 들었어요.

학생⑦ : (TV를 보다보면) 5·18 관한 이야기가 아니더라도 역사에 대해서 나오면 얘기하다보면 5·18로 (이야기가) 돌아올 때가 있어요. 그러면 오빠가 막 억울하다는 식으로 설명해주고. <중략> 가족들끼리 몇 번 (5·18묘지) 가면서 처음 5·18에 대해 들었고 초등학교 올라와서는 그냥 친구들이랑 많이 놀러갔어요.

이 지역 학생들은 가족이 5·18과 밀접한 관련이 있거나 텔레비전을 보면서도 5·18에 대한 이야기를 하며 친구들과 5·18묘지에 놀러 다닐 정도로 이 사건과 친숙한 환경에 있었다. 직접 경험한 세대들로부터 자연스럽게 이야기를 들으며 5·18에 대한 집단기억을 전승받아 공유하였다. 당시 시민들은 무장투쟁으로 국가폭력을 극복하고 민중 자치 공간을 형성한 22일부터 27일 진압까지의 짧은 시기에 광주시민들은 목시적 혹은 직접적 격려를 받으며 시위대열에 끼어 거리를 점령하고 구호를 외치고 노래를 부르고 부상자들을 돕는 과정에서 5·18의 절대공동체의 경험을 공유하였다. 무정부 상황의 광주에서 매우 주목할 만한 현상으로서 상당한 수준의 공동체적 사회연대가 형성되었다(조희연, 2009). 이런 모습이 광주 사람들에게 강한 기억으로 남아 이 모습이 세대간으로도 전해져 학생⑤과 학생⑦처럼 5·18 당시 어린 아이들을 집에 가두어놓고 주먹밥을 만들러 현장에 직접 참여했다는 이야기나 총이나 무기 등을 다른 지역에서 가지고 들어왔다는 교과서와 또 다른 내러티브를 학생들은 형성하고 있었다.

3) 인터넷, 대중매체

5·18에 대한 이야기를 나누는 도중에 일간베스트라는 사이트 이름이 자주 거론되었다. A지역 학생들이 말하는 인터넷이나 SNS를 통해 담론화 된 5·18에 대한 이야기는 다음과 같다.

학생3 : 교과서도 있지만 제가 중2 때 그런 문제로 인터넷에서 커뮤니티끼리 (5·18문제) 많이 다뤘거든요. 뉴스에서도 많이 그랬고, 그때 뉴스에 나왔어요. 희생자 비하 논란이나 아니면 폭동 논란 그런 것 때문에 역사 글을 자주 찾아보거든요,

학생2 : 일베에서 그런 얘기를 하니까 저희 또래에서는 진짜 모르는 친구들은 그게 사실이라고 알 수도 있고요.

학생7 : 사람들이 일베에서 <중략> 자극적이고 충격적인 걸 보고 좋아한다고 하더라고요. 민주화운동 사상자들의 시체 같은 거를 자기 가족들에게 보내는 걸 보고 좋아한다는 그런 글을 봤어요.

학생5 : 솔직히 일베 사이트가 지역감정이 반영되어 있다고 생각하거든요. 경상도가 좋고 전라도 쪽은 싫어하고, 정치당도 ○○은 좋아하고 ○○당은 멸시하고. 그 사이트에 방문하는 학생들이라면 그 영향이 없다고는 배제할 수 없을 것 같아요.

학생4 : 일베 애들이 우리 지역에 많거든요. 생각이 극보수잖아요.

모든 여학생: (진행자: 여학생들은 일베 사이트를 안해요?) 하는 애도 있긴 하지만 거의 하지 않아요. 여자들을 성적으로 비하하는 글이 많으니깐요.

A지역 학생들은 일베사이트를 자주 접한다는 것을 알 수 있다. 학생들도 이 사이트가 5·18에 대한 폄하발언이 많이 게시되어 있고 지역감정을 조장한다는 사실을 알고 있지만 직접 글을 읽은 학생들도 상당히 많아보였다. 특히, 이 사이트는 5·18이 폭동이라는 근거로 누가 먼저 발포했는가에 초점을 맞추고 있었다. 역사적 문맥이나 원인, 의미와 같은 폭넓은 문제를 숙고하기보다 논의를 의도적으로 좁혀 하나의 특정한 쟁점에만 초점을 맞추고 있다(테사 모리스-스즈키 지음, 김경원 옮김, 2010).

일베의 영향력이 강해질수록 이 지역에서는 5·18에 대한 성별 차이도 발생할 가능성이 높아보였다. 남학생들은 이 사이트를 자주 방문하고 여기에서 유행하는 5·18에 관한 문구들, 즉 5·18은 폭동이라는 발언을 익숙하게 여겼으나 여학생들은 민주주의에 역행하는 발언이나 여자 비하발언이 많다는 이유로 긍정적으로 반응하지 않았다.

B지역 학생들에게도 일베 사이트를 방문한 적이 있는지에 대해 질문하였다.

학생d: 들어가면 약간 일베충 소리 듣고 들어가면 좋을 것도 없고 좋은 인식이 아니에요. 말을 안 하는 거일수도 있겠죠. 굳이 안 드러내죠.

학생b : (다른 학생들이 학생b 학생이 일베사이트를 자주 방문한다고 알려줌) 그냥 옛날에 중학교 때 화장실 가서 읽은 경험이 있어요. (진행자: 주로 언제 방문했어요?) 할거 없을 때 들어갔어요. 그냥 말 같지 않은 소리를 많이 해요. 재미는 없지만 진짜 할 게 없어 가지고. (머뭇거리다가 힘주어 말함) 지금은 안합니다.

학생e : 일베에서 자주 그런 식으로 얘기하는 것만 알고 있어요. <중략> 일베 쪽에서 그런 걸 보면서 제가 그런 사람들을 같이 까려면 저도 뭔가 아는 게 있어야 하는데 저도 뭔가 아는 게 많지 않아요.

학생들은 일베사이트를 방문하는 학생들을 ‘일베충’으로 간주하는 등 이 사이트에 대해 부정적인 생각을 하였다. 중학생 때 들어가 본 적이 있는 학생도 손사래를 치며 지금은 들어가지 않음을 여러 차례 강조하였다. ‘일베=5·18 폄하 발언 사이트’로 알고 있었는데, 일베 게시글을 직접 읽고 그렇게 생각하기보다 주변 분위기에 의해 스스로 접근을 조심하고 있었다. 5·18 폄하 발언에 대한 자신이 대응할 수 있는 적절한 논리를 찾아야 하는데 그것을 자세히 모르고 있음을 반성하는 모습도 보였다.

학생들은 5·18을 접하는 출처로 텔레비전 등의 대중매체, 특히 다큐멘터리나 영화 등을 많이 언급하였다. 5·18을 다룬 드라마 ‘모래시계’부터 영화 ‘화려한 휴가’, ‘꽃잎’, ‘26년’, 소설 ‘봄날’, 교양곡 ‘광주여, 영원히’, 창작 판소리 ‘오월 광주’ 등 다양한 예술작품이 있다(노진철, 2009). 이 중 학생들은 영화나 다큐멘터리를 통해 5·18을 만나고 있다. 특히, A와 B지역 학생들은 영화 ‘화려한 휴가’를 통해 5·18을 접한 경험을 이야기하였다.

학생g : 요즘에는 시대가 많이 바뀌어서 이런 민주적인 운동에 대해서 TV에 많이 방영 되잖아요. 저에게 와 닿게 교육된 거는 이런 매체가 아닐까하는 생각이 들어요.

학생c : 언제 정확히 들었는지 모르겠지만 좀 충격적으로 받아들인 건 화려한 휴가라는 영화를 보고 그때부터 제대로 공부하고 그랬어요.(진행자: 그때 화려한 휴가를 본 후 5.18에 대해서 어떻게 인식하게 되었어요?) 충격적이었죠. 시위대한테 총을 쏘서 다 죽었다는 얘기가 너무 크게 충격적이었어요.

학생4 : 26년. 강풀 만화, 영화에서는 화려한 휴가가 유명하죠.

학생들에게 5·18을 처음 접한 출처를 물었을 때 다큐멘터리나 영화 등을 언급하였다. 5·18을 다룬 영화는 꽃잎, 화려한 휴가, 20년 등이 있으나 화려한 휴가는 흥행에 어느 정도 성공하여 모든 지역 학생들이 이 영화를 언급하였으나 유독 이 지역 학생들은 5·18에 대한 정보나 지식을 이야기할 때 이 영화에 대해 많이 이야기하였다. 이 영화는 제목만으로도 5·18의 접속, 확장, 공유에 기여하였다. 자국민을 상대로 하는 작전명으로 ‘화려한 휴가’를 선정한, 정통성을 결여한 당시 집권세력의 파렴치함을 폭넓게 알렸다는 점에서 의의가 있다는 평가를 받고 있다(노진철, 2009). 화려한 휴가를 본 학생들은 당시 집권세력의 파렴치함, 특히 광주시민들에게 충격을 가했다는 사실에 충격을 많이 받았다.

C지역 학생들은 일베사이트를 방문한 적은 없었으나 반감을 많이 가지고 있었다.

아이들 : (진행자: 일베 사이트를 들어봤어요?) 이 지역 학생들은 일베 안 좋아해요, 극혐해요.

학생① : (진행자: 일베에 들어가보지 않으면서 거기에서 유행하는 말은 어떻게 알아요?) 말로만 들어봤어요. 뉴스 막 그런 데에서 보면 5.18 폭동 이런 식으로 기사 올라오고. 페이스북 이런 데에서도 그런 거 뜨고(진행자: 기분이 어때요?) 그런 애들 보면 만나서 죽여 버리고 싶기도 하고, 한심하죠.

학생⑤ : (진행자: 일베 사이트를 들어가 본 적 있어요?) 들어가면 진짜 일베 될까봐 (안들어가요)

학생⑥ : (진행자 : 거기에서 5.18민주화운동에 대해서 평가를 해놓은 글을 본 적이 있어요?) 그렇게 깊이까지는 안 봤어요. 진짜 일베 소리 들을까봐.

이 지역 학생들도 일베 사이트를 들어가 본 적이 없다고 하였다. 일베충이나 일베 소리를 듣는 것을 두려워하고 있었다. 일베에 들어가 보지 않았지만 사회적으로 이슈화되어 이 사이트와 거기에서 유행하는 말들을 알고 있었는데 이에 대해 격한 감정적인 모습을 많이 보였다. 대체로 B, C 지역 학생들은 5·18이나 민주화에 역행하는 사이트를 들어가는 것을 두려워하는 분위기가 형성되어 있었는데 공식 역사 뿐만 아니라 비공식 역사와 위배되는 행동이라고 생각하는 듯하였다.

한편, 이 지역은 5월 18일이 되면 학교나 지역사회에서도 이와 관련된 행사를 하여 5·18을 일상생활로 자연스럽게 침투시키고 있었다.

학생⑤ : 5월 18일에 저희(학생부)가 아침 조회시간에 5·18에 대한 몇 가지 ppt 자료를 준비해서 아침 시간에 (전체)애들한테 보여줘요.

학생⑥ ; 교육부에서 (은) 자료를 중앙현관에 게시해요.

학생⑤ : (등교하는 학생들에게) 교문에서 5·18관련 쪽지(5·18은 ○○이다)도 사탕이랑 같이 나눠줘요.

학교에서는 아침에 방송, 자료 게시 등을 통해 공식행사로 이 사건을 학생들에게 알려주고 있었다. 또 학생들은 5·18관련 체험활동을 초등학교 때부터 자주하여 5·18관련 장소에 대해 익숙함이 묻어나왔다.

학생② : 초등학교나 중학교 때는 이 지역에 살다보니까 5.18무덤이나 그런 곳에 체험학습을 자주 가요. <중략> (방문할 때) 처음에는 안됐기도 하고 그랬는데, 요즘은 너무 자주 가서 별 느낌이 없어요.

학생① : 중학교 때 1번, 고등학교 때 1번. 지겹진 않고 안타까워요.

연주 : 이번년도에 역사동아리에서 민주묘지를 갔어요. 동영상도 보고. 묘지 돌아다니면서 해설사분이 이분은 누구고 이분은 누구라고 소개시켜주시고 이 일이 어떻게 진행되었는지 설명해주세요.

학생⑤ : 5·18이라는 버스가 있거든요. 5·18번 버스라고 5·18이 일어났던 장소들을 찍어가지고 거기를 달려요. 너무 멋있지 않아요?

면담에 참여한 모든 학생들이 학교의 체험활동이나 역사동아리 활동을 통해 5·18묘지를 한번 이상 가본 경험이 있었다. 그곳은 문화해설사가 있어 동영상 시청, 묘지 참배 등을 하였고 일부 학생들은 너무 자주 가 별 느낌이 없다고 말하기도 했지만 대다수 학생들은 그 곳에서 안타까움을 많이 느꼈다. 학생들은 역사인식의 장으로서의 전남도청 및 금남로 일대를, 추모의 장으로서 옛 5·18묘지, 발전의 장으로서 상무대라는 축으로 계획된 광주의 기념공간을 오가며 일상 속에서 5·18을 만나고 있었다(정호기, 2009). 이 장소들은 학생들에게 5·18의 기억을 전달하는 소통장소가 되었고 학생들은 과거 사람들의 경험이나 감정에 대해 상상하고 그들의 고통이나 죽음을 애도하였다. 이런 활동을 통해 학생들은 과거에 있었던 무엇인가를 상기하고 그것을 자신의 일처럼 여김으로써 우리는 특정집단에 속해 있다는 감각을 형성하였다. 역사를 기념하는 행위를 통해 집단 정체성을 만들어갔다(테사 모리스-스즈키 지음, 김경원 옮김, 2010).

2. 5·18논란에 대한 지역별 학생들의 생각

5·18의 최대의 논란 대상은 시민군의 무장투쟁이다. 통상적으로 국기를 문란시키는 반란 혹은 반역행위에 해당하는 집단적 무장투쟁이 특정지역에서 일정기간 지속되었다는 사실은 해방 이후 한국의 민주운동사

에서 희귀한 사례이다. 5·18처럼 국가공권력의 상징인 도청을 점령하고 무기를 탈취하여 국가의 정규 군대에 맞서 조직적으로 저항전선을 확보하는 경우는 없었다(김성국, 2009). 이 문제를 둘러싼 오랜 논쟁은 ‘민주주의를 위한 민중의 항쟁’으로 종합되면서 균열은 봉합되었다(이진경, 조원광, 2009). 그러나 이 논쟁이 다시 사회적으로 이슈화가 되면서 학생들 사이에서도 논란의 핵심이 되었다.

이에 대한 A지역 학생들이 말하는 5·18 논란에 대한 태도이다.

학생1 : 폭동이라고 하는 주장은 먼저 시민군이 무장을 했느냐고 보는 것이고 정당한 민주화운동이냐는 계엄군이 먼저 무장을 해서 먼저 발포를 했다(고 보는거죠.) <중략> 먼저 시민군이 무장을 했다고 주장하니까 폭동이라고 하는 거죠.

학생3 : 그것도 있고 최초 사망자 문제도 있어요. 그 시민군쪽 사람들이 먼저 죽어서 그게 발단이 되었느냐 아니면 계엄군이 먼저 죽어서 그게 발단이 되었느냐? 군인이 먼저 죽었는데 시민이 일어났다는 문제를 가지고 폭동이라고 주장하기도 해요.

학생1 : 저는 일단 생각이 양립화 된다는 자체가 자료와 어느 쪽에 확실치 않거나 그래서 생기는 일이라고 생각하거든요. 일단 기본적인 생각은 양립화되는 걸 봤을 때 (민주화운동으로) 단정 지을 수 없다고 생각해요. <중략> 그 사람들이 살던 시대로 직접 가보지 않는 이상은 확실하게 단정 지을 수 없다고 생각해요.

학생7 : 6.25 이후로 규모가 컸던 운동이라고 생각하고 아직까지 운동이라고 부르는 사람도 있고 폭동이라고 부르는 사람도 있는 만큼 아직 명확하지 않은 사건이라고 생각해요.

학생5 : 저는 5.18 민주화운동이 단순 폭동이 아니라는 쪽이고 민주사회를 구현하기 위해서 시민들이 열심히 투쟁한 거라고 알고 있고요. <중략> 광주 지역이 아니고 다른 지역에서는 언론이 통제했기 때문에 세뇌를 받아서 그렇게 생각하는 거라고 생각하고요. 저는 다른 사람들이 그렇게 생각하더라도 그건 (광주)시민들이 자신의 생각이나 신념들을 지키려고 한 정당방위라고 생각하거든요. 왜냐하면 아무 무기도 없던 시민들에게 먼저 무력으로 진압한 건 계엄군 쪽이 맞으니까요. 시민들도 자신의 신념이나 의지 같은 걸 꺾듯이 주장하기 위해서는 똑같이 무력시위를 하는 것 밖에 (방법이) 없었다고 생각을 해서 민주화운동이라고 생각합니다.

학생6 : 전두환 대통령께서 자기들이 한 짓을 가리기 위해서 언론을 통제하면서 지역감정을 조성했다고 생각해요. 사실과 다른 부분들을 경상도 쪽 사람들이 잘못 알면서 더 부풀려지게 되었고 정부가 일부러 흘린 것들을 믿고 있는 거 같아요. 전 폭동이라고 생각하는 사람들도 자기만의 근거를 가지고 확고하게 생각하기 때문에 없애지 않을 것 같아요. <중략> 광주에서 일어난 일이기 때문에 광주 시민들이 더 잘 알 것 아니에요. 그 사람들이 피해를 겪으면서 말한 건 폭동이 아니라 민주화 운동이기 때문에 우리는 그때 살았던 그들의 말을 더 신뢰해야 한다는 게 맞는 것 같아요.

남학생들은 대립적인 두 개의 주장이 있어 아직 민주화운동으로 규정하기에 이른 감이 있다고 생각하였으며 그 근거로 누가 먼저 발포하였고 누가 먼저 사망하였는가라는 질문을 내세웠다. 반면 여학생은 폭동이라는 사람이 있는 것으로 보아 명확하지 않은 사건이지만 그럼에도 전두환 정권이 언론 통제나 지역감정 조성 등을 통해 사건을 왜곡시켰기 때문에 당시 광주시민들이 하는 말을 신뢰해야 한다고 말하였다.

이렇게 논란이 되는 사건에 대해 학생들이 자신들의 입장을 정리하거나 판별하는 기준 역할을 하는 것은 무엇일까?

학생3 : 저도 기본적으로 자기가 찾아보고 자기 판단을 내려야 한다는 기준이지만 굳이 한 매체를 믿어야 한다고 했을 때는 대중매체나 아니면 부모님, 친구말보다 국가에서 공인한 교과서가 더 옳지 않나 생각해요.

학생2 : 그나마 교과서가 제일 정확하죠. 작년에 한국사 교과서 논란이 있었잖아요. 그래도 믿을 만한 교과서가 많지 않을까요.

학생1 : 교과서, 일단 국가에서 검증한 거니까, 그게 맞다고 생각해요.

학생4 : 저도 하나만 고르라고 하면 교과서, 부모님이 말씀하시는 건 부모님 가치관에 따라 말씀하는 게 바뀔 수도 있는데 그나마 교과서가 가장 중립적이지 않을까요.

학생6 : 교과서에서는 근현대사를 배우는 시간이 대개 다른 수업보다 적은 것 같아요. 구석기시대부터 시작하는데 1년 동안 배우는 양이 조선시대가 끝나면 시간이 굉장히 촉박해서 근현대사는 항상 더 비중 있게 다루고 있지 않은 것 같아요. <중략> 교과서는 일단 그거에 대해서 내용이 많이 차지하고 있지도 않아요. 저는 학교 수업 외에서 제가 따로 찾아보고 더 알고 싶어서 인터넷에 많은 사람들이 글을 올리면 그 중에서 또 여러 사람들 의견을 모은 글들이 있잖아요. 거기서 보면 그 사람들이 가지고 있는 근거도 보면서 제 생각을 가지게 된 것 같습니다.

학생8 : 저도 뉴스나 라디오에서 사학과 교수님이라든지 역사 관련 전문적인 사람들이 인터뷰하는 게 제일 신뢰가 가는 것 같아요. <중략> 교과서는 요새 인터넷에 지학사(교학사를 뜻하는 듯) 역사 교과서가 문제가 많아서 그런 거 볼 때마다 신뢰가 떨어져서요.

학생3, 학생2, 학생1, 학생4 남학생들은 5·18에 대해 가장 신뢰할 만한 출처로 교과서를 선정하였다. 한국사교과서 논란이 있었다더라도 교과서는 국가가 공인한 정확한 정보를 제공하고 가장 중립적인 입장에서 서술된다고 생각하였다. 그러나 학생6은 교과서의 근현대사가 비중 있게 다루어지지 않아 5·18을 알고 싶을 때는 인터넷을 이용한다고 하였다. 학생8도 역사 전문가나 역사 시사프로그램을 신뢰한다고 말하였다. 상세하게 가르치지 않고 교학사 사건 등 교과서 문제가 이슈화가 되어 이런 생각에 영향을 미치고 있었다. 남학생 3명은 교과서를 신뢰한다고 하였으나 여학생들은 오히려 교과서가 믿음직하지 않다고 반응하여 5·18에 대한 출처의 신뢰도 차이도 있었다.

전두환 정권에게 광주사태는 정권의 정당성을 무너뜨릴 수 있는 심각한 사건이었다. 그래서 광주에서 일어났던 유혈진압을 망각과 배제를 통해 조작해야 했다. 언론을 동원하여 5·18발생의 원인이 북괴의 지령을 받은 간첩들이 적화혁명을 유도하기 위한 목적으로 선동했기 때문이라고 여론을 조성하였다. 항쟁이 진압되고 난 후에 항쟁에 대해 언급하는 것 자체가 금기시 될 정도로 광주는 통제되었다. 당시의 국가권력은 군사력을 동원하여 시민항쟁을 억압했을 뿐 아니라 언론 검열을 통해 사건의 진실이 알려지는 것을 막았다(정근식, 2013). 광주 외 지역에서는 전두환 정부 말까지 이 사건에 관한 정보는 단절되었고 특히 영남의 경우 신군부 세력을 지역 출신이라는 이유로 그들의 권력 형성과정이나 정당성을 지지하기도 하였다(노진철, 2009).

A지역은 현재 대체된 국가의 공식기억을 온전하게 수용하지 못하고 있다. 그러다보니 공식 역사와 비공식 역사에서 접한 5·18에 대한 생각이 달라 학생들은 내적 갈등이나 외적 충돌을 경험하였다. 남학생은 공식 역사로서 5·18이 민주화운동이라고 배웠으나 부모나 친구, 인터넷을 통해 자주 접근하는 정보는 5·18을 폭동으로 보는 경우가 많았다. 부모세대는 당시 정권으로부터 수용된 왜곡된 정보를 그대로 유지하고 있었고 친구들은 일베 사이트를 통해 5·18이 왜 폭동인가에 대한 구체적인 근거가 담긴 자료들을 수시로 찾아 일상화시키고 있었다. 5·18에 대한 내러티브는 공식 역사에 의거하여 구성하고 5·18논란에 대한 부분은 지역에 흐르는 집단기억에 의거하여 구성하는 이중적인 태도가 형성되었다. 한편 여학생들은 한결같이 5·18을 민주화운동으로 보는 것이 타당하다고 하였다. 부모세대는 정보가 차단된 상태에서 왜곡된 정보를 받아들여 잘못된 지식을 가지고 있다고 생각했다. 실제, 여학생들은 5·18이나 정치 이야기가 나올 때 마다 부모와 갈등을 겪는다는 언급을 하였다. 여학생들은 공식 역사가 옳다고 생각한 근거를 교과서 내용에 의존하기도 하였지만 학살이나 폭력은 옳지 않다는 인권적인 측면을 강조하였다.

B지역 학생들에게도 5·18을 폭동으로 보는 견해에 대해 질문을 하였다.

학생g : 소수가 그런 말을 할 순 있다고 생각하지만 제 귀까지 들린다는 것은 그 사람의 나뉠에도 이 유가 있다고 생각해요. 그런데 일단 이 사건에 대해 제가 잘 모르잖아요. 그래서 딱히 아무 생각이 없어요.

학생a ; 들어봤는데 그냥 일부 이상한 사람들이 그냥 말하는 거 아닌가요? (진행자 : 근데 그 사람들이 아무 이유 없이 5.18은 폭동이다 그러진 않았을 거 아니에요?) 그럼 어떠한 이유에서 그렇게 말을 할까요? <중략> 제가 이렇게 생각하는 건 어렸을 때 책을 봤을 때부터 5.18 민주화운동이 민주화 운동이라는 전제 하에 배웠고 교과서나 그런 다른 내용에도 그렇게 나와 있을뿐더러 아가 사진 봤듯이 그분들을 추모하는 묘까지 만들었는데 그게 폭동이라고 하는 건 잘 못 알고 있는 거라고 생각해요.

학생d : 잘 모르는 사람들이 그냥 한 쪽 이야기만 듣고 그 쪽으로 세뇌당한 게 아닐까요.

학생f : 민주항쟁에서 피해를 입은 사람들이나 여러 가지로 피해를 받은 사람들이 정부에게 보상을 요구 하려고 때를 쓰는 거다 이런 식으로 말을 많이 하더라고요. 혹시 그런 것 때문에 그렇지 않나?

학생c ; 정권이 바뀌면서 과거의 일들을 없애려고 민주화운동이 아니라 폭동이기에 때문에 무력 진압을 할 수밖에 없었다고 자기네들이 정당성을 확보하기 위해서 그렇게 퍼뜨리고 다녔고, 그 퍼뜨린 게 일베라는 사이트를 만나면서 많은 사람들이 정말 폭동인가 그런 의문까지 (일어나게 된 거 같아요) (진행자: 누가 발포했는가에 대한 논란도 있어요?) 누가 먼저 썼던 간에 전두환 정부 자체가 민주적인 방식으로 선출된 정부가 아니기 때문에 저항하는 것은 민주주의 사회에서 가장 기본적인 권리이기 때문에 그거 가지고 문제를 삼을 순 없을 거 같아요. 설령 누가 먼저 썼다고 하더라도 폭동이 아니고 민주화운동으로 봐야 해요.

학생b: 누가 먼저 썼는가가 문제인거 같아요.

학생g는 논란에 대해 들어본 적은 있지만 구체적으로 생각해 본 적은 없어보였다. 학생a과 학생d는 일부 소수 사람들이 하는 루머가 부풀려졌거나 세뇌당한 것으로 생각하였다. 특히, 학생a은 이미 교과서에서 5·18을 민주화로 보았는데 폭동이라고 하는 것을 잘못된 것이라며 교과서를 중심으로 판단하였다. 학생f는 5·18피해자들이 보상을 요구해서 5·18이 폭동이라는 논란이 발생했다고 말하였고 학생c은 전두환 정권이 정당성을 확보하기 위해 퍼뜨린 소문이 일베사이트를 만나 시너지를 일으켰다고 보았다. 학생b은 A지역 남학생들처럼 누가 먼저 쏘았는가가 폭동인지 아닌지를 가르는 잣대라고 여겼다. 대체로 B지역 학생들은 5·18이 폭동인가 민주화운동인가에 대한 논란이 있다는 점은 알았지만 그 이유를 고민할 기회를 가져 보지는 않는 듯하였다. 소수 학생들이 잘못된 루머를 통해 세뇌 당했다고 생각하였다.

B지역은 부모님이나 지역사회의 분위기, 일베사이트에 대한 태도로 보아 공식 역사와 지역의 집단기억으로서 비공식 역사가 일치하고 있다는 것을 알 수 있다. 그런데 오히려 이런 일치성이 학생들에게 5·18에 대한 관심을 유도하지 못했다. 실제로 학생들이 구성하는 내러티브에서도 기본지식의 오류가 보이기도 하고 이 사건에 대한 논란을 구체적으로 생각하거나 고민한 흔적이 다른 지역에 비해 낮았다. 5·18을 처음 접하거나 강하게 인상을 받게 된 경로도 교과서나 부모, 친구, 인터넷보다는 ‘화려한 휴가’, 강풍의 만화 또는 어렸을 때 개인적으로 읽은 책을 통해서였다. 이는 이 지역 학생들이 부모나 친구들 등 주변 분위기나 지역사회의 영향보다는 개인적인 관심 정도에 의해 이 사건에 접근하고 있다는 것을 보여준다.

한편, 비공식 역사가 학생들에게 영향을 미친다는 것은 B지역의 학생b이를 보고 확실하게 알 수 있다. A지역 남학생들의 경우 비공식 역사의 지지를 받으며 일베사이트에 쉽게 접근하였지만 B지역은 ‘일베사이트=일베충’ 이라고 생각하는 정서가 형성되어있기 때문에 학생b이는 여기에 드나드는 것을 스스로 통제하기 위해 노력하였다.

마지막으로 C지역의 학생들이 5·18논란에 대해 생각하는 반응들이다.

학생③ : 계엄군에게 당한 거잖아요. 어쩔 수 없이 총을 들고 싸운 거니까 저항이죠.

학생② : 원래 나라에서 계엄령을 선포하고 그것 때문에 전남대 학생들이 반대해가지고 되게 진압을 심하게 했잖아요. 저항이라고 생각합니다. 시민으로서 당연하다고 생각하고 그거에 싸운 거니까 운동이라고 생각해요 <중략> 광주 5.18 때 전파가 차단되고 그랬었잖아요. 그때 다른 지역 정부에서 짜라시 같은 거 뿌려서 그것 때문에 다른 지역은 지식을 잘못알고 있는 것 같아요. <중략> 한 번 희생당한 분들 생각해보게 되고 민주화운동은 폭동과 상관없이 대단한 운동이에요.

학생① : (폭동이라고 말하는 것은) 극히 일부라고 생각해요. 폭동이라는 단어 자체를 만든 게 그쪽에서 자기들의 역사를 좀 더 정당화시키려고 이런 운동들을 다 폭동 이런 식으로 하는 거잖아요. 예를 들면 과거에 난(亂) 같은 게 일어난 것도 막 성공하면 혁명이고 실패하면 난이잖아요.

학생⑥ : 잘못을 우리에게 돌리려고 하는 것 같아요. 무력으로 진압한 거는 정부쪽인데 그걸 돌리려고.

학생⑤ : 사람들마다 다를 것 같은데 민주화운동이라고 부르는 사람도 있을 거고 폭동이라고 생각하는 사람도 있을 거고. <중략> 인터넷 기사에서 폭동으로 조작된 걸 봤는데 제가 아예 모르는 문외한 사람이었으면 제가 진짜 속았을 정도로 논리적으로 잘 썼어요. 걱정이예요.

학생③과 학생②은 폭동이 아닌 계엄군이 탄압에 ‘저항’ 한 것이라고 생각하였다. 폭동이라고 부르는 근거로는 당시 교통과 통신 차단으로 이 소식이 외부로 전해지지 못했고 당시 정부에서 폭동으로 왜곡된 정보를 흘렸으며 정권의 정당성을 부여하기 위해 5·18을 운동이 아닌 폭동으로 보는 것이라고 말하였다. 학생⑤는 역사는 해석이라고 생각하지만 왜곡된 정보가 논리적이어서 일반 사람들이 속아 폭동이라고 인식할 수 있을 것을 경계하였다.

C지역은 지역의 비공식 역사와 공식 역사가 상호 보완하며 강화되고 있었다. 학생들은 5·18을 일상화하고 있고 5·18과 관련된 장소도 친근하게 여기고 있다. 즉, 5·18버스, 5·18묘지 참배, 5·18축제 등을 통해 5·18을 자랑스러워하는 마음가짐을 가질 수 있도록 지역사회가 유도하고 있었다.

V. 공식·비공식 역사가 학생들의 역사인식에 미치는 영향

학생들은 내러티브를 구성할 때 세부적인 내용에서 차이를 보였지만 5·18을 민주화운동으로 간주하였다. 5·18에 대해 큰 관심이 없는 한 교과서대로 기억할 것이라는 한 학생의 말처럼 공식 역사의 영향력은 커 보였다. 비공식 역사와 공식 역사가 일치하지 않은 지역에 거주하면서 비공식 역사의 영향을 많이 받는 학생들도 교과서에 대한 믿음을 강하게 표현하였다. 그러다보니 5·18논란에 대해서도 공식 역사와 비공식 역사를 모두 인정하는 이중적인 태도를 보이거나 기성세대와 갈등을 하였다. 이는 엡스타인이 미국학생들을 대상으로 한 연구와 차이를 보였다. 아프리카계 미국 학생들은 공식 역사와 비공식 역사를 모두 보유했다. 이중 역사의식을 표현했지만 공식 역사는 전체 역사를 말하는 것이 아니라는 것을 알고 교과서와 같은 이차 출처보다 가족들이 한 이야기를 더 신뢰한다고 하였다(Epstein, T., 1997). 이에 비해 인터뷰에 참여한 학생들은 가족보다 교과서를 더 신뢰한다고 하여 교과서의 가지는 공신력을 한 번 더 확인할 수 있었다.

학생들의 내러티브는 공식 역사를 전면에 내세워 구성하였지만 비공식 역사가 미치는 영향력도 무시할 수 없다. 비공식 역사가 지역별 학생들의 5·18에 대한 인식차이를 만들어내기도 하였다. 예로 내러티브를 구성할 때 A지역 일부 학생들은 5·18을 민주화운동으로 생각한다고 하면서도 무의식적으로 폭동이라는

단어를 이용하였고 C지역 학생들은 저항이라는 단어를 자주 사용하거나 교과서와 다른 내러티브를 구사하였다. 교과서와 같은 공식 역사가 아닌 그 외 경로로 받아들이는 역사지식이나 정보의 역할도 크다는 것을 알 수 있다. 학생들이 여러 경로로 수용하는 비공식 역사는 대부분 무의식중에 받아들이고 있었다. A지역은 신군부가 내린 부정적인 평가를 지속적으로 수용하고 진압에 정당성을 부여하는 담론이 널리 퍼져 있고(정호기, 2009) 이런 담론을 지지하는 일베사이트 등이 이를 강화시키고 있었다. 동시에 5·18은 논란에 대해 의견이 충돌하다보니 이 사건에 대해 학생들의 관심이 높았는데, 학생들이 구성한 내러티브가 다른 두 지역에 비해 상당히 상세하였다. B지역은 공식 역사와 비공식 역사가 일치하여 이슈화되지 못할 경우 오히려 학생들의 무관심을 불러일으킬 수 있다는 사실을 보여주었다. 학생들이 5·18을 인식하는 방식은 현대사에서 민주화 운동이 한국의 민주주의 발전에 기여하였고 5·18은 민주화 운동의 한 부분으로 의의가 있다고 생각하여 교과서적으로 이해하고 있었다. 그러나 5·18에 대해 처음 접하거나 인상 깊게 접한 경로를 볼 때, 부모나 학교, 지역사회보다 학생들의 5·18에 대한 개인적인 관심 정도가 이 사건의 접근에 영향을 주었다. C지역은 5·18에 대한 부모세대의 기억을 학생들에게 전승시켜 비공식 역사와 공식 역사가 일치, 강화되고 있었다. 지역사회의 비공식 역사로서 5·18의 모습이 많이 투영되었으며 학생들의 일상생활에 깊숙이 침투해 있었다. 부모세대의 저항, 투쟁의 경험은 학생들은 5·18 폭동설에 대해 이야기할 때는 다소 거친 감정을 표현하기도 하고 광주시민의 자랑스러움과 위대함을 말하였다. 공식 역사와 비공식 역사가 일치하면서도 비공식 역사가 만들어낸 또 다른 내러티브를 학생들이 수용하다보니 5·18에 대해 풍성한 인식을 하고 있었다. 요컨대, A지역에서는 공식 역사와 비공식 역사가 충돌하는 모습이 보여 학생들이 내외적 혼란과 갈등을 겪는 반면, 논쟁의 대상으로 이 사건에 대한 관심은 높았다. B지역에서는 공식 역사와 비공식 역사가 일치하였지만 자칫 무관심으로 흐를 수 있는 모습이 감지되었으며 C지역은 비공식 역사와 공식 역사가 일치, 강화되어 우리에게 대한 일체감이나 공동체 의식을 드러내는 또 다른 내러티브를 형성하여 이 사건에 대한 관심이 높았다.

이런 상황에서 역사교사는 이런 사건들을 어떻게 가르쳐야 할까에 대한 논의가 필요하다. 지역별로 이 사건을 대하는 교사의 태도에 차이가 보였는데 A지역 교사는 5·18에 대해 전반적으로 침묵하였다. 인터뷰에 임한 학생들이 구체적으로 이를 표현하지 못했지만 교사들이 무엇인가 가르칠 때 주저하거나 머뭇거리며 무엇인가 미루는 모습들을 종종 발견한 듯하다. B지역 교사들은 교과서에 나온 내용을 그대로 전달하는 모습을 보였으며 C지역은 역사교사뿐 아니라 국어 등 다른 과목 교사들도 5월 달이 되거나 기념일이 되면 본인이나 누군가가 경험했던 5·18에 대해 이야기해주거나 관심이 부족한 학생들을 야단치는 모습을 보이는 등 5·18에 대한 관심을 고스란히 전달하였다. 그러나 지역과 무관하게 동영상이나 학생들이 판단해볼 도록 자료를 제시하는 교사도 존재하고 있어 교사가 5·18을 어떻게 인식하느냐에 따라 수업시간을 운영하는 방식이 달라지기도 하였다. 교사의 관심여부가 학생들의 반응에 영향을 미치고 있다는 점은 교사의 역할을 다시 되짚어볼 필요를 느끼게 한다. 교사는 학생들에게 이런 논란이 되는 사건을 어떻게 다루어야 할까? 특히 A지역처럼 5·18 논란에 대해 관심이 높은 학생들이나 B지역 학생처럼 생각의 전환을 경험한 학생들의 반응을 보면 이에 대한 실마리를 얻을 수 있다.

학생3 : 저는 개인적으로 중2까지만 해도 인터넷에서 잘못된 자료를 접하고 광주가 폭동이라고 생각하고 있었어요. 그런데 제가 고등학교 올라가고 난 다음에 교과서도 보고 자료도 찾아보니깐 약간 그런 자료보다 조금 더 어긋나게, 교과서를 찾아보고 광주가 민주화운동인 게 다시 정확해진 것 같아요.

학생2 : 친구들이 일베를 보고 광주는 폭동이다, 윤남이다 이렇게 장난칠 때 가끔씩 이게 진짜 저도 확실하 어떤 사건인지 잘 모르니까 과연 어떤 게 맞는가 하는 의문을 가지기도 했었는데 이런 시간을 갖게 되니 제 생각이 많이 바뀌는 거 같아요.

학생b : (진행자: 왜 요즘은 일베 사이트에 방문하지 않아요?) 그러니까 너무 말도 안 되는 이야기를 해요. 그 사람들은 지금 멀쩡한 사람들과 다른 생각을 하고 있는 거 같아요. 막 그럴싸한 논리를 주장해 가지고 빠져들게 돼요. 내가 알고 있는 게 잘못된 건가 이런 생각을 하면서 다른 인터넷 사이트나 유○○에서 다시 자료를 찾아보면서 일베사이트에서 빠져나왔어요. 내가 잘못 알고 있었구나하는 생각을 하게 된 거죠.

학생들이 ‘왜’ 논란이 일어날까에 대한 의문을 품은 이후에는 이에 대한 자료 검색을 스스로 하는 모습을 보였다. 어떤 자료가 더 타당할까를 충분히 검토해보는 기회를 가졌다. 학생2의 경우는 그날 먼담자리에서 5·18에 대한 인식이 가장 많이 변화한 학생 중 한명이었다. 여러 친구들의 이야기를 듣고 기존에 자신이 가지고 있던 생각을 비교해면서 생각의 전환을 시도하였다. 특히 요즘처럼 여러 자료들을 대량으로 그리고 파편적, 단편적으로 인터넷에서 접하게 되는 학생들은 과거에 대한 인식을 어떻게 형성하는가를 알아채는 감수성을 키울 필요가 있다. 미디어에 스며있는 창조성이나 상상력뿐 아니라 내재된 한계에 대해서도 비판적으로 잘 이용할 수 있는 힘을 학생들이 몸으로 익히게 해야 한다(테사 모리스-스즈키 지음, 김경원 옮김, 2010).

학생들은 아주 어릴 때부터 이미 역사에 대한 일반적 개념이나 지식을 지니고 있기 때문에 교사는 역사적 사실을 전달하는데 초점을 맞추기보다 학생들이 기존 인식을 의심해보거나 새로운 생각을 수용할 수 있도록 도움을 줄 필요가 있다. 학생들이 하나의 인식을 강화하는 것보다 사회 속에서 만들어진 담론 속에서 역사적 사건들을 평가해 볼 수 있는 기회를 주는 것이다. 학생들의 역사지식의 기반이 되는 관점을 이해하는 교사가 학생들이 수업에서 역사지식을 이해하는데 도움을 줄 수 있다(Epstein, T., & Shiller, J., 2005). 교사가 공식 역사를 가르칠 때 일방적으로 주입하거나 침묵하는 것보다 학생들이 이 사건에 대해 충분히 사고할 기회를 주면 현명한 판단을 해 나갈 수 있다. 우리나라 대부분 학생들은 민주주의에 대한 신념이 강하고 다른 이들의 인권을 존중하는 일이 얼마나 중요한지를 잘 알고 있기 때문이다(이해영, 2014).

VI. 나가는 말

현재 5·18에 대한 공식 역사는 민주화운동으로 자리를 잡고 있다. 이에 지역별로 형성된 집단기억이 어떻게 자리를 잡고 있는지 확인하였다. 세 개 지역 중 두 개 지역은 공식 역사와 비공식 역사가 일치되고 있었으나 한 개 지역은 공식 역사와 비공식 역사가 일치되지 않는 모습을 보였다. 학생들이 각각 이에 어떻게 대응하는지 살펴보았다. 공식 역사와 비공식 역사가 충돌할 경우 학생들은 내외적으로 갈등을 겪었으나 오히려 이에 대한 관심은 높았다. 공식 역사와 비공식 역사가 일치하는 지역의 학생들도 지역마다 차이를 보였는데, 일치하여 이 사건에 대한 논란이 일어나지 않아 무관심하거나 소홀하게 여기는 지역도 있었고 비공식 역사가 공식 역사가 일치, 강화되어 공식 역사와 또 다른 내러티브를 형성하는 지역도 있었다.

학생들은 지역마다 형성된 비공식 역사의 영향을 상당히 받고 있다는 사실을 확인할 수 있었다. 공식 역사를 배우기 전 학생들은 이미 역사에 대한 배경지식이나 신념을 지니고 있었던 것이다. 그렇지만 이 학생

들이 공식 역사로서 교과서 내용을 무조건 배제하거나 무시하지 않았다. 교과서에 담긴 내용은 공인된 역사로 인정하는 모습을 보였다. 논란이 된 사건에 대한 판단의 기준은 여전히 교과서였고 공식 역사와 비공식 역사가 충돌할 경우 2개를 모두 수용하여 이중적인 태도를 보이기도 하였다. 우리나라에서 교과서가 갖는 위상을 다시금 확인할 수 있었다.

이 조사는 매년 실시되는 역사의식조사의 객관식 설문조사를 보완하는 차원에서 이루어졌다. 객관식 설문에서 지역차가 의미 있게 드러나지 않았는데, 학생들은 기본적으로 설문조사에서 공식적인 반응을 표현하기 때문이라는 사실을 알 수 있었다. 5·18과 같은 사회적으로 이슈화된 논란에 대한 공식적인 반응과 비공식적인 반응은 그 간격이 컸지만 비공식인 반응은 쉽게 드러내지 않으려고 하였다. 학생들은 공식적인 자리에서 이야기할 것과 이야기해서는 안 될 것을 알고 있었다. 학생들에게 이런 상황은 역사적 실체의 규명, 해석의 차이이기보다 이야기를 나눌 수 있는 대상과 상황에 대한 신뢰의 문제로 느낄 수도 있다.(양호환, 2009) 개인적으로 민감하다고 생각하는 비공식 역사에 대한 이야기를 나누어도 되는 상황인지에 대한 문제를 고려했을 것이다. 따라서 학생들이 이 인터뷰에서 자신의 속마음, 즉 비공식적 역사의 영향정도를 얼마나 들려주었는지에 대해 확인할 필요가 있다. 특히 논란이 되는 사건에 대해 학생들이 보이는 이중적 태도의 이면을 좀 더 면밀하게 확인해보는 후속 작업이 필요하다.

<참고 문헌>

- 김한중(2014), 역사교과서 사회문화적 기능과 국가이데올로기, **역사교육** 131, 103-129.
- 나간채(2002), 폭도가 민주화유공자로 되기까지-5·18항쟁의 역사 만들기, **내일을 여는 역사** 9, 225-238.
- 양호환(2009), 집단기억, 역사의식, **역사교육** 109, 1-35.
- 이해영(2014), 학생들의 역사적 중요성에 대한 인식, **역사교육연구** 20, 425-459.
- 정근식(2013), 한국에서의 사회적 기억 연구의 궤적: 다중적 이행과 지구사적 맥락에서, **민주주의와 인권** 13-2, 347-394.
- 조희연, 정호기 엮음(2009), **5·18 민주항쟁에 대한 새로운 성찰적 시선**, 한울.
- 최영태(2010), 5·18광주민주항쟁의 기억과 교육, **민주주의와 인권** 10(3), 81-109.
- 테사 모리스-스즈키 지음, 김경원 옮김(2010), **우리안의 과거**, 휴머니스트.
- 허석재(2015), 역사인식의 세대차와 시대차-5·18민주항쟁의 사례- **민주주의와 인권** 15(1), 5-38.
- Epstein, T. (1998). Sociocultural approaches to young people's historical understanding, *Social Education*, 61(1), 28-31.
- Epstein, T. (2000). Adolescents' Perspectives on Racial Diversity in U.S. History: Case Studies From an Urban Classroom, *American Educational Research Journal*, 37(1), 185-214.
- Epstein, T., & Shiller, J. (2005). Perspective matters: Social identity and the teaching and learning of national history, *Social Education*, 69(4), 201-204.
- Levstik, L., & Barton, K. (1996). They still use some of the their past: Historical salience in elementary children's chronological thinking, *Journal of Curriculum Studies*, 28(5), 531-576.

- Levstik, L., & Groth, J. (2005). Ruled by our own people: Ghanaian adolescents' conceptions of citizenship, *Teachers College Record*, 107, 563-586.
- Roesnzweig, R., & Thelen, D. (1998). *The Presence of the past: Popular uses of history in American life*, NY: Columbia University Press.
- Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting, *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.
- Stanley, T. (2002). Nationalist histories and multiethnic classroom, *Education Canada*, 42(3), 12-15.
- VanSledright, B. (1995). I don't remember, the ideas are all jumbled in my head: Eighth graders' reconstructions of colonial American history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10(4), 317-345.
- VanSledright, B. (2010). *The challenge of rethinking history education*, NY: Routledge.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*, NY: Oxford University Press.

5·18기념재단(<https://5.18.org/ease/menu.es?mid=a10301000000>)

사회과 학습에 나타난 중학교 학생들의 인지적 어려움

이 선 영

서울석관중학교

I. 서론

본 연구는 학생들이 일상적인 교수학습 장면 속에서 과연 '잘' 학습하고 있는 것인가 하는 의문에서 시작되었다. 학생들은 수업시간에 흥미를 가지고 집중해서 교사의 설명을 들었음에도 불구하고, 약간의 시간이 지나면 '배웠었는데'라는 관념만 남을 뿐 머리에 남아 있는 것이 없는 상태가 된다는 말을 자주 하였다. 본 연구는 이와 같은 양상을 학생들의 인지적 어려움으로 설정하여 다루고자 하였다. 즉, 본 연구는 사회과 학습에 나타난 학생들의 인지적 어려움의 양상을 진단적으로 드러내고자 한 것이다.

본 연구에서는 다음의 세 가지를 연구문제로 설정하였다.

첫째, 학습의 관점에서 안다는 것을 어떻게 정의할 것인가?

둘째, 인지학습을 관찰하기 위해 어떤 요소들을 설정할 것인가?

셋째, 사회과 학습에 나타난 학생들의 인지적 어려움의 양상은 어떠한가?

이상의 연구문제의 검토를 통해 우리는 자신의 학습을 이끌어나가는 능동적이고 개별적인 인식 주체로서의 학습자를 재인식하게 됨과 동시에 학생들의 인지적 어려움의 양상을 구체적으로 확인해 볼 수 있게 되는 것이다.

II. 이론적 검토

1. 인지란 무엇인가?

칸트의 인식론은 감성을 통해 얻은 감각을 범주를 사용하여 오성(Verstand)으로 인식하고, 초경험적인 것은 이성으로 인식한다는 것이다. 감성은 어떤 물자체를 지각하는 능력이며, 범주는 이러한 감각을 인식하게 하는 하나의 틀인 셈이다. 또한, 칸트는 인간이 사물을 인식하는 데는 시간과 공간 값이 필요하다고 보았다. 칸트의 통찰은 지식은 객관적으로 인간 밖에 존재하는 것이 아니라 인간의 내부에서 경험을 통해 구성되는 것이고, 각 개인은 동일한 현상에 대해서 다른 의미를 부여하고 달리 해석할 수 있으며, 그 결과로 각 개인이 구성하는 지식은 다를 수 있다고 하는 측면에서 오늘날의 구성주의이론들의 기본 전제와 그 맥락을 같이 하고 있다고 볼 수 있다.

한편, 현대 물리학자이자 철학자인 폴라니는 심지어 가장 주관성과 분리된 객관적으로 보이는 과학이론조차도 개인의 필수불가결한 지적 힘과 앎의 행위를 향한 열정적 참여 없이는 성립불가능하다고 주장하며

그러므로 지식은 진리나 명제체계가 아니라 정서, 인격, 판단, 열정 등의 여러 가지 개인적인 요소를 포함한 활동이라 선언한다. 이와 같이 삶의 행위에는 객관성만 존재하는 것이 아니라 개인의 주관적 측면도 포함되어 있다는 것이며 플라니는 그와 같은 맥락 속에서 개인적 지식(Personal knowledge)이라는 용어를 사용하고 있다.

브루너 역시 가장 합리적인 것으로 여겨지는 과학이라는 것도 어떤 의미에서는 가설적이며 스토리 적이라고 말한다. 과학자들은 자연에 관한 이론적인 모델을 얻어내는 탐구에 있어서 그들을 도와줄 모든 종류의 도구, 직관력, 스토리와 은유를 사용한다. 그러므로 가장 객관적으로 보이는 과학 만들기의 과정 역시 내러티브를 기반으로 하는 것이라고(Bruner, 1996)하며 얼핏 객관적으로 보이는 지식 이면에 지식이 가지고 있는 주관적인 측면에 대해 지적한 바 있다. 우리는 이를 인지에 적용하여 인지에도 주관적인 측면이 존재한다는 것을 유추해 낼 수 있는 것이다. 또한, 교육학자인 아이즈너 역시도 ‘인지’가 ‘감정’과 서로 대비되어 설명되어지는 것을 경계하며 ‘인지적’인 것과 ‘감정적’인 것을 구분하는 것 자체가 오류라고 지적한다.

인지에 관한 철학적 접근은 위와 같이 인간 인지의 본질을 파악하기 위해 노력해왔으며 이는 칸트에 이르러 인식의 주체로서의 각각의 개인에 대한 관심에 이르렀다. 또한 플라니와 브루너는 가장 객관적이고 합리적으로 보이는 ‘지식’ 내면에도 주관적인 측면이 있음을 밝히며 인식의 주체로서의 개인을 강조하는 관점에서 더 나아가 지식에는 개인의 정서적, 주관적 측면까지 포함되어 있다고까지 말하기에 이른다. 아이즈너 역시 인지의 개념을 넓게 사용할 것을 제안하며 감정 역시 인지와 결부되어 있는 인간 경험 안에 존재하는 동일한 실재의 일부분으로 보았다. 우리는 이러한 논의의 검토를 통해 인간의 인지의 본질, 개념 및 그 요소에 대해 더 깊이 있게 이해하게 되었으며 본 연구의 방향을 설정해 나갔다고 할 수 있다. 이제 우리는 인지의 과정이나 장면을 어떻게 구체적으로 관찰·분석할 수 있는지에 관해 고민해 온 심리학 분야에서 행해진 인지 관련 연구들을 살펴보기로 하자.

2. 인지를 어떻게 관찰할 수 있는가?

심리학은 경험과학에 그 뿌리를 두고 출발하기 때문에 심리학자들은 철학과는 다른 측면에서 마음(인지)에 대해 연구하고자 했다. 심리학자들은 주로 인간의 마음(인지)을 구체적인 실험을 통해 관찰하고 분석하고자 했다. 초기 심리학자들은 내성(introspection)을 사용하여 고도로 훈련된 관찰자들이 통제된 조건 속에서 자신의 의식 내용을 보고 하는 방식으로 인지를 관찰하고자 하였다. 이런 연구는 미국으로 건너가 미국적인 지적 풍토 속에서 과학심리학이라는 명칭으로 불리며 학교장면에서 직접 적용될 수 있는 실험을 통해 인간의 정신적 사태의 이해와 학습을 다루었다. 이 시기 학자들의 초기의 심리학적 접근은 행동주의를 기반으로 한 학습에 대한 연구로 이어졌다. 그러나 곧 심리학자들은 이와 같은 인지과학적인 접근은 ‘인간의 해석’앞에 무의미하다는 것을 반성하게 된다. 이러한 맥락 속에서 인지심리학은 1960년대 이후 대두하였다. 인지심리학은 인간이 정보에 대해 어떻게 지각하고, 학습하고, 기억하고, 생각하는 지를 다루었다(Sternberg, 1994). 인지심리학에서의 학습은 인간의 능동적인 과정이며 교수는 학생의 능동적 지적 처리과정을 자극하는 활동이며 이는 더 나아가 인간의 ‘고등정신능력’에 대한 관심에 이르게 된다. 인간의 고등정신능력으로서의 지력에 대한 관심은 다른 한편으로는 지력을 어떤 방법으로 측정할 수 있는가에 대한 연구로 이어지기도 하였는데 이에 따라 지력측정을 목표로 하는 지능이론들이 대두되기도 하였다. 길포드는 지력의 구조에서 조작, 산출, 내용의 3개의 차원으로 지력을 개념화하였으며 각각의 세포들로 구성된 이

능력들을 세포능력(cell abilities)라고 정의했다(Guilford, 1967; Sternberg, 1997 재인용). 그가 개념화한 세포 능력 중 산출-분류(범주화), 관계와 체계(추론)는 본 연구에도 범주화와 추론이라는 인지학습의 요소를 통해 반영되어 있다. 지능이론은 그 외에도 인간의 지적 능력을 종합적으로 측정하기 위한 노력을 계속해왔는데 최근 들어 지능에 관한 연구는 이전까지 다뤄왔던 지적 영역뿐만 아니라 사회적 상호작용과 정서적 측면까지 관련짓는 매우 포괄적인 범주의 것으로 발전하는 추세이다. 대표적으로 Sternberg는 지능은 경험으로부터 학습하고, 학습을 위하여 메타인지 과정을 활용하는 능력, 그리고 다양한 사회적 맥락과 문화적 맥락 안에서 적응을 할 수 있는 능력이라는 지능에 관한 종합적 정의를 강조하고 있다(Sternberg, 1994).

한편, 이홍우는 이와 같은 지능이론들이 학습과 적응의 요소로 구성된 인간의 지적능력을 다루고 있으며, 이런 이론들은 조작적으로 지능이라는 특성이 일어나는 사태를 만들어주어 개인이 그 사태에 어떤 방식으로 반응하는가를 보아 지능을 정의하는 것으로 보았다. 그런 의미로 볼 때 지능은 결국 '가설적 구성 개념'이며 인지의 능력은 본질상 '지능'의 내용과 맞닿아있다고 하였다(이홍우, 2015). 결국 본 연구에서 다룰 인지학습은 앞서 살펴본 지능에 관한 연구들을 포괄하는 차원의 것이 되는 것이기도 할 것이다.

이렇게 다양한 관점에서 다양한 방식으로 진행된 인지에 관한 심리학적인 연구들은 본 연구에서 설정할 인지학습의 요소, 학생 인터뷰의 방식과 장면의 설정의 기반이 되었다. 다시 말하면 본 연구에서는 심리학 분야의 연구들을 본 연구에서의 인지학습의 분석틀 설계와 학생인터뷰 방식과 인터뷰장면 구안의 안내로 삼은 셈이다. 그러나 인지에 대한 심리학적 접근은 대체로 인지를 하나의 총체로서 다루었다기보다 인지의 특정 부분에 초점을 두어 그 부분을 드러내고 규명하기 위함이었다. 예를 들면 지능, 문제해결력, 지적표상, 사고과정 등이었다. 이번에는 우리가 본 연구에서 보고자하는 하나의 총체로서의 인지의 모습을 다루기 위하여 인지학습이론을 살펴보기로 하자.

3. 학습의 관점에서 인지에 어떻게 접근할 것인가?

인지주의 학습이론이라고도 불리는 인지학습이론에서 학습은 학습자가 기억 속에서 학습사태에서 일어나는 여러 가지 사상에 관한 정보를 보존하고 조직하는 인지구조(cognitive structure)를 형성함으로써 일어나는 것이라고 한다(교육심리학용어사전, 2000). 이는 '학습'이 일어나는 현상을 인간의 인지를 통해 설명하는 방식인 것이다. 인지학습이론의 중심 주제는 개념 형성, 사고과정, 지식의 획득 등이며, 인지학습이론은 인간의 지각, 인식, 의미, 이해, 그리고 이와 유사한 의식적 경험 등이 학습을 결정하는 중심개념이라고 한다. 인지학습이론은 컴퓨터의 발전, 인지 과학 탄생과 함께 등장하게 되는데 학습자는 늘 의미를 구하고 의미를 만들어 내려고 하며 스스로 예상과 가설에 맞는 정보를 구한다는 것이 인지학습이론의 기본 가정이다(Sternberg, 1994). 본 연구는 학교 교수학습에서의 학습을 상정한 학생들의 인지적인 어려움을 살펴보기 위하여 인지학습이론의 입장에서 학생들의 학습을 조망해 보고자 한 것이다.

다음은 인지학습이론의 대표적인 학자인 피아제와 비고츠키의 연구들을 간략하게 제시한 것이다.

먼저, 피아제는 구성주의를 기반으로 한 인지학습이론의 입장에서 학습자의 인식 주체의 외적인 감각자료는 인식과정에서 필요한 요소이지만 그것이 경험론의 주장처럼 그대로 받아들여지는 것이 아니라 인식 주체에 의해서 능동적으로 재구성됨으로서 그것이 비로소 지식이 되는 것이라고 보았다. 또한, 그는 지식의 형태를 스키마(schema), 개념(concept), 구조(structure)라는 용어를 통해 설명하고자 하였다(Ginsburg, 1988).

한편, 비고츠키는 아동의 문화적 발달에서 모든 기능은 두 번, 두 가지 국면에 등장한다고 하였다. 첫 번째는 사회적 국면으로서 외적 활동을 나타내는 어떤 움직임이 재구성돼 내적으로 일어나기 시작하는 단계이다. 두 번째는 앞서 사회적 국면에서의 사람들 사이의 과정이 개인 내적 심리적 과정으로 변화하게 되는 국면이다(Vygotsky, 1980). 비고츠키는 이러한 외적작용으로부터 촉발된 개인 내면의 내적 재구성을 ‘내면화’라고 불렀으며 이것은 학습이 궁극적으로는 개인 내면의 재구성을 불러온다는 것을 강조한다는 점에서 학습을 단순한 지식의 획득을 넘어서 그 결과로 개인이 가지게 되는 주관적, 정의적 경험까지를 포함하는 것으로 보는 본 연구의 입장과 연결된다고 할 수 있다.

이와 같이 인지학습과 관련된 연구들은 다양한 초점들 속에서 개인의 내면의 인지과정에 관심을 기울였는데 이는 지식 획득, 혹은 언어획득, 문제해결의 숙련화, 수학과 물리의 특정한 개념 획득 등 개개의 인지 내용을 다루는 것에서부터 사고에 대한 연구, 개념학습, 문제해결, 추리의 분야에 대한 연구로도 이어졌다 (Sternberg, 1994). 더불어 이러한 맥락 속에서 인간 학습의 원리에 초점을 둔 연구들이 등장하기도 하였다. 이런 이론들은 학습기술의 숙달이나 상위인지(metacognition)등을 강조하는 흐름을 보이기도 하였으며 이는 학습자의 인지양식 등에 대한 연구로 이어지기도 했다. 그러나 지금까지 언급한 인지학습 이론들은 인지학습을 통합적인 하나의 틀로서 설명한 것이 아니라 인지의 한 측면을 두고 이것을 부분적으로 다루는 방향으로 진행되었다. 그러므로 학생들의 인지적 어려움을 분석하고자 하는 본 연구의 의도를 구현하기 위해서는 인지의 다양한 요소들을 포괄하여 통합적인 틀 속에서 다루는 성격의 연구를 살펴볼 필요가 있는 것이다.

4. 인지학습 과정을 어떻게 분석할 것인가?

이번에는 인지에 통합적으로 접근하는 방식을 취하고 있는 이홍우의 인지학습이론(2015)을 살펴보자. 이홍우는 인지를 규칙의 발견과 통달이라는 통합된 하나의 틀로서 설명하고 있는데 본 연구에서는 이를 학생들의 인지학습의 어려움을 분석하고자하는 시작점이 되는 연구로서 다루고자 하였다. 그는 인간을 합리적인 존재로 전제하고 합리적인 행동이라는 전제 속에서 인지를 설명한다. 인간의 합리적인 행동이라는 것은 규칙을 따르는 행동이요, 행동의 이유가 되는 규칙에 입각하여 그 행동을 다른 사람이 납득할 수 있도록 정당화할 수 있는 경우의 행동(또는 적어도 행동의 정당화가 문제시될 여지가 있음을 전제로 하는 경우의 행동이다)이라고 보았다. 이를 인지에 적용하여 살펴본다면 인지는 인간의 합리적 행동으로서 인지의 대상에서 규칙을 발견하고 통달하는 과정이 된다. 이상을 정리하자면 이홍우는 개념을 인지하는 것은 체계안의 상호 관련성 속에서 범주화, 유추, 은유를 통해 그 개념이 관련된 체계를 의식하는 것이며, 입언을 인지하는 것은 위에 나타난 실증적 논의, 논리적 논의, 규범적 논의의 세 가지 규칙을 통해서 입언을 이해하게 되는 것이라 하였다(이홍우, 2015).

지금까지 우리가 살펴본 인지의 규칙은 인간이 그 경험과 지식을 의미 있게 조직하고 정리하는 수단이 되는 것이었다. 위에 제시한 바와 같이 인지를 규칙의 발견과 통달로 규정할 때 그것은 횡적으로 인간의 다양한 지적 활동을 광범하게 포괄하며 종적으로 여러 가지 발달 수준에 있어서의 지적활동을 망라하는 것이 된다. 그런데 본 연구의 목적이 고정된 시점에서의 학생의 학습에서의 인지적 어려움을 살펴보는 것이므로 본 연구에서는 인지를 인간의 다양한 지적 활동을 망라하는 횡적인 측면 속에서 다루어 보고자 했다.

한편으로 위와 같이 인지의 대상으로 개념과 입언을 설정하고 이들을 규칙의 발견과 통달로 규정하는 것은 인지를 정태적 측면에서 보는 것이다. 여기에 반하여 우리는 실지 인지장면에서 그러한 규칙이 활용되

는 동적인 모습을 다룰 수도 있는데 이는 인지학습을 역동적 측면에서 보는 것이다(이홍우, 2015). [그림 2] 와 같이 인지의 역동적인 측면이라는 것은 대체로 내면화, 일반화와 특수화, 근거 제시의 과정이다.

본 연구에서는 이홍우의 연구 성과 중 인지학습의 정태적 측면에서 개념을 그 대상으로 하는 범주화, 유추, 은유와 입언을 대상으로 '논의의 규칙을 찾아내는 것'을 본 연구의 인지학습의 분석요소 구안의 출발점으로 삼고자 하였다. 여기에서는 이홍우의 연구에서의 입언이라는 용어를 명제라는 보다 일반적인 용어로 바꾸어 쓰고자 했으며 더불어 이홍우의 연구에서의 유추는 보다 범위를 확장하여 개념과 명제를 포괄하는 학습 내용 전반을 대상으로 하는 논리적인 조작인 추론이라는 용어로서 바꾸어 다루기로 하였다. 은유의 개념 또한 언어적 표현이라는 범주를 벗어나 보다 넓게 다양한 표상양식을 사용할 수 있는 활동으로 변형하여 사용하고자 하였다. 이와 더불어 앞선 이홍우의 연구 중 각 입언을 성립하게 하는 실증적 논의, 논리적 논의, 규범적 논의의 규칙을 찾아내는 활동으로 제시된 것을 본 연구에서는 정당화라는 용어로서 표현하고자 하였다. 본 연구에서 다룬 인지학습의 각 요소에 대해서는 이어지는 장에서 보다 자세히 다루어보도록 하겠다.

그런데 본 연구는 최종적으로 학생을 대상으로 심층인터뷰를 실시하는 것에 그 목적이 있고 그 과정에서 관찰할 사태는 시간변인을 고정한 정적인 상태의 학생들의 인지적 어려움을 분석한다는 것에 목적을 두고 있기 때문에 우리는 본 연구를 통해 시간차를 두고 나타나는 학생들의 인지학습 과정에서의 변화나 성숙 또는 발달을 보는 것이 아니라 특정 시점의 특정 상황 속에서 학생들이 느끼는 인지적 어려움이 무엇인가를 살펴보게 되는 것이다. 즉, 이는 인지의 정태적 측면을 살펴보고자 하는 것이다. 그렇기 때문에 본 연구에서는 이홍우의 연구에서의 인지의 정태적 측면에 관한 논의를 시작점으로 하여 인지학습 요소를 설정하고자 했으며 우리는 앞서 인지학습의 정태적 측면과 역동적인 측면은 서로 결부되어 있는 두 가지의 양상의 관계임을 살펴본 바 있다.

이상으로 본 연구는 인지학습을 규칙의 발견과 통달이라고 본 이홍우의 정의에 주목하여 인지학습은 규칙의 발견과 통달, 그리고 그 결과로 나타난 개인의 정의적 반응이라 정의하여 다루고자 한다. 이는 학생들의 인지과정을 하나의 틀을 기반으로 한 일련의 활동으로서 간주한 것으로서 학생들의 인지학습을 통합적인 차원에서 바라보고자 한 것이었다. 이와 더불어 우리는 이상의 앞선 연구들이 함축하고 있는 바를 따라 인지학습에서의 규칙의 통달이라 하는 것은 단순히 규칙을 무의미하게 기계적으로 적용한다는 것이 아니라 이를 자신의 사고방식으로 내면화하여 자신의 지적 조작을 수행하는 것이라는 의미를 가진다는 것도 알 수 있었다. 그렇기 때문에 본 연구에서는 '인지활동의 결과로서 나타나는 개개인의 정의적인 반응'이라는 측면을 보다 부각시키고자 이를 인지학습요소 속에 별도의 '개인화'라는 요인으로 설정하여 이를 보다 더 분명하게 드러내어 다루고자 하였다.

이상의 이론적 논의들을 종합해보면 인지라는 것은 단순히 지각하는 것, 올바른 반응을 보이는 것, 요구되는 답을 재생하는 것 이상의 것이라고 할 수 있다. 단순한 반복재생은 앵무새의 것에 불과할 뿐이며 인간 인지의 궁극적인 목적은 결국 각각의 개별적 주체로서의 인간이 참된 지식을 구하고 이를 내면화 하는 것이라 할 수 있는 것이다. 이 장을 통해 우리는 여러 학자들의 다양한 관점에서의 인지 관련 이론들을 살펴보고 그 안에서 본 연구에 필요한 인지학습의 개념을 구해낼 수 있었다. 또한, 우리는 이러한 이론적 맥락 속에서 인지학습 요소의 설정에 필요한 재료들과 그 기반이 되는 논의들을 다루며 다음 장에 본격적으로 다룬 인지학습 분석틀의 밑그림을 그려볼 수 있었다.

기존의 인지심리학, 인지학습이론들이 일상적인 학교 교수학습 상황과 거리가 있었던 것에 반해 본 연구는 앞서 다룬 이론들의 성과를 학교 교수학습 상황에 연결시키고자 하는 목적이 있음을 밝히며 본 연구가 여러 가지 학교현장의 교수학습과 관련하여 교사들이 가지는 여러 가지 고민들과 개별적 인식의 주체인 학생들이 겪는 다양한 문제들에 관한 하나의 의미 있는 아이디어가 되기를 희망하는 바이다. 이어지는 다음 절은 이상의 이론적 맥락에 따라 인지학습의 요소를 설정하고 그에 관한 논의를 전개하는 장이다.

인지에 관한 앞선 연구들은 사고와 문제해결, 논리적 조작, 개념형성과 개념획득 등 다양한 초점 속에서 인지를 다루어왔다. 그러나 종래의 연구들은 대체로 인지현상 전반에 대해 다룬 것이 아니라 인지의 일부 부분을 택하여 연구하는 방향으로 진행되었다. 그런 이유로 이런 연구들은 인지현상에는 모종의 규칙이 관련되어 있고 인지활동은 엄격하게 그 규칙에 지배된다는 것을 인정하면서도 인지를 성립시키는 규칙에는 어떤 것이 있는가를 밝히는 데에는 소홀하였다(이홍우, 2015). 물론 특정 인지과정에 대한 연구, 인지의 모든 측면에 관여하는 인지과정에 대한 연구라는 두 가지 갈래의 연구방향은 서로 우월을 가릴 수 있는 종류의 것은 아니나 학생들의 인지학습 전반을 살펴보기 위한 본 연구의 연구 목적에는 후자의 연구방향이 더 유용한 것으로 보인다. 그렇기 때문에 본 연구는 인지학습을 인지현상 전반에 걸친 규칙의 발견과 통달로 접근하여 이에 따른 인지학습의 분석 틀을 통해 학생들의 인지학습을 양상을 살펴보는 방향으로 연구를 진행하고자 하였다.

Ⅲ. 연구의 설계 및 실행 : 인지적 어려움의 분석틀 구안

1. 연구방법 및 연구대상

본 연구에서는 문헌 연구와 함께 질적인 접근으로서의 심층 인터뷰를 진행하였다. 먼저 이론적 검토를 통해 먼저 인지학습의 개념을 정의하고 이에 따른 인지학습 분석틀을 설정한 후, 이를 구체적인 학생활동을 통해 관찰해보고자 한 것이다.

연구 참여자로는 연구에 자발적으로 참여할 의사가 있는 다양한 학업 성취 수준을 가진 중학교 3학년 학생 10명을 선발하였다. 학생들은 개인당 2회씩 인터뷰에 참여하였으며 인터뷰 내용은 녹취·전사처리한 후 분석에 사용되었다. 본 연구는 이를 통해 학생들의 인지적 어려움의 양상을 분석하고, 이것이 학교 교수학습에서 가지는 의의를 도출하였다.

2. 인지학습 분석틀의 설계

본 연구는 학교 현장과 개별적 인식 주체로서의 학생들을 중심에 두고 인지학습 연구의 성과들을 통합하여 이론과 학교 현장과의 연결고리를 만들고자 하였다. 여기서 그 연결고리로서 역할을 할 수 있도록 고안한 것이 인지학습 분석틀이며 이어 제시할 인지학습 분석요소들이라고 할 수 있다. 즉, 본 연구의 인지학습 분석틀은 학생들에게서 나타나는 인지적 어려움의 양상을 분석하기 위한 목적으로 고안된 것이다. 본 연구는 이를 통해 학생을 중심에 두고 그들이 가진 인지적 어려움을 구체적으로 드러내며 이를 다시 학교 현장과 연결시키고자 하는 것이었다. 이와 같이 인지학습 분석틀을 통해 학생들의 학습을 살피는 것은 결국 우리의 학교 현장을 반성적으로 돌아보는 일이 되는 것이기도 하다. 이어서 이상의 이론적 조망을 그 중심에

두고 개념들을 범주화하는 것, 명제들과 관련하여 이를 정당화하는 것, 범주화와 정당화과정을 통해 파악된 개념과 명제들을 활용하여 추론과 은유를 하는 것, 인지학습의 결과로서 개인적, 정의적 차원의 반응을 가지게 되는 것의 다섯 가지를 학생들을 관찰하기 위한 인지학습 요소로서 검토해보고자 하였다. 이어서 이상의 인지학습의 요소들을 각각 살펴보도록 하자.

가. 범주화(classification, categorization)

범주화는 사물이나 개념들이 지닌 공통적인 속성, 용도, 관계 등을 이용하여 공통적 성질을 가진 부류나 범위로 나누어 이를 조직화 하는 것이다. 이는 인간이 사상을 손쉽게 변별하고, 이해하고, 기억하는 데 많은 도움을 준다. 우리가 학습에서 다루게 되는 개념들은 일반성의 수준을 달리하는 여러 개념들이 하나의 위계조직을 이루며 구성되어 있으며, 그 개념들은 상호 관련된 일반성의 체계 속에 있다. 그렇기 때문에 범주화는 그 개념이 형성하고 있는 체계조직, 보다 구체적으로 말하여, 그 체계조직의 기초가 되는 규칙의 인지를 내포하고 있다(이홍우, 2015). 범주화에 관해 구체적으로 보여주는 사례로는 비고츠키의 개념형성 실험(Vygotsky, 1996)을 참고해 볼 수 있을 것이다. 비고츠키에 따르면 개념형성이나 단어에 의한 의미획득은 단순한 각각의 기능들로 분리할 수 있는 과정이 아닌 지적기능들이 복합적으로 참여하는 능동적 활동의 결과로서 이 과정은 연합, 주의, 표상, 판단, 결정 경향 등과 같은 세부적인 기능으로 환원되지 않는 복잡한 종합적인 것이다(Vygotsky, 1996). 이러한 개념의 형성은 바로 본 연구의 범주화와 연결되는 것이며 이때의 범주화의 분류 과정에는 일반화와 추상화가 같이 작동하게 된다. 비고츠키는 이와 같은 일반화와 추상화를 가리켜 ‘한 과정의 두 측면’이라고 말한 바 있다(Vygotsky, 1996).

앞서 개념 형성에는 기호나 단어가 사고의 수단으로 사용된다고 한 바 있는데 비고츠키에 따르면 개념을 형성하는 것은 일반적인 결론에 도달하기 위하여 논리적으로 종속적인 일련의 관념들을 사용하는 것으로서 이는 언어를 사용한 논리적 조작에 해당한다. 예를 들어 사람들은 사과나무를 나무로 염소를 동물로 정의 하면서 각각의 사과나무나 염소의 고유한 속성을 무시하고 여기에서 일반 범주에 속하는 본질적인 성질을 변별해 낸다(Luria, 1976). 이는 또한 앞서 언급한 바와 같이 개념형성에 있어서 언어를 통한 일반화와 추상화과정이 동시에 작동함을 보이는 것이기도 하다.

나. 정당화

명제를 정당화한다는 것은 어떤 명제가 어떤 근거에 의해 성립하였는지 그 논리적인 구조를 파악하는 것을 전제로 한다. 정당화는 명제 자체에 대한 이해와 명제들 사이의 논리적 관계를 파악하는 것 모두를 포함하는 것으로서 우리는 이를 통해 텍스트의 논리의 성격과 그 논리적 흐름을 파악해내고 그 속에서 각 명제가 가지는 의미를 드러낼 수 있다. 즉, 텍스트가 가진 논리적 구조를 드러내고 그 흐름을 따라가며 텍스트가 가진 의미를 파악하는 과정이 정당화 인 것이다.

정당화는 개개인이 자기 스스로의 추론과정을 걸쳐 해당 내용을 설명할 수 있게 되는 것을 말한다. 이때 그는 ‘어떻게 이 결과에 도달했는가?’, 또는 ‘왜 다른 대안들은 제외되었는가?’ 등의 질문들에 대해 스스로 자신의 추론의 정당성을 설명하게 된다. 정당화를 수행하는 개인은 먼저 주어진 명제의 성격을 파악하고 각 명제들 간의 관계들을 파악함에 따라 특정 명제와 그에 따른 근거들을 제시할 수 있어야 한다는 것이다.

한편, 이홍우의 연구에 따르면 각 입언(명제)에는 그것을 성립시키는 근거의 종류에 따라 실증적, 논리적, 규범적 성격의 세 종류가 있으며 이 세 종류의 명제는 각각 다른 종류의 근거를 필요로 한다. 먼저 실증적 논의는 과학철학에서 광범위하게 다루는 것으로서 실증적 입언(명제)을 성립시키는 근거는 외계사실의 관찰하는 것으로부터 온다. 예를 들어 가설을 세우고 이를 증명하기 위한 근거를 관찰을 통해 수집하여 제시하는 것이 이에 해당되며 이때의 논의는 귀납적인 성격을 띠는 것이 된다. 이때 가설은 중심명제(문장)이며 이 근거가 되는 관찰 결과에 해당하는 문장들은 보조명제(문장)가 되는 것이다. 반면, 논리적 논의는 앞서 제시한 외계의 관찰에 의해서가 아니라 전제와 결론 사이의 논리적 필연성에 의해 연역적으로 유도되는 것이다. 삼단논법 같은 것이 가장 대표적인 것으로서 주로 수학이나 논리학에서 취급되는 논의의 규칙에 해당한다. 마지막으로 규범적 논의가 있는데 규범적 논의의 근거는 가치판단의 관점 또는 기준이 적합한 것인가 아닌가에 관계되는 것이다. 즉 타당한 추론이 되려면 규범적 입언에 근거를 제시하는 과정이 논리적으로 타당한 것이어야 한다는 말이다(이홍우, 2015). 예를 들어 '정직은 가치 있다'는 입언에 그렇게 판단하게 된 근거를 타당하게 제시하는 것이 규범적 논의의 근거라는 것이다. 이때 규범적 논의의 근거라는 것은 앞서 설명한 실증적, 논리적 논의들을 아우르는 종합적인 것이 되는 경우가 많다. 정직은 가치 있다는 입언의 근거를 든다고 상상해보면 보다 쉽게 이를 파악할 수 있을 것이다(이홍우, 2015).

학습자가 다양한 종류의 근거를 가진 명제들을 각기 특성 속에서 인지한다는 것은 학습자가 각 명제 자체와 그 근거가 되는 것들을 이에 내포된 규칙을 통해 인지하였다는 것이며 이는 학습자가 해당 내용의 성격과 그 논리적인 흐름을 파악하고 이를 큰 논리적인 체계구조 속에서 그려낼 수 있다는 것을 의미한다.

다. 추론 (推論, inference)

추론은 알려져 있는 사실이나 명제를 토대로 하여 미지의 것에 대한 판단이나 결론을 이끌어 내는 사고과정이다. 즉, 증거로부터 결론을 도출하는 과정이라고 할 수 있다(Sternberg, 2009). 우리는 이미 알고 있는 사실이나 명제들을 기반으로 새로운 명제를 도출해낼 수 있는데 이는 우리가 외부로부터 주어진 사실이나 명제를 자신의 내면에서 추상화하여 인식할 수 있는 덕분에 가능하다. 우리는 이와 같이 내적인 논리적 사고과정을 거쳐 새로운 명제를 창조해낼 수 있으며 이것이 추론인 것이다. 우리는 역사적으로 추론의 과정을 통해 더 많은 유용한 지식이나 정보를 획득해왔다. 비록 때로는 추론으로 도출된 결론이 논리적으로 완전무결하지 않은 경우도 있으나, 추론을 통해 잠정적으로 유용한 지식과 정보를 생산해내는 것은 인류 역사상 생존과 직결되어 온 문제였다. 그렇게 추론을 통해 획득한 지식이나 정보는 그것이 거짓임이 드러나기 전까지는 제한적인 조건 속에서 생존을 위한 유용한 지식이나 정보로서 작용할 수 있기 때문이다.

추론은 문제해결과 판단을 포함한 여러 가지 다른 사고기술의 기초가 되는 것이며(Sternberg, 2009) 다음은 가장 빈번하게 사용되는 추론의 세 가지 방식이다. 먼저, 유추란 사전적으로는 두 개의 사물이 여러 면에서 비슷하다는 것을 근거로 다른 속성도 유사할 것이라고 추론하는 일로서 서로 비슷한 점을 비교하여 하나의 사물에서 다른 사물로 추리하는 것을 의미하며 유비추리(類比推理)라고도 한다. 유추는 각 개념이나 명제 사이의 관계로 말미암아 생기는 관계로서 개념이나 명제를 분류하고 그 속에 내포되어 있는 특성을 안 다음 이를 이용하여 다른 개념이나 명제에 적용하는 것이다. 연역추론은 하나 또는 두 개의 일반적 진술로부터 논리적으로 결론을 도출해내는 것으로 일반적인 것으로부터 특수한 것으로 나아가는 사유의 작용이다. 연역 추론은 논리 명제에 기초한 것으로 사람들은 이런 명제들을 연결하여 결론을 도출하게 된다. 3

단 논법이 연역추론의 대표적인 방법이라 할 수 있다. 귀납추론은 특정한 사실의 관찰 등을 통해 그것을 설명할 수 있음직한 결론에 이르는 방법으로 연역과는 반대로, 특수한 것에서 일반적인 것으로 나아가는 사유 작용이다. 물론 귀납추론의 경우 완전히 일반적이거나 논리적으로 확실한 결론이 보장되지는 않으나 우리는 귀납추론을 통해 가장 그럴듯한 결론을 도출해 낼 수가 있는 것이다(Sternberg, 2009). 즉, 추론이라 함은 위에 나열한 방식 등을 활용하여 문제해결 또는 판단을 하는 과정이라고 할 수 있다.

라. 은유 (隱喩, metaphor)

은유는 사전적으로 사물과 사물이 지닌 속성의 유사성을 연결하여 나타내는 비유를 말한다. 이는 특정한 의미를 표현해내기 위하여 이와 유사한 특성을 가진 다른 사물이나 관념을 사용하는 것이다. 이와 더불어 은유는 은유적 표현을 하나의 개별자로서 있는 그대로 받아들이는 것이 아니라 주어진 은유에 들어있는 의미들을 드러내고 해석하며 전체의 의미를 파악해내도록 하는 측면이 있다. 그러므로 이는 일반화와 추상화 등의 과정을 내포하는 것으로 볼 수 있다. 은유는 적절히 사용될 경우 해당 내용의 심도 있는 이해를 도우며 학생들이 이를 통해 창의적인 발상을 하는 것에 도움을 주며, 학생들이 은유를 해석하는 과정을 통해 자신의 학습경험을 풍부히 하는 것을 돕기도 한다. 창의성을 연구하는 많은 학자들은 은유와 같은 방법이 창의성을 키우는 것에 유용하다고 이야기하고 있다(Sternberg, 2009).

비록, 은유는 언어의 비유적인 용법에서 시작된 개념이기는 하지만 우리는 다음 아이즈너의 연구를 통해 은유의 의미를 더 확장시켜볼 수 있다. 교육학자인 아이즈너는 우리의 의식을 표현하는 매개로서 '표상의 형식'이라는 용어를 사용하는데, 그는 표상의 형식은 청각적, 시각적, 촉각적, 미각적일 수 있으며 이는 다양한 형식의 표현(음악, 미술, 무용, 연설, 글 수학 등)을 통해 나타난다고 하였다(Eisner, 1994). 우리는 아이즈너가 제시하는 다양한 형식의 표현을 넓은 의미의 은유에 포함시켜 볼 수 있다. 우리는 다양한 형식의 표현을 통한 은유 활용을 통해 학생들이 언어적 표현의 한계를 넘어 자료들이 그 자체로 가지고 있는 감각적인 잠재력, 또는 학생들이 가지고 있는 다양한 표현의 선호를 충분히 발현시킬 수 있게 하고, 이를 통해 학생들의 경험세계를 넓힐 수 있다.

은유는 이와 같이 특정한 의미를 나타내기 위하여 이와 유사한 특성을 가진 다른 사물이나 관념을 사용하는 표현활동으로서 우리는 이를 통해 학생들의 경험을 다양화하고, 학생들이 해당 내용을 더 잘 이해할 수 있게 돕는 것이다.

마. 개인화

우리는 인지라는 마음의 영역 안에서 정의적인 부분을 따로 완전히 분리하여 볼 수도 없으며 이를 분리해 내는 것도 무의미한 일이다. 듀이는 의자의 예를 통해 안다는 것의 의미를 설명하였다. 듀이에게 있어서 의자를 알아간다는 것은 의자와 관련된 경험과 사고를 확장하는 것이며 그것은 단순한 객관적인 지식의 파악 이상의 것이었으며 의자를 알아가는 것은 결국 의자에 대한 관념을 가지는 것, 더 나아가 의자에 관한 자신의 경험을 떠올리거나 의자에 대한 주관적이고도 정의적인 느낌까지도 나아가는 것이었다. 본 연구에서는 이와 같은 입장에서 인지에 학습자의 정의적인 반응까지 포함하여 다루고자 하였다. 이는 앞서 살펴 보았던 폴라니의 『개인적 지식』, 아이즈너의 『인지와 교육과정』에서도 공통적으로 살펴볼 수 있었던 문제의식이었다.

아이즈너는 교육의 주된 목적 중 하나가 ‘개인이 자신의 삶 속에서 확보 할 수 있는 의미를 확장하고 심화하는 것’이라고 하였다(Eisner, 2003). 이러한 교육의 목적을 달성하기 위해서 본 연구에서는 인지과정 속에서 개인이 가지게 되는 정의적인 요소, 개인적인 의미 확보 등의 측면이 배제되거나 분리되어서는 안 된다는 점을 재차 강조하고자 하였으며 본 연구에서 그 부분에 초점을 두어 설정한 인지학습의 요소가 바로 개인화인 것이다.

한편, 비고츠키(1996)에 따르면 내면화는 사회적 역사적 기원을 두고 창조되고 변형된 사회적 지식이 외부에 존재하고 있다가 개인 간의 상호작용을 통해 개인의 의식세계에 들어오게 되고 이러한 개인 간의 과정이 다시 개인 내 과정으로 전환되어 그 결과로서 지식이 개인의 의식 세계 내에서 재구성되는 것을 의미한다. 비고츠키는 이렇듯 외적 조작의 내적 재구성이라는 측면에서 내면화(internalization)이라는 개념을 사용한다(Vygotsky, 1980). 그에 따르면 내면화는 사회적 역사적 기원을 두고 창조되고 변형된 사회적 지식이 외부에 존재하고 있다가 개인 간의 상호작용을 통해 개인의 의식세계에 들어오게 되고 이러한 개인 간의 과정이 다시 개인 내 과정으로 전환되어 그 결과로서 지식이 개인의 의식 세계 내에서 재구성되는 것을 의미한다. 그러나 비고츠키의 연구가 지식의 사회적 역사적 기원에 많은 관심을 기울인 반면, 본 연구는 기존의 지식이 개인의 내면에서 의미 있게 구성되는 장면에 초점을 두고 이를 ‘개인화’라 명명하여 살펴보고자 한다. 정리하자면 본 연구의 ‘개인화’는 지학습의 결과로서 획득하게 된 개개인의 개별적인 감수 또는 반응 등을 포함한 정의적 측면을 가리키는 것이다.

한편, 개인화는 그 범주의 측면에서 블룸이 교육목표분류 연구를 통해 제시한 정의적 영역(감수, 반응, 조직화, 가치화, 인격화)을 포괄하는 것이기도 하며, 이는 일반적으로 내면화 또는 인격화라는 용어로 표현되는 것이기도 하다. 그러나 본 연구에서는 앞서 언급한 이홍우의 내면화, 비고츠키의 내면화, 블룸의 교육목표에서의 인격화 등 기존 용어와의 개념혼동을 피하기 ‘개인화’라는 용어로서 논의를 전개하고자 한다.

개인화는 이와 같이 기존 인지에 대한 논의 속에서 배제되고 분리되어 있었던 정의적인 부분을 가리키는 것으로 우리는 인지에 대한 보다 폭 넓은 개념정의를 통해 이 또한 인지학습의 한 장면으로서 다루어야 할 필요가 있는 것이다.

바. 인지학습 요소 간 위계 설정 및 Bloom의 교육목표분류체계와의 비교

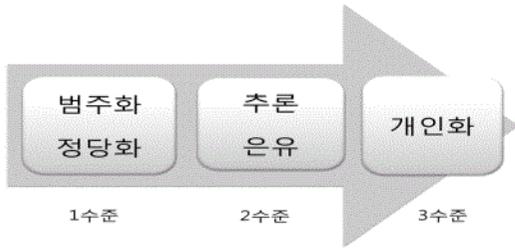
앞서 인지학습을 규칙의 발견과 통달, 그리고 그 결과로 나타난 개인의 정의적 반응이라고 정의한 바 있다. 이러한 정의에 따라 인지학습은 다음 세 가지의 수준으로 나누어 질 수 있다. 규칙의 발견, 규칙의 통달, 그 결과로 나타나는 개인적·정의적 반응의 활성화가 각각 이 세 수준에 해당한다.

먼저 인지학습의 가장 첫 단계인 규칙의 발견 단계를 살펴보자. 이 단계에서 학습자는 학습내용이 담겨져 있는 개념이나 명제 속에서 규칙을 찾아내고 여기에 담겨진 논리의 형태를 이해하게 된다. 앞서 살펴본 범주화, 정당화가 이 단계에 해당되는 것으로서 우리는 이를 인지학습의 1 수준으로 명명하여 다루고자 한다. 다음 규칙의 통달 과정은 앞서 규칙의 발견을 통해 파악할 수 있었던 개념과 명제들을 활용하여 새로운 추론을 할 수 있거나 이 규칙을 추상화하여 암시적인 표현을 수행하는 것을 가리킨다. 인지학습의 요소 중 추론과 은유가 이에 해당하는 것으로서 우리는 이를 인지학습의 2 수준이라 할 수 있다. 마지막으로 앞선 단계의 활동들의 결과로 나타난 개인적 반응의 활성화는 인지학습 요소 중 개인화에 해당하는 것으로 우리는 이를 인지학습의 3 수준이라 할 수 있다. 이와 같이 각 인지학습 요소들은 인지학습의 정의가 내포

하고 있는 과정적인 순서에 따라 세 수준의 위계를 가진 것이다. [그림 1] 은 상기의 논의를 종합하여 그림으로 나타낸 것이다.

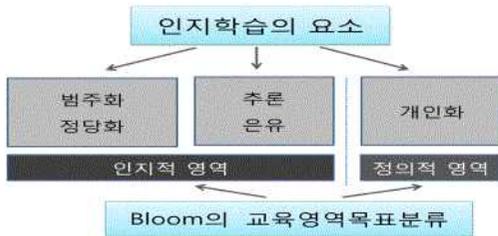
이번에는 본 연구에서 상정한 인지학습의 요소들을 Bloom의 교육목표 분류체계와의 비교를 통해 살펴보고자 한다. 이는 본 연구에서 설정한 인지학습의 각 요소들을 보다 명료하게 드러내기 위함이다. 먼저 본 연구에서 인지 대상에서 규칙을 파악하고 통달하는 과정이라는 인지학습의 정의 중 앞부분은 Bloom의 지적 영역과 맥락을 같이한다. 또한 규칙의 발견과 통달의 결과로 나타난 개인의 정의적 반응이라는 인지학습의 정의 중 뒷부분은 Bloom의 정의적 영역과 연관된 것이다. 그런 의미에서 본 연구에서 상정한 인지학습의 정의는 Bloom의 지적인 영역과 정의적인 영역을 포괄한다고 할 수 있는데 [그림 3] 는 이를 정리하여 그림으로 나타낸 것이다.

Bloom의 인지적 영역은 지식, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가의 여섯 가지의 인지적 교육목표 영역을 제시하는데 이는 본 연구에서 제시한 범주화, 정당화, 추론, 은유와 같은 인지학습 상의 과정 속에 내포되어 있는 것들이라 할 수 있다. 지식, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가 과정이 없는 인지학습 과정은 존재할 수 없기 때문이다.



[그림 3] 인지학습의 요소 및 세 수준

또 한편, Bloom의 정의적 영역은 감수, 반응, 조직화, 가치화, 인격화의 다섯 가지 교육목표 영역을 제시하며 각 요소 사이에 위계를 설정하였는데, 이에 반해 본 연구의 정의적 영역에 해당하는 개인화라는 요소는 Bloom의 교육목표 영역을 포괄하고 있으나 Bloom의 연구와 같이 정의적 영역의 각 요소들 사이에 위계를 설정하는 방식 대신 이것들을 느슨하게 나열하였다. 이는 학습내용과 단위, 학습목표 등에 따라 나타나는 학생들의 정의적인 반응은 각 상황에서 다른 형태로 표출되는 것이 자연스럽다고 보기 때문이다.



[그림 4] 인지학습의 요소와 Bloom의 교육목표 영역 분류 비교

종합하자면, 본 연구는 범주화, 정당화, 추론, 은유, 개인화의 다섯 가지를 인지학습의 요소로 설정하였고 이를 규칙의 발견과 통달, 그리고 그 결과로 나타난 개인의 정의적 반응이라는 세 수준을 가진 하나의 인지학습의 분석틀로서 정리해 볼 수 있었다. 다음은 본 연구에서 인지 학습 분석요소를 통해 학생들의 활동을 어떻게 관찰할 것인지를 간단히 정리한 표이다.

<표 1> 인지학습 분석틀

구분	분석요소	분석 내용
1수준	범주화	학생들이 사물의 개념을 동일한 성질을 가진 부류나 범위로 체계적으로 파악하고 있는지 학생들이 가진 지식의 구조와 위계화, 분류의 수준을 알아보고자 한다.
	정당화	학생들이 각 명제 사이에 내포되어 있는 근거규칙을 파악하는 것을 통해 명제들 간의 관계를 설정하고 이를 텍스트의 논리적인 구조로서 파악할 수 있는지를 살펴보고자 한다.
2수준	추론	학생들이 새로운 상황에 맞게 기존지식을 사용하기 위해서 유추, 연역, 귀납 등으로 구성된 추론의 과정 속에서 다양한 논리적 조작을 종합적으로 활용할 수 있는지를 살펴보고자 한다.
	은유	학생들이 학습의 과정 속에서 자신이 가지게 된 개념을 암시적인 방법을 통해 표현할 수 있는지, 또는 다른 사람이 제시한 은유 표현을 이해하여 설명할 수 있는지를 알아보고자 한다.
3수준	개인화	학생들이 학습한 내용의 본질을 기반으로 하여 학습 내용을 자신의 경험과 주관, 감정과 결부시켜 나타낼 수 있는지를 알아보고자 한다.

다음은 인지특성 분석을 위한 학생활동을 간략히 정리한 표이다.

<표 2> 인지특성 분석을 위한 학생활동

구분	활동목표	학생활동
범주화	학생들이 개념도나 조직화된 개관을 만들어내고 통해 텍스트 속의 개념들을 부류나 범위로써 시각적으로 나타내고 이를 설명하도록 하는 것을 통해 학생들이 가지는 지식의 구조와 위계화, 추상화, 일반화, 분류의 수준을 알아본다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 개념도(그래픽 조직자) 또는 조직화된 개관 그리기 ○ 주어진 텍스트 내의 문단 단위로 소제목 정하기 ○ 주요 개념 또는 명제에 줄을 친 후 개념간의 관계를 고려하여 이를 위계를 반영하여 써보기
정당화	학생들이 주어진 텍스트를 읽고 이를 파악하여 주장과 근거 또는 중심문장과 보조문장을 제시하는 방법 등으로 자신이 파악한 텍스트의 논리적인 구조를 설명하도록 하는 것을 통해 학생들이 논리적인 흐름 속에서 특정 개념이나 명제를 정당화하는 근거를 찾아 제시할 수 있는 지를 알아본다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교과서의 한 문단을 읽고 중심문장과 근거 문장 찾기 ○ 주장-근거 또는 중심문장-보조문장으로 요약하기
추론	학생들이 개념이나 명제의 속성을 파악하여 이를 다양한 추론의 방식을 통해 다른 장면이나 상황에 적용하는 할 수 있는지를 알아본다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 자료에 주어진 상황의 원인을 추론의 과정을 통해 해석하기 ○ 자료에 등장한 상황을 파악하고 이를 새로운 사태에 적용하여 설명하기 ○ 자료 속의 상황을 분석적으로 이해하여 주어진 상황 속에서의 가정적 글쓰기.
은유	학생들이 학습의 과정 속에서 자신이 가지게 된 개념을 암시적인 방법을 통해 표현해낼 수 있는지, 또는 다른 사람이 제시한 은유 표현을 이해하고 설명할 수 있는지를 살펴본다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ xx란 <input type="checkbox"/> 이다. 왜냐하면 등의 비유 만들기 ○ 주어진 자료 속에 암시되어 있는 의미 찾아 내어 설명하기
개인화	학생들이 학습한 내용을 기반으로 이와 관련한 자신의 느낌과 견해를 표현하도록 한다.	○ 배운 개념과 명제에 대해 자신의 느낌이나 견해, 인상 등을 자신의 생각이나 경험과 연관시켜 말해보기

IV. 인지적 어려움의 양상 분석 및 학교교육에의 시사점

사회과 수업에서 나타난 학생들의 인지적 어려움의 양상은 다음과 같았다.

첫째, 학생들은 구체적인 사례에 지나치게 함몰됨으로써 추상적 개념을 이해하고 조작하는 것에 어려움을 겪었다. 이와 같은 양상은 범주화, 유추, 은유읽기 등 학생활동 전반에 걸쳐 나타났다.

둘째, 학생들은 문장의 형태와 표면적인 단서에 의존하여 텍스트의 논리적 흐름을 이해하려는 경향을 보였다. 또한 이것이 학생들이 전반적인 학습내용을 이해하는 것을 어렵게 만드는 요인이 되는 것으로 파악되었다.

셋째, 학생들은 은유와 관련하여 창작과 표현 국면에서 어려움을 느꼈다.

넷째, 학생들은 학습내용을 규범적인 논의로 다루려는 심리적인 태세를 보였는데 이에 해당하는 사례는 범주화, 유추, 개인화에 걸친 다양한 학생 활동 속에서 찾아볼 수 있었다.

이상에서 살펴본 학생들의 인지적 어려움의 양상은 학교 교수학습에 다음과 같은 시사점을 제공한다.

첫째, 학습자 개개인의 수준을 고려한 학습경험을 제공하는 것이 필요하다.

둘째, 학습장면 속에서 학습내용을 소재로 한 풍부한 창작과 표현의 기회를 제공할 필요가 있다.

셋째, 학교교수학습 내용과 과정 속에서 학습자의 가치, 규범, 경험을 적극적으로 활용할 필요가 있다.

우리는 학생들 개개인이 가지는 인지적 어려움을 교수학습과정에 적극적으로 반영함으로써 학교 교수학습이 각각의 학생들에게 의미 있는 온전한 경험이 되도록 하여야 한다. 본 연구는 이와 같이 인식 주체로서의 학생 개개인과 학생이 경험하는 학습에 주목하였다는 데에서 의의를 찾을 수 있다. 이러한 연구의 토대 하에 앞으로 여기서부터 학교 교수학습이 나아가야 할 방향이 탐색되어야 할 것이다.

V. 결론

우리는 학생들 개개인이 가지는 인지적 어려움을 교수학습과정에 적극적으로 반영함으로써 학교 교수학습이 각각의 학생들에게 의미 있는 온전한 경험이 되도록 하여야 한다. 본 연구는 이와 같이 인식의 주체로서의 학생 개개인과 학생이 경험하는 학습에 주목하였다는 의의가 있으며, 여기서부터 학교 교수학습이 앞으로 나아가야 할 방향이 탐색되어야 할 것이다.

<참고 문헌>

- 류재명 외 공저(2012). **중학교 사회 1**. 천재교과서.
 서태열 외 공저(2012). **중학교 사회 3**. 금성출판사.
 이진석 외 공저(2012). **중학교 사회 1**. 지학사.
 이홍우(2015). **인지학습의 이론; 개정증보판**. 교육과학사.
 Bloom, S.B.(1966). Taxonomy of educational objectives. 임이도 역(1983). **교육목표분류학**. 교육과학사.
 Bransford, J.D.외 공저(2000). How people learn : brain, mind, experience and school, expanded ed. 신중

- 호 외 공역(2007). **학습과학 뇌. 마음. 경험 그리고 교육**. 학지사.
- Bruner, J.(1996). The Culture of Education. 강현석 역(2014). **교육의 문화**. 교육과학사
- Byrnes, P.J.(2008). Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts, 3rd ed. 강영하 역 (2011). **교과수업 맥락에서의 인지발달과 학습** 제3판. 아카데미프레스.
- Dewey, J.(1910). How We Think. 정희욱 역(2011). **How We Think : 과학적 사고의 방법과 교육**. 학이시습.
- Dewey, J.(1916). Democracy and Education/ Reconstruction in Philosophy 김성숙 · 이귀학 공역(2013). **민주주의와 교육/ 철학의 개조**. 동서출판사.
- Dewey, J.(1934). Art as experience. 이재언 역(2013). **경험으로서의 예술**. 책세상.
- Eisner, W.E.(1994). Cognition and curriculum Reconsidered. 박승배 역(2003). **인지와 교육과정**. 교육과학사.
- Gagne, E. D. 외 공저(1996). The cognitive psychology of school learning. 이용남 역(2005). **인지심리와 학교학습** 제 2판. 교육과학사.
- Ginsburg, H.(1988). Piaget's theory of intellectual development. 김정민 역(2006). **피아제의 인지발달이론**. 학지사.
- Hessen, J.(1926). Erkenntnistheorie. 이강조 역(1986). **인식론**. 서광사.
- Kant, I.(1787). Kritik der reinen vernunft. 정명오 역(2006). **순수이성비판**. 아카넷.
- Kaufman, C.J.(2005). **Creativity and reasoning in cognitive development**. Cambridge Univ Press.
- Luria, A.R.(1976). Cognitive development, its cultural and social foundations. 배희철 · 정광일 역(2013). **비고츠키와 인지 발달의 비밀**(문화 역사적 이론의 탄생). 살림터.
- Polanyi, M.(1974). Personal knowledge. 표재명 역(2001). **개인적 지식: 후기 비판적 철학을 향하여**. 문예출판사.
- Sime, M.(1973). Child's eye view : Piaget for young parents and teachers. 문용린 역(1996). **(피아제가 보여주는) 아이들의 인지세계**. 학지사.
- Sternberg, J.R.(1994). Thinking and problem solving. 김경옥 외 공역(1997). **인지학습과 문제해결**. 상조사.
- Sternberg, J.R.(1997). Introduction to Psychology. 김민식 외 공역(2005). **인지심리학**. 박학사.
- Sternberg, J.R.(2009). Educational psychology. 2nd ed. 김정섭 역(2010). **교육심리학**. 시그마프레스.
- Vygotsky, L.S.(1980). Mind in society: the development of higher. psychological processes. 정희욱 역 (2009). **마인드 인 소사이어티**. 학이시습.
- Vygotsky, L.S.(1996). Мышление и речь. 이병훈 외 공역(2013). **사고와 언어**. 한길사.

초등학생의 사회교과서 역사용어 이해 양상: 기초어휘와 사고도구어를 중심으로

이 연 진

광주선창초등학교

I. 서론

역사용어는 초등학생들이 교과서에 서술되어 있는 역사적 사실을 이해하는 데 큰 영향을 미친다. 초등 사회교과서에는 여러 종류의 역사용어가 나온다. 이들 용어는 전문어, 기초어휘, 사고도구어로 나눌 수 있다. 전문어는 역사적인 사건이나 사실을 가리키는 역사용어이다. 기초어휘는 일상생활에서 사용하는 어휘로 역사적인 사실을 이해하는 데 필요한 용어이며, 사고도구어는 역사적 사실을 어떤 방향으로 사고하게 유도하는 용어를 말한다.

역사교육에서 전문어의 이해는 중요하다. 그러나 역사적 사실을 학습하기 위해서는 먼저 기초어휘와 사고도구어의 이해가 필요하다. 역사수업에서 전문어가 가리키는 역사적 사실은 학습내용이 된다. 그러나 기초어휘와 사고도구어는 당연히 알고 있을 것이라 생각되어 학습대상에서 제외된다. 이 용어들을 국어교육이나 일상생활에서 이미 학습되었을 것이라 생각하기 때문이다. 하지만 사회교과서의 역사 텍스트 속에는 전문어뿐만 아니라 학생들에게는 친숙하지 않은 기초어휘와 사고도구어 또한 많이 등장한다. 이 용어들을 이해하지 못하고서는 설명하는 글을 정확하게 이해하기 힘들며, 때때로 이러한 용어들의 잘못된 해석이 역사적 사건을 의도하지 않은 방향으로 인식하게 만든다.

이에 본 연구는 교실 역사수업에서 학생들이 당연히 알고 있을 것이라고 생각하여 학습대상에서 제외된 용어, 즉 역사적 사실의 이해를 돕기 위해 사용되는 기초어휘와 사고도구어를 초등학생이 어떻게 이해하고 있는지 조사하였다.

이를 위해 한국사 내용인 2009개정교육과정에 따른 초등 사회교과서 실험본 『사회5-1』과 『사회5-2』에서 기초어휘와 사고도구어를 각각 10개씩 선정하였다. 광주광역시 소재 1개 초등학교 5학년 191명을 선정하여 이들 용어의 이해 양상을 조사했다. 조사 도구로는 질문지를 사용했으며, 학생들의 이해 과정을 확인하기 위해 필요한 경우 심층 면담을 하였다. 기초어휘의 질문지는 의미를 알고 있는지 아닌지를 측정하는 4지선다로 구성하였다. 사고도구어는 의미를 알고 있는지를 확인하기 위한 4지선다 외에, 사용된 용어가 역사적 사실의 해석이나 평가에 어떤 영향을 미치는지를 탐색하기 위한 서술형으로 구성하였다.

II. 역사용어의 성격

용어(用語)의 사전적인 의미는 ‘일정한 분야에서 주로 사용하는 말’ 또는 ‘사용하는 말’이다. 이러한 맥락에서 역사용어는 ‘역사분야에서 자주 사용하는 말’로 정의될 수 있다. 역사교육학계에서는 통상적으로 ‘역사

를 연구하고 서술하고 설명하는데 사용되는 모든 단어나 구로 규정한다. 즉, 역사용어는 역사적 사건이나 사실을 뜻하는 전문 용어 뿐만 아니라 역사를 설명할 때 쓰이는 일상용어를 포함한 모든 용어를 말한다. 이러한 역사용어는 본질적으로 몇 가지의 성격이 있다.¹⁾

- 첫째, 역사용어는 엄밀하게 정의된 용어가 아니다.
- 둘째, 역사용어의 일상 대화에도 등장할 수 있는 상식적 수준의 것이 많다.
- 셋째, 역사용어에는 높은 수준의 개념적 용어가 다수 포함되어 있다.
- 넷째, 역사용어는 역사가의 가치판단에 입각한 해석적·평가적 용어가 많다.
- 다섯째, 역사용어는 시기와 장소에 따라 의미가 달라질 수 있다.
- 여섯째, 역사용어는 학습자의 수준에 따라 여러 가지 단계로 이해될 수 있다.

이러한 역사용어의 성격 때문에 자연과학에서 사용되는 용어와 구별이 되며, 학습자가 역사용어의 이해에 어려움을 겪는다. 특히 역사에서 사용하는 용어들은 대부분 추상적이고, 가변적이기 때문에 초등 수준의 학습자의 경우 그 어려움이 더욱 클 것이다. 학생들은 역사용어를 이해할 수 없을 때 역사 텍스트를 온전히 이해하기 힘들고, 이는 학생들의 올바른 역사 인식에도 영향을 줄 수 있다.

역사용어를 분류하는 방법은 다양하다. 이런 방법들은 분류기준이 애매하고 분류된 유형의 범주가 불분명하다는 비판을 받았다. 이와 달리 언어학적인 구조에 주목하여 기초어휘, 사고도구어, 전문용어로 구분하는 방법이 있다. 이 방법을 사용하면 역사용어도 텍스트 속에서 기능에 따라 구조적이고 체계적으로 분류할 수 있었다. 그러나 이 방법은 국어교육의 어휘 체계를 그대로 적용한 것으로 역사교육에 그대로 적용하기는 어려웠다. 역사용어가 가지는 성격을 분류에 반영할 필요가 있기 때문이다. 또한 국어에서 학습하는 용어들은 역사 교육에서는 학습 이해에 필요한 기본 어휘 역할을 한다. 이 때문에 역사용어의 분류는 국어과의 어휘 분류 틀을 적용하여 체계적으로 분류하되, 역사학의 본질적 특징이 반영되어야 한다.

따라서 역사교육에서 기초어휘는 국어교육의 기초어휘와 다르다. 역사교육에서는 국어교육의 기초어휘를 별도로 학습하지 않는다. 이 점에서는 국어교육의 사고도구어도 마찬가지다. 예를 들어 ‘기능’, ‘구조’, ‘과정’은 국어교육에서는 사고도구어로 학습을 하지만, 역사교육에서는 학습 대상이 되지 않는다. 이미 국어교육이나 일상생활에서 습득되었을 것이라 생각되기 때문이다. 이 때문에 국어교육에서 분류된 사고도구어는 역사교육에서는 기초어휘와 같은 성격을 가지게 된다. 이에 본 연구에서는 국어교육의 사고도구어와 기초어휘를 합하여 역사용어의 ‘기초어휘’로 분류하겠다.

기초어휘와 마찬가지로 역사교육의 사고도구어도 국어교육에서 사용되는 사고도구어와 비교할 때 몇 가지 특성을 가진다.

- 첫째, 국어교육의 사고도구어와 마찬가지로 역사 텍스트의 사고도구어는 전문어의 사고과정을 돕는다.
- 둘째, 역사용어로서의 사고도구어는 전문어가 아니면서 전문어적인 특성을 지닌다.
- 셋째, 역사용어로서의 사고도구어는 글을 읽는 독자의 생각을 어떤 특정 방향으로 유도한다. 즉, 역사인식, 역사적 사실의 평가나 가치판단과 관련이 된다. 예를 들어, ‘임진왜란’의 ‘왜란’은 ‘왜가 일으킨 난리’라는 뜻으로 역사가의 가치판단이 포함된다. 을미사변의 ‘사변’도 역사적 사실의 평가를 담은 용어이다. 역사

1) 이문기, 2005, 「국사교과서의 역사용어 연구의 필요성과 방향 모색」, 『역사교육논집』35, pp.13~16.

학은 과거의 사건들을 현재에서 역사가의 가치판단에 따라 기록한 학문이기 때문이다.

넷째, 역사 텍스트의 사고도구어는 독립적인 용어로 사용되기도 하지만 역사용어의 한 부분으로 사용되는 경우도 많다. 즉, 역사 서술 속에서 독립어로 사용되기도 하지만 합성어로서 사용되기도 한다. 예를 들어 ‘을미사변’을 서술할 때 사용된 ‘시해’라는 용어는 역사 텍스트에서 독립적인 용어로 사용되고 있다. 하지만 ‘갑신정변’에서의 ‘정변’은 합성어로서 사용되고 있다. 이처럼 역사 텍스트에서 독립적으로, 합성어로서 쓰이며 역사적 사건의 사고와 이해를 돕는다.

다섯째, 국어교육에서는 사고도구어를 의도적이고 체계적으로 학습해야할 대상으로 여기고 있다. 그러나 역사교육에서의 사고도구어는 대부분 학습할 대상에서 제외된다. 학생들이 국어교육에서나 일상생활에서 습득했다고 여겨지기 때문이다.

III. 초등학생의 역사 기초어휘 이해 양상

<표 1> 기초어휘 이해 설문 결과

N=191

구분	용어	1번	2번	3번	4번	정답률 (%)
1	소양	51	105	14	21	54.97
2	친선	148	14	22	7	77.49
3	명분	7	55	23	106	55.50
4	열세	60	65	21	45	34.03
5	원군	16	9	91	75	39.27
6	날품을 팔아	28	10	62	91	32.46
7	통상	16	56	61	58	8.38
8	폭정	18	28	140	5	73.30
9	무장봉기	5	24	92	70	48.17
10	매복	45	30	7	109	57.07

* 정답 문항에 음영 처리함.

* 정답률 = 소수 셋째자리에서 반올림한 값.

<표 1>의 10개 기초어휘 중 ‘친선’의 정답률이 가장 높게 나타났다(77.49%). 다음으로 ‘폭정’의 정답률은 70%대로 비교적 높게 나타났다. 반면에 ‘통상’, ‘날품을 팔아’, ‘열세’, ‘원군’은 40% 이하의 낮은 정답률을 보였다. 그 중 ‘통상’의 정답률은 매우 낮게 나타났다(8.38%). 이와 같은 결과를 통해 학생들의 기초어휘 이해 양상을 자세히 분석해보겠다.

1. 용어별 이해 양상

① 친선

2. 다음 글에서 밑줄 친 낱말의 뜻으로 알맞은 것은 무엇입니까? ()

조선과 오랫동안 친선 관계를 맺어 왔던 명은 정치 혼란과 농민들의 반란으로 황제의 권위가 약해지고 나라의 기강이 흔들리고 있었다.

- ① 서로 친해서 사이가 좋음
- ② 적과 같이 대함
- ③ 특별한 일이 있을 때 가끔 왕래함
- ④ 서로 서먹하고 어색함

‘친선’은 전체 기초어휘 중 학생들의 이해도가 가장 높게 나타난 용어였다(정답률 77.49%). 많은 학생들이 이 용어의 뜻을 정확하게 알고 있었던 이유는 비교적 친숙한 한자어였기 때문으로 보인다. 학생들은 ‘친선(親善)’이라는 용어를 해석할 때 ‘친(親)’을 ‘친하다’로 ‘선(善)’을 ‘좋다’로 풀이하여 ‘친해서 사이가 좋다’라는 말로 쉽게 이해하였다. 그러나 심층면담에서 학생들은 이 용어의 한자 자체의 뜻을 정확히 알지 못한다고 말하였다. 이들은 한자어를 추측하여 말로 풀이하였다고 하였다. 즉, 상당수의 학생들은 이 용어의 한자어의 뜻을 정확히 알고 있지는 않았지만 상대적으로 쉬운 한자어인 ‘친선’을 ‘친하고 사이가 좋다’라는 말로 쉽게 풀이할 수 있었다.

② 원군

5. 다음 글에서 밑줄 친 낱말의 뜻으로 알맞은 것은 무엇입니까? ()

1592년 4월, 일본군 20여만 명의 부산 앞바다로 쳐들어왔다. 오랜 혼란기를 거쳐 일본을 통일한 도요토미 히데요시가 군대를 이끌고 쳐들어오자, 조선의 의병과 관군은 원군으로 참전한 명의 군대와 함께 싸워 일본군을 몰아냈다.

- ① 멀리서 온 군대
- ② 첫 번째로 온 군대
- ③ 원나라 군대
- ④ 자기편을 도와주는 군대

‘자기편을 도와주는 군대’를 뜻하는 용어인 ‘원군’은 학생들의 정답자 수보다 특정 오답을 선택한 학생 수가 더 많이 나왔다. 상당수의 학생들이 ‘원군’의 의미를 ‘원나라 군대’로 선택한 것이다. <표 1>을 보면 191명 중 91명의 학생들이 오답인 ‘원나라 군대’를 선택한 반면, 75명의 학생들만이 정답을 선택한 것을 알 수 있다.

상당수의 학생들은 ‘원군’을 이해할 때 하나의 글자에만 주목하여 이해한 것으로 나타났다. 학생들은 ‘원군’의 한자어의 뜻을 알지 못하여 글의 흐름 속에서 용어의 뜻을 파악하기도 하였지만, 대부분의 학생들은 ‘원군’의 ‘원’이라는 글자 하나에 주목하여 ‘원나라의 군대’로 해석한 것으로 보인다. 심층면담에서 학생들은 ‘원군’이라는 말에만 집중하여, 글의 흐름을 파악할 수 있는 ‘참전한 명의 군대’와 ‘함께 싸워’라는 표현을 주의 깊게 읽지 않았다고 말하였다. 이와 같이 많은 학생들은 이 용어를 글의 흐름 속에서 파악하지 않고, 글자 자체에만 주목하여 해석한 것으로 나타났다. 이는 학생들 스스로가 이 용어의 뜻을 정확하게 알고 있다고 생각했기 때문으로 보인다. 또 다른 학생들은 이 용어의 뜻을 ‘멀리서 온 군대’로 생각하였는데 이는 ‘원(援)’을 ‘원(遠)’으로 잘못 해석했기 때문이다.

한편, ‘원군’의 의미를 옳게 선택하였던 학생들은 같은 문장 속의 ‘함께 싸워’라는 표현에 집중한 것으로 나타났다. 이들은 ‘원군’의 의미를 정확하게 알지 못하지만 글의 흐름 속에서 이해하였다. 이러한 점에서 볼 때 학생들은 단어 자체의 의미를 알지 못한다고 생각할 때에는 문장의 흐름 속에서 이해하려고 하였지만, 단어의 의미를 알고 있다고 생각할 때에는 글자 자체에만 집중했다. 그러나 이 용어의 경우는 ‘원군’을 ‘원나라 군대’로 생각하여 단어의 의미를 안다고 생각한 것이 잘못된 이해를 낳고 말았다.

는 뜻으로 짐작하려고 노력하였다. 예컨대 학생들은 '소양'을 문장 속에 서술된 '관리 양성', '교육'과 같은 표현을 통하여 용어의 뜻이 학문이나 지식과 연관이 있다고 생각하였다. 또한 '열세'를 앞 문장에서 '무기', '무장', '조총' 등의 단어를 통해 '무기의 차이'로 이해한 것도 같은 맥락이다.

셋째로 학생들은 기초어휘를 해석할 때 하나의 글자에만 주목하여 해석하려는 경향이 나타났다. 예를 들어 '원군'을 이해할 때 상당수의 학생들이 글의 앞뒤 문장의 흐름을 살펴보기 보다는 '원'이라는 글자에 주목하여 '원나라 군대'로 해석하였다. 또한 '매복'이 서술된 문장의 흐름보다는 '복'이라는 하나의 글자에만 주목하여 이 용어를 옷과 관련 있는 의미로 파악한 것도 같은 맥락이다.

넷째로 많은 학생들이 역사 지식을 책 또는 여러 매체를 통해 얻고 있었다. 이 같은 경험은 학생들이 역사 텍스트를 이해하는 큰 도움을 주는 것으로 나타났다. 상당수의 학생들은 역사 만화나 역사 교양서를 통해 역사에 관련된 배경지식을 쌓고 있었다. 이 같은 경험은 학생들이 역사용어와 역사적 상황을 이해하는데 큰 도움을 주는 것으로 나타났다.

다섯째로 학생들은 역사적 상황을 강조하기 위해 사용된 수사적인 표현을 어려워하였다. 학생들은 '날뫼'를 팔아를 이해할 때 많은 학생들이 '적은 돈을 받고 일함'이라는 의미로 잘못 이해하고 있었다. 교과서에서는 '날뫼를 팔아'라는 수사적 표현을 사용하여 일제 강점기의 힘들었던 상황을 실감나게 표현하고자 하였지만, 학생들은 교과서의 의도와 다르게 이해하고 있었다. 이는 교과서에서 사용한 수사적인 기법의 용어는 적절히 선정하지 않으면 초등학생에게 별다른 효과를 거둘 수 없음이 나타난 것이다. 오히려 이러한 용어는 학생들이 역사적 사실을 이해하기 어렵게 만드는 요인이 될 수 있으므로 학생들에게 익숙하지 않은 수사적 표현은 가급적 자제하는 것이 좋다.

여섯째로 학생들은 문장의 흐름 속에서 기초어휘를 이해할 때 그 용어가 긍정적인지 부정적인지를 파악하고자 하였다. 학생들은 '무장봉기'를 이해할 때 '거부', '무기', '소총', '실탄', '무장'과 같은 용어들을 부정적으로 인식하여 '무장봉기'라는 용어를 부정적으로 해석하였다. 또한 '통상'을 이해할 때 문장 속에 서술된 '하기보다는'이라는 표현에 집중하여 '통상'이라는 용어가 긍정적인지 부정적인지를 추측하여 해석하였다.

IV. 초등학생의 역사 사고도구어 이해 양상

<표 2> 사고도구어 이해 설문 결과

N=191

구분	용어	1번	2번	3번	4번	정답률(%)
1	왜란	121	7	1	62	32.46
2	대첩	103	44	21	23	12.04
3	단행	30	64	9	88	33.50
4	침략	3	3	24	161	84.29
5	굴욕적인 항복	4	128	16	43	67.02
6	만행	5	37	20	129	67.54
7	정변	70	45	18	58	36.65
8	토벌	67	18	66	40	34.55
9	운동	35	24	128	4	67.02
10	양요	72	61	30	28	37.70

* 정답 문항에 음영 처리함.

* 정답률 = 소수 셋째자리에서 반올림한 값.

<표 2>를 보면 ‘침략’에 대한 이해도가 가장 높게 나타났다(84.29%). 다음으로 ‘만행’, ‘굴욕적인 항복’, ‘운동’의 정답률은 67%대로 비교적 높게 나타났다. 반면에 ‘대침’, ‘왜란’, ‘단행’, ‘토벌’, ‘정변’은 40% 이하의 낮은 정답률을 보였다. 그 중 ‘대침’의 정답률은 12.04%로 가장 낮았다. 이와 같은 결과를 통하여 학생들의 사고도구어 이해 양상을 자세히 분석해보겠다.

1. 용어별 이해 양상

① 침략

14. 아래 교과서의 글을 읽고, 밑줄 친 낱말에 관한 물음에 답하세요.

임진왜란이 끝난 지 30여 년이 지났을 때 여진족이 세운 청이 조선을 침략하여 병자호란이 일어났다.

- 1) 밑줄 친 ‘침략’의 뜻으로 가장 알맞은 것은 무엇입니까? ()
- ① 나라 간에 한 약속을 지키지 않음
 - ② 으르고 협박함
 - ③ 남의 것을 억지로 빼앗음
 - ④ 정당한 이유 없이 남의 나라에 쳐들어감

‘침략’은 사고도구어 중 가장 많은 학생들이 이해하는 용어였다(정답률 84.29%). 191명의 학생 중 161명의 학생들이 ‘침략’의 뜻을 알고 있었다. 반면 24명의 소수의 학생들은 ‘침략’을 ‘남의 것을 빼앗는 것’으로 잘못 이해하고 있었다. 이것은 학생들은 ‘침략’을 ‘약탈’과 비슷한 뜻으로 생각하고 있음을 나타낸다.

교과서 서술에서 ‘침략’은 ‘정당한 이유 없이 남의 나라에 쳐들어감’이라는 뜻을 지닌 용어이다. 교과서의 의도는 병자호란이라는 역사적 사건을 ‘침략’이라는 평가적 용어를 사용하여 이 사건이 일어난 배경이 청이 정당하지 못하게 쳐들어와서 일어난 사건임을 알도록 하기 위함이다.

객관식 설문 결과, 많은 학생들이 이 용어를 정확히 이해하고 있었다. 이는 이 용어가 학생들이 일상생활에서 자주 접할 수 있는 용어이기 때문이다. 심층면담에서 학생들은 ‘침략’을 역사 교양서나 역사 만화, 혹은 사극 드라마를 통해 이미 알고 있었다고 이야기했다. 즉, 학생들은 글의 흐름에서 용어의 뜻을 파악하지 않고, 이미 알고 있었던 지식을 통하여 이 용어를 해석한 것으로 보인다.

학생들이 ‘침략’이라는 용어를 정확히 알고 있는 지 조사하기 위해서 학생들에게 “침략이라는 용어를 공격이라는 용어로 바꿔 쓴다면 어떻게 다르게 생각되는지 자유롭게 쓰세요.”질문을 하였다. 이에 대한 답변은 다음과 같았다.

- 공격은 침략보다 착해 보인다.
- 공격했다고 하면 정당한 이유가 있어 나라에 쳐들어갔다고 생각할 수 있다.
- 공격은 어떤 이유가 있어서 조선을 쳐들어온 것 같다.
- 침략은 갑자기 쳐들어갔다는 뜻인데 공격은 선전포고를 하고 싸움을 하는 것 같다.
- 침략은 일단 남의 나라에 쳐들어가서 아무 이유 없이 하는 것이다.

위의 학생들의 답변 내용을 살펴보면 많은 학생들이 ‘침략’과 ‘공격’의 차이점을 ‘정당성’에 있다고 보았다. 물론 침략과 공격은 각각 ‘정당한 이유 없이 남의 나라에 쳐들어감’과 ‘나아가 적을 침’이라는 뜻으로

완전히 다른 용어이다. 그러나 학생들은 이 용어들을 비교하여 ‘침략’을 아무 이유 없이, 혹은 정당하지 못하게 또는 선전포고 하지 않고 갑자기 쳐들어온 것으로 인식하고 있었다. 이에 비해 ‘공격’은 ‘책임’과 비교하여 청나라뿐만 아니라 조선에게도 어느 정도 책임과 이유가 있어서 전쟁이 일어난 것으로 인식하는 것으로 나타났다.

이렇게 학생들은 교과서에 의도에 맞도록 ‘침략’을 이해하는 것으로 나타났다. 학생들은 이 용어를 통하여 병자호란이라는 역사적 사건을 청나라의 ‘정당하지 못한 침입’으로 인한 것임을 이해하고 있었다. 이러한 점에서 ‘침략’이라는 평가적 용어는 사고도구어의 기능을 잘 수행하고 있으며 학생들이 역사적 사건을 이해할 때 큰 도움을 주는 것으로 나타났다.

② 토벌

18. 아래 교과서의 글을 읽고, 밑줄 친 낱말에 관한 물음에 답하시오.

일제의 의병 대토벌 : 우리나라 의병의 활약에 놀란 일본은 군대를 늘려 전국의 의병들을 소탕하고자 하였다. 우세한 무기와 병력으로 빈틈없이 작전을 펴는 일본군에 밀려 한반도의 의병은 더 이상 전투를 할 수 없었다.

- 1) 밑줄 친 ‘토벌’의 뜻으로 가장 알맞은 것은 무엇입니까? ()
- ① 가혹하게 마구 죽임
 - ② 남을 반대하여 나섬
 - ③ 무력(힘)으로 쳐 없앴
 - ④ 군대와 군대끼리의 싸움

‘토벌’의 정답률은 34.55%였다. 즉, 전체 학생 중 66명의 학생만이 이 용어의 의미를 제대로 이해하였다. ‘토벌’이라는 용어는 ‘무력으로 쳐 없앴’이라는 뜻으로 비슷한 말에는 ‘정벌’, ‘토역’을 들 수 있다. ‘정벌’은 적 또는 죄 있는 무리를 무력으로 쳐 없앤다는 뜻이고, ‘토역’은 역적은 토벌하다는 뜻이다. 이 용어를 쓰는 사례에는 ‘그는 일 년 반 동안 보아라 부대원이 되어 빨치산 토벌의 공을 세운 대가로 비로소 자유의 몸이 되었다.’를 들 수 있다. 이와 같이 ‘토벌’이라는 용어를 사용할 때는 어떤 대상이 ‘토벌’ 당하는 것에 정당한 이유가 있을 때 사용한다. 그러나 실험본 교과서에서는 이 용어를 ‘일제의 의병 대토벌’이라는 표현 속에 사용하였다. 이 때문에 일제의 침략행위를 미화했다는 비판을 받기도 했다.²⁾

객관식 설문 결과, 교과서에 서술된 ‘일제의 의병 대토벌’이라는 표현은 학생들에게 많은 혼동을 주고 있음이 나타났다. 대부분의 학생들은 ‘토벌(討伐)’이라는 한자어를 해석하고자 노력하였지만 그렇지 못하였다. 오답을 선택한 학생 중 상당수는 이 용어를 ‘가혹하게 마구 죽이는 것’의 뜻으로 생각하고 있었다. 이는 학생들이 이 용어를 ‘학살’이라는 용어로 생각했다는 말이 된다.

학생들이 ‘일제의 의병 대토벌’이라는 표현 속의 ‘토벌’의 의미를 어떻게 이해하고 있는지 조사하기 위해 “토벌이라는 용어를 학살이라는 용어로 바꾸어 사용한다면 어떻게 다르게 생각되는지 자유롭게 쓰세요.”라고 질문하였다. 학생들의 답변은 아래와 같다.

2) 『초등 사회(역사) 실험본 교과서로 본 국정 제도의 문제점』, 역사정의실천연대 주최 긴급 토론회 자료집, 2014. 12. 14

- 무섭다.
- 잔인하다는 느낌이다.
- 의병이 사람들을 죽인다는 뜻 같다.
- 일제의 의병을 죽이다.
- 학살이라 바꾸면 일본의 행동이 나쁜 것 같이 느껴진다.
- 토벌은 나쁜 자들을 없애는 것 같지만 학살은 나쁘게 들린다.
- 학살은 처참히 죽이는 것이고 토벌은 안 좋은 것을 쫓아내는 것이다.
- 토벌이라고 하니 이해하기 어려웠지만 학살이라고 하니 바로 나쁜 뜻인지 알 수 있다.

위의 학생들의 답변을 살펴보면 ‘토벌’을 ‘학살’로 바꾸어 사용하였더니 어려웠던 용어가 쉽게 이해된다고 답하였다. 또한 ‘토벌’이라는 용어 대신 ‘학살’을 사용하니 일제가 의병을 탄압했던 행동이 나쁜 행동임을 바로 알 수 있다고 답하였다. 다른 학생들은 ‘학살’은 잔인하게 혹은 가혹하게 죽이는 것이지만, ‘토벌’은 안 좋은 것을 쫓아내는 것 또는 나쁜 사람들을 없애는 것이라고 답하였다. 이는 학생들이 ‘토벌’의 뜻 속에 무력으로 쳐 없앨만한 ‘정당한 이유’가 내포되어 있다고 생각하는 것이다.

이런 답변은 ‘토벌’이라는 용어가 일본군의 행위를 미화할 가능성이 있다는 비판이 설득력을 가지고 있음을 보여준다. 초등학교 실험본 뿐 아니라 중학교 교과서들도 남한대토벌이라는 용어를 사용하고 있다. 이는 편수용어에서 ‘남한대토벌’이라는 말을 사용하는 데서 오는 문제점이다.³⁾ 다만 고등학교 교과서들에서는 ‘남한대토벌’이라는 말에 따옴표를 쳐서 사용하고 있다. 이는 고등학교 집필자들이 이 말의 표현에 유의하고 있음을 보여준다. 이에 반해 실험본 교과서 저자들은 별 생각 없이 이 말을 사용하고 있다. 아래는 학생과의 심층면담 내용이다.

교사 : ‘일제의 의병 대토벌’이라는 말은 어떤 의미일 것 같아?

학생 : 음... 일본의 의병을 없앤다는 뜻 같아요.

교사 : 일본의 의병이라는 말은 어떤 사람을 말하는 것 같아?

학생 : 아마도...일본의 병사라는 말 같아요.

교사 : 그러면... ‘일제의 의병 대토벌’이라는 말은 어떻게 해석할 수 있을까?

학생 : 우리나라가 일제의 의병을 토벌한 일어요.

교사 : 왜 그렇게 생각했어?

학생 : 토벌의 뜻이 무엇인가를 없앤다는 뜻이니깐요.

교사 : 근데 토벌이랑 학살이랑 다른 점이 있는 것 같아?

학생 : 네. 학살은 웬지 그냥 막 잔인하게 죽이는 것 같고, 토벌은 웬지 이유가 있어서 죽이는 것 같아요.

교사 : 그래? 그럼 이 글에서 토벌과 학살 중에 어떤 단어가 어울리는 것 같아?

학생 : 일본에게 우리나라가 뭔가 잘못을 저질렀어요?

교사 : 글썸.. 그렇지는 않지.

학생 : 그러면 학살이 맞는 것 같아요. 어떤 이유가 없이 죽였으니까 토벌은 안 어울리는 것 같아요.

3) 『교육부편수자료(II) -인문사회과학/체육·음악·미술』, 교육과학기술부, 2011, 92쪽.

심층면담에서 답변한 학생은 '일제의 의병 대토벌'이라는 표현 중 '의병'이라는 말의 뜻을 알지 못하였다. '의병'이라는 용어를 일반 병사의 개념으로 생각하였다. 그래서 우리나라가 일제의 의병을 토벌한 일로 오인하고 있었다. 이러한 점에서 학생들에게 '일제의 의병 대토벌'이라는 표현에서 '토벌' 외에도 '의병'이라는 용어 또한 역사적 사건을 이해하는 데 영향을 주는 것으로 나타났다. 한편, 심층면담에서 학생은 '토벌'과 '학살'의 차이점을 잘못의 유무에 있다고 보았다. 학생은 '토벌'이라는 용어는 무력으로 쳐 없앨 만한 이유가 있는 무리에게 사용하는 단어로 인식하고 있었다. 그러나 일본에게 우리나라가 '토벌' 당할 만 한 이유가 있지 않기 때문에 이 용어는 부적합하다고 생각했다.

학생들의 서술식 답변에서는 '학살은 일제의 의병을 모조리 죽여 버리는 뜻이다.', '일제의 의병을 죽이다.', '의병이 사람을 죽인다.' 등의 답변이 있었다. 위의 답변 중 심층면담에서와 같이 학생들이 '일제의 의병 대토벌'이라는 표현을 '일제의 의병을 죽이다'라는 의미로 잘못 이해했던 배경에는 '토벌'이라는 용어가 적을 쳐 없앤다는 뜻의 긍정적인 의미를 내포하고 있기 때문으로 보인다. 따라서 학생들은 우리나라가 일본을 토벌한 일로 이해한 것으로 짐작된다. 이처럼 '일제의 의병 대토벌'이라는 표현 속에 사용된 '토벌'이라는 용어는 많은 학생들에게 큰 혼동을 주고 있는 것으로 나타났다. 이러한 혼동은 학생들에게 역사적 사건을 본래 목적과 다르게 해석하도록 만들었다.

2. 사고도구어 이해 특성

교과서에 사용된 사고도구어의 설문 결과 분석을 통해 학생들의 역사용어 이해 양상을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 학생들은 사고도구어 안에 포함된 평가적인 의미를 파악하려 하였다. 물론 기초어휘와 마찬가지로 학생들은 사고도구어를 이해할 때 한자어로 해석하여 이해하려 하였다. 학생들은 '정변'을 이해할 때 '정'을 '정(正)'으로 오인하여 정의를 위해 일으킨 행동으로 이해했고, '단행'을 이해할 때 '단행(短行)'으로 오인하여 짧게 실행한다는 의미로 받아들였다. 또한, '왜란'을 해석할 때 '왜'를 일본으로, '란'을 난리로 생각하여 이 용어를 왜가 일으킨 난리로 해석하였다. 한편으로는 '만행'을 해석할 때 '명성황후'나 '시해', '불리해진 정세'와 같은 문장의 흐름을 통해 일본이 우리나라에게 가혹한 일을 했을 것으로 추측했다. '양요'를 이해할 때 학생들은 '처벌한 사건', '구살', '침략' 등의 문장 속 표현들을 통해 사건의 책임이 서양에 있음을 이해하였다. 이는 학생들이 기초어휘를 이해할 때와 같이, 한자어나 문장의 흐름을 통하여 용어를 해석하려 했음을 알 수 있었다.

그러나 학생들이 사고도구어를 이해할 때 오로지 한자어나 문장의 흐름으로만 해석하지는 않았다. 서술식 답변이나 면담 내용을 살펴보면 학생들은 용어 안에 포함된 역사가의 평가적인 의미를 해석하려 했음을 알 수 있었다. 예를 들어, '토벌'을 이해 할 때 학생들은 문장의 흐름 속에서 뜻을 해석하여 이 용어를 가혹하게 마구 죽인다는 뜻으로 이해하였다. 그러나 서술식 답변과 심층면담 내용 분석을 통해 학생들은 '토벌'이라는 용어 안에 포함된 평가적 의미를 파악하려 했음을 알 수 있었다. 학생들은 '일제의 의병 대토벌'이라는 표현을 '우리나라가 일제의 의병을 죽이다'라는 뜻으로 오인하였는데 이는 '토벌'이라는 용어의 평가적 의미를 긍정의 의미로 파악하여 역사적 사건을 전체를 잘못 이해하게 된 것으로 보인다. 또한 '만행'을 해석

할 때 학생들은 용어 자체에 주목하여 ‘아만스러운 행위’로 해석하였다. 그러나 대부분의 학생들은 이 용어 안에 포함된 ‘잔혹함’, ‘도의에 어긋남’ 등의 평가적 의미를 파악하였음을 알 수 있었다. 학생들에게 비교적 친숙한 용어였던 ‘운동’ 또한 마찬가지였다. 학생들은 이 용어를 ‘3·1 운동’이나 ‘5·18 민주화 운동’과 같은 맥락으로 이해하여, 긍정적인 평가적 의미로 이해하였다. 또한, 가장 높은 정답률이 나타난 ‘침략’은 서술식 답변 결과 많은 학생들이 ‘정당성 없는 침입’이라는 평가적 의미를 파악하였던 것으로 보인다.

둘째, 학생들은 사고도구어를 이해할 때 선지식의 영향을 많이 받았다. 기초어휘와 마찬가지로 학생들은 역사 교양서나 여러 매체를 통해 얻은 역사적 지식은 사고도구어를 이해할 때 큰 영향을 주었다. 그러나 때로는 문장의 흐름을 파악하여 해석하기보다 배경지식의 영향을 더 많이 받았다.

가령, ‘대첩’과 같은 경우는 문장 속에 이 용어의 의미가 서술되었음에도 불구하고 정답률이 가장 낮았다. 학생들은 한산도 대첩을 그저 한산도에서 크게 싸운 전투로만 받아들였다. 이는 많은 학생들이 이 용어를 문장의 흐름보다는 이순신 장군이 전투했던 장면을 떠올려 해석했기 때문으로 나타났다. 또한, ‘왜란’의 경우 학생들은 한자어로 풀이하여 해석하기도 하였지만, 대부분의 학생들이 이 용어를 ‘전투’의 개념으로 이해하였다. 이는 많은 학생들이 ‘대첩’과 마찬가지로, ‘임진왜란’을 떠올릴 때 이순신 장군의 전투 장면을 생각했기 때문이다. 이는 학생들이 일상생활에서 자주 사용되는 친숙한 사고도구어를 이해할 때 한자어나 문장의 흐름보다는 기존에 가지고 있던 지식이 영향을 많이 받아 이해하는 것으로 나타났다.

셋째, 사고도구어의 이해는 학생들의 역사적 사건 인식에 영향을 미쳤다. 물론 ‘사고도구어’라는 개념 자체가 학생들의 사고에 영향을 미치는 용어라는 뜻이므로, 이런 결과는 당연하다고 볼 수 있다. 그렇지만 역사용어의 이런 기능은 역사를 전공하거나 역사지식이 많은 사람뿐 아니라 이제 막 역사공부를 시작하는 초등학생에게도 마찬가지였다는 사실을 확인해주었다는 점에서 의미가 있다. 학생들은 ‘정변’을 해석할 때, 정의를 위해 일으킨 행동으로 오인하여 갑신정변이라는 역사적 사건을 긍정적으로 인식하였다. 또한 ‘일제의 의병 대토벌’이라는 표현 속의 ‘토벌’은 학생들의 역사 인식에 영향을 주었다. ‘토벌’ 안에 포함된 긍정의 의미가 교과서에 서술된 표현과 상충되어 학생들에게 많은 혼란을 주었다. 실제로 일부 학생들은 ‘일제의 의병 대토벌’을 우리나라가 일본을 토벌한 일로 오인하였다. 이는 교과서의 의도와 다른 것으로, 역사용어의 잘못된 이해가 역사적 사건 전체의 인식에 영향을 줄 수 있음을 나타낸 것이다.

V. 결론

본 연구의 결과 초등학생들이 교과서에 사용된 역사용어를 이해할 때 많은 어려움이 있음이 나타났다. 특히, 교과서 서술에 사용된 용어들은 거의 한자어로 이루어져서 글을 읽고 이해하는데 어려움을 주었다. 이러한 한자어들은 초등 수준을 넘어 해석이 어려운 경우가 많았다. 또한 사고도구어 안에 있는 평가적 의미는 초등 수준의 학생들이 파악하기는 어려웠다. 이러한 문제의 해결 방안으로 초등학생에게 맞는 교과서를 만들기 위해 다음과 같은 사항이 고려되어야 한다.

첫째, 초등학생의 수준에 맞는 용어를 선별해야 한다. 정답률이 낮게 나타났던 ‘대첩(大捷)’의 ‘첩(捷)’은 이긴다는 의미로 초등학생에게는 어려운 한자어이다. 또한 ‘단행(斷行)’의 ‘단(斷)’은 결단하다는 의미로 ‘단(短)’에 비해 초등학생에게는 친숙하지 않다. 이러한 용어들은 학생들이 역사 텍스트를 온전히 이해하는 데

어려움을 주었다.

둘째, 학생 수준에 적합하지 않는 수사적인 표현이나 추상적인 표현의 서술은 지양해야 한다. '날뎀을 팔아'라는 수사적인 표현은 학생들에게 용어를 이해하는 데 많은 어려움을 주었다. '날뎀'이라는 용어의 뜻을 물건의 개념으로 해석하여 교과서 이해에 혼란을 느꼈다. 따라서 초등 수준의 학생들의 역사적 사고력 발달 수준을 고려하여 역사적 표현을 서술되어야 할 것이다.

셋째, 전문어와 같이 기초어휘와 사고도구어도 역사학습의 일환으로 생각해야 한다. 그 동안 역사학습 대상에서 제외되었던 기초어휘와 사고도구어는 오로지 학습자 스스로 이해해야 할 대상으로 여겨졌다. 이 때문에 학생들이 역사 텍스트를 혼자 읽고 이해하는 데 어려운 요인이 되었다. 특히 초등 수준의 학습자들은 공식적으로 역사를 처음 공부하는데다가 대부분 한자어로 구성된 역사용어는 중등과 고등 수준의 학습자들에 비해 더욱 어렵게 느껴졌기 때문이다.

넷째, 사고도구어를 기술할 때 평가적 의미를 신중하게 고려하여 서술해야 할 것이다. 초등 수준의 학생들에게 사고도구어의 평가적 의미를 이해하는 것은 어려운 일이다. 때때로 교과서 의도와 관계없이 전혀 다른 방향으로 사고도구어를 이해하기도 하고, 이러한 잘못된 이해는 역사적 사건을 인식할 때에도 큰 영향을 미치게 된다. 교과서를 서술할 때 학생들에게 혼동을 주거나 역사적 사건을 다르게 이해시킬 우려가 있는 사고도구어를 지양해야 할 것이다.

<참고 문헌>

- 강선주(2011). 4, 5학년생의 역사 개념과 초등 역사교과서 개발 방향: 경험적 연구에 기초하여. **역사교육논집** 47.
- 공태영(1999). 역사용어에 관한 이론적 검토와 학습 방안 -중학교 국사교과서를 중심으로-. **역사교육논집** 23·24.
- 김광해(1988). 이차 어휘의 교육에 대하여. **선청어문** 16(1). 서울대학교 국어교육과.
- 김광해(1997). 어휘력과 어휘력의 평가. **선청어문** 25, 서울대학교 국어교육과.
- 김광해(2003). **등급별 국어교육용 어휘**. 박이정.
- 김한중(1995). 피아제의 인지발달론과 역사교육연구. **사회과학교육연구** 창간호.
- 김한중(2007). **역사수업의 원리**. 책과함께.
- 노진숙(2013). **초등학교 5학년 학생의 역사용어에 대한 이해 양상**. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박덕규(1997). **역사용어 학습과 역사적 사고력 신장 -고등학교 국사 교과서를 중심으로-**. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박연후(2010). **대학 수학 능력 시험의 어휘 분석 연구**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박행숙(2005). **초등학교 6학년 학생의 역사용어 이해 수준과 관련 변인에 관한 연구**. 광주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송춘영(2000). **역사교육의 이론과 실제**. 형설출판사.
- 신명선(2004). **국어 사고도구어 교육 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 신명선(2008). **의미, 텍스트, 교육**. 한국문화사.

- 양호환(편)(2011). **한국 역사교육의 연구동향**. 책과함께.
- 양호환(1995). 역사학습에서 인지 발달에 관한 몇 가지 문제. **역사교육** 58.
- 오인택(2003). 역사적 사고력 배양을 위한 박물관 학습 방안. **지역과 역사** 13.
- 이연우(2009). **초등학교 6학년과 중학교 1학년 국어 교과서의 사고도구어 비교 연구: 7차 교육과정을 중심으로**. 카톨릭대학교 석사학위논문.
- 이문기(2005) 국사교과서의 역사용어 연구의 필요성과 방향 모색. **역사교육논집** 35.
- 임영태(2012). 2007 개정 초등 사회과(역사) 교과서에 나타난 역사용어의 구조적 패턴 분석. **교육과정평가연구** 15(2), 한국교육과정평가원.
- 임지룡(1991). 국어의 기초어휘에 대한 연구. **국어교육연구** 23.
- 장성익(2013). **초등 사회과 교과서의 역사용어 이해도 향상을 위한 학습방법**. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정선영(1994). 역사용어의 성격과 그 교육적 이용. **역사교육** 56.
- 정선영·김한중·양호환·이영효(2001). **역사교육의 이해**. 삼지원.
- 정지향(2005). **내러티브 서술방식 적용을 통한 역사적 사고력 신장에 관한 연구**. 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조강애(1992). **역사적 사고의 발달과 중학생의 역사용어 이해수준 분석**, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 주웅영·최석민·전혁진(2008). 초등 역사학습에서 다관점 인식활동. **사회과교육** 47(4).
- 한철호 율김(2006). **역사적 사고와 역사교육(Sam Wineburg, Historical Thinking and Other Unnatural Acts)**, 책과함께.
- Berti, A. E. (2009). "Children's Understanding of the Concept of the State", in Mario Carretero and James P. Voss(eds.), *Cognitive and Instructional Process in History and Social Science* (New York: Routledge).
- Booth, Martin. (1987). "Ages and Concepts: A Critique of Piagetian to History Teaching", in Christopher Portal(ed.), *The History Curriculum for Teachers* (London: The Palmer Press).
- Downey, M. T. and Levstik, L. S. (1991). "Teaching and Learning", in James P. Shaver(ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (New York: Macmillan).
- Egan, Kieran. (1983). "Accumulating History", *History and Theory* 22(4).
- Lee, P. J., Dickinson, Aldric and Ashby, Rosalyn. (1998) "Researching Children's Ideas about History", in James F. Voss and Mario Carretero(eds.), *Learning and Reasoning in History* (London: Routledge).
- Levstik, L. S. and papas, C. C. (1987). "Exploring the Development of Historical Understanding", *Journal of Research and Development in Education*, 21(1).
- Thompson, Donald. (1972). "Some Psychology Aspects of History Teaching" in *Handbook for History Teachers*(2nd edn.) (London: Methuen Educational Ltd.).
- Wineburg, Sam. (2001). "The Psychology of Teaching and Learning History", in *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (Philadelphia: Temple University Press).

새터민 1.5세대의 자아정체성 형성에 관한 질적 사례 연구

박 호 은

충북대학교대학원

I. 서론

1. 문제제기 및 연구의 필요성

새터민들의 국경 탈출은 1994~1995년경부터 시작되어 1997~1998년경 본격화된 것으로 알려져 있다. 1990년대 중반 이전 북한주민들의 탈출 원인은 비인간적이고 독재적인 정권의 압력으로부터 탈피하려는 정치적·사상적 동기와 이에 따른 신변 안전의 이유가 주원인이었지만 1990년대 중반 이후 식량난 등 경제적 동기가 주요 탈북 이유이며, 출신성분, 체제 불만을 토로하다가 생긴 위험과 갈등, 유학중 다른 세계를 경험하며 느낀 조국에 대한 회의 등 이 시기에 들어 탈북 원인은 조금씩 다양해진다. 1990년대 중반 이후부터 현재까지 계속되고 있는 북한주민들의 탈출행렬은 생명을 보장할 수 없는 인간의 한계 상황에 대한 도전이라고 할 수 있다. 하지만, 1990년대 후반에 비해 2000년 이후부터 가족단위, 여성과 아동·청소년들의 입국이 증가하는 특징을 보이며 탈북원인은 점차 변화되고 있다. 최근 탈북자 중에는 북한에서 식량문제를 경험하지 않은 이들이 상당수 포함되어 있다. 이들은 탈북원인을 자녀에게 더 좋은 교육기회 부여, 더 나은 삶을 추구하려는 욕구충족, 자유체제의 생활 동경 등을 제시하고 있다. 따라서 이제 탈북은 생존을 위한 극한 선택이라는 표현과 함께 새로운 신분과 돈을 벌어 새 삶을 꾸리겠다는 의지의 표현으로 보아야 할 것이다. 특히 새터민들이 제시하는 탈북원인 중에서도 자녀에게 좋은 교육기회 제공이라는 것은 주의 깊게 살펴볼 필요가 있다. 어느 사회든 자녀교육은 미래의 삶과 희망을 상징하는 것이다. 즉, 북한주민에게서 탈북은 이제 현재의 문제, 즉 굶주림, 경제적 곤란, 인권억압에 대한 탈출구의 의미보다는 꿈과 희망이라는 미래에 대한 준비의 의미로 이해되는 경향이 강하다. 이것은 곧 탈북이 식량부족을 겪고 있는 계층만이 아니라 북한의 전 지역, 모든 주민을 대상으로 발생할 수 있음을 보여 준다.

남한 내 새터민 수는 2012년 이후부터 연간 1,500여명의 입국 추세를 보이며 지속적으로 증가하고 있고 그 유형도 다양화되고 있다. 그 중 가족단위 입국에 따른 여성과 아동·청소년 등의 입국 비율이 증가하고 있어 2014년 통일부 감정기준으로 새터민 약 2만 8천명 중 새터민 청소년⁴⁾들은 3,315명 정도이다. 젊은 단

4) 『북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률시행령』 제45조 1항에서 교육지원 대상으로 '국내의 중·고등학교에 입학 또는 편입학한 만 25세 미만의 자'로 규정하는 것을 근거로 새터민 청소년의 연령을 13세에서 25세로 정해야 하지만 본 연구에서는 부모와의 이중문화 갈등을 직접적으로 겪고 있어 정체성의 혼란을 심하게 느끼고 있는 연령 10세~19세로 재규정하며 이후 이들을 새터민 1.5세대로 지칭한다.

독세대 중심에서 가족 단위의 입국이 증가하면서 사회적 관심과 지원이 필요한 대상도 확대되고 있다. 가족 단위의 입국은 ‘부부가족, 부모와 자녀가족, 한 부모가족(특히, 편모), 형제, 자매 가족 등의 다양한 유형이 있으며 먼저 입국한 새터민이 북한에 남아 있는 가족 모두, 또는 가족 가운데 일부를 탈북, 입국시켜 재결합하는 사례도 적지 않다. 가족단위의 입국이 증가하게 된 것은 중국 등 체류지에서의 단속강화로 인한 신변 위협, 남한 사회에 대한 정보유입 증가, 먼저 입국한 새터민들의 잔여가족 입국을 위한 경제적 지원, 관련 전문브로커 및 알선단체들의 활동 확대 등에 기인하는 것으로 지적되고 있다. 그리고 먼저 입국한 가족 구성원에 의한 기획 입국이 가족단위 입국을 증가시키는 한 요인이 되고 있다.

가족 단위 입국이 많아지면서 여러 가지 사회문제가 나타났고 문제해결을 위한 연구들이 있어왔지만, 새터민 1세대에 대한 법과 제도의 보완과 그들이 남한 사회 적응에 대한 거시적 대안으로 편중되어 왔다. 그러나 본인들의 의지로 북한을 이탈한 새터민 1세와는 달리 그들의 자녀들인 새터민 1.5세대 청소년들이 이중문화의 경험을 통한 자아정체성 형성에 대한 연구는 미비한 편이다. 최근 들어 새터민 청소년에 대한 연구가 진행되고 있지만, 대부분 개괄적인 수준에서 행정지원체계에 대한 정책분석 및 지원 방안에 편중된 연구 경향성을 보여주고 있다. 특히 이들은 비교적 정신적인 충격이 적었던 세대로 이전보다는 새롭고 풍족한 남한사회에서 비교적 잘 적응하는 것으로 보이기도 한다. 하지만 새터민 1.5세대들은 탈출과정에서의 충격과 장기간의 학업공백기로 학교적응에 부담을 가지며, 정체성 형성 과제와 북한사회와 남한 사회의 문화 차이를 겪으며 혼란을 경험하고 있어 새터민 1.5세대가 자아 정체성을 형성하는데 거시적 접근 보다는 미시적 접근이 필요한 상황이라 생각된다. 중·고등학교 연령의 청소년들은 민감하고 반항적인 주변인의 시기로 기존 현상에 대해 비판과 불신의 태도로 초기에 관계 형성에 어려움이 있지만 믿어주고 신뢰하며 관계가 지속될수록 상호 좋아지는 경향이 뚜렷한 시기이기도 하다. 새터민 1.5세대들은 우리 사회의 내일이자 희망이며 미래 인적자원으로서 성장 가능성과 잠재능력이 많은 세대이다. 초기 반항적이고 불신하는 태도를 잘 극복하도록 돕고 미래를 준비할 수 있는 지식과 기술을 습득할 수 있는 유익한 교육기회와 정확한 진로 정보 제공이 중요하다.

남과 북이 통일이 될 경우 새터민 1.5세대들은 남한과 북한의 가교 역할을 하며 우리의 미래를 함께 만들어야 할 중요한 존재이다. 하지만 이들은 본인의 선택과는 무관하게 탈북하는 과정에서 고통을 받았으며, 한국인도 아니고 외국인도 아닌 이중 정체성으로 인한 혼란을 겪고 있으며, 문화적 적응에 스트레스를 받고, 학교생활의 부적응 문제를 나타내기도 한다. 실제 2012년 통일부 기준으로 일반 청소년에 비해 새터민 청소년의 학업중단, 자퇴 비율은 7배나 높다. 10대 청소년기와 사춘기는 그 발달과정 자체만으로도 매우 힘든 시기이다. 같은 사회 체제 내에서도 청소년기에는 갈등과 좌절, 희망과 꿈 등이 교차하면서 자기 스스로를 조절할 수 없는 지경에 이른다. 따라서 새터민 청소년들이 갑자기 낯선 사회에서 정상적으로 살아가도록 기대한다는 것은 처음부터 불가능한 일이라고 할 수 있다. 특히 외상 후 스트레스 장애(Post Traumatic Stress Disorder), 북한 출신, 남한사회적응에 대한 스트레스와 그에 따른 부모와의 갈등, 교육에 대한 열의가 있으나 지속성이 없음, 기초지식 부족, 어휘차이로 인한 이해력부족, 북한에서 배운 왜곡된 지식, 교육 내용 차이로 남한의 교육 과목과 내용을 이해하기 어려움 등으로 인한 고통들이 새터민 1.5세대들을 힘들게 하고 있다.

본 연구는 급속하게 증가하고 있는 새터민 1.5세대들의 자아정체성 형성을 심층적으로 분석해 보기 위한 것이다. 탈북과정에서 혹독한 조사와 죽음의 과정을 경험하고 우울증 및 각종 생활고를 겪고 있는 1세대와

는 달리 북한에서 보다 더 많은 시간을 남한 사회에서 보낼 1.5세대들이 자아정체성 형성을 질적 연구방법에 의해 심도 있게 파악하여 통일 후 북한의 청소년들이 부모와의 갈등 및 학교 생활의 적응 과정상의 문제에 상담을 위한 기초자료가 되기 위한 것이다.

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 부모의 자녀 기대 좌절이 새터민 1.5세대들의 자아정체성 형성에 주는 영향은 어떠한가?

연구 문제 2. 학교생활에서 자기 효능감 저하는 새터민 1.5세대의 자아 정체성 형성에 어떠한 영향을 주는가?

2. 연구 방법

1) 자료 수집 및 방법

현재 다문화사회 논의에 있어 중심이 되는 다른 이주자들과 달리 남한 사회 주류 구성원과 같은 민족적 배경을 갖고 있는 새터민 1.5세대들은 독특한 위치에 있다. 이들의 특징을 가만하여 기존의 연구에서는 새터민들의 남한 사회 적응과 지원방향, 가족과의 갈등, 새터민 1.5세대들의 성장과정과 교육, 사회화에 대한 문헌분석이 이루어져 왔다. 하지만 본 연구에서는 소규모 학생들의 심층적 면접을 통해 새터민 1.5세대들의 남한 적응과 자아정체성 형성을 세밀하게 그려보는 것을 목적으로 질적 조사방법이 더욱 적절하다고 판단하여 심층 연구를 시행하였다.

자료 수집은 2015년 5월에서 2015년 8월까지 약 3개월에 걸쳐 이루어졌다. 청주시 흥덕구에 위치한 ○○중학교 2학년(현 16세) 남학생 2명과 지속적인 교류를 통해 라포(rapport)형성 후 심층면접으로 남한 사회 적응과정에서의 문제점을 분석하고 자아정체성을 형성해 가는 과정을 자료로 수집하였다. 인터뷰는 철저히 반 구조화된 인터뷰 방식으로 진행하였는데, 이 방식은 학생들로 하여금 가족 갈등, 학교 생활, 남한 사회 적응 과정 등을 진술하면서도 편안하게 이야기할 수 있어 연구자가 예측 못한 사실들도 얻어내는데 도움이 되었다. 대안학교나 새터민 청소년들이 다니는 특수한 학교가 아니라 남한 학생들과 같은 학교에 다니며 현재 남한 사회에서 ‘중2병’이라는 신조어를 만들어낸 또래 학생들이 연구에 더 적합할 것으로 생각하여 일반 중학교 2학년 학생들을 면접대상자로 선택했으며 그동안 대규모 학생들을 설문 조사하거나 1회 또는 2회의 간단한 면접으로 새터민 1.5세대들이 자신의 이야기를 제대로 하지 못한 점을 생각하여 진술한 심층 면접을 하기 위해 두 명의 학생을 약 3개월 동안 일 주일이나 이 주일에 한번씩 7회를 만나며 1~2시간 동안 심층 면접을 실시하였다.

면접장소와 시간은 참여자의 편의성을 최대한 고려하여 학교 상담실 또는 학교 근처 조용한 카페에서 진행되었으며 면담은 서술의 정확성을 보장하기 위해 참여자의 동의 아래 녹음을 진행하였으며 감수성이 예민한 청소년기 심리적 특성에 맞게 대화 내용을 적극적으로 경청하면서 칭찬을 해주기도 하고 공감을 하며 친근감을 느껴 학생들이 더욱 적극적으로 연구에 참여하게 하였다. 또한, 참여자의 동의하에 녹음된 자료는 전체 필사하여 분석 자료로 활용하였다.

- 연구 선정 대상 : 3년 전 중국, 라오스, 태국을 거쳐 우리나라로 입국한 2명의 중학생, 현 16세로 중학교 3학년 나이이지만 중학교 2학년에 재학 중임.

- 사례 참가자 A(2000년생, 16세, 남)

○○중학교 2학년 재학 중

가족 관계 : 어머니, 아버지, 남동생 1(현재 서울에서 학교에 다니고 있음),

북한에 남겨진 가족은 없음.

고향 : 양강도 해산(B와 고향이 같긴 하지만 조금 더 발달된 곳이라고 함)

교내 흡연으로 교내봉사 처벌 받고 있었음.(호기심 때문에 처음이라고 했음)

하루 두 시간 이상 인터넷게임과 스마트폰 게임을 한다고 함.

학교 펜싱부에서 잠깐 활동하다가 그만 둔 상태.

3년 전(2012년, 13살) 북한에 정착, ○○초 거쳐 ○○중으로 입학 후 재학 중.

- 사례 참가자 B(2000년생, 16세, 남)

○○중학교 2학년 재학 중

가족 관계 : 어머니, 아버지, 형1, 누나1, 아버지는 치료차 독일에 가셨다고 했지만 소식을 잘 모름,
27살 형도 역시 연락을 자주하지 않고, 거주지 모른다고 함.

누나는 현재 서울에 거주하며 직장을 다닌다고 함. 북한에 남겨진 가족은 없음.

고향 : 양강도 해산(A와 고향이 같긴 하지만 조금 더 시골이라고 함.)

하루 네 시간 이상 인터넷게임과 스마트폰 게임을 한다고 함.

학교 펜싱부에서 잠깐 활동하다가 그만 둔 상태(7월부터 미래가 불안하다며 다시 펜싱부 활동 시작)

3년 전 (2012년, 13살)북한에 정착, ○○초 거쳐 ○○중으로 입학 후 재학 중

- 연구 조사 시기 : 2015년 5월~8월(총 7회)

첫 번째 만남 - 2015년 5월 21일 목요일 오후 1시 ○○중학교 과학실

두 번째 만남 - 2015년 5월 30일 토요일 오전 11시 ○○중학교 근처 카페

세 번째 만남 - 2015년 6월 9일 화요일 오후5시 ○○중학교 근처 피자집

네 번째 만남 - 2015년 6월 23일 화요일 오후 5시 ○○중학교 근처 카페

다섯 번째 만남 - 2015년 7월 11일 토요일 오전 11시 ○○중학교 근처 카페

여섯 번째 만남 - 2015년 7월 21일 화요일 오전 11시 ○○중학교 근처 카페

일곱 번째 만남 - 2015년 8월 4일 화요일 오전 11시 ○○중학교 근처 피자집

- 연구 조사 방법

만남 이후의 생활을 스토리 텔링(story telling)식으로 조사대상자의 답변을 청취했으며 조사 대상자의 동의를 구한 뒤 녹음함. 라포(rapport)형성 후 새터민 1.5세대들이 진솔하게 답변하는데 5,6번의 만남이 있어야 할 것이라 판단하여 면접 횟수 7회로 결정함.

2) 자료 분석

본 연구의 특성상 대상 접근이 어렵고 기존의 선행연구가 부족하며 시간과 공간의 분명한 경계를 가진 새터민 1.5세대의 자아정체성 형성을 주제로 연구한다는 점에서, Stake(1995)의 사례연구(case study) 방법이 적합하다고 판단하여 적용하였다. 면담내용은 Stake(1995)가 제시한 4가지 자료 분석 유형에 근거하여 분석되었다. 첫째, 범주적 집합(categorical aggregation)으로 이는 연구자가 하나의 이슈와 관련된 범주 혹은 의미가 나타날 때까지 자료로부터 실례를 찾는다. 둘째, 직접적 해석(direct interpretation)에서 연구자는 단 하나의 개별적인 예를 보고 의미를 추출해 낸다. 이것은 자료들을 분리하여 더 의미 있는 방식으로 모으는 과정이다. 셋째, 연구자는 두 개 이상의 범주들 사이에 일치되는 것을 찾아서 패턴(pattern)을 만드는 것이다. 이것은 연구자가 사례 사이의 유사점과 차이점을 살필 때 유용하다. 넷째, 연구자는 자료 분석으로부터 사람들이 사례에서 배울 수 있는 것 또는 사례 모집단에도 적용할 수 있도록 일반화하는 자연주의적 일반화(naturalistic generalization)이다(John W. Creswell, 2010). 본 연구에서는 녹음된 심층 면적 내용을 녹취하여 활용하였는데 다양한 원자료를 수집하여 모든 자료들을 전사 및 출력하고 각 이슈별로 분류한 후 각각의 자료에서 나타나는 주제와 개념들을 범주화하였다.

II. 새터민 1.5세대의 특징과 자아 정체성

1. 새터민 1.5세대의 개념 및 남한 생활

1) 새터민 1.5세대의 개념 및 현황

1990년대 중반 이후 북한의 경제난으로 인해 북한을 탈출하는 주민이 늘어나면서 ‘탈북자’라는 용어가 보편적으로 사용되기 시작했다. 1997년 1월 『북한이탈 주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률』이 제정되면서 기존의 ‘귀순’ 개념이 ‘북이탈’로 바뀌었으며 북한을 떠난 후 아직 외국 국적을 취득하지 않은 사람들을 ‘북이탈주민’으로 규정하였다. 2005년 통일부는 탈북자라는 용어가 부정적인 인식을 심어줄 수 있다는 취지에서 새로운 명칭을 마련하여 한국 거주 탈북자를 ‘새터민’으로 바꾼다고 발표하였다. 그러나 탈북단체들이 ‘새터민’이라는 용어에 대해 부정적인 입장을 보이는 등 용어개념에 대한 문제제기가 잇따르자 2008년 11월 통일부는 가급적 ‘새터민’이라는 용어를 쓰지 않겠다고 발표했다. 이후 ‘북한이탈주민’이 탈북자의 공식적인 명칭으로 사용되고 있다.⁵⁾ 하지만, 탈북자에 대한 부정적인 이미지를 불식하고 긍정적 이미지 제고를 위해 선정한 초기 의도에 따라 본 연구에서는 북한 이탈주민 대신 ‘새터민’이라는 용어를 사용하였다.

새터민은 『북한이탈 주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률』 제2조와 제3조에 “북한에 주소, 직계가족, 배우자, 직장 등을 두고 있는 자로서 북한을 벗어난 후 외국의 국적을 취득하지 아니하고, 대한민국의 보호를 받고자 하는 의사를 표시한 자”로 규정되어 있으나, ‘새터민 청소년’에 대한 구체적 개념은 명시되어 있

5) 한국민족문화대백과

지 않다. 다만, 『북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률』 제45조 1항에서 교육지원 대상으로 ‘국내의 중·고등학교에 입학 또는 편입학한 만 25세 미만의 자’로 규정하는 것을 근거로 대부분의 연구에서 새터민 청소년의 연령을 13세에서 25세로 정하고 있다. 하지만, 본 연구에서는 새터민 청소년의 개념을 직접적으로 부모와의 갈등을 겪으며 이중문화를 경험하고 있고, 초기사회화를 북한에서 경험한 10대 청소년들을 탈북 1.5세대로 규정한다. 1세대 부모 세대나 새터민 부모를 두었지만 남한에서 태어난 2세대와는 구별되는 세대로, 본인의 의사와는 무관하게 부모를 따라 탈북한 청소년을 지칭한다. 2014년 통일부 감정기준으로 새터민 약 28,000명중 새터민 청소년들은 3,315명 정도이다.

이기영(2002)은 일반적으로 북한청소년들은 유교적 전통을 강하게 유지해온 가부장적 권위주의와 가족관계 속에서 성장하고 정치 전략적으로 조성된 집단주의 이데올로기 속에서 교육되어졌다고 보며 북한식 가부장적 속성은 부자 관계 사이에서 효(孝)라는 가치가 거의 신앙적 수준에 가깝고, 아버지의 권위 아래서 가족구성원간의 서열화가 이루어지고 가족 구성원에게 주어진 지위에 맞게 역할을 담당하는 것을 바람직하게 생각하는 것이라고 한다. 북한의 청소년들은 이러한 북한식 가족문화와 정치적으로 조성된 가족주의적 집단성 속에서 사회화된다. 어릴 적부터 탁아소와 유아원에 맡겨져 공산주의적 혁명가로서 양성되기 위해 집단생활에 익숙하고 개인보다는 집단에 대한 봉사과 헌신을 강조하는 분위기에서 자라며 그 결과 북한 청소년들의 사회문화적 의식은 집단의식, 폐쇄성, 조직성, 순종적 태도, 온정주의 경향, 권위에 대한 절대적 순종, 집단에 순응, 인정과 의리 중시하는 성향을 갖게 되고 이는 남한 청소년들의 개인주의, 자기중심적 태도, 개방성, 권위주의에 대한 비판, 대중적 문화의식 등에 비교된다(이기용,2002)

<표 1> 2015년 5월 현재 새터민 입국 현황

(단위 : 명)

구분	남자(명)	여자(명)	합계(명)	여성비율
~1998년	831	116	947	12%
~2001년	565	478	1,043	46%
2002년	510	632	1,142	55%
2003년	474	811	1,285	63%
2004년	626	1,272	1,898	67%
2005년	424	960	1,384	69%
2006년	515	1,513	2,028	75%
2007년	573	1,981	2,554	78%
2008년	608	2,195	2,803	78%
2009년	662	2,252	2,914	88%
2010년	591	1,811	2,402	75%
2011년	795	1,911	2,706	71%
2012년	404	1,098	1,502	73%
2013년	369	1,145	1,514	76%
2014년	305	1,098	1,397	78%
2015년5월(잠정)	91	444	535	83%
합계	8,343	19,711	28,054	70%

통일부(15.5월말 입국자 기준)

<표1>에서 제시되었듯이 국내 새터민 입국자 수가 2002년 이후로는 매년 1,000명, 2006년 이후로는 매년 약 2,000명이 넘게 증가하고 있었으나 2014년 이후 잠시 주춤한 모습을 보이고 있지만 2015년 5월 현재, 남한 사회에 입국한 새터민의 누적 합계는 28,054명으로 새터민 3만 시대가 도래하였다. 최근 탈북의 이유가 생존 그 자체를 위하거나 기아로 인한 탈북보다는 앞으로의 돈벌이와 생계를 위해 궁극적으로는 자신들의 삶의 질 향상과 앞으로의 미래를 위한 자아실현을 추구하기 위한 탈북이 많아지고 있는 실정이다. 특히 자녀에게 더 나은 교육기회, 삶의 선택을 제공하고자 하는 동기가 주요한 북한 이탈 원인으로 제시되면서 <표 2>에서 보듯이 2014년 12월 말 새터민 1.5세대들은 3,315명이고 이 수는 지속적으로 늘어날 것으로 예측된다.

<표2> 2014년 12월말 새터민 연령별 현황

(단위 : 명)

구분	0~9세	10~19세	20~29세	30~39세	40~49세	50~59세	60세이상	계
남	598	1,512	2,258	1,945	1,185	442	312	8,252
여	599	1,803	5,460	6,203	3,314	1,008	880	19,267
합계(명)	1,197	3,315	7,718	8,148	4,499	1,450	1,192	27,519

통일부('14. 12월말 입국자 기준)

2) 새터민 1.5세대의 남한 생활

다문화 사회에 관심이 높아지면서 새터민 1.5세대들에 대한 연구도 다양하게 진행되었으며 문헌연구 뿐만 아니라 실증적 조사 연구가 많아졌지만 대부분 행정지원체계에 대한 정책 분석 및 지원 방안을 거시적으로 모색하는데 그쳤다. 최근 들어 일부 학자들의 새터민 청소년에 대한 미시적 접근이 이루어지고 있는데 그러한 선행연구들을 통해 새터민 1.5세대들의 부모와의 관계, 사회 문화 적응, 학교 생활 등을 통한 남한 생활 특징을 살펴보면 다음과 같다.

장한님(2012)은 새터민 청소년의 일반적인 특성을 자아정체성 형성의 관점에서 다섯 가지로 정리하였다. 첫째, 새터민 청소년의 신체적 발달은 남한 청소년에 비해 현저히 지체되어 있어 열등감과 소외감을 느끼며 둘째, 새터민 청소년은 북한에서 겪은 기아의 고난과 가족과의 생이별, 탈북과정에서의 위기경험과 극심한 공포 등의 근본적 원인으로 그 결과 심리적으로 불안한 상태를 나타나 문제 행동이 나타날 수 있다고 보았다. 셋째, 현재 자신의 모습과 미래에 대한 불안감은 이들의 자아정체성 형성에도 영향을 미쳐 새터민 청소년을 자아정체성 형성에 혼란을 겪게 되며 자신의 신분을 숨기고 또래 친구들 사귀기를 힘들어한다고 주장하며 넷째, 새터민 청소년은 학습결손으로 인한 자신감 결여의 특성을 보이고 있으며 남북한 언어의 차이로 인해 학습 내용을 이해하지 못하고 낮은 외재어로 인한 어려움에 직면하여 학습부진 현상을 보이므로 인해 좌절감을 경험하면서 자심감을 잃게 된다고 주장한다. 마지막으로 새터민 청소년은 탈북과정에서 따라 자아정체성의 변화를 겪는다고 보았다. 특히 최근 자발적 의사가 아닌 부모의 손에 이끌려, 혹은 이미 남한에 정착한 부모에 의해서 브로커의 안내에 따라 탈북하게 된 경우 갑자기 뿌리 뽑힌 느낌을 갖고 남한이라는 새로운 환경에서 삶을 다시 시작하면서 자신의 삶에 대한 회의와 혼동을 느끼고 자아 정체성의 혼

란이 심화된다고 주장한다.

이기영(2002)은 새터민 청소년들의 사회 문화적 적응을 크게 일반적 적응과 학교 적응으로 구분한다. 일반 사회적 적응에서는 북한의 지역적 특성으로 인해 사회적 규칙을 중요시 하지 않는 성향, 중국에서의 불안한 도피 경험으로 인한 타인에 대한 불신으로 인해 사회적 관계 형성이 어렵다고 보았다. 이에 비해 엄경남(2001)은 한국 입국 이전의 경험이 사회적응에 긍정적인 영향과 부정적인 영향 모두를 줄 수 있다고 주장하였다. 긍정적인 영향은 한국사회의 문화를 미리 접할 수 있고, 중국어를 습득할 수 있고, 힘든 생활 속에서 강인함을 키울 수 있다고 보았다. 이와 반대로 부정적인 영향은 도피 과정에서의 심한 충격과 폭력으로 인해 심리적 외상을 가질 수 있으며 인간으로서의 극단적인 비도덕적 경험으로 인하여 죄책감을 가질 수 있다고 분석하였다. 전익수(2002)는 새터민 청소년들이 한국으로 입국한 이후 가정의 해체와 가족 간의 갈등이 매우 심각해지며, 문화적 이질감으로 인해 또래관계 형성에 어려움을 겪고 있다고 주장하였다. 또한 새터민 청소년들은 한국 학교에 비교하여 학업수준이 2~3년 차이가 나고 남한 학교의 학업수준에 대한 이해부족으로 인해 진학에 어려움을 겪으며 학업에서의 어려움을 호소하고 있다고 보았다.

길은배 · 문성호(2003)는 새터민 1.5세대 20명을 대상으로 심층면접을 실시하여 학업 적응 문제, 청소년 문화 적응의 문제, 경제적 적응의 문제, 사회적 관계망 형성의 문제, 가정 내 갈등의 주요 원인, 사회적응 지원정책 등 6가지 영역으로 구성되었으며 이를 바탕으로 새터민 1.5세대들의 성공적인 사회적응 지원방안을 모색하고 있다. 특히, 새터민 1.5세대의 사회적응을 지원하기 위한 장기적이고 체계적인 사업 과제 개발과 이의 실행을 위한 정부와 민간단체의 명확한 역할 분담의 필요하며 이와 함께 1.5세대들의 사회적응 지원과정에 민간차원의 적극적인 참여를 이끌어 낼 수 있는 다양한 참여 기제 개발 필요성에 대해서도 언급하였다. 하지만 본 연구에서와 같이 새터민 1.5세대 청소년들의 경험으로 일반화할 수 없는 문제점이 제기된다.

마석훈(2005)은 새터민 1.5세대들과 함께 생활하면서 심층 면접과 문헌연구, 설문지 등 다양한 각도에서 연구하면서 그들의 부적응을 낳는 사회의 편견이 주요 원인이라 지적하였다. 남한 사회의 구조적인 모순, 각종 편견과 이중적 태도를 취하는 우리 사회의 문제가 새터민 1.5세대 문제를 양산한다고 지적하면서 그것으로 인한 그들의 심리적 고통과 상처를 문제시 한다. 그리고 새터민 1.5세대들에게 가장 시급한 일은 이들의 겪고 있는 정신적·신체적 상처를 치유할 수 있는 기회를 제공하기 위해 각종 병원치료와 심리치료 서비스를 적극적으로 지원해야하며, 그들에게 적합한 교육기관으로 대안학교와 작은 학교를 제시하였다. 기존의 새터민 1.5세대들에 대한 연구에서는 부적응의 원인을 그들의 문제로만 해석하였지만 이 논문은 그들을 올바르게 이해하지 못하고 수용하지 못하는 남한 사회의 모습을 진솔하게 표현하며 우리 사회의 모습을 뒤돌아 볼 수 있게 한다.

황정숙(2008)은 기존의 새터민 청소년 관련 연구와 정부 및 사회 관련기관의 새터민 정책에 대한 연구 문헌을 바탕으로 새터민 청소년의 부적응 요인을 구체적으로 살펴보고, 남한 사회의 적응을 위한 방안을 모색하였다. 특히, 새터민 청소년들의 부적응의 원인을 정체성 혼란과 정서적 불안감 등의 심리적 측면과 가정·학교·친구관계의 사회적 측면으로 나누어 종합적으로 분석하였다. 그러나, 문헌연구에 그쳐 질적 연구를 시행하지 못한 아쉬움이 있다. 다시 말해 청소년의 적응 방안을 심도 있게 연구하기 위해서는 부적응 요인들에 대한 다양한 측면에서의 깊이 있는 논의가 이루어져야 했지만, 이 연구에서는 새터민 청소년에 대한 심층적인 결과 분석을 위한 오랜 기간의 지속적인 참여 관찰과 면담을 담지 못한 한계가 있다.

2. 자아정체성 개념 및 새터민 1.5세대의 특징

1) 자아 정체성의 개념

자아 정체성이란 각 개인이 자신의 개인적, 사회적 삶속에서 자신의 역할, 자신의 삶의 목표, 타자와의 관계에 대해 얼마만큼 적절하면서도 정확하게 인식하고 있는가 하는 문제와 연관이 되며(배상식, 2012) 개인적인 차원에서는 그 인간이 겪어 가는 인생 과정에서 부딪치고 있는 현실 상황과 관련하여 그 속에서 그가 절실하게 느끼고 있는 자신에 대한 주관적이면서도 객관적인 신체적·사회적인 감각으로 정의된다. 더불어 자아정체성은 자신에 관해서 통합된 관념을 가지고 있느냐에 대한 개념으로 정의되기도 한다. 즉, 자아정체성이 충분히 형성되어 있다는 것은 자기의 성격, 취향, 가치관, 능력, 관심, 인간관, 세계관, 미래관 등에 대해서 비교적 명료한 이해를 하고 있으며, 그런 이해가 지속성과 동일성 및 통합성을 가지고 있는 상태를 의미한다. 따라서 자아정체성이란 지속성과 동일성을 갖춘 자기 확증 과정이라고 볼 수 있다(박진우, 2015).

에릭 에릭슨(Erik Erikson)에 의해서 처음 사용된 자아 정체감(ego identity)은 간단히 정체감이라고도 불린다. 자아정체감은 자신이 타인과는 구별되어지는 독립적이고 고유한 존재라고 인식하고자 하는 욕구가 있는 동시에, 외적인 자극, 환경, 감정적 변화에도 불구하고 일관되게 자신을 인식하여 안정적인 느낌을 갖는 것을 의미한다. 그의 저서를 통해 나타난 정체감의 의미를 살펴보면 첫째, 자아정체감은 한 개인이 소유한 지위와 역할에 따른 다양한 ‘~로서의 나’ 간의 통합감을 의미한다. 둘째, 자아정체감은 과거, 현재, 그리고 미래에 이르기까지 자아에 대해 일관되고 안정감 있는 시간적 연속감이다. 정체감이 형성된 경우 개인의 행동에 대해 자신이나 타인이 신뢰감을 가지며 같은 맥락에서 미래를 예측할 수 있다. 셋째, 자아정체감은 내가 내 자신을 지각하는 주체적 자아(I)와 다른 사람 눈에 비쳐진 객체적 나(me) 간의 조화감을 의미한다. 넷째, 자아정체감은 실존적인 자아 상태를 의미한다. 나 자신은 누구로부터의 간섭도 용납하지 않는 자유를 지니지만 오직 나 혼자만이라는 근원적 소외감을 지닌 존재이다. 그러므로 이러한 소외감을 극복하고자 책임을 수반하는 자기 선택을 하게 되며, 자아와 타아와의 만남은 불가피하다. 이처럼 자아정체감의 네 가지 의미는 상호 관련되어 있다(허혜영, 김혜수, 2002).

에릭슨(Erikson)은 전생애에 걸친 인간발달(lifespan human development)을 주장하며 각 발달 시기에는 개인이 불가피하게 경험하여 해결해야만 하는 심리사회적 위기(psychosocial crisis)가 있다고 한다. 그의 저서에 따르면 청년들이 정체감 확립을 위해 심리 사회적 위기에 직면하고 있다고 주장하고 있으며, 이에 따라 그는 청년기를 자아정체감 대 정체감 혼란(identity vs identity confusion)으로 규정하고 있다. 그는 정체감 위기를 성공적으로 해결하게 되면 정체감을 획득하게 되나, 부정적으로 해결하게 되면 정체감 혼란(identity confusion)에 빠지게 된다고 보았다. 반면, 마샤(Marcia)는 에릭슨(Erikson)의 이론을 토대로, ‘위기(crisis)’와 ‘관여(commitment)’ 라는 두 개념을 적용하여 자아정체감 수준을 네 가지 성취 지위(status)로 범주화하였다. 첫째, 자아정체감 성취(Identity Achievement)는 위기와 관여를 모두 경험한 경우이다. 이 단계에 도달하기 위해서는 자신이 직접 위기를 성공적으로 극복하여 스스로 의사결정을 내려 자신의 역할을 수행하고 있는 단계이다. 둘째, 자아정체감 유예(Identity Moratorium)는 현재 위기를 경험하면서 여러 가지 대안들 중에서 선택적으로 참여하려는 노력을 기울이는 상태이다. 이 범주에 있는 청소년들은 자신 스스로의 선택과 타인의 견해 사이에서 동요를 보이며 불확정의 상태에 빠지곤 한다. 하지만, 정체감 성취와 정체감 유예 상

태의 청년들은 정체감 유실이나 정체감 확산 상태의 청년들보다 사회적 환경에 잘 적응하며, 좀 더 다른 사람을 잘 배려하고, 협동적이어서 긍정적인 대인관계를 형성하는 점에서 공통적인 면모를 보였다. 셋째, 정체감 유실(Identity foreclosure)에 속한 청소년들은 정체감에 대한 위기 경험을 전혀 하지 않은 사람들이다. 이들은 가족을 비롯한 주위 중요한 사람들의 요구에 따라서 자신의 정체감에 대해 미숙한 결정을 내린 상태이기 때문에, 자아정체감 조기완료라고도 표현한다. 자아정체감을 형성하기 위해서는 자신의 신념, 가치관 등에 대한 고통스러운 의문 제시가 선행되어야 하므로 이와 같이 위기의 경험이 없는 정체감 유실은 문제가 있다고 할 수 있다. 넷째, 자아정체감 확산(Identity Diffusion)은 정체감 위기 상태를 경험하지 않았을 뿐 아니라, 직업이나 자신의 신념에 대한 의사결정도 하지 않거나 아예 관심이나 필요성도 못 느끼는 경우를 말한다. 동시에 자신에 대한 안정되고 통합된 견해를 갖는 데 실패하였으므로, 어떠한 선택을 하여 그 활동에 관여를 하고 있는 상태도 아니다. 의사 결정을 내리지 못한 면에 있어서는 정체감 유예와 비슷하나, 위기의 상태를 해결하려고 노력하는 유예와는 큰 차이점이 있다(허혜영, 김혜수, 2002).

바람직한 정체성 형성을 위한 방향은 무엇일까? 첫째, 자신의 정체성을 스스로 형성하는 것이다. 즉, 타인에 의한 것이 아닌 자신에 대한 신념으로 형성하는 것이다. 두 번째, 자아 정체성 형성의 유예 경험을 가지는 것이다. 앞서 설명한 바와 같이 자아 정체성 형성의 유예는 형성을 위해 아픔을 겪어 보는 것으로 성공적인 자아 형성을 위해 느껴 보아야 하는 과정이다. 이 과정을 통해 참된 자신을 발견할 수 있다. 세 번째로 인생의 목표, 직업, 이데올로기 등을 탐색하는 것이다. 이러한 탐색을 통해 자신을 알 수 있고 바람직한 정체성 형성에 도움을 줄 수 있다. 반면, 부정적인 자아정체성은 부모의 가치관과 사회의 가치관에 역행하는 자아개념을 의미한다. 대개 이러한 부정적인 자아정체성은 개인적인 성공에 관한 부모나 사회로부터의 강화나 지원이 없을 때 생기기 쉬운 면을 보인다(정옥분, 2004). 그리고 부정적인 자아정체성을 형성한 청소년은 사람은 낮은 자존감과 부정적인 자아개념을 갖게 되며, 인지적으로 자기 고양과 자기 확증 욕구에 시달리게 되며 더불어 자신의 과거를 불신을 갖고 보게 되는 심리적인 어려움에 봉착하게 된다(박진우, 2015).

2) 청소년기 특징

청소년기의 자아정체성은 스스로가 인식하는 자아 개념과 사회가 바라는 자아상으로 인해 갈등에 직면하게 되며, 때로는 자신의 자아 개념과 상반되는 사회적인 요구로 인해 자아정체성은 위협을 당하기도 한다. 따라서 개인 내에서 일어나는 변화, 그리고 현재 당면하고 있는 상황이나 대인관계의 어려움은 청소년의 자아정체성 형성에 매우 중요한 역할을 하게 된다(한상철, 2000). 그래서 올포트(Allport)는 청소년기를 ‘자기에 대한 새로운 탐색기’라고 부르기도 하고, 에릭슨(Erikson)은 자아정체감 위기라고 부른다. 정체성 위기를 맞고 있는 청소년에 대하여 에릭슨은 ‘주체성을 못 세우고 우와좌왕 할 경우 그는 심한 정신적 위기를 맞는다’라고 말하며, ‘자아 정체감’이라는 말을 처음으로 사용하였다. 그렇다면 청소년기에 자아정체성 형성이 중요한 이유는 청소년기의 특징을 알아보면 답이 있다고 볼 수 있다. 첫째, 청소년기는 신체적, 심리적, 성(性)적인 면에서 급격한 변화가 일어나는 시기이다. 생리적, 내분비적 기능의 변화로 본능적 욕구가 강해지고 이를 잘 다스리기 위해 자아가 강해져야 한다. 둘째, 이 시기 청소년들은 형식적 조작능력을 획득하게 되어 인지능력인 추상적 사고가 발달하는 시기이다. 그 결과 청소년들은 과거, 현재에서 미래의 세계에 이르기까지, 또한 그 원인부터 가능한 결과까지 논리적으로 검토할 수 있는 능력을 지니게 된다. 이 능력의 발달은 자신의 위치, 역할, 능력 등을 탐색하는 기회를 제공하고 이러한 탐색과정으로 인해 자연스

렵게 자아 정체감을 형성하게 된다. 셋째, 청소년기는 아동에서 성인기로 옮겨가는 과도기적 시기이다. 그들은 신체적으로는 성인이지만 정서적으로나 경제적으로는 여전히 부모에게 의존하는 주변인으로 반의존적 존재이기에 자아의 모호성을 탈피하고자 많은 노력을 경주하게 된다. 넷째, 청소년기는 인생의 중요한 결정을 내려야만 하는 선택과 결정의 시기이다. 이 시기는 계속 진학을 할 것인가, 아니면 취업을 할 것인가, 진학을 한다면 어떤 전공을 택할 것이며, 취업을 한다면 어떤 직종을 택할 것인가를 결정해야 하는 때인 것이다. 이와 같은 결정의 국면에서 청소년들은 감정적인 결정이든 최종적인 결정이든 간에 자기 스스로 결정을 내려야 한다. 그들은 완전한 성인은 아니라 할지라도 이전 시기처럼 전적으로 부모나 혹은 다른 성인에 의지할 수만은 없기 때문이다. 그러므로 이 시기의 청소년들은 이전까지는 느슨하게 생각해 온 자기 자신에 대해 고뇌스러울 만큼 진지하게 생각하지 않으면 안되면 자기 주변의 세계와 여러 가지 가능성에 대해서도 탐색해 보아야 한다. 다섯째, 자아정체감의 형성은 자신과 다른 사람을 행동과 가치를 내면화하는 메커니즘인 동일시(identification)에 그 근원을 둔다. 청소년들은 기존의 동일시 내용의 일부는 보유하기도 하지만, 비판을 하면서 과감하게 해체를 시도하기도 한다. 청소년기의 자아정체감의 형성을 위해서는 과거 개인의 참조 체계를 선택하고 현재 새롭게 내면화한 동일시 내용 및 미래 계획과 포부를 역동적으로 통합하고 재조직화하는 것이 필수적이다. 만약 이 시기 청년들이 과거의 참조 체계를 바탕으로 현재의 동일시 내용을 통합하는 데 실패한다면 자아정체성 혼란이 야기될 것이다. 자아정체성을 형성하는 것이 전 생애에 걸쳐 이루어지는 과업이지만 다른 어느 시기보다 청소년기에 중요하게 부각되는 이유를 정리해 보았다. 청소년기에는 자기 자신을 정의 내리고, 과거와 현재, 미래에 자기 자신이 무엇을 할 수 있을지 고민하고 탐색을 하는 시간을 가지게 되며, 이러한 과정은 자아정체성이란 발달과업을 수행하는 데 큰 도움이 된다(허혜영, 김혜수, 2002).

에릭슨(Erikson)은 정체감을 성취하지 못했을 때 경험하는 정체감 혼돈의 특징을 내적 지속성의 결핍, 역할 혼돈, 타인이 자신을 어떻게 볼 것인가 하는 자의식과 선입관, 자신의 견해에 대한 불확실성, 인생에 대한 수동적 경험으로 보았다. 그는 특히 청소년기를 자아정체감 발달의 결정적 시기로 보았는데 청소년기의 정체감 위기는 ‘나는 누구인가?’, ‘나는 어디로 가고 있으며 무엇을 할 수 있는가?’ 하는 의문과 함께 새로운 탐색이 시작된다. 사춘기 이후로 자신에게 나타난 급격한 신체적 성장과 변화, 성적인 성숙, 고도의 인지 능력의 발달로 인해 지금까지 지녀온 자기상, 역할 대응방식, 능력, 가치들에 대해 심각한 회의와 갈등이 짝트게 되며 새로운 자기 탐색이 시작되면서 다양한 불확실성과 갈등으로 인하여 자아 정체감의 혼미의 위기를 맞게 되며 정신적인 방황과 스트레스를 겪게 된다. 이 시기에 갈등을 긍정적으로 경험하지 못할 때 청소년들은 정체감의 위기를 경험하게 되며 비행 또는 청소년 범죄로 이어지기도 한다. 청소년기는 아동기와 성인기 사이의 전환기로, 아동도 아니고 성인도 아닌, 이른바 주변인으로서의 존재적 특징 때문에 많은 상황에서 자신의 위치 및 역할 규정의 문제에 부딪히기 때문이다(허혜영, 김혜수, 2002).

에릭슨(Erikson, 1959)에 따르면, 청소년이 긍정적 자아정체성을 형성하기 위해서는 다양한 과업들을 완수해야 한다. 그 중요한 과업으로는 첫째, 정체성의 확립을 위해 균형 있는 시간 조망이 필요하다. 둘째, 자신의 외모를 비롯하여 자신이 지닌 여러 특성에 대한 철저한 점검을 거쳐 자신에 대한 가치에 대한 확신에 도달해야 한다. 셋째, 성인기를 대비하기 위하여 청소년기는 많은 영역에서 역할 실험을 통해 자신의 가능성을 탐색해볼 필요가 있다. 넷째, 자신이 시도하는 과업에 대한 긍정적인 기대를 가지고 지속적으로 꾸준한 과업에 몰두 할 수 있는 역량을 기르는 정체성의 탐색이 필요하다. 다섯째, 청소년기 동안에 동성 및 이

성과의 만남을 통해 자신의 성역할의 특성을 확인하고, 남성과 여성의 성역할 구분에 관한 태도를 결정하며, 성역할에 확신을 갖게 되는 성정체성의 확립이 필요하다. 여섯째, 자신이 속한 사회의 권위구조 내에서 지도력을 발휘하거나 지도자를 적절히 따라야 한다. 마지막으로 청소년기는 전 생애에 걸친 개인적인 삶과 사회 생활의 뿌리가 될 신념을 갖게 해줄 기본적인 철학과 관념, 종교 등을 선택하고 확립해야 할 것이다. 따라서 청소년기에는 다양한 과제를 수행하면서 자신에 대한 불신과 확신, 자기 신체에 대한 친숙감, 직업에 대한 탐색, 경쟁을 통해 긍정적인 자아정체성을 확립하는 것이 필요할 것이다(허혜영, 김혜수, 2002).

그렇다면 이렇게 중요한 청소년의 자아정체성에 영향을 미치는 요인은 무엇일까? 자아정체성에 영향을 미치는 요인에 대해선 많은 연구가 있어왔고 부모, 친구 및 교사와의 관계가 청소년의 자아정체성에 중요한 영향요인으로 지적되고 있다. 부모와의 다양한 긍정적인 상호작용, 교사와의 우호적 관계, 원만한 친구 관계 등 청소년이 중요하게 인식하는 주변사람과의 상호작용이 부정적이거나 긍정적인가는 그들의 자아정체성을 형성하는 데 매우 중요한 영향을 미치기 때문에 청소년기에 직면하는 경험에 관한 탐색은 중요 할 것으로 보인다(박진우, 2015).

3) 새터민 1.5세대의 자아정체성 형성에 영향을 미치는 요인

새터민 1.5세대들은 일반 청소년과 달리 자아정체성을 형성하는 과정에서 중요한 주변사람들과의 상호작용에서 비롯된 많은 위기에 직면하게 된다. 특히 그들의 이중정체성 문제, 같은 민족인데도 불구하고 더 많은 불신과 색안경 등 부정적 인식, 부모와의 대화 단절 등 어려움에 직면하게 된다. 따라서 새터민 1.5세대들은 자아정체성을 형성하는데 있어서 대인관계와 주변 사람의 인식에 기인한 다양한 문제에 직면하게 되며 이러한 문제는 그들의 자아정체성 형성에 매우 중요한 영향을 미칠 수 있다. 그동안 다문화 가정 청소년의 자아정체성에 영향을 미치는 요인들에 대한 많은 연구가 있어왔고, 새터민 1.5세대 또한 다문화 가정 범주에 들어가므로 중요한

요인을 정리하면 다음과 같다.

김승희(2011)는 일반적으로 청소년의 자아정체성에 영향을 미치는 요인들과 유사하게, 부모, 교사 및 친구와의 관계와 같은 환경적 요인이 다문화가정 청소년의 자아정체성에 영향을 미친다고 보았다. 먼저 다문화가정 부모가 자녀의 정체성과 자녀 교육에 대해 가지는 가치관에 따라 자녀의 정체성 형성에 긍정적인 또는 부정적인 영향을 미친다. 다문화가정 부모가 자녀 교육에 관한 나름의 철학을 가지고 한국에서 자신의 아동을 소신껏 교육하는 경우, 아동 역시 분명한 자신의 철학을 가지게 되면서 자연스럽게 정체성을 형성한다고 보았다. 반면, 다문화가정 자녀와 부모와의 관계가 원만치 않으며 함께 극복해야 할 문제가 많을수록 정체성의 혼란이 심각해진다. 새터민1.5세대는 다른 다문화 가정과 구별되어야 하는 점이 있긴 하지만 그들의 범주를 다문화 가정으로 본다면 자아 정체성 형성에 가장 큰 영향을 미치는 것은 부모임을 부인 할 수 없다.

한편, 부모의 영향 못지않게 다문화 가정의 청소년에게 많은 영향을 미치는 것은 교사와 친구이다. 국내에서도 교사가 적극적으로 다문화가정 자녀의 처지와 어려움을 이해하고 다른 친구들의 인식의 전환을 꾀하는 경우 다문화가정 자녀가 교우 관계와 학교생활에 관한 자신감을 갖게 되나 교사나 학교가 다문화가정 자녀에게 무관심한 경우는 학교생활에 어려움을 보이게 된다. 다문화 가정 청소년에게 있어서 원만한 친구 관계를 유지하는 것이 다문화가정 자녀라는 사실을 당당히 드러낼 수 있느냐 혹은 없느냐의 문제와 관련이

있는 것으로 확인 되었다(김승희,2011). 이 밖에도 다문화 가정 청소년들의 자아정체성 형성에 영향을 미치는 요인으로 경제적인 수준, 한국어 실력, 그리고 사회적인 인식, 학업 동기, 외모 만족 등이 있었다. 특히 다문화가정 청소년의 주변사람들의 인식도 매우 중요한 요소인데, 다문화가정 자녀는 스스로 인식하는 한국인 정체감의 유형에 따른 심리 사회적인 적응에는 유의미한 차이가 보이지 않았으나, 다문화가정 청소년들의 주변인들이 한국인이 아닌 외국인으로 그들을 인식할 때는 심리 사회적인 적응이 낮게 나타나는 특징을 보였다(이영주,2009).

Poston(1990)는 다문화 가정 청소년의 자아정체성의 형성과정이 다음과 같은 단계를 거친다고 주장하였다. 1단계 : 어린 시절 가족과 동료와의 상호작용을 통한 사적 정체성을 형성하는 단계, 2단계 : 정체성을 선택하도록 강요하면서 위기의식을 가지는 위기의 단계, 3단계: 정체성의 한 면을 부정하면서 정체성의 혼란과 자책을 경험하는 부정의 단계, 4단계: 다수의 정체성들을 평가하는 것을 매우며 준거 집단의 가치적인 정향을 확장하며 평가하는 단계, 5단계 : 통합된 다문화가정의 자녀의 정체성을 통한 전체성을 경험하는 통합의 과정을 거친다(부향숙, 김진한,2010).

III. 연구 결과

1. 부모의 자녀 기대 좌절에서의 새터민 1.5세대들의 자아정체성 형성

1) 자기 결정권 없는 남한 사회 정착

새터민 1.5세대들의 자아정체성 형성을 이해하기 위해서는 그들의 남한 사회 정착동기에 대해 먼저 살펴 볼 필요가 있다. 최근 가족단위 입국이 증가하는 특징을 보이며 부모와 함께 남한으로 오는 새터민 1.5세대들은 자기결정권은 없었으며 두 사례 모두 제3국 생활을 하며 최종 목적지가 남한이라는 것을 알게 된 경우였다. 탈북 이유도 90년대 식량난 등 경제적 동기가 주요 이유였던 시기보다 탈북 이유가 다양해 졌는데, 부모들은 자신의 신변 보호나 경제적 안정에 대한 기대보다 자녀들을 위한 더 나은 교육 기회와 보다 나은 삶을 추구하기 위해 입국하는 경우가 증가했음을 알 수 있었다. 또한 제3국 체류기간이 많이 짧아졌다는 것을 확인할 수 있었다. 두 사례 모두 북한에서의 자신들의 삶이 어둡다거나 슬펐다, 혹은 부족했다는 생각은 하지 않았다. 오히려 본인들의 생활에 나름 만족하고 있었다고 표현하려고 했고, 본인들이 약간은 부유한 계급이었다는 것을 계속 말했다. 태국에서 6개월 동안 많은 조사를 받았지만 어린 나이의 아이들이었기 때문에 많은 기억은 없었고 지금까지 살면서 가장 불편했던 시기로 기억하는 것이 많았다. 하지만 자기 결정권 없는 남한 사회 정착은 정체성 혼란의 과정을 겪게 되는 원인이 된다.

“음...아버지가 일 년 먼저 남한에 오셔서 생활 하다가 마을에 전화 갖고 있는 아저씨께 연락을 했어요...어머니가 짐을 싸라고 했을 때도 남한에 올 줄은 몰랐어요... 식구들이 같이 중국으로 건너 와서 한달 반 정도 머무르다가 라오스에서 태국으로 6개월 정도 머물렀는데 그때 발만 뻗을 수 있는 곳에서 부모님이 조사도 받고...그 때 남한으로 가는 거라는 걸 알았죠.(사례 A)”

“저도 아버지가 일 년 먼저 남한에 오셨어요. 어...아버지가 나중에 전화 연락을 해서 식구들이 같이 중국으로 왔어요, 처음엔 어머니가 말씀을 하지 않으셔서 아버지가 중국에 계신거라 생각했고,

아버지 를 만나러 가는구나....그런데, 5일 정도 있다가 라오스를 거쳐 태국으로 와서 한 6개월 정도 머물다 남한에 입국했어요...남한으로 간다는 걸 몇 개월 지나서 알았어요. 우리한테 그런거 안 물어봤고, 그냥 어 머니가 아버지 만난다고만 해서...(사례 B)”

“북한에서 생활이 어렵지는 않았어요. 밥을 못 먹거나 그러지는 않았고, 게임기도 갖고 있었으니까... 옛날에는 못사는 사람들이 많이 넘어 왔는데 지금은 그렇지 않아요. 음...저만해도 어릴 적 생각에 배고프다, 못살았다, 뭐, 이런 생각은 없어요... 그냥 부모님이 좀 더 좋은 곳에서 공부 시킬려고 왔다고 ... 아무래도 여기가 더 기회가 많잖아요...(사례 A)”

“저도 아버지가 운전사셨기 때문에 생활이 어렵지는 않았어요... 자세한 건 모르겠지만, 저희 형제들 공부 시키려고 오셨겠죠. 물론, 지금은 공부를 못하지만, 거기에서는 꽤 잘했거든요. 히히...(사례 B)”

“남한에 와서 가장 좋은 건 게임을 많이 할 수 있는 것 밖에 없어요. 북한에서도 딱히 나쁘지 않았어요. 그래도 북한에서는 지금처럼 아무 것도 하지 않고 싶거나 뭐든지 포기하고 싶다는 생각은 없었어요...(사례 B)”

2) 부모의 자녀 기대 좌절에서의 갈등

사례 참여자들의 부모님도 탈북 이유가 자녀에게 보다 나은 교육과 좋은 삶을 제공해 주고 싶어서였다고 한다. 그러나 부모가 바쁜 경제 활동 속에서 자녀들의 남한 생활에 소홀해지고, 몇 번의 대화 속에서 답을 얻을 수 없던 새터민 1.5세대들이 스스로 부모와의 대화 단절을 선택했으며, 북한에서처럼 가부장적 모습을 내세우며 억박지르거나 간혹 폭력을 행사하는 아버지의 모습, 부모가 가지는 자녀의 공부에 대한 기대가 무너지면서 자녀의 행동을 좋게 보지 않는 요인들이 부모-자녀 사이의 갈등을 증폭 시키고 있었다. 이들은 남한 생활 전반에 대해 집에서 이야기를 잘 하지 않으며, 부모와 이야기해도 도움이 안된다고 생각한다. 청소년기에 자아정체성을 형성하는데 있어 부모의 역할은 매우 중요하다. 부모의 판단만 믿고 남한 생활을 시작했지만 부모와의 갈등 속에서 새터민 1.5세대들은 정체성의 혼란이 가중되고 존재감에 대한 상실 등 여러 위기감을 느끼게 된다. 남한에 와서도 가족들이 헤어져 살고, 부모의 기대에 자녀가 부응하지 못해서 나타나는 갈등이 심화되면서 자아 정체성 형성에도 부정적인 영향을 주게 된다. 하지만, 긍정적인 면은 새터민 1.5세대들이 남한 거주 기간이 늘어나면서 자아 정체성에 대해 고민하기 시작한 점이다.

부모와 자녀간의 의식 격차는 부모의 강압적인 양육방식과 생활 규범에 대한 규제 등으로 인해 탈북자녀와 부모 간 갈등으로 나타난다. 새터민 1.5세대들의 경우 자율성 수준은 높아지는데 비해 부모는 그 수준을 받아들이지 못해 갈등을 발생하는 것이다(임상수 외, 2008). 또한, 새로운 남한 사회의 적응 과정에서 초래된 가정 갈등 원인 가운데 북한 사회에서 아버지가 갖고 있던 절대적 가부장적 권위와 새로운 사회·문화적 질서에 빠른 적응을 보이고 있는 자녀들의 사고방식, 형태 등이 충돌요인으로 작용한다. 일반적인 탈북 가정 부모들은 자녀들이 성장하여 비교적 높은 경제적 지위를 획득하기 바라는 마음에서 진학 및 직업 진로 지도시 자녀들의 의견보다는 본인들의 의견을 강권하는 경우가 많다(길은배 외,2003).

“음...남한에 와서 가장 부러운 것은 아버지들과 아들의 관계가 매우 좋은 것이 부러웠어요. 우리 아버지는 많이 엄하시고, 어... 북한에서 아버지들은 무섭고 무뚝뚝하거든요. 그런데다가 우

리 공부 시키러 왔는데 공부도 안하고 맨날 게임만 한다고 처음엔 많이 맞기도 했어요. 지금은 아예 포기해서 본 척도 잘 안하지만요. 그런데 이곳에 오니 아이들이 아버지에게 반말하고 친구처럼 지내는 것이 처음에는 신기했고 많이 부러워요...(사례 A)”

“맞아요. 저도 많이 부러워요. 북한에서는 우리 가정이 평범한 가정인데 이곳에 오니 너무 가부장적인 아버지의 모습이 싫더라고요. 저희 아버지는 A아버지보다 나이가 더 많으셔서 엄청 더 무서워요. 지금 아버지는 많이 아프셔서 독일로 치료차 가셨는데 어머니와 둘이 사는 것이 아버지가 계신 것 보다 좋아요.. 물론 가끔 보고 싶긴 하지만요....(사례 B)”

“용돈 이야기와 옷사달라는 말 말고는 하지 않아요. 왜냐하면, 음...대화 거리가 없어요. 말해도 잘 모르구...어머니도 직장 다니시며 친하신 분들이 생겨 카톡 주로 하시고, 딱히 자랑 할 말이 없는 것 같아요. 그리고 무슨 말을 해도 잘 모르니까 집에 가면 방에 들어가서 주로 핸드폰 게임이나 인터넷 게임을 주로해요...(사례 A)”

“저도 어머니랑 둘이 사는데 거의 말은 하지 않아요. 남한에 와서 처음에는 공부 열심히 하라고 많이 말씀하셨지만 성적이 거의 바닥이니 이제는 그런 이야기도 하지 않아요. 처음 남한에 올 때 공부 그렇게 못하지 않았는데 자꾸 성적이 떨어져 거의 꼴찌하거든요 ...히히...그러니까 부모님이 뭐라하는 것도 싫구...(사례 B)”

“두 분 다 처음에는 조그만 공장 다녔는데 지금은 청주에서 유명한 ○○공장에 다니세요. 3교대로 일하셔서 밤에 혼자 있을 때도 있어요. 어차피, 가족들하고 있어도 혼자 게임하기 때문에 혼자 있어도 괜찮아요.(어색하게 웃으며) 저녁은 대부분 라면, 빵 먹고, 아니면 가끔 시켜 먹을 때도 있어요. 그래도 부모님이 저녁에 많이 안계시니 게임하는 걸 더 많이 할 수 있어 좋아요. (게임 때문에 부모님과 갈등은 없니?) 당연히 있죠... 처음엔 많이 맞았는데 지금은 그냥 저를 무시해요. 저도 그게 더 편하구요(사례 A).”

“저희 어머니는 자세히는 모르지만 시내 쪽에 뭐 만드는 곳에 다니신데요. 거의 10시쯤 오시기 때문에 저도 A처럼 대중 저녁 때우고 인터넷 게임해요. 저는 아버지가 같이 안사니까 A보다는 많이 혼자 있어도 어머니가 잔소리 많이 하시죠. 그래도, 집에서 게임 아니면 딱히 할게 없구...(사례 B)”

“(진로에 대해 부모님과 상의해 봤어?) 아직도 부모님은 인문계 가서 대학가기 바래요. 아직 중 2라 부모님과 진진하게 말하지는 않지만, 무조건 대학가라고만 해요. 대학을 가게 되면 같지도 모르겠지만 딱히 가고 싶은 생각은 없어요. 왜냐하면 남한에 와서 보니까 돈 많이 버는 게 가장 중요한 것 같아서... 대학 나와도 취직하기 어렵다고 하잖아요. 물론, 부모님은 어떻게 해서든 대학 가길 원하세요. 그래야 출세한다고... 말이 안통해요...(사례 A).”

“(운동 다시 시작했다며? 고등학교 진학하러구?) 딱히, 그런건 아니구... 갑자기 제 미래가 답답해지고 뭔가 해야겠다고 조금한 마음이 들어서... 맨날 게임만 하는 것 보다는 어머니가 낫다고 하시지만 그렇다고 엄청 찬성하지는 않아요. 금방 또 때려치울 거라고 생각하나봐요. 처음보다는 많이 뭐라 하지 않아요(사례 B).”

3) 부모와 다른 남한 사회 적응

언론에 비쳐지는 새터민의 모습은 표준어보다 거친 사투리를 많이 구사해서 더욱 다가가기 힘든 존재로 비친 것에 비해 사례 참가자들은 사투리를 전혀 쓰지 않아 많이 놀랐다. Sue(1990)는 다문화가정 자녀는 자아정체성을 형성하는 초기에 주류 사회에 편입되기 위해서 자신의 정체성을 강하게 부인하고 정체성도 주류사회 중심으로 형성하게 된다고 보았다. 이와 같이 사례 참여자들도 초기 자아정체성을 형성하면서 자신의 정체성을 부인하고 또래 친구들과 동일하다고 생각하고 싶어 한다는 것을 알았다. 부모와는 다른 모습을 찾고 싶어하는 참가자들을 보며 부모와의 갈등정도를 가늠할 수 있었다. 하지만, 이들이 아무리 사투리를 쓰지 않고 또래 문화에 익숙하다 할지라도 여전히 그들은 이방인일 뿐이라는 것을 체험하면서 자아 정체성 형성에 부정적 영향을 줄 수 있을 것이다.

“처음에 왔을 때는 사투리 많이 썼어요. 그래서 말도 잘 안하고 했는데 6개월 연습하니 이젠 거의 사투리 안쓰게 되더라고요(사례 B).”

“(집에서도 안 써?)집에서도 거의 쓰지 않는데 가끔 북한 사람들 만나거나 동생이랑 말을 많이 하게 될 때는 쓰기도 해요(사례 A).”

“처음에 사투리 때문에 말을 안하니깐 애들이 이상하게 생각하는 것 같아 엄청 노력했어요. 그리고 처음에는 말 때문에 인터넷 게임을 주로 하며 친구를 사귀었어요. 그래서 지금은 거의 인터넷 게임 중독이긴 하지만요 ... (사례 A).”

“사람들 시선도 싫었지만 부모님하고 다르게 보이고 싶었어요. 제가 봐도 부모님은 북한에서 온 사람 같거든요. 말투도 그렇고...결모습이 암튼 그래요. 그래서 부모님과 다르게 보이면 될 것 같았어요. 사투리도 안쓰고 옷도 남한 아이들처럼 메이커 입고...그런데 우리가 새터민이라는 거 학교에서 다 알아요...(사례 B).”

2. 학교생활에서 자기 효능감 저하로의 자아 정체성 형성

1) 새터민에 대한 학교 정책 부담

사례 참여자들은 학교에서 시행되고 있는 새터민 자녀들을 위한 여러 정책들, 예를 들어 영화 관람, 남한 사회 체험으로 식당 가기(페밀리 레스토랑), 여행가기 등등 무분별한 지원이 오히려 남한 사회에서 자신들을 특별한 존재로 보이게 하는 것 같아 거부 반응이 있다고 했다. 또한 함께 참여하는 담임 교사의 관심에 대해 고마움보다는 부담감을 보이고 있었다. 반 친구들도 자신들의 지원을 역차별로 느끼며 한마디씩 하는 것에 짜증을 유발하게 하며 친구들과의 거리를 멀게 하는 원인이 된다고 생각한다. 친구들은 이들에 대해 가난한 북한에서 와서 우리 세금 축내고 있다는 표현을 쓰기도 해 같은 민족으로 정체성 혼란이 가중되고 존재감이 상실 되는 등 위기감을 느끼게 된다. 이 부분은 기존의 많은 연구에서도 지적된 바 있기 때문에 여러 곳에서 하는 지원 정책을 단일화하고 오히려 역차별처럼 보이는 지원은 단절하는 것이 더욱 효과적일 것이라는 생각이 든다.

“작년에는 올해보다 더 많이 다녔어요. 정확히는 모르는데... 뭐, 새터민 지원이래요. 가끔, 담임 하고 식당에도 가고, 영화도 보구... 이번 여름 방학에도 어디 간다고 하던데...(신나겠는데?) 아뇨... 싫어요. 괜히 북에서 왔다는 거 티내는 것 같구...(사례 B)”

“우리보고 가난한 나라에서 왔다고 세금 아깝다고 하는 애들도 있어요...괜히 주눅들게 그런거 만들어서... 우리도 담임 따라 다니는 거 싫은데...(사례 A)”

2) 학업 성적 부진으로 인한 무기력

참여자들은 학업 수준에서 미달하는 자신을 발견하면서 자신감이 극도로 결여되고 이러한 심리적 스트레스는 자신은 무엇을 해도 안된다는 무기력으로 귀결되고 있다고 본다. 새터민 1.5세대들이 지닌 이러한 행동상의 특징은 탈북 과정에서 생긴 외상 후 스트레스 장애 증상으로 볼 수 있다. 또한 현재 자신들이 처한 상황에 대한 불만이 표출되는 것으로 이해할 수 있다. 따라서 이들에게 중요하고 시급한 일은 이들이 겪고 있는 정신적·신체적 상처를 치유할 수 있는 기회를 제공하는 일이다. 하지만 이러한 특성에 대한 인식없이 적절한 조치를 취하지 않고 방관한다면, 이들은 ‘문제 집단’ 이나 ‘비행 청소년’ 혹은 ‘불행한 아이들’ 이 될 가능성이 너무 크다(마석훈, 2005). 새터민 1.5세대들의 자신감 상실과 자기 비하는 스스로를 하위문화에 귀속시키며 나를 정당성을 부여하고 있는 듯 보였다. 겉으로 보기엔 남한 사회에 잘 적응하는 듯 보이나 부정적 자아정체성이 형성되면서 모든 것을 포기한 모습에서 이들 개개인에 대한 상담의 부재를 다시 한 번 느끼게 되었다. 또한 많이 기사화되고 연구되었던 탈북 과정에 이제는 많은 변화가 생겼다는 것을 직접 느끼게 되었다. 참가자들은 북한에서의 생활이 어려웠다고 생각한 적 없었고 남한에서 생각하는 식량난을 북한에서는 경험하지 못했다고 한다. 많은 연구에서 새터민 청소년들이 남한 사회에서 학업을 포기하는 가장 중요한 이유가 영어라고 하는데 사례 참여자들은 사회 역사, 과학 등의 교과를 어려운 과목으로 꼽는다. 탈북 이유와 구성원의 배경이 달라지면서 좀 더 많은 사례들을 통해 그들의 학업 성적 부진의 새로운 이유를 찾을 필요가 있다.

“저희 둘 다 공부 못해요. 반에서 꼴찌거든요. 북한에 있을 때는 중간정도 성적이었었는데 여기와서 공부를 안하니깐...(북한에서 배운 것과 많이 달라서 그런가?) 그런것도 있지만, 영어는 우리도 초등학교 3학년 때부터 배워요.(정말?) 네...가장 이해 안되는게 북한에서는 미국 욱 많이 하거든요. 미국 사람들 욱도 엄청 하고 평생 미국사람 만날 일도 없을 텐데 엄청 일찍부터 영어공부 해요(사례 A).”

“(북에서 온 아이들이 영어 때문에 많이 힘들다고 하던데?) 그건 북한에서 식량난 때문에 못살던 사람들이 많이 넘어올 때 얘기예요. 그렇다고 지금 영어 잘하는 건 아니지만...히히.(그럼, 한글은 언제부터 공부하니?) 6살 때 유치원 같은 탁아소 있는데 거기에서 글자 배웠어요. 물론 남한하고 뜻이 많이 다르긴 하지만요. 남한 아이들이 저희들이 어렸을 때부터 맨 날 전쟁 교육 받고 영어도 안 배우고 게임도 못해 봤는줄 알지만 지금은 그렇지 않아요. 인터넷 게임은 못해도 게임기는 많이 갖고 있어요(사례 B).”

“영어 보다 더 어려운건 사회, 역사, 과학이에요. 뭘 공부해야 될지 모르겠어요. 거기 있을 때는 자연이라고해서 진짜 밖에 나가서 식물들 보고 만지고 재미있었는데 지금은 교실에서만 하나까 너무 따분하고 재미없어요(사례 A).”

“(학원은 안다니니?)처음에 둘 다 같은 학원 다니긴 했어요. 그리고 초등학교 때긴 하지만 처음에 왔을 때는 저희 둘 다 중간은 했거든요. 그런데 공부해서 뭐하나 그런 생각하다보니 재미도 없고 공부도 안하니까 반에서 꼴찌는 말아 놓았죠(사례 B).”

“(대학은 생각 안하고 있니?)가면 뭐해요. 그 돈 있으면 장사할래요. 대학 다녀도 살기 힘들잖아요. 공부하기 싫어요(사례 B).”

“(그래도 처음 남한에 올 때는 꿈이 있었을거 아냐?) 어차피 우리가 오고 싶어서 온 거 아니잖아요(사례 B).”

“처음에는 다 할 것 같았는데 이곳에서 3년 보내니 해서 뭐하나 하면 뭐하나 그런 생각이 많이 들어요. 그냥 지금은 게임이 좋으니까. 부모님도 처음엔 대학에 꼭 가야 출세할 수 있다고 대학에 관심 많았는데요, 지금은 제가 반에서 꼴찌이기도 하구 남한 사회에서 대학나와서 다 잘되는 거 아니라는걸 많이 느끼신 것 같아요.(사례 A).”

3) 원치 않는 노출에 대한 당혹감

사례 참여자들은 자신들의 의도와 다르게 학교에 처음 간 날부터 또래 친구들 뿐 아니라 많은 아이들이 자신들이 새터민이라는 것을 알고 있다는 것에 당혹스러워했으며 그 원인을 교사라고 믿으며 교사에 대한 신뢰가 많이 없는 것 같았다. 무엇보다도 본인의 의사와 다르게 새터민 1.5세대라는 사실이 노출되었다는 것은 또 다른 사회적인 차별을 경험하게 됐다고 볼 수 있다. 또래 친구들과의 우정은 깊은 신뢰감을 바탕으로 가능한데 원치 않는 시점에 자신들의 신분이 노출됨으로 인해 학교 생활 초기부터 많은 어려움에 봉착하게 될 수도 있다. 참여자가 자신의 정체성을 노출하는데 충분한 시간과 준비가 필요한데 아무런 준비 없이 노출되는 순간, 새터민 1.5세대는 사회적 약자의 위치에 서게 되고 학교생활에 두려움과 불신을 갖게 하며 대인 관계가 위축되었다. 이러한 상황에서 만난 친구들은 학교 생활 부적응 아이들이나 인터넷 게임에 많이 노출된 친구들이었고 그들과 어울리면서 자연스럽게 자아 정체성의 형성에 부정적인 영향을 미치게 되었다. 김승희(2011)는 다문화가정의 아동이 자아정체성을 결정하는데 있어서 자신의 정체성에 관한 노출이 매우 중요하다고 보았다. 이유는 스스로 자신을 노출하는 것으로부터 자신의 정체성 수용이 가능하기 때문이다. 하지만, 본인의 의지가 아닌 노출은 오히려 부정적 정체성을 형성할 수 있다. 그러나 다행히 두 사례 모두 신분 노출이 학교 적응을 하거나 이성 친구를 사귀는데 지속적인 문제점으로 작용하지는 않았다고 한다.

“B와는 초등학교에 같이 들어가면서 알게 되었어요. 그전에는 몰랐어요. 맞지? 학교가니까 아이들이 북한에서 온지 다 알고 있어 자연스럽게 둘만 다니게 되었어요. (반 친구들에게 너희들이 새터민이라는 사실을 스스로 말했니?) 아니요...그래도 학교 처음 간 날 아이들이 다 알고 있었어요. 모르길 바랬는데...(사례 A)”

“(A를 바라보며) 선생님이 말했겠지...안그래? (아이들이 먼저 알고 있어서 어땠어?) 될 수 있으면 아이들이 모르길 바랬죠. 이상한 눈으로 쳐다볼까봐. 그래서 처음부터 A하고만 놀고 다른 친구들과과는 말도 안했어요. (지금은?) 어차피 아이들이 우리가 북한에서 온거 알고 있기 때문에 지금은 괜찮지만...(사례 B)”

“(지금은 친구 좀 사귀었니?)네... 친구 많아요...(만나면 주로 뭐해?) 뭐... 거의 인터넷 게임하죠. 히히... 서든하면서 밤도 새고 엄청 친해요. 가끔 그 친구들 따라 담배도 피었는데 몇일전 처벌 받고 이젠 안 피려구요...(사례 A)”

“(담배 안피?)저는 정말 안피요. 냄새도 별루구. 남한에 와서 너무 망가지는 것 같기도 하고...그래도 그 친구들과 친하긴 해요(사례 B).”

“얼마 전에 여자 친구랑 헤어졌는데 남한에 와서 한 4명 정도 사귀어 봤어요. 처음엔 제가 북한에서 왔다는 것이 신기해서 관심을 갖다가 사귀는 것이 대부분이었어요. 물론 개네 부모님이 안 좋아하니까 헤어졌지만요. 이젠 여자 애들 안만나고 싶어요(사례 A).”

IV. 논의

본 연구는 새터민 1.5세대들이 자아 정체성을 성립하는데 있어 부모의 기대 좌절과 학교생활의 자기 효능감 저하가 이들에게 어떠한 영향을 주는가에 관한 의문점에서부터 시작되었다. 따라서 본 연구는 그동안 연구된 많은 양적 연구와 다르게 미시적 관점으로 새터민 1.5세대들의 자아정체성 형성을 심층적인 면접을 통해 살펴보고자 한 점에서 새터민 1.5세대의 상담시 전략 수립을 위한 기초 자료로서 활용될 수 있다는 의의가 있다. 그 연구결과를 지금까지 제시한바 조사 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 탈북 동기 및 남한 사회 정착을 살펴보면, 새터민 1.5세대들은 가족과 동반 입국하면서 본인의 의사가 반영되지 않았고 부모의 결정에 수동적으로 따랐을 뿐 자기 결정권 없는 남한 사회 정착을 시작하면서 부정적 자아를 형성하는데 주원인이 되었다. 황정숙(2009)에 따르면 이들은 입국과정 속에서 자신들이 대한민국에서 과연 어떤 존재인가라는 혼란스런 정체감을 갖기도 한다. 청소년기의 과정에서 느끼는 자아 정체성의 혼란과 더불어 탈북에서 입국 그리고 정착 과정 속에서 여러 가지 요인들이 복합적으로 작용하며 정체성 혼란은 가중된다.

가족 단위로 입국한 경우, 이주 가족원들은 이전의 환경을 벗어나 새로운 남한사회 환경에 적응해야 하는 스트레스 상황에 처하게 된다. 이 과정에서 겪는 새로운 문화 적응에의 어려움은 부모와 자녀의 세대간의 갈등으로 이어지게 된다. 이러한 스트레스에 대해 가족원들이 함께 수용하고 서로에게 정서적 지지를 제공할 경우에는 이주에 따른 문화적응을 해 나가는 데 도움이 되지만, 가족원들이 그러한 역할을 적절하게 수행하지 못하면 오히려 서로에게 또 다른 스트레스 유발 요인으로 작용하게 된다(김형태, 2004).

둘째, 북한에서 비교적 경제적 어려움 없었던 부모가 자녀에게 더 나은 교육과 삶을 제공해 주고 싶어서 남한에 정착했는데 자녀들이 이에 미치지 못할 때 부모와의 사이가 많이 단절되고 부모-자녀 사이의 갈등을 증폭시켰고 부모의 기대에 부응하지 못한 자녀의 자아 정체성 형성에 부정적 영향을 주었으며 부모와

다른 모습을 기대하면서 정체성을 부인하려는 모습을 보였다. 새터민 1.5세대의 남한사회 적응에 있어 부모 자녀간의 관계성이 상당히 큰 영향을 미친다. 하지만 가부장제의 북한 사회와 다른 남한 사회에 적응하면서 부모-자녀 관계 형성 과정에서 마찰과 갈등을 경험하며 자녀는 부모의 태도에 대해 불만을 가지고 부모는 자녀에 대한 실망 등으로 충돌하게 된다. 더 나은 교육에 역점을 두어 탈북했지만 부모는 한국 사회와 교육에 무지하다고 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 빨리 정착하여 가족의 생계를 꾸리고 자녀를 잘 키워야 한다는 압박감을 심리적으로 느끼게 된다. 특히, 사례 참가자들처럼 부모 중 한 명이 먼저 남한 생활을 한 경우 지나친 기대를 갖고 자녀들을 데려오기 때문에 더욱 많은 갈등이 발생한다. 이향규(2011)에 따르면 탈북 부모는 자녀와의 이별에서부터 재회의 기간까지 곧 만날 자녀에 대한 큰 기대를 안고 살아간다. 헤어져 있는 기간 동안 혼자 자녀의 모습을 상상하며 지내다가, 막상 만나서 생활하면서 자신이 기대했던 자녀의 모습이 아님에 실망하고, 자녀의 성공을 꿈꾸며 본인의 기대에 부합하도록 자녀를 압박하기도 한다. 따라서 탈북청소년의 적응과정에서는 부모와 자녀 모두에게 그 상상과 기대치를 현실에 맞게 조절하여 서로를 이해해가는 시간과 노력이 필요하다.

셋째, 새터민 1.5세대들은 새터민에 대한 학교 정책으로 인해 오히려 자신들이 다른 이방인으로 낙인되는 효과가 나타난다고 보았고 학업 성적 부진으로 인해 무기력증을 보이기도 했다. 특히, 기존의 연구와 다르게 영어 학습의 어려움 보다는 다른 체제에서 사회화되면서 사회, 역사 등의 과목에서 많은 어려움을 느끼고 있었다. 또한 본인의 의사와 상관없이 교사나 학교 측에 의해 자신들이 새터민이라는 것이 노출되어 많이 당혹스러워했으며 교사의 이해부족으로 상처 받기도 했고, 그로 인한 불신 또한 높다는 것을 알 수 있었다. Rutter(1985)는 교사와의 상호작용과 교사에 대한 긍정적인 태도는 자아정체감과 밀접한 상관을 맺고 있다고 주장하였다. 그는 학생들 간의 자아정체감의 격차는 가정환경이 아니라 학교 생활의 경험과 관련이 깊다고 주장하였으며, 또한 학교생활의 경험에서 중요시되는 것이 학생과 교사간의 인간관계이며, 교사와의 원만한 인간관계를 형성하지 못해서 부적응되는 경우가 많다고 하였다(구자경, 황진숙, 2007). 새터민 1.5세대들이 남한 사회 정착에 교사의 역할이 매우 중요함을 인식할 필요가 있을 것이다. 길은배(2003)에 따르면 새터민 1.5세대들이 학교생활에 적응할 때 가장 힘들어 하는 문제 중 하나가 교사와의 관계이다. 그 이유는 교사들이 그들에 대해 무관심하거나 이해 부족으로 인하여 학생에게 심리적으로 상처를 주는 경우가 있기 때문이다. 새터민 1.5세대들에게 교사의 지지적 태도는 학교 적응에 매우 중요한 요소로 작용하며 그들이 학습의 장에서 자신감을 잃지 않고 자신의 정체성을 정립해가며 또한 교우들과의 관계를 쌓아가는데 무엇보다 중요하다. 그러나 이러한 지지와 자원이 부정적으로 작용하는 경우도 있다. 특히 학교급이 낮을수록 지나치거나 무분별한 지원은 남한의 또래학생들로 하여금 시기나 거부감을 불러와 오히려 적응과정을 힘들게 한다(김명선, 이동훈, 2013).

청소년기는 자아정체성 형성의 결정적 시기이며 자아정체성을 올바르게 확립한 청소년은 삶의 목표가 뚜렷하고 자신의 존재가치와 현실 속에서 자기 자신의 위치와 역할을 명확하게 자각하기 때문에 자신감을 가지고 의욕적으로 한 사람의 독립적인 사회인으로서 살아갈 수 있다. 새터민 청소년에게 자아정체성 형성이 가지는 중요한 이유도 이들이 남한 사회에서 그들의 미래를 설계하는 데 있어서 자아정체성의 역할이 크기 때문이다(장한님, 2012). 하지만, 새터민 1.5세대들의 부정적 자아 정체성은 심각한 사회 문제를 야기시킬 수 있다. 본 연구는 남한 정착 3년 밖에 되지 않은 청소년들을 대상으로 하였기 때문에 긍정적 측면 보다는 부정적인 측면이 보다 더 부각되었다는 점을 간과할 수 없다. 하지만 새터민 1.5세대들이 부정적 정체성

에서 벗어나 스스로 자신의 모습이 누구인지에 대해 탐색할 수 있는 기회가 지속적으로 부여되어야 하며 그러기 위해서 단순히 적응 프로그램 이수, 문화 체험 등으로 끝나는 것이 아니라 자신을 성찰할 수 있고 스스로 삶에 대해 책임질 수 있는 자세를 기를 수 있도록 기회가 지속적으로 제공되어야 한다. 더불어 일률적인 방안으로는 실효성을 거둘 수 없으므로 유형에 따라 정체성 혼란에 대한 대응방안을 달리 수립해야 한다.

청소년기는 정체성이 형성되어 가는 과정으로 다른 생애주기에 비해 보다 더 많은 혼란과 불안이 있다. 새터민 1.5세대들은 이주과정의 어려움을 겪었기 때문에 남한사회에서의 정체성은 흔들릴 수 밖에 없고 그들은 정체성 문제로 고민이 많다. 그러므로 이들에게 자신을 이해할 수 있는 기회를 제공해서 정체성을 탐색하고 다양한 경험을 통해 스스로 정체성을 확립할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다.

새터민 1.5세대들은 향후 통일의 주역으로 성장하여 남북한 화합과 통합을 이루는데 가교역할을 수행할 중요한 의미를 지니고 있는 대상이다. 따라서 이들을 우리 사회의 건강한 민주시민으로 육성하는 것은 중요한 역사적 과업이라고 할 수 있다.

<부록>

연구 참여 동의서

연구주제 : 새터민 1.5세대의 자아정체성 형성에 관한 연구

연구자 : 박 호 은 (충북대학교 교육대학원 일반사회교육 전공)

본 연구는 새터민 1.5세대들을 대상으로 자아정체성을 형성하는 과정에서 부모와 자녀의 관계, 학교 생활에서 어떠한 영향을 받는가에 대한 분석과 경험의 의미를 심층면접을 통해 탐색해 보고자하며 이를 기반으로 새터민 1.5세대들의 긍정적인 자아정체성 형성을 돕는 자료가 될 것입니다.

질문의 내용 중 사생활에 관계된 부분이 포함되어 있을 수 있습니다만, 면접을 통해 얻어진 자료는 다른 목적에 사용하지 않을 것이며, 녹취된 내용에 대해서도 익명으로 처리되므로 개인적 사항은 비밀 보장이 됩니다.

면접 도중에도 언제든지 면접 의사를 철회할 수 있으며, 녹취록의 필사본에 대해 본인의 의사가 제대로 전달되지 못한 부분이 있다고 생각하시면 수정하실 수 있습니다. 안심하시고 솔직한 답변을 해주시면 대단히 감사하겠습니다.

이러한 본 연구의 면접에 응해 주실 것에 동의하시면 아래에 서명해 주시기 바랍니다.

이 동의서는 연구자와 귀하께서 각각 한 부씩 가지게 됩니다.

연구자 박호은/ 서명

참여자 / 서명

보호자 / 서명

충북대학교 교육대학원 일반사회교육과

<참고 문헌>

- 정옥분(2004), **발달심리학**, 서울, 학지사.
- 허혜경, 김혜수(2002), **청소년 발달 심리학**, 서울, 학지사.
- John W. Creswell(2010), 조흥식 외, **질적 연구 방법론**, 서울, 학지사.
- 구자경·황진숙(2007), 아동, 청소년상담 : 청소년의 가정, 학교 및 대중매체환경과 자아정체성간의
관, 한국상담학회, **상담학연구**, 8권4호, 1623-1636.
- 길은배·문성호(2003), 북한이탈 청소년의 남한사회 적응 문제와 정책적 함의, 한국청소년학회, **청소년학연
구**, 10권 4호, 163-186.
- 김명선·이동훈(2013), 탈북청소년의 남한 사회 적응 특성에 관한 연구, **재활심리연구**, 제20권 1호,
39-64.
- 김승희(2011), 다문화가정 자녀의 자아 정체성 문제에 관한 질적 연구, **가족과 문화**, 23, 25-61.
- 김현아·정성란(2008), 가족 상담 : 새터민의 가족상담 모형 개발, **상담학연구**.
- 부향숙·김진한(2010), 미국인종 및 민족정체성 발달 이론으로부터 조망한 다문화 가정 자녀의 생애
발달이해, **한국성인교육학회**, Vol.13 No.4, 59-89.
- 배상식(2012), 다문화교육에서의 아동의 자아정체성 문제, **대한철학회 논문집**, 122, 162-189.
- 오주리·이수연(2010), 새터민 청소년의 남한사회 적응과 대처경험에 관한 질적 사례 연구, **상담학 연
구**, Vol.11 No.4, 1807-1826.
- 이기영(2002), 탈북 청소년의 남한 사회 적응에 관한 질적 분석, **한국청소년연구**, 13(1), 175-224.
- 이향규·이강주·김윤영·한만길·김성식(2011) 탈북청소년의 교육중단연구II, 한국교육개발원.
- 임상수·정순미·서승희(2008). **새터민 아동을 위한 교육 멘토링**. 교육과학사.
- 한상철(2000), 청소년 사이버 공간 몰입현상과 자아 정체성과의 관계, **경산대학교논문집**, 18, 25-50.
- 김형태(2004), **북한이탈청소년의 남한사회 적응유형에 관한 통합적 비교연구**, 숭실대학교 박사학위논문.
- 마석훈(2005), **'탈북 청소년'의 특성과 남한 사회의 편견**, 한양대학교대학원 석사학위논문.
- 박갑룡(2014), **한국 여성결혼이민자 자녀의 정체성 연구**, 전남대학교 박사학위논문.
- 박진우(2015), **다문화가정 청소년의 가아정체성 형성경험에 관한 연구**, 중앙대학교 박사학위논문.
- 안인희(2012), **탈북 새터민의 남한적응과정에 관한 질적 연구**, 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 엄경남(2001), **탈북청소년의 남한 사회 적응에 관한 연구 : 심리,사회적인 측면을 중심으로**, 서울여자
대학교 석사학위논문.
- 장한남(2012), **새터민 청소년의 자아정체성 정립을 위한 한국어교육 방안**, 상명대학교 교육대학원 석
사학위논문.
- 전익수(2002), **탈북청소년 초기 정착지원방안에 관한 연구**, 경남대학교 북한대학원 석사학위논문.
- 황정숙(2008), **새터민 청소년의 남한 사회 부적응과 적응 방안 모색**, 한국교원대학교교육대학원 석사학위
논문.

2016년 연차학술대회 발표자료집

- 발행일 : 2016. 1. 20.(수)
- 발행인 : 한국사회교과교육학회장 박남수
한국사회교과교육학회
- 발행처 : 한국교원대학교 사회과학교육연구소
한국교원대학교 일반사회교육과
- 인쇄처 : 도서출판 협신사 (043) 233-4809

사 무 국 : 한국교원대학교 사회과학교육연구소(Tel: 043-230-3881)
우)28173 충북 청주시 흥덕구 강내면 태성탐연로 250

홈페이지 : www.kasse.or.kr

회비납부 : 농협, 302-1038-5424-51, 허수미(30,000원)