

[대구대학교 개교 60주년 기념]

한국사회교과교육학회  
2016년 하계학술대회 및 제6회 한·일 학술교류회

---

**주제: 사회과교육에서의 수업전문성**  
**Teaching Professionalism in**  
**Social Studies Education**

---

- 일시 : 2016년 8월 6일(토) 09:30~17:30
- 장소 : 대구대학교 사범대학 강당 / 강의실
- 주최 : 한국사회교과교육학회
- 주관 : 대구대학교 일반사회교육과  
초등특수교육과

韓國社會教科教育學會

The Korean Association for the Social Studies Education





# 사회과교육에서의 수업전문성

## 목 차

### □ 한일 교류회

- <발표 1> 教員養成教育における社会科授業力形成:  
 社会科教育関連科目の構造化と協働による授業力形成の省察 ... 1  
 [교원양성 교육에서 사회과 수업력 형성: 사회과교육 관련 과목의  
 구조화와 협동을 통한 수업력 형성에 대한 성찰]  
 梅津 正美(우메즈 마사미)/鳴門教育大学(나루토교육대) ..... 19
- <발표 2> 고통을 이야기하는 방식에 대하여: 두 초등 예비교사의 수업 실천 사례를  
 통한 사회과 수업의 전문성 성찰 ..... 35  
 [苦痛の語り方について—二人の初等予備教師の授業実践事例を通  
 じた社会科授業の専門性の省察]  
 류현중(柳顯鍾)/제주대(濟州大) ..... 59
- <발표 3> ねらいについての議論(aim-talk)ができる実践家の育成を目指した  
 学部社会科教員養成プログラム ..... 81  
 [목적에 대한 논의(aim-talk)를 할 수 있는 실천가 육성을 지향한 학부 사회과  
 교원 양성 프로그램]  
 竹中 伸夫(타케나카 노부오)/熊本大学(쿠마모토대) ..... 95
- <발표 4> ‘좋은 수업’ 의 의미 탐색과 수업전문성 평가준거로서의 활용 방안:  
 사회과 수업을 중심으로 ..... 107  
 [‘よい授業’の意味探索と授業の専門性の評価準拠としての活用方案  
 社会科授業を中心に]  
 허수미(許壽美)/한국교원대(韓國教員大) ..... 127

### □ 1분과 발표

- 社会科における思考モデルの分析:  
 「社会科学科」に基づく教授書を事例に ..... 147  
 [사회과에서 사고 모델의 분석: 「사회과학과」에 근거한 교수서를 사례로]  
 井上 奈穂(이노우에 나호)/鳴門教育大学(나루토교육대) ..... 161
- 어린이 역사교육에서 놀이학습과 어린이관  
 김주택/서울오현초 ..... 175



## 사회과교육에서의 수업전문성

### □ 2분과 발표

- 초등 사회과 교실 역사수업의 목표 설정과 수행 표준의 기능  
주용영/대구교대 ..... 199
- 사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 개발  
전희옥/이화여자대학교 강사 ..... 211
- 카운터 내러티브 양식으로서의 수업비평탐색: 사회과를 중심으로  
이승연/청주교대 교육연구원 ..... 257

### □ 3분과 발표

- 사전조사가 탐구적 답사에 미치는 영향  
송연근/대구교대 ..... 275
- 미국 다문화 교육의 현황: Palo Alto 사례를 중심으로  
박현호/대구대 대학원 · 강운선/대구대 ..... 295
- 남한 사회에서의 새터민 1.5세대의 자아정체성 인식에 관한 사례 연구  
박호은/충북대 대학원 · 오연주/충북대 ..... 299

### □ 4분과 발표

- 초등 사회과 교과서의 선거 관련 기술에서 본 시민성 교육의 변천  
박남수/대구대 ..... 323
- 역사적 사건이 학생들의 생활에 미치는 영향  
이해영/한국교육과정평가원 ..... 341
- 초등학생들의 다관점 형성과정 프로젝트: 삼국통일을 중심으로  
윤정근/대구구암초 · 주용영/대구교대 ..... 355

### □ 5분과 발표

- 위험사회에서의 민주시민교육의 방향: 기술·합리적 접근에서  
사회·문화적 접근으로  
유종열/공주대 ..... 369
- 다문화교육정책의 목표에 관한 연결망 분석  
강운선/대구대 ..... 383
- 노후준비교육 참여의 장애 유형과 시민교육의 시사점: 중장년층을  
대상으로  
강운선/대구대 · 김종혜/대구대 강사 ..... 389

▣ 2016년도 한국사회교과교육학회 하계학술대회 및 제6회 한일 학술교류회 프로그램 ▣

◇ 일시 : 2016. 8. 6.(토) 09:30 ~ 17:30

◇ 장소 : 대구대학교 사범대학 강당 / 강의실

〈전 체 일 정〉

구분	연차학술대회
09:30~10:00	등록
10:00~10:30	개회식
10:30~12:00	학술교류회 I
12:00~13:30	점심 식사
13:30~15:00	학술교류회 II
15:00~15:20	휴식
15:20~17:10	하계학술대회
17:10~17:30	종합토론 및 폐회

〈학술교류회 I (學術交流會 I) 세부 일정〉

장소: 사범대학 강당

구분	오전 일정
09:30~10:00	등록
10:00~10:30	<p>■ 개회식</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 사 회 : 오연주(충북대학교)</li> <li>- 개회사 : 박남수(한국사회교과교육학회/대구대학교)</li> <li>- 축 사 : 최성규(대구대학교 사범대학장) 原田智仁(하라다 토모히토)/兵庫教育大学(효고교육대학) /全国社会科教育学会長(전국사회교과교육학회)</li> </ul>
10:30~12:00	<p><b>학술교류회 I (學術交流會 I)</b></p> <p>사회: 박승규(朴承奎)/춘천교대(春川教大) 통역: 이정희(李貞姬)/광주교대(光州教大)</p> <p>教員養成教育における社会科授業力形成: 社会科教育関連科目の構造化と協働による授業力形成の省察 〔교원양성교육에서의 사회과 수업력 형성: 사회과교육 관련 과목의 구조화와 협동을 통한 수업력 형성에 대한 성찰〕</p> <p>발표: 梅津正美(우메즈 마사미) / 鳴門教育大学(나루토교육대)      토론: 千鶴誠(천호성) / 全州교대(全州教大)</p> <p>고통을 이야기하는 방식에 대하여: 두 초등 예비교사의 수업 실천 사례를 통한 사회과 수업의 전문성 성찰 〔苦痛の語り方について-二人の初等予備教師の授業実践事例を通じた社会科授業の専門性の省察〕</p> <p>발표: 류현중(柳顯鍾) / 濟州대(濟州大)      토론: 川口広美(카와구찌 히로미) / 滋賀大学(시가대학)</p>
12:00~13:30	점심 시간(昼食時間)

## 〈학술교류회 II (学術交流会 II) 세부 일정〉

**장소: 사범대학 강당**

구분	오후 일정
13:30~15:00	<p style="text-align: center;"><b>학술교류회 II (学術交流会 II)</b></p> <p style="text-align: right;">사회: 박승규(朴承奎)/춘천교대(春川教大) 통역: 김종성(金鍾成)/広島大学 博士課程</p> <p>ねらいについての議論(aim-talk)ができる実践家の育成を目指した学部社会科学教員養成プログラム 〔목적에 대한 논의(aim-talk)를 할 수 있는 실천가 육성을 지향한 학부 사회과 교원 양성 프로그램〕</p> <p>발표: 竹中伸夫(타케나카 노부오) /熊本大学(쿠마모토대) <span style="float: right;">토론: 남호엽(南昊燁) /서울교대(ソウル教大)</span></p> <p>‘좋은 수업’의 의미 탐색과 수업전문성 평가준거로서의 활용 방안: 사회과 수업을 중심으로 〔‘よい授業’の意味探索と授業の専門性の評価準拠としての活用方案: 社会科学授業を中心に〕</p> <p>발표: 허수미(許壽美) /한국교원대(韓國教員大) <span style="float: right;">토론: 山田秀和(야마다 히데카즈) /岡山大学(오카야마대학)</span></p>
15:00~15:20	휴식(休息)

## 〈하계학술대회(夏季学術大会) 세부 일정〉

**장소: 사범대학 강당, 강의실 1120, 1121, 1122, 1123호**

구분	1분과 (사범대학 강당) 사회: 박용조(진주교대)	2분과 (사범대학 1123호) 사회: 김영석(경상대)	3분과 (사범대학 1122호) 사회: 이용일(대구교대)	4분과 (사범대학 1120호) 사회: 손병노(한국교원대)	5분과 (사범대학 1121호) 사회: 허수미(한국교원대)
15:20 ~ 17:10	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 井上奈穂(이노우에 나호)/鳴門教育大学(나루토교육대)</li> <li>「社会科学における思考モデルの分析: 「社会科学」に基づく教授書を事例に」</li> <li>〔사회과에서 사고 모델의 분석: 「사회과학」에 근거한 교수서를 사례로〕</li> <li>■ 토론: 심정보(沈正輔)/서원대(西原大)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 주용영/대구교대</li> <li>「초등 사회과 교실 역사 수업의 목표 설정과 수행 표준의 기능」</li> <li>■ 토론: 이동원/경인교대</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 송언근/대구교대</li> <li>「사전조사가 탐구적 답사에 미치는 영향」</li> <li>■ 토론: 심광택/진주교대</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 박남수/대구대</li> <li>「초등 사회과 교과서의 선거 관련 기술에서 본 시민성 교육의 변천」</li> <li>■ 토론: 정호범/진주교대</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 유종열/공주대</li> <li>「위험사회에서의 민주시민교육의 방향: 기술합리적 접근에서 사회·문화적 접근으로」</li> <li>■ 토론: 한준희/부산교대</li> </ul>
17:10 ~ 17:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 김주택/서울오현초</li> <li>「어린이 역사교육에서 놀이학습과 어린이관」</li> <li>■ 토론: 임용덕/안산원일초</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 전희옥/이화여자대학교 강사</li> <li>「사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모델 개발」</li> <li>■ 토론: 박성운/세종과학예술영재학교</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 박현호/대구대 대학원 · 강운선/대구대</li> <li>「미국 다문화 교육의 현황: Palo Alto 사례를 중심으로」</li> <li>■ 토론: 양현서/경기과학고</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 이혜영/한국교육과정평가원</li> <li>「역사적 사건이 학생들의 생활에 미치는 영향」</li> <li>■ 토론: 윤길복/서울은빛초</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 강운선/대구대</li> <li>「다문화교육정책의 목표에 관한 연결망 분석」</li> <li>■ 토론: 류현중/제주대</li> </ul>
17:10 ~ 17:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 종합토론 및 폐회 (사범대학 강당)</li> <li>사회 : 오연주(충북대학교)</li> </ul>				

## 教員養成教育における社会科授業力形成

### － 社会科教育関連科目の構造化と協働による授業力形成の省察 －

梅津 正美

鳴門教育大学大学院学校教育研究科

#### はじめに－問題設定－

本研究の目的は、鳴門教育大学の学士課程教育における、教育実践力のコア能力を「教科の授業力」ととらえたコア・カリキュラムの編成とそれを基盤にした「協働による授業力形成の省察」を原理とする学修の展開を紹介することを通して、教員養成教育における社会科授業力形成のためのひとつの理論的・実践的な方向性を示すことにある。

「社会科授業」は、教科の本質・目標・内容・方法を貫く社会科教育理論と実践の結びつきとして説明できる。しかし、「社会科授業力」となると、それは能力であるから、教員が教育的に意義ある社会科授業を実際に「できる」ことが求められよう。

このことは、教員養成教育の編成と実践に大きな課題を示唆する。すなわち、社会科授業をめぐる理論と実践の結びつきを教育内容にしてきたとしても、学生に社会科授業が「できる」レベルまで、教育の「質」を保証してきたのかという課題である。より具体的には、教科の授業力形成を中核目標とする教員養成カリキュラムの編成をめぐることは、次のような課題が指摘できよう。第1に、カリキュラムの目標としての「教科の授業力」を、教育評価、あるいは自己評価する基準が不明確で、主観的な理解にとどまっていたこと。第2に、「理論→実践・体験」と展開する単線的で演繹的なカリキュラム編成が、必ずしも教科授業力の形成にむけて理論知と実践知を学生のなかに総合できなかつたこと。第3に、大学における教科教育関連科目の授業内容と実践が、担当者間の目標・内容・方法に関する相互理解を欠いたまま、一回的・個別的なものにとどまり、「学生の学修」の視点に立ったカリキュラムの総合性・体系性・順次性が必ずしも保証されていないこと。第4に、学生の学修成果を見取る方法が未確立であったこと、である。

こうした課題の解決のために、教員養成教育における教科の授業力形成に関する議論は、「到達目標（授業力の内容）」－「カリキュラム・授業・評価の構成論」－「実践」を相互に関連づけて行うことが求められるという立場から、本学の教員養成教育における教科の授業力形成、なにかんづく社会科授業力形成の取り組みを、以下の問いと回答の結びつきを枠組みに述べていく。

①教員としての資質・能力と教科の授業力の内容をどのようにとらえ、到達目標として構成する

のか。

→「教員としての資質・能力スタンダード」と教科の「授業力評価スタンダード」の開発

②教科の授業力の形成を中核目標とする教員養成カリキュラムをどのように編成するのか。

→「教育実践学」を中核とする教員養成コア・カリキュラムの編成

③社会科授業力を培うために、カリキュラムにおける教科教育関連科目をどのように構造化するのか。

→「カリキュラム・チェックリスト」「カリキュラムマップ」の作成及びそれらと結んだ「シラバス」の構成

④「協働による授業力形成の省察」を原理とする学修をどのように促すのか。

→「初等中等教科教育実践Ⅱ（社会）」と「教職実践演習（社会）」の展開及び授業力ポートフォリオの実践

## 1. 授業力の内容の明確化

教員としての資質・能力と教科の授業力の内容を明確にし、教員養成教育の到達目標として活用できるように、「教員としての資質・能力スタンダード」と「授業力評価スタンダード」を開発してきた。

本学では、修学の成果の評価と認定に係る基準として学士課程におけるディプロマ・ポリシー（以下、DP）を、「1. 教育者としての人間性 2. 協働力 3. 生徒指導力 4. 保育・授業実践力 5. 省察力」の5つの観点から定めている。そして、ディプロマ・ポリシーを、教員養成教育のカリキュラムや授業の評価規準として具体的に構成したものが、「教員としての資質・能力スタンダード」であり、その内容を表1に示した。

「授業力評価スタンダード」<sup>2)</sup>は、授業力の達成度を示す段階指標であり、1：基礎的段階、2：標準的段階、3：発展的段階、の3段階で構成している。概ね、第1段階は教育実習生の到達段階、第2段階は学部卒業時に到達していることを求める段階、第3段階は学部卒業以降、教員10年経験者研修時までにはその形成を期待する段階を想定している。

授業構想力は、教科ごとの特質が明確に表れる能力である。その段階内容は、3つの要件を勘案して設定した。第1は、教師による目標、授業構成、子どもの相互連関の把握の程度。第2は、内容の体系性・転移性（応用性）、総合性の程度。第3は、授業過程・方法における子どもの主体性の発揮の程度である。本学では、12の教科・領域教育について「授業構想力スタンダード」を開発してきている。その内容について、表2に「社会科」を例示した。

授業展開力の評価項目は、教授学習活動に係る教科共通の教授技術・技能として設定した。その段階内容は、授業構想の「論理」をいかに子どもの分かり方の「心理」に結合させていくのかを視点に、経験的・実践的に比較的達成が容易なもの、基礎的・基本的なものから達成に熟練を要するもの、応用的なものへと構成・配列されている。

授業評価力も通教科の能力としてとらえた。授業評価力の段階内容は、教師による目標、授業



構成・展開，子どもの学びの実態把握の対象化（メタ認知）の程度を視点に設定してある。

## 2. 「教育実践学」を中核としたコア・カリキュラムの編成

コア・カリキュラムとは，当該の大学教育の理念・目的と結びついた必要最低限の知識・技能・方法を教育内容として編成した教育領域（コア）をもつカリキュラムのことである。

2005年4月から実施している本学のコア・カリキュラムのコア領域は，「教育実践学」（履修上の区分は，「教育実践コア科目」）である。それは，「教科教育実践科目」と「教育実習科目」から構成される。「教科教育実践科目」について，「初等中等教育実践基礎演習」（1年次前期）の内容の柱は，①教職の意義と使命，②学びの意味と教科の成立・実践，③子ども理解と生徒指導，④学級づくり，の4つである。授業は，就職支援・教科専門・教科教育担当の大学教員と教育現場の教員の協働により展開する。「初等中等教科教育実践」は，教科授業を展開するための基礎的・基本的な理論と実践の技術・方法を，

学習指導要領を基盤とする教科内容の柱立ての理解と教育現場での具体的な指導場面の分析，模擬

表1. 教員としての資質・能力スタンダード

教員としての資質・能力（大項目）	教員としての資質・能力（中項目）	スタンダード（評価規準）
教員としての人間性	使命感	教育に対する使命感や情熱を持ち，常に子どもから学び，共に成長しようとする意識を持って，指導にあたることができる。
	倫理観	高い倫理観と規範意識，困難に立ち向かう強い意志を持ち，自己の職務を果たすことができる。
	教育的愛情	子どもの成長や安全，健康を第一に考え，適切に行動することができる。
	探究心	教育だけでなく様々な分野や事象に対して広く関心を持ち，自らの力量向上に向け，日々探究し続けようとする。
協働力	教養	社会人として生涯にわたって基盤となる幅広い教養とスキルを身につける。
	対人関係能力	教員としての義務や職責の自覚に基づき，目的や状況に応じた適切な行動をとることができる。
	協調性	組織の一員としての自覚を持ち，他の教職員と協力して職務をリーダーシップを発揮しながら遂行することができる。
生徒指導力	社会性	保護者や地域の関係者と良好な人間関係を築くことができる。
	基本的態度	子どもに対して公正かつ受容的な態度で接し，豊かな人間的交流を行う

		ことができる。
	個人指導力	子どもの発達や心身の状況に応じて、抱える課題を理解し、適切な指導を行うことができる。
	集団指導力	子どもとの間に信頼関係を築き、学級集団を把握して、子どもが互いに高め合える、規律ある学級経営を行うことができる。
授業力	教科内容の理解	教科等の背景にある専門諸科学・芸術に関する豊かな知識と探究方法を理解し、教科内容という観点からその知識や方法を解釈し、授業づくりに活かすことができる。
	構想力	教科書や学習指導要領の内容の理解を基盤にして、適切な教育目標を設定し、それを達成する授業を構想することができる。
	展開力	話し方、書き方、表情など基本的な表現力を基盤にして、様々な教育技術を駆使して、教育目標を達成する教授・学習活動を展開できる。
	評価力	子どもの反応や学習の定着状況を考慮又は想定して、省察的に授業計画や学習形態等を検討し、改善できる。
省察力		変化する学校現場の状況の中で、自己の教育実践を絶えず反省・評価し、改善していくことができる。

表2. 授業構想力スタンダード(社会科)の内容

観点	段階	段階 1	段階 2	段階 3
<b>A. 授業構想力</b>				
1. 学習者の把握				
1) 学習者の実態把握		学習者の社会科の既習内容を理解し、それを授業づくりに活かそうとしている。	個々の学習者の実態(学習意欲, リーダーシップ, 理解度, 興味・関心, 社会認識の傾向や社会意識の発達段階など)を把握し、指導上配慮することを留意事項として具体的に挙げている。	・クラス全体や個々の学習者に適した学習方法や教材を考慮し、授業構成の検討に活かしている。 ・学習者が生活する地域社会の特色, 地域の抱えている問題点などを把握し、授業構成に活かしている。
2) 学習への構え・ルールづくり		授業前や途中に、学習者に取り組む姿勢をつくるための適切や指示・助言を与えている。	学習を効果的に展開するための構えやルールを、学習者に納得させ理解させて、クラス全体に定着させている。	クラスの特長や個への配慮事項が、学習のルールづくりに活かされている。
2. 目標の分類と設定		目標を、「関心・意欲・態度」, 「思考・判断」, 「技能・表現」,	目標を社会の見方・考え方の形 成という観点から捉え、授業	目標を社会の見方・考え方の形成という観点から捉え、教師の授業評価と学習者の自己評価の

	「知識・理解」の各観点から捉えて設定している。	構成の過程と授業展開の実際を通じて検証でき、授業構成の妥当性を検証したり学習者の評価が可能ないように設定している。	判定基準として活用できるように段階的に設定している。
3. 授業構成			
1) 教育内容の構成	学習指導要領や教科書の分析を通して教科の内容編成をつかみ、単元や主題についての教育内容を知識として整理している。教育内容を反映し、学習者に	教育内容を、直接の学習対象以外の社会事象への応用・転移を考慮して、概念・法則・理論のレベルで捉え構成している。	教育内容を、知識内容としてだけでなく、知識習得の方法・技能もふくめて総合的に捉え、相互に関連づけて構成している。
2) 教材の選択・構成	とって具体性のある教材を選択し構成している。	問題を発見したり、仮説の検証や主張の根拠づけに活用できるリアリティある教材を選択し構成している。	学習者に多様な見方や考え方が生まれ、多面的な学習活動へ展開できる教材を選択し構成している。
3) 授業過程の組織	・導入・展開・終結の流れがある授業過程を組織している。  ・教育内容の習得にむけて、問の順序性を考慮している。	・事実から解釈・理論を発見・探求していく方向へ、あるいは解釈・理論を活用して事実を説明する方向へと授業過程を組織している。  ・授業全体を貫く主発問と補助発問を区別し、それらを系列化して構成している。  ・学習者の答えを想定し、複数の授業過程を用意している。	・学習者が社会事象から問題を発見・設定し、資料を活用しながら集団で思考し問題解決していく授業過程を組織している。  ・教育内容や教材の特質、学習者の実態に即して、主体的な探求活動を促すように問の表現や学習の段階を工夫している。
4) 学習法の選択・組織	授業の目標・内容に照らして、中心となる学習法・学習形態を選択し展開している。	授業の目標・内容との結びつきとともに、学習者の学習意欲の喚起を考慮して、学習法と学習形態の効果的な組み合わせを考えている。	授業の目標・内容との結びつきとともに、学習者の特性やニーズをふまえて、学習法と学習形態の選択に多様性と柔軟性がある。
4. 授業計画			
1) 単元計画の作成	学習の順次性を考慮して、主題と時間数を割振っている。	目標と結びつけて、単元の各主題、指導過程、時間配分の関係性を明示している。	学習問題に対する学習者の多様な追求過程を考慮し、複線化した単元計画を構想している。
2) 学習指導案の作成	学習指導案の一般的な形式項目を理解し、授業の流れをイメージできるよ	教授・学習活動、教育内容、資料・教材を区分して記述するとともに、社会の見方・考	社会の見方・考え方の形成に向けて、複線化する学習者の思考展開や学習活動に合わせて学習

	うに表現することができる。	え方の形成という目標との関わりがわかるように授業過程を示し記述できている。	指導案の形式を選択するとともに、授業過程の意図を合理的に説明できている。
3) 学習評価計画の作成	「関心・意欲・態度」, 「思考・判断」, 「技能・表現」, 「知識・理解」の観点ごとに、評価活動を計画している。	授業目標, 授業構成, 授業展開の実際との一貫性のある具体的な評価項目と評価活動・方法を計画し明示している。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者が取り組む学習問題や学習活動に即して、診断的評価(指導前の評価), 形成的評価(指導過程での評価), 総括的評価(単元終了時のまとめの評価), 学習者の自己評価などの評価活動を適切に選択し計画している。</li> <li>・評価のための多様な手立てを工夫している(発言, カルテ, プリント, ノート, 作品, ペーパーテスト等)。</li> </ul>

授業の実践をふまえて習得していく。授業科目としては、「初等中等教科教育実践Ⅰ」(1年次後期), 「同Ⅱ」(2年次後期), 「同Ⅲ」(3年次前期)が用意される。授業は, 教科専門・教科教育・附属校園または地域の教員の協働により展開する。

「教育実習科目」は, 「教科教育実践科目」と関わらせ, 「ふれあい実習」(1年次9月), 「附属校園観察実習」(3年次6月), 「主免教育実習事前指導」(3年次4月~7月)「主免教育実習」(3年次9月), 「主免教育実習事後指導」(3年次10月), 「副免実習」(4年次11月)を必修とし, 「教員インターンシップ」(4年次6月~3月)を選択履修として展開する。

「教育実践コア科目」は, 学部4年間の各学年段階・各科目で学生が常に授業を観察・分析し, そして構想・実践・評価していくことを通じて, 理論知と実践知を統合しながら教育実践力をスパイラルに形成・成長させていくように構成している。そして, 授業の担当と展開は「協働」を原則とした。「協働」は, 各担当者が, 「評価スタンダード」を互いに理解し, 学習指導要領や教科書の読み合わせを通して教科内容の柱立てをつかみ, 目標・内容・方法の一貫性を保障しながら授業を協働して展開しているコア領域の授業展開の実態を表現している。コア以外の教養・教職・教科教育・教科専門の各領域・

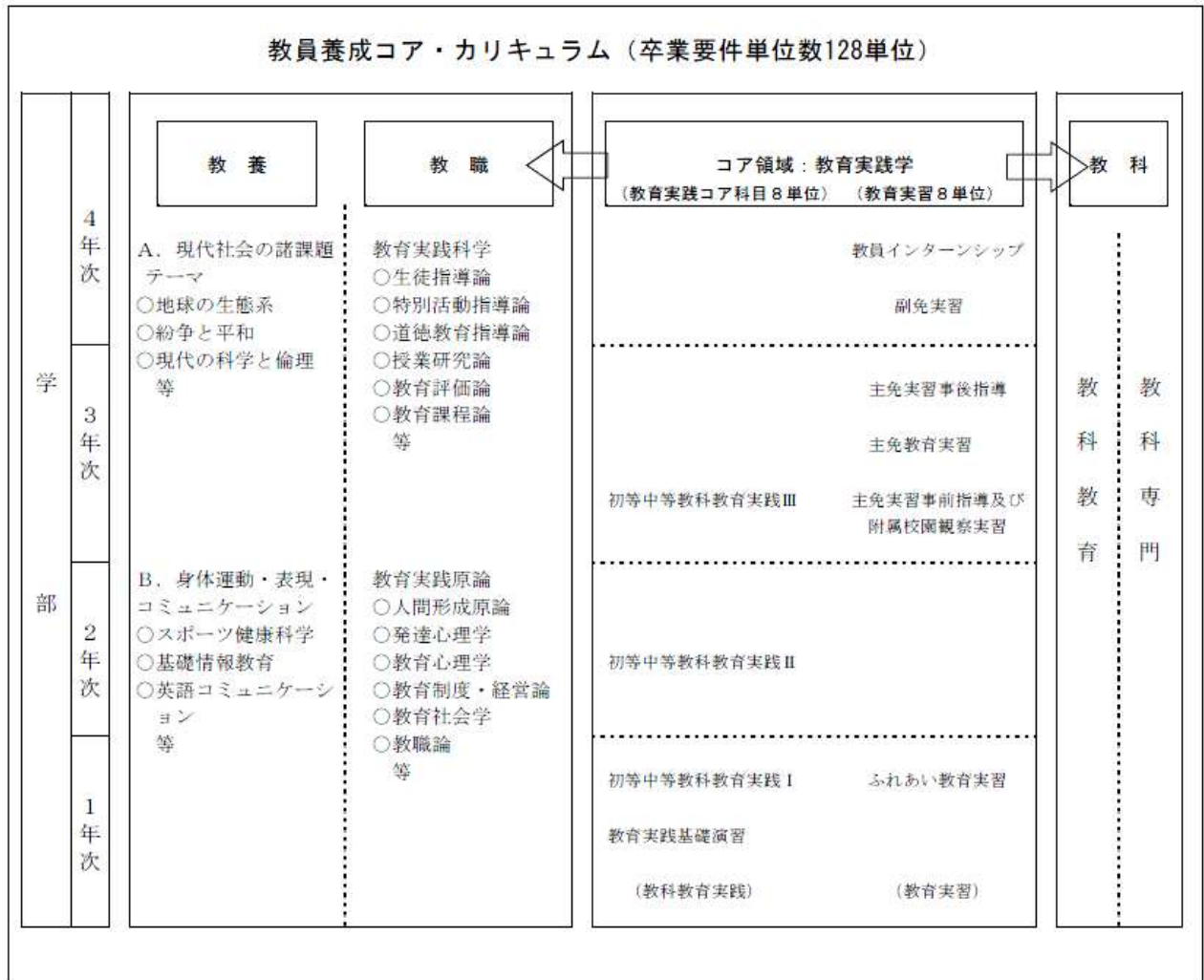


図 1. 教員養成コア・カリキュラムの全体構造

科目については、「教育実践学」と結びつけカリキュラム全体の構造化が図られるよう構成した。本学学士課程カリキュラムの全体構造については、図 1 に示した。

### 3. 社会科教育関連科目の構造と学習内容の順次性の明確化

社会科教育関連科目の構造と学習内容の順次性を明確にするために、「教員としての資質・能力スタンダード」と結んで、学部の全授業科目を対象に、①「カリキュラム・チェックリスト」、②「カリキュラムマップ」、を作成した。<sup>3)</sup>

「カリキュラム・チェックリスト」は、教員養成カリキュラムにおける各授業の到達目標を示したものであり、列に「教員としての資質・能力スタンダード」を、行に「各授業科目」を配置している。具体的には、各授業科目について、DP 実現のために「特に重要な事項」に◎を、DP





は、「授業

力評価スタンダード」に照らした作業課題の達成度を示す数段階の尺度のことである。<sup>5)</sup>

②作業課題ごとの評価基準にもとづいて自己の授業力を省察し，改善のための課題を見いだす。  
自己省

察のための手段・方法としての「授業力ポートフォリオ」を工夫し，実践する。

③作業課題に対するパフォーマンス（模擬授業や場面指導等）と事後作成した「授業力ポートフォリオ」

に基づいて作業課題の達成度，改善すべき課題，具体的な改善の手立てに関する共同討議を行う。

④「授業力評価スタンダード」の内容を学生・研修生自らが吟味し，自分なりの言葉と意味づけにより

再構成するとともに，次なる研修課題を見出す。

## （2）教育実践コア科目「初等中等教科教育実践Ⅱ（社会）」（学部2年次）の実践例

筆者が担当している「初等中等教科教育実践Ⅱ（社会）」のシラバスは，表4の通りである。

パートⅠでは，まず社会科教育の性格・本質を，「社会認識形成を通して市民的資質を育成する教科」として規定した。教科の認識対象は「社会」であり，具体的には社会構造，社会問題，社会形成の主体としての人間の理解がその内容になることを論じた。そして，「社会科教育としての歴史学習」は，「歴史を通して，社会について分かり考え，民主主義社会の形成者としての市民に求められる資質・能力を育成する学習」として成立していなければならないことを講じた。

パートⅡでは，学習主題「近世社会の特徴を考える「近世の都市・社会・身分」」を設定し，歴史学の立場から，中学校歴史的分野の教科書に挙げられている事例を引きながら，その近世の社会に関する解釈を講じた。江戸時代の文化・文政期の絵巻物『熙代勝覧』を読み解くことを通して，近世社会の特徴を説明した3つの解釈をつかんでいった。すなわち，①都市社会としての近世，②身分制社会としての近世，③社会集団の複合によって成り立つ社会システムとしての近世，である。そして，歴史授業の構成という観点と結んで，具体的な史料（素材）から時代の特徴を探求していく歴史学の方法，特に帰納法的発想は，歴史授業づくりの手立てと重なっていくことを説いた。

表4 「初等中等教科教育実践Ⅱ（社会）」のシラバス

パート		テーマ・担当者
I	第1講	社会科教育の性格と歴史学習（社会科教育学・梅津） ①社会認識教育・市民性教育としての歴史学習 ②教育目標を達成するための手段としての歴史事象



II	第2講～第5講	教科内容研究：主題「近世社会の特徴を考える～近世の都市・社会・身分～」に関する 歴史解釈の理解（日本史学・町田）
III	第6講～第7講	「評価スタンダード」の内容構成についての理解（梅津） ①内容構成の論理の理解 ③授業実践映像にもとづく段階内容の理解
IV	第8講～第11講	現職教員の授業構成と展開の実践知に学ぶ（元公立中学校長・井上，公立小学校長・濱口） ①小・中学生の発達特性の理解 ②実践的教材研究の方法
V	第12講～第14講	「評価スタンダード」にもとづく模擬授業の実践と評価（梅津） ①授業における説明（話法），②資料・教材の加工と活用， ③問いの構成，④板書の内容と技法
VI	第15講	授業実践の省察（梅津） ①「授業力ポートフォリオ」の作成 ②歴史授業力についての共同討議

パートⅢでは、社会科授業力を把握する参照点となる「評価スタンダード」の内容構成の論理について講じた。学生にスタンダードの内容を言葉として理解させても、それではスタンダードが彼らの授業力開発のためのツールとして機能しない。そこで、「授業実践映像データベース」に蓄積されている、筆者が附属小学校で実践した第6学年歴史授業「戦時下の国民生活～管理された国民の健康～」を見ながら、具体的な授業の文脈に即して、スタンダードの第2段階を中心に評価規準の意味内容の理解を図るようにした。

パートⅣでは、ベテランの小・中学校社会科教師による実践的な教材研究の方法と子どもの発達特性の理解が紹介された。具体的には、①社会科では教材の発掘・加工が生徒の興味・関心を喚起し、授業をおもしろくすること、②問題意識と視点を明確にすることで、自分のまわりにある「素材」が「教材」になること、③収集した情報・資料は、授業構成に位置づけてその活用方法を吟味すること、④子どもの思考の流れにそった教材の加工に努めること、例えば、資料の大きさ、読みとり易さ、多様な視点から問いを発見できることなどに配慮すること、⑤特に小学校においては、「教材構成」を広く「学習環境のマネジメント」という観点からとらえ、子どもの学びの履歴を教室空間にできるだけ残してやるのが大切であることを講じた。

パートⅤでは、学生が実際に歴史授業を構想・実践・評価・改善していく作業課題に取り組んだ。手順は、まず、社会科授業の計画について、授業展開力に関わる次の項目を観点とする指導細案を、1グループ受講者3～4名の4班で構想する。課題は、思考力を培う「a.授業における説明（話法）」、「b.資料・教材の加工と活用」、「c.問いの構成」、「d.板書の内容と技法」、

である。次に、a~dを観点に、グループから1名が実践者として立ち、模擬授業（小学校45分・中学校50分）を行う。実践の後、「授業の批評と改善」シート<sup>6)</sup>にもとづいて授業を分析・評価し、改善点を記述する。そして、それをもとに共同の討議を行った。

パートVIは、授業評価力の自己省察（メタ認知）の場に位置づけられる。まず、自己の学習指導案、他の学生の授業実践、「授業の批評と改善」シートの内容、合評会での発言等をふまえて授業構想力と授業評価力を省察し、評価基準（ルーブリック）<sup>7)</sup>にもとづいて自己評価を行い、課題を明確にする。

評価基準（ルーブリック）

S. 目標論・授業構成論・授業実践の事実の関わりから複数の授業（構想）の類型が存在していることを理解

して、構想・実践された授業を類型に位置づけるとともに子どもの学びの実際に照らして、その特質と課

題、改善点を具体的に指摘できる

A. 構想・実践された授業を、目標論・授業構成論・子どもの学びの一貫性・整合性という観点からとらえ論評し、改善点を具体的に指摘できる。

B. 目標と子どもの学びの実際に照らして、構想・実践された授業を論評し、改善点を具体的に指摘できる。

C. 構想・実践された授業に対する論評や改善点の指摘が羅列的で、断片的である。

最後に、自分の解釈として「良い社会科授業」の条件や評価規準を記述し残す（授業力ポートフォリオの実践）とともに、その内容をもとにクラスで討議した（2015年2月実践）。2014年度2年次学生Aの授業力ポートフォリオの実践例を、図3に示した。学生Aは、1・2年次に履修した社会科教育関連科目について、自分なりに授業力形成にとって重要だと思われた内容を引き出し総合して、子どもの思考力・判断力を培うためには教育内容（知識）と問いの構造化すること。能力目標を達成するために、探究・意思決定・体験等の最適な学習方法を用いること。そして、発問や教材を子どもの発達段階や興味・関心に即して適切に加工することを、良い社会科授業の条件としてまとめている。

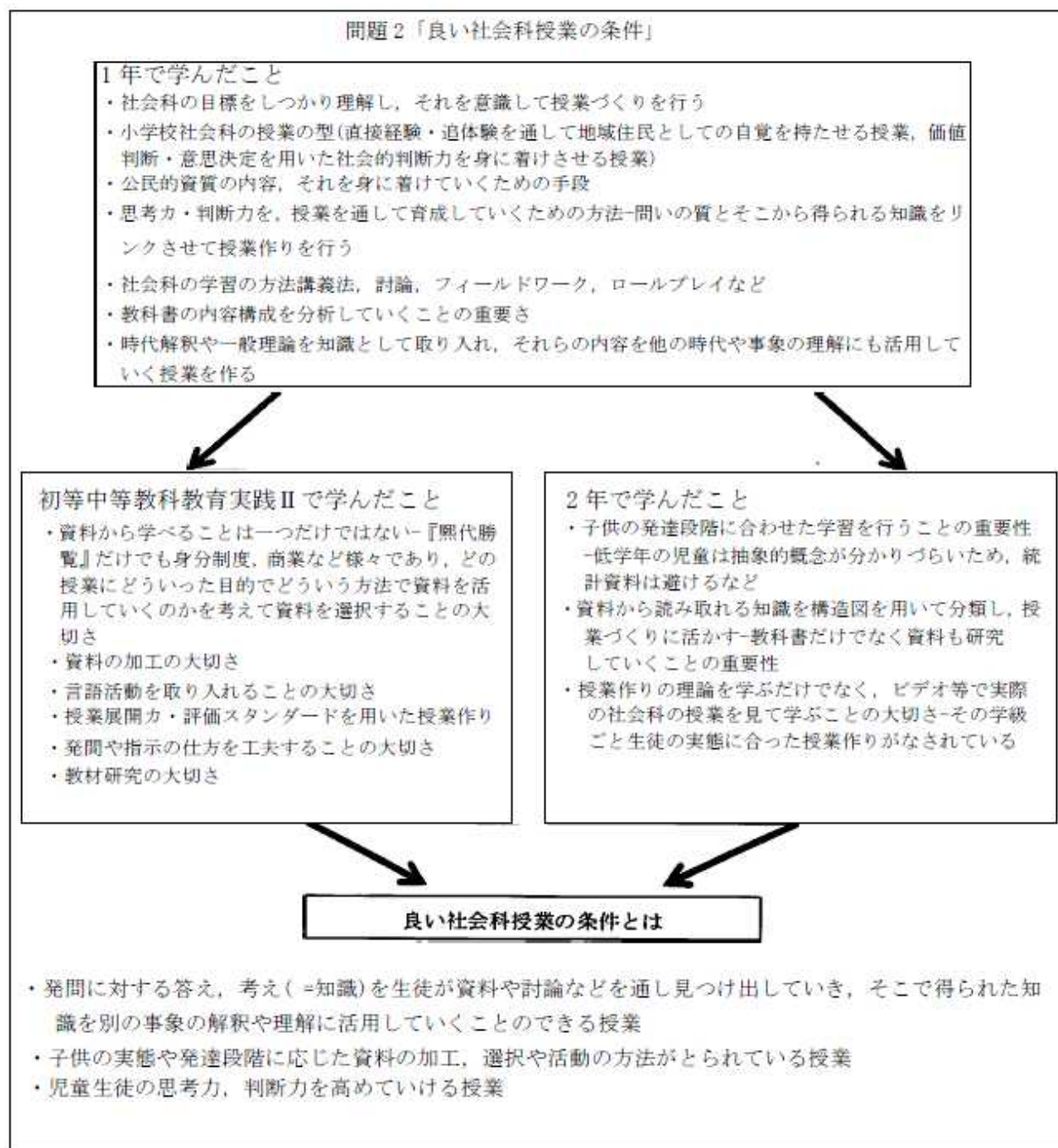


図3.学生Aの授業力ポートフォリオ「良い社会科授業の条件とは」

(3) 「主免教育実習」(3年次)の展開と事後における授業力ポートフォリオの実践例

表5は、学生Aが、主免教育実習での授業実践の経験をふまえて、社会科授業力について、自らが特に重要と考える内容を、自らの言葉で「評価規準(スタンダード)」として報告したものである。

表5. 学生Aの主免教育実習後作成の授業力評価規準

課 題	3
<p>教育実習での教育経験をふまえて、の授業力に関して「評価の規準(スタンダード)」とすべき特に重要と考えた10項目とそれぞれの到達目標を、分なりの表現で記述しなさい。</p>	
<p>1.教材・教具の活用 生徒の思考の流れを読み取ることができるようなワークシートの活用を考えることができる。</p>	
<p>2.板書 段落を作ったり、チョークの色や線を工夫することによって、めりはりのある板書計画をたてることできるとともに、生徒の様子をうかがいながら板書を書くことができる。</p>	
<p>3.発問 主発問をもとに生徒の思考を考えて、それにつながる補助発問を考えることができる。また、その発問を挙手で答えさせるレベルか、皆で話し合っってワークシートにまとめて答えさせるレベルなのか、発問の質を考えて授業で扱うことができる。</p>	
<p>4.子供の発言・行為への対応 生徒の授業中の発言、行為の意味を考え、予想外の反応であっても生徒の考えを受け入れたうえで、授業の内容へと修正することができる。</p>	
<p>5.教材(題材)の選択・構成 教育内容を反映し、教科書だけにとどまらず新聞記事などで現在の社会と結びつけた教材を選択し、活用することができる。</p>	
<p>6.授業過程の組織 導入・展開・終結の流れがはっきりしている授業過程にするとともに、事実から生徒に概念を導かせるような授業過程を組織することができる。</p>	
<p>7.説明 生徒に分かりやすい言葉で端的に説明することができ、生徒の反応を見ながら必要に応じて例をだしたりするなどより伝わりやすい方法を考えることができる。</p>	
<p>8.助言・指示 全体に助言・指示をするときは先に注目するように声をかけて生徒に前を向かせてから行うことにより、全体に指示が通ったかを確認することができる。また、生徒個人からの質問などを、全体への助言や指示へとつなげることができる。</p>	

**9.机間巡視**

机間巡視を行う場面をあらかじめ想定して目的をもって行うとともに、学習につまずいている生徒には声をかけて指導を行うことができる。

**10.自己の教育・社会観，教育目標，授業構成論，指導法に対する省察・評価と授業改善**

生徒の予想外の反応が生じた原因を授業での問いや説明を想起して分析するとともに、そこで出た反省をもとに他の授業へと活かすことができる。

学生 A のスタンダードを見ると、10 項目中授業展開力に関する項目が 7 つ（1 番・2 番・3 番・4 番・7 番・8 番・9 番）である。授業構想力に関するものは 2 項目（5 番・6 番）、であり、10 番が授業評価力に関する記述になっている。このスタンダードの記述からは、学生 A が、教育実習という社会科授業実践の具体的な場においては、子どもの前で授業を成立させるための即時的な対応とその基盤となる技能や方法の活用が不可欠であるとの理解と授業理論を実践に落とし込んでいくことの難しさを実感していることをよく読み取ることができる。

**（4）「教職実践演習」（学部 4 年次）における授業力ポートフォリオの実践例**

2016 年度 4 年次生対象の「教職実践演習」において、学部 4 年次の学修のひとつの総括として、「社会科教師の専門性と実践力とは？」をテーマとするワールド・カフェ方式<sup>8)</sup>のワークショップを実施した（2016 年 5 月 9 日・16 日実践）。

本ワークショップでは、テーマに関して、①理念・理論・こだわり、②葛藤・困難点・疑問、③乗り越える具体的な手立て、の 3 つの観点から、4 グループ（受講生 17 名で 1 グループ 4 ～ 5 人の構成）による協働的で、かつ開放的な話し合いの場を作るようにした。第 1 ラウンドは、各グループでテーマについて 3 つの観点から探求し、そこでの意見を模造紙に自由に記載していった。第 2 ラウンドは、グループの席替えをし、先のグループの意見に疑問点や自分の意見を書き込むようにした。第 3 ラウンドは、元のグループに戻り、他者の意見や疑問に答えるように自らの意見をブラッシュアップしていくようにした。最後に全体セッションを設け、グループごとに、テーマに対するまとめと、「学び続ける教員」として育っていくという観点から、今後の研修課題について発表し、全体で意見交換をした。

図 4 は、学生たちが討議し作り上げていったグループの模造紙の記述の内容の一例である。教科の理念・目的レベルで「社会科教育は公民的資質を育成する教育であること」、内容レベルでは「現代社会の諸課題を取り上げ、「社会」について探求していく授業を組み立てること」を記述している。また、方法レベルでは「討論やグループワークを取り入れ、子どもの主体性や興味・関心を引き出すことが大切である」「子どもが社会に参画する場と体験を設ける必要がある」とも記述している。これらに対してラウンド討議や全体セッションにおいて、疑問や意見が投げ返された。「公民的資質は、振る舞いや態度形成とどう違うのか。社会のしくみが分かることと公民的資質のつながりはどのようなか。」「教師自身が社会科についての明確な思想を持つこ



とは大切だが、学習指導要領や学校の教科についての基本的な考え方との違いが生じた場合にどう考えていけばよいのか。」「社会科で暗記は本当にダメなのか。暗記と理解は結びつかないのか。」「子どもが身近に感じる事例を教材にすることは大事だが、社会の視点、大人(市民)の視点を体現した教材も積極的に扱う必要がある。身近さや主体性というキーワードで示される子どもの視点と社会や市民の視点をどう結びつけるのか。」「教室という限定した環境において、社会参画を実現できるのか。できるとすれば、それはどのような授業によってできるのか。」「忙しい学校環境の中で、教師自身が社会についてどう学び、知識や意見を豊かにし、社会に参加していくか。」「これらの疑問は、学部4年間の学びを通じて培ってきた学生の理論的・規範的な社会科教育論を、社会科教師をめざす自己及び仲間(同僚)の状況的葛藤から揺さぶるものである。この疑問点や状況的葛藤の乗り越え方を、学生自身が今後の理論と実践の往還を通じて、試行錯誤しながら乗り越えていくことにより、「社会科教師の専門性と実践力」がゆっくりと、しかし確かに培われていくのであろう。

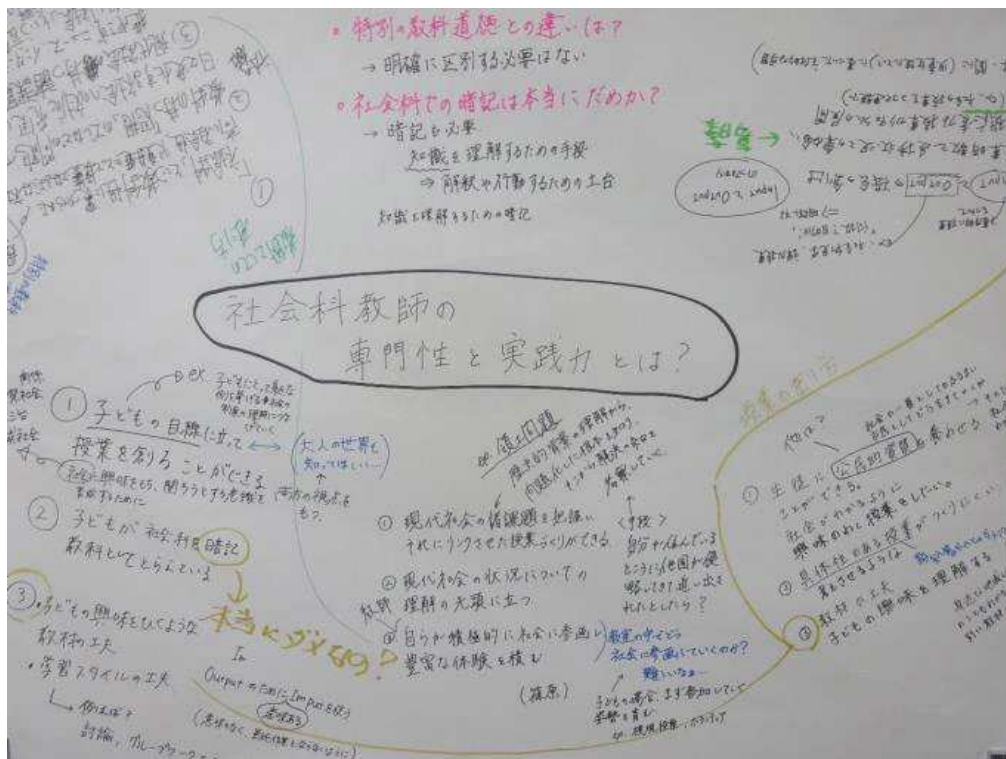


図4. 授業力ポートフォリオ「社会科教師の専門性と実践力」

おわりにー教員養成教育における社会科授業力形成の課題ー

本研究では、教科の授業力形成のために、教員養成カリキュラムにおいて、「評価規準(評価スタンダード)」ー「作業課題にもとづくカリキュラム・授業の組み立て」ー「評価基準(ルーブリック)」ー「課題の遂行(パフォーマンス)」ー「パフォーマンスの評価」ー「授業力ポ

トフォリオ」－「学生の自己省察による授業力の評価と改善」を一貫させることが大切であることを論じた。また、到達目標としての社会科授業力の内容を「評価スタンダード」のような形で明確化することは不可欠であるけれども、「評価スタンダード」は、あくまで学生（あるいは学校教員）が研修において相互に教科の授業力をとらえ反省的に吟味するための参照点であることも述べた。そうした意味で、授業力の開発の本旨は、学生が、PDCA サイクルをふんだ省察を原理とする研修を通じて、「評価スタンダード」の内容を吟味して、自ら改善・創造していくことができるようになることである。

最後に、研究課題を3点ほど述べて一旦のまとめとしたい。

①教員養成カリキュラムのレベルで、社会科教員養成を固有のものとして論じることができるのか。カリキュラム全体の構造や各専門の大学教員の授業実践との関わりで、社会科固有の教員養成のありかたを理論的・実践的に語ることの難しさがある。

②社会科授業力形成を教員養成教育の目標とする場合、定量的な評価と定性的（質的）な評価をどのように関連づけていくのか、思想・理論・実践のレベルで討議が必要である。「スタンダード」は、社会科教員の授業力を定量的に序列化するためのツールとして活用することも当然できるのである。

③定性的な評価の材料になる「授業力ポートフォリオ」を読み解き、教師の授業力形成につながる方法を確認にして、評価の実践を積み重ねていく必要がある。

## 注

1) 鳴門教育大学は、2006年10月に文部科学省の「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」に「教育実践の省察力をもつ教員の養成－教育実践力自己開発・評価システムを組み込んだ教員養成コア・カリキュラムの展開を通して－」の取り組みが採択された（2009年3月まで）。また、2009年8月に文部科学省の「先導的・大学改革推進委託事業」に採択され、「教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」を推進した（2011年3月まで）。さらに、文部科学省特別経費事業（鳴門教育大学・上越教育大学・岡山大学連携）を受領し、「教員養成モデルカリキュラムの発展的研究」に取り組んだ。本稿における本学の教員養成教育改革の内容は、筆者がチームリーダーとして参画したこれらの事業推進の成果にもとづいている。

2) 本学で開発した「評価スタンダード」の実際とそれを活用したコア科目の実践例については、次の文献で詳述している。

・鳴門教育大学特色GPプロジェクト編『教育実践の省察力をもつ教員の養成－授業実践力に結びつけることができる教員養成コア・カリキュラム－』協同出版、2010年

3) 本学では、育成すべき資質・能力ベースの教員養成教育を展開するために、そしてその説明責任を学生に対して果たすために、2015年3月に「カリキュラム・ガイドブック」を完成さ

せた。内容は、ディプロマ・ポリシー、教員としての資質・能力スタンダード、カリキュラムマップ、カリキュラム・チェックリスト、教員養成コア科目の構成と展開、から編集されている。2015年度は紙媒体のガイドブックを一部コースの学生の履修指導と教員のFDに試行的に活用している。2016年度中に内容の電子化を検討し、2017年度から全学で活用する計画である。

- 4) 「学び続ける教員」像は、2012年6月に中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」での審議のまとめにおいて概念化された。教員の養成・採用・研修の一体的改革を指向した日本の教師教育改革において、「育成する教員像」として提起されている。
- 5) 作業課題と評価基準を設定する観点については、次の文献を参考にした。
  - ・西岡加名恵編『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書出版、2008年、pp.17-29
- 6) 本シートは、1. 授業の事実の確定(1) 授業構想(2) 授業展開、2. 授業の評価と改善(1) 評価(2) 改善点、を主な項目としている。
- 7) 授業評価力に対する「評価基準」は、「評価スタンダード」の第2段階を「評価規準」にして、大学授業・研修を通して獲得されることを期待する基準をAとし、課題の達成度が特に優れていると思われる基準をS、最低限求められる授業評価力の基準をBとして定めた。
- 8) ワールド・カフェは、メンバーの組み合わせを変えながら、4~5人単位の小グループで話し合いを続けることにより、あたかも参加者全員が話し合っているような効果が得られる会話の手法である。
  - ・香取一昭・大川恒『ワールド・カフェをやろう!』日本経済新聞出版社、2009年、p.20



## 교원양성 교육에서의 사회과 수업력 형성

- 사회과교육 관련 과목의 구조화와 협동을 통한 수업력 형성에 대한 성찰 -

우메즈 마사미(梅津 正美)

나루토교육대학대학원 학교교육연구과(鳴門教育大学大学院学校教育研究科)

### 들어가며 - 문제 설정 -

본 연구의 목적은 나루토교육대학 학사 과정 교육에서 교육실천력의 핵심 능력을 「교과 수업력」으로 본 코어·커리큘럼의 편성과 그것을 기반으로 한 「협동을 통한 수업력 형성의 성찰」을 원리로 하는 학수(學修)의 전개를 소개하여, 교원양성교육에서의 사회과 수업력 형성을 위한 하나의 이론적·실천적인 방향성을 제시하는데 있다.

「사회과 수업」은 교과와 본질·목표·내용·방법을 관철하는 사회과교육 이론과 실천의 결합으로 설명할 수 있다. 그러나 「사회과 수업력」이 되면 이는 능력이기 때문에 교원이 교육적으로 의미 있는 사회과 수업을 실제로 「할 수 있는」 것이 요구될 것이다.

이는 교원양성 교육의 편성과 실천에 큰 과제를 시사 한다. 즉, 사회과 수업을 둘러싼 이론과 실천의 관련을 교육 내용으로 해왔다고 해도 학생에게 사회과 수업을 「할 수 있는」 수준까지 교육의 “질”을 보장해 왔는가라는 과제가 있다. 더 구체적으로는 교과와 수업력 형성을 중핵 목표로 하는 교원양성 커리큘럼 편성을 둘러싼 다음과 같은 문제점을 지적할 수 있다. 첫째, 커리큘럼의 목표로서 「교과와 수업력」을 교육 평가, 혹은 자기 평가하는 기준이 명확하지 않고, 주관적인 이해에 머물러 있다는 점. 둘째, 「이론 → 실습 및 체험」으로 전개하는 단선적이면서 연역적인 커리큘럼 구성이 반드시 교과 수업력 형성을 위한 이론적인 지식과 실용적인 지식을 학생 안에 통합시키는 것은 아니라는 점. 셋째, 대학에서의 교과교육 관련 과목의 수업내용과 실천이 담당자 간의 목표·내용 및 방법에 대한 상호 이해가 결여된 채 일회적·개별적인 것으로 머물러, 「학생의 학수(學修)」의 시점에 선 커리큘럼의 종합성, 체계성, 순차성이 반드시 보증 되지는 않는다는 점. 넷째, 학생들의 학수(學修) 성과를 분명히 알 수 있는 방법이 아직 확립되지 않은 점이다.

이러한 과제를 해결하기 위해 교원양성 교육에서 교과와 수업력 형성에 관한 논의는 「도달 목표(수업력의 내용)」-「커리큘럼·수업·평가 구성론」-「실천」을 상호 관련지어야 된다 라는 입장에서, 본교의 교원양성 교육에서 교과와 수업력 형성, 특히 사회과 수업력 형성에 대한 노력을 아래의 질문과 답 관계를 틀로 하여 서술하고자 한다.<sup>1)</sup>

① 교원으로서의 자질·능력과 교과 수업력의 내용을 어떻게 이해하고 도달 목표로 구성하는가?

- 「교원으로서의 자질·능력 스탠더드」와 교과 「수업력 평가 스탠더드」 개발
- ② 교과의 수업력 형성을 중핵 목표로 하는 교원양성 커리큘럼을 어떻게 편성하는가?
  - 「교육 실천학」을 중핵으로 하는 교원양성 코어 커리큘럼의 구성
- ③ 사회과 수업력을 함양하기 위하여 커리큘럼에서의 교과교육 관련 과목을 어떻게 구조화 하는가?
  - 「커리큘럼 체크 리스트」 「커리큘럼 맵」 작성 및 이와 관련된 「실라버스(syllabus)」의 구성
- ④ 「협동을 통한 수업력 형성의 성찰」을 원리로 하는 학수(學修)을 어떻게 촉진시킬까?
  - 「초등중등 교과교육실습 II (사회)」와 「교직실천연습(사회)」의 전개 및 수업력 포트폴리오의 실천

## 1. 수업력 내용의 명확화

교원으로서의 자질·능력과 교과 수업력의 내용을 명확히 하고, 교원양성 교육의 도달 목표로 활용할 수 있도록 「교원으로서의 자질·능력 스탠더드」와 「수업력 평가 스탠더드」를 개발 해왔다.

본교에서는 학수(學修)한 성과의 평가와 인증에 관한 기준으로 학사과정의 디플로마 폴리시 (이하, DP )를 「1.교육자로서의 인간성 2.협동력 3.학생 지도력 4.보육·수업 실천력 5. 성찰력」의 5 가지 관점으로 규정하고 있다. 그리고 디플로마 폴리시를 교원양성 교육의 커리큘럼이나 수업의 평가 기준으로 구체적으로 구성한 것이 「교원으로서의 자질·능력 스탠더드」이고 그 내용을 표 1에 나타냈다.

「수업력 평가 스탠더드」 2) 는 수업력 달성도를 나타내는 단계 지표이며 1: 기초 단계, 2: 표준 단계, 3: 발전 단계의 3 단계로 구성하고 있다. 일반적으로 제1 단계는 교육실습생의 도달 단계, 두 번째 단계는 학부 졸업시에 도달해 있을 것을 요하는 단계, 3 단계는 학부 졸업 이후, 교원 10년 경험자연수 때까지 그 형성을 기대하는 단계를 상정하고 있다.

수업 구상력은 교과별 특성이 분명하게 나타나는 능력이다. 그 단계 내용은 3 가지 요건을 감안하여 설정하였다. 첫째는 교사에 의한 목표, 수업구성, 아동의 상호 연관성 파악 정도. 둘째는 내용의 체계성·전이성(응용성), 종합성의 정도. 셋째는 수업과정·방법에서 아동의 주체성 발휘 정도이다. 본교에서는 12 개의 교과·영역교육에 대한 「수업 구상력 스탠더드」를 개발해 오고 있다. 그 내용은 표 2에 「사회과」를 예시로 나타내었다.

수업 전개력의 평가항목은 교수학습활동에 관한 교과 공통의 교수기술·기능으로 설정하였다. 그 단계 내용은 수업 구상 “논리”를 아동이 알아가는 「심리」와 어떻게 결합시켜 나갈 것인가를 시점으로 경험적·실천적으로 비교적 달성하기 용이한 것, 기초·기본적인 것부터 달성하는 데 있어서 숙련을 요하는 것, 응용적인 것으로 구성·배열되어 있다.

수업 평가력도 범교과의 능력으로 다루었다. 수업 평가력의 단계 내용은 교사에 의한 목표, 수업 구성·전개, 아동이 배우는 실태 파악의 대상화(메타 인지) 정도를 시점으로 설정 하고 있다.

## 2. 「교육 실천학」을 중핵으로 하는 코어·커리큘럼의 편성

코어·커리큘럼이란 당해 대학교육의 이념·목표와 관련하여 필요한 최소한의 지식·기술·방법을 교육내용으로 편성한 교육 영역(코어)을 가진 커리큘럼이다.

2005년 4월부터 실시하고 있는 본 대학의 코어·커리큘럼의 핵심 영역은 「교육 실천학」(이수상의 구분은 「교육실습 코어과목」)이다. 이는 「교과교육 실천과목」과 「교육실습과목」으로 구성된다. 「교과교육 실천과목」에 대하여 「초등중등교육실천 기초연습」(1년차 전기)의 주 내용은 (1)교직의 의미와 사명, (2)배움의 의미와 교과와 성립·실천, (3)아동 이해와 아동 지도, (4)학급 만들기의 4가지이다. 수업은 취업 지원·교과전문·교과교육 담당 대학과 교육현장의 교원의 협동에 의해 전개된다. 「초등중등 교과교육 실천」은 교과 수업을 전개하기 위한 기초적·기본적인 이론과 실천의 기술·방법을 학습지도요령을 기반으로 하는 교과 내용에 대한 이해와 교육현장에서의 구체적인 지도 장면의 분석, 모의 수업 사례를 바탕으로 습득해 나간다.

표 1. 교원으로서의 자질·능력 스탠더드

교원으로서의 자질·능력 (대항목)	교원으로서의 자질·능력 (중항목)	기준 (평가기준)
교사로서의 인간성	사명감	교육에 대한 사명감이나 열정을 가지고 항상 아동으로부터 배우고, 함께 성장하고자 하는 의식을 가지고 지도에 임할 수 있다.
	윤리관	높은 윤리관과 규범 의식, 어려움에 맞서는 강한 의지를 가지고 자기의 직무를 다할 수 있다.
	교육적 애정	아동의 성장이나 안전, 건강을 최우선으로 하여 적절하게 행동할 수 있다.
	탐구심	교육뿐만 아니라 각종 분야나 사상에 대하여 폭넓은 관심을 가지고 스스로의 역량 향상을 위해 평상시에 탐구를 지속적으로 하고자 한다.
	교양	사회인으로서 평생에 걸쳐 기초가 되는 폭넓은 교양과 기능을 몸에 익힌다.
협동력	대인 관계 능력	교원으로서의 의무와 직책을 자각하여 목적이나 상황에 맞는 적절한 행동을 할 수 있다.
	협조성	조직의 일원으로서 자각을 가지고 다른 교직원과 협력하여 직무를 리더쉽을 발휘하면서 수행할 수 있다.
	사회성	학부모 및 지역 관계자 등과 좋은 인간관계를 다질 수 있다.
학생 지도력	기본 태도	아동에 대하여 공정하고 수용적인 태도로 대하고, 풍부한 인간적 교류를 할 수 있다.
	개인 지도력	아동의 발달이나 심신의 상태에 따라 안고 있는 문제를 이해하고, 적절한 지도를 할 수 있다.
	집단 지도력	아동과의 사이에 신뢰 관계를 쌓고 학급 집단을 파악 하여, 아동상호가 서로 높여갈 수 있는, 규율 있는 학급 경영을 할 수 있다.
수업력	교과내용의 이해	교과 등 배경에 있는 전문 제반 과학·예술에 관한 풍부한 지식과 탐구 방법을 이해하며, 교과 내용이라는 관점에서 그 지식과 방법을 해석하고, 수업 만들기에 활용할 수 있다.
	상상력	교과서나 학습지도요령의 내용 이해를 기반으로 하여 적절한 교육 목표를 설정하고, 그것을 달성하는 수업을 구상할 수 있다.
	전개력	말하는 것, 쓰는 것, 얼굴 표정 등 기본적인 표현력을 기반으로 하여, 다양한 교육 기술을 구사하여 교육 목표를 달성하는 교수·학습활동을 전개 할 수 있다.
	평가력	아동의 반응이나 학습의 정착 상황을 고려 또는 상정하여 성찰적으로 수업 계획과 학습 형태 등을 검토하고 개선할 수 있다.
성찰력	변화하는 학교현장 상황 속에서 자기의 교육 실천을 끊임없이 반성·평가, 개선해 나갈 수 있다.	

표 2. 수업 구상력 기준 (사회과)의 내용

관점 \ 단계	단계 1	단계 2	단계 3
A. 수업 구상력			
1. 학습자의 실태 파악			
1) 학습자의 실태 파악	학습자의 사회과 선주학습 내용을 이해하고, 그것을 수업 만들기에 활용하고자 하고 있다.	개별 학습자의 실태 (학습 의욕, 리더쉽, 이해도, 흥미·관심, 사회 인식의 경향과 사회 의식의 발달 단계 등)를 파악하고 지도상 배려할 것을 유의사항으로 구체적으로 제시하고 있다.	· 학급 전체와 개별 학습자에게 적합 한 학습 방법 및 교재를 고려하고, 수업구성 검토에 활용하고 있다. · 학습자가 생활하는 지역사회의 특색, 지역이 안고 있는 문제점 등을 파악하고, 수업 구성에 활용하고 있다.
2) 학습 준비·규칙 만들기	수업 전이나 도중에 학습자에게 학습을 위한 준비나 학습에 임하기 위한 자세를 취하기 위한 적절한 지시·조언을 설정하고 있다.	학습을 효과적으로 전개하기 위한 자세나 규칙을 학습자에게 납득시켜 이해시키고, 학급 전체에 정착시킨다.	학급의 특징이나 개개인의 고려 사항이 학습 규칙 만들기에 활용되고 있다.
2. 목표의 분류와 설정	목표를 「관심·의욕·태도」, 「생각·판단」, 「기술·표현」, 「지식·이해」의 각 관점에서 보고 설정하고 있다.	목표를 사회를 보는 방법·생각하는 방법의 형성이라는 관점에서 파악하여, 수업구성의 과정과 수업 전개의 실재를 통해 검증할 수 있고, 수업 구성의 타당성을 검증하거나 학습자 평가를 할 수 있도록 설정하고 있다.	목표를 사회를 보는 방법·생각하는 방법의 형성이라는 관점에서 파악하여, 교사의 수업평가와 학습자의 자기 평가의 기준으로 활용할 수 있도록 단계적으로 설정하고 있다.
3. 수업 구성			
1) 교육 내용의 구성	학습지도요령과 교과서 분석을 통해 교과 내용의 편성을 파악하고, 단원이나 주제에 대한 교육내용을 지식으로 정리하고 있다.	교육 내용을 직접 학습 대상 이외의 사회 사상에 응용·전이를 고려하여, 개념·법칙·이론 수준으로 파악하여 구성하고 있다.	교육내용을 지식 내용 뿐만 아니라 지식 습득 방법·기술도 포함하여 종합적으로 파악하여 상호 관련지어 구성하고 있다.
2) 교재의 선택 및 구성	교육내용을 반영하여 학습자에게 구체성 있는 교재를 선택하여 구성하고 있다.	문제를 발견하거나 가설 검증 및 주장의 근거에 활용할 수 있는 현실성 있는 교재를 선택하여 구성 하고 있다.	학습자에게 다양한 견해나 사고방식이 생겨나고 다각적인 학습활동을 전개할 수 있는 교재를 선택하고 조직하고 있다.
3) 수업과정의 조직	·도입·전개·종결의 흐름이 있는 수업과정을 조직하고 있다.	·사실에서 해석 및 이론을 발견·탐구해 나가는 방향으로, 혹은 해석·이론을	· 학습자가 사회 사상에서 문제를 발견·설정하고 자료를 활용하면서

	<ul style="list-style-type: none"> <li>교육내용의 습득을 위해 물음의 순서성을 고려하고 있다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>활용하여 사실을 설명하는 방향으로 수업 과정을 조직하고 있다.</li> <li>수업 전체를 아우르는 주발문과 보조 발문을 구별하고, 그것을 계열화하여 구성하고 있다.</li> <li>학습자의 대답을 상정하고 복수의 수업 과정을 준비하고 있다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>집단에서 사고하고 문제를 해결해 나가는 수업 과정을 조직하고 있다.</li> <li>교육 내용이나 교재의 특질, 학습자의 실태에 입각하여 주체적인 탐구 활동을 촉진하도록 물음의 표현이나 학습 단계를 궁리하고 있다.</li> </ul>
4) 학습 방법의 선택·조직	수업 목표·내용에 비추어 중심이 되는 학습법·학습 형태를 선택하고 전개하고 있다.	수업목표·내용과의 관계와 함께 학습자의 학습 의욕의 환기를 고려 하여 학습법과 학습형태의 효과적인 조합을 생각하고 있다.	수업 목표·내용과의 관계와 함께 학습자의 특성이나 요구를 고려하여 학습법과 학습형태의 선택에 다양성과 유연성이 있다.
4.수업 계획			
1) 단원 계획 작성	학습의 연속성을 고려하여 주제와 시수를 나누고 있다.	목표와 연계하여 단원의 각 주제, 지도 과정, 시간 배분의 관계성을 명시하고 있다.	학습 문제에 대한 학습자의 다양한 추구과정을 고려하고 복선화한 단원 계획을 구상하고 있다.
2) 학습 지도안 작성	학습 지도안의 일반적인 형식 항목을 이해하고, 수업의 흐름을 파악할 수 있도록 표현 할 수 있다.	교수·학습활동, 교육 내용, 자료·교재를 구분하여 기술하면서, 사회를 보는 방법·생각하는 방법의 형성이라는 목표와의 관계를 알 수 있도록 수업 과정을 나타내고 기술할 수 있다.	사회를 보는 방법·생각하는 방법의 형성을 위해 복선화하는 학습자의 사고 전개나 학습활동에 맞추어 학습 지도안의 형식을 선택하면서 수업 과정의 의도를 합리적으로 설명할 수 있다.
3) 학습 평가 계획 작성	「관심·의욕·태도」, 「사고·판단」, 「기능·표현」, 「지식·이해」의 관점별로 평가 활동을 계획하고 있다.	수업목표, 수업구성, 수업 전개의 실제와 일관성 있는 구체적인 평가 항목과 평가활동·방법을 계획하여 명시하고 있다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>학습자가 임하고 있는 학습 문제나 학습활동에 맞게 진단 평가 (지도 전의 평가), 형성 평가 (지도 과정에서의 평가), 총괄 평가 (단원 종료 때의 정리 평가), 학습자의 자기평가 등의 평가 활동을 적절하게 선택하고 계획하고 있다.</li> <li>평가를 위한 다양한 방안을 궁리하고 있다.(발언, 카르테, 학습지, 노트, 작품, 지필 평가 등).</li> </ul>

수업 과목으로는 「초등중등 교과교육 실천 I」 (1년차 후기), 「초등중등 교과교육 실천 II」 (2년차 후기), 「초등중등 교과교육 실천 III」 (3년차 전기)가 준비된다. 수업은 교과 전문·교과교육·부속학교 또는 지역의 교원과 협동으로 전개된다.

「교육실습 과목」은 「교과교육 실천과목」과 관련하여 「(친밀한)교류 실습」 (1년차 9월), 「부속학교 관찰 실습」 (3년차 6월), 「주면(主免) 교육실습 사전지도」 (3학년 4월 ~ 7월) 「주면 교육실습」 (3년차 9월), 「주면(主免) 교육실습 사후 지도」 (3년차 10월), 「부면(副免) 실습」 (4년차 11월)를 필수로 하고, 「교사 인턴십」 (4년차 6월 ~ 3월)을 선택 이수로 전개한다.

「교육 실천 코어 과목」은 학부 4년간 각 학년 단계·각 과목에서 학생들이 일상적으로 수업 관찰·분석, 그리고 구상·실천·평가하는 것을 통해 이론 지식과 실천 지식을 통합하면서 교육 실천력을 나선형으로 형성·성장시켜 나갈 수 있도록 구성하고 있다. 그리고 수업 담당과 전개는 「협동」을 원칙으로 하였다. 「협동」은 각 담당자가 「평가 스탠더드」을 서로 이해하고 학습지도요령과 교과서를 읽어나감으로써 교과의 주요 내용을 파악하고, 목표·내용·방법의 일관성을 보장하면서 수업을 협동하여 전개하는 코어 영역의 수업 전개의 상태를 표현하고 있다. 코어 이외의 교양·교직·교과교육·교과전문의 각 영역·과목에 대해서는 「교육 실천학」과 연계하여 커리큘럼 전체를 구조화할 수 있도록 구성 하였다. 본교 학사과정 커리큘럼의 전체 구조는 그림 1에 나타나 있다.

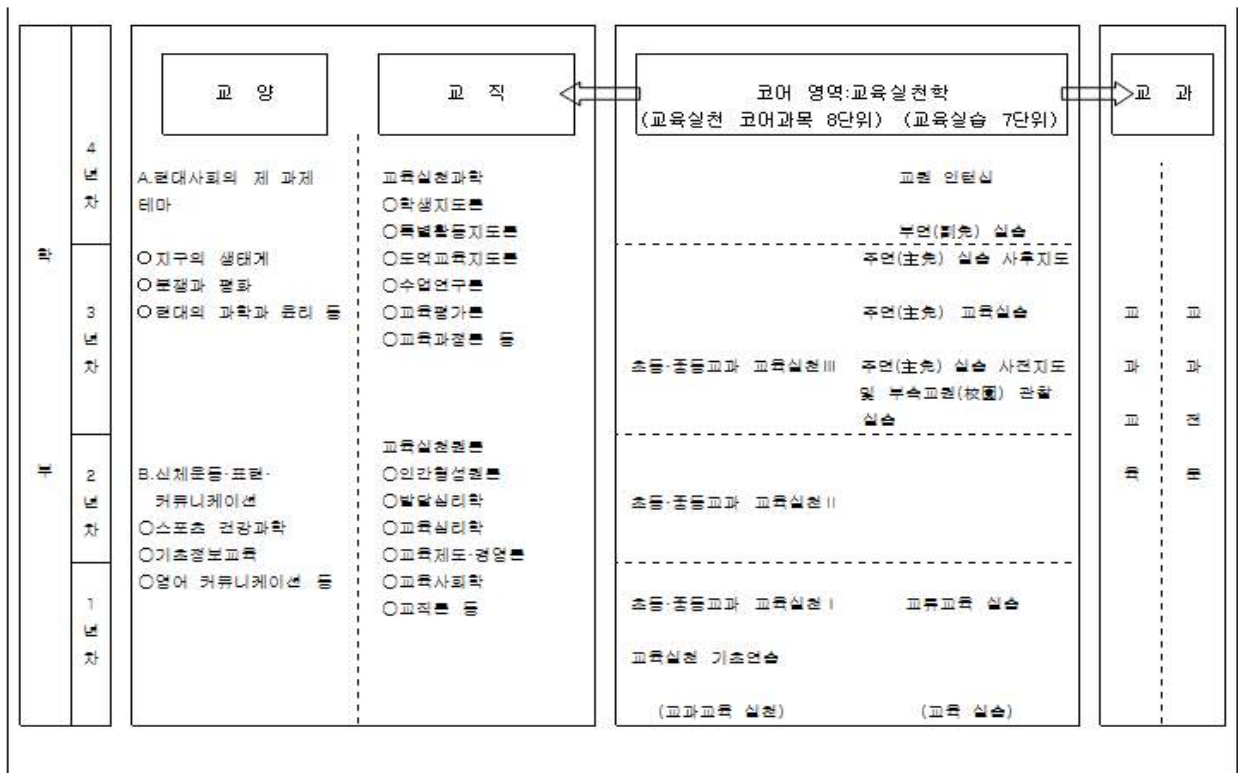


그림 1. 교원양성 코어·커리큘럼의 전체 구조

### 3. 사회과교육 관련 과목의 구조와 학습 내용의 순차성의 명확화

사회과교육 관련 과목의 구조와 학습내용의 순차성을 명확하게 하기 위해 「교원으로서의 자질·능력 스탠더드」와 관련된 학부 전 수업 과목을 대상으로 하여 (1) 「커리큘럼 체크 리스트」, (2) 「커리큘럼 맵」을 작성하였다. 3)

「커리큘럼 체크리스트」는 교원양성 커리큘럼에서의 각 수업 도달 목표를 나타낸 것이며, 가로에는 「교원으로서의 자질·능력 스탠더드」를 세로에는 「각 수업 과목」을 배치하고 있다. 구체적으로는 각 수업 과목에 대하여 DP 실현을 위한 「특히 중요한 사항」에는 ◎를, DP 실현을 위해 「중요한 사항」에는 ○를, DP 실현을 위해 「관련된 사항」에는 △를 기입하여 리스트를 구성하고 있다. 사회과교육 코스에서의 「교과 지도법」에 관한 과목의 체크리스트를 표 3에 나타내었다.

표 3. 「교과 지도법 (사회과) 체크리스트」

구분	과목명	교과목명	교과목명			활용적		학생 지도능력			교과내용의 이해		구성력		평가력		비고				
			사명성	윤리성	과학적 태도	활용성	사회성	기본적 태도	개인지도법	집단지도체	교과내용의 이해	구성력	평가력	평가력							
교과목명	중등사회과교과 학습	1			△	△							○	○		◎	◎				
	중등사회과수업	2				△		△						△			◎	◎	◎		
	차별·차별의 이해	4		△	△	△											◎	◎	◎		
	사회과·지리 역사과 교재론	3			△	△															
	중등사회과교과 학습	4																			
	사회과·중등 사회과 교재론	3		△	△	△															

이 커리큘럼·체크리스트를 통해 학생이 교원으로서 익혀야 할 자질·능력을 시점으로 각 수업의 관련성이나 중점을 알 수 있고, 또한 학생이 습득해야 할 자질·능력을 시점으로 수업의 이수 근거나 선택기준을 명확하게 파악할 수 있다. 대학교원도 커리큘럼 전체의 균형을 재고하고 각 과목의 역할에 대해 공통적으로 이해할 수 있는 것이다. 「커리큘럼 맵」은 교원양성교육에 나타난 학습내용의 순차성과 각 수업의 상호관련성을 명시한 흐름도이다. 사회과교육 코스 맵이 그림 2에 예시되어 있다. 이 커리큘럼 맵을 통해 커리큘럼 편성이 목표를 기반으로 시각화되어 학생이 각 수업을 이수하고 학습해가는 순서나 각 수업의 관련성을 이해할 수 있는 것이다.

개별 수업 계획은 실라버스에 반영 된다. 실라버스 구성은 「커리큘럼 체크 리스트」 「커리큘럼 맵」과 연동되어야 한다. 이를 바탕으로 본교의 실라버스는 ①DP를 바탕으로 한 수업의 일반 목표와 도달 목표, ②작업과제 (본교에서는 실라버스에서 「학수(學修) 과제」로 표기한다), ③수업 계획, ④평가 기준과 평가방법의 4 가지의 기본적인 내용으로 구성되어 있다.

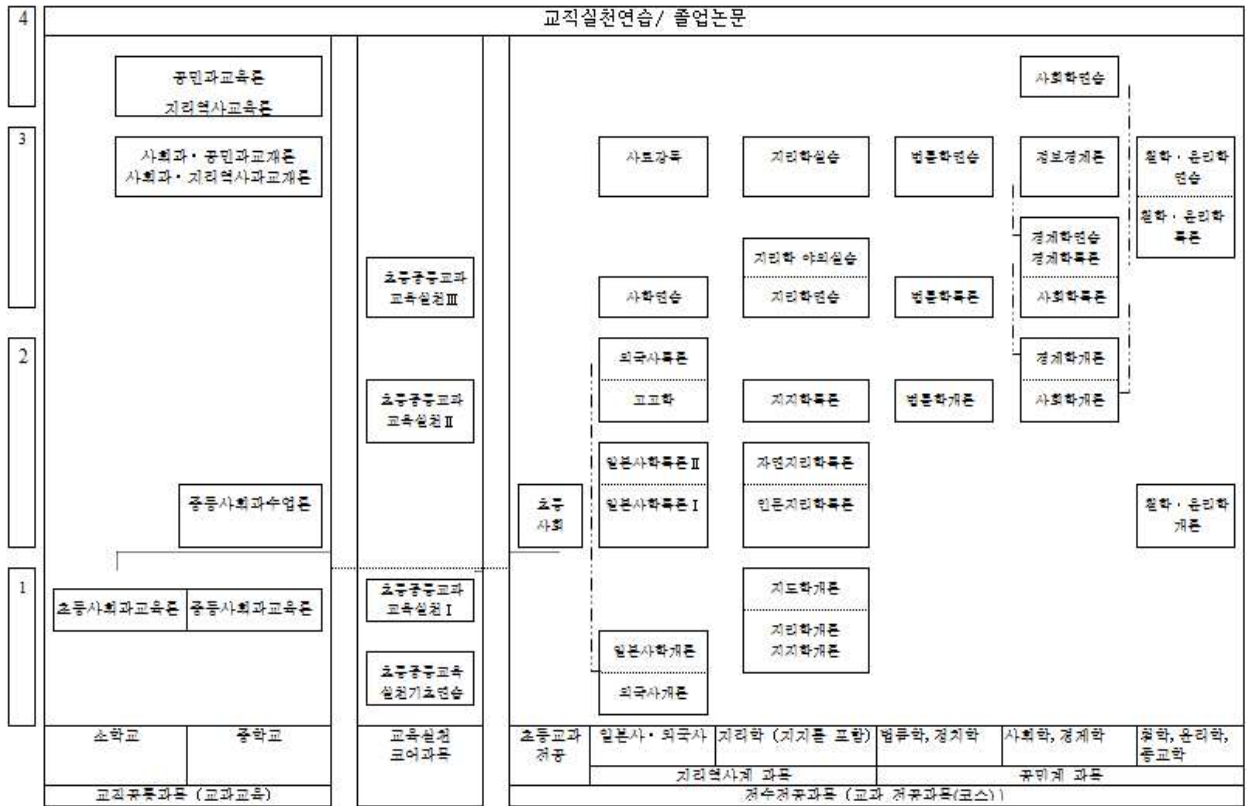


그림 2. 커리큘럼·맵(사회과교육 코스 맵) 「DP4 사회과 교과내용을 기초로 수업을 구성하고 전개하는 힘」(역주: 정확한 흐름도는 일본어 원고 참조)

4. 「협동을 통한 수업력 형성의 성찰」을 원리로 하는 학수(學修)

(1) 「협동을 통한 수업력 형성의 성찰」을 원리로 하는 학수(學修)의 전개

「지속적으로 배우는 교원」이라는 인재상으로부터 4) 교원 양성·연수의 궁극적인 목표는 「교육실천의 성찰력」의 양성에 있다고 생각한다. 교육실천의 성찰력이란 변화하는 학교 현장 상황에서 교원이 자신의 교육실천을 끊임없이 반성·평가하고 개선해 나가는 능력(PDCA의 관리 능력)이다. 성찰력은 교육실천에 대한 타인의 평가를 바탕으로 자기 평가·개선이 축적되어 함양되어 갈 것이다.

「협동을 통한 수업력 형성의 성찰」의 구체적인 방법은 다음과 같다.

- ① 교원양성 커리큘럼에서 각 수업에 대하여 「평가 기준(規準) (수업력 평가 스탠더드)」에 근거하여 「작업과제」와 「평가 기준(루브릭)」을 설정한다. 「작업과제」란 평가 기준이 나타내는 수업력의 질·내용을 실제로 활용 하는 것을 요구하는 과제이다. 「평가 기준(루브릭)」이란 「수업력 평가 스탠더드」에 비추어 본 작업과제의 달성도를 나타내는 몇 단계를 나타내는 척도를 말한다. 5)
- ② 작업과제별 평가 기준을 바탕으로 자신의 수업력을 성찰하고 개선하기 위한 과제를 도출한다. 자기 성찰을 위한 수단·방법으로서의 「수업력 포트폴리오」를 구상하여 실천한다.



- ③ 작업과제에 대한 수행 (모의수업이나 장면 지도 등)과 사후에 작성한 「수업력 포트폴리오」를 바탕으로 작업과제의 달성도, 개선 해야 할 과제, 구체적인 개선 방법에 관한 공동 토의를 실시한다.
- ④ 「수업력 평가 스탠더드(평가기준)」의 내용을 학생·연수생 스스로가 흥미하고 자기 나름의 말과 의미 부여를 통해 재구성하면서 차후의 연수 과제를 발견한다.

**(2) 교육실천 코어 과목 「초등중등 교과교육실습 II (사회)」 (학부 2 년차)의 실천 예**

필자가 담당하고 있는 「초등중등 교과교육실습 II (사회)」의 강의계획은 표 4 와 같다.

파트 I에서는 먼저 사회과교육의 성격, 본질을 「사회인식 형성을 통해 시민적 자질을 육성하는 교과」로 규정 하였다. 교과와 인식대상은 “사회”이며 구체적으로는 사회구조, 사회문제, 사회형성의 주체로서의 인간에 대한 이해가 그 내용이 됨을 논하였다. 그리고, 「사회과교육으로서의 역사학습」은 「역사를 통해 사회에 대하여 알고 생각하며, 민주주의 사회의 형성자로서 시민에게 요구되는 자질 및 능력을 육성하는 학습」으로 성립해야 함을 강의하였다.

파트 II에서는 학습 주제 「근세 사회의 특징을 생각하는~근세 도시·사회·신분~」을 설정하여 역사학의 입장에서부터 중학교 역사 분야 교과서에 제시된 사례를 언급하면서 근 세 사회에 대한 해석을 강의하였다. 에도 시대(江戸時代)의 문화와 문정기(文政期)의 그림(繪卷物) 『희대승람(熙代勝覽)』을 읽어냄으로써 근세 사회의 특징을 설명한 세 가지 해석을 파악하였다. 즉, ①도시 사회로서의 근세, ②신분제 사회로서의 근세, ③사회집단의 복합에 의해 구성되고 있는 사회 시스템으로서의 근세이다. 그리고, 역사수업 구성이라는 관점과 관련지어 구체적인 사료(소재)를 통해 시대 사회의 특징을 탐구해 나가는 역사학의 방법, 특히 귀납법적 발상은 역사 수업 만들기의 방법과 중첩됨을 역설하였다.

표 4 「 초등중등 교과교육실습 II (사회)」의 실라버스

파트	테마·담당자
I 제 1 강	사회과 교육의 성격과 역사 학습 (사회과 교육학·梅津) ① 사회인식교육·시민성 교육으로서 역사 학습 ② 교육 목표를 달성하기 위한 수단으로서의 역사 사상
II 제 2 강 ~ 5 강	교과내용연구: 주제 「근세 사회의 특징을 생각하는-근세 도시·사회·신분~」에 관한 역사 해석의 이해 (일본사학·町田)
III 제 6 강 ~ 7 강	「평가 스탠더드」의 내용구성에 대한 이해 (梅津) ① 내용 구성의 논리의 이해 ③ 수업실천 영상에 근거한 단계 내용의 이해
IV 제 8 강 ~ 11 강	현직 교원의 수업 구성과 전개의 실천지식에서 배우기 (전 공립중학교장·井上, 공립 초등학교장·濱口) ① 초·중학생의 발달 특성 이해 ② 실천적 교재 연구 방법
V 제 12 강 ~ 14 강	「평가 스탠더드」에 근거한 모의수업의 실천과 평가 (梅津) ① 수업에서의 설명 (화법), ② 자료·교재의 가공과 활용, ③질문 구성, ④ 판서 내용과 기법
VI 제 15 강	수업 실천의 성찰 (梅津) ① 「수업력 포트폴리오」의 작성 ② 역사수업력에 대한 공동 토의

파트 III에서는 사회과 수업력을 파악하는데 참고가 되는 「평가 스탠더드」 내용구성의 논리에 대하여 강의하였다. 학생에게 스탠더드에 대한 내용을 말로 이해시키는 것만으로 스탠더드가 그들의 수업력 개발을 위한 도구로 기능하지 않는다. 따라서 「수업 실천 영상 데이터베이스」에 축적되어 있는 필자가 부속초등학교에서 실시한 6학년 역사수업 「전쟁 중의 국민 생활~관리된 국민의 건강~」을 보면서 구체적인 수업의 문맥에 따라 스탠더드의 제 2 단계를 중심으로 평가 기준의 의미 내용의 이해를 돕고자 하였다.

파트 IV에서는 베테랑 초·중학교 사회과 교사의 실천적인 교재연구 방법과 아동의 발달 특성에 대한 이해가 소개 되었다. 구체적으로는 ① 사회과에서는 교재의 발굴·가공이 학생의 흥미·관심을 환기시키고 수업을 재미있게 하는 것, ② 문제의식과 시점을 명확히 함으로써 자신의 주위에 있는 「소재」가 「교재」가 되는 것, ③ 수집한 정보 자료는 수업 구성에 반영하여 그 활용 방법을 음미하는 것, ④ 아동의 사고 흐름에 따른 교재 가공을 위해 노력하는 것, 예를 들면 자료의 크기, 읽기 쉬운 정도, 다양한 시점에서 질문을 발견할 수 있는 것 등을 배려 하는 것, ⑤ 특히 초등학교에서는 「교재 구성」을 넓게 「학습 환경관리」라는 관점에서 파악하고 아동의 배움의 이력을 교실 공간에 가능한 남겨두는 것이 중요함을 논했다.

파트 V에서는 학생이 실제로 역사 수업을 구상·실천·평가·개선해가는 작업과제를 하였다. 절차는 먼저, 사회과 수업계획에 대하여 수업 전개 능력에 관한 다음의 항목을 관점으로 하는 지도 세안을 한 그룹당 수강자 3~4 명으로 구성된 4개팀으로 구상 한다. 과제는 사고력을 기르는 「a. 수업에서의 설명(화법)」, 「b. 자료·교재 가공과 활용」, 「c. 질문의 구성」, 「d. 판서 내용과 기법」이다. 그런 다음 a~d 를 관점으로 그룹에서 1 명이 실천자가 되어 모의 수업 (초등학교 45분·중학교 50분)을 실행한다. 실천 후 「수업 비평가 개선」 시트 6) 를 바탕으로 수업을 분석·평가하고 개선점을 기술한다. 그리고 이를 바탕으로 공동 토의를 하였다.

파트 VI은 수업 평가력의 자기 성찰(메타인지)의 장이다. 첫째, 자신의 학습지도안, 다른 학생의 수업 실천, 「수업 비평가 개선」 시트의 내용, 협의회에서의 발언 등을 바탕으로 수업 구상력과 수업 평가력을 성찰하고, 평가 기준(루브리)7)에 따라 자기 평가를 하여 과제를 명확히 한다.

평가 기준 (루브리)

- S. 목표론·수업 구성론·수업 실천의 사실 관계를 통해 복수의 수업 (구상)유형이 존재하고 있음을 이해하고 구상·실천된 수업을 유형으로 분류하면서 아동의 배움의 실제에 비추어 그 특성과 과제, 개선점을 구체적으로 지적할 수 있다
- A. 구상·실천된 수업을 목표론·수업 구성론·아동의 배움의 일관성·정합성이라는 관점에서 파악하여 논평하고 개선점을 구체적으로 지적할 수 있다.
- B. 목표와 아동의 배움의 실제에 비추어 구상·실천된 수업을 논평하고 개선점을 구체적으로 지적할 수 있다.
- C. 구상·실천된 수업에 대한 논평이나 개선점의 지적이 나열적이고 단편적이다.

마지막으로 자신의 해석으로 「좋은 사회과 수업」의 조건과 평가 기준을 기술하여 남기면서(수업력 포트폴리오 실천)과 함께, 그 내용을 바탕으로 학급에서 토론 하였다 (2015년 2월 실천). 2014년도 2년차 학생 A의 수업력 포트폴리오 실천 사례를 그림 3에 나타내었다. 학생 A는 1·2년차에 이수한

사회과교육 관련 과목에 대하여 자기 나름 수업력 형성에 중요하다고 생각한 내용을 추출하고 종합하여 아동의 사고력·판단력을 육성하기 위해서는 교육 내용(지식)과 발문을 구조화 하는 것. 능력 목표를 달성하기 위하여 탐구·의사결정·체험 등의 적합한 학습 방법을 활용하는 것. 그리고 발문이나 교재를 아동의 발달 단계나 흥미·관심에 맞게 적절하게 가공하는 것을 좋은 사회과 수업의 조건으로 정리하고 있다.

문제 2 「좋은 사회과 수업의 조건」

1 학년에서 배운 것

- 사회과 목표를 확실하게 이해하고 그것을 의식하여 수업 만들기를 한다.
- 초등학교 사회과 수업 유형 (직접 경험·체험을 통해 지역 주민으로서의 자각을 갖게 하는 수업, 가치 판단·의사결정을 활용한 사회적 판단력을 습득하는 수업)
- 공민적자질의 내용, 그것을 익히기 위한 수단
- 사고력·판단력을 수업을 통해 육성하기 위한 방법 - 발문의 질과 이를 통해 얻은 지식을 관련시켜 수업을 계획한다.
- 사회과 학습 방법 강의법, 토론, 현장 학습, 역할 놀이 등
- 교과서의 내용 구성을 분석해 나가는 것의 중요성
- 시대 해석이나 일반 이론을 지식으로 도입하여 그 내용을 다른 시대나 사상 이해에도 활용해나가는 수업을 만든다.



초등중등 교과교육 실천 II 에서 배운 것

- 자료에서 배울 것은 하나만이 아니다 - 『희대승람』 만으로도 신분제도, 상업 등 다양하며, 어떤 수업에 어떤 목적으로 어떤 방법으로 자료를 활용해 나갈 것인가를 생각하고 자료를 선택하는 것의 중요함
- 자료 가공의 중요성
- 언어 활동을 도입하는 것의 중요성
- 수업 전개력·평가 스탠더드를 활용한 수업 만들기
- 발문이나 지시 방법을 궁리하는 것의 중요성
- 교재 연구의 중요성

2 학년에서 배운 것

- 아동의 발달 단계에 맞는 학습을 하는 것의 중요성
- 저학년의 아동은 추상적인 개념을 알기 어렵기 때문에, 통계 자료는 피하기 등
- 자료에서 읽을 수 있는 지식을 구조도를 활용하여 분류하여, 수업 계획에 활용 - 교과서 뿐만 아니라 자료도 연구해 나가는 것의 중요성
- 수업 만들기 이론을 배울 뿐만 아니라 비디오 등으로 실제 사회 수업을 보고 배우는 것의 중요성 - 학급별 학생의 실태에 맞는 수업 만들기가 이루어지고 있는 것

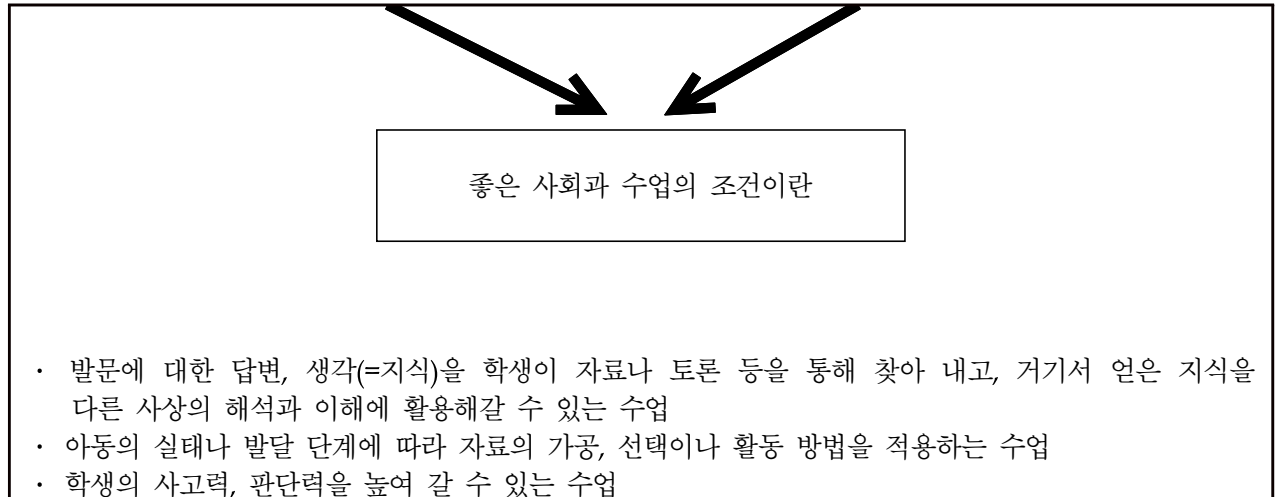


그림 3. 학생 A 수업력 포트폴리오 「좋은 사회과 수업의 조건이란」

**(3) 「주면(主免) 교육실습」(3년차)의 전개와 사후 수업력 포트폴리오의 실천 사례**

표 5는 학생 A가 주면(主免) 교육실습에서 수업 실천 경험을 살리면서 사회과 수업력에 대해 특히 자신이 중요하다고 생각한 내용을 자신의 언어로 「평가기준(스탠더드)」으로 보고한 것이다.

표 5. 학생 A의 주면(主免) 교육실습 후 수업력 평가 기준

<p>과제 3 교육실습에서의 교육경험을 바탕으로, 의 수업력에 관해서 「평가 기준(스탠더드)」과 특히 해야 하는 중요하다고 생각하는 10개 항목과 각각의 도달 목표를 자기 나름의 표현으로 기술하세요.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 교재·교구의 활용 아동의 사고의 흐름을 읽을 수 있는 워크시트의 활용을 생각할 수 있다.</li> <li>2. 판서 단락을 만들거나, 분필 색이나 선에 대하여 생각함으로써 강약 있는 판서 계획을 세울 수 있으며, 아동의 모습을 보면서 판서를 할 수 있다.</li> <li>3. 발문 주 발문을 바탕으로 학생들의 사고를 생각하고, 그와 관련된 보조 발문을 생각할 수 있다. 또한, 발문을 거수로 대답시키는 수준인지, 모두가 이야기 나누어 워크시트에 정리하여 답하는 수준인지, 발문의 질을 생각하여 수업에서 다를 수 있다.</li> <li>4. 아동의 발언·행위에 대한 대응 학생의 수업 중 발언, 행위의 의미를 생각하고 예상 외의 반응이라도 학생의 생각을 받아들인 다음에 수업의 내용으로 수정할 수 있다.</li> <li>5. 교재(제재)의 선택·구성 교육 내용을 반영하여 교과서뿐만 아니라 신문 기사 등에서 현실 사회와 연관된 교재를 선택, 활용할 수 있다.</li> </ol>
---

**6. 수업 과정의 조직**

도입·전개·종결의 흐름이 명확한 수업 과정으로 하면서, 학생들이 사실에서 개념을 도출해내는 수업 과정을 조직할 수 있다.

**7. 설명**

학생이 알기 쉬운 말로 단적으로 설명할 수 있고 학생의 반응을 보면서 필요에 따라 예를 드는 등 보다 전달하기 쉬운 방법을 생각할 수 있다.

**8. 조언·지시**

전체에 조언·지시를 할 때는 먼저 주목 할 수 있도록 말을 하여 학생에게 앞을 바라보도록 하면서, 전체에 지시가 전해졌는지를 확인할 수 있다. 또한, 학생 개인의 질문 등을 전체에 대한 조언이나 지시로 이어갈 수 있다.

**9. 췌간 순시**

췌간 순시를 하는 장면을 미리 상정하여 목적을 가지고 수행하면서 학습에 어려움이 있는 학생에게 말을 걸어 지도를 할 수 있다.

**10. 자기의 교육·사회관, 교육 목표, 수업 구성론, 지도법에 대한 성찰·평가와 수업개선**

학생의 예상 외의 반응이 생긴 원인을 수업에서의 질문이나 설명을 상기하여 분석하면서 거기에 나타난 반성을 바탕으로 다른 수업에 활용할 수 있다.

학생 A의 스탠더드를 보면 10 항목중 수업 전개력에 관한 항목이 7 개 ( 1번· 2번·3번·4번·7번·8번·9번) 이다. 수업 구상력에 관한 것은 2개 항목 (5번,6번)이며, 10번이 수업 평가 력에 관한 기술로 되어 있다. 이 기준의 기술로부터는 학생 A가 교육실습이라는 사회과 수업 실천의 구체적인 장에서는, 아동들 앞에서 수업을 성립시키기 위해 즉시적인 대응과 그 기반이 되는 기능이나 방법의 활용이 필수적이라는 이해와 수업 이론을 실천에 녹아 내리는 것의 어려움을 실감하고 있음을 잘 알 수 있다.

**(4) 「교직실천연습」(학부 4년차)의 수업력 포트폴리오 실천 사례**

2016년도 4년차 대상의 「교직실천연습」에서, 학부 4년차 학습(學修) 중 하나의 총괄로 「사회과 교사의 전문성과 실천력이란?」를 주제로 하는 월드 카페 방식<sup>8)</sup>의 워크숍을 실시 하였다 (2016년 5월 9일/16일 실천).

본 워크숍에서는 주제에 대하여 (1) 이념·이론·집념, (2) 갈등·곤란한 점·의문, (3) 극복 하는 구체적인 방법의 3가지 관점에서 4 그룹(수강생 17명으로 한 그룹당 4~5명으로 구성)에 의한 협동적이면서 개방적인 논의의 장을 만들었다. 제 1라운드는 각 그룹에서 주제에 대해 세 가지 관점에서 탐구하고, 거기에 나온 의견을 모조지에 자유롭게 기재해 갔다. 제 2라운드는 그룹 자리를 바꾸어 이전 그룹의 의견에 대한 의문점이나 자신의 의견을 쓰도록 하였다. 3라운드는 모 그룹으로 돌아가 타인의 의견이나 의문에 답할 수 있도록 자신의 의견을 다듬을 수 있도록 하였다. 마지막으로 전체 세션을 마련하여 그룹별로 주제에 대한 정리와 「끊임없이 배우는 교원」으로 기른다는 관점에서 향후 연수 과제에 대하여 발표하고, 전체에서 의견교환을 하였다.

그림 4는 학생들이 토의하여 만들어 낸 그룹의 모조지 기술 내용의 한 예이다. 교과서의 이념·목적 레벨에서 「사회과교육은 공민적 자질을 육성하는 교육이라는 점」, 내용 레벨에서는 「현대 사회의 여러 과제를 채택하여 「사회」에 대하여 탐구해 나가는 수업을 구성하는 것」을 기술하고 있다. 또한 방법 레벨에서는 「토론이나 그룹 활동을 도입하여 아동의 주체성이나 흥미·관심을 이끌어 내는 것이 중요하다」 「아동이 사회에 참가할 수 있는 장소와 체험을 마련할 필요가 있다」라고 기술하고 있다. 이에 대해서 라운드 토의나 전체 세션에서 의문이나 의견이 나왔다. 「공민적 자질은 행동이나 태도 형성과 어떻게 다른 것인가. 사회의 구조를 아는 것과 공민적 자질의 연결은 어떠한가.」 「교사 자신이 사회과에 대한 명확한 사상을 가지는 것은 중요하지만, 학습지도요령이나 학교의 교과에 대한 기본적인 생각과의 차이가 생겼을 경우에 어떻게 생각하면 좋은가.」 「사회과에서 암기는 정말로 좋지 않은 것인가. 암기와 이해는 결합되지 않는 것인가.」 「아동이 가깝게 느끼는 사례를 교재로 하는 것은 중요하지만, 사회의 시점, 어른(시민)의 시점을 구현한 교재도 적극적으로 다룰 필요가 있다. 친밀함이나 주체성이라고 하는 키워드로 나타나는 아동의 시점과 사회나 시민의 시점을 어떻게 관련 지을 것인가.」 「교실이라고 하는 한정된 환경에서 사회 참가를 실현할 수 있는 것인가. 할 수 있다고 한다면 그것은 어떤 수업에서 할 수 있는 것인가.」 「바쁜 학교 환경 속에서 교사 자신이 사회에 대해 어떻게 배우고 지식이나 의견을 풍부하게 하여 사회에 참가해 나갈까.」 이러한 의문은 학부 4년간의 배움을 통해서 길러 온 학생의 이론적·규범적인 사회과 교육론을 사회과 교사를 목표로 하는 자기 및 동료의 상황적 갈등에서부터 흐드는 것이다. 이 의문점이나 상황적 갈등을 극복하는 방법을 학생 자신이 향후의 이론과 실천을 왕복하면서 시행착오 하면서 극복하는 과정을 통해 「사회과 교사의 전문성과 실천력」이 천천히 그렇지만 확실히 길러지는 것이다.

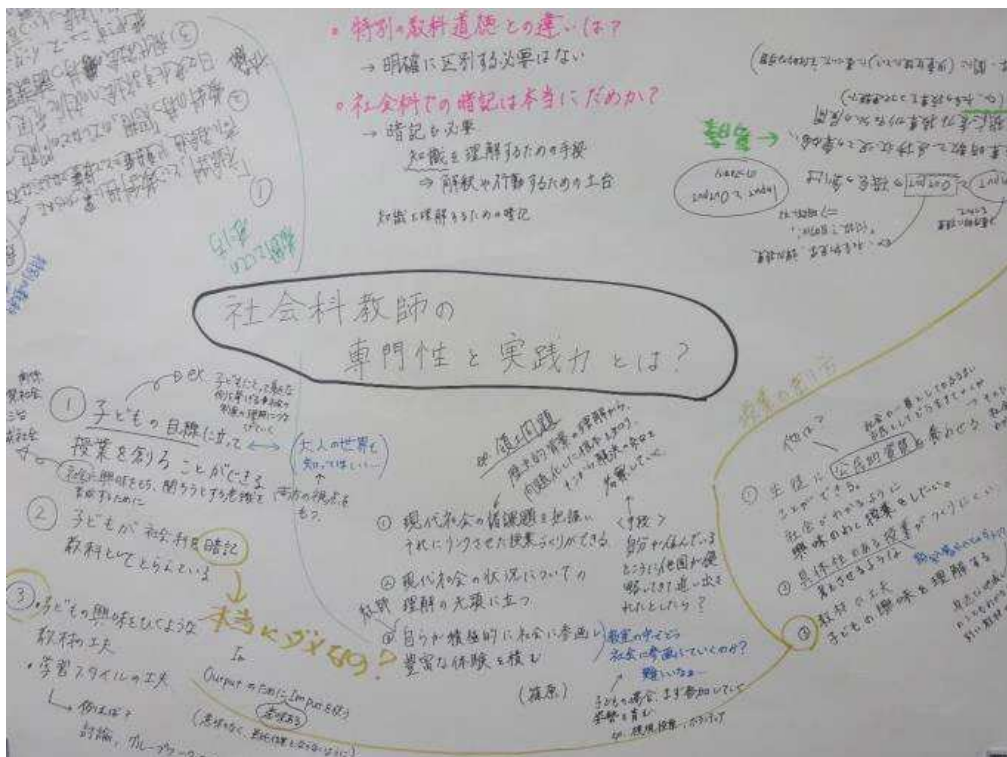


그림 4. 수업력 포트폴리오 「사회과 교사의 전문성과 실천력」

### 마치며-교원 양성 교육에서의 사회과 수업력 형성의 과제-

본 연구에서는 교과 수업력 형성을 위해 교원 양성 커리큘럼에서 「평가 기준 (평가 스탠더드)」 - 「작업과제에 따른 커리큘럼·수업 구성」 - 「평가 기준(루브릭)」 - 「과제 수행(퍼포먼스)」 - 「수행 평가」 - 「수업력 포트폴리오」 - 「학생의 자기 성찰에 따른 수업력 평가의 내용과 개선」을 일관하는 것의 중요함에 대하여 논하였다. 또한, 도달 목표로 사회 수업력의 내용을 「평가 스탠더드」와 같은 형태로 명확히 하는 것은 반드시 필요하지만, 「평가 스탠더드」은 어디까지나 학생 (혹은 학교 교원)이 연수에서 상호 교과와 수업력을 파악하여 음미하기 위해 참고가 되는 점이라는 것도 논하였다. 이러한 의미에서 수업력 개발의 본래의 취지는 학생이 PDCA 사이클을 기반으로 하는 자기 성찰을 원리로 하는 연수를 통해 「평가 스탠더드」의 내용을 음미하고 스스로 개선·창조해 나갈 수 있게 되는 것이다.

마지막으로 연구 과제를 3 가지 정도로 서술하면서 정리하고자 한다.

(1) 교원 양성 커리큘럼 수준에서 사회과 교원 양성을 고유한 것으로 논할 수 있는가? 커리큘럼 전체 구조와 각 전공의 대학교원의 수업 실천과의 관련에서 사회과 고유의 교원 양성 방법을 이론적·실천적으로 논하는데 어려움이 있을 것이다.

(2) 사회과 수업력 형성을 교원 양성 교육의 목표로 하는 경우, 정량적인 평가와 정성적(질적) 평가를 어떻게 관련시켜 나갈 것인가, 사상·이론·실천 수준에서의 토론이 필요 하다. 「기준」은 사회과 교사의 수업력을 정량적으로 서열화하는 도구로 활용하는 것도 당연히 가능하기 때문이다.

(3) 정성적인 평가의 재료가 되는 「수업력 포트폴리오」를 읽어 내고 교사의 수업력 형성과 관련 짓는 방법을 명확하게 하여 평가 실천을 축적해나갈 필요가 있다.

### 주

1) 나루토교육대학(鳴門教育大學)은 2006년 10월에 문부과학성 「특색 있는 대학교육 지원 프로그램 (특색 GP)」에 「교육 실천에 대한 성찰력을 지닌 교원 양성-교육 실천력 자기개발·평가 시스템을 도입한 교원 양성 코어·커리큘럼의 전개를 통하여-」가 채택 되었다 (2009년 3월까지). 또한 2009년 8월에 문부과학성의 「선진적인 대학개혁 추진 위탁사업」에 채택되어 「교원 양성에 관한 모델 커리큘럼의 작성에 관한 조사 연구」를 추진하였다(2011년 3월까지). 또한, 문부과학성 특별경비 사업 (나루토교육대학·조에츠(上越) 교육대학·오카야마(岡山)대학 연계)을 통해 「교원 양성 모델 커리큘럼 개발 연구」를 하였다. 본고에서의 본 대학의 교원 양성 교육 개혁의 내용은 필자가 팀장으로 참여한 이러한 사업 추진의 성과를 기반으로 하고 있다.

2) 본고에서 개발한 「평가 스탠더드」의 실제와 그것을 활용한 코어 과목의 실천 사례에 대해서는 다음의 문헌에서 상세히 기술하고 있다.

鳴門教育大學特色GPプロジェクト編『教育実践の省察力をもつ教員の養成-授業実践力に結びつけることができる教員養成コア・カリキュラム-』協同出版, 2010年

3) 본 대학에서는 육성해야 할 자질·능력 기반 교원 양성 교육을 전개하기 위하여, 그리고 대학생에게 그 설명



책임을 다하기 위해, 2015년 3월에 「커리큘럼 안내서」를 완성 시켰다. 내용은 디플로마 폴리시, 교원으로서의 자질·능력 스탠더드, 커리큘럼 맵, 커리큘럼 체크리스트, 교원 양성 코어 과목 구성과 전개에서 편집되어 있다. 2015년도에는 서책형 가이드북을 일부 과정 학생의 이수 지도와 교원의 FD에 시범적으로 활용하고 있다. 2016년에 내용의 디지털화를 검토하여 2017년부터 대학 전반에서 활용할 계획이다.

- 4) 「끊임없이 배우는 교사」상은 2012년 6월에 중앙 교육 심의회 「교원 자질 능력 향상 특별부회」에서 심의 요약에서 개념화 되었다. 교원의 양성·채용·연수의 일체적인 개혁을 지향 한 일본 교사 교육 개혁에서 「육성 할 교원상」으로 제기되고 있다.
- 5) 작업과제와 평가 기준을 설정하는 관점에 대해서는 다음의 서적을 참고 하였다.  
· 西岡加名恵編 『「逆向き設計」で確かな學力を保障する』明治図書出版, 2008年, pp.17-29
- 6) 본 시트는 1. 수업 사실의 확정 (1) 수업 구상 (2) 수업 전개, 2. 수업 평가와 개선 (1) 평가 (2) 개선점을 주요 항목으로 하고 있다.
- 7) 수업 평가력에 대하여 「평가 기준」은 「평가 스탠더드」의 제 2단계를 「평가 기준」으로 하여 대학 수업·연수를 통해 획득할 것을 기대하는 기준을 A로 하고, 과제의 달성도가 특히 우수하다고 생각되는 기준을 S, 최소한 요구되는 수업 평가력의 기준을 B로 정하였다.
- 8) 월드 카페는 멤버의 조합을 바뀌가면서 4 ~ 5 명 단위의 소그룹에서 이야기를 계속함으로써 마치 모든 참가자 전원이 함께 이야기하고 있는 것과 같은 효과를 얻을 수 있는 대화 방법이다.  
· 香取一昭・大川恒 『ワールド・カフェをやろう!』日本經濟新聞出版社, 2009年, p.20.



## 고통을 이야기하는 방식에 대하여

- 두 초등 예비교사의 수업 실천 사례를 통한 사회과 수업의 전문성 성찰 -

류 현 중(柳顯鍾, リュ・ヒョンジョン)

제주대학교(濟州大學校)

### I. 머리말

“수업으로 살아간다.” 교사는 다양한 일을 한다. 그 중 수업은 교사 일의 많은 부분을 차지하며 핵심을 이룬다. 그렇다보니, 교육 개혁의 대상으로 교사의 수업이 지목되는 것은 이제 당연한 일이 되어 버렸다. 수업으로 살아가는 교사는 수업을 혁신해야 하며, 이를 위해 부단한 자기 연찬(研鑽)을 해야 한다. 번덕스런 사회 분위기에 걸맞게, 시시 때때로 교사의 연찬(宴饌)을 위한 다양한 메뉴들과 식사법이 제공된다.<sup>1</sup> 교사는 자기 계발 의지를 갖고 정해진 식사법에 따라 음식을 소화해야 한다. 교사 자신의 선호, 체질, 건강 상태, 소화 능력, 음식을 바라보는 태도, 음식 먹는 속도 등은 상관없다. 이러한 관행을 당연하게 여기게 하는데 바로 ‘수업 전문성’ 담론이 존재한다.

지금 성행하는 ‘수업 전문성’ 담론은 ‘성과’와 ‘책무성’을 강조한다. 전문성의 지표를 만들어 놓고 “네 능력을 보여 달라”고 요구한다. 지표는 측정 가능하고 가시적인 것만을 포착한다(이형빈, 2013). 교사는 기준을 맞추기 위해 부단히 성과를 만들어내고, ‘능력 있음’을 보여주고 설명해야 한다. ‘능력’은 개인의 문제이다. 사회 구조나 체제와 관련되어 있다는 점이 은폐된다. 교사에게 ‘할 수 있다’는 응원 소리만 있을 뿐이다. ‘교원평가’를 통해 교사의 행위는 더욱 통제되고, 교사는 개인화된다.<sup>2</sup> 교사는 사회의 지원도, 동료와의 연대도 없이, 홀로 고독하게 책무성의 이름으로 성과를 만들어내는 수동적인 주체가 되어버렸다.

‘수업 전문성=수업 책무성=수업 성과’의 등식을 만들어 내는 관행을 보면서, 수업 전문성에 관한 개념을 다시 돌아보게 된다. 그동안 사회과 수업 전문성의 표준은 사회과 지식의 이해 및 표현을 중심으로 수업 구성, 수업 실행, 수업 성찰의 단계에 따라 설정 되었다. 대표적인 것으로 PCK 개념을 들 수 있는데, 교사의 지식을 학생들에게 어떻게 번역하여 풀어낼 것인가에 초점을 두고 있다. 교실의 장에서 벌어지는 사회과 수업의 논리, 기법, 실행에 주목하게 된다. 그렇다보니, 수업의 사회적 의미, 수업 주제와 관련한

<sup>1</sup> 최근 연구자가 주목하는 것은 ‘역량’ 중심 교육, ‘거꾸로 교실’, ‘하부르타 질문법’, ‘감정 코칭’ 등을 들 수 있다.

<sup>2</sup> ‘수업비평’을 통해서 수업을 탈영토화하려는 시도를 ‘교원평가’는 재영토화하고 있다. 수업비평은 현실에 개입해서 담론의 지형에 비판하는 것을 목적으로 한다. 이 점에서 수업비평과 교원평가는 화해할 수 없다. 그럼에도, 교원평가의 일환으로 수업비평을 활용하려는 기획은 현행 전문성 담론의 헤게모니를 보여준다고 하겠다.

교사와 학생들의 삶, 교실 밖의 실천, 수업의 문화 실천 등이 고려 될 수 없다. 여기서 교사의 역할을 보모가 아닌 전문가로 보려한 프레이리(Paulo Preire)의 입장은 통찰을 준다.

프레이리는 교사를 보모로 보는 것은 교사의 지위를 격하시키는 순진한 이데올로기라고 본다(Freire, 2003: 66). 교사의 삶을 편하게 한다는 환상을 주면서 교사들의 투쟁 능력을 약화시키거나 일상의 과업을 처리하는데 교사를 몰두하게 한다는 것이다. 교사의 투쟁 능력은 말과 실천이 일치되도록 모든 학습자를 고취하는 능력과 관련된다는 것이다. 예컨대, 약자, 빈자, 노숙자를 옹호하면서 실천은 못 가진 자보다 가진 자를 선호하는 것 같은, 말과 실천 간의 모순을 파악하도록 도와야 한다. 프레이리는 교사들이 자신과 학생의 세계에서 늘 행해지는 교수 패키지의 권위주의와 행정의 권위주의를 벗어나야 전문가로 바로 설 수 있다고 생각한다(Freire, 2003: 53).

프레이리가 말한 '전문성' 개념으로 수업 전문성을 파악한다면, 정해진 표준에서 벗어나고, 권위주의적 수업 풍토를 비판하며, 수업에서 이루어진 말과 행동을 삶 속에 실현하는 것으로 볼 수 있다. 프레이리가 가르치는 일을 설명한 글을 통해 수업의 의미를 보다 구체적으로 사유할 수 있다. 프레이리는 가르치는 일을 인식활동, 정치 행위, 예술적 사건으로 파악하였다. 교사는 지식의 교수·학습을 통해 매일 매일 어떤 인식론을 실행에 옮긴다(Freire, 2013: 414). 교사는 자신과 학생들에게 끊임없이 물음을 던져야 하는데, 확실하다고 생각하는 것들을 확신하지 않음으로써 확실성을 추구하는 정신을 만들기 위함이다(Freire, 2013: 415). 교사는 교과 지식의 갖추어야 하지만, 학생들이 알아가도록 돕는 방법도 알아야 한다. 이 방법의 차원은 단순히 정해진 절차를 따르는 방법론의 문제가 아니라 예술적 차원의 문제다(Freire, 2013: 414-415). 아이들이 자신의 느낌과 나름의 질문, 창의적인 상상을 가지고, 그들 자신의 언어를 "그들 자신의 손에" 넣고서, 그 것으로 아름다운 일을 해야 한다(Freire, 2013: 419).

가르치는 일은 정치적인 특성이 있기에 중립적일 수 없다. 인간을 해방시키거나 길들여 순응시키는 일 중 하나를 하고 있는 셈이다. 교사는 자신이 정치가라는 사실을 알아야 하는데, 학생들에게 교사의 정치적 선택을 주입할 권리가 있다는 것을 뜻하지 않는다. 학생들은 교사의 정치적 꿈을 알아야 하며, 이를 수용, 거부, 수정할 자유가 있다. 교사는 학생들에게 자신의 꿈을 갖도록 해야 하며, 학생들 자신의 선택을 당연하게 받아들이지 않고, 자신의 선택을 명료화할 수 있게 자극해야 한다(Freire, 2013: 415-416).

프레이리의 설명을 참조하여, 수업의 인식론, 수업의 존재론, 수업의 관계론, 수업의 정치학, 수업의 미학, 수업의 서사학, 수업의 윤리학 등과 같은 다양한 문제 설정을 할 수 있게 된다.<sup>3</sup> 수업은 지식과 경험을 다루며(수업의 인식론), '누구'의 지식과 경험을 다루는 일과 관련된다(수업의 정치학). 수업에 교사의 가치와 이데올로기를 담는 것은 교사의 이야기를 담는 과정이다(수업의 서사학). 수업이 구성되고 실현되는 과정에서 교사와 학생의 상상력과 감각이 발휘되는데(수업의 미학), 여기서 교사 및 학생의 자기 존재 및 관계를 형성할 수 있는 계기가 만들어진다(수업의 존재론과 관계론). 수업을 통해 교사와 학생이 추구하는 삶을 확인하며, 이를 실천하려고 해야 한다(수업의 윤리학). 이러한 다양한 층위들은 현행의 수업 전문성 담론에 균열을 가할 때, 낯선 장면들 및 사건들과 함께 드러난다. 본 연구에서는 바로 이런 작업에

<sup>3</sup> 연구자는 여기서 제시한 다양한 문제 설정에 대한 구체적인 논리를 가지고 있는 것은 아니다. 다만, 현행 사회과 수업 담론에 대한 대항 담론을 만들기 위한 문제 설정의 차원을 아이디어 수준에서 제시한 것이다.

관해 이야기하려고 한다. 두 초등예비 교사의 수업을 사례로 낫선 수업의 장면과 사건들을 발굴하여, 이 사건의 의미를 밝힌 후, 사회과 수업 전문성 담론을 다시 생각해보고자 했다.

## II. 연구 맥락 및 방법

### 1. 연구 맥락

본 연구 참여자인 두 예비교사는 지연과 다미이다. 지연과 다미는 연구자가 재직하고 있는 초등사회과 교육전공의 4학년 학생이다. 두 학생 모두 연구자가 상담지도교수를 맡고 있다. 3년 동안 학교생활, 학업, 개인 신상, 포트폴리오 주제에 대해 같이 이야기를 나눈터라 학생들의 고민과 소망을 어느 정도 알고 있는 상태였다. 지연이는 기독교를 믿고 있으며 소통과 공감에 관심이 있고, 다미는 기독교를 믿기는 했으나 지금은 믿고 있지 않으며, 사람과의 관계 및 자아 존중감에 대해 많은 고민을 하고 있다. 두 학생과 함께 본 연구를 하게 된 이유는 2015년 1학기에 실행했던 사회과 수업 때문이었다.

2015년 2학기에 연구자는 <초등사회과교육II> 강좌를 강의했는데 두 학생은 이 강좌를 수강하였다. 이 강좌의 목적은 “사회과수업 구성 논리를 이해하고 다양한 관점에서 수업을 구성할 수 있는 능력을 갖게 하는” 데 있다. ‘사회인식과 수업을 구성하는 관점’, ‘학생에 대한 이해와 소통’, ‘수업의 줄거리와 활동 계열’, ‘사회과 주제의 이해와 수업 구성’ 등으로 강의를 진행했다. 수업 실습이 이루어지는 시기의 학교 현장의 진도를 감안하여, 역사, 지리, 인권, 문화의 이해를 바탕으로 해당 단원을 탐구하였다. 연구자는 평소 수업 실연은 하지 않는다. 주제의 이해와 수업 구성 논리를 탐구하는데 초점을 두며, 수업 실행은 수업 실습 경험을 이용한다. 이 경험들을 체계적으로 정리하도록 연구자는 당시 과제로 수업 구성, 실행, 성찰을 담은 <나의 수업연구 프로젝트>를 수행 하도록 했다. 연구자는 이 과제를 위해서 실습하는 동안 수업 지도안에 대해 두 번의 온라인 협의 과정을 진행했다.

지연이는 당시 6학년을 대상으로 <시리아 난민> 수업을, 다미는 4학년을 대상으로 <소수자 알아보기> 수업을 했다. <시리아 난민> 수업은 2009 사회과 교육과정의 5~6학년군 단원인 ‘3. 세계 여러 지역의 자연과 문화’ 중 세계 여러 나라의 모습과 관련이 있으며, <소수자 알아보기> 수업은 3~4학년 군 단원인 ‘2. 사회변화와 우리 생활’ 중 소수자의 권리를 다룬 것이다. 두 학생의 수업 맥락은 달랐다. 다미는 본교 교육과정에 의해 진행되는 <수업실습2>에 참여하여 수업을 한 반면, 지연이는 연구자가 섭외한 학교에서 수업을 실행했다. 지연이의 경우, 본교의 해외실습 프로그램에 참여해서 <수업실습2>를 이수하지 않아도 되었다. <나의 수업연구 프로젝트> 과제를 수행하기 위해서는 수업을 해야 했기에 연구자가 수업할 수 있는 학교를 찾아서 수업을 했던 것이다. 다미는 실습지도교사와 수업을 고민하였고, 지연이는 연구자와 수업을 고민하였다.

2015년 2학기 사회과 수업을 할 당시에 두 학생들은 나름의 고민으로 힘들어 했다. 모든 교육대학생들

이 겪는 환경에서 비롯된 것이었다. 다양한 강좌를 수강해야 하고 많은 과제를 해결하기 위해서 불면의 밤을 세워야 했다. 그렇다보니, 점점 체력과 정신이 약해지면서 하루를 살아내야 하는 것이 버거웠다. 지연이의 경우는 자신이 하고 싶은 것을 포기한 채 떠밀려서 지내는 생활 속에서 의욕이 많이 떨어졌고, 다른 친구들은 앞으로 질주하는데 자신이 정체하고 있다는 불안감으로 괴로워했다. 다미의 경우는 느리게 학습하는 성향으로 인해, 완성도를 높이려다 시간 안에 결과를 내지 못한 것에 대해 불확실해 했고, 과정 보다는 결과로 인정받는 상황에서 자신에 대한 평가를 어떻게 내릴지 고민을 하고 있었다.

연구자는 본교의 교육대학의 부설 초등학교에서 이루어진 다미의 수업과 제주 I 초등학교에서 이루어진 수업을 참관하였다. 다미의 수업의 경우는 수업협의회에도 참여했다. 수업 구성 과정에서 협의를 통해서 두 학생의 평소 고민들이 수업에 투영되었다고 짐작 했지만, 실제 수업 속에 녹아있는 두 학생의 삶의 이미지는 연구자의 마음을 흔들어 놓았다. 두 수업 모두 '고통'과 '상처'를 다루는 수업이었는데, 각기 다른 방식으로 이 주제를 풀어내었다. 다미는 교사 자신의 아픔을 공유하며 극복하려는 힘든 과정을 보여주었고, 지연이는 감정을 노출하며 자신의 메시지를 어떻게든 전해주려는 애잔한 마음을 보여주었다.

당시, 낯선 사건 속에서 교사교육자인 나와 두 예비교사인 지연이와 다미와의 관계는 역전되었다. 이론으로 무장된 연구자를 무장 해제 시킨 이 수업은 '무엇으로' 설명할 수 없는 묘한 감동을 주었다. 수업의 논리로 해명할 수 없는 중요한 것이 존재한다는 것을 마주했기 때문이다. 따라서, 두 예비교사의 수업에서 일어난 감동의 의미를 다시 기억하여 생각해보기로 했고, 두 학생의 동의를 얻어서 연구를 진행하게 된 것이다.

## 2. 자료 수집 및 분석

본 연구는 수업이 일어난 당시부터 계획 된 것이 아니라 수업이 끝나고 시간이 지난 후 진행된 것이다. 따라서, 연구자와 학생들의 성찰과 기억 작업으로 이루어졌다. 2015년 2학기 당시 수업 구성, 실행, 성찰 과정을 거쳤다면, 5개월이 지난 2016년 1학기 시점에서 수업을 기억하고 다시 성찰했기 때문이다. 시간 차이를 두고 이루어진 기억과 성찰을 통해서 연구자와 학생들은 당시 미처 파악하지 못했으며, 또한 평소에 잊었던 것을 다시 찾는 경험을 하였다.

자료 읽기 과정은 정해진 틀에 따르기 보다는 학생들의 성찰과 기억을 쫓아가며 드러나는 특성에 대한 의미를 찾는 과정으로 진행했다. 자료는 두 학생이 3학년이었던 2015년 2학기 당시 만들어진 자료와 4학년인 지금 2016년 1학기에 이루어진 면담 자료를 바탕으로 하였다. 2015년 2학기의 자료는 수업지도안, 수업 동영상, 학생의 수업 소감문, 수업비평문, <나의 수업연구 프로젝트> 결과물, 수업지도안 피드백 내용 등이다. <나의 수업연구 프로젝트>에 수업의 구성, 실행, 성찰의 과정이 담겨 있고, 기타 자료들도 포함되어 있어 이 보고서를 중심으로 두 학생의 수업 경험을 읽기 시작했다. 보고서를 읽으면서 연구자의 궁금증, 생각, 느낌을 표시하고, 이를 구체적으로 해명하기 위해서 2016년 1학기 5월 31일에 두 학생들과 면담을 실시하였다. 면담은 정해진 질문지를 미리 제시하고 생각을 정리하게 한 후 이루어졌는데, 면담 과정에서 추가적인 질문과 답변이 이루어졌다.

자료 읽기 과정은 연구자와 학생의 공동 읽기 작업이었다. 자료들을 생성하는 과정에서 연구자와 학생 간 교감이 있었으며, 면담 과정도 자료를 수집하는 과정이라기보다는 새로운 의미를 발견하는 과정이었기 때문이다. 또한, 연구자가 정리한 수업 경험을 학생들에게 읽도록 하여 수업 경험에 관한 의미 범주와 정리 내용들을 살펴볼 수 있도록 했다. 이런 과정을 거치면서 연구자는 두 학생의 수업 경험에 대한 의미를 정리할 수 있는 의미 범주를 찾았고, 이에 따라 내용을 제시하였다. 본 연구와 관련된 학생들의 수업 및 관련 활동을 정리하면 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 두 학생의 수업 및 관련 활동

시기	유형	학년	이름	전공	수업 주제	수업 실행 학교	수업 실행 시기	관련 활동
2015년 2학기	수업 실습	3	다미	사회과	소수자 알아보기	제주대학교 교육대학교 부설초등학교 4학년 A반	2015.11.7(화) 2교시	수업지도안 온라인협의 수업협의회를 통한 의견공유 <나의 수업연구 프로젝트> 제출 및 피드백
	현장 수업 실습	3	지연	사회과	시리아 난민	제주 I 초등학교 6학년 A반 6학년 B반	2015.11.27(금) 6교시 2015.12.3(목) 1교시	수업지도안 협의 수업 후 면담 <나의 수업연구 프로젝트> 제출 및 피드백
2016년 1학기	면담	4	다미 지연	2016년 5월 31일				

### Ⅲ. 두 예비교사의 사회과 수업 실천의 성찰

#### 1. 논리

예비교사들은 나름의 논리로 수업을 구성해야 한다. 수업의 주제 의식을 잡고 이를 자신의 이야기로 풀어내기 위해서는 다양한 장면과 활동들을 적절하게 배치시켜야 한다. 그래서 다양한 가능성의 영역인 수업은 예비교사들에게는 버거운 작업이다. 주제에 대한 심도 있는 고민을 해야 하고, 지속적인 만남을 하지 않았던 학생들에게 어떻게 다가가야 할 것인가의 문제도 만만치 않다. 지연이와 다미의 수업 구성 과정도 예비교사의 이런 난점들을 온전히 보여주었다.

#### (1) 지연: 의사 결정, 문제 해결, 문제 탐구로의 이행

지연이의 <시리아 난민> 수업은 여러 번의 수정 과정을 거쳤다. 지연이는 학생들이 시리아 난민의 문제를 접하고 이 문제를 해결하는데 초점을 두고 싶어 했다. 1차로 작성한 수업 구성안에서는 “시리아 난민 문제를 해결하는 방법을 생각해보고, 더불어 살아가는 자세를 기를 수 있다.”를 수업 목표로 설정하고,

“시리아 난민 문제 살펴보기(활동 1)→시리아 난민 문제 어떻게 해결하면 좋을까?(활동 2)→아름다운 세상을 꿈꾸며(활동 3)”로 학습 활동을 생각했다. 세 살의 쿠르디가 해변에서 죽은 사진을 보여주면서 시리아 난민들의 문제와 문제 해결 방안을 생각하자는 제안으로, 시리아 난민 발생 원인, 난민들이 이주하는 나라, 세계 각국의 난민에 대한 대처 상황을 살펴보고, 시리아 난민 문제를 어떻게 해결하면 좋을지 모둠별로 의견을 나눠보는 활동을 하게 된다. 마지막으로 시리아 난민 문제를 해결하기 위한 여러 기준들에 따라 대안을 선정하고, ‘아름다운 세상’ 노래를 부르며 수업을 마무리 한다.

이 수업 구성에서는 지도안에서 단서를 발견할 수 있듯이, “시리아 난민들과 난민을 수용하는 국민들 모두 더불어 살아갈 수 있을지 생각”할 수 있도록 의사결정학습 모형을 택하여 수업을 진행하였다. 난민을 받아들여야 한다고 전제를 하고, 어떻게 받아들여야 하는지를 의사결정하게 한다. 연구자는 난민 발생의 원인, 난민의 개념, 각국의 대처 상황들을 보다 자세히 탐색하여야 문제해결을 할 수 있다고 제안하였다. 초등학교 사회과 수업에서 ‘문제해결’은 널리 행해지고 있다. 하지만, 진정한 “문제 제기”나 “문제 인식”이 없으니 피상적인 문제해결에 그치는 경우를 많이 보게 된다. 이 수업에서도 <아름다운 세상> 노래를 부르며 의례적으로 평화를 외치는 수업이 될 가능성을 우려했던 것이다. 구체적인 공간에서 일어나는 사람들의 삶과 사건을 밀도 있게 살펴보는 것이 필요하다. 연구자는 또한, 이 주제와 관련하여 학생들이 알고 있는 것을 사전 조사하여 수업 구성에 반영하도록 하였다. 추후, 지연이는 시리아에 대해 알고 있는 것, 시리아의 위치, 난민의 뜻, 시리아 난민이 생긴 이유에 관한 설문을 실시하여, 대다수의 학생들이 ‘시리아’라는 나라와 현재 일어나고 있는 상황에 대해 많이 알지 못한다는 사실을 알고, 생소한 나라인 ‘시리아’를 어떻게 가르쳐줄지 고민하며 수업을 구성했다.

2차 수업 구성안은 1차 수업 구성안과는 다르게 “시리아 난민 문제에 대해 알 수 있다.”로 학습목표가 수정되었다. 연구자가 시리아 난민 문제에 초점을 두라는 제안을 반영하려 하였다. 하지만, 수업의 모형을 문제해결학습으로 선정하였던 것에서 볼 수 있듯이, 학습의 흐름은 1차 구성안에서와 마찬가지로 문제해결에 초점을 두었다. 연구자의 제안에 따르면, 수업의 전반부에서 시리아 난민의 상황을 이해하고 왜 이러한 문제가 생겼는지에 대한 가설을 설정하며, 이에 대한 정보를 수집하는 활동으로 수업을 진행시켜야 했다. 그런데, 시리아 난민 발생의 원인을 <활동 1>에 배치하고, <활동 2>, <활동 3>에서는 각국의 난민 문제 대응 사례와 우리 나라 사례를 통한 문제 해결하기를 배치하였다. 연구자는 협의에서, 자극적인 사진과 사실의 나열로 동정심을 유발하는 수업으로 흐르고 있는 것은 아닌지 점검하도록 했고, 문제 상황을 보고 ‘왜’라는 물음에 답을 찾아가는 탐구 수업의 흐름을 만들어 보도록 제안하였다. 또한, 수업 구성안에 수업의 과정만 제시하지 말고 수업 내용에 대한 이해가 드러나게 하고, 수업 구성의 관점, 학생의 이해, 교재 연구도 포함시키도록 했다.

3차 수업 구성안은 시리아 난민의 문제를 탐구하는데 초점을 두고 있다. 시리아 난민이 발생한 원인과 난민들의 이동 경로를 통해서 난민 문제를 자세히 알아보도록 하고는 있다. 하지만, 여전히 난민 문제 해결에 대한 미련은 버리지 못하고 있다. 엄밀히 보면, 탐구학습과 문제해결학습이 자연스럽게 연결되었다고 할 수 있다. 이 수업은 교육과정 문서에서 제시한 어떤 특정한 단원이나 주제에 국한되어 있지 않는 내용을 다루고 있다. 교육과정에서는 세계의 여러 나라의 모습과 문화를 살펴보는데, 위치, 영역, 나라 크기,

영토 모양, 영토 특징, 다양한 문화, 우리나라와의 교류 등을 다루도록 하고 있다. 시리아의 분쟁과 난민 문제를 직접 다룰 수 있는 기회는 없다. 시리아 문제를 살펴보면 시리아의 역사, 지리적 특성, 문화의 특성을 살펴보기 때문에, 이 수업은 교육과정에 제시된 내용을 두루 연계시켜 가르친다고 할 수 있다. 이런 접근으로 분쟁을 중동에서 일어나는 일상으로 무감각하게 받아들이거나, 반전을 구호로만 외치는 수업을 경계할 수 있다. 지금까지 살펴보았듯이, 지연이의 수업 구성 과정은 시리아 난민의 문제를 학생들에게 인식시키고 이를 해결하려는 고민 속에서 의사결정, 문제해결, 탐구로 이행하는 여정이었다고 할 수 있다.

<표 2> 지연이가 구성한 수업의 활동 계열

수업구성	수업 주제	수업 활동의 계열
1차 수업 구성	시리아 난민 문제 해결 방법 생각해보고, 더불어 살아가는 자세 기르기	[동기유발] ① 쿠르디의 사진과 시리아 난민 사진을 통해 시리아 난민 문제 인식하기→ [ <b>&lt;활동1&gt; 시리아 난민 문제 살펴보기</b> ] ② 시리아 난민 문제 살펴보기(난민 발생의 원인, 난민들이 찾아나서는 피난처, 시리아 난민들을 대하는 국가들의 대처 상황, 난민 수용과 거부 이유)→ [ <b>&lt;활동2&gt; 시리아 난민 문제 어떻게 해결하면 좋을까?</b> ] ③ 시리아 문제 해결 방법 찾기→ [ <b>&lt;활동3&gt; 아름다운 세상을 꿈꾸며</b> ] ④ 시리아 난민 문제 해결을 위한 기준 세우기→ ⑤ 모듈별 기준에 따라 해결 방법에 대한 긍정적, 부정적 측면 분석하기→ ⑥ 모듈별로 하나의 바람직한 해결 방안 선정하기→ [ <b>학습 정리</b> ] ⑦ 시리아 난민을 ‘나, 내 가족, 내 이웃’이라 생각하고 더불어 살아가는 세상을 꿈꾸며 <아름다운 세상> 노래 함께 부르기
2차 수업 구성	시리아 난민 문제에 대해 알기	[동기유발] ① 눈을 감고 시리아 내전과 탈출하는 사람들의 상황을 듣고 상상하기→ [ <b>&lt;활동1&gt; 시리아 난민이 생긴 원인을 살펴보기</b> ] ② 사진을 통해 시리아 난민의 상황을 이해하고 난민이 생긴 원인 알아보기→ [ <b>&lt;활동2&gt; 시리아 난민에 대한 각국의 대처 상황 알아보기</b> ] ③ 시리아의 위치 및 시리아 난민의 이동 경로 살펴보기→ ④ 각 국의 시리아 난민 수용 상황 살펴보기(수용 지지 및 거부 나라와 수용, 보류, 거부 이유)→ [ <b>&lt;활동3&gt; 우리나라에 시리아 난민들이?</b> ]→ ⑤ 우리 반에 시리아 난민 친구가 오게 되면 어떻게 해야할지 생각해보기→ ⑥ 우리나라에 200명의 난민이 들어오려고 신청했는데 어떻게 해야할지 생각해보기→ [ <b>학습 정리</b> ] ⑦ 시리아 난민 문제의 원인과 해결방안에 대해 생각한 학습 활동 정리하고, 시리아 땅이 평화의 땅이 되도록 관심 갖고 돕도록 하기
3차 수업 구성	시리아 난민 문제에 대해 알기	[동기유발] ① 눈을 감고 시리아 내전과 탈출하는 사람들의 상황을 듣고 상상하기→ [ <b>&lt;활동1&gt; 시리아 난민의 상황 파악하기</b> ] ② ‘쿠르디’와 ‘세나’ 사진을 통해 시리아 난민의 상황을 파악하기→ ③ 시리아에서 난민이 발생 원인 생각해보기(가설 설정)→ [ <b>&lt;활동2&gt; 시리아에 난민이 생긴 원인 알기</b> ] ④ 시리아 난민이 생긴 원인 알아보기(시리아의 독재 상황, 시리아 내전, IS 및 각국의 관여)→ ⑤ 난민의 수와 난민의 수용 가능성 생각해보기 → [ <b>&lt;활동3&gt; 시리아 난민들의 이동 경로 살펴보기</b> ]→ ⑥ 시리아의 위치와 시리아 난민이 이동해 갈 수 있는 나라를 지도에서 찾아보기→ ⑦ 시리아 난민 수용하는 나라의 사례 살펴보기→ ⑧ 수용하지 않는 나라와 수용하지 않는 이유 살펴보기→ ⑨ 우리 나라에 입국 신청한 200명의 시리아 난민들을 어떻게 해야 하는지 생각해보기→ [ <b>학습 정리</b> ] ⑩ 시리아 난민 문제의 원인과 해결 방안에 대해 생각한 학습 활동 정리하고, 시리아 땅이 평화의 땅이 되도록 관심 갖고 돕도록 하기

(2) 다미: ‘차이’ 와 ‘차별’ 개념 분석을 통한 소수자 인정

지연이와 달리 다미는 실습 지도교사와 주로 수업 협의를 하였다. 연구자와는 온라인 협의로만 수업 협의를 하였다. 다미는 2015년 11월 8일부터 차시 내용 및 학생을 분석하는 것을 시작으로 11월 12일에 1차 구성안을, 11월 14일에 2차 구성안을, 11월 15일에 최종 수정안을 완성한다. 연구자와 협의한 수업 구성안

은 2차 구성안이므로 1차 수업 구성안의 내용은 자세히 알 수 없다. 여기서는 온라인 협의 때의 수업 구성안을 1차 수업 구성안으로, 수업을 위한 최종 수업 구성안을 2차 수업 구성안으로 상정하였다.

먼저, 1차 수업 구성안이 나오기까지 다미의 고민을 살펴보도록 하자. 수업 목표를 ‘소수자의 개념’을 아는 것으로 정하고, 이를 ‘차이’와 ‘차별’에서 시작하여 이미 배운 성차별로 연계 시키고자 했다. 성차별처럼, 피부색, 재산, 종교, 출신지, 장애, 학력 등 여러 이유로 차별이 일어난다는 점을 강조하여 ‘소수자’ 개념에 다가가려고 했다. ‘소수자’에 대한 말을 들어 본 학생들이 23명(79.31%)이었으나, 이 개념을 확신을 가지고 설명하는 학생들은 11명인 것을 보고, ‘소수자’ 개념을 쉽게 알 수 있는 활동을 구성하기로 한다. 개념학습 모형에 따라 수업을 구성하였다. 이렇게 해서 실습 지도교사와의 협의를 통해서 연구자가 마주한 1차 수업 구성안을 완성하게 되었다.

1차 수업 구성안을 살펴보니, ‘차이’와 ‘차별’이라는 개념 분석을 통해서 소수자에 대한 차별 의식을 벗어 버리게 하려는 의도를 엿볼 수 있었다. 하지만, ‘차이=다르다’와 ‘차별=틀리다’의 도식을 통해서 개념을 분석하고 사례를 살펴보려고 하다 보니, 소수자의 개념 분석은 섬세하게 이루어지지 않았다. 연구자는 “여러 기준으로 ‘차별’ 받는 사람이 있다, 이 사람들을 ‘소수자’라고 한다, 차이와 차별은 다르다, 우리는 차이가 있을 뿐이다”라는 흐름으로 수업을 구성하도록 제안하였다. 여기서, 다미는 보여주기 싫어했던 자신의 손을 용기를 내어 아이들에게 보여주고 “다름”이란 인식이 중요하다는 것을 알려 주려고 했는데, 이 점이 매우 인상적이었다. 연구자는 아이들에게 교사의 진심어린 마음이 통하길 바란다는 말을 덧붙였다.

2차 수업 구성안에서 연구자의 제안이 반영된 모습을 많이 찾을 수 없었다. 1차 수업 구성안의 흐름과 동일하며, 학습 문제의 용어, 활동 명, 사례, 발문들이 약간 수정되었을 뿐이다. 1차 수업 구성안에서는 “다름과 틀림을 알고 소수자에 대해서 알 수 있다.”라고 학습 문제를 제시했는데, 2차 수업 구성안에서는 “차이와 차별을 구분하고, 소수자에 대해서 알 수 있다.”라고 제시하였다. 이에 따라, <활동 1>의 이름이 “차이와 차별”에서 “달라요? 틀려요?”로 바뀌었다. 또한, ‘⑧ 소수자 개념 알기’ 활동에서 “우리 주변에서 일어나는 차별과 소수자는 어떤 연관성 있을까요?”라는 발문을 추가하여 차별과 소수자의 개념을 관련지어 하려고 하였다. 특히, “⑨ 선생님의 손을 사례로 소수자를 어떻게 대해야 할지 말해보기” 활동의 발문을 세분화 시킨 것이 눈에 띈다. 선생님의 손 살펴보기(“이 사진 속 주인공은 누구일까요?”)→선생님 마음 읽기(“선생님의 손은 남들과 다릅니다. 그래서 주변 사람들의 따끔한 눈길을 받습니다. 그때, 선생님의 마음은 어떨까요?”, “그렇다면, 지금 선생님의 마음은 어떨까요?”, “선생님의 이야기를 듣고 어떤 생각이 드나요?”)→주변의 소수자 마음 읽기(“우리 주변에 있는 소수자의 마음은 어떨까요?”)→소수자를 위해서 우리가 할 수 있는 일 찾기(“이들을 위해서 우리가 할 수 있는 일은 무엇일까요?”) 등으로 발문을 진행시켰다. 선생님의 문제를 소수자 문제로 전환하여 소수자에 대한 인식을 강조하려는 의도를 볼 수 있었다.

1차 수업 구성안에 대한 논평에서 지적했다시피, 다미의 수업은 ‘차이’와 ‘차별’ 개념을 분석하여 소수자 개념을 알아보는 수업이다. 차이와 차별에 대한 개념 분석과 사례 검증 등의 과정은 개념학습의 흐름에 잘 맞는다. 하지만, 이 개념 분석이 소수자 알기와 긴밀하게 연결되지는 않는다. 물론, “우리 주변에는 생긴 모습, 행동, 생각, 교육 수준, 재산 정도 등 다수의 사람들과 다르다는 이유로 차별 받거나 부당한 대우를 받는 사람들이 있습니다. 이 사람들을 소수자라고 부릅니다.”라고 밝힌 개념 정의 속에 ‘차별’이란 용



어가 있기는 하다. 차별만 가지고 ‘소수자’의 속성을 드러내기에는 무리가 있다. 또한, 소수자 개념 분석에 집중하지 않고, 수업자 자신의 사례로 ‘소수자 인정’을 다루려 하였다. 결국, 다미의 수업 구성 과정은 ‘차이와 차별’, ‘소수자’, ‘소수자 인정’ 사이를 관계 지으려고 고민했던 여정이었다고 할 수 있다.

<표 3> 다미가 구성한 수업의 활동 계열

수업구성	수업 주제	수업 활동의 계열
1차 수업 구성	소수자 알아보기	[동기유발] ① “나는 친구들과 얼굴, 눈, 코, 입 등 생김새가 틀려요”란 문장에서 어색한 것 찾기→ ② ‘다름’과 ‘틀림’을 통해서 소수자에 대해 알아볼 것이라는 안내 받기→ [ <b>&lt;활동1&gt; 차이와 차별</b> ] ③ 여러 사람의 걸모습이 똑 같다면 어떻게 생각해보기→ ④ 다양한 차이 생각해보기(성격, 음식, 옷, 기호 등)→ ⑤ 차이와 차별의 뜻 알기→ [ <b>&lt;활동2&gt; 차별의 이유</b> ] ⑥ 종교, 성별, 재산, 피부색, 출신지, 장애, 나이와 관련된 7가지 장면을 보여주고 어떤 차별이 있는지 살펴보기→ ⑦ 8가지 이야기를 읽고 어떤 차별 사례인지 살펴보기→ ⑧ 소수자의 개념 살펴보기→ ⑨ 선생님의 손을 사례로 소수자를 어떻게 대해야 할지 말해보기→ [ <b>학습 정리</b> ] ⑩ 소수자가 차별 받는 사례와 이를 해결하기 위한 노력을 배울 것이라는 차시 예고 받기
2차 수업 구성	소수자 알아보기	[동기유발] ① “나는 친구들과 얼굴, 눈, 코, 입 등 생김새가 틀려요”란 문장에서 어색한 것 찾기→ ② ‘다름’과 ‘틀림’을 통해서 소수자에 대해 알아볼 것이라는 안내 받기→ [ <b>&lt;활동1&gt; 달라요? 틀려요?</b> ] ③ 여러 사람의 걸모습이 똑 같다면 어떻게 생각해보기→ ④ 다양한 차이 생각해보기(성격, 음식, 옷, 기호 등) ⑤ 차이와 차별의 뜻 알기→ [ <b>&lt;활동2&gt; 차별의 이유</b> ] ⑥ 종교, 성별, 재산, 피부색, 출신지, 장애, 나이와 관련된 7가지 장면을 보여주고 어떤 차별이 있는지 살펴보기→ ⑦ 8가지 이야기를 읽고 어떤 차별 사례인지 살펴보기 → ⑧ 소수자의 개념 살펴보기→ ⑨ 선생님의 손을 사례로 소수자를 어떻게 대해야 할지 말해보기→ [ <b>학습 정리</b> ] ⑩ 장애인, 다문화가정, 북한이탈주민의 이야기를 듣고 이에 대해 생각해보는 시간을 갖을 것이라는 차시 예고 받기

## 2. 감동

수업 구성은 수업 실행을 통해 다양한 국면을 보여준다. 수업 구성안을 통해 수업 이야기와 흐름을 짐작할 수 있지만, 수업이 이루어지는 장소와 학생과의 상호작용으로 예기치 않은 것들과 만나게 된다. 수업 이야기를 만드는 서사 작업이 예비 교사에게 버겁지만, 이 이야기를 실제 수업 현장에서 풀어내는 작업은 더욱 어렵다. 수업을 실행하면서 두 예비 교사들이 겪은 경험은 구체적인 정서로 나타났으며, 연구자도 수업 구성안으로는 느낄 수 없던 묘한 정서를 느끼게 되었다.

### (1) 지연: 교사의 감정 노출로 가치 보이기

수업은 요즘 학생들이 어떻게 시간을 보내는지 물어보면서 시작되었다(S#1). 그런 후 시리아의 위치를 지도에서 찾아보고(S#2), 눈을 감고 교사가 들려주는 소리를 듣고 시리아에서 어떤 일이 일어나고 있는지 생각해보라고 한다. 학생들은 전쟁과 IS를 피해서 도망치려고 배를 타는 상황이라고 이야기 한다(S#3). 교사는 오늘 수업에서 시리아 난민들이 자기 땅을 버릴 수밖에 없는 이유, 무사히 안전한 땅에 도착할 수 있을지, 받아들이는 나라의 입장에서 시리아 난민을 어떻게 대처하는지 알아본다고 말한다. 그런 후, 시리아를 탈출하려다 죽은 남자 아이 쿠르디와 여자 아이 세나 사진을 살펴보면서 이 상황이 왜 벌어졌을지 이야기를 나눈다. 두 아이들은 시리아에서 터키를 거쳐 그리스로 배를 타고 가는 중에 사고를 당했다는

사실이 밝혀진다(S#4).

교사는 TV 방송 화면을 캡처 한 PPT 화면을 보면서 시리아 내전 상황이 일어난 이유를 독재에 항거한 민주화 운동, 수니파와 시아파의 대결로 설명하고, 여기에 IS와 정부군을 지지하는 나라(미국, 사우디아라비아, 터키, 카타르 등)와 반정부군을 지지하는 나라(러시아, 중국, 북한, 이란, 쿠바 등)로 나뉜 국제 정세 등으로 시리아 상황이 어려워지고 있다고 말한다(S#5). 우리는 유럽으로 가고 싶지 않으니, 전쟁만 멈춰달라는 한 시리아 남자 아이의 인터뷰를 보고 생각을 서로 나누며 시리아 난민들이 나올 수밖에 없는 이유를 다시 한 번 확인한다. 그리고 시리아 난민들을 다른 나라에서 받아들일 지 생각해본다. 난민을 받아들여 주어야 한다는 학생들도 있지만, IS가 섞여 있을 수도 있고 각 나라의 사정이 있어 받아주면 안 된다는 입장도 있다(S#6).

그런 후, 학생들은 지도를 보고 시리아 난민들이 이동할 경로를 찾아보면서, 시리아에서 터키를 거쳐 안전한 유럽으로 가려고 한다는 것을 알게 된다. 교사는 쿠르디와 세나도 이런 경로를 거치다가 지중해에서 배가 전복되었다고 말해준다. 교사는 난민을 수용하는 대표적인 국가인 독일의 사례를 사진을 통해서 보여주면서, 시리아 난민들이 우리나라에 오면 받아들일 수 있을지 묻는다. 학생들은 IS가 같이 올 수도 있고, 시리아 정부군과 대립할 수 있기 때문에 환영하지 못할 것 같다고 이야기 한다. 교사는 우리 나라의 경우, 200명이 신청했는데 135명은 허가증을 주었고, 65명은 심사 계류 중이라는 상황을 말해주며, 만약 시리아 난민 심사 맡았다면 어떻게 할 것이냐고 묻는다. 나쁜 의도를 가지고 온 사람은 걸러내고 도움이 필요한 사람은 도와주어야 한다는 이야기로 정리된다(S#7). 수업을 마무리하면서, 방송 캡처 화면 속의 시리아 유학생의 다음 말을 읽어 주면서 수업을 마무리 한다. “시리아 사태에 관심을 보여주셔서 감사합니다. 비록 생김새는 다르지만, 마음은 비슷해요. 힘든 상황에 있는 시리아 사람들을 잊지 말아주세요. 희망을 잃어버린 시리아에게 따뜻한 손길을 뻗어주길”(S#8)

지연이의 수업은 수업 구성안의 흐름대로 이어졌다. 시리아 난민 이야기를 천천히 다소곳하게 들려주었다. 수업은 감정이 지나칠 정도로 덧입혀지면서 지연이가 이야기하고 싶은 것을 드러내고 있었다. 지연이는 학생들의 일상을 먼저 묻고 그렇지 않는 시리아 일상을 비교하도록 하면서 수업을 전개하였다. 이 과정에서 한숨, 침묵, 머뭇거림, ‘안타깝다’, ‘불쌍하다’는 말, 눈물, 난민을 수용할 것인지를 묻는 반복된 질문을 통해서 자신의 감정을 드러냈다. 시리아 사람들을 매우 안타깝게 바라보고 있는 마음을 느끼기에 충분했다. 그러던 중 숙연해지는 상황이 벌어졌다.

## 2- [1] 수업

S#6

(소년의 인터뷰 화면 “유럽 사람들은 시리아인을 싫어해요. 세르비아부터 헝가리, 마케도니아, 그리스까지...시리아 사람들을 제발 도와주세요. 우리는 유럽으로 가고 싶지 않아요. 전쟁만 멈춰주세요. 그게 다예요.”)

교사: (소년의 인터뷰 화면을 보고나서) 어때요?

아이: 불쌍해요.

교사: (어찌할 줄 모르고) 왜 불쌍할까? 왜 불쌍할까?

아이들: 다른 나라들이 자신의 나라를 싫어해서 ...

교사: 여러분들은 지금 여기 앉아서 (뒤를 보다가) 에고 (고개를 돌리며 말을 잊지 못한다) 어떻하지 (안타까움에 눈물이 글썽이며 한 동안 말을 못 잇는다. 눈물을 닦으며) 우리는 여기서 잘 먹고 친구들하고 만나서 공부도

할 수 있고 살고 있는데, 다른 한 쪽에는 시리아 사람들이 어떻게 살아가고 있어요? 전쟁 때문에 극심한 트라우마에 시달리고 우리는 진짜 뭐 먹지? 맛있는 거 중 진짜? 떡볶이를 먹어. 아니면 뭐 있어요 여러분 좋아 하는 거. 치킨, 피자를 먹어 이런 거를 고민하는데, 근데 그들은 무엇이 문제예요?

아이들: 전쟁

시리아 소년의 인터뷰 내용을 보고 학생들에게 인터뷰 내용에 대한 생각을 묻던 중에 말을 잊지 못하고 눈물을 흘리고 만 것이다. 그 순간 교실은 적막이 흘렀고 숙연해졌다. 연구자 자신도 무엇이라 표현할 수 없는 몽클함에 눈시울을 붉혔다. 이 장면을 보니 지연이가 왜 그렇게도 의사결정학습과 문제해결학습을 통해 시리아 난민 문제 해결을 고집했는지 알 수 있었다. 수업의 논리를 강조하여 탐구 수업을 강조했던 연구자의 자신을 무색하게 만들었다. 이 눈물은 탐구 수업의 논리로는 답을 수 없는 지연이의 메시지를 충분히 담고 있었다.

## 2- [2] 면담

지연: 저는 처음에 도입에서 쿠르디와 세나 사진 보여주면서 재네들은 저렇게 살고 있는데 우리는 어떤지 생각해 보자고 했잖아요? 제가. 우리는 부모님하고 사랑받고 보호받고 하고 싶은 것 다 하고 살면서 시리아 상황하고 비교할 때, 이 때 울컥했어요. 이 때 딱. 갑자기 순간적으로 비교가 되면서, 한 쪽은 너무나, 이 세상에 태어난 똑 같은 사람인데 우리는 잘 한 거 아무것도 없는데 왜 우리만 축복된 삶을 살고, 그 사람들은 불행한 삶을 사니까 너무 불쌍하기도 하고 한편으로는 그냥 이렇게 살아가는 게 감사하구나라는 생각이 들어서 갑자기 순간적으로 울컥했어요. 이 때 갑자기.

수업에 참여한 한 학생은 시리아 사람들에 대한 선생님의 마음에 공감하며 다음과 같이 소감을 표현했다.

## 2- [3] 학생 소감

시리아 난민이 너무 불쌍했다. 시리아 난민 수업을 듣고 시리아 난민을 계속 도와주고 싶은 마음이 계속 들었다. 그때 수업하다가 선생님이 우셨다, 그때 나도 정말 울컥했다. 선생님이 얼마나 시리아가 불쌍했으면 그랬을까라는 생각이 조그마나 들었다. 시리아가 더욱 더 빨리 IS를 피해 다른 나라로 갔으면 좋겠고 전쟁이 다시는 일어나지 않았으면 좋겠다.

지연이는 터키 여행을 다녀와서 자기 삶의 고민들에서 헤쳐 나오게 되었는데, 터키에서 만난 시리아 난민들에 대한 생각과 느낌을 수업을 통해서 나누고자 했다. 시리아 난민들의 고통에 공감하며 어떻게든 이 문제를 간절히 해결하고 싶었던 것이다. 그렇기에 의사결정학습을 통해서 난민 수용을 전제로 하는 더불어 살기를, 문제해결학습을 통해서 각국의 난민 대처 상황과 우리나라를 사례로 한 문제 해결을 소망했다. 탐구학습으로 수정했는데도 시리아 난민의 원인을 탐구하며, 난민을 어떻게 수용할지에 대한 고민들을 반복해서 드러냈다. 난민을 수용해야 한다는 생각이 교사의 마음 속 깊이 자리하고 있었다.

## 2- [4] 수업

S#6

교사: 맞아요. 한 60 만 명 정도가 되니까. 한마디로 제주도 인구의 7배가 되는 사람들이 목숨을 걸고 다른 땅으로 건너가고 있어요. 근데, 애들이 이렇게 건너가고 있는데 다른 나라에서 그들을 잘 받아들일까?

S#7

교사: 독일 사람들이 어떻게, refugees welcome. 난민들을 환영하고 있어요. 독일 총리가 시리아 난민들에 대해서 우리가 안타까움을 느끼고 받아주겠다. 이리면서 지금 독일 사람들이 정부의 정책을 지지하면서 시리아 난민들을 환영하고 있어요. 그러면, 여러분들도 만약에 시리아 난민들이 우리나라에 오겠다, 이들과처럼 이렇게 환영해줄 수 있을까요?

S#7

교사: (아이들 반응에 머뭇거리며) 만약에 여러분들이 시리아 난민을 심사하는 장이라면 어떻게~ 할 것 같나요. 어떻게 해야 현명한 선택일 수 있을까요? (침묵이 흐른다) 꼭 같이 이렇게 몇 명 받아주고 몇 명 안 받아 주고 이렇게 할 것 같아요. 아니면 또 이런 방법도 좋을 것 같다, 이렇게 하면 시리아 난민도 살고 우리 자국민도 살수 있겠다하는, 좋은 방법이 떠오르는 친구가 있을까요? 오, 친구.

난민 수용에 대한 학생들의 반응은 모두 긍정적이지 않았다. 당시 프랑스 테러로 인해 IS에 대한 경계심이 있었고, 자국의 일자리 문제 등을 외면할 수 없었다. 연구자는 사회 현실을 고려하지 않고, 동정심과 이타심으로 무조건 난민을 수용해야 한다는 답변보다 이 답변이 낫다고 생각했다. 난민을 수용해야 한다는 교사의 입장에 학생 모두가 동감하지 않는 점도 의견의 다양성면에서 볼 때도 괜찮다고 생각했다. 하지만, 수업에서 교사가 보여준 감정은 연구자와 다른 생각이었다는 것을 보여준다.

## 2- [5] 면담

지연: 내전의 원인 같은 거를 설명하다가 괜찮아졌어요. 그리고 나서 활동 2번에서 그러면 어쩔 수 없는 상황으로 시리아 난민들이 다른 나라로 떠날 수밖에 없다. 그런데, 이 난민들을 수용해줘야 할까, 말아야 할까, 토론할 때도 참 답답했어요. 되게. 사실은 받아줘야 하는 게 맞는데, 아, 받아줬다가는 그 때 한참 유럽에서 테러도 일어났었고, 그 다음에 IS 문제도 되게 컸기 때문에 무시를 못하잖아요? 그러니까 그런 것도 합리적으로 따져보고 생각하다보면 받아들여서는 안 된다고 할 때. 근데 그 상황은 너무 안타깝고. 저도 뭐 어떻게 하는 게 맞는지 옳은 건지 잘 몰라서 저도 혼란스럽고 어려웠던 것 같아요.

또한, 수업에서 가장 인상적이라고 생각한 장면에서도 지연이의 생각을 잘 엿볼 수 있다.

## 2- [6] 면담

지연: 저는 이렇게 이야기 했을 때요. 시리아 난민들도 같은 사람인데, 시리아에서 죽어가는 게 불쌍해요 우리나라에 서라도 잘 살 수 있게 도와주어야 해요, 이렇게 대답했던 것이. 그러니까 수용해야 하나 말아야 하나에 대해서 발표 시키는 상황에서 어떤 친구들은 안 된다고 우리가 그러면 위험하잖아요. 충분히 그게 틀린 게 아닌데, 충분히 맞는 생각인데, 그냥 그 아이들은 그런 거 안 따지고 받아주어야 한다는 따뜻한 마음이 참 저는 좋았어요. 원래 그게 맞으니까. 원래 그렇게 해야 되는데.

수업에서 지연이가 흘린 눈물에 공감하면서도 학생들의 판단은 교사의 뜻대로 모두 움직여주지 않은 듯하다. 많은 학생들이 소감문을 통해서 시리아 난민들에 대해서 새롭게 알게 되었고, 시리아 난민의 안타까운 사연에 가슴 아파 했으며, 관심을 갖고 도와야겠다는 마음을 드러냈다. 지연이가 학생들이 가져주었으면 하고 바라던 그 마음이었다. 이런 점에서 수업을 통해 시리아 난민에 관심과 공감을 이끌어 내려는 시도는 그 씨앗을 뿌린 셈이다. 다만, 난민 수용으로만 시리아 난민 문제를 해결할 수 없는 복잡한 시리아의 상황의 답답함을 어떻게 학생들과 나누어야 할지가 과제로 남게 되었다.

연구자는 지연이의 수업을 통해서 교사가 자신의 가치와 감정을 억제하거나 숨기는 수업이 과연 가능한지 그리고 바람직한지에 대한 생각을 하게 되었다. 지연이의 눈물을 통해서 시리아 난민에 대한 진정어린 마음이 드러났다면 수업의 논리로 담을 수 없는 것을 담은 것은 아닐까 생각해보았다. 교사의 진정어린 가치와 감정을 드러내놓고 학생들과 솔직하게 이야기하는 수업이 ‘객관’과 ‘중립’이란 이름을 쓴 무색무취한 수업보다 낫지 않을까.

## (2) 다미: 교사의 내밀한 이야기 공유로 공감 이끌기

우리 반이 모두가 수환이라면 어떻게 될지 생각하는 것으로 수업은 시작한다. 시끄럽다, 야구를 좋아한다 등 모두 동일해질 거라는 생각을 하게 된다(S#1). 다양한 모습의 사람 얼굴을 살펴보며 우리가 다양한 생각을 가질 수 있다고 말한다. 하지만 다르다는 생각으로 사회에서 불편함을 겪는 사람들도 있는데, 이 사람들에게 대해 알아보기로 한다(S#2). 노인, 피부가 까만 사람, 아기, 키가 큰 사람, 휠체어를 타고 다니는 사람, 앞이 안 보이는 사람, 귀가 안 들리는 사람, 피부가 노란 사람, 키가 작은 사람 등이 그려진 그림을 보면서 사람들은 생김새, 생각, 잘하는 것, 성격 등이 다르다는 사실을 이야기 한다. “너는 똥똥하니까”라고 말하는 여자아이와 남자 아이 사진을 보고 이야기를 나눈 후, 차이(서로의 소질과 적성, 개성과 능력이 다르다는 점을 인정하고 존중하는 것)와 차별(어떤 사람이나 집단이 가지고 있는 소질과 적성, 개성과 능력을 이유로 거부하며 따돌리는 것)의 정의를 살펴본다(S#3). 그런 다음, 차별 상황을 담은 그림을 살펴보면서, 성별, 종교, 재산 정도, 피부색, 출신지, 장애, 나이, 직업, 학력에 대한 차별 상황을 파악한다(S#4).

교사는 차별 사례를 담은 종이와 모둠판을 나눠주고, 어떤 차별 사례인지 파악해서 신체 조건, 나이, 종교, 피부색, 성별, 출신지, 재산 정도, 장애에 대한 차별 등으로 분류하여 모둠판에 붙이게 한다(S#5). 교사는 “우리 주변에서 다수의 사람들과 다르다는 이유로 차별을 받거나 부당한 대우를 받는 사람들을 소수자라고 한다.”고 이야기하면서 차별 받는 사람과 소수자를 연결시켜 설명한다. 소수자는 수가 많고 적음의 문제가 아니라, 차별 받고 있는지가 문제가 된다고 덧붙인다. 이어서, 교사는 자신의 손 때문에 따돌림을 당했던 경험을 이야기하면서 자신이 다름을 사랑하게 된 것이 무엇보다 중요하며, 교사와 비슷한 처지에 놓인 소수자를 어떻게 대해야 할 것인지 이야기를 나눈다. 그리고, 다음 시간에 북한 이탈주민, 장애인, 다문화 가정에서 겪는 문제들과 이를 해결하려는 노력을 알아본다는 차시 예고로 수업을 마친다(S#6).

다미는 동기 유발에서 수환이를 사례로 우리 반 아이들이 모두 같다면 어떤 상황이 벌어질지 생각하는 것으로 수업을 시작하였다. 수업 구성안에서는 ‘다르다’와 ‘틀리다’라는 뜻을 아는 것으로 수업을 시작하는 것으로 되어 있다. 이 활동으로 학생들이 흥미를 갖기 어렵다고 판단해서 똑 같은 사람, 다양한 사람들이 그려진 사진에서 의문을 품도록 동기 유발을 구성했다고 밝혔다. 다른 활동들은 수업 구성안대로 그대로 진행되어 있다. 연구자는 수업을 참관하고 수업 협의회에 참여하여 다음과 같이 수업에 대해 몇 가지 논평을 하였다.

첫째, 차별 받는 사람이 모두 소수자일 수는 없다. 소수자는 ‘식별 가능성’, ‘권력의 열세’, ‘집단의식’이 있어야 한다. 수업은 ‘차별’이란 개념으로 ‘식별가능성’이라는 속성은 어느 정도 드러났다. 하지만, ‘권력의

열세'와 '집단의식'의 속성은 드러나지 않았다. 또한, 차별의 개념을 "다르다는 점으로 거부하며 따돌림을 당하는 것"으로 사용했는데, '거부'와 '따돌림' 외에도 교과서에 제시된 '부당한 대우'가 소수자의 속성을 더 잘 드러낼 수 있다.

둘째, 통찰을 준 아이들의 반응을 생각해보아야 한다. 신체조건에 대한 차별을 설명하면서 "너는 뚱뚱하니까"라고 말한 것에 대해서, "너는 날씬하니까"라고 말하는 아이가 있었다. 서로 각자의 특성이 있고 서로 동등한 입장에서 상대를 대할 수 있다고 생각하는 듯하다. 또, 피부색에 대한 차별을 설명할 때, "흑인이 더 부자 같다", "흑인은 백인을 차별하지 않나"라고 두 아이가 말하였다. 전자의 경우, 흑인이 더 부자 같다고 말했는데, 경제적 기준으로 볼 때는 열세인 것 같지 않다고 본 듯하다. 종족적으로 소수자이지만 상류층의 흑인은 소수자가 아닐 수 있다는 점을 생각해볼 수 있는 발언이다. 후자의 경우, 차별이 비대칭적인 권력 구조에서 나오며, 오래된 편견에서 비롯되었다는 점을 들어 설명해주어야 한다.

셋째, 소수자가 수적으로 적고 많음이 아니라는 점을 보여주기 위해서 '뚱뚱한 사람'을 예로 들었다. 뚱뚱한 사람은 '많다'고 지적했다. 하지만, 소수자는 상대적인 수의 개념으로 보아야 한다. 뚱뚱한 사람과 그렇지 않는 사람과의 수적 차이를 말하는 것으로, 여기서 중요한 것은 차별 받는 집단의식이 있느냐가 문제이다. 넷째, 우리가 할 수 있는 일을 생각하는 활동을 했는데, 수업 자체로 소수자의 인식을 전파시켰으므로 이를 통해 정서를 갖지 않을까 생각된다.

연구자가 제기한 첫 번째, 두 번째, 세 번째 논평은 모두 소수자 개념과 관련된다. 다미의 소수자의 개념과 사례는 교과서의 개념과 사례를 따르고 있다. 그래서 교과서의 소수자 개념의 한계를 벗어나지 못한다. 교과서에서는 신체 조건, 종교, 성별, 재산 정도, 피부색, 출신지, 장애에 대한 차별의 사례를 제시하고, 이런 이유로 차별을 받거나 부당한 대우를 받는 사람을 소수자라고 말하고 있다. 다미가 수업에서 당황스러움을 느낀 이유도 이러한 개념 틀 속에 있었기 때문이었다.

## 2- [7] 면담

다미: 저는 처음에는 개념을 이렇게, 소수자의 개념을 알려주었을 때 애들이 생각지도 못한 답변이 많아서 당황했어요. 뭐 IS 테러사건이나 아니면 흑인인데 더 부유해 보이는 뭐 이런 상황이 연출되면서 너무 다양한 답변이 오는 거예요. 아이들이 이런 점에서 소수자라고 보지 않는 면도 있구나하고 처음에는 놀랐어요.

한 학생은 당시 벌어진 프랑스의 IS 테러 사건도 차별과 관련 있는지 물었다. 교사는 당시 종교 차별이 폭력적으로 일어난 사례라고 이야기 해주었다. 하지만, 시리아 내전에서 프랑스가 IS를 공격했다거나, 프랑스에서 이슬람을 믿는 사람들이 하위 계층이라는 점, 이슬람 국가를 건설하려는 IS의 이슬람 극단주의 등이 맞물려 있다. 교사가 피부색에 대한 차별을 설명할 때, 학생들은 이 개념 틀에 문제를 제기하는 발언들을 하였다.

## 2- [8] 수업

S#4

교사: 그림을 보면 어떨까? 이 친구와 이 친구의 다른 점은 뭐죠?

학생들: 피부색이 달라요.

교사: 피부색이 달라요. 그런데 이 친구가 하는 말이 너는 피부색이 다르니까. 즉, 어떤 차별이죠? 피부색에 대한 차별. 피부색에 대한 차별이 일어나고 있어요.

학생1: ① 근데요, 피부색이 검은 사람이 더 부자 같아요.

교사: 다른 사람이 더 부자 같아요? 그럴 수도 있겠다.

학생2: 너는 가난하니까

교사: (아이들의 답변에 반응하지 않고) 여기서 일어나는 차별은 피부색이 단지 다를뿐이지, 그 외에 대한 차별은 볼 수 없는 것 같아요. 어?

학생3: ②흑인은 백인을 차별하지 않는데, 백인은 흑인을 차별해요.

교사: 흑인은 백인을 차별하지 않는데, 백인은 흑인을 차별한다.

학생4: 그래서 미국에서 (총격 사건이) 일어났어요.

교사: 그래서 미국에서 일어났어? 어떤 차별이지?

학생4: 피부색

교사: ③피부색에 대한 차별일 수도 있는데, 그 사람의 나라에 대한 차별일 수도 있어요. 근데, 피부색에 대한 차별은 우리 주변에 어떤 일이 있지? 우리 주변에 새로운 친구들이 있잖아요. 피부색이 다른.

교과서는 차별의 사례를 신체 조건, 종교, 성별, 재산 정도, 피부색, 출신지, 장애에 대한 차별로 나누고 [그림 1]처럼 재현하고 있다. 차별하는 사람과 차별 받는 사람이 등장하는데, 차별 하는 사람은 당당하게 상대방에게 “너는 돈이 없잖아.”, “너는 피부색이 다르니까.”, “너는 여자니까”라고 말한다. 이 말을 듣는 사람은 땀을 흘리거나, 얼굴이 빨개지거나, 어안이 병병한 모습이다. 이 발언만 보면 ‘차별’이나 ‘부당한 대우’를 받기보다는 단지 ‘무시’하는 것으로 볼 수 있을 듯하다. “너는 여자이니까 ~해”라고 구체적인 발언이 나오지 않았기 때문이다.



[그림 10] 차별의 사례 (<사회 4-2>, 95쪽)

2- [8] 의 발언 ①은 우리가 하나의 정체성을 띠지 않는다는 것을 생각하게 한다. 교과서에서는 7 가지 사례에 따라 다른 사람들을 제시해서 마치 단일한 정체성이 존재하는 것처럼 보이게 한다. 하지만 우리는 신체조건, 종교, 성별, 재산 정도, 종족, 출신지, 장애 모두와 관련된 다중 정체성을 지닌다. 흑인이 더 부자인 것 같다고 했는데, 흑인이면서 부자일 수도 있고 권력을 가진 사람일 수도 있다. 이럴 경우는 흑인이라는 이유로 차별받는 경우가 드물다. 학생의 발언은 바로 이 점을 깨닫게 해준 것이다. 교사 발언 ③도 인종과 국가가 결합된 정체성을 이야기해주고 있다. 발언 ②는 백인의 흑인 차별은 오랜 역사 속에서 차별의 관행이 만들어진 것이며, 차별이 권력의 구조 속에서 이루어진다는 점을 생각하게 한다. 남아프리카

공화국에서 소수의 백인이 다수의 흑인을 차별하는 정책을 폈다는 점을 들면, 소수자가 수의 문제가 아님을 알 수 있게 된다.

그럼, 연구자의 네 번째 논평에 주목해보자. 연구자는 다미가 개념학습에서 ‘소수자 개념을 알아보는 것’에서 머물지 않고, 소수자에 대한 정서를 갖게 하는 것에 대해 다른 의견을 내세웠다. 소수자에 대한 개념의 인식이 모종의 정서로 연결 되어야지, 교사가 특정 정서를 불러 일으키면 안 된다는 생각이었다. 다미가 소수자에 대한 인식에서 벗어나 자신의 이야기를 들려주며 소수자 인정까지 수업에 담으려는 이유가 있었다. 연구자도 다미의 손 이야기와 관련한 수업 장면을 직접 보면서 무엇이랄 말할 수 없는 교사의 애절한 사연을 느낄 수 있었다. 다미는 수업 구성 과정에서 겪은 자신의 고통을 다음과 같이 이야기 해주었다.

## 2- [9] 면담

다미: ...차이와 차별을 구별하고 소수자에 대해 알 수 있다는 주제로 정했는데, 저는 지도교사와의 의견이 맞지 않아서 문제보다는 제가 이 개념에 대해서 고정관념을 갖고 있었던 게 컸어요. 그래서 수업보다는 제 개인적인 이야기가 더 많거든요. 말씀해드리면 제가 친구들에게 어렸을 때 따돌림을 당한 것이 차별이라고 인식을 했어요. 그래서 그 인식이 지금까지도 솔직히 남아 있는 것 같아요. 수업을 통해서 바뀌었는지 체감을 한 부분은 아직까지는 잘 모르겠는데, 그래서 저는 ‘차별’을 ‘다르다’의 나쁜 말, 이렇게 안 좋은 쪽으로 차별을 계속해서 해석하고 있었던 거예요. 차별이 부정적인 의미만 담을 수는 없다는 측면이 있다고 지금도 생각을 하고 있는데, 그래서 이 인식으로 인해서 저는 계속 수업이 정답과 답을 요구하는 수업을 계속 짜고 있었어요. 애들아, 차이, 차별의 뜻은 뭐지? 다르다의 나쁘다는 답을 요구하는 수업을 계속 짜고 있었어요. 그래서 선생님이 제 과정 안을 보시고, “여기 선생님 말밖에 없네요”라고 지적을 하신 거예요. 저는 그 때 상황을 보면 제가 공개 수업이어서 당장 결제를 받아야 하는 날인데도, 그걸 보시고 거절을 당한 거예요. 처음에는 선생님이 원망스러웠지요. 그 때까지 저의 문제를 체감을 못했어요. 그냥 빨리 내면 되는데, 왜 안 넘겨 주시지라는 선생님에 대한 미움이 더 컸지요. 그래서 선생님이 다른 학우들을 다 보내시고 다른 동료 선생님을 다 보내시고, 자랑 이야기를 하면서 저의 문제를 발견하게 되었어요. 저는 이 개념의 고정관념이 박혀져 있어서 쉽게 바뀔 수 없는 상황이라는 것을. 그래서 체감을 했고, 선생님이랑 제가 겪어 왔던 인생의 일들을 이야기 했어요. 제가 왜 교대에 오게 되었는지. 선생님이 말씀해주신 것을 듣고 아, 내가 그렇게 남들과 다른 점 때문에 힘들었지만 내 스스로가 자랑스럽다는 것을 느끼게 되었어요. 그래서 이 주제가 뭔가 처음에는 나를 속죄게 했던 주제였다면, 이제는 나를 위해서 해야겠다, 또는 나의 이런 경험을 살려서 애들에게 말해주어야겠다는 생각이 들었던 것 같아요...

‘소수자’란 주제를 접했을 때, 다미는 어렸을 때 따돌림을 당한 것을 ‘차별’이라 인식해서, 이 소수자가 자신이라고 생각했다. 그래서 차별을 ‘다르다’의 나쁜 말이라는 점을 계속 강조하게 되었고, 수업도 차별은 나쁘다 식으로 자신의 고정관념을 강요를 했다. 다미는 수업을 구성하면서 자기 상처를 억누르려고 했던 것이다. 하지만, 실습 지도교사와의 상담을 통해서 자신이 이루려고 했던 소망을 다시 생각하게 되었고, 이런 과거 경험의 속박에서 벗어나 자신을 위해서 수업을 하겠다고 다짐을 한 것이다. 앞서 살펴보았다시피, 연구자의 피드백이 있었지만, 1차 수업 구성안과 2차 수업 구성의 내용이 달라진 것이 없었다. 다미는 자신의 내면의 문제로 고민이 컸기 때문에 연구자의 피드백을 전혀 듣지 않았다고 털어 놓았다. 다미는 이 수업에서 가장 감정의 최고조에 달하고 행복했던 순간이 바로 자신의 손 이야기를 한 후, 소수자를 위해서 무엇을 할 것인가에 대한 학생들의 답변을 들었을 때라고 했다.



## 2- [10] 면담

다미: ...저는 인상 깊었던 것은 당연히 마지막 부분에 제 이야기를 하면서 애들이 아, 했던, 소수자를 어떻게 하면 좋을까에 대한 진심이 담긴 말들이 제일 인상 깊었던 것 같아요. 그래서 그게 감정의 최고조였던 것 같아요.

면담자: 그 감정은 어떤 감정이었나?

다미: 저는 아이들이 약간, 처음에는 예상했던 답변으로는 소수자를 위해서 국가적으로 정책적으로 지원을 해줘야 되요라는 답변만 나올 줄 알았어요. 약간, 경제적인 도움. 그런데, 애들은 생각보다 그런 관점보다는 사람 대 사람으로 답변을 많이 하더라고요. 아, 그 사람만이 가지고 있는 단점은 그 사람의 장점이 될 수 있어요라는 답변이 제일 인상 깊었어요. 아~ 내가 갖고 있던 콤플렉스가 단점이 아니고 어떻게 보면 장점이 될 수 있구나. 약간 애들이 다름을 약간 좋게 해석하고 있다는 것을 알게 되어서 뭔가 그게 제일 인상 깊었던 거 같아요.

다미는 소수자를 어떻게 대할까에 대한 학생들의 대답이 사람을 사람으로 해주는 진정어린 답변이었다고 했다. 답변들 중에서 '단점이 장점이 될 수 있다'는 답변이 가장 인상 깊은 답변이라고 했다. 학생들의 답변이 이루어진 수업 상황의 일부를 들여다보자.

## 2- [11] 수업

S#6

교사: ... 선생님도 처음에는 내 손이 왜 이리 틀리더라는 생각을 많이 했었어요. 지금도 조금 힘든데. 그렇지만 내가 틀리다고 생각하지 않고 다르다고 생각하는 날이 오더라고요. 다른 것을, 나의 다름을 사랑하는 게 제일 중요한 거 같아요. 근데 나를 스스로 사랑하는 것보다는 여러분들이 선생님과 다른, 선생님과 비슷한 처지에 놓인 소수자를 어떻게 생각하는가도 중요한 거 같아요. 그렇다면 우리가 이런 소수자를 위해서 할 수 있는 일이 어떤 게 있을까? 정현이?

정현: 단점 말고 장점을 말해줘요.

교사: 그 사람이 갖고 있는 단점이 아닌 장점을 칭찬해줄 수 있어요. 예진이?

예진: 소수자라고 차별하지 말아요.

교사: 소수자라고 차별하지 말아요. 또? 가람이?

가람: 소수자의 단점을 장점으로 고쳐서 말할 수 있어요.

교사: 오~ 단점을 장점으로 고칠 수 있다. 선생님은 신기해요. 오~ 그런 생각까지. 또? 오. 태랑이?

태랑: 겉모습이 아니라 그 사람의 마음을 봐요.

교사: 어~ 겉모습이 아니라 그 사람의 마음을 보는~ 또? 우리가 하기 어렵더라도 우리 말고 다른 사람이 할 수 있는 일도 생각할 수 있는데.

연구자는 수업 구성안을 보면서 위와 같은 상투적인 답변이 나오리라 예상했다. 동정과 연민이 담긴 말을 하게 하기보다는 개념 인식을 명확히 하여 자연스럽게 정서가 나올 수 있기를 바랐던 것이다. 하지만, 이 장면들이 다미의 개인의 이야기가 연결되는 장면을 직접 바라보면서, 다미에게 미안해졌다. 수업을 하기 위해서 감당할 수 없는 고통을 이겨냈을 그 시간들을 생각하니 다미의 생각을 온전히 품지 못 했다는 점 때문이었다. 이 수업은 개념학습으로 담아낼 수 없는 수업이었다. 다미는 학생들의 답변을 자기에게 해주는 이야기로 들었으며, 이 이야기는 따뜻한 위로가 되었다. 누군가의 입장에서 상투적일지라도 당사자에게는 절박한 '사소한 사정'이 수업에 담겨 있다는 점을 알게 해준 수업이었다.

## 3. 성장

수업을 마치고 나면 다양한 생각과 느낌들로 수업이 갈무리 된다. 수업을 기억하는 이유는 다양하다.

수업의 표준을 넘어서서 수업을 둘러싼 여러 관계들을 성찰하게 된다. 수업은 학생 못지않게 교사를 성장하게 한다. 교사의 성장은 다양한 것들과 관계하는 삶의 변화이다. 두 예비교사들도 이 수업을 통해 나름의 성장을 하였다.

### (1) 지연: 넓게 품을 수 있는 마음을 갖도록 한 수업

평소 지연이가 평소 실현하고 싶은 가치는 “똑 같이 세상에 태어난 사람들이 똑 같이 사람답게 살 수 있었으면 좋겠다.”, “나만 잘 사는 게 아니라, 같이 도우면서 살았으면 좋겠다”로 표현된다. 상생하는 삶이 추구하고자 하는 삶이다. 이런 삶은 무엇보다 ‘관심’에서 비롯된다. 수업에서 안타까움에 눈물을 흘린 것도, 시리아 유학생이 시리아에 관심을 가져달라고 호소하는 말로 수업을 맺은 것도 평소 자기가 소망하는 삶을 반영한 것이다. 내가 받은 사랑을 나누며 살아야 한다는 자신의 종교관도 관련된다고 했다. 수업 주제에 대한 깊이 있는 공부가 부족했고, 처음 보는 학생들과 수업하느라 학생과의 상호 소통이 잘 일어나지 않았지만, 그래도 수업에서 자신이 지켜낸 것이 있다면, 학생들이 살고 있는 세상이 전부가 아니며 관심 가져야 할 넓은 세상이 있다는 것을 보여준 것이라고 했다.

#### 3- [1] 면담

지연: 제가 지켜냈다고 생각했던 건 제가 느낀 감정이에요. 너무 눈물로 뿔어져 나와 가지고. (웃음) 참, 안타깝다. 참 우리가 아휴 네~ 뭐지? 우리가 살아가는 세상이 전부가 아니라는 것을 보여줄 수 있어서. 한 편으로는 우물 안의 개구리잖아요. 저희는 그래도 초등학생보다 더 살아서, 경험이 아직은 많이 부족하지만 그들보다는 더 많은 세상을 알고 있잖아요. 그런 점에서 여기 살고 제주 땅이 끝이 아니고 저기 넓은, 저기 뭐야 저쪽에 서 남아시아에 쪽에 작은 나라에서 벌어지고 있는 상황을 보여주면서 좀 더 넓은 세계를 볼 수 있게 해주었던 것 같아요.

지연이에게 이 수업의 의미는 무엇일까? 수업 내용과 방법에 대한 고민을 많이 했던 수업이었고, 주고 싶은 가치를 전달할 수 있는 수업이었다. 교과서에 제시된 차시 목표와 내용에 맞게 수업을 구성한 것이 아니라, 주제, 내용, 가치, 방법을 온전히 자신 스스로 고민했던 수업이었다. 평소에는 가르칠 내용이 교과서에 있는 것으로 보았고, 이 내용이 쉽다고 생각해온 터였다. 하지만, 이 수업을 한 후, 수업관에도 변화가 있었다. 교과서가 전부가 아니어서 공부를 많이 해야 하며, 학생들이 교사의 영향을 많이 받는다는 것을 느꼈다. 또한, 지연이는 성장을 다음과 같이 표현했다.

#### 3- [2] 면담

지연: ... 마음이, 품을 수 있는 마음이 넓어지는 것 같아요. 다른 것들을 받아들일 줄 아는, 이해할 수 있는 폭이 넓어지는 게 성장 한다는 게 아닐까 생각했고. 또 내가 가진 것을 나눌 수 있게 되는 거? 이게 성장이 아닐까? 왜냐하면 저는 참, 아직도 제가 가지고 있는 것을 나누는데 어렵거든요. ... 좋은 사람이면 좋은 교사가 될 수 있다고 생각해요. 교사이기 전에 사람이니까요.

지연이가 생각하는 성장은 평소 소망하는 삶과 관련된다. 관심을 가지고 더불어 사는 삶을 살기 위해서 남을 품을 수 있는 마음을 넓히고 서로 나누는 것이 성장이다. 이 수업이 성장 시킨 것으로, 가르치기 위해서 배워야 한다는 점과 학생들의 눈높이에 맞게 하려고 했다는 점을 들었다. 지연이는 현재 수업의 메

시지를 삶 속에서 어떻게 실현하고 있을까? 임용 고시를 준비하는 4학년생이다 보니 실현되는 게 별로 없다고 말한다. 신문 기사에서 시리아 기사에 관심을 갖으며, 동아리에서 북한 아이들을 위해 모금할 때, 다양한 것들을 놓고 기도할 때 정도라고 했다. 분명, 이 수업을 통해 지연이 못지않게 학생들도 지연이가 생각하는 성장을 했으리라는 생각이 든다.

나는 이제까지 시리아가 무인지토모르고 난민이라는 것도, 관심조차 없었다.  
 그런데, 이번 금요일에 시리아에 대해 배웠다.  
 나는 시리아가 왜 힘들고 난민이 생긴 과정에서 전쟁속에서 살아가는 사람들이 정말 분신하고 가명다.  
 나는 집에 가서도 시리아 난민에 대한 영상을 찾아보고 정말 마음이 아팠다.  
 나는 IS 무장단체에 대해서 더 알고싶어졌다.  
 커닝을듣고 시리아에 대한 관심이 더 커지고 도와주고 싶다.

[그림 11] 학생의 수업 소감 (출처: <시리아 난민 수업> 연구 보고서, 부록)

(2) 다미: 자신과 사람을 더욱 사랑하게 한 수업

다미는 평소 학교 공간이 지식을 배우는 공간이 아니라 아이들이 어울리는 공간이라고 생각한다. 어린 시절, 아픔을 어루만져 준 담임 선생님과과의 만남으로 “평소 학교에서 소외당한 학생들을 위해서 도와주는 ... 사람이 되고 싶다”고 먹은 마음이 밑바탕이 된 듯하다. 이 번 수업에서 자신의 손을 보이면서 “내가 아닌 다른 사람의 입장을 생각해 보는 것에 초점”을 둔 것도 평소 생각이 반영된 것이다. 소수자의 개념을 정확히 알지 못했고 수업 모형 또한 지키지 못해서 안타까웠지만, 그래도 지켜낸 것이 있다면 소수자를 자기 문제로 생각하고 소수자를 위해 무엇을 할 수 있는지를 고민하게 했다는 점이라고 했다. 아울러 아이들을 좀 더 사랑할 수 있게 된 것이라고 했다.

3- [3] 면담

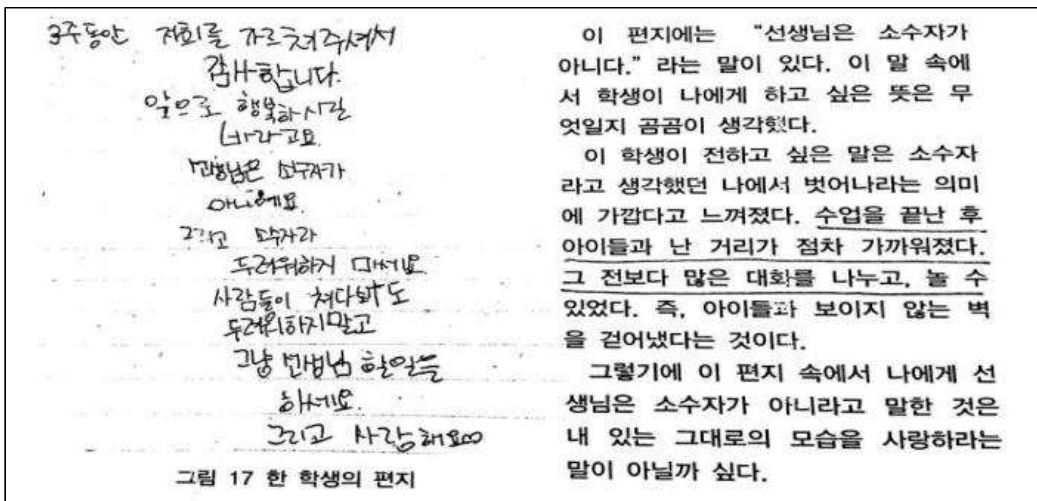
다미: 그렇지만 제가 이 수업에서 지켜냈다고 생각하는 것은 처음에 제가 이 목표를 세웠을 때는 개념을 알려주는 것이 중요하다고 생각해서 수업을 짰어요. 그런데, 제가 말하고 싶은 것은 결국, 소수자를 위해서 우리가 어떻게 할 수 있는 지였더라고요. 그래서, 나에게는 일어나지 않은 일들이 조금 자신의 문제로 생각하고 그에 대해서 내가 어떻게 할 수 있을까에 대한 짧은 고민, 짧은 시간에 했던 아이들과의 고민과 답이 이 수업에서 얻어낸 것이고, 뭔가 아이들을 좀 더 사랑할 수 있게 되었던 거 같아요. 내 스스로가, 아이들에 대해서 애 네 들은 사람들을 쉽게 판단해라는 약간 잘못된 편견을 갖고 있었는데, 그 것을 허물었던 것이 제가 이 수업에서 얻어낸 것이고, 그리고 아이들이 믿게 된 것이 제일 큰 거 같아요.

다미에게 이 수업의 의미는 무엇일까? 이 수업을 통해 자신을 스스로 인정하게 되고, 다름을 인정하고 사랑하게 할 수 있게 한 수업이었다. 그 동안 자신이 갖고 있는 콤플렉스를 다른 사람들은 가지고 있지 않을 때 너무 부러웠는데, 그 것을 벗어나려고 노력하게 되었다. 또한, 아이들이나 어른을 볼 때 사람들 나름의 시각과 이유가 있다고 생각하게 되었다. 사람들이나 아이들을 볼 때, 왜 저렇게 행동하냐고 나쁘게 지적하였는데, 그 태도도 약간 없어졌다고 했다. 수업관에도 변화가 있었다. 소수자를 위해 어떻게 해줄 수 있을까에 대한 학생들의 다양한 답변을 듣고, 수업 구성안에서 교사가 바라는 답이 아니라, 그리고 학생들의 정형화된 답이 아니라, 진심에서 우러나오는 다양한 답이 있다는 생각을 많이 하게 되었다. 다미는 성장을 다음과 같이 표현했다.

3- [4] 면담

다미: 성장하는 것은 내가 갖고 있는 것, 나의 장단점을 아는 것이라고 생각하고 더 나아가 나를 사랑하는 것이라고 생각했어요. 그리고 저는 교사로서 성장하는 것과 인간으로서 성장하는 것은 다르다고 생각했거든요. 인간은 나 혼자만 성장하는 것이라 생각하고, 교사는 아이들과 살아가면서 아이들을 알고 이해하는 더 큰 범위의 성장인 것 같아요.

다미가 자기의 장단점을 알고 자신을 사랑하게 된 과정을 성장으로 보았다. 교사의 성장은 나 혼자만의 성장이 아닌, 아이들과 살아가면서 아이들을 이해하는 것이다. 이런 성장의 개념에서 비추어 볼 때, 다미가 이 수업에서 성장한 것이 있다면 바로 자신의 콤플렉스에서 벗어나 자신을 더욱 사랑하게 되었고, 다른 사람에게 더 다가가려고 한 점이라 할 수 있다. 이 수업의 메시지는 지금 현실에서 대학생으로서 한계 때문에 실현하지 못한다고 말했다. 학생들과 수업을 계속한다면 나로 그치지 않을 것 같다는 느낌이 있기에 실현 했을 것이라고 생각한다. 이 수업을 통해서 다미와 학생은 서로 교감하고 사랑하게 되면서 서로 성장했을 것이라는 생각이 든다.



(출처: <과거의 나와 지금의 나> 소수자 알아보기 수업 보고서, 23쪽)

[그림 12] 학생의 편지와 다미의 소감

#### IV. 맺음말: 사회과 수업 전문성을 성찰하며

지금까지 두 예비교사의 사회과 수업 실천을 통해서 고통과 아픔을 다루고 이야기하는 방식에 대해서 살펴보았다. 각각 자기의 고통과 타인의 고통을 다루었으며, 고통에 공감하는데 초점을 두고 고통을 나누려는 고민을 수업에 담아냈다. 시리아 난민에 대한 감정을 적극적으로 드러내며 난민의 문제를 해결해야 한다는 간절함을 보여주기도 하고, 자신의 콤플렉스를 드러내며 소수자를 인정해야 한다는 절실함도 보여주기도 했다. 이 수업들은 예비교사가 다른 사람들을 더 많이 품을 수 있게 하거나, 자신과 남에게 더 다가가게 해 주었다는 점에서 교사를 성장 시켰다. 이 사례를 성찰하면서 사회과 수업과 수업 전문성에 관한 몇 가지 통찰을 얻을 수 있었다.

첫째, 사회과 수업은 삶의 이야기이다. 두 예비교사의 수업은 평소 자신들의 삶을 담아낸 수업이었다. 평소의 소망, 가치, 경험, 고민, 상처들을 수업 속에서 녹여 내려고 했다. 이러한 기획은 수업 모형이라는 틀로는 포착할 수 없다. 수업을 짜내기 위한 고통보다는 수업 이전의 삶의 고통이 수반되어야 하기 때문이다. 흔히 수업에서 학생의 '경험'만 문제 삼는다. 교사의 삶도 문제 삼아야 한다. 수업을 통해서 교사의 이야기와 삶이 드러나야 한다.

그렇다면, 수업 구성 과정은 내러티브를 만드는 과정이다. 교사의 주제 의식에 따라 플롯을 정하여 수업 장면들을 배치시키는 작업이다. 수업 모형의 강박에서 벗어나야 하는 이유도 여기에 있다. 수업 모형에 맞추어서 자신의 수업 즐거움을 재단하기보다는 온전하게 수업의 즐거움을 살릴 수 있는 수업 구성 과정이 되어야 한다. '수업 지도안 짜기' 관행에서 벗어나 '수업 줄거리 짜기' 관행으로 옮겨가야 한다. 기존의 타일러의 모형을 바탕을 둔 수업 계획에서 벗어나 수업 대본을 만들어서 예비교사의 수업 구성과 실행 능력을 키우려는 시도(Zazkis, Liljedahl, & Sinclair, 2009)는 참고할만하다. 수업 구성은 수업에서 일어날 상호작용을 적는 것이 아니라, 일어날 수 있는 상호작용을 적는 상상된 해석 이야기로 본다. 학생들이 수업에 겪을 어려움을 짐작하여 수업을 최대한 밀도 있게 구성해야 수업에서 벌어지는 의외성에 대처할 수 있게 되는 것이다.

수업이 끝나고도 교사의 삶은 문제가 된다. 수업의 메시지들을 일상에서 살아내야 한다. 두 예비교사들이 임용고시 준비라는 현실 때문에 자신의 수업을 살아내지 못하고 있는 점을 앞서 살펴보았다. 두 예비교사들만의 문제는 아닐 것이다. 수업에 메시지를 담아 학생들에게 전달하고 난 후 그냥 잊혀지는 일회성 수업을 술하게 해오고 있는 것이 현실이다. 계속되는 시리아의 내전과 테러, 장애인을 위한 투표소 설치 문제, 여성 혐오 사건, 동성 결혼에 대한 헌법재판소의 판결 등의 현실을 두 예비교사들은 외면할 수 없는 것이다. 일상에 쫓겨서 무감각과 무관심으로 놓쳐 버린 '고통의 연대'를 지속해야 한다.

둘째, 사회과 수업에서 다루는 지식은 내 삶을 알아가는 지식이다. 예비교사들이 수업을 구성할 때, 우선 가르칠 내용들을 이해하려고 하였다. 교과서에 없는 내용을 가르쳐야 했기에 가르칠 주제에 대해서 더 많이 연구를 했거나, 교과서의 개념과 다른 여러 개념들을 접하고 혼란스러워 하기도 했다. 주제나 수업 내용을 이해한다는 것은 경계가 정해지지 않다. 흔히, 초등 예비교사의 경우, 수업 연구를 할 때 교과서에

재현된 지식 자체만을 가르칠 내용으로 생각한다. 그렇기 때문에 내용을 쉽다고 생각하며 이 지식의 범위를 넘어서지 않는다. 교과서는 내용을 조직하기 위해서 지식의 범위를 한정하고 번역시킨 결과물이다. 따라서, 교사가 알아야 할 지식의 범위와 교과서에 제시된 지식의 범위를 동일하게 생각할 수 없다. 초등 예비교사의 경우라도 폭 넓은 지식을 갖추면 갖추수록 좋다. 학생들에게 그 만큼 넓은 지평 속에서 생각하고 활동하게 할 수 있기 때문이다. 교사가 많이 알수록 초등학생들에게 어느 한계까지 가르칠 것인가의 고민 때문에 더욱 힘들어지는 것은 사실이다. 그렇더라도, 가르칠 지식들의 맥락과 관계를 파악할 수 있으므로 학생들에 맞게 지식을 조정하고 번역할 수 있는 위치에 있게 된다. 2003년 미국의 이라크 침공부터 시작된 이 지역의 모순과 난맥상이 폭발한 결과, 이슬람교가가 선포되었다는 사실(정의길, 2015: 450-451)을 알거나, 부, 인종, 민족, 종교, 성별, 출신 지역 등의 기준이 중첩되었을 때, 소수자 규정 요인의 강도가 달라져 차별 대우를 받을 가능성도 달라진다는 사실(남경태, 2007: 22-25)을 알게 되는 것은 수업 주제를 보다 분명하게 이해할 수 있게 한다.

초등 예비교사들은 사회 현상을 바라볼 때, 자신의 삶과 현실을 이해하고 탐구하기보다는 어떻게 가르칠 것인가를 먼저 생각하는 경향이 있다. 현상에 대한 교사의 탐구가 선행되어야 현상을 탐구해야 하는 이유, 탐구에서 제기한 질문들, 탐구를 하면서 겪게 되는 난점, 탐구를 하는 과정, 정보 수집과 분석 방법, 탐구에 느낀 기쁨 등을 알 수 있게 된다. 그래야 학생들과 구체적인 탐구를 할 수 있으며, 교사가 탐구에서 얻은 희열과 고통을 나눌 수 있게 되는 것이다. 사회과학자나 역사학자처럼 행하기는 학생들만의 몫이 아니다. 교사가 먼저 행해야 한다. 내 삶을 알아가는 지식은 단순히 기법과 절차로 해결 할 수 없다.

셋째, 사회과 수업은 중립적일 수 없다. 두 예비교사들은 수업을 하면서 자신의 관점과 느낌을 학생들에게 요구하는 것을 느꼈다. 시리아 난민 수용에 관한 다양한 의견을 들으려고 자신의 의견을 억제하려고 했지만, 결국 자신의 의견에 공감하는 학생들의 반응을 이끌어 내고 싶어 했다. 또한, 소수자 개념을 명확히 하려고 했지만, 결국 교사 이야기를 통해서 소수자를 이해 해주기 바라는 마음을 드러내기도 했다. 이런 상황을 예비교사의 미숙함으로 돌릴 수 없다. 누구든지 수업의 구조와 배치 속에서 자신의 관점, 가치, 감정을 드러낼 수밖에 없기 때문이다. 그럼에도 초등 예비교사들은 중립, 객관, 정선된 감정을 요구받고 있다.

교과서를 가르치지 말고 교육과정을 가르치라는 말을 듣고 있지만 교과서를 가르쳐야 하는 현실 속에 살고 있으며, 이 것이 중립을 지키는 것으로 오인하게 되었다. 교과서를 벗어나서 교육과정의 성취 기준을 다양하게 해석할 수 있는 능력도 잃게 되었다. 따라서, 교과서에 안주하게 되고, 교과서와 다른 수업을 하는 것을 공교육 교사로서의 중립 의무를 위반하는 것으로까지 생각한다. 공교육 교사로서 지켜야 할 것은 공공성이다. 누구에게나 보편적으로 누려야 할 권리와 가치를 생각해보는 것이다. 교사는 공공성을 위해 자신의 관점과 가치를 명확히 드러내야 한다. 이는 '누구'를 위한 수업인가를 고민하는 작업과 무관하지 않다. 중립이란 이름으로 편파적이지 않는 수업을 한다는 오만보다는, 수업의 정치를 통해 '누구'를 배제시킬지도 모른다는 겸손을 지켜야 한다. 표준과 텍스트에 대해 부단히 의문을 제기하면서도 지켜야 할 덕목이다.

넷째, 사회과 수업은 통합적 안목을 기를 수 있는 유리한 위치에 있다. 초등 예비교사는 10개 교과를

비롯하여 다양한 지식들을 알아야 한다. 그렇기에 교원양성 대학에서 이수해야 하는 학점도 130~140학점에 이른다. 매학기 20학점 정도를 취득해야 하기 때문에 버거운 일상을 보내고 있다. 하지만, 다양한 교과를 통하여 다양한 관점을 접할 수 있는 기회가 있다. 요새, 학문의 경계를 넘어 서로 연대하여 현상을 파악하려는 여러 시도들이 논의되면서 ‘통합’, ‘통섭’, ‘융합’, ‘STEAM’ 등의 용어가 등장하였다. 사회과는 이미 통합적인 기획을 가지고 탄생한 교과라는 점에서 이런 시도들에 친화적이다. 시리아 난민 문제를 파악하기 위해서 자연스럽게 지리적, 역사적, 사회적, 문화적 접근이 필요하다. 여기에 초등교사의 경우, 언어, 미술, 음악, 과학, 수학 등 다른 교과와도 연계 시킬 수 있는 기회가 있다.

현대에는 지식을 넓게, 얇게, 정확하게 알고 있어서 필요한 지식을 서로 연결시킬 수 있는 기획가형 지식인이 필요하다는 주장(우석훈, 2011: 71-74)에서 볼 때, 초등 교사는 기획가형의 지식인의 면모를 갖추는데 유리하다. 여기서 사회과는 중요한 매개체 역할을 한다. 다양한 내용 자원을 가지고 있기에 다양한 영역을 포섭할 수 있기 때문이다. 아이들은 세상을 통합된 것으로 보고 있는데, 교과를 통해서 세상을 인위적으로 나눠 놓았다. 그렇다면, 교과를 통해서 아이들에게 통합된 세상을 다시 되돌려 주어야 한다. 분절된 내용을 묶어서 제시하는 것만으로 해결되지 않는다. 세상을 통합된 마음을 보게 하는 것이 필요하다. 세상은 하나의 시각이 아닌 다양한 시각으로 바라보아야만 이해할 수 있다는 태도에서 비롯된다.

“사하라 이남 아프리카에서 AIDS는 전쟁보다 더 치명적인데, 1998년 전쟁으로 죽은 사람이 308,000명이고 AIDS로 200만 명이 죽었다. 오늘날에는 매년 대략 300만 명이 목숨을 잃는다.”(Campbell, MacKinnon, & Stevens, 2010: 199)는 정보를 지속적으로 접하고 있지만, 이런 통계 숫자에 둔감해지기 쉽다. 숫자를 어떻게 맥락화 시켜서 수에 관해 정서를 갖게 할 것인지 고민하는 작업은 사회과와 수학과와의 활동 속에서 함께 이루어질 수 있는 것이다.

지금까지 사회과 수업 전문성에 대해서 살펴보았다. 주로, 교사에 초점을 두고 논의를 했다. 사회과 수업 전문성을 표준을 마련하고 척도를 사용하여 재단하려 한다면, 교사의 삶을 드러낼 수 없다. 표준에 맞는 가시적인 성과를 만들어 내는 ‘책임성’보다는 수업을 통해서 세상을 고민하고 고통에 반응하는 ‘책임’을 강조해야 한다(이형빈, 2013: 56-61). 이런 과정 속에서 교사는 학생과 사회와 더불어 부단히 성장하게 될 것이다. 따라서, 사회과 수업 전문성은 사회과 수업 관계론으로 재설정 되어야 한다. 전문성 개발이란 명목으로 성과를 만들어 내는 고통보다는, 세상과 자신의 삶의 고통을 기꺼이 껴안는 성장통을 겪도록 해야 한다. 고통을 이야기하는 다양한 방식이 나올 수 있도록.

## 참고문헌

- 류현중(2010). 현장 교사와 교대 학생 간의 멘토링 사례 연구. *교육과학연구*, 12(2), 279-309.
- \_\_\_\_\_(2013). 불편한 진실, 즐거운 불편-‘지구 온난화’ 수업의 성찰-. *글로벌교육연구*, 5(2), 3-25.
- \_\_\_\_\_(2014). ‘사건’과 ‘정서’로 역사 수업 읽기-<따뜻한 기술: 문익점과 목화> 수업 이야기-. *사회과교육연구*, 21(1), 43-66.
- \_\_\_\_\_(2015). ‘낮설게 보기로서 창의성-<현명한 소비> 수업의 성찰을 사례로-. *사회과수업연구*, 3(1), 1-30.
- 류현중 · 김은석 · 정광중(2013). ‘수업 공동체’ 활동을 통한 사회과 수업의 성찰과 소통. *사회과교육연구*, 20(1), 31-65.
- 박경태(2007). *인권과 소수자 이야기-우리가되지 못하는 사람들*-. 서울: 책세상.
- 설규주(2007). 초등 사회과 수업의 패턴 고찰을 통한 수업 전문성 제고 방안 연구-사회과 교사와 교생의 수업 분석을 중심으로-. *사회과교육*, 46(4), 59-90.
- 엄기호(2014). *단속 사회*. 파주: 창비.
- 우석훈(2011). *나와 너의 사회과학*. 파주: 김영사.
- 이형빈(2013). 능력주의와 책무성을 넘어 ‘체제 속의 이방인’ 되기. 홍세화 외. *불온한 교사 양성과정 (pp.40-75)*. 서울: 교육공동체 벗.
- 정의길(2015). *이슬람 전사의 탄생-분쟁으로 보는 중동 현대사*-. 서울: 한겨레출판.
- 조덕주(2009). 반성적 사고 중심 예비교사 교육 프로그램 개발을 위한 기초연구. *한국교원교육연구*, 28(2), 411-436.
- Apple, M. W.(2012) *Can Education Change Society?*. 강희룡 외(2014). *교육은 사회를 바꿀 수 있는가?*. 서울: 살림터.
- Campbell, P. J., Mackinnon, A. & Stevens, C. R.(2010). *An Introduction to Global Studies*. MA: Wiley-Blackwell.
- Freire, P.(1985). Reading the World, Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. *Language Art*, 62(1), 15-21. 양은주 편(2013). *교사를 일깨우는 사유(pp.409-423)*. 서울: 문음사.
- Freire, P.(1998). *Teachers as Cultural Works-Letter to Those Who Dare Teach* 교육문화연구회 역(2003). *프레 이리 교사론*. 서울: 도서출판 아침이슬.
- Palmer, P. J.(1998). *The Courage to Teach* 이종인 역(2005). *가르칠 수 있는 용기*. 서울: 한문화.
- Zazkis R., Liljedahl, P. & Sinclair, N.(2009). Lesson Plays: Planning Teaching versus Teaching Planning. *For the Learning of Mathematics*, 29(1), 40-47.



## 苦痛の語り方について

— 二人の初等予備教師の授業実践事例を通じた社会科授業の専門性の省察 —

柳顯鍾, リュ・ヒョンジョン

済州大学校

### I. はじめに

“授業で生きていく。”教師は多様な仕事をする。そのうちの授業は教師の仕事の多くの部分を占め、核心をなす。そのように考えると、教育改革の対象として教師の授業に目をつけるのはすでに当然のこととなってしまった。授業で生きていく教師は授業を革新しなければならず、そのために絶え間なく自分自身を研鑽しなければならない。気まぐれな社会の雰囲気似合うように、その時その時、時折、教師の宴饌のための多様なメニューと食事法が提供される<sup>1</sup>。教師は自己啓発の意志を持ち、決まった食事法によって食べ物を消化しなければならない。教師自身の好み、体質、健康状態、消化能力、食べ物を眺める態度、食べものを食べる速度などは関係ない。このような慣行を当然のように思わせるのには、他にもなく‘授業の専門性’の言説が存在している。

今日盛んに行われている‘授業の専門性’の言説は‘成果’と‘責務性’を強調する。専門性の指標を作っておき、“君の能力を示してほしい”と要求する。指標は測定可能で可視的なものだけを捕らえる(イ・ヒョンビン、2013)。教師は基準に合わせるためにしきりに成果を作り出し、‘能力を有していること’を示し、説明しなければならない。‘能力’は個人の問題である。社会構造や体制と関連するという点は隠蔽される。教師に‘できるよ’という応援の声だけがあるのみである。‘教員評価’を通じて教師の行為はより一層統制され、教師は個人化される<sup>2</sup>。教師は社会の支援も、同僚との連帯もなく、一人きりで孤独に責務性の名のもとで成果を作り出す受動的な主体となってしまった。

‘授業の専門性=授業の責務性=授業の成果’の等式を作り出す慣行を考えると、授業の専門性に関する概念をもう一度振り返るようになる。これまで、社会科授業の専門性の標準は社会科知識の理解および表現を中心とする授業の構成、授業の実行、授業の省察の段階によって設定されてきた。代表的なものとしてPCKの概念があげられるが、教師の知識を子どもたちにどのように翻訳し紐解くのかに焦点が置かれている。教室で行われる社会科授業の論理、技法、実行に注目するようになる。そう考えると、授業の社会的意味、授業主題と関連した教師と子どもの人生、教室の外での実践、授業文化の実践などを考慮することはできない。ここで教師の役割を保母ではなく、専門家としてみようとしたフレイレ(Paulo Preire)の立場は洞察を与えてくれる。

フレイレは教師を保母とみなすことは、教師の地位を格下げさせる純真なイデオロギーだと考える(Freire, 2003:66)。教師の人生を楽にするという幻想を与えながら、教師たちの闘争能力を弱体化させたり日常の課

<sup>1</sup> 最近研究者が注目しているものには‘力量’中心教育、‘反転教室’、‘ハブルタ質問法’、‘感情コーチング’などがあげられる。

<sup>2</sup> ‘授業批評’を通じて授業を脱領土化しようとする試みを、‘教員評価’は再領土化しようとする。授業批評は現実に介入して言説の地形に批判することを目的とする。この点で授業批評と教員評価は和解することができない。それでも、教員評価の一環として授業批評を活用しようとする企画は現行の専門性の言説のヘゲモニーを示してくれているといえよう。

題を処理するのに教師を没頭させようということである。教師の闘争能力は、言葉と実践が一致するように全ての学習者を鼓吹する能力に関連するということである。例えば、弱者、貧者、路上生活者を擁護しながら実践は持つことができない者より持っている者を好むような、言葉と実践の間における矛盾を把握するように助けるべきである。フレイレは教師たちが自分自身と子どもの世界でいつも行われる教授パッケージの権威主義と行政の権威主義を抜け出してこそ、専門家として正しく立つことができると考える(Freire, 2003:53)。

フレイレが述べた‘専門性’の概念で授業の専門性を把握するならば、決まった標準から抜け出し、権威主義的な授業風土を批判して、授業でなされた言葉と行動を人生の中に実現するものと見ることが出来る。フレイレが教えることを説明した文章を通じて授業の意味をより具体的に考えることができる。フレイレは教えることを認識活動、政治行為、芸術的事件として把握した。教師は知識の教授・学習を通じて毎日毎日ある認識論を実行に移す(Freire, 2013:414)。教師は自分自身と子どもたちに絶えず問いを投げかけなければならないが、確実であると考えたことを確信しないことで、確実性を追求する精神を作るためである(Freire, 2013:415)。教師は教科の知識を備えなければならないが、子どもたちがわかっていくように支援する方法も知らなければならない。この方法のレベルは単純に決まった手続きによる方法論の問題ではなく芸術的レベルの問題である(Freire, 2013:414-415)。子どもたちが自分自身の感覚と自分なりの問い、創意的な想像を持って、彼ら自身の言語を“彼ら自身の手に入れ、それを持って美しい仕事をしなければならない”(Freire, 2013:419)。

教えることは政治的な特性があるため中立的になり得ない。人間を解放させるか、手なずけて順応させるかのなかの一つしているはずである。教師は自分自身が政治家であるという事実を知るべきであるが、子どもたちに教師の政治的選択を注入する権利があるということの意味するわけではない。子どもたちは教師の政治的な夢を知るべきであって、それを受け入れ、拒否、修正する自由がある。教師は子どもたちに自身の夢を持つようにするべきであって、子どもたち自身の選択を当然のこのように受け入れないようにして自分自身の選択を明瞭化できるように刺激しなければならない(Freire, 2013:415-416)。

フレイレの説明を参照して、授業の認識論、授業の存在論、授業の関係論、授業の政治学、授業の美学、授業の叙事学、授業の倫理学などのような多様な問題設定ができるようになる<sup>3</sup>。授業は知識と経験を取り扱い(授業の認識論)、‘誰か’の知識と経験を取り扱うことと関連する(授業の政治学)。授業に教師の価値とイデオロギーを盛り込むのは教師の話を盛り込む過程である(授業の叙事学)。授業が構成され、実現される過程で教師と子どもの想像力と感覚が発揮されるのだが(授業の美学)、ここで教師と子どもの自己存在および関係を形成できる契機が作られる(授業の存在論と関係論)。授業を通じて教師と子どもが追求する人生を確認し、それを実践しようとしなければならない(授業の倫理学)。このような多様な層位は現行の授業の専門性の言説に亀裂を加えるとき、見知らぬ場面と事件とともにあらわれる。本研究ではまさにこのような作業に関して話をしようとしている。二人の初等予備教師の授業を事例として見知らぬ授業の場面と事件を発掘し、この事件の意味を明らかにした後、社会科授業の専門性の言説を再び考えようとしたのである。

<sup>3</sup> 研究者はここで提示した多様な問題設定に対する具体的な論理をもっているというわけではない。ただ、現行の社会科授業の言説に対する対抗言説を作るための問題設定のレベルをアイディアの水準で提示したものである。

## II. 研究の文脈および方法

### 1. 研究の文脈

本研究の参加者である二人の予備教師はジョンとタミである。ジョンとタミは研究者が在職している初等社会科教育専攻の4学年の学生である。二人の学生とも研究者が相談指導教授を受け持っている。3年間の学校生活、学業、個人の身上、ポートフォリオの主題についてともに話を交わしてきたので学生たちの悩みと希望をある程度知っている状態であった。ジョンはキリスト教を信じていてコミュニケーションと共感に関心があり、タミはキリスト教を信じていたこともあったが今は信じておらず、人との関係および自我の尊重感について多く悩んでいる。二人の学生とともに本研究をすることになった理由は2015年1学期に行った社会科授業によるものであった。

2015年2学期に研究者は<初等社会科教育Ⅱ>の科目を講義したが二人の学生はこの科目を受講した。この科目の目的は“社会科授業構成の論理を理解し、多様な観点で授業が構成できる能力を持つようにする”ことである。‘社会認識と授業を構成する観点’、‘子どもに対する理解とコミュニケーション’、‘授業のあらすじと活動系列’、‘社会科の主題の理解と授業構成’等で講義を進めた。授業実習がなされる時期の学校現場の進度を勘案し、歴史、地理、人権、文化の理解をもとに該当単元を採求した。研究者は普段授業の実演はしていない。主題の理解と授業構成の論理を採求するのに焦点を置き、授業の実際は授業実習の経験を利用している。この経験を体系的に整理するように、研究者は当時の課題として授業構成、実行、省察を入れた<私の授業研究プロジェクト>を行うようにした。研究者はこの課題のために実習を行う間に、授業指導案に関して二回のオンライン協議の過程を進めた。

ジョンは当時6学年を対象に<シリア難民>の授業を、タミは4学年を対象に<少数者を知ってみよう>の授業を行った。<シリア難民>の授業は2009社会科教育課程の5～6学年群の単元である‘3. 世界の色々な地域の自然と文化’中の世界の色々な国の姿と関連があり、<少数者を知ってみよう>の授業は3～4学年群の単元である‘2. 社会変化と私たちの生活’中の少数者の権利を取り扱ったものである。二人の学生の授業の文脈は異なっていた。タミは本校の教育課程によって進行される<授業実習2>に参加して授業をしたが、ジョンは研究者が交渉した学校で授業を行った。ジョンの場合、本校の海外実習プログラムに参加し、<授業実習2>を履修しなくても良かった。<私の授業研究プロジェクト>の課題を遂行するためには授業をしなければならなかったので研究者が授業できる学校を探して授業を行ったのである。タミは実習指導の教師と授業について悩み、ジョンは研究者と授業について悩んだ。

2015年2学期の社会科授業をした当時、二人の学生たちは自分なりの悩みで苦しんでいた。すべて教育大学の学生が体験する環境から始まったことであった。多様な科目を受講しなければならず、多くの課題を解決するために眠れない夜を明かさなければならなかった。そのため、ますます体力と精神が弱りながら、一日を生き延びることすら手に余るようになった。ジョンの場合は自分自身がやりたいことをあきらめたまま、押されながら過ごす生活の中で意欲がかなり落ちていて、他の友人は前に走り出すのに自身は停滞しているという不安感で苦しんでいた。タミの場合はゆっくり学習する性向により、完成度を高めようとしたせいで時間内に結果を出せないことについて不確実さを感じ、過程より結果が認められる状況のなかで自分自身に対する評価をどのように下すのかについて悩んでいた。

研究者は本校の教育大学の付設小学校で行われたタミの授業と済州I小学校で行われた授業を参観した。タミの授業の場合は授業協議会にも参加した。授業構成の過程のなかでの協議を通じて二人の学生の普段の悩

みが授業に投影されたと推察はしたが、実際の授業の中に溶け込んでいる二人の学生の生き方のイメージは研究者の心を揺さぶった。二つの授業はすべて‘苦痛’と‘傷’を取り扱う授業であったのだが、それぞれ異なる方法でこの主題を紐解いたのである。タミは教師自身の痛みを共有し、克服しようとする苦しい過程を示し、ジョンは感情を露出し、自身のメッセージをどうにか伝えようとするもの寂しい心をみせてくれた。

当時、見知らぬ事件の中で教師教育者である私と二人の予備教師であるジョンとタミとの関係は逆転した。理論で武装した研究者を武装解除させたこの授業は‘何でも’説明することはできない奇妙な感動を与えてくれた。授業の論理で解明できない重要なものが存在するということと向き合ったためである。したがって、二人の予備教師の授業で起きた感動の意味をもう一度記憶して考えてみることにし、二人の学生の同意を得て研究を進めることになったのである。

## 2. 資料収集と分析

本研究は授業が起こった当時から計画されたものではなく、授業が終わって時間が過ぎた後に進められたものである。したがって、研究者と学生たちの省察と記憶の作業で行われた。2015年2学期当時、授業構成、実行、省察過程を経験したとすれば、5ヶ月が過ぎた2016年1学期時点で授業を記憶し、再び省察したからである。時間差が挟んで行われた記憶と省察を通じて、研究者と学生たちは当時そこまで把握することができず、普段は忘れていたものをもう一度探してみる経験をした。

資料読解の過程は決まった枠組みに従うよりは学生たちの省察と記憶を追いかけていき、表れた特性に対する意味を探る過程で進めた。資料は二人の学生が3年生だった2015年2学期当時作られた資料と4年生である現在2016年1学期に行われた面談資料をもとにした。2015年2学期の資料は授業指導案、授業動画、学生（予備教師）の授業の感想文、授業の批評文、〈私の授業研究プロジェクト〉の結果、授業指導案のフィードバック内容などである。〈私の授業研究プロジェクト〉には授業の構成、実行、省察の過程が盛り込まれており、その他の資料も含まれているので、この報告書を中心に二人の学生の授業経験を読み始めた。報告書を読みながら研究者の気がかりなこと、考えたこと、感じたことを表示し、それを具体的に解明するために2016年1学期5月31日に二人の学生たちと面談を実施した。面談は決まった質問紙をあらかじめ提示して考えを整理するようにした上で行われたが、面談過程で追加的な質問と回答が行われた。

資料読解の過程は研究者と学生の共同の読み取り作業であった。資料を生成する過程で研究者と学生間の共感があり、面談過程も資料を収集する過程というよりは新しい意味を発見する過程だったためである。また、研究者が整理した授業経験を学生たちに読ませて、授業経験に関する意味の範疇と整理した内容がみられるようにした。このような過程にふれながら研究者は二人の学生の授業経験に対する意味を整理できる意味の範疇を探ることができ、それによって内容を提示した。本研究と関連した学生たちの授業および関連活動を整理すれば、次の〈表1〉のようである。

〈表1〉二人の学生の授業および関連活動

時期	類型	学年	名前	専攻	授業主題	授業を行った学校	授業を行った時期	関連活動
2015年2学期	授業実習	3	タミ	社会科	少数者を調べる	済州大 教育大学校 付設小学校 4年A班	2015. 11. 7(火) 2時間目	授業指導案オンライン協議 授業協議会を通じた意見共有

								<私の授業研究プロジェクト>の提出およびフィードバック	
	現場 授業 実習	3	ジョン	社会科	シリア 難民	済州I小学校 6年A班 6年B班	2015. 11. 27(金) 6時間目 2015. 12. 3(木) 1時間目	授業指導案の協議 授業後面談 <私の授業研究プロジェクト>の提出およびフィードバック	
2016年 1学期	面談	4	タミ ジョン	2016年 5月 31日					

### Ⅲ. 二人の予備教師の社会科授業実践の省察

#### 1. 論理

予備教師たちは自分なりの論理で授業を構成しなければならない。授業の主題意識をとらえてこれを自分自身の物語として解きほぐすためには多様な場面と活動を適切に配置させなければならない。しかし、多様な可能性の領域にある授業は予備教師たちには手に余る作業である。主題について深く悩まなければならないし、持続的な出会いのなかった子どもたちにもどのように近づけばよいのかという問題も侮ることはできない。ジョンとタミの授業の構成過程も予備教師のこのような難点を全て示してくれた。

#### (1)ジョン:意思決定、問題解決、問題探求への履行

ジョンの<シリア難民>の授業は数回の修正過程を経た。ジョンは子どもたちがシリア難民の問題に接してこの問題を解決するのに焦点を置きたがった。一次に作成した授業構成案においては“シリア難民問題を解決する方法を考えて、共に生きていく姿勢を育てることができる。”を授業目標に設定し、“シリア難民問題を調べること(活動1)→シリア難民問題をどのように解決すれば良いだろうか?(活動2)→美しい世の中を夢見て(活動3)”で学習活動を考えた。3才のクルディが浜辺で死んだ写真を見せながらシリア難民の問題と問題解決案を考えようという提案で、シリア難民発生の原因、難民が移住する国、世界各国の難民に対する対処状況を調べてみて、シリア難民問題をどのように解決すれば良いのかグループごとに意見を交わす活動を行うようになっている。最後にシリア難民問題を解決するための色々な基準により代案を選定して、‘美しい世の中’の歌を歌って授業を終わらせている。

この授業構成においては指導案で端緒が発見できるように、“シリア難民らと難民を受け入れる国民すべてと一緒に生きていけるかを考え”ることができるように意志決定学習のモデルを選んで授業を進めた。難民を受け入れなければならないのを前提にして、どのように受け入れなければならないかを意志決定させる。研究者は難民発生の原因、難民の概念、各国の対処状況をより詳しく探索してこそ問題解決ができると提案した。小学校の社会科授業で問題解決は広く行われている。だが、真の“問題提起”や“問題認識”がないので皮相的な問題解決に終わる場合を数多く見ることになる。この授業でも<美しい世の中>の歌を歌いながら儀礼的に平和を叫ぶ授業になる可能性を憂慮したのである。具体的な時空間で起きる人々の生き方と事件

を密度のある形で調べることが必要である。研究者はまた、この主題と関連して子どもたちが知っていることを事前調査し、授業構成に反映するようにした。その後、ジヨンはシリアについて知っていること、シリアの位置、難民の意味、シリア難民ができた理由に関する質問を実施して、大多数の子どもたちが‘シリア’という国と現在起きている状況についてあまり知らないという事実を知り、なじみがやすい国である‘シリア’をどのように教えるのか悩みながら授業を構成した。

2次授業構成案は1次授業構成案とは違って“シリア難民問題について知ることができる。”に学習目標が修正された。研究者がシリア難民問題に焦点を置きなさいといった提案を反映させようとした。だが、授業のモデルとして問題解決学習を選定したことからわかるように、学習の流れは1次構成案と同じように問題解決に焦点を置いた。研究者の提案に従うには、授業の前半部でシリア難民の状況を理解し、なぜそのような問題が生じたのかに対する仮説を設定して、それに対する情報を収集する活動で授業を進行させなければならなかった。ところが、シリア難民の発生の原因を<活動1>に配置して、<活動2>、<活動3>では各国の難民問題の対応事例と韓国の事例を通じて問題を解決することを配置した。研究者は協議で、刺激的な写真と事実の羅列で同情心を誘発する授業へと流れているのではないのか点検するようにさせ、問題状況を見てなぜという問いへの答えを探していく探求授業の流れを作ってみるよう提案した。また、授業構成案に授業の過程だけを提示せず、授業内容に対する理解があらわれるようにして、授業構成の観点、子どもの理解、教材研究も含めるようにした。

3次授業構成案はシリア難民の問題を探求するのに焦点を置いている。シリア難民が発生した原因と難民の移動経路を通じて難民問題を詳しく調べてみるようにはしている。だが、依然として難民問題の解決に対する未練は捨てられずにいる。厳密に見れば、探求学習と問題解決学習が自然に連結されたということができる。この授業は教育課程の文書で提示されたある特定の単元や主題に限定されていない内容を取り扱っている。教育課程では世界の色々な国の姿と文化を調べるが、位置、領域、国の大きさ、領土の形、領土の特徴、多様な文化、韓国との交流などを取り扱うようにしている。シリアの紛争と難民問題を直接取り扱うことができる機会はない。シリア問題を調べながらシリアの歴史、地理的特性、文化の特性を調べるので、この授業は教育課程に提示された内容をあまねく関係させながら教えているといえる。このようなアプローチで紛争を中東で起きている日常として無感覚に受け入れたり、反戦をスローガンでだけ叫んだりする授業を警戒することができる。これまでみてきたように、ジヨンの授業の構成過程はシリア難民の問題を子どもたちに認識させ、それを解決しようとする悩みの中での意志決定、問題解決、探求へと移行する旅程であったということが出来る。

<表 2>ジヨンが構成した授業の活動系列

授業構成	授業主題	授業活動の系列
1次 授業 構成	シリア難民問題の解決方法を考えて、ともに生きていく姿勢を育てること	[ <b>動機誘発</b> ]①クルディの写真とシリア難民の写真を通じてシリア難民問題を認識すること→[<活動1>シリア難民問題を調べる</>]②シリア難民問題を調べる</>(難民発生の原因、難民が見つけれず避難所、シリア難民に対する国家の対処状況、難民受け入れと拒否の理由)→[<活動2>シリア難民問題をどのように解決すれば良いだろうか?]③シリア問題の解決方法の検索→ [<活動3>美しい世の中を夢見て]④シリア難民問題解決のための基準をたてること→⑤グループ別基準により解決方法に対する肯定的、否定的な側面を分析すること→⑥グループ別に一つの望ましい解決方法を選定すること→ [ <b>学習整理</b> ]⑦シリア難民を‘私、私の家族、私の近隣’と考えて共に生きていく世の中を夢見て<美しい世の中>の歌を歌うということ
2次 授業 構成	シリア難民問題についてわかること	[ <b>動機誘発</b> ]①目とじてシリア内戦と脱出する人々の状況を聞いて想像すること→[<活動1>シリア難民ができた原因を調べる</>]②写真を通じてシリア難民の状況を理解して難民が生じた原因を調べてみる</>→[<活動2>シリア難民に対する各国の対処状況を調べてみる</>]③シリアの位置およびシリア難民の移動経路を調べる</>→④各国のシリア難民受け入れ状

		況を調べる(受け入れ支持および拒否国と受け入れ、保留、拒否理由)→[<活動3>我が国にシリア難民が?]→⑤私たちのクラスにシリア難民の友人がくることになればどのようにすべきか考えてみる→⑥我が国に200人の難民が入ってこようと申し込んだのだがどのようにすべきか考えてみる→[学習整理]⑦シリア難民問題の原因と解決案に対して考えた学習活動を整理して、シリアの土地が平和な土地になるべく関心を持って助けるようにすること
3次 授業 構成	シリア難民 問題について わかること	[動機誘発]①目とじてシリア内戦と脱出する人々の状況を聞いて想像すること→[<活動1>シリア難民の状況を把握すること]②‘クルディ’と‘セニャ’写真を通じてシリア難民の状況を把握すること→③シリアで難民が発生した原因を考察すること(仮設定)→[<活動2>シリアに難民ができた原因がわかること]④シリア難民ができた原因を調べてみる(シリアの独裁状況、シリア内戦、ISおよび各国の関与)→⑤難民の数と難民の受け入れの可能性を考察すること→[<活動3>シリア難民の移動経路を調べる]⑥シリアの位置とシリア難民が移動して行くことができる国を地図で探してみる→⑦シリア難民を受け入れる国の事例を調べる→⑧受け入れない国と受け入れない理由を調べる→⑨わが国に入国を申し込んだ200人のシリア難民をどのようにする必要があるのか考察すること→[学習整理]⑩シリア難民問題の原因と解決案に対して考えた学習活動を整理して、シリアの土地が平和な土地になるべく関心を持って助けるようにすること

## (2)タミ:‘差異’と‘差別’の概念分析を通じた少数者の認定

ジョンとは違い、タミは実習指導の教師と主に授業協議をした。研究者とはオンライン協議だけで授業協議を行った。タミは2015年11月8日から該当する次時の内容と子どもを分析することを始め、11月12日に1次構成案を、11月14日に2次構成案を、11月15日に最終修正案を完成した。研究者と協議した授業構成案は2次構成案であるので、1次授業の構成案の内容は詳しく分からない。ここではオンライン協議時の授業構成案を1次授業構成案として、授業のための最終の授業構成案を2次授業構成案と想定した。

まず、1次授業構成案ができるまでのタミの悩みを考察してみよう。授業目標を‘少数者の概念’がわかることに決めて、これを‘差異’と‘差別’から始め、すでに習った性差別と関係させようとした。性差別のように、皮膚の色、財産、宗教、出身地、障害、学歴などの色々な理由で差別が起きるという点を強調して‘少数者’の概念に近付こうとした。‘少数者’に関する言葉を聞いたことがある子どもたちは23人(79.31%)であったが、この概念を確信を持って説明できる子どもたちは11人であることをみて、‘少数者’の概念をわかりやすく把握できる活動を構成することにした。概念学習のモデルにより授業を構成した。このようにして実習指導教師との協議を通じて研究者が向き合った1次授業構成案を完成させることになった。

1次授業構成案を考察すると、‘差異’と‘差別’という概念分析を通じて少数者に対する差別意識を抜けだそうとする意図をうかがうことができた。だが、‘差異=異なっている’と‘差別=違っている’の図式を通じて概念を分析し、事例を調べてみようとする、少数者の概念分析は詳細に行われなかった。研究者は“色々な基準で‘差別’を受けの人がおり、その人々を‘少数者’といい、差異と差別は異なっており、私たちに差異があるだけだ”という流れで授業を構成するように提案した。ここで、タミは見せたくなかった自分自身の手を勇氣を出して子どもたちに見せて“異なっている”という認識が重要だということを示そうとしたが、この点が非常に印象的であった。研究者は子どもたちに教師の誠意ある気持ちが通じてほしいという言葉を加えた。

2次授業構成案において研究者の提案が反映された姿をあまり見つけることはできなかった。1次授業構成案の流れと同じで、学習問題の用語、活動名、事例、発問が若干修正されただけであった。1次授業構成案においては“差異と差別がわかり、少数者について知ることができる。”と学習問題を提示したが、2次授業構成案においては“差異と差別を区分して、少数者について知ることができる。”と提示した。それに伴い、<活動1>の名前が“差異と差別”から“異なっていますか？ 違っていますか？”に変わった。また、‘⑧少数者の概念がわかること’の活動で“私たちの周辺で起きる差別と少数者にはどんな関連性があるのでしょうか？”という発

問を追加して差別と少数者の概念を関連付けようとした。特に、“⑨先生の手を事例に少数者をどのように対処すべきか話してみる”の活動の発問を細分化させたのが目を引く。先生の手を調べること(“この写真の中の主人公は誰でしょうか?”)→先生の手を調べる(“先生の手は他の人と違います。それで周辺の人々の厳しい視線を浴びます。そのとき、先生の気持ちはどうだったのでしょうか?”、“それなら、今先生の気持ちはどうでしょうか?”、“先生の手を聞いてどんな気がするのでしょうか?”)→周りの少数者の心の読み取り(“私たちの周りにいる少数者の心はどうでしょうか?”)→少数者のために私たちができることを探す(“彼らのために私たちができることは何でしょうか?”)等で発問を進めた。先生の問題を少数者の問題として切り替えて少数者に対する認識を強調しようとする意図を考えることができた。

1次授業構成案に対する論評で指摘したように、タミの授業は‘差異’と‘差別’の概念を分析して少数者の概念を考察する授業である。差異と差別に対する概念分析と事例検証などの過程は概念学習の流れによく合っている。だが、この概念分析が少数者がわかることと緊密に連結されていない。もちろん、“私たちの周りには容姿、行動、考え、教育水準、財産の程度など多数の人々と異なっているという理由で差別を受けたり、不当な待遇を受けたりする人々がいます。この人々を少数者と呼んでいます。”と明らかにされた概念の定義の中に‘差別’との用語があることは確かである。しかし、差別だけを持って‘少数者’の属性を表わすには無理がある。また、少数者の概念分析に集中せずに、授業者自身の事例で‘少数者の認定’を取り扱おうとした。結局、タミの授業構成の過程は‘差異と差別’、‘少数者’、‘少数者の認定’の間の関係を作り出そうと悩んだ旅程であったということが出来る。

<表3>タミが構成した授業の活動系列

授業構成	授業主題	授業活動の系列
1次 授業 構成	少数者を 知ってみよう	<b>【動機誘発】</b> ① “私は友達と顔、目、鼻、口など顔付きが違っています” という文章で不自然なことを探す→② ‘差異’ と ‘差別’ を通じて少数者に対して調べてみるという案内を受けること→ <b>【活動1】差異と差別</b> ③ 色々な人の外見が全く一緒ならばどうなのか考えてみる→④ 多様な差異を考えてみる(性格、食べ物、服、記号など)→⑤ 差異と差別の意味がわかること→ <b>【活動2】差別の理由</b> ⑥ 宗教、性別、財産、皮膚の色、出身地、障害、年齢と関連した7種類の場面を見せてどんな差別があるのか調べる→⑦ 8つの話を読んでどんな差別事例なのか調べる→⑧ 少数者の概念を調べる→⑨ 先生の手を事例に少数者にどのように接すべきか話してみる→ <b>【学習整理】</b> ⑩ 少数者が差別を受ける事例とそれを解決するための努力を学ぶという次の時間の予告を受けること
2次 授業 構成	少数者を 知ってみよう	<b>【動機誘発】</b> ① “私は友達と顔、目、鼻、口など顔付きが違っています” という文章で不自然なことを探す→② ‘差異’ と ‘差別’ を通じて少数者に対して調べてみるという案内を受けること→ <b>【活動1】異なっていますか? 違っていませんか?</b> ③ 色々な人の外見が全く一緒ならばどうか考えてみる→④ 多様な差異を考えてみる(性格、食べ物、服、記号など)⑤ 差と差別の意味が分かること→ <b>【活動2】差別の理由</b> ⑥ 宗教、性別、財産、皮膚の色、出身地、障害、年齢と関連した7種類の場面を見せてどんな差別があるのか調べる→⑦ 8つの話を読んでどんな差別事例なのか調べる→⑧ 少数者の概念を調べる→⑨ 先生の手を事例に少数者にどのように接すべきか話してみる→ <b>【学習整理】</b> ⑩ 障害者、多文化の家庭、脱北住民の話を書いてそれについて考えてみる時間を設けるという次の時間の予告を受けること

## 2. 感動

授業構成は授業の実行を通じて多様な局面を示している。授業構成案を通じて授業の話と流れを推察できるが、授業が行われる場所と子どもとの相互作用で予期しないことと出会うことになる。授業の物語を作る叙事の作業は予備教師に手にあるが、この物語を実際の授業現場で解きほぐす作業はより一層難しい。授



業を行いながら二人の予備教師たちが体験した経験は具体的な情緒として現れたし、研究者も授業構成案では感じるができなかった奇妙な情緒を感じるようになった。

### (1) ジョン：教師の感情の露出で価値を示すこと

授業はこのころ子どもたちがどのように時間を過ごしていたのか問うことから始まった(S#1)。そうした後、シリアの位置を地図で探してみよう(S#2)、目をとじて教師が聞かせる声を聞いてシリアでどんなことが起きているのか考えてみようという。子どもたちは戦争とISを避けて逃げようと船に乗る状況だと語る(S#3)。教師は今日の授業でシリア難民が自分の土地を捨てるしかない理由、無事に安全な土地に到着できるか、受け入れる国の立場でシリア難民をどのように対処するのか調べてみようと話す。そうした後、シリアを脱出しようとしたが死んだ男の子クルディと女の子セニヤの写真をみながらこの状況がなぜ起きるようになったのか意見を交わす。二人の子どもはシリアからトルコを経てギリシャへと船に乗って行く中で事故に遭ったという事実が明らかとなる(S#4)。

教師はTV放送画面をキャプチャーしたPPT画面を見ながらシリア内戦の状況が起きた理由を独裁に抵抗した民主化運動、スンニ派とシーア派の対決として説明し、ここにISと政府軍を支持する国(米国、サウジアラビア、トルコ、カタールなど)と反政府軍を支持する国(ロシア、中国、北朝鮮、イラン、キューバなど)に分かれた国際情勢などでシリア状況が難しくなっていると話す(S#5)。私たちはヨーロッパに行きたくないで、戦争だけは止めてほしいというあるシリア男の子のインタビューを見て、考えを互いに共有しながら、シリア難民が出てくるしかない理由をもう一度確認する。そしてシリア難民を他の国で受け入れるかどうかを考える。難民を受け入れなければならないという子どもたちもいるが、ISが混じっていることもあり、各国の事情があって受け入れてはいけないという立場もある(S#6)。

その後、子どもたちは地図を見てシリア難民が移動する経路を探しながら、シリアからトルコを経て安全なヨーロッパに行こうとしているということがわかるようになる。教師はクルディとセニヤもこのような経路を経ながら地中海で船が転覆したと話す。教師は難民を受け入れている代表的な国家であるドイツの事例を写真を通して見せながら、シリア難民が韓国にきたら受け入れられるか尋ねる。子どもたちはISと一緒にくることもあり、シリア政府軍と対立するかもしれないので歓迎できないと語った。教師は韓国の場合、200人が申し込んだが、135人には許可証を与え、65人には審査が係留中だという状況を話し、もしシリア難民審査を引き受けたとすればどのようにするかと尋ねる。悪い意図を持ってきた人は取り除いて、助けが必要な人は助けなければならないという話で整理される(S#7)。授業を終え、放送のキャプチャー画面の中のシリア留学生の次の言葉を読みながら授業を終わらせる。“シリア事態に関心を示してくださってありがとうございます。たとえ顔付きは違っても、心は似ています。難しい状況にあるシリアの人々を忘れないでください。希望をなくしたシリアに暖かい手を差し伸べてくれますように”(S#8)

ジョンの授業は授業構成案の流れの通りにつながった。シリア難民の話をゆっくりとおとなしく聞かせてくれた。授業は感情が行き過ぎるほど折り重なり、ジョンが話したいことを表わしていた。ジョンは子どもたちの日常をまず尋ね、そうでないシリアの日常と比較するようにしながら授業を展開した。この過程でため息、沈黙、ためらい、‘気の毒だ’、‘かわいそうだ’という言葉、涙、難民を受け入れるのかを問う繰り返された質問を通して自分自身の感情を表わした。シリアの人々を非常に気の毒だとみている心を感じるのに充分であった。そうするなかで肅然となる状況が起きた。

## 2- [1] 授業

S#6

(少年のインタビュー画面“ヨーロッパの人々はシリア人を嫌っています。セルビアからハンガリー、マケドニア、ギリシャまで...シリアの人々をどうか助けてください。私たちはヨーロッパに行きたくありません。戦争だけは止めてください。それがすべてです。”)

教師：(少年のインタビュー画面を見てから)どうですか？

子供：かわいそうです。

教師：(どうしたらいいのかわからなくて)なぜかわいそうでしょうか？なぜかわいそうでしょうか？

子供たち：他の国々が自分の国を嫌っていて...

教師：皆さんは今ここに座って(後ろを見て)、あら、(首を回し、話を続けることができない)、どうしよう、(気の毒さに涙が涙ぐんでしばらくの間話を続けられない。涙をふきながら)私たちはここでよく食べ、友達と会え、勉強もでき、生きているが、もう一方にはシリアの人々がどのように暮らしていますか？戦争のせいで深刻なトラウマに苦しめられ、私たちは本当に何を食べようか？おいしいというものなかで。本当に？トッポッキを食べて。そうでなければ何がありますか。皆さんが好きなもの。チキン、ピザを食べようか、このようなことを悩んでいるが、ところで彼らは何が問題でしょうか？

子供たち：戦争

シリア少年のインタビュー内容を見て子どもたちにインタビュー内容に対する考えを尋ねるなかで話を続けることができずに涙を流してしまったのである。その瞬間、教室は寂寞が流れ、肅然となった。研究者自身も何か表現できない胸熱さに目がしらを熱くした。この場面を見るとジョンがなぜそんなに意志決定学習と問題解決学習を通じてシリア難民の問題解決に固執したのか理解することができた。授業の論理を強調し、探求授業を強調した研究者自身の面目を失わせた。この涙は探求授業の論理では盛り込むことはできないジョンのメッセージを十分に含んでいた。

## 2- [2] 面談

ジョン：私は初めに導入でクルディとセニヤの写真を見せながら、あの子たちはどのように生きているが私たちはどうか考えてみようといったじゃないですか？私が。私たちは両親に愛され、保護されて、したいことはすべてしながら生きているが、シリアの状況と比較するとき、このときかっとなりました。このときぶつりと。突然、瞬間的に比較されて、一方はあまりにもこの世の中に生まれたちょうど同じ人間なのに私たちはよくやったこと何もないのになぜ私たちだけ祝福された生活を送って、その人々は不幸な生活を送っているのかととても気の毒になり、一方ではただこのままこのように生きていくのにありがたいなという気がして、突然、瞬間的にかっとなりました。このとき突然。

授業に参加したある子どもはシリアの人々に対する先生の心に共感して次のような感想を表現した。

## 2- [3] 子どもの感想

シリア難民がとても気の毒だった。シリア難民の授業を聞いてシリア難民を継続して助けたい気持ちがずっとこみ上げた。そのとき授業をしながら先生が泣かれた、そのときは私も本当にかっとなった。先生がどれほどシリアが気の毒であったらそうなるのかという考えを少しした。シリアがよりもっとはやくISを避けて他の国に行けたら良いし、戦争が再び起きないと良いと思う。

ジョンはトルコ旅行にいつてきて自分の生き方の悩みから立ち上がり、出てくるようになったが、トルコで会ったシリア難民に対する考えと感覚を授業で共有しようとした。シリア難民の苦痛に共感してどうにかこの問題を切実に解決したかったのである。そのため、意志決定学習を通じて難民受け入れを前提にする、共に生きることを、問題解決学習を通じて各国の難民対処の状況と韓国を事例にした問題解決を望んだ。探求学習で修正したのにもかかわらず、シリア難民の原因を探求し、難民をどのように受け入れるかについて

の悩みを繰り返して表出した。難民を受け入れなければならないという考えが教師の心の中に深く位置していた。

## 2- [4] 授業

S#6

教師：そのとおりです。およそ60万人程度いるから。一言で済州道の人口の7倍になる人々が命をかけて他の土地に渡っています。ところで、この子たちはこのように渡っているが、他の国で彼らを快く受け入れてくれるか？

S#7

教師：ドイツの人々がどのように、refugees welcome。難民を歓迎しています。ドイツ総理がシリア難民に対して私たちが気の毒さを感じて受け入れると。こうして今ドイツの人々が政府の政策を支持しながらシリア難民を歓迎しています。そうだとすると、皆さんもしシリア難民が韓国に行きたいと、彼らのように、このように歓迎することができますか？

S#7

教師：(子どもたちが反応にためらって)もし皆さんがシリア難民を審査する審査長ならばどのように～すると思いますか。どのようにすることが賢明な選択となるでしょうか？(沈黙が流れる)全く同じようにこのように何人受け入れて、何人受け入れないと、このようにしそうです。でなければまた、このような方法も良いかも知らない、このようにすればシリア難民も生きて私たちの自国民も生きることができるといい方法が思い浮かぶ友達がいるのでしょうか？お、友達。

難民受け入れに対する子どもたちの反応は全部肯定的ではなかった。当時フランスのテロによってISに対する警戒心があり、自国の働き口の問題などを無視することもできなかった。研究者は社会現実を考慮せず、同情心と利他心で無条件に難民を受け入れなければならないという回答よりこの回答がより良いと考えた。難民を受け入れなければならないという教師の立場に子どものすべてが同感してはいない点も意見の多様性の面からみても良いと考えた。だが、授業で教師が見せた感情は研究者と違った考えであったということを示している。

## 2- [5] 面談

ジョン：内戦の原因のようなことを説明して良くなりました。そうした後、活動の2番でそうすると仕方ない状況でシリア難民が他の国に離れるしかない。ところで、この難民を受け入れなければならないだろうか、やめなければならないだろうか、討論するときも本当に苦しかったです。かなり。事実は受け入れなければならないということが合っているのに、あ、受け入れたらそのときちょうどヨーロッパでテロも起きたし、その次にIS問題もかなり大きかったために無視できないじゃないですか？なので、そんなことも合理的に確かめて考えるようになると受け入れてはいけないというとき。しかし、その状況はとても残念で。私も何をどのようにするのが合っているのか正しいのかよく分からなくて私も混乱して難しかったように思います。

また、授業で最も印象的だと考えた場面でもジョンの考えをよくうかがうことができる。

## 2- [6] 面談

ジョン：私はこのように語ったときですね。シリア難民も同じ人間なのに、シリアで死んでいくのがかわいそうで、韓国でも良い暮らしができるように助けなければなりません、このように答えたことが。それなので、受け入れなければならないのか、そうしてはならないのか、について発表させる状況のなかである友達は受け入れてはならないと、私たちがそうすると危険でしょう。十分にそれは間違ったことでなく、十分に合っている考えなのに、そのままその子どもたちはそうしたことを問い詰めないで、受け入れなければならないという暖かい心が本当に私は好きでした。本来それが合っているのだから。本来そのようにしなければならぬのにですね。

授業でジョンが流した涙に共感しながらも子どもたちの判断は教師の思い通り全部は動かしてクラなかった。多くの子どもたちが感想文を通じてシリア難民に対して新しくわかるようになり、シリア難民の気の毒な事情に胸が痛み、関心を持って助けるべきだとの気持ちを表出した。ジョンが子どもたちが持ってくれたらと思って望んだその気持ちであった。このような点で授業を通じてシリア難民に関心と共感を引き出そうとする試みはその種をまいたとみなすことができる。ただ、難民受け入れにだけ、シリア難民問題を解決できない複雑なシリアの状況の苦しさをどのように子どもたちと共有するべきなのかが課題として残ることになった。

研究者はジョンの授業を通じて教師が自分自身の価値と感情を抑制したり隠したりする授業が果たして可能なのか、そして望ましいのかについて考えるようになった。ジョンの涙を通じてシリア難民に対する真心に充ちた気持ちがあらわれたとすれば授業の論理で盛り込むことができないものを盛り込んだのではないだろうかと考えた。教師の真心に充ちた価値と感情を表出した子どもたちと率直に話す授業が‘客観’と‘中立’という名を書いた無色無臭な授業より良いでないだろうか。

## (2)タミ：教師の内密な物語の共有で共感を導くこと

私たちのクラスのみんながスワン君ならばどうなるのか考えることで授業は始まる。騒々しい、野球が好きだなどみんな同じになるという考えをするようになる(S#1)。多様な姿の人々の顔を調べて、私たちが多様な考えを持つことができると話す。けれども、異なっているという考えのために社会で不便さを体験する人々もいるので、この人々について考えることにする(S#2)。老人、皮膚が黒い人、赤ん坊、背が高い人、車椅子に乗って通う人、前が見えない人、耳が聞こえない人、皮膚が黄色い人、背が低い人などが描かれた図を見ながら人々は顔付き、考え、上手にできること、性格などが違うという事実を話す。“君はでっぴり太っているから”と話す女の子と男の子の写真を見て話を交わした後、差異(お互いの素質と適性、個性と能力が違うという点を認めて尊重すること)と差別(ある人や集団が持っている素質と適性、個性と能力を理由に拒否して締め出すこと)の定義を調べる(S#3)。その次に、差別状況を盛り込んだ図をみながら、性別、宗教、財産の程度、皮膚の色、出身地、障害、年齢、職業、学歴に対する差別状況を把握する(S#4)。

教師は差別事例を入れた紙とグループボードを配り、どんな差別事例なのかを把握し、身体条件、年齢、宗教、皮膚の色、性別、出身地、財産の程度、障害に対する差別などに分類してグループボードに貼るようする(S#5)。教師は“私たちの周辺で多数の人々と違うという理由で差別を受けたり、不当な待遇を受けたりする人々を少数者という。”と話しながら差別を受ける人と少数者を結びつけて説明する。少数者は数が多いか少ないかの問題ではなく、差別を受けているのかが問題になると付け加える。引き続き、教師は自分自身の手のせいで除け者であった経験を話しながら自分自身が違いを愛することになったのが何より重要だといい、教師と似た立場に置かれた少数者をどのように接する必要があるのか話を交わす。そして、次の時間に脱北住民、障害者、多文化家庭で体験する問題とこれらを解決しようとする努力を調べてみるという次の時間の予告で授業を終える(S#6)。

タミは動機誘発でスワン君を事例に私たちのクラスの子どもがすべて同じならばどんな状況が起きるのかを考えることで授業を始めた。授業構成案では‘異なっている’と‘違っている’という意味がわかることで授業を始めるとされている。この活動で子どもたちが興味を持ちにくいと判断して、ちょうど同じような人、多様な人々が描かれた写真で疑問を抱くように動機誘発を構成したと明らかにした。他の活動は授業構成案のとおりそのまま進行されている。研究者は授業を参観し、授業協議会に参加して次のように授業に対してい

くつかの論評を行った。

第一に、差別を受ける人がすべて少数者であるとはいえない。少数者は‘識別の可能性’、‘権力の劣勢’、‘集団意識’がなければならない。授業は‘差別’という概念で‘識別の可能性’という属性はある程度表わしている。だが、‘権力の劣勢’と‘集団意識’の属性はあらわれなかった。また、差別の概念を“異なっているという点で拒否して除け者にあうこと”として使っているが、‘拒否’と‘除け者’の他にも教科書に提示された‘不当な待遇’が少数者の属性をさらによく表わすことができる。

第二に、洞察を与えてくれた子どもたちの反応を考えてみなければならない。身体条件に対する差別を説明しながら“君はでっぷり太っているから”と話したことについて、“君はスマートだから”と話す子どもがいた。互いに各自の特性があり、互いに同等な立場で相手に対することができると考えたようである。また、皮膚の色に対する差別を説明するとき、“黒人がもっと金持ちのようだ”、“黒人は白人を差別したのではないか”と二人の子どもが話した。前者の場合、黒人がもっと金持ちのようだと話したが、経済的基準からみるときは劣勢ではないと考えているようであった。種族的に少数者だが上流層の黒人は少数者ではないかもしれないという点を考えることができる発言である。後者の場合、差別が非対称的な権力構造から出て、古くなった偏見から始まったという点を上げて説明しなければならない。

第三に、少数者が数的に少ないか多いかの問題ではないという点を示すために‘太っている人’を例にあげた。太っている人は多いと指摘した。だが、少数者は相対的な数の概念で見なければならない。太っている人とそうでない人との数的な差異をいうことで、ここで重要なのは差別を受ける集団意識があるかどうかの問題である。第四に、私たちができることを考える活動をしたが、授業自体で少数者の認識を転化させたので、これを通じて情緒を持つようになったのではないかと考えられる。

研究者が提起した第一、第二、第三の論評はすべて少数者の概念に関連している。タミの少数者の概念と事例は教科書の概念と事例に従っている。したがって、教科書の少数者の概念の限界を抜け出すことができない。教科書では身体条件、宗教、性別、財産の程度、皮膚の色、出身地、障害に対する差別の事例を提示して、このような理由で差別を受けたり、不当な待遇を受けたりする人を少数者だと述べている。タミが授業で戸惑いを感じた理由もこのような概念の枠組みの中にいたためであった。

## 2- [7] 面談

タミ：私は初めには概念をこのように、少数者の概念を理解させたとき、子どもたちが考えることもできない回答が多くて慌てました。何か、ISテロ事件か黒人だが、もっと裕福そうに見える、何か、このような状況が演出されてとても多様な回答がきました。子どもたちがこのような点で少数者だと見ていない面もあるんだと初めは驚きました。

ある子どもは当時広がったフランスのISテロ事件も差別と関連するのかと尋ねた。教師は当時、宗教差別が暴力的に起きた事例だと語ってくれた。だが、シリア内戦でフランスがISを攻撃したとか、フランスでイスラムを信じる人々が下位の階層だという点、イスラム国家を建設しようとするISのイスラム過激主義などがかみ合っている。教師が皮膚の色に対する差別を説明するとき、子どもたちはこの概念の枠組みに問題を提起する発言をした。

## 2- [8] 授業

S#4

教師：図を見ればどうだろうか？ この友達とこの友達の違う点は何でしょう？

子どもたち：皮膚の色が違います。

教師：皮膚の色が違います。ところでこの友達が話す言葉が君は皮膚の色が違うから。すなわち、どんな差別でしょう？皮膚の色に対する差別。皮膚の色に対する差別が起きています。

子ども1：①ところで、皮膚の色が黒い人がもっと金持ちのようです。

教師：他の人がもっと金持ちのようですか？そうかもしれませんね。

子ども2：君は貧しいから

教師：(子供たちの回答に反応せずに)ここで起きっている差別は皮膚の色が単に違うだけであって、その他に対する差別は見られないようです。ですよね？

子ども3：②黒人は白人を差別しないのに、白人は黒人を差別します。

教師：黒人は白人を差別しないのに、白人は黒人を差別する。

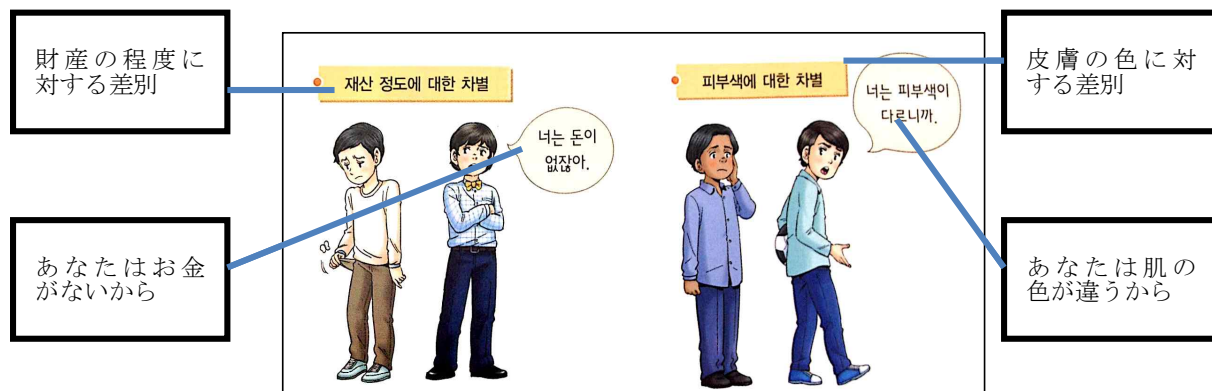
子ども4：それで米国で(銃撃事件が)起きました。

教師：それで米国で起きたのですか？どんな差別だろう？

子ども4：皮膚の色

教師：③皮膚の色に対する差別であることもあるので、その人の国に対する差別であるかもしれません。ところで、皮膚の色に対する差別は私たちの周りにどんなことがあるだろう？私たちの周辺に新しい友達がいるでしょう。皮膚の色が違う。

教科書は差別の事例を身体条件、宗教、性別、財産の程度、皮膚の色、出身地、障害に対する差別にわけて[図1]のように再現している。差別する人と差別を受ける人が登場するが、差別を`する人は堂々と相手方に“君はお金がないじゃない。”、“君は皮膚の色が違うと。”、“君は女だから”と話している。この言葉を聞く人は汗を流したり、顔が赤くなったり、あっけにとられた姿である。この発言だけ見れば‘差別’や‘不当な待遇’を受けるといよりは単に‘無視’していると見るができるようである。“君は女だから～だ”のように具体的な発言が出てこなかったためである。



[図1]差別の事例(〈社会4-2〉、95ページ)

2- [8] の発言①は私たちが一つのアイデンティティを帯びていないということを考えるようにする。教科書では7種類の事例により異なる人々を提示して、あたかも単一なアイデンティティが存在するかのように見えるようにする。だが、私たちは身体条件、宗教、性別、財産の程度、種族、出身地、障害のすべてと関連した多重のアイデンティティを持つ。黒人がもっと金持ちであるようだったが、黒人であり、金持ちであることもあり、権力を持つ人もいる。こういう場合は、黒人という理由で差別を受ける場合はあまりない。子どもの発言はまさにこの点を悟るようにはしてくらたのである。教師の発言③も人種と国家が結びついたアイデンティティを話している。発言②は白人の黒人差別は長い間の歴史の中で差別の慣行が作られたことであり、差別が権力の構造の中で成り立つという点を考えるようにしている。南アフリカ共和国で少数の白人が多数の黒人を差別する政策をとっていたという点をあげれば、少数者が数の問題でないということがわかるようになる。

それでは、研究者の第四の論評に注目してみよう。研究者はタミが概念学習で少数者の概念を調べてみることに留まらず、少数者に対する情緒を持つようにすることに對して他の意見を立てた。少数者に対する概念の認識がある種的情緒に連結されるべきで、教師が特定的情緒を呼びおこしてはいけないという考えであった。タミが少数者に対する認識から抜け出し、自分自身の話を聞かせて少数者の認定まで授業に盛り込もうとする理由があった。研究者もタミの手の話と関連した授業場面を直接みながら何とも言えない教師の切ない理由を感じることができた。タミは授業の構成過程で体験した自分自身の苦痛を次のように語ってくれた。

## 2- [9] 面談

タミ：…差異と差別を区別して少数者について知ることができるとい主題に決めたが、私は指導教師と意見が合わないという問題より、私がこの概念に対して固定観念を持っていたこと大きかったです。それで授業よりは私の個人的な話がさらに多いですね。申し上げますと、私が友達に幼かったとき除け者になったことを差別だと認識をしていました。それでその認識が今でも率直に残っているようです。授業を通じて変わったのか、体感した部分は今のところはよく分からないですが、それで私は「差別」を「異なっている」という悪い言葉、このように良くない側で差別を継続して解釈していたのです。差別が否定的な意味だけを盛り込んではいないという側面があると今でも考えているのですが、それでこの認識によって私はずっと授業が正解と答えを要求する授業をずっと組んでいました。君たち、差異、差別の意味は何だろう？ 異なっているのが悪いという答えを要求する授業をずっと組んでいました。それで先生が私の過程案を見て、「ここには先生の言葉しかないですね」と指摘をしたのです。私はそのときの状況を見ると、私が公開授業なので直ちに決裁を受けなければならない日なのに、それをみられて拒絶されたのです。初めは先生を恨んでいたんですよ。そのときまで私の問題を体感することができませんでした。そのままはやく出せば良いが、なぜパスさせてくれないのだろうというような先生に対する憎しみがより大きかったんですよ。それで先生が他の学友をみな送って他の同僚の先生をみんな送って、私と話をしながら私の問題を発見することになりました。私はこの概念の固定観念が根付いて簡単に変えることはできない状況にあるというものを。それで体感をしたし、先生と私が体験してきた人生のことを語りました。私がなぜ教大にくることになったのか、先生がおしゃってくださったのを聞いて、あ、私はそんなに他の人々と異なった点のために大変だったが、私自身が誇らしいということを感じるようになりました。それでこの主題が何か初めには私の中で気をもませるような主題だったとすれば、これからは私のためにしようと、また、私のこのような経験を生かして子どもたちにいつかあげようという気がしたようです…

‘少数者’という主題に接したとき、タミは幼かったとき除け者にあつたのを‘差別’と認識し、この少数者が自分自身だと考えていた。それで差別を‘異なっている’の悪い言葉だという点をずっと強調することになり、授業も差別は悪いというように自分自身の固定観念を強要していた。タミは授業を構成しながら自分の傷を押さえ込もうとしたのである。だが、実習指導教師との相談を通じて自分自身が成し遂げようとした希望をもう一度考えるようになり、このような過去の経験の束縛から抜け出して自分自身のために授業をしようと確約をしたのである。前に考察したように、研究者のフィードバックがあつたが、1次授業構成案と2次授業構成の内容が変わったことはなかつた。タミは自分自身の内面の問題で悩みが大きかつたために、研究者のフィードバックを全く聞かなかつたとさらけ出した。タミはこの授業で最も感情の最高潮に達して幸せだった瞬間が他でもなく自分自身の手の話をした後、少数者のために何をするのかについて子どもたちの答えを聞いたときだといつた。

## 2- [10] 面談

タミ：…私が印象深かつたのは当然、最後の部分で私の話をしながら子どもたちが、あ、そうだ、少数者をどのようにすれば良いかについて真心を盛り込んだ話が一番印象深かつたと思います。それでそれが感情の最高潮であつたようですし。

面談相手：その感情はどんな感情でしたか？

タミ：私は子どもたちが若干、初めに予想した答えでは少数者のために国家的に政策的に支援をしなければなりません

という答えだけが出てくるかと思いました。若干、経済的な助け。しかし、子どもたちは思ったよりそのような観点よりは人対人として答えをたくさんしてくれましたよ。あ、その人だけが持っている短所はその人の長所になることができますという答えが一番印象深かったです。あ〜私が持っていたコンプレックスが短所ではなくて他の見方をすれば長所になることができるんだね。若干、子どもたちが異なっていることを若干良く解釈しているということを知ることによって何かそれが一番印象深かったと思います。

タミは少数者にどのように接するかについて子どもたちの答えが人を人とみなしてくれる真心のこもった答えであったと述べた。答えの中で「短所は長所になることができる」という答えが最も印象深い答えだと述べた。子どもたちの答えが構成された授業状況の一部を覗いて見よう。

## 2-【11】授業

S#6

教師：…先生も初めは私の手がなぜこのように異なっているのだろうという考えをたくさんしました。今でも少し大変なんだけど。ところが私が違っていると考えずに異なっていると考える日がきました。異なっているものを、私の違いを愛するのが一番重要なことのようにです。でも私自身を愛することよりはみんなが先生と異なっている、先生と似たような立場に置かれた少数者をどう思うのかも重要なことのようにです。それなら私たちがこのような少数者のためにできることにどんなものがあるのでしょうか？ ジョンヒョンは？

ジョンヒョン：短所ではなく長所をいつてあげます。

教師：その人が持っている短所ではなく長所をほめることができるんですね。エジンは？

エジン：少数者だといって差別しないこと。

教師：少数者だといって差別しないというの。ほかに？ カラムは？

カラム：少数者の短所を長所に直していうこともできます。

教師：お〜、短所を長所に直すことができます。先生は不思議です。お〜、そのような考えまで。ほかに？お、テランは？

テラン：外見でなくその人の心を見ます。

教師：お〜、外見でなくその人の心を見る〜ほかに？私たちがいるいは難しくても私たち以外の他の人ができることも考えることができますと思いますが。

研究者は授業構成案を見ながら上のようなお決まりの答えが出てくると予想した。同情と憐憫が込められた話をするよりは概念認識を明確にして自然に情緒が出てくることを願ったのである。だが、この場面がタミの個人の話が連結される場面を直接眺めながら、タミに申し訳なかった。授業をするために耐えることができない苦痛を勝ち抜いたその時間を考えるとタミの考えを完全に受け止めることができなかつたという点のためであった。この授業は概念学習で表わすことはできない授業だった。タミは子どもたちの答えを自分にしてしている物語として聞き、この物語は暖かい慰労となった。誰かの立場で常套的であっても当事者には切迫した「ささいな事情」が授業に含まれているという点がわかるようになった授業であった。

## 3. 成長

授業を終えると、多様な考えや感覚で授業が貯蔵される。授業を記憶する理由は多様である。授業の標準を越えて、授業を取り巻く色々な関係を省察するようになる。授業は子どもにひけをとらず教師を成長させる。教師の成長は多様なことと関係する生き方の変化である。二人の予備教師たちもこの授業を通じて自分なりに成長をした。

### (1)ジョン：広く受け止めることができる心を持つようにした授業

普段、ジョンが日頃実現したがった価値は“全く同じに世の中に生まれた人々が全く同じに人間らしく生きることができたら良いだろう。”、“私だけが良い暮らしをするのではなく、ともに助け合いながら生きて



いけたら良いだろう”と表現される。共生する生き方が追求しようとする人生である。こういう人生は何より‘関心’から始まる。授業で気の毒さに涙を流したのも、シリア留学生がシリアに関心を持ってほしいと訴える言葉で授業を結んだのも普段自分が希望する生き方を反映したのである。私が受けた愛を分かち合って生きなければならないという自分自身の宗教観も関連するといっている。授業主題に対する深みのある勉強が不足していたし、初めてみる子どもたちと授業であったため子どもとの相互のコミュニケーションが十分に起きなかったけれど、自分自身が守り通したのは子どもたちが生きている世の中がすべてではなく、関心を持たなければならない広い世の中があるということを示したものと述べた。

### 3- [1] 面談

ジョン：私が守り通したと考えたのは私が感じた感情です。あまりに涙で吹き出てきて。(笑い)本当に、気の毒だ。本当に私たちが、ああ～何だろう？ 私たちが生きていく世の中がすべてではないということを示すことができます。一方では井戸の中のカエルじゃないでしょうか。私たちはそれでも小学生よりもっと生きて、経験がまだまだ不足しているが彼らよりはより多くの世の中を知っているでしょう。そうした点でここに生きて済州の土地が終わりではなく、あそこの広い、あの何だけ、向うに西南アジアのほうに小さい国で起きている状況を見せながらももう少し広い世界を見ることができるようになることができましたと思います。

ジョンのこの授業の意味は何だろうか？授業内容と方法についてたくさん悩んだ授業であったし、与えたい価値を伝達できる授業であった。教科書に提示された次時の目標と内容に合うように授業を構成したのではなく、主題、内容、価値、方法を全て自分自身自ら悩んだ授業であった。普段は教える内容が教科書にあることだと考えて、この内容が容易かと考えていたのである。だが、この授業をした後、授業観にも変化があった。教科書がすべてではなく、勉強をたくさんすべきで、子どもたちが教師の影響をたくさん受けるということを感じた。また、ジョンは成長を次のように表現した。

### 3- [2] 面談

ジョン：…心が、受け止めることができる心が広がるようです。異なるものを受け入れることができる、理解できる幅が広がるのが成長するというのがでないか考えたし。また、私が持っているものを分けることができるようになること？これが成長ではないでしょうか？なぜなら私は本当に、まだ私が持っているもの分けることに難しさを感じますから。…良い人なら良い教師になることができると考えます。教師である前に人間ですから。

ジョンが考える成長は普通の望ましいと思う生き方に関連している。関心を持って共に生きる生活を送るために他人を抱くことができる心を広げ、互いに分けることが成長である。この授業が成長させたものとして、教えるために学ばなければならないという点と子どもたちの目の高さに合うようにしようとしたという点をあげた。ジョンは現在の授業のメッセージを人生の中でどのように実現しているだろうか？教員採用試験を準備している4年生なのでさほど実現されていることはない。新聞記事でシリア記事に関心を持ち、サークルで北朝鮮の子どもたちのために募金するとき、多様なものを置いて祈るときぐらいだといった。明らかに、この授業を通じてジョンが遜色のないように子どもたちもジョンが考えている成長をしたらだろうという気がする。

私はこれまでシリアがないかも知らなかったし、関心すらなかった。

ところで、今週の金曜日にシリアについて学んだ。私はシリアがなぜ大変で、難民が生じる過程で戦争のなかで生きている人々が本当に気の毒でかわいそうだと思った。

私は家にいってもシリア難民に関する映像を調べてみたが、胸が痛かった。

私は IS 武装団体についてもっと知りたくなった。この授業を聞いてシリアに対する関心がもっと大きくなり、助けたいと思った。

나는 이제까지 시리아가 무인지 도모라고 난민이 라는 것, 관심조차 없었다.  
 그런데, 이번 금요일에 시리아에 대해 배웠다.  
 나는 시리아가 왜 힘들고 난민이 생길 과정에서 전쟁 속에서 살아가는 사람들이 정말 불쌍하고  
 가엾다.  
 나는 집에 가서도 시리아 난민에 대한 영상을 찾아보고 정말 마음이 아팠다.  
 나는 IS 무장단체에 대해 더 알고 싶어졌다.  
 이번을 듣고 시리아에 대한 관심이 더 커졌고 도와주고 싶다.

[図 2] 子どもの授業感想(出典:<シリア難民授業>の研究報告、付録)

## (2)タミ：自分自身と人をより一層愛するようになった授業

タミは普段、学校空間が知識を学ぶ空間ではなく子どもたちが調和する空間だと考えている。幼いころ、痛みを慰めてくれた担任先生との出会いで“普段学校で疎外された子どもたちのために助けとなる…人になりたい”と抱いた気持ちが根底にあるようである。今回の授業で自分自身の手を見せながら“私ではなく他の人の立場を考えてみることに焦点”を置いたのも普段の考えが反映されたのである。少数者の概念を正確に理解できなかったし、授業モデルもまた守ることができずに残念であったが、それでも守り通したのものがあるならば、少数者を自分の問題と考え、少数者のために何ができるのかを悩むようにしたという点だといった。それとともに子どもたちをもう少し愛することができるようになったと述べた。

### 3- [3] 面談

タミ：ところが私がこの授業で守ったと考えたことは、初めに私がこの目標をたてた時は概念を理解させることが重要だと考えて授業を組みました。ところが、私が言いたいのは結局、少数者のために私たちがどのようにすることができるのかだったんです。それで、私には起きていないことが少し自分自身の問題と考えて、それに対して私がどのようにすることができるかについての短い悩み、短い時間にした子どもたちとの悩みと答えがこの授業から得たもので、何か子どもたちをもう少し愛することができるようになったようです。私自身が、子どもたちに対して、この子たちが、人々を簡単に判断するかもしれないという若干誤った偏見を持っていたのですが、そのことを崩したことが、私がこの授業で得たもので、そして子どもたちが信じることになったのが一番大きいことだと思います。

タミのこの授業の意味は何だろうか?この授業を通じて自分自身を自ら認めることになり、違いを認めて愛することをできるようにした授業であった。その間、自分自身が持っているコンプレックスを他の人は持っていないとき、とてもうらやましかったが、そのことを抜け出そうと努力することになった。また、子どもたちや大人をみると、人々が自分なりの視点と理由をもって考えるようになった。人々や子どもたちをみると、なぜ、あのように行動するのかと悪いように指摘していたが、その態度も若干なくなったと語った。授業観にも変化があった。少数者のためにどのようなことができるかに対する子どもたちの多様な答えを聞いて、授業構成案で教師が望む答えではなく、そして子どもたちの定形化された答えではなく、真心から沸き出る多様な答えがあるという考えを数多くするようになった。タミは成長を次のように表現した。

### 3- [4] 面談

タミ：成長するのは私が持っているもの、私の長所と短所を知っていることだと考えて。一歩進んで私を愛することだ

と考えました。そして私は教師として成長するのと人間として成長するのは異なっていると考えました。人間は私一人だけが成長することだと考え、教師は子どもたちと生きていきながら子どもたちを知り、理解するより大きい範囲の成長のようです。

タミが自らの長所と短所を知り、自分自身を愛することになった過程を成長としてとらえた。教師の成長は私一人だけの成長ではなく、子どもたちと生きていきながら子どもたちを理解することである。このような成長の概念で照らしてみると、タミがこの授業で成長したことがあるならば、まさに自分自身のコンプレックスから抜け出して、自分自身をより一層愛することになり、他の人にもっと近付こうとした点だといえる。この授業のメッセージは今の現実では大学生としての限界のために実現できていないと話した。子どもたちと授業を継続するならば、私に止まらないという感覚があるので実現したと思う。この授業を通じてタミと子どもは互いに共感して、愛するようになり、互いに成長したことという気がする。

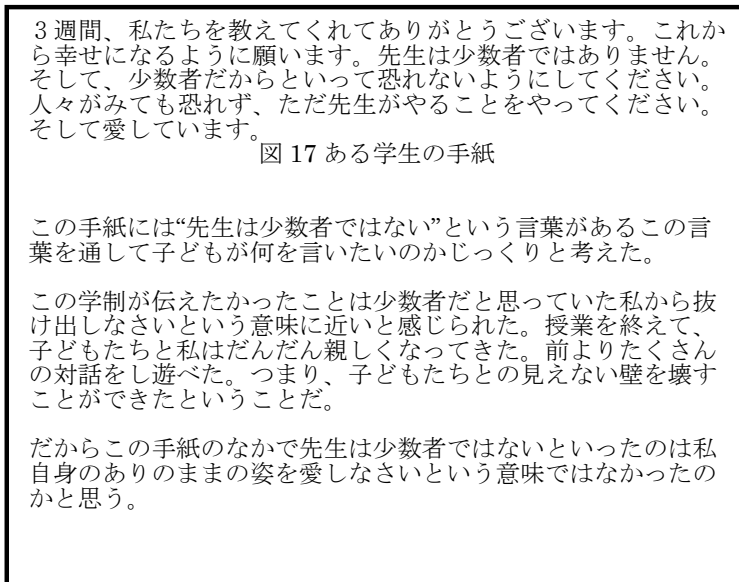
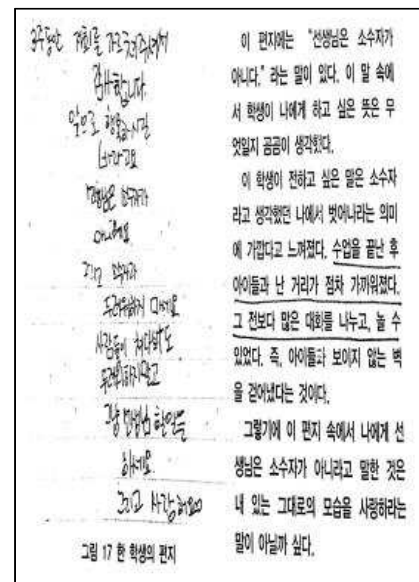


図 17 ある学生の手紙



[図 3] 子どもの手紙とタミの感想(出典<過去の私と今の私>「少数者を調べること」の授業報告書>、23ページ)

#### IV. おわりに:社会科授業の専門性を省察して

これまで二人の予備教師の社会科授業実践を通じて、苦痛と痛みを取り扱い、話をする方法について考察してきた。それぞれ自らの苦痛と他人の苦痛を取り扱い、苦痛に共感することに焦点を置き、苦痛を分かち合おうとする悩みを授業に取り入れた。シリア難民に対する感情を積極的に表出し、難民の問題を解決しなければならないという切実さを示したり、自分自身のコンプレックスを表出したりして、少数者を認めなければならないという切実さを示すこともあった。この授業は予備教師が異なる人々をより多く受け止めることができるようにしたり、自分自身と異なる人々にもっと近づけるようにしたりしたという点で教師を成長させた。この事例を省察して、社会科授業と授業の専門性に関するいくつかの洞察を得ることができた。

第一に、社会科授業は生き方の物語である。二人の予備教師の授業は普段の自分たちの生き方を取り入れた授業であった。普段の希望、価値、経験、悩み、傷を授業の中に溶かし出そうとしていた。このような企画は授業モデルという枠組みでは捕らえることはできない。授業を組むための苦痛よりは授業以前の生き方

の苦痛が伴わなければならないためである。よく授業で子どもの経験だけが問題とみなされる。教師の生き方も問題にしなければならない。授業を通じて教師の物語と生き方があらわれなければならない。

そうだとすれば、授業の構成過程はナラティブを作る過程である。教師の主意識によってプロットを定め、授業の場面を配置させる作業である。授業モデルの強迫から抜け出さなければならない理由もここにある。授業モデルに合わせて自分自身の授業のあらすじを裁つよりは完全に授業のあらすじを生かすことができる授業の構成過程とならなければならない。‘授業指導案を組むこと’の慣行から抜け出し、‘授業のあらすじを組むこと’の慣行に移っていかなければならない。既存のタイラーのモデルを基盤に置いた授業計画から抜け出し、授業の台本を作り、予備教師の授業構成と実行能力を育てようとする試み(Zazkis, Liljedahl, & Sinclair, 2009)は参考に値する。授業構成は授業で起こる相互作用を書くのではなく、起こり得る相互作用を書く想像された解釈の物語としてみる。子どもたちが授業で体験する困難を察し、授業を最大限、密度あるように構成してこそ授業で広がる意外性に対処することができるようになるのである。

授業が終わっても教師の生き方は問題となる。授業のメッセージを日常において生かしていなければならない。二人の予備教師たちが採用試験準備という現実のために自分自身の授業を生かせずにいるという点を前に考察した。二人の予備教師たちだけの問題ではないだろう。授業にメッセージを込めて、子どもたちに伝達した後、そのまま忘れられる一回性の授業を多くしてきているのが現実である。継続しているシリアの内戦とテロ、障害者のための投票所の設置問題、女性嫌悪事件、同性結婚に対する憲法裁判所の判決などの現実を二人の予備教師たちは無視できないということである。日常に追われ、無感覚と無関心で失ってしまった‘苦痛の連帯’を持続しなければならない。

第二に、社会科授業で取り扱う知識は私の生き方をわかっていく知識である。予備教師たちが授業を構成するとき、まず教える内容を理解しようとした。教科書にない内容を教えなければならなかったので教える主題に対してさらに多く研究をしたり、教科書の概念と異なる様々な概念に接したりして混乱することもあった。主題や授業内容を理解するという事は境界が定まらない。しばしば、初等予備教師の場合、授業研究をするとき、教科書に再現された知識それ自体のみを教える内容と考える。そのために内容を容易なものと考えて、この知識の範囲を越えていかない。教科書は内容を組織するために知識の範囲を限定して翻訳させた結果である。したがって、教師が知っておかなければならない知識の範囲と教科書に提示された知識の範囲を同一だと考えることはできない。初等予備教師の場合でも幅広い知識を備えれば備えるほど良い。子どもたちにそれだけ広い地平の中で考え、活動するようにすることができるためである。教師がたくさん知っていればいるほど小学生にどの限界まで教えるのかという悩みのためにより一層難しくなるのは事実である。そうだとすると、教える知識の文脈と関係を把握することができるので、子どもたちにふさわしいように知識を調整し、翻訳できる位置にいるようになる。2003年の米国のイラク侵攻から始まったこの地域の矛盾と乱脈上の様相が爆発した結果、イスラム国家が宣言されたという事実(チョン・ウイギル、2015:450-451)がわかったり、富、人種、民族、宗教、性別、出身地域などの基準が重なったとき、少数者の規定要因の強度が変わって、差別待遇を受ける可能性も変わりうるという事実(ナム・ギョンテ、2007:22-25)がわかるようになることは、授業の主題をより明らかに理解できるようする。

初等予備教師たちは社会現象を眺めるとき、自分自身の生き方と現実を理解して探求するよりはどのように教えるのかを先に考える傾向がある。現象に対する教師の探求が先行してこそ、現象を探求しなければならない理由、探求で提起した問い、探求をしながら体験すようになる難点、探求をする過程、情報収集と分析方法、探求に感じた喜びなどがわかるようになる。それでこそ子どもたちと具体的な探求ができ、教師が探求で得た喜びと苦痛を分かち合うことができるようになることである。社会学者や歴史学者のように行

うことは子どもたちだけの役割ではない。教師がまず行わなければならない。私の生き方を知っていく知識は単純に技法と手続きでは解決できない。

第三に、社会科授業は中立的になることはできない。二人の予備教師たちは授業をしながら自分自身の観点と感覚を子どもたちに要求するのを感じた。シリア難民の受け入れに関する多様な意見を聞こうと自分自身の意見を抑制しようとしたが、結局自分自身の意見に共感する子どもたちの反応を引き出したがった。また、少数者の概念を明確にしようとしたが、結局教師の話を通して少数者を理解することを望む心を表出しようとすることもあった。このような状況を予備教師の未熟さとみなすことはできない。誰であろうが授業の構造と配置の中で自分自身の観点、価値、感情を表わすほかはないからである。それでも初等予備教師たちは中立、客観、精選された感情を要求されている。

教科書を教えずに教育過程を教えよとの言葉を聞いているが、教科書を教えなければならない現実の中に生きていて、このことが中立を守ることと誤認するようになった。教科書を抜け出し、教育課程の成就基準を多様に解釈できる能力も失うことになった。したがって、教科書に安住することになり、教科書と異なる授業をすることは公教育の教師としての中立義務を違反することとまで考えている。公教育の教師として守らなければならないことは公共性である。誰にでも普遍的に享受しなければならない権利と価値を考えてみることである。教師は公共性のために自分自身のための観点と価値を明確に表わさなければならない。これは誰かのための授業であるのかを悩む作業と関係がないわけではない。中立という名で偏向的ではない授業をするという傲慢よりは、授業の政治を通じて「誰か」を排除させるかも知れないという謙遜を守らなければならない。標準とテキストに対して不断に疑問を提起しながらも守らなければならない徳性である。

第四に、社会科授業は統合的な見識を育てることができる有利な位置にある。初等予備教師は10個の教科をはじめとして多様な知識を知っていなければならない。そのため、教員養成大学で履修しなければならない単位も130~140学点に達する。毎学期20学点程度を取得しなければならないので手に余る日常を送っている。だが、多様な教科を通じて多様な観点に接することができる機会がある。このごろ、学問の境界を越えて連帯して現象を把握しようとする様々な試みが議論され、「統合」、「通渉」、「融合」、「STEAM」などの用語が登場している。社会科はあらかじめ統合的な企画を持って誕生した教科という点でこのような試みに親和的である。シリア難民の問題を把握するために自然に地理的、歴史的、社会的、文化的アプローチが必要である。ここに小学教師の場合、言語、美術、音楽、科学、数学など他教科とも関係させることができる機会がある。

現代では知識を広く、浅く、正確に知っていて必要な知識を互いに結びつけることができる企画家型の知識人が必要だという主張(ウ・ソクフン、2011:71-74)からみると、初等教師は企画家型の知識人の面貌を備えるのに有利である。ここで社会科は重要な媒介体の役割をする。多様な内容の資源をもっているからこそ多様な領域を包摂できるためである。子どもたちは世の中を統合されたものとみているが、教科を通じて世の中を人為的に分けている。それならば、教科を通じて子どもたちに統合された世の中をもう一度取り戻してあげなければならない。分離された内容をまとめて提示するだけでは解決できない。世の中を統合された心でみるようにすることが必要である。世の中は一つの見解でなく多様な見解で眺めてこそ理解することができるという態度から始まる。

“サハラ以南のアフリカでAIDSは戦争よりさらに致命的なのに、1998年戦争で死んだ人は308,000人でAIDSでは200万人がなくなった。今日では毎年およそ300万人が命を失っている。”(Campbell, MacKinnon, & Stevens, 2010:199)は情報に持続的に接しているが、このような統計数字に鈍感になりやすい。数字をどのように文脈化させ、数に関し情緒を持つようにするのかを悩む作業は社会科と数学科の活動の中でともに達成することができるのである。

これまで社会科授業の専門性について考察した。主に、教師に焦点を置いて議論をしてきた。社会科授業の専門性を、標準を用意し、尺度を使って裁とうとすれば、教師の生き方を表出することはできない。標準に合った可視的な成果を作り出す‘責務性’よりは授業を通じて世の中に悩み、苦痛に反応する‘責任’を強調しなければならない(イ・ヒョンビン, 2013:56-61)。このような過程の中で教師は子どもと社会とともに不断に成長することになるだろう。したがって、社会科授業の専門性は社会科授業の関係論として再設定されなければならない。専門性の開発という名目で成果を作り出す苦痛よりは、世の中と自分自身の生き方の苦痛を喜んで受け止める成長の痛みを体験するようにしなければならない。苦痛を話す多様な方法が出てくることができるように。

## [参考文献]

- リュ・ヒョンジョン(2010). 現場教師と教大の学生の間におけるメンタリング事例研究. **教育科学研究**, 12(2), 279-309.
- \_\_\_\_\_(2013). 不便な真実、楽しい不便-‘地球温暖化’授業の省察-. **グローバル教育研究**, 5(2), 3-25.
- \_\_\_\_\_(2014). ‘事件’と‘情緒’で歴史授業を読み取る-<暖かな技術:ムン・イクチョムと木花>授業の話-. **社会科教育研究**, 21(1), 43-66.
- \_\_\_\_\_(2015). ‘見知らぬように見ることとしての創意性-<賢明な消費>授業の省察を事例として-. **社会科授業研究**, 3(1), 1-30.
- リュ・ヒョンジョン、キム・ウンソク、チョン・カンジュン(2013). ‘授業共同体’の活動を通じた社会科授業の省察とコミュニケーション. **社会科教育研究**, 20(1), 31-65.
- パク・ギョンテ(2007). 人権と少数者の話-私たちがなれない人々-. ソウル:チェックセサン.
- ソル・キュジュ(2007). 初等社会科授業のパターン考察を通じた授業専門性の向上方策研究-社会科教師と先生の授業分析を中心に-. **社会科教育**, 46(4), 59-90.
- オム・キホ(2014). **取り締まる社会**. パジュ:チャンピ.
- ウ・ソクフン(2011). **私とあなたの社会科学**. パジュ:キムヨンサ.
- イ・ヒョンビン(2013). 能力主義と責務性を越えて‘体制の中の異邦人’になること. ホン・セファ他. **不穏な教師養成課程**(pp.40-75). ソウル:教育共同体 ポッ.
- チョン・ウイギル(2015). **イスラム戦士の誕生-紛争で見る中東現代史**-. ソウル:ハンギョレ出版.
- チョ・トクチュ(2009). 反省的思考中心の予備教師教育プログラム開発のための基礎研究. **韓国教員教育研究**, 28(2), 411-436.
- Apple, M. W.(2012) *Can Education Change Society?*. カン・ヒリョン他(2014). **教育は社会を変えられるか?**. ソウル:サリムト.
- Campbell, P. J., Mackinnon, A. & Stevens, C. R.(2010). *An Introduction to Global Studies*. MA: Wiley-Blackwell.
- Freire, P.(1985). Reading the World, Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. *Language Art* 62(1), 15-21. ヤン・ウンジュ編(2013). **教師を覚醒させる思惟**(pp.409-423). ソウル:ムンウンサ.
- Freire, P.(1998). *Teachers as Cultural Workers-Letter to Those Who Dare Teach* 教育文化研究会 訳(2003). **フレイレ 教師論**. ソウル:図書出版 アチムイスル.
- Palmer, P. J.(1998). *The Courage to Teach* イ・ジョンイン 訳(2005). **教えられる勇氣**. ソウル:学文社.
- Zazkis, R., Liljedahl, P. & Sinclair, N.(2009). Lesson Plays: Planning Teaching versus Teaching Planning. *For the Learning of Mathematics*, 29(1), 40-47.

## ねらいについての議論 (aim-talk) ができる実践家の育成 を目指した学部社会科教員養成プログラム

竹中 伸夫

熊本大学

### I. 問題の所在

本小論の目的は、平成 24 ~ 27 年度科学研究費補助金（基盤 B）「社会科授業力育成のための教員養成プログラム作成のための調査研究」の成果<sup>1)</sup>に基づき、「社会科とはいかなる教科か」や「社会科とはいかなる目標の実現をめざす教科か」といった観点に関して自覚的に議論することができる教師、そしてその議論の成果に基づきカリキュラムや授業を自覚的に計画・実践・検証・改善できる教師、を養成することの必要性を指摘し、それを可能とするべく教科教育学の立場から具体的に提案・開発した教員養成カリキュラムやプログラムを提示することにある。

言うまでもなく、社会の大きな変化に伴い、様々な分野で活躍できる質の高い人材育成が不可欠である。こうした人材育成の中核を担うのが学校教育である現状を鑑みれば、その充実、なかでもその教育の直接の担い手となる教員の資質能力を向上させうる教員養成課程の充実化こそが重要である。

しかし、我が国の現在の教員養成課程は、開設しなければならない授業科目や開設単位、各授業科目の内容などは細かく規定されてはいるが、それらを一定単位数以上修得すれば教員免許を取得することができ、各授業科目の関連性や順序性に関して、明確な方針が存在するわけではない。そこで、「教員となるために養うべき資質・能力とは何か」を中核に据え、その育成を実現しうるカリキュラムやプログラムをどのように具体化するか、そのために各授業科目はいかなる内容を提供すべきかを一体的に開発すること、すなわち、資質・能力育成を可能とする体系化された教員養成カリキュラムとプログラムの開発こそが喫緊の課題といえる。

そのため、筆者を含む研究グループは、教員となるために養うべき資質・能力として、「ねらいについての議論 (aim-talk) ができるようになること」と設定し、それを可能とする体系化された教員養成プログラムの開発を行った。そのため本小論は、II でなぜ「ねらいについての議論 (aim-talk) ができるようになること」を中核に据える必要があるのかを説明し、III でそれを可能とするべく開発した体系化された教員養成プログラムの詳細を説明する構成となっている。

## II. 教員となるために養成段階で養うべき資質・能力は何か

本研究をはじめるとにあたり、我々研究グループは、授業力を重点的に育成すべき教員の資質・能力として位置づけた。無論、現実に教師の業務は授業以外にも存在するが、養成段階において基礎とすべきは授業力であるとし、教師個々の授業力向上に特化して教員養成のプログラムを見直すべきであると規定した。

ならば、社会科という教科の文脈からみた授業力とは何か。そしてそれはどのようにすれば身につけることができるのだろうか。

### 1. 授業分析における教科教育学的視点の欠落—授業をミクロに分析する傾向—

研究グループの一員である渡部は、小学4年生に対する実習生の授業「みんなの出すゴミ」の授業記録をもとに行われた、ある大学の学生による授業分析の議論に関する報告書を手がかりに、学生たちが授業を評価・分析する際、その授業の過程で気になった部分（ほとんどは教育技術的なこと）について「点」的に指摘することに終始しており、授業のねらいと内容、方法との関係を構造的に説明するような姿勢は見られないことを指摘<sup>2)</sup>している。

こうした議論を通じて授業を分析する経験を積み重ねれば、ある授業をスムーズに実行していく能力は身に付くかもしれないが、「この授業をなぜ小学校の『社会科』で（学校教育で）行わなければならないのか」という、教科の目標から単元や授業の在り方を根源的に問い直す視点が欠落しがちとなる。

池野は、教科教育学とは、①教育学の一領域であるが、教科教育実践という独自の対象を持った教育研究であること、②目標—内容—方法の関連における理論と実践、研究と提案を往還し、教科教育実践の改善・改革を目指すものであること、③研究者と実践者に区別せず、両方の役割、任務を果たし、教育実践の提案、改善・改革を通して、教科教育の教科論、教科課程論、単元論、授業論、評価論を構築していること、という3つの特徴を有しており、教育学や心理学とはその研究関心が異なるとまとめている<sup>3)</sup>。

こうした教科教育学の特質を踏まえるならば、授業力とは、授業を実施する能力にとどまるものではなく、①社会科において目指すべき目標を指摘できる、②目指すべき目標の観点から、その内容や方法で教える意義を説明できる、③上記の①と②を踏まえ指導計画として構築できる、④構築した指導計画を実施することができる、⑤実施した教育実践を目指すべき目標の観点から評価し改善できる、といった諸要素を含む、授業を計画・実施・評価・改善していくことができ



る総合的な能力・資質といえる。

ならばこうした授業力はどのようにすれば育成可能か。無論唯一の正解などというものはないが、少なくとも、社会科の目標「平和で民主的な国家・社会の形成者となるために必要となる市民的資質の育成」の観点から、その授業内容や方法の適否をマクロに捉え、その授業実践の分析・評価を行えなければ、その授業実践の改善・改革の視点は十分に持ちえない。そのため、こうした視点を習得することが最優先といえる。

## 2. 同視点の教員養成段階での習得の重要性

では、こうした視点は、教員になってから、学校現場に出て同僚と学び合ったり研究会に参加したりしていけば自然と克服されうるものなのだろうか。もしそうであるならば、教員養成段階において仮に不十分であったとしても、その後の研修において補うことも可能である。

上記の点について確認するべく我々が注目したのが、社会科の授業として議論を呼びそうなある社会科の単元計画とその授業実践の映像記録を、4名の大学の教科教育法担当の教育学者と3名の現場経験の長いベテラン教師（3名とも社会科を専門としている）とが見て、個々にその単元や授業を「分析・評価」して原稿を書いた書籍<sup>4)</sup>の記述である。

結論を簡潔に述べれば、3名の現場経験の長いベテラン教師の原稿は、前項の学生と同じような傾向が見られ、学生時代に持っていた授業を見る彼らの枠組み自体が、先の学生たちと同様であったと仮定するならば、学校現場に長く携わっても、自然と克服されることはなかなかないことを実証するものと考えられた。

そのため、教員として現場に赴く前に（すなわち教員養成段階において）、授業を見る枠組みを十分に形成させ、前項の視点から授業を分析することができるようになる経験をカリキュラムにおいて保障することが必要との結論にいたった。

## 3. 教科教育学を重視した教員養成カリキュラム構築の方向性—なぜ、教科教育学的視点が欠落してしまうのか—

ならば、現在の教員養成カリキュラムでは、単元計画を社会科の教科目標に照らし合わせて根源的に問い直す視点を持ちえた教員の養成が十分ではないのか。この点に関して以下、4点ほど指摘したい。それらの克服方略を考えることができれば、教科教育学の観点から見た教員養成カリキュラムやプログラムを構築する指針が判明するのではないだろうか。

第一に、授業実践を一時間単位の「レッスン」という枠組みで議論しようとする色彩の濃いレッスン・スタディの構造そのものが持つ問題性を指摘できるだろう。社会科などの場合、結果的に単元計画の「一部分」を議論するこのやり方は、実践の細部に目が集中してしまい、「木を見て森を見ず」になりがちである。そのため、教員養成カリキュラムにおいては、目標の観点から

より長期的に考える学修機会を保証する必要があるのではないだろうか。

第二に、我が国の学校現場が持つ教師文化の問題点を指摘できるだろう。検定済教科書への高い信頼性や、教科書の見開き1頁を1時間の授業に仕立てていくというやり方の浸透など（実際、教科書の多くがそのような作りになっている）が、教師から根源的に問い直す視点や単元単位で見る視点を奪っているのではないかと。そのため、目標の観点から果たして教科書をそのまま教えればその目標は実現可能なのか、といった視点で見直し、教師として学習指導要領などをもとに、眼前の学習者に合わせてカリキュラム・デザインができるようになることを目指した学修内容<sup>5)</sup>を取り入れるべきではないだろうか。

第三に、学生や教師の学校経験も原因の一つに挙げることができるだろう。彼らは自らの児童・生徒としての学校経験を通して、自分たちが受けた単元計画や授業だけが、学校教育で行う社会科の授業と考えがちである。盲信するか過度に批判するかの違いはあれど、それ以外の選択肢を知らない。そのため、教員養成カリキュラムにおいては、自らの学習経験を相対化する機会をこそ、冒頭に配置すべきではないだろうか。そのため教育実習や教育内容学からではなく、教育学、なかでも、教科の文脈から授業を見る視点を吟味する教科教育学から学修するカリキュラムとすべきではないだろうか。

そして第四に、そもそもこうした根源的な議論は単元計画作成段階で行われなくてはならないが、昨今、授業計画を議論することが、教育学の世界で否定的に扱われてしまい、結果このことが軽視されがち<sup>6)</sup>であることが指摘できる。各学校、特に小中学校では、指導計画自体は採択した教科書の構成に依存していることが多く、指導計画自体を比較検討したり、各学校の教育目標に沿って見直したりすることは少ないといえる。授業の意味やねらいを単元構成との関係で根源的に議論し、それに基づき授業計画の是非を議論する機会をこそ、カリキュラムにおいて十分に保障すべきではないだろうか。

以上、4つのカリキュラム構築指針を具体化するために、我々研究グループは、ねらいについての議論(aim-talk)を根幹にすべきとの結論に至った。次項では、ねらいについての議論(aim-talk)とは何か、なぜそれを根幹にする必要があるのか、を説明しよう。

#### 4. 教員養成における「ねらいについての議論(aim-talk)」の重要性

「ねらいについての議論(aim-talk)」とは、K・パートンとL・レヴスティクの研究<sup>7)</sup>より参照した概念である。

両氏によれば、教師が大学で学んだことを授業に生かすかどうかは、それらを現場で用いることの「意味」、つまり「なぜ私たちはその内容をその方法で教えなければならないのか」について深く根源から議論して納得していなければならず、それがなされなければ、どれほど重要と思われる教科内容や教授法に関する知識も、活用されることはなく、悪い意味で、周りの教師文化

に流されてしまう，との結論に達し，教員養成においては，教師や学生の動機や授業観（ビジョン）を育てていくことこそが最も重要であると指摘している。

そのために，具体的には，社会科の授業やカリキュラムに関する複数のアプローチを「民主主義への貢献」という観点から比較させ，そのアプローチの是非を目標の観点から議論・評価し，その結果に基づき，より目標の実現にふさわしい内容と方法のアプローチを採用するよう学生や新米教師たちに促していくことで，彼らの授業観（ビジョン）や教師像の形成だけでなく，主体的な授業実践に向けた動機作り（主体的意味付け）に多少なりとも寄与する教員養成プログラムとすべきであると主張している。この時，あるアプローチの是非を，民主主義社会に生きる市民の育成の観点から議論・評価することが「ねらいについての議論（aim-talk）」というものである。

バートンらの論をまとめれば，「ねらいについての議論（aim-talk）」とは，次のような特徴を有するとまとめられる。

- ①あるテーマが設定されていたとして，それをどのような目標のもと，どういった内容と方法を実行していくことが，民主主義社会の有意な形成者の育成に最大の貢献をすることになるのかを考えることである。すなわち，教師自身が検討の結果その授業観が大切だと思うなら，それはそれで良いとする考え方もあるが，バートンは教師の持つ動機や授業観の全てを認めるのではなく，民主主義への貢献という基準から再検討することを要求している。
- ②より根源的な検討をすることができるようにするためには，学生や教師には多様な型の授業を目にさせて比較考察していくことが求められる。
- ③子どもの置かれた環境や社会的状況といった「文脈」を考慮することも重視されている。
- ④こうした思考を経験させていくことで，学校現場に蔓延している授業形態のいくつかが大きな問題を持つこと，自らが受けてきた授業のいくつかに大きな問題があることを自覚できる。
- ⑤併せて，「民主主義を促進する」という学校教師（社会科教師）の使命を具体的に，そして確実に実感させることになる。

先の池野のまとめを踏まえるならば，「ねらいについての議論（aim-talk）」が上記のような特質をもつ以上，その学修機会は社会科教育学においてこそ保障すべきではないだろうか。そのため社会科教育学を中心とし，社会科教育学から学ぶ教員養成カリキュラムを構築した。それが次ページの表1である。

なお，同カリキュラムを構築するにあたり，出来るだけ理想的なカリキュラム・デザインを提

起するために、社会科教育学に関する授業コマ数を増加させたカリキュラムとしたが、教職課程認定基準を踏まえた我々のカリキュラムの核となる部分を最低必修枠として設定している。また、策定したカリキュラムは、中学校の社会科教師育成を前提としたデザインとしているが、カリキュラムの考え方自体は、小学校から高校段階までの社会科を専門とする教師の育成にも応用可能であり、一般教育学や内容学についての位置づけも考慮した全体的な見通しを持たせたカリキュラムとして策定している。

こうした教員養成プログラムを大学においてこそ確実に実施していくことで、民主主義社会に生きる市民の育成の観点から教育内容や教育方法を見直す学修機会を大学の教員養成のプログラムの中に組み入れることが可能となり、前項において指摘した課題の克服に資する教員養成プログラムが構築可能ではないだろうか。

次章では、策定したカリキュラムとプログラムに関してより詳細に説明しよう。

### Ⅲ. 開発した教員養成カリキュラムとプログラムの実際

開発したカリキュラム案は、大きくは3つ役割を持った科目群に分けることができる。主としてカリキュラムの前半に出てくる、動機・使命感の喚起と授業観（ビジョン）の形成を役割とする科目群、主としてカリキュラムの中盤に出てくるPDCAサイクルと同僚性の構築を役割とする科目群、カリキュラムの最終段階に出てくる学校建設者としての意識付けをおこなうとともに社会科教師としての「質」のチェックを目的とする科目群である。紙幅の都合上、概説的にならざるを得ないが、それぞれの科目についてもふれながら、各科目群の学修の役割と特質について説明しよう。

#### 1. 動機・使命感の喚起と授業観（ビジョン）の形成を役割とする科目群の学修の特質

「社会科教育概論」は、学生たちのこれまでの社会科の学びを相対化することを目的とする科目である。社会科教育の導入科目として、教科の意味と意義について、自らの学習経験の振り返りから考察したり、実践者や研究者の立場から考察したりすることを通して、社会科の教科目標は何か、それはなぜ生まれてきたのか、といった観点から、現在の学校教育における社会科教育（授業）の問題点を考察することを目的としている。

次は、「社会科カリキュラム論1・2」である。現行の学習指導要領や過去（外国）の優れたカリキュラムを把握することを主たる目的とするのではなく、それらの理解を手が

表1 教員養成カリキュラム案

時期	授業名（科目名）	概要（キーワード）	関連する他領域の講義	
			教育学系	内容学系
1 年 前期	①社会科教育概論	自らの社会科学習の振り返り，社会科教育の意義	近代教育思想 学校カリキュラム 教育制度論 教育方法学	各種学問領域の概論 憲法学（日本国憲法と学校教育）
1 年 後期	②社会科カリキュラム論 1	カリキュラム・デザイナーとしての教師，カリキュラムの歴史の変遷		
	③社会科指導法	ICT，多様な指導法，電子黒板，デジタル教科書		
2 年 前期	④社会科カリキュラム論 2	aim-talk，カリキュラム・デザイナーとしての教師，現行学習指導要領，外国のカリキュラム，カリキュラム開発	教育心理学 教育社会学 臨床教育学 図書館情報学	政治学（民主主義と政治） 社会学（民主主義と民衆）
	⑤社会科教育論 1	aim-talk，社会科の教科目標，授業理論の類型		
2 年 後期	⑥社会科授業観察（集中実施）			
	⑦社会科教育論 2	授業設計のための授業分析法（臨床的分析）		
	⑧社会科教育論 3	授業づくり，模擬授業		
3 年 前期	⑨社会科実践演習 1	授業観察，授業づくり，教育実習準備		
3 年 後期	<b>【教育実習】</b>			
	⑩社会科実践演習 2	教育実習振り返り，授業観察，授業の再構成	学校組織論	
4 年 前期	（教職実践演習）		学校組織論	
4 年 後期	⑪社会科教職実践演習	社会科教師に必要な教職実践演習		

※ ①～⑪のうち，④⑤⑧が最低必修枠

かりに、公的なカリキュラムの消費者ではなく、カリキュラムの実際的調整者（ゲートキーパー）としての教師の役割と意義を知り、教師による調整（ゲートキーピング）、すなわち子どもたちの実態や社会の状況を踏まえて、「ねらいについての議論（aim-talk）」を通してその子どもたちにとって有意義な形となるように公的なカリキュラムの翻案を行いカリキュラムや授業をデザインしていくこと、を理解・実践する科目である。

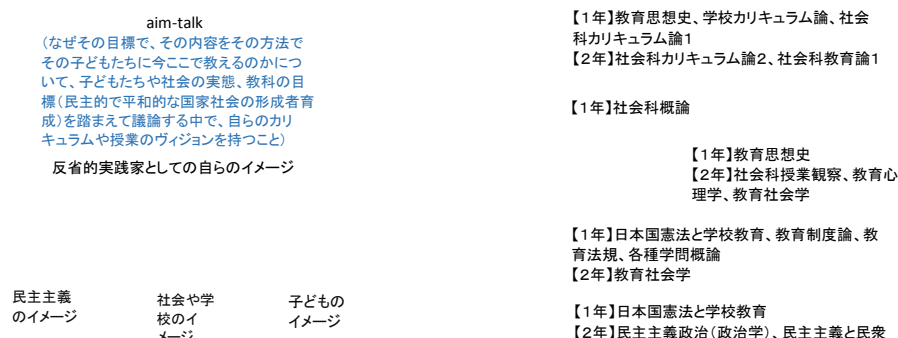
次に「社会科教育論1」である。ここでは、「民主主義社会科」とか「新社会科」といったように、ねらいや世界観のことなる社会科の授業理論を複数取り上げ、その授業が子どもに与える影響と、そのことが平和で民主的な国家・社会の形成者の形成という教科目標の観点から見た場合の意義と課題を検討できるように講義計画が設計されることになる。つまり、「ねらいについての議論（aim-talk）」をするための基盤となる見方考え方を提供していくことが目指されることになる。そして最終的に受講者は、自らの理想となる授業観を形成できるようにしていくことが求められる。

なお、取り上げる授業は、一般に理想とされる授業理論ばかりに限定されない。日常の社会科授業として蔓延している「網羅」型や「放任」型のものもここに含まれる。理想とされる授業を目指すように指導するのではなく、そうした「良い」とされる授業にも疑いを持つ目を育てること、そして「網羅」型の授業や「放任」型の授業がなぜマズイのかを、民主主義への貢献（平和で民主的な国家・社会の形成者育成）という観点から学生自身の言葉で説明できるようにすること、そして真に追求してみたい自分の理想の授業像（ビジョン）を持てるようになることが、この授業で目指すところである。

また、これらの授業を補佐する科目として、学生たちの「民主主義社会のイメージ」、「子どもの学びのイメージ」、「教師としての自らのイメージ」づくりを支援する授業も設置される必要がある。民主主義社会のイメージづくりに寄与する授業としては、政治学者が担当する「民主主義と政治」や社会学者が担当する「民主主義と民衆」といった科目が考えられ、子どもの学びのイメージや教師としての自らのイメージづくりには、教育心理学者が担当する「教育心理学」や教育社会学者が担当する「教育社会学」、さらには学校現場観察を主な目的とする「社会科授業観察」といった授業が対応することになる。これらの授業を通して受講者は、理想となる民主主義社会の在り方、そして民主主義社会における民衆の責任、さらには子どもの学びや認知の実態や、社会が子どもに与える影響や子どもたちの環境の現実などについて学び、受講者の各種のイメージを膨らませることが期待されている。補佐となるこれらの授業の具体的な中身についてはその専門家に一任したいと考えているが、その際には、教員養成カリキュラム上での各自の位置づけについてしっかりと理解することを条件とする。

またこの1～2年次では、各学問領域が民主主義社会に貢献するために、具体的にどのような問題意識を持ち、どのような研究アプローチを生み出してきたのかについても、具体的に知るための各種内容学系の学問ごとの「概論」も設置されている。以上の学修を図示すれば、以下のようになるだろう。

#### 2年後期開始時点:自身のカリキュラムや授業のヴィジョンを築いた段階



## 2. PDCA サイクルと同僚性の構築を役割とする科目群の学修の特質

まず「社会科指導法」である。ここでは、デジタル機器を生かした社会科の授業の事例を紹介し、デジタル機器の活用が学び手に与える影響について理解させることを目的としている。情報機器活用の指導を兼ねる科目といえる。

次に「社会科教育論2」である。ここでは、授業での逐語記録の取り方などを学び、その逐語記録の読み取り方の多様性を知るとともに、それぞれ社会科授業を議論するにあたって一長一短あることを理解することを目指す。実際に授業実践の逐語記録をとってみるなどの活動も組み入れるのが理想である。

また、カード構造化法など、仲間たちと逐語記録の読み合いをして議論する際に活用すると有効な各種の研究技法についても紹介する科目といえる。

そして、「社会科教育論3」である。ここでは、社会科教育論1で類型化した授業理論の内のいずれかを使って授業づくりをすることを目指す。理想としては複数の担当者が、それぞれが理想とする授業理論の授業化を行うそれぞれの「社会科教育論3」を開講し、学生が自由に選択できることが望ましい。ある者は「問題解決」型に拘った講義を展開すれば良いし、また別のある者は「科学的探究(説明)」型に拘った講義を展開してもよいということである。大切なことは、社会科教育論1などで育てた学生たちの社会科としての理想の授業観を具体化し指導計画の形で示すことができるように支援していくことである。そのため、問いや評価方略、地域事象の扱

い方など、それぞれの授業観を具体化するうえで必要な様々なテーマについて取り扱う必要があり、どれを重点的に取り扱うかは、それぞれの担当者によって異なってもよい。

次に「社会科実践演習」である。この科目は、教育実習の前後に設置されることを想定している。この講義の前半（実習前）で学生たちにはテーマが与えられ、それに則した授業づくりや教材づくり、そして模擬授業などが行われる。学生たちは仲間と「ねらいについての議論」などを通して、この課題に取り組んでいくことが期待されている。そして後半では教育実習での反省を踏まえて、自らの課題を見直すためのポートフォリオを作成する。なお本科目では、「ねらいをめぐる議論」ができる現役教師との座談会なども企画したい。

なおこれらの授業を補佐する科目として、「教育方法学」や「臨床教育学」，「教育社会学」，「学校図書館学」といった科目の学修が必要と考えられる。それぞれの科目においては、例えば「学校図書館学」において教材研究における図書館の有効利用の方法を教えるというように、PDCA

サイクルと同僚性の構築という目的意識に沿って専門を組み替えて提示いただければと考えている。

また、PDCA

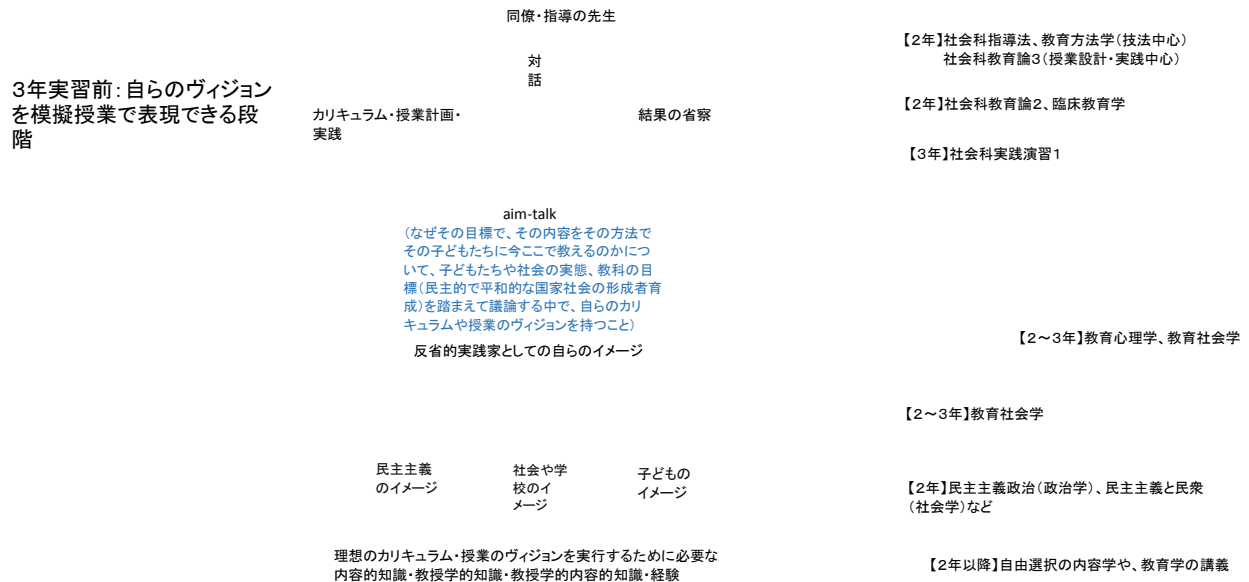
サイクルの構築のためには、教科内容に関する知識を拡大させ、教材研究が十分にできるようになる必要がある。しかし、社会科が広範な学問領域を横断するところに成立していること、そしてその広範な学問領域を網羅的に大学において教えてしまうと、初等・中等教育における児童・生徒としての教育経験を補強し、社会科が学問成果の網羅的伝授をねらいとした教科であると強く印象付けることにつながり、「ねらいをめぐる議論（aim-talk）」を阻害する危険性があると考え、教科内容に関しては選択性を採用している。

では、いずれを選択すればいいのか。我々研究グループは、それを学生自身に行わせるべきと考える。なぜなら、実際に学校で教える内容を最終的に決めるのは教師である。教師は自らの「ねらいをめぐる議論（aim-talk）」の成果を具体化するために、教科内容を選択してカリキュラムを構築する。当然、教師のねらいに関する判断の結果によって、必要な教科内容も異なってくる。よって、各学生がねらいに関する自らの判断を踏まえ、教科内容を選択し、学習するカリキュラムとして設計した。

しかし、実際の判断には困難が予想されるため、本格的に教科内容を学んでいくことになる2年次後期の前に、「履修相談会」を設置するとともに、あらかじめ学生が抱くと思われるビジョンのいくつかを前もって予想したうえで、学生の多様な判断に応えられるだけの多様な教科内容の学修の準備を大学に求めたい。無論、一つの大学でそれを実現するのは難しければ、近隣校との提携やICT技術の積極的活用を考える必要がある。



ここまでの学修を図示すれば，下記のようになるだろう。



### 3. 学校建設者としての意識付けをおこなうとともに社会科教師としての「質」のチェックを目的とする科目群の学修の特質

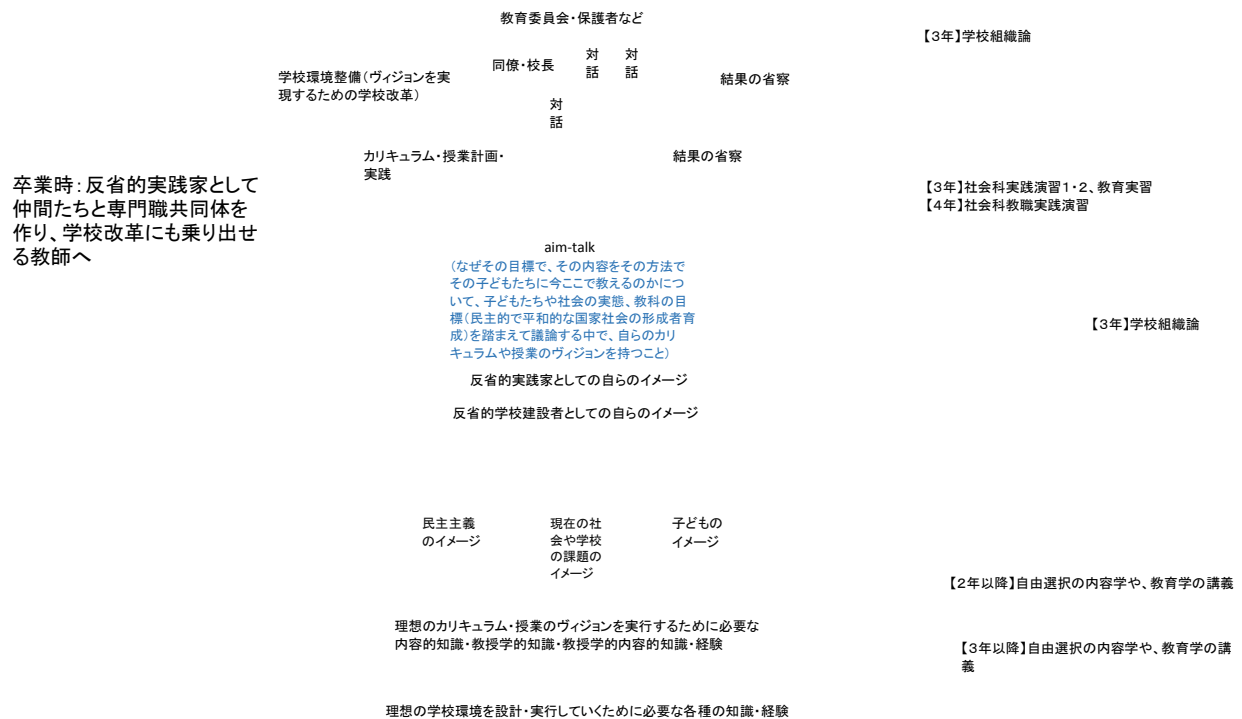
まずは「学校組織論」である。これまでの学修に加え，教育実習も経験した学生は，おそらく自分なりの授業観を持つことができるようになってきていると推察される。しかし同時に，その実現の困難性も十分に理解していることと考える。それは学生自らの能力や知識の欠如という要因に加え，学校の環境や教育委員会の方針，保護者の希望や学校の置かれた状況といった，教師個人で対応することが難しい要因が存在するからである。そのため，自らの理想とする授業を計画・実施・評価・改善していくには，教師の同僚性や周囲のサポート体制といったが国内外のシステムの整備が重要である。「学校組織論」では，授業やカリキュラムを改革するために，学校組織を変えていった事例などを，失敗事例も含めながら紹介することも目的とする。そうすることで，各教師が自己実現するために必要な体制を，学生たちで話し合い，学校についてのビジョンを持つようにすることがねらいである。

最後に，「社会科教職実践演習」である。この科目はこれまでの自らの学びをチェックし，次につなげていく科目である。本来「教職実践演習」の役割といえるが，「教職実践演習」を社会科教育学者が担当するとは限らない現状を鑑み，より社会科の目標の観点から，自らの実践やこれ

までの学びをチェックし、次へつなげていく科目として、「社会科教職実践演習」を設置した。そのため、「教職実践演習」において、同様の学修をおこなっていただくことも可能である。

本科目ではグループで模擬授業を行うなど、彼らの4年間の学びが顕著に表現されるようなパフォーマンス課題を設定し、彼らのこれまでの学びの省察のきっかけとなる場として組織し、授業を教える意味や動機・理想を自覚し、その理想の実現に向けての具体的なビジョンとそれを実現するための研鑽の方法を知り、実際に研鑽を続けていることができる教師という視点から、これまでとこれからを見据えた学修機会としたい。

ここまでの学修を図示すると、下記のようなになるだろう。



#### IV. 本研究の成果と展望

本小論の目的は、平成 24 ~ 27 年度科学研究費補助金（基盤 B）「社会科授業力育成のための教員養成プログラム作成のための調査研究」の成果に基づき、「ねらいをめぐる議論（aim-talk）」を根幹とする教員養成カリキュラム、およびプログラムを策定・提示することであった。

本共同研究を踏まえ、社会科教育学を中心としつつも一般教育学や内容学についての位置づけも考慮し全体的な見通しを持たせた、社会科教育学から学修をはじめ、中学校の社会科教師育成のための、出来る限り理想的なカリキュラム・デザイン策定し、紙幅の都合上、詳細には論じられなかったが、そのデザインに基づく全 11 科目に及ぶ社会科教育学系の各科目の概略、シラバス案、部分的な授業のテキスト案を提示した。

本研究グループのメンバーはいずれも、中学校社会科の教員養成課程を持つ大学の教員であり、本研究成果はこれまでの教員養成プログラムの反省的検討に基づくものであるため、その有効性や実現可能性に関して、ある程度の根拠を有していると自負してはいるが、それぞれの科目の試行を積み重ねてその有効性を確認するなどして、現在我が国でなされようとしている「教科に関する科目」と「教科の指導法」に関する科目の区分の廃止の動きとも関連させながら、本カリキュラム・プログラムの有効性を実証していく必要がある。

## 注

- 1) 谷田部玲生研究代表『ねらいについての議論ができる実践家の育成を目指した学部社会科教員養成プログラム（科研費基盤（B）平成 24～27 年度）報告書』, 2016 年。
  - 2) 渡部竜也「我が国の社会科授業研究の特質とその意義—技術的熟達者から反省的実践家へ—」『日本教科教育学会誌』第 35 巻第 4 号, 2013 年, pp. 89—94。
  - 3) 池野範男「教科教育にかかわる学問とはどのようなものか」日本教科教育学会編『今なぜ、教科教育なのか』文溪堂, 2015 年, pp. 99—102。
  - 4) 日本教育技術学会研究開発チーム編『映像&活字で“プロの授業”をひも解く①』明治図書, 2012 年。
  - 5) 具体的には、スティーブン・J・ソーントン著、渡部竜也他訳『教師のゲートキーピング』春風社 2012 年、や、デニス・ロートン著、勝野正章訳『教育課程改革と教師の専門職性』学文社, 1998 年、などが参考になろう。
  - 6) 批判的な取り上げられ方をしているが、その特徴が簡潔にまとめられているものとして、下記のものも参考になる。
- 石井英真「授業研究を問い直す—教授学的関心の再評価—」日本教育方法学会編『教育方法 43 授業研究と校内研修』図書文化社, 2014 年, pp. 36—48。
- 7) K・バートン, L・レヴスティク著, 渡部竜也他訳『コモン・グッドのための歴史教育—社会文化的アプローチ—』春風社, 2015 年。



## 목적에 대한 논의(aim-talk)를 할 수 있는 실천가 육성을 지향한

### 학부 사회과 교원 양성 프로그램

타케나카 노부오(竹中伸夫)

구마모토대학(熊本大学)

#### I. 문제의 소재

본 소론의 목적은 2012~2015년도 과학연구비보조금(기반 B) 「사회과 수업력 육성을 위한 교원 양성 프로그램」 작성을 위한 조사 연구」의 성과<sup>1)</sup>에 근거하여 「사회과란 어떠한 교과인가」와 「사회과란 어떠한 목표의 실현을 지향하는 교과인가」라는 관점에 관해서 자각적으로 논의할 수 있는 교사, 그리고 그 논의의 성과에 근거하여 교육과정과 수업을 자각적으로 계획·실천·검증·개선할 수 있는 교사를 양성할 필요성을 지적하고, 그것을 가능하게 하도록 교과교육학의 입장에서 구체적으로 제안·개발한 교원양성 교육과정과 프로그램을 제시하는 것에 있다.

말할 필요도 없이 사회의 큰 변화에 따라 다양한 분야에서 활약할 수 있는 질 높은 인재육성이 불가결하다. 이러한 인재육성의 핵심을 담당하는 것이 학교교육의 현상(現狀)임을 감안할 때, 그 충실함 그 중에서도 교육의 직접적인 담당자가 되는 교원의 자질능력을 향상시킬 수 있는 교원양성 과정의 충실화가 중요하다.

그러나 우리나라의 현재 교원양성 과정은 개설해야 하는 수업 과목이나 개설 단위, 각 수업 과목의 내용 등은 상세하게 규정되어 있지만, 그것들을 일정 단위 수 이상 이수하면 교원 면허를 취득할 수 있어서 각 수업 과목의 관련성이나 순서성에 관한 명확한 방침이 존재하는 것은 아니다. 따라서 「교원이 되기 위해서 길러야 할 자질·능력이란 무엇인가」를 핵심으로 삼아 그 육성을 실현할 수 있는 교육과정이나 프로그램을 어떻게 구체화할 것인가? 그것을 위해 각 수업 과목은 어떠한 내용을 제공해야 할 것인가를 전반적으로 개발하는 것, 즉 자질·능력 육성을 가능하게 하는 체계화된 교원양성 교육과정과 프로그램의 개발이야말로 매우 중요한 과제라고 할 수 있다.

그래서 필자를 포함한 연구 그룹은 교원이 되기 위해서 길러야 할 자질·능력으로서 「목적에 대한 논의

(aim-talk)를 할 수 있게 되는 것」이라고 설정하고, 그것을 가능하게 하는 체계화된 교원양성 프로그램 개발을 진행했다. 따라서 본 소론은 II장에서 왜 「목적에 대한 논의(aim-talk)를 할 수 있게 되는 것」을 핵심으로 삼을 필요가 있는지를 설명하고, III장에서 그것을 가능하게 할 수 있도록 개발한 체계화된 교원양성 프로그램의 자세한 내용을 설명하는 구성으로 되어 있다.

## II. 교원이 되기 위해 양성 단계에서 길러야 할 자질·능력은 무엇인가?

본 연구를 시작함에 있어서 우리 연구 그룹은 수업력을 중점적으로 육성해야 할 교원의 자질·능력으로서 규정했다. 물론 현실적으로 교사의 업무는 수업 이외에도 존재하지만, 양성 단계에 있어서 기초로 해야 할 것은 수업력으로 보고, 교사 개인의 수업력 향상에 특화하여 교원양성의 프로그램을 재검토해야 한다고 규정했다.

그렇다면 사회과라는 교과목에서 본 수업력이란 무엇인가? 그리고 그것은 어떻게 하면 습득할 수 있을까?

### 1. 수업 분석에서의 교과교육학적 시점의 결여-수업을 미시적으로 분석하는 경향-

연구 그룹의 일원인 와타나베(渡部)는 초등학교 4학년에 대한 실습생의 수업 「모두가 버리는 쓰레기」의 수업기록을 기초로 실시된 어느 대학의 학생에 의한 수업 분석의 논의에 관한 보고서를 단서로 학생들이 수업을 평가·분석할 때, 그 수업의 과정에서 신경이 쓰인 부분(대부분은 교육 기술적인 것)에 대해서 「점(点)」적으로 지적하는 것으로 일관하고 있어서 수업의 목적과 내용, 방법과의 관계를 구조적으로 설명하는 자세는 보이지 않는다는 것을 지적<sup>2)</sup>하고 있다.

이러한 논의를 통해서 수업을 분석하는 경험을 쌓으면, 당장 수업을 부드럽게 실행해 나가는 능력은 습득될지 모르지만, 「이 수업을 왜 초등학교 「사회과」에서(학교 교육에서) 실시해야 하는가」라는 교과목의 목표로부터 단원이나 수업의 자세를 근원적으로 되묻는 시점이 결여되기 쉽다.

이케노(池野)는 교과교육학이란 ① 교육학의 한 영역이지만, 교과교육 실천이라는 독자적인 대상을 갖는 교육연구인 것, ② 목표-내용-방법의 관련에 있어서 이론과 실천, 연구와 제안을 왕래하고, 교과교육 실천의 개선·개혁을 지향하는 것, ③ 연구자와 실천자로 구별하지 않고, 양쪽 모두의 역할, 임무를 해내며 교육실천의 제안, 개선·개혁을 통해 교과교육의 교과론, 교과과정론, 단원론, 수업론, 평가론을 구축하고 있는 것 등 3개의 특징을 지니며, 교육학과 심리학과는 그 연구 관심이 다르다고 정리하고 있다.<sup>3)</sup>

이러한 교과교육학의 특질을 감안한다면, 수업력이란 수업을 실시하는 능력에 머무르는 것이 아닌, ① 사회과에서 지향해야 할 목표를 지적할 수 있고, ② 지향해야 할 목표의 관점에서 그 내용이나 방법으로 가

르치는 의의를 설명할 수 있고, ③ 상기의 ①과 ②를 고려하여 지도계획으로 구축할 수 있고, ④ 구축한 지도계획을 실시할 수 있고, ⑤ 실시한 교육 실천을 지향해야 할 목표의 관점에서 평가하고 개선할 수 있다는 모든 요소를 포함하며, 수업을 계획·실시·평가·개선해 나갈 수 있는 총체적인 능력·자질이라고 할 수 있다.

그렇다면 이러한 수업력은 어떻게 하면 육성 가능한가? 물론 유일한 정답 같은 것은 없지만, 적어도 사회과의 목표 「평화롭고 민주적인 국가·사회의 형성자가 되기 위해서 필요한 시민적 자질의 육성」의 관점에서 그 수업내용이나 방법의 적합 여부를 거시적으로 파악하여 수업실천의 분석·평가를 실시할 수 없으면, 그 수업 실천의 개선·개혁의 시점은 충분히 지닐 수 없다. 그래서 이러한 시점을 습득하는 것을 최우선이라고 할 수 있다.

## 2. 동일 시점의 교원양성 단계에서 습득의 중요성

그렇다면 이러한 시점은 교원이 되고 나서 학교 현장으로 나와 동료와 서로 배우거나 연구회에 참가하면 자연스럽게 극복될 수 있는 것인가? 만약 그렇다면 교원양성 단계에서 만일 불충분했다고 하더라도 그 후의 연수에서 보충하는 것도 가능하다.

이러한 점에 대해서 확인할 수 있도록 우리들이 주목한 것은 사회과 수업으로서 논의를 불러일으킬 수 있는 사회과의 단원계획과 수업실천의 영상 기록을 4명의 대학 교과교육법 담당의 교육학자와 3명의 오랜 현장경험이 있는 베테랑 교사(3명 모두 사회과를 전문)가 보고, 개별적으로 그 단원이나 수업을 「분석·평가」하여 원고를 집필한 서적<sup>4)</sup>의 내용이다.

결론을 간단히 말하면, 3명의 오랜 현장 경험이 있는 베테랑 교사의 원고는 앞의 학생과 동일한 경향을 볼 수 있고, 학생 시절에 가지고 있던 수업을 보는 그들의 틀 자체가 앞의 학생들과 같았다고 가정한다면, 학교 현장에 오랫동안 근무하더라도 자연스럽게 극복되는 것은 좀처럼 없다는 것을 실증하는 것이라고 생각되었다.

따라서 교원으로서 현장에 부임하기 전에(즉 교원양성 단계에서) 수업을 보는 틀을 충분히 형성시켜 앞의 시점에서 수업을 분석할 수 있게 되는 경험을 교육과정에서 보장하는 것이 필요하다는 결론에 이르렀다.

## 3. 교과교육학을 중시한 교원양성 교육과정 구축의 방향성: 왜, 교과교육학적 시점이 결여되어 있는가?

그렇다면 현재의 교원양성 교육과정에서는 단원계획을 사회과의 교과 목표에 비추어 근원적으로 되묻는 시점을 가질 수 있는 교원의 양성이 충분하지 않은 것인가? 이 점에 관해서 다음과 같이 4가지 정도 지적하고자 한다. 그러한 극복 전략을 생각할 수 있다면, 교과교육학의 관점에서 본 교원양성 교육과정이나 프로그램을 구축하는 지침이 판명되는 것은 아닌가?

첫째, 수업 실천을 1시간 단위의 「레슨」이라는 틀로 논의하려고 하는 색채가 농후한 레슨·스터디의 구조 그 자체가 갖는 문제성을 지적할 수 있을 것이다. 사회과 등의 경우, 결과적으로 단위 계획의 「일부분」을 논의하는 이러한 방식은 실천의 세부에 눈이 집중되어 「나무를 보고 숲을 보지 못하」기 되기 쉽다. 그러므로 교원양성 교육과정에 대해서는 목표의 관점에서 보다 장기적으로 생각하는 학습 기회를 보충할 필요가 있지 않을까?

둘째, 우리나라의 학교 현장이 갖는 교사 문화의 문제점을 지적할 수 있을 것이다. 검정필 교과서에 대한 높은 신뢰성과 교과서의 좌우 양면 1페이지를 1시간의 수업으로 진행해 간다는 방식의 침투 등(실제 교과서의 대부분이 그렇게 되어 있다)이 교사로부터 근원적으로 되묻는 시점이나 단위 단위로 보는 시점을 빼앗고 있는 것은 아닌가? 그 결과 목표의 관점에서 과연 교과서를 그대로 가르치면 그 목표는 실현가능한가? 라는 시점에서 재검토하고, 교사로서 학습지도요령 등을 기초로 눈앞의 학습자에게 알맞은 교육과정·디자인이 이루어지도록 하는 것을 지향한 학습 내용5)을 도입해야 하는 것은 아닌가?

셋째, 학생이나 교사의 학교 경험도 원인의 하나로 들 수 있을 것이다. 그들은 스스로의 아동·학생으로서의 학교 경험을 통해 자신들이 받은 단위 계획이나 수업만이 학교교육에서 이루어지는 사회과의 수업이라고 생각하기 쉽다. 맹신하거나 지나치게 비판하느냐의 차이는 있을지 모르나, 그 이외의 선택 사항을 모른다. 그래서 교원양성 교육과정에서는 스스로의 학습 경험을 상대화하는 기회야말로 첫머리에 배치해야 하지 않을까? 그 때문에 교육실습이나 교육내용학에서가 아닌, 교육학, 그 중에서도 교과학의 문맥으로부터 수업을 보는 시점을 음미하는 교과 교육학으로부터 학습하는 교육과정으로 삼아야 하는 것은 아닌가?

그리고 넷째, 애당초 이러한 근원적인 논의는 단위계획 작성 단계에서 이루어져야 하지만, 요즈음 수업 계획을 논의하는 것이 교육학의 세계에서 부정적으로 다루어져, 결과적으로 이것이 경시되기 쉽다6)는 것을 지적할 수 있다. 각 학교 특히 초·중학교에서는 지도계획 자체는 채택한 교과서의 구성에 의존하는 경향이 많아 지도계획 자체를 비교 검토하거나 각 학교의 교육 목표에 따라 재검토하는 일은 드물다고 할 수 있다. 수업의 의미나 목적을 단위 구성과의 관계에서 근원적으로 논의하고 여기에 근거한 수업계획의 시비를 논의하는 기회야말로 교육과정에서 충분히 보장해야 하는 것은 아닌가?

이상 4가지 교육과정 구축 지침을 구체화하기 위해, 우리들 연구 그룹은 목적에 대한 논의(aim-talk)를 근간으로 해야 한다는 결론에 이르렀다. 다음 항에서는 목적에 대한 논의(aim-talk)란 무엇인가? 왜 그것을 근간으로 할 필요성이 있는가? 등에 대해서 설명한다.

#### 4. 교원양성에서 「목적에 대한 논의(aim-talk)」의 중요성

목적에 대한 논의(aim-talk)란 K·바턴과 L·레브스티크의 연구7)에서 참조한 개념이다.

두 사람에 따르면 교사가 대학에서 배운 것을 수업에 활용할지는 그것들을 현장에서 이용하는 것의 「의미」 즉 「왜 우리들은 그 내용을 그 방법으로 가르쳐야 하는가?」에 대해서 깊게 근원에서 논의해서 납득해야 하며, 그것이 이루어지지 않으면, 아무리 중요하게 여겨지는 교과 내용이나 교수법에 관한 지식도 활용



되는 일은 없고, 나쁜 의미로 주위의 교사 문화에 휩쓸려 버린다는 결론에 도달하며, 교원양성에 있어서는 교사나 학생의 동기나 수업관(비전)을 육성하는 것이야말로 가장 중요하다고 지적하고 있다.

이에 따라 구체적으로는 사회과의 수업이나 교육과정에 관한 복수의 접근을 「민주주의에 대한 공헌」이라는 관점에서 비교시키고, 그 접근의 시비를 목표의 관점에서 논의·평가하고, 그 결과에 근거하여 보다 목표의 실현에 적합한 내용과 방법의 접근을 채용하도록 학생이나 신참 교사들에게 촉구함으로써 그들의 수업관(비전)이나 교사상의 형성뿐만 아니라, 주체적인 수업 실천을 향한 동기 형성(주체적 의미부여)에 다소나마 기여할 수 있는 교원양성 프로그램이 되어야 한다고 주장하고 있다. 이 때에 어떤 접근의 옳고 그름을 민주주의 사회에 살아가는 시민 육성의 관점에서 논의·평가하는 것이 「목적에 대한 논의(aim-talk)」라는 것이다.

바턴 등의 이론을 정리하면, 「목적에 대한 논의(aim-talk)」란 다음과 같은 특징을 갖는다.

- ① 어떤 주제가 설정되어 있다고 하였을 때, 그것을 어떠한 목표의 하에, 어떤 내용과 방법을 실행하는 것이 민주주의 사회의 의미 있는 형성자 육성에 최대의 공헌을 하게 되는지를 생각하는 것이다. 즉 교사 자신이 검토 결과 그 수업관이 중요하다고 생각한다면, 그것은 그것대로 관찮게 보는 사고방식도 있지만, 바턴은 교사가 가지는 동기나 수업관 전체를 인정하는 것이 아닌, 민주주의에 대한 공헌이라는 기준에서 재검토할 것을 요구하고 있다.
- ② 보다 근원적인 검토가 가능하기 위해서는 학생이나 교사에게는 다양한 형태의 수업을 실제로 보고 비교 고찰하는 것이 요구된다.
- ③ 아동에게 주어진 환경과 사회적 상황이라는 「문맥」을 고려하는 것도 중시되고 있다.
- ④ 이러한 사고를 경험시킴으로써 학교 현장에 만연해 있는 수업 형태의 몇 가지가 큰 문제를 갖는 것, 스스로가 받았던 수업의 몇 가지에 큰 문제가 있는 것을 자각할 수 있다.
- ⑤ 아울러 「민주주의를 촉진한다」는 학교 교사(사회과 교사)의 사명을 구체적으로, 그리고 확실히 실감시키게 된다.

앞의 이케노(池野)의 요약을 감안한다면, 「목적에 대한 논의(aim-talk)」가 상기와 같은 특징을 갖는 이상, 그 학습의 기회는 사회과 교육학에서야말로 보장해야 하는 것은 아닌가? 이에 따라 사회과 교육학을 중심으로 하고, 사회과 교육학에서 배우는 교원양성 교육과정을 구축했다. 그것이 다음의 표 1이다.

또한 본 교육과정을 구축함에 있어서 가능한 이상적인 교육과정·디자인을 제기하기 위해, 사회과 교육학에 관한 수업 단위 수를 증가시킨 교육과정으로 가정했지만, 교직과정 인정 기준에 따른 우리들의 교육과정의 핵이 되는 부분을 최저 필수 범위로서 설정해 두었다. 또한 책정한 교육과정은 중학교 사회과 교사 육성을 전제로 한 디자인이지만, 교육과정의 사고방식 자체는 초등학교에서 고교 단계까지의 사회과를 전문으로 하는 교사의 육성에도 응용 가능하며, 일반 교육학이나 내용학에 대한 위치도 고려한 전체적인 전망을 지닌 교육과정으로 책정되어 있다.

표 1. 교원양성 교육과정 안

시기	수업명(과목명)	개요(주요어)	관련 타 영역의 강의	
			교육학계	내용학계
1학년 1학기	①사회과교육개론	스스로의 사회과학습의 회고, 사회과교육의 의의	근대교육사상 학교교육과정 교육제도론 교육방법학	각종 학문영역의 개론 헌법학(일본국헌법 과 학교교육)
1학년 2학기	②사회과교육과정론1	교육과정·설계자로서의 교사, 교육과정의 역사적 변천		
		③사회과지도법	ICT, 다양한 지도법, 전자흑판, 디지털교과서	
2학년 1학기	④사회과교육과정론2	aim-talk, 교육과정-설계자로서 교사, 현행학습지도요령, 외국의 교육과정, 교육과정개발	교육심리학 교육사회학 임상교육학 도서관정보학	정치학(민주주의와 정치) 사회학(민주주의와 민중)
	⑤사회과교육론1	aim-talk, 사회과의 교과목표, 수업이론의 유형		
2학년 2학기	⑥사회과수업관찰(계절학기실시)			교과내용이수 상담회
	⑦사회과교육론2	수업설계를 위한 수업 분석법(임상적 분석)	인문·사회과학 영역을 중심으로 학생이 스스로의 수업관(비전)을 실현하기 위해 필요하다고 생각되는 수업을 자유 선택	
	⑧사회과교육론3	수업만들기, 모의수업		
3학년 1학기	⑨사회과실천연습1	수업관찰, 수업만들기, 수업실기준비		교육심리학 교육사회학
3학년 2학기	<b>【교육실습】</b>			
	⑩사회과실천연습	교육실습 회고, 수업관찰, 수업의 재구성	학교조직론	
4학년 1학기	(교직실천연습)		학교조직론	
4학년 2학기	⑪사회과교직실천연습	사회과 교사에 필요한 교직실천 연습		

※ ①~⑪ 가운데 ④⑤⑧이 최저 필수 범위

이러한 교원양성 프로그램을 대학에서야 말로 확실히 실시함으로써 민주주의 사회를 살아가는 시민 육성의 관점에서 교육내용과 교육방법을 재검토할 학습 기회를 대학의 교원양성 프로그램 속에 편성하는 것이 가능해지고, 앞의 항에서 지적한 과제의 극복에 이바지하는 교원양성 프로그램이 구축 가능하지 않을까? 다음 장에서는 책정한 교육과정과 프로그램에 관해서 보다 상세하게 설명한다.

### Ⅲ. 개발한 교원 양성 커리큘럼과 프로그램의 실제

개발한 커리큘럼 안은, 크게는 3가지 역할을 가진 과목군으로 나눌 수 있다. 주로 교육과정 전반에 나오는 동기·사명감의 환기와 수업관(비전) 형성을 역할로 하는 과목군, 주로 교육과정 중반에 나오는 PDCA 사이클과 동료성 구축을 역할로 하는 과목군, 교육과정 최종 단계에 나오는 학교 건설자로서의 의식을 부여함과 동시에 사회과 교사로서의 「질」의 체크를 목적으로 하는 과목군이다. 지면 관계상 개설적으로 되지 않을 수 없지만, 각각의 과목에 대해서도 언급하면서 각 과목군의 학습의 역할과 특징에 대해 설명하고자 한다.

#### 1. 동기·사명감의 환기와 수업관(비전) 형성을 역할로 하는 과목군 학습의 특징

사회과교육개론은 학생들의 지금까지의 사회과 공부를 상대화하는 것을 목적으로 하는 과목이다. 사회과 교육의 도입 과목으로서 교과 의미와 의의에 대해서 스스로의 학습 경험의 회고에서 고찰하거나 실천자나 연구자의 입장에서 고찰하거나 하는 것을 통해 사회과의 교과 목표는 무엇인가? 그것은 왜 생겨났는가? 라는 관점에서 현재의 학교교육에서 사회과 교육(수업)의 문제점을 고찰하는 것을 목적으로 하고 있다.

다음은 사회과교육과정론 1·2이다. 현행 학습지도요령이나 과거(외국)의 우수한 교육과정을 파악하는 것을 주된 목적으로 하는 것이 아닌, 이들 이해를 단서로 공적인 교육과정의 소비자가 아닌, 교육과정의 실제적 조정자(교육과정과 아동 사이의 매개자)로서 교사의 역할과 의의를 알고, 교사에게 의한 모니터링, 즉 아동들의 실태나 사회의 상황을 바탕으로 「목적에 대한 논의(aim-talk)」를 통해 그 아동들에게 있어서 유의미한 형태가 되도록 공적인 교육과정의 변안을 실시하여 교육과정이나 수업을 디자인하는 것을 이해·실천하는 과목이다.

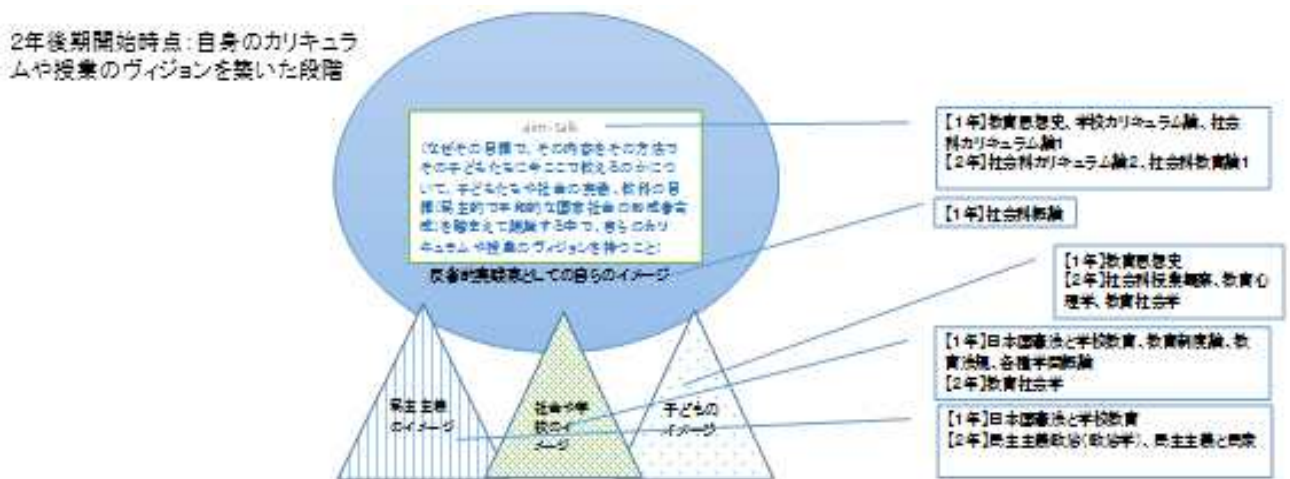
다음으로 사회과교육론 1이다. 여기에서는 「~주의 사회과」라든가 「~형 사회과」라는 것처럼 목적이나 세계관이 다른 사회과의 수업이론을 복수로 채택해서 그 수업이 아동에게 미치는 영향과 그것이 평화롭고 민주적인 국가·사회의 형성자의 형성이라는 교과 목표의 관점에서 본 경우의 의의와 과제를 검토할 수 있도록 강의계획이 설계되게 된다. 즉 「목적에 대한 논의(aim-talk)」를 하기 위한 기반이 되는 관점과 사고방식을 제공하는 것이 목표가 된다. 그리고 최종적으로 수강자는 스스로가 이상으로 하는 수업관을 형성해 가는 것이 요구된다.

한편 채택하는 수업은 일반적으로 이상으로 여겨지는 수업이론만으로 한정되지 않는다. 일상의 사회과 수업으로서 만연하고 있는 망라형과 방임형도 여기에 포함된다. 이상으로 여겨지는 수업을 목표로 하도록 지도하는 것이 아니라, 그러한 「좋다」라고 여겨지는 수업에도 의문을 갖는 눈을 기르는 것, 그리고 망라형의 수업과 방임형의 수업이 왜 문제되는가를 민주주의에 대한 공헌(평화롭고 민주적인 국가·사회의 형성자 육성)이라는 관점에서 학생 자신의 말로 설명할 수 있도록 하는 것, 그리고 진정으로 추구해 보고 싶은 자

신의 이상의 수업상(비전)을 갖게 되는 것이 이 수업에서 지향하는 것이다.

또한 이들 수업을 보좌하는 과목으로서 학생들의 「민주주의 사회의 이미지」, 「아동의 배움의 이미지」, 「교사로서 스스로의 이미지」 만들기를 지원하는 수업도 설치될 필요가 있다. 민주주의 사회의 이미지 만들기에 기여하는 수업으로서는, 정치학자가 담당하는 「민주주의와 정치」나 사회학자가 담당하는 「민주주의와 민중」이라는 과목을 생각할 수 있고, 아동의 배움의 이미지나 교사로서 스스로의 이미지 만들기에는, 교육심리학자가 담당하는 「교육심리학」이나 교육사회학자가 담당하는 「교육사회학」, 나아가 학교현장 관찰을 주된 목적으로 하는 「사회과 수업관찰」이라는 수업이 대응된다. 이들 수업을 통해 수강자는 이상이 되는 민주주의 사회의 자세, 그리고 민주주의 사회에 있어서 민중의 책임, 또 아동의 배움이나 인지의 실태, 사회가 아동에게 부여하는 영향이나 아동들의 환경 현실 등에 대해서 배우고, 수강자의 각종 이미지를 부풀리는 것이 기대되고 있다. 보조적인 이러한 수업의 구체적인 내용에 대해서는 그 전문가에게 일임하고 싶다고 생각하고 있지만, 그 때에는 교원양성 교육과정상에서 각자가 갖는 위치에 대해 제대로 이해하는 것을 조건으로 한다.

또한 1~2년차에서는 각 학문 영역이 민주주의 사회에 공헌하기 위해, 구체적으로 어떠한 문제의식을 갖고, 어떠한 연구 접근을 산출해 왔는가에 대해서도 구체적으로 알기 위한 각종 내용학 계통의 학문마다의 「개론」도 설치되어 있다. 이상의 수학을 그림으로 제시하면 다음과 같이 될 것이다.



## 2. PDCA 사이클과 동료성의 구축을 역할로 하는 과목군 학습의 특징

우선 「사회과지도법」이다. 여기에서는 디지털 기기를 살린 사회과의 수업 사례를 소개하고, 디지털 기기  
 의 활용이 학생들에게 미치는 영향에 대해서 이해시키는 것을 목적으로 한다. 정보 기기 활용의 지도를 겸  
 하는 과목이라고 할 수 있다.

다음은 「사회과교육론 2」이다. 여기에서는 수업에서의 수업기록을 작성하는 방법 등을 배우고, 수업기록을 읽어내는 방법의 다양성을 아는 것과 동시에 각각 사회과 수업을 논의함에 있어서 입장일단이 있다는 것을 이해하는 것이 목표이다. 실제로 수업 실천의 수업기록을 파악하는 등의 활동도 배당하는 것이 이상이다.

또한 카드 구조화법 등 동료들과 수업기록을 서로 읽고 논의할 때에 활용하면 유효한 각종의 연구 기법에 대해서도 소개하는 과목이라고 할 수 있다.

그리고 「사회과교육론 3」이다. 여기에서는 사회과교육론 1에서 유형화한 수업 이론 중의 어느 하나를 사용하여 수업 만들기를 하는 것을 목표로 한다. 이상으로서는 복수의 담당자가 각각이 이상으로 하는 수업 이론의 수업화를 실시하는 각각의 「사회과교육론 3」을 개설하여 학생이 자유롭게 선택할 수 있는 것이 바람직하다. 어떤 사람은 「문제해결」 형에 관련된 강의를 전개하면 좋고, 또 다른 어떤 사람은 「과학적 탐구(설명)」 형에 관련된 강의를 전개해도 괜찮다는 것이다. 중요한 것은 사회과교육론 1 등에서 육성된 학생들의 사회과로서의 이상적인 수업관을 구체화하고, 지도계획의 형태로 나타내 보일 수 있도록 지원하는 것이다. 그 때문에 물음이나 평가 전략, 지역 사상(事象)의 취급 방법 등 각각의 수업관을 구체화하는데 필요한 여러 가지 주제에 대해서 취급할 필요가 있고, 어떤 것을 중점적으로 취급할 것인가는 각각의 담당자에 따라 달라도 좋다.

다음은 「사회과실천연습」이다. 이 과목은 교육실습의 전후에 설치되는 것을 상정하고 있다. 이 강의의 전반(실습전)에 학생들에게 주제가 주어지며, 그것에 입각하여 수업 만들거나 교재 만들기, 그리고 모의 수업 등이 이루어진다. 학생들은 동료와 「목적에 대한 논의」 등을 하는 것을 통해 이 과제에 몰두하는 것이 기대되고 있다. 그리고 후반에는 교육실습에서의 반성을 근거로 스스로의 과제를 재검토하기 위한 포트폴리오를 작성한다. 또한 본 과목에서는 「목적을 둘러싼 논의」를 할 수 있는 현역 교사와의 좌담회 등도 기획하고 싶다.

한편 이들 수업을 보조하는 과목으로 「교육방법학」과 「임상교육학」, 「교육사회학」, 「학교도서관학」이라는 과목의 수확이 필요하다고 생각된다. 각각의 과목에 대해서는, 예를 들면 「학교도서관학」에 있어서 교재 연구에서 도서관을 효과적으로 이용하는 방법을 가르치는 것과 같이 PDCA 사이클과 동료성의 구축이라는 목적의식에 따라 전문을 재편성하여 제시해 주었으면 생각하고 있다.

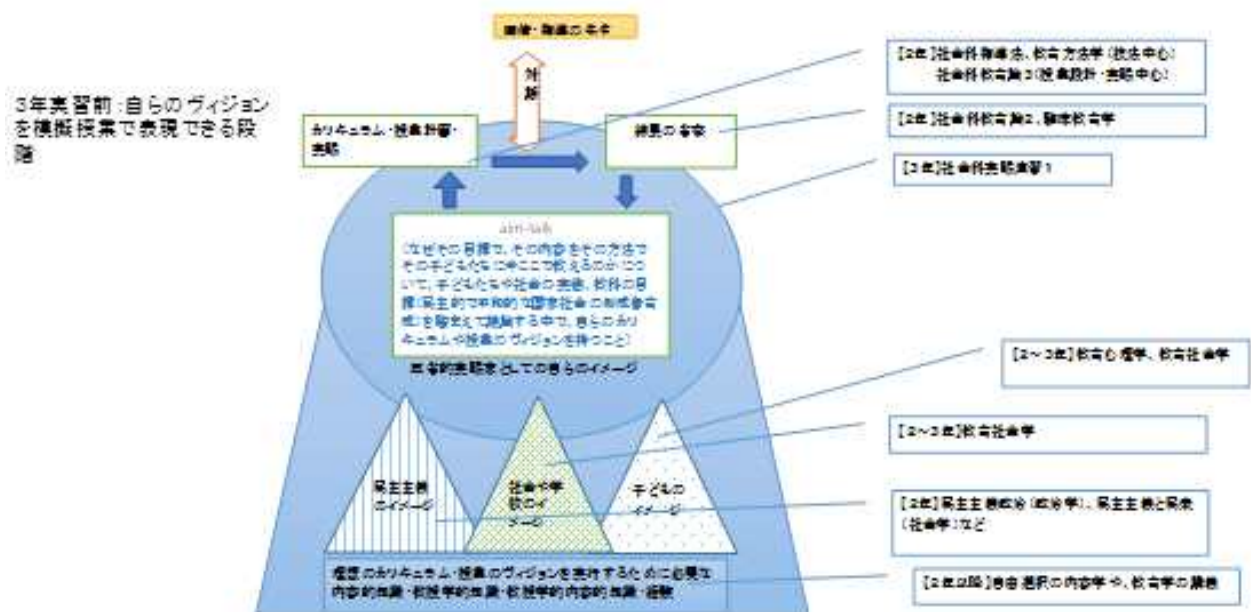
또한 PDCA 사이클 구축을 위해서는 교과 내용에 관한 지식을 확대시키고, 교재 연구를 충분히 할 수 있도록 할 필요가 있다. 그러나 사회과가 광범위한 학문 영역에 걸쳐 성립한다는 것, 그리고 그 광범위한 학문 영역을 망라적으로 대학에서 가르치면 초등·중등 교육에 있어서 아동·학생으로서의 교육 경험을 보강하고, 사회과가 학문성과의 망라적 전수를 목적으로 하는 교과라고 강한 인상을 갖게 하는 것과 연결되며, 「목적을 둘러싼 논의(aim-talk)」를 저해할 위험성이 있다고 생각되어, 교과 내용에 관해서는 선택성을 채용하고 있다.

그럼 어느 것을 선택하면 좋은가? 우리들 연구 그룹은 그것을 학생 자신에게 실시하게 해야 한다고 생각한다. 왜냐하면 실제로 학교에서 가르치는 내용을 최종적으로 결정하는 것은 교사이다. 교사는 스스로의 「목적을 둘러싼 논의(aim-talk)」의 성과를 구체화하기 위해, 교과 내용을 선택하여 교육과정을 구축한다.

당연히 교사의 목적에 관한 판단의 결과에 따라 필요한 교과 내용도 달라진다. 따라서 각 학생이 목적에 관한 스스로의 판단을 근거로 교과 내용을 선택하고, 학습할 교육과정으로 설계했다.

그러나 실제의 판단에는 곤란이 예상되기 때문에 본격적으로 교과 내용을 배우게 되는 2학년 2학기 전에 「이수상담회」를 설치함과 동시에 미리 학생이 갖는다고 생각되는 비전 몇 가지를 미리 예상하고, 학생의 다양한 판단에 응할 수 있을 만한 다양한 교과 내용의 학습 준비를 대학에 요구하고 싶다. 물론 하나의 대학에서 그것을 실현하는 것이 어렵다면, 근린 학교와의 제휴나 ICT 기술의 적극적 활용을 생각할 필요가 있을 것이다.

여기까지의 학습을 그림으로 제시하면, 다음과 같이 될 것이다.



### 3. 학교 건설자로서의 의식 부여를 행함과 동시에 사회과 교사로서의 「질」 체크를 목적으로 하는 과목군 학습의 특징

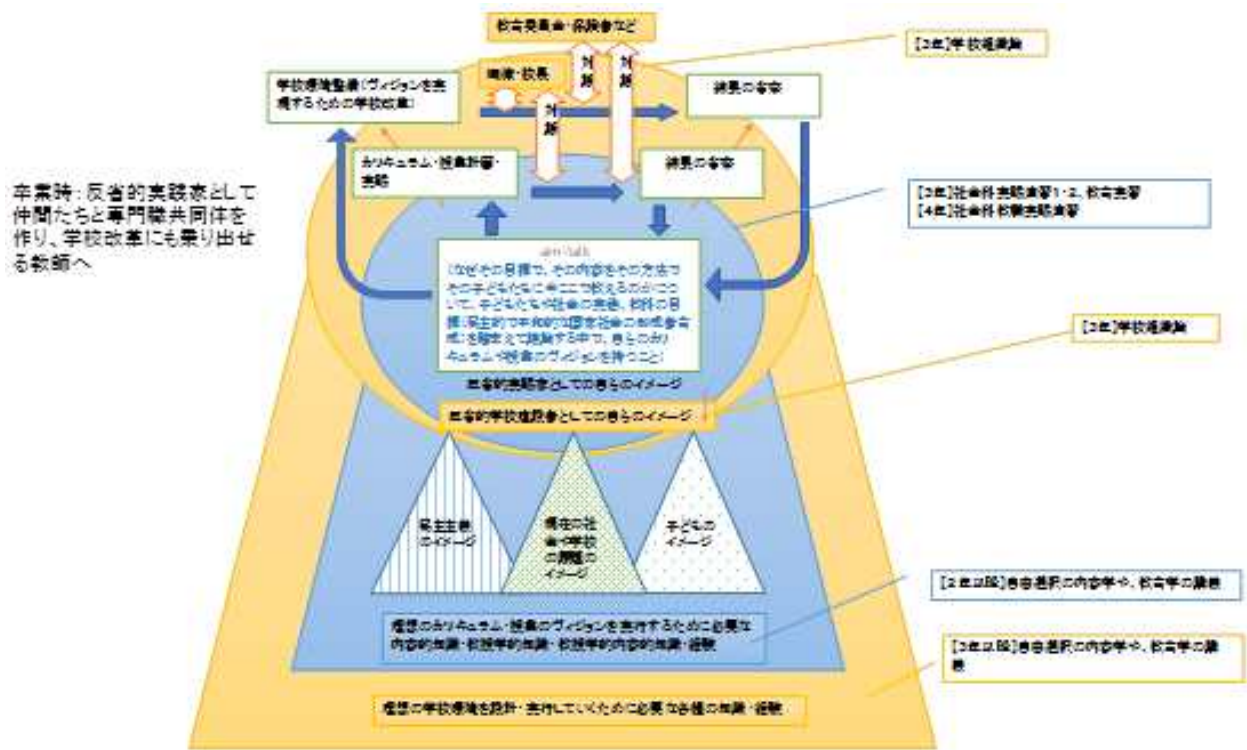
우선 「학교조직론」이다. 지금까지의 학습에 더해 교육실습도 경험한 학생은 아마 자신 나름의 수업관을 가질 수 있게 되었다고 추찰된다. 그러나 동시에 그 실현의 곤란성도 충분히 이해하고 있는 것으로 생각한다. 그것은 학생 스스로의 능력이나 지식의 결여라고 하는 요인에 더해 학교의 환경이나 교육위원회의 방침, 보호자의 희망이나 학교가 처한 상황이라는 교사 개인적으로 대응하는 것이 어려운 요인이 존재하기 때문이다. 그 때문에 스스로가 이상으로 하는 수업을 계획·실시·평가·개선해 나가려면, 교사의 동료성이나 주위의 협력 체제라는 국내외 시스템의 정비가 중요하다. 「학교조직론」에서는 수업이나 교육과정을 개혁하기 위해, 학교 조직을 바꾼 사례 등을, 실패 사례도 포함하면서 소개하는 것도 목적으로 한다. 그렇게

함으로써 각 교사가 자기실현 하기 위해 필요한 체제를, 학생들과 서로 이야기하고, 학교에 대한 비전을 갖도록 하는 것이 목적이다.

마지막으로 「사회과교직실천연습」이다. 이 과목은 지금까지 스스로의 배움을 체크하고, 다음으로 연결하는 과목이다. 본래 「교직실천연습」의 역할이라고 할 수 있는데, 「교직실천 연습」을 사회과 교육학자가 담당한다고는 할 수 없는 현실에 비추어, 보다 사회과 목표의 관점에서 스스로의 실천이나 지금까지의 배움을 체크하고, 다음으로 연결하는 과목으로서 「사회과교직실천연습」을 설치했다. 따라서 「교직실천연습」에 있어서 같은 학습을 실시하는 것도 가능하다.

본 과목에서는 그룹으로 모의수업을 실시하는 등 그들의 4년 동안 배움이 현저하게 표현되는 퍼포먼스 과제가 설정되고, 그들의 지금까지 배움의 성찰 계기가 되는 장로서 조직 하고, 수업을 가르치는 의미나 동기·이상을 자각하고, 그 이상의 실현을 향한 구체적인 비전과 그것을 실현하기 위한 연찬의 방법을 알고, 실제로 연찬을 지속하고 있는 교사라는 시점에서 현재와 미래를 응시하는 학습 기회로 하고 싶다.

여기까지의 학습을 그림으로 제시하면, 다음과 같이 될 것이다.





#### IV. 본 연구의 성과와 전망

본 소론의 목적은 2012~2015년도 과학연구비보조금(기반 B) 「사회과 수업력 육성을 위한 교원양성 프로그램 작성을 위한 조사 연구」의 성과에 근거하여 「목적을 둘러싼 논의(aim-talk)」를 근간으로 하는 교원양성 교육과정 및 프로그램을 책정·제시하는 것이다.

본 공동 연구를 바탕으로 사회과 교육학을 중심으로 하면서도 일반교육학이나 내용학에 대한 위치 부여도 고려하여 전체적인 전망을 갖도록 하고, 사회과 교육학에서 학습을 비롯하여 중학교 사회과 교사 육성을 위한 가능한 한 이상적인 교육과정·디자인을 책정하고, 지면 관계상 상세하게 논하지 않았지만, 그 디자인에 근거하는 전 11 과목에 이르는 사회과 교육학 계통의 각 과목의 개략, 요목안, 부분적인 수업의 텍스트안을 제시했다.

본 연구 그룹의 멤버는 모두 중학교 사회과 교원양성 과정을 이수한 대학의 교원이며, 본 연구 성과는 지금까지의 교원양성 프로그램의 반성적 검토에 근거한 것이므로 그 유효성이나 실현 가능성에 관해서 어느 정도 근거를 가지고 있다고 자부하고 있지만, 각 과목의 시행을 반복해서 그 유효성을 확인하는 등 현재 우리 나라에서 이루어지려 하고 있는 「교과에 관한 과목」과 「교과의 지도법」에 관한 과목 구분의 폐지 움직임과도 관련지어, 본 교육과정·프로그램의 유효성을 실증해 나갈 필요가 있을 것이다.

#### 주

- 1) 谷田部玲生研究代表. 『ねらいについての議論ができる実践家の育成を目指した学部社会科教員養成プログラム(科研費基盤(B) 平成24~27年度)報告書』, 2016年.
- 2) 渡部竜也 「我が国の社会科授業研究の特質とその意義-技術的熟達者から反省的実践家へ-5」 『日本y教科教育学会誌』 第35卷第4号, 2013年, pp.89-94.
- 3) 池野範男 「教科教育にかかわる学問とはどのようなものか」 日本n教科教育学会編 『今なぜ, 教科教育なのか』 文溪堂, 2015年, pp. 99-102.
- 4) 日本教育技術学会研究開発チーム編 『映像&活字で“プロの授業”をひも解く①』 明治図書, 2012年.
- 5) 구체적으로는 스테이븐·J·소ントン著, 渡部竜也他訳 『教師のゲートキーピング』 春風社2012年, や, デニス·ロートン著, 勝野正章訳 『教育課程改革と教師の専門職性』 学文社, 1998年, 등이 참고가 될 것이다.
- 6) 비판적인 거론 방법을 취하고 있지만, 그 특징이 간결하게 정리되어 있는 것으로 아래와 같은 것이 참고가 된다.  
石井英真 「授業研究を問い直す-教授学的関心の再評価-」 日本教育方法学会編 『教育方法43 授業研究と校内研修』 図書文化社, 2014年, pp. 36-48.
- 7) K·버튼, L·레우스티그著, 渡部竜也他訳 「コモン・グッドのための歴史教育-社會文化的アプローチ-」 春風社, 2015年.



## ‘좋은 수업’의 의미 탐색과 수업전문성 평가준거로서의 활용 방안

- 사회과 수업을 중심으로 -

허 수 미(許壽美, 호·스미)

한국교원대학교(韓國敎員大學校)

### I. 들어가는 말

세계 대부분의 나라는 교육의 질 향상에 큰 관심을 갖고 있으며, 관심을 갖게 된 배경은 서로 다르지만 최근 진행되는 교육개혁의 경향에서는 공통점이 발견된다. ‘좋은 수업’에 대한 관심과 좋은 수업의 요건으로 ‘교사 전문성’이 강조되고 있다는 것이다(Ambrose, 2010; Connelly, 1998; Cooper, 2011; Meyer, 2004; 손승남, 2007; 은지용, 2009; 함영기, 2010; 홍미화, 2010). 이는 교육의 질을 높이는 핵심이 수업의 질 향상에 있으며 여기에 가장 강력한 영향력을 끼치는 요인이 교사 변인이라는 데에 동의하기 때문으로 보인다.

최근 한국에서는 전국적 규모의 교원능력개발평가가 시행되고 있는데 이는 대표적으로 교사 변인의 통제를 통해 교육의 질 향상 문제를 해결하려는 접근이라 할 수 있다. 실제로 교원능력개발평가는 현장 수업의 질 개선과 수업전문성 향상 지원을 목표로 하고 있으며 평가결과에 대한 사후 지원을 제도적으로 보장한다는 측면에서 체계적이고 지속적인 수업개선지원 시스템으로서의 활용 가능성을 충분히 갖고 있다. 하지만, 실제로 학교 현장에서 현행 교원능력개발평가제도는 교사 평가 도구로만 인식되고 있으며 본래의 목적인 수업전문성과 수업개선 지원 역할을 담당하기 위해서는 많은 개선이 필요해 보인다. 그리고 그 개선은 ‘좋은 수업’에 관한 실질적인 이해를 수업전문성 요소에 포함시키고 이를 다시 수업평가 준거에 반영하는 데에서부터 시작되어야 할 것이다.

이에 본 논문에서는 ‘좋은 수업’의 의미를 이해하는 이론적 관점의 변화 경향과 이를 교사들이 어떻게 인식하고 있는지 검토한 후 이를 교원능력개발 지표로 활용할 수 있는 가능성을 탐색하고자 한다. 이를 위해 교사들이 실제 수업경험을 토대로 인식하고 있는 좋은 수업에 관한 인식과 수업평가 지표에 반영되어 있는 평가 기준간의 특성을 분석할 것이며, 이를 통해 교원능력개발평가가 실제 수업개선에 공헌하지 못하는 원인을 분석하여 개선방향을 제안하고자 한다.

## II. ‘좋은 수업’ 과 ‘수업 전문성’

### 1. ‘좋은 수업’ 이란 무엇인가?

좋은 수업을 실천할 수 있는 방법을 찾기 위해서는 우선 ‘좋은 수업이란 과연 무엇인가?’에 대한 답변을 얻어야 한다. 하지만, ‘좋은’이란 매우 상대적인 의미를 가지므로 좋은 수업의 의미와 실현 방안을 합의된 개념으로 명확히 이야기하기란 매우 어렵다. 초기의 좋은 수업에 대한 개념은 효율적인 교수법과 관련되어 규정되어 온 경향이 있다. 현대적 의미에서 교수법의 창시자라 할 수 있는 코메니우스(Comenius, 1592-1670)는 교수법을 ‘모든 사람들에게 모든 것을 신속하고, 재미있게, 근본적으로’ 가르칠 수 있는 기술(Comenius, 1991을 손승남, 2007:267에서 재인용)이라고 정의하였는데, 최근까지의 좋은 수업 개념 역시 필요한 지식과 기능을 최대한 효율적으로 흥미롭게 학습자에게 전달하기 위한 방법에 초점이 맞추어져 있었다.

사실 코메니우스가 말하는 교수법의 정의중 ‘모든’의 의미는 수업이 신분, 인종, 계급, 성과 같은 차별을 넘어 가능한 한 모든 사람들에게 평등하게 이루어져야 한다는 것이고 세계의 모든 지식을 빠짐없이 가르쳐야 함을 강조한 것으로 교육에서의 차별 철폐, 일정 단계까지의 보편적 교육 시행 등 현대 교육에 던져준 의미가 상당히 큰 것이었다(손승남, 2007: 273-274). 하지만, 이러한 코메니우스의 의도보다는 ‘모든 것을 신속하고, 재미있게’라는 기술로서의 교수법 자체가 주목받으면서 ‘효과적인 교수법이 적용된 수업’이 좋은 수업으로 인식되었고 이러한 관점에 맞추어 좋은 수업의 실현 방안이 다양하게 연구되어 왔다. 그러다보니 학습자보다는 교사, 교수모형, 교재등이 수업의 중심에 자리잡게 되고, 수업은 배우는 장이라기 보다는 가르치는 장으로 여겨지면서 좋은 수업의 의미 역시 학습자보다는 효율적인 교수법과 교재가 작동하는 시공간으로 파악되는 결과를 초래하였다.

한편, 현대적 수업의 기틀을 세운 헤르바르트(Herbart, 1776-1841)는 ‘교육적 수업’을 수업 이론의 기저에 두었다. 수업은 단순한 지식의 전달과정이 아니라 수업을 받는 학생들의 인격을 감화하고, 마음을 움직일 수 있는 ‘교육적’인 데에 그 가치가 있다고 본 것이다(손승남, 2007:269). 기존의 ‘좋은 수업’의 판단 기준이 코메니우스적 관점에서 ‘가르치는 기술’의 적정성과 숙련도 등을 강조했다면 헤르바르트적 관점에서는 궁극적으로 학습자의 내면적 변화를 이끌어내는가라는 목표 달성의 측면을 강조한다는 차이점이 있다. 그리고 수업관이 이처럼 변화될 때 가장 바람직한 점은 수업의 초점이 학문에서 교육으로, 교수법에서 학습으로, 교사에게서 학생으로 이동한다는 것이다. 이는 분명 우리가 오늘날 지향하고 있는 학습자의 다면적 발달을 꾀할 수 있는 교육적 지향에 한걸음 다가온 것이다.

학습자 측면을 강조하는 수업관은 현대의 많은 교육학자들에 의해서 계승되고 있는 관점이기도 하다. 란 브랜트(Ron Brandt, 1998)는 ‘좋은 수업’이 되기 위한 조건을 학습자의 입장에서 ①배운 것이 개인적으로 의미가 있을 때, ②배우는 것이 도전적인 것이고 그 도전을 인정할 때, ③배우는 것이 자신의 발달 수준에 맞는 것일 때, ④자신의 방법으로 배울 수 있으며,

학습 방법의 선택은 물론 자기 통제를 하고 있다고 느낄 때, ⑤자신이 알고 있는 새로운 지식 구성 방법을 사용할 때, ⑥사회적 교류 기회를 가질 때, ⑦도움이 되는 피드백을 얻을 때, ⑧ 학습 전략을 습득하고 사용할 때, ⑨긍정적인 정서적 분위기를 경험할 때, ⑩학습 환경이 의도하는 학습을 지원할 때 등의 요건이 충족되는 상황으로 설명(Tomlinson, 2001:55-56)하는데, 이는 교육목표로서의 학습자 발달을 강조한 헤르바르트식 관점에서 더 나아가 모든 교수-학습 과정과 교육적 경험이 학습자 중심으로 구성되어야 함을 강조한 것이다.

이렇게 좋은 수업의 요건으로 학습자 요인을 강조하는 경향은 마이어(Meyer, 2004)의 ‘좋은 수업의 10가지 특징 연구’에서 보다 다양하게 발전한다(Meyer, 2004:35-38을 표로 정리).

<표 1> 좋은 수업의 10가지 특징 (Meyer, 2004)

특징 요소	세부 내용
1. 수업의 구조화	과정, 목적, 내용의 명료성; 역할 명료성, 규칙에 대한 합의, 의례와 자유 공간
2. 학습 몰두 시간의 높은 비율	훌륭한 시간 경영과 시간 엄수; 수업의 조직화에 드는 시간의 절약, 일과 편성의 리듬화 등을 통해서
3. 학습 촉진 분위기	상호 존경, 규칙의 준수, 책임 부여, 공정성과 배려를 통해서
4. 내용적인 명료성	남들할 수 있는 과제 설정, 주제적 전개 과정의 합당성, 수업 결과의 명료하고 구속력 있는 정리를 통하여
5. 의미 생성적 의사소통	계획 단계에서의 학생 참여, 토론 문화, 의미 회담, 일일 학습장 작성과 학생과의 피드백을 통해서
6. 방법의 다양성	풍부한 연출 기법; 행동 방식의 다양성; 수업 진행 형식의 변용, 방법적 기본 형식들 간의 균형
7. 개별적인 촉진	자유 공간, 참을성과 시간을 통해서; 내적인 차별화와 통합을 통해서; 개별적인 학습 상태 분석과 상호 조율된 촉진 계획들을 통해서; 고위험군에 속한 학생들에 대한 특별한 촉진
8. 지능적 연습	학습 전략을 스스로 의식하게 함으로써; 정확한 연습 과제, 목적 지향적인 지원과 “연습을 장려하는” 틀을 통하여
9. 분명한 성취 기대	교과 과정이나 교육 기준에 맞는, 그리고 학생의 성취 능력에 합당한 학습 내용의 제시 그리고 학업 진보에 대한 계속적이고 촉진적인 피드백을 통해서
10. 준비된 환경	질서정연함, 기능적인 실내 배치와 학습 도구의 완비를 통해서

마이어는 좋은 수업을 ‘민주적인 수업문화의 틀 아래서 교육 본연의 과제에 기초하여 성공적인 학습 동맹이라는 목표를 가지고 의미의 생성을 지향하면서 모든 학생 능력의 지속적인 발전에 기여하는 수업(Meyer, 2004:30)’이라고 정의하는데 여기에는 몇 가지 하위개념이 포함되어 있으며 핵심개념의 의미를 파악함으로써 그의 수업관을 이해할 수 있다.

첫째, 그가 말하는 첫 번째 핵심개념은 ‘민주적 수업 문화’이다. 이는 수업이 학생의 인격적 성숙과 연대성을 돕고 사회의 존속과 발전에 기여해야 한다는 것으로 헤르바르트의 ‘교육적 수업’의 관점과 일맥상통한다. 하지만 그는 헤르바르트식 정의에서 한걸음 더 나아가 수업 자체가 민주적인 행동 규칙에 따라서 진행될 때에만 그러한 수업이 가능함을 강조한다.

둘째, ‘교육 본연의 과제’라는 조건을 통해 수업에 있어서 교사와 학생 공동의 책임을 강조한다. 수업이 전적으로 교육 본연의 모습에 충실한 과정이 될 수 있기 위해서는 교수자와 학습자가 모두 가장 교육적인 모습으로 수업의 전 과정에 참여해야 함을 강조한 것으로 이 역시 수업 내용이나 목표의 교육성 보다 수업의 전체 과정과 참여 특성이 교육적이어야 한다는

점을 부각시키고 있다.

셋째, 좋은 수업의 조건이자 목표로 성공적인 ‘학습 동맹’을 강조한다. ‘학습 동맹’이란 교사와 학생이 수업에서 통용될 권리와 의미 그리고 달성해야 할 성취와 성과에 대하여 교수학적-사회적 계약을 맺는 것(Meyer, 2004:195)을 말하는데 수업의 전 과정에 대한 교사와 학생간의 말없는 합의로 나타난다. 마이어가 학습동맹을 수업의 목표로 강조한 것은 좋은 교수-학습 과정의 형성 자체가 수업의 목표가 되어야 함을 의미한다.

넷째, ‘의미 생성적 지향’이란 학생이 수업의 전 과정과 결과가 자신에게 의미있는 것이라고 느낄 수 있도록 도와야 한다는 것이다. 이는 수업의 여러 기능 중 학습자의 개인적 발달 과업의 성취를 위한 동기 부여 기능을 강조하는 것으로 좋은 수업이 되기 위해서는 학습자에게 지식만 습득하게 해주는 것이 아니라 학습자의 판단력을 일깨우고 취미를 형성하고 궁극적으로는 정신적으로 독립할 수 있게 돕는 과정이어야 한다는 것을 강조한 것이다.

다섯째, ‘능력의 지속적인 발전’은 학교와 수업이 학생의 체계적인 지식과 능력의 발전을 도와야 한다는 것을 말한다. 이는 단순한 학습 전달 뿐 아니라 학습한 것의 연습, 적용 그리고 심화를 위한 자유 공간 및 시간적 여유의 제공 등이 함께 이루어져야 함을 의미한다. 그간 좋은 수업의 요건으로 학습촉진적인 분위기나 수업내용 전달 및 목표달성의 효율성을 위한 환경 조성 등 수업을 위한 사전 준비나 수업이 이루어지는 과정 자체를 강조해왔다면 학습한 것을 유의미화하고 자기화시켜가는 수업이후의 과정에까지 주목할 필요가 있음을 강조한다는 측면에서 의미가 있다.

이러한 역사적 검토를 통하여 우리는 좋은 수업에 대한 이해의 관점이 코메니우스식의 효과적인 교수법의 적용에서 시작되어 헤르바르트식 학습자를 위한 교육적 목표 달성의 관점으로 변화되었으며 이후 학습자의 입장을 강조하는 관점이 점차 다양화, 세분화되어 학습자 개개인에 대한 고려, 교사와 학생 상호간의 학습동맹과 의사소통의 학습과정 및 수업문화 자체에 주목하는 관점으로 점차 변화되고 있음을 확인할 수 있다. 또한, 우리가 흔히 사용하고 있는 ‘학습자 중심’이라는 표현이 얼마나 다양한 국면을 포함하고 있는지를 헤르바르트, 란브랜트, 마이어 등이 말하는 수업의 의미를 통해 파악할 수 있다.

## 2. 수업 전문성의 이해: 두 가지 관점

그렇다면 좋은 수업은 어떠한 과정 혹은 요건에 의해 실현가능해지는가? 이와 관련하여 최근 가장 주목받고 있는 분야가 수업 전문성 연구이다. 이는 수업개선의 가장 핵심적인 변인이 교사일 뿐 아니라 교육현장에서 늘 문제시되고 있는 계획된 교육과정과 실행된 교육과정간의 간극을 메꾸어 줄 유력한 변수 역시 교사의 수업전문성이라는 믿음에서 비롯된다. 아무리 고품질의 교육과정과 수업이 제공된다고 하더라도 학습자의 실질적 학습과 연결시켜 주지 못한다면 교육 목표는 달성될 수 없다. 따라서 수업의 모든 요소를 매개체로 엮어 학습을 실질적으로 가능하게 하는 교사의 수업 전문성은 좋은 수업 실현의 가장 핵심적인 요소가 된다.

그렇다면 교사의 수업전문성은 그간 주로 어떻게 인식되어 왔으며, 어떻게 이해하는 것이 바람직한가? 수업 전문성에 관한 가장 일반적인 인식은 교사의 '가르치는 능력'을 수업전문성과 동일시하는 관점이다. 이는 수업을 통해 학생을 가르치는 일에 어려움을 느끼지 않고 능숙하게 해내는 교사를 수업 전문성이 높은 교사로 인정하는 관점이다. 하지만 여기서 '가르치는 능력'이 과연 무엇을 의미하는가에 대해서는 다양한 의견이 있을 수 있다.

가르치는 능력은 수업 방법에 대한 이론적인 이해 및 실천 방법과 기술에서 전문적인 능력과 소양(황정규, 1992)으로 볼 수도 있고, 학습자의 행동 변화가 바람직한 방향으로, 또 효과적으로 성취될 수 있도록 교사가 의도적으로 학습자를 둘러싸고 있는 상황적 조건을 통제하면서 학습자와 상호 작용하는 과정을 생성하는 역량(원효헌, 2002)으로 볼 수도 있다. 대체로 이러한 관점들은 수업에 대한 '전통적 접근 방식'에 해당되는데, 수업의 효과를 결정하는 데 있어 교사의 변인을 매우 중요하게 생각하며 교사의 수업 행동을 학생의 학업 성취에 중요한 예언 변인으로 생각한다는 공통점이 있다(함영기, 2010:37). 이와 같은 전통 관점에 따라 수업 장면을 바라보면, 수업은 교사 변인이 독립변수가 되고 학습자가 종속변수가 되며 교수·학습 과정은 사전에 결정된 프로그램에 따라 운영되어야 할 절차가 된다. 그리고 교사의 수업전문성은 그러한 프로그램을 원활하게 운영해나갈 수 있는 능력으로 정의된다.

이처럼 기술적인 측면에서 수업전문성을 규정하는 관점은 수업을 단선적인 투입-산출 관계로 파악하여 수업기술의 효과성을 지나치게 강조할 뿐 아니라 교사의 역할과 가치를 과소평가하게 되는 단점이 있다. 하지만 기술로서의 수업전문성 관점이 전면적으로 부인될 수 있는 것은 아니다. 많은 교사들은 실제로 수업이 전문적 기술을 필요로 하는 측면이 있다는 것을 부정하지 않으며 수업모형, 수업기법 등을 습득하고 숙련시키는 것이 본인의 수업전문성을 높이는 효과적인 방법이라고 생각한다. 각 교과 및 학교급별로 적합한 수업모형이라는 것이 존재하며 그 수업모형을 수업 목적, 주제, 상황에 따라 적절하게 선택하여 활용한다면 수업에서 겪는 어려움이 크게 해소될 것으로 기대하기도 한다. 이는 수업전문성이 기술적 전문성으로 규정될 수 있는 부분이 존재한다는 것을 보여준다.

이렇게 수업 전문성을 수업 기술의 적용 또는 발휘로 규정하는 것이 가능한 이유는 수업이 전문적 기술을 필요로 하는 어려운 일이기 때문이다. 하지만 수업의 어려움이 전문 지식과 기술의 습득에 의해 본질적으로 해소되는 것인지를 우리는 생각해 보아야 한다. 그리고 여기에서 '아니다'라는 답변이 나온다면 이는 수업 전문성이 기술적 차원에서 규정될 수 있는 성격을 일부 지니고 있는 것은 부정할 수 없으나 그것이 수업 특성의 본질이 될 수는 없으며 진정한 수업개선과 문제해결을 위해서는 기술로서의 전문성 이외에 또 다른 영역의 능력이 요구된다는 것을 인정해야 한다.

이 때문에 최근 주목받고 있는 것이 '이해로서의 수업 전문성' 관점이다. 이는 수업 전문성을 수업을 이해할 수 있는 능력과 자질 차원에서 규정하려는 시도이며 수업 전문성의 핵심을 '전문성'이 아닌 '수업'에 두려는 관점이다. 유한구(2001)는 수업 전문성의 개념을 '전문성' 거점으로 파악하는 경우 수업의 실제적 기법 또는 기술의 정도에 의하여 결정되는 것으로 이해

되는 반면, '수업' 거점으로 파악하면 수업에 이미 반영되어 있는 가치와 의미를 분석해 낼 수 있는 교사의 이론적 이해로 규정될 수 있다고 설명한다. 즉, 수업에 거점을 두고 수업전문성을 파악한다는 것은 교사가 수업 그 자체에 포함되어 있는 의미와 가치를 파악하고 내면화시키며 더 나아가 그 의미를 재창조할 수 있는 능력을 갖추어 가는 과정을 수업 전문성 습득 과정으로 인식하는 것이다.

이러한 관점에서 강조하는 교사의 핵심 능력은 첫째, 교육과정 해석, 재구성 및 자신의 수업에 대한 반성적 성찰의 능력, 둘째, 수업목표 설정과정을 통해 자신만의 교육적 의도와 가치를 담아내고 실천할 수 있는 능력, 셋째, 학습자 및 학습환경의 다양성에 맞추어 학습동맹이 가능한 수업문화를 창출해내는 능력이며 이렇게 정의된 전문성은 기술적 문제만으로 극복할 수 없는 수업의 본질적 어려움을 해결하고 교사와 학습자 모두가 수업의 의미있는 주체가 되는 것을 가능하게 해 줄 것이다.

### III. '좋은 수업' 에 관한 현장 이해와 활용의 실제

#### 1. 교육 현장에서 교사가 인식하는 '좋은 수업'

그렇다면 현장에서 실제로 수업을 담당하고 있는 교사들은 좋은 수업의 의미와 요건을 어떻게 인식하고 있을까? 이를 파악하기 위해 사회교과를 가르치고 있는 20명의 중등학교 교사를 대상으로 좋은 수업에 대한 인식 현황을 조사하였다. 구체적인 경험을 토대로 수업에 관한 생각을 정리할 수 있도록 조사 대상의 교사들에게 우선 자신의 수업과 타 교사의 수업에 관한 수업 비평문을 작성하게 하였으며 이를 토대로 좋은 수업의 의미, 그리고 좋은 수업을 가능하게 하는 수업전문성 요건에 관해 묻는 면접지에 답하도록 하였다. 이 후 수업비평문과 면접지의 답변 내용을 토대로 다시 일대일 심층 면접을 실시하여 추가 답변을 얻은 후 내용을 정리하여 분석하였다.

수업비평문, 질문지, 면접 내용 등을 분석한 결과 현장 교사들이 좋은 수업의 특징으로 가장 많이 응답한 것은 학습자 및 수업 상황의 다양성을 반영하여 본인만의 수업문화를 창출해내는 수업(13명)과 학습자 중심으로 운영하는 수업(10명)이었다. 또 수업목표에 분명한 의도와 가치를 담아 수업을 방향성있게 전개하는 수업(7명)이 그 뒤를 이었는데 교과에 대한 정체성을 분명히 형성한 교사가 수업목표에 분명한 의도와 가치를 담을 수 있다고 답변하였다<sup>1)</sup>. 또한 마이어식으로 해석할 때 성공적인 학습동맹을 지칭한다고 볼 수 있는 교사와 학습자간의 신뢰 및 협력적 관계 형성(6명), 교수내용의 구조화가 잘 된 수업(5명)이 중간 정도의 응답 빈도를 보였으며 다양한 교수법의 활용(1명), 교수기법의 효율성(2명), 수업기법과 이론적 이해가

1) 조사 대상 20명보다 응답자의 합계가 더 많은 것은 좋은 수업의 최우선 요건을 하나 선택하게 하는 설문조사가 아닌 자신의 생각을 자유롭게 적게 만든 면접지의 답변을 복수응답 내용으로 분포조사하였기 때문이다.

높은 교사(2명), 인격적 감화를 이끌어내는 교육적 수업(1명) 등은 소수의 응답으로 나타났다.

응답분포 비율보다 더 의미있게 분석해야 할 것은 진술 내용의 진의이다. 예를 들어 교사들이 공통적으로 '학습자 중심'의 수업이 좋은 수업이라고 응답하였더라도 각각의 교사는 '학습자 중심'이라는 의미를 다양하게 해석하고 있다.

교사1: 제가 생각하는 좋은 수업은 학습자 중심의 수업, 즉 학생들이 살아있는 수업입니다. 처음부터 끝까지 교사 혼자 이끌어나가는 수업이 아니라 교사의 활동과 학생의 활동이 균형을 이루어 교사가 전달한 개념을 학생활동을 통해 재확인하여 내실있는 수업을 하는 것입니다. 그러려면 수업이 체계적이고 짜임새있어야 합니다. 또한 구체적 사례 중심의 탐구활동을 통해 개념에 대한 이해를 구체화시키고 학생들의 많은 참여로 자신의 생각을 활발히 표현하게 함으로써 민주시민의 자질을 향상시키는 데에 목표를 두어야 한다고 생각하고 있습니다.

교사1은 좋은 수업의 가장 중요한 요건으로 학습자 중심의 수업을 이야기하고 있는데, 학생 활동이 많고 본인의 생각을 표현할 기회가 충분히 제공되며 학습자가 구체적으로 이해가능한 사례가 많이 제시되는 것을 학습자 중심의 수업의 특징으로 파악하고 있다. 반면, 교사2와 교사3은 보다 차별화된 의미로 '학습자 중심'수업을 해석하고 있다.

교사2: 교사가 많은 것을 잘 가르치거나 다양한 수업 방법을 쓰는 것보다 더 중요한 것은 교실 상황과 학생들에 맞는 수업을 선택하고 실행하는 것이라고 생각합니다. 반마다, 학교마다 다른 아이들의 취향과 분위기를 잘 활용하여 수업에 녹여내는 것에 능숙한 선생님의 수업을 아이들은 좋아하고 오래 기억하는 것 같습니다. 특히 이런 수업을 받은 학생들은 서술형 평가에서 굉장히 강한 경향을 보입니다. 자기만의 지식으로 받아들여 기억할 수 있다는 것을 의미한다고 보여집니다. 저는 이것이 진정한 의미의 학습자 중심 수업이라고 생각합니다.

교사3: 교직 경험 3년차 때까지는 수업이 끝난 뒤에 스스로 얼마나 만족하게 되는가가 수업의 평가 기준이었다면 3년차 이후부터는 학생들이 얼마만큼 내 수업을 이해했는가가 평가 기준이 되었습니다. 이를 위해 단순히 다양한 기자재를 활용하는 것에 집착했던 초기의 수업 보다는 학생들과 효과적으로 의사소통하는 것에 대해 고민하게 되었습니다. 아이들의 귀납적인 사고 과정에 관심을 갖게 되고 수업과 대화의 경계를 잘 구분하지 못할 정도로 많은 대화를 하려고 노력했습니다. 이런 수업이 매번, 매 학급마다 성공하는 것은 아니었지만 점차 무언가 남는 수업이었다는 평가를 받는 경우가 많아졌습니다. 이러한 경험을 통해 교실 안에서 교사가 학생과 함께 활동하고 고민하는 또하나의 동료처럼 어우러질 수 있는 수업이 좋은 수업이라고 생각하게 되었습니다.

교사1과 비교하여 볼 때에 교사2,3은 상대적으로 교사와 학생간 의사소통을 중요하게 생각하며 수업 분위기 자체를 학습자와의 관계중심으로 전환하여야 함을 강조하고 있다. 그렇게 할 때에 학생들의 수업에 대한 흥미 뿐 아니라 지식과 사고 기능의 발달에도 도움이 된다는 신념을 피력한다. 즉, 활동, 수업모형, 기법의 활용 정도보다는 수업문화 자체에 주목하고 있는 것으로 파악할 수 있다. 이는 마이어의 개념을 적용하여 설명하자면 교사와 학습자와의 학습 동맹이 잘 형성된 수업, 민주적인 수업문화가 형성된 수업을 좋은 수업으로 인식하고 있음을 의미한다. 수업문화와 학습동맹의 중요성은 교사4,5,6의 진술에도 나타난다.

교사4: 수능이라는 한계가 있지만 그에 너무 얽매이지 않고 학생과 소통하고, 게임과 같은 활동을 활용하여 학생들에게 참여기회를 주고 유머러스하게 수업하려고 노력합니다. 입시라는 현실을 외면하지 않되 이상적인 수업을 실현하려는 노력을 함께 조화시키려고 노력하는 것이 제가 타협해서 실현하고 있는 좋은 수업입니다. 이는 학생들이 제 수업의 목표나 과정에 대해 신뢰를 갖고 있기 때문에 가능한 일이었습니다. 입시를 앞둔 학생들에게 게임이 웬말이냐는 반응대신 이러한 활동을 통해 선생님은 우리에게 무엇인가를 전달하려 한다는 것을 알고 있기에 학생들은 제 수업에 적극 참여하고 또 의미있다고 생각합니다.

교사5: 좋은 수업의 요건을 말하기가 참 어렵습니다. 왜냐하면 이론적으로 좋은 수업의 요건이라고 생각했던 것들이 현실속에서 얼마나 무의미하게 쇼에 그치는지를 많이 보아왔기 때문입니다. 예를 들어 교사중심의 강의 수업보다 학생중심의 발표 수업이 훨씬 바람직한 수업이라는 이야기를 많이 합니다만 학생들의 의지나 주제에 대한 흥미, 정확한 수업 의도 파악, 교사와의 교감이 형성되지 않은 상태에서 진행되는 발표 수업은 전혀 신선하지 않을 뿐 아니라 학생들에게 강의식 수업보다도 혹평받는 경우를 많이 발견할 수 있습니다. 학생들은 주기적으로 교사들이 실험하듯 행하는 발표 수업이 진부하다는 평가를 많이 하곤합니다.

교사6: 좋은 수업은 정해진 요건 특성에 따라서가 아니라 교사의 능력에 따라 가능해진다는 생각마저 듭니다. 제가 참관했던 수업 중에서는 채선생님의 수업이 참으로 인상적이었습니다. 수업 모형이 특별한 것도 아니고 완벽히 학생 주도의 수업도 아니었지만, 수업의 설계와 진행, 교과 내용과 수행 평가의 조합, 교실 내 수준별 수업, 학생 유인물과 컴퓨터를 활용한 수업 진행 방법 등 수업을 진행하기 위한 최적의 조합을 자신만의 스타일대로 녹여서 학생과 더불어 하나의 작품으로 만든 수업이었기에 채선생님의 수업을 좋은 수업의 표본이라 감히 말하고 싶습니다. 그동안 관찰했던 많은 공개수업이 마치 정해진 배역과 대본을 통해 흘러가는 연극같은 수업이었다면 채선생님의 수업은 학생과의 즉흥적인 만남도 아이들이 가장 빠져들만한 대화로 자연스럽게 풀어주는 즐거운 수다같은 수업이었다고 할 수 있습니다.

교사4,5,6은 공통적으로 수능이라는 입시요건이나 부족한 시수 등 현실적인 교육적 한계를 감안한 좋은 수업의 요건에 대해 언급하고 있다. 하지만 공통적으로 현실을 고려하더라도 교사와 학생간의 교감, 수업의 의도와 목표를 정확히 인식시키고 수용할 수 있는 학습동맹적 관계를 바탕으로 상호교류가 가능한 수업문화가 형성된다면 수업모형이나 기법의 다양성 등은 부족하더라도 좋은 수업이라고 할 수 있음을 분명히 한다.

이와 같은 내용들을 통해 현장 교사들에게 좋은 수업은 효율적인 교수법 중심의 관점보다는 헤르바르트 이후 계속 강조되어온 학습자 중심의 수업 관점에서 인식되고 있으며, ‘학습자 중심’이라는 의미가 점차 마이어가 주장하는 민주적 수업문화, 교사와 학생간의 학습동맹적 관계를 포함하는 다양한 의미로 해석되고 있음을 알 수 있다. 그러나 우리나라 교사들에게 여전히 부족한 관점도 발견된다. 어느 교사도 학습계획이나 수업 진행의 방향 설정 단계에까지 학생을 적극 참여시키는 의미생성적 의사소통에 대해서는 언급하지 않았다는 점이다. 결국 이는 가장 적극적인 형태의 학습자 중심 수업에 대한 인식은 여전히 부족함을 보여준다.

좋은 수업에 관한 인식의 두 번째 특징은 주로 이해로서의 수업 전문성 관점에 토대를 두고 수업을 이해하고 있다는 점이다. 특히 수업의 의미(목표)와 가치에 대한 이해의 중요성을 강조하여 수업목표에 교사의 수업 의도와 가치가 명확히 담겨져 있는지의 여부를 중요하게



생각한다. 그리고 수업의 목표에 가치와 의도를 담을 수 있는 원동력을 교사의 교과에 대한 정체성과 철학에서 찾고 있다.

교사7: 사회과 교사로서의 정체성을 갖는 것이 좋은 수업의 첫 번째 요소라고 생각합니다. 수업에 있어서 뚜렷한 목표를 갖고 접근할 수 있기 위해서는 교사가 자기 교과에 대한 확고한 정체성을 갖는 것이 우선되어야 합니다. 그 외에도 학습자 이해 정도를 이해하려는 부단한 노력을 하는 것이 필요하고, 실제 사례 중심의 살아있는 수업 구성 노력, 체계적인 내용 정리, 수업을 구조화시키려는 꾸준한 노력 등이 좋은 수업을 구성하는 요소라고 생각합니다.

교사8: 항상 평가라는 것을 방패삼아 좋은 수업을 하고 있지는 못하지만 좋은 수업의 요건으로 제가 가장 중요하게 생각하는 것은 교사의 수업에 관한 철학과 문제 의식이 뚜렷한 수업입니다. 흔히 저는 이런 수업을 ‘주제가 있는 수업’이라고 하는데 평상시 많은 내용을 다루고 가르쳐주는 수업보다도 아이들은 주제가 있는 수업을 훨씬 오래 기억하고 의미있다고 생각하기 때문입니다.

교사9: ‘수업은 누구를 향해야 하는가?’와 ‘수업은 무엇을 향해야 하는가?’를 충분히 고민하여 준비한 수업이 좋은 수업이라고 생각합니다. 첫 번째 질문은 당연히 수업의 중심을 교사가 아닌 학습자에 두기 위한 고민입니다. 하지만, 학습자 중심의 수업이라고 해서 무조건 학생의 흥미와 경험만을 고려하는 것은 바람직하지 않다고 봅니다. 때로는 학생들이 아직 관심가지 않고 있더라도 관심갖도록 안내해주어야 할 방향, 교과가 지향해야 할 방향을 뚜렷이 제시해주는 수업이 바람직할 것입니다. 교사가 자기 교과의 특성과 목표를 뚜렷이 인식하고 수업을 구성하되 학습자를 학습과정과 결과의 중심에 두는 수업이 좋은 수업일 것입니다.

이는 직접적인 사회인식을 통하여 시민적 자질을 육성해내야 하는 사회교과에서 특히 강조되는 관점으로 파악된다. 사회과 수업내에서 현실 사회문제나 쟁점을 다루게 될 때에 교사는 수업에 자신의 세계관, 가치관, 역사의식을 투영해야 하는가, 투영한다면 어떻게 해야하는가에 대해 고민하게 된다. 그리고 일반적으로는 최대한 객관적인 관점을 유지하면서 자신의 가치나 관점을 드러내지 않는 것이 옳은 방법이라고 결론내린다. 하지만, 교사의 사회 인식, 역사 인식, 세계를 바라보는 관점, 가치관은 사회과 수업의 내용을 선정하고 조직하는 과정에서 반드시 반영될 수 밖에 없는 것이 현실이다.

결국 중요한 것은 교사가 자신이 가진 세계관, 현실관을 완벽히 중립화시키려는 태도가 아니라 그것이 수업 내용의 선정과 조직에 어떻게 영향을 미치는지 반성적으로 사고할 수 있는 능력과 태도이다. 교사가 자신의 수업에 반영되어야 할 관점을 분석하고 판단하는 과정을 거친 후에 교육적 의도와 가치를 의미있게 담아내는 뚜렷한 목표 설정과정을 거쳐야만 학생에게도 의미있는 좋은 수업을 실현할 수 있게 된다.

성찰의 과정을 거쳐 목표가 뚜렷이 설정되고나면 수업의 전체 구성 역시 보다 구조화될 수 있다. 교사10은 수업의 구조화, 논리성 등의 개념까지도 지식이나 내용의 구조화가 아닌 학습 목표 달성을 위한 수업 맥락의 구조화 의미로 파악하며 구조화의 원천으로서 수업에 담겨진 교사의 목표의식, 교과에 대한 정체성을 강조하고 있다. 교과에 대한 정체성이 뚜렷할 때 수업이 무엇을 지향해야 하는지 목표를 명확히 설정할 수 있고 그 목표와 의도아래 수업의 전

후 맥락을 잘 연결하는 것이 좋은 수업의 요건을 갖추는 것이라고 본 것이다.

교사10: 제가 교직 15년간의 경험을 통해 얻은 결론으로 좋은 수업을 정의하자면 제일 중요한 요소는 수업의 논리성이라고 생각합니다. 지식을 단순히 나열하는 수업이 아니라 수업의 전후 맥락이 상호 연결되어 한 차시 수업을 끝내고 나면 학생들도 자신이 무엇을 배웠는지, 자신에게 어떤 변화가 생겼는지 알게되는 수업을 말합니다. 이러한 수업은 교사가 지식의 전문가가 아니라 자기 교과에 대한 정체성과 자신감을 갖고 있을 때에 가능해집니다. 하지만, 여기서 반드시 조심해야 할 것이 있습니다. 그것은 상황에 따라 수업에 대한 지나친 욕심을 버려야 한다는 것입니다. 수준이 조금 떨어지는 학급이나 모둠, 또는 학교에서는 학생들에게 부담이 될만한 부분은 과감히 제거하고 수업을 진행할 수 있는 용기가 필요합니다. 그러다 보면 가끔 논리의 흐름이 끊겨 당혹스러울 때도 있었지만 학생들의 입장에서 모르는 말을 교사가 혼자서 떠들어대는 것보다는 수업의 의도에 치명적인 손상을 주지만 않는다면 지식이나 내용은 생략하는 것이 훨씬 낫다는 것이 제 생각입니다.

한편, 교과수업에 담아내는 교사의 목표의식, 가치, 의도의 중요성에 대한 판단과 관련하여 교과 특성 등과 연계되지 않은 수업 평가의 위험성에 관해서도 생각해 볼 필요가 있다. 교사 11은 사회과학 관점에서 윤리과 수업에 대해 평가했던 본인의 초기 경험에 대한 반성의 태도를 보여주고 있는데 좋은 수업의 의미가 지나치게 일반화되어 모든 교과에 일괄적으로 적용될 때 나타날 수 있는 문제를 생각해보게 한다.

교사11: 저는 학교 상황상 힘들어서 사회과 수업이 아닌 윤리과 수업을 참관하고 수업비평문을 작성하게 되었습니다. 그러다 보니 자꾸 사회과의 관점에서 다른 선생님의 수업을 비판하고 있다는 생각이 들었습니다. 처음에 수업의 내용이 진부하다거나 학생들이 동의하지 않는 수업이었다고 비평하였던 것도 사회과 관점에서 평가한 제 편견이 아닐까라는 생각이 뒤늦게 들기도 합니다. 다양한 가치 중 특정 가치만을 강조하여 가치 편향적인 수업이 될 수 있음을 우려한 것도 마찬가지입니다. 윤리과 관점에서만 다시 평가해보자면 윤리과 고유의 목표의식을 충분히 담아낸 좋은 수업으로 평가될 수 있을거라는 생각이 듭니다. 전통적 가치를 충분히 알고 지키기 위해 노력하자는 목표가 수업의 전반에 잘 녹아들어있었고 학생들의 반응을 자연스럽게 수업상황으로 끌어들이 가치를 수용하도록 도왔기 때문입니다.

이는 좋은 수업에 대한 인식과 실천간의 괴리문제를 생각할 때 반드시 고민해보아야 할 문제이다. 강창숙(2011)은 사회과 예비교사들이 가지고 있는 사회과 좋은 수업에 대한 인식 특성을 분석하였는데 연구 결과에 따르면, 사회과 예비교사들은 사회과 좋은 수업에 대해 사회과라는 영역특수적이고 구체적인 맥락보다는 교과 일반의 간접적이고 포괄적인 맥락에서 인식하는 것으로 나타났다(강창숙, 2011:27). 하지만 이는 결국 좋은 수업의 요건에 대해서 관념적이고 이론적인 차원에서 인지하지만 정작 교과를 기반으로 수업을 실행하는 장면에서는 전문적인 교과 내용 습득과 전달 유창성에 집착하게 되는 요인이 되고 있다. 실제로 사회과 교사들의 '좋은' 수업에 대한 인식과 실제 본인이 실천하는 수업 특성간에 큰 차이가 있음을 분석한 연구(홍미화, 2010)는 이러한 문제점이 현장 교사들에게도 나타나고 있다는 것을 보여준다. 이 연구에서는 사회과 교사들이 좋은 수업의 요건으로 교과에 대한 본질적인 의미나 신념

이 매우 중요하다고 보면서도 실제 자신의 수업에서는 내용구조가 명확하고 목표지향적인 효율적 수업을 지향하고 있음을 보여주었다.

이처럼 구체적인 교과별 기반이나 상황특수성을 반영하지 못한 수업에 대한 인식은 이론과 실천, 이성적 판단력과 실천력 사이의 괴리를 메꿀 수 있는 능력을 외면한다는 한계를 지닌다. 또한 교과적 기반을 토대로 구체적인 준거에 따라 수업을 이해하고 평가하는 경험을 가져보지 못한 것이 수업에 대한 인식과 실천의 괴리를 유발하는 원인으로 작용한다. 따라서 '좋은 수업'이나 '교사 전문성'에 관한 연구에는 영역특수적인 관점이나 상황특수적인 관점을 보다 적극적으로 반영하는 노력이 필요하다.

한국교육과정 평가원(2006)에 의하면 수업 전문성 기준 개발과 관련하여 우리나라 교사들이 '좋은 수업'이라고 여기는 수업의 특징은 수업준비와 계획이 철저한, 수업목표에 도달하는, 흥미있고 재미있는, 학생들이 적극적으로 참여하는, 교사-학생 상호작용이 활발한, 학생을 이해하고 눈높이를 맞추는, 효과적인 수업모형과 방법을 적용하는, 내용이 분명하게 전달되는, 수업자료와 교수 매체 등이 잘 갖추어진, 평가를 통해 학생 이해와 흥미를 높이는, 교실환경이 잘 정비되고 효과적인 학습운영이 이루어지는, 교사가 반성하고 연구하는, 학생이 새로운 세상에 눈뜨게 하는 수업으로 나타났다(윤근영, 2007:85-86). 우리가 일반적으로 생각하는 수업의 구성요소가 대부분 언급되어 있으나 본 연구에서 구체적인 사회과 수업의 장면을 상정하고 질문하였을 때 많은 교사가 답변하였던 수업목표에 담긴 교사의 가치, 의도의 맥락있는 전달이나 수업문화 등의 요소는 답변에 반영되지 않았음을 확인할 수 있다. 즉, 평가의 대상을 실천된 구체적 교과수업을 대상으로 했을 때와 추상적이고 일반적인 수업을 대상으로 할 때 교사들의 답변이 달라진 것이다. 교과별 '좋은 수업'의 연구가 필요한 이유가 여기에 있다. 좋은 수업에 대한 인식과 실천간의 부정합이 지속적으로 나타나는 한 수업개선과 교육의 질 향상이라는 목표는 달성될 수 없다. 보다 구체적인 교과별, 상황별 특수성을 반영한 수업이해, 인식과 괴리되지 않는 실천 노력이 교사에게 필요할 뿐 아니라 수업개선 지원 제도의 수업이해 관점에도 반영되어야 할 것이다.

## 2. 수업평가지표에 반영된 '좋은 수업'의 의미

수업개선의 실질적 효과 측면에서 가장 의미있는 주체는 당연히 교사이지만 수업개선의 모든 책임을 개인으로서의 교사에게만 두는 것은 바람직하지 않으며 체계적 수업 분석, 이해, 개선을 지원할 수 있는 시스템을 갖추어 제공하는 것이 필요하다. 한국의 교육당국은 그간 다양한 교사 연수제도, 컨설팅, 멘토링 제도는 물론 평가시스템을 통해서 수업의 질 개선을 위한 노력을 기울여왔다. 그 중 교원능력개발평가는 2010년도부터 전교사를 대상으로 전면 시행되고 있는 것으로 교사의 수업 및 학생 지도에 관한 능력을 정확히 진단하여 그 결과에 근거한 전문성 향상을 지원하고, 교사가 자신의 수업을 새로운 관점에서 검토·이해할 수 있는 자료를 제공하며, 공정하고 타당한 평가 결과 활용을 통해 교원의 지속적인 능력 개발을 유도하

고, 교원의 전문성 신장을 지원함으로써 학교교육의 질 향상 및 공교육에 대한 신뢰를 제고한다는 목표(한국교육과정평가원, 2009)를 지향하고 있다. 하지만 학교 현장에서 교원능력개발평가의 본래 목표 달성여부를 긍정적으로 평가하는 사람은 그다지 많지 않다. 수업 개선을 지원한다기 보다는 교사의 능력을 평가하는 역할에 그치고 있다는 것이 현장의 일반적 인식이다. 그럼에도 불구하고 교원능력개발평가가 실시되어야 한다면 이는 당연히 전 교사의 수업을 상시적으로 공유할 기회를 제공하고 이를 통해 교사의 수업 개선을 지원함으로써 교육의 질 향상을 도모하겠다는 본래의 목표를 달성할 수 있는 방향으로 개선될 필요가 있다. 이러한 맥락에서 교원능력개발평가의 문제점을 수업이해의 관점에서 분석해보고 실제 수업개선의 도구로 기능하기 위해 필요한 개선점들을 제안해보고자 한다.

교원능력개발평가는 학습지도, 생활지도, 책무 및 업무 영역으로 분류되어 있는데, 그 중 학습지도 영역에 포함되어있는 평가요소들이 '수업전문성'을 측정할 수 있는 지표이다. 따라서 교원능력개발평가 학습지도 영역의 평가요소 내용을 분석함으로써 교육계가 좋은 수업과 수업전문성을 어떻게 해석하고 있는지 파악할 수 있으며, 평가지표 내용 변화를 분석함으로써 좋은 수업에 대한 인식 변화도 살펴볼 수 있다.

<표 2>를 통해 경기도교육청<sup>2)</sup>에서 제시한 2011학년도<sup>3)</sup> 교원능력개발평가 학습지도영역의 평가요소와 지표를 살펴보면 평가 요소가 수업준비, 수업실행, 평가 및 활용으로 전형적인 수업구성 및 시행 절차를 따르고 있음을 알 수 있다. 평가 지표 및 개요 내용은 주로 교사의 교수 행위 중심으로 서술되어 있어 교사의 적극적이고 자신감있는 태도, 교사에 의해서 잘 구성되고 매끄럽게 진행되는 수업의 유창성 등을 강조하고 있다. 지표 개요 내용에 학습자 중심의 서술들이 일부 포함되어 있으나 전반적으로 가르치는 '기술'의 적정성과 숙련도로서의 수업전문성 관점이 주를 이루고 있다.

<표 3>의 학습자 만족도 조사 문항 역시 주로 교사가 수업을 위해 다양한 자료를 준비하는지, 준비한 것을 재미있게 가르치는지, 수업의 내용을 평가와 연관시키는지를 묻고있어 학습자와의 의사소통, 학습자에 대한 근본적인 이해, 민주적인 수업문화의 유지 같은 수업 전반에 대한 이해나 교사의 성찰과정보다는 자료의 적절성, 교수기법의 효율성 등을 주 평가지표로 하고 있음을 알 수 있다. 이처럼 수업기법의 효율성이 중심이 된 평가는 교사에 의해 전적으로 주도되는 지식 중심의 수업이더라도 기술적으로 잘 준비되고 실행되기만 하면 좋은 수업으로 평가받게 되는 문제점이 있다. 특히 학교급별 교원능력개발평가가 시행될 때에는 그나마

2) 교원능력개발평가는 각 지역교육청 단위로 평가지표를 개발하게 되어 있으나 전국적으로 큰 차이는 발견되지 않아 가장 많은 학교가 분포되어 있는 경기도 교육청 모델을 분석대상으로 하였다. 또한 최근 경기도교육청 주도로 학습공동체 중심 교육문화가 확산되면서 평가지표 상에도 이러한 변화가 반영되었기에 교육적 변화를 가장 잘 반영하고 있는 모델로 경기도교육청의 교원능력개발평가를 분석대상으로 하였다.

3) 교원능력개발평가는 공식적으로 2010학년도부터 시작되었으나 평가요소, 지표, 개요 등의 내용면에서 형식적 완성도를 갖추었다는 면에서 2011학년도 모델을 분석대상으로 삼았으며 2013학년도 모델과 비교하여 변화양상을 분석하였다. 실제로 2011년도 경기도 교육청에서 제시한 평가요소는 본 논문이 발표된 이후에도 계속 인용되어 2016년도까지 교육부 평가지침에 그대로 반영되고 있으며, 오히려 2013년도 모델은 다른 지역과는 차별화되는 경기도교육청의 모델로 특성화되는 경향을 보이고 있다.

표에 제시된 모든 지표가 평가 문항으로 활용되는 것이 아니라 교육청에서 제시한 필수지표 3개와 학교에서 선택하는 지표 2개로 구성된 총 다섯 문항만을 평가에 활용하므로 수업 전 과정을 대상으로 한 구조화, 맥락을 파악하여 평가한다는 것은 거의 불가능하다.

<표 2> 교원능력개발평가 학습지도영역 동료평가 요소/지표 (경기도교육청, 2011)

평가요소	평가지표	평가지표 개요
수업 준비	교육과정의 이해 및 교수·학습방법 개선 노력	국가 및 학교 교육과정에 대한 충분한 이해를 바탕으로 교수설계를 하고, 교수·학습 방법의 개선을 위해 지속적으로 노력하는가?
	학습자특성 및 교과내용분석	학생들이 갖는 다양한 특성과 교과 및 교재 내용 분석을 충실히 하는가?
	교수·학습 전략수립	교과내용과 특성에 맞는 수업목표, 수업방법, 평가계획 등을 체계적으로 수립하는가?
수업 실행	수업의 도입	수업의 진행방향을 명확하게 제시하고, 학생들이 학습동기와 호기심을 유발할 수 있도록 도입 부분을 적절하게 운영하는가?
	교사의 발문	명확한 발음과 어조로 흐름에 맞게 효율적으로 논리적, 확산적, 개방적 발문을 하는가?
	교사의 태도	열정적이고 자신감 있는 태도를 유지하면서 학생들이 자유롭게 창의적으로 자신의 의견을 개진할 수 있는 수업분위기를 조성하는가?
	교사-학생 상호작용	학생들의 적극적 참여를 유도하고, 학생들의 행동에 대해 적절히 대처하면서 학생과의 상호작용을 효과적으로 유도하는가?
	학습 자료의 활용	교과내용에 적합한 자료와 매체를 적절히 능숙하게 사용하는가?
	수업의 진행	학생들의 이해 정도를 정기적으로 점검하며 수업에 대한 흥미를 유지하면서 전체적으로 자연스럽게 수업을 진행하는가?
	학습정리	수업 마무리 단계에 학생들의 학습내용에 대한 이해수준을 확인하고 학습내용을 요약하며 다음 수업에 대한 정보를 제공하는 등 학습정리 활동이 적절한가?
평가및 활용	평가 내용 및 방법	평가내용과 방법이 교육과정 목표, 학생들의 수준이나 과제의 성격에 적합한가?
	평가 결과의 활용	평가결과를 바탕으로 학생들을 지도하거나 자신의 수업개선을 위해 활용하는가?

<표 3> 교원능력개발평가 학습지도영역 학습자 만족도 조사 문항 (경기도교육청, 2011:30)

평가요소	평가지표	만족도 조사 문항
없음	없음	선생님은 좋은 수업을 위해 다양한 자료를 준비하신다고 생각합니다.
		선생님은 학습내용을 재미있고 쉽게 가르치신다고 생각합니다.
		선생님은 배운 내용을 확인하고, 적절하게 평가하신다고 생각합니다.

한편, 2013학년도 교원능력개발평가 기준에서는 좋은 수업에 대한 인식의 변화를 발견할 수 있다. <표 4>에서 보면 평가 요소가 배움활동, 교수활동, 소통과 배려라는 세 가지로 제시되었는데 이는 교사 중심의 관점에서 벗어나 수업의 모든 과정에서 학습자의 ‘배움’활동을 강조하려는 의도로 파악된다. 평가 요소의 하나로 배움활동을 설정하고 평가 문항에도 교사관점과 학생관점을 복수 문항으로 두어 선택하도록 하며, 교사의 태도 지표를 설명하는 데 있어서도 ‘배움중심의 수업에 대해’라는 조건을 제시한 것도 학습자 중심의 수업관점을 보여준다.

교사와 학생간의 소통과 배려를 강조한 것도 주목할 만 하다. 개별화 수업의 실천, 허용적인 분위기 속의 의사소통, 학생의 생각 차이 인정, 격려하고 수용하는 분위기 등을 평가문항

으로 돕으로써 수업의 민주적 진행 여부를 좋은 수업의 요건으로 고려하였다. 이는 학습자를 수업참여자 뿐 아니라 수업에 있어서 협력대상으로 여긴다는 것이며 수업의 중심이 내용이나 교육과정상의 형식적 목표보다는 학습자의 학습 자체에 있어야 함을 강조한 것이다. 교수·학습자료활용 평가지표에서 ‘교과내용에 적합한’ 자료라고 진술되어 있던 문장을 ‘배움의 효과를 높이기 위한’ 자료의 활용이라는 진술로 변화시킨 것도 같은 맥락에서 설명될 수 있다.

<표 4> 교원능력개발평가 학습지도영역 평가 요소/지표 - 동료평가 (경기도교육청, 2013)

평가요소	평가지표	평가문항
배움 활동	배움에 대한 흥미와 호기심	다양한 방법으로 학생의 흥미와 호기심을 자극하여 학습에 몰입하도록 유도하는가를 평가(교사관점)
		학생이 배움 주제, 내용에 대한 흥미와 호기심을 보이고 있는지 평가(학생관점)
	배움 내용의 이해	학습내용을 쉽게 이해할 수 있도록 가르치고, 학습 이해 정도를 확인하고 있는가를 평가(교사 관점)
		학생이 수업을 통해 스스로의 배움을 이해하고 자신의 생각을 자신의 언어로 표현할 수 있는가를 평가(학생관점)
	상호존중과 협력	학생이 다른 학습자를 존중하여 협력하도록 지도하는가를 평가(교사관점)
		학생이 다른 학습자를 존중하여 협력적인 배움과 나눔 활동을 하고 있는가를 평가(학생관점)
배움활동 참여	배움에 대한 학생의 적극적 참여와 활발한 수업분위기를 이끌어내는가를 평가(교사관점)	
	학생이 배움활동을 즐거워하고 적극 참여하고자 하는 태도를 보이고 있는가를 평가(학생관점)	
교수 활동	학습동기 부여	수업과정에서 협력적인 배움과 나눔이 일어나도록 학생들의 동기를 부여하는가를 평가
	교사의 발문	명확한 발문, 어조로 흐름에 맞게 효율적, 논리적, 확산적, 개방적 발문을 하는가를 평가
	교사의 태도	배움중심수업에 대해 열정적이고 자신감 있는 태도를 유지하면서 학생들이 자신의 의견을 개진할 수 있는 수업분위기를 조성하는가를 평가
	창의적인 수업설계	창의지성교육 텍스트를 활용하여 교과내용을 재구성하고 수업참여자의 협력을 통해 지식이 창조되도록 수업을 설계했는가를 평가
	교수·학습 자료활용	배움의 효과를 높이기 위해 적절한 교수자료를 활용하였는가를 평가
	수업의 진행	학생의 반응에 적절히 대처하며 배움의 주제를 일상의 경험이나 생각과 관련지어 지도하는가를 평가
	평가방법 개선 노력	학생의 개인차를 반영하는 과정 중심의 다양한 평가방법을 적용하는가를 평가
	창의지성교육과정의 이해	경기도교육과정에 대한 이해를 바탕으로 교과내용에 대한 분석을 하고 있는가를 평가
소통과 배려	학생-교사 상호작용	허용적인 분위기 속에서 교사와 학생의 의사소통이 원활한가를 평가
	개별 학습지도	학생의 개별적 특성과 수준 차이를 고려하여 지도하는가를 평가
	생각의 차이 인정	학생 개인별 생각의 차이가 있음을 인정하여 이를 격려하고 수용하는가를 평가

<표 5> 교원능력개발평가 학습지도영역 학습자 만족도 조사 문항(경기도교육청, 2013)

평가요소	평가지표	평가문항
배움활동	배움에 대한 흥미와 호기심	선생님은 학습에 흥미와 호기심을 가질 수 있도록 가르쳐 주십니다.
교수활동	창의적인 수업설계	선생님은 학습내용을 쉽게 이해할 수 있도록 가르쳐 주십니다.
소통과 배려	학생·교사 상호작용	선생님은 학습활동에서 우리의 생각을 존중하고 칭찬해 주십니다.

<표 5>에 제시된 학습자 만족도 조사 문항은 2011학년도와 비교하여 내용과 크게 다르지 않지만 평가요소와 평가지표를 명시적으로 제시하고 평가문항에서도 학습자의 관점을 더욱 강조하였음을 확인할 수 있다. 결국, <표 4>와 <표 5>의 내용을 종합적으로 검토해 볼 때에 동료평가 영역의 교수활동 요소에서는 여전히 수업실행의 구조, 내용, 교수자의 자신감있는 태도 등을 강조하고 있어 기존의 평가 지표의 내용과 크게 다르지 않은 점도 발견되지만 전반적으로 볼 때에 학습자 중심, 배움 중심의 수업관을 전면으로 부각시켰음을 알 수 있다. 이는 학생과 교사의 관점을 모두 고려하여 민주적인 수업문화, 학습동맹, 교육 본연의 과제를 좋은 수업의 요건으로 강조한 마이어의 관점과 일맥상통하는 부분이다.

하지만, 이러한 변화에도 불구하고 현재의 평가지표에서는 여전히 다음과 같은 한계가 발견된다. 첫째, 현재의 평가지표에는 교과, 학습자, 학교급 등 영역특수적 특성에 대한 반영이 전혀 이루어지지 않아 현장에서 나타나고 있는 수업의 구체적 특성, 어려움, 과제 등을 진단하기 어렵다. 앞 절에서 살펴보았듯이 실제 사회과 교사들의 인식속에서는 민주적 수업문화의 형성과 실현, 교사의 수업 의도가 적극 반영된 수업 목표 설정 등이 좋은 수업의 핵심으로 여겨지고 있지만 현행의 일반적인 평가지표는 이와 같은 요소를 제대로 반영할 수 없다는 한계를 보인다. 또한 학습자의 배움활동을 강조하는 쪽으로 평가지표의 전환이 이루어졌다고 하지만 여전히 교사와 학생이 함께 만들어내는 수업 문화, 의미생성적 의사소통의 요소는 누락되어 있어 학습자 중심의 수업이라는 개념 자체를 소극적으로 반영하고 있다.

둘째, 개선된 2013학년도 교원능력개발평가 역시 기본적으로 한 차시로 실행되는 수업 장면의 평가를 바탕으로 하고 있어 수업개선보다는 교사의 평가 자체가 목표일 수 밖에 없는 한계를 지닌다. 교원능력개발평가가 소통과 참여 중심의 교원 전문성 신장을 통하여 수업과 교육의 질을 개선함으로써 공교육 신뢰도를 제고하겠다는 본래의 목적을 달성하기 위해서는 수업이 진행되는 과정 뿐 아니라 수업 구성 단계, 수업구성 단계에 개입된 가치와 의도를 성찰하는 단계, 실행된 자신의 수업에 대해 반성하고 다시 창의적으로 재구성하는 단계 등 순환적인 구조의 모든 단계에서 교사의 전문성이 어떻게 작동하고 있는지를 파악하는 평가 기준안이 제시되어야 한다. 하지만 현행 교원능력개발평가의 지표는 수업실행 과정안에서 발견된 장면의 특성을 평가하는 차원에서 제안되었으므로 이를 통해 교사의 수업 ‘이해’하고 ‘개선’을 ‘지원’하기 보다는 교사 개인의 능력을 ‘평가’하는 역할에 그칠 수 밖에 없는 것이다.

#### IV. ‘좋은 수업’ 의미의 수업전문성 평가준거 활용 방안

교육계의 적지않았던 반발에도 불구하고 전 교사를 대상으로 시행되고 있는 교원능력개발평가의 궁극적인 목적은 학생, 학부모, 동료가 개인으로서의 교사를 평가하게 하려는 의도가 아니라 교사의 수업전문성과 교실 수업개선을 지원함으로써 교육의 질을 향상시키려는 데에 있다. 하지만 학교현장에서 교원능력개발평가제도는 실질적으로 교사 개인의 능력을 평정하는

최도를 제공하는 역할에 그치고 있으며 본래의 목표인 수업개선 지원 역할을 담당하기 위해서는 아직 많은 개선이 필요해 보인다. 그리고 이러한 개선은 이념형으로서의 좋은 수업의 요소 뿐 아니라 학교 현장에서 교사들이 인식하고 있는 실질적인 ‘좋은 수업’의 의미를 수업 평가 관점에 포함시키는 것에서부터 시작되어야 할 것이다.

이를 위해서는 첫째, 학교수업의 실질적 이해를 토대로 교사가 자신의 수업전문성을 평가해 보고 그 결과를 피드백할 수 있도록 교과, 학교(년)급 등 영역특수적 요소를 반영하여 다양화된 평가지표를 제공할 필요가 있다. 예를 들어, 사회과는 본질 교과라는 특성으로 인해 타교과에 비해 수업이해 능력으로서의 수업전문성이 더욱 강조될 수 밖에 없다. 사회과의 목표가 민주시민의 자질 육성이라는 것에는 동의되어 있지만 어떠한 것을 시민의 자질로 보아야 하는가는 늘 사회과의 쟁점이 되어왔다. 따라서 사회과 교사로서 수업전문성을 갖추기 위해서는 수업에서 도달하고자 하는 목표 즉 시민성의 방향과 내용이 무엇이며 이를 위해서 나는 어떠한 교수학습 방법, 내용으로 접근해야 하는가, 학습자는 어떠한 존재로 바라보고 대응해야 하는가를 인식하고 재구성할 수 있는 능력이 특정 교수·학습내용을 이해하고 선택하여 조직하는 능력만큼 중요해지는 것이다. 즉, 사회과는 교과의 특성상 수업 전문성에도 차별화된 능력이 요구된다고 할 수 있다.

이러한 사항들을 고려한다면 교원능력개발평가의 학습지도영역 평가 지표 역시 교과의 특성에 따라 차별화되어 구성될 필요가 있다. 예를 들어 사회과의 평가지표에는 ‘교사 자신이 세계, 사회, 역사, 문화 등을 보는 관점, 즉, 현실 인식을 어떤 관점에서 하고 있으며 그것이 수업 내용이 선정, 조직에 어떻게 영향을 미치는지에 대해 충분히 반성적으로 사고하였는가?’, ‘시민성 전달, 사회과학적 탐구, 반성적 탐구를 통한 합리적 의사결정 능력 함양 등 사회과 본질 목표에 대한 자신의 생각을 확인하고 구성한 수업인가?’, ‘자신의 사회과에 대한 관점이 수업에 어떻게 영향을 미치는지 반성적으로 사고하였는가?’를 물을 수 있어야 한다.

이와 같은 제안이 필요한 이유는 학교현장에서 교과목을 바탕으로 이루어지는 수업의 개별적 특성이 일반적인 좋은 수업의 요건만으로는 제대로 평가되기 어렵기 때문이다. 마이어 교수가 10여년 간의 경험적 수업 연구를 바탕으로 독일, 오스트리아, 스위스 등 독일어권 학자들 사이에 합의된 ‘좋은 수업’의 요건을 제시<sup>4)</sup>하였음에도 불구하고 보고서 내용에 대하여 비평을 부탁받은 칸사넨(Kansanen)<sup>5)</sup>이 ‘매우 합리적이지만 경험적으로 이해하기 쉽지않은, 변인들간의 상호 연결성이 결여되어 그것들이 수업 전체에서 어떻게 기능하는지는 알기 힘든 기준들(Meyer, 2004:233)’이라고 혹평한 것은 일반적인 좋은 수업의 요건이 현실적으로 교사 한 사람 한 사람에 의해 구성되고 실천되는 개별 수업의 개혁에 실질적인 도움을 주기 매우 어렵다는 것을 보여준다. 아마도 칸사넨이 말하는 변인들간의 상호 연결성이란 다양한 교육적 조건과 상황이 만들어내는 변인에 따라 달라져야하는 수업의 구체적인 요건들을 의미하며, 좋은 수업의 요건이 교과별로는 어떻게 다양하게 해석되어야 하는지, 학교급별로는 또 어떻게

4) ‘북독일 평가 컨소시엄 보고서(2003)’를 통해 발표함.

5) Pertti Kansanen 핀란드 헬싱키 대학의 교육학 교수



다른 양상을 띠어야 하는지, 개별 교사들의 특성에 따라서는 어떻게 다양하게 해석되고 변용될 수 있는지 등을 포함할 것이다.

둘째, 한 차시 기준의 분절된 수업을 대상으로 한 수업 '평가'가 아닌 '수업준비-실천-평가-피드백'등 수업 전과정을 대상으로 한 수업 '이해'의 관점에서 전문성 지표를 마련하고, 평가 운영 주체를 교사 공동체 중심으로 이동시키며 평가시기 역시 유동성있는 수시평가 체제로 전환할 필요가 있다. 현행 교원능력개발평가안을 살펴보면 2011년도의 안은 물론 2013년의 평가안 역시 한 차시 수업장면 안에서 발견가능한 특성들을 묻는 내용들로 구성되어 있다. 수업을 준비하는 과정, 수업실천 이후에 자신의 수업에 대해 성찰하는 과정, 자신의 수업은 물론 타인의 수업에 피드백 할 수 있는 능력과 열정 등에 대한 평가가 이루어지지 않을 뿐 아니라 그러한 활동들을 활성화시키는 역할을 하지 못하고 있다. 앞에서 표로 제시되었던 평가 지표와 문항들이 동료평가 문항이었음에도 불구하고 수업의 질 개선을 위해 필요한 과정과 자질을 평가, 반성, 피드백하도록 구성되기 보다는 단순히 수업진행과정 중에 관찰되는 동료교사의 수업운영 능력을 평정하도록 구성된 것이다.

좋은 수업을 위해서는 수업설계의 주체인 교사의 역할이 중요하고 우리는 그 역할을 제대로 해낼 수 있는 능력을 수업전문성이라는 이름으로 요구해왔다. 그러나 기획 및 준비 단계에서 의도에 대한 충분한 고민과 성찰이 있었는지, 의도가 실현되지 못했을 때 어떠한 피드백들이 필요하고 다음 수업에서는 그 피드백을 적극적으로 반영하려는 태도를 보였는지, 피드백을 반영하는 가운데 교사의 능력향상은 이루어졌는지 등에 관한 관심은 거의 없었으며 평가지표에도 반영되지 않았다는 것은 교원능력개발평가가 수업개선 지원이 아닌 교사에 대한 평가에 목적을 둔 것이라는 부정적 평가를 받게 만드는 원인이 된다.

이러한 문제를 해결하기 위해서는 학교 및 교사 연구공동체가 평가 주체가 됨으로써 평가 자율성을 높이는 방안이 검토되어야 할 것이다. 현재처럼 학교에서 일부 평가 문항을 선택하여 구성할 수 있게 하는 정도의 소극적인 평가자율성이 아니라 평가운영권을 학교 단위의 교사공동체에 대폭 이양하고 수시로 수업이해와 개선에 활용하게 하는 적극적 자율성을 부여해야 한다. 수업 개선에서 가장 핵심적인 역할을 담당해야 할 주체는 교사이므로 교사공동체를 통해 수시로 수업을 공개, 평가, 이해, 성찰, 피드백하는 권한, 그리고 의무를 부여함으로써 수업이해과정으로서의 평가관을 학교 현장에 정착시켜야 한다. 교원능력개발평가제도 역시 이러한 전체 과정안에서 교사 상호 이해의 수단으로 운영될 때라야 수업능력평가 역할이 아닌 진정한 수업개선 지원 역할을 담당할 수 있을 것이다.

## V. 나오는 말

일반적으로 '교사는 전문적인 기능을 갖추고 사람들이 새로운 방식으로 학습하고 발달하도록 돕는 사람'으로 정의된다(Cooper, 2011:7). 하지만 이는 부모나 다른 교육적 역할을 수행하

는 일반인에게도 해당될 수 있는 정의이므로 교사는 '의도한 계획'에 따라 교육적 경험을 제공하는 전문적 실천가, 그리고 '수업'이라는 장면을 통해 교육적 경험을 제공하는 사람이라는 측면에서 구분되어 정의되어야 한다. 결국 교사는 수업이라는 장면을 통하여 자신의 전문성을 드러내야 하는 존재이며 수업을 통해서라야 전문가로 인정받는 존재이므로 외부적으로 강요하지 않아도 자발적으로 수업 전문성에 관심을 가질 수 밖에 없는 존재이다. 또한 교사 개인의 수업전문성에 대한 관심과 노력이 커질수록 자신의 노력과 의지를 뒷받침해 줄 수 있는 제도적 지원을 갈망하는 것은 당연하다.

교원능력개발평가가 이러한 교사들의 본질적 속성 및 요구와 일치하는 목표를 가지고 있음에도 불구하고 현장에서 환영받지 못하는 것은 목표의 타당성이 부족해서가 아니라 목표 달성을 어렵게 만드는 운영의 실패 때문이다. 수업 평가의 목표가 궁극적으로 좋은 수업의 실현에 있고 이를 위해 교사의 수업전문성을 지원하는 데에 있다면 실질적으로 교사들이 인식하고 있는 좋은 수업의 구체적인 모습이 무엇이며, 어느 단계에서 어떤 필요를 충족시켜야 좋은 수업의 실천이 가능해지는지 진지하게 다시 검토해야 한다.

수업을 이해하는 관점을 다원화시키고, 평가하는 역할 주체까지도 다양화시키는 과정은 매우 혼란스럽고 복잡할 수 있다. 그러나 수업이라는 현상이 가진 본질적 복잡성을 생각한다면 수업개선 노력과정에서의 복잡성 역시 단점이 아니라 교육의 본질을 보다 정확히 반영한 현상이자 과정이 될 수 있음을 유념해야 한다.

## 참고문헌

- 경기도교육청(2011). **교원능력개발평가 및 교육전문직평가 매뉴얼-중등교원용**.  
 \_\_\_\_\_(2013). **교원능력개발평가&교육전문직평가 매뉴얼-중등교원용**.  
 강선주·설규주(2008). **좋은 사회과 수업을 위한 컨설팅 내용과 방법**. 교육과학사.  
 강창숙(2011). 사회과 예비교사들의 좋은수업에 대한 인식특성. **한국지리환경교육학회지**, 19(2), 19-34.  
 손승남(2007). 좋은 수업의 조건: 교수학적 관점들. 손승남·정창호 역(2011). **좋은 수업이란 무엇인가?**. 삼우반. 265-293.  
 유한구(2001). 수업 전문성의 두 측면: 기술과 이해. **한국교원교육연구**, 18(1), 68-84.  
 윤근영(2007). 초등교사의 수업전문성 탐색을 위한 이론적 고찰. **초등교육학연구**, 14(1), 81-97.  
 은지용(2009). 사회과 교사의 수업 전문성 제고를 위한 멘토링 체제 개발. **시민교육연구**, 41(3), 113-138.  
 이화진·곽영순(2009). **교원능력개발평가제 실시에 따른 수업 능력개발 요구 교사의 전문성 신장 지원 방안**. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2009-5-3.  
 임찬빈·강대현·박상용(2006). **수업평가 매뉴얼: 사회과 수업평가 기준**. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2006-24-6.  
 진영은·함영기(2009). 수업전문성 재개념화 연구동향 및 과제. **열린교육연구**, 17(2), 47-71.

- 함영기(2010). 수업전문성의 재개념화를 위한 실천적 탐색. 한국학술정보(주).
- 홍미화(2010). 초등 사회과 수업 전문성 재탐색. *학습자중심교과교육연구*. 10(3). 599-618.
- Ambrose, S. A. et al.(2010). *How learning works*. 이경옥 역(2012). *학습은 어떻게 이루어지나*. 시그마프레스.
- Bruner, J. S., Oliver, R. R. & Greenfield, P. M. (Eds).(1966). *Studies in Cognitive Growth*. New York: Wiley.
- Clandinin, D. J· Connelly, F. M.(1999). *Narrative Inquiry*. 소경희 외 역(2006). *내러티브탐구*. 교육과학사.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J.(1998). *Teacher as Curriculum Planners*. 강현석 외 역(2007). *교사와 교육과정: 교사들의 경험에 대한 내러티브*. 양서원.
- Cooper, J. M., et al.(2011). *Classroom Teaching Skills, 9th ed*. 서명석 외 역(2012). *수업전문성 cafe: 그것의 지형과 맥락*. 아카데미프레스.
- Gregory, G. H. & Champman, C.(2007). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Corwin Press.
- Hopkins, K. R.(2010). *Teaching how to learn in a what-to-learn culture*. John Wiley & Sons, Inc.
- Meyer, H.(2004). *Was ist guter Unterricht?*. 손승남·정창호 역(2011). *좋은 수업이란 무엇인가?*. 삼우반.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J.(2009). *The Teaching Gap: Best Idea from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. Free press.
- Tomlinson, C. A.(2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. 황윤한·조영임 역(2008). *수준차가 다양한 교실에서의 효율적인 개별화 수업*. 교육과학사.



# 「よい授業」の意味探索と授業の専門性の評価準拠としての活用方案

## － 社会科授業を中心に －

許壽美, ホ・スミ

韓国教員大学校

### I. はじめに

世界の多くの国は教育の質向上に大きな関心を持っており、関心を持つようになった背景はそれぞれ異なっているが最近進められている教育改革の傾向には共通点が見出だせる。「よい授業」に対する関心とよい授業の要件としての「教師の専門性」が強調されていることである(Ambrose, 2010; Connelly, 1998; Cooper, 2011; Meyer, 2004; ソン・スンナム, 2007; ウン・ジヨン, 2009; ハム・ヨンギ, 2010; ホン・ミファ, 2010)。これ(=このような現象: 役者補)は、教育の質を高める核心が授業の質向上にあること、またここに最も強力な影響力を及ぼす要因が教師変因(=変因としての教師: 役者補)であることへの同意に起因すると考えられる。

最近韓国では、全国的規模の教員能力開発評価が施行されているが、これは代表的な教師変因の統制を通じて教育の質向上の問題を解決しようとするアプローチといえる。実際に教員能力開発評価は現場授業の質の改善と授業の専門性の向上の支援を目標にしており、評価結果に対する事後支援を制度的に保障するという側面で体系的で持続的な授業改善の支援システムとしての活用の可能性を十分にもっている。だが、実際に学校現場で行われている教員能力開発評価制度は、教師評価のツールとしてのみ認識されており、本来の目的である授業の専門性と授業改善の支援の役割を担うためには多くの改善が必要に思える。そして、その改善は「よい授業」に関する実質的な理解を授業の専門性の要素に含ませ、それをもう一度、授業評価の準拠に反映させるところから始めなければならないだろう。

それで、本論文では、「よい授業」の意味を理解する理論的な観点における変化の傾向とそれを教師たちがどのように認識しているのかを検討した後、それを教員能力開発指標で活用する可能性を探索しようと思う。そのために、教師たちが実際の授業経験に基づいて認識しているよい授業に関する認識と授業評価の指標に反映されている評価基準との間における特性を分析し、それを通じて教員能力開発評価が実際の授業改善に貢献できていない原因を分析して改善の方向を提案しようと思う。

## Ⅱ. 「よい授業」と「授業の専門性」

### 1. 「よい授業」とは何か?

よい授業を実践できる方法を探すためには、まず「よい授業」というのは果たして何か? についての答えを得なければならない。だが、「よい」というのは非常に相対的な意味をもっているので、よい授業の意味と実現の方案を含んだ概念として明確に述べることはかなり難しい。初期のよい授業に対する概念は、効率的な教授法に関連して規定されてきた傾向がある。現代的意味で教授法の創始者ともいえるコメニウス(Comenius, 1592-1670)は教授法を「すべての人々にあらゆるものを迅速で、おもしろく、根本的に」教えることができる技術(Comenius, 1991をソン・スンナム, 2007:267から再引用)と定義したが、最近までのよい授業の概念もまた必要な知識と技能を最大限、効率的に興味深く学習者に伝達するための方法に焦点が置かれていた。

事実、コメニウスが述べる教授法の定義の中で「すべての」の意味は授業が身分、人種、階級、性のような差別を越えて、できるだけすべての人々に平等に成り立たなければならないというものであり、世界のすべての知識をもれなく教えることを強調したものとして、教育における差別の撤廃や日常段階までの普遍的な教育の施行など、現代教育に投げかけた意味は非常に大きなものであった(ソン・スンナム, 2007:273-274)。だが、このようなコメニウスの意図よりは「あらゆるものを迅速で、おもしろく」という技術としての教授法自体が注目を浴びようになり、「効果的な教授法が適用された授業」がよい授業と認識され、このような観点に合わせてよい授業の実現方案が多様に研究されてきた。そのために、学習者よりは教師、教授モデル、教材などが授業の中心を占めるものとなり、授業は学びの場というよりは教える場とみなされ、よい授業の意味もまた学習者よりは効率的な教授法と教材が作動する時空間として把握される結果を招いた。

一方、現代的授業の基礎をたてたヘルバルト(Herbart, 1776-1841)は、「教育的な授業」を授業理論の基底に置いた。授業は単純な知識の伝達過程でなく、授業を受ける子どもたちの人格を感化して、心を動かすことができる「教育的」なところにその価値があると考えたのである(ソン・スンナム, 2007:269)。既存の「よい授業」の判断基準がコメニウスの観点で「教える技術」の適正性と熟練度などを強調したとすれば、ヘルバルト的な観点では究極的に学習者の内面的な変化を引き出すのかという目標達成の側面を強調するという差異点がある。そして、授業観がこのように変化するとき、最も望ましい点は授業の焦点が学問から教育へ、教授法から学習へ、教師から子どもに移るということである。これは明らかに私たちが今日指向している学習者の多面的な発達を図ることのできる教育的指向に一步近づいたものである。

学習者の側面を強調する授業観は、現代の多くの教育学者によって継承されている観点でもある。ランブレント(Ron Brandt, 1998)は、「よい授業」になるための条件を学習者の立場から、①学ぶことが個人的に意味のあるとき、②学ぶことが挑戦的なものであり、その挑戦を認めると

き、③学ぶことが自身の発達水準に合っているものであるとき、④自分の方法で学ぶことができ、学習方法の選択はもちろん自分（の感情：訳者補）自体を自ら統制していると感じるとき、⑤自分が知っている新たな知識の構成方法を使っているとき、⑥社会的な交流の機会をもっているとき、⑦役に立つフィードバックを得るとき、⑧学習戦略を習得して使うとき、⑨肯定的で情緒的な雰囲気を経験するとき、⑩学習環境が意図する学習を支援するとき、などの要件がみだされる状況として説明(Tomlinson, 2001:55-56)するが、これは教育目標としての学習者の発達を強調したヘルバルト的な観点からより進んで、すべての教授－学習過程と教育的経験が学習者中心で構成されなければならないことを強調したものである。

このように、よい授業の要件として学習者の要因を強調する傾向はマイヤー(Meyer, 2004)の「よい授業の10個の特質研究」からより多様に発展している(Meyer, 2004:35-38を表で整理)。

<表1>よい授業の10個の特質(Meyer, 2004)

特質の要素	詳細な内容
1.授業の構造化	過程、目的、内容の明瞭性；役割の明瞭性、規則に対する合意、儀礼と自由空間
2.学習の没頭時間の高い比率	立派な時間経営と時間厳守；授業の組織化にかかる時間の節約；日課編成のリズム化などを通して
3.学習促進の雰囲気	相互の尊敬、規則の遵守、責任の付与、公正性と配慮を通じて
4.内容的な明瞭性	納得できる課題設定、主題的な展開過程の適当性、授業結果が明瞭で拘束力ある整理を通じて
5.意味生成的な意思疎通	計画段階での子どもの参加、討論文化、意味の会談、学習ダイアリーの作成（毎日）と子どもとのフィードバックを通じて
6.方法の多様性	豊富な演出技法；行動方式の多様性；授業の進行形式の変容、方法的な基本形式におけるバランス
7.個別的な促進	自由空間、忍耐力と時間を通じて；内的な差別化と統合を通じて；個別的な学習状態の分析と相互の調整された促進計画を通じて；高危険群に属した子どもたちに対する特別な促進
8.知能的な演習	学習戦略を自ら意識させることで；正確な演習課題、目的指向的な支援と「演習を奨励する」枠組みを通じて
9.明白な成就期待	教科過程や教育基準に合う、そして子どもの成就能力に適った学習内容の提示、そして学習の進歩に対する継続的で促進的なフィードバックを通じて
10.準備された環境	秩序が整然であること、機能的な室内配置と学習道具の完備を通じて

マイヤーはよい授業を「民主的な授業文化の枠組みのもとで教育本来の課題に基づいて成功的な学習同盟という目標をもち、意味の生成を指向し、あらゆる子どもの能力の継続的な発展に寄与する授業(Meyer, 2004:30)」であると定義するのであるが、ここにはいくつかの下位概念が含まれており、核心概念の意味を把握することで彼の授業観を理解することができる。

第一に、彼が述べる最初の核心概念は、「民主的な授業文化」である。これは授業が子どもの人格的な成熟と連帯性を助け、社会の存続と発展に寄与しなければならないというもので、ヘルバルトの「教育的な授業」の観点と相通じている。だが、彼はヘルバルト的な定義から一步進んで授業自体が民主的な行動規則によって進められるときにだけ、そのような授業が可能であることを強調している。

第二に、「教育本来の課題」という条件を通じて、授業において教師と子どもの共同の責任を強調している。授業が全面的に教育本来の姿に忠実な過程となりうるためには、教授者と学習者

がすべて最も教育的な姿で授業の全過程に参加しなければならないということを強調したことで、これもまた授業の内容や目標の教育性より授業の全体過程と参加特性が教育的でなければならないという点を浮き彫りにしている。

第三に、よい授業の条件であり目標でもある成功的な「学習同盟」を強調している。「学習同盟」というのは、教師と子どもが授業で通用する権利と意味、そして達成しなければならない成就と成果に対し、教授学的一社会的な契約を結ぶこと(Meyer, 2004:195)と述べているが、授業の全過程に対する教師と子ども間の言葉のない合意として現れている。マイヤーが学習同盟を授業の目標として強調したことはよい教授-学習過程の形成自体が授業の目標にならないといけないこと意味している。

第四に、「意味生成的な指向」というのは、子どもが、授業の全過程と結果が自分に意味のあることだと感じられるように助けなければならないということである。これは授業の様々な技能のなかで学習者の個人的な発達課題の成就のための動機付与の機能を強調することで、よい授業となるためには、学習者に知識だけを習得するようにさせるのではなく、学習者の判断力を呼び覚まして、趣味を形成し、究極的には精神的に独立することができるように助ける過程でなければならないということを強調したものである。

第五に、「能力の継続的な発展」は、学校と授業が子どもの体系的な知識と能力の発展を助けなければならないということを述べている。これは単純な学習の伝達というだけでなく、学習したことの演習、適用、そして深化のための自由空間および時間的余裕の提供などが共に用意される必要があることを意味している。これまで、よい授業の要件として学習促進的な雰囲気や授業内容の伝達および目標達成の効率性のための環境づくりなどの授業のための事前準備や授業が成り立つ過程自体を強調してきたとすれば、学習したことを有意味化し、自己化させていく授業以後の過程にまで注目する必要があることを強調するという側面で意味がある。

このような歴史的検討を通じて、私たちはよい授業に対する理解の観点がコメニウス式の効果的な教授法の適用から始まり、ヘルバルト式の学習者のための教育的な目標達成の観点へ変化し、以後、学習者の立場を強調する観点が次第に多様化、細分化され、学習者一人一人に対する考慮、教師と子どもの相互における学習同盟とコミュニケーションの学習過程および授業文化自体に注目する観点へ次第に変化していることを確認することができる。また、私たちがよく使っている「学習者中心」という表現がどれくらい多様な局面を含んでいるかをヘルバルト、ランブレント、マイヤーなどが述べる授業の意味を通じて把握することができる。

## 2. 授業の専門性の理解：二つの観点

そうだとすれば、よい授業はどのような過程あるいは要件によって実現可能となるのか？これと関連して、最近最も注目されている分野が授業の専門性の研究である。これは授業改善の最も核心的な変因が教師であることはもちろん、教育現場で常に問題視されている計画されたカリキュラム(=教育課程：訳者補)と実施されたカリキュラムの間のギャップを埋める有力な変数もまた教師の授業の専門性であるという信頼から由来する。いくら高品質の教育過程と授業が提



供されるといっても、学習者の実質的な学習と結びつけることができないならば、教育目標は達成できない。したがって、授業のすべての要素を媒介体として構成し、学習を実質的に可能にする教師の授業の専門性はよい授業の実現の最も核心的な要素となる。

それならば、教師の授業の専門性は、これまで主にどのように認識されてきており、どのように理解することが望ましいのか？ 授業の専門性に関する最も一般的な認識は、教師の「教える能力」を授業の専門性と同一視する観点である。これは授業を通じて、子どもを教えることに難しさを感じず、うまくやり遂げる教師を授業の専門性が高い教師と認める観点である。だが、ここで「教える能力」が果たして何を意味するのかについては多様な意見がありうる。

教える能力は、授業方法に対する理論的理解および実践方法と技術での専門的な能力と素養(ファン・ジョンギユ、1992)にみることもでき、学習者の行動変化が望ましい方向に、また、効果的に成就できるように教師が意図的に学習者を取り巻いている状況的な条件を統制し、学習者と相互作用する過程を生成する力量(ウォン・ヒョホン、2002)にみることもできる。概して、こうした観点は授業に対する「伝統的なアプローチ方法」に該当するが、授業の効果を決めるのに当たって、教師の変因を非常に重要だと考え、教師の授業行動を子どもの学業の成就に重要な予言変因(=学生の達成度を予言する要因：役者補足)と考えるという共通点がある(ハム・ヨンギ、2010:37)。このような伝統の観点によって授業場面を眺めると、授業は教師という変因が独立変数となり、学習者が従属変数となって、教授・学習過程は事前に決定されたプログラムにとって運営されなければならない手続きとなる。そして、教師の授業の専門性は、そういうプログラムを円滑に運営していくことができる能力として定義される。

このように技術的な側面から授業の専門性を規定する観点は、授業を単線的な投入-産出の関係として把握し、授業技術の効果性を過度に強調するだけでなく、教師の役割と価値を過小評価することになるという短所がある。だが、技術としての授業の専門性の観点を全面的に否定することはできない。多くの教師たちは実際に授業が専門的技術を必要とする側面があるということのを否定しておらず、授業モデル、授業の技法などを習得して、熟練させることが本人の授業の専門性を高める効果的な方法だと考えている。各教科および学校種別にふさわしい授業モデルというものが存在し、その授業モデルを授業の目的、主題、状況によって適切に選択して活用するならば、授業で体験する困難さが大きく解消されると期待されたりもする。これは、授業の専門性が技術的な専門性に規定される部分が存在するというを示している。

このような授業の専門性を授業技術の適用または、発揮として規定することが可能な理由は、授業が専門的な技術を必要とする難しい仕事であるからである。だが、授業の難しさが専門知識と技術の習得によって本質的に解消されるものなのかを私たちは考えてみなければならない。そして、ここで「そうではない」という答えが出てくるならば、それは授業の専門性が技術的レベルで規定できる性格を一部はもっているのを否定できないが、それが授業特性の本質になるとはいえず、真の授業改善と問題解決のためには技術としての専門性以外にもまた他の領域の能力が要求されるということを認めなければならない。

このために最近注目されているのが「理解としての授業の専門性」の観点である。これは授業の専門性を、授業を理解できる能力と資質のレベルで規定しようとする試みであり、授業の専門

性の核心を「専門性」ではなく、「授業」に置こうとする観点である。ユ・ハング(2001)は授業の専門性の概念を「専門性」を拠点として把握する場合、授業の実際的な技法や技術の程度によって決定されると理解する反面、「授業」を拠点として把握すれば授業ですでに反映されている価値と意味を分析することができる教師の理論的な理解に規定されるものだと説明している。すなわち、授業に拠点を置いて授業の専門性を把握するということは、教師が授業それ自体に含まれている意味と価値を把握し、内面化させ、さらにはその意味を再創造できる能力を備えていく過程を授業の専門性の習得過程として認識することである。

こうした観点として強調する教師の核心能力は、まず、教育過程の解釈、再構成および自分の授業に対する反省的省察の能力、次に、授業目標の設定過程を通じて自分だけの教育的意図と価値を示して実践できる能力、最後に、学習者および学習環境の多様性に合わせて学習同盟が可能な授業文化を創り出す能力であり、このように定義された専門性は技術的問題だけでは克服できない授業の本質的な困難さを解決し、教師と学習者のすべてが授業の意味のある主体となるのを可能にするだろう。

### Ⅲ. 「よい授業」に関する現場の理解と活用の実際

#### 1. 教育現場で教師が認識する「よい授業」

そうだとすれば、現場で実際に授業を担当している教師たちはよい授業の意味と要件をどのように認識しているだろうか？ これを把握するために社会科を教えている20人の中等学校教師を対象によい授業に対する認識の現況を調査した。具体的な経験に基づいて授業に関する考えを整理することができるように調査対象の教師たちにまず自身の授業と他教師の授業に関する授業の批評文を作成するようにして、それをもとにより授業の意味、そしてよい授業を可能にする授業の専門性の要件に関して問うアンケートに答えるようにした。その後、授業の批評文とアンケートの回答の内容に基づいて、再度、一対一の深層面接を実施して、追加回答を得た後、内容を整理して分析した。

授業の批評文、質問紙、面接内容などを分析した結果、現場教師たちがよい授業の特徴として最も多く答えたことは学習者および授業状況の多様性を反映して、本人だけの授業文化を創り出す授業(13人)と学習者中心に運営する授業(10人)であった。また、授業目標に明らかな意図と価値を入れて授業を方向性があるように展開する授業(7人)がその後が続いたが、教科に対するアイデンティティを明確に形成した教師が授業目標に明らかな意図と価値を入れることができると答えた<sup>1</sup>。また、マイヤー式と解釈するとき、成功的な学習同盟を指し示しているとみることができる教師と学習者間の信頼および協力的な関係形成(6人)、教授内容の構造化がうまくいった授業(5

<sup>1</sup> 調査対象20人より回答者の合計がより多いのは、よい授業の最優先の要件を一つ選択するようにするアンケート調査でなく、自分の考えを自由に書くようにしたアンケートの回答を複数の回答内容として分布調査したからである。

人)が中間程度の回答頻度を示し、多様な教授法の活用(1人)、教授技法の効率性(2人)、授業技法と理論的な理解が高い教師(2人)、人格的感化を引き出す教育的な授業(1人)などは少数の回答として現れた。

回答分布比率より意味深く分析しなければならないということは述べられた内容の真意である。例えば、教師たちが共通して「学習者中心」の授業がよい授業だと答えたとしてもそれぞれの教師は「学習者中心」という意味を多様に解釈している。

教師1:私が考えるよい授業は学習者中心の授業、すなわち子どもたちが生きている授業です。最初から最後まで教師一人で引っ張っていく授業ではなく、教師の活動と子どもの活動が均衡を成し遂げて教師が伝達した概念を子どもの活動により再確認し、内容のある授業をするのです。 そうだとすれば、授業が体系的で筋が通っていなければなりません。また、具体的な事例中心の探求活動によって概念に対する理解を具体化させ、子どもたちの多数の参加で自分の考えを活発に表現させ、民主市民の資質を向上させることに目標を置かなければならないと考えています。

教師1は、よい授業の最も重要な要件として学習者中心の授業を述べているが、子どもの活動が多く、本人の考えを表現する機会が十分に提供され、学習者が具体的に理解可能な事例がたくさん提示されることを学習者中心の授業の特徴として把握している。反面、教師2と教師3はより差異化された意味として「学習者中心」の授業を解釈している。

教師2:教師が多くのことをよく教えたり、多様な授業方法を使ったりすることよりさらに重要なのは、教室の状況と子どもたちに合う授業を選択して実行することだと考えます。班ごとに、学校ごとに異なる子どもたちの好みと雰囲気をよく活用し、授業に溶け込ませることで、上手な先生の授業を子どもたちは好んで長く記憶するようです。 特にこのような授業を受けた子どもたちは叙述型の評価でとても強い傾向を示します。自分だけの知識として受け入れて記憶できるということを意味していると考えられます。私はこれが真の意味の学習者中心の授業だと考えます。

教師3:教職経験3年目のときまでは授業が終わった後に自分でどれくらい満足することになるのかが授業の評価基準であったとすれば、3年目以後からは子どもたちがどれだけ私の授業を理解したのかが評価基準になりました。このため、単純に多様な機資材を活用することに執着した初期の授業よりは子どもたちと効果的にコミュニケーションすることについて悩むようになりました。子どもたちの帰納的な思考過程に関心をもつようになって、授業と対話の境界をうまく区分できないほど多くの対話をしようと努力しました。このような授業が毎回、毎学級ごとに成功したわけではありませんが、次第に何か残る授業であったという評価を受ける場合が多くなりました。このような経験を通じて教室の中で教師が、子どもと共に活動して悩むもうひとりの同僚のように交わることができる授業がよい授業だと考えるようになりました。

教師1と比較してみると、教師2、3は相対的に教師と子ども間のコミュニケーションを重要だと考え、授業の雰囲気自体を学習者との関係の中心として転換しなければならないことを強調している。そのようにすると、子どもたちの授業に対する興味だけでなく、知識と思考機能の発

達にも役に立つという信念を表明している。すなわち、活動、授業モデル、技法の活用の程度よりは授業文化自体に注目するものと把握することができる。これはマイヤーの概念を適用して説明するならば、教師と学習者との学習同盟がよく形成された授業、民主的な授業文化が形成された授業をよい授業として認識していることを意味している。授業文化と学習同盟の重要性は教師4、5、6の言説にも現れている。

教師4:修能(=韓国の修学能力試験:訳者補)という限界はあるが、それにあまりしばられないで子どもとコミュニケーションし、ゲームのような活動を活用して子どもたちに参加の機会を与えて、ユーモラスに授業しようと努力しています。入試という現実に関を背けずに、理想的な授業を実現しようとする努力を共に調和させようと努力することが私が妥協し、実現しているよい授業です。これは子どもたちが私の授業の目標や過程に対して信頼をもっているので可能なことでした。入試を目の前にしている子どもたちに「なんでゲームなんですか」という反応の代わりに、このような活動によって先生は私たちに何かを伝えようとしているということがわかっているからこそ、子どもたちは私の授業に積極的に参加し、さらに意味があると考えています。

教師5:よい授業の要件をいうのは本当に難しいです。なぜなら、理論的によい授業の要件だと考えたことが現実の中でどれくらい無意味なショーに終わるかをたくさん見てきたからです。例えば、教師中心の講義授業より子ども中心の発表授業がはるかに望ましい授業という話をたくさんしますが、子どもたちの意志や主題に対する興味、正確な授業意図の把握、教師との共感が形成されない状態で進められる発表授業は全く新鮮でないだけでなく、子どもたちに講義式授業よりも酷評を受ける場合をたくさん見つけることができます。子どもたちは周期的に教師たちが実験するように行う発表授業が陳腐だという評価をいっぱいしています。

教師6:よい授業は定められた要件の特性によるものでなく、教師の能力により可能になるという考えさえします。私が参観した授業の中ではチェ先生の授業が本当に印象的でした。授業モデルが特別なものではなく、完全に子ども主導の授業でもありませんでしたが、授業の設計と進行、教科内容とパフォーマンス評価の組み合わせ、教室内のレベル別の授業、子どものプリントとコンピュータを活用した授業の進行方法など授業を進めるための最適な組み合わせを自分だけのスタイルに溶かし込んで、子どもと共に一つの作品にした授業だったので、チェ先生の授業をよい授業の標本だとあえて言いたいです。これまでに観察した多くの公開授業があたかも決まった配役と台本を通じて流れていく演劇のような授業だとすれば、チェ先生の授業は子どもとの即興的な出会いでも子どもたちが非常にのめり込むほどの対話で、自然に紐解かれていく楽しいおしゃべりのような授業だったと思います。

教師4、5、6は共通して修能という入試要件や不足した時数など現実的な教育的限界を勘案したよい授業の要件について言及している。だが、共通的に現実を考慮しても教師と子どもとの間の共感、授業の意図と目標を正確に認識させ、受容できる学習同盟的な関係をもとに相互交流が可能な授業文化が形成されるならば、授業モデルや技法の多様性などは不足してもよい授業だということを明確にしている。

このような内容を通じて、現場教師たちにより授業は効率的な教授法中心の観点よりはヘルバ

ルト以後ずっと強調されてきた学習者中心の授業の観点として認識されており、「学習者中心」という意味が、次第にマイヤーが主張する民主的な授業文化、教師と子どもとの学習同盟的な関係を含む多様な意味で解釈されているということがわかる。しかし、韓国の教師たちに依然として不足した観点も見出される。どの教師も学習計画や授業進行の方向の設定段階にまで子どもを積極的に参加させる意味生成的なコミュニケーションに対しては言及しなかったという点である。結局、これは非常に積極的な形態の学習者中心の授業に対する認識は依然として不足していることを示している。

よい授業に関する認識の二つめの特徴は、主に理解としての授業の専門性の観点に基盤を置いて授業を理解しているという点である。特に、授業の意味（目標）と価値に対する理解の重要性を強調し、授業目標に教師の授業の意図と価値が明確に含まれているのかどうかを重要だと考えている。そして、授業の目標に価値と意図を盛り込むことができる原動力を教師の教科についてのアイデンティティと哲学から見つけ出している。

教師7:社会科教師としてのアイデンティティをもつことがよい授業の第一の要素だと考えます。授業において明確な目標をもってアプローチできるためには教師が自分の教科に対する確固たるアイデンティティをもつことが優先されなければなりません。その他にも学習者の理解の水準を理解しようと絶え間なく努力をすることが必要で、実際の事例中心の生きている授業構成の努力、体系的な内容の整理、授業を構造化させようとする粘り強い努力などがよい授業を構成する要素だと考えます。

教師8:常に評価というものを盾にしてよい授業をすることはできないが、よい授業の要件として私が最も重要だと考えるのは教師の授業に関する哲学と問題意識が明確な授業です。よく私はこのような授業を「主題がある授業」というのですが、いつものように、多くの内容を扱って教える授業よりも子どもたちは主題がある授業をはるかに長く記憶し、意味があると考えているからです。

教師9:「授業は誰に向かうべきか?」と「授業は何に向かうべきか?」を十分に悩んで準備した授業がよい授業だと考えます。最初の質問は当然授業の中心を教師ではなく、学習者に置くための悩みです。しかし、学習者中心の授業だといって、無条件に子どもの興味と経験だけを考慮するのは望ましくありません。ときには子どもたちがまだ関心を持っていないくても、関心をもつように案内しなければならない方向、教科が指向しなければならない方向を明確に提示する授業が望ましいでしょう。教師が自分の教科の特性と目標を明確に認識し、授業を構成して、学習者を学習過程と結果の中心に置く授業がよい授業というものでしょう。

これは直接的な社会認識を通じて市民的資質を育成しなければならない社会科で特に強調される観点として把握される。社会科の授業のなかで現実社会の問題や争点を扱うようになるときに、教師は授業に自分の世界観、価値観、歴史意識を投影するべきか、投影するならばどのようにしなければならないかについて悩むことになる。そして、一般的には最大限客観的な観点を維持しながら、自分の価値や観点を表に出さないことが正しい方法だという結論を下す。だが、教師の社会認識、歴史認識、世界を眺める観点、価値観は社会科授業の内容を選定し、組織する過程で必ず反映されるしかないのが現実である。

結局、重要なのは教師が自分が持つ世界観、現実観を完全に中立化させようとする態度ではなく、それが授業内容の選定と組織にどのように影響を及ぼすのか反省的に思考できる能力と態度である。教師が自分の授業に反映されなければならない観点を分析し、判断する過程を経た後に、教育的意図と価値を意味があるように示す明確な目標設定の過程を経てこそ子どもにも意味のあるよい授業を実現できるようになる。

省察の過程を経て、目標が明確に設定されると授業の全体構成もまたより構造化することができる。教師10は授業の構造化、論理性などの概念までも知識や内容の構造化ではなく、学習目標の達成のための授業の文脈の構造化という意味として把握し、構造化の源泉として授業に盛り込まれた教師の目標意識、教科に対するアイデンティティを強調している。教科に対するアイデンティティが明確なとき、授業が何を指向しなければならないのか目標を明確に設定でき、その目標と意図のもとで授業の前後の文脈をうまくつなげることがよい授業の要件を備えることだと考えたのである。

教師10:私が教職15年間の経験を通じて得た結論としてよい授業を定義しようとするならば、一番重要な要素は授業の論理性だと考えます。知識を単純に羅列する授業ではなく、授業の前後の文脈が相互に連結され、一時間の授業を終えたら、子どもたちも自分が何を学んだのか、自分にどんな変化がおきたのか知るようになる授業をいいます。このような授業は教師が知識の専門家ではなく、自分の教科に対するアイデンティティと自信をもっているときに可能となります。しかし、ここで必ず気を付けなければならないことがあります。それは状況によって授業に対する過度な欲を捨てるべきだということです。水準が少し落ちる学級や集団、または、学校では子どもたちに負担になりうる部分は果敢に除去して、授業を進行できる勇気が必要です。そうするなかで、時々、論理の流れが切れ、当惑するときもありましたが、子どもたちの立場で分からない言葉を教師が一人で喚き出すよりは授業の意図に致命的な傷を与えないならば、知識や内容は省略するのがはるかによいというのが私の考えです。

一方、教科授業に込めている教師の目標意識、価値、意図の重要性に対する判断と関連して、教科の特性などと関連していない授業評価の危険性に関しても考えてみる必要がある。教師11は、社会的な観点に立って倫理科の授業に対して評価した本人の初期の体験に対する反省の態度を示しているが、この発言はよい授業の意味が過度に一般化されてしまい、すべての教科に一括して適用されるときに現れる問題について考える機会を与えてくれる。

教師11:私は学校の状況上、大変な社会科の授業でなく、倫理科の授業を参観して授業批評文を作成するようになりました。そうするうちに度々社会科の観点で他の先生の授業を批判しているという気がしました。初めは授業の内容が陳腐だとか子どもたちが同意しない授業であるとか、批評したことも社会科の観点で評価した私の偏見でないかという考えがあとから入ってくることもあります。多様な価値のうち特定の価値だけを強調して価値偏向的な授業になることを憂慮したのも同じことです。倫理科の観点だけで再び評価しようとするならば、倫理科の固有の目標意識を十分に表したよい授業と評価できるという気がします。伝統的な価値を十分に知り、守るために努力しようという目標が授業の全体によく溶け込んでおり、子どもたちの反応を自然に授業の状況に引き込んで価値を受容するように支援したからです。

これはよい授業に対する認識と実践の間における乖離の問題を考えると、必ず悩まなければならない問題である。カン・チャンスク(2011)は、社会科の予備教師たちがもっている社会科のよい授業に対する認識特性を分析したが、研究結果によれば、社会科の予備教師たちは社会科のよい授業に対して社会科という領域特殊的で具体的な文脈よりは教科一般の間接的あるいは包括的な文脈として認識していることが明らかになった(カン・チャンスク、2011:27)。だが、これは結局よい授業の要件に対して観念的で理論的なレベルで認知しているが、実際に教科をもとに授業を行う場面では専門的な教科内容の習得と伝達の流暢さに執着するようになる要因となっている。実際に社会科の教師たちの「よい」授業に対する認識と実際に本人が実践する授業の特性の間に大きな差があることを分析した研究(ホン・ミファ、2010)は、このような問題点が現場教師たちにも現れているということを示している。この研究では、社会科教師たちがよい授業の要件として教科に対する本質的な意味や信念が非常に重要だと考えながらも実際の自分の授業では内容構造が明確で、目標指向的で効率的な授業を指向していることを示している。

このように具体的な教科別の基盤や状況の特殊性を反映できていない授業に対する認識は、理論と実践、理性的な判断力と実践力の間乖離を埋めることができる能力を無視するという限界をもっている。また、教科的な基盤をもとに具体的な準拠によって授業を理解し、評価する経験をもったことがないのが授業に対する認識と実践の乖離を誘発する原因として作用している。したがって「よい授業」や「教師の専門性」に関する研究には領域特殊的な観点や状況の特殊な観点をより積極的に反映する努力が必要である。

韓国教育課程評価院(2006)によれば、授業の専門性の基準開発と関連して、韓国の教師たちが「よい授業」と考える授業の特徴は、授業準備と計画が徹底した、授業目標に到達する、興味があってももしろい、子どもたちが積極的に参加する、教師-子どもの相互作用が活発な、子どもを理解して目の高さを合わせる、効果的な授業モデルと方法を適用する、内容が明瞭に伝えられる、授業資料と教授媒体などがよく取りそろった、評価によって子どもの理解と興味を高める、教室環境がよく整備され効果的な学習運営が成り立つ、教師が反省して研究する、子どもが新しい世界に目を開くようにする授業として現れた(ユン・グンヨン、2007:85-86)。私たちが一般的に考える授業の構成要素がほとんど言及されているが、本研究で具体的な社会科授業の場面を想定して質問したときに、多くの教師が答えた授業目標に盛り込まれた教師の価値、意図の文脈ある伝達や授業文化などの要素は回答に反映されていないことが確認できる。すなわち、評価の対象を実践された具体的な教科授業を対象にしたときと抽象的で一般的な授業を対象にするときで教師たちの回答が変わったのである。教科別の「よい授業」の研究が必要な理由がここにある。よい授業に対する認識と実践の間の不整合が持続的に現れる限り授業改善と教育の質向上という目標は達成することはできない。より具体的な教科別、状況別の特殊性を反映した授業理解、認識と乖離しない実践の努力が教師に必要なだけでなく、授業改善の支援制度の授業理解の観点にも反映されなければならないだろう。

## 2. 授業評価指標に反映された「よい授業」の意味

授業改善の実質的な効果の側面で最も意味のある主体は当然教師だが、授業改善のすべての責任を個人としての教師にだけに置くのは望ましくなく、体系的な授業分析、理解、改善を支援できるシステムを備えて提供することが必要である。韓国の教育当局はこれまで多様な教師研修制度、コンサルティング、メンタリング制度はもちろん評価システムを通じて授業の質の改善のための努力を注いできた。そのなかで教員能力開発評価は2010年度から全教師を対象に全面施行されているもので教師の授業および子どもの指導に関する能力を正確に診断し、その結果に基づいた専門性の向上を支援して、教師が自分の授業を新しい観点から検討・理解できる資料を提供し、公正で妥当な評価結果の活用を通じて教員の持続的な能力開発を誘導して、教員の専門性の伸長を支援することによって学校教育の質向上および公教育に対する信頼を向上するという目標(韓国教育課程評価院、2009)を指向している。だが、学校現場で教員能力開発評価の本来の目標達成の有無を肯定的に評価する人はそれほど多くない。授業改善を支援するというよりは教師の能力を評価する役割に終わっているということが現場の一般的認識である。それにもかかわらず、教員能力開発評価が実施されるべきだとすれば、これは当然、全教師の授業を恒常的に共有する機会を提供し、それを通じて教師の授業改善を支援することによって教育の質向上をねらうという本来の目標を達成できる方向で改善される必要がある。このような文脈で教員能力開発評価の問題点を授業理解の観点から分析し、実際の授業改善のツールとして機能するために必要な改善点を提案したい。

教員能力開発評価は、学習指導、生活指導、責務および業務領域に分類されているが、そのうちの学習指導の領域に含まれている評価要素が「授業の専門性」を測定できる指標である。したがって、教員能力開発評価における学習指導領域の評価要素の内容を分析することによって、教育界がよい授業と授業の専門性をどのように解釈しているのか把握でき、評価指標内容の変化を分析することによってよい授業に対する認識変化も調べることができる。

<表2>を通じて、京畿道教育庁<sup>2</sup>で提示した2011学年度<sup>3</sup>の教員能力開発評価学習指導領域の評価要素と指標を考察すれば、評価要素が授業の準備、授業の実行、評価および活用として典型的な授業構成および施行の手続きに従っているということがわかる。評価の指標および概要の内容は主に教師の教授行為を中心に叙述されており、教師の積極的で自信ある態度、教師によってよく構成され、円滑に進められる授業の流暢さなどを強調している。指標概要の内容に学習者中心の叙述が一部含まれているが、全般的に教える「技術」の適正性と熟練度としての授業の専門性の

<sup>2</sup> 教員能力開発評価は各地域の教育庁単位で評価指標を開発することになっているが、全国的に大きな差は見出されず、最も多くの学校が分布している京畿道教育庁のモデルを分析対象にした。また、最近、京畿道教育庁の主導で学習共同体中心の教育文化が広がり、評価指標上にもこのような変化が反映されたので教育的変化を最もよく反映しているモデルとして京畿道教育庁の教員能力開発評価を分析対象にした。

<sup>3</sup> 教員能力開発評価は公式的に2010学年度から始まったが、評価要素、指標、概要などの内容面で形式的な完成度を備えたという面から2011学年度モデルを分析対象とし、2013学年度モデルと比較して変化の様相を分析した。実際に、2011年度京畿道教育庁で提示した評価要素は本論文が発表された以後にも継続的に引用され、2016年度まで教育部評価指針にそのまま反映されており、むしろ2013年度モデルは他の地域とは差別化される京畿道教育庁のモデルとして特性化される傾向を示している。



観点が主をなしている。

<表3>の学習者満足度調査の質問項目もまた主に教師が授業のために多様な資料を準備するか、準備したものをおもしろく教えるのか、授業の内容を評価と関連させるのかを尋ねていて、学習者とのコミュニケーション、学習者に対する根本的な理解、民主的な授業文化の維持のような授業全般に対する理解や教師の省察過程よりは資料の適切性、教授技法の効率性などを主な評価指標にしているということがわかる。このように授業技法の効率性が中心となった評価は教師によって全面的に主導される知識中心の授業でも技術的によく準備され、行われさえすればよい授業と評価されるという問題点がある。特に、学校種別の教員能力開発評価が施行されるときには、十分ではないが、表に提示されたすべての指標が評価質問項目として活用されるのではなく、教育庁で提示した必須指標の三つと学校で選択する指標の二つで構成された全部で五つの質問項目だけを評価に活用するので、授業の全過程を対象にした構造化、文脈を把握して評価するということはほとんど不可能である。

<表2>教員能力開発評価学習指導領域の同僚評価の要素/指標(京畿道教育庁、2011)

評価要素	評価指標	評価指標の概要
授業の準備	教育過程の理解および教授・学習方法改善の努力	国家および学校の教育過程に対する十分な理解をもとに教授設計して、教授・学習方法の改善のために持続的に努力しているか?
	学習者の特性および教科内容の分析	子どもたちがもつ多様な特性と教科および教材内容の分析が充実しているか?
	教授・学習戦略の樹立	教科内容と特性に合う授業目標、授業方法、評価計画などを体系的に樹立しているか?
授業の実行	授業の導入	授業の進行方向を明確に提示し、子どもたちが学習動機と好奇心を誘発できるように導入の部分を適切に運営しているか?
	教師の発問	明確な発音と語調で流れに合うように効率的に論理的、拡散的、開放的な発問をしているか?
	教師の態度	熱情的で自信ある態度を維持し、子どもたちが自由に創意的に自分の意見を述べることのできる授業の雰囲気を作っているか?
	教師—子どもの相互作用	子どもたちの積極的な参加を誘導し、子どもたちの行動に対して適切に対処しながら子どもとの相互作用を効果的に誘導しているか?
	学習資料の活用	教科内容に適合した資料と媒体を適切にうまく使っているか?
	授業の進行	子どもたちの理解の水準を定期的に点検し、授業に対する興味を維持して全体的に自然に授業を進めているか?
	学習の整理	授業のまとめ段階に子どもたちの学習内容に対する理解水準を確認し、学習内容を要約して次の授業に対する情報を提供するなどの学習の整理活動が適切か?
評価と活用	評価内容と方法	評価内容と方法が教育課程の目標、子どもたちの水準や課題の性格に適合しているか?
	評価結果の活用	評価結果をもとに子どもたちを指導し、自分の授業改善のために活用しているか?

<表3>教員能力開発評価学習指導領域の学習者満足度調査質問項目(京畿道教育庁、2011:30)

評価要素	評価指標	満足度調査項目
なし	なし	先生はよい授業のために多様な資料を準備していると思います。
		先生は学習内容をおもしろく、わかりやすく教えてくれると思います。
		先生は学んだ内容を確認し、適切に評価していると思います。

一方、2013学年度の教員能力開発評価の基準ではよい授業に対する認識の変化を見出すことができる。<表4>をみると、評価要素が学び活動、教授活動、コミュニケーションと配慮という三つで提示されているが、これは教師中心の観点から抜け出し、授業のすべての過程で学習者の「学び」活動を強調しようとする意図として把握できる。評価要素の一つとして学び活動を設定し、評価の質問項目にも教師の観点と子どもの観点を複数の質問項目に置いて選択するようにし、教師の態度指標を説明する際に「学習中心の授業について」という条件を提示したことも学習者中心の授業の観点を示している。

教師と子ども間のコミュニケーションと配慮を強調したことも注目に値する。個別化授業の実践、許容的な雰囲気の中のコミュニケーション、子どもの考えの違いを認め、励まし、受け入れる雰囲気などを評価の質問項目に入れることによって授業の民主的な進行の有無をよい授業の要件として考慮した。これは学習者を授業の参加者だけでなく、授業において協力の対象と感じるということであり、授業の中心を内容や教育過程上の形式的な目標よりは学習者の学習自体におくべきだということを強調したのである。教授・学習資料の活用評価指標で「教科内容に適合した」資料だと述べられていた文章を「学びの効果を高めるための」資料の活用という表現に変化させたのも同じ文脈で説明できる。

<表4>教員能力開発評価学習指導領域の評価要素指標－同僚評価(京畿道教育庁、2013)

評価要素	評価指標	評価項目
学び活動	学びに対する興味と好奇心	多様な方法で子どもの興味と好奇心を刺激し、学習に没頭するように誘導しているかを評価(教師の観点)
		子どもが学習の主題、内容に対する興味と好奇心を示しているかを評価(子どもの観点)
	学び内容の理解	学習内容を容易に理解できるように教え、学習理解の水準を確認しているかを評価(教師の観点)
		子どもが授業を通じて自らの学習を理解し、自分の考えを自分の言葉で表現できるかを評価(子どもの観点)
	相互尊重と協力	子どもが他の学習者を尊重し、協力するように指導しているかを評価(教師の観点)
		子どもが他の学習者を尊重し、協力的な学習と共有活動をしているかを評価(子どもの観点)
学び活動への参加	学習に対する子どもの積極的参加と活発な授業の雰囲気を引き出しているかを評価(教師の観点)	
	子どもが学び活動を楽しみ、積極的に参加しようと思ふ態度を示しているかを評価(子どもの観点)	
教授活動	学習動機の有無	授業過程で協力的な学習と共有が起こるように子どもたちの動機を付与しているかを評価
	教師の発問	明確な発言、語調で流れに合うように効率的、論理的、拡散的、開放的な発問をしているかを評価
	教師の態度	学び中心授業に対し、熱情的で自信ある態度を維持しながら子どもたちが自分の意見を述べることのできる授業の雰囲気を作っているかを評価
	創意的な授業設計	創意知性教育のテキストを活用し、教科内容を再構成して授業参加者の協力を通じて知識が創造されるように授業を設計しているかを評価
	教授・学習資料活動	学びの効果を高めるために適切な教授資料を活用しているかを評価
	授業の進行	子どもの反応に適切に対処し、学習の主題を日常の経験や考えと関連付けて指導しているかを評価

	評価方法改善の努力	子どもの個人差を反映する過程中心の多様な評価方法を適用しているかを評価
	創意知性教育課程の理解	京畿道の教育課程に対する理解をもとに教科内容に対する分析をしているかを評価
コミュニケーションと配慮	子ども－教師の相互作用	許容的な雰囲気の中で教師と子どものコミュニケーションが円滑なのかを評価
	個別学習指導	子どもの個別的特性と水準差を考慮して指導しているかを評価
	考えの違いを認める	子どもの個人別の考えに違いがあることを認め、それを励まし、受け入れているかを評価

&lt;表5&gt;教員能力開発評価学習指導領域の学習者満足度調査質問項目(京畿道教育庁、2013)

評価要素	評価指標	評価項目
学び活動	学びに対する興味と好奇心	先生は学習に興味と好奇心を持てるように教えてください。
教授活動	創意的な授業設計	先生は学習内容をわかりやすく理解できるように教えてください。
コミュニケーションと配慮	子ども－教師の相互作用	先生は学習活動で私たちの考えを尊重し、褒めてくれます。

<表5>に提示された学習者満足度調査質問項目は2011学年度の内容と大きく異なっていないが、評価要素と評価指標を明瞭に提示し、評価質問項目においても学習者の観点をより一層強調したことが確認できる。結局、<表4>と<表5>の内容を総合的に検討してみると、同僚評価領域の教授活動要素では、依然として授業実行の構造、内容、教授者の自信ある態度などを強調しており、既存の評価指標の内容と大きく異なっていない点も見受けられるが、全般的にみると、学習者中心、学習中心の授業観を全面に出したということがわかる。これは子どもと教師の観点をすべて考慮し、民主的な授業文化、学習同盟、教育本来の課題をよい授業の要件として強調したマイヤーの観点と相通じる部分である。

だが、このような変化にもかかわらず、現在の評価指標では依然として次のような限界が見出される。第一に、現在の評価指標には教科、学習者、学校種別など領域特殊的な特性に対する反映が全く成り立っておらず、現場に現れている授業の具体的な特性、困難さ、課題などを診断するのは難しい。前節で考察したように、実際の社会科教師たちの認識の中では民主的な授業文化の形成と実現、教師の授業意図が積極的に反映された授業目標の設定などがよい授業の核心とされているが、現行の一般的な評価指標はこのような要素をそのまま反映することができないという限界を示している。また、学習者の学び活動を強調する側に評価指標の転換がなされているというが、依然として教師と子どもがともに作り出す授業文化、意味生成的コミュニケーションの要素は脱落しており、学習者中心の授業という概念自体が消極的に反映されている。

第二に、改善された2013学年度の教員能力開発評価もまた基本的に一時間で実行される授業場面の評価をもとにしており、授業改善よりは教師の評価自体が目標であるしかないという限界もっている。教員能力開発評価がコミュニケーションと参加中心の教員の専門性の伸長を通じ、授業と教育の質を改善することによって公教育の信頼度を向上するという本来の目的を達成するためには、授業が進行される過程だけでなく、授業構成の段階、授業構成の段階に介入されてい

る価値と意図を省察する段階、実行された自分の授業に対して反省し、もう一度創意的に再構成する段階など、循環的な構造のすべての段階で教師の専門性がどのように作動しているかを把握する評価基準案が提示されなければならない。だが、現行の教員能力開発評価の指標は授業の実行過程案で発見された場面の特性を評価するレベルで提案されたために、それを通じて教師の授業「理解」と「改善」を「支援」するよりは、教師一人一人の能力を「評価」という役割に止まるしかないのである。

#### IV. 「よい授業」という意味の授業の専門性の評価準拠としての活用方案

教育界の少なくない反発にもかかわらず、全教師を対象に施行されている教員能力開発評価の究極的な目的は、子ども、保護者、同僚が個人としての教師を評価しようという意図ではなく、教師の授業の専門性と教室の授業改善を支援することによって教育の質を向上させようとしたことである。だが、学校現場で教員能力開発評価制度は実質的に教師個人の能力を標準化する尺度を提供する役割に止まっていて、本来の目標である授業改善支援の役割を担うためにはまだ多くの改善が必要であるように見える。そして、このような改善は理念型としてのよい授業の要素だけでなく、学校現場で教師たちが認識している実質的な「よい授業」の意味を授業評価の観点に盛り込むことから始めなければならないだろう。

このためには、まず、学校での授業の実質的な理解に基づいて教師が自分の授業の専門性を評価し、その結果をフィードバックすることができるように教科、学校(年)級など領域特殊的な要素を反映して多様化された評価指標を提供する必要がある。例えば、社会科は本質教科という特性により他教科に比べて授業理解能力としての授業の専門性がより一層強調されなければならない。社会科の目標が民主市民の資質育成ということは同意されているが、どのようなことを市民の資質とみるのかは常に社会科の争点となってきた。したがって、社会科教師として授業の専門性を備えるためには授業で到達しようとする目標、すなわち市民性の方向と内容が何であり、そのために私はいかなる教授学習の方法、内容でアプローチすべきか、学習者をいかなる存在として眺め、対応しなければならないかを認識し、再構成できる能力が特定の教授・学習内容を理解し、選択して組織する能力と同じぐらい重要になるのである。すなわち、社会科は教科の特性上、授業の専門性にも差異化された能力が要求されているといえる。

このような事項を考慮するならば、教員能力開発評価の学習指導領域評価指標もまた教科の特性により差異化された上に構成される必要がある。例えば、社会科の評価指標には「教師自身が世界、社会、歴史、文化などをみる観点、すなわち、現実認識をどのような観点からみており、それが授業内容の選定、組織にどのように影響を及ぼすのかについて十分に反省的に思考したのか?」、「市民性の伝達、社会科学的探求、反省的探求を通じた合理的意志決定能力の育成など社会科の本質目標に対する自分の考えを確認し、構成した授業なのか?」、「自分の社会科に対する観点が授業にどのように影響を及ぼすのか反省的に思考したのか?」を問わなければならないのである。

このような提案が必要な理由は、学校現場で教科目をもとに成り立つ授業の個別的特性が一般的なよい授業の要件だけではそのまま評価されにくいからである。マイヤー教授が10余年間の経験的授業研究をもとにドイツ、オーストリア、スイスなどドイツ語圏の学者の間で合意した「よい授業」の要件を提示<sup>4</sup>したにもかかわらず、報告書の内容に対し、批評を依頼されたカンサネン(Kansanen)<sup>5</sup>が非常に合理的だが経験的に理解するのが容易ではない、変因間の相互連結性が欠如しており、それらが授業全体でどのように機能するのかは理解するのが難しい基準(Meyer、2004:233)<sup>6</sup>と酷評したことは、一般的なよい授業の要件が現実的に教師ひとりひとりによって構成され、実践される個別授業の改革に実質的な助けとなるのがかなり難しいということを示している。恐らくカンサネンが述べる変因間の相互連結性というのは、多様な教育的条件と状況が作り出す変因によって変わらなければならない授業の具体的な要件を意味し、よい授業の要件が教科別ではどのように多様に解釈されなければならないのか、学校種別ではどのように異なる様相を帯びなければならないのか、個別教師たちの特性によってどのように多様に解釈され、変容されるのかなどが含まれるであろう。

第二に、一時間の基準で分離された授業を対象にした授業の「評価」ではなく、「授業準備—実践—評価—フィードバック」など授業の全過程を対象にした授業「理解」の観点から専門性の指標を用意し、評価の運営主体を教師共同体中心に移動させ、評価時期もまた流動性ある随時評価体制に転換する必要がある。現行の教員能力開発評価案を考察してみると、2011年度案はもちろん2013年の評価案もまた一時間の授業場面のなかで発見可能な特性を問う内容で構成されている。授業を準備する過程、授業実践以後に自分の授業に対して省察する過程、自分の授業はもちろん他の人の授業にフィードバックできる能力と情熱などについての評価が達成できないだけでなく、そういう活動を活性化させる役割も果たせずにいる。前に表として提示された評価指標と質問項目が同僚評価質問項目であったにもかかわらず、授業の質改善のために必要な過程と資質を評価、反省、フィードバックするように構成されるよりは、単純に授業の進行過程のうちに観察できる同僚教師の授業運営能力を標準化するように構成されていたのである。

よい授業のためには授業設計の主体である教師の役割が重要で、私たちはその役割をそのまま果たすことができる能力を授業の専門性という名で要求してきた。しかし、企画および準備段階で意図に対する十分な悩みと省察があったのか、意図を実現することができなかったとき、いかなるフィードバックが必要で、次の授業ではそのフィードバックを積極的に反映しようとする態度を示したのか、フィードバックに反映する中で教師の能力向上は達成できたのかなどに関する関心はほとんどなく、評価指標にも反映されなかったというのは教員能力開発評価が授業の改善支援でなく、教師に対する評価に目的を置いたという否定的な評価を受けるようになった原因となっている。

このような問題を解決するためには、学校および教師研究共同体が評価主体になることによって評価の自律性を高める方案が検討されなければならないだろう。現在のように学校で一部の評価質問項目を選択し構成するような程度の消極的な評価の自律性ではなく、評価の運営権を学校

<sup>4</sup> 北ドイツ評価コンソーシアム報告書(2003)を通じて発表している。

<sup>5</sup> Pertti Kansanen、フィンランド、ヘルシンキ大学の教育学教授

単位の教師共同体に大幅に委譲し、常に授業の理解と改善に活用するように積極的な自律性を付与しなければならない。授業改善で最も核心的な役割を担わなければならない主体は教師であるため、教師共同体を通じていつでも授業を公開、評価、理解、省察、フィードバックする権限、そして義務を付与することによって授業理解の過程としての評価観を学校現場に定着させなければならない。教員能力開発評価制もまたこのような全体過程案として教師の相互理解の手段として運営されてこそ、授業能力評価の役割ではなく、真の授業改善支援の役割を担うことができるはずである。

## V. おわりに

一般的に、「教師は専門的な技能を備え、人々が新たな方法で学習し、発達するように助ける人」として定義されている(Cooper, 2011:7)。だが、これは両親や他の教育的役割を行う一般人にも該当し得る定義であるため、教師は「意図した計画」により教育的経験を提供する専門的実践家、そして「授業」という場面を通じて教育的経験を提供する人という側面から区分され、定義されなければならない。結局、教師は授業という場面を通じて自身の専門性を示さなければならない存在であり、授業を通じてこそ専門家として認められる存在であるから、外的に強要されなくても自発的に授業の専門性に関心を持たなければならない存在である。また、教師個人の授業の専門性に対する関心と努力が大きくなるほど自身の努力と意志を支えてくれる制度的支援を渴望するのは当然である。

教員能力開発評価が、このような教師たちの本質的な属性および要求と一致する目標をもっていても関わらず、現場で歓迎されないのは目標の妥当性が不足しているのではなく、目標達成を難しくさせている運営の実態のためである。授業評価の目標が究極的によい授業の実現にあり、そのために教師の授業の専門性を支援するところにあるならば、実質的に教師たちが認識しているよい授業の具体的な姿が何であり、どの段階でどのようなニーズを充足すれば、よい授業の実践が可能になるのかを真剣にもう一度検討しなければならない。

授業を理解する観点を多元化させ、評価する役割主体までも多様化させる過程は非常に紛らわしく、複雑かもしれない。しかし、授業という現象がもつ本質的な複雑性を考えるならば、授業改善の努力の過程での複雑性もまた短所ではなく、教育の本質をより正確に反映した現象、(またはその：役者補)過程になりうることに留意しなければならない。

## 【参考文献】

- 京畿道(キョンギド)教育庁(2011). 教員能力開発評価および教育専門職評価マニュアルー中等教員用.  
\_\_\_\_\_ (2013). 教員能力開発評価&教育専門職評価マニュアルー中等教員用.

- カン・ソンジュ、ソル・ギュジュ(2008). よい社会科授業のためのコンサルティングの内容と方法. 教育科学社.
- カン・チャンスク(2011). 社会科予備教師たちのよい授業に対する認識特性. 韓国地理環境教育学会誌. 19(2). 19-34.
- ソン・スンナム(2007). よい授業の条件：教授学的観点. ソン・スンナム、チョン・チャンホ訳(2011). よい授業とは何か?. サンウバン. 265-293.
- ユ・ハング(2001). 授業専門性の二つの側面：技術と理解. 韓国教員教育研究. 18(1). 68-84.
- ユン・グンヨン(2007). 小学校教師の授業の専門性探索のための理論的考察. 初等教育学研究. 14(1). 81-97.
- ウン・ジョン(2009). 社会科教師の授業の専門性向上のためのメンタリング体制の開発. 市民教育研究. 41(3). 113-138.
- イ・ファジン、クァク・ヨンスン(2009). 教員能力開発評価制の実施による授業能力開発要求・教師の専門性の伸長の支援方案. 韓国教育課程評価院研究資料ORM 2009-5-3.
- イム・チャンビン、カン・デヒョン、パク・サンヨン(2006). 授業評価マニュアル：社会科授業評価基準. 韓国教育課程評価院研究資料ORM 2006-24-6.
- チン・ヨンウン、ハム・ヨンギ(2009). 授業専門性の再概念化の研究方向と課題. 開かれた教育研究. 17(2). 47-71.
- ハム・ヨンギ(2010). 授業の専門性の再概念化のための実践的探索. 韓国学術情報 (主) .
- ホン・ミファ(2010). 初等社会科授業の専門性の再探索. 学習者中心教科教育研究. 10(3). 599-618.
- Ambrose, S. A. et al.(2010). *How learning works*. イ・ギョンオク訳(2012). 学習はどのように成り立つか. シグマプレス.
- Bruner, J. S., Oliver, R. R. & Greenfield, P. M. (Eds).(1966). *Studies in Cognitive Growth*. New York: Wiley.
- Clandinin, D. J・ Connelly, F. M.(1999). *Narrative Inquiry*. ソ・ギョンヒほか訳(2006). ナラティブの探求. 教育科学社.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J.(1998). *Teacher as Curriculum Planners*. カン・ヒョンソク他訳(2007). 教師と教育過程：教師たちの経験に対するナラティブ. 洋書院.
- Cooper, J. M., et al.(2011). *Classroom Teaching Skills, 9th ed*. ソン・ミョンソクほか訳(2012). 授業の専門性 **cafe**: その指向と文脈. アカデミープレス.
- Gregory, G. H. & Champman, C.(2007). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Corwin Press.
- Hopkins, K. R.(2010). *Teaching how to learn in a what-to-learn culture* John Wiley & Sons, Inc.
- Meyer, H.(2004). *Was ist guter Unterricht?*. ソン・スンナム、チョン・チャンホ訳(2011). よい授業とは何か?. サンウバン.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J.(2009). *The Teaching Gap: Best Idea from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. Free press.
- Tomlinson, C. A.(2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ファン・ユンハン、チョ・ヨンイム訳(2008). 水準差が多様な教室での効果的な個別化授業.教育科学社.





## 社会科における思考モデルの分析 —「社会科学科」に基づく教授書を事例に—

井上 奈穂  
鳴門教育大学

### I. 問題の所在

日本の中央教育審議会の「社会科・地理歴史科・公民科の改善の基本方針（中央教育審議会，2008）」によると、「社会的事象に関する基礎的・基本的な知識，概念や技能を確実に習得させ，それらを活用する力や課題を探究する力を育成するために，各学年段階の特質に応じて，習得すべき知識，概念の明確化を図る」ことが示されている。この答申を受け，中学校社会科，高等学校公民科の学習指導要領概念の中には，「対立と合意」，「効率と公正」，「幸福，正義，公正」といった概念が内容として示されている。この「概念」をどのように教えていくのかが日本の社会科における1つの課題であると言える。しかし，このような学習は今回初めて出てきたものではない。戦後から続く「社会科」をめぐる議論の中で，いわゆる「社会科学科」といわれた，概念を明確にし，それを探求していく社会科がある。この社会科学科とは，「科学的社會認識形成と公民的資質育成という社会科のもつふたつの面のうち，前者を重視し，授業でなすべきことは子どもが社会を認識する力をより高めることである（棚橋，1994年，p. 77）」という考え方に立つ社会科の総称である。歴史的には，1960年代から1970年代にかけてのアメリカ教育改革の動きとして注目された新社会科の教育内容，カリキュラムの検討（金子，1995年）を通して，日本でも出てきた学習論である。当時日本では，問題解決学習を原理とする初期社会科に対して，子どもの表面的な活動に目を奪われた低次の学習（「はいまわる社会科」）という評価や基礎学力の低下を招いていると言った批判が展開していた。また，それらの問題を解決するものとして，学習内容の系統化が主張されていた。社会科学科はそういった中で出てきた社会科の学習論の1つといえる（谷本，2000，p. 37，中村，2000，p. 73，棚橋，2000，p. 77）。この社会科学科を対象とした研究の1つに，森分らによる「教授書」の開発がある。森分らは，この社会科学科の学習論を「教授書」として具体的な形で示し，概念の学習過程の明確化を行ってきた。教授書とは，「探求としての社会科授業構成の論理にもとづき，実験的思考をえて構成された授業計画（森分，1978，p. 143）」である。この「探求としての社会科授業構成の論理」とは，子どもが「社会的事象・出来事を科学的に説明できるようにさせる」ことをねらいとした社会科学科の論理を指すが，日本では，社会科学科だけでなく，他の

学習論においても、当該学習論の具体化を「教授書」によって示す研究方法が多く行われている（川口，2011，川口ほか，2014，草原ほか，2014，草原，2015，）<sup>1)</sup>。しかし，近年，「教授書」開発を目的した研究は，実践的なマニュアルと解され，直接「使えない」として，その意義・意味が問い直されてきている<sup>2)</sup>。そこには，教授書が具体的な事例に埋没し，内容構成に特化した読み取り方がなされ，結果，想定されている「思考モデル」が可視化されていない現状を指摘できる。

本発表では，森分らの開発した教授書に見られる科学的社會認識形成の過程を思考モデルとして可視化し，概念を作業的，体験的な学習を通して習得させていく思考モデルの提示を行う。このような学習の思考モデルが提示されることは，日本における教授書の再評価につながるのとともに，韓国の社会科における思考モデルの1つとして提案できればと考える。

## Ⅱ. 「社会科学科」を分析する枠組み

### 1. 「社会科学科」のよさ

様々な社会科の授業に見られる「よさ」を述べている棚橋（2007，pp.96-98）は，この社会科学科の特質について次のように述べる。

この型の授業の「よさ」の根拠は，子ども自身が社会の構造を分析できるようになるためのその手段となる一般的知識を獲得することであり，それらが社会の見方・考え方になるということにある。

また，ここで挙げられている一般的知識の獲得について，棚橋（2007，pp.96-98）は，以下の3点の留意点を挙げている。

第1に，より多くの事象の分析・説明に使い，しかもそれを用いた説明が社会の構造・特色・課題に迫るような一般的知識を選択し，授業の目標とすることである。（略）

第2の点は，習得を目指す理論を子どもの経験知と結合させるように構成することである。（略）

第3の点は，社会の見方・考え方となる一般的知識を，真理として権威者が与えるのではなく，子どもたち自身が発見あるいは検証して，子どもたち自身の探求の結果として獲得指せるようにすることである。

以上の棚橋の指摘は，子ども／生徒に獲得させる一般的知識は，その知識の質とその獲得の過程

を留意しなければならないことを意味している。さらに、ここでいう知識の質について、棚橋（2007, pp. 97-98）は以下のように述べている。

そのような知識は、一般的に分析的な社会科学理論と呼ばれるものから得られるとしており、それは、「政治学、法学、人類学などの諸学問が、その分析対象とする社会に対して投げかける疑問を考えることが有効である

また、その獲得の過程については

授業自体が一般的知識の形成過程そのものとなるようにすることが必要である

とも述べている<sup>3)</sup>。そのように考えると、本研究で取り上げる社会諸科学の知識の教授を目的とする社会科学科は、生徒が科学者の思考を追体験するものでなければならない（草原, 2004, p. 397）。

としている。では、そこでいう科学者の思考とはどのようなものであるだろうか？

## 2. 「社会科学科」の思考モデル

科学者の思考モデルについて、森分はポパーの三世界論に依拠して論じている。三世界論とは、ポパーの唱えた認識論であり、「世界1, 2, 3という三つの世界が存在し、それらが相互に作用し合うことを主張する議論（小河原, p. 274）」である。世界1は、物理的な対象や状態からなる世界であり、例えば、われわれをとりまく大宇宙といった目の前の世界そのものである。世界2は、意識の世界であり、人間についていえば大脳中における精神活動の世界である。世界3は世界2によって生み出された知的生産物がもつ客観的内容の世界である。ここでいう「客観的内容」とは、ある科学上の理論が英語でも日本語でも他の外国でも表現されるというときの表現されている内容のことである（小河原, p. 274）。三世界論を授業の過程に置き換え、想定される思考モデルを図示すると図1のようになる<sup>4)</sup>。

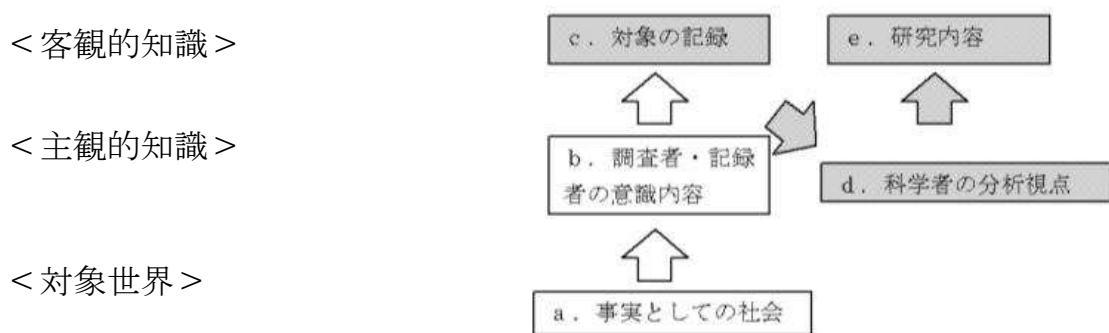


図1. 「社会科学科」の思考モデル

図1では、世界1を「対象世界」、世界2を「主観的知識」、世界3を「客観的知識」として示している。まず、世界1、つまり「対象世界」に属するのが、「a. 事実としての社会」である。次に、世界2、つまり、「主観的知識」に属するのが、「b. 調査者・記録者の意識内容」及び「d. 科学者の分析視点」である。最後に、世界3、つまり「客観的知識」に属するのが、「c. 対象の記録」及び「e. 研究内容」である。この図に沿って社会に対する見方を説明しよう。

社会に存在するすべての研究の対象となりうる現象である「a. 事実としての社会」に直面し、直接経験したこと、気づいたことが「b. 調査者・記録者の意識内容」に表れる。この意識の中のものを記録として他者に見える形にすると、「c. 対象の事実」として示される。こういった一般に行われている社会の出来事が記録とされていく過程に加え、科学者は、根拠となる「c. 対象の事実」に対する自らの「d. 科学者としての分析視点」を、他者に見えるよう客観化した「e. 研究内容」を世に発表する。

この科学者の思考に着目し、生徒に迫体験させるために、教師は、科学者の「e. 研究の内容」から、生徒に思考させるべき「d. 科学者の分析視点」とその対象となっている「c. 対象の事実」を明らかにし、それらを授業の中で再現する。これが、社会科学科の思考モデルといえる。

このことから、いわゆる「社会科学科」の授業理論を具体化した教授書は、「c. 対象の事実」、「d. 科学者の分析視点」、「e. 研究の内容」という3つの面から特徴付けることができる。

以下、この3つの面に着目し、教授書を分析する。

### Ⅲ. 「教授書」の分析

#### 1. 教授書を捉える枠組み

参考とした授業試案は以下の8つである。ともに『広島大学教育学部  
学部附属共同研究体制  
研究紀要』より抜粋したものである。

表 1. 対象とした教授書<sup>5)</sup>

教授書タイトル	号	発表年
社会科学的概念学習の授業構成：“公害”の授業書試案	第4号	1975
社会科学的概念学習の授業構成(Ⅱ)：“幕藩体制”の授業書試案	第5号	1976
社会科学的概念学習の授業構成(Ⅲ)：“平安期の時代構造”の教授書試案	第10号	1982
社会科学的概念学習の授業構成(Ⅳ)：“東南アジア”の教授書試案	第12号	1984

社会科学的概念学習の授業構成(V): “鎌倉幕府の成立” の教授書試案	第13号	1985
社会科授業における子どものパラダイム変革: “南北問題” の教授書試案	第14号	1986
中等社会科の教材開発: 世界史小単元 “近代世界システム” 教授書試案	第18号	1990
中等社会科の教材開発(II): 小単元 “革命” 教授書試案	第19号	1991

(広島大学教育学部 学部附属共同研究体制研究紀要 4~19, 1975~1991より教授書を抜粋し, 発表者が年代順に整理した)

以上の教授書で想定されている「c. 対象の事実」, 「d. 科学者の分析視点」, 「e. 研究内容」と教師による主発問をまとめたものが表2である。

まず, 「c. 対象の事実」について, 教授書で取り上げていた事象を発表者が整理したものである。①の公害について教授書であれば, 「産業公害」, ②の幕藩体制についての授業では, 「江戸幕府の政治体制」とした。次に, 「d. 科学者の分析視点」については, 教授書に示されている主要な問いとその背景にある理論の2つが対応する。①の公害についての教授書であれば, 「市場経済のメカニズム」の理論とそれを踏まえた主な問いである「公害はなぜおこるか?」であると言える。さらに, 「e. 研究内容」は, 主な問いから導かれる最終的な答えであり, いくつかの概念的知識のまとめりとして示されている。①の公害についての教授書は, 「e. 研究内容」として11の概念的知識が示されていた(森分, 1972)。

では, 表2を踏まえ, 教授書の想定している思考モデルを分類してみよう。

表2. 教授書の分類

	c. 対象の事実	d. 科学者の分析視点		e. 研究内容
		理論	教師による問い	
①社会科学的概念学習の授業構成-「公害」の授業書試案-	産業公害	市場経済のメカニズム	公害はなぜおこるか?	11の概念的知識として提示
②社会科学的概念学習の授業構成(II)-「幕藩体制」の授業書試案-	江戸幕府の政治体制	幕藩体制	幕藩体制はなぜ約270年間も続いたのか? 江戸時代はなぜ人口が増えなかったのか? なぜ百姓一揆が起こったのか? 幕藩体制はなぜ崩れていくのか?	8の概念的知識として提示
③社会科学的概念学習の授業構成(III)-「平安期の時代構造」の教授書試案-	平安時代の政治体制	王朝国家論	一般に「平安時代」とよばれる時期は何世紀ごろから何世紀ごろまでか? また, そのころ栄えていたのは, どのような人々か? なぜ藤原氏、院、平氏は栄え得たのか?	4つの概念的知識として提示(大きく)
④社会科学的概念学習の授業構成(IV)-「東南アジア」の教授書試案-	東南アジアの社会構造	従属理論	なぜ東南アジアではスラムが形成され, 拡大しているのか? 多国籍企業(外国企業)の進出は,	3つの概念的知識と

			なぜ東南アジアの貧困(スラム化)を解消しないのか?なぜ東南アジアでは軍事化が進んでいるのか?	して提示(大きく)
⑤社会科授業における子どものパラダイム変革—「南北問題」の教授書試案—	南の発展途上国と北の先進国との関係	アメリカの経済学者ロストウの理論	なぜ途上国についての有識者は先進国の援助を迷惑と思っているのか?	3つの概念的知識として提示(大きく)
⑥社会科学的概念学習の授業構成(V)—「鎌倉幕府の成立」の教授書試案—	鎌倉幕府の政治体制	王朝国家論	鎌倉幕府はなぜ成立しどのように確立したのか?	3つの概念的知識として提示(大きく)
⑦中等社会科の教材開発—世界史小単元『近代世界システム』教授書試案—	15~17世紀のヨーロッパ世界	ウォーラステンの世界システム論・・・従属理論の発展型	このような格差は現在に始まったことか?*	4つの概念的知識として提示(大きく)
⑧中等社会科の教材開発(Ⅱ)—小単元『革命』教授書試案—	18世紀以降の「革命」	中野実「革命」論	革命とはどのようなものだろうか?***	4つの概念的知識として提示(大きく)

\*ともに『広島大学教育学部 学部附属共同研究体制研究紀要』より

\*\*先進国・後進国の様子を概観し、格差があることを確認した上での発問(井上書き直す)

\*\*\*導入部において革命を概観した上での発問(井上書き直す)

## 2. 思考モデルの分類—説明的スケッチと一般的説明的知識—

表1で挙げた教授書は、図1にもとづいて分析されているが、各教授書に見られる「問い」と「生徒から引き出したい知識」の質に着目することで、想定される「思考モデル」を抽出することが出来る。教授書の想定している思考モデルの基本となるのは、「仮説の検証」である。これは形成された仮説を具体的事例と照らし合わせることによって精緻化する過程である。

この形成される仮説は、「説明的スケッチ」といわれるものとなっているものと「一般的説明的知識」といわれるものの大きく2つに分けられる。表3はそれぞれの違いを説明したものである。

表3. 「説明的スケッチ」と「一般的説明的知識」の仮説を支える具体的事例との関係

対応する具体的事例		形成される仮説
適応範囲	例	
限定的：特定の時間や空間で限定的に使われる事例	歴史的・地理的な知識	説明的スケッチ
普遍的：特定の時間や空間にとどまらず類似の事例であれば、普遍的に使われる事例	社会諸科学に見られる知識	一般的説明的知識

科学における説明とは、いずれもある特定の「見方」を指すものである。しかし、「説明的スケッチ」の場合、その見方そのものが特定の時間や空間で限定的な事例である。そのため、個別的な事例とその見方そのものを切り離すことができない。つまり、特定の空間や時間の説明をしようとする場合に多く形成される知識である。一方、「一般的説明的知識」の場合、その見方そのものは普遍的なものであり、類似のものであれば、置き換え可能となる。これは、より単純な見方で多様な社会を説明できるものを形成しよう場合に多く形成される知識である。この仮説に

着目して、8つの教授書を分類したものが表4である。

**表4. 社会科学科の授業に見られる思考モデル**

「仮説」の種類 終結部	仮説の検証	
	説明的スケッチ	一般的説明的知識
「説明」の形成	②③⑥④⑤	①⑦⑧

まず、「説明的スケッチ」の検証を通して、当該事象の「説明」を求めている教授書が②③④⑤⑥、「一般的説明的知識」の検証を通して、当該事象の「説明」を求めている教授書が①⑦⑧である。以下、それぞれについて説明していこう。

#### IV. 「思考モデル」の実際

##### 1. 説明的スケッチの検証型

説明として示されたものが、具体的事象と仮説に分けることができず混在しているものをさす。歴史学の説明のように、時代構造や地域などの規定があらかじめ存在し、特定の時代（地域）の説明という限定された意味での一般化は行われる。そのため、究極的には説明の範囲が限定された個別的説明的知識ということができる。これは、探究が進むごとに、説明可能な事例が増えるという意味での説明力の高い説明が構築されることになる。その典型例となるのが

③社会科学的概念学習の授業構成(Ⅲ)－「平安期の時代構造」の授業書試案－

である。

表5は上記の③の探求の過程を示したものである。

まず、縦に「導入」、「パート1」、「パート2」、「パート3」と単元の流れを示し、横に、探求の「前提となる知識」、対応する「問い」、それにより「形成が期待されている知識」を並べている。まず、導入では、③の前提となる知識「平安時代には藤原氏・院・平氏それぞれが各々強固な政治的実権及び経済的基盤を持ちえた」が示される。この導入で確認される知識を踏まえ、「なぜ、律令国家は崩れたのか」を考えるパート1へとつながる。パート1では、まず、強固であった「律令国家体制」がどのようなものであったかを概念図(図A)によって示す。次に、この概念図(図A)に反する知識として「藤原氏が繁栄した」を示し、その知識の検討を通して、概念図(図A)の仮説を修正し、「藤原氏が繁栄した」ことを説明しうるような国家体制がどのようなものであったかについての仮説を概念図(図B)として確定する。続いて、パート2では、概念図(図B)に反する知識として「院が栄えた」を示し、同じく、当該知識の検討を通して、概念図(図B)の仮説を修正し、「院が栄えた」事実を説明しうるような国家体制がど



のようなものであったかについての仮説を確定する(図C)。

このように授業が展開し、最終的に概念図(図D)という形での仮説が暫定的に確定される。各パートに見られる仮説は、それぞれ直前のパートで形成された仮説を前提とした問いから導かれ、結果、パート3で教授書の狙いとする仮説が形成されるという過程をたどる<sup>6)</sup>。

教授書③では、租庸調に代表される税制を軸とした統治者という意味での国家と被統治者という意味での庶民の関係の分析が軸となっているが、各パートで形成される仮説は「藤原氏の繁栄」や「院の繁栄」といった一回性の歴史的事実に規定される点が多い。そのため、一般的説明的知識の探求というよりは、それぞれの段階で生じる事実を説明しうる仮説の確定が目指されているといえる。よって、このようなタイプの教授書は、提示された分析視点をもとに事実を説明するという意味での「説明的スケッチ」の形成が行われる。

表5. 「社会科学的概念学習の授業構成(Ⅲ)-「平安期の時代構造」の授業書試案-」の探究過程

パート	前提となる知識	問い	形成が期待されている知識
導入	—	なぜ藤原氏、院、平氏は栄え得たのか?	平安時代には藤原氏・院・平氏それぞれが各々強固な政治的実権及び経済的基盤を持ちえた。
1	平安時代には藤原氏・院・平氏それぞれが各々強固な政治的実権及び経済的基盤を持ちえた 図A	なぜ律令国家は崩れたのか?	図A
	図A	なぜ藤原氏は栄え得たのか?	図B
2	図B	藤原氏がこれだけ栄えていたのに、なぜ院が栄え得る時代となったのか?	図C
3	図C	なぜ平氏は栄え得たのか?	図D

\* 図A～Dは教授書を参照のこと。

これは、以下の図のように示すことができよう。  
以上の考察から、説明的スケッチ検証型の思考モデルは、図2のように示すことができる。

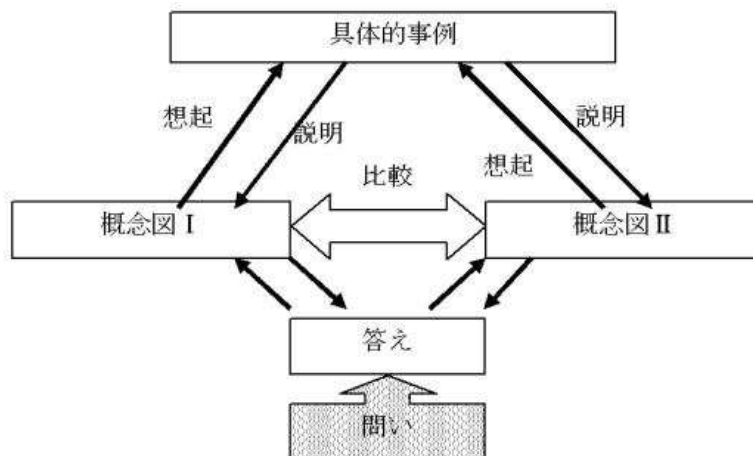


図2. 「説明的スケッチ」検証型の思考モデル



仮説は、当該空間もしくは地域の中でのどのような関係を説明しうるものなのか？生徒は、仮説の検証とともに、示される空間もしくは地域に関する事例との対応関係を把握する思考モデルであるといえよう。

## 2. 一般的説明的知識の検証型

歴史学の知識のように時代や地域に限定される説明は、例えば、税制という点から見た国家体制というような分析のための枠組みを設定することはできる。そのため、その時代・地域の傾向としての一般性を導き出すことはできるが、普遍性を持つ法則としての一般的説明的知識を導くことは難しい。その点「一般的説明的知識」形成型は法則としての一般的説明的知識の性質が強い。この一般的説明的知識は、原因と結果を示す一般的知識からなる。そのため、授業例の中では、「一般的説明的知識」を構成する一般的知識と事例として挙げられている個別的知識の対応関係を意識させるよう構成されている。その典型例となるのが

### ①社会科学的概念学習の授業構成—「公害」の授業書試案—

である。①の構成を表したものが以下の表6である。

表6. 小単元「公害」の構成

導入	公害はなぜおこったのだろうか。
展開	①なぜプラスチック公害がおこったのか。
	②なぜ四日市では公害がひどくなったのか。
	③なぜ企業は外部経済を内部化するが外部不経済を内部化しないのか。それはなぜ可能か。
終結	公害をなくすにはどうすればよいか。

(森分, 1978, pp. 170-184に基づき筆者作成)

本単元の目標は、「資本主義社会における市場経済のメカニズムから公害の本質を解明する[森分, 1978年, p. 170]」ことが目的とされている。ここでいうメカニズムとは、「企業が(利潤追求のために)経営を合理化すると私的費用は減少し, 社会的費用は増大する」から「公害が発生する」という経済学の理論から抽出された理論のことである。この理論を5つの一般的知識に分け, 一般的知識の検証を通して, 累積的に一般的説明的知識の獲得をねらっている。そのため, 最初に「公害はなぜおこったのだろうか?」という大きな問いを投げかけている。そして, 終結部では「公害をなくすにはどうすればよいか?」という問いが示され, 累積的に積み上げてきた一般的知識を活用し, 場合によっては, 一般的説明的知識を変更することの出来るような問いを投げかける。

まずは、本授業案の活動の大部分を占める知識の累積的成長の過程がどのように想定されているのかを明らかにする。

### 1) 知識の累積的成長の場合

本授業における一般的知識の累積的成長は、一般的知識が掲載されていく過程として見ることができる。それは、図3に示した探求のルートとして示すことができよう。しかし、一般的知識だけでは、具体的ではない。そこで、一般的知識に対応する形で、個別的知識が示される。表7は、一般的知識に対応する事例として示される個別的知識を示したものである。

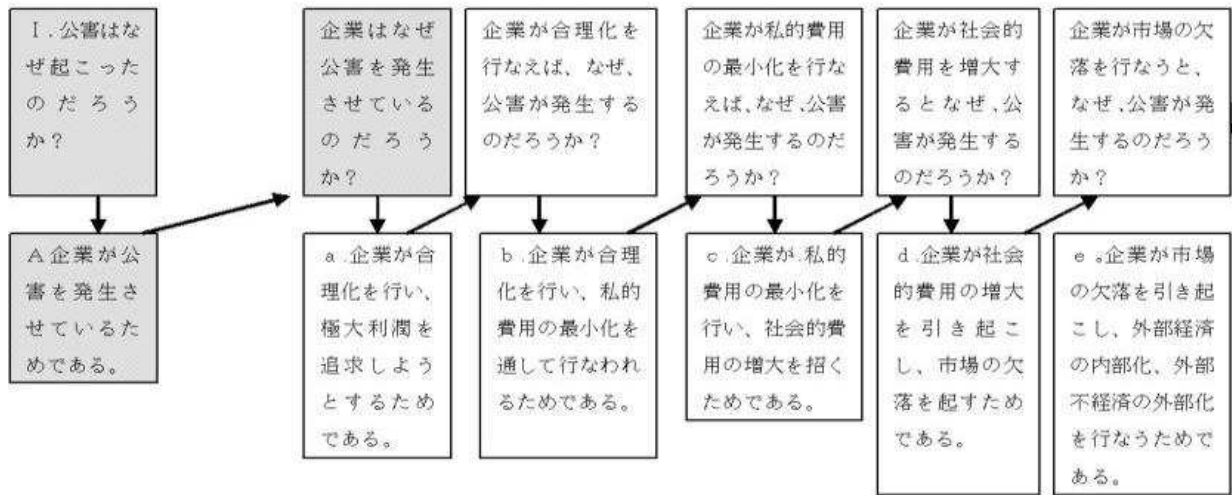


図3. 一般的知識の累積的な成長 (基本形)

表7. 探求の過程と対応する個別的知識

一般的説明的知識		a	b	c	d	e
パート I	原因	イト3は年理化。ヤ昭にをク和機を行ル4械合っ	口器費、インに。ビりのラク行	容のいテ器た。ン私低ス容し	企業は、ソにさ。ハラ器せ。ハラ器せ。企業は、ソにさ。ハラ器せ。	-
	結果	ニ、埋め立てられた土地はその後利用が難しくな	-	-	-	-
パート II	原因	-	-	-	ホ、港、企業は、道路用公に。地、財、水、鉄道を積した。	へ、ガ行、企業は、排埋つ。ス、わ、な、か。
	結果	-	-	-	-	ト、大気汚染が、四日市ぜんそくの患者が発生した。

パート I 「プラスチック公害」に関する探求のルートを見てみよう。まず、導入部において、「公害はなぜ起こるのだろうか？」という発問がなされる。この問いに対する授業全体における答えは「企業が、経営を合理化すると私的費用は減少し、社会的費用は増大する」から「公害がおこる」である。この命題まで累積的成長を導くための探求のルート（基本形）は図3のようになる。

この探求のルートは理論上、120通りのパターンを考えることができる（森分, 1984, p. 157）。これら5つの一般的知識を生徒の実態に合わせ、教授していく。そのため、授業の中でこれらの一般的知識が、それを裏付けうる個別的知識とともに、どれくらい示されているのかということが「探求」の深さを表している。例えば「a. 企業は合理化を行い、極大利潤を追求しようとするためである」という一般的知識は「イ. ヤクルトは昭和43年に機械化による合理化を行った」という事実が示されることにより裏付けられ、また、そこから次の問いである「企業が合理化を行なえば、なぜ、公害が発生するのだろうか？」が導かれ、対応する個別的知識とともに示される。この繰り返しが授業の過程であるといえる。この授業を行なうために授業者は、あらかじめ探求のルートを想定し、それを具体化する事例を手元に持つ必要がある。これにより、授業者は授業の中で臨機応変に生徒の探求を深める手助けをするのである。

## 2) 知識の変革的成長の場合

本授業における変革的成長は、累積的成長の前提となる問い「企業はなぜ、公害を発生させているのだろうか？」自体に疑問を投げかけることによって促される。なぜなら、累積的成長は公害の責任を「企業」に帰結させ、企業側の要因を探るという枠組みの中で、一般的知識をより精緻化していく過程だからである。そこで、教師は授業の中で例えば、「公害はどのように解決することが出来るのか？」という投げかけを行い、生徒に学習した「公害」の何が問題であるかという判断が生徒に委ねられるような場を設定することが必要となる。そのためには、公害の責任が「企業である」とはいえない個別的知識を提示することが有効であろう。

以上を踏まえると、思考モデルは以下のように示すことが出来る。

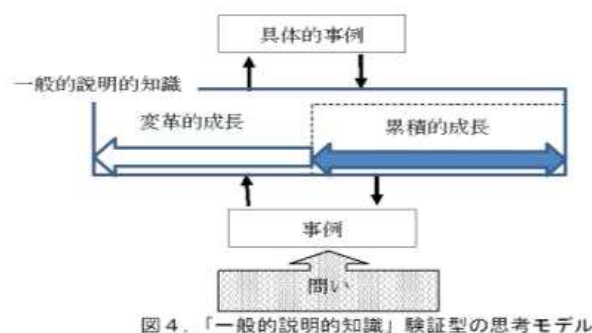


図4. 「一般的説明的知識」検証型の思考モデル

「一般的説明的知識」は、他の事例への置き換えが意識されている。「公害」に示されている教授例の場合、プラスチック公害の原因の追究は、提示された一般的説明的知識を構成する一般的知識と、それぞれの事例に見られる個別的知識の関係の明確化を通して行われている。プラスチック公害だけでなく、同様の過程が四日市公害でも繰り返されている。

よって、「一般的説明的知識」形成型に見られる思考モデルは、「一般的説明的知識」を他の事例に当てはめることができるという形で理解できているものであるといえよう。

以上、思考モデルを通して形成される仮説の種類について説明をした。このように「なぜ」で始まる説明の形成を求めるものでも、結果作られる仮説の種類によってその性質は異なってくる。

## V. 社会科における思考モデルの可視化の可能性

本発表では、概念の探求についての学習における思考モデルを可視化するために、日本の社会科学の学習論に立って開発された「教授書」の分析を行った。「教授書」は、ポパーによる論理実証的な理論と、実験授業を繰り返すことによる経験知を加味し、開発されてきたため、そこには最も典型的な問いの形成過程を見ることが出来る。しかし、教授書そのものを読み解くためには、背景にある仮説の種類や一般的知識、個別的知識の整理といった「翻案」が必要でもあった。これまで、教授書の想定している思考モデルが明確でなかったため、その価値が十分に評価されていなかったとも言える。今回の発表は、概念の探求についての思考モデルを示したと同時に、教授書の再評価にもつながったと言えよう。

今後は、この翻案に基づき、学校環境などの教科内容以外の要素を加味した上での追試可能性を考えていきたい。それは、今回の思考モデルの汎用性を高めることにもつながるといえよう。

### 注

1)川口(2012)は、日本社会科教育学会、全国社会科教育学会の論文を分析から、日本を対象とした論文ではカリキュラム研究の中で「内容開発型」に代表される「事実作り」研究がほとんどを占めていることを指摘している。また、草原は日本の研究者は「規範的・原理的研究」と「開発的実践的研究」に研究者の役割として考えていることを指摘している。

2)中本(2010)はその問題点を克服するために教授書に対応した「学習材」を提案している

3)同様に、森分(1984, p.190-193)も次のように述べている。

1. 社会科授業は、子どもひとりひとりが社会をまちがいに理解し、科学的に説明できるようになることをねらいとして構成されるべきである。(目標)
2. 社会科授業は、可能な限り、科学性のレベルのより高い説明の過程として構成されるべきである。(内容)
3. 社会科授業は、子どもが説明過程を自己の内面で追いかけて納得していくことができるように構成されるべきである。(方法)

また、森分は、以上の社会科授業の3つの構成原理に加えて、以下のような第4の原理を加えている。

社会科授業はとりあげられる事象を、子どもが直接経験に結びつけてとらえることができるように構成されなければならない。

ここでいう直接経験とは、生徒自身の持つ個別的知識となるものである。このことから単に一般的知識の探求を求めているのではなく、それを具体化する個別的知識との対応関係も生徒に求めていくような授業論であるといえよう。

4) 図の作成にあたり、K. ポパーの論考 (K. Popper, 1972, 森 訳, 1974, pp. 123-141, pp. 184-193) と森分 (1986), 草原 (2004, pp. 92-96) を参考にした。

5) 当初は、「授業書」とされていたが、「社会科学的概念学習の授業構成Ⅲ (1982)」以降、「教授書」と統一されており、「社会科学的概念学習の授業構成Ⅰ (1975)」と「社会科学的概念学習の授業構成Ⅲ (1976)」は同様の研究の一環であることは、「社会科学的概念学習の授業構成Ⅲ (1982)」において示されている。

6) この後の学習で「武士の台頭」という事実が出てくれば、図Dの仮説を修正し、新たな事実を説明しうる仮説を新たに形成することが期待できるだろう。

7) 「近代世界システム論」の教授書 (森分ほか, 1990) においても同様の思考モデルが想定される。

## <引用・参考文献>

井上奈穂 (2015), 社会系教科における評価のためのツール作成の論理, 風間書房.

金子邦秀 (1995), アメリカ新社会科の研究, 風間書房.

草原和博 (2004), 地理教育内容編成論研究, 風間書房.

小川原誠 (1997), ポパー, 講談社.

棚橋健治 (2002), アメリカ社会科学習評価研究の史的展開, 風間書房.

棚橋健治 (2007), 社会科の授業診断: よい授業に潜む危うさ研究一, 明治図書.

森分孝治 (1978), 社会科授業構成の理論と方法, 明治図書.

森分孝治 (1984), 現代社会科授業理論, 明治図書.

B. S. ブルーム他/渋谷憲一他訳 (1973), 学習評価ハンドブック (上) (下), 第一法規.

K. ポパー/森博訳 (1974), 客観的知識, 木鐸社.

井上奈穂 (2006), 社会科教育における目標に対応した評価法: 科学的探求に基づく理論学習の場合, 社会科研究, 65, 11-20.

川口広美 (2012), “カリキュラム研究” からみた社会科研究の特質と課題: 2000年-2011年掲載論文の検討をもとに, 社会科教育論叢, 48, 37-46.

川口広美ほか (2014), 教科教育学研究とは何をどのように研究することか: 米国在住の社会科教育研究者に対するインタビュー調査を通して, 日本教科教育学会誌, 37 (1), 85-94.

草原和博 (2015), 社会科教育学研究論文の傾向と将来: 何を, どのように論じるか, 草原和博ほか編著, 社会科教育学研究法ハンドブック, 明治図書, 36-45.

草原和博ほか (2014), 日本の社会科教育研究者の研究観と方法論: なんのために, どのように研究するか, 日本教科教育学会誌, 37 (1), 63-74.

棚橋健治 (1994), 社会科学科としての社会科, 社会認識教育学会編, 社会科教育学ハンドブック, 明治図書, 77-86.

棚橋健治 (2000), 社会科学科としての社会科, 森敏昭・秋田喜代美編集, 重要用語300の基礎知識⑩ 教育評価, 明治図書, 77.

谷本美彦 (2000), はいまわろ社会科, 森敏昭・秋田喜代美編集, 重要用語300の基礎知識⑩ 教育評価, 明治図書, 37.

中村哲 (2000), 概念学習, 森敏昭・秋田喜代美編集, 重要用語300の基礎知識⑩ 教育評価, 明治図書, 73.

中本和彦 (2010), “学習材”を活用した地理授業モデルの実践・検証: 中等社会科教師による単元“インド”の実践比較を通して, 社会系教科教育学研究, 22, 31-40.

森分孝治 (1972), 社会科における“認識”について, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制研究紀要, 1.

森分孝治 (1986), “歴史”独立論の問題性: 原理的考察, 社会科研究, 34.

### <教授書>

森分孝治, 太鼓矢晋 (1975), 社会科学的概念学習の授業構成: “公害”の授業書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 4, 1975, 15-24.

森分孝治 (1976), 社会科学的概念学習の授業構成(Ⅱ): “幕藩体制”の授業書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 5, 29-38.

森分孝治・河南一 (1982), 社会科学的概念学習の授業構成(Ⅲ): “平安期の時代構造”の教授書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 10, 35-46.

森分孝治 (1984), 社会科学的概念学習の授業構成(Ⅳ): “東南アジア”の教授書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 12, 31-47.

森分孝治・河南一 (1985), 社会科学的概念学習の授業構成(Ⅴ): “鎌倉幕府の成立”の教授書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 13, 21-33.

森分孝治 (1986), 社会科授業における子どものパラダイム: “南北問題”の教授書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 14, 29-41.

森分孝治・井川泉 (1990), 中等社会科の教材開発: 世界史小単元“近代世界システム”教授書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 18, 43-53.

森分孝治・井川泉 (1990), 中等社会科の教材開発(Ⅱ): 世界史小単元“革命”教授書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 19, 53-65.

## 사회과에서 사고 모델의 분석

- 「사회과학과」에 근거한 교수서를 사례로 -

이노우에 나호(井上 奈穂)

나루토교육대학(鳴門教育大学)

### I. 문제의 소재

일본의 중앙교육심의회의 「사회과·지리역사과·공민과 개선의 기본 방침(중앙교육심의회, 2008)」에 의하면 「사회적 현상에 관한 기초적·기본적인 지식, 개념이나 기능을 확실하게 습득시켜 이를 활용하는 힘이나 과제를 탐구하는 힘을 육성하기 위해 각 학년단계의 특질에 따라 습득해야 할 지식, 개념의 명확화를 도모한다」는 것이 제시되어 있다. 이 답신의 영향으로 중학교 사회과, 고등학교 공민과의 학습지도요령 개념 안에는 「대립과 합의」, 「효율과 공정」, 「행복, 정의, 공정」이라는 개념이 내용으로 제시되었다. 이 「개념」을 어떻게 가르칠 것인가가 일본 사회과에서 하나의 과제라고 할 수 있다. 그러나 이러한 학습은 이번에 처음으로 나온 것이 아니다.

전후부터 계속되어온 「사회과」를 둘러싼 논의 중, 소위 「사회과학과」라고 일컬어진, 개념을 명확히 하고 그것을 탐구해 가는 사회과가 있다. 이 사회과학과란 「과학적 사회인식 형성과 공민적 자질육성이라고 하는 사회과가 가지는 두 가지 측면 중 전자를 중시하고, 수업에서 해야 할 일은 어린이가 사회를 인식하는 힘을 보다 높이는 것이다(棚橋, 1994, p.77)」라는 입장에 있는 사회과의 총칭이다. 역사적으로는 1960년대부터 1970년대에 걸친 미국 교육개혁의 움직임으로 주목받은 새 사회과의 교육 내용, 커리큘럼의 검토(金子, 1995)를 통해서 일본에서 나온 학습론이다. 당시 일본에서는 문제해결 학습을 원리로 하는 초기 사회과에 대하여 어린이의 표면적인 활동에 시선을 빼앗긴 저차원인 학습(「배회하는 사회과」)이라는 평가나 기초 학력의 저하를 불러오고 있다는 비판이 전개되고 있었다. 또한 그러한 문제를 해결하는 것으로 학습 내용의 계통화가 주장되고 있었다. 사회과학과는 그러한 분위기 속에서 탄생한 사회과 학습론의 하나라고 할 수 있다(谷本, 2000, p.37; 中村, 2000, p.73; 棚橋, 2000, p.77). 이 사회과학과를 대상으로 한 연구 중 하나로 모리와케(森分)들에 의한 「교수서」 개발이 있다. 森分들은 이 사회과학과의 학습론을 「교수서」를 통해 구체적인 형태로 나타내어 개념의 학습 과정을 명확하게 해왔다. 교수서란 「탐구로서의 사회과 수업 구성의 논리에 근거하여 실험적 사고를 얻어서 구성된 수업 계획(森分, 1978, p.143)」이다. 이 「탐구로서의 사회과 수업 구성의 논리」란 어린이가 「사회적 현상·사건을 과학적으로 설명할 수 있도록 한다」는 것을 목적으로 한 사회과학과의 논리를 가리키지만, 일본에서는 사회과학과뿐만 아니라 다른 학습론에서도 해당 학습론의 구체화를 「교수서」에 따라 나타내는 연구 방법이 많이 이루어지고 있다(川口, 2011; 川口 이외, 2014; 草原 이외, 2014; 草原, 2015.)<sup>1</sup> 그러나

최근 「교수서」 개발을 목적으로하는 연구는 실천적인 메뉴얼로 이해되어 직접 「사용할 수 없는」 것으로 그 의의·의미를 다시 묻고 있다<sup>2</sup>. 여기에는 교수서가 구체적인 사례에 매몰되어 내용 구성에 특화된 해석 방법이 이루어져 있기 때문에 그 결과 상정되고 있는 「사고 모델」이 가시화되지 않은 현상을 지적할 수 있다.

본 발표에서는 森分들이 개발한 교수서에 보이는 과학적 사회인식 형성 과정을 사고 모델로 가시화하고 개념을 작업적, 체험적인 학습을 통해 습득시켜 가는 사고 모델을 제시 한다. 이러한 학습의 사고 모델을 제시하는 것은, 일본에서는 교수서 재평가로 이어지고 동시에 한국에는 사회과 사고 모델의 하나를 제안할 수 있을 것으로 사료된다.

## II. 「교수서」를 분석하는 틀

### 1. 「사회과학과」의 좋은 점

여러가지 사회과 수업에서 보이는 「좋은 점」을 논하고 있는 棚橋(2007, pp. 96-98)는 이 사회과학과의 특질에 대해서 다음과 같이 서술하고 있다. 이 유형과 같은 수업의 「좋은 점」의 근거는 어린이 자신이 사회의 구조를 분석할 수 있기 위해서 그 수단이 되는 일반적 지식을 획득하는 것에 있고, 그것들이 사회의 견해·사고 방식이 된다는 것에 있다.

또한 여기에서 거론되고 있는 일반적인 지식의 획득에 대해서 棚橋 (2007, pp. 96-98)는 아래의 3가지 유의점을 들고 있다.

첫째, 보다 많은 현상의 분석·설명에 사용할 수 있고 게다가 그것을 활용한 설명이 사회의 구조·특색·과제를 추구할 수 있는 일반적 지식을 선택하고 수업의 목표로 하는 것이다. (생략)

둘째, 습득을 목표로 하는 이론을 어린이의 경험 지식과 결합시키도록 구성하는 것이다. (생략)

셋째, 사회의 견해·사고 방식이 되는 일반적 지식을 진리로 권위자가 부여하는 것이 아니라 어린이들 자신이 발견, 혹은 실험을 통해 확인하여 어린이들 자신의 탐구의 결과로 획득시킬 수 있도록 하는 것이다.

이상의 棚橋의 지적은 어린이/학생에게 획득시키는 일반적 지식은, 그 지식의 질과 그 획득 과정에 대하여 유의해야 함을 뜻하고 있다. 또한 여기에서 말하는 지식의 질에 대해서 棚橋(2007, pp. 97-98)는 다음과 같이 말하고 있다.

그러한 지식은 일반적으로 분석적인 사회과학이론이라고 불리는 것에서 얻어지는 것으로

1 川口(2012)는 일본사회과교육학회, 전국사회과교육학회의 논문을 분석하여, 일본을 대상으로 한 논문에서는 커리큘럼 연구 중에서 「내용 개발형」으로 대표되는 「사실 만들기」 연구가 대부분을 차지하고 있다는 것을 지적하고 있다. 또한, 草原는 일본의 연구자는 「규범적·원리적 연구」와 「개발적 실천적 연구」로 연구자의 역할로 생각하고 있음을 지적하고 있다.

2 中本 (2010) 는 그 문제점을 극복하기 위해 교수서에 대응한 「학습재」를 제안하고 있다.



그것은 「정치학, 법학, 인류학 등의 제 학문이 그 분석 대상으로 하는 사회에 대하여 던지는 의문에 대하여 생각하는 것이 유효하다.

또한 그 획득 과정에 대해서는 수업 자체가 일반적 지식의 형성 과정 바로 그것이 되도록 하는 것이 필요하다고도 말하고 있다 3.

이렇게 생각하면 본 연구에서 거론하는 제 사회과학의 지식의 교수를 목적으로 하는 사회과학과는 학생이 과학자의 사고를 추체험하는 것이 아니면 안된다 (草原, 2004, p.397)라고 한다.

그렇다면 여기서 말하는 과학자의 사고란 어떤 것인가?

## 2. 「사회과학과」의 사고 모델

과학자의 사고 모델에 대하여 森分는 포퍼의 3세계론에 의거해서 논하고 있다. 3세계론이란 포퍼가 주장한 인식론으로, 「세계 1, 2, 3이라고 하는 세개의 세계가 존재하고 그것들이 서로 작용하는 것을 주장하는 논의(小河原, p.274)」이다. 세계 1은 물리적인 대상이나 상태에서부터 이루어지는 세계이며, 예를 들면 우리를 둘러싸고 있는 대우주와 같은 눈앞의 세계 바로 그것이다. 세계 2는 의식의 세계이며 인간에 대해서 말하자면 대뇌 안의 정신활동의 세계다. 세계 3은 세계 2에 의해 만들내어진 지적생산물이 가지는 객관적 내용의 세계이다. 여기에서 말하는 「객관적 내용」이란 어떤 과학상의 이론이 영어든 일본어든 다른 외국에서도 표현된다고 할 때의 표현되고 있는 내용이다 (小河原, p.274). 3세계론을 수업 과정으로 치환하여 상정되는 사고 모델을 그림으로 나타내면 그림 1과 같다.4.

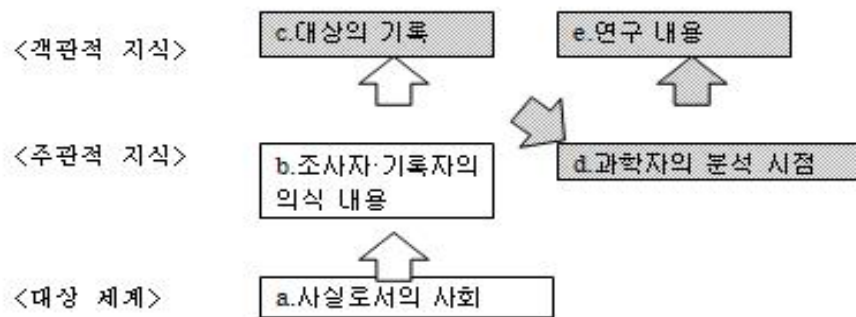


그림 1. 「사회과학과」의 사고 모델

3 동일하게 森分 (1984, p.190-193)도 다음과 같이 말하고 있다.

1. 사회과 수업은 어린이 한명 한명이 사회를 잘못 없이 이해하고 과학적으로 설명할 수 있게 되는 것을 목적으로 구성되어야 한다. (목표)

2. 사회과 수업은 가능한 과학성의 수준이 보다 높은 설명의 과정으로 구성되어야 한다. (내용)

3. 사회과 수업은 어린이가 설명 과정을 자기의 내면에서 추적하여 납득해 갈 수 있도록 구성되어야 한다. (방법)

또한 森分는 이상의 사회과 수업의 3가지 구성 원리에 덧붙여 아래와 같은 제4의 원리를 더하고 있다.

사회과 수업은 다루는 현상을 어린이가 직접 경험과 결부시켜 이해할 수 있도록 구성하지 않으면 안된다.

여기에서 말하는 직접 경험이란 학생 자신이 가지는 개별적 지식으로 되는 것이다. 이를 통해 단지 일반적 지식의 탐구를 요구하고 있는 것이 아니라 그것을 구체화할 수 있는 개별적 지식과의 대응 관계도 학생에게 요구해 가는 수업론이라 할 수 있겠다.

4 그림의 작성에 즈음하여 K.포퍼의 논고(K.Popper, 1972, 森 (번역), 1974, pp. 123-141, pp. 184-193)이라고 森分 (1986), 草原(2004, pp.92-96)을 참고로 했다.

그림 1에서는 세계 1을 「대상세계」, 세계 2를 「주관적 지식」, 세계 3을 「객관적 지식」으로 나타내고 있다. 먼저 세계 1, 즉 「대상세계」에 속하는 것이 「a.사실로서의 사회」이다. 그 다음에 세계 2, 즉 「주관적 지식」에 속하는 것이 「b.조사자·기록자의 의식 내용」 및 「d.과학자의 분석 시점」이다. 마지막으로 세계 3, 즉 「객관적 지식」에 속하는 것이 「c.대상의 기록」 및 「e.연구 내용」이다. 이 그림에 따라 사회에 대한 견해를 설명하고자 한다.

사회에 존재하는 모든 연구의 대상이 될 수 있는 현상인 「a.사실로서의 사회」에 직면하고 직접 경험한 것, 알아차린 것이 「b.조사자·기록자의 의식 내용」에 나타난다. 이 의식 속에 있는 것을 기록을 통해 다른 사람에게 보이는 형태로 하면 「c.대상의 사실」로 나타내진다. 이러한 일반적으로 이루어지고 있는 사회의 사건이 기록되어 가는 과정에 더해 과학자는 근거가 되는 「c.대상의 사실」에 대한 자신의 「d.과학자로서의 분석 시점」을 다른 사람에게 보이도록 객관화한 「e.연구 내용」을 세상에 발표한다.

이 과학자의 사고에 착안하여 학생에게 추체험시키기 위해서는, 교사는 과학자의 「e.연구의 내용」으로부터 학생에게 사고시켜야 할 「d.과학자의 분석 시점」과 그 대상이 되는 「c.대상의 사실」을 밝히고, 이러한 것들을 수업에서 재현한다. 이것이 사회과학과의 사고 모델이라고 말할 수 있다.

이를 통해 소위 「사회과학과」의 수업 이론을 구체화한 교수서는 「c.대상의 사실」, 「d.과학자의 분석 시점」, 「e.연구의 내용」이라고 하는 3개의 국면으로부터 특징지을 수 있다.

아래에서는 이 3가지 국면에 착안하고 교수서를 분석한다.

### Ⅲ . 「교수서」를 분석하는 틀

#### 1. 교수서를 포착하는 틀

참고로 한 수업 시안은 아래의 8개이다. 모두 『히로시마(廣島)대학 교육학부 학부 부속 공동 연구 체제 연구 정기 간행물』에서 발췌한 것이다.

표 1. 대상으로 한 교수서<sup>5</sup>

교수서 타이틀	호	발표년
사회과학적 개념학습의 수업 구성- 「공해」의 수업서 시안-	제4호	1975
사회과학적 개념학습의 수업 구성(II)- 「막번체제」의 수업서 시안-	제5호	1976
사회과학적 개념학습의 수업 구성(III)- 「헤이안(平安)기의 시대구조」의 교수서 시안-	제10호	1982

<sup>5</sup> 당초는 「수업서」로 되어 있었지만 「사회과학적 개념학습의 수업 구성III(1982)」이후 「교수서」로 통일되어 있고, 「사회과학적 개념 학습의 수업 구성 I(1975)」과 「사회과학적 개념 학습의 수업 구성III(1976)」이 같은 연구의 일환인 것은 「사회과학적 개념학습의 수업 구성III(1982)」에 나타나 있다.

사회과학적 개념학습의 수업 구성(IV)- 「동남아시아」의 교수서 시안-	제12호	1984
사회과학적 개념학습의 수업 구성(V)- 「가마쿠라(鎌倉) 막부(幕府)의 성립」의 교수서 시안-	제13호	1985
사회과수업에서 어린이의 패러다임(paradigm) 변혁- 「남북문제-의 교수서 시안-	제14호	1986
중등 사회과의 교재 개발-세계사 소단원 『근대세계 시스템』 교수서 시안-	제18호	1990
중등 사회과의 교재 개발(II)-소단원 『혁명』 교수서 시안-	제19호	1991

(『히로시마(廣島)대학 교육학부 학부 부속 공동 연구 체제연구 정기 간행물』 제4~19호, 1975~1991년에서 교수서를 발췌하고 발표자가 연대순으로 정리하였다)

이상의 교수서에서 상정되고 있는 「c.대상의 사실」, 「d.과학자의 분석 시점」, 「e.연구 내용」과 교사의 주요 발문을 정리한 것이 표 2이다.

먼저 「c.대상의 사실」에 대하여, 교수서에서 제시하고 있는 현상을 발표자가 정리한 것이다. ①의 공해에 대해서 교수서라면 「산업공해」, ②의 막번체제에 관한 수업에서는 「에도 막부의 정치체제」로 하였다. 다음으로 「d.과학자의 분석 시점」에 대해서는, 교수서에 나타나 있는 주요한 질문과 그 배경에 있는 이론의 2개가 대응한다. ①의 공해에 관한 교수서라면 「시장 경제의 메커니즘」의 이론과 그것을 근거로 한 주된 질문인 「공해는 왜 일어나는 것인가?」라고 할 수 있다. 또한 「e.연구 내용」은 주된 질문으로부터 이끌어지는 최종적인 답이며, 몇 가지의 개념적 지식의 통합으로 나타나 있다. ①의 공해에 대한 교수서에는 「e.연구 내용」으로 11가지의 개념적 지식이 나타나 있었다 (森分, 1972).

그렇다면 표 2을 바탕으로 교수서에서 상정하고 있는 사고 모델을 분류해 보자.

표 2. 교수서의 분류

	c.대상의 사실	d.과학자의 분석 시점		e.연구 내용
		이론	교사에 의한 질문	
① 사회과학적 개념학습의 수업 구성- 「공해」의 수업서 시안-	산업 공해	시장 경제의 메커니즘	공해는 왜 일어나는 것인가?	11개의 개념적 지식으로 제시
②사회과학적 개념학습의 수업 구성(II)- 「막번체제」의 수업서 시안-	에도막부의 정치 체제	막번체제	막번체제는 왜 약270년간이나 계속된 것인가? 에도(江戸) 시대는 왜 인구가 늘어나지 않은 것인가? 왜 농민 폭동이 일어난 것인가? 막번체제는 왜 무너져 가는 것인가?	8개의 개념적 지식으로 제시
③사회과학적 개념학습의 수업	헤이안(平安) 시대의 정치	왕조 국가론	일반적으로 「헤이안(平安)시대」라고 불리는	4개의 개념적

구성(III)- 「헤이안(平安)기의 시대구조」의 교수서 시안—	체제		시기는 몇 세기경부터 몇 세기경까지인가? 또한 그 때 변성하고 있었던 것은 어떤 사람들인가? 왜 후지와라(藤原)씨, 원, 타이라(平)씨는 번성할 수 있었던 것인가?	지식으로 제시 (크게)
④사회과학적 개념학습의 수업 구성(IV)- 「동남아시아」의 교수서 시안—	동남아시아의 사회 구조	종속 이론	왜 동남아시아에서는 슬럼이 형성되어 확대하고 있는 것인가? 다국적기업(외국기업)의 진출은 왜 동남아시아의 빈곤(슬럼화(Making a thrum))을 해소하지 않는 것인가? 왜 동남아시아에서는 군사화가 진행되고 있는 것인가?	3개의 개념적 지식으로 제시 (크게)
⑤사회과수업에서의 어린이의 패러다임(paradigm) 변혁- 「남북문제」의 교수서 시안-	남쪽의 개발도상국과 북쪽의 선진국과의 관계	미국의 경제 학자 로스 토의 이론	왜 도상국에 관한 지식인은 선진국의 원조를 폐라고 생각하고 있는가?	3개의 개념적 지식으로 제시 (크게)
⑥사회과학적 개념학습의 수업 구성(V)- 「가마쿠라(鎌倉) 막부(幕府)의 성립」의 교수서 시안-	가마쿠라(鎌 倉) 막부(幕府)의 정치 체제	왕조 국가론	가마쿠라(鎌倉) 막부(幕府)는 왜 성립하고 어떻게 확립하였는가?	3개의 개념적 지식으로 제시 (크게)
⑦중등사회과의 교재 개발-세계사 소단원 『근대세계 시스템』 교수서 시안-	15~17세기의 유럽 세계	윌러스틴의 세계 시스템론… 종속 이론의 발전형	이러한 격차는 현재에 시작된 것인가? **	4개의 개념적 지식으로 제시 (크게)
⑧중등사회과의 교재 개발(II)-소단원 『혁명』 교수서 시안-	18세기이후의 「혁명」	나카노 미노루(中野 實) 「혁명」론	혁명이란 어떤 것일까? ***	4개의 개념적 지식으로 제시 (크게)

\* 모두 『히로시마(廣島)대학 교육학부 학부부속 공동 연구 체제연구 정기 간행물에서

\*\*선진국·후진국의 모습을 개관하고 격차가 있는 것을 확인한 다음의  
발문(이노우에(井上)가 고쳐 씀)

\*\*\*도입부에 있어서 혁명을 개관한 다음의 발문(井上가 고쳐 씀)

## 2. 사고 모델의 분류-설명적 스케치와 일반적 설명적 지식-

표 1에서 제시한 교수서는 그림 1에 근거하여 분석되고 있지만 각 교수서에 나타나는 「질문」과 「학생으로부터 도출해 내고 싶은 지식」의 질에 착안하는 것으로 상정되는 「사고 모델」을 추출할 수 있다. 교수서의 상정하고 있는 사고 모델의 기본이 되는 것은 「가설의 실험을 통한 확인」이다. 이것은 형성된 가설을 구체적 사례와 대조하는 것에 의해 정밀화하는 과정이다.

이 형성되는 가설은 「설명적 스케치」라는 것과 「일반적 설명적 지식」이라는 것으로 크게 2가지로 나눌 수 있다. 표 3은 각각의 차이를 설명한 것이다.

표 3. 「설명적 스케치」와 「일반적 설명적 지식」의 가설을 지지하는 구체적 사례와의 관계

대응하는 구체적 사례		형성되는 가설
적용 범위	예	
한정적: 특정 시간이나 공간에서 한정적으로 사용되는 사례	역사적·지리적인 지식	설명적 스케치
보편적: 특정 시간이나 공간에 머무르지 않고 유사 사례라면 보편적으로 사용되는 사례	제사회과학에 나타나는 지식	일반적 설명적 지식

과학에서의 설명이란 모두 어떤 특정한 「보는 방법(틀)」을 가리키는 것이다. 그러나 「설명적 스케치」의 경우 그 보는 방법 그 자체가 특정 시간이나 공간에 한정적인 사례다. 그 때문에 개별적인 사례와 그 틀 자체를 분리할 수 없다. 즉 특정 공간이나 시간의 설명을 하고자 할 경우에 많이 형성되는 지식이다. 한편 「일반적 설명적 지식」의 경우 그 틀 자체는 보편적인 것이며, 유사한 것이라면 치환이 가능해진다. 이것은 보다 단순한 틀로 다양한 사회를 설명할 수 있는 것을 형성하고자 하는 경우에 많이 형성되는 지식이다. 이 가설에 착안하여 8개의 교수서를 분류한 것이 표 4이다.

표 4. 사회과학과의 수업에 나타난 사고 모델

종결부 「가설」의 종류	가설의 경험증	
	설명적 스케치	일반적 설명적 지식
「설명」의 형성	②③④⑤⑥	① ⑧

먼저 「설명적 스케치」를 실험을 통한 확인을 통해 해당 현상의 「설명」을 요구하고 있는 교수서가 ②③④⑤⑥, 「일반적 설명적 지식」의 실험을 통한 확인을 통해 해당 현상의 「설명」을 요구하고 있는 교수서가 ①⑦⑧이다. 아래에서 각각에 대하여 설명하고자 한다.

#### IV. 「사고 모델」의 실제

##### 1. 설명적 스케치의 실험을 통한 확인형

설명으로 나타난 것이 구체적 현상과 가설로 나눌 수 없고 혼재해 있는 것을 가리킨다. 역사학의 설명과 같이 시대 구조나 지역 등의 규정이 이미 존재하고 특정 시대(지역)의 설명이라는 한정된 의미에서의 일반화는 이루어진다. 그 때문에 궁극적으로는 설명의 범위가 한정된 개별적 설명적 지식이라고 할 수 있다. 이것은 탐구가 진행됨에 따라 설명가능한 사례가 늘어난다고 하는 의미에서의 설명력이 높은 설명이 구축되어 간다. 그 전형적인 예가 되는 것이 ③사회과학적 개념학습의 수업 구성(Ⅲ)- 「헤이안(平安)기의 시대구조」의 수업서 시안이다.

표 5는 위의 ③의 탐구 과정을 나타낸 것이다.

먼저 세로축에 「도입」, 「파트1」, 「파트2」, 「파트3」 과 단원의 흐름을 나타내고, 가로축에 탐구의 「전제가 되는 지식」, 대응하는 「질문」, 그것에 의해 「형성이 기대되고 있는 지식」을 제시하고 있다. 먼저 도입에서는 ③의 전제가 되는 지식 「헤이안(平安)시대에는 후지와라(藤原)씨·원·타이라(平)씨 각각이 각각 강고한 정치적 실권 및 경제적 기반을 가질 수 있었다」가 나타내진다. 이 도입에서 확인되는 지식을 바탕으로 「왜 율령국가는 무너졌는가」를 생각하는 파트1로 연결된다. 파트1에서는 먼저 강고했던 「율령 국가 체제」가 어떤 것이었는지를 개념도(그림 A)에 의해 나타낸다. 그 다음에 이 개념도(그림 A)에 반하는 지식으로 「후지와라(藤原)씨가 번영했다」를 나타내고 그 지식의 검토를 통해서 개념도(그림 A)의 가설을 수정하고 「후지와라(藤原)씨가 번영했다」라는 것을 설명할 수 있는 국가 체제가 어떤 것이었는지에 대한 가설을 개념도(그림 B)로 확정한다. 이어서 파트2에서는 개념도(그림 B)의 가설에 반하는 지식으로서 「원이 번성했다」를 나타내고, 동일하게 해당 지식을 검토하여 개념도(그림 B)의 가설을 수정하고 「원이 번성했다」는 사실을 설명할 수 있는 국가 체제가 어떤 것이었는지에 대한 가설을 확정한다 (그림 C).

이렇게 수업이 전개하고 최종적으로 개념도(그림 D)라는 형태의 가설이 잠정적으로 확정된다. 각 파트에 보여지는 가설은 각각 직전의 파트에서 형성된 가설을 전제로 하는 질문으로부터 도출되어, 그 결과 파트3에서 교수서가 목적으로 하는 가설이 형성되는 과정을 밟는다<sup>6</sup>.

교수서③에는 조용조로 대표되는 세제를 축으로 한 통치자라고 하는 의미에서의 국가와 피 통치자라고 하는 의미에서의 서민의 관계의 분석이 축으로 되어 있지만, 각 파트에서 형성되는 가설은 「후지와라(藤原)씨의 번영」이나 「원의 번영」과 같은 일회성의 역사적 사실에 규정되는 점이 크다. 그 때문에 일반적 설명적 지식의 탐구라기 보다는 각각의 단계에서 생기는 사실을 설명할 수 있는 가설의 확정이 목표로 되고 있다고 말할 수 있다. 따라서 이러한 타입의 교수서는 제시된 분석 시점을 바탕으로 사실을 설명한다는 의미에서의 「설명적 스케치」의 형성이 이루어진다.

표 5. 「사회과학적 개념학습의 수업 구성(Ⅲ)- 「헤이안(平安)기의 시대구조」의 수업서 시안-」의 탐구 과정

파트	전제가 되는 지식	물음	형성될 것으로 기대되는 지식
도입	-	왜 후지와라(藤原)씨, 원, 타이라(平)씨는 번성할 수 있었던 것인가?	헤이안(平安)시대에는 후지와라(藤原)씨·원·타이라(平)씨 각각이 각각 강고한 정치적 실권 및 경제적 기반을 가질 수 있었다.
1	헤이안(平安)시대에는 후지와라(藤原)씨·원·타이라(	왜 율령국가는 무너진 것인가?	그림 A

<sup>6</sup> 이 후의 학습에서 「무사의 대두」라는 사실이 나오면 그림 D의 가설을 수정하고 새로운 사실을 설명할 수 있는 가설을 새롭게 형성하는 것을 기대할 수 있을 것이다.

	平)씨 각각이 각각 강고한 정치적 실권 및 경제적 기반을 가질 수 있었다		
	그림 A	왜 후지와라(藤原)씨는 번성할 수 있었던 것인가?	그림 B
2	그림 B	후지와라(藤原)씨가 이 정도로 번성하고 있었는데 왜 원이 번성할 수 있는 시대가 된 것인가?	그림 C
3	그림 C	왜 타이라(平)씨는 번성할 수 있었던 것인가?	그림 D

\* 그림 A~D는 교수서를 참조.

이것은 다음 그림과 같이 나타낼 수 있을 것이다.

이상의 고찰로부터 설명적 스케치 실험을 통한 확인형의 사고 모델은 그림 2와 같이 나타낼 수 있다.

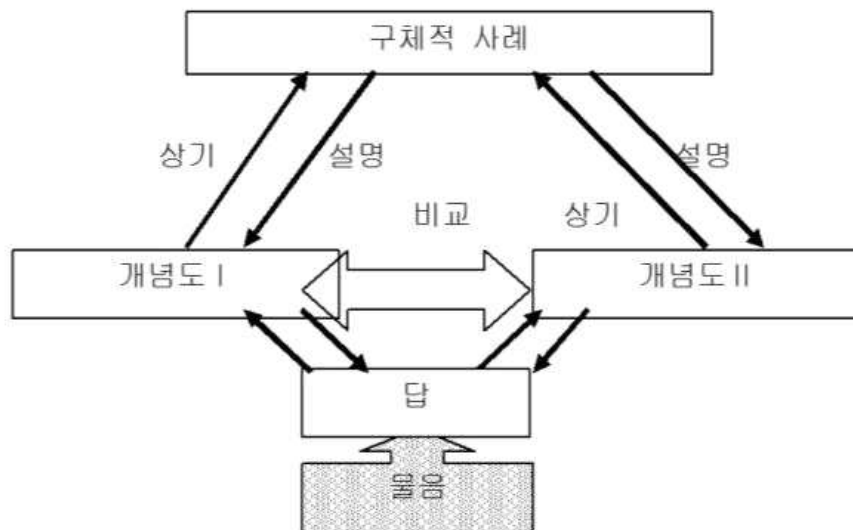


그림 2. 「설명적 스케치」 실험을 통한 확인형의 사고 모델

가설은 해당 공간 혹은 지역 안에서 어떤 관계를 설명할 수 있는 것인가? 학생은 가설을 실험을 통한 확인과 함께 나타내지는 공간 혹은 지역에 관한 사례와의 대응 관계를 파악하는 사고 모델이라고 할 수 있을 것이다.

**2. 일반적 설명적 지식의 실험을 통한 확인형**

역사학의 지식과 같이 시대나 지역에 한정되는 설명은 예를 들어 세제(稅制)라는 점에서 본 국가체제와 같은 분석을 위한 틀을 설정할 수는 있다. 그 때문에 그 시대·지역의 경향으로서의 일반성을 도출할 수는 있지만 보편성을 가지는 법칙으로서의 일반적 설명적 지식을 도출하는 것은 어렵다. 그 점 「일반적 설명적 지식」형성은 법칙으로서의 일반적 설명적 지식의 성질이 강하다. 이 일반적 설명적 지식은 원인과 결과를 나타내는 일반적 지식으로부터 이루어진다. 그 때문에 수업 예 속에서는 「일반적 설명적 지식」을 구성하는 일반적 지식과 사례로서 거론되고 있는 개별적 지식의 대응 관계를 의식시키도록 구성되어 있다. 그 전형적인 예가 되는 것이 사회과학적 개념학습의 수업 구성- 「공해」의 수업서 시안이다.

①의 구성을 나타낸 것이 아래의 표 6이다.

표 6. 소단원 「공해」의 구성

도입	공해는 왜 일어난 것일까?
전개	① 왜 플라스틱 공해가 일어난 것인가?
	② 왜 옷카이치(四日市)시에서는 공해가 심해진 것인가?
	③ 왜 기업은 외부경제를 내부화하지만 외부불경제 (낭비) 를 내부화하지 않는 것인가? 그것은 왜 가능한가?
종결	공해를 없애기 위해서는 어떻게 하면 좋을가?

(森分, 1978, pp. 170-184에 근거해 필자 작성)

본 단원의 목표는 「자본주의사회에서의 시장경제의 메커니즘으로부터 공해의 본질을 해명한다 [森分, 1978, p.170]」는 것이 목적으로 되어 있다. 여기에서 말하는 메커니즘이란 「기업이 (이윤추구를 위해서) 경영을 합리화하면 개인비용은 감소하고 사회적 비용은 증대한다」로부터 「공해가 발생한다」라고 하는 경제학의 이론으로부터 추출된 이론이다. 이 이론을 5개의 일반적 지식으로 나누고 일반적 지식의 실험을 통한 확인을 통해서 누적적으로 일반적 설명적 지식의 획득을 노리고 있다. 그 때문에 최초로 「공해는 왜 일어난 것일까?」라는 큰 질문을 던지고 있다. 그리고 종결부에서는 「공해를 없애기 위해서는 어떻게 하면 좋을가?」라는 질문이 나타나 누적적으로 쌓아 올려 온 일반적 지식을 활용하고 경우에 따라서는 일반적 설명적 지식을 변경할 수 있는 질문을 던진다.

우선은 본 수업안의 활동의 대부분을 차지하는 지식의 누적적 성장의 과정이 어떻게 상정되고 있는지를 밝힌다.

**1) 사고 모델의 분석**

**(1) 지식의 누적적 성장의 경우**

본 수업에서의 일반적 지식의 누적적 성장은 일반적 지식이 게재되어 가는 과정으로 볼 수 있다. 그것은 그림 3에 나타낸 탐구의 경로로 나타낼 수 있다. 그러나 일반적 지식만으로는 구체적이지 않다. 따라서 일반적 지식에 대응하는 형태로 개별적 지식이 나타난다. 표 6은 일



반적 지식에 대응하는 사례로서 나타내지는 개별적 지식을 나타낸 것이다.

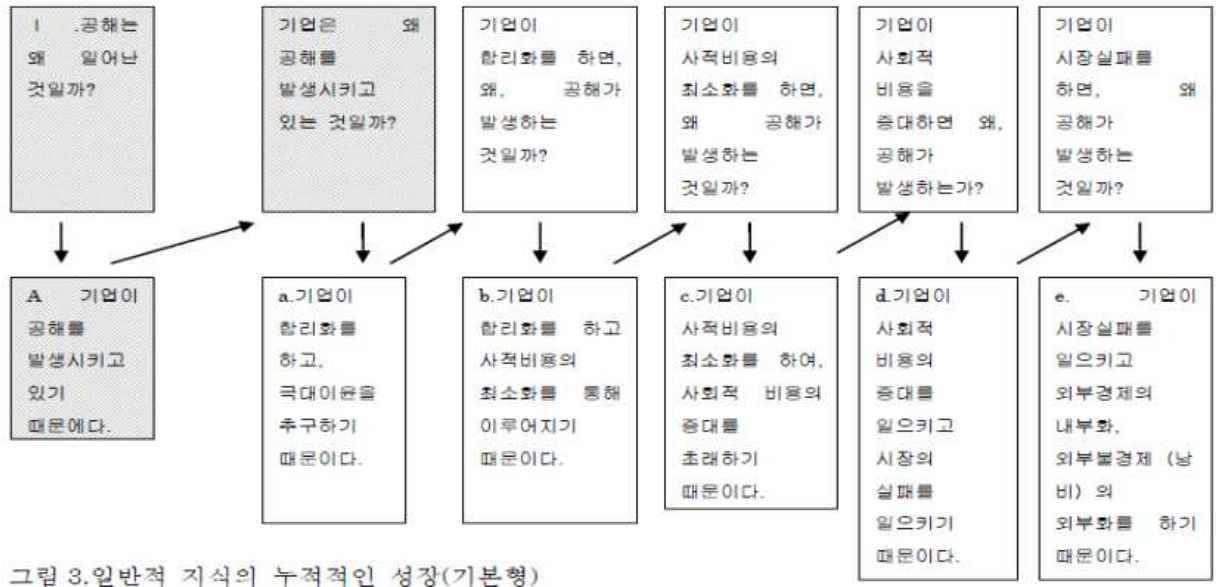


그림 3. 일반적 지식의 누적적인 성장(기본형)

표 7. 탐구 과정과 대응하는 개별적 지식

일반적 지식	설명적	a	b	c	d	e
파트 I	원인	이. 야쿠르트(昭和)43년에 기계화를 통해 합리화를 했다.	로병 용기보다 사적비용이 낮은 플라스틱 용기로 이행했다.	하. 기업은 플라스틱 용기를 완전히 처리하지 않고 방치하였다.	-	-
	결과	니. 매립할 수 있었던 토지는 그 후 이용이 어려워졌다.	-	-	-	-
파트 II	원인	-	-	-	호. 기업은 도로·항만·철도용지·용수등 공공재산을 적극적으로 이용했다.	헤. 기업은 배기가스의 처리를 하지 않았다.
	결과	-	-	-	도. 대기오염이 일어나고	윳카이치(四日市) 천식 환자가 발생했다.

파트 I 「플라스틱 공해」에 관한 탐구 경로를 살펴보자. 먼저 도입부에서 「공해는 왜 일어나는 것일까?」라는 질문이 이루어진다. 이 질문에 대한 수업 전체에서의 대답은 「기업이 경영을 합리화하면 사적비용은 감소하고 사회적 비용은 증대한다」로부터 「공해가 일어난다」다. 이 명제까지 누적적 성장을 이끌기 위한 탐구의 경로(기본형)는 그림 3과 같다.

이 탐구의 경로는 이론상 120가지의 패턴을 생각할 수 있다(森分, 1984, p.157). 이들 5개의 일반적 지식을 학생의 실태에 맞추어 교수해 간다. 그 때문에 수업 중에 이 일반적 지식이 그것을 뒷받침할 수 있는 개별적 지식과 함께 어느 정도 나타나져 있는지는 「탐구」의 깊이를 나타내고 있다. 예를 들면 「a. 기업은 합리화를 하고 이익의 극대화를 추구하고자 하

기 때문이다」라는 일반적 지식은 「이.야쿠르트는 쇼와(昭和)43년에 기계화르 통해 합리화를 했다」라는 사실이 나타내어짐에 따라 뒷받침할 수 있고, 또한 거기에서 다음 질문인 「기업이 합리화를 하면 왜 공해가 발생하는 것일까?」가 도출되어 대응하는 개별적 지식과 함께 나타내진다. 이 반복이 수업 과정이라 할 수 있다. 이 수업을 하기 위해서 수업자는 미리 탐구 경로를 상정하고 그것을 구체화할 수 있는 사례를 확보해 둘 필요가 있다. 이에 의해 수업자는 수업 중 임기응변으로 학생이 보다 깊게 탐구할 수 있도록 돕는 것이다.

**(2) 지식의 변혁적 성장의 경우**

본 수업에서의 변혁적 성장은 누적적 성장의 전제가 되는 질문 「기업은 왜 공해를 발생시키고 있는 것일까?」 자체에 의문을 던지는 것에 의해 촉진된다. 왜냐하면 누적적 성장은 공해의 책임을 「기업」에 귀결시켜 기업 측의 요인을 살핀다는 틀 안에서 일반적 지식을 보다 정밀화하는 과정이기 때문이다. 따라서 교사는 수업에서 예를 들면 「공해는 어떻게 해결할 수 있는가?」라고 물어 학생에게 학습한 「공해」의 무엇이 문제인가라는 판단을 학생에게 맡길 수 있는 장을 설정하는 것이 필요하다. 이를 위해서는 공해의 책임이 「기업이다」라고 말할 수 없는 개별적 지식을 제시하는 것이 유효하다.

**2) 사고 모델의 구체**

이상을 근거로 하면 사고 모델은 아래와 같이 나타낼 수 있다.

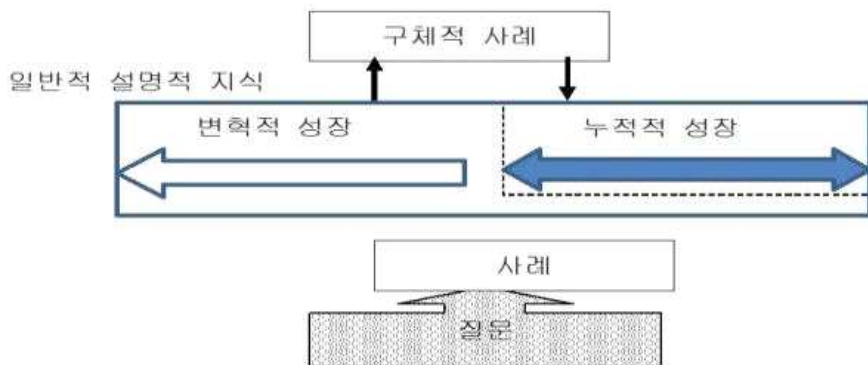


그림 4. 「일반적 설명적 지식」 실험을 통한 확인형의 사고 모델

「일반적 설명적 지식」은 다른 사례로 치환하는 것을 의식하고 있다. 「공해」에 나타난 교수 사례의 경우, 플라스틱 공해의 원인 추구는 제시된 일반적 설명적 지식을 구성하는 일반적 지식과 각각의 사례에 보여 지는 개별적 지식의 관계를 명확하게 함으로써 이루어지고 있다. 플라스틱 공해뿐만 아니라 같은 과정이 옷카이치(四日市) 공해에도 되풀이되고 있다.

따라서 「일반적 설명적 지식」 형성형에 보여지는 사고 모델은 「일반적 설명적 지식」을 다른 사례에 적용시킬 수 있는 형태로 이해되고 있는 것이라 할 수 있다 7.

이상 사고 모델을 통해서 형성되는 가설의 종류에 대해서 설명하였다. 이와 같이 「왜」에

서 시작하는 설명의 형성을 요구하는 것이라도 결과 만들어지는 가설의 종류에 따라 그 성질은 달라진다.

## V. 사회과에서 사고 모델의 가시화의 가능성

본 발표에서는 개념의 탐구에 관한 학습에서의 사고 모델을 가시화하기 위해서 일본의 사회과학과의 학습론이라는 입장에서 개발된 「교수서」 분석을 하였다. 「교수서」는 포퍼에 의한 논리실증적인 이론과 실험 수업의 되풀이에 의한 경험 지식을 가미하고 개발되어 왔기 때문에, 거기에는 가장 전형적인 질문의 형성 과정을 볼 수 있다. 그러나 교수서 바로 그 자체를 독해하기 위해서는 배경에 있는 가설의 종류나 일반적 지식, 개별적 지식의 정리와 같은 「번안(翻案)」이 필요하기도 하였다. 지금까지 교수서가 상정하고 있는 사고 모델이 명확하지 않았기 때문에 그 가치가 충분히 평가되지 않았다 할 수 있다. 이 발표는 개념의 탐구에 관한 사고 모델을 나타내면서 동시에 교수서를 재평가하는 것에도 이어졌다고 할 수 있겠다.

앞으로는 이 번안을 바탕으로 학교환경 등의 교과내용 이외의 요소를 가미한 다음의 후속 연구의 가능성을 생각하고자 한다. 이는 이번의 사고 모델의 범용성을 높이는 것에도 연결된다 할 수 있겠다.

## 참고문헌

- 井上奈穂 (2015), 社会系教科における評価のためのツール作成の論理, 風間書房.  
 金子邦秀 (1995), アメリカ新社会科の研究, 風間書房.  
 草原和博 (2004), 地理教育内容編成論研究, 風間書房.  
 小川原誠 (1997), ポパー, 講談社.  
 棚橋健治 (2002), アメリカ社会科学習評価研究の史的展開, 風間書房.  
 棚橋健治 (2007), 社会科の授業診断: よい授業に潜む危うさ研究一, 明治図書.  
 森分孝治 (1978), 社会科授業構成の理論と方法, 明治図書.  
 森分孝治 (1984), 現代社会科授業理論, 明治図書.  
 B.S.ブルーム他/渋谷憲一他訳 (1973), 学習評価ハンドブック (上) (下), 第一法規.  
 K. ポパー/森博訳 (1974), 客観的知識, 木鐸社.  
 井上奈穂 (2006), 社会科教育における目標に対応した評価法: 科学的探求に基づく理論学習の場合, 社会科研究, 65, 11-20.  
 川口広美 (2012), “カリキュラム研究” からみた社会科研究の特質と課題: 2000年-2011年掲載論文の検討をもとに, 社会科教育論叢, 48, 37-46.  
 川口広美ほか (2014), 教科教育学研究とは何をどのように研究することか: 米国在住の社会科

7 「근대 세계 시스템론」의 교수서 (森分 외, 1990)에서도 같은 사고 모델이 상정된다.

- 教育研究者に対するインタビュー調査を通して, 日本教科教育学会誌, 37 (1), 85-94.
- 草原和博 (2015), 社会科教育学研究論文の傾向と将来: 何を, どのように論じるか, 草原和博ほか編著, 社会科教育学研究法ハンドブック, 明治図書, 36-45.
- 草原和博ほか (2014), 日本の社会科教育研究者の研究観と方法論: なんのために, どのように研究するか, 日本教科教育学会誌, 37 (1), 63-74.
- 棚橋健治 (1994), 社会科学科としての社会科, 社会認識教育学会編, 社会科教育学ハンドブック, 明治図書, 77-86.
- 棚橋健治 (2000), 社会科学科としての社会科, 森敏昭・秋田喜代美編集, 重要用語300の基礎知識<sup>⑨</sup> 教育評価, 明治図書, 77.
- 谷本美彦 (2000), はいまわる社会科, 森敏昭・秋田喜代美編集, 重要用語300の基礎知識<sup>⑨</sup> 教育評価, 明治図書, 37.
- 中村哲 (2000), 概念学習, 森敏昭・秋田喜代美編集, 重要用語300の基礎知識<sup>⑨</sup> 教育評価, 明治図書, 73.
- 中本和彦 (2010), “学習材” を活用した地理授業モデルの実践・検証: 中等社会科教師による単元“インド”の実践比較を通して, 社会系教科教育学研究, 22, 31-40.
- 森分孝治 (1972), 社会科における“認識”について, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制研究紀要, 1.
- 森分孝治 (1986), “歴史” 独立論の問題性: 原理的考察, 社会科研究, 34.

#### <교수서>

- 森分孝治, 太鼓矢晋 (1975), 社会科学的概念学習の授業構成: “公害” の授業書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 4, 1975, 15-24.
- 森分孝治 (1976), 社会科学的概念学習の授業構成 (II): “幕藩体制” の授業書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 5, 29-38.
- 森分孝治・河南一 (1982), 社会科学的概念学習の授業構成 (III): “平安期の時代構造” の教授書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 10, 35-46.
- 森分孝治 (1984), 社会科学的概念学習の授業構成 (IV): “東南アジア” の教授書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 12, 31-47.
- 森分孝治・河南一 (1985), 社会科学的概念学習の授業構成 (V): “鎌倉幕府の成立” の教授書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 13, 21-33.
- 森分孝治 (1986), 社会科授業における子どものパラダイム: “南北問題” の教授書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 14, 29-41.
- 森分孝治・井川泉 (1990), 中等社会科の教材開発: 世界史小単元“近代世界システム” 教授書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 18, 43-53.
- 森分孝治・井川泉 (1990), 中等社会科の教材開発 (II): 世界史小単元“革命” 教授書試案, 広島大学教育学部学部附属共同研究体制 研究紀要, 19, 53-65.

## 어린이 역사교육에서 놀이학습과 어린이관

김 주 택

서울오현초등학교

### I. 서론

교과교육은 교육대상으로서 학습자, 교육내용으로서 교과, 교육방법을 주요 연구대상으로 하는 분야이다. 이 중 학습자에 대한 이해는 교과에 대한 이해, 교육방법에 대한 고려만큼이나 중요한 영역이다. 하지만 교과교육 연구에서 학습자에 대한 이해는 간과되는 경향이 많다. 학습자에 대한 이해는 다소 철학적인 영역에 속해 있어서 견해의 다양함, 이해의 어려움을 동반하기 때문이다. 이에 비해 교육내용과 교육방법은 가시적인 성과를 얻을 가능성이 많아 연구자들은 교육내용에 대한 올바른 이해, 교육방법 개선을 위한 연구에 많은 노력을 기울이는 경향이 있다. 그러다보니 학습자에 대한 연구는 논의의 장에서 빈번하게 등장하지만 진전된 논의가 이루어지지 않는다. 대부분의 경우에 학습자에 대한 대답을 묵시적으로 가정하고, 그 가정 위에서 논의되는 교육문제에 대한 연구자의 견해를 피력할 뿐, 그 질문을 명시적으로 제기하지 않는다. 이로 인해 오히려 교육내용과 교육방법에 대한 논의는 더 혼란을 겪기도 한다.(이홍우, 2002, 12)

어린이 역사교육에서도 학습자에 대한 이해는 중요한 문제영역이다. 어린이를 바라보는 관점에 따라 역사학습 내용, 교육방법 등은 크게 달라질 수 있기 때문이다. 오늘날 어린이 역사교육 연구에서도 학습자인 어린이를 바라보는 관점은 구체적이지 않다. 연구자들은 학습자 이해와 관련된 물음, 즉 ‘어린이 역사교육의 정체성은 무엇인가?’, ‘어린이 역사교육의 목적은 무엇인가?’, ‘어린이를 위한 역사교육은 어떠한가?’ 등과 같은 보다 근본적인 문제를 심도 있게 다루고 있지 않다. 이러한 이유로 어린이 역사교육에서도 가장 근본적이면서도 중요한 학습자에 대한 이해는 그 실체가 불분명한 상황에 처해 있다. 그 결과 역사교육 내용, 교육방법을 둘러싼 논란이 발생할 때마다 그 논란의 중대한 원인이 되고 있다.

이러한 상황에서 어린이 역사교육 방법을 위한 노력은 다방면에서 경주되고 있고, 수업을 일상으로 하는 교사들은 어린이 특성에 부합한다고 여겨지는 방법들을 적용하고 있다. 교사들은 좋은 수업을 위한 노력의 일환으로 학생들의 활발한 참여와 활동에 초점을 두고 교실수업에서 실천하는 경우도 많다. 이때 교사들이 빈번하게 적용하는 방법의 하나로 놀이를 들 수 있다.

놀이는 교육적인 것으로 간주되고, 그 적용범위와 영역은 크게 확장되면서 수용되고 있다. 놀이는 학습뿐만 아니라 심리치료 등과 같은 심리학적인 차원, 공동체 의식 함양 등 도덕적

차원 등에도 적용되고 있으며 그 효과를 입증하기도 한다.

그러나 교실수업에서 놀이가 활용되는 양상은 사뭇 다른 양상을 보이고 있다. 교육과 관련성을 추구하지만 그 관련성은 교육내용을 소재로 한다는 정도에 그치는 경우도 많다. 놀이는 학습내용을 소재로 학습자인 어린이의 경쟁심 등을 이용하는 경우가 많다. 교사들은 이러한 형식의 놀이를 반복 재생산하면서 공유한다. 교실수업에서 활발하게 적용되는 놀이는 ‘어린이는 어떠한 존재인가?’ 하는 근본적인 물음에 대한 답을 암묵적으로 내포하고 있다. 바로 어린이는 언제나 신나게 놀아야 하는 낭만적인 존재라는 어린이관을 내포하고 있다고 할 수 있다. 이러한 어린이관은 1920년대 어린이 운동에 기원을 두고 있고, 오늘날에는 새롭고 변형된 어린이관이 널리 확산되고 있다.

본 글에서는 이러한 의문점 및 문제의식을 가지고 어린이 역사학습에서 활용되는 놀이에 담긴 어린이관을 살펴보기로 한다. 이는 학습자인 어린이라는 존재를 이해하려는 시도이며 오늘날에 널리 퍼진 어린이관의 문제점을 통해서 대안적 어린이관을 모색하기 위한 문제제기로서 의의를 지닐 수 있다고 본다.

## II. 낭만적 어린이관의 등장

### 1. 어린이의 탄생

우리말에서 ‘아동’은 ① ‘어린 아이, 어린이, 초등학교에 다니는 나이의 아이’, ② ‘신체적, 지적으로 미숙한 단계에 있는 어린 사람’을 가리키는 말로 사용되고 있다.(민중서림 편집국, 2003, 1616; 한글학회, 2005, 1489; 남영신, 2001, 1414). 서양에서 ‘아동’을 가리키는 말은 ‘infant’와 ‘child’가 있다. ‘infant’는 ‘in(못하는)’과 ‘fans(말하는)’가 결합된 라틴어로 ‘말을 못하는 사람’이라는 뜻이며, ‘child’는 고대 영어 ‘cild’에서 유래된 것으로 ‘자궁의 열매’를 의미한다.(이은화 외, 2001, 13). 우리나라와 서양의 말을 살펴보면 ‘아동’이라는 말에는 ‘미성숙한 존재’라는 의미가 포함되어 있음을 알 수 있다.

‘아동’이라는 말과 달리 ‘어린이’의 사전적인 의미는 ‘어린애(어린 아이)를 대접하여 이르는 말’, ‘어린 아이를 귀엽게 높이는 말’로 소개되어 있다.(민중서림 편집국, 2003, 1710). 대부분의 사전에서는 ‘어린이’라는 말이 지닌 이러한 의미의 용례로 방정환의 수필 ‘어린이 예찬’의 한 구절을 제시하고 있다.

프랑스 사회사가인 아리에스(Philippe Aries)의 근대사회사 연구에 따르면 이 시기 프랑스에서는 어른들 사이에서 아동에 대한 주목할 만한 인식변화가 생겨나기 시작했다. 아동은 어른들과 함께 하던 노동, 놀이 등에서 점차 격리되어 학교교육을 받기 시작하였고, 가족 내에서 아동을 중시하는 분위기도 확산되었다.(필립 아리에스, 문지영 역, 2003, 36). 이후 장기간에 걸친 사회의 근대화, 가족의식의 변화, 제도교육으로서 학교교육의 발전 등으로 서양에서의 아동 인식은 더욱 발전하게 되었다.

이에 비해 우리나라에서는 20세기 초반에 전개된 사회운동을 통해 어린이관이 태동하였다. 어린이에 대한 인식이 싹트게 된 계기는 최남선, 이광수를 주축으로 한 소년운동과 방정환의

어린이 운동을 두 가지를 들 수 있다. 근대의 어린이관은 1910년대 최남선의 소년운동에서 태동하였다고 할 수 있지만 근대 어린이관은 1920년대 방정환의 어린이 운동을 거치면서 형성되었고, 이때 ‘어린이’ 라는 존재에 대한 인식이 생겼다는 게 지배적인 견해이다.(김수경, 2009, 55-56).

방정환이 주도한 어린이운동은 사회운동의 성격을 띠었다. 방정환이 짧은 기간 동안 사회적 운동으로서 어린이 운동을 이끌었던 데에는 천도교 조직의 후원과 사상적 영향이 절대적이었다. 우선 어린이운동은 천도교 민족운동의 일환이었고, 1921년 천도교 소년회의 주도로 시작되었다. 방정환은 천도교 조직 내에서 어린이 운동을 이끌 만한 상당한 지지 기반을 지니고 있었다.<sup>1</sup>(김대용, 2011, 29). 천도교의 조직과 사상을 기반으로 방정환은 어린이날 제정, 어린이 선언문 발표 등과 같은 대외적인 활동을 통해 어린이 사상을 공포하였다. 방정환은 1922년 5월 1일 천도교 소년회(1921년 5월 1일 발족) 창립 1주년을 맞아 이 날을 어린이날로 선포하며 선전문을 배포하였다. 선전문에는 어린이에게 경어사용, 기본적인 인권 존중, 위생, 여가 등 어린이 해방과 관련된 내용이 담겨 있었다. 1923년 조선소년운동협회(천도교 소년회, 불교 소년회, 조선 소년군 등의 연합단체)는 매년 5월 1일을 어린이날로 정하고, 제1회 어린이날 행사에서 ‘소년운동의 선언’을 발표하였다. 이 선언문은 종전의 천도교 소년회의 내용과 같은 기초를 유지하고 있으나 어린이 운동에 대한 주장이 더욱 분명해졌고, 어조도 강경하였다. 우선 취지에서 ‘어린이=희망’임을 분명하게 밝히고 있다.<sup>2</sup>(안경식, 2003, 228). 선언문 내용 중 ‘어른들에게 드리는 글’과 ‘어린이날의 약속’에서는 어린이를 대할 때 어른들이 해야 할 내용을 부탁하고 있다. 주로 어린이 존중, 어린이에 대한 관심, 경어사용, 기본위생, 어린이를 희망으로 여기기, 교육 등에 대한 내용이다. 천도교 소년회, 이후 조선소년운동협회에서 주관한 어린이날 행사에서 발표된 선전문의 내용은 어린이에 대한 기본적인 인권존중, 어린이를 바라보는 관점 전환 등을 요구하는 내용이 주를 이루었다. 이는 구시대의 윤리와 질서에 매여 어린이를 인격적으로 대우하지 않던 당시의 가부장적 사회분위기를 개선시켜 어린이를 해방시키려는 운동이었다. 이러한 새로운 사회 운동은 당시 신문에도 대대적으로 보도될 정도로 되어 사회적인 관심사였고, 그 영향 속에서 근대적 어린이관은 새롭게 형성되고 있었다.

## 2. 어린이 운동과 어린이관

방정환이 주축이 되어 일으킨 어린이 운동은 자생적이라기보다는 일본에서 일어난 어린이관에 많은 영향을 받았다. 방정환이 1921년 일본으로 건너가 토오요오(東洋) 대학에서 아동문학과 아동심리학을 공부하던 당시는 이와야 사자나미의 오토기바나시, 『소년세계』의 영향은 줄어들고 낭만주의 어린이관이 대두하던 시기였다. 1918년 일본에서는 스즈키 미에키치(鈴木三重吉)에 의해 순수예술 아동잡지 『빨간새(赤い鳥)』가 창간되었고, ‘아동의 탄생’이 이

<sup>1</sup> 방정환은 1917년 19세에 천도교인 권병덕의 천거로 손병희 3녀와 결혼하였고, 1921년 일본으로 유학가기 전까지 어린이 운동을 준비하였다. 일본 토오요오(東洋) 대학에서 아동문학과 아동심리학을 공부하면서 천도교청년회 동경지부의 일을 맡았고, 『개벽』의 동경 특파원으로 활약했다. 방정환은 손병희 사후 천도교단 내에서 교권을 장악하였던 천도교 신파의 핵심 인물로서 그의 소년 운동은 신파의 전폭적인 지지와 후원을 받고 있었다.

<sup>2</sup> ‘절름이나 늘근이는 임의 희망이 었다. 우리는 오죽 나야지 힘을 다하여 가련한 우리 후생(後生)되는 어린이에게 희망을 주고 생명의 길을 열어 주자.’

루어졌다.

스즈키 미에키치는 『빨간새』의 동화를 통해서 어린이의 순수를 보존하고, 개발하고자 했는데, 이는 어린 시절의 순진무구함을 상실한 어른을 위한 것이었다. 이를 반영하듯 『빨간새』에서는 어린이를 ‘착한 어린이’, ‘연약한 어린이’, ‘순수한 어린이’ 세 가지 이미지로 나타내었다.(가와하라 카즈에, 양미화 옮김, 2007, 105). 현실의 피로와 중압에서 벗어나려는 어른들의 도피심리가 표방된 『빨간새』가 표방한 가치는 일본 도시 중산층의 지지를 얻었고, 어린이의 자발성과 개성을 존중하는 다이쇼 자유교육 운동과도 일치하는 부분이 많았다.(위의 책, 192-195)

방정환의 어린이관에 나타난 낭만성은 일본의 『빨간새』로 대표되는 낭만주의 아동 문학의 영향을 많이 받았다. 하지만 방정환의 어린이관이 지닌 낭만성과 『빨간새』의 낭만성에는 일정한 차이점이 있었다. 방정환은 당시 우리나라에 탄생하지 않았던 어린이라는 존재에 대한 사회적 인식을 위해 어린이를 천사와 같은 존재로 불렀다. 즉 방정환의 어린이관에 나타난 낭만성은 어린이를 위한 것이었다. 이에 비해 일본의 『빨간새』에 나타난 낭만성은 어른을 위한 것이었다. 순수성을 잃어버린 어른들이 추구해야 할 이상을 어린이의 순진무구한 동심에서 찾았다.(위의 책, 192-195).

방정환의 낭만적 어린이관은 그의 문학 활동에서 구체적으로 확인할 수 있다. 방정환은 신문화 보급, 민족의식 고취, 교양 및 지식 보급을 위해 어린이가 읽을 만한 작품을 소개하였다. 순수 어린이 잡지 『어린이』 발행은 방정환의 어린이 운동에서 빼놓을 수 없는 것이다.<sup>3</sup>(이재철, 1992, 289). 방정환은 『어린이』에 많은 글을 직접 써서 실었고, 『사랑의 선물』에 세계명작동화를 번안하거나 창작동화를 발표하였다. 그 외에도 방정환은 여러 잡지를 통해 성인, 어린이 독자를 향하여 자신의 어린이관, 어린이 운동과 관련된 문제에 대한 자신의 견해를 알리는 글을 많이 발표하였다. 방정환의 이러한 문학 활동에 대한 이해는 그의 어린이관 뿐만 아니라 나아가 근대적 어린이관의 실체를 구체적으로 알 수 있게 해준다.

첫째, 방정환은 어린이를 해방하고자 하였다. 방정환은 억압된 어린이의 심성 안에 있는 낭만성을 인정하였고, 어린이들이 자신들의 낭만적인 정서를 외부로 표출하도록 돕고자 하였다. 방정환은 어린이의 성장에 가장 필요한 것이 기쁨이라고 생각하였다.(이기훈, 2002, 28). 방정환은 가부장적 유교질서에 얽매어 점잖기만 강요당하여 ‘웃을 줄도 울 줄도 모르는 어린이들’이 울고 싶을 때 마음 놓고 울고, 웃고 싶을 때 마음껏 웃을 수 있도록 어린이에게 웃음과 눈물을 선사하고자 했다. 이를 위해 방정환은 문학작품, 동극 등을 통해서 어린이의 지성과 감성을 자극하였다. 그런데 방정환의 작품 중 상당수는 어린이들의 감정 해방에서 더 나아가 감상적(感傷的), 비현실적인 경향을 띠는 것도 많았다. 조국의 현실을 슬프게 묘사한 작품들은 어린이 독자들의 감성을 자극하되 웃기기보다는 더 많이 울리는 결과를 낳아 작품 속 어린이 주인공, 작품을 읽는 어린이 독자를 조국 또는 개인이 처한 슬픈 현실 앞에서 슬프게 울기만하는 무기력한 존재로 만든다는 생각이 들게 했다.(이재철, 1978, 72). 방정환의 작품 속에서 등장하는 슬프게 우는 연약한 어린이는 『빨간새』에 자주 등장하는 연약하고, 착한 어

<sup>3</sup> 『어린이』는 1923년 3월 20일에 창간된 어린이 잡지로 방정환이 가장 많은 노력을 기울인 잡지이다. 1934년 7월에 통권 122호로 정간되었다가 해방 후 3년 만에 복간되어 15개월간 속간되다가 1949년 12월 통권 137호로 폐간되었다.



린이의 모습을 연상시키기도 했다.

둘째, 방정환은 문학작품에서 어린이를 천사와 같은 존재로 호명하였다. 이로 인해 방정환의 어린이관을 천사동심주의라고 일컫는다. 방정환의 천사동심주의 어린이관을 엿볼 수 있는 대표적인 글은 『어린이』지 창간사 <처음에>, 여성종합지 『신여성』에 실린 <어린이 찬미>가 대표적이다. 이 두 글에서 분명하게 드러난 어린이에 대한 관점으로 방정환의 어린이관은 당시에 천사동심주의(또는 동심천사주의)로 불렸고, 오늘날에도 많은 사람들이 방정환의 어린이관을 천사동심주의로 여기는 근거가 되고 있다. 두 글에서 방정환은 어린이, 어린이의 동심을 현실을 초월한 관념적인 것으로 표현하고 있다. 방정환은 어린이를 ‘순수함’, ‘죄 없음’, ‘아름다움’, ‘고요’, ‘평화’, ‘참됨’, ‘착함’, ‘초월자(부처, 예수)’, ‘예배의 대상’으로 찬미하였다.

### Ⅲ. 낭만적 어린이관의 현대적 수용

#### 1. 낭만적 어린이관과 이데올로기적 수용

해방 이후에도 방정환의 어린이관은 우리 사회의 어린이관으로 수용되었다. 다만 수용방식은 방정환이 활동하던 당시와는 차이가 있었다. 1920, 30년대 방정환의 어린이 운동은 어린이에 대한 인식제고 등의 영향력을 지니기도 했지만 동시에 반대파에 의해 많은 비판을 받으며 갈등을 겪기도 하였다.

이에 비해 분단과 한국전쟁 이후 방정환의 어린이 운동은 이데올로기로서 수용되는 양상을 보였다. 우리 사회에서 방정환의 어린이 운동 수용 방식은 반공이데올로기의 영향에서 자유롭지 못했다. 천사동심주의 어린이관은 민족주의 계열, 계급주의 어린이관은 사회주의 계열로 도식화시킨 구분이 지배적이었다.

방정환의 어린이관은 반공이데올로기의 한 양상으로 수용된 까닭에 비판의 대상이 되기 쉽지 않았다. 천사동심주의는 부정할 여지가 없어 보이는 일종의 이념인 듯 여겨졌으며, 천사동심주의를 표방한다고 여겨진 방정환 계열의 인사들을 민족주의 진영으로 여겨 그들의 논리만을 받아들여려는 편향성이 지배하였다.(박지영, 2005, 147; 한영혜, 2005). 이러한 구분법은 해방 이후를 지배한 분단 이데올로기적 접근을 식민지 시대에까지 포괄하려는 정치적인 구분법이라는 비판받기도 한다.(원종찬, 2014, 152). 더욱이 방정환은 일본체류 시절 사회주의 사상에 관심을 갖고 초기 신경향과 문학을 지원할 정도로 사회주의 사상에 수용적인 태도를 보였다는 사실에 주목한다면 이러한 구분 방식은 문제점을 지니고 있다고 할 수 있다.(원종찬, 2013, 145).

이러한 사회적 분위기 속에서도 아동문학계에서는 방정환의 한계를 극복하려는 시도들이 있었다. 방정환과 함께 색동회 활동을 했거나 그 이후에 활동한 아동 문학가들(마해송, 이주홍, 현덕, 이원수, 이오덕, 권정생 등)은 방정환의 천사동심주의를 벗어나 점차 방정환의 한계를 보완하려는 시도를 하였다.(김상욱, 2005, 189). 이들 중에는 활동 초기 천사동심주의 성격의 작품을 발표하기도 하였다. 하지만 이후 자신만의 주제의식이 담긴 작품들을 발표하면서

천사동심주의에서 벗어나 사회와 어린이의 현실에 주목하면서 현실성이 담긴 작품을 발표하였다. 이들이 작품을 통해 표방한 어린이관에는 어린이가 겪는 현실에 대한 진지한 성찰이 담겨 있어 천사동심주의와는 차별성을 지닌다. 그래서 이들의 작품 속에 등장하는 어린이의 모습은 천사동심주의를 극복하고, 오늘날 우리 사회의 새로운 어린이관으로 형성될 만한 가능성을 내포하고 있다.

방정환 이후 마해송, 이주홍, 현덕, 이원수, 이오덕, 권정생 등으로 이어지는 주요 작가들의 대표작품은 어린이 문학이 지닌 특성답게 계몽성, 낭만성을 담고 있으면서 현실성 또한 짙게 배어있다. 마해송의 작품에는 민족의 독립을 바라고 사회의 잘못을 바로잡으려는 내용이 담겨 있다.<sup>4</sup>(김상욱, 2006, 163).

어린이가 어떤 존재인지를 알려주는 것은 어린이가 스스로가 아니라 어른인 경우가 많다. 그리고 어른은 아동 문학작품을 통해 어린이 상을 만드는데, 아동문학에 그려진 어린이의 이미지가 사회에 영향을 끼쳐 사회구성원의 어린이관을 형성하는 경우가 많다.(가와하라 카즈에, 양미화 옮김, 2007, 17). 이런 점에서 방정환 이후 마해송, 현덕, 이원수, 이오덕, 권정생 등의 작가들의 노력은 방정환의 어린이관이 지닌 한계를 극복하려는 시도라고 평가할만하다.

하지만 어린이 문학계에서 방정환의 어린이관을 극복하려는 시도와는 별개로 어린이에 대한 사회적 통념은 여전히 공고하다. 순진무구한 존재, 천사와 같은 존재, 끝없는 보호와 존중의 대상 등과 같은 어린이에 대한 수식어들은 어린이관이 견고한 이데올로기로 존재하고 있음을 보여준다.

## 2. 어린이의 전형으로서 피터 팬

현대 사회에 이르러 어린이라는 존재에 대한 인식은 새롭게 확산되고 있다. 특히 어린이의 동심이 지닌 가치는 지고한 것으로 추앙되면서 많은 어른들의 지지를 얻고 있다. 표면적으로는 저출산, 핵가족화 등과 같은 현대 사회의 특징이 어린이의 동심예찬을 더욱 공고하게 만드는 주요 요인인 것처럼 보인다. 하지만 그 이면에는 어린이 또는 어린이 시기에 대한 어른들의 관념이 더 큰 원인으로 작용하고 있다고 할 수 있다.

어른들에게 어린이는 관찰 대상 이전에 먼저 기억, 추상의 대상이다. 어른들은 어린이를 보면서 자신들의 유년 시절을 기억하곤 한다. 현실의 어린이는 관찰의 대상이 아니라 어른들 각자의 유년 시절을 기억하는 매개로 작용하는 셈이다. 어른들은 자신들의 기억 속에서 재조합된 어린이라는 존재에 대한 관념을 갖는다. 어른들이 어린이에 대한 관념을 갖는데 기여한 어른들의 어린 시절에 대한 기억은 대체로 낭만적인 것들이 많다. 지나간 유년 시절에 대한 그리움과 아쉬움으로 어린 시절, 어린이에 대한 생각은 부풀려져서 일종의 환상이 되기도 한다. 그리고 어른들의 기억과 환상 속에 존재하는 어린이 상을 현실의 어린이에게 지속적으로 투사한다.

오랫동안 어린이의 전유물로 여겨지던 환상의 세계는 점차 어른들의 것이 되고 있다. 이성,

4 마해송은 방정환과 함께 '색동회'를 조직했으며 『어린이』지 발간활동에도 참여했으나 식민지시대 제국주의의 압제와 이를 극복하기 위한 전제들이 담긴 작품을 발표하는데, 이 점은 방정환과도 명확하게 구분되는 특징이다. 마해송은 낭만적인 어린이관과 거리를 두고 활동하였다.

기술, 과학의 시대에 이것들의 힘을 빌려 환상의 세계를 어른들의 일상으로 유입시키려는 시도가 계속되면서 새로운 어린이 상이 만들어지고 있다. 예컨대 놀이동산은 어린이뿐만 아니라 어른을 위한 공간, 그래서 ‘온 가족을 위한 놀이시설’로 모든 연령층에 즐거움을 제공하는 곳으로 인식되고 있다. 피터 팬과 같은 어린이가 살고 있는 환상의 나라는 실제로는 존재하지 않는 ‘네버랜드’였지만 현대 사회의 일상 속에서는 언제나 존재하는 나라인 ‘에버랜드’가 되고 있다.(김용석, 2000, 141-144). 이는 어린이 문화를 즐기려는 사람들의 연령층이 넓어진 것을 보여주는 것으로 어린이 세계는 유지해서 나이가 들면 더 이상 관심을 가질 것이 못된다거나 극복해야 한다는 생각대신, 계속 그 세계를 유지하고 즐기려는 취향이 생겨난 것이다. 이러한 현상은 어린이 세계가 더 이상 어린이만의 것이 아니며, 더 이상 어른들의 과거가 아니라는 것을 의미한다.(최기숙, 2006, 153).

이러한 현상은 어른과 어린이가 서로를 향하고 있음을 보여준다. 어린이는 ‘어른 같은 아이’가 되도록 끊임없이 교육받고, 특히 어른은 어린 시절을 향한 무한한 동경과 향수를 지닌 채 영원한 동심을 끊임 없이 추구하는 ‘아이 같은 어른’이 되는 경향이 나타나고 있다. 그 자체로 부자연스럽게 여겨지는 두 캐릭터가 혼재해 있는 현대사회의 상황은 더 이상 낯설지 않아지고 있다.

각종 미디어에서는 이런 상반된 특성을 지닌 어린이를 그려낸다.(데이비드 버킹엄, 정현선 옮김, 2000, 15). 어른들의 욕구를 대변하는 어린이 캐릭터는 현실과 맞지 않더라도 쉽게 소비되면서 수용된다. 어른들의 요구를 만족시켜주는 것의 특징은 대체로 천사(또는 요정)와 같은 존재, 순진무구함, 어린 시절의 영원함, 일상과 현실을 벗어난 환상의 세계 등이다. 어른들은 이러한 특징들이 어린이, 어린 시절의 모습일 것으로 생각하며 지나간 어린 시절에 대한 무한한 향수를 달래줄 캐릭터를 찾아내어 만든다.

과거에는 비과학적 혹은 반과학적 이름으로 과학시대가 추방하거나 말살을 기도했던 이야기는 오늘날 영원한 동심이라는 주제를 지닌 환상적인 이야기로 탄생하고 있다. 혼다 마스코(本田和子)는 지난 100여 년 동안 어린이의 존재에 대한 인식, 어린이와 어른과의 관계를 분석하면서 20세기에 등장한 새로운 어린이 상에 주목하였다. 그녀는 20세기에는 영원한 동심을 추구하는 어른들의 관념이 담긴 대표적인 이야기가 생산되었다고 지적하였다. 혼다 마스코는 영원한 동심을 담고 있는 대표적인 이야기 중 하나로 『피터 팬』을 꼽고 있다.(혼다 마스코, 구수진 옮김, 2002, 63). 혼다 마스코는 이 작품들이 영원한 동심을 담고 있는 이야기로 어린이 독자 못지않게 많은 젊은이들과 어른들에게 애독되었고, 20세기의 매력적인 어린이 주인공을 탄생시켰다고 평가한다. 『피터 팬』은 과학이 추방해버린 요정이나 마술사 등 환상적인 요소를 포함시켜 어른들이 자신의 내부에 어린이, 영원한 동심을 간직하도록 했다.

현대 사회의 어른들은 어린이에 대한 자신들의 관념을 피터 팬이라는 캐릭터로 구체화시켰다. 1902년 『피터 팬』이 출판된 이후 피터 팬은 전 세계에 알려졌고, 오랫동안 어린이를 대표하는 이미지로 인식되었다.<sup>5</sup> 오늘날 피터 팬은 동경과 찬사의 대상이 되었고, 문화 전반의

<sup>5</sup> 피터 팬은 1902년 J. M. 배리의 소설집 *The Little White Bird*에 처음 등장했으며, 그 가운데 한 장(章)이 1906년 *Peter Pan in Kensington Garden*이라는 제목으로 출간되었다. 1904년 <자라지 않는 소년, 피터 팬>(Peter Pan, or the Boy Who Wouldn't Grow Up)이라는 제목의 5막짜리 희곡이 공연되면서 피터 팬은 점차 유명해지기 시작하였다. 그 후 1911년 배리는 이 연극의 즐거리를 바탕으로 『피터와 웬디』라는 제목의 소설을 출판했는데, 오늘날 피터 팬 이야기

중요한 키워드로 자리 잡으며 전방위적으로 재생산되고 있다. ‘영원한 어린이’로 죽음을 모르는 영원한 어린이로 존재하는 피터 팬은 연극, 뮤지컬, 영화, 텔레비전 프로그램, 애니메이션 등 상업주의의 매력적인 캐릭터로 각광받고 있다. 죽지 않음과 끊임없는 재생산은 교묘하게 결합되어 지속되고 있는 것이다.(Jacqueline Rose, 1993, 88-90). 또한 동경과 찬사의 대상이 된 피터 팬은 ‘영원한 동심의 소유자’ 등으로 불리며 동심이 사라져가는 세상에 순수를 환기시키고, 동심을 잃어버린 어른들에게 내면의 동심을 찾도록 안내하는 훌륭한 길잡이로 여겨지고 있다.

피터 팬이 어느 순간 우리 사회를 대표하는 어린이관으로 자리를 잡게 된 계기는 1953년 월트디즈니사의 열네 번째 장편 애니메이션 <피터 팬> 때문이다. 많은 사람들은 원작 『피터 팬』에 대해서는 모르면서도 <피터 팬>을 알게 되었다. 애니메이션 <피터 팬>은 이름으로만 피터 팬에 대해 알고 있는 사람들을 양산하면서 이들의 머릿속에 피터 팬 신화를 심어주었다. 이들에게 피터 팬은 초록 옷을 입고 하늘을 자유롭게 날아다니는 ‘영원한 어린이’였다. 피터 팬은 후크 선장과 해적들을 상대로 멋진 결투를 벌여 그들을 네버랜드에서 쫓아낸 ‘영원한 어린이’였다. 피터 팬에게는 후크 선장, 해적들과의 싸움조차도 재미있는 놀이였고, 네버랜드는 이러한 재미있는 놀이를 맘껏 즐길 수 있는 환상적인 놀이공원이었다. 사회의 전통과 질서를 따르느라 삶에 지친 어른들에게, 또 의미 없어 보이는 교육과 어른들의 명령에 지친 어린이들에게 네버랜드는 이상향으로 비쳐졌다.(유영중, 2008, 332).

피터 팬은 ‘놀이하는 어린이’로 강한 유희본능을 지니고 있다. 원작 『피터 팬』에서 피터 팬은 언제나 재미있는 놀이를 하기 원한다. 그래서 피터 팬은 어린이 되는 것을 혐오하고, 언제나 네버랜드에서 살고 싶어 한다.

피터 팬은 어른이 되기 싫다는 말을 입버릇처럼 말하고, 어른으로 성장을 거부하기 때문에 자신의 나이를 전혀 모른다. 그리고 현실세계로의 복귀, 어른, 성장, 집, 엄마, 학교 등과 관련된 말에 극도로 예민한 반응을 보인다.

“절대 어른이 되기 싫어. 영원히 아이로 살면서 재미있게 놀고 싶어.” “난 언제까지나 어린애로 남아 이렇게 즐겁게 놀고 싶어.” (제임스 매튜 배리, 서소울 옮김, 2006, 48).

피터 팬의 유희본능은 그가 살고 있는 네버랜드와도 관계있다. 네버랜드는 어린이의 동심을 소유하지 않은 사람은 결코 들어갈 수 없는 곳이다. 어린이에게만 허락된 신나는 모험, 즐거

는 대부분 이 소설을 바탕으로 하고 있다. 김용석, 앞의 책, p.347. 1953년 『피터 팬』을 원작으로 한 디즈니 애니메이션이 만들어진 이후 피터 팬은 많은 사람들에게 알려지게 되었다. 『피터 팬』의 등장인물은 주인공 피터, 웬디, 웬디의 동생 존과 마이클, 그리고 환상의 섬 네버랜드에서 피터와 함께 살고 있는 아이들(투틀즈, 님스, 슬라이틀리, 컬리, 쌍둥이 등)로 10명의 아이들이다. 줄거리는 다음과 같다. “피터는 어린 아이였을 때 피터의 부모님이 자신을 두고 하는 이야기를 듣고, 집에서 도망쳐 네버랜드로 간다. 그리고 그곳에서 살다가 현실의 영역인 달링 가(街)에 살고 있는 웬디의 집 창가로 날아 들어와 웬디와 두 동생을 네버랜드로 데리고 간다. 네버랜드에서 피터는 어린이들과 함께 후크 선장과 부하들에 맞서 싸워 이긴 후 웬디와 동생을 다시 현실의 세계로 데려다준다. 시간이 지난 후 피터는 어른이 된 웬디에게 찾아와 웬디의 딸, 그 후에는 웬디의 손녀를 데리고 네버랜드로 떠난다. 시간이 흘러도 피터는 영원한 어린이, 사라지 않는 어린이로 남아 꿈과 환상의 모험을 즐긴다.”

운 상상, 환상이 가득한 네버랜드에서 피터 팬과 어린이들은 자신들의 왕국을 꿈꾸며 매일 새로운 놀이와 모험을 찾아 시간을 보낸다. 네버랜드는 현실에서는 절대로 존재하지 않는 곳, 현실과 유리된 곳이기 때문에 현실의 시간이 적용되지 않는다. 그래서 이곳에서는 해와 달이 뜨고 지는 것으로 날짜를 계산할 수는 있지만 시간이 얼마나 흘렀는지 알 수 없다. 또한 현실의식이 희미해지는 곳이기도 하다. 그래서 피터 팬과 함께 네버랜드에 온 어린이들은 현실세계의 엄마 아빠를 예전에 알았던 사람 정도로만 희미하게 기억한다. 피터 팬과 아이들이 사는 네버랜드는 즐거움, 놀이, 환상적인 모험으로 가득한 어린이들의 낙원처럼 보이지만 피터 팬과 후크선장, 해적들과 인디언 사이에 벌어지는 싸움으로 살육이 자행되는 무시무시한 곳이기도 하다. 하루 밤 사이에 수많은 인디언들이 죽임을 당한 곳, 비명과 금속 충돌음으로 조용할 날이 없는 곳, 칼날에 피를 묻힌 해 거친 숨을 몰아쉬며 상대방에 대한 극악무도한 공격이 행해지는 곳이기도 하다. 이런 곳에서 피터 팬은 이런 일을 즐거운 놀이로 여기며 즐긴다.

‘놀이하는 어린이’는 낭만적인 어린이를 가리킨다. ‘놀이하는 어린이’ 피터 팬은 신나는 놀이를 즐기기 위해 어른이 되길 거부하고, 환상과 놀이의 섬 네버랜드에 사는 낭만성의 전형이다. ‘놀이하는 어린이’ 피터 팬이 사는 곳 네버랜드는 현실의 지배를 받지 않는 곳이다. 이곳에서 피터 팬은 요정처럼 날아다니고, 음식을 먹지도 않으며 몸무게도 나가지 않는다. 자신의 나이, 글자도 모르는 피터 팬은 자신의 말과 행동을 기억하지도 못한다. 피터 팬이 네버랜드에서 즐기는 놀이는 어린이를 현실로부터 격리시키는 폐쇄성을 지닌다.

### 3. 피터 팬 놀이의 성격

피터 팬은 어른과 어른이 되는 것을 혐오하며, 현실과 유리된 네버랜드에서 모험과 놀이를 좇아 살면서 잔인한 살상행위도 마다하지 않고 놀이삼아 즐기는 어린이이다. 그런데 피터 팬이 어른을 혐오하며 영원한 어린이로 남고자 하는 동기, 네버랜드에서 모험과 환상을 좇고 싶어 하는 이유, 후크 선장과 해적들과 잔인한 싸움을 벌이는 과정은 모두 놀이와 관련되어 있다. 즉 피터 팬이 보여주는 특징은 피터 팬 식의 놀이를 엿볼 수 있게 해주는데 이를 세 가지로 구분할 수 있다.

첫째, 피터 팬 식의 놀이는 끊임없는 유희를 추구하는 정체성의 과정이다. 놀이는 유희적인 요소를 포함하고 있어 어린이에게는 기쁨의 원천이다. 어린이는 놀이가 끝나면 그 놀이를 반복하며 놀이의 기쁨을 유지하고자 하는 욕망을 표현한다. 놀이가 주는 기쁨은 짧은 순간동안 지속되기 때문에 놀이는 반복된다. 놀이의 반복, 욕망의 충족은 어린이의 성장과 발달로 이어진다. 하지만 피터 팬 식 놀이는 발달과 성장을 거부하고, 유희적 본능에 충실하며 놀이 자체를 목적으로 삼도록 하여 어린이의 상태를 정체시키는 기능을 한다. 피터 팬 식 놀이는 순간의 기쁨을 좇은 후 잊어버리는 놀이, 자신의 기쁨만을 충족시키는 이기적인 놀이, 어른에 대한 혐오에서 비롯된 기쁨을 추구하는 놀이로 이루어져 있다.

둘째, 피터 팬 식의 놀이는 어린이를 현실로부터 격리시키는 폐쇄성을 지닌다. 신나는 모험, 즐거운 상상, 환상의 섬 네버랜드는 현실의 지배를 받지 않는 곳이다. 이 곳에서 피터 팬은 요정처럼 날아다니고, 음식을 먹지도 않으며 몸무게도 나가지 않는다. 자신의 나이, 글자도 모르는 아이는 피터 팬은 자신의 말과 행동을 기억하지도 못한다. 네버랜드에서 피터 팬은 영원

한 어린이로 살면서 놀이를 즐기지만 영원한 젊음에 갇혀 있는 살아있지 않은 존재이다. 영원한 어린이의 상태를 유지하며 맘껏 놀이를 즐기는 것처럼 보이지만 오히려 죽음의 다른 모습을 보여준다. 네버랜드에서의 영원한 놀이를 추구하는 피터 팬은 성장하지 않는 죽음의 가장이라고 할 수 있다. 피터 팬 식의 놀이는 어린이의 현실의식을 저해하는 놀이로 의식과 사고의 틀을 확장시키는데 기여하지 못한다.

셋째, 피터 팬 식의 놀이는 어른을 모방한다. 피터 팬은 어른으로 대표되는 후크선장, 해적들과의 싸움을 놀이로 즐긴다. 피터 팬은 악당 후크 선장보다 더 잔인함의 화신으로 등장하며 피의 복수를 완결지은 후 기뻐하는 사악한 어린이의 모습을 보여준다. 피터 팬 식의 놀이는 어린이와 어른의 놀이 경계를 허문다. 어린이의 놀이는 어린이의 정서와 수준이 반영된 것으로 생명 존중, 자연 예찬, 우정 등의 특징이 담겨있는 것으로 여겨진다. 하지만 어린이의 놀이는 점차 놀이의 대상, 방식 등에서 어른의 것을 닮아가고 있다. 노동(학습)과의 단절, 조직화, 전문화를 특징으로 하는 어른의 놀이는 빠른 속도로 어린이의 놀이문화에 침투하고 있다. 어린이를 놀이는 종목별로 클럽화되어 조직되고, 운영된다. 훈련과 대회참가도 어른들이 하는 방식과 유사하다. 어린이 놀이는 더 이상 어린이의 자유와 자발성으로 행해지지 않고, 어린이들만의 비공식적인 활동이 아니다.(닐 포스트먼, 임채정 옮김, 1987, 154). 피터 팬 식의 놀이는 어린이의 놀이라는 이름으로만 존재할 뿐 정작 어른의 것이 되어가고 있다.

#### IV. 어린이 역사학습에서 놀이학습의 이용

##### 1. 놀이수용의 정당성과 특징

피터 팬이 ‘영원한 어린이’로 추앙받는 것처럼 피터 팬이 즐겼던 ‘신나는 놀이’도 오늘날의 어린이들이 즐겨야 할 놀이의 모범으로 여겨지고 있다. 어린이들은 언제나 피터 팬과 같이 ‘신나는’ 놀이를 즐겨야 한다는 생각은 ‘어린이=놀이’라는 관계를 성립시켰다.

놀이는 인간의 사고와 행동을 강화시키는 선천적인 원동력이며, 세계에 적응하고 새로운 학습 경험을 창조하도록 돕기 때문에 학습에서도 자연스럽게 수용되고 있다.(데이빗 엘킨드, 이주혜 옮김, 2011, 15). 오랫동안 놀이는 허튼 짓, 동물적인 기질, 휴식을 위한 것, 유희로 인식되었으나 프뢰벨 이후 교육적으로 의의를 지닌 것으로 평가되면서 그 자체로, 학습과의 관련성에서 중요시되고 있다. 놀이가 차지하는 중요성, 필요성, 유용성 등은 일반적으로 널리 인정되고 있으나 일정한 한계를 지니고 있다고 할 수 있다. 즉 놀이는 놀이 자체가 아닌 그 어떠한 것을 위한 것이라는 기능적 측면에서 놀이를 평가한다는 것이다. 놀이의 기능적 측면은 흥미, 관심, 즐거움, 일시적임, 반복적임 등의 특징을 지니는데 이러한 특징은 피터 팬의 놀이에서도 나타나는 것들이다.

놀이는 학습과 불가분의 관계를 넘어 또 하나의 학습으로서 학습과 동일시되어야 한다는 인식도 널리 확산되고 있다. 특히 초등학교 시기의 어린이들에게 놀이와 학습은 그 구분이 명확하지 않은 미분화 상태에 있어 놀이가 학습이고, 학습이 곧 놀이가 될 수 있다는 점은 놀이를 대하는 새로운 시각을 제시한다. 성인은 보통 학습, 노동 등에서 오는 권태와 피로 해소를

위해 별도로 놀이를 필요로 하지만 어린이에게 학습은 하나의 놀이처럼 즐길 수 있다는 것이다.(엄태동, 2007, 15) 놀이와 학습에 대한 이분법적인 구분 대신 놀이와 학습을 하나의 활동으로 포함시켜 어린이만의 활동세계 안에서 바라보려는 관점은 놀이를 학습 방법적 차원이 아닌 교육과정적 차원에서 다루어야 한다는 주장으로까지 확대되고 있다.(정광순, 2004, 37). 놀이와 학습을 동일시하려는 이러한 주장은 놀이가 초등교육의 담론 형성에 기여한 측면에 대한 평가에서 비롯되었다. 이와 함께 호이징하는 놀이가 인간 문화의 한 형식이 아니라 오히려 전쟁, 지식, 시, 철학, 예술 등 인간의 모든 문화가 놀이적 성격을 지니고 있음을 사례로 제시하며 인간의 문화에 놀이적 성격이 충만하다는 점을 강조하였다.(J. 호이징하, 김윤수 옮김, 1993). 놀이와 학습의 동일시, 교육과정적 접근, 놀이에 대한 호이징하의 주장은 놀이가 학습에서 기능적, 방법적 차원을 넘어 본질적 차원으로까지 발전할 수 있다는 점을 시사하고 있다.

놀이가 지닌 이러한 가능성을 염두에 두고 교사들은 놀이를 적극적으로 수용하기 위한 실천적인 노력을 기울인다. 교사들이 놀이를 적극적으로 수용하는 주된 이유는 놀이를 통해서 자유와 즐거움, 심리적 건강, 환경과의 상호작용, 친구들과의 교감, 의사소통 능력 향상 등의 효과를 얻을 수 있다고 생각하기 때문이다.<sup>6</sup> 놀이에 대한 교사들의 관심은 수업에 놀이를 적용시키는 노력으로까지 이어진다.(공창수 외, 2014, 110-165).

그럼에도 오늘날 교실수업에서 놀이는 본질적 차원 보다는 기능적, 방법적 차원에서 더 많이 활용되고 있다고 할 수 있다. 피터 팬 식 놀이가 학습의 한 방법으로 활용되고, 공유되고 있는 것이다. 피터 팬 식의 놀이는 ‘어떤 것에 관한 표현으로서의 놀이’ (표현으로서의 놀이)보다는 ‘어떤 것을 얻기 위한 투쟁으로서의 놀이’ (투쟁으로서의 놀이)와 관련이 깊다.(J. 호이징하, 김윤수 옮김, 1993, 27). ‘어떤 것을 얻기 위한 투쟁으로서의 놀이’는 아곤(Agon), 알레아(Alea)의 형태로 나타난다.

첫째, 아곤(Agon, 시합, 경기)은 경쟁이라는 형태를 취한다. 아곤은 운동경기에서 많이 볼 수 있는데, 주어진 분야에서 자신의 우수성을 인정받고 싶어 하는 욕망에서 비롯된다. 그렇기 때문에 아곤에는 지속적인 주의, 적절한 연습, 부지런한 노력, 승리에의 의지 등이 요구된다. 아곤은 개인 능력의 순수한 형태로 나타나며 승리자의 우월함은 논란의 여지가 없는 것으로 판명된다. 아곤과는 완전히 일치하지는 않지만 학습에서는 학생들의 경쟁을 부추기며 참여를 유도하기 위해 아곤의 경쟁적 요소를 적용한 놀이가 많이 활용되고 있다.

둘째, 알레아(Alea, 우연, 주사위)는 아곤과는 정반대로 놀이하는 자에게 달려 있지 않은 결정, 그가 전혀 영향력을 행사할 수 없는 결정에 기초하는 모든 놀이를 지칭한다. 여기서는 상대방을 이기기보다는 운을 이기는 것이 문제이다. 운만이 승리를 만들어내는 유일한 존재이며, 이때 승리란 승자가 패자보다 운으로부터 더 많은 혜택을 입었다는 것만을 의미한다. 주사위놀이, 룰렛, 바카라, 제비뽑기 등이 여기에 해당한다. 알레아에서는 우연의 자의성 자체가 놀이의 유일한 원동력이 되기 때문에 놀이하는 자는 완전히 수동적이며, 자신의 자질이나 능력, 자신의 기량, 근육, 지능이라는 수단을 발휘하는 대신 기대와 두려움 속에서 운명의 판결을 기다릴 뿐이다.(로제 카이와, 이상률 옮김, 2003, 36-45). 주사위, 말판 등을 이용하여 아슬

<sup>6</sup> 교사들을 위한 온라인 연수 중 놀이관련 연수에 대한 관심은 점차 늘어나고 있고, 그 내용도 전문화되고 있다.

아슬한 상황을 연출하며 어린이들의 마음을 사로잡는 알레아의 놀이는 교실수업에서 널리 활용되는 소재이다.

‘어떤 것을 얻기 위한 투쟁으로서의 놀이’로서 아곤(Agon), 알레아(Alea)의 형태를 띤 놀이는 대체로 학습자의 흥미와 관심을 증시하는 경향이 강하다. 교사들이 경쟁을 통한 승부, 운을 이용한 승부가 가미된 놀이를 학습에 활용하는 주된 이유는 어린이들이 학습내용에 관심 없어 할 것 같은 우려라고 할 수 있다. 그래서 교사들은 어린이들이 관심 없어 할 만한 학습내용에 쉽사리 동조하고, 집중하며 참여하도록 하기 위해 유혹적인 면을 가미한 ‘얼르는’ 수업을 실시하기도 한다. 이럴 경우 흥미는 학습내용이라는 문제 사태의 객관적 진전과는 유리된 채, 순전히 개인의 쾌락이나 고통에 관한 문제로 격하되는 사태를 초래하게 된다.(존 듀이, 이홍우 번역·주석, 1996, 199).

## 2. 놀이학습의 실태

교사들은 놀이가 지니는 이점, 어린이가 놀이를 좋아한다는 점 등에 근거하여 놀이를 학습에 적극 활용하고 있다.<sup>7</sup> 이러한 모습은 어린이를 위한 역사수업에서도 예외는 아니다. 역사수업에서 놀이는 점차 어린이의 흥미를 우선적으로 고려하면서 이용되고 있다. 놀이가 이용되고 있는 모습은 초등교사들 사이에서 인기가 높은 커뮤니티에서 공유되는 수업자료, 교사들의 교수·학습 지도안에, 교사들의 수업 속에서 확인할 수 있다.

첫째, 초등 교사들은 온라인 커뮤니티를 통해서 놀이 수업 자료를 활발하게 공유한다. 초등 교사 온라인 커뮤니티 인디스쿨(www.indischool.com)<sup>8</sup>에는 많은 역사 수업 자료가 탑재되어 있는데, 그 중 상당수가 놀이와 관련된 자료이다. 교사들이 인디스쿨에서 주로 이용하는 교과별, 학년별 자료(‘사회’) 코너에는 4천개 이상의 역사수업 자료가 탑재되어 있다. 교사들이 올린 게시물은 동영상 자료, 파워포인트 자료, 학습지, 만화, 노래(가사를 바꾼 노래), 퀴즈, 게임 등 게시물의 종류도 다양하고, 그 수도 많다. 탑재된 자료는 자료를 제작한 의도에 따라 크게 ‘내용 중심 자료’, ‘활동 중심 자료’로 구분할 수 있다.

‘내용 중심 자료’는 교과서 내용을 효율적으로 전달하기 위한 의도로 제작된 것이다. ‘내용 중심 자료’에 해당되는 대표적인 것은 동영상 자료<sup>9</sup>, 파워포인트 자료를 들 수 있

<sup>7</sup> 근래 놀이에 대한 논의는 놀이와 학습에 대한 이분법적인 구분 대신 놀이와 학습은 어린이만의 활동세계 안에서는 하나일 수 있다는 관점, 놀이는 학습 방법적 차원이 아닌 교육과정적 차원에서 다루어야 한다는 주장으로까지 확대되고 있다. 하지만 실제 수업에서 놀이는 이러한 논의와는 일정한 거리를 둔 채 활용되고 있다고 할 수 있다.

<sup>8</sup> 초등 교사들은 ‘좋은 수업’을 위해 교육정보를 찾고, 교수·학습 자료를 제작하는 등 많은 노력을 기울이기도 한다. 자신들의 노력을 온라인, 오프라인을 통해서 동료 교사들과 공유한다. 초등 교사들 사이에서 교육자료, 교수·학습자료 등의 공유는 단순한 자료의 나눔을 넘어 교육공동체 간의 소통과 연대라는 의미를 지니는 문화로 인식되고 있는 추세이다. 초등 교사들 중에는 ‘만남, 유대, 공감, 배움, 아이사랑, 나눔, 소통, 창조’라는 자신들의 교육정신을 초등교사 커뮤니티 인디스쿨을 통해 실현하기 위한 노력을 기울이고 있다. 인디스쿨의 교육정신은 인디스쿨 소개영상을 통해 알 수 있다. ‘인디스쿨’은 2000년 몇몇 초등 교사들에 의해 시작된 이후 2015년 현재 가입 회원수가 224,302명(교사 인증회원 109,750명)에 이르는 초등 교사를 위한 대표적인 커뮤니티로 성장하였다. 인디스쿨 사이트에는 교육 나눔, 초등 교사들의 일상, 연수정보, 문화마당, 교육자료 등으로 이루어져 있다. <http://www.indischool.com/home>.

<sup>9</sup> 동영상 자료의 주요 출처는 TV 사극(바람의 화원, 닥터진, 정도전, 불멸의 이순신, 명성황후, 장희빈, 제5공화국, 무신, 궤도 홍길동, 뿌리 깊은 나무, 여명의 눈동자, 천추태후, 이산, 상도, 성균관 스캔들, 추노, 태조 왕건, 대왕의 꿈, 선덕여왕, 연개소문 등), 역사교양 프로그램(역사스페셜, 한국사 傳), EBS 프로그램(지식채널, 역사채널 e, 역사e뉴스, 한국사 시간여행), TV오락 프로그램(진실 혹은 거짓, 서프라이즈), 다큐 공감(共感), 문화재청 헤리티지 채널, 아이스크림 사



다.<sup>10</sup> 이중 동영상, 파워포인트 자료는 교사가 학습내용을 수월하게 전달하는데 도움을 주는 것으로 유용하게 활용될 수 있다. 하지만 동영상 자료는 파워포인트 자료와는 달리 콘텐츠 자체를 교사가 제작한 것이 아니기 때문에 자료선정에 있어서 주의가 요구된다. 교사들은 학생들이 흥미와 관심을 가질 만한 내용이면 동영상의 형식과 내용에 대한 신중한 검토 없이 활용하는 경우가 많다. 교사들은 연예오락 프로그램에서 방영된 내용 중 일부분이라도 교육내용과 관련이 있을 경우 활용하는 경우가 있다. 이런 동영상 자료는 학생들의 이해 심화와는 거리가 멀다.

학생들의 흥미와 관심을 고려하여 교사들이 빈번하게 활용하는 그 밖 자료는 교사의 그림(만화)과 노래(랩)를 들 수 있다. 두 자료는 학습내용을 손쉽게 전달하기 위한 방법으로 활용된다. 교사의 그림(만화) 자료는 교사가 학습내용을 재구성하여 그린 것으로 학생들은 그림을 보는 것으로 학습을 대신한다. 교사의 그림은 교사의 노력과 창의성 등이 발휘된 것으로 평가할 수 있지만 정작 학생들은 교사의 작품을 즐겁게 감상하는 것으로 그칠 수 있다. 교사는 학생들의 탐구, 사고활동 등을 고려하지 않고, 학습내용을 재미있게 전달하는데 치중했기 때문이다. 노래(랩)는 많은 학습내용을 수월하게 암기하기 위한 목적이 뚜렷한 자료이다. 교사는 학생들이 재미있어 할 만한 리듬을 동원하지만 노랫말은 학생들이 외워야 할 인물, 사건, 지명들의 나열에 지나지 않는다. 교사의 그림(만화), 노래(랩)는 학생의 흥미를 고려하여 교사가 만든 것이지만 학습 후 학생에 의한 표현형식이 되어야 한다.

인디스쿨 게시판에는 ‘내용 중심 자료’와 함께 ‘활동 중심 자료’가 탑재되어 있다. 어린이들의 활동을 중시하는 수업은 대체로 내용 전달 수업에 대한 반성, 새로운 방법을 찾으려는 시도라고 할 수 있다. 활동을 중시하는 수업은 학습자인 어린이의 재미, 흥미와 관심을 중요시하다보니 ‘활동 중심 자료’에는 놀이 요소를 포함하고 있는 자료가 상당수를 차지하고 있다. 5학년 사회(2011년부터 2014년까지) 게시물 중 놀이 요소가 포함된 자료는 약 300여개에 달한다.<sup>11</sup> 인디스쿨 놀이자료들이 지니고 있는 특징을 정리하고 다음과 같다.

① 놀이자료는 승리와 경쟁을 중시한다. 인디스쿨 놀이 자료들은 어린이들에게 점수, 경쟁, 보상 등과 같은 외적인 동기를 부여하고 있고, 학습의 과정보다는 결과를 목적으로 전개되는 경향이 강하다.

② 놀이자료의 수와 종류는 많지만 단답형 문제를 맞히는 퀴즈 형식이 대부분이다. 퀴즈 형식은 대표적으로 스피드퀴즈, OX퀴즈, 골든벨을 들 수 있는데, 단원 학습정리 목적으로 빈번하게 사용된다. 역사적 사건, 인물, 문화재, 나라의 이름 등과 같은 단답형 문제의 정답을 확

이트 동영상 등이다.

<sup>10</sup> 교사들은 지도내용과 관련된 동영상 자료, 지도내용을 요약 정리한 파워포인트 자료 두 가지를 선호하는 경향을 보인다. 탑재된 수업자료는 동영상 자료와 파워포인트 자료로 세트화되어 있는 경우가 많고, 이렇게 세트화된 자료에 대한 높은 인기는 조회 수, 추천 수에서 확인할 수 있다. 교사들은 ‘내용 중심 자료’를 이용하여 교과서 내용을 빠짐없이 전달하고자 하는데, 이러한 수업패턴은 차시별로 반복되는 경우가 많다.

<sup>11</sup> 이를 종류별로 분류하면 다음과 같다. 괄호 안 숫자는 게시물 수이다. 1. 퀴즈-스피드퀴즈(38), OX퀴즈(18), 골든벨(50), 릴레이퀴즈(7), 연상퀴즈(2), 어이없는 퀴즈(4), 단계퀴즈(3), TGT(2). 2. 캐릭터퀴즈-마리오게임(30), 뽀로로게임(8), 앵그리버드게임(4), 쿵푸팬더게임(10), 어벤져스(6), 치킨차차(2), 유로2012(2), 유희왕게임(4), 미스터리박스(11), 폭탄게임(8). 3. 낱말 맞추기-단어조합퍼즐(8), 초성퀴즈(12), 십자말풀이(4). 4. 보드게임-말판게임(12), 보드게임(5). 5. 카드게임-카드게임(17), 덩고게임(5). 6. 슬래집기-런닝맨게임(11), RPG(2). 7. 기타-땅따먹기(6), 문화재경매(2), 무역놀이(3), 신분제놀이(14), 빙고(71) 등.

인하는데 사용되는 경향이 강하다.

③ 놀이자료는 우연, 행운의 요소가 포함되어 있다. 이러한 특징은 캐릭터 퀴즈에서 발견할 수 있다. 캐릭터 퀴즈에서 어린이는 문제의 정답을 맞혀도 곧바로 점수를 획득하지 못한다. 어린이의 노력 여부와 별개로 선택에 의한 우연의 상황이 포함되어 있기 때문이다. 캐릭터 퀴즈에서는 문제의 정답을 맞히는 것 다음에 전개되는 결과, 즉 행운을 믿고 운에 의해 결정되는 상황에 의존해야 한다.<sup>12</sup> 어린이들은 문제의 정답을 맞히기 위해 노력하는 적극적인 참여자이면서도 행운을 기대하는 수동적인 참여자 두 가지 모습을 지닐 수밖에 없다. 이와 같은 자료를 이용할 경우 결국 어린이들은 문제의 정답을 맞히기 위해 노력하다가 점차 우연적 요소인 운에 의존할 수밖에 없다. 예컨대 마리오 퀴즈, 뽀로로 퀴즈, 할로윈 퀴즈, 어벤져스 퀴즈, 미스터리박스 퀴즈 등이 여기에 해당된다.

④ 놀이자료는 어린이들의 순발력 또는 재치를 요구하는 경우가 더 많다. 놀이자료에서 어린이들은 역사적 내용에 대한 이해, 이해한 내용을 표현하는 것보다는 정답을 짐작하여 빠르게 말하는 순발력을 발휘하도록 요구받는 경우가 많다. 대표적인 경우로 단어조합퍼즐, 초성 힌트 게임 등을 들 수 있다. 두 게임은 역사적 맥락과 단절된 채 존재하는 감춰진 낱말을 유추하는 놀이이다. 어린이들은 효과음과 함께 화면 속에서 움직이는 글자들을 응시하며 글자들을 무작위로 연결하여 역사학습에서 들어본 적이 있는 낱말로 만드는 순발력을 발휘하여 단어를 조합하면 된다. 어린이들은 완성된 낱말을 찾아내기 위해 글자들을 빠르게 연결 지을 뿐 역사적 내용을 전혀 생각할 필요가 없다. 두 게임은 역사학습에서 중요하다고 여겨지는 것은 낱말로 표현될 수 있는 역사적 사실 뿐임을 강조하며 원인, 결과 등 낱말의 범위를 벗어난 설명은 다루지 않는다. 또한 문제와 정답 사이의 기계적인 연관성이 강해서 어린이들은 문제를 보고 오답을 생각할 겨를도 차단된 채 초성, 낱글자로 제시된 힌트의 틀 안에서 정답을 찾으려 요구받는다.



그림 1. 단어조합 퍼즐

<sup>12</sup> 선택상황에 따라 학생은 문제를 맞히고 점수를 얻는 정상적인 보상, 정답을 맞힌 후에도 점수를 잃는 의외의 결과, 누락된 점수를 한꺼번에 잃게 되는 허무한 결과, 상대팀의 점수를 빼앗아오는 우연한 행운, 상대팀에게 점수를 빼앗기는 불운 등의 결과를 얻게 된다. 보상과 반전(행운/불운)이라는 뜻밖의 재미를 부여하는 요소는 학생들의 흥미와 관심을 끌 수도 있지만 학생의 노력을 무색하게 만들기도 한다.

⑤ 학습활동의 의의 자체를 불분명하게 만들기도 한다. 대표적인 예로 런닝맨 술래잡기, 역사 RPG를 들 수 있다. 런닝맨 술래잡기는 텔레비전 연예오락프로그램의 진행방법을 모방한 것으로 이 놀이에서 학생들은 술래를 쫓아 달리면서 문제를 해결한다. 자신이 뽑은 문제를 확인한 후 그 문제의 정답을 등에 붙이고 친구를 쫓아가 친구의 등에서 정답을 떼어야 하고, 반대로 자신의 등에 붙어 있는 정답이 친구들에 의해 떼어지지 않도록 지키기 위해 뛰어다녀야 한다. 이 놀이에서 학생들은 짧은 시간 동안 문제에 맞는 정답을 확인하고, 정답을 얻기 위해 짧지 않은 시간 동안 달려야 한다. 학생이 맞추어야 하는 문제는 한 문제이고, 이 한 문제를 해결하기 위해 학생은 달려야만 한다. 성인용 연예오락 프로그램의 주요 시청자가 초·중고등 학생인 점을 감안하면 초등학생 시청자 층에게도 인기 있는 ‘런닝맨’을 접목한 놀이는 학생들에게 상당한 흥미와 관심을 불러일으킬 수 있다. 학생들의 기대에 부응하듯이 이 놀이는 학생들에게 즐거움과 재미를 줄 수 있고, 문제의 정답을 뒤쫓아 달리는 수업시간은 즐거운 시간이 될 수도 있을 것이다. 그런데 학생들이 즐거워한 주된 이유는 역사학습 때문이 아니라 술래잡기 때문일 개연성이 크다. 이상에서 말한 인디스쿨의 놀이 자료는 외견상 다양성을 추구한다. 하지만 놀이 자료의 내용을 들여다보면 형식과 방법상의 차이만 있을 뿐 실제로는 차별성이 그리 부각되지 않는 유사한 활동들이 반복적으로 재생산된 것들이 많다.

둘째, 교사 연수에서도 놀이자료는 활발하게 이용되고 있다. 초등 교사들이 좋은 수업방법으로 소개한 책, 온라인 연수강좌에서도 놀이는 중요한 소재로 등장한다. 이 중 역사학습을 위한 차별화적인 방법을 소개하는 경우도 있다. 하지만 교사가 소개하는 책, 연수강좌에서는 놀이를 많은 교과에 일반적으로 적용할 수 있는 효과적인 방법으로 소개하면서 역사 학습 방법에 놀이를 적용한 사례를 제시하고 있다. 책, 연수강좌에서 역사학습의 방법으로 소개하는 놀이는 역사 RPG, 레크레이션 방식의 놀이, 체육관련 놀이 정도로 정리할 수 있다.

① 역사 RPG(Role Playing Game)는 역사 학습을 위해 교사들이 새롭게 개발한 놀이이다. 교사들은 역사 RPG가 역사적 사실과 개념을 적용시켜 학생들이 역사적 사실과 개념을 재미 있고 실감나게 느낄 수 있다고 주장한다.(공창수 외, 2014, 7).

역사 RPG는 역할이 부여된 술래잡기인데 온라인 게임의 성격을 변형시킨 것이다. 온라인 RPG의 종족, 직업, 전투력, 무기 등의 개념을 카드로 만들어서 역사 RPG로 적용시킨 놀이로 석기시대 RPG, 청동기시대 RPG, 철기시대 RPG 등이 있다. 런닝맨 술래잡기에서와 같이 역사 RPG에서도 학생들의 주된 활동은 상대방을 잡기 위해 달리는 것이다. 하지만 주어진 문제의 정답을 찾아 상대방을 뒤쫓는 런닝맨 술래잡기와 달리 역사 RPG는 자신의 역할(사람 또는 동물)에 맞는 카드, 무기카드(사람일 경우)를 받는다. 카드에 적혀 있는 숫자가 사람 또는 동물 역할에게 주어진 전투력이 되고, 이 전투력으로 상대방에 맞선다. 온라인 게임을 모방하였기 때문에 역사 RPG는 게임에 적합한 형식과 방법으로 구성되어 있다. 그러다보니 선사시대 사람들의 생활을 이해하기 위한 학습은 인간과 동물의 전투, 전투를 위한 무기, 주술사의 치료 등에 초점이 맞춰져 있다.(공창수 외, 2014, 132-151).

② 레크레이션 방식의 놀이를 들 수 있다. 이 방식의 놀이는 주로 박자에 맞춰 손뼉을 치거나, 손유희 동작 등과 같은 것들이다.(이인희, 2015). 임진왜란 당시 활약한 인물 이름을 이용

하여 박자게임을 하는 방식, 신석기 시대 사람들의 생활모습을 이용하여 노래가사 바꿔 부르며 손 율동하는 방식 등이 대표적인 경우라 할 수 있다. 이러한 놀이는 여러 교과와 다양한 학습 내용에 적용 가능한 것이어서 역사학습 내용과의 관련성이 크다고 할 수 없다. 또한 역사학습 내용이 주는 느낌(또는 감동)을 쉽게 잊게 만들 수 있다. 학생들은 조선군이 해주산성에서 전투 인원과 물자 등의 열세를 극복하고 왜군에 맞서 싸운 과정을 배우면서 역사 학습이 주는 감동 등을 지닐 수 있다. 하지만 박자 놀이의 방식, 분위기 등은 학습 내용을 심화시키는 것과는 거리가 멀고, 학습 내용이 준 감동 등을 쉽게 잊게 할 수도 있다.

**② 사회 5학년 유교전통 자리 잡은 조선**

임진왜란 때 전국각지 의병과 관군 활약 : 유성용 - 평양, 권율 - 해주산성, 김시민 - 진주, 이순신 - 한산도, 광재우 - 의령, 사명대사 - 금강산, 조헌 - 금산

<p>교사 : 텅텅탱탱 의병 관군 활약!</p> <p>유성용조 : 권율 삼!</p> <p>권율조 : 짹 권율 권율 권율 이순신 넷!</p> <p>이순신조 : 이순신 이순신 이순신 이순신 김시민!</p> <p>민!</p> <p>〈중략〉</p>	<p>교사 : 이제 의병장과 관군의 이름을 부르면 어디에서 활약했는 지를 말하세요 텅텅탱탱 의병 관군 활약! 조헌 넷!</p> <p>조헌조 : 금산 금산 금산 금산 광재우 둘!</p> <p>광재우조 : 짹 짹 의령 의령 사명대사 하나!</p>
--	---

그림 2. 박자 놀이

또한 신석기 시대 사람들의 생활모습 내용에서 교사는 학생들에게 신석기 시대 사람들의 곡식(조, 수수 등)을 보여준 후 맛을 보도록 할 수 있고, 빗살무늬 토기 제작활동 등도 도전할 수 있으며, 전문가의 도움을 받아 빗살무늬 토기 조리실험 등을 시도할 수 있다. 그러나 아래에 제시된 놀이는 여느 놀이 수업에서 볼 수 있는 것처럼 학생들이 신석기 시대를 구체적으로 상상해 볼 수 있는 계기를 제공하지 못한다.

**② 사회 5학년 선사시대**

핫도그 아줌마 핫도그 주세요. - 신석기시대 기원전 8000년

아! 동그랗게 말아주세요. - 돌갈아 간석기

이왕이면 큰 걸로 주세요. - 빗살무늬, 움집생활

케첩도 발라주세요. - 조 수수 곡식농사,

설탕도 뿌려주세요. 팍팍! - 갈판 갈돌 돌그물추 암사동

그림 3. 노래가사 바꿔 부르기

③ 체육 관련 놀이를 들 수 있다. 온라인 연수 강좌 중 놀이수업과 관련 강좌들<sup>13</sup>은 교사들

<sup>13</sup> 온라인연수기관에서 개설된 놀이수업 강좌의 몇 가지 예를 들면 다음과 같다. 티처빌(www.teacherville.co.kr)-‘교실에서 논다! 허썸의 참여수업을 위한 교실놀이’. 티처원(www.teacher1.co.kr)-‘교실놀이, 수업에 행복을 더하다’, ‘가슴찡한 심성놀이’, ‘5인 5색 즐거운 교실’.

사이에서 인기가 높는데, 이는 놀이 수업에 대한 교사들의 높은 관심을 보여준다. 강좌 연수 교사들은 체육 시간에 운동장에서 할 수 있는 놀이를 교실 수업에 변형시켜 적용한 사례를 제시하기도 한다. 대표적인 경우가 축구 게임, 야구 게임 등이다. 이 놀이는 축구, 야구의 규칙을 그대로 적용하여 퀴즈 형식으로 진행되는 것이다. 축구 게임은 한 팀이 문제의 정답을 맞히면 축구공을 상대 골대 쪽으로 한 칸 이동시켜 골득실로 승부를 결정짓는 방식이다. 야구 게임은 문제의 종류, 정답 여부에 따라 루에 진루하고, 점수 획득 결과에 따라 승패를 결정짓는 방식이다.

셋째, 교사들의 놀이자료는 역사수업에서도 많이 활용되고 있다. 교사들은 동료교사들과의 자료 공유, 독서 및 연수강좌 수강 등을 통해서 놀이자료 및 방법에 대한 이해를 높인다. 그리고 자신의 수업에서 이를 적용하기도 한다. 교사들의 노력이 발휘하는 데는 다양한 계기가 작용하지만 교사에게 특별한 수업일 경우에 더욱 그러하다고 할 수 있다.

수업은 교사들의 일상이지만 교사들이 특별하게 여기는 수업은 대체로 학부모 대상 공개수업, 동료교사 대상 공개수업, 각종 연구대회관련 수업 등이다. 교사들은 이 수업에서 이른바 어린이들의 다양한 참여를 위한 학습방법을 계획하는데 거기에는 놀이가 포함되는 경우도 많다.

교사들이 작성한 교수·학습 지도안에는 놀이방법이 적용되는 경우를 확인할 수 있는데, 교사들의 지도안에서 놀이는 대체로 세 가지 방식으로 적용되고 있음을 알 수 있다. ① 놀이는 동기유발, 학습정리 활동에서 사용된다. ② 학습전개 단계에서 사용되는 경우도 있다. ③ 단원 정리 학습일 경우 놀이는 한 차시 학습활동의 대부분을 차지하기도 한다. 그 중 한 가지를 제시하면 다음과 같다.

다음 지도안의 수업은 ‘삼국통일과 발해의 건국’을 다루고 있으며 ‘신라와 발해의 문화재, 그 특징을 설명하는 것’을 목표로 하고 있다.<sup>14</sup> 주요 학습활동은 세 가지로 구성되어 있다. ‘신라와 발해 문화재 알아보기’, ‘신라와 발해의 문화 특징 찾기’, ‘신라와 발해 문화재 원카드 게임’이 그것이다.

‘신라와 발해 문화재 알아보기’에서는 협동학습의 구조 중 한 방법으로 다른 모둠 친구들에게 자신이 조사한 문화재를 설명한다. 친구의 설명을 들은 사람들은 자신의 모둠으로 되돌아와 모둠 친구들에게 전해들은 정보를 나눈다. 어린이들의 활동이 끝날 즈음 교사는 보충 설명을 해준다. 신라와 발해의 문화재에 대한 주요 내용을 알게 된 어린이들은 두 나라의 문화 특징을 찾는 활동을 한다. 그러나 정작 교사와 어린이들이 나눈 이야기를 보면 신라 문화의 특징을 개략적으로 정리하는데 그치고 있다. 그 이유는 교사가 아래와 같은 빈칸 넣기 식 학습지로 문화의 특징을 정리하도록 의도했기 때문이다.

<sup>14</sup> 이 수업의 5학년 어린이들을 대상으로 하며, 2015년 10월 8일(목) 5교시에 실시되었음을 확인할 수 있다. 수업단원은 1. 우리 역사의 시작과 발전 중 (4) 삼국통일과 발해의 건국이며 전체 18차시 중 17차시에 해당된다. 교사는 사회탐구 학습모형으로 수업을 진행하고자 했으며, 학습형태는 전체 활동→모둠활동→전체 활동으로 제시되어 있다. 주요 학습 자료로는 지도, 파워포인트 자료, 모둠별 자료, 활동지, 문화재 카드 등이 활용되었음을 알 수 있다.

표 1. 신라와 발해 문화 특징 정리 학습지

<b>신라 문화의 특징</b>	1. 신라는 □□를 중심으로 문화를 크게 꽃피웠다. - 사원, 불상, 탑, 범종 등 2. 경주 불국사 삼층 석탑을 고치는 과정에서 발견된 □□ □□ □□□□□□은 현재 남아 있는 가장 오래된 목판 인쇄물로 알려져 있다. 3. □□ □□ □□ : 약 천 년 동안 신라의 도읍이었던 □□에는 가치를 인정받은 유적과 기념물들이 그대로 남아 있어서 세계 문화유산으로 등재될 수 있었다.
<b>발해 문화의 특징</b>	1. 발해의 중심지 □□에는 발해의 역사와 문화를 알 수 있는 석등과 돌우물, 성터 등이 남아 있어 당시 발해의 모습을 짐작할 수 있다. 2. 발해는 □□□□문화를 바탕으로 당 문화, 말갈 문화 등을 받아들이고 독자적인 문화를 이루었다. 예) □□ □□ 무덤의 내부는 당(중국)식으로 벽돌을 쌓아 만들었고, 천장의 기다란 돌을 계단처럼 쌓은 것은 □□□□식이다. 묘지 위에 불교식 탑을 세운 점은 발해만의 특징이다.

세 번째 활동에서는 원카드 게임이 사용된다. 그런데 여기에 사용된 놀이는 앞의 두 활동을 심화시키지 못하고 있다. 원카드 게임에서 어린이들은 카드를 보면서 문화재가 어느 나라 것인지만 알고 제시하면 되기 때문이다.

표 2. 학습전개 활동에서의 놀이 활용

단계	학습과정	교수 · 학습 활동	시간 (분)	수업자료(■) 유의점(□)
문제 파악	전시복습 동기유발	◎ 동기 유발하기- <생략> ◎ 학습 문제 제시	3분	◆지도
탐색 및 입증	학습문제 파악하기 학습활동 안내	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                         신라와 발해의 문화재를 알아보고, 신라와 발해 문화의 특징을 찾아봅시다.                     </div> ◎ 학습활동 안내하기 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 활동 1. 신라와 발해 문화재 알아보기</li> <li>• 활동 2. 신라와 발해의 문화 특징 찾기</li> <li>• 활동 3. 신라와 발해 문화재 원카드 게임</li> </ul>	20분	◆활동지
일반화	활동 1 활동 2 활동 3	◎ 활동 1. 신라와 발해 문화재 알아보기 <ul style="list-style-type: none"> <li>• 모둠별로 조사한 문화재를 “셋 가고 하나 남기” 방법으로 다른 친구들에게 소개하기.</li> </ul> -불국사, 발해 석등, 팔보 유리정, 정효 공주 무덤, 경주 역사 유적 지구, 무구정광대다라니경, 석굴암 ◎ 활동 2 : 신라와 발해의 문화의 특징 찾기 <ul style="list-style-type: none"> <li>T: 신라의 문화재에 가장 많은 영향을 미친 것은?</li> <li>S: 불교입니다.</li> <li>T: 신라에서 불교의 가르침이 널리 퍼질 수 있었던 까닭은?</li> <li>S: 불경을 인쇄하는 기술이 발달했기 때문입니다.</li> <li>T: 경주 유적 지구가 세계문화유산에 등재된 까닭은?</li> <li>S: 약 1000년 동안 신라의 도읍이었던 경주에는 가치를 인정받은 유적과 기념물들이 그대로 남아 있기 때문입니다.</li> <li>T: 발해의 문화재를 보고 알 수 있는 발해의 문화 특징은?</li> <li>S: 발해는 고구려의 문화를 바탕으로 당 문화, 말갈 문화 등을 받아들이고 이를 통해 독자적인 문화를 이루었습니다.</li> </ul> ◎ 활동 3 : 신라와 발해 문화재 원카드 게임 <게임 규칙>	10분	◆사전 준비가 될 수 있도록 지도함.  ◆ 모듬별 발표 자료
		1. 한 사람 당 8장씩 카드를 나누고 나머지는 가운데에 얹어 놓는	5분	◆문화재 카드

정리	다.(3명이 한 조인 경우엔 10장씩 나누어 가짐) 2. 가위바위보로 처음 시작하는 사람과 방향을 정한다. 3. 큰 소리로 카드의 내용을 읽으며 순서대로 1장씩 카드를 내려놓는 게임으로 앞 사람의 카드와 같은 나라의 카드를 내려놓아야 한다. 내려놓을 카드가 없을 경우 1장을 가져감. 4. “방향바꾸기”, “나라 바꾸기” 등을 이용해 가지고 있는 카드를 1장 남기고 모두 내려놓았을 때 “원카드”를 외치는 사람이 승리한다. 5. 1장 남았는데 “원카드”를 다른 사람이 외치면 벌칙으로 2장을 더 가져가야 한다. ◎ 학습 내용 정리하기-<생략> ◎ 차시 예고하기-<내용생략>	2분	◆PPT자료
----	--	----	--------

교사들이 놀이를 활용하는 구체적인 모습은 수업에서 확인할 수 있다. 이하 내용에서 사례로 검토할 수업은 2009년 ‘자기주도적 학습력 신장을 위한 사회과 디지털교과서 활용 수업’이다.<sup>15</sup> 이 수업은 우수수업 동영상으로 선정되어 에듀넷(www.edunet4u.net)에 탑재되어 있다는 점에서 주목할 만하다.

이 수업의 교사는 ‘사고력 신장 중심의 사회과 사료학습’을 수업주제로 제시하였다. 교사가 작성한 지도안에 따르면 교사는 어린이들의 사료 활용, 역사적 분석력 및 해석력 신장, 탐구 능력과 역사 의식 신장을 주요 목적으로 삼았다. 이를 위해 교사는 어린이들의 흥미를 고려하여 과제를 제시하였다. 학습내용은 6학년 1학기 사회 3단원 ‘대한민국의 발전’ 중 ‘(1) 나라를 되찾기 위한 노력’ 이었고, 학습목표는 ‘독립을 위한 조상들의 노력을 알고, 바람직한 일본과의 관계를 토의해봅시다.’이다. 수업의 주요 내용은 다음과 같다.

이 수업의 주요 내용은 ‘독립을 위한 노력’, ‘일본과의 바람직한 관계 토의’ 두 가지이다. 첫 번째 ‘독립을 위한 노력’에서는 각 모둠 어린이들이 학습활동을 선정하여 수행하도록 계획되어 있다. 두 번째 ‘일본과의 바람직한 관계 토의’에서는 모듬토의 후 어린이들이 TPC 게시판에 자신의 의견을 쓰는 것으로 계획되어 있다.

표 3. 우수수업 지도안

학습과정		교수·학습 활동		DT활용 전략	자기주도적 학습요소	자료 및 유의점
단계 (시량)	학습 내용	교사	학생			
문제 파악 (3')	전시학습상기  동기 유발하기	<b>□ 전시학습 상기하기</b> T. 지난시간 우리가 배웠던 내용은 무엇인가요?  <b>□ 사진자료 제시하기</b> T.화면을 보면서 배운 내용을 정리하여 발표해봅시다.	S1.일제의 탄압입니다. S2. 대한민국 임시 정부가 한 일입니다.  <b>■ 편집된 사진자료 보기</b> S1.독립을 위해 노력했던 분들의 모습입니다. S2.일본이 우리나라를 침략하기 위해 했던 일들입니다.	▶ 편집한 사진 자료를 하이퍼링크한다.	▶능동적이고 적극적인 자기주도권  ▶학습욕구와 동기의 지속적인 자기확인	※꾸러기 보훈 광장 사이트는 예습과제로 제시  * 사진 자료 ※그동안 학습하면서 제시했던 사진자료를 편집하여 제시

<sup>15</sup> 이 수업은 2009년 7월 16일(목), 6교시 6학년 한 개 반 28명을 대상으로 실시되었다. 수업에서 다룬 내용은 3단원 ‘대한민국의 발전’ 중 ‘(1) 나라를 되찾기 위한 노력’이었고, 총 14차시 중 6차시에 해당되는 수업이었다.

<p>문제 파악</p>	<p>학습목표 확인</p>	<p>□ 학습문제 파악하기 T. 오늘 우리가 배울 내용을 화면을 보면서 찾아봅시다.</p>	<p>S3. 우리의 조상들은 일제의 침략에 적극적으로 대항하며 독립을 위해 노력했습니다.</p> <p>■ 학습문제 찾기</p>	<p>▶ 학습문제의 핵심단어를 띄운다.</p>	<p>▶ 능동적이고 적극적인 자기주도권</p>	<p>한다.</p> <p>* 학습문제 추측 자료 제시</p>
<p>문제 추구 (2')</p>	<p>학습문제 제시</p>	<p>독립을 위한 조상들의 노력을 알고, 바람직한 일본과의 관계를 토의해봅시다</p> <p>□ 학습 활동 안내하기 활동1. 독립을 위한 노력(선택학습) 활동2. 바람직한 일본과의 관계 토의.</p>				<p>* 독립을 위한 조상들의 나라 사랑 정신을 깨닫게 한다.</p>
<p>문제 해결 (22')</p>	<p>활동1 선택학습하기</p>	<p>□ 모둠 선택학습 안내하기 T. 일본강점기 나라를 되찾기 위한 우리 민족의 노력을 다양하게 나타내어 봅시다.</p> <p>T: 우리나라와 일본의 관계는 어떠했다고 생각합니까?</p>	<p>■ 모둠 선택활동 ■ 모둠에서 선택한 활동을 정리하고 발표 -선택1. 독립운동 -선택2. 일제의 탄압 -선택3. 인물퀴즈 -선택4. 물산장려 문맹퇴치 -선택5. 독립군가 완성하기 S1. 강제침략과 탄압으로 우리나라와 사이가 좋을 수는 없습니다. S2. 다른 나라의 주권을 빼앗는 것은 부당합니다.</p>	<p>▶ 과제방(용량이 클 경우 홈페이지도 함께 활용)에 탑재된 내용을 다운받아 활동한다.</p>	<p>▶ 학습 자료의 자율적인 선택/학습자이면서 자율적인 교수의 역할</p>	<p>* 학생제작활동 결과물 * 활동 결과를 발표할 때 교사용 원격 제어 프로그램을 활용해서 화면에 띄어준다.</p>
	<p>활동2 다른 선택과제 해결하기</p>	<p>T. 앞으로 바람직한 한국과 일본과의 관계는 어떤 것인지 함께 토의해 보도록 합시다. □ 자료를 통해 토의 안내 T. 디지털교과서의 자유방을 열어 과제 내용을 읽고 댓글을 달아봅시다.</p>	<p>■ 오늘날 일본과 우리의 관계를 생각하고 토의하기 ■ 토의한 내용을 생각하며 댓글달기</p>	<p>▶ 자유방에 탑재되어 있는 과제를 댓글 형식으로 정리한다.</p>	<p>▶ 능동적이고 적극적인 자기 주도권/ 학습목구와 동기의 지속적인 자기 확인</p>	<p>* 일반화 자료-신문 스크랩 또는 인터넷 자료 * 모듬원의 조사내용을 참고로 일본과 우리와의 관계를 다각적으로 살펴보고 생각할 수 있도록 한다.</p>
<p>적용 및 발전 (10')</p>		<p>T. 새롭게 알게 된 사실을 말해봅시다.</p>	<p>S1. 독도를 지키기 위한 여러 가지 노력을 알게 되었습니다. S2. 일본과 우리나라와 밀접한 경제적 협력 관계가 있다는 것을 알게 되었습니다.</p>			



정리 (3분)	학습정리 및 과제제시	<p>T.이번 토의를 통해 생각이 바뀐 사람은 자신의 생각을 말해봅시다.</p> <p>T.주권을 되찾기 위한 조상들의 노력은 어떠한 것들이 있습니까?</p> <p>□자료를 통해 형성평가 안내</p>	<p>다.</p> <p>S1. 과거 일본이 일제 강점기에 했던 잘못을 사과하고 앞으로 친밀한 우호관계를 맺는 방법을 더 공부해야겠습니다.</p> <p>S 1. 국내외 독립운동을 했습니다.</p> <p>S2. 대한민국 임시정부를 지켜온 자랑스러운 인물들이 있습니다.</p> <p>■ 학습 내용을 확인하고 자신의 생각을 정리한다.</p>	▶교과서형성 평가를 활용한다.	▶학습 결과의 자기평가	<p>※ 학습과 정상 어려웠거나 틀린 부분에 대해 확인하고 점검하여 오답 노트에 정리하기</p> <p>※모둠이 함께 협동하여 단원 마무리 활동을 하도록 준비한다.</p>
	차시과제예고	<p>T. 다음시간에는 광복이후대한민국이 수립되기까지의 중요한 사건을 조사해오도록 합니다.</p>				

이 수업에서도 놀이가 많이 활용되었는데, 첫 번째 활동에서 그 모습이 두드러진다. 이 수업의 주안점 및 지도계획으로 교사가 제시한 ‘효과적인 학습을 위해 선택활동에서 학생 흥미를 고려하며 수준별 과제를 제시한다.’는 의도는 놀이 활동으로 나타났다. 지도안에서 첫 번째 활동으로 소개된 다섯 가지(독립운동, 일제의 탄압, 인물퀴즈, 물산장려 문맹퇴치, 독립군가 완성하기)는 제목만으로 볼 때는 한 가지(인물퀴즈)를 제외하면 놀이 활동과 무관한 듯이 보인다. 하지만 수업을 관찰하면 유사한 놀이 활동이 중복해서 실시되고 있음을 확인할 수 있다.

‘독립운동’에서는 단어조합퍼즐 활동이 사용되었다. 4모듬 어린이들은 화면에 제시된 낱말을 조합하여 정답을 찾았다. 단어조합퍼즐의 정답에는 ‘한인애국단’, ‘독립신문’, ‘한국광복군’, ‘청산리대첩’ 등이 있었다.

교사 : 자 뭐까요? 4모듬에서……:

4모듬 : 한인애국단.

교사 : 정답, 4모듬. 1점. 자, 다른 문제. 또 다시 독립운동이네요.

다른 문제가 제시되자 학생들은 손을 번쩍 든다.

교사 : 우리 5모듬,

학생 : 독립신문.

교사 : 맞습니까?

학생 : 네.

교사 : 와, 독립신문, 맞습니다. (박수). 잘했고, 그 다음 문제.

교사 : 또 문제 나갑니다.

여러 학생들이 번쩍 손을 든다.

교사 : 우리 1모듬이 좀 빠르네.

1모둠 : 한국광복군.

교사 : 맞습니까?

학생들 : 네.

교사 : 잘했어요. 그럼, 마지막 문제. 마지막 문제는 누가 풀 수 있을까? 와(교사는 많은 학생들이 손을 들자 놀라워 함). 자, 그러면 우리 1반 다 같이 한번 풀어봅시다. 시작!

학생들 : (큰 소리로)청산리대첩.

교사 : 맞나요? 아, 그러면 다 1점. 잘했습니다.

교사는 다음 순서로 1모둠 어린이들을 선정하였고, 1모둠 어린이들 역시 ‘독립운동’이라는 주제로 스피드퀴즈를 실시하였다. 1모둠 어린이들이 출제하고 맞히는 스피드퀴즈는 앞서 4모둠 어린이들이 풀었던 문제와 중복되는 것들이 있었다. 그리고 이전 스피드퀴즈의 문제였던 것이 이번에는 정답으로 만들어진 것도 있었다. 어린이들은 문제를 가능하면 짧게 설명하고, 맞히는 어린이는 오답이 되더라도 재빠르게 맞히려려고 하였다.

두 모둠이 연속으로 스피드퀴즈를 풀고 난 후, 교사는 다음 순서로 참여할 모듬을 선정하면서 수업을 진행하였다. 이후 남은 세 모듬 중 2모듬도 동일하게 스피드퀴즈를 다시 하였다. 한 모듬만 문맹퇴치운동을 주제로 광고 촬영장면을 연출하였다.

## V. 결론

좋은 수업을 위한 교사의 노력은 다양한 방식으로 경주되고 있다. 그 중 교사들의 일상인 교실수업에서 빈번하게 활용되는 방법은 놀이를 이용한 학습이다. 교사들의 놀이수용방식은 개인적인 차원을 넘어 교사 커뮤니티를 매개로 하는 특징을 지닌다. 초등교사 커뮤니티 인디스쿨 등을 통해서 교사들은 다양한 형식의 놀이를 공유하면서 이용한다. 그렇지만 교사들은 비슷한 형식의 놀이를 재생산하며 공유한다.

교사들의 놀이수업은 몇 가지 의문점을 불러일으킨다. 그 중에서도 가장 주목할만한 점은 놀이에 담긴 어린이관이다. 즉 교사들은 어린이들이 놀이에 흥미와 관심을 보인다는 이유로 빈번하게 활용하지만 거기에는 암묵적인 어린이관이 담겨 있다는 것이다. 바로 어린이는 낭만적인 존재, 즉 놀이하는 어린이라는 것이다.

낭만적인 어린이관은 방정환의 어린이 운동에서 비롯되었고, 오늘날에도 사회 구성원의 의식에는 견고한 사회적 통념으로 자리잡았다. 더욱이 현대 사회 문화산업의 영향으로 낭만적 어린이관은 새로운 형태로 변화하고 있다. 영원한 어린이, 언제나 신나는 놀이를 즐기는 어린이는 어른들 사이에서 별다른 거부감 없이 받아들여지고 있다. 이른바 피터 팬과 같은 어린이관이 새롭게 등장하고 있는 것이다.

이러한 어린이관은 사회 구성원들 사이에서만 통용되는 것이 아니라 교실수업에도 수용되어 적용되고 있다. 교사들과 어린이들은 경쟁, 우연적 요소가 많은 놀이를 함께 이용하고 있다. 무언가 얻기 위한 투쟁으로서 놀이가 학습내용을 소재로 하고 있다는 제한된 의미를 넘어

서 어떠한 의미를 지니는지 의문을 자아낸다. 이러한 놀이는 흥미의 본래적 의미에도 부합한다고 할 수 없고, 바람직하다고 여겨지는 어린이관에 기초하고 있지도 않다. 학습자인 어린이라는 존재에 대한 숙고가 더없이 요구되는 대목이기도 하다. 즉 대안적 어린이관에 대한 논리와 실천을 위한 고찰이 요구된다 하겠다.

### 참고문헌

- 공창수 외(2014), **학교야 놀자!**, 즐거운학교.
- 김대용(2011), 방정환의 소년운동 연구 : 천도교 신파를 중심으로, **한국교육사학**, 제33권 제2호, 29.
- 김상욱(2005), 어린이문학의 이데올로기적 가능성, **창비어린이**, 3(1), 189.
- 김상욱(2006), **어린이 문학의 재발견**, 창비.
- 김수경(2009), 최남선의 ‘소년’ 과 방정환의 ‘어린이’ 사이의 거리, **한국문화연구**, 16권, 이화여자대학교 한국문화연구원, 55-56.
- 김용석(2000), **문화적인 것과 인간적인 것**, 푸른숲.
- 남영신 엮음(2001), **국어대사전**, 성안당.
- 민중서림 편집국(편)(2003), **국어사전** 제5판, 민중서림.
- 박지영(2005), 방정환의 ‘천사동심주의’의 본질: 잡지 『어린이』를 중심으로, **대동문화연구**, 성균관대학교 대동문화연구원, 147.
- 안경식(2003), **소파 방정환의 아동교육운동과 사상**, 학지사.
- 엄태동(2007), **초등교육의 재개념화**, 학지사.
- 원종찬(2013), 소년이 어린이가 되기까지, **창비어린이**, 11(2), 145.
- 원종찬(2014), 동심의 역사성과 민족의 발견, **창비어린이**, 12(1), 152.
- 유영중(2008), ‘피터 팬’을 통해 본 어린이문학 연구의 쟁점, **근대영미소설**, 제15집 제2호, 332.
- 이관구(2014), **초등한국사! 진짜 역사수업을 말한다**, 즐거운학교.
- 이기훈(2002), 1920년대 ‘어린이’의 형성과 동화, **역사문제연구**, 8, 역사문제연구소, 28.
- 이은화 외(2001), **유아교육개론**, 이화여자대학교출판부.
- 이인희(2015), **교실놀이, 수업에 행복을 더하다**, 시공미디어.
- 이재철(1978), **한국현대아동문학사**, 일지사.
- 이재철(1992), **한국아동문학연구**, 개문사.
- 이홍우(2002), **교육의 개념**, 문음사.
- 정광순(2004), 초등교육과정 담론에 대한 현상학적 분석, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 최기숙(2006), **어린이, 넌 누구니?**, 보리.
- 한글학회(2005), **우리말사전**, 글나래.
- 한영혜(2005), 두 개의 어린이날 : 선택된 이야기와 묻혀진 이야기, **한국사회학**, 제39집 5호.
- Aries, Philippe(1961), *(L')enfant et la vie familiale sous l'ancien regime*(문지영 옮김)(2003),

아동의 탄생, 새물결.

- Buckingham, David(2000), *After the death of childhood : growing up in the age of electronic media*(정현선 옮김)(2004), **전자매체 시대의 아이들**, 우리교육.
- Caillois, Roger(1967), *Jeux et les hommes*(이상률 옮김)(2003), **놀이와 인간**, 문예출판사.
- Dewey, John(1916), *Democracy and Education*(이홍우 번역·주석)(1996), **민주주의와 교육**, 교육과학사.
- Elkind, David(2006), *Power of play : how spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children*(이주혜 옮김)(2011), **놀이의 힘**, 한스미디어.
- Huizinga, Johan(1955), *Homo Ludens, a study of the play element in culture*(김윤수 옮김)(1993), **호모 루덴스**, 까치.
- Matthew, Barrie James(1906), *Peter Pan*(서소울 옮김)(2006), **피터팬**, 김영사.
- Jacqueline Rose(1993), *The Case Of Peter Pan : The Impossibility Of Children's Fiction*, Philadelphia: University Of Pennsylvania Press.
- Postman, Niel(1982), *Disappearance of childhood*(임채정 옮김)(1987), **사라지는 어린이**, 분도출판사.
- 河原和枝(1988), *こどもの観の近代*(양미화 옮김)(2007), **어린이관의 근대**, 소명출판.
- 本田和子(2000), *子ども100年のエポック*(구수진 옮김)(2002), **20세기는 어린이를 어떻게 보았는가**, 한림토이북.

교신저자: 김주택, 서울오현초등학교, 교사, yechanin@naver.com

## 초등 사회과 교실 역사수업의 목표 설정과 수행 표준의 기능

주 용 영

대구교육대학교

### I. 머리말

한 나라 혹은 한 국가에서 시행하고 있는 학교교육의 중요성에 대해서는 누구나 잘 인지하고 있을 것이다. 다만 그 중요성이 실제 학교교육에서 어떻게 실행될 수 있는지의 문제는 각국의 정부가 장차 해결해야 할 중요한 핵심 과제들 중의 하나임에는 틀림이 없을 것이다. 정권이 바뀔 때마다 교육개혁이 발표되고, 각종 교육정책이 수립되면서 그 시행이 학교교육에 강제되는 것은 그 반증이라고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 기대하는 만큼의 교육적 효과가 잘 드러나지 않은 것은 그 만큼 학교교육의 변화를 시도하는 일은 어려울 뿐만 아니라 교육적 효과도 매우 느리게 나타날 수밖에 없는 학교교육이 지닌 특성에서 말미암는 바가 매우 클 것이다.

누가 무어라 하더라도 학교교육의 핵심은 교실수업이라고 할 수 있다. “교실수업이 변해야 학교가 변한다.”는 주장(손우정 역, 2011)은 그러한 사실을 핵심적으로 보여주는 상징적인 표현이라고 할 수 있다. 이를 감안해서 구체적으로 종합해 본다면 학교교육의 문제는 교실수업의 문제에서 그 실마리를 찾아야 한다는 당위론적 결론에 이르게 될 것이다. 결국 학교교육은 교실수업의 변화를 토대로 하지 않는다면 그 실현이 불가능한 과제로 보는 것이 합리적일 것이다.

이러한 교실수업의 성패는 교사의 전문성에 달려 있다고 해도 과언이 아닐 것이다. “교육의 질은 교사의 질을 넘어설 수 없다.”라고 회자되고 있는 표현을 굳이 강조하지 않더라도 모두가 주지하는 바일 것이다. 이 교사의 질을 가늠하는 전문성을 이해하는 것(허신혜, 2005)은 여러 측면에서 가능하겠지만, 교실수업을 위해 단위 계획 하기의 개발을 통한 교사의 교수·학습안의 구안에서 가장 핵심적으로 드러날 것으로 생각된다. 이는 교사 자신이 계획한 단위 개발과 구안한 교수·학습안은 교실수업의 진행을 위한 안내서인 동시에 수업의 질과 방향을 결정해주는 설계도의 역할도 수반하고 있기 때문이다.

교사가 단위 개발을 토대로 구안하는 교수·학습안은 여러 부분으로 구성되고 있다. 우선 세안과 약안이 있고, 단위 설계와 차시안으로 나눌 수 있다. 이들 교수·학습안을 구안하는 과정에서 교사가 가장 중요한 문제로 인식해야 할 것은 교수·학습안의 틀이라고 할 수 있다. 현재 학교교육에서 보편적으로 활용되고 있는 교수·학습안은 큰 형식에서는 수십 년간 그대로 답습되고 있다고 해도 과언이 아니다. 단지 머리에 해당하는 안내 부분에 새로운 강조사항인 ‘핵심역량’이나 ‘창의·인성 요소’ 등이 삽입되면서 추가되고 있는 반면에 몸통에 해당하는 전개 부분과 꼬리에 해당하는 평가부분은 별로 변하지 않고 있는 실정이다.

본고는 교실수업을 변화시키기 위해서는 이들 단위 설계와 교수·학습안의 형식을 바꾸어야만 한다는 인식을

전제로 목표 설정과 수행 표준의 관계를 밝혀 보려는 것이다. 단위 계획하기의 개발과 교수·학습안의 구안과정에서 목표설정이 제대로 이루어지지 않는다면 하찮은 수업이 될 가능성이 매우 높을 것(Brophy, J. & Alleman, J., 1997, 277)은 분명한 사실이기 때문이다. 이 과정에서 목표설정은 어떻게 이루어지고 있고, 수행 표준은 어떤 기능을 할 수 있을지를 살펴보려는 것이다. 결국 이러한 작업은 학교교육의 변화를 위한 토대를 제공해 주려는 시도인 동시에 교실 역사수업의 재구성을 위한 노력에 실질적인 도움을 제공해 보려는 의도의 산물이라고 할 수 있다.

## II. 단위 계획과 수업 설계

현재 글로벌적 차원에서 학교교육은 ‘덜 가르치고 더 배우게 하라’는 식의 방향으로 트렌드가 잡혀 가고 있다(이찬승·김은영 옮김, 2015, 384~387). 어떻게 교사가 덜 가르치는 데 학생들을 더 배우게 할 수 있을까“ 라는 의문이 드는 일로서, 아주 역설적으로 들릴 수 있는 표현이지만, 아무튼 선진국의 학교교육은 그런 방향으로 나아가고 있는 실정이다. 그러면 어떻게 학교교육의 시스템을 바꾸면 가능할까? 라는 의문이 저절로 드는 것은 당연한 일일 것이다.

이 의문을 해결하려면 교실수업에서 교사가 어떻게 가르치면 가능할까? 라는 문제에 직면하게 된다. 아무리 교사가 유능하더라도 과거에 일어났던 모든 것을 가르칠 수는 없고, 모든 목표를 동등하게 다룰 수도 없을 것이다(Barton K. C. & Levstik, L. S., 2004, 26) 이 경우에 가장 먼저 제기되는 것은 교사인 나 자신이 어떻게 해야 할까? 라는 점일 것이다. 다음의 언급은 이 같은 의문을 해결하는 데 일정한 시사를 제공해 준다고 할 수 있다.

전문가의 지식은 그 분야와 관련된 사실과 계산 공식의 목록이 아니라 그 분야에 대한 자신의 사고를 이 끌어내는 ‘중요한 아이디어’나 ‘핵심 개념’을 중심으로 조직화되어 있다(신종호 외 공역, 2007, 66)

위의 사례에서 잘 나타나듯이 전문가의 지식은 중요한 아이디어나 핵심 개념을 중심으로 조직화되어 있다는 사실을 알 수 있다. 즉, 모든 전문가는 분야와 상관없이 항상 풍부하게 구조화된 지식 기반을 가지고 있다(신종호 외 공역, 2007, 66)는 것이다. 교실수업에서 학습은 적어도 지식의 구조화가 중요한 문제라는 사실을 시사하고 있다. 즉, 교과내용을 교사 자신이 가르치고 있는 학생들의 사전지식을 고려한 토대 위에서 교수내용지식으로의 전환을 통하여 지식의 구조화를 교사 자신이 주도적으로 이끌어 낼 수 있어야만 가능할 것이다.

결국 교실수업을 위한 지식의 구조화는 적어도 교사의 자질과 능력에 달려 있다는 것은 누구나 인정하는 사실일 것이다. 통계적으로 학생의 학업성취에 가장 큰 영향을 끼치는 것이 교사의 교수행위라는 사실에서도 추론할 수 있다. 그러므로 책무성과 공통의 교육과정이 없어도, 그리고 디지털 기술을 사용하지 않고도 성공한 나라들이 있지만, 양질의 교사와 교수 없이 성공한 나라는 없다는 사실(이찬승·김은영 옮김, 2015, 384)을 주목해 보아야 한다. 이는 교사의 전문성을 향상하기 위한 학교운영의 시스템이 매우 중요하다는 것을 의미하는 것이다.

교실수업을 위한 교사의 전문성과 관련하여 눈여겨보아야 하는 것은 학생들을 교실수업의 수행과정에 몰입시킬 수 있을 것인가의 문제와 직결된 교사의 교수행위이다(김희정 옮김, 2014, 326~329). 그러려면 교사는 가능

한 한 직접 교수전략보다는 간접 교수전략을 보다 많이 사용해야만 가능할 것이다(Ellis, A. K., 2007, 116~148). 간접 교수전략 중에서도 학생들을 문제 혹은 사건에 몰두하게 하는 탐구, 즉 문제해결의 과학적 방법을 중심으로 단원이 개발될 때 그 가능성은 매우 높아지게 될 것임은 자명하다고 할 수 있다.

이 사실은 우리나라 교육과정에서도 강조되었던 문제이다. 즉, 그 핵심은 주제나 문제를 중심으로 탐구단원이거나 문제해결단원으로 재구성해야 한다는 논리이다. 이들은 21세기 학생들의 핵심역량으로 인식되고 있는 탐구과정과 문제해결의 기능을 키우기 위한 교수·학습방법으로서의 단위 설계라고 할 수 있다(한국교육개발원 역, 2012, 137~143). 만약 교사가 이들 단원으로 교과내용을 재구성하거나 재구조화하지 못한다면 고등사고력이나 역사적 사고력의 육성은 불가능하다고 보는 것이 보다 합리적일 것이다 그러므로 교사들은 그들 자신의 교과내용인 역사와 지리는 물론이고 다른 사회과학들에 대한 이해를 발달시킬 필요가 있을 뿐만 아니라 특정한 단원을 계획하고 가르치는 데에 필요한 지식에 대한 일정한 소양도 전제되어야 할 것이다(주웅영 외 공역, 2012, 348~349)고 할 수 있다.

하지만 초등학교의 넓은 교육과정 목표를 가르치는 초등 교사들의 경우 모든 교육과정의 제재와 관련하여 도저히 이들 지식을 모두 소유할 수는 없을 것이다(주웅영 외 공역, 2012, 349). 다만 교사들은 이들 지식들이 실려 있는 자료들을 활용할 수 있는 자질과 능력을 개발하기만 한다면 특정 단원의 개발과 교수·학습안의 구안을 위한 교과내용의 재구성이나 재구조화가 불가능한 일도 아닐 것이다(최병모 외 공역, 1987). 이 때문에 예비교사의 교육과 현직교사의 연수가 중요하지만, 보다 중요한 문제는 이들 교사들이 공식적으로 탐구학습의 경험을 가질 수 있는 석사 학위과정이 지니고 있는 의미의 중요성(이은진 옮김, 2016, 184~194)은 교사의 전문성이라는 측면에서 아무리 강조해도 지나치지 않을 것이다.

그러면 우리나라의 경우 수업 계획으로서 초등 교사들의 교실 역사수업을 위한 단위 설계를 살펴볼 필요가 있다. 초등 교사들이 수업 계획을 위해 단원을 설계할 때 참고하는 자료는 교육과정 문서, 사회교과서, 교사용지도서, 새교실, 교육자료 등이다(주웅영, 2004, 168~170). 그렇지만 단위 설계과정에서 교사들이 전적으로 의존하는 것은 교과서와 교사용지도서라고 할 수 있다. 그러므로 이들 자료를 살펴보면 현장의 초등 교사들이 단원을 설계하는 방법과 절차는 저절로 이해될 수 있을 것이다.

이들 단위 설계는 우선적으로 교과서의 단원을 기본 단위로 설정하여 설계하는 교사용지도서의 방식을 그대로 따른다고 해도 과언이 아니다. 이에 대해 사회과 교육과정에 언급된 다음의 기사는 일정한 시사를 주고 있다.

A. 교과서의 단원을 그대로 학습 단원으로 대치하는 일은 지양하고, 학습 내용에 적합한 주제와 문제를 중심으로 단위(문제 해결 단위, 탐구 단위)를 재구성하여 수업을 운영하도록 한다(교육부, 1997, 102)

B. 이 때에는 교과서의 단위, 주제, 제재 등의 명칭이나 순서를 그대로 따르기보다는 실제 학습 내용에 더 적합한 주제와 문제를 선정하여 활동 중심의 학습이 이루어지도록 단원을 재구성하는 것이 좋다(교육부, 1998, 283)

A는 제7차 사회과 교육과정에 나오는 내용이고, B는 사회과 교육과정 해설서에 나오는 내용이다. 이들 내용은 실제 현장 교육에서 단위 설계의 큰 틀은 사회교과서의 단원을 토대로 이루어지고 있는 현실을 잘 보여준다고 할 수 있다. 즉, 교과서의 단위와 주제, 제재를 그대로 단위 설계의 틀로 삼고 있다는 의미이다. 교사들이 설계한 단위 설계와 수업 계획을 간단히 살펴보기만 해도 사회과 교육과정과 사회과 교육과정 해설에서 이 문제를 왜 강조하고 있는지를 금방 알 수 있다.

이러한 단원 설계와 수업 계획은 교실 사회과수업 내지는 교실 역사수업의 모양을 결정하는 외형적인 틀이라고 할 수 있다. 이 외형적인 틀이 바뀌지 않는 한 내부적인 특성을 결정할 문제 해결 단원이나 탐구 단원으로의 재구성은 불가능하다고 보는 것이 정확한 판단일 것이다. “19세기 교실에서 20세기 교사가 21세기 학생을 가르치고 있다”는 언급은 아마 이 점을 중심으로 교실수업에서 일어나는 문제를 관찰한 결과로 나온 상징적인 표현임에는 틀림이 없는 것 같다.

이처럼 단원 설계의 틀과 방식이 종전부터 내려오는 틀과 방식처럼 교과서의 단원을 토대로 이루어지고 있다면 사회과나 역사의 교실수업은 거의 변화되지 않고 지속되고 있는 것으로 이해해도 별 무리는 없을 것이다. 단원 설계에서 이루어지는 교재관·학생관·지도관의 서술 내용과 방식도 바뀌어야만 한다. 이들을 종전과 마찬가지로 틀과 방식으로 설계한다면 교실수업의 모습은 바뀌지 않을 것이라는 사실은 명확한 것 같다. 이들 단원 설계의 틀과 방식은 새로운 교육사조인 구성주의학습이나 수행평가를 받아들일 수 있는 틀과 방식이 아니라는 사실을 주목해 보는 것이 중요하다.

### Ⅲ. 수업 계획과 차시 구안

교실 역사수업을 위해 교사가 무엇보다도 우선적으로 해야 할 과제를 살펴보는 일은 매우 중요한 문제이다. 그 일은 두말할 나위도 없이 단원 설계와 차시별 교수·학습안의 구안이라고 할 수 있을 것이다. 이 작업에는 교사의 능력이 그대로 투영되고(주용영 외 공역, 2012, 348~349, 교실 역사수업의 시행과정에는 교사의 자질이 고스란히 반영되지 않을 수 없기 때문이다(주용영 외 공역, 2012, 345). 바로 이 점이 교사의 전문성과 교실 역사수업의 성공 여부가 깊은 관련을 지니고 있다는 사실을 의미한다고 할 수 있다.

간혹 경험 많은 교사는 교생들에게 “나는 수업 계획을 사용하지 않는다.”라고 말할지도 모른다. 만약 그렇다고 한다면 이들 교사들은 이전에 활용하던 수업 계획을 내면화하고 있을 것이다(주용영 외 공역, 2012, 379). 이 경우 한 초등학교에서 동일 학년을 여러 해 가르칠 수 있는 미국의 초등학교에서는 가능할 것이다. 하지만 1~2년마다 학년을 바꾸는 우리나라에서는 그러할 가능성이 그다지 크지 않을 것이고, 가르치는 학년이 바뀌면 당연히 단원 설계를 통해서 차시별 교수·학습안을 구안하지 않을 수 없을 것이다.

그러면 우선적으로 현재 초등 교사들이 작업한 이들의 산물을 살펴보지 않을 수 없다. 현재 초등학교 교사들이 작업한 단원 설계와 차시별 교수·학습안을 구안하는 틀은 아주 오래 전부터 거의 변하지 않고 그대로 답습되고 있다고 해도 과언이 아니다(이혁규, 2013, 111~126). 그렇다고 한다면 이들 작업은 종전의 틀에서 크게 벗어나지 못하고 인습적으로 이루어지고 있다는 의미일 것이다. 달리 말하면 교육과정 재구성이나 교과내용의 구조화가 거의 이루어지지 않고 있다는 사실(이동원 편저, 2008)을 상징적으로 보여준다고 할 수 있다. 그러므로 이 문제부터 직접적으로 다루어야만 교실수업의 양상이 변할 수 있을 것이고, 교실수업의 양상이 변해야만 학교교육의 모습도 변화될 수 있을 것이다.

다시 정리하자면 교실 역사수업을 변화시키기 위해서는 단원 설계의 문제를 검토해 봐야 하고, 단원 설계의 문제는 교수·학습안의 구안과 직접적인 관련을 지니고 있기 때문이다. 그 다음으로 교실 역사수업을 위한 차시별



교수·학습안의 문제를 검토해 봐야만 차시별 교수·학습안의 구안과 시행에서 극복해야 할 문제들이 드러날 것이다. 이들 문제를 해결하지 않으면 다른 여타의 노력을 아무리 하더라도 교시수업의 양상은 바뀌지 않을 것이다.

우선적으로 주목해 보아야 할 문제는 단원 설계를 구성하는 중심 요소라고 할 수 있는 차시별 교수·학습안이다. 이들 차시별 교수·학습안이 체계적이고 구조적으로 연결된 전체가 단원 설계라고 할 수 있다. 단원 설계는 대체로 3주에서 8주에 걸쳐서 진행되는 장기간의 종합적인 교수·학습안인 셈이다(주웅영 외 공역, 2012, 350) 그러므로 단원 설계는 하나의 주제나 문제에 대한 차시별 교수·학습안이 9차시 이상 체계적으로 연결된 형태여야만 제대로 된 단원 계획이라고 할 수 있을 것이다.

이 단원 설계도 그렇지만, 차시별 교수·학습안도 종전과 마찬가지로 절차와 방식으로 구안되고 있다는 사실을 주목하지 않을 수 없다. 이 차시별 교수·학습안을 종전에는 주로 지도안이라고 하였지만, 근래에는 흔히 본시 학습안이라고 한다. 현재 현장교육에서 시행되고 있는 이들 차시별 교수·학습안의 구조에서 드러나는 특징적인 측면을 몇 가지로 정리해 볼 수 있다.

우선적으로 변화되지 않고 그대로 유지되고 있는 부분은 교과서의 단원, 주제, 제재를 토대로 구안되고 있다는 점이다. 즉, 교과서의 단원을 범위로 단원을 설계하면서 그 속에 내재하는 차시별 교수·학습안이 교과서의 진도를 나가는 방식으로 구안된다는 사실이다. 그러므로 이 차시별 교수·학습안은 탐구과정이나 문제해결을 학생들이 학습하도록 안내하고 촉진하는 교수·학습안이라고 보기에 어려운 경향이 매우 강하다. 달리 말하면, 행동주의 심리학적 학습이론을 토대로 구안된 교수·학습안이라고 보는 편이 보다 합리적일 것이다.

이 차시별 교수·학습안의 근간은 종전의 형식이 그대로 유지된 채 당시의 현장 교육적 상황을 반영하는 약간의 내용들이 추가되면서 변화되고 있는 실정이다. 그러므로 이들 차시별 교수·학습안에 내재된 근본적인 성격은 변화되지 않고 외형적인 형식에만 약간의 변화를 주고 있는 것으로 드러나고 있다. 우선적으로 차시별 교수·학습안의 안내 부분에 해당하는 ‘수업의 개요’를 살펴보면 그러한 점은 잘 드러난다.

그렇다고 하더라도 더 큰 문제는 이들 요소들이 「교수·학습활동」 과정에서 학생들에게 구현될 수 있는가의 여부이다. 이들 3개의 차시별 교수·학습안은 적어도 탐구학습모형을 지향한다고 표방하고 있다. 아마 우리나라 초등학교의 경우 연구수업이나 시범수업, 아니면 대표수업을 할 경우 대부분이 탐구학습모형이나 문제해결학습모형을 적용한 수업을 시행한다고 하지 않을 교사가 있을지에 대해서 의문이 든다. 아마 대부분의 이들 수업들이 ‘보여주기’를 위해서도 그러할 것이라는 사실은 쉽게 미루어 짐작하고도 남음이 있다.

그렇다고 하더라도 결정적인 문제는 교수·학습활동의 부분에 있다고 할 수 있다. 바로 그 점은 거의 대부분의 차시별 교수·학습안이 한 차시의 시간인 40분 이내에 탐구과정의 모든 절차와 단계를 초등학교생들이 수행하도록 하는 데 있다. 특히 문제인식을 위한 활동에서 가설설정 단계로 나아가는 데 보통 8분 이내에 이루어지도록 시간 배당을 하고 있다. 아무리 훌륭한 초등학교생일지라도 8분 이내에 가설설정을 위한 질문을 확인하여 형성할 수 있는 초등학교생은 어느 나라의 초등학교에도 존재하지 않을 것이라는 사실이다. 이러한 탐구과정에 참여한 초등학교생들은 활동을 부지런히 하였더라도 그 주제나 문제에 대한 내용을 이해하지 못하는 결과로 귀결될 가능성이 매우 높다고 할 수 있다.

적어도 이 탐구과정은 그 내부를 구성하고 있는 절차와 단계를 수행하는 데 적어도 3주인 9차시 이상은 소요된다는 점(주웅영 외 공역, 2012, 350)을 명심할 필요가 있다. 그렇다고 한다면 교과서의 주제나 제재를 따라서 이들 동일한 형식의 차시별 수업안을 구안하는 것은 초등학교생들에게 탐구기능을 숙달하도록 하는 학습을 안내할 수는 없을 것이다. 탐구과정의 모든 절차와 단계를 형식적으로 연습하는 정도의 학습에 그치면서 탐구학습모형

이라는 표현을 사용하고 있는 셈이다. 달리 말하면 학문적 개념과 도구를 활용하는 탐구과정으로 보기는 어려운 것임은 분명하다고 할 수 있다.

설사 사회교과서를 토대로 단원을 설계하더라도 주제와 제재는 재구성을 해야만 탐구과정의 학습이 가능하다는 점을 알 수 있다. 이들 단원 설계와 차시별 교수·학습안을 중심으로 교실수업을 진행한다던 중전부터 현재까지 시행되고 있는 교실수업과 별 다른 차이를 가져오지 못할 가능성이 매우 높다. 실제적으로도 교실수업을 참관하면서 그러한 점들을 확인할 수 있었다. 만약 혹자가 “활동 중심의 수업이 이루어지고 있지 않느냐?”라고 반문할 수도 있다. 어떤 측면에서 보면 그럴 수도 있다고 생각할지 모르지만, 외형상으로는 적어도 그렇게 생각하는 것은 합리적인 것처럼 보일지도 모른다. 그러므로 현재와 같은 단원 설계와 차시별 교수·학습안의 구안으로 새로운 교수·학습방법을 교실수업에 착근시키기는 것이 어려울 것이라는 점은 쉽게 추지해 볼 수 있다.

하지만 좀 더 자세히 관찰해 보면 여기에는 몇 가지 중요한 사실들을 간과하고 있는 사실을 엿 볼 수 있다. 아니면 손들고 일어서서 발표하는 것을 가장 중요한 활동이라고 주장할지도 모른다. 이는 학생들의 표상활동과 표현활동을 잘못 이해하고 있다는 사실을 반증하는 것이기도 하지만, 학습자료의 비치가 제대로 이루어지지 않는 점(허신혜, 2005, 141)과도 무관하지 않은 것 같다. 결국 탐구과정의 핵심은 초등학생들이 증거에 근거해 결론을 끌어낼 수 있고, 다른 사람에 의해 도출된 결론이 증거에 의한 것인지 판단할 수 있는 능력을 기르는 것(주용영 외 공역, 2012, 420)이라는 관점에서 보면 여러 가지 많은 변화가 뒷받침되어야 교실수업에서 탐구과정의 학습이 가능하겠지만, 무엇보다 우선적으로 단원 설계와 그에 따른 차시별 교수·학습안 만이라도 근본적으로 바꾸어야 할 필요와 시점에 직면해 있는 것만은 확실한 것 같다.

#### IV. 목표 설정과 수행 표준

교실 역사수업을 위해 단원 설계와 차시별 교수·학습안의 구안이 중요한 문제라고 한다면 교사는 단원 설계와 차시별 교수·학습안의 구안을 하기 위해 어떻게 하면 좋을까? 이를 위해 단원 설계를 위한 필수적인 구성요소를 살펴보면 그 실마리를 얻을 수 있다. 우선적으로 “교육과정 안내를 학습하고, 동료들과 그것에 관하여 이야기하라”이다. 그 다음으로 “학습목표를 세워라”이며, 마지막으로 “평가를 결정하라”이다(주용영 외 공역, 2012, 345). 이 과정에서 단원 설계와 차시별 교수·학습안의 구안은 교사마다 상당히 다를 가능성이 크고, 설사 비슷하다고 하더라도 학생들이 다를 경우 가르치는 과정에서 다를 수 있다는 사실은 저절로 드러날 것이다.

첫 번째 구성요소에 나오는 내용을 주목해 볼 필요가 있다. 초등학교 사회과 교실수업을 위해 가장 중요한 문서는 교육과정이다. 교육과정의 내용은 반드시 지켜야 할 규정이 아니고 안내이기 때문에 반드시 학습하여 자신에게 맞게 해석을 하며, 교사 자신의 해석을 다른 교사와 비교해 보기 위해 이야기를 해 보아야만 한다. 우리나라 초등학교 사회과 교육과정에서는 이 점을 분명히 해야만 초등교사들이 재구성을 하는 과정에서 사회과 교육과정은 참고자료의 역할을 할 수 있을 것이다. 만약 사회과 교육과정에 나오는 내용을 규정으로 이해한다고 한다면 사회과 교육과정은 항상 문제를 내포하고 있는 문서에 지나지 않는다는 사실(김민정, 2014a)을 명심할 필요가 있다.

만약 사회과 교육과정은 초등교사들이 반드시 지켜야 할 규정이라고 한다면 재구성을 할 수 없다는 결론에

이르게 된다. 역사지식을 교육적으로 재구성해서 이를 전달할 수 있는 능력을 우선적으로 요구하는 전문성을 사회과 교육과정을 반드시 지켜야 할 규정으로 인식하고 있는 초등학교 교사들에게는 요구할 수 없기 때문이다(허신혜, 2005, 114). 그러므로 교육과정은 다만 교사들이 단원의 설계라는 계획하기를 도와줄 것이고, 단원 목표들을 구성하는 데 필요한 배경 지식을 주는 역할과 기능을 지녀야만 한다. 이 문제는 단원의 설계와 차시별 교수·학습안의 구안이라는 측면에서 적극적으로 인식을 바꾸려는 노력이 가해져야만 교실 역사수업에서 역사탐구를 위한 초등학생들의 학습이 가능할 것이다.

사회과 교육과정에 대한 학습과 토론이 이루어지고 난 후 교사들은 학습목표를 세워야 한다. 이 학습목표가 제대로 설정되지 않는다면 하찮은 수업 결과로 귀결될 것(Brophy, J. & Alleman, J., 1997, 277)임은 명약관화하다고 하겠다. 제대로 된 수업목표의 설정은 교과 재구성 과정에서 다른 무엇보다도 우선적으로 중요한 문제라고 할 수 있다. 목표들에 관한 충분한 사려가 주어지지 않는다면 분명한 목표를 가지고 있지 않거나 혹은 충분한 가치가 있는 활동에 참가하도록 이끌 수 없을 뿐만 아니라 평가를 위한 정확한 방향을 제시할 수도 없을 것이기 때문이다(주용영 외 공역, 2012, 355).

이처럼 목표 설정이라는 측면에 인식시각을 설정하여 수행 표준을 이해하고자 할 경우에는 우선적으로 블룸(B. S. Bloom)의 『교육목표 분류학』의 내용을 살펴봐야 할 것이다. 그 다음으로는 콜담(J. B. Coltham)과 파인즈(John Fines)의 『역사학습을 위한 교육목표』의 내용이다. 후자는 전자의 내용을 토대로 역사교육의 특성에 대해서도 상당히 고려하고 있는 것으로 평가되고 있다(정선영 외 공저, 2001, 78~82). 그럼에도 불구하고 이들은 교육목표를 명시적으로 제시해야 한다는 사실을 전제로 하고 있음으로써 이들 명시적인 목표가 지닌 한계를 보완하는 의미로 아이스너(E. W. Eisner)의 구현목표라는 개념이 제시되기도 하였다(최상훈, 2000, 25~28)

그러면 우리나라 초등학교교사들이 차시별 교수·학습목표를 어떻게 세울까?(홍영기 외 공역, 2006, 140~143) 초등학교교사들이 차시별 수업목표를 설정할 때 우선적으로 참고하는 자료는 『사회과교사용지도서』이다. 이 책에는 단원별로 단원 목표에 이어서 단원의 내용, 단원의 지도 계획, 단원의 학습 과제 계획, 단원의 평가 계획이 실려 있다. 이들 단원 목표들은 지식, 기능, 가치·태도로 구분하여 서술되어 있다. 더욱이 단원별로 교육과학기술부(2012), 「2009 개정 교육과정에 따른 성취 기준·성취 수준 초등학교(5~6학년)」에 실려 있는 가. 성취 기준·성취 수준, 나. 핵심 성취 기준이 부록의 형식으로 추가되어 있다.

실제 초등학교교사들은 단원 설계와 차시 구안을 위한 작업에서 이들 자료에 실려 있는 내용을 그대로 전제하는 경향이 강하였다. 대체로 이들은 단원 목표로서 지식, 기능, 가치·태도로 구분하여 서술되어 있기 때문에 차시별 교수·학습안의 구안과정에서 초등학교교사들은 이들을 상세화하거나 구체화할 필요성이 매우 높다는 점을 인지하지 못하고 있는 것 같다. 이들을 참고하여 차시별 교수·학습안의 목표로 기능할 수 있도록 차시별로 재구성을 해야만 제대로 된 차시별 교수·학습 목표의 설정이라고 할 수 있을 것이다.

이들 단원 목표들을 상세화하거나 구체화할 때, 즉 학습 목표를 세울 때 무엇보다도 우선적으로 고려해야 하는 것은 학습의 기대할만한 결과를 결정하는 것이다(강현석 외 공역, 2008a, 83~112). 이 학습 목표는 학생들이 배우도록 예측되어지는 것으로, 학습 단원의 결과로서 그들이 알아야만 하고, 할 수 있는 것을 분명히 하는 것이다(주용영 외 공역, 2012, 355). 전자는 지식·이해인 인지적 영역이고, 후자는 기능인 기능적 영역이다. 물론 가치·태도에 해당하는 정의적 영역으로 “학생들은 일상적으로 ---- 할 것이다.”가 추가되어지는 것은 당연한 작업이다(주용영 외 공역, 2012, 358).

우리나라 초등학교 사회과 교실수업의 학습 목표는 3개 영역이 균형을 이루고 있다고 한다. 하지만 정의적 영역과 관련된 목표가 미국이나 영국의 사회과 교육과정에 비해 강조되고 있는 반면에 기능적 영역의 목표는 그렇게 세분화되어 있지 않다(정선영 외 공저, 2001, 90)고 한다. 그러므로 초등교사들은 『교사용지도서』에 서술된 단위 목표를 수정하거나 새로운 목표를 세우는 것은 당연한 일일 것이다. 이 경우에 이들 2가지 영역의 목표에 대해서는 다른 인식 시각을 설정하여 이해해 볼 필요성이 있는 것이 아닌가 하는 의문이 생긴다.

이 중에서 기능적 영역의 목표는 교실 역사수업의 과정에서 학생들의 구성활동과 깊은 관련이 있다. 그래서 미국의 경우 이 구성활동을 위한 목표 설정을 안내하는 수행 표준이라는 문서가 있다. 이 수행 표준은 4학년·8학년·12학년의 3개 영역으로 구분되어 있고(Wisconsin Department of Public Instruction, 2001, 61~62), 학년별로 이들을 세분화한 benchmark라는 문서도 있다(<http://www.cesa10.k12.wi.us/is/benchmarks/>). 우리나라는 한국교육과정평가원에서 개발한 「2009 개정 교육과정에 따른 성취 기준·성취 수준 초등학교(5~6학년)」이 있지만(교육과학기술부, 2012), 수행 표준이라기보다는 내용 표준에 가깝다고 보는 것이 보다 합리적일 것이다.

이들 3가지 영역의 목표들은 구분하여 서술되어 있을지라도 실제 기능적 영역은 인지적 영역에 가까운 것으로 이해해 볼 수 있다. 이 점은 『교사용지도서』에 실려 있는 「단원의 평가 계획」의 ‘평가 방법’에 지필평가와 구술평가만 있다는 사실에서 그러한 것이 아닌가? 라고 추론해 볼 수 있기 때문이다. 물론 정의적 영역인 가치·태도 목표는 그대로 활용할 경우 평가할 수 없기 때문에 상세화나 구조화는 필수적인 과정이 되어야 하고, 아니면 초등교사가 아예 평가가 가능한 새로운 목표로 재진술해야만 할 것이다.

이처럼 목표설정을 한 후 평가를 결정해야만 한다. 초등교사가 설정한 목표가 성취되어진 사실을 알기 위해 학생들의 작업에서 관찰해야 할 필요가 있는 증거가 무엇인지를 결정하는 일이다(주웅영 외 공역, 2012, 355) 즉, 종래의 설계와 구안방식에서 목표→내용→방법→평가에서 목표→평가→내용과 방법으로 전환하는 방식이다. 결국 이는 단계1: 바라는 결과 확인하기→단계2: 수용 가능한 증거 결정하기→단계3: 학습경험과 수업 계획하기라는 역행구안(backward design)의 설계 방식으로 설명되고 있다(강현석 외 공역, 2008a, 31~55)

그러면 초등교사가 설정한 목표를 학생들이 가장 잘 성취하도록 하려면 어떤 단위 설계와 차시 구안의 방식을 선정하는 것이 좋을까? 만약 역사적 사고력이 역사교과의 목표라고 한다면 단원의 설계와 차시 구안의 과정에서 역사적 사고의 하위 영역과 그에 속하는 세부 기능이 교실 역사수업의 목표로 설정될 수 있어야만 가능할 것이다. 이 경우에 우리나라의 연구 성과에서 도출된 연대기 이해력·역사적 탐구력·역사적 상상력·역사적 판단력으로 나누거나 미국의 연구 성과에서 주장된 연대기적 사고·역사적 이해·역사적 분석과 해석·역사적 조사연구 능력·역사적 이슈 분석과 의사결정으로 나누어 이들을 육성하는 방법이 차시별 교수·학습의 목표로 설정되어야 하는 것은 당연하다고 할 수 있다.

초등 사회과 교실 역사수업에서 학생들에게 이들 역사적 사고력이나 고등사고력의 육성은 역사탐구를 통해서만 가능하다. 많은 사회과 단원들은 역사탐구에 의해서 활기를 띠게 될 것이고, 단원이 탐구를 중심으로 설계되어 시행될 때 비로소 학생들은 문제 혹은 사건에 몰두하게 된다(주웅영 외 공역, 2012, 346~347)고 한다. 그러므로 사회과 교실 역사수업을 위한 단위 설계와 차시 구안은 역사탐구를 위한 단위 설계와 차시별 교수·학습안을 구안하는 것이 보다 좋은 방안이 될 것이다.

## V. 맺음말

학교교육의 핵심은 교실수업이고, 교실수업의 성패는 전적으로 교사의 능력과 자질에 달려 있다는 것은 너무나 명백한 사실이다. 즉, 학교교육을 둘러싼 모든 요소들 가운데 교사의 전문성이 가장 중요한 요소이고, 학교교육은 이를 중심으로 학생들의 성취를 이룰 수 있는 방향으로 운영되어질 때 비로소 제대로 된 교실 역사수업이 이루어질 수 있다. 교사의 전문성이 신장될 수 있는 시스템을 구축하는 일은 학교교육에서는 무엇보다도 중요한 일이 아닐 수 없을 것이다.

이 교사의 전문성은 단위 설계와 차시별 교수·학습안의 구안으로 그 모습을 드러내게 된다. 현재까지도 학교 현장교육에서 보편적으로 활용되고 있는 단위 설계와 차시별 교수·학습안은 무엇보다도 지난 수십 년 동안 인지심리학 분야에서 수행된 연구 결과에 기초해서 새롭게 제안되고 있는 지식과 학습에 대한 기본 관점의 변화를 반영하지 못하는 근본적인 한계점에 도달해 있는 것(길형석, 2009, 95~97)만은 분명하다고 하겠다. 새로운 연구 성과를 반영한 교육과정을 편성하고자하는 초등교사들에게 현행 교육과정 문서는 도움을 주는 자료이기 보다는 오히려 방해하는 자료로 기능하고 있다는 지적(정광순, 2011, 42-43)은 곱씹어 볼만한 주장이라고 할 수 있다.

사회과 교육과정과 관련하여 검토해 볼 문제는 기능적 영역의 목표 설정을 위한 수행 표준의 개발이다. 기능적 영역의 목표는 학생들이 교실에서 표상활동이나 표현활동을 수행할 때 매우 중요한 증거를 제공해 주기 때문이다. 물론 성취 기준이 제시되었다고는 하나 어디까지 교과서의 내용과 연동되어 있는 성격이 강하므로 활동과 연계될 수 있는 수행 표준을 현장교육의 교실수업을 위해 초등교사들에게 제시할 필요성이 매우 높은 실정이다. 이 기능적 영역의 목표를 초등학생들이 성취하는 학습은 핵심 기능이 21세기 학생들의 핵심 역량이 된다는 점(한국교육개발원 역, 2012; NCSS, 2013)에서 그러하다고 하겠다.

외형적으로는 새로운 교수·학습이론의 중요성을 주장하는 논리들이 난무하고 있다. 하지만 막상 학교교육의 교실수업에 이들 이론들이 착근하는 데 가장 중요한 요소들 중의 하나라고 할 수 있는 단위 설계와 차시별 교수·학습안의 구안은 전통적인 교수체제 설계를 그대로 유지하고 있는 셈이다. 새로운 교수·학습이론들이 학교교육의 교실수업에서 제대로 구현될 수 있도록 교사들이 교육과정의 전체 그림을 파악할 수 있는 능력으로서 교육과정 독해력이라는 교사의 전문성(정광순, 2011, 43)을 중심으로 교사교육의 운영 시스템을 종합적이고 체계적으로 검토하여 새로운 방향을 정립하려는 시도와 노력이 절실한 시점에 직면해 있는 현실을 직시하여 개선할 노력이 집중적으로 가해질 때에만 학교교육은 변화될 수 있을 것으로 예측해 볼 수 있다.

## 참고문헌

- 강선주(2014), 초·중·고등학생이 구성하는 역사담론과 추구하는 역사의식, *역사교육연구*, 19, 51~111.  
 강선주(2011), 역사 수업에서 문자 사료 읽으며 역사적으로 사고하기 방안, *경인교육대학교 교육논총*, 31(1), 89~110.  
 강현석·강이철·권대훈·윤김(2005), 교육과정 수업평가를 위한 새로운 분류학: Bloom 교육목표 분류학의 개정(Lorin Anderson, David Krathwohl, Peter Airasian, Kathleen Cruikshank, Richard Mayer

- 지음), 서울: 아카데미프레스.
- 강현석 외 공역(2008a), **거꾸로 생각하는 교육과정 개발-교과에 대한 진정한 이해를 목적으로-**(Grant Wiggins & Jay McTighe 공저), 서울: 학지사.
- 강현석 외 공역(2008b), **거꾸로 생각하는 교육과정 개발-핸드북-**(Grant Wiggins & Jay McTighe 공저), 서울: 학지사.
- 강현석 외 공역(2015), **신 교육목표 분류학 탐구: 교육목표 설계와 평가**(Robert J. Marzano·John S. Kendall 저), 광주: 교육과학사.
- 교육부(1997), **사회과 교육과정**(교육부 고시 제 1997-15호), 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육부(1998), **초등학교 교육과정 해설(III)-국어, 도덕, 사회-**, 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육과학기술부(2012), 2009 개정 교육과정에 따른 성취 기준·성취 수준 초등학교(5~6학년).
- 권민경(2010), 주제중심 '통합단원'에 대한 초등학교 교사의 실행 실태 분석, **통합교육과정연구**, 4(2), 65-92.
- 길형석(2009), 효율적인 초등학교 주제중심 통합 교육 활성화 방안 연구-프로젝트 학습을 중심으로-, **학습자중심교과교육연구**, 9(1), 85~106.
- 김동국(2014), 초등역사교육에서 주제 중심 내용 구성방안, **역사교육연구**, 19, 7~50.
- 김민정(2014a), 역사과 교육과정 내용체제의 대강화와 성취기준 제시 방식에 대한 재검토, **사회과교육연구**, 21(3), 1~13.
- 김민정(2014b), 역사 수업 이론의 진전과 적용상의 도전, **역사교육**, 131, 1~34.
- 김민정(2015), 근래의 역사 수업 연구 경향과 연구 방법에 대한 검토, **역사교육연구**, 22, 163~192.
- 김원수(1999), 초등사회과 교과목표 달성을 위한 교육방법론의 재인식-초등학교 역사교육의 과제와 전망, **초등사회과교육**, 11, 51-69.
- 김한중(2007), **역사수업의 원리**, 서울: 책과함께.
- 김한중(2015a), 역사교육 연구와 실천의 관계, **역사교육연구**, 22, 7~33.
- 김한중(2015b), 교육과정 구성 논리로 본 2015개정역사교육과정의 쟁점, **역사교육연구**, 23, 7~49.
- 김희정 옮김(2014), **무엇이 이 나라 학생들을 똑똑하게 만드는가: 미국을 뒤흔든 세계 교육 강국 탐사 프로젝트**(아만다 리플리 지음), 서울: 부키(주).
- 박진동 외(2012), 2009 개정 교육과정에 따른 역사과 성취기준 및 성취 수준 개발 연구, 교육과학기술부·충청남도교육청.
- 박진동(2015), 역사교육 평가 연구의 성과 분석과 향후 과제, **역사교육연구**, 22, 193~236.
- 문재경(2013), 학생의 일상생활 경험과 역사지식 형성의 연관성 탐색, **역사교육연구**, 18, 283~320.
- 문재경·방지원(2014), 현행 교육과정 초·중·고 한국사 내용 구성의 문제점과 개선 방안: 계열성을 중심으로, **역사교육**, 131, 67~102.
- 민 윤(2003), 초등학교 역사교육의 실태-역사 교실수업의 양상을 중심으로-, **역사교육**, 87, 55~80.
- 민 윤(2005), 초등 교사의 수업기술과 역사수업의 전문성, **역사교육연구**, 창간호, 201~223.
- 배한규·송인주·주용영 공역(2007), **초·중학교에서 학생들과 조사 연구하는 역사하기**(Linda S. Levstik & Keith C. Barton 저), 서울: 아카데미 프레스.
- 손우정 역(2011), **수업이 바뀌면 학교가 바뀐다: 배움이 있는 수업 만들기**(사토 마나부 저), 서울: 에듀넷.

- 송상현(2003), 초등학교 역사교육 편제와 내용의 계열화 문제, **역사교육**, 87, 81~106.
- 신중호 외 공역(2007), **학습과학 : 뇌, 마음, 경험 그리고 교육**(미국 학습과학 발전위원회 지음), 서울: 학지사.
- 양정현(2001), 역사교육에서 평가 논의의 난맥상과 개선방안, **역사교육**, 80, 221~243.
- 양호환(2000), 역사과 교수-학습론의 인식론적 전환, **역사교육**, 73, 231~240.
- 양호환 편(2011), **한국 역사교육 연구동향**, 서울: 책과함께.
- 이동원 편저(2008), **초등사회과 좋은 수업안 쓰기 follow up**, 파주: 교육과학사.
- 이미미(2015), 중요한 역사 내용이란?: 내용 선정 기준 연구 분석 및 시사점, **역사교육**, 135, 121~158.
- 이병희(2016), 역사과 성취 기주의 유형과 위계성-7차, 2010, 2011 부분 개정 교육과정을 중심으로, **역사교육논집**, 58, 93-131.
- 이은진 옮김(2016), **핀란드의 끝없는 도전: 그들은 왜 교육개혁을 멈추지 않는가**(파시 살베르그 지음), 파주: 푸른숲.
- 이혁규(2013), **누구나 경험하지만 누구도 잘 모르는 수업-이혁규의 교실수업 이야기**, 서울: 교육공동체 벗.
- 전국역사교사모임(1995), **우리 역사 어떻게 가르칠까?**, 상·하, 서울: 푸른나무.
- 정광순(2009), 주제 중심의 초등통합교과 교육의 구현 가능성 탐색, **통합교육과정연구**, 3(1), 35-58.
- 정광순(2011), 초등교사의 통합단원(unit) 설계 사례, **통합교육과정연구**, 5(2), 19-47.
- 정선영 외 공저(2001), **역사교육의 이해**, 서울: 삼지원.
- 정종진·임청환·성용구 옮김(2007), **좋은 수업의 실제: 10가지 전략**(Donna Walker Tileston 지음), 서울: 시그마프레스.
- 주웅영(2004), 현장교사들의 초등사회 역사영역 교수·학습안의 구안방법과 그 성격, **초등사회과교육**, 16(1), 157~181.
- 주웅영(2005), 미국 초등학교 사회과 교수·학습자료의 종류와 성격, **사회과교육**, 44(3), 47~72.
- 주웅영·조재식(2007), 교육과정 적용 가능성 검증을 위한 교실수업의 이해, **사회과교육연구**, 14(1), 61~86.
- 주웅영(2010), 초등 사회과 역사교육의 목적과 교실 역사수업의 실제, **역사교육논집**, 45, 3~32.
- 주웅영(2011), 초등 사회과 역사교육과 상황인지이론, **역사교육논집**, 46, 61~91.
- 주웅영(2012), 초등 사회과 역사수업에서 문제중심학습과 프로젝트접근의 실제, **역사교육논집**, 48, 3~33.
- 주웅영(2012), 초등 사회과 역사학습을 위한 내용선정과 조직에 관한 새로운 이해, **역사교육논집**, 49, 163~195.
- 주웅영 외 공역(2012), **초등 사회과교육론**(Walter Parker 저), 파주: 교육과학사.
- 지수걸(2012), 미래세대를 위한 역사교육: 2011년 한국사 교육과정 논쟁의 실상과 허상, **역사교육**, 123, 305~332.
- 천은수(2009), 어느 역사교사의 '가르치기를 위한 지식(pedagogical knowledge)' 연구-내용교수지식과 교수학적 전환, 그리고 실천 지식, **역사교육연구**, 10, 85~121.
- 최병모 외 공역(1987), **사회과 교수법과 교재연구**(James Banks 저), 서울: 교육과학사.
- 최상훈(2000), 역사적 사고력의 하위 범주와 역사학습 목표의 설정방안, **역사교육**, 73, 1~35.
- 최상훈 외 공저(2007), **역사교육의 내용과 방법**, 서울: 책과함께.
- 최완기 편저(1997), **역사학습지도의 원리와 실제**, 서울: 느티나무.

- 최완기(2008), *역사교육과 학습내용의 선정*, 서울: 느티나무.
- 최용규(2009), *살아 있는 역사수업: 초등교사를 위한 사회과 역사수업 가이드*, 파주: 교육과학사.
- 최호성 외 공역(2007), *교육과정 설계의 이론과 실제-코스 설계자로서의 교사*(George J. Posner & Alan N. Rudnitsky 저), 서울: 시그마프레스.
- 한국교육개발원 역(2012), *21세기 핵심 역량-이 시대가 요구하는 핵심 스킬*-(Bernie Trilling & Charles Fadel 공저), 서울: 학지사.
- 한국교육개발원 미래교육기획위원회 편(2011), *한국 교육 미래 비전*, 서울: 학지사.
- 한철호 옮김(2006), *역사적 사고와 역사교육*(샘 와인버그 지음), 서울: 책과함께.
- 허신혜(2005), 역사수업에 나타난 역사교사의 전문성, *역사교육연구*, 창간호, 113~151..
- 홍영기 외 공역(2006), *성공적인 수업으로 가는 아홉 가지 수업 전략*(Robert J. Marzano, Debra J. Pickering, Jane E. Pollock 저), 파주: 양서원.
- 황은희(2015), 2015 개정 초등 사회과(역사 영역) 교육과정 고찰, *역사교육연구*, 23, 51~86..
- Barton K. C. & Levstik, L. S.(2004), *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bower, B. & Lobdell, J.(1999), *History Alive! : Engaging All Learners in the Diverse Classroom*, Palo Alto, CA: Teachers' Curriculum Institute.
- Brophy, J. & Alleman, J.(1997), "Elementary Social Studies Should Be Driven by Major Social Education Goals", In Hass, M. E., & Laughlin, M. A., *Meeting the Standards: Social Studies Readings for K-6 Educators*, Newark Street, NW: NCSS.
- Downey, M. T.(1988), "Reforming the History Curriculum", *History in the Schools: What Shall We Teach*, New York: Macmillan.
- Ellis, A. K.(2007), *Teaching and Learning Elementary Social Studies*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Heather Lattimer(2008), "Challenging History: Essential Questions in the Social Studies Classroom", *Social education* 72(6), 326~329.
- Lindquist, T.(1995), *Seeing the whole through social studie*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- NCSS(2013), *Social Studies for the next generation: Purooses, practices, and Implications of the College Career, and Civic Life(C3) Framework for Social Studies State Standards*, NCSS Bulletin 113.
- Wisconsin Department of Public Instruction(2001), *Planning Curriculum in Social Studies*.
- Zarrillo, J. J.(2000), *Teaching Elementary Social Studies: Principles and Applications*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- <http://www.cesa10.k12.wi.us/is/benchmarks/>



## 사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 개발

전 희 옥

이화여자대학교 강사

### I. 들어가며

이 논문의 목적은 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 수업 설계자, 수업 실행자, 수업 성찰·비평가, 수업 소통자로서 교사의 역할 수행에 기여할 수 있는 교사 연수 모듈을 개발하여 제시하고 이를 바탕으로 학교 사회과 교실 현장 지도교사들이 논술교육을 원활히 담당하도록 도움으로써 한국 사회과 논술교육의 정착과 발전에 기여하는 데 있다.

현대 정보·지식 기반 사회의 시민에게는 자신의 생존과 사회 발전에 기여하기 위해 다양한 정보로부터 유용한 지식을 구별하고 창조할 수 있을 뿐만 아니라 바람직한 가치를 추구할 줄 아는 시민성이 요구된다고 할 수 있다. 학교 교육에서는 이러한 시민성을 증진하기 위해 ‘다양한 사회문제를 합리적이고 바람직하게 해결하는 데 필요한 고등 사고력 발달’을 육성하기 위한 시민성 교육이 필요하다고 할 수 있다.

사회생활에 관한 시민성 교육을 집중적으로 담당하는 학교 사회과교육에서는 시민을 ‘사회생활을 영위하는 데 필요한 지식을 바탕으로 인권 존중, 관용과 타협의 정신, 사회 정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식 등의 민주적 가치와 태도를 함양하고, 나아가 개인적, 사회적 문제를 합리적으로 해결하는 능력을 길러 개인의 발전은 물론, 사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 자질을 갖춘 사람’으로 정의하고 이러한 시민 양성을 궁극적 목적으로 삼고 있다고 할 수 있다(교육과학기술부, 2012, 3).

한편, 2009 개정 사회과교육과정이 이전 교육과정과 특히 구별되는 차이점으로 시민성 영역 중 중요하다고 볼 수 있는 고급 사고력(Higher Order Thinking) 육성과, 이를 위해서 논술교육을 포함하는 쓰기(Writing) 교육을 무엇보다 강조하고 있는 점을 지적할 수 있다. 개정 사회과 교육과정에 따르면, 초등학교부터 고등학교에 이르는 모든 학령기 단계의 학습자들을 대상으로 한 논술교육 중심의 교수-학습 적용과 평가가 매우 중요시되고 있다는 것을 확인할 수 있다. 특히 고등학교 [사회] 교과에서는 각 단원 별 “개인, 집단, 국가, 세계적 사회문제와 주제에 대한 탐구 활동 및 논술 예시”를 통하여 논술교육의 비중이 크게 증가한 것을 발견할 수 있다(교육과학기술부, 2012).

논술교육은 논술(論述)을 통한 아이디어 생성, 자료 수집, 생각의 명료화, 타인 설득 등의 과정에서 고등사고력과 의사소통 능력이 발달된다는 논리에 기초를 두고 있다고 볼 수 있다

(Wikipedia Free Encyclopedia, 2016, 6.30.)(<https://en.wikipedia.org/wiki/>). 과거 학교교육에서 교육철학과 국어교과가 주로 담당했던 논술교육이 최근 범교과적으로 확산되었으며, 사회과교육에서도 논술교육 영역이 중요한 부분을 차지하게 된 것이다. 현재 사회과교육에서 논술교육 교사 양성을 목적으로, 중등사회과 교사교육 기관에서는 논술교육 강좌가 필수과목으로 운영되고 있으며, 초등사회과 교사교육 기관에서도 논술교육 강좌가 점차 늘어나는 추세라고 할 수 있다.

사회과교육에서 논술교육의 중요성 증가에도 불구하고 일선 학교에서는 사회과 교사의 논술교육 모형 부재, 논술수업 전문가 부족, 논술수업 운영 기피, 학생들의 논술학습 흥미 결여 등의 문제로 인하여, 사회과 교실 논술교육은 매우 취약하며 어려운 쟁점이 되고 있다(김중호, 2007, 56; 권영래, 2011, 3). 학교 현장에서와 유사하게 교사 교육기관에서도 사회과 교사의 논술 교사교육 교재 부재, 논술교육 전문가 부족, 논술 및 논술교육을 기피하는 (예비)교사 문화, 효율 중심의 교육과정 운영풍토 등으로 인하여 사회과 논술교육이 필수 과목인 기관의 경우에도 실제적 운영 측면에서는 홀대를 받는 과목으로 전락할 가능성이 높다고 할 수 있다.

논술 능력은 현대사회가 요구하는 고등사고와 연결된 중요한 역량이라는 점과 장기간에 걸친 의도적이고 반복적인 훈련이 없이는 형성되기 어렵다는 특성을 고려해 볼 때, 논술교육을 집중적으로 담당하게 된 학교 사회과교육에서는 초등학교 이전 시기부터 의도적이고 체계적인 논술교육을 지속해야 한다. 또한 논술교육이 상급학교 진학을 위한 주요한 평가 기준이라는 측면에서도 내실 있는 논술교육의 운영이 매우 중요하다고 볼 수 있다. 마찬가지로 사회과 논술지도 교사의 역량 역시 하루아침에 이루어지는 것이 아니라, 일정 기간 교사교육 기관의 논술 교사교육 경험을 통해서 형성되어질 수 있는 역량이므로 이에 대한 체계적인 접근이 필요하다.

사회과교육에서 논술교육에 관한 연구는 미미하다고 할 수 있다. 고등학교 사회과 논술교육을 위한 모형 개발(김혜민, 2011) 및 수업을 위한 설계와 적용에 초점을 두는 연구(선은규, 2008; 김영규, 2009; 김명선, 2010; 권영래, 2011; 송지홍, 2011; 정형진, 2012)와, 초등 사회과에서 안내형 논술지도 모형 적용을 통한 논술교육 실행 연구(김중호, 2007) 등이 발견될 뿐이다. 이러한 연구의 대부분은 최근 시작된 학교 사회과 논술교육을 맡게 된 지도교사의 수업 계획과 실행 경험을 바탕으로 하는 실증 연구라는 데 그 의의가 크다고 할 수 있다. 그러나 사회과 논술교육 교사에 관한 연구는 발견하기 어려운 실정이다. 따라서 학교 사회과 논술교육의 구조적 문제 해결을 위한 열쇠가 ‘사회과 논술교육 교사 및 전문가 양성’이라고 전제하고 사회과에 부합하는 논술교육 교사 연수 모듈을 개발하여 제시할 필요가 있다.

사회과에 부합하는 사회과 교사의 논술교육은 사회과 사회문제 중심 교육과 논술교육을 결합하여 ‘사회과 사회문제 중심 논술교육’ 개념을 도출함으로써 접근이 가능하다. 이것은 사회문제가 사회과교육 및 논술교육의 주요 영역이라는 점과, 사회과교육의 주요 교육과정 모형이라고 할 수 있는 사회문제 중심 교육 교육과정이 사회과 논술교육 교육과정 조직을 위한 기초를 제공한다는 점에 착안하여 만들어진 개념이라고 할 수 있다.

이 논문에서 사회과 사회문제 중심 논술교육이란, “사회교과의 주요 학습 영역이라고 할

수 있는 인간의 사회생활 문제에 대한 바람직하고 합리적인 해결을 위한 분석적·비판적·창의적·논리적 사고와 논증을 기반으로 하는 논술(글 읽기와 쓰기)교육”이라고 포괄적으로 정의하고자 한다.

이 연구는 사회과교실 현장에서 담당 교사가 사회과에 어울리는 논술교육 수업 설계자, 수업 실행자, 수업 성찰·비평가, 수업 소통자로서 역할을 수행하는데 도움이 될 수 있는 ‘사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈’을 개발하여 제공하는 연구로서 의미가 있다고 볼 수 있다.

사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 개발에 관한 연구의 목적 달성을 위한 문제를 제기하면 다음과 같다. 먼저, 사회과 사회문제 중심 논술교육이란 무엇이며 어떤 의미를 지니는가? 둘째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육의 구조는 어떤 모습인가? 셋째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 학습자에게 필요한 것은 무엇인가? 넷째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위해 지도교사가 담당해야 할 역할은 무엇인가? 다섯째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육 교사의 원활한 역할 담당에 기여할 수 있는 교사 교육의 방향은 무엇인가? 여섯째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 개발 절차는 무엇인가? 일곱째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사 연수 모듈 주제 별 목표·내용·방법·자료·평가 등은 어떤 모습인가? 여덟째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사 연수 모듈 주제 별 활동 계획안은 어떤 모습인가? 아홉째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사 연수 모듈 개발의 의의는 무엇인가?

## II. 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사의 역할과 교사교육의 방향

이 장에서는 사회과 사회문제 중심 논술교육의 의미·구조, 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 학습자 요구, 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 지도교사의 역할, 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사교육의 방향 등에 대하여 제시하고자 한다.

### 1. 사회과 사회문제 중심 논술교육의 의미

#### 1) 사회과 사회문제 중심 논술교육이란

논술(論述, Logical Writing)이란 논리적 글쓰기를 가리키며, 사전적 의미로 ‘제시된 된 주제에 관하여 필자의 의견이나 생각을 논리적으로 서술하는 것’ 말한다(네이버 지식백과, 2016, 6.30). 논술에 필요한 능력은 크게 분석, 비판, 창의성, 논리성 등으로 나눌 수 있다(이명준, 2005, 1-2). 사회과 논술교육이란 ‘사회과에서 이루어지는 분석적·비판적·창의적·논리적 사고<sup>1)</sup>와 논증을 기반으로 하는 논술(글 읽기와 쓰기) 교육’을 가리킨다고 할 수 있다. 읽기는 쓰기를 위한 전제 조건이라고 할 수 있으며, 잘 쓰기 위해서는 잘 읽을 줄 알아야 한다는

점에 기초하여 읽기를 논술에 포함하고자 한다.

사회과 사회문제 중심 교육은 ‘사회교과에서 주요 학습 영역이라고 할 수 있는 인간의 사회생활에 관한 문제에 대하여 다양한 사고를 활용하여 바람직하고 합리적인 해결을 목적으로 하는 교육’을 의미한다고 볼 수 있다(전희옥, 2006, 93-124). 이것은 이 교육이 사회문제를 학습 영역으로 하고 의사결정 학습, 논쟁문제 학습, 탐구학습, 문제해결 학습 등을 포함하는 사회문제 중심 학습 모형을 교수-학습 방법으로 활용하는 것을 핵심으로 하고 있다.

사회과 사회문제 중심 논술교육은 기본적으로 사회과 사회문제 중심 교육과 논술교육이 결합된 개념으로서 이 두 교육을 통합한 교육과정 및 수업 운영을 의미한다고 볼 수 있다. 이것은 사회과 논술교육을 위해 사회과 사회문제 중심 교육을 활용한다는 것을 의미한다고 볼 수 있다. 이 논문에서는 ‘사회과 사회문제 중심 논술교육’을 ‘사회교과에서 주요 학습 영역이라고 할 수 있는 인간의 사회생활 문제에 대한 바람직하고 합리적인 해결을 위해 분석적·비판적·창의적·논리적 사고와 논증(論證)을 기반으로 하는 논술(글 읽기와 쓰기)교육’이라고 정의하고자 한다(그림 2 참조).

## 2) 사회과 사회문제 중심 논술교육의 의미

사회과 사회문제 중심 논술교육의 개념 정의를 바탕으로 그 구체적인 의미에 대하여 정리하면 아래와 같다.

먼저, 사회과 사회문제 중심 논술교육은 사회문제를 주요 영역으로 삼고 있다고 할 수 있다. 사회문제는 사회생활을 영위하는 개인, 집단 구성원, 국가 및 세계 시민이 직면하는 문제를 가리킨다고 할 수 있다. 인간은 누구나 한 개인으로서 만이 아니라 자신이 소속한 집단, 국가, 세계가 안고 있는 문제를 직간접적으로 지니고 있다고 할 수 있다. 사회과교육에서 사회문제는 해결이 필요한 사회문제로서 ‘의사결정을 요구하는 문제, 논쟁적인 공공정책 문제, 탐구의 대상이 되는 문제, 이익 갈등을 둘러싼 문제, 다양한 가치와 관련된 사회문제 등의 성격을 지니는 문제’이며 포괄적이고 광범위한 의미를 지닌다고 할 수 있다(박은아, 2005, 85; 전숙자, 1995, 121; 전희옥, 2006, 96-97; McCALL, 1996, 204).

둘째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육은 교육의 방법으로서 사회문제 중심 교수-학습 모형을 활용한다는 것을 의미한다고 할 수 있다. 사회과 사회문제 중심 논술교육에서는 사회문제 중심 교수-학습 방법 즉 의사결정학습, 논쟁학습, 탐구학습 등의 모형을 활용함으로써 ‘사회문제에 관한 논술’에 필요한 객관적인 관련 사회적 지식의 획득, 필요한 전제·주장·근거 설정, 의사소통 능력과 상호 협력, 바람직한 가치 선택과 적용, 사회적 참여 증진 등의

1) 분석적 사고란 ‘명확한 기준을 세우고 그 기준에 맞게 분류, 비교, 대조, 추론, 종합하는 체계적 사고 과정’을 가리킨다. 비판적 사고란 ‘객관적 증거에 비추어 사태를 비교·검토하고 인과관계를 명백히 하여 여기서 얻어진 판단에 따라 결론을 도출하는 사고 과정’을 지칭한다. 창의적 사고란 ‘새롭고 독창적이며 유용한 것을 발견하거나 산출하는 사고 과정’을 가리킨다고 할 수 있다. 논리적 사고란 ‘말이나 글에서 사고나 추리 등을 이치에 맞게 이끌어가는 사고 과정’을 의미한다. 이처럼 분석적·비판적·창의적·논리적 사고는 상호 중첩되는 부분이 있지만, 사회문제를 바람직하고 합리적으로 해결하는데 있어서 상호 보완적인 사고과정이므로 각 사고 훈련을 위한 균형 있는 교육이 필요함을 확인할 수 있다.

요소를 도출하고 다양한 사고 기능을 개발하며, 논술문을 작성하기 위한 중요한 자료를 수집하게 된다고 볼 수 있다.

셋째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육은 인간의 사회생활에 관한 문제의 바람직하고 합리적인 해결에 필요한 ‘고등사고력 육성’에 목적을 둔다는 것을 의미한다. 인간은 생존하는 동안 일정 시·공간과 사회적 지위에 위치하면서 자신의 욕구 충족과 사회적 기여를 위하여 여러 가지 사회적 기능과 역할을 수행하며 그 과정에서 다양한 입장과 이익관점, 가치관 차이 등에 따라 문제 상황에 놓일 때가 많다. 사회과 사회문제 중심 논술교육에서는 이러한 문제 상황에 대한 대응 능력을 육성하기 위하여 논술 관련 교육활동을 통하여 의사결정, 논쟁, 탐구, 문제해결 사고 등을 포함하는 학습자의 고등 사고기능을 증진시키고자 한다.

넷째로, 사회문제에 대한 바람직하고 합리적인 해결을 위해 분석적·비판적·창의적·논리적 사고 과정에 초점을 둔다는 것을 의미한다. 여기서 ‘바람직한 해결’이란 보편 가치와 사회적 정의 측면에서, 합리적 해결이란 효율과 경제 원리 측면에서 각각 문제 해결을 지향한다고 볼 수 있다. 바람직하고 합리적인 문제해결은 명확한 기준에 따라 대상을 분류·해석하는 분석적 사고, 반성적·능동적 사고를 가리키는 비판적 사고, 쟁점 해결에 대한 심층적·다각적·독창적 사고를 의미하는 창의적 사고, 오류가 없으며 규칙과 형식에 기초하는 논리적 사고하는 등 고등사고 기능의 활용을 통하여 가능하다. 논술교육에서 분석적·비판적·창의적·논리적 사고의 활용은 각 사고능력 간에 중첩되는 부분이 있지만, 상호 보완적이며 사회문제 해결에 대한 사고과정을 논리적 언어로 읽고 쓸 수 있게 하는 주요 매개체로서 역할을 한다는 점에서 핵심이 되는 부분이라고 볼 수 있다. 다섯째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육은 무엇보다 논증에 기반을 둔 설득적 글쓰기(Persuasive Writing)에 중점을 둔다고 볼 수 있다. 논증에 기반을 둔다는 것은 ‘옳고 그름을 근거를 들어 밝히는 것’을 의미한다. 또한 설득하는 글을 쓴다는 것은 ‘어떤 문제에 대한 상대의 의견을 바꾸기 위해 옳고 그름을 근거(이유)를 들어 밝히는 글을 쓰는 것’을 가리킨다. 문제해결을 위한 접근에서 상대의 의견을 바꾸기 위해서는 문제를 둘러싼 쟁점, 주장, 전제, 근거, 정당화 등의 요소를 분석적·비판적·창의적·논리적 사고에 의해 단어와 문장으로 조직·배열하여 논술 글을 작성할 줄 알아야 한다.

여섯째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육은 사회문제에 대한 논술 글 읽기와 쓰기 교육을 균형 있게 실시하는 것을 당위적 전제로 하고 있다고 할 수 있다. 사회과 사회문제 중심 논술교육은 궁극적으로 사회문제 해결에 대한 설득적 글쓰기에 목적을 둔다고 할 수 있으며(Pamela, 2001, 119-120), 잘 쓰기 위해서 주어진 자료를 잘 읽을 줄 알아야 하기 때문이라는 점을 지적할 수 있다. 특히 사회과 교실 현장에서 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 읽기와 쓰기는 동전의 양면과 같이 밀접하다고 할 수 있으며(김재진, 2000, 14-15; 김종호, 2007, 9-11) 학습자의 경험 세계 확장을 목적으로 하는 읽기를 기반으로 할 때 잘 쓸 수 있다는 연구 결과를 통해 알 수 있듯이(엄훈, 2009, 359-392), 분석적·비판적·창의적·논리적 읽기와 쓰기 교육의 병행이 바람직한 논술교육의 방향임을 지적할 수 있다.

정리를 통해 볼 때, 사회과 사회문제 중심 논술교육은 사회과 사회문제 중심 교육과 논술교

육을 결합한 교육을 가리키며, 사회문제를 주요 영역으로 삼는 점, 사회문제 중심 교수학습 모형을 활용한다는 점, 인간의 사회생활 문제 해결을 위한 고등사고 육성에 목적을 둔다는 점, 분석적·비판적·창의적·논리적 사고과정의 활용을 중시하는 점, 논술 글을 잘 쓰기 위해 논술 읽기와 쓰기 교육을 병행해야 한다는 점 등을 의미한다고 볼 수 있다.

## 2. 사회과 사회문제 중심 논술교육의 구조

사회과 사회문제 중심 논술교육의 정의와 의미를 바탕으로 교육과정 목표, 내용, 교수-학습 방법, 평가 등의 모형에 대하여 진술하면 아래와 같다(전희옥, 2006; 서정혁, 2008; 이상욱·문태순·김미애, 2014).

먼저, 사회과 사회문제 중심 논술교육 목표는 종합 목표와 지식, 기능, 가치, 행동 등의 영역별 목표로 진술될 수 있다. 종합목표는, ‘사회생활 주체로서 개인, 집단, 국가, 세계 등에 관한 문제·쟁점 해결을 위한 최선의 선택과 결정과 그에 대한 자신의 주장을 목적으로 지식 및 가치 탐구와 다양한 사고력을 활용하여 자료를 읽고(이해·해석하고) 논리·논증에 기초하여 소통하는 글을 쓸 수 있다.’로 설정될 수 있다.

사회과 사회문제 중심 논술교육 영역별 목표는, 종합 목표에 기초하여 ‘사회문제의 바람직하고 합리적인 해결에 관한 지식의 습득’, ‘사회문제의 바람직하고 합리적인 해결에 관한 고등사고와 통합적 사고 기능 형성’, ‘보편 가치 관점에서 사회문제에 대한 추론·논증을 통한 결론도출·의사소통·사회발전 기여’ 등으로 진술될 수 있다.

둘째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육 내용은 먼저, 시민이자 사회생활 주체인 개인, 집단 구성원, 국가 및 세계 시민을 고려하고, 둘째로, 의사결정 해결이 요구되는 문제 및 쟁점을 고려해야 하며, 분석적, 비판적, 논리적, 창의적 읽기 및 쓰기 논술 방법을 고려함으로써 ‘사회생활 주체(개인, 집단 구성원, 국가 및 세계 시민)로서 의사결정·해결이 요구되는 문제·쟁점에 관한 분석적·비판적·창의적·논리적 읽기와 쓰기를 위한 지식, 기능, 가치’로 비교적 포괄적으로 진술될 수 있다(표 1 참조).

표 1. 사회과 사회문제 중심 논술교육 내용

사회생활 주체	문제·쟁점	논술 접근		사회문제 중심논술 교육 내용
		읽기	쓰기	
개인	의사결정 및 해결이 요구되는 문제	분석적		-사회생활 주체(개인, 집단 구성원, 국가 및 세계 시민)로서 의사결정·해결이 요구되는 문제·쟁점에 관한 분석적·비판적·창의적·논리적 읽기와 쓰기를 위한 지식, 기능, 가치
집단 구성원		비판적		
국가 시민		창의적		
세계 시민		논리적		

셋째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육 교수 학습 방법의 모색은 기본적으로 논증 모형과 사회과 사회문제 중심 수업 모형을 결합함으로써, 사회과 의사결정 문제 중심 논술교육, 사회과 논쟁문제 중심 논술교육 모형, 사회과 탐구문제 중심 논술교육 모형 등의 접근이 가능하다

고 볼 수 있다(이상옥·문태순·김미애, 2014, 152-174; 최용규·정호범·김영석·박남수·박용조, 2008)(그림 1 참조).

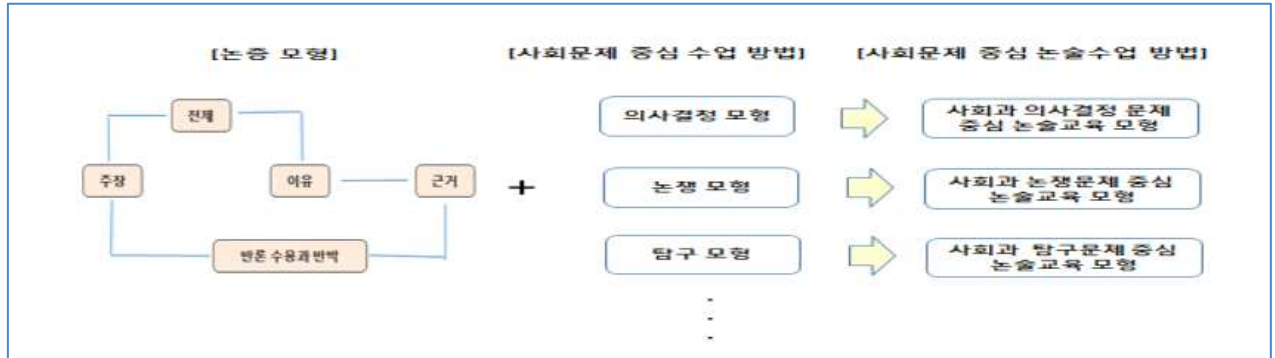


그림 1. 사회과 사회문제 중심 논술교육 교수 학습 방법 접근 모형

넷째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 평가를 위한 모형을 제시하면 아래 표 8과 같다. 표 8에 따르면, 먼저, 종축으로 평가 대상을 종합적으로 평가하는 총체적 평가와 평가의 단위를 구체적으로 나누어 평가하는 분석적 평가로 분류하여 배치할 수 있다. 둘째로, 횡축으로, 평가 기준으로 학습 수행 평가와 학습 결과(논술문) 평가 방법을 배치할 수 있다. 셋째로, 평가의 주체로서 학습자와 교사를 배치할 수 있다. 넷째로, 횡축의 학습자 평가를 자기 평가 및 동료 평가로 분류하여 배치할 수 있다. 횡축과 종축이 만남으로써 12개의 평가 영역이 도출될 수 있다(표 2 참조).

표 2. 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 평가 기본 모형

수행·결과·주체 총체·분석	수행 평가			학습 결과(논술문) 평가		
	학습자의 평가		교사의 평가	학습자의 평가		교사의 평가
	자기	동료		자기	동료	
총체적 평가	학습수행에 대한 학습자의 총체적 자기 평가	학습수행에 대한 학습자의 총체적 동료 평가	학습수행에 대한 교사의 총체적 평가	학습결과(논술문)에 대한 학습자의 총체적 자기평가	학습결과(논술문)에 대한 학습자의 총체적 동료 평가	학습결과(논술문)에 대한 교사의 총체적 평가
분석적 평가	학습수행에 대한 학습자의 분석적 자기 평가	학습수행에 대한 학습자의 분석적 동료 평가	학습수행에 대한 교사의 분석적 평가	학습결과(논술문)에 대한 학습자의 분석적 자기평가 및 동료 평가	학습결과(논술문)에 대한 학습자의 분석적 동료 평가	학습결과(논술문)에 대한 교사의 분석적 평가

사회과 사회문제 중심 논술교육의 정의와 의미를 바탕으로 교육과정 모형을 도출하였으며 이를 구조화하여 제시하면 아래 그림 2와 같다.

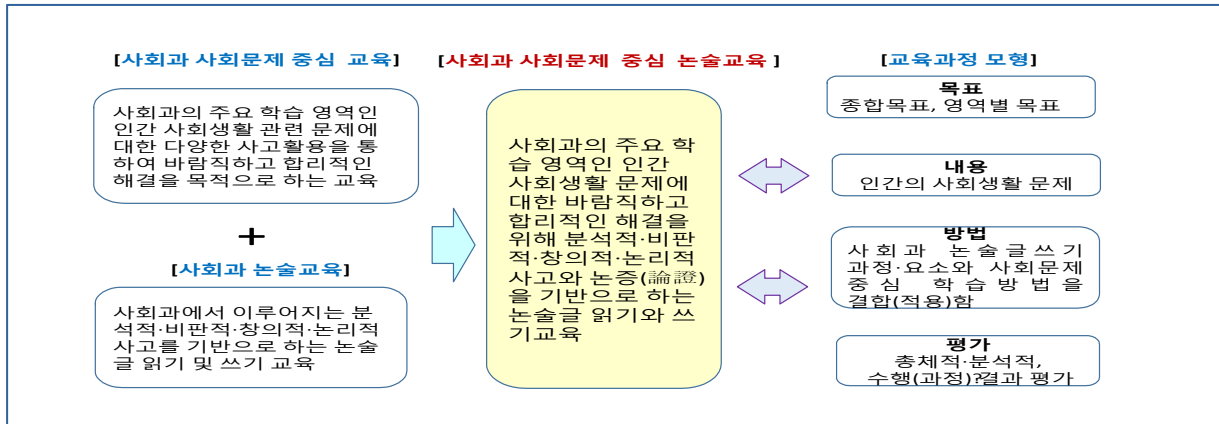


그림 2. 사회과 사회문제 중심 논술교육의 구조

### 3. 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 학습자 요구

사회과 사회문제 중심 논술교육에서 학습자가 필요로 하는 교육 활동에 대하여 논술 글쓰기 전, 논술 글쓰기, 논술 글쓰기 후 등의 단계(Proett & Gill, 1983, 3; Lunenburg, 2014, 2)로 나누어 정리하고자 한다(표 3 참조).

#### 1) 논술 글쓰기 전 활동

논술 글쓰기 전 단계는 사회과 논술 글의 중요 요소 즉, 논술주제로서 사회문제와 쟁점, 그 문제의 해결을 위한 주장, 전제, 근거, 정당화, 결론 등을 탐색하기 위한 일종의 ‘자료 수집 및 논술 글쓰기에 필요한 분석적·비판적·창의적·논리적 사고 등 고등사고 기능을 기르는 단계’라고 할 수 있다. 이를 위해 이 단계에서는 논술교육을 위하여 사회문제가 논술 영역으로서 활용되는 것을 넘어서 사회문제 중심 학습 모형 활용을 통한 학습 활동을 주로 한다. 학습자는 사회문제 해결에 초점을 두는 교수-학습 모형 즉 의사결정 학습, 논쟁문제 학습, 탐구 학습 등의 ‘사회문제 중심 학습 모형’을 활용하여 수업이 진행되는 학습체험을 할 필요가 있다.

의사결정 모형(Banks, 1999, 435-456)을 활용할 경우, 학습자들은 의사결정 대상 사회문제 제기-관련 지식 및 가치 탐구-대안과 예측을 위한 지식과 가치 명료화-의사결정하기-행동하기 등의 학습 절차를 경험할 수 있다. 논쟁문제 학습 모형(John and Johnson, 1994, 66-81)을 활용하면, 문제 제기- 관련 지식과 가치 확인하기-사실의 경험적 확인-가치갈등 해결 대안 모색과 결과 예측-선택 및 결론 등으로 이어지는 절차에 따라 학습을 하게 된다. 사회과학적 탐구 모형(Banks, 1999, 66-78)을 활용한다면, 문제에 대한 관심 및 문제 형성-이론과 가치 검토-해결을 위한 가설의 설정- 용어 및 개념의 정의-자료 수집-자료 분석 및 평가- 가설 검증(일반화와 이론 도출하기) 등의 학습절차를 체험할 수 있을 것이다.



위에서 제시한 바와 같이 논술 글쓰기 전 활동 단계에서 의사결정 학습, 논쟁문제 학습, 탐구학습 등의 사회문제 중심 교수-학습 모형의 활용은 공통적으로 사회문제 해결에 초점을 두며 고급 사고에 기초하는 읽기 활동과 논술 글쓰기에 필수적인 핵심 요소를 도출하는 단계라는 점에서 학습자들에게 매우 중요하다고 볼 수 있다.

## 2) 논술 글쓰기 활동

논술 글쓰기 단계에서 학습자들은 논술 글쓰기 전 단계에서 이루어진 “논술 글쓰기를 위한 다양한 사고 기능 훈련과 자료 수집” 활동 결과에 기초하여 글쓰기의 핵심 요소라고 할 수 있는 초고쓰기 준비하기(Preparing Drafting), 초고쓰기(Drafting), 자기 수정하기(Self Editing), 발표 및 피드백 교환하기(Presentation & Feedback Exchange), 재수정하기(Re-revising), 교정하기(Proofreading), 편집하기(Editing), 발간하기(Publishing) 등을 포함하는 글쓰기 과정을 체험한다(Lunenburg et al, 2014, 1-27).

초고쓰기 준비는 사회문제의 해결을 위한 주장, 전제, 근거, 정당화, 결론 등의 요소를 중심으로 한 논술 글쓰기를 준비하는 활동이다. 이 활동에서 학습자들은 먼저 논술 글쓰기에 필요한 주제 선정하기, 논술 글의 목적·독자 확인하기, 아이디어 조직하기가 필요하다. 다음으로 논술 글의 아이디어와 요소를 적절하고 흥미롭게 조직하고 배열하는 초고쓰기(Drafting)를 한다. 필자들은 쓰기 전 활동 기간에 착안한 아이디어로 글쓰기를 시작한다. 논술 글은 마치 씨실과 날실이 만나서 천이 만들어지듯이, 논술 글쓰기 요소와 그에 대한 학습자의 다양한 사고 과정이 만나서 훌륭한 논술 글이라는 작품이 만들어질 수 있다. 초고쓰기는 학습자가 자신의 아이디어를 단어화하고 문장화하는 쓰기 과정이다. 초고쓰기에서 중요한 것은 논술 글의 요소를 단어, 문장, 문단, 구체성, 주어-동사 조화, 부사와 형용사, 논리적 순서와 배열, 관점, 비교·대조, 비유, 문법 등에 유의하면서 조직하고 배열하는 일이라고 할 수 있다. 초고쓰기는 논술교육의 핵심 부분이며, 학습자가 이것을 매우 어렵게 느낄 수 있으므로 교사의 구체적이고 체계적인 지도가 필요한 부분이라고 할 수 있다.

자기 수정은 완성된 초고를 학생 필자가 직접 자신의 논술 글을 수정하는 활동을 가리킨다. 이 활동에서 학생들이 자신의 논술 글을 스스로 수정할 수 있는 기준 제공이 필요하다. 자기 수정은 초고를 쓸 때 기준의 적절한 사용 여부를 검토하고 이를 반영하여 초고를 바꾸는 일이라고 할 수 있다. 학습자들은 자신이 쓴 논술 글 요소의 구조와 배열을 점검하고 문장의 표현이나 어법 등에 대하여 스스로 수정하는 시간이 필요할 것이다.

재수정은 자기 수정된 논술 글에 대한 지도교사의 직접 지도, 학술회의(Conference) 형식의 발표, 동료 피드백 교환 등의 방법을 활용함으로써 글을 다시 수정하는 활동이다. 이것은 논술 글을 쓴 당사자가 발견하지 못하는 부분을 객관적이고 중립적인 관점에서 글에 대한 필자의 실수와 오류를 바로잡을 수 있는 기회를 가질 수 있다는 점에서 중요하다.

편집은 수정과 재수정의 과정을 통하여 사회문제에 대한 논술글로서 완성도가 상당히 높아진 상태에서 논술 글을 발행하기 전에 교정과 실수 바로잡기 등을 중심으로 글을 세련되고

보기 좋게 만드는 작업이다. 편집을 위해서는 편집 기준이 필요할 것이다. 논술 글의 편집 방법으로, 자기 편집, 교사 편집, 동료 편집 등 다양한 방법을 활용할 수 있을 것이다.

발간은 학습자가 쓴 글을 독자와 함께 공유하는 모든 활동을 의미한다. 신문, 잡지, 책, CD, DVD, 포스터 등 다양한 형태의 논술 글 발간을 통하여 학생 필자는 자신의 글에 대한 자신감과 자부심을 확장할 수 있다.

### 3) 논술 글쓰기 후 활동

논술 글쓰기 후 활동은 논술 글쓰기 전에 이루어진 사회문제 중심 학습의 활용 활동, 사회문제를 주체한 논술 글쓰기와 자기 수정, 서술된 논술 글에 대한 재수정, 편집, 발간 등의 활동 과정과 결과에 대한 평가, 참여 수업에 대한 비평 등의 활동을 하는 단계라고 할 수 있다.

학습 과정에 대한 평가는 학습자가 논술 전 및 논술 활동에서 보여준 수행 과정을 중심으로 평가하는 것을 의미한다. 관찰 가능한 경우를 준거로 정하여 수행 기준을 정할 수 있다. 학습 결과에 대한 평가는 논술 글의 내용 전반에 대한 평가를 하는 평가를 하는 것이다. 평가는 주체가 누구냐에 따라 교사와 학습자로 나누어 질 수 있다. 총체적으로 평가하는 방법과 각 세부 기준에 따른 분석적 평가 방법을 제시할 수 있다. 각 논술수업에 어울리는 평가 방식을 활용하는 것이 좋을 것이다(표 2 참조).

마지막으로 더 향상된 다음 논술수업을 위하여 교실에서 이루어진 논술 수업 전반에 대한 비평 활동도 가능하다. 긍정적인 측면에 초점을 두고 비평하는 것이 바람직할 것이며, 궁금한 점, 보완할 점 등을 중심으로 활동이 이루어지도록 한다. 학습자들은 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 논술 글쓰기 전, 논술 글쓰기, 논술 글쓰기 후 활동 등에서 각 단계에 맞는 적절한 지도를 받아야 할 것이다.

표 3. 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 학습자 요구

논술 단계	학습자 요구
논술 글쓰기 전	- 사회문제 중심 학습 모형 활용을 통한 고급사고 향상, 논술 글 읽기 및 논술 글쓰기에 필수적인 핵심 요소 도출
논술 글쓰기	- 사회문제 중심 논술 글쓰기에 필요한 주제 선정하기, 논술 글의 목적·독자 확인하기, 글쓰기 요소(사회문제의 해결을 위한 주장, 전제, 근거, 정당화, 결론 등) 조직하기, 초고쓰기, 발표 전 수정하기, 재수정하기, 편집하기, 교정하기, 발간하기
논술 글쓰기 후	- 학습 과정 및 결과 평가하기, 참여 수업 경험에 대한 비평하기

### 4. 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사의 역할

사회과 사회문제 중심 논술교육 수업에서 학습자의 논술 글쓰기 전, 논술 글쓰기, 논술 글쓰기 후 활동을 지도해야 하는 교사의 지위와 그에 따른 역할에 대하여 수업 설계자, 수업 실행자, 수업 성찰·비평가, 수업 소통자 등으로 분류하여 정리하고자 한다(이혁규, 2013,

17-19)(표 10 참조).

### 1) 수업 설계자

사회과 사회문제 중심 논술수업 설계자로서 지도교사는 학습자가 우선적으로 필요로 하는 ‘사회문제 중심 학습 모형 활용을 통한 고급사고 향상, 논술 글 읽기 및 논술 글쓰기에 필수적인 핵심 요소 도출’에 초점을 두고 단원설정, 사회 문제 중심 논술교육 교수-학습 모형, 교육 목표, 교수학습 단계 별 활동 내용·방법·평가 모형 등을 개발하여 제시하는 역할을 한다.

먼저, 지도교사는 학습자들이 논술 글쓰기에 필요한 다양한 사고를 기르고 자료 수집을 할 수 있도록 사회문제 중심 논술교육에 적합한 단원을 선정하고, 그 단원에서 다루는 사회문제에 관한 논술 글쓰기에 도움이 될 수 있는 사회문제 중심 교수학습 모형을 개발한다. 예컨대 선정된 학습단원이 의사결정에 관한 사회문제일 경우 의사결정 학습 모형을, 논쟁문제에 관련된 사회문제일 경우 논쟁문제 학습 모형을, 의사결정과 논쟁문제 모두 관련이 있는 경우에는 두 학습 모형을 활용하여 개발할 필요가 있다. 논술 전, 논술, 논술 후 등의 단계가 유기적이고 연속적으로 연결되어 있다는 것을 고려하면서 교수-학습 모형을 개발할 필요가 있다. 무엇보다 학습자가 논술 글의 구성 요소 즉 문제-주장-전제-근거-정당화 등을 잘 포착할 수 있도록 지도하는데 중점을 두고 개발해야 할 것이다.

둘째로, 교육목표 설정에 있어서는 종합 목표와 영역별 목표로 나누어 진술한다. 종합 목표의 설정은 기본적으로 사회과의 주요 학습 영역인 인간의 사회생활에 관련된 문제의 바람직하고 합리적인 해결을 위해 분석적·비판적·창의적·논리적 사고와 논증을 기반으로 하는 논술(글 읽기와 쓰기)교육에 중점을 두도록 한다. 영역별 목표는 단원의 종합 목표 달성에 필요한 지식, 기능, 가치, 행동 등의 목표를 중심으로 진술한다.

셋째로, 교수-학습 모형 단계 별 활동 내용과 방법을 정하여 진술하는 일이다. 이 지점에서 지도교사는 교실에서 학습자의 논술 전, 논술, 논술 후 학습활동의 계속성과 통합성이 유지되도록 계획할 필요가 있다. 예컨대 Johnson 등의 논쟁학습 모형을 따를 경우, 학습자의 활동 내용과 방법의 단계는 문제제기- 관련 지식과 가치 확인하기-사실의 경험적 확인-가치갈등 해결 대안 모색과 결과 예측-선택 및 결론 등의 순서로 설정될 것이다. 교사의 재량에 따라 활동 단계는 다양하게 전개될 수 있을 것이다. 수업 실행에서 각 단계 별 주요 학습 활동에 대하여 가능한 시나리오를 작성하여 활용할 것이 요구된다.

각 단계별 학습 내용의 경우, 사회문제 중심 학습의 특성을 살리는 동시에 수업의 결과물은 ‘학습자가 만든 논술 글’이라는 점을 염두에 두고 진술할 것이 요구된다. 논술 글 요소의 구성과 배열에 유념하는 것이다. 각 단계별 학습 활동은 학습자 중심이 되도록 설계한다. 이를 위해 학습자가 각 단계별 학습 내용을 주체적으로 학습함으로써 논술 글의 주제, 쟁점, 주장, 전제, 근거, 정당화 등 요소의 구성과 문장배열 등의 능력을 잠재적으로 습득해 나가도록 지도하기 위한 수업 설계가 필요하다.

넷째로, 수행 평가와 학습결과 평가 모형을 개발한다. 수행 평가를 위하여 논술 글쓰기 전 학습의 단계 별 활동 수행에 대한 개별 및 모둠 별 자기 평가를 위한 목록 표를 개발한다. 논술 글쓰기 전 학습의 단계 별 활동 수행 과정을 종합적으로 평가하는 총체적인 평가 모형 개발도 가능하다. 학습결과 평가를 위하여 논술교육 결과물이라고 할 수 있는 논술 글에 대한 총체적 평가·분석적 평가 등의 기준을 만들어 평가 모형을 개발하는 일 또한 요구된다(표 2 참조).

수업 설계하기 단계에서 지도교사는 사회문제 중심 논술교육에 적합한 단원 선정, 그 단원에서 다루는 사회문제에 관한 논술 글쓰기에 활용될 수 있는 사회문제 중심 논술교육 교수학습 모형 개발, 종합 목표와 영역별 목표, 교수-학습 모형 단계 별 활동 내용과 방법, 수행 평가와 학습결과 평가 방법 등에 실행하기 위하여 연구하고 진술하는 역할을 담당한다고 할 수 있다.

## 2) 수업 실행가

수업 실행하기는 학습자의 논술 글쓰기 전, 논술 글쓰기, 논술 글쓰기 후 활동을 중심으로 3 단계로 나누어 이루어지도록 한다. 각 수업 실행 활동 단계별 수업 실행가로서 지도교사의 역할을 정리해 보면 아래와 같다.

### (1) 논술 글쓰기 전 활동

이 단계에서 지도교사는 학습자의 논술 글쓰기 전 활동을 직간접적으로 지도한다. 논술 글쓰기 전 활동을 지도하기 위한 교사의 역할에 대하여 정리하면 아래와 같다.

먼저, 논증 글쓰기의 기본 요소를 확인시키는 역할을 담당하기 위하여 지도교사는 사회과 사회문제 중심 논술 글쓰기 요소의 조직과 배열의 기본 논리를 숙지하고 학습자들에게 이를 지도할 수 있도록 준비한다. 논술 글쓰기 요소 즉 주장(문제 및 쟁점에 대한 의견이나 신념을 굳게 내세우는 것), 전제(문제 해결을 위한 당위적 가정), 근거(주장을 뒷받침하기 위한 지식-사실, 개념 등-과 가치 등), 정당화(주장과 근거를 가지고 진술됨) 등을 포함하는 다양한 기본 요소를 지도한다.

논술 글 요소의 조직과 문장 등에 대한 지도를 위해 교사는 분석적·비판적·창의적·논리적 읽기와 쓰기 방법에 대한 숙지를 바탕으로 이를 학습자들이 이해하고 실천할 수 있도록 지도하는 역할을 담당한다. 읽기는 쓰기의 전제 조건이라는 점을 염두에 두고 본보기가 될 수 있는 사례 논술 글을 입수하여 다양한 방법으로 읽기 연습을 지도할 필요가 있다.

‘논술에 대한 기본 이해’를 면-대-면으로 지도하기 어려운 경우, 교사는 거꾸로 교실(Flipped Class)<sup>2)</sup> 등의 방법을 통하여 학습 자료를 제시함으로써 제한된 교실 시·공간에 따른

2) 거꾸로 교실(Flipped Class)은 개념이나 이론 중심의 자료를 인터넷 등의 정보기기를 통하여 학습자가 수업 전에 미리 볼 수 있도록 사전 제공하는 수업 방법으로, 한정된 교실 공간과 수업 시간에 다루기 어려운 학습 내용을 학습자의 수준과 상황에 따라 반복 학습을 통해 숙달할 수 있다는 장점이 있음. ‘논술에 대한 기본 이해’ 역시 제한된 공간과 짧은 시간 내에 숙달될 수 있는 것이 아니므로 수업 전에 교사에 의해 개발된 자료나 사이트가 학습자에게 제공될 수 있도록

지도 문제를 극복할 수 있다고 본다. 좋은 사례 논술 글을 입수하여 학생들이 다양한 자료를 읽을 수 있도록 도와줌으로써 논술 글쓰기 능력을 발전시킬 수 있는 기회를 제공할 수 있다.

둘째로, 지도교사는 ‘사회 문제 중심 논술교육 교수학습 단계 별 활동지도’를 함에 있어서 수업설계 단계에서 정해진 단원설정, 사회 문제 중심 논술교육 교수-학습 모형, 교육 목표, 교수학습 단계 별 활동 내용·방법·평가 방향 등을 반영하도록 한다. 각 단계 별 주요 학습 내용과 활동 방법에 대해 미리 가상 수업 시나리오를 작성하고 이를 수업 실행에 적절히 활용될 수 있도록 한다. 앞서 지적한 바와 같이 학습자의 교수-학습 모형 단계 별 활동은 논술 글쓰기 전 활동의 일환으로서 논술, 논술 후 학습활동과 연결되고 통합되도록 지도하는 데 중점을 둔다. 무엇보다 각 단계별 학습 활동이 학습자 중심이 되도록 지도한다. 이 단계는 글쓰기 이전 단계로서 학습자가 흥미를 잃지 않고 글쓰기 활동으로 발전해 나갈 수 있도록 지도할 필요가 있다. 이를 위해 학습자의 활동 중심 교육 실행이 중요하며 교사는 이를 위한 자료를 개발하고 제시해야 한다.

셋째로, 지도교사는 구두·비-구두 상호작용을 통하여 수업을 실행한다. 교수 내용 지식, 수업 관리 능력, 학습자 이해, 교사 자신 이해, 교육 환경 등을 고려하여 계획된 수업지도안을 학생들과 구두 및 비-구두 상호작용을 통하여 목적을 달성할 수 있도록 최선의 실천 노력이 요구된다(표 4 참조).

표 4. 교실 수업 구두·비-구두 상호작용을 위한 교사·학습자 활동 방향

구두/비-구두 상호작용	교사 역할 방향	학습자 활동 방향
*구두: 강의, 질문, 반응, 토론, 발표	*교실 언어 의사소통 활동에서 수업 목표 달성을 위해 교사 책무를 수행하는가?	*교실 언어 상호작용에서 수업 목표 달성을 위해 학습자가 필요로 하는 활동을 할 수 있는가?
*비-구두: 머리카락 스타일, 의상, 동작, 공간, 얼굴표정, 눈 맞춤, 준-언어, 코드, 제스처 등		

지도교사는 학습자의 논술 글쓰기 전 활동에서, 학습자에 대한 사회과 사회문제 중심 논술 글쓰기의 기본 논리 인식시키기, 논술 글의 기본 요소 확인, 사회 문제 중심 논술교육 교수학습 단계 별 활동지도, 바람직한 구두·비-구두 상호작용 실천 등의 역할을 주로 담당한다고 할 수 있다.

## (2) 논술 글쓰기 활동

이 단계에서 교사는 학습자의 논술 글쓰기 활동을 직간접적으로 지도한다. 논술 글쓰기 활동을 함에 있어서 학생들의 수준을 고려하여 최초 글로부터 점차 단계 별로 발전해 나갈 수 있도록 지도할 필요가 있다. 이 연구에서는 논술 글쓰기 활동에서 지도교사의 역할을 3 단계로 나누어 정리하고자 한다(Lunenburg et al, 2014).

먼저, 제 1 단계에서는 ‘논술 글쓰기 전 단계에서 이루어진 학습 단계 별 개별 또는 모둠 활동

특 할 필요가 있음.

과정과 결과를 바탕으로 진술하는 짧은 글짓기’ 지도가 필요하다. 교사는 학습자가 초고 진술에 필요한 위한 질문 목록을 만들어 제시하고, 학습자는 각 문항에 대한 대답을 종합하는 짧은 글을 서술함으로써 완성도가 다소 떨어질지도 모르는 초고를 쓸 수 있도록 도와줄 수 있다(표 5 참조). 지도교사는 학습자 스스로가 논술 글의 요소를 구조화하고 배열하여 문장으로 구성할 수 있도록 실제적으로 도와주어야 한다(표 4 참조). 이를 위해 평소 독자로서 텍스트 해석, 감상, 공적담론 참여 등을 통하여 자신의 읽기습관 성찰을 일상화하는 노력이 필요할 것이다(심영택, 2015, 151-183).

표 65. 논술 글 요소 준비를 위한 질문 목록

<ul style="list-style-type: none"> <li>* 앞에서 다룬 사회문제 중심 수업을 중심으로 논술 글을 쓰기 위하여 아래 사항을 써 봅시다.</li> <li>- 글의 주제는 무엇으로 할까요?(주제)</li> <li>- 무엇이 문제이며·쟁점인가요?(문제·쟁점)</li> <li>- 문제 해결을 위해 어떤 주장을 하고 싶은가요?(주장)</li> <li>- 문제 해결을 위한 당위적 전제는 무엇인가요?(전제)</li> <li>- 주장을 옹호하기 위해 어떤 사실과 가치를 들 수 있나요?(근거)</li> <li>- 전제와 근거를 가지고 주장을 정당화해 보세요.(정당화)</li> <li>- 그 사회문제 해결에 초점을 두고 글을 요약·종합하고 앞으로의 과제를 지적해 보세요.(요약·종합·과제)</li> <li>- 위 질문에 대한 가능한 답안을 중심으로 논술 글의 초고를 써보세요(논술 글쓰기).</li> </ul>
---

둘째로, 제 2 단계에서 지도교사는 제 1 단계에서 형성된 학습자의 논술 글의 수준을 끌어올리기 위한 자기 수정(Self Revising)과 재수정(Re-revising), 편집(Editing), 발간(Publishing)을 위한 지도가 필요하다. 아래에 제기된 질문들은 학생들에게 자신의 글을 자기 스스로 쓰고 수정하는데 도움이 될 수 있는 검토 목록이며, 지도교사는 이것을 학생들이 활용하도록 제시할 수 있다(Lunenburg et al, 2014, 16; (Muschla, 2011: 111-141)(표 6 참조).

표 6. 논술 글쓰기 및 자기 수정을 위한 질문 목록

<ul style="list-style-type: none"> <li>* 글의 주제는 무엇인가?(주제 선정)</li> <li>* 글은 주제에 초점을 두는가?(주제에 초점두기)</li> <li>* 아이디어와 세부 내용 논술 글의 주제와 관련이 있는가?(글 주제와 관련 있는 아이디어&amp;내용)</li> <li>* 글은 서론(문제, 쟁점), 본론(주장, 전제, 근거), 결론(정당화, 요약, 방향)으로 구성되는가?(서론, 본론, 결론 구성)</li> <li>* 문단을 사용했는가?(문단 사용)</li> <li>* 각 문단은 주요 아이디어를 담고 있는가?(각 문단의 주요 아이디어)</li> <li>* 각 주요 아이디어에 대하여 세부적인 근거로 옹호하였는가?(아이디어에 대한 근거)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 정확한 순서와 배열이 이루어졌는가?(정확한 순서)</li> <li>* 문장 유형과 구조를 다양하게 사용했는가?(다양한 문장 유형과 구조)</li> <li>* 능동형 구성을 하였는가?(능동형 구성)</li> <li>* 의미 있는 동사를 사용하였는가?(의미 있는 동사)</li> <li>* 말로가 아니라 구체적인 보여주기를 진술하였는가?(구체적인 진술)</li> <li>* 동사 시제는 일관성이 있는가?(일관성 있는 동사 시제)</li> <li>* 관점은 일관적인가?(일관성 있는 관점)</li> <li>* 관련 없는 자료를 삭제했는가?(관련 없는 자료 삭제)</li> <li>* 아이디어를 명확히 표현했는가?(명확한 아이디어 표현)</li> </ul>
---	--

지도교사가 학습자의 자기 수정된 논술 글의 ‘재수정 과정을 돕는 방법’ 으로 논술 글에 대한

직접 지도, 학술회의(Conference) 형식의 발표, 동료 피드백 교환 등을 들 수 있다. 교사가 논술 글에 대한 직접 지도를 함에 있어서, 교실 내에서 면-대-면 및 일-대-일 지도가 어려울 경우 학습자의 초고에 대한 첨삭 사항이나 분석적 독후감 성격을 띤 검토 의견을 온라인을 통하여 학습자에게 보내어 수정하도록 하는 방법을 취할 수 있을 것이다. 교사가 학생들의 논술 초고를 읽을 때 학생들 각자가 논술에 대한 흥미와 관심, 능력, 선호 등에서 매우 다르다는 것과 그들이 쓴 논술 글의 수준에서 엄청난 차이가 난다는 것을 발견할 수 있다. 그들 중에는 논술 글쓰기에 익숙하지 않아 글쓰기를 싫어하거나 두려워하는 경우가 많을 수 있다. 지도교사는 그러한 학생들에게 실망하지 말고 그들이 흥미를 가지고 글쓰기에 점차 익숙해지고 자신감을 회복할 수 있도록 배려와 인내심으로 지도하는 것이 중요하다. 논술교육에서 실질적 평등교육의 실현을 위해, 논술교육 지도교사는 논술 글쓰기에서 상대적 소외를 느끼는 학생과 지도교사 상호 간에 신뢰 형성을 통해 그들의 논술 역량이 바람직하게 성장할 수 있도록 지도하는 것이 중요하다.

‘학술회의 형식의 발표’에서는 발표 글에 대한 비판적 사고를 격려하기 위한 방법으로 긍정적 논평(Positive Comment), 질문과 경청(Question & Listen), 되읽기(Read Back) 등이 활용될 수 있다(Sunflower, 2006). 교사는 학습자들이 발표하기에 앞서 자신이 쓴 논술 글 요소의 구조와 배열, 문장 표현, 어법 등을 검토하고 글을 잘 발표할 수 있도록 글의 취지, 구성 요소 소개, 분명한 어조 등에 대한 안내를 통하여 도와줄 수 있다.

‘긍정적인 논평’은 논술 글의 특정 부분을 칭찬하는 것을 가리킨다. “뛰어나요, 제대로 했어요.”와 같은 일반 코멘트가 아니라, “모두 ~개 문단을 구성 했군요, 이 글은 독자들에게 언제 새로운 아이디어로 이동하는지 알도록 도와줍니다. 뛰어나군요!”이라고 지적한다.

‘질문과 경청’은 비판적인 사고를 격려하기 위하여 논술 글의 특정 부분에 초점을 두는 ‘면밀한 개방형 질문과 대답’을 하는 것을 가리킨다. 여기서 질문들은 예를 들어, 전통적인 질문 즉 ‘여기에 새로운 문단이 필요한가요?’가 아니라 비판적인 사고를 요구하는 질문 즉 ‘새로운 아이디어로 이동하는 것을 독자들에게 어떻게 알릴 수 있을까요?’와 같은 것이라고 할 수 있다

되읽기는 논술 글을 소리 내어 읽고 필자 및 청취자 학생들은 글에 대하여 이야기하는 것을 가리킨다. 되읽기 유형으로 ‘학생 필자가 자신의 글을 교사·학부모·동료에게 소리 내어 읽어주기’, ‘교사·학부모·동료가 학생 필자에게 글을 소리 내어 읽어주기’, ‘학생 필자 자신이 글을 조용히 또는 소리 내어 읽기’ 등의 방법이 있는 데 마지막 방법은 필자가 수정을 하면서 더 많은 경험을 할 때 까지는 별로 효과적이지는 않다는 지적이 있다(Sunflower, 2006). 교실에서 되읽기 방법으로 ‘학생 필자가 자신의 글을 교사·동료에게 소리 내어 읽어주기(학부모는 보통 수업 참여가 어려우므로)’가 선호된다고 볼 수 있다. 위에서 지적한 ‘글 수정을 위한 목록(표 4 참조)’을 활용하여 코멘트를 줄 수 있다.

‘동료 피드백 교환’ 방법의 활용은 학생 필자가 독자 및 청취자와 명확하게 소통하였는지에 대하여 확인할 수 있는 기회를 제공한다. 학술회의 형식의 발표에서 학생 필자가 4~5명으로 구성된 소집단을 대상으로 자신의 글을 읽어줄 때, 교사는 피드백 교환을 위해 소집단 동료들에게 발표자의 글을 배포할 필요가 있다(Lunenburg et al, 2014, 17). 논술문의 주제가 개인

적·사회적 차원에서 해결되어야 할 사회문제라는 점에 초점을 두고 글의 요소와 배열에 대한 피드백이 이루어지도록 지도하는 것이 바람직하다. 학습자가 쓴 논술문에 대한 피드백 교환은 기본적으로 논술문의 장점, 보완할 점, 궁금한 점 등에 초점을 둔다.

‘편집’은 글을 발간하기 전에 글에 보색을 가미하기 위한 가장 마지막 기회라고 할 수 있다. 수정 단계가 논술 글의 내용을 발전시키는 것이었다면, 편집 단계에서는 수정된 글을 최적으로 읽을 수 있게 하는 것이다. 즉 부두 점, 쉼표, 철자, 문장 구조, 단어 사용과 같은 표면적인 실수 바로잡기, 논술글로서의 특징 여부 확인, 구성 바로잡기 등의 작업이 이루어진다. 편집할 때 저자의 태도로, ‘말해야 할 것을 발견하기 위해’, ‘말해야 할 것에 대해 어떻게 말하는 지를 발견하기 위해’, ‘말하고자 하는 것을 명확히 하기 위해’ 등의 우너리 적용이 필요하다(Murray, 1994, 6). 편집 단계에서는 자신이 쓴 논술 글과 일정 기간 동안 거리 유지하기, 내용 보다는 글자-대-글자 교정하기(Proofreading), 실수 바로잡기 등의 활동을 주로 한다(Thompkin, 2010: 22).

편집의 한 방법이라고 할 수 있는 논술 글에 대한 교정을 위하여 지도교사는 학습자가 자신의 논술 글을 스스로 교정할 수 있도록 지도하기 위해 아래의 목록을 활용할 수 있다(표 7 참조).

표 7. 학습자의 논술 글 내용 교정을 위한 검토 목록

<ul style="list-style-type: none"> <li>* 문장은 정확한 구두점으로 끝난다.</li> <li>* 문단들은 들여쓰기 한다.</li> <li>* 적절한 명사와 적절한 형용사를 사용한다.</li> <li>* 쉼표가 정확히 사용된다(목록 안에 있는 항목 사이에, 복합 문장을 연결하기 위해서, 단어, 절, 구 등을 연결하기 위해서)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 따옴표 부호를 정확히 사용한다.</li> <li>* 대명사를 정확히 사용한다.</li> <li>* 인용 표시를 정확히 사용한다.</li> <li>* 단어를 정확히 사용한다(특히 동음 이의어 등)</li> </ul>
---	--

논술 지도교사는 학생이 쓴 논술 글을 교정하도록 지도해야 한다. 논술문의 교정 방법 안내를 위한 교사의 지도에 도움이 될 수 있는 사항을 제시하면 아래 목록과 같다(Lunenburg et al, 2014, 18-19)(표 8 참조).

표 8. 학습자의 논술 글 교정 방법 안내를 위한 검토 목록

<ul style="list-style-type: none"> <li>* 쓰기 과정에서 수정, 교정보기, 편집하기를 따로 분리하라. 동료 집단은, 내용 피드백 주는 팀, 교정 보는 팀, 최종 편집하는 팀 등으로 구성하여 편집 활동을 하라.</li> <li>* 학생들에게 교정보기 하는 방법을 가르쳐라.</li> <li>* 학생들이 문장 정형(Formatting)을 볼 수 있게 하라.</li> <li>* 학생들이 적어도 2~3번 글을 교정할 수 있게 하라.</li> <li>* 가능하다면 복사 본을 교정할 수 있게 하라.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 학생들이 서로 교정하게 하라.</li> <li>* 학생들이 서로의 글을 소리 내어 읽어주게 하라.</li> <li>* 학생들이 자신의 글을 교정해야만 할 때, 교정하기 전에 의미 있는 시간을 보내게 하라.</li> <li>* 학생들이 자신의 글을 교정해야 할 때, 학생들로 하여금 그들의 글에서 의미의 흐름을 중단시키고, 분절적인 문장으로 쪼개도록 가르쳐라.</li> <li>* 관용하라(비록 완전히 허락되지는 않을지라도)</li> </ul>
--	--



‘발간’은 글쓰기의 마지막 단계에 해당한다. 이것은 일반적으로 독자와 글을 공유하는 것을 가리킨다. 독자와 학생들의 글을 공유하는 다양한 방법을 소개하면 아래와 같다(Tompkins, 2010: 27-28)(표 9 참조).

표 9. 학습자의 논술 글 발간 유형 목록

<ul style="list-style-type: none"> <li>* 저자의 입장이 되어 큰소리로 읽어주기.</li> <li>* 글쓰기 대회에 글을 제출하기.</li> <li>* 학급 문집에 실기.</li> <li>* 지역 신문에 내기.</li> <li>* 다양한 책 만들기.</li> <li>* CD 만들기.</li> <li>* 문학잡지에 실기.</li> <li>* 학교 회의실에서 글 읽어 주기.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* DVD 만들기.</li> <li>* 시-나무(Poem-tree) 위에 시 진열하기.</li> <li>* 두꺼운 표지 책으로 만들기.</li> <li>* 게시판에 올리기.</li> <li>* 글 포스터 만들기.</li> <li>* 다양한 행사에 발표하기.</li> <li>* 다른 학급에서 읽어주기.</li> </ul>
--	--

끝으로, 제 3 단계에서 지도교사는 2단계에서 완성되지 못한 학생의 논술 글을 지도하게 된다. 논술교육에서는 교육의 결과라고 할 수 있는 ‘글의 내용 완성’이 무엇보다 중요하므로 글의 완성도가 여전히 미흡한 학생들을 대상으로 한 지도가 필요하다(Thomas, 2005). 학교 사회과 논술교육은 시·공간의 제약이 많으므로, 이 단계에서는 1단계와 2단계를 다시 거슬러 올라가 논술교육을 반복하기는 어렵다고 할 수 있다(권영래, 2011). 여기에서는 교사의 논술 글에 대한 직접 지도, 소집단 중심의 동료 지도 방법 등을 활용할 수 있다. 교사와 동료의 검토 의견이 반영된 학습자의 논술 글을 읽고 재검토 의견을 보내어 반복 수정하는 방법이 제시될 수 있다. 이 때 아직도 논술 글의 요소, 조직, 문장 등에 대한 기본적인 이해가 미흡한 학생들을 대상으로 논술 요소와 조직에 대한 기본 이해를 위한 학습, 논술 사례 글에 대한 논술 요소 분석 등의 방법을 통한 보완적인 지도가 병행될 수 있다. 사회과 논술교육에서도 학습자의 논술 수준을 고려하여 지도하는 분화학습(Differentiated Learning) 모형의 적용이 필요하다는 것을 지적할 수 있다.

지도교사는 논술 글쓰기 활동에서, 제 1 단계에서 학습자의 초고 논술 글 요소 준비를 위한 질문 목록 개발과 초고쓰기 지도, 제 2단계에서 자기수정, 재수정(논술 글에 대한 직접 지도, 학술회의(Conference) 형식의 발표, 동료 피드백 교환), 편집, 발간을 위한 지도, 제 3 단계에서 완성도가 여전히 미흡한 학생들을 대상으로 한 교사의 논술 글에 대한 직접 지도, 소집단 중심의 동료 지도 활용 등을 중심으로 논술교육을 지도하는 역할을 담당한다.

논술에 대한 흥미와 역량이 부족한 학습자의 논술 활동과 이러한 학생들을 지도해야 하는 지도교사의 논술교육 활동은 많은 노력이 요구된다고 할 수 있다. 논술에서 부진한 학습자의 입장에서 볼 때, 최선의 노력으로 진술하여 제출한 논술문에 대하여 지도교사와 동료들로부터 부정적인 피드백을 받을 가능성이 매우 높으며, 그러한 피드백을 적절히 반영하여 글을 수정하는 데 많은 어려움을 겪을 경우, 글쓰기에 대한 자신감 상실, 이어질 낮은 평가 결과에 대한 두려움, 받아들이고 싶지 않은 피드백을 보낸 지도교사와 동료에 대한 신뢰 하락 등으로 논술교육을 점점 더 기피하게 될 가능성이 높다는 점에 유의하여야 한다. 따라서 사회과 논술

교육에서는 논술에서 상대적으로 부족한 학생들이 지닐 수 있는 소외와 학습부진 가능성에 대한 배려교육이 요청된다.

**(3) 논술 글쓰기 후 활동**

이 단계에서 지도교사는 논술 글쓰기 전 단계에서 이루어진 사회과 논술 글의 기본 요소 확인하기, 사회과 사회 문제 중심 논술교육 교수학습 단계 별 활동 지도하기, 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 구두·비-구두 상호작용하기 등의 실행과, 논술 글쓰기 단계에서 이루어진 초고쓰기, 자기 수정, 발표, 피드백 교환, 재수정, 편집, 교정, 발간 등에 대한 활동 과정과 결과를 평가하는 역할을 주로 담당 한다.

사회과 사회문제 중심 논술교육에서 평가 영역에 대한 접근 모형을 개발하여 제시하면 아래 그림 3과 같다. 논술 기본요소, 교수학습 단계 별 활동, 구두·비-구두 상호작용, 논술 글 초고, 자기 수정, 발표, 피드백 교환, 재수정, 편집, 교정, 완성 글 등을 포함하는 평가영역에 대한 수행평가, 결과평가, 총체적 평가, 분석적 평가, 평가 주체(교사, 학습자) 등의 접근에 따라 다양한 평가 유형 적용이 가능하다고 할 수 있다.

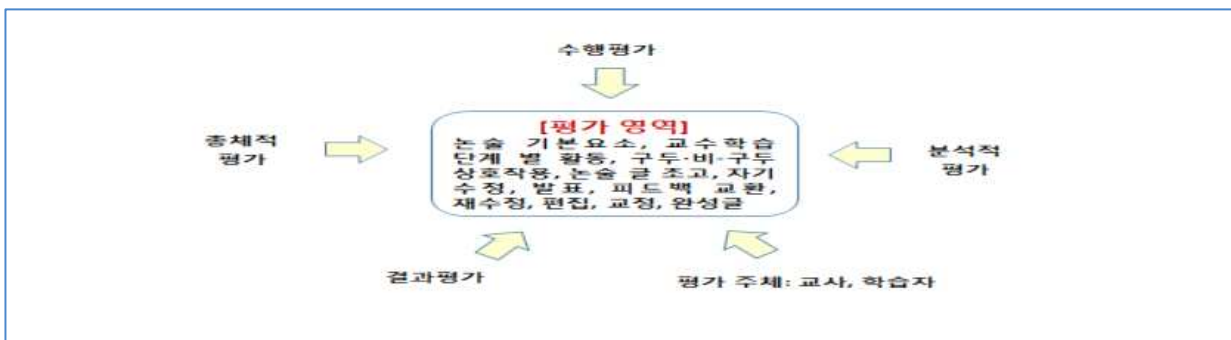


그림 60. 사회과 사회문제 중심 논술교육 평가 영역에 대한 접근 모형

위에 제시된 사회과 사회문제 중심 논술교육 평가 영역에 대한 접근 모형은 지도교사의 판단에 따라 사회과 논술교육 교실 현장 배경과 상황에 따라 다양하게 변형되고 수정된 후 활용될 수 있다.

**3) 수업 성찰·비평가**

이 단계에서 지도교사에게는 학습자와 함께 실행한 사회과 사회문제 중심 논술교육에 대하여 ‘더 나은 수업 실행을 위해’ 돌아보는 반성의 시간 갖기 즉 성찰하기에 대한 지도가 필요하다. 논술 글쓰기 전, 논술 글쓰기, 논술 글쓰기 후 활동과정에 대해 기술, 분석, 해석, 평가하는 언어활동을 안내하고 참여하는 역할을 담당한다. 논리와는 달리 실제 교실 현장에서는 시간적 제약으로 인해 각 수업 실행에 대한 성찰의 시간을 갖기 어려운 측면이 있다고 볼 수 있다.

또한 지도교사와 참여 학생들은 수업에 대한 비평을 함께 할 수 있다. 수업 비평이란 ‘교사와 학습자가 함께 구성해 가는 수업 현상의 과학성과 예술성, 참여자의 의도와 실행, 배경, 상황 등을 종합적으로 고려하면서 기술·분석·해석·평가하는 글쓰기 및 언어 상호작용 활동’을 의미한다고 할 수 있다(이혁규 외, 2015, 16-43). 수업 비평은 바람직한 교실 수업의 가치 실현에 두어지므로 평등하고 자유로운 교사-교사, 교사-학생 관계 속에서 이루어져야 한다. 이를 위한 학교의 실질적 평등 문화에 기초한 교육이 이루어지도록 개선이 필요하다고 본다. 수업 실행에 대한 학습자와의 성찰과 비평은 직접적인 교육 활동은 아니지만 더 발전된 다음 수업을 위한 소통과 담론 형성에 의미가 있으므로 지도교사의 의지 및 교실 상황에 따라 실천할 수 있는 대안적 기능이라고 할 수 있다.

#### 4) 수업 소통자

수업 소통자로서 사회과 사회문제 중심 논술교육 지도교사는 자신이 학습자와 함께 수행해 온 수업 과정과 결과에 대해 소통하는 역할을 담당한다. 교사에게는 수업 소통 능력이 필요하다. 이 능력은 교사가 학습 공동체 속에서 활동하기 위해 필요한 능력이다. 교실에서 교사와 학습자가 함께 공존하기 위해 고립적이고 폐쇄적인 학교 문화와 장학 문화를 넘어서서 수업에 대한 대화 및 진단을 위해 교사들은 닫힌 교실을 열고 상호 소통하는 일에 참여해야 한다. 자신의 수업 실천을 개방하고 공유하려는 열린 자세와 품성이 없이는 교사의 수업 전문성은 성장하기 어렵다는 이유에서 이다.

학습 공동체 활동을 통한 상호 공유와 소통의 경험이 참여 교사들의 상생에 도움이 되고 지속적인 참여로 이끄는 즐거운 경험이 되기 위해서는 수업 실천에 대한 대화와 소통 방식은 과거 획일적이고 권위적인 방식으로부터 ‘다르지만 대등하다’는 관점에 기초한 평등한 방식으로 바뀌어야 한다. 또한 참여 교사는 수업 실천에 대한 예리한 감식안으로 수업의 장점과 부족한 점을 발견할 수 있는 식견을 갖추고 그런 발견에 대하여 기쁘게 소통할 수 있는 역량을 발전시켜야 한다(이혁규, 2013, 18-19).

표 10. 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 교사의 역할

수업 단계		교사의 역할
수업 설계		- 단원설정, 사회 문제 중심 논술교육 교수-학습 모형 개발하기 - 수업 목표 설정, 교수학습 단계 별 활동 내용/방법/평가 모형개발하기
수업 실행	논술 전 활동	- 사회과 논증 글쓰기의 기본 요소 확인하기 - 사회과 사회 문제 중심 논술교육 교수학습 단계 별 활동 지도하기 - 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 구두·비·구두 상호작용하기
	논술 활동	- 논술 글쓰기, 발표, 피드백 교환, 수정, 편집, 교정, 발간 안내하고 지도하기
	논술 후 활동	- 활동과정·결과 평가하기
수업 성찰과 비평		- 더 나은 수업 실행을 위해 반성·비평하기
수업 소통		- 수업 공유에 대한 개방적 자세, 수업 대화 및 진단을 위해 소통에 참여하기

사회과 논술교육 교사는 자신의 교실 수업 역량 강화를 위해 학교 내·외의 교사 학습공동체(Professional Learning Community)의 활용을 통하여 교사에게 요구되는 수업 설계·실행·성찰·소통과 교육과정 운영에서 자신의 역할을 유능하게 담당할 수 있는 전문성을 증진할 필요가 있다.

위에서 살펴 본바와 같이 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 학습자의 논술 활동에 대한 교사의 지도는 장기간에 걸쳐 체계적이고 반복적인 읽기 및 쓰기 훈련의 일상화가 수반되어야 하므로 학습자와 지도교사 모두에게 어렵고 지남한 일이 될 가능성이 매우 높다. 이것은 지도교사의 역할 담당 측면에서 수업계획으로부터 실행 등에 대한 노력을 아무리 기울인다 해도 학습자에 대한 논술 전, 논술, 논술 후 지도과정이 결코 쉽지 않으며, 단기간 내에 수업 결과를 확인하기 어려운 특성으로 인하여 지치기 쉬우므로 많은 인내가 필요한 교육 영역이라고 할 수 있다. 따라서 사회과 논술교육 교사로서 전문성 증진을 위한 체계적인 교사교육 교육과정의 운영이 요청된다.

### 3. 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사교육의 방향

사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 수업 설계자, 수업 실행가, 수업 성찰·비평가, 수업 소통자로서 교사의 역할 담당에 크게 도움이 될 수 있는 교사교육의 방향에 대하여 교육과정 내용 측면과 교육과정 정책 측면을 중심으로 정리하여 제시하면 아래와 같다(표 11 참조).

먼저, 사회과 사회문제 중심 논술교육 ‘수업 설계자’로서 역할 담당에 크게 도움이 될 수 있는 (예비)교사 교육 기관 및 연수 기관의 교육과정 운영이 요청된다. 이것은 교사 및 예비교사가 사회과 사회문제 중심 논술교육 수업에 적합한 단원설정, 사회 문제 중심 논술교육 교수-학습 모형 개발, 수업 목표 설정, 교수학습 단계 별 활동 내용·방법·평가 모형 개발 등에서 학습자를 지도하는 역할을 무난히 수행할 수 있는 역량을 기르는데 초점을 두는 것을 의미한다.

둘째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육 ‘수업 실행가’로서 역할 수행에 기여할 수 있는 교육과정 운영이 필요하다. 이것은 우선 학습자의 논술 전 활동을 위한 논술 글쓰기의 기본 요소 확인, 사회 문제 중심 논술교육 교수학습 단계 별 활동 지도하기, 학습자와 바람직한 구두·비-구두 상호작용하기 등의 기능을 유능하게 수행하는데 기여할 수 있는 교육과정 운영을 의미한다. 학습자의 논술 활동을 위해 초고쓰기를 위한 준비, 초고쓰기, 자기 수정, 재수정, 편집, 발행 등을 포함하는 논술 글쓰기 지도를 훌륭히 해낼 수 있는 교사 역량을 육성하는 교육과정 운영을 가리킨다. 학습자의 논술 후 활동을 위해서는 그들의 논술교육 활동 과정과 그 결과에 대한 평가를 적절히 실행하고 더 발전된 다음 수업을 위한 학습자의 수업 비평을 안내할 수 있는 역량육성에 중점을 두는 교사교육이 필요하다.

셋째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육 ‘수업 성찰·비평가’로서 더 나은 수업 실행을 위해 반성할 줄 아는 교사, 수업 현상을 기술, 분석, 해석, 평가하는 언어활동을 안내하고 참여

할 수 있는 교사 양성에 크게 보탬이 될 수 있는 교육과정의 운영과 실천이 요청된다.

넷째로, 수업 소통자로서 사회과 사회문제 중심 논술교육 교사는 자신이 실행한 수업 설계와 실행에 대한 경험을 동료 및 교사 공동체와 공유하는 개방적인 자세를 지니며, 수업에 관한 대화와 진단을 위해 소통에 참여할 줄 아는 소양을 증진시킬 수 있는 교사 교육과정의 경험이 필요하다. 최근 빠르게 진행되고 있는 한국 정보화 사회와 다문화 사회로의 변동은 그동안 폐쇄적이고 권위적이었던 학교 및 교실 문화 속의 교사와 학습자로 하여금 상호 발전과 공존을 위한 개방과 평등 관계로의 변화를 요청하고 있다. 교사 교육기관 및 연수기관에서는 (예비)교사가 교실 학습자의 다양성에 지혜롭게 적응하고 실질적 평등교육 실현 역량을 증진할 수 있도록 교육 기회를 제공해야 한다.

한편, 교사교육 기관의 사회과 논술교육 관련 강의는 학교 교실 속 학습자들의 상황과 유사하게, 사회과 고유의 논술 교사교육 교재 부재, 논술 및 논술교육에 대한 (예비)교사들의 낮은 흥미도와 만족도, 강의 담당자의 지도 어려움, 부정적인 강의 이미지라는 경계선에 매우 가깝게 위치해 있다고 할 수 있다. 매 학기 새로 배정받은 강의 담당자는 짧은 기간 내에 자신이 처음으로 개발한 강의안을 논술 및 논술교육을 기피하는 수강생들을 대상으로 실험해야 하는 상황에서, 연속적인 적용과정과 실행에 대한 성찰을 통하여 강의 완성도를 높일 수 있게 되기도 전에 사회과 논술교육이 지니는 구조적이고 근본적인 문제, 사회과 논술교육 역량과 강의 경험 부족, 효율과 결과를 무엇보다 중요시하는 담당 기관의 교육과정 운영 풍토 등의 심각한 문제에 봉착한다.

취약한 사회과 논술 교사 교육의 구조적 문제는 초·중·고등학교 사회과 논술교육에 직접적인 영향을 주게 될 것이며 결국 사회과교육에서 논술교육은 실체가 없는 빈껍데기 슬로건으로 남게 될지도 모른다. 이러한 문제 해결 대안으로서 교사 교육 기관과 관련 연구 기관의 ‘교육과정 운영 정책 측면’을 중심으로 교사 교육의 방향에 대하여 진술하면 아래와 같다.

먼저, 국가 연구사업 기관에서는 사회과교육에서 논술교육을 위한 초·중·고등학생을 위한 자료, 교사용 지도서, 교사교육 용 교재 개발과 사회과 논술교육 영역이 학문적으로 성숙되고 정착되어 나갈 수 있도록 프로젝트 사업 등을 통한 지원을 해 주어야 한다.

둘째로, 사회과 교사 교육 및 연수 기관에서는 최근 학교 사회과교육에서 논술 및 논술교육 경험과 흥미 부족에도 불구하고 필수적으로 학교 교과 현장에서 논술을 지도하게 된 사회과 (예비)교사들의 입장과 요구를 배려하고 그들의 논술 역량을 증진하는데 실제적으로 도움이 될 수 있는 교육과정 운영이 요구된다(권영래, 2011, 1-3). 이를 위해 교사 교육 및 연수 기관에서는 사회과 논술교육을 정규 교육과정으로 배치하는 것 이외에도 논술교육 전문가 특강이나 미니 강좌 등을 보완적으로 운영하는 방안을 제시할 수 있다.

셋째로, 교사교육 및 연수 기관에서는 사회과 논술교육의 중요성과 전문성, 책무성을 지니고 교사 및 예비교사의 논술교육 역량을 높이는데 진정으로 도움이 될 수 있는 전문가 확보가 필요하다. 이를 위해 이 분야에 대한 전문 연구자와 잠재적 교수 요원 양성이 요구된다. 관련 기관에서는 사회과 논술교육 영역이 사회과교육의 중요한 학문 분야로서 자리잡아나갈 수 있도록 장기적인 노력을 기울여야 할 것이다.

넷째로, 교사 교육 및 연수 기관에서는 사회과 수업 설계자, 수업 실행가, 수업 성찰·비평가, 수업 소통자로서 논술교육 교사의 역할 담당에 필요한 기본 요소로서 논술 이해, 논술 읽기·쓰기, 논술교육 지도를 위한 강의가 운영될 수 있도록 강의 담당자를 지원해야 한다. 아직 사회과 논술교육 분야에 대한 강의 교재를 발견하기 어려운 상태여서 해당 강의 담당자 혼자 힘으로 논술교육 요구와 (예비)교사들의 요구가 반영된 수준 높은 자료를 개발하기에는 미력한 측면이 있다.

사회과 교사 교육 및 관련 연구 기관에서는 논술교육 교육과정 내용과 교육과정 정책 측면에서 사회과 논술교육이 안고 있는 구조적인 문제 간 악순환의 고리를 끊기 위하여 장기간에 걸친 지원과 노력이 요청된다. 사회과 논술교육의 문제가 비단 사회과에만 해당되는 문제는 아닐 것이므로 초·중·고등학교, 교사 교육기관, 교사 연수기관, 교육 연구기관에서는 사회과 뿐만 아니라 범교과 차원에서 논술교육이 원활히 정착되고 발전될 수 있도록 공조와 협력이 요청된다고 볼 수 있다.

표 11. 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사 교육의 방향

교육과정 내용	교육과정 정책
*수업 설계자, 수업 실행가, 수업 성찰·비평가, 수업 소통자로서 교사의 역할 수행에 초점을 두는 교육과정 내용	*국가 연구 기관의 교재개발 및 학문 정착을 위한 연구 지원 *(예비)교사들의 입장·요구를 배려하는 교육과정 정책 *교사교육기관의 사회과 논술교육 전문가 양성과 배치 *교사교육기관 강의 담당자의 원활한 강의 운영을 위한 지원과 배려 *관련 기관의 범 교과차원 공조와 협력

이 장에서 정리한 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사 역할과 교사 교육의 방향을 요약하여 제시하면 아래 그림 4와 같다.

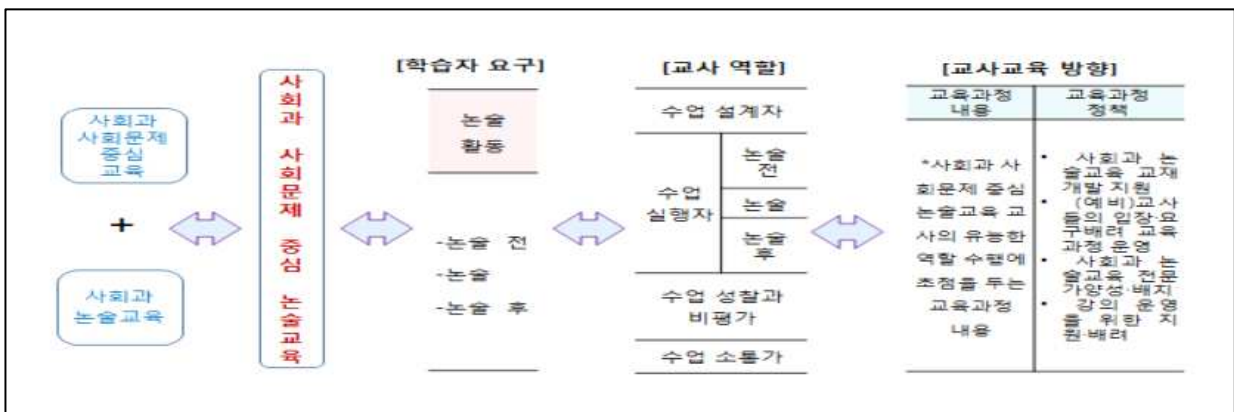


그림 4. 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사 역할과 교사교육의 방향 요약

### Ⅲ. 사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 개발

이 장에서는 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사 연수 모듈 개발 절차, 교사 연수 모듈 주제 별 내용·방법·자료·평가 등에 대한 정리를 바탕으로 교사 연수 모듈 사례를 개발하여 제시하며, 마지막으로 모듈 개발의 의의에 대하여 진술하고자 한다. 교사 연수 모듈(Module)이란 전체 교사 연수 프로그램을 구성하는 개개의 하위 주제를 집중적으로 다루는 단위를 의미한다고 할 수 있다. 하나의 모듈은 해당되는 주제·목표와 함께 여러 가지 활동들로 구성되므로 이 활동의 과정과 절차를 어느 정도 상세화해 두면 개별 강의 담당자의 특성과는 다소 독립적으로 누가 연수를 진행해도 어느 정도의 표준성이 확보될 수 있다는 장점을 지닌다.

#### 1. 교사 연수 모듈 개발 절차

사회과 사회문제 중심 논술교육을 유능하게 지도하는 역할 수행에 도움이 될 수 있는 교사 연수 모듈 개발 절차를 제시하면 다음과 같다. 먼저, 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사 연수 강의 종합 목표를 정한다. 강의의 목표는 ‘사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 수업설계자, 수업실행가, 수업성찰·비평가, 수업소통자로서 역할을 원활히 담당하기 위한 지식, 기능, 가치 등을 습득한다.’로 설정한다.

둘째로, 교사 연수를 위한 종합 목표 달성에 적합한 전체 강의 주제와 하위 주제를 선정하고 배열한다. 전체 강의 주제(제목)는 [사회과 사회문제 중심 논술교육과 교사의 역할]로 선정한다. 이 주제는 사회과 사회문제 중심 논술교육에 대한 교사의 원활한 역할 수행에 도움이 되는 연수 경험을 제공하기 위한 것으로 비교적 포괄적인 느낌이 들도록 선정한 것이다.

강의 주제는 2개의 중 주제 즉 ‘사회과 사회문제 중심 논술수업 설계자’, ‘사회문제 중심 논술수업 실행·성찰·소통자’ 등으로 분류하여 선정된다. ‘사회문제 중심 논술수업 실행·성찰·소통자’ 주제에서 논술수업 실행·성찰·소통자를 하나로 묶어 한 주제로 한 이유는, 연수 모듈의 수를 가급적 줄이고자 하였으며, 논술 수업의 실행에 주로 초점을 두는 동시에 수업 성찰·소통자의 역할에 대해서도 비중 있게 다루지는 못하지만 중요한 부분이므로 간략하게나마 다루고자 하기 때문이다.

2 개의 중 주제는 전체 구체적인 5개의 하위 주제로 세분하여 배치된다. ‘사회과 사회문제 중심 논술수업 설계자’ 주제에 해당하는 하위 주제로, 수업 설계자로서 지도교사의 역할을 훌륭히 담당하는 데 필요한 기능을 고려하여 선정하였다. 사회과 논술교육의 기초 이해하기, 사회과 논술방법으로서 읽기와 쓰기, 사회과 사회문제 중심 논술교육 교육과정 모형 이해하기, 사회과 사회 문제 중심 논술교육 지도 계획-실행-평가-비평-소통하기 등 4개의 주제를 배치한다. ‘사회과 사회문제 중심 논술수업 실행·성찰·소통자’ 주제에는 1개의 하위 주제 즉 ‘사회과 사회문제 중심 논술교육 지도사례 개발 및 공유하기’를 배치한다.

셋째로, 강의 주제 별 모듈의 목표, 내용, 방법, 자료, 평가 등을 개발한다. 소주제 별 강의



모듈의 목표는 해당 주제에 맞는 교사의 역할 수행에 적합하도록 진술한다. 강의 모듈의 내용과 방법은 소주제의 목표 달성에 적합하도록 ‘강의’ 측면과 ‘참여자 활동’ 측면으로 나누어 서술한다. 강의는 주로 해당 주제에 관한 논리 이해 부분에 해당되며, 참여자 활동은 논리를 이해한 후 관련 사례를 중심으로 한 연습 활동을 가리킨다. 이어서 주제 별 모듈 내용 영역, 강의 운영 방법, 유용한 자료, 평가 기준 등을 중심으로 개발하여 진술한다.

모듈 개발의 절차는 사회과 사회문제 중심 논술교육 교사로서 역할 담당에 도움이 될 수 있는 전체 강의 목표 진술→각 강의 주제별 하위 주제 선정 및 배열→하위 강의 주제 별 모듈의 목표, 내용, 방법, 자료, 평가 등의 순서로 이루어진다.

2. 교사 연수 주제 별 모듈 내용·방법·자료·평가

개발 절차에 따라 사회과 사회문제 중심 논술교육 연수를 위한 강의 모듈 내용·방법·자료·평가 등에 대하여 진술하면 아래와 같다. 먼저, 7개의 소주제 별 모듈 내용과 방법에 대하여 ‘강의’ 및 ‘참여자 중심 활동’ 으로 분류하여 제시하였다(표 12 참조).

표 12. ‘사회과 사회문제 중심 논술교육과 교사의 역할’ 연수 주제 별 모듈 목표·내용·방법

목 표	교사 연수 주제		목 표	모듈 내용, 방법	
	주제	하위 주제		강의	참여자 중심 활동
* 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 수업 설계, 수업 실행, 수업성찰, 수업평가, 수업소통을 지원하는 지식, 기술, 태도를 습득한다.	I. 사회과 사회문제 중심 논술교육과 교수학습 방법	1. 사회과 논술교육의 기초 이해하기	-사회과 논술교육의 기초에 대하여 논술, 사회과 논술교육, 목표·내용·방법·평가 등을 이해함.	-사회과 논술교육 핵심 개념, 논리·논증·논술 -사회과 논술교육의 정의, 목적(왜), 내용(대상), 방법(어떻게), 평가 등	-사례 논술 글에 대한 읽기연습을 함. -모둠별로 논술교육 지도경험을 공유하고 시사점을 얻음.
		2. 사회과 논술교육에서 읽기·쓰기	-사회과 논술 글 읽기·쓰기 지도에 필요한 교사의 역할 내용을 이해함.	-사회과 논술교육의 기초로서 읽기와 쓰기 지도에 필요한 요소, 사회과 읽기·쓰기 모형	- 논술 글의 사례를 대상으로 읽기 및 쓰기 연습 활동해 봄.
		3. 사회과 사회문제 중심 논술교육과 교수학습 방법 이해하기	-사회과 사회문제 중심 논술교육 모형 이해하고 이를 활용하는 방법, 논술, 지도를 위한 수 있는 역할 기쁨.	-사회과 사회문제 중심 논술교육의 정의, 의미, 목표, 내용, 방법, 평가 등의 모형과 구조, 사회과 의사결정 및 논쟁문제 중심 논술지도 방법의 실제 등	-사회과 의사결정 및 논쟁문제 중심 논술교육 지도 방법 모형을 기초로 학습 단계별 활동을 시연해 봄.
		4. 사회과 사회문제 중심 논술교육 지도 계획 - 실행 - 평가 - 비평 - 소통하기	사회과 사회문제 중심 논술 수업계획, 수업실행, 평가, 비평, 소통에 대한 사례 안 검토를 통하여 논술 지도교사의 역할 담당에 필요한 역할을 성취함.	사회과 사회문제 중심 논술교육 지도에 필요한 수업 계획(논술 전, 논술, 논술 후), 수업 실행, 평가, 비평, 소통 등을 중심으로 개발된 사례 내용.	-사회과 사회문제 중심 논술교육 지도를 위해 개발된 사례 안에 대한 검토 의견을 제시하고 시사점을 얻음.
	II. 사회과 사회문제 중심 논술교육과 교수학습 방법	5. 사회과 사회문제 중심 논술 교육	-논술 전: 계획안을 작성한 후 학습자의 논술 전 활동을 위해 지도교사가 담당해야 할 역할을 시연함으로	-사회과 논증 글쓰기의 기본 요소 확인하기 - 사회과 사회문제 중심 논술교육 교수학습 단계 별 활동 지도 - 사회과 사회문제 중심	-사회과 교육과정과 교과서를 사회 문제 중심 ‘논술 교육’ 측면에서 분석·발표함. -모둠별로 사회과 사회문제 중심 논술교



활·소통 자	육 지 도 사 려 개 발 및 공 유 하 기	써 지도 역량을 육 성함.	논술교육을 위한 구두· 비·구두 상호작용하기	육에서 논술 전 지 도계획 사례 안을 작성한 후 시연, 피 드백을 교환함.
		-논술: 학습자가 논 술 활동을 할 때에 지도교사가 담당해 야 할 역할을 해 봄으로써 지도역량 을 습득함.	-제 1단계: 초고준비용 질문목록 개발, 초고쓰 기 지도 -제 2단계: 자기수정, 재 수정, 편집, 발간 지도 -제 3단계: 직접지도, 소 집단 중심의 동료 지도 활용	-학습자의 각 단계별 논술 활동 지도안을 작성한 후 시연, 피 드백교환 등을 실시 함.
		-논술 후: 학습자가 논술활동을 한 후 지도교사가 담당해 야 할 역할을 시연해 봄으로써 지도능력 을 기를.	-수행평가, 결과평가, 총 체적 평가, 분석적 평 가, 평가 주체(교사, 학 습자) 등의 접근에 따른 다양한 평가 유형	-사회과 사회문제 중 심 논술교육의 평가 모형 안을 작성한 후 시연, 피드백을 교환함.
		-수업성찰·비평·소 통 능력 증진함.	사회과 사회문제 중심 논술수업, 비평, 소통 등을 중심으로 개발된 사례내용	-사회과 사회문제 중 심 논술수업 성찰· 비평·소통 모형 안 을 작성한 후 시연, 피드백을 교환함.

둘째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육 연수를 위한 각 주제별 강의 기본 자료(아래 한글 또는 워드로 작성됨), 강의 실행 용 파워 포인트 자료, 강의 참여자 연습용 자료, 수업지도 계획 사례 안, 논술문 사례 등을 제공한다.

셋째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육 연수 강의 평가 영역 별 기준을 제시한다. 위에서 제시된 ‘사회과 사회문제 중심 논술교육 평가 모형’ 을 준거로 삼아 평가 방법을 제시한다(표 8. 참조). 예를 들어 포괄적인 평가 영역과 비중을 제시하는 경우, 개인 발표/보고서(10%), 모둠(pair) 발표/보고서(20%), 지필시험(50%), 강의 주제별 수업 참여도(모둠/짝 활동)(10%), 출석 & 기타(10%) 등이 제시될 수 있다. 강의 담당자는 강의 참여자와 협의하여 8개의 평가 모형 중 각 영역별 평가 기준을 어떻게 적용할 것인지 구체적으로 협의하여 제공할 필요가 있다. 지필 시험의 경우, 시험유형, 문항 수, 문항 당 배점, 시험 내용을 사전에 제공함으로써 강의 참여자로 하여금 학습 잠재력을 극대화 하는데 크게 도움이 될 수 있도록 제시할 필요가 있다(표 13 참조).

표 73. 사회과 사회문제 중심 논술교육 연수 지필 시험 안내 사례

시험 유형		문항 수	점수	문항 점수	시험 내용
단답형, 약술 형 등		10	20	2	- 이 강의에서 다루어진 사회과 사회문제 중심 논술교육의 핵심 개념 및 이론.
논술· 논술 수업 지도 관련	1. 사회문제'에 대한 논술읽기 /쓰기	1	10		* '사회문제'에 대한 읽기와 쓰기 방법 유형을 제시하고 그에 따른 읽기·쓰기 실행을 다루는 내용임. - 시험지에 1개의 예시 문이 제시될 예정임. - 수험생은 예시 문에 대한 읽기·쓰기 방법과 이를 지도하기 위한 질문 내용을 제시하고 각 질문에 대한 예상 답을 제시함.
	2. 논술 글쓰기	1	10		- 예시 문에 대한 논술 실행 활동을 바탕으로 주장(입장), 근거(사실과 가치), 정당화(주장+근거) 중심의 논술 글을 작성함.

	3. 수업지도안 작성방향 진술	1	10	- 서술된 논술 실행과 논술 글을 바탕으로 논술수업 지도안의 작성 방향을 제안함 - 수업 목표, 내용, 방법, 평가를 중심으로 어디에 초점을 둘 것인지 진술함.
--	------------------	---	----	--

### 3. 교사 연수 모듈 사례 개발

교사 연수 모듈은 사회과 논술교육의 기초 이해하기, 사회과 논술방법으로서 읽기와 쓰기, 사회과 사회문제 중심 논술교육 교육과정 모형 이해하기, 사회과 사회 문제 중심 논술교육 지도 계획-실행-평가-비평-소통하기, 사회과 사회문제 중심 논술교육 지도사례 개발 및 공유하기 등 5개 주제를 중심으로 개발된다. 각 주제 별 모듈은 기본적으로 각 강의 주제별 핵심 개념과 이론에 대한 강의와 강의 주제 관련 연수 참여 교사의 활동으로 구성된다. 강의 모듈의 전개는 강의 개요, 준비물, 모듈 활동, 흐름(도입, 활동 1,2,3,, 마무리) 순서로 배열된다.

#### 1) 연수 모듈 [ I ]: 사회과 논술교육의 기초 이해하기

‘사회과 논술교육 기본 이해’에 대한 (예비)교사 연수 모듈은 아래 표 14와 같다.

표 14. 연수 모듈 [ I ]: 사회과 논술교육의 기초 이해하기

<p>■ 강의 개요                      이 강의에서는 이를 통해 사회과에서 논술교육을 지도하기 위한 기본 특징을 이해한다. 먼저, 논술의 기본 논리를 인식한다. 둘째로, 사례 논술 글에 대한 분석적 읽기 방법을 적용하여 논술 글 읽기 역량을 증진한다. 셋째로, 사회과 논술 교육의 정의, 목적(왜), 내용(대상), 방법(어떻게), 평가(결과 처리)등에 대하여 개략적으로 인식한다. 넷째로, 논술교육 지도 경험을 발표하여 피드백을 교환하고 시사점을 얻는다.</p> <p>■ 준비물: 논리·논증·논술 기초 이해하기[자료 I ], 사회교과 논리·논술 기초 이해하기[자료 II ]                      - 강의 전에 연수 참여 (예비)교사에게 자료를 읽을 수 있도록 제공함 -</p> <p>■ 모듈 활동: 연수 참여 교사의 수가 적을 경우 거의 모든 강의 활동을 참여교사 중심으로 운영할 수 있으며, 참여 교사 수와 상관없이 참여자 의견에 따라 강의 담당자의 강의와 참여 교사 개인 및 모듈 활동을 중심으로 운영할 수 있음(이하 다른 강의 주제의 모듈 활동에도 적용됨).</p>
<p>■ 흐름</p> <p>* 도입. 사회과 논술교육 지도를 위하여 가장 기본적으로 알아야 할 요소에 대하여 배워봅시다. 논술이란→ 논술 글 사례 읽기→사회과 논술교육이란→사회과 논술교육 목표→내용→방법→평가→논술학습 경험 공유하기 등의 순서로 강의 활동이 이루어짐을 안내함.</p> <p>1. 활동 1. 논술이란 무엇인가요?                      1-1. 내용: [자료 I ]을 바탕으로 논술(論述)이란, “분석적·비판적·창의적·논리적 사고를 바탕으로 당면한 문제·쟁점의 해결에 관한 글쓰기”이며, “읽기는 논술 글쓰기의 전제 조건이 된다는 점에서 중요하므로, 여기에서는 논술(교육) 방법으로 읽기와 쓰기 교육을 포함시키고자 함.”을 확인함.                      1-2. 활동: ‘논술’에 대한 정의를 확인하기 위하여 강의·개별/모둠 활동이 가능함.</p> <p>2. 활동 2. 논술 글 사례를 읽기 방법을 활용하여 읽어봅시다.                      2-1. 내용: 사례 논술 글을 읽고 분석적·비판적·창의적·논리적 읽기 방법을 중심으로 연습한 후 발표하고 서로의 의견을 교환함.                      2-2. 활동: 강의 담당자는 사례 글 제시와 분석적·비판적·창의적·논리적 읽기 이해를 위한 연습 문제를 개발하여 제시하고 안내하며, 연수 참여 교사는 읽기 활동, 발표, 의견 교환을 실시할 수 있음.</p> <p>3. 활동 3. 사회과에서 논술교육이란 무엇을 의미하나요?</p>

3-1. 내용: 사회과에서 논술교육이란, “문제해결·비판적·창의적·논리적 사고를 바탕으로 사회교과에서 주요 학습 대상이라고 할 수 있는 인간의 사회생활에 관한 문제·쟁점에 대한 바람직하고 합리적인 해결을 위한 글 읽기와 쓰기 교육임”을 정리함.

3-2. 활동: ‘사회과 논술교육’에 대한 정의를 위하여 강의·개별·모둠 활동이 가능함.

**4. 활동 4.** 사회과에서는 무엇을 위하여 논술교육을 할까요(목표)?

4-1. 내용: [자료 II]를 바탕으로 사회과 논술교육의 종합목표는 “의사소통에 필요한 고급사고력과 통합적인 사고 기능 향상과 논술 글 읽기·쓰기”에 두어지며, 영역 별 목표는 “사회(생활) 문제·쟁점을 둘러싼 사실·개념·일반화 등의 지식, 고급사고와 통합적 사고 기능, 보편 가치·사회 정의 관점을 통한 바람직한 의사소통”임을 확인함.

**5. 활동 5.** 사회과 논술 교육에서는 무엇을 지도하나요(내용)?

5-1. 내용: [자료 II]를 중심으로 사회과 논술교육 영역, 논술교육 접근, 논술교육 내용 등에 대하여 아래 <표>와 같이 정리함.

논술교육 영역	논술교육 접근		논술교육 내용
	읽기	쓰기	
일반사회	분석적 비판적 창의적 논리적		사회과 논술교육 목표 달성을 위한 분석적·비판적·창의적·논리적 읽기 & 쓰기 및 관련 지식, 기능, 가치, 행동
역사			
지리			

**6. 활동 6.** 사회과에서는 논술교육을 어떻게 할까요(방법)?

6-1. 내용: [자료 II]를 중심으로 논증 요소 및 과정(쟁점-주장-전제-근거 등)과 의사결정학습, 논쟁문제 학습, 탐구 학습, 문제 해결 학습 등의 사회과 사회문제 중심 학습 모형을 결합한 사회과 사회문제 중심 논술교육 모형, 사회교과와 연계된 읽기자료 구성, 구성주의적 교수·학습 방법에 따른 논술교육 등의 방법을 활용할 수 있음을 확인함.

**7. 활동 7.** 사회과에서는 논술교육을 어떻게 평가할까요(평가)?

7-1. 내용: [자료 II]를 바탕으로 학습 단원별 논술교육 목표에 부합하는 평가(총체적, 분석적, 과정, 결과, 평가 주체 등), 목표 달성 여부 평가에 적합한 사고기능 특히 고급사고 기능 측면을 강조할 필요가 있음을 인식함(표 8, 표 12를 사례로 들어 설명 가능함).

4-2·5-2·6-2·7-2. 활동: 사회과 논술교육의 목표·내용·방법·평가 모형에 대한 강의·개별/모둠 활동이 가능함.

**8. 활동 8.** 이전 논술교육 지도 경험에서 기억에 남는 것이 있다면 무엇인가요(논술교육 지도 경험)?

8-1. 내용: 연수 참여 (예비)교사의 이전 논술교육 경험에 대하여 관련 주제, 수업 방법, 기타 지적하고 싶은 것 등을 다룸

8-2. 활동: 개별/모둠 중심으로 발표와 피드백 교환 활동을 수행함.

**9. 강의 마무리.** 사회과에서 논술교육을 지도하기 위한 기본 특징 이해를 위해 다룬 내용을 종합 정리하고 다음 강의를 위한 준비 사항(자료 읽기)을 안내함.

**2) 연수 모듈 [II]: 사회과 논술교육에서 읽기와 쓰기**

‘사회과 논술교육 기본 이해’에 대한 (예비)교사 연수 모듈은 아래 표 15와 같다.

표 15. 연수 모듈 [II]: 사회과 논술교육에서 읽기와 쓰기

■ 강의 개요

이 강의에서는 사회과 논술교육의 기초로서 읽기와 쓰기에 대하여 학습한다. 먼저, 사회과 논술 글 읽기 및 쓰기 모형을 이해한다. 둘째로, 논술 글에 대한 읽기/쓰기 연습 활동을 실시한다. 셋째로, 쓰기 지도에 필요한 세부 사항을 점검한다. 이를 통해 사회과 논술 방법으로서 읽기와 쓰기에 대한 이론적·실제적 기초를 익힌다.

■ 준비물: 사회과 논술 방법으로서 읽기와 쓰기[자료 III], ‘읽기와 쓰기’ 지도 경험 정리 글

■ 흐름

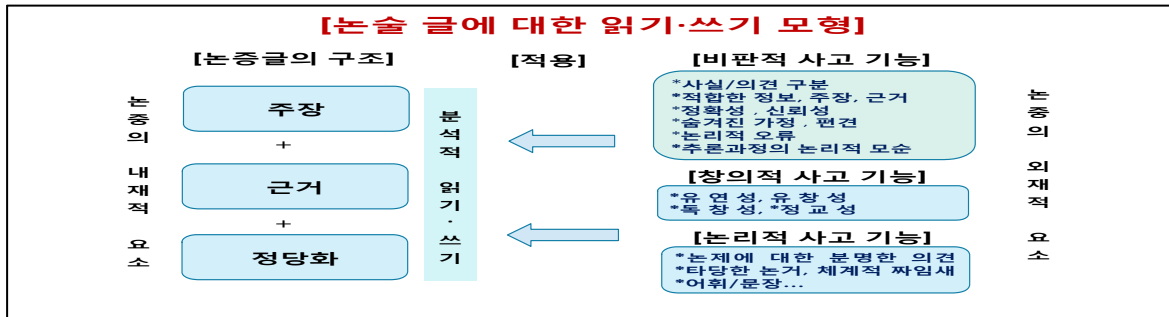
\* 도입. 사회과 논술 방법으로서 읽기와 쓰기에 대하여 알아보시다. 이 강의에서는 →사회과 논술 글 읽기 및 쓰기 모형 정리하기→논술 글에 대한 읽기/쓰기 연습 활동하기→ 쓰기 지도에 필요한 기본 사항을 점검하기 등의 순서로 진행됨을 안내함.

1. 활동 1. 사회과 논술 방법으로서 읽기와 쓰기 접근 유형에 대하여 정리해 봅시다.

1-1. 내용: [자료 III]을 읽고 사회과 논술 글 읽기 및 쓰기 영역 별 특성을 정리하면 아래 <표>와 같음.

영역	읽기 및 쓰기 영역 별 특성
논리적	*당면 문제·쟁점에 대한 바람직하고 합리적인 해결을 위해 명확한 기준의 분류·해석과 논증(주장, 근거, 정당화 등)을 기반으로 하는 논술 글 읽기·쓰기
비판적	*당면 문제·쟁점에 대한 바람직한 가치 판단 사고와 논증을 기반으로 하는 글 읽기·쓰기
창의적	*당면 문제·쟁점에 대하여 새롭고 독창적이며 유용한 해결을 목적으로 하며 논증을 기반으로 하는 논술 글 읽기·쓰기 - 영역 전이적 태도: 새로운 상황이나 영역에 적용하고 확장하는 태도. - 대안 제시 태도: 새로운 대안이나 해결책을 제시할 수 있는 태도.
논리적	*사고(思考) 과정을 오류 없이 전개하기 위한 규칙과 형식에 기초하여 당면한 문제·쟁점에 대한 바람직하고 합리적인 해결을 위해 논증을 기반으로 하는 논술 글 읽기·쓰기 - 태도: 논제에 대한 분명한 의견, 타당한 논거, 체계적 짜임새, 어휘/문장...

1-2. 내용 계속: [자료 III]을 읽고 사회과 논술 글 읽기 및 쓰기 모형을 정리하면 아래 <그림>과 같다.



1-3. 내용 계속: [자료 III]을 읽고 사회과 논술문의 기본 구조를 정리하면 아래 <표>와 같다.

서론	본론	결론
*독자의 관심 유도 *화제/주장에 대한 아이디어 *핵심 용어 정의 *배경 지식 제시	*문제의 진술 *해결책에 대한 진술 *제안된 해결책 옹호 논증 *반론들에 대한 답변 논증	*서론에 대한 재 진술 *현안문제 광범위한 함축 *재주장 제시 *간략한 요약, 결어 *전망

2. 활동 3. 논술 글에 대한 읽기 및 쓰기 활동

2-1. 내용: 아래 사이트에 제시된 “금연 광고”에 대한 논술 글을 중심으로 연습하기

[http://news.donga.com/List/Series\\_70040100000119/3/70040100000119/20151211/75305664/1](http://news.donga.com/List/Series_70040100000119/3/70040100000119/20151211/75305664/1)

– ‘폐암주세요’ 금연 광고에 대한 ‘찬성’과 ‘반대’ 글을 중심으로 분석적·비판적·창의적·논리적·논쟁 과정 등에 따른 글 읽기와 글쓰기 활동을 모두 별로 아래와 같이 실시할 수 있음.

[분석적 읽기]

- 1) 주장: 금연 광고에 대한 이 글의 주장(해결책)은 무엇인가?
- 2) 전제: 주장을 위한 당위적 전제는 무엇인가요?
- 3) 근거: 금연 광고에 대한 이 글의 주장(주장)을 뒷받침하는 근거는 무엇인가?

4) 정당화: 금연 광고 반대에 대한 주장과 근거를 바탕으로 문장을 구성해 보세요.

**[비판적 읽기]**

1) 사실과 의견에 해당하는 문장을 각각 3개 찾아 진술해 보세요.

	사실 진술 문장	의견 진술 문장
1		
2		
3		

- 2) 주장을 뒷받침하는 근거로 적합하지 못한 것(정확성, 신뢰성 등)이 있다면 지적해 보세요.
- 3) 드러나지는 않지만 숨겨진 가정(전제)가 발견되는 곳을 지적해 주세요.
- 4) 편견이라고 생각되는 진술이 있으면 지적해 주세요.
- 5) 추론과정에 대한 논리적 모순이 발견되나요?

**[창의적 읽기]**

- 1) 금연을 위한 다른 광고 방법을 제시해 보세요.
- 2) 금연 광고와 유사한 인간의 소비 생활에 관한 광고의 특성을 비교해 봅시다.

( )광고	특징

3) 인간의 소비 생활에 관한 광고는 어디에 주로 초점을 두어야 할까요?

**[논리적 읽기]**

- 1) 문단 구성에는 문제가 없나요?
- 2) 논리적 전개 과정(서론, 본론, 결론 등의 구성)은 적절한가요?
- 3) 맞춤법과 원고지 사용법에서 고쳐야 할 부분이 있으면 지적해 봅시다.

3. 활동 1. [자료 III]을 기초로 쓰기 지도에 필요한 세부적인 사항을 점검해 봅시다: 쓰기 전 생각정리, 초고쓰기, 수정, 편집, 발간 등

글쓰기 지도 영역	지도 내용
쓰기 전 생각정리	*주제 선정하기: 학생들은 자신이 선정한 주제에 책임을 져야 하므로 관심 있고 잘 아는 주제를 선정하는 것이 좋음. 동료들 간 브레인스토밍 활용은 주제선정에 도움이 됨 -브레인스토밍 규칙 1) 대안들을 평가하거나 그에 대해서 토론하지 말 것. 평가는 나중에 하라. 당신 또는 다른 사람의 아이디어에 대한 비판을 피하시오. 2) 자유분방한 생각을 격려할 것. 아이디어를 이상하다고 생각하지 말 것. 3) 아이디어의 양을 격려하고 환영할 것. 4) 협동을 격려할 것 *목적확인: 독자를 즐겁게 해 주기 위해서, 정보를 알려주기 위해서, 한 쟁점에 관한 특정 관점을 받아들이도록 설득하기 위해서 - 글의 목적과 7개의 언어 기능 1) 도구적 언어(Instrumental Language):사업용 편지와 같이 필요를 만족하기 위한 언어. 2) 규제 언어(regulatory Language):사용방향과 규칙 등과 같이 다른 사람의 행동을 통제하기 위한 언어. 3) 상호작용 언어(Interactional Language): 펜팔 편지, 잡지 등과 같이 사회적 관계를 만들고 유지하기 위한 언어. 4) 개인적인 언어(Personal Language): 학습일지에서, 편집자에게 보내는 편지에서 개인적인 의견을 표현하는 언어 5) 상상 언어(Imaginative Language): 이야기, 시, 대본 등과 같이 상상력과 창의성을 표현하는 언어 6) 발견적 언어(Heuristic Language): 학습 일지와 면담에서와 같이 정보를 구하고 일에 대해서 발견하고자 하는 언어

	<p>7) 정보언어(Informative Language): 보고서, 전기 등에서처럼 정보전달을 위한 언어.                  *독자확인: 교사, 학급 동료, 친구, 학부모, 작가 등..                  *장르확인: 서술적인 쓰기(descriptive Writing), 설명적(해설적) 쓰기(expository Writing), 잡지와 편지, 내러티브 쓰기(narrative), 설득적 쓰기(Persuasive), 시 등..                  *아이디어 고안·조직:                  - 개인적인 경험에 대한 성찰: 학습자의 관심·취미, 그들에게 중요한 것, 좋아하는 것, 그들이 싫어하는 것.                  - 그림그리기&amp;그래픽 조직자(graphic organizer) 만들기: 그림, 상징체계 활용은 상상력 확장, 글쓰기 지도에 유용함                  - 동료 및 교사와 이야기하기: 브레인스토밍의 활용, 단어 연결하기(word webbing), 사건에 대한 순서 별 목록 만들기, 주된 아이디어 및 세부 사항 결합시키기, 지도, 개요 서술                  - 이야기 및 다양한 책 읽기: 어린이의 경험 세계를 확장시켜줌. 다양한 장르의 쓰기, 아이디어 발전, 저자의 기술 등을 소개함. 모든 유능한 필자들은 독자됨을 명심할 것                  - 아이디어에 초점두기: 광범위한 아이디어를 수집한 후, 그 아이디어를 목적, 독자, 장르 등을 고려하여 주제를 좁혀 나감.                  - 아이디어 발전시키기: 주제를 구성하는 요소 간 관계 확인하기, 브레인스토밍, 자료조사 등을 통한 아이디어 심화·발전을 추구함.                  - 아이디어 조직하기: 아이디어 조직을 위한 기본 구조는 열기(1~2개 문단), 본론(1~복수 문단), 닫기(한 문단) 쓰기 의미.                  1)열기(서론):글감으로서 주제, 문제, 상황을 소개하기 위해서 사용됨.                  2)본론: 1~여러 문단으로 구성되며, 구체적 서술내용이 제시됨.                  3)닫기(결론): 본론의 주요 아이디어에 대한 간략한 개요, 종합 등이 포함됨.</p>
<p>초고쓰기</p>	<p>-문장유형: 서술형, 의문형, 명령형, 감탄형                  -문장구조: 단순, 혼합, 복잡 문장                  * 문장구성 지도:                  -교과서로부터 2~3개 서술적인 문단을 선택하게 함.                  -학생들에게 그 문단을 읽게 함.                  -각 문단에 대한 주된 아이디어를 확인하게 함.                  -지지 근거를 확인하게 함.                  -세부 사항과 사례가 문단의 주된 아이디어를 어떻게 만드는지 적게 함.                  *문단: 문단 서두에 주제문장 배치, 한 문단은 주된 아이디어를 완전히 발전시키기에 충분히 길어야 함, 한 번에 한 문장, 주제 문장으로 시작하기, 세부 사항 및 사례로 옹호하기 등을 지도함, 풍부한 근거 제시는 핵심 아이디어를 강화시킴.                  *쓰기 기술: 기본 구조의 구성(서론, 본론, 결론), 문장 유형과 구조 다양화하기, -문단, 주요 아이디어 포함시키기, 근거 옹호하기, 정교성, 아이디어의 순서와 논리적 배열, 말이 아니라 구체화하기, 명료성, 흥미, 변형 등을 위해 단어 선택하기, 현용사와 부사 사용, 능동 구성과 수동 구성 사용, 동사사용, 비유 언어 사용, 정확성, 주어-술어 부합 성, 일관적인 시제 사용하기, 일관적인 관점 사용하기</p>
<p>수정하기</p>	<p>*학생들의 쓰기에 반응하는 주제: 지도교사, 동료, 학부모 등                  *학생들의 쓰기에 반응하는 방법: 긍정적인 코멘트, 질문과 경청, 읽어주기(지도교사나 동료가 읽어주기, 필자가 읽어주기.), 학술회의 형식의 발표와 토론, 소집단 중심 피드백 교환                  *글 수정 유형: 자기 수정, 지도교사 첨삭, 동료 첨삭                  *글 수정 활동: 다시 읽기, 바꾸기, 지우기, 대체하기, 추가하기, 재배치하기 등.                  *글 수정 내용: 초고쓰기의 &lt;쓰기 기술&gt;에 준하여 수정할 수 있음.</p>
<p>편집하기</p>	<p>*편집 목적: 최적으로 읽을 수 있는 글이 되도록 만드는 것임.                  *활동 유형: 글과 거리 유지하기, 실수를 찾아내기 위한 교정, 실수 바로잡기                  *내용교정 팀과 내용 편집 팀을 분리하여 활용할 것.                  -학생들에게 교정하기 하는 방법을 가르쳐라.                  -학생들이 문장 정형(Formatting)을 볼 수 있게 하라.                  -학생들이 적어도 2~3번 글을 교정할 수 있게 하라.                  -만약 가능하다면, 복사 본을 교정할 수 있게 하라.                  -학생들이 서로 교정하게 하라.                  -학생들이 서로의 글을 소리 내어 읽어주게 하라.                  -학생들이 자신의 글을 교정해야할 때, 교정 전에 의미 있는 시간을 갖게 하라.                  -학생들이 자신의 글을 교정해야 할 때, 학생들로 하여금 그들의 글의 의미 흐름을 멈추게 하고, 분절적인 문장으로 쪼개도록 가르쳐라.                  -관용하라                  *개인적으로 교정할 때 기준 목록                  -문장들은 대문자로 시작한다.                  -문장은 정확한 구두점으로 끝난다.                  -문단들은 들여쓰기 한다.                  -적절한 명사와 적절한 형용사가 사용된다.</p>

	-첨표가 정확히 사용된다(목록 안에 있는 항목 사이에, 복합 문장을 연결하기 위해서, 단어, 절, 구 등을 연결하기 위해서) -대명사가 정확히 사용된다. -인용 표시가 정확히 사용된다(대화, 짧은 이야기 제목, 글, 시, 노래 등) -단어가 정확히 사용된다(특히 동음이의어 등)		
발간하기	*글을 공유하는(발간) 방법은 아래와 같음 <table border="1" data-bbox="451 488 1358 745"> <tr> <td data-bbox="451 488 869 745">                     * 저자의 입장이 되어 읽어주기.                      * 글쓰기 대회에 글을 제출하기.                      * 학급 문집에 실기.                      * 지역 신문에 내기.                      * 다양한 책 만들기.                      * CD로 만들기.                      * 문학잡지에 실기.                      * 학교회의실에서 글 읽어 주기.                 </td> <td data-bbox="869 488 1358 745">                     * DVD로 만들기.                      * 시-나무에 시 진열하기.                      * 두꺼운 표지 책으로 만들기.                      * 게시판에 올리기.                      * 글 포스터 만들기.                      * 다양한 행사에 발표하기.                      * 다른 학급에서 읽어주기.                 </td> </tr> </table>	* 저자의 입장이 되어 읽어주기. * 글쓰기 대회에 글을 제출하기. * 학급 문집에 실기. * 지역 신문에 내기. * 다양한 책 만들기. * CD로 만들기. * 문학잡지에 실기. * 학교회의실에서 글 읽어 주기.	* DVD로 만들기. * 시-나무에 시 진열하기. * 두꺼운 표지 책으로 만들기. * 게시판에 올리기. * 글 포스터 만들기. * 다양한 행사에 발표하기. * 다른 학급에서 읽어주기.
* 저자의 입장이 되어 읽어주기. * 글쓰기 대회에 글을 제출하기. * 학급 문집에 실기. * 지역 신문에 내기. * 다양한 책 만들기. * CD로 만들기. * 문학잡지에 실기. * 학교회의실에서 글 읽어 주기.	* DVD로 만들기. * 시-나무에 시 진열하기. * 두꺼운 표지 책으로 만들기. * 게시판에 올리기. * 글 포스터 만들기. * 다양한 행사에 발표하기. * 다른 학급에서 읽어주기.		

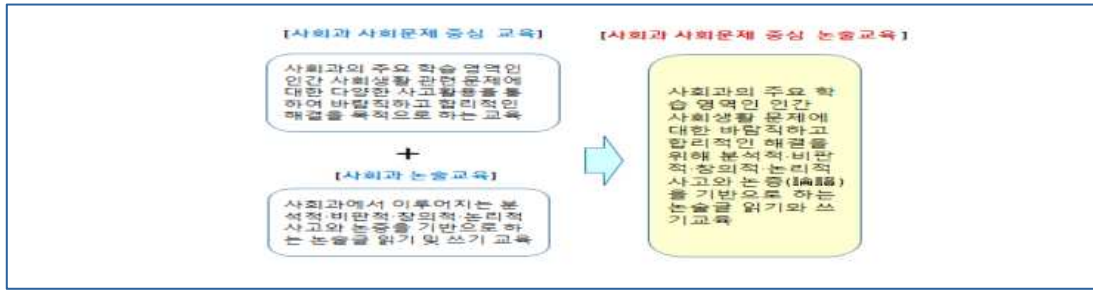
**\*강의 마무리.** 이 강의에서 다루어진 사회과 논술 방법으로서 읽기와 쓰기에 대하여 종합 정리하고, 다음 강의를 위한 준비 사항(모둠별로 중·고등학교 사회과교과서, 교사용 지도서, 기타 사회과 관련 자료를 보고 의사 결정/논쟁 사례 글을 2~3개 찾아 와서 소개하기)을 안내함.

### 3) 연수 모듈 [Ⅲ] : 사회과 사회문제 중심 논술교육 모형 이해하기

‘사회과 사회문제 중심 논술교육 모형 이해하기’에 대한 (예비)교사 연수 모듈은 아래 표 16과 같다.

표 16. 연수 모듈 [Ⅲ]: 사회과 사회문제 중심 논술교육 모형 이해하기

<p>■ 강의 개요</p> <p>이 강의에서는 사회과 사회문제 중심 논술교육 모형에 대하여 이해한다. 먼저, 사회과 사회문제중심 논술교육의 목표와 내용을 이해한다. 둘째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육 내용에 대하여 정리한다. 셋째로, ·방법·평가 모형에 대하여 특히 의사결정 문제 및 논쟁문제 접근을 중심으로 이해한다. 넷째로 사회과과에서 사회문제(의사결정 및 논쟁 문제)에 대한 읽기와 쓰기 지도 방법의 실재를 연습한다. 이를 통해 사회과과에서 사회문제 중심 논술교육에 대한 이론과 실제적 역량을 기른다.</p> <p>■ 준비물: 사회과 사회문제 중심 논술교육 모형[자료 Ⅳ], 사회과 의사결정 문제 중심 논술교육 연습을 위한 사례 글, 사회과 논쟁 문제 중심 논술교육 연습을 위한 사례 글</p>
<p>■ 흐름</p> <p>* 도입. 사회과 사회문제 중심 논술교육의 모형에 대하여 알아보시다. 이 강의에서는 사회과 사회문제 중심 논술교육의 정의→의미→목표→내용→교수·학습 방법의 모색→평가→사회과 사회문제 중심 논술교육의 구조→사회과 사회문제 중심 논술지도 방법의 실제 연습하기 순서로 강의활동이 이루어짐을 알려 줌.</p> <p>1. 활동 1. 사회과 사회문제 중심 논술교육이란 무엇인가요?(정의)</p> <p>1-1. 내용: “사회과과사의 주요 학습 영역이라고 할 수 있는 인간의 사회생활 문제에 대한 바람직하고 합리적인 해결을 위한 분석적·비판적·창의적·논리적 사고를 기반으로 하는 논술(글 읽기와 쓰기)교육”을 가리킴.</p> <p>2. 활동 2. 사회과 사회문제 중심 논술교육은 어떻게 도출되었을까요?</p> <p>2-1. 내용. 사회과 사회문제 중심 교육과 사회과 논술교육이 결합되어 생긴 개념임.</p> <p>3. 활동 3. 사회과 사회문제 중심 논술교육의 영역으로서 사회문제</p> <p>3-1. 내용: *개인적·사회적 문제로서 해결하기 위한 최종적 결정과 선택을 하는 사고 과정과 그 선택에 따른 행위와 관련된 문제들</p> <p>*사회적 쟁점(social issue) 또는 공공 쟁점(public issues)을 가리키며, 사회문제 중 그 해결방법</p>



에 대하여 찬·반 의견이 나누어져 있고, 사실과 가치가 혼재된 것으로서 사회에 영향을 주는 문제들

3-2. 사회문제 영역을 목록화 해 봅시다.

사회생활 차원		사회 문제 영역
개인 문제		자신감 결여, 부적응, 자살, 알코올·약물 중독, 정신질환, 폭력(공갈, 협박), 학교와 진로 선택, 친구, 연애, 직업, 배우자, 자녀, 주먹, 각종 의식주 소비생활, 여가, 종교, 정치(선거 등)
집단 문제	가족	세대차이, 가정불화, 이혼, 대화단절, 자녀 과잉보호, 자녀학대, 부부 역할갈등, 가족해체, 노부모 부양, 사교육비 등
	지역	지역 주민 사이의 nimby 현상, 도시 문제, 농촌 문제, 지역 갈등
	청소년	학습 스트레스, 흡연, 가출, 유흥업소 출입, 성인사이트 접속, 성폭력, 교사와의 갈등, 인터넷/핸드폰 중독, 음주, 약물 남용, 입시 관련 문제, 집단 따돌림, 학교 폭력 등
	이주민	난민, 갈등, 편견과 고정관념, 불평등
	성	성차별, 성폭력, 매춘, 낙태
	계층	빈부격차
직업...		노사갈등, 집단 이기주의
국가 문제		노동, 실업, 범죄, 종교, 남북한 갈등, 통일, 이주민, 의사종교, 사형제도, 출산저하, 대기업 및 대형 마트의 시장 독점, 인접 국가와의 분쟁, 환경, 건강, 교육, 복지, 인구, 관료주의
세계 문제		전쟁, 핵무기, 오존층 파괴, 테러, 산성비, 사막화, 지진, 해일(tsunami), 에너지 고갈, 기아, 인구, 분쟁(중동 지역, 남북한, 아프리카 등), 종교 갈등, 식량, 인종차별, 지구환경, 안락사

4. 활동 4. 사회과 사회문제 중심 논술교육의 의미를 정리해 봅시다.

- \*사회과 사회문제 중심 교육과 논술교육을 통합함.
- \*사회과 논술교육을 위해 사회문제 중심 교육을 활용함.
- \*인간의 사회생활에 관한 문제의 바람직하고 합리적인 해결에 잠재적인 목적을 둬.
- \*다양한 사고와 논증과정을 중시함.
- \*논술 글을 잘 쓰기 위해 논술 읽기교육에 기초한 쓰기교육을 병행함.

5. 활동 5. 사회과 사회문제 중심 논술교육 목표에 대하여 정리해 봅시다.

5-1. 내용. [자료 IV]를 읽고 사회과 사회문제 중심 논술교육 목표에 대하여 아래 <표>와 같이 정리함.

목표	사회과 사회문제 중심 논술교육
종합 목표	- 사회생활 주체로서 개인, 집단, 국가, 세계 등에 관한 문제·쟁점 해결을 위한 최선의 선택과 결정과 그에 대한 자신의 주장을 목적으로,
	- 지식 및 가치 탐구와 다양한 사고력을 활용하여 자료를 읽고(이해·해석하고) 논리·논증에 기초하여 소통하는 글을 쓸 수 있다.
영역별 목표	- 사회문제의 바람직하고 합리적인 해결에 관한 지식
	- 사회문제의 바람직하고 합리적인 해결에 관한 고급사고와 통합적 사고 기능
	- 보편 가치 관점에서 사회문제에 대한 추론·논증을 통한 결론도출·의사소통·사회발전

5-2. 활동: 강의를 위한 개별/모둠 활동이 가능함

6. 활동 2. 사회과 사회문제 중심 논술교육 내용에 대하여 정리해 봅시다.

6-1. 내용: [자료 IV]를 바탕으로 사회과 사회문제 중심 논술교육 내용을 아래 <표>와 같이 정리할 수 있



다는 것과, <표>이외에도 다양한 문제가 있음을 안내함.

사회생활 주제	문제·쟁점	논술 접근		논술 교육 내용
		읽기	쓰기	
개인	의사결정 및 해결이 요구되는 문제	분석적 비판적 창의적 논리적		-사회생활 주제(개인, 집단 구성원, 국가 및 세계 시민)로서 의사결정·해결이 요구되는 문제·쟁점에 관한 분석적·비판적·창의적·논리적 읽기&쓰기를 위한 지식, 기능, 가치
집단 구성원				
국가 시민				
세계 시민				

활동 7. 사회과 사회문제 중심 논술교육 교수-학습 방법을 접근해 봅시다(교수-학습 방법)

7-1. 내용: [자료 IV]를 바탕으로 사회과 사회문제 중심 논술교육 교수-학습 방법을 모색함. 논술 전 활동, 논술활동, 논술 후 활동으로 분류함. 논술 전 활동에서 논증과정 및 요소(문제-주장-근거-정당화-재 주장)와 의사결정·논쟁·탐구 과정의 결합을 통한 활동 모형이 도출 가능하다. 의사결정 과정을 적용할 경우 아래 <표>와 같이 도출될 수 있음. 논술활동은 논술문쓰기 활동으로 논술문쓰기 1-2-3단계가 제시됨. 논술 활동으로 논술문쓰기 지도가, 논술 후 활동으로 논술교육 평가하기 등을 정리할 수 있음.

단계		의사결정 문제 중심 논술교육 교수학습 활동
논술 전 활동	문제 확인하기	의사결정이 요구되는 문제를 확인함.
	전제세우기	이성적인 선택 및 결론의 기초가 되는 판단으로서 전제를 내세움.
	근거 정당화를 위한 탐구하기	결론에 이르는 주장을 정당화하는 근거 탐구가 이루어짐. - 문제에 대한 관련지식(사실, 개념, 일반화) 탐구가 이루어짐. - 문제에 대한 관련 가치(선호 가치, 가치갈등, 가치 위계) 탐구가 이루어짐.
	대안 제시와 우선순위 결정하기	문제에 대한 관련지식·가치탐구를 바탕으로 대안, 우선순위를 결정함.
	최종 선택하기	대안과 우선순위를 고려하여 최종 선택을 함.
	정당화/재확인하기	최종 선택 대안에 대한 정당화와 아울러 재확인을 함.
	사회적 행위 제시	문제해결 대안선택 후 어떤 사회적 행동을 할 것인지 제시함.
논술 활동	논술문 쓰기	<b>제 1단계.</b> 논술 글쓰기 전 단계에서 이루어진 학습 단계 별 개별 또는 모둠 활동 과정과 결과를 바탕으로 진술하는 짧은 글짓기를 함. 짧은 글을 기초로 다소 완성도가 떨어지는 초고를 서술함. <b>제 2단계.</b> 제 1단계에서 형성된 학습자의 논술 글 수준을 끌어올리기 위한 초고 자기수정, 재수정, 편집, 발간 등이 이루어짐. (표 3~7 참조). <b>제 3 단계.</b> 2단계에서 완성되지 못한 학생의 글에 대한 교사의 직접 지도 방법, 소집단 중심의 동료 지도 방법 등의 활용을 통한 완성도를 높이도록 함.
	논술교육(과정/결과) 평가하기	- 논술 글쓰기 전 단계에서 이루어진 활동과 논술 글쓰기 단계에서 이루어진 초고쓰기, 수정, 발표, 피드백 교환, 재수정, 편집, 교정, 발간 등의 활동 과정과 결과에 대한 평가가 이루어짐(표 8 참조).

7-2. 내용: [자료 IV]를 읽고 사회과 논쟁 문제 중심 논술교육 교수-학습 방법을 모색함. 논술 전 활동, 논술활동, 논술 후 활동으로 분류함. 논술 전 활동에서 논증과정 및 요소(문제-주장-근거-정당화-재 주장)와 논쟁 과정을 결합하여 활동 모형으로 아래 <표>가 도출됨. 논술활동은 논술문쓰기 활동으로 논술문쓰기 1-2-3단계가 제시됨. 논술 활동으로 논술문쓰기 지도가, 논술 후 활동으로 논술교육 평가하기 등을 정리할 수 있음.

단계		논쟁문제 중심 교수학습 활동
논술	문제 인식하기	해결이 요구되는 문제를 확인함.

전 활동	가치문제 확인하기	문제에 관련된 가치를 확인한다.
	전제 세우기	이성적인 선택과 결론의 기초 판단으로서 전제를 내세움.
	주장의 정당화를 위한 탐구하기	* 결론에 이르는 주장을 정당화하는 근거 탐구가 이루어짐. - 문제에 대한 관련 사실에 대한 탐구가 이루어진다. - 문제에 대한 관련 가치(선호 가치, 가치갈등, 가치 위계) 탐구가 이루어짐.
	주장의 정당화를 위한 대안 탐색과 결과 예측하기	-문제에 대한 관련 지식·가치 탐구를 바탕으로 대안을 탐색하고 결과를 예측하여 우선순위를 결정함.
	최종 선택하기	-대안과 우선순위를 고려하여 최종 선택을 한다.
	정당화 주장하기	-최종 선택 대안에 대한 정당화와 아울러 재확인함.
논술 활동	논술문 쓰기	-제 1단계. 논술 글쓰기 전 단계에서 이루어진 학습 단계 별 개별 또는 모둠활동 과정과 결과를 바탕으로 진술하는 짧은 글짓기를 함. 짧은 글을 기초로 다소 완성도가 떨어지는 초고를 서술함. -제 2단계. 제 1단계에서 형성된 학습자의 논술 글 수준을 끌어올리기 위한 초고 자기수정, 재수정, 편집, 발간 등이 이루어짐 (표 3~7 참조). -제 3단계. 2단계에서 완성되지 못한 학생의 글에 대한 교사의 직접 지도 방법, 소집단 중심의 동료 지도 방법 등의 활용을 통한 완성도를 높이도록 지도를 받음.
		논술문 발표하기

7-3. 사회과 사회문제 중심 논술교육 교수-학습 방법의 모색은 강의, 개별/모둠 활동을 통하여 이루어질 수 있음. 여기서 제시된 모형 이외에도 다양한 교수-학습 모형의 도출이 가능함.

활동 8. 사회과 사회문제 중심 논술교육 평가는 어떻게 할까요?(평가)

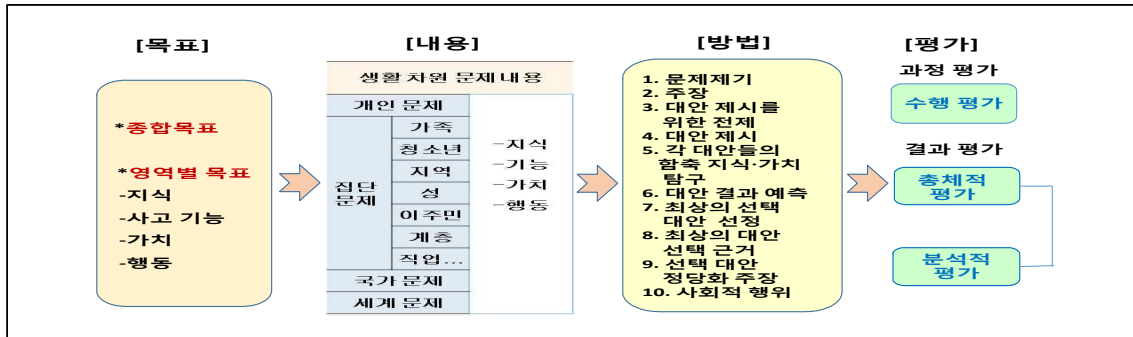
8-1. 내용: [자료 IV]를 기초로 기본 평가 방법을 아래 <표>와 같이 제시하고, 기본 평가 방법을 기초로 교사의 재량에 따라 수행평가, 총체적 평가, 분석적 평가 등의 방법을 개발하고 활용할 수 있음을 안내함.

사회과 사회문제(논쟁문제) 중심 논술교육 평가 사례 모형

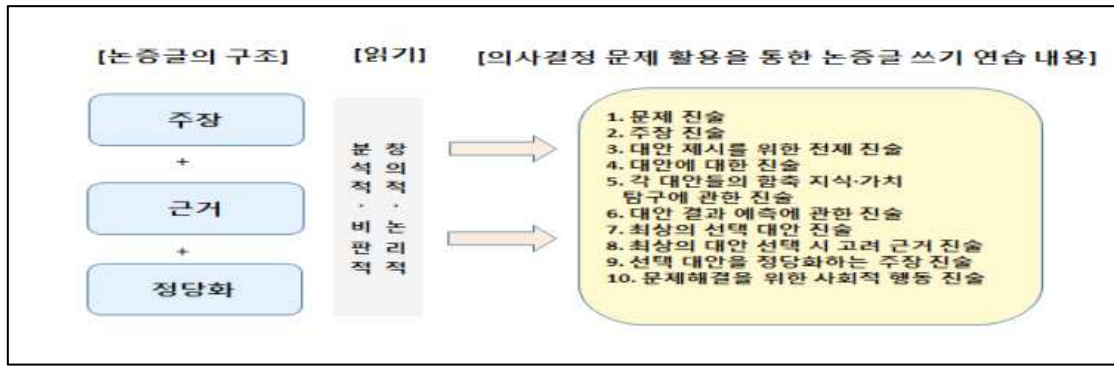
단 계		척 도		
		상	중	하
논술 전 활동	- 문제 인식하기 - 가치문제 확인하기 - 전제 세우기 - 주장 정당화를 위한 탐구하기 - 주장 정당화를 위한 대안탐색과 결과예측하기 - 최종 선택하기 - 정당화 주장하기			
논술 활동	* 논술문 작성하기 - 쟁점, 주장, 근거, 정당화, 재 주장 및 결론			
논술 후 활동	* 학습 과정과 결과에 대한 평가			

9. 사회과 의사결정 문제 중심 논술교육의 구조

9-1. 내용: [자료 VI]을 바탕으로 사회과 의사결정 문제 중심 논술교육의 구조를 정리하면 아래 <표>와 같이 제시할 수 있음.



9-2. 내용 계속: [자료 VI]을 기초로 사회과 의사결정 문제 중심 논술 연습 내용을 아래 <표>에 제시할 수 있음.



10. 활동 10. 사회과 의사결정 문제에 대한 논술 지도 방법의 실제 연습하기

10-1. 내용: “사회교과에서 의사결정 문제에 대한 논술교육, 사회교과에서 의사결정 문제에 대한 논술 연습 내용에 대한 정리를 바탕으로 아래의 간단한 인터넷 뉴스를 읽고 의사결정 문제에 대한 논술 연습을 해 봅시다.”아래 인터넷 사이트를 방문하여 사례 글을 입수할 수 있음.

[http://search.daum.net/search?w=tot&DA=YZR&t\\_\\_nil\\_searchbox=btn&sug=&sugo=&sq=&o=&q=%EC%B4%88%EA%B5%90+4%EB%85%84%EC%83%9D&ltm=1](http://search.daum.net/search?w=tot&DA=YZR&t__nil_searchbox=btn&sug=&sugo=&sq=&o=&q=%EC%B4%88%EA%B5%90+4%EB%85%84%EC%83%9D&ltm=1)

“초등 4년생이 담임 女선생님 폭행...다툼 친구와 사과 거부하면서 주먹 날려”

\*위 글을 읽고 아래 사항에 대하여 진술해 보세요. 특히 '학교 관계자'들이 내린 결정을 무시하고, 문제 학생에 대한 여러분 나름의 결정을 위한 사고의 과정을 생각하며 진술해 봅시다.

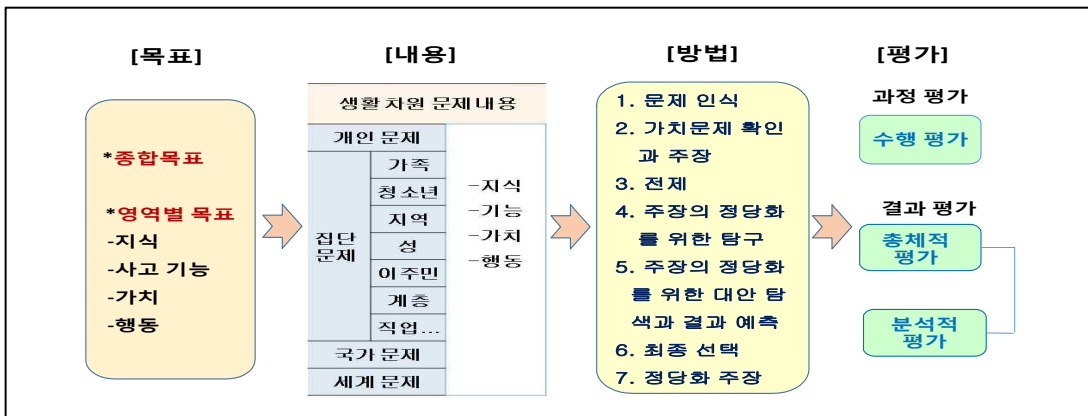
1. 어떤 일이 일어났나요?
2. 무엇이 문제인가요?  
- A군은 어떤 상황일까요?  
- 이 교사는 어떤 상황일까요?
3. 문제 학생에 대한 결정 대안은 무엇일까요?
4. 문제에 대하여 사실 측면과 가치 측면으로 나누어 탐구해 봅시다. 아래 표를 이용하여 각 입장에 해당하는 사실과 가치를 진술해 보세요.  
- 이 교사와 A학생 사이에 일어난 일의 사실적 특징은 무엇인가요?  
- 학교 측의 A학생 문제에 대한 결정을 위한 관련 가치는 무엇인가요?
5. 문제 해결을 위한 대안의 결정성 뒤따를 수 있는 결과는 무엇일까요?
6. 학교 측의 결정을 목적으로 최상의 대안을 선택하기 위한 기준을 세우고 우선순위별

로 목록화 해 보세요.

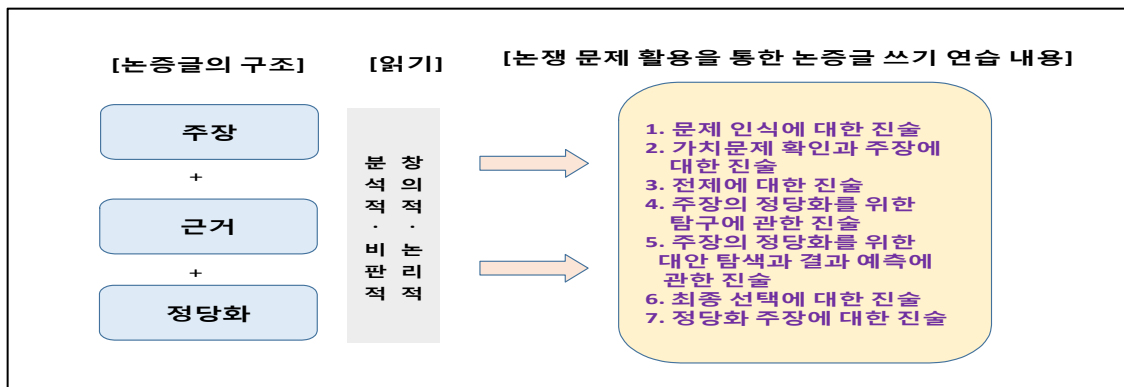
7. 여러분이 내린 결정과 학교 측의 결정(A학생의 전학)에는 어떤 차이가 있나요? 있다면 그 이유를 적어 봅시다.
8. 지금까지의 활동을 바탕으로 위 사건에 대한 기사를 다시 써 봅시다. 주장(입장), 근거(사실과 가치), 정당화(주장+근거)를 중심으로 간단히 쓰세요.

11. 활동 11. 사회과 논쟁문제 중심 논술교육 구조

11-1. 내용: [자료 VII]을 바탕으로 사회과 논쟁문제 중심 논술교육의 구조를 정리하면 아래 <표>와 같이 제시할 수 있음(제 2주제 강의 자료 IV를 참조할 수 있음).



11-2. 내용 계속: [자료 VII]을 기초로 사회과 논쟁문제 중심 논술 연습 내용을 아래 <표>에 제시할 수 있음.



12. 활동 . 사회과 논쟁 문제에 대한 논술 지도 방법의 실제 연습하기

12-1. 내용: 사회과에서 논쟁 문제에 대한 논술교육 구조와 논술 연습 내용에 대한 정리를 바탕으로 아래의 간단한 인터넷 뉴스를 읽고 논쟁 문제에 대한 읽기와 쓰기 연습을 해 봅시다.

[http://www.newsis.com/ar\\_detail/view.html?ar\\_id=NISX20160325\\_0013981851&cID=10101&pID=10100](http://www.newsis.com/ar_detail/view.html?ar_id=NISX20160325_0013981851&cID=10101&pID=10100)

“중국 20대 女, 남자처럼 옷 입어 회사에서 짤려”

- \* 위 글을 읽고 다음 사항에 대하여 진술하세요. "의료 센터"의 결정과 상관없이 자신의 입장을 주장하기 위한 논술 활동을 해 봅시다.
1. 무엇이 문제인가요?
  2. 이성적인 선택이자 결론의 기초가 되는 판단으로서 전제를 내세워 봅시다.
  3. 문제에 대한 관련 사실과 가치는 무엇입니까?
  4. 문제 해결을 위한 사실과 가치 분석 결과를 바탕으로 대안의 결과를 예측하고 우선순위를 결정해 봅시다.
  5. 문제에 대한 관련 지식·가치 탐구를 바탕으로 대안결정 시 결과를 예측하여 어떤 입장을 선택했는지 진술해주세요.
  6. 위 1~5 활동을 바탕으로 논술문을 간략히 작성하세요. '남자처럼 옷 입기'에 대한 찬성과 반대 주장에 대한 입장, 근거(사실과 가치 측면), 정당화를 중심으로 작성해 봅시다.

**\*강의 마무리.** 이 강의에서 학습된 다루어진 사회과 사회문제 중심 논술교육 모형과 지도 연습에 대하여 종합 정리함. 논술교육을 위하여 지도교사는 논술을 이해하고 논술을 잘 해야 한다고 전제하고, 잘 서술된 논술문이 제공된 인터넷 사이트 등을 안내하여 연수생 각자가 개별 또는 공동으로 논술문의 구조와 요소(논술 주제, 입장과 주장, 전제, 근거, 정당화, 결론) 배열 방법 등을 익히도록 안내함.

#### 4) 연수 모듈 [IV]: 사회과 사회문제 중심 논술교육 지도 계획-실행-평가-비평-소통하기

‘사회과 사회 문제 중심 논술교육 지도 계획-실행-평가-비평-소통하기’에 대한 (예비)교사 연수 모듈은 아래 표 17과 같다.

표 17. 연수 모듈 [IV]: 사회과 사회 문제 중심 논술교육 지도  
계획-실행-평가-비평-소통하기

- 강의 개요
- 이 강의에서는 ‘사회문제 중심 논술교육’ 측면에서 사회교과 교육과정과 교과서에 대한 검토결과를 공유하고, 사회과 사회문제 중심 논술교육 설계-실행-평가-비평-소통하기 등의 방법 습득에 초점을 두고 지도한다. 먼저, 사회과 교육과정과 교과서에 대하여 ‘사회문제 중심 논술교육’ 측면에서 검토결과를 발표한 후 의견을 교환한다. 둘째로, 사회과 사회문제 중심 논술 수업 설계와 실행 방법에 초점을 두고 지도하며, 비평과 소통 등의 방법을 지도하고 의견을 교환한다. 이를 통해 사회교과에서 사회문제 중심 논술 수업에 대한 이론 및 실제적 역량을 증진한다.
- 준비물: 사회과교육과정·교과서(일반사회 영역) 논술교육 내용 분석 결과[자료 V], 사회과 사회문제 중심 논술교육 설계-실행-평가-비평-소통하기 에 관한 자료[자료 VI]
- 흐름
- \* 도입. 이 강의에서는 사회과교육과정·교과서의 사회문제 중심 논술교육 내용 분석과 아울러, 실행, 평가, 비평, 소통하기 등의 방법을 습득해 봅시다. 사회과교육과정·교과서 사회문제 중심 논술교육 내용 분석→사회과 사회문제 중심 논술교육 수업 설계·실행·평가·비평·소통 방법 검토→의견 교환 등의 순서로 진행됨을 안내함.
1. 활동 1. 초·중·고등학교사회과교육과정·교과서 논술교육 내용
    - 1-1. 내용: [자료 V]를 기초로 초·중·고등학교 사회과교육과정·교과서 단원을 중심으로 논술교육 영역으로서 사회문제 유형, 사회문제 중심 논술교육 목표·내용·방법·평가 등의 측면에서 짝 또는 모둠별로 분석 결과를 발표하고 피드백을 교환함.
  2. 활동 2. [자료 VI]를 기초로 사회과 사회문제 중심 논술수업 설계 방법 탐색하기

2-1. 내용: 수업 설계 방법을 정리해 봅시다.

- 설계 내용: 적합한 단원설정, 사회 문제 중심 논술교육 교수-학습 모형 개발, 수업 목표 설정, 교수학습 단계 별 활동 내용·방법·평가 모형 개발 등의 측면에서 짝 또는 모둠별로 검토의견을 발표하고 피드백을 교환함.

3. 활동 3. [자료 VI]를 중심으로 사회과 사회문제 중심 논술수업 실행(논술 전, 논술, 논술 후)을 위한 안내하기

3-1. 내용. 수업 실행이란: 교수 내용 지식, 수업 관리 능력, 학습자 이해, 교사 자신 이해, 교육 환경 등을 고려하여 계획된 수업 지도안을 학생들과 구두 및 비-구두 상호작용을 통하여 목적을 달성하고자 하는 실천 행위를 의미함. 교실 수업 구두/비-구두 상호작용을 위한 교사·학습자 활동 방향은 아래 <표>와 같다.

구두/비-구두 상호작용	교사 활동 방향	학습자 활동 방향
*구두: 강의, 질문, 반응, 토론, 발표 등	*교실 언어 의사소통 활동에서, 수업 목표 달성을 위해 교사 책무를 수행하는가?	*교실 언어 상호작용에서 수업 목표 달성을 위해 학습자가 필요로 하는 활동을 할 수 있는가?
*비-구두: 머리 스타일, 의상, 동작, 공간, 얼굴 표정, 눈 맞춤, 존-언어, 코드, 제스처 등		

3-2. 수업 실행 단계 별 지도교사의 역할에 대하여 아래 사항을 중심으로 의견을 교환해 봅시다.

- 논술 전**: 학습자의 논술 전 활동을 위한 논술 글쓰기의 기본 요소 확인, 사회문제 중심 논술교육 교수학습 단계 별 활동 지도하기, 학습자와 바람직한 구두·비-구두 상호작용하기 등
- 논술**: 학습자의 논술 활동을 위해 초고쓰기를 위한 준비, 초고쓰기, 자기 수정, 재수정, 편집, 발간 등
- 논술 후**: 논술교육 활동 과정과 그 결과에 대한 평가.

4. 활동 4. [자료 VI]를 기초로 사회과 사회문제 중심 논술수업 성찰·비평하기 등에 대하여 정리해 봅시다.

4-1. 내용. 더 나은 수업을 위해 이전 수업에 대한 성찰과 비평이 필요함.

수업 성찰이란: '더 나은 수업 실행을 위해 수업을 되돌아보는 반성의 시간 갖기를 의미함.

수업 비평이란: 교사와 학습자가 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 의미함. 수업 비평기준과 유형을 정리하여 제시하면 아래 <표>와 같다.

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 ...	

5. 활동 5. [자료 VI]를 읽고 사회과 사회문제 중심 논술수업 소통하기에 대해 정리하고 의견을 교환해 봅시다

5-1. 내용: 오늘날의 교사에게는 수업 소통 능력이 필요하다. 이 능력은 교사를 학습 공동체 속에 위치시키기 위해서 필요한 능력임. 자신의 수업 실천을 개방하고 공유하려는 열린 자세와 품성이 없이는 교사의 수업 전문성은 성장하기 어려우므로 수업을 오픈으로써 소통해야 함.

\***강의 마무리**. 이 강의에서 이루어진 사회과 사회문제 중심 논술교육 지도 계획, 실행, 평가, 비평, 소통하기 등에 대한 사례 안 검토 의견을 종합 정리하고, 다음 강의를 위해 안내를 함.

- **발표 주제**: 초·중·고 사회과와 관련된 의사결정 문제 또는 논쟁문제에 관한 논술 수업 설계, 실행, 성찰·비평, 소통 등의 요소를 중심으로 한 '사회과 사회문제 중심 논술수업 계획안' 작성

- **보고서 내용 및 분량:** 아래 <표>는 수업 단계 별 교사의 역할을 정리한 것이므로, 각 단계 별 학습자 활동을 지도하기 위한 교사의 역할 수행 방향에 대하여 서술할 것. A4 용지 5매 내외 분량으로 작성할 것.

수업 단계		교사의 역할
수업 설계		- 단원설정, 사회 문제 중심 논술교육 교수-학습 모형 개발하기 - 수업 목표 설정, 교수학습 단계 별 활동 내용/방법/평가 모형개발하기
수업 실행	논술 전 활동	- 사회과 논증 글쓰기의 기본 요소 확인하기 - 사회과 사회 문제 중심 논술교육 교수학습 단계 별 활동 지도하기 - 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 구두·비·구두 상호작용하기
	논술 활동	- 논술 글쓰기, 발표, 피드백 교환, 수정, 편집, 교정, 발간 안내하고 지도하기
	논술 후 활동	- 활동과정·결과 평가하기
수업 성찰과 비평		- 더 나은 수업 실행을 위해 반성·비평하기
수업 소통		- 수업 공유에 대한 개방적 자세, 수업 대화 및 진단을 위해 소통에 참여하기

- **발표 활동:** 단원과 주제 선정 취지를 간단히 소개한 후 준비한 보고서를 발표할 것.
- **피드백 활동:** 보고서 발표에 대한 총평, 구체적 질문 등을 중심으로 피드백을 교환함.

### 5) 연수 모듈 [V]: 사회과 사회문제 중심 논술교육 지도 사례 개발 및 공유하기

‘사회과 사회문제 중심 논술교육 지도 사례 개발 및 공유하기’에 대한 (예비)교사 연수 모듈은 아래 표 18과 같다.

표 18. 연수 모듈 [V]: 사회과 사회문제 중심 논술교육 지도 사례 개발 및 공유하기

<p>■ 강의 개요</p> <p>이 강의에서는 사회과 사회문제 중심 논술교육 지도 사례를 개발하고 이를 동료들과 공유함으로써 시사점을 얻는다. 먼저, 수업 설계하기, 실행하기(논술 전, 논술, 논술 후), 성찰·비평하기, 소통하기 등을 중심으로 사회과 사회문제 중심 논술 수업 사례 안을 개별 또는 모둠(짝) 별로 작성하여 발표한다. 둘째로, 수업 사례 안 발표에 대하여 피드백을 교환한다. 이를 통해 사회과과 논리·논술 수업 설계 및 실행 역량을 증진한다.</p> <p>■ 준비물: 모둠(짝) 별 사회과 사회문제 중심 논술교육 수업 계획안</p> <p>■ 흐름</p> <p>* 도입. 이 강의에서는 그 동안 학습해 온 것들을 바탕으로 사회과 사회문제 중심 논술 지도계획안을 작성하여 발표하고 피드백을 교환하는 시간을 가져봅시다. 강의 순서는 개별 또는 모둠(짝) 별 사회과 사회문제 중심 논술수업 계획안에 대한 발표→수업 사례 안 발표·시연에 대한 피드백 교환 등을 중심으로 이루어짐을 안내함.</p> <p>1. 활동 1. 사회과 사회문제 중심 논술 수업 사례 안 발표</p> <p>1-1. 내용: 강의 담당자는, 발표자가 발표에 앞서 단원과 주제 선정 취지를 간단히 소개하기, 발표 시간(10-15분) 지키기, 작성된 수업 사례 안을 동료 앞에서 아래 사항(1-2부터 1-7까지)을 준수하여 보고서를 발표함.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 청취자의 입장에서 피드백 교환을 위한 준수 사항을 안내해야 함(2-1 참조).</li> <li>- 시간 관리를 위하여 Time Keeper를 활용할 수 있음. 발표 및 검토 사항은 아래와 같음.</li> </ul> <p>1-2. 수업 설계 검토 사항: - 단원설정, 사회 문제 중심 논술교육 교수-학습 모형 개발하기 - 수업 목표 설정, 교수학습 단계 별 활동 내용/방법/평가 모형개발하기</p> <p>1-3. 수업 실행에서 ‘논술 전’ 검토 사항: 사회과 논증 글쓰기의 기본 요소 확인하기, 사회과 사회 문제 중심 논술교육 교수학습 단계 별 활동 지도하기, 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 구두·비·구두 상호작용하기 등의 지도 방향 제시하기</p>
--



- 1-4. 수업 실행에서 ‘논술’ 검토 사항: 논술 글쓰기, 발표, 피드백 교환, 수정, 편집, 교정, 발간 지도 방향 제시하기
  - 1-5. 수업 실행에서 ‘논술 후’ 검토 사항: 활동과정·결과 평가 방향 제시하기
  - 1-6. 수업 성찰·비평 검토 사항: 더 나은 수업 실행을 위해 반성·비평 방향 제시하기
  - 1-7. 수업 소통 검토 사항: 수업 공유에 대한 개방적 자세, 수업 대화 및 진단을 위해 소통에 참여하기
  - 2. 활동 2. 수업 계획안 발표에 대하여 피드백 교환하기
  - 2-1. 내용: 청취자는 동료의 수업 사례 안 발표를 듣고 장점, 보완했으면 하는 점, 궁금한 점 등을 중심으로 피드백을 줄 것에 대해 안내함. 발표자는 동료의 피드백에 대한 자신의 입장을 밝히도록 지도함 (발표자의 발표가 시작되기 전에 피드백 교환 방법을 안내할 필요가 있음).
  - \*강의 마무리. 이 강의에서 이루어진 사회과 사회문제 중심 논술 수업 사례 안 발표와 피드백 교환 등에 대하여 종합 정리한다. 이 교사 연수 강의 참여자의 강의에 대한 종합적인 의견을 교환함.
- 지금까지 진행된 교사 연수에 대한 종합 의견 나누기**
- \*내용: 그 동안 이루어진 사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 강의 활동에 대한 성찰, 비평, 소통 등의 시간을 가짐.

이 논문에서 제시된 사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈은 실제로 적용될 때에 주어진 강의 시간, 참여 교사의 소속 초·중·고 학교 급과 배경, 이론 검토 중심, 실제 연습 활동 중심 등을 고려하여 수정·변형되어 활용할 수 있다고 본다. 사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈에 대하여 간략히 요약하여 제시하면 아래 그림 5와 같다.

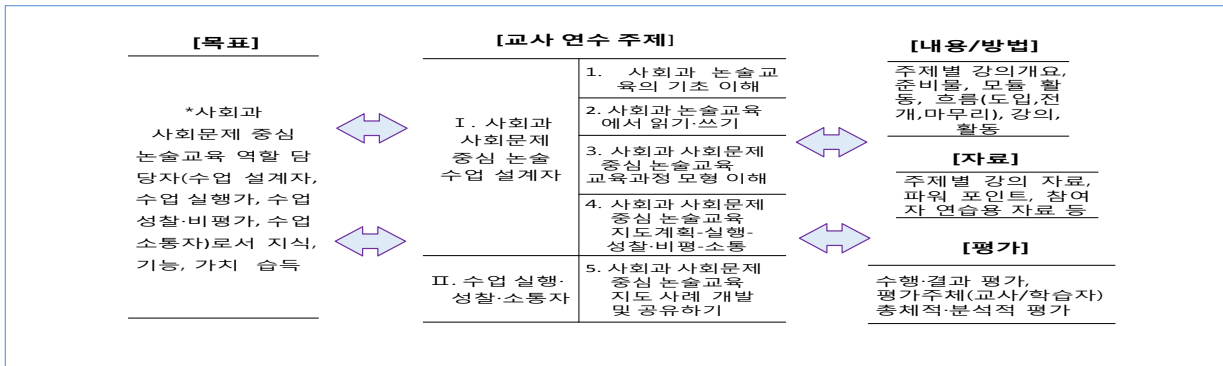


그림 5. 사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 요약

#### 4. 사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 개발의 의의

사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 개발의 의의를 진술하면 아래와 같다.

먼저, 사회과교육에 부합되는 사회과 고유의 논술교육 모형이 부재한 현 시점에서 사회과 사회문제 중심 교육과 논술교육을 결합하여 ‘사회과 사회문제 중심 논술교육’ 개념을 도출한 점이다. 이것은 사회문제가 사회과교육 및 논술교육의 주요 영역이라는 점과, 사회과교육의 중요 교육과정 모형이라고 할 수 있는 사회문제 중심 교육 교육과정이 사회과 논술교육 교육과정 조직을 위한 기초를 제공한다는 점에 착안하여 접근된 개념이다.

둘째로, 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 지도교사가 수업 설계자, 수업 실행가, 수업 성찰·비평가, 수업 소통자로서 담당해야 할 역할에 초점을 두고 교사 연수 모듈을 개발한 점이



다. 교사의 역할에 초점을 둔 이유로, 논술 지도교사로서 훌륭한 역할 담당은 기본적으로 학습자의 요구 충족을 위한 교사 책무 이행이라는 관점에서 학습자 입장에 대한 심층적인 이해를 수반하지 않고서는 불가능하다는 전제에 기초한다.

셋째로, 교사 연수 모듈에서 사회과 사회문제 중심 논술교육 지도교사의 역할 수행에 직간접적으로 필요한 이론적 근거와 실제 사례를 중심으로 활동하는데 초점을 둬으로써 사회과 논술교육 교실에서 학습자가 직면할 수 있는 논술 글쓰기의 곤란 함, 논술 글에 대한 교사·동료의 지도와 피드백 교환, 논술교육에서 교사와 학습자 상호간 신뢰의 중요성을 이해하고 그러한 문제를 교육자의 입장에서 해결해 나가기 위해서는 실질적 평등 교육과 배려교육이 필요하다는 성찰적 경험을 미리 할 수 있도록 개발한 점이다.

넷째로, 일선 학교와 교사교육기관 및 연수기관이 안고 있다고 볼 수 있는 사회과 논술교육의 구조적 문제 해결을 위한 대안적 방안으로 ‘사회과 논술교육 교사 및 전문가 양성’이라는 점에 주목하고 사회과에 부합하는 논술교육 교사 연수 모듈을 개발하여 제시한 점이다.

다섯째로, 중등 사회과 예비교사를 대상으로 한 사회과 사회문제 중심 논술교육 강의 경험의 결과물이라는 점을 연구의 의의를 들 수 있다. 이 연구의 많은 부분이 중등교사 교육기관에서 ‘사회과 논술교육’ 강의 담당자로서 강의자료 개발, 강의 실행, 평가, 강의 참여 예비교사와 상호작용, 강의 참여 학생들로부터 받은 강의 평가 경험 등에 기초한다는 점이다. 이것은 미래 교사교육기관에서 이루어질 더 나은 사회과 논술교육 강의를 위한 과거 강의에 대한 성찰적 자료로서 의미가 크다고 볼 수 있다.

사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 개발의 의의로, 사회과 고유의 논술교육 모형을 접근하고자 한 점, 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 지도교사의 역할에 부합하는 연수 모듈이라는 점, 논술 글쓰기 경험을 통한 필자 학습자의 입장에 대한 심층적인 이해를 도모한 점, 사회과 논술교육의 구조적 문제 해결을 위한 대안적 방안으로서 교사 교육에 착안한다는 점, 중등 사회과 예비교사를 대상으로 한 사회과 사회문제 중심 논술교육 강의 경험의 결과에 토대를 둔다는 점 등이 지적되었다.

사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 개발을 위한 연구의 흐름을 도식으로 나타내면 아래 그림 6과 같이 제시할 수 있다.

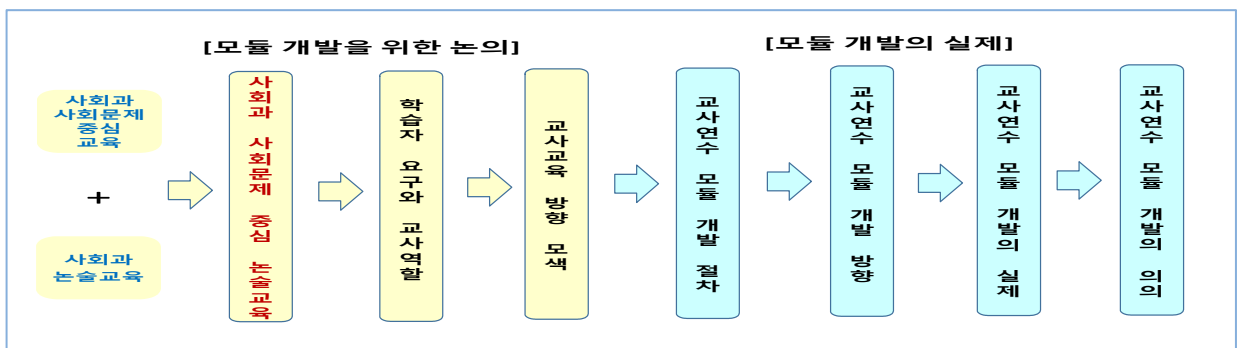


그림 6. 사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 개발 연구의 흐름

#### IV. 나오며

이 논문에서는 학교 사회과 교실에서 논술교육의 원활한 운영을 위한 대안적 방안으로서 교사 교육에 주목하고, 사회문제 중심 논술교육에서 지도교사가 수업 설계자, 수업 실행가, 수업 성찰·비평가, 수업 소통자로서 역할을 수행하는데 도움이 될 수 있는 ‘교사 연수 모듈’을 개발하여 제시하였으며, 이를 통해 한국 사회과 논술교육의 정착과 발전에 기여하고자 하였다.

연구의 목적 달성을 위한 내용으로 제 II장에서는 ‘사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사의 역할과 교사교육의 방향(그림 4 참조)’이 제시되었으며, 제 III장에서는 ‘사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 개발(그림 5 참조)’에 대하여 진술되었다. 각 장의 내용을 간략히 요약·정리하면 아래와 같다.

먼저, 제 II장에서는 사회과 사회문제 중심 논술교육의 구조와 의미, 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 학습자 요구, 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사의 역할, 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사교육의 방향 등이 제안되었다. 사회과 사회문제 중심 논술교육은 사회과 사회문제 중심 교육과 논술교육을 결합하여 만들어진 개념으로 ‘사회교과에서 주요 학습 영역이라고 할 수 있는 인간의 사회생활에 관한 문제에 대하여 다양한 사고를 활용하여 바람직하고 합리적인 해결을 추구하는 교육’이라고 정의하였다.

사회과 사회문제 중심 논술교육의 의미로 사회과 논술교육을 위해 사회문제 중심 교육을 활용한다는 점, 인간의 사회생활에 관한 문제의 바람직하고 합리적인 해결에 잠재적인 목적을 둔다는 점, 다양한 사고와 논증과정을 중시하는 점, 논술 글을 잘 쓰기 위해 논술 읽기 교육에 기초한 쓰기 교육을 병행해야 한다는 점 등을 지적하였다. 사회과 사회문제 중심 논술교육의 구조(그림 2 참조)는 이 교육에 대한 정의와 의미를 바탕으로 교육과정 목표, 내용(표1 참조), 방법(그림 1참조), 평가 모형(표 2 참조)을 중심으로 도출하여 제시되었다.

사회과 사회문제 중심 논술교육에서 학습자 요구 측면에서는 논술 글쓰기 전, 논술 글쓰기, 논술 글쓰기 후 등의 단계로 나누어 정리하였다. 논술 글쓰기 전 단계에서는 사회문제 중심 학습 모형’ 활용을 통한 논술 글 읽기 및 자료수집에 대한 교육이, 논술 글쓰기 단계에서는 사회문제 중심(사회문제 해결을 위한 주장, 전제, 근거, 정당화, 결론 등) 논술 글쓰기 교육이, 논술 글쓰기 후 단계에서는 평가모형의 적용이 필요함을 지적하였다(표 3 참조).

사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사의 역할에 대하여 수업 설계자, 수업 실행가, 수업 성찰·비평가, 수업 소통자로서 요구되는 역할을 중심으로 정리하여 제시하였다(표 10 참조). 사회과 사회문제 중심 논술교육을 위한 교사교육의 방향으로 교육과정 내용과 정책으로 나누어 제시하였다. 교육과정 내용은 교사의 역할 수행에 초점을 두는 교육과정 내용이 지적되었다. 교육과정 정책 방향으로 (예비)교사들의 입장·요구를 배려하는 교육과정(정규교육과정, 특강, 미니 강좌 등) 운영, 사회과 논술교육 전문가 양성과 배치, 담당자의 원활한 강의 운영을 위한 지원 등이 지적되었다(표 11 참조).

사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 개발 절차는 모듈 개발의 절차는 사회과 사회문제 중심 논술교육 교사로서 역할 담당에 도움이 될 수 있는 전체 강의 목표 진술→각 강의 주제별 하위 주제 선정 및 배열→ 하위 강의 주제 별 모듈의 목표, 내용, 방법, 자료, 평가 등 순서로 제시되었다.

교사 연수 모듈 주제 별 내용·방법은 5개 주제 즉 1) 사회과 논술교육의 기초 이해하기(표 14 참조), 2) 사회과 논술방법으로서 읽기와 쓰기(표 15 참조), 3) 사회과 사회문제 중심 논술교육 교육과정 모형 이해하기(표 16 참조), 4) 사회과 사회 문제 중심 논술교육 지도 계획-실행-평가-비평-소통하기(표 17 참조), 5) 사회과 사회문제 중심 논술교육 지도사례 개발 및 공유하기(표 18 참조) 등의 강의 주제에 대하여 강의 및 참여자 활동 중심으로 나누어 개발되었다(표 12 참조). 교사 연수 자료의 경우, 각 주제별 강의를 위한 기본 자료, 강의 실행을 위한 파워 포인트 자료, 참여자 연습용 자료 등을 사전에 받아 볼 수 있도록 개발하여 제공해야 한다는 것을 지적하였다.

교사 연수 모듈 주제 별 평가는 총체적 평가 영역과 비중의 제시, 해당 영역별 세부적인 평가 기준이 제시되었다(표 8; 표 13 참조). 구체적이고 분석적인 평가기준과 방법을 강의 참여자에게 제공함으로써 학습효과를 극대화 하는데 크게 도움이 될 수 있음을 강조하였다.

사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 개발의 의의로, 사회과 사회문제 중심 논술교육에서 지도교사의 역할에 부합하는 연수모듈, 학습자의 입장에 대한 심층적인 이해를 위한 모듈, 사회과 고유의 논술교육 모형을 기초로 한 모듈, 사회과 논술교육의 구조적 문제 해결을 위한 대안적 방안으로서 교사교육에 초점을 둔다는 것, 중등 사회과 예비교사를 대상으로 한 사회과 사회문제 중심 논술교육 강의 경험에 의한 성찰적 산물이라는 점 등이 지적되었다.

이 연구는 ‘사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈 개발’ 까지이며 모듈 개발을 위한 조사가 선행되지는 못하였다. 이 연구의 동기와 내용의 많은 부분이 한 학기동안 중등교사 교육기관에서 ‘사회과 논술교육’ 강의를 담당했던 경험에 기초하고 있음을 밝힌다.

이 연구에서는 현재 학교 사회과 논술교육에서 기본적으로 교사교육이 중요하다는 점에 주목하여 ‘사회과 사회문제 중심 논술교육 교사 연수 모듈’ 사례를 개발하여 제시하였다. 이 연구에서 개발된 모듈은 실제로 적용될 때에 주어진 강의 시간, 참여 교사의 소속 초·중·고 학교 급과 배경, 이론 검토 중심, 실제 연습 활동 중심 등을 고려하여 추가·삭제되거나 수정되어 활용될 수 있다. 이 모듈이 사회과 교사교육 기관의 강의 담당자와 연구 기관의 연구자들에 의해 연구·적용·검토의 과정을 거침으로써 더욱 발전되고 완성도 높은 모듈로 발전되어 한국 사회과 논술교육 교사 양성과 발전에 크게 기여할 수 있게 되기를 소망한다.

끝으로 사회과 논술교육이 안고 있는 구조적 문제는 사회교과만의 문제는 아닐 것이므로 이러한 문제의 해소를 위하여 범교과적인 학교·관련 기관 논술교육의 관점에서 접근이 필요하다. 초·중·고등학교, 교사 양성 대학, 교사 연수 기관, 교육연구 기관 등에서는 통합적인 관점에서 논술교육 공동체 및 논술교육 연구센터 등을 설치·운영하여 사회과교육을 포함한 각 급 학교 교과교육에서 논술교육이 원만히 정착될 수 있도록 함께 공조해야 한다.

## 참고문헌

- 경상남도교육연구정보원(2008). 교과 독서·논술 교육 지원을 위한 사회과 독서·논술 지도 자료집 - 중학교 2학년 -
- 교육과학기술부(2012), 사회과교육과정, 교육과학기술부 고시 제 2012 - 14호 [별책 7].
- 권영래(2011), 고등학교 사회과 논술 수업의 설계 및 적용, 한국교원대학교 석사 논문.
- 김명선(2010), 문제해결과정으로서 사회과 논술 지도에 관한 연구, 연세대학교 석사논문.
- 김영규(2009), 사회과 수업모형을 활용한 통합논술 지도 방안 : 협동적 논쟁문제 수업모형을 중심으로, 인천대학교 석사논문.
- 김재진(2000), 논술 쓰기 능력 신장 방안 연구, 한국교원대학교 대학원 석사 논문.
- 김종호(2007), 안내 형 논술을 통한 사회과 논술 능력 신장 방안, 전주교육대학교 석사논문.
- 박은아(2005), 문제 중심 사회과교육의 실제: 범위와 계열을 중심으로, **시민교육연구**, 37(3), 85-110.
- 서정혁(2008), **논술 교육, 읽기가 열쇠다**, 커뮤니케이션 북스.
- 선은규(2008). 창의력 신장을 위한 사회과 논술수업 과정 개발 및 적용, 한국교원대학교 석사논문.
- 승지홍(2011), 고등학교 경제 논술 수업의 효과, 한국교원대학교 석사논문.
- 심영택(2015), 자기연구로서 교사독자의 읽기 경험에 대한 반성적 고찰, **한국초등교육연구**, 57, 151-183.
- 엄 훈(2009), 독서 지원 프로그램 : 읽기 부진 문제 해결의 새로운 길 찾기, **한국초등교육연구**, 39, 359-392.
- 이명준(2005), 논술·면접 지도요령, 한국교육과정 평가원.
- 이상욱·문태순·김미애(2014). **예비교사를 위한 논리와 논술**, 학지사.
- 이혁규(2013), 우리 수업 문화와 새로운 수업 전문성, 2013 수업성찰 직무연수, 청구교육대학교 교육연구원 & 경기도시흥교육지원청, 3-19.
- 이혁규·엄훈·심영택·신지혜·조용훈·정재찬·강성우·나귀수·김향정·정정인·김남수·황세영 (2015), **수업비평의 이론과 실제**, 교육공동체 벗.
- 전숙자(1995), 사회문제 중심의 교육과정 내용구성에 관한 연구, **사회과교육**, 28, 119-141.
- 전희옥(2006), 사회과 사회문제 중심 교육과정 모형 개발, **사회과교육연구**, 13(4), 93-124.
- 전희옥·류미해(2016), 수업 설계에서 문화적 다양성 고려를 위한 교사 연수 모듈 개발, **열린 교육연구**, 24(2), 83-105.
- 지민숙(1996), 문제중심 사회과 수업에서 문제의 성격, 한국교원대학교 석사 논문.
- 최용규·정호범·김영석·박남수·박용조(2008). **사회과 교육과정에서 수업까지**, 교육과학사.
- 한면희(2004), **비판적 사고 교육과 평가**, 교학사.
- Banks. J. S., Banks. C. A. M.(1999), *Teaching Strategies for the Social Studies*, Addison Wesley LONGMAN, 435-456.
- Bratcher. S.(2012), *The Learning-to-writ process in elementary classroom*, NY: Routledge.

- Pamela. F. J. (2001), Elementary and Middle School Social Studies: An Interdisciplinary Instructional Approach, McGraw-Hill, Chapter 5 Reading, *Writing and Discussing: Communication in Social Studies*, 103-137.
- Grossman. P & Valencia. S & Evance. K & Thompson. C & Martin. S & Place. N.(2000), *Transitions into Teaching: Learning to Teach writing in Teacher Education and Beyond*, National Research Center on *English Learning & Achievement*, University at Albany.
- John. D. W and John. R. T.(1994), Structuring Academic Controversy: In S. Sharan(Ed). *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Greenwood Press, 66-81.
- Lunenburg. Fred. C. & Lunenburg. Melody. R. (2014), Teaching Writing in Elementary School: Using the Learning-to-Write Process, *International Journal of Education*, 2(1), 1-27.
- Muschla. G. R.(2011), *Practice makes Perfect: Exploring Writing*, New York, McGraw-Hill.
- McCALL. A. L.(1996), Making a Difference : Integrating Social Problems and Social Action in the Social Studies Curriculum, *The Social Studies*, 87(5), 203-209.
- Proett. J. & Grill. K.(1983), *The Writing Process in Action: A Handbook for Teachers*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Sunflower. C.(2006), *Really Writing: Ready-To-Use Writing Process activities for the elementary Grades* (2nd ed), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stevens, R. J., Madden, N. A., Slavin, R. E., & Farnish, A. M. (1989), Cooperative Integrated Reading and Composition: Two Field Experiments. *Reading Research Quarterly*, 22, 433-454.
- Tomlinson. C. & Eidson. C.(2003), Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum grades 5-9, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Thomas. P. I.(2005), *Teaching Writing Primer*, NY: Peter Lang.
- Thompkins. G. E.(2013), *Literacy approach for the 21<sup>st</sup> Century: A Balanced Approach*(6th ed), Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Tracy. B & Gary. C(2005), *비판적 사고 논리를 잡아라, 논술의 기본 가이드 Critical Thinking*, 하상용 & 한성일(역)(2007), 모티브.
- Wikipedia Free Encyclopedia, 2016, 6.30.)([https://en.wikipedia.org/wiki/Persuasive\\_writing](https://en.wikipedia.org/wiki/Persuasive_writing)

교신저자 : 전희옥, 이화여자대학교 강사  
[heekjun@hanmail.net](mailto:heekjun@hanmail.net)



## 카운터 내러티브 양식으로서의 수업비평탐색: 사회과를 중심으로

이 승 연

청주교육대학교 교육연구원

### I. 서론

수업비평은 2000년대 이후로 등장한 현장 연구 방법이자 실천으로서 현장 교육에 관심을 지닌 사람들 사이에서 관심이 되고 있다(이혁규, 엄훈, 정정인, 신지혜, 2014, 74). 수업비평에 대한 여러 정의가 있으나 기본적으로 “수업 활동이나 현상을 대상”으로 하는 “비평”이라는 공통점을 갖는다(이혁규, 2014, 27). 2000년대 초, 수업에 관심있는 교수들과 현장 교사를 중심으로 본격적으로 시작된 수업 비평은(엄훈, 2014; 이혁규, 2014) 현재 이를 전문적으로 행하기 위한 교사 연구회가 생겨나고 수업 비평 공모전을 개최하는 대학도 있는 실정이다. 요컨대 수업 비평에 관한 관심은 높아지고 있는 추세라 할 수 있다.

사람들마다 수업 비평의 절차는 다르게 제시하고 있으나 대개 실제 수업이나 녹화된 수업을 관찰, 기록하고 이를 전사한 다음 분석한 뒤 비평가 자신의 해석과 결부하여 수업 비평이라는 작품을 쓰는 과정으로 요약된다. 마치 완결된 수업을 예술 작품으로 간주, 이를 분석, 해석한 뒤 비평문이라는 또 다른 예술 작품을 만들어내는 과정이자 결과가 수업 비평이다.

때문에 수업 비평은 “비판적이면서 더불어 창조적”인 글쓰기(이혁규, 2014, 31)라 할 수 있다. 하지만 비판적이면서 창조적인 글쓰기는 수업에 대한 개인의 체험에만 근거하진 않는다. 주체의 성찰 과정에서 그가 속한 사회 및 문화의 영향력을 배제할 수 없기 때문이다<sup>1)</sup>.

그러므로 수업 비평은 비평의 주체, 즉 비평가가 비평 과정을 통하여 자신이 속한 사회 및 문화의 영향력을 성찰하고 이와 관련된 자신의 입장을 표명할 수 있는 기회이기도 하다. 비평가는 수업을 관찰하고 분석하는 과정 속에서 사회에서 통용되고 있는 이데올로기는 무엇이며 이를 통해 교사와 학생들이 어떻게 영향을 받는지, 그 영향을 어떻게 이용하거나 극복하는지를 탐색할 수 있다. 또한 비평가 자신 역시 자신이 문화 속에서 어떤 영향을 받고 있으며 그 영향이 어떻게 성장 및 발전해 왔는지를 수업 비평 과정 속에서 성찰할 수 있다. 성찰 과정 속에서 비평가들은 사회에서 통용되는 이데올로기와는 다른 아이디어를 발전시킬 수 있으며 이를 비평문으로 표현할 수 있을 것이다.

1) 예를 들어 Bourdieu(1977)의 경우 알제리의 부족을 연구하면서 그들의 시간 및 절기에 대한 관습이 그들이 일상 생활 속에서 행하는 사고에 주는 영향을 보여준다(97-109). 사실 Bourdieu(1977)를 인용할 것도 없이 과거 한국 사회에서 음력 상의 절기에 따라 농사를 짓고 이를 준비하기 위해 사람들이 사고하고 행위 했던 것과 현재의 한국 사회에서 그 레고리오력에 의해 사고하고 행위하는 것을 비교해보아도 알 수 있다. 성찰 역시 인간의 사고 방법인 만큼 그들이 속한 사회 및 문화의 영향을 받는다.

이 때의 비평문은 카운터 내러티브라 부를 수 있을 것이다. 카운터 내러티브<sup>2)</sup>는 마스터 내러티브, 즉 주류 내러티브에 도전하고 저항하는 내러티브를 통칭한다(Solórzano & Yosso, 2002; Zamudio et al. 2011). 여기서 마스터 내러티브는 사회적으로 참인 것처럼 받아들여지는 이데올로기를 포함한 담화 및 형식이다. 사람들은 마스터 내러티브를 동화, 교과서, 매스 미디어를 통해 어릴 때부터 학습함으로써 익숙해져있다(Nelson, 2001). 때문에 자신들이 익숙한 마스터 내러티브와는 다른 이데올로기를 지닌 카운터 내러티브를 만나게 되는 사람들은 카운터 내러티브에 불편해하거나 이해하기 힘들어한다(Solórzano et al., 2002).

하지만, 카운터 내러티브를 만남으로써 사람들은 마스터 내러티브가 어떤 문제를 갖고 있는지 그 문제를 어떻게 해결할 수 있는지를 논할 수 있다. 또한 카운터 내러티브를 만든 사람들이 마스터 내러티브의 영향을 받은 주류들에 의하여 알게 모르게 소외된 소수 집단의 구성원 카운터 내러티브를 말하는 과정에서 자신의 정체성을 회복하고(Nelson, 2001) 자신이 속한 소수 집단에 대한 긍정적 생각을 가질 수 있을 것이다(Solórzano et al., 2002). 만들어진 카운터 내러티브를 타인에게 말이나 글을 통하여 알리면서 잘못된 마스터 내러티브를 고치는데 사용될 수 있는 자료를 제안할 수 있을 것이다(Solórzano et al., 2002).

그러나 위의 내용들은 어디까지나 아이디어이다. 실제로 수업 비평문이 카운터 내러티브를 담고 있는지는 조사해보지 않으면 모른다. 때문에 본 연구자는 교사들이 타인의 수업을 보고 작성한 비평문을 분석, 수업 비평문의 카운터 내러티브의 사용 가능성 대하여 논하고자 한다.

수업 비평문의 카운터 내러티브 탐색 가능성을 알아보기 위하여 본 연구는 다음과 같이 논하고자 한다. 첫째, Fairclough(1992)의 담화 구조 차원 이론에 근거, 수업 비평은 수업 내의 상호 작용 뿐 아니라 수업이 속한 사회의 영향도 고려하여 작성되어야 함을 밝힌다. 둘째, Bamber(2004)를 중심으로 마스터 내러티브와 카운터 내러티브의 정의를 탐색한 후, 이를 Fairclough(1992)의 담화 구조 차원 이론과 연결, 수업 비평에 내재된 카운터 내러티브를 탐색할 수 있는 이론적 틀을 제안한다. 셋째, 초등학교 사회과(역사) 수업에 관한 수업 비평문의 분석을 통해 수업 비평문이 카운터 내러티브로 기능할 수 있음을 제안한다.

## II. 이론적 논의

이 장에서는 수업비평, 카운터 내러티브에 대한 이론적 논의를 전개한다. 이를 위해 첫 섹션에서는 우선 수업비평이 내러티브의 한 양식이 될 수 있음을 설명한다. 다음 섹션에서는 수업비평이 카운터 내러티브로서도 기능할 수 있음을 보여줄 것이다. 이 두 섹션에서의 결론을 종합, 수업 비평의 카운터 내러티브적 성격을 탐색할 수 있는 이론적 틀을 제안한다.

2) 언어학이나 서사학 분야에서 카운터 내러티브는 저항 서사라고 번역된다. 그러나 저항 서사는 주류 서사와 필적하는 다양한 서사들을 이 것 아니면 저것의 이분법으로 나누는 듯한 인상을 주어 이 용어를 사용하지 않았다. 또한 필자는 이승연(2016)에서 카운터 내러티브를 대안적 내러티브라 부른 적이 있으나 대안적은 카운터 내러티브의 도전적 성격을 부각시키지 못한다. 때문에 이 글에서는 원어인 마스터 내러티브와 카운터 내러티브를 그대로 사용한다.



## 1. 내러티브로서의 수업 비평과 사회적 맥락의 분석

결론부터 이야기하자면 수업 비평은 내러티브이다. 여기서 내러티브는 화자가 자신의 경험을 시간성, 관계성, 상황성을 고려하여 조직한 경험이 텍스트화된 것을 말한다. 이를 설명하기 위해 Clandinin & Connelly(2000)가 제시한 삼차원적 내러티브 탐구 공간을 알아보자.

삼차원적 내러티브는 시간성(temporality), 상호작용(interaction), 상황(situation)의 세 차원으로 이루어진다(Clandinin et al., 2000, 48). 시간성 차원은 과거, 현재, 미래의 사건을 화자가 현재적 시점에서 재구성하여 배열하는 차원이다(Clandinin et al., 2000, 48). 상호작용 차원은 화자가 자신과 관련된 사람 및 그들과의 관계를 화자 자신의 이해에 기반 재설정하는 차원이다(Clandinin et al., 2000, 48). 상황 차원은 현재의 상황 속에서 화자가 사건, 사람, 사건이 벌어진 공간을 이해, 지금의 맥락에 맞도록 재구성하는 것이 일어나는 차원을 말한다. 결국 Clandinin et al.(2000)에서 내러티브란 화자의 경험을 가지고 화자가 재구성한 텍스트가 된다.

때문에 내러티브는 분명히 화자의 경험을 투영하고 있다. 이 때의 화자의 경험 속에는 화자가 특정 사회 계층과 사회 지위, 민족 집단과 성별 집단, 지역 공동체에 속하면서 학습한 문화적 양식이 투영된다. 예를 들어 화자가 어린 시절 가난하게 자랐다면 그 가난했던 경험이 화자의 이야기 속에 반영된다. 내러티브에는 화자가 특정 사회 내에서 사회 내 자신의 지위와 역할 때문에 겪었던 경험들도 반영된다.

화자의 경험을 재구성한 텍스트라는 점에서 수업 비평문 역시 내러티브이다. 또한 수업 비평문 역시 여타의 내러티브와 달리 화자, 즉 비평가가 학습한 문화적 양식 역시 투영된다. 때문에 비평문의 이해 및 분석을 위해서라면 텍스트 자체의 분석 뿐 아니라 텍스트가 생성된 맥락 및 그가 속한 사회의 비평문에 대한 영향에 대하여도 고려해야 한다.

Fairclough(1992)는 사회적 영향을 고려한 담화 분석 모형, 즉 텍스트 분석 모형을 제안한다. 그의 분석 모형은 “세 가지 차원으로 구성된 담화 개념” three dimensional conception of discourse)로 명명되어 있다. Fairclough(1992)는 담화(discourse)를 언어가 말하여지거나 적혀서 이루어진 텍스트에 이를 만들기 위한 언어 활동을 포함하는 개념으로 정의하므로(62), 수업 비평문과 같은 텍스트는 당연히 담화의 한 종류가 된다.

Fairclough(1992)가 제안한 담화의 세 가지 개념 중 첫째는 언어 활동의 결과물로서의 텍스트(discourse as text)이다. 텍스트를 집중적으로 분석함으로써 연구자는 텍스트를 이해할 수 있다. 둘째, 텍스트에 영향을 주는 담화 양식(discursive practice) 역시 담화에 포함된다. 이 때 담화 양식은 텍스트를 생성, 분배, 소비를 포괄하는 과정으로 정의되며 (Fairclough, 1992, 78), 텍스트를 만들어내는 데 영향을 미치는 인간 언어의 습관 뿐 아니라 이미 생성된 텍스트 덕택에 수정되기도 하는 언어 체계를 말하기도 한다(Fairclough, 1992, 65-66). 예를 들어 소설가가 소설을 쓸 때 맞춤법에 맞추어서 작성한다. 그러나 유명한 소설가가 의도적으로 틀리게 쓴 맞춤법은 사람들 사이에 표준처럼 유행, 어느새 표준처럼 사용될 수가 있다. 물론 이 때 맞춤법은 담화 양식 중에 포함된다.

셋째, 담화 생성에 영향을 주는 사회 양식(social practice)도 담화 분석 시 고려되어야 한다. 이 때 사회 양식은 주류 이데올로기, 헤게모니 등 인간 언어에 영향을 주는 사회적 조건을 의미한다. 예를 들어 시장 경제가 주류 이데올로기 중 하나인 한국에 처음 온 북한인은 한국에서 적응하는 데 어려움을 느낀다고 알려져 있다. 왜냐하면 그들이 익숙하지 않은 이데올로기 하에서 오랫동안 살아온 한국 사람들이 행하는 상호 작용의 방식에도 익숙하지 않기 때문이다. 이 때 상호작용은 담화 양식이며 이 담화 양식은 시장 경제 체제라는 사회 양식의 영향을 받아 형성되었다.

물론 사회 양식 자체가 텍스트나 담화 양식의 영향을 받아 바뀌기도 한다. 현재 사회에서 당연시 되는 이데올로기가 특정한 집단을 사회에서 소외시키는 역할을 하고 있고, 그 집단이 이에 저항하여 지속적으로 자신들의 목소리를 내며, 이 목소리가 주류에게도 충분히 공감을 얻을 만큼 커졌을 경우 주류 이데올로기가 바뀔 수도 있다. 1950년대와 60년대 일어났던 미국의 흑인 민권 운동을 예로 들 수 있을 것이다. 미 남부에서 일어난 흑인 민권 운동은 결국 미국의 흑백 분리 정책을 표면적으로 변화시켰다. 물론 이 지역에서 일상적으로 행하여지는 흑백 분리의 문화가 완전히 사라진 것은 아니다. 동료 집단을 보더라도 백인은 백인끼리 흑인은 흑인끼리 어울려 다니는 경우가 많다. 그러나 이 지역에서도 공개적으로 인종을 분리시키는 행위는 차별로 간주된다.

Clandinin et al.(2000)과 Fairclough(1992)를 종합하여 볼 때 수업 비평문은 내러티브이자 텍스트이고 담화이기도 하다. 수업 비평문을 이해하려면 비평문의 화자인 비평가가 수업을 보고 느낀 자신의 경험을 어떻게 조직하는가를 이해하는 동시에 그 비평문을 텍스트, 담화양식, 사회 양식의 차원에서 이해해야 한다. 여기서 수업 비평문 자체는 텍스트, 비평문에 담긴 수업 행위가 일어나고 이를 비평하는 사람(많은 경우 교사나 교육자educator)들이 비평을 행할 때 참조하게 되는 담화 양식, 즉 교육계에서 당연하게 통용되는 담화 양식, 교육계에 영향을 주고 있는 사회의 주류 이데올로기 및 이에 저항하는(counter) 이데올로기, 즉 교육계에 영향을 주는 사회 양식을 모두 탐색해야 한다.

더불어 아까 말한 바와 같이 텍스트가 담화 양식이나 사회 양식에 영향을 줄 수 있는 만큼 텍스트가 이들에게 영향을 미칠 수 있는 가능성의 종류 역시 탐색해야 한다. 즉, 현재의 담화 양식이나 사회 양식을 정당화하는 역할을 하는 지 아니면 도전하는 역할을 하는 지를 탐색할 필요가 있다.

이 글은 수업 비평문이 카운터 내러티브의 가능성을 담고 있음을 주장하고자 한다. 이를 위해 마스터 내러티브와 카운터 내러티브에 관하여 설명하고자 한다.

## 2. 카운터 내러티브로서의 수업 비평

여러 종류의 비판이론에서는 주류 이데올로기에 도전하고 비판하는 역할을 하는 내러티브를 카운터 내러티브, 주류 이데올로기를 담고 있는 내러티브를 마스터 내러티브라고 한다.

마스터 내러티브는 사회에서 옳은 것처럼 인정받는 내러티브를 말한다. Nelson(2001)에 따

르면 마스터 내러티브는 “원형적이며 (오랜 기간 축적되어 형성된) 여러 플롯으로 구성되어 있고, 손쉽게 식별 가능한 캐릭터로 구성” 되어 있다(Nelson, 2001, 6). 때문에 사람들은 마스터 내러티브를 사용하여 “우리의 경험에 의미를 부여할 뿐 아니라 우리가 하는 것들을 정당화한다”(Nelson, 2001, 6, “-7). 구체적으로 마스터 내러티브는 “우리의 도덕적 상상력에 권위가 영향을 미치도록 하며 또한 도덕적 기관으로서의 우리에게 정보를 제공하는 역할을 행한다.” 이러한 마스터 내러티브의 예로서 Nelson(2001)은 “그리스도의 수난”<sup>3)</sup>과 “조지 워싱턴의 델라웨어 도강작전”<sup>4)</sup>을 제시한다(Nelson, 2001, 6-7). 이들은 모두 미국의 “근간을 형성하는 신화”로서 취급된다(Nelson, 2001, 6-7). 그리고 어릴 때부터 마스터 내러티브를 꾸준히 노출되기 때문에 이를 벗어나기는 어렵다(Nelson, 2001; Solórzano et al. 2002; Zamudio 2011)

때문에 편견이나 스테레오타입과 같이 특정한 부류의 사람들에 대한 편파적인 내용을 담고 있는 마스터 내러티브라고 하더라도 그 내러티브의 영향에서 개인이 완전하게 탈출하기는 어렵다. 몸에 밴 습관처럼 개인이 무의식적으로 마스터 내러티브에 동조하는 생각에 근거한 행동이나 말을 할 수도 있기 때문이다(Bamberg, 2004. 1-xx). 심지어는 마스터 내러티브에서 부정적으로 묘사되는 집단에 속한 사람들마저도 은연중에 마스터 내러티브를 진리처럼 받아들이면서 자신의 정체성에 대한 상처를 입을 수 있다. 때문에 Nelson(2001)은 마스터 내러티브에 저항하는 이야기를 개발하자고 주장하자. 즉, 카운터 내러티브를 만들자고 주장한다. 여기서 카운터 내러티브는 “억압적 정체성에 저항하고 억압적 정체성을 존중하는 정체성으로 대체하려고 시도하는 이야기”를 뜻한다(Nelson, 2001, 6).

하지만 여기서 마스터 내러티브와 카운터 내러티브가 완벽하게 구분되는 것이냐는 질문이 생긴다. 물론 이론적으로는 두 개념이 명확히 구분된다. 마스터 내러티브는 사회의 주류들이 별 의식없이 사교의 근간으로 이용하는 이데올로기이며 카운터 내러티브는 마스터 내러티브에 반대하는 내러티브이다. 하지만 실제적으로 두 내러티브는 잘 구분되지 않는다. 한 사람이 말하는 긴 내러티브 속에 마스터 내러티브와 카운터 내러티브가 함께 존재할 수도 있다. 예를 들어 어떤 사람이 자신의 대학입학시험 준비 경험을 이야기하면서 자신 주위의 학생들이 모두 자신보다 부모의 사회 경제적 지위가 높았기 때문에 학원을 갈 수 있었고 때문에 좋은 대학을 들어갈 수 있었다고 말한다. 그리고 이에 근거하여 개천에서 용난다라는 말은 더 이상 한국 사회에서 통하지 않으며, 점차 부모의 사회 경제적 지위가 대물림되는 사회로 변화하고

3) 그리스도의 수난은 예수 그리스도가 십자가에서 처형되었던 사건을 말하며 기독교에서의 핵심 교리 중 하나이다. 미국의 경우 영국에서 신교도들을 피해 아메리카 대륙으로 온 청교도들이 지녔던 가치의 영향을 받으며 발전했다고 볼 수 있다. 때문에 그리스도의 수난 이야기는 마스터 내러티브라 할 수 있다.

4) 1776년 크리스마스 무렵, 조지 워싱턴이 델라웨어 강을 건너 영국군을 기습, 미 독립 전쟁의 전세를 역전시킨 사건을 말한다. 당시 영국군은 뉴욕을 점령하고 독립군의 본거지인 필라델피아를 압박하고 있었다. 당시 독립군은 영국군에 비해 소수였으며 거듭되는 패배와 열악한 보급 상황으로 인해 군 사기마저 저하된 상태였다. 영국군이 강을 건너 공격하면 독립군이 패배할 수 있는 상황이었으나 크리스마스를 앞둔 영국은 그렇게 하지 않았다. 게다가 영국군 내부에서도 독립군의 군세가 자신들을 기습할 수 상태로 보지 않았던 탓에 경계가 상대적으로 허술했다. 이에 워싱턴은 소수의 부대로 델라웨어 강을 건너 기습했다. 영국은 기습에 대하여 제대로 대처할 수 없었던 탓에 약 천 여 명의 병사를 잃었다. 독립군은 두 명이 전사하는 정도였다. 여세를 모아 독립군은 일주일 후 다시 델라웨어강을 건너 영국군과 전투를 벌인 뒤 승리함으로써 독립군에게 불리했던 전세를 역전시킬 수 있는 계기를 마련한다.

있다고 비판한다. 그의 비판은 개천에서 용난다라는 마스터 내러티브에 대한 카운터 내러티브 일 수 있다. 그러나 학원을 갈 수 있어서 좋은 대학에 들어갈 수 있었다는 언급에 근거했을 때 학생의 입학 성적에 맞추어서 학교와 학과의 랭킹을 정하는 것을 당연하게 여기는 마스터 내러티브가 그의 사고 방식에 영향을 미치고 있다고 할 수 있다. 즉, 한 사람의 내러티브는 마스터 내러티브와 카운터 내러티브 모두를 포함할 수 있다. 때문에 그 사람의 내러티브 전부를 마스터 내러티브이다 아니면 카운터 내러티브이다라고 단정하기에는 무리가 있다. 때문에 Bamberg(2004)는 마스터 내러티브는 항상 주류 이데올로기이고 카운터 내러티브는 항상 소수 개인들이 저항하는 내러티브라는 이분법을 거부한다(Bamberg, 2004, 364).

대신 Bamberg(2004)는 내러티브가 일관성 없는 여러 이야기들을 가지고 주어가 일관성있게 이야기하고자 하는 노력의 산물이라고 생각한다. 이 과정에서 화자는 자신이 경험 속엿 접한 타자의 생각을 자신의 생각이 끼워 맞추고 이를 재해석하여 결국 자신의 주장을 드러내는 데에 이용한다. 즉, 내러티브란 항상 화자의 자아를 드러낸다”(Bamberg, 2004, 358).

때문에 하나의 수업 비평문에서도 여러 비일관적인 목소리들을 찾아낼 수 있다. 예를 들어 한 텍스트에서 사회 양식, 즉 넓은 사회에서 통용되는 마스터 내러티브와 이에 저항하는 카운터 내러티브 모두를 찾아낼 수 있을 것이다. 신문에서 흔히 표현되는 ‘학생들이 기본적인 역사는 알고 있어야 한다’와 ‘역사를 잃은 민족에게 나라는 없다’의 주장은 민족주의를 드러내는 마스터 내러티브가 될 수 있을 것이다. 그러나 정작 교육계에는 이들 주장에 대하여 ‘학생에게 기본적 사실을 모두 암기하라고 말할 수 없다’는 주장이 마스터 내러티브 일 수 있다. 비평가는 이들을 비평문 안에 모두 노출시킬 수 있을 것이다.

그러나 비평문을 통하여 비평가는 이들 비일관적인 주장들을 하나로 통합하려 노력한다. 이 가운데 비평문은 마스터 내러티브로도 카운터 내러티브로도 존재할 수 있는 것이다. 물론 이 글은 비평문이 텍스트 차원의 카운터 내러티브가 될 수 있음을 보여주려 한다.

지금까지 해 온 내러티브, 담화 분석, 카운터 내러티브에 관한 내용을 종합하였을 때 수업 비평문은 표 1과 같은 이론적 틀을 가지고 분석할 수 있을 것이다.

표 1. 수업 비평 분석을 위한 이론적 틀

분석 수준	내러티브 종류	마스터 내러티브	카운터 내러티브
사회 양식 수준		1: 사회 양식 수준에서의 마스터 내러티브 (예: 민족주의)	2: 사회 양식 수준에서의 카운터 내러티브 (예: 다문화주의)
담화 양식 수준		3: 담화 양식 수준에서의 마스터 내러티브 (예: 민족 역사에 기본적인 지식은 학생들이 반드시 알고 있어야 한다)	4: 담화 양식 수준에서의 카운터 내러티브 (예: 한민족의 역사도 다양한 민족의 역사의 일부이다)
텍스트 수준		1, 2, 3, 4에 대한 비평자의 종합 판단	

위의 틀에서는 마스터 내러티브, 카운터 내러티브를 명확하게 구분하였지만 앞서

Bamberg(2004)가 말한 바와 같이 사실상 명확히 구분되지는 않는다. 때문에 필자가 적어 넣은 표 1의 예에서 어떤 사람은 민족주의를 카운터 내러티브로 다문화주의를 마스터 내러티브로 간주하는 사람도 있을 것이다. 필자는 이에 대하여 어떤 주장이 옳다 그르다를 주장하려는 것이 아니다. 다만 분석 시에는 교사가 “일반적으로” 등의 말을 넣어서 대다수의 사람들이 옳다고 간주하는 주장처럼 언급하는 것을 마스터 내러티브로, 이에 대립하는 의견으로 소개하는 주장을 카운터 내러티브로 간주할 것이다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구 문제

이 글의 연구 목적은 수업 비평문이 카운터 내러티브의 양식이 될 수 있는가를 탐색하는데 있다. 이를 위해 다음의 연구 문제에 대한 답을 탐구한다. 첫째, 담화의 세 가지 차원 중 각각의 차원에서 수업 비평가가 드러내는 마스터 내러티브와 카운터 내러티브는 무엇인가? 둘째, 수업 비평가가 종합한 내러티브로서의 비평문이 담화 비평의 세 가지 차원 중 특정 차원 아니면 모든 차원에 존재하는 마스터 내러티브에 대한 카운터 내러티브가 될 수 있는가?

위의 질문에 답하기 위하여 필자는 Riessman(2008)이 제안한 대화/수행적 내러티브 분석 방법(Dialogic/performance analysis)을 사용하고자 한다.

#### 2. 대화/수행적 내러티브 분석

Riessman(2008)이 제안한 대화/수행적 내러티브 분석 방법은 텍스트를 장소의 이동, 화제의 전환 등의 변화에 맞추어서 각 장면(scene)으로 나눈 다음 장면 안에 등장하는 캐릭터의 수행(performance)을 분석하는 방법이다. 이는 내러티브의 주제를 찾으면서 동시에 캐릭터 간의 상호 작용 및 상호 작용으로 발생하는 캐릭터 간 권력 관계 및 역할 정립을 함께 분석하는 방법이라 할 수 있다(Riessman, 2008).

Riessman(2008)의 대화/수행적 내러티브 분석을 이 연구에서 사용한 비평문에 적용한 예는 표 2와 같다. 예문은 이 연구에서 사용한 비평문 #25)에서 추출하였다.

5) 뒤에도 설명하겠지만 연구자가 사용한 비평문은 수업비평대회에 응모한 비평문이었다. 이때 개인 정보의 보호를 위해 응모자의 소속 학교 및 개인 정보가 지워진 상태였다. 때문에 연구자가 임의로 번호를 매겨 이 번호에 따라 비평문을 구분하였다.

표 2. 대화/수행적 내러티브 분석의 예

원문	장면 별 나눔	분석
<p>역사란 무엇인가?                      고등학교를 졸업할 때까지 이 질문에 대한 답은 따분하고 지루한 암기였다. 시대별로 일어났던 소소한 사건들에 대하여 인물, 사건은 물론 연도까지 정확하게 외워야 마음을 놓을 수 있었던, 철저하게 암기 위주의 재미없는 과목, 이것이 대학교에 입학하기 전 12년 동안 받아온 역사 교육의 결과로 얻어진 나의 역사에 대한 인식이었다. 그나마 역사에 재미를 느낀 적이 있다면 달달 외웠던 문제가 시험에 나왔을 때의 희열이나 성취감 정도일까?                      그러나 이후의 몇 번의 계기를 통해 나는 이 질문에 대한 다른 답을 찾을 수 있었으며 다른 시각으로 역사를 바라보게 되었다.                      그 첫 번째 계기는 E. H. Carr의 ‘역사란 무엇인가’라는 책과의 만남이다. 리포트 제출을 위해 읽었던 이 책에서 저자는 “역사란 과거와 현재의 끊임없는 대화”라는 명언을 통해 시험 만을 위해 무조건적으로 암기했던 나의 역사에 대한 인식을 바꾸어주었다. 그의 설명처럼 “역사란 역사가와 그의 사실들의 지속적인 상호 작용의 과정, 현재와 과거의 끊임없는 대화”로서 현재를 살아가는 우리에게 비로소 의미있게 다가오는 것이다. 이 책과의 만남을 통해 죽어버린 박제 인형처럼 아무런 역사적 해석 없이 시험만을 위해 암기했던 역사적 사실들이 비로소 생명을 얻기 시작했다.</p>	<p>- 역사란 무엇인가? (장면 1)                      - 고등학교를 졸업할 때까지 이 질문에 대한 답은 따분하고 지루한 암기였다.                      - 시대별로 일어났던 소소한 사건들에 대하여 인물, 사건은 물론 연도까지 정확하게 외워야 마음을 놓을 수 있었던, 철저하게 암기 위주의 재미없는 과목,                      - 이것이 대학교에 입학하기 전 12년 동안 받아온 역사 교육의 결과로 얻어진 나의 역사에 대한 인식이었다.                      - 그나마 역사에 재미를 느낀 적이 있다면 달달 외웠던 문제가 시험에 나왔을 때의 희열이나 성취감 정도일까? (장면 2)                      - 그러나 이후의 몇 번의 계기를 통해 나는 이 질문에 대한 다른 답을 찾을 수 있었으며 다른 시각으로 역사를 바라보게 되었다. (장면 3)                      - 그 첫 번째 계기는 E. H. Carr의 ‘역사란 무엇인가’라는 책과의 만남이다.                      - 리포트 제출을 위해 읽었던 이 책에서                      - 저자는 “역사란 과거와 현재의 끊임 없는 대화”라는 명언을 통해 시험 만을 위해 무조건적으로 암기했던 나의 역사에 대한 인식을 바꾸어주었다.                      - 그의 설명처럼 “역사란 역사가와 그의 사실들의 지속적인 상호 작용의 과정, 현재와 과거의 끊임없는 대화”로서 현재를 살아가는 우리에게 비로소 의미 있게 다가오는 것이다. (장면 4)                      - 이 책과의 만남을 통해 죽어버린 박제 인형처럼 아무런 역사적 해석 없이 시험만을 위해 암기했던 역사적 사실들이 비로소 생명을 얻기 시작했다 (장면 5).</p>	<p>- 화자의 주장                      - 화자의 경험 서술                      - 역사에 대한 화자의 개념 소개: 마스터 내러티브                      - 화자의 경험에 대한 평가                      - 화자의 경험에 대한 예외적 상황 서술                      - 역사 관련 경험의 전환점이 되는 사건들의 소개                      - 한 사건의 소개: Carr의 책을 읽은 사건의 도입                      - 책 읽은 사건의 서술                      - 책의 영향 서술                      - 역사에 관한 역사 학계의 마스터 내러티브의 소개 (당시 저자에게는 카운터 내러티브)                      - 저자에 대한 책의 영향에 대한 소개                      - 역사에 관한 마스터 내러티브의 소개                      - 역사에 관한 마스터 내러티브를 담은 책이 자신에게 준 영향 평가</p>

출처 : 비평문 #2

장면의 전환은 문단의 변화, 사건의 변화와 사건 내에서의 화자의 역할 변화에 따라 나누었다. 장면 2와 장면 3은 문단이 다르므로 나누었다. 장면 4와 장면 5의 경우 같은 문단에 속

해있으나 저자의 역할이 다르다. 장면 4에서 저자는 E. H. Carr의 저서 <역사란 무엇인가?>를 소개한 뒤 이 책이 자신에게 준 역할을 서술하고 있다. 장면 5에서는 책과 자신과의 만남을 평가하고 있다. 각 장면에서 저자의 과거에 관한 부분은 과거에 역사를 암기 식으로 배웠던 시기의 마스터 내러티브를 서술하고 있다. E. H. Carr에 대한 부분 역시 널리 알려진 마스터 내러티브 중 하나이다. 그러나 당시 저자에게는 카운터 내러티브로 소개되었을 것이다.

이러한 방법으로 교사들의 수업 비평문을 분석하였다.

### 3. 연구 자료

2015년에 수업비평공모전에 사용한 자료 중 초등 사회과 수업을 비평한 비평문 14편을 분석 자료로서 사용하였다. 같은 수업을 보고 작성한 교사들의 수업 비평문이라야 분석에 있어서 동일성을 확보할 수 있다고 생각했기 때문이다. 또한 초등역사수업 비평문이긴 하나 초등 사회과의 경우 사회, 역사, 지리가 통합되어 사회 교과서에 실린 채 담임 선생님 혹은 사회 교과 전담 선생님이 가르치고 있다. 때문에 초등역사수업 비평문을 분석하는 데에 무리가 없다고 판단하였다.

비평에서 사용된 수업은 인천의 한 초등학교에서 학생들을 가르치고 있는 모 교사의 개화기에 관한 초등학교 6학년 역사 수업이다. 80분을 하나의 시간으로 하여 진행된 수업은 교사가 학생들에게 명성황후에 관한 비디오를 보여주어서 전시 학습에 관한 확인을 한 후 개화기에 관한 수업을 하는 방식으로 이루어져있다. 이 때 학생들은 조별로 교사가 준비한 역사 카드를 가지고 카드 간 유사, 대조, 지리, 사회, 인과 관계를 확인, 이를 연결시킨다. 역사 카드에는 역사적 사건의 이름 및 해설이 적혀있다. 역사적 사건들을 다 연결시킨 각 조는 서로의 것을 비교하며 역사 카드를 연결시키거나 연결된 사건에서 제외한다. 이 과정을 거치면서 학생들은 자신들이 연결한 역사적 사건의 관계들을 확정한다. 마지막으로 확정된 관계를 가지고 “개화기는 000이다” 라고 개화기의 성격을 규정한 후 학습을 종료한다.

2014년에 청주교육대학교 교육연구원 교사전문성 연구의 일환으로 IRB의 승인을 받았다. 또한 연구자가 사용한 비평문은 해당 연도에 심사를 위해 개인 정보를 모두 제거한 비평문을 사용하였다. 때문에 본 연구는 연구 윤리와 관련하여 발생할 수 있는 문제를 최소화 시켰다고 간주할 수 있다.

## IV. 분석 결과

### 1. 마스터 내러티브와 카운터 내러티브

교사들이 사용한 마스터 내러티브를 사회 양식과 담화 양식 수준에서 살펴보았다. 사회 양식으로는 우선 “(유홍준의 ‘나의 문화유산 답사기’ 를 읽고) 우리 문화에 이렇게 해박한 지

식과 심미안, 자긍심과 애국심을 가진 사람이 있다니……. 그래! 바로 이거야! 이게 바로 내가 학생들에게 가르쳐야 할 우리 역사, 우리 문화야” (비평문 #2), “역사를 잊어버린 민족에겐 미래가 없다” (비평문 #5)와 같이 학생들에게 민족사를 가르쳐야 한다는 내러티브를 찾을 수 있었다. “역사란 과거 어느 시점에서 일어났던 과거의 사건이나 일들이 아니라 오늘날 우리가 살아가는 시대에 반복적으로 일어날 수 있는 일들이라는 점” 이라 서술한 비평문도 있었다 (비평문 #8).

이 외에 “최근 초등학교 여교사의 비율이 높아지고 사회에서 학교에 요구하는 보육기능도 확대되어서 그런지 많은 사람들이 ‘초등학교’ 하면 ‘엄마같이 다정한 여자 선생님’을 떠올리곤 한다” (비평문 #2)와 같은 마스터 내러티브도 찾을 수 있었다. ““젊어서는 모르고 못해도 무지하고 무능한 것이 아니기에 언제나 실수를 두려워하지 말고 열심히 해보자” (비평문 #8)와 같은 일상에 대한 서술 역시 사회 양식 수준에서의 마스터 내러티브라고 할 수 있다. 그러나 전반적으로 사회 양식에 관한 마스터 내러티브는 찾기 어려웠다.

담화 양식 수준에서의 마스터 내러티브는 비평가들이 교육계, 특히 사회교육계에 대하여 갖고 있는 마스터 내러티브를 살펴보았다. 초등학생들이 배우는 역사에 대한 인식은 공통적으로 방대한 내용으로 인해 배우기 어려운 영역이라는 것을 지적하고 있었다. 예를 들어 비평문 #7에서는 “역사는 학습자의 흥미 부족과 방대한 역사적 사실의 부조화로 인해 학습에 대한 의욕을 자발적으로 불러일으키기 어려운 영역” 이라 서술되어 있다. 이에 비하여 사회과 영역에서 행하여야 할 역사 교육에 대하여는 “역사적 상상력, 판단력, 창의력에 대한 수업 구성 방식”을 적용해야 한다고 이야기하고 있으며(비평문 #6), 학생들은 역사에 대한 “다양한 해석”의 기회를 가져야 하고(비평문 #6), 이 때 교사는 “해석의 옳고 그름을 논하는 것이 아니라 해석을 하는 다양성에 주목” (비평문 #6)해야 한다고 서술하고 있다. 그러나 “학생이 자기 목소리를 내는 것은 소중” 하지만 “교사를 통해 학생이 목소리를 다듬고 고르는 기준을 배워야 한다” 거 서술(비평문 #10), 교사의 역할이 방관에 그쳐서는 안된다는 점을 강조하는 비평자도 있었다. 더불어 학생 앞에서 격식을 차리지 않는 교사의 자유로움에 대하여 “자연스럽다”고 평가하는 비평문에 “팔짱끼기, 책상에 비뚤스럽게 기대어 설명하거나, 그때그때 찰나적인 판단에 의지해 난삽하게 발문하는 습관은 교수 자세로는 부적절하다” (#비평문 5)고 지적하는 비평문도 있었다.

교육계 내에 있는 교사들의 전반적 무력감을 지적한 비평문도 있었다. 비평문 #8의 경우 “나(교사)에겐 학자들과 같은 수준의 전문적인 관점이 없다는 점을 솔직히 인정하고자 한다” (#비평문 8)이 그 예가 될 것이다. 듣고 시은 강연이 있어도 퇴근을 기다리는 아이가 있어서 한탄하는 말과 함께 “학교에서 아이가 있는 여교사들이 그럭저럭 적당한 업무와 수업을 유지하며 교사로서 삶을 연명하는 모습을 이해하면서도 내가 그렇게 되어가는 것이 두려워졌다” 라고 말하며 아이가 있는 여교사들의 어려움과 매너리즘을 표현한 비평가도 있었다 (비평문 #12).

더불어 비평 대상 수업을 진행한 교사가 자신의 수업에 대하여 설명한 이상적인 은유인 “꼬마 역사학자” 양성 개념에 대하여 이에 대한 재개념화를 시도한 비평문 #11이나 대부



분의 비평문은 그다지 반문하지 않았다. 즉, 꼬마 역사학자 개념은 교사들 사이에서 일종의 마스터 내러티브인 것으로 파악된다.

요컨대 비평문을 작성한 교사들은 다양한 마스터 내러티브들을 자신들의 비평문에 소개하고 이에 대한 찬반을 표시하였다. 그러나, 다양함에도 불구하고 사회 양식으로서의 마스터 내러티브에 대한 언급은 거의 없었다. 이는 사회 양식으로서의 카운터 내러티브도 교사들에게 거의 언급되지 않고 있음을 의미한다. 이에 대한 부분은 카운터 내러티브 부분에서 자세히 서술한다.

## 2. 카운터 내러티브

카운터 내러티브의 대다수는 담화 양식에 대한 카운터 내러티브였다. 즉, 교육계나 사회 교, 학교, 수업에 관한 카운터 내러티브였다. 교사의 무력감에 대한 표현이 있었던 비평문 #12에서는 다음과 같이 카운터 내러티브를 표현한다.

수업 비평은 매우 고차원적인 글쓰기이며 높은 수준의 식견과 교육적 관점이 확실하게 정립되어 있는 전문가 정도 되어야 가능한 일이라 여겨진다. 그러나, 실제로 교육현장에서 이루어지는 많은 수업을 접하면서 얻어진 실제적 경험적 노하우도 무시할 수 없는 것이기에 수업 비평이 분명 어려운 일임을 알면서도 도전해 볼 만한 가치가 있다는 생각으로 글을 시작한다.

윗 글에서 수업 비평은 전문가들의 것이라는 마스터 내러티브가 등장한다. 그러나 곧 이어 “실제 교육현장제로 교육현장에서 이루어지는 많은 수업을 접하면서 얻어진 실제적 경험적 노하우도 무시할 수 없는 것” 이라고 말하며 비평가는 자신이 노하우있는 교사라는 것을 은연중 강조한다(비평문 #12). 여교사들이 안고 있는 육아와 수업 병행의 어려움을 지적하며 자신도 그렇게 될 것이라는 불안감을 내비추었던 교사는 “나와 우리 교실을 아는 사람들과 마주앉아 수업에 대하여 나누지는 못해도 영상을 보고 비평문을 쓰는 것이 교사로서의 배움의 포만감을 줄 수 있을 것 같았다”(비평문 #12)며 비평에 대한 기대감을 드러낸다. 그리고 그 기대감은 수업 영상을 본 후 다음과 같은 말로 표현된다.

선생님의 수업을 보며 비평문을 준비하며 내가 경험한 것은 놀라움이었다. 선생님의 수업을 보며 나와 다름을 보는 것, 그것을 통하여 새로운 무엇인가를 찾을 수 있는 일의 기쁨을 맛보고 있었다. 처음 수업을 보고 나서는 충격에 소름이 돋았고, 자괴감에 빠졌다. 그 날은 아무것도 할 수 없었다. 둘째 날에는 그간 내가 해왔던 일들을 모조리 꺼내어 점검하기 시작했다. 선생님의 수업이라는 거울을 보고 나에게 부족한 것이 무엇인지를 정확하게 찾아보려는 시도였다. 셋째 날 수업을 보니 선생님이 하신 일을 객관적으로 살필 수 있게 되었고, 그 과정에서 내가 중요하게 생각한 점이 무엇인지 찾을 수 있었다. 그러나 나조차 그렇게 하지 못하는데 그런 면에서 논할 수 있는 가. 그러나 이것도 교사로서의 오만함이었음을 고백한다. 마치 선생님이 완벽해야 아이들을 가르칠 수 있다는…… 비평문을 시작하며 이런 오만함도 내려 둔다. 여전히 부족하나 그 부족함을 보여줄 지라도 배울 것이 있으면 기꺼이 나도 용기내어 말해야 한다고 느꼈기 때문이다(비평문 #12)

비평문 #12에서 비평문을 작성하는 교사에게 비평 대상 수업은 놀라움의 가져다준 수업이었다. 그리고 이 수업을 계기로 배울 것이 있으면 용기 내어 말해야겠다고 이야기한다.

교사가 학생들 앞에서 취해야 할 태도 및 행해야 할 언어 활동에 대한 마스터 내러티브에 대하여 비평문을 작성한 교사들은 다음과 같이 반응하기도 한다.

○○○교사의 수업에서 인상적이었던 것 중 하나는 시종일관 단정 짓지 않는 말투, 학생의 답변에 특별히 피드백을 제공하지 않는다는 것이었다. 그리고 교사가 특별히 아이들보다 목소리가 크거나 압도하는 느낌이 전혀 들지 않았다. 수업 주제가 다양한 해석을 해보는 경험을 갖는 것이었던 만큼이나 어울리는 교사의 태도라고 생각한다. 만약 수업 참관 체크리스트로 선생님의 수업을 관찰했다면 아마도 피드백에 대해 문제 삼고 질문을 했을 지도 모른다. 그러나 오늘 이 역사 관계 짓기 해석 수업은 아이들의 오류가 발생할수록 더욱 더 깊은 공부가 가능해지는 밑거름이 작용하는 작품이었다고 생각한다(비평문 #6).

역사 수업에 대하여도 교사들은 해당 교사의 수업에 대하여 여러 가지로 자신의 의견을 표현하였다. 사실 위주로 가르쳐야 한다는 부담에서 벗어나 학생들의 창의를 길러주는 수업이라는 평도 있었고 학생 중심으로 가르쳐야 한다는 마스터 내러티브에 대한 동감을 표시하는 비평문도 있었다. 교사들이 수업이나 역사 교과에 대하여 생각하는 마스터 내러티브는 각기 달랐다. 하지만 자신들이 생각하는 마스터 내러티브에 대하여 비평문을 통해 카운터 내러티브를 교사이자 비평가들이 적극적으로 제시한다는 경향은 대부분의 비평문에서 발견된다. 대표적인 비평문을 다음과 같이 제시할 수 있다. 해당 비평문은 아예 역사 수업에 대한 마스터 내러티브를 세 가지로 제시하고 이를 비판하면서 카운터 내러티브를 정립하는 비평문이다. 일부를 소개한다.

#### 첫 번째 금기, 역사적 사실 수업의 수업은 좋은 수업이 아니다<sup>6)</sup>.

이 수업에서 역사적 사실을 다루는 것이 수업에서 큰 비중을 차지하고 있다. (중략)

하지만 이 수업은 겉으로 보이는 것과는 다르게 전통적이거나 학문적 역사 수업이 전혀 아니다. 오히려 실천적 역사 수업의 본질을 명확히 꿰뚫고 있고 이를 실천하고 있다. 역사는 사실을 바탕으로 이해와 해석하고 이를 표현하는 절차를 통해 만들어진다. 사실은 지식을 구성하는 요소 중 하나이다. (중략) 사실을 빼놓은 역사 교육이란 존재할 수 없다. 왜냐하면 역사적 사실은 교육 내용을 이루는 재료와 같은 것이기 때문이다. ‘역사 교육에서 구체적 사실이 문제가 되는 것은 오로지 사실을 기억하거나 이해하는 것을 역사학습의 전부로 여기는 관행 때문이다(최상훈, 57). 특히 학문의 초입단계인 초등에서는 역사를 배울 때 오히려 역사적 사실에 무게를 필요가 있다(중략)

하지만 이 수업은 다르다! 초등 역사수업에서 사실의 중요성을 정확히 인지하고 수업의 초반부에 그 중요성을 강조한다. 학생들은 자신들이 지난 수업시간에 익혀왔던 역사적 사실들을 카드로 접하고 그 카드들 사이의 관계를 자신만의 방법으로 판단한다. (중략) 이러한 발상은 학생들에게 뜬구름 같던 역사적 사실들이 눈에 보이게 되고 이를 조작학 관계지을 수 있는 결정적 도구로 작용한다 (중략)

다른 활동 중심 수업들이 수많은 활동으로 하나의 역사적 사실을 배운다면 이 수업은 역사적 사실을 이용하여 무한대에 가까운 활동을 할 수 있게 돕는다고 할까? 기존 수업이 가지고 있던 역사적 사실에 대한 패러다임의 전환이고 진정한 의미의 역사적 사실을 초등 역사수업에

6) 원문에 볼드체로 강조되어 있음

서 복권시킨 수업이다(비평문 #11).

인용된 부분은 비평문 #11이 역사적 사실이 좋은 수업이 아니라는 마스터 내러티브에 대하여 이상적인 역사적 사실의 수업 방법을 제시한 뒤 이를 바탕으로 마스터 내러티브에 도전하는 내용을 포함한다. 이 때 마스터 내러티브는 초등 사회과 교육에서 유행하는 패러다임이다. 이에 대하여 비평가는 비평 대상 수업의 분석을 통해 카운터 내러티브를 제공, 마스터 내러티브에 도전한다.

이렇듯 교사들은 교육계 또는 초등사회과교육계에서 자신들이 인식한 마스터 내러티브에 대하여 수업 비평 과정에서 도출한 자신의 생각을 카운터 내러티브로서 제시한다. 비평 과정에서 때로 교사 자신의 자신감을 회복하기도 하고 자신의 수업을 되돌아보는 반성의 기회가 되기도 하며 패러다임에 대한 도전의 계기가 되고 한다.

하지만 사회과 수업임에도 불구하고 사회 양식 내에 존재하는 마스터 내러티브에 대한 도전은 찾아보기 힘들었다. 그나마 14개의 비평문 중 사회 양식에 대한 도전을 찾을 수 있는 비평문은 하나였다. 해당 부분을 옮겨본다.

(학생 중 하나가 개화기를 자랑이라고 규정하자 이에 대하여 다른 학생들이 이의를 제기한 뒤 교사가 결국 정답은 없다고 마무리한 수업 말미에 대하여) 불충분한 자료, 부정확한 주관, 자신의 이해관계, 주입받은 편견으로 인해 우리는 절대적 정답을 가질 수 없다. 그렇다고 모든 답이 다 답이 될 수는 있는 것은 아니다. 절대적 정답을 허용하지 않는다고 해서 모든 답을 상대주의적으로 인정하는 것은 아니다. 답들 중에서는 더 적절한 답, 더 좋은 답이 있다. (중략)

역사 수업의 효과, 특히 개화기 수업에서는 평화와 문명에 대한 역사적 감수성과 안목을 형성하는 것이 중요하다. 우월감과 열등감을 형성하기 쉬운 시기를 어떻게 배우느냐는 민감하다. 근대와 제국주의, 우리 선조들의 대응은 역사에 대한 친근감과 우리에게 대한 자존감을 형성하는 기초가 되기 때문이다 (중략)

일본 탓이라고? 제국주의 시대에 제대로 대응하지 못한다면 어떤 제국주의 국가에게라도 침략과 지배를 당했을 것이다. 일본에게 모든 책임을 떠넘기면 안된다. 이런 식으로 흐르면 역사적 열패감을 심어주기 쉽고 우월한 제국주의에 대한 무의식적 동경이 만들어질 수 있다. 더욱이 감상적으로 친일파를 욕하면서(명성황후 대 일제, 종군위안부 대 일제 국내 친일파와 친일 부역세력에 대한 이야기는 사라진다) 나는 절대 따라할 수 없는 독립운동을 도덕적으로만 칭송할 수 있게 된다. (중략)

쇄국 탓이라고? 쇄국은 결과적일 뿐이다. (중략) 쇄국이 문제가 아니라 무지가 문제다. 또한 경험을 통해 배우지 못한 것이 문제다 인조반정체제가 낳은 주자학 절대 주의, 노론지배체제와 자기 권력만 지키려는 강박이 나라와 백성을 궁지로 몰아갔다. 왕실은 자기 권력을 지키려고 했지, 나라와 백성을 생각하지 않았다. (중략)

일본 탓, 쇄국 탓이 아니라 제국주의라는 시대 변화와 이에 대한 내부의 대응이 제대로 이루어지지 않은 것이 문제이다. 이처럼 내용 교과는 배우고 나면 똑같은 사물과 인물, 사건을 이전과는 다르게 보이게 한다. 배우고 나면 달라 보이는 것이다. 초등 역사 수업을 하고 나면 명성황후도, 흥선대원군도, 쇄국도, 일본도 다르게 보여야 한다. (중략) 예를 들어 “흥선대원군을 보면 쇄국 때문에 망한 것이 아니다. 흥선 대원군은 개혁에는 성공했다. 다만 제국주의 시대에 대해 무지했고 시대 변화에 부응한 쇄신이 없었을 뿐이다” 라고 정리될 수 있어야 한다. 이게 지금까지 연구가 나온 성과? 중 가장 적절한 답이다. 물론 절대적인 답은 아니더라도. (비평문 #10)

일단 보기의 인용문에서 비평자는 역사 수업에 대하여 카운터 내러티브를 제시한다. 교사가 학생들의 의견들을 답이 없다고 정리한 부분에 대하여 좀 더 나은 답을 찾았어야 한다는 카운터 내러티브를 제시한다. 다음 감상적으로 흐를 수 있는 역사 인식이라는 마스터 내러티브의 출현 가능성에 대하여 일본타과 쇄국타을 모두 부인하고 학문적 연구들이 행한 성과를 참조할 필요가 있다고 강조, 나름의 카운터 내러티브를 제공한다. 예를 들어 “감상적으로 친일파를 욕하면서(명성황후 대 일제, 종군위안부 대 일제 국내 친일파와 친일 부역세력에 대한 이야기는 사라진다) 나는 절대 따라할 수 없는 독립운동을 도덕적으로만 칭송할 수 있게 된다”(비평문 #10)라는, 현 사회의 마스터 내러티브에 대하여 교사는 “일본 타, 쇄국 타이 아니라 제국주의라는 시대 변화와 이에 대한 내부의 대응이 제대로 이루어지지 않은 것이 문제”(비평문 #10)라며 마스터 내러티브에 대항하는 카운터 내러티브를 제공한다. 물론 이 카운터 내러티브가 Nelson(2001)이나 Solórzano et al.(2002), Zamudio et al.(2011)이 기대하는, 사회 내에서 당연시되는 주류 이데올로기에 도전, 불평등을 해소하는 데에 기여하는 카운터 내러티브는 아닐 것이다. 그러나 교사가 비평가로서 수업 비평문을 통하여 사회 양식까지 도전할 수 있음은 확인한 셈이다.

## V. 결론 및 제언

본 연구는 카운터 내러티브 양식으로 수업 비평이 가능하다는 데 대하여 이론적으로 논의하였다. 그리고 실제 비평문을 살펴봄으로써 교사들이 교육/사회교과교육/학교의 담화 양식에 도전하는 모습을 보았으며 사회 양식에 대한 마스터 내러티브에 대하여도 카운터 내러티브를 제시하고 있음을 보았다. 카운터 내러티브를 수업 비평에 포함시키는 과정을 통하여 교사는 교사로서의 자신감을 회복하는 모습도 보였다. 하지만 사회 양식에 대하여는 단 하나의 비평문만, 사회 양식 수준에서의 마스터 내러티브에 도전하는 모습을 보였다.

이는 수업 비평 장르에서 비평자의 객관성을 중시하는 경향과도 무관하지 않을 것이다. 비록 엄훈(2014)이 수업 비평의 정의에 대하여 논하면서 수업 비평은 “비판적 글쓰기”로서의 성향이 있다고 말한다. 하지만 이 때 행하는 비판이 어떤 목적으로 누구를 향한 것인지는 분명치 않다. 엄훈은 비판적 글쓰기로서의 수업 비평 개념에 대하여 소개하면서 정재찬의 정의인 “교육텍스트이자 일종의 문화예술 텍스트로서 수업 텍스트를 대상으로 인문학과 사회과학, 아울러 예술과 과학의 양면적 가치를 종합적으로 고려하면서 기술과 해석과 평가를 주축으로 하는 비판적이고 창조적인 글쓰기”라 인용한다(정재찬, 2006, 377; 엄훈, 2014, 59 재인용). 또한 그는 이혁규의 정의인 “수업 참여자의 의도와 연행, 교과와 사회적 맥락을 종합적으로 고려하면서 수업을 기술, 분석, 해석, 평가하는 비

7) 비평문 #10을 작성한 교사는 이에 대하여 부르스 커밍스의 <한국 현대사>를 참조하라고 말한다.

판적이고 창조적인 글쓰기” (이혁규, 2007, 167, 엄훈 59-60 재인용) 역시 인용하면서 비판적 글쓰기로서의 수업 비평 개념을 언급한다. 하지만, 이 두 인용문 속에서 사회를 언급한 것은 이혁규의 정의이며 그나마 이 때 이혁규가 언급한 맥락은 담화 양식을 뜻하는 말인지 사회 양식을 뜻하는 말인지가 명확치 않다.

때문에 사회 양식에 대해서는 어떻게 접근해야 하는 지에 대한 논의가 필요하다. 이에 대하여 이승연(2016)은 비판인종이론(critical race theory)을 수업비평에 이용할 수 있는 이론으로서 소개한 바 있다. 비판인종이론은 인종문제를 분석의 중심에 놓고 사회의 여러 불평등 이슈에 접근하고자 하는 이론이자 실천 운동으로, 미국 교육계에서는 교육 정책을 논의할 때 이용하는 이론 중 하나이다. 비판인종이론의 경우라면 수업비평가가 인종, 민족 문제를 중심으로 수업을 분석하고 이를 비평하면서 카운터 내러티브를 생산할 수 있도록 도와주는 이론적 틀을 제시할 것이다. 물론 비판인종이론만이 사회 양식에 대한 카운터 내러티브의 생성에 이용되는 이론적 기반은 아닐 것이다. 비판이론, 페미니즘 등 다양한 사회 이론이 있으며 교사는 이들 중 자신의 교직관과 수업관에 맞추어서 이론을 선택하면 될 것이다.

다른 교과에 대한 비평이라면 사회 양식에 대한 비평가가 사회 비평에 대하여 신경쓰지 않아도 좋을지 모른다. 그러나, 민주 시민 교육 양성을 목표로 하는 사회과에 있어서 사회 양식을 탐구하고 주류 이데올로기를 탐색하는 것은 교사나 학생들이 행하여야 할, 교과 내 마스터 내러티브 중 하나일 것이다.

더불어 수업비평문이라는 형식에 대하여도 지적할 점이 있다. 미국 내 라틴계 공동체를 주로 연구했던 비판인종이론가인 Solórzano et al.(2002)가 카운터 내러티브의 중요성을 말한 이유는 이들 내러티브가 내러티브 화자에게 익숙한 방식으로 말하여지고 그리함으로써 이들이 자신들이 하지 못했던 이야기를 할 수 있게 하는 방안을 제시하는 데에 있다. Solórzano et al.(2002)은 카운터 내러티브로 라틴계 민족들에게 익숙한 이야기 방식을 채용할 수 있다고 주장한다. 그리함으로써 주류 학계에서 말하는 과학적인 논문쓰기 방식에 도전하고, 논문쓰기 형식에 맞지 않다는 이유로 비과학적이라고 규정되어온 미국 내 라틴계 공동체의 경험이 그들의 이야기 형식대로 말하여진/적힌 카운터 내러티브를 통하여 보다 진실성있게 드러날 수 있다고 생각하기 때문이다.

이는 교사들의 비평문 적기에도 적용될 수 있다고 생각한다. 수업을 관찰하고 분석하는 행위와 이를 말로 표현하는 것은 다르며 말로 표현하는 것과 글로 표현하는 것은 다르다. 또한 자신에게 익숙한 형태의 글로 표현하는 것과 이를 비평문 형식으로 표현하는 것은 다르다. 서론에서 소개했듯이 수업 비평을 쓰기 위해서는 교사는 같은 수업을 여러 번 관찰하고 전사를 해야 하며 이를 완결된 비평문의 형태로 표현되어야 한다.

이렇게 완결된 비평문은 예술품처럼 심미적으로 상위의 수준에 있을 지는 모른다. 그러나 완결된 비평문을 써야 한다는 부담 자체가 교사들이 자신들의 의견을 자유로이 표현하는 데에 제약이 될지 모른다. 때문에 비평문이 카운터 내러티브로 기능할 수 있으면 비평문을 쓰기 위한 절차들이 좀 더 쉬워져야 할 필요는 있다.

예를 들어 수업의 일부만을 전사하고 이에 대한 자신이 느낀 점을 좋은 점, 개선을 요하는 점, 내 수업에 적용하는 방식의 세 가지 정도로 축소, 간략하게 적을 수도 있을 것이다. 아마도 교사들이 비평문을 적으면서 느끼는 만족감은 그들이 비평문을 적기 때문에 느끼는 것이 아니라 비평문이라는 카운터 내러티브를 적는 가운데 느끼는 자기 회복의 느낌과 교사로서의 정체성에 대한 확신에서 오는 것은 아닐까.

글을 마치기 위해 한 교사가 비평문을 적으면서 느낀 자신의 감정에 대하여 묘사한 부분을 그 교사의 비평문에서 인용해본다.

나 스스로 변화가 필요하다는 생각이 든 건 6년차가 된 올해부터이다. 나의 수업을 바꾸어 보자 전국 각지에서 하는 교육과정 관련 연수를 주말과 방학을 할애하며 찾아다니고 그 곳에서 만난 선생님들과 이야기를 나누면서 나의 마음속에서도 작은 무엇인가가 꿈틀거리는 기분이 들기 시작했다. 내가 무엇인가 잘못하고 있지만, 정확히 무엇이 잘못되었는지 무엇을 개선해야 하는지 알지 못하는 답답함이었다. 주말 도서관에서 읽을 책을 고민하던 중 수업 비평 관련 책을 보게 되었고 1정연수 때의 기억이 떠올랐다. 그리고 다음날 출근하였을 때 대학원 추가모집 안내를 보고 큰 고민없이 바로 대학원에 등록했다. 변화를 원하는 내 마음 속 그 무엇인가가 그렇게 나를 이끌었다. 수업 비평이 무엇인지도 모른 채 수업 비평문을 쓰는 이 기분을 무엇에 비유할까. 아직 잘 모르기 때문에 계속 배우며 공부할 것이다. 그 목표는 수업을 다년간 연구한 교사의 완벽히 준비된 수업보고 그 수업의 훌륭한 점을 본받기 위함이 아니다. 나와 내 주변에 있는 동료교사들의 하루하루 교실에서 일어나는 일상적 수업의 변화를 위함이다. 요즘 시간 날 때 마다 동료 교사들에게 수업 비평에 대해서 함께 해보지 않겠느냐고 설득을 하고 다닌다. 학생들의 성장을 돕는 교육이 조금 더 변화하길 기대하며 글을 마친다. (비평문 #9)

인용문 속에서 교사가 언급하는 변화가 무엇을 이야기하는지는 명확치 않다. 그러나 자신의 답답함을 해소하고 자신과 동료 교사들이 행하는 일상적 수업의 변화를 꾀하는 수단이 된 것만으로도, 비록 비평문의 형식을 온전히 갖추지 않더라도 수업 비평은 교사가 카운터 내러티브를 생성할 수 있는 장을 마련해주는 장르로서 기능할 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 엄훈(2014). “수업비평 개념에 대한 대안적 탐색”, 이혁규 외 편. **수업비평의 이론과 실제**, 서울: 교육공동체 벗, 44-73.
- 이승연(2016), “비판인종이론의 사회과 교육 적용 가능성에 대한 탐색”. **시민교육연구**, 48(2), 131-168.
- 이혁규(2014) “수업 비평의 개념과 위상”, 이혁규 외 편. **수업비평의 이론과 실제**, 서울: 교육공동체 벗, 16-43.
- 이혁규, 엄훈, 정정인, 신지혜(2014) “수업의 과학성과 예술성”, 이혁규 외 편. **수업비평의 이론과 실제**, 서울: 교육공동체 벗, 74-102.

- Bamberg, M.(2004). Considering counter narratives. In M. Bamberg, & M. Andrew. (Eds). *Considering counter-narratives: narrating, resisting, making sense*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company. 351-371.
- Bourdieu, J.(1977), *Outline of a theory of practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Clandinin, J.D., & Connelly, M. F.(2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Fairclough, N. (1992), *Discourse and social change*. Maiden, MA: Polity Press.
- Nelson, H. L. (2001), *Damaged identities, narrative repair*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Riessman, C. K. (2008), *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Solórzano, D. G., & Yosso, T. J. (2002), Qualitative Inquiry Framework for Education Research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23-44. doi:10.1177/107780040200800103
- Zamudio, M., Russell, C., Rios, F., & Bridgeman, J. (2011), *Critical race theory matters: education and ideology*. New York, NY: Routledge.

교신저자 : 이승연, 청주교육대학교 연구원  
[/seungyun2@cje.ac.kr](mailto:seungyun2@cje.ac.kr)





## 사전조사가 탐구적 답사에 미치는 영향

송 언 근

대구교육대학교

### I. 서론

2015년 11월 14, 15일 경상북도 교육연수원은 초등 교사를 대상으로 탐구적 답사 연수를 하였다. 필자는 2014년에 이어 탐구적 답사 연수를 안내하였다. 답사 연수를 주관하는 연구사는 2014년에는 보조 강사로 연수에 참여하였다. 연수 책임자가 된 2015년 연수에서 그는 ‘초등사회과 답사연수’라는 밴드를 만들어 답사와 관련된 다양한 정보를 제공하였다.<sup>1)</sup> 연수생 모두에게 동일한 정보를 제공하였지만 연수 준비는 연수생마다 달랐다. 연구사가 제시한 답사 대상 중 관심 있는 것을 미리 생각하여 관련된 논문을 읽고, 복사해 온 연수생에서부터 몸만 온 연수생까지 준비 수준은 그야말로 천양지차였다. 이 같은 차이는 답사 과정에 고스란히 드러났다. 뚜렷한 목적 속에 명확하고 구체적인 방향으로 조사하는 모둠이 있는 반면, 무엇을, 왜 하는지조차 이해하지 못한 채 건성으로 조사하는 모둠도 있었다. 같은 연수를 같은 일정과 과정으로 수행함에도 과정과 결과는 극명히 대비되었다.

‘무엇이 이들을 다르게 만들었을까?’라는 의문으로 답사 관련 자료들을 살펴보았다. 그 원인이 조금 드러났다. 그것은 사전조사의 유무였다. ‘만약 탐구적 답사의 각 단계에 미친 사전조사의 영향과 원인을 밝힌다면 보다 탐구적인 답사 안내가 가능할 수도 있지 않을까?’ 라는 문제인식이 생겼다.

이 같은 맥락에서 구성된 본 연구는 예비과정 구성과 발표, 본 조사 발표에서 가장 큰 차이를 보였던 두 모둠(1, 3모둠)을 대상으로 탐구적 답사와 사전조사의 관계를 비교 분석하고, 이를 토대로 사전조사가 탐구적 답사의 각 과정에 미치는 영향과 그들의 관계를 밝히는 것을 목적으로 한다.

1) 답사 일인 11월 14일 보다 18일 앞선 10월 27일, 연수 담당 연구사는 ‘초등사회과답사연수’라는 밴드를 개설하고, 이틀에 한 번 정도로 답사와 관련된 내용을 공지하였다. 첫날 공지한 내용은 다음과 같다. “현재 초등학교에서 이루어지는 현장체험학습은 양몰이식이다. 이런 문제를 개선하기 위한 것이 이번 답사 연수로서 탐구적 답사가 주제이다. 답사 방법과 과정을 이해하고, 답사를 설계한 후 실제 답사를 하고, 보고서를 작성하는 연수이다, 이를 통해 사회과 답사, 탐구 학습, 현장체험학습의 문제점을 개선하여 답사의 질을 높이고자 한다.” 밴드 내용에서 알 수 있듯이 연구사는 답사 연수의 목적과 과정을 구체적으로 제시하였다. 11월 3일에는 “답사는 청도 지역의 유적지입니다. 분임별로 주제를 나누어 탐구적 답사를 합니다. 따라서 사전에 청도 읍성, 향교, 동헌, 석빙고에 대한 조사를 해서 오셔야 합니다. 연수생 여러분은 각자 해당 자료(연구 논문이나 관련 자료)를 읽고 가지고 오셔야 합니다.” 라는 안내를 통해 답사 지역, 답사 주제, 답사의 형식, 사전 준비 내용 등을 공지하였다. 11월 10일에는 “이번 연수는 1박 2일 동안 청도 유적지 중 한 곳을 골라 답사 계획을 수립하고 실제 탐구식 답사를 하게 됩니다. 미리 정하신 곳과 관련된 자료를 수집해 오셔야 합니다. 청도 읍성, 청도 동헌, 청도 향교, 청도 석빙고, 청도 지리 중 한 곳을 선정하여 투표해 주십시오.” 라는 안내를 밴드에 올렸다. 연수 3일전인 11월 11일에는 필자와 보조 강사들의 강의 원고를 밴드에 올려 연수생들이 읽도록 하였다. 위와 같이 2015년 연수에서는 연수와 관련된 다양한 정보들을 연수 전에 밴드를 통해 지속적으로 안내하였다.

이를 위해 본 연구에서는 전체 모둠 중 가장 뛰어난 탐구적 답사를 한 1모듬을 대상으로 그들의 답사 과정 특징과 그것과 사전조사의 관계를 분석하였다. 1모듬 답사 과정의 특징 분석은 세 가지를 통해 이루어졌다. 하나는 필자가 1모듬 본 조사의 조력자로 활동<sup>2)</sup>하면서 관찰한 내용이고, 다른 하나는 예비과정과 본 조사 발표 내용이다. 나머지 하나는 답사 후인 2015년 11월 16-20일 1모듬 활동의 기록자 역할을 한 교사로부터 메일을 통해 받은 답사 과정의 논의 기록물과 그와 관련된 질의와 응답 내용이다. 이들을 대상으로 1모듬 탐구적 답사의 각 과정별 특징과 사전조사의 영향을 살폈다. 사전조사가 1모듬 탐구적 답사에 미친 영향을 심층적으로 분석하기 위해 2015년 11월 21일 오후 6시-9시에 심층면담을 하였다. 면담 대상은 답사 활동에 핵심적인 역할을 했던 두 명<sup>3)</sup>이다. 이들의 분석은 심층면담 내용 중 탐구적 답사 각 과정과 관련된 것을 추출하고, 그들과 답사 과정의 관계를 영향과 요인의 맥락에서 분석하였다. 심층면담은 1모듬과 반대의 결과를 보인 3모듬과도 하였다. 그것은 2015년 12월 9일 오후 5시-7시에 이루어졌다. 면담자는 3명이며 이들은 같은 학교에 근무한다. 3모듬의 심층면담에 대한 심층 분석 역시 면담 내용들을 탐구적 답사의 각 과정과 관련하여 추출하고, 이들이 탐구적 답사에 미친 영향과 요인의 의미를 분석하였다. 이들을 종합하여 사전조사와 탐구적 답사의 관계를 해석하였다.

답사 지역은 경상북도 청도군 화양읍이다. 이곳은 지금과 달리 조선시대 청도군의 주 읍이었다. 이런 역사로 화양읍에는 ‘청도 읍성’이라 불리는 성이 남아있다.(도도로키 히로시, 2000; 김한기, 1999) 그 곳은 당시 동래에서 한양으로 가는 주요 대로상에 위치하여 군사적 요충지 역할을 하였을 뿐만 아니라 정치·행정적 기능을 담당하였다.(경상북도문화재연구원, 2005, 1) 이 같은 역사적·지리적 특성으로 화양읍에는 읍성을 비롯해 동원, 객관, 향교, 석빙고 등 다양한 문화 유적들이 있다. 연수에 참여한 교사는 23명이며, 운영 위원은 연구사 2명, 보조 강사 2명 등 총 27명이 답사 연수에 참여하였다.

## II. 1모듬 탐구적 답사 과정

네 모듬 중 답사 과정과 결과가 가장 성공적이었던 1모듬 답사를 송언근(2004, 2009, 2015)이 제시한 탐구적 답사의 각 단계<sup>4)</sup>로 나누어 그 특징을 살펴보면 다음과 같다.

- 2) 필자, 연구사 그리고 보조 강사들은 자신들과 가장 빈번한 접촉을 한 모듬의 본 조사 활동에 조력자로 참여하였다. 필자가 1모듬의 조력자가 된 것은 석빙고 내부와 석빙고 주변 지형 측량을 위한 간이측량장비 조작 방법 안내와 측량의 조력을 위해서이다.
- 3) 심층면담자 선정 기준은 탐구적 답사 과정을 정확히 이해하여 모듬 활동을 안내한 사람과 모듬의 총무로서 모든 활동을 기록하고, 정리한 사람이다. 박\*\*은 예비과정에서 조사 결과 발표에 이르는 전 과정을 기록하고, 정리하였으며, 김\*\*은 2014년 답사 연수 참가 경험을 토대로 보다 효율적이고, 체계적인 답사가 되도록 준비하고 안내하였다.
- 4) 탐구적 답사는 크게 4단계로 나누어진다. 그것은 예비과정, 예비조사, 본 조사, 정리이다. 예비과정은 실내에서 본 조사를 준비하는 과정으로 그 속에는 문제제기와 조사 목적 구성, 조사 지역과 조사 대상 선정, 조사 항목과 조사 요소 선정, 조사 방법 결정, 조사 계획 수립, 답사 경로 결정, 준비물 등이 있다. 실내에서 이루어지는 예비과정의 특성상 본 조사에 앞서 그것의 타당성을 검증한다. 예비조사가 그 기능을 한다. 따라서 예비조사는 답사 장소에서 본 조사의 관점에서 예비과정의 타당성을 검증한다. 본 조사는 정밀 조사와 필요에 따른 확인 및 보충 조사가 있다. 본 조사 이어 답사 결과물을 분류, 분석, 해석하는 정리 과정이 있다. 이들 탐구적 답사 과정의 구체적 특성은 송언근(2004, 2009, 2015)의 연구물을 참고하기 바란다.

## 1. 예비과정과 예비조사

예비과정이 실내에서 본 조사를 준비하는 과정이라면 예비조사는 그것의 타당성을 답사 장소에서 검증하는 과정이다. 검증은 수정과 보완을 요구함으로써 예비조사 이후에는 예비과정의 재구성이 이루어진다. 이 같은 보완적, 순환적 관계를 갖는 예비과정과 예비조사는 4단계로 이루어진다. 예비과정 준비, 예비과정 구성, 예비조사에 의한 검증, 예비과정 재구성이 그것이다. 이들 각 과정은 다시 세분되는데, 예비과정 준비에는 사전 답사, 정보 공유가 있고, 예비과정 구성에는 문제제기와 예비과정 1차 구성이 있다. 문제제기를 예비과정 구성의 주요 활동으로 나눈 것은 그것이 이어지는 예비과정 전체를 이끌기 때문이다. 이어 예비과정의 검증 과정으로 예비조사가 있다. 예비과정의 재구성에는 예비과정의 정리, 발표, 그리고 재구성이 있다. 각 과정의 특징은 다음과 같다.

### 1) 예비과정 준비

#### (1) 답사 대상 1차 관찰

준비해 온 자료 분석에 앞서 답사 대상인 석빙고를 관찰하였다. 그것은 개별 관찰이며 깊은 관찰이라기보다는 맛보기식 관찰의 성격이 강했다. 여기에 소요된 시간은 20분 정도였다. 모둠원간 토론은 없었으며 각자 조사한 문헌 조사 내용과 실제 모습을 비교하면서 공통점과 차이점을 확인하였다. 1차 관찰은 2014년 초등교사들의 답사 연수나 2015년 중·고등 지리교사들의 답사 연수에서는 하지 않았던 활동이다.

#### (2) 문헌 자료 검토 및 선수 지식 공유하기

본격적인 예비과정 구성에 앞서 석빙고에 대해 각자 조사한 내용을 이야기 하였다. 한 모둠원이 이 과정을 주도하였다. 그녀는 1년 전 양동마을 답사에 참가한 경험이 있다고 밝히며, 당시에 사전 조사를 하지 않아 문제인식에 어려움이 많았고, 이로 인해 답사가 무척 힘들었다고 하면서, 문제인식의 중요성을 이야기 하였다. 또한 그녀는 석빙고 관련 논문 3건, 과학 잡지 기사 1건, 동영상 1건을 가지고 왔다.<sup>5)</sup> 모둠원들은 그녀가 갖고 온 자료들을 읽고, 시청하였다. 다른 연수생 2명도 연수 교재 탐독, 사전 문헌 조사 등을 통해 자신들이 조사한 내용을 이야기 하였다.

1모둠과 달리 다른 모둠들은 구성원들이 개별적으로 준비한 자료가 없었다. 때문에 그들은 연수 장소에서 노트북과 스마트폰으로 자료를 검색하거나 필자가 나누어 준 지도를 살피는 것이 예비과정에 앞선 활동의 전부였다.

5) 그녀가 준비한 논문은 '김상협, 조현정, 김왕직, 김호수, 정성진, 김덕문, 2013, 조선후기 석빙고 흥예구조와 조성방법 연구, 대한건축학회 논문집 - 계획계 29(11), 181-188', '김호수, 이종구, 정성진, 김왕직, 배병선, 김덕문, 2013, 축조 형식을 고려한 석빙고구조물의 구조특성평가, 대한건축학회 논문집 - 구조계 29(8), 19-26.', '김왕직, 2013, 현존 석빙고의 규모와 형식, 건축역사연구, 22(2), 57-65'이다. 기사는 '이종호, 2002, 빗짚으로 얼음 녹는 것을 즐겼다, 과학과 기술, 28-29.'이며, 동영상은 2013.5.8.에 방영한 YTN science의 '선조들의 자연 냉장고, 석빙고' 라는 제목의 영상물이다.

## 2) 예비과정 구성

### (1) 문제인식

사전조사의 결과인지 1모둠원들이 제시한 문제인식들은 답사 주제가 되기에 부족함이 없었다.<sup>6)</sup> 모둠을 대표할 문제인식 선정도 합리적인 과정을 통해 빠른 시간 내에 이루어졌다.

1모둠의 문제인식 구성 과정은 다음과 같다. 한 모둠원이 '석빙고의 구조와 특징은 이미 많은 문헌에 조사되어 있어 흥미로운 문제가 되지 못할 것 같다. 문헌에 나와 있는 주제보다 석빙고에 얼음 이외에 지역의 어떤 음식물이 저장되었을지 조사를 하면 흥미로울 것 같다'라는 문제인식을 제안하였다. 또한 그는 '저장된 음식을 보면 청도 지역의 토산물과 지형적 관계를 탐구해나갈 여지가 있다'라고 하면서 자신이 제시한 문제인식을 보충하였다. 이어서 그는 '이 문제는 지역에 오래 생활한 어르신들과 면담을 통해 해결 가능하다'라고 하면서 답사 방법까지 제시하였다. 다른 모둠원은 '두 가지 모두 학생 입장에서 유의미하다고 생각한다. 그러나 본질만 두고 본다면 석빙고는 냉장고다. 학생들의 입장에서 볼 때 할아버지의 할아버지 때에는 어떻게 냉장고를 사용했을지, 어떻게 만들었을지 궁금할 것'이라는 반론을 제기하였다. 또 다른 모둠원이 '석빙고에 대해 초등학생 입장에서 보면 어떻게 얼음이 녹지 않을지가 핵심일 것'이라고 하면서 후자의 의견에 찬성하였다. 초등교사들이어서 그런지 초등학생들 수준에 초점을 맞추는 것이 좋다는 쪽으로 의견이 모아졌다. 이 같은 과정을 통해 1 모둠의 문제인식은 '왜 석빙고의 얼음은 여름까지 녹지 않았을까?'로 정해졌다.

이 같은 모습은 2, 3, 4모둠이 문제인식을 갖지 못해 해마다 결국 필자와 보조 강사들의 도움으로 문제인식을 정한 것과는 큰 차이가 있다.

### (2) 조사목적에서 준비물 구성

문제를 인식한 후 조사 목적, 조사 대상 등 예비과정의 주요 요소들을 구성하였다. 문제인식이 구체적이지 조사의 초점도 명확하였다. 이로 인해 모둠원 간에 별 이견과 어려움 없이 그들의 표현대로 일사천리로 예비과정을 구성하였다.

조사 목적은 '석빙고의 구조적 특징을 통해 얼음이 녹지 않은 이유를 밝힌다'로 정하였다. 조사 대상이 석빙고이기 때문에 조사 장소 역시 석빙고와 그 주변이 되었다. 이어서 조사 항목 및 조사 요소에 대하여 토의하였다. 조사 항목은 석빙고의 건축 기법으로 정하고, 조사 요소는 석빙고의 위치와 방향, 입구의 폭과 위치, 홍예 구조, 바닥의 기울기 등으로 정하였다. 조사 방법은 조사 요소 내용에 따라 문헌 조사, 측량, 지도 읽기로 정하였으며, 조사 계획은 구조 계획과 순서 계획을 동선에 따라 석빙고 내부에서 외부로 이동하며 관찰하는 것으로 정하였다. 준비물은 1:5000 지도, 줄자, 나침반, 5m 폴(pole)과 간이측량장비인 핸드 레벨(Hand level)로 정하였다.

## 3) 예비조사를 통한 검증

연수 전 석빙고에 대한 개별 사전 조사, 그리고 예비과정 준비에서의 1차 석빙고 관찰, 논문과 동영상 분석과 같은 충실한 준비에 토대하여 예비과정을 구성하여서 그런지 예비조사는 30분 만에 끝났다. 모둠원들

6) 1모둠원들이 제기한 문제인식은 다음과 같다. 어떻게 얼음이 녹지 않았을까? 과연 석빙고에는 얼음 이외에 지역의 어떤 음식물이 저장되었을까? 석빙고의 얼음은 어디서 어떻게 가져온 것일까? 왜 이곳에 석빙고를 만들었을까? 석빙고에 얼마만큼의 얼음이 들어갔을까?

은 조사 경로에 따라 석빙고의 위치, 입구의 방향, 종·횡축 바닥의 기울기, 홍예의 구조적 특징 등을 육안으로 확인하면서 예비과정에서 구성한 내용들의 적합성을 검증하였다. 30분이라는 짧은 시간이었지만 모둠원들 모두가 예비조사에 부족함을 느끼지 않았고, 예비과정 내용에도 만족하였다.

#### 4) 예비과정 재구성

예비과정 재구성은 ‘예비조사에 토대한 예비과정 정리, 그것의 발표, 토론과 평가’라는 과정을 통해 이루어진다. 1모듬은 예비과정에 대한 이견이 없어서 정리 보다는 본 조사를 위한 준비에 더 많은 시간을 보냈다. 본 조사에 도움이 되는 추가 자료가 더 있는지를 찾기 위해 인터넷 조사 및 준비해 온 문헌들을 다시 정독하였다. 이때는 석빙고의 얼음 보존 원리와 관련된 내용들을 중심으로 살폈다.

예비과정 발표에서 필자는 조사 항목에 대한 수정을 요구하였다. 건축 기법보다는 석빙고의 위치와 구조가 조사 항목으로 보다 적절하였기 때문이다. ‘건축 기법으로 하게 되면 석빙고 양식에 초점이 맞추어져 조사 요소도 그것과 관련된 것을 제시해야 한다. 그러면 조사 목적도 달라진다.’라고 조언하면서 수정을 요청하였다. 1모듬원들도 공감하며 수정하였다.

## 2. 본 조사

### 1) 석빙고 내부 구조

필자는 석빙고 내부 구조의 측량에 앞서 간이측량장비 다루는 법을 설명하였다. 필자의 시범과 측량 시유의 사항 등을 듣고 연수생들은 측량을 시작하였다. 핸드 레벨을 다루는 연수자, 5m 폴을 다루는 연수자, 줄자로 측량하는 연수자 2명, 측량 결과를 기록하는 연수자 등 모두 5명이 협력적으로 측량을 하였다.

먼저 석빙고의 종축을 측량하였다. 이 조사는 ‘석빙고에 넣어둔 얼음은 시간이 지나면 녹게 되어 석빙고 바닥에는 물이 고인다. 이 물을 그냥 두면 얼음이 빨리 녹기 때문에 석빙고 밖으로 배출해야 한다. 이를 위해 석빙고 바닥은 출입구에서부터 기울어져 있고, 물이 빠지는 배수구도 있다’라는 내용을 논문에서 읽은 모듬원들이 설정한 조사 항목과 조사 요소에 의해 이루어졌다.



그림 1. 석빙고 바닥의 종축 기울기 측량

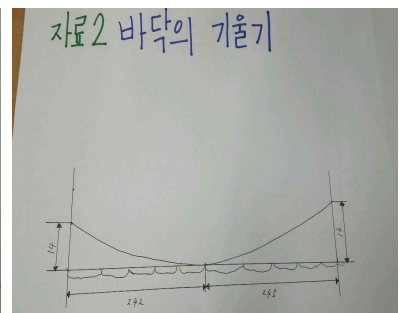
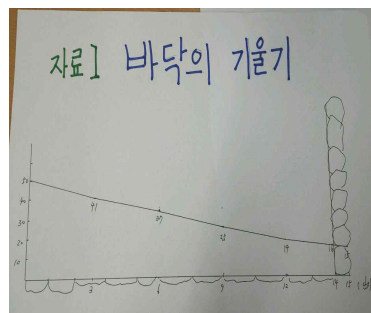


그림 2. 석빙고 종·횡축의 기울기  
(좌: 종축 기울기, 우: 횡축 기울기)

종축 측량 후 횡축 측량을 하였다. 종축은 길이가 길기 때문에 육안으로도 기울기가 보이지만 횡축은 폭

이 좁아 육안으로 기울기를 구분하기 어렵다. 석빙고의 횡축 기울기를 조사한 결과, 가운데를 중심으로 좌측 끝은 14cm, 우측 끝은 16cm가 더 높았다. 모듬원들은 '석빙고 바닥을 마치 목욕탕 구조처럼 만들어 물이 한가운데로 모여 빠지기 좋게 한 것 같다'라는 이야기를 하면서 석빙고 종·횡축의 기울기와 얼음의 장기간 보존의 관계를 이야기 하였다.

조사와 토론 과정을 보면 1모듬원들은 조사 항목과 요소에 따라 기계적으로 측량하는 것이 아니라 자신들의 사전 지식을 토대로 측량하고, 그것의 의미를 사전 지식과 관계하여 재확인하였다. 이 과정에서 모듬원들은 논문에서 읽었던 사실들을 실제로, 그것도 본인들의 측량을 통해 확인하면서 이론적 이해가 실제적 이해로 전환되는 발견의 즐거움을 느끼는 것처럼 보였다. 이는 심층면담에서 확인 가능하였다.

## 2) 홍예 구조



그림 3. 석빙고 홍예 구조와 홍예 사이의 장판석

홍예 구조 조사는 내부와 외부 두 곳에서 이루어졌다. 내부 조사 대상은 홍예의 형식과 석빙고 바닥에서 홍예까지의 높이였다. 아치형의 홍예로 된 석빙고 지붕의 높이를 측량하면서 홍예 구조에 대해 토론하였다. 석빙고 상부를 홍예 구조로 한 이유는 모두가 알고 있었다. 하여 여기서도 조사와 해석이 쉽고, 정확하게 이루어졌다. 예를 들어 4개의 홍예 구조 중 중간 것이 가장 높은 이유를 토론하였을 경우, 가장 높은 쪽으로 따뜻한 공기가 모이기 때문이라고 하면서 석빙고 내부 공기를 배출하였던 배출구가 가운데 홍예에 가장 많은 것을 증거로 제시하였다.

석빙고 내부에서 홍예 구조 조사 후 석빙고 외부에서 홍예 구조를 조사하였다. 이 과정에 모듬원간에 토론이 있었다. 토론 주제는 석빙고의 홍예 구조가 지붕 전체가 아닌 일부에만 나타나고, 홍예 사이에 장판석이 얹혀있는 모습에 대한 것이었다.(그림 3 참조) 왜 이런 구조

를 만들었는지에 대한 논의에서 '홍예 사이에 장판석을 깔면 홍예와 홍예 사이로 빗물이 스며드는 것을 막을 수 있다'라는 이야기 등 여러 가지 의견이 있었다. 한 모듬원이 '논문에 있는데, 홍예의 하중을 분산하기 위해 그렇게 만들었다'라는 이야기와 함께 지붕 구조의 특징을 설명하였다. 의문이 풀렸고 그렇게 만든 원인도 알았다. 사전조사의 결과로 예비과정에서 예상치 않았던 문제들에 대한 논의조차 활발하게 이루어지고, 문제의 원인도 쉽게 찾았다.

## 3) 석빙고 입구의 위치와 폭 그리고 석빙고의 위치와 방향

석빙고 입구의 폭을 조사하고, 석빙고의 문이 있었던 증거로 문의 기둥을 세우기 위해 들에 팠던 흙을 찾았다. 그리고 석빙고 문의 위치와 폭이 석빙고 얼음 보관과 어떤 관계가 있었는지를 토론하였다. 이 역시 석빙고에 대한 사전조사로 인해 그 의미를 정확히 이해하였다. 모듬원들은 읽은 자료들의 내용을 말하는 것이 아니라 그것을 청도 석빙고에 대입하여 문의 폭과 위치가 갖는 의미를 이야기하였다.

석빙고의 위치와 방향은 석빙고와 주변 지형과의 비교 조사를 토대로 이루어졌다. 핸드 레벨로 간이 측량한 결과, 석빙고는 그것의 동쪽 아래에 있는 하천보다 896cm 더 높았다. 석빙고 바닥과 하천과의 비교는

610cm 정도였다. 이 같은 비고 차를 토대로 석빙고의 입지를 토론하였다. 연수생들은 석빙고와 주변 지형의 비고 차를 석빙고 내의 물 배출의 용이성과 관련시켜 석빙고의 입지를 토론하였다. 필자는 이 지역은 선상지 지역(황상일, 2004)이어서 땅 파기가 쉽고, 선상지성 단구이기 때문에 선상지를 만든 하천보다 높아 석빙고에서 얼음 녹은 물의 배출이 용이함을 지형 특징으로 보충 설명하였다.

본 조사가 끝난 시간은 11시 경이었다. 9시 20분경에 조사를 시작하였으니 1시간 40분 정도 조사한 셈이다. 예상 시간보다 1시간 정도 빨리 끝났다. 이 같은 결과는 조사 대상이 석빙고 하나여서 그런 점도 있지만, 보다 중요한 요인은 사전조사에 의한 명확한 문제인식과 그에 따른 예비과정이 정확하고 올바르게 이루어졌기 때문이다. 이는 심층면담에서 잘 알 수 있었다.

### 3. 조사 결과 정리 및 발표

1모듬은 조사 내용을 문제인식과 조사 목적에 맞추어 발표하였다. 즉 자신들이 조사한 석빙고의 종·횡축의 기울기, 석빙고와 주변 지형의 비고 차, 홍예 구조의 특징 등을 종합하여 석빙고 속에 얼음이 장기간 보존될 수 있었던 이유와 청도 석빙고가 현재와 같은 위치와 방향으로 있게 된 이유를 설명하였다. 발표 내용에 1모듬은 만족하였을 뿐만 아니라 발표도 자신 있게 하였다. 이 같은 모습은 다른 모듬들, 특히 3모듬이 향교의 기단 높이, 기둥 간의 거리, 각 건물들의 크기 등을 측량한 결과를 이야기하면서 목적이 명확하지 않아 자신들이 조사하면서도 왜 하는지 정확히 이해하지 못한 채 조사하였다고 스스로 아쉬운 점을 밝힌 것과는 대조적이었다.

## III. 1 모듬 탐구적 답사와 사전조사의 관계

전 장에서 보았듯이 1모듬은 구성원들의 충실한 사전조사로 예비과정에서 본 조사에 이르는 전 과정을 자기주도적으로 수행하였다. 뿐만 아니라 각 과정들은 꼬리에 꼬리를 물듯이 긴밀히 연계되어 작동하였다. 이 같은 결과를 가져온 이유를 구체적으로 분석하기 위한 심층면담에서 두 명의 면담자가 빈번하게, 지속적으로 강조한 것은 ‘사전조사’와 ‘배경지식’이었다. 그들은 이 둘을 탐구적 답사 요인으로 자신 있게 제시하였다. 그들이 제시한 두 가지 요인 중 하나인 배경지식은 사전조사에 의하기 때문에 본 장에서는 1모듬의 사전조사와 탐구적 답사의 관계를 밝힌다.

### 1. 사전조사의 배경: 개인적 경험과 탐구심

면담 내용을 분석해 보면 사전조사는 다분히 개인적 맥락에서 출발하였다. 한 명은 2014년 탐구적 답사 경험으로 인해 사전 조사를 하였고, 다른 한명은 탐구적 답사에 대한 개인적 호기심으로 사전조사를 하였다. 2014년 양동마을 탐구적 답사 연수에 참여하였던 경험을 토대로 사전조사와 그에 의한 배경지식의 중요성과 필요성을 강조한 면담자의 이야기는 다음과 같다.

작년에는 그냥 와서 그 자리에서 노트북에서 찾았어요. 노트북에 양동마을과 관련된 자료를 찾아도 내가 이것을 어떤 목적으로 하는지 잘 몰랐어요. 그냥 내가 양동마을에 왔으니깐 한다는 것이었어요. 그러니까 수동적이었다 할까..... 작년에는 주어진 정보 안에 계획없이 막 하니까 모두가 좀 멍한 상태, 전부다 모르는 상태였어요..... 대부분 아주 열심히 했지만 많이 힘들어 했어요.

배경지식이 없는 상태에서 뭔가 결과물을 내어야 하고..... 중심이 안 잡힌 상태에서 내가 뭘 해야 되는지 모르는 상태에서 뭔가 하고 있으니깐..... 면담을 하면서도 무엇을 해야 되는지를 모르니까 질문도 일목요연하지 않고, 왜 질문하는지도 모르겠고.....면담을 하다보면 대답한 사람이 주제의 흐름에 벗어나기도 하잖아요. 묻는 내가 주제가 없으니깐 그분이 대답하는데로 흘러가게 되고, 다들 열심히 하는데 우왕좌왕하게 되고, 순서대로 무엇을 해야 하는지도 알기 힘들고.....

면담 내용에서 알 수 있듯이 사전조사를 하지 않았을 때의 가장 큰 문제점은 무엇을 해야 하는지 모르는 상태에서 기계적으로 행하는 조사이다. 그 같은 답사를 면담자는 '멍한 상태, 모르는 상태, 중심이 안 잡힌 상태, 왜 하는지, 뭘해야 되는지 모르는 상태, 수동적, 우왕좌왕적인 답사'라고 표현하였다. 그로 인해 2014년 답사는 '무엇을, 왜, 어떻게 조사하는지 이해하지 못한 채 행하는 조사여서 힘들고 어려울 수밖에 없었다.'라고 면담자는 이야기 하였다.

2014년 탐구적 답사에서 전술한 문제들이 발생한 이유 중 하나는 직전의 답사 연수가 경주 남산을 대상으로 문화해설사의 설명을 듣는 방식으로 이루어졌기 때문이다. 면담자 이야기를 빌리면 양동마을 답사도 그런 줄 알고 왔다가 연수 장소에 와서야 비로소 탐구적 답사인줄 알았다고 한다. 몸만 가면 되는 답사인 줄 알았는데 연수 장소에 와서 답사 주제를 정하고, 그와 관련된 자료를 찾아 탐구해야 하는 그야말로 무에서 유를 창조해야 하는 상황이었다.

전술한 면담 내용이 자신의 개인적 경험이 사전조사를 하게 만든 요인이라면 다음 면담 내용은 탐구적 호기심이 사전 조사를 하게 만든 경우이다.

저는 단도직입적으로 말하면 탐구적 답사에 대해 어떤 의미가 있었어요. 정말 배워보고 싶은 그리고 현재 학교에 대한 문제의식도 갖고 있었어요. 그렇지 않아도 사회과 수업에 대해서 관심이 많았어요. 그래서 미리 공부해서 연수에서 많이 얻어가자는 생각이 좀 있었어요. 그리고 석빙고를 희망해서 석빙고 도둑에 가게 되었는데, 아이들 입장에서 향교도 할 수 있고, 읍성도 할 수 있는데, 집에서 보는 것이 냉장고잖아요. 지금의 냉장고 시스템과 옛날 냉장고는 어떤지 아이들이 빠져들겠다 싶었어요. 그래서 '냉장이 되는 원리를 탐구적 답사를 통해 해결하면서 내가 알아보자' 라는 생각을 했어요.

대화 내용에서 보듯이 후자의 사전조사 배경은 개인적 호기심이다. 즉 탐구적 답사에 대한 호기심과 사회과교육에 대한 높은 관심이다. 전자가 실패 경험이 강력한 동기 유발이었다면, 후자는 알고 싶은 마음이 사전조사의 배경이었다고 할 수 있다.

## 2. 사전조사와 예비과정의 관계

### 1) 선택적이고 목적적인 관찰과 답사 주제의 자기화

첫날 연수의 오전 일정은 경산 중소기업진흥공단 연수원에서 탐구적 답사에 대한 이론적 강의였고, 오후 일정은 예비과정과 예비조사였다. 오후 연수 장소인 화양초등학교로 가기 전, 읍성, 석빙고, 향교, 객사 등



을 간략히 관찰하면서 그것들에 대해 개략적인 설명을 하였다. 이 과정에서 각 모둠들은 자신들의 조사 대상을 1차 관찰하였다.

처음 잠깐 갔을 때 석빙고가 진짜로 밑으로 기울어졌는지 들여다보게 되고, 진짜 이 곳의 위치가 선사지 지역으로 옆에 있는 하천 보다 높은 지 이런 것들을 보면서, 눈을 한번 돌리면 내가 보고 싶었던 것들, 마음 속에 담아 두었던 것들을 딱딱 찍어서 보게 되더라고요.

‘미리 공부를 해오니까 내일 와서 할 때는 이런 것들을 체크해봐야 하겠구나’ 라는 것을 알겠더라고요. 저는 흥제가 제일 궁금했거든요. 하중 때문이라고 하는데, 그것이 계속 궁금하여 처음 갈 때부터 그것만 계속 봤어요.

내 주제가 석빙고이기 때문에 처음에 전체적으로 둘러볼 때, 향교나 이런 다른 것들은 대충 보거나 우리 모둠 주제가 아니니까 멍하게 본 것 같아요. 석빙고에 갔을 때는 뭐를 봐야 하는지 아니까 좀 더 구체적으로 살펴보게 되더라고요.

1모둠 면담자들의 이야기에는 두 가지 의미가 들어있다. 하나는 사실의 확인이고, 다른 하나는 목적적인 관찰이다. 전자인 사전조사에서 읽었던 내용들이 진짜 그런지를 살펴보았다는 것은 사전조사를 통해 이해한 내용들을 석빙고에 1차적으로 적용하여 확인하였다는 뜻이다. 후자인 ‘마음속에 담아두었던 것을 딱딱 찍어서 보게 되었다’라는 것의 의미는 두 가지이다. 하나는 사전 조사 시 가졌던 의문스러운 것, 흥미로운 것, 알고 싶은 것들을 중심으로 살폈다는 것이고, 다른 하나는 수많은 답사 대상 중 자신들의 답사 주제에 집중하여 관찰하였다는 것이다. 이를 달리 표현하면 선택적으로 살폈다는 뜻이다. 여러 대상 중 필요한 것을 선택하면 그것의 이미지는 보다 선명해진다. 초점이 그것에 맞추어지기 때문이다. 이렇게 되면 아래의 면담자의 이야기처럼 아는 것과 실제의 관계를 살피는 과정에 실제가 나의 문제로 좀 더 가까이 다가온다. 선택적으로 목적적으로 살피기 때문이다. 그것은 결국 예비과정 구성에 깊은 영향을 미치게 된다.

석빙고를 잠깐 보면서 든 생각은 문헌 조사와 일시적 부조화도 있었지만 문헌조사를 이미지로 그려볼 수 있었다는 것이예요. 아 이런 상황이구나. 전체 구조는 이렇고, 전체 외관은 이렇구나 이미지화 하면서 나의 문제로 좀 더 다가오는 듯한 느낌. 그걸 토대로 하니 예비과정이 좀 더 생생하게 다가 왔다는 생각이 들었어요.

면담에서 보듯이 사전조사로 인한 답사 대상에 대한 관심과 이해는 선택적이고, 목적적인 1차 관찰을 이끌었고, 아는 것과 실제의 관계 맺기를 통해 석빙고가 자신의 문제가 되도록 하였다. 이로 인해 예비과정은 탐구적 답사의 한 과정이 아니라 나의 일이 되었다.

## 2) 신속하고 정확한 문제인식

1차 관찰에 미친 사전조사의 영향에서 보았듯이 1모둠원들은 답사 전에 이미 문제인식, 답사 주제를 정하였다. 심지어 답사 과정까지 잠정적으로 구성하였다.

그냥 제가 끌리는 것이 석빙고였어요. 작년 경험이 있으니 석빙고가 하기 쉽고, 쉽게 접근할 수 있을 것 같아서 석빙고로 정하고, 자료를 찾아서요. YTN을 보니 40분짜리 석빙고 동영상도 있었어요. 그것을 보면서 어떻게 하면 되는지 제 마음 속에 이미 정해갔고 왔어요.

석빙고라는 것을 희망해서 석빙고 모듬에 가게 되었는데 아이들 입장에서 향교도 할 수 있고, 읍성도 할 수 있는데, 집에서 보는 것이 냉장고잖아요. 지금의 냉장고 시스템과 옛날 냉장고는 어떤지 아이들이 빠져들

졌다고 싶었고, 그래서 '냉장이 되는 원리를 탐구적 답사를 통해 해결하면서 내가 알아가 보자' 라는 생각을 했어요.

두 명의 면담자 이야기에서 볼 수 있듯이 이들은 답사 전 이미 석빙고의 무엇을 조사하고, 무엇을 알아야겠다는 것, 즉 조사 주제와 조사 목적까지 잠정적으로 결정하였다. 그러나 그렇다하여 문제인식이 바로 결정되는 것은 아니다. 모둠원들의 합의가 있어야 하기 때문이다. 합의의 과정을 거쳐 1모듬의 문제인식을 구성하였음에도 불구하고 타 모듬에 비해 손쉽고, 빠르게, 그리고 정확한 문제인식을 구성하였다.

의사결정을 빨리 한 것도 배경 지식 덕분인 것 같아요. 서로 모르는 상태에서 나왔으면 내가 모르니까 내 것만 이야기 하는데, 조금 알고 있으니까 상대가 이야기 했을 때 수용이 되는 것 같아요.

알고 듣는 것과 모르고 듣는 것은 큰 차이가 있어요. 모르면 판단이 안되고 수용만 하게 되지만 사전 지식이 있으니 이것을 하려면 이것 하면 되겠다는 판단을 할 수 있어요.

면담 내용에서 알 수 있듯이 사전조사로 주제와 관련된 배경지식이 있기 때문에 상대가 이야기 할 때 그 내용을 판단할 수 있다. 예를 들면 상대가 어떤 문제 인식을 제기하면 배경지식을 토대로 그것이 문제인식으로 적절한지, 그것을 토대로 답사 주제를 정하였을 때 주어진 시간 내에 해결가능한지를 판단할 수 있다. 이로 볼 때 1모듬이 타 모듬에 비해 문제인식을 능동적으로 구성하는 것을 넘어 빠르고 명확하게 설정한 것도 결국 석빙고와 관련된 사전조사가 핵심 원인임을 알 수 있다.

### 3) 정확한 탐구 목적, 명료한 조사 항목과 요소, 구체적인 조사 방법

사전조사에 의한 문제 인식의 구체화가 이어지는 예비과정 구성에 미친 영향은 심층면담 곳곳에서 나타났다.

문제인식이 정해지니 초점이 명확해졌다. 그 다음부터는 그 초점을 구현하는 방향으로만 가면 되었다. 필요 없는 것을 잘라버리니 우리가 무엇을 해야 되는지도 좁혀졌다. 그러니 다음 과정을 할 때도 크게 이견이 없었다.....사전지식이 있었기 때문에 조사 항목, 조사 요소가 쉽게 잡혔다. 결국 사전 지식이다.

석빙고가 6개월 이상 녹지 않고 있을까? 이 질문을 해결해야 되잖아요. 이것을 해결하려고 하다보니 알고 싶은 것들이 단순해지는 거예요. 석빙고라고 하면 알아야 할 것들이 굉장히 많잖아요. 굉장히 많은데 왜 녹지 않고 계속해서 냉장고 기능을 할 수 있을까? 여기에 초점을 맞추니 우리가 내일 가서 해야 할 것도 굉장히 단순해 졌어요.

면담 내용에서 알 수 있듯이 사전조사에 의한 문제 인식의 명확성이 예비과정 구성에 미친 가장 큰 영향은 탐구의 초점을 명확히 한 점이다. 탐구 초점, 다시 말해 탐구 방향이 명확해진다는 것은, 달리 표현하면 탐구 목적이 정확해지고, 구체적인 된다는 뜻이다. 이는 비유하면 여러 갈래의 길 중에서 어디로 가야하는지, 왜 그 곳으로 가야하는지를 정확히 아는 것과 같다. 이 때부터 석빙고의 무엇을 조사해야 하는지가 분명해진다. 석빙고와 관련된 수많은 내용 중 조사해야 할 것과 하지 말아야 할 것이 구분되니 조사 항목과 조사 요소를 결정하기가 그 만큼 쉬워진다. 이 과정에 조사 방법이 정해진다. 이들이 결정되면 준비물 역시 자연스럽게 정해진다. 결국 면담자들의 이야기처럼 조사 목적에서 준비물에 이르는 예비과정의 구체성은 문제인식의 명확성에서 시작되었고, 그것은 사전조사에 의한 배경지식이 있었기 때문에 가능했던 일이다.

### 3. 예비조사와 사전조사의 관계: 예비과정 검증의 적극성과 정확성

2014년 연수와 달리 본 연수에서는 예비과정과 예비조사가 같은 장소에서 이루어졌다.<sup>7)</sup> 답사 지역에 있는 화양초등학교가 그 곳이다. 이것은 여러 면에서 긍정적 영향을 미쳤다. 답사 지역을 관찰하는 가운데 예비과정을 구성하고, 인접한 답사 장소에서 그것의 확인과 검증을 곧바로 실시할 수 있었기 때문이다. 이로 인해 예비과정 구성이 보다 충실해졌다. 뿐만 아니라 예비조사는 하면 좋은 것이 아니라 해야만 하는 필수적인 과정(Foley, M. & Janikoun, J., 1996, 105)으로 인식하였다. 이들을 사전조사와의 관계에서 보면 다음과 같다.

거리적으로 가까우니 생생함도 있고, 뭐라 해야하지 '답사가 나의 일이다' 라는 생각, 그러니까 작년 같은 '오늘 예비과정을 했으니까 내일은 양동마을 가겠구나' 라고 막연히 생각하는데 올해는 옆에 있는 다른 모듬 선생님들이 자신들 조사 지역으로 갔다오고, 어떤 모듬 선생님들은 우리보다 일찍 갔다 와서 여러 가지 준비를 하였고, 가까이서 사람들이 왔다 갔다 하니, 내가 사건 현장에 와 있다는 느낌. 작년에는 오늘 일은 오늘 것이고, 내일 일은 내일 것이라 생각했는데, 이번에는 오늘 일이 내일 일이고, 내일 일이 곧 오늘 일인 것처럼 느껴졌다.

이번 답사에서 가장 탁월했던 과정인 것 같아요. 탐구의 주인공, 실존하는 내가 탐구 대상과 함께 있다는 것.

심층면담에서 연수생들은 '사건 현장에 와 있는 것 같다. 내가 탐구 대상과 함께 있다. 답사가 나의 일이다'라는 표현들을 하였다. 면담 당시 1모듬원들은 사전조사에서 읽고, 본 것들의 실재 속에 있으니 탐구 문제가 자신들의 문제로 다가왔다는 의미를 강조하기 위해, 그 느낌을 기자들이 폭탄 테러가 일어난 현장에서 사건을 취재하면서 서로에게 느끼는 언론사 간의 경쟁심과 동료 의식에 비유하면서 이야기 하였다. 이로 볼 때, 사전조사와 예비조사의 관계는, 사전조사에서 얻은 지식이 예비조사를 통해 보다 자기화되고, 그것이 다시 예비과정에 재적용되도록 하는데 영향을 미친 것에서 찾을 수 있다.

### 4. 본 조사와 사전조사의 관계: 지식의 자기화, 사전조사와 예비과정 중요성 인식

면담 결과 사전조사가 본 조사에 미친 영향은 두 가지였다. 하나는 지식의 자기화이고, 다른 하나는 사전조사와 예비과정의 중요성 인식이다. 지식의 자기화에 미친 사전조사의 영향을 보면 다음과 같다.

금릉초 선생님이 말씀했듯이 다했으니까 오히려 흥미가 떨어지지 않을까, 다 조사되었고 우리는 따라 가는 것밖에 안되니 구조 특징을 우리가 알아서 뭐하나, 이런 생각이 들 수도 있거든요. 그런데 그게 아니더라고요. 한번 눈으로 봤을 때 '기울어져 있구나'라는 것과 기울기를 측량 장비를 갖고 실제 재어보는 것은 달랐어요. 논문 속에 있을 때는 내 것이 아니었는데 지금은 내 것이 되었어요. 어느 누가봐도 설명해 줄 수 있어요. 정말 생생했다는 게 저에게는 너무 와 닿았거든요.

7) 2014년 답사 연수에서는 예비과정 구성과 예비 조사의 장소가 달랐다. 이것이 예비조사를 하지 못한 이유 중 하나가 되었다. 즉 예비과정에 많은 시간을 소모한 탓으로 그것이 끝났을 때는 이미 해가 진 이후였다. 반면 예비조사 장소는 왕복 1시간이 걸리는 곳에 있다. 이로 인해 결국 예비조사를 하지 못하였고, 그것은 본 조사에 부정적 영향을 미쳤다.

그 전날 예비조사 할 때는 논문을 읽으면서 ‘아 그렇구나’ 라고 생각했는데 실제로 조사해보니, 과장하여 이야기하면 논문에 있는 글자들이 살아서 움직이는, 이게 눈에 속속 들어왔어요. 처음에 연수오기 전에 논문을 계속 읽을 때 무슨 말인지 몰랐던 답답함이 딱 풀리는 느낌. 물론 어려운 논문이지만, 직접 조사하기에는 아주 어렵고 생소하다고 느꼈는데, 답사에서 직접 조사를 하니 쉽게 이해가 되는 쉬운 글이 되었어요.

논문은 저자 분의 것인데 제가 실제로 측량해보고, 조사해보고, 만져보고 하니 내 것이 됐다는 것. 사실 저희가 측량 했던 것은 논문에 좀 더 정확히 나와 있어요. 그 전에 읽을 때는 아, 그런가 보다 이렇게 했는데, 실제로 해보니까 저희가 논문들만큼 정확히 쫓 수 없지만, 그래도 거의 오차 없이 비슷하게 맞아 떨어졌어요. 이런 것을 보니까, 우리가 쫓 수 있구나, 우리도 할 수 있구나, 아 맞구나. 어린아이 같은 마음...

전술한 대답들의 핵심은 논문의 내용이 내 것이 되었다는 것이다. 그 과정에 어린아이 같이 발견의 즐거움을 느꼈고, 우리도 할 수 있다, 누가봐도 석빙고에 대해 설명할 수 있다는 자신감도 생겼다. 이 같은 변화는 면담자가 앞서 ‘2014년 답사에서 왜하는지 모르고 기계적으로 조사하였다’라고 하였던 이야기와는 판이하게 다르다. 앞의 면담에서 보았듯이 2014년 답사에서 왜 하는지 모르고 했지만, 그 때 답사에서도 면담자는 열심히 하였다고 했다. 그럼에도 결과의 차이는 엄청났다. 그것은 2015년 답사는 2014년과 달리 충실한 사전조사를 하였고, 그것이 명확한 문제인식 구성, 그에 따른 구체적이고 체계적인 예비과정을 이끌었기 때문이다. 무엇을, 왜, 어떻게 하는지가 분명하니 조사 자체가 목적적이 될 수밖에 없다. 이 같은 차이로 동일한 사람이 탐구적 답사를 하였지만 사전조사를 하지 않은 2014년 답사와 사전조사를 한 2015년 답사 간에는 과정과 결과에서 큰 차이가 나타났다. 무엇보다 2015년 답사에서는 사전 조사한 내용이 내 것이 되어가는 답사, 다시 말해 머리로만 알던 지식이 체화되어가는 답사가 되었다는 점이 2014년 답사와 가장 큰 차이점이다.

두 번째 의미인 예비과정의 중요성에 대한 면담자들의 이야기는 다음과 같았다.

예비과정과 예비조사가 잘 되니 본 조사 갔을 때는 실제로 그것만 하게 되니, 특별히 어려운 것은 없었다. 예비과정에서 준비한 것들이 거의 그대로 된 것 같아요. 본 조사는 손발만 움직이면 되니까, 그 만큼 본 조사가 훨씬 쉬웠던 것 같아요. 예비과정이 진짜 중요하다는 것을 이번에 많이 깨달았어요.

이틀에 걸친 연수에서 첫날 과정은 둘째 날의 본 조사를 위한 것이다. 그것을 위해 탐구적 답사 과정의 특성을 이해하고, 그것에 토대하여 예비과정을 구성한다. 때문에 과정적으로 보면 탐구적 답사의 하이라이트는 ‘본 조사’라고 할 수 있다. 이는 그 만큼 중요하고 어려울 수도 있다는 의미이다. 그런데 면담자들은 본 조사가 훨씬 쉬웠다고 한다. ‘손발만 움직이면 되니까’ 라는 이야기도 하였다. 이는 그들 표현대로 예비과정 대로 하면 되었기 때문이다. 이 같은 표현은 설령 본 조사 과정이 쉬웠다하더라도 결과가 만족스럽지 못하였다면 하기가 힘든 이야기이다.

#### IV. 1, 3모둠 비교에서 본 탐구적 답사에 미친 사전조사의 영향과 그들의 관계

본 장에서는 1모둠과 뚜렷한 대비를 보인 3모둠을 대상으로 사전조사 미비가 탐구적 답사에 미친 영향을 살펴, 1, 3모둠의 사전조사의 영향을 비교, 분석한다. 이들과 전장들에서 분석한 내용들을 종합하여 사전조사가 탐구적 답사의 각 단계에 미치는 영향과 그들의 관계를 살펴보도록 한다.

## 1. 3모둠 사전조사와 탐구적 답사의 관계

3모둠은 예비과정 발표에서부터 1모둠과 달랐다. 1모둠이 명확하고 구체적인 문제인식과 조사 목적에 토대하여 자신있게 예비과정을 발표하였다면, 3모둠은 문제인식도 조사 목적도 구체적이지 않았다. 그래서 그런지 자신감 없는 발표를 하였다. 발표 시작에서 ‘짧으니까 틀려도 된다’를 자기 모둠의 구호라고 설명하면서 준비 부족을 실토하였다. 이들의 사전조사 미비가 탐구적 답사 과정에 미친 영향과 그들의 관계를 살펴보면 다음과 같다.

### 1) 비탐구적, 비답사적인 참여동기

1모둠과 3모둠은 연수 참여 동기부터 달랐다. III장에서 보았듯이 1모둠원들은 탐구적 답사에 대해 알고 싶은 욕구, 2014년 탐구적 답사의 실패에 따른 도전의식 등이 참여의 동기였다. 반면 3모둠원들의 연수 참여 동기는 이와 많이 달랐다.

저는 그냥 1박 2일이고, 약간 놀러간다는 느낌, 짧은 선생님들과 같이, 재미있을 것 같았어요 그리고 답사 하러 간다면 애들한테 물어도 재미있어 하잖아요 가서 좋은 것보고, 좋은 것 먹고, 저녁에 간단하게 술도 한잔하고

저는 사실 연수는 안내하시는 분이 있고, 가이드를 따라다니면서 탐구적인 것이 아니라 ‘애들하고 나중에 여기 오면 이렇게 설명해야 되요’라고 가르쳐 주는 것인 줄 알았어요.

면담 내용에서 보듯이 연구사가 밴드에 올린 탐구적 답사의 목적보다는 3모둠원들은 ‘1박 2일’이라는 기간과 ‘야외’라는 장소가 더 매력적이었다. 제사보다 젓밥에 더 관심있는 모습이다. 이는 그들의 이야기처럼 휴식, 친목도모, 가벼운 공부에 참여의 동기인 것에서 알 수 있다. 결국 1모둠이 탐구적 답사에 대한 호기심, 답사에 대한 흥미, 실패의 경험에 대한 재도전과 같은 내재적 욕구가 사전조사를 이끈 동력이었다면, 3모둠은 학교 현장에서 자주 보는 연수 일수 채우기식의 참여와 비슷하였다.

이와 더불어 탐구적 답사에 대한 이해 부족이 비탐구적, 비답사적 참여동기를 가지게 했다고 할 수 있다. 이는 두 번째 면담자의 이야기에서 알 수 있다. 그의 이야기는 III장에서 본 1모둠의 면담자가 2014년 양동마을 답사에 참여했을 때 가졌던 생각, 즉 안내자를 따라 다니는 답사로 생각하였던 것과 똑같다. 이 같은 인식으로 1모둠 면담자가 2014년 답사를 ‘혼돈스러운 답사’라고 하였듯이, 후술하겠지만 3모둠 면담자들 역시 무엇을 하는지도 모르고 행한 답사를 하였다.

### 2) 참여동기 문제로 인한 사전조사의 중요성과 필요성 인식 부족과 안이한 접근

참여 동기의 차이는 답사 이전에 연구사가 밴드에 올린 연수와 관련된 공지사항을 읽고, 준비하는 태도에서부터 1모둠원들과 달랐다.

연구사님이 연수 교재를 올려놓았더라고요 저는 그것을 꼼꼼히 읽어 보았어요 내가 무엇을 해야 하는지 알고 있으니까 당연히 가서 그냥 안돌아오려면 석빙고에 대해 좀 더 조사하고, 논문도 찾아보게 되고요 그래서 이 안내가 좀 더 구체적으로 내가 준비할 수 있도록 여건을 마련해 준 것 같아요.

저한테는 도움이 많이 되어서요. 뭐하는지 알고 갔으니까. 미리 공지를 해 주시니 아, 이런 식으로 답사가 되겠구나, 머리에 그려졌고, 내가 뭐 해야 되는지 분명하게 되었어요. 이런 스마트 기기를 이용하는 것이 아주 효율적이라 생각해요.

1모둠원들의 대답에서 알 수 있듯이 그들은 밴드에 올려놓은 자료를 꼼꼼히 읽었을 뿐만 아니라 밴드를 통해 탐구적 답사는 어떤 것이고, 어떤 식으로 이루어지는지 알게 되었으며, 스마트 기기의 효율성까지 판단할 정도로 밴드 내용을 이해하였다. 밴드를 읽는 차원을 넘어 적극적으로 이해하고 실행하고자 하였다. 반면 연구사가 밴드에 올린 내용들을 읽고 어떤 준비를 하였느냐는 질문에 3모둠원들은 다음과 같은 대답을 하였다.

저는 아예 하지 않았습시다. 우리가 따라다니면서 배우고, 듣고 이런 건 줄 알았어요. 조사 같은 것은 필요 없다고 생각하고, 밴드도 바쁜 시기라서 거의 안보고, 준비없이 갔습시다. 지원하고 저는 거의 관심을 갖지 않고 그냥 갔다오지 하면서 가볍게 생각했습시다.

저도 바빠서 사전조사는 안했습시다. 그리고 잘 안보게 되더라고요. 논문을 보라 하니까 약간 거부감이 들기도 하고, 글이 많으니까 아예 쳐다보지 않게 되더라고요.

대답에서 알 수 있듯이 3모둠원들은 아예 밴드를 읽지 않거나 귀찮아서 보다가 그만둔 경우가 태반이었다. 이 같은 의도적 무시하거나 답사 연수에 대한 안이한 생각은 탐구적 답사에 대한 내재적 흥미와 호기심, 도전감이 없기 때문에 발생하였다고 할 수 있다. 이 같은 문제는 사전 준비과정 중 하나인 답사 주제 선정에도 나타났다.

‘같은 팀을 하려고 빈 곳을 찾다가 향교가 비어 있어, 향교가 비어 있네 여기하자’ 라고 하면서 향교를 하게 되었습니다.

주제 정할 때는 특이한 것을 하고 싶어 했는데, 향교는 앉아서 설 수 있을 줄 알았어요. 그래서 선택을 했는데.

3모듬은 모듬원 5명 중 4명이 같은 학교에 근무한다. 이런 관계로 4명이 같은 모듬이 되는 것이 향교를 답사 주제로 선정한 첫 번째 이유이다. 두 번째는 일부 면담자이지만 조사의 편리성이 이유이다. 앉아 설 수 있을 것 같아 향교를 선택했다는 이야기는 답사 연수를 시간만 채우면 되는 과정중심으로 생각한 결과이다. 안이하기 그지없는 인식이다. 이들에게서 1모듬원과 같은 답사 주제에 대한 교사의 내재적 흥미도, 초등학교의 수준을 고려한 선정은 어디에도 볼 수 없다.

밴드에 올린 내용을 읽지 않으니, 왜 답사하는지도, 어떻게 답사하는지도 알 수가 없다. 무엇을 어떻게 준비해야 하는지 모르는 것은 당연한 일이다. 사전조사가 이루어지지 않을 수밖에 없는 인식 구조이다.

### 3) 사전조사 미비로 인한 무력감과 막막함

사전조사 미비는 예비과정과 본 조사에 여러 가지 부정적 영향으로 미쳤다. 면담자 스스로 ‘사전 조사를 하지 않아 나중에 고생도 많이 했다’라는 이야기도 하였다. 어떤 고생을 하였느냐는 질문에 다음과 같은 대답을 하였다.

아는 게 없으니까, 뭐 어찌라고. 약간 무기력, 어떻게 해야 되나, 막막했죠.  
사전 지식이 없이 갔으니까 새롭게 보여지는 것도 없었어요. 그냥 기와집 같은데 여기에 뭐 있다는 거지...  
문제인식이 안 잡히니까 시작 자체가 흥미도 많이 떨어지고, 많이 해맸던 것 같아요.

사전조사를 하지 않았으니 답사 주제와 관련된 배경지식이 있을 리 만무하다. 문제인식이 생길 수가 없다. 알아야 문제가 인식되기 때문이다. 흥미도 보는 눈이 있을 때 생긴다. 문제 인식이 생기지 않았다는 것은 대상을 특정 의미의 맥락에서 살피지 못한다는 뜻이다. 이 같은 문제로 1모둠이 선택적이고 목적적으로 대상을 관찰하였다면, 3모둠은 문제인식도 목적도 뚜렷하지 않으니 의미의 맥락에서 대상을 관찰할 수가 없었다.

사전조사 미비로 인한 문제인식 부족은 “조사 목적은 연구사가 던져주신 주제에 따라 하라고 하라는 대로 했어요” 라는 대답에서 알 수 있듯이 주제와 조사 목적조차 다른 사람의 손에 맡겨졌다. 이러하니 면담자들 이야기처럼 향교의 건물들은 그냥 기와집일 뿐이다. 그들 이야기처럼 ‘뭐 어찌라고’처럼 무기력, 막막함에 빠질 수밖에 없다. 외부에서 주어진 주제이고 목적이니 왜 조사하는지를 모르고 조사할 수밖에 없기 때문이다.

#### 4) 사전조사 미비에 의한 맹목적적이고 의타적인 본 조사

결국 예비과정의 시작부터 의타적이었다. 이후의 과정인 조사 항목, 조사 요소, 조사 방법 등도 연구사의 도움으로 구성하였다. 첫 단추가 잘못 끼어지면서 이어지는 단추 모두가 잘못 끼어진 셈이다. 그 조차 다른 사람의 도움을 받아 그렇게 하였다. 예비과정이 그러하였으니 본 조사 역시 의타적이고, 수동적이었다.

제가 궁금한 목적이 아니어서 흥미가 떨어져, 조사하여도 왜하는지 모르고 그냥 줄자로 재고 그랬던 것 같아요. 그리고 기억나는 게 문제인식 때는 대성전과 명륜당을 비교하는 것이 목적이었는데, 조사 때 어떤 어르신을 만났는데 그 분이 대성전 문을 열고 제사에 대해 많은 이야기를 했어요. ‘옛날 제사 이렇게 지냈더라고 이야기를 막 하니까 원래 우리가 조사해야 되는 것이 있었는데 그것이 흐트러져버렸어요. 그래서 마지막 보고서 쓸 때도 뭘 보고 써야 될지 모르겠는 거예요. 내용은 엄청 많은 데. 저희가 찍은 것도 많았고....

실측을 하는데 왜 하는지 모르겠는.... 구체적인 활동은 하는데 왜 우리가 이걸 하고 있는지 모르는...  
예비과정도 사실 제대로 안 이루어졌잖아요. 무턱대고 재고, 측정하고, 목적없이 그냥 조사를 했던 것 같아요.

목적이 분명치 않으니 이것 저것 하기는 하는데 무엇을, 왜 해야 하는지 모르는 상태로 조사 하였다는 게 3모둠원들의 한결같은 이야기였다. 이 같은 현상들은 2014년 양동마을 답사 연수에 참여하였던 1모둠원이 이야기하였던 현상과 거의 유사하다. 당시 활동에 대해 그녀는 ‘명한 상태, 모르는 상태, 중심이 안 잡힌 상태, 왜 하는지, 뭐해야 되는지 모르는 상태, 수동적, 우왕좌왕적인 답사’라고 표현하였다. 이 상태가 2015년 청도 읍성 답사에서 3모둠원들에게 그대로 나타났다.

결국 서로 다른 답사 과정과 결과를 낳은 1, 3모둠 차이의 원인은 사전조사의 여부와 깊이라는 것을 알 수 있다. 그리고 이 같은 차이는 참여동기가 좌우한다는 것을 알 수 있다. 1, 3모둠의 참여동기에서 보았듯이 어떤 목적과 의도로 탐구적 답사에 참여하느냐에 따라 사전조사의 여부가 결정되고, 그것이 탐구적 답사 과정과 결과의 차이를 낳았다고 할 수 있다.

## 2. 탐구적 답사의 각 과정에 미친 사전조사의 영향과 그들의 관계

1, 3모둠의 사전조사의 유무에 따른 탐구적 답사 과정의 차이는 두 측면에서 나타났다. 하나는 답사 행위를 이끄는 심리적 측면이고, 다른 하나는 실행적 측면이다. 심리적 측면이 실행적 측면을 이끈다는 점에서 보면 전자는 요인에 가깝고, 후자는 그에 따른 결과에 가깝다. 이들 두 측면의 특징을 중심으로 사전조사와 탐구적 답사의 관계를 살펴보면 다음과 같다.

표 1. 사전조사에 의한 1, 3모둠의 탐구적 답사 과정의 심리적·실행적 측면의 차이

1모둠			3모둠		
심리적 특징	실행적 특징	결과	심리적 특징	실행적 특징	결과
자신감 적극성 능동성 목적 지향성 합리성	적극적이고, 능동적이며, 자신감 있는 예비과정 구성	답사의 자기화	무력감 막막함 의타성 맹목적성	무엇을 해야 하는지 파악하지 못하여 우왕조왕하는 예비과정	답사를 마지못해 해야 하는 일로 인식
	목적적이고 연속적이고 연계성이 뚜렷한 활동	지식의 자기화		맹목적 답사이자, 파편적이고 분절적인 활동	
	답사 과정을 주도적으로 끌고감			답사 과정에 수동적으로 끌려감	

표 1에서 보듯이 심리적 측면에서 1모둠과 3모둠의 차이는 뚜렷하다. 충실한 사전조사와 그에 따른 배경 지식 때문인지 1모둠원들은 자신감이 충만했다. 지적 호기심도 강했다. 풍부한 배경 지식에 의한 문제인식으로 답사와 관련된 의식이 뚜렷한 목적 지향성을 보였다. 배경지식이 풍부하니 모둠원간 토론에도 합리성을 추구했다. 이 같은 심리적 특성으로 1모둠원들은 예비과정에서 본 조사에 이르는 전 과정에 적극성과 능동성이 두드러졌다. 이는 ‘자신이 마치 연구자가 된 것 같다. 논문의 글들이 살아 움직이는 것 같다. 나의 문제가 된 것 같다’라는 대답에서 알 수 있듯이 답사의 자기화, 지식의 자기화를 이끌었다.

반면 사전조사를 하지 않은 3모둠원들의 심리에는 부정적인 요소가 많았다. 무기력, 무력감, 의타성, 맹목적이 그것이다. 이들은 사전조사를 하지 않아 무엇을 어떻게 해야 하는지 모름에서 오는 심적 상태들로써, 그들의 말처럼 ‘어쩌란 말인가’라는 자포자기적 상태에서 발생한 것들이다. 이들은 영향을 주고받으면서 답사의 전 과정에 부정적 영향을 미쳤다. 무엇을 해야 하는지 모르니 맹목적이 되고, 무력감은 외부의 도움을 요청하는 의타성을 낳았다. 이로 인해 ‘목적없이 그냥 조사 했던 것 같아요. 무턱대고 한 것 같아요’라는 그들의 대답에서 알 수 있듯이 조사 활동이 건성적이고 기계적이었다. 또한 사전조사의 미비로 인한 예비과정의 부실은 그로부터 이어지는 답사의 각 과정이 분리되어 파편적으로 작동하도록 하였다. 이는 학교에서 제사에 대한 이야기를 듣고 목적을 잊어버렸듯이 외부의 입김에 쉽게 흔들리는 모습에서 잘 알 수 있다.

이로 볼 때 1모둠이 답사를 자기주도적으로 끌고 갔다면, 3모둠은 답사 과정에 수동적으로 끌려갔다고 할 수 있다. 그 조차 의타적이고 수동적이었다. 1모둠과 달리 3모둠에게 답사는 자신들의 일이 아니라 마지못해 해야 하는 일이 되었다. 지식의 구성과 그것의 자기화는 애초 기대하기 어려웠다.



전술한 의미들에서 나타났듯이 사전조사는 탐구적 답사의 핵심 전제 조건이라 할 수 있다. 이는 사전조사가 탐구적 답사의 성패를 좌우한다는 뜻이자, 사전조사의 특성과 그 요인의 정확한 이해는 성공적 탐구적 답사의 또 다른 전제라는 뜻이다.

표 2. 1, 3모둠의 연수 전과 연수 중 활동의 차이

		1모둠	3모둠	
연수 전	참여동기	탐구적 답사에 대한 호기심 개인적 경험의 재구성과 재도전	휴식, 친목 도모, 가벼운 공부	
	답사주제	흥미와 호기심, 초등학교들의 수준 등을 고려하여 선정	동료 교사들과 같이 활동할 수 있고, 조사가 쉽고 편한 주제 선정	
	사전조사	논문, 과학잡지, 동영상 시청 및 분석	하지 않음	
연수 중	예비과정	문제인식	배경지식에 토대한 신속하고 명확한 문제인식 형성	연구사 등 외부의 도움으로 형성
		조사목적	문제인식에 근거하여 정확하고 구체적인 조사 목적 구성	연구사 등 외부의 도움으로 조사 목적 구성
		조사항목에서 준비물	문제인식과 조사 목적에 적합한 조사항목과 요소, 조사방법, 조사과정과 준비물 구성	연구사 등 외부의 도움으로 이들 구성
	본 조사	예비과정에 근거한 체계적이고 신속하며 목적적인 조사. 지식의 자기화	무엇을, 왜 하는지 이해하지 못한 체 이루어진 조사.	

표 2는 탐구적 답사 과정들에 미친 사전조사의 영향과 그들의 관계를 나타낸 것이다. 표에서 보듯이 두 모둠의 사전조사의 실행 요인은 참여 동기이다. 1모둠의 참여동기가 탐구적 답사에 대한 호기심, 개인적 경험의 재구성과 재도전이었던 반면, 3모둠은 휴식, 친목 도모, 가벼운 공부가 참여동기였다. 즉 1모둠이 탐구와 답사에 최적화된 참여동기를 가졌다면, 3모둠은 비탐구적, 비답사적 참여동기를 가졌다고 할 수 있다. 이 같은 차이는 사전조사에 그대로 드러났다. 1모둠이 논문, 과학잡지, 동영상을 통한 사전조사로 답사 주제와 관련된 배경지식을 쌓을 때, 3모둠은 사전조사와 관련하여 아무 준비도 하지 않았다. 배경지식은 결과로서의 의미도 있지만, 그것을 쌓아가는 과정에 생기는 호기심, 흥미가 더욱 중요하다. 그것이 문제인식과 조사 목적으로 나아가기 때문이다. 1모둠이 명확한 문제인식을 능동적이고 자기주도적으로 구성한 반면, 3모둠이 문제 자체를 인식하지 못한 것도 이 때문이다. 이 문제는 예비과정 전 단계에 영향을 미쳤다. 3모둠은 연구사 등 외부의 도움으로 겨우 문제인식을 설정하였다. 문제인식의 구체성과 능동성 차이는 예비과정의 전 단계에 영향을 미쳤다. 1모둠이 문제인식에 토대한 명확한 목적 구성과 그에 근거한 조사 항목과 요소 설정, 조사 방법 등을 구성할 때, 3모둠은 그것 역시 연구사와 외부의 도움으로 구성하였다. 그것은 본 조사에 또 영향을 미쳤다. 1모둠의 경우 '예비조사를 따라하니 본조사가 더 쉬웠다'라고 할 정도로 예비과정과 본 조사가 유기적이고, 체계적으로 연계되어 작동하였다. 반면 3모둠은 '예비과정도 사실 제대로 안 이루어졌잖아요. 무턱대고 재고, 측정하고...'라는 데서 알 수 있듯이 예비과정과 본 조사가 따로 움직였다. '모든 답사는 자료 수집, 자료 관찰, 자료 평가에 근거한다(A. Kent, & N. Foskett, 2000, 187)'라는 논리에서 볼 때 3모둠은 사전준비의 미비로 답사와 관련하여 어떤 자료를, 어떤 방법으로 수집하고, 그것을 어떤 관점에서 관찰, 평가해야 하는지와 같은 가장 기본적인 것에서부터 문제가 발생하였다. 그것이 전술한 탐구적 답

사의 문제를 낳았다고 할 수 있다. 결국 1, 3모둠의 탐구적 답사의 차이는 사전조사의 차이에서 비롯되었고, 그것을 만든 요인은 참여동기의 차이라는 것을 알 수 있다. 그리고 이들 차이는 1, 3모둠 탐구적 답사의 전 과정에 순차적이고, 연계적으로 영향을 미쳤다고 할 수 있다.

참여동기와 사전조사의 관계의 중요성은 3모둠원과의 심층면담에서도 나타났다. 3모둠의 경우 자신들의 답사 과정에서 ‘이랬다면 잘 했을 것인데’ 라는 것이 무엇이나는 질문에 다음과 같은 대답을 하였다.

사전지식이 가장 중요한데, 그 사전지식을 갖추게 해 주는 것이 아주 중요하다. 열의나 참여하는 자세가 중요하다. 저희는 마음가짐 자체가 그냥 가서 설명만 듣고 놀다가 온다, 투어한다, 이 정도였다. 저희도 열의가 있었으면 달랐을 것이다. 열의가 있었다면 사전 조사를 했을 것인데.

대답에서 보듯이 그들은 참여동기에 의한 사전조사를 하지 못한 것을 가장 아쉬워하였다.

이상의 사실로 볼 때 탐구적 답사의 핵심 전제 조건은 충실한 사전조사이고, 그것을 만든 요인은 내재적이고, 능동적인 참여동기이다. 이들 관계로 볼 때, 참여동기는 탐구적 답사에 임하는 마음 상태와 관계되기 때문에 탐구적 답사를 위한 심리적 출발의 역할을 하고, 사전조사는 성공적인 탐구적 답사를 위한 자료 찾기와 같은 실제 조사 활동을 이끌기 때문에 답사의 행동적 출발로서 기능을 한다고 할 수 있다. 이 같은 출발적 의미로서 이들 두 요소는 탐구적 답사를 이끄는 인식론적 출발, 즉 ‘왜 그것을 조사하지? 무엇 때문에 그것에 관심을 갖지?’와 같은 문제 인식의 출발선이 된다는 점에서 또 중요한 의미를 갖는다.

이 같은 의미와 관계를 갖는 참여동기와 사전조사의 조건을 1모둠의 답사 과정과 1, 3모둠 비교에서 보면, 참여동기는 탐구적 답사에 대한 내재적 흥미와 호기심, 알고 싶은 지적 욕구, 도전 의식이 가장 중요하다. 사전조사는 두 가지 방향에서 이루어질 필요가 있다. 하나는 답사 주제와 관련된 개론적 사전조사이고, 다른 하나는 잠정적 답사 목적의 맥락에서 이루어지는 각론적 사전조사이다. 개론적이고, 각론적인 사전 조사가 필요한 것은 문제인식 때문이다. 개론적 사전조사는 모둠원간의 토론을 통한 문제인식 구성을 위한 것이고, 각론적 사전조사는 문제 인식의 초점을 좁히기 위해서이다.

결론적으로 탐구적 답사는 내재적 흥미와 도전의식이라는 참여동기에 의한 사전조사를 전제로 문제인식을 형성할 때이다. 그 때 예비과정은 그것을 동력으로 구체화 되고, 본 조사 활동은 그렇게 구성된 예비과정을 토대로 수행된다. 이렇게 보면 예비과정, 본 조사, 그리고 정리에 이르는 탐구적 답사 과정은 하나의 궤 속에 작동한다. 그 궤의 출발이 참여동기에 의한 사전조사이다.

## V. 요약 및 결론

본 연구에서는 답사 과정과 결과에서 뚜렷한 차이를 보인 두 모둠의 비교 분석을 통해 사전조사가 탐구적 답사의 과정에 미친 영향과 그들의 관계를 밝혔다. 주요 연구 결과는 다음과 같다.

탐구의 출발이 문제인식이듯이 탐구적 답사 역시 문제인식으로부터 출발한다. 문제인식은 탐구 대상의 이해로부터 출발하고, 사전조사는 답사에 앞서 탐구 대상을 이해하는 활동이다. 때문에 사전조사와 문제인식은 불가분의 관계를 맺는다. 사전조사가 문제인식에 미치는 영향을 본 연구의 결과로 보면 다음과 같다.

첫째, 문제인식이 용이하다. 탐구자들은 사전조사로 탐구 대상에 대한 배경지식을 가질 뿐만 아니라 조사 과정에 탐구 대상의 특정 부분에 흥미와 호기심을 갖는다. 이것이 문제인식으로 발전하기 때문에 그것의 구성이 용이해진다. 둘째, 문제인식이 명확하다. 모둠원들은 사전조사 시 탐구 대상에 대한 자신만의 흥미와 호기심으로 각자의 구체적인 문제인식을 갖는다. 모듬의 문제인식 선정은 이들을 대상으로 한다. 때문에 출발부터 구체적이다. 셋째, 합리적인 과정을 통한 문제 인식이 결정된다. 사전조사로 탐구 대상에 대해 알게 된 지식은 문제인식 구성을 위한 모듬원간의 토론을 합리적으로 이끈다. 상대의 이야기를 맥락적으로 이해하여 판단하기 때문이다. 넷째, 문제 인식이 빠른 시간에 이루어진다. 사전조사로 인한 배경 지식은 문제인식을 위한 모듬 토론에서 상대의 생각을 빠르게 판단하고, 이해하는 토대가 된다. 이로 인해 이해 부족으로 인한 모듬원 간 불필요한 토론이 줄어들면서 문제인식은 빠른 시간에 구성된다.

사전조사에 의해 구성된 명료한 문제인식은 조사 목적에서 조사 경로에 이르는 예비과정 구성의 강력한 동력원이 된다. 본 조사와 정리는 그렇게 구성된 예비과정에 의해 이루어진다. 이는 예비과정, 본 조사, 그리고 정리에 이르는 탐구적 답사의 출발적 토대가 사전조사라는 뜻이다.

이 같은 의미의 사전조사가 탐구적 답사에 미치는 영향은 심리적 측면에서 나타나서 실행적 측면으로 전이된다. 두 측면의 관계를 보면 충실한 사전조사는 답사자에게 자신감, 적극성, 능동성, 목적 지향성과 합리성을 부여한다. 이것은 목적적이고, 합리적인 과정으로 자기주도적이며 능동적인 답사를 이끄는 동력이 된다. 반면 부실한 사전조사는 답사자에게 무력감, 막막함, 의타성, 맹목적성이라는 부정적 영향을 미친다. 이것은 의타성을 높여 수동적인 답사를 만들뿐만 아니라 그조차 왜하는지도 모르고 행하는 맹목적인 답사를 만든다. 이 같은 사전조사의 유무와 그에 따른 심리적 상태는 '답사 과정과 결과의 자기화'라는 문제에 중요한 영향을 미치기 때문에 특히 중요하다고 할 수 있다.

탐구적 답사의 핵심 전제 조건이라 할 수 있는 사전조사의 유무와 강도는 참여동기에 좌우된다. 참여동기는 내·외적 요인에 의해 이루어진다. 본 연구로 보면 외적 요인은 연수를 주관한 연구사가 탐구적 답사의 목적, 탐구적 답사의 대상과 과정을 구체적으로 그리고 지속적으로 안내한 것이다. 내적 요인은 연수자가 외적 요인과 지속적으로 접촉하면서 생긴 탐구 대상 및 탐구적 답사에 대해 알고 싶은 내적 호기심과 탐구 문제를 해결하고 싶은 도전의식이다. 이들이 상호작용하면서 강력한 참여동기가 형성되고, 그것이 사전조사를 이끌었다고 할 수 있다.

결론적으로 탐구적 답사의 전제 조건인 사전조사는 참여동기에 의해 이루어지고, 탐구적 답사의 실제적 동력원인 문제인식(송언근, 2015, 85)은 사전조사에 의해 구성된다. 사전조사를 중심으로 전후에 위치한 이들은 각기 다른 출발적 의미를 갖는다. 능동적이고 적극적인 참여동기가 탐구적 답사의 심리적 출발이라면, 철저한 사전조사는 탐구적 답사를 준비하는 행동적 출발이고, '왜' 라는 의문에서 출발하는 문제인식은 탐구적 답사를 실제적으로 이끄는 인식론적 출발이라 할 수 있다. 이런 특성으로 이들 세 가지 전제 조건들은 각각의 위치에 맞는 준비를 하고, 서로를 순차적으로 이끌어 가야 한다.

이 같은 맥락을 학교에서 탐구적 답사에 적용하면, 그것의 구현은 학생들의 내재적 흥미와 호기심, 도전감을 복돋을 참여동기적 환경을 만들어주는 교사의 노력, 답사 주제와 관련된 거시적, 미시적인 사전 조사와 그에 토대한 명확한 문제인식을 가지는 학생들의 노력으로 이루어진다. 이를 위해 탐구적 답사와 관련된 철저한 계획과 준비의 필요성에 대한 인식(D. Owen & A. Ryan, 2001; 오선민·이종원, 2014)뿐만 아니라, 본 연구 결과로 보면 답사에 대한 학생들의 관심, 흥미, 탐구심을 진정성 있게 이끌어내는 교사와 학생

의 긴밀한 협력이 중요하다고 할 수 있다. 그 때 비로소 답사는 학생들의 교육 기간 중 가장 중요한 학습 경험 중 하나가 된다.(R. Gerber & G. K. Chuan, 2000, 12)

## 참고문헌

- 김한기(1999) 조선시대 지방도읍의 공간 구성과 기능-성주목, 밀양도호부, 청도군, 고령현의 경우, 경북대학교대학원 석사학위논문.
- 도도로키 히로시(2000), **일본인의 영남대로 답사기**, 서울: 한울.
- 송연근(2004), “교실 지리 수업의 대안적 접근으로서 답사“, **대구교육대학교 초등교육연구논총**, 20(1), 21-38.
- \_\_\_\_\_(2009), **지리하기와 지리교육**, 파주:교육과학사.
- \_\_\_\_\_(2015), 지리 탐구적 답사를 위한 연수 과정의 구성: 지리교사를 대상으로, **한국지리환경교육학회지**, 23(3), 71-86.
- 오선민·이종원(2014), “중등학교 지리답사 연구: 목적, 유형, 계획과 제약 요소“, **한국지리환경교육학회지**, 22(1), 111-130.
- 경상북도문화재연구원(2005), **청도읍성 정밀지표조사보고서**, 청도군·경상북도문화재연구원.
- 황상일(2004), 경북 청도분지의 선사지 발달, **대한지리학회지**, 39(4), 514-527.
- Kent, A. & Foskett, N.(2000), Fieldwork in the school, Geography Curriculum-Pedagogical Issues and Development, In Gerber, R. & Chuan, G.K.(Ed.), 2000, *Fieldwork in Geography: Reflections, Perspectives and Actions*, London: kluwer Academic Publishers.
- Foley, M. & Janikoun, J.(1996), *The Really Practical Guide to Primary Geography*, Stanley Thornes: Cheltenham,UK.
- Owen, D. & Ryan, A.(2001), *Teaching Geography 3-11*, Continuum, New York.
- Gerber, R. & Chuan, G.(2000), The power of Fieldwork, In Gerber, R. & Chuan, G.K.(Ed.), 2000, *Fieldwork in Geography: Reflections, Perspectives and Actions*, London: kluwer Academic Publishers, London.

## 미국 다문화 교육의 현황: Palo Alto 사례를 중심으로

박 현 호 · 강 운 선

대구대학교 대학원 · 대구대학교

### 미국 다문화 교육의 현황 : Palo Alto 사례를 중심으로

대구대학교 대학원  
박현호, 강운선

#### 순서

- >서론
- >미국 다문화 교육의 현황  
: 오바마 정부 전 후의 교육
- >팔로 알토의 다문화 교육  
: 팔로 알토 교육국 및 스탠포드 대학교
- >맺음말(시사점)

#### >요약문

2009년 금융위기 이후 미국사회는 심각한 위기에 처하게 된다. 다민족, 다인종 국가인 미국의 위기는 다문화주의의 위기이기도하다. 그럼 미국사회는 어떻게 변화했으며 다문화주의는 어떻게 변화했을까?  
 먼저 미국은 금융위기를 성공적으로 극복했다. 이 과정에서 다문화주의의 긍정의 효과를 누린 실리콘밸리가 있다. 실리콘밸리는 어떻게 긍정의 효과를 얻을 수 있었는지, 팔로 알토의 다문화교육 사례를 통해 알아보자.

#### >서론

- ✓미국은 다민족, 다인종 국가이다. 금융위기의 초반, 미국은 불법체류자의 추방으로 자국민의 일자리를 보호하려는 시도를 하게 된다. 하지만 정 반대의 선택을 한 곳도 있었다. 실리콘밸리다. 실리콘밸리는 전세계의 우수인력을 흡수하기 시작했고, 그리고 새로운 세계로 진화하기 시작했다. 그 결과 가장먼저 위기에서 탈출함과 동시에 새로운 세계를 이끌고 갈 성장동력을 확보했다.
- ✓금융위기로 미국사회의 중산층이 붕괴되었을 때 다문화주의의 회의론이 등장하기 시작했다. 이때 실리콘밸리만이 다문화주의를 바탕으로 새로운 우수한 이주민들을 받아들이기 시작했다.
- ✓실리콘밸리의 중심에는 스탠포드대학이 있다. 스탠포드대학의 정신은 창의력은 다양한 경험에서 온다는 이념을 가지고 있다. 기업4만개, 창출하는 부가가치 2.7조 달러 스탠포드대학의 졸업생들이 이룩한 업적이다. 혁신, 실패를 두려워하지 않는 도전정신은 스탠포드의 다양성 교육에 기초하고 있다. 스탠포드대학 주변의 학교교육은 어떤 교육으로 이를 뒷받침하는지 팔로 알토시의 사례를 통해 알아보자.

➤ 미국 다문화 교육의 현황

✓오바마 정부 이전의 다문화 교육 현황

- 1954년 : 브라운 판결  
인종적, 문화적 다양성에 관심
- 1950 ~ 1970년 : 흑인과 백인의 통합교육, 적극적 차별 수정정책
- 1970 ~ 1980년 : 이중언어교육, 장애학생을 위한 학습지.
- 1975년 : 인디언 자기결정과 교육원조령
- 1980년 : 난민교육 원조령
- 2002년 : No Child Left Behind(NCLB)법
- 2005년 : 연방교육부 프로그램 지침  
- 소수자 정체성 보호와 미국사회 적응지원

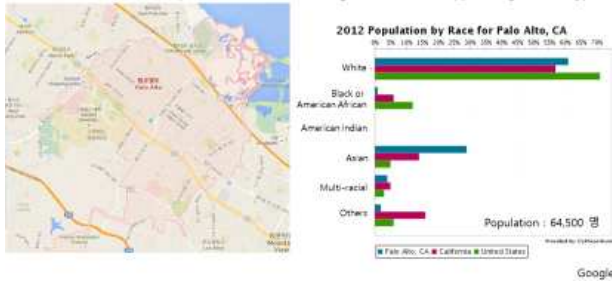
➤ 미국 다문화 교육의 현황

✓오바마 정부의 다문화 교육 현황

- 조기아동 교육투자
- 미국 졸업계획(America Graduation Initiative)
- 'Race to the top' 정책소개
- 어려운 환경의 아이들을 위한 'my brother's keeper' 교육개혁 시행
- 교육여건 개선, 저 소득층 지원에 중점,
- 정보인프라 교원지원 강화
- 과학기술 정책: 우수인력 흡수정책, 스타트업 비자,
- 'Head Start' 정책의 결과,
- No Child Left Behind(NCLB) 면제권 부여 정책
- 학교, 학부모의 학교 참여의 확대
- 교사의 질을 높이기 위해 지속적 관심, 교직의 인정화, 학교 시설보수.

Palo Alto  
(의미: Tall Tree)

- 스탠포드 대학 설립(1891년)과 함께 형성
- 다수의 첨단 기술 회사의 본사들이 위치함  
(예) HP, Tesla Motors, Google, Facebook, Apple, Logitech, Paypal.



Palo Alto의 Mission

✓ 소통을 통한 idea의 창출, 행동, 새로운 미래의 설계

Our Palo Alto is a community conversation about the future. If our City, we want to create both opportunities for stronger and important ideas and programs, while being inclusive our community learn about, funded by staff and participation from citizens. Our Palo Alto is organized into three teams, yet interdependent teams - Ideas, Action and Design.

Our Palo Alto  
community conversation about the future

IDEAS ACTION DESIGN

<http://www.ourpaloalto.org/>

Palo Alto Unified School District

(PASUD, 팔로 알토 교육국)



✓ Mission 2015-2016  
: Prepare to thrive as global citizens in a rapidly changing world, (급변하는 세계에서 세계시민으로 잘 성장하기 위해 준비하기)

<http://www.pausd.org/>

PASUD Schools

초등학교(12)  
중학교(3)  
JLS middle  
Terman  
Jordan

고등학교(2)  
Gunn High  
Palo Alto High

Adult School(1)

Adult 2016 여름 강좌  
Adults with Disabilities  
Arts & Crafts  
Birding & Nature  
Business & Finance  
Career Training  
Citizenship / American Election Process  
Cooking  
English as a Second Language  
English Enrichment  
ESL Writing Academy  
General Interest  
Health & Fitness  
HSE® and GED®  
Home & Environment  
Music  
Online Courses  
Parenting & Family  
Personal Development  
Photography  
Student Showcase  
Woodworking  
World Languages  
Writing and Literature

✓ Adult school의 기본적인 설립이유중의 하나는 시민 권 강좌의 필요성임. Adult school 시민권과 투표권 등을 찾는 공동체 구성원으로서 이 프로그램의 제공을 계속할 것임.

**PASUD Schools**  
: 교육 프로그램의 특징(middle school)

- ✓ 자율학기제
- ✓ 각 나라의 문화 교육
- ✓ 클럽활동 : 탁구, 저글링, 매직, 카드게임, 드라마
- ✓ 자원봉사제
- ✓ 방과후 스포츠 프로그램
- ✓ 팀과제
- ✓ 카운셀러 사무실
- ✓ ELL 교육



**학교에서의 다양성의 존중**

: 드러나지 않은 자연스러움

**Many events during school year at JLS middle school**

- Staff developments day
- Back to school night
- Back to the school Pizza Night
- Spanish Speaking work shop
- Homework Habitat
- Parent board meeting, network meeting, coffee meeting
- ELL Family night
- Orchestra Concert
- Dancing festival
- Pi-day(3월 14일)



We love variety!

Many Faces of JLS Potluck



**Stanford University**

- 캘리포니아 실리콘밸리의 심장부
- 세계적인 교육과 연구 대학
- 1891년 설립
- 복잡한 세상에 리더십을 위해, 큰 도전에 대한 해법을 제시하고, 학생들을 준비시키기 위한.



2016, Stanford 한눈에 보기

- STUDENT ENROLLMENT**  
6,794 undergraduates  
9,338 graduate
- ESTABLISHED 1891**  
OPENED JLSL
- FACULTY**  
5,337 faculty members  
120 Nobel laureates are currently members of the Stanford community  
97.7 student-to-faculty ratio
- LEADERSHIP**  
President John S. Chaney (since 2012)
- CAMPUS**  
6,791 acre campus area  
Nearly 700 major buildings  
97% of undergraduate live on campus
- SEVEN SCHOOLS**  
Schools:  
Basic Sciences  
Education  
Engineering  
Humanities and Letters  
Law  
Medicine
- RESEARCH**  
6,597 externally sponsored projects  
\$4.22 billion in research
- ENDORSEMENT**  
222,218 (as of Aug. 31, 2015)

**스탠포드, 입학 허가 과정은 예술이다!**

입학사정관의 중요 고려사항  
첫째, 지적 열정  
둘째, 관계  
셋째, 배경

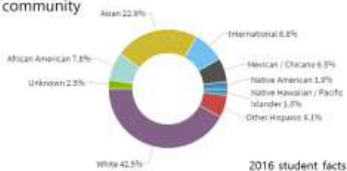


**Diversity at Stanford**

- Stanford's undergraduates come from all 50 states and 90 countries
- Diversity at Stanford means more than geographic, racial or ethnic differences
- best education can develop only in a vibrant, diverse community

**Diversity education at Stanford**

- Office of Multicultural Affairs
- Stanford Program on International and Cross-Cultural Education (SPICE)
- d-school



**Office of Multicultural Affairs** Stanford  
SCHOOL OF EARTH, ENERGY & ENVIRONMENTAL SCIENCES  
Since 2012

Stanford University, Pursuing Excellence through Diversity  
(다양성을 통한 우수성의 추구)



<https://oma.stanford.edu/>

미션 : 국가적 공동체와 국제적 파트너의 다양성을 반영하는 학생, 스태프, 그리고 교수진의 개발을 통한 포용, 존중 그리고 우수성을 지닌 통합된 공동체를 증진시키는 것



**Stanford | SPICE** Stanford Program on International and Cross-Cultural Education http://spice.fsi.stanford.edu (Since 1976)

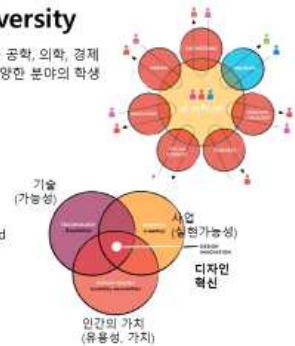
➢ The Stanford Program on International and Cross-Cultural Education (SPICE)는 국제적인 토픽, 전문적인 교사들의 세미나 개발, 원거리 교육등을 통한 다학제간 교과과정을 개발하여 스탠포드대학과 K-12 학교, 그리고 지역대학의 교령역할을 하고자함.

Curricula in Development  
Teaching Resources on China  
Teaching Resources on Japan  
Teaching Resources on Korea

Hana-Stanford Conference on Korea for U.S. Secondary School Teachers (July 28-30, 2014)

### d-school at Stanford University

- 구성 : 세상에서 가장 복잡한 문제를 해결하기 위한 공학, 의학, 경제학, 법률, 인문학, 과학, 그리고 교육학을 전공하는 다양한 분야의 학생과 교수진의 중추적 모임
- 목적 : 학제간 융합을 통한 창의적인 디자인 창출
- 접근 방법
  - Innovators not innovation
  - Define analytic problem, not solve problem
  - Real world problem
- Tree executive boot-camp per year/one advanced
  - : 소용을 통한 방법찾기 "You just have to start."
- Apply d-school
  - : Stanford design program or graduate program



### 실리콘 벨리

- 미국 캘리포니아 주 샌프란시스코 만 지역 남부를 이르는 말. 이 지역에 실리콘 칩 제조 회사들이 많이 모여있었기 때문에 이와 같이 이름 붙여짐
- 대표적인 기업 : 휴렛팩커드, 테슬라 모터스, 제록스(팔로 알토), 애플(쿠퍼티노), 마운틴 뷰(구글)
- 실리콘 벨리의 성공 비결
  - 혁신에 가치를 두고 위험을 감수 하는 모험정신
  - 전 세계에서 모여드는 유능한 엔지니어와 사업가들
  - 모험 자본 투자자들 (venture capital)
  - UC버클리, 스탠포드 등의 교육연구기관
  - 살기 좋은 날씨와 주변의 자연환경



윤종영 K그룹 의장 "실리콘벨리는 다양한 국가, 문화를 가진 사람들이 한데 모여 경쟁하는 곳"이라며 "남을 인정하는 데서 출발하되 문제 발견과 해결, 실패를 용납하는 끈기와 인내 그리고 열정이 무엇보다 중요하다"

### 맺음말

- ✓ 팔로 알토시는 글로벌 리더로서의 인재육성을 위해서 학생들의 창의력과 잠재능력을 끌어 낼 수 있는 교육을 수행하고 있다.
- ✓ 포용, 존중, 소통, 네트워크 상호 피드백을 통한 다문화주의는 학교교육 안에서 학교와 양질의 교사에 의한 지속적인 다문화 교육에 의해서 형성되고 있으며, 이는 팔로 알토 시민의 시민성으로 나타나고 있다.
- ✓ 이제 시작단계인 한국의 다문화 교육도 성숙하려면 시간과 노력이 필요하겠지만 시행착오를 줄이기 위해서라도 다문화 교육의 긍정 사례 연구를 통해 한국 다문화 사회가 어떤 다문화 사회로의 변화를 모색해야 하는지, 한국 다문화 교육이 성숙해지면 어떤 긍정의 효과를 발휘할 수 있을지에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.



## 남한 사회에서의 새터민 1.5세대의 자아정체성 인식에 관한 사례 연구

박 호 은 · 오 연 주

충북대학교 교육대학원 · 충북대학교

### I. 서론

국내에 입국하는 새터민들의 규모가 계속 증가하면서 그들의 탈북 원인도 다양하게 분석되고 있다. 최근 새터민 입국자 중에는 북한에서 식량문제를 전혀 경험하지 않고 부유하게 생활하던 이들이 상당수 포함되어 있다. 이들은 북한체제를 벗어난 원인을 자녀에게 더 좋은 교육의 기회를 부여하고, 자유로운 체제 속에서 더 나은 삶을 추구하려는 욕구로 제시하고 있다. 따라서 이제 탈북은 굶주림에서 벗어나기 위한 생존적 차원에서 어쩔 수 없는 선택이라는 표현과 함께 새로운 신분과 자유와 부(富)를 통해 운명을 개척하겠다는 의지의 표현으로 보아야 할 것이다(한만길 외, 2009). 새터민들이 입국 원인으로 제시하는 자녀에게 보다 좋은 교육기회를 만들어 주겠다는 이유를 주의 깊게 살펴볼 필요가 있다. 어느 시대와 사회든 자녀교육은 희망을 상징한다. 특히 자신의 국가가 처해진 환경이 좋지 않을 경우 자녀의 교육을 통해 미래의 삶과 희망을 더 많이 내포한다. 새터민에게 탈북은 이제 굶주림과 인권 침해, 경제적 곤란 등 현재의 문제에 대한 탈출구의 의미보다는 희망이라는 이름으로 자녀들의 미래에 대한 준비의 의미로 이해되는 경향이 커지고 있다. 이제 탈북이 식량부족을 겪고 있는 일부 계층만이 아니라 북한의 상류층과 함께 모든 주민을 대상으로 발생할 수 있음을 보여 준다.

통일부 자료(2016년 3월 말 기준)에 따르면 남한 내 새터민 수는 2012년 이후부터 연간 1,500여명의 입국 추세를 보이며 지속적으로 증가하고 있고 그 유형도 다양화되고 있다. 그 중 가족단위 입국이 증가하면서 청소년들의 입국 비율 또한 증가하고 있어 2016년 3월 말 통일부 입국자 기준으로 새터민 1.5세대<sup>1)</sup>들은 약 1,250명 정도이다. 가족 단위 입국이 많아지면서 새터민 1.5세대들에 대한 연구들이 빠른 속도로 진행되고 있다(마석훈, 2005 ; 조정아·홍민·이향규, 이희영, 조영주, 2014 ; 길은배·문성호, 2003 ; 이기영, 2002).

새터민 1.5세대들은 통일 시대의 인적자원으로서 잠재능력과 성장 가능성이 많은 세대이다. 탈북 초기 남북한 체제에 대해 불신하는 태도를 잘 극복하도록 돕고 이들이 밝고 건전한 미래를 준비할 수 있게 자아정체성을 인식할 수 있도록 해야 한다. 하지만, 새터민 1.5세대들의 성장 배경, 탈북 경험, 북한에서의 생활 경험, 제 3국 체류 기간이 각각 다르기 때문에 그들을 대상으로 하는 모든 지원 활동은 하나의 정형화된 방식을 적용할 수 없다는 것이다. 우리나라

중고등학생 시기는 발달과업 자체만으로도 힘든 시기이다. 입시 위주의 교육은 말할 것도 없고, 발달 단계상 자아정체성을 형성해야 하며, 주변인으로서의 고민이 많은 시기이다. 그러므로 북한에서 태어나 그 사회의 교육을 받아 온 새터민 1.5세대들은 남한 사회 적응에 혼란을 경험하며 많은 어려움에 처해있는 사회적 약자 계층으로 보호가 필요하다. 같은 남한 사회 체제 내에서도 중고등학교 학생 시기에는 많은 좌절과 희망, 꿈 등이 교차하며 자기 스스로를 조절할 수 없는 때에 종종 이르게 된다. 따라서 새터민 1.5세대들이 갑자기 들어선 낯설고 이질적인 사회에서 처음부터 정상적으로 살아가도록 기대한다는 것은 어쩌면 불가능한 일이라고 할 수 있다. 특히 외상 후 스트레스 장애(Post Traumatic Stress Disorder)<sup>2)</sup>, 북한 출신, 남한사회 적응에 대한 스트레스와 그에 따른 부모와의 갈등, 기초학력 부족, 남북한의 언어 차이로 인한 이해력 부족, 다른 체제에서 배운 왜곡된 지식 등으로 인한 고통들이 새터민 1.5세대들을 힘들게 하고 있다.

이러한 문제인식에 따라 시작된 본 연구는 급속하게 증가하고 있는 새터민 1.5세대들의 자아정체성 인식을 사례 연구를 통해 심층적으로 분석해 살펴보고자 한다. 특히, 중국에서 북한 출신의 부모에게 태어난 많은 수의 새터민 청소년들이 아닌 북한에서 태어나 그곳의 문화에 더욱 익숙한 새터민 1.5세대들의 남한사회 적응을 통한 자아정체성 인식을 연구해보기로 한다. 또한, 북한에서 보다 더 많은 시간을 남한 사회에서 보내게 될 1.5세대들의 자아정체성 인식을 질적 연구방법에 의해 심도 있게 파악하여 계속 증가하고 있는 새터민 1.5세대들의 상담을 위한 기초자료가 되기 위한 것이다. 다문화 사회에서 소수집단으로 살아가는 새터민 1.5세대들의 정체성 인식을 연구하는 것은 다문화 교육을 위한 자료로 필요가 있다고 판단된다.

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

남한 정착 과정에서 새터민 1.5세대들은 자아정체성을 어떻게 인식하고 있는가?

## II. 새터민 1.5세대의 남한 사회 적응과 자아 정체성

### 1. 새터민 1.5세대의 개념

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(북한이탈 주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률 2조). 하지만 일부에서 ‘북이탈주민’이라는 용어가 어감이 부정적으로 인식될 수 있다는 의견이 나왔고, 2005년 1월 9일 통일부는 한국 거주 탈북자를 ‘새터민’으로 바꾼다고 발표하였다. 이 말은 ‘새로운 터전에 정착한 주민’이라는 의미로 해석할 수 있다. 하지만, ‘새터민’이라는 용어에 대해 탈북자 단체와 남한 사회 일부에서는 해당 용어가 억지스럽고 부자연스럽다고 여겨 받아들이기를 꺼려했다.

또 낱말의 의미가 탈북자는 북조선을 이탈한 주민을 포괄하는 용어인데 견주어, 새터민의 뜻은 아직 한국에 정착하지 못하고 해외에 흩어져 있는 탈북자들을 아우르지 못하기 때문에 용어 정의에도 문제가 잇따라 제기되었다. 급기야 2008년 11월 통일부는 가급적 ‘새터민’이라는 용어를 쓰지 않겠다고 발표했다. 이후 ‘북한이탈주민’이 탈북자의 공식적인 명칭으로 사용되고 있다(한국민족문화대백과 인용). 하지만, ‘탈북자’에 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 있지 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 새터민 청소년의 연령을 13세에서 25세로 정하고 있다. 하지만, 본 연구에서는 직접적으로 부모와의 갈등을 겪으며 초기 사회화를 북한에서 경험하여 이중문화의 적용에 어려움을 겪는 일반 중·고등학교에 재학 중인 청소년들을 새터민 1.5세대로 규정한다.

초등학교 재학 중인 10대 청소년들을 이 연구에서 제외시킨 이유는 그들이 북한 사회를 많이 기억하지 못해 남한 사회 동화가 빠르다는 점을 가만한 것이다. 또한, 새터민 부부를 통해 중국이나 제3국에서 태어나서 자란 청소년들은 제외 시켰다. 이들은 북한 사회에 대한 기억이 전혀 없어 탈북으로 보기 어렵기 때문이다. 현재 새터민 청소년은 중국이나 제3국 출생과 북한 출생들이 섞여있어 인구통계조차도 명확하게 잡혀있지 않은 상태이다. 그동안 많은 새터민 청소년에 관한 연구들이 있어왔지만 이들을 구별하지 않은 상태에서 연구가 진행되었기 때문에 실제 중고등학교에 재학 중인 새터민 1.5세대들에게 적용하는 정책에 혼선이 있기도 하였다. 이러한 이유로 본 연구에서는 새터민 1.5세대를 순수하게 북한과 남한의 이중문화를 경험한 청소년으로 규정하며 이들은 1세대 부모 세대나 새터민 부모를 두었지만 남한에서 태어난 2세대와도 구별되는 세대로 본인의 의사와는 무관하게 부모를 따라 탈북한 청소년을 지칭한다. 또한, 대안학교에서 학업을 진행하고 있는 청소년들도 제외시켰다. 그들은 남한이라는 낯선 땅에 오긴 했지만 그들의 문화를 공유한 북한 출신들이 함께 공부하고 있기 때문에 이중문화를 조금 덜 경험할 수 있다는 가능성 때문이다. 따라서 이 연구에서는 일반 중고등학교에서 직접 남한 사회를 경험하고 있는 청소년들만 새터민 1.5세대로 규정하였다.

## 2. 청소년기 자아 정체성 개념 및 정체성 인식의 형성 요인

자아 정체성(self-identity)은 ‘나는 누구인가’에 대한 함축적이고 총체적인 믿음과 느낌을 말한다. 에릭 에릭슨(Erik Erikson)은 “자아정체성을 개인이 시간 및 공간적 맥락에서 자기 동일성과 자기 존재의 지속성이 유의미한 타인들에게 수용되는 것과 일치한다는 사실을 의식적으

로 자각하는 것"이라고 정의하였다(Erikson, 1968). 또한, Berzonsky(1989)는 자아정체성을 “실제 세계에서 살아가는 자기에 대한 개인의 주관적 해석”으로 보았다. 김태희(2015)는 자아정체성을 “어린 시절부터 계속해서 이어지는 자기(self)에 대한 가장 기초적이고 근본적인 신념으로서, 성장과정에서 경험하게 되는 모든 관계로부터 탐색되고 통합되는 주관적인 자기상이고, 시간적 연속선상에서 자기 삶의 방향성과 목적감을 일관적이고 지속적으로 유지해나가려는 노력의 결과”라고 정의하였다(김태희, 2015 : 15). 청소년기의 자아정체성은 스스로가 인식하는 자아 개념과 사회가 바라는 자아 개념의 불일치로 갈등에 직면하게 되며, 때때로 자신이 바라보는 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(박진우, 2015 : 9).

새터민 1.5세대들은 일반적인 남한 청소년들보다 자아정체성을 인식하는 과정에서 특별한 의미를 갖고 있는 주변사람들과의 상호 작용을 중시 여긴다. 그들은 이중정체성 문제, 같은 민족인데도 불구하고 더 많은 불신과 색안경 등 부정적 인식, 부모와의 대화 단절 등 어려움에 직면하게 된다. 따라서 새터민 1.5세대들은 자아정체성을 인식하는데 있어서 주변 사람의 인식에 기인한 심각한 다양한 문제에 직면하며 결국 그들의 자아정체성 인식에 중요한 영향을 줄 수 있다. 하지만, 낯선 땅에 이방인처럼 다가온 새터민 1.5세대에게 교사와의 유대관계나 남한 친구들을 사귀기가 말처럼 쉬운 일은 아니다. 우리와는 다른 북한 말투가 새터민 1.5세대들을 주눅 들게 하고 학교에 다니면서 자신의 자아 정체성에 대해 소신 있게 드러내지 못하고 있어 학교를 자퇴하는 주원인이 되기도 한다. 청소년기의 성공과 실패는 친구관계의 결과에 따라 좌우될 수 있다. 그러나 새터민 1.5세대들은 남한 사회에서의 낯설고 새로운 환경 때문에 친구관계 형성 또한 쉽지 않다. 또한 남북한의 차이를 비교하면서 자기 비하나 열등감의 연속선상에서 생활하게 되는 경우가 많아 부정적이고 수동적인 자아정체성을 인식할 수밖에 없다. 이 밖에도 청소년들의 자아정체성 인식에 영향을 미치는 요인으로 경제적인 수준, 한국어 실력, 그리고 부모 나라에 대한 사회적인 인식, 학업 성적 및 동기, 외모, 미래에 대한 기대 및 포부, 소속감 등이 있다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 자료 수집 및 방법

본 연구에서는 소규모 학생들의 심층적 면접을 통해 새터민 1.5세대들의 남한 적응과 자아정체성 인식을 세밀하게 그려보는 것을 목적으로 질적 조사방법이 더욱 적절하다고 판단하여 심층적으로 사례 연구를 시행하였다.

1차 자료 수집은 2015년 5월부터 8월까지 약 3개월에 걸쳐 이루어졌다. 청주시에 위치한 ○

○중학교 2학년(현 16세)에 재학 중인 남학생 2명과 지속적인 교류를 통해 라포(rapport) 형성 후 자아정체성의 인식을 인터뷰 방식으로 진행하여 남한 사회 적응과정을 분석하였다. 선행 연구에서는 다수 학생들을 설문 조사하거나 1회 또는 2회의 간단한 면접으로 그들의 이야기를 제대로 하지 못한 아쉬운 점이 있었다. 본 연구에서는 이러한 문제를 해결하기 위해 두 명의 학생을 약 3개월 동안 일 주일이나 이 주일에 한번씩 7회를 만나며 1~2시간 동안 심층 면접을 실시하였다.

2차 자료 수집은 좀 더 다양한 새터민 1.5세대의 자아정체성 인식을 연구해보기 위해 2016년 4월부터 5월까지 약 2개월에 걸쳐 이루어졌다. 충북 증평군에 위치한 ○○고등학교 3학년(현 21세) 여학생 1명과 심층면접으로 남한 사회 적응과정에서 자아정체성을 인식해 가는 과정을 자료로 수집하였다. 1차 자료 수집과 마찬가지로 인터뷰 방식으로 진행하였다. 또한, 현재 고등학교 3학년이라는 시간적 제약 때문에 4회의 만남으로 1~2시간 동안 심층 면접을 하였다. 면접장소와 시간은 참여자의 편의성을 최대한 고려하여 학교 상담실과 직원 휴게실 또는 학교 근처 조용한 카페에서 진행되었다. 면담은 서술의 정확성을 보장하기 위해 참여자들의 동의 아래 녹음을 진행하였으며 감수성이 예민한 청소년기의 심리적 특성에 맞게 대화 내용을 적극적으로 경청하면서 학생들이 더욱 적극적으로 연구에 참여하게 하였다. 또한, 참여자의 동의하에 녹음된 자료는 전체 필사하여 분석 자료로 활용하였다.

## 2. 연구 대상자 선정

본 연구의 참여자들은 충북 청주시와 그 인접 지역에 거주하고 있는 새터민 1.5세대들이다.

1차 수집 대상자였던 참여자 A는 2000년생으로 2012년 중국, 라오스, 태국을 거쳐 청주 지역에 소재하고 있는 ○○초 6학년부터 남한 학교생활을 하기 시작하였다. 현재 중학교 2학년(2015년 기준)에 재학 중인 남학생으로 또래 학생들보다는 나이가 한 살 많다. 가족 구성원은 북한을 먼저 탈출하여 1년 정도 먼저 남한에 머물러 계시던 아버지와 참여자와 함께 탈북한 어머니, 남동생이 한 명 있다. 현재 남동생은 서울에서 대안학교를 다니고 있어 A와는 방학에 만 만날 수 있는 상태이다. 고향은 양강도 혜산이며 북한에서의 생활은 부유한 층에 들었다고 한다. 참여자 B도 2000년생으로 A와 같은 경로로 입국한 또래 남학생이다. 참여자 A와 같은 학교에 재학 중이며 비슷한 시기에 청주에서 살기 시작하여 가장 친한 친구로 지내고 있다. 이 참여자의 가족 구성원은 북한을 먼저 탈출하여 1년 정도 먼저 남한에 머물러 계시던 아버지와 함께 탈북한 어머니, 누나 한 명과 형 한 명이 있다. 하지만, 현재 누나는 서울에 거주하며 직장을 다니고 있고, 나이 차이가 많이 나는 형(27세)은 직장을 다니겠다고 집을 떠났는데 연락을 자주하지 않아 정확한 거주지를 모른다고 하였다. 고향은 참여자 A와 같은 양강도 혜산이지만 A가 살았던 곳보다는 시골이었다고 했으며 북한에서의 생활은 부유한 층에 속했다고 한다.

2차 수집 대상자인 참여자 C는 1996년생으로 2016년 기준 21세의 여학생이다. 2011년 중국, 라오스, 태국을 거쳐 어머니와 함께 입국한 여학생으로 아버지는 10살 때 돌아가셨기 때문에

북한에 남겨진 가족은 없다고 한다. 참여자 C의 고향은 함경북도 김책시였는데 아버지가 뇌출혈로 갑자기 돌아가시면서 국경 근처 온성으로 옮겨 할머니와 함께 살았었다고 한다. 이 참여자는 많은 새터민 1.5세대들이 남한 사회에서 학업을 포기하는 것과 달리 학교생활도 잘 하고, 학업 성적도 우수하였다. 중학교 1학년 2학기로 OO여중에 진학하여 첫 학기 성적 전교 40등을 한 이후 전교 1등을 계속 유지하였고 현재 재학 중인 고등학교도 수석으로 입학하였다. 입학 당시 많은 장학금을 받아 어머니와 생활하는데 어려움이 없다고 했으며 현재 기숙사에 거주하고 있고, 사교육 보다는 자기 주도 학습으로 꾸준히 성적을 유지하고 있었다.

#### IV. 연구 결과

##### 1. 남한 정착 과정에서 새터민 1.5세대의 자아정체성 인식

###### 1) 탈북 과정에서 새롭게 인지된 가족 구성원으로서의 자기 소속감

새터민 1.5세대는 탈북 계획 당시부터 그들의 의견이 반영되지 않고 수동적으로 부모에게 이끌려 이주하면서 가족 구성원으로서 뚜렷한 자기 소속감을 갖지 못한 채 남한에 정착하는 것으로 보인다.

**참여자 A :** 어머니가 집을 싸라고 했을 때도 남한에 올 줄은 몰랐어요... 그냥 막연하게 아버지 만나러 가는구나... 그랬었죠. 식구들이 같이 중국으로 건너와서 한 달 반 정도 머무르다가 라오스에서 태국으로 6개월 정도 머물렀는데 그때 발만 뻗을 수 있는 곳에서 어머니가 조사도 받고... 그 때 남한으로 가는 거라는 걸 알았죠.

**연구자 :** 남한으로 간다는 것 알고 너는 어떤 생각이 들었어?

**참여자 A :** 아버지가 안 계셨을 때는 그래도 제가 장남이라 어머니가 저에게 많이 의지하셨는데, 저에게 아무런 말도 하지 않았으니까 화도 나고 '나는 이 집에서 뭐지?' 라는 생각도 들고 했어요. 동생하고 떨어져 살게 되었을 때도 저에게 말 안했어요. 어차피, 다 지난 일이지만...

참여자 A의 사례를 보면 먼저 탈북한 아버지를 대신하여 많은 부분을 장남인 A에게 의지했던 어머니였지만 탈북에 대해서는 참여자 A에게 상의가 없었기 때문에 가족 구성원으로서 자기 소속감을 새롭게 인지하는 계기가 되었음을 알 수 있었다. 삶의 터전이 바뀌는 전환점에서 자기 결정권이 없었던 참여자 A의 '나는 이 집에서 뭐지?'라는 물음을 통해 탈북 과정에서 가족 내 자기의 존재감과 소속감이 없어짐을 새롭게 인지하는 듯 보였다.

**참여자 B :** 처음엔 어머니가 말씀을 하지 않으셔서 아버지가 중국에 계신거라 생각했고, 아버지를 만나러 가는구나... 중국에서 5일 정도 있다가 라오스를 거쳐 태국으로 와서 한 6개월 정도 머물다 남한에 입국했어요... 남한으로 간다는 걸 탈북하고 몇 개월 지나서 알았어요. 우리한테 그런거 안 물어봤어요.

**연구자** : 남한으로 간다는 것 알고 너는 어떤 생각이 들었어?

**참여자 B** : 좀 화났어요. 저도 북한에서 친구들도 있고, 좋은 추억들도 많았는데 그냥 나온거잖아요. 제가 아무리 어렵도 물어봤으면 좋았을텐데. 누나하고 형은 알고 있었나봐요. 나만 이 집에서 왕따가 된 느낌? 뭐~ 그래서 더 화나더라고요.

**연구자** : 부모님께 내가 탈북 당시 어떤 기분이었다는 거 말해본적 있어?

**참여자 B** : 아니요. 말해봤자 달라지는 건 없잖아요. 원래, 저는 막내라서 북한에서도 제 생각은 물어보지 않았어요. 지금 가족들이 다 흩어져서 각각 사는데 왜 왔는지도 모르겠구....

참여자 B도 먼저 남한 생활을 시작한 아버지에 의해 일 년 후 모든 가족이 다시 만난 경우이다. 이 경우도 참여자 A처럼 남한으로 오는 과정 속에서 가족 구성원으로서 자기 소속감을 인식할 만한 결정권이 없었다. 또한, 힘든 과정을 거쳐 남한에 와서 모든 가족이 만났어도 가족에 대한 애뜻함은 찾아보기 힘들었다. 참여자 B의 경우 북한에서도 어리고 막내이기 때문에 가족 내 의사 결정이 필요할 때 의견을 물어보지 않았다고 한다. 하지만 탈북 과정에서 형과 누나는 알고 있는 사실을 자신만 모르고 있다는 것을 알았을 때 가족 내 자신의 위치와 소속감을 새롭게 인지한 듯 보였다.

**참여자 C** : 아빠 돌아가시고 2년간 엄청 고생하다가 할머니가 굶어서 돌아가셨는데 그 때 엄마가 이렇게 살다 죽어나 가다가 총 맞아 죽어나 죽는 거 똑같다고 가자고 했고, 저도 엄마 말이 맞다고 생각해서 그날 강을 건넜어요.

**연구자** : 처음부터 남한으로 올 생각이었어?

**참여자 C** : 아니요, 우선 목적지는 중국에 있는 친척 집이었어요. 1월 1일 겨울에 강을 건너서 눈 밟는 소리 날까봐 신발도 못 신고 양말만 신고 나왔어요. 엄마와 중국 쪽 산에서 숨어 있는데 옷도 다 젖었고 신발도 안 신고 있어 양말도 다 젖었고 긴장도 많이 풀리고 하니까 얼어 죽겠더라고요. 가다가 공안에게 걸려도 내려가자고 엄마를 설득해서 내려가는 길에 다행히 조선족 아저씨를 만나 그 차타고 친척집에 갔어요.

**연구자** : 엄마를 설득할 때 너의 의견이 받아들여 질 거라 생각했어?

**참여자 C** : 그 때는 너무 급박한 상황이니까 그런 생각은 못했어요. 아마도 제 잠재의식 속에 엄마가 제 의견에 따라 줄 거라는 생각이 있었던 것 같아요. 아빠 돌아가시고 엄마가 저에게 많이 의지 했으니까요.

참여자 C는 가난을 벗어나기 위해 탈북에 대한 어머니의 동의가 있었고 처음에는 중국이라는 정확한 목표도 있었다는 점에서 다른 참여자들과는 차이점이 보인다. 특히, C의 경우 탈북 과정에서 가족 구성원으로서 자기가 갖고 있는 위치를 깨닫게 되었으며 자신의 결정을 통해 새로운 삶을 개척하려는 의지와 자기의 결정에 어머니가 따라 줄 것이라는 신념이 있어 보였다. 참여자 C의 경우 북한에서도 아버지가 일찍 돌아가신 후 많은 부분을 어머니와 상의해서 결정해 왔지만 탈북 과정에서 가족 구성원으로서 자기 소속감을 더욱 확실히 확인하는 계기가 된 듯 보였다.

**참여자 C** : 처음엔 중국 친척집에서 숨어 살았는데 이웃집에서 신고하는 바람에 공안이 온 적도 있었어요. 다행히 친척분이 공안이라 걸리지는 않았지만 계속 그렇게 살 수는 없잖아요. 그러려고 북한에서 나온 것도 아닌데...엄마와 며칠 상의하고 이왕 북한을 나온 거니까 한번 남한으로 가보자고 결론 냈어요. 친척분들이 브로커 알아보고 라오스 거쳐 태국에서 약 3개월 살다가 왔어요.

**연구자** : 어떻게 여기 중평까지 왔어?

**참여자 C** : 엄마가 연세가 있으세요. 몸도 많이 약하시고... 서울 구경 몇 번 해봤는데 서울은 너무 복잡하고 엄마가 살기 힘들 것 같아서 제가 가장 시골로 보내달라고 하셨어요.

참여자 C의 경우 탈북 과정에서도 어머니와의 상의를 많이 하였고, 남한 행(行)을 결정 할 때나 거주지를 결정할 때도 가족 구성원으로서 자신의 목소리를 당당히 낸 경우이다. 어머니와 중요한 결정을 함께 하면서 가족 구성원으로서 자기 소속감을 확실히 인지하게 되었음을 알 수 있었다. 그리고 최근 입국자들의 제3국 체류 기간이 많이 단축되었음을 알 수 있었다. 이는 과거 제 3국 체류 기간이 너무 길어 남한 정착 후 학교에서 동년배 아이들보다 나이가 많아 자아 정체성 형성에 부정적 영향을 주었던 것에 비해 긍정적 효과가 나타날 수 있는 상황이라 본다.

**참여자 A** : 그냥 부모님이 좀 더 좋은 곳에서 공부 시키려고 왔다고 ... 아무래도 여기가 더 기회가 많잖아요. 어차피 부모님이 제 의견 물어보고 온 것도 아니지만...

**참여자 B** : 생활이 어렵지는 않았어요... 자세한 건 모르겠지만, 저희 형제들 공부 시키려고 오셨겠죠. 물론, 지금은 공부를 못하지만, 거기에서는 꽤 잘했거든요.

**연구자** : 남한에 오니까 어때?

**참여자 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 싶다가나 뭐든지 포기하고 싶다는 생각은 없었어요.

참여자 A와 B의 경우 북한에서의 생활을 나름 만족하고 있었음을 인터뷰를 통해 확인할 수 있었다. 오히려 이 경우는 남한 사회에 오면서 본인들이 할 수 있는 것이 없고, 하고 싶은 것이 없어지면서 부정적 자아 정체성이 인식된 경우라고 할 수 있다. 과거 경제적 이유가 탈북의 원인이었지만 자녀 교육이나 더 나은 삶을 선택하는 이유로 탈북 하는 사람들이 많아졌다는 것을 알 수 있었다. 참여자 A의 경우 부모가 자신에게 의견을 물어보지 않고 남한으로 온 것에 대한 원망을 계속 갖고 있는 듯 보였으며 참여자 B의 경우 남한 정착과정에서 부정적 자아가 많이 형성되면서 목표와 방향성을 형성하지 못하여 남한 사회에 뚜렷한 소속감을 갖지 못했으며 오히려 북한 사회에서 자기의 정체성을 더욱 잘 인식했다고 생각하는 듯 했다.

**참여자 C** : 아빠는 장교였고, 엄마는 의사였어요. 그 마을에서 가장 잘 살았어요. 엄마, 아빠가 결혼한지 10년 만에 저 하나 낳으셔서 공주처럼 자랐어요. 아빠가 갑자기 뇌출혈로 사망하시면서 ...(갑자기 눈물 흘림) 엄마랑 고생 많이 했어요. 그래서 엄마가 무슨 일 있을 때마다 저에게 많이 물어보고 그랬어요.

**연구자** : 남한에 오니까 어때?

**참여자 C** : 여기 와서 좋아요. 여기는 최선만 다하면, 저만 열심히 하면 기회는 있잖아요.

**연구자** : 이곳에 와서 북한에서 보다 엄마가 너를 더 의지하시니?

**참여자 C** : 네, 당연하죠. 우리 둘 밖에 없는데. 제가 남한에서 적응을 잘 하니깐 엄마가 의지 많이 해요. 북한에서도 그랬지만, 여기와서는 더 그런 것 같아요.

참여자 C의 경우 어머니와 단 두 명으로 가족 구성원을 이루면서 자기의 의견을 통해 어려



움을 극복해 오는 과정 속에서 가족의 일원으로서 자기 인식을 명확히 하고 있는 모습을 보였다. 참여자 C와의 인터뷰 내용에서 새터민 1.5세대의 자아정체성 인식에 탈북과정에서 새롭게 인지된 가족구성원으로서의 자기소속감이 주요한 요소임을 보여주고 있다. 자신의 모습에 만족해하며 최선을 다하고 거기에 따라 보상을 받는 자기의 모습에 긍정적 자아 정체성의 인식을 정립하고 있었다.

## 2) 부모와 새터민 1.5세대 간의 학업 성취도 일치에 따른 성취감

새터민 1.5세대들은 전혀 새로운 사회에 부모님의 판단만 믿고 왔기 때문에 부모와의 목표 일치도에 따른 성취감은 그들의 삶을 더욱 활기차고 적극적으로 살아갈 수 있게 하는 힘이라고 볼 수 있다. 이러한 사실은 참여자 C와의 인터뷰 내용에서 자주 나타났으며 이는 새터민 1.5세대의 자아정체성에 부모 기대에 대한 자신의 부응 가능성이 주요한 요소임을 보여주고 있다.

**참여자 A :** 남한에 와서 가장 부러운 것은 아버지들과 아들의 관계가 매우 좋은 것이 부러웠어요. 우리 아버지는 많이 엄하시고, 어... 북한에서 아버지들은 무섭고 무뚝뚝하거든요. 그런데다가 우리 공부 시키러 왔는데 공부도 안하고 맨 날 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.

**참여자 B :** 맞아요. 저도 많이 부러워요. 북한에서는 우리 가정이 평범한 가정인데 이곳에 오니 너무 가부장적인 아버지의 모습이 싫더라고요.

참여자 A와 B의 인터뷰 내용으로 새터민 1.5세대와 부모 간의 학업성취도가 일치하지 않아 갈등이 심화되고 있음을 짐작할 수 있었다. 또한 참여자 A와 B의 인터뷰 내용을 통해 북한에서 교육받은 엄격한 가부장제의 모습을 고수하고 있는 부모들, 특히 아버지의 모습은 자녀와의 갈등을 가중 시키고 있음을 확인할 수 있었다. 참여자 B와의 인터뷰에서 나타났듯이 북한에서는 평범한 아버지의 모습이 남한에 와서 보니 너무 엄격하다는 것을 알게 되면서 부모-자녀 간의 거리를 더욱 넓히는 요소임을 알 수 있었다.

**참여자 A :** 부모님에겐 용돈 이야기와 옷사달라는 말 말고는 하지 않아요. 왜냐하면...(한참 머뭇거리다가) 대화 거리가 없어요. 말해도 잘 모르구... 어머니도 직장 다니시며 친하신 분들이 생겨 카톡 주로 하시고, 딱히 자랑할 말이 없는 것 같아요. 저녁에 늦게 오기도 하구요. 그리고 무슨 말을 해도 잘 모르니까 집에 가면 방에 들어가서 주로 핸드폰 게임이나 인터넷 게임을 주로해요. 아버지하고는 아무 말도 안해요. 저를 이해 못하니까.

**연구자 :** 어떤 면에서 이해를 못한다고 생각해?

**참여자 A :** 전부 다요. 남한에 와서 공부 못하면서 부터는 아예 사람 취급도 안해요.

**연구자 :** 부모님들과 얘기하고 나면 기분이 어때?

**참여자 A :** 그냥, 기분은 안좋아요. 부모님이 저에게 많이 실망해서 그런 거니까...어쩔 수 없죠. 그래도 북한에 살 때는 이 정도는 아니었는데. 쯤 그래요.

**참여자 B :** 저는 아무렇지도 않아요. 그냥 간섭 안하는게 좋아요.

참여자 A와 B의 경우 부모가 바쁜 경제 활동 속에서 자녀들의 남한 생활에 소홀해지고, 몇 번의 대화 속에서 답을 얻을 수 없던 그들은 스스로 부모와의 대화 단절을 선택한 듯 보였다. 특히, 부모가 갖고 있는 자녀의 공부에 대한 기대가 무너지면서 자녀의 행동을 좋게 보지 않는 요인들이 갈등을 증폭 시키고 있었다. 부모 중 한 명이 먼저 탈북하고 시간이 경과된 뒤 나머지 가족이 따라온 새터민 1.5세대의 경우 부모와의 분리된 경험을 했기 때문인지 부모와의 안정적 유대를 회복하지 못해 보였다. 또한, 신뢰를 상실하여 가족 구성원과의 관계가 또 다른 적응 과제가 된 듯 보였다는 점이다. 또한 부모님의 무관심이 오히려 편하고 좋다고 생각하는 참여자 B의 사례를 통해 남한 사회에서 생활한 짧은 시간동안 그들의 갈등 정도가 얼마나 심했는지를 단적으로 짐작할 수 있었다.

**참여자 A :** 부모님이 저녁에 많이 안계시니 게임하는 걸 더 많이 할 수 있어 좋아요. 어차피, 부모님들은 저를 많이 무시해서 안 마주치는게 편해요. 마주쳐봤자 공부 얘기하다 소리 지르기만 하나요. 게임 말고는 하고 싶은거 없어요. 가끔은 어머니가 차려준 밥상에 동생하고 같이 있으면 좋겠다고 생각하지만요. 이제 익숙해요.

새터민 1.5세대의 자아 정체성 인식에 영향을 주는 핵심적 요인 중의 하나는 부모의 자녀 기대와 그들의 학업 성취도 간의 일치도이다. 하지만, A의 경우 부모의 기대와 일치하지 못하는 남한에서의 생활로 인해 자아 정체성을 인식하지 못하고 오히려 아무것도 하고 싶지 않은 무기력증이 나타나기도 했다. 남한 사회로의 입국을 통해 혼자 있는 시간이 많아진 A의 경우 게임을 유일한 낙으로 삼고 가상공간을 자신이 살아가는 세상의 전부인 것처럼 생활하고 있었다. 인터넷 게임 말고는 하고 싶은 것도 없고, 해야 할 것도 없다고 생각하는 참여자 A는 남한 사회 적응이 많이 힘들어 가상공간속으로 숨어 있는 것 같은 모습이었다.

**참여자 B :** (어머니가) 거의 10시쯤 오시기 때문에 저도 A처럼 대충 저녁 때우고 인터넷 게임해요. 처음엔 많이 외로웠어요. 친구들 집들 보면 그래도 밤에는 식구들이 같이 있는데...북한에서는 그래도 형도 있고, 누나도 있었는데....(작게 한숨을 쉬며)그래도 괜찮아요. 어차피 어머니가 저에게 별 기대 안하시구, 마주쳐봐야 혼나기 밖에 안하잖아요.

탈북과정에서 같이 있었던 형과 누나도 남한에 와서는 같이 살지 않는 참여자 B의 경우도 유일한 안식처로 인터넷 게임을 택했다. 또한 서로 간에 각자 할 일만 하면서 가족이라는 울타리가 없어져 버리고 부모에게 별다른 기대를 하지 않아 보였다. 특히 참여자 B의 인터뷰 내용을 살펴보면 남한 사회 가정과 자신의 상황을 비교하여 상대적 박탈감을 느끼고 있음을 짐작 할 수 있다.

**참여자 A :** 아직 딱히 하고 싶은 건 없어요. 요즘 모델 같은 거에 관심이 있긴 하지만....부모님에게 말했는데 비웃으셨어요. 니 주제에 그런게 가당키나 하나구.(한숨) 아직도 부모님은 인문계 가서 대학가기 바래요. 아직 중2라 부모님과 진지하게 말하지는 않지만, 무조건 대학가라고만 해요. 제가 북한에서 공부를 조금 잘 했었거든요. 우리 부모님은 아직도 그 생각만 하시는 것 같아요.

**참여자 B :** 저희 어머니도 무조건 대학 나와야 한다고 하죠. 남한 사회에서 살려면 대학 나와야 한다구.

**참여자 A :** 대학을 가게 되면 갈지도 모르겠지만 딱히 가고 싶은 생각은 없어요. 공부도 못하지만 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... 나는 지금 할 수 있는 게 없는데....

**참여자 B :** 돈만 벌면 되지 뭐 공부도 재미없는데 대학까지 가요.

참여자 A와 B는 부모와의 목표가 일치하지 않음으로 학업 및 진로를 결정하는데 많은 어려움을 겪는 것으로 보였다. 또한, 아직 정확히 하고 싶은 것을 찾지 못한 중학생들인데도 불구하고 그들에게 돈이 삶의 최종 목표가 되었다는 것이다. 우리 사회에 만연해 있는 물질만능주의가 아직 자아 정체성을 인식하지 못한 새터민 1.5세대들에게까지 팽배해 있음을 알 수 있었다. 중학생이 되면서 학업 성적이 계속 하락함으로 인해 실제 자기의 모습과 부모님의 기대에 미치지 못하는 자기를 보며 성취감을 느끼지 못하고 부정적인 자아 정체성이 인식된 경우라고 할 수 있다.

**참여자 C :** 엄마는 의사를 하길 바라셨는데 의사는 저랑 안 맞기도 하고 이과는 제 성향도 아니고 해서 엄마에게 말씀드렸더니 그럼 하고 싶은 거 하라고 하셨어요

**연구자 :** 어머니는 늘 너를 믿고 지지해 주시는 편이니?

**참여자 C :** 네, 그래서 더 힘이 나고 나를 믿어주는 사람이 있으니까 더 잘하려고 하죠. 어느 땐 그게 부담스럽기도 하지만 제가 낯선 이곳에서 살 수 있는 힘이라고 할 수 있어요.

새터민 1.5세대의 자아정체성 인식에 영향을 주는 핵심적 요인 중의 하나는 부모의 자녀 기대와 그들의 학업성취도 간의 일치에 따른 성취감이라 할 수 있다. 참여자 C와의 인터뷰 내용 중에서 “나를 믿어주는 사람이 있으니까 더 잘하려고 하죠.”를 통해 새터민 1.5세대의 자아정체성에 부모 기대에 대한 자신의 부응이 주요한 요소임을 보여주고 있다. 참여자 C는 자기가 기대하는 모습과 부모님의 기대 속에서 실제 자기의 모습이 많이 일치하면서 삶을 주도적으로 이끌어 나가려고 하였고 현재의 삶을 만족스럽게 느끼고 있었다.

**연구자 :** 지금 가장 힘든 건 뭘까?

**참여자 A :** 부모님이 저를 안 믿어주고 무시하는 태도요.

**참여자 B :** 없어요. 제가 하고 싶은 대로 하고 있구, 자유롭게 게임도 하고, 좋아요. 물론 형, 누나도 같이 있으면 더욱 좋겠지만요.

**참여자 C :** 몸은 힘들지 않는데 정신적으로 압박감이 있어요. 아무래도 입시 때문에...엄마는 전교 꼴찌해도 괜찮다고 건강하기만 하면 된다고 하시지만 그래도 엄마는 저 믿고 사는 건데 그럴 수 없어서 압박감이 많아요.

자아정체성 인식에 대한 고민을 증가시키는 요인 중에 중요한 요인은 부모의 자녀 기대에 대한 목표의 일치도에 따른 성취감 여부라고 할 수 있다. 부모님이 자신을 믿어주는 경우와 그렇지 않은 경우에 자아정체성을 어떻게 인식하는지는 참여자들의 인터뷰 내용을 통해 많은 차이가 있다는 것을 알 수 있다. 청소년 시기는 여전히 부모에게 의존적이고 종속적일 수밖에 없다. 하지만, ‘너는 아직 어리니까 몰라도 돼’라는 말로 그들을 무시하는 태도나 자존감에 상처를 주는 말보다는 그들의 자율성과 독립성을 인정해 주는 따뜻한 한 마디가 새터민 1.5세대

들이 긍정적 자아정체성을 인식하는데 더욱 중요해 보인다. 또한 지나치게 높은 부모의 목표를 따라가지 못하고 성취감을 갖지 못하는 그들에게 남한 정착과정에서 자아정체성을 인식하는데 어려운 점이 아닐 수 없다.

## 2. 불안정한 상황에 대한 타자로서의 이질성과 자아정체성 인식

### 1) 새로운 라벨링(labeling)에 따른 명료한 자아 정체성 인식

새터민 1.5세대는 남한의 새로운 환경에 적응하기 전에 교사의 배려나 학교 정책의 수혜자로서 또래의 남한 친구들과 구별되는 집단으로 재범주화 되는 과정을 겪게 된다. 이러한 과정은 새로운 환경에 오자마자 원치 않는 시점에 자신들의 신분이 밝혀짐으로써, 남한의 또래 친구들과의 우정과 공감에 깊은 신뢰감 형성이 되지 못하고 오히려 장애를 가져올 수 있다. 자아정체성을 인식하는 것은 어느 날 갑자기 되는 것이 아니다. 특히 낯선 사회에 아무런 준비도 없이 부모의 손에 이끌려 온 새터민 1.5세대들은 남한 사회의 정착과정에서 적응하면서 ‘나는 누구인가?’에 대한 질문과 답을 찾아야 한다. 하지만, 참여자 A와 B는 학교에 간 첫날 자신은 이곳에서 다른 사람이구나라는 것을 먼저 자각하게 되면서 새로운 라벨링(labeling)에 따른 자아 정체성 인식이 명료하게 되었다고 할 수 있다.

**연구자 :** 북한에서 왔다고 처음부터 밝혔니?

**참여자 A :** (눈썹을 꿈틀거리며 기분 좋지 않은 표정을 지으며)아니요, 여기서 학교 다니기로 해서 갔던 첫 날 아침에 교실에 들어가니 아이들은 저희가 북한에서 온지 벌써 다 알고 있었어요. 그때는 먼저 북한에서 왔다고 얘기하고 싶지도 않았지만 숨기고 싶지도 않았는데 벌써 다 알고 있는 거예요.

**연구자 :** 학급 아이들이 먼저 알고 있어서 기분이 어땠어?

**참여자 B :** 저는 될 수 있으면 아이들이 모르길 바랬죠. 이상한 눈으로 쳐다볼까봐. 하나원에서 워낙 왕따라는 말 많이 들어서...그래서 처음부터 A하고만 놀고 다른 친구들과는 말도 안했어요. 첫날부터 우리는 동물원의 원숭이 같았어요.

새터민 1.5세대는 학교에 간 첫 날부터 남한 친구들과 구별되는 집단으로 라벨링(labeling)되는 과정을 겪게 된다. ‘낯선 사회에서 잘 적응할 수 있을까?’ 라는 불안감도 있지만, 새로운 사회에서 잘 해보겠다는 다짐을 할 수 있는 첫 날 그들은 자신의 존재가 남한 친구들과 다름을 임팩트(impact) 있게 인식하게 된다. 참여자 A와 B도 자신들이 원치 않았으나 어떤 준비도 하지 않은 채 북한 출신이라는 것이 밝혀진 경우이다. 이 경우 자신감을 갖고 학교생활을 하는데 많은 제약이 있어 보였으며 그로 인해 자신에 대한 신뢰 정도가 많이 낮아지는 모습을 보였다. 즉, 자기 수용성이 많이 낮아지며 다른 사람에 대한 신뢰도도 낮아지는 것으로 보였다.

**연구자 :** 처음 남한 학교 갔을 때 북한에서 왔다고 밝혔어?

**참여자 C :** 저는 처음에 일반 학교로 가면서 고민 많이 했어요. 그냥 대안학교 갈까 해서요. 하나원 아이들이

일반학교가면 다 왕따 당한다고 해서 고민을 많이 했었죠. 학교 간 첫 날 그냥 공식적으로 북한에서 왔고, 나이는 너희보다 2살 많지만 언니라고 하지 말고 이름 불러줬으면 좋겠다고 당당하게 말했어요....왜냐면 거리감 생길까봐.. 여기 애들이 너무 착해서.. 지금 우리 고등학교에도 왕따나 이런 문제 하나도 없거든요.

참여자 C의 경우도 다른 새터민 1.5세대들처럼 고민 끝에 일반 학교를 택한 경우이다. 본인 들만의 네트워크를 통해 남한 사회 학교 분위기를 전해 듣고 처음에는 많은 고민을 하였지만, 자신이 북한 출신이며 나이가 두 살 많다는 것을 당당하게 밝힌 사례이다. 자신의 정체성을 인정하며 온전한 자신으로 학급 친구들과 앞에 선 참여자 C는 학교생활에서 자신감을 갖고 생활하게 되었다. 참여자 C의 모습을 통해 자신에 대해 밝히는 과정에서 자신이 누구인지, 어느 사회에 속하게 되는지, 어떻게 살아야 할 것인지, 다른 사람과의 관계를 어떻게 형성 할 것인지 고민하게 되고 앞으로 남한 사회에서 살아갈 자신의 자아정체성을 인식하는 계기가 되었음을 짐작할 수 있다.

**참여자 A :** (북한 출신이라니까)남자 애들은 저희에게 아는 척 안했어요. 그런데 여자 애들은 저와 사귀고 싶어 하는 애들도 있었어요.

**연구자 :** 그래서 여자 친구 사귀 적 있어?

**참여자 A :** (얼굴이 빨개지며) 얼마 전에 여자 친구랑 헤어졌는데 남한에 와서 한 4명 정도 사귀어 봤어요. 처음엔 제가 북한에서 왔다는 것이 신기해서 관심을 갖다가 사귀는 것이 대부분이었어요.

**연구자 :** 사귀면서 어떤 기분이었어?

**참여자 A :** 남한 사회가 낯선 것도 있었는데 여자 친구들 때문에 금방 적응한 것도 같구. 부모님도 바쁘시고 학교생활도 힘든데 많이 위로가 되기도 했어요. 또, 저도 남한 여학생들이 저를 좋아하니까 기분도 좋구. 물론 개네 부모님이 안 좋아하니까 헤어졌지만요. 이젠 여자 애들 안만나고 싶어요.

청소년기의 이성교제는 이성과의 상호 작용을 통해 자신에 대한 이해와 사랑 및 자아 정체성을 인식할 수 있는 계기가 되기도 한다. 특히, 새터민 1.5세대들에겐 남한 사회에 조금 더 일찍 적응할 수 있는 하나의 방법일 수도 있다. 또한, 그들의 지적, 정서적 발달을 돕고 상호 인격을 존중하여 부모님의 무관심에서 오는 사랑으로 자존감을 높일 수도 있다. 하지만, 참여자 A의 이성교제의 경우 북한 출신이라는 라벨링(labeling)에 따른 호기심에서 시작된 경우가 많아 상처로 남게 되었으며 그로 인해 이성에 대한 관심이 사라지게 되는 계기가 되기도 하였다. 이런 경우 오히려 자신을 믿고 수용하는데 더욱 부정적 영향을 끼칠 수 있으며 이성친구들의 부모들로 인해 자존감이 낮아지고 있음을 짐작할 수 있었다.

**연구자 :** 대학에 가서도 네가 어디에서 왔는지 말할거야?

**참여자 C :** 대학가서도 제가 북한 출신이라는 거 당당하게 얘기할 거예요. 내가 열심히 살아서 북한에 대한 인식을 바꾸는데 조금이라도 도움이 되었으면 좋겠다는 생각해요. 지금 저희 학교 애들도 '처음에는 북한 엄청 싫어했는데 너를 보면서 인식이 바뀌었다'고 할 때도 있어요. 제가 잘 하면 인식은 바뀔 것 같아요. 그리고, 제가 북한 출신이라는 걸 알았을 때 다른 사람들이 저에게 더 많은 관심을 갖더라고요. 제 성격이 관심을 받았을 때 더욱 잘 하려는 것이 있어서 저에게는 도움도 많이 되구요.

참여자 C의 경우 자신의 출신에 대해 당당히 밝히면서 오히려 남한 사회에서 정착하는 과정에서 자신감을 갖고 자신에 대해 신뢰하며 적응하는데 많은 도움이 되었다고 한다. 새로운 곳에 적응하면서 참여자 C는 오히려 북한 출신이라는 것이 자신을 부각시키는데 많은 도움이 된다고 생각한다. 그리고, 자신이 남한에서 잘 적응할 때 북한에 대한 인식도 변할 수 있다고 생각하며 최선을 다하는 모습을 보였다. 새터민 1.5세대들에게 자신의 출신지역에 대한 당당한 표현이 오히려 그들의 독특성을 표출할 수 있는 계기가 될 수 있으며 자기가 누구인가에 대한 확신성이 생길 수 있는 계기가 될 수도 있음을 보여주는 사례이다.

**연구자 :** 고등학교에 가서 친구들이 북한 사람인거 모르는 게 더 편할까?

**참여자 A :** 네. 다른 지역으로 가서 애들이 몰랐으면 좋겠어요. 애들이 제가 어디 출신이라는 걸 모르면 더 좋을 것 같아요. 내가 북한 출신이라는 거 알자마자 아이들은 나를 이상한 눈으로 쳐다보았거든요. 그럴 때마다 제가 정말 애들과는 다른 사람이구나라는 생각이 들어요. 그래서 싫어요.

**참여자 B :** 사실 저는 상관은 없어요. 그래도 모르면 좋을 것 같아요.

**연구자 :** 상관없는데 왜 북한 출신인거 모르면 좋을 것 같아요?

**참여자 B :** 불편하잖아요. 내가 뭘 잘해도 북한 출신이라 이상하게 바라보고, 못하면 북한 출신이라 못한다고 하고.... 그러니까 모르는게 편해서요.

참여자 A와 B는 스스로 밝히지 않은 자신의 정체성으로 인해서인지 처음부터 학교 적응에 힘들어했으며 자신감을 갖고 자신에 대해 신뢰하는 정도를 나타내는 자기 수용성 정도가 낮아 보였다. 자신들이 북한 출신이라는 사실이 밝혀지면서 색안경을 쓰고 바라보는 사람들이 많았고, 자신들을 '북한에서 온 아이'로 라벨링(labeling)되어지는 많이 부담스러워 보였다. 특히, 이들은 타인의 시선을 통해 자신의 주체성이라든지 만족감, 자부심이 상실되어 자기 수용성이 부족한 모습이 나타났다. 자기의 실체와 성격 특성, 여러 제반 능력과 취약점을 사실 그대로 인지하지 못하는 참여자 A와 B의 모습에서 남한 사회의 타자(他者)로서 이 사회에 적응하고 있는 모습이 보였다.

## 2) 기대와 실제 사이의 자기 모습에 대한 좌절과 포부

새터민 1.5세대가 남한 사회에 정착하면서 많은 포부와 기대로 자신의 미래를 설계하려 하지만, 불안정한 상황을 통해 많은 어려움을 겪게 되면서 좌절과 포기를 반복하게 되는 경우도 있다. 그런데 새터민 1.5세대들이 갖고 있는 미래에 대한 사고방식이 남한 또래 학생들과 크게 차이가 나지 않았다. 이들이 남한으로 이주하며 가장 많은 시간을 보낸 학교와 또래 친구들을 보며 자아정체성을 인식한 것이 아닐까 생각되는 부분이다. 한 가지 아쉬운 것은 대부분의 새터민 1.5세대들이 자아정체성을 인식할 기회조차 박탈당한 채, 입시위주의 교육문화에 빠져 역할혼돈의 어려움을 겪고 사회의 낙오자로 전락하고 있는 모습이다.

**참여자 A :** 저희 둘 다 공부 못해요. 반에서 꼴찌거든요. 북한에 있을 때는 중간정도 성적이었는데 여기 와서 공부를 안하니까..

**연구자 :** 무슨 과목이 가장 어려워?

**참여자 A :** 영어 보다 더 어려운건 사회, 역사, 과학이에요. 뭘 공부해야 될지 모르겠어요.

**참여자 B :** 저도 사회가 어려워요. 남한에 처음 왔을 때는 다 할 것 같았는데 3년 보내니 해서 뭐하나, 하면 뭐하나 그런 생각이 많이 들어요. 제 친구들도 다 노는 애들이구 그 애들이랑 놀고 그냥 게임 하는 게 좋으니까. 부모님도 처음엔 대학에 꼭 가야 출세할 수 있다고 대학에 관심 많았는데요, 지금은 제가 반에서 꼴찌니까 저를 포기하시기도 하구. 서로 싫어해요. 돈이나 벌어야죠.

새터민 1.5세대가 남한 사회에서 학업을 포기하는 가장 중요한 이유가 영어라고 하는데 참여자 A와 B는 북한에서 배운 내용과 전혀 다른 사회 역사, 과학 등의 교과를 어려운 과목으로 꼽았다. 또한, 참여자 A와 B는 학업 성취도가 낮아지면서 부모와의 갈등이 심화되었고 비행 청소년들과의 교류 속에서 스스로를 하위문화에 정착시키는 것을 정당화 하려는 모습이 보이기도 했다. 남한 정착 초기과정에서 생각했던 자기 모습과 실제 다른 모습 속에서 많이 실망하면서 무엇보다도 참여자 B는 남한 사회에서 생활한 3년 동안 열심히 해서 뭐하냐는 부정적 인식이 자리 잡으면서 무기력증에 빠진 듯 보였다.

**참여자 C :** 영어는 괜찮은데... 탈북 할 때 알파벳 배우고 단어 조금 익히고 왔어요. 요즘은 북한에서도 좀 더 일찍 배운다고 하더라고요. 영어보다는 수학이 너무 어려워요. 그래도 포기는 안할 거예요. 할 때까지 할 거예요.

**연구자 :** 포기 안한다고 할 때까지 한다고 했는데 어느 정도까지 말하는거야?

**참여자 C :** 지금 모의고사 2등급인데 수능에서 1등급 맞을 수 있을 때 까지요. 그리고 내신은 계속 1등급 맞을 때까지요. 그런데 자꾸 나는 원래 수학을 못하니까.....그러면서 이만큼만 하면 되지 않을까라는 생각이 저를 힘들게 해요. 포기하고 싶지 않는데...

참여자 C는 남한에서 공부하는데 가장 장애가 되는 과목을 수학이라고 했으며, 학업에 관한 스트레스 속에서도 좌절하지 않고 끝까지 최선을 다하려는 모습을 보였다. 새터민 1.5세대들이 남한사회에서 성공하려면 대학에 꼭 가야 한다고 생각하지만, 현실적 문제에 많이 부딪치며 포기하는 경우가 많다. 하지만, 참여자 C는 자신에 대한 신뢰감을 갖고 주어진 목표를 실현하려고 많은 노력을 하고 있었다. 수학 때문에 많은 어려움이 있었지만 자기가 하고 싶은 것을 위해서는 이 고비를 잘 넘기겠다는 생각으로 끝까지 해보겠다고 말하는 참여자 C를 보며 자기 수용성이나 포부가 뚜렷하여 이질적 교육체제 속에서도 도전하는 자세를 볼 수 있었다.

**연구자 :** 10년 후 명함에 뭐라고 써져 있을까?

**참여자 A :** 모델 되고 싶어요. 명함에 모델 OOO이라고 써져 있으면 좋겠어요. 직업에 매력도 느끼고 어찌면 저에게 맞을 수도 있을 것 같아서요. 자꾸 뭐하면서 살까 생각해보니 쫓 하고 싶은 것이 이거더라고요. 언제 바뀔지 모르겠지만 남한에 와서 처음 하고 싶은 일이에요. 물론 부모님은 비웃으시지만요. 모델은 제가 할 수 있는 일 같아요.

**연구자 :** 네 외모에 대해 만족해?

**참여자 A :** (멋쩍게 웃으며 머리를 긁적임)괜찮은 거 같아요. 친구들도 그렇고, 선생님들도 그렇게 말해주니까....

**연구자 :** 스스로 어떤 사람이라고 생각해?

**참여자 A :** (잠시 생각하다가) 남한에 와서 생각한건데, 저는 쓸모없는 사람같아요(한숨을 크게 내쉬다가 한참 후 말을 이었다). 왜냐면 공부도 못하고 할 수 있는 것도 없구. 그런데 처음으로 하고 싶은 게 생겼어요. 잘될

지는 모르겠지만요.

참여자 A가 진로에 대한 고민을 하기 시작하면서 고민을 가중시킨 요인 중 하나는 부모의 기대와 자신의 희망이 불일치하고 있다는 것이었다. 남한 사회에 와서 처음으로 하고 싶은 것이 생긴 A에게 부모님은 격려보다는 비웃음으로 많은 부담감을 주었다. 하지만 진로를 결정하는데 있어서 주도적인 모습을 보이며 할 수 있을 것 같다는 자신감을 보여준 A가 나름 자아를 인식하고 있는 단계임을 알 수 있었다. 아직 진로에 대한 구체적인 계획을 시도하지도 않은 상태이었기 때문에 긍정적 자아정체성을 인식하기에는 다소 부족한 상태라 할 수 있다.

**참여자 C :** 목표는 서울대인데 저는 꼭 서울대학이 아니더라도 일단 (남한에)와봤으니까 그래도 여기는 최선을 다하면 자기만 열심히 하면 뭐든지 할 수 있잖아요. 그냥 목표는 최고로 잡아놓고 열심히 했다가 안돼도 후회는 없을 것 같아요. 그래도 최선을 다했으니까.....

**연구자 :** 북한에서도 장래 희망을 계획한 적 있었어?

**참여자 C :** 아빠가 살아계셨을 때는 고위층이었으니까 교사가 되고 싶었어요. 그런데 아빠 돌아가시구는 먹고 사는 문제가 힘들어서 장래 뭐가 될 것인가 생각해보지 못했어요.

**연구자 :** 10년 후 명함에 뭐라고 써져 있을까?

**참여자 C :** 검사요. 검사 되고 싶어요. 검사가 되어 어려운 사람, 억울한 사람 없게 만들어야겠다는 생각을 해서 검사나 변호사가 되고 싶어 했어요. 그리고 북한에서 온 사람들도 법을 잘 몰라서 정착금 사기 당하기도 하고 범죄인이 되기도 하는데 그 분들도 도와주고 싶기도 하고.....

**연구자 :** 스스로 어떤 사람이라고 생각해?

**참여자 C :** 저요?(한참 생각하다가) 그냥 열심히 사는 사람?(어색하게 웃으며) 저 스스로를 가만두지 않고, 달달 볶아요. 완벽주의자처럼 만족을 못하고 계속 저를 힘들게 해요. 해야 할 것은 많은데 하지 못해서 스스로에게 많이 불만이 있어요. 그리고 착해요(크게 웃음), 제가 생각할 때 꽤 괜찮은 사람 같은데 .....

참여자 C의 경우 본인이 해야 하는 것이 무엇인지, 하고 싶은 것이 무엇인지 정확하게 자각하고 있었다. 새터민 1.5세대들은 흔히 남한 사회에서 생활하며 본인의 학업이 크게 뒤쳐졌다는 생각에 학교에 잘 적응하지 못하는 모습도 많이 보였지만 참여자 C의 경우 새터민이기 때문에 더욱 잘 할 수 있는 일이 무엇인지 열심히 탐색하여 사회에 도움이 되는 사람으로 자기 존재에 대한 인식을 하고 있었다. 아직은 많은 두려움과 어려움이 있지만 미래를 계획하고 실천해 나가려는 도전을 통해 자아 정체성을 인식하고 있었다.

**연구자 :** 어떤 사람이 되고 싶어?

**참여자 A :** 아직은 잘 모르겠지만 제 자녀에게는 저와 같은 아픔이 없는 세상을 사는 사람이 되고 싶어요.

**참여자 B :** 돈 잘 버는 사람이 되고 싶어요.

**참여자 C :** 다른 사람에게 도움이 될 수 있는 사람이 되고 싶어요. 저도 이곳에 오는 과정에서도 많은 도움을 받았고, 또 이곳에 와서도 기관이며 사람들에게 많은 도움을 받았기 때문에 다른 사람을 도와줄 수 있는 사람이 되고 싶어요. 특히 힘없는 사람들에게요. 그리고 완벽한 사람이 되고 싶어요.

**연구자 :** 네가 생각하는 완벽한 사람은 어떤 사람인데?

**참여자 C :** 미모도 성격도 성격, 직업도 다 완벽하게 다른 사람들이 부러워하는 사람이요. 그리고 저도 만족할



수 있는 사람이요.

남한 정착 과정에서 새터민 1.5세대들의 자아정체성 인식에 탈북과정에서 혼란스러운 자기 소속감, 부모와의 목표 일치도에 따른 성취감 여부, 미래 계획성을 통한 정체성 인식은 많은 영향을 미치는 것으로 보인다. 특히, 청소년기에 있는 새터민 1.5세대들이기 때문에 현재 상황에 대한 두려움은 있지만 미래에 대한 계획에 더 많은 영향을 받는 듯 보였다.

### 3. 이중문화 경험 속에서 발견된 자기 존재의 독특성

#### 1) 북한의 문화에 대한 애착 혹은 배척 과정에서의 자아정체성

새터민 1.5세대의 자아 정체성 인식에는 자신들의 정체성에 의미를 부여하고 있었던 북한 문화에 대한 재인식 과정이 중요한 요소가 된다. 참여자 A와의 인터뷰 내용을 통해 그가 북한의 문화를 배척하며 그들과 다르게 보이려고 노력하는 과정에서 새로운 자아 정체성이 인식되고 있음을 짐작할 수 있었다. 참여자 B의 경우도 인터뷰에서 “북한 사람처럼 안보이려고 사투리 열심히 고쳤는데”라고 답하면서 북한 문화에 대한 배척 속에서 새로운 자아 정체성이 인식되고 있음을 알 수 있었다. 하지만, 두 참여자 모두 어린 시절 북한에서 경험했던 문화를 그리워하는 모습도 보이며 이중 문화를 모두 경험하고 있는 새터민 1.5세대들의 심리적 갈등도 짐작할 수 있었다.

**참여자 A :** 북한에서 온 친구들, 그러니까 하나원 친구들하고 처음에는 그래도 연락하고 했는데 지금은 잘 안 만나요. 왜냐면 개들하고 있다 보면 신세한탄만 하고 재미없어요. 그래서 지금은 아예 연락 안 하려고해요. 청주에도 몇 명 있다고 했는데 만나본 적 없구요. 관심 없어요. 어차피 개들과 달라 보이고 싶어서 6개월 동안 힘들게 사투리도 고쳤구, 옷도 더 많이 신경 쓰는데... 북한 사람인거 티 안내려고 하고 있는데...만날 필요 없어요.

**참여자 B :** 저도 같은 학교 다니는 A말고는 연락 안 해요. 북한 사람처럼 안보이려고 사투리 열심히 고쳤는데, 같이 다니고 싶지 않아요. 그래도 가끔 통일 얘기나 북한에서 생활한 얘기할 때는 그래도 좋긴하죠. 말이 통하니까. 여기 애들은 모르는 얘기니까요.

**연구자 :** 북한에서 생활하면서 좋았던 기억 있어?

**참여자 A :** 많아요. 친구들과 놀던거, 학교 자연 시간에 여기저기 다니며 곤충 같은 거 잡고 그랬던거...(한숨을 쉬며) 그렇지만, 다시 북한으로 가고 싶지는 않아요.

**참여자 B :** 그땐 아주 어렸으니까 맨날 친구들이랑 뛰어놀았어요. 그런거 생각 나죠. 그리고, 거기 선생님들은 다 무서웠는데 그래도 생각이 나기도 하고, 저도 자연 시간 생각도 나고.... 여기 친구들이 북한에서 맨 날 밟 굽고 어렵게 지낸 줄 알지만 좋은 기억 많아요.

반면, 참여자 C의 경우는 자신이 어린 시절 경험한 북한 문화에 대해 많은 애착이 있었다. 북한 사람들에 대한 인식을 좋게 하기 위해서라도 자기가 더욱더 남한생활을 잘 해야 한다며 열심히 생활하려는 모습도 보였다. 참여자 C는 어린 시절 북한에서 보냈던 시간을 소중히 생각하려 하고 있었으며 그런 모습 또한 자기라고 생각하려고 하였다. 자신의 과거 모습을 긍정

적으로 바라보는 과정에서 긍정적 자아 정체성이 인식된다고 할 수 있다.

**참여자 C :** (북한 친구들과)만나면 좋아요. 여기 아이들이랑도 친하지만 북한 친구들은 같이 생활도 했고, 옛날 이야기도 할 수 있잖아요. 더 할 말이 있어요. 추억? 뭐 그런게 있으니까 뭐 얘기하면 금방 알아들으니까 좋아요.

**연구자 :** 북한 출신 친구들이 너의 이야기를 귀담아 듣는 편이야?

**참여자 C :** 저는 그렇다고 생각하고 북한에서 온 아이들이 대안학교로 간다고 할 때마다 제가 많이 말렸어요. 사회 나가면 더 힘든 세상에서 살아야하는데 나중에도 도망 갈거냐구. 어차피 부딪칠 거 지금 부딪치라고 했지만 결국 대안학교로 가더라구요. 기분이 안좋죠. 그래도 이해도 돼요. 학교가면 적응도 안되지, 수업시간엔 하나도 못 알아듣지 그런데다가 애들은 왕따시키고 괴롭히지. 미치는거죠. 그래서 제 환경에 더 감사하기도 하죠.

참여자 C는 앞의 참여자들과 다르게 북한 출신의 친구들과 꾸준히 연락하고 고민을 공유하고 있었다. 물론, 현재 입시생이기 때문에 잠시 거리를 두고 있지만 마음까지 거리를 둔 것은 아닌 듯 보였다. 또한 친구들의 신뢰감을 많이 받은 이 참여자는 주변 친구들에게 영향력이 있는 듯 보였고, 자신의 삶을 주도적으로 개척하듯 친구들 관계도 주도적으로 이끌고 있었으며 대인관계에서 이해의 폭도 넓어 보였다.

**참여자 A :** 통일 됐으면 좋겠어요. 다른 건 없어요. 그냥 고향에 가보고 싶어서...그런데 안 될 것 같아요. 뉴스 같은 거 보면 맨날 중복이라는 단어가 나오던데 그래서 통일 어떻게 되겠어요?

**연구자 :** 어느 나라 사람이라고 생각해?

**참여자 A :** 저는 오히려 남한 입국 초기에는 남한 사람이구나 생각했는데 계속 시간이 지날수록 잘 모르겠어요. 그때그때 다른 것 같기도 하구.

새터민 1.5세대의 자아 정체성 인식에 영향을 주는 요인 중 하나는 국가에 대한 정체성이라고 할 수 있다. 북한 문화 속에서 유년 시절을 보낸 새터민 1.5세대들은 남한의 청소년과는 다르게 통일에 대해 좀 더 구체적으로 생각하며 본인의 국적을 고민하는 과정 속에서 자아 정체성이 형성될 수 있다. 하지만, 참여자 A의 모습을 보며 이중 문화를 경험하고 있는 새터민 1.5세대들이 자아 정체성을 인식하는데 많은 혼란을 겪고 있음을 짐작할 수 있었다. 특히 일관되게 북한의 문화에 대해 배척하고 있는 참여자 A의 모습에서 본인 스스로 자기를 두 문화 모두에서 이방인이 되어버린 존재로 규정하고 있는 듯하였다.

**참여자 B :** 저도 통일 됐으면 좋겠어요. 그래야 우리도 조금 더 당당할 것 같아요. 지금은 대한민국 사람도 아니구 북한 사람도 아니잖아요. 그래서 통일 되었으면 좋겠어요. 하나원 동기 애들하고 옛날에 만났을 때 그런 얘기했거든요. 걔들도 지네가 어느 나라 사람인지 잘 모르겠다고 해요.

**연구자 :** 어느 나라 사람이라고 생각해?

**참여자 B :** 저는 잘 모르겠어요. 처음부터 나는 북한 사람이었는데 남한에 와서 살지만 아직 남한 사람인지 잘 모르겠어요. 겉모습은 남한 사람이지만 사람들이 우리를 남한 사람이라고 보지 않는 것 같아요.

참여자 B의 경우도 A와 다르지 않았다. 그들과의 인터뷰 과정에서 북한 사람이라는 것 자체가 새터민 1.5세대들을 주눅 들게 하고 있었으며 북한 출신이 남한 사회에 살아가면서 국가

정체성의 혼란은 당연한 듯 보였다. 참여자 B의 경우 본인이 국가 정체성을 형성하지 못한 이유를 남한 사람들이 보내는 시선적 차별이라 생각하는 듯하였다. 참여자 B의 경우도 일관되게 북한의 문화를 배척하였다. 북한 사람처럼 보이지 않기 위해 사투리도 고치며 남한 사회에 적응하는 듯 보였지만 북한 사람도 남한 사람도 아닌 자신의 모습을 점차 확인하며 부정적 자아 정체성 인식에 영향을 준 듯 보였다.

**참여자 C :** 처음엔 사투리도 그렇고 자신이 없어서 말을 거의 안했는데, 친구들과 매일 일상적인 대화를 많이 하다 보니 없어도 되더라고요. 일부러 고치려고 노력한 건 아니에요.

**연구자 :** 통일이 됐으면 좋겠어?

**참여자 C :** 통일은 되어야 해요. 통일 되려면 저희 같은 아이들이 더욱 잘 살아야하는 거죠.

**연구자 :** 북한 출신 친구들하고도 통일에 대해 얘기해 본 적 있어?

**참여자 C :**  많죠. 그 친구들도 통일 되면 좋겠다고 해요. 주로 고향에 가고 싶어서지만요.

**연구자 :** 어느 나라 사람이라고 생각해?

**참여자 C :**  당연히 대한민국 사람이죠. 단지 저는 다른 사람과는 조금 독특한 특성이 있는 대한민국 사람이지만.. 남한에 와서 한 번도 북한 사람이라고 생각한 적 없어요.

언론을 통해서 비춰지는 새터민 1.5세대들은 같은 민족이라는 동질감보다 그들은 남한 사회에서 출생한 우리보다 열등하고 낙후되어 있으며 끊임없이 우리를 위협하는 대상이기에 적대감을 표현해도 되는 존재로 전락했다고 볼 수 있다. 새터민 1.5세대들은 그 존재 자체가 위협이며 북한 정권을 대신하여 적대감을 받아줘야 하는 대상처럼 보였다. 하지만, 참여자 C를 보며 많은 시대적 변화가 있음을 간과할 수 없으며 이러한 사례를 통해 새터민 1.5세대들이 남한 사회 정착에 도움이 될 수 있는 정책을 간구해 내는 것의 당위성 또한 있다고 할 수 있다. 새터민 1.5세대들은 북한의 문화를 공유한 또래집단과의 관계를 통해 자신의 독특성을 인식하고 있었다. 모든 사례 참여자들이 남한 사회에서 나름 각자의 방식으로 잘 적응하고 있는 것처럼 보여도 이들이 자기 존재의 독특성을 어떻게 인식하느냐에 따라 국가 정체성은 상이한 모습이 나타났다. 특히, 자신들의 국적에 대한 질문에서 세 명 모두 다른 대답을 한 것은 눈여겨 볼만하다. 참여자 C를 제외하고는 아직 그들의 정체성과 소속감에 대한 인식이 혼란을 겪고 있으며 어느 쪽을 선택하든 그들이 이방인이라는 생각은 없어지지 않을 듯 보였다.

## 2) 남한 문화의 의도적 동화 혹은 적극적 적응을 통한 자아정체성

새터민 1.5세대들이 남한 사회에 정착하면서 또래 친구들을 사귀고 그들의 문화를 경험하는 것이 생각보다 쉽지 않다. 실제로 사례 참여자 A와 B의 인터뷰를 통해 원활하지 못한 학교생활에서 친구들과의 공감대 형성은 어렵다는 것을 확인 할 수 있었다. 참여자 A와 B의 경우도 먼저 다가와준 소위 '비행 청소년'들과 의도적으로 인간관계를 맺고 그들의 문화에 적응하는 것처럼 생활하고 있는 모습을 인터뷰를 통해 알 수 있었다.

**참여자 A :** 처음엔 거의 말도 안하고 있었어요. 저희 둘만 말하고 아이들도 이상한 눈으로 봤으니까. 학교 다니기도 싫고 집도 나오고 싶었는데 노는 애들이 호기심에서인지 먼저 말도 걸구 하더라고요.

**연구자** : 친구들 만나면 주로 뭐해?

**참여자 A** : 뭐... 거의 인터넷 게임 하죠. (웃으면서) 서든하면서 밤도 새고 엄청 친해요. 나도 개들과 똑같은 것을 보여주기 위해 가끔 그 친구들 따라 담배도 피었는데 며칠 전 처벌 받고 이제 안 피려구요. 너무 망가지는 것 같기도 하구...

**연구자** : 친구들과 게임할 때 이기는 편이야?

**참여자 A** : 네, 좀 잘해요. 매일하니까. 대체로 이기는 편이에요.

**연구자** : 그 때 기분이 어때?

**참여자 A** : 좋아요. (얼굴에 웃음을 띠며) 나도 뭔가 잘 할 수 있다는 느낌이 들어요. 여기 와서 공부도 못하고 자주 혼나니까 게임에서 이기면 더 신나는 거 같아요. 게임 속에서는 우리가 북한에서 온지 모르니까 좋아요.

**연구자** : 게임할 때 규칙이 중요한 것이라고 생각하니?

**참여자 A** : 아니요, 규칙보다는 그냥 이기면 되는 거죠.

참여자 A는 우리 사회에서도 문제라고 생각되는 하위문화 속에 의도적으로 동화되어 있었다. 일상이 되어 버린 듯한 인터넷 게임, 담배 등에 의해 학교에서도 문제가 생기고 있는 듯 보였다. 그나마 다행이라 생각되는 것은 처벌로 인해 일시적 일 수 있지만 자신에 대해 다시 돌아보게 되어 반성하는 모습을 보이고 있다는 것이다. 참여자 A의 경우 자본주의 사회인 이곳에서 바른 가치관을 갖지 못하고 이기면 된다는 생각으로 규칙에 대한 부정적 생각을 갖고 있었다. 이는 남한 문화에 적응하면서 나타난 열등감 때문임을 짐작 할 수 있었다. 또한, 참여자 A는 남한 사회 문화 중 청소년들의 하위문화에 본인 스스로가 의도적으로 동화되어가면서 부정적 자아 정체성을 인식하고 있었으며 그것을 통해 본인의 출신을 잊고 싶어 하는 듯 보였다.

**참여자 B** : 학교는 재미있는 편이에요. 아~ 친구들과 노는게 재미있다고 해야하는 건가? 친구들도 많아요. 거의 게임친구긴 하지만요. 그런데 학교 졸업하면 안 만날 것 같아요. 그래도 지금은 친하게 지내고 있어요. 재미있으니까. 저도 처음엔 담배도 피고, 좀 몰려 다녔어요. 그래야 개들이 놀아주고 북한에서 왔다고 무시도 안했거든요.

**연구자** : 친구들과 게임할 때 이기는 편이야?

**참여자 B** : 잘하고 싶은데 저는 거의 저요. 진짜 이기고 싶어서 매일 밤마다 연습해요. (기분요?)짜증나죠. 가뜰이나 잘 되는 것도 없는데 게임도 지면. 그래도 이길 때도 있는데 그 때는 제가 할 수 있는 게 있는 것 같아서 좋아요.

**연구자** : 게임할 때 규칙 잘 지켜?

**참여자 B** : 아니요. 이기게 중요하죠.

참여자 B도 A처럼 북한 출신에 대한 차별적 시선의 학교에서 이방인으로 취급되면서 비행청소년으로 분류되는 또래집단에서 위안을 찾으려고 하였다. 학교에서 소위 ‘문제아’라고 일컬어지는 학생들을 방어막으로 삼고 학교에 적응하지 못하고 규범에서 벗어나는 행위를 하는 아이들과 공감대를 형성하면서 친구가 되고, 그들과 일탈 행위를 일삼으며 위안을 찾고 있었다. 하지만, 참여자 B와의 인터뷰 내용 중 “학교 졸업하면 안 만날 것 같아요.”라는 말을 통해 지금은 새로운 사회, 새로운 학교에 적응하기 위해 의도적으로 그들의 문화에 동화되어 생활하지만 그들과의 오랜 만남을 지속하지 않을 것임을 보여주고 있다.

**연구자** : 친구들이 너의 이야기를 잘 들어주는 편이야?

**참여자 C** : 네. 저는 고민 같은 거 있어도 대화로 풀어가거든요. 그런데 아무래도 제가 두 살 더 많아서 그런지 저에게 상담하러 오는 아이들이 많은 편이에요. 그럴 때면 애들이 나를 정말 친구로 생각하는구나. 이 아이들이 나를 정말 믿고 있구나. 그런 생각. 제가 다른 사람에게 뭐가 해줄 수 있는 게 있어서 좋아요.

**연구자** : 힘든 상황일 때 너를 위로해 줄 친한 친구가 있어?

**참여자 C** : 당연하죠. 많지는 않아도 몇몇 있어요. 그 아이들 때문에 학교생활이 많이 든든해요.

참여자 A와 B의 경우 또래 집단에서 남한 친구들을 사귀고 그들의 문화를 익히기 위해 그들과 함께 비행행위도 그대로 사회화하여 의도적으로 동화되어 가려는 모습을 볼 수 있었다. 반면 참여자 C의 경우 남한 사회의 문화에 보다 적극성을 띄고 적응하면서 자신의 삶을 주도적으로 이끌어 나가려고 하며 긍정적 자아 정체성을 형성하고 있었다.

새터민 1.5세대들은 짧은 기간 동안 이중문화를 경험하면서 자아 정체성 인식에 많은 어려움을 겪고 있다. 이미 떠난 북한에 대한 그림자가 남아 있는 가운데 남한 사회 속에서 자기가 누구인지, 무엇을 해야 하는지, 하고 싶은 것은 무엇인지, 할 수 있는 것은 또 무엇인지 탐색하며 성장해야 한다.

## V. 결론

본 연구는 새터민 1.5세대들이 남한 정착과정에서 어떻게 자아 정체성을 인식하는지에 관한 의문점에서부터 시작되었다. 따라서 참여자들로부터 수집한 자료를 통해 현재 남한 사회에서 경험하고 있는 모습을 중심으로 그들이 어떻게 자아정체성을 인식하고 있는지 살펴보았다. 그 연구 결과를 지금까지 제시한바 결론은 다음과 같다.

첫째, 조사 대상자들의 인터뷰를 통해 남한 정착과정에서 새롭게 인지된 가족 구성원으로서의 소속감과 부모와의 학업 성취도 일치에 따른 성취감을 살펴보았다. 새터민 1.5세대는 탈북 계획 당시부터 그들의 의견이 반영되지 않고 수동적으로 부모에게 이끌려 이주하면서 가족 구성원으로서 뚜렷한 자기 소속감을 갖지 못한 채 남한에 정착한다. 이 과정에서 가족 구성원으로서의 자기 소속감에 의문을 갖게 되는 경우가 많음을 알 수 있었다. 하지만, 참여자 C의 경우는 탈북과정에서 가난이라는 것으로부터 벗어나기 위한 어머니와의 합의가 있었고 목적이 중국이라는 명확한 목표도 있었다는 점에서 다른 사례들과는 차이점이 있었다. 이 경우 오히려 남한 사회에서 자아정체성을 좀 더 수월하게 인식해 나갈 수 있다. 그러므로 탈북과정에서 새롭게 인지된 가족 구성원으로서의 자기 소속감이 이후 남한 사회에서 자아정체성을 인식하는데 많은 영향을 주고 있다는 것을 파악할 수 있었다. 또한, 북한에서 비교적 경제적 어려움이 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

증폭시킴을 알 수 있었다. 하지만 참여자 C를 통해 알 수 있듯이 부모와의 학업 성취도 일차에 따른 성취감은 낮은 땅에서 적응해야하는 그들에게 얼마나 많은 영향을 주는지 알 수 있었다.

둘째, 불안정한 상황에 대한 타자로서의 이질성과 자아정체성 인식을 살펴보았다. 새터민 1.5세대들은 남한의 새로운 환경에 적응하기 전에 교사의 배려나 학교 정책의 수혜자로서 또래의 남한 친구들과 구별되는 집단으로 재범주화 되는 과정을 겪는다. 이러한 과정은 새로운 환경에 오자마자 원치 않는 시점에 자신들의 신분이 밝혀짐으로써 자아 정체성 인식에 어려움을 겪게 되기도 한다. 새터민 1.5세대들은 학교에 간 첫 날 본인의 의지와 상관없이 신분이 밝혀지면서 자신은 이곳에서 다른 사람이구나라는 것을 먼저 자각하게 되고 새로운 라벨링(labeling)에 따른 자아 정체성 인식이 명료하게 됨을 알 수 있었다. 또한, 청소년기에 있는 새터민 1.5세대들이기 때문에 현재 상황에 대한 두려움은 있지만 미래에 대한 계획에 더 많은 영향을 받는 듯 보였다. 10년 후 명함을 생각하며 자신들의 미래에 대해 나름의 준비를 시작하고 있는 그들의 포부에서 불안정한 상황에 처해 있지만 자아 정체성을 인식하고 있음을 짐작할 수 있었다.

셋째, 이중 문화 경험 속에서 발견된 자기 존재의 독특성을 살펴보았다. 새터민 1.5세대의 자아 정체성 인식에는 자신들의 정체성에 의미를 부여하고 있었던 북한 문화에 대한 재인식 과정이 중요한 요소가 된다. 참여자들과의 인터뷰 속에서 자신의 과거 모습을 긍정적으로 바라보는 과정에서 긍정적 자아 정체성이 인식되고 있음을 알 수 있었다. 또한 그들의 국가 정체성을 통해 이중 문화를 경험하고 있는 새터민 1.5세대들이 자아 정체성을 인식하는데 많은 혼란을 겪고 있음을 짐작할 수 있었다. 참여자 A와 B의 모습은 어쩌면 대부분의 새터민 1.5세대들의 모습이라 할 수 있다. 소위 '비행청소년'이라 불리는 학생들과 어울리며 교사와의 불신관계가 있는 그들의 생활 속에서 긍정적 자아정체성 인식은 어려울 것이다. 그러나 참여자 C의 경우 남한 사회의 문화에 보다 적극성을 띄고 적응하면서 자신의 삶을 주도적으로 이끌어 나가려고 하며 긍정적 자아 정체성을 형성하고 있었다.

본 연구는 남한 정착 3년 밖에 되지 않은 중학교 2학년 학생과 6년차에 들어가는 고등학교 3학년 입시생을 대상으로 하였기 때문에 새터민 1.5세대들의 전체 생활을 완전 부각시키지 못하고 한 부분만을 조명한 점에서 많은 부족함이 있다. 또한 대안을 제시하지 못하는 한계가 있다. 이 후 그들이 긍정적으로 자아 정체성을 인식하기 위한 실질적이고 구체적인 논의들이 이루어지기를 기대한다.

## 주

- 1) 『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 정한다. 하지만 본 연구에서는 부모와의 이중문화 갈등을 직접적으로 겪고 있어 정체성의 혼란을 심하게 느끼고 있는 연령으로 현재 일반 중고등학교에 재학 중인 학생으로 재규정하며 이후 이들을 새터민 1.5세대로 지칭한다.

- 2) 외상 후 스트레스장애(또는 PTSD, Posttraumatic Stress Disorder)란 생명을 위협할 정도의 극심한 스트레스(천재지변, 전쟁, 사고, 테러)를 경험하고 나서 발생하는 심리적 반응이다. 외상 후 스트레스 장애는 대부분 갑작스럽게 일어나며 이를 경험하는 사람에게 심한 고통을 주고 일반적인 스트레스 대응 능력을 압도한다. (의학백과)

## 참고문헌

- 길은배·문성호 (2003), 북한이탈 청소년의 남한사회 적응 문제와 정책적 함의, 한국청소년학회, **청소년학연구**, 10권 4호, 163-186.
- 이기영 (2002), 탈북 청소년의 남한 사회 적응에 관한 질적 분석, **한국청소년연구**, 13(1), 175-224.
- 조정아, 홍민, 이향규, 이희영, 조영주(2014), 탈북청소년의 경계 경험과 정체성 재구성, 통일연구원.
- John W. Creswell(조홍식 외 옮김)(2010), **질적 연구 방법론**, 서울, 학지사.
- 김인옥 (2006), 주체성과 관계성의 통합적 관점에서 본 청소년기 자아 정체성 교육, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 김태희(2015), 내러티브 정체성을 통해 본 대학생의 자아정체감, 홍익대학교 박사학위논문
- 마석훈 (2005), 탈북 청소년의 특성과 남한 사회의 편견, 한양대학교대학원 석사학위논문.
- 박진우 (2015), 다문화가정 청소년의 자아정체성 형성경험에 관한 연구, 중앙대학교 박사학위논문.
- 북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률시행령  
의학백과
- 전익수 (2002), 탈북청소년 초기 정착지원방안에 관한 연구, 경남대학교 북한대학원, 석사학위논문.
- 통일부 북한이탈주민정책 2016년 3월말 통계자료([www.unikorea.go.kr](http://www.unikorea.go.kr))  
한국민족문화대백과
- 한만길, 윤중혁, 이향규, 김일혁(2009), 탈북학생의 교육 실태분석 및 지원 방안 연구, 한국교육개발원.
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4(3), 268-282.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York, NY: Norton.





## 초등 사회과 교과서의 선거 관련 기술에서 본 시민성 교육의 변천

박 남 수

대구대학교

### I. 서언

#### 1. 연구의 필요성

우리나라에서 사회과는 1946년에 도입된 이래 수차례의 개정을 거쳐 오늘에 이르고 있다. 이러한 개정을 거치는 동안 사회인식을 통해 시민적(또는 국민적) 자질을 육성하는 교과라는 사회과의 성격은 일관되게 유지되어 왔다. 그러나 시기에 따라 사회과교육을 통해서 기르고자 하는 시민상이나 내용, 방법적 측면에 있어서는 차이도 발견된다. 본 연구에서는 도입기부터 현재에 이르기까지의 초등 사회과 교과서의 선거 관련 기술을 중심으로 시민성 교육의 변천에 대해서 살펴보고자 한다.

시민성을 구성하는 개념은 다양한 측면에서 추출할 수 있지만 본 연구에서는 시민성의 핵심 개념인 정치참여, 그 중에서도 특히 선거 관련 내용에 초점을 둔다. 왜냐하면, 선거란 하나의 집단 또는 단체의 대표자나 임원을 그 구성원 중 일정한 자격을 갖춘 자가 정해진 방법에 따라 자유의사로 선출하는 행위로서 “민주주의 국가의 권력을 구성하고 권력 행사의 권한을 직접적이고 합법적으로 부여하는 유일한 수단” (김명정, 송성민, 2014: 223)이기 때문이다. 이처럼 선거는 민주주의의 꽃으로서 민주주의의 유지와 발전을 위해 시민이 정치에 참여하는 가장 보편적이고 대표적인 시민 참여 방법이다. 이러한 맥락에서 세계 21개국을 대상으로 청소년들의 시민성과 교육에 대해 조사한 IEA(The International Association for the Evaluation of educational Achievement)의 연구에서도 미래 선거 참여 의도를 시민성과 관련지어 조사한 다음 비교 분석하고 있다.

현재 한국 젊은이들의 선거에 대한 의식은 매우 낮다. 지난 몇 차례의 선거에서 나타난 젊은 층 유권자들의 낮은 투표율은 선거제도에 토대한 대의민주주의의 한계를 드러내고 있다. 예컨대, 중앙선거관리위원회 조사 결과, 최근(2014.6.14) 시행된 제6회 지방선거의 투표율은 56.8%로 집계되었는데, 60대가 74.4%로 가장 높고, 그 다음으로 70대가 67.3%로 나타난 반면 20대는 45.1%로 투표율이 가장 낮게 나타났다(<http://www.nec.go.kr/portal/main.do>). 이처럼 우리나라를 이끌어갈 젊은 세대들의 투표율이 제일 낮다는 것은 심각한 문제가 아닐 수 없다.

왜냐하면 “젊은 세대의 정치적 무관심은 향후 사회 전반의 정치적 무관심으로 이어질 가능성이 높기 때문에 더욱 많은 관심을 기울여야 하는 부분” (김명정, 송성민, 2014: 223)이기 때문이다. 그렇다면 한국의 젊은 세대들의 선거에 대한 의식이 이렇게 낮은 이유는 무엇일까? 선거에 대한 무관심과 낮은 투표율의 원인은 여러 가지가 있겠지만 시민성 교육의 중추적 역할을 하는 사회과교육에서도 찾을 수 있을 것이다. 왜냐하면, 선거제도를 만들고 개선하는 일은 법과 제도의 영역이지만 선거에 대한 올바른 가치를 형성하고 선거라는 정치참여를 통해 민주주의 발전에 기여할 수 있는 시민으로 성장하도록 하는 것은 사회과교육의 역할이기 때문이다. 따라서 학생들에게 민주시민의 권리로서 참정권의 핵심 개념인 선거에 대한 교육을 통해 바람직한 정치참여에 대한 지식과 방법, 태도를 갖추도록 하는 것은 사회과가 담당해야 할 시민성 교육의 과제라고 할 수 있다.

이러한 맥락에서 지금까지 사회과 교육과정이나 교과서에 제시된 선거 관련 내용에 대해 다양한 연구들이 이루어져 왔다. 예컨대, 초·중등학교 사회과 교육과정 및 교과서의 선거교육 내용을 분석한 연구(김명정·송성민, 2014), 고등학교 사회 및 정치교과서 분석을 중심으로 선거 교육에 대해 분석한 연구(고선규, 2014; 김유미, 2007; 서현진, 2005; 안영남, 1987; 이미영, 2006; 이상우, 2007) 등을 들 수 있다. 이러한 연구들은 사회과 교육과정이나 교과서에 제시된 선거 관련 내용을 다양한 측면에서 분석하고, 그 특징과 문제점, 그리고 개선 방향을 제시하고 있다는 점에서 의의를 지닌다. 그러나 대부분의 연구가 고등학교 교과서를 대상으로 하고 있다는 점, 초등 사회과 교과서를 부분적으로 다루고 있는 연구(김명정·송성민, 2014)의 경우도 특정 시기(2009 개정 교육과정기)의 교과서만을 대상으로 하고 있어 초등 사회과 교과서에서 선거 관련 기술의 변화를 통해 시민성 교육의 관점이 어떻게 변화해 왔는지를 밝히지 못하고 있다는 점은 한계로 지적된다.

본 연구에서는 시민성교육의 변천을 알아보기 위해 초등 사회과 교과서에 제시된 선거 관련 기술에 주목한다. 현행 사회과 교육과정에 따르면 초등학교 사회과에서는 “학생들이 주변의 사회적 사실과 현상에 대하여 관심과 흥미를 가지며, 생활과 관련된 기본적 지식과 능력을 습득하고, 창의적인 자세로 일상생활을 할 수 있도록 한다.” (교육과학기술부, 2012)고 밝히고 있다. 이처럼 초등학교에서의 사회과교육은 시민성의 기초를 형성하는데 주안점을 두고 있으며, 이 단계에서의 시민성 교육은 다음 단계의 토대가 된다는 점에서 중요하다. 선거 관련 교육 역시 모든 학교 단계를 통해서 이루어지지만 초등학교 시기는 선거에 대한 인식이 시작되는 선거교육의 출발점이라고 할 수 있다. 또한 분석대상으로의 교과서는 전국의 모든 초등학교 학생들이 사용하는 가장 중요한 교재로서 학교에서 이루어지는 선거교육은 주로 교과서를 매개로 이루어지기 때문에 선거와 관련해서 교과서에 어떤 내용으로, 어떻게 기술되었느냐 하는 문제는 학생들의 시민성 형성에 직접적으로 관련된다는 점에서 자료로서 의의를 지닌다.

이러한 문제의식에서 본 연구에서는 한국에서 사회과가 도입된 이래 지금까지의 초등 사회과 교과서를 중심으로 선거와 관련 내용이 어떻게 기술되어 왔는지에 대한 분석을 통해 시민성 교육의 변천에 대해 살펴보고자 한다.

## 2. 연구의 문제

초등 사회과 교과서에서 선거 관련 기술의 변천에 대한 분석을 통해 시민성 교육의 변천에 대해 연구하고자 하는 본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 각 시기별 사회과 교과서에서는 선거와 관련해서 어떤 자질(지식, 기능, 태도)을 기르려고 하고 있는가?

둘째, 각 시기별 사회과 교과서에서의 선거와 관련한 내용의 기술 방식은 어떠한가?

셋째, 초등 사회과 교과서의 선거 관련 기술에서 지속적으로 강조되어온 것은 무엇인가?

넷째, 초등 사회과 교과서의 선거 관련 내용과 기술 방식의 변화에 내재된 시민성 교육의 논리는 무엇인가?

## II. 시민성과 정치참가 방법으로서의 선거

사회과교육의 목표는 민주시민에게 요구되는 자질, 즉 시민성 함양에 있다는 점에 대해서는 폭넓은 동의가 이루어져 있다. 그러나 시민성이란 개념은 매우 추상적이고 다의적인 특성을 지니고 있어 한 마디로 정의하기는 어렵기 때문에 “구체적인 함의를 갖지 못한 채 관련된 모든 내용을 포괄하는 의미로 사용되어 온 것이 사실이다” (송현정, 2003:46).

현행 2011개정 사회과 교육과정에서는 사회과를 ‘민주시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 교과’로 규정하면서 사회과에서 육성하고자 하는 시민성을 다음과 같이 정의하고 있다.

사회생활을 영위하는 데 필요한 지식을 바탕으로 인권존중, 관용과 타협의 정신, 사회 정의의 실현, 공동체 의식, 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 자질을 갖춘 사람이다” (교육과 학기기술부, 2012: 4).

이처럼 사회과 교육과정에서는 민주시민으로서 갖추어야 할 자질을 사회생활에 필요한 지식과 문제해결 능력, 그리고 인권존중, 관용과 타협의 정신, 사회정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임의식등과 같은 민주적 가치와 태도로 규정하고 있다. 이러한 요소들 중 본 연구에서는 “참여”에 주목한다. 왜냐하면, “공동체에 적극적으로 참여하는 구성원이 시민이라는 개념 정의에서 알 수 있듯이 시민으로서 최우선적으로 지녀야 할 덕목이 참여의식” (손경, 2010: 16)이라고 보기 때문이다.

참여는 다양하게 정의될 수 있으며, 방법 또한 다양하다. 본 연구에서는 정치참여의 한 방법으로서 선거에 초점을 둔다. “민주주의에서 시민은 수동적인 신민이 아니라 참여적인 시민이며, 민주사회에서 보장되는 가장 중대한 정치적 시민권을 행사할 수 있는 기회가 정치 참여

이다”(서현진, 2005: 74). 선거는 정치에서뿐만 아니라 사회의 각 분야에서 대표자를 선출하는 가장 민주적인 방법으로 민주주의의 핵심 개념의 하나인 평등을 구체화하여 정치적 영향력을 행사하는 정치참여 방법이다. 현대 사회는 일상생활과 정치가 밀접하게 관련되어 있어서 해결해야 할 여러 정치적 문제들이 수시로 일어난다. 이러한 상황에서 요구되는 것이 민주시민으로서의 합리적 의사결정능력이며, 이 과정에서 주로 사용하는 방법이 선거와 투표이다.

이처럼 선거는 4년 혹은 5년에 한번 치르는 것이 아니라 민주시민으로서 자신의 생각을 표현하고 문제들을 해결하는 방법으로 일상적으로 사용될 수 있다. 그러나 전술한 바와 한국에서 젊은이들의 투표율은 매우 낮다. 이것은 젊은 층일수록 선거에 대한 의식이 낮으며, 선거를 통해 정치에 참가하려는 경향이 낮음을 의미한다. “정치 참여와 투표가 민주주의에 있어서 중요한 필수요건 중의 하나인 것처럼 민주주의를 정착시키기 위해서는 이에 걸맞은 시민 의식과 태도를 가진 유권자와 차세대 유권자의 육성이 중요하다”(서현진, 2005: 91).

초등 사회과 교과서에서 정치참여 방법으로서의 선거와 관련한 기술은 사회과 도입기부터 현재까지 지속적으로 나타난다. 이것은 사회과를 통해 선거에 대한 교육이 필요하다는 판단에 근거한다. 시민교육으로서의 선거교육은 선거를 국민주권의 입장에서 선거권자는 물론 선거권이 없는 사람을 포함하여 모든 사람들에게 선거에 필요한 지식과 기능을 익혀 이를 토대로 선거현상을 올바르게 인식하고 선거과정에 올바르게 참여하는 시민적 자질을 육성하는 관점에서 접근하고자 한다. 학교에서의 선거와 관련한 교육은 창의적 체험활동을 비롯해서 다양한 교육활동을 통해서 이루어질 수 있다. 학교 교육을 통한 정치적 태도 형성과 참여 확대를 위한 민주시민 교육은 성인기의 정치참여에도 영향을 미친다는 점에서 매우 중요하다. 따라서 학교에서 이루어지는 선거와 관련한 교육을 어떻게 다루느냐 따라 학생들의 선거에 대한 관심도나 참여도는 달라질 수 있다.

자유민주주의를 기본 이념으로 하는 한국에서 시민성 육성과 관련한 내용은 사회과교육의 핵심 영역이라고 할 수 있다. 국민의 정치참여, 국민의 권리와 의무 등과 같은 내용은 주로 사회과 교육을 통해 학습되며, 이를 통해 학생들의 민주 시민으로서의 자질이 함양된다. 따라서 급변하는 사회 속에서 국민이 국가의 주권자로서 선거에 대한 정확한 지식과 방법, 태도를 갖추어 합리적인 의사 결정자로서 공동체를 유지하고 발전시켜 나갈 수 있도록 하기 위해서 사회과에서의 적절한 선거교육이 이루어져야 한다. 특히, 선거와 관련한 내용을 처음 접하는 초등학교 시기에 선거교육을 통한 선거에 대한 이해와 기능, 태도가 형성될 필요가 있다는 점에서 초등 사회과에서의 선거 관련 교육은 중요한 의의를 지닌다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구의 대상 및 범위

본 연구에서는 초등 사회과 교과서에 제시된 선거 관련 기술의 변화를 통해서 시민성 교육

의 변천 양상을 알아보기 위해 한국에 사회과가 도입된 1946년부터 현재에 이르기까지의 각 교육과정 시기별 사회과 교과서를 분석 대상으로 하였으며, 부교재로서 5차 교육과정기부터 개발되었던 사회과 탐구 교과서는 제외하였다. 이들 교과서 가운데 주로 민주주의 관련 내용이 제시되어 있는 5~6학년 교과서의 단원을 중심으로 선거와 관련한 기술이 어떻게 나타나는지 살펴보았다. 본 연구의 분석 대상 교과서를 정리하면 다음과 같다.

<표 1> 교육과정기별 분석 대상 교과서

교육과정기	교과서명	발행연도	출판사
교수요목기(1946~1954)	우리나라의 발달(6-3)	1952	연학사
제1차 교육과정(1954~1963)	사회생활(6-1)	1956	대한문교서적주식회사
	사회생활(6-2)	1956	대한문교서적주식회사
제2차 교육과정(1963~1973)	사회(6-1)	1966	국정교과서주식회사
	사회(6-2)	1966	국정교과서주식회사
제3차 교육과정(1973~1981)	사회(6)	1979	국정교과서주식회사
제4차 교육과정(1981~1987)	사회(5-1)	1982	국정교과서주식회사
	사회(6-1)	1982	국정교과서주식회사
제5차 교육과정(1987~1992)	사회(5-1)	1990	국정교과서주식회사
	사회(6-1)	1991	국정교과서주식회사
제6차 교육과정(1992~1997)	사회(6-2)	1997	국정교과서주식회사
제7차 교육과정(1997~2007)	사회(6-2)	2002	국정교과서주식회사
2007개정 교육과정(2007~2009)	사회(6-2)	2013	천재교육
2009개정 교육과정(2009~현재)	사회(6-2)	2015	천재교육

## 2. 분석 방법 및 시점

본 연구에서는 시민성 교육의 관점에서 각 교육과정시기별 사회과 교과서의 선거 관련 기술의 특징과 변천 양상을 파악하는데 주안점을 두고 있다. 이를 위해 각 시기별 교육과정의 시대적 배경을 간단히 살펴보고, 이 시기에 개발된 사회과 교과서에서 선거 관련 기술이 구체적으로 어떻게 제시되고 있는지를 학습내용의 특성과 기술 방식의 변화라는 관점에서 질적으로 분석하였다. 분석에 있어서는 먼저 각 시기별 사회과 교과서에 제시된 선거 관련 내용을 추출하여 내용 특성 및 기술방식에 나타나는 특징을 정리하였다.

먼저, 학습내용의 특성은 선거 관련 내용에 시민성의 구성 요소라고 할 수 있는 지식, 기능, 가치·태도가 어떻게 반영되어 있는지를 분석하였다. 왜냐하면, 시민성의 개념에 대해서는 다양한 관점이 제시되고 있지만 시민성을 인지적, 정의적, 행동적 차원에서의 지식, 기능, 태도, 행동 능력 등으로 규정하는 입장이 가장 많은 지지를 받고 있으며(최재영, 최윤진, 2011), IEA의 시민성 교육 연구에서도 시민성을 시민적 지식과 시민적 참여기능, 시민적 태도로 규정하고 있는 점에서 알 수 있는 것처럼 시민성을 구성하는 핵심 요소라고 보았기 때문이다. 또한 내용 기술 방식은 선거 관련 내용을 단순히 선거와 관련한 지식이나 기능, 태도를 설명하는 형

식을 띠고 있는지, 일상생활 사례를 중심으로 내러티브 형식으로 제시하고 있는지의 관점에서 분석하였다. 왜냐하면, 내용 기술 방식의 이면에는 교과서에서 지향하는 시민성 형성의 방법이 내재되어 있다고 보았기 때문이다. 구체적인 분석 관점 및 시점을 제시하면 다음과 같다.

<표 2> 선거 관련 내용의 분석 시점

구분	분석 관점	분석 시점
내용특성	· 지식	· 민주주의와 선거의 관계, 선거의 의의와 기능, 선거의 원칙, 선거 제도 등과 같은 선거와 관련한 사실이나 개념, 일반화
	· 기능	· 선거나 투표의 방법 및 절차 등과 같은 선거 관련 제반 기능
	· 가치·태도	· 선거에 대한 관심 및 참여 태도
기술방식	· 설명식	· 선거 관련 내용을 설명하는 형식으로 제시
	· 사례중심	· 선거 관련 내용을 생활 사례 또는 대화(이야기) 형식으로 제시

#### IV. 초등 사회과 교과서의 ‘선거’ 관련 기술의 변천

##### 1. 교수요목기(1946~1954) 교과서의 선거 관련 기술

우리나라에서 최초의 사회과 교육과정이라고 할 수 있는 ‘사회생활과 교수요목’에서는 사회생활과의 목적을 “사람과 자연 환경 및 사회 환경과의 관계를 밝게 인식시켜 사회생활에 성실·유능한 국민”(문교부, 1986: 2)육성하는 데에 두었다. 사회과의 목적을 민주시민 육성이 아닌 “성실·유능한 국민”에 두고 있다는 점은 해방 직후의 국민 통합이 필요했던 당시의 한국의 실정을 고려한 것이라고 판단된다. 이 시기의 사회과 교과서에 제시된 선거 관련 기술을 내용 특성 및 기술 방식이라는 관점에서 정리하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 교수요목기 사회과 교과서의 선거 관련 주요 내용 및 기술 방식

교과서	단원	소단원	선거 관련 주요 내용			기술방식
			지식	기능	가치태도	
우리나라의 발달 (6-3)	2.정치생활	(1)정치	· 민주정치와 대의정치 방법으로서의 선거			설명중심
		(2)우리나라의 정치	· 대의정치 방법으로서의 선거			설명중심
		(3)국민의 권리와 의무	· 정치참가 권리로써의 선거			설명중심

표에서 보는 바와 같이 이 시기의 사회과 교과서에서는 선거의 의미와 기능 등과 같은 선

거 관련 지식으로 구성되어 있으며, 이러한 지식을 설명하는 형식으로 기술하고 있다. 먼저, 민주정치의 특징은 국민에 의한 정치라는 점을 제시하고, 민주정치는 국민 전체의 직접적인 참여가 어렵기 때문에 대표자를 선출하여 정치를 하게 한다는 대의정치 방법으로서 선거의 의미를 설명하고 있다. 또한 선거권은 주권자로서 당연히 가져야 할 권리임을 명시하고 있는데, 민주주의 국가에서 국민의 권리 중에서 가장 큰 것은 정치에 참가할 권리이며, 선거는 간접적인 참여를 통해 권리를 행사하는 방법임을 설명하고 있다.

이처럼 이 시기의 사회과 교과서에서는 장기간의 식민지에서 해방되어 민주주의 체제를 수립해야 하는 시대적 과제에 부응해서 민주정치의 특징으로서 선거를 도입하고, 선거의 의미와 기능에 대해 설명하고 있다. 그러나 선거를 전제정치와 민주정치를 구분 짓는 주요한 차이로만 제시하고 있을 뿐 구체적인 선거의 원칙이나 방법, 선거와 관련한 기능이나 태도에 대해서는 다루지 않고 있다.

## 2. 제1차 교육과정기(1954~1963) 교과서의 선거 관련 기술

1948년의 정부수립과 1949년의 교육법이 공포됨에 따라 새로운 교육과정 제정 작업에 착수해서 1955년에 새로운 교육과정을 공포하였다. 이 시기에는 한국 전쟁이 끝난 직후 국내적으로 전후 혼란을 수습하기 위해 교육을 통한 국민 통합이 시대적 과제로 요구되었다. 이 시기의 사회과 교과서에 제시된 선거 관련 기술을 내용 특성 및 기술 방식이라는 관점에서 정리하면 <표 4>와 같다.

<표 4> 제1차 교육과정기 사회과 교과서의 선거 관련 주요 내용 및 기술 방식

교과서	단원	소단원	선거 관련 주요 내용			기술방식
			지식	기능	가치태도	
사회생활 (6-1)	四.우리 나라의 정치	1. 우리나라와 민주 정치	· 민주정치와 대의정치 방법으로서의 선거			설명중심
		3.선거와 지방 자치	· 선거의 중요성 · 선거의 4대 원칙 · 지방자치 참가와 선거		· 선거에 참가하려는 태도	설명중심
	五. 민주주의	2. 민주주의의 뜻	· 민주주의의 의미와 선거		· 선거에 참가하려는 태도	설명중심
사회생활 (6-2)	四. 국민의 본분	2.국민의 권리와 의무	· 참정권으로서의 선거			설명중심

표에서 보는 바와 같이 이 시기의 사회과 교과서에서 선거 관련 내용은 6학년 1학기과 2학기 교과서에서 3개의 단원을 통해서 제시되고 있는데, 이전에 비해 비중이 대폭적으로 늘어났으며, 선거 관련 지식뿐만 아니라 태도에 대해서 설명하는 형식을 취하고 있다. 먼저, 지식 측

면에서는 대의정치 방법으로서의 선거, 민주정치에 있어서 선거의 의미와 기능, 참정권으로서의 선거에 대해 설명하고 있는 점은 이전과 동일하나 선거의 중요성, 선거의 원칙과 선거제도, 지방자치 참가와 선거의 관련성 등에 대한 기술이 새롭게 나타나고 있다. 태도측면에서는 선거를 통해 좋은 대표자를 뽑을 때 민주정치가 가능하기 때문에 국민은 모두 이 선거에 참여해야 한다는 국민의 책임을 제시하고 있다. 또한 “선거는 어째서 중요한가를 생각하여 보고, 어떠한 태도로 선거하여야 하겠는가를 토론하여 보자” 라는 물음을 통해 선거의 중요성과 선거를 할 때 가져야 할 올바른 태도를 강조하고 있다.

이처럼 이 시기는 한국 전쟁 후 민주주의의 정착과 새로운 사회의 건설이라는 과제를 반영해서 민주정치의 대표적인 방법으로서 선거에 대한 기술을 대폭적으로 늘리고, 선거와 관련한 지식뿐만 아니라 태도에 대해서도 기술하고 있다는 점에서 이전 시기와는 다른 특징을 보이고 있다. 그러나 선거와 관련한 절차나 방법 등에 대한 설명은 이루어지지 않고 있다.

### 3. 제2차 교육과정기(1963~1973) 교과서의 선거 관련 기술

제2차 교육과정은 직전 교육과정이 표방하였던 경험중심주의를 보다 철저히 관철하고 충실한 인격 도야와 함께 자주적이고 구체적인 한국 고유의 교육목표를 구현하는 방향으로 교육과정 개정을 추진하였으나 5·16군사 쿠데타(1961년)로 인해 반공도덕 교육 철저와 경제적 효율성 증대 등 군사정권의 교육이념을 강하게 반영하게 되었다. 이 시기의 사회과 교과서에 제시된 선거 관련 기술을 내용 특성 및 기술 방식이라는 관점에서 정리하면 <표 5>와 같다.

<표 5> 제2차 교육과정기 사회과 교과서의 선거 관련 주요 내용

교과서	단원	소단원	선거 관련 주요 내용			기술방식
			지식	기능	가치태도	
사회 (6-1)	2. 민주주의와 정치	(2)민주정치와 삼권분립	· 선거의 4대 원칙 · 선거의 심판 기능	· 올바른 선거를 위한 판단능력		설명중심
		(3)공산독재 정치의 실패	· 공산 독재 국가에서의 선거 실상과 문제점			설명중심
		(4)가정, 학교, 사회생활에 있어서의 민주주의	· 지방자치 참가 방법으로서의 선거			설명중심
사회 (6-2)	3. 우리의 할 일	(2)국민의 본분	· 참정권으로서의 선거(선거권과 피선거권)		· 올바른 참정권 행사	설명중심

표에서 보는 바와 같이 이 시기의 사회과 교과서에서 선거 관련 내용은 직전 시기와 마찬가지로 6학년 1학기과 2학기 교과서에서 다루어지고 있으나 내용의 비중은 다소 줄어들었다. 구체적으로 보면 지식측면에 있어서는 선거의 의미와 원칙, 선거의 중요성과 필요성, 참정권



으로서의 선거에 대해 설명하고 있는 점은 이전과 동일하다. 그러나 선거의 원칙이나 민주정치의 우월성을 설명하기 위해 공산독재 국가에서의 선거의 실상을 제시함으로써 반공교육의 일환으로 선거를 활용하고 있다. 또한 투표로 국회의원을 심판한다는 선거의 심판 기능에 대한 설명이나 참정권에 대하여 선거권과 피선거권이라는 개념을 사용하여 이 전보다 조금 더 구체적으로 설명하고 있다. 기능측면에서는 올바른 선거를 위한 판단능력을 강조하고 있으며, 태도측면에서는 참정권을 올바르게 행사하려는 태도를 강조하고 있다.

이처럼 이 시기는 선거와 관련한 내용을 반공교육의 일환으로 활용하고 있지만 선거와 관련해서는 이전과 유사한 내용을 다루면서도 선거가 지니는 심판 기능이나 선거권과 피선거권의 개념 등 좀 더 심도 있는 기술이 이루어지고 있으며, 비록 부분적이긴 하지만 선거와 관련한 기능과 태도도 일부 제시되고 있다는 점에서 이전과는 차별성이 있다고 보여진다.

#### 4. 제3차 교육과정기(1973~1981) 교과서의 선거 관련 기술

10월 유신으로 제 4공화국 체제가 출범한 후 제3차 교육과정은 교육의 방향과 내용, 강조점이 정치 체제의 변동에 크게 영향을 받았다. 대통령에게 강력한 권한을 부여하였고, 국민의 권리는 크게 제한되어 국민은 권리의 주체라기보다 주로 통치의 대상으로 간주되었다. 이러한 시대적 배경 하에서 개발된 사회과 교과서에는 <표 6>에서 보는 바와 같이 민주주의와 관련한 내용이 크게 축소되며, 선거와 관련한 내용도 하나의 단원에서만 다루어지고 있다.

<표 6> 제3차 교육과정기 사회과 교과서의 선거 관련 주요 내용 및 기술 방식

교과서	단원	소단원	선거 관련 주요 내용			기술방식
			지식	기능	가치태도	
사회 (6)	2. 민주주의와 우리 생활	1. 민주주의와 사회생활	· 민주주의 제도로서의 선거			설명중심
		2. 우리나라의 민주 정치	· 직접선거의 문제점과 간선제 대통령선거 · 참정권으로서의 선거 · 대의정치 방법으로서의 선거 · 선거의 4대 원칙		· 선거에 참여하려는 태도	설명중심

표에서 보는 바와 같이 지식측면에서 민주정치에서 선거의 의미, 참정권으로서의 선거의 중요성, 선거의 원칙 등에 대해 설명하고 있는 점은 이전 시기와 동일하다. 그러나 특징적인 것은 직접선거의 문제점을 제시하고, 우리나라의 정치제도에 부합하는 대안적 선거 방법으로 대통령 간선제를 제시하고 있다는 점이다. 이것은 유신 이후 국가 체제의 변경 양상을 반영한 것으로 표면적으로는 대통령 선거를 위한 대의원을 국민이 직접 선출하기 때문에 모든 국민의 의사를 고르게 대표할 수 있다고 제시되어 있지만 국민의 권리가 많이 축소되었다. 한편, 선거와 관련 기능에 대한 설명은 제시되어 있지 않지만 태도 측면에서는 참정권을 올바르게

행사해야 한다는 점, 기권하지 말고 투표에 참여해야 한다는 점을 강조하고 있다.

## 5. 제4차 교육과정기(1981~1987) 교과서의 선거 관련 기술

제4차 교육과정은 1979년 유신체제 붕괴 이후 국민들의 민주화에 대한 요구와 새 정권에 의한 새로운 교육 개혁이 이루어졌지만 사회과는 국민정신교육의 지표를 체계적으로 반영하는 데에 주력하였다. 이 시기의 사회과 교과서 내용에 영향을 주었다고 생각되는 제 5공화국 헌법은 유신 헌법을 약간 완화하기는 하였으나, 기본적으로 군부에 기반을 둔 권의주의 정부라는 점에서 유신 체제와 근본적인 면에서는 큰 차이는 없었다. 이 시기의 사회과 교과서에 제시된 선거 관련 기술을 내용 특성 및 기술 방식이라는 관점에서 정리하면 <표 7>과 같다.

<표 7> 제4차 교육과정기 사회과 교과서의 선거 관련 주요 내용 및 기술 방식

교과서	단원	소단원	선거 관련 주요 내용			기술방식
			지식	기능	가치태도	
사회 (6-1)	1. 우리 나라의 민주 정치	(2)우리 나라의 헌법과 국민 의 기본권	· 대의정치 방법으로서의 선거 · 참정권으로서의 선거 · 선거권과 피선거권		· 정치 참여태도	설명중심
		(3)오늘날의 민 주 정치	· 현명한 투표의 중요성 · 대의정치 방법으로서의 선거 · 선거의 4대 원칙	· 선거에서의 판단 능력		사례중심 -투표하는 날

표에서 보는 바와 같이 사회과 교과서에서의 선거 관련 기술은 지식 측면에서는 이전과 마찬가지로 선거는 민주정치에서 대의정치 방법이며, 참정권으로서의 국민의 권리라는 점과 선거의 원칙에 대해 설명하고 있다. 기능과 태도 측면에서는 후보자들 중에서 국민을 위해서 일해 줄 사람이 누구인가를 잘 판단해서 투표할 수 있어야 하며, 국민 모두가 책임감을 가지고 선거를 통해 정치에 참여하여야 함을 강조하고 있다. 또한 내용 서술 방식에 있어서도 이전과는 차이가 있는데, 비록 부분적이긴 하지만 사례를 중심으로 내러티브 형식의 기술을 통해 학생들이 선거와 관련한 지식과 기능, 태도를 자연스럽게 이해하고 습득할 수 있도록 하였다.

이처럼 이 시기 교과서의 선거 관련 기술은 비중은 많지 않지만 지식, 기능, 태도 전반을 다루고 있으며, 기존의 설명식 기술 일변도에서 부분적으로 예화를 통해 선거와 관련해서 학생들이 보다 쉽게 이해할 수 있도록 하였다는 점이 특징적이다.

## 6. 제5차 교육과정기(1987~1992) 교과서의 선거 관련 기술

1987년 봄에는 민주화를 요구하는 국민들의 정치 참여가 확대되었고, 이에 따른 정치적 위기가 고조되자 집권당은 대통령 직선제 개헌을 추진하였다. 제5차 교육과정은 이러한 정치적 변화의 과정에서 개정된 것으로서 ‘한국 정치의 민주화’라는 요구와 변동의 추세에 따라

과거 정권 변동에 따른 국가 목표가 교육과정과 교육 내용에 직접적으로 표현, 반영되는 모습이 없어지고 객관적인 시각에 따라 내용을 구성하려는 시도가 뚜렷하게 나타나고 있다. 이 시기의 사회과 교과서에 제시된 선거 관련 기술을 내용 특성 및 기술 방식이라는 관점에서 정리하면 <표 8>과 같다.

<표 8> 제5차 교육과정기 사회과 교과서의 선거 관련 주요 내용 및 기술 방식

교과서	단원	소단원	선거 관련 주요 내용			기술방식
			지식	기능	가치태도	
사회 (5-1)	1. 행복한 국민생활	(1)국가와 국민	· 대의정치 방법으로서의 선거			설명중심
사회 (6-1)	3. 국민 생활과 정치	(1)우리 나라의 민주주의의 발전	· 공정 선거의 중요성 · 대통령 직선제 도입	· 올바른 선거 방법	· 공정한 투표 태도	설명중심
		(2)민주 국가의 정치 생활	· 국민의 정치 참여 방법으로서의 선거	· 선거에서의 올바른 판단 능력	· 올바른 민주정치를 위한 선거 태도	설명중심
		(3)오늘날의 민주 정치 제도	· 대의정치 방법으로서의 선거 · 선거의 4대 원칙			설명중심

표에 제시한 것처럼 사회과 교과서의 선거 관련 기술에서는 지식과 기능, 태도 측면이 전반적으로 다루어지고 있다. 지식측면에서는 대의정치 방법 또는 정치참여 방법이란 측면에서 선거의 의미에 대해 기술하고, 선거의 4대 원칙에 대해서만 설명하는 등 기술이 다소 줄었다. 반면, 설명이나 연구문제, 삽화 등 다양한 방법을 통해 이전에 비해 선거와 관련한 기능과 태도에 대한 비중이 증가한 점은 두드러진 특징이다. 먼저, 선거와 관련한 민주시민의 책무를 제시하고 있는데, 어떤 대표자를 선출해야 하며, 부정선거가 민주주의 발전과 어떤 관계가 있는지를 설명하고 있다. 이와 관련해서 훼손된 선거벽보 사진 삽화 제시를 통해 공정한 선거의 중요성에 대해 설명하고 있다. 또한, 연구문제를 통해 민주주의의 성공 여부는 그 국민들의 정치생활 태도에 달려 있기 때문에 민주정치를 발전시키려면 올바른 정치 생활 태도가 필요하다는 점을 지적하고 있다. 이것은 이전까지의 당위적으로 선거를 다루던 것과는 달리 투표나 선거의 올바른 방향의 관점이 제시되고 있으며, 공정 선거의 중요성이 강조되고 있다는 점에서 차이가 있다.

### 7. 제6차 교육과정기(1992~1997) 교과서의 선거 관련 기술

이 시기는 문민정부의 수립, 사회주의 체제의 붕괴, 민주주의의 성장, 정보화, 국제화, 세계화와 과학, 기술 문명의 급격한 발전으로 인해 사회과 교육의 본질을 되찾고자 하는 움직임이 나타났다. 사회과 목표도 ‘국민적 자질 육성’에서 ‘시민적 자질 육성’으로 바뀌어 종전의

사회과의 이념을 되찾았다. 다양한 사회 문제를 사회과의 내용으로 편입시켰고 구성주의 학습 원리에 의해 교수-학습할 것을 강조하였다. 이 시기 사회과 교과서에서는 <표 9>에 제시한 바와 같이 선거와 관련한 기술이 많은 비중을 차지하고 있는데, 기존에는 민주정치 영역에서만 다루던 선거 관련 내용을 “자율적인 시민생활”이란 단원에서 다루고 있다. 사회과 교과서에 제시된 선거 관련 기술을 내용 특성 및 기술 방식이라는 관점에서 정리하면 다음과 같다.

<표 9> 제6차 교육과정기 사회과 교과서의 선거 관련 주요 내용 및 기술 방식

교과서	단원	소단원	선거 관련 주요 내용			기술방식
			지식	기능	가치태도	
사 회 (5-2)	3. 자율적인 시민 생활	(1) 우리가 결정 하는 일	· 선거를 통한 대표 선출의 중요성	· 적절한 후보자 판단 방법	· 선출자에 대한 협력 태도	사례중심 -학급대표 선출
사 회 (6-2)	2. 우리나라의 민주 정치	단원 도입글	· 주민 대표를 선거로 뽑을 경우의 좋은 점			사례중심 -주민대표 선출
		(1) 민주주의와 국민 생활	· 정치참가 방법으로서의 선거 · 일상생활 문제 해결을 위한 대표 선출 · 지방자치단체장을 선거로 뽑을 때의 이점			사례중심 -선거관련 학생과 교사 대화 -생활문제 해결을 위한 대표선출 -시장 선거 사례
		(2) 나라 일을 맡은 기관들	· 정치참가 방법으로서의 선거를 통한 대표 선출 · 선거의 4대 원칙	· 선거 방법 및 후보자 판단 능력		사례중심 -국회의원 선거 관련 대화

이 시기 사회과 교과서의 선거 관련 기술은 지식 측면에서는 훌륭한 대표 선출의 중요성과 선거의 이점, 선거의 의미와 원칙 등에 대한 내용을 다루고 있으며, 기능 측면에서는 올바른 대표 선출 방법 및 판단 능력에 대해, 태도 측면에서는 선출자에 대한 협력하려는 자세에 대해 기술하고 있어 내용 측면에서는 이전 시기와 큰 차이는 발견되지 않는다. 하지만 기술방식에 있어서는 제4차 교육과정기에 “투표하는 날”이란 예화가 부분적으로 도입된 경우를 제외하고는 모든 내용을 설명식으로 기술하고 있는 것과는 달리 거의 대부분의 내용이 일상생활 사례를 중심으로 내러티브형식으로 제시되고 있다는 점이다. 구체적으로 보면, 학교에서의 선거 사례, 선거와 관련한 아버지와 아들의 대화, 학생과 선생님의 대화, 생활 속의 문제해결을 위한 대표자 선출, 시장 선거 사례, 국회의원 선거 관련 대화 등을 도입하고 있다. 이처럼 일상생활 사례를 중심으로 선거와 관련한 내용을 다룸으로서 실생활과 정치참여를 연관시켜 학생들이 선거를 대통령이나 국회의원 선거만이 아니라 우리 주위의 다양한 장면에서 이루어지고 있음을 이해하도록 하고 있다.

### 8. 제7차 교육과정기(1997~2007) 사회과 교과서의 기술의 특색

이 시기의 교육과정은 정보화 사회의 도래에 따른 새로운 시민적 자질 육성에 대한 요구,

정보화 사회의 역기능을 극복하기 위한 교육적 처방 제시, 사회과 교육 자체의 문제점 해결을 표방하면서 개발되었다. 또한 3학년부터 10학년까지 학년간의 연계성 강화, 공통 학습 경험을 강조하는 시민교육으로서의 사회과의 성격을 강화하고자 하였다. 이 시기의 사회과 교과서에 제시된 선거 관련 기술을 내용 특성 및 기술 방식이라는 관점에서 정리하면 <표 10>과 같다.

<표 10> 제7차 교육과정기 사회과 교과서의 선거 관련 주요 내용 및 기술 방식

교과서	단원	소단원	선거 관련 주요 내용			기술방식
			지식	기능	가치태도	
사 회 (6-2)	1. 우리 나라의 민주 정치	(1)우리 생활과 정치	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선거와 민주주의의 원리</li> <li>· 부정선거의 문제점</li> <li>· 선거를 통한 정치 참여</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선거에 참여하려는 태도</li> </ul>	사례중심 -선거에 대한 학생-아빠 대화
		(2)나라일을 맡아 하는 기관들	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 민주선거의 4대 원칙</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선거의 과정 및 절차</li> <li>· 후보자 판단 방법</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 올바른 선거 태도</li> </ul>	사례중심 -학교 선거와 국회의원 선거
		(3)국민의 권리와 의무	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 참정권으로서의 선거</li> </ul>			

이 시기 교과서에서 선거 관련 기술에서는 지식, 기능, 태도 측면을 전반적으로 다루고 있다. 먼저, 지식 측면에서는 민주주의의 원리와 선거, 부정선거의 문제점, 선거원칙, 선거의 의미 등에 대한 기술하고 있다. 기능 측면에서는 선거의 과정과 절차, 올바른 후보자 판단 방법에 대해, 태도 측면에서는 선거에 참여하려는 자세와 태도에 대해 내러티브형식으로 제시하고 있다. 특징적인 점은 6차 교육과정에서와 마찬가지로 선거에 관한 기술 방식이 확연히 변화되고 있다는 점이다. 추상적인 원리나 제도적인 설명이 아니라 전교 어린이회 회장 선거, 선거와 관련한 학생과 아빠의 대화 등 생활 속의 사례를 중심으로 선거와 민주주의의 원리에 대해 이해시키려고 하고 있다.

### 9. 2007, 2009, 2011개정 교육과정기(2007~현재) 사회과 교과서의 기술의 특색

2007 개정교육과정은 97년 이후에 급속도로 이루어진 국가, 사회적 변화에 대한 대응하기 위해 이루어졌으며, 범교과 학습의 확대, 주 5일 근무제로 인한 수업 시수의 축소로 인해 학습량이 감소되었다. 이 시기부터는 교육과정의 개정 방식이 기존의 주기적이고 전면적인 개정 체제에서 부분적, 수시개정 체제로 바뀌게 되었다. 따라서 2007개정 교육과정 이후 두 번의 개정이 있었지만 큰 폭의 변화는 없었기 때문에 여기서는 2007 개정 교육과정에 토대해서 개발된 사회과 교과서를 중심으로 보기로 한다. 이 시기의 사회과 교과서에 제시된 선거 관련 기술은 6학년 2학기 교과서의 한 개 단원 전반을 통해서 제시되고 있는데, 이를 내용 특성 및 기술 방식이라는 관점에서 정리하면 <표 11>과 같다.

<표 11> 2007개정 교육과정기 사회과 교과서의 선거 관련 주요 내용 및 기술 방식

교과서	단원	소단원	선거 관련 주요 내용			기술방식
			지식	기능	가치/태도	
사 회 (6-2)	1. 우리 나라의 민주 정치	1) 우리 생활과 민주주의	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부정선거와 민주주의 후퇴</li> <li>· 민주항쟁을 통한 정치 참여 권리 획득(대통령 직선제)</li> <li>· 정치참여 방법으로서의 선거</li> <li>· 투표의 중요성</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>· 투표 참여 태도</li> </ul>	설명중심
		2) 민주주의를 실현하는 기관		<ul style="list-style-type: none"> <li>· 올바른 후보 판단 능력</li> </ul>		설명중심
		3) 생활 속의 법	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 헌법과 선거 참여 권리</li> </ul>			설명중심
		4) 인권과 인권 보호	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선거를 통한 참정권과 인권</li> </ul>			설명중심

표에서 보는 바와 같이 이 시기의 사회과 교과서의 선거 관련 기술은 지식 측면에서는 기존과 마찬가지로 정치 참여 방법으로서의 선거의 의미와 더불어 부정선거와 민주주의 후퇴, 민주항쟁을 통한 정치 참여 권리 획득 등에 대한 기술을 통해 선거가 민주정치에서 갖는 의미에 대해 기술하고 있다. 또한 선거권을 인권 보장이란 관점에서 접근하고 있는데, 시민이라면 누구나 일정한 나이가 되면 선거를 통해 정치에 참여할 수 있는 권리를 요구하였다고 기술하고 있다. 기능측면에서는 올바른 대표자 선출할 수 있는 능력에 대해, 그리고 태도측면에서는 바람직한 정치참여 자세에 대해 기술하고 있다. 특히 선거 참여태도와 관련해서 선거에 있어서 투표율 저하 문제를 직접적으로 언급하고 있는데, 우리나라에서 투표율이 낮아지고 있다는 현상에 대해 투표의 중요성을 지적하면서 우리나라에서 투표율이 낮아지고 있는 이유와 해결 방안을 모색해보도록 하고 있다.

### V. 선거 관련 기술의 변화를 통해서 본 시민성 교육의 변천

본 연구에서는 사회과 교과서에 제시된 선거 관련 기술을 시민성의 핵심 요소인 지식, 기능, 태도 측면과 내용의 기술 방식이라는 두 가지 관점에서의 분석을 통해서 시민성 교육의 변천과정을 밝히고자 하였다. 지금까지 살펴본 내용을 정리하면 다음 <표 12>와 같다.

<표 10> 시기별 초등학교 사회과 교과서의 선거관련 기술의 변천

시기	시민성 영역			내용 기술 방식
	지식	기능	가치/태도	
교수요목 (1946~ 1954)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 민주정치와 선거</li> <li>· 대의정치 방법으로서의 선거</li> <li>· 정치 참가 권리로서의 선거</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>· 설명중심</li> </ul>

제1차 교과과정 (1954~ 1963)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 대의정치 방법으로서의 선거</li> <li>· 민주정치와 선거의 중요성</li> <li>· 선거의 4대 원칙과 선거제도</li> <li>· 지방자치와 선거</li> <li>· 민주주의 의미와 선거</li> <li>· 참정권으로서의 선거</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선거에 참가하려는 태도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 설명중심</li> </ul>
제2차 교육과정 (1963~ 1973)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선거의 4대 원칙</li> <li>· 공산독재 정치와 선거</li> <li>· 지방자치와 선거</li> <li>· 참정권으로서의 선거</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 적절한 대표자 판단과 선출 능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 올바른 참정권 행사 태도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 설명중심</li> </ul>
제3차 교육과정 (1973~ 1981)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 민주주의 제도로서의 선거</li> <li>· 민주적 선거제도의 문제점</li> <li>· 참정권으로서의 선거</li> <li>· 대의정치 방법으로서의 선거</li> <li>· 선거의 4대 원칙</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선거에 참여하려는 태도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 설명중심</li> </ul>
제4차 교육과정 (1981~ 1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 대의정치 방법으로서의 선거</li> <li>· 참정권으로서의 선거</li> <li>· 국민의 권리로서의 선거</li> <li>· 선거의 네 가지 원칙</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 적절한 대표자 판단과 선출 능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 책임감 있는 선거 (정치참가)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 설명중심</li> <li>· 사례중심</li> <li>-투표하는 날)</li> </ul>
제5차 교육과정 (1987~ 1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 대의정치 방법으로서의 선거</li> <li>· 불공정 투표 및 부정선거의 문제점</li> <li>· 공정선거의 중요성</li> <li>· 대통령 직선제</li> <li>· 정치 참여방법으로서의 선거</li> <li>· 선거의 4대 원칙</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 올바른 선거 방법</li> <li>· 선거에서의 바른 판단능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 민주정치를 위한 국민의 책무</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 설명중심</li> </ul>
제6차 교육과정 (1992~ 1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 훌륭한 대표 선출의 중요성</li> <li>· 선거의 이점</li> <li>· 정치 참가 방법으로서의 선거</li> <li>· 선거를 통한 대표 선출의 이점</li> <li>· 선거의 4대 원칙</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 적절한 후보자 판단 방법과 능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선출자에 대한 협력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 사례중심</li> <li>-학교에서의 선거 사례</li> <li>-아버지와 아들의 대화</li> <li>-학생과 선생님의 대화</li> <li>-생활 속 대표자 뽑기</li> <li>-시장 선거 사례</li> <li>-국회의원 선거 관련 대화</li> </ul>
제7차 교육과정 (1997~ 2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 민주주의 원리와 선거</li> <li>· 부정선거의 문제점</li> <li>· 선거의 4대 원칙</li> <li>· 참정권으로서의 선거</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선거의 과정 및 절차</li> <li>· 대표자 선출 능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 선거 참여 태도</li> <li>· 올바른 선거 태도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 설명중심</li> <li>· 사례중심</li> <li>- 전교어린이 회장 선거</li> <li>- 학생과 아빠의 대화</li> </ul>
2007개정 (2007~ 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부정선거와 민주주의 후퇴</li> <li>· 민주항쟁을 통한 정치참여 권리 획득(대통령직선제, 지방자치제)</li> <li>· 정치 참여 방법으로서의 선거</li> <li>· 참정권으로서의 선거</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 올바른 후보 판단 능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 투표 참여 태도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 설명중심</li> </ul>

표에서 보는 바와 같이 초등 사회과 교과서의 선거 관련 기술의 변천에서 본 시민성 교육은 크게 세 시기를 거쳐 변천되어 왔음을 알 수 있다.

제1기는 교수요목기에서 제3차 교육과정기(1946~1981)에 이르는 시기이다. 이 시기의 교과서에서는 선거의 의미와 기능, 선거제도의 특징 등과 같은 지식을 중심으로 기술하고 있으며,

선거 관련 기능과 태도에 대한 기술은 없거나 매우 부분적으로 나타나고 있다. 또한 기술 방식에 있어서도 이러한 선거 관련 지식을 단순히 설명식으로 기술하고 있다. 이러한 기술의 배경에는 민주주의 정치와 제도, 원리에 대해 잘 이해하고 있으면 민주주의 사회의 시민으로서 잘 살아갈 수 있다는 논리가 내재되어 있다.

제2기는 제4차와 5차 교육과정기(1981~1992)에 이르는 시기이다. 이 시기의 교과서에서는 선거를 민주정치 제도 및 원리로 이해함과 동시에 선거에 관한 기능과 태도에 이르기까지 전반적으로 기술되어 있다. 또한 기술 방식에 있어서도 이전의 설명식 중심 기술에서 부분적이지만 생활사례 중심의 내러티브 형식의 기술 방식이 도입되고 있다. 이러한 기술의 배경에는 시민성은 단지 민주정치와 제도를 이해하는 것만으로는 부족하므로 정치제도와 원리에 대한 이해와 함께 관련 기능과 태도가 통일적으로 육성될 때 가능하며, 부분적이긴 하지만 선거 관련 내용을 학생의 일상생활과 관련시켜 다루는 것이 효과적이라는 생각이 내재되어 있다.

제3기는 6차 교육과정기 이후(1992~현재)부터 현재에 이르는 시기이다. 이 시기의 교과서에서는 선거에 관한 지식, 기능, 태도 측면을 전반적으로 다루고 있으며, 기술 방식에 있어서도 전면적인 변화가 나타나고 있다. 특히, 선거 관련 내용을 단순히 당위적이고 원론적인 수준에서 설명식으로 기술하는 것이 아니라 대부분의 내용이 다양한 생활 장면을 중심으로 기술함으로써 선거가 우리 생활과 밀접한 관련이 있으며, 바른 선거를 통해 우리의 삶을 개선할 수 있음을 강조하고 있다. 이러한 기술의 배경에는 시민성은 지식뿐만 아니라 기능과 태도가 통일적으로 길러질 때 가능하며, 이러한 자질은 일상생활 사례를 중심으로 학생들이 스스로 깨우칠 때 가능하다는 논리에 입각하고 있다.

이처럼 초등 사회과 교과서에서의 선거 관련 기술을 통해서 본 시민성 교육은 시민성 개념과 관련한 지식을 설명을 통해 이해시키고자 했던 제1기에서 시민성 개념과 관련한 지식과 기능, 태도를 설명을 통해 통일적으로 기르고자 했던 제2기로, 그리고 일상생활 속의 사례를 중심으로 학생들이 스스로 시민성 개념에 대해 이해하고, 기능과 태도를 형성하도록 하는 제3기로 변화해 왔다고 볼 수 있다.

한편, 이러한 변화의 과정에서 볼 수 있는 사회과 교과서에서의 선거 관련 기술의 한계점과 개선방향은 다음과 같다.

첫째, 선거와 관련한 내용이 지나치게 인지적 측면에 편중되어 있다는 점이다. 선거와 관련한 시민성은 선거에 대한 인지적 측면의 이해만으로는 부족하다. 이러한 문제는 고등학교 사회 및 정치 교과서의 선거와 민주시민교육의 실태를 분석한 서현진(2005)의 연구에서도 지적되고 있다. 시민성 교육의 목표를 달성하기 위해서는 선거의 의미나 기능, 선거의 원칙 등과 같은 인지적 측면과 선거의 방법과 절차, 적절한 후보자 판단 방법과 능력 등과 같은 기능적 측면, 그리고 선거에 대한 관심과 참여하려는 태도의 세 측면이 서로 균형있게 제시될 필요가 있다.

둘째, 사회과 교과서에서는 참정권으로서 선거의 의미나 기능, 역할 등에 대해서 당위적으로 제시하고 있는 경향이 있어 학생들에게 선거가 참정권의 하나로서 왜 중요하며, 어떠한 맥락에서 선거가 민주화의 진전에 기여할 수 있는지를 실감하게 하는데 어려움이 있다. 단순히



당위론적으로 대의정치의 한 방법으로서 선거의 의미를 제시하고, 선거의 네 가지 원칙에 대한 설명을 통해 학생들이 선거 제도에 무조건적으로 순응하도록 하는 수준이 아니라 선거에 의해서 민주주의가 어떻게 발전할 수 있는지, 그리고 후퇴할 수 있는지를 젊은이들의 선거에 대한 의식과 투표율, 그리고 그러한 투표가 야기하는 결과 등의 다양한 사례를 통해 다룰 필요가 있다. 또한 실생활에서 부딪히게 되는 다양한 선거 관련 쟁점들을 내용으로 선정해서 학생들이 다양한 관점들을 비판적으로 이해하고 창의적으로 해결 방안을 모색해 볼 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다.

### 참고문헌

- 교육과학기술부 고시 제2012-14호[별책 7]
- 김명정, 송성민, 2014, 사회과 교육과정 및 교과서의 선거교육 내용 분석. **정치·정보연구**, 17(1), 221~252.
- 고선규(2014). 고등학교 정치·선거학습의 문제점과 민주시민교육. **사회과 수업연구**, 2(2), 47~68.
- 김유미(2007). 고등학교 정치교과서의 선거교육에 관한 분석. 성균관대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 문교부(1986). 초·중·고등학교 교육과정(1946-1981).
- 손 경(2010). 초등사회과의 사회참여 교육에 대한 교사 인식 연구. 경인교육대학교 교육대학원 석사 논문.
- 서현진(2005). 선거와 민주시민교육의 실태 분석: 고등학교 사회 및 정치교과서 분석을 중심으로. **시민교육연구**, 37(4), 73~94.
- 안영남(1987). 고등학교 사회교과서에 나타난 선거에 관한 내용 연구. 강원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이미영(2006). 고등학교 사회·정치 교과서에 나타난 선거 관련 교육내용에 대한 고찰. 성균관대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이상우(2007). 고등학교 교과서의 선거교육에 대한 연구: 7차 교육과정 사회·정치 교과서를 중심으로. 울산대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 송봉석(2008). 초등 사회과 교과서에 나타난 정치 내용의 변천 연구: 교수 요목기부터 제7차 교육과정기까지. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 최재영, 최윤진(2011). 교사의 리더십이 청소년의 시민성에 미치는 영향: 카리스마 리더십과 서번트 리더십을 중심으로. **청소년 시절환경**, 9(4), 71~83.
- 황명순 (2009). 정치교과서의 선거교육에 관한 내용 분석. 전남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 중앙 선거관리 위원회 사이트(<http://www.nec.go.kr/portal/main.do>)
- The International Association for the Evaluation of Education Achievement(IEA). Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen.



## 역사적 사건이 학생들의 생활에 미치는 영향\*

이 해 영

한국교육과정평가원

### 1. 들어가는 말

학생들은 학교교육뿐만 아니라 미디어나 역사책, 혹은 박물관이나 역사유적지, 역사적 사건을 경험한 친 인척의 이야기를 들으며 역사에 대한 자신들의 생각을 구성하고 있다. 이미 국가 간 혹은 지역 간 학생들의 역사 이해 양상은 다르게 드러났다. 학생들이 추구하는 역사상, 역사이해의 모습이 그들을 둘러싼 사회 문화적인 맥락에 따라 다르게 나타난 것이다(Létourneau & Moisan, 2004; Barton & Levstik, 2008). 역사지식은 학생이 처한 환경과 상호작용하며 이루어지기 때문에 학생들이 과거 역사를 접하는 환경을 이해하면 어떻게 그들이 자신의 생각을 발전시켜나가는지 이해할 수 있다(Epstein, 1997).

한국도 최근 역사교육연구소에서 실시한 ‘역사와 역사공부에 대한 우리들의 생각’이라는 설문조사를 통해 학생들의 역사 이해 양상을 알아보았다.<sup>1)</sup> 역사적으로 중요하다고 생각하는 사건이나 사실들이 무엇인지 알아보기 위한 조사에서 학생들은 현재 자신과 관련이 있는 사건, 논란이나 논쟁중인 사건 그리고 국가와 민족을 중심으로 중요한 사건들을 선정하였다. 논란이 되는 사건을 접할 때 역사에 호기심을 발휘했고 교훈이 되는 사건에서는 과거의 실수로부터 배우고 현재와 미래의 문제까지 해결하는 실마리를 얻고자 하였다. 그리고 개인적인 근거를 들어 역사적 사건을 중요하다고 고르기보다 국가나 민족을 중심에 두고 역사적 사건을 선정하였다(이해영, 2014b). 역사를 배운 학생들은 국가나 민족에 대한 일정한 상을 지니고 있었다. 우선 우리나라의 역사를 자랑스럽게 생각하였다. 우리의 전통과 역사에 대한 자부심이 있었고 어려운 조건에서 지혜를 발휘하여 성장하는 나라로 인식하고 있었다. 유구한 역사, 뛰어난 문화적 역량, 단결력과 끈기를 갖춘 민족성, 국가와 민족을 위해 희생할 줄 아는 자세 등 민족주의적 요소가 식민지 지배, 임진왜란 등 구체적인 사례들을 통해 드러났다. 훈민정음은 학생들이 가장 자랑스러워하는 문화유산이었다(이해영, 2014a). 학생들은 역사를 배우면서 국가와 민족에 대해 의식적 혹은 무의식적으로 학습하고 있었다. 역사적으로 중요하다고 생각한 사건을 선정하는 조사에서도 학생들이 개인적 상황이나 가족과 관련된 사건을 거의 고르지 않았고 여성의 권리나 지방의 역사, 계층과 관련된 사건들은 거의 제시하지 않았다(이해영, 2014b).

학생들은 정체성을 통해 사회집단으로 공동체 의식을 갖는다. 여러 사회집단 가운데 국가라는 사회집단은 중요하다. 역사수업에서 학생들은 ‘우리’라는 표현으로 국가와 민족을 만난다. ‘우리’ 민족이나 국가와

\* 이 글은 『학습자중심교과교육연구』16(1)에 수록된 글임을 밝힌다.

1) 자세한 내용은 역사교육연구소에서 발행하는 『역사와 교육』11호에서 확인할 수 있다.

상충되는 요소들은 부인하거나 선뜻 자신의 입장을 밝히지 못하였다(이영효, 2003). 우리와 타자를 구분 짓는 이런 교육은 우리나라와 다른 타인의 존재를 배제하기에 이르렀다(Seixas, 1994). 이런 모습들을 해결하기 위해서 국가나 민족을 무조건 강조하기에 앞서 학생들이 자신의 삶에서 출발하여 그 삶을 토대로 민족과 민족사를 생각해보도록 할 필요가 있다. 국가, 민족이 주체가 되는 역사를 만나기 전에 학생 스스로 역사를 통해 '나'를 자각해야 한다. 나를 향한 질문은 다시 너를 향한 질문으로 열려야 하고 이 과정에서 우리에게 자신을 열어가게 과정으로 이어져야 한다(양정현, 2015). 이를 위해서는 학생 개인에게 역사는 무엇이고 어떻게 역사를 만났는지, 그리고 그때 만난 역사는 어떤 역사였는지 등 학생에게 다가온 역사를 통해 자신을 열어가게 과정으로 역사학습이 이루어져야 한다. 학생들이 자신과 지식을 연결하여 내적인 힘을 형성하고 지식을 한 단계 끌어 올리는 조직적인 힘을 통해 전체를 바라보도록 하면 궁극적으로 지식을 의미 있게 받아들여 일상생활도 충만하게 된다. 학생들이 중요하다고 생각하는 사건이나 인물이 국가, 민족뿐 아니라 학생, 가족, 주변 지인 등 실제 학생 생활과 직접 관련을 맺을 때 더 의미 있게 다가올 수 있다(이혜영, 2014b). 자신이 빠진 채 국가와 민족이 강조되는 역사를 자주 접하면 국가의 역사 자체에 무관심해지기 쉽다. 국가의 역사는 개인과 집단이 큰 사회와 어떻게 연결되었는지를 설명할 때 더 잘 이해될 수 있기 때문에 역사에 대한 개인적 중요성을 인정해야 한다. 과거와 연계하여 자신을 인식하는 것은 정체성뿐만 아니라 집단의 가치도 제공할 것이다(Barton & Levstik, 2008). 궁극적으로 역사가 어떻게 학생의 삶의 일부로 수용되고 있는지를 알면 이를 토대로 학생 개인과 사회집단, 국가와 같은 큰 공동체와 더불어 사는 방식을 좀 더 구체적으로 살펴볼 수 있다.

학생들은 현재의 상황을 이해하기 위해 과거를 알아보고자 하는 실용성 차원에서 역사를 바라보았다. 즉 과거의 사건에서 교훈을 얻어 현재나 미래의 현안을 해결하는 실마리를 찾으려고 하였다(방지원, 2014). 이런 경우 자칫, 현재를 이해하기 위해 과거를 잘못 유추하여 과잉일반화에 빠질 가능성도 있다(Hunt, 2003). 일반적으로 역사가들은 증거에 입각하여 역사적 사건을 판단하는 역사 연구 과정을 거친다. 문제를 인식하고 가설을 세우며 관련 근거들을 모으고 이들을 토대로 결론에 이른다. 학생들이 단순히 연대나 이름을 외우는 것보다 이런 식으로 탐구하는 것이 좋은 수업 방식이라는 인식이 이미 널리 퍼져 있다(Barton & Levstik, 2008). 특히 근거에 토대를 두고 판단을 내리는 과정에 대한 연구는 지식의 구성 과정을 명확하게 보여주기도 한다. 일반적으로 현재의 사건은 과거의 사건과 동일하게 발생하지는 않지만 학생들이 근거에 바탕을 두고 역사의 과정을 배우면 편견에 치우친 역사를 넘어설 수 있고 당시 역사적 상황을 다양하고 새롭게 설명할 수 있다면 유추의 형식으로 현재에 필요한 교훈을 얻을 수도 있다. 이때 학생들이 말하는 현재라는 기준은 현재 상황이나 사건을 보는 시각이 대체로 작용한다. 역사를 배우면서 사물이나 현상을 맹목적으로 받아들이는 것이 아니라 자신의 눈으로 보고 생각을 한다. 따라서 학생들이 바라보는 사건의 기준이 무엇인지, 왜 그렇게 선정했는지를 좀 더 정밀하게 분석할 필요가 있다. 학생들이 구성한 역사는 역사가들처럼 정확하지 않을 가능성이 높다. 그러나 학생들이 불완전하게 역사를 구성한다고 하더라도 그 안에는 체계성과 예측 가능한 이야기가 있다. 많은 학생들은 개인적으로 친숙한 도구를 이용하여 이야기를 만든다. 이미 바튼과 렉스틱은 학생들의 역사 이해 연구를 통해 학생들에게 네 가지 행위를 볼 수 있다고 하였다. 과거의 사건이나 과거 인물을 인식하고, 역사의 인관관계를 파악하며, 역사적 인물이나 사건에 대해 도덕적으로 평가를 한다. 도덕적 평가나 반응은 명확하고 객관적으로 정리되지 않았지만 홀로코스트를 이야기할 때 비난하지 않는 사람은 거의 없듯이 역사교육에서는 이미 보편화되어 있다. 마지막으로 학생들은

역사지식을 과시하여 보여주고자 한다. 역사에서 탐구나 인과관계를 파악하는 일은 중요한 일이지만 학생이 개인적으로 의미가 있다고 선정한 인물은 역사의 인과관계를 설명하는데 전혀 도움이 되지 않을 수도 있다. 예로, 최초의 아프리카 출신의 미국인 우주사의 이름은 학생들이 역사적 사건의 원인과 결과를 분석하여 역사의 거시적 구조를 이해하는데 도움이 되지 않을 수 있다. 그러나 아프리카 출신 집안의 학생이 우주사가 친근하고 의미 있게 다가올 수도 있고 다문화 사회로서 미국이라는 나라를 이해하는데 도움이 될 수도 있다(Barton & Levstik, 2008).

학생들이 개인적으로 의미 있는 인물이나 사건을 고르는 일은 역사가들의 역사 탐구 과정과 다소 거리가 있다. 역사는 과거를 담지만 역사교육은 현재와 미래에 대해 이야기한다. 역사가 과거 당시의 모습을 찾는다면 역사교육은 수업이라는 실천을 통해 지금의 모습, 지금과 다른 모습을 기대한다(하경수, 2013). 이런 점을 감안한다면 학생들이 역사를 통해 드러나는 반응들을 살피는 것은 매우 의미가 있다. 다만, 학생들이 과거의 맥락 속에서 과거인의 입장이나 가치를 이해하면서 현재의 관점으로 과거를 바라볼 때 반응들은 의미가 있을 것이다.

## II. 연구방법

이 연구에 참여한 학생들은 ○○시 특목고에 재학 중인 고2 학생들이다. 이 학교는 국제적인 인재 육성을 위해 설립된 특수목적고이며 조회시간이나 학교 행사에서 글로벌 리더의 자질을 수시로 언급한다. 연구에 참여해 준 학생들은 2학년 2개 반 43명의 학생들로, 이들이 배우는 사회 과목은 법과 정치, 경제, 그리고 한국사이다. 학생들은 외교, 경제나 경영과 관련된 진로를 많이 희망하고 심리학과 교육과를 희망하는 학생도 소수 존재한다. 역사와 관련된 학과에 진학하기를 원하는 학생은 많지 않다. 학교에는 국어, 사회, 수학경시대회를 비롯한 대회가 한 달에 2, 3번씩 개최되고 대다수 과목의 수행평가는 모둠별로 과제를 해결하는 방식이라 삼삼오오 모여 의견을 모으고 있는 모습이 자주 보인다. 학생들의 수업 태도는 좋은 편이며 평가에 대한 관심이 매우 높다. 대다수 학생들이 학교에서 이루어지는 모든 활동에 적극적으로 참여하고 수업 중에는 자기 주장을 담은 발표와 토론이 활발하게 이루어진다.

역사수업은 교사가 교과서를 토대로 강의를 한 후 한 단원이 끝날 때마다 하나의 주제를 선정한 후 자유토론을 진행하였다. 토론주제는 ‘구석기인이 행복한가, 청동기인이 행복한가, ‘삼국시대 가장 행복한 사람(신분)은 누구인가. 그렇게 생각한 이유는 무엇인가’ 등 학생들의 생각을 확산시킬 수 있는 것을 위주로 1차로 모둠토론 한 후 2차는 전체 토론을 진행하였다. 또 학생들은 역사 수업 일기를 작성하였다. 주당 3시간의 역사수업마다 1개 모둠 3-4명으로 구성된 8개 모둠 학생들이 수업이 끝날 때마다 매주 1회씩 역사 수업 일기를 작성하였다. 그날 배운 역사적 사건이나 사실에 대한 생각을 작성케 하고 글의 형식은 자유롭게 하였다.

이렇게 3월부터 7월 한 학기 동안 토론과 역사 수업 일기를 작성하여 자기 생각을 정리하도록 한 학생들에게 생활의 변화를 가져다 준 역사적 사건이나 사실을 3가지를 선정한 후 그 이유를 작성하도록 하였다. 일주일 전에 과제를 주고 고민을 한 다음 지정된 수업시간에 작성케 하였다. 작성할 때는 역사적 사건이나

사실에 대한 시기 제한 없이 어릴 때부터 현재까지 자라오면서 접한 역사적 사건들 중에서 자신과 가장 관련된 사건을 고를 수 있게 하였다. 역사수업시간뿐만 아니라 대중매체나 부모님 혹은 자신의 경험과 관련 있는 사건들 모두 주제에 해당한다고 하였다. 다만, 학생의 일상이나 생각과 관련하여 사건과 그 근거를 좀 더 구체적으로 제시하도록 하기 위해 자신에게 영향을 미친 사건이라는 점을 재차 강조하였다. 학생들이 구성한 내러티브를 통해 학생 자신인 '나'에서 시작하여 지인, 사회, 국가, 세계와 역사적 사건을 어떻게 관련짓고 있는지 살펴보고자 하였다.

이를 위해 먼저 학생들이 자신의 삶에 영향을 미쳤다고 생각하는 역사적 사건들이 무엇인지 알아보고 그 사건을 선정한 이유들을 찾아보았다. 43명의 학생들이 129개의 사건들을 선정한 이유를 중심으로 사건들을 분류하여 범주화하였다. 학생들이 제시한 이유들은 다양하지 않고 일관되게 나타났기 때문에 반응을 묶어 범주화하는 것은 어렵지 않았다.<sup>2)</sup>

### Ⅲ. 학생들의 생활을 변화시킨 역사적 사건 분석

#### 1. 학생들이 선정한 사건과 인물

43명의 학생들이 선정한 129개의 사건들 중 가장 많이 고른 사건들을 보면 <표1>과 같다.

<표1> 학생들의 생활을 변화시킨 사건

연번	역사사건	반응 횟수
1	6월 민주 항쟁	7
2	한글창제	7
3	서희	7
4	삼국통일	5
5	한국전쟁	5
6	3·1운동	5
7	5·18민주화운동	4
8	임진왜란	4
9	골품제(6두품)	3
10	일제강점기	3
11	음서제	2
12	왕건	2
13	광해군	2
14	4·19혁명	2
	합계	54

6월 민주 항쟁, 한글, 서희를 총 7명의 학생들이 선정하였고 삼국통일과 한국전쟁, 3·1운동을 5명의 학생

2) 학생들의 역사적 중요성에 대한 생각을 알아보기 위해 Seixas가 사용했던 방법을 차용하였다(Seixas, 1994).

들이 선정하였다. 5·18민주화운동과 임진왜란은 4명의 학생들이, 골품제와 일제강점기, 음서제, 4·19혁명은 2명의 학생들이 선정하였다.<sup>3)</sup> <표 1>에 제시된 사건과 인물은 모두 학교 교육과정과 교과서에 나와 있으며 초, 중, 고등학교에 걸쳐 지속적으로 배워오고 있는 내용들이다. <표 1>의 사건 중 교육과정 밖의 역사적 사건은 없으며, 1회 반응을 보인 사건 중에서도 성씨제도, 청계천 복원사업, 송례문 문화재 화재사건, 이에 장군을 제외하면 모두 교과서에서 익숙하게 접한 사건들이다. 교과서는 국가의 건국과 멸망, 국가 체제의 정비, 국가의 존재형태에 광범위하고 급속한 영향을 미친 전쟁 이야기를 커다란 비중을 두어 서술한다. 국가의 기원과 지도자들을 신성시하거나 영웅으로 찬양한다. 특히 나라를 세우고, 이를 정비해가는 과정과, 그 주인공 역할을 하는 사람들의 이야기는 역사교과서에서 자주 그리고 쉽게 접한다(김한중, 2014). 그러나 학생들이 자신을 변화시켰다고 선정한 사건이나 인물은 이런 서사와 다소 거리가 있었다. 6월 민주 항쟁, 5·18민주화운동, 4·19혁명과 같은 독재에 저항하거나 3·1운동, 일제강점기처럼 일제에 저항한 운동과 같이 부정적인 탄압에 저항한 사건들을 많이 선정하였다. 학생들의 가치관이나 생활에 영향을 미치는 사건들은 민주주의를 지키거나 독립을 위한 노력들이라는 점을 알 수 있다. 그리고 대부분 정치적 사건인 가운데 훈민정음과 신분제가 문화와 사회면에서 유일하게 중복 반응을 보였다. 서희의 경우는 학생들이 진로를 외교관으로 선택하고자 할 때 많이 언급하였다. 7명의 반응을 얻은 6월 민주 항쟁은 민주주의를 지킨 노력으로, 훈민정음은 자랑스러운 우리 문화유산으로, 서희는 개인적인 진로와 관련지어 제시하였다. 학생들이 수업시간 중에 고려의 정치를 배우고 있는 상황인데도 불구하고 주로 근현대사와 관련된 사건들이 많이 나오고 있다는 점도 인상적이다. 근현대사가 학생들의 현재 상황과 밀접하게 연결되어 생활이나 가치관에 영향을 많이 미친 것으로 파악된다.

## 2. 유주를 활용한 역사적 사건 선정

### 가. 진로와 학업에 대한 교훈

학생들은 현재의 모습과 관련 있는 과거의 사건을 선정하였는데 이를 통해 교훈을 얻으려고 하였다. 유주의 기법을 통해 학생 자신의 삶에 영향을 미친 사건이나 인물을 선정하다보니 자연스럽게 자신의 가치관이나 사고방식, 생활태도가 드러났다. 이중 특징적인 반응을 살펴보면 우선 과거의 사건을 통해 현재 자신의 진로에 도움을 얻고자 하였다.

(서희) 나는 세상에서 가장 어려운 일 중 하나가 사람의 마음을 얻는 일이라고 생각하고 그러한 일을 하는 사람들이 외교관이라고 생각한다. <중략> 서희처럼 유능한 외교관이 되겠다는 목표를 가지고 이 학교에 입학하였고 장래희망이 바뀐 현재에도 서희를 존경한다.(20123 최○은)

(금속활자) 독일에서 인쇄술 박물관을 방문했는데 우리나라 금속활자 인쇄술이 세계 최초라는 설명과 함께

3) 학생들이 한 번씩 반응한 사건이나 인물은 다음과 같다. 고조선의 건국과 멸망, 선사시대 도구사용, 서옥제, 민정문서, 고구려의 영토 확장, 발해의 건국, 임신서기석, 삼국의 역사책, 김홍도의 난, 광개토대왕, 최치원, 이차돈, 원효, 고려와 조선시대 여성관, 망이망소이의 난, 금속활자, 노비안경법, 도병마사, 최승로의 시무28조, 박유, 묘청, 광종과 성종, 신돈, 위화도 회군, 한글창제, 유교, 병자호란, 인조반정, 대동법, 실학, 세종, 사도세자, 이에 장군, 박지원, 숙종, 제너럴 셔먼호, 개신교도의 선교활동, 조미수호통상조약, 임오군란, 동학농민운동, 신유박해, 고종의 아관파천, 독립협회 창설, 을사조약, 국채보상운동, 헤이그특사, 애국계몽운동, 을미사변, 흥선대원군, 광주항일학생운동, 위안부 문제, 간도협약, 일제시대 독립운동, 이회영, 안중근, 윤봉길, 남한 단독 정부 수립, 5·16군사정변, 광복절, 청계천 복원사업, 송례문 화재 사건, 5·10총선거, 88서울올림픽, 4대강 사업, 금모으기 운동, 박정희, 노무현, 5천년 역사, 성씨 제도가 있다.

굉장히 크게 전시되어 있었다. 이 사실을 알게 된 나는 우리나라의 뛰어난 실력과 전통, 역사에 순간 압도되었고 다른 나라에 알리고 싶어 외교관을 생각하게 된 계기가 되었다. 이 사건은 꿈에 대해 갈피를 잡지 못한 나를 변화시켰다.(20206 임○휘)

꿈이 외교관인 최○은은 서희가 외교관으로서 국제정세를 파악하고 사람의 마음을 얻은 모습을 보고 외교관이 되고 싶다고 생각하였고 임○휘는 초등학생 시절 영국에서 생활할 때, 독일 인쇄박물관을 방문하여 한국 문화에 감동을 받아 외교관이 되기로 결심하였다. 이처럼, 학생들의 생활을 변화시킬 정도로 의미 있는 역사적 사건이나 인물은 학생의 진로와 관련을 맺고 있다.

또 현재 관심사인 공부의 방법이나 교우관계에 대해 말하기도 하였다.

(민정문서) 통일신라 때 촌락과 경제상황, 국가 세무행정을 알 수 있는 문서이다. <중략> 특히, 인구의 호를 구분하는 것은 조세 또는 역을 정확하고 치밀하게 관리했음을 알 수 있다. 이는 공부하는데 있어 습관의 변화에 영향을 주었다. 실제로 체계적인 관리가 부족한 내가 계획적으로 학습량을 구분하려고 노력했기 때문이다. (20101 김○연)

(병자호란) 병자호란에서 가장 주목할 부분은 명과 후금사이의 명분과 실리 문제이다. 이는 주화론과 척화론의 대립으로 이어져 조선의 힘을 헤아려 오랑캐의 노여움을 사지 말자는 주장과 부모와 같은 명과 의리를 지켜내자는 주장으로 나뉘었다. 결국 조선은 의를 지키기 위해 명분을 택하였지만 청의 침입에 크게 패하였다. 종종 친구와의 의리와 나의 실리사이에서 갈팡질팡한 나에게 많은 영향을 주었다. (20101 김○연)

(임신서기석) 이 돌에는 두 명의 젊은이의 맹세가 담겨 있다. <중략> 두 젊은이들의 나라에 대한 사랑은 물론 패기와 열정까지 느낄 수 있다. (특히) 두 젊은이들에게 느낀 점은 열정을 제외하고도 더 있는데 서로의 발전을 위한 태도이다. 가까운 사람과 함께 발전하기 위해 상부상조하는 모습에서 나를 반성하였다. (20211 김○연)

김○연은 민정문서가 체계적으로 작성된 문서라는 점을 알고 자신의 공부 방식도 계획적이고 체계적으로 바꾸어야겠다고 생각하였다. 또 명과 후금사이의 명분과 실리문제를 중심으로 병자호란의 원인을 밝히며 이를 두고 현재 친구와 관계를 생각하였다. 김○연은 임신서기석에 맹세를 한 신라의 청소년들이 서로를 위하는 태도를 보고 그러하지 못한 자신의 태도를 반성하였다. 이처럼, 민정문서, 병자호란, 임신서기석 등을 배우면서 학생들은 주요 관심사인 공부 방법이나 친구관계 등에 대해 생각하였다.

#### 나. 가치관의 변화

학생들은 역사를 통해 가치관이나 신념이 바뀌거나 확고해지는 경험을 많이 하였다. 학생들이 제시한 반응 중 많이 나온 순서대로 보면 다음과 같다.

첫째, 학생들은 민주주의에 대해 긍정적으로 인식하고 있었는데, 주로 4·19혁명, 5·18 민주화운동, 6월 민주항쟁으로 제시되는 민주화운동과 관련하여 이를 드러냈다. 먼저 지켜야 할 가치로서 민주주의의 소중함을 드러낸 반응들이다.

(5·18 민주화 운동) 이 운동을 배웠을 때 처음 든 생각은 이렇게 많은 사람들이 피땀을 흘리면서까지 민주주의의 이념을 지켰다는 생각이었다. 현대의 민주국가를 이루기까지 얼마나 어려운 과정이 있었는지, 또 민주국가가 얼마나 소중한 것인지 깨닫게 되었다. 이미 민주이념이 보장된 나라에서 살기 때문에 그 소중함을 깨닫지 못하고 있는 것 같다. (20105 유○연)

(4·19 혁명) 이 혁명은 현대 국가의 근본이념을 마음 깊숙이 인식하게 해주었다. <중략> 4·19혁명을 통해 민주주의를 위한 희생이 결코 헛되지 않았고 현대를 살아가는 사람으로서 삶 속에서 사명감으로 지녀야 할 이



넘임을 배우게 되었다.(20103 김○훈)

(6월 민주 항쟁) 이 항쟁은 내 생각에 많은 영향을 주었다. 1987년 6월10일부터 6월 29일까지 계속된 항쟁은 반독재 민주화시위였다. 원래 정치는 정치인들의 의무라고만 생각했다. 그러나 6월 민주 항쟁에서 시민들이 잘못된 대통령 선거에 대해 적극적으로 반대하고 개혁을 요구하면서 정치의 흐름을 바꾸어 놓은 것을 보고 국민들의 참여와 관심이 중요하다는 사실을 알았다.(20106 김○인)

유○연은 5·18 민주화운동이 민주주의를 위해 투쟁한 사람들의 피와 땀의 결실이라고 생각했고 김○훈은 419혁명을 통해 민주주의를 지키기 위한 사람들의 희생을 헛되지 않게 잘 지켜야 할 사명이라고 느꼈다. 6월 민주 항쟁을 이야기한 김○인은 국민들의 정치 참여와 관심이 중요하다는 것을 알게 되었다.

이처럼, 학생들은 민주화 운동을 통해 민주주의의 소중함과 정치 참여의 필요성을 깨달았다면, 신분제나 그로부터 파생한 저항, 그리고 부당한 독재에 대한 저항을 통해 평등이나 공정함을 말하였다.

(골품제) 골품제는 내 생각에 변화를 많이 주었다. <중략> 개인의 노력으로 달성할 수 있는 지위에 한계가 있었던 시기가 있다는 사실이 부조리하게 느껴졌고 당시 6두품 세력이 가지고 있던 반사회적 태도를 이해할 수 있게 되었다. <중략> 이 제도를 배운 후 현재 개인의 노력을 통해 개인의 성공이나 사회적 지위의 범위가 커진 것이 다행이라고 생각한다.(20214 윤○원)

(망이 망소이 난) 지금까지 저항운동은 변화가 아닌 피해를 불러온다고 생각하였다. 그러나 부당한 대우에 대한 적극적인 저항이 긍정적인 변화를 이끌어낸 이 사건을 통해 개혁을 위한 노력이 사회의 긍정적인 변화를 불러오기 때문에 중요하다는 인식을 갖게 되었다. (20121 정○선)

(3·1운동) 이 운동은 나를 바꾼 사건이다. <중략> 전국의 많은 사람들이 시위에 참여했다는 것을 알게 되면서 실제로 약해도 작심하고 하면 못이길 것이 없다는 것을 깨달았다. 이 사건을 배운 후 나는 전과 달리 뉴스에 보도되는 시위하는 사람들이나 단체에 대해 무조건 부정적인 생각을 가지는 것을 피하려 하였고 그들과 공감하려고 노력하게 되었다. (20102 김○성)

학생들은 골품제와 같은 신분제는 공정하지 않고, 망이 망소이 난이나 3·1운동처럼 부당한 행위에 대해 적극적으로 저항을 해야 하다고 생각하였다. 부당함에 저항하는 사람들의 시위모습에 대해 공감하려고 노력하기도 하였다.

둘째, 학생들은 애국심이라는 표현을 자주 사용하였다. 대표적인 학생들의 반응을 보면 다음과 같다.

(3·1운동) 나는 어릴 때부터 애국심이 부족한 아이였다. 우리나라에 대해 자랑스러워하지 않고 오히려 나는 왜 이렇게 조그맣고 힘없는 나라에서 태어났을까 원망하였다. 나를 바꾼 계기는 3·1운동의 전개과정과 의의를 공부함에 있어서이다. 3·1운동은 역사상 최대 규모의 민족운동이라는 큰 의의를 갖는다. 과거에 나와 같은 학생들도 모두 우리나라를 일제로부터 독립시키기 위한 의지를 갖고 있었다. 문득 나는 나의 가치관을 돌아보고 우리나라에 대한 애정과 우리 역사에 자랑스러움을 느끼게 되었다.(20119 이○정)

(일제강점기) 이 시기에 일어났던 여러 독립운동 및 독립운동가의 투쟁모습을 보며 우리나라에 대한 애국심이 더 생긴 것 같다. 그 전에는 조그만 한국이라는 나라에서 태어난 것이 만족스럽지 못할 때도 있었는데 독립투사들의 모습을 보면서 아무리 작아도 우리나라는 소중한고, 나라가 있기에 우리가 있다는 생각을 하게 되었다.(20107 김○은)

(윤봉길) 자신의 나라를 위해 목숨을 바치는 모습에서 그의 애국심을 엿볼 수 있었다. “만약 나라면 이러한 상황에 처하지 않는다고 해도 죽기 직전에 의연할 수 있을까?” 라는 생각을 하면서 중학교 역사수업 한 시간을 보낸 기억이 있다. (20110김○우)

이○정은 한때 애국심이 부족한 자신을 탓하며 국가에 애정을 가지려고 하였고 김○은은 독립투사의 모습을 공부하며 애국심이 생겼다고 말하였다. 김○우는 윤봉길이 나라를 위해 목숨을 바치는 모습에 ‘자신이

라면 가능했을까' 하는 감정을 넣어 고민을 하였다. 대체로 학생들은 국권을 상실한 일제시대를 언급할 때 애국심을 많이 거론하였는데, 이때의 애국심은 국가가 존재해야 내가 비로소 존재할 수 있다는 인식이 담겨 있다. 이런 인식은 학생들의 일상 태도에도 영향을 주었다.

(독립운동) 나는 외국에서 공부할 때와 학교에 처음 입학할 때 너무 힘들었다. 그때마다 내가 바라고 있는 것들을 포기하고 내가 가고 있는 길에서 벗어나고 싶어졌다. 그러나 포기하지 않고 끝까지 저항하여 결국 광복을 이룬 사람들을 생각하면서 끝까지 견딜 수 있는 용기를 얻을 수 있었다. (20120 정○정)

정○정은 현재 자신의 생활이 힘들어 포기하고 싶을 때나 이탈하고 싶을 때 일제의 탄압에도 굴하지 않고 끝까지 저항하여 해방을 이룬 사람들을 생각하며 용기를 얻었다.

셋째, 학생들은 역사를 바라보는 관점이 바뀌었다고 하였다.

(고구려) 용맹하고 카리스마 있는 고구려의 모습과 넓은 영토를 보면서 우리나라 역사에 이런 국가가 있어서 다행이다 싶었다. 그러나 중학교 때 역사 선생님의 의해 산산히 무너졌다. <중략> 객관적인 관점에서 보면 고구려는 그렇게 대단한 나라는 아니다. 영토는 대부분 황량하고 인구부양력이 낮은 땅이었다. 고대의 국력의 척도는 땅의 크기가 아니라 인구 수이다. <중략> 결국 역사는 선택의 문제라고 생각했다. 민족주의 관점에서 역사를 보면 내부통합을 할 수 있고 국민들의 마음속에 자부심을 줄 수 있고 사실로만 접근하여 객관적인 역사관을 가질 수도 있다. 나는 애국심은 전만큼 느끼지 못했지만 우리나라를 올바르게 볼 수 있어 중학교 역사수업이 값진 경험이라고 생각한다. (20117 윤○은)

(삼국시대 역사서의 편찬) 역사서의 편찬의 목적에 국력과시와 왕의 권위 증대가 포함되어 있다는 사실은 믿음을 깨뜨렸다. 역사서 편찬의 목적이 국력 과시라면 같은 사건이라도 자신의 입장에 유리하게 기록했을 것이며 그 기록을 완전히 신뢰하는 것은 옳지 못한 태도라고 생각하게 되었다. 역사적 기록들을 볼 때마다 과연 그 기록이 객관적으로 쓰였는지에 대해 다시 생각해보는 비판적인 태도를 갖게 되었다. (20214 윤○원)

윤○은은 고구려를 민족주의 관점에서 바라보면 자부심, 애국심을 이끌어낼 수도 있지만 다른 시각에서도 바라볼 수 있어야 한다고 생각하였다. 윤○원은 삼국시대 역사서의 편찬이 객관적으로 정보를 전달하는 것이 아니라는 것을 알고 역사 기록을 비판적으로 읽을 것이라고 다짐하였다. 학생들은 역사가 다양한 관점으로 해석이 가능하며 비판적인 태도를 견지해야 한다는 사실을 알고 있었다.

넷째, 문화유산에 대한 자긍심이 드러났다. 이 부분은 모두 한글 창제에 집중되어 있다.

세종은 백성들이 말은 있어도 글을 알지 못하는 것을 안타깝게 여겨 우리 고유의 문자인 훈민정음을 창제하였다. <중략> 한글은 전 세계적으로 다른 문자와 비교해도 우수한 문자이다. <중략> 한글은 우리의 오랜 역사를 기록하게 해주었고 문화민족의 자긍심을 높여주었다. (20213 우○은)

한글창제는 우리민족에게 매우 중요한 사건이라고 여겨진다. <중략> '우리나라도 중국에 잡혀 있는 것이 아니라 우리만의 자주성을 찾아가려고 했구나.'라는 생각을 하게 되었다.(20107 김○은)

태어나고 얼마 되지 않아 나는 미국이라는 타지에서 어린 시절을 보냈다. 그래서 한글과 알파벳을 동시에 배웠다. <중략> 중학교 입학 후 나의 스트레스 해소법이자 유일한 취미였던 글씨쓰기는 한글보다 영문 필기체에 집중되어 있었다. 그러던 중 한글날을 맞이하여 학교에서 제공한 훈민정음 동영상 보다가 한글의 우수성을 알게 되었다. 한글은 과학성도 감탄하지만 우수한 시각미를 갖추어 더 놀랐다.(20208 권○정)

학생들은 한글을 통해 민족문화의 자긍심뿐만 아니라 중국과 다른 글자를 만들어 중국에 종속되지 않게 해주었다는 점에서 자주성도 느꼈다. 한글은 초, 중, 고등학교 때까지 국어, 역사시간을 통해 끊임없이 민족

문화의 우수성, 자주성으로 반복되어 오고, 현재 영어를 잘 해야 하는 상황과 비교되어 중요한 문화유산으로 자리 잡았다. 학생들이 우리나라에 대한 자긍심을 한글로 상징화하여 내면화시키고 있다는 사실을 알 수 있다. 한글 외에 승례문 화재 사건을 언급한 학생도 이 사건을 통해 문화유산을 소중히 다루는 시민의식이 필요하다는 것을 역설하였다. 대체로 학생들은 문화재를 우리나라의 자부심과 애정으로 연결시키고 있었다.

다섯째, 역사 속 여성에 대한 생각을 보여주었다. 교육과정이나 교과서에 여성의 역할을 강조한 서술이 없지만 학생들은 역사 속에서 여성의 모습이나 여성관에 대해 이야기하고 있었다.

(남존여비사상) 내 조부모님은 나와 남동생을 성별이 다르다고 차별하신다. 가끔 할머니가 남동생을 귀히 여기는 모습을 보게 되면 남존여비 사상이 팽배했던 우리 역사를 원망했다. (그러다가) 신라, 발해, 고려, 그리고 조선전기까지 여성의 권리가 많이 낮지는 않다는 사실을 배웠다. 신라에는 선덕여왕 등 여왕이 등장할 수 있을 정도로 여성의 권한이 높은 편이었다. 과거의 여성의 지위가 무조건 낮기만 했다는 내 인식이 바뀌었고 남녀차별을 이유로 역사를 원망하는 일이 줄어들었다.(2011 나○윤)

(서옥제) 현 사회의 관점에서 보면 데릴사위와 마찬가지로 생각했다 데릴사위가 되었다고 하면 남자의 경제적 능력이 부족하다고 여기고 무능력하다고 생각했던 나는 서옥제를 통해 이런 생각이 바뀌게 되었다. 당시 신부를 데라가는 것은 그에 상응하는 대가를 지불하는 것으로 처가살이를 통해 그 대가를 치른 것이다. 서옥제는 나의 성고정 관념을 바꾸는데 큰 영향을 주었다. (20216 이○주)

(국채보상운동) 이 운동이 교과서에 기록된 역사적 사건 중 거의 최초로 여성의 적극적인 역할이 드러나 역사적 쟁거에 남성만 기여했을 것이라는 나의 생각에 변화를 주었다. (20221 정○연)

나○윤은 평소 남동생과 차별하는 조부모님의 태도는 아주 오랜 과거부터 있었던 남존여비 사상의 일부라고 생각했는데, 신라, 발해, 고려, 조선전기까지 여성의 지위가 그리 낮지 않았다는 사실을 알았다. 이○주는 데릴사위제는 경제적인 무능함에서 생긴 것이라고 생각했는데 서옥제를 통해 그렇지 않다는 사실을 알게 되었다. 두 학생들은 역사 속에서 차별당한 여성의 시작이 언제부터인지에 대해 관심을 보였다. 정○연도 국채 보상 운동 때 여성이 적극적으로 이 운동에 참여하여 여성도 역사에서 주요한 역할을 하였다는 사실에 주목하였다.

#### IV. 역사가 학생들의 생활에 미치는 영향

학생들은 역사적 사건이나 인물을 다양한 의미로 수용하였다. 교육과정이나 교과서에 의하면 국채보상운동은 경제적인 구국운동으로 서술되지만 역사 속 여성의 활동에 초점을 맞추어 해석한 학생도 있고 신라 민정문서를 보면서 고대의 수취체제에 대한 지식보다 공부를 좀 더 체계적이고 정확하게 하겠다고 다짐한 학생도 있다. 동일한 사건을 다른 의미로 수용하기도 하였다. 예로 3·1운동을 통해 우리민족의 자주성과 애국심을 말하기도 하였지만 주권을 상실한 시기에 일제의 부당한 처사에 정당하게 저항한 운동으로 인식하여 오늘날 시위하는 사람들의 모습과 연관 짓기도 하였다. 이처럼 학생들은 교과서의 주요 서사대로 수용하기보다 달리 해석하는 모습을 자주 보였다. 이렇게 보면 역사는 가르치는 대로 인식되지 않는 과목이며 학생의 머릿 속에 다양한 의미로 자리를 잡는 듯 보인다. 그렇지만 학생들의 반응을 좀 더 들여다보면 학

생들이 내세우는 근거에는 일정하게 반복되는 가치와 태도가 있다. 학생들은 역사에서 얻은 교훈으로 도전 정신, 신중함, 성실함 등을 제시하기도 했지만 강인한 정신력, 포기하지 않는 자세, 부당한 것에 저항하는 용기와 같은 태도를 자주 말하였다.

(5천년의 역사) 우리나라의 역사는 약 오천년 전 고조선의 건국부터 시작되었다고 배웠다. <중략> 우리 선조들은 우리나라를 포기하지 않았다. 후손들에게 대한민국이라는 나라를 물려주기 위해 끝까지 싸워주셨다. 이런 선조들이 있어서 나는 지금 대한민국이라는 나라에서 태어나 지금까지 잘 살고 있다. 중간고사 시험을 본 이후 포기하고 싶었지만 선조들처럼 포기하지 않고 끝까지 열심히 하였다. (20220 임○지)  
(임오군란) 임오군란은 구식 군대에 대한 차별대우를 계기로 발생하였다. 나 역시 이와 비슷한 경험이 있다. 미국에서 부적응으로 고생할 때, 나는 임오군란을 본받아 내 성격을 적극적으로 변화시켰다.(20219 이○정)

우리 선조들이 나라를 포기하지 않고 끝까지 저항했다는데 의미를 둔 임○지는 포기하고 싶지만 끝까지 시험을 치루었다고 밝혔고 이○정은 구식군대가 당시 민씨 정권의 부당함에 저항한 모습을 보며 해외생활에서 부당한 차별에 항의하였다고 말하기도 하였다. 역사 속 저항정신이 학생의 개인 생활 속에 들어와 시험을 보는 자세나 성격변화에 영향을 끼쳤음을 알 수 있다.

이처럼 학생들은 역사를 통해 자신이 살아가는데 필요한 개인적인 교훈을 얻었다. 그러나 개인적인 교훈보다 국가적인 교훈이나 국가가 지향해야 할 가치를 언급하며 자신들을 반성하였다. 학생들이 사회국가적인 교훈으로 많이 제시한 것은 민주주의에 대한 가치이다. 이 글을 작성한 시점에 학생들은 고려시대 정치사를 배우고 있었지만 가장 많이 언급한 사건은 6월 민주 항쟁이었다. 6월 민주 항쟁과 더불어 5·18민주화 운동, 4·19혁명을 통해 학생들은 민주주의의 소중함과 정치참여의 필요성을 이야기하였다. 그리고 일제 강점기 독립운동과 같은 저항이나 신분제의 한계, 혹은 부당한 착취에 대한 저항 등을 배우면서 공정하게 살아가는 삶에 대해 진지하게 성찰하였다. 즉 민주주의를 지키고 누구나 평등하고 공정하게 살아가는 삶에 대한 가치를 추구하는 학생들이 많았다. 이와 더불어 국가에 대한 애국심도 많이 언급하였다. 애국심은 국권이 상실되었던 시기, 국가가 어려움에 처했던 전쟁과 같은 사건이 발발한 시점을 이야기할 때 자주 언급되었다. 한국전쟁, 임진왜란, 일제강점기를 자신을 변화시킨 사건으로 선정한 학생들은 한결같이 애국심을 갖게 되었다고 하였다. 더불어 우리 역사와 문화에 대한 자부심이 드러났다. 한글은 이런 자부심의 상징물로 인식되었다.

대다수 학생들이 선정한 역사적 사건이나 인물은 개인보다 국가나 사회를 우선시하였다. 학업이나 취업, 진로를 제외하고 가족이나 지인, 지역사회에서 같이 사는 사람들에 대한 언급은 거의 찾아볼 수 없다. 한 학생만이 청계천 복원사업을 언급하며 가족과 추억을 이야기하였다.

(청계천 복원사업) 우리 가족은 청계천을 유난히 많이 갔다. 청계천은 2000년대 초반 복원되었는데 <중략> 부모님과 아름다운 추억을 만드는 계기가 되었다. (20209 김○은)

청계천 복원사업을 자신에게 의미가 있다고 선택한 김○은은 현재 가족이 모두 흩어져 지내고 있어 가족과 함께 했던 추억의 장소인 청계천을 선정하였다. 이 학생을 제외하고 가족과 관련된 반응을 한 학생들은 찾아볼 수 없었다.

민주주의 가치를 배우고 애국심을 함양하는 것은 사회에 널리 퍼진 보편적인 지향점이다. 그리고 학생들

대다수가 이런 가치를 지향하고 있었다. 한 가지 아쉬운 것은 학생들이 이렇게 지향해 나갈 가치가 실생활과 결합되는 과정이다. 예로 5천년의 역사를 지켜준 선조들의 끈기와 저항정신을 본받아 시험을 포기하지 않겠다는 다짐을 하는 학생의 글에는 학생 자신과 5천 역사를 지켜준 선조들의 저항정신 사이에는 수많은 연결고리들이 빠진 듯하다. 즉 학생의 고민인 공부나 진로와 거시적인 국가의 역사 사이에 나와 이웃, 지역 사회에서 더불어 살아가는 사람으로서 공동체 구성원들이 빠져 있다. 그러다보니 다음과 같은 반응들도 나타나고 있다.

(음서제) 나는 왜 특권층의 혜택이 존재해야 하는지 늘 불만을 갖고 있었다. 고려시대에도 이를 통해 5품 이상의 자녀는 바로 관직에 나갈 수 있었다. 어쩌면 사람들이 살아가는 사회에서 특권층의 혜택은 불가피하다는 생각이 들었다. 특권층의 혜택의 존재는 지양되어야 하는 것은 맞지만 인정해야 될 부분이라는 생각이 들었다. (20113 서○진)

(음서제) 음서제도는 어릴 때 배울 때는 부모님 덕으로 낙하산으로 고위관리가 되는 것이 이득처럼 보여 부러웠다. 고등학생이 되어보니 실력은 뒤로 하고 학연, 지연, 혈연으로만 이루어지는 부조리한 사회현실에 대한 허망감이 든다. (20115 송○정)

음서제나 골품제와 같은 신분제에 대해 적극적으로 저항하여 공정한 사회를 이루어야 한다고 말하는 학생도 있지만 사회의 불공정함이나 부정부패한 사회의 부조리에 대해 인정하고 체념하는 학생들도 늘어나고 있다. 학생들은 교과서를 통해 민주주의를 지키는 것이 중요하다고 말하지만 그 안의 민주주의가 무엇인지를 구체적으로 배우지 못하고 있다. 독재에 대한 저항으로서 민주주의를 지키는 데 끝나지 않고 사회적 약자를 보호하고 공공복지에 능동적으로 참여하는 모습을 역사교과서에서 본 적이 없다. 그러다보니 특권층의 이득을 인정해가는 모습을 보였다.

애국심도 국권을 회복하기 위해 노력했던 선조들의 모습에서 더 나아가는 모습을 배운 적이 없다.

(을미사변) 을미사변이 나의 가치관 확립에 영향을 끼쳤다. 국모가 시해된 점으로부터 우리의 힘이 약하다는 것을 깨달았다. 그리고 이러한 시해사건을 일본의 제국주의 탓으로만 돌리려고 하는 점에 대해 난 다른 생각을 한다. 우리나라 안의 문제도 있다. 우리의 힘이 약했다는 점이다. (20105 유○연)

(헤이그 특사사건) 헤이그 특사가 아무런 영향력을 행사할 수 없다는 것을 보면서 우리나라가 부국강병을 해야 다른 나라들도 우리나라를 무시하지 않을 것이다. 현재도 마찬가지다. 무엇보다 힘을 키우는 것이 중요하다는 교훈을 얻었다. 다른 나라보다 강해야 살아남는다. (20125 홍○주)

국권을 상실한 상태에서 나라의 힘을 키워야 한다는 주장을 두 학생 모두 일관되게 하고 있다. 이제 다른 나라와 관계에서 이 힘이 무엇이어서 하는가를 고민할 시점이 되었다. 대외적으로 강대국에게 자주성을 잃지 않으면서도 약소국에게 포용적인 태도를 가지는 그런 역사를 학생들은 아직 만나지 못했다. 그래서 일본에게 식민지 지배의 부당함에 대해 사과를 요구하지만 베트남전쟁 때 한국이 저지른 잘못에 대한 사과에는 정작 무관심하다.

함께 살아가는 사람들의 생활과 연결되지 못한 개인적인 반응과 학생의 풍성한 삶의 모습이 빠진 채 국가나 민족만 남아 있는 반응의 간격을 어떻게 메꾸어야 할까? 더불어 사는 공동체로서 국가의 모습을 담기 위해 역사교육은 어떤 모습을 담아야 할까? 거대한 국가가 개인 생활의 한 단면에 들어와 멈춰버리는 것보다는 집단적 가치와 개인적 가치가 공존하는 공동체를 다룰 필요가 있다. 이런 공동체는 다양성을 포용하고 소속감을 지향하면서도 다름의 가치를 인정하는 모습을 지닌다. 과거 사람들이 어떻게 살았고 선택의

기로에서 어떤 행동을 취하였는지 등 다양한 인간의 모습을 이해하여 다른 시대, 다른 문화, 다른 사람들을 인정하는 역사를 배울 필요가 있다.

일부 학생들의 글 속에서는 더불어 사는 사회를 지향하는 모습이 보였다.

(세종) 세종은 권력이 나 자신이 되면 안 된다는 것을 알려주었다. 권력을 가진 사람은 큰 힘을 가지기 때문에 반드시 이와 부합하는 책임을 가져야 한다. 세종의 책임은 백성이며 그는 죽는 날까지 이를 이루기 위해 노력하였다. 세종을 통해 나 자신만을 위해 힘을 기르고 힘을 쓰지 않을 것을 다짐했으며 이는 (내가) 나중에 사회적 기업가를 지향하는데 영향을 주었다.(20224 현○림)

(실학) 실학의 등장과 실학파의 주장은 나에게 학문의 목적을 알려주었다. <중략> 나는 실학을 통해 학업은 항상 사회에 적용하여 사회를 도울 수 있는 방향으로 진행되어야 한다는 사실을 깨달았다. 내가 아무리 공부를 깊게 하여 그에 상응하는 지식을 얻어 만물에 통달하였다하더라도 이것이 나 혼자만의 만족을 위해 진행된 공부라면 그 가치는 떨어진다. 모든 지식은 이 세상을 더 밝게 이끄는 데 쓰여야 한다.(20224 현○림)

많은 학생들은 세종을 보고 그와 같은 좋은 지도자가 되겠다고 다짐하거나 우수한 한글을 만들어냈다는 칭송을 한 반면, 현○림은 세종을 통해 사회를 위해 책임감 있게 일하는 사회적 기업가가 되겠다고 밝혔다. 또 학문은 나 혼자의 만족이 아니라 세상을 밝게 이끄는 데 목적을 두어야 한다는 생각을 밝히기도 하였다.

단순히 역사적 사건을 알고 관심을 갖겠다는 다짐에서 한 걸음 더 나아가 직접 실천하고 있는 학생도 한 명이 있었다.

(위안부 문제) 일제강점기의 일본군 위안부 문제를 중학교 때 알게 되었다. 불과 몇 십 년 전 내 또래의 여학생들이 끔찍한 일을 당하고 아직 사과도 받지 못했다는 사실이 굉장히 충격적이었다. 나는 이 문제에 관심을 갖고 반크라는 단체에 가입하였다. 현재도 학교 반크 동아리에서 활동 중이다. (20123 최○은)

일제 강점기를 선정한 대다수 학생들이 애국심, 국권회복 등에서 멈춘 반면 최○은은 현재에도 역사문제에 관심을 갖고 참여하는 데까지 나아갔다.

우리의 역사는 내가 이 사회 안에서 어떻게 어울리며 살아갈 수 있을까를 가르쳐주지 않은 채, 바로 국가의 역사로 나갔다. 많은 학생들은 역사 속에서 나는 어떤 모습이어야 하는가, 어떤 변화를 겪어야 하는가에 대한 공부를 해보지 못했다. 그러다보니 5천년의 역사를 지킨 선조들의 고마움이 학생에게로 다가올 때 시험을 포기하지 않겠다는 다짐에만 머물게 되고, 복원된 청계천은 단순히 나와 가족에게 휴식을 준 공간으로만 국한된 채 학생에게 역사적인 의미를 주지 못하였다. 역사교육은 내가 우리를 만나는 지점, 즉 공동체 속에서 여러 사람들을 만나 이들과 함께 국가를 인식하는 지점으로 나갈 필요가 있다는 점을 알려주어야 한다. 또 학생의 삶을 변화시켰다는 민주주의의 가치가 나의 가치와 신념에만 머물지 않고 사회전반으로 퍼져 나가도록 도와줄 필요가 있다.

## V. 결론

학생들은 현재와 다른 과거 상황을 잘 이해한 바탕에서 과거의 사건을 파악해야 한다는 것을 알았다. 사람마다 역사적 사건에 대해 다른 해석을 내릴 수 있다는 것도 알고 있었다. 이제 학생들은 자기 스스로 역사를 해석하고 역사를 바라보는 관점을 가져야 한다. 그 핵심은 사물이나 현상을 바라보는 비판적 사고이다. 비판적 사고는 기존 사회의 전통이나 행동을 그대로 받아들이는 것을 거부하고, 새로운 관점에서 사회를 바라보게 한다(김한중, 2013). 그러나 아직까지 학생들은 역사가 자신에게 주는 의미가 무엇인가에 대한 답변에 대해 적잖이 당황한 기색을 보였다. 국가의 역사는 배웠지만 나와 너와 우리의 역사를 배워 본적이 없기 때문이다. 그러다보니 '불굴의 의지나 끈기 있는 역사는 공부할 때 힘들 때마다 힘이 나게 한다.'와 같은 반응이 나오게 되었다. 이런 문제를 해결하기 위해서 역사교육은 학생과 사회를 연결해 줄 필요가 있다. 학생 자신의 문제뿐 아니라 더불어 살아가는 사회를 만들기 위한 사회 구성원들의 노력이나 단힌 민족주의나 국가관에서 벗어나 공동체 속에서 어울리기 위한 노력이 필요하다. 역사교육은 국가나 민족을 강조하기에 앞서 학생들의 삶에서 출발하여 학생들의 풍요로운 생활과 가족, 지역사회와 어우러짐, 그리고 책임감 있는 사회참여를 강조할 필요가 있다. 사회적 가치의 다양성을 인정하고, 능동적인 사회참여를 통해 사회를 바꾸는데 참여할 수 있는 인간을 기르는 것, 그것이 역사교육이 지향해야 할 가치이다(김한중, 2013).

한편, 학생들은 역사를 대할 때 현재적 가치를 중요하게 여겼다. 이를 두고 학생들이 과거를 이해하지 못하는 행위라고 무시할 것이 아니라 현재적 가치를 기반으로 학생에게 좀 더 친절하게 다가갈 수 있는 역사수업을 모색해보아야 한다. 요컨대, 역사교육은 학생들이 공부를 하면서 드러내는 과거의 가치와 현재의 가치를 잘 조화시킬 수 있도록 도와주어야 한다(이해영, 2014a). 이런 점에서 역사적 사건이 학생들의 실제 생활에 어떤 영향을 끼치고 있는가와 같은 연구들이 좀 더 풍성하게 이루어질 필요가 있다. 궁극적으로 학생들의 역사 이해 양상을 제대로 파악한다면, 역사수업은 학생들에게 어떤 방식으로 접근해야 하는지, 역사교육의 목적은 무엇이어야 하는지 등을 좀 더 구체적으로 구상할 수 있으리라고 생각한다.

## 참고문헌

- 김한중(2013), 비판적 사고를 위한 역사교과서 내용구성과 서술. **역사문제연구**, 30, 87-117.  
 \_\_\_\_\_(2014), 역사교과서의 사회문화적 기능과 국가 이데올로기. **역사교육**, 131, 103-129.  
 방지원(2014), 중고등학생들의 현대사 인식과 역사교육. **역사교육**, 130, 41-81.  
 양정현(2015), 삶에 대한 역사의 공과. **역사교육연구**, 20, 395-424.  
 이영효(2003), 세계사 교육에서 타자 읽기, **역사교육**, 86, 29-59.  
 이해영(2014a), 역사의식조사로 본 학생들의 가치판단 탐색. **역사교육**, 131, 131-166.  
 \_\_\_\_\_(2014b), 학생들의 역사적 중요성에 대한 인식. **역사교육연구**, 21, 425-459.  
 \_\_\_\_\_(2015), 2014년 제3기 중등 역사의식 조사 결과로 본 학생들의 역사이해, **역사와 교육**, 11, 60-121.

- 하경수(2013), 역사교육의 현재적 의미와 현실 역사교육. *사회과교육연구*, 20(1), 137-146.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S.(2008), *Researching History Education*. London; Routledge.
- \_\_\_\_\_ (2009), *Teaching History for the Common Good*. London: Routledge.
- Epstein, T. L. (1997), Sociocultural approaches to young people' s historical understanding. *Social Education*, 61(1), 28-31.
- Hunt, M.(2003). Historical significance. *Teaching History*, 110, 33-36.
- Létourneau, J., & Moisan, S. (2004), Young People' s Assimilation of a Collective History Memory: A Case Study of Quebecers of French-Canadian Heritage, In Seixas, P.(ed.), *Theorizing historical consciousness*(pp.109-128). Toronto Buffalo London: University of Toronto Press.
- Seixas, P.(1997), Making sense of the past in a multicultural classroom, In Roland, C., & Penney, C.(eds), *The Canadian Anthology of Social Studies*(pp.163-170). Vancouver: Pacific Educational Press.
- \_\_\_\_\_ (1994), Students' understanding of historical significance. *Theory and Research in Social Education*, 22(3), 281-304.



## 초등학생들의 다관점 형성과정 프로젝트: 삼국통일을 중심으로

윤 정 근 · 주 웅 영

대구구암초등학교 · 대구교육대학교

### I. 서론

미국을 비롯한 프랑스, 독일 등, 여러 나라의 역사교육에서 다관점 인식 활동은 중요한 비중을 차지하고 있다(주웅영 외, 2008, 8; 이연주·최용규, 2004, 25-26; 이병련, 2015, 183-219; 고유경, 2014, 192). 그러나 기왕, 국내 역사교육의 다관점 인식 활동과 관련된 교실 수업 선행 연구(이강수, 2004; 홍은주, 2004; 김유미, 2010; 이동규, 2013)들은 역사를 구성하는 역사가 보다는 쟁점에 초점을 두고 있으며, 관점이 형성되기 까지 작용하는 요인에 대해서 고려하지 않고 있다. 학습자 자신이 직접 하나의 주제에 입장을 정하고 그 과정을 숙고한 후, 그것을 토대로 역사가의 관점 형성 과정을 상상한다면 벅크스가 제시한 “과거에 대한 역사가의 견해는 여러 요인들의 영향을 받는다”(최병모 외 공역, 1987, 230) 라는 역사적 일반화를 인식할 수 있을 것이다. 모든 사료는 저자가 존재하는 시대적·공간적 배경 등의 요인에 영향을 받기 마련이며, 이런 요인으로 인해 역사가들 마다 각기 다른 관점이 발현되기 때문이다.

이 프로젝트에서 학생들은 하나의 사건이나 그와 관련된 인물에 역사가의 다양한 관점이 존재하며, 그것은 저자의 출신이나 그가 산 시대적 배경 등에 영향을 받는다는 것을 인식한다. 이 과정을 통해 학생들의 역사적 탐구 기능, 역사적 상상력, 메타 인지적 사고능력, 비판적 사고 기능이 함께 숙달 되었으며 역사학의 구조를 이해하는 과정에 한발 다가설 수 있을 것이다. 본 논문이 교실 역사 수업에서, 학습자의 역사적 사고력을 신장시키고, 교사들에게는 기초적인 역사 탐구의 절차와 방법에 대한 안내를 제공하기를 기대하는 바이다.

### II. 다관점 형성과정 프로젝트의 이론적 근거

#### 1. 다관점 인식 활동과 관련된 사고력

최근 들어, 민주시민성과 역사교육의 목적의 관련성을 찾는 연구가 과거에 비해 활발히 이루어지고 있다(주웅영, 2010; 배향미, 2010; 남정우, 2010; 김한중, 2013; 이해영, 2015). 비판적 사고는 민주 시민의 중요한 자질 중 하나로, 학생들은 역사를 탐구함으로써 진실이 무엇인가를 자세히 파악하며 사실에 바탕을 두고

사건의 배경을 조사하는 과정에서 이를 기르게 된다(김한중, 2013, 92). 비판적 사고는 보통 어떤 사물이나 상황, 지식 등의 순수성이나 정확성 여부, 어떤 정보가 허위인가 진실인가 등을 평가하는 정신적 능력, 다시 말해 기존의 사고방식을 당연한 것으로 생각하지 않고 숙고하는 것을 뜻한다(이종일, 2008, 138). 이런 비판적 사고의 정의를 고려할 때, 교실 역사 수업에서 기존 역사가의 관점, 다른 학생의 견해, 자신의 탐구 과정을 숙고하는 활동은 이를 신장시키기 위한 최적의 방법이라 할 수 있다.

이 활동은 비판적 사고력 외에도 학습자의 역사적 탐구력, 상상력에도 관련이 있다. 탐구력을 “가설을 세우고 자료를 검증하며 예상을 확인, 일반화 하는 능력”이라 정의한다면(주용영, 2014, 81), 자신의 입장을 정하고 자료를 찾아보며 이를 확인하는 과정도 역사 탐구 과정이라 할 수 있기 때문이다. 역사적 상상력에서 상상을 “현상에 겹으로 드러나 있지 않은 어떤 것을 발견하고, 있는 그대로의 사물을 능가해서 새로운 시각으로 대안적인 것을 생각하는 능력”으로 정의한다면(최상훈, 2000, 18), 자신의 관점 형성 과정을 숙고하여, 겹으로 드러나 있지 않는 역사가의 관점 형성 요인과 다관점의 발현을 관련짓는 것은 역사적 상상력의 영역이다.

이 프로젝트는 메타인지와도 관련이 있는데, 메타인지는 자신의 인지적 활동에 대한 지식과 조절을 의미하는 것으로 내가 무엇을 알고 모르는지에 대해 아는 것과 자신이 모르는 부분을 보완하기 위한 계획과 그 계획의 실행과정을 평가하는 것에 이르는 전반을 의미한다(Flavell J. H, 1979, 906-911). 본 연구에서 학생들은 역사적 쟁점에 대해 자신들의 관점과 근거를 드러내는데, 관점을 정하는 것은 탐구 과정에서 가설 수립과 같으며, 근거는 자료수집에 의해 형성된다. 이런 탐구 과정상에서 오류는 없었는지, 자신의 독특한 경험에 의해 형성된 가치관이나 시대적·공간적 배경과 같은 형성 요인이 개입하지 않았는지 파악하고 역사가의 그것과 비교하게 된다. 자신의 관점 형성 과정을 숙고함으로써 메타 인지적인 관점에서 자신의 생각을 점검하고 평가하며 피드백 할 수 있을 것이다.

## 2. 다관점 인식 활동과 역사 탐구

모든 역사 연구는 이미 어떤 방향을 지니고 있다(M. Bloch, 1951, 44). 이러한 역사 연구의 방향이나 가설 검증 방식을 정형화한 것을 역사관, 즉 역사가의 관점이라 할 수 있다(양병우, 1991). 이 과정에서 역사가의 관점과 탐구과정은 불가분의 관계에 있으며, 관점이 없는 역사탐구는 존재할 수 없다. 이런 측면을 고려할 때 어떤 역사적 결론이라도 전적으로 옳을 수는 없을 것이다.

교실에서 역사수업도 위 과정과 마찬가지로 학습자로 하여금 실질적으로 가설을 세우고 자료를 검증하는 탐구를 하도록 해야 한다. 교사는 탐구식 수업을 통해서 역사가가 역사를 구성해 내는 방식을 구현해야 하며, 학습자는 역사적 진실을 유추하며 끊임없는 분석을 하도록 학습해야 한다. 그러기 위해서는 역사가의 다양한 관점이 있다는 것을 인정하고 자료를 선별하는 능력을 키워야 하며, 특정한 관점에는 역사가가 사는 시대 등의 영향을 받는다는 것을 알아야 한다. 같은 사건에 대해 서로 다른 관점을 드러내는 자료를 검토하는 활동은 실제적 탐구의 핵심적 부분이라 할 수 있기 때문이다. 이렇듯 역사가의 다양한 관점을 인식하는 것은 학습자로 하여금 역사 탐구과정 전체를 조망하도록 하며 능동적인 탐구자가 되도록 한다.

학습자들은 역사 쟁점에 대해 입장을 정하는 과정에서 해석·분석·종합 등의 사고 절차에 따라 자료를 분석하게 된다. 이 때 처음 정한 입장을 새로운 자료를 찾음으로써 수정할 수 있다. 처음 세운 입장을 일중

의 가설이라고 하고, 그것을 수정하며 검증할 수 있다면 위에서 제시한 역사 탐구 과정과 다양한 관점 인식 수업은 동일한 과정이라고 할 수 있을 것이다. 초등학교 5학년 학습자는 교실 역사 수업에서 역사적인 쟁점에 대한 논쟁이 가능하기 때문에 탐구를 진행하는 데 큰 걸림돌이 없어 보인다(민윤, 2007, 16).

추론, 분류, 해석, 분석과 같은 미시적인 탐구기능의 숙달이 정합적인 가설 형성에 영향을 주는데, 이러한 탐구기능을 익히기 위해서는 충분한 시간이 필요하다. 그래서 시간적으로 촉박하지 않은 10차시 이상으로 프로젝트를 구성하려 한다. 또 학생들의 지속적인 관심이 이어지도록 가능한 한 시간적인 간격이 길지 않게 일정을 잡도록 한다. 실제적 역사 탐구는 심오한 이해를 수반해야 하며, 이를 위해서는 학습자의 지속적인 관심 역시 이어져야하기 때문이다(최용규 외, 2009, 298).

### III. 프로젝트 개발 및 실행

#### 1. 프로젝트 개발

##### 1) 교육과정 재구성 및 목표 설정

교육과정에 없는 내용을 파행적으로 운영하면 진도 문제가 발생하게 된다. 이런 연유로, 10차시가 넘는 긴 시간을 모두 창의적 체험활동으로 구성하기에도 무리가 있다. 2009 개정교육과정 5학년 2학기, 6학년 1학기 사회과 성취기준에는 역사가의 관점에 대한 내용이 없지만, 국어과 교육과정에 작품에서 말하는 사람의 관점에 대한 내용이 도입되었다(대구광역시 교육청, 2015, 51-54). 이를 바탕으로 사회과 외에 주로 국어과 교육과정을 활용하여 재구성이 가능하다. 본 프로젝트에서 다룰 주제는 “신라의 삼국통일”로 상위 목표와 세부 목표에 따른 재구성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 상위·세부 목표에 따른 교과 통합 재구성

상위 목표	세부 목표	통합 재구성 교과(차시)
역사적 일반화인 “하나의 주제에는 역사가의 다양한 관점이 있고, 그것에 영향을 주는 요인이 있음”을 이해한다.	1단계) 역사적 사건에 상상적 진입할 수 있다.	○ 사회 5-2-1 우리 역사의 시작과 발전(13-14/18) ○ 국어 5-2-2 견문과 감상을 나타내어요(5-6/9)
	2단계) 역사적 사건이 우리 삶에 미친 영향을 생각할 수 있다.	○ 사회 5-2-1 우리역사의 시작과 발전(15/18)
	3단계) 역사적 사건에는 다양한 관점이 있음을 이해할 수 있다.	○ 국어 5-2-11 문학작품을 새롭게(3-4/8)
	4단계) 보고서를 작성하고 발표할 수 있다.	○ 국어 5-2-7 인물의 삶속으로 (4/7) ○ 미술 5-1-2 이야기 책 만들기(7-8/9)
	5단계) 역사가의 관점 형성에 개입하는 요인을 알 수 있다.	○ 창의적 체험활동(1/1)
	6단계) 의미 있는 프로젝트를 실행할 수 있다.	○ 창의적 체험활동(1-3/3)

##### 2) 학습 주제의 선정과 내용

VanSledright는 그의 저서에서 교실 수업의 사례를 바탕으로 역사적 사고력의 평가 방법에 대해 서술하고 있다. 다양한 교실 수업 사례 중 교사 Beard는 세계 2차 대전 당시 히로시마 원자 폭탄 투하에 대한 “트루먼의 결정”에 대해 2일간의 탐구 수업을 진행하였다(VanSledright, 2014, 47). 이를 역사 탐구 주제로 삼은 이유에 대해 이 결정이 이후 기나긴 냉전 시대를 유발하였으며, 학생들을 포함한 미국인에게 끼친 영향이 크기 때문이라 언급하였다. 또 이에 대한 다양한 해석과 관점이 있기 때문에 현재와 과거를 잇는 살아 있는 역사 수업을 도모할 수 있다. 그렇다면 한국사에는 이와 같이 다양한 해석이 가능하면서 학습자와 주제 간에 연결을 지을 수 있을 만큼 현재 우리의 영향을 준 역사적 사건은 없을까? 또 연결을 짓기 위해서는 무엇이 필요할까?

Linda S. Levstik 과 Keith C. Barton은 학습자들이 사건을 설명하는 지지할만하고 학문에 바탕을 둔 설명을 구축하기 위한 순서 속에서 역사적 주인공들의 동기, 가치, 그리고 선택들에 대해서 숙고해야만 하며, 주어진 자료를 뛰어 넘어 상상해 보지 않는 다른 장소와 시간으로부터 참가자들의 관점을 상상하기 위해서 상상적 진입(Imaginative Entry)을 강조하였다.(배한국 외 공역, 2007, 43) 상상적 진입점이 있어야 학습자와 역사적 사건 간에 연결을 지을 수 있다는 것이다. 다시 말해 학습자로 하여금 역사주제에 몰입하도록 하려면 역사적 사건과 자신을 연결하도록 해야 되는데, 삼국통일은 대구 인근의 경주라는 관광지를 연결고리로 학습자의 상상적 진입이 가능하다. 또한 이 주제는 5-2학기 교과서에 수록되어 있으며, 외세에 의한 통일, 영토적으로 볼 때 불완전한 통일이라 하여 다양한 입장 수립이 가능하다. 또한 다양한 내러티브와 이와 관련된 수많은 인물이 있으며, 드라마와 영화를 통해 학습자에게 친숙하다는 장점이 있다. 마지막으로 현재 우리 민족문화 성립에 가장 큰 영향을 미친 사건 중 하나라고 할 정도로 역사적으로 중요한 사건이다.

삼국 시대에 대한 역사적 관점을 드러낸 여러 역사가들 중 교과서에 언급될 만큼 지명도가 있는 인물은 김부식과 신채호이다. 김부식의 경우 삼국사기 서문에서 역사 사대주의에 대한 배경을 그 집필의도라고 밝히기도 하나, 경주 출신이자 신라 경주 김씨 후손이라는 그의 출신 배경이 신라의 삼국통일과 김유신에 대해 우호적으로 서술한 주요 원인이라고 보는 편이 타당할 것이다. 신채호는 정식 역사학자라기에는 다소 논란이 있는 인물이지만, 시대적 배경이 역사가의 관점에 미치는 영향을 인식하기에는 매우 적합한 인물이기도 하다. 그는 일제 강점기의 역사학자로 일제의 식민사관이나 만선사관에 맞서 민족적 관점으로 고구려와 발해사를 높이 평가해야 하는 일제강점기의 시대적 배경이 그의 역사적 관점을 정하는 주원인이 되었을 것이다(정진주, 2010, 8-14).

### 3) 삼국통일 관련 아동용 도서의 경향 분석

연구자의 조사 결과 삼국통일에 대한 아동용 도서 중 편향된 관점을 드러낸 글은 별로 없었다. 우리나라 역사 관련 아동용 도서는 교과서의 관점을 좇는 교수·학습 자료의 역할에 충실한 것으로 파악된다.

반면 관련 인물이 등장하는 아동문학의 경우 책마다 조금씩 이야기 전개 양상이 다르다. 우선 김유신은 “통일의 대업을 완성한 위대한 장군”이라는 시각과 “정당치 못한 피를 쓰는 자”라는 두 가지 관점이 공존하고 있다. 첫 번째 사례로 김유신의 동생 문희와 김춘추의 “결혼 일화”를 소개하는 데 있어 김유신이 김춘추의 옷자락을 “일부러” 밟았다는 표현이 있는 책이 있고, 그렇지 않은 책이 있다. “일부러” 밟았다는 표현에 주목할 필요가 있는데 의도성과 관련되기 때문이다. 김유신에 대해서 부정적으로 인식하는 대부분의 책에서는 그의 이미지를 정정당당하지 못한 술수를 쓰는 지략가로 묘사한다. 이와 관련한 1차 사

료에는 “일부러”라는 표현이 없다(신태영 역, 2012)<sup>1)</sup>. 김유신과 김춘추가 축국놀이를 한 장소도 책마다 달랐는데 김유신이 김춘추를 집으로 초대를 했다고 되어 있는 책과 다른 장소에서 축국을 하고 옷이 뜯어 지니 김유신의 집으로 왔다는 책으로 나누어져 있었다. 만약 초대를 했다면 김유신의 의도성은 더욱 짙어지게 되며 지략가의 이미지는 굳어진다. 이외에도 김유신의 통일에 대한 꿈을 가진 시기, 김춘추의 고구려 탈출 과정, 삼국통일에 대한 저자들의 엇갈린 관점을 찾을 수 있다.(윤정근, 2016, 33-39)

#### 4) 교수·학습 과정과 방법

이 수업에서 학생들은 신라의 삼국통일에 대한 역사가의 다양한 관점과 관점 형성에 개입하는 요인에 대해 스스로 입장 보고서를 작성하며 인식하게 된다. 최종 프로젝트 실행 전 학습자들의 마지막 단계는 삼국통일에 대한 입장보고서를 작성하여 기존 역사가의 관점과 비교하며, 관점 형성에 개입된 요인을 추론하는 것이다.

신라의 삼국통일에 대한 역사가의 관점은 삼국 통일에 대한 긍정적인 입장과 부정적인 입장, 교과서의 저자와 같이 두 가지 입장을 동시에 제시한 세 가지 관점을 칭한다. 학생들은 자신이 왜 그런 결론을 내리게 됐는지 분석을 하게 되는데 아마도 가치 판단을 내린 이유가 분명히 있을 것이다. 자신의 경험을 토대로 관련시키려고 노력하며 역사가도 학습자와 같이 “자신의 출신 배경이나 시대적 배경 등 관점 형성 요인으로 인해 가치 판단을 내렸을지 않았을까?”라고 상상하도록 한다. 이 모든 과정을 거치고 어떤 프로젝트를 최종적으로 실행할지 학생들과 협의하여 정하고 실천한다. 그 후 반성을 하며 프로젝트를 마무리 하게 된다.

사회 교과 내용들을 잘 가르치기 위해 교사는 학생들이 학습 내용을 받아드리는 것 뿐 만 아니라 연계된 여러 사고들과 행동에 참여할 수 있도록 도와주어야 한다(주웅영 외 공역, 2012, 161). 이와 관련하여, 이 프로젝트는 “역사 흡수하기(Absorbing history)”와 “역사 행하기(Doing history)”가 고루 구성되도록 한다. 프로젝트 1단계에서 3단계는 신라의 삼국통일과 자신을 연결 짓는 “역사 흡수하기” 과정이다. 학습자들은 3단계에서 삼국통일에 대해 상반된 견해의 아동문학 자료를 보고 이에 대해 다양한 관점이 있다는 것을 알게 된다. 이때 학생들은 인지부조화를 겪게 되고, 원래 자료에는 어떻게 적혀있을지, 또는 가장 신뢰성 있는 자료는 무엇일까? 궁금하게 된다. 그런 다음에 역사학의 중요한 특징인 1·2차 자료(사료)의 개념을 익히게 된다.

4단계는 역사 행하기 과정이다. 신라의 삼국통일에 대한 입장을 정하고 삼국통일 과정을 자신이 가지고 있는 자료를 통해 직접 구성하며 평가하게 된다. 여기서도 입장을 정한 근거가 들어가지만, 그 후 다시 자신의 관점 형성을 되돌아보는 메타인지 시간을 가지며 자기 자신을 성찰하게 된다.

5단계는 역사학자의 관점 형성 과정으로 추측되는 여러 요인과 자신의 관점 형성 과정을 비교하며 역사적 일반화를 체득하게 된다. 6단계에서 본인들이 알게 되었던 것들을 실제 생활에서 발휘하는 프로젝트를 실행하며 반성·마무리 하게 된다. 이 단계는 “역사 행하기” 단계이다.

#### 5) 성취 목표의 달성과 평가

1) 며칠 뒤에 유신이 춘추공(春秋公)과 축국(蹴鞠)을 하다가 그만 춘추의 옷고름을 밟아 떨어뜨렸다.(庚信與春秋公 正月午 忌日蹴鞠于庚信宅前 故踏春秋之裙 裂其襟紐), 三國遺事 卷一 奇異 一, 太宗春秋公

구성적인 평가를 위해 교수·학습은 세부목표에 따라 단위 목표와 평가 방법이 유기적으로 연결되어야 한다. 구체적인 성취목표와 평가내용, 방법은 <표 2>와 같다.

<표 2> 세부 목표·단위 목표·평가 내용·평가 방법2)

세부 목표	단위 목표	평가방법
1단계) 역사적 사건에 상상적으로 진입할 수 있다.	○ 관광지 경주의 많은 유물·유적과 “오랫동안 신라의 수도였음”을 서로 관련 지을 수 있다.	지필
	○ 관광지 경주를 연결고리로 자료를 수집하여 삼국 중 “신라가 가장 오래 살아남았음” (삼국통일을 했음)을 예상하고 확인할 수 있다.	관찰
	○ 신라의 삼국통일과 관련된 자료를 진지한 자세로 수집·활용할 수 있다.	관찰
2단계) 역사적 사건이 우리 삶에 미친 영향 생각할 수 있다.	○ 신라의 삼국통일이 우리의 삶에 미친 영향을 생각할 수 있다.	관찰
	○ 만약 신라가 통일을 하지 않았다면 이후 우리(민족의 역사)는 어떻게 되었을지 추론할 수 있다.	지필
	○ 신라의 삼국통일과 자신을 관련짓는 유의미한 질문을 할 수 있다.	관찰
3단계) 역사적 사건에는 다양한 관점이 있음을 이해할 수 있다	○ 삼국통일과 관련 있는 인물에 대해 다양한 관점이 있음을 이해한다.	관찰·면담
	○ 상반된 내용의 아동문학을 비교하며 비교 목록을 완성할 수 있다.	지필
	○ 1·2차 자료의 뜻을 알 수 있다.	지필
4단계) 보고서를 작성하고 발표할 수 있다.	○ 삼국통일과 관련 인물에 대한 입장보고서를 작성하고 발표할 수 있다.	루브릭
	○ 자신이 입장을 세운 까닭을 숙고할 수 있다.	관찰·지필
5단계) 역사가의 관점 형성에 개입하는 요인을 알 수 있다.	○ 자신의 입장과 역사학자의 관점을 비교할 수 있다.	관찰
	○ 김부식과 신채호의 관점 형성에 영향을 주었던 요인을 추측할 수 있다.	지필
	○ 자신의 관점에 영향을 주는 요인을 알아보고 역사가는 어떠했을지 상상할 수 있다.	면담·지필
6단계) 의미 있는 프로젝트를 실행할 수 있다.	○ 모둠원, 반 학생들과 토의하여 의미 있는 의미 있는 프로젝트를 정할 수 있다.	상호평가
	○ 프로젝트를 반성할 수 있다.	체크리스트

## 2. 프로젝트 실행

### 1) 상상적으로 진입하기

이 단계에서 학생들은 먼저, 여행지 사진을 통해 여행에 대한 개념을 떠올리게 된다. 이어서 경주관광, 유물·유적 사진을 통해 삼국의 다른 도읍지보다 유독 경주는 왜 관광산업이 발달했을까? 라는 의문을 갖도록 한다. 이에 대해 신라가 삼국 간의 전쟁 중 최종 승자가 되었다는 가설을 세우고, 도서관·박물관 등의 자료를 통해 확인하는 것이 이 단계의 대략적인 흐름이다.

먼저 연구자는 학생들로 하여금, 여행 개념을 떠올리도록 각종 여행지 사진과 일반적인 유물·유적 사진, 경주의 유물·유적 사진을 차례로 제시하였다. 몇몇 학생은 3, 4번째 사진이 제주도라는 것을 자신의

2) 세부 목표와 관련 깊은 중요한 단위 목표를 진한 글씨로 표기하였다.

여행 경험을 바탕으로 유추하였다. 이렇게 여행 개념을 이해하면 지금까지 여행을 간 곳을 떠올리게 한다. 실제로 학습자들은 가족 등과 함께 올해 경주, 예천, 보성, 고령, 김해, 대구 성서지구, 변산반도 등으로 여행을 갔다고 했는데, 경주가 압도적(20명)으로 많음을 알 수 있었다. 나머지 학생도 친척집이 아니라면 경주에 가장 많이 여행을 간 것으로 나타났다.

경주에 많이 가는 이유에 대해 처음에는 가깝기 때문이라는 대답이 많았다. 대구에서 경주가 가깝기도 하지만, 예시에서 나온 대구 성서 지구와 같은 더 가까운 장소도 많은데 굳이 많은 학생들이 많이 여행을 갔다는 점과 대구 사람 외에 서울이나 다른 지역에서 온 사람들, 외국인들을 많이 본 경험도 이야기 하도록 하였다.

전○○ 학생<sup>3)</sup>은 첫 2차시 블록 수업 말미에 삼국통일이 우리들에게 미친 영향에 대해 이야기 하던 중, 신라가 만약 삼국을 통일하지 않았으면 유물을 보려면 중국에 가야 된다고 하였다. 그 의견은 고구려의 수도가 지금 중국 지안(국내성)이기 때문에 가능한 추론이었다.

배○○ 학생은 첫 2차시 블록 수업 말미에 신라의 삼국통일 후 지도를 보고 신라가 삼국통일을 했다는 사실은 이상하다고 발표하였다. 연구자는 학생들이 신라의 삼국통일에 대한 입장이 자연스럽게 생기도록 계획을 했는데 그 의도가 성공한 셈이다. 배○○는 다음날 “어제 나당연합군에 대해서 스스로 자료를 찾아보았다” 고 자랑스럽게 말하였다.

## 2) 삼국통일과 “우리” 를 관련짓기

먼저 영화 “황산벌” 중 도입 장면을 제시하며 수업을 시작하였다. 이 과정에서는 질문이나 의견이 많이 나올수록 좋다. 이를 통해 자신의 경험이나 생각과 맞는 의견을 찾아서 입장을 형성할 수 있기 때문이다. 김○○ 학생은 만약 신라가 삼국을 통일하지 않았다면 나의 성이 바뀌었을 것이라고 반응하였다. 그 이유로 자기는 김해 김씨 김유신의 후손으로 김유신, 김춘추라는 이름은 전혀 특이하지 않은데, 연개소문의 연씨나 계백의 계씨 성은 본적이 없기 때문이라고 하였다. 이 때 교사가 백제의 인물 아직기나 흑치 상지 등의 이름에 대해서도 알려주었다. 그러자 옆에 있던 전○○학생이 흑치 성은 현재는 전혀 들은 적이 없는 데 ‘만약에 내 이름이 흑치○○였다면?’ 하면서 즐거워하였다. 다음은 삼국 통일과 자신들을 관련지은 학생들의 역사적인 상상이다.

<표 3> 삼국통일과 관련한 역사적 상상

질문	학생	여○○	김○○	전○○	배○○
676년은 얼마나 오래 전일까?		1339년 전이다.	1339년 전이다.	매우 오래전이다.	4학년 때 10월이 1년 전이니 1339배 더 옛날이다. 하!
1339년 년 전의 삶은 어떠했을까?		지금보다 힘들 것이다.	그때는 50세 정도까지 살았다고 하는데 지금보다 힘들 것이다.	지금보다 힘들 것이다.	왕이거나 귀족이었으면 좋았을 것 같다.

3) 본 연구는 2015년 9월 23일부터 10월 21일까지 약 한달 동안 이루어졌으며 질적 연구 대상 아동은 D광역시 소재의 K 초등학교 5학년 ○반 학생 4명으로 한다. 사전 지식 수준 등을 고려하여 질적 연구 대상 학생으로 여○○, 김○○, 전○○, 배○○ 학생을 선정하여 집중 관찰하였다.

	같다.		
우리나라 땅의 크기에 대해 생각해본 적 있는가?	(세계)지도를 보면 다른 나라보다 훨씬 작다.	우리나라 땅이 작다고 그렇게 생각한 적은 없지만 조금 답답하기도 하다.	부모님이 땅이 작다고 하시는 것은 들었었다.
만약 신라가 삼국을 통일하지 않았다면 우리 삶은 어떠했을까?	만약에 신라가 통일하지 못하였다면 백제나 고구려가 통일을 했을 수도 있다.	우리의 성이나 본관이 바뀌었을 수도 있다.	백제가 통일을 하였다면 일본과 더 친해져서 일제 강점기 시기가 없었을 것이다
만약 고구려가 통일했다면?	지금보다 땅이 더 넓었을 것 같다.	망했을 수도 있다.	현장학습을 다른 나라로 갔을 것이다.

3) 신라의 삼국통일에 대한 상반된 아동용 도서의 관점을 접하며 입장 정하기

삼국통일과 그와 관련된 인물에 다양한 관점이 있음을 알 수 있도록 아동용 도서를 투입하여 학생들로 하여금 인지부조화를 겪도록 하는 것이 이번 수업의 큰 흐름이다. 먼저 김유신에 대해서 어떻게 알고 있느냐는 질문에 학생들은 대부분 삼국통일의 영웅이라고 답변하였다. 이와 관련한 아동문학 자료의 서문을 통해 기존의 김유신에 대한 일반적인 평가와 웹(web)상에 있는 김유신 인물사전의 부정적인 댓글을 동시에 제시하여 김유신에 대한 관점이 사람들마다 다르다는 것을 알도록 하였다. 이후 김유신과 관련된 만화를 비롯한 여러 가지 자료를 더 제시하였다(윤정근, 2016, 67-69).

교사가 준비한 아동 문학 자료는 이외에도 많았지만, 학생들에게 더 제시할 경우 혼돈을 줄 우려가 있었다. 그리하여 도서관으로 자리를 옮겨, 아동용 도서를 스스로 찾아 학습지의 비교·대조표를 완성하라고 하였다. 김유신에 대한 학교 도서관의 대부분 아동용 도서에는 그를 명장 또는 영웅으로 수식하고 있었다.

삼국통일과 관련 인물에 대해 서로 다른 관점 알아보기  
반: 번호: 이름:

1) 문희와 김춘추 결혼이야기

책 이름	저자	속국놀이 장소	"일부러" 표현
환권으로 읽는 우리 역사 이야기, 삼국유사	일연 지음, 김진섭 엮음	김유신의 집	있다.
웅진위인전기 김유신	심경섭 엮음	김유신의 집	없다
고구려 최고의 장군 연개소문	이재희, 조성덕	나오지 않음	있다.
원문으로 읽는 삼국사기	김부식 지음, 박장현 외 공역	나오지 않음	없다

· 김유신이 김춘추의 옷이 일부러 벗어지게 받았다면 의도는 무엇일까?  
· 속국 놀이를 할 때 김유신이 김춘추의 옷고름을 밟는 장면에서, "일부러" 라는 표현이 있는지 찾아봅시다.

2) 삼국통일에 대한 꿈

책 이름	저자	김유신이 삼국통일의 꿈을 가진 시기
환반도 삼국지의 세 영웅	한정영 글	전쟁을 하면서 신라에 대한 위기의식을 느낀 후 부터
웅진위인전기 김유신	심경섭 엮음	항상시절 부터
삼국통일의 영웅 김유신	신동원 글	상신령인 보승을 뺏은 뒤부터

· 김유신은 어떤 사람 같나요?

3) 삼국통일과 관련 인물에 대한 서로 다른 평가 알아 볼 수 있도록 네모 칸에 "좋게", "안 좋게", "좋게+안 좋게" 라 쓰고 ( ) 에 줄지를 쓰시오.

책이름 / 저자	대상		
삼국통일			
김유신			
삼국통일			
김춘추			
연개소문			
계백			

<그림 1> 아동 문학 비교 학습지

<그림 1>의 1, 2번 표를 완성할 때 가장 믿을 만한 자료는 무엇인가? 생각해 보라고 하니 한자어와 한글 번역이 함께 있는 『원문과 함께 하는 삼국사기』라고 하였다. 왜냐하면 그것은 그 당시의 기록일 것이리라



고 여○○학생이 답변하였다. 1·2차 자료의 뜻을 알고 해석하는 것은 역사구성의 필수 전제이다. 만약 이 과정이 없다면 이 학습은 역사 탐구가 아니라 아동 문학에서 저자의 관점을 파악하는 국어 수업일 따름이다. 학습자들은 다양한 시각의 아동 문학이 있음과 동시에 1차 자료의 중요성을 파악하게 되었다.

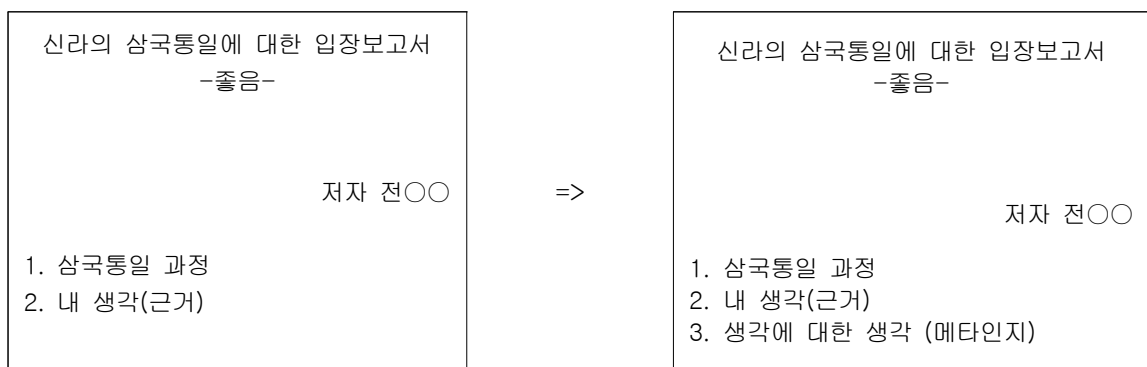
전○○ 학생은 『Why?, 삼국의 경쟁』에서 저자의 관점을 그림체를 보고 판단했다. 김유신에 대해서는 “그림이 착해요” 연개소문에 대해서는 “못 됐게 보여요” 라고 말하였다. 이 학생은 이어서 김유신은 “늠었지만 성실하고, 나라에 충성을 다하는 명장” 이미지로 묘사되었으며, 연개소문은 다소 악당 같은 느낌으로 그려졌다고 하였다. 즉, 캐릭터를 표현한 만화가의 관점에 따라서 그림체가 다르다고 추론하였다.

여○○는 『웅진 위인전기 계백』 책에서 삼국통일에 대해 나쁘게 평가한 항목과 함께, 대륙 백제에 대해 언급된 부분을 찾았다. 대다수의 학자들에게서 함의를 거치지 않은 해석을 잘못 받아드리지는 않을까? 이해가 될까? 등의 우려가 되었는데, 다행히 여○○ 학생이 그 표현에 대해서는 개의치 않아 별 문제없이 넘어가게 되었다.

#### 4) 입장 보고서 작성하고 발표하기

이 단계에서 학생들은 신라의 삼국통일 과정에 대한 입장을 정하고 통일하기 까지 과정과 그에 대한 평가를 역사가가 되어 입장 보고서에 쓰도록 한다. 이 후 자신이 입장을 내리기까지의 탐구 과정을 솔직한 마음으로 숙고하는 메타 인지를 통해 개입된 요인을 알아보는 것이 이 수업의 대략적인 흐름이다.

먼저 학생들에게 입장보고서를 작성하는 양식을 통일하기 위해 <그림 1>의 내용을 칠판에 판서하여 익히도록 하였다.



<그림 2> 입장보고서 형식

학생들로 하여금, “1. 삼국통일 과정”, “2. 내 생각(근거)” 을 먼저 적도록 하고 “3. 생각에 대한 생각” 에서는 전 단계의 탐구 과정에 오류는 없었는지, 개입된 요인은 없는지 적도록 계획하였다. 내 생각을 결정지은 요인, 즉 자신의 관점을 형성하기까지의 탐구 과정에 대해서 다시 돌아보는 것이다. 이는 메타인지와 관련된다.

“1. 삼국통일 과정” 을 작성하는데 있어, 몇몇 학생들은 사실 관계 파악이 부족한 듯하였다. 그래서 연구자는 학생들이 김춘추와 김유신이 힘을 합치는 과정을 이해하도록 골품제도에 대한 개념을 설명하기 위해 세상에서 무엇이 가장 싫은지 질문하였다. 학생들은 공부하는 것, 아침에 일찍 일어나는 것, 차별이 가

장 싫다고 말하였다. 신라 시대 사람들은 차별을 받았는데, 차별의 기준인 골품은 뼈의 품질 혹은 혈통의 품격이라는 뜻으로, 그 등급에 따라 성골, 진골, 6두품 등으로 나누어 질 수 있다. 골품제의 개념을 파헤치기보다, 김유신은 가야 왕족의 후손으로 최고 신분은 아니었고, 김춘추는 폐위된 왕인 진지왕의 손자이기에 역시 최고의 신분은 아니었다는 것을 이해하도록 초점을 두었다. 김유신의 고의성 여부를 떠나, 김유신과 김춘추는 처남·매부 관계가 되었고, 김춘추의 딸과 사위의 죽음, 신라의 위기, 김춘추의 외교활동에 대해서 차례로 언급하였다. 이후 질적 연구 대상 학생인 전○○ 학생을 포함한 남학생 4명은 『Why?, 삼국의 경쟁』을 매우 진지한 자세로 정독하며 자료를 수집하기 시작하였다.

이윽고 이 학생들은 2번인 삼국통일에 대한 자신의 생각을 적기 시작하였다. 여기서 질적 연구 대상 학생인 전○○과 배○○학생을 제외한 다른 학생들은 교과서의 관점과 같이 중립(공정적인 면과 부정적인 면을 동시에 서술함)이거나 고구려의 영토에 대한 아쉬움이나 외세의 침략이라는 측면 때문에 신라의 삼국통일을 부정적으로 인식하는 경우가 많았다.

다음 과정은 “3. 생각에 대한 생각”을 적는 단계로 자신이 왜 그렇게 입장을 정하게 되었는지 자신의 경험과 관련지어 작성하도록 하였다. 학생들에게 메타인지라는 표현에 대해서 들어 보았는지 질문하니 몇몇 학생이 알고 있었다. 메타인지의 효능에 대해 설명하고 자신이 정한 입장과 그 이유를 꼼꼼이 잘 생각해 보고, 정말 솔직하게 그 이유에 대해 적어라고 말을 해주었다. 다음은 질적 연구 대상 학생의 관점 형성에 개입된 요인을 정리 한 표이다.

<표 4> 질적 연구 대상 학생의 관점 형성에 개입된 요인

대상 학생	주제 선택	관점	생각에 대한 생각 (메타인지)	관점 형성 과정
여○○	신라의 삼국 통일	부정	국내 여행이 좋는데 고구려가 통일을 했으면 넓은 땅을 여행할 수 있다.	4학년 때 아버지와 여행을 했기 때문에 좋은 기억
김○○		긍정 => 중립	통일을 해야지 나라의 힘이 세지기 때문 => 여○○과의 논쟁 후 중립으로 변경	부모님께 숙제나 해야 할 일을 미리 안 해서 혼란 경험이 많아 무엇이든지 빨리하는 것이 좋다고 생각했는데 여○○과의 논쟁 후 중립으로 변경하였다.
배○○		긍정	경주는 대구 근처라서	부모님께 여쭙보니 우리 지역인 신라가 좋다고 말씀하였다 함.
전○○		긍정 => 중립	이름 멋진 사람이 좋다고 했다가 대야성 사건, 관산성 전투사건을 조사하고 나서 둘 다 한번 씩 주고 받았으니 공평하다고 함. 그래서 중립을 선택함.	중립이라고 한 이유는 자신이 친구에게 맞았던 적이 있었는데 자기도 때렸더니 공평하다고 생각되었기 때문이라함. 공평 개념에 대한 자신의 경험이 관점 형성에 작용함.

5) 역사학자와 관점 비교하고 형성 과정 이해하기

역사가의 관점을 자신의 입장보고서의 입장과 비교하고 역사가도 하나의 사건이나 관련인물에 관점을 갖는다는 것을 알도록 한다. 즉, 긍정적인 역사가의 대표 김부식, 부정적인 역사가의 대표 신채호, 중립적인 역사가의 대표를 교과서의 저자로 정해 그들의 관점과 자신의 입장을 비교하고, 앞서 제시한 역사적 일반화를 인식하도록 하는 것이 이번 단계의 주안점이다. 이를 위해, 먼저 도입부에서 학생들은 “발해를 꿈꾸며”

라는 대중가요를 들으며 가사와 제목과의 관계를 추론하도록 하였다. 그런 다음, 발해나 고구려를 그리워하는 역사적 관점은 남북으로 분단된 현재 시대적 배경의 영향을 받은 것이라는 것을 인지하도록 하였다.

노래를 듣고 전○○ 학생이 “통일 내용인 것 같다” 고 얘기하였다. “왜 이렇게 지었을까?” 하는 질문에 여○○학생은 “발해가 있었던 시기가 지금과 비슷한 남북국 시대이기 때문” 이라고 예상하였다. 이에 작자의 의도는 발해가 우리나라 역사상의 가장 큰 땅이기 때문에 살지 말고 화해하려는 것이라는 말을 해주었다. 그리고 보고서에서 “반반” 입장을 선택한 학생은 작자의 관점과도 관련이 있을 것이라고 언급하였다.

이윽고 김유신, 연개소문 관련 학습지와 신채호 조선상고사 이야기 학습지, 교과서를 제시하였다. 그리고 삼국통일에 대해 긍정적인 입장은 김부식의 삼국사기를 중점적으로, 부정적인 입장은 신채호의 책을 요약한 학습지를 자세히 읽어보라고 하였다. 얼마간 시간을 준 다음 칠판에 다음과 같이 판서하였다.

<표 5> 역사가의 관점 판서 내용

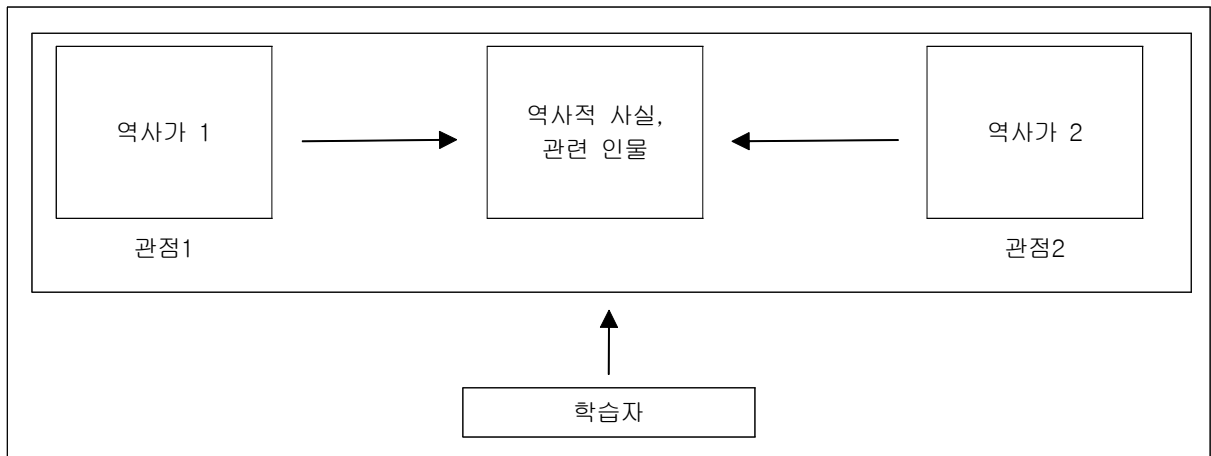
	김부식	신채호	교과서의 저자
삼국통일에 대한 입장	좋음	안좋음	반반
왜?	경주 출신, 경주 김씨	일제 강점기 시대	김부식과 신채호는 둘 다 우리의 조상임

학생들은 김부식은 삼국통일에 대해 대체로 좋게 적었고, 신채호는 그가 지은 책에서 김춘추의 외교 활동을 “공죄” 라고 표현할 정도로 안 좋게 표현하였으며, 교과서는 두 가지 관점이 다 있다고 말하였다. 그리고 김부식은 왜 그런 생각을 했을까? 라고 하니, 아마 옛 신라 땅이 고향이었을 것이라고 배○○학생이 말하였다. 신채호에 대해서는 고구려 땅에 살았을 것이라고 하였는데, 시간적 배경을 고려해보자는 질문에 일제강점기 일 것이라고 답변하였다. 교과서의 경우, 둘 다 우리의 위대한 조상, 즉 위인이니 어느 편을 들 수 없어 중립으로 표현 했을 것이라고 대답하였다.

삼국통일을 “교과서에서 좋게만 말하면?” “신채호가 싫어해요”, 나쁘게만 말하면?” “김부식이 싫어해요! 두 분 모두 우리 위대한 조상이에요 위인!” 이라는 연구 대상 학생들의 대답은 이번 프로젝트 수업 중 가장 명쾌하고 창의적인 반응이었다. 이후 학생들은 삼국통일에 부정적 입장의 학생, 긍정적 입장의 학생은 각각 학습지를, 중립적 입장의 학생들은 둘 중에 선택하여 서술형 평가 문항을 풀었다. 이를 통해 역사적 일반화에 대한 이해 여부를 확인할 수 있었다. 그런 다음, 프로젝트를 마치면서 느낀 점에 대해 간단히 이야기를 나누고 수업을 마무리 하였다.

#### IV. 맺음말

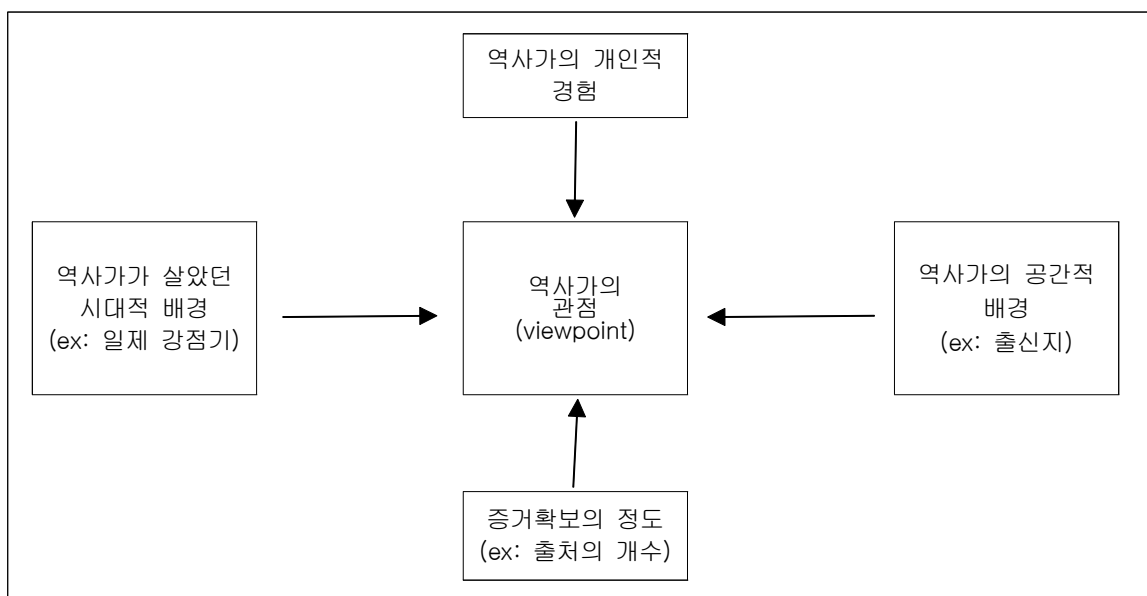
이 프로젝트를 통해 먼저 학습자들은 삼국통일이라는 역사적 사건과 관련 인물에 대해 책의 저자마다 다양한 해석이 있다는 것을 알게 되었다. 김유신은 아동문학 저자의 관점에 따라 “우직하고 용맹스러운 노장군의 이미지” 로 그려지기도 하지만 “정의롭지 못한 술수를 쓰는 전략가” 로 표현되기도 한다.



<그림 3> 프로젝트 후 역사적 사실에 대한 학습자 인식

이후 학습자들은 입장 보고서 작성을 통해 역사가가 역사를 구성하는 것을 경험해 보고 다른 학생의 입장과 비교하게 되었다. 학습 능력이 떨어지는 학생은 이전 보다 역사에 대한 흥미도가 높아졌으며, 전반적으로 자신의 입장과 기존의 역사가의 관점을 비교하며, <그림 3>과 같이 역사탐구에 보다 능동적인 자세를 취하게 되었다.

두 번째, 학생들은 역사가들의 관점 형성 과정에 대해 인식하게 되었다. 자신이 입장을 내리기까지의 과정과 역사가의 관점 형성 과정을 상상하여 비교해 봄으로써 이 과정에는 <그림 4>과 같이 특정 요인이 영향을 끼침을 알게 되었다.



<그림 4> 역사가의 관점 형성 요인 도해

학습자 자신의 경험이나 여러 가지 배경이 신라의 삼국통일에 대한 관점 형성에 미친 영향을 알아보고 역사가들의 관점도 자신의 경험이나 시대적 배경 등과 같은 요인에 영향을 받는다는 것을 알게 되었다. 이로 인해 학생들은 역사적 일반화를 자연스럽게 체득할 수 있게 되었다.

세 번째, 메타 인지를 비롯한 다양한 사고 기능이 숙달되었다. 특히 삼국 통일에 대한 입장보고서를 작성할 때 자신의 관점 형성 요인을 숙고하며 메타 인지적 관점에서 자신이 역사를 구성하는 과정을 조망하게 되었다. 그리고 역사적 탐구 기능과 비판적 사고 기능이 숙달되었으며 역사적으로 “상상” 하는 입장으로 전환될 수 있었다.

네 번째, 다양한 관점을 형성하는 요인을 알아보는 과정에서 역사 자료 선별의 중요성을 인식하였고 아울러 1·2차 자료(사료)의 개념을 알 수 있게 되었다.

마지막으로 삼국통일이라는 시간적으로 멀고 자신과 관련 없어 보이는 이야기에 관광지 경주를 연결고리로 상상적 진입(Imaginative Entry)을 함으로써 나와 역사와의 관련성을 파악하게 되었다. 신라의 삼국통일로 인해 경주로 여행을 자주 가며, 만약 신라의 삼국통일이 없었다면 자신의 성씨나 본관도 달라질 수도 있다는 등의 가정도 할 수 있게 되었다.

## 참고문헌

- 교육부(2015), **5학년 1·2학기 국어 교사용 지도서**, 서울: 미래엔.
- (2015), **5학년 1·2학기 사회 교사용 지도서**, 서울: 미래엔.
- 고유경(2014), 변화하는 독일 역사교과서-자유발행제와 다원주의적 정체성을 향하여, **역사비평**, 108(2).
- 김유미(2010), 역사쟁점학습을 통한 역사적 판단력 신장: 사료학습을 중심으로, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김진섭 엮음(2012), **한권으로 읽는 우리 역사 이야기 34편 삼국유사**, 서울: 아이즐북스.
- 김한중(2013), 비판적 사고를 위한 역사교과서 내용구성과 서술, **역사문제연구**, 30. pp. 91-92.
- 남정우(2010), 비판적 역사교과서 읽기를 위한 수업모형 개발, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 대구광역시 교육청(2015), 초등평가 3.0. pp. 51-54.
- 민윤(2007), 역사 학습에서 ‘탐구’의 재고 : 실제적 탐구의 가능성, **사회과교육연구**, 14.
- 박장열 외 5인 공역(2012), **원문과 함께 읽는 삼국사기**, 서울: 한국인문고전연구소.
- 신동일 글, 금동이책 그림(2006), **삼국통일의 영웅 김유신**, 서울: 지경사.
- 신태영 역(2012), **원문과 함께 읽는 삼국유사**, 서울: 한국인문고전연구소..
- 심경섭 엮음(1995), **웅진위인전기 김유신**, 서울: 웅진출판사.
- 양병우(1991), “사관”, **한국민족문화대백과**, 서울: 한국정신문화연구원.
- 윤기현 엮음, 김수자 그림(1995), **웅진위인전기 계백**, 서울: 웅진출판사.
- 윤정근(2016) 초등학생들의 다관점 형성과정 프로젝트: 삼국통일을 중심으로, 대구교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이강수(2004), 초등 사회과에서 ICT를 활용한 역사쟁점 수업 방안, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.

- 이근 저, 문철영 감수(2010), **Why?, 한국사 삼국의 경쟁**, 서울: 예림당.
- 이동규(2013), 역사쟁점을 활용한 역사학습 실행연구, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이병련(2015), 역사교육에서의 다원적 관점 이론, **사총**, 84.
- 이연주·최용규(2014), 프랑스 초등 역사 교과서에 반영된 역사적 사고력의 요소 분석, **사회과교육연구**, 21(2). pp. 25-26.
- 이종일(2008), 사회 수업에서 비판적 사고력 형성 요인, **초등교육연구논총**, 23(2). p. 138.
- 이재희 저(2006), **고구려 최고의 장군 연개소문**, 서울: 어린왕자. p. 9.
- 이혜영(2015), 민주주의 관점으로 구성한 역사수업 탐색, **역사교육연구**, 21.
- 정진주(2010), 신채호의 역사관과 교육관에 나타난 민족주의, 창원대학교 교육대학원 석사학위 논문. pp.8-14.
- 주용영 외 2명(2008), 초등 사회과 역사학습에서 다관점 인식활동: 1·2차 사료의 경합하는 견해의 해결을 중심으로, **사회과교육**, 47. p. 5.
- 외 공역(2012), Water Parker 저, **초등 사회과 교육론**, 파주: 교육과학사. p. 161.
- 최병모 외 공역(1987), James. A. banks저, **사회과 교수법과 교재연구**, 파주: 교육과학사. p. 230.
- 최상훈(2000), 역사적 사고력의 하위 범주와 역사학습 목표의 설정방안, **역사교육**, 73. p. 18.
- 최용규 외(2009), **살아있는 역사수업**, 파주: 교육과학사. p. 298.
- 한정영 저(2007), **웅진 생각쟁이 인물, 한반도 삼국지의 세 영웅 - 연개소문, 계백, 김유신**, 파주: 썩크하우스. pp.83-84.
- 홍은주(2004), 감정이입적 이해를 통한 역사적 쟁점 학습 방안, 한국교원대학교 교육대학원, 석사학위 논문.
- Flavell, J. H(1979). Metacognition and cognitive monitoring, *American Psychologis* 34. p.906-911.
- M. Bloch(1951), Apologie pour l'histoire ou Metier d'historian, *Books Abroad* 25(4), Oklahoma: University of Oklahoma Press. p. 44.
- Bruce A. VanSledright(2013), *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*, Taylor & Francis. p. 47.

## 위험사회에서의 민주시민교육의 방향: 기술합리적 접근에서 사회·문화적 접근으로<sup>1)</sup>

유 종 열

공주대학교

### 1. 위험(재난)에서 민주시민교육의 방향을 묻는 이유는 무엇인가?

고프만은 인상관리(impression management)라는 개념을 소개하였다. 상호 작용에 있어서 서로를 평가해야 하기 때문에 각자는 자신을 좋게 보이려 노력한다. 다른 사람들이 자신들이 원하는 방식으로 반응하도록 하기 위해 다양한 형태의 인상관리를 한다는 것이다. 예컨대, 저녁초대를 한 주인 내외는 손님들이 도착하기 전에 그들의 집을 청소하고 보기 흉한 것은 다락이나 골방에 감춰둠으로써 좋은 점만 보이려고 한다. 이를 전면 영역(front region)과 후면 영역(back region)으로 묘사하기도 한다. 전면 영역은 사람들이 공식적 혹은 양식화된 역할을 수행해 내는 사회적 마주침이나 경우를 일컫는 것이다. 이에 반해 후면 영역은 사람들이 보다 공식적인 상황에서의 상호 작용을 위해 준비를 갖추고 대비 태세를 취하는 공간이다. 따라서 우리가 어떤 현상이나 사건의 본질적 측면을 이해하기 위해서는 겉으로 보여 지는 전면 영역뿐만 아니라 후면 영역 역시 주목할 필요가 있다. 전면 영역은 인위적으로 잘 준비하여 보여주는 영역이므로 그 사회의 본래적 모습을 제대로 볼 수 없기 때문이다.

일반적으로 한 사회의 후면 영역은 재난을 통해서 들여다볼 수 있다. 재난은 그 사회의 민낯을 적나라하게 드러낸다. 무대 뒤에 숨겨져 있었던 많은 사회적 부조리와 불확실성의 요소들이 한꺼번에 드러나는 계기가 된다는 점에서 그렇다. 재난은 한 사회의 이면을 깊숙이 관찰할 수 있는 관찰통로의 역할을 한다(이재열, 2014: 35).

따라서 우리나라의 후면 영역을 잘 드러내주는 재난<sup>2)</sup>을 통해 우리 사회의 취약성과 이러한 취약성의 궁극적인 기원을 찾아볼 수 있다면, 이는 민주시민교육의 방향과 방법을 논의하는 출발점이 될 수 있을 것이다.

이에 본 글에서는 재난이 일반화된 사회, 즉 위험사회라는 개념에 주목하여 민주시민교육의 방향에 대해 논의한다. 현대 사회의 위험들과, 한국사회에서 발생하는 위험(재난)의 발생원인, 그리고 위험사회에 필요한 시민적 자질은 무엇이며, 2015 개정 사회과 교육과정에서는 위험사회에 어떻게 대응하고 있는지 분석하고자 한다. 이러한 검토 및 분석은 위험사회에 대비하기 위한 민주시민교육(사회과 교육)의 방향을 설정하는 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

1) 본 발표문은 완성된 연구결과가 아니며, 추후 본격적인 연구를 위한 초고 수준임을 밝힌다.

2) 본 글에서는 위험의 여러 측면들 가운데 재난을 위험의 대표적인 사례로 하여 논의를 전개할 것이다. 위험은 신체나 생명 따위가 위태롭고 안전하지 못한 상태를 의미한다. 그리고 재난은 신체나 생명을 위협하는 대표적인 모습이므로 본 글에서는 재난을 위험 사회의 구체적인 표상으로 설정하여 글을 전개한다.

## 2. 현대 사회의 위험은 어떤 특징을 가지고 있는가?

현대 사회의 위험에 대하여 논의한 대표적인 학자는 U. Beck이다. 그는 현대 사회는 일상 생활이 전통과 관습에서 벗어나 자유로워지고 근대적 제도들이 세계화된다는 '제2차 근대성'의 장면으로 옮겨가고 있다고 하였다. Beck은 현대 사회가 이전 사회보다 더 위험하다고 주장하지는 않는다. 그보다는 끊임없이 변화하고 있는 것이 현대 사회가 직면하고 있는 위험의 본질이라고 하였다. 위험은 자연재해나 위험으로부터 나오기 보다는 사회와 과학·기술의 발전에 의해서 만들어진 불확실성에서 생겨난다. 예컨대, 현대 사회의 가장 큰 자연재해 중에 하나인 엘니뇨 현상은 단순한 자연재해가 아니라 지난 250년 동안의 산업화와 자동차로 대표되는 대중교통 수단(화석 연료를 사용하는)의 발달과 함께 나타난 배기가스의 증가로 인해 발생한 지구 온난화의 결과라는 것이다. 이처럼 과학과 기술의 발달은 예측하기 어려운 위험들을 만들어냈으며, 의도하지 않은 위험을 초래할 수도 있다.

Beck<sup>3)</sup>에 따르면 위험사회<sup>4)</sup>의 중요한 면은 위험이 공간적·시간적·사회적으로 제한되지 않는다는 점이다(Giddens, 2009: 107~108). 오늘날의 위험은 모든 국가와 모든 사회 계급에 영향을 미친다는 것이다. 예컨대, 후쿠시마 원전사고의 경우 그 피해는 일본에만 머무는 것이 아니며, 사고 당시뿐만 아니라 앞으로도 상당 기간 피해가 발생할 것이고, 이러한 피해는 특정한 계층, 성, 연령에게만 국한되어 나타지는 않는다.

이처럼 현대사회에서 발생하는 위험은 불확실성이 크기 때문에 대응하기 어렵다. 또한 산업과 교역이 글로벌화 되면서 위험도 글로벌화(광우병, 사스, 메르스 등)되었으며, 산업과 업무 구조가 복잡하고 많은 요소들이 네트워크화 되면서 모든 과정을 관리감독하기 어려워졌다. 결국 인간적 한계가 드러나고, 그로 인해 위험은 더 커지고 있다.

## 3. 한국은 어떤 위험(재난)에 처해있으며, 왜 그러한 위험에 처하게 되었는가?

Beck(2006)은 재난을 과거형 재난과 미래형 재난으로 구분하였다. 과거형 재난은 주로 홍수나 지진과 같은 자연재해에서 비롯되는 것이다. 이에 반해 미래형 재난은 현대 문명이 발전하면서 나타나는 재난이다. 생태계가 파괴되고 환경 호르몬 문제와 기후 변화가 발생하고 있다. 이러한 재난은 한 사회의 위험 정도를 알려주는 바로미터의 역할을 한다.

한국사회의 위험(재난을 포함하여)에 대해 Beck은 세상 모든 곳이 위험사회지만 한국은 특별히 더 위험한 사회라고 지적(조선일보, 2008. 4.1)하였다. 한국은 새로운 위험(미래형 위험)은 물론 과거형 위험에도 동시에 노출되어 있으며, 위험을 인식할 수 있는 성찰이 부족하고, 대응 역량도 떨어지기 때문(장덕진 외,

3) Beck의 논의에 대한 주된 비판중에 하나는 위험 사회로 변한다는 그의 이론을 지지하는 증거가 충분하지 않다는 점이다. 또한 위험이라는 주제는 그 정의에서 문화적 다양성을 고려하지 못했다는 지적이 있다. 즉 어떤 국가에서는 위험이라고 간주하는 사항이 다른 국가에는 그렇지 않다고 인식될 수 있기 때문이다. 예컨대, 부유한 국가에서는 오염이라고 생각되는 것이 가난한 개발도상국에서는 경제발전의 표시로 보일 수 있다(Giddens, 2009: 186)

4) 울리히 벡이 주장하는 위험사회는 환경과 건강에서의 위험에만 한정하는 것이 아니라 모든 사회생활에서 관련된, 예컨대, 고용형태, 직장의 불안정성, 자아 정체성에 미치는 전통과 관습의 영향 감소, 전통적 가족 형태의 침식, 개인 관계의 민주화 등을 포함하고 있다(Giddens, 2009: 187)



2015: 2015: 37-38)이다. Beck의 주장은 최근 우리나라에서 발생하였던 재난들을 살펴보면 어느 정도 설득력이 있음을 알 수 있다. 해병대 캠프 익사사고(사망 5명, 2013. 7.19), 경주 리조트 붕괴사고(120여명 사상, 2014년 2월), 세월호 침몰사고(314명 사상, 2014년 4월), 그리고 판교 환풍기 붕괴사고(27명 사상, 2014년 10월) 등이다.

위험은 왜 발생하는가? 재난을 예로 위험이 발생하는 이유를 설명하는 이론으로 최근 사회적 취약성 모델이 주요한 패러다임으로 등장하고 있다. 이 모델에 따르면 재난은 사회적 취약성 정도에 따라 달리 나타난다. 즉 재난의 주요 요인을 외부에서 찾는 것이 아니라 내부에서 찾는다. 예컨대, 태평양 한 가운데를 지나는 태풍은 자연현상에 불과하다. 하지만 인구 밀집 지역을 통과하는 태풍은 사회적 취약성과 결합하여 엄청난 재난으로 이어진다. 남·북한 간이나 선·후진국 간에 자연재난으로 인해 발생한 사망자수를 비교해보면 이러한 취약성의 요소들이 어떻게 재난과 결합되는지를 잘 보여 준다.

이러한 사회적 취약성 모델에 따를 때 우리나라 재난의 근원적인 원인은 어디에서 찾을 수 있을까? 이에 대해 많은 학자들은 우리나라의 근대화 과정과 맞물려있는 압축성장의 문제를 지적한다. 압축성장을 위해 우리나라는 국가가 성장 목표를 정하면 정부, 기업, 국민은 일사분란하게 목표 달성을 위해 헌신하면서 국력을 결집했다. 국가가 설정한 경제성장 목표를 달성하기 위해 성과지상주의가 우리의 인식을 지배하게 되었으며, 최상의 결과를 얻어낼 수 있도록 하는 노력은 미덕이 되었다. 그런데 경쟁이 지나치면 공정한 경쟁보다는 부패와 유착을 통한 우회로를 찾게 된다. 이 때 각종 관치 금융, 특혜, 특정 기업의 성장을 보장하면서 기업과 정부 간의 유착 관계가 형성된다. 또한 고속 성장을 위해서는 발전을 위한 계획을 수립하고 투자를 결정하는 데 빠른 의사결정이 필요했으며, 이를 위해서는 믿을 수 있고 정서적으로 가까운 사람끼리 함께 일하는 것이 효율적이다. 이 과정에서 유착관계와 연줄에 의한 조직이 형성된다(장덕진 외, 2015: 42). 조직은 폐쇄적이고 온정주의적이며 서로의 부정에 대해 관대해지면서 사회의 구조적 취약성은 더욱 증폭된다. 압축성장의 시대에는 재난 대비를 위한 지출을 빠른 성장을 막는 비용으로 간주하였다. 그러나 그 비용을 지출하지 않으면 재난이 발생할 수 밖에 없다. 우리 사회의 경우 전·후 세대 모두 그 비용을 부담하지 않았기 때문에 재난이라는 폭탄이 터진 것이다(이재열, 1998; 임현진 외, 2003).

한편, 장덕진 외(2015)는 우리사회가 더 위험한 사회가 된 이유를 다음과 같이 설명하였다. 첫째, 거대한 재난에 대비한 공익적 제도를 작동시키는데 실패했다. 둘째, 재난이 발생하기까지의 전 과정에서 규제기관들의 행태가 공정성과 거리가 멀었다. 셋째, 재난의 수습과정 역시 투명성이나 신뢰와는 거리가 멀었다. 넷째, 국민들의 참여는 극히 제한적이었고, 정치과정은 왜곡되었다.

이러한 이유들 때문에 한국 사회는 두 가지 유형의 위험에 직면해 있는 것이다. 즉 압축적 산업화의 후유증인 '과거형 위험'과 '미래형 위험'이 공존하는 미지의 위험에 노출되어 있으며, 사회의 공정성·투명성 수준이 낮고 국민들의 실질적인 참여 부족 등이 복합적으로 어우러지면서 더욱 위험한 사회가 된 것이다.

#### 4. 위험(재난)사회에의 두 가지 대응방식-기술합리적 접근과 사회·문화적 접근

과학적·기술적 합리성을 토대로 하는 근대화는 그 사회 시스템이 갖는 내재적 속성으로 인해 복합적인 위험이 일상화되는 위험사회에 진입하게 했다(Beck, 2006). 위험 사회에서의 위험은 공간적·시간적 경계를

넘어설 뿐만 아니라, 사회적으로도 원인과 결과를 분명히 규명하기 어려운 위험들이 발생한다. 말하자면 현대사회의 위험은 동시대를 살아가는 광범위한 사회 구성원들뿐 아니라 다음 세대의 사회 구성원들에게까지 영향을 미친다. 또한 위험은 다양한 주체들의 행위들이 복잡하게 결합되어 나타나기 때문에 모든 사람이 위험의 원인이자 결과로서 작용하게 된다. 이러한 복합위험의 일상화는 다양한 행위 주체들 간의 협력과 소통, 책임 공유를 중심으로 사회 구조 전체를 대상으로 하는 위험관리의 필요성을 증가시켰다(구혜란, 2015: 27-28).

위험에 대한 근대적 대응방식이 전문가를 중심으로 하는 기술적 통제에 맞추어져 있었다면 복합위험 사회에서의 위험에 대한 접근은 위험발생과 증폭, 위험불평등과 위험에 대한 사회적 취약성 등과 같은 사회적 요인들에 대한 통제를 포괄하고 있다. 이러한 접근은 위험이 가치중립적이지 아니며 사회적 맥락과 밀접히 연결되어 있다는 인식에 기반하고 있다(Luhmann, 1993; Beck 1999; Tierney and Bevc, 2007; Renn, 2008; Lim, 2011, 구혜란, 2015: 28 재인용). 티어니와 벡(Tierney and Bevc, 2007)에 의하면 위험은 그 사회가 불확실성을 어떻게 다루는가를 반영하는 사회적 구성물이다. 이는 위험이 객관적으로 측정가능하거나 개인의 주관적인 인식의 산물이라기보다는 사회구조에 깊게 배태되어 있는 사회적 상호작용의 산물이라는 것을 의미한다. 따라서 위험에 대한 대응이나 관리가 기대하는 결과를 생산해내려면 사회문화적 차원을 고려할 필요가 있다는 것이다(구혜란, 2015: 28).

위험(재난)에 대응하는 사회문화적 접근 방식은 다시 사회 제도 및 정책과 같은 사회 시스템의 개편에 주목하는 입장과 개인적이고 미시적인 차원에서 가치관 및 공공성 회복에 주목하는 입장으로 나눌 수 있다.

교육이라는 장면에 관심을 집중한다면 위험에 대한 대응 방식 중 사회제도나 조직과 같은 거시적인 사회 체계에 관심을 기울이기는 어렵다. 왜냐하면 이들은 교육을 통해 해결하기 어려운 문제들이기 때문이다. 대신에 신뢰 및 투명성과 같이 상대적으로 의식과 관련된 미시적 관점은 교육과 밀접한 관련성을 가지고 있으므로 이들에 관심의 초점을 맞추어 필요가 있다. 이는 교육이라는 맥락에서 위험사회에 대응하는 방안을 논의할 수 있는 토대가 될 수 있기 때문이다.

위험사회에 대응하기 위한 전략으로 교육의 중요성을 논의하는데 있어 구혜란(2015)의 연구는 시사하는 바가 크다. 그는 세계가치관 조사 자료를 활용하여 위험 대비 능력과 국민들의 가치관, 특히 공공성 인식 간에는 매우 밀접한 관계가 있음을 주장하였다. 그의 연구에 따르면 한국인은 '우리'보다는 '나' 자신의 성공을 중요하게 여기고, 타인을 배려하기 보다는 나의 성공을 위해 치열하게 경쟁하는 것을 지지한다. 그 과정에서 상호 간의 공감이나 연대보다는 각자도생의 길을 가고 있다. 따라서 위험 사회에 대비하기 위해서는 다양한 주체들의 역할이 필요하다(장덕진 외, 2015: 95)고 주장한다. 거시적 구조나 법적, 제도적 차원의 노력이 있어야 함은 물론이거니와 개인적이고 미시적인 수준에서 올바른 사회가치관을 만들기위해 노력해야 한다는 것이다.

## 5. 위험사회에 대응하는 시민의식으로서의 협력과 신뢰

쇼펜하우어(A, Schopenhauer)는 사회 속에서의 인간관계를 추운 겨울밤 함께 있는 두 가지 두더지의 관

계로 묘사한다. 추운 겨울밤 서로가 필요로 하는 것은 따뜻한 체온이다. 그러나 서로 가까이 있으면 가시 때문에 서로 찢린다. 서로 찢리기가 싫어서 멀리 떨어지면 추운 겨울에 동사(凍死)하고 만다(이영길, 2003: 25~26). 이 이야기가 주는 교훈은 비록 인간은 서로 상처를 주고받아도 사회적 존재이기 때문에 함께 살아야 한다는 것이다(장영호, 2007b: 60). 인간의 협력 행위는 이러한 상처를 최소한으로 줄이는 방법이라 할 수 있다.

협력이 중요하다는 것은 지난 역사를 돌아보았을 때 협력하는 사회가 그렇지 않은 사회에 비해 번영과 생존에 유리했음이 증명되었 때문이다. 그렇다면 협력하는 사회가 이루어지기 위해서는 어떤 조건들이 필요할까? 많은 필요 요인들이 있겠지만 서로에 대한 믿음, 곧 신뢰가 가장 중요한 요인 중에 하나임은 부인할 수 없다. 신뢰의 대상이 사람이 되었건, 제도가 되었건 어떤 대상에 대한 믿음이 있을 때 협력이 자연스럽게 이루어질 수 있기 때문이다. 신뢰의 중요성은 공자도 강조하였다. 공자<sup>5)</sup>는 그의 제자 자공이 먹을 것, 군비, 그리고 백성의 믿음 중 가장 나중에 버려야 할 것을 물었을 때, 백성의 믿음을 가장 나중에 까지 가지고 있어야 한다고 대답하였다. 백성의 믿음이 없으면 나라가 설 수 없기 때문이라고 하였다(남희근, 2000).

### 가. '신뢰'란 무엇인가?

사전적인 의미에서 본다면 신뢰는 진술의 진리나 사물이나 사람의 속성을 믿는 것으로 정의되며, 흔히 믿고 의지한다는 의미로 사용된다. 신뢰에 대한 사회학적 이론적 준거들을 마련한 것으로 알려진 Luhman(1988)은 신뢰는 실망 가능성이 존재하더라도 여러 가능한 대안들 중에서 특정 행위를 선택하는 상황에서 발생하는 것으로 본다. 다시 말해 Luhman의 신뢰개념은 좋지 못한 어떤 나쁜 결과로 자신의 행위를 후회하게 될지도 모르는, 위험적 선택상황에서 발생하는 것이다(Lumann, 1988: 엄묘섭, 2007: 11에서 재인용).

Newton(2007) 등은 신뢰는 다른 사람들이 우리에게 피해를 주지 않고, 가급적 우리들의 이익을 위해 행동할 것이라는 믿음으로 정의하며, Giddens(2009)는 신뢰란 위험을 제어하는데 매우 중요한 역할을 한다고 하였다. 개인의 차원을 넘어서는 사회적 차원에서 신뢰의 상실은 사람들의 위험 의식을 더욱 증폭시키게 된다. Fukuyama(1996)에 의하면 신뢰는 사회구성원들이 공동의 목표를 위해 함께 일할 수 있도록 이끌어 주는 협동의 규범을 의미한다. 즉 어떤 공동체의 구성원들이 보편적인 규범에 기초하여 규칙적이고 정직하게 그리고 협동적인 행동을 할 것으로 기대하는 것(Fukuyama, 1996: 49)이다. 홍재우(2005)는 신뢰는 상대가 어떻게 행동할 것이라는 믿음 하에 상대방의 협조를 기대하는 것이라고 볼 수 있다. 이처럼 학계에서의 신뢰에 대한 논의는 주로 '상대방이 나에게 해를 입힐지도 모를 가능성에도 불구하고 상대에게 도움이 되는 기회를 주는 것'으로 모아진다(장덕진, 2014: 102).

한편, 신뢰(trust)는 사회적 관계(social relationship)에 존재한다는 의미에서 '사회적 자본(social capital)'의 하나로 간주한다. 대표적으로 Putnam(1993)은 사회적 자본은 '협력적 행동을 촉진시켜 사회의 효율성을 증

5) 자공이 정치에 대해 여쭙자, 공자께서 말씀하셨다. “먹을것이 풍부하게 하고, 군비를 충분히 하고, 백성들이 믿도록 하는 것이다.” 자공이 여쭙었다. “부득이하여 꼭 한 가지를 버려야만 한다면, 이 세 가지 중 어느 것을 먼저 버리시겠습니까?” “군비를 버려야지.” 자공이 여쭙었다. “부득이하여 꼭 한 가지를 버려야 한다면, 이 두 가지 중 어느 것을 먼저 버리시겠습니까?” “먹을 것을 버려야지. 예부터 누구에게나 죽음은 있었던 것이나 백성들의 믿음이 없다면 나라는 설 수가 없는 것이다(남희근 역, 논어. 안연 7)

진시킬 수 있는, 사회조직의 속성들, 예컨대, 신뢰, 규범, 네트워크'라고 하였다. 즉 사회적 자본은 신뢰, 사회적 관계의 활성화, 사회적 규범의 공유 등 사회조직의 특성을 설명하는 것으로, 상호협조적인 활동을 수행하는데 필요한 기본 요소로 간주된다.

그렇다면 왜 사회적 자본에서 신뢰를 주목하는가? 이는 신뢰가 가지고 있는 '사회적' 기능과 관련된다. 신뢰와 같은 사회적 자본이 충분히 갖춰진 사회에서는 함께 일하는 것이 쉬워지며, 다양한 정치적 문제를 해결해 나가는데 있어서도 중요한 역할을 하기 때문이다. 사회적 자본은 개인적 속성이 아닌 사회적 관계 속에서 존재하는 '사회적'인 것인데, 그것이 '자본'이라고 여겨지는 것은 그것이 경제적 자본이나 인적 자본과 마찬가지로 하나의 자산(asset)으로서, 그것이 부족하면 성취할 수 없었던 것을 성취할 수 있게 해주기 때문이다(Rothstein, 2005: 65). 예를 들어 신뢰는 거래 비용을 감소시키는 효과를 가진다. 높은 신뢰가 이루어진 사회에서 신뢰는 서면 계약으로 포괄하기 어려운 미래의 불확실성을 줄일 수 있다. 이는 거래비용을 줄여 개인과 집단 간의 심리적 안정감을 증진시킬 뿐만 아니라 사회적 지출 비용을 절약할 수 있다(이재열, 1998: 65, 장덕진 외, 2014: 104~105).

구체적으로 신뢰는 어떠한 사회적 기능<sup>6)</sup>을 수행하는가? 이와 관련하여 Sztompka(1999)는 다음과 같이 정리하였다. 신뢰는 첫째, 다양한 유형의 결사체에 타인들과 함께 공동으로 참여하는 사교성(sociability), 예컨대, 능동적 참여 의식과 연대성, 자율성과 공공성을 추진시킨다. 둘째, 사회의 성원들이 자신의 견해가 집단이나 사회의 견해와 상당한 차이가 있다고 생각하고 자신의 견해를 서로 들어내지 않음으로써 발생하는 자발적 행동의 저지 현상을 막을 수 있다. 셋째, 관용, 낮은 자에 대한 수용, 정치적·문화적 차이를 정당한 것으로 승인하고 장려한다. 넷째, 공동체에서의 협동, 호혜적 도움, 그리고 나아가 타인들을 위한 희생까지 준비하도록 하는 강력한 집단 결속력을 낳는다. 다섯째, 정치적·경제적 비용을 줄이고 문제해결을 신속하게 한다(엄묘섭, 2007: 22~25).

이에 반해 신뢰가 결여되었을 경우, 특히 제도와 기관에 대한 신뢰가 부족할 경우 사회적·정치적 어려움을 경험하게 된다. 신뢰가 낮은 사회에서는 법률을 집행하는 과정에서 상당히 많은 감독 비용과 집행 비용이 소요된다. 그리고 다양한 형태의 저항과 법적 분쟁이 발생할 가능성도 그만큼 크다. 국가기구와 공적 규칙에 대한 불신이 높으므로 사람들이 사적 연고에 의존하여 문제를 해결하고자 하는 경향이 증가한다. 이 과정에서 국가의 공공부문이 사적 연고에 의존하여 문제를 해결하고자 하는 경향이 증가한다. 이 과정에서 국가의 공공부문이 사적 연고에 의해 사유화 또는 식민지화되거나 양자의 담합에 의해 각종 부정부패가 발생한 가능성도 커진다(박희봉 외, 2009: 1272).

한편, 신뢰의 중요성은 현대 사회의 변동 양상을 통해서도 확인할 수 있다(엄묘섭, 2007: 27~35). 신뢰는 현대 사회의 변동 양상으로 인해 더욱 그 중요성이 커지고 있다. 예컨대, 정보화는 사회관계에서 '비가시성'과 '익명성'을 증진시켰다. 신뢰는 비가시성과 익명성에서 오는 불투명함을 처리하는데 필요 불가결한 전략이 된다. 둘째, 현대 사회는 정치·경제·사회의 영역들에 사회 성원들의 보다 적극적인 가치 지향과 개입이 가능해졌다. 이처럼 사회 성원들의 자율성과 선택이 폭이 넓은 상황에서 이들의 가치 지향과 목적 달성이 보다 원활하게 이루어기 위해서는 사회 성원들 간의 신뢰 증가가 요구되고, 사회 관계의 기본 요소로서 신뢰의 중요성이 더욱 커진다고 할 수 있다. 셋째, 안전과 위험사회에 대한 인식의 전환이다. 과거에는 위

6) 신뢰의 사회적 기능과 관련하여 신뢰의 대상과 종류에 따라 부정적인 측면이 있을 수 있다. 본 글은 신뢰 자체에 대한 이론적 탐색을 목적으로 하지 않기 때문에 부정적인 측면은 다루지 않고 긍정적인 측면만을 다루었다.

험사회에 대비는 주로 안전을 위한 과학기술에 관심을 기울였으나 현재는 그러한 과학기술을 운영하고 집행하는 사람 혹은 제도에 대한 믿음을 좀 더 강조하고 있다. 또한 세계화 현상으로 인해 상이한 집단과 타민족·인종 집단들과의 접촉이 많아지면서 이들과의 상호 협력과 대화의 기회가 많아지면서 신뢰의 중요성이 더욱 커지고 있다.

#### 나. 신뢰에는 무엇이 있는가?

신뢰의 유형과 관련하여 Newton(2007) 등은 신뢰를 두터운 신뢰(특수한 신뢰, 수직적 신뢰)와 얇은 신뢰(일반신뢰, 수평적 신뢰)로 유형화했다. 두텁고, 특수한 유형의 신뢰는 저절로 습득되는 신뢰의 가장 기본적인 형태이다. 가족, 친척, 친구와 같은 주변의 아는 사람들에 대한 신뢰가 주축을 이룬다. 이러한 신뢰는 타인을 향한 긍정적인 태도 배양에 기초가 되지만, 외부 집단이나 낯선 사람들에 대해서는 불신감을 갖게되는 단점을 지닌다. 이에 반해 얇고 일반적인 유형의 신뢰는 사회적 집단이나 제도에 대한 일반적 지식에 기초한 신뢰로서 외부 사람을 신뢰한다는 것은 얇은 대인 신뢰를 쌓아가는 것이다. 이러한 일반 신뢰가 사회적 통합과 현대 사회의 안정성을 높일 수 있는 주요 요인이 될 수 있다(박희봉 외, 2009: 1273). 이에 최근 들어 일반(보편) 신뢰에 대한 논의가 확산되고 있다. 일반(보편) 신뢰에 대한 논의가 확장되는 이유와 관련하여 강철희·이상철(2013)의 연구는 많은 것을 시사한다. 그들은 신뢰 개념을 세 가지 유형으로 분류하였다. 즉, 자신과 구체적인 타인과의 전략적이고 합리적인 판단에 기초하는 대인간 신뢰(interpersonal trust), 특정 집단에 속한 사람들 간의 소속감에 기반 한 한정 집단에 대한 신뢰(identity-based or particularized trust), 그리고 자신과 사회·경제·정치적 배경이 상이한 낯선 타인들에 대한 보편적 신뢰 등으로 구분하였다. 이 중, 상호협력을 통해 얻을 수 있는 이익에 대한 계산에 기초하여 신뢰를 다루는 대인관계 수준의 신뢰에 대한 접근은 상대방에 대한 충분한 정보가 없음에도 불구하고 위험 부담을 감수하고 협력적인 태도를 취하는 사람들이 존재하는데, 이에 대해서는 설명이 불가능하다는 한계점이 있다. 한정된 집단에 대한 신뢰(특수화된 신뢰) 역시 우리가 전혀 알지 못하는 낯선 사람들에 대한 신뢰형성 기제에 대해서는 설명이 매우 제한적일 수밖에 없다는 한계점을 지닌다(강철희·이상철, 2013: 3~6). 이에 반해 보편적 신뢰는 전략적·합리적 신뢰와 한정된 집단에 대한 신뢰와 달리 정치·사회·경제적 시스템을 결합하고 묶는 접착제와 같은 기능을 수행한다는 점에서 최근 들어 보편적 신뢰가 부상하고 있다. 즉 보편적 신뢰는 사회질서 유지에 기여하고, 사회적 협력을 강화하며, 경제적·비경제적 교환에 있어서 효율성을 강화하는 원천일 수 있다는 점에서 그 중요성이 보다 강조되고 있다. 더 나아가 정치적으로 민주주의의 정착에 핵심적 역할을 수행하고 경제발전에도 기여하는 효과를 갖는 등 사회의 전 영역에 긍정적인 파급효과를 갖는다는 연구결과들로 인해 그 중요성이 더욱 부각되고 있다(Putnam, 2000; Fukuyama, 1995; 강철희·이상철, 2013: 6).

#### 다. 신뢰로운 사회가 위험에 더 잘 대응하는가?

Giddens(1991)는 위험이 만연한 사회에서는 신뢰가 그 위험을 극복하고 존재적 안정감과 자아 정체성을 형성하는데 필수적이라고 주장한다. 신뢰는 협력적 활동을 장려하고, 협력적 활동은 위험에 보다 잘 대응할

7) generalized trust는 일반화된 신뢰로도 번역될 수 있으며, 우리가 알지 못하는 타자들에 대한 광범위한 신뢰를 의미하므로 '보편적 신뢰'로 번역될 수도 있다.

수 있는 개인적·사회적 시스템을 구축하게 한다. 즉 신뢰를 통해 공공의 가치를 창출하는 사회는 높은 협력 시스템을 만든다(장덕진 외, 2015: 107).

신뢰는 개인차원에서 최선의 덕목이지만 동시에 협동이 잘 이행되기 위한 사회 차원의 조건이다. 왜냐하면 신뢰 수준이 향상될 때 공익을 위한 선순환도 활발히 진행될 수 있기 때문이다. 문화의 이중구조는 사회의 신뢰도를 약화시킨다. 이중구조(이중성)라는 것은 투명하지 않다는 것이며 투명하지 않기 때문에 우리는 결만 보고는 믿을 수가 없다. 혹시 속이 겉과 다르지 않을까 의심해야 하는 것이 바로 불신의 씨앗이 된다. 이로 인해 내집단 신뢰는 높지만 사회전체의 신뢰는 낮아지는 결과가 생긴다(나은영·민경환, 1998: 75, 83).

위험사회에 대비하기 위해서는 타인에 대한 배려와 공적인 것에 대한 관심, 그리고 정치적 의견형성과 참여가 중요하다고 할 때, 신뢰는 이러한 것을 실현시키기 위한 전제조건이자 필요조건이다. 신뢰는 공공의 가치를 창출하고, 사회에서 높은 협력 시스템을 만들기 때문이다. 사회의 협력 시스템 강화에 신뢰가 중요한 요인임은 '조건부 동의자' 개념을 통해서도 확인할 수 있다. '조건부 동의자'는 다른 사람들이 이 시스템에 참여하고 있다고 믿으면 자기도 참여하는 사람이다. 예컨대, 다른 사람들도 세금을 내고 있으며, 세금을 내지 않으면 처벌받을 확률이 높다고 믿을 때 세금을 잘 납부한다(Surowiecki, 홍대운·이창근 역, 2004: 183)는 것이다. 따라서 세금이 순조롭게 납부되도록 하기 위해서는 대부분의 사람들인 이 '조건부 동의자'들이 계속 서로를 신뢰하도록 만드는 사회분위기가 필요하다(장영호, 2007b: 84).

앞서 언급하였던 것처럼 신뢰로운 사회일수록 사회적 거래 비용은 줄어들고 공동의 이익을 실현할 기회는 많아진다. 신뢰로운 사회에서 사람들이 협동하려는 시도는 바람직한 결과를 가져오는 경우가 많다. 따라서 신뢰로운 사회에서 사람들은 적자생존의 경쟁과 제로섬(zero-sum)적인 갈등에 몰입하는 대신 협력하게 된다. 사람들은 단기간의 이익만을 가져오는 속임수나 배신 대신 협력을 하게 된다. 다른 모두가 서로 협력하여 공동의 이익을 증가시킨다고 하면, 또 그렇게 믿으면 나도 다른 모두를 믿을 수밖에 없다. 곧 신뢰는 사회가 필요로 하는 윤리적인 덕목이며, 신뢰로운 개인을 만들기 위해 노력해야 하고, 이러한 개인들은 민주시민교육을 통해 길러내어야 한다. 신뢰는 사회의 협력 시스템 구축을 위한 기본조건이다. 따라서 신뢰는 민주시민교육의 목표와 내용으로서 그 중요성을 소홀히 다룰 수 없는 것이다.

신뢰로운 사회를 구축하기 위해서는 사회제도와 이를 지지하는 문화 형성이 매우 중요하다(장덕진 외, 2014: 105). 즉 사회구조의 변화와 더불어 신뢰문화의 구축이 필요하다는 것이다. 그리고 신뢰 문화를 구축하기 위해서는 신뢰의 제도화와 더불어 교육이 필요하다(엄묘섭, 2007: 39~40). 학교의 다양한 과목을 통해 신뢰의 중요성을 강조하고, 한 사회 내의 다양한 신뢰의 전통을 소개하는 교육과정을 통해 학습자들이 신뢰할 수 있도록 조력하는 것이 필요하다는 것이다.

## 6. 시민교육(사회과)은 위험(재난)에 대해 어떻게 접근하고 있는가?8)

재난과 위험에 대비하기 위해서는 협력하는 사회, 신뢰로운 사회를 만들기 위한 문화 구축이 필요하며,

8) 본 절에 제시된 내용은 엄밀한 분석 결과는 아니다. 이는 앞서 언급하였던 것처럼 본 발표문이 완성된 연구결과가 아님을 의미하며, 추후 본격적인 연구 분석을 위한 연구자의 문제 제기 및 분석 방향에 대한 고민의 내용임을 밝힌다.

이를 위해서는 시민 교육이 필수불가결한 요소임은 주지의 사실이다. 그리고 교육은 교육과정을 통해 구체적으로 구현되며, 학교에서 이루어지는 교수·학습은 교육과정의 철학과 이념에 영향을 받을 수밖에 없다. 교육과정은 교육목표를 달성하는 데 필요한 교육내용과 학습 활동을 편성하여 체계적으로 정리한 것이며, '교과'는 교육과정 안에 제시된 교육내용을 학문 영역 또는 교육활동 영역별로 세분화한 것이기 때문이다. 이 지점에서 교육과정이 위험(재난)에 대비한 교육에서 매우 중요한 분석 대상이 될 수 있음을 알 수 있다. 이에 본 절에서는 시민교육의 가장 중추적인 역할을 하고 있는 사회과 교육에서 위험(재난)에 대해 어떻게 접근하고 있으며, 어떻게 대응해야 한다고 기술되어 있는지를 2015개정 사회과 교육과정을 통해 검토하였다. 이를 통해 우리나라 시민교육에서 위험과 재난에 대해 접근하는 일단의 관점을 확인하고, 이에 대한 대안적 메시지를 제언하고자 한다.

### 가. 사회과의 목표와 성격

사회과는 학생들이 사회생활에 필요한 지식과 기능을 익혀 이를 토대로 사회현상을 정확하게 인식하고, 민주 사회 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지님으로써 민주 시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 교과이다(교육부, 2015: 3). 사회과에서 구체적으로 육성하고자하는 민주시민은 사회현상을 이해하고 사회생활을 영위하는 데 필요한 지식의 습득을 바탕으로 인권 존중, 관용과 타협의 정신, 사회 정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식 등의 민주적 가치와 태도를 함양하고, 나아가 개인적, 사회적 문제를 합리적으로 해결하는 능력을 길러 개인의 발전은 물론, 사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 자질을 갖춘 사람이다.

한편, 사회과에서 민주시민 양성을 위해 집중적으로 육성하고자 하는 핵심 역량에는 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제 해결력 및 의사 결정력, 의사소통 및 협업능력, 정보 활용 능력 등의 교과 역량이 있다. 이 중 협력하는 사회, 신뢰로운 사회 구축과 보다 밀접한 관련을 가지고 있는 '의사소통 및 협업 능력'은 자신의 견해를 분명하게 표현하고 타인과 효과적으로 상호작용하는 능력을 의미한다고 국가 교육과정에서는 밝히고 있다. 이처럼 사회과는 민주시민 양성을 목표로 하고 있으며, 이를 위한 시민적 자질로 지식뿐만 아니라 공동체 의식과 같은 가치를 중시한다. 그리고 협업 능력과 같은 역량을 핵심 역량으로 하여 집중적으로 육성하고자 한다.

### 나. 2015 사회과 교육과정에서의 위험(재난)에 대한 기술

2015 개정 사회과 교육과정에서 위험(재난)에 대한 분석은 자연 재해와 사회문제(환경, 저출산, 세계화 등)에 대한 기술 내용에 대한 분석으로 하였다<sup>9)</sup>. 이는 사회과 교육과정에 위험이나 재난이라는 단어가 직접적으로 언급된 것이 거의 없다는 점과 현대 사회의 위험은 현대 사회의 문제로 환원하여 접근하여도 내용상 커다란 불일치 현상이 나타나지 않기 때문이다.

자연재해에 대한 내용은 9학년 사회(지리) 5단원 성취 기준에 잘 나타나있다. <표 1>에서 보는바와 같이 사회과 교육과정에서는 자연 재해의 원인을 인간 활동과 관련지어 언급하고 있음을 알 수 있다. 이는 긍정적으로 평가할 수 있다. 또한 인간과 자연의 긍정적인 상호작용의 필요성을 언급한 점도 매우 의미있는 접근방식이라고 할 수 있다. 그러나 자연재해와 사회·문화적 환경과 가치관, 그리고 자연재해와 사회시스템

9) 본 연구의 분석 대상은 국민공통교육과정에 해당하는 3~9학년의 '사회' 교과에 한정하였다.

간의 관계에 대해 명시적으로 제시하지 않고 있음도 확인할 수 있다.

다음으로 현대사회의 문제에 대해서는 4학년과 9학년에서 주로 다루고 있다. 사회과 교육과정에서는 사회문제와 관련된 내용을 현대 사회의 주요 변동 양상과 함께 다루는 경우가 많았다. 즉 현대 사회의 변동 양상을 밝히고, 이에 따라 발생하는 사회문제들을 제시한 후, 이에 대응하는 방안을 탐구하는 순으로 배열되어 있다. 예컨대, ‘사회변화(저출산·고령화, 정보화 세계화 등)가 우리 일상생활에 미치는 영향과 이에 대응능력 향상’(4사04-05 성취기준), ‘사회변동의 의미를 이해하고, 현대 사회의 변동 양상과 문제점을 분석하고, 한국 사회변동 과정에서 나타나는 사회변동(저출산·고령화, 다문화적 변화 등)의 원인과 이로 인해 발생하는 문제점을 인식하며 이에 대한 대응 방안을 탐구’(9사(일사)12-01 성취기준)하는 것으로 되어 있다. 환경오염과 인구문제에 있어서도 다른 사회문제 관련 내용들과 마찬가지로, ‘현상의 이해’ → ‘그 현상이 발생하는 원인과 영향 분석’ → ‘이에 대한 대응 방안 탐구’ 순으로 내용 구성이 되어 있다. 즉 현상, 원인·결과, 그리고 그에 대한 대응 방안 마련이라는 매우 도식적인 접근 방식을 취하고 있는 것이다. 이러한 접근은 나름대로의 의미와 가치가 있다. 그러나 이러한 도식적인 접근은 위험사회의 본질적인 측면을 부각시키지 못할 수 있다. 왜냐하면, 위험사회의 요인(예컨대, 자연 재해, 사회문제 등)들이 가지고 있는 개별적인 내적특징이나, 현대 사회의 문제가 전 시대의 사회문제와 어떻게 질적으로 차이가 있는지를 탐구하기 어렵게 한다. 이는 각각의 위험 요인들이 가지고 있는 독특성에 대한 이해의 부족을 가져오며, 현대 사회의 위험 요인들의 원인과 결과를 총체적으로 조망하고, 이에 대한 대응 방안을 종합적으로 이해하고 탐구할 수 있는 기회를 줄이는 부정적 결과를 가져올 수 있다. 즉 사회과 교육과정은 현대 사회의 위험을 전통적인 방식으로 다루고 있으며, 위험을 사회변동에 따라 발생하는 단순한 부작용으로 인식하게 하고 있다. 또한 위험에 대한 대응방식 역시 구체적이고 총체적으로 탐구할 수 있는 기회를 제공하기 보다는 추상적이고 형식적이며 단편적인 사고 작용을 하는 수준에 머물고 있다. 위험 사회의 관점에서 본다면, 위험 사회를 다루는 사회과 교육과정은 위험의 근본적인 특성을 학생들이 제대로 인식하게 하는데 실패하고 있으며, 현대 사회의 문제 혹은 위험이 사회변동에 따라 발생하는 부작용이라는 의미로 그 의미를 최소화시키고 있다. 이에 현대 사회의 위험은 수 세대에 걸쳐 누적되어온 것이며, 사회문화적 요인과 매우 밀접한 관련을 가지고 있으므로 이에 대한 대응 방안 역시 기술합리성에만 의존해서는 안 되며, 사회문화적 요인, 특히 교육이라는 맥락에서 사회가치관(신뢰, 공공성, 협력) 교육의 필요성을 강조할 필요가 있다.

<표 1> 현대 사회의 주요 위험 관련 성취 기준 및 성취 기준 해설

성취 기준	성취 기준 해설
[4사04-05] 사회 변화(저출산·고령화, 정보화, 세계화 등)로 나타난 일상생활의 모습을 조사하고, 그 특징을 분석한다.	[4사04-05]에서는 저출산·고령화, 정보화, 세계화 등과 같은 사회 변화가 우리의 일상생활에 미치는 다양한 영향들을 조사함으로써 사회 변화에 대한 인식 능력과 관련 문제에 대한 대응 능력을 함양하도록 한다.
[9사(지리)05-01] 자연재해가 빈번히 발생하는 지역을 조사하고, 그 이유를 설명한다.	[9사(지리)05-01]에서는 뉴스나 영화 등에서 자주 접할 수 있는 자연재해의 발생 지역을 지도에서 확인하고 발생 원인을 지리적 위치와 관련지어 설명함으로써 자연재해 관련 이슈를 논리적으로 해석할 수 있는 능력을 기른다.



[9사(지리)05-02] 자연재해가 지역 주민의 삶에 미친 영향을 사례를 중심으로 탐구한다.	[9사(지리)05-02]에서는 자연재해가 지역 주민의 삶에 미친 영향을 탐구하고 인간 생활은 자연환경에 적응하거나 이를 극복하는 과정에서 이루어진다는 점을 인식한다.
[9사(지리)05-03] 자연재해로 인한 피해가 증가하거나 감소한 지역을 비교하여, 자연재해로 인한 피해를 줄일 수 있는 방안을 모색한다.	[9사(지리)05-03] 자연재해로 인한 피해는 인간 활동에 의해 증가하거나 감소할 수 있음을 확인함으로써 지역의 생활수준과 자연재해와의 관련성을 이해하고, 지속가능한 삶을 조성하기 위해서는 인간과 자연의 긍정적 상호작용이 필요함을 인식한다. 이를 바탕으로 자연재해로 인한 피해를 줄일 수 있는 다양한 방안을 모색한다.
[6사08-05] 지구촌의 주요 환경문제를 조사하여 해결 방안을 탐색하고, 환경문제 해결에 협력하는 세계시민의 자세를 기른다.	[6사08-05]에서는 지구촌에서 일어나는 다양한 문제 중에서 우리 생활과 관련이 깊은 환경문제를 조사하여 환경문제의 원인이 무엇이고 이것을 해결하기 위하여 우리가 어떤 자세를 가져야 하는지 파악하도록 한다.
[9사(지리)10-01] 전 지구적인 차원에서 발생하는 기후 변화의 원인과 그에 따른 지역 변화를 조사하고, 이를 해결하기 위한 지역적·국제적 노력을 평가한다.	[9사(지리)10-01]에서는 전 지구적 차원의 대표적인 환경문제인 기후 변화의 원인과 기후 변화에 따른 지역 변화를 조사하여 기후 변화의 심각성을 파악한다. 또한 이를 해결하려는 지역적·국제적 노력과 한계를 조사한다.
[9사(지리)10-02] 환경 문제를 유발하는 산업이 다른 국가로 이전한 사례를 조사하고, 해당 지역 환경에 미친 영향을 분석한다.	[9사(지리)10-02]에서는 환경 문제를 유발하는 산업이 다른 국가로 이전되는 사례를 중심으로 환경 문제의 지역적 불평등을 비판적으로 인식한다.
[9사(지리)10-03] 생활 속의 환경 이슈를 둘러싼 다양한 의견을 비교하고, 환경 이슈에 대한 자신의 의견을 제시한다.	[9사(지리)10-03]에서는 일상생활에서 쉽게 접할 수 있는 다양한 환경 이슈에 대한 자신의 입장을 정립한다. 이 과정을 통해 환경 문제에 지속적으로 관심을 갖고 그 해결에 적극적으로 참여 하는 태도를 기른다.
[9사(지리)07-03] 우리나라를 포함한 선진국과 개발도상국의 인구 문제를 비교하여 분석하고, 그 원인과 대책을 논의한다.	[9사(지리)07-03]에서는 선진국과 개발도상국의 인구 문제를 확인하고, 이들 지역이 서로 다른 인구 문제를 겪게 된 이유를 분석한다. 각 지역에 맞는 해결책이 무엇인지 논의해 봄으로써 우리나라가 당면한 인구 문제의 원인과 해결책에 대한 시사점을 도출한다.
[9사(일사)12-01] 사회 변동의 의미를 이해하고, 현대사회의 변동 양상과 문제점을 분석한다.	[9사(일사)12-01]에서는 현대사회에서는 산업화, 세계화, 정보화 등 다차원적이고 광범위한 변동이 나타나고 있음을 이해하고, 이러한 사회 변동에 따라 발생하는 다양한 현대사회문제에 영향을 미치는 요인들을 정치, 경제, 사회, 문화 등 종합적인 측면에서 파악한다.
[9사(일사)12-02] 한국 사회 변동의 최근 경향을 이해하고, 이에 대한 대응 방안을 탐구한다.	[9사(일사)12-02]에서는 한국 사회의 변동 과정에서 나타난 특징을 이해하고, 최근 한국 사회에서 나타나고 있는 저출산·고령화 현상, 다문화적 변화 등에 대해 파악한다. 또한 이러한 변화의 원인과 이로 인해 발생할 수 있는 문제점을 인식하고, 이에 대한 대응 방안을 탐구한다.
[9사(일사)12-03] 현대의 주요한 사회문제를 조사하고, 이에 대한 해결 방안을 탐구한다.	-

<자료: 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호[별책 1] 참조>

## 7. 위험 사회에서의 민주시민교육의 방향에 대한 논의

이상에서 민주시민교육에서 위험(재난)을 살펴보아야 하는 이유와 우리나라 사회의 위험(재난)의 특징들을 살펴보았다. 이를 통해 현대 사회의 위험(재난)에 대한 대응은 기술·합리적인 접근만으로는 한계가 있음을 밝혔고, 사회문화적 요인에 주목할 것을 제안하였다. 재난의 사회문화적 요인의 강조는 결국 사회제도와 정책, 문화, 그리고 사회가치관의 변화를 통해 이루어져야 함으로 의미한다. 사회제도와 정책은 교육 본질적인 기능에서 벗어난 영역이므로 민주시민교육이라는 관점에서 접근하고 있는 필자는 가치 변화에 주목하였다. 필자는 우리나라의 재난 및 위험 사회의 도래는 압축성장의 결과로 볼 수 있으며, 이러한 압축성장 과정에서 성과와 결과지상주의를 강조하고, 효율성이라는 원리가 사회전반을 지배하는 사회운영 원리로 작동하고 있음을 지적하였다. 이러한 상황에서는 리더의 카르시마에 의존해 조직이 운영되고 코드에 맞는 인사만을 등용해 과업을 일사천리로 진행하는 문화가 일반화 되었으며, 과업 진행 과정은 효율성 추구라는 명분하에 비공개로 진행되는 경우가 많았고 다른 의견에 대해서는 배타적으로 거부하는 현상이 나타났다. 따라서 과업과 관련된 정보는 소수의 사람들만이 독점하게 되고, 과업 수행 과정에서 오류가 발생하거나 문제가 있어도 덮으려고 하고, 특히, 과업 수행자에게 잘못이 있더라도 정실주의에 의해 그들에게 책임을 지우지 않는 행태가 만연하게 되었다. 즉 정보의 소수 독점, 비공개성, 정실주의 인사, 그리고 결과에 대한 무책임성 등이 우리사회 구성원들로 하여금 각자도생(各自圖生)의 가치를 중요한 사회적 가치로 인식하게 하였고, 협력과 협치는 현실적으로 존재하지 않는 이상적인 구호로 만들어 버렸다.

위험과 재난은 개인의 힘으로는 결코 제어할 수 없다. 특히 현대 사회의 위험과 재난은 글로벌화, 네트워크화, 그리고 예측 불가능한 것이기 때문에 더욱 그러하다. 따라서 위험과 재난에 대비한 안전은 공공성을 가질 수밖에 없다. 공공성을 가진 안전 문제는 결국 시장에 맡겨서는 제대로 생산이 되지 않는 공공서비스 성격을 가지고 있다고 할 수 있다. 따라서 위험과 재난에 대한 대비의 일차적인 책임은 국가에 있다고 할 수 있다. 위험에 대비한 교육 역시 국가가 책임지고 해야 할 기본적인 책무 중에 하나라고 할 수 있다.

위험과 재난에 대비하는 안전이 공공성을 가지고 있다는 점은 시민교육에도 여러 가지 시사점을 준다. 앞서 언급하였던 것처럼, 안전의 확보는 결코 개인의 힘으로는 이루어질 수 없는 것이므로 공동체 전체가 함께 노력할 때 가능한 것이라면, 우리는 협력에 주의를 기울일 필요가 있다. 협력하는 사회가 되었을 때 위험과 재난에 보다 효과적으로 대응할 수 있다. 그리고 협력하는 사회는 사회 구성원들이 국가, 사회, 그리고 사회 구성원들에 대한 신뢰가 있을 때 가능하다는 사실에 주목해야한다. 즉, 현대 사회의 위험과 재난에 대비하는 사회 자본으로서 가장 중요한 요소 중에 하나가 '신뢰'라는 것이다. 따라서 민주시민교육을 통해 길러야 하는 사회적 가치 중에 하나가 '신뢰'가 되어야 한다는 점에 대해서는 대부분의 사람들이 동의할 수 있을 것이다. '신뢰'로운 사회는 교육을 통해서만 달성될 수는 없다. 사회 제도와 정책, 그리고 문화가 함께 변화될 때 가능하다. 하지만 이러한 이유로 신뢰의 중요성과 신뢰를 어떻게 키워야 할 것인가에 대한 논의가 민주시민교육, 특히 사회과 영역에서 다루지 말아야 한다는 주장의 근거가 될 수는 없다.

2015 개정 사회과 교육과정에서는 협력하는 사회나 신뢰 향상과 관련된 논의가 그리 많지 않으며, 위험(재난)에 대한 접근 방식도 추상적이고 구체성이 결여된 경우가 많다. 특히 현대 사회가 가지고 있는 위험

의 본질적인 측면을 제대로 탐색하고 해결 방안을 구안할 수 있는 내용이 결여되어 있다. 이에 위험사회에 대비한 민주시민교육은 단순히 재해(난)에 대비한 대피훈련을 하거나 심폐소생술과 같이 현상적이고 즉흥적이며 일차원적인 대응 능력 개발에 주목하기 보다는 현대 사회의 위험과 재난의 특성들에 좀 더 주목할 필요가 있다. 즉 위험 사회에 대응하기 위한 민주시민교육의 내용 및 방법은 사회가치관 측면에 좀 더 주의를 기울일 필요가 있다는 것이다. 좀 더 나아가 위험 사회에 대응하는 민주시민교육은 사회시스템과 제도가 위험 사회에 얼마나 잘 대응하고 있으며, 시민들이 위험 사회에 잘 대응할 수 있도록 사회시스템이 작동하고 있는지를 감시하고 비판적으로 분석할 수 있는 감식안(鑑識眼)을 기르는 것으로 나아가야 할 것이다.

### 참고문헌

- 강철희, 이상철(2013). 한국인의 보편적 신뢰 영향 요인에 관한 연구 : 시민의 사회참여행동과 사회적 불평등 인식의 영향력 검증. **한국사회복지행정학**, 15(4호), 1-28.
- 교육부(2015). **사회과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].
- 구혜란(2015). 공공성은 위험수준을 낮추는가?: OECD 국가를 중심으로. **한국사회정책**. 제22권 1호. 19-47.
- 나은영·민경환(1998). 한국문화의 이중성과 세대차의 근원에 관한 이론적 고찰 및 기존 조사자료 재해석. **한국심리학회지**. 제4권 1호.
- 남희근(2000). **논어강의 하**. 서울: 씨앗을 뿌리는 사람들.
- 박희봉 외(2009). 불신에서 신뢰로: 사회참여와 정치제도가 신뢰구조에 미치는 영향. **한국행정논집**, 21(4), 1271-1300.
- 신형식(2012). 시민사회와 민주시민교육, **한국민주시민교육학회보**. 제13권 제2호. 29-50.
- 엄묘섭(2007). 시민사회의 문화와 사회적 신뢰. **문화와 사회**, 3, 7-45.
- 이상원(2008). **이기적 유전자와 사회생물학**. 서울: 도서출판 한울.
- 이영길(2003). **희년의 노래**. 서울: 콤팩출판사.
- 이재열(2014). **세월호 침몰로 본 한국사회**. 한국사회학회 2014 전기 사회학대회, 35-40.
- 이재열(1998). 대형사고와 위험: 일상화된 비정상성. **사상**. 제38호. 180-199.
- 임의영(2003). 공공성의 개념, 위기, 활성화 조건. **정부학 연구**. 제9권 1호. 23-50.
- 임현진 외(2003). **한국사회의 위험과 안전**. 서울대학교출판부.
- 장덕진 외(2014). 한국인의 신뢰 구성요인에 관한 연구. **국민대통합 정책협의회 이슈보고서**. vol. 1
- 장덕진 외(2015). **세월호가 우리에게 묻다**. 서울: 한울
- 장영호(2007a). 시민적 자질로서의 공공성 개념에 대한 연구. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 장영호(2007b). 상식과 공공성 개념에 기초한 민주시민교육 방안. **민주시민교육학회보**. 59-106.
- 최정규(2013). 진화론으로 설명하는 세상: 경제학에서의 진화론 수용에 대한 고찰. 최재천·주일우 엮음. **지식의 통섭: 학문의 경계를 넘다**. 서울: 이음출판사.
- 최종고(1992). 규범 문화의 재건을 위하여. **철학사상**. 2호. 서울대철학사상연구소.

- 허영식(2006). **민주시민 길잡이**. 서울: 원미사.
- 홍재우(2005). 민주주의 공고화의 이해: 불확실성과 불신의 제도화. *신뢰연구*, 15(2), 41-62.
- Beck, U.(2006). **위험사회**. 홍성태 옮김. 서울: 새물결
- Benkler, Y.(2011). The Penguin and the Leviathan: how cooperation triumphs over self-interest. 이현주 옮김(2013). **펭귄과 리바이던**. 서울: 반비.
- Fukuyama(1995). Trust: Social Virtues and the Creation of Prosperity. 구승희 옮김(1996). **트로스트**. 한국경제신문.
- Giddens, A.(2009). *Sociology*. 김미숙 외 옮김(2011). **현대사회학**. 서울: 을유문화사.
- King, P.(1998). Toleration: philosophical perspective, Toleration. London: Frank Cass Publishers.
- Lim, W. (2011). Understanding Risk Governance: Introducing Sociological Neoinstitutionalism and Foucauldian Governmentality for Further Theorizing. *International Journal of Disaster Risk Science* 2(3), 11-20.
- Luhmann, N. (1993). *Risk A Sociological Theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Newton(2007). *Social and Political Trust*, in Dalton, R. & Klingemann, H. (eds). *The Oxford Handbook of Political Behavior*, Oxford University Press.
- Purple, D & Ryan, k.(1976). *Moral Education... It Comes with the Territory*. Berkely: McCutchan Publishing Company.
- Putnam, R. D.(1993). Making democracy work: Civic traditions in modern Italy. Princeton: Princeton University Press.
- Schwanitz, J.(2002). Bildung. Eichborn AG, Frankfurt am Main. 인성기 외 역(2004). **교양**. 서울: 들녘.
- Surowiecki, J(2004). 홍대운 · 이창근 역. **대중의 지혜**. 서울: 랜덤하우스중앙.
- Sztompka, P.(1999). *Trust: A Sociological Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Renn, O. (2008). Concepts of risk: an interdisciplinary review. *Ecological Perspectives for Science and Society*. 17(1). 50-66.
- Rothsten, B.(2005). **Social Traps and the Problem of Trust**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tierney, K. J., & Bevc. C. (2007). Disaster as War: Militarism and the Social Construction of Disaster in New Orleans. In D. Overfelt & J. S. Picou. eds. *The Sociology of Katrina: Perspectives on A Modern Catastrophe* D. L. Brunson, Rowman & Littlefield Publishers, Inc. 35-50.

## 다문화교육정책의 목표에 관한 연결망 분석

강 운 선

대구대학교

### I. 서론

자연 상태의 산소와 수소가 결합하여 물이 만들어지는 것이 아니라, 수소(H<sub>2</sub>)와 산소(O)의 화학적 물리적 작용을 통해 물(H<sub>2</sub>O)이 형성된다. 이런 화학적 물리적 과정은 비단 물(H<sub>2</sub>O)의 생성에만 해당되는 것이 아니다. 다양한 문화적 배경을 가진 구성원들이 하나의 통일체로서의 유기적 관련성을 맺고 사회결속력을 강화하기 위해서도 구성원들을 하나로 묶기 위한 물리적 화학적 작용이 필요하다.

그렇다면 우리는 최근 인종, 민족, 종교 등에서 다양한 배경을 가진 노동자들과 결혼 이주민들이 유입되는 상황에서 새롭게 유입되는 구성원들과 기존 주류집단으로서의 지위를 갖는 구성원들을 유기적으로 결합함으로써 통합을 이루기 위한 물리적 화학적 작용을 적절하게 투입하고 있는가?

이 물음과 관련하여 본 연구에서는 다문화교육을 실행하는 핵심주체 중의 하나인 교육청에서 시행하였던 다문화교육정책을 대상으로 핵심 목표를 분석하고, 이에 대한 개선 방안을 모색하고자 한다.

### II. 다문화교육과 다문화교육정책

다문화 교육이라는 영역에 내포된 가치는 매우 다르다. 이와 관련하여 Sleeter와 Grant(2003)는 다문화교육의 관점을 다섯 가지로 구분하였다.

소수집단 학생들의 동화와 효과적인 학업 성취를 강조하는 관점(Teaching the Exceptional and the Culturally Different), 다른 문화에 대한 이해와 관용을 통해 소수집단에 대한 차별과 편견을 제거하고 궁극적으로 주류집단과 소수집단의 관계를 개선하는 것을 강조하는 인간관계 접근법(Human Relations), 인종, 민족, 계층, 성별 등과 같은 특정한 소수집이 겪는 억압을 탐구하는 단일 집단 접근법(Single-Group Studies), 모든 학생들에게 동등한 교육기회를 제공하여 평등과 다원성을 증진하려는 다문화교육

(Multicultural Education) 관점, 평등과 정의를 강조하면서 궁극적으로 사회구조와 제도를 개혁하려는 사회 재건주의적 관점(education that is multicultural and social reconstructionist)이 다섯 가지 관점에 해당된다.

위의 유형화에서 다문화교육에는 동화, 공존, 관용, 차별과 편견의 감소, 평등, 기회균등, 다원성, 정의, 사회 개혁 등의 다양한 가치가 내포되어 있음을 알 수 있다. 강조하는 가치를 근거하여 다문화교육을 ‘동화적 다문화교육’, ‘문화다원적 다문화교육’, ‘다문화적 다문화교육’, ‘비판적 다문화교육’으로 구분하여 설명할 수 있다고 보았다.

동화적 다문화교육은 교육을 통하여 문화적 배경이 다른 소수집단을 주류집단의 문화로 동화시키고 소수집단을 기존의 사회질서에 적응시키는 데에 목적을 둔다. 문화다원적 다문화교육은 소수문화의 존재와 다양성을 인정하지만 주류문화에 대한 종속적 위치에서 소수집단의 문화적 다양성을 인정하려는 관점이다. 이와 같은 관점에서는 소수집단이 그 사회의 주류가 되지는 못한다. 불평등한 사회구조, 갈등, 모순에 대하여 면밀한 분석을 수반하지 않은 채 단지 서로 다른 집단에 대한 이해와 조화를 강조하는 것은 주류집단과 소수집단 간에 존재하는 권력관계를 간과하는 것으로서 차별과 불평등의 근원적인 원인에 대한 분석을 회피하는 결과를 초래할 수 있다.

다문화적 다문화교육은 소수집단의 문화와 다수집단의 문화의 동등성을 인정하면서 문화공존을 강조하려는 관점이다. 이와는 달리 비판적 다문화교육은 문화의 우위를 차지하는 지배적 문화의 존재를 인정하지 않으며 다양성을 인정하고 차별을 금지하는 것에 그치지 않고 소수문화가 처할 수 있는 사회구조적 불이익을 개선하기 위한 구조적 개혁을 강조한다. 실질적으로 사회 변혁을 위하여 재정적, 법적 지원을 통한 사회 재건을 강조하는 입장에서 이루어지는 다문화교육이 이에 해당된다. 다문화교육의 목표를 <표 1>과 같이 유형화하였다.

<표 1> 다문화교육

철학	동화주의	문화다원주의	다문화주의	사회재건주의
통합 방향	소수집단의 구성원들이 주류사회에 포섭되는 것	현존 질서체제에서 소수집단 문화의 인정	주류집단과 소수집단 간의 평등	사회구조와 제도 개선을 통한 새로운 사회 재건
비유	용광로		샐러드	물
핵심가치	동화	다른 문화 이해, 관용, 차별과 편견 폐지, 정체성	문화적 평등, 공존, 형평성	사회구조적 평등, 사회 정의, 변혁
다문화 교육유형	동화적 다문화교육	문화다원적 다문화교육	다원주의적 다문화교육	비판적 다문화교육
S&G	문화적 차이 교수	인간관계	다문화교육	사회재건주의 다문화 교육

### III. 연구설계

#### 1. 분석대상

본 연구의 목적은 사회통합의 측면에서 대구 교육청 다문화 교육 정책의 현황을 분석하고, 앞으로 다문화 교육정책 개발 방향에 시사점을 제공하는데 있다. 이를 위하여 본 연구에서는 대구 교육청에서 수립한 대구 다문화 교육 계획과 추진 실적 등이 포함되어 있는 '대구다문화교육계획'을 분석 대상으로 선정하였다.

대구광역시교육청 교육과정정책과에서 발행하는 '대구다문화교육계획'에는 대구지역의 다문화 가정 현황, 전년도 다문화교육정책의 추진 현황(실적), 전년도 정책의 문제점과 시사점, 추진방향과 과제, 과제별 계획, 그리고 기대효과 등의 내용이 포함되어 있다. 대구교육청이 계획했던 다문화교육정책의 추진 정도를 살펴본 결과 계획하였던 정책 대부분이 실행된 것으로 나타났다.

#### 2. 분석방법과 도구

다문화교육정책의 목표를 분석하기 위하여 내용 분석의 방법을 활용하였다. 내용 분석은 양적인 분석과 질적인 분석이 모두 가능하지만, 이 연구에서는 다문화교육계획서에 명시적으로 드러난 내용에 초점을 맞추어 분석을 수행하였다.

본 연구의 내용분석을 위하여 Ucinet Ver. 6.230과 Netdraw 프로그램을 활용하여 사회 연결망 분석(Social Network Analysis)을 수행하였다. 사회 연결망 분석은 사람이나 기관 등의 행위자로 이루어진 연결망의 구조, 연결망에서 가장 핵심적인 위치를 점유하는 행위자에 대한 파악, 연결망에 형성되는 하위 집단의 특성 등을 파악하기 위한 목적으로 고안된 분석 방법이다(김용학, 2007). 이 방법은 과거에는 주로 사람이나 기관 등의 행위자를 대상으로 수행하였으나, 텍스트를 구성하는 내용 요소가 어떻게 연계되어 있는지를 분석하는데 유용한 방법으로 제안되고 있다(김용학, 2007). 이 연구에서 수행한 사회 연결망 분석의 절차는 다음과 같다.

첫째, 사회 연결망 분석을 수행하기 위해서는 행위자들로 이루어진 행렬 자료를 만들어야 한다. 행렬 자료는 행과 열에 기입하는 요소가 동일한 경우와 행과 열에 기입하는 요소가 이질적인 경우로 나누어 볼 수 있는데, 후자의 경우와 같이 이질적인 요소로 구성된 행렬 자료로 이루어진 연결망을 2-mode 연결망이라고 한다(김용학, 2007).

이 연구에서는 행(row)에는 정책 사례의 일련번호를, 열(column)에는 정책 시기, 다문화교육정책의 대상,

다문화교육정책에서 강조하는 핵심목표, 그리고 다문화교육정책의 유형 등에 관련된 요소로 이루어진 2-mode 연결망을 구성하였다.

2-mode 연결망 자료는 학술지 논문의 일련번호를  $\alpha$ , 정책 추진 시기, 다문화교육정책의 유형, 다문화교육정책의 대상, 다문화교육정책의 목표 등의 분석 요소를  $\beta$ 로 하는 행렬  $A(\alpha, \beta)$ 로 구성된다.  $A$ 의 값은 각 정책 사례에 분석 요소가 반영된 경우에는 1의 값을, 반영되지 있지 않은 경우에는 0의 값을 각 항(cell)마다 부여하였다.

예를 들어 '다문화가정 학생 1일 세계문화여행 체험학습 프로그램 운영' 사례는 결혼이주민 학생과 이주노동자 학생을 다문화교육대상, 다문화교육유형은 다문화이해교육이 해당되며, 이 정책에서 핵심적으로 강조하는 목표는 다른문화의이해다. 이것을 반영하여 행렬자료를 구성하면 행에는 47의 값을, 결혼이주민 학생, 이주노동자 학생, 다문화이해교육, 다른문화의이해에 해당되는 열에는 1의 값을 부여하였으며, 다른 열에는 0의 값을 부여하였다.

이와 같은 절차에 따라 구성된 2-mode 연결망 자료를 활용하여 연도별 다문화교육정책 유형, 다문화교육 정책 대상별 다문화교육정책의 유형, 그리고 다문화교육정책의 대상별 핵심 목표 등을 분석하였다.

다문화교육정책 사례에서 공통으로 강조하는 핵심 목표의 경향성을 파악하기 위하여 2-mode로 이루어진 행렬  $A$ 와  $A$ 의 전치 행렬( $A'$ )을 곱하여 공동참여 연결망을 구성하였다. 공동참여 연결망에서 행렬 자료의 값이 클수록 공동으로 출현하는 횟수가 크다는 것을 의미하며 그것은 두 주제 간의 거리가 가깝거나 상호작용의 정도가 높다는 것으로 개념화할 수 있다(김용학, 2007).

#### IV. 분석결과

대구광역시 교육청에서 추진하는 다문화교육정책의 핵심목표를 분석한 결과는 [그림1]과 같다. [그림1]은 정책 사례에서 공통으로 강조하는 다문화교육정책의 목표를 파악하기 위하여 공동참여 연결망을 구성하고 MDS(Multidimensional Scaling: 다차원 척도)방식으로 Layout을 표현하였으며, 노드의 연결중앙성 값과 노드간의 연결 정도를 반영될 수 있도록 표현한 그래프이다.

MDS(Multidimensional Scaling: 다차원 척도)방식으로 Layout을 표현한 연결망은 경로 거리<sup>10)</sup>를 이용하는데 그래프의 구조에서 중앙과 변방이 확실히 구분되는 특징을 갖는다. 그래프의 위치와 관련하여 볼 때 다양성 존중, 다른 문화 이해, 반 편견, 차별폐지 등을 나타내는 노드의 크기가 유사하게 표현되었지만 '다른 문화의 이해'가 그래프의 가장 중앙에 위치하는 것으로 표현되었다는 점에서 다른 문화의 이해 목표가 다른 노드와의 인접성이 가장 높다는 것을 보여준다.

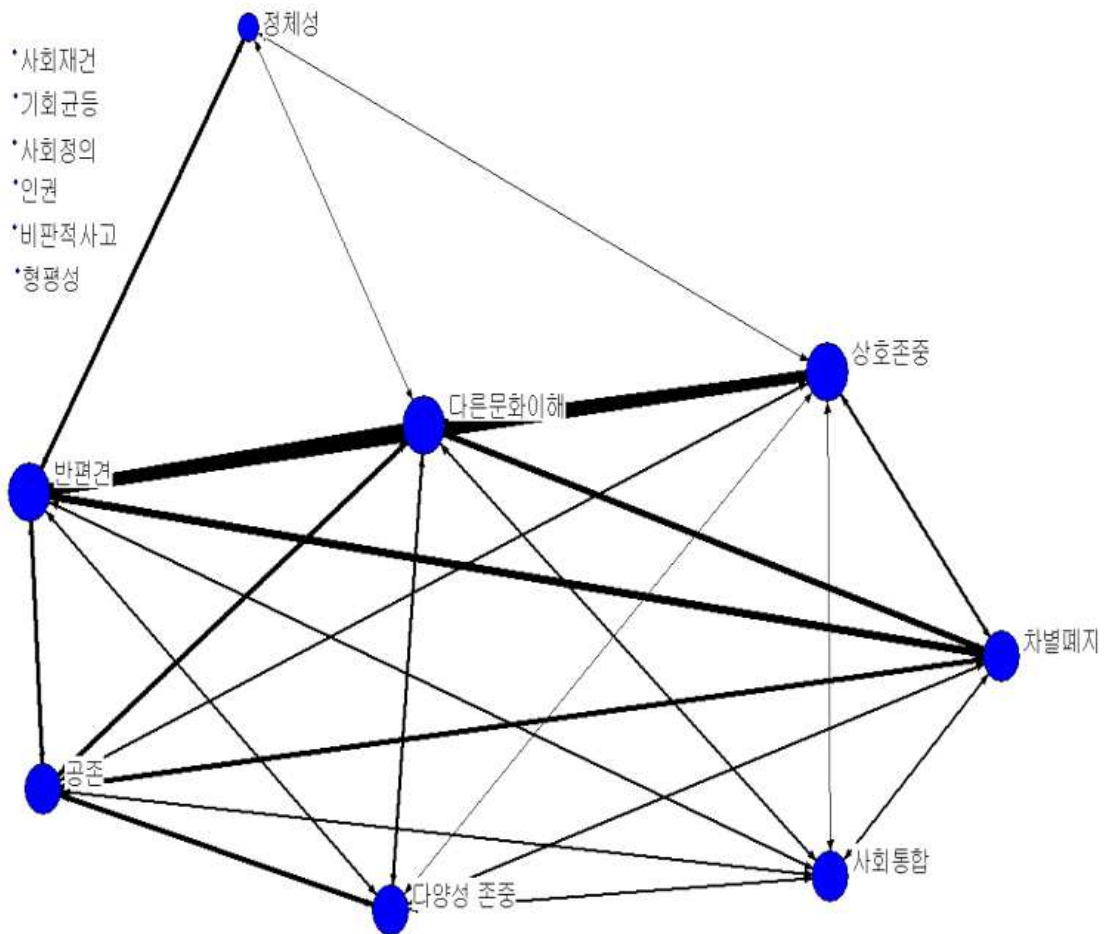
[그림 1]에서 노드를 연결하는 선의 굵기가 다름을 알 수 있는데, 노드와 노드 간의 연결 정도를 선의

10) 연결망에서 경로거리는 두 결절을 연결시키는 데 거쳐야 하는 최소 단계의 수로 정의함(김용학, 2007: 129)



굵기로 표현될 수 있게 구현하였기 때문이다. 이 그림에서 다른 문화의 이해와 반 편견, 다른 문화 이해와 상호존중의 노드를 연결하는 선의 굵기가 다른 노드를 연결하는 선에 비하여 굵게 표현되었다. 이것은 '다른 문화 이해와 반 편견', '다른 문화 이해와 상호존중'의 정책 목표가 정책 사례에서 공통으로 강조되는 목표로서 다루어지고 있다는 현상을 보여준다. 한편 인권, 사회재건, 사회정의, 비판적 사고 등의 목표는 다른 목표와 연계하여 강조되고 있지 않은 것으로 나타났다.

경로 거리를 반영하는 그래프의 위치와 선의 굵기 등의 요인을 고려할 때 대구광역시 다문화교육정책은 Sleeter와 Grant가 구분한 다문화 교육의 유형 중에서 인간관계 접근법에 가까운 관점에 근간을 두고 추진되고 있다고 평가할 수 있다.



[그림 1] 다문화교육정책에 반영된 핵심목표의 공동참여연결망

## V. 결론

이 연구는 사회통합의 측면에서 대구광역시교육청에서 추진하는 다문화교육정책을 분석하고, 개선방안을 제안하는데 목적을 두고 이루어졌다. 이를 위하여 대구광역시 교육청에서 추진하는 다문화교육정책 사례를 수집하여 다문화교육정책의 목표를 분석하였다.

분석을 통해 다문화 이해교육이 다문화교육정책의 상당 부분을 차지하는 것으로 나타났다. 외국의 요리, 음악, 패션 등을 소비하는 등의 다문화이해교육의 경험을 통해 다른 문화에 대한 인식의 폭을 넓힐 수 있다는 점에서는 긍정적인 효과를 거둘 수 있을 것으로 예상할 수 있다. 그러나 비교적 표면적이고 가벼운 형태의 이벤트성 행사로 흘러갈 수 있다는 점에서 한계를 가질 가능성도 배제할 수 없다.

비록 대구교육청에서 추진하는 다문화교육정책이 정체성, 공존, 사회통합의 목표를 강조하지만 상대적으로 적게 강조되고 있으며, 사회정의, 기회균등, 형평성, 비판적사고, 사회재건 등을 목표로 설정하고 추진된 정책이 없다는 점에서 다른 문화의 이해에 편중된 다문화교육의 방향은 수정과 보완이 필요하다고 보인다.

## 노후준비교육 참여의 장애 유형과 시민교육의 시사점: 중장년층을 대상으로

강운선 · 김종혜

대구대학교 · 대구대학교 강사

### I. 서론

최근까지 우리 사회는 기대여명의 증가로 인생에서 노년기의 중요성이 강조되고 있다. 노년기는 자신의 인생을 행복하고 의미있게 마무리하기 위한 인생의 결실기이자 완성기이지만, 다른 한편으로 신체적 · 심리적 · 사회적 · 경제적 변화를 겪게 되는 시기이기도 하다. 이러한 변화에 현명하게 대처하며 인생을 마무리하는 일은 누구에게나 주어진 인생의 과제라고 할 수 있다.

특히 향후 가까운 시일 내에 노년기 진입을 앞두고 있는 중장년층은 자녀의 성장 및 가족생활의 안정에 대한 책임을 이행하고, 은퇴를 준비하여 노후생활에 대한 대책을 마련해야 하는 현실에 직면해 있다. 또한 노후에 겪게 될 수 있는 신체적 · 심리적 · 사회적 · 경제적 변화의 특성을 정확히 이해하고, 그 변화에 구체적으로 준비해야 하는 시기이다. 중장년층의 노후준비는 여러 측면에서 이루어질 수 있겠지만, 마치 아동들이 미래의 성인으로 성장하기 위한 준비과정으로 교육을 받는 것처럼 예기적 사회화의 과정으로서 교육을 통해 변화하는 사회에 적응하기 위한 능력을 기르는 것도 노후준비를 위한 일환으로 볼 수 있다. 또한 노년기 진입을 앞두고 있는 중장년층은 예기적 사회화를 통해 노년기의 역할 변화 등에 대하여 지식과 태도를 습득하고 긍정적인 노인상을 세우는데 도움을 얻을 수 있다.

노후준비교육은 노후에 예측되는 갖가지 문제 등에 대해 적극적이고 긍정적인 태도를 갖고 신체적 · 심리적 · 사회적 · 경제적 준비를 위한 잠재력의 개발과 행동계획을 실천하게 함으로써 노후 생활의 적응 능력을 증진시키기 위한 교육이다(전길양 외, 2000). 일반적으로 대부분의 사람들은 노후준비에 대한 필요성을 느끼지만 시간부족, 경제적 어려움, 방법에 대한 이해부족으로 구체적인 준비가 부족한 편이다(한정란, 2005). 그러므로 노후생활을 미리 준비하고 노년기의 변화에 적극적으로 대처하기 위한 노력이 필요하다. 특히 노후생활에 각종 정보 제공과 지식 습득을 돕는 노후준비교육에 참여를 통한 노후준비가 이루어져야 할 것이다.

그동안 성인을 대상으로 교육 참여를 다룬 연구(이숙원, 2003; 최돈민 외, 2004; 임연, 2006; 최운실, 2006; 한승희 외, 2007; 임숙경, 조용하, 2008; 구혜정, 2009; 전해숙, 2009; 구수경, 손중중, 2010; 박선향, 2011)들은 누가 참여하는지, 왜 참여하는지, 참여 결정에 영향을 미치는 요인은 무엇인지 등을 주요 연구 주제로 다루어 왔다. 또한 노후준비를 다룬 연구(김양이, 이채우, 2008; 박창제, 2008; 이소정, 2009; 이정화, 2009; 안현선 외, 2009; 조추용 외, 2009; 김백수, 이정화, 2010; 이선형, 최은희, 2010)들은 노후

준비 실태 파악과 노후준비 의식 고취를 위한 목적으로 꾸준히 연구되어져왔다. 그러나 노후준비교육에 초점을 두고, 참여 장애요인을 다룬 연구는 미흡한 실정이다. 이에 본 연구는 중장년층의 노후준비교육 참여에 있어 장애요인을 밝히고, 그 결과에 근거하여 시민교육 차원에서 노후준비교육의 방향을 제안하는데 연구의 목적을 두고 있다.

## II. 이론적 배경과 선행연구

### 1. 중장년층의 예기적 사회화 과정과 노후준비교육의 필요성

사회화의 가장 명백한 단계는 아동기에 일어나지만 아동기에 일어난 사회화만으로는 성인이 되었을 때 수행해야 할 복잡한 역할들을 충분히 준비할 수가 없다. 그러므로 가까운 시일 내에 노년기 진입을 앞두고 있는 중장년층은 앞으로 다가올 노년기에 있어서 새로운 역할을 수행하기 위한 준비를 미리 해 둘 필요가 있다. 따라서 본 절에서는 중장년층의 예기적 사회화 과정과 노후준비교육의 필요성에 대해 고찰해 보고자 한다.

중장년층의 예기적 사회화를 이해하기 위하여 먼저 사회화에 대한 의미를 살펴보면 다음과 같다.

인간은 사회화 과정을 통해서 그 사회의 성원이 되는데 필요한 기술, 태도, 가치, 역할들을 획득한다. 개인의 입장에서 사회화는 자기가 속한 집단이나 사회에서 차지하고 있는 지위에 적절한 기술, 지식, 가치, 역할 등을 학습하는 것이며, 사회의 입장에서의 사회화는 사회 전체가 목표를 달성하면서 생존·발전하기 위하여 구성원 개인에게 적절한 기술, 지식, 가치, 역할 등을 학습시키는 것으로 볼 수 있다. 사회화는 아동의 사회화 및 성인의 사회화의 두 가지 유형으로 구분할 수 있다. 먼저 아동의 사회화란 모방과 동일화의 방법을 통하여 사회에 적응하고 동조하는 것을 배우는 것이고, 생후부터 사회에서 직접 역할수행을 하게 되기 전까지인 청년기 초기까지 계속되는 과정을 말한다. 성인의 사회화는 자기 발전을 위한 경향이 크고 새로운 역할의 취득이 가장 중요한 내용이 되고, 또한 자발적이고 자기주도적인 면이 강하며, 청년기 이후부터 노년기까지 계속적으로 이루어지는 과정이다(허정무, 2007, pp. 151-152).

이렇듯 성인의 사회화는 사회변화에 적응을 돕고 다양한 사회적 역할들을 취득하는 것을 돕는다. 그러므로 노년기 진입을 앞두고 있는 중장년층은 미래에 노인이라는 역할을 수행하기 위한 준비를 예기적 사회화를 통해 이루어야 할 것이다. 예기적 사회화는 개인에게 다가올 상황에 준비해 생활방식과 가치관을 학습하는 과정으로, 사회구성원이 앞으로 담당할 새로운 역할을 잘 수행하기 위한 준비를 미리 하는 것이다. 이는 새 역할에 대한 사회화의 연속성을 의미한다고 할 수 있다.

따라서 중장년층의 예기적 사회화는 노년기에 앞서 미리 노후생활에 있어 어떠한 생활 목표를 세울 것인지 또는 노후에 무엇을 어떻게 할 것인지에 대한 방향을 제시한다. 예기적 사회화를 통해 노년기에 대한 준비가 되어 있을수록 노후생활에 대해 더욱 긍정적 태도를 가질 수 있어 노후 시기의 삶의 질이 향상될 수 있을 것이다. 또한 자신의 노후생활을 미리 준비하고 노년기의 변화를 예측하여 이에 대처하여 건강하고 활기찬 노년을 맞이하는 데 도움이 될 수 있을 것이다.

따라서 노년기를 대비해 어떻게 생활할 것이며 무엇을 할 것인가 등을 구체적으로 준비해 나갈 수 있

도록 돕는 노후준비교육이 무엇보다 필요하다. 이러한 노후준비교육은 노년기에 일어나는 변화의 특성을 이해시키고, 그 변화에 따른 문제 상황을 인식하여 미리 대처할 수 있도록 각종 정보를 제공할 뿐 아니라 필요한 지식을 습득하도록 돕는다(전길양 외, 2000).

노년기는 누구에게나 언젠가는 다가올 미래이며, 어김없이 찾아오는 시기이다. 또한 노년기의 삶은 노년기 이전의 삶을 반영한다. 그러므로 노년기 삶의 질을 고양시키기 위한 계획적인 준비는 반드시 노년기 이전부터 이루어져야 할 것이다. 따라서 노년을 준비하고 더 나은 노년기 삶을 위해서 예기적 사회화 과정으로써 노후준비교육은 매우 필요하다. 또한 노후준비교육은 노후생활의 다양한 측면을 미리 준비하게 함으로써 노년의 변화되는 개인적 상황과 급변하는 사회 환경에 더 잘 적응할 수 있도록 하는데 있어서 매우 중요하다(김수영 외, 2009).

청소년 자녀를 둔 중년기 부모의 노후준비도를 살펴 본 연구(이희자, 김영미, 1996)에 따르면, 자신의 노후부양의 책임은 스스로에게 있다고 인식하여 노후에 스스로 책임감 있고 독립적인 생활을 할 수 있는 노후준비에 대한 필요성을 느끼고 있다. 그러나 실제로 노후준비방법에 있어서는 폭 넓은 준비가 이루어지지 못하고 미흡한 것으로 나타난다.

따라서 대개의 경우 노후준비에 대한 필요를 느끼는 만큼 구체적인 준비를 하지 않고 있는 것으로 보인데, 시간적 혹은 경제적 여건의 이유나 방법의 이해 부족 등으로 준비가 잘 이루어지지 못함을 나타내고 있다. 이렇듯 노년기 삶의 질을 향상시키고 급변하는 사회변화에 성공적으로 적응할 수 있도록 하는 길잡이로서 노후준비교육은 필요하다.

## 2. 교육 참여 장애요인 연구

Jounstone과 Rivera(1965)는 시간적 여유, 재정 상태, 자녀 양육을 상황적 장애로, 프로그램에 대한 내적 태도 및 신념을 성향적 장애로 범주화하여 학습참여에 있어 잠재적 장애물들을 두 가지로 분류하였다. 이후 Carp 등(1974)은 재정적인 비용과 시간 제약을 교육 참여 장애요인으로 제시하였다. 이들은 평생교육 참여자들을 대상으로 개인특성을 고려한 장애요인을 분석하였다. 그 결과, 비참여의 이유로서 남성은 여성에 비해 ‘시간제약’을 더 많이 언급한 반면, 여성은 ‘충분한 에너지와 교육에 대한 열정이 없어서’, ‘너무 늙어서 시작할 수 없기 때문’이라는 응답이 많았으며, 남성보다 비용문제를 더 중요하게 언급했다. 35세 미만 집단은 35세 이상 집단에 비해 ‘비용’을 참여의 주된 장애요인으로 더 많이 언급했으며, ‘학교에서 전체 시간을 보내는 것을 원치 않기 때문에’와 ‘학교나 수업이 싫증나기 때문에’를 중요한 이유로 언급하였다. 한편, 25세 미만의 집단은 ‘자신감 부족’을, 중장년층 응답자들은 ‘충분한 시간이 없어서’와 ‘가정과 자녀에 대한 책임감 때문’을 주된 장애요인으로 들었다. 인종에 따라서는 백인은 ‘가정과 자녀 그리고 직업에 대한 강한 책임감’을 더 중요한 장애요인으로 꼽은 반면, 그 외 인종들은 ‘과거의 실패한 교육 경험에 따른 자신감 부족’을 가장 큰 장애요인으로 꼽았다. 학력 면에서는 고교 중퇴나 중졸 집단은 ‘자신감 부족’을 상대적으로 중요한 요인으로 들었으며, 대졸 이상의 집단은 교육 등록, 학습에 대한 불만족, 비용, 연령에 관련된 불안감 등의 장애요인을 상대적으로 낮게 평가하였다.

Cross(1979)는 성인들이 직면하는 여러 가지 교육적 장애를 상황적 장애·성향적 장애·제도적 장애 등의

세 가지 유형으로 분류하고 있다.

첫째, 상황적 장애(situational barriers)는 개인 각자의 생활사정에 의해 교육활동이 제한되는 것을 의미한다. 예를 들면, 경비부족, 교통 불편, 신체적 장애나 건강상태 등에서 비롯되는 여러 가지 제약들이 포함된다. 이런 상황적 장애는 수강자에게 교통편의를 제공하거나 개인적인 경비부담을 경감해 주는 방법으로 비교적 쉽게 장애를 극복할 수 있다.

둘째, 성향적 장애(dispositional barriers)는 학습자 스스로가 흥미가 없다든지 공부하기에는 너무 늙었다고 느끼는 등 교육활동을 스스로 제한하는 것을 의미한다. 특히 이런 장애는 학습자들이 교육활동에 참여하지 않는 이유로 자주 제시되고 있다. 성향적 장애는 오랜 세월동안 형성된 개인의 태도에 근거하므로 학습자들이 교육활동에 참여하려고 하지 않는 것은 짧은 시간에 극복될 수 있는 것이 아니라 학습자 스스로의 태도 변화와 태도변화를 위한 학습상황을 만들어 내는 것이 무엇보다 중요하다. 그러므로 교육활동의 계획에서부터 구체화, 실시에 이르기까지 성인학습자들의 적극적인 참여가 필요하다. 상호원조하는 편안한 분위기, 성인학습자들의 풍부한 인생 경험을 존중해주는 교수자로 인해 학습자들은 수동적인 자세가 아니라 적극적인 자세로 교육활동에 참여하게 된다.

셋째, 제도적 장애(institutional barriers)는 학습자들의 교육활동 참여를 제한하는 제 3의 요인으로서, 교육기관이 학습자들은 염두에 두지 않고 유연성이 없는 방식으로 교육을 실시할 때부터 발생하는 문제이다. 이것에는 시간표나 등록수속이 불편한 것, 교실에 가기 힘든 것, 흥미 없는 교육과정 등이 포함된다. 그러므로 교육기관은 학습자들의 상황과 요구 등을 충분히 확인하고 학습을 방해하는 장애요인을 제거하도록 하도록 노력해야 한다.

Darkenwald와 Merriam(1982)은 프로그램에 대한 정보를 제공받지 못해 참여하지 못하는 정보 장애로 인해 학습 참여에 어려움이 있음을 밝혔다. 정보 장애란, 사회교육 프로그램에 관한 정보제공, 사회교육기관의 위치, 수업료 등의 정보를 잠재적 학습자에게 적절히 전달하지 못하는 것을 의미한다. 정보의 부족은 교육에 관한 정보들, 즉 교육기관의 위치, 프로그램의 종류, 참여방법, 참여비용 등을 학습자에게 적절히 전달하지 못하는 것을 의미하는데, 주로 교육수준이 낮은 학습자나 경제력 수준이 낮은 학습자들에게 중요한 장애요인으로 작용한다.

이밖에도 Scanlan(1986)은 성향적 요인, 상황적 요인, 환경적 요인으로 장애요인을 분류하였으며, 이러한 교육 참여 장애요인들은 그 자체의 구조적인 원인에 의하여 장애요인으로 작용하기보다는 각 개인들에 의해 그 요인들이 어떻게 해석되고 인지되는가에 더 크게 영향을 받는다고 보았다.

Burns와 Cooney(1996)의 연구에서는 형식적 학습 상황으로부터 오랜 기간 격리되었던 학습자는 학업수행 과정시 더 많은 시간과 에너지를 투입해야 하며, 가정이나 직장에서의 다중역할 수행에 따라 활용 가능한 시간과 에너지의 제한을 받게 된다고 하였다. Carney-Crompton과 Tan의 연구(2002)에서도 학습자들이 다원적 역할과 시간 갈등 그리고 부족한 지원체계를 장애요인으로 호소하고 있음을 보고하였다.

국내에서의 한동희의 연구(2002)에서는 교육 참여 장애요인으로 프로그램에 대한 정보부족이 가장 큰 요인으로 나타났으며, 이부일과 기영화(2009)는 건강문제를 가장 중요한 장애요인으로 꼽았으며, 다음으로 정보부족, 교육의 필요성을 느끼지 못해서, 배우기에 나이가 많아서, 시간이 없거나 업무가 바빠서, 교육기관이 멀어서, 원하는 프로그램이 없어서, 교육비가 부담이 되어서, 배우고자 하는 용기가 나지 않

아서 등의 순으로 밝히고 있다. 또한 한정란 등(2010)의 연구에서는 교육 참여 장애요인을 상황적 요인, 제도적 요인, 성향적 요인, 정보적 요인으로 구분하여 분석한 결과, 상황적인 요인이 가장 높았고, 다음으로 제도적인 요인, 성향적 요인, 정보적 요인의 순으로 나타났다.

### III. 연구설계

#### 1. 자료수집과 연구대상

본 연구의 대상자인 중장년층의 구분은 학자들마다 견해를 달리하고 있어 명확한 구분을 하기는 어려우나, 대체로 40세~60세까지를 일컫는다. 이를 반영하고 40대와 50대의 노후준비교육의 실태와 요구를 구분·비교하고자 40세~59세까지로 설정하였다. 본 연구의 설문응답자는 383명이었고, 회수한 설문지 중 자료처리과정에서 무응답 반응이 많거나 자료로서 사용하기 어렵다고 판단된 설문지는 제외하여, 총 333명의 설문조사자료를 분석 자료로 사용하였으며, 서울, 경기, 대구, 경북 지역에 거주하고 있는 40세~59세까지의 중장년층을 분석대상으로 선정하였다. 연구대상은 편의 표집에 의해 추출되었다.

표 1. 연구대상의 인구통계학적 특성

구분		백분율(%)	구분		백분율(%)
거주지역	대도시	67.9	건강 상태	매우 건강하다	17.4
	중소도시	25.5		건강하다	53.2
	농촌	6.6		보통이다	25.5
성별	남	38.1		건강하지 않다	3.3
	여	61.9	매우 건강하지 않다	.6	
연령	40-44	12.0	배우자 유무	있다	93.1
				없다	6.9
	45-49	10.5	가정 소득	50만원 이상-100만원 미만	.6
				100만원 이상-200만원 미만	4.5
				200만원 이상-300만원 미만	12.9
				300만원 이상-400만원 미만	18.9
400만원 이상-500만원 미만	23.4				
500만원 이상	39.6				
학력	무학	.6	직업	무직	28.5
	초등학교 졸업	2.7		농업	1.2
	중학교 졸업	9.9		자영업	25.8
	고등학교 졸업	39.6		사기업의 회사원	12.3
	대학교 졸업	43.5		연구기관 종사자	.9
				교육 관련 종사자	10.8
	대학원 졸업	3.6		공무원 및 공기업 종사자	9.6
		영업 및 서비스 관련 종사자		9.9	
		종교기관 종사자		.9	

## 2. 분석방법

본 연구의 조사대상자에 대한 인구통계학적 특성을 알아보기 위해 빈도분석 및 기술분석을 실시하였다. 또한 노후준비교육 프로그램 참여에 있어 장애요인을 밝히고자 SAS Version 9.1 환경에서 PROC LCA를 활용하여 노후준비교육 참여 장애요인에 관한 잠재적 집단 분석을 수행하였다.

잠재적 집단 분석(Latent Class Analysis: LCA)은 관찰된 분포가 둘 이상의 기저 분포(underlying distributions)의 혼합으로 구성되어 있음을 가정하는 잠재 변수 모형의 한 유형으로, 일련의 관측변수에 대한 개인들의 응답유형에 기초하여 잠재적 집단 또는 계층(latent classes)을 발견하는 방법이다. 다시 말해, 범주형 잠재변수를 활용하여 서로 유사한 개인들의 집단을 찾는 분석 방법이다. 이러한 집단을 잠재집단(latent classes)이라고 하며, 이 때 동일한 집단 내 구성원들은 서로 비슷하지만 타 범주에 속한 개인들과는 이질적인 성격을 지닌다(Muthén & Muthén, 2000).

잠재적 집단 분석은 군집분석(cluster analysis)의 특별한 경우로 볼 수 있다(McLachlan & Chang, 2004). 군집분석은 분포도의 모양이나 표본 수에 큰 영향을 받지 않으며 변인 또는 사례 간 거리 측정을 바탕으로 집단을 분류하는 방법을 말한다. Muthén과 Muthén(2000)에 따르면, 잠재적 집단 분석에서는 관찰된 변수가 독립적인 개인의 군집을 찾는 것과 관련되는 것으로 가정한다. 이러한 점에서 잠재적 집단 분석은 군집분석과 개념적으로 유사하다. 그러나 전체 표집 내에서 잠재집단 변수는 단지 관찰된 변수 간 관련성의 원인을 의미한다는 점에서 잠재적 집단 분석 방법과 군집분석 방법 간의 차이가 있다. 만약 관찰된 변수의 관계가 직접적으로 판단된다면, 그 변수들을 군집화하는 데 있어 잠재적 집단 분석보다 군집분석을 적용하는 것이 더 효과적일 수 있다. 또한 잠재적 집단 분석은 확률이론에 기반을 둔 점이나 통계적인 적합 지표들을 제공하여 모형 적합도를 사정하고 잠재집단 수를 결정하는데 용이하다는 점을 근거로 관찰된 변수들 간의 잠재적인 관계를 분석하는데 용이하다는 장점을 가지고 있다.

한편, 대부분의 양적 연구가 종속변인에 영향을 미치는 독립변인 분석과 요인 간의 관계분석과 같이 변인 중심의 접근을 시도하고 있는 반면, 잠재적 집단 분석을 적용한 연구에서는 관측자 중심의 기법으로 비슷한 성격을 가지고 있는 관측자를 동일한 집단으로 분류하고 집단 간 차이를 분석하는 방법이라 볼 수 있다. 잠재집단분석에서는 집단 멤버십 확률과 집단 멤버십에 따른 조건부 문항별 응답 확률을 추정한다. 집단 멤버십 확률은 잠재집단에 속할 확률을 의미하며, 집단 멤버십에 따른 조건부 문항별 응답 확률은 관찰된 항목과 잠재 유형 간의 일치 정도를 나타낸다(Nylund et al, 2007).

본 연구의 잠재적 집단 분석은 사전에 잠재적 집단의 구조나 수에 대한 추정없이 이루어졌다. 단일집단 모델에서 시작하여 데이터에 가장 적합한 모델이 발견될 때까지 집단의 수를 순차적으로 늘려 나가는데 최적의 잠재적 집단 수를 결정하기 위하여 몇 가지 통계적 지표를 활용한다. 보편적으로 이용되는 적합 지표들로는 BIC(Bayesian Information Criterion)와 ABIC(Adjusted BIC)가 있는데, 낮은 수치를 나타낼수록 적합한 모델이라고 해석할 수 있다. 또 다른 적합도 지수로 활용되는 Entropy는 0에서 1사이의 범위의 값을 가지며, 0.8에 근접하거나 초과할 경우 좋은 분류로 알려져 있다(최재우, 강운선, 2012에서 재인용).



## IV. 연구결과

### 1. 노후준비교육을 받지 않은 이유(장애요인)

본 설문에 응답한 중장년층의 노후준비교육을 받지 않은 이유는 표 2와 같다. ‘관심부족’으로 노후준비교육을 받지 않은 비율이 33.9%로 가장 높고, ‘시간부족’의 이유와 ‘노후준비교육의 필요성을 느끼지 못하여’가 21.0%로 나타났다. 그 외에 이유로는 ‘실천력 부족’ (8.7%), ‘인근지역 해당시설의 부재·부족’ (7.5%), ‘함께 교육을 받을 동료의 부재’ (3.0%), ‘경제적 문제’ (2.1%) 등으로 나타났다.

표 2. 노후준비교육을 받지 않은 이유(장애요인)

	빈도(명)	백분율(%)
경제적 문제	7	2.1
시간부족	70	21.0
가족의 반대	0	.0
건강상의 이유	0	.0
대인기피	1	.3
실천력 부족	29	8.7
관심부족	113	33.9
함께 교육을 받을 동료의 부재	10	3.0
노후준비교육의 필요성을 느끼지 못하여	70	21.0
인근지역 해당시설의 부재·부족	25	7.5

이러한 결과는 중장년층의 경우 직장에서 일에 몰두하거나 가정에서 자녀와 남편의 뒷바라지 등의 역할로 인해 아직까지 노년기에 대한 준비가 미흡하다고 볼 수 있다. 이렇듯 노년기 준비에 대한 관심 부족은 그들의 노년기 삶의 질과 직결될 수 있다. 그러므로 건강하고 활기찬 노년을 위한 준비로서 노후준비교육의 필요성을 다시한번 인식해야 할 필요성이 있다.

### 2. 노후준비교육 참여 장애요인에 대한 잠재적 집단 분석

중장년층의 노후준비교육을 받지 않은 이유에 대한 응답에 기초하여 잠재적 집단 분석을 실시하였다. 잠재적 집단 분석을 통해 연구대상 집단의 노후준비교육을 받지 않은 이유를 유형화하기 위해 독립모형(2집단모형)에서 출발하여 집단의 수를 점차 늘려나가는 탐색적 방법을 취하였다. 표 3은 잠재집단의 수에 따라 모형의 적합도를 나타내는 통계치인 Likelihood Ratio  $G^2$ , AIC, ABIC, Entropy가 어떻게 변화하는지를 보여준다. 또한, 모형의 적합도를 판단하기 위해서는 기술적인 통계치와 더불어 각 집단이 다른 집단들과 구별될 수 있어야 하고, 어떤 집단의 규모도 너무 작지 않아야 하며, 각 집단의 속성을 규정할 수 있도록 의미를 부여할 수 있어야 한다. 결국 모형의 적합도를 판단하기 위해서는  $G^2$ , AIC, ABIC, Entropy와 같은 기술적 통계치와 더불어 집단의 속성도 함께 고려해야 한다.

보편적으로 이용되는 모형 적합도 지표들로는 BIC(Bayesian Information Criterion)와 ABIC(Adjusted BIC)가 있는데, 낮은 수치를 나타낼수록 적합한 모델이라고 해석할 수 있다. 또 다른 적합도 지수로 활용되는 entropy는 0에서 1사이의 범위의 값을 가지며, 0.8에 근접하거나 초과할 경우 좋은 분류로 알려져 있다. 본 연구에서는 BIC 값과 ABIC 값이 낮고, Entropy의 값이 0.8에 근접한 모형을 절충하여 노후 준비교육을 받지 않은 이유에 대한 잠재적 집단을 4집단 모형으로 선정하였다.

표 3. 노후준비교육 참여 장애 요인 항목에 관한 LCA모형 적합도 지표 비교

잠재 집단 수	Likelihood Ratio G2	Degrees of freedom	AIC	ABIC	Entropy
2	91.18	1002	133.18	136.12	0.44
3	68.61	991	132.61	137.09	0.59
4	54.59	980	140.59	146.62	0.71
5	44.45	969	152.45	160.01	0.73
6	35.51	958	165.51	174.61	0.75
7	29.12	947	181.12	191.76	0.87

선택된 4-집단 모형의 각 집단별 멤버십 확률과 각 집단별 멤버십에 따른 문항별 응답 확률은 표 4와 같다.

표 4. 노후준비교육 참여 장애요인의 4-집단(CLASS) 모형에 대한 집단멤버십확률

구분	비장애형	경제+시간 부족형	시간부족+ 관심부족형	관심부족형
	0.35	0.02	0.31	0.32
경제적 문제	0.00	1.00	0.06	0.00
시간부족	0.00	1.00	0.65	0.42
가족의 반대	0.00	0.00	0.00	0.00
건강상의 이유	0.00	0.24	0.00	0.00
대인기피	0.00	0.00	0.02	0.00
실천력 부족	0.04	0.00	0.08	0.32
관심부족	0.34	0.51	0.60	0.83
함께 교육을 받을 동료의 부재	0.00	0.00	0.00	0.17
노후준비교육의 필요성을 느끼지 못해	0.39	0.00	0.20	0.46
인근지역 해당시설의 부재·부족	0.00	0.49	0.00	0.35

집단 1은 노후준비교육 프로그램 참여 요구의 장애요인에 있어서 중장년층이 노후준비교육을 받지 않은 이유들이 대체로 낮은 비율을 나타내고 있다. 이와 같은 속성을 고려하여 집단 1은 ‘비장애형’으로 명명하였다.

집단 2는 노후준비교육을 받지 않은 이유를 경제적 문제, 시간부족에 두고 있는 집단이다. 이와 같은 속성이 반영될 수 있도록 집단 2를 ‘경제+시간부족형’으로 명명하였다.

집단 3은 노후준비교육을 받지 않은 이유를 시간부족, 관심부족에 두고 있는 집단이다. 이와 같은 속성이 반영될 수 있도록 집단 3을 ‘시간부족+관심부족형’으로 명명하였다.

집단 4는 노후준비교육을 받지 않은 이유를 관심부족에 두고 있는 집단이다. 이와 같은 속성이 반영될 수 있도록 집단 4를 ‘관심부족형’으로 명명하였다.

표 4에 제시되어 있는 바와 같이 연구대상 중에서 34.9%는 ‘비장애형’ 집단에 속할 것으로 예상되며, 2.0%는 ‘경제+시간부족형’ 집단에, 30.8%는 ‘시간부족+관심부족형’에, 32.3%는 ‘관심부족형’에 속할 것으로 예상된다.

## V. 결론 및 제언

노후준비교육은 노년기에 일어나는 신체적·심리적·사회적·경제적 변화의 특성을 이해시키고, 그 변화에 따른 문제 상황을 인식하여 미리 대처할 수 있도록 각종 정보 제공과 지식 습득을 돕는다. 따라서 노후를 준비하고 더 나은 노년기 삶을 위한 노년기 예기적 사회화(anticipatory socialization)로써 노후준비교육은 매우 필요하다. 나아가 미래노인층인 중장년층은 노후준비교육 프로그램 참여를 통해 노후에 변화된 생활양식을 이해하고 대처 능력을 향상시켜 스스로 성공적인 노후를 마련해야 할 것이다.

본 연구는 중장년층의 노후준비교육 참여에 있어 장애요인을 밝히고, 그 결과에 근거하여 시민교육 차원에서 노후준비교육의 방향을 제안하는데 연구의 목적을 두고 있다.

본 연구는 조사대상자의 노후준비교육 참여 장애요인에 대한 빈도분석을 실시하였으며, 조사대상자의 노후준비교육 참여 장애요인에 대한 응답유형에 기초하여 잠재적 집단을 발견하기 위하여 SAS Version 9.1 환경에서 PROC LCA를 활용하여 잠재적 집단 분석을 실시하였다.

본 연구의 분석을 통해 나타난 연구결과는 중장년층의 노후준비교육에 대한 관심 부족이 노후준비교육 참여에 가장 큰 장애요인으로 작용하는 것으로 나타났다. 또한 장애요인에 대한 잠재적 집단 분석 결과, 연구대상자 중 34.9%는 ‘비장애형’ 집단에 속했으며, 2.0%는 ‘경제+시간부족형’ 집단에, 30.8%는 ‘시간부족+관심부족형’에, 32.3%는 ‘관심부족형’에 속하였다.

중장년층이 노후준비에 관심이 많다는 사실을 고려할 때, 교육을 성공적인 노후준비를 위한 일환으로 중시하지 않고 있다는 사실은 중장년층을 대상으로 노후준비교육의 필요성을 홍보하지 않은 데서 비롯된 결과로 볼 수 있다. 결국 이 결과는 변화하는 사회에 적응하기 위하여 필요한 기능과 지식을 습득하도록 도와주어야 할 시민교육이 제 기능을 충분히 하고 있지 못하고 있음을 의미하는 것이기도 하다.

중장년층이 성공적인 노후를 준비하기 위해서는 노년기에 발생할 수 있는 다양한 문제에 관한 지식의 습득과 능력을 겸비하는 것이 필요하다. 이러한 지식과 능력은 중장년층에게 요구되는 시민의 자질로서,

시민의 자질을 육성하는 것이 시민교육의 책무성이라는 점에서 시민교육은 중장년층의 노후준비교육을 담당해야 하는 1차적 책임을 갖기 때문이다. 고령화 사회에서 시민교육자들은 예기적 사회화가 청소년들에 한정된 과정이 아니라 100세 시대를 살아가야 할 중장년층에게도 필요한 과정임을 인식하고, 이에 적합한 프로그램을 개발하고 널리 확대하기 위한 방안을 마련하는데 노력을 기울여 해서는 안 될 것이다.

끝으로 본 연구자료는 편의 표집에 의한 자료수집이기 때문에 우리나라의 모든 중장년층에 대하여 일반화하기 어려운 한계점을 지닌다. 이후에 확률표집에 따른 대규모 수준의 설문조사를 통해 중장년층의 노후준비교육 실태와 요구 조사를 수행한다면 중장년층의 노후준비에 실질적인 도움을 줄 수 있는 자료를 마련할 수 있으리라 본다.

### 참고문헌

- 구수경 · 손중종(2010), 충북지역 성인의 평생학습 참여에 영향을 주는 요인 탐색, **충북개발연구원 연구 보고서**, 2010-19.
- 구혜정(2009), 기혼 성인여성학습자의 평생교육 참여관련 요인 연구, **한국교육학연구**, 15(3), 241-264.
- 김백수 · 이정화(2010), 중년층의 사회적 노후준비 결정요인분석: 성차를 중심으로, **한국지역사회생활과학회지**, 21(3), 411-425.
- 김수영 · 모선희 · 원영희 · 최희경(2009), **노년사회학**, 서울 : 학지사.
- 김양이 · 이채우(2008), 중년층의 노후준비 수준에 관한 연구, **한국사회복지조사연구**, 19, 55-82.
- 박선향(2011), 고등교육 소외계층의 평생학습참여 영향요인에 관한 구조모형, 동아대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박창제(2008), 중·고령자의 경제적 노후준비와 결정요인, **한국사회복지학**, 60(3), 275-297.
- 안현선 · 김효민·안진경·김양이(2009), 중년기 여성의 노후준비도와 성공적 노후에 대한 인식이 생활만족도에 미치는 영향, **한국가족자원경영학회지**, 13(3), 137-155.
- 이부일 · 기영화(2009), 노인들의 평생교육 참여에 관한 연구, **평생교육·HRD연구**, 5(1), 75-102.
- 이선형 · 최은희(2010), 안정적 노후준비 가계의 특성 및 이에 영향을 미치는 요인 분석, **한국가족자원경영학회지**, 14(4), 193-212.
- 이소정(2009), 우리나라 중장년층의 노후준비에 관한 인식과 정책적 함의, **보건복지포럼**, 147, 72-80.
- 이숙원(2003), 대학부설 평생교육기관 성인학습자의 참여지속 결정요인 분석, 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이정화(2009), 광주·전남 중년층의 노년기 인식과 신체적, 경제적, 사회적 노후준비: 성차를 중심으로, **한국지역사회생활과학회지**, 20(2), 275-289.
- 이희자 · 김영미(1996), 청소년의 부모부양의식과 중년기 부모의 노후준비도, **대한가정학회지**, 34(2), 117-128.
- 임숙경 · 조용하(2008), 여성 성인학습자의 평생학습 참여성과 및 영향요인에 관한 구조모형분석,

*Andragogy Today*, 11(4), 53-76.

- 임연(2006), 한국 성인의 평생학습 참여 실태 및 요인 분석. *Andragogy Today*, 9(2), 121-149.
- 전길양 · 송현애 · 고선주 · 김일명(2000), 노후준비교육 프로그램 : 풍요로운 노후 가꾸기, *한국노년학*, 20(1), 69-91.
- 전혜숙(2009), 경제활동 성인학습자의 평생학습참여 요인분석, *Andragogy Today*, 12(1), 57-77.
- 조추용 · 송미영 · 이근선(2009), 중년층의 노후준비에 영향을 미치는 요인, *노인복지연구*, 43, 135-156.
- 최돈민 · 정기수 · 변종임 · 이현석(2004), 성인학습자의 특성 요인이 평생학습 태도에 미치는 영향, *평생교육학연구*, 10(4), 231-263.
- 최운실(2006), 한국 성인학습자의 평생교육 참여 특성 및 관련 요인 분석, *평생학습사회*, 2(1), 1-35.
- 최재우 · 강운선(2012), 환경공학과 대학생의 지속가능발전 태도에 대한 잠재적 집단 유형과 지속가능발전교육 경험과 학년에 따른 차이 분석, *환경교육*, 25(4), 408-421.
- 한동희(2002), 노인교육프로그램 개발: 노인의 여가유형에 따른 노인교육 프로그램연구. 서울 : 한국노인과학학술단체연합회.
- 한승희 · 신태수 · 양은아(2007), 평생학습참여 결정요인에 관한 연구 : 학습자배경, 학습패턴 및 자기보고 핵심역량이 평생학습참여에 미치는 영향, *평생교육학연구*, 13(2), 93-118.
- 한정란(2005), *노인교육의 이해*, 서울 : 학지사.
- 허정무(2007), *노인교육학개론*, 서울 : 양서원.
- Carp, A., Peterson, R., & Roelfs, P.(1974), *Adult learning interests and experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cross, K. P.(1979), Adult learners: characteristics, needs, and interests, *In lifelong learning in america: An overview of current practices available resources and future prospects*, edited by R. E. Peterson, & Associates. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B.(1982), *Adult education: Foundations of practice*, New York: Harper & Row.
- Jounstone, J. W. C., & Rivera, R. J.(1965), *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of adults*. Hawthome, New York: Adline Publishing Company.
- Muthén, B., & Muthén, L. K. (2000). Integrating person-centered and variable-centered analysis: Growth mixture modeling with latent trajectory classes. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 24(6), 882-891.
- Scanlan, C.(1986), *Deterrents to participation: An adult education dilemma*. (ERIC Information Series No. 308), Columbus, OH: The ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.



## 2016년 하계 학술대회 및 제6회 한·일 학술교류회 발표 자료집

- 발행일 : 2016. 8. 6.(토)
- 발행인 : 한국사회교과교육학회장 박남수
- 발행처 : 한국사회교과교육학회  
대구대학교 일반사회교육과  
초등특수교육과

---

사 무 국 : 한국교원대학교 사회과학교육연구소(Tel: 043-230-3881)  
우)363-791 충북 청주시 흥덕구 강내면 태성탐연로 250

홈페이지 : [www.kasse.or.kr](http://www.kasse.or.kr)

회비납부 : 농협, 302-1038-5424-51, 허수미(30,000원)

---