

한국사회교과교육학회
2017년 연차학술대회

주제: 참여하는 시민, 그리고 사회과 교육

- 일시 : 2017년 1월 17일(화) 10:00~18:00
- 장소 : 한국교원대학교 융합과학관 / 종합교육관
- 주최 : 한국사회교과교육학회
한국교원대학교 사회과학교육연구소
한국교원대학교 일반사회교육과

韓國社會教科教育學會

The Korean Association for the Social Studies Education



참여하는 시민, 그리고 사회과 교육

목 차

□ **1** 강연

<기조강연> 사회과교육에서 참여 개념의 복잡성과 그 교육적 함의
손병노(한국교원대)

□ **1** 분과 발표

- 누가 이 사회를 이끄는가?: 시민 참여의 필수성과 전문가주의 비판
윤상균(서울여의도고) 1
- 소수자 민주주의의 관점화
김용신(서울교대) 13
- 정의의 관점에서 본 사회과교육과정
조현정(수원송죽초) 23

□ **2** 분과 발표

- 사회과 수업 전문성의 개인내적(個人內的) 일관성: 교사 신념 체계를 중심으로
심민수(서울정심초) · 남상준(한국교원대) 37
- 경합적 공론영역에서 찾는 사회과 토론의 방향 탐색
정현이(대전대청초) · 남상준(한국교원대) 51
- 초등학교 민주시민교육의 방향과 실천유형
홍미화(준천교대) · 광혜승(서울상봉초) · 차보은(서울교대글로벌연구소) 57



참여하는 시민, 그리고 사회과 교육

□ 3분과 발표

- 웹을 활용하는 역사과 교실 수업 연구를 위한 제안: 역사 탐구의 관점에서
윤정근(대구구암초) · 주용영(대구교대) 75
- 한·중·일 초·중학생의 돈과 금융에 대한 의식 비교 조사
유종열(공주대) 89
- 공공 쟁점 시리즈를 활용한 「사회」 · 「과학」 통합 수업의 구성과 실천
이정현(서울방원중) 107

□ 4분과 발표

- 사회과 수업에서 ‘자기 조직화 학습 환경(SOLE)’ 적용 방법 탐색
전희옥(이화여대 강사) 123
- 임파워먼트에 기반한 초등사회과 협동학습 원리의 고찰
홍혜경(서울두산초) · 남상준(한국교원대) 139
- 사회과 토론 수업에서 학생의 입장 변화 요인
백현민(서울신도초) · 남상준(한국교원대) 157



참여하는 시민, 그리고 사회과 교육

□ 5분과 발표

- 한국지리 교과서의 동기유발 전략
이소라(중북대 대학원) · 강창숙(중북대) 169
- 한국지리 대학수학능력시험 내용타당도 분석
김시화(중북대 대학원) · 강창숙(중북대) 179
- 2015 개정 교육과정 적용에 대비한 초등학교 지역사 학습 교재 개발
연구: 경기도 안성 지역을 사례로 모델화하기
허영훈(한국교원대 박사과정) 193

□ 6분과 발표

- 중등 사회과 교사의 경력에 따른 수업 전문성 인식: 학생 이해의
관점에서
서창국(인천계양중) 217
- 초등사회과 교사의 수업에서 나타난 비판적 반성 양상에 관한 연구
이수룡(파주와석초) 231
- 실천적 지혜로 이해하는 사회수업전문성의 가능성 탐색
김영현(중북강서초) · 남상준(한국교원대) 243
- 사회과 수업의 생태비평을 위한 관점의 탐색: 생태지역 개념을 중심으로
이현진(안동영남초) 253

▣ 2017년도 한국사회교과교육학회 연차학술대회 프로그램 ▣

- ◇ 일시 : 2017. 1. 17.(화) 10:00 - 18:00
- ◇ 장소 : 한국교원대 융합과학관 및 종합교육관

〈전 체 일 정〉

구분	연차학술대회
10:00~10:30	등록
10:30~10:50	개회식
10:50~11:30	기조강연 - ‘사회과교육에서 참여 개념의 복잡성과 그 교육적 함의’
11:30~12:30	정기 총회
12:30~14:00	점심 식사
14:00~17:00	분과 발표
17:00~18:00	종합토론 및 폐회

〈오전 기조강연 및 정기총회〉

장소 : 융합과학관 101호

구분	오전 일정
10:00~10:30	등록
10:30~10:50	<ul style="list-style-type: none"> ■개회식 - 사 회 : 오연주(충북대학교) - 개최사 : 박남수(한국사회교과교육학회장/대구대학교) - 축 사 : 류희찬(한국교원대학교 총장)
10:50~11:30	<기조강연> 사회과교육에서 참여 개념의 복잡성과 그 교육적 함의 - 손병노(한국교원대)
11:30~12:30	<ul style="list-style-type: none"> ■정기총회 - 2016년 학회 결산 보고 및 감사(운영사무국) - 2017년 사업협의 - 기타 협의
12:30~14:00	점심 식사 (학생회관 식당)

〈오후 분과 발표 및 토론〉 (1~3분과)

장소 : 종합교육관 205, 206, 208호

구분	1분과 (종합교육관 205호) 사회: 박승규(준천교대)	2분과 (종합교육관 206호) 사회: 이동원(경인교대)	3분과 (종합교육관 208호) 사회: 김영석(경상대)
14:00~17:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 윤상균(서울여의도고) 「누가 이 사회를 이끄는가?: 시민 참여의 필수성과 전문가주의 비판」 ■ 토론: 박상영(한국교원대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 심민수(서울정심초) / 남상준(한국교원대) 「사회과 수업 전문성의 개인내적(個人內的) 일관성: 교사 신념 체계를 중심으로」 ■ 토론: 이광원(밀양미리내초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 윤정근(대구구암초) / 주용영(대구교대) 「웹을 활용하는 역사과 교실 수업 연구를 위한 제안: 역사 탐구의 관점에서」 ■ 토론: 김봉석(한국교원대)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김용신(서울교대) 「소수자 민주주의의 관점화」 ■ 토론: 장원순(공주교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 정현이(대전대정초) / 남상준(한국교원대) 「경합적 공론영역에서 찾는 사회과 토론의 방향 탐색」 ■ 토론: 이방글(수원매화초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 유종열(공주대) 「한중일 초중학생의 돈과 금융에 대한 의식 비교 조사」 ■ 토론: 박도영(한국교원대)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 조현정(수원송죽초) 「정의의 관점에서 본 사회과교육과정」 ■ 토론: 강대현(전북대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 홍미화(준천교대) / 곽혜송(서울상봉초) / 차보은(서울교대글로벌연구소) 「초등학교 민주시민교육의 방향과 실천유형」 ■ 토론: 남호엽(서울교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이정현(서울방원중) 「공공 쟁점 시리즈를 활용한 사회·과학 통합 수업의 구성과 실천」 ■ 토론: 배영민(경북대 강사)
17:00~18:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합토론 및 폐회 (종합교육관 206호) - 사회 : 오연주(충북대) 		

〈오후 분과 발표 및 토론〉 (4~6분과)

장소 : 종합교육관 209, 504, 514호

구분	4분과 (종합교육관 209호) 사회: 정필운(한국교원대)	5분과 (종합교육관 504호) 사회: 허수미(한국교원대)	6분과 (종합교육관 514호) 사회: 강운선(대구대)
14:00~17:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 전희옥(이화여대 강사) 「사회과 수업에서 ‘자기 조직화 학습 환경(SOLE)’ 적용 방법 탐색」 ■ 토론: 이현진(경기과학고) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이소라(중북대 대학원) / 강창숙(중북대) 「한국지리 교과서의 동기유발 전략」 ■ 토론: 권정희(한국교원대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 서장국(인천계양중) 「중등 사회과 교사의 경력에 따른 수업 전문성 인식: 학생 이해의 관점에서」 ■ 토론: 황정일(청주용암중)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 홍혜경(서울두산초) / 남상준(한국교원대) 「임파워먼트에 기반한 초등사회과 협동학습 원리의 고찰」 ■ 토론: 박병현(장원남산초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김시화(중북대 대학원) / 강창숙(중북대) 「한국지리 대학수학능력시험 내용 타당도 분석」 ■ 토론: 심정보(서원대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이수룡(파주와석초) 「초등사회과 교사의 수업에서 나타난 비판적 반성 양상에 관한 연구」 ■ 토론: 이승연(경인교대 강사)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 백현민(서울신도초) / 남상준(한국교원대) 「사회과 토론 수업에서 학생의 입장 변화 요인」 ■ 토론: 최선(광주동아여고) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 허영훈(한국교원대 박사과정) 「2015 개정 교육과정 적용에 대비한 초등학교 지역사 학습 교재 개발 연구: 경기도 안성 지역을 사례로 모델화하기」 ■ 토론: 주용영(대구교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김영현(중북강서초) / 남상준(한국교원대) 「실천적 지혜로 이해하는 사회수업전문성의 가능성 탐색」 ■ 토론: 장덕근(평택비전고)
17:00~18:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합토론 및 폐회 (종합교육관 206호) - 사회 : 오연주(중북대) 		

누가 이 사회를 이끄는가? - 시민 참여의 필수성과 전문가주의 비판 -

윤 상 균

서울여의도고등학교

I. 들어가며

현대는 전문가의 시대다. 특히 갈수록 복잡해지고 급변하는 21세기는 전문가 없이는 마비되는 사회이다. 이제 우리는 예금, 적금 외에는 스스로 무엇 하나 금융상품을 사고 팔 수 없는, 누군가(금융상담사)의 도움을 받아야만 하는 시대에 살고 있다. 대미, 대중, 수출수입은 대충 알아도 한미FTA, 한중FTA의 속사정은 도대체 모르겠다. 일반인은 외부인이 되었고, 전문가는 내부자로서 그 영역을 전적으로 전담한다. 그래서 어른들은 아이들에게 전문성을 키워야 하고, 전문직을 가져야 한다고 강조한다. 이제 사회는 각 영역의 전문가들이 이끌어 가는 것처럼 보인다.

그런데 또 다른 한편에서는 전문가 불신 현상이 사회 곳곳에 퍼져 있다. 믿고 맡긴 금융상품은 마이너스 수익률을 보이며 기대에 못 미치고, 이에 대해 항의하는 고객에게 금융사는 사과논커닝 투자의 최종 책임은 고객이라는 충고 아닌 충고를 한다. 통상전문가는 FTA로 풍요를 약속했으나, 노동자와 농민은 웬지 살림살이가 전보다 더 못한 것 같아서 누구 말이 옳은 것인지 알 수가 없다. 과학기술도 마찬가지이다. 그동안 인류사회의 발전을 견인해 왔다고 자부하지만, 정작 오늘날 증가하는 불안과 위협의 근원은 과학기술에 있다. 교육은 한술 더 떠서 너도 나도 전문가 행세를 한다. 학원강사는 물론이고 가정주부, 이제는 학생들 까지도 자신들이 교육을 가장 잘 안다고 목소리를 높인다.

그렇다면, 이제 못미더운 전문가가 쥐고 있는 항해중인 배의 키(rudder)를 일반인이 차지해야 할 것인가? 아니면 그래도 제일 잘 아는 사람은 선장과 1등 항해사이니 그들에게 배를 맡길 것인가? 여기에 대한 답을 구성하기 위해, 발표자는 우선 전문가에게만 전적으로 맡겨 둘 수 없음에 대하여 얘기하고, 그렇다면 전문가와 일반인은 어떤 관계를 설정해야 하는가에 대해 얘기하고자 한다. 그리고 이러한 논의들의 법적, 정치적 함의를 생각해보고자 한다.

II. 전문성의 한계: 과학기술과 경제를 중심으로

사회에는 각 분야별 전문가들이 존재한다. 따라서 전문가에 대한 일괄적인 논의를 하기는 어렵다. 다만 일반적으로 전문성이 높다고 평가되며, 외부인이 잘 알 수 없고 심지어는 외부의 다른 논리는 개입되어서는

안 되며 오직 내부 논리만으로 운영되어야 한다고 자주 언급되는 과학기술과 경제 분야를 살펴보고자 한다.

과학기술 분야는 대표적인 전문성의 영역이다. 우선 학문이 체계적이며 심도가 깊어서 외부인이 그 분야의 지식을 갖기는 힘들다. 무엇보다도 과학기술자는 자신의 분야에 대한 오랜 시간의 학습과 수련의 과정을 고단하게 겪는다. 외부인은 그러한 과정을 거치지 않았기에 그 분야에 대한 앎을 갖추지 못 할 뿐만 아니라 그 분야에서의 삶도 살 수 없다. 그래서 과학기술자는 자부심이 강하다. 오늘날에는 사회적으로 논쟁이 되는 사안에 대하여 과학기술이 최종결정자 또는 결정적인 지침으로 작용하는 일이 흔하다. 심지어 기존의 학문들, 예를 들면 철학과 종교의 기존 지식 체계에 대한 공식적인 도전을 하는 단계에 이르렀다. 이러한 위력을 발휘하는 이유는 과학기술이 그 어떤 분야보다 객관성과 확실성을 갖고 있으며, 다른 분야와는 달리 가치중립성을 갖고 있다는 인식이 사람들의 머리 속에 자리 잡고 있기 때문이다. 그러나 과학기술이 이러한 긍정적인 모습만을 갖고 있을까?

사실 과학기술은 우리가 생각하는 만큼 그렇게까지 확실하거나 가치중립적이지 않으며, 해를 끼치기까지 한다. 과거에는 ‘과학적’이라는 말과 ‘근대적’이라는 말은 동의어였으며, 그것은 가치 있는 것이었다. 그러나 최근 과학은 그동안 믿어왔던 것보다 덜 확실한 것으로 인식되고 있다. 이제 ‘절대적’, ‘확실한’ 등의 용어보다 ‘상대적’, ‘잠정적’ 등의 수식어를 자주 붙이게 되었다. 쿤(T. Kuhn)은 『과학혁명의 구조』(1996)에서 ‘패러다임’이라는 개념을 통해, 오래된 패러다임에서 새로운 패러다임으로의 전환이 진리 명제를 놓고 객관적으로 판단을 내려서 이루어지는 것이 아니라, 일종의 문화나 세계관의 선호, 즉 취향에 가깝다고 할 만한 것에 의해 이루어짐을 보여주었다(홍성욱, 2004). 과학의 가치중립성, 실제의 객관적 반영 등은 이제 예전만큼 인정받지 못하고 있다. 기술은 부작용 때문에 의심을 받고 있다. 기술이 고통의 원천으로 지목되고 있다. 새로운 기술이 새로운 위험을 낳기 때문이다(이장규·홍성욱, 2006). 사람들은 그러한 부작용들을 부담스러워 하게 되었고, 불안한 마음에 ‘자연으로!’ 돌아가려는 성향이 증가하였다. 게다가 기술은 한 쪽 방향으로 쓰일 수 있다. 총과 원자폭탄이 대표적인 경우이다. ‘기술은 양날의 칼(즉, 사용하기 나름)이고, 따라서 가치중립적이다’라는 주장은 기술의 문제를 덮어두려는 이데올로기에 가깝다(한양대학교, 2006). 따라서 기술의 자율성과 독자성은 부정되고, 기술의 내용이 결정되는 과정은 사회적 요인들이 개입되는 사회적 과정이다(김환석, 2006). 인류는 근대화를 통해 ‘풍요사회’를 이룩하였고, 그 풍요의 원천은 바로 과학기술의 발전이었다. 인류는 과학기술을 통해 더욱 풍요로운 사회를 만들어 나갈 것으로 기대하였다. 그러나 예기치 못한 문제들이 나타났다. 예를 들면, 전기문명에 도취되어 화려한 소비문화에 빠져드는 순간 인류를 멸종시킬 수 있는 핵발전소를 곁에 두게 된 것이다. 이것은 풍요사회의 ‘역설’이며, 현대사회의 ‘본성’이다. 벡(U. Beck)은 이것을 ‘위험사회(risk society)’라고 부르며, 그 근원에 현대의 과학기술이 자리 잡고 있다고 보았다(Beck, 1986). 이와 같이 과학기술은 잠정성(불확실성)과 구성성(맥락성, 가치비중립성)을 갖고 있어서, 과학기술에 대한 비판과 시민의 참여가 요구된다(윤상균, 2015b, 107-110).

인간사회에 대한 영역 중 경제를 다루는 경제학은 과학성이 높은 것으로 평가되고 있다. 그래서 ‘사회과학의 여왕’이라고 불리기도 한다. 그 이론 체계는 매우 정밀하여 고급 수학과 통계학으로 표현된다. 그래서 흔히 정치인들이 표를 얻기 위해 선심성 정책을 펼치려고 하면, 경제학자들은 온전히 경제논리로써 문제를 해결해야 한다고 강변한다. 정치논리는 배제되어야 한다는 것이다. 그러나 정말로 경제학자들만 믿고 경제를 그들에게 온전히 맡겨도 되는 것인가?

사실 경제학자들은, 더 정확히 말하면 학계, 관료, 재계 등에 진출하여 자리를 잡고서 영향력을 행사하는

경제학자들은 특정 학파의 범주, 즉 신고전학파로 포괄될 수 있는 서로 간에 큰 차이가 없는 대집단이다. 이들은 ‘지식 권력의 장(場)’에서 주도권을 쥐고서 다른 학파, 즉 다른 관점과 방법론을 배제시키고 주류로서의 위치를 공고히 하고 있다(김경만, 2007, 2011, 2015). 경제학의 다양성을 인정하지 않는 이러한 일원론적 경제학은 몇 가지 결정적인 결함을 갖고 있다. 첫째, 일원론적 경제학은 복잡한 경제현상을 이해하는데 한계가 있다. 현대사회의 경제현상은 매우 복잡하고 변화 속도가 급격하여 그 실체를 파악하여 인식하기가 쉽지 않다. 심지어 다가오는 위기상황을 조금도 감지하지 못한 채 급작스러운 경제위기를 속수무책으로 당하기도 한다. 또한 사후적으로 위기상황을 어렵게 파악하여 어떤 대응책을 내놓았다고 하더라도 경제상황은 이미 또 다른 국면의 새로운 사태로 전환되어 이전의 대책이 효력을 발휘하지 못하기도 한다. 이러한 급작스러운 경제변동에 대한 예측과 해결에 있어서의 무기력뿐만 아니라 일상적인 경제현상을 이해하는데 있어서도 일원론적 경제학은 제한된 설명력만을 지닌다. 심지어 현실 타당성이 낮은 편향된 지식을 산출하기도 한다. 둘째, 일원론적 경제학은 다룰 수 있는 경제문제를 한정시킨다. 일원론적 접근은 문제이해에 대한 제약과 편향성으로 인하여, 중국에는 다루고자 하는 대상을 취사선택하게 된다. 즉 다룰 수 없는 대상은 제외시켜 버리고 자신의 지적 체계에서 다룰 수 있는 문제들만 취급한다. 이러한 조치는 지적 체계의 한계에 따른 자연스러운 결과라고 할 수 있지만, 그럼에도 불구하고 이처럼 엄연히 존재하고 있는 문제적 현상들에 눈감아 버리는 것은 지적으로 정직하지 못한 태도이다(윤상균, 2015a, 18-19). 요컨대, 경제학자들이 갖고 있는 지식은 현실과의 괴리를 보이고 있으며, 문제해결에서의 무능력함을 나타내고 있는 상황이다(윤상균, 2016). 이러한 점들을 고려할 때, 경제를 경제학자들에게만 맡겨 두는 것은 매우 위험하다(Chang, 2014).

이상과 같이 살펴본 바와 같이, 전문가들을 만능해결사로 보는 것은 비현실적이며, 그들에게 모든 책임을 맡기는 것은 불가능하다. 그렇다면 이 사회는 모진 풍파를 어떻게 헤쳐 나갈 것인가? 아직 우리 사회에는 또 한 군(群)의 사람들이 있다. 비록 특정 분야에 대한 전문성을 갖추고 있지는 못하지만, 일상생활 속에서 그것을 눈과 귀로 보고 들으며 느끼고 생각하는 사람들이다. 그리고 전문가들의 바로 그 결정과 산출물들에 영향을 받는 대다수의 사람들이다. 따라서 우리는 그들의 목소리를 지나칠 수 없다. 그리고 그들의 사회적 역할을 생각하지 않을 수 없다.

III. 일반인의 역할과 전문가와의 관계

일반인의 사회적 역할은 크게 세 가지 차원에서 논의해 볼 수 있다. 첫째는 일반인의 발언과 참여(또는 개입)의 정당성 문제, 둘째는 일반인 자체의 가치, 즉 고유성 문제, 셋째는 상승(相乘), 즉 시너지 효과를 기대하는 일반인과 전문가의 동반자적 관계이다.

먼저 일반인의 전문 영역에 대한 참여와 개입의 정당성 문제를 살펴보면, 첫째, 어떤 전문영역일지라도 사실상 그것은 사회적으로 형성된다. 전문영역은 자체의 내적 논리에 의해 전개되는 초사회적 현상이라는 전문가주의와는 달리, 다양한 사회적 영향을 받아 변화하는 사회적 구성물의 성격을 지닌다. 즉 전문영역의 변화 경로는 다양할 수 있다. 이러한 전문영역의 ‘해석적 유연성’에 대한 강조는 일반인의 실천적 개입, 즉 전문영역 정치의 가능성과 정당성을 부여해준다. 둘째, 아무리 전문영역일지라도 공공성을 지닌다. 전문영역은 사회에 영향을 미치고, 시민들은 그것으로부터 영향을 받는다. 또한 정부의 각종 지원은 시민들의 세금에

의존한다. 따라서 전문영역은 특정 집단이 아닌 국민의 이익에 봉사하여야 하며, 당연히 민주적 통제가 필요하다(이영희, 2002). 셋째, 공공정책의 정당성과 효과성을 높여준다. 최근 정부 주도의 정책 집행에 한계가 노출되고 있다. 시민들의 반대와 이해대립으로 정책추진이 곤란을 겪기 때문이다. 이로 인해 정책 집행의 효과가 저하되고 행정 비용이 가중된다. 시민의 참여가 없는 정책 입안 및 시행은 성공을 기대하기 어렵다(경실련, 2006). 따라서 전문영역 관련 정책이라고 하여 전문적 처방만 해서는 곤란하다(윤상균, 2015b, 111).

다음으로 전문가는 갖기 어려운 일반인 고유의 가치를 말할 수 있다. 첫째, ‘전문영역의 대중화’에서 ‘대중의 전문영역이해’로의 변화에 주목할 필요가 있다. 전문영역의 대중화는 전문가의 관점이다. 이것은 무지한 대중에게 시혜를 베풀듯 전문영역을 전파하는 계몽적 관점이다. 또한 대중을 결핍된 대상으로 본다. 전문가는 전문영역을 대중에게 일방적으로 전달하며, 대중은 그것을 수동적으로 수용하는 것으로 여긴다. 이러한 관점은 전문가에게 특권적 지위를 부여하며, 신비화를 부추긴다. 그러나 전문영역은 사회적 속성, 즉 집단 간의 협상과 논쟁을 통해 구성되며, 또한 대중은 처한 맥락에 따라 다른 영향을 받고, 전문영역에 대한 이해를 달리한다. 즉 자신들이 경험한 실생활을 바탕으로 나름의 준거들에 따라 해석하고 평가한다. 대중은 전문영역을 수동적으로 수용하지 않고, 구체적인 상황 속에서 다양한 필요에 따라 능동적으로 재구성한다(김동광, 1999). 이러한 대중의 이해는 전문가의 관점 외에 별도의 관점을 우리에게 제공하는 유익이 있다. 둘째, 첫 번째 맥락과 유사한 차원에서, 문제해결에서의 평범한 지식(lay knowledge)의 중요성이다. 일상생활의 경험에서 축적한 일반 시민들의 지식이 문제해결에 더 효과적일 수 있다. 일반인들도 자신의 생활영역에서 경험과 통찰을 통해 학습하고 있으며, 사물에 대한 나름대로의 견해를 암묵지(暗黙知, tacit knowledge)의 형태로 축적한다. 전문가의 지식이 주로 교과서나 통제된 실험실의 탐구활동 결과로 발생하는 것임을 고려할 때, 특정 분야 문제의 환경 속에 오랫동안 노출되어있던 일반인들이 오히려 문제해결에 기여할 수 있는 ‘생생한’ 지식을 가질 수 있다(윤상균, 2015b, 111).

마지막으로 앞에서 언급한 전문영역에 대한 일반인 개입의 정당성과 일반인 자체의 고유 가치를 바탕으로 전문가와 일반인의 새로운 관계 설정이 요구된다. 왜냐하면, 전문가의 전문성만으로는 한계가 있으며, 일반인의 시선, 즉 사회적 합리성이 필요하기 때문이다. 벡(Beck, 1986)에 의하면, 전문성의 심화로 인해 나타나는 위험사회에서는 상이한 개념 정의가 대립한다. 즉 유일한 전문가는 없다. 위험성을 객관적으로 조사할 수 있다는 전문가들의 주장은 논박 대상이다. 오히려 전문가들이 합리성을 독차지할 때 문제가 발생한다. 전문적 연구들은 수량화할 수 있는 특정한 위험들에 국한된다. 전문가들은 관리하지 못 할 위험은 존재하지 않는 것으로 본다. 그러나 대중은 파국으로 이어지는 잠재력을 중요시한다. 한 번의 사고로 절명(絶命)할 수 있기 때문이다. 전문가의 양적인 개념과 대중의 질적인 개념은 충돌한다. 시민사회는 전문가들이 답하지 않는 문제들을 제기하나, 전문가들은 질문의 요점과 대중의 우려를 파악하지 못하고 미흡한 답안을 제출한다. 따라서 전문성에 사회적 합리성, 즉 일반성이 보완되어야 한다(윤상균, 2015b, 111-112).

그렇다면, 이 사회 속에서 전문가와 일반인은 각각 어떤 역할을 담당해야 하고, 서로 어떤 관계를 맺어야 하는가? 그리고 이러한 관계를 통해 우리는 기존의 전문가 중심 사회보다 어떤 나은 유익을 기대할 수 있는가? 우선 모든 사람이 전문성 개발에 매진할 수는 없다. 결국 전문성 확보는 그 분야 종사자들의 임무이다. 그렇다면 나머지 일반 사람들은 그러한 전문영역에 대해 어떤 개입도 할 수 없는가? 오늘날의 전문성은 협소한 특성을 지니고 있어서 사안에 대한 전체적인 조망이 부족하다. 갈수록 복잡해지고 급변하는 현대사회에 대하여 한 분야의 전문성이 전체적 인식을 갖기는 불가능하다. 전문성의 협소함을 보완하기 위해

서는 현실 세계에서 직접 생활하는 일반인의 경험이 문제 인식과 해결의 자원으로 활용되어야 한다. 그러나 전문가는 일반인의 경험담을 귀담아 들으려 하지 않기 때문에 일반인의 적극적 개입 의지가 필요한 것이다. 최근 재판에 일반인이 참여하는 제도가 시행되고 있다. 재판에 전문성이 필요 없기 때문일까? 아니다. 법적 전문성 못지않게 일반 국민의 건전한 상식과 평균적인 정의감 또한 중요하기 때문이다. 이를 통해 재판의 정당성과 신뢰성을 확보하고자 하는 것이다(윤상균, 2015b, 124-125). 이처럼 각 전문분야에 대해 전문성과는 별도의 일반적인 견해와 동의가 필요하다. 이것은 실증적인 분석이나 과학적인 접근을 거부하는 것이 아니다. 정책에 대한 일반인의 개입은 전문가들의 전문성을 무시하거나 배제하기 위한 것이 아니라, 복잡한 현대사회에 적합성을 지닌 안전한 결정을 내리기 위한 것이다. 이러한 일반인과 전문가의 관계를 ‘맡기고(entrustment)¹⁾ 개입하기’라고 부를 수 있다(윤상균, 2015b, 124-125). 전문가의 전문성을 믿고 맡기되, 마음대로 하도록 내버려 두는 것이 아니라 어떤 식으로든 그 전문분야에 일반인이 개입하는 것이다.

이와 같은 개입은 그동안 블랙박스로 처리되었던 전문영역의 내부사정을 드러나게 한다. 이 과정 속에서 전문가들의 전문성이 확인될 수도 있지만, 동시의 그들의 바람직하지 못한 모습, 즉 권력과 자본에 복무하는 모습도 발견된다. 따라서 이러한 개입을 ‘전문분야의 민주화’라고 부를 수 있다. 전문분야의 민주화를 위해서는 전문가와 일반인의 분담된 역할 수행이 필요하다. 우선 일반 시민은 문외한(lay person)임을 염려할 필요가 없다. 비전문가의 입장에서 전문분야와 관련된 ‘불안’을 드러내는 것이 자연스럽다. ‘이성보다 감정이 앞선 표현’이 중요한 이유는, 이를 통해 전문가들이 놓쳤던 부분이 숙고의 대상이 되고, 나중에 큰 문제로 확대될 수 있는 사항들이 사전에 검토될 수 있기 때문이다. 이런 점에서 불만을 표출하는 촛불 집회 등과 같은 일반 대중의 각종 움직임에 대하여 일부에서 제기하는 사회적 혼란의 책임은 사실 비전문가인 일반 시민에게 있는 것이 아니라, 문외한들의 불안과 공포에 답변하지 않고 교화와 주입으로 일관하는 외골수적인 전문가에게 있다. 그래서 전문가들에게는 ‘일반인들의 감정적인 문제제기를 이해하고 소통하는 자세와 능력’이 요구된다. 각각의 역할 수행 과정에서 전문가가 일반인을 이해시키는 일들만 일어나는 것은 아니다. 전문성의 가치중립이라는 그럴듯한 포장으로 가려진 이면에 존재하고 있는 이권과 탐욕이 드러나고, 권력과 자본에 굴복한 도구적 이성인들의 유약한 모습도 관찰된다. 전문분야의 민주화는 감춰져 있는 전문가들의 일탈을 통제한다. 간섭당하는 당사자들은 불편하겠지만, 그러한 ‘과정을 통해서 더욱 나은 결론과 정당성을 얻게 되는 유익’이 있음을 인식해야 한다(윤상균, 2015b, 125). 즉 일반인과 전문가는 각자의 일을 열심히 해 나가되 ‘내 일이 아니니 나 몰라라’ 하거나, ‘필요 없으니 간섭하지 마시오’라고 해서는 안 된다. 그래서 이 사회가 한 단계 더 도약하는 발전을 기대하기 어렵다. 일반인은 사회의 시민으로서 전문영역에 간섭함으로써 거기서부터 생기는 의문이나 불안을 표출해야 하고, 전문가는 사회의 해당분야를 맡은 자로서 전문성 개발과 발휘에 힘쓸 뿐만 아니라 일반인들의 상황을 파악하고 소통에 힘쓰고 나아가 거기서 얻은 통찰을 해당분야와 사회를 발전을 위해 반영할 수 있어야 한다.

이제는 노동자, 농민, 주부 등 일반 시민을 발전의 수혜자에서 진보의 한 원천으로 보는 시각의 전환이 요구된다. 전문영역에 대한 시민의 참여, 즉 전문영역의 민주화는 전문가주의 또는 엘리트주의가 편협한 이

1) 일반적으로 ‘맡긴다’고 할 때, 인사조직론의 측면에서 ‘empowerment’라는 용어가 많이 사용된다. 이것은 권한 위임 혹은 권능 위임의 성격을 갖는다. 그런데 일반인이 전문분야에 대하여 권한(권능)을 전문가에게 위임한다고 보기는 어렵다. 그래서 전문성을 인정하고 신뢰하여 맡긴다는 의미에서 ‘entrustment’라는 용어를 사용하였다(윤상균, 2009, 82).

데올로기임을 드러낸다. 전문가만이 합리적인 의사결정을 내릴 수 있다는 독단은 의사결정에서 도구적 합리성을 득세시켰으나, 오히려 이것은 현대사회의 생태적 위기와 기술적 재난을 일으키는 원인으로 지목된다(이영희, 2002). 금융공학은 물론이고, 생물합성, 인공지능 등의 등장으로 전문성이 고도로 심화하게 될 미래사회는 전문영역에 대한 민주적 통제의 필요성이 더욱 점증할 것이다(윤상균, 2015b, 114). 이는 곧 법과 정치의 개선 요구를 의미하며, 그렇다면 이러한 상승관계로서의 일반인과 전문가의 관계가 법적, 정치적으로 어떤 의미를 줄 수 있는지 다음 장에서 시험적으로나마 살펴보고자 한다.

IV. 전문가-일반인 관계의 범·정치적 함의

전문분야에서의 전문가-일반인 관계는 법 또는 정치에서의 대의제와 유사한 형태를 지니고 있다. 전문분야에 대하여 일반인이 전문가를 믿고 그 분야를 맡기는 것처럼, 대의제에서 국민은 대표자에게 법과 정치에 대한 권한을 위임하는 것이 비슷한 형태를 띠고 있기 때문이다. 따라서 대의제와 관련된 쟁점들을 살펴봄으로써, 앞서 진행된 전문분야에서의 전문가-일반인의 관계에 대한 논의사항들이 법과 정치 영역에 적용될 수 있는 연결지점들을 포착할 수 있을 것으로 기대된다.

우선 무엇보다도 대의제로 상징되는 간접민주주의 또는 절차민주주의에 대한 국민적 불만이 현재 극에 달해있다. 즉 민주주의가 있으나 마나 한 명목뿐인 죽은 것이라는 인식이 팽배하다(Agamben et al., 2009). 헌법 1조 ①항의 “대한민국은 민주공화국이다.”와 ②항의 “대한민국의 주권은 국민에게 있고, 모든 권력은 국민으로부터 나온다.”(법제처)는 조문을 마치 모르는 것처럼 국민의 대표자들이 안하무인으로 행동하고 있기 때문이다. 주어진 권력을 사적 이익을 위해 사용하는가 하면, 권력의 원천인 국민을 무시하기까지 하는 일이 빈번히 발생하고 있다(Marr, 2010, 40; 조유진, 2012, 10; 김영란, 2016, 145-147). 그래서 국민들은 당연하게도 여기에 대해 직접민주주의에 대한 열망을 강하게 표출하고 있다(Callenbach & Phillips, 1985; Ellis, 2002; Carter, 2005; Kaufmann & Buchi & Braun, 2007; 주성수, 2009; 하기남, 2009; 하승수 외, 2009; 김계국, 2010; 소준섭, 2011; 이지문, 2012; 조유진, 2012; 이기우, 2016; 이진순 외, 2016).

직접민주주의 또는 참여민주주의적 접근의 강약의 정도는 대의제를 중심으로 한 간접민주주의와의 관계성을 기준으로 크게 두 수준으로 나뉜다. 하나는 대의제 보완설이고 다른 하나는 대의제 치환설이다. 먼저 대의제 보완설이란 대의제 하에서 시민참여는 대의제의 부정이 아닌 대의제의 한계에 대한 인식에서 출발하여 시민의 의사를 직접 정부의 의사결정과정에서 반영함으로써 대의제의 기능을 보완한다는 성격을 갖는다. 반면, 대의제 치환설이란 대의제에 대한 불신에서 출발하여 대의제로는 시민의 의사가 유효하게 정부의 의사결정과정에서 반영되기 어려우므로, 시민참여는 의회를 대신하여 시민이 직접 정부의 의사결정과정에서 참여하는 성격을 지닌다(Hart, 1972, 이승중, 1993, 전제철, 2007, 248에서 재인용).

이러한 직접민주주의는 두 가지 측면에서 비판을 받는다. 하나는 물리적 제약으로 인한 실현 불가능성이다. 고대 아테네에서나 가능한 것이 현대사회에서는 불가능하다는 것이다. 이것은 직접민주주의를 채택하지 않는 가장 큰 이유로 작용한다. 그런데 최근 과학기술의 발달로 예전과는 비교할 수 없는 통신의 발달과 그에 따른 사이버 공간의 확장이 이루어지고 있다. 그리고 이를 바탕으로 한 직접민주주의의 실험이 곳곳에서 벌어지고 있다(하기남, 2009; 이진순 외, 2016). 그렇다면 과학기술의 도움으로 물리적 제약을 극복할

수 있다면 직접민주주의의 실현이 우리의 당위적 목표가 되어야 할까?

직접민주주의에는 하나의 문제가 더 있다. 바로 중우정치(衆愚政治)의 문제이다. 현재 한국의 대중적인 진보와 보수의 논객 두 사람의 얘기를 들어보자. “독일 국민이 합법적 선거에서 히틀러를 국가 지도자로 선출했다는 사실을 잊지 말자. 그는 연방총리로 선출된 다음 모든 민주적 선출 제도를 폐기했다. 총통이라는 자신의 지위를 어떤 절차로도 변경할 수 없게끔 만들었다. 헌법을 바꾸면서까지 1971년 3선 대통령이 되었던 박정희도 1972년 유신 쿠데타를 일으켜 대통령 직선제를 폐지함으로써 사실상 종신 대통령 지위에 올랐다. 박정희 대통령 선출이라는 의사결정은, 그 자신이 원하지 않는 한 절대 변경할 수 없는 것이 되었다. 똑 같은 일을 북한 김일성 주석도 했다. 그는 죽을 때까지 50여 년 동안 ‘민족의 태양’ 이자 ‘위대한 수령’ 이었다. 지금은 그 아들인 ‘위대한 장군’ 이 나라를 다스린다.” (유시민, 2009, 166). “대중이 공동체적 어젠다에 대한 논의에 참여할 정도의 지적 수준에 이르러야 한다. 그런데 이것은 불가능한 일이다. 민주주의가 반드시 중우정치로 이행할 수밖에 없는 이유가 여기에 있다.” (전원책, 2016, 402). 즉 일반 대중의 낮은 수준 때문에 직접민주주의는 좋은 결과를 보장할 수 없으며, 오히려 안 좋은 결과를 낳고, 나아가 전체주의 독재의 위험성이 존재한다는 것이다. 다른 말로 하면, 시민 참여의 극대화가 최선의 결과를 보장하지 않는다는 것이다(전제철, 2007). 이러한 경고는 일반인에 대한 불신과 전문가에 대한 신뢰를 바탕으로 한다.

필자는 직접민주주의 또는 참여민주주의의 이와 같은 문제점을 받아들이며, 동시에 대의제를 중심으로 한 간접민주주의에 대한 불만과 불신을 유지하는 가운데, 우리 사회를 누가 어떻게 이끌어 가야 하는가에 대한 새로운 유형의 전문가-일반인 관계 또는 대표자-국민 관계를 제안하고자 한다. 이러한 새로운 유형의 관계는 우리에게 주어진 2개의 선택지를 거부하고 제3의 대안을 모색하는 것을 통해 구축하고자 한다. 우선 다음에 제시되는 표를 통해 우리에게 주어진 2개의 선택지를 가늠할 수 있다.

< 표 1 > 정치교육 vs 헌법교육

정치교육	헌법교육
정치사회화를 목표	법사회화를 목표
참여적, 실천적 시민성 강조	규범의식, 비판적·분석적 합리성 강조
참여 지향적 시민사회를 지향	규범 지향적 시민사회를 지향
대의제를 엘리트적이라고 부정시	대의제를 이상적인 정치체도로 간주
기본권과 통치구조의 융합	기본권과 통치구조의 구별
참여민주주의를 본질로 이해	참여민주주의를 대의제의 보충으로 이해
정치적 참여(political engagement) 강조	민주적 의식(democratic enlightenment) 강조

출처 : 전제철, 2007, 256.

하나는 대의제를 부정적으로 보는 것이고, 다른 하나는 대의제를 이상적인 것으로 보는 것이다. 그래서 전자는 시민 참여를 본질로 보고, 후자는 시민 참여를 보충으로 본다.

또 하나의 표를 보자.

< 표 2 > 참여 지향 교육과정 vs 규범 지향 교육과정

참여 지향적 시민사회를 위한 교육과정	규범 지향적 시민사회를 위한 교육과정
능동적 실천적 시민성 강조	비판적 분석적 합리성, 규범의식 강조
정치사회화에 중점	법사회화에 중점
정치적 참여(political engagement) 강조	민주적 의식(democratic enlightenment) 강조
직접적 참여 선호 (국민투표 · 국민소환 · 국민발안 · 주민소환 등 국민의 직접적인 자기결정 선호)	간접적 · 통제적 참여 선호 (선거 · 언론의 자유 · 집회의 자유 등 정책의 통제 · 정당화 선호)
대의제를 엘리트적이라고 부정시	대의제를 이상적인 정치제도도 간주
민주주의를 정치형태(by the people)에 중점을 두고 이해	민주주의를 정치이념(for the people)에 중점을 두고 이해
참여민주주의를 본질로 이해 (대의제 치환설)	참여민주주의를 대의제의 보충으로 이해(대의제 보완설)
참여(participation) 측면 교육과정	전달(transmission) 측면 교육과정 ⁹⁾
Shirley Engle(1960), Fred Newmann(1975), Richard Pratte(1988) 등의 연구	Paul Gagnon(1996), 시민교육센터(Center for Civic Education)의 공민/정부론 교육과정 표준(National Standards for Civics and Government; 1994)

출처 : 전제철, 2007, 259.

하나는 대의제 치환설의 입장에서 국민투표, 국민소환, 국민발안, 주민소환 등 국민의 직접적인 자기결정을 선호한다. 즉 직접적 참여가 중심이어서 실천적 시민성을 강조한다. 다른 하나는 대의제 보완설의 입장에서 선거, 언론의 자유, 집회의 자유 등 정책의 통제, 정당화를 선호한다. 즉 간접적, 통제적 참여를 선호해서 합리성과 규범의식을 강조한다.

종합하면, 하나는 일반인 중심 또는 국민 중심의 사회를 가정하고, 다른 하나는 전문가 중심 또는 대표자 중심의 사회를 가정한다. 결국 두 경우 모두 나머지 상대방의 역할은 위축될 수밖에 없다. 그런데 이것—상대방의 위축—은 사회의 안전과 발전에 매우 위험한 조건이며 효과성을 발휘할 수 없는 구도이다. 일반인 중심의 사회는 전문성이 쌓이고 발휘되기 어렵고, 반대로 전문가 중심의 사회는 사회적 문제를 실감 있게

다루고 효과성 있게 해결하기 어렵다. 마찬가지로 일반 시민 중심의 사회는 사회 전반적인 불안감을 조성할 수 있다.²⁾ 그러나 대표자 중심의 사회는 일반 시민의 이익이 무시되고 배제되는 문제점이 있다.

제3의 대안은 기존의 전문가와 대표자를 그대로 인정하고, 대신 시민 참여를 기존과는 다른 방식을 적용하는 것이다. 이것은 기존의 전문가와 대표자를 인정함으로써 그들의 전문성과 대표성을 활용할 수 있는 유익이 있다. 이를 통해 시민 중심 사회의 불안감을 완화시킬 수 있으며, 일반인 중심 사회의 비전문성을 보완할 수 있다. 이렇게 하는 이유는 모두가 전문성을 키울 수 없는 현실적인 제약 때문이다. 일반 시민 중심의 직접민주주의를 해서는 안 되는 이유는 물리적 제약 때문이 아니라, 바로 일반인의 전문성 부족 때문이다. 다음으로 시민 참여 방식이 기존과 다르다는 것은 대의제적 선거나 국민투표, 국민발안, 국민소환 등과 같은 직접민주주의적 방식이 아닌 제3의 방식이라는 것을 의미한다. 이것이 필요한 이유는 전자는 대표자의 권력 사유화 문제, 그리고 후자는 중우정치의 문제를 안고 있기 때문이다. 그리고 이 두 방식은 각각 홀로 고립되어 상대방을 소외시키며 결국에는 사회 전체적 발전, 또는 (경제학적 용어로) 사회적 후생을 감소시키는 한계를 노출한다.

제3의 방식과 관련하여 과학기술 분야의 사례를 참고할 수 있다. 전문성의 대표적인 분야라고 할 수 있는 과학기술 분야도 그 본성적 한계—예를 들면, 불확실성, 가치비중립성 등으로 인한 위험과 불평등—를 극복하기 위해 다양한 시민 참여를 시도하고 있으며, 이것은 전문가와 일반인의 협업 작업으로 이루어진다. 대표적인 것이 합의회의(Consensus Conference)이다. 여기서는 선별된 보통 시민들이 논쟁이 되는 과학기술 문제를 평가한다. 이들은 자신들의 의문과 관심사를 전문가들에게 제기한다. 전문가들은 거기에 대해 답변을 한다. 답변을 들은 일반 시민들은 자체 토론을 거친 후, 그 결과를 보고서로 만들어 기자회견을 통해 발표한다. 1987년 덴마크에서 처음 시행된 후, 90년대 초 네덜란드와 영국에 도입된 것을 필두로 오스트리아, 호주, 뉴질랜드, 이스라엘, 일본 등으로 확산되었고, 한국에서도 유전자조작식품, 생명복제 등에 대한 합의회의가 열렸다(김명진·이영희, 2002). 이 외에도 원자력 중심의 전력정책,³⁾ 동물장기이식,⁴⁾ 유비쿼터스 컴퓨팅 기술, 기후변화협약 대응기술, 국가재난질환 대응기술, 뇌로 움직이는 미래세상, 빅데이터 분석기술과 활용, 3차원 프린팅의 활용, 스마트 네트워크, 무인 이동체, 초고층 건축물, 유전자가위 기술, 인공지능 기술 등에 대한 합의회의 또는 기술영향평가가 이루어졌다(미래창조과학부). 이를 통해 시민패널은 과학기술에 대한 인식의 폭과 깊이를 확장시키고, 보고서의 대중적 유통을 통해 정치권과 일반인에게 토론과 논쟁을 확산시킨다. 일반 시민의 지식과 통찰은 정책결정과정에 영향을 미치며, 이는 정책에 대한 사회적 지지를 높인다(김명진·이영희, 2002). 시민이 전문가에게 정보를 제공받고 배우는 모양새이지만, 전문가 역시 시민과의 대화를 통해 시민의 관점과 의사소통 방법 등을 배운다(김환석, 1999). 이와 같이 합의회의는 블랙박스에 담겨 보이지 않던 문제, 즉 모르고 지나칠 것들을 사람들이 알도록 공론의 장으로 끌어올린다(강

2) 2016년 가을과 겨울에 대통령 퇴진 촛불 집회가 성황리(?)에 진행되자, 촛불민심을 대변할 온라인 시민의회를 만들려는 움직임이 있었다. 이것은 기존 국가가 아닌 별도의 시민대표단을 구성한다는 측면에서 직접민주주의적 성격을 띠고 있었으나, 결국 시민들의 반발로 무산되었다. 시민들-네티즌들은 ‘촛불성파에 밥숟가락 없지 말라’, ‘완장 찰 생각하지 말라’며 심하게 반발했다(뉴시스, 2106.12.12.; 연합뉴스, 2016.12.12.). 여기서 필자는 기존의 헌법적 권력구조(또는 통치구조)로부터의 일탈에 대하여 (필자를 포함한) 많은 국민들이 본능적 불안감을 갖고 있다고 판단했으며, 이는 곧 기존의 대표자, 그리고 기존의 전문가 체제를 인정하는 것으로 읽었다.

3) 「‘원전건설 중단’ 합의까지 ‘시민 16인’의 3박4일」, 프레시안, 2004. 10. 13.

4) 「상식의 결론, “장기이식 반대”」, 한겨레 21, 제681호, 2007. 10. 18.

양구, 2004). 이를 통해 사회와 국가는 새로운 과학기술에 내재된 위험과 불평등 유발요인을 인지하고 대처하게 된다(윤상균, 2015b, 112-113). 이러한 방식의 특징은 전문가와 일반인이 서로를 배제하지 않고 의사소통을 통한 상호작용을 한다는 것이다. 그리하여 혼자—일반인이든, 전문가든—서 할 때보다, 그 사회는 더 나은 이해와 적절한 문제 해결에 다가간다는 것이다.

사회는 두 부분으로 이루어진 계(a binary system)이다. 그리고 여기에는 여러 개의 이항 대립(binary opposition)들이 존재한다. 예를 들면, 상류층-하류층, 부유층-빈곤층, 자본가-노동자, 엘리트-일반대중, 지배자-피지배자(인민 또는 민중), 부르주아-평민, 특히 첨단과학기술을 바탕으로 한 지식정보화사회인 현대사회는 전문가-일반인으로 표상된다. 그리고 그러한 이항 대립들 간의 길항작용(antagonism)으로 이 사회는 움직인다. 어느 한 쪽을 배제하거나 위축시킨다는 것은 사회발전과 사회적 후생을 위해 바람직하지 않고, 현실적으로 가능하지도 않다. 결국 이 사회는 항상 짝을 이루는, 그러나 성격이 상반된 한 쌍의 형제를 품은 어미다. 어미의 마음은 두 형제가 협력하여 좋은 결과를 내기를 소원한다. 그러나 그것은 둘이 같은 모습을 보임으로써가 아니라, 각자의 차이가 서로에게 영향을 미쳐서 결국에는 단순 합 이상의 시너지 효과를 내는 상승관계(synergistic relationship)를 형성함으로써 이다.

이것을 법적, 정치적으로 표현한다면, 어느 한 쪽이 주도권을 잡고 상대를 위축시키는 대의제 치환설(직접민주주의)이나 대의제 보완설(간접민주주의)이 아니라, 양 쪽의 협업을 통해서 일을 추진해 나가는 대의제 활용설(대표자-국민 상승관계)이라고 부를 수 있겠다. 또한 민중이 권력을 독차지함으로써 나타나는 민중주의의 중우정치나 엘리트들이 권력을 독점하는 엘리트주의의 과두정치(寡頭政治, Elitism)가 아니라, 민중과 엘리트가 협업을 하는 쌍두마차(Two-horse carriage, Duumvirate⁵⁾) 정치라고 부를 수 있겠다. 마차를 끄는 두 마리의 말은 함께함으로써만 마차를 올바른 방향으로 신속하게 끌 수 있기 때문이다. 또 다른 비유를 든다면, 최근 등장한 엔진이 두 개인 하이브리드 카(hybrid car)를 예로 들 수 있겠다. 화석연료의 연소를 통해 나아가기도 하고, 전기모터의 가동을 통해 나아가기도 함으로써 효율을 배로 높은 차량이다. 우리 사회야말로 성격이 서로 다른 두 개의 동력을 가지고 있는 하이브리드 사회(hybrid society)로서, 그 각각의 동력을 적절하게 활용할 수 있을 때 높은 사회적 효율성을 달성할 수 있다.⁶⁾

5) A duumvirate is an alliance between two equally powerful political or military leaders(Wikipedia). 원래 양두(兩頭)정치는 두 리더 간의 연합을 의미한다. 그러나 본 연구에서는 양 진영, 즉 무리들(群) 간의 연합에 초점을 두었다. 사실 리더는 개인이 아닌 자신이 속한 진영을 대표하는 것이므로 이러한 해석이 무리라고 보기는 어렵다. 또한 본 연구를 통해 드러난 새로운 권력구조 또는 통치구조를 명명하기 위해 두 리더는 두 부류의 사람들(예, 일반인-전문가, 민중-엘리트)로 의미를 확장하여 사용할 필요가 있음을 제안한다.

6) 이와 같은 사회에 대한 법·정치적 쌍두마차론 또는 하이브리드론은 교육적 측면과도 유의미한 관련성을 갖는다. 듀이(J. Dewey)에게 ‘효율성(efficiency)’은 모종의 ‘힘의 발달’을 의미한다. 그 힘은 우리가 다른 사람과의 관계를 맺는 일로 축약된다(손병노, 2009, 88). 본 연구에서 살펴본 바와 같이, 우리 사회가 발전하고 후생이 증가하며 좋은 사회가 되기 위해서는 사회 속에 존재하는 두 부류, 즉 전문가와 일반인, 또는 엘리트와 민중이 상승관계(相乘關係, synergistic relationship)를 형성할 수 있어야 한다. 필자는 이러한 새로운 과제, 즉 직접민주주의나 간접민주주의나와 같은 양자택일의 분리론 속에 빠져 있는 전통적 이원론(권영성, 2011, 134-135)을 극복하고 시대적 상황에 맞는 새로운(홍성방, 2011, i, 107-109) 제3의 통합적 대안을 제시하는 일이 사회과교육에 주어졌다고 생각한다.

참고문헌

- 강양구(2004). 과학기술 정책결정 블랙박스에서 끄집어내기: 전력 정책의 미래에 대한 합의회의, 노동사회. 한국노동사회연구소, 90.
- 경실련 도시개혁센터(2006). (알기 쉬운) 도시 이야기, 한울
- 권영성(2011). 헌법학원론, 개정판[2010년판], 법문사.
- 김경만(2007). 경제학의 사회학: 신고전학과 경제학의 출현에 대한 지식 사회학적 설명, 사회와이론, 10, 177-212.
- _____(2011). 분과 학문적 가치와 사회학: 공공 사회학(Public Sociology)의 가능성에 대한 비판적 고찰, 사회과학연구, 19(1), 8-34.
- _____(2015). 글로벌 지식장과 상징폭력: 한국 사회과학에 대한 비판적 성찰, 파주: 문학동네.
- 김동광(1999). 과학대중화의 새로운 시각: PUS를 중심으로, 한국사회학회 전기사회학대회 자료집.
- 김명진 · 이영희(2002). 합의회의, 참여연대시민과학센터 엮음. 과학기술환경·시민참여, 한울
- 김영란(2016). 김영란의 열린 법 이야기, 풀빛.
- 김계국(2010). 직접 민주주의: 실천방안 및 사례 해설서, 인간과자연사.
- 김환석(1999). 시민참여를 실험하다: ‘유전자 조작 식품 합의회의’ 체험기, 참여연대 과학기술민주화를위 한모임. 진보의 패러독스: 과학기술의 민주화를 위하여, 당대
- _____(2006). 『과학사회학의 쟁점들』, 서울: 문학과지성사.
- 소준섭(2011). 직접 민주주의를 허하라: 1퍼센트의 1퍼센트에 의한 1퍼센트를 위한 민주주의 시대는 끝났다, 서해문집.
- 손병노(2009). 1916년 NEA 사회과 보고서의 이념적 정향, 사회과학교육연구, 10, 83-95.
- 유시민(2009). 후불제 민주주의: 유시민의 헌법 에세이, 돌베개.
- 윤상균(2009). 사회과 STS 교육의 방향으로서 과학기술 시민성 탐구, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- _____(2015a). 현대과학을 접목한 통섭적 경제교육, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- _____(2015b). 과학기술사회에서 요구되는 시민성 탐구, 시민교육연구, 47(4), 107-133.
- _____(2016). 사회과교육과 경제교육의 긴장: 원인과 해소 방안, 사회과교육연구, 23(4), 1-15.
- 이기우(2016). 모든 권력은 국민에게 속한다 이제는 직접민주주의다, 미래를소유한사람들.
- 이승종(1993). 민주정치와 시민참여, 서울: 삼영사.
- 이영희(2002). 과학기술정책과 시민참여모델, 참여연대시민과학센터 편. 과학기술 · 환경 · 시민참여, 한울
- 이장규 · 홍성욱(2006). 공학기술과 사회: 21세기 엔지니어를 위한 기술사회론 입문, 서울: 지호.
- 이지문(2012). 추첨민주주의 이론과 실제: 직접 · 대의민주주의를 보합하는 새로운 시민정치 패러다임의 모색, 파주: 이담Books.
- 이진순 · 와글(2016). 듣도 보도 못한 정치: 더 나은 민주주의를 위한 시민의 유쾌한 실험, 파주: 문학동네.
- 전원책(2016). 잡초와 우상: 전원책의 정치 비판, 부래.
- 전제철(2007). 규범 지향적 시민사회를 위한 사회과 교육과정에 관한 연구, 시민교육연구, 39(3), 237-262.
- 조유진(2012). 헌법 사용 설명서: 공화국 시민, 헌법으로 무장하라, 서울: 이학사.
- 주성수(2009). 직접 민주주의: 풀뿌리로부터의 민주화, 아르케.
- 하기남(2009). 직접민주주의와 국민중추: IT개발자가 보는 대안민주주의, 칠홍교.

- 하승수·이호·김현(2009). 한국 직접·참여 민주주의의 현재, 민주화운동기념사업회.
- 홍성방(2011). 헌법학(上), 박영사.
- 홍성욱(2004). 과학은 얼마나, 서울: 서울대학교출판부.
- Agamben, G. et al.(2009). *Démocratie, dans quel état?*, 김상운·양창렬·홍철기 역(2010). 민주주의는 죽었는가?: 새로운 논쟁을 위하여, 서울: 난장.
- Beck, U.(1986). *Risikogesellschaft: Auf dem weg in eine andere moderne*, 홍성태 역(1997). 위험사회: 새로운 근대(성)을 향하여, 서울: 새물결.
- Callenbach, E. & Phillips, M.(1985). *A Citizen Legislature*, 손우정·이지문 공역(2011). 추첨 민주주의: 선거를 넘어 추첨으로 일구는 직접 정치, 서울: 이매진.
- Carter, A.(2005). *Direct action and democracy today*, 조효제 역(2007). 직접행동: 21세기 민주주의, 거인과 싸우다, 교양인.
- Chang, H. J.(2014), *Economics: The User's Guide*, 김희정 역(2014), 장하준의 경제학 강의: 지금 우리를 위한 새로운 경제학 교과서, 서울: 부키.
- Ellis, R. J.(2002). *Democratic Delusions: The Initiative Process in America*, 최두영(2008). 직접참정제도, 민주주의의 허상인가?: 미국의 주민발안제도 현장, 아르케.
- Hart, D. K.(1972). Theories of government related to decentralization and citizen participation, *Public Administration Review*, 32, 603-621.
- Kaufmann, B. & Buchi, R. & Braun, N.(2007). *Guidebook To Direct Democracy*, 이정욱 편역(2008). 직접민주주의로의 초대, 리북.
- Kuhn, T. S.(1996), *The Structure of Scientific Revolutions (3rd ed.)*, 김명자 역(2007), 과학혁명의 구조, 개역판, 서울: 까치.
- Marr, A.(2010). *Who's in Charge?*, 고정아 역(2010). 누가 세상을 움직이는가?, 비룡소.
- 뉴스시스. “촛불 성과에 밥숟가락 없지 마라” ... ‘온라인 시민의회’ 잠정 중단. 등록일: 2016.12.12. 검색일: 2016.12.31. http://www.newsis.com/ar_detail/view.html?ar_id=NISX20161212_0014576970
- 연합뉴스 “촛불 세력화하나” 반발에 ‘온라인 시민의회’ 중단. 등록일 : 2016.12.12. 검색일: 2016.12.31. <http://www.yonhapnews.co.kr/bulletin/2016/12/12/0200000000AKR20161212017200004.HTML?input=1195m>
- 미래창조과학부. <http://www.msip.go.kr> 검색어: 기술영향평가. 검색일: 2015.10.31.
- 법무부. <http://www.moj.go.kr> 검색어: 국민참여재판. 검색일: 2016.12.31.
- 법제처 국가법령정보센터. 대한민국헌법. 검색일 : 2016.12.31. <http://www.law.go.kr/lsSc.do?menuId=0&p1=&subMenu=1&nwYn=1§ion=&tabNo=&query=%EB%8C%80%ED%95%9C%EB%AF%BC%EA%B5%AD%ED%97%8C%EB%B2%95#undefined>
- Wikipedia. <http://www.wikipedia.org> 검색어: duumvirate. 검색일: 2016.12.31.

소수자 민주주의의 관점화*

김 용 신

서울교육대학교

I. 도입

소수자는 그것이 선천적으로 주어졌든 후천적으로 습득되어든 상관없이 정치, 경제, 문화, 역사적 차원을 망라하여 나타나는 인간사회의 오래된 부류라고 볼 수 있다. 이들의 공통점은 권력관계의 열세로 인하여 편견과 차별의 대상이 되어 왔다는 점이다. 소수자의 특성은 고유성, 불변성, 역사성, 상대성, 권력성 등으로 볼 수 있다. 인종은 불변적 속성을 가지며, 여성과 아동은 역사성을 띄는 소수자이고, 비정규직은 정규직에 비하여 상대적으로 열악하며, 다수자들은 소수자에 비하여 권력의 우월성을 점하는 것이 현실에서의 민주주의 사회이다.

민주주의 헌정체제를 가진 국가와 민주주의가 확장된 현대의 글로벌사회에서는 소수자와 다수자의 갈등과 협력이 중요한 사회적 의제로 등장하고 있으며, 문명화된 국가, 사회일수록 소수자에 대한 배려와 관심이 높은 것이 사실이다. 주지하듯 민주주의는 모든 국민이 정치하는 정치 체계이다. 이것은 국민 개개인이 각각 주체적인 자아로서 공존하기 위한 공통된 삶의 양식이다. 그러므로 민주주의 사회에서는 개개인의 욕구와 권리가 상호 대등하게 주장되고, 또 충돌할 가능성이 언제나 내재하는 것이다(조성술, 1998, 99). 민주주의는 본질적으로 인간에 의한, 인간을 위한, 인간의 통치이다. 따라서 완전한 인간은 없으므로 완전한 민주주의도 없다고 말할 수 있는 것이다(Morrison, 노상우·오성근 역, 2005, 53). 소수자 문제에 대한 접근도 민주주의의 발전과 문명화에 따라 체계화되어 왔다고 볼 수 있다.

민주주의 국가에서 소수자는 크게 집단화할 수 있는 소수자와 스스로 집단화하기 어려운 소수자로 구분할 수 있다. 신체적, 언어적으로 활동 가능한 소수자는 약간의 외부적 도움만 받으면 집단을 구성하여 조직적인 소수자 운동을 전개할 수 있는 반면, 그렇지 못한 소수자의 경우에는 전적으로 외부옹호집단의 도움을 받아야 한다. 후자의 전형적인 사례로는 노숙자, 결혼이주여성 등이 해당된다. 노숙자의 경우에는 기본적으로 자활 의지가 부족한 소수자이기 때문에 이들 스스로가 집단화하고자 하는 동기를 갖기 힘들다. 결혼이주여성의 경우에는 한국어 언어소통의 한계 및 활동범주 한계로 인하여 소수자로서 권리 행사가 거의 불가능한 실정

* 본 논제는 2016 한국정치학회 연례학술회의에서 발표된 '소수자 민주주의의 가능성'을 수정 보완한 것임

이다. 이런 상황은 AIDS 환자의 경우에도 거의 유사하게 나타난다. 이러한 형태의 소수자를 제외한 다른 경우에는 집단 결성을 통하여 나름대로 강력한 소수자 운동을 전개할 수 있는 것이다(전영평 2009, 842-843). 이러한 구분에 의하면, 집단화 가능 소수자는 소수자의 정체성을 스스로 주장할 수 있으므로 직접참여 형태의 소수자에 의한 민주주의를 실행할 수 있다. 반면, 집단화 불가능 소수자의 경우에는 직접민주주의 형태의 소수자 민주주의 보다는 소수자를 위한 민주주의를 가능하게 해주는 다수자 기반 소수자 옹호 세력의 구축을 통해서 자신들의 정체성을 보장받는 간접민주주의가 통용될 수 있을 것이다.

여기서는 글로벌사회를 개인과 세계가 즉시 호환되는 질서 체계로 상정하고, 소수자의 개념을 국민국가와 지구적 국제사회에서 포괄적으로 존재하는 확장된 범주로 이해한다. 이것이 가능한 이유는 국민국가 간 협력에 의한 국제기구와 자발적 세계시민들로 구성된 국제비정부기구가 글로벌 수준의 민주주의를 인간의 기본권 보장 차원에서 작동시키고 있는 것이 현실세계이기 때문이다. 따라서 소수자의 전지구적(cosmopolitan) 차원의 인정도 전제할 수 있게 되는 것이다. 요컨대, 소수자와 민주주의의 연계를 글로벌 세계 속에서 가능한 것으로 진단하고, 소수자에 의한 민주주의와 소수자를 위한 민주주의의 논리를 탐색해 보기로 한다.

II. 소수자의 유형과 차원

글로벌 다문화사회에서의 소수자는 국민국가 내부적 동인에 의해 구분되는 외국인 소수자, 내국인 소수자, 외부적 동인에 의하는 다문화 소수자, 글로벌 소수자의 형태로 분류할 수 있다. 외국인 소수자는 출신, 언어, 문화 등의 측면에서 내국인 소수자와는 분명히 구분되는 측면이 있다. 그러나 일단 한국사회에 진입한 외국인 소수자는 국내 소수자와 거의 유사한 사회적 곤경에 처하게 된다. 국내 소수자의 경우에도 외국인 소수자 못지않은 사회적 장애를 갖기는 마찬가지이다. 즉, 소수자로서 경험하게 되는 권력의 열세, 차별적 대우, 식별 가능성, 소수자로서의 의식 등은 외국인과 내국인 소수자 모두에게 공통으로 적용된다(전영평, 2009, 849). 소수자의 본질에서 비롯되는 고유성과 권력성은 어떤 소수자에게라도 그대로 적용되는 것이다.

최근 한국사회에는 외국인과 내국인 소수자 모두에서 영향을 주는 다문화 소수자들의 급증하고 있다. 2015년 기준 179만 명에 달하는 다문화 소수자들은 주로 경제적 이유에서 한국으로 이주해온 외국인노동자, 결혼이민자 등이 다수를 점하며, 3만 여명의 북한이탈주민들도 특유의 언어 말씨와 행동 등으로 다문화 소수자의 대열에 합류하고 있는 실정이다. 일반적으로 다문화 현상이 전통적인 국민국가에 발생하면 사회적 갈등이 촉발되는 원인을 다문화가 제공할 수 있다. 특히, 다른 문화에 대한 자기 문화의 우월성을 의미하는 자민족중심주의가 강한 사회일수록 다문화가 진행되는 과정에서 불필요한 갈등이나 소모적 논쟁이 계속될 수 있다. 물론, 이것을 자연스런 현상으로 보려는 입장도 있다. 문화의 특성상 자기의 ‘문화 렌즈’(cultural lens)를 통해서 다른 문화를 보려 하기 때문에, 다른 문화에 대한 이해가 부족한

것은 당연하다는 논거에서다. 그러나 특정 문화 렌즈로 사회를 보는 것이 시민들의 다른 문화에 대한 무능력(inability)으로 발달되면 국가사회의 정치통합과 사회질서에 대한 합의에 심각한 위협 요인으로 작용할 수도 있는 것이다(김용신, 2008, 33-34). 다문화 소수자들의 증가 추세는 소수 이주자와 다수 정주자 집단 간의 갈등 양상으로 나타날 수 있는 것이다.

또한 주목해야 할 부류의 소수자들이 글로벌 소수자이다. 전지구적 차원의 소수자들은 지역과 국가, 국제사회를 포괄하는 범주를 설정하면서 선천적-후천적, 국내적-국제적, 고정적-유동적 형태 등 다양한 형태로 존재한다. 물론 엄밀히 구분되는 것은 아니나 전자의 범주에는 원주민, 장애인, 성소수자, 여성, 아동, 노인 등이 포함되고, 후자의 범주에는 난민, 정치적 망명자, 양심수, 빈곤으로부터 탈출한 경제적 이주자, 불법체류자 등이 포함된다(김용신, 2014, 136). 전지구적 차원의 민주주의나 국민국가적 차원의 민주주의는 공히 자유와 평등의 원칙에 의한 개별적 인권의 보장을 약속하고 있지만 국적, 성별, 인종, 종족, 종교, 연령, 이민, 성적인 측면 등에서 소수자들은 사실상 동등한 수준의 자유와 평등을 누리지는 못한다.

이처럼 글로벌 세계에서 존재를 위협받는 사람들이 있다는 사실, 최소한의 삶의 권리까지도 위협받는 집단이 존재한다는 것에서 문제가 발생한다. 이와 같은 문제는 단지 병든 노인들, 아이들, 언어가 소통되지 않는 외국인 노동자들, 이민자들, 탈북 난민들, 입국거절 당한 자들, 추방된 자들, 이방인들뿐만 아니라, 아직 오지 않은 미래 세대들에게까지 적용될 수(김연숙, 2008, 305) 있으므로 더 큰 전지구적 수준의 문제가 될 수 있다. 아직 글로벌사회의 시민권은 공식적으로 인정되고 있지 않으며 글로벌 주권 개념도 성립되지 않았으므로 전지구적 차원의 소수자들은 인권 NGO, 건강 식량 지원 단체, UN, 문명화된 선진국 등의 최소한의 지원에 기댈 수밖에 없는 실정이라는 점에서 준비가 덜 된 상태이기 때문이다.

오늘날 그것이 어떤 차원의 소수자 유형이든 관계없이 인권을 포함한 다양한 권리와 시민권, 소속감, 토착주의(autochthony)를 비롯한 국가에 대한 지위 요구와 관련해 새로운 문제가 되었다. 이들은 국가가 져야 할 의무를, 또한 엄밀한 의미의 시민과 일반적 의미의 인간 사이에 위치한 정치적 인간의 경계선을 새롭게 검토할 것을 요구한다(Appadurai, 장희권 역, 2011, 64). 유의할 점은 소수자는 언제나 항상 다수자들이 지배하는 사회로부터 탈주를 욕망하는 주체가 아니며, 언제나 항상 다수자이기를 열망하고 다수자를 흉내 내는 주체도 아니라는 것이다. 특히, 오늘날 글로벌화에 따른 사회공간적 분절화와 근대적 인식의 폭력과 한계에 도전하는 다양한 개별주체들의 정체성의 정치를 고려할 때, 소수자는 특정 사회집단에 국한된 문제일 뿐만 아니라 모든 분절화된 개별 주체들의 문제라고 할 수 있다(박경환, 2008, 300).

예를 들면, 인종, 언어, 혹은 종교상의 소수자들을 배려하고 보호한다는 것은 궁극적으로 이들에게 정치적 자유를 허용한다는 것을 의미하게 되고, 이는 결국 인종, 언어, 혹은 종교상의 소수자들이 그들의 거주국과 분리 독립하려는 의식을 강화시키는 방향으로 작용할 수 있으므로(박정원, 2009, 556) 글로벌 차원과 국민국가적 차원은 서로 연계될 수밖에 없는 것이다. 이러한 소수자들의 혼종적 지위 때문에 국가 자체는 물론이고 개별국민의 시민권마저 불안감이 나타날 수 있으며, 소수자들의 모호한 법률적 지위는 기본법과 여타 법질서에 압력으로 작용하게 되고, 그들의 이동은 국경의 안정성을 위협할 수도 있게 된다(Appadurai, 장희권 역,

2011, 68). 다수자와 소수자간의 시민권과 국경의 보장과 관련된 대립 양상이 정치와 경제, 종교와 인종 간의 문제와 중첩되어 국내의 분쟁이나 제노포비아 현상으로 진행될 수 있는 것이다.

Ⅲ. 소수자 민주주의의 구성 요소

소수자 문제를 논의하기 위해서는 기본적으로 역사적 맥락과 더불어 문화적 맥락이 규명될 필요가 있다. 일본군위안부는 일본제국주의 식민지 지배라는 역사적 맥락에서 발생한 소수자인 동시에, 당시부터 최근까지 이어지는 시간 속에서 변함없이 이어진 성매매여성에 대한 문화적 낙인이 중첩된 소수자라고 할 수 있다. 이런 부류의 소수자에 대하여 식별가능성, 차별적 대우, 사회적 위험 등의 기준을 평면적으로 적용할 수 없음은 너무나 당연하다. 한국의 소수자 중에서 가장 역사적, 문화적 특성을 강하게 표출하는 소수자는 일본군위안부이며, 남북자가족, 탈북자도 역사적 상황을 잘 반영하는 소수자 사례라고 할 수 있다. 일본군위안부는 일제의 침략 전쟁 수행 과정에서 발생한 여성피해자이며, 탈북자, 양심적병역거부자, 남북자가족은 수십 년에 걸친 남북분단과 이념대립의 소산으로 발생한 소수자이다. 역사적 맥락에서 비교적 자유로운 소수자로는 비정규직, 외국인노동자, 결혼이주여성 등을 들 수 있을 것이다(전영평, 2009, 841).

이런 맥락에서 한국사회의 소수자들을 보면, 북한이주민, 이주노동자, 노숙자, 장애인 등과 같은 사회적 소수자들은 시민적·정치적 권리 중심의 시민권 보장에 머물러 있는 수준으로, 경제적·사회적·문화적 권리가 제대로 보장되지 않음으로써 시민사회 구성원들 간의 불평등과 갈등이 심각해지고 있는 상황이다(남지애, 2012, 125). 정치사회적 소수자의 권리에 대한 기본 관점은 보편주의와 문화적 다원주의의 이분법적인 두 가지 접근법으로 나뉘 볼 수 있다. 보편주의는 개인의 인권을 천부적 보편적 권리로 파악한다. 그 권리는 불가양, 불가침의 천부적 인권이다. 개인이 국가와 맺고 있는 역할에 따라서 그의 권리가 규정되지는 않는다. 단지 존엄성을 가진 인간개체로서 본연적 권리가 있으며 사회는 어떠한 명분으로도 이를 침해할 수 없다고 본다. 그러나 이에 반해 문화적 다원주의는 개인의 권리를 규정함에 있어 문화의 자율성, 문화가 위치하는 국지성과 지역성을 강조한다. 말하자면, 인간의 권리와 의무 등 인간의 사회적 관계가 개인이 사회 속에서 누리는 의무와 권리 양식을 규정한다고 본다. 개인은 각자가 속한 사회의 독특한 문화와 전통의 맥락을 벗어날 수 없다는 입장이다(곽재석, 2001, 95).

이러한 보편주의와 문화다원주의 입장에서 세계시민주의(cosmopolitanism)를 조망하면, 세계의 단일성과 민족의 다양성 사이의 혹은 보편성과 개별성 사이의 대립인 내적 긴장 관계가 형성됨을 알 수 있다. 단일성의 강조는 전체주의를 불러들이고, 다양성의 강조는 지역문제에 대한 세계시민적 개입을 어렵게 할 개연성을 가진다. 세계시민주의는 이념과 정책의 문제이자 소속감의 문제를 초래할 수 있으며, 세계시민은 민족과 종족 등의 지역적 범주에 자신을

가두기를 거부할 수도 있다(김성호, 2009, 7-8). 여기서 중요한 것은 민주주의의 확장이다. 시민권은 통시적으로 보면 역사문화적으로 문명화된 글로벌 세계 속으로 범주와 심도를 확대하여 왔음을 관찰해 낼 수 있다. 시민권은 개별에 한정된 개념에서 노동계급을 포함하여 여타의 다른 소수집단을 포용하는 개념으로 변화해 왔으며, 국가로부터 부여되는 법적·형식적 권리 개념이라는 단순한 권리 이외에도 평등이나 사회정의, 시민적 가치나 원리를 포괄하는 개념으로 확장되어 왔다. 또한, 개인적·독립적 권리에 국한 되었던 시민권도 집단적·상호의존적 권리를 포괄하는 개념으로, 시민적·정치적 권리뿐만 아니라 경제적·사회적·문화적 권리를 포괄하는 개념으로 변화해왔고, 국가가 위로부터 부여해주는 소극적 개념에 한정되지 않고, 시민들이 아래로부터의 요구를 통해 적극적으로 쟁취해 나간 아래로부터의 권리 개념으로 재인식되었다. 뿐만 아니라 시민권을 현재 국경을 넘어 국제적인 차원으로 발전되고 있는 것이다(남지애, 2012, 124).

구체적으로 소수자 집단이 정부와 사회에 대하여 그들에 대한 차별을 중단할 것을 요구하거나, 그들에게 유리한 정책을 추구하는 과정을 살펴보면, 처음에는 이들이 집단적 정체성을 형성하는 작업을 시작하며, 이후 차별에 대한 적극적인 저항운동을 전개하면서, 자기집단의 주장의 정당성을 사회적 이슈로 확산하는 현상을 관찰할 수 있다. 소수자의 집단정체성 확보, 저항운동 전개, 이슈 확산이라는 3단계 전략·전술이 잘 전개될 경우 소수자의 권리는 정치적 과정을 통해 정책적으로 보장될 수 있는 기회를 얻게 되는 것이다(전영평, 2009, 843). 소수자 중에서 정체성, 저항, 이슈 확산의 자율성을 확보하고 비교적 소수자 운동을 자발적으로 강력하게 전개할 수 있었던 사례는 비정규직과 탈북자집단이라고 할 수 있다.

비정규직의 경우에는 수적으로는 정규직을 압도하는 다수자라고 할 수 있으나, 권력적 측면이나 경제적 측면에서는 열세와 차별적 대우를 받고 있는 소수자라고 할 수 있다(전영평 2009, 843). 탈북자는 장애인, 외국인노동자, 동성애자와 같은 다른 소수자들과는 다른 특수한 지위를 갖는다. 이들의 특수한 지위는 남북관계의 특수성에서 연유한다. 다른 소수자에 비교해서 특혜에 가까운 정부의 지원으로 많은 탈북자들은 적응 초기에 물질 토대를 빨리 마련할 수 있었다. 반면에 입국 시기에 따른 정착 금액의 차이, 북한에서의 신분과 북한에 대한 정보의 차에 따른 보조 금액의 차이 등은 탈북자간에도 불평등과 알력이 생기게 하였다. 1990년대 후반 들어 탈북자의 수가 급증하면서 탈북자들은 이러한 문제들에 대한 사회적 관심과 정책 개선을 강력히 요구하며 조직화하는 움직임을 보이기 시작했다(남지애, 2012, 121). 탈북자집단은 소수이지만 남북분단 상황에서 강력한 정부 정책 개입과 지원, 정체성 집단화로 인하여 능동성을 확보해 나가는 소수자라고 볼 수 있는 것이다.¹⁾

이와 같은 소수자에 의한, 소수자를 위한, 소수자의 민주주의로 은유할 수 있는 소수자 민주주의의 공간을 보려면 민주주의를 크게 구분할 필요가 있다. 주지하듯 민주주의를 크게 구분하면 직접민주주의와 간접민주주의 형태로 나눌 수 있다. 문제가 되는 것은 직접이든 간접

1) 탈북자들은 개인 능력보다는 출신 지역이 북한이므로 편견과 차별을 당한다는 생각을 강하게 갖고 있다. 이들은 '자유북한인협회' '탈북인연합회' 통일을 준비하는 귀순자협회' 등과 같은 단체를 결성하여 자신들의 권익을 증진하려는 집단행동을 표출하기도 한다(남지애 2012, 121).

이든 소수자에 의한 민주주의, 소수자를 위한 민주주의를 지향하기에는 논리적 모순이 많다는 점이다. 직접민주주의는 국민발안, 국민소환, 국민투표 등의 방법으로 운영되는 기제를 갖고 있으나 다수결이라는 절차적 정당성은 흔히 소수자의 권리를 침해하는 차별의 기제가 되기도 한다. 민주적 절차에 따른 다수에 의한 의사결정이 소수의 의견과 항의를 절차적 정당성 논리를 통하여 배제하기 때문이다. 대의제로 지칭되는 간접민주주의의 경우에도 문제는 마찬가지이다. 민주적 대의제도 다수결에서 탈락 배제된 소수자들의 기본적 자유와 인권 관련 의제가 대의되지 않을 가능성이 언제나 이미 상존하기 때문이다. 말하자면, 그것이 직접이든 간접이든 민주주의의 다수에 의한 지배라는 확고한 원칙이 실행되는 순간 언제나 소수자의 기본적 자유와 인권은 훼손될 가능성이 구체화 되는 것이다(김용신, 2014, 136-138 참조).

따라서 소수자 민주주의의 구현을 위한 기본 구성 요소(constructs)를 도입할 필요가 있다. 여기서는 상호성, 심의성, 참여성을 중심으로 소수자 민주주의의 지향점들을 논하기로 한다. 먼저, 모든 사회에서 구성원간의 자원 배분을 포함한 여러 권리와 의무의 관계를 규율하는 일정한 법칙으로 존재하는 상호성(reciprocity)의 원칙을 들 수 있다. 사람들은 특정한 문화적 패턴 속에서 주어진 인간관계의 유형에 따라 상호대칭적인 교환의 관계를 맺으며 각 구성원들이 상호 공유하는 정의의 원칙에 따라 사회적 재화를 분배한다. 이러한 사회적 상호관계 속에서 어느 일방이 수궁할 수 없을 정도로 심히 불공정한 취급을 받는다는 인정을 받지 못할 때 상호성의 원칙은 깨지고 좋은 관계는 이루어 질 수 없다. 관계 속에 들어간 구성원들은 자신이 속한 문화가 정한 방식대로, 자신의 자유스러운 의사에 따라 행동함으로써 모두가 만족하는 상태에 이르고자 한다(곽재석, 2001, 103-104). 이러한 상호성의 사례로는 미국의 소수자 우대정책을 거론할 수 있다. 미국에서 지난 50여 년 동안 시행되어 온 소수자우대정책(affirmative action policy)에 대한 최고법원의 판결 동향은 명확한 기준을 드러내고 있다. 대학이 입학정책으로 특정 인종에게 가산점을 주거나 그들을 위한 정원을 할당하는 것은 위헌 판결이 내려졌지만, 대학 인구의 다양성을 확보하는 관점에서 특정 인종을 고려 대상으로 삼는 것에 대해서는 합헌 판결을 내리고 있다(염철현, 2013, 116).²⁾ 일련의 판결을 보면, 다수자의 보편성과 소수자의 입장을 고려하는 다양성 간의 균형을 어디에 찾을 수 있는지 고심하는 기준들이 나타난다. 상호성의 원칙에 따라 소수자 문제에 접근하려는 민주주의 운영의 사례로 볼 수 있는 것이다.

김용신(2014)은 소수자 민주주의의 중요한 원칙으로 상호성과 심의성을 들고 있다. 상호성이란 민주주의 헌정체제에서 주권을 가진 인민이 상호 교차적인 포용의 논리를 가지고 적정 수준의 삶을 공존과 공영의 틀에서 추구하는 원리이다. 상호성에 의해서 주권자들끼리 서로 능히 해낼 수 있는 역량의 범위 내에 작동하는 소수자에 의한 민주주의를 추구할 수 있는 것이다(p.139 참조). 결국, 상호성의 원칙은 일반적으로 소수나 혹은 개인의 자유와 권리 등을

2) 미국에서는 1961년 케네디 대통령의 행정명령과 1964년 존슨 행정부의 민권법 제정으로 소수인종에 대한 차별 금지와 우대정책의 기틀이 마련된 이후 지속적인 논쟁이 연방법원 판결 형태로 진행되어 왔다. 염철현(2013)은 1978년 Bakke 판결, 1996년 Hopwood 판결은 특정 인종 할당제와 가산점제에 대한 위헌 판결이며, 2003년 Gratz와 Grutter 판결, 2013년 Fisher 판결은 다양성(인종) 고려 입학 정책이 정밀하고 엄격한 기준에 의할 경우 위헌이 아닐 수 있다는 취지의 판결 사례를 소개하고 있다(pp.111-116 참조).

소중히 보는 자유주의적 입장과 전체적으로 사회가 공동으로 추구하는 가치와 목표에 대한 구성원들의 합의와 준수를 중시하는 공동체적 입장을 다함께 수용하는 것으로, 개인적 권리의 특수성과 사회적 의무의 보편성간의 팽팽한 긴장을 통하여 상호 견제하면서 하나의 중심을 찾아 발전해 나아가는 균형점을 찾아내는 것으로 볼 수 있다(곽재석, 2001, 105). 결국 상호성이란 소수자에 의한 민주주의 혹은 소수자가 주체로서 구현해 내는 직접민주주의의 구현 원리로 간주될 수 있다.

이에 비하여 심의성이란 심의민주주의, 숙의민주주의의 원리를 말하는 것으로 합의제적 민주주의의 기제로부터 도출된다. 주권자로서 인민의 역량 범위를 벗어나는 일은 대리자에게 맡기되 스스로 인민의 대표를 임명하여 그들이 대의되지 않는 특권적 대표가 되지 않도록 지속적인 심의를 진행해야 소수자들에게 합당한 정의와 소수자를 위한 민주주의가 실현될 수 있다는 것이다(김용신 2014, 140). 심의성의 원칙의 적용 사례로 들 수 있는 것이 브라질의 소수자우대정책이다. 브라질에서는 오랜 기간의 논의 끝에 2012년 사회적할당법(Law of Social Quotas)을 제정 시행하면서 소수자우대정책이 전통적인 인종민주주의(racial democracy)가 지닌 사회적 약자에 대한 실질적인 차별을 시정해 나가려는 움직임이 가시화 되고 있다. 2012년 브라질 최고법원도 2003년 브라질리아대학의 흑인 학생을 위한 입학할당제가 합헌이라고 판시하여 이를 뒷받침하고 있다. 브라질은 2억 명을 넘는 인구 중 백인의 비율이 과반수를 넘지 않는 국가로 흑인과 혼혈인종이 다수를 점하고 있다. 따라서 소수인종을 대상으로 시행되는 소수자우대정책과는 궤를 달리한다. 대개 인종차별과 분리가 심화된 경우에 소수자우대정책을 통해 과거의 차별을 보상하고 사회경제적 불평등을 시정하고자 하는 것이 일반적인 현상이라고 할 수 있지만, 브라질은 인종차별과 분리보다는 세계에서 가장 부의 격차와 사회경제적 불평등이 심각한 국가라는 점에서 소수자우대정책의 시행 필요성이 부각되었다고 볼 수 있다(염철현, 2013, 121-126 참조). 의회와 사회의 지속적인 사회적 소수자들에 대한 논의의 결과 소수자를 위한 사회적 할당제도가 성립된 사례로 볼 수 있을 것이다. 심의의 과정에서 비권력자인 흑인 학생들의 소수자 권리를 의사결정 과정에서 반영하고 실질적으로 보장한 것이다. 따라서 지속적인 사회적 관심과 논의 속에서 소수자의 권리 보장이 이루어진다는 점에서 심의성은 소수자를 위한 민주주의 혹은 소수자를 지원하고 옹호하는 간접민주주의 원리의 실현 양태로 규정될 수 있을 것이다.

소수자 민주주의의 논리로써 참여성은 생태민주주의와 강한민주주의 관점에서 살펴 볼 수 있다. 생태민주주의는 진정한 민주주의는 위로부터가 아니라 아래로부터의 강렬한 대중적 힘에 의해 이룩된다고 본다. 생태민주주의는 사회변화에 대한 대중적 의지, 좀더 나은 삶에 대한 열정, 권력남용에 대한 철저한 반대, 그리고 정의로운 공동체 건설을 위한 사회 전체적인 의지로부터 연원하므로 시민공동체를 토대로 하며, 또한 권력집단이 아닐 평범한 대중들에 기반을 두는 것으로 정의될 수 있다(Morrison, 노상우·오성근 역, 2005, 203). 생태민주주의는 참여를 위한 변화와 개인과 시민단체들의 연합, 현동, 연대와 같은 기제의 작동을 요구하는 것이다. 강한민주주의는 모든 사람들이 최소한의 일부 시간에 최소한의 일부 공적인 문제들에서 스스로를 통치하는 정부형태로 민주주의를 정의함으로써 능률적인 정부의 문제들을 무시

하지 않고 시민정신을 재활성화 시키려고 한다. 최소한의 일부 시간에 법률을 제정하고 시행하는 것은 우리들 모두에게서 모든 시간에 시민정신의 의미와 기능이 살아 있게 만드는 것이다.³⁾ 통치 권력을 대리시키는 것은 대의된 권력이 아니라 시민활동이 되는 것이다(Barber, 박재주 역, 1992, 16). 이러한 참여성의 사례는 소수자들의 연대와 다수자들의 협력에 의해 진행되어 온 2016년 한국사회의 민주주의 헌정체제의 정상화 운동, 서울 광화문의 평화 시위를 들 수 있을 것이다. 개별적으로 집단적으로 자발적으로 참여하되 대의되지 않는 권력에 대한 교정을 강력한 참여의 힘으로 관철하고 있는 것이다. 이런 점에서 참여성이란 민주주의 헌정체제에서 동등한 개별주체로서 정치과정에 관여하는 소수자의 민주주의로 해석될 수 있을 것이다.

IV. 정리

한국사회에서의 소수자 문제의 부각 요인은 1987년 6월 항쟁 이후 가속화된 민주화의 역동적 전개, 세계화 과정 속에서의 축적된 경제적 풍요, 국민 전반의 교육수준 및 인권의식의 향상, 정보통신기술의 발달로 인한 의사소통의 활성화 등을 들 수 있다(전영평 2009, 857). 이러한 소수자 문제의 대두는 민주주의에 대한 관점의 숙고를 요청하고 있다. 기본적으로 민주주의의 특징은 국민에 의한 정치라 할 수 있을 것이다. 국민을 위한 정치의 경우, 민주적 절차에 의한 권위 소지자가 아닌 온정적 계몽군주에 의해서도 가능하지만, 국민에 의한 정치는 국민이 통치의 주체가 됨을 의미하기 때문이다(김연숙, 2008, 309). 소수자 민주주의는 원칙적으로 소수자에 의한 정치라고 보아야 하는 것이다. 그러나 민주주의의 본질적 속성인 다수결 원리는 소수자에 의한 정치로서의 소수자 민주주의의 실행에 결정적인 문제점을 안겨 주고 있다. 일반적인 안건이 의사결정의 주제로 상정된 경우, 성적 소수자, 인종적 소수자, 이념적 소수자, 경제적 소수자 등의 견해는 언제나 다수결에 의해서 배제될 수밖에 없는 것이 현실이기 때문이다.

이처럼 소수이지만 자신들의 특수성과 정체성에 의해서 본질적이고 극복하기 어려운 편견과 차별, 배제를 겪고 있는 사회적 약자로서의 소수자들과 소수집단의 이익 추구가 국가의 전통적인 다수주류사회의 정체성과 상처되고 주류문화의 보편적 가치관에 대립될 때 사회가 어떻게 이들을 수용하는가 하는 문제가 대두된다(곽재석, 2001, 105). 민주주의는 국민의, 국민에 의한, 국민을 위한 정치로 운위된다. 여기에 국민국가 구성원 혹은 글로벌사회의 구성으로서의 소수자를 대입하면, 소수자의, 소수자에 의한, 소수자를 위한 정치가 소수자 민주주의라고 해석될 수 있다. 그러나 현실세계에서의 소수자 민주주의는 언제나 존재하는 권력적 열세 혹

3) 이런 점에서 강한민주주의는 정치를 삶의 방식(way of life)으로서가 아니라 살아가는 방식(way of living)으로 본다. 살아가는 방식이란 가변적이지만 순응적인 본성을 지니고 있으며, 경쟁적이지만 상호 중첩하는 이해관계를 지닌 인간들이 그들 상호간의 이익뿐만 아니라 공동체의 이익을 위해 공동으로 협력하여 살아가려는 방식이다(Barber, 박재주 역 1992, 187).

은 수의 적음으로 인하여 실행되기 어려운 것이 사실이다. 따라서 상호성과 심의성, 참여성에 의한 전통적 민주주의에 대한 성찰과 수정 보완이 필요한 것이다.

여기서는 소수자에 의한 민주주의 논리를 상호성에서 찾고, 소수자를 위한 민주주의는 심의성에서, 소수자와 다수자의 연계에 의한 소수자의 민주주의를 참여성에서 추구하였다. 상호성이란 권력을 가진 집단이나 개인이 그렇지 못한 자들과 갈등과 대립을 겪을 때 나타나는 상호 배려와 존중에 의한 민주주의의 작동 원리이다. 글로벌사회에서의 소수자들은 적정 수준의 삶을 보장하는 분배 몫을 스스로의 의지를 관철하는 상호성 속에서 실행할 수 있는 것이다. 심의성은 소수자의 기본적 권리를 다수자와의 협력을 통해서 구할 때 작동되는 논리이다. 의제화와 지속적인 토론을 통하여 민주주의 헌정체제의 구성원으로서의 지위를 실질적으로 인정받을 수 있는 것이다. 참여성은 포용적 수준의 소수자 민주주의의 작동 원리로 볼 수 있다. 다수자 집단과의 동일 목표 추구 과정에서 정치 참여의 통로는 소수자들의 민주적 권익을 현실세계에 구현해 낼 수 있게 해주는 것이다.

참고문헌

- 곽재석. 2001. “좋은 정부의 균열 가능성: 싱가포르의 정치적 소수자.” *동남아시아연구*, 11: 봄. 87-113.
- 김성호. 2009. “세계시민성의 재구상-다문화주의 이후의 세계시민주의.” *비평가 이론*, 4:2. 5-29.
- 김연숙. 2008. “지구동동체를 위한 소수자 권리와 책임.” *동서철학연구*, 47. 303-321.
- 김용신. 2014. “글로벌사회의 소수자 인권과 민주주의.” *글로벌교육연구*, 6:2. 129-144.
- 김용신. 2013. *글로벌 시민교육론*, 경기: 이담북스.
- 김용신. 2008. “다문화사회의 시민형성 논리: 문화민주주의 접근.” *비교민주주의연구*, 4:2. 31-57.
- 남지애. 2012. “소수자, 시민, 동역자로서 북한이주민.” *기독교와 통일*, 6. 115-129.
- 박경환. 2008. “소수자와 소수자 공간: 비판 다문화주의의 공간교육을 위한 제안.” *한국지리 환경교육학회지*, 16:4. 297-310.
- 박정원. 2009. “국제법상 소수자 개념정의에 관한 소고: 국적소지요건에 특히 주목하며.” *중앙법학*, 11:1. 555-581.
- 염철현. 2013. “소수자우대정책의 최근 동향 및 시사점: 미국과 브라질의 사례를 중심으로.” *교육법학연구*, 25:2. 109-134.
- 전영평. 2009. “한국 소수자 정책의 지형.” *한국행정논집*, 21:3. 839-861.
- 조성술. 1998. “존 듀이의 민주주의 이론.” *철학연구*, 66. 99-114.
- Appadurai, Arjun. 2006. *Fear of Small Numbers*, 장희권 역. 2011. *소수에 대한 두려움*, 서울: 에코리브르.
- Barber, Benjamin. 1983. *Strong Democracy*. 박재주 역. 1992. *강한 민주주의*, 서울: 인간사랑.
- Morrison, Roy. 1995. *Ecological Democracy*. 노상우·오성근 역. 2005. *생태민주주의*, 서울: 교육과학사.

정의의 관점에서 본 사회과교육과정

조 현 정

수원송죽초등학교

I. 서론 : 사회과교육은 정의를 지향하는가?

사람들 간의 관계 속에서 형성되는 정의(justice)는 사회의 건전성, 공공성, 지속가능성을 보여주는 지표이며 가치의 문제이다. 그러나 어느 것을 옳은 가치라고 합의하고 규정하는 것은 쉬운 일이 아니다. 그러므로 정의의 문제는 가치로서의 정의가 실현되는 과정의 정당성이나 공정성과 연결되는 측면이 강하다. 절차적 측면에서 정의로운 방식으로 사회구조와 제도가 계획되고 운영되는 경우 우리는 정의로운 사회라고 말한다.

민주주의의 이상과 가치를 구현하는 교과로서 사회과교육은 사회 현상과 공동체에 대하여 탐구하고 교과 내용으로 삼는다. 우리가 경험하는 다양한 사회의 현상들은 늘 올바른 과정에 의하여 이루어지는 것은 아니었으며 부조리하고 부당한 결과를 보여주기도 한다. 사회과교육에서 사회 현상을 정확하게 인식한다는 것은 가시적으로 보이는 현상만을 인지하는 것을 의미하지 않는다. 그 현상이 가지고 있는 본질까지 파악하는 것을 의도한다. 사회과교육을 통하여 차별을 받는 그들이 왜 부당한 대우를 받는 것인지, 그 현상은 왜 불공평하게 처리가 되는 것인지에 대한 깊이 있는 이해, 즉 사회구조적인 부분에 대한 파악은 우리를 정의롭고 민주적인 사회로 나아가도록 할 것이다. 사회 현상이나 공동체, 사회구조 등을 주로 다루는 사회과교육에서 정의는 개인적 양심을 다루는 도덕의 영역을 넘어, 사회구조의 변화를 가져오는 가치로 삼아야 할 것이다.

이러한 관점에서 사회과교육을 바라볼 때 현재의 사회과교육과 사회과교육과정은 더 나은 사회를 추구하기 위한 정의의 가치를 가지고 있는지, 정의를 구현하기 위한 구조와 방향을 가지고 있는지, 정의를 구현하기 위한 교과로서 그 절차적인 타당성을 지니고 있는지에 대하여 검증의 과정이 필요하다고 생각하였다. 이를 위하여 사회구조적인 관점에서 정의를 구현하는 토대가 마련되어야 한다고 주장하는 Young의 관점을 바탕으로 사회과교육의 구조와 방향을 결정하는 사회과교육과정의 개발과정과 사회과교육과정의 내용을 분석해 보고자 하였다.

II. 구조로서의 교육과 정의 : Young의 정의론

현재를 살아가는 대부분의 사회가 민주주의를 표방하고 그 의미에 부합하는 가치로

‘정의’(justice)를 강조하지만, 어떠한 정의가 과연 우리 사회에 필요한 정의인가에 대해서는 다양한 견해들이 존재하여 왔다. 그리고 이렇게 다양한 견해에 따라 한 사회가 합의한 정의의 관점은 사회를 구성하는 다양한 제도에 영향을 미친다. 현재 우리 사회는 정의를 ‘누구에게, 무엇을, 어떻게 나누어줄 것인가’라는 분배적 관점에 초점을 맞추고 있으며 분배가 불평등하게 이루어지는 이유에 대하여 깊이 있는 논의가 이루어지지 않고 있다.

분배적 관점에서 교육적으로 정의를 구현하려는 노력은 교육의 자원이나 기회를 누구에게 제공하는가에 초점을 맞추는 교육정책으로 이어졌다. 일정 연령까지 동일한 교육을 제공하여 기본 교육을 하겠다는 의무교육 제도나 학생들의 특성에 따라 이루어지는 다문화교육, 특별보충교육 등은 교육 서비스를 제공하면 자신의 능력을 발휘할 수 있을 것이라는 가정에서 시행되는 정책이다. 그러나 이러한 정책이 시행되는 상황 속에서 교육의 불평등이나 교육 소외 현상은 일어난다. 이는 학생들에게 기회를 주지 않아서가 아니라 그들을 둘러싼 사회구조적 부정의에 의하여 자신에게 의미 있는 교육의 기회를 제공받지 못하고 능력을 제대로 발휘할 수 없는 상황에 놓여있기 때문이다.

근본적으로 교육의 불평등과 교육 소외가 일어나는 것은 사회적으로 불이익을 받는 집단의 사람들을 배려하지 않는 정책을 시행하고 그들이 필요로 하는 교육적 지원보다는 차이 집단에 대하여 시혜적인 혜택을 줌으로써 그들을 더욱 소외시키고 그들이 처한 어려움의 근본적인 원인 해결을 등한시하였기 때문이다. 그러므로 이러한 문제를 해결하기 위하여 차이를 가지는 다양한 집단들이 스스로의 목소리를 내고 자신들과 관련된 정치 결정에 참여하며 그들과 적극적으로 소통하려는 사회적 구조를 가져야 한다.

사회구조는 행위와 사람들의 상호작용에 의해서 존재한다. 사회구조는 행위와 상호작용으로 얻는 규칙과 자원에 의하여 생산되고 다시 개인의 행위에 영향을 미치며 사회제도 및 사회구조를 재생산한다. 사회구조의 개념은 행위자가 행동하게 하는 조건을 포함하고 있으며 이것은 물리적 환경으로 이해되는 행위의 집단적 결과이기도 하다. 사람들이 행동하는 대부분의 상황들은 사회적·역사적이다. 사회구조는 이전 행위의 산물들이다. 그러나 과거의 산물이기만 한 것은 아니다. 행위자의 목적과 의도를 넘어서는 미래에 의하여 영향을 받기도 한다. 구조화된 사회적 행동은 누군가 의도하지 않은 집단적 결과이기도 하고 행위자의 의도를 잘 드러내는 것이기도 하다. 누군가 결과를 의도하지 않았더라도, 그 결과들은 미래의 행동을 구조화하는 환경이 되기도 한다. 그러므로 사회구조에서 사람들이 가지는 위치에 대한 관심이 중요하다. 그들이 가진 위치에 따라 사회에 대한 이해와 경험의 차이가 생겨나고 이는 사회적 불평등, 구조적인 불평등으로 나타난다(Young, 2010).

Young은 구조적인 부정의가 “허용된 규칙과 규범의 범위 안에서, 특정한 목적과 이익을 추구하는 많은 개인의 행위와 제도가 상호작용한 결과로 발생”(Young, 2010, 106)하기 때문에 분배가 이루어지기 전에 사회구조적으로 부정의한 측면이 해소되어야 분배적 정의가 실질적으로 이루어질 것이라고 주장한다. Young은 사회구성원들에 의하여 생산되는 구조적 부정의가 해소되는 것이 정의가 실현되기 위한 전제 조건이라고 말한다. 정의를 평등하게 나누고 공평하게 대우하는 것이라는 규정을 만들고 시행하기 이전에, 사회적으로 정의를 구현할 수 있

는 구조가 만들어져야 한다는 것이다. 우리 사회는 구조적인 부정의에 의하여 지배와 억압이 나타난다. 부정한 구조는 누군가의 자기 결정을 제약하기도 하고 그들이 스스로 역량을 개발하는 것을 제약하기도 한다. 우리가 경험하는 착취, 주변화, 권력없음, 문화적 제국주의, 폭력 등은 사회 속에 존재하는 구조적 부정의의 존재를 확인하게 해 준다.

착취(exploitation)는 사회집단 간의 구조적 관계를 나타내는 것으로 이익이나 소유의 분배 뿐만 아니라 사회적 규칙이나 일의 결과에 대한 전유 방식에서 불평등한 권력 관계가 드러난다. 주변화(marginalization)는 특정 사람들이 자신과 관련된 일이나 결정에 대한 참여가 배제되고 다른 사람들이 만들어놓은 규칙과 질서 등에 따라야 하는 상태를 말한다. 권력없는 사람은 주체로서 가진 권리가 거의 없으며 주어진 명령을 수행해야 한다. 즉 권력없음(powerlessness)이란 사회적으로 위치와 과업을 지시받고 기술을 개발하거나 숙련할 기회가 적은 사회적 지위를 가진다는 것이다. 문화적 제국주의(cultural imperialism)은 지배집단의 경험과 문화의 보편화, 규범화를 의미한다. 폭력(violence)은 특정 정체성을 무시하는 문화적 억압으로 폭력적인 특정 행위 뿐만 아니라 그것을 가능하게 하고 용인하는 사회적인 분위기가 지 포함한다.

구조적 부정을 해소하기 위하여 차이의 정치와 소통적 민주주의가 실현되어야 한다. 다양한 차이 집단들이 다른 구성원들과 같은 크기의 목소리를 가지고 그들이 자신의 일과 관련된 의사결정을 할 수 있도록 하며, 그러한 사회적 여건을 토대로 민주적인 의사소통이 이루어져야 한다는 것이다. Young은 차이의 정치와 소통적 민주주의가 구현될 때 모든 구성원들의 자유와 평등이 온전하게 보장된다고 보았다(Young, 1990; 1994; 1996; 2000; 2006).

부정한 사회구조는 외적으로 교육제도 및 교육 시스템에 지배와 억압을 가해왔으며 교육 내적으로 부정한 내용이나 구조를 가지게 하였다. 사회의 부정한 모습은 사회의 문화를 담고 있는 학교 구조와 교과 내용 및 방법, 평가 등을 통하여 교육 구조에 영향을 미쳤다. 권위적인 사회 분위기는 학교 사회에 그대로 투영되었으며 사회에서 지배적인 이데올로기와 가치를 주입하는 교육 내용과 방법, 표준화된 지식을 평가하는 평가 방식은 교육의 자율성을 억압하고 교육을 억압하는 기제로 작용한다. 부정한 교육 구조는 개인의 성공이나 이기심을 부추기며 공동체에 대한 책임이나 주변 사람들에 대한 배려를 키워줄 수 없으며, 자유와 평등이라는 가치를 개인적인 의미에서만 생각하는 결과를 가져온다.

III. 분석 방법

1. 분석 기준

정의로운 교육의 구조를 가진다는 것은 가치의 문제이면서 절차의 문제이다. 교과서의 가이드라인을 제시하는 것이 교육과정으로서 교육과정의 개발과정이 부정한 구조를 가지고 있다면 그 개발과정 속에서 교육과정의 내용이 정의롭지 못한 방식으로 선정되고 내용이 구성될 것이다. 반대로 교육과정이 정의로운 방식으로 개발된다면 학생들에게 보여지는 교과서는

사회적인 정의를 지향하고자하는 기본적인 구조를 갖추었다고 말할 수 있을 것이다.

Young이 말하는 사회구조적인 과정에서 일어나는 억압의 형태는 정의로운 사회가 가져야 하는 절차와 정의의 원칙을 담고 있다고 할 수 있으므로 이를 바탕으로 표 1과 같은 구조적 부정의 분석 기준을 추출하였다.

표 1. 구조적 부정의 분석 기준

억압의 형태	영역	부정의 분석 내용
착취	1. 박탈	① 이익을 많은 차지하는 집단과 적게 차지하는 집단이 존재하는가? ② 노력의 결과에 대한 보상이 불공정한가? ③ 희생을 강요당하는 집단이 있는가?
	2. 차별	④ 사회집단 사이에 불평등한 대우가 존재하는가? ⑤ 특정 집단들에 대한 차별적 관점이 드러나는가?
주변화	3. 배제	① 배제되고 소외되는 집단이 존재하는가? ② 자아(우리)와 타자(그들)의 구분이 명확한가?
	4. 사회적 제약	③ 참여의 기회가 제약되는가? ④ 능력을 발휘할 기회를 방해받는가? ⑤ 자기 개발이 제약되는가?
권력 없음	5. 위계적 지위	① 집단 사이의 역할, 지위, 기능이 수직적이고 위계적으로 분화되어 있는가? ② 지위의 영속화를 주장하는가?
	6. 결정권의 부재	③ 결정에 영향을 미치는 집단이 있는가? ④ 결정에 영향을 받는 집단의 목소리가 침묵 당하는가? ⑤ 자기 조직, 자기 결정, 거부권 행사, 자기 개발 등에 대하여 수동적인가?
문화적 제국주의	7. 표준화	① 규범적이고 표준적인 기준을 제시하는가? ② 사회를 이해하는 특정 집단의 관점을 포함하는가? ③ 이분법적 구조로 설명되는가?
	8. 편견	④ 생략·누락, 왜곡이 존재하는가? ⑤ 제도화된 고정관념과 편견이 존재하는가?
폭력	9. 구조적 폭력	① 낙인을 받는 집단이 있는가? ② 지속적인 공격의 대상이 존재하는가? ③ 대상에 대한 이해가 탈맥락적인가?
	10. 가치의 강요	④ 사회제도와 관행이 특정 가치를 강요하는가? ⑤ 특정 집단의 가치와 이데올로기가 지속적으로 재생산되는가?

2. 분석 대상

학생들에게 많은 영향을 미치는 사회과교육과정의 개발과정과 교육과정의 내용을 담고 있는 교과서에 나타난 구조적 부정을 살펴보았다. 개발과정에는 교육과정 개발과정과 더불어 교과서 개발 및 집필과정을 포함하였다. 교과서의 집필이 교육과정을 벗어나기 어렵고 교육과정의 개발에 관여하는 주요 연구원들이 교과서 집필을 책임지고 있기 때문에 영향을 받는다

고 판단하였다. 개발되는 구조에서 사회과교과서의 개발과정을 교육과정 개발과정에 포함하여 분석하였다.

1) 사회과교육과정 개발과정

분석 대상은 제6차 사회과교육과정에서부터 2015 개정 사회과교육과정까지의 교육과정 및 교과서 개발과정과 교육내용을 담고 있는 교과서이다. 사회과교육과정 개발과정의 부정의 양상 분석은 문헌 연구를 중심으로 진행하였다. 각 시기의 교육과정 개발 보고서를 중심으로 하여 각 교육과정 개발과정을 다양한 방식으로 분석한 연구물들을 함께 분석하였다. 문헌들을 통한 분석을 마친 뒤 각 시기별 교육과정 개발과정에 참여한 연구진과 교과서 집필진에 대한 면담을 보조적으로 진행하였다.

표 2. 사회과교육과정 개발과정 분석 대상

	분석 대상	면담 대상
1	제6차 사회과교육과정	연구진 1명, 집필진 1명
2	제7차 사회과교육과정	
3	2007 개정 사회과교육과정	연구진 1명, 집필진 1명
4	2009 개정 사회과교육과정	연구진 1명, 집필진 1명
5	2015 개정 사회과교육과정	연구진 1명

2) 사회과교육과정의 내용

사회과교육과정의 내용 분석에 있어서 사회과의 모든 영역을 다루는 것은 한계가 있다. 그래서 사회과교육과정 중 환경과 관련된 단원을 중심으로 질적 내용 분석을 실시하였다. 분석 방법은 제6차 교육과정 이전의 교육과정은 교육과정 문서의 학년별 지도 내용을 중심으로 국토 개발 및 환경 보전과 관련된 경향성을 살펴보고, 제6차 교육과정 이후의 교육과정은 교육과정에 제시된 지도 내용과 각 단원별로 교과서에 선정된 내용의 체계를 비교하고, 각 제재에 드러나는 내용 기술의 관점을 살펴보았다.

표 3. 사회과교육과정 내용 분석 대상⁴⁾

시기	학년	단원명
제2차 사회과교육과정	5학년	우리나라의 산업과 발달
제3차 사회과교육과정	4학년	국토의 보전과 개발
제4차 사회과교육과정	4학년	지역 개발과 국토의 활용

4) 제5차 사회과교육과정까지는 교육과정 문서의 단원명을, 제6차 사회과교육과정부터는 교과서의 단원명을 제시하였다.

5) 제6차 사회과교육과정에서 분석하고자 하는 단원은 5학년 1학기 3단원 [살기 좋은 우리 국토] 속의 중단원

제5차 사회과교육과정	5학년	국토와 자원의 활용
제6차 사회과교육과정	5학년	살기 좋은 우리 국토(국토 가꾸기 ³⁾)
제7차 사회과교육과정	5학년	환경 보전과 국토 개발
2007 개정 사회과교육과정	6학년	환경을 생각하는 국토 가꾸기
2009 개정 사회과교육과정	5학년	환경과 조화를 이루는 국토

IV. 사회과교육과정의 부정의 양상

1. 교육과정 개발과정

교육과정은 의사결정의 산물이다. 의사결정의 구조와 절차는 권력의 문제와 직접적인 연관성을 가지며 결정 내용의 방향에도 영향을 준다. 즉 사회과교육과정의 개발과정에서는 ‘권력 없음’과 관련된 부정의 양상이 가장 두드러지며 그와 연결되어 사회과교육이 결정되는 내부 구조에서는 ‘주변화’와 ‘착취’의 형태가, 교육내용의 결정에 있어서는 ‘문화적 제국주의’ 및 ‘폭력’의 형태가 나타나는 것으로 분석되었다.

특히 ‘권력없음’과 분석 내용 중 ‘6. 결정권의 부재’, ‘5. 위계적 구조’ 영역과 관련된 내용들이 사회과교육과정 개발과정과 밀접하게 관련이 있으며, ‘6. 결정권의 부재’ 영역이 훨씬 더 비중있게 나타났다. 첫째, 결정에 영향을 미치는 집단은 누구인가? 사회과교육과정의 개발과정에서는 다양한 사회집단들의 권력 관계에 따른 구조적 부정의가 나타났다. 의사결정의 층위에 따라서 그들 사이의 권력 관계는 더욱 뚜렷이 보인다. 국가와 교육부를 중심으로 하는 교육당국은 교육과정에 대한 절대적인 결정권한을 가진다. 그들은 교육개혁이라는 이름으로 교육과정 개정을 실시한다. 그리고 그들의 의도가 강하게 담겨 있는 총론은 각론에 해당하는 교과교육과정의 상위에 위치한다. 사회과교육과정 관련 의사결정과 관련하여서도 그들의 권한을 알 수 있다. 사회과교육과정 개발팀이나 공동연구진회의 및 분과회의, 공청회에서 결정된 내용이 교육과정 고시안에서는 수정되어 있는 것을 보면 국가와 교육당국의 영향력이 가장 강력하다는 것을 알 수 있었다. 교육당국에 영향을 주는 외부 이익단체들은 자신들의 사회적 권력을 이용하여 교육과정 속에 새로운 영역을 포함시키는 등 교육과정을 변화시키기도 하였다. 사회과교육 안에 존재하는 지리, 역사, 일반사회 영역 간의 관계는 교육과정 내용 구성 및 편제에 영향을 미친다. 2007 개정 사회과교육과정의 경우 역사 영역이 5학년에 포함되면서 4학년, 6학년의 사회가 지리와 일반사회로만 구성되는 일이 일어나기도 하였다. 또한 교육은 사회 내에 존재하는 제도이며 그 사회가 가지는 역사와 문화를 기반으로 이루어지기 때문에 이데올로기나 문화에 종속될 수밖에 없다는 한계도 지닌다.

둘째, 결정에 영향을 받는 집단의 목소리가 침묵 당하는가? 사회과교육과정 결정에 가장 많

[(3) 국토 가꾸기]이다.

은 영향을 받는 집단은 학교 현장의 교사, 학생, 학부모이다. 그러나 사회과교육과정 개발과정은 그들의 입장이 적극적으로 반영되지 않는 구조를 가지고 있었다. 국가 주도의 총론 중심적이며 일제적이고 전면적인 개정이 이루어지는 상황에서 여러 가지 요구분석이나 질문지 조사, 기초 연구 등이 체계적으로 이루어지지 않았으며, 이러한 구조는 학교 현장의 목소리가 교육과정 안으로 적극적으로 반영되기 어렵게 만들었다. 초등 사회과교육과정 개정에 현장의 목소리를 전달한 구성원들은 주로 현장 교사였다. 개정 전 설문조사에 참여한 초등교사의 수는 제7차 사회과교육과정의 경우 289명, 2015 개정 사회과교육과정의 경우 220명이 참여하였다. 그러나 학생의 의견이나 학부모의 의견은 2007 개정 사회과교육과정의 경우에만 포함되었다.

셋째, 자기 조직 및 자기 결정, 거부권 행사, 자기 개발 등에 대하여 수동적인가? 이 문제는 초등 사회과교육과정의 개발과정과 정체성 논의와 연관이 된다. 초등 사회과교육과정은 중등 사회과교육과정에 종속되어 개발되는 경향이 있었다. 이것은 사회과교육과정이라는 명칭으로 개발되는 제7차 교육과정에서부터 더욱 심화되었다고 할 수 있다. 내용의 구성이나 개발과정상의 논의는 중등 사회과교육 중심으로 이루어지고 있어 초등 사회과교육의 정체성을 논의하고 확립하는 것이 어려웠다. 또한 짧은 개발 기간도 초등 사회과교육과정의 정체성 논의를 부족하게 만드는 원인이 된다. 2009 개정과 2015 개정 사회과교육과정의 개발기간이 각각 약 5개월 정도였다. 빠른 시일 안에 효율성을 극대화하여 개정 작업이 완료되어야 하는 시스템 속에서 초등 사회과교육과정의 단원별 구성된 내용이나 조직, 가치 및 관점에 대한 논의는 등한시되었다.

사회과교육과정 개발과정에서는 ‘권력없음’ 형태의 ‘5. 위계적 지위’와 관련된 부정의도 확인할 수 있었다. 첫째, 집단 사이의 역할과 지위, 기능이 수직적이고 위계적으로 분화되어 있는가? 이 내용은 의사결정 과정이 비민주적이고 위계적이라는 점에서 확인할 수 있다. 사회과교육과정이 개발되는 과정에 참여하는 집단이 폐쇄적으로 선정되었으며 개발 참여자들 중에서도 핵심적인 의사결정에 참여하는 연구진과 집단은 제한되어 있었다. 폐쇄적인 참여진과 의사결정자들로 사회과교육의 혁신적인 구성을 도모하는 구조를 만들기는 어렵다. 이는 두 번째 질문으로 연결된다.

둘째, 지위의 영속화를 조장하는가? 이때의 지위는 개별 참여자들의 지위 문제뿐 아니라 사회과교육과정 내에 존재하는 3개 영역의 관계를 분석하는 내용으로도 확장할 수 있다. 개별 참여자들이 이전 교육과정 개발에 참여했던 사람들이나 서로의 추천 및 개인적인 인연으로 구성되는 현실은 사회과교육과정의 구성이 변하지 않는 것에도 영향을 미친다. 특히 초등 사회과교육과정의 경우 지리, 역사, 일반사회의 3개 영역이 서로 타협하며 배타적으로 자신의 공간을 확보하는 형태로 진행되어 왔다. 제7차 교육과정에서부터 통합과 분과는 주요 쟁점이 되었으며 이 문제는 2007 개정 사회과교육과정에서도 쟁점이 되었다. 제7차 교육과정의 내용 영역, 즉 인간과 공간, 인간과 시간, 인간과 사회라는 3개의 구조가 지리, 역사, 일반사회의 구분에서 많이 벗어나지 않았으므로 새로운 초등 사회과교육의 정체성을 수립하기 위한 개발 참여자들의 고민에서 시작되었다. 그러나 결과적으로 지리, 역사, 일반사회로 내용 영역을 구분하여 제시하였으며 3분법을 공고히 하는 교육과정이 되었다.

이렇듯 의사결정 과정의 문제로 인하여 ‘권력없음’이라는 억압의 형태는 자연스럽게 ‘주변화’와 연결된다. 권력이 없는 존재는 소외되고 배제될 가능성이 높기 때문이다. 첫째, ‘3. 배제’ 영역의 내용으로, 배제되고 소외되는 집단이 존재하는가의 문제이다. 초등 사회과교육과정 개발과정 자체가 소외되었고 초등 현장교사의 의견 표현의 기회가 적었다는 점에서 부정의를 확인할 수 있었다. 또한 학생들과 현장 교사들은 앞서 확인하였듯이 개발과정에 의해 영향을 받으면서도 개발과정에서는 배제되고 소외된 집단이었다.

둘째, ‘4. 사회적 제약’ 영역으로 사회과교육과정과 관련된 다양한 집단의 참여와 역량을 발휘할 기회가 제공되는가의 문제이다. 우선 요구분석에 교사 외의 다양한 집단의 관점이나 의견이 포함되지 못하였다. 반면에 권력을 가진 집단들은 교육과정 개발과정에 적극적으로 영향력을 행사하며 교육과정 개정이나 변화를 이끌어내기도 하였다. 결정에 참여하는 집단 사이에 존재하는 비민주성은 사회과교육과정에 다양한 내용 구성 및 다양한 집단의 가치나 관점을 포함하는 교육과정의 내용 선정이나 조직을 어렵게 만들었다. 이는 초등 사회과교육과정의 단원 개발에 있어서도 단원 내용에 대한 논의 부족이나 편향된 관점을 가진 내용의 구성 등으로 나타났다.

또한 ‘착취’ 형태의 ‘2. 차별’ 영역의 내용과도 연결이 된다. 집단들 사이의 불평등하고 차별적인 대우가 존재하는가의 문제이다. 의사결정에 대한 영향력을 행사하는 집단에 비하여 그들보다 영향력이 적은 집단의 경우는 의사결정 과정에 있어서 차별을 경험하고 둘 사이가 위계적(수직적)인 관계가 존재함을 느낄 수 있다. 이는 영향력이 적은 집단에게 희생을 강요하는 것이나 마찬가지라고 할 수 있다.

초등 사회과교육과정 개발과정에서 나타나는 문제는 의사결정에서 오는 권력의 문제를 중심으로 부정의가 구조적으로 이루어지는 형태를 가지고 있었다. ‘권력없음’이라는 억압의 형태는 사회과교육과정 개발과 관련된 개발 참여자, 현장의 교사와 학생 등의 자존감이나 자율성의 저하를 가져온다.

사회과교육과정 개발과정에서 나타나는 위계적인 의사결정 구조는 교육 내용을 개발하는데 있어서 ‘폭력’ 형태의 ‘10. 가치의 강요’, ‘문화적 제국주의’ 형태의 ‘7. 표준화’와 ‘8. 편견’과 관련된 부정의로 나타난다. 국가 주도적이고 비민주적인 의사결정으로 인하여 국가의 가치가 교육 내용으로 강요되며 국가에서 중요시하는 이념 및 이데올로기와 대립되는 대안적 관점이나 가치는 수용되지 않고 있다. 또한 의사결정자들이 사회과교육 내용에 대하여 가지는 편견에 의하여 내용이 선정되었으며, 교과 내용에 대한 논의 부족은 이전 교육과정과 비슷한 내용이 반복되고 국가에서 요구하는 교육내용의 방향에서 벗어나지 않는 결과를 가져왔다. 이러한 교육과정은 우리 사회의 고정관념과 편견을 심화할 수 있으며 사회의 다양한 집단 사이의 착취, 주변화, 권력없음의 억압이 일어나게 하는 역할을 할 수 있다.

2. 교육과정의 내용

사회과교육과정의 내용에서는 ‘문화적 제국주의’와 관련된 부정의의 형태가 두드러지게 나

타났다. 이러한 결과는 교육과정 문서와 교과서라는 텍스트가 사회의 특정 이데올로기, 문화, 가치 등을 담고 있으며 이를 강요한다는 점을 말해준다. 교육과정 내용의 결정은 의사결정 집단에 영향을 받는다. 앞서 교육과정 개발과정과 관련된 사회집단들 사이의 관계는 교육과정의 내용 결정에 영향을 주었다. 특히 국가와 교육부 등에 의한 정책의 방향이나 교육당국에 영향력을 행사하는 이익단체나 권력 집단들은 교육내용의 관점이나 기술 방식에 영향을 주었다. 또한 우리 사회가 가지고 있는 편견이나 고정관념은 사회과교육내용이 교과서에 기술되는 데 있어서 영향을 주었다. 그렇기 때문에 교육과정의 내용은 올바르게 정상이라고 규정하는 문화 이외의 것을 비정상적인 것으로 규정하는 문화적 제국주의라는 억압의 모습을 보여준다. 그리고 이것을 중심으로 '착취', '주변화', '권력없음', '폭력'이 서로 관련성을 가지고 내용의 선정 및 조직, 내용의 서술 방식 및 관점에서 나타났다.

개발된 교육과정에서 '문화적 제국주의' 형태의 억압을 확인할 수 있게 해 준 주요 분석 내용은 다음과 같다. 첫째, 규범적이고 표준적인 기준을 제시하는가? 둘째, 생략·누락과 왜곡이 존재하는가? 셋째, 사회를 이해하는 특정 집단의 관점을 포함하는가? 넷째, 이분법적 구조로 설명되는가? 다섯째, 제도화된 고정관념과 편견이 존재하는가?

첫째, 교육과정 문서에 진술되어 있는 지도 내용과 성취기준은 교과서 집필과 사회과수업에 영향을 미친다. 교육과정 개발과정에서 국가의 영향력이 강력하며, 국가의 정책이 교과 내용으로 포함된다. 그러한 규범과 표준을 기본으로 하는 교과서는 국가 이데올로기에 맞춰 올바른 것, 좋은 것, 정상적인 것, 가치 있는 것 등을 규정한다. 그리고 그것에 맞지 않는 것들은 부정적인 것으로 만드는 역할을 한다. 환경 관련 단위 분석 결과 제5차 사회과교육과정까지의 내용에 국가 정책의 영향력이 강력하게 작용하였다. 광복 이후 전쟁을 겪으면서 낙후되었던 국토를 개발하고 국민 생활 향상을 위하여 경제 성장과 국가 발전을 국가 운영의 기본 방향으로 채택하였으며, 부정의하게 창출된 정권의 정당성을 부여하기 위하여 국가주도의 경제 성장과 이를 뒷받침할 국토 개발을 강조한 측면도 있었다. 이후 교육과정에는 미래지향적이고 친환경적인 교육과정 내용이 구성되다가 2009 개정 사회과교육과정에 와서는 다시 환경보전 보다는 개발이나 발전에 초점을 맞추는 방향으로 내용이 구성되었다.

둘째, 교과서는 이러한 국가의 규범이나 표준을 제시하고 드러내고자 하는 관점이나 가치를 강화하기 위하여 내용의 적절한 왜곡과 생략·누락이라는 기술적 방법을 사용한다. 그리고 내용 선정·조직 및 내용 기술에서 나타나는 누락과 왜곡의 문제는 교육과정과 교과서의 내용이 가지는 부정의의 근본적인 원인이 된다. 환경 관련 단위의 경우 국토 개발의 정당성을 확보하기 위하여 부정적 모습을 적극적으로 드러내지 않으며, 지역 주민들이 이기적인 존재로 비춰지기도 한다. 이러한 문제는 국가에서 정해놓은 분량에 맞춰서 교과서를 집필해야 하는 제약 때문에 일어나는 문제일 수도 있다. 그러나 이를 통하여 균형적이기보다는 편향적으로 내용이 기술된다. 특히 2009 개정 사회과교육과정에서 누락과 왜곡이 심화되어 나타났다. 제6차 사회과교육과정의 경우에도 국토 개발의 부정적인 면이 잘 드러나지 않는데 이는 분석하고자 하는 단위의 분량이 다른 교육과정에 비하여 하나의 중단원이라는 적은 분량을 차지하여 국토 개발의 부정적 측면이 적극적으로 드러내기 어려웠다고도 말할 수 있다. 그러나 교육

과정이 점차 발전되고 균형적인 시각을 갖추려는 흐름에서 2009 개정 사회과교육과정의 내용의 누락이나 왜곡은 상대적으로 더 심하다는 인상을 주었으며, 국내 관련 문제뿐 아니라 국외 문제에 대한 서술에서도 누락과 왜곡은 존재하였다.

셋째, 누락과 왜곡의 방법을 통하여 국가의 규범과 표준을 담고 있는 교과서는 사회를 지배하거나 영향력을 행사하는 집단, 즉 특권을 가지고 의사결정을 지배하는 집단의 가치를 담고 있었다. 분석 단원과 관련하여 이 문제는 개발과 발전에 초점을 맞추느냐 환경 보전에 초점을 맞추느냐에 따라 지배적 이데올로기를 드러내는 교과서인지 아니면 대안적 관점을 제시하는 교과서인지 판단할 수 있다. 제6차 사회과교육과정에서부터 2007 개정 사회과교육과정에 이르기까지는 국토 개발이 환경 보전의 측면에서 일관성 있게 서술되고 관점이 진화되었다면 2009 개정 사회과교육과정은 발전에 초점을 맞추므로써 시장 자본주의적 관점을 적극적으로 옹호하고 있다. 특히 지속가능한 발전에 대한 구체적인 사례나 내용 서술은 그러한 부정의를 드러내준다. 환경 문제에 영향을 미치는 기업의 문제나 부정적인 면을 부각하지 않았다거나 선진국들이 가져야 할 환경에 대한 책임을 적극적으로 묻지 않는다.

넷째, 사회과교과서는 사회를 위계적이고 이분법적 구조로 기술하고 있었다. 이는 교과서의 내용 선정 및 조직, 기술 방식의 효율성 때문일 수도 있다. 정해진 분량에 필요한 내용을 극대화하여 설명하려다 보니 비교 및 대조의 방법을 이용하였을 가능성이 높다. 그러나 교과서에 제시된 도시와 촌락, 선진국과 비선진국, 국가와 지역주민, 인간과 자연 등과 같은 이분법적이고 위계적인 구조의 기술은 차별과 배제를 정당화하는 도구로 쓰일 수 있다. 제7차, 2009 개정 사회과교육과정은 인간과 자연의 관계를 위계적으로 설정하고 인간이 자연을 지배하고 자연은 인간의 생활을 위한 도구라는 관점에서 기술하고 있었다. 또한 국가와 지역 주민의 갈등이 나타나며 지역주민이 국가에 비하여 신중하지 못한 존재로 그려지고 있다. 이는 국가가 추진하는 개발을 합리화하는데 유용하게 쓰일 것이다. 특이하게도 2009 개정 사회과교육과정은 이전 교육과정과는 다르게 도시와 촌락 사이의 가치 평가를 내용으로 기술하고 있어 두 공간에 대한 편견을 조장하기도 한다.

다섯째, 교과서의 누락과 왜곡, 이분법적 사회구조, 특정 집단의 가치를 담고 있는 내용은 교육과정과 교과서의 규범적이고 표준적인 기준을 다시 강화하고 고정관념과 편견을 만들어 내기도 한다. 인간에 비하여 자연이, 도시에 비하여 촌락이, 선진국에 비하여 비선진국 등이 열등하고 자율성과 자기 결정권이 없으며 다른 존재들에 대한 도구로 인식되고 있었다. 이들의 이러한 지위와 역할로 인하여 그들의 목소리는 사회과교육과정과 교과서에 적극적으로 반영되지 않는다.

2009 개정 사회과교육과정은 이전 교육과정까지의 흐름과 대립되는 관점과 가치를 담고 있으며 균형적인 시각을 갖추어나가는 흐름 속에서 사회를 지배하는 가치에 편향되어 있는 내용을 선정하고 기술하였으며, 사회구조적인 문제가 드러나지 않도록 내용의 왜곡과 누락의 방식을 사용하였다. 이러한 점에서 '문화적 제국주의'를 유발하는 부정의한 양상을 많이 가지고 있었다.

이러한 부정의한 구조에 의해 선정되고 기술된 다양한 존재들 사이의 관계는 다른 형태의

부정적인 양상을 담고 있다. ‘권력없음’의 ‘5. 위계적 지위’, ‘6. 결정권의 부재’, ‘착취’의 ‘1. 박탈’, ‘2. 차별’, ‘주변화’의 ‘3. 배제’, ‘4. 사회적 제약’의 부정의 내용과 밀접하게 관련이 된다. 이들의 지위는 위계적이고 수직적인 관계에 의하여 형성되었다. 이들은 지배적 가치에 의하여 부정적인 집단이 되고 의사결정에 있어서 권한을 가지고 있지 않으며 배제되고 소외된다. 또한 다른 집단에 의해 희생당하고 그에 대한 보상을 적절히 받지 못한다. 자연이 그러하였고, 촌락이 그러하였으며, 아프리카의 작은 마을이 그러하였다. 이를 확장하면 어린이가, 여성 또는 남성이, 장애인이, 백인이 아닌 유색인이 그러할 것이다. 그들의 삶과 경험, 문화는 의미 없고 쓸모없는 것으로 간주된다. 그러면서도 그들은 자신의 삶의 자리에서 환경문제 및 사회 문제를 오롯이 견디고 책임지고 있다.

위계적이고 차별적인 구조의 기술은 ‘폭력’ 형태의 ‘10. 가치의 강요’와 관련되고 ‘9. 구조적 폭력’을 가하는 것에 대하여 무관심하게 만드는 것에도 영향을 미친다. 그들에 대한 차별이, 그들을 소외시키고 결정권을 주지 않는 것을 당연하게 여기는 문화를 만들 수 있다. 단절적이고 위계적인 구조를 가진 사회과교육과정과 교과서는 사회 구성원들의 지속가능한 사회적 가치보다는 사회를 파괴하는 가치의 내면화를 조장한다.

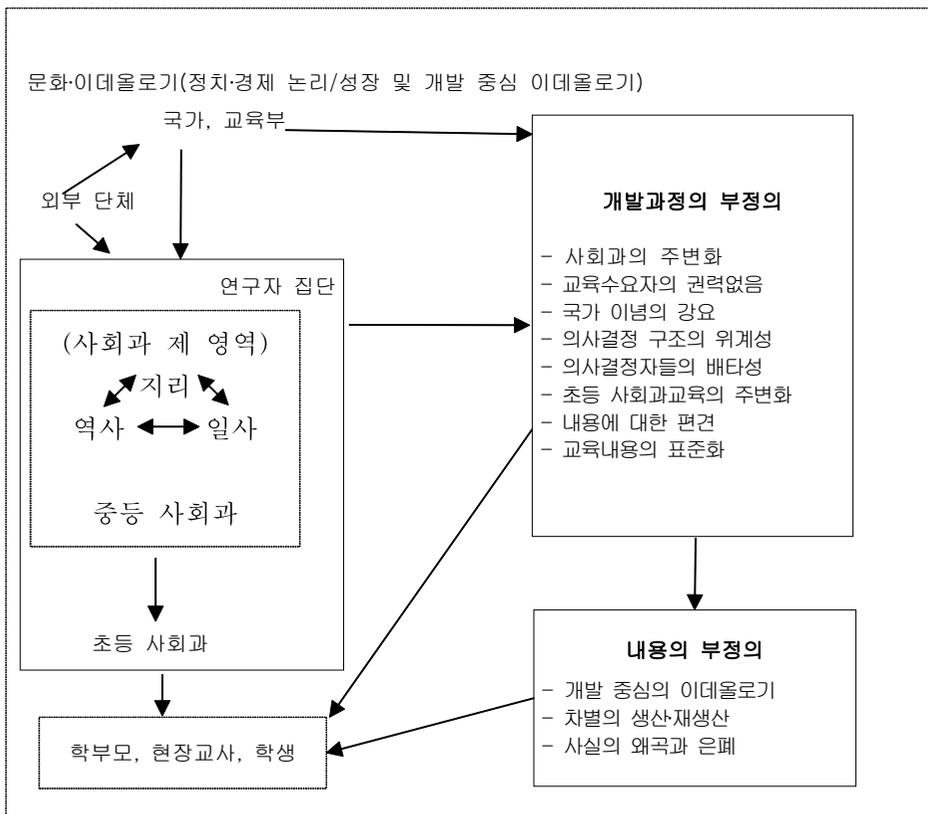


그림 1. 사회과교육과정의 구조적 부정의

V. 결론 : 정의를 지향하는 사회과교육을 위하여

모든 사람들은 일상생활 속에서 평등하게 살아가고 평등함 속에서 자유를 누리는 것을 도덕적이고 규범적인 가치로 합의해야 한다. 그러나 우리가 살아가는 사회구조나 제도, 관계 등을 통하여 우리는 심각한 부정의를 경험하고 있으며, 그러한 부정의한 사회구조가 지속된다. 또한 타자와 그들의 집단에게 지배와 억압적 구조에 의하여 만들어진 이권을 붙이는 것이 부정의한 사회구조를 지속하는데 영향을 미친다. 우리는 이러한 구조가 사회 전반에 퍼져 있다는 점을 사회과교육이 인식해야 하고 사회과교육 또한 이러한 구조적 문제에서 자유로울 수 없다.

교사들은 교육구조와 사회적 영향력이 어떻게 얽혀 있는지 인식하지 못할 때, 사회를 지배하는 이데올로기에 의해 주도되는 가치와 문화를 정상적이고 옳은 것으로 받아들여지게 된다. 그리고 이는 학생들에게도 그대로 영향을 미친다. 사회과를 가르치는 교사들은 사회과에서 이루어지는 규범적인 실천의 불변성에 의문을 제기하고 교육과정이 정의와 공평을 발전시키기 위한 출발점이 되도록 그 개념을 확장하는 것이 필요하다(Tilly & Taylor, 2013, 408).

사회과교육이 정의를 지향한다는 말은 정의로운 사회를 구축하기 위한 사회과교육이라는 것을 의미한다. 사회과교육은 정의에 대하여 구체적이고 체계적으로 생각해 봄으로써 크게는 사회의, 작게는 우리가 몸담고 있는 교육의 구조적인 문제에 대한 민감성을 기르고, 교육의 방향을 제시하는 실천으로서의 담론을 제시할 수 있어야 한다.

Young의 정의론은 현대적 의미의 정의론에 절대적인 영향을 준 Rawls의 정의론을 기반으로 한다. Rawls는 공정한 절차로서 정의를 강조하며 사회의 기본적인 구조가 정의로워야 한다고 주장한다. 사회구조가 정의로운 절차를 가지기 위하여 원초적 입장이나 무지의 베일이라는 장치를 마련하였고 두 개의 정의의 원칙을 말한다. 즉 모든 사람들에게 자유의 동등한 권리가 있다는 평등한 자유의 원칙과 최소수혜자를 배려하는 차등의 원칙이 그것이다(Rawls, 1971; 1993). 정의로운 구조를 가진 사회가 되기 위해서 자유와 평등, 배려, 공동체, 사회적 책임 등과 같은 가치들이 인정받고 보장되어야 한다는 것을 보여준다. 이들 가치가 사회에서 인정받고 구현되는 정도에 따라 정의로운 사회로 나아갈 가능성이 높아진다. 그러나 이러한 가치는 누군가에 의해 주어지는 것이 아니다. 정의로운 구조를 가지는 사회는 사람들이 책임있는 주체로서 의식화되고 지배적 집단의 헤게모니에 반대하며 헤게모니를 해체하려고 노력해야 한다. 사람들은 한 사회를 함께 살아가는 구성원으로서 부정의한 구조를 만든 것에 책임을 공유해야 한다. 그러할 때 서로가 가진 차이에 대하여 포용하고 사회를 변혁하기 위한 자원으로 삼을 수 있으며(Young, 2000), 자신의 경험과 문화를 자유롭게 토론할 수 있는 문화를 만들 수 있다. 그리고 지배집단에 의해 규정되었던 민주적 가치와 그들의 기준에서 정당화된 공동체 의식을 해체하고 새롭게 재설정할 때 정의로운 사회는 가능해진다.

사회과교육이 사회 내에 존재하는 억압과 지배라는 구조적인 부정의를 없애고 정의롭고 민주적이며 더 나은 사회를 만들기 위해서 일차적으로 사회과교육 자체가 정의로운 구조와 가

치를 지향해야 한다. 첫째, 사회과교육 내의 구조적인 정의가 실현되어야 한다. 사회과교육과정 개발과정에 관여하는 다양한 집단들 사이의 위계적이고 배타적인 관계가 수평적인 관계로 전환되고, 사회과교육이 궁극적으로 추구해야 하는 목표와 내용, 방법을 명확히 설정하여 집단들 사이의 소모적인 갈등을 해결하는 것이 중요하다. 이와 더불어 교육과정 내용의 타당성과 정당성을 비판적으로 보며 다양한 집단의 참여 및 사회적으로 불이익을 받는 집단에 대한 배려를 반영하는 교육과정적 정의를 구현해야 한다. 둘째, 학생, 학부모, 현장 교사, 사회과교육의 내용에 반영되어 있는 다양한 집단의 참여를 독려하고 그들이 민주적으로 교육과정 개발과정에 참여할 수 있는 제도를 마련하며 교과 내용도 그들을 차별적으로 바라보는 관점에서 벗어나야 한다. 셋째, 사회과교육이 사회적인 소통과 공적 토론을 지향하기 위하여 우리 사회와 사회를 지배하고 있는 관점이나 가치, 문화, 이데올로기 등을 비판적으로 읽어낼 수 있는 반헤게모니 교육을 지향해야 한다. 또한 사회과교육은 시민으로서 책임감을 공유하며 민주적인 가치를 더욱 발전시키는 교과를 지향해야 한다.

참고문헌

- 조현정(2016), 정의 지향 사회과교육의 구조와 방향: Young의 정의론을 중심으로, 한국교원대학교 박사학위논문.
- Rawls, J.(1971), *A Theory of Justice*, 황경식 역(2003), 정의론, 서울: 이학사.
- Rawls, J.(1993), *Political Liberalism*, 장동진 역(1998), 정치적 자유주의, 서울: 동명사.
- Tilly, S. & Taylor, L.(2013), Understanding curriculum as lived: Teaching for social justice and equity goals, *Race Ethnicity and Education*, 16(3), 406-429.
- Young, I. M.(1990), *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Young, I. M.(1994), Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. In Bryan S. Turner & Peter Hamilton(eds.), *Citizenship: Critical Concepts(Vol. 2)*, 386-408. London: Routledge.
- Young, I. M.(1996), Communication and the other: Beyond deliberative democracy. In Seyla Benhabib(ed.), *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, 120-135. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Young, I. M.(2000), *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, I. M.(2006), Education in the context of structural injustice: A symposium response, *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 93-103.
- Young, I. M.(2010), *Responsibility for Justice*, 허라금 · 김양희 · 천수정 역(2013), 정치적 책임에 관하여, 서울: 이후.

사회과 수업 전문성의 개인내적(個人內的) 일관성: 교사 신념 체계를 중심으로

심민수 · 남상준

서울정심초등학교 · 한국교원대학교

I. 들어가며

교사는 수업에서 무엇을 의도하는가? 그리고 학습자들에게서 무엇을 바라보는가? 그에 대한 정답은 없겠지만, 대다수 교사들의 답의 원천은 수업을 통해 기대되는 학습자들의 미래로부터 나올 것이다. 교사들은 자신이 바라보는 학습자들의 미래의 모습을 근거로, 자신이 ‘의도한’ 수업을 통해 학습자들이 ‘의도한대로’ 변화되기를 바라며 수업을 구성한다. 교사의 수업 구성을 규정하는 요인으로서, 교사의 실천적 지식(Schön, 1983), 이미지(Elbaz, 1981), PCK(Shulman, 1986) 등의 다양한 개념이 있지만, 본 연구에서는 수업의 구성을 좌우하는 직접적이고 핵심적인 요소로서 신념(beliefs)과 ‘신념 체계(belief system)’를 설정한다. 본 연구는 수업을 구성하고 실천하는 교사의 수업 전문성에 존재하는, 하나의 ‘관(觀)’으로서 신념과 신념 체계를 인지심리학의 기능주의적인 측면에서 탐색해보고자 한다.

수업 전문성과 관련하여 유한구(2001)는 수업을 계획하고 실천하는 교사의 전문성을 기술과 이해라는 두 가지 측면에서 고찰하였다. 그는 수업 전문성의 논의는 수업의 어려움에서 비롯된다고 보고, 수업 실제의 이해로서의 수업 전문성을 고려하여야 한다고 언급했다. 여기서 이해 측면의 교사 전문성이란, 교사가 수업의 난점을 포괄한, 수업을 존중하고자 교수 실체로서 ‘이해’ 하였을 때 비로소 드러나고 수업의 추진력으로 기능할 수 있는 어떤 것으로 설명하고 있다. 유한구(2001)의 시각은 과거에 이루어지던 수업의 ‘과정-산출’ 연구를 활용하여 학습 성과를 높이는 지도방법, 지도 기술의 해명에 중점을 두었던 흐름과는 정반대의 것이다.

유한구(2001)가 바라보는 시각의 연장선에서, 최근의 수업 연구 흐름은 교수 실제의 이해로서의 교사 전문성에 강조점을 두고 이루어지고 있다. 즉 ‘언제나, 어디에서나, 누구에게나’ 통용 가능한 수업의 전개가 가능하도록 하는 것을 파악하기 보다 해석적·맥락적 측면에서 개별적 교사가 실천하는 수업의 연역과 그의 반성에 기초한 실천 과정을 탐색하는 것을 주 목적으로 하는 것이다. 유사한 관점에서의 수업이란 학습 자체가 주목적인 ‘상황’으로(Sünkel, 1996), 이념형적인 존재로 있을 뿐 모든 수업의 실천 과정에서는 같지 않으며, 결국 그 상황에 참여하는 교사의 수업 전문성이 중심이 된다는 공유된 가정을 바탕으로 한다.

수업 전문성의 핵심적 전제는 수업을 실천하는 교사는 질적으로 같지 않다는 개별성이다. 교육과정이나

나 교과서에 제시된 학습 내용은 교사의 관점에 따라 특별한 수업으로 표현되며, 따라서 사회과 수업은 항상 교사에 의하여 구성된다. 사회과에서 수업 전문성과 관련하여 다루어지는 연구들은 주로 교사의 실천적 지식, 교수 내용 지식, 수업 비평 등에 대한 연구로서 구체화되고 있다.

수업 전문성 개념을 중심으로 한 연구는 교사의 개별성이 수업에서 어떻게 드러나고 형성되었는지에 관하여 횡적인 의미에서 다루고 있다. 말하자면, 교사 고유의 개체성으로부터 형성되는 수업의 계획-실천 과정을 (다른 교사와의) 차별적인 관점으로부터 바라보려 하는 것이다. 이에 본 연구는 그 수업 전문성을 파악하는 개인의 내적인 연역에도 주목하고자 한다. 수업 전문성을 형성하는 것은 횡적인 개별성 외에도 종적인 일관성이라는 두 가지 지점이 교차되는 선상에 놓여 있다고 볼 수 있다.

교사는 각기 다른 수업 주제에 대하여서 자신이 가지고 있는 개인내적(個人內的) 일관성을 가진 교과관(觀)에 근거하여서도 수업을 전개하는 것이다. 교사가 어떻게 동적인 수업 장면에서 사고하고 행동하는가라는 흐름의 연구들이 이루어지고 있지만, 한편으로는 그의 수업을 관통하는 행동이나 사고의 근거가 충분히 검토되지 않음을 지적할 수 있다. 그러므로 수업을 구성하고 실천함에 있어 교사가 어떠한 인지적인 기작(mechanism)을 가지고 있는지 규명하는 것이 필요하다고 할 수 있다. 이는 교사의 사회과 수업 전문성에 대한 논의를 풍부하게 할 수 있는 시도가 될 것이다.

인지적 기작을 밝히기 위한 기능주의적 관점에서의 조망은 인간의 마음을 외부 환경에 대하여 수동적으로 반응하는 존재로서 보지 않고 하나의 정보처리체계로서 심리적 기능을 갖추고 주어진 정보를 새로운 형태로 전환시키는 능동적 유기체로서 바라보게 한다. 이러한 시각은 교육학에 있어 교수 연구의 대상을 교사의 행동에서 교사의 사고 및 의사결정에 주목하게 하였고, 이는 인지와 관련하여 교사의 신념에 대한 연구의 흐름을 형성하고 있다. 본 연구에서는 사회과 수업 상황의 동적인 실천 가까이에 있는, 기능주의적 관점에서 교사의 '신념' 과 '신념 체계' 에 주목하여 사회과에서의 이론적인 의의를 탐색해보고자 한다.

II. 신념 체계

신념(beliefs)은 사전적으로 진실(truth)을 보장하는데 필요한 전체적 지적 지식 없이 명제를 수용하거나 동의하는 정신적 태도(Belief, n.d. In In Encyclopædia Britannica) 혹은 사람 또는 사물에 대한 믿음(trust) 또는 신뢰(confidence)가 마음속에 자리 잡혀 있는 상태 또는 습관(Belief, n.d. In Merriam-Webster Dictionary)으로 정의되고 있다. 위의 신념에 대한 설명을 통해 기본적으로 마음에 형성되어 있는, 대상 혹은 사람에 대한 주관적 태도라는 것을 알 수 있다.

한편, 인지적인 관점에서 Brown & Cooney (1982)는 신념이란 행동(action)의 성향과 태도(behavior)의 주요한 결정 요인으로, Nisbett과 Ross(1980)는 신념을 “객체와 객체 간의 특성에 대하여 합리적으로 명시된 ‘명제들’”로서 정의하고 있다.

신념이란 어떤 대상과 다른 대상, 개념, 혹은 속성과의 관계에 의해서 형성된 인지 내용이다. 대상에 대한 전체적 지식 없이 각 개인이 소유하고 있는 지식과 경험의 데이터베이스를 기반으로 하는, 따라서 주관적이고 상대적인 개인 정보처리를 가능케 하는 하나의 기준이라 할 수 있다. 그러한 기준에 따라 외부 현상에 대하여 긍정적인 의미뿐 아니라 부정적인 의미를 부여하고 이끌어 내며, 나아가 의사 결정에도 영

향을 미친다. 우리는 사고만으로 외부 현상을 개념화한다고 생각하지만, 그 보다는 무언가를 믿기 때문에 개념화하여 행동할 수 있는 것이다.

신념은 단일한 것으로서 존재하지 않고, 신념간의 관련성은 체계를 이룬다. 인지심리학자인 Abelson & Carroll(1965)과 Abelson(1979)은 개인의 신념(Beliefs)과 신념 체계(Belief System)를 정보처리과정으로 묘사를 시도하였다. 신념 체계의 상호 구조를 나타내고, 새롭고 잠재적이고 불편한 정보의 침범에 대응하여 자신을 유지하는 과정으로서 실제 세계와 유사한 수준으로 체계를 재정의 하고자 하였는데, 이 과정에서 체계는 ‘신뢰도 테스트(Credibility Test)’와 ‘합리화 시도(Attempt Rationalization)’라는 기본적 과정을 거친다(Abelson & Carroll, 1965). 이것은 체계에 입력(정보)의 수용과 거부에 관한 것이다. 새로운 정보는 문장으로서 입력되어 ‘신뢰도 테스트’를 거쳐 정보의 수용 여부가 결정되거나 또는 체계로부터 자체 생성된 문장의 합리성 확인 과정인 ‘합리화 시도’를 거쳐 체계에 연결되거나 거부된다는 것이다. 기본적 과정을 거쳐 입력된 정보를 출력하는 특정한 구조를 가진 체계(system)로서 인지적 의미망(semantic network)을 형성하여 개인의 행위를 유도하는 기초가 된다.

인지적인 관점에서 사람은 정보를 있는 그대로 받아들여서 저장하는 수용기가 아니다. 우리는 우리에게 주어지는 특정한 새로운 사물과 현상에 대한 정보를 나름의 복잡 다양한 신념에 본거하여 판단하고 태도, 행위, 정서로서 출력한다. 활동의 과정이란 결국 항상 판단을 구하는 사회적 상황의 연속으로 완전히 반복적인 과정으로 구성되어 있지 않는다. 그것이 문제를 어떻게 할지 끊임없이 판단하며 활동하거나 활동의 결과를 보고 문제를 다시 파악하거나 다음의 활동을 어떻게 해야 할 지 검토해야하는 이유이다. 그런 복잡한 문제 해결 상황이 현실이며, 이를 처리해나가는 정보처리기능으로서 가치판단을 가능하게 하는 기작으로서의 신념 체계를 이해할 필요가 있다.

1. 신념의 특징

신념은 다양한 학문 분야와 영역에 걸쳐 그 의미를 가지고 있으며 본 절에서는 개인의 신념(beliefs)을 인지적 관점에서 바라본 연구를 종합하여 다음의 5가지 특징으로 정리하였다.

첫째, 신념은 개인행동의 목적을 형성한다. Brown & Cooney(1982)는 행동(action)의 성향과 태도(behavior)의 주요한 결정 요인이라고 정의하였다. Peterman(1993)은 신념이란 경험에 의한 개인의 인지적 구성이라고 보았으며, 개인의 신념은 그 개인이 진리라고 집착하는 개념이나 스키마에 의해 형성되고 통합되어져서 개인의 행위를 조절한다고 주장한다.

개인이 가지고 있는 사실과 현상에 대하여 경험을 통해 형성된 신념은 우리에게 행동의 표지로서 기능한다. 우리는 모든 의사결정에 따른 행동을 신념을 가지고 의식적으로 판단하기 보다는 한정된 인지적 에너지로 인하여 무의식적으로 판단하는 경우가 많은데, 경험에 기초한 판단의 알고리즘에 의한 휴리스틱(heuristic)에 의하여 행동하더라도 여전히 신념은 작동하고 있다.

둘째, 신념은 과제를 정의하고 인지전략을 선택한다. 개인은 신념을 통하여 주어진 과제(Task), 문제(Problem)를 정의하여 개인의 과제 환경에서 어떻게 세계를 구성해야 하는지에 대한 결정을 한다. 과제 정의는 행동을 하기 전에 인지적 처리 전략의 종류를 결정하기 위하여 과제 환경의 본질을 결정하는 것이다(Nespor, 1985). 예를 들어, 교수 행위를 일 또는 노동의 한 형태로서 정의하는 철수와 도덕적 임무 혹은

은 아이들을 사회화하는 방법으로서 정의하는 영희에게 있어 교수란, 서로에게 완전히 다른 의미를 가지고 있다. 과제 정의는 그들이 교수-학습의 전 과정에서 인지전략을 선택할 수 있는 근거가 된다.

셋째, 신념은 안정적이며 변화에 저항한다. 신념은 교사들의 개인적 경험을 핵심으로 하여 그 사람에게 뿌리내려있다. 경험과 기존 신념간의 변증법적 관계로 인하여 신념이 형성된다. 이러한 경험의 범주에는 지식 뿐 만 아니라 정서와 동기 부여를 포괄하며, 신념의 기능적 속성은 정보를 인지적 문제로만 국한하지 않는다. 새로운 정보가 개인의 인지체계에 입력될 때, 이전 신념의 끌어당김은 강력하기 때문에, 신념은 새로운 경험(정보)에 저항하게 된다.

우리의 신념은 새로운 정보의 처리에 있어 기존 신념에 일치하는 것은 포섭하지만, 그렇지 못한 것은 정보를 수용하지 않거나 왜곡·수정하여 기존 신념의 체계 속에 받아들인다. 상술한 특징은 개인의 삶은 동적 의사결정 과정의 연속이기에 이러한 관점에서 신념은 삶 속에서의 수많은 과제·문제를 규정하는 중심 기준으로서의 강력한 기준이 되어 개인이 인지적으로 안정된 삶을 살 수 있도록 한다.

하지만 이것은 때때로 개인의 변화를 통한 성장에 장애요소가 된다. 전술하였듯이 경험과 기존 신념간의 변증법적 관계로 인하여 신념은 형성·변화한다. 그러나 기존 신념의 경직성은 변증적 관계를 방해하는 요인이기 때문에, 변화를 고려하는 개인의 의지가 신념의 조정에 중요한 변수가 된다. 신념의 안정적이고 저항적인 성격은 성장을 위한 끊임없는 반성과 성찰의 필요성을 제기한다.

넷째, 신념의 대상은 다양하다. 신념이란 어떤 대상과 다른 대상, 개념, 혹은 속성과의 관계에 의해서 형성된 인지 내용이다. 기능주의적 관점에서 마음은 무언가에 대한 의식으로서 지향성(intentionality)을 가지고 있으며, 신념 역시 명확한 대상을 가지고 있다. 대상이 없이는 신념은 형성되지 않으며, 우리는 살아가면서 인지한 모든 것에 대한 특정한 신념을 가지고 있다. 신념의 대상은 사람에서 사물, 현상에 이르기까지 다양하며, 따라서 신념의 대상은 그 크기와 폭이 다양하다.

교사에게 있어서 신념의 대상이란 학생, 교재, 교수방법, 교실 등이 될 수 있으며 학생에게 있어서는 교사, 교재, 교수방법, 교실 등으로 여겨진다. 신념 대상의 다양성은 신념의 군집인 신념 체계를 ‘관(觀)’으로서 받아들일 수 있는, 우리가 교재관, 수업관, 학습관 등으로 부르는 교수-학습의 다양한 측면을 포괄하여 신념 체계를 바라볼 수 있는 이유가 된다.

다섯째, 신념은 확신의 수준이 존재한다. 어떠한 신념은 다른 것보다 더욱 명백한데, 이는 개인이 가지고 있는 확신의 수준에 좌우된다.

西田公昭(1988)는 확신의 수준을 현실성(reality)과 가치성(value)에 으로 나누어 신념이 지식-스테레오 타입(고정관념)-편견-신앙의 순으로 높아진다고 보았다. 그 구분은 명확하지 않고, 개념적 수준에서 구분 가능하다고 보았다.

Rokeach(1968)는 원자의 핵 구조에 비유하여 체계의 구조를 중심-주변의 차원으로 구분하여 5가지 유형으로 분류하였다. 그리고 중심 차원에 가까운 신념일수록 다른 신념과의 관련성이 높으며 안정적이고 변화에 저항적이라고 보았다.

우리가 살고 있는 복잡한 외부 세계의 상황은 다양한 신념을 가지도록 유도하기 때문에, 단일 신념을 아는 것만으로는 한 개인을 파악한다는 것은 불가능하다. 우리는 단일한 신념에 따라 의식적으로 혹은 무의식적으로 행위하지 않으며, 행위의 과정에는 다양한 신념들이 체계를 이루어 관련된다. 위에서 언급한 5가지 신념의 특징은 신념 체계를 이해할 수 있는 본거로서 받아들여져야 할 것이다.

2. 신념 체계(Belief System)의 특징

인지심리학자인 Abelson(1979)은 신념 체계를 지식 체계와 구분 짓는 차이점을 살펴봄으로써 그 특징을 뚜렷하게 설명하였다. 그는 신념 체계를 다양한 일반화된 수준의 개념과 명제가 상호 관련된 네트워크로서의 지식 체계에 접근하여 현재의 특정한 상황 그리고/ 또는(and/ or) 목적에 맞도록 조작하는 과정을 가능하도록 하는 어떤 것으로서 바라보고 있다. 이런 맥락에서 신념 체계는 마음에 내재된 ‘행동의 이론’으로서 바라보고, 체계(system)로서 신념이 어떻게 운영(operation)되는지 살펴보고 이론이 어떻게 지켜지고 변화되는 지에 대한 기작(mechanism)으로서 파악할 필요가 있다. 신념 체계는 나아가 세상을 받아들이거나 바라보는 하나의 ‘관(觀)’으로서 이해될 수 있으며, 다양한 사실과 외부 현상을 정의하는 개인적인 기준이 된다.

우리는 일상적 삶 속에서 단일한 하나의 신념에 의해 태도를 결정하거나 행동하지 않는다. 삶 속에서 만나는 다양한 사건과 현상, 사물들은 그에 대응하는 다양한 신념을 형성하도록 유도한다. 신념들은 복합적으로 작용하여 인간의 삶 근저에서 구동된다. 따라서 신념은 단일체로서 작동하지 않기 때문에 복합체로서 바라보아야 한다. 우리의 인지에는 여러 신념이 체계화되어 신념 체계(belief system)로서 존재하고 일종의 복잡한 인지적 망을 형성하고 있다.

신념 체계의 첫 번째 특징은 체계의 요소(명제, 개념, 규칙 등)는 합의되지 않는다는 것이다. 특정한 대상에 대하여 형성된 개인의 신념 체계의 요소들은 비합의적 성격(nonconsensuality)을 지닌다. 신념 체계 내에서 개인에 의하여 생성된 명제, 규칙, 개념들은 동일한 내용영역에서의 다른 개인의 신념 체계와는 동전의 양면처럼 상당한 차이가 있을 수 있다.

예를 들어 똑같은 게임의 규제 문제에 대하여, 교육자들은 중독과 관련하여 긍정적인 개인의 명제와 개념의 체계를 형성하는 반면, 학생들은 순기능과 관련하여 교육자들의 제한적인 시선과 무감각함을 비난하는 신념 체계를 형성할 수 있다. 또, 동일한 문제를 바라보는 사회학자는 세대 간의 갈등과 관련하여 문제를 바라볼 수 있다. 같은 대상에 대하여 전혀 다른 표상이 가능하다는 것은 통상적인 지식 체계와는 다른 차이이다.

마녀의 존재를 믿는 집단에게 있어 ‘마녀’는 지식 체계의 범주에 속한다. 그러나 마녀의 존재를 믿지 않는 집단에게 있어 ‘마녀’의 존재를 믿는 사람은 신념 체계를 가지고 있다고 볼 수 있을 것이다 (Abelson, 1979). 같은 대상에 대한 전혀 다른 구성이 가능하다는 점은 신념 체계의 지식 체계와 구별되는 고유한 특징이다.

두 번째 특징은 어떠한 개념적 실체의 존재 여부에 관해 관심을 가지고 있다는 것이다(존재론적 신념). 이것은 어떠한 대상이 존재한다고 믿음으로서 체계가 형성되는 것으로, 예를 들어 ‘초능력’에 대한 믿음이 존재로서 체계 속에서 개념화 될 때, 그것은 강력한 경향성을 가지며 하나의 체계로서 기능한다. 실체가 존재한다고 주장하는 것은 한편으로 그것이 존재하지 않는다는 의미이기도 하다. 이것은 신념 체계의 첫 번째 특징으로서 비합의성과도 관련이 있다. 전혀 다르게 존재하는 신념 체계는 상이한 정보 처리 과정을 사용할 수 있는 가능성과 관련된다(Abelson, 1979).

세 번째 특징은 신념 체계는 그렇게 되어야만 하는 세계로서의 ‘대안적인 새로운 세계(alternative

world)’를 표상한다(Abelson, 1979). 삶을 살아가는 속에서 접하는 것들에 대하여 우리는 이상적인 세계를 상정하고 그에 맞추어 세계를 판단하고, 변화를 꿈꾼다.

신념의 안정적이고 변화를 거부하는 특징과도 관련이 되는데, 신념간의 관계는 마음 속에 하나의 안정적이고 전형적인 별도의 세계를 형성하여 그에 맞추어 변화되길 원한다고 볼 수 있다. 각 개인들이 정치와 경제, 사회 등을 불안정하게 운영되는 실체로서 바라보고, 불안정함을 제거하기 위해 조작하고, 변화를 바라는 근거가 되는 것이다. 즉 그가 원하는 목표를 달성하기 위하여 오래된 규칙을 거부하고 새로운 규칙을 찾도록 하는 동기를 부여한다.

네 번째로, 신념 체계는 평가적이고 정서적인 요소에 의존한다. 체계에는 ‘인지(cognitive)’와 ‘동기(motivational)’라는 두 가지 측면이 있다(Abelson, 1979). 인지 측면에서 신념 체계는 새로운 정보를 좋다 혹은 나쁘다 라는 큰 두 개의 범주로 나누어 정의한다.

예를 들어, 원자력 발전소의 확대에 대하여 핵 폐기물은 나쁘다, 핵을 통한 발전은 미래의 위험 요소가 된다고 같은 것들은 체계 내의 다른 개념들에 강력한 영향을 미치며 단순한 범주로서의 상태만으로 존재하지 않으며, ‘동기’가 부여되어 체계에 정서적 색깔이 부여된다. 동기의 부여는 우리가 인지적 에너지를 투입하는 양을 조절하도록 한다. 그러나 우리가 마주치는 외부 환경의 현상들은 평가적 불일치가 항상 크게 일어나지 않는다.

따라서 일반적으로 우리는 기존의 신념 체계에 비추어 사소한 평가적 불일치가 일어나는 많은 상황에서는 응답의 간편화를 가능케 하는 휴리스틱(heuristic)을 사용하여 감소시키고자 한다. 예를 들어 합리화와 부정(denial)과 같은 휴리스틱은 평가적 불일치를 쉽게 조절한다. 합리화는 (내가 판단했을 때) 좋은 행동을 하는 사람은 좋은 행동을 할 것이고, 만약 나쁜 행동을 한다면 그것은 단지 일시적이고, 장기적으로는 좋은 행동을 수행하게 될 것이라고 믿게 되는 휴리스틱이다. 부정은 같은 예에서, 좋은 행동을 하는 사람이 나쁜 행동을 수행한다는 것을 수용하지 않는 것이다. 언급한 과정에서 불일치 사건은 단순화되어 인지됨과 거의 동시에 개념화되어 분류된다. 그러나 기존의 신념 체계에 비추어 평가적 불일치의 차이가 클 경우 강력한 정서적 동기가 부여되어 복잡한 기능적 처리과정을 거쳐 결과로서 표상된다.

다섯 번째 특징은 신념 체계는 어느 개인의 경험으로부터 상당한 에피소드적 소재(episodic material)를 포함한다. 극단적인 예를 들자면 초능력, UFO와 같은 비현실적 현상을 믿는 사람들을 인터뷰해보면, 눈에 띄는 개인적인 경험이 바탕이 되어 체계를 형성함을 발견할 수 있다(Abelson, 1979).

개인의 에피소드는 주관적인 신념 체계의 증거가 되고 때때로 묘사 또는 특정한 개념을 풍부하게 만드는 구체적 실례로서도 기능한다. 반대로 지식 체계는 에피소드에 의존할 필요성이 없으며 일반적인 사실과 원리에 전적으로 의존하여 구성된다. 따라서 신념 체계 내에서 기억 내의 에피소드적인 소재는 중요하게 다루어 진다.

여섯 번째 특징은, 높은 개방성(open)이다(Abelson, 1979). 신념 체계는 자신의 범위에 대해 명확한 경계를 긋는 것은 불가능하다. 실제 세계에 대한 체계에 특별한 논리적인 규칙은 없으며, 각 개인의 에피소드적 소재와 같은 개인적 경험과 관련된 다양한 신념 체계가 서로 경계 없이 관련되어 있다.

현대 젊은 세대가 빠져있는 게임 중독 우려에 대한 기성 세대들의 신념 체계를 생각해보자. 체계의 중심에는 그들이 양육하는 아이들이 그들의 마음을 아프게 했던 일련의 에피소드적 소재가 사례가 될 수 있다고 가정할 수 있다. 체계의 이해를 위해, 그들의 아이들에 대한 습관, 발전, 친구들, 가족과 함께 하는

시간들에 대한 체계가 필요하다. 물론 같은 문제가 지식 체계에서도 발생한다. 특정 지역의 역사를 알기 위해 필요한 것은 비단 역사학적인 지식이 아니라, 지리학, 심지어 경제학, 정치학적 지식도 필요할 수 있을 것이다. 그렇지만 지식 체계는 한정된 범위 내에서 영역의 경계를 긋는 것이 가능하다. 말하자면, 지식 체계에 있어 다른 지식 체계 영역은 충분조건이지만, 신념 체계에 있어 다른 신념 체계의 존재와의 얽힘은 필연적이라고 할 수 있을 것이다.

일곱 번째 특징은, 신념 체계는 다양한 확신의 정도를 반영한다(Abelson, 1979). 사실과 현상을 바라보고 그것을 평가하는 신념 체계는 그에 대하여 다양한 수준의 확신을 가진다. 확신의 정도는 체계의 가변성을 고려한다. “나는 외계인을 믿는다” 라는 명제에 동의하는 각 개인 신념에 대한 확신의 수준은 분명히 차이가 있다. 외계인을 믿는 신념은 그와 관련된 UFO와 관련된 신념, 우주의 광범위함에 대한 개념에 대한 신념에도 영향을 미친다.

한 명제에 대한 확신의 수준이 높을수록 관계된 전체 신념 묶음의 결속은 단단하여 쉽게 변화하지 않으며, 확신의 수준이 낮을수록 신념 체계 내의 결속은 약하여 상대적으로 쉽게 변화할 수 있다. 전술한 체계의 특징은 성인보다 어린이들이 쉽게 신념 체계가 변화하는 요인이 된다. 신념 체계의 형성은 경험을 기반으로 하며, 상대적으로 경험이 적은 어린이들은 확신의 수준이 높지 않기 때문에, 쉽게 타인의 신념 체계에 영향을 받아 변화하게 된다.

신념 체계의 확신의 수준은 신념 간의 핵심(중심) 신념과 비핵심(주변) 신념으로 구분 짓는 근거가 되기도 한다. 우리는 간간히 신념과 맞지 않는 행동을 하기도 한다. 신념 체계 내에서 다양한 신념이 복합적으로 작용한 결과이다. 예를 들어, 정말 싫어했던 사람을 사랑하게 된 경우는 쉽게 상상할 수 있는 경우로, 그 사람에 대한 호감의 신념이 비호감의 신념 보다 체계 내에서 강한 확신을 통하여 중심으로 존재하고 있으며 따라서 주변 신념은 이에 따라 변화되거나 제거되었음을 생각할 수 있다. 더 중요하거나 덜 중요한, 확신의 정도가 강하거나 약한, 심지어 서로 모순되는 신념들이 같은 체계 안에서 존재하여 서로 관계를 맺고 있다.

Ⅲ. 사회과와 교사의 신념 체계

1. 교사의 신념 체계(Belief System)

마음은 무언가에 대한 의식으로서 지향성(intentionality)을 가지고 있으며, 신념 역시 명확한 대상을 가지고 있다. 대상이 없이는 신념은 형성되지 않으며, 우리는 살아가면서 인지한 모든 것에 대한 특정한 신념을 가지고 있다. 그 대상은 사람에서 사물, 현상에 이르기까지 다양하며, 크기와 폭도 다양하다. 따라서 교사에게 있어서 신념의 대상이란 학생, 교재, 교수방법, 교실 등이 될 수 있으며 학생에게 있어서는 교사, 교재, 교수방법, 교실 등으로 여겨진다. 신념 대상의 다양성은 신념의 군집인 신념 체계를 ‘관(觀)’으로서 받아들일 수 있는, 우리가 교재관, 수업관, 학습관 등으로 부르는 교수-학습의 다양한 측면을 포괄하여 신념 체계를 바라볼 수 있는 근거가 된다.

사회과 교수-학습과 관련된 교실, 학생, 교재, 교육과정, 교과 등의 다양한 측면과 관련하여 다양한 교사의 신념은 하나의 체계를 이루며, 그의 사회과 지식 체계와 더불어 수업을 구성하는 중요한 까닭이 된

다. Nespor(1985)는 Abelson(1979)의 연구를 토대로 8명의 교사를 대상으로 한 사례 연구를 통하여 교사의 지식체계와 구분되는 신념 체계의 기능적인 특징을 “존재론적 가정(existential presumption)”, “대안성(alternativity)”, “정서적이고 평가적인 특성(affective and evaluative loading)”과 “에피소드적인 구조(episodic structure)”의 4가지로 정리하였다. 그리고 체계로서 구분되는 특징으로 “비 합의성 non consensuality” 및 “비 경계성 unboundedness”으로 구분하여 언급하였다. Nespor(1985)의 논의에 바탕한 교사 신념 체계의 특징은 다음과 같다.

첫째, 존재론적 가정(existential presumption)이다(Nespor, 1985). 일반적으로 교사들은 학생에 대하여 “탐구능력이 뛰어나다” 든가 “사회적 상호작용 능력이 미숙하다” 등의 가정을 한다. 교사들의 용어의 사용과 가정은 학생의 총체적인 특성에도 부합한다. 교사는 존재론적 가정을 그의 통제와 영향력을 뛰어넘는 것으로 인지한다.

학생에 대한 교사의 가정은 그의 교수-학습 활동에도 영향을 미친다. 교사가 인지하는 학생의 존재론적 특성으로 확립된. “이 학생은 탐구 능력이 뛰어나니까 탐구 결과물도 좋을 것이야” 라든가 “이 학생은 사회적 상호작용 능력이 미숙하니 게으르니 수업의 탐구 결과물도 좋지 않을 거야” 과 같은 가정에 의거하여 행동으로 드러나게 된다는 것이다.

존재론적인 가정은 비단 학생에게만 해당되는 것은 아니다. 신념의 대상은 다양하며, 따라서 교사들은 교과에 대해서도 존재론적 가정을 하고 있으며 이는 교수-학습 활동에 영향을 미치게 된다고 유추할 수 있다. 사회과에 대한 부정적인 인식 중 하나인 “사회과는 암기 교과이다” 라는 것도 그러한 존재론적 가정의 한 사례라고 할 수 있다.

언급한 특징은 사회과 교수-학습 과정 속에서 교육과정을 재구성하거나 교수-학습 방법을 결정짓는 중요한 요인이 된다. 2장에서 다루었던 신념의 특징이 안정적이고 변화에 저항한다는 특징을 감안했을 때, 안정적이며 절대적이고 단단한 실재임을 알 수 있다.

둘째, “대안성(alternativity)”이다(Nespor, 1985). 이것은 일종의 문제해결을 위한 인지적 처리기준의 하나이다. 교사는 대안적 세계(alternative world)를 표상하며, 이에 근거하여 교실 수업을 이끌어 간다. Nespor(1984)는 Ms.Skylark의 사례를 통하여 이를 설명하고 있는데, 사례에서 그녀는 영어교사로서 이상적 모델을 상정하여 교수를 이끌어 갔다. 이것은 교사들이 일종의 이상적인 상황을 개념화하여 교수-학습 과정에 임함을 의미한다.

교사 뿐 아니라 우리는 수업에 있어 이상적인 교육과정, 교재, 수업 방법 등을 표상하여 그것을 기준으로 교수-학습 과정을 재구성하고 실천한다. 대안적 모델의 개념화는 수업행위의 이론으로서 기능하여 수업을 가능하게 할 뿐 아니라 설령 어려움이 있더라도 끊임없이 (교사가 생각하는) 좋은 수업을 위하여 도전할 수 있게 하는 원동력이 된다.

교실의 일상적인 삶은 결코 무난하지 않으며, 그의 계획과 별개적인 상황의 연속이다. 그럼에도 불구하고 우리가 수업을 지켜나갈 수 있는 것은 그러한 방해의 과정에도 불구하고 설정한 이상적인 수업 상황이 있기 때문이다. 따라서 신념 체계는 수업의 잠재적이며 한편으로 궁극적인 목표를 형성할 수 있도록 하며 지식 체계는 목표에 따른 과제 해결을 위한 구체적인 수단이 된다.

셋째, “정서적이고 평가적인 특성(affective and evaluative loading)”이다(Nespor, 1985). 신념 체계는 Abelson(1979)가 언급했듯이, 지식 체계보다 정서적이고 평가적인 요소에 더 많이 의존한다.

체계의 주관적인 특성은 지식 체계와는 다른 독립적인 인지의 형태로 작동한다. 교사는 다양한 신념의 대상에 대하여 느낌, 분위기, 선호에 대한 인지를 통해 정서를 형성하고 가치를 평가한다. 특정한 활동과 교수 행위 등에 에너지를 소비하는 방법에 교사의 투입 행동을 조절하는 근거가 된다. 나아가 존재론적 특성까지도 연결되는데, 앞서 예시하였던 ‘사회과는 암기과목이다’ 라는 존재론적 가정에 대한 평가는 교사가 교수-학습을 결정하는 중요한 요소로서 역할 한다.

넷째, “에피소드적인 구조(episodic structure)”이다(Nespor, 1985). 네 번째 특징은 대안성까지도 관련이 되는데, Nespor(1985)는 사례 연구를 통하여 대안적인 모델이 과거의 일화적 경험에 의존함을 밝혔다.

교사가 과거에 경험한 이상적이거나 실패한 경험들은 교수에서 중요한 역할을 한다는 것이다. 예를 들어, 어떤 교사가 어렸을 적 사회과에서 협동학습에 대하여 좋지 않은 기억을 가지고 있다면, 그것은 ‘효과없음’으로 인지되어 앞으로 이루어지게 될 교수-학습 활동에 부정적 영향을 미칠 수 있다. 마찬가지로 교사가 학생일 때의 모의 선거 경험이 유의미하였다면, 그는 모의 선거를 통한 학습 효과에 대하여 긍정적으로 판단하고 가르치게 될 것이다. 이는 일반적으로 초임 교사 시절의 결정적인 경험이 이후의 교사로서 역할 수행에 결정적인 영향을 미쳤다는 다양한 연구의 논의들도 궤를 같이한다.

교사의 신념 체계는 개인적인 신념보다는 ‘체계’ 자체로서의 특징으로서 비합의성 Nonconsensuality 과 비경계성(Unboundedness)을 갖는다(Nespor, 1985).

첫째, 비합의성(Nonconsensuality)은 위에서 언급한 4가지 특징에 기반하여 형성된, 확고한 기반을 가진 체계로서의 특징이다. 개인의 독특한 경험에 의해 형성된 신념 체계는 쉽게 변화하지 않는, 덜 변형적이고 정적이다. 지식 체계는 논쟁의 결과로서 합의될 수 있지만, 신념 체계는 실제의 존재, 대안적 세계 등에 대한 가정을 수반하고 있어 쉽게 외부에 개방되어 합의되지 않는다.

둘째, 비경계성(Unboundedness)은 적용될 수 있는 경계의 모호함을 의미한다. 뚜렷한 논리적 기준 없이 다양한 사건과 상황에 적용되는 체계의 특성을 가지고 있다는 것이다. 지식 체계는 일반적으로 잘 정의되어 그 자신의 영역을 확고히 가지고 있지만, 신념 체계는 매우 다른 영역에도 적용될 수 있다는 것이다. 예를 들어, 애덤 스미스의 ‘보이지 않는 손’에 대한 강력한 신념을 가지고 있는 사람이 경제의 모든 측면을 그에 근거하여 설명하려 하는 것이나, 강의식 학습 모형이 이상적인 교수법이라 판단, 사회과 교수-학습의 전 과정을 단일한 측면에 근거한 모형 통하여 교수하려 하는 것을 들 수 있다.

체계의 특징은 무엇으로부터 연유하는 것일까? 위의 4가지 특징은 모두 그의 개인적인 체험을 중심으로 형성된 자기 개념에 기반 함을 알 수 있다. 다양한 삶의 과정에서 마주치는 상황에 대한 행위의 기반으로 신념 체계는, 생성되어 가는 데이터로서의 과거로부터 생성된다. 교사가 사회과를 암기 과목이라고 판단하는 이유는, 과거의 교수 경험이 혹은 학습 경험이 교과에 대한 일종의 인지적 의미망을 형성시켜 체계로서 기능하기 때문이다.

마찬가지의 이유로, 수업에 있어 사회과의 내용을 가르치기 위한 특정한 교수 방법을 고집하는 교사에게는 그렇게 판단하게 되는 내재화된(embeded) 인지적 근거를 통해 그의 의사결정 유닛(unit)으로서의 신념 체계를 형성하고 있다는 것이다. 교사의 수업 전문성에 대한 이와 같은 이해는 그를 이해하는 중요한 열쇠가 된다.

2. 사회과에서 교사 신념 체계(Belief System) 연구의 의의

사회과는 다양한 사회과학적 지식과 인문학적 지식의 바탕으로 사회에서 요구되는 민주시민성을 기르는 것을 목적으로 하는 교과이다. 시민성이라는 것은 사회적 환경과 상황을 바탕으로 학자에 따라 다르게 정의되고 또한 내용을 직접적으로 교수하는 교사에 따라 명확히 합의 되어 개념화되어 있지 않으며, 따라서 각기 다르게 수업 구성과 실천 과정에서 드러난다.

그렇기 때문에, 사회과 교사는 교육과정의 전달자로서 기능하기 보다는 필연적으로 교육과정의 재구성자로서 존재한다. 그러므로 하나의 사회과에는 존재하는 교사의 숫자와 동일한 사회과 수업이 있다. 결국 수업은 개인의 사고 체계로부터 드러나는 것이다.

교사들은 그의 신념 체계에 근거하여 수업의 의도를 형성하고, 의도는 그의 수업 전문성으로 구체화되어 하나의 수업을 형성한다. 교사 수업 전문성의 연구 흐름과 관련, Shulman(1986)의 PCK는 내용 지식과 교수 방법 지식이 교수학적 변환을 통해 어떻게 드러나는가에 관심을 가졌다. Schön(1983)은 자신의 수업을 스스로 성찰하고 개선해 나가려는 반성적 실천가로서의 ‘실천적 지식’을 강조하였다.

교사 신념 체계의 연구는 교사의 사고 깊숙한 곳에 존재하는 인지적 측면에 주목하고자 한다. 따라서 이에 대한 이해는 수업 전문성이 어떠한 알고리즘으로 존재될 수 있는가를 밝혀줄 수 있는 단초가 될 수 있다. 동일한 연장선에서 Kagan(1992:85)은 교사 신념 체계 연구의 함의를 탐색하며, 교사의 전문성의 명확한 측정을 가능케하고 교사에게서 발견되는 상호작용의 질을 결정하는 수단이 될 것이라고 결론지은 것이다.

사회과에서 신념 체계와 관련된 선행 연구는 드물게 이루어 졌다. 우리나라 초등 사회과에서는 유종열(2006)과 이범희(2014)가 ‘인식론적 신념’의 측면에서 연구를 실시하였다. 그러나 인식론적 신념이란 사회과에서 다루는 ‘지식’의 본질에 대한 신념과 그 지식을 습득하는 과정에 대한 신념을 의미하는 것이다(유종열, 2006). 관련된 연구는 교사 또는 학생의 지식에 대한 믿음이 교수-학습에 어떠한 영향을 미쳤는지에 주목하여 전개되어 왔다.

중등 지리교육의 서태열(2006)은 지리 수업의 교수 유형을 살펴보기 위하여 교사의 교수 신념과 교수 행동의 두 측면을 통하여 이론적 탐색을 실시하였다. 서태열(2006)은 지리 교수 유형의 분석 준거 틀에서 교수 신념을 교사 개인측면, 간접적 교실 수업 측면, 직접적 교실 수업 측면으로 범주화하여 세부적으로 살펴보았다. 이를 통해 지리 교사가 특정한 교수 스타일을 채택하는 복잡한 이유를 분석할 수 있는 기초를 마련하였다.

우리나라에서는 주로 수학과에서 교사 신념 체계와 관련된 연구가 수행되어 왔다(남상엽, 1999; 장인옥, 전평국, 2001; 김미월, 2001; 강선미, 2014). 남상엽(1999)의 연구를 제외하고는 수학을 가르치는 교사의 신념이 실제 수업에서 어떻게 드러나는지에 대한 사례 연구로 진행되었다. 연구의 배경에는 수학 교과에 대한 교사들의 신념 체계가 교수의 실제에 밀접한 영향을 줄 뿐 아니라 학생들의 수학 신념 형성에 영향을 미친다는 선행 연구의 분석 결과에 따른 인식이 자리하고 있다.

장인옥과 전평국(2001)은 초등학교 교사를 대상으로 연구하였는데, 초보 교사와 고경력 교사의 수학 신념 체계가 구체적인 수업 장면에서 어떻게 드러나는지 살펴보고 교수 실제에 어떻게 반영되어야 하는지에 대하여 연구하였다. 수학과에서 신념과 신념 체계에 대한 연구가 주로 이루어져 왔던 이유는 교수-학

습의 개혁을 위한 하나의 방안에 대한 해결책이 될 수 있다고 받아들여졌기 때문이다.

한편, 수학과에서는 다루는 지식은 위계적으로 구성되어 단계별로 교사가 다루어야 할 지식이 명확하지만 사회과는 이와 달리 다양한 분과학문의 개념을 시민성을 중심으로 조직하였기 때문에, 수업을 위한 개념의 정선과 교수 과정에서 교사의 역할이 상대적으로 부각된다. 이것이 전술한 사회과에서 수업 전문성 연구가 중요하게 다루어진 이유 중 하나이기도 하다. 따라서 신념 체계와 관련된 연구는 앞으로의 사회과에서 교사 수업 전문성에 대한 논의를 한 층 풍부하게 할 수 있을 것이라 판단된다.

그렇다면 사회과에서 앞으로 신념 체계의 연구는 어떻게 이루어질 수 있을 것인가?

첫째, 교수-학습 상황에서 고려되는 신념 체계의 구성 요소에 대한 분석적 연구의 필요성이 있다. 우리가 수업의 재구성 과정에서 고려하는 다양한 요인들만큼, 교육적 신념의 대상은 너무나 포괄적이다. Pajares(1996)는 학생들의 수행에 영향을 미칠 수 있다는 자신감에 관련된 신념, 지식의 본질에 대한 신념(인식론적 신념), 교사 또는 학생들의 수행의 원인(귀인, 동기 등)에 대한 신념, 자아 인식과 자기 가치에 대한 신념, 가르침에 대한 교육적 신념으로 범주화하였다.

둘째, 양적 연구 방법론을 활용한 교사 신념 체계의 유형 파악이다. 梶田正巳, 石田勢津子, 宇田光(1984)는 교수에 대한 교사의 신념을 ‘개인 수준의 지도론(Personal Teaching Theory)’ 이라는 개념으로 정의하여 파악하였다. 그리고 리커트 척도에 기초한 질문지법에 의거, 예비 유아 전공 교사들의 ‘개인 수준의 지도론’ 을 조사하여 실제 수업 상황 속에서 신념 체계의 유형에 대하여 분석하였다.

梶田正巳, 石田勢津子, 伊藤篤(1985)는 앞서 이루어진 연구 결과를 활용하여 초등학교 교사의 수학 수업을 인자 분석하였는데, 이를 통하여 그 신념의 전형으로 ‘학생 중심, 발견, 교과서, 가정 학습 지시, 정형화, 동료 상담’ 을 발견하였다. 사회과에서도 구체적 수업 상황 속에서 드러나는 사회과 교사들의 신념 체계를 양적으로 파악해보고 나아가 유형화하는 작업, 그리고 신념 체계와 교수 행동 간의 관계를 분석하는 것이 가능할 것이다.

셋째, 질적 연구 방법론을 활용한 신념 체계와 교수 실제 간의 영향력을 검토하는 것이다. 신념을 이해하는 것은, 개인의 근본적인 상태에 대한 추론을 필요로 한다. 대부분의 상황에서 개인은 무의식적이기 때문에 그들의 신념을 정확히 표상하는 것은 쉽지 않다.

신념은 직접적으로 관찰되거나 측정되지 않으며, 사람들이 무슨 말을 하고, 어떤 경향이 있고, 무엇을 하는지로부터 추론되어야 한다. 주어진 증거들이나 질문지에 드러나지 않는 수업 현상의 깊은 이해를 통해 교사의 신념 체계를 파악할 필요가 있는 것이다.

넷째, 교사가 아닌 학습자의 학습 신념과 신념 체계에 대한 연구 가능성이다. 신념-신념 체계는 교사에게만 존재하는 것은 아니며 학습자에게도 그들만의 교과에 대한 신념이 존재한다. 수학과와 경우 학습자들의 신념에 주목하여 이루어지고 있는 연구도 있다. 김부미(2012)는 수학 학습자들의 신념 체계를 수학 교과에 대한 신념, 수학 문제해결 신념, 수학 교수·학습에 대한 신념, 수학적 자아 개념의 4개의 하위요소로 구성되어 있다고 보고 질문지 조사를 실시하여 학습자의 신념 체계를 파악하였다.

신념 체계의 변화 가능성에 기초하여 교사(예비교사)의 수업 전문성의 개선 가능성에 대하여 논의된 연구들도 많다. Gyskey(2002)는 교사들의 전문성 개발을 위한 프로그램이 교사의 수업 실천, 그들의 태도와 신념 그리고 학생의 학습 결과의 변화에 대한 체계적인 노력과 관련된다고 보았다. 그리고 교사의 신념 체계의 변화 가능성을 통하여 전문성 개발 프로그램을 활성화시키기 위한 시사점을 찾았다.

신념 체계 연구의 궁극적인 지향은 수업 전문성의 향상과 관련되어야 할 것이다. 다양한 연구가 입증하고 있듯, 신념 체계의 변화는 쉽지 않다. 그렇지만 신념 체계가 변화하지 않는다면 교사의 성장, 나아가 수업의 개선 논의 역시도 무의미한 외침으로 끝나게 될 것이다.

IV. 나가며: 사회과 수업 전문성을 보는 또 하나의 가능성

본 연구에서는 인지심리학의 기능주의적 관점에서 신념과 신념 체계에 관한 다양한 문헌들을 고찰하였다. 사회과 교사는 수업을 재구성하기 위해 어떠한 기작(mechanism)을 거쳐 의사 결정을 하는가, 동적인 수업 장면에서 사고하고 행위하는 근거에 존재하는 사고 체계는 어떻게 파악될 수 있는가 등에 초점을 맞추기 위하여 우선 교사 신념 체계의 특징을 살펴보았다. 이를 통해 이후 이루어질 추가적인 연구의 방향도 논의할 수 있었다.

홍미화(2007)는 사회과 수업 전문성을 이해하기 위하여 고려해야 할 것으로 사회과 교육의 현 쟁점에 대한 이해를 토대로 하여 사회과 교과의 내용과 활동이 정합성을 이루는 지 고려하는 일이 필요하다고 하였다. 그리고 사회과 수업의 전문성은 사회과교육과정과 교과서 그리고 수업이 잘 연계되고 재구성되는 일을 고려해야한다고 언급하였다. 신념 체계에 대한 논의는 이에 더하여 사회과 수업을 의도하는 교사의 인지적인 측면도 이해 할 필요성을 제안한다. 수업 전문성의 신장은 필연적으로 개인의 변화에 대한 의지를 고려하지 않을 수 없으며, 따라서 그의 의도를 규정하는 신념 체계를 살펴보아야 할 것이다.

사회과에서 교사 수업 전문성의 연구는 지금도 꾸준히 이루어지고 앞으로도 반복될 영원한 주제이다. 본 연구 역시 그러한 고민에서 출발하여 많은 수업 연구들과 마찬가지로 의식적인 노력을 통해 수업 연구의 영역을 다른 방향으로 시선을 돌림으로써 넓혀보고자 한다. 이는 수업을 개선하여 사회과 학습자의 자질과 능력을 육성하기 위함이다.

남상준(2004)은 사회과 수업을 사회과 교사-사회과의 교재-학생의 3요소가 교실상황에서 유기적으로 작동하는, 역동 그 자체로 정의하였다. 역동의 시작점에는 사회과 수업을 지향하는 교사의 신념 체계가 있다. 신념 체계를 이해하는 것은 그로부터 촉발되는 다양한 파동을 이해하는데 필요한 또 다른 기둥을 세우는 것이기도 하다.

진보(Progressive)는 ‘이전의(before)’ 를 의미하는 pro와 ‘나아가는(to go)’ 을 의미하는 gradi가 합쳐진 말이다. 새로운 가능성의 착안은 그것을 실행에 옮길 새로운 수단을 강구하게 하며, 여기에서 진보가 일어난다(Dewey, 1916). 사회과 수업 전문성의 논의를 풍부하게 할 수 있다는 것은 이러한 시선에서 생각해보아야 할 것이다.

참고문헌

- 김미월(2001). 고등학교 수학교사의 수학 및 교수-학습에 대한 신념과 교수 실제의 관계 연구. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 김부미(2012). 우리나라 중·고등학생의 수학적 신념 측정 및 특성 분석. 수학교육학연구, 22(2), pp.229-259.
- 남상엽(1999). 수학적 신념 및 태도에 관한 교사와 학생의 관계. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 남상준(2004). 사회과 교육평가 모형의 탐색. 사회과학교육연구, 7(2), pp.131-144.
- 유종열(2006). 사회과 교수·학습에서 인식론적 신념의 역할 논의. 사회과교육연구, 13(2), pp.113-136.
- 유한구(2001). 수업전문성의 두 측면-기술과 이해. 한국교원교육연구, 18(1), pp.69-145.
- 이범희(2014). 초등학교생들의 사회과 학습에 대한 인식론적 신념 분석. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 장인옥, 전평국(2001). 초등학교 교사의 수학에 대한 신념과 교수 실제에 관한 사례 연구. 수학교육논문집, 11(1), pp.85-105.
- 홍미화(2007). 초등학교 저경력 교사의 수업 읽기를 통한 사회과 수업 전문성 소고. 사회과교육, 46(4), pp.91-116.
- 홍미화(2012). 초등교사의 사회과 교실 수업 구성에 대한 연구. 사회과교육연구, 19(2), pp.83-97.
- Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive science*, 3(4), pp.355-366.
- Abelson, R. P., & Carroll, J. D. (1965). Computer simulation of individual belief systems. *American Behavioral Scientist*, 8(9), pp.24-30.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on Teacher Education: A Philosophical Orientation. *Journal of research and Development in Education*, 15(4), pp.13-18.
- Belief. (n.d.). In *Encyclopædia Britannica*. Retrieved August 17, 2015, from <http://global.britannica.com/topic/belief>
- Belief. (n.d.). In *Merriam-Webster Dictionary*. Retrieved August 17, 2015, from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/belief>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. 이홍우 역(2010). 민주주의와 교육. 경기: 교육과학사.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum inquiry*, 11(1), pp. 43-71.
- Nespor, J. K.(1985). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching: Final Report of the Teacher Beliefs Study. R&D Center for Teacher Education. The University of Texas.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), pp.307-332.
- Peterman, F. P.(1993). Staff development and the process of changing: A teacher's emerging constructivist beliefs about learning and teaching. In K. Tobin(Ed.), *The practice of constructivism in science education*(pp. 227-245). Hillsdale, JN: Lawrence Erlbaum
- Rokeach, M.(1968). *Beliefs, attitudes and values:A Theory of Organization and Change* Sanfrancisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Newyork: Basic Books.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, pp.4-14.

Sünkel, W.(1996). *Phänomenologie des Unterrichts*. 권민철 역(2005). 수업현상학. 서울: 학지사.

秋田喜代美. (1993). 教師の知識と思考に關する研究動向. 東京大學教育學部紀要. 32. pp.221-232.

梶田正巳・後藤宗理・吉田直子.(1984). 幼兒教育專攻學生の「個人レベルの指導論」の研究. 名古屋大學教育學部紀要 (教育心理學科). 31. pp.95-112.

梶田正巳, 後藤宗理, 吉田直子. (1985). 保育者の「個人レベルの指導論 (PTT)」の研究—幼稚園と保育園の特徴—. 名古屋大學教育學部紀要 (教育心理學科) 32. pp.173-200. 西田公昭. (1986)所信システム研究の展望. 關西大學大學院「人間科學」, 27, pp.15-30.

西田公昭. (1988). 所信の形成と変化の機制についての研究 (1). 實驗社會心理學研究, 28(1), pp.65-71.

경합적 공론영역에서 찾는 사회과 토론의 방향 탐색¹⁾

정 현 이 · 남 상 준

대전대정초등학교 · 한국교원대학교

I. 들어가며

현대의 대의민주주의에서 법률과 정책의 결정은 소수 정치인과 정부 관료에 의해 독점되고, 선거 이외에 일반 시민들이 정책결정 과정에 참여할 수 있는 통로는 매우 제한된다. 그에 따라 대의민주주의는 시민들이 정치에 참여하지 않는 비율이 높아지는 문제와 시민들이 뽑은 대표자가 시민의 대리인보다는 특정 정당이나 집단의 이익을 대변하는 문제가 발생하게 되었다. 이러한 대의민주주의를 비판하면서 공화주의, 공동체주의, 다문화주의, 차이의 정치, 토의민주주의 등의 새로운 이론들이 20세기 후반에 등장하였는데, 이 중에서 토의민주주의(deliberative democracy) 이념이 민주주의 논쟁에서 가장 큰 영향을 미치고 있다. 토의민주주의 이념은 대의민주주의에서 주요 의사결정 방식인 투표를 통해 드러난 개인의 선호도에 따른 득표수에 따라 법률과 정책을 결정하는 선호집합의 방식에서 정당성의 기준을 찾지 않는 점이 기존의 민주주의 이론과 근본적으로 구별되는 특징이다.

사회과에는 ‘합의된 것’을 가르치는 전통과 함께 ‘합의되지 않은 것’을 가르치는 전통이 병존해왔다. ‘합의된 것’은 그 사회의 문화유산과 관련된 기본 지식과 공동체적 가치, 혹은 체계화된 사회과학 지식과 사고 등을 가르치는 전통과 관련된다. 반면에 일상생활과 경험, 사회현실과 문제로 대표되는 ‘합의되지 않은 것’을 가르치는 전통은 ‘문제’를 그대로 드러냄으로서 사회를 교과수업에서 경험하도록 하는 것이다(오현철, 2016, 126). 이러한 문제 중에서도 시민교육에 적절한 문제를 논쟁문제(controversial issue) 혹은 공공문제(public issue)라 한다. 세계화와 다문화에 의해 인종과 민족의 교류가 증가하고 다양한 문화가 교차하면서, 또 교육수준과 소득의 차이에 따른 다양한 집단의 의견 표출이 늘어나면서 우리 사회는 여러 가지 사안에 대한 논쟁문제 혹은 공공문제들이 증가하고 있다. 이러한 논쟁문제 또는 공공문제를 합리적으로 해결할 수 있는 시민의 자질이 절실히 요구된다고 할 수 있다.

듀이가 민주사회에서 학교교육은 사회문제에 초점을 두어야 한다고 강조한 이래, 사회과에서 여러 학자들은 지속적으로 문제 혹은 쟁점의 탐구를 강조를 강조해왔다. 사회과교육의 목적은 시민교육에 있으며, 시민성의 함양은 문제나 쟁점에 대한 학습을 통해서 가능하다고 본

1) 이 발표문의 내용은 발표자(정현이)의 박사학위청구논문 계획서(예정)의 주요 아이디어임.

것이다. 이러한 관점에 따라 그동안 사회과에서는 탐구와 의사결정과 관련된 여러 연구가 이루어졌으며, 특히 올리버(Oliver, D. W.)와 셰이버(Shver, J. P.)는 교실에서 논쟁문제를 가르치는 수업 모형을 체계적으로 제시하였는데, 이를 법리모형 혹은 하버드에서 개발하였기 때문에 하버드 모형이라고도 한다(차경수, 1994, 227).

논쟁 문제 수업의 목표는 논쟁 문제 해결 자체보다는 학생들의 비판적 사고력이나 의사결정력 함양에 있다. 그러나 국내에서 논쟁 문제 수업의 가장 기본적인 형태로 받아들여져 온 법리 모형에서는 심각한 논쟁의 근원인 가치 갈등 해결을 도모하기 위해 사회의 기본 가치, 가치의 위계 등을 전제하여 논쟁을 가급적 종결하고자 하는 경향을 보인다. 그런데 과연 사회 내에 내재하는 다양한 가치들의 위계를 정하는 것은 가능하며, 이러한 가치들의 갈등은 해결될 수 있는 것인가? 또한 찬반으로 대립되면서 선택 가능한 대안이 있는 문제가 사회과 수업에서 다루기에 사회적으로 가치있는 것인가? 기존의 관점과 다른 제3의 시각을 대변하고 검토하는 토의는 불가능한 것인가?

토의민주주의 이론과 경험에 따르면 토의의 목적은 최소한 네 가지 이상이 있다고 한다. 편견의 교정, 인지적 불확실성을 내포한 문제에 대한 대응, 도덕적 불일치 문제에 대한 대응, 정치사회적 문제에 대한 집단적 대안 마련이 그것이다. 모든 사회적 문제들에 대한 토의에서 하나의 해결 방안을 도출하는 것은 어려우며, 토의의 목적은 문제의 성격에 따라 각각 다르게 추구되어야 한다(오현철, 2016, 134). 그러나 현재 사회과에서 이루어지고 있는 토의는 어떤 해결책을 모색하고 합의하는데 그치고 있다는 문제가 있다. 따라서 본 발표문에서는 사회과 교실을 하나의 공론장으로 설정하고, 사회과 교실이 쟁투적 성격을 지닌 공론장이 되었을 때, 위에서 지적한 문제점을 뛰어넘은 토의가 이루어질 수 있음을 가정하면서 사회과 토론의 새로운 방향을 모색해보고자 한다.

II. 경합적 공론영역에 대하여

공론영역²⁾에 대한 여러 학자들의 논의가 있어왔다. 아렌트는 말과 행위를 통해 자유를 실현하는 정치적 공간이자, 자신의 정체성을 드러내는 실존적 공간으로서 공론영역을 제안한다. 하버마스는 '이상적 담화상황(ideal speech situation)'을 공론영역의 모델로 제시하며, 롤스는 도덕적, 철학적, 종교적 신념을 초월하여 공론 이성을 활용하는 일종의 '원초적 상황(original position)'을 공론영역의 모델로 제안한다. 이들이 공론영역에서 도달하고자 하는 것은 '합의'이다. 이러한 공론영역에 대한 논의들은 심의민주주의, 헌정민주주의, 시민공화주의 등을 실현하

2) 공론영역을 의미하는 용어로. 영어권에서는 'Public Sphere, Public Realm', 독일어에서는 'Öffentlichkeit'를 사용한다. 영어 'public'과 불어 'publique'의 사례에서 볼 수 있는 것처럼 독일에서도 'publicus'라는 용어가 있으며 이는 'publicus'라는 라틴어에서 파생되는 경우가 많다. 그러나 현대 독일어에서는 독특하게도 공적 사태를 지시할 때 'publicus'라는 외래어를 활용하지 않고 'öffentlich'라는 고유어를 이용하고 있다(한길석, 2013, 15). Public Sphere는 공론장, 공공영역으로, Public Realm 공론영역으로, 'öffentlich'라는 용어를 공영역, 공론장이라고 해석되나, 본고에서는 모두 공론영역으로 표현하고자 한다.

기 위한 노력으로 해석된다. 기존의 공론영역에 대한 논의는 단순화시키면, 합리적인 소통의 절차가 실현된다면 자동적으로 '합의'에 도달할 수 있다는 가정에 의존하고 있다. 그러나 이는 상당히 규범적이고 이상적이다.

무프(Mouffe, 1996)는 심의민주주의가 갖는 한계를 두 가지 측면에서 논의한다. 첫째, 배제 없는 합의, 즉 모든 사람들의 동의의 문제이다. 심의민주주의자들은 배제 없는 합의를 위한 조건들을 구상하는데 천착하지만, 그들이 제안한 조건들 자체가 배제적인 성격을 갖는다. 가령 롤스의 경우는 공과 사의 엄격한 구분을 전제로 공적인 사유과정에서 개인이 갖는 종교적, 도덕적, 철학적 원칙을 회피함으로써 배제 없는 합의에 도달할 수 있다고 본다. 하버마스의 경우는 실체와 절차의 엄격한 구분을 전제로 순수하게 소통적 합리성을 실현할 수 있는 절차를 설계함으로써 배제 없는 합의를 이룰 수 있다고 본다. 그러나 무프는 현실적으로 공적영역에 참여하는 개인들이 자신들의 가치로부터 자유로울 수 없다는 점과 절차의 설계가 결과를 고려하지 않을 수 없다는 점을 들어 심의민주주의가 추구하는 배제 없는 합의는 불가능하다고 주장한다. 그러한 의미에서 합의는 잠정적이고 불안정하다. 배제된 입장들은 언제든지 기존의 합의를 문제시하고 무너뜨릴 잠재력을 가지고 있기 때문이다.

둘째, 사적 자율성(자유주의)과 정치적 자율성(민주주의)의 관계에 관한 것이다. 심의민주주의자들은 두 개의 자율성이 필연적으로 조화를 이룰 것이라 본다. 다시 말해서 자유주의와 민주주의의 역할적 관계를 해소할 수 있다는 것이다. 그러나 롤스의 경우는 공적 자율성을 사적 자율성의 권위에 부여하는 수단으로 이해하기 때문에 민주주의적 인민주권을 자유주의적 권리에 종속시킨다. 하버마스의 경우는 개인적 권리의 중요성은 그것이 민주적 자치를 가능케 하는 데 놓여있다고 주장함으로써 민주주의적 측면을 우선시한다. 따라서 양자 모두 자유주의와 민주주의의 역할을 해소하는데 성공하지 못하고 있다.

무프의 심의민주주의에 대한 비판은 다원주의를 이론구성에 적극적으로 반영하기보다는 회피해야 할 대상으로 보고 있다는 데 초점이 맞춰지고 있다. 무프는 담론과 헤게모니 개념에 의존해서 심의민주주의의 잠정적이고 불안정한 합의의 역동성을 드러냄으로서 경합적 공론영역의 창출 가능성을 모색한다. 그람시가 지배의 원리로서 제시한 헤게모니 개념은 '지적-도덕적 지도력'을 의미한다. 그것은 세계관이나 가치관의 내면화에 의존한다는 점에서 강제력에 의존하는 지배와 다르다. 또한 그것은 피지배자의 안정적이고 지속적인 동의에 기반을 두고 있다는 점에서 정치세력들 간의 역학관계에서 획득되는 불안정하고 점정적인 정치적 지도력 과도 다르다. 헤게모니는 어떤 역할이나 인식방법을 정상화함으로써 현상태의 권력관계를 당연한 것으로 받아들이게 하는 지배의 원리이며, 이는 주로 담론을 통해 이루어진다.

헤게모니 담론은 구조적으로 필연성에 따라 결정되는 것이 아니라 상황의존적으로 혹은 우연적으로 결정된다. 상황의존적이라는 말은 정치적인 것의 작동양상에 따라 특정 담론이 헤게모니를 쟁취하게 된다는 것이다. 그러다 보니 헤게모니 담론은 지배를 가능하게 하는 계층화된 사회질서를 형성하고 정당화하는 진술들로 구성된다. 가령 오늘날의 헤게모니담론인 신자유주의담론은 시장의 논리가 사회 전부문의 효율성을 높일 수 있다는 신념을 바탕으로 자본가와 노동자의 계층화된 지배질서를 더욱 강화하는 데 결정적인 역할을 한다(Harvey, 2007).

신자유주의담론은 이데올로기적 국가기구-교육기관이나 대중매체 같은 것-을 통해 유포되고 일반화된다. 헤게모니 담론은 기존의 지배질서에 저항하는 대항헤게모니담론에 의해 위협을 받는다.

그렇다면 무프가 주장하는 경합적 공론영역의 창출이 의미하는 것은 무엇인가? 사회에는 다양한 형태의 헤게모니담론들이 존재한다. 그것은 다양한 형태의 배제와 지배가 존재한다는 것을 의미한다. 가령 노동자, 여성, 동성애자, 장애인, 외국인, 인종, 원손잡이 등을 배제하는 헤게모니담론들이 존재하고, 그러한 헤게모니담론들은 가정, 학교, 회사, 시민단체, 종교조직, 공장, 정부조직 등 수많은 삶의 공간에서 관철된다. 이러한 상황에서 경합적 공론영역의 창출은 헤게모니담론들과 대항헤게모니담론들이 공론영역에서 치열하게 논쟁을 하는 토론과 실천의 공간을 창출하는 것을 의미한다. 가령 페미니즘 담론을 공론영역에 드러내어 기존의 가부장적 담론에 내재된 배제와 지배의 한계를 드러냄으로써 그 담론의 지배력을 약화시킬 수 있다. 이를 통해서 사회의 다양한 분야에서 이루어지고 있는 성차별적인 관행들을 개선해나갈 수 있을 것이라 기대하는 것이다.

헤게모니담론들에 대한 도전의 기본적인 방향성은 ‘평등’이다. 위계적 사회관계들을 평등한 사회관계들로 대체하여 개인의 자율적 삶을 향상시키는 것이다. 이러한 의미에서 헤게모니담론과 대항헤게모니담론이 경합하는 공간은 보다 다양하게 펼쳐져야 한다. 그렇게 함으로써 지배가 작동하는 공간들이 최소화될 수 있도록 해야 한다. 무프는 경합적 공론영역의 창출을 민주주의의 급진화의 핵심전략으로 삼고 있으며, 그것이 궁극적으로는 근대민주주의의 역설을 해소하는 데 결정적인 역할을 할 것으로 본다. 그렇다면 민주주의 역설의 근간이 되는 자유와 평등은 어떠한 관계에 있는가? 평등은 위계적 권력관계 혹은 지배관계가 배제된 상태를 말한다. 이러한 의미에서 보면, 자유는 지배가 없는 상태에서 적극적으로 개인이 선택하는 능력을 말한다. 무프는 개인의 자유는 개인이 시민적 덕을 수행할 때 보장될 수 있다고 말한다. 시민적 덕이란 정치공동체의 시민으로서 의무를 다하는 것으로, 그 핵심은 참여이다. 개인의 자유는 평등한 개인들의 적극적인 참여를 통해서 보장될 수 있다는 것이다. 무프는 경합적 공론영역이 바로 이러한 참여가 이루어지는 공간이 될 때, 근대민주주의의 역설이 해소될 수 있다고 본다.

무프는 근대의 합리적이고 단일한 주체성에 대한 비판으로부터 출발한 ‘쟁투적 다원주의’에서 우리와 타자라는 집단의 구별로 인해 생기는 갈등과 적대의 요소가 민주주의 사회에 있어 불가피한 현실임을 역설한다. 그는 ‘쟁투적 다원주의’의 핵심으로 공존 가능한 적대감의 형태인 ‘쟁투(agonism)’를 제시하고 있다. 무프는 다원주의에 수반되는 쟁투의 차원이 결코 제거될 수 없다는 특성을 강조함으로써 갈등의 완전한 해소는 불가능하며, 합리적 합의가 실현될 수 있는 ‘공론영역’에 대해 부정적 입장을 취한다. 무프의 ‘공론영역’은 자유롭고 평등한 개인 간의 이성적 의견교환을 통한 공통의 합의에 이르기 위한 장이 아니라 다층적 반감을 지닌 개인들이 집단적 정체성을 형성하고 서로 자유롭게 투쟁하기 위한 공간이다. 따라서 무프의 ‘쟁투적 다원주의’에 입각한 ‘공론영역’은 하버마스도 대표되는 심의민주주의의 ‘공론영역’과는 다르다. 무프는 심의민주주의의 공론영역에서 대화와 토론에 의한 합의뿐만 아니라 그 절차와

논의의 합법성에 반대하고, 차이와 상대성이 빚어내는 갈등과 긴장을 강조함으로써 ‘공론영역’의 개념적 지평을 확장하고 있다. 무프의 ‘쟁투적 다원주의’는 공론영역에서 ‘합의’라는 결과가 아닌, 상이한 헤게모니들 간에 일어나는 투쟁 과정의 중요성을 강조하고 있다.

Ⅲ. 나가며

아렌트에 의하면 인간의 정체성은 공적 영역에서 행위 할 때만이 획득된다고 한다. 아렌트는 정치적 본질은 토론이며, 토론은 그 자체로서 윤리적·정치적 삶을 관여하는 행위이고, 이러한 토론은 공적 영역에서 일어난다. 개인들은 공적 영역 내에서 서로 토론하고 심의하고 설득한다. 설득은 평등한 사람들 간의 공개된 토론을 필요로 하며, 토론에는 늘 이견이 있을 수 있고, 논쟁에 무리가 있거나, 합의가 반드시 전제되지 않는다. 그러나 민주시민양성을 담당하고 있는 사회과에서 주요하게 다루어지고 있는 토론의 양상을 살펴보면, 과연 이러한 토론을 전제하고 있는지 생각해볼 수 있다. 우리의 사회과 수업에서 이루어지고 있는 ‘토론’이나 ‘논쟁’은 절차에 맞춘 합리적 ‘합의’를 신속하게 이르게 하는데 그치고 있다. ‘합리적 합의’가 문제인 것은 아니다. 다만 ‘합의’를 목적으로 토론이 이루어질 때, 서로의 의견의 차이를 조율하는 것에 집중하게 될 뿐, 서로의 생각이 근거하고 있는 가치나 헤게모니를 끌어내어 사회의 다원성에 대한 이해를 꾀하지는 못한다는 문제가 있다. 그리고 이러한 합의의 과정에서 누군가는 합리성을 가장한 절차적 요소에 의하여 배제되고 만다.

이런 관점에서 무프가 제시하는 ‘쟁투적 다원주의’와 ‘경합적 공론영역’은 사회과 토론의 장을 새롭게 보는 시각을 제시한다. 무프의 ‘공론영역’은 자유롭고 평등한 개인 간의 이성적 의견교환을 통한 공통의 합의에 이르기 위한 장이 아니라 다층적 반감을 지닌 개인들이 집단적 정체성을 형성하고 서로 자유롭게 투쟁하기 위한 공간이다. 그녀는 심의민주주의의 공론영역에서 대화와 토론에 의한 합의뿐만 아니라 그 절차와 논의의 합법성에 반대하고, 차이와 상대성이 빚어내는 갈등과 긴장을 강조함으로써 ‘공론영역’의 개념적 지평을 확장하고 있다. 이런 쟁투적 공론영역에 기반한 토론이 이루어진다면, 학생들은 우리 사회에 내재하는 다양한 가치와 헤게모니들을 인지하고, 나와 다른 가치를 가지고 있거나 도덕적 불일치를 불러일으키는 문제를 ‘해결’하려는 단일한 태도에서 나아가, 토의 그 자체에 대한 존중과 상대방을 고려하고 존중하는 호혜성(reciprocity)의 원칙하에 일어나는 ‘토의적 불일치’를 받아들여려는 노력을 할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김희정(2007), 한나 아렌트의 자유 개념과 페미니즘: 정치적 주체와 공적 영역을 중심으로, 연세대학교 박사학위논문.
- 오현철(2016), 사회과 '논쟁 문제' 수업 개선을 위한 제언; 토의민주주의 경험을 중심으로, 시민사회와 NGO, 14(2), 125-164.
- 차경수(1994), 사회과 논쟁문제의 교수모형, 시민교육연구, 19, 225-240.
- 한길석(2013), 공역역과 다원사회의 도전; 하버마스의 공역역 이론에 대한 비판적 연구, 한양대학교 박사학위논문
- Mouffe, C. (1997), *The Return of the Political*, New York, 이보경 역(2007), *정치적인 것의 귀환*, 서울; 후마니타스.

초등학교 민주시민교육의 방향과 실천유형

홍 미 화 · 곽 혜 송 · 차 보 은

춘천교육대학교 · 서울상봉초등학교 · 서울교육대학교

I. 들어가기

민주시민교육은 민주주의에 대한 이해와 믿음으로 이를 실천하는 시민의 양성을 목표로 한다. 책임과 규율을 준수하고 사회에 적응해 가는 소극적인 시민만이 아니라, 인간 존엄성과 기본권, 다양성 인정, 의사 존중과 같은 민주 시민의 기본 덕목을 가르치며 능동적인 사회구성원으로서 자질 함양을 강조한다. 민주 사회 건설을 위한 노력과 교육적 실천을 위한 장치들이 언제나 성공적인 민주시민교육 실현으로 이어지는 것은 아니다. 영국의 크릭보고서, 독일의 보이텔스바흐협약, 미국의 시민교육센터 등 소위 시민교육의 롤모델이라고 여겨지는 외국의 시민교육도 최근 여러 도전에 직면하고 있다. 한국의 학교 시민교육도 민주화 과정을 겪으며, 언제나 교육의 중요한 목표였음에도 불구하고 민주 사회에서 요구되는 시민적 역량을 길러내는 데 많은 어려움을 겪고 있다. 이는 보수적인 학교문화, 교사들의 자신감 결여, 경쟁적 사회구조로 인한 교육의 이상과 현실 사회와의 괴리 때문일 것이다. 또한 거대 담론은 존재하지만 미시 사례와 구체적인 실천 방안은 부족하였다는 비판의 목소리도 나온다. 최근 이러한 교육 현실에 대한 문제 제기과 함께 실천 중심 교육이 재조명 되며, 교육부와 각 시·도교육청, 관련기관 등에서도 학교 민주시민교육 활성화를 강조하고 있다.

민주시민교육에 대한 기존 연구들을 살펴본 결과 크게 분석 중심형과 대안 제시형으로 대별되었다. 분석 중심형은 초등민주시민교육의 내용과 방법 그리고 교사들의 인식을 조사, 분석하는 것에 중점을 두고 있는 유형이다. 이재봉(1999), 예정민(2004), 강영하(2012), 이인재(2007)등에 의한 교과서 및 교육과정 분석유형과 유은영(2010)의 교사인식 분석 등과 같은 연구가 이에 포함된다. 대안 제시형은 민주시민의식 함양을 위하여 필요한 역량이나 방향을 논하고 이를 향상시키기 위한 대안 및 수업 모델을 제시한다. 장원순(2007), 서운수(2009), 김병숙(2004)등의 연구는 현실 분석보다는 교육의 실천을 위한 구체적인 대안이나 방향에 초점을 두고 있다. 분석과 대안 제시가 함께 이루어진 연구들도 있었다. 교육부(2015)는 ‘학교 내 민주시민교육 활성화 방안’ 라는 연구에서 교사 면담을 중심으로 하여 연수 내용을 분석하고 학교 내 민주시민교육 내실화를 위한 방안을 제시한다. 경기도교육청

(2014), 강영혜(2011) 등은 교사인식, 사례 등의 분석을 토대로 민주시민교육 활성화 방안을 논하고 있다. 선행 연구를 전반적으로 살펴보면 기존 문헌 자료에 대한 분석이 많고, 초등학교에 비해 중·고등학교를 대상으로 연구가 많다는 점이 특징적이다. 다르게 말하면, 초등학교를 대상으로 한, 초등학교에서 실천 가능한 구체적 방안에 대한 연구가 상대적으로 미흡하다는 것이다. 초등학교는 민주주의에 대한 의미와 중요성을 체험하기 시작하는 중요한 단계로 이에 적합한 교육적 접근이 필요하다.

따라서 본 연구에서는 학교 현장에서 실천 가능한 민주시민교육의 방안을 제시하고자 하였다. 이를 위하여 먼저 초등 민주시민교육의 전형을 짐작할 수 있는 교육과정을 분석하였고, 다음으로 교육과정을 토대로 한 교실 속 민주시민교육의 실천 모습을 파악하였다. 특히 실천적 측면에서의 민주시민교육을 살펴보기 위하여 초등교사 20명을 대상으로 설문 조사와 심층 면담을 실시하였다. 실천에 대한 이해에 터하지 않은 방향 모색이나 방안 제안은 그 자체로 끝날 가능성이 높다고 보았기 때문이다. 마지막으로 분석 및 이해 결과를 토대로 초등학교에서 실천할 수 있는 네 가지 민주시민교육의 유형을 개발, 제시하였다.

II. 교육과정으로 본 초등 민주시민교육

국가교육과정은 학교 민주시민교육의 내용과 실태를 파악하는 기초 자료이다. 실천의 장인 학교에서 다양한 변주의 민주시민교육이 이루어짐을 가정하면, 국가교육과정은 학교 민주시민교육의 원형이라고 할 수 있다. 본 장에서는 초등학교 민주시민교육을 이해하기 위한 한 방편으로 2015개정 초등학교 교육과정을 분석하였다. 교과 영역에서는 민주시민교육 내용과 상관도가 높은 사회과 및 도덕과 교육과정을 분석하였고, 비교과 영역에서는 창의적 체험활동 교육과정을 중심으로 검토하였다.

1. 교과 영역의 민주시민교육 내용 분석

2015개정 초등 사회과 교육과정 민주시민교육 관련 내용을 영역별로 제시하면 다음과 같다.

표 1. 2015개정 초등 사회과 교육과정 민주시민교육 관련 내용

학년군별	영역별	내용
3-4학년군	지식·이해	정치: 공공 기관
		경제:
		사회·문화: 사회 변화/ 다문화 사회의 문제와 해결 방안

5-6학년군	역사:		
	가치·태도	타문화 존중	
	참여·실천	지역 문제 해결	
	지식·이해	정치:	인권/ 헌법/ 기본권/ 법의 의미와 성격/ 자유민주주의, 민주화 과정 / 시민의 정치 참여의 역사/ 민주주의 의미와 중요성/ 민주적 의사결정의 원리/ 민주정치 기본 원리/ 국회, 행정부, 법원의 기능/ 남북통일/ 지구촌 평화/ 지구촌 환경 문제/ 지속 가능한 미래
		경제:	경제적 정의
		사회·문화:	
	역사:		
가치·태도	권리와 의무의 조화/ 준법/ 민주주의 실천 태도/ 세계시민의 자세		
참여·실천	민주적 의사 결정 원리의 실천/ 지구촌 평화 방안의 모색/ 세계시민으로서의 참여		

2015개정 사회과 교육과정에서는 ‘인권’을 강조한다. 인권 관련 내용을 집중적으로 다루는 별도의 영역(단원)인 ‘인권 존중과 정의로운 사회’를 새로 제시하고 있다. 관련 영역(단원)에서는 인권과 함께 법 관련 내용을 비중 있게 다룬다. 또한 성취기준에서 ‘세계시민으로서의 참여’를 언급한 것이다. 이는 민주시민교육의 외연을 확대하는 동시에 세계 수준의 참여를 강화할 수 있는 계기를 마련하였다고 볼 수 있다. 그러나 지식·이해와 관련한 영역의 내용이 월등히 많다는 점은 다소 우려스러운 부분이다. 이는 학교에서 지식·이해 중심의 강의·설명식 민주시민교육 수업이 이루어질 가능성이 높음을 의미하기 때문이다. 따라서 가치·태도와 참여·실천 영역의 학습이 균형적으로 이루어지도록 관련 내용의 지도를 강조함과 동시에 지식·이해 영역의 내용을 다양한 방법, 즉 학생 활동 및 참여가 활성화될 수 있는 수업방법을 모색해야 할 것이다.

2015개정 초등 도덕과 교육과정에서는 자신과의 관계, 타인과의 관계, 사회·공동체와의 관계, 자연·초월과의 관계로 영역을 나누어 성취기준을 제시하고 있다. 여기에서는 민주시민교육과 관련되는 타인과의 관계, 사회·공동체와의 관계 영역을 중심으로 그 내용을 분석하였다. 하나의 핵심 주제를 놓고, 주로 지식·이해, 가치·태도, 참여·실천 영역으로 나누었기 때문에 영역별 분석 결과는 제시하지 않았다.

표 2. 2015개정 초등 도덕과 교육과정 민주시민교육 관련 내용

학년군별	영역	내용
3-4학년군	(2) 타인과의 관계	가족 간에 지켜야 할 도리와 약속/ 이해와 인정/ 협동
	(3) 사회·공동체와의 관계	다문화/ 통일
5-6학년군	(2) 타인과의 관계	통일/ 공중도덕
	(3) 사회·공동체와의 관계	갈등 해결/ 봉사/ 인권/ 공정/ 통일/ 세계화

위의 표에서 2015개정의 민주시민교육 관련 내용을 보면, 첫째, 지식·이해, 가치·태도, 참여·실천 등 세 영역 관점에서 민주시민교육 관련 내용을 학습하도록 구성되어 있다. 민주시민의

로서 앎과 행위를 분리하지 않고 앎을 행위의 시작, 행위를 앎의 완성으로 보는 도덕과의 성격을 반영한 것이라고 볼 수 있다. 둘째, 세계화 시대 인류가 겪는 문제와 그 해결에의 의지를 다지고 실천할 것을 언급하고 있다. 2015개정 사회과 교육과정과 같이 세계적 관점에서 생각하고 실천하는 민주시민을 상정한다는 점은 주목할 만한 변화이다

사회과 교육과정과 도덕과 교육과정을 비교해보면, 각 교과 특성에 따라 민주시민교육의 접근 방식이 다소 차이가 있음을 알 수 있다. 도덕과 교육과정의 민주시민교육 관련 내용은 공동체 속 개인이 갖추어야 할 ‘선’의 관점에서 이해된다. 분석 대상에서 제외된 2015개정의 자신과의 관계 영역의 내용 또한 개인적 ‘선’에 관한 것이다. 이는 도덕성의 완성을 지향하는 도덕과의 성격과 맞닿아 있다. 사회과 교육과정의 민주시민교육 관련 내용에는 ‘개인의 사회 현상이나 문제에의 관심 및 해결’의 관점이 포함되어 있다. 이 또한 사회과의 본질에 따른 것으로, 사회과에서는 공동체 속 개인의 적응 뿐 아니라 공동체의 변화를 이끄는 개인을 지향한다는 점이 반영되었다고 볼 수 있다. 초등 민주시민교육에서 두 접근 방식을 어떻게 상호 보완할 것인가, 또는 어느 한 방식을 더 강조할 것인가 등에 대한 논의가 필요하다.

2. 비교과 영역의 민주시민교육 내용 분석

2015개정 초등교육과정에서 창의적 체험활동은 자율활동, 동아리활동, 봉사활동, 진로활동으로 구성되어 있다. 그러나 기존의 교육과정보다 각 영역의 활동을 더 자세히 제시하고 있는데, 자율활동 영역에서는 기존의 적응, 자치, 행사, 창의적 특색활동을 자치·적응, 창의주제활동으로 제시하였고, 동아리활동 영역에서는 예술·체육, 학술문화, 실습노작, 청소년단체활동으로 제시하였다. 학교급별 교육의 중점을 영역별로 제시하고 창의적 체험활동에서 다루어야 할 내용을 구체화하였다. 민주시민교육과 관련한 영역 및 활동은 다음과 같다.

표 3. 2015개정 창의적 체험활동 민주시민교육 관련 영역 및 활동

영역	활동	학교급별 교육의 중점	활동 내용(예시)
자율 활동	자치 활동	<초> 민주적 의사 결정의 기본 원리 이해 및 결정	· 협의 활동-학급 회의, 전교 회의, 모의 의회, 토론회, 자치 법정 등
	창의 주제 활동		· 역할 분담 활동-1인 1역 등 · 학교, 학년, 학급 특색 활동 · 주제 선택 활동-주제 탐구형 소집단 공동 연구, 자유 연구, 프로젝트 학습 등
동아리 활동	학술 활동	<초> 소속감과 연대감 배양	· 사회과학탐구활동-다문화 탐구, 인권 탐구 등 · 정보활동-신문 활용 등

학교급별 교육의 중점을 보면 창의적 체험활동을 통해 민주시민교육이 이루어질 수 있음을 알 수 있다. 특히 자율활동 영역에서는 민주적 의사 결정 관련 학습을 보다 직접적, 집중적으로 다룰 수 있다.

창의적 체험활동에서는 학생들이 민주주의를 직접 경험하도록 하고 있는데, 2015개정에서는

그 점을 명시하여 이를 강화하도록 하였다. 아는 것만큼 체험, 실천하는 것이 중요한 민주시민교육의 특성을 감안하면, 창의적 체험활동을 교과 영역과의 연계 속에서 충분히 활용하는 것이 유효하다. 즉 학생들은 교과 영역에서 학습한 민주주의 관련 개념이나 내용을 창의적 체험활동을 통해 체화하거나 또는 다양한 활동 속에서 몸으로 부딪친 경험을 교과 영역의 학습을 통해 그 의미를 깨달을 수 있다. 따라서 학교에서는 민주시민교육의 관점에서 창의적 체험활동을 활용할 수 있는 구체적 방법을 찾아 실현하고, 학교 외 기관에서는 이를 지원할 수 있는 방안을 모색해야 할 것이다.

3. 초등학교 민주시민교육 영역 및 내용의 선정

2015개정 교육과정 분석 결과는 초등학교 민주시민교육의 주요 영역 및 내용을 설정하는데 있어 다음과 같은 시사점을 보여준다.

첫째, 학교 현장과의 적합성을 높이기 위하여 민주시민교육 관련 내용 영역을 교육과정으로 한정하지 않고, 교과 영역, 창의적 체험활동 영역 외에 생활지도 영역을 추가하였다. 실제로 민주시민교육은 특정 교과 및 시간에만 이루어지는 것이 아니다. 특히 초등학교에서는 담임교사들이 교실에서 학생들과 함께 생활하면서 민주시민으로서 가져야 할 자질을 꾸준히 지도한다. 둘째, 2015개정 초등 사회과 및 도덕과 교육과정에서 제시하고 있는 내용을 추출하여 적극 반영하였다. 국가교육과정은 학교교육의 기반이 되는 것으로, 이에 근거하지 않는 민주시민교육 내용은 학교에서 구현되기 어렵기 때문이다. 셋째, 사회과와 도덕과 교육과정에서 중복하여 다루는 내용은 통합하여 제시하였다. 정해진 교육과정 시수 내에서 보다 효율적으로 민주시민교육을 하기 위해서는 내용의 중복적 지도를 제한하는 것이 필요하다. 넷째, 민주시민교육을 위한 중요한 내용이지만 국가교육과정에서 상대적으로 소홀히 다룬 내용은 추가하여 제시하였다. 예를 들어 정당, 언론과 대중 매체 관련 내용이 그것이다. 이상의 시사점들을 바탕으로 제안하는 ‘초등학교 민주시민교육과정 영역 및 내용’은 아래 표와 같다.

표 4. 초등학교 민주시민교육 영역 및 내용

영역		교육과정관련 내용	
		중심주제	내용요소
교과	지식 · 이해	민주주의의 개념	역사, 의미, 정의
		민주주의의 제도	삼권분립, 지방자치단체, 정당
		선거	유권자, 과정, 대표자, 투표
		헌법	법, 법과 규칙
		권리와 의무	자유, 책임
		인권	기본권, 인간의 존엄성, 소수자 보호, 자유와 평등, 양성평등
	가치 · 태도	언론과 대중매체	미디어 리터러시
		문화 다양성	차별과 편견 해결, 다문화
		비판적 사고	비판적 태도, 합리적 태도

		의사소통	다수결, 의사결정, 민주적 절차
		갈등	대화와 타협, 해결과정
		정의	공정, 분배
		협동	협력
		공동체	의미, 공중도덕, 준법, 공익추구
		통일	남북분단, 통일의 필요성, 방법
	참여·실천	평화	인류애, 국제협력
		용기	배려, 관용
		사회 문제	지역 문제, 지구촌 문제
		시민 참여	자원봉사, 주민참여, 시민단체, 주민자치
창의적 체험		자치	
		동아리	
생활지도		자기 역할 다하기	
		친구 배려하기	
		규칙 지키기	
		교실 구성원의 의견 존중하기	
		학교 및 학급 일에 적극 참여하기	

위의 표에서 정리된 민주시민교육의 영역 및 내용은 설문과 면담의 바탕이 되었으며, 4절에서 제시할 민주시민교육의 구체적 활성화 방안인 IDEA유형을 구성하기 위한 기본 자료이다.

Ⅲ. 교사의 실천 경험으로 본 민주시민교육의 방향

초등학교 교사들에 의하여 개념화되어 있고, 발현되고 있는 민주시민교육을 확인하기 위하여 설문 조사와 심층면담 두 가지 방법을 사용하였다. 먼저 설문조사에서는 교사들이 생각하는 민주시민교육의 정의, 내용과 방법, 문제점과 방향 등 민주시민교육 관련 주제에 대한 교사들의 전반적인 경향성을 살펴보았다. 그리고 심층면담에서는 설문 결과를 바탕으로 그렇게 응답한 이유, 실천 경험을 둘러싼 맥락과 상황, 딜레마 등에 관한 질문을 통해 개별 교사의 인식을 심도 있게 확인하였다. 결과적으로 교사들은 다양한 내러티브를 가지고 있으면서도 그 속에서 실천 지향의 민주시민교육에 대한 의미 있는 함의를 보였다. 이하에서는 교사들이 심층면담에서 한 말을 인용하여 이러한 함의를 보여주고자 한다.

1. ‘다른 의견을 가진 사람들이 있구나!’

교사들은 민주시민교육 관련 내용을 주로 어떤 방법으로 가르쳤는가라는 질문에서 토의와 토론을 가장 많이 적용하였다고 말하였다. 응답에 대한 이유를 들여다보면, 먼저 교사들은 토의와 토론이 다양성, 의사소통 등과 같은 민주적 가치 또는 태도를 체득하도록 한다고 본다.

고등학교 때 시사토론부를 했어요. (중략) 상대방의 다른 의견을 계속 들으면서 내 의견이 부정 당하는 것이 아니고 ‘다른 의견을 가진 사람들이 있구나.’ 를 깨닫게 되었어요. (중략) 그래서 저도 가르칠 때, 토의나 토론을 하면서 그걸 강조하는 것 같아요. 다양한 관점이 있다는 것이요. (T13)¹⁾ 심층면담)

토의, 토론을 할 때 저는 개입을 안 하려고 하는 편이에요. 기다려줄 수만 있다면, 그것도 하나의 과정이라고 생각해요. 때로는 산으로 갈 수도 있지만, 항상 정답에 귀결될 필요는 없고, 그것도 하나의 만들어진 과정이잖아요. 이게 학생들이 뭔가를 민주적으로 해결하는 걸 배워가는 과정이 아닐까요? (T3 심층면담)

학창 시절 지속적인 토론 경험에서 다양성을 깨달았던 교사는 자신의 학생들에게도 이를 강조한다. 정답을 아는 것보다 학생들이 나름의 답을 찾아가는 과정이 중요하다고 보는 교사는 자신의 개입을 경계한다. 다양한 사고와 가치의 인정이라는 토의 및 토론의 속성은 그 자체로 민주적이다. 따라서 특정 주제를 놓고 토의, 토론하는 과정에서 자연스럽게 민주주의를 경험할 수 있다. 이는 교사들이 토의 및 토론을 민주시민교육 가치-태도영역의 가장 중요한 교수학습방법으로 꼽은 것과 궤를 같이 한다.

다음으로 교사들은 토의나 토론을 통해 민주주의 관련 지식을 ‘민주적으로’ 가르칠 수 있다고 본다. 민주주의 개념 및 역사, 제도는 민주시민교육 지식·이해 영역의 중요한 내용이다. 그러나 이것은 학생이라는 구체적 맥락을 인식하는 교사에 의해 가공된다. 강의를 통해 쉽게 설명해주거나 문제를 제시하여 학생들이 풀어가도록 한다. 한편으로 개념이나 지식을 품은 사례나 쟁점을 제시하여 토의, 토론을 하도록 한다.

사실 교과서를 보면 재미가 없어요. 이걸 누가 봐도 정답이라는 것만 나와 있으니까 애깃거리가 안 돼요. (중략) 인권을 가르칠 때 학생 인권을 침해한 실화로 수업을 하면 생각거리, 토론거리가 되고 재미있어요. (T3 심층면담)

선거의 4원칙을 배우잖아요. (중략) 선거와 관련된 역사가 있어요. 세금을 더 많이 내는 사람이 투표권을 더 많이 가져가는 게 인정되던 때도 있었고, 지금은 그게 인정 안 되는 배경도 있고, 아이들

1) 설문조사 및 심층면담을 실시한 교사 20명을 T1, T2..로 표시하였다.

이 어떤 게 타당한지 생각해볼 수 있어요. 그렇게 하면 외우지 않아도 알 수 있어요. (T14 심층면담)

위 교사들은 인권, 선거를 실화, 역사적 사건과 관련지어 학생들이 생각하고 토론하도록 한다. 이를 통해 학생들은 지식을 암기하지 않고 재미있게 배울 수 있다고 말한다. 어떤 주제를 두고 학생들은 나름의 생각을 엮어 타인 앞에 드러내고 공유하는 토의나 토론에서 학습의 주인은 학생들이다. 그들이 토의 및 토론을 통해 얻게 된 것은 오롯이 그들의 것이다. 스스로 찾은 지식은 그들에게 재미를 주는 것이다.

2. ‘너라면 어떻게 하겠어?’

교사들은 설문과 면담을 통하여 민주시민교육 실천에 있어 학생들이 ‘감정이입’을 하도록 하는 것이 중요하다고 이야기 한다. 그러나 교사들이 이야기하는 감정이입은 단순하게 상황을 정서적으로 인지, 감성적으로 공유하는 것에서 끝나는 것이 아니라 행동으로 나타날 때 의미가 있고, 교육이 ‘잘 되었다’라고 평가할 수 있다. 심층 면담을 통하여 ‘감정이입’, ‘공감’은 크게 세 단계로 구분될 수 있었다. 최초의 공감 단계는 사건이나 상황을 정서적으로 인식하고 인지하는 ‘정서적 공유’의 단계이다.

우물 파는 아이들 이런 것으로 읽으면서 물 이야기도 하고 인권 이야기도 하고 그랬는데 학생들이 독후활동 할 때, 다른 나라 아이들이 공부 안하고 물 뜨러 다녀요? 하는 이야기를 하더라고요. 문제가 있다는 것을 인식하고 본인의 삶을 다시 생각해보는 거죠. (T14 심층면담)

T14의 사례는 학생들이 타자의 상황을 인식하고 인지하는 단계이다. 하지만 공감이라는 것은 인식에 머물러 있으면 의미가 없다. 두 번째인 ‘감정적 반응’ 즉 ‘불쌍하다’, ‘너무 안타까운 일이야’ 같은 감정 동요에서 ‘이런 일이 일어나서는 안 되겠구나..’와 같은 감정의 변화로 이어져야 한다. 많은 교사들의 고민은 학생들의 배운 지식이 ‘내면화’ 되는 것이다. 하지만 사람의 마음을 움직이고 내면화된 마음을 확인하는 것은 쉬운 일이 아니다. 이에 공감의 마지막 단계인 ‘실천적 반응’이 필요하다. 이는 마음의 움직임이 조금 더 적극적인 행동 의지로 나타나는 것을 의미한다. ‘어떻게 하면 내가 힘이 될 수 있을까?’, ‘앞으로 이렇게 해보아야지’와 같은 실천적 의지 그리고 이런 고민과 의지들이 실제 행동으로 이어질 때 궁극적인 공감이 이루어졌다고 할 수 있다.

아이들이 이미 알고 있는 것, 지식만 잘 지키더라도 민주시민교육이 되지 않을까요? 그게 내면화가 되어야 알고 있는 것을 지키는 건데 쉽지 않아요. 우리가 가르치기 쉬운 건 지식영역이지만,

내면화, 실천을 목표로 해야겠지요. 이를 위해서는 감동, 감화의 자료나 아이들 수준에 맞는 자료가 투입되어야 하지 않을까 싶어요. (T5 심층면담)

내면화와 실천적 반응이라는 2단계와 3단계가 공감의 궁극적인 방향이 되어야 하며 이를 위해 감동·감화 자료, 아이들 수준에 맞는 자료 투입의 중요성을 이야기 하고 있다. 감동·감화라는 ‘정’이, 움직임 ‘동’으로 이어지기 위해서는 학생들 수준에 맞는 다양한 텍스트 자료들이 제시되어야 하며 이러한 역지사지의 경험이 정동적 다중들이(Negri, 2005) 민주시민교육을 실천하는 원동력이 될 것이다.

3. ‘어린이 나라’ 경험하기

교사들이 수업 시간에 구체적으로 어떤 방법으로, 어떻게 수업을 하였는지 그 방법과 사례를 물어 보았다. 사회 및 도덕 교과시간, 자치·자율, 동아리 등 교과외시간 그리고 생활지도 영역으로 구분해서 질문을 하였는데 공통적으로 역할극, 시뮬레이션 활동에 관한 사례가 많이 발견되었다. 이러한 교수-학습 방법은 학생들이 일종의 ‘놀이 상황’을 통해서 직·간접적으로 현실을 경험하고 그 경험이 실생활에 자연스럽게 이어지도록 하는 것에 의의가 있다. 놀이는 어린이의 정신 및 사고의 표상이자 생활의 모방이다(유혜령, 2009, 25). 따라서 교사들은 작은 사회를 체험하고 민주시민으로서의 행동 모방이 일어날 수 있는 교육방법의 중요성을 인지한다.

우리 반에 ‘어린이 나라’를 만들어서 대통령을 뽑고 어린이를 풀어가고 있어요. 아이들 스스로 만들어가는 자치활동이라고 보면 되겠죠. (T9 심층면담)

5월 학부모 공개수업 때 밀양송전탑 반대와 행복추구권에 관한 주제로 모의재판을 했어요. 실제로 법정 형태를 구성해서 판사, 검사, 변호사 등의 역할 등을 하는 거죠. (T15 심층면담)

어린이 나라의 대통령, 모의재판 속의 판사, 검사, 변호사들은 가상의 상황에서 주어진 사회적 역할이다. 학생들은 자신에게 주어진 역할을 수행하기 위하여 풍부하고 역동적인 의미창조를 할 것이며 자기변화가 일어나는 체험을 하게 된다.

4. ‘구청장에게 편지 쓰기’

민주시민교육의 궁극적 지향점은 참여와 실천이다. 타자에 대한 공감도 의미를 가지기 위해서는

‘실천적 반응’이 동반되어야 하듯이 적극적인 참여와 실천으로 구현되어야 비로소 교육이 삶으로 연결되었다는 믿음을 가질 수 있다. 하지만 그 중요성에도 불구하고 참여와 실천에는 방법적인 두려움, 보수적인 학교 문화, 시간의 부족, 소통의 부재 등 상당한 걸림돌이 존재한다. 교사들은 ‘무엇을 어떻게 할지를 모르겠는 상황’이라고 표현하며 어려움을 토로한다. 하지만 심층 면담을 통하여 발굴된 사례들은 이러한 문제들을 해결할 수 있는 실마리를 제공한다.

이번에 체육관 내 정수기 설치 문제가 전교회의에서 해결되었잖아요. ...(중략)... 회의가 회의로만 끝나지 않고, 아이들 눈에 보이도록 해결되어야 해요. (T1 심층면담)

학교 안전지도도 좋은 것 같아요. 학교 주변을 학생들이 직접 탐방해서 지도에 표시하는 방식인데, 이를 통해서 학교 안팎의 문제를 살피는 것은 참 좋은 것 같아요. 게다가 위험한 곳으로 꼽힌 곳에 대해 구청장에게 편지를 써서 바꾼 사례는 사회참여 교육이 갖는 매력적인 것 같아요. (T6 심층면담)

체육관에 정수기 없어서 불편하였던 학생들은 이를 전교회의에 건의를 하였고, 학생들의 의견을 수용한 학교는 체육관에 정수기를 설치하여 주었다. T6 교사의 사례는 학생들이 학교 주변에서 어린이들에게 위험하다고 여겨지는 장소들에 표시를 하고 이에 대한 해결을 요구하는 편지를 구청장에 썼고, 구청장이 이를 실제로 해결하여 주었다는 이야기다. 학생들이 불편함을 인지하고, 투덜거리거나 불만을 토로하는 것에서 멈춘 것이 아니고 해결 방안을 고민하고, 실제로 그들이 마주한 문제들은 해결하였다. 자신들이 제안한 의견이 어른들에게 전달하고, 그 문제가 해결되는 경험을 한 학생들은 분명 그렇지 못한 학생들보다 능동적인 삶을 살 것이라는 기대가 생긴다.

이상을 통하여 교사들이 실천하고 있는 민주시민교육은 사회 현상이나 문제를 깊이 있게 탐구하여 그것을 이해하는 것에서 끝나는 것이 아니다. 체험, 탐구, 공감 등을 통하여 실천을 향한 마음의 움직임이 생기고 실제로 행동 가능한 경험이 제공될 때, 민주사회를 이끌어갈 민주시민으로 성장할 수 있다고 믿고 있으며, 이것이 진정한 민주시민교육의 방향이다.

IV. 초등민주시민교육 실천을 위한 IDEA 유형 제안

1. IDEA 중심 초등 민주시민교육 실천 유형

초등교사들의 경험에서 추출한 긍정적 원리를 중심으로 초등학교 중심의 민주시민교육 방향을 설정, 이를 지원할 수 있는 실천 유형 네 가지를 개발, 각 유형의 특징을 기술하였다. 또한 각 실천 유형을 적용하여 보다 효과적으로 민주시민교육에 활용할 수 있는 구체적인 지원방안을

제안하였다. 본 연구에서 개발한 IDEA중심 유형이란 학생이 주체가 되어 탐구하고 공감하며 실천하고 체험하는, 즉 탐구중심, 공감중심, 체험중심, 참여중심 민주시민교육의 형태를 명명한 것이다. 즉 I는 Inquiry(탐구), D는 Doing(체험), E는 Empathy(공감), A는 Action(참여)을 의미한다. 이 네 가지는 민주시민으로서 학생들이 추구해야 할 자질이자 활동이며, 교사를 포함한 교육공동체 모두가 학생들에게 경험시켜야 할 민주시민교육의 핵심적인 내용이기도 하다.

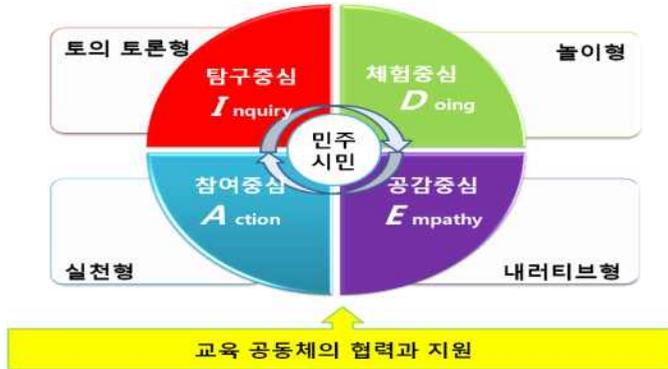


그림 1. 초등학교 IDEA중심 민주시민교육 실천 유형

자질이자 내용으로서의 탐구(I), 체험(D), 공감(E), 참여(A)는 쉽게 형성되거나 내면화되지 않는다. 학교와 교육관련 기관들은, 학생들이 스스로 탐구하고 공감하며 체험하고 실천하는 민주시민이 되도록 다양한 지원 전략과 학습 기제를 접목하여 활용할 필요가 있는 것이다. 그것이 결국 탐구(I)에서의 토의 토론, 체험(D)에서의 놀이, 공감(E)에서의 내러티브, 참여(A)에서의 실천형 전략인 것이다. 가령 학생들은 다른 친구들과의 토의와 토론을 통하여 사회 문제나 질문을 지속적으로 탐구할 수 있고, 내러티브 즉 이야기를 나누고 즐기으로써 다른 친구들의 감정과 처지를 공감할 수 있다. 이와 마찬가지로 학생들은 놀이를 통하여 자신들이 경험하지 못한 상황을 간접적으로 체험할 수 있으며, 실제로 사회적 문제를 해결하고 실천함으로써 참여의 의미를 익힐 수 있는 것이다. 각 유형의 특징을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 탐구중심 토의 토론형은 학생들이 자신을 둘러싼 공동체에서 일어나는 일을 놓고 함께 의논하며, 서로 설득하는 과정을 학습하도록 하기 위한 유형이다. 나와 다른 의견을 가진 사람과 의사소통하고 의견을 조율하는 과정은 민주시민의 바탕이 되는 자질이자이다. 따라서 탐구중심 토의 토론형은 그 자체로서 목적인 동시에 다른 세 가지 유형의 기초로서 작용한다.

둘째, 공감중심 내러티브형은 다양한 입장, 위치, 의견을 가진 개인과 사회의 다양한 내러티브를 통하여 타자를 마음속으로 이해하고 공감하도록 하는 유형이다. 다양한 형식의 내러티브는 간접적이지만 시간적·공간적으로 거리가 있는 타자와의 대화 및 그들과 소통할 수 있는

실질적인 방법이 된다. 내러티브를 통하여 형성된 공감은 몸과 마음을 움직이는 힘이 되어 인간을 존중하고 자연을 사랑하는 민주시민으로서의 기본적 역량을 가지게 한다.

셋째, 체험중심 놀이형은 학생들이 놀이에서 체감하는 ‘흥미’와 ‘몰입’을 학습으로 가능하도록 지원하는 유형이다. 놀이를 통하여 자신을 둘러싼 사회 현상을 간접적으로 체험하며, 이러한 체험은 결국 의미 있는 학습 결과로 이어진다. 학생들은 놀이와 결부된 체험을 통해서 민주주의를 향유하는 시민으로 성장할 수 있다.

넷째, 참여중심 실천형은 학생들이 일상적인 실제 생활에서 일어나는 문제를 확인하고, 다양한 해결 방안들을 모색하는 과정을 겪으며 민주시민으로서의 참여를 이해하고 소중함을 인식하도록 지원하는 유형이다. 사실 민주시민교육에서 가장 중요한 내용은 참여와 실천이다. 민주시민은 스스로 현실 문제를 직시하며 참여하는 실천적 행동가이며, 이것이 곧 민주시민교육의 최종적 목표이기도 하다.

민주시민은 어떤 하나의 자질이나 인성으로만 성장하는 존재가 아니다. 같은 맥락으로 네 가지 유형 중 한 가지 실천만으로는 민주시민교육을 충분히 지원하기 어렵다. 각 유형들은 교사 혹은 지원기관의 교육적 역할에 따라 선택적으로 활용되고 상호보완적으로 실행될 때 더욱 효과적이다. 가령 사회 현상이나 문제를 깊이 있게 탐구하여 그것을 이해했다고 하더라도, 공감이 전제되거나 동반되지 않으면 사회 현상이나 문제 그 자체에 대한 이해에 그치듯이 학생의 수준과 지역사회 여건, 혹은 지원기관의 특색에 따라 체험, 실천, 공감, 탐구 등 다양한 경험이 제공될 수 있으며, 이러한 민주시민교육을 받은 학생들은 사회를 이끌어 가는 총체적인 민주시민으로 자랄 수 있다.

2. 초등 민주시민교육 내용과 IDEA중심 실천 유형

본 절에서는 초등 민주시민교육 내용과 네 가지 실천 유형과의 관련성을 살펴보고자 한다. 여기에서 제시한 민주시민교육 내용은 II장에서 분석한 초등학교 교육과정 내용에 기초한 것으로, 크게 교과, 창의적 체험, 생활지도 영역으로 구분하여 제시하였다. 교과 영역에는 초등학교 교육과정 내 민주시민교육 관련 내용과 초등교사의 설문 조사 내용에서 추출한 중심 주제 및 내용 요소를 중심으로 제시하였고, 창의적 체험활동 영역에는 민주시민교육과 관련한 학생 자치활동과 동아리활동을 제시하였다. 또한 생활지도 영역에는 설문 조사와 심층 인터뷰를 통해 교사들이 밝힌 생활지도 내용을 정선하여 추출, 제시하였다. 이상의 내용과 IDEA중심 유형과의 관련성을 분류 제시하면 다음과 같다.

표 5. 초등 민주시민교육 내용과 IDEA중심 실천 유형과의 관련성²⁾

*수업 관련성에 따라 ○로 표시함

영역	교육과정내용		탐구중심 토의토론형	체험중심 놀이형	공감중심 내러티브형	참여중심 실천형
	중심주제	내용요소				
교과 지식· 이해 가치· 태도	민주주의의 개념	역사, 의미, 정의	○			
	민주주의의 제도	삼권분립, 지방자치단체, 정당	○			
	선거	유권자, 과정, 대표자, 투표	○	○		
	헌법	법, 법과 규칙	○			
	권리와 의무	자유, 책임	○		○	
	인권	기본권, 인간의 존엄성, 소수자 보호, 자유와 평등, 양성평등	○	○	○	○
	언론과 대중매체	미디어 리터러시	○		○	
	문화 다양성	차별과 편견 해결, 다문화	○	○	○	○
	비판적 사고	비판적 태도, 합리적 태도	○	○	○	
	의사소통	다수결, 의사결정, 민주적 절차	○	○		
	갈등	대화와 타협, 해결과정	○	○	○	○
	정의	공정, 분배	○	○	○	○
	협동	협력		○	○	
	공동체	의미, 공동도덕, 준법, 공익추구		○	○	

표에서 탐구중심 토의 토론형은 교과에서 주로 지식·이해 영역과 관련된다는 것을 알 수 있다. 이는 개인적, 집단적 사고 과정을 통한 특정한 주제나 내용의 학습을 지향하는 탐구중심 토의 토론형의 특성이 지식·이해 영역의 해당 중심 주제 및 내용 요소의 성격과 맞닿아 있기 때문이다. 한편으로는 그동안 강의·설명에 경도되어 왔던 지식·이해 영역의 학습을 경계하고³⁾, 탐구 중심의 학습이 이루어질 수 있는 가능성과 실제로 초등학교 민주시민교육에서 행해지고 있는 다양한 시도를 보여주기 위함이기도 하다.

공감중심 내러티브형은 공감이라는 정서적인 반응을 유도하기 때문에 민주시민교육 주제의 전반적인 부분에서 활용될 수 있다. 다른 요소보다도 문화다양성, 갈등과 해결방안, 정의, 협동, 공동체, 인류애와 같은 가치·태도 영역의 요소는 공감으로 가르치는 것이 더 의미가 있다. 특히 실천과 체험이 쉽지 않은 통일과 같은 문제들은 내러티브가 가장 효과적인 방법이 될 것이다. 또한 공감은 실천의 원동력이 되기 때문에 자신의 역할 다하기, 친구 배려하기, 규칙 지키기, 의견 존중하기 등 학교 생활지도를 할 때도 효과적으로 작용될 수 있다.

체험중심 놀이형은 학생들의 흥미와 몰입을 극대화하는 형식적 특성을 지닌다. 그래서 교과

2) 관련성이라는 것은 절대적인 기준이 아니라 교육내용을 최대한 잘 구현할 수 있는 교육방법을 제시한 것으로 개별 교사들에 의하여 달라질 수 있다. 위의 표는 <표4>를 바탕으로 작성하였으며, 본고에서는 일부만 제시하였다.
3) 이것이 강의·설명 수업을 매도하는 것이 아님을 분명히 밝힌다. 학습 주제나 학습자의 특성상 강의·설명이 가장 적절한 수업방법이 될 수 있다. 따라서 그것이 학생 중심의 수업이 아니라고 단정할 수 없다. 다만 여기에서는 일반적으로 어느 한 쪽에 치우침에서 오는 다른 것의 소홀함을 경계한다는 의미에서 사용한 것임을 말하고자 한다.

영역에서 다루는 추상적 개념들을 놀이의 형식으로 간접 체험하도록 함으로써 보다 쉽게 학습하도록 할 수 있다. 또한 학생들의 삶과 직, 간접적으로 관련되는 창의적 체험활동 및 생활지도 영역에서도 효과적이다.

참여중심 실천형은 교과 영역의 자원 봉사, 주민 참여, 시민단체와 같은 참여·실천 내용과 직접적으로 관련된다. 탐구, 공감, 체험을 통해 이해하고 체화한 민주시민교육 관련 내용은 생활 속에서 직접적으로 행동함으로써 완성된다. 단순한 행위가 아닌 그 가치에 대한 믿음, 실현의 의지, 의지를 실행하고자 하는 용기 즉 가치·태도가 전제되어야 가능한 ‘올바른 행위’로의 실천이 되어야 한다.

3. IDEA 유형의 활용 방안 예시

민주시민교육을 직접 실천하거나 간접적으로 지원하고자 하는 교사 및 학교, 그 외의 모든 지원기관들 또한 제시된 네 가지 유형을 활용하여 각자의 위치에서 도움을 줄 수 있다. 학교와 교사 이외의 각 교육 기관이나 공공기관 또한 각각의 역할에 적합한 다양한 교육용 프로그램이나 연수, 교재구성 등을 체계적으로 개발하고 지원함으로써 초등학생들을 위한 보다 바람직한 민주시민교육을 실천할 수 있도록 할 수 있다. 여기서는 IDEA 유형 중 한 가지 실천 유형의 수업 구성안을 중심으로 구체적인 예시를 제시하고자 한다.

1) 공감중심 내러티브형

인간은 자신과 타자의 경험 사이의 유사성과 공통성을 통해 타자를 이해할 수 있는 보편성을 가지게 되며 이것이 바로 공감능력이다. 공감이 확대되면 다른 사람의 곤경이나 형편을 ‘마치’ 자기 자신의 것인 양 느끼게 되고, 동시에 거기 그 자리에 있었다는 이유로 자신의 자아의식이 강화되고 심화되는 역현상이 일어난다고 한다(Rifkin, 2010, 51-55). 타자와의 경험 공유는 서로 이야기 즉 내러티브를 통해서 가능하다. 내러티브는 경험을 이해 가능한 형식으로 변형함으로써, 자신의 삶과 세계를 구성하고, 타자와 의미를 공유하도록 해 준다. 인간은 내러티브 사고를 통해서 자신의 삶과 자아를 구성해 나가며, 다른 사람의 삶과 행위를 이해할 수 있다(이정연, 2011, 27-34). 즉 내러티브는 사회를 인식하는 과정에서 개인과 개인, 혹은 개인과 사회의 소통 형식으로 작동함과 동시에 공감과 이해의 기반을 제공한다(홍미화, 2013, 170). 따라서 다양한 내러티브를 중심으로 확대된 공감능력은 타자에게 마음을 열고 인간의 유대관계를 이해하게 되어 상호의존적 사회에 필요한 인간형성의 논리, 민주시민형성을 기대할 수 있을 것이다.

표 6. 공감 중심 내러티브형 수업구성(안)

단계	내용 (주제: 영화와 인권)
개인 내러티브	<ul style="list-style-type: none"> · 자기 이야기 -위안부 할머니와 관련한 나의 생각 이야기 하기 -듣거나 경험한 내용 이야기 나누기
사회 내러티브	<ul style="list-style-type: none"> · 이야기 듣기 -위안부 티셔츠를 입은 한류 스타 이야기 -위안부 할머니 이야기 들어보기 (영화/ 드라마) : 최소한 2개 이상의 서로 다른 관점과 입장에서 다양한 내러티브 들어보기
내러티브 해석 및 관점 이해	<ul style="list-style-type: none"> · 이야기 나누기 -이 이야기 속의 사람들은 누구이며, 어떤 사람입니까? -각 내러티브에서 이야기 하고자 하는 것은 무엇인가요? -왜 그렇게 생각하나요? -내러티브 내용의 서로 다른 점은 무엇인가요? -내러티브가 서로 다른 이유는 무엇일까요? -이야기를 나누기 전, 후에 달라진 생각이나 의견이 있나요?
민주시민의 안경	
다시 살펴보기	
실천적 반응	<ul style="list-style-type: none"> -행동변화 고민하기 -예측되는 효과 생각하기

위의 수업 구성안은 교육내용요소 중 인권, 인간의 존엄성을 생각해 보는 것이 학습목표이다. 주제에 대하여 ‘알고 있다, 모른다, 어떻게 생각한다, 어떻게 들었다.’ 라는 다양한 개인의 이야기, 자신의 이야기를 하는 것으로 수업이 시작된다. 모든 이야기에는 옳고 그름이 없으며 반드시 나의 생각이 아니어도 괜찮다. 단지 다양한 개별 입장과 생각들이 존재한다는 것을 확인하는 것만으로도 중요한 경험이 된다. 다음으로 사회적으로 존재하는 의견의 차이들을 내러티브를 통하여 확인하여 본다. 위안부를 그려낸 영화, 신문, 드라마, 소설 등 다양한 방식의 내러티브들을 활용할 수 있는데, 이때 최소한 2개 이상의 서로 다른 관점들이 드러날 수 있도록 자료를 준비하는 것이 중요하다. 서로 다른 내러티브와 관점들을 개별로 그리고 함께 해석하고 의견을 나누는 과정을 거치고 ‘민주시민, 인권, 인간 존엄성’ 이라는 관점에서 내러티브를 다시 한 번 살펴볼 수 있도록 한다. 반복적인 해석과 사고과정을 통하여 자신과 타인의 입장, 해석의 차이를 확인해 보는 것이 첫 번째 기대 효과이다. 둘째로 ‘인권’ 을 기준으로 기대되는 혹은 희망하는 실천 행동을 고민하여 보고, 그러한 실천적 반응이 어떤 결과로 이어질지 예상해 보는 활동과정을 통하여 공감의 확장을 기대할 수 있다.

V. 마무리 및 제언

본 연구는 초등학교에 적합한 민주시민교육의 방향과 구체적 실천 유형을 제시하는 데 목적을 두었다. 이를 위하여 초등학교 교육과정을 분석하고 초등교사의 실천 경험을 탐색하여 초등 민주시민교육의 특성과 실태를 파악하였다. 특히 교사들의 심층면담을 통해 그들이 바라는 초등 민주시민교육의 방향을 찾을 수 있었는데, 첫째, 교사들은 학생들이 다원주의에 기반하여 비판적 사고력으로 의사소통할 수 있는 민주시민교육이 필요하다고 여긴다. 둘째, 민주시민교육의 실천을 위해서는 교과와 학습 시간의 경계를 넘어 상호연계성 있는 통합적인 학습이 필요하다. 셋째, 진정한 교육 실천의 원동력인 ‘마음의 움직임’이 일어나는 교육이 필요하다. 넷째, 살아있는 경험을 통하여 사회 참여를 유도하는 민주시민교육으로 설정할 필요가 있다. 이에 따라 학교중심의 민주시민교육을 실천하고 지원하기 위해 개발한 유형이 곧 ‘IDEA중심 민주시민교육 유형’이다.

IDEA중심 민주시민교육 실천 유형이란 학생의 탐구(I), 체험(D), 공감(E), 참여(A) 활동이 학교 민주시민교육을 실천하고 지원하는 중심 역할을 하는 유형으로서, 각각의 핵심적 전략에 따라 탐구중심 토론형, 체험중심 놀이형, 공감중심 내러티브형, 참여중심 실천형 등 네 가지로 제시될 수 있다. 이상의 실천유형은 민주시민교육을 실천하기 위한 기본적인 방법이자, 학교 민주시민교육을 위한 여러 기관의 지원 방법이기도 하다. 본 연구에서는 네 가지 유형을 보다 구체적으로 실천할 수 있는 다양한 방법을 제시하기 위하여 초등 민주시민교육의 내용에 따른 유형별 적용 범위를 제시하고 각 유형별 실천 가능한 민주시민교육의 내용을 구체적으로 추출, 이를 위한 구체적인 민주시민교육 적용 방안을 교사교육과 교육내용 구성측면, 교육 교재와 프로그램 개발 측면, 학생 교육용 수업프로세스 측면, 그리고 프로세스를 적용한 실제 교수·학습 과정안 측면 등으로 세분화하여 제시하였다. 그러나 각 유형은 별도로 설계하고 실천하기보다는 민주시민교육의 내용에 따라 적절하게 통합하여 적용하는 것이 더욱 효과적이다. 또한 학교 민주시민교육을 지원하는 협력기관들, 교육공동체의 민주시민교육 실현을 위하여 함께 고민하고 노력해야 한다.

참고문헌

- 강영혜·양승실·유성상·박현정·배정현(2011). 민주시민교육 활성화 방안 연구(RR 2011-09). 서울: 한국교육개발원.
- 강영하(2012). 초등사회교과서의 민주시민교육 내용 비교. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 경기도교육청(2015). 청소년 세계시민 프로젝트 가동. 경기도교육청, 민주·평화·세계시민 육성에 전력. 학교민주주의 지수, 세계시민 교과서도 개발 보급(2015. 2. 3). 경기도교육청 보도자료.
- 교육과학기술부(2011). 창의적 체험활동 교육과정(교육과학기술부 고시 제2011-361호[별책26]).
- 교육과학기술부(2012). 도덕과 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호[별책6]).
- 교육과학기술부(2012). 사회과 교육과정(교육과학기술부 고시 제2012-14호[별책7]).
- 교육부(2015). 도덕과 교육과정(교육부 고시 제2015-74호[별책6]).
- 교육부(2015). 사회과 교육과정(교육부 고시 제2015-74호[별책7]).
- 교육부(2015). 창의적 체험활동 교육과정(교육부 고시 제2015-74호[별책42]).
- 김병순(2004). 초등학교의 민주시민교육 연구: 특별활동을 중심으로. 부산교육대학교 석사학위논문.
- 서울특별시교육청(2015). 2015학년도 민주시민교육 기본계획. 2015년 2월.
- 서울특별시교육청(2014). 존중과 배려의 인권 친화적 학교 만들기를 위한 서울특별시교육청 인권교육 학습지도서(초등교사용).
- 서윤수(2009). 참여를 통한 초등학교 학생들의 민주시민교육 프로그램 개발과 적용 사례. 성공회대학교 석사학위논문.
- 서재천(2008). 사회과 민주시민교육의 원리 모색: 파커의 민주주의 교육론을 중심으로. 사회과교육연구 15(4). 1-23.
- 유은영(2010). 한·일 초등교사의 시민의식 비교. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 유혜령(2009). 놀이 이론의 재현 논리를 넘어: 아동의 역할 놀이에 대한 탈현대적 관점. 교육인류학연구 12(1), 1-25.
- 예정민(2004). 초등학교 민주시민교육의 현황과 문제. 한국시민윤리교육학회보 17호. 1-21.
- 이정섭(2002). 초등학교 사회과교과서의 민주시민교육 내용 분석. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이정연(2011). 내러티브를 활용한 사회과 수업방안. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이재봉(1999). 체험프로그램을 통한 초등학교 민주시민교육 지도 방안. 학생생활연구 23. 3-31.
- 이인재(2004). 유치원 및 초등학교의 민주시민교육: 현황, 문제점, 발전방향. 한국 초등교육 17(2). 45-78.
- 장원순(2007). 초등 사회과교육에서 정치적 판단력 증진을 위한 민주시민교육 접근법. 사회과교육 46(1). 107-125.
- 정윤영(2002). 초등학생의 민주시민의식 함양을 위한 교육 방안. 한신대학교 석사학위논문.
- 홍미화(2013). 사회과교육에서 내러티브의 가치. 사회과교육연구 20(1). 161-173.

- Antonio Negri & Michael Hardt(2005). *Multitude: War And Democracy In The Age Of Empire*,
조정환 · 정남영 · 서창현역(2008). *다중 제국이 지배하는 시대의 전쟁과 민주주의*, 서울: 세종서적.
- Rifkin Jeremy(2010). *The Emphatic Civilization: The Race To Global Consciousness In A World In Crisis*, 이경남역(2010). *공감의 시대*, 서울: 민음사.

웹을 활용하는 역사과 교실 수업 연구를 위한 제언: 역사 탐구의 관점에서

윤 정 근 · 주 웅 영

대구구암초등학교 · 대구교육대학교

I. 서론

사회과에서 웹(Web) 자료는 탐구에 필요한 증거를 수집하거나 시공간적으로 멀리 떨어진 곳을 가보기 위해, 혹은 시뮬레이션과 같은 학습 게임에 활용된다. 그 중에서 탐구는 폭넓은 정보 검색을 요구하며, 다양한 관점을 제공하는 자료원을 필요로 한다.(주웅영 외 공역, 2012, 441~453) 그런 의미에서 2017년 1월 현재, 역사 탐구에서 웹의 활용은 매우 매력적이라 할 수 있다. 인터넷과 스마트 검색 기기의 활용이 상용화되어 누구나 쉽게 접근할 수 있기 때문이다.

역사교육에서 탐구학습은 1973년 브루너의 학문중심의 교육과정 개편 이후로 논의 되었다고 할 수 있으며,(방지원, 2001, 1) 여러 비판과 보완점이 지적 되면서도,(민윤, 2007, 5~8) 지향해야할 수업 양식 중 하나로 자리 매김하였다. 역사 탐구에서 탐구력을 “가설을 세우고 수집된 자료를 검증하며 예상을 확인, 일반화 하는 능력” 라 정의한다면,(주웅영, 2014, 82) 웹 자료는 수집 단계에서 학생들이 스스로 찾도록 하여야 한다. 그런데 국내에 인터넷이 도입된 이래, 웹을 활용한 교실 역사수업 연구들은 학생들이 자료를 수집하기 전, 문제인식과 가설 설정 단계가 제대로 이루어졌는지 재고의 여지를 남기고 있다. 호기심 없이 수립된 가설은 올바른 일반화를 이끌 수 없을 뿐더러, 탐구 과정 내내 부정적인 요인으로 작용하기 때문이다.

사실 국내 인터넷 보급 초기, 역사 교육학계에서는 학습자들이 웹의 활용을 통해 능동적인 역사 탐구가 될 것이라고 기대하였다.(임병로, 1997, 396; 이종경, 1999, 70) 그러나 이후 발표된 역사 관련 웹을 활용한 교실 수업 연구들은 역사 탐구를 추구하기도 하지만,(김효준, 2000, 34; 이승실, 2002, 10; 김진희, 2003, 22; 박지희, 2003, 20; 권미선 2004, 10~11; 최기정, 2004, 2; 허경자, 2004, 23~24; 임희선, 2004, 27; 박기범 2006, 156~157; 전병철, 2008, 267; 권용규 2010, 17) 이들 연구 중 대부분은 실제 수업에서 학습자가 자료를 수집하는 과정이 누락 혹은 생략되어 있다. 즉 학생들이 수동적으로 탐구하는 양상을 띄고 있다.

이에 대한 원인을 연구자 본인의 과거 수업 사례를 바탕으로 유추하자면, 선행 연구자들이 본인의 역사 웹 자료 활용 경험을 바탕으로 이와 관련된 연구를 기획하였다가, 학습자들의 정보 검색 능력의 한계와 아동용 웹 자료원의 부족으로 교사 위주의 수업으로 전환하였을 가능성이 있다고 여겨진다. 아니면 탐구 초기 단계의 중요성에 대해서 간과하였을지도 모르겠다. 그런데 최근에는 이런 교사 주도의 연구마저도 침체된 상황인데, 이 발표문의 목적은 후반부의 제언을 통하여 역사 웹 자료 활용 수업이 활성화될 수 있기를 기대해 보려는 것이다.

II. 역사 탐구에서 웹 자료 활용의 의미

1. 역사교육과 탐구

역사교육에서 역사 지식의 습득을 강조하는 암기 위주의 주입식·설명식 수업은 끊임없이 비판이 제기되어 왔으며, 여러 가지 개선책이 제시되기도 하였다. 그러한 노력 중 하나가 바로 탐구식 역사수업이다. 역사 영역이 속한 사회과에서의 탐구는 일반적으로 문제 상황을 벗어나 보려는 인지 부조화적 작가를 시작으로 한 일련의 해결과정을, 협의적으로는 목적적이고 체계적인 사고 과정의 획득을 의미한다.(이종일, 2006, 47) 즉 문제를 제기하여 가설을 설정하고, 자료를 수집하여 평가하며, 일반화를 이끌어낼 수 있는 능력을 말한다. 이와 관련된 수업 모형인 탐구학습은 학습자의 일상생활과 직접 관련이 없는 학습 내용을 기계적으로 암기하고 연습하는 전통적인 수용학습에 대한 불만에서 시작되었으며,(변영계, 1999, 324) 이 과정에서 학생들은 주제에 대해 그것을 이해할 수 있을 정도로 충분히 깊게 공부해야 하고, 그들이 학습한 것의 중요한 의미를 찾아야 한다.

앞서 언급한 듯이, 역사교육에서 탐구학습의 도입은 1973년 브루너의 학문중심의 교육과정 개편 이후로 논의되었다고 할 수 있으며 이후 여러 비판을 수용하고 한계를 노출하면서도 교사 중심적인 전통적·설명적 강의에 대한 대안으로 중요성이 부각되었다.¹⁾ 국내 역사교육에도 관련 연구(정선영, 1979; 이영호 1997; 주용영 1997; 방지원 2000; 박인욱, 2006; 민운 2007)를 통해 교실 역사수업에서 탐구 학습이 차지하는 비중을 가늠할 수 있다.

학습자가 역사학에 대한 본질적인 이해 없이 결과로서의 역사 지식 습득에 집중하는 접근방법은 교사가 역사의 속성을 고려하지 않았기 때문이다. 하지만 아직도 현장에서는 전문가에 의해 분석된 내용을 암기하는 형태의 역사수업이 진행되는 경우가 많다. 수많은 과거의 기록과 그 기록에 대한 해석은 모두 암기할 수 없을 뿐만 아니라 그것은 무의미한 행위이다.

사회과 교육의 내용 구성이 브루너의 영향에 의해 토픽 중심(topical approach)으로부터 사실, 개념, 일반화, 이론 등을 중심으로 한 구조 중심(structural approach)으로 전환되었음은 널리 알려진 사실이다. 역사 영역과 관련된 일반화 중 “역사가의 견해는 증거 확보 정도, 역사 기술에 대한 개인적인 편견과 목적, 그리고 역사 기술을 하고 있는 사회와 시간의 영향을 받는다.”(최병모 외 공역, 1987, 230)는 어떠한 역사적 결론이라도 전적으로 옳을 수 없으며, 저자의 의도 및 다양한 요소를 고려해야 한다는 것을 시사한다. 즉 교실에서 역사수업은 학습자로 하여금 실질적으로 탐구를 하도록 해야 한다. 교사는 탐구식 수업을 통해서 역사가가 역사를 구성해 내는 방식을 구현해야 하며 학습자는 역사적 진실을 유추하며 끊임없는 분석을 하도록 학습해야 한다.

역사 교과와 탐구 학습이 실제 교실 역사수업에서 널리 활용되기 위해선 학습자 수준에서 수행할 수

1) 브루너의 영향을 받은 1960년대 미국 사회과 교육자들은 사실-개념-일반화-이론에 이르는 지식의 구조를 학습자들이 효과적으로 이해한다면 이전까지 고민해온 학습에서의 ‘일반적 전이’문제를 해결할 수 있을 것으로 예측하였다.(이종일, 2006, 136)

있는 문제가 중요하며, 학습자들은 문제 해결을 위해 가설을 설정하고 자료를 수집하고 해석하여 주제를 서술한다. 일반적으로 교실 수업에서 이루어지는 탐구의 절차는 표 1과 같다).

표 1. Massialas의 사회과 탐구 6단계 (변영계, 1999, 330; 구본열, 2005, 13)

순서	단계명	내 용	비고
1	안내	학생들을 동기화 문제나 의문사항을 인지 한 후 이를 의미 있는 것으로 함	문제 인식
2	가설	논리적 추측에서 끌어낸 관계들을 추리 가설을 형성함 문제 해결에 가능한 질문 작성	가설 설정
3	정의	가설의 단계에서 쓰이는 용어를 뚜렷이 밝혀 탐구의 전개에 도움을 줌	용어의 정의
4	탐색	활용 가능한 자료의 출처 제시 유용한 자료를 조사, 검토, 분류 증거수집- 필요한 증거확인, 정보수집, 정보평가	자료 수집
5	정보의 수집 및 처리	증거정리- 증거내용 읽기, 증거 해석, 증거 분류 증거분석- 유사점과 차이점 확인, 경향, 전후관계, 규칙 확인 문제와의 적절성과 관련성 평가	자료 분석
6	일반화 및 결론	증거와 가설사이의 관계평가 결론 도출 결론의 일반화 보고서 및 프로젝트 작성	일반화

그런데 교실 역사 수업에서 탐구가 성공을 하려면 전체 단계 중, 1·2단계에서 학생들의 호기심을 이끌어 내 제대로 된 가설을 세우도록 하는 것이 전체 탐구의 성패를 좌우한다고 해도 과언이 아닐 정도로 중요하며 관련 연구들(구본열, 2005; 박경주, 2008; 안영식, 2010; 김혜원 2010)도 참고할 수 있다. 본 연구에서는 문제 인식과 가설 설정을 “탐구 초기 단계”라 지칭하고자 한다.

2. 역사 탐구에서 웹 자료의 활용

역사를 교육하기 위해서는 그와 가장 관련된 사고인 역사적 사고력의 육성이 기본으로 이루어져야 한다는 부분은 자명하다. 학습자가 역사적으로 사고할 수 있도록 하기 위해서는 역사가들이 역사를 구성해 내는 방식대로 학습이 이루어져야 하는데 과연 그 방식은 무엇일까? 아마 과거의 흔적이나 사료를 토대로 가장 신빙성 있는 분석을 도출하는 것이라 할 수 있을 것이다. 이런 맥락에서 사료 학습은 실제로 역사가가 역사를 구성하는 활동과 매우 유사한 수업 모형이라 할 수 있다. 주어진 사료의 출처를 확인하고 전거를 찾는 과정은 실제 역사가가 하는 연구와 형태적으로 유사하기 때문이다. 그런데 이 학습모형에서는 일반적으로 교사가 학생의 수준에 맞추어 사료를 추출하여 학습자에게 제공해 주는데, 학생 스스로 역사적인 질문에 대한 의문을 해결하기 위한 수단으로 사료와 같은 기록을 직접 찾도록 한다면 더욱 더 역사학자가 역사를 연구하는 활동에 가까울 것이다.

다시 말해, 정보화 사회로 일컬어지는 오늘날, 넘쳐나는 다양한 정보를 역사 자료로 잘 활용한다면 학

2) Massialas 외에도 Dewey, Fenton, Bayer, Banks 등이 제시한 탐구학습 모형의 단계를 종합하여 비교란에 정리하였다.

생들은 보다 더 역사학자처럼 능동적으로 공부할 수 있다. 이때 학습자는 정보를 분별하고 출처를 찾는 능력을 필요로 하며, 교사는 지식을 주입하는 것이 아닌 안내자로서의 역할에 충실해야 한다. 즉 수업의 설계자인 교사는 하나의 사료 혹은 자료로써 교과서·관련 도서·웹의 기록을 학습자 스스로 활용하게 한다면 그들로 하여금 역사가가 역사를 연구하는 방법을 익히게 할 수 있을 것이다.

역사교육에 있어 위와 같은 유의미한 탐구학습이 이루어지기 위한 조건으로는 교육현장의 인프라, 교사와 학생의 사전 지식, 교실 구성원끼리의 상호작용 등 고려해야 요소들이 있는데 교육 현장에 위에서 제시한 요소들이 항상 갖춰져 있지는 않다.(주용영, 1997, 15~20) 특히 초등학교에서는 교사의 역사영역에 대한 전문성과 고등 사고력과 같은 학습 능력이 중·고교에 비해 상대적으로 부족한 편으로 이런 제한점을 극복해 줄 수 있는 방안이 바로 웹³⁾의 활용이다. 교실에서 자료를 찾기 위해 웹 사이트를 사용할 때 학생들은 고등 사고력을 기를 수 있기 때문이다.(Mason, T. M., 1999, 382) 이때 학습자는 인터넷의 정보를 분별하고 출처를 찾는 능력을 필요로 하며, 교사는 지식을 주입하는 것이 아닌 안내자로서의 역할에 충실해야 한다. 즉 웹 자료는 탐구 지향적 수업의 내실화를 위해 탐구주제 또는 문제의 해결에 적합한 교수기법과 활동을 활용하는 데 사용할 수 있다. 즉, 탐구과정 및 문제해결 활동에 적합한 기법이며, 학습자의 자료 선별 능력과 정보 검색 능력이 길러졌을 경우에만 활용이 가능하다고 할 수 있다. 이 두 기능을 역사 탐구의 관점에서서는 자료 수집 능력의 범주에 속한다고 볼 수 있을 것이다.

Ⅲ. 웹 자료를 활용한 역사과 교실 수업 연구의 동향

1. 1990년대 이후, 역사과 교실 수업에서 웹의 활용에 대한 기대

2011년 6월 29일, 교육과학기술부에서 스마트교육에 대한 추진 전략을 발표하여 학교와 교육청 차원의 지원 방안을 마련할 제도적 근거를 선언할 정도로, 스마트 검색기기의 사용은 교육 현장에 보편화 되어 있다.⁴⁾ 이로 인해 역사 관련 웹 자료들은 예전에 비해 더욱 쉽게 활용할 수 있게 되었다. 그런데 국내에 인터넷이 처음 도입되었을 때 웹 자료의 활용에 대한 역사교육 학계의 시각은 어떠했을까?

표 2. 인터넷 보급 초창기 역사 웹 자료 활용과 관련된 연구

제목	시사점
이종경(1997), 역사교육과 인터넷 : 서양 중세사의 경우, 서양사 연구 20	대학 서양 중세사 강의에서 인터넷활용 방안 연구

표 2. 계속

- 3) 웹의 원래 의미는 「거미집」으로 하나의 사이트나 또는 다른 사이트와의 관계가 거미집처럼 복잡하게 얽혀 있기 때문에 웹이라고 부른다. 또 다른 정보를 실은 사이트와 연결되는 하이퍼 텍스트·하이퍼 미디어 기능이 강조되기도 한다. 우리나라에서는 초고속 인터넷이 도입된 1990년대 후반 이후로 보편적으로 쓰이기 시작했다. 본 연구에서 웹(Web)과 ICT(Information and Communications Technologies), 인터넷(Internet)은 동일한 용어로 다룬다.
- 4) 국가정보화전략위원회(2011. 6.29). 스마트교육 추진 전략: 교육과학기술부

제목	시사점
임병로(1997), 역사 교과 특성에 기초한 컴퓨터 활용방안 연구, 역사교육의 이론과 방법, 삼지원	역사교육에서 컴퓨터와 웹 자료 활용의 이점 소개
임병로(1997), Web을 이용한 역사 수업의 특징과 유형, 사회과 교육 30	인터넷을 이용한 역사수업을 분류하고 특징에 대한 소개
이종경(1998), 인터넷을 활용한 역사교육의 가능성 탐구 : 쌍방향적 수업방식을 중심으로, 역사교육 66	대학 강의에서 게시판을 활용한 교육사례를 통해 역사 교육에서 웹자료 활용의 가능성 연구
이종경(1999), 역사수업 개선을 위한 인터넷 활용방안 : 중학교에서 실태 조사 및 분석, 교과교육학연구 3-2	중학교에서 교사, 학생을 대상으로 인터넷 활용에 대한 인식 등 실태조사를 통해 역사교육에서 웹 활용의 가능성 연구
양호환(2000), 사회변화와 역사교육의 방향, 역사교육논집 26	정보화 사회에서 정보의 선택과 분별의 중요성 강조
박순준(2003), 인터넷을 활용한 역사교육: 대학에서 서양사 교육을 중심으로, 역사교육 86	대학 역사교육에서 인터넷 활용의 실제와 특징 소개

표 2에 정리된 연구 사례와 같이 국내에 인터넷이 도입이 보편화되기 시작한 1990년대 후반 이후로 웹과 관련된 역사교육 연구가 활발히 진행된 편이다. 이 연구들은 주로 역사 교육에서 웹 활용의 가능성을 외국의 사례나, 연구 주체들이 직접 학부 강의에서 실시한 사례를 바탕으로 제안하였다는 특징을 지니고 있다. 그 중 임병로는 영국의 사례를 들어 정보화 사회에 컴퓨터를 활용한 역사 수업의 방안을 제시하였다. 그는 컴퓨터의 하이퍼텍스트 기능이 제한된 정보만을 제공하여 이루어지던 기존의 사료학습의 한계를 극복할 수 있을 것이라고 전망하였는데 국내에서는 거의 처음으로 컴퓨터를 이용한 역사학습의 방안을 연구하였다는 점에서 의의가 있다. 그는 Ian Steel(1994)의 표현을 인용하여, 역사가들이 연구하는 방법은 그의 탐구 주제와 관련된 모든 사료를 모아서 그것들을 적절하게 사용하는 것이지만 학습자는 지금까지는 교사들에게서 제공받은 사료를 통해 단지 제한된 활동만을 할 뿐이었음을 지적하였다. 이런 제한점은 컴퓨터 기술의 발달로 조만간 사라질 것이며, 학생들은 교사의 도움을 받아 자신이 탐구영역을 결정하여 해당 사료를 바탕으로 자기의 논의를 전개함으로써 역사가는 항상 과거의 사실을 다시 해석해서 쓴다는 점에서 그 대열에 미속하나마 합류할 수 있을 것이라고 예견하였다.(임병로, 1997, 396) 또 이종경은 교실 수업에서 역사 탐구가 이루어지기 어려운 한계점(이영호, 1997, 62~63)을 인터넷을 활용함으로써 극복할 것으로 기대하기도 하였다.(이종경, 1999, 70) 이들 논의는 전 장에서 논의 하였던 웹을 활용한 역사 탐구의 구현과 그 패를 같이 하며, 국내 인터넷 도입 초기, 학습자가 주도하는 역사 탐구의 가능성을 기대한 대목이라 할 수 있다.

2. 2000년 이후 웹 자료를 활용한 역사과 교실 수업 연구의 동향

2000년대 이후로는 컴퓨터 및 웹 활용에 대한 현장 사례연구도 활발히 이루어 졌는데, 이들 연구사례는 역사교육에서 웹의 활용을 통해 당시로서는 새로운 수업의 방향과 그 효과에 대해 입증하고 있다. 이 연구들의 공통적인 관심사는 학생들이 주어지는 수많은 정보들 속에서 유의미한 정보를 찾고 구체적·간접적 경험이 가능하도록 하는 것으로, 일정 부분 의의가 있지만 실제 수업에서는 대부분 교사 주도의 탐구 활동이

이루어 졌다.5)(김효준, 2000, 34; 이승실, 2002, 10; 김진희, 2003, 22; 최기정, 2004, 2; 임희선, 2004, 27; 허경자, 2004, 23~24) 즉 교사 중심의 수업 방안을 주로 제시하였기 때문에 일회성에 그치고 일반화하기 어려운 면이 없지 않았으며, 이 원인으로는 연구 주체들이 탐구 초기 단계의 중요성에 대해 간과하였다고 보아야 할 것이다. 왜냐하면 상기 연구들의 내용에는 이에 대한 언급이 없기 때문이다.

표 3. 초·중·고교 수업 현장에서 웹을 활용한 역사 탐구 수업 연구 목록

제목	시사점
김효준(2000), 컴퓨터를 이용한 역사지식의 재구성 과 역사수업 설계 방안, 서울대학교 교육대학원 석사학위 논문	고등학교에서 하이퍼링크 기능을 활용한 역사수업의 장점과 실제 사례 소개
이승실(2002), 역사교육에서 인터넷 활용 프로젝트 학습법 연구, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문	중등역사교육에서(중학교) 인터넷을 활용하여 인물 홈페이지 제작 프로젝트 사례
김진희(2003), 고등학교 세계사 수업에서의 인터넷 활용방안, 서강대학교 교육대학원 석사학위 논문	고등학교 세계사 수업에서 인터넷을 활용한 수업과 개선방향 소개
임희선(2004), 고등학교 세계사 수업에서의 웹의 활용방안, 원광대학교 교육대학원 석사학위 논문	고등학교 세계사 수업에서 웹을 활용한 수업의 실례, 문제점 제시
허경자(2004), 초등역사교육에서 ICT를 이용한 사료학습의 효과, 진주교육대학교 교육대학원 석사학위 논문	초등학교에서 ICT를 활용한 사료학습 전개 사례를 소개
최기정(2004), 초등학교 사회과 역사학습을 위한 WBI 코스웨어의 설계 및 구현, 카톨릭대학교 교육대학원 석사학위 논문	초등학교에서 웹을 기반으로 하는 교수 학습 프로그램을 개발하여 수업에 적용
전병철(2006), 인터넷을 활용한 상상하는 작은 역사가 되기 수업 모형의 개발과 효과 분석, 충북대학교 교육대학원 석사학위 논문	고등학교에서 인터넷을 이용한 역사탐구 사례 소개
전병철(2008), 인터넷을 활용한 상상하는 작은 역사가 되기 수업 모형의 개발과 효과 분석, 사회과교육 47-3	

다음은 이들 연구 중, 가장 탐구의 절차에 충실했다고 할 수 있는 인터넷을 활용한 교실 역사 수업 연구의 일부분(전병철, 2005, 276~279)으로 이를 통해 교실 역사 수업에서 웹 자료를 활용한 단면을 살펴볼 수 있다.

‘작은 역사가’들의 계획 활동은 2명이 1개조가 되어 제시된 **주제를 함께 파악하면서 시작된다**. 그리고 주제 서술을 위한 가설들이 설정되는데, 이때 가설의 설정은 대개 **중학교 학습 과정 및 여러 미디어를 통해 사전에 이미 알고 있었던 이야기들이 기반이 된다**. 또는 교과서 등의 단편적 지식 등이 동원될 수도 있다. (...중략...) ‘작은 역사가’들은 ‘조선 통신사의 여정’이라는 주제를 제시 받고, 조선통신사의 일반적인 여행의

5) 웹을 활용한 역사수업은 탐구형, 답사형, 노작형, 원격지 강의(임병로, 1997, 150)로 분류할 수 있는데 이 사례들은 대부분 탐구형에 가까우며, 이승실(2002)의 연구는 노작형에 가깝지만 역시 역사탐구를 추구하고 있다.(이승실, 2002, 10) 임병로(1997), Web을 이용한 역사 수업의 특징과 유형, 사회과 교육 30, pp. 141~161.

모습을 서술하고자한다. (...중략...)

위 수업은 문제 인식에 해당하는 주제 제시, 가설 설정에 준하는 계획 활동 이후 자료 수집, 해석 활동, 서술 활동, 발표 등으로 진행되었는데 전체 100분간의 2차시 블록 수업 중 탐구 초기 단계는 15분이 할애되어 있다. 앞서 표 1에 제시한 일반적인 탐구의 단계가 모두 포함 되어 있지만(전병철, 2008, 280) 안내자 혹은 촉진자의 역할에 있어야 할 교사의 역할이 다소 컸을 것으로 여겨진다. 네이버 백과사전, 개인 블로그, 조선 통신사 문화 사업회 홈페이지, 구글어스, 각종 논문 등의 자료를 학생들이 찾게 된 경위가 나타나 있지 않기 때문이다. 실제로 저자가 이 수업의 탐구 과정에서 교사 역할에 대한 모호성, 학생들의 탐구에 대한 생소함 등을 극복해야할 과제로 언급한 것으로 보아,(전병철, 2006, 95~96) 이미 학습자 중심의 자료 수집에 대해 숙고하였을 것으로 여겨진다.

아래 표 4의 연구 사례들은 사료로써 웹의 활용 보다는 주로 교사와 학습자, 학습자와 교사간의 커뮤니케이션, 즉 상호 작용면에 초점을 두었다. 사실 다른 학생들과 문제해결을 위해 의견을 교환하고 자료를 공유·수집하는 활동도 역사 탐구의 일환이라 할 수는 있으며, 이 연구들도 부분적으로나마 역사 탐구를 추구하고 있음(박지희, 2004, 20; 권미선 2004, 10~11; 박기범 2006; 156~157, 권용규 2010, 17)을 파악할 수 있다. 그러나 학생들의 호기심을 일으키는 탐구 초기 단계의 전략은 상기 논문들에서 찾을 수 없다.

표 4. 협력적인 상호 작용에 초점을 둔 연구 목록

제목	시사점
박민정(2000), 역사교육에서의 인터넷 활용방안 : 중학교사회의 세계사 부분을 중심으로, 이화여자 대학교 교육대학원 석사학위 논문	홈페이지에 탑재된 멀티미디어를 활용하여 수업안을 작성, 실행함. 쌍방향적 수업에 의의를 둬.
박지희(2003), 웹기반 문제 중심 학습(PBL)에서 자료 공유 여부가 학업 성취도에 미치는 영향 : 초등학교 6학년 사회과(역사)를 중심으로, 고려 대학교 교육대학원 석사학위 논문	이메일을 이용한 자료 공유를 통해 6학년 학생들의 역사영역 학업 성취도의 향상을 도모함.
권미선(2004), 역사교육에서 인터넷을 통한 사이버 공간 활용방안, 중앙 대학교 교육대학원 석사학위 논문	인터넷을 이용한 역사교육의 사이버공간 활용방안과 교사, 학생 각 주체별로 활용 수업을 분류하여 소개함
박기범(2004), 초등학교 사회과 역사영역에서 Web기반 동료비평학습 모형의 개발과 적용에 관한 연구, 홍익대학교 교육대학원 박사학위 논문.	초등 역사교육에서 웹 기반 학습이 역사적 사고력을 신장 시키는 학습 모형 소개
박기범(2006), 초등사회과 학습 환경과 웹기반 학습 모형: 역사적 사고력 학습 환경 요인을 중심으로, 사회과교육 45	
권용규(2010), 초등학교 사회과 웹기반 의사결정학습 프로그램의 개발 및 적용, 대구교육대학교 대학원 석사학위 논문	초등 역사교육에서 웹 기반 의사결정학습 프로그램 구안 및 적용한 사례를 소개

이상의 동향 분석을 통해 웹을 활용한 교실 역사 수업은 대부분 탐구를 지향하고 있지만 실제적인 절차를 거치지 않았다는 점 알 수 있다. 이처럼 대부분의 교실에서 이루어지는 웹 자료 활용 수업 방안은 교사 중심의 자료제시, 혹은 학습자 개별과제로서 사전 조사활동으로 제한되는 경우가 많은데, 이러한 접근은 학습자의 소통이라는 중요한 교육적 의미를 발현하지 못하고 있으며, 정보와 기억 중심의 학습이 가지는

한계는 지속적으로 제기되고 있다. 다시 말해 인터넷 도입 초기의 웹 자료의 활용에 대한 기대에 부응하지 못하였고 스마트 검색 기기가 일상생활에 상용화된 2010년 이후에도 침체된 상태를 지속하고 있다.⁶⁾ 다음 장에서는 그 원인을 연구자 자기 성찰적 수업 사례 분석을 통해 추론하고자 한다.

IV. 자기 성찰적 수업 사례 분석

연구자는 2013년 12월 한 달 동안 대구광역시에 소재하고 있는 K 초등학교에서 5학년 A·B반을 대상으로 역사 과제에 대한 웹 자료 검색 및 활용 실태를 관찰하기 위해 일화일지를 작성하였다. (대구교육대학교 교육대학원 초등사회과교육, 2013, 128~136) 이 당시 연구자는 웹을 활용한 교실 역사수업에서 탐구 초기 단계의 중요성을 간과하고 있었다. 참여 관찰을 통해 일화일지의 형식으로 기록된 내용은 아래와 같다.

2013년 12월 3일 1~2교시 5학년 A반⁷⁾

6.25전쟁에 대해 얼마만큼 알고 있는지 사전 조사를 하지 않았고 별다른 인지 부조화 작업 없이 교과서를 읽고 동영상을 보여주는 것만으로도 많은 질문들이 나왔다. 그만큼 한국 전쟁에 대해 여러 매체나 조부모님, 선생님을 비롯한 많은 사람들에게 내용에 관해 들었기 때문이라고 생각되었다.

그런데 배○○ 학생은 5-2 사회 p.106 다섯 째 줄에서 “휴전 협정 후 한반도의 문제를 평화적으로 해결하기 위해 스위스 제네바에서는 남북한을 비롯하여 미국, 소련, 중국 등 전쟁 관련국들이 참가한 회의가 열렸다”에서 왜 전쟁은 남한과 북한이 했는데 휴전 협상에 많은 나라들이 참여하였을까? 궁금하다고 하였지만 진정으로 궁금한지 의심스러워 보였다. 이 학생은 사전 지식이 풍부한 편으로 오히려 창의적인 사고를 방해하는 경향이 있던 학생이었다. 터울이 많이 나는 대학생 누나와의 대화를 통해 역사 지식을 주로 습득하고 있었다. 어쨌든 인터넷으로 궁금한 내용을 찾아보라고 하니 별 생각 없이 관련된 내용이 나오면 바로 답이라고 생각하고 교사에게 찾았다고 발표하였다. 이 원인으로서는 웹 자료의 어려운 어휘, 내용 위주의 교수 내용 지식의 문제라고 생각되며 교사는 웹 페이지에 있는 답을 찾는 것이 아니라 이러한 정보를 바탕으로 설명을 할 수 있으면 좋겠다고 하였다.

그럼에도 불구하고 계속 앞과 같은 모습을 한 두 차례 더 보여 이번에는 전쟁과정을 순서대로 적어라고 하였다. 이번에도 어쩔 수 없이 어느 웹페이지에서 성의 없이 찾은 것을 답이라고 하였다. 이에 교사는 **각각 과정에서 어느 나라들 간의 전쟁인지 목록을 작성하라고 하였다.** 한참을 작성한 후 이 학생은 표를 만드는 동안 왜 이런 나라들이 전쟁에 참여하였는지 갑자기 궁금하게 되었다고 하였다. 그래서 배○○ 학생에게 “6.25전쟁 때 16개국의 나라는 왜 우리나라를 도와주게 되었을까?” 를 탐구주제로 잡고 가설을

6) 2016년 현재까지, 스마트러닝을 활용한 역사 연구는 교실 수업에서 웹을 활용한 탐구가 아닌 애플리케이션 개발(김두중 외, 2010, 김경민, 2011; 박인화, 2012; 한준탁, 2012)과 스마트 기기의 기능 활용(임영현, 2014)과 관련이 있다.

7) 당시 연구자는 대구광역시 K 초등학교 5학년 A, B반 사회과목을 전담하고 있었다.

세울 수 있도록 하였다. (...중략...)

2013년 12월 6일 2교시 5학년 B반

A반의 배○○ 학생과 대화했던 것을 떠올리며 B반 학생들에게는 바로 6.25전쟁 과정을 기술하도록 하였다. 학생들은 전쟁이 일어난 순서대로 노트에 적은 후, 바로 각 단계별로 어느 나라들 간의 대결인지 목록표를 작성 하였다. 그렇게 하니 자연스럽게 B반의 모든 학생은 왜 우리끼리의 전쟁에 이들이 참여했을까? 라는 주제를 잡고 가설을 세울 수 있게 되었다.(...중략...)

위에서 “어느 나라들 간의 대결인지 목록을 작성하라고 하였다.” 라는 구절에 주목할 필요가 있는데, 이 언급 이후 A반의 배○○학생은 탐구 주제를 잡을 수 있었으며, B반에서는 처음부터 목록을 작성하라고 하니 시행착오 없이 탐구 주제를 잡고 가설을 설정할 수 있게 되었기 때문이다. 이 사례는 제대로 된 가설 형성을 위해 문제 인식 단계에서 학습자가 알고 있는 것을 재 조직화(안영식, 2008, 7~14)한 교육적 시도라 할 수 있다. 이런 과정을 통해 B반 학생들은 내적 동기에 의해 정합적으로 형성된 가설의 진위를 밝히기 위해 자발적으로 웹 자료를 찾게 되었다. 필자는 이 당시 탐구 초기 단계의 중요성에 대해 간과하고 있었는데, 이를 인지하니 학생들의 호기심을 끌어내는 것이 웹을 활용한 역사 탐구 수업에 참으로 중요하다는 것을 새삼 깨닫게 되었다.

2013년 12월 17일 4교시 5학년 A반

오늘 학습할 제제는 5학년 2학기 사회 교과서 88p의 3·1 운동과 대한민국 임시 정부의 수립이다. 학생들로 하여금 교과서 88p의 본인이 이해가 되지 않거나 어려운 단어 찾으라고 하였다. 23명의 학생 중 22명이 포털 사이트 중 네이버를 활용하고 1명은 다음을 이용하였다. 네이버를 이용하는 가장 큰 이유는 무엇이라고 하니 가장 자료가 많다, 편하다는 의견이 있었다. 한 학생의 “중교계가 뭐예요?” 라는 질문에 중교계의 뜻을 검색을 해보라고 하니 “중교계의 뜻”이라고 검색창에 이라고 그대로 친다. 이후 독립선언서를 알아보라고 하니 “독립선언서 란?” 이라고 그대로 친다. 물론 그렇게 해도 해당 단어의 뜻과는 연결되었지만 어휘뿐만 아니라 정보 검색 능력이 웹 자료 활용에 걸림돌이 될 것이라고 예상 된다

2013년 12월 18일 3교시 5학년 A반

김구의 독립운동을 조사하기 위해 윤봉길과 이봉창을 업적을 비교하도록 하였다.

두 인물이 잡고 난 뒤를 알아보라고 하니 “이봉창을 잡고 난 뒤 라고 검색창에 치니까 안 나와요”라고 한 학생이 대답하였다. 이를 통해 정보 검색 능력의 부족이 웹 자료 활용에 걸림돌이 된다는 점과 발문의 질과 유형이 사고에 영향을 미친다는 것을 인식하게 되었다. 몇몇 학생이 검색 기록을 확인하는 것을 발견

하였는데, 어휘를 정확하게는 몰라도 검색기록을 확인하면 어떨까? 하는 생각도 들었다

포털 사이트에서 필요한 자료를 효과적으로 찾기 위해서는 자료명과 관련된 키워드를 간략하게 작성하는 편이 좋지만, 연구 결과 많은 학생들이 조사나 어미를 포함한 문장 전체를 검색창에 기입하였다. 그런데 초기 문제 인식과 가설 설정 단계에서 흥미가 유발되었다면 다시 검색을 시도하였을 것인데, 학생들에게는 그런 의지는 보이지 않았다.

위 두 가지 사례를 통해서는 학습자들의 정보검색 능력의 부족이 역사 탐구를 가로 막고 있다고 분석할 수 있다. 연구자는 위의 일화일지를 작성하며 이런 현상을 마치 초등학교 학생이 학습 과제를 해결하기 위해 성인들이 이용하는 대학 도서관에 가서 길을 찾지 못하는 것으로 비유하였는데, 이 상황에서는 학습자가 “아동용 도서 코너를 찾아가 필요한 자료를 획득할 수 있는가?” 가 정보 검색 능력, 혹은 자료 수집 능력이라 할 수 있을 것이다. 이 당시 연구자는 위와 같은 이유로 학생들에게 웹 자료 찾기 활동을 중단시키고 교사가 사전에 알고 있었던 어린이용 웹 사이트를 직접 안내하며 이용하도록 하였다. 이런 경험을 통해 선행 연구자들이 이 당시의 필자처럼, 자신의 역사 웹 활용 경험을 바탕으로 교실 수업 연구를 추진하였다, 학습자들의 정보 검색 능력의 한계와 아동용 웹 자료원의 부족으로 교사 위주의 수업으로 전개하였을 수도 있음을 유추할 수 있게 되었다.

V. 제언 및 결론

국내 인터넷 도입 초기, 웹의 활용이 학생들로 하여금 능동적인 역사 탐구자가 될 것이라는 기대에 부응하려면, 먼저 탐구 초기 단계에서 학생들에게서 최대한 호기심을 이끌어 내야 한다. 아동의 흥미를 바탕으로 제대로 된 가설을 형성하기 위해서는 개념의 언어화 · 지각 재 조직화 · 개념의 공유 · 상상적 진입 등 여러 선행 연구 사례(구본열, 2005; 안영식, 2008; 박경주, 2008; 윤정근 · 주용영, 2016)를 참고할 수 있다. 이런 과정을 거친 후 웹 자료를 활용한다면 학생들은 보다 능동적인 역사 탐구자가 될 것이며, 이때 웹 자료는 같은 대상을 두고도 서로 다른 관점을 제공할 것이다. 웹 자료를 활용 할 때, 컴퓨터나 스마트 검색 기기의 활용이 주가 되어서는 안 되고 탐구의 부분으로 이루어져야 하며, 만약 연구물이 이들의 사용이 주목적으로 쓰여 진다면, 이는 교육 매체나 교육 공학과 관련된 사례가 될 것이다.

첫 번째 조건이 충족되었다면 학습자의 정보검색 능력이 향상되어야 한다. 필자가 실제 교실 수업에서 학생들에게 스스로 웹의 자료를 찾도록 허용하였을 때, 학생들은 포털 사이트와 같은 검색엔진을 사용하는 비중이 매우 높다는 것을 발견하였다. 따라서 인터넷 상의 방대한 양의 정보를 검색 엔진창을 활용하여 신속히 찾을 수 있는 검색 능력이 절실하다. 정보를 효율적으로 찾지 못하면 학습자가 방대한 자료에 압도되어 오히려 흥미를 잃을 수 있기 때문이다. 또 지나치게 많은 정보를 한꺼번에 받아들이지 않도록 하는 점도 주의해야 한다.(이영호 · 김한중, 2000, 40) 사실 필자는 2013년 조사한 웹 자료 활용의 실태를 보완하기 위해 매년 2학기 말 마다 이와 관련된 교실 수업 연구를 실시하고 있다. 특히 2015년 12월 한 달 동안은 K 초등학교에서 학생들의 정보검색 능력의 향상을 위해 몇 가지 기법을 도입하였는데, 우선 학생들에게 공부

할 주제를 제시하고 포털사이트에서 검색하기 전 키워드 위주의 검색어를 기입하는 지 사전에 검사를 한 후 찾도록 하였다. 또 학생들이 자료를 포털에서 검색하여 찾은 후 자신들이 이용을 해도 이해가 되는 웹사이트를 선별하여 한 달 동안 공유하기로 약속하였다. 이 당시 학생들과 함께 “우리들이 이해 가능한 사이트”로 명명한 웹 사이트의 목록은 표 5와 같다. 이들 중 일부 역사 웹 자료는 원래 도서로 출판된 것으로 포털사이트나 개인이 웹 자료화한 것을 알 수 있다. 따라서 본래 학생들이 많이 활용하는 포털사이트에서 운영하는 “문답식 류의 웹 자료원” 보다는 자료 신뢰도가 높다고 할 수 있지만,⁸⁾ 저작권 문제는 유의하여야 할 것이다. 그리고 당연히, 탐구 초기 단계에서 성공적인 가설 수립이 이루어진 후 위와 같은 기법들이 적용되어야 할 것이다.

표 5. “우리들이 이해 가능한 사이트”로 선정한 어린이용 역사 웹 자료

이름	비고
묻고 답하는 한국사 인물 카페	http://terms.naver.com/list.nhn?cid=42928&categoryid=42928
학습용어 개념사전-한국사	http://terms.naver.com/list.nhn?cid=43672&categoryid=43672&so=st4.asc
역사 장공 선생님과 함께 묻고 답하는 한국사 카페 재미있는 독도와 역사 분쟁이야기	책 내용이 소개되어 있는 블로그
대구 이스터디	http://estudy.edunavi.kr
해말글창 - 고려와 주변나라와의 관계	cafe.naver.com/muil01
통합 논술 개념어 사전 고려와 여진의 관계 사회 탐구 영역	http://terms.naver.com/list.nhn?cid=43669&categoryid=43669

세 번째 다소 원론적인 이야기이지만 학습자용 웹 사이트가 더욱 더 많이 개발되어야 한다. 개념형성, 탐구과정, 그리고 문제해결을 강조하는 교수 전략들은 자료원에 대한 폭넓은 정보의 탐색을 필요로 하는데, 학습자용 역사 학습 관련 사이트는 성인용 웹 자료보다 현저히 수가 적으며, 초등학생용은 특히 더욱 더 그러하다고 하겠다.



그림 2. 덕흥리 벽화고분 가상체험 프로그램⁹⁾(<http://contents.naf.or.kr/goguryeo/deokhungri/html/index.html>)

- 8) 대표적으로 네이버 지식인(kin.naver.com)이 있으며 이 자료원은 신뢰도는 낮지만 접근성이 우수하다는 딜레마가 있다. 일선 현장에서 교실수업을 맡고 있는 교사라면, 학생들에게 조사 숙제를 냈을 때 가장 많이 활용하여 난감했던 경험이 한번쯤 있을 것이다.
- 9) 사회와 자료를 다룰 때 차원 스케일의 한계를 극복하는 것은 중요한 과제로, (송언근·이동민, 2014, 80) 동북아 역사재단에서 개발한 “덕흥리 벽화 고분 가상 체험 프로그램”으로 이를 극복할 수 있다. 뿐만 아니라 증강 현실 같은 최신 기법을 활용한 웹 자료가 개발 더 많이 개발된다면 평면 자료가 주는 차원의 한계를 극복하는 등, 역사 탐구에 큰 도움을 줄 것이다.

표 6은 역사 학습에서 활용 할 수 있는 웹 자료 개발 연구를 정리한 것으로 인터넷 도입 초기에 비해 갈수록 연구 성과가 줄어들고 있음을 알 수 있다. 혹자들은 이미 국내에 인터넷이 도입 된지 꽤 많은 시간이 지났기 때문에 관련 연구 사례가 줄어들었다고 할 수 있지만, 스마트 검색기기의 발달로 웹 자료에 대한 접근성이 더 좋아 졌다는 것을 감안하면 단지 트렌드의 변화만은 아니라고 여겨진다. 관련 연구 사례는 줄어들고 있지만 개발된 자료는 누적되기 때문에, 그 양과 질은 이전에 비해 지속적으로 좋아지고 있다고 할 수 있다. 즉 웹 자료를 활용할 수 있는 환경은 갈수록 개선되고 있다.

표 6. 역사 탐구를 위한 웹 자료 개발 연구 목록

제목	시사점
이영호·김한중(2000), 웹(web)을 이용한 역사학습자료의 개발과 활용, 사회과교육학연구 4	웹을 이용한 역사학습자료의 장점과 직접 개발한 자료 소개
김한중(2000), 국사수업에서 인터넷 미술사자료의 활용, 역사교육 75	중등 국사수업에서 인터넷 미술자료의 활용방안과 목록 소개
손영광(2002), 역사학습에 유용한 인터넷 학습자료 구성방안, 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문	인터넷을 이용한 역사학습자료를 역사적 사고력의 요소별로 분석
김현주(2005), 초등 역사학습을 위한 웹 사이트 개발 현황, 역사교육 연구 창간호	초등 역사학습을 위한 웹 사이트 개발 현황 소개
황운용(2004), 초등학교 역사교육과 교사의 인터넷 이용에 관한 연구, 국민대학교 대학원 석사학위 논문	인터넷 활용 수업 실태를 살펴보고 문제점과 활성화 방안 제시
박태호(2006), 인터넷 역사 홈페이지 구성과 그 활용에 관하여 : 중등학교 국사교사 홈페이지를 중심으로 안동대학교 석사학위 논문	인터넷 역사과 교사 홈페이지 구성과 활용 방법 고찰
김희선·김세호(2007), 인터넷을 활용한 역사 프로젝트 학습: 향토사 학습을 중심으로, 교육연구 15	향토사 프로젝트 학습이 가능한 웹 사이트를 분석하여 제시
김현미(2013), 초등 사회과 역사교육을 위한 웹 사이트 분석, 경인교육 대학교 대학원 석사학위 논문	초등 역사학습을 위한 웹 사이트 분석과 활용 방법 제언

이 발표문에서는 국내 인터넷 보급 이래, 웹 자료를 활용한 역사과 교실 수업의 동향과 과거에 교사가 직접 실시한 수업 사례를 반성적으로 분석하였다. 먼저 역사 관련 웹의 자료를 활용한 교실 수업 연구 동향을 분석한 결과, 이들은 탐구를 지향하였지만, 교사 중심의 수업이 대부분을 차지하였다. 선행 연구와 교사의 자기 수업 성찰을 통해, 교수 주체들의 탐구 초기 단계의 중요성에 대한 간과와 학습자들의 정보 검색 능력의 한계, 아동용 웹 사이트의 부족을 원인으로 파악하였다. 즉 이런 요인들로 인해 선행 연구자들이 학생들로 하여금 실제적인 탐구를 하도록 하기 보다는 교사 위주의 수업으로 전환했을 가능성을 제기 하였다.

사실 국내에 인터넷이 도입되었지만 스마트 검색 기기가 상용화되지 않았던 무렵에는 “역사과 교실 수업” 보다는 “역사과 컴퓨터실 수업” 라는 표현이 더욱 적절할지도 모르겠다. 그런데 현재 초·중·고교 학생들에게는 스마트폰 보급과 같은 인프라적인 혜택이 과거와는 비교할 수 없을 정도로 갖추어져 있다. 이럼에도 불구하고 2010년 이후에는 교사 위주의 역사 웹 자료 연구마저 침체된 상태로, 본 논문이 교실 수업 현장에서 웹 자료를 활용한 실제적인 역사 탐구가 활발히 이루어지는 데 일정한 시사점을 줄 수 있기를 기대해 본다.

참고문헌

- 구본열(2005), 정합적 가설 형성을 위한 개념의 언어화, 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 국가정보화전략위원회(2011. 6.29), 스마트교육 추진 전략, 교육과학기술부.
- 권미선(2004), 역사교육에서 인터넷을 통한 사이버 공간 활용방안, 중앙대학교 석사학위 논문
- 권용규(2010), 초등학교 사회과 웹기반 의사결정학습 프로그램의 개발 및 적용, 대구교육대학교 석사학위 논문.
- 김경민(2011), 모바일 기반의 역사 학습 콘텐츠 개발과 적용, 대구교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김두중 외 4명(2010), 독도 역사 교육을 위한 멀티미디어 학습 콘텐츠 설계, 한국컴퓨터교육학회 학술발표 논문집.
- 김한중(2000), 국사수업에서 인터넷 미술사자료의 활용, 역사교육 75, 95-126.
- 김현주(2005), 초등 역사학습을 위한 웹 사이트 개발 현황, 역사교육연구 창간호.
- 김효준(2000), 컴퓨터를 이용한 역사지식의 재구성 과 역사수업 설계방안, 서울대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김현미(2013), 초등 사회과 역사교육을 위한 웹 사이트 분석, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김희선 · 김세호(2007), 인터넷을 활용한 역사 프로젝트 학습 : 향토사 학습을 중심으로, 교육연구 15, 111-136.
- 대구교육대학교 교육대학원 초등사회과교육(2013), 2013학년도 동계 세미나 학위 논문 예비 발표집, 119-138.
- 민윤(2007), 역사 학습에서 '탐구'의 재고 : 실제적 탐구의 가능성, 사회과교육연구 14, 1-26.
- 박기범(2004), 초등학교 사회과 역사영역에서 Web기반 동료비평학습 모형의 개발과 적용에 관한 연구, 홍익대학교 교육대학원 박사학위 논문.
- 박기범(2006), 초등사회과 학습 환경과 웹기반 학습 모형: 역사적 사고력 학습 환경 요인을 중심으로, 사회과교육 45, 153-172.
- 박경주(2008), 학습자의 개념공유와 정합적 가설 구성의 관계, 대구교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박민정(2000), 역사교육에서의 인터넷 활용방안 : 중학교 사회의 세계사 부분을 중심으로, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 박순준(2003), 인터넷을 활용한 역사교육 : 대학에서 서양사 교육을 중심으로. 역사교육 86, 61-90.
- 박지희(2003), 웹기반 문제 중심 학습(PBL)에서 자료 공유 여부가 학업 성취도에 미치는 영향 : 초등학교 6학년 사회과(역사)를 중심으로, 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박언화(2012), 스마트폰 환경에서 ARCS 모델 기반 교육용 게임의 설계 및 개발. 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 박인옥(2006), 역사탐구 교재로서 초등 사회교과서의 적절성, 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 박태호(2006), 인터넷 역사 홈페이지 구성과 그 활용에 관하여 : 중등학교 국사교사 홈페이지를 중심으로

- 안동대학교 석사학위 논문.
- 방지원(2000), 역사교과의 탐구학습 이론 수용 : 연구의 성과와 향후 과제. *역사교육* 73, 261-271.
- 변영계(1999), 교수·학습이론의 이해. 서울 : 학지사.
- 손영광(2002), 역사학습에 유용한 인터넷 학습자료 구성방안, 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 송언근·이동민(2014), 교실 지리 탐구에서 스케일·차원·재현의 맥락에서 본 구글어스의 자료적 의미 : 서재 리 구유로를 중심으로. *한국지리환경교육학회지* 22-1, 79-94.
- 양호환(2000), 사회변화와 역사교육의 방향, *역사교육논집* 26, 93-111.
- 이승실(2002), 역사교육에서 인터넷 활용 프로젝트 학습법 연구, 이화여자대학교 석사학위 논문..
- 이영효(1997), 탐구식 역사교수모형의 재인식, 역사교육의 이론과 방법, 서울 : 삼지원.
- 이영효·김한중(2000), 웹(web)을 이용한 역사학습자료의 개발과 활용, *사회과교육학연구* 4, 37-62.
- 이종경(1998), 인터넷을 활용한 역사교육의 가능성 탐구 : 쌍방향적 수업방식을 중심으로. *역사교육* 66, 1-30.
- 이종경(1999), 역사수업 개선을 위한 인터넷 활용방안 : 중학교에서의 실태 조사 및 분석. *교과교육학연구*, 3-2, 67-83.
- 이종일(2006), 사회과 수업에서 탐구의 의미, *사회과교육연구*, 13-2.
- 이종일(2006), 사회과 탐구와 교사자질, 파주 : 교육과학사
- 임병로(1997), 역사 교과 특성에 기초한 컴퓨터 활용방안 연구, 역사교육의 이론과 방법, 서울 : 삼지원.
- 임병로(1997), Web을 이용한 역사 수업의 특징과 유형, *사회과교육* 30, 141-161.
- 임영현(2014), 스마트 교육을 활용한 사회과 교수학습 설계방안 연구, 부산교육대학교 석사학위 논문
- 윤정근 · 주웅영(2016), 초등학생들의 다관점 형성과정 프로젝트 : 삼국통일을 중심으로, *사회과 교육연구* 23-4, 35-48.
- 전병철(2006), 인터넷을 활용한 상상하는 작은 역사가 되기 수업모형의 개발과 효과 분석, 충북대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 전병철(2008), 인터넷을 활용한 상상하는 작은 역사가 되기 수업모형의 개발과 효과 분석, *사회과교육* 47-3, 267-296.
- 정선영(1979), 인지 과정에 따른 역사교과의 탐구 방법, *역사교육* 25, 1-46.
- 주웅영(1997), 역사교육에 있어서 탐구학습의 현장적용 문제, *역사교육논집* 22, 1-25.
- 주웅영(2014), 초등 사회과 역사탐구를 위한 질문 형성 활동의 함의, *사회과교육연구* 21-2, 81-95.
- 주웅영 외 공역(2012), Water Parker 저, 초등 사회과 교육론, 파주 : 교육과학사.
- 최기정(2004), 초등학교 사회과 역사학습을 위한 WBI 코스웨어의 설계 및 구현, 가톨릭대학교 석사학위 논문.
- 최병모 외 공역(1987), 사회과 교수법과 교재연구, 파주 : 교육과학사.
- 한준탁(2012), 역사 학습을 위한 SNS 환경의 교육용 디펜스 게임 분석, 한국컴퓨터교육학회 학술발표 논문집.
- 황운용(2004), 초등학교 역사교육과 교사의 인터넷 이용에 관한 연구, 국민대학교 석사학위 논문.
- 허경자(2004), 초등역사교육에서 ICT를 이용한 사료학습의 효과, 진주교육대학교 석사학위 논문.
- Marson. T. M.(1999), Aquest for knowledge, *Social Education* 63(6), 382-386.

한·중·일 초·중학생의 돈과 금융에 대한 인식 비교 조사¹⁾

유종열

공주대학교

I. 서론

최근 세계화가 확산되고 세계적인 경제 네트워크가 활성화되면서 글로벌 경제의 변화가 우리의 일상에 깊은 영향을 미치고 있다. 이러한 상황에서 개인의 금융 역량을 강조할 필요성이 증가하고 있다. 일반적으로 개인의 금융 역량은 금융과 신용 관리의 목표를 어떻게 세우고 그에 따라 실천 계획을 수립하고 실천하는 능력을 의미하기도 하며(Lusardi, 2008, 한진수, 2016: 18), 금융 거래와 신용 관리를 위해 필요한 정보를 읽고 분석하여 합리적인 의사결정을 하고, 이러한 결정에 대해 자신이 책임질 수 있는 능력을 의미하기도 한다.

이러한 개인의 금융 역량은 세계화와 저출산·고령화 진행되는 현대 사회에서는 그 필요성이 더욱 증가하고 있다. 저출산·고령화는 노후 대비와 이를 위한 신용 관리 및 금융과 관련된 의사결정의 중요성을 더욱 커지게 하고 있으며, 금융 거래를 위해 필요한 정보의 내용 및 의사 결정 과정이 더욱 복잡해지고 있기 때문이다.

이러한 상황에서 세계적으로 신용 및 금융의 교육의 필요성이 늘고 있다. 예컨대, OECD에서는 2002년에 금융프로젝트를 출범시켰으며, 2012년부터는 국제 학업성취도 평가(PISA)의 하위영역에 금융소양(financial literacy)에 대한 평가를 포함하였다. 또한 미국에서는 1998년 비정부기구인 JumpStart가 경제 교육과정과 별도로 금융 교육과정을 만들었고, 영국은 1990년대 경제 불황으로 국민들의 개인 파산이 빈번하게 발생하자 금융 교육 강화를 범정부 차원에서 실시하기로 하고 교육고용부(Department for Education and Employment)가 국가 교육과정 개발에서 금융 이해력 및 금융 지식의 활용 능력 강화를 중요 주제로 포함하였다(한진수, 2013: 40).

이러한 세계적인 변화 속에서 우리나라에서도 금융 교육에 대한 관심이 높아지면서 꾸준히 연구가 진행되었다. 예컨대, 학생의 금융 이해력 수준 및 결정 요인을 분석(한진수, 2006, 2011: Hahn and Jang, 2012: 서경원, 정금영, 이윤호, 2006: 최종민, 2010)하고 이를 바탕으로 금융 교육 활성화를 위한 경제 교육 표준을 개발(김정호 외, 2010)하였다.

1) 본 논문의 주요 내용은 “グローバル化と各国・諸地域で期待される金融教育の構築”(글로벌화와 각국·제지역에서 기대되는 금융 교육의 구축)이라는 주제로 진행된 제12회 금융 교육 공동연구 프로젝트 공개강좌(2016년 11월 12일)에서 본 연구자가 발표한 “日・中・韓の子どものお金と金融に関する意識の比較 -学年別, 性別間の差を中心に-” 내용 중 일부를 수정 보완한 것이다.

금융 교육을 활성화하기 위해서는 먼저 학생의 금융에 대한 인식 수준과 태도 등을 파악하는 것이 필요하다. 이와 관련하여 진행된 선행 연구들은 주로 경제에 대한 지식 수준이나 이해력을 측정하고, 경제(금융) 관련 정보를 읽고 해석하는 능력인 경제(금융) 소양(literacy)능력을 측정하는데 주력하였다. 이러한 연구들은 금융 교육을 위한 다양한 표준(교육과정, 성취도 평가)을 만들어내는데 크게 기여하였다.

금융에 대한 이해에 있어 주목해야 할 또 다른 부분은 실제 금융 활동의 대상(혹은 수단)과 활동 자체에 대한 인식 및 태도를 파악하는 것이다. 곧 금융 활동의 주요 수단인 '돈' 자체에 대한 인식, 주요 금융 활동의 내용인 '소비', '저축', '돈 거래', '투자' 등에 대한 인식 파악이 필요하다는 것이다. 금융 교육의 효과를 제고하기 위해서는 금융 교육에서 가장 기본적이고 중요한 요소인 '돈'과 '구체적인 금융 행위'에 대해서 어떻게 생각하고 있으며, 돈과 금융에 대해 무엇을 알고 싶어 하는지를 미리 파악하고 있어야 한다는 것이다.

이러한 필요성을 인식한 일본에서는 학생의 '돈'과 '금융'에 대한 인식을 파악하는 연구가 활발하게 진행되고 있다. 대표적인 연구로는 일본의 동경학예대학(東京學芸大學)과 미즈호(みずほ) 파이낸셜 그룹의 금융 교육 공동 연구 프로젝트(이하, '공동 연구'라 함)이다. 이 공동 연구에서는 일본 학생(어린이)이 돈이나 금융에 대해 어떤 인식을 하고 있는가라는 의문에 대한 해답을 찾고자 하였으며, 돈과 금융에 대한 학생의 의미 세계는 여러 나라를 비교함으로써 보다 명확하게 드러날 것으로 보고, 문화적 환경이 비슷한 한국, 일본, 중국의 초·중학생을 대상으로 돈과 금융에 대한 인식을 조사하였다.

본 연구자도 앞서 언급한 공동 연구에 협력 연구자로 참여하였으며, 이 과정에서 한국 학생이 가지고 있는 돈과 금융에 대한 인식은 일본, 중국 학생과는 다른 매우 독특한 특성이 있음을 알 수 있었다. 한국 학생의 돈과 금융에 대한 인식 특성은 한진수(2016)의 연구를 통해서도 어느 정도 확인할 수 있었다. 한진수(2016)는 공동 연구의 조사 자료를 바탕으로 우리나라 초·중학생과 중학생의 돈에 대한 인식과 태도를 분석하였다. 분석 결과 바람직한 금융 습관을 지니지 못한 학생이 많았으며, 돈쓰는 방법이나 교사로부터 돈에 대해서 배운적이 없는 학생이 3분의 1이 넘었고, 소비는 나쁘고 저축이 좋다는 고정관념을 지니는 학생이 40%가까이 됨을 밝혔다(한진수, 2016). 이 연구는 우리나라 초, 중학생의 금융 이해력 수준을 측정하여 인지적 측면을 파악한 연구 결과들을 보완하는 역할을 하였다. 그러나 이 연구에서는 우리나라 학생의 돈과 금융에 대한 인식 및 태도가 일본, 중국 학생과 어떻게 다르고, 어떻게 같은지에 대해서는 밝히지 못하고 있다. 이에 본 논문에서는 '공동 연구' 팀과 협력하여 우리나라 초·중학교 학생의 돈과 금융에 대한 의미 세계를 일본 및 중국 학생과 비교하여 명확히 들어내고자 한다. 이와 함께 2015 개정 교육과정에서의 금융 교육 관련 내용 체계 및 요소들을 검토하였다. 이는 현재 우리나라에서 이루어지는 학교 금융 교육 현황을 분석하기 위한 것이다.

이러한 목적으로 진행된 본 연구는 금융 교육을 위한 교재 개발과 수업 실천을 위한 기초 자료로 활용될 수 있기를 기대한다. 이와 함께 본 연구는 고등학생 및 성인들의 돈과 금융에 대한 인식 및 태도를 조사하고, 이들의 특성(국가별 차이 등)을 파악하기 위한 후속 연구에 의미 있는 정보를 제공해 줄 수 있기를 기대한다.

II. 조사 개요

1. 조사 대상자의 특징

공동 연구의 조사대상자는 초등학교 2학년, 5학년, 중학교 2학년 학생이다. 이들은 각각 초등학교 저학년, 고학년, 그리고 중학교를 대표하는 학년으로 볼 수 있다. 학년 간 간격을 3년으로 하여 학년 간 변화를 분석할 수 있도록 하였다. <표 1>은 조사에 참여한 학생 수를 국가별, 성별, 학년별로 제시한 것이다. 이 표에서 보는 바와 같이, 한국은 8개교 701명, 중국은 7개교 1,112명, 일본은 33개교 3,573명이었으며, 성별로는 남학생이 2,570명, 여학생이 2,623명 이었다. 학년별로는 초등학교 2학년이 1,814명, 5학년이 1,918명, 중학교 2학년이 1,654명이다. 본 조사는 2015년 5월 ~ 8월 사이에 이루어졌다. 이 정도 규모의 조사 대상 인원은 3국의 초등학생과 중학생을 대표한다고 보기 어렵기 때문에 이 연구에서 발견된 특성이나 함의는 일정한 한계가 있음에 유의해야 한다.

<표 1> 응답자의 일반적 특성

(단위: 명, %)

국가	한국	일본	중국	계
계	701(100.0)	3,573(100.0)	1,112(100.0)	5,386(100.0)
성별	남	1,837(51.6)	579(52.2)	2,750(51.2)
	여	367(52.4)	1,726(48.4)	2,623(48.8)
학년	초 2	1,100(30.8)	483(43.4)	1,814(33.7)
	초 5	230(32.8)	1,244(34.8)	1,918(35.6)
	중 3	240(34.2)	1,229(34.4)	1,654(30.7)

2. 조사도구

본 연구는 학생의 금전, 금융에 관한 행동·가치관·관심에 대해 발달적 관점에서 양적으로 비교하는 것을 주된 목적으로 하고 있다. 본 연구의 조사 도구는 이러한 목적을 달성하기 위해 공동 연구 팀이 개발한 ‘돈과 금융에 관한 의식에 대한 설문 조사’이다. 이 설문 조사는 크게 3개 부분으로 나뉘어져 있는데, ① 돈에 관한 행동(돈을 모으는 일, 물건 사기 등 9개 항목), ② 돈에 대한 가치관(돈에 대한 생각 등 7개 항목), ③ 돈에 관한 관심(돈에 대해 알고 싶다 등 12개 항목)이다(단, ③의 설문 3-7 ~ 3-12의 항목은 난이도를 고려하여 초등학교 2학년에게는 실시하지 않았다).

공동 연구 팀에서는 일본에서 조사한 설문지를 한국어와 중국어로 번역하고 조사를 실시하였다. 본 연구에서는 이 조사 결과를 바탕으로 3국간의 차이를 비교하였다.

Ⅲ. 조사 결과 분석

1. 돈을 쓰는 것과 저축하는 것

가. 돈과 관련된 습관

돈과 관련 습관을 조사한 항목은 4가지이다. 정해진 날 용돈을 받는지 여부, 돈을 모으고 있는지 여부, 은행이나 우체국에 돈을 저축하고 있는지 여부, 용돈 기입장을 쓰고 있는지 여부를 조사한 것이다. 4가지 항목 모두는 '예', 혹은 '아니오'로 응답하게 하였으며, '예'에 응답한 비율을 중심으로 4가지 항목의 국가별·학년별 차이를 분석하였다. 그 결과는 <표 2>와 같다.

<표 2> 돈 관련 습관의 국가별·학년별 차이 분석

(단위: %)

항목	학년	한국	일본	중국	계	χ^2
1-1. 정해진 날에 용돈을 받는다.	초 2	52.0	39.2	35.3	-	18.312***
	초 5	50.0	42.8	38.1	-	9.040*
	중 2	46.6	52.0	35.1	-	19.094***
	계	49.6	44.9	36.4	43.8	35.595***
1-2. 돈을 모으고 있다.	초 2	87.0	82.1	77.4	-	10.126**
	초 5	86.5	90.0	75.4	-	57.763***
	중 2	68.1	82.2	76.2	-	25.727***
	계	80.3	84.9	76.4	82.5	44.613***
1-3. 은행이나 우체국에 돈을 저축하고 있다.	초 2	63.9	45.4	42.8	-	30.856***
	초 5	69.4	69.6	39.0	-	133.741***
	중 2	55.5	69.7	49.7	-	40.302***
	계	62.8	62.2	42.5	58.2	141.339***
1-4. 용돈 기입장을 쓰고 있다.	초 2	25.1	24.3	23.5	-	.245
	초 5	26.2	29.2	31.9	-	2.473
	중 2	7.1	18.1	30.4	-	38.422***
	계	19.3	23.9	28.0	24.1	17.939***

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

이 표에서 보는바와 같이 조사 응답자의 43.8%는 정해진 날짜에 용돈을 받는 것으로 나타났다. 한국 학생이 긍정적인 응답률이 가장 높았으며, 일본, 중국 학생 순 이었다. 그런데 일본 학생의 경우에는 학년이 올라갈수록 꾸준히 긍정적인 응답률이 높아졌으며, 중학생은 3국 학생 중 가장 높은 긍정적인 응답률이 나타났다. 이는 학년이 올라갈수록 긍정적인 응답률이 낮아진 한국이나, 학년 간 변화가 거의 없는 중국 학생과 구별되는 특징이라고 할 수 있다. 일본 학생이 한국과 중국 학생에 비해 학년이 올라갈수록 바람직한 용돈 관리 습관을 가지고 있음(가능성)을 유추할 수 있다.

한편, 3국 학생 모두 돈을 모으고 있다는 응답률이 매우 높았다. 특히 일본 학생의 경우는 84.9%로 가장 높게 나타났으며, 바로 다음 문항인 “은행이나 우체국에 돈을 저축하고 있다.”(문항 1-3)와 일정한 상관성이 있었다. 특히, “될 수 있는 한 돈을 쓰지 않는 것이 중요하다고 생각한다.”(문항 2-4) 문항에서 일본 학생이 3국 학생 중 가장 높은 긍정적인 응답률을 나타낸 것과 높은 상관성이 있다. 이는 일본 학생이 한국과 중국 학생보다 저축이나 돈을 모으는 것에 대해 보다 긍정적으로 인식하고 있음을 의미한다. 학년별로는 중국 학생은 초, 중학교 학생 간 긍정적인 응답률에 차이가 없는 반면, 한국 학생은 초등학교에 비해 중학생의 긍정적인 응답 비율이 현저하게 낮아지고 있다.

이와 함께, “돈을 모으고 있다.”(문항 1-2)와 “은행이나 우체국에 저축을 하고 있다.”(문항 1-3)를 비교해 보면, 한국과 일본 학생은 두 응답 간에 차이가 각각 17.5%p, 22.7%p였으나 중국 학생은 33.9%p로 상대적으로 돈을 모으고 관리하는 것을 은행이나 우체국을 이용하는 빈도가 낮음을 알 수 있다. 이는 중국 학생은 한국, 일본 학생에 비해 상대적으로 은행이나 우체국이 친근하지 않음을 의미한다. 이와 관련하여 공동연구 참여한 중국의 허샤오닝 교수는 중국에서는 어린이, 특히 저연령층 어린이가 은행이나 우체국에 자기 계좌를 가지고 있는 것은 상상할 수 없는 일이며, 보통은 자기 저금통에 돈을 모은다고 하였다. 은행이나 우체국은 중국 어린이에게는 결코 친근한 것이 아니라는 것이다(허샤오닝, 2016)

용돈기입장 기입과 관련해서는 3국 모두 낮은 수준이었으나 학년별로는 상당한 차이가 있었다. 한국 학생의 경우에는 초등학교에 비해 중학생이 20%p가까이 줄어든 반면, 일본 학생은 초등학교에 비해 중학생의 용돈 기입장 기입 비율이 줄었다. 하지만 그 폭은 한국보다 작았으며, 중국 학생은 큰 차이가 없었다. 이는 한국 학생은 바람직한 용돈 관리 습관을 중국, 일본 학생에 비해 지속적으로 유지하지 못하고 있음을 알려준다.

지금까지 살펴본 돈과 관련된 습관에서 발견된 특징을 정리하면, “돈을 모으고 있다.”는 항목에 3국 모두 긍정적인 응답이 가장 높았으며, “용돈 기입장을 쓰고 있다.”는 응답이 가장 낮았다. 이는 3국 학생 모두 돈을 모으고 있지만, 이를 관리(정해진 날짜에 용돈 받기, 은행이나 우체국에 저축하기, 용돈 기입장 쓰기)하기 위한 바람직한 습관은 강하지 않음을 의미하며, 특히 한국 학생에게서 그러하다는 것을 알 수 있다. 이는 학년이 올라갈수록 돈에 대한 바람직한 습관이 줄어들음을 의미하는 것이어서 초등학교 때 가지고 있는 바람직한 습관이 지속될 수 있도록 하는 금융 교육이 필요함을 시사한다.

나. 소비행위의 독립성

<표 3> 소비 행위 독립성의 국가별·학년별 차이 분석

항목	학년	한국	일본	중국	계	X ²
1-5. 문방구 등의 학교 준비물을 혼자서 사러 간적이 있다.	초 2	50.4	14.7	41.3	-	200.046***
	초 5	86.5	44.6	72.0	-	197.413***
	중 2	97.5	71.7	94.1	-	108.667***
	계	78.4	44.7	62.3	52.7	315.800***
1-6 과자나 주스를 혼자 사러 간적이 있다.	초 2	58.3	38.1	51.0	-	43.884***
	초 5	93.5	56.6	61.5	-	112.477***
	중 2	99.2	73.4	84.9	-	82.779***

	계	83.8	56.7	60.9	61.1	179.890***
1-7. 자신이 사고 싶은 것(옷, 책, 음반 등)을 혼자서 사러간 적이 있다.	초 2	15.2	7.7	30.0	-	133.939***
	초 5	44.1	17.6	31.6	-	92.128***
	중 2	81.4	57.1	64.3	-	50.390***
	계	47.3	28.1	36.4	32.3	107.909***

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

소비행위의 독립성을 알아보기 위해 혼자서 물건을 구입하는 정도와 관련된 3문항을 설문하였다. 긍정적인 응답률을 비교한 결과 한국 학생이 3문항 모두에서 중국, 일본 학생보다 높은 응답률이 나타났으며, 일본 학생이 가장 낮은 응답률이 나타났다. 이는 한국 학생이 소비의 독립성이 가장 강하다는 것을 의미한다. 특히 한국 중학생의 경우에는 거의 모든 학생이 학교 준비물이나 과자 등을 혼자 사러간 경험이 있다고 하였으며, 자신이 사고 싶은 것을 혼자서 사러간 경험이 있다는 것도 81%에 이르고 있어, 소비에서의 독립성이 매우 높음을 알 수 있다. 이에 반해 일본 학생은 혼자서 물건을 사러가는 비율이 낮은 것으로 나타나 학용품뿐만 아니라 일상적인 물품 구입에 있어서도 부모님이나 보호자와 함께 하는 경우가 상대적으로 많음을 유추할 수 있다.

다. 돈에 대한 교육

<표 4> 돈에 대한 교육의 국가별·학년별 차이 분석

항목	학년	한국	일본	중국	계	X ²
1-8. 돈(쓰는 방법, 저축하는 방법)에 대해서 부모님 혹은 가족으로부터 배운 적이 있다.	초 2	59.6	57.6	52.9	-	3.983
	초 5	72.6	70.2	64.0	-	7.332*
	중 2	63.3	54.3	77.8	-	39.280***
	계	65.1	60.9	61.5	61.5	4.394
1-9. 돈(쓰는 방법, 저축하는 방법)에 대해서 학교 선생님께서 배운 적이 있다.	초 2	32.8	24.4	33.5	-	16.749***
	초 5	41.0	37.3	32.1	-	5.896
	중 2	45.4	31.6	52.4	-	40.834***
	계	39.8	31.4	36.1	33.4	22.937***

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

돈에 대한 교육에 있어서는 3국 모두 초등학교에 비해 중학교에서 많이 배우고 있는 것으로 나타났다. 학년이 올라갈수록 돈에 대한 교육 기회가 많아짐은 바람직한 부분이지만, 초등학교에서의 학습 기회가 낮은 것은 문제이다. 돈을 쓰거나 저축하는 방법 등은 어려서부터 교육하는 것이 효과적이다. 일반적인 습관 형성이 그렇듯이 돈과 관련된 습관 역시 어린 나이에 배울수록 보다 쉽고 강하게 내면화 될 수 있기 때문이다. 그리고 3국 모두 돈을 쓰거나 저축하는 방법에 대해 배우는 주요 통로가 학교가 아닌 가정임을 알 수 있었다. 즉 3국 모두 전 학년에서 학교 선생님보다 부모님에게서 돈에 대해서 배운다는 응답이 많았다. 이는 돈에 대한 교육 대상에서 부모가 포함해야 하며, 학교에서 돈에 대한 교육을 강화할 필요가 있음을 동시에 시사한다.

2. 돈과 금융에 대한 태도

돈과 금융에 대한 태도는 '예', '아니오', 그리고 '어느 쪽도 아니다' 중 하나를 선택하게 하였다. 본 글에서는 '예'에 응답한 비율을 중심으로 분석하였다. 분석 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 돈과 금융에 대한 태도의 국가별·학년별 차이 분석

항목	학년	한국	일본	중국	계	X ²
2-1. 돈은 중요한 것으로 생각한다.	초 2	80.4	88.1	49.4	-	356.260***
	초 5	86.5	86.8	29.4	-	846.898***
	중 2	92.4	92.0	29.2	-	768.673***
	계	86.6	89.0	39.0	78.2	1832.261***
2-2. 돈에 대해서 공부하는 것은 중요하다고 생각한다.	초 2	52.4	71.5	62.3	-	70.019***
	초 5	55.9	65.7	49.1	-	201.939***
	중 2	65.0	56.2	43.8	-	143.345***
	계	57.9	64.2	53.9	61.3	305.059***
2-3. 돈은 많을수록 좋다고 생각한다.	초 2	47.8	37.7	38.4	-	60.247***
	초 5	47.0	23.8	20.0	-	328.972***
	중 2	75.9	44.7	22.7	-	416.908***
	계	57.2	35.2	28.4	36.7	683.986***
2-4. 될 수 있는 한 돈을 쓰지 않는 것이 중요하다고 생각한다.	초 2	44.1	68.9	44.9	-	135.359***
	초 5	42.4	63.4	40.4	-	308.175***
	중 2	30.0	53.2	34.6	-	253.555***
	계	38.6	61.6	41.4	54.5	613.833***
2-5. 좋아하는 것, 가지고 싶은 것에 돈을 쓰는 것은 중요하다고 생각한다.	초 2	16.7	22.6	21.3	-	18.394***
	초 5	48.7	22.3	28.4	-	293.590***
	중 2	75.5	57.1	37.8	-	497.825***
	계	47.7	34.0	26.9	34.6	465.557***
2-6. 모듬(기부금을 모으는 것)을 하는 것은 중요하다고 생각한다.	초 2	73.1	74.1	57.4	-	56.271***
	초 5	63.8	81.7	61.5	-	131.427***
	중 2	58.6	68.8	70.5	-	24.550***
	계	65.0	74.9	61.2	70.8	113.592***
2-7. 친구들 사이에서 돈을 빌리거나 빌려주어도 괜찮다고 생각한다.	초 2	7.2	3.7	27.5	-	276.267***
	초 5	17.8	2.5	44.9	-	681.733***
	중 2	42.6	12.9	69.6	-	358.908***
	계	22.9	6.4	41.6	15.8	925.012***

이 표에서 보는바와 같이 돈과 금융에 대한 태도에서 3국간에 가장 큰 차이가 나타난 부분은 돈의 중요성에 대한 인식이다. “돈이 중요한 것이다.”(문항번호 2-1)에 ‘예’라고 응답한 비율은 한국 학생이 86.6%, 일

본 학생이 89.0%인데 반해, 중국 학생은 38.0%에 불과하였다. 특히 중학생의 경우 한국과 일본 학생은 90%가 넘는 반면, 중국 학생은 30%가 되지 않는다. 이와 관련하여 본 설문을 분석하였던 중국의 허샤오닝 교수는 중국 문화에서 그 원인을 찾았다. 즉 중국의 전통에는 ‘돈은 소중한 것’, ‘많으면 많을수록 좋다’는 것을 부정적으로 인식하는 문화를 가지고 있다고 하였다. 중국에서는 ‘돈은 소중한 것인가’라는 물음은 ‘우정과 비교해서 어떤가’라고 생각하게 하며, ‘관계’ 속에서 금전의 가치를 판단하도록 문화적으로 요구하기 때문이라고 하였다. 중국은 학연·지연 사회이기 때문에 인간관계가 금전보다 중요시 된 것이라고 해석하였다(허샤오닝, 2016). 그러나 한국과 일본 역시 학연과 지연을 중시하는 ‘관계’ 지향 사회임을 고려할 때 중국에서의 낮은 응답률을 설명하는 근거로는 다소 부족한 점이 있다. 하지만 중국은 한국과 일본보다 ‘관계’를 중시하고 돈을 소중하게 생각하는 것을 부정적으로 바라보는 문화가 현재까지 강하게 존재하고 있음을 확인하였다는 점에서 의미 있는 해석이라고 할 수 있다. 이에 대해서는 좀 더 면밀한 분석이 필요한 부분이지만, 일본과 한국은 중국보다 오랫동안 자본주의 체제 하에서 생활하였기 때문에 돈(자본)의 중요성에 대해 보다 깊게 내면화되어 있기 때문에 돈을 중요하게 생각하고 있다는 해석도 가능하다.

돈의 중요성과 함께 “돈이 많을수록 좋다.”(문항 2-3)에 대해서는 한국 학생의 긍정적인 응답률이 가장 높았으며, 중국 학생의 가장 낮았다. 중국 학생의 경우에는 2-1, 2-3 문항 모두에서 긍정적인 응답률이 30% 미만이기 때문에 돈의 중요성과 많을수록 좋다는 인식이 낮은 수준임을 알 수 있다. 또한 한국과 일본 학생은 학년이 올라갈수록 돈의 중요성과 돈이 많을수록 좋다는 응답률이 높아졌다.

다음으로 절약과 소비에 대한 태도에서 3국간에 의미 있는 차이가 존재하였다. 곧, “돈을 쓰지 않는 것이 중요하다고 생각한다.”(문항 2-4)에 대해서 긍정적인 응답률이 가장 높은 국가는 일본(61.6%)이었으며, 중국(41.4%), 한국(38.6%)의 순이었다. 그러나 이와 상반되는 질문인 “좋아하는 것, 가지고 싶은 것에 돈을 쓰는 것은 중요하다고 생각한다.”(문항 2-5)에서는 한국 학생의 긍정적인 응답률이 가장 높았으며(47.7%), 일본(34.4%), 중국(26.9%) 순이었다. 즉 한국 학생은 돈을 쓰지 않는 것이 중요하다는 응답률보다 돈을 쓰는 것이 중요하다는 응답률이 13.9%p 높은 반면, 일본과 중국 학생은 거꾸로 돈을 모으는 것이 중요하다는 응답률이 17.6%p, 14.5%p 높게 나타났다. 이는 한국 학생은 저축 보다는 소비의 중요성을 더 인식하고 있음을 알 수 있다. 즉 한국 학생에게는 비합리적 소비(과시소비, 밴드웨건, 투기적 소비 등)를 하지 않도록 하는 소비자 교육이 상대적으로 더 필요함으로 알려준다. 그리고 일본과 중국 학생에게는 ‘소비는 악덕, 저축은 미덕’이라는 고정관념을 갖지 않도록 하는 금융 교육이 필요함으로 시사한다.

모금(기부금)에 대해서도 3국간에 의미 있는 차이가 있다. 먼저, 모금에 대해서는 일본 학생의 긍정적인 응답률(74.9%)이 가장 높았으며, 한국(65.0%), 중국(61.2%) 순으로 나타나, 일본 학생이 한국과 중국 학생에 비해 모금(기부금)에 대해 긍정적임을 알 수 있다. 학년별 변화에 있어서는 한국과 중국 학생 사이에 대조적인 모습을 나타냈다. 곧 모금(기부금)에 대해 한국 학생은 학년이 올라갈수록 긍정적인 응답률이 감소(73.1% → 63.8% → 58.5%)한 반면, 중국 학생은 학년이 올라갈수록 긍정적인 응답률이 높아(57.4% → 61.5% → 70.5%)졌다. 모금(기부금)과 같은 이타적 경제 행위에 대하여 학년이 올라갈수록 중요하다는 의식이 줄어드는 것은 학교나 가정에서 이루어지는 돈에 대한 교육이 개인적 차원에서의 합리적 소비를 중심으로 이루어지고 있음을 유추할 수 있게 한다.

다음으로 “친구들 사이에서 돈을 빌리거나 빌려주어도 괜찮다고 생각한다.”(문항 2-7)에 대한 긍정적인 응답률은 3국간에 매우 큰 차이가 있었다. 이 문항에 대해 긍정적인 응답률이 가장 높았던 국가는 중국

(41.6%)이며, 한국(22.9%), 일본(6.4%)의 순으로 나타났다. 일본의 경우에는 초등학생은 3.6%, 2.5%로 매우 낮은 수준이었으며, 중학생의 경우도 12.8%에 불과해 친구들 사이의 돈거래를 매우 금기시하고 있음을 알 수 있다. 한국의 경우에는 학년이 올라갈수록 친구들 사이의 돈거래에 대해 긍정적인 응답률이 높아지고 있었으나 절대적인 응답률은 매우 낮은 수준이었다. 이와 관련하여 우리나라 속담에 “돈 빌려주고 친구 잃고, 돈 도 잃는다.”는 속담도 있고, 현재(2016년 현재) 사용하고 있는 교과서(사회) 내용 중 신용 관리와 관련하여 친구간의 돈 거래에 대해 부정적으로 기술한 내용도 발견할 수 있었다([그림 1] 참조). 특히 중학생의 경우에는 70%에 가까운 학생이 긍정적인 응답을 하였다. 이와 관련하여 중국 난징대학의 허샤오닝 교수는 ‘돈은 체면을 가지는 것으로 친구를 돕기 위해, 우정을 깊게 하기 위해 존재하는 것’이라는 사고방식이 중국 문화에 뿌리 깊게 침투해 있으며, 지금도 완전히 사라지지 않았기 때문이라고 하였다.

올바른 신용 관리를 위한 중학생 신용 생활 지침

1. 친구와의 돈거래는 하지 말자.
친한 친구 사이라도 서로 돈을 빌려주거나 빌리지 않는 것이 바람직하다. 친구 사이에 신용을 지키지 못하면 우정에 금이 갈 수 있기 때문이다.

2. 휴대 전화 요금을 연체하지 말자.
평소에 신용 관리를 참하더라도 한 번의 실수로 신용 등급이 떨어진다. 특히 학생들은 휴대 전화 요금이 제때 납부되었는지 확인하여 연체되지 않도록 주의해야 한다.

3. 영수증을 보관하고, 개인 정보를 보호하자.
영수증은 신용 거래를 취소하거나 환불을 할 때 중요한 자료가 되므로 항상 잘 보관하는 습관을 들이고 전화번호, 주민등록 번호 등 개인 정보가 유출되지 않도록 유의하자.

4. 주거래 은행을 만들어 꾸준한 거래를 하자.
은행 한 군데를 정해 자신의 모든 거래를 집중하는 습관을 들이면 장기적으로 신용을 높게 평가받을 수 있다.
- 신용 관리 교육원, 『신용 지키기의 ABC』 재구성

출처: 중학교 사회, p. 277. 비상교육

[그림 1] 올바른 신용 관리를 위한 중학생 신용 생활 지침

3. 돈과 금융 학습의 내용

가. 돈에 대한 학습의 일반 내용

<표 6> 돈에 대한 학습 태도의 국가별·학년별 차이 분석

항목	학년	한국	일본	중국	계	X ²
3-1. 돈 잘 쓰는 방법 에 대해서 알고 싶다.	초 2	72.2	83.7	80.6		18.490***
	초 5	65.3	76.4	84.1		47.439***
	중 2	62.0	63.0	78.7		34.346***
	계	66.5	74.1	81.7	74.7	75.358***

3-2. 돈을 잘 모으는 방법을 알고 싶다.	초 2	64.2	79.7	75.8	35.349***
	초 5	70.8	76.2	82.7	32.122***
	중 2	71.4	70.0	81.4	25.451***
	계	68.8	75.2	79.5	75.2	66.430***
3-3. 지금 당신의 생활에 어느 정도 돈의 들고 있는지 알고 싶다.	초 2	56.8	64.7	60.6	10.923*
	초 5	60.7	55.4	68.5	67.359***
	중 2	62.0	56.7	73.2	29.715***
	계	59.9	58.8	65.9	60.4	54.234***
3-4. 당신 미래 생활에 어느 정도 돈이 들지 알고 싶다.	초 2	62.7	71.5	59.3	25.383***
	초 5	63.9	65.6	68.5	36.741***
	중 2	75.2	73.3	73.2	20.451***
	계	67.4	70.1	65.3	68.7
3-5. 돈 때문에 나타나는 문제에 대해 알고 싶다.	초 2	58.0	55.9	36.6	71.636***
	초 5	58.7	60.5	38.8	173.227***
	중 2	57.5	59.2	40.7	116.061***
	계	58.1	58.6	38.2	54.4	342.269***

돈에 대한 학습에 대해서는 3국의 학생 모두 돈을 잘 쓰고, 모으는 방법에 대하여 학습하고자 하는 열의가 높았다. 그러나 그 정도에 있어서는 중국 학생이 가장 높았고, 한국 학생이 가장 낮았다. 이는 중국의 경우 자본주의 사회에 본격적으로 접어들면서 소비와 저축에 대한 관심이 높아지고 있는 것과 맥을 같이한다고 할 수 있으며, 실제로 돈에 대하여 학습한 경험이 많다고 한 앞서의 응답결과(문항 1-8, 1-9)와도 일정한 상관관계가 있음을 알 수 있다.

한편, 현재의 생활비에 대해서 알고 싶다는 응답은 중국, 한국, 일본 학생의 순이었으나, 미래의 생활비에 대해 알고 싶다는 응답은 일본, 한국, 중국 학생 순이었다. 그리고 현재의 생활비에 대해 알고 싶다는 응답과 미래의 생활비에 대해 알고 싶다는 응답률간의 차이(“당신 미래 생활에 어느 정도 돈이 들지 알고 싶다.”와 “당신 미래 생활에 어느 정도 돈이 들지 알고 싶다.”의 차이)는 일본(11.3%p), 한국(7.5%p), 중국(-0.6%)의 순이었다. 일본 학생은 현재보다 미래의 경제생활에 대해 좀 더 관심을 기울이고 있으며, 중국 학생은 현재의 경제생활에 좀 더 관심을 기울이고 있음을 알려준다. 이는 저출산·고령화 현상과도 관련이 있어 보인다. 일본은 고령화를 3국 중 가장 먼저 경험한 사회이기 때문에 현재의 경제생활 보다는 미래의 경제생활에 보다 관심을 기울이고 있는 것으로 볼 수 있다.

“돈 때문에 나타난 문제에 대해 알고 싶다.”(문항 3-5)는 항목에 대해서는 한국과 일본 학생이 비슷한 반면, 중국 학생은 비교적 낮은 수준으로 나타났다. 이는 중국 학생은 돈의 중요성이나 돈이 많을수록 좋다는 인식이 상대적으로 낮았던 것과 연관해서 해석할 수 있다. 즉 돈의 중요성에 대한 인식이 낮기 때문에 돈과 관련된 문제를 알고 싶다는 의지 역시 낮게 나타난 것으로 볼 수 있다.

나. 돈과 금융에 대한 학습의 세부 내용

<표 7> 돈과 금융에 대한 학습의 세부 내용에 대한 국가별·학년별 차이 분석

항목	학년	한국	일본	중국	계	X ²
3-6. 신용카드나 전자화폐(예: 교통카드) 이용 방법에 대해서 알고 싶다.	초 2	56.8	65.1	66.2		12.502*
	초 5	56.0	53.5	62.2		76.352***
	중 2	59.8	55.8	74.2		32.268***
	계	57.6	57.9	66.0	59.5	76.029***
3-7. 경제나 금융에 대해서 알고 싶다.	초 2	-	-	65.4		-
	초 5	48.6	41.1	59.4		80.560***
	중 2	43.2	39.3	74.9		90.234***
	계	45.8	40.2	64.5	46.9	211.156***
3-8. 주식에 대해서 알고 싶다.	초 2	-	-	59.1		-
	초 5	50.9	44.9	46.3		34.553***
	중 2	45.3	39.9	56.6		34.548***
	계	48.0	42.5	52.8	45.7	66.745***
3-9. 외환에 대해서 알고 싶다.	초 2	-	-	71.4		-
	초 5	49.8	44.6	49.9		55.136***
	중 2	39.3	34.5	64.5		67.617***
	계	44.3	39.7	60.4	45.4	163.565***
3-10. 투자에 대해서 알고 싶다.	초 2	-	-	61.6		-
	초 5	51.8	35.7	51.3		101.544***
	중 2	50.2	33.8	62.1		82.934***
	계	51.0	34.7	57.1	42.2	233.037***
3-11. 세금과 사회보장에 대해서 알고 싶다.	초 2	-	-	71.6		-
	초 5	50.2	54.6	58.4		38.344***
	중 2	52.6	51.3	71.6		30.590***
	계	51.4	53.0	65.7	56.0	80.109***
3-12. 회사를 세우는 것에 대해서 알고 싶다.	초 2	-	-	81.5		-
	초 5	49.8	54.0	72.7		69.115***
	중 2	50.4	39.7	71.0		69.963***
	계	50.1	46.9	75.5	54.4	251.377***

돈에 대한 학습의 일반 내용을 보다 심화해서 경제, 금융, 주식, 외환, 투자, 세금, 회사 설립 등과 관련된 문제에 대해 좀 더 알고 싶은지를 물었다. 그 결과 중국 학생이 대체적으로 한국과 일본 학생에 비해 높은 긍정적인 응답률이 나타났다. 이는 앞서의 돈에 대한 학습의 일반 내용에서와 마찬가지로 돈과 금융에 대한 학습 욕구가 상대적으로 중국 학생이 강함으로 의미하며, 자본주의의 발달과 함께 그 강도가 더 커질 것으로 예측된다. 여기서 주목할 부분은 한국 학생은 돈을 쓰거나 저축하는 것에는 관심이 많지만, 돈을 쓰는 방법이나 신용관리 혹은 금융과 관련된 심화된 주제에 대해서 배우고자 하는 의지나 욕구는 3국

중 가장 낮다는 것이다. 이는 한국 학생은 올바른 소비나 저축 방법에 대한 배움이나 이해 없이 금융(경제) 생활을 함으로써 비합리적인 경제 주체로 성장할 가능성이 높음을 의미한다. 이런 현상은 일본 학생에게서도 비슷하게 나타나고 있다. 이에 반해 중국 학생은 제시된 심화 주제에 대해 배우고 싶다는 응답이 전체 응답자의 50%이상 이었다. 특히 회사 설립과 관련해서는 75.5%의 학생의 긍정적인 응답을 하고 있어 창업에 대한 관심이 매우 높음을 알 수 있다. 이는 중국 학생이 보다 적극적이고 도전적인 경제생활을 선호하고 있음을 간접적으로 나타내는 것이라 할 수 있다.”

IV. 2015 개정 교육과정에서의 금융 교육 내용 체계 및 요소

교육과정은 교육목표를 달성하는 데 필요한 교육내용과 학습 활동을 편성하여 체계적으로 정리한 것이다. 따라서 현재 이루어지고 있는(혹은 앞으로 이루어질) 금융 교육의 대강을 이해하는데 교육과정은 매우 유용한 분석 대상이 될 수 있다. 이에 현재 이루어지고 있는 금융 교육의 내용을 파악하기 위해 2015 개정 교육과정에서 다루고 있는 금융 교육 내용을 살펴보았다. 이는 앞서 살펴본 돈과 금융에 대한 학생의 인식에서 발견되는 문제점을 개선하고 보다 나은 금융 교육을 위한 기초 자료를 제공하기 위한 것이다.

2015 개정 교육과정에서 돈과 금융과 관련된 내용은 사회와 실과(기술가정) 교과에서 주로 다루고 있다. 공통 교육과정으로 운영되는 중학교 3학년까지의 사회와 기술가정 교육과정(‘통합 사회’ 과목의 경우는 고등학교 1학년의 선택 교육과정에 해당하지만 모든 학생이 학습해야하는 공통과목이므로 분석의 범주에 포함시켰다.)에 제시되어 있는 금융 교육 관련 내용을 정리하면 다음과 같다.

먼저, 사회과에서는 중학교 1~3학년의 경제 영역 내용 요소에 자산 관리, 신용 관리가 포함되어 있으며, 고등학교 공통과목인 ‘통합 사회’에 금융 설계 내용이 포함되어 있다. 기술가정과에는 초등학교 5~6학년군에 용돈 관리가, 중학교 1~3학년군에 청소년의 소비 생활이 포함되어 있다.

교육과정을 중심으로 보았을 때 금융 교육은 초등학교 5~6학년군에서 시작됨을 알 수 있다. 좀 더 구체적으로는 용돈 관리와 관련된 내용이 5~6학년군의 3단원에 배치되어 있기 때문에 5학년에서 돈과 금융에 대한 교육이 시작될 가능성이 크다. 이어서 중학교 1~3학년군에서는 기술가정과와 사회과에서 금융 교육과 관련된 내용을 다루고 있다. 1학년에서는 기술가정과에, 3학년에서는 사회과에서 배울 가능성이 크다. 기술가정과와 경우에는 3단원에, 사회과의 경우에는 일반사회 영역 11개 단원 중 8단원에 편성되어 있기 때문이다.

<표 8> 사회, 기술가정 과목에서의 금융 교육 관련 내용 체계

교과	영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소		
				초등학교		중학교
				3-4학년	5-6학년	1-3학년

사회	경제	경제생활과 선택	희소성으로 인해 경제 문제가 발생하며, 이를 해결하기 위해서는 비용과 편익을 고려해야 한다.	희소성, 생산, 소비, 시장	가계, 기업, 합리적 선택	희소성, 경제 체제, 기업의 역할, 자산 관리 , 신용 관리
기술·가정	자원 관리와 자립	관리	제한된 생활 자원을 목적과 요구에 맞게 합리적으로 활용할 수 있도록 하는 관리는 지속가능한 삶을 위한 필요한 생활 역량이다.		<ul style="list-style-type: none"> • 시간·용돈 관리 • 옷의 정리와 보관 • 정리정돈과 재활용 	<ul style="list-style-type: none"> • 청소년의 자기 관리 • 의복 관리와 재활용 • 청소년기의 소비생활

<표 9> 통합 사회 과목에서의 금융 교육 관련 내용 체계

교과	영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소(고등학교)
통합 사회	인간과 공동체	시장	시장경제 운영 과정에서 나타난 문제 해결을 위해서는 다양한 주체들이 윤리 의식을 가져야 하며, 경제 문제에 대해 합리적인 선택을 해야 한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 합리적 선택 • 국제 분업 • 금융 설계

앞서 살펴본 내용을 정리하면 돈과 금융에 대한 교육의 시작은 초등학교 5학년 기술가정과에서 용돈 관리를 중심으로 처음 시작되고, 중학교 1학년에서는 청소년기의 소비생활이라는 내용으로 돈과 소비 활동에 대한 교육이 이루어지며, 중학교 3학년 때부터 본격적인 신용 및 자산 관리와 관련된 내용을 심화해서 교육하는 체계를 갖추고 있음을 알 수 있다. 사회과에서는 중학교 3학년에서 신용 및 자산 관리에 대해 다루고 고등학교에서는 공통과목인 통합 사회에서 금융 설계를 다룸으로써 돈과 금융 교육에 대한 기초적인 학습을 마치도록 구성되어 있다. 이처럼 기술가정과에서 생활 밀착적이고 기초적인 돈과 금융에 대한 교육이 이루어진다면, 사회과에서는 금융 설계를 할 수 있도록 좀 더 이론적이고 상위 수준의 금융 교육이 이루어진다고 할 수 있다. 이는 각 교과별로 제시하고 있는 성취 기준과 성취 기준에 대한 해설 내용을 참조해보면 좀 더 명확히 확인할 수 있다.

<표 10> 금융 교육 관련 내용 요소별 성취 기준 및 성취 기준 해설

성취 기준	성취 기준 해설
[6실03-03] 용돈 관리의 필요성을 알고 자신의 필요와 욕구를 고려한 합리적인 소비생활 방법을 탐색하여 실생활에 적용한다.	자신의 용돈 관리 실태를 통하여 용돈 관리의 필요성을 알게 한다. 용돈은 제한된 자원임을 알아 필요와 욕구를 구별하여 소비할 수 있는 능력을 길러 준다. 또한, 생활 자원을 구매·사용·폐기할 때도 환경과 안전을 고려하는 합리적 소비가 필요함을 강조한다.

<p>[9기가03-04] 청소년기 소비 성향과 소비 환경을 이해하고, 구매 의사 결정 과정을 통해 합리적인 소비 생활을 실천한다.</p> <p>[9기가03-05] 소비자 권리와 역할을 이해하고, 소비 생활에서 발생하는 문제 상황을 중심으로 해결 방안을 탐색하고 책임 있는 소비생활을 실천한다.</p>	
<p>[9사(일사)08-03] 일생 동안 이루어지는 경제생활을 조사하고, 경제적으로 지속가능한 생활을 위한 금융 생활(자산 관리, 신용 관리)의 중요성을 이해한다.</p>	<p>한정된 생산 활동 기간 동안에 얻은 소득으로 일생 동안 지속가능한 소비 생활을 하기 위해서는 자산 관리가 필요함으로 이해한다. 또한 현대 사회에서 신용 거래가 확대되고 있음을 인식하고, 신용의 경제적 의미와 가치를 이해한다.</p>
<p>[10통사05-04] 안정적인 경제생활을 위해 금융 자산의 특징과 자산 관리의 원칙을 파악하고, 이를 토대로 생애 주기별 금융 생활을 설계한다.</p>	<p>‘금융 자산’으로는 예금, 채권, 주식 등이 있고, ‘자산 관리의 원칙’으로는 수익성, 유동성, 안전성을 들 수 있다. 그리고 생애 주기란 시간의 흐름에 따라 개인의 삶이 어떻게 변해 가는지 단계별로 나타내는 것으로, 각 생애별로 요구되는 과업이 다름을 인식하면서 금융 생활을 설계할 수 있도록 한다.</p>

이 표에서 보는 바와 같이 기술가정과에서는 용돈 관리나 소비 생활과 같이 좀 더 생활 밀착형 교육을 실천하는 반면 사회(통합 사회 포함)에서는 자산이나 신용 관리와 같이 좀 더 금융 생활과 밀접한 금융 교육을 실천하고 있음을 알 수 있다. 이는 사회과 교육과정에 제시된 자산 및 신용 관리와 관련된 수업 및 평가 방법을 통해서도 알 수 있다. 예컨대, 중학교 사회과 교육과정에 제시된 자산 및 신용 관리를 위한 구체적인 교수학습 방법으로 “학생 자신이 일생 동안 이루고 싶은 목표를 시기별로 구체적으로 세운 뒤 필요한 자금을 예측해보고, 자금을 어떻게 마련하고 관리하여 목표를 이룰 것인지 체계적으로 계획을 수립해 본다.”라고 제시하였다. 또한 예적금, 보험, 주식, 채권 등의 다양한 사례를 활용하여 학생이 흥미를 가지고, 현실적으로 유용성을 얻을 수 있도록 지도할 것을 제안하고 있다. 평가 방법에 있어서도 미래의 자산 관리 포트폴리오를 작성하게 하여 자신의 자산 관리 계획을 수립하고 그 결과를 발표하게 하여 평가(교육부, 2015b: 87)할 것을 제안하고 있다. 이는 사회과에서는 자산을 관리하고 신용을 유지하기 위해 필요한 실제적인 정보를 주로 다루고 있음을 의미한다.

이러한 특징은 고등학교 공통과목은 통합 사회에서도 일관되게 나타난다. 즉, 통합 사회에서 제시하고 있는 금융 교육과 관련된 내용 요소는 금융 설계이며, 교수 방법으로는 올바른 금융 관리 습관을 함양할 수 있도록 개인별로 생애 주기별 금융 설계 워크시트지(worksheet)를 활용하는 등 실생활 속에서 자산 및 신용 관리를 위한 방법들을 제안하고 있다. 이와 함께 통합 사회에서는 금융 설계와 관련된 탐구 주제 및 활동 예시로, “우리나라 근로자의 평균 소득을 기준으로 자신의 금융 생활을 설계해 본다.(단, 출산 육아비, 교육비, 생활비, 주택 마련비 등의 다양한 통계 자료를 활용할 것)”를 제시하고 있다.

이상에서의 분석을 통해 교과별로 돈과 금융에 대한 교육적 접근법이 상이하다는 것과 초등학교 고학년

에서 돈과 금융 교육이 시작되며, 자산이나 신용 관리와 같이 실제성 높은 금융 교육은 중학교 고학년에서 시작됨을 알 수 있었다.

V. 요약 및 제언

이상에서 살펴본 분석 결과를 요약하면 다음과 같다. 먼저, 먼저 저축과 관련하여 한국 학생은 중국과 일본 학생에 비해 학년이 올라갈수록 급격히 감소하고 있었으며, 일본 학생은 소비보다 저축을, 한국 학생은 저축보다 소비에 좀 더 관심을 가지고 있었다.

용돈 기입장 쓰기와 관련해서는 중국 학생은 용돈 기입장 쓰기가 지속적으로 이루어지는 반면, 일본과 한국, 특히 한국 학생은 용돈 기입장 쓰기를 소홀하고 있었으며, 학년이 올라갈수록 급격히 줄어들고 있었다.

돈에 대한 교육을 주로 어디서 받는가에 대해서는 일본과 한국은 학교급이 올라갈수록 가정에서 배우는 응답률이 줄어드는 반면, 중국에서는 꾸준히 높아지고 있었다. 이는 중국은 한국과 일본에 비해 가정에서 돈에 대한 교육이 꾸준히 이루어지고 있음을 의미하는 것이다. 또한 중국은 학교에서 돈에 대하여 교육을 한다는 응답률이 50%를 넘고 있었다. 이는 중국에서는 가정과 학교 모두에서 돈에 대한 교육이 활발히 이루어지고 있음을 유추할 수 있게 한다.

돈의 중요성에 대한 긍정적인 응답률은 중국 학생이 가장 낮게, 한국 학생이 가장 높게 나타났다. 중국 학생의 경우에는 학년이 올라가면서 돈의 중요성에 대한 의식이 더욱 낮아지는 모습을 보였다. 돈의 중요성과 함께 돈이 많을수록 좋은가라는 항목에 대해서도 한국 > 일본 > 중국의 순이었으며, 학년이 올라갈수록 긍정적인 응답률의 차이도 커졌다. 한국 학생만이 유일하게 돈은 많을수록 좋다는 응답률이 50%를 넘었다.

이와 함께 한, 중, 일 학생 모두 학년이 올라갈수록 돈을 쓰지 않는 것이 중요하다는 의식은 감소하였으며, 중학생의 경우에는 한국 학생이 가장 낮았다. 이는 한국 학생은 저축보다 소비에 좀 더 관심을 가지고 있음을 알 수 있다. 즉 한국 학생은 일본, 중국 학생보다 돈을 쓰는 것에 대해 긍정적이며, 일본 학생은 상대적으로 돈을 쓰는 것에 대해 보수적이라는 것이다. 2-4 문항(돈을 쓰지 않는 것이 중요하다.)과 비교해 보면, 3국 모두 학년이 올라갈수록 돈을 저축하는 것보다 쓰는 것이 중요하다는 의식이 강해지고 있었으며, 한국 학생이 가장 빠르게 증가(중 2: -45.3%p)하고 있었다.

기부금과 관련해서는 한국, 일본, 중국 모두 기부금에 대하여 긍정적이었으며, 한국 학생은 학년이 올라갈수록 모금의 중요성에 대한 의식이 떨어진 반면, 중국은 꾸준히 증가하고 있었으며, 일본은 초등학교보다 중학교에서 낮아짐을 알 수 있었다. 기부금과 같은 이타적 경제 행위에 대하여 학년이 올라갈수록 중요하다는 의식이 줄어드는 것은 학교나 가정에서 이루어지는 돈에 대한 교육이 개인의 이익이나 경제적 효율성의 강조를 중심으로 이루어지고 있음을 유추할 수 있게 한다.

친구 사이에 돈을 빌리거나 빌려주어도 괜찮다고 응답하는 비율은 3국 모두 학년이 올라갈수록 높아졌다. 하지만 일본의 경우에는 중학생의 경우에도 12.8%에 머물고 있어 친구들 사이의 돈 거래를 매우 회피하고 있었다. 한국의 경우에도 중학생은 2.4%에 머물고 있어, 친구들 사이에 돈 거래를 부정적으로 인식하

고 있었다. 이는 본 분석에서는 제시하지 않았지만, 공동 연구 조사의 내용이었던 “돈과 관련하여 싫었던 일, 곤란한 일에 있었는가?”라는 질문에 대하여 일본과 한국 학생은 친구교제 및 돈거래와 관련된 응답이 가장 많았던 반면, 중국 학생은 친구교제라는 응답은 소수였고, 돈 부족이라는 응답이 가장 많았다. 이를 통해 중국 학생은 친구들 사이의 돈 거래 때문에 친구교제와 관련된 싫었던 경험이 많지 않거나, 친구들과 사이의 돈 때문에 발생한 문제를 문제 자체로 인식하지 않고 있음을 유추할 수 있게 한다.

“미래생활에 어느 정도 돈이 들지 알고 싶다.”라는 질문에 대해서는 일본 학생이 긍정적인 응답률이 가장 높았다. 이는 고령화 현상을 미리 경험하고 있는 일본 사회의 특성이 반영된 결과로 볼 수 있으며, 학년 별로는 초등학교에서는 국가별로 차이가 있었으나, 학년이 올라갈수록 그 차이가 줄어들었다. 즉 학년이 올라갈수록 미래의 생활비에 대한 긍정적인 응답률이 높아지고 있었다.

이상에서 살펴본 3국간의 차이를 비교를 통해 한국 학생에게 필요한 돈과 금융 교육에 관한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 초등학생의 경우 주기적 용돈 지급, 돈 모으기, 용돈 기입장 기록과 같은 바람직한 습관을 지니다가 학년이 높아지면서 바람직한 습관을 유지하지 않는 학생이 많아지고 있다. 이는 일본도 비슷한 상황인데, 이를 극복하기 위해서는 용돈 기입장 관리나 정기적인 용돈 지급 등과 같은 바람직한 습관을 형성·유지하기 위한 금융 교육을 체계적이고 지속적으로 할 필요가 있음을 시사한다.

둘째, 학생이 돈을 쓰는 방법이나 저축에 대하여 학교보다 가정이나 부모에게서 배우는 비중이 크다. 예컨대, 중학생의 경우 학교에서 45.6%인데 반해, 가정에서는 63.3%로 나타나고 있다. 이는 중국과 일본도 비슷한 상황이다. 금융 교육을 언제부터 해야 하는가에 대해서는 여러 가지 논의들이 있지만, 초등학교부터 교육하는 것이 좋은 습관을 형성·유지하는데 유리하다면, 이른 시기(초등학교 저학년)부터 돈과 금융 교육을 실시하는 것이 좋을 것이다. 이때 돈과 금융 교육의 주체가 필요한데, 많은 학생은 부모로부터 돈과 금융에 대한 교육을 받고 있는 것으로 나타났다는 점에서 학교에서의 금융 교육은 물론이고 가정에서의 금융 교육도 합리적인 금융의식을 갖출 수 있도록 노력해야 한다. 이를 위해서는 자녀에게 금융 교육을 좀 더 효과적으로 할 수 있도록 부모 대상 금융 교육을 강화해야 한다. 부모를 위한 금융 교육 프로그램을 개발하고 자녀 금융 교육을 효과적으로 실행하는 방법을 전달하는 다양한 기회를 마련해야 한다.

셋째, 학교에서의 금융 교육을 강화할 필요가 있다. 2015 개정 교육과정에서는 돈과 금융과 관련된 교과 내용은 사회, 기술가정과에서 주로 다루고 있다. 그런데 초등학교 고학년에서 처음으로 돈과 금융에 대한 교육이 시작된다는 점은 돈과 금융에 대한 인식은 가능하면 일찍부터 가질 수 있도록 하는 것이 좋다는 입장에서 보면 다소 불만족스러운 현상이다. 또한, 정규 교과에서 다루는 금융 교육 내용은 다소 이론적이고 일반적인 내용이므로 학생의 실제 생활 세계와 유리된 것일 수 있으며, 교사들이 돈과 금융에 대한 전문성을 갖추고 있는지에 대해서도 의문이 든다. 이에 학교 교육에서 다루는 금융 교육 내용의 현실 적합성을 높이기 위한 노력이 필요하며, 금융 교육을 담당하는 교사의 전문성을 높이기 위한 교사 재교육 및 교원 양성기관에서의 노력도 필요하다. 특히 학교에서 직접적으로 학생을 가르치고 있는 교사의 전문성 향상을 위한 노력이 필요한데, 교사의 전문성 신장은 단기간에 이루어질 수 없으므로 학교 외부의 전문 기관과의 협력 체제 구축을 통해 금융 교육 전문성을 향상시키기 위한 노력을 꾸준히 지속할 필요가 있다.

넷째, 돈과 금융 교육 관련 자료의 집적과 금융 교육 온라인 사이트 구축이 필요하다. 현재 돈과 금융

교육과 관련하여 교사들이 활용할 수는 자료를 보급해주는 기관은 한국은행, KDI 산하 경제교육센터 등이 있다. 이들 기관에서 제공해주는 교육 자료는 학교 현장에서 금융 교육에 관심을 가지고 있는 현장 교사들에게 많은 도움을 주고 있다. 따라서 금융 교육과 관련된 자료를 보다 쉽게 얻을 수 있고, 금융 관련 현상들을 직접적으로 체험 할 수 있는 다양한 공간(온라인, 오프라인)이 마련되면 보다 효과적인 금융 교육이 이루어질 수 있을 것이다. 이와 함께 금융 교육 관련 자료를 습득하기 위한 경로가 단순하고, 한 번의 클릭으로 원하는 자료를 모두 얻을 수 있는 온라인 사이트의 구축이 필요하며, 이를 위한 자료의 집적화가 이루어져야 할 것이다.

다섯째, 학년이 높아질수록 돈이 중요하고, 돈에 대해서 공부하는 것이 중요하다는 의식이 증가하고 있다. 본 논문에는 제시하지 않았지만 전체 조사 28개(저학년 22개) 항목 중 남녀별로 유의미한 차이가 있었던 항목은 10개(저학년은 4개)였다. 이처럼 성별, 학교급별로 학생이 돈과 금융에 대한 인식의 차이가 있으며, 배우고 싶어 하는 내용도 조금씩 달랐다. 이는 학생이 알고 싶어 하는 욕구가 강한 주제를 우선적으로 선정하여 돈과 금융 교육의 소재로 활용하는 학생 맞춤형 금융 교육이 필요함을 시사한다.

참고문헌

- 교육부(2015a), 실과(기술·가정)/정보과 교육과정. 교육부 고시 제2016-74호 [별책 10]. 교육부.
- 교육부(2015b), 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2016-74호 [별책 7]. 교육부.
- 김정호 외(2010), 초·중·고 금융 교육 표준안 연구 보고서, 금융감독원·한국교육과정평가원.
- 서경원·정금영·이윤호(2006), 전남 동부지역 고등학생의 경제 이해력에 대한 실증 분석, 경제교육연구, 13(1), 71-98.
- 최종민(2010), 전북지역 인문계 고등학생의 경제 이해력 실태와 변인 분석, 경제교육연구, 17(1), 23-48.
- 한진수(2006), 수도권 초등학생의 경제 지식 측정: 미국 초등학생과의 비교, 경제교육연구, 13(2), 89-113.
- 한진수(2011), 경제 용어가 초등학생의 경제 이해력 측정 결과에 미치는 영향, 시민교육연구, 43(2), 187-207.
- 한진수(2013), 초등학생의 금융 이해력 수준과 결정 요인, 경제교육연구, 20(2), 39-63.
- 한진수(2016), 초등학생과 중학생의 돈에 대한 인식과 태도, 교육논총, 36(2), 17-38.
- 허샤오닝(2016), 중국 어린이의 금융 의식 및 교육-한일과의 비교에서, 금융 교육 공동연구 프로젝트 중간발표 자료집, 東京學芸大學·みずほ 파이낸셜 그룹.
- Hahn, J. & Jang, K.(2012), The Effects of a Translation Bias on the Scores for the Basic Economics Test, Journal of Economic Education, 43(2), 133-148.
- Lusardi, A.(2008), Household saving behavior: the 개미 of financial literacy, information, and financial education programs, NBER Working Paper 13824.

공공 쟁점 시리즈를 활용한 「사회」 · 「과학」 통합 수업의 구성과 실천

이 정 현

서울방원중학교

I. 연구 필요성과 목적

사회과는 민주 시민성 함양 교육을 목표로 하는 본질 교과이다. 1916년 사회과보고서에 따르면, 사회과의 목표는 ‘사회적 효율성’의 제고와 ‘시민적 자질’의 함양으로 요약된다(권오정·김영석, 2006, 49). Dewey는 ‘사회적 효율성’을 넓은 의미에서 마음의 사회화로 보았다. 마음의 사회화란 다른 사람의 관심에 둔감한 개인들을 만드는 사회 계층화 장벽을 허무는 것을 의미한다. Dewey는 궁극적으로 ‘사회적 효율성’의 제고가, 경험을 주고받으면서 공유할 수 있는 능력 함양을 통해 달성될 수 있다고 보았다. 1916년 위원회의 교육철학과 교육학에 있어 직간접적으로 강력한 영향을 미친 것이 Dewey이므로 1916년 보고서에 드러난 ‘사회적 효율성’의 의미는 Dewey의 입장에서 해석되어야 한다(Jorgensen, 2010, 233-235). 그러므로 사회과의 목표로서 ‘사회적 효율성’은 민주국가 생활에 참여하여 정치적 역할을 수행하는 민주주의의 ‘시민적 자질’ 개념과 상통하게 된다. 즉, 사회과 수업은 학생들에게 민주주의 사회에서 요구되는 올바른 시민성을 함양시켜야만 한다.

민주주의 사회에서의 시민성 개념을 명료화하기 위해선 우선 민주주의 사회에 대해 알아보아야 한다. 민주주의 사회는 다원주의를 전제로 하며 개인들의 자유로운 의사소통을 보장하는 정치체제이다. 개인들은 각자가 독립적인 인격체로서 독자적 자율성을 지니고, 주권자로서 자신의 권리 행사를 위한 정치 과정에 참여한다. 그러므로 민주주의의 시민들은 타당한 근거에 입각하여 자신의 주장을 형성할 수 있어야 하고, 다른 사람에 의해 형성된 주장을 논리적으로 판단할 수 있어야 한다. 그리고 최종적으로 논의를 통해 이성적 합의에 도달해야 한다. 이를 위해, 학교에서는 학생들에게 민주 시민의 자질로서 참여능력과 의사결정능력을 가르쳐야 한다.

과학기술 영역에 있어서도 민주시민성은 요구된다. 과학기술이 빠르게 발전하면서 사회적 파장이 큰 여러 위험들이 현대 사회에 등장하였기 때문이다. 시민들은 원자력 발전으로 인한 사고의 위험, 생명공학과 관련된 윤리적 문제, 기후변화로 인한 난민 발생, 에너지 고갈로 인한 사회문제 등 과학과 관련된 다양한 위험 상황에 직면하게 되었다(장지영 외, 2012, 1124).

이처럼 시민들의 삶에 직접적인 영향을 미치는 위험들의 증가는 과학기술 분야에 일반 시민들도 많은 관심을 가지게 만들었다. 시민들은 주권자로서 삶의 세계에서 맞닥뜨리는 과학기술 문제들을 해결하기 위해 고민하고 참여해야 한다. 그리고 학생들은 과학기술 분야도 시민참여의 영역임을 알아야 한다.

또한, 과학이 지향해야 할 공공가치와 관련된 논의가 활발해진 점 역시, 과학기술 시민성에 대한 관심을 증가시켰다. AlphaGo의 등장으로 촉발된 4차 산업혁명¹⁾에 대한 관심은 과학의 가치 측면에 대한 고민으로 이어졌다. AlphaGo는 Google DeepMind가 개발한 빅데이터 기반 인공지능 바둑 프로그램이다. 빅데이터는 알고리즘으로 극복하기 어려운 문제들에서도 정확도를 높일 수 있게 하였다. 알고리즘을 일일이 입력하는 대신, 엄청난 양의 데이터를 입력해주면 프로그램이 그 패턴을 파악하여 새로운 알고리즘을 구축하기 때문에 스스로 학습하는 것이 가능해졌다. 그러나 이러한 변화는 가치판단이 배제되고 단순한 양적 판단만이 발생하게 되는 문제를 발생시킨다. 수리적 합리성에 근거한 효율적 판단들은 인간 존엄성을 해치는 부정적 결과를 일으킬 수도 있다. 그러므로 공공가치를 중심으로 과학을 통해 이루고자 하는 바가 무엇인지 더욱 명확하게 규정해야만 한다. 무엇을 할 수 있는가가 아닌 무엇을 해야 하는가에 대한 과학계의 고민이 증가하게 되었다. 과학 기술 역시 공적 담론의 대상에서 벗어날 수 없게 된 셈이다.

그럼에도 불구하고, 과학기술과 관련된 민주 시민성은 학교 교육에서 제대로 다루어지지 않았다. 사회과에서는 정치참여에 대해, 과학과에서는 과학주체에 대해 따로 설명하였다. 그 결과, 과학기술 관련 정책에 참여하는 민주시민으로서의 자질은 사회 교과와 과학 교과 양쪽 모두에서 소홀히 다루어지게 되었다. 시민성 교육은 사회과가 추구하는 목적이지만, 역설적으로 사회과학에 기반한 사회과교육만으로는 달성할 수 없는 지향점이기도 하다. 시민성 교육은 교과 간 통합을 필요로 한다. 사회과와 과학과의 통합 수업은 과학기술 시민성 교육의 진정한 의미를 실현시켜줄 수 있다. 과학기술 시민성 교육이 곧 「사회」·「과학」통합 수업인 셈이다.

앞으로 2018년 문·이과 통합형 교육과정이 적용되면 교과 간 통합의 움직임이 활발해질 것으로 예상된다. 문·이과 통합형 교육과정은, 학생들을 인문학적 상상력과 과학기술 창조력을 갖춘 창의융합 인재로 성장시키는데(교육부, 2015) 그 목적이 있다. 과학기술 시민성 교육을 위한 사회와 과학 교과의 통합이 이전보다는 수월해질 것이다.

본 연구는 과학기술 시민성 교육을 수행하기 위한 하나의 시도로서, 사회과와 과학과의 교과 간 통합을 시도해 보았다. 학생들은 과학에 내재된 가치문제를 이해하고 사회와 과학의 통합적 관계를 인식해야 한다. 그리고 더 나아가 과학이 바람직한 방향으로 발전할 수 있는 방안을 모색해야 한다. 이를 위해, 공공 쟁점 시리즈를 활용하여 「사회」·「과학」통합 수업을 구성하였으며, 실제 수업 현장에 시도하여 그 의의와 한계점을 분석하였다.

1) 4차 산업혁명은 로봇이나 인공지능(AI)을 통해 실제와 가상이 통합돼 사물을 자동적, 지능적으로 제어할 수 있는 가상 물리 시스템의 구축이 기대되는 산업상의 변화를 일컫는다(장필성, 2016, 13-14).

II. 「사회」·「과학」통합 수업의 구성 토대로서 공공 쟁점 시리즈

1. 쟁점중심 사회과의 의의

쟁점중심 사회과는 학생들이 시민으로서 갖추어야 할 합리적인 의사 결정 능력을 함양할 수 있도록, 논쟁 문제를 중심으로 사회과 내용을 구성하려는 시도이다. 사회 구성원 간에 문제시 되는 쟁점들을 간학문적으로 탐구하는 과정을 통해, 특정 쟁점에 대한 다양한 관점을 인식, 조사, 평가하는 능력과 사회 문제를 합리적으로 해결할 수 있는 능력도 기를 수 있다(전숙자, 2002, 196).

쟁점중심 사회과는 Dewey의 사상에 지적 토대를 두고 역사중심 전통과 대립되는 지점에서 발전하였다. Dewey의 영향을 받은 1916년 사회과 보고서의 ‘민주주의 제 문제(POD: Problems of Democracy)’ 과정은 오늘날 이야기되고 있는 쟁점중심 사회과의 모태적 산물로 평가받고 있다(이혜원, 2004, 6). ‘민주주의 제 문제(POD)’는 교과 통합에 대한 의식적인 첫 시도로 사회문제나 이슈에 대해 초점을 맞추는 교육 과정이었다. 1920년대에는 Rugg가 당시 사회문제와 역사적 사건들을 내용으로 하는 교과서 시리즈를 제작하였다. Rugg의 교과서는 사회문제나 논쟁을 중심으로 하는 사회과 교육과정에 대한 관심을 불러일으켰고, 이후 쟁점중심 교육에도 커다란 영향을 미쳤다. 1960년대에는 Hunt와 Metcalf가 ‘금기 영역’에 대해, Oliver와 Shaver가 ‘공적 영역’에 대해 쟁점 수업을 진행할 수 있는 결과물들을 제작하였다. 1980년대에는 Engle과 Ochoa가 쟁점중심 사회과 교육과정과 민주 시민의 독특한 역할간의 관계를 강조하면서, 반성적 의사 결정 능력에 기여할 수 있는 쟁점중심 교육과정을 발전시켰다(Evans & Saxe, 1996, 10-11; 전숙자, 2002, 196에서 재인용).

쟁점중심 사회과교육학자들은 사회과에서는 결정적인 가치를 주입하는데 중점을 두기보다는 가치탐구 과정을 가르쳐야 한다고 주장한다. 이들은 가치가 대립하는 논쟁문제 속에서의 가치 판단과 가치 결정 과정을 보다 합리화시키려고 시도하였다. 확정된 가치를 전제하지 않았으며 가치 판단에 의한 결정 과정의 학습이라는 ‘방법’을 중시하였다(정호범, 1997, 38). 그들 중에서도 Oliver와 Shaver는 개인의 윤리적·법률적 원칙을 중심으로 가치 판단과 가치 결정 과정을 파악하고자 하였다. Oliver와 Shaver는 쟁점의 의미를 ‘공공 정책상의 쟁점들’로 구체화시켰으며, 쟁점 해결을 위한 정책 결정에서 어떤 입장을 지지하고 유지하는 것이 합당한 선택인지에 집중할 것을 강조하였다. 그리고 이러한 공공 쟁점들을 분석하기 위해 ‘법리학상의 일반적 교수 전략’도 제시하였다(Oliver & Shaver, 1966, 131). ‘법리학상의 일반적 교수 전략’, 즉 법리모형은 피고와 원고간의 변증법적 토론을 중시하는 법학의 방법론에서 가져온

2) 논쟁과 쟁점은 구분되어 사용되어야 한다. 논쟁은 주로 쟁점을 다루는 방법적 측면이 강조된다. 쟁점은 방법보다는 내용의 측면이 중시된 의미 규정이다. 이렇게 볼 때, 영어의 ‘issues-centered’는 ‘논쟁중심’보다는 ‘쟁점중심’으로 번역되는 것이 타당해 보인다(이대성·손병노, 2003, 76-77). 문제와 쟁점 또한 구별해서 사용되어야 한다. 문제(problem)란 만족스럽지 못하여 다수가 변화시켜야 한다고 주장하는 상황을 말한다. 쟁점(controversial issues)은 어떤 상황의 본질이나 발생배경 및 대안을 둘러싸고 제기되는 다수의 합의되지 않은 주장이다(이돈희, 1997, 27-28). 그러므로 여기에서는 ‘쟁점중심 사회과’로 표기하였다.

개념이다(권오정·김영석, 2006, 81). Oliver와 Shaver는 이 교수 전략을 통해 학생들이 공공 쟁점을 분석하고 해결하길 원했다. 공공 쟁점 시리즈는 이 법리 모형이 적용되어 만들어진 결과물이다.

2. 공공 쟁점 시리즈의 실제

1) 정의

하버드에 조교수로 새롭게 임용된 Oliver와 그의 동료들, 특히 Shaver와 Newmann은 공공 쟁점 탐구가 중등학교 사회과 교육과정에 포함되어야 한다는 신념에서 교육과정을 재조직한다(Francis, 2014, 374). 이들이 1957년부터 하버드 대학에서 사회과 교육과정 및 교수학습을, 공공문제를 교수하는 모형으로 체계화한 작업이 바로 하버드 사회과 프로젝트이다. 프로젝트는 구체적으로 두 단계로 나누어 진행되었다. 1957년부터 1961년 사이에 Donald Oliver는 James Shaver의 도움을 받아 첫 번째 단계의 프로젝트를 수행한다. 이 후 1963년부터 1968년 사이에는 Fred Newmann이 Donald Oliver의 협조를 얻어 두 번째 단계의 프로젝트를 마무리하였다(배영민, 2013, 28). 하버드 사회과 프로젝트의 결과물들은 1960-70년대에 약 30개에 달하는 팸플릿 자료로 제작되었다(Stern, 2007; 배영민, 2013, 28에서 재인용). 이 팸플릿 자료들이 바로 공공 쟁점 시리즈이다.

하버드 사회과 프로젝트 연구원들은 사회과학에 관한 폭넓은 배경지식을 갖춘 교수와 대학원생들로 구성되었다. 이들은 미국과 전 세계의 학생들이 살아가면서 당면할 심각한 공공 쟁점 관련 논쟁들을 만들거나 찾아냈다. 그 다음, 교육과정의 전반적 범위를 보여줄 수 있는 일련의 사례들을 뽑았다. 사례들은 구체적이고 역동적인 형태의 상황과 딜레마들로 묘사되었다. 사례 자료는 다양한 형태로 서술되었다. 자서전과 전기 형식, 신문 기사, 소설과 문학작품에서의 발췌, 법정 진술, 역사적 단편 등으로 구성되었다. 사례로 실제 자료를 주로 사용한 이유는 해석적 요소를 최소화하여 학생들에게 문제를 직접적으로 제기하기 위해서였다(Newmann, 1965, 426-427).

언뜻 보기에는 상관없어 보이는 이야기들이 의미 있는 방식으로 공공 쟁점 시리즈에 구성되었다. 쟁점을 검토할 수 있는 배경지식이나 틀을 제공해주는 자료들이 선택되기도 하고, 다양한 사회과학 개념들을 설명하기 위한 자료들이 선택되기도 했다. 사회과학 학문으로부터 내용을 선택한 주요 기준은 사회적 이슈를 분석하는데 유용한지 아닌지에 대한 연구원들의 동의 여부였다. 사회과학의 내용은 학문적 분과구조의 맥락에서가 아니라, 사회논쟁을 해결하는 맥락에서 소개되었다. 이런 내용선정 원칙은 하나의 학문을 전적으로 가르치지 않고 다방면의 학문들을 절충하게 하였다. 동시에, 해당 분야의 학자들이 모여 교수 계획과 사례 자료를 엄밀하게 검토하게 함으로써, 학문의 내용을 왜곡하지 않는 학술적 의무도 인지하고 이행하였다. 사회과학 개념들은 사례에서 명쾌하게 드러나기 보다는 교사와의 대화를 통해 자연스럽게 도출되도록 구성하였다(Newmann, 1965, 427).

2) 등장 배경

시민성 교육은 오래전부터 사회과교육의 주요 목표였다. 1899년 AHA 7인 위원회의 보고서에도 이런 관심사가 잘 반영되어 있고 NEA 사회과 위원회의 1916년 보고서 역시 사회과교육의 주요 목표로 시민성 교육을 상정하고 있다(Oliver & Shaver, 1965, 1). 사회과는 분명 시민 교육을 담당하는 교과이다. 그러므로 사회과 교육으로서 사회과학을 가르치는 경우, 분과 학문적 요구는 기껏해야 사회과 교육과정의 내용을 선정하기 위한 이차적인 기준이 되어야 하고, 사회와 학습자의 요구가 최우선적으로 고려되어야만 한다. 그리고 이 경우에 특정한 학문 지식을 학생들에게 가르치는 이유는 모든 시민에게 요구되는 일반적인 지적 능력을 함양하기 위해서여야 한다(Oliver & Shaver, 1966, 7). 이처럼 Oliver와 Shaver는 사회과교육이 일반교육(general education)으로서 시민 양성의 역할을 담당해야 한다고 주장하였다.

그러나 당시 교육과정 조직은 시민성 교육을 목표로 하는 사회과에 알맞지 않았다. 스푸트니크 사건 이후, 중앙정부의 교육과정 개발 기금이 과학과 수학 교육과정 개조에 투입되었다. 그 결과 학문 구조적 접근의 상당한 성공이 과학과 수학 교육에서 보고되었고 뒤이어 많은 사회과학자들이 초중등 교육과정 개발에 참여하기 시작하였다. 사회과학자들은 교육과정 작업을 하면서, 그들의 전문화된 학문적 분과구조를 교육과정 기본 구조로 그대로 사용하였다(Oliver & Shaver, 1965, 4).

이런 사회과학 구조에 근거한 교육과정이 적절한 시민성 교육을 제공할 것인지 Oliver(1957)는 의구심을 가졌다. 사회과학의 분과 학문은 특정 내용을 연구하고 분석하기 위해 임의로 규정한 분야이기 때문에 분과 학문의 과학적 틀은 실제 삶의 문제 표현과 해결에 있어 지나치게 제한적일 것이라고 보았다. 그러므로 그는 시민성 교육을 목표로 하는 사회과는 사회과학 학문 구조 이상에 근거해야 한다고 언급하였다. 시민성 교육의 지적인 목표와 함께 태도적인 그리고 기질적인 목표도 고려한다면, 단순히 지적인 시민 모델로서 학문적 학자만을 양성하는 것은 부적당(Oliver & Shaver, 1965, 9)하기 때문이다. 지적 탁월성의 추구는 그 자체가 도달점이 아니라 다른 도달점을 위한 수단이다. 시민성으로서의 추가적인 도달점은 더 나은 것에 대한 개념(예를 들면 자유의 추구, 비판적 탐구, 인간의 존엄성, 진보, 문명화, 좋은 삶)을 포함해야 한다고 보았다(Newmann, 1965, 421).

Oliver(1957)는 또한, 학생들이 사회과학 이론이 영향을 미칠 수 있는 백지 상태로 교실에 들어온다는 가정에도 의문을 제기한다. 실제로 학생들은 미완성이고 분열되었으며 불충분한 그들 자신의 이론을 가지고 교실로 들어온다. 실재성에 있어 학생들이 백지상태가 아니라는 사실은, 학문 구조에 근거한 교육과정이 학생들의 마음속에 사회과학자 모델의 복제품을 그대로 남길 수 없음을 나타낸다. 게다가 이 같은 교육과정은 교사의 역할을 단순한 전달자로만 제한시킨다. 학생들은 학자들이 추천한 지적 접근법으로 탐구하여 학자들이 달성했던 결론에만 도달하게 된다. 학문 구조에 근거한 교육과정은 교사의 지적 자율성 보장에 무관심한 것처럼 보인다. 그러므로 Newmann(1965)은 사회과교육이 단순히 인지된 학문의 틀을 넘어 사회를 반영하는 새로운 내용들을 포함하는 시도를 해야만 한다고 여겼다.

이러한 문제의식 속에서 당시의 새로운 사회적 배경의 출현은 하버드 사회과 프로젝트를 촉

발시키는 계기가 되었다. 첫 번째로, 연구 방법론을 비롯해서 사회과학의 학문 지식이 급속도로 증가하던 사회적 배경을 들 수 있다(Oliver & Shaver, 1966, 3-4). 당시 사회는 기술 팽창, 인구 폭발, 도시화, 산업화, 핵 갈등 속에서 지식이 증가하고 다양한 위협이 발생하였다. 이렇게 기하급수적으로 증가하는 사회과학의 학문지식을 기존의 교육 형태로 가르치기에는 한계가 있었다. 또한 세상이 자신 분야에 고립된 사람들로만 구성되어 있다면, 인간 존엄성을 위협하는 복합적 문제들을 극복할 수 없을 것이라는 위기의식도 팽배하였다. 가속화되는 사회의 변화에 대처하기 위해, 지적 융통성과 관련성을 학생들에게 함양시킬 필요가 있다(Newmann, 1965, 428)는 주장이 제기되었다. 공공 쟁점을 다루는 것은 학문들 간의 연계성을 확립하는 열린 방안이다. 이는 교실을 넘어 사회적 논쟁으로도 전환될 수 있으며, 하나의 주제에 대한 학제적 연구가 가능하게 만들기 때문이다.

두 번째로, 당시 학교에서 가치교육을 강화해야 한다는 분위기가 확산되던 사회적 배경을 들 수 있다. 1960년대의 미국 사회는 흑인인권운동, 반전운동 등 다양한 가치와 주장이 대립하는 혼란스러운 상황이었다(권오정·김영석, 2006, 81). 이와 같은 사회적 요구로 인하여 새로운 사회과 교육과정의 내용은 윤리 영역까지 포함해야만 했다(Oliver & Shaver, 1966, 4). 공공 쟁점의 본질은 단순한 ‘사실의 문제’가 아니라 근본적으로 ‘가치의 문제’이다. Beard는 공공 쟁점에 대한 의사결정을 함에 있어 필연적으로 가치에 기초한 선택을 요구받게 된다고 주장하였다(Beard, 1934; Oliver & Shaver, 1965, 8에서 재인용). 그러므로 공공 쟁점을 다루는 것은 학생 개인들의 가치 내지 신념과 사회의 윤리 또는 가치를 어떻게 적절하게 다루어야 하는지를 함께 고려하게 만든다.

이처럼 지식의 급증과 가치교육에 대한 요구는 Oliver와 Shaver가 공공 쟁점 시리즈를 만드는 데 영향을 주었다. Oliver와 Shaver(1965)는 공공 쟁점이 학교에서 다루어야 할 사회과의 주요 내용이 되어야 한다고 주장하였다. 이들은 이를 통해, 사회과교육이 사회과학 구조 이상에 근거하는 폭넓은 일반교육이 될 수 있다고 보았다.

3) 내용

Oliver와 Shaver는 공공 쟁점 시리즈의 내용으로 공공정책(public policy)에 관한 가치갈등 사항들을 주로 다루었다. 대부분의 사람들은 일반 가치(예를 들면, 개인의 자율성, 공공복지, 평등권, 재산권, 국가안보, 다수결, 소수자의 권리)에 대한 충성과 헌신을 당연시 생각한다. 그러나 만일 두 가지 이상의 일반가치가 충돌하는 실제적·구체적 상황이 발생한다면, 어느 일반가치를 선택해야 하는지에 대한 결정을 내리기가 까다롭다. 특히, 그 실제적 상황이 정책을 결정하는 일이라면 사람들 사이의 많은 논쟁이 일어날 것이다. 민주주의 사회에서 주요 쟁점에 대한 정책들은 사회적 기본가치들 사이의 대립을 포함하기 때문이다(Oliver & Shaver, 1965, 8). 공공 쟁점 시리즈는 이러한 논란이 있는 쟁점에 대한 정책 결정을 주로 다룬다.

Oliver와 Shaver는 공공 쟁점 시리즈에서 사회적 논쟁 해결을 위한 ‘이성적 합의’를 강조하였다. 그들은 다원주의 사회에서 모든 사람들이 인정할 수 있는 최상의 가치는 ‘인간의 존엄성’이라고 보았다. 이런 ‘인간의 존엄성’을 보호하기 위해서는 ‘이성적 합의’가 ‘선

택의 자유’ 만큼이나 필수적인 가치로 인정되어야 한다(Oliver & Shaver, 1966, 60-61). 다원주의 사회에서 사회적 갈등은 개개인이 지닌 ‘인간의 존엄성’ 과 ‘선택의 자유’ 가 보호받고 ‘이성적 합의’ 역시 존중되는 방식으로 해결되어야 한다. ‘이성적 합의’ 는 상호간의 의사소통을 통해 가능하므로, 토론의 과정은 사회적 논쟁 해결에 접근하는 최선의 길인 셈이다.

Oliver와 Shaver가 제시한 사회적 논쟁의 구체적 내용들은 그들의 저서인 『Teaching Public Issues in the High School』 을 통해 확인할 수 있다. 먼저 그들은 일반적인 공공문제를 (1) 인종과 민족 갈등, (2) 종교와 이념 갈등, (3) 개인의 보호, (4) 경제 집단 사이의 갈등, (5) 건강·교육·복지, (6) 국가 안전으로 나누고 각 영역의 하위요소로 세부 주제를 선정하였다. 그들이 제시한 문제영역의 내용은 다음과 같다.

표 36. Oliver와 Shaver가 제시한 문제영역

문제 영역	주제	갈등하는 가치들
인종과 민족 갈등	-학교 인종차별 철폐 -비백인과 소수민족을 위한 시민권 -비백인과 소수민족을 위한 주택 공급 -비백인과 소수민족을 위한 직업 제공 -이민 정책	평등권 정당한 법적 절차 인류애 vs 안녕과 질서 재산권 및 계약 체결권 사생활 및 개인정보 보호
종교와 이념 갈등	-미국에서 공산당의 권리 -종교와 공공교육 -위험하고 부도덕한 예술품의 통제 -종교와 국가 안보 : 양심적 병역거부 선서 -종교 재산에 대한 세금	표현과 양심의 자유 vs 평등권 민주주의의 안전과 보호
개인의 보호	-범죄와 비행	자유와 범위 정당한 법적 절차 vs 안녕과 질서 지역복지
경제 집단 사이의 갈등	-노동조직 -기업 간 경쟁과 독점 -농산품의 과잉생산 -천연자원의 보호	공정한 경쟁 공공복지와 지역사회의 발전 vs 재산권 및 계약 체결권
건강, 교육, 복지	- 빈자와 노인에게 대한 적절한 의료보호 -적절한 교육기회 -노년층의 보호 - 직업과 수입보장	평등한 기회 인류애 vs 재산권 및 계약 체결권
국가 안전	-연방에 대한 충성-보안 프로그램 (Federal Loyalty-Security Programs) -대외정책	표현의 자유, 양심의 자유 정당한 법적 절차 사생활 보호 vs 민주주의의 안전과 보호

(출처 : Oliver & Shaver, 1966, 142-143)

이를 통해 알 수 있는 사실은 공공 쟁점 시리즈에서 다룬 내용들이 학문적 경계를 넘어선다

는 사실이다. Oliver와 Shaver 그리고 Newmann은 공공정책으로 해결해야 할 세계적 문제들의 사례를 상충하는 법률적 윤리적 범주의 관점에서 구성하였다. 그러므로 이러한 사례들은 모든 사회과학 영역과 다른 학문 영역(예를 들면, 자연과학, 철학, 법학 등)을 포괄하는 넓은 범주의 내용들을 포함하고 있다(Newmann, 1965, 426). 적절한 공공 쟁점 소재를 사용한다면, 분리된 학문들 사이에서도 공유되는 공통의 관심사를 이끌어 낼 수 있다.

3. 「Science and Public Policy」의 활용성

공공 쟁점 시리즈 중 1969년 출판한 「Science and Public Policy」는 학교 현장에서 사회과 시각으로 과학적 쟁점을 다룰 수 있게끔 제작된 교재라는 점에서 의미가 있다. 「Science and Public Policy」는 Roosevelt 대통령의 과학 분야에 관한 대규모 정부지출 이후 나타난 사회적 변화를 반영하여 저술되었다. 당시 정부의 과학에 대한 대규모 투자 이후, 과학 기술이 빠르게 발전하여 많은 질병을 치료할 수 있게 되었고 사람들의 수명이 연장되었으며 환경을 통제할 수 있게 되었다. 하지만 자연을 오염시키는 산업화가 진행되었고, 인류를 파멸시킬 수 있는 전쟁 무기가 개발되었으며 인간의 생각을 조작할 수 있는 생화학적 사실이 발견되는 등 부정적 단면도 등장하였다(Singleton, 1993, 4). 「Science and Public Policy」는 이와 같은 다양한 과학 쟁점들을 정책적으로 어떻게 해결할지 또는 정책을 결정함에 있어 시민들이 어떠한 영향을 미칠 수 있을지를 고민하게 만든다. 이 과정에서 학생들은 과학에 내재된 가치들을 이해하고 사실과 가치, 사회와 과학의 통합적 관계를 파악할 수 있다.

「Science and Public Policy」는 과학, 기술, 사회의 상호관계를 내용으로 다룬다는 면에서 STS 교육의 성격을, 공공 쟁점 시리즈 중 하나에 해당한다는 면에서 공공 쟁점 시리즈의 성격을 모두 지닌다. 「Science and Public Policy」는 STS 교육과 공공 쟁점 시리즈의 접하는 지점인 셈이다. 공공 쟁점 시리즈이면서 동시에 STS 교육의 성격을 지닌다는 점이 「사회」·「과학」통합 수업교재로서 「Science and Public Policy」의 활용가치를 높인다. 「Science and Public Policy」 활용 수업을 통해 STS 교육과 공공 쟁점 시리즈의 의미를 모두 실현할 수 있기 때문이다.

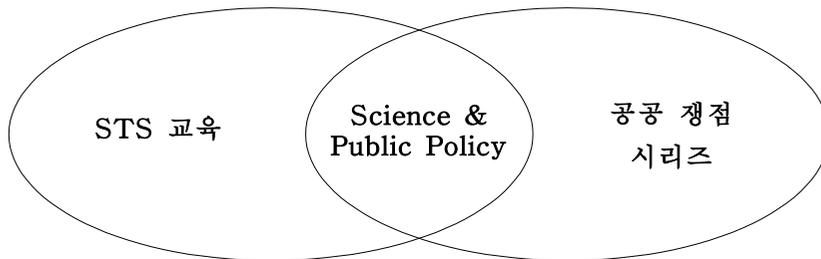


그림 1. STS 교육과 공공 쟁점 시리즈가 접하는 지점

STS 교육은 과학과 기술, 그리고 사회의 통합 교육을 일컫는다. STS 교육론자들은 학생들에게 과학적 지식만 가르칠 것이 아니라, 과학과 기술의 발달로 인해 발생한 여러 사회적 문제를 함께 다루며 그 해결책을 모색하게 하는 교육이 되어야 한다고 주장한다. 그리고 과학과 기술을 우리 사회가 어떻게 현명하게 이용하여야 하는가에 대한 윤리, 가치 측면의 교육도 강조되어야 한다(최경희, 1996, 22-23)고 주장한다. 비록 그 시작은 학문중심 과학교육에 대한 문제의식에서 등장한 과학과 교육운동부터였지만, 민주시민의 자질함양이라는 궁극적 목표 달성을 위해 사회과에서도 반드시 고려해야 할 내용이다.

한편, 공공 쟁점 시리즈는 쟁점 상황에 직면했을 때, 타당한 해결책을 찾기 위하여 상대방과 이성적 대화를 통해 합의하는 과정을 중시 여긴다. 그러므로 공공정책으로 해결해야 할 다양한 문제들이, 상충하는 법률적·윤리적 범주의 관점에서 내용요소로 구성되어 있다. 학생들은 다양한 문제들과 관련된 자신의 입장을 정당화하고 다른 사람들과의 대화 속에 참여한다. 그들은 이러한 과정을 통해 논쟁의 명료화, 정당화, 그리고 해결을 위한 매체로서의 지적이고 합리적인 합의의 과정을 경험하게 된다.

STS 교육과 공공 쟁점 시리즈 모두 학제적 접근을 취한다는 점, 그리고 과학쟁점이 주요 소재로 이용될 수 있다는 점에서 분명 접하는 지점이 존재한다. 특히 「Science and Public Policy」의 경우에는 연구주제·연구자료·연구결과의 허용 또는 금지에 관한 과학정책들이 내용으로 직접 제시된다. 그러므로 STS 교육에서 중시 여기는 과학, 기술, 그리고 사회의 관계에 대해 학생들이 진지하게 고민하게 할 수 있다. 또한 ‘쟁점에서 출발하는 접근법’을 사용하고 정책 결정이라는 사회과의 시각에서의 통합을 추구함으로써, 그동안 과학교육계에서 시도한 통합과는 다른 관점에서의 통합을 시도하고 있다.

내용상으로 「Science and Public Policy」는 명확하게 STS 교육의 성격을 지닌다. 그러나 이는 이론적인 부분에 한해서 일 뿐이다. 실제 수업에 적용하여 STS 교육이 추구하고자 한 바가 명확히 드러나는지, 드러난다면 수업의 어떤 상황적 맥락에서인지를 살펴볼 필요가 있다. 만일 드러나지 않는다면 무슨 이유 때문인지 밝히는 것도 차후 관련 연구를 진행하는데 있어 중요한 단서가 될 것이다. 다음 장에서는 「Science and Public Policy」를 직접 수업에 실천한 과정과 그 결과에 대해 언급하고자 한다. 공공 쟁점 시리즈를 통한 ‘사회’ - ‘과학’ 통합은 분명 매력적인 시도이다. 이러한 방식은 과학을 공공 쟁점으로 다루며, 합리성보다는 합당성을 추구하고 있기 때문이다.³⁾

3) 합당성을 추구하는 사람은 공정한 협동 조건으로서의 기준이나 원칙을 제안하며, 다른 사람들도 그렇게 하리라는 확신아래 그러한 원칙을 준수하려는 자유롭고 평등한 사람들이다. 이런 점에서 합당성이란 공적(public)이다. 반면, 합리성을 추구하는 사람은 자기들 고유의 목적과 이익을 특수하게 추구한다. 그들이 추구하는 이익은 철저히 개인적이고 자기중심적이다. 그들은 목적을 달성하기 위해 방법의 우선순위를 생각하고, 가장 효율적인 수단과 실현가능성이 높은 대안을 모색한다. 이런 점에서 합리적이란 공적(public)이 아니다(Rawls, 1993, 48-54; 장영호, 2007, 37에서 재인용).

Ⅲ. 「사회」·「과학」통합 수업 실천 및 결과

1. 실천 방법

연구 목적은 앞서 서론에서 밝힌 바와 같이, 공공 쟁점 시리즈를 활용한 「사회」·「과학」통합 수업을 실천하여, 교실환경 맥락 내에서 발생하는 유의미한 변화를 심층적으로 분석하는데 있다. 이런 소기의 목적을 달성하고자 직접 수업을 실천한 뒤 전사하였고, 해당 기록을 분석하였다.

우선, 「Science and Public Policy」를 번역하여 3차시의 수업 자료로 재구성하였다. 수업은 3개 학교를 대상으로 각 3차시, 총 9차시에 걸쳐 진행하였으며, 실제 수업에서의 활용 가능성도 검토하고자 정규 수업시간을 이용하였다. 연구 대상은 다음과 같다.

표2. 연구 대상

학교급	학교명(소재지)	학년	대상	시기	총 차시
중학교	D중학교 (세종)	3학년	1개반	6월	3차시
중학교	B중학교 (서울)	3학년	1개반	9월 ~ 10월	3차시
고등학교	K고등학교 (청주)	1학년	1개반	7월	3차시

수업을 직접 진행하면서 주요 내용들을 기록하였고, 모든 수업은 비디오카메라로 녹화한 후 전사하였다. 수업동안 인상적인 행위를 보이거나 유의미한 변화 양상을 띤 학생들은 방과 후 시간을 이용하여 심층면담을 진행하였다. 면담내용 역시 녹음한 후 전사하였다. 연구자의 기록, 녹화 파일, 녹음 파일, 학생들의 학습지를 종합적으로 수집하였다.

수집한 사례 기록들은 관찰된 내용의 유사성 정도에 따라 귀납적으로 범주화 하였다. 각 범주 항목은 지속적인 수정의 작업을 거쳐 상호 배타적이고 독립적이도록 구성하였으며, 하위 내용의 의미를 모두 포함할 수 있는 용어를 범주 항목 명칭으로 사용하였다. 그리고 최종적으로 범주 항목들을 「사회」·「과학」통합 수업의 효과로 제시하며 결론지었다.

수업 효과성에 관한 기존의 연구들이 대부분 양적 분석을 시도했다는 점에서 질적 사례 분석으로 접근한 본 연구가 의의 있을 것이라 생각한다. 수업 내에서의 학생 간 상호작용과 역동적인 변화 모습은 양적 연구에서 잘 드러나지 않기 때문이다. 또한 향후 통합 수업을 시도하려는 교사에게는 본 연구가 그 상황을 미리 예측해 볼 수 있는 자료로도 활용될 수 있을 것이다.

2. 실천 결과

공공 쟁점 시리즈를 활용한 「사회」·「과학」통합 수업은 다음과 같은 학생들의 변화를 가져왔다.

첫째, 학생들은 과학 지식 구성 과정에서 가치개입 가능성을 인식하였다. 구체적으로 정의를 내리는 과정에서, 연구 자료를 사용하는 과정에서, 결론을 도출하여 일반화하는 과정에서 무의식적으로 가치가 개입될 수 있음을 알게 되었다. 과학기술 영역에 있어서도 주관성과 객관성은 상호 배타적인 대립물이 아닌 서로 배제할 수 없는 통일체이다. 즉, 과학 지식을 구성하는 과정에 가치가 개입된다고 하더라도, 이러한 사실이 과학의 객관성 그 자체를 훼손시키는 것은 아니다. 개입된 가치에 대한 공공의 심사와 비판을 통해, 과학은 상호주관성을 확보하고 객관성도 유지할 수 있다. 가치중립에 대한 맹목적인 믿음보다는 바람직한 가치가 과학에 내재할 수 있도록 고민하고 성찰해야 한다. 이를 위해 과학자들은 가치 개입가능성을 항상 염두하고 늘 심사와 비판에 자신의 가치판단을 개방해야 할 것이다. 또한 시민들은 올바른 가치-예를 들면 소수자 보호, 인간의 존엄성 추구, 인류에 등-가 현대 과학에 내재하고 있는지 지속적으로 감시해야 한다. 과학 속 가치에 대한 공공 논쟁은 무엇이 올바른 과학이고 무엇이 그른 과학인지를 분별하는 인식을 키워줄 것이다.

둘째, 학생들은 과학과 사회의 상호작용을 인식하였다. 기존 STS 교육이 과학이 사회에 미치는 영향에만 초점을 두었다면, 공공 쟁점 시리즈를 활용한 「사회」·「과학」통합 수업은 사회가 과학에 미치는 영향도 함께 다루었다. 특히 세금이 과학연구에 미치는 영향도 일부 언급하여, 정부의 세금 사용에 대한 적절한 감시가 필요함을 학생들이 이해하게 되었다. 과학이 사회와 서로 영향을 주고받는다라는 사실은 매우 중요하다. 이러한 상호작용은 일회성에 그치는 것이 아니라 지속적으로 이루어지며, 그 결과 과학과 사회가 모두 재구조화되기 때문이다. 가정에서 출발하여 검증의 과정을 거친 과학 이론은 우리에게 사회를 바라보는 인식의 틀을 제공하며 우리의 감각 배후에 있는 사회적 실재에 대한 근사치를 보여준다. 그러므로 새로운 과학적 발견은 사회적 실재 또는 그 실재를 바라보는 안목도 변화시킨다. 그리고 이러한 변화는 또다시 과학연구 자체에도 영향을 미치게 된다. 과학과 사회의 재구조화는 자연의 영속적인 법칙에 따라 일어나지 않는다. 그렇기 때문에 그 변화를 예측하고 측정하기란 매우 까다롭다. 변화는 우연적 요소의 영향을 받아 불확실성을 지니게 된다. 시민들은 인간의 자유 의지에 대한 신뢰를 바탕으로 과학과 사회의 변화에 민감하게 반응하고, 반려의 대상으로서의 과학을 지속적으로 관리해 나가야 한다.

셋째, 학생들은 과학기술정책 과정에서의 시민참여 필요성을 인식하였다. 일반 시민들에게 직접적인 영향을 미치는 과학 쟁점들에 대해 논의하였고, 이를 해결하기 위한 과학자와 시민의 협동 필요성에 대해 고민하였다. 그리고 이 과정을 통해 학생들은 참여의지와 실천력을 기를 수 있었다. 이는 기존 STS 교육들이 단순히 과학과 과학적 기술의 본성을 이해하고 있는 교양인을 기르려고 한 것에 비해, 「사회」·「과학」통합 수업이 훨씬 능동적인 성격을 가지고 있음을 보여준다. 「사회」·「과학」통합 수업은 STS 교양인을 넘어 과학기술시민성을

함양한 민주시민을 양성하고자 한다. 이상적 공동 사회는 독자적으로 사고하는 용기를 지니면서, 그 자신을 집단과 연계시키는 시민들로 구성된 사회이다. 우리들 각자 자신은 나름의 사고방식을 향유하면서 동시에, 다른 사람의 타자성을 부정하거나 억누르지 않고 그들의 의견을 경청해야 한다. 타인과의 합리적 소통은 자기중심성을 탈피하고 더 나은 사회로의 공진화를 위한 방법이기 때문이다. 과학기술 분야도 예외일 수는 없다. 시민들은 과학기술 쟁점에 대해 깊이 있게 숙고하고 책임감 있게 의사결정 해야 한다. 그리고 더 나아가 과학기술 관련 정책 결정에도 직접 참여하려는 실천 의지를 지녀야 한다.

IV. 결론 및 제언

1. 요약 및 결론

현대과학 기술사회가 도래함에 따라, 사회적 과장이 큰 과학적 쟁점들이 등장하였고, 과학이 지향해야 할 공공가치에 대한 논의도 증가하고 있다. 그러나 아직까지 교과 통합의 관점에서 사회와 과학의 관계성 및 가치판단 문제를 다룬 연구는 미비하다. 이에 공공 쟁점 시리즈를 활용한 「사회」·「과학」통합 수업을 구성하고 실천하여 그 효과성을 분석해 보고자 하였다. 문헌연구와 사례분석을 병행하였으며, 그 결과 다음과 같은 결론을 얻었다.

먼저, 문헌 검토를 통해, 공공 쟁점 시리즈를 활용한 STS 교육의 실천 가능성을 확인하고, 「사회」·「과학」통합 수업을 구성하였다. STS 교육은 사회와 과학의 단절을 극복하고 종합적 시각에서 과학기술을 다루려는 통합 교육 사조로서 과학의 윤리, 가치 측면을 중시 여긴다. STS 교육의 목적은 학습자들의 삶과 직접적으로 관계있는 경험과 문제 속에 학습자들을 포함시켜 그들이 직접 문제에 반응하게 하는데 있다. 학생들은 이러한 과정을 통해, 과학적 내용지식과 과학의 본성 모두를 포함하는 소양을 함양할 수 있다. 그러나 STS 교육이란 개념 자체가 열린 의미로 다양한 관점에서 고려될 수 있는 사항이기 때문에, 현장 교사들에게 많은 혼란을 발생시켰다. 또한 STS 교육이 과학교육에 한정된다는 잘못된 인식이 통합교육으로서의 STS 교육의 성격을 훼손시켰다. 그로 인해 STS 교육은 단지 과학교육 내에서 과학 이론의 활용 사례들을 제시하는 수준으로만 적용되었다.

이러한 이유로, 공공 쟁점 시리즈를 통해 STS 교육을 새롭게 실천해 보았다. 공공 쟁점 시리즈는 단순하게 쟁점 내용들로만 구성된 자료집이 아니다. Oliver와 Shaver(1966)는 학생들이 공공문제에 관한 가치갈등 사항들에 대해 논쟁하면서, 각자의 입장에서 갈등 상황을 타인에게 설명하고 이성적 합의에 이르게 하는 것을 중시 여겼다. 자유롭고 열린 토론을 통해, 사회적 쟁점들을 비판적으로 검토하는 능력을 신장시키고 타인에 대한 이해의 폭을 넓히고자 하였다. 그러므로 공공 쟁점 시리즈는 가치탐구, 학제 간 접근, 시민참여를 중시 여긴다. 공공 쟁점 시리즈 중 특히 「Science and Public Policy」는 다양한 쟁점 중에서도 과학기술 쟁점들을 중심으로 제작되었다. 갈릴레오 재판, 오펜하이머의 딜레마, 불소첨가 논쟁사건을 사례로 제시하

여, 학생들이 과학, 기술, 그리고 사회의 관계에 대해 진지하게 고민하게 한다. 「Science and Public Policy」를 재조직하여 3차시 분량의 「사회」·「과학」통합 수업을 구성하였다.

다음으로, 실제 교실현장에서 공공 쟁점 시리즈를 활용한 「사회」·「과학」통합 수업을 실시하고 학생들의 변화 양상에 관한 질적 사례 분석을 시도하였다. 3개 학교를 대상으로 각 3차시, 총 9차시에 걸쳐 통합 수업을 실시하였다. 학생들은 과학 지식 구성 과정에서의 가치개입 가능성을 인식하였고 과학과 사회의 상호작용을 이해하였다. 그리고 최종적으로 과학정책결정 과정에서의 시민참여 필요에 대해 공감하였다. 「사회」·「과학」통합 수업의 각각의 효과들은, 공공 쟁점 시리즈에서 강조점을 둔 가치탐구, 학제 간 접근, 시민참여와 관련 깊다는 점에서 그 함의가 크다. 공공 쟁점 시리즈를 통해 추구하고자 하는 내용들이 「사회」·「과학」통합 수업의 목적인 과학기술 시민성 함양에 직접적으로 영향을 주었다는 뜻이기 때문이다. 공공 쟁점 시리즈에서 강조한 내용과 「사회」·「과학」통합 수업의 효과를 연결 지어 설명하면 다음과 같다.

첫째, 사실에 내재한 가치에 대한 강조는 학생들이 과학 지식 구성 과정에서의 가치개입 가능성을 인식하는데 영향을 주었다. Oliver와 Shaver는 가치판단과 사실적 주장 사이에 가늠하기 어려운 경계선이 있음을 지적하였다. 어떠한 사실을 정의할 때도 그러하며, 전체적인 진술의 맥락을 구성할 때에도 가치가 개입된다고 보았다. 우리가 창출해내는 대부분의 진술들은 사실상 임의적이거나 감정 혹은 가치가 개입된 진술일 가능성이 매우 크다고 보면서, 외견상 사실적 의미를 기초로 진술되는 주장도 그 이면에는 모종의 가치가 옹호되거나 전제된 경우가 대부분이라고 지적하였다(이혜원, 2004, 21). 이러한 그들의 생각이 반영된 공공 쟁점 시리즈는, 학생들이 과학 쟁점에 내재된 가치문제에 관심을 가지고 과학 지식 구성 과정에서의 가치개입 가능성을 인식하게 하였다. 학생들은 가치배제가 불가능함을 이해하였고 상호주관성 확보를 위해 과학자의 가치판단이 개방되어야 함에 대해 논의하였다.

둘째, 학제 간 접근에 대한 강조는 학생들이 과학과 사회의 상호작용을 이해하는데 영향을 주었다. Oliver와 Shaver 그리고 Newmann은 공공정책으로 해결해야 할 세계적 문제의 사례들을 상충하는 법률적, 윤리적 범주의 관점에서 구성하였다. 그러므로 이러한 사례들은 모든 사회과학 영역과 다른 학문 영역(예를 들면, 자연과학, 철학, 법학 등)을 포괄하는 넓은 범주의 내용들을 포함하고 있다(Newmann, 1965, 426). 즉, 공공 쟁점 시리즈는 교육적 목표와 사회적 요구로 구성된 시민성 교육의 형태로 분과 학문들의 공유 지점을 만들어 낼 수 있다. 특히 「Science and Public Policy」는 과학기술 시민성 교육의 형태로 사회과학과 과학과의 공유 지점을 만들어 낸다. 학생들은 수업을 통해, 사회와 과학의 상호작용에 대해 인식했고, 사회 구성물로서의 과학에 대해 알게 되었다. 그리고 과학의 불확실성에 대한 반성적 지성을 일반시민들도 길러야 한다는데 대해 의견을 같이 하였다.

셋째, 시민참여에 대한 강조는 학생들이 과학정책결정 과정에서의 시민참여 필요에 대해 공감하는데 영향을 주었다. 공공 쟁점 시리즈는 학생들이 사회적이고 정치적인 행동을 하는 시민들이 되도록 가르치는 것을 목적으로 제작되었다. Oliver와 Shaver(1966)는 학생들이 다원주의 사회에 있어 충돌되는 관점들의 가치를 이해하며, 격렬한 논의에서 효과적으로 자신의 의

견을 표현하고 주장하는 시민들이 되기를 원했다. 그리고 더 나아가 상대방의 입장에서 고민하며, 설득과 대화를 통해 이성적 합의에 이르는 과정을 중시여기길 바랐다. 그러므로 공공쟁점 시리즈를 활용한 「사회」·「과학」통합 수업은 기존 STS 교육에 비해 시민참여와 관련하여 훨씬 실천 지향적 측면을 강조하고 있다. 학생들은 시민참여가 민주주의 사회에서 중요한 의미를 지니며, 과학기술 영역에서도 결코 예외일 수 없음을 알게 되었다. 과학기술정책 과정에의 참여를 통해, 시민들이 사회가 직면한 문제를 효과적으로 직접 해결할 수도 있고, 전문가 세력의 권력 집중도 견제할 수 있음을 인식하였다.

본 연구는 통합에 대한 지속적인 고민 속에서 진행되었다. 사회과와 과학과의 통합, 과학·기술·사회의 통합, STS 교육과 공공 쟁점 시리즈의 통합, 그리고 사실과 가치의 통합에 대해 살펴보고자 하였다. 통합은 우리 삶의 모습이고, 이는 교육이 추구해야 할 하나의 방향이다. 그럼에도 불구하고 많은 교사들이 때론 겸손함에, 때론 두려움에 통합적 시도들을 주저하고 있다. 그 결과, 사회과에 있어서는 ‘STS 교육’ 이, 과학과에 있어서는 ‘공공 쟁점 시리즈’가 그동안 닫힌 영역(closed area)으로 다루어졌다. 그 경계를 조금은 무모하지만, 공공 쟁점 시리즈를 활용한 「사회」·「과학」통합 수업을 통해 극복해보고자 시도하였다.

공공 쟁점 시리즈를 활용한 「사회」·「과학」통합 수업은 결코 사회과교육의 영역 확장을 목적으로 실시한 것이 아니다. 과학기술 시민성 함양이라는 사회와 과학의 새로운 통합 방향을 제시하고자 수업을 시도하였다. 우리는 교육의 본질에 대해 끊임없이 성찰하고 음미해야 한다. 교육이 지향하는 행복한 삶이 무엇인지, 교육의 대상인 인간은 무엇인지, 교육을 통해 가르치고자 하는 궁극적 실재는 무엇인지에 대해 지속적으로 고민해야 한다. 그리고 그 속에는 학습자에 대한 사랑과 믿음이 있어야 한다. 모두를 위한 일반 교육과 사회 속 개인과 집단을 위한 시민 교육은 어쩌면 현시대의 우리가 추구해야 하는 교육의 본질에 가장 가까운 형태일 것이다.

2. 제언

연구 결과를 바탕으로 후속 연구에 대한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 과학의 이론적 내용을 피상적으로 다룬 것에 대한 보완이 필요하다. 사회교사의 시각에서 통합 수업을 다루다보니 과학적 지식에 대한 고민이 부족하였다. Kus(2015)는 쟁점 수업을 진행함에 있어, 사회교사와 과학교사의 목적이 다름을 지적한다. 사회교사의 경우는 쟁점 수업의 주된 목적을 활동적인 시민을 기르고 민주적 교실 환경 조성에 둔 반면, 과학교사는 과학적 사고의 향상과 지식 습득에 두었다. 본 연구는 쟁점 수업을 진행한 사회교사로서의 한계가 여실히 드러났다. 「사회」·「과학」통합 수업이 현재의 교육과정상에서 정상적으로 진행되기 위해서는, 지식 영역을 수업에 어떻게 통합시킬 수 있을지에 대한 연구가 진행되어야 할 것이다. 통합 수업이 교육과정과 단절된 상태로 전개되어서는 안 된다.

둘째, 「사회」·「과학」통합 수업과 관련한 다양한 주제에 대해 고민해 볼 필요가 있다. 「Science and Public Policy」를 활용하여 주로 공공정책 측면에 초점을 두고 수업을 진행하

였으나, 다른 통합 주제에 대해서도 고려해야 한다. ‘과학과 언론’, ‘과학과 종교’도 학생들의 흥미와 참여를 이끌면서 교육적 효과가 있는 주제들이다.

셋째, 한국적 상황에 맞는 「사회」·「과학」통합 수업 자료 개발이 필요하다. 연구에 사용한 교재가 한국의 상황을 전제하지 않아 맥락이나 해석상에 한계가 있었다. 학생들의 현재 삶과 연관된 과학기술 쟁점들을 찾아내고, 이를 자료로 구성한다면 보다 많은 학생들이 논의에 참여할 것이다. 학생들은 자신에게 익숙한 자료에 더 높은 흥미를 보이기 때문이다.

넷째, 같은 수업 지도안, 수업 자료를 제시했음에도 교사변인에 의한 다른 결과가 도출될 우려가 있다. 3개 학교를 실행 연구함에 있어, 교사와의 친밀감, 상호작용, 추가 질문들에 따라 조금씩 상이한 모습이 관찰되었다. 교사가 수업 맥락에서 학생들의 변화에 주의를 기울이고 대응할 필요가 있다. 학생들이 자신의 의견을 자유롭게 개진할 수 있도록 독려해야 하고, 그들이 자신의 관점을 전환하는 것을 칭찬해야 한다. 관점의 전환은 수업의 역동성을 가져오며 사고의 폭을 확대시키기 때문이다.

마지막으로 다섯째, 「사회」·「과학」통합 수업을 진행함에 있어, 초기 예상과는 달리 고등학교보다 중학교에서 유의미한 논의가 많이 나왔다. 수업 후 해당 중학교 학생들을 면담해보니, 이전에도 비슷한 유형의 통합 수업을 한 경험이 있다고 응답하였다. 통합 수업을 실시함에 있어 발달단계도 중요하지만, 이전 경험 여부가 훨씬 큰 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있었다. 발달단계에 따른 선형적 판단보다는 교사의 지속적 실천이 통합 수업 목표달성에 있어 중요한 역할을 할 것이다.

참고문헌

- 교육부(2015), **초·중등학교 교육과정 총론**, 교육부 고시 제2015-74호 【별책1】.
- 권오정·김영석(2006), **사회과교육학의 구조와 쟁점**, 서울: 교육과학사.
- 배영민(2013), 다원주의사회에서 사회과는 무엇을 가르쳐야 하는가?: 쟁점중심 사회과교육과정 이론의 전형으로서 법리적 교육과정 이론 논고, **사회과교육연구**, 20(4), 27-46.
- 이대성·손병노(2003), Oliver와 Shaver의 법리적 접근을 통한 쟁점토론 분석, **사회과교육학연구**, 6, 75-100.
- 이돈희(1997), **사회과교과학 연구**, 서울: 한국교육개발원.
- 이혜원(2004), 쟁점중심 사회과교육의 분석적 고찰: Hunt & Metcalf와 Oliver & Shaver의 논의 비교, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 장영호(2007), 시민적 자질로서의 공공성 개념에 대한 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 장지영·문지영·유효숙·최경희·JosephKrajcik·김성원(2012), 과학과 관련된 사회·윤리적 문제(GSI)의 맥락에 따른 중학생들의 인성적 태도와 가치관 분석, **한국과학교육학회지**, 32(7), 1124-1138.
- 장필성(2016), EU 2016 다보스포럼: 다가오는 4차 산업혁명에 대한 우리의 전략은?, **과학기술정책**, 26(2), 12-15.
- 전숙자(2002), **사회과교육의 통합적 구성과 교수-학습설계**, 서울: 교육과학사.
- 정호범(1997), 초등 사회과에서의 가치교육 -가치명료화 이론을 중심으로-, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 최경희(1996), **STS교육의 이해와 적용**, 서울: 교학사.
- Francis, A. T.(2014), Diffusing the Social Studies Wars: The Harvard Social Studies Project, *American Educational History Journal*, 41(2), 373-392.
- Jorgensen, C. G.(2010), Unraveling Conflicting Interpretations: A Reexamination of the 1916 Report on Social Studies, A Dissertation of Doctor of Philosophy in Education, Utah State University.
- Kus, Z.(2015), Science and Social Studies Teachers' Beliefs and Practices about Teaching Controversial Issues: Certain Comparisons, *Journal of Social Science Education*, 14(3), 84-97.
- Newmann, F. M.(1965), The Analysis of Public Controversy: New Focus on Social Studies, *The School Review*, 73(4), 410-434.
- Oliver, D. W. & Shaver, J. P.(1965), The Structure of the Social Sciences and Citizenship Education, Salt Lake City: *Utah Academy of Sciences, Arts, and Letters*, 1-14.
- _____(1966), *Teaching Public Issues in the High School*, Boston: Houghton Mifflin.
- Oliver, D. W.(1957), The Selection of Content in the Social Studies. *Harvard Educational Review*, 27(4), 271-300.
- Singleton, L. R.(1993), *Science and Public Policy: Uses and Control of Knowledge*, Public Issues Series adapted from the Harvard Social Project, Boulder, CO: Social Science Education Consortium.

사회과 수업에서 ‘자기 조직화 학습 환경(SOLE)’ 적용 방법 탐색

전 희 옥

이화여자대학교 강사

I. 들어가며

이 논문은, 자기 조직화 학습 환경을 적용한 실험 연구 사례를 분석하여 사회과 수업에 주는 시사점을 도출하였으며, 이를 기초로 초·중학교 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례를 개발하여 제시함으로써 학교 사회과 교실 현장 수업에서 자기 조직화 학습 환경을 원활히 적용하도록 돕는데 목적이 있다.

자기 조직화 학습 환경(Self Organized Learning Environment: SOLE)이란, 학습자의 자기 조직화 학습이 가능하도록 통신망, 자율 집단 활동, 격려 등이 결합되어 이루어지는 학습 환경 시스템을 의미한다고 할 수 있다. 학교 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경을 적용한다는 것은 학생들에게 목적성·의도성·계획성을 가지고 사회교과에 대한 자기 조직화 학습이 가능하도록 환경 체계를 제공하는 것을 가리킨다.

한편, 자기 조직화 학습 환경 적용에 관한 연구는 1999년 인도 뉴델리 한 슬럼가 지역 공공 장소의 건물 벽 속에 1 대의 컴퓨터[Hole-in-the-Wall]를 설치한데서 비롯되었다고 한다(Mitra et al, 2005). 이 실험 1 달 후, 연구자들은 그 지역 어린이들이 컴퓨터 사용 방법 터득과 영어·수학에 대한 기본 기능 습득 등에 고무되어 많은 후속 연구를 계속하였다. 자기 조직화 학습 환경에 관한 연구는 주로 학습에서 최소 간섭, 컴퓨터 사용 능력 증진, 기능·가치 발달, 학교 수학·과학 성취 수준 증진, 자율적 교육 목적 성취, 해당연령보다 앞선 내용 습득, 집단 활동의 긍정적 효과 등에서 그 의의가 큰 것으로 나타난다(표 1 참조).

표 1. 자기 조직화 학습 환경에 관한 연구 주제 별 연구 결과, 연구자, 연구 년도

주제	연구 결과	연구자, 연구 년도
학습에서 최소 중재	*최소로 간섭하는 환경에서 학습하는 자기 조직 행동을 보임	Dangwal & Kapur, 2008; 2009a; 2009b
컴퓨터 사용 능력 증진	*이메일, 채팅, 검색엔진 사용을 위해 스스로 배움. *질문에 대한 답을 찾기 위해 인터넷 사용방법을 배움.	Mitra & Dangwal & Chatterjee & Jha & Bisht & Kapur, 2005; De Boer, 2009
기능·가치 발달	*사회적 상호작용 기능과 가치 체계를 발전시킴. *독립적인 의견을 제시하고, 주입을 인식함.	Mitra & Rana, 2001; Mitra, 2003
학교 수학·	*수학과 컴퓨터 과학 표준 학교 시험에 잘 응시함.	Inamda & Kulkarni, 2007

과학 증진	*학교에서 수학과 과학 점수 증진에 기여함.	Inamda, 2006; Niclaud & Bittar & Chaachoua & Inamda & Maffei, 2004
자율적 교육 목적 성취	*스스로 교육적 목적을 성취함. *영어 발음을 증진시킴.	Mitra & Tooley & Inamda & Dixon, 2003
	*Tamil어를 말하는 어린이들이 “영어로 분자 생물학”을 스스로 배움.	Mitra & Dangwal, 2010 (이 논문에서 분석함)
해당연령보다 앞선 내용 습득	*해당 연령보다 몇 년 앞 선 내용을 이해함.	Mitra, 2012; Inamdar, 2004
	*인터넷을 사용하는 어린이들은 예상보다 빨리 시험지에 답할 수 있으며, 합격판정 점수를 얻음.	
집단 활동의 긍정적 효과	*그룹에서 활동하고 인터넷을 사용하는 경우, 합격 판정 시험 점수의 난이도 수준이 높게 나타남.	Mitra & Crawley, 2014 (이 논문에서 분석함)
	*그룹에서 배운 것을 개인적으로 계속 유지함.	
	*어린이들은 그룹 내에서 읽기와 이해하기를 더 잘 함.	

학교 교과교육에 관한 자기 조직화 학습 환경 적용에 관한 연구는, 수학, 과학, 영어, 생물 등에서 매우 긍정적인 결과를 얻은 것으로 나타났다(Inamda, 2006; Niclaud & Bittar & Chaachoua & Inamda & Maffei, 2004; Mitra & Dangwal, 2010). 학교 교과교육의 한 영역이라고 할 수 있는 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용에 관한 연구는 발견되지 않으므로 이에 대한 연구가 필요하다. 이 연구의 목적 달성을 위해 제기된 문제는 다음과 같다.

- * 자기 조직화 학습 환경의 기본 교육적 가정은 무엇인가?
- * 자기 조직화 학습 환경 적용 사례 분석결과는 사회과 수업에 어떤 시사점을 주는가?
- * 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 방향은 무엇인가?
- * 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례 개발은 어떤 절차와 계획을 거쳐 이루어지는가?
- * 초·중학교 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 논리 적용 사례는 어떤 모습인가?
- * 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례 개발의 의의는 무엇인가?

이 연구의 범위는 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례를 개발하는 것까지 임을 밝힌다.

II. 자기 조직화 학습 환경 논리 및 적용 사례 검토

1. 자기 조직화 학습 환경의 기본 교육적 가정

1) 자기 조직화 학습 환경이란

자기 조직화 학습 환경은 인간의 자기 주도적인 조직화 학습 욕구를 충족하는데 크게 도움이 될 수 있는 학습 전략이자 기법이라고 할 수 있다. 이것은 학습자가 자기 주도적 학습이 가능하도록 인터넷 통신망, 공동 작업, 격려 등이 결합되어 이루어지는 학습 환경 시스템이다(Mitra, 2015: 6).

2) 자기 조직화 학습 환경 논리의 교육적 가정

자기 조직화 학습 환경 논리가 지니는 기본 교육적 가정을 정리해 봄으로써 교육적 관점에서 '자기 조직화 학습 환경'의 특성에 대하여 구체적으로 이해하고자 한다(Mitra, 2015: 1-27; Mitra & Crawley, 2014: 79-88).

자기 조직화 학습 환경 논리의 기본 가정을 정리한 바에 따르면, 이것은 교육의 장으로서 인터넷 통신망 접근의 중요성, 어린이의 학습 능력에 대한 높은 기대와 신뢰, 학습 능력 강화에서 사회적 소통, 구성주의 지식관, 학습자 중심 학습, 학습 방법의 학습, 친절한 조력자로서 교사 등이 중요한 특징이라는 것을 알 수 있다. 학습자는 학습 목적 성취를 위해 친절한 격려를 받는 동시에 자율적인 집단 활동을 통하여 인터넷 통신망에 접근하여 중요한 자료를 검색하고 탐구함으로써 자기관리, 지식 정보 처리, 창의적 사고, 심미적 감성, 의사소통, 공동체 의식과 참여 등의 역량을 증진할 수 있다고 전제할 수 있다(교육부, 2015a: 2; 한국교육과정평가원, 2013: 24-36).

2. 자기 조직화 학습 환경 적용 사례 분석

자기 조직화 학습 환경 적용 연구를 대표한다고 볼 수 있는 2 개 연구 즉 '인도 Kalikuppam 지역 학생들에 대한 실험 연구(Mitra·Dangwal, 2010)와, 영국 Gateshead 학교 학생들에 대한 실험 연구(Mitra·Crawley, 2014)를 선정하여 분석하고, 그 결과가 사회과 수업에 주는 시사점을 제시하고자 한다. 분석 내용은 실험 대상, 실험 기간, 연구 문제, 실험 방법, 실험 결과 등이다.

1) 인도 Kalikuppam 지역 학생 실험 연구(Mitra·Dangwal, 2010)

(1) 실험 대상

*실험 집단: 인도 Kalikuppam 어촌 지역 초·중학생(10-14세) 34명 어린이. Tamil어를 사용함.

*통제 집단[1]: Thiruvettakudy 인근 지역 학교 학생.

*통제 집단[2]: 인도 뉴델리 소재 사립학교 학생.

(2) 실험 기간

실험은 두 기간으로 나누어짐. 전반부는 2006년 1월 이후 75일 동안 도우미(중재자) 개입이 없었음. 후반부는 그 후 추가 75일 동안 도우미의 친절한 격려가 있었음.

(3) 연구 문제

- *연구 문제 1: 외진 인도 마을에 살며 Tamil어를 말하는 어린이들에게, 벽속 컴퓨터 (Holl-in-the-Wall) 설치를 통한 자기조직화 학습 환경을 제공할 경우, 이들은 스스로 [영어로 분자 생물학]을 배울 수 있을까?
- *연구 문제 2: [분자생물학]분야에 대한 지식이 없는 친절한 도우미는 마을 어린이들의 학습을 증진시킬 수 있을까?

(4) 실험 방법

인도 Kalikuppam 지역 학생에 대한 자기 조직화 학습 환경 적용 효과를 파악하기 위한 실험 방법에 대해 정리하면 아래 표 2와 같다.

표 2. 인도 Kalikuppam 지역 학생 실험 방법(2010)

	사전 검사	처치	사후 검사
실험 집단	기본 분자 생물학(수업자료)에 관한 사전 검사	-인터넷에 분자 생물학에 대한 수업자료 확인하기. “지역 벽속에 설치된 컴퓨터”로 자료 제공하기 -75일 동안 감독이나 지도 없이 [분자 생물학] 다운로드 자료에 접근할 수 있게 함. -75일 동안 도우미를 투입함.	-기본 분자 생물학(수업자료)에 관한 사후 검사
비교 집단	사전 검사 없음	처치 없음	기본 분자 생물학(수업자료)에 관한 사후 검사

(5) 실험 결과

먼저, 도우미 중재가 없는 75일 처치 후 실험집단 학생들은 도시 엘리트 학교 학생들의 성취 수준에 매우 근접함.

둘째로, 친절한 도우미 중재가 투입된 75일 처치 후 실험집단 학생들은 정부 학교 학생들의 성취 수준을 앞질렀으며, 도시 엘리트 학교 학생 수준에 거의 도달함.

셋째로, 150일, 경과 후 지도교사 없고 친절한 격려를 받은 Kalikuppam의 SOLE 무작위 실험 집단이 뉴델리 분자생물학 담당 교사의 지도를 받는 집단과 동일 점수를 취득함.

넷째로, 상급 학년의 경우, 분자생물학 교사가 있는 농촌 주 정부학교와 도시 엘리트 학교 학생 사이에 성취 수준 격차가 매우 큰 것으로 나타남.

(6) 의의

2) 영국 Gateshead 초등학교 학생 실험 연구(Mitra·Crawley, 2014)

(1) 실험 집단

*실험 집단: 영국 잉글랜드 Gateshead 소재 초등학교 4개 학급 학생...

(2) 실험 기간

실험은 3년(2009-2011년) 동안 진행됨. 실험 1은 2009년 7-10월에, 실험 2는 2010 3월과 6월에, 실험 3은 2010년 11월-2011년 2월에, 실험 4는 2011년 6월에 각각 실시됨.

(3) 연구 문제

- *연구 문제 1: 인터넷을 사용하는 어린이 집단은 예정보다 빨리 '시험 질문'에 답할 수 있으며, 합격 판정 점수(acceptable test scores)를 얻을 수 있는가?
- *연구 문제 2.: 집단에서 활동하고 인터넷을 사용할 때, 그들이 얻을 수 있는 합격판정 점수의 난이도 수준은 어느 정도인가?
- *연구 문제 3: 그들은 집단에서 배운 것을 개인적으로 계속 유지하는가?
- *연구 문제 4: 개인 활동을 통해서보다 집단 내에서 읽기 및 이해하기를 더 잘 할 수 있는가?

(4) 실험 방법

영국 Gateshead 초등학교 학생에 대한 자기 조직화 학습 환경 적용 효과를 파악하기 위한 실험 방법에 대해 정리하면 아래 표 3과 같다.

표 3. 영국 Gateshead 초등학교 학생 실험 방법(2014)

실험	처치	사후 검사
실험 1	*8세 어린이, SOLE 방법사용, 45분 동안 해당 나이보다 8년 앞선 16세 용 중등 교육 자격 검정 시험지를 풀도록 함.	*3 달 후 인터넷 사용 없이 개인적으로 똑같은 질문을 풀도록 함. 두 테스트 기간 사이에 아무런 교육받지 않음. 개인 별로 검사함.
실험 2	*8세 어린이, SOLE 방법사용, 45분 동안 물리학과 생물학의 어려운 문제를 풀도록 함.	
실험 3	*4세 이상 어린이, 집단 활동을 통한 분자 구조, 방사선, 지리학 등의 주제, 문제 대답 찾기 활동 *집단 활동 중심 SOLE 방법 활용을 통하여 분자 구조, 방사선, 지리학 등의 주제, 문제에 대답함.	*각 집단과 개인들은 교과서 읽기활동 후 대답지를 작성하고 제출함.
실험 4	*17명(4학년 한 반)을 8명과 9명으로 나눔, 한 섹션은 3-4명의 그룹 활동으로, 다른 섹션은 혼자서 해당 교과서 자료를 읽음.	

(5) 실험 결과

- *실험 1: 어린이들이 3달 후에 답을 기억했다는 것을 보여줌. 개인적인 점수는 이전 시험에서 보다 더 높게 나타남.
- *실험 2: 어린이들의 점수가 나중 검사에서 상당히 높게 나타남. 시험 후에 모든 것을 잊어버리며 시험 준비를 하지 않을 경우, 같은 시험에서 더 잘 못 볼 것이라는 신념과 매우 반대되는 결과가 나타남.
- *실험 3: 어린이들은 집단 활동과 SOLE 활용을 동시에 한 경우, 45분 내에 '엄청난 이해의 확장'을 드러냄. 높은 수준의 학습 내용 기억을 보여줌.
- *실험 4: 그룹 읽기를 한 어린이는 개인 읽기활동을 한 어린이보다 더 잘 읽음.

(6) 의의

인도 Kalikuppam 지역 및 영국 Gateshead 학교 학생에 대한 연구의 의의를 정리하면 아래 표 4와 같다.

표 4. 인도 Kalikuppam 지역 및 영국 Gateshead 학교 학생 연구의 의의

인도 Kalikuppam 지역 학생 실험	영국 Gateshead 초등학교 학생 실험
<ul style="list-style-type: none"> *인터넷 접근 기회 제공이 중요함 *자발적인 그룹 활동이 일어남 *친절한 조력자의 긍정적 효과 *농촌 지역 어린이에 평등 교육 실현에 기여는 하지만 한계가 있음 	<ul style="list-style-type: none"> *인터넷 접근 기회 제공이 필요함 *어린이들은 해당 연령보다 앞선 내용을 배움 *경쟁이 없는 집단 내에 소속할 때 학습 효과를 상승시킴 *그룹 활동을 한 모든 어린이들은 균등하게 배움.

3. 자기 조직화 학습 환경 적용 사례가 사회과 수업에 주는 시사점

인도 Kalikuppam 지역 및 영국 Gateshead 학교 학생들에 대한 실험 연구에 대한 분석 결과로부터 자기 조직화 학습 환경 적용 사례가 사회과 수업에 주는 시사점을 정리하고자 한다.

여섯째로, 자율적인 집단 중심의 자기 조직화 학습 환경 적용 시 발생하는 쟁점 문제 해소에 대한 대응의 필요성을 지적할 수 있다. 소속 그룹을 마음에 들어 하지 않고, 그룹 활동을 하지 않으며, 불명확하거나 관련 없는 대답을 제시한다거나, 컴퓨터 사용 기회 부족에 대한 불평을 하며, 자료 처리를 어려워하고, 그룹 간 활동 능력 차이가 나는 등의 쟁점 해소가 필요하다. 이러한 문제 해소를 위한 기본 주체는 학습자이다. 그들의 요청에 따라 교사는 도움을 줄 수 있다. 각 쟁점 별 지도방향, 학습자 반응 결과 등을 정리하여 제시하면 아래 표 5와 같다(Mitra, 2015: 13-14).

표 5. 자기 조직화 학습 환경 적용 시 쟁점 별 지도방향·학습자 반응 결과

쟁점	지도 방향	학습자 반응 결과
1.소속그룹이 마음에 들지 않음	*언제든지 그룹을 바꿀 수 있음을 알려줌.	*스스로 선택하고 상황을 바꿀 수 있음을 앎.
2.그룹 활동을 하지 않음	*세션 마지막에 조사결과 발표를 집단에게 알려줌.	*협력 팀 선택의 필요성을 인지함. 공적 그룹 활동 결과 발표 책무를 상기함.
3.불명확하고 관련 없는 대답을 제시함	*왜 그들이 적합하지 않는 대답에 이르게 되는지에 대한 대화하게 함.	*각자 대답 찾기 위한 도전·토론하는 방법을 배움. *인터넷 자료에 대한 비판적 이해 및 가능한 증거 취득 방법을 습득함.
4.컴퓨터 사용 기회 부족에 대해 불평함	*그룹을 바꿀 수 있음을 알림. *컴퓨터 같이 쓰기, 미래 관련 문제 해결에 대한 토론 등을 유도함.	*대답을 발전시키고, 상호 관련성을 다루며, 더욱 지혜가 풍부해지도록 함.
5.소화하기 어려운 자료를 가짐	*다른 그룹과 소통을 하도록 격려함. *‘자신의 언어로’발견 결과를 설명할 것을 요청함.	*‘읽기’에 자신감을 가지며, 정보 발표에 대한 걱정이 줄어들음.
6.그룹 간 활동 능력 격차가 존재함	*학생들이 다른 그룹이 발견한 것을 보게 함. *그룹 간 활동 자료 및 결과 교환 및 이유 설명을 격려함. *답이 정확성 확인 여부를 질문함.	“한 개의 답”이 여행의 종착점일 필요는 없다는 것을 이해함. *자신의 학습을 확장하기 위하여 배움.

인도 Kalikuppam 지역 실험 연구(2010)와 영국 Gateshead 학교 실험 연구(2014)에 대한 분석 결과가 사회과 수업에 주는 시사점에 대하여 학습 자료 접근, 학습자 활동, 학습 문화, 교사 역할/교사 교육, 학습 내용 수준, 쟁점, 단원 관련성, 평등교육 실현 등을 중심으로 정리하여 제시하면 아래 표 6과 같다.

표 6. 자기 조직화 학습 환경 적용 사례가 사회과 수업에 주는 시사점

영역	자기 조직화 학습 환경 적용 사례가 사회과 수업에 주는 시사점
1. 학습 자료 접근	* 인터넷 환경을 제공함.
2. 학습자 활동	* 자율적인 집단 활동의 비중을 높임.
3. 학습 문화	* 경쟁보다는 협력과 우애를 중요시 하는 학습 공동체를 형성함.
4. 교사 역할/교사 교육	* 친절한 조력자로서 교사 역할을 담당함 * 예비 및 현직 교사교육을 통한 교사 수준 증진과 지역 간 균형 배치를 함.
5. 학습 내용 수준	* 탄력적인 교육과정·교과서 내용 조직 및 운영을 함.
6. 쟁점	* 자기 조직화 학습 환경 적용 시 발생하는 쟁점을 해소함.
7. 단원 관련성	* 단원의 성격, 목표, 내용, 방법 등과 부합되는 SOLE 적용을 함.
8. 평등교육 실현	* 학습자의 문화적 다양성 및 학습 다양성을 배려하는 수업을 운영함.

Ⅲ. 사회과 수업에서 ‘자기 조직화 학습 환경’ 적용 방법 탐색

1. 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 방향

자기 조직화 학습 환경의 핵심은 인터넷 기기 접근과 자율적인 그룹 활동에 두어진다고 할 수 있다. 학습자들의 그룹 활동을 통제하기보다는 학생들 스스로가 자율적인 선택을 통하여 제기된 문제를 해결해 나갈 수 있도록 하는데 있다. 현행 학교 사회과교육의 경우 국가 교육과정 지침에 따라 운영되므로 기본적으로 교육과정·교과서 목표, 내용, 방법, 평가 등의 기준에 근거하여 자기조직화 학습 환경을 탄력적으로 제공하는 것이 바람직할 것이다.

사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 방향에 대하여 정리하여 제시하면 아래 표 7과 같다.

표 7. 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 방향

영역	사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 방향
교실 문화	*교사-학생 관계가 가족·종교 기관과 같은 우애 집단환경으로 바꾸도록 노력할 것.
인터넷 접근	*적절성을 고려하여 학습자들에게 인터넷 환경을 제공할 것.
학습자 활동	*학습에서 학습자들의 자기 주도적 학습 능력을 신뢰할 것. *자율적인 집단 중심 활동의 비중을 높일 것.
교사 역할	*가르치고 지도하는 역할이 아닌 격려하고 친절한 조력자로서 교사 *호기심과 학습 동기를 유발하는 문제(big question)를 제기함. *문제 해결을 위한 토론을 안내함. *학습자의 문화적 다양성을 배려하고 존중할 것.
학습내용 수준	*해당 연령보다 앞선 내용을 배울 수 있음을 확신할 것. *학습 다양성을 배려하는 수업을 운영할 것.
쟁점	*자기 조직화 학습 환경 적용 시 발생하는 쟁점 문제 해소가 요구됨.
단원 관련성	*단원성격, 목표, 내용, 방법, 학습자 등에 부합하는 SOLE를 적용할 것.

2. 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례 개발 절차와 계획

1) 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례 개발 절차

사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용을 위해 교실 학습 공동체 문화, 인터넷 접근 환경, 단원에 부합하는 문제 개발, 쟁점 대응 준비, 자기 조직화 학습 환경 적용 활동에 대한 사전 계획 등의 절차를 중심으로 한 계획 마련이 필요하다.

2) 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 활동 사례 개발 계획

사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용을 위한 활동 사례 개발 계획은 모둠 나누기, 모둠 당 컴퓨터 할당, 태블릿 PC 할당하기, 동료 도우미 정하기, 자기 조직화 학습 환경 이해하기, 목적 확인, 문제제기, 자율적인 집단 조사·탐구 활동하기, 발표·피드백 교환, 집단 활동 경험 나누기, 요약하기, 모둠활동 확장 권장하기 등의 영역을 중심으로 이루어졌다.

3. 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례 개발

1) 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 시 유의 사항

사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 시 유의 사항으로, 사회과 교육과정·교과서 단원 목표 달성 기여를 위한 자기 조직화 활동 격려, 학습자의 자기 주도적 자율 학습 능력 증진에 초점 둘 것, 각 모둠활동 과정에서 발생하는 문제 예측과 대처, 학습자의 문화적 다양성 및 학습 다양성 배려, 성장과 발달에 초점을 두는 평가 등을 들 수 있다. 이러한 유의사항을 적절히 고려하여 수업 지도안을 작성하고 적용할 필요가 있다.

2) 초등사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례 개발

사례 개발 계획과 유의 사항을 기초로 초등사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례를 개발하여 제시하면 다음과 같다(표 8 참조).

- ◆ 교과 명: 초등 사회(6학년 1학기, 102-105쪽)
- ◆ 단원 명: 3. 우리 경제의 성장과 발전, ① 우리 경제의 특징: 경제활동에서 자유와 경쟁
- ◆ 단원 목표: 자기 조직화 학습 환경을 활용하여 시장 경제의 기본 특징인 자유와 경쟁의 의미, 필요성, 관련 쟁점, 해소 방안 등에 대하여 조사·발표하고 피드백 교환을 함으로써 자기 주도적 학습 역량을 증진한다. 학습자의 문화적 다양성과 학습 다양성을 반영하여 모둠 활동이 이루어지도록 한다(사용 가능한 언어로 관심 국가 및 지역에 대한 검색이 가능함).
- * 지식 목표: 경제활동이란 사람들에게 필요한 것을 생산하고 소비하는 것과 관련된 모든 활동임을 이해한다.
한국 경제의 특징을 경제활동의 자유와 시장에서 경쟁이라는 측면에서 이해한다.
- * 기능 목표: 경제 활동에서 자유와 경쟁의 사례를 검색하고 대조할 수 있다.
경제 활동에서 자유와 경쟁으로 인한 문제 사례를 조사할 수 있다.
경제 활동에서 자유와 경쟁 문제 발생 이유를 탐구할 수 있다.
경제 활동에서 자유와 경쟁 문제 해소 방법을 모색할 수 있다.
- * 가치·태도 목표: 자기 조직화 학습 환경을 활용하여 시장 경제의 기본 특징인 자유와 경쟁

의 의미, 필요성, 관련 쟁점, 해소 방안 등에 대한 그룹 탐구 및 조사 활동 과정에서 자유, 협력, 존중, 공존 등의 가치를 소중히 여기는 태도를 지닌다.

* 행동 목표: 경제생활에서 자유와 경쟁 문제 해소에 도움이 될 수 있는 행동을 할 수 있다.

표 8. 초등사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례 안

단계	시간 (분)	교사 활동	학습자 활동
*모둠 나누기 *모둠 당 컴퓨터, 태블릿 PC 할당하기, 동료도우미 정하기	5-10	*모둠 나누기, 모둠 당 컴퓨터, 태블릿 PC 할당하기, 동료 도우미 정하기 등을 돕는다.	*1 모둠 당 4명이 할당되는 모둠을 형성함. *각 모둠 당 인터넷이 연결된 1대의 컴퓨터 또는 태블릿 PC를 할당함 . *동료 도우미를 정함.
*자기 조직화 학습 환경 이해하기		*학습자들이 자기 조직화 학습 환경을 이해하도록 격려함.	*자기 조직화 학습 환경에서 학습하는 데 필요한 인터넷 검색, 자율 활동, 집단 협력 등에 대하여 인식함.
*목적 확인, 문제제기	목적 확인	*학습자들이 활동 목적을 정확히 확인하도록 도와줌.	*활동 목적이 “시장 경제의 기본 특징인 자유와 경쟁의 의미, 필요성, 관련 쟁점 및 해소 방안을 탐색”하는 데 있음을 확인함.
		질문하기	*학습자들은 필요에 따라 문제 목록 등을 기록한다. *모둠 원들은 교사가 제기한 질문에 대한 답을 찾기 위하여 아래와 같은 하위 문제를 제기할 수 있도록 함(문제 제기 방법-기본적으로 6하 원칙에 따라 지속적으로 지도할 것.) -경제활동이란 무엇인가? -한국 경제 활동의 특징은 무엇인가? -경제 활동에서 자유와 경쟁의 사례를 검색하고 대조할 수 있는가? -경제 활동에서 자유와 경쟁으로 인한 문제 사례를 조사할 수 있는가? -경제 활동에서 자유와 경쟁 문제 발생 이유를 탐구할 수 있는가? -경제 활동에서 자유와 경쟁 문제 해소 방법을 모색해 봅시다. -그룹 탐구 및 조사 활동 과정에서 깨닫게 된 바람직한 경제생활의 태도는 어떤 모습일까? -경제생활에서 자유와 경쟁 문제 해소에 도움이 될 수 있는 실천 방법은 무엇일까?
*자율적인 집단 조사·탐구 활동하기	20	*자율적인 집단 조사·탐구 활동을 격려하고 도와줌. *모둠별 문화적 다양성과 학습 다양성을 적용하여 활동이 이루어지도록 안내함. *집단 활동 과정에서 발생하는 쟁점 해소를 위해 도와줌.	*각 모둠은 제기된 학습 문제 중에서 조사 가능한 문제를 선정하고, 인터넷 검색과 모둠 토론을 통해 해결함. *모둠 별 다양한 언어로 다양한 지역·국가의 ‘경제 활동에서 자유와 경쟁’에 대한 검색을 함. *시각자료, 청각자료, 활동 자료 등 학습자의 학습 다양성에 부합하는 조사 및 탐구 활동이 이루어지도록 함. *동료 도우미를 중심으로 집단 활동 과정에서 발생하는 쟁점을 해소하며, 교사의 도움을 요청함.

		*집단 활동에 대한 간단한 보고서 작성을 하도록 안내함.	
발표·피드백 교환·집단활동 경험 나누기	10	*발표와 피드백 교환, 집단 활동 경험 나누기를 안내함	*각 모둠은 활동 결과를 발표하고 피드백을 교환함. *집단 활동 경험 나누기
요약하기		*모둠 별 활동 내용과 발표-피드백 교환 내용을 요약함.	*교사의 요약 내용을 경청함.
모둠활동 확장 권장하기		*시간부족 등으로 인한 모둠활동을 모둠 자율로 추가 확장할 것을 권장함.	*모듬원의 자율 판단에 따라 추가 모듬활동 시간을 정하고 활동함.

3) 중학교 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례 개발

사례 개발 계획과 유의 사항을 기초로 중학교 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례를 개발하여 제시하면 아래와 같다(표 9 참조).

- ◆ 교과 명: 중학교 사회 2(25-27쪽)
- ◆ 단원 명: I. 문화의 다양성과 세계화. 3. 문화의 공존과 갈등
- ◆ 단원 목표: 자기 조직적 학습 환경을 활용하여 한국 사회 다문화 현상의 특징, 의미, 관련 쟁점, 해소 방안 등에 대하여 조사하고 발표하고 피드백 교환을 함으로써 자기 주도적 학습 역량을 증진한다. 문화적 다양성과 학습 다양성을 반영하여 모듬 활동이 이루어 지도록 한다(사용 가능한 언어로 관심 국가 및 지역에 대한 검색이 가능함).
- * 지식 목표: 한국 다문화 사회 현상의 특징과 의미를 인식한다.
한국 다문화 사회 현상의 쟁점을 이해한다.
- * 기능 목표: 한국 다문화 사회 쟁점의 사례를 검색하고 이를 분류할 수 있다.
한국 다문화 사회 문제 발생 이유를 탐구할 수 있다.
한국 다문화 사회 문제 해소 방법을 모색할 수 있다.
- * 가치·태도 목표: 자기 조직적 학습 환경을 활용하여 한국 다문화 사회 쟁점에 대한 그룹 탐구 및 조사 활동 과정에서 평등, 인권, 공정, 정의 등의 '바람직한 가치'를 소중히 여기는 태도를 지닌다.
- * 행동 목표: 한국 다문화 사회 문제 해소에 도움이 될 수 있는 행동을 할 수 있다.

표 9. 중학교 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례 안

단계	시간 (분)	교사 활동	학습자 활동
*모듬 나누기	5-10	*모듬 나누기, 모듬 당 컴퓨터	*1 모듬 당 4명이 할당되는 모듬을 형성함.

*모둠 당 컴퓨터, 태블릿 PC 할당하기, 동료 도우미 정하기		터, 태블릿 PC 할당하기, 동료 도우미 정하기 등을 돕는다.	*각 모둠 당 인터넷이 연결된 1대의 컴퓨터 또는 태블릿 PC를 할당함 . *동료 도우미를 정함.
*자기 조직화학습 환경 이해하기		*학습자들이 자기 조직화 학습 환경을 이해하도록 격려함.	*자기 조직화 학습 환경에서 학습하는 데 필요한 인터넷 검색, 자율 활동, 집단 협력 등에 대하여 인식함.
* 목적 확인, 문제 제기	목적 확인	*학습자들이 활동 목적을 정확히 확인하도록 도와줌.	*활동 목적이 한국 다문화 사회 문제 해소하는 데 있음을 확인함.
	질문하기	5 *“만약 한국 사회가 다문화하지 않는다면 어떤 일이 발생할까?”라는 큰 질문(Big Question)을 제기함. *하위 문제를 제기하도록 도와줌. *질문 목록을 판서함. *각 집단의 활동 문제를 확인함.	*학습자들은 필요에 따라 문제 목록 등을 기록한다. *모둠 원들은 교사가 제기한 질문에 대한 답을 찾기 위하여 아래와 같은 하위 문제를 제기함(문제 제기 방법-기본적으로 6하 원칙에 따라 지속적으로 지도할 것.) -다문화 사회란 무엇인가? -한국 다문화 사회의 특징은 무엇인가? -다문화 사례를 검색하고 대조할 수 있는가? -한국 다문화로 인한 문제 사례를 조사해 봅시다. -문제 발생 이유를 탐구해 봅시다. -한국 다문화 사회 문제 해소 방법을 모색해 봅시다. -그룹 탐구 및 조사 활동 과정에서 깨닫게 된 바람직한 사회생활의 태도와 실천 방법은 무엇일까?
*자율적인 집단 조사·탐구 활동하기	20	*자율적인 집단 조사·탐구 활동을 격려하고 도와줌. *모둠별 문화적 다양성과 학습 다양성을 적용하여 활동이 이루어지도록 안내함. *집단 활동 과정에서 발생하는 쟁점 해소를 위해 도와줌. *집단 활동에 대한 간단한 보고서 작성을 하도록 안내함.	*각 모둠은 제기된 학습 문제 중에서 조사 가능한 문제를 선정하고, 인터넷 검색과 모둠 토론을 통해 해결함. *모둠 별 다양한 언어로 다양한 지역·국가의 ‘다문화 사회 쟁점’에 대한 검색을 함. *시각자료, 청각자료, 활동 자료 등 학습자의 학습 다양성에 부합하는 조사 및 탐구 활동이 이루어지도록 함. *동료 도우미를 중심으로 집단 활동 과정에서 발생하는 쟁점을 해소하며, 교사의 도움을 요청함.
*발표·피드백 교환·집단 활동 경험 나누기	10	*발표와 피드백 교환, 집단 활동 경험 나누기를 안내함	*각 모둠은 활동 결과를 발표하고 피드백을 교환함. *집단 활동 경험 나누기
요약하기		*모둠 별 활동 내용과 발표-피드백 교환 내용을 요약함.	*교사의 요약 내용을 경청함.
*모둠활동 확장 권장하기		*시간부족 등으로 인한 모둠 활동을 모둠 자율로 추가 확장할 것을 권장함.	*모듬원의 자율 판단에 따라 추가 모듬활동 시간을 정하고 활동함.

4. 사회과 수업에서 '자기 조직화 학습 환경' 적용 사례 개발의 의의

사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례 개발의 의의로, 자기 주도적 학습 능력을 증진하는데 크게 도움이 될 수 있는 대안적인 수업 기법이라는 점, 교사의 개입을 최소화 하는 동시에 학습자의 학습 효율을 극대화 할 수 있음, 교사교육이 필요하다는 점, 학습자가 지닌 다양성을 배려 받고 존중받을 수 있는 수업 환경을 제공해 주는 점, 학습자의 자율적인 학습 능력 증진을 위하여 장기간에 걸친 의도적 노력이 요청되는 점 등이 지적되었다.

사회 기관 및 학교 사회과를 비롯한 각 교과에서 자기 조직화 학습 환경의 적용은 학습자의 자기 주도적 학습 능력뿐만 아니라 민주사회의 주체적인 예비 시민에게 필요한 자율성, 창의성, 협력 등의 역량 증진에 기여할 수 있다는 점에서 의의가 크다고 할 수 있다.

사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 방법 탐색에 대한 이 연구의 흐름을 정리하여 제시하면 아래 그림 1과 같다.



그림 1. '사회과 수업에서 자기조직화 학습 환경 적용 방법 탐색' 연구의 흐름

IV. 나오며

이 논문은 자기 조직화 학습 환경 논리 및 적용 사례를 검토하여 사회과 수업에 주는 시사점을 도출하였으며, 이를 바탕으로 초·중학교 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례를 개발하여 제시함으로써 학교 사회과 교실 수업에서 자기 조직화 학습 환경을 원활히 적용하도록 돕고자 하였다.

목적 달성을 위한 연구의 내용은 다음과 같다. 먼저, 제 II장에서는 자기 조직화 학습 환경 논리 및 적용 사례를 검토하였다. 이 장에서는 자기 조직화 학습 환경의 기본 교육적 가점, 자기 조직화 학습 환경 적용 사례 검토, 자기 조직화 학습 환경 적용 사례가 사회과 수업에

주는 시사점 등에 대하여 진술하였다.

둘째로, 제 III장에서는 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 방법을 탐색하였다. 이 장에서는 먼저, 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 방향, 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례 개발 절차와 계획, 초·중학교 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 논리 적용 사례 개발, 사회과 수업에서 '자기 조직화 학습 환경' 적용 사례 개발의 의의 등이 진술되었다.

이 연구의 범위는 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용 사례를 개발하는 것까지 임을 밝힌다. 연구를 마치며 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용을 위한 연구 방향을 제시하면 아래와 같다.

먼저, 사회과 교실 현장 중심의 자기 조직화 학습 환경 적용 효과에 관한 연구가 필요하다. 이것은 인터넷 접근 환경 제공과 자율적인 소그룹 활동이 가능할 때 어린이들의 자발적 학습이 가능하다는 장점을 살리고, 자율 학습과정에서 발생하는 다양한 갈등문제(III장 3절 참조)를 지혜롭게 해소해 나갈 수 있는 방법의 모색을 위한 연구라고 할 수 있다.

둘째로, 위에서 제시한 연구 방향과 관련하여 어느 단원에서, 왜, 어떻게, 어느 정도로 자기 조직화 학습 환경을 제공할 것인지에 대한 결정에 도움이 될 수 있는 이론적·실제적 연구가 요청된다.

셋째로, 현행 사회과 교육과정 교육과정의 기본 지침을 훼손하지 않는 범위 내에서 수업에 자기 조직화 학습 환경의 적용이 원활히 정착해 나가는데 기여할 수 있는 연구의 축적이 요청된다.

넷째로, 수업에서 모든 학습자의 학습 잠재력을 최대로 증진하는 데 요구되는 친절한 격려자로서 교사와 자기 주도적 학습자에 요구되는 역할이란 무엇인지에 대한 논의가 필요하다.

학교 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용에서 무엇보다 중요한 것은 사회과 교실 현장 교사들의 실천 의지와 역량이다. 교실 현장 교사들은 “학습자들의 능력과 가능성을 무한히 신뢰하고 그들의 자발적 학습 활동이 이루어지도록 인내하여야 한다. 학습자의 성장을 위해 의미 있는 질문(Big Question)을 제기하는 노력과 열정도 중요하다. 이러한 교사 역량을 증진시킬 수 있는 교사교육 기관의 교육과정 운영과 지역 간 균형 배치 역시 필요하다.

연구를 마치며, 사회과 수업에서 자기 조직화 학습 환경 적용을 위한 다양한 실험과 연구가 축적되고 이를 통해 시대적 요구에 부합하는 동시에 모든 학습자의 행복한 학습 극대화를 달성할 수 있게 되기를 소망한다.

참고문헌

- 교육부(2015a). 초·중등학교 교육과정 총론[별책 1], 고시 2015-74호, 2015. 9.23.
- 교육부(2015b). 사회과교육과정[별책 7], 고시 2015-74호, 2015. 9.23.
- 박남수·박용조(2015). 초등 사회 교사용 지도서(6-1), 천재교육.
- 박용조·홍미화·남경희(2015). 초등 사회 교과서(6-1), 천재교육.
- 전숙자(2007). 사회과교육의 새로운 이해, 교육과학사.
- 전희옥(2014). 사회과 생활 중심 '다문화교육' 교육과정 모형, 사회과교육연구, 21(1). 81-111.
- _____ (2014b). 수업 설계에서 학습자 다양성 고려 방법 탐색: 다문화교육의 관점을 중심으로, 다문화교육연구, 7(4), 23-53.
- 조영달 외(2013). 중학교 사회, 2, 미래엔(구, 대한교과서).
- _____ (2013). 중학교 사회 교사용 지도서, 1-2, 미래엔(구, 대한교과서)
- 한국교육과정평가원(2013). 미래 사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색-사회(일반사회), 연구보고서 CRC 2013-20(2113. 12. 10).
- 한상운(2004). 자기 주도적 학습력 신장을 위한 사회과 WBI 설계 및 구현, 인하대학교 대학원 석사논문.
- S. Mitra.(2105). SOLE(Self-Organized Learning Environment), WWW.theschoolinthecloud.org
- Dangwal, R. and Kapur, P.(2008), Children's learning processes using unsupervised "hole in the wall" computers in shared public spaces, *Australasian Journal of Educational Technology* 2008, 24(3), 339-354.
- Dangwal, R. and Kapur,P.(2009a). Social networking effect at "HiWEL" kiosks amongst children, *Multicultural Education & Technology Journal* 2009, 3(4), 290-305.
- Dangwal, R. and Kapur, P.(2009b), Learning through teaching: Peer-mediated instruction in Minimally Invasive Education, *British Journal of Educational Technology*, 40(1) 2009, 5-22.
- De Boer. J.(2009). The relationship between environmental factors and usage behaviors at 'Hole-in-the-Wall' computers, *International Journal of Educational Development*, 29(1), January 2009, 91-98.
- Inamdar, P.(2004), Computer skills development by children using 'Hole in the Wall' facilities in rural India, *Australasian Journal of Educational Technology* 2004, 20(3), 337-350.
- Inamdar, P. and Kulkarni, A. (2007), 'Hole-In-The-Wall' Computer Kiosks Foster Mathematics Achievement - A comparative study, *Educational Technology & Society*, 10 (2), 170-179 .

- Irvine. J. J.(2003). *Educating Teachers for Diversity: Seeing with a cultural eye*, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Loyens. Sofie M. M. & Magda. Joshua & Rikers. R. M. J. P.(2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning *and its Relationships with Self-Regulated Learning*, Educational Psychology Review, December 2008, 20(4), 411-427.
- Mitra, S. (2003). Minimally invasive education: a progress report on the 'Hole-in-the-wall' experiments. *The British Journal of Educational Technology*, 34(3), 367-371.
- Mitra S. (2012), *Beyond the Hole in the Wall: Discover the Power of Self-Organized Learning*, Kindle Edition, TED Books.
- Mitra. S. & Crawley. E.(2014). Effectiveness of Self-Organised Learning by Children: Gateshead Experiments, *Journal of Education and Human Development*, September 2014, 3(3), 79-88.
- Mitra, S., Dangwal, R. Chatterjee, S., Jha, S., Bisht, R. S. & Kapur, P. (2005). Acquisition of computer literacy on shared public computers: children and the 'Hole in the wall'. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(3), 407-426.
- Mitra, S., Dangwal, R.(2010). Limits to self-organizing systems of learning - the Kalikuppam experiment, *The British Journal of Educational Technology*, 41(5), 672-688.
- Mitra, S. & Rana, V. (2001). Children and the Internet: experiments with minimally invasive education in India. *The British Journal of Educational Technology*, 32(2), 221-232.
- Mitra, S., Tooley, J., Inamdar, P. & Dixon, P. (2003). Improving English pronunciation: an automated instructional approach. *Information Technologies & International Development.*, 1(1), 75-84.
- Nicaud, J. F., Bittar, M., Chaachoua, H., Inamdar, P. & Maffei, L. (2004). Experiments of Aplusix in four countries. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 13(2), 79-88.
- Orlich. D. C & Harder. R. J. & Callahan. R. C. & Trevisan. M. S. Brown etc(2013). *Teaching Strategy: A Guide to Effective Instruction*(10th Ed). Wadsworth Publishing.
- Piajet. J.(1969). *Psychology et Pedagogie*. Paris: Denoel/Garnier.
- Vygotsky. L.(1962). *Thought and Language*, Cambridge, MA: Mit Press.
- <http://www.wikihow.com/Set>

임파워먼트에 기반한 초등사회과 협동학습 원리의 고찰

홍 혜 경 · 남 상 준

서울두산초등학교 · 한국교원대학교

I. 머리말

사회과가 학생들의 민주 시민성을 길러주기 위한 본래의 목표를 실현하기 위해서는 무엇보다도 학습자가 자신의 학습 과정에 능동성을 가질 수 있어야 한다. 학습자 스스로 자신의 학습과정을 통제·조절하면서 자율적으로 학습하려는 태도를 길러 학습자 스스로 학습을 구성하고 만들어가려는 자세로 사회과 수업에 임할 수 있어야 한다. 이를 위해 학생들의 삶을 바탕으로 한 그들의 시선이 수업에 반영되고 또 그를 통해 세상을 사색할 수 있어야 한다. 그런 면에서 사회과 수업은 학생들의 삶을 중심으로 학습자를 고려한 교육을 시행해야 하고, 학생들이 흥미를 갖고 능동적으로 참여할 수 있게 하려는 교육적 노력이 필요하다. 즉, 사회과 수업에서 학생이 주체적인 존재가 될 수 있어야 한다.

사회과 수업에서 학생이 주인공이 되기 위해서는 학생들의 삶의 방식과 조건들을 고려할 수 있어야 한다. 학습자의 자기조직화는 학습과정이 삶의 과정과 동일하거나 유사한 형식으로 진행될 때, 그리고 학습을 삶의 현장으로 끌어갈 때, 비로소 이루어질 수 있다. 모든 학습자들은 생생한 삶의 맥락 안에서 자기 수준에 맞게 보다 융통성 있게 그리고 스스로의 내적 구조에 맞게 배우고 싶어 한다(최영란, 2007: 97-98). 학생들이 그들의 삶의 방식에 따라 배우는 것은 다양하다. 더불어 한 개인이 사회적 존재로서 사회생활을 영위한다는 것은 다른 사람과의 관계망 속에 놓여있다는 것을 의미한다(권부경, 2007). Dewey(이홍우 역, 2007)는 “사회는 의사소통(communication)에 ‘의해서’ 존재할 뿐만 아니라 더 정확히 말하자면 의사소통 ‘속에서’ 존재한다.”고 했다. 이러한 이유로 사회과 수업에서 학생들 사이의 상호작용을 활성화하고 그들 스스로 지식을 재구성하고 창조적인 활동을 통하여 사회적 역량을 길러주는 방법으로 협동학습에 대한 이론적 소개와 협동적 수업에 대한 논의는 계속되어 왔다.

협동학습은 학생들이 동일한 목표를 성취하기 위해 소집단 내에서 함께 학습하는 구조화된 체계적인 수업 방법(Slavin, 1987)이다. 학생들이 직접 상호작용을 하면서 서로 배우고 가르친다. 협동학습은 집단을 이룬 학생들이 학습 내용을 중심으로 다른 학생들을 서

로 도와주고 학습 자료를 함께 활용하면서 질문과 토의·토론을 통해 활발하게 진행된다. 어려운 문제에 봉착하면 서로 힘을 모아 해결하도록 교사는 옆에서 도움을 주거나 지지해준다. 각 개인마다 다른 다양한 경험의 배경이 배움을 방해하지 않고 오히려 사고의 다양성을 위한 촉매제 역할을 하게 된다. 모든 협동학습은 종류에 관계없이 구성원 사이의 상호작용을 최대화시키는 역할을 한다(Kagan, 기독교등학교 협동학습연구모임 역, 2005).

Stahl과 VanSickle(1992)은 사회과의 특성을 분석하여 사회과가 다른 어느 교과에 비해 가장 협동학습 구조에 적합하다고 주장하였다(정문성, 1996 재인용). 많은 학생들이 성공의 기회에서 소외되고 자신들의 장점을 활용하지 못하는 경쟁적 학습구조와는 달리 협동학습은 각 학생의 장점이 활용되면서 모두가 성공에 이를 수 있는 하나의 패러다임¹⁾이다. 협동학습이 그 지향하는 바대로 실현되기 위해서는 학습에 참여하는 학생 각각의 능력에 대한 믿음을 바탕으로 학생들의 적극적인 참여와 활동이 전제되어야 한다. 그러한 의미에서 임파워먼트(empowerment)²⁾를 생각해볼 수 있다. 임파워먼트는 구성원 속에 이미 존재하지만 미처 그 중요성이 인식되거나 인정되지 않았던 힘을 키워주고 발휘할 수 있도록 하는 것이다(박원우, 1997: 123). 더불어 임파워먼트란 서로 자신의 힘을 나눠주면서 자신과 타인의 가치에 대해 협력하는 역동적이고 상호적인 과정으로 자원이거나 기회 그리고 권위를 이용하여 상호적인 의사결정을 행하며 행위에 대한 자율성과 책임감이 수용되는 상황이다(구옥희, 1998: 42).

사회과 수업에서의 임파워먼트는 학생들을 미성숙하고 언제나 문제를 일으킬 가능성이 있는 존재로서 고쳐야할 대상이 아니라 무한한 가능성과 학습에 대한 적극적인 잠재 능력을 가진 존재로 인정하게 한다. 학생들은 통제 받는 대상이 아닌 자발적이고 배우고자 하는 능동적인 의지를 지닌 자유로운 존재이다. 그들은 초등사회과 협동학습 활동 속에서 자신의 능력에 대한 개인적 신념을 강화하여 변화의 자원을 이끌어낼 수 있을 것이다. 이를 통해 학생 개개인은 스스로 문제를 해결할 수 있는 임파워먼트를 가진 존재임을 깨닫고, 학습의 주체이자 나아가 삶의 주인공이 될 수 있어야 한다.

이에 본 연구에서는 학생들이 자신의 삶과 나아가 사회를 변화시킬 수 있는 민주시민으로 성장할 수 있도록 사회과 협동학습에 있어 임파워먼트가 갖는 의미에 대해 탐색해보고자 한다. 임파워먼트는 사회교과 내용을 보다 효율적으로 가르치기 위한 수업전략 연구에 치우친 현재 사회과 협동학습이 지니고 있는 문제의 해결 가능성을 제시할 수 있을 것이다. 이러한 연구를 바탕으로 자발적이고 배우고자 하는 능동적 의지를 가진 임파워

1) 원문에서는 '학습전략'이라고 썼지만 임파워먼트를 적용하다 보면 이는 단순히 어떤 성과를 내기 위한 '방법'이 아니라 전체적인 프레임을 다시 짜는 역할이 되는 것으로 볼 수 있기에 '패러다임'이라고 보았다.

2) empowerment는 우리말로 권한 부여, 권한 이양, 권한 분산, 역량강화, 능력증강 등 다양하게 해석되고 있다. 하지만 본 연구에서의 empowerment를 우리말로 번역하여 의미 있게 전달하기에 한계가 있어 empowerment라는 용어를 그대로 사용하고자 한다.

된 학생들이 주체가 되어 협동적으로 이루어지는 사회과 수업에 대해 논하여 보고자 한다.

II. 초등교실에서의 임파워먼트 적용

1. 임파워먼트의 배경 및 개념

임파워먼트라는 용어는 20세기에 시민권리운동, 복지권리운동, 흑인인권 운동, 노조활동, 여성해방운동 등이 활발하게 진행됨에 따라서 의식변화와 함께 등장하였다. 처해있는 상황을 타개하기 위해서 자신에게 필요한 지식을 비판적으로 습득할 수 있는 능력으로서의 임파워먼트(장원섭, 2006)는 정치학과 사회학 분야에서 연구가 활발하게 진행되고 있다(Vogt & Murrell, 1990; 박인혜, 2001 재인용). Freire(1970)는 사람들로 하여금 자기의 문제에 대하여 비판의식을 갖고 적극적으로 참여하여 문제의 근원을 이해하고 문제의 해결방안을 모색하도록 하는 임파워먼트 전략을 사용하고 있다.

Freire(1970)는 인간화의 목표는 자유에 있고, 교육의 목표는 자유에 있어야 한다고 하면서 인간화를 위해 개인의 요구(needs)와 욕구(desires)를 인식하고, 사람은 사물이 아닌 개인임을 인정하며, 노동에서의 해방, 소외감 극복, 인간임을 의미하는 새로운 생각 개발, 그리고 더 인간적이기 위해 비판적으로 사고하는 능력 개발이 필요하다고 하였다. 임파워먼트는 사람들을 격려하여 자신의 문제를 정확하게 파악하고, 그것을 분석하여 문제 해결 방안을 모색하기 위해 자신을 재구성하게 한다. 그러므로 임파워먼트를 위한 첫 걸음은 교육자의 노력과 학습자의 노력이 일치되어야 한다고 했다. 그는 임파워먼트의 시작은 개인의 개발 즉, 자존감, 자신의 능력에 대한 인식변화에 있다고 하였다. 하지만 개인의 개발은 고립된 상태에서는 일어나지 않고 다른 사람과의 상호작용과 지지가 필요하여, 집단이 임파워먼트의 핵심요소가 된다고 하였다. 사람들은 집단에 참여함으로써 비판적으로 사고할 수 있는 능력을 얻을 수 있다고 하였다(Torre, 1986; 박인혜, 2001 재인용).

이러한 배경에서 시작된 임파워먼트는 학문 분야에 따라서 다양한 의미로 사용되고 있다. 임파워먼트(empowerment)에 대한 사전적 정의를 살펴보면, 접두어 em에 power를 더한 단어이다. 접두어 em은 in, into의 뜻으로 동사에 붙어 ‘무언가에 넣다, 특정한 상태로 ‘만들다’, 명사, 형용사에 붙어 ‘~으로 하게 하다, ~이 되게 하다’의 뜻을 나타내는 동사를 만들기도 한다. 따라서 empowerment란 ‘~에게 권능[권한]을 부여하다, ~할 권력을 위임하다(authorize), ~할 수 있도록 하다(enable), ~할 능력을 주다’는 뜻(프라임 영한사전, 2009)으로, ‘어떤 일을 수행할 수 있는 능력을 갖추게 하는 것’으로 생각할 수 있다. 이렇게 보았을 때 임파워먼트는 한 개인이나 집단이 다른 사람에게 힘을 전달하거나 나

누어 주는 과정이라고 할 수 있다.

학술문헌에서는 enable의 사전적 의미를 활용할 때가 많다. “enable”의 사전적 의미는 구성원의 수동적 특성을 육성하는 전통적 관리사조의 접근과는 다르게 ‘무엇인가 원하는 것을 가능케 할 능력을 만들어준다, 혹은 권력, 수단, 능력을 준다, 능력 있도록 해준다, 권위 있게 만들어준다’는 자생능력 육성의 토대가 형성되도록 하는 의미를 담고 있다. 그렇다면 임파워먼트는 전체적으로 ‘할 수 있게 해주다(enable), 혹은 허용해주다(allow), 인정해주다(permit)’라는 뜻을 함축한다고 할 수 있고, 위와 같은 해석 모두는 자기 주도적이건 타인 주도적이건 상관없이 모두를 의미하는 것으로 이해될 수 있게 한다(박내희, 1997). 즉, 임파워먼트는 다른 이들로부터 힘을 부여받기도 하지만, ‘스스로 힘을 증진한다’는 능동적인 의미도 포함한다.

임파워먼트의 중요한 요소는 파워이다. 인간은 이러한 힘을 소유하려는 욕구가 있으며, 힘은 잠재적으로 그 힘을 활용할 때 더욱 의미가 있다. 힘은 확대 가능하며, 동시에 상호 호혜적이어서 시너지 특성을 갖는다. 또한 인간은 누구나 힘을 소유하고 있으며, 나름대로 행사할 수 있는 힘이 있다. 그러나 모든 사람이 동일한 힘을 갖고 있는 것은 아니다(고완태·장동원, 1998 재인용).

현재 임파워먼트는 경영학, 사회복지학, 간호학, 교육학 등 여러 분야에서 다양하게 쓰이고 있는데, 각 분야별로 서로 조금씩 다른 의미를 제시하고 있다. 임파워먼트는 그 의미가 매우 광범위하고 활용되는 분야가 많기 때문에 비록 임파워먼트의 내용과 중요성을 알고 있다고 해도 쉽게 정의 내리고 활용한다는 것은 쉬운 일이 아니다.

임파워먼트를 보편적으로 활용하고 있는 경영학에서는 1980년대 중반부터 이 개념을 도입하였다. 1980년대 미국 기업 내에 만연되던 무력감(powerlessness)을 해소하고, 구성원으로 하여금 일에 더욱 몰입하면서 변화와 성과를 추구할 수 있도록 조직의 혁신과 도약을 도모하는 수단으로 임파워먼트 개념을 도입하였다. 임파워먼트에 대해 조직의 상층부에서 권한을 쥐고 통제 중심의 관점에서 조직을 운영하기보다는, 권한이양을 통해 구성원의 자율적이고 적극적이며, 능동적인 활동을 유도하는 개념으로 본다. 임파워먼트의 파워를 positive-sum 관점에서 접근하여 기업조직 전체의 또는 한 부서나 구성원의 파워 크기가 정해져 있다고 보는 것이 아니라, 상호작용의 결과 서로의 파워가 원래보다 더 커질 수 있으며 나아가 조직 전체의 파워가 늘어난다는 관점(박원우, 1998: 30-37)이다. 윤방섭(2001)은 임파워먼트를 조직의 공식적·비공식적 방법을 통하여 구성원이 파워를 지니도록 함으로써, 구성원이 조직의 목적을 달성하는 데 가장 적합한 행동을 능동적으로 취하도록 하는 과정으로 보았다. 이는 종업원에게 파워를 주는 것과 종업원 스스로 파워를 이식하는 것이 임파워먼트에 있어서 모두 필요하고, 임파워먼트가 하나의 과정이라는 점을 고려한 것이다. 이처럼 경영학에서는 조직 내에서 계층에 따른 통제를 중심으로 통제권에 탄력성을 부여함으로써 임파워먼트를 조직의 효율성과 생산성 등 경제적 가

치를 향상시키기 위한 수단으로 활용하고 있다. 즉 임파워먼트는 인간을 대상으로 한 경영사회의 발전 속에서 기업에 도입된 개념이라고 볼 수 있다(박내희, 1997).

사회복지에서 임파워먼트는 개인이 그들의 생활 상태를 향상시키기 위한 조치를 취할 수 있도록 개인, 개인 간 혹은 정치적 힘을 증가시키는 과정이다(Gutierrez, 1990; 정순돌 외, 2007 재인용). 간호학에서 간호사를 위한 임파워먼트란 개인과 사회를 위해 목표를 세우고 그에 도달하기 위해 다른 사람의 효율성(effectiveness)과 능력을 개발하여 증진시키기 위한 적절한 도구, 자원 및 환경을 제공하는 상호과정으로 환자를 대상으로 한 임파워먼트는 환자들이 스스로의 질병에 대해 정확하게 인식하고 자기간호를 위한 최선의 선택이 무엇인지를 판단할 수 있는 개인의 능력이 증강되어 자기간호를 실시함으로써 궁극적으로 건강상태를 향상시키는 데 목적이 있기에 임파워먼트를 ‘능력증강’으로 해석하기도 한다(박인혜, 2001).

교육학 분야에서의 임파워먼트는 대체로 교사 임파워먼트를 중심으로 연구가 이루어지고 있다. 교사 임파워먼트는 교사들이 리더십을 발휘하여 파워를 확장하고 비전을 공유하며, 교수-학습활동에 대한 과업 자신감을 가지며 업무에 몰입하는 것으로 본다(주진호, 2006: 131-132). 이때의 임파워먼트는 학교 및 학급 운영에 있어 관리자에게 집중되어 있던 권한을 교사에게 나누어 주고 위임함으로써 교사의 자율적인 조직몰입과 직업몰입을 강조하고 있다. 즉 경영학에서와 마찬가지로 조직의 효율성 차원에서 접근하고 있다.

이처럼 임파워먼트는 경영학, 사회복지학, 간호학, 교육학 등 여러 분야에서 다양하게 쓰이고 있다. 비록 각 분야별로 서로 조금씩 다른 의미를 갖긴 하지만 그 내면의 공통점은 각 개인이 자신의 능력을 이해하여 삶의 통제력을 가지게 되고, 그들이 속한 사회에서 민주적인 참여를 하여 자신의 환경에 대해 비판적으로 이해하는 과정, 즉 개인 내적, 대인 관계적 힘을 키우는 과정을 의미한다. 즉, 임파워먼트는 상대적(일반인-환자, 교사-학생, 고용인-피고용인 등)으로 힘이 약한(또는 억눌린) 사람이 자신의 능력을 이해하여 자신들의 삶에 영향을 주는 문제를 해결하는 과정에 활발하게 참여하도록 하는 것이다.

인간은 이와 같은 잠재된 힘을 찾아 심리적 안정감과 자기효능감을 유지시켜 개인의 변화를 일으키게 되며, 이는 대인관계와 환경과의 상호작용을 발전시키고 더 나아가 정치 및 사회적인 측면까지 변화시킬 수 있는 힘을 갖게 되는 것이다(Zimmerman, 1995; Bolton & Brooking, 1996; Parsons, 1999; 서민지, 2014: 5 재인용). 학교에서 학생들은 구조적으로 억눌려 있는 존재로 임파워먼트는 학생들이 이미 가지고 있는 힘을 스스로 인식하고 활용할 수 있도록 발견하는 과정인 것이다.

임파워먼트 관점은 개인에게 무엇이 최선인지 판단할 능력을 그 개인이 갖도록 한다는 믿음으로, 이는 개인이 자신이 원하는 것이 무엇인지와 관련하여 내적인 자유를 갖고 있으며, 궁극적으로 그들 스스로 욕구를 충족시킬 수 있을 만한 것을 선택한다는 인식을 내포하고 있다. 임파워먼트 관점을 지닌 사람들은 이러한 내적 자유가 사람들로 하여금

이러한 능력과 그들 삶에서의 긍정적인 힘을 인식하도록 도움으로써 보다 의미 있게 활용될 수 있다고 말한다(정순돌 외, 2007: 48).

이러한 의미에서 임파워먼트는 다음과 같은 성격을 가진다. 첫째, 임파워먼트는 개개인의 내부의 힘을 전제로 한다. 이 힘은 임파워먼트를 지니는 개개인의 자율성과 능동성을 바탕으로 삶에 영향을 미치는 문제에 활발히 참여하며 적극적인 변화를 추구한다.

둘째, 임파워먼트는 자신을 믿고 스스로를 책임지는 능력과 자기통제적인 힘을 가진다. 임파워먼트는 스스로의 노력을 통하여 힘을 인식하고 발현하여, 그 결과 어떤 일에 대한 개인적인 능력과 권한 및 자긍심에 대한 신념이 증가되는 것이다.

셋째, 임파워된 개인들은 자신과 타인의 힘을 인식하고 각자의 가치에 대해 인정하게 한다. 이를 통해 서로를 존중하여 협동하는 태도를 지니게 된다. 이러한 과정에서 긍정적이고 역동적인 상호작용을 통해 문제해결 및 의사결정에 있어 시너지 효과의 추구에 관심을 갖는다. 이는 개인의 자율성과 책임감을 바탕으로 한다.

2. 초등학교실에서의 임파워먼트의 의의

Brown(1987; 서민지, 2014 재인용)은 비판적 관점에서 인간을 자주적·비판적·창조적으로 사고하고, 사회 구성원으로서 도덕적 책임을 지며 능동적으로 사회를 변화시킬 수 있는 존재로 보고 있다. 따라서 학생의 임파워먼트에 대한 개념은 학생을 수동적인 보호의 대상으로만 여겨오던 전통적인 관점에서 벗어나 각자가 내부의 힘을 찾아 자신의 삶과 환경을 바꿀 수 있다는 비판적 관점을 적용시켰다는 데 그 의의가 있다. 학생이 주체성과 자율성을 가진 존재로 성장하도록 하기 위해서는 스스로 문제를 해결할 수 있다는 자신감과 사회변화에 대처할 수 있는 책임감을 가져야 한다(배운정, 2008). 이를 위해 학교에서 이루어지는 학습은 학생을 위해 실제적이고 살아있는 것이어야만 한다.

임파워먼트는 모든 사람들은 자신의 삶에 영향을 미칠 수 있는 능력을 갖고 있다는 것을 전제로 한 학습자 중심의 문제해결 접근이다. Freire가 개발한 임파워먼트 교육방법은 모든 주체가 자신의 문제에 대해 비판의식을 갖고 적극적으로 참여하여 문제의 근원을 이해하고 문제의 해결 방안을 모색하도록 하는 전략을 사용하고 있다(Wallerstein & Bernstein, 1988; 박인혜, 2001 재인용). 학습에 있어서 임파워먼트는 학생들이 능동적인 학습 경험을 통해 적극적인 참여와 스스로의 의사결정력을 지니고 학습에서 주체가 되는 것이다. 이를 통해 학생들은 사회 구성원으로서 책임 있는 역할을 수행하게 되며, 하고자 하는 일의 수행을 위한 내적인 힘을 발현하게 한다. 교사는 더 이상 그저 ‘가르치는 자’가 아니고, 학생들과의 대화 속에서 자신도 배우는 자가 된다. 학생들도 그들대로 배우는 가운데 가르치는 이들이 된다. 이로써 그들은 서로 연결되어 모두가 함께 성장하는 ‘과정’에 책임을 진다. 교사와 학생이 수평적 관계 속에 존재하게 되는 것이다. 이를 종합하

여 보면 수업에서의 임파워먼트는 수업의 주도권이 교사에게만 있는 것이 아닌, 학생들 역시 학습의 주체로서 수업에 참여하게 한다. 또한 학생 자신이 스스로 가지고 있는 파워에 대해 확신을 가지고 학습할 수 있는 힘과 나아가 삶을 살아가는데 있어서 필요한 자신의 힘을 기르는 것이다.

임파워먼트가 강조하고 있는 바는 ‘내부의 힘’이다(Rapport, 1987; 김희성, 2002; 정순돌 외, 2007; 전종미, 2011). 개인 내부의 자율성과 선택, 권위의 존중과 더불어 책임의식을 느낄 때 학생들은 임파워하게 된다. 그러한 일련의 수업의 분위기를 통해 학생은 자기존중감을 느끼고, 학습에 대한 만족을 느끼며 내재적인 동기를 통해 학습에 의욕을 갖게 되는 선순환이 이루어질 수 있다. 이를 통해 학생 개개인의 역량이 증대되고 결국 주체적으로 학습할 수 있게 한다. 주체적인 학습은 학생들을 수업 내에서의 의사결정에 참여하게 만들고, 능동적인 의사소통을 하게 만든다. 이러한 분위기가 만들어지면 그 때 비로소 수업은 학생 개개인에게 의미 있는 각자의 ‘자신의 학습’으로 이루어지게 된다.

임파워먼트는 개인이 자기 내부의 힘을 찾아 결과적으로 개인내적, 대인관계, 사회·정치적 측면에서 변화할 수 있는 힘을 갖게 되는 것이다. 개인이 임파워먼트를 형성하게 되면 대인관계, 집단, 조직, 사회적인 수준의 임파워먼트와 상호작용하게 된다. 임파워먼트는 개인적인 심리나 정신내적 현상이 아니라 자신이 변화할 수 있는 힘을 내재화하는 것으로서, 임파워먼트가 형성되면 직면한 문제를 해결하고 능동적으로 활동하는 양상을 나타낸다. 특히 상대적으로 통제되고 구조적으로 약자인 학생들에게 임파워먼트는 자신의 상황에 적극적으로 대처하도록 하여 미래를 준비하는데 주요한 역할을 할 수 있다(김희성, 2002).

학생이 임파워된다는 것은 긍정적 사고와 자기 및 타인신뢰감의 증진을 바탕으로 지속적으로 자신의 역량을 증대하고, 책임과 영향력을 키우면서 다른 사람과의 상호작용을 통하여 자율적·적극적·도전적으로 신속하게 학습에 몰입하게 된다는 것이다. 이는 곧 학생들이 학습 집단 내에서 삶의 의미를 발견하고, 자기성장을 가져와 자신은 물론 동료 집단의 성장에 기여하게 된다는 뜻이다.

학생들이 여러 사람과 함께하는 상호작용을 통해 지식을 구성하고, 자신의 삶과 나아가 사회를 변화시킬 수 있는 민주시민으로 성장하고 학생 개개인의 역량을 증대하는 방법으로 학교 현장에서 다양하게 활용되고 있는 협동학습이 있다. 특히 학습이 이루어지는 교실이 하나의 작은 사회(society)라고 전제했을 때, 다양한 상호작용을 촉진할 수 있는 협동학습은 학생들에게 사회과학의 목표를 가장 잘 실현할 수 있는 방법이 된다. 협동학습은 공동의 목표를 달성하기 위하여 학생들이 소집단 속에서 서로 협동하여 공부할 수 있도록 학습 환경을 구조화하는 교실수업의 한 방법이다. 표면적으로 소집단을 중심으로 진행되지만 수업의 초점을 학급 구성원 각 개인에게 둔다. 협동학습은 개별 학습자들이 학습 목표에 도달하기 위해 그들의 능력과 학습 속도, 필요 등을 고려해서 적절

하고 타당한 교수-학습 방법 및 절차, 자료의 선택, 평가 등을 변별적으로 실천하는 수업이 가능하게 한다(한길준·이양기, 2003).

이러한 면에서 다음 장에서는 사회과에서 이루어지는 협동학습이 본래의 의미를 살려 학생들의 학습을 중심으로 이루어지는지를 확인해보고자 한다.

Ⅲ. 임파워먼트를 통한 자기구성적 사회과협동학습

1. 사회과협동학습의 원리 검토

사회과교육이 지향하는 지점은 인간의 사회적 삶과 그 존재양식에 있다. 인간의 사회적 삶과 존재양식에는 이미 개인 간, 집단 간, 지역 간, 국가 간, 문화권 간의 협동적 상호작용과 상호 의존 관계가 깊숙이 용해되어 있다(Stahl, 1994; Stahl & VanSickle, 1992; 손병노, 1996 재인용). 결국 사회과교육과 사회과교육이 지향하는 시민성 교육은 협동 개념을 기반으로 하는 사회적인 삶과 존재양식에 있는 것으로, 협동학습과 본질적인 연관을 가질 수밖에 없는 것이다(박미경, 2014). 이에 사회과교육과 협동학습의 적합성은 다음과 같다.

첫째, 사회과교육과 협동학습의 적합성은 ‘Social Studies’라는 어의에서 찾을 수 있다(Stahl & VanSickle, 1992; 정문성, 1997 재인용).

사회과에서 ‘Social’은 학습자가 한 개인이 아니라 사회 공동체의 한 구성원임을 강조한다. 학습자는 사회공동체에 참여하고 기여하는 존재로 개인적·사회적으로 의미를 갖는다. 따라서 학습목표의 달성은 학습자 개인에 의한 것이 아니라 동료나 교사 등 사회 구성원들과의 상호작용에 의해 이루어진다. 이러한 상호작용이 이루어지기 위해서는 문화적 환경이 필요하다. 즉, 사회과 수업은 학습의 문화적 환경이 매우 중요한 요소라는 점을 강조한다.

개인 내부의 힘을 강조하는 임파워먼트는 학습에 있어서 학생들이 능동적인 학습 경험을 통해 적극적인 참여와 스스로의 의사결정력을 지니고 학습에서 주체가 되는 것을 의미한다. 학생들은 사회구성원으로서 책임 있는 역할을 수행하며, 하고자 하는 일의 수행을 위한 내적인 힘을 발휘하게 한다. 수업에서의 임파워먼트는 수업의 주도권을 교사뿐만 아니라 학생들 역시 함께 가지며 학습의 주체로서 수업에 참여하게 되는 것이다. 또한 학생 자신이 스스로 가지고 있는 파워에 대해 확신을 가지고 학습할 수 있는 힘과 나아가 삶을 살아가는데 있어서 필요한 자신의 힘을 기르는 것이다.

학생과 교사, 학생과 학생이 어우러지는 교실 역시 하나의 작은 사회라고 보았을 때 사회체제에서 나타나는 상호의존성을 교실에 적용하고 의도적으로 활용하는 것이 협동학

습이다. 협동학습은 다른 학습자와 상호작용을 통해 지식을 구성하고 그 타당성을 검증하는 등의 인지적 학습 결과뿐만 아니라 학습 태도와 같은 정의적 측면에서도 효과적인 것으로 알려져 있다. 특히 사회과교육과 사회과교육이 지향하는 시민성 교육은 협동 개념을 기반으로 하는 사회적인 삶과의 관련성으로 협동학습과 긴밀한 관계가 있다고 할 수 있다.

협동학습은 기존의 조별학습과의 유사성으로 인해 현장의 교사들에게 큰 거부감 없이 받아들여진다는 장점이 있다. 하지만 그 익숙함으로 인해 사회과협동학습을 인지적 학습의 효율성을 높이기 위한 수업 방법적으로만 접근하면서 그 본래 의미를 잃어버리는 경우가 있다.

먼저 협동학습을 진행하면서 모둠 활동에 대해 보상 제도를 운영하는 경우의 문제점이 다. 동기론적 관점에서는 협동적 보상구조를 협동학습의 필수적 요건으로 강조한다. 하지만 보상을 받기 위해서 활동에 참여하게 한다는 것은 결국 보상을 강조하게 되는 것으로 이는 협동학습을 가장한 경쟁학습이 되고 학생들의 내재적 동기를 손상시키게 된다. 이는 학생들을 좀 더 쉽게 통제하고 가르치기 위한 교사 중심의 교육 수단이 되어버리는 것이다.

둘째, 사회과의 기본적 목표인 민주시민 양성을 위해 학생들에게 민주시민의 자질을 길러주기 위한 사회과 수업 조건이 협동학습의 특징과 매우 밀접하다. VanSickle(1992; 정문성, 1995 재인용)이 제시한 사회과 수업의 조건은 ① 사회과수업에서 모든 학생들은 동등한 학습기회를 갖고 있어야 한다(기회균등), ② 사회과 수업은 모든 학습목표영역에서 개인 학생의 활동과 성장을 최대화해야 한다(개인적 복지), ③ 개인의 학업성취는 물론 다른 학생들의 학업 성취에 대한 영향에 있어서까지 개인적 책임을 가져야 한다(개인적인 책임), ④ 소집단활동 등을 통해 사회적 책임감을 형성하게 하여야 한다(사회적 책임)이다. 이러한 사회과 수업의 조건들은 협동학습이 갖는 특징들과 매우 밀접한 관계를 가지고 있다. 협동학습의 집단 목표, 집단 경쟁, 개별 책무성, 과제의 세분화 등은 학생들로 하여금 개인적, 사회적 책임감을 형성하게 한다. 협동학습의 학업 성취 효과와 공동의 집단 목표로 인한 긍정적 상호 관계는 개인의 만족감(개인적 복지)을 증진시키고, 학습 기회 균등을 보장해 준다. 이는 협동학습이 다른 어느 교과보다도 사회과 수업에 적합하며, 동시에 사회과교육이 추구하는 민주 시민 교육을 위해 가장 적합한 수업모형이 바로 협동학습이라는 것을 의미한다.

셋째, 사회과의 행동 목표인 지식, 기능, 태도와 가치, 그리고 참여의 경우 모두 협동학습 구조에서 가장 잘 획득할 수 있다(Stahl, 1994; 손병노, 1996, 재인용).

사회과 지식의 경우, 지식들과 지식을 얻는 방법 자체가 사회적 산물이자, 사회적 과정이다(정문성, 1996). 따라서 사회과의 학습 과정 자체도 사회적이어야 한다. 협동학습은 지식들이 단순한 정보의 전달이 아니라 사회적 상호작용 속에 살아있는 사회과학적 지식

으로 이해될 수 있는 구조를 가지고 있다. 구성원과의 토론, 교수, 정보의 교환 경험 등 활발한 상호작용 속에 높은 수준의 사고와 개념 이해를 가능하게 함으로써 사회과에서 추구하는 지식목표를 획득하는데 매우 유용한 학습 구조이다.

이와 같이 협동학습은 사회과교육에 적합하며, 학생들을 무력한 방관자에서 자신의 일을 결정하는데 영향력을 미치는 참여하는 시민으로 바꾸기 위해(Kohn, 2009) 사회과 수업에 협동학습을 적용한 연구는 꾸준히 이어지고 있다. 특히 협동학습이 사회과수업을 흥미롭게 만들고 학생들의 참여를 더욱 활발하게 만든다는 장점은 사회과를 가르치는 교사에게 큰 매력으로 다가온다. 하지만 기존의 연구에서는 협동학습의 중요 요소인 집단의 긍정적인 상호의존성과 개별적 책무성, 동등한 참여 등에 대한 체계적인 반영을 위한 전략과 계획 없이 소집단으로 학습을 하도록 하는 것을 협동학습으로 간주하는 경우가 있다. 이러한 연구들은 전통적인 사회과 수업과 마찬가지로 협동학습을 학습의 효율성을 높이기 위한 수업 방법론으로 접근하고 있기 때문이다.

학교 현장에서 교사들이 중요하게 생각하는 협동학습의 특징과 원리를 알아보고, 실제 적용에 있어서의 논의점에 대해 알아보기 위해 교사들을 대상으로 초점집단인터뷰(Focus Group Interview, FGI)³⁾를 진행하였다. 면담에 참여한 교사들은 모두 초등학교에 근무하면서 정기적으로 연구회 활동을 하고 있으며, 연수 활동을 통하여 꾸준히 협동학습에 대해 연구하고 그 내용을 다른 교사들과 공유하고 있다.

표 1. 연구 참여자

참여자	연령	교육경력(년)	협동학습 연구기간(년)
A	50대	33	12
B	40대	22	15
C	30대	17	11
D	30대	9	6
E	30대	7	4
F	30대	7	4

사회과학습을 협동적으로 운영하기 위해서 다양한 고민이 필요하다. 학업성취가 학생들의 자연적 목표가 아니기 때문에 학생들을 자극하기 위해서 동기론을 바탕으로 집단 보상에 크게 의존한다. 그러나 보상의 가장 큰 문제는 협동을 기반으로 하는 것 같지만 모듈간의 경쟁을 그 바탕에 깔고 있다는 것이다. 보상은 협동학습을 방해하는 가장 큰 원인으로 작용하고 있고, 실제 현장 교사들 역시 그러한 인식을 하고 있음을 면담을 통

3) 초점집단인터뷰(Focus Group Interview, FGI)는 특정 목적의 주제에 대해 6명 내지는 8명의 참여자들이 같이 만나서 이야기 방식으로 전개되는 조사방법(조성남 외, 2011: 95)으로, 소수의 응답자 집단을 대상으로 특정한 주제를 가지고 자유로운 토론을 벌여 필요한 정보를 획득하는 방법이다(배희분, 2014: 42).

해 확인할 수 있었다.

교사 E: 경쟁하게 되면 애들이 수단과 방법을 가리지 않게 되죠. 우리는 아이들이 수단과 방법을 가리지 않는 것에 대해 우려하는 거죠. 우리가 협동학습을 하면서 아이들이 갈등이 생기거나 문제 상황이 일어났을 때 자발적으로 협동하고, 협력해서 문제를 해결하기를 원하거든요. 근데 경쟁, 어떤 목표가 생기면 그걸로 인해서 경쟁해야 하면 갈등을 충분히 해결할 수가 없어요. 갈등은 그냥 떠안고 그 목표를 향해서만 그냥 막 가야해요. 애가 싸우건 말건, 재가 울건 말건, 준비가 안됐건 어찌됐던 결과만 나오면 되니까. 결과만 좋으면 되니까. 그런 면에서 결과물만 놓고 봤을 때 더 좋은 결과물은 나올 수 있죠. 하지만 그게 협동이 잘 된 거는 전혀 아니다.

보상과 경쟁에 대해서는 협동학습 적용 기간이 상대적으로 적은 교사들이 수업에 적용해보고 생각한 바에 대해 활발하게 이야기 했다. 이는 교사 E의 발언처럼 보상과 경쟁을 활용하는 것이 당장의 수업 목표에 도달하는 효율적인 방법으로 인식되어 교사들이 쉽게 접근하기 때문이다.

교사 C: 스티커나 보상을 거는 것보다 우리가 왜 이것을 하는지 알려주면 애들이 잘 협동, 활동을 해줘요. 지금 우리가 배우는 이것이 나중에 되면 이런 식으로 활용할 수 있고 이걸 알게 되면 이런 것들이 보일 거야 이런 것들을 말해주면 좀 더 적극적으로 돼요. 근데 스티커나 초콜릿 등을 걸면 ‘아, 그거 내가 사먹고 말지.’ 이런 태도를 보여요. 오히려 눈앞의 목적, 초콜릿이 아니라 수업의 진짜 목적, 교육과정의 진짜 이유를 알려주면 아이들이 더 재미있고 적극적으로 학습에 참여하게 되는 것 같아요.

가시적인 보상을 제공하는 방법보다 학생들의 내재적인 동기를 자극하는 것이 결국 더 좋은 학습이 이루어지도록 하였다고 인식하는 교사 C의 발언은 협동학습의 원리를 다시 생각하게 한다. 우리 사회과교실에서 이루어지고 있는 ‘협동학습’이 집단 사이에 경쟁심을 유발하거나 보상을 통하여 학생들의 활동을 자극하려는 잘못된 모습으로 이루어지고 있는 것은 아닌지 고찰이 필요하다.

협동적 수업이든 일체적 수업이든 학습자는 일정한 집단에 놓이게 된다. 집단은 부분적으로 서로 영향을 주고받으며 상호작용하는 사람들의 집합으로 정의된다. 교실 내에서 학생과 교사 간 그리고 학생과 학생 사이에는 독특한 상호작용이 일어난다. 개인에게 내면화된 개념과 기술은 타인의 반응을 이끌어 내는 탐구적인 행동을 유도한다. 교사와 학

생들이 지각한 반응 또한 교실에서 상호작용이 이루어지는 동안 지속적인 조정과정을 겪으면서 개인의 개념과 기술을 변화시킨다. 이와 같이 변화가 일어나서 다소 변화된 개인의 개념과 기술은 학생이 다른 사람들로 부터 보다 다양한 반응을 준비하는 다음 탐구로 방향을 돌리게 한다. 학생은 여러 가지 상호작용을 경험한 이후에, 심리적 반응과 성취유형을 개발한다(Schmuck & Schmuck, 1992; 변영계 · 김광휘, 1999 재인용). 학생들은 이러한 집단 내에서의 상호작용을 통해서 인지적 발달의 효과를 얻게 된다.

사회과학습을 위한 협동학습에서 중요한 것은 다양한 성격과 능력을 지닌 학생들을 어떻게 집단 편성해야 하는 것인가에 대한 문제이다. 지금까지의 많은 협동학습 관련 연구들은 이질집단을 중심으로 수행되었고, 실제로 다양한 학습능력 수준으로 이루어진 이질집단에서 협동학습의 효과가 있는 것으로 보고하고 있다. Slavin(1983, 1985, 1990, 1995), Davidson(1990), Johnson & Johnson(1991, 1994, 1999), Totten, Sills & Digby(1991), Geer(1992), Stahl(1994), Aronson & Patnoe(1997), Mevarech(1999) 등은 협동학습에 있어 학습능력 등과 같은 학습자의 특성을 고려하는 이질집단의 필요성을 강조하고 있다(고영남, 2002).

하지만 학급에서 이질집단으로 모둠을 구성하기 위한 기준은 대체로 성별과 학습능력이다. 학습능력을 기준으로 하여 그 능력이 우수한 학생이 그렇지 못한 학생에게 ‘가르치는’ 활동을 유도하고 기대하는 경우가 많다. 하지만 이러한 일방적인 관계에서의 학생들 사이에는 동등한 관계가 형성될 수 없다. 결과적으로 가르치는 학생과 배우는 학생이 모두 긍정적인 효과가 있다고 하지만, 그 안에서 전통적인 교실에서의 교사와 학생의 관계 처럼 동등하지 못한 관계가 형성된다.

교사 A : 그리고 저는 이 생각도 했어요. 협동학습의 4가지 원리 중에서 동등한 참여 있잖아요. 그냥 지식을 전달할 때에는 아이들이 그렇게 동등하게 참여하지 않고 소외되는 아이들이 있고. 그런데 협동학습은 가장 큰 철학 중의 하나가 ‘동등하게 참여하기’잖아요. 또 가장 먼저 네가 모두의, 네가 잘 돼야 내가 잘 되고 이런, 그런 생각을 가지고 하기 때문에 아이들이 그 수업을 통해서 되게 자연스럽게 서로 돕게 되는 것 같아요. 그리고 그런 동등한 참여라는 그 철학을 공유함으로써 인해서 누구나 참여하지 않는 친구들, 참여를 하지 못했던 친구에게도 아이들이 권하고 ‘너도 해봐.’라고 말하는 것을 볼 수 있어요. 그런데 그런 말에서 아이들이 힘을 많이 얻고. 그래서 서로 함께 하기 때문에 수업이 성공적으로 되는 게 아닐까 이런 생각이 있어요.

이질집단의 구성에 대해 현장교사들은 많은 생각과 고민을 하고 있다. 이질모둠의 특성을 이해하고 있지만, 이러한 교사 주도의 모둠 구성의 방법은 학생들의 반감을 불러온

다고 이야기 한다.

교사 B : 모둠을 왜 이질적으로 구성하는가 하는 부분에 대해서는 일반적으로 교실에서 특별한 아동이 있는 경우를 빼고는 어느 모둠을 구성해도 아이들의 상호작용에 큰 영향을 미치는 않아요. 서로 다른 아이들이 만난 모둠 속에서 아이들이 무엇을 생각하고, 무엇을 느끼느냐 하는 부분들이 사실 협동학습에서 중요한 부분이거든요.

사회과협동학습의 실천은 단순히 협동학습이라는 기법의 실천을 넘어, 사회과교육의 실천원리로 작동할 수 있어야 한다. 사람들은 언어를 매개로 하여 서로의 생각을 주고받는다. 그 과정 속에서 사람들은 의식을 변화시켜나가고 주변의 삶을 변화시켜 나가고 또 그런 과정에서 발달하게 된다. 다른 사람들과 의견을 교환하고 상대방의 의견에 반론을 제기하는 과정 속에서 지금까지 많은 변화, 발전을 가져왔다. 학생들이 교실에서 무엇인가를 배우는 과정은 누군가의 일방적인 전달의 과정이 아니다. 같이 생각하고 고민을 나누는 과정에서 학생들은 좀 더 이해하고 자기 것으로 만드는 것이다. 상호작용을 극대화하여 사회적 과정을 이야기 한다는 것은 어떤 학문의 과정 속에서 사람들이 무엇인가를 배우고 학문을 발전시키고, 성장시켜 나가는 과정이 사회적이라는 관점에서 협동학습과 닮아 있다. 학생들은 사회적인 과정을 경험할 때 더 쉽게 배우고 빠르게 접하고 이해할 수 있다. 협동학습을 통하여 교사와 학생, 학생과 학생이 긍정적인 관계를 이루고, 동등하게 문제 해결에 참여하는 과정에서 민주 시민의 자질을 육성할 수 있어야 한다.

사회과협동학습에서는 무언가를 성취하고 나 혼자 하는 것보다는 같이하는 것이 더욱 즐거움을 알게 한다. 또 공동의 책임을 경험하다 보면 혼자 하는 것보다 같이 할 때 이익이 더 많고 좋다는 점을 알게 된다. 협동학습을 통하여 학생들이 주체적으로 무엇인가 할 수 있다는 것은 학생들로 하여금 자기표현을 하게하고, 그러면서 스스로 수업의 주인공이 된다는 느낌을 갖게 되기 때문에 더욱 즐거울 수 있다.

이와 같은 이유로 학습에 있어 보상의 적용이나, 모둠 구성에 대한 신중한 검토가 필요하다. 학생들은 하나하나 자기 나름대로 자기 역사의 주인공이며 아이들은 스스로 자기 삶을 자기 세계를, 만들어 나가는 힘을 가지고 있다.

2. 임파워먼트를 통한 자기구성적 사회과협동학습

초등사회과 협동학습을 통한 민주 시민의 중요한 자질을 함양하기 위해서는 수업의 내용적 측면도 중요하지만 수업 자체에서 민주시민성을 고려한 수업이 이루어져야 한다. 사회과와 임파워먼트는 개인을 사회에 참여하고, 능동적으로 변화를 주도해 나갈 수 있

는 역량 있는 변화의 주체자로 보았다는 점에서 일맥상통한다고 볼 수 있다. 임파워먼트를 사회과 교육에 적용하기 위해서는 학생들의 욕구를 반영하고, 그들이 직접 문제를 해결하는 경험을 할 수 있도록 수업을 조직해야 한다. 학습에 있어 학생들이 주변적 존재가 아니라 주체가 되어 학생이 주인이 되는 수업이 이루어질 수 있어야 한다.

사회과 수업에서는 학생들의 삶의 맥락이 존중되어야 하며 학생들이 수업활동의 주체로서 자신의 자리를 찾고, 자신의 삶과 관련하여 사회과 교육의 필요성을 인식하여 보다 발전된 민주시민의 자질을 육성하고 발전시키기 위한 새로운 수업이 이루어져야 한다. 학생들의 역량을 개발하고, 자기생산력을 강화할 수 있는 개인내적 임파워먼트를 바탕으로 하는 사회과학습을 통해 이러한 새로운 사회과학습을 제안하고자 한다.

임파워먼트는 학습에서의 구성원들이 자신의 능력을 지속적으로 개발하여 조직성과 증진을 위해 역량을 발휘하는 과정이며(Kinlaw, 1995), 조직 구성원이 스스로 전문적으로 성장하고, 지속적으로 학습하는 과정이다(Hung, 2005; 박희경, 2014 재인용). 개인의 임파워먼트는 개인의 힘을 찾는 작업으로 개인에게 지각된 통제감, 자기효능감, 긍정적인 자아감 등 자신을 재정의하는 능력의 신장을 의미한다.

첫째, 임파워먼트는 단순히 ‘위임한다’기 보다는 ‘가능하게 한다’는 의미에서 자기결정에 대한 내재적 필요 또는 자기 효능감에 대한 신념인 동기부여적 관점에서 보아야 한다. 사회과 수업에서 학생들의 삶의 맥락이 존중되어야 하고 학생들이 수업 활동의 주체로서 자신의 삶과 관련하여 사회과 교육의 필요성을 인식할 수 있어야 하는 것이다.

임파워먼트는 계속해서 성장하고 발전하는 것으로 사회과협동학습의 과정에 학생들은 새로운 역량을 발견하고 성공적으로 그 능력을 발휘하는 과정을 통해 자신감을 얻게 된다. 이 자신감은 또다시 지속적인 발전을 위한 발판이 되어 준다.

둘째, 사회과협동학습은 학생들의 경험적 맥락 속에서 사회과지식을 생성하도록 하여 수업이 이루어지는 장소와 시간이 곧 학생들이 살아가는 실제의 모습과 동일하게 한다. 그 안에서 학생과 교사는 상호작용을 통해 자기생산성을 가지고 사회과학습을 하게 된다.

셋째, 사회과에 있어 협동학습은 참여를 통한 배움이다. 임파워된 학생들이 주인의식을 가지고 실천하고 참여하는 삶을 살 수 있도록 도와주는 것이다. 협동학습은 그 과정에서 자신이 맡은 역할을 성실히 수행하여, 학습과정에 책임 있게 참여하여 나와 학습 동료의 성장에도 함께 기여하게 한다. 사회과에서 학생의 임파워먼트는 학습자 스스로의 힘으로 사회현상을 비판적인 관점에서 바르게 이해하고 자신과 사회의 문제를 합리적으로 해결하고 실천하는 것이다.

넷째, 임파워먼트가 이루어지면 남에게 의존할 필요 없이 자주적으로 자신의 문제를 해결해 나가자 하는 의지와 능력을 갖게 된다. 이에 현실적인 문제해결의 방법을 찾을 수 있고, 문제의 발생을 억지하거나 예방하는 힘도 갖추게 됨에 따라 다른 사람들과의

관계도 개선된다. 개선된 인간관계를 통해 자신감은 더욱 강화된다. 이를 위해 교사는 수업에서 학생에게 자율성을 주어야 한다. 사회과수업 속에 학생들이 스스로 할 수 있는 영역이 많을수록 학생들은 더욱 능동적이 된다.

마지막으로 사회과학습은 학생의 자발적인 노력과 활동 없이는 성공할 수 없기 때문에 능동적인 학습자로서 학생의 임파워먼트가 강조되어야 한다. 교사들은 학습자와 지도력을 공유할 수 있어야 한다. 임파워먼트의 접근은 학습자가 단순히 어떤 행동의 대상이 되는 것이 아니라 자유와 독립성을 포함한 힘을 가져야 함을 의미한다. 사회과 수업은 사회 변화에 따라 생성 가능한 지식, 즉 지식의 가변성과 유연성을 인정하는 수업으로 구성되어야 하기 때문에 학습자 역시 교실 사회에서 사회적 존재로 위치한다. 교사는 학습자가 현 사회의 구성원임을 인정하고 그들의 변화와 참여를 유도하는 사회과 수업을 구성해야 한다.

IV. 결론

사회과교육은 학습자들에게 하나의 공동체를 형성하고 그 속에서 협동적 학습활동을 통하여 체계적인 지식과 기능, 가치와 태도들을 획득할 수 있는 수업환경을 제공할 수 있어야 한다. 사회과에서 궁극적으로 민주시민의 자질을 기른다는 측면에서 협동학습 방식은 매우 중요한 의미를 가진다. 이에 본 연구에서는 학생들이 자신의 삶, 나아가 사회를 변화시킬 수 있는 민주시민으로 성장할 수 있도록 사회과학습에 있어서 임파워먼트가 갖는 의미에 대해 탐색해보고자 하였다. 임파워먼트를 통해 사회과 내용을 보다 효율적으로 가르치기 위한 수업전략 연구에 치우친 현행 사회과수업이 지니고 있는 문제의 해결방향을 제시하고자 하였다. 사회과협동학습은 단순히 협동학습이라는 기법의 적용을 넘어서 사회과교육의 실천원리로 작용할 수 있어야 한다. 협동학습을 통하여 교사와 학생, 학생과 학생이 긍정적인 관계를 이루고, 동등하게 문제 해결에 참여하는 과정이 민주시민의 자질을 육성하는 과정이다. 구조에 매몰되지 않고 학급의 특성과 사회과학습의 특징에 맞추어 협동학습을 적용하는 유연성이 필요하다. 협동학습의 단계에 매몰되지 않고 수업 내용과 환경의 유기적인 관계를 파악하여 협동학습이 지속적 실천력을 가질 수 있도록 해야 한다.

임파워먼트는 문제 자체에 대한 관심보다는 해결책을 발견하고 강점을 강화시키는데 주요한 초점을 두고 있다. 따라서 임파워먼트는 학생들의 강점에 초점을 두어, 가능한 모든 자원을 활용하여 역량을 강화해 나가도록 돕고자 하는 데 의의가 있다. 사회과수업을 통해서 만나는 학생들은 문제를 가지고 있는 존재가 아니라 잠재력을 가진 긍정적인 존재로 무한한 가능성을 지닌 존재이다. 그런 긍정적인 존재로서 학생들이 원하고, 교사가

원하며, 사회가 원하는 건강한 사람으로 성장하기를 바란다면 학생들은 더욱 임파워된 존재로서 자신의 능력을 펼쳐 보일 수 있을 것이다. 이를 위해 사회과 학습 활동을 위한 적절한 집단 안에서 다른 사람들과의 상호작용을 통해 개인의 경험에 대한 가치, 능력, 내부통제력에 대한 적극적인 인식 등을 개발하여 학습자 각자가 자신의 파워를 인식하고 발전시킬 수 있는 수업이 이루어져야 한다.

임파워먼트는 사람들이 각자 가지고 있는 파워를 발현하도록 하는 것이다. 각자의 파워를 전제로 하기 때문에 학습에 있어서 학생들은 주변적 존재가 아니라 주체임을 강조하게 되고, 임파워먼트적 관점에서 학생들이 주인이 되는 수업이 가능해진다. 즉, 학생들이 주인공이 되는 학습이 이루어진다. 학습자가 온전한 주인이 되는 학습을 통해 수업은 물론 수업이 끝나고 난 일상생활 속에서도 지속적 동기유발이 되도록 하여 배움과 실천이 일치되는 삶이 이루어질 수 있을 것이다.

참고문헌

- 고영남(2002). 협동학습 전략과 집단편성 방법이 학습자의 학습능력 수준에 따라 학업성취에 미치는 효과. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 고완태·장동원(1998). 힘의 분석을 통한 교사 활력화 이론의 재구성. 한국교사교육, 15(2), pp. 190-212.
- 구옥희(1998). 권력부여(Empowerment)에 대한 개념. 대한간호학회지, 28(2), pp. 37-46.
- 권부경(2007). 사회과 수업의 재개념화: 대화수업. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 김희성(2002). 빈곤가정 청소년의 자립준비에 관한 연구: 임파워먼트의 매개효과를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 박내회(1997). 임파워먼트: 다수준의 과정개념-개념의 이해와 실천수단에 대한 소고. 서강경영논총, 8(1), pp. 127-145.
- 박미경(2014). 중등 사회과 교사의 협동학습 실천 양상 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박원우(1997). 임파워먼트: 개념정립 및 실천방법 모색. 한국경영학회, 26(1), pp. 115-138.
- 박원우(1998). 임파워먼트 실천 매뉴얼. 서울: (주)시그마인사이트컴.
- 박인혜(2001). 능력증강 교육프로그램이 류마티스 관절염 환자의 능력증강상태, 건강상태, 자가간호 행위에 미치는 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 박희경(2014). 초등학교의 분산적 지도성, 교사 임파워먼트, 학교조직 효과성 간의 구조관계. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 배윤정(2008). 청소년의 임파워먼트와 권리옹호행동에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 배희분(2014). 가족식사교육 프로그램이 가족식사환경, 부모자녀 의사소통, 부모효능감에 미치는 효과-중학생의 부모를 대상으로. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 변영계·김광휘(1999). 협동학습의 이론과 실제. 서울: 학지사. 서민지(2014). 청소년의 임파워먼트 형성에 초점을 둔 ‘청소년의 자기이해’ 단원의 교육 선정 및 구성-한미 가정과 교과서를 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 손병노(1996). 사회과 협동 학습의 의의와 이론적 토대. 사회과교육, 29, pp. 163-199.
- 윤방섭(2001). 임파워먼트: 개념, 이론 및 실천. 연세경영연구, 38(1), pp. 91-111.
- 이상우(2012). 협동학습, 교사를 바꾸다. 서울: (주)시그마프레스.
- 장원섭(2006). 일의 교육학. 서울: 학지사.
- 전종미(2011). 다문화가정 청소년의 임파워먼트에 관한 연구: 다문화가정과 일반가정에 대한 비교. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 정문성(1996). 협동학습에서의 의사결정력 향상 전략. 전국열린교실연구응용학회지, 4(1), pp. 93-111.
- 정문성(1997). 사회과 협동 학습에서의 집단 모형. 사회과교육학연구, 창간호, pp.77-92.
- 정순돌 외(2007). 사회복지와 임파워먼트. 서울: (주)학지사.
- 조성남·이현주·주영주·김나영(2011). 질적연구방법과 실제. 서울: 도서출판사 그린.주진호(2006). 교사임파워먼트 구성 내용에 대한 탐색. 교육연구, 20, pp. 127-150.
- 최영란(2007). 자기생산(Autopoiesis) 활동으로서의 자기주도적 학습원리 탐구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 한길준·이양기(2003). 초등학교 소집단 협력학습을 통한 수학 문제해결력에 관한 연구. 수학교육논문집, 15, pp. 119-126.
- Dewey, J. 저(1916), 이홍우 역(2007). 민주주의와 교육. 경기: 교육과학사.
- Freire, P. 저(1970), 성찬성 역(1995). 페다고지: 억눌린 자를 위한 교육. 서울: 한마당.
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom

motivation meet. Elementary School Journal, 88(1), 29-37.

Kagan, S. 저(1994), 기독교등학교 협동학습연구모임 역(2005). 협동학습. 서울: 디모데.

Kinlaw, D. C.(1995). The Practice of Empowerment: Making the Most of Human Competence. Brookfield: Gower.

Kohn, A. 저(1992), 이영노 역(2009). 경쟁에 반대한다: 왜 우리는 이기기 위한 경주에 삶을 낭비하는가?. 고양: 산눈.

사회과 토론 수업에서 학생의 입장 변화 요인

백 현 민 · 남 상 준

서울신도초등학교 · 한국교원대학교

I. 들어가며

토론이 없는 사회는 민주 사회가 아니다. 서로 다른 관점을 지닌 시민들이 더 나은 사회를 만들기 위해 자유롭게 서로 대화하고 토론하는 것은 민주 사회의 기본이자 책무라고 할 수 있다. 토론은 이 사회가 더 나은 곳이 될 수 있도록 대화하고 생각을 나누는 소통의 장이라고 할 수 있다. 다른 사람들과 협력하고 협조함으로써 새로운 관점을 접할 수 있다는 토론의 가치는 특히 숙의민주주의에서 더욱 명확하게 드러난다. 숙의민주주의는 ‘관련된 이들의 대화와 토론을 통해 의사결정을 해야 한다는 정치이념’이라고 할 수 있다. Habermas는 절차적 민주주의 모델로 숙의민주주의¹⁾를 주장하였다. 숙의민주주의는 ‘자유롭고 평등한 시민들 간의 토론을 통한 의사결정’이라는 개념을 중시한다. Habermas의 영향으로, 민주주의가 개인들이 가지고 있는 이해와 선호의 단순한 ‘집약’이라기보다는 ‘변환’을 지향해야 한다는 생각은 현대 민주주의 이론에서 중요한 입장이 되었다. 숙의 또는 토론에 의한 정치는 현대의 Rawls나 Habermas 모두의 이론에서 나타난다. 이들이 주장하는 것의 공통점은 정치적 선택의 정당성을 인정받기 위해서는 그것이 자유롭고 평등한 합리적 행위자들 사이에 이루어지는 목적에 대한 토론의 결과여야 한다는 것이다(Elster, 1998). 이는 토론과 민주주의가 가지고 있는 밀접한 관련을 보여줌과 동시에 숙의민주주의에서는 선호의 집약이 아니라 토론을 통해 입장이 변화할 수 있다는 것을 중요한 가치로 두고 있음을 시사해주고 있다.

숙의민주주의는 일반시민들의 참여에 기초한 집합적인 의사결정을 중시하며, 무엇보다 참여와 숙의의 과정에서 선호와 가치정향이 변할 수 있다는 것을 인정한다. 즉 시민들의 선호는 고정되어 있는 것이 아니라 대화, 토론, 숙의를 통해 변할 수 있다고 가정하며 결국 숙의적 의사결정의 과정은 상호 발견, 설득, 교정의 과정을 통해서 집단적 의사를 형성해 나가는 과정이다(김명식, 2009). 이러한 관점에서 토론을 바라보았을 때, 각 사람이 가지고 있는 선호와 가치 정향, 즉 입장이 어떻게 바뀔 수 있는지를 알아보는 것은 중요한 연구과제가 될 수 있

1) Habermas의 절차적 민주주의 모델은 ‘토의민주주의’로 번역되는 경우가 많다. 숙의민주주의는 토의민주주의, 협의민주주의, 심의민주주의 등 다양한 이름으로 번역되어왔다. 각 학자들이 주장하는 표현들 사이에 미세한 차이들이 있을 수 있으나, 이 글에서는 ‘자유롭고 평등한 시민들 간의 토론을 통한 의사결정’이라고 하는 전제를 충족하고 있는 개념이라면 숙의민주주의라는 표현으로 통일하려고 한다.

다. 특히 초등학교 교실에서 이루어지고 있는 토론 수업을 바탕으로 학생들의 입장 변화 요인을 살펴보는 것은 앞서 살펴본 이론적 논의가 실제 초등학교 사회과 토론 수업에 어떻게 적용될 수 있는지 살펴볼 수 있는 기회가 될 수 있다.

입장의 변화가 어떠한 요인들에 의해 일어나는지를 연구해보는 일은 다음과 같은 의미를 지닌다. 먼저, 입장 변화에는 다양한 요인이 있다는 것을 파악하는 것은 학생들에게 토론의 본질은 설득과 소통, 나아가 상대방을 이해하는 것임을 교육하는 방법이 될 수 있다. 입장 변화와 설득이 일어나는 다양한 원인들을 교육하는 것은 토론을 대립의 장에서 소통의 장으로 여기게 해 줄 디딤돌이 되어 줄 수 있다.

두 번째로 입장 변화에 대한 연구는 토론 교육의 방향성을 설정하는 데 도움을 줄 수 있다. 입장 변화의 주된 요인들이 파악된다면 그 요인들을 어떻게 다루어야 할지에 대해 고민해야 한다. 입장 변화의 요인에 대한 연구는 토론 교육에서 지양해야 할 것과 활용해야 할 것을 결정하는데 있어 참고 자료가 될 수 있다.

마지막으로 자신이 입장을 선택할 때 영향을 받는 것은 어떤 것인지를 살펴, 스스로 올바른 인식과 선택을 하는 데 도움이 될 수 있다. 자신이 생각하고 지지하는 입장을 왜 가지게 되었는지에 대해 다양하게 살펴봄으로써 논리적으로 합당하지 않은 부분은 없는지, 이 입장을 상대방에게 전달하려면 어떠한 요인을 보완해야 하는지 판단하는 데 도움이 될 수 있다. 이는 결국 우리의 생활 속에서 대화의 형식으로 이루어지는 비형식적인 토론에서 설득을 위한 다양한 전략으로 활용될 수 있으며, 나 자신의 다양한 입장 결정, 변화의 요인을 살펴보는 데 유용한 정보가 될 수 있다. 이 연구는 사회과 토론 수업에서 일어나는 입장 변화의 요인을 학생들과의 면담을 통해 구체적이고 실제적인 방법으로 실시되었다. 초등학교 학생들이 토론 수업에서 나타내는 모습들을 통해 입장 변화의 요인을 파악해보면, 토론의 과정 중에 일어나는 인지적, 정서적 변화들에 대해 더 다채롭게 살펴 볼 수 있을 것이다.

II. 입장 변화의 요인 파악

1. 연구방법과 절차

본 연구를 위한 관찰과 면담은 1개 학기 동안 진행되었으며, 매주 화요일(학기 후반부에는 화요일, 금요일) 군포 G초등학교를 방문하여 실시하였다. 토론 수업은 총 7개의 논제를 가지고 21회에 걸쳐 실시하였으며, 토론의 과정은 비디오를 이용해 촬영하였다. 토론 후 면담은 1:1로 실시하였으며 면담 내용은 녹음하였다.

연구는 논제 제시 단계, 토론 후 단계로 나누어 진행하였다. 논제 제시 단계에서는 먼저 논제를 제시하고 논제에 대해 우선적으로 학생들이 가지고 있는 찬성, 반대의 입장을 조사했다.

한 주 후, 학생들이 과제로 해온 자료 조사 및 입론글 쓰기를 바탕으로 토론 수업을 실시한 뒤 토론 후 단계를 진행했다. 토론 후 단계에서는 간단한 질문지 조사를 통해 입장의 변화가 생긴 학생들을 파악하고, 입장의 변화가 일어났다고 답한 학생들을 대상으로 진행하였다.

가. 연구 참여자

본 연구는 경기도 군포시의 G초등학교 5학년 1개 학급을 대상으로 이루어졌다. 연구 학급은 총 30명으로 남학생 17명, 여학생 13명으로 구성되어 있다. G초등학교는 전체 40학급 규모의 학교이며, 5학년은 6개 반으로 구성되어 있다.

나. 토론 형식

토론의 형식은 ‘학급 전체 토론’으로 진행하였다. 학급 전체 토론은 학급 모두가 참여하는 형식이다. 학급 학생을 반으로 나누어 찬성과 반대로 편을 갈라 모두가 함께 토론에 참여한다. 보통 찬성과 반대는 무작위로 나눠서 임의로 정한다. 그 후 찬성과 반대의 역할을 바꾸어 똑같이 토론한다. 학급 전체 토론 형식은 연구 관찰자가 학생들과 함께 토론의 전 과정을 볼 수 있으며, 대표자만 발표하는 것이 아니라 어느 누구라도 발표를 할 수 있다는 장점을 지닌다.

다. 논제 선정

토론의 주제인 논제는 5학년 1학기 사회과와 연계할 수 있는 논제, 학생들의 실생활과 연관 지을 수 있는 논제 등의 기준에 따라 7개의 논제를 선정하였다. 연구 순서는 ①논제 선정 배경 ②논제의 개념 파악 ③입안문 작성 ④토론 ⑤토론 후 면담 순으로 진행하였다.

<표 1> 선정된 논제들

순서	논제
1	회장 후보 토론회
2	급식을 남김없이 먹어야 한다.
3	초등학생의 스마트폰 사용은 바람직하다.
4	명절에 받은 용돈은 부모님이 관리해야 한다.
5	블랑게뜨는 집으로 돌아와야 한다.
6	일기는 날마다 써야 한다.
7	일기를 선생님이 봐도 된다.

2. 입장 변화의 요인²⁾

가. 자신의 삶과 직접적인 연관성 발견

학생들과의 면담에서 가장 많이 나타나는 입장 변화의 요인은 토론 중에 자신의 삶과 직접

2) 본 연구에서는 개인의 정보를 보호하기 위해 연구 참여 학생들의 이름을 가명으로 표기하였다. 또한 학생들과 면담을 통해 나눈 이야기는 학생들의 입말을 살려서 그대로 적었다.

적으로 연관되는 무엇인가를 찾아냈을 경우이다. 자신이 직접 겪었던 일이 토론의 과정에서 생각났을 경우, 토론의 과정에서 공감할 수 있는 내용을 발견한 경우, 자신의 필요와 직접적인 연관이 있는 경우에 학생들은 입장의 변화를 나타내는 것으로 파악된다.

(1) 자신이 겪었던 일을 떠올리게 되는 경우

△ ‘급식을 남김없이 먹어야 한다’의 경우

[연구자]: 반대 의견 중에서 기억에 남는 것 있어?
 [윤재]: 반대 의견 중에서도?
 [연구자]: 제일 결정적인 원인이 되었던 것 같더라고 생각했던 것.
 [윤재]: 못 먹는 음식을 억지로 먹다가 토할 수 있다는 것이요.
 [연구자]: 그건 누가 이야기했지?
 [윤재]: 그건..... 잘 기억 안나요.
 [연구자]: 괜찮아 상관없어. 못 먹는 음식을 먹다가 토할 수 있다는 것이 너에게 가장 크게 영향을 미친 것 같다?
 [윤재]: 네.
 [연구자]: 그런 경험이 있어?
 [윤재]: 사실 5학년 전까지는 토마토 먹으면 토할 것 같았어요.
 [연구자]: 지금은 어때?
 [윤재]: 지금도 살짝 헛구역질을 해요.
 [연구자]: 그렇구나. 그 말 자체가 기억이 난다는 거지?
 [윤재]: 네. 그리고 그 말을 듣고 그 경험이 떠올랐어요.

윤재의 최초 입장은 급식을 다 먹어야 한다는 찬성 측이었으나, 토론을 하던 중 반대편에서 나왔던 이야기가 자신의 경험을 떠오르게 하면서 입장의 변화를 가져왔다고 이야기했다. 윤재는 자신의 경험을 떠올리게 했던 말을 전달한 사람 보다 그 메시지 자체에 의미를 두고 있음을 알 수 있었다.

남상준(2009)은 초등 사회과 수업에서 ‘활동’이 갖추어야 할 생태적 방향성을 제시하였다. 삶과 동형구조일 때 교육은 적합성을 담보한다. 사람들의 삶에 본질적으로 연관될 때 교육이 삶에 대한 힘을 발휘할 수 있는 것이다(남상준, 2009). 학생들이 스스로의 삶과 직접적인 연관을 가지고 있는 이야기를 듣고, 이를 통해 자신의 삶을 돌아보게 되는 것은, ‘사람들의 삶에 연관될 때 교육이 삶에 큰 힘을 발휘할 수 있다’는 주장을 뒷받침하며, 자신의 삶과 관련된 이야기가 강력한 입장 변화의 기제로 작용할 수 있다는 것을 시사한다. 자신이 직접 겪었던 일, 비슷한 경험을 듣는 것은 토론과 관련된 지식들을 활성화하고, 실제적인 요구를 떠올리게 되며, 피상적으로 옳고 그름을 판단하던 상황에서 벗어나 자신의 삶을 기반으로 한 판단을 내리게 한다는 것을 알 수 있다.

(2) 공감할 수 있는 요소를 찾은 경우

△ ‘블랑게뜨는 집으로 돌아가야 한다’의 경우

[연구자]: 왜 그런 생각을 하게 되었지?

[용하]: 만약에 제가 불량계뜨라면요, 저도 저번에 휴교했을 때 엄마가 메르스 때문에 집밖에 나가지 말라고 하셨거든요. 친구들이랑은 놀고 싶은데, 답답하고 그랬거든요. 그래서 이 마음을 진짜 잘 알아요. 그래서 저는 자유가 더 중요하다고 생각해요.

[연구자]: 네가 겪은 일을 통해서?

[용하]: 네.

[연구자]: 그 어느 순간에 생각이 바뀌었을까. 선생님은 그게 궁금하네.

[연수]: 만약 내가 불량계뜨라면, 그냥 목줄에 묶여 있는데, 평생 그렇게 사느니, 그냥 밖에 나가서 자유롭게 살다가 죽는 게. 저도 자기에 대해서.

[연구자]: 다시 한 번 이야기 해줄래?

[연수]: 거기서 불량계뜨를 나라고 생각하면, 목줄에 묶여서 축사에 죽느니, 산속에서 자유를 만끽하는 게 낫다고 생각하고. 자신의 입장을 불량계뜨의 입장으로 생각해 본 것 같아요.

Sadler & Zeidler(2005)는 과학과 관련된 사회적·윤리적·도덕적 문제(Socioscientific Issues, SSI)를 통해 학생들의 추론 유형과 의사 결정 과정을 조사하였다. 그들은 학생들의 추론을 이성적 추론, 감성적 추론, 직관적 추론으로 구분하였다. 이 중 감성적 추론은 공감, 동정 등 감정을 기초로 이루어지고 있다고 파악하였다. 특히 학생들은 문제에서 다루고 있는 대상이 사람일 경우에 더 많은 공감과 감정 이입이 나타나며, 도덕적 민감도가 증가하는 것으로 나타났다(Sadler & Zeidler, 2005). 토론 과정에서 개인 혹은 집단의 감정은 입장을 결정하거나 변화시키는데 영향을 끼치고 있다. 그리고 집중해야 할 것은 감정의 영역에 속해있는 공감의 요소가 토론에서 부정적인 역할을 하고 있는 것이 아니라는 것이다. 타인의 생각이나 감정(본 토론에서는 불량계뜨의 감정)을 상상하고 공감하는 것을 통해, 타인의 고통을 이해하고 그가 겪었을 어려움을 해결할 수 있는 방법을 생각할 수 있다는 것은 상호 이해, 올바른 의사소통을 위한 소중한 방법이 될 수 있다.

(3) 자신의 필요와 연관되는 경우

△ ‘초등학생이 스마트폰을 쓰는 것은 바람직하다’의 경우

[연구자]: 입장이 바뀐 제일 큰 이유는 뭐야?

[소정]: 갖고 싶다!(웃음)

[연구자]: 이게 제일 큰 이유야?

[소정]: 네.

[연구자]: 부모님하고 이야기해야 되잖아.

[소정]: 엄마가 안 사준대요.

[연구자]: 언제부터 사고 싶었어?

[소정]: 어..... 4학년 중반 정도부터요.

[연구자]: 그때부터 즐겼어?

[소정]: 조르기는 했는데..... 엄마가 그냥 2G쓰라 그래서.

[연구자]: 게임, 채팅, 검색 여러 가지 중에서 제일 필요한 거는?

[소정]: 카카오톡?
 [연구자]: 채팅?
 [소정]: 네.

학생들은 토론에 참여하는 가운데 자신이 원하는 것, 자신의 필요가 곧 입장 변화의 요인이 되는 경우는 나타났다. 특히, ‘초등학생이 스마트폰을 사용하는 것은 바람직하다’의 논제의 경우에서 이런 양상이 나타났다. 처음부터 자신의 필요가 무엇인지를 분명히 밝혀주며 면담에 임했던 학생도 있지만, 자신이 무엇인가를 필요로 하고 있음에도, 그 요구를 하지 못하고 있던 학생들이 토론을 하면서 점차 자신의 필요가 무엇이었는지 깨닫게 된 경우도 나타난다. 후자의 경우는 찬성과 반대의 입장을 모두 겪어보면서 솔직한 자신의 필요를 깨달아 원래 입장으로 돌아간 것으로 파악된다.

나. 새로운 정보의 습득

(1) 토론 과정에서 새로운 정보를 알게 된 경우

△ ‘초등학생이 스마트폰을 쓰는 것은 바람직하다’의 경우

[연구자]: 토론하면서 알게 된 건?

[승현]: 전자파가 어른보다 어린이에게 두 배 더 많이 흡수된다는 이야기요.

[연구자]: 그 이야기 누가했는지 기억나?

[승현]: 상진이가 했어요.

[연구자]: 이게 기억에 남는 이유가 뭐야?

[승현]: 전자파가 어른보다 두 배나 더 잘 흡수된다고요. 제가 눈 나빠진 것도 그것 때문이 아닐까. 하는 생각이 들었어요.

[연구자]: 친구들 의견을 들어보고 정보를 얻어 입장이 바뀌었다고 했는데, 이게 어떤 내용인지 알려줄 수 있겠니?

[채은]: 상진이가 전자파 이야기 한 거요.

[연구자]: 이 이야기하는 친구들이 많네. 이게 왜 영향이 있었지?

[채은]: 정확한 정보, 자료이다 보니까 그게 머리에 꽂힌 것 같아요.

새로운 정보의 습득 통해 입장의 변화가 나타난 경우를 ‘초등학생이 스마트폰을 쓰는 것은 바람직하다’ 논제로 진행한 토론에서 주로 발견할 수 있다. 이는 다른 논제에서 이루어진 토론들이 대부분 자신의 생활을 바탕으로 한 경험 위주의 근거를 들어 주장을 펼 것 에 비해, 스마트폰 관련 논제에서는 과학적으로 증명된 사실, 수치화된 자료, 방송·신문 기사 등이 자주 사용되었고, 자료 조사에 공을 쏟은 학생들과 그렇지 못했던 학생들 사이에 수준 차가 확연하게 나타났기 때문으로 분석된다.

(2) 글을 쓰는 과정에서 새로운 정보를 알게 된 경우

△ ‘블랑게뜨는 집으로 돌아가야 한다’의 경우

[연구자]: 원래는 찬성하는 입장이었지?

[기윤]: 네.

[연구자]: 무슨 이유로 그랬어?

[기윤]: 목숨이 더 소중하니까요. 집으로 돌아가야 살 수 있다고 생각했어요.

[연구자]: 그랬구나. 네가 써준 걸 보니까, 반대로 입장이 변한 이유를 ‘쓰다보니까 반대 근거가 많아졌다. 그래서 반대로 입장이 변했다’라고 적어주었어. ‘쓰다 보니’라는 말은 무슨 말이야?

[기윤]: 토론 주장. 주장하는 글.

[연구자]: 아 그럼 글을 쓰다가 바뀐거네? 설명을 해줄래?

[기윤]: 많은 근거들이 있는데. 그 무슨 야생성이나 그런 걸 키울 수 있고, 친구를 잘 사귄 수 있고..... 또 자유로울 수도 있을 것 같아서요.

[연구자]: 그 근거들이 네 생각이나 입장을 바꾸게 한 이유는 뭘까?

[기윤]: 음..... 더 설득력이 있다는 생각이 들었어요. 물론 목숨도 중요하지만, 자유롭게 살고 친구들과 어울리면서 사는 게 더 좋아보였어요. 목숨이 소중하다는 이야기는 맞는데..... 답답했어요. 반대 입장으로 글을 쓸 때 글이 더 술술 써지는 느낌도 들고.

기윤이는 최초 찬성 이유는 목숨이 더 소중하기 때문이라고 적어주었다. 그러나 반대 측 입장의 글을 쓰는 도중 반대 측 주장에 대한 근거들이 더 많고, 설득력이 있다는 생각이 들면서 반대 측 입장으로 변했다. 반대 측 글이 더 잘 써지고, 찬성 측 입장은 무언가 답답하게 느껴진다는 이야기를 들려주었다. 막연하게 목숨이 소중하니까 집으로 돌아가는 것이 맞다는 생각을 했었는데, 실제로 글을 쓰는 과정에서 친구들, 자유로운 생활에 대한 갈급함 등이 떠오르고, 각각도로 사고하는 과정을 통해 원래의 입장이 변화된 것으로 파악된다.

다. 정서적 / 관계적 영향

정서적 / 관계적 요소는 크게 평소 생활 속에서 가지게 된 신뢰와 토론에서 보여준 토론자의 태도로 나누어 볼 수 있다. 평소 생활 속에서 가지게 된 신뢰는 어떤 학생들이 하는 말이 그 자체로 다른 학생들에게 신뢰감과 설득력을 가지게 된다는 뜻이다. 그리고 근거의 정확성과 신빙성을 떠나, 특정 학생의 평소 모습을 통해 그러한 설득력이 생겨났음을 알 수 있다. 토론자의 태도는 토론 수업의 과정 중에 토론자가 보여준 모습들을 지칭하는 것이다. 토론자가 보여준 모습은 새로운 정보의 제공, 자신의 경험을 떠오르게 했던 말, 공감을 이끌어내는 말, 논리적 정확성 등을 제외한 예의, 말하는 자세, 상대에 대한 배려 등 토론을 통해 나타난 모습에 영향을 받은 경우들을 의미한다.

(1) 평소 생활 속에서 토론자에 대한 신뢰를 가지게 된 경우

△ ‘명절에 받은 용돈은 부모님이 관리해야 한다’의 경우

[연구자]: 관리 능력에 대해 말했던 애들 중에서 기억에 남는 친구 있어?

[지수]: 채은이요.

[연구자]: 채은이?

[지수]: 네.

[연구자]: 채은이가 관리 능력에 대한 말을 많이 했었지?

[지수]: 채은이가 솔직히 친구이긴 하지만 공부도 잘하고 성실하기도 하잖아요. 뭐 친구들 사이도 좋고. 그래서 채은이가 이렇게 했다 하면 좋을 것이다 하는 것이 가장 와 닿았고. 또 다른 거는, 채은이가 한 말 중에서 필요한 것만 꺼내 쓴다는 것 있었잖아요. 저는 항상 지갑에 항상 돈을 다 가지고 다니거든요. 채은이가 그 말을 한 게, 좀 채은이가 친구들과하고 친하고 공부도 잘하는 것이 합쳐져서 그런 것도 있는 것 같아요.

같이 생활하고 있는 동료 학생들에게 큰 신임을 얻고 있는 학생의 경우, 토론에서 가지는 위상이 높은 것으로 파악되었다. 특히 채은이의 경우 생활 모습, 공부, 친구 관계 등에서 동료 학생들의 높은 신임을 받고 있었는데, 채은이의 발언에 영향을 받아 입장 변화가 일어났다고 이야기 해준 학생들이 있었다. 지수는 최초 용돈을 부모님이 관리하셔야 한다는 찬성 측 입장이었으나, 토론 후 스스로 관리하고 싶다는 반대 측으로 입장의 변화가 나타났다. 지수는 토론 중에 들었던 여러 가지 반대 측 근거들 중에서 ‘관리 능력’에 대한 부분이 가장 와 닿았다고 했다. 스스로 통장도 만들고 돈 관리도 해보는 일련의 활동들이 귀찮을 수도 있겠지만, 그런 경험을 통해 소비를 현명하게 하고 돈을 모으는 재미를 가져보는 경험이 매력적으로 다가왔다고 했다. 토론 수업 중에 관리 능력에 대해서 이야기 했던 학생들은 여러 명 있었다. 그 중 누구의 이야기가 가장 기억이 남느냐는 질문에 지수는 곧바로 채은이라고 대답했다. 지수는 채은이와 친하게 지내고 있고, 평소 신뢰 관계도 두터운 편이다. 채은이가 한 말은 그 자체로 신뢰할 수 있다는 표현을 통해 평소 생활을 통해 가지게 된 신뢰가 입장 변화의 요인이 되었음을 밝혔다.

(2) 토론자의 태도에 영향을 받은 경우

△ ‘초등학생이 스마트폰을 쓰는 것은 바람직하다’의 경우

[상진]: 가끔 이상하게 말하는 애들이 있어서, 그런 것에 영향을 받은 것 같아요.

[연구자]: 이상하게 말하는 거? 그게 어떤 영향을 줬어?

[상진]: 기분 나쁘게 말하는 거요. 제대로 된 이유도 없이 ‘그냥 안하면 되지 않습니까?’ 라고 말하는 게.

[연구자]: 누가 그렇게 말했었어?

[상진]: 연수요. 그냥 아무 이유 없이 그렇게 말하는 건 안 좋다는 생각이 들었어요. 태도가 별로 옳지 않았던 것 같아요.

[은서]: 제대로 준비 없이 이야기하는 애들은, 좀 답답해요. 예의도 없어 보이고.

[연구자]: 누굴 보면서 그런 생각이 들었어?

[은서]: 음.....보성이에요.

[연구자]: 어떤 점에서?

[은서]: 아마 세훈이가 말했을 때였을 거예요. 저희가 물어봤을 때 반박하려면 손을 들어야 하는데, 저희 팀이 말한 주장을 무시하면서 '에이 그건 아니지'. 그런 말을 하니까 조금 기분이 나쁘고. 그게 토론에도 영향을 준 것 같아요.

[연구자]: 무시하는 말 같은 거. 에이 그건 아니지. 하는 말들. 보성이가 가끔 그런 말을 하는 것 같기는 했어.

[은서]: 네. 그런 걸 보면 보성이 이야기는 그냥 반대하고 싶어져요.

연수와 보성은 모두 토론에 열심히 참여하는 학생들이다. 발표하는 것을 좋아하고 성적으로 우수한 편에 속한다. 그러나 두 학생 모두 토론 중에 흥분하는 모습을 가끔 보이곤 한다. 자신도 모르게 목소리가 커지거나, 자신과 다른 생각을 하는 학생의 의견을 비꼬는 듯한 어조로 말하는 경우를 토론 수업 중에 종종 발견할 수 있었다. 토론에서 토론자가 보여준 태도가 학생들의 감정을 부정적으로 자극하게 되면, 그 이후에 토론자가 보여주는 논리적 정확성 보다 막연하게 해당 토론자에게 반대하는 쪽으로 논리를 발전시켜 나갈 수도 있음을 보여주는 사례라고 할 수 있다. 본 연구를 통해 파악한 입장 변화의 요인과 논제별 입장 변화를 나타낸 학생들의 분포는 다음과 같다.

<표 2> 요인별 / 논제별 입장 변화를 나타낸 학생들의 분포

요 인		논 제							총합
		회장 선거	급식	스마트폰	용돈	블랑께뜨	일기 (날마다)	일기 (검사)	
삶과 직접적인 연관성 발견	자신이 겪었던 일을 떠올리게 된 경우		6명	3명	3명		2명	1명	14명
	공감할 수 있는 요소를 찾은 경우			1명		5명			6명
	자신의 필요와 연관되는 경우			2명					2명
새로운 정보의 습득	토론 과정에서 새로운 정보를 알게 된 경우	3명	1명	3명					7명
	글을 쓰는 과정에서 새로운 정보를 알게 된 경우		1명	1명	1명	2명	1명		6명
정서적/관계적 영향	평소 생활 속에서 토론자에 대한 신뢰를 가지게 된 경우	4명			3명	4명		1명	12명
	토론자의 태도에 영향을 받은 경우	2명		2명		3명	1명		8명
기타	입장 변화의 요인을 파악할 수 없는 경우		1명		1명	1명		1명	4명
총합		9명	9명	12명	8명	15명	4명	3명	60명

Ⅲ. 나가며

본 연구에서는 입장 변화의 요인을 첫째, 삶과 직접적인 연관성을 가진 경우, 둘째, 새로운 정보를 습득한 경우, 셋째, 정서적 / 관계적 요소 세 가지로 정리하고 각 요인의 하위 항목을 설정하였다.

첫 번째 요인인 자신의 삶과 직접적인 연관성 발견은 ①자신이 겪었던 일을 떠올리게 되는 경우 ②공감할 수 있는 요소를 찾은 경우 ③자신의 필요와 연관되는 경우로 나누어 살펴볼 수 있다. 자신이 겪었던 일을 떠올리게 되는 경우란 토론을 통해 예전에 자신이 실제로 겪었던 경험이 토론 도중 떠오르게 되고, 최초 선택한 입장이 자신의 실제적 경험을 통해 가지게 된 생각과 다르다는 것을 인지한 경우이다. 자신이 겪었던 일을 떠올리게 되는 경우는 입장 변화의 요인 중 가장 많은 경우를 차지하고 있다. 공감할 수 있는 요소를 찾은 경우는 연구 참여자가 면담 중 공감을 통해 입장이 변했다고 밝힌 경우, 토론 참여자 혹은 토론에서 다루고 있는 대상과 자신의 경험을 동일시하여 입장의 변화가 나타난 경우로 한정하였다. 자신의 필요와 연관되는 경우는 해당 토론의 결과가 자신의 이익과 관련될 수 있음을 인지하여 입장의 변화가 나타난 경우를 의미한다.

두 번째 요인인 새로운 정보의 습득은 ①토론 과정에서 새로운 정보를 알게 된 경우 ②글을 쓰는 과정에서 새로운 정보를 알게 된 경우로 나누어 볼 수 있다. 스마트폰 관련 토론에서 이러한 입장 변화의 경향이 많이 나타났으며, 이는 스마트폰이 가지고 있는 문제점, 혹은 스마트폰 중독을 막을 수 있는 방법에 대한 정확한 자료 제시가 주요 정보로 작용한 것으로 보인다. 글을 쓰는 과정에서 새로운 정보를 알게 된 경우는 입론글을 쓰는 도중 자신이 더 원하는 것이 무엇인지 명확하게 떠오른 경우, 양쪽 입장의 글을 모두 쓰다 보니 최초 선택했던 입장의 설득력이 떨어진다고 판단한 경우, 최초 선택했던 입장의 자료보다 다른 쪽 입장의 자료가 더 많은 때 등이 이유로 나타났다.

세 번째 요소인 정서적 / 관계적 영향은 ①평소 생활 속에서 토론자에 대한 신뢰를 가지게 된 경우 ②토론자의 태도에 영향을 받은 경우로 나누어 살펴볼 수 있다. 세 번째 요소는 면담을 통해 분석하는 것이 쉽지 않았는데, 이는 연구 참여자가 정서적 / 관계적 영향을 통해 입장이 변화한 것은 올바르게 못한 일이라고 무의식적으로 판단하고 있거나, 연구 참여자 스스로가 정서적 / 관계적 영향을 인지하지 못하고 있기 때문이라고 판단했다. 평소 생활 가운데 보여주었던 배려, 성실성, 유머 등 신뢰를 가질 수 있게 해주었던 요소로 인한 변화, 같은 성별이나 친한 친구라는 관계를 바탕으로 발생한 입장 변화가 관찰되었다. 또한, 평소 생활에서 학업, 친구 관계 등에서 높은 평가를 받고 있는 학생의 발언은 비슷한 논거를 제시한 다른 토론자에 비해 많은 학생들에게 영향력 있게 다가와 입장 변화의 요인이 되기도 했다. 당당하게 자신의 주장을 펼치는 모습이 멋있어서, 유머 있게 말하는 모습이 좋아서 등 토론자의 태도에 긍정적인 느낌을 받아 입장 변화가 나타난 경우도 있으나, 토론자의 예의 없는 모습, 근거 없는 비판 등에서 부정적인 느낌을 받아 입장의 변화가 나타난 경우도 있었다.

본 연구는 이러한 여러 가지 입장 변화의 요인들을 학생들과의 면담을 통해 알아보았고, 연

구를 통해 입장 변화는 논리적 요인 외에도 자신의 삶과 가지고 있는 연관성, 공감, 토론자에 대해서 가지고 있는 신뢰, 토론자의 태도 등 다양한 요인을 바탕으로 일어나고 있음을 알게 되었다. 이는 토론이 인간의 총체적인 지식, 감정, 태도를 고려해야 하는 일이라는 것을 의미하며, 인간의 다양성과 다채로움을 이해함으로써 토론의 본질인 설득과 소통에 다가설 수 있다는 것을 시사한다. 덧붙여, 토론 교육이 논리와 합리성 외에 다른 요소들의 영향을 받는다는 결과를 통해 향후 토론 교육에서 올바른 토론 교육을 위해 논리와 합리성만을 강조할 것이 아니라 개인의 경험, 정서, 태도 등 다양한 관점에서 토론 교육이 이루어져야 함을 보여준다고 할 수 있다.

이와 같은 연구 결과를 바탕으로 사회과 토론 수업에 대한 제언을 하자면 다음과 같다.

첫째, 사회과 토론 수업을 마치고 학생들이 입장 변화의 원인에 대해 스스로 분석해 볼 수 있는 기회가 필요하다. 입장 변화의 원인을 분석하는 것은 의사소통 과정에서 자신이 가지고 있는 장점과 단점을 더욱 명확하게 파악하게 도와주며, 이것을 다른 학생들과 함께 나눔으로써 교실에서 이루어지는 토론이 보다 높은 수준의 의사소통 과정으로 나아갈 수 있도록 할 것이다. 교사들은 학생들이 스스로 파악하고 있는 입장 변화의 이유를 살펴, 그것이 다음 토론 수업에 환원될 수 있도록 토론 수업 과정을 구성해야 한다.

둘째, 사회과 토론 수업은 학생들의 실제 생활과 밀접한 관련이 있도록 구성하는 것이 필요하다. 입장 변화의 여러 가지 요인들 중에서 학생들이 가장 많은 변화를 보였던 요소는 ‘자신의 삶과 직접적인 연관성’을 가지고 있는 경우였다. 또한 논제 선정에 있어서도 교과서의 내용과 학생들이 생활에서 경험하는 내용이 관련되어 논제가 제시될 때, 학생들은 더 적극적인 참여를 보였다. 따라서 삶에서 경험하고 느꼈던 것, 혹은 삶에서 겪고 있는 문제들을 바탕으로 교과서의 내용과 접목시켜 논제를 이끌어내는 노력이 필요하다.

셋째, 정서적 / 관계적 요소가 토론 수업에서 긍정적으로 작용할 수 있도록 지도하는 것이 필요하다. 평소 생활 가운데 타인에게 보여준 배려와 성실한 태도가 다른 토론자들에게 영향을 줄 수 있다는 것, 토론 수업에서 보여주는 예의와 태도가 입장 변화의 요인으로 작용할 수 있다는 것을 가르치는 일은 정서적 / 관계적 요소가 토론에서 긍정적인 힘으로 작용할 수 있다는 것을 교육하는 일이라 할 수 있다. 따라서 사회과 토론 수업에서 교사들은 입장 변화의 여러 요소들이 교실에서 자유롭게 표현되고 존중받을 수 있는 분위기를 만들어야 하며, 정서적 / 관계적 요소의 부정적인 효과에 대해 학생들이 스스로 판단하고 이를 민주시민적 관점에서 파악할 수 있도록 교육해야 한다.

참고문헌

- 김두환(2000). 사회적 학습과정으로서 협력적 계획모형의 적용 : 협의회의를 사례로. 서울대학교 환경대학원 석사학위논문.
- 김명식(2002). 「환경, 생명, 심의민주주의」. 서울 : 범양사.
- 김명식(2009). 「숙의민주주의와 환경」. 서울 : 철학과 현실사.
- 남상준(1996). 사회과에서의 창의적 사고력 교육. 사회과 교육, 29, pp. 65-79.
- 남상준(2009). 초등 사회과 수업에서의 '활동'의 생태적 적합성. 사회과학교육연구, 10, pp. 45-66.
- 박병상(2014). 토론 중 방어입장이 토론 후 토론자들의 입장변화에 미치는 효과. 안동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박상준(2012). 공적 시민성의 육성을 위한 사회과 교육의 방안. 사회과교육연구, 19(3), pp. 11-28.
- 이경훈(2011). 「디베이트」. 서울 : 한겨레출판.
- 이영근(2013). 「따뜻한 교실 토론」. 서울 : 에듀니티.
- 이영근(2015). 「와글와글 토론 교실」. 서울 : 우리교육.
- 이유미(2007). 토론이 의사결정에 미치는 영향. 어문논집, 36, pp. 45-58.
- 이태성(2012). 의사소통 합리성에 근거한 사회과 토론 수업의 설계 및 분석. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 임혁백(2000). 「세계화 시대의 민주주의」. 파주 : 나남출판.
- 장동진(2012). 「심의민주주의」. 서울 : 박영사.
- 장명학(2003). 하버마스의 공론장 이론과 토의민주주의. 한국 정치 연구, 12(2), pp. 1-35.
- 정혜승(2006). 읽기 태도의 개념과 성격. 독서연구, 16, pp. 383-405.
- 허수미(2012). 감정이입을 활용한 사회과 수업 실천 전략. 사회과교육, 51(3), pp. 103-122.
- 홍상미(2008). 환경 쟁점을 도입하는 수업에서 찬반토론이 학생들의 의사 결정에 미치는 영향. 공주대학교 대학원 박사학위논문.
- 황홍섭(2006). 초등 사회과 수업에서의 감성자료의 개발과 활용을 통한 지역학습방안 탐색. 초등교육연구, 19, pp. 449-475.
- Brookfield, S. D., and S. Preskill(1999). Discussion as a Way of Teaching : Tools and Techniques for Democratic Classroom. 전남대학교 교육발전연구원 역(2008). 「토론 : 수업을 위한 도구와 기법」. 서울 : 학이당.
- Dewey, J.(1916). Democracy and Education. 이흥우 역(1996). 「민주주의와 교육」. 서울 : 교육과학사.
- Elster, Jon(1998). 「Deliberative Democracy」. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ericson, Jon, M., and James J. Murphy, Raymond Bud Zeuschner(1961). The Debater's Guide. 서종기 역(2013). 「디베이트 가이드」. 서울 : 길벗.
- Habermas, J.(1962). Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Hermann Luchterhand Verlag. 한승완 역(2001). 「공론장의 구조변동」. 서울 : 나남.
- Habermas, J.(1987). Theorie des kommunikativen handelns Bd I.(4th ed.) 장춘익 역 (2006). 「의사소통 행위이론: 행위합리성과 사회합리화」. 서울 : 나남.
- Rawls, John(1999). 「The Law of People」. Cambridge : Harvard University Press.
- Sadler, T. D., and Zeidler, D. L.(2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. Journal of Research in Science Teaching, 42(1), pp. 112 - 138.

한국지리 교과서의 동기유발 전략

이 소 라 · 강 창 숙
충북대 대학원 · 충북대학교

I. 서론

우리나라의 교육과정에서는 제7차 교육과정부터 최근 새로 개정된 2015 개정 교육과정에 이르기까지 학습자의 자율성, 창의성을 신장하기 위한 학생 중심의 교육과정임을 명시하고 있으며, 교사가 수업을 진행함에 있어 학생들에게 다양한 탐구 활동 및 체험활동, 협동학습 등을 제공해줄 것을 강조하고 있다. 이러한 학습자 중심의 교과 수업이 성공적으로 이루어지기 위해서 꼭 필요한 조건 중의 하나가 바로 ‘학습동기(learning motivation)’이다.

학습동기는 학습자로 하여금 특정 학습의 준비 또는 일련의 학습을 지속시키도록 하는 내적·외적 조건으로써 개인 또는 집단의 학습목표를 개인·집단의 목표와 결부시켜 분명한 목표의식을 가지게 하고 적성이나 흥미에 맞는 과제의 제시와 보상, 경쟁심의 적용, 피드백 등을 활용하는 학습에 작용하는 동기를 말한다(서울대학교 교육연구소, 1998).

이러한 학습 동기가 교육에서 중요한 이유는 같은 개인조건과 환경조건을 가진 학습자들이라 하더라도 그들이 가진 동기의 종류와 동기의 수준에 따라 행동의 결과는 각각 달라질 수밖에 없으며 학습자의 동기는 학교에서의 성공과 실패에 영향을 주는 주요 변인 중의 하나(길현주, 2001, 8)이기 때문이다. 비록 동기 수준이 높다고 해서 반드시 학습의 성과가 높은 것은 아니지만, 동기화된 학습은 유목적적이고 정력적인 학습의 수행을 가능(서울대학교 교육연구소, 1994)하게 하므로 학생들의 활동이 중요한 학습자 중심의 수업에서는 학습동기를 유발하고 유지하는 것이 매우 중요하다.

이러한 학습동기의 중요성에도 불구하고 실제 수업에서 학습동기 유발은 대부분 수업의 도입부에서 사진이나 동영상 시청 등을 통해 일시적인 흥미를 이끌어 내는 정도에 그치고 있다. 학습은 학습자의 학습동기가 유발되어야 시작되며, 한번 학습동기가 유발되었다고 해서 그것이 수업이 끝날 때까지 계속 이어지는 것은 아니다. 그러므로 교사는 학습동기의 중요성을 인지하고 학습동기가 수업 내내 유지될 수 있도록 학습동기를 체계적으로 설계해야 하며, 이에 필요한 다양한 학습동기 유발전략을 알고 있어야 한다.

학습동기에 대한 이론들은 매우 다양하지만, 본 연구에서는 Keller의 ARCS 동기 설계모형을 바탕으로 연구를 진행하였다. 다른 동기이론들이 동기의 특정 측면만 다룬 것과 달리, Keller

의 ARCS 동기 설계 모형은 기대-가치이론, 인지이론, 강화이론, 그리고 기타 여러 인간 행동 이론에 의해 설명되는 인간의 노력과 수행에 대한 주요 영향을 포괄적으로 바라보는 체제적 접근에 근거하기 때문이다(Keller&송상호, 1999, 19).

사회과에서 이루어진 Keller의 ARCS 모형에 대한 연구는 크게 4가지로 나누어볼 수 있다. 첫째, ARCS 모형을 수업에 적용한 후 학생들의 동기 변화를 살펴본 연구(길현주, 2001; 오정옥, 2005), 둘째, ARCS 모형을 수업에 적용한 후 사회과 수업환경에 나타난 변화를 살펴본 연구(정문성·전정옥, 2002), 셋째, ARCS 모형을 바탕으로 한 동기유발 학습 자료 개발에 대한 연구(옥한석·차옥이, 2003; 한경은, 2009; 심승희, 2011), 넷째, 사회과 수업에서 나타나는 학습동기 유발의 양상을 ARCS 모형을 통해 분석한 연구(정다해, 2014) 등이다.

지금까지 이루어진 연구들은 ARCS 모형을 바탕으로 사회과 수업 내용 또는 수업 결과를 분석한 것이 대부분이며, 교사와 학생 간의 상호작용에 초점을 두었다. 그러나 교실 수업에서 이루어지는 상호작용은 교사와 학생, 학생과 학생 간의 상호작용 외에 학생과 교재 사이에서도 이루어진다. 수업에서 교재로 가장 많이 사용되는 것은 교과서이며, 특히 교육과정상 수업 시간이 제한적이고, 그로 인해 해당 교과의 수업 시수가 매우 제한적으로 이루어지는 경우에 교과서가 미치는 영향은 매우 크다(Martin & Baily, 2002; 박재희·강창숙, 2015에서 재인용).

학습자 중심의 교육이 강조되면서 교과서를 보는 관점은 수업에서 절대적이고 유일한 교전(敎典)에서 교수·학습 활동에 필요한 여러 학습 교재 중 하나로 변화하였다(이동엽 외, 2015, 170). 교과서관이 변화하면서 지식 전달과 더불어 학습자의 학습 의욕을 자극, 환기, 향상시킬 수 있는 기능을 가진 교과서가 필요하게 되었다(함수곤, 2002, 9). 이처럼 교과서의 학습동기 유발 기능이 중요해졌으나 현재까지 사회과에서는 교과서의 학습동기 유발전략을 분석한 연구가 이루어지지 않았다.

다른 교과에서 ARCS 모형을 적용하여 교과서를 분석한 연구를 살펴보면, 기술·가정 교과서를 분석한 김유리(2009), 과학 교과서를 분석한 김주현 외(2013), 김효정(2015), 수학 교과서 및 수학 익힘책을 분석한 정경석(2013) 등이 있다. 이들 연구는 모두 각기 다른 교육과정과 학교급, 교과를 대상으로 교과서를 연구하였으나, 교과서별 동기유발 전략의 비교라는 공통된 연구 목적과 교과서의 한 영역만을 연구 대상으로 하였다는 공통점이 있다. 그러나 연구 방법에 있어 분석준거로 ARCS 모형의 4가지 요소를 모두 사용한 연구(김유리, 2009)와 4가지 요소 중 일부만을 사용한 연구(김주현 외, 2013; 정경석, 2013; 김효정 2015)로 구분된다.

이에 본 연구에서는 Keller의 ARCS 동기 설계 모형을 적용하여 학습 교재 중 학습동기 유발에 가장 많은 영향을 미치는 교과서의 동기유발 전략을 분석하였다. 2009 개정 고등학교 한국지리 교과서 5종¹⁾을 연구 대상으로 하였으며, ‘지형 환경과 생태계’ 단원(이하 ‘지형 영역’)과 ‘거주 공간의 변화’ 단원(이하 ‘도시 영역’)의 동기유발 전략을 분석하였다. 본 연구의 목적은 2009 개정 고등학교 한국지리 교과서 5종의 학습동기 유발전략과, 지형 영역과

1) 2011년 8월 9일에 공포된 교육과학기술부 고시 제2011-361호, 흔히 ‘2009 개정 교육과정’이라고 불리는 교육 과정에 의거하여 서술된 총 5종의 검정교과서이다. 알파벳으로 표기된 교과서는 각각 미래엔(A), 지학사(B), 천재교육(C), 금성출판사(D), 비상교육(E) 교과서에 해당한다.

도시 영역 간의 학습동기 유발전략의 비교분석을 통해 교사의 학습동기 설계에 도움을 주고, 수업에서 동기유발 전략 활용의 기초 자료를 제공하는데 있다.

II. Keller의 ARCS 동기 설계 모형과 분석 근거

Keller의 ARCS 동기 설계 모형은 학습동기를 유발하고 지속시키기 위하여 학습 환경의 동기적 측면을 설계하는 문제해결 접근법이다. 이 모형은 두 가지 주요 부분으로 구성되어 있다. 한 부분은 동기유발을 위한 필요조건(conditions)²⁾을 네 가지 요소로 분류해 놓은 것으로, 이는 인간 동기에 대한 연구결과를 통합한 결과물이다. 다른 한 부분은 특정 대상에 적절한 동기 향상방법을 구안하는 체계적 설계과정이다. 이것은 학습동기의 다양한 요인들을 확인하는데 도움을 주고, 주어진 학습 환경에서의 학습자 동기특성을 파악하는데 도움을 주기 때문에 적절한 동기전략을 처방할 수 있도록 해준다(Keller & 송상호, 1999, 11).

ARCS 모형의 네 가지 주요 요소는 주의집중(Attention), 관련성(Relevance), 자신감(confidence), 만족감(Satisfaction)이다. 먼저, 주의집중은 학습자가 동기 유발되기 위해 꼭 필요한 중요한 요소이다. 학습자가 새로운 내용에 흥미를 보일 수 있도록 다양한 자극을 제공하되, 자극이 지나치게 많지 않게 그 수준을 조절해야한다. 일단 기본적인 주의집중 수준이 달성되면 탐구적 각성 활동에 의해 보다 깊은 수준의 동기가 유발될 수 있고 그때부터는 다음 조건인 관련성을 고려해야한다(Keller & 송상호, 1999, 60).

둘째, 관련성은 학생들로 하여금 학습 체험이 개인적인 관련성을 갖는 것으로 인식하게 만드는 요소이다. 관련성이란 자신이 원하는 결과, 관념, 타인에 대해 이끌리는 느낌이나 지각을 일컫는데, 이때 이러한 느낌과 지각은 자기 자신의 목표, 동기, 가치에 근거하게 된다. 주어진 목표에 대한 끌림이 클수록, 그 목표가 성취 가능하다고 생각해 그 목표를 추구하기로 선택할 가능성이 더 높아진다(조일현 외, 2013, 54, 119).

셋째, 자신감 요소는 학습자들이 자신의 행동을 스스로 통제할 수 있다는 확신을 가질 수 있도록 만드는 요소이다. 학습자들이 학습 내용을 적절하다고 느끼고, 또 호기심을 갖게 되었다고 하더라도 학습 내용에 대해 과도한 자신감을 갖거나 혹은 반대로 도저히 따라가지 못할 것이라고 느낀다면 적절한 수준의 동기를 유지하기 어렵다. 사람들은 자신의 행동을 통제하지 못한다고 생각할 때 우울함과 불안감을 느끼며, 자신의 노력과 능력 여부에 따라 목표를 달성할 수 있다고 믿을 경우, 성공하려는 동기부여를 더 많이 얻게 된다(조일현 외, 2013, 54,

2) Keller는 자신의 저서에서 ARCS의 네 가지 범주를 지칭하기 위하여 요소(elements), 구성요건(components), 차원(dimensions), 요인(factors), 유목(categories), 구인(constructs), 조건(conditions), 요건(requirements) 등을 혼용하여 쓰고 있다. 네 가지 범주를 동기의 구성요건으로 개념화한다는 것은 이들 간에 부가적(additive) 관계를 가정하는 것이다. 즉, 특정 구성요건의 변화가 곧 전체 동기수준의 변화라고 해석하는 것이다. 그러나 켈러는 예를 들어, 자신감이 전무(0)한 학생이 적절한 수준으로 동기유발 될 수 있다는 가정에 동의하지 않기 때문에 곱합관계(multiplicative relationship)를 지지하는 것으로 보인다. 또한 Keller는 곱합관계에 덧붙여서 각각의 4가지 범주에 대해 최저수준을 주장한다. 이로 미루어보아 Keller는 네 가지 범주를 동기의 구성요건 이라기보다는 동기유발을 위한 필요조건으로 개념화하고 있다(Keller & 송상호, 1999, 141-144).

190).

마지막으로 만족감은 앞의 세 가지 동기유발 요소(주의집중, 관련성, 자신감)를 통해 갖게 된 학습동기를 수업이 끝난 후에도 유지시키기 위한 요소이다. 향후에도 학습을 계속하려는 열망을 심어 주기 위해 학습자들로 하여금 학습 경험의 과정 및 결과로부터 만족감을 누리게 해주어야 한다(조일현 외, 2013, 54).

표 1. 한국지리 교과서 동기유발 전략 분석준거

동기유발 요소		분석준거	교과서 동기유발 전략의 판단 내용
주의 집중 (A)	지각적 각성	구체적 사례 제시 (A1)	추상적인 표현 대신 문자자료 및 시각자료를 통해 구체적인 사례를 들고 있는가?
		시각자료 활용 (A2)	다양한 시각자료를 활용하여 순차적 과정이나 개념 사이의 관계를 구체적으로 설명하고 있는가?
	탐구적 각성	지적 갈등 유발 (A3)	지적 갈등이나 호기심을 유발하는 질문을 제시하고 있는가?
	변화성	시각적 형식 변화 (A4)	교과서의 레이아웃(다양한 활자, 다양한 자료 활용 등)에 변화를 주고 있는가?
		기능적 형식 변화 (A5)	탐구활동, 퀴즈, 퍼즐 등 다양한 학습 활동을 제시하였는가?
관련성 (R)	목적 지향성	학습목표 진술 (R1)	수업을 통해 얻을 수 있는 학습 목표가 진술되었는가?
	동기 부합성	개인 학습 기회 (R2)	개인적인 학습 성취의 기회를 제공하는가?
		협동 학습 기회 (R3)	협력적 집단 학습의 기회를 제공하는가?
	친밀성	기존 지식의 발전 (R4)	학습내용에 본시 학습에서 학습한 기능, 지식을 어떻게 발전시킬 수 있는지에 관한 진술이 있는가?
		과거 경험과의 연결(R5)	현재의 학습 자료를 학습자에게 이미 익숙한 과정, 개념, 기능과 연결시켜주는 진술이 있는가?
		일상생활과의 연결(R6)	학습 내용을 일상생활 및 개인적 경험과 관련지어 제시하고 있는가?

본 연구에서는 2009 개정 고등학교 한국지리 교과서에서 나타나는 동기유발 전략을 분석하기 위해 먼저 ARCS 모형의 주의집중, 관련성 요소와 선행연구를 참고하여 분석준거(표 1)를 설정하였다. ARCS 모형의 네 가지 요소 중에서 자신감과 만족감 요소를 분석준거에서 제외한 이유는 두 요소가 실제 수업 상황 하에서 교사와 학생 간의 상호작용을 필요로 하기 때문이다. 따라서 교과서 분석에 초점을 두는 본 연구에서는 주의집중과 관련성 요소만을 분석준거로 삼았다.

주의집중과 관련성 요소는 각각 지각적 각성, 탐구적 각성, 변화성과 목적 지향성, 동기 부합성, 친밀성의 세 가지 하위요소를 가지고 있으며, 각 하위요소는 이를 실제로 성취할 수 있도록 돕는 다양한 전략들로 구성되어 있다. 분석준거는 각 하위요소의 전략 수준에서 추출하

여 설정하였다. 이에 주의집중 요소에서 5개, 관련성 요소에서 6개의 분석준거를 추출하여 총 11개의 분석준거를 만들었으며, 본문에서는 주의집중과 관련성 요소의 앞 글자를 따 각각 A1, A2, A3, A4, A5, R1, R2, R3, R4, R5, R6의 약호로 서술하였다.

주의집중 요소의 5가지 분석 준거를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 지각적 각성 요소를 판단하는 준거는 ‘구체적 사례 제시(이하 A1)’와 ‘시각자료 활용(이하 A2)’이다. A1 준거는 추상적인 표현 대신 각종 문자자료(기사 등) 및 시각자료를 활용하여 학습 내용과 관련된 구체적인 사례를 제시하고 있는가를 살펴보는 것이다. 예를 들어, 지역 축제에 대해 설명할 때 보령 머드축제 사진이나 보령 머드축제에 대한 기사를 제시하는 것을 말한다. A2 준거는 각종 시각자료(지도, 사진, 그림, 모식도, 도표 등)를 활용하여 어떤 지리적 현상의 순차적인 과정이나 여러 개념 간의 관계, 일반적 원리 등을 구체적으로 설명하고 있는가를 살펴보는 것이다. 예를 들어, 모식도를 통해 돌산의 형성과정을 설명하는 것을 말한다.

다음으로 탐구적 각성 요소를 판단하는 준거는 ‘지적 갈등 유발(이하 A3)’이다. A3 준거는 과거의 경험과 상충되는 사실이나 예상치 못한 견해 등을 제시하여 인지적 갈등을 자극하거나 호기심을 유발하는 질문을 제시하고 있는가를 살펴보는 것이다. 예를 들어, ‘우리나라 고속 국도에 터널이 많은 이유는 무엇일까?’라는 질문을 통해 우리나라의 산지 지형에 대한 호기심을 유발하는 것을 말한다.

마지막으로 변화성 요소를 판단하는 준거는 ‘시각적 형식 변화(이하 A4)’와 ‘기능적 형식 변화(이하 A5)’이다. A4 준거는 주요 용어 및 핵심 개념을 다양한 활자를 통해 강조하거나, 한 텍스트 안에서 다양한 유형의 자료를 번갈아가며 활용하는 등 시각적인 변화성을 보이고 있는가를 살펴보는 것이다. 같은 유형의 자료가 사용된 경우에는 A4에 포함시키지 않았으며 문자자료와 시각자료 또는 서로 다른 유형의 시각자료들이 사용되었을 경우에만 A4에 포함시켰다. 시각자료의 유형은 지도(일반도, 주제도, 항공사진, 위성이미지), 사진, 그림(미술작품, 만화), 모식도(단면도 포함), 도표(통계자료, 그래프)로 나누어 분석하였다(박상윤·강창숙, 2013, 64). 예를 들어, 본문에서 주요 용어를 굵게 표시하거나 탐구활동에서 지도, 도표 등을 같이 제시하는 것을 말한다. A5 준거는 탐구활동, 퀴즈, 퍼즐 등 학습자들이 활동할 수 있는 다양한 종류의 학습 활동을 제시하고 있는가를 살펴보는 것이다. 예를 들어, 교과서 전개 부분에서 제시되는 탐구활동이나 정리부분에서 제시되는 활동 등이 해당된다.

관련성 요소의 6가지 분석 준거를 살펴보면 다음과 같다. 먼저 목적 지향성 요소를 판단하는 준거는 ‘학습목표 진술(이하 R1)’이다. R1 준거는 수업을 통해 학습자가 얻을 수 있는 지식과 기능이 무엇인지 제시하고 있는가를 살펴보는 것이다. 예를 들어, 중단원 또는 소단원의 맨 처음에 제시되는 학습목표를 말한다.

다음으로 동기 부합성 요소를 판단하는 준거는 ‘개인 학습 기회(이하 R2)’와 ‘협동 학습 기회(이하 R3)’이다. R2 준거는 학습자 개개인이 개인적으로 학습을 할 수 있는 학습 활동을 제공하고 있는가를 살펴보는 것이다. R3 준거는 협력적 집단 학습을 필요로 하는 학습 활동을 제공하고 있는가를 살펴보는 것이다. 교과서 상에 모둠 활동이라고 명확하게 기재되어 있는 학습 활동의 경우 R3로 분류하였고, 이러한 진술이 없는 경우 질문의 어미를 기준으로 하

여 R2와 R3을 구분하였다. 예를 들어 ‘표시해보자, 설명해보자, 써보자, 비교해보자, 확인해보자, 찾아보자, 생각해보자, 제시해보자, 알아보자, 조사해보자, 말해보자’ 등으로 끝나는 학습 활동은 R2로, ‘발표해보자, 토의해보자, 이야기해보자’ 등으로 끝나는 학습 활동은 R3로 구분하였다. 예를 들어, ‘우리나라 지체 구조의 특징을 다양성이라는 측면에서 서술하시오.’와 같은 활동은 R2로, ‘모듬별로 다양한 지형 경관을 답사하고, 답사 보고서를 만들어보자’와 같은 활동은 R3로 분류하였다.

마지막으로 친밀성 요소를 판단하는 준거는 ‘기존 지식의 발전(이하 R4)’ 과 ‘과거 경험과의 연결(이하 R5)’, ‘일상생활과의 연결(이하 R6)’ 이다. R4 준거는 학습자가 수업을 통해 학습한 지식 및 기능을 수업 후에 더 발전시킬 수 있도록 하는 진술이 학습 내용에 포함되어 있는가를 살펴보는 것이다. 예를 들어, ‘세계 도시 정보’ 사이트를 제시하여 수업 후에 학습자가 스스로 세계도시체계에 대한 자료를 찾아보면서 학습을 지속할 수 있도록 도와주는 것을 말한다. R5 준거는 현재의 학습 자료를 학습자에게 이미 익숙한 지식 및 기능(전시 학습 내용)과 연결시켜주는 진술이 있는가를 살펴보는 것이다. 예를 들어, 도시 영역인 4단원에서 우리나라 전통 촌락의 입지를 설명할 때 1단원의 풍수지리 사상과 연관지어 생각해볼 수 있도록 하는 것을 말한다. R6 준거는 학습 내용을 학습자의 일상생활 및 개인적인 경험과 관련지어 학습하도록 제시하고 있는가를 살펴보는 것이다. 예를 들어, 도시 규모와 도시 기능을 학습할 때 학습자가 사는 도시나 인근 도시의 기능을 조사해보도록 하는 것을 말한다.

표 2. 한국지리 교과서별 대단원 전개 체계

	대단원 도입	대단원 전개(중단원)			대단원 정리
		중단원 도입	중단원 전개 (소단원)	중단원 정리	
A	대단원명 → 이 단원에서는 → 단 원의 주요 사진	중단원명 → 생각열기	소단원명 → 학습목표 → 본문 → 보충·용어 설명 → 탐구 활동 → 사례 활동 → 단원 타 임머신 → 한글을 더 → Geo 이야기 → 주 제 학습	-	답사 여행·논술 토론 → 정리하기 → 서술하기 → 활 동하기
B	대단원명 → 단원 안내 → 단원 주 요 사진	중단원명 → 생각열기	소단원명 → 학습목표 → 본문 → 읽기 자료 → 도움 자료 → 인터넷 사이트 → 탐구 활 동 → 심화 활동 → 토론 학습 → GEO story	-	정리하기 → 되짚 어보기 → 마무리 활동
C	대단원명 → 이 단원에서는 → 단 원 대표 사진	중단원명 → 생각열기	소단원명 → 학습목표 → 본문 → 활동하기 → 더 알아보기 → 궁금증 해결하기 → 토 론하기 → 한국 지리 세계 지리 마주 보 기 → 사례 탐구 → 답사 노트 → 사진으 로 보는 지리 이야기	중단원 내용 짚고 가기	단원 구조 완성 하기 → 단원 내 용 정리하기 → 함께 활동하기
D	대단원명 → 단원 안내 → 단원 대 표 사진	중단원명	소단원명 → 학습목표 → 생각열기 → 본문 → 활동 → 더 알아보기 → 테마여행	-	대단원 정리 → 확인 평가 → 지 리 탐구
E	대단원명 → 사진 으로 시작하기	중단원명 → 생활 속 지 리 → 학습 목 표	소단원명 → 생각열기 → 본문 → 탐구 → 더 알아보기 → 사례 꾸러미 → 떠나자! 세 계 속으로 → 주제 탐구 → 지리 여행	-	배운 내용 정리 하기 → 사고력 키우기 → 수행 평가

다음으로 교과서의 분석 단위를 설정하기 위해 대단원의 단원 전개 체계를 분석하였다(표 2). 먼저 대단원을 대단원 도입, 대단원 전개, 대단원 정리로 구분하고, 대단원 전개는 다시 중단원별로 나누어 중단원 도입, 중단원 전개로 구분하였다. 중단원 정리는 C교과서에서만 특징적으로 나타나는 부분이기 때문에 따로 다루지 않고 중단원 전개에 포함하여 분석하였다. 표 2를 참고하여 교과서 분석 단위는 ‘생각열기’, ‘본문’, ‘탐구활동’ 등의 하나의 텍스트(text)를 기준으로 하였다. 하나의 텍스트 안에서는 여러 가지 동기유발 전략들이 사용되고 있기 때문에 분석 시에 텍스트 단위로 중복집계 하였다.³⁾

Ⅲ. 결론 : 한국지리 교과서 동기유발 전략 분석

학습자 중심의 수업을 위해서 갖춰야 할 수많은 조건들 중 학습동기는 매우 큰 비중을 차지

3) 예를 들어 ‘탐구활동’ 텍스트의 경우 학습 활동을 제시하고 있다는 점에서 기능적 형식 변화(A5) 전략에 해당하고, 해당 탐구활동이 개인 학습 위주인지, 협동 학습 위주인지에 따라 개인 학습 기회(R2)와 협동 학습 기회(R3) 전략에 해당할 수 있다. 또 탐구활동 수행을 위해 각종 자료들이 다양하게 제시된다면 시각적 형식 변화(A4) 전략도 해당하게 된다.

하고 있다. 학습동기는 학습자가 학습의 과정 자체를 즐기고, 학습 효과에 만족감을 갖도록 하여 학습의 성과에 영향을 미친다. 따라서 교사는 학습자의 학습동기에 많은 관심을 기울여야 하며, 학습동기를 유발하고 유지시키기 위해서 체계적인 학습동기 설계와 이에 필요한 동기유발 전략에 대해 잘 알고 있어야 한다.

이에 본 연구에서는 교사가 수업에서 가장 많이 사용하는 교재인 교과서를 대상으로 동기유발 전략을 분석하였다. 연구 대상은 2009 개정 고등학교 한국지리 교과서 5종이며, Keller의 ARCS 동기 설계 모형 중 자신감과 만족감 요소는 교사와 학생 간의 상호작용을 필요로 하기 때문에 제외하고 주의집중 요소와 관련성 요소만을 분석준거로 삼아 총 11개의 분석 준거를 추출하였다. 연구의 주요 내용을 정리하면 다음과 같다.

먼저 단원 전개 체제별 동기유발 전략 비중은 단원의 전개에서 가장 높았으며, 도입, 정리 순으로 나타났다. 단원의 전개 부분에서는 11개의 동기유발 전략이 모두 사용되고 있었으나, 단원의 도입과 단원의 정리 부분에서는 동기유발 요소별로 상대적인 비중의 차이가 나타났다. 도입 부분에서는 ‘구체적 사례 제시’ 전략, ‘지적 갈등 유발’ 전략, ‘시각적 형식 변화’ 전략 등 주로 주의집중 전략을 사용하고 있어, 학습 내용에 대한 흥미를 이끌어 내는데 도움이 될 것으로 보인다. 정리 부분에서는 ‘개인 학습 기회’ 전략, ‘협동 학습 기회’ 전략, ‘일상생활과의 연결’ 전략 등 주로 관련성 전략을 사용하고 있어, 학습 내용을 정리하고 일상생활과의 관련성을 높여 학습동기를 유지하는데 도움이 될 것으로 보인다.

둘째, 주의집중 전략이 관련성 전략보다 약 3.5배 정도 많이 활용되고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 지리 교과서의 특성 상 다양한 자료들을 교과서에서 활용하고 있는데, 자료 활용과 관련된 동기유발 전략들(‘구체적 사례 제시’ 전략, ‘시각자료 활용’ 전략, ‘시각적 형식 변화’ 전략 등)이 주의집중 전략에 해당하기 때문인 것으로 보인다. 동기유발 전략들이 사용된 비중은 ‘시각적 형식 변화’, ‘구체적 사례 제시’, ‘시각자료 활용’, ‘기능적 형식 변화’, ‘개인 학습 기회’, ‘학습 목표 제시’, ‘지적 갈등 유발’, ‘협동 학습 기회’, ‘일상생활과의 연결’, ‘기존 지식의 발전’, ‘과거 경험과의 연결’ 순으로 나타났다.

셋째, 교과서들을 비교해보았을 때, 모든 교과서가 단원의 전개 부분에서 가장 많은 전략을 사용한 것으로 나타났으며, 단원의 도입과 정리 부분의 전략 사용 비중은 교과서별로 상대적인 차이가 나타났다. 단원의 전개 부분에서 동기유발 전략이 가장 많이 사용된 것은 교과서가 수업의 도입에서 흥미를 유발하는데 그치는 것이 아니라 수업 내내 학습동기를 꾸준히 유지하는데 도움이 된다는 점에서 바람직한 결과라고 할 수 있다(김주현 외, 2013, 18). 또한 모든 교과서에서 ‘시각적 형식 변화’ 전략과 ‘구체적 사례 제시’ 전략을 가장 많이 사용하고 있었으며, 그 후의 비중은 교과서별로 다르게 나타났다. 이는 교사의 교수 행위를 돕기 위한 본문 중심의 단조롭고 평면적인 교과서가 아닌, 학생의 학습 활동을 돕기 위해 각종 자료들을 다양하게 제시하고 있는 교과서라는 것을 의미하므로 바람직한 결과라고 볼 수 있다(함수곤, 2002, 12-13).

마지막으로 지형 영역보다 도시 영역에서 동기유발 전략이 더 많이 사용된 것으로 나타났

다. 이는 도시 영역의 중단원 수가 지형 영역에 비해 더 많기 때문에 자연스럽게 나타난 현상으로 보인다. 단원 전개 체제에서는 두 영역 모두 전개 부분에서 가장 많은 동기 유발이 이루어졌으며, 그 다음으로는 도입, 정리 순으로 나타났다. 동기유발 전략들이 사용된 비중 역시 학습 목표 제시 전략과 지적 갈등을 유발하는 전략의 순서가 뒤바뀐 것을 제외하면 서로 일치하였다. 지형 영역과 도시 영역 간의 차이는 관련성 요소, 그 중에서도 특히 친밀성 요소와 관련된 전략의 사용에서 차이점이 나타났다. 친밀성 요소에는 ‘기존 지식의 발전’ 전략, ‘과거 경험과의 연결’ 전략, ‘일상생활과의 연결’ 전략이 포함된다. 이 세 전략은 지형 영역보다 도시 영역에서 더 많이 사용되었으며, 단원의 도입, 전개, 정리를 가리지 않고 폭넓게 쓰이고 있다. 이는 직접 관찰 가능한 개념이 많은 지형 영역보다 추상적인 개념을 많이 다루는 도시 영역의 경우 학습자가 어려움을 많이 느끼기 때문인 것으로 보인다.

이상과 같은 연구 결과를 통해 제언하고자 하는 바는 다음과 같다.

먼저 어느 한 동기유발 요소에만 치우치지 않도록 교과서를 구성해야 한다. 2009 개정 고등학교 한국지리 교과서 5종의 동기유발 전략은 주의집중 요소에 치우쳐있다. 동기를 구성하는 4가지 요소인 주의집중, 관련성, 자신감, 만족감 중 어느 하나라도 ‘0’이 된다면 학습자의 학습 동기는 유발되지 않는다. 자신감과 만족감 요소는 주로 교사와 학생 간의 상호작용에 의해 충족되므로 교과서는 주의집중과 관련성 전략을 위주로 내용을 구성해야 하며, 이 때 교과서의 동기유발 전략이 어느 한 쪽으로 편중되지 않도록 구성해야 한다.

다음으로 교사가 교과서 외에 학습 자료를 새로 개발할 필요가 있다. 교과서의 내용을 새로 개정하는 것은 현실적으로 어렵기 때문에, 앞서 언급한 교과서에서 부족한 동기유발 요소들을 채워줄 수 있는 학습 자료들을 새로 개발해야 한다. 예를 들어, 관련성 전략의 ‘일상생활과의 연결’ 전략의 경우 교과서는 지면이 한정되어 있어 모든 지역의 예시를 다 들어줄 수는 없으므로, 교사가 학습자가 살고 있는 지역에 맞추어 학습 자료를 새로 개발해야 할 필요가 있다.

마지막으로 한국지리 교과서에서 나타나는 동기유발 전략의 양적인 수준을 분석한 결과를 바탕으로 지리 수업에서 교과서가 실제로 학습동기를 유발·유지시키는데 효과가 있는지, 교과서의 동기유발 전략들 중 어떤 전략이 가장 효과적으로 학습동기를 유발·유지시키는지, 동기유발 전략의 질적인 수준은 어떠한지 등을 후속 연구를 통해 확인해볼 필요가 있다.

참고문헌

- 교육과학기술부, 2011, 별책 7 사회과 교육과정.
- 김현주(2001), ARCS 모형이 사회과 동기 유발에 미치는 효과 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 김유리(2009), Keller의 ARCS 모델에 따른 기술·가정 교과서의 기술 영역 내용분석, 충남대학교 석사학위논문.
- 김주현·한신·정진우(2013), 2007 개정 7학년 과학 교과서에 나타난 지구과학의 동기유발 요소 분석, 과학교육연구지, 37(1), 11-22.
- 김효정·김대제(2015), 2009개정 중학교 3학년 생물분야의 동기유발 요소 분석 및 동기유발을 위한 교수-학습 자료 제시, 과학교육연구논총, 30(2), 49-67.
- 박상운·강창숙(2013), 2007 개정 중학교 「사회1」 교과서 지리영역 시각자료의 유형과 기능, 사회과교육연구, 20(2), 61-76.
- 박상준(2009), 사회과교육의 이론과 실제, 교육과학사.
- 박재희·강창숙(2015), 고등학교 사회교과서 지리 영역 텍스트의 상호텍스트성 분석, 사회과교육연구, 22(1), 145-163.
- 서울대학교 교육연구소(1994), 교육학용어사전, 도서출판 하우.
- 서울대학교 교육연구소(1998), 교육학 대백과사전 ③, 하우동설.
- 심승희(2011), 지도 퍼즐을 활용한 초등 위치 학습에 대한 연구, 한국지리환경교육학회지, 19(2), 1-17.
- 오정옥(2005), ARCS 수업 전략이 사회과 학습동기 및 학습태도에 미치는 영향 분석, 부산교육대학교 석사학위논문.
- 옥한석·차옥이(2003), 학생의 일상적 개념을 활용한 지리학습 동기유발 방안연구, 한국지리환경교육학회지, 11(1), 43-52.
- 이동엽·권영락·김정호·박진용(2015), 미래 교과서 위상 및 역할 연구, 교육학연구, 53(3), 161-193.
- 정경석(2013), 학업 수준별 고등학생들의 수학 학습동기 및 교과서와 익힘책의 동기유발 요소 분석, 고려대학교 석사학위논문.
- 정다혜(2014), 중학교 사회과 수업에서 나타나는 학습동기 유발의 양상 분석-Keller의 ARCS이론을 중심으로, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 정문성·전정옥(2002), ARCS 동기설계 수업이 사회과 수업환경에 미치는 영향, 교육문화연구, 8, 251-268.
- 조철기(2014), 지리교육학, (주)푸른길.
- 한경은(2009), ARCS 전략에 기반한 이러닝 콘텐츠 설계 및 적용 : 초등학교 3학년 사회과를 중심으로, 경인교육대학교 석사학위논문.
- 함수곤(2002), 새로운 교과서의 기능, 교과서연구, 39, 8-13.
- Keller, J. M. & 송상호(1999), 매력적인 수업설계, 교육과학사.
- Keller, J. M.(2010), Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach, 조일현·김찬민·허희옥·서순식 공역(2013), 학습과 수행을 위한 동기 설계: ARCS 모형 접근, 아카데미프레스.
- Martin, F. & Baily, P.(2002), Evaluating and using resources. in Smith M.(ed.), *Aspects of Teaching Secondary Geography: Perspectives on Practice*, London: Routledge.
- Wolff-Michael Roth & Lilian Pozzer-Ardenghi & Jae Young Han(2005), *Critical Graphicacy*, Springer Netherlands, 한재영·강창숙·오연주·김용진·홍준의 공역(2015), 비판적 도해력, 푸른길.

한국지리 대학수학능력시험 내용타당도 분석

김 시 화 · 강 장 숙
충북대 대학원 · 충북대학교

서론

대학수학능력시험(이하 수능)은 대학입학학력고사의 단편적인 지식과 암기 위주의 평가로 인한 문제점을 해결하기 위한 하나의 대안으로 등장하였다. 수능은 대학 교육에 필요한 수학 능력 측정으로 선발의 공정성과 객관성을 확보하고, 고등학교 교육과정의 내용과 수준에 맞는 출제로 고등학교 학교교육의 정상화에 기여하며, 개별 교과와 특성을 바탕으로 신뢰도와 타당도를 갖춘 시험으로서 공정성과 객관성이 높은 대입 전형자료를 제공하고자 하는 목적에서 1994학년도부터 도입되어 현재까지 24년간 시행되었다.

2005학년도 수능 시험부터는 7차 교육과정이 적용되었으며, 2007 개정 교육과정은 미처 적용되지 못한 채 2014학년도부터 2009 개정 교육과정이 적용되어 시행되고 있다. 2014학년도부터 수능 시험 체제 개편에 따라 탐구영역의 선택 과목은 3개에서 2개 과목으로 축소되었으며, 지리는 2009 개정 교육과정에서 경제지리가 영역 내 통합이 이루어짐에 따라 한국지리와 세계지리의 2개 과목만 출제되었다.

수능은 우리나라 국가수준 중등학교 평가의 대표적인 사례로, 우리나라 중등교육의 교육과정 목표, 내용 선정 및 조직과 교실수업에 지대한 영향을 미치고 있다. 학교교육에서 평가는 목적이나 기능에 따라 달리 정의될 수 있지만, 고등학교 교육과정을 통해 학습된 능력을 측정하는 것이 수능 출제의 기본방향이므로 그 기본 성격이 목표지향적이다. 목표지향평가인 수능은 각 교과의 교육과정 목적 달성에 적절한 목표 수립 및 교육 내용의 선정과 조직 등의 판단 근거가 되며, 교실 수업에 직접적이고 구체적으로 환류된다(공은애·강창숙, 2016, 120). 수능이 고등학교 교육과정의 내용과 수준에 맞는 출제로 고등학교 학교교육의 정상화에 기여하기 위해서, 수능의 평가 문항이 교육과정의 내용을 어느 정도로 충실히 측정하고 있는지 내용타당도를 분석하는 것이 필요하다.

지금까지 지리교과 수능 평가 문항에 대해 양적으로 풍부한 연구가 이루어졌으며 크게 3가지로 나누어 볼 수 있다. 첫째, 문항의 신뢰도를 분석한 연구(이원기, 2012), 둘째, 문항의 적절성

및 타당도에 대한 연구(김영아, 2004; 김태령, 2004; 오정준, 2005; 이인영, 2015), 셋째, 수능 문항에서 활용된 자료의 특성 및 도해력을 분석한 연구(전혜인, 2003; 한경찬, 2011; 김창환·배선헌, 2014; 공은애·강창숙, 2015; 배선헌, 2015) 등 이다. 이와 같이 지리교과에서 수능 평가 문항을 대상으로 한 선행연구에는 문항의 적절성 및 타당도를 연구한 사례가 많으나, ‘문항의 적절성’, ‘타당도’를 단원별 출제 빈도 및 양적 측면의 비율에서 살펴보거나, Bloom의 교육목표분류학 혹은 신 교육목표분류학에 의거해 평가 문항을 보았을 뿐, 교육과정에 나타난 성취 기준과 평가 문항에 대한 체계적이고 분석적인 연구들이 부족하다.

이에 본 연구에서는 내용타당도의 의미를 문항의 적절성 측면에 두고, 2009 개정 교육과정이 적용된 2014~2016학년도 수능 사회탐구 영역¹⁾ 중 지리교과에서 채택률이 높은 한국지리를 대상으로 하였으며, Bloom의 신 교육목표분류학의 지식·인지과정 차원으로 분류하여 교육과정에서 제시한 성취 기준을 수능 문항이 평가하고 있는지를 내용타당도 측면에서 살펴보고자한다.²⁾

한국지리 대학수학능력시험의 내용타당도 분석 방법

한국지리 성취 기준과 대학수학능력시험 평가 목표의 분석 준거

교육의 과정 속에서 평가도구를 직접 제작하거나 이미 제작된 평가도구를 이용한다고 할 때 가장 중요한 것은 평가도구가 좋은 평가도구인지 아닌지 평가도구의 질을 판단하는 것이다. 이러한 평가도구의 판단 기준으로는 타당도와 신뢰도를 들 수 있다(박도순, 2013).

성태제(2014)와 박도순(2013)은 타당도(Validity)를 검사도구가 측정하고자 하는 것을 얼마나 충실히 측정하였는가를 의미하는 것으로 보았다. 타당도의 주요 고려사항 중 하나인 내용타당도는 문항들이 측정하고자 의도하는 전체 영역을 어느 정도 대표하고 있는가에 대한 증거와 문항의 적절성에 대한 증거를 수집하는 과정이자, 평가도구가 그것이 평가하려고 하는 내용(교육목표)을 어느 정도로 충실히 측정하고 있는지를 분석·측정하려는 것이다(권대훈, 2010; 박도순, 2013).

1) 2014학년도 대학수학능력시험부터 사회탐구 영역은 생활과 윤리, 윤리와 사상, 한국사, 한국지리, 세계지리, 동아시아사, 세계사, 법과 정치, 경제, 사회·문화로 총 10개의 과목 중 최대 2개를 선택해 응시할 수 있으며, 한 과목당 응시시간은 30분, 배점은 50점이다. 또한 대학수학능력시험의 교육과정 적용 기준은 한국교육과정평가원에서 게시한 ‘시행 연도별 대학수학능력시험 교과서 및 교육과정 적용 기준’에서 명시한 내용을 근거로 하였다.

2) 2009 개정 한국지리 교육과정에서 나타나는 성취기준과 한국지리 대학수학능력시험의 분석 결과, 인지적 영역의 기준만 설정되어 있으며, 정의적 영역은 찾아볼 수 없었다. 따라서 인지적 영역의 목표를 분류한 Bloom의 신 교육목표분류학을 바탕으로 분석 준거를 작성하였다.

본 연구에서는 한국지리 수능 평가 문항의 교육과정의 성취 기준에 대한 내용타당도 분석을 위해 먼저 Bloom의 신 교육목표분류학(Revision of Bloom's taxonomy)의 지식 차원과 인지과정 차원의 유형을 바탕으로, 교육대학원 석사학위과정자 3인의 삼각검증을 통해 세 차례에 걸쳐 분류를 실시하여 분석 준거를 설정하였다(표 1, 표 2).³⁾

표 1. Bloom의 신 교육목표분류학의 지식 차원 분석의 준거

주요유형	하위 유형	
사실적 지식	<ul style="list-style-type: none"> ■지리적 용어에 대한 지식 ■지리적 현상과 구체적 사실요소, 정보에 대한 지식 	
개념적 지식	<ul style="list-style-type: none"> ■지식의 분류와 유목에 대한 지식 ■지리적 원리와 일반화에 대한 지식 ■지리적 이론, 모형, 구조에 대한 지식 	
절차적 지식	<ul style="list-style-type: none"> ■지리교과에 특수한 기법과 방법에 대한 지식 ■적절한 절차의 사용 시점을 결정하기 위한 준거에 대한 지식 	
메타인지 지식	<ul style="list-style-type: none"> ■전략적 지식 ■인지과제에 대한 지식(적절한 맥락적 지식 및 조건적 지식 포함) ■자기-지식 	
복합 유형	복합A	■사실적 지식과 개념적 지식의 복합적 지식
	복합B	■사실적 지식과 절차적 지식의 복합적 지식
	복합C	■사실적 지식, 개념적 지식, 절차적 지식의 복합적 지식

*신진걸·조철기(2008)와 조경철(2012)의 연구를 바탕으로 실제 성취 기준을 분석하여 삼각검증 한 결과를 통해 수정하였다.

지식 차원은 신 교육목표분류학에서 제시된 ‘사실적 지식’, ‘개념적 지식’, ‘절차적 지식’, ‘메타인지적 지식’ 과 이들의 복합 유형인 복합A, 복합B, 복합C로 분류하였다.

3) 이론적으로 제시된 Bloom의 신 교육목표분류학을 개별 교과 분석에 적용하기 모호한 점으로 인해 조경철(2012)의 Bloom의 신 교육목표분류학 분석 연구 사례와 신진걸·조철기(2008)의 연구에서 Bloom의 신 교육목표분류학을 적용해 중학교 3학년 사회 지리 영역 중 ‘V. 자원 개발과 공업’ 단원의 수업 목표를 진술한 예시를 참고하여 교육대학원 석사학위과정자 3인의 삼각검증을 통해 세 차례에 걸쳐 분류를 실시하고, 그 과정을 통해 지식 차원과 인지과정 차원의 분석 준거를 수정하여 분석 준거표를 작성하였다.

4. 다음 글의 ㉠~㉤에 대한 설명으로 옳지 않은 것은?

우리나라의 경우 체계는 ㉠읍·면, ㉡중소 도시, 지방 거점 도시, 그리고 ㉢대도시에 이르기까지 여러 계층으로 구성된다. 각 계층별 중심지는 서로 의존 관계를 이루는데, 이러한 의존 관계를 ㉣중심지 간 인구나 재화의 이동 등의 측면에서 살펴보면, 우리나라의 도시 계층 구조를 전체적으로 파악할 수 있다.

① ㉠은 ㉡에 비해 배후 지역이 넓다.
 ② ㉠은 ㉡에 비해 1차 산업 종사자 비중이 높다.
 ③ ㉢ 간 거리는 ㉡ 간 거리보다 멀다.
 ④ ㉢에는 최소 요구치가 큰 고차 기능이 입지한다.
 ⑤ ㉣은 도시의 규모에 비례하고 도시 간 거리에 반비례한다.

그림 1. ‘개념적 지식’의 문항 사례 (2014학년도 한국지리 4번 문항)

5. 다음은 자연재해에 대한 한국 지리 수업 장면이다. 교사의 질문에 옳게 답한 학생을 고른 것은? (단, A~C는 대설, 태풍, 호우 중 하나임.)

① 갑, 을 ② 갑, 병 ③ 을, 병 ④ 을, 정 ⑤ 병, 정

그림 2. ‘복합A’의 문항 사례 (2016학년도 한국지리 5번 문항)

‘사실적 지식’은 전문용어와 구체적 사실 및 요소에 대한 지식으로, 지리교과의 경우 기선(基線), 해리(海里) 등과 같은 지리적 용어나, 지형 명칭, 기후 명칭, 그리고 범례나 축척과 같은 지도의 상징 기호, 지형적 특징 등이 이에 해당한다. ‘개념적 지식’은 요소들이 통합적으로 기능하도록 하는 상위구조 내에서 기본 요소들 사이의 상호관계를 나타내는 것으로써, 분류와 유목, 원리와 일반화, 이론, 모형, 구조에 대한 지식을 말한다. 지리교과에서 지역 구분, 기후 구분, 지질학적 연대 구분, 지형 형성 작용, 기후 형성 원리, 도시체계론, 인구 이론 등이 이에 해당한다. ‘절차적 지식’이란 어떤 것을 수행하는 방법, 탐구방법, 기능을 활용하기 위한 준거, 기법,

방법에 대한 지식으로 지리교과에서 GIS 기법, 독도법, 기후 그래프 읽기, 조사 계획 세우기 등이 이에 해당한다. ‘메타인지 지식’이란 교과 단원의 구조를 파악하기 위한 수단으로 개요를 작성하거나 정교화·조직화하기 등 학습 방법에 대한 전략적 지식, 탐구활동이나 과제, 문제해결 과정에 대한 개인적인 의식인 인지과제에 대한 지식, 자기 자신에 대해 지니고 있는 자기 평가적 지식과 신념인 자기-지식으로 구분하여 볼 수 있다. ‘자기-지식’은 인지적 활동의 수행자로서 자신과 다른 사람에 대해서 믿고 있는 것으로 문제해결의 성공 여부에 중요한 영향을 준다(강창숙, 2005). 지리교과에서 “기호와 방위를 알면 쉽게 문제를 해결할 수 있다”, “지도가 나오는 문제는 어렵다” 등과 같이 탐구활동이나 과제, 문제해결 과정에 대한 개인적인 의식이나, “지도에 대한 문제는 자신이 있다.” 등이 메타인지 지식에 해당한다(강창숙, 2005).

13. 지도는 어떤 기후 현상의 연평균 발생 일수를 나타낸 것이다. 이 현상에 대한 설명으로 가장 적절한 것은?

(단위: 일)
0 50km (기상청, 1971-2000)

- ① 노지에서 재배되는 농작물의 생육 기간을 결정한다.
- ② 야간의 냉방 수요를 급증시켜 전력 소비량을 늘린다.
- ③ 건조한 날씨의 지속으로 각종 용수 부족을 초래한다.
- ④ 미세 먼지 농도를 높여 호흡기 질환 발생을 증가시킨다.
- ⑤ 비닐하우스 등의 구조물에 무거운 가래 붕괴시키기도 한다.

그림 3. ‘복합B’의 문항 사례
(2014학년도 한국지리 13번 문항)

13. 지도의 A~E에 대한 설명으로 옳지 않은 것은? [3점]

- ① A는 C보다 퇴적물의 평균 입자 크기가 크다.
- ② A와 E는 주로 조류의 퇴적 작용으로 형성된다.
- ③ B는 C보다 파랑 에너지가 집중되는 곳에 잘 발달한다.
- ④ D 호수의 수심은 시간이 지날수록 얕아진다.
- ⑤ D는 E의 성장으로 형성된 호수이다.

그림 4. ‘복합C’의 문항 사례
(2015학년도 한국지리 13번 문항)

‘복합A’는 ‘사실적 지식’과 ‘개념적 지식’의 복합적인 지식 유형으로 지형 형성 작용과 지형의 특징, 기후 형성 원리와 기후 특징, 지역 구분 기준의 다양성에 대한 이해와 지역 구분 등과 같이 두 유형이 복합적으로 나타난 유형이다. ‘복합B’는 ‘사실적 지식’과 ‘절차적 지식’의 복합적인 지식 유형으로 지도를 읽고 지형 및 지역의 특징 이해·분석하기, 자연 생태계의 이해와 인간이 미치는 영향 조사·분석하기 등과 같이 두 유형이 복합적으로 나타난 유형이다. ‘복합C’는 ‘사실적 지식’과 ‘개념적 지식’, ‘절차적 지식’의 복합적인 지식 유형으로 지도에 대한 특징 이해를 바탕으로 지도를 읽고 지형의 형성 작용 설명과 특징 이해·분석하는 경우 등이 해당된다.

표 2. Bloom의 신 교육목표분류학의 인지과정 차원 분석의 준거

주요유형		하위 유형		
기억하다		■재인한다	■확인하다	■회상한다
이해하다		■해석한다 ■분류한다 ■추론한다 ■설명한다 ■예증한다	■요약한다 ■예증한다 ■표현한다 ■파악한다 ■인식한다	■살펴본다 ■고찰한다 ■알아본다 ■탐구한다 ■비교한다** ■조사한다***
적용하다		■집행한다	■표현한다	■ 실행한다
분석하다		■구별한다 ■해체한다	■조직한다 ■비교한다****	■조사한다*****
평가하다		■점검한다	■비판한다	
창안하다		■생성한다 ■산출한다	■계획한다 ■모색한다	■제안한다
복합 유형	복합a	■기억하다와 이해하단의 복합적 인지과정		
	복합b	■이해하다와 적용하단의 복합적 인지과정		
	복합c	■이해하다와 분석하단의 복합적 인지과정		
	복합d	■이해하다와 창안하단의 복합적 인지과정		
	복합e	■적용하다와 분석하단의 복합적 인지과정		
	복합f	■분석하다와 평가하단의 복합적 인지과정		

*신진걸·조철기(2008)와 조경철(2012)의 연구를 바탕으로 실제 성취 기준을 분석하여 상각 검증 한 결과를 통해 수정하였다.

**제시된 현상이나 특징을 비교하는 인지과정 활동이다.

***지리적 현상이나 사실에 대한 의미를 확인하기 위한 활동으로서의 조사활동이다.

****제시된 자료를 분석하며 비교하는 인지과정 활동이다.

*****자료들을 분석하기 위한 인지과정으로서의 조사활동이다.

인지과정 차원은 신 교육목표분류학에 제시된 ‘기억하다(Remember)’, ‘이해하다(understand)’, ‘적용하다(Apply)’, ‘분석하다(Analysis)’, ‘평가하다(Evaluate)’, ‘창안하다(Create)’와 이들의 복합 유형인 ‘복합a’, ‘복합b’, ‘복합c’, ‘복합d’, ‘복합e’, ‘복합f’로 분류하였다.

‘기억하다’는 장기기억에서 관련 정보를 인출하는 것으로, 지리적인 지식을 장기기억 속에 넣는 재인과정과 장기기억으로부터 지리적 지식을 인출·회상하는 과정, 단순한 지리적 현상이나 지역의 위치 등의 확인 과정이 이에 해당한다. ‘이해하다’는 구두, 문자, 그래픽을 포함한 수업 메시지로부터 의미를 구성하는 것으로, 전이를 중심으로 한 교육목표의 인지과정 차원 중 가장 넓은 범주에 속하며, 가장 많이 활용되고 있다. 지리교과에서 자료를 통해 지리적인 현상을

해석·추론하거나 설명, 요약, 비교, 탐구·조사하는 과정 등이 해당한다. ‘적용하다’는 특정한 상황에 어떤 절차들을 사용하거나 시행하는 것으로, 주로 절차적 지식과 관련이 깊다. 적용하다는 지리적 기법이나 절차·방법을 유사한 과제에 적용하는 과정과, 새롭거나 친숙하지 못한 과제에 적용하는 과정으로 구분할 수 있다. ‘분석하다’는 자료를 구성부분으로 나누고, 그 부분들 간의 관계와 부분과 전체구조나 목적과의 관계가 어떻게 되어 있는가를 분석하는 것이다. 지리교과에서는 그래프·지형도 등 자료들 간의 관계 분석하는 과정이 이에 해당한다. ‘평가하다’는 준거나 기준에 따라 판단하는 것으로, 지리교과에서는 의사 결정 과정이나 문제 해결 과정 혹은 지리적 현상의 가치를 판단·평가하는 과정 등이 이에 해당한다. ‘창안하다’는 요소들을 일관되거나 기능적인 전체로 형성하기 위해 새로운 구조로 재조직하는 것을 의미한다. 지리교과에서 지리적 현상의 원인·결과와 그 영향에 대한 가설을 세우는 생성과정과, 결과를 산출하는 산출과정, 절차나 방법을 설계하는 계획과정, 대안을 모색하여 제안하는 과정 등이 이에 해당한다.

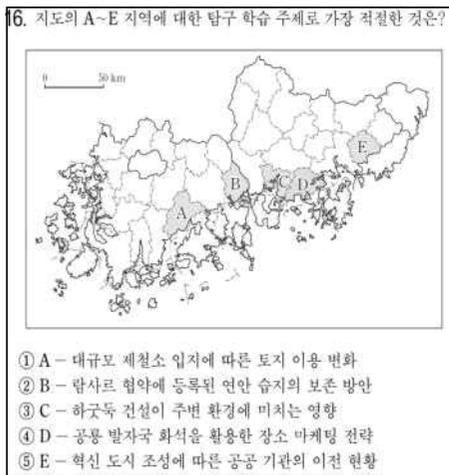


그림 5. ‘복합a’의 문항 사례
(2016학년도 한국지리 16번 문항)

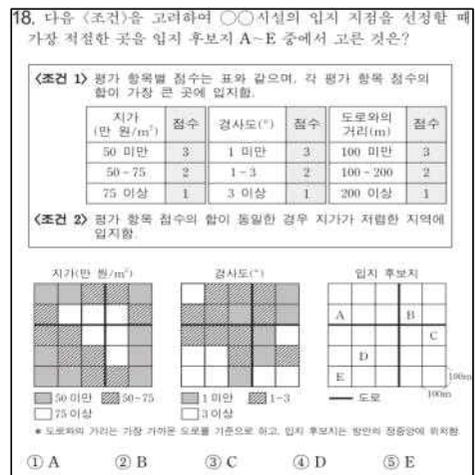


그림 6. ‘복합e’의 문항 사례
(2016학년도 한국지리 18번 문항)

‘복합a’는 ‘기억하다’와 ‘이해하다’의 복합적 인지과정 유형으로, 우리나라의 절대적·상대적 위치를 기억하여 확인하고 위치에 따른 특징을 설명하기, 지질 시대에 따른 지각 운동을 기억하여 한반도의 지체구조와 지형적 특징을 설명하기, 남해안 지역의 위치를 기억하고 지역의 자연·인문 환경이 지역 환경에 미치는 영향과 지역 개발 및 보존 방안 설명하기 등을 사례로 들 수 있다. ‘복합b’는 ‘이해하다’와 ‘적용하다’의 복합적 인지과정 유형으로, 지

역의 의미와 지역 구분 기준의 다양성을 이해하고, 학습자 스스로 선정한 기준으로 우리나라를 여러 지역으로 구분해 보기, 도시 재개발 사례 특징을 파악하여 다른 자료에 적용하기 등이 있다. ‘복합c’는 ‘이해하다’와 ‘분석하다’의 복합적 인지과정 유형으로, 도시의 지역 분화 과정을 이해하고, 토지 이용의 유형과 변화를 비교·분석하기, 대동여지도의 특징을 이해하고 분석하기, 에너지 관련 자료를 분석하여 에너지 자원의 유형을 추론하고 자원의 특징을 설명하기, 지형도를 분석하여 각각의 화산 지형을 구분하여 분석하고 형성과정과 특징을 설명하기 등이 있다. ‘복합d’는 ‘이해하다’와 ‘창안하다’의 복합적 인지과정 유형으로, 자연재해의 발생 원인과 영향을 이해하고 그 대책을 제시하기, 우리나라의 농업 구조 변화로 인해 발생하는 문제점들을 파악하고 이를 해결하기 위한 방안을 농산물의 지역적 특화 및 장소 마케팅 등과 관련지어 제시하기와 같은 사례가 해당한다. ‘복합e’는 ‘적용하다’와 ‘분석하다’의 복합적 인지과정 유형으로, 그래프 자료를 분석하여 지역의 구조적 특징을 추론해 그래프에 적용하기, 수도권 두 지역의 인구 구조 자료를 분석하여 두 지역의 구조적 특징을 추론해 그래프로 표현하기, 지리 정보 체계의 중첩 기법을 활용해 실제 사례에 적용하여 최적 입지를 분석하기 등이 있다. ‘복합f’는 ‘분석하다’와 ‘평가하다’의 복합적 인지과정 유형으로, 대도시권의 형성, 확대와 근교 촌락의 변화가 주민들의 생활양식에 미치는 영향을 분석·평가하기와 같은 사례가 해당한다.

위의 분석 준거를 바탕으로 성취 기준과 평가 목표를 분석하기 위해 전체적 측면과 영역별 측면으로 구분하고 분석틀을 작성하여 분석하였다.⁴⁾

한국지리 대학수학능력 문항의 내용타당도 분석 방법

수능의 내용타당도 분석을 위해 성취 기준과 수능의 한국지리 평가 문항의 평가 목표를 지식 및 인지과정 차원의 전체적 비율차와 내용 영역별 비율차의 유의도를 검증하였다. 내용타당도 분석 방법은 비율차 검증 방법을 활용하였으며, 성취 기준과 평가 목표의 비율차에 의한 t 점수를 산출하였다. t 점수는 다음과 같은 방법을 계산하였다.

$$t(Z) = D_p / \sigma D_p$$

D_p : 비율차

σD_p : 표준오차

표준오차를 구하는 식은 다음과 같다.

4) 교육과정 성취 기준과 한국지리 대학수학능력시험 문항의 평가 목표 분석 시 연구자의 주관적인 판단으로 인해 발생할 수 있는 분석의 신뢰성 문제를 줄이기 위하여 연구자를 포함한 대학원생 3명과 분석 일치도가 90% 이상이 될 때까지 삼각검증을 실시하였다.

$$\sigma_{Dp} = \sqrt{pq\left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)}$$

여기서 $p = \frac{N_1P_1 + N_2P_2}{N_1 + N_2}$ 이고

$q = (1-p)$ 이다.

하지만 두 비율의 차이 검증을 정상 분포에 의하여 접근하는 경우 비율에 관한 분포는 비연속적인데 반하여 정상분포는 연속적이므로 이 비연속성을 교정하면 다음과 같다.

$$t(Z) = \frac{(P_1 - P_2) \pm \frac{1}{2N_1N_2}}{\sqrt{pq\left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)}} \quad \text{단, } \begin{cases} P_1 > P_2 \text{ 이면 } - \frac{1}{2N_1N_2} \\ P_2 < P_1 \text{ 이면 } + \frac{1}{2N_1N_2} \end{cases}$$

따라서 위의 통계식을 통해 비율차 검증을 하였다.

N_1, N_2, P_1, P_2 를 본 연구와 관련지어 진술하면 다음과 같다.

N_1 = 성취 기준 수(전체 혹은 영역별)

N_2 = 평가 목표 수(전체 혹은 영역별)

P_1 = 성취 기준 백분율

P_2 = 평가 목표 백분율

통계 처리 결과 비율차의 유의도가 $p > .05$ 이면 수업 목표와 평가 목표가 동질적이며 내용타당도가 높은 것으로 해석하고, $p < .05$ 이면 성취 기준과 평가 목표가 이질적이며 내용타당도가 낮은 것으로 해석하였다. 그러나 비율의 차이를 구할 때 방향성은 고려하지 않았다. 그리고 평가 문항의 교육과정 성취 기준에 대한 내용타당도는 표 3과 같은 기준에 의하여 판단하였다.⁵⁾

5) 내용타당도 기준에 의한 판단시 분석을 통해 수치가 나타나는 유형들에 대한 유의도 $p < .05$ 인 유형의 수의 비율로 내용타당도 판정 기준을 한정하였다.

표 3. 내용타당도 판정 기준

유의도 $p < .05$ 인 유형의 비율	내용타당도
25% 이하	높다
26~50%	조금 높다
51~75%	조금 낮다
76~100%	낮다

결론: 한국지리 대학수학능력시험 내용타당도 분석

2014~2016학년도 한국지리 수능 평가 문항의 교육과정 성취 기준에 대한 내용타당도를 전체적으로 분석한 결과는 다음과 같다(표 4, 표 5).

먼저, 2014~2016학년도 한국지리 수능 문항의 평가 목표에서 유의도 $p < .05$ 인 유형의 비율이 각각 54.5%, 58.3%, 53.3%로 전체적인 내용타당도는 모두 ‘조금 낮다’로 나타났다. 따라서 전체적인 측면에서 한국지리 교육과정을 통해 학습자가 학습하는 성취 기준과 한국지리 수능 영역 평가 목표가 부합되는 정도는 다소 낮다고 볼 수 있다.

둘째, 지식·인지과정 차원으로 분류하여 살펴보면, 지식 차원에서 2009 개정 한국지리 교육과정 성취 기준과 2014~2016학년도 한국지리 수능 문항의 평가 목표 모두 ‘사실적 지식’과 ‘복합A’가 가장 높은 비율로 나타났다. 인지과정 차원에서는 성취 기준에서 ‘이해하다’와 ‘복합d’가 높은 비율로 나타난 반면에 2014~2016학년도 문항의 평가 목표에서는 모두 ‘이해하다’, ‘분석하다’와 ‘복합c’가 가장 높은 비율로 나타났다.

마지막으로, 지식·인지과정 차원으로 분류하여 비율차 검증을 통해 내용타당도를 분석한 결과, 2014~2016학년도 한국지리 수능 평가 문항에서 지식 차원의 내용타당도는 모두 ‘조금 높다’로 나타났으나, 인지과정 차원의 내용타당도는 모두 ‘조금 낮다’로 나타났다. 따라서 지식 차원에서는 한국지리 교육과정을 통해 학습자가 학습하는 성취 기준과 한국지리 수능 평가 목표가 부합되는 정도가 조금 높은 편이지만, 인지과정 차원에서는 부합 정도가 낮다고 볼 수 있다.

표 4. 2014학년도 한국지리 대학수학능력시험 평가 문항의 내용타당도

학년도	유형	성취 기준	평가 목표	Dp	t	빈도(%)		
						차원별	전체	
2014	지식 차원	사실	29(72.5)	12(60.0)	0.125	0.976	조금 높음 (40.0)	조금 낮음 (54.5)
		개념	0(0.0)	2(10.0)	0.100	2.021*		
		절차	.	.	.	.
		메타인지	.	.	.	.
		복합A	9(22.5)	3(15.0)	0.075	0.679		
		복합B	2(5.0)	1(5.0)	0.0	0.010		
	인지 과정 차원	복합C	0(0.0)	2(10.0)	0.100	2.021*	조금 낮음 (66.7)	
		기억	.	.	.	.
		이해	29(72.5)	2(10.0)	0.625	4.562*		
		적용	.	.	.	.
		분석	1(2.5)	7(35.0)	0.325	3.484*		
		평가	.	.	.	.
		창안	.	.	.	.
		복합a	.	.	.	.
		복합b	1(2.5)	2(10.0)	0.075	1.246		
		복합c	1(2.5)	9(45.0)	0.425	4.158*		
		복합d	7(17.5)	0(0.0)	0.175	1.983*		
		복합e	.	.	.	.
복합f	1(2.5)	0(0.0)	0.025	0.695				

* p < .05

** 전체 및 지식·인지과정 차원별 유형의 유의도 p<.05 비율을 통한 내용타당도 판정 기준에 근거

표 5. 2015·2016학년도 한국지리 대학수학능력시험 평가 문항의 내용타당도

학년도	유형	성취 기준	평가 목표	Dp	t	내용타당도 빈도(%)		
						차원별	전체	
2015	지식 차원	사실	29(72.5)	12(60.0)	0.125	0.976	조금 높음 (40.0)	조금 낮음 (58.3)
		개념	0(0.0)	2(10.0)	0.100	2.021*		
		절차	.	.	.	.
		메타인지	.	.	.	.
		복합A	9(22.5)	2(10.0)	0.125	1.174		
		복합B	2(5.0)	2(10.0)	0.050	0.723		
	인지과정 차원	복합C	0(0.0)	2(10.0)	0.100	2.021*	조금 낮음 (71.4)	
		기억	0(0.0)	2(10.0)	0.100	2.021*		
		이해	29(72.5)	1(5.0)	0.675	4.925*		
		적용	.	.	.	.
		분석	1(2.5)	9(45.0)	0.425	4.158*		
		평가	.	.	.	.
		창안	.	.	.	.
		복합a	.	.	.	.
		복합b	1(2.5)	1(5.0)	0.025	0.496		
		복합c	1(2.5)	7(35.0)	0.325	3.484*		
		복합d	7(17.5)	0(0.0)	0.175	1.983*		
		복합e	.	.	.	.
복합f	1(2.5)	0(0.0)	0.025	0.695				
2016	지식 차원	사실	29(72.5)	12(60.0)	0.125	0.976	조금 높음 (33.3)	조금 낮음 (53.3)
		개념	0(0.0)	2(10.0)	0.100	2.021*		
		절차	0(0.0)	1(5.0)	0.050	1.408		
		메타인지	.	.	.	.
		복합A	9(22.5)	3(15.0)	0.075	0.679		
		복합B	2(5.0)	0(0.0)	0.050	0.723		
	인지과정 차원	복합C	0(0.0)	2(10.0)	0.100	2.021*	조금 낮음 (66.7)	
		기억	0(0.0)	1(5.0)	0.050	1.408		
		이해	29(72.5)	1(5.0)	0.675	4.925*		
		적용	.	.	.	.
		분석	1(2.5)	6(30.0)	0.275	3.121*		
		평가	.	.	.	.
		창안	.	.	.	.
		복합a	0(0.0)	3(15.0)	0.150	2.503*		
		복합b	1(2.5)	0(0.0)	0.025	0.496		
		복합c	1(2.5)	6(30.0)	0.275	2.947*		
		복합d	7(17.5)	0(0.0)	0.175	1.983*		
		복합e	0(0.0)	3(15.0)	0.150	2.503*		
복합f	1(2.5)	0(0.0)	0.025	0.695				

* p < .05

** 전체 및 지식·인지과정 차원별 유형의 유의도 p<.05 비율을 통한 내용타당도 판정 기준에 근거

2014~2016학년도 한국지리 수능 평가 문항의 교육과정 성취 기준에 대한 내용타당도를 영역 별로 분석한 결과는 다음과 같다(표 6).

표 6. 2014~2016학년도 한국지리 대학수학능력시험 평가 문항의 영역별 내용타당도 비교

(%)

학년도	영역	차원별		전체
		지식	인지과정	
2014	세계화 시대의 국토 인식	높다(0.0)	높다(0.0)	높다(0.0)
	지형 환경과 생태계	높다(0.0)	낮다(100.0)	조금 높다(40.0)
	변화하는 기후 환경	조금 높다(33.3)	높다(0.0)	높다(12.5)
	거주와 여가의 공간	높다(0.0)	높다(0.0)	높다(0.0)
	생산과 소비의 공간	높다(0.0)	조금 높다(33.3)	높다(20.0)
	우리나라 지역 이해	높다(0.0)	조금 높다(50.0)	조금 높다(28.6)
	국토의 지속 가능한 발전	높다(0.0)	조금 높다(33.3)	높다(20.0)
2015	세계화 시대의 국토 인식	높다(0.0)	높다(0.0)	높다(0.0)
	지형 환경과 생태계	높다(0.0)	조금 낮다(66.7)	조금 높다(33.3)
	변화하는 기후 환경	조금 높다(33.3)	높다(0.0)	높다(14.3)
	거주와 여가의 공간	조금 높다(33.3)	높다(25.0)	조금 높다(28.6)
	생산과 소비의 공간	높다(0.0)	조금 높다(50.0)	조금 높다(28.6)
	우리나라 지역 이해	높다(0.0)	조금 높다(40.0)	높다(25.0)
	국토의 지속 가능한 발전	높다(0.0)	높다(0.0)	높다(0.0)
2016	세계화 시대의 국토 인식	높다(0.0)	높다(0.0)	높다(0.0)
	지형 환경과 생태계	높다(0.0)	조금 낮다(66.7)	조금 높다(33.3)
	변화하는 기후 환경	높다(0.0)	높다(0.0)	높다(0.0)
	거주와 여가의 공간	높다(0.0)	높다(0.0)	높다(0.0)
	생산과 소비의 공간	높다(0.0)	조금 높다(50.0)	조금 높다(28.6)
	우리나라 지역 이해	높다(0.0)	조금 높다(28.6)	높다(18.2)
	국토의 지속 가능한 발전	높다(0.0)	높다(0.0)	높다(0.0)

*영역별 유형의 유의도 $p < .05$ 비율을 통한 내용타당도 판정 기준에 근거

첫째, 2014~2016학년도 한국지리 수능 문항에 대한 영역별 평가 목표의 내용타당도 분석 결과 지식 차원과 인지과정 차원을 포괄하여 전체적으로 볼 때 세 학년도에서 대체적으로 유사한 경향이 나타났다.

‘세계화 시대의 국토 인식’ 과 ‘변화하는 기후 환경’, ‘국토의 지속 가능한 발전’ 영역은 세 학년도 모두 내용타당도가 ‘높다’ 로 나타났다. 반면에 ‘지형 환경과 생태계’, ‘생산과 소비의 공간’, ‘우리나라 지역 이해’ 영역은 다른 영역에 비해 유의도 $p < .05$ 인 유형의 비율이 높아 상대적으로 내용타당도가 낮아 내용타당도는 ‘조금 높다’ 로 나타났다. ‘지형 환경과 생태계’ 영역은 세 학년도에서 모두 내용타당도가 ‘조금 높다’ 로 나타났으며, 2015·2016학년도에서 ‘생산과 소비의 공간’ 영역의 내용타당도는 ‘조금 높다’ 로 나타났다. ‘우리나라 지역 이해’ 영역은 2014학년도에서 ‘조금 높다’ 로 나타났다. 이 세 영역은 성취 기준의 지식 차원에서 ‘사실적 지식’ 과 ‘이해하다’ 가 주로 제시된 것과 달리 수능 문

항의 평가 목표에서는 ‘사실적 지식’ 과 ‘개념적 지식’, ‘절차적 지식’ 의 복합 유형이 나타났다으며, 인지과정 차원에서는 성취 기준에서 ‘이해하다’ 와 ‘복합d’ 유형이 주로 나타난 것과는 달리 문항의 평가 목표에서 ‘분석하다’ 혹은 ‘분석하다’ 의 복합 유형이 주로 나타났기 때문이다. 즉, 이 영역들에서 교육과정의 성취 기준을 통해 학습자가 성취하는 지식·인지과정 차원과는 달리 평가의 난이도를 높이거나 평가에 용이한 내용으로 구성되어있었기 때문으로 보인다.

둘째, 2014~2016학년도 한국지리 수능 문항에 대한 영역별 평가 목표의 내용타당도 분석 결과 대부분의 영역에서 지식 차원은 내용타당도가 높은 것으로 나타나나, 인지과정 차원에서는 영역별로 내용타당도의 차이가 나타났다.

인지과정 차원에서 ‘세계화 시대의 국토 인식’, ‘변화하는 기후 환경’, ‘거주와 여가의 공간’ 영역은 2014~2016학년도 문항에서 모두 내용타당도가 ‘높다’ 로 나타난 반면에, ‘지형 환경과 생태계 영역’ 은 2014~2016학년도 문항에서 모두 내용타당도가 ‘낮다’ 혹은 ‘조금 낮다’ 로 나타났으며, 2014학년도 문항의 경우 유의도 $p < .05$ 인 유형의 비율이 100%로 내용타당도가 매우 낮았다. ‘생산과 소비의 공간’ 영역과 ‘우리나라 지역 이해’ 영역도 2014~2016학년도 문항에서 내용타당도가 모두 ‘조금 높다’ 로 다른 영역에 비해 인지과정 차원의 내용타당도가 낮게 나타났다. 이것은 앞서 설명한 것처럼 성취 기준에서 ‘이해하다’ 와 ‘복합d’ 유형이 주로 나타난 것과는 달리, 문항의 평가 목표에서 ‘분석하다’ 혹은 ‘분석하다’ 의 복합 유형이 주로 나타났기 때문이다.

분석 결과를 바탕으로 한국지리 수능을 개선하기 위해 제언하고자 하는 바는 다음과 같다.

먼저, 한국지리 교육과정 성취 기준을 충실히 반영한 평가가 이루어져야 한다. 분석 결과 2014~2016학년도 한국지리 수능 문항의 종합적인 측면의 내용타당도가 다소 낮게 나타났다. 성취 기준과 벗어난 평가가 이루어질 경우 교실수업은 혼란을 겪게 되고 결국 수능에 맞춘 학습이 이루어질 것이다. 따라서 수능 문항을 출제하는 출제진들과 검토위원은 교육과정의 성취 기준을 충분히 검토하여 학생들이 학교에서 학습하는 정규 교육과정을 이수할 경우 문항을 해결하는데 어려움을 겪지 않도록 출제해야한다.

다음으로, 평가를 위한 평가가 되지 않도록 해야 한다. 분석 결과 인지과정 차원에서 교육과정의 성취 기준을 통해 학습자가 성취하는 인지과정과는 달리, ‘분석하다’ 와 같이 평가의 난이도를 높이거나 평가에 용이한 내용으로 구성되어있었다. 이러한 경향이 지속될 경우 앞서 언급한 바와 같이 교육과정뿐만 아니라 교실 수업에 영향을 미쳐 수능 시험의 문항을 풀기 위한 학습자의 분석적인 사고를 기르는데 치중된 교수·학습이 이루어질 우려가 있다.

2015 개정 교육과정 적용에 대비한 초등학교 지역사 학습 교재 개발 연구 - 경기도 안성 지역을 사례로 모델화하기 -

허 영 훈

한국교원대학교 박사과정

I. 문제제기 및 연구의 필요성

필자의 개인적인 경험을 떠올려 보겠다. 2015년 추석이 얼마 남지 않았던 어느 주말, 본교 역사 동아리 학생들과 안성에 있는 영창대군묘를 찾았다. 광해군과 인목왕후, 영창대군에 대한 이야기는 사전에 교실에서 학습을 했기에 기본적인 역사적 사실은 학생들이 인지한 상태였다. 그런데 답사 중 영창대군묘의 상석 위에 초코파이와 바나나 우유가 올려져 있는 것을 학생들이 발견하였다. “누가, 왜 초코파이와 바나나 우유를 올려놓았을까?”, “그 사람은 어떤 심정이었을까?”, “안타깝게 정치적인 희생을 당했던 영창대군이 살아있다면 현재 기분은 어떨까?” 와 같은 발문을 하면서 역사 인물에 대한 감정이입적 이해를 유도하였다. 뒤이서 인목왕후의 어필 칠언시¹⁾를 소장하고 있는 칠장사를 방문하여 옛이야기를 바탕으로 당시 상황을 살펴보면서 인목왕후의 슬픔을 느껴보도록 하였다. 미처 생각지도 못했던 초코파이와 바나나 우유를 통해 답사 주제였던 <쫓겨난 왕실 가족의 아픔>을 느껴보자는 목표를 달성할 수 있었다. 이것이 우리 고장의 역사를 중심으로 한 학생동아리 운영의 첫 시작이었고, 아직도 필자에게 신선한 기억으로 남아있다.

필자는 2015년 9월에 고시된 2015 개정 사회과(역사영역) 교육과정을 분석하면서, 지역사 학습의 비중이 이전에 비해 크게 증가함에 따라 향후 지역사 학습을 위한 콘텐츠 개발이 필요함을 주장하였다(허영훈·김봉석, 2016: 136-137). 현재 지역사 학습을 위한 교수학습 자료가 부족하고, 교육과정을 바탕으로 한 초등학교 지역사 학습 교재화 연구도 거의 이루어지지 않고 있다. 경기도나 안성시 등의 지자체에서 발간한 지역사 자료들은 원사료를 중심으로 구성되어 있어, 초등학교 현장에 바로 적용하기에는 다소 무리가 있다. 또한, 2015 개정 교육과정 3-4학년군 사회과 교과서 현장검토본을 분석한 결과 이전 교과서와 유사한 방식을 취하고 있었다. 따라서 2015 개정 교육과정의 3-4학년군 적용을 앞두고 교육과정과 연계하여 하나의 지역을 범위로 하는 지역사 학습을 위한 교재 개발이 필요한 시점임에 틀림없다. 기초 연구를 바탕으로 한 모델화가 필요한 것이다.

1) 인목왕후 어필 칠언시(보물 제1220호)는 선조의 계비인 인목왕후가 덕수궁 석어당에 유폐되었을 때 쓴 칠언절구 한시이다. 대북파의 위세에 시달리던 자신을 늙은 소에 비유하고, 광해군을 그 늙은 소에 채찍을 가하는 주인에 비유했다.

지역사²⁾ 학습의 중요성과 필요성에 대해서는 많은 연구자들이 주장하고 있다. 고석규(1998)는 “망원경만이 우리의 시야를 넓히고 지식을 증진시키는 수단은 아니다. 현미경도 똑같이 중요한 수단이다.” 이라는 핀버그(Finberg)의 말을 인용하며 지역사를 결코 국가사 연구를 위한 수단이나 초보적인 역사가 아니라 서로 밀접한 관계를 가지면서도 전혀 다른 사회적 실체를 취급하는 별개의 연구분야임을 주장한다. 지역사를 국가사의 단순한 종속물로 보는 것이 아니라 독립적인 학문이라는 것이다. 이와 비슷한 맥락에서 강봉룡(2003)은 지역 사람들의 삶의 의미가 이 시점에서 새삼 되살아날 수 있고 그것이 지금 그곳에 살고 있는 사람들에게 소중한 삶과 문화의 지침을 제공해 줄 수 있다고 하였다. 황현정(2015)은 자기가 사는 지역에 대한 이해, 자신들보다 한 세대 앞에 있었던 삶을 공부하는 것은 현재 학생의 삶의 맥락과 연결될 수 있는 부분으로 지역사는 학습 흥미를 유발하기에 좋은 자료라고 하였으며, 김봉석(2015)은 지역사 학습은 학생들에게 익숙하고 친근한 소재를 안겨주는 동시에 시간적으로 현재에서 과거로 출발하는 역사 탐구를 가능하게 해주며 지역에 대한 종합적인 안목을 키워줄 수 있다고 보았다.

지역사 학습의 필요성을 바탕으로 지역사 학습 콘텐츠 개발 연구들은 초·중등에서 지속적으로 축적되어 왔다(강정순, 2008; 김경옥, 2011; 김경운 외, 2001; 김봉석, 2013, 2015; 김영순·오세경, 2010; 권오현, 2004; 권정화·조철기, 2009; 남경화·김정호, 2008; 도윤지, 2012; 문경호, 2016; 석병배, 2012; 손일·전종한, 2003, 2004; 신석열, 2004; 유승광, 2006; 이명희, 2003; 조철기, 2012; 한정훈, 2009; 황현정, 2015). 하지만 특정한 장소나 인물, 경관 및 지명에 대한 연구들이 주를 이루었으며, 교육과정과 연계하여 하나의 지역의 범위로 한 지역사 학습의 교재화 연구는 부족한 실정이다. 특히, 학생들의 흥미를 반영하여 자기주도적인 지역사 학습이 가능하도록 주제를 중심으로 지역사 학습을 구성한 연구는 거의 없다. 실제 수업현장에서 활용할 수 있는 학습 콘텐츠와 교수학습 방법에 대한 관심이 부족하며 교사와 학생에게 모두 어렵고 다가가기 힘든 이른바 ‘지역이 소외된 학습’에 이르고 있으며(김봉석, 2013:110), 학교 현장에서의 시간 부족, 교재 불충분, 지역사 학습에 대한 이해 부족 등으로 수박 겉핥기식의 지역사 자료를 나열하는 수업으로 진행되기 쉬웠다(유승광, 2006: 323)는 비판과 더불어 지역사의 내용을 잘 반영하고, 학생들의 관심을 끌 수 있는 다양한 자료를 어떻게 확보할 수 있는지가 중요하지만 자료가 부족하고 지역사 교재 개발의 체계적인 시스템이 부재하다(김한중, 2009: 135-136)는 연구자들의 의견이 위의 주장을 뒷받침하고 있다.

이러한 문제의식에서 출발하여 본 연구에서는 연구자가 근무하고 있는 경기도 안성을 사례로 주제 중심의 지역사 학습을 위한 교재화를 시도하고자 한다. 먼저, 주제 중심의 지역사 학습 교재 개발의 과정을 정리하고자 한다. 문제 인식 하에 교육과정, 교과서 분석을 바탕으로 지역사 내용 요소를 발굴하고 선정한 후 설문조사, 사례 나눔 발표, 전문가 자문, 주제의 수정·보완 등 현장의 목소리를 반영하면서 현장적합성을 높이기 위해 노력했던 일련의 과정과 절차를 실천적인 입장에서 구체적으로 서술할 것이다. 다음으로, 지역사 교재 개발의 결과를 제시하고 교육적인 의의를 밝히고자 한다. 2015 개정 교육과정의 3·4학년군 적용을 1년여 앞두고, 교육과정과 연계한 주제 중심의 지역사 교재 개발의 전형적인 사례를 제시함으로써 타지역

2) 지역사는 생활의 장으로서의 역사를 말하고 지역사 학습은 학습자가 생활하고 있는 공간의 역사를 활용하여 효율적인 역사교육의 목표 성취와 동시에 지역사회에 대한 이해와 애정을 기르는 학습이다(유승광, 2006: 300). 본 연구에서는 고장에 대한 애향심을 강조하는 ‘향토’와 국가에 대비되는 종속적인 의미를 내포하는 ‘지방’보다는 지역 고유의 특성을 살려서 수업을 진행할 수 있고, 자기가 사는 지역을 알아가야 한다는 의미(황현정, 2015: 152)에 기반하여 ‘지역사’와 ‘지역사 학습’이라는 표현을 사용하고자 한다.

현장 교사들과 후속 연구자들의 지역사 교재 개발에 일정한 시사점을 제공할 수 있을 것이라 기대한다. 특히, 교육과정 문해력을 발휘하여 아래로부터 만들어어나가는 지역사 학습의 교재화 실천 사례는 하나의 모델로서 역할을 할 수 있을 것이다.

II. 주제 중심의 지역사 학습 교재 개발의 과정

〈표 II-1〉 지역사 학습 교재 개발의 과정

교재 개발 과정	내용	일시
문제 인식	2015 개정 교육과정의 개정 과정을 살펴보면서 지역사 학습의 비중 확대를 인식, 현재 지역사 학습을 위한 교재의 부재 인식, 시군구 단위의 지역에서 지역사 학습 교재 개발의 필요성 인식	2015. 4-12월
학생 역사 동아리 운동	안성의 문화유산을 소재로 학생 역사 동아리 운영, 지역 답사 활동 4회 실시(예비 연구)	2015. 9-11월
교육과정 지역사 내용 분석	5차 교육과정~2009 개정 교육과정, 2015 개정 교육과정 분석 2009 개정 교육과정 사회 교과서, 경기도 25개 지역화 교과서 분석	2016. 1-5월
주제 중심의 지역사 학습 방향 설정	3학년 1학기에 약 15차시 분량의 지역사 학습 배정, 2개의 성취기준을 달성하기 위해 주제 중심으로 지역사 학습을 실시해야 함을 인식, 답사 활동 및 프로젝트 학습과 연계	2016. 6월
문헌 검토, 자료 수집, 자료 평가, 자료 분류	초등학교 지역사 학습 선행연구, 안성 지역사 선행연구 검토, 안성 지역사 학술대회 참가, 안성맞춤박물관, 안성문화원, 안성31운동기념관, 안성의 문화유산 답사	2016. 7-10월
지역사 주제 선정(초안)	성취기준을 고려한 8개의 지역사 학습 주제를 추출	2016. 11월
설문 조사, 현장 교사 의견 수렴, 사례 나눔 발표, 전문가 자문 검토, 지역사 주제 최종 선정	안성 관내 초등학교사 60명, 3학년 학생 200명 대상 설문조사 실시, 연구회 회원들과의 협의, 지역사 학습 자료 개발에 대한 발표 및 강의 3회, 안성 학예사 2명 자문, 검토 후 수정 보완, 2015 개정 교육과정 사회 교과서 현장검토본 초안	2016. 11-12월
교재 개발 방안 협의 및 개발	선정된 지역사 학습 주제를 바탕으로 교재화를 위한 방안 협의, 구성 체제 설계(5개의 학습코너 마련), 교재 활용 방안 마련, 교재 개발	2016. 12 ~2017. 1월
교재 검토, 수정 보완, 현장 적용, 수정 보완, 일반화, 추후 지역화 교과서 개발 시 반영	추후 진행	2017. 2-3월

1. 학생 역사 동아리 운영

2015년 하반기에 본교 학생들 15명을 대상으로 「안성맞춤의 고장 우리 안성 바로알기」를 주제로 역사 동아리를 운영하였다. 지역사에 대한 관심과 흥미를 증진시키는 것을 목표로 안성에 소재한 문화유산을 중심으로 주제를 선정하고, 답사와 체험 위주로 실시하였다. <그림 II-1>과 같이 문화유산에 대한 설명과 답사 장소에서 생각할 거리를 제공하는 학습지를 사전에 제작하여 활동 시에 활용하였다. 먼저, 죽주산성 성곽 돌기를 하면서 몽고군의 침입에 맞서 싸운 송문주 장군의 이야기와 성곽쌓기에 대한 오누이 설화를 살펴보고, 인목왕후와 영창대군의 안타까운 사연이 있는 칠장사와 영창대군묘를 답사하였다. 안성에서는 매

2. 교육과정 지역사 내용 분석: 제5차 교육과정~2015 개정 교육과정까지

제5차 교육과정에서 교육과정의 지역화를 기본 방침 중 하나로 내세우며 교과용 도서의 2중화, 교과 단원의 지역화, 교재 활용의 다양화, 교육과정 운영의 탄력화를 제시하였다(문교부, 1987: 54). 이에 따라 이전까지의 1교과 1교과서의 틀에서 탈피하여 복수 교과서제를 처음으로 도입하였고(허강 외, 2001: 229), 이때부터 각 지역 교육청(시·도 단위, 시·군 단위)에서 지역화 교과서를 개발·편찬하기 시작하였다³⁾. 환경확대법의 영향에 따라 5차 교육과정부터 현재의 2015 개정 교육과정까지 일반적으로 3학년은 시·군단위, 4학년은 시·도단위의 스케일을 다루고 있으며, 지역사의 경우에도 비슷한 흐름을 따라가고 있다. 본 연구에서는 시·군(고장) 단위에 초점을 두고 있기에, 제5차~2015 개정 교육과정에서 3학년 지역사 내용을 검토해보고자 한다.

<표 II-3> 5차~2009 개정 사회과 교육과정 3학년 지역사 학습 관련 부분

교육과정	단원	교육과정 내용
5차 교육과정	라) 우리 고장의 변화와 발전	(1) 우리 고장의 옛날과 오늘 (가) 고장이 변화해 온 모습을 알아보는 방법 (나) 고장 생활의 변천 (2) 우리 고장의 전통 (가) 옛날부터 전해 오는 고장의 풍습 (나) 고장에 남아 있는 여러 가지 문화재
6차 교육과정	(3) 고장 생활의 변화	(가) 조상들의 생활을 알 수 있는 것들 · 생활 용품, 그림, 사진, 책, 지도 등의 유물과 절, 향교, 성터 등의 유적 · 이야기, 풍습 (나) 생활 도구 및 교통·통신의 변화 · 예부터 쓰던 것들 · 옛날과 오늘날의 가정 생활 용품 · 옛날과 오늘날의 교통 기관과 통신 방법 (다) 전해 내려오는 놀이와 행사 · 명절과 민속 놀이 · 우리 고장의 문화 행사
7차 교육과정	(3) 고장 생활의 변화	(가) 생활 도구의 변화 ② 주요 생활 도구의 변화를 조사하여 도구의 발달이 생활에 미치는 영향을 파악한다. ③ 옛날부터 쓰여 온 생활 도구를 찾아보고, 그것에 깃들여 있는 조상의 슬기에 대하여 토의한다. (다) 놀이와 행사의 변화 ① 우리 고장에 전해 오는 놀이를 실제로 해 보고, 각 놀이에 담겨 있는 조상들의 슬기에 대하여 느낀 점을 이야기한다. ③ 고장의 행사와 관련된 역사적 인물이나 사건을 알아보고, 조상들로부터 이어져 내려온 문화 전통을 계승할 필요성에 대해 토의한다. 〔심화 과정〕 ① 옛날에 많이 하였던 놀이와 오늘날 우리가 많이 하고 있는 놀이를 비교하여 그 차이점을 찾아보고, 달라진 까닭을 생각해 본다.
2007 개정 교육과정	(2) 우리 고장의 정체성	② 고장의 지명 유래와 전설을 조사하고, 이를 자연과 인간과의 관련 속

3) 초등학교 사회과 지역화 교과서의 변천에 대해서는 허영훈(2016)의 연구를 참고하길 바란다.

		에서 이해한다. ③ 고장의 옛날 인물 및 사건과 관련된 이야기를 통해 우리 고장의 자연적 특징과 조상들의 생활 모습을 파악하며, 당시 사람들의 생각을 상상적으로 이해한다. ⑦ 고장을 대표하는 문화재를 조사하여 파악하고, 그것이 사람들의 생활에 미친 영향을 이해한다.
	(3) 고장의 생활문화	③ 김치, 한복, 온돌 및 생활 도구 등에 담긴 조상들의 멋과 슬기를 알아보고, 오늘날의 모습과 비교해 본다. ④ 의식주 및 생활 도구의 변천 과정과 오늘날 계승, 발전된 모습을 이해한다. ⑤ 고장의 유물, 유적을 통해 조상들의 생활과 생각을 추론하고, 우리나라의 문화유산을 아끼고 발전시키려는 태도를 가진다.
2009 개정 교육과정	(4) 달라지는 생활모습	(가) 우리 지역에 살았던 조상들의 옛날 생활모습을 알 수 있는 것(예, 사진, 그림, 책, 지도 등)을 찾아보고, 오늘날과는 다른 생활 모습을 이해할 수 있다. (나) 생활 도구의 모양과 쓰임이 이전과는 다를 수 있음을 이해하고 오늘날 계승되고 발전된 모습에 대해 설명할 수 있다. (다) 김치, 한복, 온돌 등에 담긴 조상들의 멋과 슬기를 이해하고, 오늘날의 의식주와 비교하여 설명할 수 있다. (라) 옛날과 오늘날의 놀이를 비교하여 살펴보고, 달라진 놀이 문화를 이해할 수 있다.
	(5) 우리 지역, 다른 지역	(다) 우리 지역의 지명이나 전해오는 이야기 및 자연·인문적 답사를 통해 우리 지역의 자연적 특징이나 당시 생활 모습을 이해할 수 있다.
2015 개정 교육과정	(1) 우리가 살아가는 곳	<우리가 알아보는 고장 이야기> [4사01-03] 고장과 관련된 옛이야기 를 통하여 고장의 역사적인 유래와 특징을 설명한다. [4사01-04] 고장에 전해 내려오는 대표적인 문화유산 을 살펴보고 고장에 대한 자긍심을 기른다.
	(2) 우리가 살아가는 모습	<시대마다 다른 삶의 모습> [4사02-03] 옛 사람들의 생활 도구나 주거 형태를 알아보고, 오늘날의 생활 모습과 비교하여 그 변화상을 탐색한다. [4사02-04] 옛날의 세시 풍속을 알아보고, 오늘날의 변화상을 탐색하여 공통점과 차이점을 분석한다.

교육과정에서 우리 ‘고장’을 범위로 한 ‘생활’이 핵심적인 내용임을 알 수 있다. 생활사 측면에서 학생들의 생활 세계를 반영하여 의식주 생활 도구, 문화, 놀이에 대한 부분은 거의 일관되게 제시되고 있다. 고장의 지명과 전설 및 이야기에 대한 부분은 2007 개정 교육과정에서 처음 등장하여 2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정까지 제시되며, 고장의 문화재에 대해서도 7차 교육과정을 제외하고는 지속적으로 등장하고 있다. 2018년 3-4학년군에 적용을 앞두고 있는 2015 개정 교육과정은 지역사 성격이 매우 강한 단원 <우리가 알아보는 고장 이야기>이 고장의 ‘옛이야기’와 ‘문화유산’을 두 가지 축으로 구성되어 있으며, 이는 기존의 교육과정의 내용 제시의 흐름으로 보아 비슷한 맥락 속에 있다고 보아도 무방하다. 다만, 2015 개정 교육과정의 성취기준의 수가 크게 감소했다는 점을 고려한다면, 지역사의 비중이 이전보다 상대적으로 커졌다⁴⁾는 것을 유념해야 한다. 따라서 지금이 지역사 학습에 대한 다양한 콘텐츠 개발이 필요

4) 2015 개정 사회과 교육과정 성취기준 수 및 학습량 수준(한국교육과정평가원, 2015b, 31)

한 시점임에 틀림이 없다.

그런데, 기존의 지역화 교과서의 지역사 학습 부분을 살펴보면, 질 높고 내실있는 지역사 학습을 하기에는 다소 무리가 있다고 판단된다. 국정 사회 교과서의 보완자료로서의 성격으로 인해 지역화 교과서 고유의 구성 체제 논리를 발달시켜오지 못했기 때문이다(허영훈, 2016: 71). 현재 활용되고 있는 경기도 25개 지역의 3학년 지역화 교과서를 분석한 결과 국정 사회 교과서의 구성 체제와 거의 유사하게 구성되어 있는 가운데 주제별 관련 사례들만 나열적으로 제시하는 형태가 많았다. 고장만의 특색과 정체성을 살리면서 학생들의 생활세계와 경험 및 흥미를 중시한 개성있는 교과서를 추구할 필요가 있다는 지적을 염두할 필요가 있다(허영훈, 2016: 70-71). 또한, 아래 <그림 II-2, 3>과 같이 2007 개정, 2009 개정 교육과정 3학년 지역화 교과서(우리 고장 안성)의 지역사 부분을 살펴보다도 대체로 백과사전식으로 사실적 지식들을 제시하는 경향이 많아서 학생들의 흥미를 돋우거나 확산적 사고를 기대하는 것은 더욱 요원한 일로 보인다.



<그림 II-2> 2007 개정 교육과정 안성 지역화 교과서 지역사 관련 부분

학습량 학년군	2009 개정교육과정 성취기준 수	2015 개정 교육과정 성취기준 수	비고
3-4학년	48개	24개 (대단원4개×중단원3개×성취기준2개)	현행 대비 50%
5-6학년	59개	48개 (대단원8개×중단원3개×성취기준2개)	현행 대비 81%

2015 개정 사회과 교육과정 3~4학년군에서는 학기당 대단원 1개를 학습하며, 대단원 1개는 3개의 중단원으로 구성된다. 중단원 1개는 성취기준 2개를 포함한다. 사회과의 1년간 기준 수업 시수가 102시간임을 고려한다면 중단원 1개는 약 17차시의 분량임을 알 수 있다. 또한, 4학년의 경우에도 마찬가지로 지역사 관련 중단원 <우리가 알아보는 지역의 역사>가 신설되어 전체적으로 중학년에서의 지역사 학습의 비중이 강화되었다고 볼 수 있다.



〈그림 II-3〉 2009 개정 교육과정 안성 지역화 교과서 지역사 관련 부분

3. 주제 중심의 지역사 학습 방향 설정

〈표 II-4〉 3학년 사회 교과서 현장검토본 초안 지역사 단위 지역사 학습 캐릭터⁵⁾ 부분

단원명	주제명	학습 문제	지역화 학습 캐릭터
2. 우리가 알아보는 고장 이야기	우리 고장의 옛이야기	고장의 옛이야기가 오늘날 갖는 의미를 알아봅시다.	우리 고장의 도로, 건물, 축제 등에 공통적으로 쓰인 이름을 알아봅시다.
		옛이야기로 고장의 자연환경과 옛사람들의 생활 모습을 알아봅시다.	-
		우리 고장의 옛이야기를 조사하는 계획을 세워 봅시다.	우리 고장과 관계 있는 옛이야기, 속담, 노래에 관한 주제를 정하여 조사계획을 세워 봅시다.
	우리 고장의 옛이야기를 다양한 방법으로 소개하여 봅시다.	우리 고장에 전해 오는 이야기, 속담, 노래 등을 조사하여 조사 결과 보고서를 만들고 다양한 방법으로 발표하여 봅시다.	
우리	우리 고장의 문화유산이 소중한 까닭을	내가 알고 있는 다른 고장의 옛이야기를 친구들에게 소개하여 봅시다.	우리 고장을 대표하는 문화유산과 관련된 행사를

5) 2009 개정 교육과정, 2015 개정 교육과정의 3, 4학년 사회 교과서는 주제학습에서 지역화 학습이 필요한 부분을 지역화 캐릭터를 통해 직접적으로 안내하고 있다. 다만, 지역화 교과서에서 지역화 캐릭터를 활용하는 방식은 다양하다. 지역화 교과서에서 학습문제를 추출하는 방식에는 국정 사회 교과서와 동일한 방식, 지역화 캐릭터를 통한 방식, 학습문제의 재해석, 혼재의 4가지가 있다(허영훈, 2016: 62-63). 향후 2015 개정 교육과정에 의해 개발될 지역화 교과서에서의 지역화 캐릭터 활용 방식도 비슷한 흐름으로 전개될 것으로 판단된다.

고장의 문화유산	알아봅시다.	이야기하여 봅시다.
	우리 고장의 문화유산을 찾는 방법을 알아봅시다.	우리 고장의 문화유산이 있는 위치를 지도에서 찾아봅시다.
	우리 고장의 문화유산을 조사하는 계획을 세워 봅시다.	(할 수 있어요) 고장의 문화유산 답사하기
	우리 고장의 문화유산을 소개하여 봅시다.	우리 고장의 문화유산을 소개하는 자료를 만들어 봅시다. 우리 고장의 문화유산을 소개하는 활동을 잘하였는지 스스로 평가하여 봅시다.
단원 마무리		(사고력 쑥쑥) 우리 고장을 대표하는 옛이야기 또는 문화유산을 이용하여 고장의 행사를 계획하고 초대장을 만들어 봅시다.

<표 II-4>에 제시된 3학년 사회 교과서 현장검토본의 내용을 살펴보면, ‘[4사01-03] 고장과 관련된 옛이야기를 통하여 고장의 역사적인 유래와 특징을 설명한다.’ 성취기준이 첫 번째 주제, ‘[4사01-04] 고장에 전해 내려오는 대표적인 문화유산을 살펴보고 고장에 대한 자긍심을 기른다.’ 성취기준이 두 번째 주제에 각각 반영되어 구성되어 있다는 점을 알 수 있다. 교과서에 제시된 사례들은 국정 교과서의 특성 상 대표적인 몇 개의 고장에 대한 사례들이기에 학생들이 직접적으로 경험하고 생활하는 고장과는 물리적·심리적으로 다소 거리가 있을 수 밖에 없다. 학습 문제와 지역화 캐릭터는 대체로 고장의 이야기와 문화유산에 대한 조사·발표 활동에 집중되어 있다. 지역사를 처음 접하는 3학년 학생들에게 연이은 조사와 발표 학습이 성취기준에 제시된 ‘고장에 대한 자긍심’을 심어줄 수 있을지 약간의 의문이 들면서, 학생들의 흥미를 고취시키는 것이 쉽지 않겠다는 생각이 든다. 또한, 학생들을 지도해야 할 교사의 입장에서도 지역사 교수 학습자료의 부족이 예상된다⁶⁾.

이 지점에서 지역사 학습 영역의 교사의 교육과정에 대한 문해력(literacy)을 강조할 필요가 있다(정광순, 2012; 백남진, 2013; 김세영·정광순, 2013; 김세영, 2015). 지역에 대한 전체적인 조망도(big picture)가 부재한 상황에서 교과서 중심의 수업은 조각난 수업을 할 수밖에 없을 것이다. 최근 교육과정의 잦은 개정과 교과서의 변경이 현장 교사들을 힘들게 하고 있으며, 특히 현재 활용되고 있는 2009 개정 교육과정 초등 사회과 역사 영역 교과서에 대한 만족도가 높지 않은 상황⁷⁾에서 교사들의 지역사 학습에 대한 교육과정 문해력을 갖출 수 있도록 교육과정을 고려한 교재화를 시도할 필요가 있다. 2015 개정 교육과정에서 성취기준의 수가 감소한 것도 교사들에게 내용을 재구성할 수 있는 자율성을 부여하고, 학생들에게 다양한 학

6) 4학년 교과서의 경우에도 <2. 우리가 알아보는 지역의 역사> 단원에서 우리 지역의 문화유산과 역사적 인물에 대해 조사·발표하는 활동이 주를 이루고 있다.

7) <표 II-5> 2009 개정 교육과정 초등 사회과 역사영역 교과서에 대한 만족도(경기도교육연구원, 2016: 73)

항목	응답자(명)	비율(%)
전혀 만족하지 않는다	103	11.2
만족하지 않는다	292	31.7
보통이다	406	44.2
만족한다	107	11.8
매우 만족한다	10	1.1
전체	918	100.0

습 경험을 할 수 있도록 한 측면이 있다(구정화 외, 2014: 122, 150).

교육과정과 교과서 분석, 교육과정 문해력 논의를 바탕으로 지역사 학습 교재 개발의 방향을 ‘주제 중심의 내용 구성’으로 설정하고자 한다. 안성에 대한 지역사 학습을 주제 중심으로 구성한다면 교육과정에 대한 문해력을 바탕으로 현장 교사들의 교육과정의 재구성에 대한 자율성이 증대되고, 교과서 중심의 수업에서 벗어나서 교육과정 개정의 의도에 발맞추어 다양한 탐구학습이나 프로젝트학습, 체험 및 답사학습이 가능할 것이라 사료된다. 또한, 지역사회 학습에 대한 학생들의 흥미의 반영이나 학생 자신과의 관련성 강조, 역사적 사실에 대한 맥락적 이해를 위해서 주제 중심 구조의 형태가 짜임새 있게 구성될 개연성이 크고(김동국, 2014: 25), 학생들의 생활세계를 기반으로 할 수 있다(김봉석, 2011)는 장점이 있다.

4. 지역사회 자료 수집과 지역사회 주제의 선정

2015 개정 사회과 교육과정 3학년 지역사회 성취기준의 핵심 키워드인 안성의 ‘옛이야기’와 ‘문화유산’을 염두에 두고 지역사회 주제를 무엇으로 선정할 것인지 고민하였다. 지역사회 관련 학술 연구 논문들과 지자체 발간 자료, 인터넷 및 신문 자료를 검토하였고, 안성문화원, 안성 3.1운동기념관, 안성맞춤박물관을 방문하여 전시물을 확인하였다. 또한, 안성에 소재한 문화유산을 답사하면서 지역사회 학습을 위한 교재화가 가능할 것인지 폭넓게 검토하였다.

자료 수집의 과정에서 유념했던 점은, 국가 내지 민족사적 의미를 강조하는 내용 체계보다는 안성과 그 구성원(인물)을 주체로 해서 지역 공동체의 정체성을 확립하는 방향으로 나아가야 한다(장동표, 2003: 138-139)는 점이었다. 강봉룡(2003)은 지역사는 국가 전체사 속에 매몰되는 부분일 뿐이라는 인식을 넘어서서, 전체사를 만들어가는 다양하고 의미있는 부분이라는 인식으로 발전해야 하며, 그래야만 각 지역 사람들이 지역사가 각 지역별로 독특한 삶의 문화를 창출해온 완결된 역사라는 인식을 갖게 될 것이고, 그것이 창출해온 문화 색깔을 의미있게 받아들일 수 있게 될 것이라고 하였다. 지역사는 민중의 생활사를 생동감 있게 서술해낼 수 있다는 장점이 있다는 김광철(2005)의 주장과 지역사는 그들의 고향에서 피와 살을 가진 “살아있는 인간”을 취급하는 것이라는 핀버그(Finberg)의 주장(오주환, 1987: 54-55)과도 비슷한 맥락에 있다고 볼 수 있다. 위의 논거들을 바탕으로 지역사를 국가사의 단순한 종속물로 바라보지 않을 뿐만 아니라 우리 고향에서 살아온 또는 살아가는 사람들을 구체적인 역사적 상황과 맥락 속에 위치시키며 주제성을 강조하는 방향으로 나아가고자 하였다. 이를 통해 지역 정체성을 확보하고 우리 고향에 대한 자긍심을 기를 수 있을 것이다.

주제 선정의 기준 및 관점으로는 첫째, 안성에 소재한 대표적인 문화유산과 이와 관련된 인물 및 옛이야기(설화, 민담 등)를 연결시킬 수 있을만한 주제들을 선정하고자 하였다. 둘째, 문화유산의 역사적 중요성과 대표성을 고려하였다. 셋째, 역사적 인물들에 대한 사실성과 진정성 문제를 고려하였다. 넷째, 교실 수업 상황을 고려하여 흥미성 및 학생들의 삶의 경험과의 관련성을 고려하였다. 다섯째, 지역에 소재한 박물관 등의 지역사회 자원을 적극적으로 활용하고자 하였다.

이를 바탕으로 선정한 주제는 <표 II-6>와 같다. 몽고군의 침입을 막아냈던 송문주 장군 이야기와 죽주산성, 광해군 시기 정치적으로 폄박을 받았던 인목왕후와 영창대군의 이야기와 관련된 칠장사와 영창대군묘, 천주교 박해의 아픔이 서려있는 죽산순교성지와 미리내성지, 안성 원곡면, 양성면을 중심으로 한 치열했던

3.1운동을 기념하는 안성 3.1운동기념관, ‘안성맞춤’, ‘트집잡는다’ 라는 말이 생겨났던 유기와 갓을 비롯한 물건들을 팔았던 안성시장, 청룡사를 거점으로 하여 활동한 남사당패와 바우덕이의 이야기를 선정하였다. 그리고 학생들의 삶과 경험을 고려한 생활사 측면의 주제인 안성 사람들의 생활, 2007, 2009 개정 교육과정에서도 제시되었던 고장의 여러 가지 지명을 주제로 선정하였다.

그런데 주제 중에 ‘바우덕이’란 인물에 대해 지역에서의 진정성 논쟁이 있다. 안성시에서는 2001년부터 해마다 조선 최초이자 최후의 여자 꼭두쇠 바우덕이를 기리고 남사당 문화를 세계적인 대표문화로 전승발전시키고자 ‘안성 남사당 바우덕이축제’를 개최해 오고 있다(안성 남사당 바우덕이축제 공식누리집, 2016). 또한 2016년에는 누적 관람객수가 64만명, 19억 8000만원의 농특산물 판매고를 올렸음을 대대적으로 홍보하였고(아시아투데이, 2016. 10. 4), 4년 연속 경기도 10대 축제로 선정되었으며(국제뉴스, 2016. 11. 25), 최근에는 2017년 대한민국을 대표하는 ‘문화관광축제’ 가운데 ‘우수축제’로 선정되었다고 발표(일요신문, 2016. 12. 27)하였다. 안성 시민이라면 누구나 한번 이상은 찾았을 정도로 지역의 대표적인 축제로 자리매김한 것은 사실이다. 하지만 바우덕이의 생존 시기와 경복궁 중건 당시 바우덕이의 안성 남사당패가 경복궁에서 공연 후 홍선대원군에게 정3품 당상관에 해당하는 옥관자의 수여 여부에 대해 진정성 논란이 있다. 안성 남사당 바우덕이축제 공식 누리집에서 바우덕이의 약력에 위의 내용을 언급하며 전국 예술집단의 최고봉으로 끌어올렸음을 강조하고 있으며, 정형호(2011) 또한 구술자료와 19세기의 자료들의 교차 검토를 통해 사실상 가능성이 높음을 주장하고 있다. 한편, 정수진(2007; 2009; 2010)은 문화정치학의 관점에서 구술자료와 문헌자료 분석을 통해 바우덕이가 문화적 표상으로 구성되는 과정과 그것이 지역 문화로 재맥락화되는 과정을 밝히고 있다. 축제의 성공 이면에 바우덕이를 사실화, 더 나아가 신격화하는 과정에서 무형 문화재의 원형 보존의 원리가 주변화되었음을 비판하고 있다. 지역문화 연구자인 김한영은 2009년 「안성신문」을 통해 바우덕이의 실체에 대해 조작된 허구임을 3차례에 걸쳐 기고하면서 바우덕이의 진정성 논쟁에 참여하기도 하였다.⁸⁾ 바우덕이란 인물의 실존에 대한 비판이라기보다는 경복궁 중건에 참여했는가의 여부, 홍선대원군에게 옥관자를 받았다는 등 지나치게 그녀를 신성화하는 것이 아닌가라는 비판에 대한 것이다. 지역의 인물에 대한 진정성 논란이 있을 경우에는 관련 연구의 면밀한 검토를 통해 이를 확인하고 교재화 시 참고할 필요가 있을 것이다.

〈표 II-6〉 최초 선정된 8개의 지역사 학습 주제

순	주제명
1	안성 사람들은 어떻게 살았을까? (전사-현대, 의식주 관련 생활사)
2	외적의 침입을 온몸으로 막아내다(죽주산성)
3	쫓겨난 왕실가족의 아픔(칠장사, 영창대군묘)
4	천주교 박해의 아픔(안성성당, 죽산순교성지, 미리내성지)
5	안성 지역의 독립운동(안성 3.1운동 기념관)
6	상업도시 안성(유기 등)
7	남사당패와 바우덕이(청룡사, 바우덕이 사당, 묘)
8	우리 고장의 여러 가지 지명

8) 「안성신문」, 2009년 8월 31일. 바우덕이는 실존인물인가. 「안성신문」, 2009년 9월 7일. 바우덕이는 매춘부였는가. 「안성신문」, 2009년 9월 24일. 바우덕이는 안성의 우상인가.

5. 설문 조사

안성초등역사교육연구회 회원들과의 지속적인 협의를 해나가는 가운데, 지역사 학습 교재 개발을 위한 기초조사로서 구체적으로 지역사 학습에 대한 인식과 실태를 진단하기 위해 안성 지역에 근무하는 초등학교 교사들 40명(8개교)과 3학년 학생들(3개교) 81명을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 안성 지역사 학습의 주제들에 대한 교사들과 학생들의 생각을 살펴보고, 교재의 구성 방향에 대한 시사점을 얻기 위함이었다. 이는 교재를 활용할 대상이 교사와 학생들이라는 점에서 현장적합성을 담보한 교재 개발을 위해서 필수적인 과정이라고 할 수 있다. 총 문항은 교사는 7문항, 학생은 5문항으로 제시하였다.

<표 II-7> 설문조사 결과

순	설문내용	응답수				
		선택지	학생 (81명)	비율 (%)	교사 (40명)	비율 (%)
1	우리 고장 안성의 역사에 관심이 있습니까?	조금이라도 관심이 있다.	41	50.6	29	72.5
		보통이다.	29	35.8	11	27.5
		전혀 관심이 없다.	11	13.6	0	0
2	우리 고장 안성의 역사를 수업 시간에 배우는 것에 대해 어떻게 생각하십니까?	필요하다고 생각한다.	32	39.5	27	67.5
		배우면 좋을 것 같다.	38	46.9	12	30
		별다른 필요성을 느끼지 못한다.	11	13.6	1	2.5
3	혹시 우리 고장 안성의 문화유산이나 인물에 대해 알고 있거나 들었던 것이 있다면, 중요하다고 생각하는을 자유롭게 최대 4가지를 적어주세요. (교사)	<교사> 30명 응답(자유응답식 서술형) 바우덕이(21명), 칠장사와 청룡사(17명), 죽주산성(13명), 유기와 안성장(13명), 미리내성지 등 천주교 순교성지(12명), 3.1운동 등의 독립운동(8명), 박두진(5명), 미륵불(2명), 이덕남(1명), 궁예(1명), 안성8경(1명)				
4	우리 고장 안성의 역사에 대한 교과서를 다음과 같이 8개의 주제로 만들고자 합니다. 아래의 8개의 주제들 중 배우게 된다면 재미있을 것 같은 주제 3가지를 선택해 주세요.	1 안성 사람들은 어떻게 살았을까? (선사-현대, 의식주 관련 생활의 역사)	42	17.6	8	6.7
		2 외적의 침입을 온몸으로 막아내다(죽주산성)	36	15.1	22	18.3
		3 쫓겨난 왕실가족의 아픔 (칠장사, 영창대군묘)	28	11.7	7	5.8
		4 천주교 박해의 아픔 (안성성당, 죽산순교성지, 미리내성지)	6	2.5	15	12.5
		5 안성 지역의 독립운동 (안성 3.1운동 기념관)	46	19.4	25	20.8
		6 상업도시 안성(유기 등)	15	6.3	18	15
		7 남사당패와 바우덕이 (청룡사, 바우덕이 사당, 묘)	33	13.8	23	19.2
		8 우리 고장의 여러 가지 지명	33	13.8	2	1.7
		5	수업 시간에 우리 고장 안성의 역사를 배우게 된다면, 교과서는 어떤 형태로 이용하는 것이 좋을까요? 2가지를 선택해 주세요.	주제와 관련된 재미있는 이야기로 배운다.	30	19.1	16	25
주제와 관련된 다양한 탐구활동을 한다.	40			25.5	14	21.9
국어, 미술, 음악, 과학 등 다른 교과와 통합하여 활동을 한다.	24			15.2	5	7.8
주제와 관련하여 모듈별로(또는, 스스로) 조사하고, 발표를 한다.	8			5.1	7	10.9
현장 답사나 체험학습을 한다.	54			34.4	22	34.4

		기타	1	0.6	0	0
6	위의 8개의 주제를 바탕으로 우리 고장 안성의 역사를 수업 시간에 배우게 된다면 어떨까요?	재미있을 것 같다.	57	70.4	37	92.5
		별로 재미있을 것 같지 않다.	7	4.5	1	2.5
		잘 모르겠다.	17	21	2	5
7	안성 지역사 교재가 개발된다면 사회, 창체 등 수업에 활용할 의향이 있으십니까? (교사)	활용할 의향이 충분히 있다.	-		30	75
		활용할 수도 있다.			10	25
		활용하기 어렵다.			0	0

설문 조사 결과에 따르면, 안성의 역사에 대한 관심도는 ‘조금이라도 관심이 있다’에 교사 72.5%, 학생 50.6%가 응답하였으며, 교사가 학생에 비해서는 안성의 역사에 대해 좀 더 관심이 있다는 것을 알 수 있다. 이는 대체적으로 교사는 안성에서 교직생활을 하면서 안성의 문화와 역사를 접할 기회가 더 많았다고 해석할 수 있을 것이다. 안성의 역사를 수업 시간에 배우는 것에 대해서는 필요하다고 생각하거나 배우면 좋을 것이라고 생각한 비율이 교사 97.5%, 학생 86.4%로 상당히 높았다. 역사에 대한 관심도에 비해 역사 학습의 필요성이 다소 높았으며, 교사와 학생 집단 모두 안성의 역사 학습의 필요성에 대해서는 긍정적인 반응을 알 수 있다.

기 선정한 역사 학습 주제 8가지에 대한 선호도를 상위 4가지를 순서대로 살펴보면 교사는 안성 지역의 독립운동(1위, 20.8%), 남사당패와 바우덕이(2위, 19.2%), 외적의 침입을 온몸으로 막아내다(3위, 18.3%), 상업 도시 안성(4위, 15%)의 순으로 선호하였고, 학생은 안성 지역의 독립운동(1위, 20.8%), 안성 사람들은 어떻게 살았을까?(2위, 17.6%), 외적의 침입을 온몸으로 막아내다(3위, 15.1%), 우리 고장의 여러 가지 지명(공동4위, 13.8%), 남사당패와 바우덕이(공동4위, 13.8%) 순으로 선호하였다. 안성 지역의 독립운동, 남사당패와 바우덕이, 외적의 침입을 온몸으로 막아내다의 주제는 교사와 학생 모두 관심을 가지고 있는 주제였으나, 학생의 응답에서 주목할 점은, 교사는 별로 주목하지 않고 있는 ‘안성 사람들은 어떻게 살았을까?’와 ‘우리 고장의 여러 가지 지명’ 주제들에 학생이 큰 관심을 보였다는 것이다. 이 두 가지 주제들은 생활사의 성격이 다분한 주제로서 타주제들에 비해 학생들의 경험 및 생활세계와 밀접한 관련이 있다고 판단된다.

지역사 교재의 활용 방법에 대한 인식에서는 교사와 학생 모두 현장 답사나 체험학습이 가장 적합하다고 답변하였고, 주제와 관련된 재미있는 이야기로 배운다(교사 25%, 학생 19.1%)와 주제와 관련된 다양한 탐구 활동을 한다(교사 21.9%, 학생 25.5%)의 순으로 많았다. 이는 2015 개정 교육과정 개정의 취지와도 부합하는 결과이며, 역사 학습 교재를 현장 답사와 체험학습, 탐구 활동 및 재미있는 이야기를 바탕으로 구성한다면 현장적합성이 매우 높아질 수 있다고 해석이 가능하다. 이에 비해 주제와 관련된 조사발표학습은 선호하지 않는 것으로 나타났다(학생 5.1%)⁹⁾. 학생 기타 의견으로는 도서관 활용 학습이 있었다. 8개의 주제를 중심으로 한 역사를 수업 시간에 배우는 것에 대해서는 교사 92.5%, 학생 70.4%가 긍정적으로 답변하였고, 역사 교재가 개발된다면 수업 시간에 활용한 의향이 있다고 모든 교사들(100%)이 답변하였다. 이는 주제 중심의 역사 학습을 지향하는 교재를 개발한다는 주장에 대한 타당성을 충분히 확보하는 결과임을 나타낸다. 추후 위의 설문 결과를 적극적으로 반영하여 교재화를 할 필요가 있다.

9) 이 설문 결과는 앞서 2015 개정 교육과정 사회 교과서 현장검토본 역사 단원에서의 학생 활동이 조사발표학습 위주로 이루어져 있다는 것을 감안한다면, 역사 교재 개발에서 특히 참고할 필요가 있다고 판단된다.

6. 전문가 자문 검토, 지역사 주제 최종 선정

안성교육지원청 주최 역사교육 연구 활동 성과 나눔 발표(2회)와 인접 지역인 평택의 초등교사역사동아리 연수를 통해 현장 교사들의 의견을 청취하고 반응을 확인¹⁰⁾하였다. 2015 개정 교육과정에서 지역사의 비중이 확대되고 지역 및 지역사 학습에 대한 교사의 자율성이 커지는 만큼 많은 교사들이 효과적인 지역사 학습을 위한 교재 개발의 필요성을 적극 공감하였고, 심지어 교재 개발에 함께 참여하고 싶다는 의사를 피력한 교사들도 있었다. 또한, 안성시 학예연구사 2명의 자문을 통해 기 선정한 지역사 주제들에 대한 적합성과 타당도 및 신뢰도를 확보해 나갔다.

<표 II-8> 전문가 자문 의견

대상	주제명	수정·보완 및 검토 의견
안성시 학예연구사 홍OO, 임OO	안성 사람들은 어떻게 살았을까? (선사-현대, 의식주 관련 생활사)	- 안성의 의식주 생활에 다른 곳과 변별력이 크지 않으므로 안성의 실화를 곁들이면 좋을 듯 하다. - 의생활, 식생활, 주거문화의 변화상을 전반적으로 공부할 수 있도록 구성할 필요가 있다. - 안성의 민속이나 세시풍속, 안성 교육의 역사, 어린이들은 어디서 어떻게 공부를 했을까? 와 같은 주제도 포함하면 좋을 듯하다.
	외적의 침입을 온몸으로 막아내다(죽주산성)	- 죽주산성 뿐만 아니라 고려 때 홍건적을 물리친 것을 기념해 세워진 극적루를 포함하고, 31운동까지 망라하여 외적의 침입을 막아낸 안성의 역사를 공부하면 좋을 듯 하다. - 안성의 역사가 괴롭고 힘들고 슬픈 역사가 아니라 국난이 있을 때는 서로 힘을 모아 극복했다는 점을 고려할 필요가 있다.
	쫓겨난 왕실가족의 아픔 (칠장사, 영창대군묘)	- ‘아픔’의 슬픈 역사가 강조된 측면이 있다. - 왕실가족의 아픔으로만 내용을 전개하기에는 다소 빈약하다.
	천주교 박해의 아픔 (안성성당, 죽산순교성지, 미리내성지)	- 안성은 아니지만 안성과 밀접한 베타성지도 같이 다루면 좋을 듯 하다. - 안성에 천주교가 전래된 역사적 배경과 기독교 역사를 전반적으로 학습하면서 박해도 그 일부로 다루면 좋을 듯 하다. - 고려시대에 안성에 불교 문화가 융성하였으므로, 칠장사, 청룡사, 석남사, 죽산 봉업사지, 미륵불을 소재로 하는 안성의 불교 문화 주제를 추가할 필요가 있다.
	안성 지역의 독립운동 (안성 31운동 기념관)	- 외적의 침입을 온몸으로 막아내다 주제로 통합하면 좋을 듯 하다.
	상업도시 안성(유기 등)	- 조선시대 상업도시로서 안성의 면모를 잘 보여줄 수 있도록 안성의 발달된 교통로, 안성장, 안성유기 등 수공업 발달상을 망라하여 공부할 수 있도록 할 필요가 있다.
	남사당패와 바우덕이 (청룡사, 바우덕이 사당, 묘)	- 적절하다.
	우리 고장의 여러 가지 지명	- 초등학교 소개 읍면동과 자기 마을의 지명유래에 대해 어른들로부터

10) 12월 5일(월) 평택초등교사역사동아리 연수, 12월 6일(화) 안성교육지원청 지역 단위 연구회 성과 나눔 발표, 12월 19일(월) 안성교육지원청 초등역사교육 워크숍 주제 발표를 실시하였다.

	<p>터 이야기를 듣는 등 자료를 조사하여 발표하는 수업으로 진행하면 좋을 듯 하다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 안성, 죽산, 양성 명칭 변천 및 지명의 유래를 학습하면 좋을 듯 하다.
기타	<ul style="list-style-type: none"> - 학생들이 자신이 살고 있는 지역에 대한 자부심을 고취시킬 수 있도록 하면 좋을 듯 하다. - 최소 5시간 이상은 직접 현장을 답사할 수 있도록 구성하면 좋을 듯 하다. - 안성맞춤박물관과 연계하여 진행하면 좋을 듯 하다.

설문 조사와 사례 나눔 발표, 전문가 자문 의견을 바탕으로 지역사 학습 주제들을 수정·보완해 나갔다. 안성에 고려시대에 불교 문화가 매우 번성하였고, 이와 관련하여 절, 불상, 석탑, 미륵불 등이 다양하게 분포되어 있기에 불교를 하나의 주제로 포함시켜야 한다는 의견을 반영하였다. 기존에 천주교에 대한 주제가 있기에, 종교의 배분 문제에 대한 관점에서 다른 종교를 포함시킬 필요가 있다는 의견도 있었다. 생활사 측면에서는 의식주 뿐만 아니라 안성 사람들의 세시풍속, 문화, 어린이들의 교육과 놀이에 대한 내용 추가 의견을 반영하였고, 외적의 침입을 막아낸 국난 극복과 관련해서 몽고군을 격퇴한 죽주산성 뿐만 아니라 흥건적의 침입을 물리친 것을 기념해 세운 극적루, 일제에 대항한 31운동을 망라해서 안성 사람들이 서로 힘을 모아 극복한 이야기로 구성해야 한다는 의견을 반영하였다. 천주교에 대해서는 아픔과 슬픔을 중심으로 하기보다는 천주교가 안성에 전래되면서 학교와 성당을 세우고, 포도를 심는 등 변화된 모습을 다루면서 박해를 그 일부로 다루면 좋겠다는 의견을 반영하였다. 또한, 학습의 대상이 초등학교 중학년이니만큼 주제명을 좀 더 쉽고 흥미있게 제시하려고 노력하였다. 주제의 순서는 생활사 성격이 강한 주제들을 먼저 학습한 후 연대기적인 흐름을 바탕으로 주제들을 학습할 수 있도록 배치하였다. 제도적 측면에서는 안성에 소재한 박물관과의 연계를 통해 실제적인 답사 활동을 할 수 있도록 해야 한다는 의견이 있었다. 최종적으로 선정한 지역사 학습의 주제는 <표 II-9>과 같다.

<표 II-9> 최종 선정된 8개의 지역사 학습 주제

순	주제명	내용 요소 및 장소
1	안성 사람들은 어떻게 살았을까요?	선사-현대, 의식주 관련 생활사, 놀이, 학교, 문화
2	안성의 여러 가지 지명을 알아볼까요?	안성, 죽산, 양성 명칭 변경 및 지명 유래, 도로, 건물 이름
3	안성은 불교 문화가 발달한 곳이었어요	칠장사, 청룡사, 석남사, 죽산 봉업사지, 미륵불 *추가
4	외적의 침입을 온몸으로 막아낸 안성 사람들	극적루, 죽주산성, 임진왜란, 안성 31운동기념관 *31운동과 외적의 침입 통합
5	쫓겨난 조선 왕실 가족의 아픔을 느껴볼까요?	칠장사, 영창대군묘
6	안성시장은 조선 3대 시장 중 하나였어요	유기 등 수공예품, 안성시장
7	남사당패와 바우덕이의 환희와 애환	청룡사, 바우덕이 사당, 묘
8	천주교와 기독교, 안성에 전파되다	안성성당, 죽산순교성지, 미리내성지, 배티성지

Ⅲ. 지역사 학습 교재 개발의 실제

1. 교재 개발의 실제

가. 교재의 개관

〈표 Ⅲ-1〉 지역사 학습 교재 개관

구분	내용			
교재의 취지와 구성 방향	<ul style="list-style-type: none"> · 우리 고장 안성의 지역사를 8개의 주제를 중심으로 학습하도록 한다. · 안성에 소재한 대표적인 문화유산과 인물, 옛이야기를 바탕으로 교재화하여 학생들이 흥미를 가지고 자기주도적으로 학습하도록 한다. · 우리 고장 안성의 역사적인 유래와 특징을 알고, 정체성을 인식하고 자긍심을 기를 수 있도록 한다. · 학생들의 생활세계와 경험을 고려하여 교재를 구성한다. · 학생들의 수준을 고려하여 이해하기 쉽고 친근한 느낌을 주는 학습자료를 제시한다. · 주제에 대한 재미있는 이야기로 주제학습을 시작하여 학생들이 흥미를 가질 수 있도록 한다. · 관련 사료나 사진을 통해 탐구활동을 하면서 확산적 사고를 할 수 있도록 한다. · 학생들이 자기주도적을 할 수 있는 통합적 탐구활동(타교과와 통합)을 제시한다. · 주제와 관련된 문화유산을 직접 답사하면서 자기주도적으로 활동할 수 있는 학습지를 제시한다. · 사료나 신문기사 등과 같이 주제를 이해하는데 도움이 될 수 있는 자료를 함께 제시한다. 			
	교재 구성	역사이야기(2쪽)	주제에 대한 재미있는 이야기, 내러티브식으로 말하듯이 서술	
		역사탐구(1쪽)	관련 사료나 사진을 제시하면서 탐구활동을 하는 부분, 확산적 사고를 할 수 있는 공간	
		나도 역사가(1쪽)	관련 사료나 사진을 제시하면서 탐구활동을 하는 부분, 국어, 미술, 음악, 과학 등 통합적 탐구활동 제시	
		직접 떠나요(2쪽)	실제 답사를 가서 할 수 있는 학습지의 형태	
		도움자료(2쪽)	주제와 관련된 보충설명자료(사료, 신문기사 등)	
지도 방안	<ul style="list-style-type: none"> · 주제별로 2차시를 배정하여 학습할 수 있도록 한다. · 학교의 실정과 학생의 특성을 고려하여, 교육과정과 교재의 재구성을 통해 문해력을 충분히 발휘하면서 교재 운영의 자율성을 가지도록 한다. (ex. 주제 통합, 답사 중심의 학습, 프로젝트 학습 가능) · 학생들이 자기주도적으로 학습할 수 있도록 하되, 교사가 학습내용에 대한 적절한 안내를 한다. 			

주제를 최종적으로 선정한 후 교육부와 경기도교육청에서 발간한 역사 관련 각종 장학자료, 교과 연구회 개발 자료, 교재화 관련 논문, 사회 및 지역화 교과서, 설문조사 결과들을 검토하면서 안성의 지역사 학습을 위해 적합한 구성 체제는 무엇인지 고민하였다. 현장적합성을 높이기 위해 설문조사에서 교사와 학생들이 선호하는 교재의 활용 형태였던 현장 답사와 체험학습, 주제와 관련된 다양한 탐구활동, 재미있는 이야기를 기본적으로 반영하려고 노력하였다. 또한, 학생들의 생활세계와 경험을 고려하여 교재를 구성하고, 학생들이 이해하기 쉽고 친근한 느낌을 주는 자료를 제시하고자 하였다. 이를 바탕으로 구안한 교재 구성의 체제는 〈표 Ⅲ-1〉에 제시된 것처럼 〈역사이야기〉-〈역사탐구〉-〈나도 역사가〉-〈직접 떠나요〉-〈도움자료〉이다. 학생들이 흥미를 느끼고, 자기주도적으로 학습해 나가면서 궁극적으로 안성의 지역사를 이해하고 자긍심과 정체성을 느낄 수 있도록 하였다. 교재 활용 방안으로는 8개의 주제를 각각 2차시로 배정하였으나 학교의 실정과 학생의 특성을 고려하여 교육과정과 교재의 재구성을 통해 주제 통합 수업, 답사 중심의 학습, 프로젝트 학습 등 교재 운영의 자율성을 가질 수 있도록 의도하였다.

나. 교수학습 과정 및 내용

〈표 III-2〉 교수학습 과정(총 16차시)

순	주제명	교수학습내용
〈단원의 학습 목표〉		
<ul style="list-style-type: none"> · 우리 고장 안성에서 살아온 사람들의 다양한 생활모습을 이해할 수 있다. · 우리 고장 안성의 대표적인 문화유산을 설명할 수 있다. · 우리 고장 안성에서의 지명이나 인물을 바탕으로 한 옛이야기를 설명할 수 있다. · 우리 고장 안성의 역사적인 유래와 특징을 설명할 수 있다. · 우리 고장 안성의 역사를 학습하면서 우리 고장에 대한 정체성을 인식하고, 자긍심을 기른다. 		
1	안성 사람들은 어떻게 살았을까요?	<ul style="list-style-type: none"> · 안성 만정리 선사시대 유적과 사람들의 생활 살펴보기 · 안성 사람들의 의생활, 식생활, 주거문화의 변화상 탐구하기 · 안성 사람들의 세시풍속과 가신신앙 살펴보기 · 안성의 어린이들은 어디서 공부를 하고 놀이를 했을까 탐구하기 : 안성, 양성, 죽산향교를 중심으로 · 안성맞춤박물관, 향교 답사
2	안성의 여러 가지 지명을 알아볼까요?	<ul style="list-style-type: none"> · 안성, 죽산, 양성 명칭의 유래에 대한 이야기 · 내가 살고 있는 마을이나 학교의 지명 유래를 조사하고 발표하기 (어른들께 여쭙어보기, 인터넷 조사) · 안성의 지명 유래에 대한 이야기(설화, 민담) 살펴보기 : 이야기에 반영한 안성 사람들의 삶의 모습 추측해보기 · 안성의 지명에 대한 프로젝트 학습(타교과 통합)
3	안성은 불교 문화가 발달한 곳이었어요	<ul style="list-style-type: none"> · 칠장사에 전해져오는 이야기(박문수, 궁예, 임궫정, 혜소국사) · 안성에는 왜 미륵불이 많을까: 다양한 미륵불의 모습 살펴보기 · 칠장사, 석남사, 청룡사, 죽산 봉업사지 답사
4	외적의 침입을 온몸으로 막아낸 안성 사람들	<ul style="list-style-type: none"> · 양성면 원곡면 주민들의 3.1운동(2일간의 해방) 이야기 · 죽주산성에 대한 오누이이야기 · 몽고군의 침입을 물리쳤던 송문주 장군 이야기(죽주산성) · 고려시기 홍건적의 침입을 물리쳤던 것을 기념해서 만든 극적루 : 안성 사람들의 국난 극복을 위한 노력 · 죽주산성, 3.1운동기념관 답사
5	쫓겨난 조선 왕실 가족의 아픔을 느껴볼까요?	<ul style="list-style-type: none"> · 광해군 시기 인목왕후와 영창대군의 이야기 · 인목왕후 어필 칠언시 탐구: 역사적 인물에 대한 감정이입적 이해 · 칠장사, 영창대군묘 답사
6	안성시장은 조선 3대 시장 중 하나였어요	<ul style="list-style-type: none"> · ‘안성맞춤’, ‘트집잡는다’ 라는 말이 어떻게 생겨났을까요 · 유기를 만드는 과정 살펴보기 · 안성의 발달된 교통로, 안성장, 수공업 발달에 대한 사진과 사료 탐구하기(최근에는 왜 쇠퇴하게 되었는지 살펴보기) · 안성맞춤박물관, 안성시장 답사
7	남사당패와 바우덕이의 환희와 애환	<ul style="list-style-type: none"> · 청룡사를 거점으로 한 바우덕이와 남사당패 이야기 · 안성 남사당이 왜 유명해졌는지 기원을 추적해보기 (바우덕이의 진정성에 대한 논란 확인하기) · 안성 남사당패의 6마당 살펴보기 · 안성 남사당 공연 관람하기, 청룡사, 바우덕이 묘, 사당 답사
8	천주교와 기독교, 안성에 전파되다	<ul style="list-style-type: none"> · 안성이 왜 포도가 유명해졌을까요 · 천주교의 전래에 따른 안성의 변화 탐구하기 · 천주교 박해와 순교 · 안성성당, 미리내성지, 죽산순교성지 답사

다. 교재 개발 예시 자료

<그림 Ⅲ-1> 교재 샘플 자료

2. 교육적 의의

안성을 사례로 주제 중심의 지역사 학습을 위해 교재화한 연구의 교육적인 의의를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 2015 개정 교육과정 적용을 앞두고, 지역사 학습 교재 개발의 모델을 제시했다는 점이다. 지역사의 비중이 강화된 2015 개정 교육과정의 3~4학년군 적용을 1년여 앞두고, 교육과정과 연계한 3학년(사군 단위) 지역사 교재 개발의 전형적인 사례를 제시함으로써 타지역에서의 지역사 교재 개발에 일정한 시사점을 제공할 수 있을 것이다. 특히, 지역에 소재한 각종 문화유산과 옛이야기를 중심으로 내용 요소를 추출하여 주제를 선정하고 현장의 의견을 수렴하면서 수정·보완해 나갔으며, 이를 바탕으로 교재의 구성 체계를 정립하고 교재를 개발하는 등 교재화의 진행 과정과 절차를 상세하게 제시함으로써 타지역의 현장 교사들과 후속 연구자들이 지역사의 사례를 발굴하여 교재화해 나가는데 밑거름이 될 수 있으리라 생각된다.

둘째, 교육과정 문해력을 발휘하여 아래로부터 만들어나가는 지역사 학습의 교재화 사례를 제시한 점이다. 지역의 무수한 사실과 사회 현상 가운데 의미 있는 학습내용으로 가공하는 것이 지역화 교재 개발의 핵심이다(김봉석, 2013: 118). 학생들이 살고 있는 지역에 흠뻑려져 있는 무수한 문화유산과 역사적 인물, 지명, 옛이야기(민담, 전설, 신화 등) 그 자체는 교육적인 교재라고 보기는 어렵다. 이를 교육과정의 적극적인 해석을 바탕으로 추상적인 사례를 구체적인 사례로 즉, 교육적으로 가공하여 학습내용으로 변환한 후 교재화를 하는 과정이 필수적이다. 본 연구에서는 현장 교사들과 학생들의 설문 조사, 사례 나눔 발표, 학생 동아리 운영, 학예연구사의 자문, 연구회 회원들과의 지속적인 논의를 해나가면서 현장적합성을 높여 나갔다. 그만큼 현장의 목소리를 중시하였다. 이는 위에서부터 주어진 것이 아니라 아래로부터 적극적으로 만들어 나가는 지역사 학습의 교재화를 시도한 것으로 볼 수 있다. 이를 통해 지역사 학습에 대한 교사들의 전문성 향상에도 기여할 수 있을 것이다.

셋째, 학생들이 흥미를 느끼고, 자기주도적인 지역사 학습이 가능하도록 주제 중심의 지역사 학습을 추구했다는 점이다. 학생들의 생활세계와 경험의 맥락에 비추어 연결 지점이 있는 생활사 주제들과 안성의 문화유산과 인물, 이야기를 중심으로 한 주제들을 선정하였고, 이를 바탕으로 주제 중심의 지역사 교수학습에 적합한 구성 체계를 구안하여 교재화를 실시하였다. 교재를 재미있는 이야기로 흥미를 끌고, 확산적 사고를 할 수 있는 탐구활동을 제시하고, 답사와 직접적인 체험 활동에도 활용할 수 있도록 구성함으로써 자기주도적인 학습이 가능할 것으로 사료된다. 교사 입장에서도 교육과정과 교재의 재구성을 통해 주제 통합이나 프로젝트 학습 등의 교재 활용의 자율성이 증대될 수 있을 것이다. 이렇듯 국정 사회 교과서의 보완 자료로서의 성격 하에 그 틀을 벗어나기 힘들었던 기존의 지역화 교재의 한계를 벗어날 수 있을 것이다.

넷째, 주제 중심의 지역사 학습을 통해 우리 고장에 대한 정체성을 인식하고, 애향심과 자긍심을 고취시킬 수 있다는 점이다. 학생들은 기본적으로 자신이 살고 있는 고장의 역사적인 유래와 특징에 대한 이해를 높일 수 있다. 그리고 우리 고장의 역사가 국가사, 민족사에 단순히 종속되어 있는 것이 아니라 우리 고장 사람들의 주체적인 노력들과 생활 모습을 살펴봄으로써 고장의 정체성을 인식하고 자긍심과 애향심을 느낄 수 있을 것이다. 핀버그(Finberg)가 지역사를 “살아있는 인간”을 취급하는 것이라고 한 것처럼, 학생들은 8가지의 지역사 주제들을 생동감있게 탐구해 나가면서 안성 사람들이 외침을 적극적으로 극복해 나갔으며 다양한 의식주 문화 생활을 하면서 독특한 삶의 문화를 창출해 왔다고 인식하고 궁극적으로는 우리 고장 안성만의 문화 색깔을 의미있게 받아들이 수 있을 것이다. 이는 애향심과 자긍심을 외부로부터 강요하는

방식이 아니라 현재와 과거와의 연결성, 주변 사람들과 자신의 삶과의 연결성, 자신의 경험과 삶의 주체성 인식을 통해 내재적으로 형성되는 방식이라고 할 수 있다.

IV. 맺음말

지금까지 필자가 근무하고 있는 경기도 안성을 사례로 하여 주제 중심의 지역사 학습을 위해 교재화를 모색해 나갔던 과정과 절차를 보여주었다. 문제 인식을 바탕으로 교내 학생 역사 동아리 운동, 교육과정 지역화 내용 분석, 주제 중심의 지역사 학습 방향의 설정, 자료 수집, 지역사 주제 선정, 설문 조사, 현장 교사 의견 수렴, 전문가 자문 검토, 지역사 주제 최종 선정, 교재 개발 방안 마련 및 개발의 일련의 과정을 구체적으로 기술하였다. 2015 개정 교육과정의 3-4학년군 적용을 1년여 앞두고 지역사 학습을 위한 교재화 연구가 필요한 시점으로 판단하고 하나의 모델을 제시하고자 하는 바람이 있었기 때문이었다. 다만, 본 연구는 개발된 주제 중심의 지역사 교재를 현장 실천까지 나아가지 못했다는 한계가 있다. 하지만 지역사 학습을 위한 실천적인 관점에서 교육과정 문해력을 발휘하는 가운데 학생들이 살고 있는 지역에 소재한 문화유산, 역사적 인물, 옛이야기 등을 적극적으로 발굴하고 가공하여 이를 주제 중심의 지역사 교재로 변환해가는 과정을 여실히 드러내면서 아래로부터 만들어나가는 지역사 학습 교재화 개발의 전형을 보여주었다는 점에서 큰 의의가 있다고 할 수 있다. 본 연구를 통해 추후 타지역에서도 다양한 주제 중심의 지역사 학습 교재화의 실천을 기대해 본다.

참고문헌

- 문교부 (1987). 국민학교 교육과정. 문교부.
- 교육부 (1992). 국민학교 교육과정. 교육부.
- 교육부 (1997). 초등학교 교육과정. 교육부.
- 교육인적자원부 (2007). 초등학교 교육과정. 교육인적자원부.
- 교육부 (2011). 초등학교 교육과정. 교육과학기술부.
- 교육부 (2015). 초등학교 교육과정. 교육부.
- 교육과정·교과서연구회 (1993). 한국 교과교육논리와 변천: 국민학교. 대한교과서주식회사. 문교부 (1987). 초등학교 교육과정해설. 교육과학사.
- 한국교과서연구재단 (2000). 한국 편수사 연구(Ⅰ). 연구보고서 2000-4.
- 한국교과서연구재단 (2001). 한국 편수사 연구(Ⅱ). 연구보고서 01-1.
- 한국교육과정평가원(2015a). 2015 사회과 교육과정 시안 개발 공개 토론회 자료집. 연구자료 ORM 2015-19.
- 한국교육과정평가원(2015b). 2015 개정 사회과 교육과정 시안 검토 공청회. 연구자료 ORM 2015-56-4.
- 강봉룡 (2003). 초등학교 향토사교육의 실제와 지향점. 역사교육. 87, 131-151.
- 강정순 (2008). 초등사회과 지역학습을 위한 교재화 연구: 경남 고성군 지역의 사례. 한국지리환경교육학회지. 16(1), 63-78.
- 고석규 (1998). 지방사 연구의 새로운 모색. 지방사와 지방문화. 1, 13-40.
- 김경옥 (2011). 전남지역 초등학교 사회과 향토사 교육의 내용과 활성화 방안: 3학년 지역화 교과서 사회과 탐구를 중심으로. 교육문제연구. 39, 23-51.
- 김경윤 외 (2001). 초등 사회과 3학년 지역화 교수학습자료개발 연구. 초등교육연구. 17(특별판), 103-142.
- 김광철 (2005). 지역사 연구의 경향과 과제. 석당논집. 35, 247-273.
- 김만곤 (2006). 초등학교 사회과 지역 교과서의 변천과 전망. 교과서연구. 47, 31-36.
- 김봉석 (2013). 만들어 가는 지역화 교재 개발 사례: 지명과 경관 변화를 중심으로. 사회과교육. 52(3), 109-121.
- 김봉석 (2015). 융복합 시대의 지리적 관점을 조망하는 역사교육의 모색: 을축년 대홍수에 따른 잠실의 지형경관 변화를 중심으로. 사회과교육. 54(1), 91-108.
- 김영석·김경모 (2004). 사회과 지역화 단원의 구성논리와 실제. 사회과교육연구. 11(2), 37-53.
- 김영순·오세경 (2010). 지역문화교육을 위한 지명유래 전설의 스토리텔링 사례 연구: 인천 검단 여래마을을 중심으로. 문화예술교육연구. 5(1), 149-169.
- 김은석·정광중·류현중 (2010). 지역과 사회과교육. 제주: 제주대학교출판부.
- 김일립 (2008). 역사문화 마을가꾸기에 관한 연구: 안성시 양성면 덕봉리를 사례로. 한국사진지리학회지. 18(3), 33-44.
- 김진호 (2016). 한국독립운동사와 안성 3·1운동. 한국근현대사학회 학술심포지엄자료집, 35-127.
- 김한중 (2009). 교육의 지역화와 지방사 교육의 방향: 충청 지방사를 사례로. 사회과교육학회. 10,

129-141.

- 김희준 (2002). 중등학교 향토사 교육의 현황의 과제. 지방사와 지방문화. 5(1), 151-182.
- 권오현 (2004). 지역의 구체적 사례를 활용한 역사 수업 만들기의 연구: 대구 지역 국채보상운동에 대한 지역사 수업안. 185-211.
- 권정화·조철기 (2009). 학습자의 생활공간에 근거한 프로젝트 학습의 설계와 적용. 중등교육연구. 57(1), 43-66.
- 남경희·김정호 (2008). 초등학교 사회과 지역학습으로서 한강의 교재화. 사회과교육. 47(3), 189-212.
- 남상준 (2005). 학교교육과정의 개발과 사회과 교육과정 지역화의 상보성. 지리교육논집. 49, 104-117.
- 도윤지 (2012). 기록물을 활용한 지역사 교육콘텐츠 개발 방안: 부산광역시 중등학교 교육을 중심으로. 기록학연구. 36, 69-119.
- 문경호 (2016). 국도 1호선의 교재화 방안 연구. 한국사회교과교육학회 제181차 정기학술대회자료집. 25-54.
- 박주현 (2011). 역사탐구체형으로서의 영국의 지역사 교육. 역사교육연구. 14, 7-36.
- 석병배 (2012). 초등학교에서 지역사 자료로 역사하기: 남양주시를 중심으로. 서울교육대학교교육전문대학원 석사학위논문.
- 손일·전종한 (2003). 사회과 지역학습의 교재 개발에 관한 연구: 스트랜드 중심의 내용요소 선정과 조직 방안. 한국지리환경교육학회지. 11(1), 81-92.
- 손일·전종한 (2004). 사회과 지역학습 교재개발의 지역적 적합화 연구: 경남 산청과 충남 서산의 지역학습을 사례로. 한국지역지리학회지. 10(2), 466-478.
- 신석열 (2004). 지역사 교재의 구성. 지역과 역사. 15, 277-305.
- 신주백 (2004). 지방사 연구방법, 실제, 역사교육: 광주전남지방의 민족운동사를 중심으로. 한국근현대사연구. 28, 143-182.
- 심광택 (2003). 지역학습에서의 공간 설명, 장소 이해, 환경 가치. 한국지리환경교육학회지. 11(3), 17-31.
- 심승희 (2004). 초등 사회과에서의 지역화 학습을 둘러싼 기존 논의들의 재검토. 초등사회과교육. 16(1), 83-102.
- 신창희·방문식 (2016). 안성지역 독립운동 문화자원과 문화원형 활용 방안: 안성 문화도시 정책 수립을 위한 시론. 한국근현대사학회학술심포지엄자료집, 145-182.
- 안성교육지원청 (2011). 우리 고장 안성.
- 안성교육지원청 (2015). 우리 고장 안성.
- 안성문화원 (2012). 안성 31독립운동. 안성: 안성문화원.
- 안성문화원 (2015). 안성시지. 안성: 안성문화원.
- 양금주 (2002). 초등 사회과 향토사 교육의 현황. 지방사와 지방문화. 5(2), 7-28.
- 유승광 (2000). 향토사교육 연구 현황과 과제. 역사와 역사교육. 5, 169-192.
- 유승광 (2003). 향토사교육의 연구의 문제점과 새로운 방향. 사회과교육. 42(2), 137-156.
- 유승광 (2006). 역사교육에서 지역사 교육과정의 필요성과 구성 방안. 역사와 담론. 44, 299-332.
- 윤옥경 (2007). 지역화 교과서 분석을 통한 지역 학습 내용 구성 방안: 사회과 탐구 서울의 생활을 중심으로. 한국지역지리학회지. 13(2), 220-233.

- 이광원 (2014). 사회과 지역사회 자원 활용 프로그램의 개발 및 적용. 학습자중심교과교육연구. 14(3), 303-334.
- 이명희 (2003). 사회과 지역학습에서 지역음식의 교재화: 경기도 양평의 지역음식을 사례로. 사회과교육. 42(4), 3-32.
- 이수자 (2002). 안성의 설화. 구비문학연구. 14, 489-518.
- 이정은 (1987). 안성군 원곡양성의 31운동. 한국독립운동사연구. 1, 151-178.
- 이해준 (1999). 한국 향토사 교육의 현황과 과제. 역사와 역사교육. 3,4, 237-254.
- 임근혜 (2003). 안성유기와 안성문화. 향토사연구. 15, 209-216.
- 임호민 (2014). 지역사회 교육 어떻게 가르칠 것인가. 서울: 서경문화사.
- 장동표 (2003). 역사교육의 지역화와 국사 교과서의 지역사회 서술. 역사와경계. 47, 123-145.
- 정수진 (2007). 민속 지식의 환류와 ‘지역만들기’. 민속학연구. 20, 193-211.
- 정수진 (2009). 무형문화재의 관광자원화와 포클로리즘: 안성의 아이콘, 남사당 바우덕이 풍물놀이를 중심으로. 한국민속학. 49, 57-84.
- 정수진 (2010). 축제의 문화정치학: 바우덕이의 진정성 논쟁을 중심으로. 52, 213-247.
- 정영덕 (2015). 인물학습을 통한 지역화 교육 방안: 정약용을 중심으로. 서울교육대학교교육전문대학원 석사 학위논문.
- 정형호 (2011). 경북군 중건과 안성 바우덕이의 관련성 고찰. 한국민속학. 53, 173-211.
- 조성욱 (2002). 지리교육에서 주변지역학습의 교육적 의의. 한국지리환경교육학회지. 10(2), 25-39.
- 조철기 (2012). 내러티브 텍스트를 활용한 지역학습 전략: 낙동강 유역을 사례로. 중등교육연구. 60(2), 313-341.
- 전종한 (2002). 지역학습 내용구성의 대안적 논리 구상. 사회과교육연구. 9(2), 223-244.
- 주강현·이기복 (2004). 구술사로 본 안성 남사당패. 역사민속학. 18, 565-598.
- 한국문화역사지리학회 (2008). 지명의 지리학. 서울: 푸른길.
- 한정훈 (2009). 초등사회과 지역학습에 관한 사례연구: 울산광역시 남구 옥동 목요장의 형성과 폐쇄 과정을 중심으로. 한국지리환경교육학회지. 17(1), 45-58.
- 허영란 (2009). 31운동의 지역성과 집단적 주체의 형성: 경기도 안성의 사례를 중심으로. 역사와 경계. 72, 155-181.
- 허영훈·김봉석 (2016). 2015 개정 초등 사회과(역사 영역) 교육과정 분석 및 교과서 개발 방향 탐색. 사회과 교육. 55(2), 123-139.
- 허영훈 (2016). 초등학교 3학년 지역화 교과서 구성 체제에 대한 비판적 고찰: 경기도 25개 지역의 교과서를 중심으로. 학습자중심교과교육연구. 16(12), 45-78.
- 현문수·김동철 (2013). 지역사회 인물 콘텐츠 개발을 위한 연구: 박기종 사례를 중심으로. 기록학연구. 36, 195-231.
- 황민호 (2006). 안성읍내와 죽산지역 31운동의 전개. 한국민족운동사연구. 46, 51-81.
- 황선익 (2016). 안성지역 독립운동 인물 발굴 현황과 과제. 한국근현대사학회 학술심포지엄자료집, 3-33.
- 황현정 (2010). 조선후기 안성 청룡사의 불사 후원자 연구. 지방사와 지방문화. 13(2), 201-238.

황현정 (2012). 19세기말 왕실의 왕실의 안성지역 사찰 후원. 지방사와 지방문화. 15(2), 77-119.

황현정 (2015). 지역사 수업의 실행과 정체성 교육. 학습자중심교과교육연구. 15(10), 147-171.

Finberg(1952). Local Historian and His Theme.

<http://www.baudeogi.com/>

<http://www.asiatoday.co.kr/view.php?key=20161004010001143>

<http://www.gukjenews.com/news/articleView.html?idxno=599652>

중등 사회과 교사의 경력에 따른 수업 전문성 인식: 학생 이해의 관점에서

서 장 국
인천계양중학교

I. 들어가며

수업은 교사가 수행해야 할 다양한 직무 중 가장 핵심적인 영역으로 손꼽힌다. 현장교사들은 수업의 중요성에 동의하면서도 한편으론 학생과의 수업에서 어려움을 토로한다. 교직에 막 입문한 교사의 경우, 학생들과의 수업에서 체계적인 도움을 받으며 적응해가기보다 시행착오를 겪으며 자신이 직면한 어려움을 혼자서 헤쳐 나가야 한다. 경력이 많은 교사들은 수업에서 체력적인 부담을 느끼게 되며, 새로운 수업 환경에 적응하는데 어려움을 겪기도 한다. 또한 학생과의 나이차가 점점 커져감에 따라 어린 학생과 공감대를 찾아야 하는 과제도 떠안게 된다.

「중등학교 교사의 생활과 문화」를 연구한 이해영 외(2001)의 연구를 보면, 자신의 수업 방법에 만족하는지에 대한 물음에 대해 경력별로 5년 이하 교사의 55.1%, 21년 이상 교사들의 38.9%가 부정적인 응답을 내놓았다. 특히, 경력이 많은 교사들의 응답은 초임교사보다는 낮지만 20년 이상의 교직 경력을 감안하면 여전히 높은 수치인데, 이들은 ‘나는 학생을 다루는데 어려움을 느낀다.’ 라는 문항에 대해서도 ‘매우 그렇다(7.0%)’ 와 ‘다소 그렇다(40.7%)’ 라는 응답이 47.7%에 이르렀다. 수업 방법에 대한 만족도나 학생 지도의 어려움이 오랜 교직 경력에도 크게 개선되지 않고 있다는 인식을 보여주는 이러한 결과는 일반적으로 경력이 쌓이면 오랜 경험을 통해 자신의 일에 숙달되고 능숙해져 전문성을 갖추게 될 것이라는 생각과는 차이를 보인다. 학생들과의 수업에 있어 교사들의 오랜 경험이 전문성으로 이어지지 않는다면 이유는 무엇일까?

흔히 경력이 쌓이면 누적된 수업 시수가 많아지는 만큼 수업에서 불안과 실수가 줄고, 같은 내용을 반복하여 가르쳐봄으로써 내용 전달이 수월해지면서 전문성을 갖추게 될 것이라 먼저 예상해 볼 수 있다. 물론 그러한 측면이 있기는 하나, 이는 일반 기술직의 숙련 과정에 대한 설명에 보다 적합하며 수업 전문성의 신장 과정을 설명하기에는 부족하다. 왜냐하면 그와 같은 관점에서 보자면, 경력이 쌓이기만 하면 모든 교사가 저절로 수업전문성을 갖게 된다는 결론에 이르기 되기 때문이다.

교직이 일반 기술직과는 다른 점은, 교사는 자신의 핵심 업무인 수업을 학생을 대상으로 하여

수행한다는 점에서 찾을 수 있다. 즉, 수업은 단순히 반복되는 업무와는 달리 교실 상황이라는 맥락적인 특성을 고려해야만 하는데, 왜냐하면 교사의 수업 의도와 목표가 학생들에게 올바르게 전달되어야만 성공적인 수업이라 할 수 있기 때문이다. 따라서 교사는 자신의 수업에서 학생의 특성을 파악하고 학생과의 상호작용을 고려해야 하며, 그렇지 못한 수업은 비록 내용면에서 동일한 것이라 할지라도 효과적이고 유의미하지 않을 수 있다.

따라서 교사의 수업전문성에서 눈여겨 보아야 할 부분은, 교사가 교사와 학생과의 관계를 어떻게 인식하고 학생의 특성을 어떻게 자신의 수업에 반영하여 수업의 의도와 목표를 달성하고자 하는지에 관한 것이다. 이는 곧 교사가 학생을 어떤 관점으로 보고 얼마나 이해하고 있는가에 기초한다. 본 연구는 이와 같은 ‘학생 이해’의 관점에 초점을 두고 경력에 따른 교사의 수업 전문성에 대한 인식의 변화를 확인하고자 한다. 이에 대한 구체적인 변화의 내용을 확인하기 위해 경력에 따른 교사 발달 이론과 수업전문성 연구에 주목하였으며, 중등 사회과 교사를 대상으로 경력에 따른 교사 발달 단계별로 수업전문성 인식에 어떠한 변화를 겪는지를 확인하고자 한다. 사회과 교사는 사회를 바라보는 다양한 관점과 지식 뿐 아니라 자신이 처한 사회 환경 속에서 살아가는 학생들에 대한 이해가 필수적이라 할 수 있어 학생 이해의 관점에 초점을 둔 본 연구에 적합하다고 판단하였다.

II. 교사 발달 단계와 사회과 수업 전문성

1. 경력에 따른 교사 발달 단계

경력에 따른 교사 발달 단계를 제시한 이론들은 교사 발달 이론 중 경력 강조 모형으로 분류되는데, 대표적으로 Fuller(1969), Unruh와 Turner(1970), Katz(1972), Newman(1978), Burden(1983), Huberman(1989) 등의 연구가 있다(이기명, 2012). 이러한 연구들은 교사의 전문성이 경력별로 어떻게 발달되어 가는지를 설명하고 있어 교직경력에 따른 수업전문성의 차이를 이해하는데 있어 도움을 준다. 특히, 교사의 생애주기에 따른 전문성 발달을 연구한 Huberman(1989)의 연구는 앞선 연구를 종합한 것으로 본 연구의 설계에서 경력을 구분하고 특성을 파악하기 위한 모형으로 채택하였다. 그는 경력을 중심으로 교사 발달 단계를 표 1과 같이 5단계로 나누었다.

표 1. 교사의 생애주기 모형

단계(경력)	특징
생존 및 발견 (1 ~ 3년)	경력 초입 단계. 초임교사가 수업경험의 복잡성과 동시성에 직면하여 현실에서 충격(reality-shock)을 받게 됨 : 학생과의 친밀감과 거리감을 번갈아 느끼며 겪는 혼란, 자신의 직업적 이상과 교실에서의 힘든 일상 사이의 격차 등 자신이 운영하는 교실과 담당하는 학급 학생들에 대한 초기의 열정(initial enthusiasm)과 소속감을 갖게 됨.

<p>안정화 (4 ~ 6년)</p>	<p>직장 내에서 자신의 역할에 대한 헌신과 안정을 보이는 단계. 그 간의 경험을 통해 자신이 직면했던 상황에 대한 기본적인 교수적 레퍼토리(instructional repertoire)를 자신에게 맞는 스타일로 만들어 가면서 수업에 있어 보다 숙달되어 편안함을 느끼는 안정된 시기</p>
<p>실험/재평가 (7 ~ 18년)</p>	<p>자신의 교수적 레퍼토리를 통합해가면서 이전과는 다른 수업자료, 모둠 구성 방식, 수업의 흐름 등을 시도하며 이로 인해 예견하지 못한 결과를 얻게 되기도 함. 일부는 '중간 경력의 위기(mid-career crisis)'의 형태로써 교직에 머물 것인지 교직을 떠날 것인지에 관한 고민하는 재평가 단계를 거침</p>
<p>평온성/보수성 (19 ~ 30년)</p>	<p>교사의 교육활동이 더욱 기계적이 되나 교실에서 안정감을 느끼며 자기수용적인(self-accepting) 모습을 보임. 현재의 수준이 자신과 학생에게 충분하다고 판단하며 학생을 부모의 눈으로 보게 됨. 일부는 어린 학생들에 대해 규율과 의욕이 없는 점 등에 대해 불평이나 한탄을 하며 과거에 대해 보다 큰 향수를 갖게 됨. 50년의 연령.</p>
<p>이탈 (31 ~ 40년)</p>	<p>자신의 직업적 경력에 끝나감을 인식하고 점차적으로 직무로부터 벗어나 다른 일을 추구하려는 시기</p>

출처 : Huberman(1989)에서 정리

본 연구는 사회과 교사의 수업전문성에 대한 인식을 알아보기 위하여 사회과 교사들을 경력 별로 나누어 설계하는데 있어 Huberman(1989)의 경력 발달 단계 모형을 활용하였다. 다만, 마지막 5단계인 이탈단계는 수업 전문성에 관하여 이전 단계와 구분되는 인식의 변화를 찾기는 어려울 것으로 판단하여 연구대상에서 제외하였다. 그리하여 교사의 경력발달단계를 이탈단계 이전의 4단계까지로 한정하였으며, 교직경력 범위는 1~30년으로 설정하였다.

2. 사회과 수업 전문성의 영역

다음으로 사회과의 수업전문성에 관한 연구를 살펴볼 필요가 있다. 이를 통해 사회과 수업 전문성의 영역과 구성 요소를 토대로 경력에 따라 사회과 교사들이 학생 이해의 관점에서 어떠한 수업 전문성의 인식 차이를 확인할 수 있는지를 확인해보고자 한다.

그 중 본 연구는 사회과 수업 전문성의 기준임을 명시한 연구인 한국교육과정평가원의 연구를 활용하였다. 한국교육과정평가원은 미국의 NBPTS의 '사회-역사 수업 전문성(평가) 기준'을 주로 참고하여 개발한 '수업평가 기준 개발 연구(Ⅰ)'를 수정·보완하여 '수업평가 매뉴얼 : 사회과 수업평가 기준'을 제시하면서 사회과 수업 전문성(평가) 기준을 '기본 지식과 능력', '수업 기획 능력', '수업 실행 능력', '전문성 제고 노력'으로 분류(임찬빈 외, 2006)하였다. 각 영역별로 구체적인 내용을 제시하면 표 2와 같다.

한국교육과정평가원의 기준은 수업 전문성에 대한 국가적 차원의 연구로 평가할 수 있으며 구체적인 평가 요소 및 기준을 제시하고 있어 활용 가치가 높다. 그러나 수업 전문성 인식에

표 2. 사회과 수업전문성의 기준

대영역	중영역	평가 요소 및 기준
기본 지식과 능력	사회과 목표 및 내용에 대한 이해	교과관, 교과내용지식, 교과 내용 경험
	사회과 교수학습 및 평가 방법에 대한 이해	교수학습방법, 평가방법
	학습자의 발달에 대한 이해	학습자발달, 선지식·오개념
	사회과 내용교수법 지식	내용교수법 지식
수업 기획 능력	교육과정 재구성 및 수업 설계	교육과정 재구성, 수업설계
	수업전략 및 자료개발	교수학습 방법 개발, 평가 방법 개발, 수업자료 개발
수업 실행 능력	수업조직 및 전개	수업 목표·의도, 수업내용, 교수학습 방법, 평가
	학습 집단 조직 및 환경조성	학습 집단 조직, 상호작용
	수업결과 확인	수업목표·의도 달성, 수업 일관성 유지, 교육적 변환
전문성 제고 노력	전문성 발달	자기반성, 동료장학, 자기개발

출처 : 임찬빈 외(2006)에서 재구성

대한 기준이 아닌 사회과 수업을 평가하기 위한 매뉴얼로서 제시한 것이므로, 본 연구에서 고려해야할 요소를 확인하는 자료 용도로 활용하였다. 따라서 위의 기준을 면담 질문 구성에 활용하여 각 영역에서 사회과 수업전문성 인식의 변화를 확인하고자 한다.

Ⅲ. 연구 대상 및 방법

본 연구의 취지를 듣고 자발적 참여 의사를 보인 중등 사회 교사 중 교직 입문 전 다른 직업의 경력이 없는 교사를 연구대상으로 선정하였다. 수업 전문성에 관한 다른 질적 연구들과는 달리, 수업 전문성을 인정받는 교사를 별도의 기준에 맞추어 선정하지는 않았다. 이는 다양한 교직 발달 단계의 모습을 확인하는 가운데 사회과 교사의 지속적인 수업 전문성 신장을 위한 시사점을 제시하기 위함이다.

경력의 구분은 교사 발달 이론 중 교사의 경력에 따라 발달 단계를 5단계로 구분한 Huberman(1989)의 이론을 활용하였다. 총 5단계 중 마지막 5단계인 이탈단계를 제외한 4단계까지로 연구 범위를 한정하여 연구 대상에 포함되는 교사의 경력은 1년부터 30년까지에 해당한다. 경력단계별에 따라 그룹으로 묶고 각 그룹별로 3명씩 총 12명을 연구대상으로 선정하고자

하였다. 연구 대상 교사를 기호로 표기하였으며, 그들의 특성은 표 3과 같다.

표 3. 연구 대상 교사의 특성

그룹	기호	경력	담당 학년(과목)	그룹	기호	경력	담당 학년(과목)
1	A	1년차	중학교 1,3학년 (사회)	3	G	10년차	고등학교 2학년 (사회·문화)
	B	2년차	고등학교 1학년 (사회)		H	12년차	중학교 1학년 (사회)
	C	3년차	고등학교 1학년 (경제)		I	17년차	고등학교 1학년 (사회)
2	D	4년차	중학교 1,3학년 (사회)	4	J	20년차	중학교 1학년 (사회)
	E	6년차	고등학교 2,3학년 (사회·문화, 법과 정치)		K	25년차	고등학교 2학년 (사회·문화)
	F	6년차	고등학교 2학년 (사회·문화, 법과 정치)		L	28년차	중학교 3학년 (사회)

본 연구에는 교사의 전 생애에 걸쳐 집중적으로 관찰하는 종단적인 추적연구가 가장 이상적인 형태라 판단되나 여건상 종단적 추적연구를 수행하지 못하고 경력이 각각 다른 여러 그룹을 동시에 측정하여 결과를 비교하는 단기횡단 연구방법을 채택하였다. 또한, 수업전문성에 대한 구체적인 인식 자료는 면담을 통해 수집하였다. 수업 전문성의 여러 요인들에 대해 갖고 있는 생각을 듣고 사회과 교사의 경력에 따라 수업전문성에 대한 인식을 밝히기 위해서는 연구 대상자의 관점과 경험, 그리고 경험으로부터 만들어내는 의미를 이해하기 위해 면담이 적합한 연구방법이라 판단되었다.

면담 내용은 같은 그룹 내 연구 대상자간 응답 비교를 거쳐 동일한 인식을 보이는 범주를 찾아 밝히고, 다른 그룹과의 차이를 드러내는 방식으로 정리하였다. 면담 전사 자료를 반복하여 읽으면서 각 질문에 대한 요지가 드러나는 문장을 찾아 본 후, 한국교육과정평가원의 사회과 수업 전문성 기준(임찬빈 외, 2006)의 평가 요소와 비교하였다. 또한, 연구 대상자의 경력에 따른 변화가 드러나는 부분은 Huberman(1989)의 경력단계 특징과 비교하여 유사점과 차이점을 찾아 검토하였다.

면담 초반, 이렇다 할 차이를 보이지 않던 그룹간의 인식 변화를 면담이 진행되면서 차츰 확인할 수 있었으며, 한 그룹의 수업전문성에 대한 인식이 다른 그룹과의 면담과정에서 뚜렷해지는 경우도 있었다. 이렇게 하여 도출된 연구 결과는 각 그룹 내 연구 대상자 중 1명씩, 총 4명의 검토를 받아 문구 등을 수정·보완하였다.

IV. 경력에 따른 수업 전문성 인식 특성

1. 1그룹 교사(경력 1~3년)의 수업 전문성 인식

1그룹 교사들은 사회과 교사가 갖추어야 할 기본 지식과 능력으로 충분한 교과내용지식이 선행되어야 한다고 인식하였다. 이러한 인식은 자신의 전공 이외의 영역(지리나 역사)을 가르쳐야 하거나 학생과의 적절한 관계를 위해 교사로서 지적 권위를 갖춰야 할 필요성을 느끼는 데서 비롯된 것이었다. 다음 언급과 같이, 1그룹은 학생들에게 친근한 교사가 되기를 원하면서도 동시에 교사의 역할과 권위에 대해서도 인식하며 혼란스러워 하고 있음을 알 수 있었다. 이는 Huberman(1989)의 분석 중 ‘학생과의 친밀성과 거리감을 동시에 느끼며 겪는 혼란’ 과 가장 관계 깊다. 이들이 느끼는 혼란에 대해 A교사는 다음과 같이 설명하였다.

나이가 조금 어리다 보니까 아이들과 친구같이 지낼 수 있다는 장점은 있는데, 문제는 몇몇 아이들은 저를 친구 같은 선생님이 아니라 그냥 친구처럼 대하려고 드니까 내가 처음에 아이들을 잘못 대한 건가 싶더라고요. 3월 달에 좀 더 무섭게 할 걸. 아이들이 제게 쉽게 다가와 주기는 하는데, 쉽게 보는 것 같기도 해서. (A교사)

수업 기획 능력 영역에서는 학생의 흥미를 고려하는 것이 중요하며, 이를 위해 학생과 관련된 사례를 제시하는 것이 효과적이라고 인식하였다. 그러나 수업 내용에 적합한 자료를 찾거나 수업 모형에 적용하는데 어려움을 보여 학생과 관련된 사례를 활용할 수 있는 수업 아이디어 구안에는 한계점이 드러났다. 수업 실행 능력에서, 1그룹은 수업 내용을 정확히 전달하는 측면을 중요하게 인식하고 있었다. 그러나 실제 수업 실행 과정에서는 수업의 적절한 분량과 수준을 찾는 것과 학습을 촉진하는 수업 분위기를 조성하는 데 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 아래와 같이 전문성 제고 노력 영역에서 1그룹은 사회과 교사로서 시사 상식이나 주요 이슈를 잘 아는 것이 중요하다고 인식하였다. 이와 함께 1그룹은 자신의 수업 전문성 신장을 위해서는 사회과의 수업 모형을 실제 교과 내용에 활용할 수 있도록 익힐 수 있는 교육이나 연수가 필요하다고 보았다.

아무래도 사회 선생님은 시사상식에 대해서 알고 있어야 된다고 생각하고 있거든요. 그래서 관심 있게 찾아보고 또 중요한 이슈라고 생각하면 핵심적인 근거정도는 알아놓고 수업할 때 써먹거나 질문할 때 말해줄 수 있어야 된다고 생각을 해요. 지적 권위는 기본적으로 바탕이 되어야 된다고 생각하거든요. (B교사)

수업을 하면서 느꼈던 게, 모형은 많은데 교과서의 어떤 내용에 어떤 모형을 써야 되는지 어렵더라고요. 글로 보는 것보다 실제로 어떻게 하시는지 직접 보는 게 제일 좋을 것 같아요. 어떤 모형을 어디에 써야 할까를. (A교사)

이러한 시사 상식 습득과 수업 모형 숙지를 통해 1그룹은 사회과 교사로서 기본적인 자질을 갖추고자 노력하는 것으로 판단되었다.

2. 2그룹 교사(경력 4-6년)의 수업 전문성 인식

2그룹은 사회과 교사에게 필요한 지식과 능력으로 서로 다른 인식을 보여주었다. 2그룹의 연구 참여자별로 각각 시사를 수업에 활용하는 능력, 깊이 있는 전공 지식, 수업에서 재미와 의미를 동시에 추구하는 열정 등을 제시하였다. 이 중 E교사의 응답은 다음과 같다.

저는 전공지식을 공부하는 게 지금 저에게 딱 필요하다고 생각해요. 왜냐하면 1-3년차는 한참 전공 지식이 머리에 많이 남아있을 때고. 임용을 본지 얼마 안 된 때라. 왜 우스갯소리로 그런 말하잖아요. 5년차 되면 교과서에 있는 것만 하고 10년차 되면 머릿속에 남는 것만 한다고. 한 4년차, 5년차가 제일 무섭다고 생각한 게, 저도 어느 순간에 ‘라이브’ 로 수업을 한 적도 있고. 머릿속에 다 있으니까. 이게 당연히 교사한테는 몸은 편하지만, 이러면 안 될 것 같아서 지금이 오히려 전공 지식을 처음부터 다시 공부해야 되는 때가 아닌가. 10년차에는 너무 늦을 것 같고. (E교사)

이렇게 다양한 인식을 갖게 된 것은 2그룹이 자신이 가르치는 학생들을 고려하는 가운데 각자의 수업 스타일을 갖게 되어 자신에게 필요한 지식과 능력으로 서로 다른 생각을 갖게 된 것으로 파악되었다. 또한, 자신에게 필요한 자기개발 노력 방안에 대해서도 같은 응답을 하여 기본 지식과 능력의 영역과 자기개발 노력을 동일하게 인식하고 있었다. 수업 기획 능력 영역에 있어서는 흥미만을 추구하지 않고 의미 있는 수업이 되도록 자신의 수업에서 교육적 변환을 시도하는 것에 중점을 두었다. 2그룹은 수업 실행에 있어 학생의 집중을 이끌어 낼 수 있는 내용 전달과 함께 학생과의 상호작용을 중요하게 인식하였다. 이는 2그룹이 학생의 입장에서 수업을 준비하고 실행하고 있음을 뜻하는 것으로 학생들을 보는 관점에 있어서도 과거와는 다른 변화가 있음을 보여주는 것이다.

예전에는, 정말 한 3년차? 정도 때까지만 해도 수업을 안 듣는 애들을 이해를 못 했었어요. 솔직히 앞뒤려 있거나 잡담을 하거나 필기를 안 하거나. 정말 이해를 하지 못하고 혼내곤 했었는데, 조금씩 이제 한번 쉬어보기도 하고. (지금은) 분명히 저 학생도 참여를 안 하려는 이유가 있을 거고, 저 학생조차도 참여를 시키는 게 내 일이고, 그 방법이 무엇이 있을까를 조금 고민하고. 요즘에는 그게 될 듯 말 듯 해요. (E교사)

이러한 인식의 변화에는 관심이나 생각이 저마다 다른 학생들의 특성을 점차 인식하고 이를 수용하고 있는 점이 바탕에 깔려 있는 것으로 풀이된다. 그러나 실제 수업에서는 수업의 적절한 분량을 정하거나 학생들을 지속적인 지도하는데 있어 수업 운영상의 고민이 여전히 남아 있었다. 한편 전문성 제고 영역에서는 2그룹은 자기반성을 전문성 신장의 중요한 토대로 삼고 있는 것으로 나타났다.

(학생들이) 말은 못해도 재미없다는 경우가 보이면 ‘이걸 어떻게 바꿔야지?’ 그런 생각을 해요. 그런데 수업이 잘된 날도, 바둑 하는 사람이 복기(復棋)한다고 하잖아요. ‘그래서 이번 수업은 왜 재미가 있었지?’ 하고 공장 시간에 생각하고, 안 된 날은 ‘왜 재미가 없었나?’ (생각해요.) 배울 거 다 배우면서도 재미있게 해야 되는데 그건 굉장히 어렵고. (D교사)

이를 통해 자신에게 필요한 자기개발에 초점을 두고 시사 상식에 능통해지거나 깊이 있는 전공 지식을 습득하는 것 등을 강조하였으며, 이를 충족시켜줄 수 있는 교육이나 연수를 필요로 하였다.

3. 3그룹 교사(경력 7~18년)의 수업 전문성 인식

수업전문성에 대한 3그룹의 인식을 살펴보면, 먼저 교사에게 필요한 기본 지식과 능력으로서 학생들에게 적합한 수업을 실행할 수 있는 교수내용지식을 강조하였다. 이를 통해 학생들에게 의미 있는 교육 경험을 제공함으로써 수업에 참여하도록 이끄는 것이 중요하다고 인식하였다. 또한, 수업 기획 능력의 영역에서 교육과정을 맥락에 따라 적극적으로 재구성하거나 활동을 조직화 하는 측면을 강조하였다. 즉, 수업 기획 과정에서 교육과정 재구성을 통한 내용 선정 및 조직 능력이나 교수학습방법 개발에 대해 고려하면서 수업 실행 과정과 연계를 추구하는 모습이었다. 수업 실행 영역에서 3그룹은 충분한 내용 이해를 바탕으로 학생 스스로 과제를 해결할 수 있도록 하는 것이 중요하다고 인식하였다. 이를 위해 과제발표나 모둠활동의 방식으로 학생들의 참여를 유도하였다.

어떤 개념을 제시하고 그 개념에 맞는 사례들을 자기 생활 속에서 찾아보게 하는 활동을 하게 하는 거죠. 요즘 문화 단원에서 ‘문화의 다양성’을 이해시키기 위해서 우리 학교나 다른 고등학생의 문화, 저희 학교는 남녀공학이다 보니까 남학생의 문화, 여학생의 문화가 있고, 그러면 이제 자기 문화의 특성은 무엇이고 주변에 있는 문화의 특성은 무엇인지, 주변에서 관찰할 수 있는 것들을 제시를 해서, 바로 옆에서 일어나는 현상이지만 관심을 갖지 않았던 것들에 대해서 질문을 해서 관심을 갖게 만드는 활동을 계획해서 하고 있습니다. (G교사)

한 가지 눈길을 끌었던 점은 같은 3그룹 교사의 면담에서 수업 참여에 대한 강조와 함께 학생들의 가치와 태도의 내면화를 강조한 인식도 발견되었다는 점이다.

적어도 한 단원에서 한두 가지 정도는 아이들에게 가치를 내면화할 수 있는, 혹은 생각을 할 수 있게끔 이끌어 주는 내용들이 중요하지 않겠나 싶어요. 그러니까 문화의 다양성이라든지, 인간의 존엄, 평등이라든지, 기본권이라든지, 아니면 환경이라든지, 이런 굵직한 개념 있잖아요. 그리고 ‘어떻게 살아야 되는가?’라는 훈화. 그리고 그것이 적어도 십년, 이십년 후에 아이들이 살아감에 있어 그 말이 기억되고 살아가는데 있어 시급적이 될 수 있다면 그게 성공한 수업이 아닐까 생각을 해요. (I교사)

이는 3그룹의 공통된 인식 특성은 아니었으나 해당교사가 여러 차례 강조한 것으로 보다 의미 있는 결과라고 판단하여 연구 결과에 제시하였으며, 오히려 4그룹의 인식과 같아 수업전문성 인식이 점진적으로 변화하고 있음을 보여주었다. 전문성 제고 영역에서는 새로운 수업 방법을 찾아 자신에게 맞게 실천해보고 자신이 생각하는 교육 목표를 되돌아보며 부족한 점을 찾아야 한다고 인식하였다. 3그룹은 2단계인 안정화 단계를 고착화로 인식하여 새로운 변화를 통한 전문성 제고를 추구하는 것으로 보이며, 승진에 필요한 경력 요건을 갖추고 승진할 것인지 평교사로 남을 것인지를 고민하는 가운데 자신의 수업에 관해서도 점점하고 있었다. 자신들

에게 도움이 되는 교육이나 연수로는 학생들의 심리나 상담에 관한 연수, 전문성을 인정받는 교사의 실제 수업 사례를 꼽았다.

4. 4그룹 교사(경력 19-30년)의 수업 전문성 인식

기본 지식과 능력의 영역에 있어 4그룹은 학생들에게 사회를 바라보는 다양하고 균형 있는 시각을 제시해 줄 수 있어야 한다고 인식하였다. 이는 수업에서 지식 전달 못지않게 학생들의 가치와 태도의 변화를 염두에 두고 있는 것으로 판단되었다.

제가 늘 느끼는 건데요. 경력이 많으면 경험이 많아서 좋은 것 같은데, 아이들과는 자꾸 멀어지는 것 같아요. 일단 공통분모가 적어지잖아요. 농담을 해도요. 아이들이 웃어요. 근데 그 웃는 게 깔깔 웃는 게 아니라, 허허허 이러면서 선생님 무안하지 않으라고 그냥 웃는 거고. ‘그거 언제 유머였어요?’ 이런 식이에요. 그러니까 재미를 못 주는 것 같아요. 그런데 저희 학교 젊은 쌤들 많으시잖아요. 정말 애들이 좋아해요. 그게 (젊은 선생님들이 많다고 해서) 수업의 질이 향상됐다? 그건 제가 말할 순 없지만, 정말 젊은 건 무기인 것 같아요. 제가 그게 어려워요, 소통의 문제. (L교사)

이와 같이 4그룹은 ‘자녀를 대하는 부모’의 입장에서 학생들을 바라보고 있었다. 수업 기획에서도 학생들의 학업성취와 관계없이 모든 아이들의 활발한 참여를 중요하게 인식하며 학생 개개인에게 좀 더 관심을 두고 있었다. 이를 위해 수업에서 ‘허용적인 분위기’와 ‘긍정적인 피드백’이 뒷받침되도록 하고자 하였다. 수업 실행 능력 영역에서는 교실 상황에 따라 학생들의 의견을 반영하거나 수업 내용을 조정하는 등 수업 운영에 있어 융통성을 갖추는 것이 중요하다고 보았는데, 왜냐하면, 이는 교실 상황은 항상 변동될 수 있음을 인식하고 있기 때문이었다. 끝으로 전문성 제고 영역에서는 사회를 보는 나름의 관점을 갖추는 것을 재차 강조하였고, 학습공동체 활동을 통한 전문성 신장이 효과적이라고 인식하였다. 자신들에게 필요한 교육에 대해 효과적인 수업 방법에 대해 여전히 관심이 보이거나 민주시민교육에 대한 지속적인 교육 필요성을 언급하였다.

민주주의에 대한 감성이 지속적으로 상승될 수 있도록 하는 연수가 나왔으면 좋겠어요. 특히, 사회교사에게는 민주시민 교육이 교과목표이기도 하고 내용에서도 다수를 차지하기도 해서 ‘정말 내가 민주 시민인가?’라는 교사 스스로의 물음에서부터 민주주의에 대한 가치나 실천의 영역이 수업에서도 실천된다고 봐요. (J교사)

수업 방법이죠. 어떻게 보면 제일 제가 교사로서 끝까지 해야 되는 것이 수업이잖아요. 답입은 또 몇 년 지나면 설령 될 수 있을지 몰라도. 그게 늘 채워지지 않는 부분인 것 같아요. 그래서 ‘거꾸로 수업’ 하는 곳도 갔었고 ‘배움의 공동체’ 책도 봤는데, 대단하시죠. 근데 이게 정답인가도 싶고. 좀 그런 걸 많이 봤으면 좋겠더라고요. (L교사)

이와 같은 4그룹의 인식은 사회과 교사로서 본연의 역할을 다 하기 위해 필요한 점을 되새기게 하였다. 즉, 자신이 가르치는 사회과 수업의 궁극적인 목표를 잃지 않을 때에만 본연의 역할을 다할 수 있음은 물론이요. 수업에 꾸준히 관심을 갖고 수업에서

학생들과 만나며 보람을 얻는 것이야말로 교사로서 마지막까지 손 놓을 수 없는 전문성 제고 노력에 해당할 것이다.

V. 나오며

연구 결과 경력에 따른 교사의 수업 전문성 인식은 경력별로 단절적인 변화를 보이지는 않았으며, 수업 전문성의 일부 영역에서 다른 그룹과 구분되는 뚜렷한 특징이 나타나지 않은 그룹도 있었다. 그러나 그룹별로 학생과의 수업에서 중점을 두고 있는 사항이나 자신의 수업 전문성 신장을 위해 필요한 교육에 대한 관심이 변하고 있었다. 그리하여 수업 전문성 인식에 대한 점진적인 변화 과정 속에서 점차 하나의 흐름을 갖고 변화하는 모습이 나타남을 알 수 있었으며, 학생들의 특성을 이해하고 자신의 수업에 반영하는 과정에서 사회과 교사의 지속적인 수업 전문성 신장을 위해 시사 하는 바 또한 찾아볼 수 있었다. 연구 결과를 바탕으로 중등 사회과 교사의 경력에 따른 수업 전문성 인식의 변화에 대하여 다음과 같이 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 사회과 교사는 경력이 높아짐에 따라 교과 내용 전달에 필요한 지식을 습득하는데서 학생들의 수업 참여를 이끌 수 있는 능력을 기르고, 나아가 사회를 보는 자신만의 견해와 관점을 갖추는 방향으로 변화하고자 한다. 이와 같은 변화는 사회과 교사가 교과서의 내용을 충실하게 가르치려는 인식에서, 다양한 활동을 통해 학생들과 의견을 나누면서 스스로 교과 내용을 이해하도록 하고, 나아가 우리 사회의 사건과 이슈들에 대해 여러 측면에서 학생들이 자기 나름의 생각을 갖도록 하려는 수업 의도의 변화 과정이라 할 수 있다. 이러한 변화의 흐름에 따르면, 사회과 교사는 경력에 쌓여감에 따라 충분한 교과내용지식을 갖추게 되고, 이를 수업에서 다양한 수업 모형에 활용하면서 자신의 교과내용경험과 결합하여 교과서의 내용을 생생한 삶의 경험으로써 학생들과 공유할 수 있게 된다.

그러나 경력이 늘어남에 따라 교과내용지식이 갖는 중요성이 줄어드는 것은 아님을 유념할 필요가 있다. 학습 내용을 다양한 수업 모형에 적용하고 교사의 풍부한 교과내용경험과 연계하기 위해 교과내용지식은 기본 바탕이 되는 것이다. 면담 중에 한 교사는 ‘5년차가 되면 교과서에 있는 것만 가르치고, 10년차가 되면 머릿속에 있는 것만 가르친다.’ 고 언급한 바 있다. 이 말을 우스갯소리로만 넘길 수 없는 것은 그 속에 시간이 지날수록 교과내용지식 습득에 소홀해지며 안주하는 교사들의 모습이 반영되어 있기 때문일 것이다.

둘째, 사회과 교사는 경력이 높아짐에 따라 처음에는 계획에 따른 정형화된 수업의 틀을 갖추려는 방향에서 점차 상황에 따른 융통성 있는 수업 운영의 비중을 높이는 방향으로 변화하고자 한다. 결국 경력이 늘어남에 따라 사회과 교사는 수업에서 고려해야할 중요한 요소들을 빠뜨리지 않고 반영하게 될 뿐 아니라 점차적으로 치밀한 수업 계획을 세웠다 하더라도 수업 중 학생들의 반응에 따라 수업 내용과 활동을 얼마든지 조정할 수 있게 된다.

그러나 융통성 있는 수업 운영을 강조하는 인식 변화는 자칫 수업 계획을 소홀히 하고 임기응변식으로 수업을 이끌어가려는 방식으로 변질될 수 있다. 특히, 동일한 학년이나 과목을 여러 해 담당하게 되면 수업 계획에 대해 별다른 준비나 고민을 하지 않게 될 수 있음을 면담

결과에서 확인할 수 있었다. 이 경우, 교사가 의도하지 않은 방향으로 수업이 어긋나거나 수업 목표에 미치지 못하는 결과를 초래할 수 있다. 이런 수업은 교사의 누적된 수업 시간이 증가한다 해도 수업 전문성 신장에는 별달리 기여하지 못하는 한계를 갖는다.

셋째, 사회과 교사는 경력이 늘어남에 따라 교사 중심적인 특성을 축소하고, 학생 중심적인 특성을 확대하는 방향으로 자신의 수업을 변화시키고자 한다. ‘학생 중심적인’ 수업이란 다름 아닌 학생의 흥미뿐 아니라, 수준에 따라 적절한 내용과 수업 방법을 적용하고 수업에 활발히 참여할 수 있는 수업 분위기를 조성해주어 학생들의 학습을 촉진시키고자 노력하는 수업이라 할 수 있다. 이러한 측면에서 경력에 늘어남에 따라 수업에서 다양한 활동을 통한 학생의 수업 참여가 강조되고 허용적인 분위기와 긍정적인 피드백을 뒷받침하고자 하는 인식이야말로 학생 중심적이라 할 수 있다.

수업에서 학생과의 소통이 어렵고 학생의 수업 참여가 이루어지지 않는다면, 자신의 수업 방식에 어떠한 문제점이 있으며, 어떠한 개선을 통해 해결할 수 있을지에 대해 고민할 필요가 있다. 결국 수업이 학생중심적인 방향으로 변화한다는 것은 수업에서 학생들의 반응에 더욱 민감해지고, 학생들의 수업 참여를 늘리기 위해 수업을 점진적으로 개선해나가야 함을 뜻하는 것이다. 그렇지 못한 경우 수업 방식이 ‘안정화’를 넘어 ‘고착화’될 수 있음을 연구를 통해 확인할 수 있었다. 교사가 교직 경력을 쌓는 과정에서 학생과의 나이차는 점차 커질 수밖에 없으며, 그 과정에서 학생과의 거리도 멀어지게 된다. 무엇보다 이런 변화를 먼저 받아들이고 자신의 상황에 맞게 학생과 새로운 공감대를 찾는 노력이 지속되어야 학생 중심의 수업이 가능해질 것이다.

넷째, 사회과 교사의 전문성 신장 노력은 시사 상식 습득과 수업모형의 숙지를 기본 자질로 보고 이를 갖추려는 노력에서 출발하여 다양한 방식의 자기개발과 수업 개선의 과정을 거치게 된다. 그리하여 수업 개선에 대한 지속적인 의지와 민주시민교육의 필요성을 강조함으로써 사회과 교사 본연의 역할에 충실하려는 노력으로 이어진다. 먼저, 1그룹은 시사상식 습득과 사회과의 수업 모형 활용을 강조하였는데, 이를 통해 사회과 교사로서 기본적인 자질을 갖추려고 함을 알 수 있다. 2그룹은 이를 바탕으로 각자의 수업 스타일에 따라 중점을 두고자 하는 자기개발을 다양한 방식으로 시도하고 있었다. 3그룹에서는 자신의 수업 방식이 고착화되어 가는 것에 대한 우려로서 수업을 재점검하고 개선해 가고자 하였다. 그리고 4그룹에서는 수업 방식에 대한 관심을 유지하고 민주시민교육의 필요성을 강조하였다. 교사로서 수업에 대한 관심을 놓지 않고, 사회과 교사로서 민주시민교육이라는 목표를 잊지 않는 것은 본연의 역할에 충실하려는 노력을 엿볼 수 있는 대목이다. 결국 사회과 교사로서 기본적인 자질을 갖추려는 노력에서 본연의 역할에 충실하려는 노력으로 이어지는 것이다.

전문성 제고 노력 영역에서 나타난 각 그룹별 인식 차이는 경력별로 전문성 신장을 위해 맞춤형 연수나 교육이 필요함을 시사 하는 것으로 판단된다. 또한 교사 스스로 자신에게 현재 어떠한 자기개발 노력이 필요하며 어떠한 방안을 강구해야 하는지에 대해 지속적으로 반성하고 점검해야 할 필요성이 있음을 의미한다. 이것이 수업을 계획하고 실행하는 수업 실천으로 이어져 자신의 수업 전문성 신장에 중요한 토대가 될 것이다.

참고문헌

- 강대현(2013). 사회과 교사의 전문성 발달 분석 연구: 교사 전문성 논의의 종합과 전문성 분석틀 개발. 사회과교육, 52(4), 75-89.
- 강선주, 설규주(2008). 좋은 사회과 수업을 위한 컨설팅 내용과 방법. 교육과학사.
- 김경은(2011). 사회과 예비교사의 수업전문성 제고를 위한 수업비평. 교과교육학연구, 15(3), 711-735.
- 김순희(2010). 수업개선에 관한 사회과 교사의 인식 연구. 시민교육연구, 42(1), 53-76.
- 박경옥(2014). 특수교사의 발달단계에 따른 수업 전문성의 차이분석. 특수재활과학연구, 53(1), 89-114.
- 설규주(2009). 초등 사회과 수업에 나타난 내용교수지식(PCK) 분석 연구. 사회과교육, 48(2), 29-51.
- 소경희(2003). '교사 전문성'의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. 교육과정연구, 21(4), 77-96.
- 손병노(1998). 사회과 교사의 전문성 탐색: 교사 내용 지식의 관점. 사회과교육학연구, 2, 110-127.
- 손승남(2005). 교사의 수업전문성 관점에서 본 교사교육의 발전 방향. 한국교원교육연구, 22(1), 89-108.
- 송미사(2015). 초등 교사의 영어교육 경력에 따른 영어교육 전문성 인식 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 우재경(2011). 수업 중 '예측하지 못한 순간'에 대한 초등교사의 인식과 대응. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 유종열(2007). 사회과 교사의 수업 전문성 향상을 위한 수업 장학에 관한 연구. 사회과교육, 14(3), 109-130.
- 유한구(2001). 수업 전문성의 두 측면: 기술과 이해. 한국교사교육, 18(1), 69-84.
- 윤근영(2007). 초등교사의 발달단계와 수업전문성의 관계. 초등교육학연구, 14(2), 59-76.
- 윤정일, 신효정(2006). 교사 전문성에 관한 교사, 학생, 학부모의 인식 연구. 한국교원교육연구, 23(2), 79-110.
- 은지용(2009). 사회과 교사의 수업 전문성 제고를 위한 멘토링 체제 개발. 시민교육연구, 41(3), 113-138.
- 이기명(2012). 수업전문성을 인정받는 교사의 발달에 관한 연구. 충남대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이종일(2006). 사회과 탐구와 교사자질. 교육과학사.
- 임찬빈, 강대현, 박상용(2006). 수업평가 매뉴얼 : 사회과 수업평가 기준. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2006-24-6.
- 임찬빈, 이화진(2006). 수업 전문성 일반 기준과 활용 방안. 한국교육과정평가원 연구자료

- ORM 2006-24-1.
- 조호제, 윤근영(2009). 교사의 발달단계에 따른 수업전문성의 차이 분석. 열린교육연구, 17(2), 183-207.
- 진영은, 함영기(2009). 수업 전문성 재개념화 연구 동향 및 과제. 열린교육연구, 17(2), 47-71.
- 차경수, 모경환(2008). 사회과교육, 동문사.
- 최승현, 강대현(2008). 사회과 초임 교사 입문 프로그램: 중등 초임 교사 수업컨설팅 자료집. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2008-31-1.
- 함영기(2010). 수업전문성 재개념화를 위한 실천적 탐색. 한국학술정보.
- 홍미화(2010). 초등 사회과 수업 전문성 탐색. 학습자중심교과교육연구, 10(3), 599-618.
- Barr, R., Barth, J. L., Shermis, S. S.(1978). The Nature of Social Studies, Palm Springs. 최충옥 외 역(1993). 사회과 교육의 이해. 서원.
- Cooper, J. M., et al.(2011). Classroom Teaching Skills, 9th ed. 서명석 외 역(2012). 수업전문성 cafe: 그것의 지형과 맥락. 아카데미프레스.
- Holstein, J. A., Gubrium, J. F.(1995). The Active Interview. Sage Publications, 이명선 외 역(2005). 적극 면담. 군자출판사
- Huberman, M.(1989). The Professional Life Cycle of Teachers. Teachers College Record, 91(1), 31-57.
- Meyer, H.(2004). Was ist guter Unterricht?. 손승남, 정창호 역(2011). 좋은 수업이란 무엇인가?. 삼우반.
- Sabers, D. S., Cushing, K. S., Berliner, D. C.(1991). Differences Among Teachers in a Task Characterized by Simultaneity, Multi-dimensionality, and Immediacy. American Educational Research Journal, 28(1), 63-88.
- Schön, D. A.(1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Ashgate.
- Shulman, L. S.(1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, Educational Research, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S.(1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.
- Swanson, H. L., O' Connor, J. E., Cooney, J. B.(1990). An Information Processing Analysis of Expert and Novice Teachers' Problem Solving. American Educational Research Journal, 27(3), 533-556.
- Yin, R.(2014). Case study research: Design and Methods (5th ed). SAGE Publications. 신경식, 서아영, 송민채 역(2016). 사례연구방법. 한경사.

교신저자 : 서창국, 계양중학교 교사
cgseo9@gmail.com

초등사회과 교사의 수업에서 나타난 비판적 반성 양상에 관한 연구

이 수 룡

과주와석초등학교

I. 들어가며

오늘날의 초등교사들은 반성을 통해서 급격한 사회문화적 변동에 맞추어 근대의 규범 지향적 사고를 지양하고 교사 스스로의 삶뿐만 아니라, 초등학생의 다양한 생활세계를 이해할 수 있는 해석학적·비판적 역량을 함양하기 위해 노력하고 있다. 하지만, 실제적인 교사발달 양상은 도구적 측면을 강조하는 경향이 강하게 나타나는데, 이는 교사발달의 주체적인 면모와 역동성을 간과하는 한계를 지닐 수 있고, 반성의 역할이 교사의 수업기능을 증진시키는 제한된 의미로 고착될 수 있다. 교사발달을 위한 필수적인 요건으로 반성의 역할과 특성을 탐구한 연구들을 살펴보면, 미시적 환경에서 교사의 수업행위와 수업기술을 증진시키고, 문제해결을 위한 도구로서의 반성에 중점을 두고 있어서(박선미·정지현, 2010) 교사의 삶에 대한 맥락을 간과한 반성의 한계점을 드러내고 있다.

교사의 삶은 사회와 관련을 맺고 있음과 동시에, 교육 현장과의 상호작용 속에서 다양하고 역동적으로 변화한다. 이러한 변화를 살펴보는 것은 교사발달 양상에 대한 이해의 폭을 넓혀 줄 수 있다. 이를테면 교사는 끊임없이 자신을 되돌아보고, 자신이 누구인지, 무엇을 향해 가는지 되묻는 과정이 필요하고, 그것은 교육과정을 잘 설계하여 수업을 실천하는 교사의 역할에서 나아가 자신의 어린 시절의 학습경험, 사회현상에 대한 관점, 타자 등과 연관되는 교사로서의 존재의미를 성찰하고, 초등사회과교육의 방향에 대한 반성과정을 통해서 가능하다(정혜정, 2013)는 것이다. 다시 말해서 교사발달에 대한 폭 넓은 이해는 삶과 실천을 통해서 가능하기 때문에 역동적인 교육현장에서 교사가 경험하는 반성의 성격과 과정에 주목할 필요가 있다.

교사발달과 관련된 경험의 범위는 교수학습과정의 맥락만을 의미하는 것이 아니다. 교사는 교사이기 전에 한 인간으로서, 성인으로서, 사회구성원으로서 그리고 학습자로서 환경과 입장에 의해 다양하게 존재하고, 이러한 존재에 대한 경험의 양상들은 상호작용하여 변화하는 것이지, 이를 서로 구분하여 이해·해석하기 불가능하다. 이러한 맥락에서 교사발달은 삶 속에서 자신의 역할을 이해하고 실행하는 과정이다. 따라서 교사의 경험은 단순한 활동이 아니라, 경험을 통해 자신의 삶의 변화를 가져오고, 그 결과와 연관되어 있을 때에 그 의미를 가진다.

즉, 교사발달은 경험의 재구성 과정(정혜정·남상준, 2012) 가운데 나타나는 경험을 통한 학습의 실재를 보여주는 증거이다.

이에 본 발표는 초등사회과 교사가 수업현상에서 발생한 문제를 해결하기 위한 도구적, 기술적 반성에서 나아가 자신의 삶에 대한 반성을 포함하는 비판적 반성의 양상을 탐색하는 것이 목적이다. 이를 위해서 비판적 반성의 개념을 이론적으로 고찰하고, 비판적 반성의 관점으로 교사의 수업반성 양상을 분석하였다. 본 발표는 교사의 교육적인 삶을 애써 구분하려는 것보다는 그들의 초등사회과 교사되기 과정의 삶을 이해하려는 노력을 통해서 성인학습자로서의 교사발달에 대한 확장된 시각을 제안하는 것에 의미를 두고 있다.

II. 성인학습자인 교사의 비판적 반성

반성적 사고에서의 반성이 주로 교사의 수업전문성 개발에서 의미를 찾는 것이라면, 비판이론에서의 반성은 교사가 가르치는 맥락을 강조하는 것이다. 여기에서 맥락은 교사의 가치, 교수실천, 수업상황, 학교교육 등에 영향을 주는 사회·문화·정치적 환경 전체를 포함한다. 따라서 초등사회과 교사는 자신과 연관되어 있는 현상에 내재한 이데올로기에 도전하고 헤게모니를 인식함으로써 객관적인 수업을 계획·구성·실천해야 한다. 비판이론은 성인학습에 초점을 맞추고 이러한 현상을 수용하고 도전하는 것을 어떻게 배워 나가는지에 대해서 논의하는 것이다. 이러한 맥락으로 교사의 반성을 통한 전문성 발달을 이해하기 위해서는 교사가 실제적으로 겪는 경험의 가변성과 다양성을 고려할 필요가 있는데, 이는 교사가 생활하는 실제의 삶인 생활세계에 대한 탐색을 의미한다. 이것은 초등사회과 교사를 성인학습자로 보고 그들의 생애적 발달과 학습을 이해하려는 노력으로 가능할 것이다. 이를 위해 성인학습론의 대표학자인 Brookfield의 비판적 반성의 개념을 중심으로 살펴보고자 한다.

Brookfield는 비판적 반성의 개념에서 비판성은 다양한 집단에서 다양한 목적으로 주장하는 다양한 의미를 가지기 때문에 논쟁의 의미가 있는 관념이라고 하였다. 그리고 비판적 용어를 어떻게 사용하느냐에 따라서 그 사람의 이데올로기와 세계관이 반영된다고 하였다. 따라서 비판적 반성은 ‘비판+반성’의 정의가 아닌 현상에 대한 개인의 심오한 반성의 종류를 만드는 수식어를 의미한다고 하였다. 그렇기 때문에 비판적 반성의 목적은 일상적으로 의도된 행위의 결과가 더 나은 실천의 작업으로 이어지기를 기대하는 것이 아니라고 하였다. 비판적 반성의 시작은 실천과정의 기본적인 요소, 기분에 의문을 갖지 않는 삶, 현장의 틀에 대한 권력의 역동성과 광범위한 구조들에 초점을 맞춘 반성적 실천의 가능성이기 때문에 오히려 의도된 행위를 제약하는 경향이 나타날 수 있다. 즉 비판적 반성은 일상생활을 더 의식적으로 통제하기 위해서 광범위한 실천과 권력관계의 암묵적인 가정으로부터 개인을 해방시키는 능력이 포함되어 있는 이데올로기 비평의 전통에서 인용된 개념이다.

Brookfield에 의하면 비판적 반성은 기술적인 효과성을 지향하는 실천과 관련된 가정에 대한 의문으로 시작되어야 한다고 주장한다. 그것은 그들로 하여금 부당한 지배 이데올로기가

일상생활에 얼마나 무비판적으로 깊숙이 스며들어 있는지를 의식하는 것이고, 실천양상에 대한 그들의 관심과 노력에 대한 궁극적인 원인을 찾는 과정을 의미하는 것이다. 즉 비판적 반성은 자신의 실천양상에 대한 목적, 자발성, 합리성과 실천과정에 대한 관계의 불일치를 완화 시킴으로써 자신의 실천에 대한 궁극적인 목적과 관점을 알아내는 것이고, 그것은 실천의 틀과 헤게모니 장악에 대해서 강력하게 저항하는 도전으로 시작된다(Brookfield, 2009).

Brookfield에 따르면 비판적 반성의 특징은 반성과정의 특별한 양상 중 하나로서 가정들을 찾는 것에 초점이 맞춰져 있다. 가정들은 우리의 일상생활에 대한 경험에서 우리가 당연하게 여기고 있는 신뢰와 관련이 있고, 누구를 위하는 것이며, 우리가 하는 어떤 것에 의미와 목적을 부여한다. 따라서 비판적 반성을 통해서 우리가 현상에 대해서 생각하고, 행동하는 형태의 암시된 가정들에 대해서 자각하게 된다는 것은 자신의 삶에 본래적 의미를 찾아가는 도전이 될 수 있다. 그리고 그러한 과정에서 발견하게 될지 모르는 어떤 것의 두려움에 대해 우리가 본능적으로 저항하는 것이다. 따라서 비판적 반성은 사회-문화적 가정의 구조가 어떻게 우리 자신에 대한 인식과 관계를 억압하는지를 비판적으로 인식할 수 있게 하는 해방의 과정이다.

비판적 반성의 과정은 가정 찾기에서부터 시작해야 한다. 하지만 가정들은 우리 생활에 깊숙이 관련되어 있어서 발견하기 어렵고, 그러한 가정들이 모두 비슷한 성향이 아니라는 것이다. Brookfield는 비판적 반성을 위한 가정 찾기의 문제를 해결하기 위해서 3가지 가정의 범주를 설정하였는데, 그것은 원인(causal), 처방적인(prescriptive), 패러다임적인(paradigmatic) 가정이다. 원인 가정은 우리의 작업과정을 변화하게 하는 조건들의 다른 세계를 이해할 수 있는 방법과 관련된다. 예를 들어, 교사가 학습계약(learning contracts)을 사용한다면, 학생들의 자기 주도성은 발달될 것이라는 생각, 그리고 교사가 학생들 앞에서 실수를 하지 않아야 신뢰를 얻을 수 있다는 생각, 또는 교사가 실수를 해야만 학생들은 어색하지 않고, 교사에 대한 두려움 없이 자유로운 감정을 느낌으로 학습에 대한 신뢰적인 환경을 조성하게 될 것이라는 생각하는 것이다. 우리가 소유한 가정 중에서 원인 가정은 발견하기 가장 쉽다. 그러나 발견하고 조사하는 것은 단지 비판적 반성과정의 시작일 뿐이다(Brookfield, 1995).

처방적인 가정들은 우리가 생각할 때 특별한 상황에서 일어나야 할 것 같은 어떤 것에 대한 가정이다. 예를 들어, 교사가 어떤 상황에서 올바르게 처신하는 방법은 어떤 것인지에 대한 생각, 좋은 교육과정은 어떤 것처럼 보여야 하는지에 대한 생각, 학생들과 교사들이 서로를 위해 해야 하는 의무는 어떤 것인지를 검토하는 과정에서 드러나는 표면적인 것에 대한 가정들이 처방적인 가정이다(Brookfield, 1995).

패러다임적인 가정은 3가지 범주 중에서 발견하기 가장 어렵다. 그것은 세계를 이해하기 위해 우리가 사용하고 있는 기본 구조화 원칙과 관련된 가정의 근본적인 범주이다. 우리는 그러한 가정들에 대해서 스스로 언급한 후에도 가정의 궁극적인 성격을 자각하지 못할지 모른다. 왜냐하면, 그러한 가정들은 우리가 실제에 대한 객관적으로 타당한 해석, 진실이라고 알고 있는 사실들로 이루어져 있다고 생각하기 때문이다. 예를 들어, 교사는 자기주도적인 학습자들이고, 비판적 사고는 교사 삶의 지적인 기능의 특징이며, 좋은 교육과정은 본질적으로 민주주의적이므로 교육은 항상 정치적인 관점을 가지는 것이 당연하다고 여기는 것이다. 그리고 이

러한 가정이 확장되어 교사는 자기주도적으로 학습해야만 학생을 격려할 수 있는 수업설계와 실천을 할 수 있고, 더불어 자신의 학습을 평가할 수 있게 된다는 것이다. 따라서 패러다임적인 가정 찾기를 통한 비판적 반성은 우리가 왜 그렇게 행동하고 있는지에 대해 의문을 갖고 비판적으로 검토하는 과정으로 나타난다. 그러므로 우리가 의식적·무의식적으로 행동했던 이유에 대해 상당히 많은 양의 반대되는 증거를 찾게 되고, 그동안 확인하지 못했지만, 우리를 변화시키는 요소들을 살펴볼 수 있는 새로운 경험을 하게 된다. 그렇게 패러다임적인 가정에 도전하고 변화될 때, 우리 삶의 결과는 걱정이게 된다. 교사는 비판적 반성을 통해서 스스로 소유하고 있는 원인, 처방적인, 패러다임적인 가정들의 내부를 예측하는 방법을 찾기 위해 꾸준히 노력해야 한다(Brookfield, 1995).

Ⅲ. 비판적 반성의 연구방법: Brookfield의 4가지 렌즈

Brookfield에 의하면 비판적 반성은 교사가 스스로에 대한 가르침의 자각으로부터 많은 다른 장점들의 가능성을 찾는 과정일 수 있다고 하면서 이것을 위하여 4가지 렌즈를 제안한다. 그것으로 교사들은 비판적 반성의 과정에 참여할 수 있다. Brookfield의 4가지 렌즈는 (1) 자서전(autobiographical), (2) 학생들의 시각(students' eyes), (3) 동료들의 경험(our colleagues' experiences), (4) 이론적인 문헌(theoretical literature)이다. 이러한 렌즈들은 자기반성, 학생의 피드백, 동료평가, 그리고 이론적인 문헌에 참여하는 과정과 관련이 있다(Brookfield, 1995).

첫째, 자서전적 렌즈 또는 자기반성은 비판적 반성의 토대가 된다. 교사들의 학습은 그들의 이전 경험 또는 전형적인 가정들과 직감적인 추론을 통해 구성되어진 틀에 초점을 맞추지 모른다. 이것은 교사들이 무의식적으로 그들이 학습했던 경험의 방식과 비슷하게 가르치거나, 교사의 책임감으로 가르치는 것을 의미한다. 자서전적 렌즈는 이러한 가정을 알아낼 수 있다. 예를 들면, 교사의 수업일지, 교수행위에 대한 평가들(evaluations), 학생/동료교사들의 피드백, 전문성 발달을 위한 학습의 결과들을 수용한 자신의 교육철학과 교수행위의 양상에 대해 수정 또는 보완점을 찾아낼 수 있다는 것이다(Brookfield, 1995). 이에 자서전적 방법은 자신을 더 분명히 알기 위한 노력이고, 다른 동료들과 소통할 수 있는 계기를 마련한다는 점에서 교사반성의 좋은 출발점이 된다. 그러나 교사는 익숙하지 않은 상황에서 사고하고 경험을 되돌아보는 것은 항상 자신의 계획과 관점에 얽매어 있다(Mezirow, 1991)는 한계를 극복하기 위해서는 다른 접근을 통해 자각할 필요가 있다. 따라서 학생들과 동료들의 관점들 그리고 이론적인 문헌과의 관계는 비판적 반성과정에서 매우 중요하다.

둘째, 학생들의 시각을 통해 교사의 자신을 보는 것은 지속적인 교수활동에서 인식하지 못했던 많은 놀라운 요소들을 나타낼 수 있다. 학생들은 교사들과 다른 감각으로 교사들의 행위를 해석하기 때문이다. 아마도 교사들은 그들이 학생들에게 보기 원하는 것만을 보고, 듣기 원하는 것만을 듣게 되는 것인지도 모른다. 그러나 학생들의 다양한 시각을 통해 교사들의 용어와 행위를 읽게 된다면 그들은 스스로 놀라게 될 것이다. 학생들은 교사가 반드시 해야 하

지만 특별히 중요하게 생각하지 않았던 것들에 대해 언급한다. 또한 교사는 학생들의 시각을 통해 그들이 당연하게 주저하는 것들을 볼 수 있을지 모른다. 이것은 교사의 의도와는 달리 학생이 정직하게 학습하도록 강요하는 암묵적인 지시의 의미가 될 수 있는데, 그렇다면, 오히려 교사의 행위는 학생의 자기주도적 학습에 역효과를 가져오게 되는 것이다. 학생의 시각을 통해 교사 자신을 보기 위한 시도의 중요한 원칙은 학생들이 제시하는 비판적 의견의 익명성이다. 학생의 시각을 통해 교사 자신의 실천을 보는 것은 교사가 학생의 입장에 적극적으로 반응하여 가르치는 것을 도와준다. 이에 교사들은 학생들의 어려움과 고심하는 것, 위협적인, 그리고 학습을 아주 즐겁게 할 수 있는 무엇인가를 알게 된다. 학생들이 학습을 어떻게 경험했는지에 대한 공감 없이, 교사의 가르침을 위한 교육학적인 방법론의 선택은 해로운 위험을 만들 수 있다. 좋은 가르침은 교사들의 교육계획을 확장하는 의미로 학생들의 시각을 통해 교사 자신의 행위를 반성하게 되고, 그 결과 학생들의 관점으로부터 학습할 수 있도록 돕기 위해 노력하는 과정일 것이다(Brookfield, 1995).

셋째, 교사는 동료들의 경험을 통해 자신의 교수활동에 숨겨진 습관들을 강조할 수 있고, 가르침의 문제들에 대해 혁신적인 해결방안을 탐색할 수 있다. 이것은 교사가 다른 동료들과의 관계를 통해 자신의 교수활동에 확신을 얻을 수 있다는 의미가 되는 것이다. 또한 교사의 특별한 상황에서 실패한 경험은 다른 동료교사들의 경험에서도 공유되고 있다는 현실을 지각할 수 있게 된다(Brookfield, 1995). 동료들의 경험은 일상적인 대화, 팀 티칭(또는 멘토링), 세미나/워크숍 참가, 동료장학 등을 통해 얻을 수 있고, 교사는 이러한 동료들의 경험을 통해 자신의 교수활동의 동기, 동료와의 협력관계 그리고 학습결과들에 대해 반성할 수 있는 계기를 마련하게 된다. 즉 교사는 동료들의 경험을 통해 자신이 놀람을 겪었던 행위에 대해 비판적으로 반성할 수 있도록 지원해줄 수 있는 것이다. 동료들은 문제 상황에서의 교사의 고민, 갈등과 딜레마 상황, 창의적인 교수활동에 대한 그들만의 폭넓은 실천적인 이론의 경험을 나누어 준다. 이렇게 문제에 대하여 동료들과 소통하는 교사는 다른 관점에서의 공통점과 다른 관점에서의 해석으로 학습의 가능성을 우연히 발견하게 된다. 특별한 문제 상황에서 적합한 해결방안이 무엇인지에 대해 동료들의 경험은 교사가 해결했던 경험보다 더 많은 감각에 대한 역동성과 원인을 제안할지 모른다. 그리고 나아가 동료들에 의해 제안된 문제 상황에서 그들처럼 인식하고 반응하고 해결했던 경험이나 의견에 대해 교사가 타당하게 반대하기 위해 검토하는 것은 비판적이다. 비판적 반성이 종종 자기반성으로 시작되긴 하지만, 그것은 본질적으로 집단의 노력으로 가능하다. 따라서 교사는 자신을 변화시키는 가정들의 구조를 인식하기 위한 비판적 반성에서 동료들의 도움은 필수적으로 필요하다는 것을 알게 되는 것이다(Brookfield, 1995).

넷째, 교사들은 현재까지 출판된 이론적인 문헌에 대한 학습을 통해서 발전된 교수활동에 대한 개념을 찾을 수 있게 된다. 그것은 심리학적 그리고 정치적인 생존의 필요성을 통해 그들의 개인적인 교수활동에 대한 탐구와 광범위한 정치적 과정 사이의 연결을 이해하게 되는 것이다. 동료들의 경험을 통한 렌즈와 더불어 이론적인 문헌에 대한 관심은 교사들에게 그들의 교수활동의 맥락을 분명하게 해준다(Brookfield, 1995). 이론은 교사들의 실천에 이름을 붙

이는데 도움을 준다. 그것은 교사가 생각하는 문제 상황에서의 특별한 경험에 대한 일반적인 요소를 이해할 수 있는 것으로, 교사들의 실천에 비슷한 상황에 대해 다양한 관점을 제공해 줄 수 있다는 의미이다. 이론에 대한 학습은 교사들이 실제로 확실한 경제적, 사회적, 정치적 과정의 불가피한 결과에 대해 해석할 수 있게 하고, 그러한 해석의 과정에서 자신의 교수활동의 결함에 대한 원인과 배경의 맥락에 대해 일깨워준다(Brookfield, 1995).

비판적 반성이 교사발달을 위해 가장 중요하게 다루어져야 하는 이유는 자신만의 변화된 교수목적과 방법에 대해 탐구하고, 문서화된 교육과정과 교과서의 목적지향성에 대한 변화를 요구하는 목소리를 낼 수 있으며, 학생의 학습양상을 이해하는 융통적이고 혁신적인 교사가 되기 위해서 필요하기 때문이다. 이를 위해 Brookfield는 교사의 비판적 반성을 위한 방법으로 자신의 관점, 학생들의 학습양상, 동료들의 경험, 이론적인 문헌 연구의 4가지 렌즈를 제안하였다. 따라서 교사는 4가지 렌즈를 사용하여 자신의 비판적 반성 양상에 대한 피드백 자료를 수집할 수 있으며, 자료를 이해하고 해석하는 과정을 통해서 자신만의 교수와 학습형태를 만들기 위해 지속적으로 도전하는 탁월한 교사로 거듭날 수 있을 것이라고 하였다. 나아가 교사는 지식교환의 민주주의적 공간의 교육현장을 지향하는 핵심적인 활동의 주체가 되어야 함을 주장하고 있는 것이다.

이에 본 발표를 위해 교육경력 15년의 A교사를 연구참여자로 선정하였다. 그는 사회문제에 관심이 많고 사회를 좋아함에도 불구하고 제일 어려운 사회과 수업에 자신감을 얻고자 대학원에 진학하여 초등사회과교육을 전공하였다. 그리고 Brookfield의 렌즈의 이론을 기반으로 설계한 A교사의 사회과 수업일지(자서전적&이론), 학생들의 사회일기(학생들의 시각), 동료들의 의견(동료들의 경험&이론)의 관점을 바탕으로 그들의 사회과 수업에서 나타난 반성 양상에서 3가지 가정을 분석하였다.

IV. Brookfield의 렌즈를 통한 초등사회과 교사의 비판적 반성

사회과 수업일지에서 나타난 반성 양상을 통해서 A교사가 소유하고 있는 3가지 가정을 확인할 수 있다. 첫째, A교사의 반성 양상에서 나타난 원인 가정 내용은 학생들이 나타나야 할 수업활동과 교사가 구성해야 할 수업과정으로 나타났다. 교사는 학생들이 자신의 지역 환경 이해활동, 스스로 교과서 내용을 이해하고 문제해결 방안을 찾는 과정, 교과서에 제시된 개념을 이해하고 그들의 생각으로 개념을 정의하는 활동을 통해서 수업의 의미를 찾을 수 있을 것이라고 예상하였다. 그리고 교사가 스토리텔링, 수업내용을 정리한 학습지, 학생들의 지역지도읽기 과정, 자신의 지역 소개 활동을 구상한 수업과정을 통해서 의미 있는 학습양상을 나타낼 것이라고 가정하였다.

둘째, A교사의 처방적인 가정은 수업에서 활용되는 교과서의 내용과 교사가 제공하는 수업 자료에 대한 학생들의 학습양상으로 나타났다. A교사는 학생들이 교과서의 내용을 통해서 스스로 학습하고 생각함으로써 더 나아가 내용을 학습할 수 있도록 교사의 수업구성의 방향을

가정하였다. 그리고 교사는 자신이 제시한 자료를 통해서 학생들이 수업내용에 대해서 흥미를 가질 수 있고, 수업내용으로 제작된 퀴즈와 감정이입 할 수 있는 소재는 수업과정에 효과적일 것이라고 예상하였다. 또한 부당한 현상에 대해서 학생들이 자신의 생각을 표현하고 편견을 바꿀 수 있는 교수전략을 가정하였다.

이러한 A교사의 가정의 내용은 궁극적으로 패러다임적인 가정 내용으로 해석할 수 있다. A교사는 학생들의 의미 있는 학습양상을 위해서 교과서의 내용에 대해서 비판적 관점을 갖게 되었고, 학생들의 가치 형성을 위한 수업을 구상하기 위해 노력하고 있다는 것을 알 수 있다.

특히, 사회과 수업일지에 나타난 반성 양상에서 교사의 감정표현에 주목하는 이유는 교사의 감정이 그들의 사회과교육에 대한 신념을 유추할 수 있는 근거가 되고 더불어 그들의 삶의 이야기와 직접적으로 연관되어 있다고 판단되기 때문이다. 이러한 맥락에서 A교사의 감정은 ‘동의할 수 없다’, ‘아쉬움’, ‘갈등’, ‘어렵다’, ‘충격’, ‘놀람’ 등으로 나타났다. 이것을 통해 A교사가 사회과교육에서 지향하는 핵심요소는 사회문제에 대한 비판적 관점, 학문으로 결정 가능한 시민적 자질, 인권존중, 학생들의 생활세계와 관련된 것이라 예상할 수 있다.

A교사의 가정과 학생들의 학습양상의 관련성을 분석하면 다음과 같다. 첫째, A교사의 원인 가정 내용에 긍정적인 학생들의 학습양상을 살펴볼 수 있다. 학생들은 지역 환경 이해활동을 통해서 ‘나도 부모님과 함께 무지개 연못에 가보고 우리 ○○○에도 이런 곳이 있다니 정말 놀랍고 앞으로 이런 전설을 더 알고 싶다’, ‘이쭈시개와 빨래집게가 ○○에서 만들어졌다는 것을 알았다’, ‘내가 먹고 있는 음식, 사용하고 있는 물건이 어디에서 왔는지 알게 되어서 좋았다’ 등의 학습양상을 나타내었고, 스토리텔링을 통해서 ‘전해 내려온 이야기가 재미있었다’, ‘우리교장에는 많은 지명과 전설이 있는 것을 알았다’ 등의 학습양상을 살펴볼 수 있었다. 반면, A교사의 가정 내용과 연관하여 학생들의 단편적 지식습득 양상이 나타났다. 즉, 교사가 수업내용을 정리한 학습지를 통해서 ‘여러 종류의 결혼식을 알 수 있어서’, ‘돌잔치는 1년 동안 잘 살고, 건강해서 축하하기 위해서 하는 것’, ‘기온에 따라 옷을 다르게 입는데 여러 나라의 기온이 달라 옷이 다른 것’, ‘우리나라가 모두 떡국을 먹는 줄 알았는데 만둣국을 먹는 지역이 있다는 것’ 등은 나타났지만, 학생들의 지역지도읽기 과정, 자신의 지역 소개활동의 수업과정을 통한 의미 있는 학습양상은 발견되지 않았다. 또한 학생들 스스로 교과서 내용을 이해하고 문제해결방안을 찾는 과정과 교과서에 제시된 개념을 이해하고 그들의 생각으로 개념을 정의하는 활동에 대한 학습양상은 나타나지 않았다.

둘째, A교사의 처방적인 가정 내용 중에서 긍정적인 학생들의 학습양상을 살펴보면, 학생들은 교과서의 내용과 관련하여 ‘힌두교에서 소를 먹지 않는다는 것이 기억에 남는다. 그리고 힌두교를 믿는 사람들이 많다는 것’, ‘제사는 나라마다 환경에 따라 다른 장소에서 하고 다른 방식으로 하는 것’ 등에 관심을 가졌고, 교사가 제시한 수업자료를 통해서 ‘새롭게 알게 된 축제가 있어서 좋았다’, ‘여자들은 저고리, 치마, 장옷을 입었다. 그리고 왕이 고무신을 신었다는 것’, ‘옛날에는 짚신, 나막신, 고무신을 신었지만, 오늘날에는 운동화, 구두 등을 많이 신는다’ 등의 수업과정에 흥미를 가졌다. 그리고 학생들은 사회과 수업내용에 대해서

‘다른 나라의 기후에 대하여 더 알고 싶다’, ‘다른 나라의 종교에 대해서 더 알고 싶다’ 등 스스로 학습하는 양상이 나타났다. 반면, A교사의 가정에 대해서 부정적인 학습양상이 나타난 경우도 있다. 학생들이 사회과 수업내용 중 부당한 현상에 대해서 ‘축구공을 만드는 아이들이 불쌍하다’, ‘교류는 고통이 없어야 한다’ 등 자신의 생각을 구체적으로 표현하지 못하였고, 학생들은 ‘인도는 왼손을 사용하여 밥을 먹지 않고 일본은 밥그릇을 들고 먹는 다른 문화가 있다’, ‘옛날 아이들은 놀이를 자연에서 얻는 도구들로만 한다는 걸 알게 되었고 놀이도구가 주변에 많으니까 놀이를 쉽게 할 수 있다는 걸 알았다’ 등의 교과서의 내용을 벗어나지 못한 양상을 나타내었다.

셋째, A교사의 패러다임적인 가정 내용에 대한 학생들의 학습양상은 ‘배운 것 외에 더 많은 문화적 편견과 차별이 있을 것 같아서 더 배우고 싶다. 그걸 해결할 방법에 대해서도 더 배우고 싶다’, ‘차별과 편견을 더 배우고 싶다. 왜냐하면 나도 차별을 한 적이 많아서 어떻게 해야 하는지 더 알고 싶기 때문이다’ 등으로 나타났다.

A교사의 사회과 수업의 반성 양상에 대한 동료교사들의 의견을 ‘공감’, ‘의문’, ‘반성’, ‘학습’으로 구분하여 분석할 수 있다.

첫째, 동료는 A교사의 가정에 공감하는 양상을 나타내었다. 동료는 자신의 사회과 수업의 경험을 돌아보면서 학생들의 생활세계에 대한 고려가 필요하다는 것을 생각하게 되었다. 그리고 교과서의 범위를 넘지 못하는 수업의 한계에 대해서 공감하였다. 또한 교과서의 내용은 학생들의 사고를 자극하지 못하기 때문에 교사의 학습이 필요하다고 하였고, 학생들에게 자신의 지역을 사랑하고 관심을 가지기 위한 A교사의 학습정리에 관심을 보였다.

둘째, 동료교사의 의견에는 A교사의 가정에 대해서 의문을 갖는 표현이 나타났다. 동료는 A교사의 가정처럼 수업에서 학생들의 삶이 아닌 현상에 어른들의 사고가 주입될 가능성이 있음을 인정하고 있지만, 그럼에도 불구하고 이 수업에서 중요하게 생각해야 할 주제는 변화라고 생각하였다. 그리고 교사가 학생들의 학습양상을 위해서 교과서의 내용을 벗어날 수 있도록 시도하는 것도 중요하지만, 교과서에서 제시된 기본적인 개념을 이해하는 것이 우선되어야 한다고 생각하였다. 또한 동료는 교사가 사회과 수업을 통해 학생들의 편견이 없어지는 학습양상을 관찰할 수는 없지만, 학생들이 성장해가는 과정에서 의미가 되는 학습이 되었을 것이라는 점을 강조하였다.

셋째, 동료의 의견에는 A교사의 가정을 통해서 자신의 사회과 수업에 대해 반성하는 양상이 나타났다. 그들은 학생들의 학습양상이 교사의 예상을 벗어나지 못한다는 현상에 공감하고, 교사의 학습의 중요성을 생각하게 되었다. 그리고 학생들이 다른 지역 학생들에게 우리지역을 소개하는 활동에 의심을 갖던 자신의 수업과정을 반성하였다. 또한 교사는 사회과 수업내용에 대해 편견을 가질 수 있으며, 자신이 배웠던 방식으로 학생들을 가르치는 것은 아닌지 반성하였다.

넷째, 동료는 A교사의 사회과 수업에 나타난 가정을 통해서 학습하는 양상을 나타내었다. 동료의 관심은 긍정적 이미지를 지향하는 교과서에 대해서 교사의 비판적 관점으로 진행되는 수업이 있었고, A교사의 수업과정 중에서 관광안내지도를 활용한 수업상황을 자신도 시도해

보고 싶다는 계획을 세웠다. 그리고 교과서의 내용을 벗어난 내용으로 교사가 심화학습을 실천하였다는 것에 놀람을 표현하였다.

가정 찾기는 비판적 반성의 시작이다. A교사의 사회과 수업일지에 나타난 반성 양상에서 원인, 처방적인, 패러다임적인 가정 찾기의 과정은 그의 세계에 당연하게 공감하는 것에 대해 자각하기 시작한다는 의미가 된다. A교사의 반성 양상에서 나타난 원인 가정은 교사가 학생들의 학습양상을 이해하려는 노력을 통해서 사회과 수업과정을 변화하게 하는 조건들과 관련되었다. 처방적인 가정은 초등사회과교육의 주체로서의 교사의 역할, 수업에서 학생들이 보여야 할 학습양상을 검토하는 과정에서 발견되었다. 패러다임적인 가정은 교사가 사회과 수업에서 객관적으로 타당하고 신뢰하고 있는 이해와 해석, 그리고 사회현상에 대한 사실에 대해서 의문을 갖는 과정으로 발견되었다.

V. 나오며

비판적 반성의 개념은 교사가 문제를 해결하는 사고와 행위에서 나아가 자신의 경험에 의미를 부여하는 과정이다. 하지만, 초등사회과 교사의 실천행위는 교사-자신, 교사-학생, 교사-동료교사 등의 소통과정이기 때문에 교사 자신의 관점을 통한 비판적 관점으로 수업현상에서 발생한 문제의 근본적인 전제를 탐색하는 과정에는 한계가 있다. 이에 Brookfield의 4가지 렌즈를 채택함으로써 자신의 관점과 학생의 관점 그리고 동료들의 관점, 이론적 관점을 추가하여 이를 보완할 수 있다. Brookfield는 4가지 렌즈를 사용해서 비판적 반성의 시작인 가정 찾기 과정을 제안한다.

원인 가정은 어떤 현상이 다른 현상을 일으킬 것이라는 가정으로서 교사가 자신이 예상하는 수업의 의미와 학생들의 의미 있는 학습양상을 나타내기 위한 현상에 대한 가정이다. 이는 수업에서 발생한 문제를 해결하기 위한 교수전략, 방법을 결정하는 교사의 기술적 지식으로 이해할 수 있기 때문에 수업에서 강조되어야 하는 교사의 기술적 역량을 탐색할 수 있다. 처방적인 가정은 수업에서 교사의 행위를 조절하고 방향을 설정하는 가정으로 분석되었다. 이는 수업에서 발생한 문제의 내용을 교사가 이해하기 위해서 자신의 교수전략과 방법을 수정해야 하는가에 대한 의문으로 나타났다. 따라서 A교사가 문제를 해결하기 위해서 도구적 지식을 사용하여 자신의 교수전략과 방법을 구상하고 있다고 볼 수 있다.

A교사의 가정에 대해서 학생들의 학습양상은 다양한 반응으로 나타났다. 교사의 가정 내용에 대해서 긍정적인 반응을 나타난 경우는 학생들의 흥미와 그들의 생활세계를 반영한 수업 내용, 학생들이 직접 체험할 수 있는 수업활동이었다. 교사의 가정 내용에 대한 부정적인 반응은 교사의 예상과 학생들의 학습양상이 어긋난 경우였다. 특히 학생들이 수업활동을 통해서 학습양상을 나타내지 못하고, 활동에만 집착하거나 또는 수업 내용이 아닌 다른 요인에 대해 의미를 부여하는 경우였다. 학생들의 학습양상이 나타나지 않은 경우는 교사의 패러다임적인 가정 내용과 패러다임적인 가정 내용에 직접적으로 관련된 원인, 처방적인 가정 내용이었다.

이렇듯 자서전적 관점으로 이해된 교사의 비판적 반성의 양상은 학생들의 관점으로는 다른 양상을 나타낼 수 있다.

또한 A교사의 가정에 대한 동료들의 의견은 또 다른 양상으로 나타난다. 동료들은 수업현상에서 발생한 문제에 대해서 공감하고, 자신의 교수경험에 따라서 그 문제를 해결할 수 있는 방안을 제안하기도 하였다. 그리고 동료들은 A교사의 수업현상을 통해서 자신의 수업행위를 반성하기도 하였으며, 그들의 재구성된 수업에 대한 학습양상을 나타내기도 하였다. 또한 동료들은 비판적 의견을 나타내기도 하였는데, 이것을 통해서 수업현상에 대한 교사들의 관점은 다를 수 있다는 것을 확인하였다. Brookfield의 4가지 렌즈 중에서 이론적 관점의 양상은 본 연구의 과정에서 나타나지 않았다.

초등사회과 교사는 제도적인 교육과정을 통해서 발달하기도 하지만, 그들의 실천행위를 통해서 발달하는 경우가 많기 때문에 그들에게 반성을 통한 발달은 필수적이라 할 수 있다. 이러한 교사의 반성은 문제를 해결하기 위한 방안을 모색하거나 단순히 자신의 행위를 돌아보는 양상으로 나타나는데, 이는 교사의 도구적, 기술적 지식을 학습함으로써 발달하려는 시도가 될 것이다. 즉, 이러한 반성 양상으로는 근본적인 문제를 해결하기 어렵다. 따라서 초등사회과 교사가 발달하기 위해서는 수업현상에서 발생한 근본적인 문제에 대해서 의문해야 하며, 그 과정에서 자신의 삶의 경험과 연결시키는 비판적 반성의 과정이 필요하다. 또한 비판적 반성은 교사의 관점뿐만 아니라, 수업현상에 직접적으로 연관되어 있는 학생들의 관점, 동료들의 관점 그리고 이론적인 관점을 통해서 이루어져야 한다. 또한 초등사회과 교사의 전문성을 신장시키기 위해서는 자신의 삶의 경험을 통해서 초등사회과교육의 궁극적 목적을 확인하고, 그것을 실천하기 위해 학습함으로써 자신의 삶의 의미를 찾아야 하는 존재이다. 이러한 존재의 의미를 찾는 과정은 비판적 반성으로 가능할 것이다.

참고문헌

- 김경희(1998). “전환학습과 성인교육”. 「사회교육연구」. 4(1). 217-242.
- 박선미·정지현(2010). “전환학습이론의 관점에서 본 유아교사의 반성에 대한 소고”. 「유아교육연구」. 30(6). 245-268.
- 정혜정·남상준(2012). “초등 사회과 교사 정체성 형성 과정 연구”. 「사회과교육연구」. 19(4). 143-158.
- Brookfield, S.(1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S.(1993). Self-directed learning, political clarity and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*. 43. 227-242.
- Brookfield, S.(1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S.(2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. 기영화의 공역(2009). 성인학습을 위한 비판이론. 서울: 학지사.
- Brookfield, S.(2009). The concept of critical reflection: promises and contradictions. *European Journal of Social Work*. 12(3). 293-304.
- Habermas, J.(1971). *Knowledge and Human Interests*. 강영계 역(1996). 인식과 관심. 서울: 고려원.
- Mezirow, J.(1988). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*. 48(3). 185-198.
- Mezirow, J.(1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

실천적 지혜로 이해하는 사회수업전문성의 가능성 탐색¹⁾

김영현 · 남상준

충북강서초등학교 · 한국교원대학교

I. 들어가며

최근 사회과에서 수업에 관한 연구들이 질적으로 발전하고 양적으로 늘어나는 현상은 사회과교육의 관심이 어디로 향하고 있는지를 명확히 보여준다. 구체적으로 살펴보면 ‘탁월한 사회수업을 하는 교사는 어떤 교사인가?’, ‘좋은 교사의 사회수업에는 무엇이 나타나는가?’, ‘교사가 훌륭한 사회수업을 실천하기 위해 무엇이 필요한가?’ 등이 대표적인 예이며 이들은 같은 맥락과 담론을 공유하고 있는 연구들이라 할 수 있다. 즉, 탁월하고, 좋고, 훌륭한 사회수업과 교사에 관련된 여러 가지 주제들을 다양한 내용과 방법으로 이해하고자 하는 연구가 사회과교육 연구에서 차지하는 비중이 점점 커지고 있는 것이다. 이러한 연구 흐름이 우리에게 주는 의미는 크게 두 가지로 볼 수 있다.

첫째, 연구들에서 공통적으로 제시하는 ‘교사’와 ‘수업’은 서로 밀접하게 관련하며 문제의식이 함께 나타난다는 것이다. 이를 통해 우리는 사회수업에 관한 연구들에서 수업과 교사를 강제적으로 따로 나누어 생각할 수 없음을 파악할 수 있다. 그리고 교사와 수업을 함께 이해하는 개념으로 교사의 사회수업전문성이 강조되고 있음도 추론 할 수 있다(민윤, 2010, 27-43).

둘째, 이렇듯 다양하고 지속적인 논쟁이 벌어지고 있는 영역인 교사의 사회수업전문성을 어떻게 인식하는가에 대한 질문이다. 실제로 앞에서 살펴보았듯 교사의 사회수업전문성을 표현하기 위하여 주로 사용하는 것은 ‘탁월한’, ‘좋은’, ‘훌륭한’ 등의 추상적 표현들이다. 이를 무엇을 기준으로 또 어떤 관점으로 파악하고 이해해야 하는가는 중요한 문제이며 이를 연구하는 것이 사회수업전문성 연구의 핵심이라 할 수 있다.

오늘날 교사의 사회수업전문성이 추상적이고 모호하게 표현될 수밖에 없는 것은 사회과와 교사 그리고 수업전문성에 내재된 유동적이고 복합적인 상호작용을 고려하면 불가피하다고 볼 수 있다. 그리고 이를 당연하게 여겨 사회수업전문성에 대한 연구가 뜬구름 잡는 것쯤으로 치부되기도 한다. 하지만 이러한 태도는 바람직하지 못하다. 그렇다고 앞에 언급한 교사의 사회수업전문성이 가진 추상적인 면을 제거하고 절대적인 답을 찾자는 의미 역시 아

1) 이 원고는 발표자(김영현)의 박사학위 논문 중간발표문(예정)의 내용 중 일부본임.

니다. 다만 새로운 관점을 통한 해석을 시도하여 교사의 사회수업전문성의 다양한 모습을 찾아내야 한다는 뜻이다. 이를 위한 끊임없는 노력이 교사와 연구자들의 의무이자 책무일 것이다.

이 글은 이러한 문제의식을 바탕으로 사회수업전문성을 이해하는 또 하나의 새로운 가능성을 살펴보기 위한 시도이다. 우선 사회수업전문성에 주로 사용되는 ‘탁월한’, ‘좋음’, ‘훌륭한’, 과 같은 추상적 표현들의 근본적 의미가 무엇인지 파악하는 것으로부터 논의가 출발 하였다. 이들이 어떤 의미를 가지고 있는지 그 기원을 찾아 올라가는 과정 속에서 더욱 풍성한 이해와 깊이 있는 고찰이 가능할 것이라고 생각했기 때문이다. 그리고 그 과정 속에서 만난 고대 그리스 철학자 아리스토텔레스의 ‘실천적 지혜’의 개념을 만날 수 있었다. 아리스토텔레스는 니코마코스 윤리학에서 행복이야말로 인간이 궁극적으로 추구해야 할 대상이라고 말하며 행복하기 위해 ‘탁월할 것’을 강조한다. 아리스토텔레스가 제시한 탁월함에 대한 근본적 의미를 고찰함으로써 결론적으로 사회수업전문성에 사용되는 추상적이고 모호한 표현인 ‘탁월한’, ‘좋음’, ‘훌륭한’ 등을 어떻게 파악하고 이해할 수 있는지 확인하고자 하였다.

II. 실천적 지혜와 수업전문성

1. 왜 실천적 지혜인가?

‘좋음’, ‘훌륭한’, ‘탁월한’에 대한 논의의 기원을 거슬러 올라가면 아리스토텔레스를 만나게 된다. 그의 저서 니코마코스 윤리학에서 언급한 바에 따르면 탁월함은 대부분 가르침과 배움에 의해 생겨난다고 보며 탁월함의 성격을 다섯 가지로 제시하였다(표1).

표 1. 탁월성의 구분

탁월성	상태	정의
직관 (Nous)	근본 전체의 원리 자체의 인식상태	필연적이고 보편적인 것들에 관해서 그 ‘논증의 원리’들을 직관할 수 있게 하는 참된 상태
철학적 지혜 (Sophia)	직관과 학문적 인식의 결합상태	가장 영예로운 것들과 관계하는 하나의 참된 앎, 비범하고 신적인 앎.
학문적 인식 (Episteme)	근본전체가 분명히 인식된 상태	필연적인 대상들에 대한 엄밀한 논증을 할 수 있는 품성상태
기예 (Techne)	참된 이치에 따라 무엇을 제작할 수 있는 상태	무엇인가를 잘 만들 수 있는 기술이나 예술적 재능
실천적 지혜 (Phronesis)	참된 이치에 따라 실천하려는 상태	기예의 영역에 있지 않은 어떤 신실한 목적에 관해서 자기 자신에게 좋은 것과 유익한 것을 잘 숙고하는 것

아리스토텔레스가 제시한 다섯 가지 탁월함이 수업전문성의 성격과 모두 일치하는 것은 아니다. 직관이나 철학적 지혜 그리고 학문적 인식은 필연적이고 영원하며 보편적인 것을 대상으로 하기 때문에 맥락적이고 특수하며 상대적 특성이 강한 수업전문성을 이해하기에는 적합하지 않다. 또한 기예의 경우 목적과 그 행동이 다른 경우도 포함하기에 교육의 특성과 연관되기 어렵다. 오직 실천적 지혜만이 수업전문성과 연관하여 탁월함을 설명할 수 있는 적합성을 가지고 있다고 볼 수 있다.

사회수업전문성을 실천적 지혜의 연관성을 구체적으로 알아보기 전에 우선 그 정의를 면밀히 살펴볼 필요가 있다. 실천적 지혜는 일차적 정의와 이차적 정의로 구분할 수 있다. 일차적 정의의 관점은 다음과 같다. 아리스토텔레스는 실천적 지혜를 알기 위해서는 우선 우리가 어떤 사람을 실천적 지혜가 있는 사람으로 인식하는지 점검할 필요가 있다고 생각했다. 그리고 실천적 지혜와 실천적 지혜를 가진 사람 사이에 공통된 핵심을 검토하면 실천적 지혜에 대한 실마리를 잡을 수 있다고 보았다. 이를 통해 실천적 지혜가 첫째, 기예의 영역에 있지 않은 어떤 진실한 목적에 관련해서 자기 자신에게 좋은 것과 유익한 것을 잘 숙고하는 것, 둘째, 어떤 특수한 목적과 관련해서라기보다 일반적인 잘 삶, 좋은 삶을 삶과 관련되게 하는 것임을 밝혔다. 요약하면 실천적 지혜는 기예의 영역에 있지 않은 대상에 대한 숙고이면서 자신에게 좋은 것과 유익한 것을 숙고하는 것이 통상적 의견에서 시도된 실천적 지혜이다(김남두 외, 2004, 196). 하지만 이러한 실천적 지혜의 일차적 정의를 사회수업전문성에 곧바로 적용하는 것은 적절하지 않다. 실천적 지혜에서 제시하는 자신에게 좋은 것이 교사 자신에 대한 좋음에 국한되어 있을 수도 있기 때문이다. 이로 인해 수업의 주체인 학생이 상대적으로 소외될 수 있다.

실천적 지혜의 이차적 정의는 일차적 정의로부터 출발하지만 더욱 확장된 의미를 포함한다. 아리스토텔레스는 통상적 의견에서 실천적 지혜를 일차적으로 정의 내리고 본격적인 자신의 분석으로 새롭게 정의 내린다. 바로 실천적 지혜가 관련하는 대상이 학문적 인식의 대상이나 기예의 대상과 구별되는 고유한 의미의 행위(Praxis)라는 것이다. 즉, 이성을 가지고 이성을 동반하면서 행위를 산출하는 참된 품성 상태가 실천적 지혜의 이차적 정의라고 할 수 있다. 이 정의에서 ‘참되다’의 기준을 어디에 두어야 하는가는 굉장히 어려운 문제이다. 하지만 분명한 것은 ‘참되다’는 행위를 우리가 ‘탁월한’, ‘좋은’, ‘훌륭한’ 등과 같이 평가할 때의 그것과 필연적인 연결을 가질 것이라는 점이다(김남두 외, 2004: 198).

결론적으로 실천적 지혜는 ‘참된 행위를 하는 상태’라고 정의할 수 있을 것이다. 이러한 정의는 앞서 이 글에서 다루고 있는 교사의 사회수업전문성의 ‘탁월한’, ‘좋은’ 등의 추상적 표현들과 같은 맥락을 이루고 있음을 알 수 있다. 다시 말해서 ‘교사의 좋은 사회수업전문성’을 살펴보는 것은 ‘교사의 사회수업 속 실천적 지혜’를 알아보는 것과 같다는 것이다. 또한 아리스토텔레스는 실천적 지혜의 적용범위가 철학이나 정치에 한정된 것이 아니라 가정경영 그리고 공동체까지(니코마코스윤리학 6권 1141b-1142a) 인간의 행위가 일어나는 전반적인 부분을 모두 포함한 것을 생각해보면 수업전문성 역시 실천적 지혜에 적용할 수 있을 것이다. 종합하면 실천적 지혜의 관점은 추상적으로 표현되는 교사의 수업전문성을

이해할 수 있는 가능성을 충분히 가지고 있다고 판단된다.

2. 실천적 지혜는 어떻게 이루어지는가?

아리스토텔레스는 실천적 지혜가 이루어지는 과정을 명시하고 있지 않다. 하지만 니코마코스 윤리학에서 그가 제시한 사례의 의미와 맥락적 구성 그리고 강조점을 고려해보면 심사숙고, 합리적 선택, 실천 및 습관화의 세 가지 요소가 실천적 지혜를 이루는 중요요소로 인식하고 있음을 알 수 있다.

1) 심사숙고

실천적으로 지혜로운 사람에게 나타나는 독특한 특성은 훌륭한 심사숙고라고 보았다. 훌륭한 심사숙고는 어떤 좋음의 도달 또는 획득과 관련 있으며 즉 심사숙고를 잘하는 사람은 모든 조건들이 고려되었을 때, 그 상황에서 실제로 무엇을 행하는 것이 가장 최상의 행동인지 찾아내는 사람이다(Warne, 2011. 173).

아리스토텔레스가 실천적 지혜에 대해 가장 상세히 저술한 니코마코스윤리학의 원문에도 심사숙고의 중요성은 여러 번 언급되고 있다. 그 중 심사숙고의 대표적인 특징은 다음과 같다.

첫째, 우리는 우리의 힘이 미치는 것, 다시 말해 우리가 할 수 있는 것들에 대해 숙고할 수 있다(니코마코스윤리학 제3권 1112a). 우리가 삶의 개념을 투여하는 심사숙고는 우리가 그렇게 투여하는 만큼 우리가 살아온 경험에 의존하고 있다고 생각할 수밖에 없다. 교사가 수업에서 숙고하는 것 역시 수업에서 교사의 힘이 어떻게 작용할 것인가를 고민하는 것이고 그 힘은 교사로서 쌓아 온 경험으로부터 나온다. 즉 교사가 숙고한다는 것은 할 수 없는 일을 만났을 때가 아닌 무언가 할 수 있는데 그 선택지가 다양할 경우이다. 즉, 할 수 있는 일이 ‘있으니까’ 심사숙고한다(박전규, 1985. 181).

둘째, 숙고란 대개 모종의 방법으로 일어나지만 결과를 예상할 수 없고 정해지지 않은 요소를 내포하는 것들에 관련된다(니코마코스윤리학 제3권 1112b). 아리스토텔레스의 논점은 X가 심사숙고를 잘하려면, X는 참된 추론을 통해서 이 판단에 도달해야만 하고 단지 어떤 잘못된 의견 때문에 결과적으로 최상의 행동을 하게 된 사람을 우리는 실천적으로 지혜로운 사람이라고 간주하지 않는다는 것이다(Warne, 2011. 177). 교사는 수업의 예측할 수 없는 유동적인 면을 다양한 추론을 통해 심사숙고한다. 이때 추론은 교육적으로 바람직한 형태여야 하며 추론의 결과만큼이나 추론의 과정 역시 교사의 수업전문성을 실천적 지혜로 이해하는데 중요하다.

셋째, 숙고대상은 목적이 아니라 수단이다. 먼저 목적을 설정한 뒤 어떻게 그리고 어떤 수단에 의해 그 목적을 달성할 수 있을 것인지 생각한다(니코마코스윤리학 제3권 1112b). 즉, 심사숙고의 과정은 확고한 목적들에 이바지하는 수단들을 찾아내려고 시도할 때 사용되는

과정이라 할 수 있으며 동일한 목적에 이바지하는 다양한 수단들을 발견했을 때 우리는 가장 쉽고 가장 고귀하게 목적에 도달할 수 있을지에 따라 그것들을 평가하게 된다. 교사가 수업을 준비하면서 숙고하는 것은 교육의 목적이 아닌 수업의 수단이다. 교육의 목적은 이미 교사의 마음속에 설정되었으며 그 목적을 수업에서 지혜롭게 구현하기 위한 여러 수단들을 놓고 고민하고 성찰하는 것이 심사숙고이다.

넷째, 숙고는 탐구의 일종으로 심사숙고는 학문적 인식이 아니며 추측할 수 있는 능력도 아니고 기지도 아니다. 또한 어떤 종류의 의견도 아니다(니코마코스윤리학 제6권 1142b). 심사숙고는 실천적으로 지혜로운 사람이 처해있는 상황의 여러 중요한 측면들을 고찰하고 평가하는 과정이다. 그 평가에 따라서 해야 할 가장 훌륭한 행동을 결정하는 일이다(Warne, 2011. 169). 교사가 수업에 대한 심사숙고를 하면서 어떤 것을 고민하는지, 무엇을 평가하는지, 왜 그것을 실천하는지를 살펴보는 것이 실천적 지혜로 교사의 수업전문성을 바라보는 것이다.

다섯째, 심사숙고는 올바른 숙고의 일종이다. ‘올바르다’의 뜻은 자신이 설정한 목표를 달성하는 것이 아니다. 목표 달성에만 주목한다면 사악한 사람이 숙고하여 해를 입히는 것 역시 올바르기 때문이다. 올바르다는 것은 좋은 것을 성취하는 것이다. 그러나 잘못된 추론에 의해서 좋은 것을 성취하는 것은 비록 올바른 목표를 달성하더라도 올바른 단계를 거치지 않은 만큼 심사숙고는 아니다. 그런 의미에서 심사숙고는 목적에 유익한 것과 관련된 올바름이다(니코마코스윤리학 제6권 1142b).

2) 합리적 선택

합리적 선택은 우리가 할 수 있는 것과 잘 행해질 수 있는 것 또는 잘못 행해질 수 있는 것에 의해서 발생된다고 주장하였다. 아마도 합리적으로 선택된 것은 앞서 심사숙고된 이후 일 것이다. 즉, 심사숙고한 후 행동에 옮기게 되는 그 사이에 합리적 선택을 하게 된다고 볼 수 있다.

아리스토텔레스는 니코마코스 윤리학에서 합리적인 선택의 특성에 대해 다음과 같이 제시하였다.

첫째, 합리적인 선택은 미덕과 가장 밀접한 관계에 있으며 사람들의 성격을 판단하는데 행위보다 더 훌륭한 길잡이임을 강조하였다(니코마코스윤리학 제3권 1111b). 아리스토텔레스는 합리적 선택은 행동보다 품성에 훌륭한 안내자가 된다고 주장한다. 예를 들어 어떤 부모가 딸의 생일파티에 정시에 도착하기 위해서 직장을 일찍 떠날 것을 선택했지만 교통체증에 길이 막혀 늦게 도착했다. 이 경우 사건은 부모가 나쁜 품성의 소유자라는 것을 의미하지는 않는다. 이러한 합리적 선택의 역할은 실천적 지혜로 교사의 수업전문성을 이해하는데 있어 중요하다. 기존의 교사의 수업전문성 연구에서는 교사의 수업이 끝난 후 그 행위의 결과물을 가지고 판단했다면 실천적 지혜로 교사의 수업전문성을 이해한다는 것은 교사가 수업을 실천하기 전 심사숙고 끝에 여러 가지 대안에서 합리적 선택을 하는지를 이해하는 것이다. 즉, 합리적 선택을 연구한다는 것은 교사가 수업에서 행하는 행위결과는 물론 그 결과

를 선택하게 되는 과정까지 연구하는 것이다. 이렇듯 교사의 합리적 선택을 살펴보는 것은 실천된 행위를 연구하는 것보다 교사의 수업전문성을 그 근본부터 직접적으로 이해할 수 있게 해 줄 것이다.

둘째, 합리적 선택의 특성은 분명 자발적인 것이지만 자발적인 것과 완전히 같은 것은 아니고 자발적인 것의 외연이 더 넓다(니코마코스윤리학 제3권 1111b). 탁월성은 합리적 선택을 도출하는 품성 상태로 정의한다. 모든 합리적 선택들은 자발적인 것들이지만 모든 자발적인 행동들이 합리적 선택에 따른 것은 아니다(Warne, 2011. 121). 기존 교사의 수업전문성 연구들은 수업 중 교사의 행위가 자발적인 것인지, 우발적인 것인지, 강제적인 것인지에 대한 깊이 있는 탐구가 이루어지지 않았다. 실천적 지혜는 교사의 행위가 어디에서 기인한 것인지 또한 이것을 합리적 선택이라고 볼 수 있는 것인지와 같이 깊고 풍부한 이해를 돕는 디딤돌을 놓아준다.

셋째, 합리적인 선택은 욕구, 기개, 소망 또는 일종의 의견이 아니며(니코마코스윤리학 제3권 1111b) 합리적 선택 안에는 이성과 사고를 내포하고 있다고 주장하였다(니코마코스윤리학 제3권 1112a). 합리적 선택은 우리가 할 수 있는 것과 잘 행해질 수 있는 것 또는 잘못 행해질 수 있는 것에 의해서 발생된다. 아마도 합리적으로 선택된 것은 앞서 심사숙고된 것일 것이다. 합리적 선택은 올바른 것이라고 판단되는 목적에 이바지하는 수단들의 선택이다. 더 현대적인 표현으로 합리적 선택은 어떤 방식으로 행동하겠다는 결심 또는 의도이다(Warne, 2011. 125). 교사는 수업 전, 중, 후에 걸쳐 수업과 관련된 다양한 선택지를 구성하며 판단하고 결정하는 과정을 거친다. 기존의 교사의 수업전문성 연구에서는 수업에 표현된 교사의 선택만 중심으로 연구되는 경향이였다. 반면에 실천적 지혜로 교사의 수업전문성을 이해한다면 수업에서 표현되지는 않은 교사가 발상했지만 실천하지 않은 것과 같이 다양한 선택지들과 그 결정과정을 탐구할 수 있는 아이디어를 제공한다.

넷째, 숙고와 합리적 선택의 연관성을 살펴보면 합리적인 선택은 우리의 힘이 미칠 수 있는 것들에 대한 우리 스스로의 숙고 끝의 욕구라고 할 수 있다(니코마코스윤리학 제3권 1113a). 이는 합리적으로 선택할 수 있는 것은 우리에게 달려 있는 것들에 대한 숙고와 욕구의 대상이므로 ‘숙고적 욕구’라고 부를 수 있을 것이다(Warne, 2011. 125). 실천적 지혜는 행동과 관계하며 또한 행동의 원리는 합리적 선택이기 때문에 합리적 선택을 내리는 일이 실천적 지혜의 특성이라는 사실을 자연스럽게 추론할 수 있다. 심사숙고는 실천적으로 지혜로운 사람이 처해있는 상황의 여러 중요한 측면들을 고찰하고 평가하는 과정이다 그 평가에 따라서 해야 할 가장 훌륭한 행동을 결정하는 일이다. 실천적으로 지혜로운 사람이 되려면 우리는 수행해야 될 가장 훌륭한 행동에 관한 올바른 판단과 그 행동을 실행하려는 적극적인 욕구가 결합된 합리적인 선택을 탁월하게 도출해야만 한다. 교사도 수업에 앞서 다양한 선택지 중 하나를 선택하게 되는데 이때는 지식적인 측면뿐만 아니라 교사의 욕구가 큰 영향을 미치게 된다. 예를 들어, 수업에서 교사는 스스로 지식적으로 가장 합당하다고 판단한 것만을 항상 선택하는 것이 아니다. 지식적으로 가장 합당한 것이 아니더라도 교사는 자신이 가진 교육에 대한 목적과 그를 이루고자하는 적극적인 욕구에 따라 가장 훌륭한 것을 선

택한다.

다섯째, 도덕 없이 실천적으로 지혜로울 수는 없다고 아리스토텔레스는 선언한다. 이 말의 의미가 합리적 선택이 곧 도덕적 선택이라는 뜻으로 오해하면 안 된다. 합리적 선택은 도덕적 판단뿐만 아니라 효율적·수월적 판단이 중시되는 판단이다. 즉 실천적 지혜에서 말하는 합리적 선택을 목적을 실현하는데 있어서 유용한 것에 관한 올바름과 올바른 수단만이 좋은 결과를 가져오리라는 보장은 결코 없기 때문이다. 목적의 도덕성과 수단의 올바름을 포기할 만큼 무도덕에 빠지지 않으면서도 단순한 도덕적 이상주의가 아닌 실천적 지혜의 현실적인 조건에 관한 아리스토텔레스의 분석은 지능과 도덕을 결합시켜 순수하게 윤리학의 발전과 수월한 인간 행동의 분석 연구에 기초를 제공한다(박전규, 1985. 121).

3) 실천 및 습관화

실천적 지혜의 사람은 무엇이 적절한지 고민하는 데서 그치지 않으며 실천한다(Barry & Kenneth., 2012. 18). 이는 사회수업전문성 역시 마찬가지로 실천의 관점에서 논의 될 때만 사회과의 특성이 녹아있으며 교과정체성을 갖춘 총체적인 수업전문성으로 볼 수 있다. 다시 말하면 교사 자신이 한 인간으로서 사회적 삶에서 출발한 사회과 교육을 학생들이 깊이 이해할 수 있도록 하는 실천과 이를 학생들이 다시 자신들의 삶에서 실천해보고 스스로 사회과와 사회수업을 만들어가도록 돕는 실천의 두 가지 의미를 모두 담아내야 진정한 사회수업전문성이라고 할 수 있다. 이 과정에서 교사 역시 사회적 삶에서 출발하여 교실로 그리고 교실에서 다시 사회적 삶으로 회귀하며 자신의 삶에 반향을 주게 되고 이는 교사의 탁월함이 되어 좋은 수업을 하게 된다. 결국 실천적 사회수업의 지속적인 반복순환은 교사의 탁월함을 갖추도록 하는 습관화의 형태로 나타나게 된다. 기존의 사회수업전문성이 지닌 한계였던 이론과 실천의 이분법적 접근은 사회과의 특성인 삶으로부터의 실천을 통한 지속적인 사회적 삶으로 회귀를 파악할 수 없었다. 사회과는 내재적으로 이론과 실천의 구분 없이 ‘삶으로부터의 실천’과 ‘실천을 통한 삶’이 지속적인 반복을 통해 습관화되는 특성을 가지고 있다. 이러한 사회과의 특성은 실천적 지혜를 논의한 아리스토텔레스의 실천과 습관화에 대한 내용을 통해 총체적인 사회수업전문성의 모습으로 나타난다.

심사숙고의 결과를 바탕으로 합리적 선택을 한 인간은 그것을 실행으로 옮기게 된다. 이 과정에서 탁월함이 생기게 된다. 이것을 자세히 살펴보기 위해서는 아리스토텔레스가 니코마코스 윤리학에서 탁월함에 대한 설명을 이해할 필요가 있다. 탁월함이 나타나기 위해서는 행위자가 특정한 마음가짐에서 행동해야 하는데 첫째, 자기가 무엇을 하는지 알고 있어야 하고 둘째, 행위를 선택하되 그 자체 때문에 선택해야 하며, 셋째, 확고부동한 마음가짐에서 행동해야한다(니코마코스윤리학 제2권 1105b). 즉 탁월함은 합리적인 선택을 내포하고 우리 자신과 관련된 중간으로 이루어지며 현명한 사람이 결정할 법한 방법으로 이성에 의해 결정된 마음가짐이라고 할 수 있다.

탁월함은 습관을 통해서 얻어진 품성상태이다. 하지만 미덕을 습관으로 간주하는 것은 다름과 같은 문제를 간과한 것이다. 첫째, 습관들은 구체적인 행동이지만 탁월성은 특유한 행

동으로 나타나지 않는다. 둘째, 습관은 무심코 하지만 탁월함은 무심코 하는 행동이 아니다. 따라서 탁월함은 습관화된 상태들이지만 그것들 자체가 습관은 아니다.

탁월함은 습관을 통해서 얻어지는 것뿐만 아니라 약한 의미와 강한 의미로 배울 수 있다. 여기서 약한 의미가 약간의 정보를 배우는 것이라면 강한 의미는 반복적으로 그 행위들을 수행하고 이를 통해서 ‘그것이 무엇인지’와 ‘무엇이 그것의 매력인지’를 인식하게 되는 것으로 습관화는 강한 의미를 뜻한다.

아리스토텔레스 역시 품성의 탁월성들이 탁월성을 갖춘 행동들의 반복적인 수행을 통해서 습관화 된다고 주장하며 이 반복적인 수행은 강한 의미의 배움과 올바른 것들로부터 즐거움을 얻고 잘못된 것들로부터 고통을 당하는 일을 통해 가능하다고 보았다. 이러한 관점은 아리스토텔레스가 탁월함의 종류를 지적인 탁월함과 도덕적인 탁월함 두 가지로 분류한 후 설명하는 것에서 잘 나타난다. 지적인 탁월함은 주로 교육에 의해 생겨나기도 하고 성장하기도 하는데 그러자면 경험과 시간이 필요하다. 한편 도덕적인 탁월함은 습관의 산물이다(니코마코스윤리학 제6권 1103a). 아리스토텔레스는 실천적 지혜가 지적인 탁월함에 속해있지만 이를 갖기 위해서는 도덕적 탁월함에 해당하는 습관을 방법으로 제시한다. 이러한 실천적 지혜의 성격을 아리스토텔레스가 실천적 지혜에 대해 잘못 서술하였다고 보는 것은 옳지 않다. 오히려 스승인 플라톤의 이원론을 넘어 실천적 지혜를 통해 지식과 도덕의 이중적인 의미의 모두 담을 수 있는 개념을 제시한 것이다. 즉 실천적 지혜란 배울 수 있는 지적인 탁월함인 동시에 습관의 산물인 도덕적 탁월함으로 이 둘이 동시에 갖추어 졌을 때 나타난다는 것이다. 이러한 실천적 지혜의 실천과 습관화는 교사의 수업전문성을 지적인 측면으로만 보았을 때 생기는 오해들을 극복하고 도덕적인 측면을 함께 모색함으로써 새롭고 총체적인 시각에서 교사의 사회수업전문성을 보는 눈을 제공한다.

4) 실천적 지혜의 형성과정

실천적 지혜는 아리스토텔레스에게 있어서 “숙고”, “합리적 선택” 그리고 “실천과 습관화”의 단계를 거쳐 이루어지는 것으로 파악된다. 숙고란 주어진 구체적인 상황 속에서 “사려있는 자”가 자신이 설정한 목적을 실현할 수 있는 모든 가능한 대안적인 수단들 중에서 가장 쉽고 훌륭한 수단이 무엇인가에 대한 “탐구”와 검토단계라 말할 수 있다. 실천적 지혜의 두 번째 단계인 합리적 선택은 행동의 성취를 위한 가장 적합한 수단을 선택하거나 또는 무엇을 행할 것인가를 결정할 수 있는 단계로써 앎과 욕구의 일치와 올바른 결정을 위해 중요하게 강조되는 과정이다. 그리고 실천 및 습관화의 단계는 이전의 숙고의 과정을 거쳐 가지게 된 결론을 행하기로 결정한 것으로부터 지속적인 수행을 통해 이루어진다(손병석, 2000. 21-23). 그리고 실천 및 습관화는 또 다른 심사숙고로 이어진다. 이러한 심사숙고와 합리적 선택 그리고 실행을 통한 습관화의 연속된 순환과 상호작용으로 교사의 실천적 지혜가 형성되는 것을 읽을 수 있다. 이러한 실천적 지혜는 교사의 사회수업전문성을 이해하는 새로운 관점이라 할 수 있다.

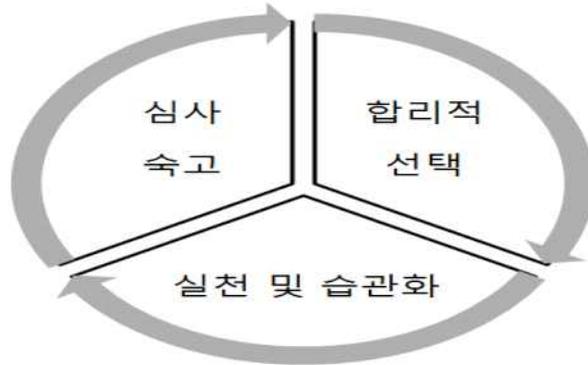


그림 1. 실천적 지혜의 형성과정

Ⅲ. 나오며

지금까지 사회수업전문성을 이해하는 새로운 관점으로 아리스토텔레스가 제시한 실천적 지혜의 가능성을 살펴보았다. 교사의 사회수업전문성에서 ‘탁월한’, ‘좋은’, ‘훌륭한’은 심사숙고, 후 합리적으로 선택하고 이를 실천으로 행하는 실천적 지혜의 형성과정으로 확인할 수 있음을 알 수 있었다. 실천적 지혜란 특정한 실천을 제대로 하는 것으로 특정한 환경에서 특정한 대상에게 특정한 시점에 맞추어 올바른 일을 올바르게 하는 법을 깨우치는 일이다(Barry & Kenneth., 2012. 15). 실천적 지혜는 교사의 삶으로 부터의 경험을 심사숙고하고 이론에서 실천으로 연결되는 개별성을 그 출발점으로 삼으며 이러한 실천적 지혜의 특성은 사회과와 사회수업이 가진 성격과 일치한다.

또한 실천적 지혜의 요소인 심사숙고, 합리적 선택, 실천 및 습관화는 상호순환하며 사회수업전문성을 완성된 것이 아닌 형성되는 것으로 인식한다. 이러한 관점은 사회수업전문성의 형성과정을 총체적으로 조망하는 역할과 수업전문성이론과 실천의 연계과정을 확인할 수 있는 가능성도 보여준다.

내용을 종합해 볼 때 실천적 지혜는 그동안 사회수업전문성 연구와는 다른 시각에서 생동감과 깊이 있는 사회수업전문성을 이해하는 개념이 될 수 있을 것으로 보인다. 하지만 이를 위해서는 더욱 연구되어야 하는 부분이 있다. 예를 들면 ‘교사가 심사숙고에서 무엇을 가지고 숙고하는지’, ‘합리적 선택 과정에서 어떤 이유로 선택하고 또 선택하지 않은 대안은 어떻게 되는지’ 등의 실제 사례연구가 뒷받침 되어야 할 것으로 보인다.

참고문헌

- 김남두 외 (2004). 아리스토텔레스 니코마코스 윤리학. 서울대학교 철학사상연구소.
- 민윤 (2010). 사회과 수업 전문성 담론의 이론과 실천의 정합성. 사회과교육연구, 17(2), 27-43.
- 박전규 (1985). 아리스토텔레스의 실천적지혜. 서광사.
- 손병석 (2000). 아리스토텔레스에게 있어서 실천지의 적용단계. 철학연구, 48, 21-23.
- 아리스토텔레스 저. 천병희 역 (2015). 니코마코스 윤리학. 숲.
- Warne, C. (2006). Aristotles' s Nicomachean Ethics. 김요한 역(2011). 아리스토텔레스의 니코마코스 윤리학 입문. 서광사.
- Barry, S. & Kenneth, S. (2012). Practical Wisdom The Right Way to Do the Right Thing. 김선영 역 (2012). 어떻게 일에서 만족을 얻는가. 웅진지식하우스.

사회과 수업의 생태비평을 위한 관점의 탐색: 생태지역 개념을 중심으로

이 현 진

안동영남초등학교

I. 서론

2000년대 초반 수업비평이라는 개념이 등장한 이후 학계와 현장은 수업비평에 대해 큰 관심을 보여왔다. 수업의 효과성을 높이기 위한 연구가 많았던 기존의 경향(김민환·김동엽, 1997; 이혁규, 2001; 김혜숙, 2006; 김순희, 2008)에 비해 수업비평은 구체적인 상황 속에서 수업을 이해하는데 도움을 주었다.

이혁규(2007)는 ‘수업에 대한 풍부한 이야기가 생산되고 소통되는 동안에 수업 개선 뿐 아니라 교과 교육의 성장을 위한 풍부한 단서들을 발견해 갈 수 있을 것’이라고 언급한 바 있다. 즉, 수업비평의 중요한 목적 중의 한 가지는 수업의 개선이라고 할 수 있다. 수업의 개선을 위해서는 다양한 관점으로 수업을 바라보고 의미를 생각해 볼 필요가 있다. 수업에 대한 ‘풍부한’ 이야기는 수업을 보는 ‘다양한’ 관점을 통해 나타나기 때문이다.

Eisner(1994)는 교육비평의 진실성(타당성)을 판단하는 기준으로 일관성, 집단적 합의, 지시적 적절성, 도구적 유용성과 더불어 비평의 유용성을 제시하였다. ‘비평의 유용성’이란 비평을 통하여 독자들이 얼마나 많은 도움을 받는가 하는 것이다. 구체적으로 살펴보면 (비평이)사람들로 하여금 자신의 일을 더욱 효과적으로 할 수 있도록 해주는가, 사람들이 현상을 보다 복잡적이고 미묘한 방식으로 지각할 수 있도록 하는가, 즉 비평가가 말하지 않았더라면 모르고 지나쳤을 것을 비평가의 말을 통해 알게 되어(박승배, 2006) ‘독자들이 유용한 도움을 받았는가?’ 하는 것이다. 이는 수업비평이 다양한 관점을 통해 수업개선에 유용한 시사점을 제공해야 함을 뜻한다.

수업을 보는 기존의 관점들은 수업을 다양한 관점에서 보는 데 도움을 주었으나 교육을 보는 산업사회의 시선을 완전히 벗어나지 못하였다는 공통점을 가진다. 예를 들어 수업의 내용을 학생들이 잘 이해하도록 돕기 위해 교사가 사용하는 전략을 중심으로 수업을 살펴본다면 교사는 수업을 주도적으로 지배하고 있고 학생은 수업에서 피지배자 혹은 수업내용의 소비자

로 머물게 된다. 삶의 실천이라는 측면에서 수업을 본다면 교사와 더불어 학생이라는 존재의 의미가 주체적으로 드러나지만 여전히 학생의 배움을 학생 스스로 조절할 수 있는 것이 아닌 교사의 가르침을 어떤 의미로 받아들이고 있는가에만 집중하게 된다.

산업사회를 배경으로 한 사회과 수업의 문제점인 관계의 단절을 극복하고 교사와 학생의 삶이 사회과 수업과 만나 의미를 이루는 모습을 포착해 낼 수 있는 수업비평의 관점으로, 본 연구에서는 사회과 수업에 대한 생태비평을 제안하고자 한다. 사회과 수업에 대한 생태비평이란 수업 속 다양한 존재들의 상호작용이 만드는 하나의 지역으로서의 수업을 통해 그 속의 존재들이 살고 있는 모습을 전일적으로 재구성함으로써 수업 속에 숨겨져 있거나, 기존의 모습과는 다른 새로운 관계와 존재의 의미를 밝히고자 하는 비평이다.

기존의 이분법적·위계적·지배적 시선에 의해 숨겨져 있던 다양한 존재들의 관계와 그 의미를 밝히고, 교사와 학생이 수업에서 가지고 있는 생태적 지위와 의미, 상호작용과 그 의미인 관계, 배움이 수업을 통해 학생들의 삶에 다시 재거주하게 되는 모습을 수업에서 찾아보고 비평해 본다는 것을 말한다. 이를 통해 수업 속 존재들의 삶의 양식을 다시 살펴봄으로써 학생들의 민주적 삶에 사회과 수업이 어떤 영향을 주는지 살펴볼 수 있을 것이다.

본 연구의 목적은 사회과 수업을 위한 비평으로 생태비평의 관점을 탐색해보는 것이다. 생태적 관점으로 사회과 수업을 비평한다는 것의 의미와 관련 주제어를 도출해 보고, 도출한 주제가 사회과 수업을 위한 관점으로서 생태비평이 어떤 유용성을 가질 수 있을지 살펴보고자 한다.

II. 생태지역으로서의 수업

1. 생태비평의 필요성

생태학에서의 생태적 관점이란 일정한 환경 속에서 삶을 영위하고 있는 개체의 행동 및 인식을 개체 자체의 속성에 따른 결과를 파악하기 보다는 개체가 속해있는 주변 환경과 타 개체들과의 상호작용 속에서 자연스럽게 나타나는 현상으로 해석하는 간학문적 접근방법이다 (Dobson, 1998; 노태호 외, 2000).

정치생태학 분야에서 생태비평을 주장한 문순홍(2006)은 생태비평을 ‘생태학적인 사유와 생태학에 터하여, 개인·공동체·제도·문명에 들어와 있는 반생명적인 요소들을 드러내고 이를 비판하는 분석장르’ 라고 하였다. 즉, 인간과 인간-사회관계는 물론 인간과 기계, 인간과 동·식물, 인간과 물리 환경의 상호 작용을 전일적으로 재구성함으로써 생태학을 다른 방향에서 생각하도록 하고, 자연·경제·문화 등의 상관관계에 대한 방정식을 새로이 구성해서, 대안적인 삶의 유형을 제안하는 것이라고 말한다. 이를 통해 생태비평은 그동안 억압되어온 것들-타자의

권리, 다른 인식론, 다른 지식 등등-의 목소리를 드러내주고 평가할 수 있다. 다시 말해, 기존의 이원적·위계적·중심적·지배적 패러다임에서 ‘죽어 있는 것’ 들을 살려내고, 생태논의 내부의 다종다양한 견해들 간에 의사소통할 수 있는 길을 회복하고, 동시에 새로운 생활 방식·조직·경제·정치 등을 실험함으로써 적극적인 사회 참여를 유도해낼 수 있다(문순홍, 2006)는 것이다.

문순홍의 논의를 바탕으로 사회과 수업에 대한 생태비평에 대해 살펴보면, 수업 속 다양한 존재들의 상호작용이 만드는 하나의 지역으로서 수업을 보고, 그 속의 존재들의 관계에 대한 전일적 재구성을 통해 수업 속에 숨겨져 있거나 기존의 모습과는 다른 새로운 관계와 존재의 의미를 밝히고 새로운 관계를 구축하고자 하는 비평의 장르라고 할 수 있다.

생태비평이 사회과 수업비평의 관점으로 필요한 이유를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 생태적 관점은 사회과 수업의 내용에 대한 보다 민주주의적인 이해를 가능하게 한다. 산업사회를 기반으로 한 현재의 사회현상을 보는 시선은 효율성, 한계효용의 극대화에 그 초점이 맞추어져있다. 이러한 생산과 소비는 지극히 인간중심주의적인 세계관을 만들어 낸다. 서로 다른 이해관계가 부딪혔을 때 소득 수준이 낮은 빈곤층의 지불 의사는 낮게 반영될 수밖에 없으며 수치로 환원하기 어려운 심리적 특성들은 의사결정에서 제외된다(서영표, 2014). 또한 서로 밀접하게 연관되어 상호의존적인 주체들을 분절적인 주체로 파편화하고 경쟁하는 관계로 파악하는 현재의 사회현상에 대한 관점은 그 자체로서 비민주적이다. 민주주의는 그 권력이 분산되어 있다는 것을 뜻하며 다양성에 대한 존중이 전제되어 있다. 사회과학적 측면에서 다양성이란 ‘대안’의 기능을 하는데 위계적 관계는 특정 계층의 생각이나 이익을 강조하게 됨으로써 수업의 과정에서 다양한 주체들의 존재를 숨기거나 무시하게 만들고 다양성이 존중되지 못하게 함으로써 대안이 작동하지 못하도록 기능한다. 생태적 관점은 사회 현상에서 경제적 가치로 환원될 수 없어 소외되었던 다양한 가치들에 대해 말해주고 있으며 다양한 가치들의 관계에 대한 이해야말로 사회현상에 대한 보다 민주적인 이해가 될 것이다.

둘째, 생태적 관점을 통해 사회과 수업 속 상호작용과 상호작용의 의미인 관계에 대한 다른 이해를 시도할 수 있도록 한다. 생태적 관계는 상생의 회복을 추구하며 이 과정에서 필요한 것은 상호의존 관계로 성립되는 그물망이다. 이는 분업화된 주체의 완전한 자립을 추구하는 산업사회의 논리와는 다르다. 산업사회는 사회 및 자연환경과 분리된 고립적 자아, 개인적 자아를 추구한다. 그러나 학교는 학생 중심의 독립적 실체에 집중하기보다는 상호간의 공존을 실현하는 일을 하는 조직(노상우, 2003)일 때 그 의미를 가지며 수업 역시 그러하다.

생태적 관점으로 수업이 이루어지는 과정을 살펴보게 되면 자연스럽게 수업 내에서 이루어지는 사고나 의견의 생산과 교환에 집중하게 되는데, 이는 수업 외부에서 주어지는 객관적 사실이나 진리에 학생들이 얼마나 잘 적응하는지를 살피는 일이 아닌 수업 내부에서 생산, 순환되는 생각들을 살펴볼 수 있게 한다. 생태적 관점은 사회과 수업의 과정을 드러냄으로써 민주주의를 경험하는 과정을 살펴볼 수 있다.

셋째, 생태적 관점은 이중적인 구조 속에서 각자의 궤도로 순환하고 있는 사회과 수업의 현상을 총체적인 관점에서 살펴볼 수 있게 한다. 사회과 수업에서 이루어지고 있는 일종의 연습

과 교실 속에서의 실제 삶, 실제 사회현상과 특정 기준에 의해 걸러진 사회과 교육내용, 사회현상에 대한 교육과정의 해석과 수업자의 해석 등을 상호작용의 관점에서 살펴봄으로써 사회과의 교육내용이 수업을 통해 교사나 학생들의 삶에 착근하는, 총체적인 과정을 살펴볼 수 있게 한다. 이러한 세 가지 측면을 종합적으로 살펴보면 결국 생태적으로 사회과 수업을 본다는 것은 보다 확장되고 근본적인 민주주의의 관점에서 사회과 수업을 보고자 한다는 뜻과 다르지 않다. 이는 생태 논의가 참여 지향적인 민주주의를 추구하는 것과 맥을 같이 한다.

생태적 관점을 지향한다는 것은 현대적 시간과 공간의 조직 방식에 대한 저항이라고 할 수 있다. 특히 질적인 시간 속에서 이루어지는 인간의 실천을 통해 공간의 의미를 부여함으로써 물리적이고 추상적인 공간을 ‘의미있는 장소’로 만들려는 시도를 한다고 볼 수 있다(이상현, 2011). 개학 첫 날의 낮선 공간은 교사와 학생이 만들어가는 질서를 통해, 수업 활동을 통해, 날마다 서로를 경험하는 일을 통해 독특한 교실의 풍경이 만들어지고 이곳은 ‘우리’의 교실이 된다. 생태적 관점의 수업비평은 수업의 숨겨진 고유한 모습을 드러내어 새로운 관계로 그 의미를 재구성하려는 시도이다.

2. 수업에 대한 생태적 은유, 생태지역(bioregion)¹⁾

인간의 사회적 관계이든 근원적 존재와의 연관이든 그것은 존재하고 있는 장소를 통해서 그 참다운 의미가 드러난다(신문수, 2007). 수업에서 학생의 삶이 소외되는 현상, 교과와 삶의 괴리, 지식 위주의 수업 등이 사회과 수업이 가지고 있는 현실적인 어려움이라는 점을 볼 때, 사회과 수업이 교사와 학생들에게 의미있는 장소가 되지 못하거나 장소를 형성해주지 못하는 것은 관계의 단절의 한 원인일 수 있다. 다시 말해 장소성이 상실된 수업이 이루어지는 것은 Relph의 표현을 빌리면 장소에 깊이 뿌리 뽑힌 삶(교과에서의 삶)과 뿌리 내린 삶(실제 삶)이 서로 포개어지지 못했기 때문이다. 사회과의 내용이 만드는 장소와 교실 구성원들의 삶이 만들어내는 장소가 서로 괴리되지 않았을 때, 두 가지가 서로 포개어져 착근될 때 사회과와 삶의 괴리는 해결될 수 있을 것이다. 따라서 사회과 수업은 그 스스로 수업의 구성원들에게 의미있는 장소로 존재해야 하고 장소를 제공할 수 있어야 한다.

장소에 대한 생태적 접근에서 사용되는 주요 개념적 용어로는 ‘생태지역(bioregion)’을 들 수 있다. 구체적으로 생태지역이란 지구 전체의 생물권 내에서 고유하고 본질적으로 기여하는 부분으로 존재하는 토양, 분수계, 기후, 자생 식물과 동물 등이 공통적 특성을 갖는 지리적 지역을 말한다. 생태지역 개념을 대중화한 Berg와 Dasmann은 생태지역(bioregion)을 생활-지역(Life-Region)개념으로 보아서 동식물, 기후 그리고 지질 특성들이 유사한 유형을 가진 상호관계하는 지리적 지역이며, 지속적으로 어떤 장소에서 오랫동안 살면서 발전시킨 독특한 문화를

1) bioregion은 생물지역, 생태지역, 생명지역 등 다양한 용어로 번역되고 있다. 본 연구는 생태학에서 사용되는 개념들을 수업현상에 대한 은유로 활용하고 있다. 따라서 ‘생태’라는 단어가 보다 적합하다고 판단하여, 본 연구에서는 bioregion을 ‘생태지역’으로 번역하고, 다른 용어로 번역하는 글을 인용할 때에도 생태지역으로 대체·통일한다.

포함한다고 정의하면서, 지역 기본틀 내에서 토지와 생활에 관한 사고의 방법이며, 활동지향적인 문화지리적 용어로 정의했다(Berg & Dasmann, 1995; 장병관, 2000 재인용). 다시 말해 생태지역은 지리적 영역이기도 하지만 의식의 영역(terrain of consciousness)이기도 한, 장소이기도 하지만 그곳에서 어떻게 살아야 할 것인가 하는 이념이기도 하다.

생태지역이 본격적으로 생태 사상계에 널리 알려지기 시작한 것은 Sale에 의해서이다. Sale은 ‘생태지역이란 인간에 의해 임의로 구획된 것이 아니라 식물상, 동물상, 수계, 기후와 토양, 지형 같은 자연조건, 그리고 이런 조건에 따라 자연발생적으로 형성된 인간 정주 체계와 문화에 의해 정의되는 공간’을 의미한다고 하였다. 즉, ‘인위가 배제된, 그곳의 생활양식과 풍토와 생물상으로 정의되는 지역’ 혹은 ‘법률이 아니라 자연에 의해 통치되는 지역’을 일컫는다(Sale, 1991). 생태지역이 ‘삶의 지역’이라는 점은 Sale(1991)의 생태지역 패러다임을 통해 잘 나타난다.

<표 2> 산업사회 패러다임과 생태지역 패러다임(Sale, 1991)

	산업과 과학 중심의 패러다임 (Industrio-scientific Paradigm)	생태지역 패러다임 (Bioregional Paradigm)
Scale	국가(State)	지역(Region)
	국민·세계(Nation-World)	커뮤니티(Community)
Economy	착취(Exploitation)	보전(Conservation)
	진보(Progress)	안정(Stability)
	세계 경제(World Economy)	자급자족(Self-sufficiency)
	경쟁(Competition)	협동(Cooperation)
Polity	중앙집권화(Centralization)	분권화(Decentralization)
	위계(Hierarchy)	보완(Complementarity)
	균질(Uniformity)	다양(Diversity)
Society	양극화(Polarization)	공생(Symbiosis)
	성장·폭력(Growth-Violence)	진화(Evolution)
	단일문화(Monoculture)	다문화(Division)

생태지역 패러다임은 기본적으로 인간과 다른 종들 모두는 공진화할 본연의 권리를 가지므로 생태 과정, 특히 토착적 다양성과 생태계 건강의 보전과 회복에 대한 인간의 주의 깊은 이해가 필요하다는 것을 전제로 삼는다. 이러한 전제를 바탕으로 지역과 지역 공동체란 스케일을 제기하며, 그 경제활동 목표는 자연 시스템에 대한 이해를 바탕으로 협동적 자존을 최대한 성취하도록 하는 것이다. 생태지역 문화는 과거와 현재의 그 지방 특유의 문화적 토대를 알아야 하며, 이런 전통을 미래로 통합하기를 추구한다. 그리고 이러한 문화 형성은 참여적 의사결정 과정을 통해 적법성을 부여받고, 이것이 생태지역의 거버넌스를 형성한다. 이와 같은 적법성과 거버넌스 형성은 각 생태지역의 다양성을 인정하는 것이며, 그 다양성을 바탕으로 다

른 생태지역들과 연계하고 보완하면서 연합 네트워크를 구성할 것을 제안한다(이준미, 2006). 이러한 논의를 통해 살펴볼 수 있는 생태지역의 네 가지 중요한 특징은 토착지식과 지역 공동체, 관계성, 재거주라고 할 수 있다.

먼저 토착지식이란 생태지역에서 ‘토착적 다양성과 생태계 건강의 보전과 회복에 대한 인간의 주의 깊은 이해’, ‘과거와 현재의 그 지방 특유의 문화적 토대’에 해당하는 것으로 문화나 사회의 고유한 지역지식을 말한다. 토착지식을 안다는 것은 생태지역과 어울려 살아가는 방법을 아는 것이므로 생태지역에서의 삶의 목적인 ‘재거주’에 큰 영향을 주게 된다.

생태지역의 두 번째 특징은 지역 공동체(community)이다. 생태지역에서의 삶은 지역을 바탕으로 한 자연적인 사람들의 협의가 이루어질 수 있는, 살아있는 가장 작은 관계망인 지역 공동체를 추구한다. 지역 공동체는 장소의 실재로서 ‘그들이 어떻게 살고 있는가’에 대한 대답이다. Hipwell(2004)에 따르면 생태지역(주의)은 지속가능한 삶을 위한 지역 공동체의 중요성에 대한 이야기이다. 생태지역은 거주민들이 정치의 주체로 결정에 관여할 수 있는 곳으로 생태지역(주의)에 입각한 공동체는 ‘스스로 결정하는 힘’을 회복한 공동체에서 출발한다(Snyder, 1990; 문순홍, 2006).

생태지역에서 중요한 세 번째 특징은 관계성이다. 생태지역에서의 관계맺음은 협동과 분권화, 공생과 진화, 보전과 안정 등으로 표상되는 수평적·비중심적이며 총체적인 관계맺음이다. 생태지역에서의 관계성은 생태지역의 스케일, 경제, 정치, 사회가 분권적인 협치에 의해 작동하기를, 공생과 진화, 보전과 안정을 위한 관계맺음을 바란다는 것을 의미한다.

생태지역에서 중요한 네 번째 특징은 재거주이다. 재거주란 ‘지역의 내부와 주변에서 작동하는 특정한 생태적 관계를 알게 됨으로써 한 장소의 원주민이 되는 것’을 말한다. 이는 생태지역 내의 활동을 이해하고 생태지역에서의 삶을 풍요롭게 하며 삶을 지지해주는 시스템을 복원하도록 하고, 생태적·사회적으로 지속가능한 존재의 패턴을 확립하는 사회적 행동을 진화시키는 것을 뜻한다. 간단히 말해 생태지역의 이용자가 아닌 생태지역 공동체에 포함되는 것을 뜻한다(Berg & Dasmann, 1977; Aberley, 1999). 재거주란 생태지역에서의 삶이 갖는 궁극적인 목적이다. 지금까지 살펴본 생태지역의 네 가지 특징을 통해 사회과 수업에 대한 생태비평을 위한 비평의 세 가지 관점을 제시하고자 한다.

첫째, 삶이 이루어지는 지역의 공동체가 생산하고 순환하는 토착지식을 통해 삶의 지역으로서의 수업을 비평할 수 있다. 둘째, 공동체에 의해 배움이 일어나는 과정에서 나타나는 상호작용의 의미인 관계성을 중심으로 수업을 비평할 수 있다. 관계성은 생태비평의 가장 기본적인 중요한 부분이기도 하다. 셋째, 공동체적 지식인 토착지식이 수업을 통해 공동체의 수업에 뿌리내리는 거주성을 통해 수업을 살펴볼 수 있다. 이 세 가지 관점은 각각 ‘교과에 의한 학생 소외’, ‘지식 중심의 수업’, ‘삶과 교과의 괴리’라는 사회과의 문제와 대응하면서 그 해결을 위한 실마리를 제공할 수 있을 것이다. 세 가지 관점의 구체적인 내용은 다음 절에서 살펴볼 수 있다.

III. 사회과 수업비평을 위한 생태비평의 관점

1. 토착지식

토착지식이란 생태지역의 거주자들이 환경과 오랜 시간에 걸쳐 상호작용하면서 생산·공유하고 전수해 온 지식을 뜻한다. 수업에서 토착지식이란 수업의 구성원들이 수업을 통해 공동으로 만들어내고 공유하는 지식을 말한다. 구성원 모두가 유용하다고 믿는, 공동체의 삶의 방식이나 지향하는 가치관이 내포된 일종의 ‘삶의 지혜’ 라고 할 수 있다.

사회과 수업에서 중요한 것인 사회과 수업이 해당 학생들의 삶의 맥락과 얼마나 맞닿아 있는가 하는 것이다. 학생들이 흥미있는 소재를 동기유발에 사용하는 간접적인 차원에서부터 학생들 자신의 문제를 직접 발견하고 해결해보는 직접적인 차원까지, 사회과 수업에서는 학생들이 그들의 현재 혹은 미래의 삶과 교과가 떨어져 있지 않다고 생각하는 것이 중요하다. 이를 위해서 교사는 학생들(의 삶, 생활)에 대한, 학교(생활)와 지역사회(생활)에 대한 관심을 갖지 않을 수 없다. 학생들 역시 자신들의 배움을 생활과 연관시켜 가게 되고 이러한 교사와 학생은 학교와 지역사회의 영향을 받아 독특한 교실의 분위기, 연행, 구체적인 앎 등의 토착 지식을 만들어가게 된다. 따라서 사회과 수업을 비평하고자 할 때는 교실의 토착지식을 살펴보아야 할 것이다.

2. 관계성

본 연구에서 관계성이란 수업의 주체들이 갖는 생태적 지위 간의 상호작용 양상과 그 의미를 말한다. 생태적 지위(niche)란 한 생물이 차지하는 서식지와 생물의 군집 내에서의 역할을 나타낸다. 본 연구에서 생태적 지위란 상호작용을 통한 역할의 자기생성과 순환성을 강조한 의미이다. 생태적 지위에 주목한다는 것은 사회문화적 관점에 의한 지식 형성, 즉 사회과 수업이 사회과답게 이루어지고 있는지를 바라볼 수 있는 하나의 관점이 된다.

생태적 관점의 사회과 수업비평에서 관계성은 인간이 인간으로 존재할 수 있는 근거이자, 생태적 관점과 사회과 그리고 수업의 가장 기본적인 교집합에 해당하는 특성이라고 할 수 있다. 생태계는 각 부분은 큰 흐름 상태에 있으며 그들이 처해있는 상황 안에서 환경을 만들기 위해 다른 요소들과 상호작용한다. 사회과는 인간과 사회의 상호작용의 의미, 관계에 대한 교과이다. 수업은 교사와 학생의, 학생과 학생의, 교육내용과 수업 주체들 간의 상호작용으로 이루어진다. 따라서 관계를 살펴보는 것은 생태적 관점의 수업비평을 위해 가장 기본적이면서도 필수적인 작업이라고 할 수 있다.

관계성이란 생태지역 거주자들의 상호연관된 존재에 대한 인식으로서 참여적 진화를 가능하게 하는 특징이다. 참여적 진화란 진화를 이루어가는 인간의 능동적인 참여를 말하는데 이

때 진화의 추동력은 종들 간의 상호작용과 이 상호작용이 맥락적으로 구성된 생태 공동체에서 나온다(Bookchin, 1995; 구승희 역, 2002). 상호작용과 공동체에 의한 진화를 수업에 은유하면 생태지역으로서의 수업의 거주자들이 상호작용을 하고 공동체가 되어갈 때 수업의 진화가 나타날 수 있다는 것이다.

인간은 관계 속에서 존재할 수밖에 없어서 타인과의 관계는 우리에게 무엇을 배울 수 있는지 혹은 무엇을 배울 수 없는지에 대한 중요한 지표가 된다(Latour, 1993; 홍철기 역, 2009). 수업에서 제공되는 언어적, 비언어적 많은 정보들 중 학생들이 어떤 정보에 귀를 기울이고 중요도를 두는지, 실천을 통해 체화하는 것은 무엇인지를 살펴보기 위해서는 역시 관계성에 주의를 기울여야 한다. 이는 결국 개인이 자기 자신을 어떤 사람이라고 생각하는지, 자신의 정체성 형성에도 영향을 미칠 수 있다.

3. 거주성

거주성이란 교사와 학생들이 수업이라는 생태지역에서 살고 있음을 뜻한다. 수업에 속함, 뿌리내림 등으로도 표현할 수 있다. Heidegger와 Bollnow, Relph의 ‘거주’, 생태지역주의자들의 ‘재거주’에 대한 논의에서 알 수 있는 공통점은 장소에 속함, 뿌리내림, 장소에서의 보살핌, 편안함 등을 들 수 있다. 수업이 하나의 장소라면 수업에 거주한다는 것은 수업에 속함, 뿌리내림, 편안함 등을 뜻한다고 할 수 있다. 수업에서의 뿌리내림 즉, 거주성은 몇 가지 특징을 가진다.

첫째, 고유한 모습과 특성을 간직한 뿌리내림이다. 고유함을 간직한 뿌리내림은 Heidegger에게는 땅을 구원하는 가운데 거주하는 것과 보살핌을, Bollnow에게는 안락함을, Relph에게는 사물의 질서 속에서 자신의 입장을 확고하게 파악하는 것을, 생태지역주의에서는 지역의 특성을 의미한다. 수업상황으로 환원하여 생각해 보면 학생의 생각을 교육과정이나 교사의 의도대로 갖고 닦고 뽑아내는 것이 아니라 학생들이 수업 속에서 스스로 만들어낸 세상에 대한 이해를 그대로 존중함으로 해석할 수 있다. 학생이 가지고 있는 고유한 세상에 대한 이해를 간직한 뿌리내림이 가능한 수업이야말로 학생이 주체로 존재하는 수업이 된다.

둘째, 관계를 바탕으로 한 공동체의 주체적인 노력이 작용하는 뿌리내림이다. 이는 고유한 모습을 가진 뿌리내림이 이루어지기 위해서는 개인보다는 공동체의 주체적인 노력이 작용한다는 것이다. Bollnow(1963)에 따르면 장소에 뿌리내림, 거주는 처음부터 존재하는 공간에서 이루어지는 것이 아니라 고향을 만들려는 인간의 공통 노력을 통해 만들어져야 한다(이기숙 역, 2011). 인간은 홀로 존재할 수 없는 만큼 공동체로 존재할 때 거주가 가능하다. Relph(1976) 역시 공동체와 뿌리내림이 이루어지는 장소 사이의 관계는 매우 밀접해서 공동체가 장소의 정체성을, 장소가 공동체의 정체성을 강화시킨다(김덕현 외 역, 2005)고 언급하면서 공동체의 정체성은 거주를 강화시키는 것임을 분명히 하고 있다. 또한 공동체가 스스로 거주하고자 할 때 진정한 뿌리내림이 가능하다. Heidegger(1954)는 죽을 자들인 인간이 거주함을 배워야만 한다고 말한다. 그는 인간이 거주함을 배우지 않는다는 점을 곤경으로 생각하지 않

으며 거주함의 의미를 망각하고 살고 있기 때문에 고향상실이 나타난다고 하였다(이기상 외 역, 2008). 생태지역주의자들 역시 재거주는 지역에 대한 책임감을 배우는 것이라고 하며 거주는 공동체의 주체적인 의지가 있어야 함을 지적하고 있다.

수업에서 뿌리내림, 즉 거주성이 위와 같은 의미를 지녔다면 사회과 수업비평을 위한 관점으로 거주성이 중요한 이유는 무엇인가?

첫째, 일상의 삶이 사회과 수업에 뿌리내림으로써 학생들은 더 이상 수업에서 경계인으로 살지 않을 수 있다. 둘째, 학생들이 수업에 거주하게 되었을 때, 비로소 배움이 일어났다고 할 수 있다. 셋째, 결국 나 자신을 알아가는 과정으로서의 배움을 통해 거주가 나타나며 자신의 정체성을 만들어갈 수 있다. 넷째, 교과와 삶이 괴리되지 않는 수업을 만들게 됨으로써 지속 가능한 사회과 수업이 될 수 있다.

Hedegger와 Bollnow, Relph와 생태지역주의자들의 거주에 대한 논의는 모두 인간이 자신의 장소와 어떤 방식으로 진정한 뿌리내림을 하고 있는 지로 귀결된다. 이는 삶과 교과의 괴리라는 문제가 교과의 존재 자체를 흔들고 있는 사회과의 오래된 문제에 대한 대안을 찾을 수 있는 열쇠가 될 수 있다.

IV. 결론

이상의 논의를 통해 사회과 수업비평을 위한 생태비평의 세 가지 주제어로 ‘토착지식’, ‘관계성’, ‘거주성’을 도출하였다. 본 연구의 결론으로 세 가지 주제어가 갖는 유용성을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 생태적 관점의 주제어들을 통해 사회과 수업이 가지고 있는 문제에 대한 실마리를 제시할 수 있다. 학생들이 경험하지 않는 어른들의 세계를 배우면서 교과에 의해 소외될 수밖에 없던 학생들은 그들 스스로 토착지식을 만들어내면서 수업의 주체로 자리매김할 수 있었다. 가치나 태도에 대한 얇은 배제한 채 지식 위주로 이루어지는 사회과 수업에서 공동체 내의 긍정적인 관계들을 두텁게 쌓아가면서 민주주의에 대한 경험이 가능했다. 민주주의에 대해 민주적인 관계를 통해 배우는 것이 가능하다는 것을 보여준 것이다. 뿌리내림의 과정에서 학생들은 수업에서의 삶이 삶에 유용하다는 것을 믿게 되고 결국 교과와 삶의 괴리라는 사회과 수업의 문제점을 해결하는데 도움을 줄 수 있었다.

둘째, 지식이나 기능, 가치와 태도, 수업의 내용과 수업의 방식, 삶과 교과를 포괄적이고 유기적으로 살펴볼 수 있는 비평을 할 수 있다. 토착지식은 사실적 지식부터 가치나 태도에 대한 지식 모두를 포함한다. 관계성은 수업의 방식이 수업의 내용에도 영향을 미친다는 것을 보여준다. 거주성은 교과의 삶이 삶에 뿌리내림으로써 교과의 삶이 실천으로 이어질 수 있는 가능성을 포함하고 있다.

셋째, 학생들이 지식의 생산자가 되고 관계성의 중심이 되고, 거주의 주체가 되면서 보다 근본적인 의미에서 구성주의적이고 학생이 중심인 수업을 바라볼 수 있다. 학생이 수업의 주체가 된다는 것은 수업에서의 위계적이고 지배적인 시선을 극복할 수 있는 가능성을 보여주는 것이다. 교사와 교육과정·교과서 개발자, 학계 등 기존의 상위 위계에 있는 존재들은 학생들이 생산해 내는 지식의 가치에 좀 더 관심을 가져야 할 것이다.

넷째, 교사와 비평가로 하여금 보다 긴 호흡으로 수업을 바라보게 한다. 관계는 오랜 시간을 두고 맺어지고 상호의존성이 높아져야 공동체가 형성된다. 공동체가 형성되면 토착지식이 만들어질 수 있고 토착지식이 삶에 뿌리내리면 그것이 진정한 사회과 수업에서의 배움이라고 할 수 있다. 이 과정은 한 순간에 일어나는 일이 아니다. 교사는 한 차시의 수업으로 학생들의 변화를 단정 짓지 않고 비평가는 한 차시의 수업으로 수업의 가치를 평가하지 않는다. 이런 유보적인 태도는 여유가 되고 여유는 학생들이 주체로 올라설 수 있는 틈이 된다. 특히 사회과 수업의 경우 민주주의라는 삶의 양식을 익혀가는 과정이므로 긴 호흡으로 수업을 본다는 것은 매우 중요한 과정이라 할 수 있다.

본 연구를 통해 생태적 관점으로 사회과 수업을 본다는 것은 결국 수업의 내용과 방식, 과정과 결과 속에서 보다 민주적으로 사회과 수업이 이루어질 수 있도록 돕는 것이라는 것을 알 수 있다. 사회과 수업이 ‘나중’, ‘그곳’에서의 삶이 민주적이기 위해 준비하는 과정이 아니라 ‘지금’ 그리고 ‘여기’의 삶이 민주적일 수 있도록 돕는 것이라면 지금 여기의 사회과 수업을 위한 비평으로 생태비평은 그 역할을 다할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김민환·김동엽(1997). 수업연구 패러다임에 관한 비판적 논의. **비교교육연구**, 7(1), 209-234.
- 김순희(2008). 사회과 교실 수업 연구의 한계와 가능성-연구동향 분석을 중심으로. **사회과교육**, 47(3), 213-240.
- 김혜숙(2006). 교실생태학적 관점에 근거한 중등 지리수업의 질적 사례연구. 고려대학교 박사학위논문.
- 서영표(2014). 생태민주주의의 확대를 위하여: 생태민주주의란 무엇인가 민주주의의 생태적 확장 모색 사회로의 전환. **계간 민주**, 10, 44-69.
- 신문수(2007). 장소·인간·생태적 삶. **문학과 환경**, 6(1), 57-79.
- 이준미(2006). 농촌의 생물지역 계획에 관한 연구, 서울시립대학교대학원 박사학위논문.
- 이혁규(2001). 사회과 교실수업 연구의 동향과 과제. **사회과학교육연구**, 4, 1-22.
- _____ (2007). 수업비평의 필요성과 방법에 대한 탐색적 논의. **교육인류학연구**, 10, 155-185.
- 장병관(2000). 생물지역계획 이론의 적용가능성. **한국조경학회지**, 28(4), 54-65.
- 한승희(2002). **민주시민교육의 개념과 쟁점**. 민주화운동기념사업회. 서울: 민주화운동기념사업회.
- 문순홍(2006). **생태학의 담론**. 서울: 아르케.
- 박승배(2006). **교육비평**. 서울:교육과학사.
- Aberley, D.(1999) Interpreting Bioregionalism: A Story from Many Voices. In McGinnis, M.(2009).(Ed.). *Bioregionalism*. London: Routledge.
- Berg, P. & Dasmann, R.(1977). Reinhabiting California. *The Ecologist*, 7(10), 399-401.
- Hipwell, W.(2004). Political Ecology and Bioregionalism: New Directions for Geography and Resource-Use Management. *대한지리학회지* 39(5), 735-754.
- Bollnow, O.(1963). 이기숙 역(2011). **인간과 공간**. 서울: 에코리브르.
- Bookchin, M.(1990). 문순홍 역(1997). **사회 생태론의 철학**. 서울: 솔출판사.
- _____, M.(1995). 구승희 역(2002). **휴머니즘의 옹호**. 서울: 민음사.
- Dobson, S.(1998). 노태호 외 역(2000). **생태학**. 서울: 아카데미서적.
- Heidegger, M.(1954). 이기상 외 역(2008). **강연과 논문**. 서울: 이학사.
- Latour, B.(1991). 홍철기 역(2009). **우리는 결코 근대인이었던 적이 없다**. 서울:갈무리
- Relph, E.(1976). 김덕현·김현주·심승희 역(2005). **장소와 장소상실**. 서울: 논형.
- Sale, K.(1991). *Dwellers in the land-The bioregional vision-*. Georgia: The University of Georgia Press.
- Snyder, G.(1995). 이상화 역(2005). **지구, 우주의 한 마을**. 파주: 창비

2017년 연차학술대회 발표자료집

- 발행일 : 2017. 1. 17.(수)
- 발행인 : 한국사회교과교육학회장 박남수
한국사회교과교육학회
- 발행처 : 한국교원대학교 사회과학교육연구소
한국교원대학교 일반사회교육과
- 인쇄처 : 도서출판 협신사 (043) 233-4809

사 무 국 : 한국교원대학교 사회과학교육연구소(Tel: 043-230-3881)
우)363-791 충북 청주시 흥덕구 강내면 태성탐연로 250

홈페이지 : www.kasse.or.kr

연회비: 30,000원

회비납부 : 납부계좌: 농협, 302-1038-5424-51(예금주: 허수미)