

한국사회교과교육학회
2017년 하계학술대회

주제: 미래사회와 시민역량

- 일시 : 2017년 8월 9일(수) 12:00~17:30
- 장소 : 충북대학교 N14동 인문사회관
- 주최 : 한국사회교과교육학회
충북대학교 우암연구소

韓國社會教科教育學會

The Korean Association for the Social Studies Education



미래사회와 시민역량

목 차

□ **1** 조강연

<기조강연> 미래사회 시민 역량

정호범(진주교대) 1

□ **1** 분과 발표

- 시민교육의 테마로서 정치의 사법화 현상

전운경(원주북원여고) 17

- 사회과교육에서의 Computational Thinking

이서영(서울대사대부설초) 31

- 통합적 사고의 대안적 사고 탐색:

Integrative Thinking과 Design Thinking을 중심으로

안영식(대구진월초) 41

□ **2** 분과 발표

- 청주지역 행정구역과 지명 변천

강창숙(충북대) 59

- 원근법의 관점으로 환경확대법 다시보기

최석환(서울문덕초) · 남상준(한국교원대) 69

- 초등학교 역사영역에 생활사의 도입과 변천

문재경(부산효림초) 79



참여하는 시민, 그리고 사회과 교육

□ 3분과 발표

- 사회과 교육에 있어 읽기 성취기준 구성에 관한 탐색적 연구:
미국 NCSS 사회과 교육과정 및 중핵교육과정을 바탕으로
이승연(경인교대 강사) 93
- 초등 사회과수업에서 테크놀로지의 역할변화 탐색
김영현(진천한천초) · 남상준(한국교원대) 113
- 초등 사회과 수업에서의 학습자 질문 유형 분석
이순덕(전주용봉초) · 남상준(한국교원대) 125

□ 4분과 발표

- 교사의 정치성향이 사회과 토론수업에 미치는 영향
정순아(한국교원대 대학원) 135
- 사회과 수업지도안의 새로운 구성 방향
홍미화(준천교대) 153
- 초등사회과 교사의 미디어 재해석 양상에 대한 연구
김세연(대전문정초) · 남상준(한국교원대) 165

□ 5분과 발표

- 고등학교 일반사회 영역에서의 문화 교육 변천
유종열(공주대) 177
- 한국 초등 사회 교과서 구성 체제 분석
김세훈(평택도곡초) 191
- 미국사회의 이주현상을 통한 시민성의 변천과정과 전망
장혁준(한국교원대 대학원) 217

■ 2017년 한국사회교과교육학회 하계학술대회 프로그램 ■

◇ 일시 : 2017. 8. 9(수) 12:00 - 17:30

◇ 장소 : 중북대학교 N14동 인문사회관

〈전 체 일 정〉

구분	하계학술대회
12:00~12:30	등록
12:30~12:50	개회식
12:50~13:40	기조강연 - '미래사회 시민 역량'
14:00~17:00	분과 발표 및 토론
17:00~17:30	종합토론 및 폐회

〈개회식 및 포럼디스커션〉

장소 : 인문사회관 105호

구분	개회식
12:00~12:30	등록
12:30~12:50	<ul style="list-style-type: none"> ■개회식 - 사 회 : 오연주(중북대학교) - 개회사 : 박남수(한국사회교과교육학회장/대구대학교) - 축 사 : 윤여표(중북대학교 총장)
12:50~13:40	<기조강연> 미래사회 시민 역량 - 정호범(진주교대)

〈분과 발표 및 토론〉 (1~3분과)

장소 : 인문사회관 201, 202, 203호

구분	1분과 (인문사회관 201호) 사회: 박용조(진주교대)	2분과 (인문사회관 202호) 사회: 박승규(준천교대)	3분과 (인문사회관 203호) 사회: 김영석(경상대)
14:00~17:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 전윤경(원주북원여고) 「시민교육의 테마로서 정치의 사회화 현상」 ■ 토론: 강대현(전북대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 강장숙(충북대) 「청주지역 행정구역과 지명 변천」 ■ 토론: 김순배(한국교원대 강사) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이승연(경인교대 강사) 「사회과 교육에 있어 읽기 성취 기준 구성에 관한 탐색적 연구: 미국 NCSS 사회과 교육과정 및 중핵교육과정을 중심으로」 ■ 토론: 윤길복(서울은빛초)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이서영(서울대사대부설초) 「사회과교육에서의 Computational Thinking」 ■ 토론: 김중훈(서울하늘초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 최석환(서울문덕초) / 남상준(한국교원대) 「원근법의 관점으로 환경확대법 다시보기」 ■ 토론: 남호엽(서울교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김영현(진천한천초) / 남상준(한국교원대) 「초등 사회과수업에서 테크놀로지의 역할변화 탐색」 ■ 토론: 전희욱(이화여대 강사)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 안영식(대구진월초) 「통합적 사고의 대안적 사고 탐색: Integrative Thinking과 Design Thinking을 중심으로」 ■ 토론: 배영민(경북대 · 경상대 강사) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 문재경(부산효림초) 「초등학교 역사영역에 생활사의 도입과 변천」 ■ 토론: 주용영(대구교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이순덕(전주용흥초) / 남상준(한국교원대) 「초등 사회과 수업에서의 학습자 질문 유형 분석」 ■ 토론: 이수정(연천교)
17:00~17:30	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합토론 및 폐회 (인문사회관 207호) - 사회 : 오연주(충북대) 		

〈오후 분과 발표 및 토론〉 (4~5분과)

장소 : 인문사회관 205, 206호

구분	4분과 (인문사회관 205호) 사회: 허수미(한국교원대)	5분과 (인문사회관 206호) 사회: 오연주(충북대)
14:00~17:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 정순아(한국교원대 대학원) 「교사의 정치성향이 사회과 토론수업에 미치는 영향」 ■ 토론: 이정희(광주교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 유종열(공주대) 「고등학교 일반사회 영역에서의 문화 교육 변천」 ■ 토론: 류현중(제주대)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 홍미화(춘천교대) 「사회과 수업지도안의 새로운 구성 방향」 ■ 토론: 서용선(경기도교육청) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김세훈(평택도곡초) 「한국 초등 사회 교과서 구성 체계 분석」 ■ 토론: 이광원(밀양마리벌초)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김세연(대전문정초) / 남상준(한국교원대) 「초등사회과 교사의 미디어 재해석 양상에 대한 연구」 ■ 토론: 광병현(장원남산초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 장혁준(한국교원대 대학원) 「미국사회의 이주현상을 통한 시민성의 변천과정과 전망」 ■ 토론: 장원순(공주교대)
17:00~17:30	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합토론 및 폐회 (인문사회관 207호) - 사회 : 오연주(충북대) 	

미래사회 시민 역량

정 호 범
진주교육대학교

I. 들어가는 말

오늘날 세상은 모든 분야에서 급변하고 있다. 인공지능, 인터넷, 모바일 등 첨단 과학기술의 발달은 삶의 모습을 하루가 다르게 바꾸어 놓고 있다. 특히 인터넷과 모바일의 발달은 '네트워크화' 현상을 확산시키고 있다. 네트워크화와 더불어 최근 두드러진 변화로 '개인화'와 '다원화' 현상을 꼽을 수 있다. 개인화 현상이 확산될수록 다원화 현상은 자연스럽게 수반되며, 다원화 현상의 증가는 개인화 현상의 확산에 영향을 미친다. 미래사회에서는 다차원적으로 '네트워크화 된 개인'들이 각자의 삶을 살아가면서, 동시에 네트워크를 통해서 '홀로'와 '공유'의 조화를 추구하면서, 그리고 '다름'과 '같음'을 동시에 수용하면서 살아갈 것이다. 즉 미래사회에서는 '네트워크화 된 개인주의(networked individualism)'가 확산될 전망이다.¹⁾ 다양한 미래 전망보고서들이 제시하고 있는 미래사회 변화를 종합·분석해보면, 제4차 산업혁명은 기술·산업구조 및 고용구조와 같이 사회 외적인 측면에만 영향을 미치는 것이 아니라, '역량'이라는 사회 내적인 측면이자 인간 '개개인의 특성'에도 영향을 미치고 있음을 알 수 있다(김진하, 2016, 55).

미래사회에서의 시민 역량을 검토하는 본고에서 주목하는 점은 바로 '다차원적으로 네트워크화 된 개인'이다. 본고는 미래사회에서 개인적 삶과 집단적 삶(네트워크화 된 삶)의 조화와 균형을 유지할 수 있는 시민 역량에 대하여 검토할 것이다. 즉 '다차원적'으로 '네트워크화'된 '개인'들이 모여서 살아가는 미래사회의 모습과 그 속에서 살아가는 시민들에게 요구되는 역량에 대해 살펴볼 것이다. 우선 미래사회의 특징에 대해 개인(주의)화, 다원(주의)화, 네트워크화를 중심으로 살펴보고, 이러한 사회에서 살아가는 시민들에게 요구되는 역량에 대하여 개인적/집단적 삶으로 구분하여 검토한 다음, 이러한 역량을 갖춘 시민을 육성하기 위한 교육 방향에 대하여 제안할 것이다.

그런데 2015 개정 교육과정 '총론'에는 자기관리, 지식정보처리, 창의적 사고, 심미적 감성, 의사소통, 공동체 역량을 핵심역량으로 설정하였다(교육부, 2015a, 2). 그리고 2015 개정 '사회과 교육과정'에서는 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제해결력 및 의사결정력, 의사소통 및 협업

1) '네트워크화 된 개인주의(networked individualism)'에 대해서는 다음을 참조 할 것. Lee Rainie & Rary Wellman(2012), *NETWORKED: The New Social Operating System*, Massachusetts Institute of Technology. 김수정 역(2015), *새로운 사회 운영 시스템: 네트워크화 된 개인주의(networked individualism)가 지배하는 디지털 세상의 현재와 미래*, 의왕: 에이콘출판주식회사.

능력, 정보활용 능력을 교과역량으로 제시하였다(교육부, 2015b, 3). 교육과정 총론에서 제시한 역량과 사회과 교육과정에서 제시한 역량은 서로 독립적으로 구분되는 것이 아니라, 서로 연결되어 있으며 상호 보완적인 속성을 갖고 있다. 이들 역량 중에서 본고에서 관심을 갖는 것은 개인적 삶과 네트워크화 된 삶에 관련된 역량이다. 즉 본고에서는 자신의 개인적 삶을 스스로 영위할 수 있는 능력으로서의 '자기관리 역량', 그리고 네트워크화 된 삶에 필요한 '의사소통 능력'과 '협업 능력'에 주목하고자 한다. 총론에 제시된 '자기관리 역량'은 인성 역량으로서 자아정체성과 자신감을 갖고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기 주도적으로 살아갈 수 있는 능력을 말하며, 사회과 교육과정에서 제시된 '의사소통 및 협업 능력'은 자신의 견해를 분명하게 표현하고 타인과 효과적으로 상호작용하는 능력으로서 자신의 관점을 효과적으로 표현하는 능력, 상대방의 의견을 수용하고 상호작용하는 능력, 타인을 존중하며 협력하는 능력을 포함하고 있다.

II. 미래사회의 삶의 변화 : 개인화, 다원화, 네트워크화

오늘날 우리의 삶의 모습은 급속도로 개인(주의)화, 다원(주의)화, 네트워크화 되고 있으며, 이러한 추세는 앞으로도 지속될 것으로 전망된다. 우리의 삶에서 나타나고 있는 이러한 세 가지 변화 양상은 서로 연결되어 있다. 여기서는 오늘날 우리나라에서 나타나고 있는 이러한 변화 양상과 그 특성을 살펴보기로 한다.

1. 개인화·다원화의 확대

오늘날 사회변화에 따라 우리의 삶의 양식과 가치관도 다양화되고 있다. 가령, 혼밥·혼술·혼여·졸혼 등 과거에는 보기 힘들었던 현상들이 일상화되고 있다. 이러한 현상들은 삶의 자기결정권을 강조하는 개인주의와 관련이 있으며, 최근 우리 사회의 개인화 현상은 그 양상이 여러 분야에서 매우 다양하게 나타나고 있다. 즉 개인화 현상과 다원화·다양화 현상이 서로 중첩되어 폭넓게 나타나는 특징을 띠고 있으며, 이러한 현상은 앞으로 더욱 지속될 것으로 보인다.

개인화 현상과 관련하여 우리 사회에서 등장하는 신조어도 계속 나타나고 있다. 가령, 혼자 생활을 즐기는 사람을 일컫는 신조어로 '혼족', '얼로너', '코쿤족', '싱글족' 등이 있다. '혼족'이란 혼자를 뜻하는 '혼'과 종족을 뜻하는 한자 '족(族)'이 합쳐서 만들어진 말이다. 이 말은 최근 들어 많이 언급 되고 있다. 가령 혼자 밥을 먹는 '혼밥', 혼자 술을 먹는 '혼술', 혼자 여행을 하는 '혼여', 혼자 영화를 관람하는 '혼영', 혼자 노는 '혼놀'이라는 말이 많이 사용되고 있으며, 이를 즐기는 사람들을 '혼밥족', '혼술족', '혼여족', '혼영족', '혼놀족'이라고 부르고 있다. 이 모든 것을 통칭하여 '혼족' 이라고 부른다. '얼로너'란 영어의 혼자라는 단어 Alone에 접미사 ~er이 붙어 Aloner가 된 것이다. 이 말 역시 혼자의 삶을 즐기는 사람을 지칭하며, 혼자서 하는 일에 당당하고 자신이 원하는 가치에 과감히 투자하는 등, 긍정적인 뜻

으로 쓰이는 경우가 많다. 그리고 ‘코쿰족’은 Cocoon이라는 말에서 파생되었는데, 이는 누에 고치를 뜻한다. 사회적 의미의 코쿰이라는 말은 미국의 마케팅 전문가 페이스 팝콘이 ‘불확실한 사회에서 단절되어 보호받고 싶은 욕망을 해소하는 공간’이라는 뜻으로 처음 사용했다. 즉 코쿰은 마치 누에고치처럼 외부 세상에서 도피해 자신만의 공간이 주는 안락함을 즐기며 필요한 에너지를 재충전하는 공간으로 쓰이고 있다. ‘싱글족’이란 독신을 뜻하는 영어의 Single에서 생겨난 말이다. 이 말은 오래 전에 생겨났지만, 오늘날 1인 가구의 증가와 관련하여 많이 쓰이고 있다(<http://honjok.me/culture/words/>, 혼족 문화, 2017. 3. 4).

통계청에 따르면 우리나라의 1인 가구 수는 2015년 기준 520만 가구로, 이미 2~4인 가구보다 더 많아졌으며, 2035년에는 760만 가구를 넘어설 것으로 추산하고 있다. 지속적인 1인가구의 증가와 함께 싱글족들은 가장 중요한 고객층으로 떠올랐다. 이제 은행, 카드사 등 금융업계에서도 싱글족을 대상으로 이른바 ‘1코노미’²⁾의 라이프스타일에 맞춰 혜택을 제공하는 신용카드 상품부터, 단독 세대주에게 금리 우대를 제공하는 대출상품까지 다양한 상품을 출시하고 있다(대신증권 공식블로그 2017. 3. 16). 이렇게 ‘나 홀로’의 삶을 즐기는 현상이 확산되고 있으며, 이는 곧 우리의 생활방식과 가치관에도 영향을 미치고 있다. 실례로 혼족과 관련하여 요즘 율로(YOLO) 문화가 우리 사회에 새로운 삶의 형태로 떠오르고 있다.

미래보다는 현재의 행복을 중시하는 율로(YOLO) 문화가 주목 받고 있다. 율로(YOLO)는 ‘인생은 한 번뿐’이라는 ‘You Only Live Once’의 앞 글자를 딴 용어로서, 현재 자신의 행복을 가장 중시하는 삶의 방식이나 태도를 일컫는 뜻으로 쓰이고 있다. 실제로 2030세대 10명 중 8명은 이러한 삶의 방식을 긍정적으로 생각하는 것으로 나타났다. 2017년 2월 취업포털 <사람인>이 20~30대 성인남녀 830명을 대상으로 ‘율로(YOLO) 라이프스타일에 대한 생각’을 조사한 결과, 84.1%가 ‘긍정적’으로 생각한다고 답했다. 율로 라이프스타일을 긍정적으로 생각하는 이유로는 ‘나중에 후회하지 않을 것 같아서’(60.7%, 복수응답)를 첫 번째로 꼽았고, ‘자기 주도적 삶을 살 수 있어서’(55.4%)가 바로 뒤를 이었다. 이외에도 ‘실용적이고 효율적인 생각인 것 같아서’(30.7%), ‘열정적인 것 같아서’(23.5%), ‘도전정신이 있어 보여서’(20.9%) 등의 답변이 있었다. 실제로 자신의 라이프스타일을 ‘율로족’이라고 생각하는 응답자는 전체의 44.5%인 것으로 나타났다. 한편, 율로 문화가 확산되는 원인에 대해서는 경제 불황(27.1%), 개인주의 가치관 확산(25.9%), ‘비혼자 증가(17.1%), 청년실업 증가(15.4%), 가족의 의미 변화(7.7%), 부동산 가격의 과도한 상승(4.6%) 등을 선택했다(파이낸셜뉴스, 2017. 2. 21).

실제로 오늘날 우리의 젊은이들은 내 집 마련, 노후 준비보다 지금 당장 삶의 질을 높여줄 수 있는 취미생활, 자기계발 등에 돈을 아낌없이 사용하는 경향이 있다. 미래나 남을 위해 희생하지 않고 ‘지금’ ‘나’의 행복을 위해 소비하는 라이프스타일을 추구하는 것이다. 이들의 소비는 단순히 물욕을 채우는 것을 넘어 자신의 이상을 실현하는 과정에 있다는 점에서 충동구매와 구별되기도 한다. 이렇게 율로 문화는 젊은 층을 중심으로 일상화되고 있는 중이다.

2) ‘1코노미’란 ‘1인’과 경제를 뜻하는 ‘Economy’의 합성어로서 혼밥, 혼술 등 1인 소비를 즐기는 싱글족들의 소비 트렌드를 말한다. 전문가들에 의하면 1인 가구의 소비 지출은 2020년에 120조원으로 급증할 것으로 추산되며, 이는 전체 민간소비의 15.9%에 해당하는 것으로 전망된다.

한편 우리 사회의 개인화·다양화 경향이 강화되는 현상 중의 하나로 결혼에 대한 인식 변화를 들 수 있다. 최근 우리나라의 청소년들이 생각하는 결혼과 가사에 대한 의식변화가 두드러지고 있다. 통계청과 여성가족부가 2017년 4월, '청소년의 결혼과 가사에 대한 인식'을 조사한 결과에 따르면 청소년의 51.4%는 결혼에 대해 '해도 좋고 하지 않아도 좋다'고 응답했다. 청소년이 결혼에 찬성하는 비율은 지난 2008년 57%에서부터 2016년 38.8%까지 지속적으로 감소하였으며, '해도 좋고 하지 않아도 좋다'는 응답은 같은 기간 37%에서 51.4%로 14%포인트까지 증가했다. 더불어 동거에 대한 거부감도 줄고 있다. 결혼을 하는 것에 찬성하는 청소년은 38.8%에 불과한 반면, 61.7%의 청소년은 '동거'에 찬성하는 입장을 드러냈다. 부모세대는 남녀간의 동거에 대해 65%가 반대한 반면, 청소년은 38%만이 동거를 부정적으로 응답하였다(문화저널21, 2017. 4. 19).

오늘날 우리 사회에서 벌어지고 있는 결혼에 대한 인식은 '졸혼', '비혼', '동성혼', '통크족' 등의 새로운 현상이나 신조어를 통해서 알 수 있듯이, 매우 다양하고 새로운 양상으로 바뀌고 있다. 여기서 '통크족'은 'Two Only No kid'의 머리글자를 따서 만든 신조어로, 자녀에게 부양받기를 거부하고 부부끼리 독립적으로 생활하는 노인 세대를 말한다. 1960년대의 히피족, 1970~1980년대의 여피족, 1990년대의 덩크족에 이은 새로운 현상이라 할 수 있다. 대한상공회의소가 발표한 '새로운 소비자 집단 등장과 기업의 대응'이란 보고서에는 "손자·손녀를 돌보던 전통적인 할아버지·할머니상을 거부하고 자신들만의 인생을 추구하는 신세대 노인층, 즉 통크족(Tonk)이 향후 비중 있는 소비자 집단으로 등장할 것"이란 전망이 실려 있다. 미래 학자들도 경제수준 향상과 각종 연금제도의 발달로 통크족이 점차 증가할 것으로 내다보고 있다(시사경제용어사전, 2010).

우리 사회에서 최근에 나타나고 있는 이러한 개인화·다원화 현상은 비단 '혼족', '올로족', 그리고 '결혼관' 뿐만 아니라, 생활의 거의 모든 분야에 걸쳐서 매우 빠른 속도로 확산되고 있다. 이러한 급격한 변화는 삶의 모습 뿐 아니라 개인들의 의식, 가치관, 정체성 형성에도 많은 영향을 미치며 혼란을 야기 시키고 있다. 이런 변화 양상이 진전될수록, 우리는 자라나는 학생들의 자아정체성과 가치관 형성을 비롯한 인성 역량 함양에 더 많은 노력을 기울여야 한다.

2. 다차원적 네트워크화

사람들이 인터넷을 사용한다고 해서 스스로를 격리시키지는 않는다. 오히려 이메일을 보낸 사람이나 블로거, 페이스북 친구, 위키피디아 사용자나 기타 웹 사용자들과 새로운 관계를 맺는 경우가 허다하다. 버스나 지하철을 타고 출퇴근을 하는 동안에 스마트폰을 통해 새로운 정보를 검색하기도 하지만, 밴드나 카톡을 통해 다른 사람들과 정보나 소식을 주고받기도 한다. 요즘은 이렇게 사이버 공간에서 집단이 아닌 개인을 중심으로 네트워크를 이루는 경우가 많아지고 있다. 이러한 네트워크에는 수많은 사람이 연결되어 있으며, 그 중심에는 단 한 명의 자신이 존재한다. 네트워크 속에서의 주체는 온라인 사용자 본인이며, 사용 여부도 본인이 자율적으로 결정해야 한다.

이렇게 '네트워크화 된 개인(networked individual)'을 미래사회의 운영 주체로 바라보는

이유는, 사람들이 서로 연결되어 소통하고 정보를 교환하는 방식을 잘 보여주기 때문이다. 또한 컴퓨터 시스템처럼 기회와 제약 사항, 규칙과 처리 과정 등 특정 네트워크 구조가 사회에도 그대로 적용될 수 있기 때문이다(Rainie Lee & Rarry Wellman, 2012, 김수정 역, 2015, 31). 네트워크를 통해 우리는 서로 모르던 사람들과도 새로운 관계를 형성하며 커뮤니티를 만들기도 한다. 이러한 공간 속에서 개인들은 다수와 소통하는 ‘멀티유저’임과 동시에 여러 가지 일을 수행하는 ‘멀티태스킹’과 ‘멀티스레드’의 모습을 보이기도 해야 한다. 이렇게 네트워크화된 개인들은 자신들에게 더 많은 자유를 부여함과 동시에 그 자유를 유지하기 위해 더 많은 노력을 들여야 한다는 책임을 지우기도 한다. 즉 미래사회의 개인들은 예전보다 더 많은 시간과 에너지를 투자해 네트워킹 기술을 익히며 지속적으로 네트워크 활동에 참여해야 한다.

네트워크화 된 사회 속에서 개인들은 다양한 종류의 사회적 연대망을 유지하면서 살아간다. 인터넷과 모바일의 발달은 네트워킹을 통해 소규모 집단중심 문화를 폭넓게 확장시키는 역할을 하였다. 일반적으로 네트워크에는 다양한 분야의 개인들로 가득하며, 그 개인들은 네트워크 안에서 수많은 관계를 맺으며 상호의존하면서 자신의 욕구를 충족시키기도 한다. 과거에는 개인들이 고정되고 영속적인 집단에 일생 동안 구성원으로 귀속되면서 강한 유대감을 느꼈지만, 오늘날의 개인들은 다차원적인 네트워크에 시공간을 초월하면서 일시적·부분적으로 참여하며 살아간다. 과거의 전통적인 공동체와 새롭게 나타난 네트워크를 비교하면 표 1과 같이 정리될 수 있을 것이다. 여기에 제시한 구분은 대부분 상대적 비교를 나타내고 있으며, 서로 중첩되는 부분도 있다. 즉 과거의 전통적 공동체에서 나타나고 있는 특성이 네트워크 조직에서 모두 소멸되는 것은 아니며 여전히 남아 있는 경우도 있다.

표 1. 전통적 ‘공동체’와 새로운 ‘네트워크’의 비교

기 준	공동체	네트워크	비 고
가입 탈퇴 여부	· 가입 탈퇴가 제약됨 · 태어나면서부터 자연적으로 가입되는 경우도 많음	· 가입 탈퇴가 자유로움 · 가입 탈퇴는 개인의 의사에 따름	
범 위	· 시공간적 제약 있음 · 오프라인으로 구성됨 · 경계가 뚜렷하고 폐쇄적	· 시공간의 제약을 벗어날 수 있음 · 온라인과 오프라인으로 구성됨 · 경계가 불분명하고 개방적	
구성원간의 관계	· 구성원은 수직적 상하 관계 · 구성원의 역할 구분이 명확함 · 구성원 간의 소통이 경직됨	· 구성원은 수평적 평등 관계 · 각 개인이 활동의 자율적인 주체 · 구성원 간의 동시다발적 소통과 의견수렴이 가능함	
속 성	· 영속성, 집단성, 강제성 · 1차 집단, 공식적 조직의 속성 · 주위 환경에 실시간으로 대처하기 어려움(경직성, 고정성) · 사회적 통제가 강함 · 집단 간 경계가 뚜렷함 · 실적/성취를 강조하는 문화	· 개인들의 자율적 초연결성 · 비공식 조직, 결사체적 속성 · 주위 환경에 실시간 대응이 가능함(융통성, 유연성) · 사회적 통제가 약함 · ‘부재하는 존재’, ‘존재하는 부재’라는 양면성을 동시에 갖고 있음 · 자아실현을 중시하는 문화	

<p>구성원간의 소통 수단과 방식</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 언어, 문자, 텍스트 · 신문, 잡지, 방송 등 인쇄/영상 · 주로 특정 장소에 집합 · 주로 면대면 소통 방식 	<ul style="list-style-type: none"> · 디지털 멀티미디어 · 트위터, 페이스북 등 SNS · 공간 제약 없는 온라인 활용 · 온라인 내에서 공개/비공개 소통 	
<p>사 례</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 가정, 학교, 국가, 회사, 동문회 등 	<ul style="list-style-type: none"> · 동호회, 트위터, 밴드, 다양한 온라인 모임 등 	
<p>구성원에게 강조되는 역량</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 의사소통 역량 <ul style="list-style-type: none"> - 언어/문자 리터러시 · 공동체/협업 역량 	<ul style="list-style-type: none"> · 의사소통 역량 <ul style="list-style-type: none"> - 미디어/디지털 리터러시 · 정보통신/사이버 윤리 	

이렇게 전통적인 공동체 속에서 살던 개인들이 새롭게 변모되고 있는 새로운 집단을 구성하며 살아가기 위해서는 새롭게 변하고 있는 환경에 적응할 수 있도록 노력해야 한다. 특히 최근 급속도로 변화·발전하고 있는 네트워크 환경은 우리에게 새로운 역량을 요구하고 있다. 가령, 과거의 공동체적 개념에서 사용되던 소통 수단과 능력만 갖고서는 미래사회에서 살아가기 어렵게 되었다. 요즘엔 인터넷이나 스마트폰을 사용할 줄 모르면 ‘문맹’이나 다름없는 세상이 되었다.

새롭게 등장한 네트워크 환경의 변화는 개인의 역량 뿐 아니라 가치관, 태도, 행동에도 영향을 미치고 있다. 오늘날 각 개인들은 자신이 관심을 갖는 모든 주제에 관한 정보를 언제 어디서나 네트워크 속에서 다른 사람들과 교환하고 공유할 수 있게 되었다. 이러한 네트워킹을 통해 각 개인들은 타인과 함께하는 존재의 의미는 장소와 거리를 벗어나서 ‘부재하는 존재(absent presence)’ 혹은 ‘존재하는 부재(present absence)’라는 속성을 띠는 경우가 빈번해졌다.³⁾ 개인들의 이러한 존재의 속성은 지속적으로 확산되고 증대될 것인데, 이러한 변화는 삶의 방식은 물론 개인들의 가치관과 의식구조, 그리고 행동의 결정에 중요한 변수로 작용하게 될 것이다. 이하에서는 미래사회를 살아가길 시민들에게 필요한 역량을 개인적(사적)인 삶과 집단적(공적)인 삶으로 구분하여 살펴보고자 한다. 즉 전자와 관련하여 ‘자기관리’ 역량을, 후자와 관련하여 ‘의사소통과 협업’ 역량을 검토하고자 한다.

III. 개인적인 삶과 자기관리 역량

미래사회에서는 우리가 머릿속에 어떤 지식을 얼마나 많이 갖고 있느냐의 문제 보다는, 각 개인들이 자신이 갖고 있는 지식을 활용해서 어떤 일을 하며 어떻게 새로운 세상에 적응할 수 있는지의 문제가 더 중요해질 것이다. 여기서 개인적인 삶의 영역에서 요구되는 능력이 곧 자기관리 역량 혹은 인성 역량이 아닐 수 없다. 즉 지식과 정보를 포함한 다양한 대상을 평가하거나

3) 여기서 ‘부재하는 존재’란 여러 사람이 오프라인 상에 모여서 어떤 논의를 하는 상황에서, 몇몇 사람들이 그 자리에 없는 사람들과 온라인 네트워킹을 통해 소통하고 있을 경우, 그 자리에 없는 사람의 존재를 지칭한다. 그리고 ‘존재하는 부재’란 위의 상황에서, 그 자리에 없는 사람들과 소통을 하고 있는 몇몇 사람의 존재를 지칭한다(Rainie Lee & Rary Wellman, 2012, 김수정 역, 2015, 165-166 참조).

판단할 수 있는 능력, 이를 통해 어떤 것을 선택하거나 결정할 수 있는 능력, 그리고 선택이나 결정에 따라 생활 속에서 행동으로 실천할 수 있는 능력이 더욱 중요하게 대두된다. 또한 이러한 능력을 통해 개인들은 자신의 가치관과 자아 정체성을 스스로 형성할 수 있어야 한다. 즉 “나는 누구이며, 어떤 삶을 살 것인가?”에 관한 문제에 대하여 자신이 스스로 답을 찾고 결론을 내릴 수 있어야 한다. 이는 한 마디로 ‘삶의 자기결정 능력’이라고 말할 수 있으며, 이는 곧 ‘내 인생은 나의 것’이라는 표현으로 압축될 수 있다. 점차 개인주의화 되는 미래사회에서 더욱 요청되는 역량은 곧 ‘자신의 삶을 스스로 영위할 수 있는 능력’ 혹은 ‘스스로 행복한 삶을 살아갈 수 있는 능력’이라고 할 수 있다.

우리를 둘러싼 사회 환경의 급격한 변화는 다양한 가치관과 다양한 삶의 형태를 수용하고 인식을 변화시킬 것을 요구하고 있다. 첨단 과학기술의 발전은 우리에게 양날의 칼로 작용하고 있다. 과학기술의 발달은 우리에게 삶의 편리성을 담보하고 있지만, 한편으론 새로운 윤리적 문제를 야기 시켜주고 있다. 즉 요즘의 아이들은 또래집단, 더 복잡하고 넓어진 문화 현상, 디지털 세계와 미디어의 끈임 없는 유혹, 광고 홍수 및 공해, 정체감 혼란, 다양한 용돈의 사용처 등의 윤리적 문제를 쉽게 접하고 있다. 이러한 문제나 현상들로 하여금 우리는 합리적인 가치판단 능력과 바람직한 의사결정 능력을 요구받고 있다. 따라서 미래사회에서는 인성교육 혹은 가치교육의 필요성이 더욱 증대될 것이다. 가령 OECD의 경제자문기구(Business & Industry Advisory Council)가 세계 여러 나라를 대상으로 벌인 조사 결과에 따르면, 한국을 비롯한 여러 나라의 사용자 대표들의 80%가 인성교육이 보다 중요한 이슈가 되고 있다고 응답했으며, 응답자 모두가 자국의 교육시스템에서 인성교육을 보다 적극적으로 강화해야 한다는 데 동의하였다(Fadel Charles, Maye Bialik, BernieTrilling, 2015, 이미소 역, 2016, 174). 인성 역량은 직업 세계에서 뿐 아니라 시민 생활의 성공에 있어서도 핵심적 역할을 한다. 학교에서 배운 지식이나 기능 중에는 학생이 미래에 직업을 가졌을 때에 전혀 사용하지 않는 것도 있을 수 있지만, 인성 역량은 모든 직업에 걸쳐 예외 없이 필요하며 일상생활이나 공동체 생활에서도 평생 동안 필요하다.

인간은 누구나 두 개의 세계 속에서 살아간다. 하나는 나의 존재와 상관없이 존재하는 세계이고, 다른 하나는 내가 존재한다는 이유만으로 존재하는 세계이다. 전자는 나의 ‘주변 세계’로서 나를 둘러싼 환경과 다른 사람들로 구성되어 있으며, 내가 태어나기 전부터 존재했고 내가 죽은 후에도 존재하는 세계이다. 후자는 나의 ‘내면 세계’로서 나의 생각·감정·지각의 사적인 세계이며, 이 세계는 내가 태어나는 순간에 시작되었고 내가 숨을 거두는 순간 소멸되는 세계이다. 우리는 자신의 ‘내면 세계’를 통해서 자신의 ‘주변 세계’를 이해하며, 동시에 주변세계는 우리의 내면 세계에 영향을 미치기도 한다(Robinson Ken, Lou Aronica, 2015, 정미나 역, 2017, 100). 그런데 과거로부터 현재까지의 우리의 교육은 주변 세계에 중점을 두었으며, 내면 세계는 등한시 하였다. 삶의 주체인 각 개인의 내면 세계를 중요하게 다룰 필요가 있으며, 앞으로의 사회 변화가 이를 요구하고 있다. 즉 네트워크화 된 개인은 변화하는 환경과 수많은 관계 속에서, 가치관, 신념, 관심사, 취미, 라이프스타일 등 자신만의 고유한 아이덴티티를 형성해야 한다.

IV. 네트워크 사회와 의사소통·협업 역량

오늘날 우리는 다차원적인 네트워크가 지속적으로 확대되는 환경에서 살아가고 있다. 우리는 다른 사람들, 다른 집단들, 다른 네트워크와 점차 연결되는(connected) 상황 속에서 살아가고 있다. 앞으로 이러한 연결 상황이 상호연결(inter-connected)과 초연결(hyper-connected)의 상태로 급속도로 이동할 것이다. 이로 인해 어느 한 곳에서 일어나는 일이 순식간에 다른 모든 곳에 영향을 미치는 잔물결 효과(ripple effect)가 빈번하게 나타날 것이다. 따라서 우리는 다차원적으로 연결된 네트워크 상태에 능동적으로 적응하기 위해서는 남들과 소통하고 협력하는 능력이 요구 된다.

일반적으로 의사소통 능력이란 특정 상황에서 메시지를 전달하고 이해하며 의미를 파악하는 능력을 뜻하지만, 여기서는 일상적인 의사소통 상황의 언어적 기능뿐만 아니라 정보화와 관련해 이루어지는 매체 활용 능력을 포함하는 포괄적인 개념으로 사용하고자 한다. 즉 의사소통이 잘 이루어지기 위해서는 어떤 내용을, 어떤 방법으로, 어떤 과정으로, 어떤 매체를 활용하여 할 것인가에 대한 이해를 전제로 삼고 있다. 그리고 미래사회에서의 의사소통은 그 중요성도 점점 증대되지만 그 범위와 표현 방식도 다양화되고 있다.

오늘날 다양한 미디어 매체의 발달로 인해 의사소통의 도구, 방법, 능력 등도 이에 맞추어 변하고 있는데, ‘네트워크 리터러시’는 네트워크 사회에서 꼭 필요한 능력이 아닐 수 없다. ‘리터러시(literacy)’란 일반적으로 텍스트 즉 문자를 쓰고, 읽는 능력을 의미하는데, 커뮤니케이션 기술의 발달이 가져온 언어의 형태에 따라 개념이 확장되어 왔다. 즉 문자 매체의 시대에는 문자 언어를 분석하기 위한 능력이, 영상 매체의 시대에는 영상 언어를 분석하기 위한 미디어 리터러시 능력이 요구되었다. 한편, 디지털 시대에는 디지털 언어가 구성하는 메시지를 분석할 수 있는 능력을 의미하는 새로운 리터러시가 요구되고 있다. 언어 형태에 따라 ‘문자 리터러시’, ‘영상 리터러시’, ‘정보 리터러시’, ‘네트워크 리터러시’로 구분할 수 있다. 이들 중 ‘네트워크 리터러시’는 네트워크 정보 가치를 확인하고 다른 자원과 함께 상황 속에 포함시키는 능력, 개인적·전문적 활용을 위해 필요한 전자 정보 자원에 대한 지식, 정의에 제시된 기능 수행, 네트워크 이용 시기나 상황을 알고 이 정보를 새로운 상황에 적용하는 능력 등을 포함하고 있다(김양은, 2009, 130-159).

앞으로 다차원적인 네트워크 환경 속에서 살아가는 개인들은 자신이 속한 다양한 네트워크에 참여하여 소통하고, 이를 통해 서로 도움을 주고받으며 문제를 해결할 수 있어야 한다. 이러한 능력을 포괄하여 ‘네트워킹 리터러시(networking literacy)’라고 부를 수 있으며, 여기에는 다음과 같은 요소들이 포함된다(Robinson Ken, Lou Aronica, 2015, 정미나 역, 2017, 409-411 재인용). 즉 네트워크 환경 속에서 살아가기 위해서 요구되는 새로운 능력은 첫째로, ‘그래픽 리터러시’를 꼽을 수 있다. 우리는 삶의 많은 부분을 화면상의 미디어를 통해 경험하며 타인들과 의사소통을 한다. 이는 화면상의 정보를 해석하고 수정하거나 추가할 부분을 파악하여 직접 콘텐츠를 제작할 수 있도록 이끌어내는 능력을 말한다. 둘째, 네트워크 속의 개인은 인터넷 공간을 익혀서 수많은 채널을 통해 다양한 형식으로 전달되는 정보를 조정할 수 있는 ‘내비게이션 리터러

시'가 필요하다. 즉 인쇄물이나 방송이 아닌 디지털 미디어의 비선형 정보를 검색하는 방법을 알 뿐만 아니라, 디지털 커뮤니케이션 과정에서 적절한 링크를 추천하거나 블로그 포스트 등을 제작해 자신이 직접 정보를 타인들과 주고받을 수 있어야 한다. 셋째, 네트워크화 된 개인은 매우 빠른 속도로 변화하는 정보의 흐름을 파악하고 타인들과 효과적으로 상호작용할 수 있는 '맥락과 연결 리터러시'가 필요하다. 넷째, 네트워크화 된 개인은 여러 가지 일을 동시에 처리할 수 있는 '멀티태스킹 리터러시'가 필요하다. 즉 가족, 친구, 동료, 모임, 그리고 수많은 대면 관계와 인터넷, 모바일 리소스 등에서 제공하는 정보의 홍수 속에서 살아남기 위해서는 이 많은 정보를 별 어려움 없이 관리하고 처리할 줄 알아야 한다. 가령, 대도시의 간선도로를 달리는 자동차 운전자가 옆에 있는 친구와 얘기하며, 음악을 듣고, 주위를 살피며 기어를 바꾸고, 신호등을 확인하면서 안전운행을 하는 경우와 유사하다. 다섯째, 멀티태스킹 리터러시의 연장선상에 있는 능력으로서 '회의적 리터러시'도 필요하다. 이것은 시일이 지났는지 아닌지, 객관적인지 아닌지, 완전한지 아닌지 등과 같이 정보를 검증하는 능력이다. 정보 검증은 소셜 네트워크 내에서 계속해서 생산되는 정보의 스트림 속에서 살아가는 사람들에게 무엇보다 중요한 능력이다. 마지막으로, 이상의 모든 능력은 개개인의 '도덕적 리터러시'가 바탕이 되어야 한다. 이는 곧 정보 윤리의 문제와도 연결되는 것으로서, 네트워크상에서 잘못된 정보를 퍼뜨리거나, 진실을 왜곡하거나, 남을 비방하고 속이는 행위는 사회적으로 비난받게 된다. 가령, 오늘날 우리 사회에서 논란이 지속되고 있는 '악플'이나 '문자 폭탄' 등이 사회문제가 되고 있다.

한편, 소니아 리빙스톤(Sonia Livingstone)은 '네트워크 리터러시'와 유사한 의미로서 '미디어 리터러시'라는 개념에 대하여 언급하고 있다. 그는 '미디어 리터러시'의 개념을 '다양한 형태의 메시지에 접근해서 분석·평가하며, 다양한 형태의 메시지를 만들어낼 수 있는 능력(ability to access, analyze, evaluate, and create message in a variety of forms)'으로 정의했다. 리빙스톤이 제시한 미디어 리터러시의 구성 요소는 다음과 같다(Livingstone, 2004, 5-8).

- ① 접근 능력(Access) : 미디어 콘텐츠 및 서비스 품질과 관련된 지속적인 접근 능력
- ② 분석 능력(Analyze) : 상징적 텍스트의 의미를 해석할 수 있는 능력
- ③ 평가 능력(Evaluate) : 미디어 콘텐츠가 생산되는 맥락에 대한 지식체계 및 지식의 객관성과 품질에 대한 비판적인 평가 능력
- ④ 창조 능력(Create) : 참여, 사회자본, 시민문화와 관련된 콘텐츠 생산 능력

리빙스톤은 시청각 미디어가 지배적이었던 시기에는 미디어 리터러시가 이용자의 수용성과 해석 능력에 초점을 맞추었지만, 누구나 콘텐츠를 생산하고 확산시킬 수 있는 현재의 미디어 이용 환경에서는 참여적, 비판적 능력이 반영된 미디어 리터러시 개념이 요구된다고 주장한다. 그는 미디어 리터러시가 사회적 참여를 위한 핵심 수단으로서, 미디어 리터러시를 제고하는 목적은 '미디어 이용자를 수동적인 위치에서 적극적인 위치로', '수용자에서 참여자로', 그리고 '소비자에서 시민으로' 자리매김하는데 있다고 언급했다(Livingstone, 2004, 20).

한편, 르니 홉스(Renee Hobbs)는 미디어가 편재되어 있고 풍부한 정보가 제공되는 현재의

미디어 이용 환경에서 사회적 참여를 위한 필수적인 일련의 생활능력(life skills)으로서 ‘디지털 미디어 리터러시(digital and media literacy)’라는 개념을 제시하였다(Hobbs, 2010, 18). 홉스가 제시한 디지털 미디어 리터러시는 리빙스틴이 제시한 미디어 리터러시의 구성 요소에 ‘성찰(reflect)’과 ‘행동(act)’이 추가되었다. ‘성찰’ 능력은 자신의 커뮤니케이션 행위에 사회적 책임감과 윤리성을 적용하는 것을 말하고, ‘행동’ 능력은 지식을 공유하거나 문제를 해결하기 위해 개인적 또는 다른 사람들과 함께 일하고 공동체의 일원으로 참여하는 능력을 말한다. 이렇게, 오늘날 의사소통은 디지털과 네트워크를 빼 놓고는 생각할 수도 없는 상황이 되었다. 앞으로 자신의 삶을 풍족하게 영위하기 위해서 날로 변모해가는 소통 수단과 도구를 효과적으로 활용할 줄 알아야 하며, 자신이 속한 네트워크 내에서 남들과 협력하고 소통하면서 직면하는 문제들을 스스로 해결할 수 있어야 한다.

그리고 ‘협업’이란 간단히 말하면 하나의 공동의 목표를 향해 다수의 개인이 한데 힘을 합치는 것이다. 다음은 교실에서 학생들에게 협업 능력을 가르치는데 효과적인 것으로 검증된 전략들이다(Fadel Charles, Maye Bialik, BernieTrilling, 2015, 이미소 역, 2016, 169).

- 주어진 과제에 대해 그룹 전체의 합의를 만들고 과제에 대한 책임을 분담하면서 각자의 노력이 시너지를 일으킬 환경을 조성한다.
- 아이디어를 공유, 수용, 적용하는 공간을 만들기 위해 타인의 말을 경청하는 능력을 가르친다.
- 좋은 질문 특히 개방적이고 생각을 촉발하는 질문을 하도록 가르치면, 지식의 확장과 더 나은 해결책을 찾는 움직임이 촉진된다.
- 인내심을 갖고 경청하고, 유연하게 수용하고, 합의점을 분명히 하고, 압박 아래서도 명료한 사고 능력을 유지하는 등의 협상 능력을 연습하고 훈련하는 것은 협업 상황에 풍부한 도움이 된다.

우리는 협동학습 혹은 협력학습의 실천을 통해 협업 능력을 신장시킬 수 있다. 일반적으로 협력학습은 학생들로 하여금 학습 성취, 흥미, 자존감, 다양성에 대한 포용력을 증진하는 것으로 알려져 있다. 또한 개별 학습이나 경쟁 학습에 비해 학업 성과를 내는데 더 효과적인 것으로 알려져 있다. 학생들이 협력을 통해 수업을 실천하면 학교, 교과목, 교사, 동료 학생들에 대해 더 긍정적인 태도를 보이게 되며, 의사소통과 창의력 등의 다른 능력과도 시너지 효과를 발휘하는 것으로 나타났다(Fadel Charles, Maye Bialik, BernieTrilling, 2015, 이미소 역, 2016, 170).

협력학습은 협력의 심리적 과정을 토대로 한 학습과정을 강조한다. 자기 자신 뿐 아니라 공동체 구성원들 간에 상호 협력하고 소통하는 과정에서 나타나는 긍정적·부정적 학습 경험을 통해 의사소통능력과 주체적 사고 능력, 협업능력, 자율적 행동능력 등이 길러질 수 있다. 혼자서 조용히 주어진 답을 찾는 방식에서 벗어나, 여럿이 힘을 모아 문제를 발견하고 협의하며, 집단지성으로 나름의 해결책을 찾아내는 과정에서 타인을 배려하고 소통하며 협력하는 능력과 태도 뿐 아니라 참여·자치 역량, 학습 역량을 기르게 된다. 특히 의사소통능력과 협업 능력은 학생들을 미래의 직업시장에 대비하도록 준비시키는 것을 넘어, 미래사회에서 성숙한 시민으로 살아가기 위해 반드시 필요한 자질이다(서울특별시교육청, 2017, 44).

V. 미래 시민 육성을 위한 교육의 방향

사회의 급격한 변화는 교육에 대한 전반적인 재검토를 요구하고 있다. 교육환경, 학교체제, 교육의 목적과 내용, 그리고 교육의 방법 등 교육의 제 요소들은 새롭게 변화하는 미래사회에 능동적으로 대처해야 하며, 새로운 사회에서 살아가게 될 시민 역량을 함양하는데 부합되어야 한다. 여기서는 위에서 살펴본 개인화·다원화·네트워크화 되는 미래사회에 능동적으로 대처할 수 있는 시민 육성에 적합한 교육의 방향을 제안하고자 한다.

1. ‘표준화’ 교육에서 ‘개인 맞춤형’ 교육으로

우리나라의 학교형태는 아직도 산업화 시대의 공장형 대량생산 모델을 취하고 있다. 즉 현재의 학교교육에서 나타나고 있는 큰 문제점은 산업사회의 특징인 대량생산 방식의 ‘표준화’ 교육이라는 점이다. 학교는 학생 개인의 흥미와 소질, 적성, 학업 능력과 수준, 학습의 속도를 고려하지 않고 국가 교육과정을 획일적으로 운영함으로써 소위 ‘가장 이상적인 인간(표준형 인간)’을 대량 복제하는데 열중하고 있다. 모든 사람은 독자적인 인격체로서 저마다 나름의 희망, 목표, 취미, 재능, 열정을 갖고 있다. 표준화·획일화된 교육은 바로 이러한 기본적인 요점을 저버린 것이며, 그로 인해 표준적인 성취기준에 도달하지 못한 많은 학생들이 낙오자나 부진아로 전락되고 있다.

이렇게 개인화·다원화가 급진전되는 미래사회에 대처하기 위해서는 ‘개인 맞춤형’ 교육이 필요하다. 그러나 아이러니컬하게도 오늘날 세계 여러 나라에서는 교육 분야에서 ‘표준화 운동’이 널리 퍼져 있다. 세계 교육의 트렌드 부문에서 손꼽히는 논평가인 파시 살베리(Pasi Sahlberg)는 이런 세계적 유행에 대하여 GERM(Global Education Reform Movement)⁴⁾이라는 별칭으로 풍자하기도 하였다. GERM이라는 용어로 미루어 볼 때, 오늘날 세계 여러 나라의 교육은 표준화 운동으로 감염되어 있는 것이 확실하다(Robinson Ken, Lou Aronica, 2015, 정미나 역, 2017, 36). 학교개혁 운동의 권위자인 로빈슨은 오늘날 전세계적으로 교육개혁이라는 미명하에 실행되고 있는 표준화 교육의 문제점을 적나라하게 지적하면서 어떤 학생도 외면하지 않는 개인 맞춤형 교육을 주장하고 있다. 그는 오늘날 세계 여러 나라에서 정규 교육을 구성하는 3대 요소인 교육내용, 수업방법, 평가 영역에서 모두 표준화 운동이 일어나고 있다고 진단하면서, 새로운 대안으로서 개인 맞춤형 교육을 제안하고 있다(Robinson Ken, Lou Aronica, 2015, 정미나 역, 2017, 36-62).

실제로 오늘날 수많은 국가들이 학교의 필수적인 교육내용(교과목)에 대하여 국가교육과정을 통해 확고한 가이드라인을 설정하고 있다. 우리나라의 경우도 예외가 아니다. 국가교육과정을 통해 공급자 중심의 단일 교육과정이 제공되고 있다. 획일적인 교육과정은 수업시수, 과목별 단위수의 형태로 구성되어 있다. 학습의 양과 시간이 표준화되어 있다는 것은 결과적으

4) germ은 ‘세균’이라는 뜻을 갖고 있다.

로 학습자의 개인별 차이를 고려하지 않고 있음을 의미한다(정제영, 2016). 그리고 표준화 교육에서 교사는, 택배기사가 물건을 소비자에게 ‘배달’해 주듯이, 필수적인 지식을 학생들에게 ‘전달’해주는 역할에 치중하였다. 앞으로 교사의 역할은 택배기사가 아닌 농부의 역할을 수행해야 한다. 식물은 스스로 자란다. 그러나 농작물이 스스로 잘 자라느냐 못 자라느냐의 문제는 농부에게 달려 있다. 즉 농부는 거름을 주거나 잡초를 뽑아주는 일을 함으로써 농작물이 잘 자랄 수 있는 환경을 조성해준다. 가르치는 일도 마찬가지다. 아이들은 스스로 커간다. 훌륭한 교사는 개별 학생들의 특성에 적합한 학습 환경을 조성해줌으로써 학생들이 스스로 잘 자랄 수 있도록 해야 한다.

로빈슨의 주장에 따르면, 교육의 근원적 목적에 부응하기 위해서는 학교에 대한 사고방식과 학교의 운영방식에 있어서 과거의 산업적 모델에서 과감하게 탈피해야 한다. 그 이유는 간단하다. 사람은 공장에서 만들어내는 상품처럼 표준화되어 있지 않기 때문이다. 그는 ‘바코드’의 사례를 들면서, 산업 분야에서 표준화의 장점을 인정한다. 즉 바코드는 상품의 제조와 유통, 수출입 등 유통망 관리에서 혁신을 가져왔고, 무수한 분야에서 상품의 공통 표준을 촉진시켰다는 점을 인정한다. 그러나 사람은 절대로 표준화될 수 없기 때문에 교육 분야에서 표준화의 장점은 극히 미약할 수밖에 없으며, 오히려 문제점이 더 많다는 것이다(Robinson Ken, Lou Aronica, 2015, 정미나 역, 2017, 36-62). 즉 사람은 누구나 신체, 외모, 생각, 능력, 개성, 목표 등 모든 요소에서 표준화되어 있지 않다. 교육개혁은 이러한 기본적 진실에 대한 이해와 수용으로부터 출발해야 한다는 것이다. 다시 말하면, 앞으로의 교육은 획일성과 표준화로부터 벗어나 저마다 다른 재능을 갖고 있는 개별 학생들을 고려하는 다양성을 살리는 방향으로 이행되어야 한다는 것이다. 그렇다면, 개인 맞춤형 교육의 실천 방안은 무엇인가? 이에 대하여 로빈슨은 다음과 같은 네 가지를 제안하고 있다(Robinson Ken, Lou Aronica, 2015, 정미나 역, 2017, 147).⁵⁾

- 인간의 지능이 다양하고 다각적이라는 사실을 인정하기
- 학생들이 자신만의 특별한 관심사와 장점을 살릴 수 있게 해주기
- 학생들의 저마다 다른 학습 속도에 시간표를 맞춰주기
- 학생들의 개인별 진도와 성취도를 격려해주는 방식으로 평가하기

맞춤형 교육이란 개별 학습자의 학업성취 수준, 심리 특성, 가정환경 등을 종합적으로 고려하여 개별 학습자에게 가장 적합한 학습경험을 제공하는 다양한 방식의 교수지원을 의미한다. 맞춤형 교육은 차별화(differentiated), 개인화(individualized), 개별화(personalized) 교육으로 구분해 볼 수 있다. ‘차별화’ 교육은 모든 학생의 교육목표와 내용은 동일하지만 교수방법에 있어서는 학습속도와 선행학습 정도를 반영하여 소규모 집단별 수업을 하는 것을 의미한다. ‘개인화’ 교육은 모든 학생의 교육목표와 내용은 동일하지만 교수방법에 있어서는 학습속도와

5) 이에 관하여 보다 구체적인 내용은 같은 책, pp. 147-163 참조.

선행학습 정도를 반영하여 개인별 지도를 해야 한다는 것이다. ‘개별화’ 교육은 각 학생의 교육목표와 내용이 다르고 교수방법도 다르게 이루어지는 것을 의미한다. 초등학교와 중학교 단계에서는 차별화와 개인화 전략을 통해 교육의 목표는 공통으로 설정하되 다양한 소집단, 개별화 교수 방법이 활용될 필요가 있다. 고등학교 단계에서는 개인화와 개별화 전략을 활용하여 학점제 도입 등 다양하고 개별화된 학습 경험을 유도하는 것이 바람직할 것이다(정제영, 2016). 미래사회에서는 인성과 사회성을 갖춘 인재를 요구하고 있다. 미래 인재를 양성하기 위해서는 한 명의 학생도 놓치지 않고, 모든 학생들이 학습에서 성공할 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요하다.

2. 개인의 자율성과 다양성 존중 교육

학생들의 자율성과 다양성을 존중하는 교육은 개인 맞춤형 교육과 직결되며, 획일화되고 표준화된 교육의 한계를 극복하는 대안이기도 하다. 우리나라의 교육은 줄곧 대학입시를 위한 경쟁교육의 틀에서 벗어나지 못하고 있다. 국·영·수 중심의 ‘줄 세우기 교육’으로 인해 학생들은 자신의 인성 계발이나 가치관, 자아정체성 형성 등은 말할 것도 없고 취미나 특기를 살리는 교육은 엄두도 내지 못하고 있는 실정이다. 아직도 우리나라는 앞에서 살펴본 산업시대의 공장형 대량생산을 추구하는 표준화 교육에서 벗어나지 못하고 있다.

현재 진행되고 있는 고등학교 체제 개편 논란도 궁극적으로는 대학입시와 연결되어 있다. 다원화되고 있는 미래사회에서는 다양한 형태의 학교가 존재하는 것이 필요함에도, 우리나라의 특목고·외고·자사고 등은 설립 목적을 달성하는 본래의 기능을 제대로 수행하지 못하고, 대학입시에 더 치중하고 있다. 학부모와 학생들도 대학입시에 유리한 고등학교 진학을 선호하고 있는 현실이다. 그러다보니, 특목고·외고·자사고 등이 설립 목적을 실현하기 보다는 자연스레 입시기관의 역할을 충실히 수행하고 있다. 앞으로 변화하는 미래사회에 대처하기 위해서는 이 학교들이 본래의 설립 목적을 충실히 수행할 수 있도록 하는 특단의 조치가 필요하다. 그렇지 않고 현재와 같은 입시기관의 역할을 지속한다면, 이들 학교의 폐지운동은 더욱 거세게 확산될 것이다. 필자는 이들 학교를 일률적으로 폐지하자는 발상은 매우 위험하며 시대에 역행하는 발상이라고 생각한다. 모든 학교를 하나의 폴더 속에 가두는 것보다, 다차원적인 여러 개의 폴더 속에 각기 다양한 학교 체제를 유지하는 것이 학생들의 다양성과 자율성, 그리고 요구와 필요에 부합한다고 본다. 고등학교 체제 개편 논란의 우려 속에서도, 중학교에서의 ‘자유학기제’ 실시와 고등학교에서의 ‘교과선택제’ 도입 등은 그나마 다행한 일이다. 이들 제도 역시 운영 과정에서 학생 개개인의 다양성과 자율성을 실제로 담보할 수 있도록 세심한 노력과 주의가 필요하다. 그렇지 않으면 특목고·외고·자사고의 전철을 그대로 따르게 될 것이다.

학습자 모두가 ‘세상에 하나 뿐인 존재’로서 교육을 받으며 잠재력을 제대로 발현할 수 있기 위해서는 학교운영체제가 학습자의 자율성과 다양성이 존중되는 구조로 조직되고 기능해

야 한다. 학습자의 자율성을 항상 일정한 정도에서 보장해야 한다. 이렇게 될 때 모든 사람이 스스로 배우는 능력을 지속적으로 살릴 수 있다. 학습자 개인의 다양성이 최대한으로 존중되어야 한다. 미래 역량들은 개인 내부에서 또는 개인 간에 부분들의 연결성과 상호작용으로 인해 총체성을 가지며, 항상 변화하는 것이어서 조건에 따라 학습자 개인과 학습 집단에 따라 다양하게 발현되기 때문이다. 또한 개인의 특성과 역량은 개인 내부에서 또는 개인 간 부분들의 연결성과 상호작용으로 인해 사람마다 다르고 항상 변화하기 때문이다. 즉 학생들의 다양성과 자율성에 바탕을 둔 협력적 상호작용은 개인과 집단의 창의성이 부분들로부터는 예측할 수 없는 질적으로 높은 수준으로 떠오르게 되는 원천이 된다(서울특별시교육청, 2017, 54).

3. 네트워크 시스템을 활용한 참여와 협력적 교육

미래사회에서는 개인 맞춤형 교육도 필요하지만, 한편으로는 네트워킹을 통한 집단지성을 활용하는 교육도 확산될 것이다. 요즘 각종 네트워킹을 통해 익명의 수많은 사람들이 지식과 정보를 공유하며 서로 도움을 주고받고 있다. 가령, 위키피디아, 유튜브, 카카오톡, 페이스북, 세컨드라이프 등을 통해 우리는 이미 수많은 사람들과 정보를 공유하고 있다. 여기서 말하는 ‘집단지성’이란, 데이터, 정보, 지식, 소프트웨어, 하드웨어들이 독립된 요소로 활동할 때보다 더 나은 결정을 도출하는 적시적인 지식을 생산하기 위한 피드백 과정을 통해 지속적으로 학습하는 개인들에 의해 상승작용으로 만들어지는 새로운 자산으로 정의된다(박영숙, 2010, 237).

첨단 기술이 발달할수록 교실, 학교, 국가를 넘어 온라인상에서 학습자와 학습자, 학습자와 교사, 학습자와 전문가를 연결하는 네트워크 협력학습, 협력적 탐구활동에의 참여가 용이해지고 있다. 온라인 학습 환경의 발달은 학생들에게 다양한 학습의 기회를 제공하는데 학습내용, 학습시기, 학습방법, 학습속도에 따라 학생들은 자신에게 맞는 학습 선택권을 갖게 되어 학습의 주도권은 학생에게 이양된다. 온라인의 발달은 다양한 형태의 협력도 가능하게 한다. 온라인을 통해 해결하지 못한 문제는 오프라인 학습으로 보완할 수 있다. 온라인에서 기본지식을 습득하고 온라인과 오프라인을 병행한 토론, 협력이 결합되며 클라우드 컴퓨팅과 같이 자원의 공유 및 관리가 용이한 협업 환경 조성으로 다양한 학습의 기회가 확장될 것이다(서울특별시교육청, 2017, 45). 이렇게 미래시대에는 인터넷 등 네트워크의 발달로 학교의 공간을 빌지 않아도 언제 어디서든 교육이 가능하게 될 것이다. 더 나아가 미래의 학교는 지식 전달을 위한 교육공간이 아니라, 학생들이 서로 소통하고 친교하는 만남의 장소로서의 기능이 주요 임무가 될지도 모른다. 미래사회의 변화에 대응하는 다양한 형태의 학교를 준비해야 할 것이다. 가령, 칸아카데미의 설립자로 유명한 살만 칸은 칸랩스쿨(Khan Lab School)이라는 오프라인 학교를 2014년도에 설립하면서, 초등과 중등 정도의 구분만 있는 무학년제를 표방하고, 전적으로 학생들의 흥미와 수준에 맞춘 프로젝트학습과 시험 평가가 없는 학교 운영 등을 내세우고 있다. 또 다른 예로서, 알트 스쿨(Alt School)은 구글 직원이었던 맥스 벤틸라가 2013년도에 설

립한 학교로 1,500억원에 달하는 민간 투자로 세운 학교로 유명하다. 이 학교 역시 학생들의 흥미와 특성에 따라 반이 편성되고, 학생들의 활동은 철저히 기록, 관리되면서 학생들 개개인에게 맞춤형 수업이 제공된다. 고등교육기관의 사례로 미네르바 스쿨(Minerva School)은 2011년에 설립되었지만, 올해 하버드대학의 입학 경쟁률보다 높은 경쟁률로 관심을 받았다. 이 학교는 교수와 20명 이내의 학생이 100% 온라인 수업을 통해 지식을 쌓고, 학생들은 6개국에 위치한 기숙사에서 100% 공동체 경험을 하는 체제로 운영되고 있다(김진숙, 2017, 179).

미래사회는 지식의 총량이 폭발적으로 증가함에 따라 지식의 단순 암기는 의미가 없고 수많은 지식과 데이터의 의미를 파악하고 해석하는 능력이 요구된다. 이 과정에서 학생들은 네트워킹을 통해 수업에 능동적으로 참여할 수 있어야 하고, 서로 소통하며 협력할 수 있어야 한다. 학습자들이 상호작용하며 지식을 자신의 것으로 구성해가는 과정을 즐기는 수업 속에서의 의사소통 능력은 물론 참여 의식과 협동심이 자연스럽게 길러질 것이다.

VI. 나오는 말 : 홀로와 공유의 조화

개인주의적 삶의 현상이 더욱 증대되는 미래사회에서의 시민은 다음과 같이 양면성을 띠게 될 것이다. 즉 하나는 독립된 인격으로서 자신의 삶을 스스로 결정하고 영위하는 주체로서의 속성이고, 다른 하나는 집단적 영역에서 타자들과 협력하고 소통하는 구성원으로서의 속성이다. 최근 우리 사회에는 개인적이며 사적인 삶의 공간이 그 어느 때보다 강화·확장되는 경향을 보이고 있고, 이러한 경향은 향후 더욱 확산될 전망이다. 과거의 전통적인 공동체 사회가 약화되고 있으며, 상대적으로 서구의 개인주의적 문화가 급격하게 강화되고 있다. 그런데 우리 인간은 혼자만의 힘으로는 살아갈 수 없고 남들과 협력하고 소통하면서 살아갈 수밖에 없는 존재이다. 따라서 개인주의화 경향이 강화될수록, 오히려 타자들과의 소통과 협력의 필요성은 더 증대될 것이다.

교육개혁과 학교개혁 운동가로 우리에게 잘 알려진 켄 로빈슨(Ken Robinson)은 자신이 생각하는 교육의 목표를 “학생들이 주변 세계와 자신들의 잠재된 재능을 이해하고 충분한 ‘개인’이 자 적극적으로 열정적인 ‘시민’이 되도록 기회를 열어주는 것”이라고 말하였다(Robinson Ken, Lou Aronica, 2015, 정미나 역, 2017, 18). 즉 로빈슨이 옹호하는 학교개혁의 원칙은 개인의 가치, 자기결정권, 충분한 삶을 꾸릴 잠재력, 타인에 대한 책임과 존중심을 갖는 시민적 의식 등을 그 바탕으로 삼고 있다. 미래사회 변화를 주도하고 주체적으로 대응하기 위해서는 미래사회가 요구하는 역량을 갖춘 시민 양성이 필요하다. 다원화된 사회에서 살아가는 시민들은 자신의 삶의 양식과 가치관을 스스로 결정하고 정립하면서, 동시에 자신이 속한 공동체의 일원으로서 필요한 능력을 갖추어야 하며, 개인적 삶과 집단적 삶의 균형과 조화를 유지할 수 있어야 한다. 우리는 종종 “나에게 최선인 것을 선택해야 할까, 아니면 내가 속한 집단이나 사회 전체를 위한 선택을 해야 할까?”라는 질문을 받기도 한다. 그러나 이 문제는 양자택일의 문제가 아니다. 개인의 목표

와 집단의 목표가 항상 다른 것은 아니며, 양자는 서로 상승작용을 하기도 하며 중첩되기도 한다. 따라서 가장 이상적인 선택은 자신이 바라는 일을 찾고, 그것이 집단 전체의 이익으로 이어질 수 있도록 하는 것이다.

개인화·다원화와 더불어 다차원적 네트워크화가 급진전되고 있는 미래사회를 살아가는 개인들은, 자신의 삶을 행복하고 충만하게 영위할 수 있는 자기관리 역량이 무엇보다 우선적으로 필요하다. 이와 더불어 자신이 속한 다양한 집단과 네트워크 내에서 구성원들과 소통과 협력을 통해 문제를 해결하고 사회 전체의 목표를 추구하는데 적극적으로 참여하는 자세가 요구된다.

참고문헌

- 교육부(2015a), **초·중등학교 교육과정 총론**, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 1].
- 교육부(2015b), **사회과 교육과정**, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].
- 김양은(2009), **디지털 시대의 미디어 리터러시**, 커뮤니케이션북스.
- 김진숙(2017), “미래교육 글로벌 트렌드 분석”, 서울특별시교육청(2017), **서울 미래교육의 상상과 모색**, 176-188.
- 김진하(2016), “제4차 산업혁명 시대, 미래사회 변화에 대한 전략적 대응 방안 모색”, **KISTEP InI**, 제15호, 45-58.
- 박영숙(2010), **2020 미래교육보고서**, 서울 : 경향미디어.
- 서울특별시교육청(2017), **서울 미래교육의 상상과 모색**, 서울미래교육준비협의체 기초연구보고서.
- 정제영(2016), “지능정보사회에 대비한 학교교육 시스템 재설계 연구”, **교육행정학연구**, 34(4), 49-71.
- Fadel Charles, Maye Bialik, BernieTrilling(2015), **For-dimensional Education**, Center for Curriculum Redesign. 이미소 역(2016), **4차원 교육 4차원 미래역량 : 21세기 무엇을 가르치고 배워야 하는가?**, 서울 : 새로운 봄.
- Hobbs, R.(2010), **Digital and media literacy: A plan of action**. A white paper on the digital and media literacy recommendations of the knight commission on the information needs of communities in a democracy.
- Livingstone, S.(2004), Media literacy and the challenge of new information and communication technologies, **The Communication Review**, 7(1), 3-14.
- Rainie Lee & Rarry Wellman(2012), **NETWORKED: The New Social Operating System**, Massachusetts Institute of Technology. 김수정 역(2015), **새로운 사회 운영 시스템 : 네트워크화 된 개인주의(networked individualism)가 지배하는 디지털 세상의 현재와 미래**, 의왕: 에이콘출판주식회사.
- Robinson Ken, Lou Aronica(2015), **Creative School**, Global Lion Intellectual Property Managemanet. 정미나 역(2017), **아이의 미래를 바꾸는 학교혁명**, 파주 : 21세기북스.
- <http://honjok.me/culture/words/>, 혼죽 문화.

시민교육의 테마로서 정치의 사법화 현상

전 윤 경

원주북원여자고등학교

I. 서론

정치가 ‘결정하는 것’, ‘만드는 것’ 이라면, 법은 ‘결정된 것’, ‘만들어진 것’ 이라 할 수 있다(이장희, 2014: 74). 이상의 의미대로라면 정치(결정하는 것)에 의해 법규범(결정된 것)이 만들어지는 것쯤으로 이해해야 할 것이다.

‘결정하는 것’ 인 정치는 민주주의 원리를 기반으로 한다. 민주주의는 시대의 변화에 따라 진화되어 왔으며, 현대 민주주의 사회에서는 의회-정당-선거라는 간접민주주의 하에서 참여민주주의는 그 중요성이 강조된다. 즉 참여민주주의는 의회주의로 대표되는 간접민주주의의 약점을 보완하는 직접 민주주의의 성격을 강조하는 민주주의로 이해하면 될 것이다(진영재, 2016: 427).

‘결정된 것’ 인 법규범은 1차적으로 규칙과 질서를 위해 형식성을 추구한다. 즉 법은 시민들이 안심하고 생활할 수 있도록 안정적이고 예측 가능해야 한다. 이는 법의 지배를 통해 실현된다. 이러한 측면에서 보면 시민은 객체가 되며 법은 전문가의 영역에 머문다.

이상과 같은 정치와 법에 관한 개념 논의에서 보면 일반시민의 입장에서 정치의 영역은 참여를 기반으로 하는 영역으로 인식될 수 있으며, 법의 영역은 강제력이라는 법의 속성에 기반한 준수와 복종의 영역으로 인식될 수 있다.

이와 같은 시각에서 보면 정치와 법은 서로 긴장-갈등 관계에 있는 경우가 많다. 이러한 정치와 법의 긴장-갈등 관계는 헌법재판으로 표출된다. 일반적으로 헌법재판은 법과 정치의 긴장관계를 해소시켜 정치가 헌법의 궤도를 이탈하지 못하게 막고, 법이 정치생활의 큰 흐름을 규범적으로 주도해 나갈 수 있도록 법과 정치의 우호접근을 시도하는 작용이다. 따라서 헌법재판과 정치는 상호영향관계에 있는 것이다(허영, 2010: 6).

본 논문은 시민교육에서 정치와 법에 관한 논의로 1987년 헌법 체제와 2000년 이후의 정치의 사법화 현상에 주목하였다. 1987년 이전과 이후의 헌법 체제와 그에 따른 시민교육의 변화를 논의하고, 2000년 이후의 변화하는 정치적-법적 상황으로서 정치의 사법화 현상에 따른 시민교육과 관련한 시사점을 찾고자 한다.

시대의 변화는 시민교육의 측면에서도 영향을 줄 수밖에 없으므로 1987년 헌법 개정을 기준으로 민주화된 사회에서 시민교육은 일정한 변화가 있었을 것이기 때문이다. 또한 87년 헌

법 체제 이후 한국 사회에서 두드러지게 나타나는 현상으로 이른바 ‘정치의 사법화 현상’에 관한 논의를 통해 민주화 이후의 민주주의 교육으로서의 시민교육의 새로운 테마로서의 가능성을 논의하고자 한다.

대표적인 정치의 사법화 현상으로 2000년 초반의 수도이전특별법에 대한 헌법소원 사건이나 노무현 대통령 탄핵 위헌 결정 사례와 같은 헌법재판소의 평결은 민주주의와 헌법 또는 민주주의와 헌정주의 간의 관계가 갖는 문제의 중요성을 본격적으로 제기하게 만들었다(최장집, 2005: 270). 이러한 헌법재판을 통한 정치의 사법화 현상은 우리 사회에 큰 변화를 가져오는 사건으로 기록되어 왔으며, 이는 시민교육에도 새로운 시사점을 제공한다.

이에 따라 본 논문에서 1987년 헌법 체제와 2000년 이후의 정치의 사법화 현상에 주목한 이유를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 87년 헌법 체제 전후는 한국 사회에서 6월 항쟁을 통한 정치적 변화와 함께 민주화에 관한 새로운 논의가 전개된 시기이며, 교육과정의 변화에 있어서도 제5차(1988년)와 제6차(1992년) 교육과정으로의 개정이 이루어진 시기로 ‘국민’ 개념에서 벗어나 ‘시민’ 개념이 본격적으로 등장한 시기이다. 이러한 87년 헌법 체제 전후의 시대 변화는 시민교육의 측면에서도 시사점을 제공할 것이다.

둘째, 2000년 초반 본격적으로 논의되기 시작한 정치의 사법화 현상은 이전의 정치와 법에 관한 논의와 일정한 차이점을 보인다. 이전의 정치와 법은 서로 분리되어 논의 되었다면, 정치의 사법화 현상은 정치와 법의 통합적 논의라 할 수 있다. 또한 정치의 사법화 현상은 일시적이거나 국지적인 현상이 아니며, 타마나하(Tamanaha)에 의하면 정치의 사법화 현상을 ‘사법권의 전지구적 확대 현상’으로 보았다(Tamanaha, 이현환 역, 2014: 215). 이러한 사법권의 전지구적 확대 현상으로 정치의 사법화를 이해하는 것은 시대 변화로서 의미를 지닌다. 이는 지금까지 시민교육이 사회적 변화를 반영하여 왔듯이 시민교육으로서 정치교육이나 헌법교육에서도 민주화 이후 시대적 변화로서 중요한 의미를 지닌다고 본다. 그래서 이를 시민교육에 관한 새로운 테마로 의미 부여하여 논의를 진행하고자 한다.

시민교육과 관련하여 정치의 사법화 현상을 새로운 테마(thema)¹⁾로 설정하는 것은 단순히 시민교육에 관한 논의에서 하나의 주제로서의 의미를 넘어 현대사회에서의 정치와 법의 통합적 시각의 필요성과 연관된다.

1) 테마(thema)는 창작이나 논의의 중심 과제나 주된 내용을 의미하는 것으로 순화하여 ‘주제’의 의미를 갖는다. 본 논의에서 시민교육의 테마라 칭함은 시대 변화에 따른 정치-법적 환경의 변화에 따라 시민교육에서 정치현상과 법현상과 관련된 새로운 논의 주제를 제시하는데 목적이 있다.

II. 헌법과 시민교육 : 87년 민주화 이전과 이후

1. 87년 민주화 이전 : 시민교육을 왜곡하는 함정²⁾

언제나 시민교육은 기성 정치체제를 정당화하는 수단으로 기능할 위험이 있다. 전제군주제, 독재 등 정당화를 위한 세뇌교육에 봉사할 위험성이 크다. 정치권력을 독과점적으로 지배하는 정치세력에게 이러한 유혹에 빠질 위험이 늘 있다(김선택, 2017: 23). 오히려 때로는 헌법이 시민교육을 왜곡하는 함정으로 작용할 수도 있다.

우리 헌법은 1948년 제헌국회를 시작으로 87년 헌법 체제 이전까지 총 7차례의 헌법 개정이 있었다. 헌법 개정 과정의 주요한 특징은 서구 국가에 비해 개정의 빈도가 잦았고, 헌법 개정의 주요 내용이 정치권력의 집권연장을 위한 중임 금지 조항의 수정 혹은 삭제가 아니면 선거방식을 간선제에서 직선제로 하거나 직선제를 간선제로 변경하는 것이었으며, 개헌 추진 방식이 발췌개헌, 사사오입 개헌 등 변칙적이었고, 개헌 추진 세력이 거의 언제나 집권자나 집권여당이었으며, 개헌의 정당성이나 정권의 정통성에 관한 자신감 상실 때문에 국민투표로써 정통성을 조작하는 절차를 거쳤다(강경선의, 2005: 28).

이상의 87년 이전의 헌법은 앞서 언급한 바와 같이 시민교육을 왜곡하는 함정으로 작용했을 가능성이 높다. 이와 관련하여 당시의 헌법과 시민교육의 관계 논의를 위하여 사회과 교육과정의 내용을 살펴보고자 한다.

먼저 제1차 교육과정(1955년)³⁾의 내용 중 사회과 교육 목표에 관한 일부 서술을 보면 다음과 같다.

오늘과 같이 민주, 공산 양진영이 필사적으로 투쟁하고 있는 이 시기에 있어서는 반공 사상을 철저히 하며 국제 정세를 올바르게 파악하여 우리 국민의 취할 바 태도를 분명히 하는 것은 고등학교 일반 사회에서 담당할 필요 불가결한 목표라고 하여야 할 것임은 더 말할 나위도 없는 일이다.

제1차 교육과정기(1955-1963)의 사회과 교육은 민주주의의 정착과 함께 반공 이데올로기가 강조되었음을 확인할 수 있다. 또한 1학년 사회과 ‘정치와 사회’의 내용 구성을 보면 대부분의 내용이 헌법을 중심으로 구성되었다⁴⁾. 이는 당시의 정치적 상황을 고려하면 시민교육을 통

2) 시민교육을 왜곡하는 함정이란 김선택의 연구에서 가져왔다. 김선택의 연구에 의하면 시민교육 왜곡하는 함정으로 정치체제의 정당화 수단으로서의 기능, 시민교육에 대한 정치공학적 접근, 국수적인 민족문화로서의 시민교육을 제시하였다(김선택, 2017: 23-24). 본 연구에서는 시민교육을 왜곡하는 함정으로서 87년 헌법 체제 이전의 정치권력의 획득을 위한 수단으로서 헌법의 내용과 그에 따른 시민교육의 내용(특히 사회과 교육과정의 내용)에 대해 논의하고자 한다.

3) 87년 헌법 체제 이전의 제1차부터 제4차까지 교육과정의 시기 구분은 김용만(1987)의 연구의 시기 구분을 따랐다. 이는 87년 헌법 체제 전후의 교육학 논문의 시기 구분에 대한 시각을 따르기 위함이다.

4) 당시의 ‘정치와 사회’ 교과서의 구성을 보면 다음과 같다. (一) 대한민국은 어떠한 나라인가?, (二) 국회는 어떻게 조직되며 그 하는 일은 무엇인가?, (三) 정부는 어떻게 조직되며 그 하는 일은 무엇인가?, (四) 법원은 어떻게 조직되며 그 하는 일은 무엇인가?, (五) 재정이란 무엇이며, 우리나라 재정은 어떠한가?, (六) 우리나라의 지방 자치, (七) 국가란 무엇이며 국가의 사명은 무엇인가?, (八) 민주주의의 근본정신, (九) 입헌 정치, (十) 권력의 분립이란 무엇이며 그것은

한 목표를 실현하는데 있어 헌법을 가르치는 것은 국가의 기틀을 마련하고 민주주의 체제를 안정화 시키는데 가장 효과적인 교육 내용이자 방법이 되었을 것이다.⁵⁾

제2차 교육과정기(1963-1973)인 1968년에는 국민교육헌장이 선포되었다. 당시의 교육과정은 국민교육헌장의 이념을 기본방침으로 하였다(김용만, 1987: 76). 문교부에서는 국민교육헌장을 전국적으로 전파하기 위해 학생, 공무원에게 전문을 암송하게 하고 국민교육헌장 독본을 간행해 이를 교과시간에 다루도록 하였다. 그리고 헌장에 입각한 학생생활규범을 정하고, 정기적으로 평가하여 생활태도 확립운동을 전개하였고 각 교육위원회, 교육청, 학교의 교육계획도 헌장의 구현책을 근간으로 해서 설정하도록 하였다. 국민교육헌장은 박정희 정권이 유신이라는 과업을 이루는데 첫걸음이 되었고, 유신체제가 완성되는데 밑거름이 되었다(성운정, 2004). 이와 관련하여 당시의 시민에 대하여 정상호는 반공시민 혹은 관제시민으로 표현하였다(정상호, 2013: 169-181).

제3차 교육과정기(1973-1981)에는 1972년 유신헌법을 정당화하기 위하여 ‘한국적 민주주의’를 이념으로 내세우며 ‘우리나라의 현실과 민족중흥’이라는 단원을 새롭게 설정하고 민주주의의 이념과 원리에 관한 이념적 내용이 사라지게 되었다. 이로 인해 비판적 참여의식을 지닌 시민교육보다는 체제에 복종하는 ‘국민’을 기르고자 하는 지배이데올로기의 교화가 나타나는 시기였다(이종렬, 1993: 74-77 ; 최용규, 2005: 240 ; 옥일남, 2011: 71).

제4차 교육과정기(1982-1987)는 제5공화국(1981년) 출범에 따른 교육개혁조치에 따라 개정된 것으로 헌법에 평생교육조항이 명문화되었으며, 국정지표의 하나로 교육혁신이 설정되었다. 이와 함께 성장제일주의에 입각한 개발정책과 정치적 안정에 대한 정부주도의 강력한 국가사회적 요구가 교육과정에 반영되었다(최준호, 2008: 137). 동시에 교육과정의 개정 방향은 국민정신 교육의 체계화, 전인교육의 충실, 과학·기술 교육의 강화에 두었다. 사회과 교육은 여타의 교과보다도 이러한 시대적 요청에 민감한 교과로서, 특히 교과의 목표와 내용에 있어 국민정신교육의 지표를 체계적으로 반영하는데 주력하였다(최용규, 2005: 243).

이상의 논의와 관련하여 이재봉(1993)은 시기별 정치교육의 변화를 분석하였는데, 이는 헌법교육의 방향성에 있어서도 일정한 시사점을 지닌다. 그 내용은 다음과 같다. 1기(1945-60)에는 정치교육이 국가·사회적 필요에 의해 이루어졌으며, 2기(1961-72)에는 정치교육이 안보와 민족·국가애를 강조하고 있다고 보았으며, 3기(1972-79)에는 정치교육이 정권의 정책 목표에 따르고 있다고 보았다. 4기(1980-87)에는 여전히 국가생활 영역과 통일 안보 비중이 높은 것으로 보았다(옥일남, 2011 재인용).

이상과 같이 한국 사회에서 87년 헌법 체제 이전의 헌법의 개정은 주로 정치권력의 창출과 연장을 목적으로 이루어졌으며, 이에 따라 시민교육도 당시의 정치권력에서 추구하는 목적에

왜 필요한가?, (十一) 선거 제도, (十二) 교육과 사회 발전, (十三) 사상 문제, (十四) 민족과 국가, (十五) 사회 문제란 무엇이며 우리는 이에 어떻게 대할 것인가?, (十六) 국민의 길. 이상과 같이 교과 전체의 내용 구성이 헌법의 구성을 그대로 따른 것으로 보인다.

5) 해방 직후 가장 시급한 교육 과제는 제국주의 일본의 교육 방식을 빨리 제거하고, 민주주의 정신 하에 민주 시민으로서의 대한민국 국민을 양성하는 것이었다(이태근, 1983 : 박성혁 외, 2013: 73 재인용). 또한 이러한 목적에 따라 사회과가 처음 도입된 교수요목기(1946년-1954년)부터 제2차 교육과정기(1946년-1974년)까지 중등 사회과 학습 영역 가운데 법영역은 대부분 헌법 영역이었다(박성혁 외, 2013: 73).

부합하도록 설계되었다.⁶⁾ 이와 같이 시민교육에 있어 헌법 혹은 헌법교육은 시민교육의 함정으로 작용하였다.

2. 87년 민주화 이후 : 시민교육의 근거이자 한계

본래 헌법은 시민교육의 근거이자 한계로 존재해야 한다. 그 이유는 헌법은 역사속에서 시민들의 합의에 근거하며, 헌법에 담긴 가치들은 시민교육에서 추구하는 민주사회의 기본가치들과 일치하기 때문이다. 이는 87년 헌법 체제에서도 유효하다.

그러나 헌법이 시민교육의 근거이자 한계로 작용하기 위해서는 타당한 근거가 제시되어야 한다. 헌법의 최고규범성만을 가지고 시민교육의 기준으로 삼는 것은 시민교육의 성격이나 목표를 고려했을 때,⁷⁾ 이는 시민교육을 왜곡하는 함정으로 작용할 수도 있다. 그렇기 때문에 단순히 헌법의 최고규범성만을 가지고 시민교육의 근거이자 한계가 되어야 한다는 논리는 매우 위험한 상황에 빠질 수 있다는 것을 우리는 역사를 통해 경험하였다.

87년 헌법 체제는 1987년 10월 27일 국민투표를 통해 확정되고, 그 시행은 1988년 2월 25일부터 하게 되었다. 그 내용을 보면 대통령을 직접선거를 통해 선출하도록 했으며, 대통령에게 국가원수로서의 지위와 정부수반으로서의 지위를 인정하였다. 대통령제를 원칙으로 하면서 국회의 권한을 강화하였고, 국회의 국정감사권을 부활시켰다. 헌법재판소를 신설하여 위헌법률심판 외에도 국가기관간의 권한쟁의와 헌법소원 등도 심판하게 하였다. 국민의 기본권도 상당히 신장되었다(김철수, 2007: 23). 87년의 헌법은 평화적이고 적법한 절차에 따라 여론이 대폭 반영된 대단히 모범적인 헌법 개정 과정이었다고 할 수 있다(강경선외, 2055: 29).

이와 관련하여 87년 민주화 이후의 새로운 시대 변화는 시민교육의 방향 변화에도 일정한 영향을 주었다. 관련되는 내용을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 87년 헌법 체제 이후 참여민주주의에 따른 시민사회로의 시대 변화는 시민교육에 있어서도 국민 개념에서 시민 개념으로의 변화를 이끌었다.

헌법은 피치자의 통치가 아니라 통치자를 지배하기 위한 규범이다. 시민교육에서 말하는 민

6) 헌법과 헌법교육의 문제점의 지적과 관련하여 김각은 다음과 같은 문제점을 지적하였다. 첫째, 권력의 교육에 대한 통제로 인한 헌법교육 및 헌법교육 과정의 정치적 편향성, 둘째, 헌법교육의 목표의 불명료성과 지식 위주의 헌법교육내용, 강의식 주입식 교수 학습 방법, 셋째, 교사와 학생들의 헌법에 대한 부정적인 인식과 냉소주의의 팽배, 넷째, 헌법담당 교사를 양성하는 체계의 미비와 교사들의 전문성 결여 및 소극적인 교수태도를 문제로 지적하였다(김각, 1994: 263-264).

7) 시민교육의 목표와 성격으로 제시될 수 있는 사례로 독일의 보이텔스바흐 합의를 제시할 수 있다. 보이텔스바흐 합의는 1980년대 이후 독일 정치교육에서 준수하여야 하는 원칙으로 자연스럽게 자리 잡았다(심성보 외, 2016: 안성경, 2017 재인용). 그 내용은 다음과 같다. ① 강제 금지 원칙, ② 논쟁 재현 원칙, ③ 학생의 정치 상황과 이익에 기반 한 분석 원칙을 그 세부 내용으로 한다. ① 강제 금지 원칙은 학생에게 특정한 의견을 강요하거나, 특정한 의견을 근거로 학생의 의견을 제압해서는 안 된다는 것이다. 그리고 ② 논쟁 재현 원칙은 학문과 정치에서 논쟁적인 것은 수업 중에도 반드시 논쟁적으로 재현되어야 한다는 원칙이다. 마지막으로 ③ 학생의 정치 상황과 이익에 기반한 분석 원칙은 특정한 정치 상황을 개인의 이익의 관점에서 보면 그에 대한 이해가 달라질 수 있으므로, 특정한 정치 상황을 자신의 관점에서 판단하고 그 해결을 위해 수단과 방법을 선택하는 개인의 능력을 길러주어야 한다는 것이다(안성경, 2017: 34). 이상의 보이텔스바흐 합의는 시민교육에서 목표로 하는 민주시민의 자질 혹은 시민성 함양이 단순히 일방적인 지식의 전달이나 교조주의적인 방식을 통해 성취되는 것이 아니라는 것을 분명히 알 수 있다.

주시민의 도덕은 여기에 부합한다. 즉 헌법의 주인은 시민이며, 이는 시민교육에도 반영된다. 구체적으로 사회과 교육과정에서도 시민교육의 주체이자 객체가 국민에서 시민 개념으로 변화하였다. 이와 관련하여 사회과 교육과정을 보면 1990년대 시대 변화와 함께 개정된 제6차 교육과정은 새로운 시대 변화가 적극적으로 반영된 시기였다고 할 수 있다. 1990년 우리나라 교육은 세계화·정보화·민주화의 변화에 부응해야 하는 시대적 요청에 직면하였고, 민주화의 요구는 사회과 교육에도 큰 영향을 미쳤다. 과거 사회과가 정권 또는 국가 이데올로기의 도구로 이용되던 관행을 깨고 사회과 교육 본질을 찾고자 하는 사회과 교육관의 혁신을 불러 일으켰다. 이에 사회과 교육의 궁극적인 목표로 강조되던 국민적 자질은 민주 사회의 시민적 자질로 바뀌었다(최용규, 2005: 234-247).

둘째, 87년 헌법 체제는 냉전과 반공주의의 종식을 의미한다. 반공주의는 한국사회의 블랙홀과 같은 존재였다. 87년 헌법 개정에 따른 냉전 반공주의에 대한 작별은 다원주의 사회로의 이행을 가져왔으며, 다양한 분야에 대한 관심과 함께 사회적 통합 문제가 등장하게 되었다.

냉전 반공주의에 기반을 두고 있는 정치는 서민과 노동의 배제를 특징으로 한다(최장집, 2005).⁸⁾ 이는 시민교육의 주제로서, 특히 노동 관련 주제는 시민교육에서 있어 과거 국가주도의 이른바 국민정신교육으로서의 성격에서 벗어나 다원화된 민주주의 사회로의 이행에 따른 변화된 시민교육으로서의 의미를 지닌다.

이와 관련하여 사회과 교과서의 노동교육 내용에 대한 최준호의 연구를 보면 1987년을 기점으로 제4차와 제7차 교육과정을 비교해 보면 사회과 교과서에 반영된 노동교육의 내용이 다양성과 양적인 측면에서 증가되었음을 밝히고 있다. 질적인 측면에서도 관련 주제의 다양화와 함께 단순한 지식전달 형태가 아니라 다양한 심화된 사례 제시를 통한 탐구학습 방식의 내용 서술로 변화함으로써 노동교육 내용의 서술체계에 질적인 향상이 있었다고 보았다(최준호, 2008). 시민교육에서 노동교육과 관련된 주제는 다원주의 사회로 나아가고 있는 한국사회에서 사회 통합과 관련된 문제이다. 이는 노동문제뿐만 아니라 다양한 문제에 직면해 있는 한국 사회의 쟁점들을 다루는 것은 사회 통합 기능을 지녀야 하는 시민교육으로서의 역할과 관련된다.

셋째, 87년 헌법 체제 이후 등장한 다양한 헌법의 과제들은 동시에 시민교육의 과제이다. 헌법의 논의와 결정들은 시민교육에서 가치판단의 중요한 근거가 된다. 이와 관련하여 시민교육은 다문화, 세계화, 성(sex) 등 다양한 측면에서 논의되어야 하는 과제를 가지고 있다. 다문화 사회로의 진입에 따른 단일 민족이나 문화와 관련된 사회적 통합의 어려움에 직면해 있으며, 세계화로 인한 기존의 국가 개념을 초월하여 환경 문제나 테러 등에 대한 문제도 그 중요성이 커지고 있다. 이외에도 동성애나 성전환 등의 기존의 성역할의 해체에 관한 논의 등은 시민교육이 직면해 있는 과제 중의 일부이다. 이러한 시민교육의 새로운 과제들은 동시에 헌법의 과제이기도 하다. 다문화 사회로의 진입에 따른 헌법적 대응 과제에 대한 논의가 진행 중이며, 헌법의 보편적 가치와 관용의 원칙에 대한 승인 그리고 이를 통한 개인의 기본권 보

8) 본 문장의 시각은 최장집의 정당체제에 대한 시각을 바탕으로 한다. 최장집은 냉전반공주의에 기반을 두고 있는 정당 체제는 서민과 노동의 배제를 특징으로 한다고 보았다(최장집, 2005: 252).

장 및 소수집단의 권리보장을 통하여 국가는 다문화현상에 대응해야 한다(김선택, 2010). 이와 더불어 세계화에 따른 외국인의 기본권 부여 문제나 성전환자에 대한 법적 권리⁹⁾에 관한 문제 등은 이미 헌법적 논의가 활발하게 진행 중이다. 이상 헌법의 논의와 결정들은 시민교육에 있어 가치판단의 중요한 근거가 될 것이다. 이와 같이 87년 민주화 이후 사회적으로 활발하게 진행되고 있는 다양한 헌법적 논의와 시민교육적 논의들은 서로 연관되어 논의되고 있다.

Ⅲ. 정치의 사법화 현상과 시민교육

앞선 장에서 87년 헌법 체제 이전과 이후를 구분하여 논의하였다. 87년 민주화 이후의 사회에서 헌법은 시민교육의 근거이자 한계로서의 기능을 하였다. 그러나 민주화 이후의 민주주의 사회에서 정치의 사법화로 인해 시민교육의 근거이자 한계로서 헌법의 가치는 단순히 법적 판단에만 머무는 것이 아니라 ‘정치-법적’ 판단이 이뤄져야 하는 부분이 나타나고 있다.¹⁰⁾

1. 헌법의 기억과 새로운 시민교육의 테마

87년 헌법 체제 이전의 권위주의적 헌법의 기억들은 아직까지 유효하다. 사사오입, 발췌개헌, 유신헌법 등 권위적인 정부 하에서 특정 권력에 독점적 지위를 부여한 과거 권위주의적인 헌법의 기억들은 현재까지도 시민들의 기억 속에 남아 있으며, 이는 부정적 법인식의 뿌리로 생명력을 연장하고 있다. 즉 ‘유전무죄 무전유죄’ 나, ‘폐법’ 이니 하는 법에 대한 부정적 이미지는 법과 함께 연상 작용이 일어나고 있다. 이러한 권위주의적 헌법의 기억은 시민교육에도 영향을 미치고 있다.

시민교육에 존재하는 87년 헌법 체제 이전의 헌법의 기억들에서 비롯된 범규범에 대한 인식 문제를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 헌법교육은 정권을 옹호하고 기존 질서를 유지하는 형태로 이용되어 왔고, 그에 따라 주로 통치구조에 대한 지식을 전달하는 내용으로 구성되었다. 그래서 헌법교육은 헌법전에 규정된 기본원리, 국민의 권리와 의무, 통치구조와 같은 헌법적 지식을 중심으로 가르쳐 왔다는 비판이 종종 제기되었다(박상준, 2013: 65). 이는 헌법의 수범자가 국민이 아니라 국가권력이란 사실을 잊게 만든다.¹¹⁾

9) 성전환자의 주민등록번호 및 가족관계등록부상 성별 정정에 대한 권리는 이미 2006년 대법원의 판결을 통해 허가되었다(대법원 2004스42). 법과 제도의 정비와 더불어 2015년 교육부는 국가수준성교육표준안을 개정하였으나, 이에 대하여 관련 시민단체는 표준안 자체의 시각을 비판한 바 있다. (관련기사 : 이진희, NGO 발언대. 국가가 강요하는 ‘성교육 표준’, 경향신문, 2017. 5. 21)

10) 헌법은 법의 단계에 다른 최상위법 이상의 의미를 지닌다. 민법이나 형법 등의 실정법의 근거 및 규제 기준이 되는 것 이상으로 헌법은 통치기구 규제를 목적으로 한다. 헌법적인 문제는 법적인 문제이지만 그 해결에는 반드시 시민적 권위의 뒷받침이 있어야 한다. 헌법은 기본적으로 국민의 자기지배의 이념, 즉 정치과정의 자율성을 담는 구조이기 때문이다. 그 점에서 헌법적 문제는 단순히 법적인 문제가 아니라 ‘정치적-법적’ 문제이다(박은정, 2010: 16).

11) 일반법률은 국민을 수범자로 한다. 국민이 법률을 준수하지 않을 경우 국가는 제재를 가하거나 법률이 준수된 것과 같

둘째, 시민교육에서 법규범 인식의 문제로서 법의 형식성의 평가절하는 논의조차 되지 못하고 있다. 시민교육은 일반적으로 법규범의 정당성을 강조한다. 그러나 법규범의 정당성이란 형식성에 기반 한다는 것이 일반적인 인식이다. 그럼에도 불구하고 시민교육의 장면을 보면 법의 형식성에 관한 의미는 무시되는 경우가 많다. 형식성에서 말하는 합법적 절차란 시민의 의무가 아니라 국가에서 준수해야 할 의무라는 것을 간과하고 있는 것이다. 시민교육은 법규범의 형식성의 논리를 재인식해야 한다.

셋째, 필요충분조건으로 인식되는 준법교육에 대한 문제이다. 법규범과 관련하여 시민교육은 준법교육이 강조되어 왔다. 준법의식은 민주사회라고 하여 경시되어야 가치가 되어서는 안 되지만 법규범과 관련된 시민교육에서 준법교육이 전부가 되는 것은 지양되어야 할 것이다. 시민교육에서 준법교육은 필요조건으로서 역할을 담당해야 한다.¹²⁾

이러한 헌법의 기억에서 벗어나기 위한 시민교육의 새로운 테마로서 2000년 이후 구체적으로 논의되기 시작한 ‘정치적 사법화 현상’은 기존의 정치와 법에 대한 시각과 대비되는 새로운 교육적 의미를 제공할 수 있다.

87년 헌법체제는 2000년대 들어오면서 촛불문화로 대변되는 정치참여 문화의 변화로 인해 새로운 변화의 조짐을 보이고 있다. 특히 청소년 세대는 새로운 정치참여 문화에서 중요한 참여의 주체가 되고 있다. 이러한 변화의 측면에서 보면 2000년 초반부터 이어지는 굵직한 헌법재판의 사례들은 정치의 사법화 현상을 명료하게 보여주고 있다. 이전의 시민교육에서 정치영역과 법영역이 각각 분리되어 인식되었다면, 정치의 사법화 현상으로 인해 이 두 영역간의 통합적 이해가 필요하게 되었다. 이는 시민교육의 새로운 테마로 이해될 수 있다.

2. 정치의 사법화 현상과 시민성

우리 헌법에서 역사적인 해인 1987년은 공교롭게도 미국 헌법 제정 200주년이 되는 해였다. 그 해에 출판된 ‘재앙의 월요일(Black Mondays)’은 미국 헌법 역사에서 법원이 내린 최악의 판결 24개를 골라 엮은 책이다. 이는 우리의 시민교육에서 헌법 혹은 사법적 결정에 대한 시각을 다시 점검할 수 있는 기회를 제공한다.

한국의 상황에서 최악의 판결은 무엇일까? 2017년 헌정 사상 최초의 대통령 파면을 심판한 헌법재판소의 판결(2016헌나1)에 대하여 정치적 입장에 따라 의견을 달리한다. 또한 그 이전에 2015년 통합진보당 해산 결정(2015헌다1)은 1958년 진보당 해산 이래 사상 초유의 헌재에 의한 정당해산으로 많은 논란을 가져왔다. 이는 단순히 법적판단력만 가지고 가치판단을 하기에는 헌법재판소의 사법적 결정은 정치성을 배제할 수 없기 때문에 현실적으로 어려운 부분이 존재한다. 그렇기 때문에 기존의 법적 영역은 이른바 전문가의 영역으로 법의 문외한들이

은 상대를 실현하는 권한을 갖는다. 이에 비해 헌법은 국가권력을 수범자로 한다. 따라서 국가권력이 헌법에 위반하는 경우 헌법의 규범력을 누가 담보할 것인가 하는 문제가 제기된다(전광석, 2009: 25). 이와 관련하여 헌법의 규범력 담보에 관한 시민교육의 의미 논의가 가능할 것이다.

12) 법의 형식성과 준법에 관한 짧은 문제제기는 본 연구자의 학위 논문인 ‘사회과 교육에서 법치주의 개념에 관한 연구’ 법치주의에 관한 논의 내용에 근거한다.

시민들은 법의 객체로만 머물 수밖에 없다.

이렇듯 정치의 사법화 현상은 헌법의 정치적 성격을 잘 보여준다. 대표적인 사례로서 ‘신행정수도특별법 위헌결정’ 사례와 ‘노무현 대통령 탄핵사건 기각결정’ 사례를 통해 정치의 사법화 현상에 대한 찬반론을 정리하고, 헌법 재판에 대한 시민참여가 갖는 시민교육적 의의를 정리하고자 한다.

첫째, 수도이전특별법에 대한 헌법소원사건 사례이다. 2002년 9월 30일 새천년민주당의 대통령후보 노무현은 선거공약으로 “수도권 집중 억제와 낙후된 지역 경제를 해결하기 위해 청와대와 정부 부처를 충청권으로 옮기겠다.”는 행정수도 이전 계획을 발표하였다. 그 후 선거에서 노무현 후보가 당선되었고, 정부는 ‘신행정수도의 건설을 위한 특별조치법안’을 제안하였다. 국회 본회의는 이 법안을 투표 의원 194인 중 찬성 167인으로 통과시켰다(반대 13인, 기권 14인). 그러자 서울특별시 소속 공무원과 서울특별시의회의 의원들을 중심으로 같은 해 7월 12일(2004헌마554)과 7월 15일(2004헌마566)에 각각 헌법재판소에 헌법소원심판을 청구하기에 이르렀으며, 결국 위헌 결정이 내려짐으로써 엄청난 파장을 불러왔다. 헌법재판소의 논리는 성문헌법을 채택하고 있는 우리나라에도 불문헌법으로서의 관습헌법이 존재할 수 있고, 수도에 대한 규정은 헌법에서 규정해야 할 사항인데 너무 당연하여 규정이 없을 뿐이며, 따라서 수도 이전은 헌법적으로 정해야 하는데 법률로 정했으므로 위헌이라는 것이었다(오호택, 2006).

둘째, 노무현 대통령 탄핵 위헌 결정 사례이다(2004헌나1). 본 사건은 헌법재판소가 최초로 관여 한 탄핵심판 사건이었다. 탄핵은 대통령의 선거법 위반 등의 이유로 195명의 의원이 투표한 가운데 193명이 찬성하여 가결되었다. 노무현 대통령의 탄핵 소추 가결은 탄핵이라는 개념이 법전의 용어에서 현실정치의 논의 대상이 되었던 것이다. 가결된 탄핵안은 헌법재판소에 제출되었고 헌법재판소는 일부 법률 위반은 인정되지만 대통령직에서 물러나야 할 정도의 중대한 사유는 아니라고 하여 기각하였다.

이상의 두 사례를 보면 정치적 분쟁을 헌법재판소에서 해결하려고 하는 시도는 많은 논란을 일으켰다. 수도이전특별법 위헌 결정 사례와 관련하여 수도문제가 헌법의 결정 사항인가? 관습헌법은 존재하는가? 대한민국의 수도가 서울이라는 것이 관습헌법의 내용일 수 있는가? 등의 문제제기를 낳았으며(전광석, 2005), 또한 대통령 탄핵 사건에 대한 위헌결정의 경우도 정치적 입장에 따라 헌법재판소의 결정에 대한 의견이 나뉜다. 즉 정파적 이익에 따라 법을 바라보는 상황이 발생하기도 하였다.

이외에도 사회적 쟁점이 되는 갈등 현안들의 사법화는 이제 거의 일상화되어 가고 있다고 보아도 좋을 것이다. 오랫동안 학계는 정치와 사법을 분리된 것으로 관찰해왔다. 공법학자들은 주로 법텍스트에만 의존했으며, 정치학자들은 법원과 법관들을 정치 분석의 주요 대상으로 다루지 않았다(Guarnieri&Peferzoli, 박은정 재인용, 2010: 2-13). 정치와 법의 분리 관점 하에서는 정치의 사법화 현상은 정치영역에 대한 사법의 판단은 정치의 영역을 법이 침범하는 것으로 이해된다.

이와 관련하여 앞서 제시한 두 사례와 관련하여 제기될 수 있는 문제를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 충분한 대화와 토론에 의한 정치과정을 거쳐야할 사안들이 사법적 결정에 의해 공론

장의 영역에서 빠져나가 버리는 것은 민주주의 원리에 반한다.¹³⁾ 둘째, 국민에 의해 직접 선출되지 않은 권력집단에 의해 국민의 의사와 의지가 포획됨으로써, 정치영역이 축소되고 민주주의가 화석화 될 수 있다(채진원, 2009: 219).¹⁴⁾ 셋째, 정치의 사법화 효력이 위헌판결의 행사로 인해 입법권을 제한하는 것을 넘어 새로운 정책결정에까지 작동함으로써 민주주의의 위기를 초래하는 ‘초입법자’의 지위를 가질 수 있다(이영재, 2012: 78). 등의 문제가 제기되었다.

이상의 내용과 같이 정치의 사법화 현상에 대하여 정치적 측면에서는 이른바 민주주의의 위기로 보는 경향이 있다. 소수 엘리트 법관에 의한 결정은 민주주의 원리에 반하는 것으로 사법부에 의한 정책결정이나 입법의 효과를 가져 온다고 본다.¹⁵⁾ 또한 법적 측면에서도 법실증주의에 의한 법학의 독자성을 강조하게 된다.¹⁶⁾ 이러한 정치와 법의 분리 관점 하에서는 민주주의와 법치주의의 충돌 혹은 대립이 발생할 수 있으며, 인종이나 지역, 종교 등의 문제는 사법적 판단 전에 정치를 통한 충분한 공적 논의가 필요하고 본다. 즉 사법적 판결이 우선은 사회의 문제를 봉합하는 듯 보이지만 충분한 공론화를 거치지 않는 갈등은 결국 민주주의와 법의 지배 이념에 모두 역작용을 일으키게 된다는 것이다.

반대로 정치의 사법화 현상을 정치와 법의 통합적 관점에서 이해하는 시각도 존재한다.¹⁷⁾ 즉 정치의 사법화 현상은 민주주의의 위기를 초래하는 원인이 아니라 민주주의의 공고화 단계에서 의회가 갖는 역할을 보완하여 시민사회와 공론장을 민주적으로 구축하는 역할을 담당한다는 것이다(이영재, 2012: 97). 이와 관련된 정치의 사법화에 대한 논의의 긍정적 관점을 정리하면 다음과 같다.

정치현상에 대한 사법개입이 민주주의에 미치는 영향은 시민사회의 활성화 정도에 따라서 다를 것이다. 시민사회의 영역이 활발하지 못한 사회에서는 정치의 사법화는 공론장을 위축시켜 사회동력의 탈정치화를 불러오면서 민주주의를 퇴보시킬 수 있다. 이러한 상황에서 법원을 통한 분쟁해결은 정치적·사회적 문제를 당사자간의 개별적 차원으로 환원시킴으로써, 예측가

13) 이와 관련하여 수도이전특별법 위헌결정 사례는 헌법재판소의 결정 이후에도 쟁점화가 이어지고 있다. 특히 2017년 대통령 선거 당시 헌법 개정안에 행정수도를 명문화 하자는 의견이 쟁점화 된바 있다. 이는 현재 결정 당시 충분한 대화와 토론이 이루어지지 않은 채 사법적 결정이 이루어진 데에 원인이 있다 하겠다. (관련기사 : 개헌안에 '세종=행정수도' 담길까...대선 이슈로 부상, 연합뉴스, 2017.4.17.)

14) 이와 관련하여 탄핵사건은 국민에 의해 선출되지 않고 다른 기관이 관여하여 임명된 9인 재판관으로 구성되는 헌법재판소가 국민의 대표인 대통령의 탄핵 여부를 결정하게 됨으로써 과연 헌법재판소가 어떤 성격의 기관이며 민주주의적 관점에서 어느 정도의 정당성을 가질 수 있는지에 대해서 논의의 기회를 부여하였다(송기춘, 2004: 334)

15) 이와 관련하여 현재결 2004. 10. 21, 2004헌마554등(병합) 수도이전특별법 위헌결정은 관습헌법의 개념을 동원하여 헌법적 규율대상을 확대시키는 것은 헌법을 구체화시키는 입법적 권한을 침해한다고 보는 견해가 있다(전광석, 2009: 31).

16) 정치와 법의 구별은 존재와 당위의 엄격한 구별 속에서 존재적 요소를 배제하고 실정법을 중심으로 한 개념적 포섭과 법해석학을 전개하고자 했던 이른바 ‘법실증주의’ 였다고 할 수 있다. 특히 켈젠(H. Kelsen)은 법규범에 의해 규정된 것만을 법인식의 대상으로 삼고, 그 밖에 정치와 같은 존재적·사실적 요소들을 법인식의 대상으로부터 배제하여 법학의 독자성과 순수성을 확보함으로써 순수법학의 체계를 세우고자 하였다(이장희, 2014: 85).

17) 정치의 사법화 현상을 정치와 법의 통합적 관점에서 본 논의를 제시하면 다음과 같다. 헌법재판을 통한 정치와 법의 통섭은 민주화된 헌정국가에서는 어느 정도 필연적인 현상이다. 헌법재판에 있어 규범적 판단 못지않게 정치적 고려가 이루어지는 것에 대하여 무분별하게 비판을 가하고 지나친 우려를 표명하는 것은 헌법의 정치성이나 헌법재판의 의의에 무지함을 드러낼 뿐이다. 오히려 헌법재판에서 행하는 정치적 고려를 보다 적나라하게 드러내고 규범적 논의 못지않게 비중 있게 다루어 헌법재판에서의 법과 정치의 통합을 정확하게 이해하고 분석하는 것이 필요하다(박중현, 2010: 118).

능성을 상대적으로 낮추게 된다. 이와 같은 사법개입은 특히 정치에서 합의문화가 빈곤할 때 잘 기능한다(박은정, 2010: 21). 그러나 시민사회의 공론장이 성숙해 있는 경우에는 정치의 사법화 현상은 시민사회 성장의 동력이 될 수 있다. 민주화 이후 1990년대 급격히 늘어난 시민운동단체들은 인권, 소비자보호, 부패추방, 의회감시, 사법감시, 여성운동, 환경운동 등의 다양한 분야에서 법을 시민운동의 중요한 수단으로 활용하면서 공익소송과 입법운동을 전개하였다(박은정, 2006: 85-177).

이상의 논의를 정리하면 결국 정치의 사법화 과정에서 민주화 이후의 건강한 시민사회와 공론장의 존재는 민주주의와 법치주의의 조화를 의미한다. 단순히 정치적 현상에 대한 사법적 판단이 사법에 의한 민주주의 위기가 아니라 반대로 건강한 민주주의를 통해 사법의 민주화까지 실현할 수 있는 것이다.

결국 새로운 헌법 환경 하에서 증가하는 정치의 사법화 현상과 관련하여 요구되는 것은 시민성 함양이라 하겠다. 정치의 사법화 현상을 민주주의와 법치주의의 가치 충돌이 아닌 두 이념의 상호조화적 관점에서 보면 이는 어느 하나의 선택 문제가 아닌 것이다. 이는 하버마스(Habermas)의 민주적 법치주의와 연관된다. 민주적 법치주의 하에서 시민은 ‘법의 저자’로서의 역할을 하며(Habermas, 한상진·박영도 역, 2011 : 157 ; 전윤경, 2016 재인용), 이는 법을 제정하고 해석하는 과정에 적극적으로 참여하는 시민을 의미하며, 동시의 시민교육의 역할을 의미한다.

본 장에서 정치의 사법화에 관한 논의의 목적은 정치의 사법화 현상이나 헌법재판소의 결정에 대한 좋고 나쁨의 평가가 목적이 아니다. 분명한 것은 87년 헌법 체제 이후 정치의 사법화 현상은 한국 사회에서 보편적 현상으로 인식되고 있으며, 이는 시민교육에 있어서도 분명히 논의의 대상이 되어야 한다는 것이다. 헌법 체제의 변화에 따른 정치의 사법화 현상은 정치와 법에 관한 관념의 변화로 시민교육적 측면에서도 이에 대한 적극적인 논의가 필요한 것이다. 그렇기 때문에 시민교육의 역할은 이러한 정치적-법적 현상에서 시민의 역할에 대한 논의가 되어야 할 것이다. 시민교육으로서 정치교육의 전통적 목표가 ‘참여’의 가치에 있듯이 87년 헌법 체제 이후 민주주의와 법치주의의 상호조화를 위한 시민교육의 역할은 시민성 함양에 있다. 결국 정치와 법의 균형점은 시민의 의지, 즉 시민성에 달렸다.

이상의 논의를 정리하면 2000년대 초반 한국사회에서 본격적으로 제기된 정치의 사법화 문제는 시민교육의 측면에서 정치와 법의 통합적 시각에서 논의되어야 필요가 있다. 이는 정치교육과 법교육의 새로운 테마로서의 기능을 할 것이다.

IV. 결 론

이 글은 시민교육, 구체적으로 정치교육과 헌법교육의 새로운 테마로서 정치의 사법화 현상에 대하여 논의하였다. 기존의 정치교육과 헌법교육이 변화하는 정치-법적 환경을 반영하지 못한 채 과거에 머물러 있다는 문제의식과 함께 변화하는 정치-법적 환경에 대한 모색으로서 정치의 사법화 현상을 논의하였으며, 이를 이른바 시민교육의 새로운 테마라 하였다.

정치의 사법화 현상은 87년 헌법 체제 이후 시작된 민주화 이후의 사회 변화의 흐름을 반영하고 있으며, 이는 단순히 사법부가 정치적 문제에 관하여 하는 것에만 집중하는 것이 아니라 ‘정치적-법적’ 문제에 대한 시민들의 적극적인 참여의식이 강조되어야 함을 논의하였다. 또한 시민교육의 측면에서 변화하는 ‘정치적-법적’ 문제에 대한 통합적 시각의 필요성을 강조하였다. 이는 정치의 사법화 현상에 대한 이론적 시각에서 표현되는 ‘다른 수단에 의한 정치’가 아니라(최장집, 2005: 271), 시민교육의 측면에서는 변화하는 정치-법 현상에 대한 ‘다른 시각(통합적 시각)에 의한 교육’이 될 것이다.

이상의 논의에 따라 시민교육과 관련된 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 시민교육에서 범규범 영역의 확대되고 있다. 과거보다 현대 사회는 법에 의해 규율되는 영역이 폭발적으로 증가하고 있다. 새로운 규제영역의 증가하고 있는데 환경, 여성, 장애인 등의 개인의 자유의 영역이 현대국가에서 법의 영역으로 들어오고 있는 것이다. 과거 자유의 영역은 시민사회의 합의에 기반 하였지만, 이는 일정 부분 강제성을 띠는 법의 영역으로 들어 오게 된 것은 시대적 흐름이다. 이와 같은 흐름 속에서 정치적 현상을 법으로 판단할 수밖에 없는 상황이다(박은정, 2010: 6). 이는 시민교육적 의미에서 보면 단순히 범영역의 확대로 해석하기 보다는 정치와 법의 통합적 시각의 필요성이 강조되어야 한다. 그렇기 때문에 정치와 법의 통합에 따른 시민교육적 이해는 단순히 범영역의 확대가 아니라 정치교육과 법교육의 조화 방안의 모색이라 해야 할 것이다.

둘째, 헌법규범의 생활화이다(박은정, 2010: 6). 1980년대 후반 헌법 재판 제도의 도입 이후 헌법 재판이 폭발적으로 증가하였다. 이에 따라 정치의 사법화 현상은 예외적인 현상이 아니라 일상의 사례가 되었으며, 이는 헌법 규범이 최고규범으로만 존재하는 것이 아니라 우리의 일상생활에 적극적으로 구현되고 있음을 의미한다. 결국 헌법을 사회의 장기적인 가치기준과 근본원리로서만 가르치는 것이 아니며, 과거 헌법적 가치로서 강조된 시대정신이나 이념뿐 아니라 생활규범으로서의 의미를 지니게 되었다. 또한 여기서 생활규범으로서의 헌법의 의미는 헌법 개정의 방법을 통해 실현되는 것이 아니라 헌법재판에 대한 시민의 관심과 참여에 의해 실현된다고 본다면 시민교육에서도 이는 강조되어야 한다.

셋째, 시민교육에서도 ‘좋은 법’의 지배에 대한 고민이 필요하다. 현실을 보면 헌법에 반하지는 않지만 정치적으로 바람직하지 않은 상태도 존재한다(전광석, 2008: 30). 즉 좋은 법과 관련하여 정의와 인권에 관한 주제들은 법적 주제인 동시에 정치적 주제이며, 이를 뛰어넘어 철학적 주제이기도 하다. 단순히 전통적 시민성으로서 법적 사고력을 강조하기에는 우리 사회가 너무 복잡하고 다양한 사회가 되어 가고 있다. 좋은 법이란 법적 주제일 뿐만 아니라 정치적 주제이기도 하다.

참고문헌

- 강경선·서경석·이경주(2005), **헌법1**, 한국방송통신대학교출판부.
- 김각(1994), 헌법교육의 실태와 개선 방안에 관한 연구, **한국교육법연구**, 2, 262-265.
- 김선택(2010), 다문화사회와 헌법, **헌법학연구**, 16(2), 1-41.
- 김선택(2017), 시민교육의 기초로서의 헌법적 합의, **헌법연구**, 4(1), 19-46.
- 김용만(1987), 사회과교육의 변천과 전망, **사회과교육**, 20, 61-93.
- 김철수(2007), **제7판 헌법개설**, 박영사.
- 박상준(2013), 헌법교육의 내용 구성 방안, **법과인권교육연구**, 6(2), 65-88.
- 박성혁 외(2013), **법교육학 입문**, GMW.
- 박은정(2010), “정치적 사법화”와 민주주의, **서울대학교 법학**, 51(1), 1-26.
- 박종현(2017), 정치의 사법화 메커니즘-헌법재판에 의한 정치의 사법화 현상에 대한 분석 및 평가, **법학연구**(연세대학교 법학연구원), 27(1), 101-141.
- 성윤정(2004), 국민교육헌장과 박정희 정권의 국민통제, 성신여자대학교 석사학위논문.
- 송기춘(2004), 판례평석 : 대통령노무현탄핵심판사건결정(헌법재판소 2004.5.14. 선고, 2004헌나1)의 몇 가지 문제점, **민주법학**, 26, 332-362.
- 안성경(2017), 교육의 정치적 중립성이란 무엇인가? - 독일 보이텔스바흐 합의의 합의, **법과인권교육연구**, 10(1), 25-38.
- 오호택(2006), **헌법재판 이야기**, 살림출판사.
- 옥일남(2011), 사회과 정치 교육과정의 변천 과정 연구, **사회과교육연구**, 50(3), 67-91.
- 이영재(2012), 정치의 사법화, 민주주의의 위기인가? : 하버마스의 민주법치국가 원리를 중심으로, **평화연구**, 20(1), 71-103.
- 이장희(2014), 법과 정치의 관계에 관한 소고 : 민주주의 헌법에서 양자의 상호 관계를 중심으로, **헌법학연구**, 20(2), 73-113.
- 이재봉(1993), 한국정치교육 발달의 체계적 분석연구 - 초·중·고 도덕 국민윤리과 교육과정을 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.
- 이종렬(1993), 정치체제가 정치교육과정의 결정에 끼친 영향에 관한 연구 : 제3차 교육과정 시기를 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.
- 전광석(2005), 수도이전특별법 위헌결정에 대한 헌법이론적 검토, **공법연구**, 33(2), 113-138.
- 전광석(2009), **한국헌법론**, 법문사.
- 전윤경(2016), 사회과 교육에서 법치주의 개념에 관한 연구, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 정상호(2013), **시민의 탄생과 진화**, 한림대학교 출판부.
- 진영재(2016), **정치학총론**, 연세대학교 대학출판문화원.
- 채진원(2009), 현재 판결 이후: 정치의 사법화는 정당의 약화를 부른다, **정치평론**, 5, 217-220

- 최용규(2005), 초등 사회과교육 60년 : 변천과 전망, **사회과교육연구**, 12(1), 22-256.
- 최장집(2005), **민주화 이후의 민주주의**, 후마니타스.
- 최준호(2008), 한국 사회과 교과서의 노동교육 내용 서술체계 분석: 제4차와 제7차 교육과정을 중심으로, **교육사회학연구**, 18(2), 135-169.
- 허영(2010), **헌법소송법론**, 박영사.
- 홍득표 · 진시원(2012), 헌법에 대한 정치학적 접근 : 정치교육과 법교육의 교차지점인 헌법교육을 위한 하나이 시론, **법교육연구**, 7(2), 203-228.
- Butts, R. B.(1988), *Morality of Democratic Citizenship : Goals for Civic Education in the Republic's Third Century*, Center for Civic Education.
- Habermas, J.(1992), *Faktizität und Geltung : Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, 한상진 · 박영도 역(2000), **사실성과 타당성(담론적 법이론과 민주적 법치국가 이론)**, 나남.
- Joseph, J. D.(1987), *Black Mondays*, 서울대학교 미국헌법연구회 편역(1992), **제앙의 월요일: 사상 최악의 판결들**, 교육과학사.
- Tamanaha, B. Z.(2004), *On the Rule of Law: History, Politics, Theory*, Cambridge Univ Press, 이현환 역(2014), **법치주의란 무엇인가 ; 역사 정치 이론**, 박영사.

사회과교육에서의 Computational Thinking

이 서 영

서울대학교사범대학부설초등학교

I. 4차 산업혁명 시대를 이끌어가는 사고방식, CT(Computational Thinking)¹⁾

인간은 지금까지 경험하지 못한 엄청난 정보환경에서 살고 있고 살게 된다. 정보공학의 도움으로 우리는 필요로 하는 지식을 디지털 장치에 저장하고 통신을 통해 어느 곳으로든 보낸다. 지식과 정보의 저장, 처리, 재생이 정보공학의 도움에 의해서 가능해지므로 지식의 습득에 정력을 쏟았던 교육의 종전 방식은 타당한 정보원을 알고 있고, 필요한 정보를 획득할 수 있고, 그 정보의 가치를 평가하며, 필요한 정보가 없을 때는 그러한 정보를 스스로 탐구하는 고도의 정보처리 능력을 갖추도록 하는 데에로 전환되지 않으면 안된다(한면희, 1996, 27).

고도의 정보처리 능력은 알고리즘을 이해하는 것이 기본인 Computational Thinking 으로 볼 수 있다. Wing(2008)은 Computational Thinking이 시도하는 모든 분야에서 새로운 발견과 혁신하는 데에 중요한 역할을 담당할 것이라고 내다보았다. 실제로 인문학과 과학 모든 교과에서 Computational Thinking은 영향을 미친다(Wing, 2008, 3719; Bundy, 2007). 그리고 Computational Thinking이 기존 학문에서 접근하는 방식과는 다르므로 Computational Thinking을 통해 각 학문의 새로운 면모를 보게 된다. 경제학에서는 Computational Thinking을 통하여 계산 미시경제학이라는 새로운 분야를 낳았고 광고 배치, 온라인 경매, 상품 리뷰를 바탕으로 하는 평판 서비스 등의 여러 장면을 만들고 있다(Wing, 2008, 3719; Abraham et al., 2007). 앞으로는 심화된 Computational Thinking이 우리의 생활에서 더 많은 복잡한 체계를 본떠 만들고 우리가 모으고 만들어낸 거대한 양의 데이터를 분석하는 데에 사용될 것이다(Wing, 2008, 3720).

Computational Thinking은 여러 분야에 걸쳐 영향을 미치는 것뿐만 아니라 앞으로의 사회를 바꾸는 기본이 될 것이다. 그러므로 Computational Thinking 역량을 제고시키는 교육의 필요성에 대한 인식이 우리 사회 전반에서 필요하다.

이미 미국을 비롯한 해외 여러 나라에서 Computational Thinking에 대한 지원이 증가되고 있다. 미국에서는 국가 차원의 K-12 학생, 교사, 대학교 1,2학년의 Computational Thinking 능력 발전을 위해 노력하고 있다. 영국 교육부에서는 2014년부터 K-12에서 컴퓨팅 교육을 의무

1) Computational Thinking(CT)에 대하여 계산적 사고, 계산사고, 컴퓨팅 사고 등으로 사용되기도 하나 번역이 아직 통일되어 있지 않으므로 본 글에서는 영문표기를 그대로 사용한다.

화했다. BBC는 초등학교 5학년(year 7) 학생과 담당 교사 전원에게 피지컬컴퓨팅이 가능한 마이크로빗을 제공했다. 2013년부터 시작된 비영리단체인 code.org는 모두에게 컴퓨터 과학 교육을 받을 수 있는 콘텐츠를 제공하고 있다.

위의 논의를 바탕으로 한다면 현재 그리고 미래사회에서의 CT교육은 사회과교육에서의 중요한 주제이다. 따라서 아래에서는 CT에 대한 전반적인 내용을 살펴보고 사회과교육에서의 CT의 내용이나 방법, CT 함양을 위한 사회과 수업 등을 검토하고자 한다.

1. CT에 대한 정의²⁾

CT는 문제 해결을 위해 단순히 컴퓨터를 훑내 내는 것이 아니라 창조적이고 다중의 추상화 차원에서 사고하는 것을 의미한다. 또한, 해결과정을 컴퓨팅 시스템에서 처리될 수 있는 형태로 알고리즘화 하는 것으로 논리적 사고의 과정이라고 할 수 있다. 뿐만 아니라, 문제를 해결하기 위해 컴퓨팅의 기본 개념들을 사용하고 컴퓨터와 다른 툴들을 사용하는 인간의 인지 능력을 포함하는 스킬이라고 볼 수 있으며, 이러한 스킬은 오늘날 모든 분야에서 기본적으로 필요하다고 볼 수 있다(최숙영, 2011, 23).

Wing(2006)은 ‘Computational Thinking’ 을 ‘문제의 해결방법에 대한 사고 과정’ 이라고 정의하고, 모든 사람이 읽기, 쓰기, 계산하기를 학습하는 것처럼 CT를 학습해야한다고 주장했다. Wing(2008)은 CT를 분석적 사고의 한 갈래로 보고 일반적으로 수학 문제 해결이나 공학에서 복잡하고 거대한 시스템을 디자인하고 평가하는 것, 과학에서 인간 행동과 지능, 정신, 계산력을 이해하는 방식이라고 했다.

표 1. CT의 구성요소

CT		
추상화 능력		
문제 발견	문제 분석 및 표현	문제 해결 전략
논리적 사고 분석적 사고	분석적 사고 추상적 사고	동시적 사고 선행적 사고 전략적 사고 절차적 사고 재귀적 사고

출처 : 이은경(2009)

이은경(2009)은 CT는 크게 문제해결의 과정이고 각 장면에서 사용되는 사고는 분석적 사고, 추상적 사고 등으로 분류하였다. 이를 볼 때, CT는 세부적인 사고의 능력이 아니라 과정중심의 사고임을 확인할 수 있다.

2) Computational Thinking을 본 항부터는 각 단어의 첫 자만을 사용하여 CT라고 쓴다.

표 2. CT의 9가지 개념

요소		설명
자료 수집	data collection	문제의 이해와 분석을 토대로 문제를 해결하기 위한 자료를 모음
자료 분석	data analysis	문제와 관련된 자료와 문제를 해결하기 위해 수집된 자료를 분류하고 자세히 살핌
자료 표현	data representation	자료 내용을 그래프, 차트, 이미지 등으로 방식을 변환하여 표현
문제 분석	problem decomposition	문제를 해결하기 위해 문제를 쪼개어 살핌
추상화	abstraction	문제의 복잡도를 줄이기 위해 기본 개념들의 정의를 설정
알고리즘과 절차	algorithm & procedures	문제의 해결을 위한 과정을 순서로 표현
자동화	automation	컴퓨팅 기기를 통해 해결과정의 최선책을 선택
시뮬레이션	simulation	모의 실험
병렬화	parallelization	문제 해결을 위한 공동 목표를 이루기 위한 작업 수행

출처 : David Barr, John Harrison, and Leslie Conery(2011); 신주현, 송기상(2015, 123)

신주현, 송기상(2015)이 변안한 CT의 9가지 개념도 CT가 과정중심 사고임을 보여준다. 9가지 개념들은 알고리즘이라는 큰 틀에서 각 단계마다 나타나는 특징적인 부분도 있지만 과정 전반에 걸친 개념도 있다. 각 개념의 위계를 달리하여 표현하면 다음과 같이 정리할 수 있다.

표 3. CT의 개념 시각화



문제해결의 과정인 ‘알고리즘과 절차’ 아래에 문제 분석, 자료 수집, 자료 분석, 자료 표현의 단계를 거친다. 각 단계에 추상화, 자동화, 시뮬레이션, 병렬화가 전략으로 적용된다.

2. CT에 대한 교육의 필요성

Perkovic의 3명(2010)은 CT를 통해 기존의 문제를 새로운 관점에서 바라보고 접근할 수 있고 정보를 사용하는 수준에서 정보를 토대로 새로운 지식을 생성하는 수준으로 향상시키며, 창의적으로 문제를 해결할 수 있는 능력을 키우고 다양한 분야에서의 혁신을 쉽게 할 수 있다고 했다. Philips(2008)는 CT를 통해 단순한 기계나 소프트웨어 사용자에서 적극적인 문제 해결자를 양성하고 자동화될 수 있는 프로세스를 설계할 수 있으며, 이미 알고 있는 문제해결 기법을 향상시키고 향상된 창의력과 문제해결력을 토대로 지식을 창조할 수 있을 것으로 보았다. 지금도 물론이지만 앞으로의 사회에서는 더욱 교실에서 교과서로 배운 지식이 힘이 있

는 것이 아니라 실제 문제와 마주했을 때 해결하는 능력이 힘이 있다. 그러므로 CT는 교육에서 필수적인 요소가 된다.

3. CT 학습 목표 및 내용

미치 레스닉(Mitch Resnick, 2011)은 CT 학습 목표로 문제해결 방법을 창의적으로 고안하고 자신의 아이디어를 표현하며 설계 역량과 사회적 협동심을 기르는 것을 학습해야한다고 주장했다. 이를 토대로 살펴볼 때, CT의 학습 목표는 우선적으로 문제해결이고 이를 위해 컴퓨터가 아닌 인간으로서의 강점을 살릴 수 있는 요소인 창의성과 병렬성인 협력을 강조하는 것이다.

CT의 학습내용에 대한 선도적 연구자들의 견해³⁾를 살펴보면 다음과 같다. 우선, 데이터의 생성과 표현이다. 사물과 그 사이의 상호작용을 나타내는 데이터가 존재함과 그것을 표현하는 방법을 학습한다. 여러 다양한 분야에서 데이터의 생성과 표현의 개념을 연습한다. 둘째, 데이터로부터 정보의 수집과 표현이다. 데이터의 체계화, 조직화, 다량의 데이터로부터 의미 있는 정보를 도출하는 방법에 대한 학습이다. 셋째, 반복 실행과 호출이다. 반복을 통하여 문제가 어떻게 표현되고 해결되는지를 이해함으로써 절차적 표현과 해결 방법을 학습한다. 넷째, 문제의 분할이다. 컴퓨터 알고리즘의 핵심적 개념으로 복잡한 문제를 계산 가능하거나 처리 가능한 작은 문제들로 나누고 그 각각을 해결하는 문제 해결의 기법이다. 다섯째, 시뮬레이션이다. 시뮬레이션은 실험을 통하여 사물을 이해한다. 가사의 세계를 만들고 그 세계를 통하여 어떤 이론을 실험하고 관찰한다. 시뮬레이션 도구를 사용하는 방법을 배우고, 여러 분야에서 실험을 통하여 학습한다. 마지막으로 모델링이다. 모델은 복잡한 현상과 시스템의 표현, 변수의 조작으로 그 현상과 시스템에 대한 깊은 이해를 돕는다. 모델의 체험을 통하여 모델의 적용 범위, 장점과 단점 등을 학습한다(문교식, 2013, 523-524).

II . CT와 사회과교육

마르시아 린(Marcia Linn, 2011)은 CT를 고도 정보 기술사회의 시민으로서의 필수적 자질이 라고 했다. 시민으로서의 자질을 기르는 것이 사회과교육의 목적임을 떠올릴 때, 사회과교육에서 CT를 고양시켜야하는 것은 당연한 일이다. 사회과가 학습의 대상으로 하는 사회현상 자체가 ‘고도 정보 기술사회’이므로 학습자들이 사회현상을 바르게 인식하고 사회생활을 활발하게 영위해 가는데 필수불가결한 요소인 사회적 사고력, CT의 신장을 강조할 수밖에 없다.

Wing(2008)은 CT를 각 교과와 연계하여 교과별로 추구하는 문제해결력을 향상시킬 수 있다고 주장하였다.⁴⁾ 사회과의 경우, 문제해결의 대상이 사회 현상 자체이므로 특히 CT를 사용하

3) 2011년 미국 국가연구위원회(National Research Council of the National Academies, USA)의 ‘CT의 교육적 관점’이라는 워크샵 보고서의 내용 중 일부를 간추렸다.

는 것이 대상과 유리되지 않는 적합한 방법일 수 있다.

사회과교육에서 CT는 낯설고 관련 없는 용어처럼 여겨질 수 있다. 이에 아래 4가지 질문에 답하는 형식으로 사회과교육에서 CT를 설명하고자 한다.

첫째, 고등사고력 신장을 목표로 하는 사회과에서 기계적인 저급사고력(계산력)을 가르치는 것은 아닌가?

우선 사회과교육에서 강조되는 고등사고력(higher order thinking)은 문제해결력, 의사결정력, 비판적 사고력, 창의적 사고력, 메타인지 등으로 구분한다. 문제해결력과 의사결정력은 가설의 설정, 자료수집 및 분석, 결론 도출의 과정이 강조된다. 비판적 사고는 분석과 평가의 과정이 강조된다. 창의적 사고력은 독창성, 융통성, 유창성 등이 발현되는 과정이 강조된다. 메타인지는 문제해결 절차와 결과를 총체적으로 성찰하는 과정이 강조된다. 사회과교육에서 CT는 Computational이 ‘계산적’이라고 번역된다고 해서 수학에서의 연산과 같은 단순한 절차를 밟는 사고 과정이 아니다. 사회과교육의 대상인 사회현상은 단순하게 더하거나 뺄 수 있는 대상이 아니므로, 사회과교육에서 CT는 사회현상에 의해 일어날 수 있는 모든 변수를 대상으로 계산하는 절차를 수행하는 사고력이다. 그러므로 사회과교육에서 CT는 문제해결력을 토대로 각 절차에서 의사결정력, 비판적 사고력, 창의적 사고력, 메타인지를 총체적으로 사용하는 고등사고력이라고 할 수 있다.

둘째, CT가 고등사고력이라면, CT의 정의적 특성은 무엇인가?

인간의 사회적 행위는 단순한 기계적 행위가 아니라 사고와 감정, 동기와 목적 등 복잡한 요인과 역동적인 관계에 의하여 이루어진다(한면희, 1996, 29). 사회과 고등사고력⁴⁾으로서 CT는 엄밀한 절차를 따르고 정확한 결과를 도출하기 위해 끊임없이 반복하는 과정을 거친다. 이는 비판적 사고의 성향과 유사하게 근거 없이 결론짓지 않는 ‘철저성’, 내적 일관성을 유지하는 ‘체계성’, 타당한 근거를 토대로 결론을 도출하는 ‘객관성’ 등의 특성을 CT가 가지고 있음을 보여준다. 또한, 창의적 사고의 성향과 유사하게 문제를 해결하기 위해 가능한 한 다양한 정보를 수집하고 끈질기게 문제를 해결하고자 노력하는 ‘집착성’이 있다.

셋째, 사회과에서의 CT의 본질은 무엇인가? 내용인가? 방법인가?

사회과에서 CT는 과정중심 사고로서 방법적인 측면이 더 강하게 작용한다. 이는 CT의 주요 개념이 기존 사회과의 탐구학습과 문제해결학습 모형에서 수행한 절차와 사용된 전략과 중복되는 것이 대부분이기 때문이다. 또한, 기존의 사회과 사고력 교육이 추구하는 바가 변하는 내용에 치중하기보다 어떤 내용에서도 적용 가능한 방법을 중시하기 때문이다. 하지만 사회변화 추이를 볼 때, 앞으로는 내용으로서의 CT도 상당 부분 차지할 수 있을 것으로 보인다. 사

4) 컴퓨팅 사고력은 수학적 사고와 결합하면 문제를 해결할 수 있고, 공학적 사고와 결합하면 복잡한 문제를 해결할 수 있으며, 과학적 사고와 결합하면 우리가 이해하고 계산 가능한 접근을 할 수 있게 해주는 분석적 도구이다.(Wing, 2008)

5) 사회과에서 고등사고력의 공통된 특징이 사고의 과정에서 특성의 방법이 미리 제시되어 있지 않고, 사고 과정은 복잡해서 미리 볼 수 없으며, 여러 개의 다양한 해결 방법을 제시하고, 특정한 상황에 적합한 미묘한 판단과 해석을 제시하며, 서로 모순되는 다양한 기준의 응용을 요구하고, 불확실성을 포함하고 있고, 자기 규제적이고 자기 수정적인 자율성을 가지며, 혼란을 구조화하여 명백한 의미를 발견하려 하며, 끊임없이 노력하는 과정을 포함하는 것이다(김재형, 1996, 40-41; Resnic, L. B., 1987).

회과의 소재가 사회현상이므로 사회현상이 컴퓨팅 속에서 다 빚어지기 때문에 CT가 내용으로 다뤄질 가능성도 다분하다.

넷째, 사회과에서의 CT 교육은 컴퓨터를 사용하는 것인가?

CT에는 컴퓨터 기술이나 기능이 필요 없는 추상화, 모델링, 반복적 정교화, 탐색의 원리, 데이터의 분석과 표현, 시뮬레이션 개념 등이 있다. 이러한 개념들은 컴퓨터를 사용하지 않고도 사회과 수업에서 기존에 사용하던 방법들을 활용하여 습득할 수 있다. 실제 세계의 기능이나 과정을 표상한 역할극을 수행하면서 시뮬레이션을 한다. 또한, 설문이나 면담의 방법으로 조사하고 결과를 표와 그래프로 만들고 해석하면서 추상화와 데이터의 분석과 표현을 한다.

컴퓨팅 기기를 사용하여 사회과 수업에서 CT 교육을 할 수도 있다. 국가통계포털 웹(kosis.kr)을 활용하여 데이터를 분석하고 그래프나 인포그래픽으로 표현하는 것이 대표적인 방법이다. 디지털교과서 기반 공유웹인 위두랑(<http://rang.edunet.net>)은 학습자들의 아이디어를 공유하고 상호작용을 통하여 반복적으로 아이디어를 정교화하는 방법도 있다.

컴퓨팅 기기를 사용하면 효과적인 시각화와 애니메이션을 사용하므로 어린 학생들에게 CT의 주요 개념을 강화시키는데 유용하다(Wing, 2008, 3721). 요즘 학생들은 기기에 익숙하고 기기를 사용하여 학습하는 것에 대한 두려움이 없으므로 이러한 장점을 이용하여 기기를 노출시키는 것이 학습에 효과적일 수 있다.

Ⅲ. CT 함양을 위한 사회과 수업

사회과에서 의도하는 사고력은 자연적으로 신장되는 것이 아니다. 보다 높은 사고력의 신장은 체계적인 지도 계획과 보다 효율적인 교수전략을 모색, 적용하고 학생 스스로 생각하며 조작할 수 있는 기회를 부여함으로써 가능하다(한면희, 1996, 24).

CT는 문제해결을 우선으로 하는 절차적 사고이다. 그러므로 문제해결이 목적이기 때문에 다양한 지식을 기본으로 하게 된다. 즉, CT 향상을 위하여서는 다양한 ‘융합’이 시도되기 때문에 수업은 개방적이고 허용적인 분위기가 조성되어야 한다. 융합은 내용과 방법 전반에서 이뤄지고, 학생과 교사, 학생과 학생, 컴퓨터 기기와의 ‘협력’ 까지도 포함한다.

Wing(2008)은 CT가 아동기 교육의 통합적인 부분이 될 것으로 전망했다. 이는 CT가 다양한 교과들의 내용을 섭렵한 데이터베이스를 활용하여 학생들의 경험과 가장 밀접한 단서를 발판으로 삼고, 학생들이 흥미를 갖는 애니메이션을 활용하여 접근하기 때문이다.

둘째, 순서대로 수행하고 반복하며 확인하는 과정을 거치는 절차적 사고이기 때문에 수업은 과정중심이다. 그러므로 학습자들에게 모두 적극적인 탐구자의 자세를 요구하고⁶⁾ 교사들은 정보 제공자 역할에서 조언, 상담, 안내 등을 하는 동기유발자 역할이 중심이 된다.⁷⁾

6) 학습자 스스로가 학습 경험과 동료 및 교사와 상호작용 여부를 결정(Skeel, 1995, 110)하므로 학습자들은 계속해서 적극적으로 사고하고 행동하게 된다.

7) 실제로 본 연구자는 2015개정 교육과정 초등 4학년 1학기 3단원 우리 지역 문제 해결하기 주제를 수업하면

셋째, 문제를 최대한 쪼개고 다양한 관점에서 들여다보는 장면이 강조될 필요가 있다. 기존의 사회과 교육에서 고등사고력으로 다루었던 비판적 사고나 창의적 사고와 CT를 구분 짓는 특징은 분절성에 있다. CT는 쪼갤 수 있는 만큼 최대한 쪼개어서 사고하는 것이다. 마이크로소프트에서 제작한 코딩게임랩을 들여다보면, ‘코딩’ 캐릭터를 움직이기 위한 명령어들이 윗하원칙에 기반하고 있음을 알 수 있다. 그러므로 CT함양을 위해 수업에서 교사의 발문이나 교사의 역할이 문제 해결 프로세스에 의해 구체화되고 구조화될 필요가 있다. 또한 상황이나 단계를 명시적으로 쪼개고 구체화하며 분석한다.

넷째, 시뮬레이션을 강화한다. 사회과에서 다루는 현상들은 교실 안으로 가지고 오기 힘든 규모와 복잡성을 가지고 있다. 그렇다보니 학생들에게는 사회과가 이해하기에 어렵고 암기해야 하는 교과로 인식된다. 하지만 CT의 주요개념인 시뮬레이션을 강화하여 정치, 경제, 문화, 역사 등의 현상을 교실에서 구현한다면 CT 함양 및 학습효과의 극대화도 기대할 수 있다.

표 4. CT 토대 활동 예시

요소	프로그래밍 활동 예시
자료 수집	<ul style="list-style-type: none"> - 텍스트 정보 분석하기 - 웹사이트나 데이터베이스에서 데이터 가져오기 - 다른 센서를 통한 자신만의 데이터 수집하기
자료 분석	<ul style="list-style-type: none"> - 기본 통계분석 방법의 라이브러리 생성하기 - 수집한 데이터를 맞춤형 프로그램을 통해 이해하기 - 그래픽 프로그램 환경을 사용하여 모형을 만들어 패턴을 찾고 결론을 도출하기
자료 표현	<ul style="list-style-type: none"> - 다른 데이터 구조를 사용하기 - 시각화 생성하기 - 상호작용하는 그래픽과 이야기 만들기
문제 분석	<ul style="list-style-type: none"> - 확장된 문제에 대한 해결책 생성하기 - 더 작은 과제에서 다룰 수 있는 해결책으로 쪼개기 - 각 부분들을 구상하여 계층구조로 시각화하기
추상화	<ul style="list-style-type: none"> - 확장된 프로그래밍 덩어리를 사용하여 프로그램에서 반복되는 부분 요약하기
알고리즘과 절차	<ul style="list-style-type: none"> - 언플러그드 활동, 그래픽 프로그래밍 환경, 로봇, 프로그래밍 언어 등을 사용하여 단계별 해결책을 고안하기
자동화	<ul style="list-style-type: none"> - 빈번하고 일상적으로 일어나는 과업에 대한 스크립트 만들기 - 자동으로 이름이 삽입되는 초대장 만들기 - 단어 바꿔 넣기
시뮬레이션	<ul style="list-style-type: none"> - 그래픽 프로그래밍 환경에서 일상 행동으로 간단한 시뮬레이션 만들기 - 새로운 행위자/변수 삽입하기 - “만약~ 라면” 분석하기 - 변화하기

서 학습자가 적극적인 탐구자의 자세를 갖고 지역의 문제를 찾고 직접 구청 누리집에 문제에 대한 해결책을 제안하며 제안에 대한 구청의 피드백을 받는 과정에서 교사가 각 단계를 확인하고 격려해주는 역할을 수행하므로 또 다른 문제와 마주했을 때에도 동일한 과정을 밟는 것에 어려움을 겪지 않고 적극적으로 참여하는 것을 관찰할 수 있었다.

병렬화	<ul style="list-style-type: none"> - 프로그래밍 과업을 동시에 다른 사람과 함께 작업하기 - 여러 스크립트를 동시에 읽기
-----	---

출처 : Mannila, Linda, et al.(2011, 17) 정리

IV. 결론

청소년들이 사용하는 비속어의 빈도가 높음을 문제로 인식하고 이를 해결하기 위하여 여러 가지 해결 방법을 모색하여 교육 애플리케이션을 개발한 청소년들이 있다. 그들은 소프트웨어와 관련한 깊이 있는 지식을 활용하여 사회문제를 적극적으로 해결하고자 노력했고, 개발한 애플리케이션은 지금은 월평균 약 4천명의 사용자에게 다운로드 약 12만 건을 기록할 정도로 크게 발전했다.

그들이 개발한 ‘바른말 키패드’ 앱은 비속어를 청소년들이 좋아하는 이모티콘으로 처리하고, 사용자가 얼마나 비속어 사용을 줄이기 위해 노력하였는지를 도식화하여 꾸준히 바른 언어 습관으로 개선할 수 있도록 도와준다.⁸⁾

1명이 아니라 여러 명이 함께 사회문제를 고민하고 이를 해결하기 위해 방안을 탐색하고 자료를 조사하는 일련의 과정은 기존 사회과에서 사회문제 해결을 위한 과정과 동일하다. 하지만 디지털 사회에서의 문제해결의 방식은 효과성과 파급효과는 엄청나다. 우리 교실에서만 공유하고 말이나 의식 수준에서 끝나는 것이 아니라, 우리가 모르는 무수히 많은 사람들까지 생활 속에서 함께 하면서 실천하게 된다. 특히 사회문제의 경우, 소규모로 해결하기 위해 노력하는 것은 본질적인 해결에 다다르기 어려우나 디지털 사회에서의 문제해결은 전체가 생각을 전환할 수 있는 분위기를 조성하고 모두가 참여할 수 있는 요소를 배치하여 실제적인 실천이 가능하게 된다.

사회과교육이 기르고자 하는 민주시민의 우선적인 자질은 문제해결력이다. 문제해결력을 고양시키는 것은 실제의 문제와 실제의 해결이다. ‘실제의 문제’도 인터넷이나 컴퓨터와 관련된 것이 많겠지만, ‘실제의 해결’은 자료 수집, 방안 탐색, 결정, 실천 등의 절차가 디지털 체계의 도움을 받지 않고서는 할 수가 없다. 그러므로 사회과교육에서 CT 교육은 필수적이다.

영국 국가 교육과정 해설에는 “학생들이 CT와 창의성을 발휘하여 세계를 이해하고 변화시킨다.”는 문구가 있다. 미래 사회에 CT가 시민의 자질로서 그만큼 필수적이라는 것을 알 수 있다. 창의성의 시대에서 감성의 시대로, 이제는 계산의 시대로 흘러간다. 각각이 흩어진 것이 아니라 꼬리에 꼬리를 물고 토대가 되어서 나아간다. 때마다 강조하는 것이 달라질 뿐이지,

8) 바른말 키패드는 고등학생 다섯 명(구창림·김영호·김진우·박주현·안서형)이 ‘비트바이트(Bitebyte)’란 팀명으로 지난 2014 삼성 투모로우 솔루션에 공모한 아이디어이다. 개발자들은 “바른말 키패드가 더욱 많이 알려져 사람들이 말로 상처받지 않는 세상이 왔으면 좋겠다”는 생각을 갖고 2015년 9월 출시 이후도 꾸준히 사용자들의 의견을 받아 발전시키고 있다.

교육에서 하지 않았던 것은 없다. 창의성이 강조된 시기 이전에도 창의성 교육은 명칭을 달리 하고 부각되지 않았을 뿐 사회과교육 현장에서는 실시되고 있었다. CT도 사회과교육 현장에서 가르치지 않았던 것이 아니다. 절차를 강조하고 피드백을 통해 정교화하는 방법은 사회과교육의 문제해결 과정 및 탐구 방법에서 예전에도 사용되었던 것이다. 다만 사회 변화에 맞물려 CT라는 명칭으로 4차 산업혁명 시대에 와서 강조되는 것이다. 그리고 사회과교육에서 CT는 사회과교육이 변화하는 사회를 소재로 하기에 더욱 필요하다.

참고문헌

- 김재형(1996), 사회과에서의 비판적 사고력 교육, **사회과교육**, 29, 39-63.
- 남상준(1996), 사회과에서의 창의적 사고력 교육, **사회과교육**, 29, 65-79.
- 문교식(2012), 학교교육을 위한 계산사고의 도입 방향, **한국정보교육학회 학술논문집**, 3(2), 181-187.
- 문교식(2013), Computational Thinking의 초등교육 활용 방향, **한국콘텐츠학회논문지**, 13(6), 518-526.
- 유중현·김중혜(2008), 문제 해결과정에서의 정보과학적 사고 능력에 대한 개념적 고찰, **정보창의교육논문지**, 2(2), 15-24.
- 이은경(2009), Computational Thinking 능력 향상을 위한 로봇프로그래밍 교수 학습 모형, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 최숙영(2011), 21st Century Skills와 Computational Thinking 관점에서의 ‘정보’ 교육과정 분석, **한국컴퓨터교육학회논문지**, 14(6), 19-30.
- 최형신(2014), Computational Thinking 역량 계발을 위한 수업 설계 및 평가 루브릭 개발, **한국정보교육학회논문지**, 18(1), 57-64.
- 한면희(1996), 사회과에서의 사고력 교육, **사회과교육**, 29, 23-38.
- Anderson, R. J.(1995), *Cognitive Psychology and ITs Implication* 4th ed. **인지심리학과 그 응용**, 이영애 옮김(2000), 이화여자대학교출판부.
- Berry, D. M. (2011). The computational turn: Thinking about the digital humanities. *Culture Machine*, 12.
- Mannila, Linda, et al.(2014), “Computational thinking in K-9 education.” *Proceedings of the working group reports of the 2014 on innovation & technology in computer science education conference*. ACM
- Skeel, D. J., & Sterling, R. E. (1979). *The challenge of teaching social studies in the elementary school*. Goodyear Publishing Company.

- Wing, J. M.(2006), Computational thinking, *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Wing, J. M.(2008), Computational thinking and thinking about computing, *Philosophical Transactions of The Royal Society*, 366, 3717-3725.
- Barr, D., Harrison, J. & Conery, L.(2011), *Computational Thinking : A Digital Age Skill for Everyone*, *Learning & Learning with Technology*, 38(6), 20-23.
- 중앙일보, 2017, ““바른말 키패드로 비속어 줄여요“ 대학생이 앱 만들었다” , 2017년 4월 25일.
- 한겨레, 2017, “또 사라진 ‘인간고유영역’ ...거꾸로 ‘알파고 바둑’ 배우기 나서” , 2017년 5월 29일.
- Wing M. J., 2016, “Computational thinking, 10 years later“, Microsoft Research Blog, 2017.7.20.

교신저자 : 이서영, 서울대학교사범대학부설초등학교 교사
oonue@snu.ac.kr

통합적 사고의 대안적 사고 탐색

- Integrative Thinking과 Design Thinking을 중심으로 -

안 영 식

대구진월초등학교

I. 머리말

사회과는 다양한 학문 영역이 지식 기반을 이루는 교과로서, 구조적으로 배경 학문 지식을 포함한 다양한 지식을 유기적으로 관련시켜 사회현상을 이해하고 관련 문제를 해결할 수 있는 통합적 사고¹⁾의 신장을 필요로 한다(박은아, 1996; 강경원, 2001; 이영민, 2001; 안영식, 2014). 더욱이 교과 외적으로 직면하고 있는 융합교육이라는 탈 학문적, 탈 교과적 교육에 대한 요구는 임의적 지식 구분에서 벗어나 다양한 지식들을 문제상황에 유기적으로 활용할 수 있는 통합적 사고의 신장을 더욱 요청하고 있다.

하지만 이러한 내·외적 요구에도 불구하고 사회과의 통합적 사고에 대한 인식은 미개념화의 수준을 벗어나지 못하고 있다. 여러 유사 용어들이 합의되지 않은 채 혼용되고 있고, 그것의 의미는 명확히 정의되지 않고 있으며, 교육과정은 “종합적 이해”라는 표현을 언급하는데 그치고 있는 실정이다. 이러한 상황은 통합적 사고에 대한 체계적 연구의 수행을 요청하는데, 이를 위해서는 선행작업으로서 그것의 개념화에 시사점을 제공할 수 있는 대안적 사고에 대한 탐색이 필요하다.

이에 본 연구는 통합적 사고의 대안적 사고로서 Integrative Thinking과 Design Thinking을 살펴보고자 한다²⁾. 이 두 사고를 검토하는 이유는 첫째, 사회과의 학습 대상인 사회현상은 여러 가지 요소들이 복합적으로 작용하여 발생하는 복합체로써, 이해와 해결을 위해 특정한 지식이나 명확한 해답이 존재하는 않는 일종의 비구조화된(ill-structured) 문제 또는 잘 정의되지 않은(ill-defined) 문제라 할 수 있다. 그런데, IT나 DT 연구자들에 의하면 이 사고들은 그러한 비구조화된, 잘 정의되지 않는 문제를 해결하는데 필요한 사고라 할 수 있기 때문이다(Buchanan, 1992; Lattemann & Fritz, 2014; Matthews & Wrigley, 2017). 둘째, 사회현상을 파악하기 위해서는 다양한 지식의 유기적인 활용이 필요한데, 연구자들의 주장에 따르면 IT나 DT는 다양한 사고나 지식들을 유기적으로 관련시켜 타당하고 적절한 해결책을 산출하는 과

1) 또 다른 연구자들이 주장한 이와 유사한 의미의 용어로는 ‘통합적 인식, 통합적 시각, 통합적인 상황 인식, 종합적으로 바라볼 수 있는 능력, 전체적이고 종합적인 시각, 종합적 인식, 종합적 안목’ 등이 있다. 본 연구에서는 이 모든 용어를 통칭하는 용어로 통합적 사고를 사용하고자 한다.

2) 사회과에서 미개념화 상태인 통합적 사고와 구분하기 위해 이후부터는 Integrative thinking을 줄임말로 “IT”로, Design Thinking을 “DT”라 칭하고자 한다.

정을 포함하고 있다(Leong & Clark, 2003; Martin, 2007; Brown, 2008; Douglas, 2008; Teal, 2010), 더욱이 연구자들은 이러한 사고가 여러 학문 분야에 적용될 수 있을 뿐 아니라 탈 학문을 추구하는 융합교육에서 매우 핵심적인 역할을 수행할 수 있다고 주장한다(Yakman, 2007; Razzouk & Shute, 2012; Ha, 2015).

이에 본 연구는 통합적 사고의 개념화를 위한 전 단계로서 통합적 사고에 시사점을 제공할 수 있는 IT나 DT의 연구 경향을 검토하고자 한다. 두 사고에 대한 대략적 검토는 향후 통합적 사고의 개념화를 위한 시사점 확보에 단초를 제공할 수 있을 것이다.

II . Integrative Thinking

1. Integrative thinking의 배경

Integrative thinking이라는 용어는 1986년 Douglas³⁾에 의해 처음으로 제안되었다⁴⁾. Douglas (1994, 2006)는 이 시대의 개인이나 집단이 인간 사회 전반에서 다양한 문제들을 효율적으로 해결하지 못하는 원인을 문제해결을 위해 인간이 생각하고 계획하고 행동하는 방식에서 찾았다. 그는 개인 또는 집단, 사회 등이 해결 대상인 현상이나 세계를 마치 분리할 수 있는 대상으로, 다양한 조각이나 측면으로 나눌 수 있는 것으로 간주함으로써 현상이 가진 총체성이나 전체성을 이해하지 못하기 때문에 문제해결에 실패한다고 생각하였다. 그런데 그는 문제의 총체성에 대한 이해의 결여와 그로 인한 문제해결의 실패는 필연적인 것으로 보았다. 왜냐하면 인간은 문제의 전체성을 이해하는 방식이 아니라 대상을 분리된 방식으로 생각하여 문제를 해결하도록 교육받고 훈련받기 때문이라는 것이다.

그는 우리의 가정이나 교육기관을 포함하여 우리 사회 전체가 인간에게 어떤 현상을 특정 범주나 영역으로 분석하고 그 범주 속에서 그 범주에 해당하는 지식들을 통해 문제를 해결하는 분석적이고 비판적 마음을 훈련시킨다고 비판하였다. 현상을 부분적으로 접근하여 부분적으로 파악하게 하는데 그친다는 것이다. 그리고 그러한 부분적 접근에 의한 이해는 현상의 실제 모습 밖의 것으로, 현상의 실제 모습과 괴리가 발생할 수 밖에 없다고 보았다. 이에 그는 그러한 사고방식을 '상자 안의 사고'라 칭하면서 우리의 교육이 현상의 실제 모습을 파악하고 해결할 수 있는 사고를 양성하기 보다는 오히려 그러한 사고능력을 말살한다고 비판하였다(Douglas, 2006).

Douglas와 같은 관점에서 분과적이고 비통합적인 문제해결 방식의 한계에 대해 우려를 표

3) 오스트레일리아와 파푸아 뉴기니, 그리고 워싱턴 D.C의 세계은행 등 다양한 곳의 군대와 정부, 민간 분야에서 관리와 경영, 지속가능한 정책 개발, 시스템 분석과 설계 등의 경험을 쌓은 그는 그러한 자신의 경험을 바탕으로 IT라는 새로운 사고방식을 제안하였다.

4) https://en.wikipedia.org/wiki/Integrative_thinking

한 연구자들은 많다. Wolf(1998)는 학습자들이 대학에서 여러 학문지식을 습득하지만 실상 문제해결에 그 지식들을 잘 활용하지 못하고 있다고 비판하면서, 학습자들의 여러 학문 지식들 사이의 상호작용 불통성을 ‘지적 귀머슴(deafness)’라 표현하였다. Rosch(1998)과 Sill(2001), Sheldon(2006), Takayama(2010), Lattemann과 Fritz(2014) 등 또한 학습자들이 문제를 해결하는데 특정 학문의 지식에 터하여 분과적으로 접근하는 것을 비판하면서, 학습자들이 다양한 학문적 지식을 상호소통 시키거나 또는 그것들을 초학문적으로 활용하여 문제를 해결하게 해야 한다고 주장하였다. Weaver(2005)도 “실제 세계의 체제를 부분들로 나누는 과정에서, 지속 가능한 발전의 핵심적 관심들인 연결 - 자연과 사회 시스템 사이의 또는 계층 구조들 사이의, 또는 시대 사이의 연결 - 과 관계들의 대부분은 작용하지 않으며, 전문화된 학문에 의해 연구되지 않는다(p.250)”라고 하면서 그들의 이러한 지적에 공감하였다.

하지만, Douglas나 여러 연구자들의 주장은 종래 학교교육에서 중요시 여겨온 비판적 사고나 전문화된 학문 영역의 구분 및 그것의 학습 자체를 부정한 것이라 볼 수는 없다.

비판적 사고는 세계의 다양한 부분에 대한 많은 지식들을 만들어 왔고, 앞으로 그렇게 할 것이다. 그러나 그것은 자연과, 우리 몸과, 뇌와 마음의 기능에서의 통합적 방식과 상반된다. 갈수록 더 의존적인 우리의 세계에서 이에 대한 증거는 증가하고 있다. ... 비판적 사고를 훈련하고 쓰는 것을 계속하는 동안, 우리는 또한 비판적 마음이 한 부분인 통합적 마음이라 불리는 것을 훈련할 필요가 있다(Douglas, 2006, 5)

그들은 비판적 사고나 또는 그러한 관점에서 현상의 특정 측면을 범주화하고 각 범주별로 현상을 이해하는 학문의 특정 자체를 부정한 것이라기 보다, 그러한 분석적이고 파편화된 접근만 강조되고 교육되는 상황을 비판한 것이다. 이러한 주장은 교육이 종래의 특정 학문 중심의 이해나 또는 비판적 사고 등의 접근에만 그칠 것이 아니라, 문제에 대한 부분적인 이해를 총체적인 이해로 나아가도록 하는 사고 방식과 그에 대한 교육이 병행되어야 함을 표현한 것이라 이해될 수 있다.

이에 Douglas는 인류의 마음(mind)은 본질적으로 통합적이라고 전제하면서, 인간 본래의 통합성을 회복하면서 동시에 종래의 우리 가정, 교육기관, 사회 등이 잘못 가르쳐왔던 문제 해결방식을 극복하기 위한 새로운 사고방식의 접근, 즉 통합적 사고의 교육이 필요하다고 주장하였다. 그는 인간이 어떤 분야에서 발생하는 문제를 다루기 위해서는 그와 관련된 전략, 전술, 행위, 리뷰, 평가 등의 다양한 요소들을 확보하고, 그러한 요소들을 모두 전체적인 맥락, 관점에서 관련시키는 일, 즉 관련 요소들을 하나의 연속적인 지식체계로 구조화시켜야 한다고 주장하였다. 그리고 그러한 하나의 연속체를 개발하기 위해서는 사람의 마음에 있는 직관, 이성, 상상 등을 통합하는 과정이 필요하다고 보았는데, 그러한 직관, 이성, 상상 등을 통합하는 과정을 IT라 하였다(Douglas, 1994, 2006). 그에 따르면 통합적 사고는 인간 마음의 본성인 통합성을 회복하는 것으로, 우리의 뇌와 신체들, 마음의 기능이 일관되게 하는 것이다. 뿐만 아니라 하나의 그림을 습관적으로 그리고 거의 자동적으로 그것의 부분들로 나누는 것이라기 보다, 새로운 하나의 전체 그림으로 창조하는 연결들을 만드는 과정이다(Douglas, 2006).

이후 IT는 수학, 과학, 미술(디자인) 등의 교과교육과 교육학, 논술, 생물학, 의학, 인지치료, 심리학, 대학의 일반교육, 현장탐사프로그램 등 여러 분야에서 그 의미가 체계화 되었다.

2. Integrative thinking의 의미 경향 및 세부 과정

(1) 다양한 요소를 결합시키는 사고로서의 IT

여러 연구자들에게 나타나는 IT의 첫 번째 의미 경향은 결합의 대상을 특정하게 한정짓지 않은 다양한 요소를 결합시키는 사고로서의 IT이다. Wolf(1998)는 IT를 양자택일적 사고에 의문을 제기하고 다양한 도그마(dogma)를 결합하여 사고하는 능력으로 보았고, Sheldon(2006)은 런던대학교에서 지리학과 3학년의 선택강좌 ‘퇴적학에서의 고급 주제’에서 객체 지향적 컴퓨터 모델인 STELLA 모형의 적용 연구를 통해 IT를 관련 지식을 하나로 결합시키는 사고, 또는 기존 지식과 새롭게 이해한 지식을 결합하여 통합시킬 수 있는 사고로 보았다. Takayama(2010)는 대학의 프로그램들이 학생들에게 그들이 학문에서 배운 개념과 기능, 학습 과정들을 서로 연결시키는 흥분과 도전들을 제공하지 못하고 있다고 비판하면서, 다양한 학문적 지식을 통합할 수 있는 능력, 다방면에 걸친 학문적 접근을 할 수 있는 사고로서 IT를 주장하였다. Lattemann과 Fritz(2014)는 인간 중심, 연구 중심, 폭넓은 맥락적 관점 등의 특징을 포함하는 거시적, 포괄적 용어로서의 IT를 제안하였다. 그들은 초학문적 접근 등을 통해 다양한 학문 지식을 통합할 수 있는 IT가 신장되어야 한다고 주장하였는데, IT 신장을 위해서는 문제나 해결방안을 제시하는 방식에 초점을 두기 보다 그 대상인 문제 자체에 초점을 두는 정신적 전환이 필요하다고 보았다.

이상의 연구자들은 통합적 사고를 다양한 지식이나 경험 등을 통합할 수 있는 능력으로 상정하였다. 그런데 이들이 IT의 세부적인 인지 기능을 언급하지 않은 것에 비해, 다음의 연구자들은 그에 따른 세부적인 인지 기능을 언급하는 특징을 보인다. 먼저 Hampson(2013)은 계보와 위상이라는 두 가지 준거를 통해 서양의 통합적 사고 흐름을 거시적 차원에서 맥락화 하면서 다양한 철학적, 심리적, 역사적 차원의 관점을 포괄하는 메타 이론적 용어로서의 IT를 주장하였다. 그러면서 그는 IT의 핵심 인지 과정을 ‘직관’이라 하였다. Rosch(1998)는 의학의 지향점을 통합 의학으로 전제하면서, 이를 위해 외양적으로 서로 관련이 없는 또는 분리된 여러 학문분야들로부터 여러 가지 정보들을 추출하여 그것들을 의미있는 형태로 만들 수 있는 IT의 신장을 주장하였는데, 학제간의 지식들을 통합할 수 있는 핵심 기능으로 ‘종합’을 강조하였다. Sill(2001) 또한 여러 분야의 지식을 통합할 수 있는 IT를 제안하면서 이를 신장하기 위해 학제적 연구가 이루어져야 한다고 주장하였는데, 그 또한 IT의 핵심을 종합으로 보았다. Kallio(2011)도 같은 주장을 하였다. 그는 성인 인지 연구에서 기존의 주(主)를 이루던 관점인 후기 형식적 사고 또는 상대론적 변증법적 사고, 그리고 그것의 보완적 개념인 인식적 이해, 지혜 등의 한계를 지적하면서 다양한 요소들의 종합을 통해 질적 변화를 일으키는 사고로서

의 IT를 주장하였다. Warters(2000)는 종합을 핵심으로 하는 IT의 과정을 좀 더 세분화하였다. 그는 갈등 연구의 핵심을 IT로 보고 그것의 세부적인 과정을 Bloom의 인지적 목표 단계로 설정하였다. 그에 따르면 IT는 문제상황과 관련된 다양한 지식을 환기하고, 각각의 지식을 바르게 이해하며, 그것을 문제의 상황에 적용해보고, 각각의 지식들을 분석한 후, 그것들을 종합하여 평가하는 사고 과정이다.

(2) 상반된 영역이나 대립적 측면의 요소들을 결합시키는 사고로서의 IT

이 유형은 첫 번째 경향과 유사한데, 다만 결합되는 내용에서 그 요소들이 서로 상반된 영역의 것이라는 차이를 갖는다. McMahon과 그의 동료들(2003)은 고수준 또는 낮은 수준의 신체불만족 여성들과 섭식 장애 여성들에 대한 연구에서 해당 여성들이 어떻게 자신에 대한 개념을 형성하는지, 그리고 그들의 IT에 미치는 영향은 무엇인지를 연구하였다. 그들에 따르면 IT는 자신들의 '긍정적 측면'과 '부정적 측면'을 통합하여 전체적인 관점으로 자신을 볼 수 있는 안목이며 능력이다. Dixon(2006a,b)은 18명의 경험 많은 응용심리학자들을 대상으로 그들이 통합이론의 문제를 어떻게 다루는가에 대해 조사하였는데, 그는 여러 심리학자들의 인터뷰 결과를 토대로 효과적인 문제해결을 위해 IT가 신장되어야 한다고 주장하였다. 그에 따르면 IT는 문제해결을 위해 여러 이론과 지식을 관련시키는 것으로, 구체적으로는 신념, 가치, 목적, 사 및 행동의 특징적 방식 등 학습자의 '개인적 요소'와, 교육 프로그램, 과제, 학문 등의 '환경적 요소'를 결합시키는 것이라 보았다. 그러면서 IT의 과정을 다양한 지식을 일관성 있고 통합된 본체로 만드는 과정과, 개인이 잠재적으로 관련된 정보를 다루도록 문제 또는 과제를 작은 단위로 분해하는 과정으로 전제한 뒤, 이 두 단계를 다시 노출, 관여, 선택, 조직, 적용, 연결 및 결합의 여섯 가지 세부 과정으로 세분화 하였다.

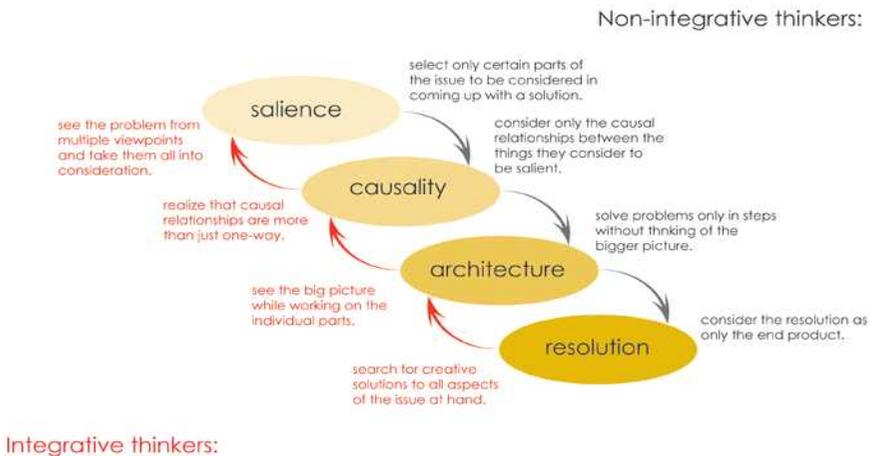
(3) 상반된 영역이나 대립적 측면의 다양한 요소를 결합시키는 사고로서의 IT

여러 상반된 요소를 가운데서도 특히 사고력의 결합과 관련된 통합적 사고이다. Douglas(1994)는 IT를 어떤 분야에서 발생하는 문제를 다루기 위해 전략, 전술, 행위, 리뷰, 평가 등의 전체적인 연속체를 개발하기 위하여 사람의 마음에 있는 직관, 이성, 상상을 통합하는 과정이라 하였다. 그는 개인이 원하는 것과 갖기를 원하는 것 사이의 불일치를 문제로 정의하면서 그것의 해결을 위해서는 통합적 사고가 필요하다고 주장하였는데, 그는 비판적 사고, 창의적 사고라는 용어보다는 직관과 이성, 그리고 상상을 언급하면서 이 요소들을 통합하는 과정을 IT의 핵심으로 보았다.

Dougal의 IT를 좀 더 체계화 한 사람은 Martin과 그의 동료들이다. 토론토 대학의 Rotman 경영대학원 학장인 Martin은 처음에 6명의 성공한 사업가⁵⁾를 대상으로 그들의 사고를 연구하였는데, 그들 사이에서 공통적인 독특한 사고의 패턴을 발견하고, 이에 대한 연구를

5) Richard Currie, Piers Handling, Michael Lee-Chin, Isadore Sharpe, George Stalk, Moses Znaimer

50명 이상의 성공한 리더들에게 확장하여 수행한 후 그들에게서 발견되는 공통적인 독특한 사고를 IT라 명하였다. 그는 IT를 “대립되는 아이디어들 사이의 긴장을 건설적으로 직면하여, 한 가지를 선택함으로써 다른 것을 희생하는 대신에 양쪽 아이디어의 요소들을 포함하지만 양쪽 각각의 것보다 더 우월한 새로운 아이디어를 만드는 (긴장에 관해) 창의적인 해결책을 산출하는 능력”이라 정의하면서, 분석적 사고와 직관적 사고를 중심으로 신뢰성과 타당성, 숙련과 타당성 등을 “or”의 관점이 아닌, “and”의 관점에서 종합할 수 있는 능력을 IT라 보고자 하였다. 그러면서 IT의 구성요소를 태도, 도구, 경험의 세 가지로 구분하고, 세 요소의 상호작용 속에서 IT는 핵심특징(Salience), 인과관계(Causality), 구조(Architecture), 해결책(Resolution)의 네 단계를 통해 이루어진다고 하였다(Martin & Austen, 1999; Dunne & Martin, 2006; Martin & Moldoveanu, 2007; Martin, 2002,2007,2009).



< 그림 1 > 통합적 사고 4단계

그에 따르면 핵심특징은 현상 또는 대상의 핵심적인, 두드러진, 돌출적인 특징이나 변수를 파악하는 단계이고, 인과관계는 첫 번째 단계에서 파악된 핵심적인 특징, 변수들 사이의 다양한, 비선형적 인과관계를 파악하고 이를 내면화하는 단계이며, 구조 단계는 핵심 특징들 사이의 인과관계를 구조화하는 단계이다. 이때 구조를 통해 문제의 개별적인 부분들을 다루게 되는데, 개별적 요소에 대한 다룸은 전체와 관련없는 독립적이고 파편화된 다룸이 아니라, 전체 문제에 관한 관점을 유지하면서 이루어지는 다룸이다. 마지막, 해결(Resolution)은 이상의 일련의 과정을 바탕으로 가장 창의적인 해결책을 선택하여 도출하는 단계이다. 이때 해결책은 여러 대안들 중 양자택일을 통해 선택하는 것이 아니라, 여러 대안적 관점을 조화시키고 종합함으로써 이루어진다. 하지만 그는 이러한 통합적 사고 단계가 하나의 기술 또는 비선형적인

6) <http://www-2.rotman.utoronto.ca/integrativethinking/definition.htm>

7) <http://ep.rotman.utoronto.ca/newsletter/newsletter.asp?id=81>

발견적 과정으로 인식되어야 할 뿐, 알고리즘이나 공식으로 인식되는 것에 대해서는 경계하였다.

Karakas와 Kavas(2008)는 이러한 Martin의 통합적 사고의 개념을 차용하여 터키 이스탄불의 보아지치 대학교(Bogazici University)와 캐나다 몬트리올의 맥길 대학교(McGill University)에서 경영자들을 대상으로 통합적 사고를 신장할 수 있는 7주간의 경영 연수 프로그램 개발하였고, Benson과 Dresdow(2009)는 복잡한 맥락의 문제에 대해 Martin의 통합적 사고 개념이 필요함을 주장하면서 통합적 사고의 제약요인으로 작용하는 상식을 통합적 사고에 활용하기 위한 다섯 가지 도구를 제안하였다.

III. Design Thinking

1. Design thinking의 배경

1960년대 말까지 design은 주로 순수 미술과 응용 미술 분야에서 작품 또는 제품의 제작 및 결과에 영향을 미치는 아이디어를 산출하거나 또는 기획 및 도안의 과정을 일컫는 용어로 활용되어 왔다. 그러나 1969년 노벨경제학상을 수상한 경제심리학자인 Simon이 그의 저서 「인공과학(The Sciences of the Artificial)」에서 design의 문제해결적 의미를 강조하면서 design의 의미는 확장되기 시작하였다. 그는 저서에서 design을 “현존하는 특정 조건을 바라는 방향으로 변환하는 것”, “사회, 문화, 경제, 정치, 환경 등 인간생활의 모든 제반 문제를 학제적인 협동을 통하여 통합적이고 종합적인 문제해결능력과 맞물려 해결하는 과정(p.63)”이라 하였다. 같은 맥락에서 Jones(1969) 또한 design을 분석, 종합, 평가의 세 과정⁸⁾으로 구성되는 일종의 문제해결의 인식 과정으로 보았다. 이후 Rowe(1987)는 「Design Thinking」이라는 그의 저서를 통해 design을 design thinking이라는 용어로 개념화 하였다.

이에 1991년 네덜란드 델프트 기술 대학의 산업디자인 공학부에서는 DT 연구를 위한 첫 번째 심포지엄이 개최되었고(Cross et al., 1992), 이후에는 점차 예술 및 미술, 공학 분야 외의 다양한 분야에서도 DT 연구가 이루어졌으며, 2008년에는 IDEO사의 CEO Brown이 Harvard Business Review에 「Design Thinking」이라는 글을 기고하면서 DT는 세상에 널리 알려지게 되었다.

DT 연구는 개별 연구자 차원의 연구⁹⁾, 대학의 연구소 설립을 통한 연구¹⁰⁾, 기업에 의한

8) 이후 그는 이 세 과정을 발산(divergence), 변환(transportation), 수렴(convergence)으로 수정하였다.

9) 대표적으로는 Ericsson & Smith(1991), Buchanan(1992), Cross et al(1992), Cross & Cross(1998), Goldschmidt & Weil(1998), Ho(2001), Do & Gross(2001), Tang & Gero(2001), Stempfle & Badke-Schaube(2002), Clark & Leong(2003), Boland & Collopy(2004), Owen(2007), Bate(2007), Jelinek et al(2008), Howard et al(2008), Martin(2009), Verganti(2009), Kimbell(2009,2011,2013), Hiemann & Burnett(2010), Hiemann & Burnett(2010), Young(2010), Lee & Evans(2010), Kimbell(2011), Dorst(2011), Hassi & Laakso(2011), Howard & Melles(2011),

DT 연구¹¹⁾, 마지막으로 정부 기관의 설립을 통한 DT 연구 등 다양한 양상으로 전개되었다¹²⁾. 이러한 연구들을 통해 DT 연구는 미술 및 공학 분야 등 고전적 디자인 영역에서 비즈니스와 경영, 조직 연구, 심리학, 교육 등 점차 다양한 학문 분야로 확대되었고(Lindberg et al., 2010), DT는 다양한 방식으로 이해되어졌다(Dorst, 2011). 이러한 흐름 속에서 영국은 80년대 이후 DT 교육을 의무교육화 하였으며, 미국 또한 80년대 후반부터 ‘디자인에 기초한 K-12 프로그램’을 통해 DT 교육을 추구하고 있다.

2. Design thinking의 의미

DT의 의미를 몇몇 연구자들을 중심으로 기술해 보면, Ilipinar과 그의 동료들(2008)은 DT를 “제품, 과정, 서비스, 사용자 경험 또는 조직의 변화를 만들기 위한 형태, 배열, 칼라 또는 패턴의 구성, 이미지, 스타일 등에서 나타나는 독특한 심적 과정(p.6)”라 하면서 다소 협소한 의미의 DT를 묘사하였다.

이에 비해 Dunne과 Martin(2006)는 “디자이너가 디자인 문제에 접근하는 것처럼 경영 문제에 접근하는 것(p.512)”이라 하면서 DT를 디자이너들이 사용하는 심적 과정으로서 포괄적 묘사를 하였다(Harald et al., 2012). Brown(2008, 2009) 또한 이러한 포괄적 관점에 동의하였다.

우리가 필요로 하는 것은 혁신에 대해 강력하고 효과적이며 폭넓게 접근할 수 있는 접근방식이다. 이 접근은 비즈니스와 사회의 모든 측면에 통합될 수 있으며, 각 개인과 팀들이 수행할 수 있으며, 결국 강한 영향을 미칠 수 있는 획기적인 아이디어를 생산하는데 사용될 수 있다. 디자인 사고는... 이러한 접근을 제공한다(Brown, 2009, 9)

Brown(2008, 2009)은 기업이 제품과 서비스의 개발에 있어서 혁신을 하기 위해서는 DT가 필요하다고 주장하였다. 그러면서 DT는 “인간중심의 디자인과 함께 혁신 행위의 모든 스펙트럼을 가득 채우는 방법론”으로서(2009, 1), “디자이너처럼 제품과 서비스, 과정들, 그리고 심지어 전략들을 개발하는 방식을 변화시킬 수 있는 사고(2008, 85)”이며, “사람들의 필요에 기술적으로 가능한 것과 고객 가치와 시장 기회로 전환될 수 있는 실행가능한 사업 전략을 매치시키기 위해 디자이너의 감각과 방법을 사용하는 것(2009, 2)”이라 하였다. 그에 따르면 DT는 다양한 사람들이 광범위한 문제들에 적용할 수 있는 일련의 원칙을 설명하는 하나의 방식이

Gavin Melles et al(2011), Tschimmel(2011,2012,2016), Harald et al(2012), Razzouk & Shute(2012), Carlgren et al(2013), Eneberg & Holm(2013), Jessica(2015), Abdullah et al(2015), JUn & Oh(2015), Geissdoerfer et al(2016), Mattews & Wrigley(2017) 등의 연구가 있다.

10) 미국 스탠포드 대학의 d-school. 독일 포츠담 대학교의 Hasso-Plattner Institute, 캐나다의 Rotman school 등이 있으며, 이 외에도 Case Western Resrve, Design London 등이 있다. 이렇게 대학을 중심으로 EURAM(2009), EGOS(2010), Case Western Reserve(2010) 등 다양한 Conference가 개최되었다.

11) IDEO, PWR new media 등이 있다.

12) 영국의 National Design Council, 덴마크의 MindLab 등이 있다.

라 할 수 있다. 문제해결과 관련된 사고 전략으로서의 이러한 관점은 Clark과 Smith(2008)에 계서도 나타난다. 이들은 DT가 비즈니스 경영자들의 디자인 본능과 방법을 잘 채택하도록 돕는 도구라고 하면서, 모든 직종의 종사자들에게 활용될 수 있는 보편적인 문제해결 방법이라 보았다. Lockwood(2010) 또한 "어떤 문제든 간에 디자이너의 감각과 문제해결 방법을 적용하는 것... 디자이너의 감각과 문제해결 방법을 가능하게 하는 방법론(p.xi)"이라 하였고, Dorst(2011)는 "정보기술 분야와 비즈니스 등 많은 전문분야에서 문제를 다루는 흥미진진한 새로운 패러다임(p.521)"이라 하였다. Carlgren과 그의 동료들(2013)도 "디자이너의 사고방식과 일하는 방식에 의해 영감 받은 혁신에 대한 인간 중심의 접근법(p.2)"라 하면서 제품과 서비스의 혁신과 관련된 이러한 기업의 문제해결적 사고방식으로서의 DT에 동의하였다. 이에 IDEO는 DT를 기업의 혁신을 위한 인간중심 접근법이라 하였고(Matthews & Wrigley, 2017), PWR new media는 "실제 세계의 이슈들을 해결하기 위해 공감하고, 아이디어를 내고, 프로토타입을 만들고, 실험을 하는 문제해결 및 비즈니스 사고에 대한 인간 중심의 전체론적 접근법"¹³⁾이라 하였다.

이상의 DT 의미에 동의하면서도, 일단의 연구자들은 문제해결을 위한 그 과정에 다양한 지식과 사고, 여러 가지 요소를 통합시키는 과정을 DT의 주요 특성으로 보고자 하였다. Meinel과 Leifer(2011)는 DT를 문제발견 및 해결의 디자인 과정에서 인간과 비즈니스, 그리고 기술적 요소들을 통합하는 것이라 하였고, Harald와 그의 동료들(2012)은 "창의적 과정의 결과로서의 아이디어들을 쌓아 올리기 위한 기본적인 방법론(p.3)"이라 하면서, DT 과정이 다양한 학문 분야의 폭넓은 지식을 활용하는 것을 포함함을 주장하였다. Razzouk과 Shute(2012)는 "실험하고 창조하고 프로토타입을 만들고 피드백을 모으며 다시 디자인을 하는 사람에게 관여하는 분석적이고 창의적인 과정(p.330)"이라 하면서 다양한 유형의 사고가 통합되는 과정으로서의 DT를 주장하였고, Moottee(2013)는 그의 저서 「Design Thinking for Strategic Innovation」를 통해 DT를 "비즈니스와 예술, 구조와 혼돈, 직관과 논리, 개념과 실행, 우스꽝스러움과 격식, 통제와 권한 분산 사이에 마법과 같은 조화를 위한 탐색(p.32)"이라 하면서 문제해결의 전략 및 사고 과정에는 다양한 요소를 통합시키는 것이 필요함을 주장하였다. Jun과 Oh(2015) 또한 "문제 또는 필요에 대한 해결책을 찾기 위해 인지적 사고와 진취성(initiative)의 협업을 통해 열매맺는 (개념의) 과정(p.246)"이라 하였는데, 창의적 사고와 논리적 사고를 DT의 기초라 하면서 DT의 사고 통합 기능을 인정하였다. 이에 Oosterom(2014)¹⁴⁾은 DT를 학문들 사이의 접착제라고 표현하기도 하였다.

3. Design thinking의 세부 과정

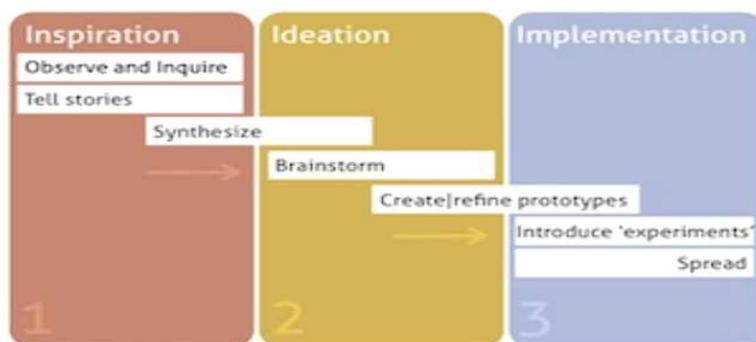
(1) IDEO¹⁵⁾

13) https://apps.prsa.org/Network/_includes/Storytell.pdf

14) <http://www.designthinkingnetwork.com/video/design-thinking-is-glue-between-disciplines>

15) 1991년 David Kelly, Bill Moggridge, Mike Nuttall이 공동 창업했으며, 국내외 유명한 기업체들의 디자인 컨설팅을 맡고 있는 세계적인 디자인 회사.

IDEO는 DT의 과정을 세 단계로 구분하였다. 첫 번째 영감(Inspiration) 단계는 디자인 문제를 면밀히 관찰하고 탐구함으로써 문제해결을 위한 영감을 얻는 과정이고, 두 번째 발상(Ideation) 단계는 여러 분야의 전문가들로 구성된 학제간 팀을 구성하여 앞서 얻은 영감을 보다 구체화 할 수 있는 아이디어를 떠올리는 과정이다. 이를 위해 브레인스토밍을 적극적으로 활용하게 되며, 떠올린 아이디어들을 개념화 하기 위해 시각하고, 그러한 아이디어를 샘플로 제작하여 테스트를 하게 된다. 세 번째는 실행(Implementation) 단계이다. 이 단계는 발상 단계를 통해 검증되어진 최선의 아이디어를 해결책으로 현실화시키는 과정이다¹⁶⁾.



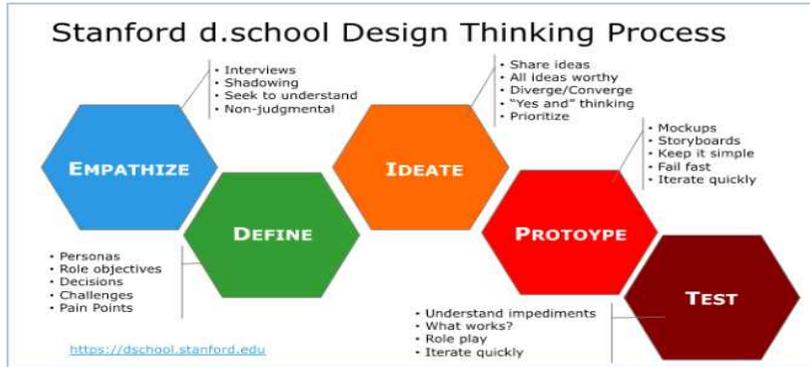
< 그림 2 > IDEO의 3I 모형 (Tschimmel, 2012, 6)

(2) D. School¹⁷⁾

D. School은 DT를 5단계로 파악하였다. 그들에 따르면 첫 번째 공감하기(Empathize) 단계는 디자이너가 문제 해결 대상자의 요구를 관찰이나 인터뷰, 질문 등을 통해 파악하고 수궁하는 과정이다. 두 번째 정의하기(Define) 단계는 해결해야 할 문제를 '왜' 질문을 통해 정의하는 과정이다. 세 번째 아이디어 도출하기(Ideate) 단계는 브레인스토밍을 통해 많은 아이디어를 수집하거나 도출하고, 그것을 노트나 포스트잇에 기록하는 과정이며, 네 번째 시제품 만들기(Prototype) 단계는 도출된 아이디어 중 일부를 직접 만들어 보고 이를 수정·보완하는 과정이다. 마지막 다섯 번째 테스트하기(Test) 단계는 시제품을 사용자들에게 테스트 시키고 피드백을 받아 최종 솔루션을 도출하는 과정이다.

16) 이후, IDEO는 이 3I 모형을 발견하기(Discovery), 해석하기(Intepretation), 아이디어 내기(Ideaaton), 실험하기(Experimentation), 발전시키기(Evolution)의 다섯 단계 모형으로 심화시켰다.

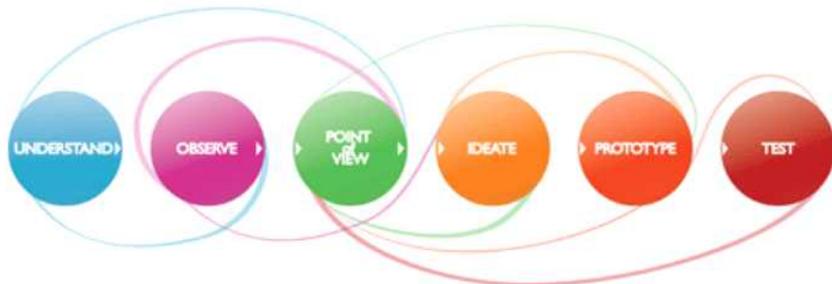
17) 스탠포드 대학의 공학, 경영학, 디자인학이 모이는 다학제교육 프로그램. 스탠포드 대학은 2005년부터 IDEO와 함께 급진적인 융·복합 교육 프로그램 운영을 통해 DT에 대한 연구를 수행하였다.



< 그림 3 > D.School의 5단계 모형¹⁸⁾

(3) Hasso-Plattner Institute¹⁹⁾

Hasso-Plattner Institute는 IDEO의 3I 모형을 보다 심화시켜 구체화 하였다. 그들은 6단계의 DT 모형을 제안하였는데, 첫 번째 이해(understand) 단계는 정보를 수집하여 문제상황에 대한 이해를 추구하는 과정이고, 두 번째 관찰(Oberve) 단계는 관찰이나 인터뷰 등의 질적 연구를 통해 문제상황에 대한 사용자의 필요를 파악하는 과정이며, 세 번째 관점(Point of Viw) 단계는 문제상황을 관찰하여 얻은 영감 등을 스토리텔링을 통해 해결 집단 내에서 공유하는 과정이다. 네 번째 아이디어 창출(Ideate) 단계에는 문제해결을 위한 아이디어를 확보하는 과정이며, 다섯 번째 프로토타입(Prototype)과 여섯 번째 테스트(Test) 단계는 해결책을 검증하고 도출하는 과정이다.



< 그림 4 > Hasso-Plattner Institute의 6단계 모형²⁰⁾

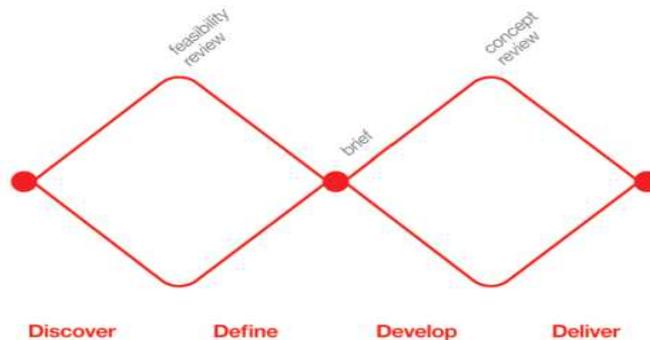
18) https://infocus.emc.com/william_schmarzo/design-thinking-innovation/

19) 독일 포츠담 대학교의 DT 연구소로서, D.school, IDEO 등과 연계되어 있는 기관

20) <https://hpi.de/school-of-design-thinking/?L=1>

(4) Design Council²¹⁾

영국의 Design Council은 세계 유수의 11개 기업²²⁾ 핵심 디자이너들에 대한 연구를 통해 네 단계 단계로 구성되는 이중 다이아몬드(double diamond) DT 모형을 제안하였다. 그들에 따르면 첫 번째 발견(Discovery) 단계는 발산의 과정으로, 새로운 기회나, 정보, 트렌드, 영감 등을 찾는 과정이고, 두 번째 규정하기(Definition) 단계는 다시 수렴하는 과정으로, 처음의 영감과 아이디어 등을 재검토하고 거르는 과정이다. 세 번째 개발하기(Develop) 단계는 다시 발산의 과정으로, 학제적인 팀에 의해 다양한 아이디어를 개발하고 이를 프로토타입으로 만들어 테스트하는 과정이며, 마지막 전달하기(Deliver) 단계는 다시 수렴의 과정으로, 테스트가 종료되어 솔루션이나 제품의 생산 및 출고되는 과정이다.



< 그림 5 > Design Council의 이중 다이아몬드 모형²³⁾

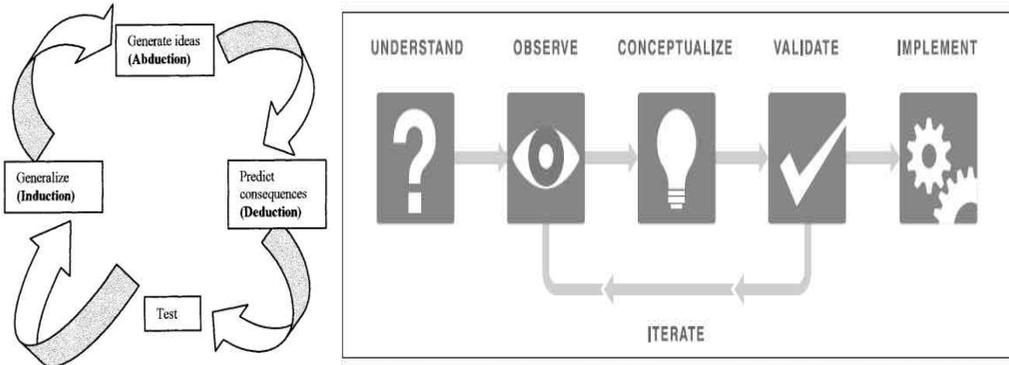
(5) Dunne & Martin(2006)과 Clark & Smith(2008)

이 외에도 Dunne과 Martin(2006)은 귀납을 사용하는 일반화하기(Generate ideas) 단계와, 가추를 사용하는 아이디어 산출하기(Generate ideas) 단계, 연역을 사용하는 결과 예측하기(Predict consequences) 단계, 평가하기(Test) 단계로 구성되는 네 단계의 DT 과정을 제안하였고, Clark과 Smith(2008)는 이해하기(Understand), 관찰하기(Observe), 개념화하기(Conceptualize), 입증하기(Validate), 해결책 실행하기(Implement)의 다섯 단계 DT 과정을 주장하였다.

21) 영국의 국립 DT 연구소.

22) Alessi, BSKyB, BT, LEGO, Microsoft, Sony, Starbucks, Virgin Atlantic Airways, Whirlpool, Xerox, Yahoo!,

23) [http://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/ElevenLessons_Design_Council%20\(2\).pdf](http://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/ElevenLessons_Design_Council%20(2).pdf)



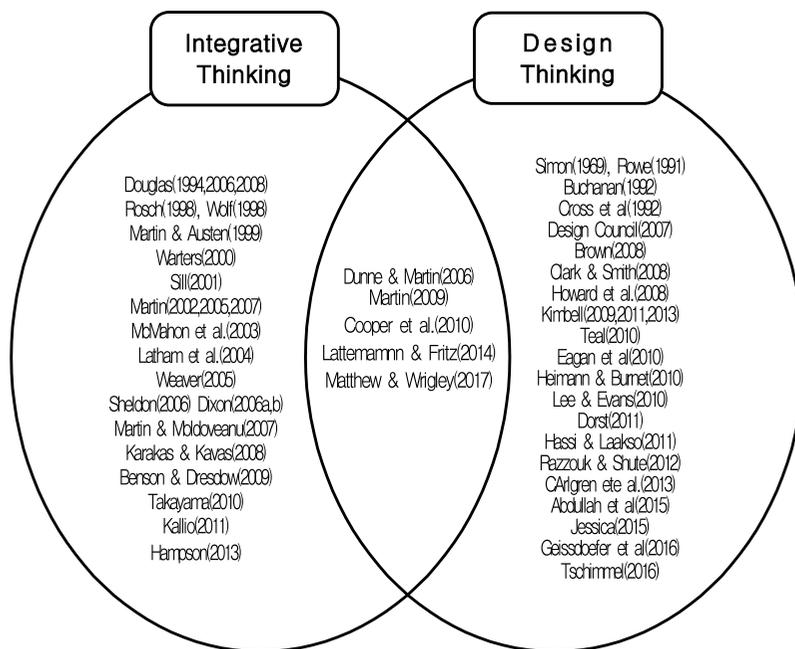
< 그림 6 > Dunne & Martin(2006, 9)의 DT 사이클과, Clark & Smith(2008, 10)의 DT 5단계

IV. 맺음말

IT와 DT의 관계를 살펴보면, Lattemann과 Fritz(2014)는 IT를 DT와 더불어 그와 유사한 사고²⁴⁾ 용어들을 포함하는 포괄적 사고 개념으로 보았고, Matthews와 Wrigley(2017)는 그와 반대로 DT를 IT를 포괄하는 사고로 보았으며, Martin(2009), Cooper와 그의 동료들(2010)은 IT와 DT를 같은 맥락의 사고로 보는 경향이 나타난다. 용어별로 정리하면 <그림 7>과 같이 IT와 DT 연구자들은 각각의 용어를 언급한 반면, Martin(2009), Cooper와 그의 동료들(2010), Lattemann과 Fritz(2014), Mattew와 Wrigley(2017) 등은 IT와 DT를 혼용하는 모습을 보인다.

IT와 DT는 각각 여러 분야의 연구자들에게 다양한 의미와 인식 과정을 갖는 사고로서 이해되어져 왔다. IT는 현상의 파악과 이해에 있어서 분절된 학문적 지식과 그에 따른 비판적 사고의 강조에 대해, 또는 분석적 사고 및 직관적 사고 등 대립적 성격의 사고들을 문제해결에 유기적으로 활용하지 못하는 한계를 지적하면서 그것을 극복하기 위한 사고 개념으로 발전해왔다. DT는 design의 고전적 개념이 기업의 혁신을 일으키는 문제해결적 접근방식으로 외연 확장을 이루었고, 그 과정에서 다양한 사고와 지식을 학제적 관점에서 유기적으로 관련시키는 사고 전략으로 발전해 왔다.

24) 'service design, experience design, user or human-centered design, social innovation, co-creation' 등이 있다.



< 그림 7 > 연구자들의 IT와 DT 용어 활용 양상

따라서, 두 사고 모두 공통적으로 비구조화되지 않거나 잘 정의되지 않은, 어려운(Wicked) 문제를 해결하고자 하는 사고라는 점에서, 그리고 그것을 위해 다양한 영역의 지식과 여러 유형의 상반된 사고들을 유기적으로 관련시키고 활용하고자 한다는 점에서 IT와 DT는 사회과의 통합적 사고의 대안적 사고로서 검토되기에 타당성을 갖는다 할 수 있다. 하지만 두 사고 모두 주로 비즈니스나 경영, 공학 등 비교과 영역에서 의미나 세부 과정이 개념화 되었기 때문에 사회과라는 교과 영역에 전적으로 수용하기에는 한계가 있다.

따라서 향후 두 사고에 대해 더 깊이 있는 고찰과 그에 대한 사회교과적 관점의 필터링을 통해 사회과 통합적 사고의 개념화에 시사할 만한 함의점을 확보하기 위한 노력이 뒷따라야 할 것이다.

참고문헌

강경원(2001). 지리 교과의 통합교육적 접근방안. *한국지역지리학회지*, 7(1), 51-66.
 박은아(1996). 사회과 통합교육과정 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
 안영식(2014). 비판적 성찰을 통한 사회과 통합논리의 모색. *사회과교육연구*, 21(3), 15-32.

- 이영민(2001). 사회과 통합의 의미와 지리교육의 목표에 관한 비판적 고찰. *교과교육학연구*, 5(1), 143-156.
- Arne Von Oosterom(2014). <http://www.designthinkingnetwork.com/video/design-thinking-is-glue-between-disciplines>(2017.7.18)
- Benson, J. & Dresdow, S. (2009). Common sense and integrative thinking. *Management Decision*, 47(3), 508-517.
- Brown, T.(2008). Design thinking, *Harvard Business Review*, 86(6), 85-92.
- _____ (2009). *Change by Design*. New York, NY: HarperCollins.
- Buchanan, R.(1992). Wicked Problems in Design Thinking, *Design Issues*, 8(2), 5-21.
- Carlgren, L., Elmquist, M., & Rauth, I.(2013). Perceptions of the value of Design Thinking in innovation in large firms. *10th European Academy of Design Conference. Gothenburg Sweden*.
- Clark, K. & Smith, R.(2008). Unleashing the Power of Design Thinking. *Design Management Review*, 19(3), 8-15.
- Cooper, R., Junginger, S., & Lockwood. T.(2010). Design thinkig and design management: A research and practice perspective. In Lockwood, T. (Ed.) *Design thinking: Integrating innovation, customer experience and brand value* (pp.57-63). New York: Allworth Press.
- Cross, N., Dorst, K., & Roozenburg, N.(1992). Research in design thinking: Proceedings of a Workshop Meeting Held at the Faculty of Industrial Design Engineering, Delft University of Technology, the Netherlands, May 29-31.
- Dixon, R. (2006a). *Integrative thinking: building personal, working models of psychology that support effective problem-solving. An exploratory study*. Birkbeck, University of London.
- Dixon, R. (2006b). Integrative thinking: building personal, working models of psychology that support problem-solving. *Psychology Learning and Teaching*, 5(1), 15-22.
- Dorst, K.(2011). The core of 'design thinking' and its application, *Design Studies*, 32(6), 521-532.
- Douglas, G. B. (1994). *the Revolution of Minds*. Ipswich, AIPS, Brisbane, Australia.
- _____ (2006). Achieving sustainable development: the Integrative Improvement Institutes Project. Published in: Development Gateway (3. March 2008). <https://mpr.ub.uni-muenchen.de/14624/>(2017.7.18)
- D. School. https://infocus.emc.com/william_schmarzo/design-thinking-innovation/(2017.7.18)
- Design Council. A study of the design process. [http://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/ElevenLessons_Design_Council%](http://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/ElevenLessons_Design_Council%20.pdf)

- 20(2).pdf(2017.7.18)
- Dunne, D. & Martin, R. (2006). Design thinking and how it will change management education : an interview and discussion. *Academy of Management Learning & Education*, 5(4), 512-523.
- Ha, E.(2015). A Study on Instructional Model of Convergence Design based on Design Thinking, *Journal of the Korea Institute of Spatial Design*, 11(3), 9-21.
- Harald, F. O., von Kortzfleisch, Ilias Mokanis,, & Dorothee Zerwas.(2012). Introducing Entrepreneurial Design Thinking, *Fachbereichs Informatik*, 5, 3-25.
- Hasso-Plattner Institute. <https://hpi.de/school-of-design-thinking/?L=1>(2017.7.18)
- Hampson, G. P. (2013). Toward a Genealogy and topology of Western Integrative Thinking. *Integral Review*, 9(2), 46-75.
- Ilipinar, G., Montana, J., & Spender, JC.(2008). Design thinking in the postmodern organization. Conference paper presented on the International Education 2008 Conference on Design Thinking.
- Jones, J. C.(1969). *Design Methods: seeds of human futures*. John Wiley & Sons, New York and Chichester.
- Jun, C. & Oh, B.(2015). Design Thinking: Sustainability through continuous evolution. *아시아 디지털아트앤디자인학회 학술대회자료집*, 246-249.
- Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key : an evaluation of current research into the development of adult thinking. *Theory & Psychology*, 21(6), 785-801.
- Karakas F. & Kavas, M. (2008). Creative brainstorming and integrative thinking: skills for twenty-first century managers. *Development and Learning in Organization*, 22(2), 8-12.
- Latham, G., Latham, S. D., & Whyte, G.(2004). Fostering Integrative Thinking : Adapting the executive education model to the MBA program, *journal of management education*, 28(1), 3-18.
- Lattemann, C. & Fritz, K.(2014). Learning Integrative Thinking, In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of Society for information Technology & Teacher Education international conference 2014* (pp.1850-1857), Chesapeake, VA: AACE.
- Leong, B. D. & Clark, H.(2003). Culture-Based knowledge: Towards New Design Thinking and Practice-A Dialogue, *Design Issues*, 19(3), 48-58.
- Lindberg, T., Gumienny, R., Jobst, B., & Meinel, C.(2010). Is there a need for a design thinking process? Proceeding at the Design Thinking Research Symposium 8, Sydney, Australia.
- Lockwood, T.(2010). Design thinking in business: An interview with Gianfranco Zaccai. *Design Management Review*, 21(3), 16-24.

- Martin, R. (2002). Integrative Thinking : A Model Takes Shape. *Rotman Magazine, fall*, 6-10.
- _____ (2007). *The Opposable Mind: How Successful Leaders Win Through Integrative Thinking*. Boston: Harvard Business School Press.
- _____ (2009). *The Design of Business*, Harvard Business Press. Boston.
- Martin, R. & Austen, H. (1999). The Art of Integrative Thinking. *Rotman Management, Fall*, 2-5.
- Martin R. & Moldoveanu, M. (2007). Designing the thinker of the future. *Rotman Magazine, Winter*, 4-8.
- Matthews, J. & Wrigley, C.(2017). Design and Design Thinking in Business and Management Higher Education, *Journal of Learning Design, 10(1)*, 41-54.
- McMahon, P. D., Showers, C. J., Rieder, S. L., Abramson, L. Y. & Hogan, M. E. (2003). Integrative thinking and Flexibility in the Organization of Self-Knowledge. *Cognitive therapy and Research, 27(2)*, April, 167-184.
- Meinel, P. & Leifer(eds)(2011). *Design Thinking. Understand-Improve-Apply*. Springer Heidelberg Dordrecht London New York.
- Moottee(2013). *Design Thinking for Strategic Innovation*,
[http://www.designthinkingnetwork.com/video/design-thinking-is-glue-between-disciplines\(2017.7.18\)](http://www.designthinkingnetwork.com/video/design-thinking-is-glue-between-disciplines(2017.7.18))
- PWR new media. [https://apps.prsa.org/Network/_includes/Storytell.pdf\(2017.7.18\)](https://apps.prsa.org/Network/_includes/Storytell.pdf(2017.7.18))
- Razzouk, R. & Shute, V.(2012). What is Design Thinking and why is it important? *Review of Educational Research, 82(3)*, 330-348.
- Rosch, P. J. (1998). Integrative thinking: The essence of good medical education and practice. *Integrative Physiological & Behavioral Science. Apr-Jun, 33(2)*, 141-150.
- Rowe, P.(1987). *Design Thinking*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sill, D. J. (2001). Integrative thinking, Synthesis, and Creativity in interdisciplinary Studies. *The Journal of General Education, 50(4)*, 288-311.
- Sheldon, N. (2006). Teaching quantitative skills and integrative thinking in earth sciences using object-oriented computer models. *Planet, 17*, 44-47.
- Simon, H.(1969). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Takayama, K. (2010). Catalysing interdisciplinary and integrative thinking through the scholarship of teaching and learning. *Microbiology Australia, 31(1)*, 32-34.
- Teal, R.(2010). Developing an (Non linear) Practice of Design Thinking, *International Journal of ART and Design Education, 29(3)*, 294-302.
- Tschimmel, K.(2012). Design Thinking as an effective Toolkit for Innovation. *Proceedings of the XXIII ISPIM Conference: Action for Innovation: Innovating from Experience*. Barcelona.

- Warters, B. (2000). Using webquest to promote integrative thinking in conflict studies. *Conflict Management In Higher Education Report, 1(4)*, 1-9.
- Weaver, P.(2005). in Hargroves K. J and Smith, M. H. (eds.) 2005, *The Natural Advantage of Nations: Business Opportunities, Innovation and Governance in the 21st Century* (pp.246-253), Earthscan, London, UK.
- Wolf, S. (1998). The challenge and satisfaction of integrative thinking. *Integrative Physiological and Behavioral Science April-June 33(2)*, 120-121.
- Yakman, G.(2007). STEAM Education: *An overview of creating a model of integrative education.* ITEAA's 69th Annual Conference PATT Session. 120-121.
- https://en.wikipedia.org/wiki/Integrative_thinking(2017.7.18)
- <http://www-2.rotman.utoronto.ca/integrativethinking/definition.htm>(2017.7.18)
- <http://ep.rotman.utoronto.ca/newsletter/newsletter.asp?id=81>(2017.7.18)

청주시 행정구역과 지명 변천

강 장 숙
충북대학교

I. 서론

대한민국에서 고유한 지명으로 현전하는 ‘청주(淸州)’는 940년(고려 태조 23년)에 처음 탄생했다. 이후 청주는 문의, 청원 등의 지역과 분리되거나 통합되면서 행정구역, 즉 지명 영역이 축소되거나 확장됨에 따라 지역의 범위나 형상은 물론 내집단 구성원들도 달라지는 변화를 겪었다. 행정구역 개편에 따라 2014년 7월 1일 ‘청주’는 청주시와 청원군의 도·농 통합시로 출범하면서 역사적으로 변천해 온 지명 영역의 범위를 최대로 경계 짓는 지리적 범위로 그 영역을 확정짓게 되었다.

국가 통치의 효율성을 확보하기 위해 행정구역을 경계 짓고 지명을 명명하는 것은 국가적인 스케일에서 이루어지지만, 명명된 지명은 지역적인 스케일에서 다른 지역과 구별되는 고유한 지역정체성을 구성하는 영역적 근거가 된다. 청주시와 청원군의 통합으로 고유한 지명 ‘청주’는 특정 영역을 기반으로 한 지역정체성(장소정체성)을 온전하게 구성할 수 있는 바탕을 마련하게 되었다.

철학적 관점에서 정체성은 타자와 다른 자신만의 고유한 특징을 갖는 ‘수적 유일성’과 일반적으로 ‘내적 동일성’과 ‘같음’을 뜻하는 ‘질적 동일성’ 내지 ‘내적 동일성’을 이룰 때 확립되는 개념이다(김순배, 2009, 43; 임병조, 2009, 91; 이영희, 2010, 2). 이에 통합 청주시는 외적으로는 지명으로 표상되는 지리적 범위를 통합하여 하나의 영역으로 경계 짓고, 내적으로는 지리적, 역사적, 문화적으로 동질적인 지역성을 확보함에 따라 다른 지역과 구별되는 고유한 지역정체성을 구성할 수 있게 된 것이다.

예로부터 지역구분의 대표적인 사례는 행정구역이다. 행정구역은 높은 산이나 가로질러 흐르는 하천 등과 같은 자연경계를 바탕으로 이루어진 생활권 중심의 지역구분이다. 행정구역 개편은 지역 경계 재 획정으로 위치와 영역을 재구성하고, 새로운 지명의 명명으로 이어지는 역동적 공간구성의 과정이다. 게다가 이러한 과정은 적극적인 주민참여를 바탕으로 하며, 정부에서는 관련 법규를 제정하고 행·재정적 지원의 근거를 마련하는 복합적인 실천이 이루어진다. 말 그대로 국가와 지방이라는 이중적인 스케일에서 지리적,

역사적, 정치적 과정이 역동적으로 실천된다는 점에서 사회과 지역학습의 실제적 (탐구) 사례가 된다.

이에 본 발표에서는 청주시와 청원군의 행정구역 변경에 따른 지명 변천 및 도·농 통합 청주시 행정구역 통합 과정을 사례로 청주의 지역적 변화를 살펴보고자 한다.

II. 청주시와 청원군의 행정구역과 지명 변천

조선시대 청주는 오늘날의 괴산군 청천면과 청안면을 관할하거나 속현으로 두는 등 그 지리적 범위가 행정구역 변경에 따라 변화하였지만, 관할 지역의 중심이 되었던 청주시와 청원군 문의면을 중심으로 행정구역과 지명 변천을 살펴보면 표 1과 같다.

청주시는 삼한시대에는 마한 일대에 속했던 지역이며, 삼국시대에 청주시는 백제의 상당현에, 청원군 문의면 일대는 일모산군(一牟山郡)에 속했던 지역이다. 상당, 낭비, 낭자, 낭성, 주성, 서원 등이 옛 지명이다. 청주의 옛 지명에 관련하여, 『여지도서』에 의하면, 삼국시대에는 백제의 상당현(上黨縣)으로 불렸으며, 낭비성(娘臂城)·낭자곡(娘子谷)이라고도 하였다는 기록이 있다. 신라시대 김유신 장군의 아버지가 30만 명의 병력으로 상당산성을 쌓았으며, 김유신 장군의 전적지인 낭비성이라는 설화가 전해진다. 고려시대에 편찬된 『삼국사기지리지』에서는 지금의 청주 일대인 서원경(西原京)에 대해 “서원경은 신문왕 5년(685)에 처음으로 서원소경(西原小京)을 설치한 것이다. 경덕왕 때 이름을 서원경으로 고쳤다. 지금[고려]의 청주(淸州)이다.” 는 내용이 수록되어 있다.

신라가 삼국을 통일한 이후 서원소경을 거쳐 경덕왕 16년에 5소경중의 하나인 서원경으로 승격, 지방행정의 중심지가 되었고 일모산군은 연산군(燕山郡)으로 개칭되었다. 한편 청주는 지형이 풍수지리상으로 행주형(行舟形)이라는 것에서 비롯된 ‘주성(舟城)’이라는 지명도 전해져 오고 있으며, 『신증동국여지승람』에는 이와 관련한 내용이 수록되어 있다. 고려 태조 23년(940)에 청주로 지명을 개칭하였으며, 이때부터 ‘청주’라는 지명을 사용하게 되었다. 고려 고종 46년(1259) 청주목에 내속되었던 문의는 문의현으로 분리되었다.

‘청주’라는 지명의 명명 근거는 명확치 않다. 청주는 우리말로 ‘맑은 고을’이라는 뜻이다. 명명과 관련하여, 신라 경덕왕때 서원경으로 승격하여 지방행정과 문화의 중심지가 되었으며, 호족들에 의한 막강한 지방세력이 형성되었다는 것과 관련된 설명이 있다. 즉, ‘태조년간에 청주인들이 일으킨 기의(起義)에 지친 태조가 더 이상의 역변(逆變)이나 불충(不忠)한 사람이 나오지 못하게 하기 위해 청주로 개칭’ 하였을 것이라는 설명이 있다(청주시·서원향토사연구회, 1996, 31). 이와 반대로 고려 태조의 정치적·군사적 후원지역인 중원경(中原京)은 충주(忠州)로 개칭되었다는 것은 널리 알려진 사실이다.

조선시대 태종 13년(1413)에는 청주목이 되었고, 여러 사건으로 지명이 ‘서원현(西原縣)’으로 강등되었다가 영조 16년(1740)에 청주 지명을 다시 찾기도 하였으며, 이후에도 몇 차례 더 ‘서원현’으로 강등된 경우가 있었다. 조선시대 남한강 수운이 발달한 충주가 교통의 요지로 부상함에 따라 청주는 상대적으로 발전이 정체되었으나, 선조이후 청주목이 되면서 2군 9현을 관할하였다. 1888년 문의현이 청주목에 예속되었고, 고종 32년(1895) 목·군·현을 군으로 통일하는 행정구역 개편으로 청주군과 문의군으로 분리되었고, 전국을 23부로 개편하면서 청주군과 문의군은 공주부(公州府) 소속이 되었다. 고종 33년(1896) 13도제의 실시로 충청좌도 일대 지역이 충청북도로 분리되면서 충주에 관찰부를 두게 되어 청주와 문의는 충주 소속군이 되었다.

1906년 경부선 철도 개통으로 발전의 전기를 맞게 되었으며, 1908년 행정구역 개편에 따라 충청북도 관찰부(觀察府)가 청주로 이전함에 따라 지급과 같은 지리적 범위가 정해지고 충청북도의 중심도시로 발전하게 되었다(충청북도, 2016). 관찰부가 청주로 이전하면서 청주는 도청소재지가 되었고, 1909년 청주면을 설치함에 따라 청주군 청주면에 도청(관찰부)이 소재하게 되었다.

1908년 4월 1일 관찰부의 청주 이전을 건의한 당시의 의견서에 나타난 청주군(청주시와 청원군)의 모습은 다음과 같다(청주시, 1999, 40).

“……청주군은 또한 충북의 18개군 가운데 가장 풍부한 군이다. 경지는 논이 5,152만 평, 밭이 5,155.5 만 평, 화전은 7.5만 평, 기타 목축초장이 약 10만 평이 있다. 미국의 산출액을 개략적으로 살펴보면 쌀이 19.5만석(萬石), 보리 25만 석, 콩 1만 석, 팥 1천 석 정도이다. 그리고 군내에는 6개의 시장이 있다. 그 가운데 5일마다 열리는 청주읍시(淸州邑市)에는 모여드는 사람이 5천 명을 밀돌지 않고, 맑을 때에는 1만 명에 달한다. 거래금액도 시장이 열릴 때마다 6천 원을 넘어서고 있어, 실로 남한에서는 대구 다음 가는 큰 장(場市)이며 충주와 비교하면 10배 이상이나 매우 번창한 지역이다…….”

일제에 의해 행정구역 통폐합이 대대적으로 이루어진 1912년에는 청주군과 문의군으로, 1914년에는 문의군이 청주군으로 통합, 개편되었다. 1908년 관찰부 이전에 이어, 일제의 식민통치 편의를 위해 시구개정(市區改正)사업은 읍성해체를 시작으로 계속되었고, 토지조사사업 및 지명과 측량 조사가 마무리되면서 1914년 조선총독부령 제111호(1913.12.29)에 의거하여 문의군이 청주군으로 통합되었다. 당시 府·郡·面 통폐합 이어 충청북도 고시 제2호(1914.3.9.)로 리·동을 정(町)으로 개편하면서 청주지역의 고유한 지명이 일본식 지명으로 대폭 변경되거나 사라지게 되었다(국토해양부 국토지리정보원, 2010, 46). 1947년 일본식 지명을 폐지하였으나 지역성을 반영한 본래의 고유한 지명 복원이 이루어지지 못했다.

1931년 청주면이 청주읍으로 승격되었고, 해방 후 미군정기인 1946년 ‘재조선미국육

군사령부군정청 법령 제84호’에 의거 청주읍이 청주부(淸州府)로 승격됨에 따라 청주군의 나머지 지역이 청원군으로 개칭, 분리되었다(청원군, 2014, 23). 이때부터 청주시를 청원군이 둘러싸는 위요지(圍繞地) 형태의 공간적 분포가 확정되었다(그림 1). 당시 ‘청원’이라는 지명의 명명 근거는 명확치 않으나, ‘청주’와 옛 지명 ‘서원’에서 비롯된 합성지명으로 생각된다(청주시·서원향토사연구회, 1996, 33).

1949년 일본식 지명 청주부는 청주시(靑州市)로 개칭되었다. 이후 행정동의 분동, 청원군 일부 지역의 편입 등을 거쳐 1989년 7월/5월에 동부와 서부의 2개 출장소가 설치되었다가, 1995년 1월에 각각 상당구와 흥덕구로 승격되었다.

2012년 6월 27일 청주시와 청원군의 통합에 대해 반대해 오던 청원군 주민의 찬성으로 통합이 확정되었다. 2012년 7월 1일 청원군 부용면의 8개리(부강리, 행상리, 수산리, 문곡리, 등곡리, 노호리, 금호리, 갈산리)가 세종특별자치시에 편입되었다. 그리고 부용면 외 천리를 남이면 부용외천리로 개칭, 편입하고 부용면을 폐지하였다(충청북도, 2016). 2014년 7월 1일 출범한 통합 청주시는 1946년 도시지역인 청주부와 농촌지역인 청원군이 분리된 지 68년 만에 주민자치로 이루어진 행정구역의 통합이라는 점에서 의미가 크다.

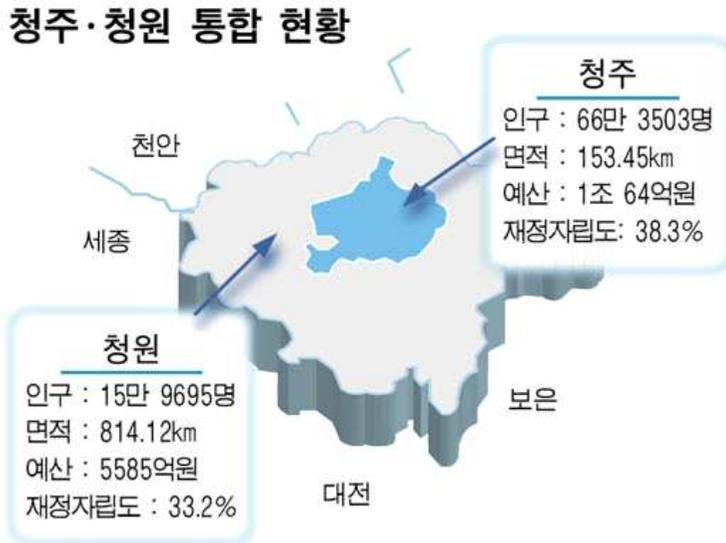


그림 1. 2012년 청주시와 청원군 현황(대전일보 2012. 8. 26일자)

표 1. 청주시와 청원군 행정구역과 지명의 변천

시기	연도	지명	지방행정조직
삼한시대	삼한	마한 일대	-
삼국시대	백제	상당현, 일모산군	문헌 기록 시작
통일신라시대	685년(신라 신문왕 5년)	서원소경, 일모산군	9주 5소경
	757년(신라 경덕왕 16년)	서원경, 연산군	9주 5소경 명칭 변경
고려시대	940년(고려 태조 23년)	청주	청주로 개칭
	983년(고려 성종 2년)	청주목	12목 설치
	1259년(고려 고종 46년)	청주목, 문의현	문의현으로 승격
조선시대	1413년(태종 13년)	청주목,	8도 체제, 충청도에 소속
	1681년(숙종 7년)	서원현	서원현으로 강등
	1735년(영조 11년) ~ 1740년(영조 16년)	청주	호(號)를 강등, 공홍도(公洪道) 소속.
	1870년(고종 7년)	청주목	청주목으로 복구
	1895년(고종 32년)	청주군, 문의군	23부 337군 체제, 공주부 청주군으로 변경
	1896년(고종 33년)	청주군, 문의군	한성부, 13도 1목 322군으로 개편, 충청북도 청주군으로 변경
	1908년 6월 5일	충청북도 관찰부 이전	충주에서 청주로 이전
	1909년 6월 25일	청주군 청주면	청주군에 청주면 신설
일제강점기	1912년	청주군, 문의군	행정구역(府·郡·面) 통폐합
	1914년 3월 1일	청주군	13도 12부 220군
	1931년 4월 1일	청주읍, 청주군	청주면이 청주읍으로 개칭
대한민국	1946년 6월 1일	청주부, 청원군	청주읍에서 청주부로 승격
	1949년 8월 15일	청주시, 청원군	특별시, 직할시, 도·시·군으로 개편, '부'를 '시'로 개칭
	1995년 1월 1일	청주시(상당·흥덕구청 개칭), 청원군	'도농복합통합 시'의 설치
	2012년 6월 27일	청주시와 청원군 통합 확정	
	2012년 7월 1일	청원군 부용면의 8개리 세종특별자치시에 편입, 부용면 폐지	
	2014년 7월 1일	통합 청주시 출범	

자료 출처: 국토지리정보원, 2010, 한국지명유래집(충청편); 청주시, 2015, 통계로 보는 청주 60년사(1949-2009) 등.

표 1과 같이 청주지역의 행정구역 분리와 통합에 따른 지명 변천과 행정구역의 위계가 승격하거나 강등해 온 것은 전적으로 중앙정부의 행정구역(지방행정조직) 정책에 의한 것이었다. 즉, 전국적인 행정구역 조정에 따라 청주지역의 행정구역과 지명이 변천해 온 것이다.

Ⅲ. ‘도농복합형태의 시’ 설치와 청주시와 청원군 통합 과정

1. 지방행정체제 개편과 도농통합시 현황

우리나라는 1994년 12월 20일 지방자치법 개정과 동시에 ‘도농복합형태의 시(이하 도농통합시)’ 설치 등에 관한 법률을 제정하였으며, 이에 의거하여 1995년부터 도시지역인 ‘시’와 농촌지역인 ‘군’이 지리적으로 연접하여 분포하고 있는 지역을 하나의 행정구역으로 통합하는 정책을 추진하고 있다. 이들 도농통합시 대부분은 지리적으로 연접하는 같은 생활권 지역일 뿐만 아니라, 과거에는 하나의 행정구역을 이루었던 지역들이다. 그러므로 우리나라 지방 행정구역의 성격이나 특징은 크게 1995년 ‘도농복합형태의 시(이하 도농통합시)’ 설치 이전과 이후로 구분된다.

2016년 12월 31일 기준, 현재 우리나라의 기초자치단체(시·군·자치구)는 총 226개(시-75, 군-82, 자치구-69)이다. 총 75개의 시 중에서 52개는 도농통합시이고, 나머지는 23개는 일반시이다(행정자치부, 2017, 415-416).

2. 청주시와 청원군 통합 과정 및 연혁

본래 지리적, 역사적, 문화적으로 동질적인 지역성을 공유해 왔던 청주시와 청원군은 1946년 미군정의 법령에 따라 도심지역인 청주읍이 청주부로 승격함에 따라 청주군의 나머지 지역이 청원군으로 개칭, 분리되면서 청원군이 청주시를 둘러싸는 도넛 모양의 도시구조가 68년 동안 계속되었다. 그동안 청원군청은 청주시의 도심부인 청주시 상당구 상당로 69번길 38(북문로 1가 171-3)에 위치해 있었다. 청원군청의 뒤편에는 조선시대 청주목사가 집무하던 ‘청주동헌(충북유형문화재 제109호)’가 복원, 위치해 있었다. 이렇게 청주시와 청원군은 삼국시대 이후 동일한 생활권을 바탕으로 지역정체성을 공유해 왔다.

1994년부터 실시된 행정구역 통합 정책에 따라 충청북도는 청주시와 청원군, 충주시와 증원군, 제천시와 제원군의 행정구역 통합을 추진하였고, 1995년 충주시와 제천시는 도농통합시로 통합되었지만, 청주시와 청원군의 통합은 결렬되었다. 당시 정부가 제시한 시·

군통합 대상 선정 기준은 역사적 동일성, 동일 생활권, 시가 군의 중앙에 위치한 지형적 조건, 시·군 명칭 동일 여부 등이었다. 당시 청주·청원의 통합의 필요성으로는 지역의 균형발전을 도모할 수 있고, 광역행정사업을 원만하게 추진할 수 있으며, 공공기관 및 공공시설의 공유로 행정과 재정의 낭비요소들을 제거하여 지방정부의 경쟁력을 강화하며, 주민통합과 전통문화의 계승·발전을 통하여 지방화와 세계화를 선도하는 지역으로 승화시킬 수 있다는 점 등이 제시되었다.

이와 같은 배경에서 당시 통합의 기본원칙은 네 가지로 제시되었다. 첫째, 통합 여부는 지역 주민의 의사를 최대한 존중하여 결정한다. 주민 의사 수렴방법은 1994년 4월 25일 정례반상회에서 주민의견 일제조사를 실시한다. 다만 시·군통합 작업이 진행되고 있는 중간에 주민투표절차법이 예정되면 시기 등을 고려하여 그 적용 여부를 결정한다. 둘째, 통합지역의 지위는 시로 하며 도농통합형으로 추진한다. 이는 시에 읍·면을 두고 종래 농촌지역으로 누리던 특례를 인정하기 위함이다. 셋째, 통합이 되더라도 행정 담당 조직(국)의 설치와 인력 보장, 인구가 과대한 동의 분리 조치 등으로 공무원의 신분을 절대 보장한다. 넷째, 통합시의 재정 확충을 위하여 특별대책을 강구한다. 다섯째, 1995년 지방선거를 감안하여 통합작업을 연내에 완결한다는 것이었다(남기현, 2005).

이러한 통합의 기본원칙에 따라 1994년 4월 청주시와 청원군은 반상회를 통하여 실시한 주민의견조사 결과 청주시민의 76.5%의 찬성에도 불구하고 청원군민의 65.7%의 반대로 통합이 무산되었다. 이후 3차례의 지속적인 청주시와 청원군간 통합이 추진된 결과, 2012년 6월 27일 대한민국 헌정사상 최초로 지역주민의 투표에 의한 통합 결정이 이루어졌다. 2013년 1월 1일 「충청북도 청주시 설치 및 지원특례에 관한 법률안」이 국회를 통과하고, 1월 23일 법률 제11624호로 제정되어 통합 청주시의 법적 근거를 확보하고 2014년 7월 1일 통합청주시가 출범하게 되었다(표 2).

1차 통합 추진 당시 관선 청원군수의 민선 자치단체장 출마는 청원군의 조직적 통합 반대의 계기가 되었다. 1차 통합의 실패 이후로 주로 청주권 내 통합찬성세력을 중심으로 여론이 조성되었다. 이들은 크게 시민단체, 학회 및 연구소, 지방정부 및 의회, 언론으로 이루어졌다. 2002년 민선 지방정부에서 2차 청주·청원 통합 문제가 제기되었다. 통합 문제는 언론과 학계 및 시민단체들을 중심으로 주로 청원군보다는 청주시 쪽에서 적극적으로 제기하였다.

1997년 청주시민회가 통합 추진사업을 추진한 이후부터 공무원과 기득권 중심에서 탈피한 시민중심의 운동이 추진되었다. 충청권에 기반을 둔 지방자치학회 및 대학 부설 연구소들은 양 시·군 통합의 당위성을 골자로 하는 세미나들을 개최하였다. 지방선거에서 통합은 최대 이슈로 제기되었으며, 청주시의회는 관내 통합여론을 주도하였다. 2005년 청주시와 청주시의회가 통합에 대한 ‘청주·청원 통합에 따른 이행결의문’을 공표하자, 청원군수는 5개 선행조건에 대한 수용을 전제로 통합에 긍정적인 입장을 표명하였다. 그

그러나 청원군의회는 동년 5월 ‘청원·청주 통합여부 특별위원회’를 구성하고 반대의견서를 제출하였다. 2005년 9월 29일 주민투표에서, 1차 통합을 추진할 당시보다 높은 찬성률을 기록했음에도 불구하고 청원군민의 53.1%의 반대로 2차 통합 또한 무산되었다.

청주·청원 통합 갈등의 과정은 청주시의 강력한 이해 표출과 청원군의 반대 양상으로 전개되었다. 정부의 도농통합정책은 정주생활권론에 논리적 근거를 두고 있었지만, 청주·청원 통합의 쟁점은 양 지역의 대립적인 지역발전담론을 축으로 형성되었다. 1, 2차 청주시와 청원군의 통합 실패의 주요 요인은 청원군 지역성장연합의 독자적 지역발전론에 따른 담론이라 할 수 있다. 즉 청원군은 통합을 하지 않아도 오창첨단과학산업단지과 오송생명과학단지 조성 등을 연계하게 되면 자체 성장가능성이 높다는 것이다. 또한 도농통합정책의 복잡성과 불확실성도 통합을 저해하는 주요인이 되었다. 즉, 청주시는 정주생활권론의 맥락에서 ‘통합 발전’을 주장하였지만 청원군은 적정도시규모론의 맥락에서 ‘독자 발전’을 주장하는 등 상호간의 이해관계가 표출되었다. 통합 추진과정에서 양 지역의 이해관계의 쟁점은 주로 정치·행정, 경제, 생활문화의 측면에 관한 것들이었다(임정빈·장우영, 2009).

2010년 2월 19일 제3차 통합추진도 청원군 주민의 반대로 결렬되었다. 그러나 2012년 1월 19일 충청북도와 시, 군 단체장의 ‘청주·청원 통합에 관한 원칙과 일정 재천명’의 공동성명서가 발표되었고, 2012년 6월 27일 청원군 주민의 ‘통합 찬성’으로 통합 일정이 본격적으로 시작되었다. 이에 청원군·청주시통합추진위원회가 구성되고, 2013년 1월 1일 ‘충청북도 청주시 설치 및 지원특례에 관한 법률안’이 국회를 통과함에 따라 통합에 따른 일련의 일정이 적극적으로 추진되었고, 2014년 7월 1일 통합 ‘청주시’가 출범하게 되었다(그림 1, 2).

충북지역 내 12개 시·군 경제력 평가에서 각각 1위와 2위를 차지하는 청주와 청원의 통합은 양적으로 충북 지역 내 최대의 경제권을 형성함은 물론 경제 성장기반, 실물경제, 금융경제, 재정 등의 분야에서도 도내 다른 지역과 비교할 수 없을 정도로 질적으로도 우세하다. 이에 통합 청주시는 전국적인 경쟁력은 물론 중부권 최대의 핵심도시로서의 역할을 수행하고 충청북도 발전 동력의 중심축이자 원동력으로 도약할 발판을 마련하게 되었다(충청북도, 2016).

표 2. 청주시와 청원군의 통합 추진 과정 및 연혁

구분	일자	추진 내용
제1차 청주시·청원군 통합추진	94. 3.17	내무부 도·농통합지침 발표
	94. 3.22	청주시·청원군 도·농통합 권유대상지역으로 선정
	94. 4.25	내무부 도·농통합지침에 의한 주민의견조사 → 청원군 주민반대 통합 결렬 (청원군: 찬성 34.3%, 반대 65.7%, 청주시: 찬성 76.5%, 반대 23.5%)
제2차 청주시·청원군 통합추진	05. 5.26	통합이행결의문 발표(청주시·청주시의회)
	05. 7.11	청주·청원 통합추진일정 발표(청주시장·청원군수)
	05. 7.28	청주·청원 행정구역 통합 합의문 발표(청주시장·청원군수)
	05. 9.29	주민투표실시 → 청원군 주민반대(53.5%) 통합 결렬
제3차 청주시·청원군 통합추진	09. 8.28	행정안전부 자치단체 자율통합 지원계획 통보
	09. 9.28	청주·청원 통합 건의서 제출(청주시, 청주시의회, 청주시민, 청원군민)
	10. 2. 6	청주·청원 통합 공동담화문 발표
	10. 2.17	청주시의회, 청주·청원 통합 의결(전원 찬성의결 및 결의서 채택)
	10. 2.19	청원군의회 만장일치 통합반대 의결 → 통합 결렬
제4차 청주시·청원군 통합추진	12. 1.19	“청주·청원 통합에 관한 원칙과 일정 재천명” 도·시·군 단체장 공동성명 서 발표
	12. 3. 8	제1차 청주·청원 통합추진 공동협의회 개최
	12. 4.13	통합 결정 방식 확정(청원군은 주민투표, 청주시는 시의회의결)
	12. 4.24	청원·청주통합추진 합의문 서명(상생발전방안 39개사항 75개 세부사업 및 통합결정방식 합의), 청원군은 주민투표, 청주시는 지방의회의결
	12. 4.25	청원군수, 주민투표 실시건이에 따른 대 군민 담화문 발표
	12. 4.30	충청북도의회 ‘만장일치’로 통합 찬성의견 제시
	12. 6.21	청주시의회 ‘만장일치’로 통합 찬성의견 제시
	12. 6.27	청원군 주민투표 결과 ‘통합 찬성’ 결정(투표율 36.8%, 찬성 78.6%)
통합 ‘청주시’ 추진 및 출범	12. 8.29	청원군·청주시통합추진위원회, 통합시 명칭 ‘청주시’로 선정
	13. 1.23.	「충청북도 청주시 설치 및 지원특례에 관한 법률」 제정(법률 제11624호)
	13. 3.11	안전행정부 통합청주시 4개구 설치안 승인
	13. 4. 9	청원·청주통합추진공동위원회 위원 9명 구성
	13. 5. 9	청원·청주통합추진공동위원회 자문단 25명 위촉
	13. 4.30	청원·청주통합추진공동위원회 제10차 회의 ‘통합청주시 4개구 구역 확정 안’ 심의·의결
	13. 5.30	청원·청주통합추진공동위원회 제13차 회의 ‘통합 청주시 4개구 명칭’ 심 의·의결
	13. 6. 29 ~ 6.30	청원·청주 통합시·군민협의회 ‘통합 청주시 발전기원 주민화합한마당 행 사’ 개최
	14. 1.29 ~ 2.20	청원·청주통합추진공동위원회 통합 청주시 자치법규를 입법예고
	14. 6.13 ~ 6.17	청주시와 청원군의 행정정보시스템 통합 모의훈련 실시
	14. 6.17	‘한눈에 보는 100만 통합 청주시 길라잡이’ 35만부 제작, 배부
	14. 7. 1	통합 청주시 출범

자료 출처: 청원청주통합추진공동위원회(<http://blog.daum.net/nscj/55>); 김진덕·남윤명, 2013.

IV. 정리 및 결론

...토론

참고문헌

- 국토지리정보원, 2010, 한국지명유래집(충청편)
- 김순배, 2009, 한국 지명의 문화정치적 변천에 관한 연구: 구 공주목 진관 구역을 중심으로, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 남기현, 2005, 청주·청원 통합(운동)의 전략과 방향, 충청대학논문집, 28, 139-152.
- 이영희, 2010, 지명을 통한 장소정체성 재현과 지명영역의 변화: 충주지역 지명을 사례로, 한국지역지리학회지, 16(2), 110-122.
- 임병조, 2009, 지역정체성의 구성과 제도화, 대한지리학회지, 44(1), 89-104.
- 임정빈·장우영, 2009, 도농통합의 정치경제: 청주시·청원군 통합실패 사례를 중심으로, OUGHTOPIA, 24(1), 233-262.
- 조성욱, 2004, 지역 인식과 지명의 역할, 지리교육논집, 48, 208-221.
- 최재현, 2005, 세계화시대의 지역과 지역정체성에 대한 개념적 이해, 한국도시지리학회지, 8(2), 1-17.
- 충청북도, 2016, 한국지리지 충청북도.
- 한국지방행정연구원, 2000, 「도농복합형태의 시」 제도분석과 발전방향.
- 행정자치부, 2016, 2016 행정자치통계연보(2015.12.31. 기준).
- 행정자치부, 2017, 지방자치단체 행정구역 및 인구 현황(2016.12.31. 기준).
- 행정자치부, 2017, 지방자치단체 행정구역 및 인구 현황(2016. 12. 31. 현재).
- 국가법령정보센터(지방자치법), <http://www.law.go.kr/2017.05.18>. 최종열람).
- 뉴스1, 2013.5.9/ <http://news1.kr/articles/1126630>
- 충북일보, 2013.08.04.
- 동아일보, 2013.05.30.
- 행정자치부(지방행정체제 개편), <http://www.moi.go.kr/2017.07.01>.
- 행정자치부, 지방자치제도(업무안내-지방행정실-지방자치제도), <http://www.moi.go.kr/2017.6.30>.

원근법의 관점으로 환경확대법 다시보기

최 석 환 · 남 상 준

서울문덕초등학교 · 한국교원대학교

들어가는 말

사회과 연구자들은 교육과정을 구성하는 내용 조직의 문제를 scope(범위)와 sequence(계열)의 틀로 생각한다. 어떤 내용을, 어떤 수준에서 교육과정에 포함시킬 것인가를 결정하고 이렇게 선정된 내용을 어떤 순서로 가르칠 것인가를 보여주는 것이 사회과 연구자들의 과제라고 할 수 있다.

범위와 계열을 결정하는 틀로서 사회과에서 통용되는 환경확대법은 학습 주제를 가족과 같이 어린이로부터 가깝고 좁은 공간에서부터 점차 이웃, 고장, 지역 사회 등 넓고 먼 공간으로 확대한다는 아이디어이다. 내용 범위는 물리적, 심리적 크기에 따라 구분하고 작은 공간에서 큰 공간으로 확대하는 계열을 취한다.

이 글에서는 환경확대법에 대한 다양한 논의 과정을 살펴보고 환경확대법의 가능성을 살펴보고자 한다. 그리고 환경확대법의 전제인 가까운 것과 먼 것의 구분에는 데카르트의 세계관과 근대 과학의 공간관이 자리 잡고 있다고 보고, 세계를 바라보는 근대적, 과학적 구성 방식으로서 원근법에 대해 살펴보고자 한다. 근대적 세계 인식의 방식으로서의 원근법과 그의 교육적 유틸리티를 할 수 있는 환경확대법이라는 관점에서 환경확대법의 숨어있는 전제라 할 수 있는 주체의 위치, 소실점에 위치가 지니는 함의를 논의하고 이를 통해 다양한 중심의 가능성, 여러 원근법의 충돌과 접합을 기반으로 하는 환경확대법의 가능성을 그려보고자 한다.

I. 환경확대법에 대한 논쟁

환경확대법은 어린이들의 요구를 반영하여 교육과정을 구성하려는 노력에서 출발했다. 그러나 학생들의 흥미조사를 토대로 한 교육과정 조직이 오히려 사회적 진보 논리를 반영했다는 비판이 일어났다. 이러한 비판에 대해 사회과연구자들은 환경확대법을 심리적으로 보완하고 지식이 가진 복잡성을 학년별 수준에 맞게 번역하는 동시에 기존의 환경확대법의 구도를 유지하면서 다른 나라의 소재를 전학년에 도입하는 등 심리적 친숙성을 유지하려 노력하였

다. 이렇게 환경확대법은 교육과정 사조의 변화에 따라 신축적으로 사용되어왔으면 각 시대 별로 강조된 교육내용을 어린이의 심리적 특성에 맞게 번역하는 도구로 사용되어 왔다.(김영석, 2000)

김영석은 학습자(주체)와 환경(교과, 객체)의 관계에 주목하여 주체가 환경과의 상호작용하는 방식이 무엇이냐에 따라 학자들마다, 교육사조마다 견해가 달라질 수밖에 없고 따라서 교육사조별로 환경확대법의 의미는 달라질 수밖에 없다고 주장하였다.(김영석, 1997) 이러한 견해에 따르면 환경확대법도 학습자(주체)의 논리에 입각해서 교육과정을 구성한 것인지, 교과(객체)의 논리에 따른 것인지에 따라 다양한 견해가 존재할 수 있다. 사회과의 전통도 이러한 구도 속에서 바라볼 수 있다. 초등사회과가 사회인식을 형성하는 통합 사회과의 성격을 계속 유지하는 한 교육사조의 견해가 달라진다 하더라도 환경확대법은 그 변화를 수용할 수 있는 범용성을 가지고 있는 것이다.

환경확대법을 인간 활동의 기본 범주에서 출발하여 시간과 장소에 관계없이 보편적으로 적용 가능한 인간생활의 토대로 이해한 캐스웰(Caswell)과 한나(Hanna)는 버지니아 교육과정 개발과정에서 통합적 접근을 추구하였다. 버지니아 교육과정 중 사회과는 인간관계를 이해하고 인간관계를 증진시키는데 그 목적을 두었다. 이에 따라 한나는 인간관계를 중심으로 범위(scope)를 제시하였다. 생산, 분배, 소비, 보존, 수송과 의사소통, 탐험과 정책, 여가, 교육, 자유의 확장, 심미적 표현, 종교적 표현, 개인적 통합, 이렇게 12개가 사회기능으로 종합하여 제시된 범위였다. 그리고 한나는 아동의 흥미를 중심으로 접근하는 계열(sequence)을 강조하며 내용 조직 원리로 환경확대법을 제시하였다. 이때의 환경 확대법은 학습자의 경험 세계에 따라 학습 주제를 배열하는 것이었고 가깝고 직접적인 환경일수록 친근감을 갖고 흥미를 느낄 수 있다는 전제를 바탕으로 구성된 조직 원리였다.(Hanna, 1934; 권오정·김영석, 2003 재인용)

그러나 버지니아 교육과정에 대해 기존 사회질서를 중시하는 보수적인 안이라는 비판도 있었다. ‘아동의 흥미’와 ‘사회적 기능’의 조화를 목적으로 좀 더 환경확대법에 가깝다는 평가를 받는 산타바바라 교육과정 이후 한나는 환경확대법의 적용과 관련하여 여섯 가지 원칙을 제시하고 있다. 첫째, 동심원으로 표상된 공동체의 확대 순서는 논리적으로 전개되어야 한다. 둘째, 확대되는 공동체는 인간 활동의 기본 요소들을 다루되 특정 공동체 사회의 관심과 문제에 수준을 맞추어야 한다. 셋째, 특정 동심원 공동체에 속해있다는 소속감이 다른 공동체의 소속감과 충돌되는 것으로 보아서는 안 된다. 넷째, 가족, 학교, 이웃, 고장 공동체 사회는 의미 있는 초기의 환경을 제공하도록 노력해야 한다. 다섯째, 어떤 단일 지역 공동체가 특정 학년에서 그 지역의 중심과 주변의 관심 내용을 강조하여 교육할 수 있다. 여섯째, 동심원으로 표현되는 각각의 공동체들은 정치, 경제, 사회적 환경을 반영한 역사적 차원을 갖고 있다.(Hanna, 1987) 이러한 원칙들은 환경확대법의 적용이 경직하지 않음을 보여준다고 할 수 있다.

지식획득과정에서 학습자의 경험과 감각이 중요함을 강조하는 아동의 공간인지 발달에 관한 이론은 환경확대법의 근거 중 하나였다. 따라서 초등 사회과에서 이루어진 환경확대법에 대한 논의는 지리교육에서 주도적으로 이루어져왔다. 심승희는 환경확대법에 대한 논의는 주

로 초등지리교육에서 이루어지고 있으며 초등 지리교육과정에 대한 주요 논의로는 거의 유일하다고 평하고 있다.(심승희, 2008) 권정화는 환경확대법을 루소의 전통(생활세계 지리교육)에 근거하여 친숙한 것에서부터 학습을 시작하자는 의도로 교육과정을 구성하는 것으로 이해하였다. 환경확대법을 통해 학생의 사적 지리를 공적 지리와 연계해 줄 수 있도록 학습 경험을 제공할 수 있고 이를 통해 장소감이 지닌 폐쇄성을 극복하고 타인의 장소감을 이해할 수 있다.(권정화, 2015) 환경확대법의 방향성에 주목한 류재명은 좁은 지역일수록 깊은 논의가 가능하고 지역이 넓어지면 주제가 알아지기 때문에 가깝고 좁은 지역을 다루기 쉽다는 전제가 틀렸을 수도 있다고 주장하였다.(류재명, 1998) 이에 대해 남호엽은 지역이 좁아질수록 깊은 논의가 가능하고 넓어지면 주제가 알아질 수 있다는 전제 자체가 지리학의 지역연구 방법에 의한 것이라고 지적하였다. 즉, 사회과에서 도입한 환경확대법이 지리학의 방법론에서 출발한 것이 아니라 아동의 인지발달 특성에 입각한 학습 원리로 도입된 것이기 때문에 지리학의 논의로 환경확대법을 평가하기 어렵다는 것이다. 따라서 환경확대법을 탄력적으로 운영할 것을 주장하였는데, 기존 환경확대법의 테두리 내에서 역동적인 세계인식의 가능성을 모색하였다.(남호엽, 2002)

탄력적 환경확대법은 지역의 개념을 객관적 실체로서 특정 공간 스케일로 한정시키지 않고 사회적 현상의 작동 방식과 범위에 따라 다양하게 나타날 수 있다고 주장하였다. 이렇게 지역을 경험할 수 있고 관찰할 수 있는 부분과 유동적이고 복합적인 성격을 가진 공간으로 재정의하여 사회과 내용 구성을 시도하려는 것이었다. (이영희, 남상준, 2005) 장혜정은 내용조직 원리로서 학습자의 일상공간에서의 경험을 반영하여 환경확대법의 재개념화를 만들어가자는 제안을 하기도 하였다.(장혜정, 2009) 심승희는 기존 환경확대법의 경직성을 비판하며 출현한 탄력적 환경확대법의 구체적 내용 개발이 부족하기 때문에 초등수준에서 적합한 세계 스케일의 학습 주제가 무엇인지 구체화할 수 있는 논의와 더불어 지리영역에 한정된 환경확대법 논의에서 일반사회, 역사 영역과의 관계를 포괄한 환경확대법의 논의가 필요하다고 주장하였다.(심승희, 2008)

그렇다면 환경확대법을 일반사회, 역사, 지리 영역을 포괄한 통합의 관점에서 시작한다는 것은 무엇을 의미하는 것일까. 이 글에서는 비록 인문학적 배경과 사회과학적 배경으로 나뉘기는 하지만 사회과를 구성하는 모학문이 자신들의 고유한 사고 양식을 만들기 시작한 시점에서 출발하고자 한다. 즉 신의 자리에 인간의 이성이 놓인 시기에 세상을 바라보는 방식인 원근법에서 출발하는 것을 제안하고자 한다. 환경확대법은 근대 과학적 인식의 출발이라 할 수 있는 데카르트로부터, 그리고 세계 인식 방법이었던 원근법에서 출발하였다.

II. 원근법

1. 르네상스의 선원근법

근대 이전의 자연 풍경을 그린 그림을 우리는 ‘산수화(山水畵)’라고 부른다. 하지만 당시에는 ‘산수화’라는 용어가 없었고, 이는 근대 이후에 시각으로 당시의 그림을 보면서 산(山)과 물(水) 등의 자연을 그렸다는 의미에서 소급적으로 붙여진 이름이다. 파노프스키의 원근법(파노프스키 1927; 심철민 역, 2014)을 가라타니 고진은 문학에 투영시켜 설명하는데 그는 근대 문학을 특징짓는 주관성이나 자기표현이라고 하는 발상 자체가 세계는 ‘고정된 시점을 지닌 한 사람’에 의해 파악된 것이라는 사태와 대응하고 있다고 보고 있다. 고진이 보기에 근대 풍경화는 “고정된 시점을 가진 한 사람을 통해 통일적으로 파악된 대상”으로서 하나의 소설점을 갖는 기하학적 원근법이고 이는 소설에서의 묘사법과 동일하다.

고대의 벽화에서도, 그리스정교의 성화에서도, 근대 이전 동양 회화에서도 원근법은 존재했다. 우리에게 익숙하지 않은 사실은 르네상스의 선원근법이 발전의 최종단계가 아니라는 것이고 특정 원근법이 왜 그 시대에 나타났는지는 따로 이유가 있다는 것이다. ‘상징 형식으로서의 원근법’에서 파노프스키는 원근법은 환영주의적 공간을 제작하는 관례적 장치이며, 따라서 상이한 역사적 시기마다 각기 다른 원근법 원리가 사용되었다고 본다. 그러므로 르네상스의 선원근법은 단지 하나의 특수한 문화의 일부분이며 다른 원근법적 구성에 대해 어떤 고유한 권위도 가질 수 없다. 그것은 당대의 이탈리아에 만연해 있던 철학과 과학 원리들과 관계되어 있다.(강미정, 2003)

현재 우리는 3차원의 세계를 2차원에 재현하는 방식으로 15세기 르네상스 시대 이탈리아에서 만들어진 원근법에 따르고 있다. 다른 말로 현대성의 시각체제는 원근법적 시각양식에 의해 규정된다고 할 수 있다. 15세기 르네상스 시대 이탈리아에서 창안된 이 원근법은 단순한 재현양식에 그치지 않는 사회전체적인 시각양식을 확립하였으며, 17세기 이후 현대성의 시각적 토대가 되었다. 동질적이고 무한한 합리화된 공간을 설정함으로써 고대 및 중세와 단절하는 원근법은 곧 시각의 합리화였다.

브루넬레스키는 산 조반니 세례당에서 원근법 실험을 했다고 하는데 이 과정은 다음과 같다. 먼저 산타 마리아 델 피오레 대성당의 정면 현관에서 약 한 걸음 정도 안쪽으로 들어간 위치에서 세례당의 모습을 작은 패널에 선원근법 체계에 맞추어 정교하게 그린다. 이렇게 완성한 그림 중앙에 작은 눈구멍을 뚫는다. 그리고 한 손으로는 패널의 그림면이 바깥을 향하도록 얼굴 앞에 대고 다른 한 손으로는 거울을 마주 든다. 이때 패널의 구멍을 통해 보이는 세례당의 모습이 실제 모습으로 착각할 정도였다고 한다. (조은령·조은정, 2015)

브루넬레스키가 이렇게 복잡한 과정으로 원근법을 만든 이유는 바로 가운데 뚫린 구멍에 있다. 이는 그림을 관찰할 고정된 단일시점을 확보하기 위해서였다. 브루넬레스키는 사람들이 그림을 잘못된 시점에서 보는 일이 없도록 높낮이는 물론 방향과 거리를 정해두고 그림에다 작은 그림을 뚫었던 것이다. 브루넬레스키의 선원근법 실험은 리얼리즘적 재현의 완벽한 환

영을 구성함으로써 소실점의 발견과 이 소실점을 가지고 가시적인 대상들이 수렴되는 현상, 그리고 원근법은 이 소실점과 눈을 일치시킴으로써 얻어지는 것이란 사실을 논증하였다.

소실점과 지평선 및 거리점, 그리고 창문으로서의 그림 평면과 그것을 격자화하는 베일로 무장한 알베르티의 규칙은 바로 이 시각의 합리화를 기하학적 원리에 입각하여 체계화하고 그 표현을 부여하는 것이다. (노성두, 1999) 알베르티가 복잡한 과정으로 체계화한 이유는 화가들이 외부 세계를 정확하게 인식하고 이를 수학적 법칙에 따라 화면에 합리적으로 재구성할 수 있도록 하기 위해서였다. 이렇게 원근법에 의해 수학적으로 합리화된 시각 공간은 데카르트적 공간이 되었고, 소실점과 관람자의 시점은 일치되어 세계 중심으로서 데카르트적 주체가 그 자리에 자리 잡게 되었다. 소실점은 응시의 자리였고 주체의 자리였다.

2. 데카르트와 카메라 옵스큐라

보다(Voir)는 안다(Savior)를 뜻하는 것이며 철학적 개념들, 즉 반성(Reflection), 사유(Speculation), 전망(Vision) 등의 어원을 살펴보면 ‘보다’라는 지각과 연관되어 있다. 우리의 신체 기관 중 눈은 무엇인가를 찾아 능동적으로 세계에 개입한다. 듣는 것으로 세계와 관계 맺으면 다른 존재가 말을 건넌 때까지 기다리고 따르는 수동성이 전제되는 것처럼 눈이 세계에 개입하고 관여하면서 사람과 삶의 관계, 철학과 삶의 관계는 눈으로 관찰된 능동적이면서 이론적 관계가 된다. 비록 인간의 역사는 시각 중심으로 움직여왔지만, 시각중심 문화만이 인간이 만들 수 있는 유일한 문화라고 주장할 수는 없다. 시각 중심의 문화는 그리스 전통에 속한다고 볼 수 있다. 시각 중심에서 벗어난 청각 중심의 문화를 갖고 있는 지역들이 있어왔고 지금도 존재하고 있다. 그리스인에게 나체상은 시각적 투명함을 구현한다는 이유로 가장 고귀한 예술적 이념을 표현한다고 간주되었다. 하지만 유태인과 마호메트의 유일신은 고귀한 정신을 책으로 보여주지 않고 들려준다.

본다는 것은 순수한 신체를 통한 지각 과정만을 의미하는 것은 아니다. 본다는 것은 사회적으로, 역사적으로 형성된 ‘보는 방식’을 교육받는 사회문화적인 과정인 것이다. 지배적인 시각 양식, 즉 보는 방식은 개인에게 일정한 시점(point of view)을 부여하여 개인을 하나의 주체, 즉 보는 주체로 구성하게 된다.

근대 원근법에서 공간은 데카르트(Descartes)적 공간이다. 근대적으로 인간이 외부를 바라보는 방식은 데카르트의 코기토로부터 비로소 발생하였다. 데카르트의 손을 잡고 서양철학은 중세의 터널을 빠져나왔다. 이제 철학의 중심 문제는 신에서 인간의 인식 능력으로 옮겨졌다. 그런데 인간에게 인식할 수 있는 능력이 있을까? 방법서설의 관심은 수학적 방법으로 신의 영역이었던 명증성을 인간 스스로 보장하는 방법이었다. 데카르트는 사물의 복잡성을 수학적 인 구조로 설명하려 하였다. 이를 위해 사물은 수학적 질서를 따르는 것으로 간주되었고 데카르트에 의한 새로운 인식론은 ‘보편 수학’을 추구하였다. 하지만 인간의 눈은 지극히 제한적이다. 인간은 빛이 없으면 아무 곳도 볼 수 없는 한계가 있다. 심지어 거짓을 보기도 한

다. 인간들은 자신들이 ‘눈으로 본 것’을 그대로 믿고 지구가 우주의 중심이라고 생각했다.

데카르트에게 천동설은 인간의 시각이 환영에 얼마나 잘 속는지를 보여주는 하나의 증거였다. 환영을 제거하기 위해서 그리고 인간이 눈이 갖는 생물학적인 한계를 뛰어넘기 위해서 인간은 도구가 필요했다. 데카르트는 망원경의 발명에 고무되었고 기계와 함께 그리고 기계를 통해서 철학이 달성하려고 하는 최고의 목표인 ‘명증성’에 도달하려 했다. 데카르트가 인간의 시각을 보정해주는 기계의 발명에 얼마나 고무되었는가는 서설인 방법서설의 보론인 ‘굴절광학론(Optics)’에서 볼 수 있다. 데카르트는 생물학적 시각의 충분하지 않음을 보충할 수 있는 보다 정밀한 도구에 대한 갈망으로 표현되는데, 그것이 카메라 옵스큐라(camera obscura)이다.

카메라 옵스큐라는 환상을 제거하여 시각의 중립성을 획득하기 위한 도구였다. 데카르트는 결국 생각하기 위해 기계의 힘을 빌리게 된다. 카메라 옵스큐라는 세계에 대한 객관적인 진실에 도달할 수 있는 보증된 장치라는 인식론적 비유이기도 했다. 카메라 옵스큐라를 통해 관찰자는 관찰 대상과의 차가운 거리를 유지할 수 있게 되었는데 관찰자에게 떨어져 있는 세계를 충실히 재현하기 위해 이 거리는 필요했다. 거리를 유지하면서도 세계를 재현해주는 카메라 옵스큐라의 도움으로 환상과도 거리를 유지할 수 있게 되었다.(노명우, 2007)

사물의 크기는 관찰자가 가깝게 있는지 멀리 있는지에 따라 결정된다. 사물의 형태는 관찰 지점의 변화에 따라 달라진다. 사물의 크기와 형태는 원래 그 사물의 크기와 형태는 원래 사물과는 아무런 상관없는 관찰 지점의 위치에 따라 달라진다. 원근법의 중심점은 그림을 그리는 사람이나 그림을 감상하는 사람의 눈과 일치하며, 철학에서는 세계를 관찰하는 철학자의 눈에 상응한다. 유동적인 세계는 캔버스 위에 재현되면서 고정된다. 이렇게 재현된 사물은 응시하는 주체가 명령하는 원칙에 따라 배치된다.

그렇다면 주체가 본 것을 어떻게 객관화시킬 것인가. 객관화를 위해 사물을 관찰하는 주체는 세계에서 한 발 물러서야 한다. 이에 따라 주체의 세계 관계성은 파괴되고 ‘세계 내 존재’였던 주체는 ‘세계 밖 존재’가 된다. 원근법에 의해 대상 세계를 재현하는 화가는 그림 속에 객관성을 만들어 내는 주체이고 객관성을 지니기 위해 기하학적 중립성을 지녀야 한다. 원근법은 주체의 인식 조건에 의해 어쩔 수 없이 한정 지어지는 주관적 시각의 한계를, 주체가 만들어낸 객관성에 의해 해결하려는 시도이다. 르네상스의 원근법은 방법론적으로 통제 가능하고, 주체의 조건에 의해 만들어지고, 수학적 조작이 가능하도록 만들어진다는 점에서 데카르트 철학의 다른 모습이다.(노명우, 2007) 데카르트의 “나는 생각한다(cogito)”는 르네상스 원근법의 화가의 관찰 시점에 상응한다. 그런데 사회과의 시민성이 사회로부터 한 발 물러선 ‘사회 밖 시민’일 수는 없다. 그리고 이렇게 획득된 시각이 오로지 나만의 시각인지도 확실하지 않다.

3. 권력의 시선

기술적으로 연장된 인간의 기계적 눈은 신 중심에서 인간 중심의 과학으로의 에피스테메(Episteme)의 변화를 의미했다. 우주의 질서를 알고 있는 것은 신뿐이었다. 이제 인간은 연장된 ‘기계 눈’의 힘을 빌려, 볼 수 없었던 것들을 볼 수 있고 관찰할 수 있게 되었다. 망원경을 가진 인간은 더 이상 우주의 체계를 신의 언어를 빌려 설명하지 않는다. 현미경을 가진 인간은 금기의 대상이었던 인간 육체에 대해서도 관찰자의 시선을 들이대었다. 눈은 이제 에피스테메의 기관이며, 진리는 눈의 진리, 시각의 진리이다. “18세기 말부터 본다는 것은 인간의 육체에 희미하게 남아 있던 부분을 모조리 실험의 대상이 되도록 했다. 예컨대 근대의 학은 계몽 정신이 허락했던 딱딱함, 어두움, 두꺼움이라는 표현을 더 이상 허락하지 않은 채, ‘인식한다는 것’이라는 새롭게 등장 한 의학적 시선이 그곳을 파헤치고 형태를 지워 투명한 대상으로 만들도록 강요하기에 이른 것이다.” (푸코, 1936; 홍성민 역, 2006)

절대군주제의 시대 그 큰타자의 응시는 군주의 응시였다. 푸코가 분석하는 벨라스케스의 ‘시녀들’은 고전주의 재현의 질서를 재현하는 가운데 이 재현의 질서가 곧 권력의 응시가 구축하는 시각체제의 문제임을 보여준다. (푸코, 1975, 오생근 역, 2003)

원근법적 시각양식은 권력의 시선을 구현하였다. 원근법에 의해 구성되는 자율적 예고를 갖춘 시각 주체는 다른 한편으로는 자신을 구성하는 응시의 점과 눈의 일치를 통해 큰타자의 응시에 종속된다. 초월적 주체가 자리하는 응시의 자리로서의 소실점, 즉 그림의 중심점은 큰타자의 응시가 위치하는 곳이다. 이런 면에서 큰타자의 자리에서 자신을 봄으로써 관람자가 주체가 되는 과정은 개별 존재가 큰타자의 응시를 내면화함으로써 그것의 시점에 자신을 동화시키는 응시의 내면화 과정이기도 하며, 주체화는 곧 종속이라는 양면적 과정은 원근법에 의해 시각의 장에서 실현되는 것이다. 원근법의 중심에 있는 주체는 큰타자의 응시를 내면화하는 것이라는 지적은 환경확대법의 중심에 어린이가 위치하지 않을 수 있다는 뜻을 내포한 것일 수 있다.

4. 공간의 동질성

가라타니 고진은 ‘일본근대문학의 기원’이 되는 시점을 메이지 20년대로 손꼽는다. 그리고 근대문학을 포함한 근대적 인식틀을 형성시킨 동인으로 언론일치, 일신교(기독교), 의무교육, 원근법 등을 제시한다. 이 동인들이 복잡하게 얽히고 섞힘으로써 ‘근대인’으로서 일본인이 탄생한 것이다.(고진, 1980, 박유하 역) 내면의 언어, 자기표현의 양식으로서 언론일치와 온갖 금기들과 의미들에서 벗어난 유일신의 조화로서의 단순한 자연, 기존의 생산관계, 계급, 공동체에 따로 따로 속해있던 의무교육 대상 어린이들을 연령별로 균질한 것으로 만들어버린 의무교육 제도가 근대 일본인을 탄생시킨 산파였음을 여기서는 따로 자세히 논하지는 않겠다.

깊이감, 측정 가능한 “균질 공간” 또는 주관-객관이라는 인식론적 원근법, 그것은 ‘이

곳’과 ‘저곳’을 교환 가능한 것, 치환 가능한 것으로 만드는 인식틀이다. 근대 이전에는 교환가능성을 질문하는 것 자체가 제한적일 수밖에 없었다. 왜냐하면 근대 이전에는 ‘이곳’과 ‘저곳’은 엄연히 질적으로 다른 것으로 여겨졌으며, 따라서 ‘이곳’과 ‘저곳’을 치환가능하다는 생각 자체가 존재할 수 없었다. 원근법적 질서는 무한히 펼쳐진 동질적이고 측정가능하며 어디에도 질적 차이가 없는 공간이다. 인간이 계산하여 정복할 수 있는 무한한 물질 세계, 이것이 원근법적 질서가 보여주는 세계이다. 15세기에는 원근법을 코멘수라티오(commensuration)이라고 불렀는데 이 코멘수라티오는 ‘측정할 수 있는’, ‘같은 단위로 잴 수 있는’이라는 뜻이다. 신이 창조한 세계 안에서 유한한 존재였던 인간이 무한한 물질 세계 위에서 도구로 세계를 측정하는 지위에 오른 것이다.

환경확대법에 대한 지금까지의 논쟁은 지역화와 관련된 내용을 제외하고, 확대하는 공동체의 수준에서 그 경계의 성질과 관계에 집중하거나 그 방향이 가족을 중심으로 가느냐, 국가를 강조하는 방향으로 가느냐와 같이 원근법이 하나가 있다는 전제에서 출발한 것이라고 할 수 있다. 그리고 그 원근법은 교환 가능하고 치환 가능한 인간이 정복하고 계산할 수 있는 무한한 물질 세계를 기반으로 구축된 것일 수 있다. 하지만 어린이들이 경험하는 여러 공동체의 수준을 중심과 주변의 논리로 기술하지 않으면서, 측정되지 않는 원근법의 내러티브로, 서로 치환되지 않고 균질하지 않은 여러 내러티브들의 충돌과 교섭으로 접근하는 가능성에 대한 논의도 가능할 것이다.

Ⅲ. 환경확대법에 논의에 대한 제안

지금까지의 환경 확대법에 대한 논의 중 어린이를 가운데 두고 사회인식의 경로가 가족과 지역에서 공동체와 국가로 점진적으로 나아가도록 하는 형태 자체에 대한 문제의식은 없었고 본다. 오히려 이러한 방식이 단일 문화 편향적이고 지역이나 자민족 중심주의로 흐를 수 있기 때문에 적합하지 않다고 비판하거나 시공간적 폐쇄성을 보이는 환경확대법을 폐기하고 주체중심 접근법으로 대체하자는 것이 많았다.

비록 하나의 환경확대 원칙들에 따라 동심원적 공동체 간의 경계를 확장 가능한 열린 경계로 바라본다고 하더라도, 그 동심원의 중심에 어린이를 주체로서 자리 잡는 형태에 대한 반응은 필요하다. 그 자리는 큰타자의 자리이기 때문이다. 선원근법의 방법론에 따르면 중심은 ‘고정된 시점’을 지닌 한사람에 의해 통일적으로 파악되는 자리인데, 그 한 사람이 큰타자가 된다는 것은 환경확대법의 기반 중 하나인 ‘사적지리’의 존립을 어렵게 한다. 또한 합리적으로 이해가능하다는 원근법의 가정은 세상을 객관화할 수 있고 세상을 교환 가능한 균질 공간으로 이해함을 뜻한다. 이때 카메라 옵스큐라의 방법론에 따라 세상을 객관화할 수 있는 위치인 ‘세계 밖 존재’가 된다면 ‘사적지리’의 존립 가능성을 찾기 쉽지 않을 것이다. 브루너는 교육목적의 복잡성을 논의하면서 사고하는 방법, 의미를 구성하는 방법, 그리고 세계를 경험하는 방법과 관련된 이율배반을 지적하면서 인간 경험을 보유하고 있는 한 쪽인 ‘지역

적이고 현지적 지식(local knowledge)'은 그 자체로 당연히 합법적이기 때문에 어떤 '더 높은', '더 권위 있는' 보편적 해석으로 환원될 수 없다고 지적한다. (Brunner, 1996; 강현석·이자현 역, 2005) 동심원적 공동체 간의 경계 보다 중요한 것은 이러한 동심원이 하나가 아니라는 것이다. 우리가 상상할 수 있는 원근법은 큰타자가 가운데 자리잡은 하나의 동심원이 아니라 여러 자아가 각자의 이야기를 담은 여러 개의 동심원이 서로 만나고 부딪히는 원근법이다.

어린이들의 경험 세계 중에서 비교적 균질적이지 않은 것들은 무엇인가? 그리고 비교적 균질적이지 않은 범주의 특징은 무엇인가? 좀 더 구체적으로 어린이들의 경험 세계 중에서 가깝고 구체적인 것들 보다 멀고 추상적인 것은 비교적 균질적인 것이라고 할 수 있지 않을까? 한국의 어린이가 일본의 어린이와 서로 다른 내러티브를 가지고 있는 것처럼 서울의 어린이와 부산의 어린이, 철원의 어린이가 서로 다른 내러티브를 가지고 있지만 대한민국이라는 원근법은 공유하는 것은 아닌가? 따라서 이렇게 서로 다른 원근법들 사이에 생겨나는 모순이나 충돌, 그리고 교섭의 가능성의 중요성이 커지게 된다.(강상중·요시미 순야, 임성모·김경원 옮김, 2004)

교육내용을 조직하는 연구자가 환경확대법의 가운데에 어린이를 위치했다고 하더라도 그곳에는 큰타자가 앉아있을 수 있다. 아니 오히려 어린이를 가운데에 위치시킬 수 있는지 그 가능성부터 의심해야 한다. 그리고 어린이들의 작은 공동체 보다 더 큰 공동체에 더 높은 권위를 부여할 수도 없다. 그렇다고 환경확대법을 폐기하자고 주장하는 것은 아니다. 오히려 환경확대법의 출발점으로 돌아가자는 주장을 하고자 하는 것이다. 다양한 내러티브들과 그들이 만들어내는 원근법들의 충돌과 교섭이 만들어내는 환경확대법의 모습을 상상해본다.

참고문헌

- 가라타니 고진(1980), **일본 근대문학의 기원**, 박유하 역(1997), 서울:민음사
- 강상중·요시미 순야(2004), **세계화의 원근법-새로운 공공공간을 찾아서**, 임성모·김경원 역, 서울:이산.
- 권오정·김영석(2003), **사회과교육학의 구조와 쟁점**, 서울:교육과학사.
- 권정화(2015), **지리교육학 강의노트**, 서울:푸른길.
- 조은령·조은정, **혼자 읽는 세계미술사 1, 2**, 파주: 다산북스.
- 강미정(2003), E. Panofsky의 미술사학에 대한 재고찰-K.Moxey의 문화정치학적 입장을 중심으로, **인문노총**, 50, 211-240.
- 김영석(1997), 환경확대법 존속의 교수론적 근거, **사회과학교육연구**, 2, 55-79.
- 김영석(2000), 환경확대법의 교수론적 근거에 대한 역사적 고찰: 주체와 객체의 관계를 중심으로, **초등사회과교육**, 12, 317-335.
- 김용신(2013), 글로벌 시민교육에서 사회과 환경확대 논리에 대한 비판과 확장해석, **국제지역**

- 연구, 17(3), 3-18.
- 남호엽(2002), 초등학교 지리교육과정의 쟁점과 대안의 모색, **한국지리환경교육학회지**, 10(1), 53-64.
- 노성두(1999), 브루넬레스키의 1차 원근법 시연, **미학·예술학연구**, 10, 145-157.
- 노명우(2007), 시선과 모더니티, **문화와 사회**, 3, 47-83.
- 류재명(1998), 지리교육내용의 계열적 조직방안에 대한 연구, **한국지리환경교육학회지**, 6(2), 1-18.
- 심승희(2008), 우리나라 초등 지리교육과정의 변화: 환경확대법의 적용과 지역 기술 방식을 중심으로, **한국지리환경교육학회지**(구 지리환경교육), 16(4), 347-364.
- 이영희·남상준(2005), 탄력적 환경확대법에 따른 사회과 교육과정 재구성, **초등사회과교육**, 17(1), 143-168.
- 장혜정(2009), 환경확대법의 현황과 과제, **한국사회교과교육학회 학술대회지**, 25-30.
- ErWin Panofsky(1927), *Die Perspektive als symbolische Form*, 심철민 역(2014), **상징형식으로서의 원근법**, 서울:비(도서출판b).
- Jerome Bruner(1996), *The culture of education*, 강현석·이자현 역(2005), **교육의 문화**, 파주:교육과학사
- Michel Foucault(1963), *Naissance de la clinique*, 홍성민 역(2006), **임상 의학의 탄생-의학적 시선의 고고학**, 서울:이매진.
- Michel Foucault(1975), *Surveiller et punir*, 오생근 역(2003), **감시와 처벌**, 파주:나남출판.
- Paul Robert Hanna(1987), *Assuring quality for the social studies in our schools*, Hoover Press Publication.

초등학교 역사영역에 생활사의 도입과 변천

문 재 경

부산효림초등학교

I. 머리말

초등학교 역사영역에 생활사가 언제부터 도입되었는지에 대해서는 연구자들마다 생각의 차이가 있다. 송상현은 3차 교육과정 이후 초등학교는 생활사, 중학교는 연대사, 고등학교는 문화사와 사회경제사로 명시적으로 계열을 정한 이래, 7차 교육과정까지 큰 변화 없이 지속되어 왔다고 하였다.(송상현, 2003, 94)

김홍수는 초등학교에서 생활사 교육이 이미 1차 교육과정기부터 시작된 것으로 보고 있다. 교육 과정에 제시된 교과목의 목표는 5개항으로 제시되었는데, 그 중에서 역사교육에 해당하는 5항의 내용은 “각종의 제도, 시설, 습관 및 문화유산이 우리 생활에 있어서 여하한 의의를 가지는가를 이해시켜, 이를 이용하고 개선하는 능력을 기른다.” 로 되어 있다. 그는 “국민 학교에서는 역사 전체에 대한 이해보다는 현재의 생활과 역사를 관련시켜 민족사를 이해하는 생활사 중심의 접근과 함께 문화사적인 접근 방법을 택하고 있음을 알 수 있다.” 고 하였다(김홍수, 1992, 191)

강선주는 “역사교육에서 생활사는 1960~70년대 생활중심 교육관과의 관련 속에서 개념화 되고 도입되었다. 역사교육에서 생활사 교육은 학생들이 주변에서 흔히 경험할 수 있는 ‘생활’ 과 관련된 소재를 중심으로 과거인의 경험을 선정하여 가르치는 것이다.(강선주 외, 2006, 169-170)” 라고 이야기한다.

또한 “애초에 초등학교 생활사 교육은 역사학계나, 민속학계의 연구 성과에 기초하여 개념화 된 것이 아니라, 사회과의 통합의 원리에 기초하여 조합되고 개념화되었다. 이에 따라 생활사라는 용어를 통하여 역사를 표방하고는 있지만, 그 본질이나, 내용 선정 및 조직 원리, 접근 방법은 역사학과 관련 속에서 체계적으로 정립되지 못하였다.(강선주, 2005, 169-170)” 라고 주장한다.

방지원은 “초등학교 역사교육이 생활사 중심으로 구성되어야 한다는 시각은 제2차 교육과정기까지 표방했던 생활중심 교육과정의 영향으로부터 나왔다.” 고 하였다.1) (방지원, 2006,)

1) 이때 초등학교 역사교육에서 생활사를 강조한 것은 아동의 생활 경험이 교육내용이 되어야 한다는 경험중심 교육과정, 어린 아동들은 구체적이고 경험하기 쉬운 내용을 배워야 한다는 시각이 결합된 것이었다고 할 수 있다.

위 연구들에서는 초등학교 역사영역에 도입된 ‘생활사’가 역사학계나 역사교육계의 요구 보다는 미국에서 들어온 생활중심 교육과정의 영향이나 사회생활과에 역사가 통합되므로 그 영향 때문이라고 보는 시선이 강하다. 내적요인 보다는 외적요인에 의한 도입으로 보는 시각이다.

초등학교 역사영역에서 생활사 적용의 정당성을 이야기 하려면 생활사 도입의 배경과 과정, 적용의 변천과정을 세심하게 들여다 볼 필요가 있다. 이 글에서는 초등학교 역사영역에서 생활사가 도입된 배경과 과정에 대하여 살펴보고, 생활사가 초등학교 역사영역의 내용구성 원리로 확립되어 자리 잡게 된 경과를 검토해볼 것이다. 그리고 최근에 와서는 생활사 적용이 어떻게 달라졌는지를 살펴볼 것이다. 끝으로 이를 바탕으로 초등학교 역사영역에서 생활사 내용 구성이 어떠해야 할 지를 제언하려고 한다.

II. 초등학교 역사영역에 생활사의 도입

여러 연구자들은 초등학교 역사영역에 생활사가 도입된 것이 3차 교육과정부터라고도 하고, 2차 교육과정 때 생활중심 교육과정부터라고 이야기하기도 한다. 혹자는 1차 교육과정의 사회생활과 역사영역의 목표를 근거로 1차 교육과정부터 도입되었다고 주장하기도 한다. 하지만 당시 역사교육자의 글과 교육과정 문서와 교과서 내용을 검토해 보면 몇 가지 이유에서 초등학교 역사영역에 생활사의 도입은 해방 직후 교수요목기부터라고 할 수 있다.

초등학교 역사교육에서 생활사 도입은 첫째, 해방 직후 일제시기 통사 중심의 암기식 역사교육이 갖는 문제의 반성에서 시작되었다고 볼 수 있다. 국어와 국사 교육은 일제 말 중단되었기 때문에 교육 재개를 위해서 제일 먼저 토대가 마련되어야 하는 과목이었다. 훼손된 민족적 자긍심의 회복 측면에서도 자국어와 자국사는 중요했다.(민성희, 2015, 18-19)

해방 후 후후의 죽순같이 쏟아져 나온 국사에 관한 책들은 대개는 정치사 중심이요 문화, 경제 등에 대하여 언급되어 있다 하더라도 그것은 기계적 나열에 불과하고 유기적 연관은 없었다.(신영만 외, 1946, 223-224) 역사교육에 있어서도 “맹목적으로 극히 봉건적인 사실 나열과 암기를 시키었고, 아동에게 민족적 독약을 많이 주었다.”고 이야기하고 있다.(임태수, 1947, 313-315)

여태까지의 역사가 왕정을 중심한 연대기, 전쟁사, 영웅의사의 행장기 등에 치중하였던 것은 부인할 수 없는 일이었다. 그러한 것이 불필요한 것은 아니나 그것은 대개 역사 무대의 외적, 부분적 요소에 지나지 않는 것이다. 오히려 역사를 움직이는 배우의 역할을 하는 민중의 생활이 소외되었고, 사회의 내면적 발전 계기가 도외시되었던 것이다.(김정학, 1947, 237-238)

해방과 더불어 우리 아이들에게 국사를 가르치게 되었을 때, 오랜 5000년의 역사를 어떻게 아동들에게 맞도록 지도할 것인가? 하는 것은 커다란 과제였다. 아동들에게 과거의 주입식 교육과 같이 체계적인 역사적 사실을 계통적으로 교수하여 암기시킬 것인가? 아니면 역사적 사실 중에서 흥미있고 아동들의 생활에 맞는 교재를 채택하여서 아동들에게 지도하여야 할 것

인가? 중에 선택해야 했다. 물론 역사교육에서는 후자의 교수법으로 지도함이 당연하다고 인식하였다. 역사적 사실, 역사적 인물을 현대의 사조와 현대의 생활 형태에 맞추어 아동의 사고 활동에 전개시키어 이곳에서 얻은 지식과 정서와 애국적 의지를 함양함이 참된 역사교육이라 생각하였다.(오준영, 1948, 176-177)

둘째는 학생의 관심과 흥미를 고려한 역사교육 방안으로 시작된 점을 들 수 있다. 미군정 문교부에서는 초·중등학교 임시 국사교재를 편찬하여 발행하였다. 1945년 12월에 완성한 초등학교 국사 임시교재는 해방 후 최초의 국사교과서로 『초등 국사교본-오륙학년용』(이하 『초등 국사교본』)이다.

『초등 국사교본』은 ‘5,6학년용’을 명시하여 대상 학교급과 학년을 분명히 한 교과서였다. 초등용을 목적으로 하였고 일제에 강압에서 벗어나 우리 말글을 사용하기 시작하였던 시점에서 한글식 용어와 쉬운 문장을 사용하려던 노력이 눈에 띈다. 예컨대 “역사 있기 전”(=선사), “우리 할아버지”(=우리 선조, 조상), “쇠그릇”(=철기) 등을 들 수 있다.

『초등 국사교본』는 고대사가 차지하는 분량이 눈에 띄게 많다.²⁾ 고대사는 설화와 같이 이야기 형태로 전달되는 역사적 사실이 많으며 역사적 사실의 구조가 단순하여 초등학교생들이 이해하기 쉬우며 흥미를 이끌어 낼 수 있다고 생각했기 때문이다.

서술 내용에서 우리 민족의 문화적 업적과 생활이 강조되고 있는 점도 특징이다. 15개의 주제 가운데 6개 이상이 문화 관련 내용으로 구성되어 있다³⁾(군정청문교부, 1946, 1-2) 이와 같이 문화사를 독립시켜 서술하고 있는 점은 역사학을 왕조사나 정치사 위주로 사고하던 것에서 진일보한 것으로 생각한다.(김봉석, 2008, 188) 문화사가 차지하는 비율이 높고 내용이 상세한 것은, 초등학교생의 흥미와 역사이해 수준을 고려하여 딱딱하고 어려운 왕조사나 정치사보다 친숙한 문화사 서술을 늘렸기 때문이다.(민성희, 2015, 40)

『초등 국사교본』의 편찬자는 당시 학무국 역사담당 편수관이었던 황의돈으로 알려져 있다. 1946년 1월 22일 《서울신문》에는 “학무국 편수과에서 황의돈 편으로 국사 초등용을 만들어 각 군에 한 권씩 보냈는데, 각 군 학무계에서 프린트를 해서 적당히 배부하게 되었다.”는 기사가 있다. 황의돈의 약력에도 “1945년 문교부 편수관이 되어 국사 교과서를 편수함”이라고 밝히고 있다.(동국대학교사학과, 1960, 3)

황의돈은 일제시대와 해방 이후 한국사회에서 대표적인 한국사 연구자이자 민족교육가였다. 발전사관과 문화민족주의 사관을 가진 그는 해방 정국 역사교육 방향 설정에 중대한 영향을 미쳤다. 황의돈은 민족의 형성과 대외 항쟁 민족 문화의 발전을 중시하였다 일제시대와 해방 이후 우리 민족의 유구성과 민족 문화의 자부심을 중시하여 문화사 및 생활사를 강조하였다.(박정욱, 2011, 70-71) 황의돈의 이러한 역사인식은 『초등 국사교본』 서술에도 잘 드러나며, 이 경향은 교수요목과 『우리나라의 발달』에서도 이어짐을 볼 수 있다.⁴⁾

2) 단원 구성은 총 15단원 중 9단원(60%)이고, 쪽 수로는 전체 56쪽 중 29쪽(52%)가 해당된다.

3) 3. 상고의 문화, 6. 삼국의 문화, 7. 발해(북조)의 일어난과 문화, 8. 신라의 (남조) 문화(1), 9. 신라의 (남조) 문화(2), 11. 고려의 문화, 12. 세종대왕의 위업 등

4) 교수요목 제정과 관련된 인물은 황의돈, 신동엽, 사공환 등이다.

〈표 1〉 『초등 국사교본』과 『우리나라의 발달』의 목차 구성 비교

초등 국사교본	우리나라의 발달
1. 옛 조선과 단군왕검 / 2. 여러 나라의 버려섬 / 3. 상고의 문화	원시 국가와 상고문화 (1권)
4. 삼국의 일어남 / 5. 고구려가 크고 역셈 / 6. 삼국의 문화	삼국의 발전과 문화 (1권)
7. 발해(북조)의 일어남과 문화 / 8. 신라의 문화(1) / 9. 신라의 남조의 문화(2)	남북조의 대립과 그 문화 (1권)
10. 고려가 일어남 / 11. 고려의 문화	고려와 그 문화 (1권)
12. 세종대왕의 위업 / 13. 임진왜란과 이순신의 큰 공	근세 조선과 그 문화 (2권)
14. 일본인의 침략 / 15. 독립운동	일본인의 압박과 해방 (2권)

셋째는 사회생활과에 역사가 통합되는 것에 영향을 받는다. 사회생활과에서는 역사지식을 일상생활에 활용할 수 있도록 생활관련 역사교육을 강조하였다. 1946년 12월 군정청이 만든 교수요목에 따라, 역사는 공민, 지리와 함께 새로운 명칭의 과목인 ‘사회생활과’에 통합되었다. 새로 생긴 사회생활과는 교과목의 목적을 “사람과 자연 환경 및 사회 환경과의 관계를 밝게 인식시켜 사회생활에 성실 유능한 국민이 되게 한다.”라고 제시하였다. 이로써 이른바 민주 시민의 양성이라는 사회과의 기본 목적이 등장하게 되었다.(김홍수, 1992, 65) 이때부터 역사는 독립적인 과목에서 벗어나 초등학교의 사회생활과를 구성하는 부분이 되었다. 국민학교의 사회생활과 교수 방침(문교부, 1986,) 속에서 역사와 관련된 것으로는 “5. 우리나라의 역사와 제도에 관한 지식을 얻게 함”이라 한 것이다.

사공환은 사회생활과에서 국사교육의 중요성을 이야기 하면서 “인류 역사는 오직 사람의 생활활동으로서 시작되며 역사를 만들어 내는 생활활동은 언제나 정신적인 것이다. … 인류의 역사는 … 사람이 만든 문화역사이다. … 사람의 문화와 역사는 사람의 물질적 생활의 생산과 재생산의 활동으로 되는 것이다.”라고 하였다. 또한 “인간이 만드는 것이 문화이다. 이 문화는 우리 생명에 관계가 있는 사물로서 그 사물의 기원, 발달의 과정으로 역사가 우리와 어떠한 관계가 있는 것을 이해하여서 아동이 자기생활에 활동시킴이 역사공부이다.”라고 하며 생활관련 역사교육을 강조하였다.(사공환, 1947, 329-334)

오준영은 『사회생활 교육원론』에서 역사교육은 현재의 생활을 합리화하며 또 생활을 이해하기 위하여 과거의 사실을 고찰하는 것이라 하였다. 또한 아동의 심리의 맞도록 그리고 아동 생활에서 벗어나지 아니하는 생활에서 경험으로 그 역사적 사실을 이해시키고 또 나아가 과거를 미루어 현재를 이해하고 또 장래를 이해하고 또 장래의 행할 바 일을 깨닫게 함이 역사교육에서 중요한 점이라고 강조하였다.

넷째는 당시 교육 사조였던 듀이의 아동, 생활, 경험중심 교육과 밀접한 연관이 있다. 듀이의 실험학교에서 역사교육의 핵심사항은 그것을 생동적이고 역동적으로 만드는데 있었다. 인류가 어떻게 생활을 영위하고 있는가 하는 문제는, 실로 아동이 역사 자료에 접근하는 강력한 흥미의 대상이 되었다. 바로 이러한 관점이야말로, 과거에 활동했던 사람들을, 아동이 매일 교

류하고 있는 사람들에게 접근시키고, 아동에게 공감적 통찰이라는 산물을 선사해 주는 것이었다.

아이들은 인간이 생활하는 방식, 인간이 다루었던 도구들, 인간이 만들어낸 새로운 발명품, 그렇게 얻은 역량과 여가에서 발생한 생활의 변화에 흥미를 갖고 있었다. 그리하여 그들은 몸소 그 과정을 반복해보고, 그 생활 도구들을 다시 만들어보고, 그 과정들을 재현해보고, 또 그런 재료들을 똑같이 다루어보고 싶어하였다.(John Dewey, 1899, 송도선 역, 2016, 190-192)

듀이의 실험학교에서 역사교육은 생활과 기술의 발전을 매우 중요하게 생각하였다. 이러한 경향은 해방 직후 우리 초등 사회과 역사교육에도 영향을 주어 역사교육에서 생활, 기술의 강조로 나타난다. 생활사의 적용과 초등 고학년 역사교육 내용에 기술, 산업, 경제 발달이 꾸준히 강조된다.

교수요목기에 도입된 생활사는 1차, 2차 교육과정기를 거치며 점차 정착되고, 외연을 넓혀갔다. 교과 중심 교육과정이라는 성격을 가지는 1차 교과과정은 학문중심 교과과정으로부터 학생의 경험과 생활을 존중하는 생활중심 교육과정이라는데 의의가 있다. 이는 전통적인 교육 체제로부터 새로운 교육 체제로 변화하는 움직임으로써 미국의 진보주의 교육의 영향을 받은 것이라고 할 수 있다.

교육 과정에 제시된 교과의 목표는 5개항으로 제시되었는데, 그 중에서 역사교육에 해당하는 5항의 내용은 “각종의 제도, 시설, 습관 및 문화유산이 우리 생활에 있어서 여하한 의의를 가지는가를 이해시켜, 이를 이용하고 개선하는 능력을 기른다.” 로 되어 있다. 국민 학교에서는 역사 전체에 대한 이해보다는 현재의 생활과 역사를 관련시켜 민족사를 이해하는 생활사 중심의 접근과 함께 문화사적인 접근 방법을 택하고 있음을 알 수 있다.

이 시기 걸으로 드러나는 교과서의 가장 큰 특징은 『사회생활』 속에 역사 내용이 통합되어 들어가게 된 것이다. 교수요목기에는 역사교육이 강조되어 사회생활과 속에 『우리나라의 발달1, 2』 라는 역사 교과서가 별도로 있었으나, 이 시기에는 『사회생활』 속에 지리, 일반 사회 내용과 통합되어 역사가 들어있다.⁵⁾ 따라서 민족의 주체성과 자주성을 기르려는 체계적인 국사 교육은 축소되었다고 할 수 있다.

교수요목기에 역사교육에 도입된 생활사에 대한 인식들이 이 시기 역사교육자들 사이에서도 지속되고 있는 것을 발견할 수 있다. 강우철은 「역사교육관의 재검-사회생활과 역사교육의 방향」에서 “역사는 곧 생활사요, 또한 현재의 모체이다. 현실의 제 문제의 발견과, 학생의 경험 속에서 나온 문제의 그 해결을 위하여 그 원인을 과거에 묻게 되는데서 그들은 역사를 경험적으로 이해할 수 가 있다.(강우철, 1957, 25) …” 라고 하며 생활사를 강조하고 있다.

이성수는 역사교육을 할 때, 학생들 흥미 중심으로 풍속을 참조한다든가, … 학생 주위의

5) 『사회생활 6-1』에서는 6개의 단원 중에 역사 관련 단원은 <2. 우리나라의 내력>과 <3. 우리 역사를 빛낸 이들> 2개이다. 『사회생활 6-2』에서는 3개의 단원 중에 역사 관련 단원은 <1. 우리나라의 통일>과 <2. 우리 생활과 아름다운 것들- 4) 박물관과 미술관, 5)아름다운 건축>, <3. 종교- 4) 우리나라의 종교> 3개이지만 두 개는 단원 안에서 다른 영역과 통합되어 있다.

史實을 공부하여 그것에 역사적 정리를 함으로써 역사 취급의 근본적인 방법을 얻을 수 있으며 역사의 의의도 동시에 파악할 수 있다고 하였다. 또한 각 시대의 문화사적 의의 즉 한 사건에서 다른 사건을 낳게 하는 전(全)정신의 생활사적 배경의 고찰을 강조하였다.(이성수, 1959, 18)

제2차 교육 과정에서는 교과목의 명칭이 사회생활에서 사회과로 바뀌었으며, 교과 목표와 함께 학년 목표를 제시하고 있다. 역사 영역에 해당하는 5항은 “우리나라의 사회적인 제도, 생활 풍습, 고유문화 등에 대하여 그 변천 발전의 모습을 이해시킴으로써 올바른 민족적 자각을 가지고 민족의 발전을 위하여 이바지하려는 태도와 능력을 기른다.” 이다. 즉, 정치적인 발전 과정보다는 민족의 생활 모습의 발전을 통하여 민족 고유의 전통을 확인하도록 하고 있다. 이는 생활사적인 접근을 통한 역사 교육을 뜻하는 것으로 국민 학교의 역사 교육의 큰 흐름을 이루는 것이다.

역사에 대한 내용은 사회과의 3, 4, 5, 6학년에서 다루도록 구성되었다. 학년별 내용을 보면, 3, 4학년에서는 향토사적인 접근을 하였고, 5학년에서는 생활사를, 그리고 6학년에서는 통사적으로 국사의 내용이 구성되었다.(김홍수, 1992, 224=229) 좀더 자세히 역사적인 내용의 구성을 보면, 3학년에서 옛날의 우리 고장이라는 단원으로 고장의 의·식·주의 생활과 미풍양속, 고장을 빛낸 인물, 고장에 남아있는 문화재 등을 학습하는 향토사적인 접근을 하고 있다. 내용은 생활사와 인물사를 중심으로 구성하고 있음을 알 수 있다.

4학년에서는 우리나라의 명승고적이라는 단원에서 각 지방의 고적을, 농업의 발달 단원에서는 조상들의 농업을 중심으로 한 생활 모습을, 5학년에서는 기계의 발달과 산업이라는 단원에서 우리나라 산업과 기술의 발달 과정, 그리고 교통과 통신 단원에서 교통과 통신의 발달 과정을 지도 내용으로 하고 있다. 즉, 4, 5학년에서는 지역사에서 우리나라 전체의 역사로 확대되었으며, 그 내용은 생활사와 문화사 그리고 산업사를 중심으로 하고 있다.

6학년에서는 우리나라의 발달에서 간략하게 우리나라의 역사 전체를 체계화 하였다. 외세의 침략을 막아 국가의 자주 독립을 지켜 온 민족의 투쟁과 국가를 발전시킨 인물을 중심으로 내용을 구성함으로써 통사적인 접근을 하면서도 인물사 중심의 역사 이해를 그 방법으로 하고 있음을 보여주고 있다.

<표 2> 교수요목기부터 2차 교육과정기까지 역사영역 내용 구성 비교

시기	1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년
교수 요목				우리나라의 유래와 고문화 (30시간)	원시인의 생활 (15시간) 고대 문명 (15시간)	원시 국가와 상고 문화 삼국의 발전 남북국의 대립과 그 문화 고려와 그 문화 근세 조선과 그 문화 일본인의 압박과 해방
1차 교육 과정	우리 집 우리 학교	이웃 생활	고장 생활	우리 생활의 내력 2. 우리 고장의 발전 6. 우리나라의 명승고적	산업의 발달 5. 기계 발달과 산업 6. 교통과 수송	우리나라의 발전과 세계 2. 우리나라의 내력 3. 우리 역사를 빛낸 이들과

			7. 아름다운 풍속 9. 손연모의 발달 10. 농사의 시작 11. 모듬살이	7. 상업과 무역	물건 7. 통일과 부흥 8. 아름다운 것
2차 교육 과정		5. 옛날의 우리 고장	3. 우리나라의 명승고적 5. 모듬살이 6. 농업의 발달 7. 우리 지방의 발달	3. 기계 발달과 산업 5. 교통과 상업 6. 우리나라 산업의 발달	1. 우리나라의 발달 5. 새로운 문화 생활

Ⅲ. 초등학교 역사영역 생활사 내용의 확립

제3차 교육과정은 각급 학교별 교육 내용의 차별화 시도 자체를 국사과 교육과정의 특징으로 삼았다. 제3차 교육과정에서부터 국민학교를 생활사 중심, 중학교를 정치사 중심, 고등학교를 문화사 중심으로 계열화한다는 방향을 분명히 제시한 것이다.(방지원, 2006, 101)

이러한 계열화 방향은, 이보다 앞서 1972년 7월 6일 국사교육강화위원회가 문교부에 건의한 국사교육 강화를 위한 건의 내용(제1차)와 1973년 5월 초의 제2차 건의의 영향을 받았다. 위원회의 건의 내용 가운데 초등학교와 관련이 있는 내용을 정리하면 다음과 같다.

○ 1차 건의 내용 중 ‘교육과정의 구조’ : 초등학교(초등) - 6학년에는 체계 있는 국사를, 5학년에는 산업사·생활사 내용을 부과하고, 4학년은 사회과의 1/3을 국사내용으로 한다. 1·2·3학년은 사회과의 1/4을 국사내용으로 한다.

○ 2차 건의 내용 중 국민학교 내용 전개에의 준거 : 국민학교(전체 3항목) - 사회과 1-4학년에서는 생활 주변의 소재를 통하여 역사경험을 확대한다. / 사회과 5학년에서는 산업과 생활기술 발달을 중심으로 한다. / 사회과 6학년 1학기에 국사의 체계적 교육을 실시한다. (윤종영, 2001, 281-284)

위 건의 내용을 바탕으로 초등학교에서는 1학년부터 6학년까지 국사를 단계적으로 연계하여 어떻게 가르칠 것인가 하는 내용 구성 방안이 마련되었다. 3차 교육과정에서야 비로소 1~6학년까지 생활사 중심의 역사영역 내용 구성이 이루어지게 된다.

- 1학년은 신변의 사회적인 사실과 현상에 대하여 관심을 가지고 잘 관찰하는 태도를 가지게 하며, 시간에 대한 의식을 싹트게 한다.
- 2학년은 오늘날의 우리 생활이 조상의 노력과 국민의 협력으로 이루어졌음을 이해시키고, 시간에 대한 의식을 신장시킨다.
- 3학년은 고장 생활의 역사적인 변천을 알고 고장의 발전에는 많은 사람들의 노력이 있었다는 것을 인식시키며, 시간에 대한 의식을 넓힌다.
- 4학년은 우리나라의 고적, 유물 등을 통하여 우리민족 생활 발전의 개략을 이해시키고, 조상과 역사에 대하여 자랑을 느끼게 한다.
- 5학년은 우리 민족의 경제, 학문, 교육, 종교, 예술 등의 발달에 대하여 이해시키고, 조상

의 생활과 전통에 대하여 애정을 가지게 하며, 문화 민족으로서의 자랑을 느끼게 한다.

- 6학년은 민족의 기원으로부터 오늘날에 이르기까지 우리 조상들의 생활의 특색과 발전의 자취를 체계적으로 이해하게 하고, 우리 민족의 자주적인 생활 태도를 인식시켜, 새 역사창조의 사명감을 가지고 민족의 앞날을 위하여 헌신하려는 태도를 기른다.

저학년의 경우 과거라는 시간 세계로 사고를 소급시킬 수 있는 능력이 아직 자라지 못한 때이니 조직적으로 국사교육을 실시할 수는 없다. 그러나 미래의 역사교육을 위해 과거에 대한 눈을 돌리게 하고 현재와의 연관을 느끼게 하는 정도의 역사학습의 기초 작업은 필요하다.

중학년의 경우 구체적 역사 학습에 한걸음 다가설 수 있는 단계에 접어든다. 지역사회로 확대되는 피 교육자의 학습 경험 세계 속의 역사 구성 요소인 유물, 유적이거나 역사적 인물, 민속, 행사 등의 소재를 사회과의 통합 단원 교재에 도입하여 특정한 일의 과거에 관심을 가지게 하고 미지에 대한 신비감과 역사적 상상력을 개발하여야 한다. 시간의 흐름과 더불어 인간생활이 변천되었고 그 변천을 거쳐 오늘이 있게 되었음을 느끼게 한다.

고학년 고학년의 경우 지적 수준은 통합적 접근에서 특정 사실에 대한 역사교과적인 이해가 가능해지는 정도에 도달한다. 또한 초보적인 연구와 해석도 가능해 진다. 사전과 참고 문헌의 사용법을 알고 관계 자료를 수집하여 이것을 이용하여 알고자 하는 내용을 알아내는 절차도 밟을 수 있게 된다. 한편 같은 자료를 가지고서도 사람에 따라 서로 의견이 다를 수 있음을 알게 되어 과거의 역사적 사실에 문제가 있으며 그 문제를 바르게 알아보하고자 하는 가운데 역사적 사고의 초보 단계에 접어들게 된다. 해석의 기초로서 사실 비교의 중요성과 환경과의 관계, 국가 사회와의 연관을 이해하게 된다. 차차 특정한 시대와 관련된 자료와 접할 수 있게 하여 역사적 용어로서의 시대 이름이나 왕조 사건의 이름이 있음을 알게 하여 민족사의 흐름을 대체적으로 이해시켜야 한다.(이원순, 김용만, 1980, 165-168) 6학년의 통사체는 아동들의 연대 의식의 발달과 대비할 때, 무리한 점이 있기는 하지만 현행 교육 제도로 보아 완성학년이기 때문에 적용하고 있다.(강우철, 1974,)

위 내용 구성에 나타난 개념의 발전과정을 보면 대체로 역사의식 발달 단계를 고려한 것으로 보이지만 몇 가지 점에서 문제점을 드러내고 있다.(정선영, 1987, 171)

첫째, 초등학교 1학년에서 3학년까지의 역사의식은 나→가정→이웃→고장에 이르는 생활경험의 확대와 함께 초보적인 수준에서의 시간 및 연대 개념과 변천→인과관계에 관한 개념 등이 점차적으로 확대되는 방향을 취하고 있다. 그런데 4학년에 와서 비록 개략적이지만 민족사 전체와 관련된 연대기를 부과하고 있는 것은 시간의식 발달단계에 비추어 볼 때 지나친 비약이라고 할 수 있다.

둘째, 5학년에서의 생활사는 발달과정 보다 고금의 대비에만 치중하고 있어서 시간 및 연대 개념의 발달이나 다른 중요한 역사의식의 발달에 별다른 기여를 하지 못하고 있다.

셋째, 초등학교 6학년의 국사와 중학교의 국사가 다같은 통사체제를 취하고 있는 것이 문제가 된다. 6학년에서는 대표적인 사건이나 사례를 중심으로 하고, 중학교에서는 정치사의 발전과정을 중심으로 내용을 구성한다는 기본 지침이 정해져 있고 또 실제의 교과서 진술상에 있어서도 그러한 지침이 반영된 것은 사실이지만, 초→중 교과서가 동일한 내용의 반복이라는

비난을 면키 위해서는 양자 사이의 계열성이 좀 더 분명하게 밝혀져야 하리라고 본다.

표 3. 3차 교육과정기부터 7차 교육과정기까지 역사영역 내용 구성 비교

시기	1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년
3차 교육과정			(4) 고장 생활의 옛날과 오늘	(5) 우리 조상들의 생활 내력과 그 지침	(1) 우리나라 경제의 발전 (2) 우리나라 문화의 발전	(1) 우리 민족의 성장 (2) 근대 사회로의 전환
4차 교육과정			(4) 고장 생활의 변화와 발전	(5) 우리 민족의 생활 자취	(4) 우리나라 사회생활의 발달 (5) 우리나라 산업의 발달 (6) 우리나라의 학문과 기술의 발달 (7) 우리나라 종교와 예술의 발달	(4) 우리 민족의 형성과 성장 (5) 민족 국가의 발전 (6) 근대화의 길 (7) 20세기의 민족사
5차 교육과정			(라) 우리 고장의 변화와 발전	(가) 우리 사도의 생활 (다) 우리 민족의 생활 자취 (라) 인간의 사회 생활	(다) 우리나라의 산업의 발달 (마) 우리 문화 생활의 발달	(라) 우리 민족의 형성과 발전 (마) 근대화의 길 (바) 대한 민국의 발전
6차 교육과정			-우리고장의 문화재 -우리고장의 문화적 전통과 그 특징 -고장 생활의 변화	-우리 시도의 내력 -지역에 따른 문화의 특징 -취미, 여가 생활의 변화	-문화재의 가치와 보호 -조상들의 교육, 학문, 예술, 종교 활동의 특색 -새로운 문화의 창조	-우리 민족과 국가의 형성 -각 분야에서 활약한 조상들 -근대화를 위한 노력 -민주국가의 발전 -문명의 시작과 세계 역사에 영향을 끼친 큰 사건들
7차 교육과정			-고장 생활의 변화 -고장의 문화적 전통	-옛 도읍지 -박물관의 기능 -문화재의 가치	-인간 생활과 과학 기술의 관계 -조상들의 공동체 의식	-국가의 성립과 발전 -근대화와 민주 국가 건설 -역사적 인물과 사건

IV. 초등학교 역사영역에 생활사 적용의 변화

2007교육과정의 초등 역사내용에서 생활사가 차지하는 위상과 의미가 근본적으로 달라졌다. 여러 학년에 걸쳐 있던 역사 내용을 5학년에서 1년간 배우도록 하면서 생활사가 학습내용 구성의 근간으로 자리 잡았다. 이러한 변화에는 1990년대 이후 역사 대중화와 함께 급진전된 역사학계의 생활사 연구도 영향을 주었을 것이다.(방지원, 2011, 2)

개정 교육과정에서는 성취기준에서부터 생활사가 강조되어 각 단원 성취기준 6가지 중에서 절반 가까이가 생활사와 관련된 것이다.

<1. 하나 된 겨레>

- 고조선이 우리 겨레가 세운 첫 국가임을 알고 당시의 생활 모습을 이해한다.
- 유물과 유적, 역사 인물 이야기를 통해 삼국의 생활 모습을 이해한다.
- 통일 신라와 발해의 인물들, 유물과 유적을 통해 여러 신분의 생활 모습을 이해한다.

또한 시대적 맥락과 관계없이 전통문화 인식에 중점을 두던 ‘민속학적’ 생활사에서 각

시대별 생활모습을 다루는 ‘역사적’ 생활사로의 변화이다. 시대별로 인물, 유적과 유물을 통해 ‘당시의 생활모습과 문화’를 이해하도록 한 것이나, 각 시대의 ‘신분별 생활모습을 다루도록’ 함으로써 일상생활의 ‘현상’을 신분이라는 ‘제도’나 ‘구조’와 연결하도록 하였다는 점이 중요하다.

인물이라는 표현 외에 ‘조상(들)’, ‘사람(들)’, ‘백성들’, ‘귀족’, ‘왕’, ‘농민봉기 지도자’, ‘여성’ 등 역사 속의 주체들에 대한 다양한 표현이 등장한 것도 눈여겨 볼 부분이 아닐까 한다. 특히 여성의 사회적 지위 변화와 생활을 개선하고자 한 여성의 노력을 이해(조선후기)하는 성취기준을 별도로 둔 것은 소외되었던 역사적 주체에 주목하라는 ‘새로운 역사학’의 요구와 잘 맞아 떨어진다.(곽차섭, 2002, 168)

2007 개정 교과서에서는 어린이 생활사 관련 내용이 7차 교과서 보다 크게 늘어나 11가지 사례를 볼 수 있었다⁶⁾.(교육인적자원부, 2005, 6-7) 『사회 5-2』에서는 <3단원 - 1. 대한민국 정부의 수립> ‘학도 의용군(108쪽)’ 이야기가 읽기 자료로 소개되었다. <3단원 - 2. 민주화와 경제 발전>에서는 4.19 혁명에서 ‘진성여자중학교 2학년 진영숙 양의 편지 내용 일부(111쪽)’, ‘1960년, 소설 속 서울 풍경(113쪽)’, ‘외환 위기 당시 초등학교생의 일기(121쪽)’가 소개 되었다. <3단원 - 3. 대한민국의 발전을 위하여>에서는 ‘북한 어린이들의 생활’이 소개되었다.(교육과학기술부, 2011,)

2007 개정 교과서 『사회과 탐구 5-1』에서는 <1단원 - 1. 선사 시대 사람들> ‘구석기 소년 홍수 아이의 발견(8쪽)’이 소개되었다. 『사회과 탐구 5-2』에서는 <1단원 - 3. 서민 문화의 발달>에 ‘홍길동의 어린 시절’이, <2단원 - 3. 근대 문물의 수용과 일상생활의 변화>에 ‘개화기 소학교’를 오늘날의 초등학교와 비교하기를, <3단원 - 2. 민주화와 경제 발전>에서는 ‘초등학생이 거리로 나간 까닭은’을 소개하였다. <3단원 - 3. 대한민국의 발전을 위하여>에서는 ‘북한의 소학교’를 우리나라의 초등학교와 비교하였고, <단원 정리>에서는 ‘이야기 속 주인공’이 되어 이야기로 꾸며 쓰기를 하였다.

그러나 2007 교육과정은 적지 않은 한계를 가지고 있었다.

첫째, 2007 교육과정 개정 때 역사교육 강화라는 국가-사회적인 요구와 역사과 독립이라는 교과내적 요구에 따라 역사를 5학년에서 집중하여 배우게 되었다. 이런 변화는 모든 학년에 걸쳐 역사를 배우던 역사교육의 연계성을 바꾸었다. 5학년 이전에는 한국사와 관련된 기초적인 내용을 배우는 것 없이 5학년에서 본격적인 통사로서 한국사를 배우게 된 것이었다. 7차 교육과정 때는 4~5학년에서 역사 이해에 대한 배경지식을 배우고 6학년에서 우리나라 역사를 학습할 수 있었다. 그러나 2007 개정 교육과정에서 5학년 학생들은 7차보다 학습량이 줄어들고 교과서 내용이 쉬워졌다고 하지만 여전히 양에 대한 부담도 줄지 않고, 배우기도 어려운 실정이었다.

둘째, 이는 1학년부터~6학년까지 배움이 이어지던 초등학교 역사영역의 연계성을 무너뜨리는 결과를 가져왔다.

6) 7차 교육과정부터 어린이가 경험한 역사, 어린이들의 생활사, 어린이의 관점에서 보는 역사 서술은 사회과탐구에서 일부 시도되었으나 그 정도는 미미한 수준이었다. ‘머루와 다래의 일기’ 참고.

셋째, 교과서 서술이 생활사 중심이라고 하지만, 연대기 통사체제로 되어있어 이전의 사건과 인물들이 대부분 들어가 중, 고등학교와 내용이 반복된다는 기존의 비판을 피해가기 어려웠다.

2007 개정 교육과정이 시행된 지 얼마 안 되어 교육과정이 2009 개정 교육과정으로 바뀌었다. 성취기준만 비교했는데도 생활사 축소가 나타났다. <표 4>에서 2007 개정 교육과정과 2009 개정 교육과정을 비교해 보면, 2007 교육과정에서 2개 정도의 생활사 관련 성취기준이 2009 개정 교육과정에서는 1개 정도로 축소되었음을 알 수 있다. 이는 교과서 서술에도 반영이 되어 2009 개정 교과서에서 생활사 관련 내용이 줄어든 것을 확인할 수 있다.

표 4. 2007, 2009 개정 교육과정 역사영역의 생활사 비교 (조선 전기까지)

2007 개정 교육과정		2009 개정 교육과정	
대단원	내용 요소	대단원	내용 요소
하나 된 겨레	<ul style="list-style-type: none"> • 선사 문화 • 고조선 • 삼국의 발전과정 • 삼국의 생활 모습 • 삼국 통일과 발해 건국 • 통일 신라와 발해의 생활 모습 	우리 역사의 시작과 발전	<ul style="list-style-type: none"> • 선사 문화 • 고조선의 건국 • 삼국의 발전과정 • 삼국통일과 발해의 건국 과정 • 고대 국가의 생활 모습

(※ 밑줄 굵은 글씨는 연구자가 강조. 교육부, 2014, 73)

2009 개정 교과서에서는 어린이 생활사 관련 내용이 2007 개정 교과서와 비교하여 반정도 줄어든 6가지 사례가 실렸다. 이는 사회과탐구가 없어지면서 그 영향을 받은 것으로 보인다. 『사회 5-1』에서는 <2단원 - 4. 고려 문화의 발전> ‘작은 이야기 큰 역사 - 왕자인 의천은 왜 승려가 되었을까(109쪽)’ 이야기가 읽기 자료로 소개되었다. <3단원 - 1. 조선의 건국>에서는 ‘서당의 모습(136쪽)’ 이 소개되었다. 『사회 5-2』에서는 <2단원 - 4. 나라를 되찾기 위한 노력> ‘일제 강점기 어느 학생의 생활(98쪽)’ 이야기가 읽기 자료로 소개되었다. <3단원 - 1. 8.15 광복과 대한민국 수립> ‘새 나라의 어린이(113쪽)’ 동요 가사, ‘작은 이야기 큰 역사 - 초등학교라는 이름은 언제부터 쓰였을까(119쪽)’, ‘천막 학교’ 사진이 소개되었다. <역사 기능-역사 자료 읽기>에서는 ‘문서자료: 어린 시절에 대한 기억(1970년대)’ 이야기가 읽기 자료로 소개되었다.(문재경, 2016, 16-18)

V. 맺음말 - 직면한 도전들

초등 역사교육에서 생활사 중심 서술에 공감하면서도 그 한계에 대한 지적들도 계속되고 있다. 앞에서 이야기 한 것들 외에도 유물 · 유적을 통해 구성할 수 있는 내용 및 범위의 한계(지배층 중심의 역사 인식을 벗어나지 못한다) 등의 지적도 있다. 시대에 따른 생활상의 변화상과 차별성을 드러내지 못했다는 평가도 있다.(임기환, , 138)

그러나 본 연구자는 우리 역사의 생활사적인 접근, 즉 각 시기별 특징이 드러나는 생활사 서술의 필요성은 여전히 유효하다고 본다. ‘민속학적’ 생활사에서 ‘역사적’ 생활사로의 변화의 긍정성을 인정한다면 초등 역사교육에서 생활사 중심의 역사 서술은 여전히 강조되어야 할 부분이다.

저학년에서 학생의 신변 주변과 동네(고장) 생활 중심의 역사관련 내용은 유치원 누리과정과 3~4학년과의 연계를 고려하여 구성되어야 할 것이다.

중학년에서 지역사회 경험과 연관된 역사관련 내용은 지역의 문화재와 유적지를 활용하여 역사적 사고를 확장하고 한국사 이해를 돕기 위한 것들로 구성되어야 할 것이다.

고학년에서 생활사 중심의 역사관련 내용은 연대기 통사를 지양하면서 시대별 특징들을 잡아낼 수 있는 주제사, 사례사, 인물사들로 구성되어야 할 것이다.

이것들은 1학년부터 6학년까지 생활사 적용에 대해 연계성이 자연스럽게 이어질 수 있도록 좀 더 치밀하게 구성할 필요가 있다.

2015 개정 교육과정에서 역사영역은 6차 교육과정 때와 비슷한 형태를 취하며, 6학년 1학기에 배웠던 한국사가 5학년 2학기로 내려간 모양을 하고 있다. 어려운 한국사를 낮은 학년에서 배우게 될 모양이다. 그동안 생활사 적용의 장점들은 살리고, 역사학계의 생활사, 어린이 생활사, 여성사 등의 성과를 참고하여 교과서를 구성하여야 할 것이다.

참고문헌

- 강선주 외(2006), 초등학교 사회과 역사 영역에서 생활사 내용 선정에 관한 연구, 한국교원대학교 부설 교과교육공동연구소.
- 강우철(1974), **역사의 교육**, 교학사.
- 김홍수(1992), **한국역사교육사**, 대한교과서주식회사.
- 문교부(1986), **초·중 고등학교 교육 과정-사회과, 국사과**.
- 교육부(2014), **문 · 이과 통합 교육과정 역사과 보고서**.
- 교육인적자원부(2005), **사회과탐구 6-1**.
- 문재경, 황은희 등 공저(2015), **어린이들의 한국사**, 휴머니스트.
- 이원순 · 김용만(1980), 학교급별 국사교육 내용의 체계화에 관한 연구, **교육과정 및 교과용 도**

- 서 개발을 위한 기초 연구 2집, 한국 교육개발원.
- 군정청문교부(1946), **초등 국사교본-오륙학년용**(임시교재).
- 박정옥(2011), 수요목기 '우리나라 생활'의 내용 구성과 국사교육론, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강선주(2005), 생활사 교육의 내력과 방향, **역사교육**, 95.
- 강우철(1957), 역사교육관의 재검-사회생활과 역사교육의 방향, **역사교육**, 2.
- 곽차섭(2002), '새로운 역사학'의 입장에서 본 생활사의 개념과 방향, **역사와 경계**, 45.
- 김봉석(2008), '초등 국사교본'의 특징과 역사 인식, **사회과교육**, 48(1).
- 문재경(2016), 2009 개정 초등 역사 교과서 분석 및 대안 교과서 개발 방향, **효원사학회**
- 방지원(2006), 국사 교육과정에서 '생활사-정치사-문화사' 계열화 기준의 형성과 적용, **사회과교육연구**, 13(3).
- 방지원(2011), 초등 역사교육에서 생활사 내용구성, **역사교육**, 119.
- 송상현(2003), 초등학교 역사교육 편제와 내용의 계열화 문제, **역사교육**, 87.
- 이성수(1959), 세계사의 성격과 그 교육론, **역사교육**, 4.
- 정선영(1987), 사회과 역사 내용의 계열성 연구, **역사교육**.
- 김정학(1947), 역사관과 역사교육-역사과학의 수립을 위하여, **신천지**, 1947년 9월호, pp. 237-238. (이길상, 오만석, 한국교육사료집성-미군정기편 II, 한국정신문화연구원, 1997)
- 사공환(1947), 사회생활과로 본 국사교육, **조선교육**, 제1권 제5호, 1947년 9월, pp. 329-334. (이길상, 오만석, 한국교육사료집성-미군정기편 III, 한국정신문화연구원, 1997)
- 신영만 외(1946), 교과서 비판-사회생활 관계 교과서에 대한 비판과 요망, **보성중학교 사회생활과(역사)**, **신천지** 1946년 12월호, pp. 223-224. (이길상, 오만석, 한국교육사료집성-미군정기편 II, 한국정신문화연구원, 1997)
- 임태수(1947), 국사교육의 실제이론, **조선교육** 제1권 제5호, 1947년 9월, pp. 313-315. (이길상, 오만석, 한국교육사료집성-미군정기편 III, 한국정신문화연구원, 1997)
- John Dewey.(1899), *The School and Society*, 송도선 역(2016), **학교와 사회**, 경기도:교육과학사,

사회과 교육에 있어 읽기 성취기준 구성에 관한 탐색적 연구 - 미국 NCSS 사회과 교육과정 및 중핵교육과정을 바탕으로 -

이승연
경인교육대학교 강사

I. 서론

학생들의 사회과 내용에 대한 이해도 및 사회과에서의 학업 성취를 향상시키기 위하여 학생들의 읽기 능력을 신장시켜야 할 필요성이 거론되어 왔다. 이성영(2011)은 중학년 군에 속하는 초등학교 3학년 국어, 사회, 과학 교과서의 이독성, 즉 읽기 수월한 정도를 조사한 결과 국어와 과학 교과서에 비하여 사회 교과서의 경우 텍스트의 종류에 따라 평균적으로 길고 어려운 어휘가 많이 사용되는 편이라고 지적, 학생들의 사회과 내용 이해의 향상을 위한 읽기 교육이 필요함을 지적한다(187-183). 초등학교 고학년 군을 대상으로 한 연구도 비슷한 결과를 도출하였는데 초등학교 6학년 학생들의 사회과 어휘 노출도와 이해력을 비교한 이정우·곽한영(2007)의 연구는 학생들이 일상생활에서 듣는 사회 관련 어휘를 자신들은 잘 이해하고 있다고 생각하나 실제로 조사한 결과는 학생들이 해당 어휘를 제대로 이해하지 못해 잘 활용하지 못하고 있음을 보여준다. 이를 바탕으로 이정우 외(2007)는 학생들의 읽기 능력 향상을 위한 교육이 사회과에도 필요함을 제안한다.

사회과 읽기 능력의 향상으로 학생들의 학업 성취도의 신장을 기대할 수 있다는 연구 결과도 있다. 박은아·송미영(2008)은 2006년 고등학교 1학년을 대상으로 한 국어과와 사회과의 성취도 평가를 비교 분석한 결과 “지리, 역사, 일반사회 내용 영역 및 지식이해, 문제해결, 의사소통의 행동 영역 성취도와 높은 상관관계”를 맺고 있음을 알아낸다(258). 정이화(2016)는 2012년에 행하여진 국가수준 학업성취도 중학교 3학년 평가 자료를 분석, 독서 및 학습 활동은 부모와의 대화와 더불어 사회과에 있어서 학생들이 높은 수준의 학업 성취를 이루는 데에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 보여준다. 즉, 학생들의 높은 읽기 수준이 사회과 학습에 긍정적 영향을 미친다는 결과만으로도 사회과 교육자들은 사회과 수업에서 학생들의 읽기 능력을 함양하기 위한 방안을 연구할 필요가 있다.

사실 교사들은 이미 학생들의 사회과 학습을 돕기 위한 방법의 하나로서 읽기 능력의 향상을 제안해왔다. 예를 들어 박현희(1998)는 교사의 읽기 지도 방법으로 책을 빌려주기, 독후감 쓰기, 책 내용에 대한 이해를 도울 수 있는 질문하기, 책 전체보다는 필요한 부분만 읽기, 미리 읽기 자료 배포 하기 등을 제안하고 있다(94-95). 교사 교육자들 역시 학생들이 사회과 내

용을 보다 쉽게 이해하게 하고자 읽기와 사회과를 관련지은 연구들을 행하여왔다. 예를 들어 최병모·박길자(2003)는 웹 자료의 읽기를 통한 문제 해결 중심 사회 수업에서의 학생 활동을 조사한 결과 학생들이 여러 자료들을 읽고 정리하고 관련 글을 작성하는 과정에서 인지적 혼란을 느끼지만 이를 통하여 자신들만의 의미를 적극적으로 구성한다는 점을 발견한다. 이에 최병모 외(2003)는 교사들은 학생들에게 인지적으로 도전이 되는 읽기 과제를 사회과에서도 제시해야 한다고 제안한다.

이렇듯 여러 연구에서 사회과 내용의 이해 및 성취도의 향상을 위한 읽기 함양 방안들을 정당화하고 또 제안하고 있다. 이러한 제안들은 사회과를 포함한 각 교과에서의 읽기 능력 향상을 위한 국어 교과의 강화를 주장하는 제안들로 비추어질 수 있다.

그러나 정작 국어교육 분야에서는 오히려 국어 수업에서 읽기 기능을 강조하는 것만으로는 학생들의 전반적 읽기 능력 향상은 어렵다는 점이 지적되는 편이다. 즉, 각 교과마다 고유의 읽기 방법을 학생들이 학습해야 한다고 강조된다. 예를 들어 김혜정(2008)은 각 학문 또는 교과 영역마다 텍스트를 학습하거나 이해하는 방식이 다르고 또한 읽는 동안 학생들이 갖게 되는 사고방식이 다르기 때문에 원칙적으로 읽기 혹은 쓰기 전략은 각 교과의 구체적인 학습 상황에서 재훈련되어야 한다(67)라고 설명한다.

때문에 사회과의 상황을 고려한 읽기 학습이 제안되어야 한다. 또한 이 제안이 현실화되면 사회과에 특화된 읽기 학습을 위한 성취 기준이 제시될 필요가 있다. 여기서 성취 기준은 학생들이 일정한 교육기간, 예를 들어 학기말이나 학년말이 끝났을 때 결과로서 나타내 보일 수 있는 사항에 대한 진술로서, 학습 결과 학생들이 도달하리라 기대되는 지점을 말한다. 성취기준은 일정한 교육 기간이 종료된 후 학생들이 도달해야 하는 지점이라는 점에서 매 시간 혹은 매 단원의 학습 결과 학생들이 달성해야 할 학습 목표와는 다르다.

다만 읽기와 사회과의 연계가 국가 수준의 성취기준의 형태로 구체화시키기 위한 연구가 없는 현 상황에서 성취 기준을 임의로 만들어내기는 어렵다. 이에 미국의 중핵교육과정(common core state curriculum, CCSC)¹⁾과 전미사회과교육학회(National Council of Social Studies, 이하 NCSS)에서 제안된 사회과 읽기를 위한 성취기준을 참고, 한국 사회과에 맞는 사회과 읽기 향상을 위한 성취 기준 제안을 위한 탐색적 연구를 시행하고자 한다. 미국에서는 사회과교육과 영어교육²⁾의 연계는 자주 행하여져왔으며 영어과를 전공한 교사가 사회과 전공도 갖고 있는 경우가 흔한 일이다.

이를 위하여 본 연구는 다음과 같은 순서로 진행될 것이다. 첫째, 사회과 내용과 읽기 성취 기준 연계를 시도한 미국의 중핵교육과정에 포함된 사회과 읽기 관련 성취기준과 NCSS 교육과정의 읽기 관련 성취기준을 분석한다. 다음 NCSS에서 교사들의 사회과 읽기 교육 시행을 돕기 위하여 제작한 안내서(bulletin)인 『사회과에서의 읽기를 가르치기: 고전과 사회과, 중핵교육과정 성취기준을 연계한 초등학교 단위』(Teaching reading with the social studies: elementary units that integrate great books, social studies, and the common core standards,

1) 한국에 흔히 중핵교육과정으로 알려져 있으나 정확한 명칭은 주별중핵교육과정(common core state curriculum)이다.

2) 한국의 경우 국어과에 해당한다.

이하 사회과에서의 읽기를 가르치기)을 분석한다. 위의 교육과정 및 지침서의 분석을 통하여 본 연구에서는 한국 사회과에서 읽기 성취 기준을 시험적으로 작성하고 제안하는 것으로 탐색적 연구를 마치고자 한다.

II. 중핵교육과정과 NCSS 교육과정의 읽기 교육과정 성취기준

미국의 경우 중핵교육과정과 NCSS 교육과정 모두에서 사회과 학습 내용과 학생들의 읽기 교육을 연계하는 노력을 시도하고 있다. 중핵교육과정이란 2009년, 전미 주지사 연합회(National Governors Association Center, 이하 NGA)와 주 교육감 협의회(Council of Chief State School Officers, 이하 CCSSO)에 속한 48개 주의 주지사와 교육감이 주도하여 제정한 교육과정 성취기준 표준안을 말한다(NGA & CCSSO, 2010, para 1). 이 표준안에서는 학생들이 대학에 진학하거나 원하는 분야에서 일을 할 수 있을 정도의 성취 수준을 달성하기 위하여 필요한 지식, 기능의 정도를 규정한다. 이 수행은 성취 기준(standard)로 진술되며 성취 기준은 매 학년 말, 학생들이 성취했으리라 기대되는 수행의 정도로 진술된다. 이 성취기준은 교사, 교장 및 교육관련 전문가들이 주, 교육구, 학교의 교육과정을 계획하기 위한 도구로서 이용한다(NGA & CCSSO, 2012, 1).

중핵교육과정은 주로 3R, 즉 읽기, 쓰기, 계산하기에 대한 교육과정이나 구체적으로는 교육과정 내에 사회과와 과학과의 내용을 반영한 교과별 읽기 기능에 관한 성취기준 및 대강의 학습 방법까지 포함되어있다. 그러나 중핵교육과정 속에 포함된 교과별 읽기 기능이 여전히 추상적이라(조병영·서수현, 2014, 647) 좀 더 각 교과별 특색을 살린 구체적 진실이 교육과정 속에 포함될 필요가 있다(조병영 외, 2014, 647). 무엇보다 중핵교육과정에 포함된 교과별 읽기 기능은 6학년에서 12학년에만 해당되므로 미국 기준 초등학교 과정인 유치부 과정(Kindergarten, 이하 K)부터 5학년(이하 K-5)까지의 교과별 읽기 기능에 대한 성취기준 및 학습 방법이 필요했다.

때문에 NCSS에서는 K-5 레벨에서의 교과별 읽기에 대한 안내서 『사회과에서의 읽기를 가르치기』이다. 이 책은 NCSS 교육과정에 부록으로 수록된 사회과의 ‘읽기 기능(Literacy skill)’ ‘교사를 위한 조사 기반 읽기 전략(Research-based literacy strategies for teachers)’에 중핵교육과정의 읽기 성취기준을 연계하여 교사들이 사회과에서도 읽기 기능을 향상시킬 수 있는 여러 예시들을 소개하고 있다. 예시들은 중핵교육과정에 포함된 6학년에서 12학년을 위한 읽기 성취기준보다 구체적이면 교사들이 교실에서 사용할 수 있는 학생 활동까지 포함하여 제시하고 있다.

『사회과에서의 읽기를 가르치기』은 교사들의 수업 지도안 작성을 염두에 두고 있어서 국가 수준으로 적용할 수 있는 성취기준을 구체적으로 제시하지 않는다. 그러나 해당 안내서에서는 사회과와 영어과 성취기준 연계에 대한 논의에 많은 지면을 할애하고 있어서 성취 기준 작성의 탐색적 연구라는 본 연구의 목적 달성에 필요한 정도의 자료는 충분히 제공하고 있다.

1. 중핵교육과정의 읽기 기능

중핵교육과정에서 영어 능력 관련 성취 기준은 다음의 세 가지로 제시 된다: 첫째, K-5학년에 초점을 맞춘 영어 기능, 둘째, 6-12학년을 위한 영어 기능, 셋째, 6-12학년을 위한 역사 및 사회, 과학, 기술 교과를 위한 영어 기능이다(NGA et al., 2012, 8). 각 섹션은 학년 말에 학생들이 달성해야 할 성취기준이 제시되어 있다.

이 중 첫 섹션인 K-5학년에는 각 교과를 위한 영어 기능까지 포함하고 있다. 다만 섹션이 따로 독립되어 있다기보다는 영어 능력이라는 범주 안에 포함되는 각 기능, 즉 ①읽기(reading), ②쓰기(writing), ③말하기(speaking), ④듣기(listening), ⑤언어 구사(language)라는 5가지 스트랜드 내에 흠어진 채 포함되어 있다(NGA et al., 2012, 8).

읽기 기능은 텍스트의 특성에 따라 문학적 텍스트 읽기(Reading- Literature)와 정보전달용 텍스트 읽기(Reading-Informational Text)의 두 개의 섹션으로 구분된다. 두 개의 섹션 내의 성취기준은 다시 ‘중심 생각 및 세부 사항(Key ideas and details)’, ‘기교와 구조(Craft and structure)’, ‘지식과 중심생각의 통합(Integration of knowledge and ideas)’, ‘읽기의 범위 및 텍스트의 복잡도(Range of reading and level for text complexity)’의 다섯 범주로 기획되어진다. 이 연구가 사회과에서의 읽기 기능 성취도 구성에 대한 탐색적 연구임을 감안 표 1은 정보전달용 텍스트 읽기 기능에 대한 내용 이해를 돕기 위한 NGA 외(2012, 14)의 내용 일부를 재구성하였다.

표 1. 3-5학년을 위한 정보전달용 텍스트 읽기 중핵교육과정 성취기준

읽기 기능	3학년	4학년	5학년
중심 생각 및 세부 사항	1. 텍스트에 나온 것에 근거하여 질문에 답하기 2. 텍스트의 중심생각이 무엇인지 결정하고 세부 내용을 더한 다음 이것들이 중심생각을 보완하는 방법에 대하여 설명하기 3. 역사적 사건, 과학적 관념이나 개념, 기술적(technical) 절차에 대하여 시간, 순서, 인과관계와 관련된 단어를 사용하여 설명하기	1. 텍스트에서 설명되는 바와 텍스트가 함축하는 바를 텍스트에 포함된 디테일한 것들 및 예를 들어 설명하기. 2. 텍스트의 중심생각이 무엇인지 결정하고 이것이 주요 디테일에 의하여 어떻게 지지되는지 설명하기. 또한 텍스트를 요약하기. 3. 역사적, 과학적, 또는 기술적(technical) 텍스트 안에 포함된 사건, 절차, 관념, 개념에 대하여 텍스트 내에서 서술된, 어떤 일이 발생하였는지와 그 일이 왜 발생하였는지에 관한 정보에 근거하여 설명하기.	1. 텍스트의 내용을 설명하거나 이에 근거하여 추론할 때 텍스트 내의 문장을 정확히 인용하기. 2. 중심 생각을 두 개 혹은 그 이상 찾아내며 이를 주요 디테일로 뒷받침하고 텍스트를 요약할 수 있다. 3. 특정 정보와 관련된 역사적, 과학적, 기술적(technical) 텍스트 안에 포함된 둘 혹은 그 이상의 인물간, 사건간, 개념간 관계를 설명할 수 있다.
기교와 구조	4. 3학년에서 다루는 주제와 관련된 텍스트에 포함된 일반적인 학술적 용어와 특정 학문에 결부된 학술적 용어 및 문구의 의미를 결정한다. 5. 텍스트의 특징 및 탐색 도	4. 4학년에서 다루는 주제와 관련된 텍스트에 포함된 일반적인 학술적 용어와 특정 학문에 결부된 학술적 용어 및 문구의 의미를 결정한다. 5. 텍스트 내 사건, 관념, 개념, 및	4. 5학년에서 다루는 주제와 관련된 텍스트에 포함된 일반적인 학술적 용어와 특정 학문에 결부된 학술적 용어 및 문구의 의미를 결정한다. 5. 두 개 이상의 텍스트들 내의 사건, 관념, 개념, 및 정보가 조직된 전반적

	구(예: 키워드, 사이드바, 하이퍼링크)를 사용하여 주어진 주제와 관련된 정보를 효과적으로 관련지을 수 있다. 6. 텍스트에 드러난 저자의 관점과 학생 자신의 관점을 구별할 수 있다.	정보가 조직된 전반적 구조(예: 연대기 비교, 인과관계, 문제 및 해결)를 묘사한다. 6. 동일 사건이나 주제에 대한 처음 진술과 나중 진술을 비교, 대조하고 그것들이 지닌 초점 및 제공되는 정보 상의 차이점을 묘사할 수 있다.	구조(예: 연대기 비교, 인과관계, 문제 및 해결)를 묘사한다. 6. 텍스트 내에 나타난, 같은 사건 및 주제에 대한 다양한 진술, 관점 상의 사이점 및 차이점을 분석할 수 있다.
지식 과 중심 생각 의 통합	7. 시각 자료(예: 지도, 사진) 및 텍스트 내의 단어를 이용하여 텍스트에 기술된 사건을 대한 육하원칙에 기초하여 제시할 수 있다. 8. 텍스트 내 각 문장 및 문단의 논리적 관계(예: 대조, 인과관계, 첫째/둘째/셋째 등의 순서) 9. 같은 주제에 관한 서로 다른 두 텍스트 안에 포함된 가장 중요한 점 및 주요 디테일을 비교 및 대조한다.	7. 시각적으로, 소리로, 혹은 양적으로 표현된 자료(예: 차트, 그래프, 다이어그램, 선, 애니메이션, 인터랙티브 웹)을 해석하고 이들 정보가 텍스트의 내용을 이해하는데 어떤 도움이 되는 지를 설명한다. 8. 저자가 텍스트에 나타난 각 생각을 지지하기 위하여 사용하는 이유 및 증거에 대하여 설명한다. 9. 주제에 대하여 지식전달 목적의 글을 쓰거나 말을 하기 위하여 같은 주제와 관련된 서로 다른 두 텍스트의 정보를 통합한다.	7. 다양한 인쇄물 또는 디지털 소스로부터 나온 정보를 이용, 주어진 문제를 효과적으로 해결하고 질문에 대답할 수 있는 능력을 보인다. 8. 저자가 텍스트에 나타난 각 생각을 지지하기 위하여 사용하는 이유 및 증거에 대하여 설명한다. 9. 주제에 대하여 지식전달 목적의 글을 쓰거나 말을 하기 위하여 같은 주제와 관련된 서로 다른 여러 텍스트들의 정보를 통합한다.
텍스트의 복잡도	10. 학년말까지 2-3학년 수준의 텍스트 복잡도를 지닌 텍스트를—역사에 관한 텍스트 포함— 혼자서 충분히 이해할 수 있다	10. 학년말까지 4-5학년 수준의 텍스트 복잡도를 지닌 텍스트를—역사 및 사회, 과학, 기술적(technical) 절차에 관한 텍스트 포함—을 필요시 단계별로 도움을 얻어 충분히 이해할 수 있다.	10. 학년말까지 4-5학년 수준의 텍스트 복잡도를 지닌 텍스트를—역사 및 사회, 과학, 기술적(technical) 절차에 관한 텍스트 포함—을 혼자서 충분히 이해할 수 있다.

출처 : NGA et al. (2012, 14)을 재구성.

3학년에서 4학년, 5학년으로 학년이 이행할수록 글쓴이의 주장을 뒷받침할 만한 증거를 한 가지 텍스트에서 여러 텍스트로, 한 가지 종류의 자료에서 여러 종류의 자료를 이용하여 찾는 것으로 학생이 성취해야 할 수행의 난이도가 달라진다. 예를 들어 텍스트 내의 지식과 중심생각의 통합 정도를 찾아내기 위하여 3학년 학생들은 시각 자료를 기초로 텍스트에서 묘사되고 있는 사건을 육하원칙에 맞추어 설명하는 단계에 도달해야 한다. 4학년의 경우는 시각 뿐 아니라 소리나 숫자로 표현되는 웹자료까지 이용해야 한다. 5학년은 디지털로 표현된 웹자료 뿐 아니라 인쇄물까지 이용할 수 있어야 한다. 더불어 5학년의 경우 두 가지 텍스트의 정보를 비교하거나 통합하라고 요구받는 3학년과 4학년과는 달리 여러 텍스트를 이용하여 설명할 줄 알아야 한다.

이를 위해 교사는 학생들의 학년을 고려, 학생들에게 제시할 텍스트의 복잡도, 즉 난이도를 결정해야 한다. 이를 위해 중핵교육과정에서는 텍스트를 양적, 질적으로 교사가 평가해야 하며 또한 학생 및 텍스트의 특성은 고려해야 한다고 강조한다(NGA et al., 2012, 31). 이 때 질적 평가는 단어의 의미, 텍스트의 구조, 관용적으로 사용되는 언어 및 의미의 분명함, 요구되는 배경 지식의 수준을 고려하여 이루어져야 한다(NGA et al., 2012, 31). 양적 평가는 학생들

의 텍스트 이해와 관련하여 텍스트에 부여된 등급을 의미한다(NGA et al., 2012, 31). 학생 및 텍스트의 특성은 학생의 동기 부여 정도, 배경 지식, 경험과 텍스트 관련해서 학생들에게 제시될 과업 및 질문의 난이도가 된다(NGA et al., 2012, 31).

위에서 제시된 텍스트 평가의 기준을 고려하여 중핵교육과정에서는 부록으로 학생들의 학년에 따라 읽을 수 있는 추천 도서를 제안한다. 이 추천 도서를 이용, 교사들은 사회과 지식과 읽기 기능을 한꺼번에 학생들에게 가르칠 수 있다.

다만 중핵교육과정에서 유치원부터 초등학교까지의 단계를 통해 제시하고 있는 읽기 성취기준은 여러 교과를 아울러서 적용할 수 있도록 일반적으로 제시된 것이다. 따라서 교과서 특성을 반영한 읽기를 수업에 적용하기 위해서는 각 교과별로 학생들의 읽기 활동을 재구성하는 작업이 필요하다. 때문에 이 연구에서는 NCSS의 부록 역시 분석하고자 한다. NCSS는 사회과 지식을 가지고 교사들이 교실 수준의 교육과정을 만들 수 있는 도구를 제안하였다.

2. NCSS 사회과 교육과정에 나타난 사회과 읽기 기능

2010년에 NCSS는 1994년 출판했던 국가수준 사회과 교육과정의 업그레이드 버전(이하 2010년 교육과정)을 발표하였다. 2010년 NCSS 교육과정은 이전의 교육과정과 마찬가지로 10가지 주제에 따라 학생들의 성취수준을 제안하였다. 다만 달라진 바는 주제를 스트랜드로 확대, 학생, 초등학생, 중학생, 고등학생에게 서로 다른 성취수준 및 이를 달성하기 위한 방법까지 함께 제안하였다. 즉, 하나의 스트랜드 안에는 주제 뿐 아니라 학생들이 주제와 관련된 지식 및 기능을 쌓기 위하여 탐색해야 할 ‘질문’, 획득해야 할 ‘지식’, 질문에 답하고 지식을 구성하는 데에 필요한 기능을 획득하기 위하여 거쳐야 할 ‘과정’, 성취했을 때 갖게 될 학습 결과물인 ‘최종 산물’로 각각의 구분하여 최종 성취기준을 제시하였다.

NCSS 교육과정에서 제시하고 있는 질문, 지식, 과정, 최종 산물을 답변·획득·경험·달성하기 위하여 필요한 기능들은 2010년 교육과정 안내서 시리즈³⁾의 부록에 서술되어 있다. 그 기능은 ‘읽기 기능’(literacy skills), ‘비판적 사고 기능’(critical thinking skill), 학습 기능(learning skill), ‘개인 간 상호작용 및 시민 참여를 위한 전략’(personal interaction and civic engagement strategies)이며, 이 중 읽기 기능에 대해 “개인이 정보를 이용하여 사회 내에서 기능하고 목표를 달성하며 그가 지닌 지식을 발달시키고 나아가 잠재된 가능성(potential)을 발전시키는 능력”이라고 해설서에서 정의하고 있다(NCSS, 2010, Appendix I). 이 기능을 발전시키기 위하여 교사는 ‘다양한 종류’의 텍스트를 ‘읽는 능력,’ 즉 “재정(finance)와 관련된 글부터 기술적(technical) 글까지, 미디어에서 제시되는 글부터 수학적인 글까지, 눈에 드러나는 콘텐츠에서 드러나지 않는 문화적인 것까지” 망라하는 다양한 텍스트를 읽는 능력을 학생들이 기를 수 있도록 도와줘야 한다(NCSS, 2010, Appendix I). 이를 위하여 NCSS에서는 학생들이 표 2에 나열된 기능을 갖추도록 교사들이 지도해야 한다고 제안하고 있다(NCSS, 2010, Appendix I).

3) NCSS에서는 안내서(Bulletin)를 특정 주제(예: 읽기기능향상)와 관련하여 출간, 관련 교육과정의 내용을 보충 해설 하고 있음.

NCSS에서 제안하고 있는 사회과 읽기 기능들을 그 특성의 유사점을 바탕으로 분류해 보면 개념에 대한 이해, 인물과 장소, 사건 및 시간, 유사점과 차이점, 원인과 결과 등의 관계에 대한 이해, 자료 해석에 있어 의견과 사실의 구분, 정보에 대한 검증, 주제 및 문제에 대한 분석으로 구분해 볼 수 있다. 표 2는 NCSS가 제안하는 기능을 정리해서 보여준다.

표 2. NCSS가 제안하는 사회과 읽기 기능

- 듣기, 읽기, 쓰기, 분명하게 말하기.
- 특정 분야와 관련된 학술적 개념어를 정의하고 적용하기.
- 인물, 장소, 사건 및 이들 간 관계를 묘사하기.
- 사건을 연대기 순으로 배열하기.
- 의견에서 사실을 구분해내기.
- 저자의 의도를 찾아내기.
- 유사점과 상이점을 찾아내고 분석하기.
- 인과 관계를 분석하기.
- 복잡한 패턴, 상호작용 및 관계를 탐색하기.
- 다양한 의견들을 서로 구별해내기.
- 추상적 원리를 발전시키고 이용하여 적용하는 능력을 기르기.
- 개인 및 기관이 그들 안에서 혹은 상호간 연관되는 양태를 탐색, 관찰, 확인, 분석하기.
- 정보의 출처 및 정보를 적절하게 확인, 분석, 비판, 사용하기.
- 정보 출처의 타당성 및 신뢰성을 분석하고 치우침(bias), 프로파간다, 검열된 부분이 있는 지 평가하기.
- 다양한 매체를 사용, 메시지에 접근, 분석, 평가하고 또한 메시지 및 보고서를 창출하기.
- 역사적인 자료와 현대의 자료의 출처 및 자료에 포함된 관점을 조사, 해석, 분석하기.
- 여러 관점 및 다양한 참고 자료를 이용, 타당한 주장을 발전시켜 구성해내기.
- 갈등의 분석 및 지속적으로 나타나는 이슈를 분석한 뒤 문제에 대한 해결책을 제시하기.

이러한 읽기 기능을 함양하기 위한 교수 학습 전략으로 NCSS의 2010년 교육과정에서는 ‘교사를 위한 탐구 중심의 전략(research-based literacy strategies for teachers)’을 제시한다. 이 전략은 기본적으로 읽기 전(before reading), 읽는 중간(during reading), 읽기 후(after reading)로 구성된다.

읽기 전, 중간, 후 전략에 대한 좀 더 자세한 설명은 McKnight(2014)에서 찾아볼 수 있다. McKnight(2014)가 제시하는 설명은 다음과 같다: 먼저 “읽기 전 전략은 학생의 배경 지식이나 스키마를 그리게끔 디자인한다. 읽기 전 전략은 학생에게 (텍스트의) 구조를 제공하여 이 안에서 학생이 더 좋은 이해를 할 수 있도록 한다”(McKnight, 2014). “읽기 중 전략은 학생이 읽기에 활발하게 참여하도록 만드는 전략이다. 읽기에 학생들이 활발하게 참여하지 않을 경우 (교사는) 학생들의 과업을 나누어 학생들이 읽는 동안 (텍스트 내의 여러 요소— 예를 들어 인물들— 끼리의) 관계를 만들고 그들 자신의 이해를 형성함으로써 텍스트에 집중하도록 만든다” McKnight, 2014). “읽기 후 전략은 학생들이 텍스트에 대하여 반성적으로 생각하도록 만드는 전략이다”(McKnight, 2014). 읽기 후 전략을 통하여 학생들은 “텍스트의 의미를 확장”시킬 수 있으며 그들이 “텍스트 내에서 이해되지 않는 점”에 대하여 질문할 수 있다 (McKnight, 2014, pages). 의미 확장 및 질문을 통하여 학생들은 결국 “텍스트에 대한 최종 결론을 발전”시킬 수 있다(McKnight, 2014). 교사를 위한 탐구중심의 전략을 사용한 읽기 전

략의 예를 일부 살펴보면 표 3과 같이 정리할 수 있다.

표 3. 읽기 기능을 향상시키기 위한 전략의 예

읽기 단계	읽기 기능을 향상시키기 위한 전략의 예
1. 읽기 전	"읽기 도중 마주치게 되는 어휘를 리뷰하기" "학생의 배경 지식과 연계하기" "텍스트가 이후 전개될 바에 대하여 예상하기" "제목, 차트/그래프/표, 삽화, 지도로부터 텍스트의 특성을 확인하기" "학습의 타겟 및 목표를 설정하기"
2. 읽는 도중	"비언어적 그림이나 상징으로 텍스트를 표현하기" "주된 아이디어에 대한 질문하기" "나중에 탐구하게 될 익숙하지 않은 아이디어, 개념, 단어를 살펴보기" "질문, 실마리, 내용을 잘 조직하여 표현한 표/그림을 사용한다."
3. 읽은 후	"요약하고 적기" "적은 것을 다른 학생들과 비교하기" "실질적(으로 도움이 되는) 숙제와 연습 제공" "노력을 강화하고 학생들을 알아주기"

출처 : NCSS(2012, Appendix 3)

표 3의 전략은 교사가 학생 수준에 따라 적용할 수 있을 것이다. 그러나 이는 사회과뿐만 아니라 다른 교과 수업에서 자료로 사용되는 텍스트 읽기에도 적용될 수 있을 만큼 일반적이기도 하다. 물론 표 3에는 일반적 읽기 활동이외에도 NCSS 교육과정(2010)에서는 읽기 능력에 대한 사회과 적용이 제시되어 있긴 하다. 그러나 이것만으로는 학생이 학년말이나 학기말에 도달해야 할 지점을 구체적으로 서술해주지 못한다. 즉, 성취기준이라 말하기에는 불명확하다.

이러한 세부 지침인 NCSS에서는 사회과 성취기준과 중핵교육과정의 성취기준과 연계를 시도한 노력의 일환으로 2012년 발간된 『사회과에서의 읽기를 가르치기』에서 찾아볼 수 있다. 다음 장에서 해당 책을 중심으로 논의하기로 하자.

3. 중핵교육과정과 NCSS 교육과정 연계를 통한 사회과 수업에서의 읽기

중핵교육과정에서 정보 텍스트를 읽는 데 필요한 읽기 기능에 대한 성취기준을 만들기 위해 읽기 기능을 다음의 범주로 분류할 수 있다. 첫째, 중심생각과 세부사항의 파악; 둘째, 기교 및 구조의 파악; 셋째, 여러 형태의 지식 및 중심 생각; 넷째, 텍스트의 복잡도이다.

중핵교육과는 달리 NCSS 사회과 교육과정에서 제시하는 읽기 기능은 다양한 종류의 텍스트를 읽고 그 내용을 사회적 문화적 배경을 연계하여 그 의미를 이해하는 것과 관련된다. 이는 다음과 같이 범주화할 수 있다. 첫째, 학술적 개념 정의, 둘째, 인과관계나 연대성, 셋째, 비교·대조 등 상호 관계성의 파악, 넷째 정보의 신뢰성 및 타당성 검증이다.

흥미로운 점은 이 두 교육과정에서 텍스트를 읽는 데 필요한 읽기 기능으로 공통적으로 다음과 같은 것을 제시한다. 첫째, 텍스트 내용에서 제시된 관계성의 이해, 둘째, 중심생각 혹은

문제의 파악 및 관련 정보의 조직, 셋째, 주제관련 사회·문화적 배경에 대한 이해이다.

이러한 공통된 특징들은 2012년 Aloff와 Golston이 편집한 NCSS 출판물인 『사회과에서의 읽기를 가르치기』 4)에서 어느 정도 정리가 되어 있다. 특히 이 책에 수록된 Altoff와 Archuleta(2012)의 글은 NCSS(2010)에 소개된 사회과 읽기 기능을 ‘사건의 연대순(chronology) 나열’, ‘인과관계(cause and effect) 분석’, ‘유사점과 차이점(similarities and differences) 분석’, ‘인물, 사건, 장소의 진술(description of people, places, and environments)’, ‘교과 내용과 관련된 개념적 어휘의 정의 및 분석’으로 정리한다(20). 정리된 내용은 표 4와 같이 서술될 수 있다.

표 4. 사회과 읽기 기능을 가르칠 때 고려해야 할 점

읽기 기능	가르쳐야 할 기능	살마리가 되는 단어	관련 질문
연대순 나열	- 무엇이 연대기인가? - 학생들이 연대기를 이해했다는 것을 어떻게 증명할 것인가?	첫 번째로, 두 번째로, 세 번째로, 이전, 이후, 다음, 그리고, 그동안 ~ 하자마자 마지막으로, 1776년에, 정오까지, 밤 10시까지	어떤 사건을 공부해야 하는가? 사건들을 옳게 시간 순으로 배치한 것은 무엇인가? 시간 순으로 옳게 배치하는 것이 중요한 이유는 무엇인가? 사건 간 어떤 관련이 있는가?
인과관계	- 원인은 무엇인가? 결과는 무엇인가? - 학생들이 인과관계를 이해했다는 것을 어떻게 증명할 것인가?	왜냐하면, 그래서, 만약, 그러므로, 결론적으로, 결과적으로, 그럼에도 불구하고	무엇이 일어나고 있는가? 무엇이 일어났는가? 결과는 무엇인가?
유사점과 차이점	- 학생들은 무엇을 비교하고 대조하는가? - 어떻게 학생들이 해당 기능을 이해했다는 것을 보여줄 것인가?	같은, 다른, 서로 다른 비슷한, 상대적으로 반면, 이거나 저거나 그러나, 다른 한 편으로는	언제 가르칠 준비가 되었는지에 관한 질문? 무엇이 비교되고 대조되는지(인물, 사건, 배경, 사상 중에서)? 무엇이 비교와 대조를 위해 사용되는 특징들인가? 어떻게 같거나 비슷한가? 어떻게 다른가?
인물, 사건, 장소의 진술	- 어떻게 학생들이 인물, 사건, 장소, 관념에 대하여 묘사하는가? - 어떻게 학생들이 그 스킬(기능)을 이해했음을 보여줄 것인가?	예를 들어, 예컨대, 그려보면(To illustrate), 가장 중요한 바는, 여기에 더하여, 또 다른, 또한, 사실은	무엇이 묘사되고 있는가? 무엇에 대하여 읽고 있는가? 문장에서 인물, 사건, 장소, 관념에 대하여 어떻게 디테일하게 묘사되고 있는가? 묘사를 확장하거나 좀 더 설명하기 위하여 어떤 단어 및 용어가 사용되고 있는가?

4) 해당 안내서가 여러 저자들의 글을 편집하여 만들어진 것을 감안, 이후에는 통상의 참고문헌과 마찬가지로 저자(연도)로 표기한다.

교과 내용과 관련된 개념적 어휘의 분석	<ul style="list-style-type: none"> - 내용 및 관련 개념을 숙지하는데 도움이 되는 단어를 익히는 데에 주력한다. 예를 들어 미국 식민 시대에 대한 텍스트를 읽을 경우 ‘식민지’, ‘식민화’와 같은 단어를 학습하는 데에 주력한다(Altoff & ..., 2012, 27) - 학생들이 실제로 사용할 기회가 없거나 쉬운 말로 설명하기 난해한 단어는 학습하는 것을 피한다(27) - 교수 학습을 할 동안 학습할 개념어의 양을 제한한다(27). - 학생이 관련 상황이 주어졌을 경우 하루에 학습할 수 있는 단어의 개수는 세 개 정도이다(27). - 학생이 가능한 한 실제로 단어를 많이 사용하도록 한다— 예를 들어 토론, 작문을 통하여 학생들이 사용하도록 한다(28) - 학생들이 단어의 의미를 그림으로 그려보도록 한다(28) - 학습을 위해 선택된 개념어는 학생들이 새 내용을 학습하면서 만나게 되는 단어로 구성되어야 한다(28). - 개념어 외에도 학생들이 학습하면서 재미를 느낄 수 있는 단어(발음이 웃기다던가 철자가 웃기다던가 특이한 뜻을 가졌다던가)를 선택해야 한다.(28)
--------------------------------------	--

출처 : Altoff & Archuleta. (2012, 20)의 표를 기능별 표를 재구성

교사를 위한 기능인 ‘개념적 어휘의 분석’을 제외한 나머지는 모두 내러티브의 구조와 연관된다. 내러티브에는 내러티브에는 사건, 사건이 일어난 장소, 관련 인물이 포함하며 이를 화자나 저자는 기승전결에 맞추어 구술하거나 서술한다. 이를 Clandinin과 Connelly(2000)는 내러티브에는 주요 인물 및 인물간의 관계를 나타내는 상호관계성(interaction), 사건의 과거, 현재, 미래를 담지 하는 시간성(temporality)을 포함하며 해당 사건의 배경, 즉 상황성(situation)과 같은 단어로 설명한다. 위의 기능과 연계시켜볼 때 연대순나열, 인과관계는 시간성, 유사점과 상이점은 상호관계성, 인물, 사건, 장소의 진술은 상황성과 연결된다.

표 4의 기능 및 NCSS의 10개의 스트랜드를 연계하여 Altoff와 Archuleta(2012)는 각 학년에 맞는 책들을 읽을 수 있는 수업 지도안을 소개한다. 이 지도안은 비록 학기말이나 학년말에 성취해야 할 성취기준을 담고 있지만 NCSS와 중핵교육과정의 성취기준이 학습 목표로 보다 구체적으로 바뀐 다음 수업 지도안에 담긴 학습 활동으로 응용되는 것을 보여준다는 점에서 소개될 만하다.

1) 사회과 읽기 텍스트의 예시

Altoff와 Archuleta(2012)는 사회과 읽기 기능이 필요한 내러티브 텍스트를 예시로 제시하고 있는데, 이 중 3학년 학생들을 위한 그림책으로 Bennett et al. (2012)은 Jacqueline Woodson의 *Show way*를 제시한다. 『엄마가 수놓은 길』이라 한국어로 번역된 이 책은 미 남부 지역 사우스캐롤라이나 주의 흑인 노예들이 노예주로부터 탈출을 위해 비밀 지도를 수를 놓았던 이야기를 담은 그림책이다. 증조할머니 세대에서 할머니 세대로, 어머니 세대에서 딸 세대로 쿨트를 수놓아서 지도를 만들었다. 노예 해방이 된 이후 이 지도는 지도라기보다는 집안의 여성들의 삶을 수놓은 역사 기록물과 같은 구실을 하게 된다. 더불어 남부 지역에서는 남북전쟁의 결과로 이어진 노예 해방 이후에도 흑백분리정책이 1970년대 초반까지 이어졌는데 이들이 수놓은 쿨트가 당시의 삶까지도 담아내면서 결국 미국 흑인사의 축소판이 된다.

이 책을 이해하기 위하여 학생들은 증조할머니부터 주인공의 삶까지 이어지는 사건의 연속성, 주인공 및 엄마, 할머니와 연결되는 사람들 간의 상호관계성, 장소 등 관련 역사적 상황에 대하여 탐색해야 한다. 비록 해당 도서과 실화에 근거하지는 않았으나 미국 초등학교의 사회과 수업에서 학생들에게 남북전쟁 이전의 노예의 삶, 남북전쟁 이후의 흑백차별을 겪는 흑인의 삶, 흑인민권운동의 발생 및 전개와 그 이후의 흑인의 삶에 대한 역사, 시민권의 의미, 불평등, 시민 참여에 대하여 학생들에게 가르칠 수 있는 소재로서 이용된다

2) 사회과 읽기 활동

Bennett et al. (2012)은 위의 책을 가지고 NCSS 사회과 교육과정에 포함된 10개의 스트랜드와 연결된 주제인 ‘시민적 이상과 실제’, ‘권력·권위·지배’, ‘사람, 장소 그리고 환경’, ‘시간, 지속성 그리고 변화’를 학생들에게 가르칠 수 있다고 보았다. 그리고 이 주제들을 중핵교육과정 성취기준을 참조하여 읽기 활동을 제안하였는데, 먼저 관련 중핵교육과정의 읽기 성취기준을 찾아보면 표 5와 같다.

표 5. 『엄마가 수놓은 길』 읽기 관련 중핵교육과정 성취 기준

읽기 기능	중핵교육과정 읽기 성취 기준
중심생각 및 세부 사항 찾기	① 텍스트에 대한 이해를 증명하기 위한 질문에 답하는데, 이 때 질문의 근거로 텍스트의 내용을 참조한다. ② 우화, 동화, 신화 등 다양한 문화적 장르를 이야기로서 다시 이야기할 수 있으며 이 때 중심이 되는 메시지, 교훈, 도덕적인 면을 텍스트 내 세부적인 것들이 어떻게 잘 전달하고 있는 지 설명할 수 있다. ③ 캐릭터에 대하여 묘사하고(예: 캐릭터의 성향, 행위의 동기, 느낌 등) 이를 이용, 캐릭터의 행위가 어떻게 사건에 영향을 주는 지를 설명할 수 있다.
기교와 구조	④ 텍스트 내에서 사용되는 단어 및 어구의 의미를 결정하고 문자 그대로의 의미와 함축적인 의미를 결정한다.

출처: Common core state standards for English language arts and literacy in history, social studies, science, and technical subjects, 12

표 5의 중핵교육과정 읽기 성취기준을 근거로 Bennett et al. (2012)는 사회과 수업에서 『엄마가 수놓은 길』 읽기 활동 예시를 제시하였는데 이를 정리하면 표 6와 같다.

표 6. Bennett et al. (2012)이 작성한 『엄마가 수놓은 길』 사회과 읽기 활동

읽기 기능	사회과 읽기 활동
기교와 구조	학생들의 스키마 활성화시키기: ① 학습자들이 좋은 독자는 자신들이 배경 지식을 활성화시켜 새로운 지식을 얻는 데 도움이 되도록 사용한다는 점을 이해할 것이다. 그들은 텍스트 읽기 전, 중간, 후에 배경 지식/스키마를 사용할 것이다. ② 학습자들은 주어진 그림을 이용해 새로운 단어의 의미를 협동적으로 브레인스토밍 과정을 통하여 찾아내어 자신들의 이해를 보여줄 것이다.

절차	<ol style="list-style-type: none"> ① 교사는 학생을 네 명을 한 조로 하는 모둠으로 나눈다. ② 교사는 각 모둠에게 그림 3과 원이 그려진 종이를 나누어준다. 다음 각 모둠에게 학습할 단어(target word)를 하나씩 주고 이를 작은 원에 놓도록 한다. 단어는 플랜테이션, 노예제도, 전통, 쿼트이다. 같은 단어가 여러 모둠에 주어질 수 있다. ③ 그림 2에서 큰 원에는 학생들이 학습할 단어에 대하여 아는 것을 적는다. 교사는 학생들이 브레인스토밍을 할 때 육하원칙을 고려하도록 한다. ④ 학생들은 원 밖이면서 상자 속 여백에 ‘나는 이 단어에 대하여 다른 수업 시간에 들었다’, ‘나는 이 단어를 책에서 보았다’ 등을 적게 한다. ⑤ 학급 앞에 나와서 그들이 학습할 단어에 대하여 알게 된 점을 발표하고 서로 토론한다. 교사는 학생들이 행하는 토론에서 단어에 대한 정확한 의미를 구성하도록 인도한다.
----	--

출처: Bennett et al.(2012, 79-81)를 재구조화

학생들은 책에서 나오는 단어들 중 미국 역사에서 나오는 단어들, 예를 들어 플랜테이션이나 노예제도와 같은 단어를 학습한다. 학습은 학생들의 브레인스토밍을 통하여 행하여지며 단어의 출처와 인용 부분을 명시, 이후에 예정된 쓰기 학습까지 연결시킨다. 또한 이들이 단어를 들어본 적이 있는지, 들어본 적이 있다면 그 뜻은 무엇이었는지까지 학생들이 탐색하며 단어와 그들의 배경 지식을 자연스럽게 연결하게 된다.

표 5 및 표 6의 예시는 사회과 수업에서 책 읽기 활동을 기반으로 수업을 진행하였다는 점에서 의미가 있을 수 있다. 그러나 단어에 대한 이해나 책 내용 파악에 초점을 두어 사회 수업인지 국어 수업인지 모호할 수 있다는 한계가 있다. 만약 책을 통하여 학생들이 자유의 의미에 대하여 좀 더 이해를 하고 이 자유를 성취하기 위하여 흑인민권운동이 전개된 양상까지 학습할 수 있었다면 읽기를 활용한 사회 수업의 모습이 되었을 것이라 판단된다.

위와 같은 모호함은 읽기 성취기준과 사회과 성취기준이 각각 제시되어 수업 구성의 방향이 읽기와 사회과 학습으로 구분한 다음 이것이 제대로 연계되지 않았기 때문일 것이다. 예를 들어 학습 목표가 ‘플랜테이션의 각 인종별로 미친 영향의 예시를 책에서 읽은 다음 이를 자신의 말로 바꾸어서 그것의 영향을 설명하는 데에 이용할 수 있다’ 라는 학습 목표라면 “역사 속에서 사회 문제가 되었던 사건을 책에서 읽은 다음 이를 자신의 말로 바꾸어 설명할 수 있다” 정도의 성취 기준으로 바꾸어 표현할 수 있을 것이다.

위의 아이디어를 가지고 한국에서 사회과의 학습 내용과 읽기 기능을 연계했을 경우 어떠한 성취 기준이 작성될 수 있을 지를 탐색해보자.

Ⅲ. 우리나라 사회과 수업에서의 읽기 성취기준 구성의 가능성 모색

본 장에서는 중핵교육과정에서 정보전달을 위한 텍스트 읽기 성취기준과 NCSS 교육과정에서 읽기 기능을 참고하여 우리나라 사회과 수업에서의 읽기를 잘 활용할 수 있도록 사회과 읽기 성취기준 구성 방안을 탐색해 보고자 한다. 특히 표 4의 사회과 읽기 기능과 연계할 것이다.

다만 이를 위해 일단 한국의 국어과 교육과정에 수록된 읽기 기능을 살펴보고 이것과 표 4의 사회과 읽기 기능 및 한국의 사회과 교육과정을 연계하기로 한다. 이를 위해 2015 개정 국어과 교육과정에서의 읽기 기능 및 이에 대한 성취기준과 사회과 교육과정에서 일반사회 정치 영역을 주로 탐색하였으며, 학년 중에서는 초등학교 3-4학년 군, 즉 중학년 군에서 사회과 교육과정이 시작됨을 고려, 초등학교 중학년군의 성취기준을 바탕으로 사회과 읽기 성취 기준의 구성 가능성을 모색하였다.

1. 2015 개정 국어과 교육과정 상의 읽기 기능 및 성취 기준

국어과의 내용 체계는 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 영역으로 구성되었으며 이들 중 읽기 구성을 보면 표 7과 같다.

표 7. 초등학교 중학년 군 국어 ‘읽기’ 영역 내용 및 기능 체계표

핵심 개념	일반화된 지식	초등학교 3~4학년 내용 요소	기능
▶ 읽기의 본질	읽기는 읽기 과정에서의 문제를 해결하며 의미를 구성하고 사회적으로 소통하는 행위이다.		· 맥락 이해하기 · 몰입하기 · 내용 확인하기
▶ 목적에 따른 글의 유형 · 정보 전달 · 설득 · 친교·정서 표현 ▶ 읽기와 매체	의사소통의 목적, 매체 등에 따라 다양한 글 유형이 있으며, 유형에 따라 읽기의 방법이 다르다.	· 정보 전달, 설득, 친교 및 정서 표현 · 친숙한 화제	· 추론하기 · 비판하기 · 성찰·공감하기 · 통합·적용하기 · 독서 경험 공유하기 · 점검·조정하기
▶ 읽기의 구성 요소 · 독자·글·맥락 ▶ 읽기의 과정 ▶ 읽기의 방법 · 사실적 이해 · 추론적 이해 · 비판적 이해 · 창의적 이해 · 읽기 과정의 점검	독자는 배경지식을 활용하며 읽기 목적과 상황, 글 유형에 따라 적절한 읽기 방법을 활용하여 능동적으로 글을 읽는다.	· 중심 생각 파악 · 내용 간추리기 · 추론하며 읽기 · 사실과 의견의 구별	
▶ 읽기의 태도 · 읽기 흥미 · 읽기의 생활화	읽기의 가치를 인식하고 자발적 읽기를 생활화할 때 읽기를 효과적으로 수행할 수 있다.	· 경험과 느낌 나누기	

출처: 교육부, 2015a, 7에서 초등학교 중학년 군의 내용만 발췌하여 제시함.

국어 ‘읽기’ 영역 내용 및 기능을 바탕으로 구성된 초등학교 중학년 군 국어 읽기 영역 성취기준은 표 8과 같다.

표 8. 초등학교 중학년(3-4학년) 국어 ‘읽기’ 영역 내용 체계표

[4국02-01] 문단과 글의 중심 생각을 파악한다.
[4국02-02] 글의 유형을 고려하여 대강의 내용을 간추린다.
[4국02-03] 글에서 낱말의 의미나 생략된 내용을 짐작한다.
[4국02-04] 글을 읽고 사실과 의견을 구별한다.
[4국02-05] 읽기 경험과 느낌을 다른 사람과 나누는 태도를 지닌다.

출처: 교육부(2015a, 92)

국어 읽기 영역의 성취기준은 다양한 글의 내용과 흐름을 파악하고 그 의미를 미루어 짐작해 보는 등의 기본적인 읽기 활동에 초점을 두고 있음을 알 수 있다. 특히 이와 관련하여 2015 개정 국어과 읽기 교육과정에서는 [4국02-01] 는 미국 중핵교육과정의 읽기 기능 중 ‘중심생각 및 세부 사항’ 과 직접 연계가 되며 [4국02-03] 및 [4국02-04] 는 ‘기교와 구조’ 와 연계가 있다고 할 수 있다. 특히 [4국02-03] 및 [4국02-04] 는 사회과 읽기 기능에서 내용을 분석하고 맥락을 파악한다는 점에서 ‘인과관계’ 나 ‘유사점 상이점의 분석’ 과 그 맥락을 함께 할 수 있다고 판단된다.

초등학교 중학년 사회과는 정치, 법, 경제, 문화, 역사, 지리의 각 영역에 따라 핵심 개념, 일반화된 지식, 내용 요소와 기능을 제시하였으며 이 중 정치 영역의 내용 체계를 보면 표 9 과 같다. 초등학교 중학년 군에서는 민주주의, 헌법과 국가 기관의 구성 및 역할 등을 중심으로 학습 내용이 구성되어 있음을 알 수 있다.

표 9. 초등학교 중학년군 사회과 ‘정치’ 영역 내용체계표

영역	핵심 개념	일반화된 지식	초등학교 3~4학년 내용 요소	기능
정치	민주주의와 국가	현대 민주 국가에서 민주주의는 헌법을 통해 실현되며, 우리 헌법은 국가기관의 구성 및 역할을 규율한다.	민주주의, 지역 사회, 공공 기관, 주민 참여, 지역 문제 해결	<ul style="list-style-type: none"> · 조사하기 · 분석하기 · 참여하기 · 토론하기 · 비평하기 · 의사 결정하기
	정치과정과 제도	현대 민주 국가는 정치과정을 통해 시민의 정치 참여가 실현되며, 시민은 정치 참여를 통해 다양한 정치 활동을 한다.		

출처: 교육부, 2015b, 5에서 초등학교 중학년 군의 내용만 발췌하여 제시함.

위의 정치 영역을 반영하여 제작된 초등학교 사회과 성취기준을 찾아보면 표 10과 같다.

표 10. 초등학교 중학년군 사회과 성취기준의 예

[4사03-05] 우리 지역에 있는 공공 기관의 종류와 역할을 조사하고, 공공 기관이 지역 주민들의 생활에 주는 도움을 탐색한다.
[4사03-06] 주민 참여를 통해 지역 문제를 해결하는 방안을 살펴보고, 지역 문제의 해결에 참여하는 태도를 기른다.

출처: 교육부, 2015b, 26

표 10에서는 지역의 공공기관 종류 및 공공기관이 주민에게 주는 도움을 탐색하는 것이 성취기능이다. 여기에 표 1의 미국 중핵교육과정의 읽기 기능과 표 10에 나온 (3) 우리지역의 어제와 오늘의 <지역의 공공 기관과 주민 참여>의 읽기 기능 성취 수준을 구성해 보면 표 11과 같다.

표 11. <지역의 공공 기관과 주민 참여> 단원 읽기 성취기준(안)

읽기 기능	중학년(3~4학년)군 <지역의 공공 기관과 주민 참여> 단원 읽기 성취기준(안)
중심 생각 및 세부 사항	1. 텍스트에서 설명되는 바와 텍스트가 함축하는 바를 텍스트에 포함된 디테일한 것들 및 예를 들어 설명하기 2. 공공기관의 주요 역할 및 시민에게 주는 서비스가 무엇인지 결정하고 이것이 어떻게 설명되는 지를 기술하기. 3. 공공 기관의 주요 역할 및 시민에게 주는 서비스를 요약하여 설명하기.
기교와 구조	4. 공공기관의 주요 역할 및 시민에게 주는 도움 관련 텍스트에서 나타나는 어려운 용어들을 맥락에 따라 의미를 추측하고 설명하기. 5. 공공기관들의 역할 및 시민에게 주는 서비스를 비교, 대조하고 그것들이 지닌 초점 및 제공되는 정보 상의 차이점을 설명할 수 있다.
지식과 중심생각의 통합	7. 공공 기관의 역할 및 시민에게 주는 서비스와 관련, 시각적, 음성적, 또는 양적으로 표현된 자료(예: 차트, 그래프, 다이어그램, 선, 애니메이션, 인터랙티브 웹)을 해석하고 이들 정보가 텍스트의 내용을 이해하는 데에 어떤 도움이 되는 지를 설명할 수 있다. 8. 두 개 이상의 공공지역이 공통으로 하는 역할에 대하여 두 개 이상의 텍스트를 통합하여 지식 전달 목적의 글을 쓰거나 발표를 할 수 있다.

공공기관의 역할 및 이들의 서비스에 관한 내용을 포함시킴으로써 사회과 읽기 기능에 초점을 둔 성취기준이 구성되었다. 그러나 여전히 텍스트의 내용 파악에 한정되어 읽기를 하는 한계가 있음을 알 수 있다. 따라서 이를 보완하기 위해 사회과 읽기 기능인 사건의 연대, 그리고 인과관계 및 유사점과 상이점 분석, 인물, 사건, 장소의 진술(상황성) 그리고 교과 내용과 관련된 개념적 어휘의 정의 및 분석을 적용, 성취기준을 재구성하였다.

위의 서술을 바탕으로 사회과 읽기 성취 수준을 제시해본다. 먼저 [4사03-05]에서 제시하고 있는 공공 기관의 종류와 역할에 초점을 두고 [4국02-01]글의 중심 생각을 파악과 [4국02-03] 낱말의 의미나 생략된 내용을 짐작을 연계하였다. 또한 사건의 연대, 인과관계, 유사점과 상이점 분석, 인물·사건·장소의 묘사, 교과 내용과 관련된 개념적 어휘의 분석이 고려되어야 한다. 이러한 점을 고려, 공공기관의 종류에 대한 어휘 이해, 역할의 비교, 문제가 생겼을 때 공

공기관에 찾아가서 해당 문제를 해결하는 법을 중심으로 표 12와 같은 성취 수준을 작성할 수 있다.

표 12. 공공기관의 역할에 관한 사회과 읽기 성취 기준

성취기준	사회과 읽기 기능
[4사·읽03-01] 공공기관의 역할에 대한 설명글을 읽고 공공기관을 정의할 수 있다.	장소의 묘사, 교과 내용과 관련된 개념적 어휘 분석
[4사·읽03-02] 글에서 묘사하고 있는 각 공공 기관의 역할을 비교하여 설명할 수 있다.	유사점과 상이점 분석
[4사·읽03-03] 공공기관에 찾아가 있을 때 받을 수 있는 서비스 중 한 가지의 절차를 그림으로 그리고 이를 설명하는 글을 작성할 수 있다.	사건의 연대성

공공기관의 역할이 주제이므로 글의 중심 생각을 파악하듯이 학생들이 텍스트에 제시된 공공기관의 정의, 역할을 파악한다. 이 때 텍스트는 공공기관의 역할에 대하여 공공기관에서 발간한 글일 수도 있고 비 공공기관이 어린이용으로 발간한 쉬운 글일 수도 있다.

표 12의 성취 기준은 사회과 성취기준 뿐만 아니라 국어과 읽기 성취기준을 함께 고려하여 작성된 것이다. 예를 들어 표 10의 [4사03-05], “우리 지역에 있는 공공 기관의 종류와 역할을 조사하고, 공공 기관이 지역 주민들의 생활에 주는 도움을 탐색한다” 와 [4사03-06], “주민 참여를 통해 지역 문제를 해결하는 방안을 살펴보고, 지역 문제의 해결에 참여하는 태도를 기른다” 의 경우 공공기관, 역할, 주민 참여, 지역 문제와 같은 개념에 대한 어휘 정의를 확인하고 해당 어휘를 이용, 지역 문제를 분석 기능이 필요할 것이다.

무엇보다 이 성취기준에서 요구하는 사회과 기능이 “조사”, “탐색” 그리고 ‘방안을 살펴보고 지역문제를 해결하는 것’ 임을 고려하면 학생들이 현실 속의 관련 텍스트(예: 지역의 공공 기관의 종류에 관한 텍스트, 주민센터와 같은 공공 기관의 역할에 대하여 서술한 텍스트)를 읽으면서 공공 기관의 종류, 역할, 지역의 문제 해결에 공공 기관이 기여하는 바를 이해할 수 있어야 한다.

또한 학생들은 공공기관에서 받을 수 있는 서비스 중 한 가지의 절차를 순서대로 그림으로 그리고 이를 설명하는 글을 작성함으로써 학생들이 글을 이해했는가를 평가할 수 있다. 사건의 연대, 인과관계, 유사점과 상이점 분석, 인물·사건·장소의 묘사, 교과 내용과 관련된 개념적 어휘의 분석 중 교과 내용과 관련된 개념적 어휘의 분석, 사건의 연대, 유사점과 상이점 분석과 관련이 된다.

다른 예로 [4사03-06]의 주민 참여, 지역 문제 해결하는 방안 및 태도의 함양의 내용과 [4국02-02] 내용 요약, [4국02-04] 사실과 의견의 구별 그리고 [4국02-05] 읽기 경험과 느낌을 다른 사람과 나누는 태도를 연계하여 사회과 수업에서의 읽기 성취기준을 서술할 수 있다. 서

술된 성취기준은 표 13과 같다.

표 13. 주민 참여와 지역문제 해결, 사실과 의견 구별에 관한 사회과 읽기 성취 기준

성취기준	사회과 읽기 기능
[4사·읽03-04] 글 속에 나타난 주민 참여의 모습과 지역 문제를 해결 과정을 요약하고, 해결 과정에서 나타나는 다양한 의견들을 분석할 수 있다.	인물·사건·장소의 묘사
[4사·읽03-5] 글 속에 나타난 문제 해결 방안에 대한 자신의 의견을 타인과 공유하고 이를 서로 비교할 수 있다.	유사점과 상이점의 분석
[4사·읽03-06] 글 속의 문제와 비슷한 문제를 해결한 예를 책, 신문, 인터넷 등에서 찾아보고 이를 타인에게 글이나 말로서 소개할 수 있다.	인물·사건·장소의 묘사

표 13의 [4사·읽03-04]에서는 글 속에서 나타난 인물·사건·배경의 요약을 학생들에게 요구한다. [4사·읽03-05]의 경우 글 속의 문제 해결 방법에 대한 자신의 의견을 타인과 공유하고 의견의 유사점 및 상이점을 비교할 수 있다. [4사·읽03-05]의 기준은 학생들에게 미디어 검색을 통하여 글 속에서 묘사된 문제와 비슷한 문제를 찾고 이를 관련자들이 어떻게 해결하였는가와 관련, 인물·사건·배경을 묘사하라고 요구한다. 특히 [4사·읽03-05]와 [4사·읽03-05]의 경우 학생들에게 내용을 분석하고 이해할 뿐 아니라, 글의 내용에 대한 자신의 생각을 정리하고 현실에서 적용할 수 있도록 할 것을 요구한다. 왜냐하면 사회과에서 읽기 기능이란 글의 내용을 읽고 파악하는 것에 그치는 것이 아니라 글에서 이해한 바를 현실에 응용할 수 있는 기회를 제공한 것이 중요하기 때문이다.

결론적으로 읽기 기능을 이용한 사회과 서취기준은 학생들이 단순한 텍스트의 읽기 및 이해 수준을 넘어 현실 참여가 가능하게 할 수 있도록 작성될 필요가 있다.

IV. 결론

사회 수업에서 읽기는 학습 내용의 이해와 사회과 학업 성취도 향상의 측면에서 기본적인 학생 활동이라 할 수 있다. 국어 수업에서의 읽기와 다른 점은 사회 수업에서는 단어의 이해, 텍스트에 한정되어 그 내용을 이해하고 분석하는 것에 그치는 것이 아니라 텍스트를 기반으로 자신의 생각을 형성하고 자신의 의견을 표현하는 등 보다 복합적인 사고활동을 기대한다는 것이다. 사회 수업에서는 읽는다는 행위 자체가 목적이라기보다는 과정으로서 존재하기 때문이다.

지금까지 사회과에서 읽기와 관련하여 여러 연구들이 진행되어 왔으나 대부분의 연구들은 국어과 읽기 전략을 사회 수업에 적용하는 양상이 일반적이었다.

따라서 본 연구에서는 미국에서 시도한 사회과 수업에서의 읽기 기능 연계 예시들을 살펴보고 이를 토대로 우리나라 사회과에서 사용될 수 있는 읽기 성취기준을 탐색하고 탐색 결과를 토대로 예를 제시해보고자 하였다. 텍스트를 읽기를 활용한 사회과 수업 구성의 가능성을 모색하기 위해 국어과 읽기 성취기준과 사회과 성취기준을 연계하여 사회과 읽기 성취기준을 작성해 보았다. 이러한 시도는 사회 수업에서 읽기의 역할을 명료하게 하고, 국어와 사회 수업의 연계를 시도할 수 있다는 점에서 그 의의가 있다고 할 수 있다.

그렇다면 여기서 의문점이 들 수 있다. 이 글에서 사회과 읽기 성취 수준이 현 2015년 교육과정 혹은 이후의 교육과정에 포함되어야 한다고 주장하는 것일까?

우선 이 글에서 2015년 혹은 이후의 사회과 교육과정에 사회과 읽기 성취 기준이 수록되어야 한다고 주장하는 것은 아니다. 그보다는 교육과정 재개정 등을 통해 학교 레벨, 학년 레벨, 혹은 학급 레벨에서 교사가 여러 교과를 연계할 필요가 있을 때 새로운 성취 기준을 작성할 있는 방법을 제안하는 것이다.

때문에 한 학기 혹은 학년 단위의 성취 기준을 제안하는 것이 보다 적절했을 것이다. 다만 본 연구는 탐색적 연구인 지라 하나의 단원에 국한되어 그 가능성을 살펴보았다. 때문에 사회과의 여러 단원에서도 비슷한 사회과 읽기 성취기준의 구성이 가능한지에 대한 좀 더 폭넓은 탐색이 필요하다.

무엇보다 사회과 수업에서의 사회과 읽기 성취기준의 활용도에 대한 검증이 필요한 상태이다. 이를 위해 수업 진행 시 필요한 읽기 자료 리스트나 읽기 방법에 대한 논의는 앞으로 계속 연구되어야 하며 연구 결과를 적용하고 결과를 공유할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 이를 위해 후속 연구가 필요한 상황이다⁵⁾.

참고문헌

- 교육부(2015a), **2015 개정 국어과 교육과정**(제2015-74호). 교육부.
 교육부(2015b), **2015 개정 사회과 교육과정**(제2015-74호). 교육부.
 김경동·이온죽(1986), **사회조사연구방법**, 서울:박영사.
 김혜정(2008), 초등 교과서의 이독성 비교 연구: 국어, 사회, 과학 교과서를 중심으로, **독서연구**, 20, 169-193.
 박은아·송미영(2008), 고등학교 1학년 학생의 국어과의 읽기 능력과 사회과 학업성취도 간의 관계 분석, **사회과교육**, 47(3), 241-266.
 박현희(1998), 사회과 독서지도, 어떻게 할 것인가, **중등우리교육**, 10, 94-96.
 이성영(2011), 초등 교과서의 이독성 비교 연구: 국어, 사회, 과학 교과서를 중심으로, **국어교육학연구**, 41, 169-193.

5) 후속 연구 할테니 돈 좀 주세요. :)

- 이정우·곽한영(2007), 초등학생들의 사회교과서 어휘에 대한 이해도: 6학년 2학기 사회 교과서를 중심으로, **시민교육연구**, 39(3), 213-236.
- 정수정·최나야(2013), 초등학생의 읽기이해력과 읽기태도가 교과 성적에 미치는 영향, **아동교육**, 22(4), 257-275.
- 정이화(2016), 부모와의 대화, 독서, 학습활동이 사회과 학업성취에 미치는 영향: 학업효능감의 매개효과를 중심으로, **사회과교육**, 55(2), 19-35.
- 조병영·서수현(2006), 미국 공통핵심기준의 가능성과 한계에 대한 비판적 고찰: 읽기 영역을 중심으로, **국어교육학연구**, 49(1), 626-656.
- 천경록(2017), 초등 사회과 교과서의 학습읽기 전략 실태, **새국어교육**, 110, 39-65.
- 최병모·박길자(2003), 사회과 수업에서 문제해결 과정으로서 웹 자료 읽기를 통한 의미구성, **사회과교육**, 42(4), 33-50.
- 정익중, 2008, “새터민 청소년과 외상 후 스트레스 장애”, 이해원 편, **청소년 권리와 청소년 복지**, 서울: 인간과 복지, 331-348. <편저서>
- Altoff, P.(2010), Selecting literature for social studies instruction. In P. Altoff, & S. Golston.(Eds.), *Teaching reading with the social studies: elementary units that integrate great books, social studies, and the common core standards*, (15-19). Silver Spring, MD: National Council of Social Studies.
- Altoff, P.(2012), Selecting literature for social studies instruction. In P. Altoff, & S. Golston.(Eds.), *Teaching reading with the social studies: elementary units that integrate great books, social studies, and the common core standards*, (15-19). Silver Spring, MD: National Council of Social Studies.
- Altoff, P., & Golston, S.(2012). (Eds.), *Teaching reading with the social studies: elementary units that integrate great books, social studies, and the common core standards*, Silver Spring, MD: National Council of Social Studies.
- Altoff, P., & Archuleta, C. (2012), Connecting national curriculum standards, reading skills, and social studies content. In P. Altoff, & S. Golston.(Eds.), *Teaching reading with the social studies: elementary units that integrate great books, social studies, and the common core standards*, (19-29). Silver Spring, MD: National Council of Social Studies.
- Bennett, L., & Guillory, L. (2012). Third grade. In P. Altoff, & S. Golston.(Eds.), *Teaching reading with the social studies: elementary units that integrate great books, social studies, and the common core standards*, (78-85), Silver Spring, MD: National Council of Social Studies.
- McKnight, K. S.(2004), *Common core literacy for ELA, history/social studies, and the humanities: strategies to deepen content knowledge(grade 6-12)*, San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- National Governors Association Center for Best Practice(NGA), & Council of Chief State

School Officers(CCSSO)(2010), *Common core state standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects*, <http://www.corestandards.org>, 2017년 6월 19일 추출, Washington D.C.: National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers,

National Governors Association Center for Best Practice(NGA), & Council of Chief State School Officers(CCSSO)(2012), *Common core standards*, <http://www.corestandards.org>, 2017년 6월 19일 추출, Washington D.C.: National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers.

교신저자 : 이승연, 경인교육대학교 강사
jeromi0529@gmail.com

초등 사회과수업에서 테크놀로지의 역할변화 탐색

김영현 · 남상준

진천 한천초 · 한국교원대학교

I. 들어가며

오늘날 급변하는 세계정세와 사회변화에는 여러 원인이 있지만 대표적으로 발달하는 테크놀로지와 인간의 상호작용을 원인으로 꼽을 수 있다. 이러한 테크놀로지의 강한 영향력은 교육전반에서 쉽게 확인할 수 있다. 교육부가 발표한 대통령 보고자료에서는 ‘오늘날 디지털 융복합환경의 지속적인 교육발전을 위해 정보·미디어·테크놀로지 능력을 학습자와 교원이 가져야할 역량으로 판단하고 테크놀로지의 발달로 다양한 학습내용 및 방법이 출현할 것을 예견하여 이에 대비할 것을 주문’ 하고 있다.(교육부, 2011, 3-18). 또 제5차 교육정보화 기본계획에서는 우리나라가 교육정보화의 글로벌리더로 자리매김하기 위한 과제를 ‘테크놀로지 인프라 보급에 따른 교수학습 방법의 혁신추구로 보고 교원의 ICT 교수학습활동 역량강화’를 골자로 하는 중장기 계획을 수립하여 추진 중이다(교육부, 2014, 3). 이와 같이 정책뿐만 아니라 초등사회과에서도 테크놀로지로 인한 변화의 영향은 직접적으로 나타난다. 2015 개정 초등교육과정에는 사회과에서 학생들이 다양한 자료와 테크놀로지를 활용하여 정보를 수집, 해석, 활용, 창조할 수 있는 정보 활용 능력을 길러 민주 사회 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 갖추도록 하는 교과로 스스로의 성격과 목표를 설정하고 있다(교육부, 2015, 3). 이러한 일련의 흐름은 오늘날 테크놀로지가 초등사회과에서 자신의 역할과 영향력을 새로이 정립하는 역동적이고 결정적인 시기를 맞이했음을 상징적으로 나타낸다. 그리고 이러한 중요성에 따라 현재까지 초등사회과에서 테크놀로지가 어떻게 활용되어 왔는지에 대한 면밀한 이해가 요구된다. 이를 통해 앞으로 중요성이 점차 증가하는 초등사회과에서 테크놀로지의 현주소와 추구하는 교육적 지향점을 확인할 수 있기 때문이다.

이러한 필요성을 바탕으로 본 연구는 오늘날 초등 사회과 수업에서 테크놀로지가 어떤 역할로 활용되는지 살펴보고 그것이 가진 초등사회교육적인 의미와 가치를 논의하고자 한다.

II. 선행연구검토 및 연구방법

1. 선행연구검토와 새로운 분석틀 작성의 필요성

본 연구의 목적을 위해서는 테크놀로지와 수업을 함께 이해할 수 있는 개념이 필요하다. 테

크놀로지를 활용한 수업연구의 대표적인 개념은 TPACK(Technology and pedagogical content knowledge)이다. TPACK는 Shulman(1987)이 제시한 교수내용지식인 PCK를 바탕으로 교육환경의 변화에 대응하여 테크놀로지와 관련하여 제시한 것이다.

국내에서도 사회수업에 관련된 TPACK 연구들이 이루어지고 있다. 사회수업에서 디지털교과서를 활용하는 교사의 역할을 제안하며 이를 통해 TPACK가 형성되어야 함을 지적하거나(한춘희·이경운 2014:81-94) 초등 사회수업에서 디지털 교과서를 사용하면서 교사의 TPACK가 형성되는 과정에 대한 사례연구를 통해 변화되는 사회수업교사의 TPACK를 밝힌 연구도 있다(성경희·조영달 2012:41-60). 이와 같은 연구들은 사회수업에서 교사의 TPACK를 확인하고 구체화하는 성과를 보여준다. 하지만 위 연구들은 TPACK의 대상이 되는 테크놀로지를 디지털교과서에 한정하거나 한 교사 수업에 나타난 TPACK의 각 영역을 확인하는 것을 목적으로 하는 연구로 초등사회수업에서 테크놀로지의 역할을 이해하는 연구로 보기 어렵다.

다른 교과와 TPACK 연구를 살펴보면 수학교사의 테크놀로지 교육을 위한 과제 분류표를 개발하거나(김유정·권오남·오혜미, 2014:105-131) 수학교사의 TPACK 개발프로그램을 작성(이광호 2007, 247-262)한 연구가 있다. 또 음악교사의 TPACK 인식을 분석한 연구(조성기·정선아 2016:135-155)나 예비교사의 인식을 분석한 연구(엄미리·신원석·한인숙, 2011:141-165), TPACK를 교수 효능감(소연희, 2013:125-147)이나 고정신념(신태섭: 2013: 21-45)과 연관하여 그 관계를 연구하였다. 이들 연구는 TPACK의 각 교과별 요소와 사례를 제시하였고 TPACK를 구성하는 각 영역의 사례와 요소를 세부적으로 분류한 결과를 보여주었다. 하지만 수업에서 교사가 지닌 TPACK의 각 영역별 분류에 집중하다보니 실제 수업에 TPACK가 어떤 의미와 역할로 활용되고 있는지 확인하지 못하는 한계를 가졌다.

지금까지 살펴본 기존 TPACK의 연구들은 교사 내면의 인식에 집중하거나 수업에 나타난 교사 개인의 TPACK의 구체적 영역을 파악하는 것을 목적으로 한다. 그러나 본 연구의 목적은 초등사회수업에서 교사가 가진 TPACK의 영역을 연구하는 것이 아니라 실제 초등사회수업에서 테크놀로지의 활용과 역할을 이해하는 것이다. 이를 위해서는 기존 TPACK에 내포된 교사중심관점을 확장하여 수업에서 테크놀로지의 역할을 총체적으로 이해할 수 있는 방법이 필요하다고 판단하였다. 최근 TPACK을 기반으로 한 사회교과연구들이 발달하고 영역을 넓혀가면서 다양한 관점에서 사회과의 TPACK를 해석하는 연구들이 주목받고 있다. 대표적으로는 TPACK와 함께 교사의 사회수업에서 테크놀로지 사용의 의미와 역할을 구체화하여 사례연구한 Hilton(2016)의 SAMR 모델과 Hammond과 Manfra(2009)의 사회과 실제교실에서 TPACK의 쓰임을 고찰한 Giving, Prompting, Making 모델이 있다. 이 두 관점으로 우리나라 초등사회수업에서 테크놀로지의 역할과 활용을 파악한다면 초등사회수업에서 테크놀로지의 영향과 의미를 새롭게 이해할 수 있을 것으로 보인다.

한 가지 참고할 것은 이와 같이 확장된 TPACK 연구들이 TPACK의 한계나 문제점을 극복한 새로운 개념이라는 의미가 아니다. TPACK라는 개념 안에서 교사와 사회과 테크놀로지를 교사중심에서 수업중심으로 바라볼 수 있는 새로운 눈을 제공한다는 의미로 받아드려야 한다.

2. 연구대상

우리나라 초등사회수업을 모두 분석하는 것은 불가능하기에 대표적으로 공인받은 수업인 에듀넷에 탑재된 초등 사회 우수수업 138개 수업 전체를 대상으로 분석하고자한다. 이중 3편의 수업은 테크놀로지를 전혀 사용하지 않은 수업으로 제외하였고 23편은 디지털교과서 우수수업이나 ICT 활용 우수수업이었다. 또한 에듀넷에서 스마트교육이해 수업사례동영상 113편도 함께 분석하였다. 스마트교육이란 디지털콘텐츠와 온라인 자료를 학습과정을 활용하여 언제 어디서나 학습 가능한 정보기술을 활용한 수업을 뜻하며 기존의 ICT교육과 디지털교과서 활용 등을 포함한 의미를 가지고 있다.

3. 연구방법

본 연구는 우리나라 초등 사회수업에서 테크놀로지 역할과 어떻게 활용되고 있는지 살펴보고자 한다. 이를 위해 기존 TPACK를 기반으로 한 확장이론 중 본 연구의 목적에 가장 적합하다고 판단한 Hilton(2016)의 SAMR모델과 Hammond과 Manfra의 Giving-Prompting-Making모델을 바탕으로 새로운 분석틀을 작성할 것이다. 기존 TPACK 연구들이 교사에 집중한 것과 달리 수업에서 테크놀로지의 실제 활용에 방점을 둔 분석틀이 요구되기 때문이다. 이후 작성된 분석틀을 가지고 연구대상 수업동영상들을 해석하여 초등사회수업에서 테크놀로지의 활용과 역할을 살펴 볼 것이다.

Ⅲ. 사회과 수업에서 테크놀로지의 역할을 이해하기 위한 분석틀 작성

1. TPACK의 접근

Punya Mishra와 Matthew Koehler(2006)가 제안한 테크놀로지 교육내용지식 (TPACK)은 교사가 효과적인 테크놀로지를 제공 할 수 있도록 콘텐츠, 교육학 및 테크놀로지 요소를 하나로 모으기 위해 고안된 통합 프레임워크이다(Mishra and Koehler 2006). TPACK 이전에는 테크놀로지와 통합하기 위한 통합적 프레임 워크는 없었다(Archambault and Barnett 2010). TPACK은 교사와 교사 교육자에게 훌륭한 테크놀로지 사용요소, 교육학적 참여 및 의미 있는 내용을 보다 효과적인 교육 과정으로 통합시키는 테크놀로지 사용에 긍정적인 영향을 주었다(Cox and Graham 2009). 연구자들은 TPACK를 계속 연구하면서, 일부는 실제로 지속적으로 변하는 프레임워크라고 보았다(Hofer and Grandgenett 2012). 주로 이 변화는 새로운 테크놀로지의 출현, 교실에서 새로운 테크놀로지를 활용할 수 있는 방법에 대한 새로운 이해 및 교실에서 기존 테크놀로지 사용에서 점차적으로 유비쿼터스적 학습환경이 조성되면서 시작된다(Cox and Graham 2009). 즉 TPACK는 고정된 개념이 아닌 탄력적이고 포용적인 개념으로 급변하는

1) 하지만 테크놀로지와 교수능력에 대한 관심은 이전부터 존재하였다. Pierson(2001)은 기존의 PCK이외에 테크놀로지 지식(TK)이 있음을 확인하였다. 그리고 PK, CK와 함께 TK를 함께 발휘하는 것을 교사를 테크놀로지를 능숙하게 활용하는 교사의 역량 즉 TAPCK로 보았다. 하지만 TK가 PK나 CK와 같은 수준의 중요성을 가진 것이 아니었던 것으로 보인다(Hammond & Manfra, 2009).

교실현장에서 다양하게 확장되고 해석될 수 있는 것이다.

2. TPACK의 확장 아이디어

1) 사회 수업을 이해하기 위한 TPACK 모델 (GIVING-PROMPTING-MAKING/알려주기-자극하기-만들기)

Manfra & Hammond는 사회교사의 테크놀로지 활용을 연구하기 위해 ‘알려주기-자극하기-만들기’의 범위 세 부분으로 구성된 모델은 사회과 수업 전반의 결정권자(gatekeeper)로서의 역할을 강조한다. 이 모델은 전달과 변형을 포함한 다양한 교육 방법을 설명하고 사회과교사와 교사교육자에게 사회과 교육학의 목표를 분명히 할 수 있는 공통된 언어를 제공할 수 있다고 보았다(Hammond & Manfra, 2009) 특히 이 모델에서 주목해야 할 점은 사회수업에서 학생과 학습에 대한 교사의 다양한 기대에 초점을 맞추고 목표로 한 학생 행동을 이끌어 내고 지원하기 위한 교사의 노력을 파악하는 관점을 제공한다는 것이다(Hammond & Manfra, 2009). 즉 이 모델은 일반적으로 교사의 TPACK 유무나 세부영역에 대한 것이 아니라 사회수업에서 테크놀로지를 어떻게 활용하는지에 대한 교사의 교육적 목적에 주목한다.

표 1. 사회수업에서 giving-prompting-making 모델의 예시

	Giving	Prompting	Making
학생 기대 행동	정보를 받아드린다(또는 내부적인 활동) / 수동적	연관 만들기나 추론하기 관찰하기 패턴 발견하기 / 능동적	결과를 만들어내고 규칙을 정하고 결론을 테크놀로지하고 뒷받침하다. / 능동적
교사의 자세	구조를 만든다. 의미를 부여한다. 중요성을 매긴다. / 능동적 권위적	제시하고 문맥화, 의역하기, 정교화하기, 진술 또는 증거를 함께 놓기 / 능동적 촉진적	감독, 도전, 피드백, 모델 / 능동적 협업적
예시	대평원(로키산맥 동부의 미국 캐나다에 걸친)의 이민에 관한 강의	이동, 운송로 및 관련 생태문제의 흐름을 보여주는 일련의 지도 조사	학생들은 지도, 사진, 문서 및 디지털화 된 자료를 활용하여 대평원으로서의 연속적인 이동에 관한 디지털 다큐멘터리를 제작.

① Giving(알려주기)

교사들은 학생들에게 정보를 전달하고 교과서 및 워크시트로 전달을 보완한다. 그리고 학생들은 표준화 된 평가와 문제를 통해 이 정보를 스스로 재생산하게 된다. 알려주기는 학습의 전달 또는 직접 지시 패러다임에 해당한다. 교사는 학생들에게 정보를 전달하고 학생들은 교사로부터 정보를 흡수한다. 교육목표가 주어지면 학생들은 교과서 및 기타 교과과정자료에 포함 된 정보를 명확하고 효율적으로 제공하여 불확실성이나 혼란을 최소화해야 한다. 교사에서 학생으로 사회교과지식, 기능, 성향이 전달 및 변형되는 과정에서 테크놀로지의 역할이 있는 것이 Giving이다.

② Prompting(자극하기)

사회수업에서 “여기를 보세요“(묵시적인 명령)가 아닌 “당신은 무엇을 보았습니까?“(의문이 있는)라는 교사의 교실언어를 다시 생각할 필요가 있다(Hammond & Manfra, 2009). 왜냐하면 이 질문은 수업에서 인지하는 것을 교사로부터 학생들에게 옮길 수 있기 때문이다. 교사가 정의한 자료의 의미를 주는 것대로 받아들이는 것 보다 학생들이 스스로 의미를 탐구하고 의미를 부여해야한다. 다시 말해서 교사는 학생들이 내용과 상호 작용할 필요가 있다. 학생들은 개념형성에 적극적으로 참여하기 때문에 학습자 중심적이며 학습자가 교육 환경에 가져다주는 지식, 테크놀로지, 태도 및 신념을 사회수업 중에 인식하게 된다. 그리고 과정에서 테크놀로지의 역할이 Prompting이다.

③ Making(만들기)

학생들로 하여금 사회수업에서 스스로 이해하고 표현할 수 있는 무언가를 만들어내는 것은 중요하다. Making을 통한 교육은 학생들이 내용 영역을 표현하고 이를 어떻게 표현할 것인지를 고민하는 것이다. 예를 들면 학생의 지역 역사에 대한 연구가 다시 사회과 지식으로 추가되는 것을 들 수 있다(Hammond & Manfra, 2009). 사회수업에서 학생이 무언가를 표현하는데 테크놀로지를 도입하는 것은 시대의 변화와 사회과의 문제해결적인 성격을 고려해 보았을 때 자연스러운 결과물로 생각된다. 대표적으로 교사는 학생이 웹 기반 응용 프로그램이나 컴퓨터 소프트웨어를 사용하여 학생들이 무언가를 만들도록 하는 것 학생이 제작하는 디지털 다큐멘터리는 학생들이 사회수업에서 개념적 이해를 테크놀로지로 보여줄 수 있는 새로운 형식을 제공한다.

2) 사회 수업을 이해하기 위한 TPACK 모델(SAMR/ 대체-증가-수정-재정의)

Hilton(2016)은 새로운 테크놀로지가 사회교실로 계속 유입됨에 따라 교사는 이러한 테크놀로지로 학생들의 학습을 향상시킬 수 있도록 체계적인 방식으로 테크놀로지와 수업을 통합해야한다고 주장하였다. 그는 사례연구를 통해 SAMR 및 TPACK 렌즈로 사회 교실을 1년 간 연구하였다. 그리고 그 결과 SAMR모델이 테크놀로지를 교실에 효과적으로 통합하고 앞으로 사회수업과 교사에 대한 통찰력을 제공한다고 주장하였다. SAMR 모델은 새로운 테크놀로지가 일상 수업에 통합하여 이를 개선하도록 설계된 프레임워크이다. 또한 SAMR은 역동적인 테크놀로지 세계를 종합하여 다양한 위험 요소와 불확실성을 추가하여 풍부한 학습 과제를 설계하는 것은 어떤 교사에게나 어려운 일이며 이 어려운 과정을 지원하기 위한 수단을 제공하기 위해 개발되었다(Hilton, 2016). SAMR 모델은 계층적이며 시각적으로 나타난다. 두 가지 영역인 “강화(Enhancement)”와 “전환(Transformation)”으로 분류되고 세부적으로 ‘대체(Substitution)’, ‘증가(Augmentation), ‘수정(Modification)‘ 및 ‘재정의(Redefinition)‘의 네 가지 영역으로 나뉜다. 이러한 SAMR의 범주와 예시는 각각 [표2],[표3]같이 나타낼 수 있다(Ruben Puentedura, 2013).

표 2. SARM의 범주

강화		전환	
대체	증가	수정	재정의
기능적 변화 없는 직접적인 도구 대체로서의 테크놀로지 활동	기능적 향상이 있는 직접 도구 대체로서의 테크놀로지 활동	테크놀로지로 상당한 업무의 재설계가 가능함	테크놀로지 이전에는 상상할 수 없었던 새로운 업무의 창안

표 3. SARM의 예시

영역	예시
대체	-애플 tv를 통해 학생에게 프로젝트를 직접 프레젠테이션함 -제시된 포스터와 반대되는 디지털 프레젠테이션을 학생과 공유함.
증가	-디지털 수준별 수업-학생에게 주어지는 평가와 과제의 개별화 -세계 여러 갤러리에 전시된 작품을 테크놀로지를 이용하여 분석
수정	-교사가 작성한 대화형 교과서 사용, 시각 및 오디오 매체 포함. -QR코드 기반으로 한 학교 전체 탐구학습
재정의	-디지털로 재창조하는 초상이미지의 재연 -시각적, 동작 및 오디오를 합성 레벨 활동에 혼합하는 iMovies 생성

3) 분석틀 작성

Giving-Prompting-Making 모델이 사회수업에서 테크놀로지가 지식을 구축하고 표현하는 ‘역할’에 초점을 두었다면 SAMR모델은 사회수업에서 테크놀로지의 통합적 ‘활용’을 파악하는데 중심이 있다. 두 모델 모두 기존 TPACK가 교사 개인에 중심을 둔 것에서 확장되어 수업전반과 학생에 대한 관점이 포함되고 테크놀로지가 사회수업에서 어떤 역할로 활용되는지 이해하고자 하는 공통점이 있다. 이러한 공통점은 중점적으로 다루어지지 않았던 초등사회수업에서 테크놀로지의 구체적인 활용과 역할을 확인할 수 있는 가능성을 제시한다. 두 모델을 사회수업에서 테크놀로지의 활용을 분석하기 위해 다음과 같이 분석틀로 작성하였다.

표 4. 분석틀작성

역할 \ 활용	강화		전환	
	대체	증가	수정	재정의
Giving				
Prompting				
Making				

IV 초등 사회수업에서 테크놀로지의 활용

1. 분석결과

연구대상인 우수수업동영상의 연도별, 학년별 분류는 [표8]과 같다. 또한 수업들을 시기별 3 단계로 구분하였다. 2003년부터 2008년까지는 일반우수수업으로 분류하였다. 2009년부터는 디지털교과서를 일선학교에서 활용하기를 장려하고 우수수업에서도 많이 사용되었다. 실제 2009년부터 디지털 교과서를 중심으로 활용한 우수수업 23편이 분석대상에 포함되어 있다. 이후 2014년부터는 디지털 교과서를 포함한 확장된 개념인 스마트교육을 강조하고 스마트교육을 활용한 수업동영상을 에듀넷에서 별도로 다루고 있을 정도로 위상이 높아졌다. 이에 본 연구에서는 2014년부터 2016년의 스마트교육시기 동영상 11편과 스마트교육 수업동영상 110편을 모두 스마트교육시기 수업으로 분류하였다. 그리고 일반우수수업시기의 동영상은 전체연구대상 중 매우 작은 비중을 차지하기 때문에 별도의 영역이 아닌 디지털교과서시기에 포함시켜 분석하였다.

표 5. 우수수업의 시기적 구분

연도 학년	우수수업시기			디지털교과서시기					스마트교육시기 ²⁾		
	03	06	08	09	10	11	12	13	14	15	16
3		2		3	5	2	3	5		3(23)	(6)
4	1		1	4	6	8	8	1	1(6)	2(21)	1(16)
5		1		17	8	5	4	5	2	(13)	2(12)
6				20	5	5	4	1	(7)		(6)

분석은 표와 같이 실행하였다. 우선 수업에서 실천된 테크놀로지의 역할과 활용을 수업실행 단계 단위로 기록한 후 이를 분석틀에 해당영역으로 분류하였다.

표 6. 분석의 예시

분류	전반적인 수업소개	발견된 테크놀로지의 역할	분류
3학년 서울	'2012년' 창의적 사고기법을 활용한 문제해결학습모형 적용 2.이동과 의사소통-4)미래의 이동과 의사소통 생각을 나누고 모으며 문제 를 해결해요	- 동기유발에서 학생들이 바꾼 노래가사를 부르며 전시학습내용 상기(전기로 달리는 전기자동차-열 꼬마 인디언)	Giving-대체
		- 친구의 일기내용을 바탕으로 촬영한 사진을 제시하여 문제를 파악함(막히는 도로에서 일화).	prompting-증가
		- 정리단계에서 학생에게 스스로 평가표 보여주기.	making-대체

이와 같은 분석을 통해 얻어진 시기별 결과는 [표7]과 [표8]와 같다.

2) *()는 스마트교육 수업동영상

[표7] 우수수업시기+디지털교과서 시기

	강화		전환	
	대체	증가	수정	재정의
Giving	67	27	2	2
Prompting	34	72	7	1
Making	48	12	4	1

[표8] 스마트교육시기

	강화		전환	
	대체	증가	수정	재정의
Giving	34	19	19	3
Prompting	13	12	23	4
Making	89	65	18	1

2. 해석

SAMR과 Giving-Prompting-Making 모델을 종합한 분석틀로 우리나라 초등사회과 우수수업 동영상 135편과 스마트 수업동영상 113편 총 248편을 분석한 결과 다음과 같은 특징을 확인할 수 있었다.

첫째, 디지털 교과서 시기(2009~2013)은 초등사회수업에서 테크놀로지가 알려주기(Giving)와 자극하기(Prompting)역할에 스마트교육시기(2014~2016)에는 만들기(Making)에 역할이 집중되어 있음을 확인할 수 있었다. 이는 초등사회수업에서 테크놀로지의 역할이 교사중심에서 학생중심으로 이동하고 있다고 볼 수 있다. 디지털교과서 시기에 테크놀로지는 교사에 의해 주로 동기유발 동영상 제작이나 개념지식의 시각적 자료제공의 수월성을 가져오는 역할이었다면 스마트교육 시기에는 학생들이 수업의 중심에서 직접 과정을 진행하고 결과물을 생산하는 역할에 테크놀로지가 활용되고 있다. 앞으로도 초등사회과에서 테크놀로지는 학생의 학습과정과 결과를 발표하는 역할이 강조될 것으로 보인다.

둘째, 초등사회과 수업에서 테크놀로지는 학생에게 강화로 활용되고 있음을 확인할 수 있었다. 디지털교과서시기와 스마트교육시기의 수업 모두에서 대체와 증가를 수정과 재정의보다 더 많이 확인할 수 있었다. 이를 통해 우리나라의 초등사회수업에서는 테크놀로지를 통해 기존에 없었던 새로운 수업을 창조하는 것보다 주로 테크놀로지가 기존 수업영역 중 일부분을 대체하는 형태로 활용된다고 할 수 있다. 하지만 최근의 흐름은 테크놀로지를 통해 창조적인 수업을 시도하는 경향이 증가하고 있으며 특히 교사중심 활동보다 학생중심 활동에서 이러한 전환적 활용을 자주 살펴볼 수 있었다.

셋째, 분석대상수업에서 가장 많이 활용한 테크놀로지인 디지털교과서의 경우 오히려 테크놀로지의 의미 있는 역할과 활용을 찾기 어려웠다. 상당수의 수업에서 새로운 수업방식을 디지털교과서로 구현하기 보다는 디지털교과서에 제시된 모듈 그대로 진행하는 경우가 많았다.

이러한 특징은 수업에서 테크놀로지의 역할이 무엇인지 연계성을 찾지 못하는 활동으로 나타나기도 하였다. 예를 들면 서로 목소리가 들리는 교실 내에서 화상통화기능으로 학생과 교사가 대화로 이야기하거나 디지털교과서에 키보드로 문서를 작성한 후 직접 손으로 디지털교과서를 들고 발표하는 모습을 쉽게 확인할 수 있었다. 이러한 모습이 우수수업이 가지는 부정적인 측면에서 비롯된 것이라고 하더라도 이는 테크놀로지가 수업에 그저 ‘사용’ 된 것이지 교육적으로 ‘활용’ 되거나 역할을 수행했다고 보기 어렵다.

넷째, 작성된 분석틀의 영역에 정확히 구분되지 않거나 중복되는 수업활동들이 있었다. 이는 두 가지로 이유로 해석 할 수 있다. 디지털교과서시기(2014년 이전) 수업에서는 ‘만들기(making)’ 면서 ‘자극하기(prompting)’ 인 경우가 많았다. 자세히 살펴보면 교사가 수업 전에 미리 학생들을 역할극이나 상황극에 참여시켜 동영상자료로 촬영한 후 수업시간에 동기유발 자료로 활용하는 형태로 나타난다. 이러한 테크놀로지의 활용은 교육적 의미를 찾아보기 어렵다. 어떤 학생도 수업 전에 동기유발 및 학습문제제기에 대해 교사가 정해진 정답을 말하는 역할극을 한 뒤 그 모습을 동영상으로 수업시간에 보면서 진정한 의미의 동기유발 및 문제제기가 가능하지 않을 것이다. 만약 동기유발이 된다면 이는 자신의 모습이 학급 친구들 앞에서 동영상으로 나타나는 것 자체에서 오는 원초적인 호기심자극에 불과할 것이다. 이와 반대인 경우도 있다. 수업 전에 학습내용을 테크놀로지를 통해 미리 제공하여 학습내용을 ‘알려주고(Giving)’ 고 이는 수업시간에 할 활동이나 내용에 대한 ‘자극하기(Prompting)’ 으로 연결한다. 그리고 수업시간에 학습과정을 결과물로 ‘만들고(Making)’ 다시 테크놀로지를 통해 다른 학생과 교사에게 알려주고 자극하는 순환적 구조로 테크놀로지가 활용되는 수업도 최근 늘어나고 있다. 이는 교사의 교육적 상상력이 테크놀로지의 도움으로 현실적 한계를 극복한 이상적인 초등사회과수업에서 테크놀로지의 활용모델로 이해할 수 있다.

다섯째, 테크놀로지의 급속한 발전에 비하여 연도에 따른 전적인 역할의 변화는 찾아보기 어려웠다. Hilton(2016)은 새로운 테크놀로지가 출현하여 교실에서 사용되면서 효과적인 교사는 TPACK로 새로운 테크놀로지를 도입하게 되며, 새로운 테크놀로지의 활용이 일반화되면 교실에서 새로운 테크놀로지 활용에 대한 지식이 TPACK에서 PCK로 이동한다고 보았다. 이를 분석대상 수업에 적용해보면 초등사회수업에서 사용하는 테크놀로지는 급속도로 발전하고 있지만 이와 비례하여 수업에서 새로움과 효율성을 만들어내고 있는 모습은 찾아보기 어렵다. 오히려 발전하는 테크놀로지와 달리 그대로 정체되어 버린 수업의 모습을 확인하는 것이 더 쉬웠다. 실제로 많은 수업에서 실물화상기로 사진을 보여주던 것이 태블릿 PC로 사진을 보여주는 것으로 바뀐 것에 머물러 있듯 수업에 테크놀로지 역할은 정체되어 있었다.

여섯째, 같은 테크놀로지를 활용한 활동이라도 교사에 의해 그 활용과 역할이 완전히 달라지는 것을 확인 할 수 있었다. 수업에서 QR코드로 미션과제를 제시하여 QR코드를 스캐너로 확인해보는 역할로 테크놀로지를 활용한 수업이 있는가 하면 학생들이 수업을 통해 만든 동영상을 QR코드로 바꾸고 다른 사람들에게 공유하고 배포하는 수업이 있었다. 똑같은 테크놀로지인 QR코드로 수업을 했지만 전자의 수업은 ‘대체’로 후자의 경우 ‘수정’으로 테크놀로지가 활용되어 전혀 다른 수업으로 나타났다. 이와 비슷하게 구글어스를 활용한 수업에서도

지도에 나타난 지역에 대한 지식을 전달하는 것에 집중한 수업이 있는 반면 구글어스의 다양한 기능(줌인아웃, 거리측정)들을 통해 학생들의 지도에 대한 동기유발하는 수업도 있었다. 이 경우 전자의 수업은 ‘알려주기(Giving)’에 후자의 수업은 ‘자극하기(Prompting)으로 볼 수 있다. 결국 수업에서 교사가 테크놀로지를 주도하는 것이지 테크놀로지가 교사를 이끄는 것이 아니며 교사가 테크놀로지를 수업관점에서 깊이 이해할 수 있는 역량이 요구되고 있음을 알 수 있다.

5. 결론

글의 처음에 언급하였던 Martorella(1997)의 ‘테크놀로지는 사회과교육과정에 잠들어 있는 거인’이라는 은유적 표현을 받아 Doolittle과 Hicks(2003, 74)가 “잠들어 있는 거인은 꽤 긴 낮잠을 자고 있다”는 지적한 것처럼 테크놀로지는 사회과에서 강조된 지 오랜 기간이 흘렀음에도 중요성에 비해 많은 연구가 이루어지고 있지 않은 것으로 보인다. 어쩌면 급변하는 테크놀로지와 사회과의 역동적인 변화를 이해하기 어려움이 그 이유일 수도 있다.

이러한 문제의식을 가지고 본 연구는 오늘날 우리나라 초등사회수업에서 테크놀로지가 어떤 역할로 활용되어 왔는지 살펴보고 그 의미와 가치를 논의하고자 하였다. 이를 위해 수업관점에서 테크놀로지 활용을 파악할 수 있는 분석틀을 작성하고 공인받은 초등사회수업 동영상 248개를 분석·해석하였다. 그 결과, 시기에 따라 초등사회수업에서 테크놀로지의 역할이 다르게 집중되어 있고 점진적으로 테크놀로지가 교사중심에서 학생중심으로 활용되고 있음을 확인하였다. 또한 테크놀로지의 급속한 발전에 비하여 대부분의 초등사회수업에서 테크놀로지가 의미 있는 역할의 변화를 만들어 내고 있지 못한 현실과 동시에 테크놀로지를 활용한 새롭고 창조적인 초등사회수업 역시 살펴볼 수 있었다.

특히 주목할 점은 같은 테크놀로지를 활용하더라도 교사에 의해 수업에서의 역할이 완전히 다르게 나타나는 분석결과이다. 이 지점이 초등사회과에서 테크놀로지가 가진 의미와 가치를 논의하는 출발점이 될 수 있을 것이라고 생각한다. 분석사례에서 나타나듯 학생이 인터넷 게시판에 글을 작성하는 활동이 단순 개인 의견을 인터넷 게시판에 올리는 것은 ‘증가’로 게시판에서 실시간으로 학생과 교사의 참여하여 의견을 상호작용하는 것은 ‘수정’으로 학생들이 사전에 수업에서 학습할 내용을 미리 공부하고 그 결과를 인터넷 게시판에 공유하여 실제 수업에서 활용하는 경우는 ‘재정의’로서 수업에서 테크놀로지의 역할이 달라진다. 즉 테크놀로지의 수업에서 역할을 디자인하고 상상하는 것은 전적으로 교사의 힘이다. 그리고 실제 수업에서 테크놀로지를 움직이는 교사의 이러한 힘은 기존 TPACK와 같이 교사 내면에 집중한 연구로는 온전히 이해하기 어렵다. 초등사회수업에서 테크놀로지를 활용하는 교사의 힘을 이해하기 위해서는 교사의 내면과 함께 수업의 목적과 구성 그리고 학생에게 미치는 교육적 효과까지 총체적으로 고려한 확장된 형태의 TPACK 연구가 필요하다.

참고문헌

- 교육과학기술부 국가정보화전략위원회(2011), **대통령 보고자료-스마트교육추진전략**, 교육과학기술부.
- 교육부(2014), **제 5차 교육정보화 기본계획**(2014~2018), 교육부.
- 교육부(2015), **사회과 교육과정**, 교육부.
- 김유정 · 권오남 · 오혜미(2014), 수학 교사의 테크놀로지 교육을 위한 과제 분류기준표 개발, **교육공학연구**, 30(1), 105-131.
- 성경희 · 조영달(2012), 사회과 수업에서 교사의 “테크놀로지 활용 교수법적 내용지식 (TPACK)” 형성 과정에 대한 사례연구, **사회과교육**, 51(2), 41-60.
- 소연희(2013), 초등교사들이 지각한 테크놀로지 내용교수학적 지식, 교수효능감과 수업전문성 인식의 구조적 관계, **아시아교육연구**, 14(4), 125-147.
- 신태섭(2013), 예비 초등교사의 고정신념과 테크놀로지 내용교수지식(TPACK) 간의 관계 연구, **교육과학연구**, 44(2), 21-45.
- 엄미리 · 신원석 · 한인숙(2011), 테크놀로지 내용교수지식(TPACK) 역량에 대한 예비교사의 인식 분석, **한국교원교육연구**, 28(4), 141-165.
- 이광호(2007), 수학 교사의 테크놀로지 교수 학습 지식(TPCK) 개발, **한국학교수학회논문집**, 10(2), 247-262.
- 조성기 · 정선아(2016), 음악교사의 TPACK 인식 분석, **음악교육공학**, 29, 135-155.
- 한춘희 · 이경운(2014), 사회과 디지털교과서 활용 수업에서 교사의 바람직한 역할, **사회과교육**, 53(4), 81-94
- Martorella, P. (1997). Technology and the social studies—or: Which way to the sleeping giant? *Theory and Research in Social Education*, 25(4), 511-514.
- Hammond, T. C., & Manfra, M. M. (2009). Giving, prompting, making: Aligning technology and pedagogy within TPACK for social studies instruction. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(2), 160-185.
- Koehler, Matthew J., and Punya Mishra(2009). “What Is Technological Pedagogical Content Knowledge?” *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Mishra, Punya, and Matthew J. Koehler(2006). “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Integrating Technology in Teacher Education.” *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Cox, Suzy, and Charles R. Graham(2009). “Using an Elaborated Model of the TPACK Framework to Analyze and Depict Teacher Knowledge.” *TechTrends*, 53(5), 60-69.
- Puentedura, Ruben(2013). SAMR: A Contextualized Introduction, <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000112.html>.(2013.10.25.)
- Jason Theodore Hilton (2016). A Case Study of the Application of SAMR and TPACK for Reflection on Technology Integration into Two Social Studies Classrooms, *The Social Studies*, 107(2), 68-73.

초등 사회과 수업에서의 학습자 질문 유형 분석

이 순 덕 · 남 상 준

전주용흥초등학교 · 한국교원대학교

I. 연구 목적, 방법 및 절차

1. 연구 목적

학습자가 질문하는 실제적인 이유는 무엇일까? 본 연구의 목적은 초등 사회과 수업에서 학습자가 질문하는 이유를 심층적으로 파악하여 학습자 질문을 이해하는 것이다. 학습자가 질문하는 데는 나름의 이유가 있을 것이며 이에 대한 답을 얻기 위해서는 질문을 받는 사람이 아닌 질문자에게 듣는 것이 적합하다. 그래서 본 연구에서는 수업 중에 하는 질문을 수집하고 학생 면담을 통해 질문하는 이유를 파악한 후 질문을 유형화하고 분석했다. 이를 바탕으로 학습자가 어떤 이유에서, 무엇을 해결하고 싶어서 질문하는가를 이해하고자 했다.

2. 연구 방법

본 연구는 학습자 질문을 심층적으로 이해하기 위해 학생들에게 직접 질문하는 이유를 듣고, 이를 근거로 질문을 유형화하고자 했기 때문에 사례연구 방법으로 자료를 수집하고 분석하고자 했다. 사례연구는 질적 연구 접근의 하나로서, 연구자는 시간 경과에 따라 하나의 경계를 가진 체계(사례) 또는 경계를 가진 여러 체계들(사례들)을 탐색하고, 다양한 정보 원천(관찰, 면접, 시청각 자료, 문서와 보고서 등)들을 포함하여 상세하고 심층적인 자료를 수집하며, 사례 기술과 사례에 기반을 둔 주제들을 보고한다(Creswell, 2007; 조흥식 외 역, 2010).

먼저, 연구 참여자를 선정하는데 있어 관찰하고자 하는 학급의 가장 영향력 있는 변수를 교사로 보았다. 그래서 적합한 연구 참여자를 선정하기 위해 예비 연구에 참여한 교사 2명 이외에 추가로 2016년 3월에 1명의 담임교사를 면담하고 수업 관찰을 실시했다. 그 후 3명의 교사 중 연구에 참여할 담임교사 1명과 해당 학급 학생들을 선정했다. 연구 참여자는 서울시에 소재한 J초등학교 5학년 1개 학급 학생들(여학생 10명, 남학생 9명)과 담임교사다. 담임교사는 30대 중반의 남성이며 교직경력 10년으로 현재 대학원에서 초등 사회과 박사과정에 재학 중이다.

담임교사는 대화 중심의 수업 방식을 선호하고 학생들의 참여를 권장했다. 학생들은 담임교사를 친근하고 편안하게 대하고 있으며 수업에서도 질서를 유지하되 자유롭게 대화했다. 학생들은 손을 들어 교사의 허락을 받거나 대화 중간에 자연스럽게 질문했다. 또한, 질문하는 법에 대한 훈련이나 교육은 실시하지 않았다. 학생들이 수업 내용에 집중함으로써 갖게 된 의문을 질문하도록 하기 위해서 질문 행위 자체에 대한 지나친 보상은 하지 않았으며 교사는 궁금한 점이 있으면 자유롭게 질문하는 것을 권장하는 정도로 수업을 운영하였다.

2016년 3월부터 2016년 7월까지 10차시의 사회과 수업 관찰, 학생 및 교사 면담, 질문지를 통해 질문 내용, 질문하는 이유, 질문 행동의 특징 등과 같은 자료를 수집했다.

수업 관찰은 금요일 5교시(13:00~13:40)에 실시하였으며 질문을 수집하고 질문 행동의 특징을 관찰하였다. 또한, 질문하기 위해 손을 들었지만 말하지 못했거나 수업시간에 미처 질문하지 못한 내용은 서면으로 수집하였다. 기록 자체를 강조하지 않았으며 시간이나 질문 횟수에 제약 없이 자유롭게 기록하도록 했다. 구체적인 수업 내용과 방법은 담임교사의 재량에 따르되 가급적 지도서나 교과서에서 제시한 내용과 순서 등을 크게 벗어나지 않도록 했다.

학생 면담은 당일 수업 후 별도 교실에서 개별적으로 이루어졌으며 수업 중 질문 한 학생을 중심으로 1회 당 평균 4~5명을 면담했다. 학생 면담에서는 연구자가 구성한 반 구조화된 면담 가이드에 따라 수업 중에 질문한 이유, 질문 전-후를 비교하여 알게 되거나 느낀 점, 질문지 응답 내용에 대한 연구자의 의문점, 서면 질문 시 구두가 아닌 서면을 선택한 이유 등에 대해 알아보았다. 10차시의 관찰 수업 중에 질문하지 않는 학생들도 있었는데 그 이유를 알아보기 위하여 해당 학생들도 1차례씩 면담했다.

학생용 질문지는 예비 연구에서 활용한 질문지를 수정한 것으로 질문 전-후 생각과 느낌, 질문을 말하지 못했을 때의 느낌, 질문하고 싶은 이유 또는 하고 싶지 않은 이유, 자신이 생각하는 질문의 개념 등에 대해 알아보았다. 질문지는 2차 방문 시 배부·수합하였다.

교사 면담은 5회에 걸쳐 실시하였으며 교사가 인식하는 질문의 개념, 당일 수업에서 질문을 받았을 때의 생각이나 느낌, 교사가 관찰한 개별 학습자의 질문하는 습관이나 특징 등을 알아보았다. 학생용 질문지와 교사 면담 내용은 학습자가 질문하는 이유를 분석하고 질문을 유형화하는데 참고 자료로 활용했다.

3. 분석 절차

질적 연구에서 일반적인 분석 절차는 자료(필사된 텍스트 자료, 사진, 이미지 등)를 준비하고 조직화하는 것으로 구성된다. 그 후 코딩 과정을 거쳐 자료를 주제로 묶어 나가고, 마지막으로 그림이나 표 혹은 논의의 형태로 자료를 제시하는데 이 같은 절차는 변용되기도 한다(Creswell, 2007; 조흥식 외 역, 2010). 본 연구에서도 이 같은 일반적 절차에 따라 질문 사례별로 질문 한 이유를 코딩한 후 질문을 유형화하였으며 반성적 검토를 위해 반복적으로 자료를 분석했다.

수업과 면담 내용은 참여자들의 동의를 구하여 녹화·녹음하였으며 자료를 반복적으로 청취

하면서 전체 내용을 응답자의 용어 그대로 연구자가 개발한 기록지에 전사했다. 이때 수업 관찰과 면담 진행 과정에서 가지게 된 생각이나 느낌을 정리한 메모와 전사 과정 중에 작성한 메모 역시 분석 과정에서 참고하였다.

수집한 질문은 총 215개로 구두 질문 164개(76.3%), 서면 질문 51개(23.7%) 이었다. 먼저, 질문 사례별로 질문의 내용과 면담에서 학습자가 말한 질문 한 이유, 질문하게 된 수업 상황과 맥락 등에 따라 질문한 이유를 코딩하였다. 그 결과 질문하는 이유는 크게 수업 내용, 방법, 분위기, 심리적 측면과 관련되어 있었다.

그래서 1차로 수업 내용과 방법, 개인의 심리·정서 측면을 포함하는 Good et al(1987)의 유형에 따라 수집한 질문을 분류했다. 그런데 Good et al(1987)의 유형으로 질문을 분류하는 데에 몇 가지 어려움이 있었다.

Good et al(1987)의 유형에서는 설명, 정보, 확인을 요구하는 질문을 구분하여 분류했지만 본 연구에서 학생 면담 결과, 확인과 설명을 동시에 요구하는 것처럼 복합적이기도 했다. 또한, 학습자가 분명한 견해를 갖고 질문하는 경우가 있었는데 이는 Good et al(1987)의 유형으로 분류하면 ‘해명을 요구하는 질문’에 해당한다. 그러나 ‘해명’이라는 용어는 학습자가 분명한 견해를 갖는다는 특징이 잘 드러나지 않았다. 이 밖에도 수업에 관련이 없는 호기심 질문과 기분 전환형 질문, 관심을 끄는 질문 등도 연구자가 찾은 특징이 잘 드러나지 않거나 명확하게 표현되지 않았다. 그래서 Good et al(1987)의 유형을 통합하거나 명칭을 변경한 후 유형별 특징을 재진술하였고 이를 기준으로 수집한 질문을 분류하여 분석하였다.

연구의 신뢰성과 윤리성을 높이기 위해 다음과 같이 연구를 진행했다. 사례 수가 적어 일어날 수 있는 해석의 왜곡을 방지하기 위해 한 학기 동안 10번에 걸쳐 집중적으로 수업 관찰 및 면담을 실시했다. 또한, 자료의 분석 과정에서 연구자의 임의적인 해석을 가능한 줄이기 위해서 연구자 이외에 동료 2명과 교육학 박사 1명으로부터 자료 분석 및 결과 제시에 대한 검증을 받아 타당도를 제고하였다. 연구의 윤리성을 확보하기 위해서 연구 시작 전 연구 참여자인 학생들과 담임 교사에게 연구의 목적 및 내용을 안내하였고 관찰 내용 및 면담 기록을 사용하도록 동의를 얻었다.

II. 학습자 질문 유형 분석

학습자가 질문한 이유에 따른 유형은 내용 관련 질문, 방법 관련 질문, 분위기 관련 질문, 기회 관련 질문이다. 전체 질문 유형 중에서 내용 관련 질문의 빈도가 가장 높았으며 설명·정보·확인 질문, 견해 질문, 호기심 질문으로 세분하였다. 자세한 질문의 유형과 특징, 질문 유형별 비율은 다음과 같다.

표 1. 학습자 질문 유형과 특징

질문 유형		특징	비율(%)
내용 관련 질문	설명·정보·확인 질문	교사나 교과서, 학습자료 등에서 안내한 내용에 대하여 설명과 정보의 추가를 요구하고 지식을 확인하려는 질문이다.	53.9
	견해 질문	교사나 교과서 진술에 대해 분명한 견해를 갖고 반대 의견 주장, 문제 제기, 가정이나 아이디어를 제안하는 질문이다.	3.7
	호기심 질문	수업 주제와 깊은 관련이 없지만 평소 궁금했던 것이나 직관적으로 갖게 되는 호기심을 해결하려는 질문이다.	30.7
방법 관련 질문		교사가 안내한 수업 방법과 활동 절차를 따르거나 자신의 상황에 맞게 변용하려는 질문이다.	9.3
분위기 관련 질문		수업 분위기를 전환하기 위한 유머나 농담 같은 질문이다.	1.4
기회 관련 질문		말할 수 있는 기회를 얻어 심리적인 보상과 성취감을 기대하는 질문이다.	1.0

1. 내용 관련 질문

1) 설명·정보·확인 질문

사회과 내용을 이해하는데 있어 교사나 교과서, 학습자료 등에서 안내한 내용에 추가적인 설명·정보·확인이 필요해서 질문한 것이다. 수업 내용과 직접적으로 관련 있고 학습자의 의문점을 비교적 확인하기 쉽기 때문에 교사의 반응도 긍정적인 편이었다.

(1) 어휘의 의미를 알고 싶어서

교사 : (중략) 117쪽에 있는데 잠깐 설명하고 넘어갈게요. (교과서를 읽는다) ‘한 나라의 경제는(중략)... 짧은 시간에 놀라운 속도로 경제 성장을 이룬 우리나라도 1997년에 외환위기를 겪었다’

학생 : ‘외환’ 이 뭐예요?

(2) 자세히 알고 싶어서

연구자 : ‘무역을 하면 무엇이 좋다고 무역을 해요?’ 이거는 정확하게 어떤 거야?

학생 ㉞ : 무역을 하면 뭐가 좋은 건지 자세하게 잘 몰라서요.

(3) 반대 사례를 알고 있어서

연구자 : 수업 시간에 ‘농촌에 과학자가 많다는데요?’ 라고 질문했는데 농촌에 과학자가 많다는 건 언제 알게 되었어?

학생 ㉞ : 4학년 때 이야기 들었어요.

연구자 : 음... 그럼 왜 물어봤을까?

학생 ㉞ : 4학년 때는 농촌에 과학자가 많다고 했는데 선생님이... 농촌 인구가 준다고 해서.

(4) 이유를 알고 싶어서

연구자 : 수업 시간에 ‘중국 황사로 우리나라가 피해를 받는데 왜 무역을 하는지’
이거는 왜 물어본 거야?

학생 ㉔ : 황사나 미세먼지가 중국에서 우리나라까지 오는데 짜증이 날 거 아니에요.

연구자 : 우리나라가 짜증이 난다고?

학생 ㉔ : 네. 그래서 무역을 안 할 줄 알았는데 (무역액이) 1위여서 물어본 거예요.

(5) 지식이 맞는지 확인하고 싶어서

학생 ㉕ : 선생님! 사람, 사람이 만든 거죠?

(중략)

학생 ㉕ : 있잖아요. 사람은 자연이 만든 거 아니에요?

학생 ㉕ : (학생 ㉕를 바라보며) 사람, 사람이 만든 거잖아.

설명·정보·확인 질문은 전체 질문 중에서 50% 이상을 차지하는데 학습자에게는 그만큼 교사나 교과서, 학습자료 등에서 안내한 내용보다 더 많은 설명과 정보, 지식의 확인이 필요하다는 것을 알 수 있다. 교사나 교과서, 학습 자료에서 안내한 내용만으로 사회 현상을 충분히 이해하지 못했다고 느낄 때, 학습자는 내용을 추가하고 지식을 확인하기 위해 설명·정보·확인 질문을 한다. 추상적인 어휘나 원리 등은 구체적으로 설명해주기를 원하며 일반적 현상과 반대 사례 간의 균형을 맞추고 싶어 하고, 단편적인 사실이나 현상을 맥락적으로 이해하고 싶어 한다. 이와 같이 설명·정보·확인 질문은 사회과 내용을 이해하는데 어려움을 스스로 해결하고자 하는 학습자의 적극적인 학습 의욕으로부터 배태된다는 것을 알 수 있다.

2) 견해 질문

수업 내용에 대해 반대 의견 주장, 문제 제기, 가정이나 아이디어 제안 등과 같이 자신의 분명한 견해를 갖고 해명이나 논의가 필요해서 질문한 것이다. ‘교사의 말과 교과서의 자료만으로는 받아들이기 어렵다’, ‘문제 해결 방법이 적절하지 않다’, ‘이런 아이디어도 가능하다’ 등은 권위적 지식이라고 할 수 있는 교사와 교과서의 진술을 당연한 것으로 받아들이지 않고 타당성에 의문을 제기하며 평가하려는 학습자의 확고한 견해를 확인할 수 있다. 전체 질문 유형 중에서 견해 질문의 비율은 3.7%(8개)로 낮은 편이다.

(1) 반대 의견을 주장하기 위해서

교사 : 노사 갈등이라는 게 장기화되었을 때 오래오래 하면 회사가 잘 돌아가겠니? 회사도 손해지만 개인으로서도 손해죠. 서로 양보해가면서 합일점을 찾는 게 중요하겠죠.(학생 ㉕가 손을 든다.) 네?

학생 ㉕ : 선생님, 그러면요. 양보를 못하지 않을까요?

연구자 : 노사 갈등할 때 ‘양보 못하지 않을까요?’ 이 질문을 했는데 이걸 왜...?

학생 ㉕ : (중략) 근로자가 약자잖아요. 근데 거기서 근로자도 물러설 수 없잖아요. 근데

양보를 하라고 그러는데 어쩔 수 없이 근로자가 양보를 하잖아요. 근로자가 양보를 할 수만은 없잖아요.

(2) 문제 제기를 하려고

연구자 : ‘저희 때는 왜 병원비를 안 주나요?’ 이거는 무슨 말이야?

(중략)

학생 ㉞ : 옛날에는 6명씩 낳아서 식구가 많았잖아요. 그때도 병원비를 줘야지. 그래서 그렇게 많이 낳다가 병원비를 안 주고 하니까 이제 아이를 안 낳는 거 같아서요.

(3) 가정이나 아이디어를 제안하려고

연구자 : ‘북한하고 통일을 하면 무역이 힘들어질까.’ 이거는 선생님도 호기심이 가는 질문인데 설명을 해 줄 수 있을까?

학생 ㉟ : 음... 그러니까 통일을 하면 무역... 북한은 유엔에도 있는 걸로 알고 있고 다른 나라하고도 무역하기 힘든 걸로 알고 있는데 통일하면 무역이 가능한 건지.

견해 질문을 할 수 있는 것은 학습자가 교사나 교과서의 진술에 대해 비판적이고 대안적인 관점을 갖추었기 때문이다. 비판적 사고의 가장 두드러지는 특징은 어떤 것을 당연한 것으로 받아들이지 않고, 우선 그것의 타당성에 의문을 제기하고 객관적인 근거에 의거해 평가하는 것이다(박상준, 2006). 또한, 창조적 사고란 어떤 문제 상황에 직면하여 단지 과거의 방식을 답습하는 것이 아니라 새로운 방식으로 그 상황을 해결하거나 변화를 가져오려는 사고 작용을 가리킨다(정문성 외, 2014). 이처럼 견해 질문은 학습자가 타당성을 평가하고 다른 관점을 제시하는 고등 사고력을 갖추었다는 것을 확인할 수 있는 질문이다.

이 같은 질문을 McTight와 Wiggins(2013)는 ‘핵심 질문(essential questions)’이라 하여 사고가 선택이 아니라 필수로 요구된다는 점에서 필요성을 강조한다. 핵심 질문은 단순하고 결정적이며 정확한 답이 없고 계속해서 상기된다. 예를 들면, ‘누구의 역사인가?’, ‘개인의 권리와 공익 사이에서 정부는 어떻게 균형을 잡을 것인가?’, ‘이민 또는 미디어 표현은 제한되거나 조절해야 하는가? 언제? 누가 결정하는가?’ 등이 있다.

그런데 관찰 수업에서 견해 질문의 비율이 낮았고 특정 학생들만 질문을 했다. 이는 고등 사고력을 형성한 학생이 적고 사회과 수업을 통해 길러진 결과가 아니라 학습자 개인적 성향과 관련 깊다는 것을 의미한다. 그러나 사회과에서 목표하는 바를 수업을 통해 길러진 결과가 아닌 학습자 개인적 성향과 능력이라면 이는 사회과 수업의 방향을 상실하는 것이다.

3) 호기심 질문

수업 주제와 깊은 관련이 없지만 평소 궁금했던 것이나 직관적으로 갖게 되는 호기심을 해결하려는 질문이다.

연구자 : ‘쥐는 왜 생기나요?’ 이걸 어떤 의미인 거야?

학생 ④ : 아, 고양이가 없는데요. 굳이 왜 쥐가 생기는지. 더러워서 생기는지 누가 만들어서 생기는지.

연구자 : 수업 시간에 물어본 건데 ‘일본이 우리나라보다 잘 살아요?’ 이거는 왜 물어봤어?

학생 ④ : 어... 일본은 옛날에 우리나라에 공격도 많이 했겠지만 근데 우리나라도 그만큼 발전했기 때문에 일본보다 더 좋지 않을까 생각했어요.

수업 중에 학습자는 새삼스러운 것에 놀라워하며 마음껏 상상하고 쉽게 믿는다. 그런데 학습 목표나 주제와 직접적인 관련성이 적을뿐이지 학습자 입장에서는 맥락을 벗어난 질문 한 것은 아니다. 평소 궁금했던 대상(쥐, 일본, 도로 명, 화폐의 발달 등)이 수업 소재로 활용되고, 전혀 몰랐던 새로운 상황(담 건설 현장)을 접하게 되기 때문에 수업 주제와 자신의 의문이 관련된다고 생각하는 것이다. 이런 질문은 교사가 의도하는 주제에서 벗어나기 때문에 단위 수업 목표를 도달하는데 도움이 안 된다고 볼 수도 있다. 그러나 아동의 질문이 합리적 관계에 대한 진정한 의식의 증거가 아니며 그 질문 속에서 아무리 희미하다고 하더라도 지적 호기심을 잉태하게 한다(Dewey, 1910; 정희옥, 2011 역). 따라서 교사는 학습자가 호기심 질문을 할 경우에 새로운 지적 성장의 가능성이 있다는 것을 염두에 두고 반응해야 한다.

2. 방법 관련 질문

교사가 안내한 수업 방법과 활동 절차를 따르거나 자신의 상황에 맞게 변용하려는 질문이다. 관찰 학습에서는 주로 활동지를 자료로 사용할 때 질문했고 매번 동일한 양식의 활동지를 활용하였기 때문에 이 유형의 질문은 점차 줄어들었다.

교사 : 자, 선생님이 학습지를 나눠 줄 건데요. (중략) 모둠 장부터 써서 오른쪽으로 돌아가면 돼요.

학생 1 : 모둠 장 없으면요?

(중략)

학생 7 : 선생님, 뭔지 모르면요?

교사 : 뭔지 모르겠으면 54쪽 있죠? 54쪽, 55쪽 보고 쓰셔도 돼요.

방법 관련 질문은 학기가 지날수록 점차 줄었고 새로운 활동을 안내할 때만 했다. 이는 교사의 수업 방식에 익숙해졌고 만족하는 것으로 볼 수 있다. 그런데 한 편으로는 수업 방법을 구성하는 것은 교사의 고유 권한이라는 인식이 있기 때문이다. 대체로 어떤 교수·학습 방법을 적용하고 활동이나 활동지는 언제 적용하며, 어떻게 구성할지는 교사가 결정하며 학생들이 어떤 활동이나 자료를 제시해 달라는 적극적인 질문(요구)은 거의 없다.

3. 분위기 관련 질문

수업 분위기를 전환하기 위한 유머나 농담 같은 질문이다. 관찰 수업에서는 신중하고 엄격한 대화가 주를 이루었지만 교사와 학생 모두 종종 농담과 유머를 주고받았다. 교사와 학생 사이에 편안한 유대 관계가 형성된 것으로 보였는데 서로에 대한 신뢰를 바탕으로 지루한 분위기를 전환하여 심리적으로 이완과 여유를 갖고자 질문하는 것이다.

교사 : 네, 브라질 커요. (중략) 숲이 울창하다 보니까 전 세계의 공기의... 78% 인가? 30% 인가?

학생 1 : 30%로 해요, 갑자기 생각하는 대로 말해요~

(교사는 인터넷으로 자료를 검색한다.)

학생 2 : 인터넷으로 검색하면 어떡합니까?

학생 3 : 37% 아닙니까?

(중략)

학생들 : 하하하

분위기는 교실 속 구성원인 학생이나 교사가 지각하고 인식한 결과로 나타나는 기분이나 감정 같은 심리적인 것이라 할 수 있다(유명희, 2015). 수업은 교사와 학습자 간의 상호작용 속에서 형성되는 것이기 때문에 수업 분위기 역시 교사와 학습자의 교류에 의한 감정이나 느낌, 생각으로 이루어진다. 또한, 수업 분위기는 학습자의 학습 효과는 물론 수업 참여나 학교 생활에 영향을 미치기 때문에 자율적이고 긍정적인 수업 분위기를 형성하는 것은 교사뿐 아니라 학습자에게도 중요한 문제다. 따라서 수업 대화는 보통 진지한 분위기 속에서 이루어지는데 수업 중간에 분위기를 전환하거나 주의를 환기하여 심리적인 여유를 갖고자 이 같은 질문을 하는 것이다.

4. 기회 관련 질문

수업 중 구두로 하는 질문은 공개적으로 말할 수 있는 기회이기 때문에 그 기회를 얻어 심리적인 보상과 성취감을 기대하는 질문이다. 학생 ④는 평소 수업에서도 질문을 많이 하는 편이다. 또한, 질문지에서도 질문하는 이유에 대해 ‘질문하고 싶고 발표하고 싶어서’ 라고 응답했는데 면담 결과, 궁금함을 해소하기 위한 것이 아닌 자신이 알고 있는 것을 말하고 싶어서 질문한다고 하였다.

연구자 : 아까 수업 시간에 ○○이가 손들고 ‘땀을 만든 또 다른 이유가 있지 않냐’ 는 질문을 왜 했을까?

학생 ④ : 그냥 선생님이 또 한 가지 있다고 해서 말하고 싶어서.

(중략)

연구자 : 그럼 말하고 나니까 어때?

학생 ④ : 그냥 그래요.

연구자 : 그냥 그래? 말하고 싶어서 말했는데 그냥 그래?

학생 ④ : 네. 말하고 싶은 게 하나 없어진 거죠.

수업에서 학습자가 공개적으로 말할 수 있는 기회 중 하나는 질문하는 것이다. 그런데 학습자들이 질문으로 말할 수 있는 기회를 얻으려는 이유는 자신의 능력을 확인할 수 있기 때문이다. 위의 사례에서뿐 아니라 질문지에서 질문을 하고 난 후 생각이나 느낌을 묻는 문항에 ‘발표를 해서 기분이 좋다’, ‘당당히 말한 게 좋은 것 같다고 생각이 든다’ 라는 응답이 있었다. 또한, 질문하는 이유에 대해서도 ‘관심을 받고 싶고 수업하는데 기분을 높이려고’ 라는 응답도 있었다. 수업 관찰에서도 학습자가 질문하기 위해서는 손을 들어 발언권을 얻어야 하거나 대화 중간에 들어가야 했는데 용기나 자신감 같은 심리적 요인이 작용하는 것으로 보였다. 또한, 동료 앞에서 자신의 생각을 말하고 그 질문이 수업에 쓰일 때는 인정을 받았다고 느끼는 듯했다.

이처럼 질문을 공개적으로 말할 수 있는 기회, 즉 능력을 확인할 수 있는 기회로 인식하는 학습자들은 질문을 통해 교사와 동료로부터 인정과 관심을 기대하고 성취감을 얻고자 한다. 초등학교 아동들의 심리 사회적 발달의 중요한 영역은 자아개념(self-conception)과 자아 존중감(self-esteem)이다. 자아개념이란 우리의 장점, 단점, 능력, 태도, 그리고 가치를 인식하는 방법을 말하며, 자아존중감은 우리의 기능과 능력을 평가하는 방법을 말한다. 아동의 자아개념과 자아 존중감의 발달은 가정이나 학교 그리고 또래관계에서의 경험의 영향을 많이 받는다(Slavin, 2003; 강갑원 외 역, 2004). 즉, 심리 발달 상 초등학생들은 교사나 동료로부터 자신의 능력을 확인받고자 하며 질문을 통해 공개적으로 말할 수 있는 기회를 얻어 자신의 지적 수준이나 질문 행위와 관련된 능력을 인정받아 심리적인 보상과 성취감 등을 기대하는 것이다.

III. 결론

학습자 질문 유형을 분석한 결과, 학습자가 질문하는 주된 이유는 자신이 이해하고 납득할 수 있도록 수업 내용과 방법을 추가, 논의, 확장, 변용하는 것이었다. 즉, 학습자는 교사나 교과서의 수업 구성을 단순히 수용하기만 하는 것이 아니라 수업 중에 발생하는 지적인 결핍과 혼란, 불균형 등을 타인과의 소통을 통해 스스로 해결하고자 하는 지적 자율성과 학습 의욕을 갖고 질문하는 것이다.

또한, 교사는 학생보다 지적으로 우위에 있고 수업 전반을 총괄하는 입장이기 때문에 교사가 의사소통을 주도하게 되며 교사와 학생 간에는 비평등성이 존재한다. 그럼에도 불구하고 학습자가 질문하는 것은 이런 경계를 허물고 능동적이고 적극적으로 의사소통에 참여하는 것이다. 이처럼 학습자는 단순한 흥미나 지적 공백이 아닌 학습에 대한 자율성과 책임감, 능동성을 갖고 질문하기 때문에 교사 뿐 아니라 학습자도 의사소통의 주체라는 것을 보여준다.

그런데 분위기 관련 질문이나 기회 관련 질문의 유형에서 알 수 있듯이 학습자가 질문하

는 이유는 합리적인 사고와 지적인 욕구와 더불어 정서나 심리발달과도 관련되어 있었다. 질문 유형의 비율은 낮았지만 학습자들의 정서·심리적 요인은 질문 전·중·후에 영향을 미친다고 할 수 있다.

이처럼 학습자 질문은 자율성과 책임감, 능동성을 갖는 만큼 교사와 학습자가 자유롭게 활발하게 소통하는 과정에서 의미 있게 다루어져야 하며 사고, 심리, 정서, 태도를 바탕으로 하기 때문에 총체적인 관점에서 이해되어야 한다.

참고 문헌

- 박상준(2006), **비판적 사고와 문답식 수업**, 파주:한국학술정보(주).
- 양미경(1992), 질문의 교육적 의의와 그 연구 과제, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 유명희(2015), ‘교실 분위기’의 교육적 의미 탐색, **초등교육학연구**, 22(2), 43-61.
- 정문성·구정화설규주(2012), **새 교육과정고시(2011.8.9.)에 따른 초등사회과교육**, 파주:교육과학사.
- 최용규·정호범·김영석·박남수·박용조(2012), **사회과, 교육과정에서 수업까지**. 파주:교육과학사.
- Creswell, J. W.(2007), *Quality Inquiry & Research Design*(2nd ed.), 조흥식·정선옥·김진숙·권지성 역(2010). **질적 연구방법론 : 다섯 가지 접근**, 서울:학지사.
- Dillon, J. T.(1988), *Questioning and Teaching: A Manual of Practice*. Croom Helm Ltd.
- Dewey, J.(1910), *How We Think*. 정희욱 역(2011). **과학적 사고의 방법과 교육**, 서울:학이시습.
- Dewey, J.(1916), *Democracy and Education Reconstruction in Philosophy*. 김성숙·이귀학 역(2013). **민주주의와 교육/철학의 개조**, 서울:동서문화사.
- Good, L. T., Slavings, L. R., Harel, H. K. & Emerson, H.(1987), A Study of Question Asking in K-12 Classroom. *Sociology of Education*, 60, 181-199.
- McTighe, J. & Wiggins, G.(2013), *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*. Ascd.
- Slavin, R. E.(2003), *Educational Psychology*. 강갑원·김정희·김종백·박희순·이경화·장인실 역(2004). **교육 심리학: 이론과 실제**. 서울:시그마프레스.
- Young, R. E.(1991), *Critical Theory and Classroom Talk*. 이정화·이지현 역(2003). **하버마스의 비판이론과 담론 교실**. 서울:우리교육.

교사의 정치성향이 사회과 토론수업에 미치는 영향

정 순 아

한국교원대학교 대학원

I. 문제제기

토론수업의 장애요인과 관련한 연구들(Dillon, 1984; Onosko, 1996; 오연주, 2006; 김환진, 2009)에서는 장애요인들 중 하나로 교사의 기질, 성향, 이데올로기 등을 언급한다. 그러나 기존의 연구들은 기질, 성향, 이데올로기를 추상적인 형태로만 다룰 뿐 구체적으로 이들이 토론수업에 어떠한 영향을 미치고 있는지 정확히 밝히고 있지 않다. 실제 현장에서 교사의 기질이나 성향은 교실 수업을 달라지게 할 수 있다. 어떤 교사는 토론수업이 불편하다. 소란스러운 교실도, 정답이 없는 주제도, 적극적으로 참여하지 않으려는 학생도 부담스럽다. 그는 자신이 교육 받아왔던 강의식 수업이 편하다. 사회를 지배하는 지식과 가치가 존재하며 수업시간에 효과적으로 이를 전달해야 하고, 그 과정에서 학습자가 모르는 것을 알고 있다는 권위도 세울 수 있으며, 극단적인 경우 학생들의 참여와 무관하게 수업을 운영할 수도 있다. 또 다른 교사는 토론수업의 어려움을 알고 있음에도 적극적으로 실천하거나, 혹은 가끔씩이라도 토론수업을 시도하려고 노력한다. 새로운 수업을 시도하는 것에 자부심을 느끼고 즐겁다. 남과 다른 수업을 하거나 교육 가치가 인정된 새로운 것을 도입하는데 적극적이다. 그에게 중요한 것은 편안한 수업이 아니라 새로운 수업이다. 이 두 교사는 다르다.

보수주의자와 진보주의자도 비슷한 이유로 다르다. 정치심리학자 Jost(2006)에 의하면, 보수주의자는 새로운 경험에 대한 개방성이 낮고, 종결에의 욕구가 크며, 통합적 복잡성이 낮고, 변화에 대한 거부를 핵심적 성격 특성으로 보유하고 있다. 현 상태의 유지, 존속이 중요하며, 사회의 결속을 위해서는 어느 정도 개인의 자유를 제한할 수도 있다. 세상 밖의 위험과 경쟁으로 가득하므로 외부의 위협으로부터 보호해 줄 집단과 그에 대한 충성과 권위는 보수주의자에게 중요한 가치들이다. 진보주의자는 새로운 것과 변화가 즐겁고 위협에 대한 민감도가 떨어지며, 종결에의 욕구가 상대적으로 낮고, 통합적 복잡성이 높은 성격 특성을 보유한다. 사회가 변화하는 것은 당연한 것이며 지배적 가치나 지식 모두 변화 가능한 것들이다. 이러한 변화를 거부하는 것은 억압이라고 생각한다. 이 둘 중 바람직한 쪽은 어느 쪽인가? 이들은 서로 다를 뿐, 어느 한쪽이 틀린 것은 아니다.

사회과 토론수업은 대부분 쟁점 중심으로 구성된다. 쟁점은 사회적으로 찬·반으로 나누어져 있는데, 찬·반 입장을 선택함에 있어 중간이 존재하기 어렵고 진보와 보수의 정치성향은 이 같은 입장 선택에 영향을 준다. Lakoff(2008)는 보수주의자들이 서로 다른 성격으로 보이는 다수의 정책들에 일관된 지지를 보내고, 진보주의자들은 일관되게 그 반대의 행보를 보이는 점에 주목하여 연구를 수행하였다. 이처럼 쟁

점과 정치성향의 관계는 교사의 정치성향에 따라 한쪽의 입장만을 전달하는 식의 편향된 교육을 하지 않을까라는 외부의 우려는 낳게 만든다. 또한 수업시간의 제약이라는 여건상 모든 쟁점들을 다루는 것이 불가능하다. 교사의 정치성향은 쟁점주제의 선택에 영향을 주어, 일부 쟁점만을 수업 중 다룰 수도 있고, 교과서에 나와 있는 사회적 쟁점이라 하더라도 배제할 수도 있다.

이러한 이유로 정치성향이 토론수업과 관련한 교사의 태도에 영향을 주는 요인이 될 수 있다고 판단하였고, 교사의 정치성향에 따라 사회과 토론수업의 양상이 어떻게 달라지는지 살펴보고자 하였다.

II. 정치성향과 사회과 토론수업

1. 정치성향(political orientation)

교사의 정치성향에 따른 토론수업의 차이를 분석하기 위해서는 우선 정치성향(political orientation)에 대한 개념 정의가 필요하다. Jost(2003)는 50년간 여러 나라의 학계에서 사용된 진보와 보수의 정의(definition)을 분석하였다. 그 결과, 진보와 보수의 정의에 심리학적 성격이 포함되어 있다고 주장한다. 그는 어느 학문 영역에서 진보와 보수의 개념을 사용하던지 그 안에는 같은 집단 내에서 공유되는 신념, 정치적 행위에 의미를 부여해주는 개인의 신념체계라는 의미가 항상 내재되어 있고 그로 인해 정치성향은 개인의 목표, 가치, 동기, 정서 등에 영향을 받을 수밖에 없다고 보았다. 이러한 정치성향의 개념은 정치성향이 정치영역 뿐 아니라 일상적 행동에까지 영향을 주게 된다는 설명을 가능하게 한다.

Haidt(2012)는 선천성의 개념으로 진보와 보수를 설명한다. 사람들이 특정 정치성향을 자신의 것으로 삼을 때, 아무 것이나 고르는 것이 아니며 자신의 주변 환경에 의해 결정되는 것도 아니라는 것이다. 그는 쌍둥이에 관한 연구에서 일란성 쌍둥이가 성인이 되었을 때의 정치성향이 이란성 쌍둥이보다 유사성이 크고, 입양된 아이들의 정치성향이 그들의 양부모보다는 친부모와 더 유사성을 보이고 있다는 결과에 주목하였다(Bouchard, 1994; Haidt, 2012에서 재인용). Haidt는 개인의 정치성향이 그가 그러한 뇌를 가졌기 때문이라고 본다. 유전적 차이에 따라 신기함, 다양함에는 만족을 느끼고, 위협의 신호에는 덜 민감하게 만들어져 있는 사람은 그의 성격적 적응과 삶의 전체적 서사 과정에서 진보성향을 가지게 된다. 보수는 진보와는 정반대의 뇌를 가지고 태어나 보수로서의 성격적 적응, 삶을 서사를 통해 보수성향을 지니게 된다.

인지언어학자인 Lakoff(2008)는 사람들이 은유를 통해 외부환경을 인식하고 사고한다고 밝혔다. 은유란 인지를 구성하는 뇌 안의 물리적 회로로써 무의식적인 것이다. 그는 개인이 정치를 인지할 때, ‘국가’는 가정’이라는 은유를 사용하는데 개인에 따라 이상화된 가정에 대한 개념이 서로 다르기 때문에 보수와 진보의 차이가 만들어지게 된다고 설명한다. 보수주의자는 대체로 엄격한 아버지 모형으로, 진보주의자는 자애로운 부모 모형으로 국가, 정부, 시장, 사회조직 및 집단을 인지한다. 엄격한 아버지 모형의 국가와 정부, 사회조직은 위계적이고 권위주의적이다. 밝은 위협하고 경쟁적이므로 경쟁에서 승리하여 가족을 보호해야 하고, 아이들은 불완전 인격체로 옳고 그름을 엄격한 방법으로 배워야 한다. 이 과정을 통해 아이들은 절제를 쌓고, 경쟁력을 갖추어 시장에 진입해 자립을 하고 성공을 거둔다. 권력과 부에 따른 위

계는 절차에 따라 합당한 자격을 가진 자들에 의해 소유되므로 정당한 것이다. 자애로운 부모 모형은 가정 내에서 부모의 책임이 똑같고, 성별에 따른 제약이 없다. 부모는 자녀를 자애롭게 양육하여 자녀가 타인에 대한 자애로운 양육자가 되도록 한다. 그러므로 타인에 대한 감정이입, 자신과 타인에 대한 책임 등이 강조된다. 이 모형의 국가와 정부, 사회조직은 사회적 책임감, 관대함, 타인에 대한 배려, 협조, 공동체를 지향하는 마음 등을 바람직한 지향점으로 본다. 서로 다른 은유를 사용하여 삶을 인식하는 개인들은 정부의 역할을 바라보는 입장차, 그 외의 많은 사회적 쟁점들에서 일관된 입장 차이를 가지게 되고 이것은 보수와 진보의 정치성향으로 확대된다.

본 연구에서의 정치성향은 위에서 언급한 학자들의 정치성향의 개념을 따른다. 뇌과학과 신경과학의 발달 이후, 진보와 보수의 개념은 개인의 선천적, 직관적 차이를 설명하기 위해 사용되어 왔다(Helzer et al, 2011). 그러므로 교사의 기질이나 성향이 영향을 미치는 범주의 토론수업 분석에 유용할 것으로 판단되었다. 그러나 한국적 상황에서 진보와 보수를 구분할 때, 대북문제에 대한 입장차가 중요한 요인인데 이를 고려하지 않고 정치성향을 분류한 것은 본 연구가 가지는 한계이다.

2. 정치성향의 심리적 차이

Jost(2006)는 보수주의를 주제로 하는 88개의 선행연구에 대한 메타분석과 성격 설문 조사를 통해 보수성향이 통계적으로 다음의 다섯 가지 심리특성, 불확실성의 회피, 죽음에 대한 두려움, 새로운 경험에 대해 덜 개방적임, 통합적 복합성(integrative complexity)이 적음, 종결에의 욕구가 크고 연관된다는 것을 발견했다. 보수의 심리특성은 불확실성과 두려움을 해결하고 싶은 인간의 욕구가 있고 이를 위해 확실하고 안정적인 것을 찾고, 믿고 있는 것을 바꾸지 않으므로써 불확실과 두려움을 해결하려 하는 것이다. 이러한 심리특성들은 ‘변화에 대한 저항과 불평등에 대한 수용 및 합리화’를 보유하게 만든다.

사람의 성격을 개방성, 성실성, 외향성, 친화성, 신경성의 다섯 가지 모듈의 연합체로 설명하는 빅 파이브(big five) 성격 척도에서 진보성향은 문화권과 상관없이 개방성 영역에서 높은 점수를 나타냈다(Mccrae, 1996). 개방성은 지적 유연성과 호기심에서부터 예술을 즐기고 창의적인 기질을 보유하는 것 등을 포괄하는 폭넓은 성격 특성이다. 개방성이 큰 사람은 실험적이고 위험을 감수하며 인생에서 다양한 것을 경험해보고 싶고 사회경제적 지위와 무관하게 여행, 많은 독서, 다양한 종류의 음악과 미술관에 가기를 즐기는 경향이 있다(Nettle, 2007). 이러한 특성은 Jost가 말한 정치성향 구분의 핵심요소인 변화에 대한 수용(진보) 대 저항(보수)과 맥을 함께 하는 것으로 보인다. Gerber et al(2010)의 연구를 보면 개방성이 정치성향에 미치는 영향력은 교육수준이나 소득수준보다 크다. 이는 평균적 진보주의자가 평균적 보수주의자보다 개방적이라는 경향성을 보여주는 것이다.

인간의 도덕성과 관련한 Haidt(2012)의 연구도 진보주의자와 보수주의자의 차이가 무의식적이고 직관적인 영역에서 일어난다는 증거들을 보여준다. 인간은 어떤 정보를 접하였을 때, 순간적으로 무의식적 감정 반응이 일어나며, 자신의 반응이나 감정을 설명하기 위해 나중에 이성적 추론과 합리화를 도모한다. Haidt에 의하면 직관적 감정은 인간이 진화과정을 통해 획득한 ‘경험 이전에 구조화된 다섯 가지 도덕성 기반(moral foundations)’에 의해 작동된다. 다섯 가지 도덕성 기반은 진화과정의 적응과제들, 무력한

아이들을 돌보거나, 친족이외의 타인과 협력하여 이득을 얻거나, 타인과 연합을 형성하여 타 연합과 경쟁하거나, 집단 내 합의를 통해 위계서열을 확보하거나, 집단 내 기생충, 병원균의 확산을 억제하는 과정에서 획득되었다. 인간이 이러한 적응과제에 직면한 것은 수십만 년 전부터이며, 자연선택은 이러한 적응과제들을 신속하고 직관적으로 처리할 수 있는 인지구조를 가진 사람을 선호했을 것이다. 적응의 결과 인간은 다음의 다섯 가지 도덕성 기반, 배려(care), 공정성(fairness), 충성심(loyalty), 권위(authority), 고결함(purity)을 확립하게 되었고 이는 사람에게 직관적 감정을 불러일으킨다. Haidt와 그의 연구진은 Piaget나 Kohlberg식의 정의(justice)나 Gilligan의 돌봄(care)만으로 설명하는 도덕성의 개념이 서구 개인주의 사회를 설명해주는 도덕성일 뿐, 문화보편적인 것은 아니라고 분석하고, 진화심리학과 문화인류학의 내용들과 인도인의 도덕성을 실제로 분석하여 다섯 가지 도덕성 기반을 정리하였다. 다섯 가지 도덕성 기반 중 배려와 공정성은 개인의 안녕과 권리 및 자율성을 강조하는 개별화 기반(individualizing foundations)으로, 충성, 권위, 고결은 집단의 결속을 위한 의무와 자기 조절을 강조하는 결속 기반(binding foundations)으로 다시 중분류된다.

도덕성 기반이 정치성향과 어떠한 연관성을 가지는가? 도덕성과 관련한 내용은 빈 여백이어서 사회화되는대로 아무 내용이나 들어갈 수는 없으며, 경험 이전에 구조화 된 것이지만 경험에 의해 얼마든지 수정이 가능한 것들이다. 어느 문화권이나 논쟁이나 갈등은 도덕적 직관의 갈등이다. 예를 들어, 학생이 말을 듣지 않을 때 교사가 체벌을 해도 되는가의 쟁점에 대해 배려 기반을 중시하는 사람이라면 체벌의 잔혹함에 초점을 둘 것이고, 권위 기반을 중시하는 사람이라면 규칙 준수, 질서 유지에 초점을 둘 것이다. 이 후 각 교사의 행동은 달라지고 체벌에 대한 입장차는 갈등을 야기할 수도 있다. 직관적 감정에 의한 일관된 입장차이는 정치성향으로 확대되게 된다.

Graham 등(2011)은 도덕성 기반 설문지(Moral Foundations Questionnaires)를 개발하여 개인의 정치성향에 따른 도덕성 기반의 점수를 비교하였다. 그 결과, 진보적일수록 배려와 공정성 기반의 점수가 높고, 보수적일수록 다섯 가지 기반의 점수가 동일하게 높아지는 것을 발견하였다(그림 1).

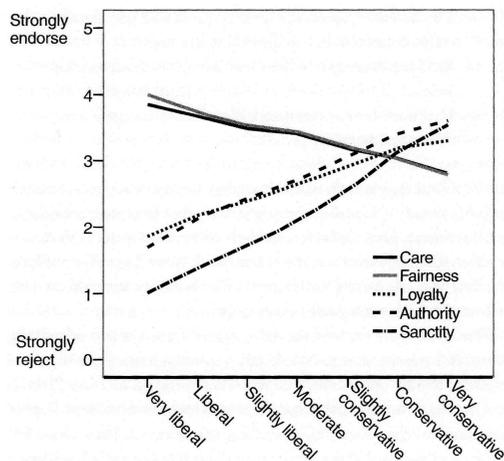


FIGURE 8.2. Scores on the MFQ, from 132,000 subjects, in 2011. Data from YourMorals.org.

그림 1. 정치성향에 따른 도덕성 기반 점수

모든 사람을 단일 차원인 진보와 보수만으로 구분할 수는 없다. 지지 정당이 없는 사람들, 설문지 분석 결과 중간쯤 위치하는 사람들, 스스로를 중도파로 분류하는 사람들 등 중도로 구분되는 사람들이 존재한다. 이들은 정치성향이 중간인 만큼 심리적으로도 중간일 수 있으며 성격 척도나 도덕성 기반 설문에서 중간에 위치할 것이다. Lakoff(2008)는 이들을 이중개념주의를 사용하는 부류로 파악하여 모든 현안에 중간적 입장을 유지하는 것이 아니라 각 쟁점에 따라 보수와 진보의 논리를 따로 보유하고 상황에 따라 다른 입장을 선택하는 그룹으로 보았다. 즉, 중도란 어떤 문제에는 보수적, 다른 문제에는 진보적인 다양한 조합이 가능한 사람들이며 측정 척도에서는 전체 평균을 매기게 되므로 이들이 중간으로 보이게 된다는 것이다.

Haidt의 도덕성 기반 이론을 국내에 적용한 연구들이 있다(Kim et al, 2012; 이재호·조궁호, 2014; 석승혜·장예빛·유승호, 2015; 박균열·박동준, 2016). 이 연구들은 공통적으로 도덕성 기반 이론이 한국 사회에도 적용됨을 밝히고 있다. 본 연구에서는 Haidt의 도덕성 기반 이론을 바탕으로 교사의 정치성향을 분류하고, 중도성향이 실재함을 수용하여 분석에 포함시켰다. 그러나 중도성향의 특징에 대해서는 연구의 초점을 두지 않는다. 정치성향에 따른 심리적, 도덕적 차이는 무엇이 선행하는가가 분명하게 밝혀지지 않는으나 이들 특성이 정치성향과 연관성이 있음은 알 수 있다. 진보와 보수는 서로 다른 성격적, 심리적, 도덕적 직관의 차이를 가지고 있으며 이는 무의식적 차원에서 결정되고 있는 것이다.

3. 정치성향과 사회과 토론수업

강의식 수업은 우리의 교육문화에서 널리 퍼져있는 교수법이고 대다수의 교사들은 자신들이 배웠던 방식대로 가르치게 된다(Stigler & Hiebert, 1999). 토론수업은 한국의 교육문화에서 비교적 새롭게 등장한 교수법이다. 그러므로 토론수업은 강의식 수업에 비해 부담감이 크다. 진보주의자는 새로운 경험에 대한 개방성이 크다는 것을 핵심적 특성으로 보유하고 있으므로 진보성향의 교사는 토론수업의 실천에 적극적일 수 있다. 정치성향은 선행연구자들이 추상적으로만 언급해왔던 토론수업을 하고자하는 기질, 성향을 구체화시켜줄 도구가 될 수 있다고 판단하여 정치성향과 토론수업 수용도 사이의 관계를 분석하고자 한다.

토론수업은 대부분 쟁점문제를 대상으로 한다. 여러 쟁점문제들 중 교사가 어떤 것을 선택해야 한다면 선택에 영향을 주는 요인이 있을 것이다. 금기주제의 선호도에 관한 선행연구들이 있는데(임경수, 2007; 구정화, 2011; 김예경, 2011), 이들 연구는 8-10가지의 금기주제를 제시하고 사회과 토론수업에서 가장 다루고 싶은 순위를 정해 표시하는 방식으로 선호도를 측정하였다. 특히 구정화의 연구에서는 교사의 정치성향이 금기주제의 수용도에 미치는 영향을 함께 분석하기도 하였는데 진보일수록 금기주제의 수용에 긍정적이라는 결과를 제시하였다. 이들 연구는 선호의 순위를 확인하거나 전체적 수용도를 분석하고 있다. 본 연구에서는 교사의 정치성향이 각 쟁점주제의 속성에 따라 선호에 영향을 주는지 알아보려고 한다. 진보성향 교사들은 개별화 기반과 연관된 쟁점주제를 선호하여 이들 주제만을 수업에 활용하려 하거나 결속 기반 쟁점주제를 배제할 수 있고, 보수성향 교사가 그 반대의 행보를 보일 수 있다.

교사의 정치성향이 영향을 줄 수 있는 또 하나의 영역은 토론수업 중의 교사 역할 지향성에 관한 부분이다. 토론 중 교사의 역할에 대해 정리한 대표적인 학자는 Kelly(1986)와 Hess(2005)이다. Kelly는 쟁점 문제를 다루는 교사의 태도와 관련하여 4가지 유형을, Hess는 토론수업을 운영하는 교사의 역할에 따라 4가지로 구분하였다. 특히 Hess는 해당 연구에서 각각의 유형에 해당하는 교사들의 사례를 제시하였다. 거부형의 교사는 국제사면위원회 회원으로 미국 내에 사형제가 존재하는 것이 ‘몹시 부끄럽고’ 반드시 폐지되어야 하는 것이 ‘옳은’ 것이며 학생들은 그렇게 교육되어야 한다고 믿는다. 회피형의 사례로 제시된 교사는 실제로 로 대 웨이드 사건¹⁾을 전혀 가르치지 않는다. 그는 낙태에 대한 여성의 권리를 지지하는 교사인데, 학생들이 수업 중 낙태가 불법이라고 말하는 것을 듣고 있는 것이 ‘참기 힘들기 때문에’ 수업을 하지 않는다고 말한다. 또 다른 회피형의 교사는 독실한 카톨릭 신자로 낙태는 죄라고 생각하기 때문에 이 문제를 공정하게 다룰 수 없는 것이 ‘두렵다’고 말한다. 특권형의 교사는 주말에 반세계화 집회에 참석하였고, 편향된 미디어가 제시하는 세계화에 대한 일방적인 개념 전달에 대응하기 위해 학생들에게 노동 착취에 관한 수업을 한다. 그는 자신이 ‘일방적이라는 것을 알고’ 있으나 권력에 대해 입바른 소리를 하기 원한다. 균형형인 교사의 사례는 구체적으로 제시되지 않았으나 Hess 자신은 균형형을 바람직한 교사의 역할 지향성으로 보았다. Hess가 사례로 제시한 교사들을 여기에 언급한 것은 이들의 정치성향을 추측해보기 위해서이다. 사형제를 반대하는 거부형 교사는 진보성향일 것이다. 일반적으로 사형제에 찬성하는 쪽을 보수, 반대하는 쪽을 진보로 보기 때문이다. 같은 이유로 반세계화 집회에 참여한 교사, 낙태문제에 찬성하는 교사는 진보성향일 것이다. 낙태문제에 반대하는 카톨릭 신자인 교사는 보수성향일 것이다. 이들이 수업에 대해 언급한 내용들을 보면 ‘몹시 부끄러워서, 옳고, 참을 수 없어서, 두려워서’라는 표현들이 나오는데 모두 직관적인 감정에 대한 언급들이다. 이는 Haidt가 정치성향이 실제로 직관적 수준에서 결정되고 있다는 설명과 유사하다. 교사 역할론과 관련된 연구가 교사의 정치성향(오연주, 2015a), 정치적 관심도(오연주, 2015b)와 관련되어 연구되고 있는 것도 이와 맥을 함께 한다고 볼 수 있겠다. 토론수업의 소재로 가치갈등이 필연적으로 내재된 쟁점문제를 다루게 될 때, 교사의 가치에 대한 선호는 결국 정치성향을 고려하게 만들기 때문이다.

교사의 정치성향과 역할 지향성간의 관계에 대한 오연주의 연구에서 특정 쟁점주제(북한에 대한 국제적 제재, 동성혼의 합법화, 양심적 병역 거부자의 대체복무 인정)에 대해서 진보성향 교사가 균형형을 지향함을 밝히고 있다. Haidt의 도덕성 기반이론에 따르면 이 세 가지 쟁점주제들은 결속 기반 주제와 연관되어 보인다. 보수성향일수록 결속 기반 요인을 중요하게 생각하기 때문에 해당 쟁점에 정답이 있다고 가정하고 접근할 가능성이 있다. 더불어 거부형, 회피형, 특권형 모두 사회의 지배적 가치를 인정하는 교사로 보수성향일 가능성이, 균형형은 다양한 관점을 인정하는 통합적 복합성이 큰 교사로 진보성향일 가능성이 있다. 그러므로 교사의 정치성향에 따라 교사 역할 간 차이가 발생할 수 있다. 진보, 중도, 보수 사이의 토론수업 수용도, 쟁점주제의 선호도, 교사 역할 지향성이 차이가 있는지 확인해보고자 한다.

1) 로 대 웨이드 사건(Roe v. Wade): 1973년 미국 연방대법원이 낙태를 합법화하는 판결을 내린 사건. 미국에서의 낙태문제는 진보와 보수의 이념을 가르는 쟁점이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구가설 및 흐름도

구체적인 연구가설은 다음과 같다.

연구가설 1. 진보성향의 사회과 교사가 토론수업의 수용도가 클 것이다.

연구가설 2. 진보성향의 사회과 교사는 개별화 기반 쟁점주제를 선호할 것이다.

연구가설 3. 진보성향 교사는 균형형을, 보수성향 교사는 회피형, 거부형, 특권형 역할 지향성을 보일 것이다.

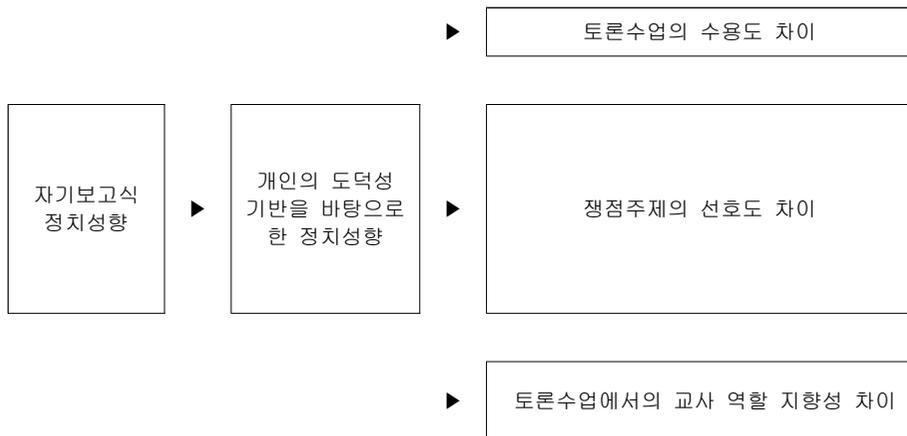


그림 2. 연구 흐름도

2. 측정도구

1) 정치성향 측정

정치성향의 측정은 자기보고 방식의 정치성향 측정과 도덕성 기반 설문지(MFQ)를 활용한다. 자기보고식 측정은 “본인의 정치성향이 어디에 해당한다고 생각하십니까?” 라는 주관적 단일 문항에 ‘매우 진보(1점)’에서 ‘매우 보수(7점)’의 7점 리커트 척도를 사용한다. 자기보고식 정치성향과 도덕성 기반 설문지 내용을 바탕으로 도덕성 기반 이론이 교사 그룹에도 타당한지 확인하고 둘 사이의 관계를 바탕으로 도출되는 도덕성 기반 정치성향을 기본적 분석도구로 사용하였다.

도덕성 기반 설문지는 Graham 등(Graham et al, 2011)이 이념 성향에 따른 도덕성 기반의 차이를 밝히기 위해 구안한 온라인 설문지를 사용하였다. 원래의 MFQ는 총 32문항으로 제작되었다. 이를 그대로 적용한 국내 연구들(Kim et al, 2012; 이재호 등, 2014)은 한국인에게도 다섯 가지 도덕성 기반이 발견되

며, 정치성향에 따른 도덕성 기반의 차이가 선행연구와 동일하게 나타남을 밝혔다. 그러나 국내 연구는 도덕성 기반 설문지를 국내에 그대로 적용했을 때, 신뢰도가 낮게 나타난 문제, 부분적으로만 도덕성 기반 모형을 지지하는 문제점 등이 있다고 밝혔다. 본래의 MFQ는 도덕성 관련 문항 16문항, 도덕성 판단 문항 16문항으로 구성되는데, 국내 연구에서는 도덕성 판단 문항에서만 신뢰도가 확인되어 본 연구에서는 도덕성 판단 문항 16문항을 바탕으로 도덕성 기반을 측정하였다.

2) 토론수업 수용도 측정

직접 토론수업의 수용도를 묻는 문항, ‘여건이 허락한다면 수업시간에 토론수업을 더 많이 실시할 생각이다’ 와 토론수업의 장애요인을 인식하는 정도를 묻는 문항 10개를 5점 리커트 척도로 제시하여 토론수업의 수용도를 측정하였다. 토론수업의 장애요인을 인식하는 정도를 묻는 10문항을 포함시킨 것은 단일 문항만으로 측정할 경우 결과가 불분명하게 나올 가능성을 줄이기 위해서이며, 장애정도를 낮게 인지할수록 토론수업의 수용도가 높을 것이라고 가정하였다. 해당 10개 문항은 오연주의 2006년 연구에서 사용한 것이다.

3) 쟁점주제 선호도 측정

쟁점주제 선호도를 측정하기 위해 고등학교 사회 교과서(비상), 중학교 더불어 사는 민주사회(경기도교육청, 2014), 고등학교 더불어 사는 민주사회(경기도교육청, 2014)에서 다루고 있는 토론 주제들 중 Haidt의 다섯 가지 도덕성 기반을 자극할 수 있는 주제들을 우선 추출하였다. 지도교수 및 해당 내용을 공유하고 있는 대학원생들을 대상으로 사전조사를 실시하여 해당 쟁점주제가 어떤 도덕성 기반을 자극하고 있는지, 얼마나 분명하게 구분되는지 질문하였다. 그 결과 응답자 대부분이 결속 기반 주제와 개별화 기반 주제로 구분할 수 있었고, 구분이 모호한 몇 가지 문항은 제거하고 보완하였다. 이후 10개 주제로 한정, 각 영역별로 2문항씩 정리하였다. 쟁점주제들은 질문형이 아닌 선언형으로 제시하였는데 질문형으로 제시할 경우, 결속 기반 요인과 개별화 기반 요인을 모두 자극할 가능성이 있기 때문에 하나의 요인만을 자극할 수 있도록 선언형으로 제시하였다. 선정된 10개 주제의 선호도 차이를 분석하기 위해 수업에서 다룰 의향 정도를 1점(수업에서 다루기 매우 적절하다)에서 5점(수업을 하기가 매우 꺼려진다)까지의 리커트 척도로 측정하였다.

4) 교사 역할 지향성 측정

교사 역할 지향성을 측정하기 위해 Kelly와 Hess의 교사 역할론을 바탕으로 제작한 오연주의 척도를 활용하였다. 구체적 내용은 그림 3과 같다. 이 분류는 그의 다양한 연구(2014; 2015a; 2015b)들에서 역할 지향성들 간의 유의미한 차이들을 보여주어 타당성이 확보되었다고 판단하고 본 연구에 사용하였다.

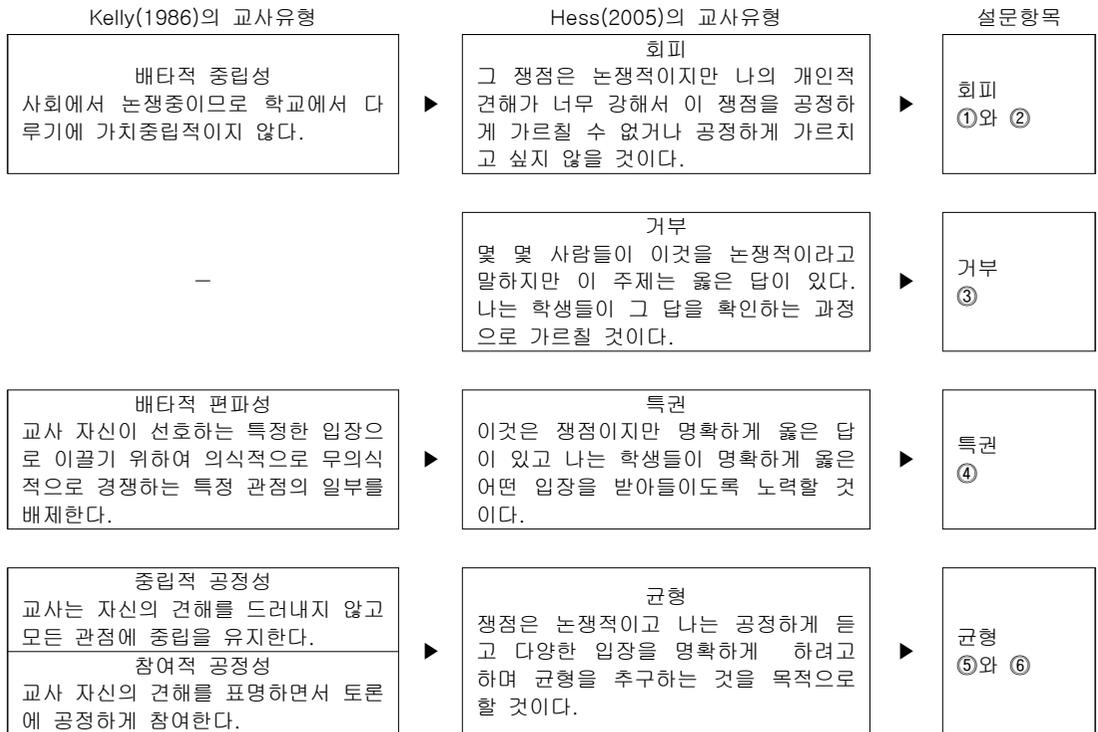


그림 3. 교사의 역할 지향성 분류

2. 자료수집 및 분석방법

중·고등학교에서 근무 중인 지리, 역사, 일반사회 교사를 대상으로 자료를 수집하였다. 2016년 12월부터 2017년 2월까지 세 달 간 전국으로 우편발송하고, 한국 교원대 대학원 세미나에 참석한 교사를 대상으로 설문지를 배부하고 회수하였다. 350부의 설문지 중 170부가 회수되었고 이 중 불성실한 응답 6부를 제외한 164부를 대상으로 분석을 실시하였다.

수집된 자료를 SPSS 21.0 통계 프로그램을 활용하여 신뢰도 검증, 요인분석, 상관관계 분석(Spearman-rho), 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였다. 요인분석 시 요인추출 방법은 주성분 분석, 요인회전은 베리맥스를 사용하였다. 교사 역할 지향성 분석을 위한 코딩 단계에서 설문 ①, ②에 응답한 것을 1로, 나머지를 0으로 코딩하여 회피형을, ③에 응답한 것을 1로, 나머지를 0으로 코딩하여 거부형을, ④에 응답한 것을 1로, 나머지를 0으로 코딩하여 특권형을, ⑤, ⑥에 응답한 것을 1로, 나머

지를 0으로 코딩하여 균형형을 분류하였다. 이를 정치성향에 따라 일원배치 분산분석하였다.

IV. 연구 결과

1. 교사의 정치성향과 도덕성 기반과의 관계

1) 자기 보고식 정치성향

자기 보고식으로 측정된 정치성향은 약간 진보($m=3.09$)를 나타냈으며, 매우 보수라고 응답한 케이스는 없었다.

표 1. 자기보고식 정치성향(N=164, 무응답 1)

	N	구성 비율
매우 진보	2	1.2
진보	44	27.0
약한 진보	74	45.4
중도	28	17.2
약한 보수	11	6.7
보수	4	2.5
합계	163	100

2) 정치성향과 도덕성 기반과의 관계

도덕성 기반 설문지의 요인분석 결과, 총 5가지 요인이 추출되기는 하였으나 Haidt가 말한 다섯 가지 도덕성 기반과 완벽하게 일치하지는 않았다. 이는 국내에서 진행된 선행연구 결과와 동일하다. 그러나 개별화 기반과 결속 기반으로 구분은 가능하며, 이에 대한 신뢰도(Cronbach's α)는 결속 기반(.65), 개별화 기반(.60)이다. 이재호 등(2014)의 결과에서는 결속(.82), 개별화(.68), Kim et al(2012)에서는 결속(.80), 개별화(.74)가 나왔는데, 선행연구들에 비해 낮은 신뢰도가 나온 것은 32문항의 도덕성 기반 설문지를 전부 사용하지 않고 16문항만을 선별하여 사용하였기 때문에 발생한 것으로 추측된다.

자기 보고식 정치성향과 각각의 도덕성 기반에 대한 평균 점수를 비교하여 그래프로 표현한 결과(그림 4과 그림 5), Haidt의 연구와 유사한 패턴이 발견되었다. 보수가 진보에 비해 결속 기반 요인을 중요시하고 있음을 알 수 있다.

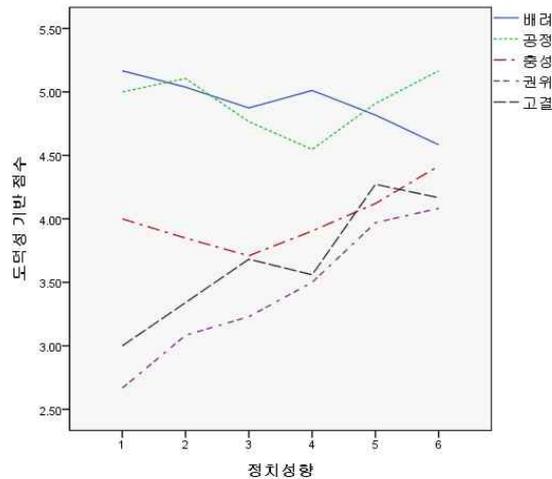


그림 4. 정치성향과 다섯 가지 도덕성 기반

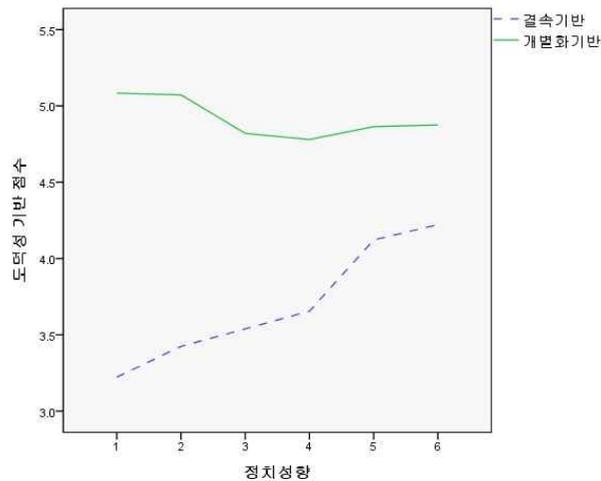


그림 5. 정치성향과 결속기반, 개별화 기반

정치성향별 도덕성 기반 점수 차이를 일원배치 분산분석 한 결과, 결속 기반에서 유의미한 차이(유의확률=.000)가 발견되었다. 이를 바탕으로 하여 결속 기반의 점수를 정치성향을 구분하는 기준으로 활용하였다. 결속 기반 점수 1.00-3.00은 진보, 3.01-3.99는 중도, 4.00-6.00은 보수로 코딩하여 새로운 정치성향을 설정하고 이를 자기 보고식 정치성향과 구분하기 위해 도덕성 기반 정치성향으로 명명하였다. 앞으로의 분석에서 사용될 정치성향은 모두 도덕성 기반 정치성향을 기준으로 한다. 새롭게 구분된 정치성향은 표 2와 같다.

표 2. 도덕성 기반 정치성향(N=164)

	N	구성비율
진보	30	18.3
중도	85	51.8
보수	49	29.9
합계	164	100

2. 교사의 정치성향과 토론수업 수용도와의 관계

정치성향에 따른 토론수업의 수용도를 묻는 단일 문항에 대해서는 유의확률 .05를 상회하는 수치가 나왔다. 그러나 토론수업의 장애요인을 인식하는 정도에 있어 정치성향별 유의미한 차이가 발견되었다. 이는 진보성향 교사일수록 토론수업의 장애정도를 낮게 생각하고 있다고 해석해볼 수 있다. 교사의 정치성향에 따른 토론수업 수용도의 차이는 통계적으로 유의미한 결론에는 도달하지 못하였으나 그 경향성은 확인할 수 있었다(표 3)

표 3. 정치성향별 토론수업 수용도 차이

	정치성향	N	평균	표준편차	F	유의확률
토론수업 수용도	진보 ^b	29	4.28	.70	2.813	.063
	중도 ^{a,b}	85	4.04	.58		
	보수 ^a	48	3.94	.60		
토론수업장애 요인인식정도	진보 ^b	29	3.11	.83	3.775	.025
	중도 ^{a,b}	85	3.03	.74		
	보수 ^a	48	2.72	.58		

*scheffe: a<b

3. 교사의 정치성향과 쟁점주제 선호도와의 관계

도덕성 기반을 바탕으로 구성된 10개의 쟁점들이 실제 해당 기반을 자극하고 있는지 확인하기 위해 요인분석을 실시하였다. 그 결과 2개 요인으로 구분되었는데 적극적 안락사 관련 쟁점과 수업 중 교사가 휴대폰을 보관하는 쟁점이 개별화 기반 쟁점문제와 하나로 요인으로 묶여 연구자의 설정과 다르게 분류되었다. 나머지 8개의 쟁점들은 결속 기반주제와 개별화 기반 주제로 분류되었으며 신뢰도는 개별화 기반 쟁점주제(.771), 결속 기반 쟁점주제(.774)로 나타났다. 설정과 다르게 분류된 두 가지 쟁점은 분석에서 제

외하였다. 정치성향별 쟁점주제 선호도는 개별화 기반 쟁점주제에서 진보와 보수 사이의 유의미한 차이가 발견되었다. 이에 진보성향 교사가 개별화 기반 쟁점주제에 대한 선호도가 클 것이라는 두 번째 가설은 지지되었다(표 4). 그러나 쟁점주제에 대한 선호도를 5점 리커트 척도로 측정하여 대부분의 교사들이 해당 주제들이 수업으로 다루기 적절하다고 응답하였는데, 이는 실제 태도를 측정하였기 보다는 바람직하다고 여겨지는 응답을 했을 가능성이 있다. 10개의 쟁점주제 중 수업으로 다루고 싶은 것을 5가지 고르게 하거나, 순위를 매기게 했다면 더 확연한 차이를 볼 수 있지 않았을까 판단된다.

표 4. 정치성향별 쟁점주제 선호도 차이

	정치성향	N	평균	표준편차	F	유의확률
개별화 기반 쟁점주제	진보 ^a	30	1.93	.516	4.521	.012
	중도 ^{a,b}	85	1.95	.459		
	보수 ^b	49	2.22	.648		
결속기반 쟁점주제	진보	30	2.41	.758	.888	.413
	중도	85	2.49	.819		
	보수	49	2.64	.780		

*scheffe: a<b

4. 교사의 정치성향과 역할 지향성과의 관계

교사의 역할 지향성간의 상관관계를 분석한 결과, 균형형과 회피형, 거부형, 특권형 사이에 일관된 부적 상관성이 나타났다. 특히 균형형과 특권형 사이에서 가장 높은 부적 상관성(-.691)이 발견되었다(표 5). 이를 쟁점주제의 속성에 따라 분석하면 개별화 기반 쟁점주제에서 균형형과 특권형 사이의 부적 상관성이 더 커지고(표 6), 결속 기반 쟁점주제에서 회피형과 균형형 사이의 부적 상관성이 커진다. 결속 기반 쟁점주제에서는 거부형과 특권형 사이의 정적 상관관계도 발견할 수 있다(표 7). 이를 통해 바람직하다고 여겨지는 교사의 역할과 왜곡된 역할 사이에 전체적인 부적 상관성이 있다고 판단해볼 수 있다.

표 5. 교사 역할 지향성 상관관계(N=164, Spearman-rho)

	회피형	거부형	특권형	균형형
회피형	1.000			
거부형	.132	1.000		
특권형	.033	.082	1.000	
균형형	-.583**	-.413**	-.691**	1.000

표 6. 개별화 기반 주제 교사 역할 지향성 상관관계(N=164, Spearman-rho)

	회피형	거부형	특권형	균형형
회피형	1.000			
거부형	.140	1.000		
특권형	-.027	-.046	1.000	
균형형	-.382**	-.332**	-.815**	1.000

표 7. 결속 기반 주제 교사 역할 지향성 상관관계(N=164, Spearman-rho)

	회피형	거부형	특권형	균형형
회피형	1.000			
거부형	-.055	1.000		
특권형	-.080	.201**	1.000	
균형형	-.726**	-.335**	-.497**	1.000

정치성향별 교사 역할 지향성의 차이가 있는지 확인하기 위해 일원배치 분산분석을 실시한 결과, 결속 기반 쟁점주제에서 정치성향별 유의미한 차이가 발견되었다. 결속 기반 쟁점주제에서 중도성향 교사가 진보성향 교사보다 특권형을 선택한 정도가 유의미하게 높다(표 8). 개별 쟁점주제들에 대한 정치성향별 역할 지향성의 차이를 보면 양심적 병역거부 쟁점(F=3.243, p<.042)과 동성혼 합법화 쟁점(F=4.315, p<.015)에서 중도가 진보·보수에 비해 특권형을 선택하였다. 연구목적 난자채취 관련 쟁점(F=4.366, p<.014)에서는 진보가 보수·중도에 비해 균형형을 선택하였다.

표 8. 결속 기반 주제에서 교사 역할 지향성 차이

	정치성향	N	평균	표준편차	F	유의확률
회피형	진보	30	.57	.971	1.212	.300
	중도	85	.84	1.122		
	보수	49	.59	.934		
거부형	진보	30	.10	.305	2.289	.105
	중도	85	.08	.317		
	보수	49	.27	.758		
특권형	진보 ^a	30	.00	.000	4.335	.015
	중도 ^b	85	.44	.957		
	보수 ^{a,b}	49	.20	.456		
균형형	진보 ^b	30	3.33	1.028	3.331	.038
	중도 ^a	85	2.65	1.395		
	보수 ^{a,b}	49	2.94	1.197		

*scheffe: a<b

이 같은 결과는, 진보성향 교사가 균형형을, 보수성향 교사가 회피형, 거부형, 특권형 역할 지향성을 보일 것이라는 세 번째 가설을 부분적으로 지지해준다.

V. 결론

진보인가 보수인가는 개인의 성격과 기질의 많은 부분을 설명해 줄 수 있는 단일 요인들 중 하나이다. 교사의 정치성향으로 대변되는 기질적 부분이 실제 토론수업에 어떠한 영향을 주고 있는가를 확인하는 것이 본 연구의 목적이었으며, 결과는 다음과 같다.

첫째, 진보성향과 보수성향 교사의 토론수업 수용도의 차이는 통계적으로 유의미한 결과에는 도달하지는 못하였으나, 진보성향 교사가 토론수업의 장애요인 정도를 낮게 인지하고 있는 바, 진보성향 교사가 토론수업의 수용도가 크다는 경향성은 발견할 수 있었다.

둘째, 쟁점주제에 내재되어 있는 가치에 따라 교사들의 선호도가 달라진다. 진보성향 교사는 배려와 공평성 같은 개별화 기반의 가치들을 다루고 있는 쟁점주제들에 유의미하게 높은 선호도를 보였다. 개별화 기반 주제를 수업으로 다루기 꺼려진다는 응답의 평균을 정치성향별로 일원배치 분산분석 한 결과, 보수일수록 진보성향보다 해당 주제의 수업이 꺼려진다는 응답이 증가하는 경향성이 발견되었다. 이는 교과서나 교육과정에 언급되고 있는 쟁점이라도 일부 쟁점들은 교사의 성향에 따라 수업시간에 배제될 가능성이 있다는 점을 시사한다. 특히, 통계적으로 유의미한 차이들이 결속 기반 주제들에서는 나타나지 않고 개별화 기반 주제에서만 나타나고 있는 것이 주목할 만하다. 이는 진보성향 교사가 쟁점중심 수업에 있어 더 다양한 가치 요소를 다룰 가능성이 크다고 유추할 수 있게 해준다.

셋째, 교사의 정치성향에 따라 토론수업 중 교사의 역할 지향성에 차이가 발견되었다. 중도성향은 결속 기반 주제들을 다룰 때, 진보·보수에 비해 특권형을 보였다. 진보성향은 중도·보수에 비해 균형형을 보인다. 진보로 분류된 교사들은 결속 기반 쟁점들에 있어 특권형에 응답한 경우가 전혀 없었다. Lakoff의 이중개념주의는 본 연구에서의 중도성향 교사의 특징을 일부 설명해준다. 쟁점주제 선호도 및 토론수업 수용도에서는 보수와 진보의 중간적 입장을 나타내고 있다. 그러나 교사의 역할 지향성에서 중도성향은 가장 특권적이며(중도>보수>진보), 가장 덜 균형적(진보>보수>중도)이다. 중도성향 교사는 보수와 진보와 비교하여 중간적 속성의 쟁점들을 권위적 형태의 토론수업 방식으로 운영할 가능성이 있다. 진보나 보수보다 숫자 면에서 큰 비중을 차지하고 있는 중도성향의 실체와 이들의 수업 중 특징에 대한 추가적 연구가 필요하다.

교사의 정치성향과 그로 인한 교수 과정의 편파성에 대한 관심이 확대되고 있다. ‘교육의 중립성’이라는 단어로 뉴스 검색을 해보면 1년 이내의 이와 관련된 기사들이 수없이 쏟아져 나온다. 주로 볼 수 있는 내용은 진보성향으로 알려져 있는 전국교직원노동조합 소속 교사들의 계기교육, 공동교육이 교육의 중립성을 훼손할 수 있다는 것이다. 이에 따라 교육부와 시도교육청은 교육의 중립성에 관한 공문을 발송한다. 예를 들어, 한미 FTA관련 부정적 내용이 반영된 기사 내용을 수업자료로 활용하여 수업하는 것을 자체(2007. 3. 29), 철도 민영화 문제를 주제로 하는 수업의 금지(2013. 12. 19), 세월호 사건을 수업시간에 다루는 것 자체(2014. 9. 16.), 전교조의 4.16 세월호 교과서를 활용한 교육활동의 금지(2016. 3. 31)와 같

은 공문이 있다. 그런데 언론이나 교육부, 시도교육청의 공문 내용들은 주로 진보성향의 교사가 편향성의 문제가 있다는 생각이 바탕에 깔려 있는 것처럼 보인다. 이는 외국의 정치성향 관련 연구들이 보수성향의 편향성에 초점을 두고 있는 것과 매우 대조적이다(Jost, 2003; Gerber et al, 2011; Lakoff, 2008; Mooney, 2012; 이지연 역, 2012).

교육부는 미국산 쇠고기 수업문제 등 정부현안 홍보협조(2008. 5. 31), 사드 관련 자료 홍보협조(2016. 7. 24)와 같은 공문을 일선 교육청 및 각급 학교에 전달한다. 미국산 쇠고기 수업 문제나 사드배치 등은 한국 사회의 커다란 쟁점임에도 이 공문들에는 정치적 편향성이나 교육의 중립성에 대한 언급이 없다. 전 교조의 공동교육, 계기교육 자제나 전교조에서 제작한 교육자료를 활용한 수업을 자제, 금지해야 한다는 공문이나 언론보도는 있는데, 보수성향 교원단체로 알려진 한국교원단체총연합회의 계기수업에 대해서는 문제를 제기한 적이 없다. 한국교총 역시 계기수업 자료²⁾를 보유하고 있다. 어느 정도 숫자의 교사가 해당 자료를 활용하여 수업을 하고 있는지 확인되지 않았으나 이들의 수업안에 대해서는 관련 연구도, 언론 보도도, 교육부의 지침도 전무하다. 진보성향 교사는 정치적 편향성의 문제가 있고, 보수성향 교사는 그러한 문제가 없는가? 전교조가 제작한 교육자료가 실제로 편향적 내용으로 구성되어 있고 정부현안 협조자료는 학습자가 배워야 할, 스스로 가치판단이 가능한 내용으로만 구성되어 있을까?

본 연구의 결과 진보성향 교사가 토론수업에서 중도·보수성향 교사에 비해 균형형을 지향하고, 다양한 가치에 기반한 쟁점들을 다루는 것을 알 수 있다. 진보성향 교사가 정치적으로 편향된 관점에서 쟁점을 다룰 것이라는 주장은 경험적으로 증명된 적 없으며, 오직 진보성향 교사만을 문제시하는 것은 보수·중도성향 교사의 편향성을 간과하는 것이라 할 수 있다. 교육의 정치적 중립성을 유지하기 위해서는 보수와 중도성향 교사, 교육부, 교육청, 언론매체가 가지는 정치적 편향성의 문제를 함께 다루어야 하며, 교육의 정치적 중립성에 대한 기존의 프레임들을 되돌아보고 이를 수정, 전환할 계기 마련이 필요하다.

참고문헌

- 구정화(2011), 사회과 쟁점 토론수업에서 금기주제 수용성 연구 : 초등 예비 교사를 중심으로, **사회과교육**, 50(1), 53-68.
- 김예경(2011), 사회과 단힌 영역 쟁점에 대한 초등교사 인식 연구, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김환진(2009), 토론수업의 장애요인에 대한 사회과 교사의 인식, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박균열, 박동준(2016), 진보-보수인식에 따른 공동체 의식, **공공사회연구**, 6(1), 95-128.
- 석승혜, 장예빛, 유승호(2015), 한국의 중도집단은 탈도덕적인가?-이념성향에 따른 도덕성 기반 비교를 중심으로, **한국사회학**, 49(5), 113-149.
- 염경미 외(2014), **중학교 더불어 사는 민주시민**, 경기도교육청

2) <http://support.kfta.or.kr/user/professor/specialdata.asp>(2017.7.19.) 전교조 계기수업 자료보다 양은 적지만 계기수업 지도안을 볼 수 있다.

- 오연주(2006), 토론수업의 개념과 조건에 대한 중등 사회과 교사의 인식, *사회과교육*, 45(2), 111-143.
- _____(2014), 공공쟁점 토론학습에서 논쟁성의 실천적 의미: 쟁점의 논쟁성과 사회과 교사의 역할 지향성 관계, *시민교육연구*, 46(2), 201-227.
- _____(2015a), 사회과 교사의 정치성향에 따른 공공쟁점 중심 토론학습에서의 균형 역할 지향성 분석, *사회과교육연구*, 22(1), 165-181.
- _____(2015b), 중등 사회과 예비교사의 정치적 관심도에 따른 공공쟁점 중심 토론학습 실천에 대한 인식과 ‘회피’ 지향성 분석 - 충청권 소재의 국립대 재학생을 중심으로 -, *사회과교육연구*, 22(4), 79-89. .
- 육근론 외(2013), *고등학교 사회*, 비상교육.
- 이재호, 조근호(2014), 정치성향에 따른 도덕판단기준의 차이, *한국심리학회지: 사회 및 성격*, 28(1), 1-26.
- 이학식, 임지훈(2014), *사회과학 논문작성을 위한 연구방법론-SPSS 활용방법-*, 집현재.
- 이혜원(2004), 쟁점중심 사회과 교육의 분석적 고찰: Hunt & Metcalf와 Oliver & Shaver의 논의 비교, 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문
- 임경수(2007), 교육주체자들의 금기주제 토론수업 수용성 비교 분석, *사회과교육연구*, 14(2), 161-191.
- 허진만 외(2014), *고등학교 더불어 사는 민주시민*, 경기도교육청.
- Alan, S. Gerber et al.(2010), Personality and Political Attitudes: Relationships Across Issue Domains and Political Contexts, *American Political Science Review*, 1-23.
- Dillon, J. T.(1984), *Using Discussion in the Classroom*. Philadelphia, Open University Press, 김정효 역 (1997), *토론학습의 이론과 실제*, 교육과학사.
- Graham, J., Iyer, R., Nosek, B. A., Haidt, J., Koleva, S., Ditto, P. H.(2011), Mapping the moral domain. *Journal of Personality & Social Psychology*, 101(2), 366-384.
- _____, Nosek, B. A., Haidt, J.(2011), The Moral Stereotypes of Liberals and Conservtives, www.Moralfoundaitons.org.
- Haidt, J(2012), *The Righteous Mind*, 왕수민 역(2014), *바른 마음*, 웅진씽크빅.
- Helzer, E. G., Pizarro, D. A.(2011), Dirty Liberals! Reminders of Physical Cleanliness Influence Moral and Political Attitudes, *Psychological Science*, 22, 517-522.
- Hess, D. E.(2005), How do teachers' political views influence teaching about controversial issues?, *Social Education*, 69(1), 47-49.
- Jost, J. T., Glaser, J., Kruglanski, A. W., Sulloway, F. J.(2003), Political conservatism as motivated social cognition, *Psychological Bulletin*, 129(3), 339-375.
- _____(2006), The end of the end of ideology, *American Psychologist*, 61(7), 651-670.
- Kelly, T. E.(1986), Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role, *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138.
- Kim, K. R., Kang, J., Yun, S.(2012), Moral intuitions and political orientation: Similarities and differences between Korea and the United States, *Psychological Reports*, 111(1), 173-185.
- Lakoff, G.(2008), *The Political Mind-A cognitive Scientist's guide to your brain and its politics*, 나익주

- 역(2012), **폴리티컬 마인드**, 한울아카데미.
- McCrae, R. R.(1996), Social Consequence of Experiential Openness, *Psychological Bulletin*, 120, 323-337.
- Mooney, C.(2012), *The Republican Brain*, 이지연 역(2012), **똑똑한 바보들**, 동녘사이언스.
- Nettle, D.(2007), *Personality: What makes you the way you are*, Oxford University Press, 김상우 역
(2009), **성격의 탄생**, 와이즈북.
- Onosko, J.(1996), Exploring issues with students despite the barriers, *Social Education*, 60(1), 22-27.
- Stigler, J. W., Hiebert, J.(1999), *The Teaching Gap*, Free Press.

사회과 수업지도안의 새로운 구성 방향¹⁾

홍 미 화

춘천교육대학교

I. 서론

수업이 특정 교과와 그 내용에 적합한 방식으로 이루어진다는 보편적 관념에도 불구하고, 교사들이 생각하는 좋은 수업의 의미는 다양하다. 이는 수업이 특정 지식을 전달하는 과정이라기보다는 교사가 지닌 신념이나 교육적 가치, 그리고 학습자의 요구에 따라 달라지는 일종의 예술이기 때문이다(Eisner, 1979). 교사는 좋은 수업에 대한 원칙을 지켜간다고보다는 수업을 실천하는 과정에서 새로운 원리를 발견하고 확장해 가는 것이다.

수업이 교사의 교육적 경험과 가치에 따라 전개되는 현상임을 인정하면서도, 수업지도안은 형식에 맞추어 수업내용을 정리한 문서라는 생각이 지배적이다. 현재 사용하는 지도안의 일률적 틀(형식)은 교사가 생각하는 좋은 수업을 제한된 범위 내에서 한정적으로 표현하도록 만들었다. 이는 학교 현장에서의 수업지도안 작성 과정이 곧 좋은 수업을 위한 교사의 전문적 행위라는 의미를 배제시켰으며, 지도안은 곧 수업공개를 보증하는 문서라는 수준으로 위치를 전락시켰다. 그러나 수업지도안은 교사가 자신의 수업 의도를 드러내고 그 의도에 따라 수업이 설계되었음을 표현하는 유일한 공적 문서에 해당한다. 또한 수업지도안은 자신의 수업 뿐 아니라, 동료교사의 수업을 이해할 수 있도록 도와주는 텍스트로서 교육적 소통의 역할 또한 수행한다. 수업지도안을 통하여 교사는 자신의 수업전문성을 확인하고 성찰하며 소통할 수 있는 것이다.

그럼에도 불구하고 수업지도안과 관련한 그동안의 연구들은 중요도에 비하여 지극히 소수에 불과하였고, 그 또한 수업에 대한 다양한 관점보다는 연구자의 기준에 따른 특정 모형을 계도하는 경우가 다수였다. 이러한 소극적인 연구 경향은 2010년 이후 일부 연구자에 의하여 변화하기 시작하였는데, 특히 초등학교 수업지도안 관련 연구에서 그 변화가 활발하였다. 이들의 연구에는 교사들이 생각하는 좋은 수업의 의미가 수업지도안에 제시되는가를 확인한 연구(고창규, 2013), 수업지도안의 의미를 해석하거나 계보학적 흐름을 파악하여 지도안의 역할과 가치를 확인한 연구(이동원, 2013; 김승호, 2011), 교과별 초등 수업지도안의 형식을 비교하고 특징을 제시한 연구(이혁규 외, 2012; 정한호, 2010), 수업지도안에 나타난 활동을 분석하거나(홍미화, 2013), 교사의 수업설계 과정과 지도안 구성의 새로운 의미를 제시한 연구(이동원, 2008; 길양숙, 2008) 등이 있다. 특히 수업지도안의 형식이 수업설계에 대한 교사의 목소리

* 본고는 한국연구재단의 재원으로 수행된 연구의 기초 단계에서 이루어진 연구결과를 중심으로 기술한 것임

와 성찰 과정을 배제하고 있다는 점, 따라서 수업지도안의 형식을 개선해야 한다는 점을 강조하는 연구(이동원, 2013; 홍미화, 2013) 등은 학교에서의 수업지도안 활용에 대한 문제를 지적한다. 문제는 실제 수업에 연계되는 유용한 수업지도안이 무엇이며 그것이 어떻게 가능한가에 대한 논의가 여전히 부족하다는 점이다.

사회과수업은 사회 현상(세계)에 대한 이해와 더불어 세계 내 인간으로서의 삶에 주목하는 수업으로, 사회 현상에 대한 교사의 지적 이해와 교육적 판단으로 형성되는 내러티브적 속성이 있다. 그동안 사회과교육에서도 수업과 관련한 내러티브적 연구들이 꾸준히 제시되었는데, 이는 크게 네 영역으로 구분된다(홍미화, 2015: 92). 첫째, 사회과 수업방법으로서의 내러티브 연구(이정연, 2011; 정길용, 2009), 둘째, 사회과 교재와 관련한 서술 양식으로서의 내러티브(김한중, 1999; 이영효, 2003; 강선주, 2011; 안정애, 2007), 셋째, 사회과수업 자체의 내러티브 속성 관련 연구(홍미화, 2013b; 조철기, 2011), 넷째, 사회과수업을 이해하는 구조로서의 내러티브 연구(전현정·강현석, 2009; 홍미화, 2015) 등이 그것이다. 사회과수업을 내러티브와 관련하여 연구한다는 것은 수업의 소재뿐만 아니라 수업의 방법과 과정을 일련의 내러티브로 이해함을 말하는 데, 이는 사회과 수업지도안 연구에서도 유의미한 가치가 있음을 내포한다. 사회과 수업지도안과 내러티브의 관계를 직접적으로 연계한 연구는 아직까지 없는 실정이며, 특히 수업의 내러티브적 속성과 관련한 수업지도안 연구는 전무하다.

본 연구에서는 사회 현상과 인간의 삶을 관련짓는 사회과수업의 양상을 적극적으로 표현하는 수업지도안을 내러티브적 사회과 수업지도안으로 보고 이를 위한 지도안의 대안적 방향을 탐색하는 데 초점을 두었다. 이를 위하여 첫째, 수업지도안이 지닌 텍스트성을 확인하고, 둘째, 사회과수업이 지닌 내러티브적 속성 확인, 둘째, 두 속성을 활용하여 사회과 수업지도안의 새로운 구성을 위한 근거와 방향을 제시하여 본 연구의 그 의미를 확인하였다.

II. 사회과 수업지도안과 텍스트성

1. 수업지도안쓰기의 의미

사회과 수업지도안 쓰기의 과정은 사회과수업의 전문성을 축적하는 중요한 교육적 행위로, 사회과 수업지도안에는 교사가 사회과의 무엇을 왜 어떻게 가르쳐야 하는가에 대한 고민과 성찰의 결과가 응축되어 있다. 문제는 이러한 수업지도안의 의미에도 불구하고 학교 현장의 수업지도안은 천편일률적인 형식과 고착화된 절차 수준에 머문다는 점이다. 이것은 수업지도안 작성을 좋은 수업을 위한 효과적인 장치로 인식하기보다는 수업 실행 전에 해야 하는 부담스러운 절차로 인식한다는 것을 말한다(Carr Chellman & Reigeluth, 2002: 23). 일부 교사들은 수업지도안이 수업의 개략적 계획일 뿐, 수업 실행과 불일치한 것 또한 당연한 것으로 받아들인다. 이것은 수업지도안이 수업에서의 학생 반응과 활동을 예측하지 못하며, 이에 대한 적절한 대처 또한 불가능하다는 점(Dolye, M. & Holm, D. T., 1998)을 드러내는 것이다. 일률적이고 제한된 형태의 지도안은 사회과수업이 내포한 풍성한 의미를 표현하기 어려울 뿐만 아니라, 사회과수업에 대한 교사의 고민 또한 공유할 수 없다. 교육과정이나 교과서와 달리 교과

의 특수한 성격이 반영되지 못하는 수업지도안 형식으로 인하여 지도안쓰기과정은 축소 왜곡되거나 생략되고 있다. 수업지도안의 현장 적용 문제는 학교 문화와 교사의 인식에만 이유가 있는 것이 아니다. 수업지도안 작성에 대한 체계적 연구와 교사 교육기관에서의 지도 부재는 결국 교육기관의 책무와도 관련된다(김승호, 2011: 98).

사회과교육에서의 수업지도안쓰기는 사회현상을 인지하는 만큼이나 유연하고 역동적일 가능성이 크다. 따라서 사회과 수업지도안 쓰기의 과정을 통하여 교사는 자신이 설계하고자 하는 교수내용과 방식에 대해 보다 유연하고 독립적으로 사고하며, 반성적으로 성찰하는 능력을 동시에 개발할 수 있다(Panasuk, R. M. & Sullivan, M. M., 1998: 331).

2. 사회과 수업지도안의 형식과 내용

초등학교 현장에서의 수업지도안은 그 내용의 두터움과 세밀함에 따라 세안과 약안²⁾으로 구분한다. 물론 세안과 약안 모두 40분 단위의 본 차시 수업안은 표를 활용하여 작성된다. 본시학습을 안내하는 지도안은 형식상 수업대상, 수업일시 및 장소, 수업자 등으로 이루어지는 ‘수업상황정보’와 교과와 단원, 주제와 차시, 교과서 관련 쪽수 등으로 표현되는 ‘수업계열정보’, 본시주제, 학습목표와 수업모형, 학습단계, 교수학습과정에 따른 학습 전략과 활동, 시간, 수업자료와 지도상 유의점 등으로 구성되는 ‘수업과정정보’ 등으로 구성되어 있다(이혁규 외, 2013: 190).

수업지도안의 핵심 내용은 주로 ‘수업과정정보’에 제시된다. 이 부분은 실제 수업이 진행되면서 나타나는 각 단계에 따라 어떠한 내용이 어떠한 방식으로 전개되는 지, 그리고 그러한 내용과 방식이 교사가 의도하는 방향과 일관성을 유지하는 지, 또는 그러한 유도가 학습자의 상황을 인지하고 상호 소통 가능한 방향인지를 구체적으로 표현한다. 사회과 수업지도안의 경우, 학습단계에 따라 아래와 같은 내용이 구성되며, 특히 전개단계는 수업목표를 해결하기 위한 중심부로 활동을 제시하는 경우가 많다.

표 1. 사회과 수업지도안의 기본 단계에 따른 관련 요소

단계	도입	전개	정리
관련 내용	- 전시학습상기 및 확인 - 동기유발 - 학생의 흥미와 호기심 유도 - 학습문제 도출 및 활동 확인 - 학습 내용과 방법 예상	- 문제와 관련한 활동제시 - 활동에 따른 정보 수집 - 다양한 정보에서 주요 정보 분석 - 주요 학습 내용 파악 - 문제해결을 위한 교사와 학생의 상호작용 - 문제에 대한 해결방안 제시 - 해결방안에 대한 종합	- 수업활동 정리 - 학습과정에 대한 반성 - 학습내용에 대한 평가 - 새로운 학습을 위한 적용 및 발전 과제 탐색 - 차시예고

2) 세안의 경우, 단원에 대한 전반적 안내와 학급의 실태, 수업 내용에 대한 자료 등 수업을 둘러싼 요인을 상세히 기술한 후 본 차시 지도안을 작성하는 것이며, 약안은 주로 본 차시의 수업지도안을 중심으로 작성된다. 본 연구에서는 본 차시 수업안을 중심으로 논의한다.

위의 사회과 수업지도안의 형식과 구성 요소는 수업의 각 단계에 따른 일반적인 구성 요소로, 교사는 학습자의 수준이나 사회적 환경, 교실 상황적 맥락에 따라 수업의 단계를 재조직하는 교육적 판단이 필요하다. 교사들이 사회과 수업지도안을 작성할 때 나타나는 특별한 능력은 주로 1) 교육과정과 교과서에 대한 재해석과정 2) 그에 따른 수업내용의 선정과 조직에 대한 재구성 과정 3) 수업 내용을 학습자와 사회적 환경을 고려하여 구성하는 과정 4) 이에 적합한 새로운 교수법 내지 전략을 확보하는 과정 4) 수업을 운영하는 특별한 기법 적용 부분에서 드러난다. 따라서 수업지도안의 기본 단계와 형식이 제공된다고 할지라도, 관련 내용을 선정하고 지도안으로 구성하는 일은 교사의 창의적인 작업이다. 물론 약안의 경우 제한된 지도안의 형식과 페이지로 인해 이행할 수업 내용과 방식을 일부 생략하기 쉽다. 또한 세안의 경우에는 구체적 사실을 나열하거나 수업의 절차를 세분하는 등의 경우가 나타날 수도 있다. 특히 세안의 경우 교사들은 주어진 지도안의 형식에 내용을 채우기 급급해하거나 수업전개 단계에 무엇을 어떻게 표현해야 하는가를 매우 어려워할 수 있다. 사회과 수업지도안의 경우, 가르쳐야 하는 지식과 그에 적합한 방식을 조합하여 활동을 선정해야 함에도 불구하고, 단순히 지식을 나열하는 방식, 혹은 지식을 생략한 채 학습의 절차를 상세히 기술하는 경우가 많은 것이다(홍미화, 2013: 15). 이 두 가지 모두 교사가 의도하는 수업의 목적이 적절히 표현되었다고 보기 어렵다.

교사들은 수업지도안에 자신의 특별한 수업의도와 과정을 나타내기보다는 사회교과서에 제시된 구체적인 내용을 정리, 생략, 추가 하는 수준에서 지도안을 작성하는 데 익숙하다. 그러나 수업지도안은 수업의 절차와 주요 내용을 나열하는 것이라기보다는, 수업의 의도를 의미 있게 구성하여 해석 가능하도록 제시해야 하는 교육적 텍스트로 보아야 한다.

3. 사회과 수업지도안의 텍스트성

수업지도안이 수업자의 의도에 따라 작성되고 해석 가능한 텍스트라는 의미는 수업지도안의 흐름이나 내용을 지도안의 구성 요소 간(부분)의 상호 관계로 이해하고 그것이 특정 구조를 갖추고 있음을 말한다. 즉 좋은 수업지도안은 구성 요소의 여부로 결정하는 것이 아니라, 수업자의 의도와 구성 요소들 간의 상호 관계로 이해됨을 의미한다. 즉 좋은 수업지도안은 텍스트의 성질을 갖춘 구조라고 볼 수 있는 것이다.

텍스트(text)란 응집성(Cohension)과 일관성(Coherence), 의도성(Intentionality)을 지니며, 용인성(Acceptability), 정보성(Informativity), 상황성(Situationality), 그리고 상호텍스트성(Intertextuality)을 동시에 지닌다(Beaugrande & Dressler, 1981: 113). 따라서 텍스트로서의 수업지도안 또한 지도안에 제시되는 내용 간의 표면적인 연결 관계를 의미하는 응집성뿐만 아니라, 내용 간의 의미 있는 연결 관계, 즉 일관성을 지향하는 것이 매우 중요하다. 응집성이 일종의 외형적 형식의 연결이라면 일관성은 내용적 연결에 주목하는 것으로(구난희, 2017: 73), 특히 수업지도안은 그 수업에 대한 의미를 내용과 관련하여 일관성 있게 표현하는 것이 필요하다.

수업지도안의 맥락적인 일관성은 내용 요소 간의 구성이나 배치에 따라 위계성을 갖추게 된다. 이것은 내용의 나열이 아니라, 수업의 총체적 의미를 위한 내용의 가치를 판단하여 상위와 하위로 배치하거나 적절히 통합하는 등의 과정을 의미한다. 예를 들어 내용의 일관성을 유지하면서도, 각각의 내용은

수직과 수평, 혹은 대등과 위계 등의 관계로 이루어질 수 있다. 사회과 수업지도안은 사회 현상에 대한 수업자의 이해와 판단을 통한 내용 선정과 그에 적합한 방식으로 구성하되, 그것이 수업의 목적에 적합하도록 위계화 함으로써 통일성과 일관성을 갖추도록 구성하는 것이 필요하다. 이렇게 구성된 지도안은 수업자와 독자 모두에게 수업 정보와 상황을 제시할 수 있는 가독성 있는 텍스트로 인정된다. 그 결과 수업지도안은 수업자(교사)와 독자(동료교사, 관련자) 간의 상호텍스트로서 기능하게 되는 것이다. 사회과 수업지도안은 수업자와 독자를 연결하는 텍스트로서의 속성에 유의하여 설계할 필요가 있다.

한편 교사가 수업지도안에 표현하는 텍스트들, 가령 수업의 목표와 내용, 그리고 방법과 평가 등은 별개의 내용이기보다는 각 텍스트 간의 유기적 연관성을 갖추면서 구조화되어 있을 때 의미가 있다. 따라서 사회과 수업지도안에 대한 분석 또한 수업 목표에 해당하는 적절한 내용의 여부 수준에서 벗어나, 교사가 의도하는 사회과수업의 목적성 여부, 그 목적을 위한 내용의 일관성 여부, 텍스트 각 부분 간의 관련성과 위계성 여부, 텍스트에 담긴 정보의 가독성 여부, 교실 상황에 대한 수용여부 등을 중심으로 확인할 필요가 있다.

수업지도안을 교육적 기능을 담당하는 텍스트로 보는 관점은 일반적인 학교현장의 절차적 수업지도안 형식과 다를 수 있고, 지도안 분석에서도 교사 개개인이 추구하는 사회과수업의 특별함이나 다양한 지평을 인정하기 어려울 수 있다. 이것은 지도안이 텍스트를 담아내는 형식임과 달리, 수업은 텍스트로만 이루어질 수 없는, 즉 교사와 학생, 두 교육주체 간의 이야기 과정이 포함되기 때문이다.

Ⅲ. 사회과 수업지도안과 내러티브

1. 내러티브 구성의 의미

내러티브는 인간이 들려주는 이야기와 그 이야기를 만들어가는 담론 과정 모두를 의미한다. 인간이 자신의 경험에 비추어 이야기하는 속성에 주목하는 내러티브는 인간 존재를 이해하는 중요한 방법이자 인간을 둘러싼 사회 현상을 이해하고 의미화 하는 전 과정이다. 내러티브는 단순한 스토리 혹은 텍스트 수준이 아니라, 인간과 세계에 대한 이해의 과정과 그 과정을 거쳐 새롭게 형성되는 자기인식의 과정인 것이다(흥미화, 2013: 163-165).

Bruner(1996)는 우리의 경험과 지식이 자연스럽게 조직되는 최초의 방식을 내러티브 형식이라고 보고, 내러티브가 사건의 계열이나 순서와 연관된 개념임을 강조하였다. 그러나 내러티브는 모든 사건에 의미를 부여한다기보다는 정당화되고 보증되는 분명한 이유를 갖추는 경우 이루어지며, 듣는 사람의 의문을 해소하는 방향으로 진행된다고 보았다. 따라서 하나의 스토리에서 이야기되는 사건들은 전체의 스토리로부터 의미를 부여받지만, 전체의 스토리는 부분으로 구분이 가능한 것이다. 스토리를 들은 독자는 다양하게 해석을 하는데, 이것은 특히 자연 세계보다는 인간의 세계를 다루는 스토리에서 더욱 그러하다고 보았다. 인간과 세계에 대한 특수한 사실은 이야기 속에서 부분과 전체로 구조화되는 데, 이 때 최소한의 텍스트에서 최대한의 목적을 도출하는 내러티브적 적용이 교수학습의 중심에 위치해야 함을 강조한 것이다.

좋은 내러티브에 대한 이 원칙은 세계라는 실재(reality)에서의 인간 이야기에 주목하는 사회과수업에서 적극적으로 활용할 필요가 있다. 브루너는 실재를 내러티브적으로 구성하는 문제에서 중요한 원리를 아래와 같이 언급한 바 있다.

첫째, 내러티브는 일어난 사건에 대해 그것을 보거나 듣는 개개인이 적절하고 중요하다고 보는 사건에 의미를 부여한다. 즉 내러티브에서의 의미가 부여되는 시간은 ‘인간적으로 적절한 시간’의 구조를 갖는다. 둘째, 내러티브는 특수하고 개별적인 것들을 다룬다. 그러한 이야기들은 낯설기도 하지만 그 사회의 문화적이고 역사적인 환경에 영향을 받은 것으로, 실재를 의미 있게 제시하는 기능을 갖는다. 셋째, 내러티브에 나타난 인간의 행위는 우연이기보다는, 의도적인 상태에 의하여 동기화된 것으로 각각의 이유가 있다. 그러나 그것이 곧 행위의 모든 과정을 결정하지는 않으며 따라서 강요할 필요는 없는 것이다. 넷째, 내러티브는 단순하고 유일한 해석만을 취하지 않는다. 그것은 텍스트의 전체적 흐름에 비추어 부분적 표현을 정당화하려고 노력하는 해석학적 순환의 구조를 갖는다. 하나의 스토리는 전체적인 스토리의 목적을 위한 부분으로서의 기능을 하며, 저자는 그러한 구조를 펼치는 관점이 있고, 독자는 그에 대한 질문의 권리를 갖게 된다. 다섯째, 내러티브는 말하는 것 자체에 가치를 두기 때문에 규범적인 정전으로부터 벗어나 있다. 즉 내러티브는 예상과 반대되는 이야기의 전개를 통하여 새로운 문화를 알고자 하는 마음을 갖도록 하고, 일상적인 것들을 낯설게 하여 청중을 이야기 안에 있게 한다. 여섯째, 내러티브는 항상 질문에 개방되어 있으며 단정적으로 표현하거나 사실을 명확하게 제시하려고 하지 않는다. 즉 지시한 대상의 의미에 대하여 허구이든 사실이든 애매하게 다루어 실재를 창안하거나 구성하도록 돕는다. 일곱째, 내러티브는 전형적으로 그 중심에 갈등을 불러일으키는 문제 상황을 위치시킨다. 말할 가치가 있고 해석할 가치가 있는 내러티브란 ‘문제’를 지닌 스토리들에 의해 결정되는 데, 그 문제의 형태 또한 시간과 상황에 따라 다른 이야기로 변화한다. 여덟째, 내러티브는 나의 이야기와 너의 이야기가 각자 존재하는 것을 인정하고, 이를 상호 교섭하는 과정에서 나타나는 유연하고 다양한 해석 또한 수용한다. 아홉째, 삶과 함께 연속되는 각각의 스토리들은 각자의 고유한 바탕에서 내러티브적으로 존재한다. 따라서 계속되는 개개인의 스토리는 연속성이 있고 이는 개인의 삶에 일관성을 부여하며 과거와 현재를 연결하는 역사성 또한 가능하게 한다(Bruner, 1996: 130-144).

그동안 사회과교육은 사회 실재를 다루는 교과로서 과학적 검증과 발견을 강조해 왔고, 그러한 수업의 과정이 사회과 수업지도안의 주요 모델로 위치해 왔다. 이러한 현실에서 브루너가 유도하는 내러티브의 의미는 사회과수업에 대한 새로운 이해와 구성 원리를 제공하는 것이라 할 수 있다.

2. 사회과수업에서의 내러티브

사회과교육은 시민성 함양을 겨냥하는 목적교과로서, 학습자에게 고정된 지식이나 가치를 전달하기보다는 사회 변화에 따른 지식의 변화와 생성을 인정하는 교과이다. 따라서 사회과수업은 사회 현상과 사회 내 존재로서의 인간의 삶을 연계하는 내러티브적 속성을 강하게 내포한다.(강현석, 2009; 홍미화, 2015).

사회과수업에는 호기심을 유발하고 사회현상을 이해하는 이야기자료로서의 내러티브와 시간적 순차에 따른 수업의 내용과 방법의 연계 구조로서의 내러티브, 그리고 인간과 세계에 대한 교사와 학생의 사고

양식으로서의 내러티브가 존재한다. 수업에 존재하는 내러티브는 수업의 목적에서 자료에 이르는 구성요소와 관계되고, 결과적으로는 수업의 전반적 구조로 기능하게 된다. 수업에 담긴 내러티브의 의미를 확인하면 다음과 같다.

첫째, 수업 자료로서의 내러티브에 대한 의미이다. 수업에 활용되는 내러티브 형태의 자료는 세계이해를 위한 수업의 다양한 소재를 제공하고 탐구를 향한 동인을 제공한다. 이것은 기존의 사회과교육에서의 내러티브 연구, 즉 내러티브는 학생들에게 흥미와 호기심을 주기 위하여 활용되는 교사용 이야기자료라는 축소된 개념과 다른 의미를 갖는다. 수업 자료로서의 내러티브는 사회과수업의 전반에 나타나는 교사와 학생의 활용 자료 모두를 의미하며, 수업에서 내러티브적 자료가 갖는 의미는 그 자료가 사회과수업에서 왜 필요하고 어떠한 역할을 하는가에 대한 교사와 학생의 의도와 관계있음을 전제한다. 따라서 좋은 내러티브적 자료란 사회과수업을 이끌어가는 중요한 수업 내용의 소재 역할을 한다는 의미이며, 동시에 이것이 지속적인 학습의 동인을 제공한다는 의미이다. 사회과수업에서의 내러티브자료를 이야기자료라는 단순한 개념으로 이해할 경우, 그것은 교사의 전유물이자 때로는 무의미한 수업자료가 될 여지가 많다.

둘째, 사회과수업의 구조로서의 내러티브의 의미이다. 수업은 본래 교사와 학생의 담론과정으로 이루어진다. 내러티브구조를 갖춘 사회과수업이란 모형중심 혹은 교사중심이라는 수업의 형태와 별개로 교사가 중시하는 수업의 방식을 따라 수업의 내용과 방법이 순차적으로 연계되는 구조적 관계와 마주한다. 교사들은 이전 시간의 내용을 복습하는 활동으로 시작하여 오늘 배운 내용에 대한 선행 지식을 확인하는 활동, 확인한 선행지식의 심화를 위한 새로운 소재를 제시하고 호기심을 확장하는 활동, 새로운 문제에 대한 각자의 가설을 생성하는 활동, 학생 각자가 선정한 문제를 해결하기 위한 과제선택 및 조사 활동, 조사한 과제를 발표하고 새로운 의견을 이야기하고 정리하는 활동, 정리한 활동을 토대로 배운 내용을 스스로 의미화 하는 활동 등으로 끊임없이 수업의 부분 부분을 연결해 나간다. 이 같은 패턴은 교사가 강조하는 지식을 반복적으로 전달하는 과정이라기보다는 가르칠 내용에 대한 학생 각자의 궁금증을 중심으로 문제와 탐색, 그리고 사실적 지식들이 자연스럽게 연계하고자 하기 때문이다. 이러한 교사의 수업은 끊임없는 문제의 생성과 대화의 과정으로 수업을 진행하는 이른바 내러티브적 구조를 갖추고 있다고 할 수 있다. 사회과에서의 내러티브적 수업 구조는 학습을 위한 유의미한 목적과 내용의 선택, 그리고 그에 적절한 수업 방식의 일관된 배열을 통하여 수업의 전·중·후는 물론 각 차시의 수업 내용을 맥락적으로 이해할 수 있도록 돕는다. 내러티브는 수업의 패턴과 맥락을 동시에 고려하는 수업 구성을 의미한다.

셋째, 사회과수업의 목적과 연계되는 내러티브적 사고의 의미이다. 사회과는 시민적 자질 양성을 그 목적으로 한다. 이것은 세계 시민에게 필요한 다양한 능력과 태도의 형성에 주목하는 사회과교육의 성격을 의미하는 바, 사회과교육을 받은 시민이란 다른 사람과 문화를 존중하고 자신의 의사를 표현하며 사회를 변화·발전시키는 사회의 구성원이다. 결국 시민적 자질의 기본은 세계와 인간에 대한 공감과 소통능력의 향상에 있으며 그 전제는 세계 내 존재로서의 인간의 이야기를 경청하는 것이다. 사회과수업에서 이야기의 경청이란 수업주체 상호 간의 대화와 토론은 물론 사회 현상에 대한 서로 다른 생각을 이해하는 과정을 포함한다. 이것은 사회과수업이 본래 내러티브적 사고양식을 필요로 하는 교육 활동임을 말하는 것으로 사회과수업에서의 내러티브는 소통과 공감 능력을 지닌 세계시민으로서의 내러티브적 사고, 즉 수업의 목적으로서의 내러티브의 의미를 동시에 갖는 것이다(흥미화, 2015).

사회과수업을 하나의 내러티브로 인정한다는 것은 수업의 소재뿐만 아니라 수업의 전반적 과정과 결

과를 내러티브적 구조와 과정으로 이해함을 의미한다. 즉 사회과수업에는 이야기 자료로서의 내러티브, 이야기 담론으로서의 내러티브, 그리고 사회현상에 대한 소통 과정으로서의 내러티브 양상이 존재하는데, 이것은 수업에 흐르는 사고와 소통과정을 중시하는 것과 더불어 세계의 무엇을 왜 공유해야 하는가와 관련한 의미, 즉 수업의 내용과 목적성이 연계됨을 말한다.

좋은 수업이란 수업의 맥락과 상황을 고려하면서도 사회과수업으로서의 유목적성을 지향하는 수업이다. 즉 좋은 수업은 수업의 목적을 위한 일련의 내용과 방법을 순차적으로 조직하여 학습자가 학습의 과정을 막힘없이 경험하도록 하는 것으로, 학습자의 사고와 지식을 유연하게 이어주는 수업이다. 내러티브적 사회과수업은 수업의 내용에 대한 학생의 선택을 존중하고, 선택한 내용에 적합한 방법을 구안하며 활동과 활동을 맥락적으로 연계함과 동시에 교사의 가치가 반영된 사회과수업의 목적을 지향한다. 만약 교사가 도입, 전개, 정리와 같은 단순한 수업의 절차에 치중하는 경우, 사회과수업은 교과와 학생의 개인차를 고려하지 못하고 단순히 흥미 있는 자료나 방식에만 몰두하는 구조를 갖게 된다. 이 때 수업은 목적성을 상실하고 교과서의 내용만을 수업의 내용으로 확신하게 된다(홍미화, 2015).

IV. 내러티브적 사회 수업지도안의 구성 준거

사회과수업이 사회 현상에 대한 텍스트와 그 텍스트를 활용하여 이야기(담론)를 이끌어가는 수업이라는 점은 내러티브 사고양식을 통하여 사회 현상(세계)과 인간의 삶을 직접적으로 다룰 수 있는 수업임을 의미한다. 사회과수업이 사회과학적 내용으로 구성되는 것이 아니라 사회 현상에 대한 수업 주체의 해석을 통하여 이루어진다고 할 때, 수업지도안 또한 이러한 내러티브적 사고과정과 표현 양식에 주목하여 구성할 필요가 있다.

내러티브는 개인의 특별한 경험에 의하여 형성되는 실천적 지식의 표현방식이다. 사회과 수업지도안 작성 과정은 사회과수업에 대한 교사의 실천적 지식이 내러티브적 사고의 과정을 통하여 재현되는 실천적 행위로 교사는 이를 통하여 자신의 수업 구성에 대한 성찰을 할 수 있다. 사회과 수업지도안은 수업의 목표, 활동, 자료, 내용이라는 형식적 요소로만 구성되는 것이 아니라, 다양한 사회 현상에서 특별히 그러한 내용 요소를 선택한 이유와 근거 또한 필요한 것이다.

문제는 기존의 수업지도안은 일률적 형식을 제공함으로써 수업 구성에서 발휘되는 교사의 특별한 내러티브적 사고를 방해한다는 점이다. 따라서 사회과 수업지도안이 그러한 과정을 담아 낼 수 있다면, 그것은 수업에서의 내러티브적 속성을 수업설계로 일정정도 표현할 수 있음을 말한다. 그렇다면 수업지도안의 내러티브적 구성은 어떻게 가능할 수 있는가에 주목할 필요가 있다. 수업지도안을 일종의 문학 형식을 차용하여 기승전결 형식으로 작성할 경우, 그것은 교사에게 형식과 내용을 모두 강제하는 것이다. 또한 수업지도안을 일종의 ‘개인적 메모’ 수준에서 형식의 간략화를 추구할 경우, 그것은 수업의 특별함을 표현하기 어려울 뿐 아니라 가독성 또한 어려울 것이다.

따라서 사회과 수업지도안의 내러티브적 구성 방식이란 지도안의 형식으로 구체화하기보다는 그러한 지도안의 의미와 지도안쓰기를 위한 기본적 원리를 중심으로 유도하는 것이 중요하다. 사회과 수업지도안은 사회과교육의 목적에 대한 교사의 인식과 이해를 통하여 이루어지는 것으로 교사의 신념, 예를 들

어 민주시민으로서의 능력과 자질, 인간과 세계에 대한 바람직한 이해, 세계와 인간에 대한 비판적이고 반성적인 사고력 등 사회과수업이 지향하는 목적에 대한 교사의 가치와 신념, 그리고 수업 상황 등을 고려한 다양한 유형의 지도안으로 유도할 수 있다.

교사의 신념이나 수업의 의도를 담아내는 지도안이 실제 수업에서 활용 가능성이 높은 지도안이라고 할 때, 수업의 의도를 담아 내러티브적으로 구성하는 지도안이란 어떠한 지에 대하여 일종의 준거를 설정하는 것은 매우 중요하다. 본 연구에서는 내러티브적 수업지도안의 구성 방향을 지도안의 텍스트성과 수업의 내러티브적 속성을 근거로 <표 2>와 같이 제시하였다.

표 2. 내러티브적 수업지도안의 준거

구분	이론적 특성	수업지도안으로의 적용	내러티브적 지도안의 준거
텍스트 속성	<ul style="list-style-type: none"> -형식의 응집력 -내용의 일관성 -내용의 가독성 -정보의 용인성 -상황 이해 가능성 -상호텍스트성 	<ul style="list-style-type: none"> -단계의 특수한 형식 -내용 간의 관계 -내용의 가독성 -교실상황이해여부 -독자와의 소통가능성 	<ul style="list-style-type: none"> -학습단계와 형식의 개별적추구 -학습문제와 내용의 흐름 (학습문제의 갈등여부/ 문제와 내용 간의 일관성/ 특별한 이야기의 유무/
내러티브적 속성	<ul style="list-style-type: none"> -사건에 대한 시간적 의미 -특수하고 개별적인 이야기 -강요 없는 의도적 전개 -이야기에 대한 해석적 순환 -일상 규범에서의 탈피 -질문에 대한 개방성 -단정적인 표현 금지 -갈등을 지닌 문제 상황 -개별 이야기의 인정 -내러티브의 연속성 	<ul style="list-style-type: none"> -갈등을 내포한 문제 상황 -특별한 사건이나 이야기 -이야기의 의미 있는 전개 -상식적 판단이나 규범에서의 탈피 -명료하고 단정적인 표현탈피 -질문에 대한 개방성 -다양한 해석 가능성 -후속 수업과의 관련성 	<ul style="list-style-type: none"> -학습요소(활동)간의 관계 -교사와 학생의 소통과정 -이야기(자료)에 대한 단정적 표현여부/ 질문가능성여부/ 다양한 해석가능성여부/ 상식과 규범 탈피여부 -독자의 가독성 가능여부 -후속 차시와의 연계가능성

이상에서 살펴 본 내러티브적 수업지도안이란 지도안으로서 갖추어야 할 일련의 텍스트성과 수업에서 나타나는 내러티브적 속성을 담아내는 지도안이다.

수업지도안을 내러티브적으로 구현한다는 것은 수업에서의 교사와 학생 간의 개별적이고 특별한 이야기를 인정하고, 기존의 담론과 대치되는 새로운 의문을 지닌 문제를 제시하여 그 문제를 스스로 해결하고자 하는 의욕을 가짐과 동시에 해결책에 대한 지속적인 의문을 제시할 수 있음을 말한다. 내러티브적 지도안 구성은 교사와 학생에게 부딪힌 새로운 문제와 그것을 해결하는 과정에서 제기되는 다양한 이야기, 그리고 그것을 해결하고자 하는 이유 있는 행위와 다양한 모색, 그와 관련한 새롭고 지속적인 의문과 논의가 연속적으로 다루어지도록 유도하는 것이다. 따라서 내러티브적 사회과 수업지도안은 특정 형식에 수업을 가두지 않고 세계와 인간에 대한 교사의 특별한 의미와 교육적 감식안이 표현되는 지도안일 것이다. 이러한 지도안은 교사를 수업의 전문가이자 새로운 수업 문화를 유도하는 특별한 주체로 위치시킬 수 있다.

V. 나가기

수업지도안은 교사의 수업전문성을 드러내는 중요한 기록물임에도 불구하고 학교에서의 수업지도안은 절차상 요구되는 천편일률적인 형식으로 전락하였다. 본 연구는 사회 현상과 인간의 삶에 주목하는 사회과수업의 특성이 드러나는 수업지도안을 내러티브적 수업지도안으로 보고 이에 대한 의미와 방향을 수업의 내러티브속성과 지도안의 텍스트성을 중심으로 관련짓고자 하였다. .

사회과수업에서 나타나는 내러티브는 교사의 교육적 행위를 표현하거나 구성함에 있어서 자신의 특정 경험에 비추어 구성되는 개인적 실천적 지식의 표현이다. 사회과수업은 사회 현상에 대한 교사와 학생의 이해와 담론을 통하여 의미 있는 사회적 지식이 생성되는 내러티브과정이며 이러한 수업을 담아내는 그릇으로서의 수업지도안 또한 교사의 경험과 지식이 축적되어 제시될 필요가 있다.

본 연구를 통하여 제시된 내러티브적 사회과 수업지도안은 수업에서 나타나는 내러티브적 속성은 물론 지도안으로서 갖추어야 할 일련의 텍스트성이 통합된 성격을 갖추어야 함을 중심으로 그 준거를 제시하였다. 본 연구에서의 준거를 토대로 드러난 좋은 사회수업을 위한 지도안의 구성 내용과 방향은 다음과 같다 ,

첫째, 학습의 흐름을 제시하는 단계 간의 관련성은 물론 학습 문제와 내용. 혹은 활동 간의 일관된 흐름이 유지되는 지도안을 말한다. 즉 수업문제와 학습활동 간의 일관성과 위계성이 드러나는 지도안이다. 둘째, 제시된 학습문제는 사회 현상에 대한 명료하고 단정적인 표현보다는 호기심과 갈등이 내포된 유용한 문제로서, 사회 현상에 대한 의문과 갈등을 제기하여 문제의 사태를 만들도록 도와야 한다. 셋째, 학습문제 해결을 돕는 특별한 사건과 이야기가 제기되는 지도안이다. 문제를 위해 합당한 자료를 선택하고, 그 자료를 통하여 새로운 관점을 획득하거나 의문을 제기하도록 만드는 수업 상황을 제기할 수 있다. 넷째, 자료와 이야기에 대한 지속적인 질문의 가능성과 다양한 해석이 존재하는 지도안이다. 교사와 학생이 각자의 경험을 중심으로 질문과 대답을 시도하도록 다양한 질문의 존재를 인정하고 이를 논의하는 과정에서 소통과 협력의 과정을 배우도록 하는 것이다. 다섯째, 상식과 규범에 따라 현상을 인정하는 상호작용보다는 갈등과 고민을 유도하는 현상이 수업의 중심에 위치하도록 표현하는 지도안이다. 즉 규범이나 개념을 강조하기보다 그것에 대한 낯선 관점과 새로운 해석을 염두에 두는 것이다. 여섯째, 후속 차시와의 흐름을 고려하여 새로운 질문이나 문제를 제기하며, 독자의 가독성이 보장되는 지도안이다. 기존의 정리단계로 단절되었던 후속 학습을 열어두는 지도안이다.

결과적으로 수업지도안을 내러티브적으로 구현한다는 것은 시간과 공간을 제약하던 기존 틀에서 벗어나 교사와 학생의 개별적이고 특별한 이야기가 인정되며 기존의 담론과 대치되는 새로운 의문을 지닌 문제를 제시하여 그 문제를 스스로 해석하고 해결하고자 하는 동기를 지남과 동시에 해결책에 대한 지속적인 의문을 제시할 수 있음을 말한다. 내러티브적 지도안 구성은 교사와 학생에게 부딪힌 새로운 문제와 그것을 해결하는 과정에서 제기되는 다양한 이야기, 그리고 그것을 해결하고자 하는 이유 있는 행위와 다양한 모색, 그와 관련한 새롭고 지속적인 의문과 논의가 연속적으로 다루어지도록 유도하는 방식을 지향한다.

이러한 수업지도안을 구성하기 위해서는 첫째, 특정 사회 현상에 대한 의미 있는 탐구를 유도하는 토끼를 정하여 그와 관련한 일관성 있는 내용과 활동이 필요하다. 둘째, 수업의 목적은 물론 수업의 상황을 고려하고 교사와 학생의 특별한 이야기에 주목할 필요가 있다. 셋째, 교사와 학생의 다양한 소통 방식을 활용하여 사회 현상과 인간에 대한 의문이 지속되도록 구성할 필요가 있다. 넷째, 제한된 시간이나 형식의 틀을 벗어나 주제의 의미를 살리는 방향으로 구성할 필요가 있다.

본 연구의 결과를 통하여 사회과수업지도안은 기존의 분석 방식, 예를 들어 지도안의 양식이나 수업 단계, 혹은 내용과 절차 등 관찰자 입장의 일방적인 분석에서 벗어나 실제 수업과 직접적으로 연관되는 유용한 지도안으로서의 가능성 내지 사회과교육과 관련한 수업자의 의미부여 등을 중심으로 분석하고 소통할 수 있을 것이다. 본 연구를 수업에 대한 인식의 전환과 더불어 수업지도안에 대한 새로운 전환의 필요성을 인지하고, 학교 현장의 교사들에게 적합한 새로운 사회과수업 설계방식이 논의되길 기대한다.

참고문헌

- 강현석(2009). Bruner의 교육과정 이론에서 지식의 재해석: 지식의 구조와 내러티브의 관계. **교육철학**, 38, 1-34.
- 고창규(2013). 초등 교사들이 교수학습지도안 작성 시 고려하는 ‘좋은’ 수업 특성. **인문논총**, 31, 183-213.
- 구난희(2017). 텍스트 구조와 수사 표현으로 본 한·중·일 교과서의 발해사 서술. **사회과교육연구**, 24(1), 71-85.
- 전현정·강현석(2009). 대안적 초등교육과정 개발 방향 탐색: Egan의 이야기 형식 모형을 중심으로. **초등교육연구**, 22(1), 169-198.
- 이동원(2013). 초등 수업안 쓰기의 양상과 계보 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 13(3), 361-384.
- 이혁규·이선경·김향정·박형빈(2012). 초등학교 수업 지도안 특성 분석. **초등교육연구**, 25(4), 1-29.
- 흥미화(2013a). 예비초등교사의 사회과 수업지도안에 나타난 활동 유형. **사회과수업연구**, 1(1), 1-21.
- 흥미화(2013b). 사회과교육에서 내러티브의 가치. **사회과교육연구**, 20(1), 161-173.
- 흥미화(2015). 초등 사회과수업에서의 내러티브 활용 양상 탐색. **사회과교육연구**, 22(1), 91-109.
- Carr-Chellman, A. A., & Reigeluth, R. M. (2002). Whistling in the dark? Instructional design and technology in the school. In Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (Eds). *Trend and issue in instructional design technology*, 239-255. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Doyle, M., & Holm, D. T. (1998). Instructional Planning through Stories: Rethinking the Traditional Lesson Plan. *Teacher Education Quarterly*, Summer. 69-83.
- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of Education Programs*(2nd ed), New York: Macmillan, 이해명 역(1999). **教育的 想像力: 교육과정의 구성과 평가**. 단국대학교 출판부.
- Panasuk, R. M., & Sullivan, M. M. (1998). Need for lesson analysis in effective lesson planning. *Education*, 118, 330-344.

* 이하 문헌 생략

초등사회과 교사의 미디어 재해석 양상에 대한 연구

김 세 연·남 상 준

대전문정초등학교 · 한국교원대학교

I. 연구 목적, 내용 및 방법

본 연구는 초등 사회과 교사의 미디어 해석 양상을 파악하고, 그것이 주제에 따라 어떻게 달라지는지 살펴보고 미디어 자료 활용에의 시사점을 도출하기 위하여 아래와 같은 연구할 문제와 방법을 설정하였다.

첫째, 초등 사회과 수업에서 드러나는 교사의 다양한 미디어 재해석의 양상을 Hall의 미디어 해독의 이론의 의미를 교실 수업에 맞게 차용 및 변형하여 파악한다. 교사의 미디어 재해석의 양상은 교사마다, 또는 한 교사의 수업이라 해도 수업에 따라 다양하게 나타날 것으로 생각되어, 그 재해석의 양상이 어떠한지 살펴본다.

둘째, 수업 중 미디어 재해석의 양상은 교사별로 다를 뿐만 아니라 주제별로도 재해석의 양상이 다를 수 있으므로, 미디어 재해석의 양상을 단원별로 비교한다.

셋째, 연구 결과를 통해 초등 사회과 수업에서 사회 현상을 미디어를 통해 제시할 때에 고려할 시사점을 얻는다.

위와 같은 연구 문제를 바탕으로 다양한 경력과 관심사를 가진 초등교사 5명의 수업을 관찰하였다. 이때 수업을 보는 관점은 이후 제시할 Hall의 미디어 이론에서 교실 수업에 맞게 의미를 차용, 정의하여 적용하였다. 또한 그 과정에서 단원별로 드러나는 미디어 재해석의 양상을 비교하여 보고자 환경과 경제를 주제로 하는 5학년 1학기의 두 대단원에서 각 1개 소단원을 선택하였다. 소단원 선택 시 대단원의 도입부 등 단원에 대한 전반적인 방향 및 배경 지식을 제시하거나 현상에 대한 단순한 정의가 필요한 부분은 제외하였다. 이러한 기준으로 학생들의 전반적인 대단원에 대한 이해를 바탕으로 교사가 미디어 자료를 투입할 수 있는 소단원을 선정하고, 다음과 같이 연구를 진행하였다.

- 가. 연구 방법: 수업 참여 관찰(29차시) 및 면담(2-3회)
- 나. 기간: 2016년 5월~7월 중
- 다. 단원: 5학년 1학기 2-(3) 지속 가능한 발전의 의미와 필요성
3-(3) 우리 경제의 성장을 위하여 노력한 사람들
- 라. 차시: 각 소단원 별 3차시(연속 차시, 축소 등 유동적으로 운영)
총 29차시 참여 관찰
- 마. 연구 참여자: 5학년 담임 교사 5명

표 1. 연구 참여자

구분	성별	경력	전공 심화
김 교사	여	약 25년	학부 초등사회과교육 심화
이 교사	여	약 15년	초등사회과교육 박사
박 교사	여	약 10년	학부 초등영어교육 심화
최 교사	여	약 10년	학부 초등체육교육 심화
정 교사	여	약 3년	학부 초등수학교육 심화

참여자는 사회과에 관심이 있는 교사들로 한 지역에 국한되지 않고 구성하였으며, 다양한 경력과 심화를 배경으로 하였다¹⁾. 각 차시의 구성은 교사별로 축소하거나 연 차시로 운영하는 등 교사의 재량에 따라 달랐고, 면담은 각 소단원의 수업 3차시 분량이 끝난 후 개별적으로 40분~1시간 가량 진행되었다.

이 연구를 통해 어떤 교사가 어떤 성향인지를 밝히고자 하는 것보다, 서로 다른 주제라도 기본적으로 어떤 관점에서 미디어를 통해 교육과정의 사회 현상을 해석하고 있는지를 파악하고자 하였다. 이를 중점으로 교사들의 재해석의 양상을 파악한 후, 단원별로 재해석의 양상을 분석, 결론으로 시사점을 도출하였다.

II. 이론적 배경

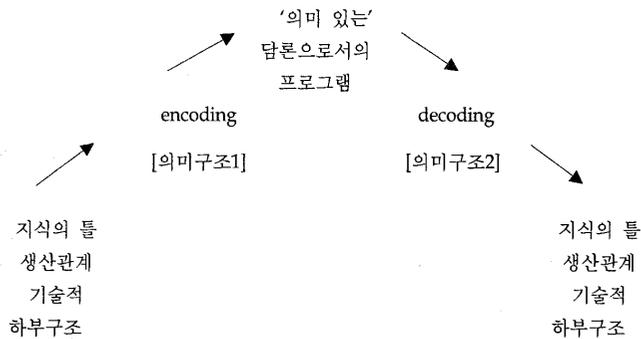
1. Hall의 문화 연구 계열의 미디어 이론

Hall은 알튀세의 이데올로기 이론과 그람시의 헤게모니 이론을 도입, 이를 독특하게 접합시켜 발전시켰다(Hall, 1980). 그는 미디어가 중요한 문화적, 이데올로기적 세력, 사회 관계와 정치문제에 대해 정의를 내리고, 수용자들에게 대중적 이데올로기를 형성 혹은 변형시키는 데에 지배적인 역할을 담당하는 것으로 보았다(이강수, 2001). 미디어를 강력한 이념적 기구로

1) 각 교사의 성은 연구자가 임의로 설정한 것이다.

간주한다는 점이 미디어의 강효과 이론들과 맥을 같이하는 것처럼 보이지만, 수용자에게도 자율성과 정체성을 인정하는 것이 문화 연구 계열의 수용자 연구의 특징이다. 즉, Hall은 매스미디어는 분명히 이념적이며 구조화되어 있는 선호된 의미(preferred meaning)을 제시하고 있지만, 수용자는 이러한 메시지에 대해 어느 정도 해석의 자율성을 가지고 있다고 주장한다. 그러나 수용자 해석의 범위는 미디어의 내용이 선호된 의미로 구성되어져 있으므로, 다의적일 수는 있지만 제한적이다(이강수, 2001). 이는 미디어의 강력한 효과뿐만 아니라 능동적 수용자의 역할도 함께 담아낸 것이다.

문화연구 계열의 수용자 연구는 사회를 현 상태로 유지하는 데 공헌하는 이데올로기를 형성하고 강요하는 미디어의 영향력을 지적하고, 이러한 미디어의 이데올로기적 영향력에 대한 수용자의 저항적 해석의 힘을 중요시한다(Brantlinger, 1990, p. 179, 민인철 외, 2005에서 재인용). 이 때 수용자들은 강효과 또는 제한효과 이론에서의 원자화된 개인으로서의 수용자가 아니라 사회적 구성체로서의 수용자이며, 상이한 사회적 경험, 문화, 이데올로기를 경험한 독자들은 동일한 텍스트 속에서도 다른 의미를 구성해낸다(이강수, 2001). 이러한 내용을 모형화한 Hall(1980)의 부호화/해독(encoding/decoding) 이론의 모형은 아래와 같다.



<그림 1> 부호화와 부호해독 모델(박선웅, 박길자, 2007)

위 모형에 따르면 부호화(encoding)을 통해 나타나는 의미구조 1은 지식의 틀, 생산 관계, 기술적 하부 구조의 영향으로 선호적인 의미구조를 갖게 되지만, 미디어 수용자가 미디어 프로그램을 해독(decoding)하여 나타나는 의미 구조 2는 의미구조 1과 다르게 나타날 수 있다. 즉, 미디어의 부호화(encoding)와 수용자의 부호해독(decoding)은 일치하지 않는다(Hall, 1980). 이는 미디어의 내용이 지배 이데올로기를 선호하는 의미로 부호화되어도 그것이 해독되는 양상은 다르다고 해석할 수 있다. Hall은 미디어 담론의 세 가지 가설적인 해독의 위치를 다음과 같이 제시하고 있다.

첫 번째 위치는 지배적-헤게모니적 위치이다. 수용자가 뉴스 보도나 시사 프로그램에 깔린 내포적 의미를 완전히 그대로 받아들이고, 메시지 기호화의 준거들이 된 의미 규칙에 따라 메시지를 해독한다면, 지배적인 의미 규칙 내에서 움직인다고 말할 수 있다.

두 번째로 제시하는 위치는 타협된 의미 규칙 혹은 위치이다. 타협된 규칙 내에서 이루어지는 기호 해독에는 순응적 요소와 저항적 요소가 혼재한다. 이러한 기호 해독은 헤게모니적인 정의가 높은 차원의 의미 작용을 하는 것이 정당하다고 여기며 권위를 인정하지만, 좀 더 한정된 상황의 수준에서는 그 나름의 기본 원칙을 정한다. 말하자면 규칙에 예외를 인정하는 것이다. 타협된 의미규칙은 구체적 혹은 상황적 논리를 통해 작용한다.

마지막으로 수용자는 어떤 담론이 주는 외연적, 함축적 의미 변화를 이해하면서도 메시지를 완전히 반대로 해독할 수도 있다. 수용자는 어떤 대안적인 준거틀 안에서 메시지를 재구성하기 위해, 선호되는 의미 규칙에 따라 만들어진 메시지를 해체한다(Hall, 1980, 임영호 역, Stuart Hall).

이 세 가지 해독의 위치는 각각 미디어에 부호화 되어 있는 대로, 혹은 저자의 해석의 틀 내에서 해독하는 지배적-헤게모니적 해독, 지배적 의미의 어떠한 면들은 받아들이지만, 다른 의미들은 거부, 변경하는 타협적 해독, 전복적으로 독해하여 지배적 의미에 반하는 방식으로 읽는 저항적 해독으로 요약할 수 있다.

2. Hall의 눈으로 바라본 사회과 수업

교사로서의 미디어 재해석은 일반적인 미디어 이론을 그대로 적용할 수 없는 고유한 특징이 있다. 이는 일반적인 미디어 수용자와 다를 뿐만 아니라, 교사 개인이 일상에서 하는 미디어 수용과도 다를 수 있다. 일반적 미디어 수용자는 어떤 의도나 목적을 가지고 미디어의 내용을 수용하지 않으며, 그 미디어 수용의 양상은 직관에 가깝다. 반면, 교사의 경우 수업에서의 미디어 재해석은 교육과정이 개입하며, 수업 목표에 따른 의도적, 유목적적인 행위의 연속이기 때문에 교사로서의 재해석은 다른 특징을 가진다.

이러한 차이는 기본적으로 ‘교육과정’과 ‘목적성’의 유무에 있다. Hall이 미디어가 지배적 헤게모니를 구성하는 선호된 의미를 가지는 것으로 보았다면, 수업에서 지배적 헤게모니와 같이 교사의 재해석에 주된 영향을 미치는 것은 교육과정이라 할 수 있다. 교사는 교육과정을 통해 먼저 사회 현상을 파악하고, 이에 알맞은 미디어 자료를 찾고자 한다. 일반적 수용자와 달리 교사의 미디어 선택이 교육과정을 통한 사회 현상의 파악 이후에 일어나는 것이다. 따라서 교사로서 사회 현상의 파악은 교육과정에 매우 밀접하게 관련되어 있으면서도, 자신의 일상 속 미디어 수용을 통한 사회 현상의 파악과 일치하기도, 서로 맞물리기도, 충돌하기도 한다.

교사는 사회과 수업의 목적과 일상에서의 자신의 미디어 해석이 복합적으로 충돌하는 상황에서 나름의 균형점을 찾는다고 할 수 있다.

따라서 미디어가 사회 현상을 재구성한다면, 교사는 재구성된 미디어의 내용을 교육적으로 다시 해석한다고 보았다. 이 때 교사의 해석은 단지 미디어에 비치는 현상의 의미를 해독하는 것이 아니라, 수업의 목적에 맞게 해석하는 것이다. 교사의 미디어 재해석은 사회 현상의 해석, 이후 수업에 맞게 다시금 해석되어 미디어로 표현된다. 이러한 의미에서 교사의 미디어 해독을 ‘재해석’ 이라는 용어로 규정하였다.

이러한 수업의 특수성을 연구에 반영하여 사회과 수업을 보기 위해 수업에 변형하여 적용한 틀은 다음과 같다.

먼저 주류적 재해석을 교사가 교육과정에 깔린 내포적 의미를 완전히 그대로 받아들이고, 이에 따라 미디어를 선택하고, 재해석하는 것으로 규정한다. 교육과정의 내용을 잘 기호화하고 있는 미디어를 선택하며, 그 준거틀에 따라 미디어를 재해석한다면, 주류적 재해석이라고 할 수 있다. 교사 자신의 해당 현상에 대한 미디어 리터러시는 거의 없거나, 제지되기도 한다.

두 번째 양상은 타협적 재해석이다. 타협적 재해석에는 순응적 요소와 저항적 요소가 혼재한다. 이러한 미디어 재해석은 교육과정이 보여주는 사회 현상의 해석의 권위를 인정하지만, 좀 더 한정된 상황의 수준에서는 교사의 해석을 수용한다. 타협적 재해석은 주류적 재해석과 교사가 인식한 현실 세계를 드러내는 측면에서의 타협을 의미하며, 구체적 혹은 상황적 논리를 통해 작용한다.

끝으로 교사는 교육과정이 개입하여 보여주는 사회 현상의 의미를 이해하면서도 메시지를 완전히 반대로 해독할 수도 있다. 교사는 비판적인 태도를 가지고 대안적인 준거틀 안에서 메시지를 재구성하기 위해, 선호되는 의미 규칙에 따라 만들어진 메시지를 해체하는 방식으로 미디어를 선택, 재해석한다. 이를 저항적 재해석으로 규정한다.

Ⅲ. 수업 속 미디어 재해석의 양상

1. 교사별 재해석의 양상

교사는 미디어 환경의 수용자이자 교실 속에서 주체적인 미디어이다. 교사의 사회 현상에 대한 인식은 교육과정에서 사회 현상의 해석과 그에 따른 미디어의 선택 및 재해석, 나아가 사회과 수업에 영향을 미치게 된다. 교사의 미디어 재해석의 양상을 Hall의 미디어 해독의 세 가지 위치, 즉 지배적-헤게모니적 해독, 타협적 해독, 저항적 해독을 근거로 수업 상황에 맞게 그 의미를 변용하여 교육과정에 따른 주류적

재해석, 주류적 해석과 현실 인식을 타협적으로 적용한 타협적 재해석, 주류적 의미를 해체하고 대안적 의미로 해석하는 저항적 재해석으로 정의하였다.

연구의 결과를 요약하면 교사의 미디어 재해석 양상은 대체로 주류적 재해석이 과반 이상으로 나타났으며, 주류적 재해석의 경우 교육과정의 현상을 보여주고자 할 때, 수업의 시작과 마무리에서, 때로는 교육 환경에 따른 능동적인 선택에 의하여 나타났다.

<표 2> 주류적 재해석-수업장면>

박 교사	최 교사
교사: 특허를 내면 돈을 많이 벌 수 있죠, 발명을 잘 할 경우에. 그런데 특허를 냈대요, 안 냈대요? 학생: 안 냈어요. 교사: 네, 안 냈어요, 그러니까 돈을 받지 않은 거예요, 그것을 만든 것에 대해서. -중략- 교사: 기본적으로 남을 생각하는 태도예요, 나만이 아니고 다른 사람을 생각하는 태도. 다른 사람을 배려하는 태도. 이런 태도들을 가지고 우리가 지속가능한 발전을 해 나갈 수 있다는 거죠. (6. 2. 박 교사 2-(3)단원 3차시)	교사: 특허를 내면 다른 사람이 살 때마다 이익을 얻을 수가 있어. 그럼 그런 이익이 쌓이면 어떻게 될까요? 학생: 부자. 교사: 부자가 되겠죠. 이 분도 특허를 냈으면 부자가 됐을 거야. 그런데 특허를 내셨대 안 내셨대요? 학생: 안 냈어요. 교사: 왜 안 내셨을까? 학생: 사람들을 도우려고. 교사: 그렇지, 사람들을 돕기 위하여. 이 분이 마음에 속해 갖고 있는 게, 모든 사람이 자유롭게 쓸 수 있기 때문에 어려운 나라건 잘 사는 나라건 평등하게 사용한다는 마음을 갖고 계셨어요. 셰플러가 가진 태도에 대해서 알아봤는데, 다른 사람을 생각하고 배려해서 특허를 내지 않았어요. (5. 20. 최 교사 2-(3)단원 3차시)

위의 발문을 보면 두 교사는 셰플러가 특허를 내지 않음으로서 기술이 자유롭게 쓰일 수 있었고, 그것은 남을 생각하는 태도에서 왔다는 해석을 하고 있다. 이는 교과서의 내용을 영상으로 담고 있는 것으로, 교육과정의 내용을 읽는 대신 보여준 것으로도 볼 수 있다. 이와 같은 재해석을 하게 된 것은 두 교사가 교육과정의 내용을 효과적으로 전달하는 것에 중점을 두고 있기 때문이다. 이러한 주류적 재해석은 교육과정을 바탕으로 한다. 그러므로 상대적으로 사회 현상의 본질을 보여주는 것에 대한 고민보다는, 교육과정의 내용의 구현에 중점이 있게 될 가능성이 있다.

타협적 재해석은 교육과정의 사회 현상의 해석을 일부 수용하지만, 교사의 현실 인식을 바탕으로 일부 변경하며 현상을 해석하는 양상이다. 한 예로, 아래 수업 장면은 조선업을 성공시키기 위한 기업가의 노력에 대한 영상을 본 이후에 이어진 장면이다. 기업가의 노력으로 조선업이 성장하게 되었다는 내용을 시청한 이후에, 근로자가 노력을 해도 기업가가 잘못된 판단을 하면 실패할 수 있다는 내용이 이어진 것이다.

<표 3> 타협적 재해석-수업 장면

교사: 지금 조선 산업이 어떻다고 그랬어요, 영상에서?
 학생: (요약해서 얘기 잘 못함)
 교사: 망한 데가 많아, 적어?
 학생: 많아요.
 교사: 많다고 했었죠. 그런데 저렇게 망한 이유는 근로자가 일을 안 해서 그런 거예요?
 학생: 아니요.
 교사: 아니에요. 기업이 뭐를 잘못했기 때문에?
 학생: 투자를.
 교사: 투자를 잘못했기 때문에. 그리고 경제 상황에 대해서 정부가 제대로 파악을 했기 때문에, 못했기 때문에?
 학생: 못했기 때문에.
 교사: 못했기 때문에. 그래서 조선 산업이 도산하는 경우가 많다는 거야. 너희가 이 수업을 하면서 이렇게 경제성장을 위해서 기업이, 정부가 노력을 해서 이만큼 경제가 성장하기도 했지만 그만큼 제대로 하지 못하면 경제가 어떻게 될 수도 있다,
 학생: 망해요. (7. 1. 정 교사 3-(3)단원 3차시)

단순히 교사 개인으로서의 사회 현상의 해독에 한해서는 Hall의 해독의 위치에 따른 인식이 모두 나타날 가능성이 있다. 그러나 수업에 나타나는 결과로서는 교육과정의 일부를 수용하여 자신의 미디어 등을 통한 현실 인식을 드러내는 양상이다. 이는 현실 세계의 모습을 단순히 관습적으로 반영하거나, 미래 사회의 모습에 대한 어떤 바람직한 지향성이 없이 단지 현재의 모습을 반영하기만 할 가능성을 갖기도 한다.

저항적 재해석은 미디어와 교육과정을 비판적으로 바라보고, 그로 인해 수업 목표를 ‘학생들이 미래에 사회에 나갔을 때에 필요한 것’, ‘사회과의 목표’ 등의 방향성을 통해 해당 차시의 목표를 넘어 수업의 목표를 재구성하며, ‘진짜’ 사회의 모습을 보여주는 것을 목적으로 하여 교사의 관점을 드러내며 나타났다.

<표 4> 저항적 재해석-수업 장면

-지속 2-3차시 수업 중 발문-

교사: 일반 기업들은 이만큼 사용하고 있다, 라는 걸 봤을 때 근데 우리 아까 뉴스에서 뭐라고 했어? 뉴스에서 나온 거 들어봤니, 아까?
 학생들: 한여름에/ 전기/ 주민들 동참.
 -영상 돌려서 다시 보여줌(내용: 심각한 전력난-온국민이 동참해야)-
 교사: 뭐라고 했어?
 학생: 절전.

교사: 절전, 누가 동참하는?
 학생들: 온 국민이.
 교사: 온 국민이 동참하는 절전 외에는 답이 없어 보이는데 전기를 대부분 사용하는 건 어디야? 기업이나 공장이나 이런 데죠? 산업용으로 사용하는 것들은 가격이 더 싸대. 그랬을 때, 그럼 우리가 앞에서 봤던 것들은 우리 그냥 시민들이 노력할 수 있는 것들에 대해 얘기했는데, 정부나 기업은 어떤 노력을 해야 될 거 같니?
 (5. 12. 이 교사 2-(3)단원 2-3차시)

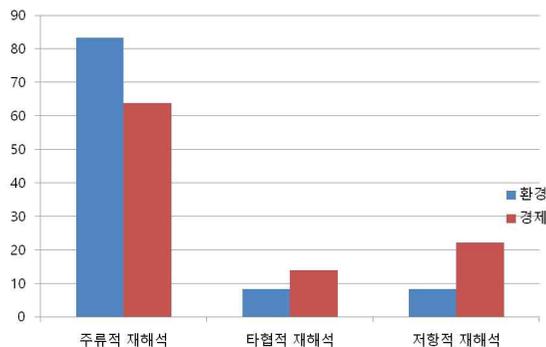
위 수업에 활용된 영상은 전기의 사용자의 숫자는 가정용 수요자가 가장 많으나, 사용량은 기업이 더 많다는 것을 보여준 후, 온 국민이 전력 절약에 동참하여야 한다고 보도하는 뉴스를 대비적으로 보여주는 영상이다. 이 교사는 이 내용을 지속가능한 발전을 위해 시민들뿐만 아니라 기업도 책임을 함께 해야 한다고 해석을 하였다.

이러한 저항적 재해석의 경우 미디어를 통해 교육과정을 넘어 실제적인 사회의 모습을 보여주고자 하는 고민이 상대적으로 많이 드러나며, 교사의 의도를 볼 때 다른 재해석에 비해 사회교과를 통한 바람직한 사회에 대한 지향성이 뚜렷하게 드러난 편이었다.

2. 단원별 재해석의 양상

이러한 교사들의 재해석의 양상은 단원에 따라 약간 다른 양상을 보였다. 환경 단원과 경제 단원을 비교해 보았을 때, 환경 단원에서는 약 80%의 자료가 주류적으로 재해석되었다. 그에 비해 경제 단원에서는 여전히 주류적 재해석이 많이 나타났으나, 타협적, 저항적 재해석이 각각 14%, 22%로 환경 주제보다 상대적으로 많이 나타나는 것을 볼 수 있었다.

<그림 2> 단원별 재해석의 양상-백분율 그래프



같은 교사들을 대상으로 하였음에도 재해석의 차이가 나타나게 된 것은 각 주제의 재해석의 근거가 되는 정보의 양적 차이가 일차적인 요인으로 파악되었다.

한편으로는, 단지 해당 단원의 주제에 대해 많은 정보를 가지고 있는 것 뿐만 아니라, 정보

의 질도 교사의 재해석에 영향을 미쳤다. 대부분의 교사들이 환경 단원보다 경제 단원에 주제에 대한 다양한 관점이 있고, 재구성되어 있을 가능성이 있다고 여긴 것으로 드러났다. 그로 인해 경제 단원에서 더 주류적 재해석보다 타협적, 저항적 재해석이 일어난 경우가 많았다.

단지 그 미디어를 통한 정보가 재구성되어 있을 수 있다는 가능성 인식의 차이만으로, 교사들은 해당 주제를 각각 합의의 영역(환경)의 문제와 논쟁의 영역(경제)으로 인식하였다. 교사들은 환경단원은 대체로 당위적으로, 합의된 것으로 보이는 중립적 주제로서 인식하고 있었다. 그에 비해 경제 영역은 대체로 다양한 관점을 통해 미디어로 표현될 수 있음을 인식하고 있었다고 할 수 있다. 그로 인해 자신의 관점을 드러낼 수 있는 영역인지 아닌지를 결정한 것이 두 단원의 재해석의 양상의 차이의 주된 요인으로 파악하였다.

IV. 결론

첫 번째 연구 문제에 대한 해답으로, 사회과 수업에서의 현상의 제시에 대한 인식의 전환을 먼저 논하고자 한다.

일반적인 사회과 수업에서 미디어를 활용할 때에 교사들은 먼저 교육과정 목표를 확인하고, 그 내용을 구현하고 있는 미디어 자료를 주로 선택한다. 즉, 미디어는 내용의 실제적인 재현을 위한 방법적인 도구로 쓰이고 있는 것이다. 이러한 인식에 따르면, 좋은 사회과 수업이란 교육과정에 대한 주류적 재해석을 기본 바탕으로 하여 그것을 실감나는 미디어로 표현하거나, 다양한 활동을 구현하는 등의 모습으로 나타난다.

연구의 과정에서 주류적 재해석은 압도적으로 드러났으며, 이는 이러한 재해석이 사회과 교사에게 일반적임을 보여주고 있다. 이는 방법적인 측면에 치우친 사회과의 모습이 미디어의 활용에 드러난 것이기도 하다. 현재의 사회과 수업은 활동, 또는 미디어 등 자료는 풍부하지만 내용에 대해서 비판적으로 바라보거나 사회 현상의 본질에 중점을 두고 있지 않다. 내용 지식의 부족이나 진실성에 관한 부분은 사회과에서 중요한 부분임에도 수업에서 활동이나 자료 등에 비해 뒤로 밀려나 있다고도 할 수 있다. 즉, 방법 면에는 과잉이지만 내용 면에서는 교육과정을 중심으로 하는 것으로 만족하여 현상에 대한 고찰이 부족한 사회과 수업이 이루어지기 쉽다는 것이다.

세 재해석의 양상을 살펴보면, 주류적 재해석의 방향으로 갈수록 교육과정의 존재감이, 저항적 재해석으로 갈수록 실제적인 사회의 재현과 동시에 사회의 방향의 제시에 대한 인식이 점차 깊어짐을 알 수 있다. 주류적 재해석에서도 비판적으로 사회 현상을 보기도 했으나, 상대적으로 비판적 인식보다 교육과정의 존재감이 더 강하게 나타났다.

그렇다면 현재 일반적인 인식인 미디어를 통한 교육과정의 재현과, 실제적 사회의 재현 및 사회의 방향 제시 중 어느 쪽이 사회과의 목표에 더 부합할까? 사회과는 사회의 올바른 방향성을 제시할 수 있는 교과이다. 따라서 단지 교육과정에 나타난 모습으로서 사회 현상을 실감나게 재현하는 것이 사회과 수업의 바탕이 되는 것이 아니라, 사회 현상의 본질과 맥락에 접

근하는 것을 중점으로 보는 인식의 전환이 사회과 수업에 필요하다. 특히 미디어를 통해 사회 현상을 재현한다면 그것이 갖는 설득력과 실제성이 높아지므로 더욱 그러한 고찰이 필요할 것이다. 연구에서 재해석의 양상이 주류적 해석에 치우치는 모습이 현재의 교육의 구조를 집약하여 보여주는 것이라면, 새로운 구조를 만들 능동적인 수용자로서의 가능성 또한 이러한 인식의 전환에 있다.

두 번째 연구 문제에 관한 결론으로, 교사교육에서 소외되고 있는 미디어 리터러시 교육을 재조명하여야 한다. 본 연구를 통해 사회 현상의 해석에 영향을 미치는 미디어 정보의 양과 질의 문제를 조명해 보았다. 교사가 사회 현상의 해석을 위해 정보를 얻는 정보원은 크게 두 가지, 미디어와 교육과정이다. 정보량이 적을수록 교사는 교육과정에 의존하여 현상을 재해석하게 된다. 다른 정보가 거의 없기 때문이다. 이러한 경우 교육과정이 합의된 인식으로 간주되기 쉬워 더욱 그러한 현상이 강화된다. 미디어에서 다룬다 하여도 다양한 관점의 정보를 다루기보다는, 합의된 일반적인 인식을 바탕으로 다루는 경우에는 더욱 교사는 주류적 해석을 하기 쉽다. 그러므로 미디어에서 당위적으로 다루어지거나, 합의된 것으로 보이는 중립적 주제에 대한 관심이 필요하다.

이는 미디어에서 소외되고 있는 주제에 대한 관심이라고도 할 수 있다. 미디어는 기본적으로 논쟁의 영역을 선호한다. 그것이 사람들의 시선을 끌기 때문이다. 경제 단원과 같이 미디어에서 중점적으로 다루고 있는 분야는 교사들 또한 상대적으로 다양한 재해석을 할 수 있는 근거를 가질 수 있다. 하지만 환경과 같이 중립적으로 여겨지는 분야는 연구 결과에서도 드러났듯이 교사가 다양한 시각에 의한 재해석을 하기가 쉽지 않다. 따라서 미디어에서 소외된 주제에 대한 관심은 단지 사회 현상에 대한 관심으로서가 아니라 사회과 교사의 차원에서 필요한 그 무엇이다. 그러한 관심은 사회과의 내용적 측면에서 해당 주제에 대한 자양분이 되기 때문이다.

또, 대부분의 교사는 경제 단원에서 미디어의 현실 재구성의 가능성을 파악하고 미디어를 선택, 재구성하였다. 교사가 미디어의 현실 재구성을 인식했을 때, 교육과정을 넘어 자신의 관점을 미디어 재해석에 적용할 수 있었던 것이다. 그러나 경제라는 주제 외에도, 대부분의 사회 현상은 인간의 행위를 바탕으로 하고 있어, 그 현상을 대하는 인간의 관점에 따라 다르게 구성될 수 있다. 그러므로 경제 단원에서 교사들이 인식하였던 것과 같은 미디어의 성격에 대한 교육이 필요하다. 대체로 미디어 리터러시 교육이 사회과 교사 교육에서 중요한 영역으로 다루어지지 않는 것이다. 그러나 미디어 리터러시 교육은 사회 현상의 인식의 시작이라는 점에서 새롭게 조명되어야 할 것이다.

참고 문헌

- 김수정(2010), 수용자연구의 해독모델과 존 피스크에 대한 재평가-수용자연구에 대한 비판적 성찰과 열린 논쟁을 위하여. **언론과 사회**, 18(1), 2010.2, 2-46.
- 김승현(1991), 비판 커뮤니케이션에 있어서 수용자-텍스트 해독의 관계. **커뮤니케이션과학**, 13(1), 75-100.
- 김해화(2013), 영상매체를 활용한 초등사회과 수업에서 교사의 문제상황 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 류도상(2013), 공익광고 메시지 유형별 분석에 따른 수용자 해독에 관한 연구-2003년에서 2012년까지의 TV 공익광고를 중심으로-. 홍익대학교 영상대학원 석사학위 논문.
- 민인철, 이동근(2005), 능동적 수용자론에 대한 소고 - 정치 참여자로서의 대안언론 수용자. **언론과학연구**, 5(3), pp. 155-190.
- 박선웅, 박길자(2007), 사회과에서 미디어 리터러시를 통한 문화교육. **시민교육연구**, 39(1), 1-23.
- 우형진(2006), 문화계발이론의 ‘공명효과’ (resonance effect)에 대한 재고찰-위험인식에 대한 텔레비전 뉴스효과를 중심으로. **한국언론학보**, 50(6), 254-276.
- 이강수(1991), **현대 매스커뮤니케이션의 제문제**. 서울: 범우사.
- 이강수(2001), **수용자론**. 서울: 한울 아카데미.
- 이오현(2002a), 문화연구 내 ‘능동적 수용자’ 이론의 문제-수용자의 능동성의 문제를 중심으로. **한국방송학회 학술대회 논문집**, 2002(11), 211-229.
- 이오현(2002b), 미디어 텍스트에 대한 수용자의 힘과 그 한계 - 일일드라마 <보고 또 보고>의 사례 분석. **한국방송학보**, 16(4), 206-245.
- 이준웅(2000), 프레임, 해석 그리고 커뮤니케이션 효과. **언론과 사회**, 29, 123-166.
- 이준웅(2009), 뉴스 틀 짓기 연구의 두 개의 뿔. **커뮤니케이션 이론**, 5(1), 85-153.
- Bourdieu, P.(1996). *Sur La Television*. 현택수 역(1998). **텔레비전에 대하여**. 서울: 동문선.
- Hall, S.(1980), *Encoding/Decoding*. London : Culture, Media, Language.
- Hall, S.(1996), *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, London : Routledge. 임영호 역(2015), **문화, 이데올로기, 정체성**. 서울: 컬처룩.
- Hallin, D. C.(1985), The Media, The War in Vietnam, and Political Support: A Critique of an Oppositional Media. *The Journal of Politics*, 46(1), 2-24.
- Lum, Casey Man Kong(2006), The Media Ecology Tradition: Perspectives on Culture, *Technology & Communication*. 이동후 역(2008). **미디어 생태학 사상 : 문화, 기술, 그리고 커뮤니케이션**. 서울: 한나래.
- Procter, J. (2004), *Stuart Hall*. 손유경 역(2004). **지금은 스투어트 홀**. 서울: 엘피.

고등학교 일반사회 영역에서의 문화 교육 변천

유 종 열

공주대학교

I. 서론

문화는 인간을 다른 동물들과 구분하는 중요한 근거 중에 하나이다. 즉 문화적 존재로서의 인간과 그렇지 않는 존재로서의 동물을 구분하는 것이다. 이러한 맥락에서 등장하는 문화는 보다 발달된, 혹은 물질적 도구의 사용, 제도적 장치의 활동 등을 종합적으로 상징하는 의미로 사용된다. 또한 문화는 우리의 삶을 관통하는 중요한 단어가 되었으며, 우리의 일상성을 가장 잘 표현하는 말이기도 하다. 이 때문에 문화는 현대 사회의 특성을 설명하는 가장 중요한 핵심어이기도 하다. 우리의 삶 자체가 문화일 수 있고, 문화가 우리 삶 자체일 수도 있다. 그렇기에 문화를 습득하고, 문화를 이해하기 위한 노력이 있어왔다.

문화의 습득과 이해는 자연스럽게 이루어질 수 있다. 문화 자체가 일상생활에서 접하는 생활양식이라고 했을 때는 별다른 의도나 의지 없이도 아이들은 자연스럽게 일상생활 속에서 문화를 체득할 수 있기 때문이다. 즉 의도적으로 조작된 공간에서 조작된 내용을 가르치지 않아도 학습이 이루어질 수 있다는 것이다. 하지만 습득해야 할 내용이 보다 심층적이고 향상된 무엇인가를 지향한다면 일정한 형식의 교육이 필요하다. 이러한 요구에 부응하는 것이 문화 교육이라 할 수 있다.

문화를 무엇으로 규정하느냐에 따라 문화 교육의 의미와 범위는 매우 가변적이고 다양하다. 이에 본 글에서는 잠정적으로 문화 교육을 ‘문화를 습득하고 이해하기 위한 교육’으로 정의하고자 한다. 이에 더하여 자연발생적으로 이루어지는 무형식 교육은 제외하고 학교에서 이루어지는 형식 교육의 범주에서 문화 교육을 정의하고자 한다. 이는 문화 교육의 의미를 한정함으로써 연구 목적을 보다 선명하게 드러내고 분석의 효율성을 높이기 위해서이다.

문화 교육을 학교 교육이라는 시간과 공간에 한정하면 문화 교육은 사회과와 밀접한 관련을 가질 수밖에 없다. 학교 교육 모두가 문화와 관련되지 않은 것이 없지만 ‘문화’ 자체를 보다 집중적이고 체계적으로 다루는 교과목이 사회과이기 때문이다. 사회과의 교육 목표에서도 문화에 대한 구체적인 언급이 있다. 예컨대, 2015 개정 사회과 교육과정에서는 “사회생활에 관한 기본적 지식과 정치·경제·사회·문화 현상에 대한 기본적인 원리를 종합적으로 이해하고, 현대사회의 성격 및 민주적 사회생활을 위하여 해결해야 할 여러 문제를 파악한다.” (교육부, 2015: 4)고 되어 있다.

이와 함께 현대 한국 사회의 주요 키워드 중에 하나는 ‘다문화’이다. 사회과는 사회적인

변화와 시대상에 적절하게 대응해야 하는 교과이므로, 다문화 사회의 도래는 사회과에게 ‘문화’에 대한 관심을 더욱 기울일 것을 요구한다. 이처럼 문화에 대한 관심과 문화 교육의 중요성이 강조되고 있는 시점에서 사회과에서의 문화 교육이 어떻게 변천되어 왔는지를 검토하는 것은 의미있는 연구로 생각된다. 곧 문화 교육이 어떻게 변천해 왔고, 그러한 변천의 원동력이 무엇이었으며, 변화의 핵심 내용이 무엇인지를 밝힐 수 있다면, 앞으로의 문화 교육 방향과 내용 선정에 많은 시사를 얻을 수 있기 때문이다.

이러한 연구 목적을 달성하기 위해 본 연구에서는 사회과 영역 중 문화 교육의 변천을 주요 분석 대상으로 하였다. 곧 교수요목 시기에서 2015 개정 사회과 교육과정 시기까지 문화 교육이 어떻게 변화되었는지 분석하였다. 구체적으로는 문화 교육 내용 체계 및 요소의 변화에 초점을 맞추어 분석하였으며, 분석의 효율성을 위해 고등학교 문화 교육에 한정하여 분석하였다.

II. 이론적 배경

1. 문화 교육의 의미와 관점

문화 교육의 의미는 문화의 의미를 어떻게 정의하느냐와 밀접하게 관련된다. 왜냐하면, 문화 교육은 문화와 교육¹⁾의 합성어이기 때문이다. 예컨대, 문화를 예술과 같은 것으로 정의한다면, 문화 교육은 예술 교육과 같은 것이 될 것이며, 문화를 생활양식의 총체로 정의한다면, 문화 교육은 생활양식을 내면화하는 것이 될 수 있다. 이렇듯 문화 교육은 다양한 의미를 내포하고 있는데, 선행 연구자들이 행한 문화 교육에 대한 의미 규정과 관점들을 정리 하면 크게 두 가지 관점으로 대별할 수 있다. 하나는 문화 교육을 문화 교육이 가지고 있는 중의적 의미를 중심으로 파악하는 것이고, 다른 하나는 문화 교육을 문화와 개념적으로 관련이 있는 교육으로서 인간이 참여하는 모든 부분에서의 교육과 관련지어 이해하는 것이다.

전자의 입장을 가장 잘 대변하고 있는 것은 김영순·김정은(2004)의 연구이다. 이들은 문화 교육이 가지고 있는 중의적 의미에 주목하여 문화 교육을 ‘문화를 통한 교육’, ‘문화에 대한 교육’, ‘문화를 위한 교육’으로 나누었다. 이들 세 관점을 좀 더 명확하게 분류하기 위해 각각의 관점들이 추구하는 문화 교육의 목표, 내용, 방법 및 특징 등을 정리하였다(<표 1> 참조). 문화 교육의 정의들은 <표 1>의 관점 중 어느 하나 혹은 복수의 것에 터하고 있다.

1) 교육의 의미 역시 매우 다의적이고 다양한 정의가 가능하지만 문화에 비해 합의된 부분이 많다.

표 1. 문화 교육 관점에 따른 문화 교육의 분류

	문화에 대한 교육	문화를 통한 교육	문화를 위한 교육
목표	문화 현상에 대한 다양한 지식 습득	문화 현상을 학습 소재로 하여 민주 사회에서 필요로 하는 시민적 자질의 육성	문화에 대한 새로운 가치와 의미 창출과 이를 위한 활동에의 참여
방법	문화 현상에 대한 지식을 탐구하고 문화 현상과 다른 사회 현상 간의 관련성을 발견할 수 있도록 함	문화 현상과 관련된 쟁점에 대한 토론 및 의사결정 과정의 체험	문화 현상 개선을 위한 각종 활동에 참여하고, 일상생활 속에서 이를 실천하도록 함
내용	문화의 정의, 문화 구조와 변화, 문화의 영향 등 문화와 관련된 사실, 개념, 이론	문화 현상과 관련된 쟁점 및 사례	다양한 문화(지역, 소수자 문화) 공동체에의 참여 활동 안내 및 행동 지침
특징 및 문제	<ul style="list-style-type: none"> · 문화 현상에 대한 지식 습득 · 문화 현상 자체에 대한 교육 · 문화 현상을 직접적으로 다루는 교과영역에서 주로 실천할 수 있음 · 문화 관련 지식의 습득이 합리적 의사결정과 기본권을 보호할 수 있는 가치 태도를 육성할 수 있는가에 대한 의문이 제기됨 	<ul style="list-style-type: none"> · 문화 현상 자체에 대한 교육 이라기보다는 교육의 일반적 목표 달성 위해 문화 현상을 교수·학습 도구(주제)로 활용 · 다양한 교과에서 활용 가능 · 문화 교육의 본질적 의미에 부합하는 것인지에 대한 의문이 제기됨 	<ul style="list-style-type: none"> · 문화에 대한 가치· 태도의 형성 · 문화 개선을 위한 활동에 참여 강조 · 교육의 실제성이 높음 · 학생들에게 특정 가치를 주입하는 활동이 될 수 있으며, 학생들이 사회적 쟁점에 참여하게 하는 것이 옳은 것인지에 대한 논쟁

한편, 조용환·윤여각·이혁규(2012: 173-179)는 문화 교육을 예술에 한정하지 않고 인간이 참여하는 모든 부분에서의 교육으로서, 문화와 개념적으로 관련이 있는 교육으로 이해해야 한다고 주장하면서, 문화 교육을 이미 형성되어 있는 문화를 내면화하기 위한 교육과 그 문화 자체에 대한 이해의 폭을 확대하고 심화시키는 것으로 나눌 수 있다고 하였다.

한편, '문화 이해를 위한 교육'은 보다 수준 높은 문화화를 위한 수단이기도 하고, 문화 이해의 새로운 장을 여는 수단이기도 하다. 문화를 이해한다는 것은 매우 다양한 의미로 사용될 수 있지만 본 글에서는 문화에 대한 인지적 측면에 한정하여 논의를 전개하였다. 즉 문화를 학문으로 다루는 것이다. 학문으로 다루어지는 문화는 지금 활용할 수 있는 습득의 대상이 아니라 이해의 대상이 되는 것이다. 좀 더 구체적으로는 문화를 탐구 주제로 삼아왔고, 그 결과를 학문적으로 체계화했던 인류학적 지식을 이해하는 것이다. 문화를 이해를 한다는 것은 내가 가지고 있는 문화의 특성은 무엇이고, 그것이 다른 문화와 어떻게 다르고 같은지를 탐색하고 추적하는 과정을 통해 이루어질 수 있다. 따라서 문화 교육은 이러한 문화 이해 수준을 높이는 것을 목표로 삼아야 한다. 문화 교육을 문화 이해 수준을 높이는 것을 목표로 한다면

인류의 유산으로 축적되어온 학문 체계인 인류학이라는 학문 체계에 대한 이해가 필요하다. 인류학의 분야는 연구 대상과 시간의 차원에 따라 [그림 1]과 같이 크게 3분야로 나눌 수 있다(한상복·이문웅·김광익, 2011: 7).

		시간의 차원	
		과거 ←	→ 현재
연구 대상	체질적 특징	<u>체 질 인 류 학</u>	
		인류의 기원과 진화	인류의 다양성
	문화적 특징	<u>문 화 인 류 학</u>	
		<u>고 고 학</u> 문화의 기원과 진화	문화의 복잡성과 다양성

그림 1. 연구 대상의 시간 차원에 따른 인류학의 여러 분야

체질인류학은 생물체로서의 인간이 가지고 있는 체질적 특징을 자연과학적 방법으로 연구하는 학문으로서 인류의 기원과 진화 과정을 주요 연구 대상으로 한다. 고고학은 기록이 없는 선사시대나 고대 사람들의 일상생활 및 관습을 그들이 남긴 유물과 유적을 통해서 복원하고 설명함으로써 문화의 기원과 성장 발달 과정을 조사 연구하는 학문이며, 문화인류학은 고고학이 다루는 범위 밖의 역사시대로부터 현대에 이르기까지 세계의 여러 민족들과 그들의 문화를 사회과학적 방법으로 연구하는 학문이다. 즉 인간생활의 모든 측면을 포괄하여 연구하는 것으로, 문화이론(문화의 개념과 변동 등), 가족, 친족, 사회조직, 경제체계, 정치조직과 법질서, 종교, 인성, 언어, 예술, 환경 등에 대해 연구한다.

앞서의 논의를 종합해 보면, 문화 교육은 문화 교육 자체의 어의에 따라서는 ‘문화에 대한 교육’, ‘문화를 통한 교육’, 그리고 ‘문화를 위한 교육’으로 구분할 수 있으며, 그 목적에 따라서는 ‘문화습득을 위한 교육’과 ‘문화 이해를 위한 교육’으로 대별할 수 있다. 이에 반해 인류학의 학문적 분류에 따르면 체질인류학, 고고학, 문화인류학의 세 영역으로 나눌 수 있을 것이다. 이렇게 문화 교육의 특성을 일정한 준거에 의해 유목화할 수 있다면, 사회과에서의 문화 교육의 특성 역시 이러한 분석틀을 활용하여 유목화할 수 있을 것이다.

2. 사회과와 문화 교육²⁾

3. 선행 연구 개관³⁾

2) 지면 관계상 생략

3) 지면 관계상 생략

Ⅲ. 분석 대상 및 방법

1. 분석 대상

표 2. 교육과정 시기별 교과서 제도의 특징과 분석 대상 교과서 현황

시기(연도) ⁴⁾	발행구분	교과서명	분석대상 교과서 저자 및 발행연도
교수요목 시기 (1946-1954)	검정	중등사회생활 과 (인생과 사회)	김두현·박종홍(1954), 이재훈(1952)
1차 교육과정 시기 (1955-1963)	검정	고등학교 일반사회 (문화의 창조)	안호상(1959), 이재훈(1962)
2차 교육과정 시기 (1963-1973)	검정	일반사회	황산덕 외(1968), 김증한·정병휴(1968)
3차 교육과정 시기 (1973-1981)	1종 ⁵⁾	사회·문화	고등교과서주식회사(1976), 한국교육개발원(1982)
4차 교육과정 시기 (1981-1987)	국정	사회Ⅱ	한국교육개발원(1989)
5차 교육과정 시기 (1987-1992)	국정	사회·문화	한국교육개발원(1991)
6차 교육과정 시기 (1992-1997)	국정	공동사회(상)	한국교육개발원(1996)
	검정	사회·문화	홍두승 외(1996), 윤덕중 외(1996)
7차 교육과정 시기 (1997-2007)	검정	사회	김주환 외(2003), 최병모 외(2003)
		사회·문화	김태현 외(2004), 노경주 외(2004)
2007(2009) 개정 시기 (2007-2009/2011)	검정	사회	서태열 외(2011)
		사회·문화	박선웅 외(2012), 구정화 외(2012)
2012 개정 시기 (2012-2015)	검정	사회	육근록 외(2014)
		사회·문화	신형민 외(2014), 강운선 외(2014)
2015 개정 시기 (2015- 현재)	검정	통합사회	미간행
		사회·문화	미간행

2. 분석 내용 및 준거

본 연구에서의 주요 분석 내용은 다음과 같다.

먼저, 각 시기별 사회과 교육과정에 제시된 문화 교육 내용 요소 및 반영 현황을 분석하였다. 이를 통해 각 시기별로 어떤 내용 요소가 어떻게 반영되어 있는지를 분석하였다.

4) 여기에 제시된 교육과정 시기별 연도는 교육과정이 고시된 시점이다. 일반적으로 개정된 교육과정이 실제 학교 현장에 적용되는 시점은 고시된 시점보다 2년~3년 후인 경우가 대부분이다. 교과서 개발 등의 준비 과정이 필요하기 때문이다. 이로 인해 새교육과정이 시작된 이후 2~3년간은 기존 교육과정으로 운영되기 때문에 새교육과정이 시작되었음에도 불구하고 사용되는 교과서는 새교육과정이 고시된 이후에 발행된 교과서인 경우도 있다.

5) 형식적으로는 검정제였으나 교과서 단일본 정책에 따라 국정제의 형태로 교과서가 편찬되었다. 고등교과서 주식회사는 단일본 교과서를 만들기 위해서 설립한 회사이다.

둘째, 앞서의 분석 내용을 바탕으로 각 시기별 문화교육의 성격을 분석 근거에 따라 분류하여, 그 특성이 무엇인지를 파악하였다.

표 3. 문화 교육 내용 요소

영역	기본 개념	세부 개념(내용 요소)
인류의 진화와 발달	인류 진화	인류 진화 과정, 구석기 시대, 신석기 시대(신석기 혁명), 산업혁명, 인종, 민족
문화의 의미와 특징	문화의 개념	총체론적 개념, 관념론적 개념, 넓은 의미, 좁은 의미, 문명 원시문화, 문화연구(방법)
	문화의 구성요소	문화요소, 문화복합, 물질적 요소(문화재), 관념적 요소(지식, 신념, 기술, 사회규범, 언어, 상징, 제도), 제도적 요소, 원시 종교(애니, 토템, 무속)
	문화의 속성	공유성, 학습성, 축적성, 전체성(총체성, 체계성), 변동성
	문화의 특성	보편성(유사성), 다양성(특수성)
	문화의 기능	문화화(인성형성), 민족(국민)성, 인간의 욕구 충족(환경적응)
	문화의 측면	훈인, 가족, 정치, 경제 등
	문화연구방법	비교연구, 현지연구, 질적연구
문화 이해의 관점	문화상대주의	문화 상대주의(상대성), 극단적 문화 상대주의
	문화 절대주의	자문화 중심주의(문화제국주의, 종화사상), 문화사대주의(모화사상)
	비교론적 관점	비교론적 관점
	총체론적 관점	총체론적 관점
문화변동	문화 변동의 원인	발명, 1차적 발명, 2차적 발명, 발견, 전파, 직접전파, 간접전파, 자극 전파, 문화교류, 문화권, 문화과정
	문화 변동의 양상	문화 접변, 강제적/자발적 문화접변, 내재적 변동, 문화진화, 문화개혁, 문화변동 양상, 문화 융합, 문화 동화, 문화 반동(복고), 문화 공존, 문화식민주의
	문화 변동의 문제	문화 지체, 기술 지체
다양한 문화	하위문화	하위문화, 소수집단 문화, 반문화(대항문화), 청소년 문화, 지역문화, 세대 문화
	대중문화	대중문화의 특성, 대중문화 장단점
전통 보존과 창조	전통(우리)문화	우리민족의 기원(성장), 전통 문화, 전통(우리)문화 특성, 문화 보존, 민족 문화, 우리 민족 문화 내용(언어, 신앙, 사상, 예술), 수도작 문화, 문화 창조(창달), 문화정책, 친족, 전통(토속) 신앙, 우리 문화정체성,
	다문화화	세계문화, 세계시민, 문화의 세계화, 다문화(사회), 다민족, 다문화 교육, 문화민주주의

IV. 분석 결과

1. 교수요목 시기에서 1차 교육과정- 윤리철학, 민족 교육으로서의 문화교육

가. 교수요목 시기(1946-1954)

나. 1차 교육과정 시기(1955-1963)

2. 2차 교육과정에서 5차 교육과정- 지배 이데올로기에 봉사하는 문화 교육

가. 2차 교육과정 시기(1963-1973)

나. 3차 교육과정 시기(1973-1981)

다. 4차 교육과정 시기(1981-1987)

라. 5차 교육과정 시기(1987-1992)

3. 6차 교육과정에서 7차 교육과정- 시민교육으로서의 문화 교육

가. 6차 교육과정 시기(1992-1997)

나. 7차 교육과정 시기(1997-2007)

4. 2007 개정 교육과정 이후- 다문화 시민성 교육으로서의 문화 교육

가. 2007 개정 교육과정 시기(2007-2009/2011)

나. 2009 개정 교육과정 시기(2009/2011-2015)

다. 2015 개정 교육과정 시기(2015-현재)

V. 사회과 문화 교육 변천의 종합적 고찰

표 4. 교육과정 시기별 문화 교육 내용 요소 반영 현황⁶⁾

영역	기본 개념	세부 개념(내용 요소)	교수 요목	1차	2차	3차	4차	5차	6차	7차	2007	2009 (2012)	
인류 기원과 진화	인류의 기원	인류 진화 과정				0	0	0					
		구석기 시대				0	0	0					
	인류의 발전	신석기 시대(신석기 혁명)				0	0	0					
		산업혁명					0						
문화의 의미와 특징	문화	인종				0							
		총체론적 관점	0		0	0	0	0	0	0	0	0	
		관념론적 관점		0									
		넓은 의미				*	*	*	*	*	0	0	
		좁은 의미						*	*	*	0	0	
		문명	0	0									
	원시문화					0							
문화의 구성요소	문화요소				0		0	0		0	0		
	문화연구(방법)									0			

6) 본 분석은 교육과정 시기별 교육과정 및 교과서 내용을 분석한 결과이다. 2015 개정 교육과정 시기의 분석 내용을 포함하지 않은 것은 본 연구가 진행되는 시점에는 교과서가 아직 발행되지 않았기 때문이다. 이에

	문화복합	물질적 요소(문화재)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		관념적 요소(지식, 신념, 기술, 규범, 언어, 제도)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		제도적 요소			0	0	0	0				
		원시 종교(애니, 토템, 무속)		0	0	0	0					
		문화의 속성			△	△		0	0	0	0	0
		학습성			△		0	0	0	0	0	
		축적성			△	△		0	0	0	0	
		전체성(총체성, 체계성)						0	0	0	0	
		변동성	0				0	0	0	0	0	
	문화의 특성	보편성(유사성)			0	0	0	0	0	0	0	
		다양성(특수성)	0		0	0	0	0	0	0	0	
	문화의 기능	문화화(인성형성, 민족성)			0	△	0			0	0	
		인간의 욕구 충족(환경적응)				0	0	0	0	0	0	
	문화의 측면	혼인, 가족, 정치, 경제 등						0	0	0	0	
	문화연구방법	비교연구, 현지연구 등						0				
문화 이해의 관점	문화상대주의	문화 상대주의(상대성)			0	0	0	0	0	0	0	
		극단적 문화 상대주의						0	0	0	0	
	문화 절대주의	자문화 중심주의(문화제국주의, 문화사상)			0	0	0	0	0	0	0	
		문화사대주의(모화사상)					0	0	0	0	0	
	비교론적 관점	비교론적 관점						0	0	0	0	
	총체론적 관점	총체론적 관점						0	0	0	0	
문화변동	발명	발명			0	0	0	0	0	0	0	
		1차적 발명				0	0	0	0	0	0	
		2차적 발명				0	0	0	0	0	0	
	문화 변동의 원인	발견					0	0	0	0	0	
		전파	전파				0	0	0	0	0	0
			직접전파				0	0	0	0	0	0
			간접전파				0	0	0	0	0	0
			자극전파						0	0	0	0
	문화교류			0					0			
	문화권						0					
	문화과정							0	0			
	문화 변동의 양상	문화 점변	0		△	0	0	0	0	0	0	
강제적/자발적 문화점변								0	0	0		
내재적 변동					*	0	0	*	0	0		

다른 교육과정 시기와의 객관적인 비교가 어려워 본 분석표에는 넣지 않았다.

		문화진화					0	0	△	0	0		
		문화개혁					0	0	0	0	0		
		문화 변동 양상	문화 융합							0	0	0	0
			문화 동화							0	0	0	0
			문화 반동(복고)					0	0		0	0	0
			문화 공존							0		0	0
			문화식민주의							0	0		
문화 변동의 문제	문화 지체					0	0	0	0	0	0		
	기술 지체												
다양한 문화	하위 문화	하위 문화, 소수집단 문화							0		0	0	
		반문화									0	0	
		대항문화											
		청소년 문화							0	0	0	0	
		지역문화							0	0	0	0	
		세대 문화									0	0	
		대중 문화	대중 문화의 특성							0	0	0	0
	대중 문화 장단점								0	0	0	0	
	전통 보존과 창조	전통(우리)문화	민족의 기원(성장)				0	0	0				
전통 문화						0	0		0	0	0		
전통 문화 특성					0	0	0	0		0	0		
문화 보존					0	0	0		0				
민족 문화			0		0	0	0	0	0	0		0	
민족 문화 내용(언어, 신앙, 사상, 예술)							△	0	0	0	0		
수도작 문화						0	0	0	0	0			
문화 창조(창달)			0	0	0	0	0		0	0	0		
문화정책					0								
친족						0				0			
전통(토속) 신앙						0	0						
우리 문화정체성											0	0	
다문화화		세계문화	0										
	세계시민							0					
	문화의 세계화								*	0	0	0	
	다문화(사회)									0	0		
	다민족												
	다문화 교육												
문화민주주의											0		

주: 0: 반영, △: 관련 내용을 소개하고 있으나 해당 용어를 직접적으로 사용하지 않은 경우, *: 유사 내용 진술

문화 교육의 특성은 다양한 기준에 의해 분류할 수 있다. 그러한 기준은 앞서 살펴본 것처럼 문화 교육의 목적, 어의, 성격 등에 따라 분류할 수 있다. 그러나 이들은 어느 정도 중첩성을 가지고 있기 때문에 두 가지 이상의 특성을 동시에 가지고 있는 경우가 대부분이다. 따라

서 본 글에서 제시하고 있는 시기별 문화 교육의 특성은 어떤 특성이 좀 더 강하게 나타나는지의 문제로 보아야지 분절적이고 단절적으로 구분되는 것으로 보아서는 안된다. 즉 연속선상의 어떤 지점에 있는 것이지 호환 불가능한 분리된 영역에 존재하는 것은 아니라는 것이다. 이러한 한계 내에서 본 연구자는 사회과에서의 문화 교육의 특성을 문화 교육이 지향하는 최종적인 목적(‘문화 습득 교육’과 ‘문화에 대한 교육’)과 관점(‘문화에 대한 교육’, ‘문화를 통한 교육’, ‘문화를 위한 교육’)에 따라 다음과 같이 분류하였다.

먼저, 우리나라 문화 교육은 교수요목 시기에서 1차 교육과정 시기까지는 문화의 특성을 문화 교육이 최종적으로 지향하고 있는 목적에 따라 분류하면, 문화 습득 교육’이 보다 강조된 시기로 볼 수 있다. 이 당시 문화 교육의 주요 목표가 민족의식 고취에 있었으며, 이에 대한 내용을 강조하였고, 우리가 (민족)문화를 어떻게 창조적으로 발전시킬 것인가에 주로 주목하였기 때문이다. 따라서 이 시기의 문화 교육은 문화 교육의 관점에서 분류해 보면, ‘문화를 통한 교육’의 관점이 강조되었다고 볼 수 있다. 문화 자체를 강조하기 보다는 민족과 전통 문화를 강조하여 당시 교육 목표인 조국의 국제적 지위 향상에 기여하는 측면을 강조하였기 때문이다. 이는 당시의 문화 교육의 주요 초점이 인류학의 학문적 전통보다는 윤리·철학적인 관점이 부각되었다는 점을 통해서도 확인할 수 있다.

2차 교육과정 시기에서 5차 교육과정 시기는 ‘문화에 대한 교육’이 좀 더 강조되던 시기로 볼 수 있다. 2차 교육과정 시기는 한국전쟁과 5.16 군사 정변, 월남전 파병 등의 사회 분위기 속에서 문화의 본질이나 특성에 대한 이해보다는 민족주체성을 강조하는 것이 대부분이었다. 특히 2차 교육과정 시기의 문화 교육은 국수주의적이고 민족주의적인 성향이 매우 강하게 표출되었다. 3차에서 5차 교육과정 시기는 1종(국정)교과서 제도에서 교과서가 발행되던 시기였으므로 국가 교육과정의 정신과 합의가 교과서를 통해 학교 현장에 가장 잘 투입되었던 시기라고 할 수 있다. 이 시기 문화 교육 내용에서 가장 두드러진 특징은 인류학의 모든 영역이 문화 교육 내용 요소에 반영되었다는 점이다. 즉 인류학 영역인 체질인류학(인류의 진화와 기원), 고고학(우리 민족의 성장과 발전), 문화인류학(문화의 특성과 변동 등)의 학문적 요소가 모두 반영되었다는 점에서 ‘문화에 대한 교육’이 강조된 시기라고 할 수 있다. 이러한 특성이 나타난 것은 3차 교육과정 시기에 강조되었던 학문중심교육과정의 영향으로 볼 수 있다. 이 시기 문화 교육의 또 다른 특징은 국수주의적인 민족 주체성과 반공 이데올로기가 강하게 투사되었다는 점이다. 예컨대, 북한에 의한 민족 문화의 왜곡을 서술하고, 새마을 운동을 우리 전통 문화와 연결하는 등 국가의 필요와 요구를 반영하는 문화 교육이 실천되었다는 것이다. 이러한 점에서 이 시기의 문화 교육은 ‘문화에 대한 교육’, ‘문화를 통한 교육’, ‘문화를 위한 교육’이 혼재한 시기라고도 할 수 있다. 즉 인류학에서 다루는 학문적 개념들이 다수 도입되었으며, 이를 통해 민족정체성과 반공이데올로기를 기르고, 학생들이 민족정체성과 반공이데올로기를 생활 속에서 실천하고 그러한 활동에 참여하도록 유도하고 있다는 점에서 그렇다. 따라서 이 시기의 문화 교육은 문화인류학의 내용적 요소와 국가 이데올로기의 주입이라는 두 요소가 결합하면서 문화 교육의 성격과 목적이 오히려 모호해졌던 시기라고 할 수

있다.

6차에서 7차 교육과정 시기의 문화 교육에서는 사회의 민주화 분위기와 맞물려 이데올로기적인 요소가 많이 축소되었으며, ‘문화에 대한 교육’ 내용이 다소 줄고, 문화의 일상화 혹은 문화의 다양화가 강조된 시기라 할 수 있다. 「사회·문화」 교과서가 검정제로 환원되면서 다소간에 교과서별 내용의 차별화가 이루어졌으며, 사회과 교육의 총괄목표가 ‘국민 양성’에서 ‘시민 양성’으로 변화되면서 현대 사회의 시민으로 알아야할 내용 요소들이 문화 교육에 반영되었다. 문화 교육의 내용적인 측면에서 보면 체질인류학과 고고학 내용이 삭제된 반면, 일상생활(혼인, 가족, 정치와 경제, 예술과 언어 등)과 문화와의 관계를 중요하게 다루기 시작하였고, 문화를 국수주의와 민족주의 주입을 위한 도구로 활용하던 것에서 벗어나 현대 사회의 다양한 사회 문제 발생의 원인과 해결 방안을 찾는 도구로 활용하기 시작하였다. 특히 민족 문화와 세계 문화 간의 협력 가능성, 그리고 세계화에 따른 세계 시민으로서의 자질 육성이라는 교육목적을 달성하기 위해 노력한 시기라고 할 수 있다. 따라서 이 시기의 문화 교육은 ‘문화에 대한 교육’이나 ‘문화 습득 교육’에 머무는 것이 아니라 건전한 시민 양성이라는 사회과 교육의 본질적 목적에 부합하는 방향으로 변화되기 시작한 시점으로 볼 수 있다. 이러한 점에서 이 시기의 문화 교육은 앞서의 시기와 마찬가지로 ‘문화에 대한 교육’, ‘문화를 통한 교육’, ‘문화를 위한 교육’이 혼재한 시기라 할 수 있다. 즉 인류학에서 다루는 학문적 개념들 다수가 삭제되었으나 여전히 문화인류학의 기본 개념들이 충실히 반영되었으며, 이들 개념들을 암기의 대상으로 삼는 것이 아니라 이들 개념들을 민주 시민이 갖추어야 할 관용과 상호이해와 문제해결력을 키우고, 이를 생활 속에서 실천하고 그러한 활동에 참여하도록 유도하는데 활용하려 했다는 점에서 거칠게나마 ‘문화를 통한 교육’, ‘문화를 위한 교육’으로 규정할 수 있다. 이런 점에서 앞선 시기의 교육과정과 외형적으로는 비슷해 보이지만 문화를 통해 키우고자 하는 시민적 자질의 성격과 참여의 의미가 다르기 때문에 질적으로 구별되는 문화 교육이라고 할 수 있다.

2007년 개정 교육과정에서 현재까지는 6차 교육과정 이후 이루어졌던 문화 교육의 특성이 좀 더 강화된 시기라고 할 수 있다. 6차 교육과정 이후 「사회·문화」 교과서 편찬 제도나 교육과정 상의 내용 요소에 큰 변화가 없다는 점에서 그렇다. 그러나 아무런 변화가 없었던 것은 아니다. 변화의 내용에는 먼저, 우리나라 사회의 다문화화 현상에 대해 적극적으로 대응하고자하는 노력이 문화 교육에 반영되었다. 둘째, 문화 교육의 목표가 문화를 개념적으로 이해하거나 우리 문화를 내면화(문화화)하는 것에 그치지 않고 다양한 사회 문제와 공공 쟁점의 원인과 해결 방안을 구안하기 위한 프레임으로 활용하는 것으로 나아가고 있다. 셋째, 문화 교육을 통해 우리의 전통 문화나 국가 이데올로기를 주입하는 것이 아니라 다문화 사회에서 필요로 하는 다문화주의적 시민성을 양성하고자 한다. 특히 동화주의와 다문화주의를 넘어 문화민주주의라는 개념이 등장하면서 다문화주의적 문화 교육이 더욱 강조되고 있다. 이러한 점에서 이 시기의 문화 교육은 ‘문화에 대한 교육’ 자체를 도구화하는 경향이 있다. 즉 문화

자체에 대한 이해에 강조점이 있는 것이 아니라 ‘문화에 대한 교육’은 ‘문화를 통한 교육’, ‘문화를 위한 교육’의 예비적 교수 내용으로서의 역할을 하는 것이다. 이는 앞서 지적하였던 것처럼 2007 개정 교육과정 이후 문화인류학적 지식 내용의 강조, 체질인류학과 고고학적 요소의 삭제, 민족과 전통문화에 대한 내용의 감소, 다문화 사회에서의 세계시민성과 문화적 정체성 간의 조화 강조, 그리고 현대 사회 문제의 원인과 해결 방안으로 문화적인 측면을 강조하였다는 점 등을 통해 유추할 수 있다.

VI. 논의 및 결론

본 연구는 교수요목 시기에서 현재(2015 교육과정)까지 문화 교육이 어떻게 변천되어 왔는지를 분석하여 그 특성을 파악하고, 앞으로 문화 교육이 나아가야 할 방향에 대한 시사를 얻기 위해 진행하였다.

지금까지의 분석을 통해 문화 교육의 내용 변천을 특정한 교육 사조나 이론, 혹은 관점으로 구분하는 것은 매우 어렵다는 점을 확인하였다. 왜냐하면, 교육과정이나 교육실천 양상은 특정한 준거를 가지고 시대별로 명확히 구분할 수 있는 것이 아니며, 특정한 시기의 문화 교육이 한가지의 특성만을 가지고 있는 것도 아니기 때문이다. 그럼에서 불구하고 특정 시기의 교육과정이 가지고 있는 대략적인 특성을 분석하여 분류·구분하고자 하는 것은 그 시대의 교육양상에 대한 이해를 통해 당시의 교육 실천을 반성적으로 성찰하고 이를 발전의 토대로 삼기 위해서이다.

지금까지의 논의를 바탕으로 연구자는 우리나라 문화 교육의 큰 흐름을 윤리·철학의 시대에서 인류학적 학문 체계와 국가주의 이데올로기의 혼재 시대로, ‘국민 양성’에서 ‘시민 양성’ 교육으로의 전환 시대로, 그리고 세계 시민 양성을 위한 문화 교육 시기로 변천되어 왔음을 서술하였다. 하지만 어떤 특정 시기의 문화 교육의 특성을 어느 한가지로만 명확히 정형화하기 어렵다는 점 또는 발견할 수 있다.

한편, 사회과에서의 문화 교육의 내용, 목표, 방법 등은 사회과 교육과정의 시대별 특징과 맥락을 같이 하고 있음을 알 수 있다. 이는 본 연구의 대상이 사회과 교육의 맥락 속에서 이루어진 문화 교육이었기 때문이다. 그런데 사회과 교육과 관련하여 지금까지 받았던 비판 중 가장 큰 것 중에 하나는 사회과 교육이 정치권력의 정당화에 봉사하였다는 점이다. 사회과에서 이루어진 문화 교육도 이러한 비판에서 자유로울 수 없다. 즉 문화 교육도 정치권력과 국가의 이데올로기의 정당화에 봉사하였다는 비판으로부터 자유로울 수 없다는 것이다. 이러한 문제의 재발을 막기 위해서는 문화 교육의 본질적인 목표가 무엇이며, 어떤 내용 요소로 구성할 것인지에 대한 학문적·가치론적 검토가 있어야 할 것이다. 이와 함께 문화 교육이 국가 이데올로기를 주입하는 것으로 나아가지 않도록 하기 위한 교육실천가와 이론가들의 지속적인 노력이 필요하다.

최근 문화 교육의 방향이 문화와 관련된 지식 교육을 지양하고 문제해결력과 비판적 사고

력과 같은 핵심역량을 강화하기 위한 것으로 전환되고 있다는 점은 매우 고무적인 현상이다. 하지만, 핵심역량 자체에 대한 합의가 아직 미진한 편이며, 사회과에서 키우고자하는 핵심 역량을 문화 교육에서는 어떻게 수용하고, 이를 키우기 위해서는 어떠한 전략과 방안이 있어야 하는지에 대해서는 논의가 거의 이루어지지 않고 있다. 따라서 이에 대한 논의가 지속적으로 이루어져야 할 것이다. 이와 함께, 문화 교육에서 성취하고자 하는 목표가 학교급별, 과목별로 명확히 제시되어야 할 필요가 있다. 즉 성취기준을 초, 중, 고등학교 별로 체계적으로 정리하기 위한 노력이 이루어져야 하며, 문화 교육에서 다루는 개념들 간의 위계적 구조화를 위한 연구가 보다 심도 있게 이루어져야 할 것이다. 무엇보다 문화 교육이 교육의 논리가 아닌 교육의 적인 논리에 의해 좌우되지 않도록 하기 위한 노력이 필요하다고 하겠다.

참고문헌

- 강대현(2015), 한국 사회과 교육과정의 변천과 양상-교수요목기에서 2009 개정 교육과정까지-, **사회과교육**, 54(1), 63-89.
- 강우철(1977), 한국 사회과 교육의 30년, **사회과교육연구**, 10, 4-7.
- 교육부(1995), **고등학교 사회과 교육과정 해설**, 교육부.
- 교육부(2015), **사회과 교육과정**, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7], 교육부.
- 교육인적자원부(2001), **사회과 교육과정 해설**, 교육인적자원부.
- 권오정 외(1992), **제6차 사회과 교육과정 개발연구**, 교육과정 연구보고서, 한국교원대학교 제 6차 교육과정(사회과) 개발 연구 위원회.
- 권오정 · 김영석(2006), **사회과 교육학의 구조와 쟁점**, 서울: 교육과학사.
- 김명정(2012), 사회과 교육과정에 나타난 시민교육 목표와 내용의 변천-고등학교 일반사회 영역을 중심으로-, **시민교육연구**, 44(2), 1-28.
- 김병무(1991), 중등학교 사회문화 교육에 관한 고찰, **사회와 교육**, 제15집.
- 김영순 · 김정은(2004), 7차 사회·문화 교과서의 문화교육 내용 분석, **중등교육연구**, 52(2), 243-253.
- 김용만(1987), 한국 사회과교육의 변천과 전망, **사회과교육**, 20, 61-93.
- 김용태(1988), 고등학교 사회과 교육과정의 변천 과제, **시민교육연구**, 27(1), 51-73.
- 박영옥(2007), 사회·문화 교과서에 나타난 문화영역 내용 분석-제5, 6, 7차 교과서를 중심으로 -, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 송대영(1983), 신교육과정 사회과의 사회학, 문화 인류학 내용의 특성, **사회과교육**, 16, 57-62.
- 박은숙(1995), 사회과 문화교육의 내용 분석에 관한 연구, 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 유종열(2009), 사회과 교육과정에서의 문화 교육 내용 분석: 2009 개정 사회과 과정 분석을 중심으로, **사회과교육연구**, 16(4), 1-15.

- 장원순(2008), 초등사회과 '일반사회'영역의 개정 특징과 운용방향, *사회과교육*, 47(1), 55-76.
- 전숙자(1989), 사회과 사회문화 교육론, *사회과교육*, 22, 205-221.
- 이태근(1977), 중·고등학교 공민교육 내용의 변천, *사회과교육*, 10, 57-67.
- 이혁규(2009), 사회과교육의 기원 및 시기 구분 문제에 대한 고찰, *시민교육연구*, 41(4), 129-152.
- 정재훈(2007), 사회과 문화교육의 방법론으로서 미디어 리터러시, 한국교원대 대학원 석사학위 논문.
- 조용환·윤여각·이혁규(2012), *문화와 교육*, 한국통신대학교출판부.
- 최병모·박길자(2004), 사회과교육에서 미디어를 통한 문화교육의 방향 모색, *시민교육연구*, 36(1), 261-280.
- 최용규(2005), 초등 사회과교육 60년: 변천과 전망, *사회과교육연구*, 12(1), 229-256.
- 최현섭(1992), 사회교육에서의 사회문화교육, *사회교육연구*, 초은 윤용탁 교수 회갑기념논총.
- 한상복·이문웅·김광익(2011), *문화인류학*, 서울대학교출판부.
- 한혜정 외(2015), **2015 개정 교육과정 총론 해설서(중, 고등학교) 개발 연구**(연구보고 CRC 2015-28), 한국교육과정평가원.
- 황갑진(2008), 고등학교 사회문화 교육과정의 비판적 고찰, *사회과교육연구*, 15(4), 97-121.
- Banks, J. A(1990), *Teaching Strategies for the Social Studies*, 최병모 외 공역 (1993), *사회과 교수법과 교재연구*, 교육과학사.
- Engle, S, H & Ochoa, A, S(1988), *Education for Democratic Citizenship*, 정세구 역(1989), *민주 시민 교육론*, 서울: 교육과학사.
- NCSS(1994), *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*, National Center for the Social Studies: NW, USA, <http://www.ncss.org/standards/>
- Task Force on Social Studies Teacher Education Standard(1997), *National Standards for Social Studies Teacher*, Washington, D.C. NCSS.

한국 초등 사회 교과서 구성 체제 분석

김 세 훈

평택도곡초등학교

I. 서론

광복 이후, 한국적 민주주의를 실현하고 일제의 식민지 교육에서 벗어나기 위한 중핵교과로 도입된 초등 사회과는 어느덧 70년의 역사를 거치며 오늘날에 이르고 있다. 그동안 초등 사회과는 미국식 문화 제국주의를 주입하는 도구교과로 비판받기도 하고, 정치 이데올로기를 주입한다는 관점도 있었지만, 초등 사회과의 본질을 바로 세우고자하는 내재적 노력과 그 성과로 시민성 함양을 궁극적 목표로 하는 교과, 통합적인 내용구성이 특징을 이루는 교과로 정체성을 확립하였다(최용규, 2005, 230).

이러한 초등 사회과를 학교 현장에서 수업을 통해 실현하는 자료인 교과서 역시 교수요목기 이후 9번의 개정을 거치면서 변천해왔다. 교과서를 개발할 때마다 연구진과 집필진은 치열한 토론과 반성적 성찰을 통해 교과서를 개발하였고, 현재의 교과서는 이러한 반성과 성찰의 결과이다. 그러나 교과서 개발에 참여한 수많은 연구자들과 교사들의 반성과 성찰에도 불구하고 현재의 교과서는 교과서를 이해하고 사용하는 이들에게 긍정적인 평가를 받지 못하고 있는 현실이다(이동원 외, 2015, 1).

초등 사회 교과서가 좋은 사회과 수업 실천 이야기를 담아내고, 초등 사회과의 정체성을 구현하며 미래 지향적인 발전을 위해서는 그동안 개발되었던 교과서를 되돌아보는 것이 중요하다. 과거를 되돌아보는 것은 교과서 개발의 현재 위치를 정확히 파악하고 발전적인 방향으로 나아가는 발판을 마련할 수 있기 때문이다. 만약 교과서 개발의 현재 위치를 정확히 파악하지 않거나 과거 교과서의 단점을 반성하지 않는다면 우리가 기대하는 좋은 교과서의 탄생은 있을 수 없을 것이다.

그동안 초등학교 사회 교과서와 관련된 연구는 꾸준히 진행되어 왔다. 구체적으로 살펴보면 초등 사회 교과서 내용분석 연구(박승규, 2002; 박용조, 2005; 김종수·남상준, 2006; 전희욱, 2006; 박상준, 2010; 이정주·성열관, 2011; 박윤정, 2012; 이준혁, 2012; 김신희·이우영, 2014; 김정인, 2014; 정선주, 2014; 옥일남, 2016)는 정치, 경제, 역사, 지리, 환경, 세계시민, 인권, 법, 다문화 등 다양한 영역의 내용분석이 꾸준히 연구되고 있음을 알 수 있지만 구성체제와 관련된 연구는 매우 부족한 상황이다. 구성체제와 관련된 연구만 한정하여 살펴보면 외국 초등 사회 교과서 구성체제 분석을 중심으로 연구(이종일·정호범·고영호, 2004; 하경수, 2006; 곽한영·이정우, 2007; 김재춘·박소영, 2007; 김현애, 2013; 홍미화, 2014; 김세훈·이동원, 2016)가 이루어지고 있고 한국 초등 사회 교과서를 대상으로 하는 구성체제 분석 연구(權夷周, 1992; 최용규, 2000; 박소영·김대현, 2008; 김지원·원효현, 2012)는 매우 미비한 실정이다. 또한 한국 초등 사회 교과서를 대상으로 하는 연구도 특정 시기의 교과서만을 대상으로 분석하고 있음을 알 수 있었다.

이러한 문제의식과 선행연구 검토를 토대로 본 연구는 교수요목기부터 현재까지의 초등학교 3학년-6학년 사회 교과서의 중단적 계보 탐색을 통해 구성의 특징을 밝히고 향후 과제를 제시하고자 한다.

II. 연구 대상 및 방법

본 연구를 진행하기 위해 분석의 대상 교과서는 교수요목기부터 2009개정 교육과정까지의 초등학교 3, 4, 5, 6학년 사회 교과서로 총 80권이다.

교과서 분석에 관한 선행연구들의 분석기준(김재춘 외, 2005; 김재춘·박소영, 2007; 이동원 외, 2015)을 살펴보면, 연구 내용에 따라서 분석기준이 조금씩 다르게 설정되어 있지만 크게 외형체제와 내용구성체제로 나누고 내용구성체제를 세분화 하여 단원 조직 방식, 단원 구성 논리, 본문 서술 방식, 질문 방식, 보조 자료 등으로 구체화하고 있음을 알 수 있었다.

본 연구는 내용분석이 아닌 교과서 구성체제에 초점을 맞추어 진행을 하였다. 따라서 선행연구의 분석기준을 기반으로 본 연구의 취지에 맞지 않는 항목은 삭제 하고 교과서 구성에 핵심적인 항목이라고 판단되는 것을 중심으로 표 1과 같이 분석 기준을 설정하였다.

표 1. 교과서 구성 체제 분석항목 및 기준

영역	분석 항목	기준
내용조직방식	교과, 단원명 구성(제시) 방식	교과명, 단원명
	내용조직의 구성 요소	단원의 조직도 분석, 사회과 내용 배열방식(환경확대법, 나선형원리), 내용 영역의 통합수준 (분과형, 상관형, 융합형, 중핵형, 활동중심형, 개별학문 중심형, 다학문적 접근, 학제적 접근)
	학습문제(단원, 주제, 제재) 유형	지식이해형, 기능형, 가치형, 태도형, 혼합형
	본문 서술(전개) 방식	문제해결탐구형, 내용제시형(설명형), 내러티브형, 혼합형 등
	활동의 유형	학습내용 확인형, 자료비교분석종합형, 자료조사형, 의사결정형, 문제해결형, 자료 작성형
	단원, 주제, 제재 정리 방식(유형)	사실, 개념 및 원리 확인(발견)형, 학습자 구성 정리형, 수준별 교육 반영 여부(심화보충형), 인지, 기능, 정의적 능력 점검 요소
질문방식 및 기능		학습 맥락의 설정, 학습 내용의 이해, 학습 내용의 확인, 흥미 유발, 사고 확장
부록의 양과 종류		붙임딱지, 카드, 지도, 놀이판, 만들기 자료 등

위와 같은 분석항목과 기준을 토대로 본 연구의 주된 목표인 한국 초등학교 사회 교과서 구성 체제와 관련하여 분석을 하였고 그 특징을 정리하였다.

III. 한국 초등 사회 교과서 구성 체제 분석

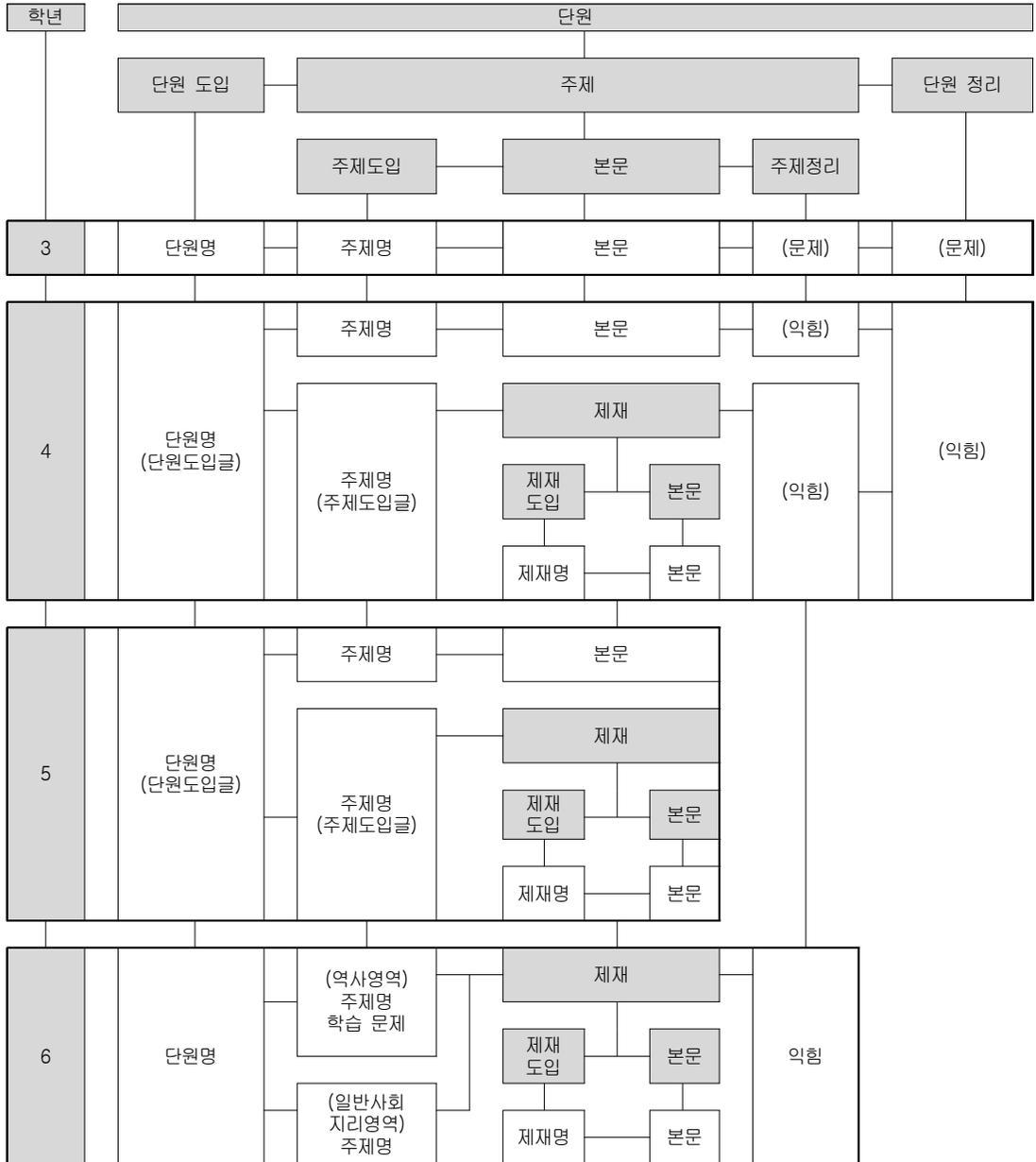
1. 사회 교과서 도입 및 형성기

가. 사회생활 교과서의 도입 : 교수요목기 초등학교 사회생활 교과서

교수요목기 초등학교 사회생활과 교과서는 교과명이 모두 다르다. 교과명이 제시하는 범위에 따라 교과서를 구성하고 있음을 알 수 있다. 교과서 구성을 살펴보면 3학년은 우리 지역의 생활, 4학년은 우리 나라의 생활, 5학년은 다른 나라의 생활을 범위로 일반사회, 지리, 역사를 단원 수준에서 통합하여 구성하고 있다. 또한 3학년부터 5학년까지 환경확대법의 원리에 의해 구성되고 있다. 6학년에서는 역사 영역이 연대기

순으로 1년간 제시되고 있으며 일반사회, 지리 영역은 통합적으로 제시되고 있었다. 이를 통해 교수요목기 사회생활 교과서 통합의 모습은 3학년부터 5학년까지는 교과명을 주제로 융합형 통합의 모습을 보여주고 있고, 6학년은 사회생활교과의 틀은 유지한 채 역사, 지리, 일반사회를 배열하며 상관형 통합의 모습을 보여주고 있지만 사실상 역사는 분과되었다.

교수요목기 3-6학년 단위 구성 체제를 살펴보면 다음과 같다(그림 1).



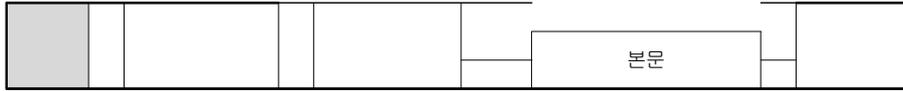


그림 1. 교수요목기 3-6학년 단위 구성 체제

교수요목기 3-6학년 단위 구성 체제는 일관되지 않고 모두 다르다. 3학년 단위 구성 체제에서는 제재가 나타나지 않는다. 정리 부분에서는 주제 정리로 문제가 제시되면 단위 정리가 나타나지 않고, 주제 정리로 문제가 제시되지 않으면 단위 정리로 문제가 제시되고 있다. 4학년 단위 구성 체제에서는 제재가 제시되는 주제와 제재가 제시되지 않는 주제의 단위 구성 체제가 조금 달랐다. 정리 부분에서는 3학년에서와 같이 주제 정리로 익힘이 제시되면 단위 정리가 나타나지 않고, 주제 정리로 익힘이 제시되지 않으면 단위로 익힘이 제시되고 있다. 5학년 단위 구성 체제에서는 4학년 단위 구성 체제와 같지만 정리 부분이 없었다. 6학년 단위 구성 체제는 역사 영역에서 주제명 다음에 주제에서 학습해야 하는 학습 문제가 제시되었다. 그리고 역사 영역의 모든 주제에는 제재가 제시되었다. 일반사회지리영역은 4, 5학년 단위 구성 체제와 같았지만 정리 부분에서 주제 정리로 익힘이 제시되었고 단위 정리는 없었다.

학습 문제는 6학년 역사 영역에서만 나타났다. 주로 본문의 내용을 살펴보고 이해하는 의도로 제시되어 있는 지식이해형이다. 본문 서술 방식은 3학년은 복남이가 주인공이 되어 교과서 전체를 내러티브식으로 서술하고 있고, 4, 5, 6학년 교과서는 설명식으로 서술하고 있다. 주제 혹은 단위 정리는 3학년은 문제를, 4학년은 익힘을 제시하고 있다. 6학년은 주제 정리로 익힘을 제시하고 있으며 단위 정리는 없고, 5학년은 주제 혹은 단위 정리가 나타나지 않는다. 3학년의 문제, 4, 6학년의 익힘은 주제 혹은 단원에서 배운 내용을 확인하는 문제, 활동, 조사하기 등을 통해 주제 혹은 단위 정리를 하고 있다. 질문은 3학년에서는 복남이가 대화를 하는 과정에서 질문이 나타나고, 4, 5, 6학년에서는 본문과 문제, 익힘에서 질문이 제시되는데 4, 5, 6학년에서 제시되는 질문은 학습내용과 관련된 질문을 하고 그 질문에 대한 답을 설명하면서 주의 집중을 시키고, 흥미를 유발하며 학습내용을 적용하는 질문을 통해 사고 확장을 유도하였다. 또한 학습 내용의 이해, 확인 등의 질문도 제시되는 등 다양한 용도로 질문을 사용하고 있다.

나. 통합적 사회생활 교과서의 지향 : 제1차 교육과정기 초등학교 사회생활 교과서

제1차 교육과정기 초등학교 사회생활과 교과서는 교과명이 사회생활로 모두 같다. 교과서 구성을 살펴보면 3학년은 우리 고장과 각 지방의 생활, 4학년은 시·도의 생활과 내력, 5학년은 산업의 발달, 6학년은 우리 나라의 발전과 세계를 중심으로 일반사회, 지리, 역사를 단위 혹은 학년 수준에서 통합하여 구성하고 있다. 또한 3학년부터 6학년까지 환경확대법의 원리에 의해 구성되고 있다. 역사 영역은 연대기순으로 배열하지 않고 주제사, 분야사, 인물사 등을 중심으로 각 주제와 제재에 통합시켜 구성되고 있었다. 이를 통해 제1차 교육과정기 사회생활 교과서 통합의 모습은 3, 4학년은 교과서를 구성하는 주제를 중심으로 융합형 통합의 모습을 나타내고 5, 6학년은 일반사회, 지리, 역사가 사회생활과 틀 안에서 보다 영역 지향적인 모습을 나타내는 상관형 통합의 모습을 나타내고 있다.

제1차 교육과정기 3-6학년 단위 구성 체제를 살펴보면 다음과 같다(그림 2).

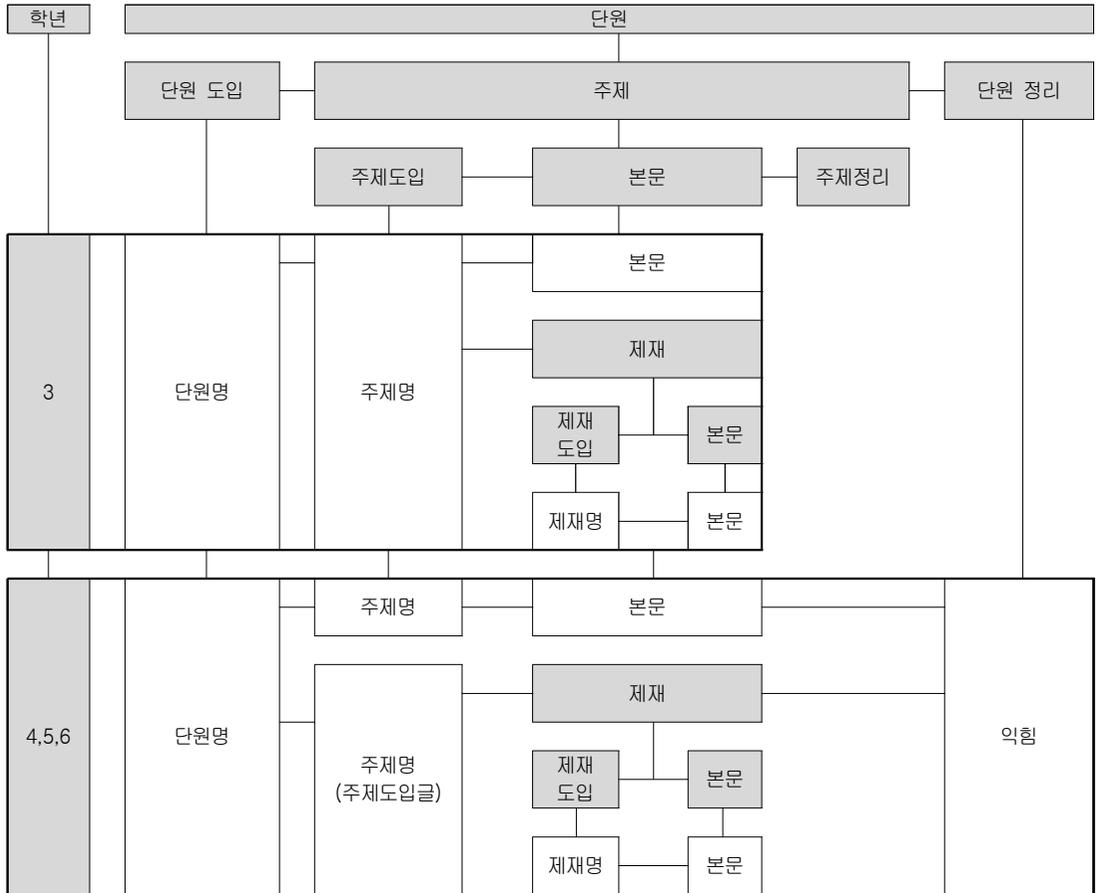


그림 2. 제1차 교육과정기 3~6학년 단위 구성 체제

제1차 교육과정기 사회생활 교과서 3~6학년 단위 구성 체제는 제재가 제시되는 주제와 제재가 제시되지 않는 주제의 단위 구성 체제가 조금 달랐다. 제재가 제시되지 않는 주제는 주제명과 본문으로 구성되었고, 제재가 제시되는 주제는 주제명 다음에 제재명 그리고 본문으로 구성되었다. 4, 5, 6학년의 일부 주제에서는 주제명 다음에 주제도입글이 제시되는 경우도 있었다. 3학년 단위 구성 체제에서는 정리부분이 나타나지 않았고 4, 5, 6학년 단위 구성 체제에서는 주제정리 없이 단위 정리로 익힘이 제시되었다. 그리고 학년이 올라갈수록 제재가 제시되는 주제가 많아졌다.

본문 서술 방식은 등장인물이 대화를 하면서 진행되는 내러티브식과 설명식이 혼재되어 있다. 그리고 학년이 올라갈수록 설명식이 더 많은 비중을 차지하고 있었다. 3학년은 정리부분이 따로 나타나지 않았고, 4, 5, 6학년은 주제정리 없이 단위 정리로 익힘이 제시되었다. 익힘은 단위에서 배운 사실, 개념 및 원리를 확인하는 문제, 활동, 지녀야 하는 태도 점검 등을 통해 단위 정리를 하고 있다. 질문은 본문과 익힘에서 제시되고 있는데 본문에서 제시되는 질문은 등장인물들이 대화를 하면서 학습내용과 관련된 내용을 질문하여 학습 맥락을 설정하고 학습 내용의 이해와 확인을 돕는 역할을 하고 있다. 익힘에서 제시되는 질문은 학습

내용 확인을 위한 질문이다.

다. ‘사회생활에서 사회과로’ 교과명 변경에 따른 초등사회과 성격 재규명 : 제2차 교육과정기 초등학교 사회 교과서

제2차 교육과정기 초등학교 사회과 교과서는 교과명이 사회로 모두 같다. 교과서 구성을 살펴보면 3학년은 우리 고장의 생활, 4학년은 시·도 및 우리 나라의 생활, 5학년은 우리 나라의 산업과 국민 생활과의 관계, 6학년은 우리나라와 세계를 중심으로 일반사회, 지리, 역사를 단원 혹은 학년 수준에서 통합하여 구성하고 있다. 또한 3학년부터 6학년까지 환경확대법의 원리에 의해 구성되고 있다. 역사 영역은 연대기적 구성을 하지 않고, 인물사, 생활사, 고적, 주제사 중심의 구성을 하고 있다. 제2차 교육과정기 초등학교 사회 교과서의 통합의 모습은 3, 4학년은 교과서를 구성하는 주제를 중심으로 융합형 통합의 모습을 나타내고 5, 6학년은 일반사회, 지리, 역사가 사회과 틀 안에서 보다 영역 지향적인 모습을 나타내는 상관형 통합의 모습을 나타내고 있다.

제2차 교육과정기 3-6학년 단원 구성 체제를 살펴보면 다음과 같다(그림 3).

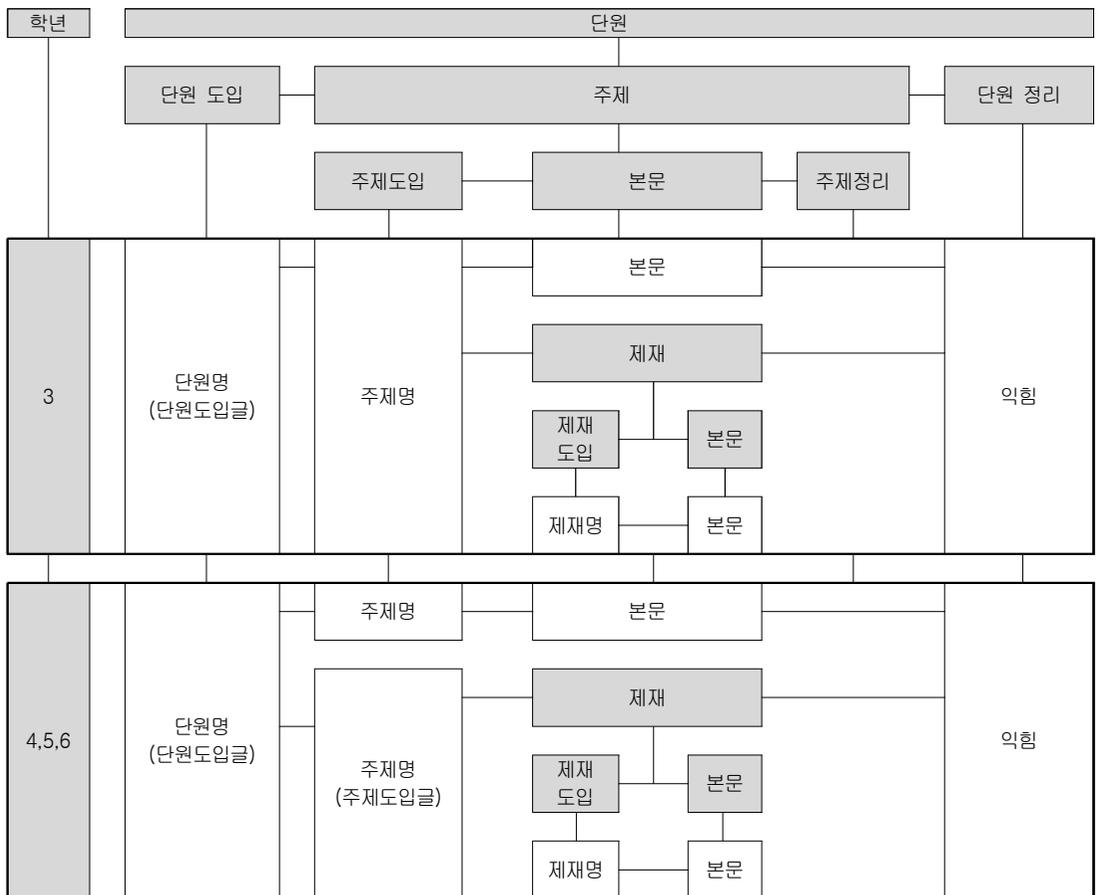


그림 3. 제2차 교육과정기 3-6학년 단원 구성 체제

3학년 단위 구성 체제에서는 단위 도입으로 단위명이 제시되고 단위 도입글은 제시되는 단원이 있고 제시되지 않는 단원도 있었다. 그 후 제재가 제시되지 않는 주제는 주제명과 본문이 제시되고, 제재가 제시되는 주제는 주제명 다음에 제재명 그리고 본문이 제시되었다. 주제정리는 제시되지 않으며 단위 정리로 익힘이 제시되고 있었다. 4, 5, 6학년 단위 구성 체제는 3학년과 거의 유사하였다. 다만 차이가 나는 것은 제재가 제시되는 주제에서 주제명 다음에 주제도입글이 제시되는 주제가 있고, 제시되지 않는 주제가 있었다. 학년이 올라갈수록 제재가 제시되는 주제가 많아졌는데 5, 6학년은 거의 모든 주제에서 제재가 제시되고 있었다.

본문 서술 방식은 3, 4학년 교과서는 영철이네 반 학생들, 효성이네 반 학생들의 내러티브식 서술, 물건을 의인화하여 물건의 시선으로 서술, 설명식 서술이 혼재되어 있다. 5, 6학년 교과서는 설명식으로 서술하고 있다. 주제정리는 나타나지 않고 단위 정리로 익힘이 제시되고 있다. 익힘에서는 배운 내용을 확인하는 문제, 활동, 조사하기 등을 통해 단원을 정리하고 있다. 질문은 3, 4학년에서는 등장인물이 대화하는 과정에서 나타나고, 5, 6학년에서는 단위 정리의 익힘에서 배운 내용을 확인하는 문제의 성격으로 제시되고 있다.

2. 사회·정치·학문적 논리 및 탐구 모형 도입을 통한 교과서 구성기

가. 사회, 국사 교과서로의 이원화 및 탐구 모형 도입 : 제3차 교육과정기 초등학교 사회 교과서

제3차 교육과정기 초등학교 사회 교과서 구성을 살펴보면 3학년은 우리 마을과 고장의 생활, 4학년은 우리 시·도와 우리나라의 생활을 중심으로 일반사회, 지리, 역사를 단위 수준에서 통합하였고 환경확대법의 원리가 적용되었다. 제3차 교육과정기 초등학교 사회 교과서는 5, 6학년에서 국사를 사회 교과 틀 안에서 구성하지 않고 따로 독립시켰다. 따라서 5, 6학년은 사회교과서와 국사교과서로 나누어져 있다. 5학년 국사는 생활과 관련된 주제사 중심으로 구성되어 있으며, 6학년 국사는 국난 극복과 정치사 중심의 연대기순으로 구성되어 있다. 제3차 교육과정기 초등학교 사회 교과서 통합의 모습은 3, 4학년은 교과서를 구성하는 주제를 중심으로 융합형 통합의 모습을 나타내고 5, 6학년 사회교과서는 역사가 빠진 일반사회와 지리 중심의 불안정한 상관형 통합의 모습을 나타내고 있으며, 국사교과서는 분과되었다.

제3차 교육과정기 3-6학년 단위 구성 체제를 살펴보면 다음과 같다(그림 4).

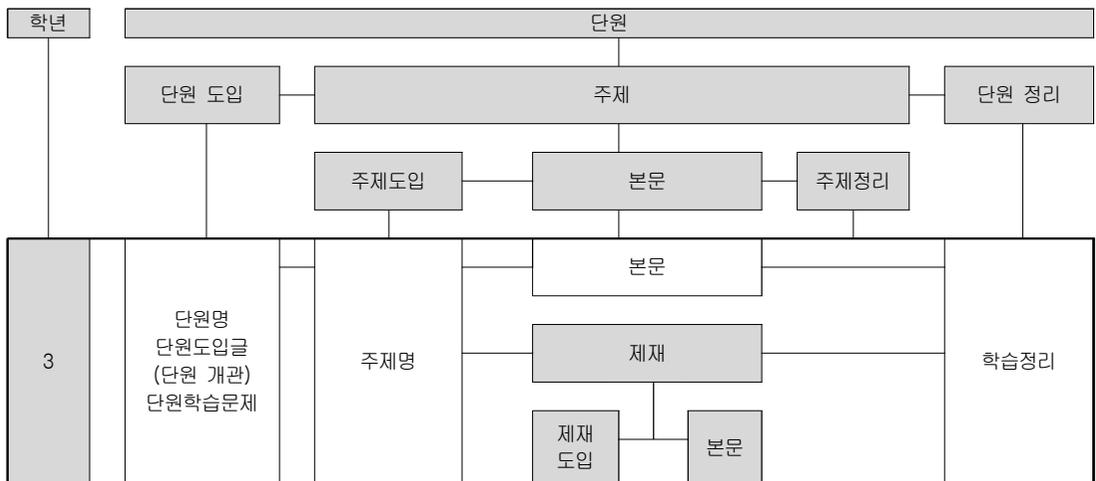




그림 4. 제3차 교육과정기 3-6학년 단위 구성 체제

3학년 단위 구성 체제에서는 단위 도입으로 단위명과 단위 도입글, 단위학습문제가 제시된다. 그리고 제재가 제시되지 않는 주제는 주제명과 본문이 나타나고 제재가 제시되는 주제는 주제명, 제재명 그리고 본문이 제시된다. 주제정리는 제시되지 않으며 단위 정리로 학습정리가 제시되고 있었다. 4, 5, 6학년 단위 구성 체제는 단위학습문제가 제시되지 않고 주제명과 주제도입글 다음에 ‘연구’ 라는 표시로 주제에서 학습할 문제를 제시하고 있다. 그 후 제재는 ‘자료’ 라는 표시로 연구 문제를 해결하기 위한 자료로 제재를 제시하고 있다. 주제정리로 학습내용정리가 제시되고 있었다. 5학년 국사 단위 구성 체제는 4, 5, 6학년 단위 구성 체제와 유사하지만 제재를 제시할 때 ‘자료’ 라는 표시가 없다. 6학년 국사 단위 구성 체제는 단위명과 단위도입글 다음에 ‘연구’ 라는 표시로 단원에서 학습할 문제를 제시하고 있다. 또한 주제정리가 제시되지 않고 단위 정리가 제시되고 있다.

제3차 교육과정기 초등학교 사회, 국사 교과서에는 학습문제가 모두 제시되어 있었다. 3학년 사회 교과서와 6학년 국사 교과서는 단위도입부분에 4-5개의 학습문제를 제시하고 있는데 대부분 지식이해형이고 일부

태도형을 제시하고 있다. 4, 5, 6학년 사회 교과서와 5학년 국사 교과서는 주제도입 부분에서 2-6개의 학습 문제가 지식이해형으로 제시되고 있었다. 본문 서술 방식은 3학년은 순정, 청수, 영식, 창호, 진묵이 등 등장인물의 내러티브식 서술과 설명식 서술이 혼재되어 있다. 4, 5, 6학년은 단원 도입 혹은 주제 도입에서 제시된 학습문제를 제재를 통해 해결하는 문제해결탐구식 교과서를 지향하고 있으며 본문은 설명식으로 서술되어 있다. 3, 4, 5, 6학년 교과서에서 본문에는 활동을 제시하고 있지 않고, 학습문제 및 정리 부분에서 활동을 제시하고 있는데 학습내용 확인과 자료비교분석정리, 자료조사형으로 제시되어 있었다. 정리방식은 3학년 사회 교과서와 6학년 국사 교과서는 주제정리가 없고 단원 정리로 학습정리와 정리를 제시하고 있다. 4, 5, 6학년 사회 교과서와 5학년 국사 교과서는 주제정리로 학습내용정리와 정리를 제시하고 있다. 정리는 모두 주제 혹은 단원에서 배운 내용 중 핵심적인 내용을 요약, 비교, 정리해 주고 있었다. 질문과 부록은 제시되지 않았다.

나. 역사영역을 다시 사회교과서로 통합하여 단권화 및 구성체제의 안정화 : 제4차 교육과정기 초등학교 사회 교과서

제4차 교육과정기 초등학교 사회 교과서 구성을 살펴보면 3학년은 우리 마을과 고장의 생활, 4학년은 우리 시·도와 우리나라의 생활을 중심으로 일반사회, 지리, 역사를 단원 수준에서 통합하였고 환경확대법의 원리가 적용되었다. 제4차 교육과정기 초등학교 사회 교과서는 5, 6학년에서 역사영역을 다시 사회 교과서의 틀안에 넣어서 구성하였다. 5학년 2학기과 6학년 2학기에 역사를 구성하였는데 5학년 2학기 역사영역은 주제사를 중심으로 구성되어 있고, 6학년 2학기 역사영역은 각 시대를 대표하는 정치적인 사건, 인물, 예술품, 중심지역, 생활모습 등을 중심으로 연대기순으로 배열하여 구성하고 있었다. 제4차 교육과정기 초등학교 사회 교과서 통합의 모습은 3, 4학년은 교과서를 구성하는 주제를 중심으로 융합형 통합의 모습을 나타내고 5, 6학년 사회교과서는 사회 교과서의 틀안에 역사, 지리, 일반사회를 배열하여 상관형 통합의 모습을 보이고 있으나 역사, 지리, 일반사회의 영역이 명확하여 사실상 분과형이다.

제4차 교육과정기 3-6학년 단원 구성 체제를 살펴보면 다음과 같다(그림 5).

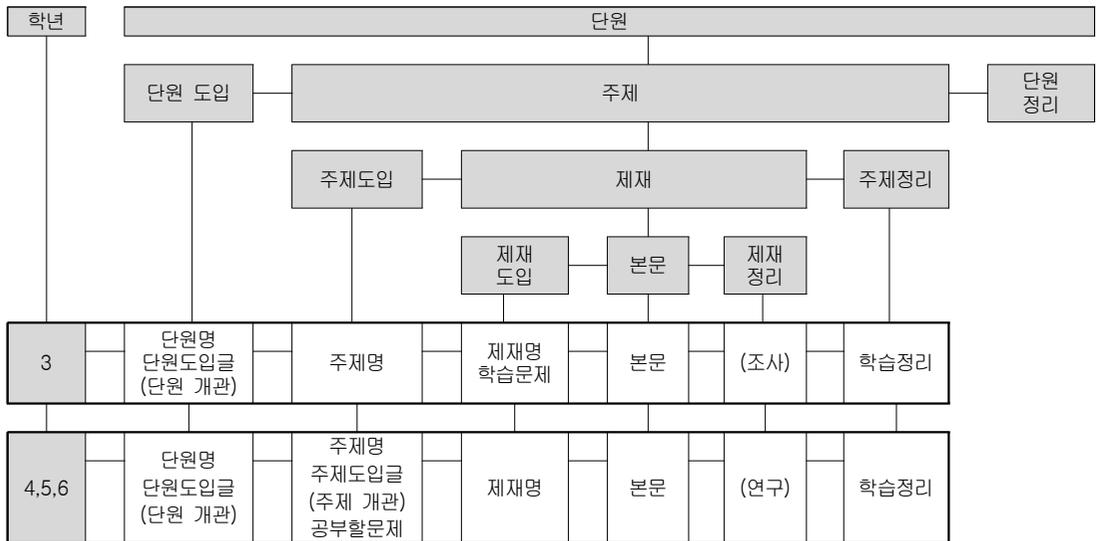


그림 5. 제4차 교육과정기 3-6학년 단원 구성 체제

3학년 단원 구성 체제에서는 단원 도입으로 단원명과 단원도입글이 제시된다. 그리고 주제명과 제재도입으로 제재명과 학습문제가 제시되고 본문이 제시되며 제재정리로 조사가 제시된다. 제재정리가 제시되지 않는 제재도 있었다. 마지막으로 주제정리로 학습정리가 제시되었다. 4, 5, 6학년 단원 구성 체제는 단원 도입으로 단원명과 단원도입글이 제시되고 주제 도입으로 주제명과 주제도입글 그리고 공부할 문제가 제시되었다. 제재명과 본문이 제시되고 제재정리로 연구가 제시되는데 연구가 제시되지 않는 제재도 있었다. 주제정리로 학습정리가 제시되고 있다.

제4차 교육과정기 초등학교 사회 교과서에는 학습문제가 모두 제시되어 있었다. 3학년 사회 교과서에는 제재명 다음에 제재 학습 문제가 제시되는데 제재에서 공부해야 할 문제에 대해서 질문을 던지고 그 다음에 지식이해형의 학습문제를 제시하고 있다. 질문을 던지지 않고 학습문제를 제시하는 경우도 있었다. 4, 5, 6학년 사회 교과서에는 제재에서 학습 문제를 제시하지 않고 주제도입글 다음에 주제에서 공부할 문제를 한꺼번에 제시하고 있다. 공부할 문제는 각 제재에서 공부할 문제에 대한 질문을 던지고 각 질문 다음에 지식이해형, 조사탐구형 등의 공부할 문제를 제시하고 있었다. 본문 서술 방식은 3학년은 본문에 등장하는 인물을 관찰하면서 내러티브식으로 서술하고 있다. 4, 5, 6학년 본문은 설명식으로 서술되어 있다. 3, 4, 5, 6학년 교과서에서 본문에는 활동을 제시하고 있지 않고, 제재정리와 주제정리 부분에서 활동을 제시하고 있는데 학습내용 확인과 자료비교분석정리, 자료조사형, 토의 등으로 제시되어 있었다. 정리방식은 3, 4, 5, 6학년에서 제재정리로 조사와 연구를 제시하고 있다. 제재정리가 제시되지 않는 제재도 있었다. 조사와 연구는 학습내용을 확인하고 학습내용을 다른 영역으로 적용하며 배운 내용을 토대로 조사탐구하기 등의 문제를 제시하고 있다. 주제정리로는 학습정리를 제시하고 있다. 학습정리는 주제에서 배운 내용을 요약정리하고 있다. 질문은 3학년의 제재 학습 문제, 4, 5, 6학년의 공부할 문제와 제재정리의 조사, 연구에서 제시되는데 제재 학습 문제와 공부할 문제에서 제시되는 질문은 학습 맥락을 설정하고 학습 전 흥미를 유발하고 사고를 확장하는 기능을 갖는다. 제재정리에서 제시되는 질문은 학습내용을 확인하고 자료조사탐구, 자료비교분석정리 등을 위한 질문이다.

다. 지역화 교과서의 도입 : 제5차 교육과정기 초등학교 사회 교과서

제5차 교육과정기 초등학교 사회 교과서 구성을 살펴보면 3학년은 우리 고장, 4학년은 우리 시·도를 중심으로 일반사회, 지리, 역사를 단원 수준에서 통합하였고 환경확대법의 원리가 적용되었다. 제5차 교육과정기 초등학교 사회 교과서는 4학년 1학기를 지역화 교과서로 구성하여 자신이 살고 있는 시·도를 다루는 교과서로 학습하도록 되어있다. 4, 5, 6학년에 배열된 역사영역은 연대기적 구성을 하지 않고, 인물사, 주제사 중심으로 구성하고 있다. 인물은 영웅, 정치지도자를 중심으로 국난극복에 초점을 맞추어 서술하고 있다. 제5차 교육과정기 초등학교 사회 교과서의 통합의 모습은 3, 4학년은 교과서를 구성하는 주제를 중심으로 융합형 통합의 모습을 나타내고 5, 6학년 사회교과서는 교과와 틀안에서 역사, 지리, 일반사회를 적절히 통합하여 배열하는 상관형 통합의 모습을 보이고 있다.

제5차 교육과정기 3-6학년 단원 구성 체제를 살펴보면 다음과 같다(그림 6).

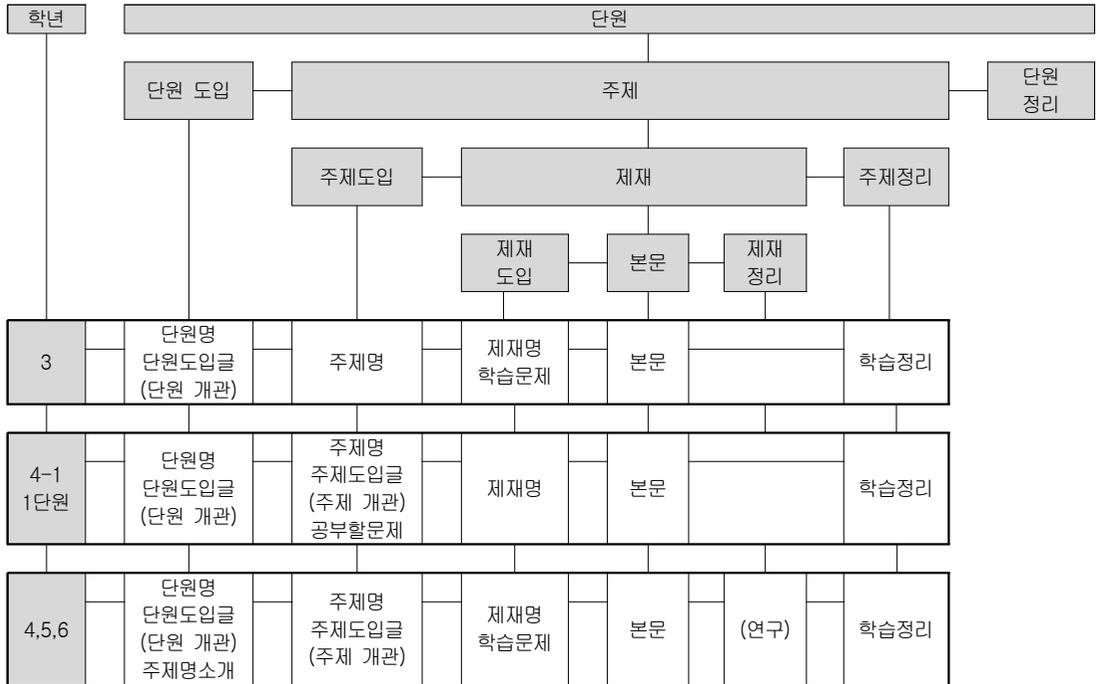


그림 6. 제5차 교육과정기 3~6학년 단위 구성 체제

3학년 단위 구성 체제에서는 단위 도입으로 단위명과 단위도입글이 제시된다. 그리고 주제명과 제재도입으로 제재명, 학습문제가 제시되고 본문이 제시되며 제재정리는 제시되지 않고 주제정리로 학습정리가 제시되었다. 4학년 사회 교과서는 1학기 1단원만 단위 구성 체제가 달랐다. 1학기 1단원은 지역화 단원으로 공부할 문제가 주제도입글 다음에 제시되고 있고, 제재정리 없이 주제정리가 제시되고 있었다. 그리고 지리, 역사, 일반사회가 단위수준에서 통합되어 제시되고 있다. 4, 5, 6학년 단위 구성 체제는 단위 도입으로 단위명과 단위도입글이 제시되고 주제명이 소개되었다. 그리고 주제 도입으로 주제명과 주제도입글이 제시되었다. 제재도입으로 제재명과 학습문제, 본문이 제시되고 제재정리로 연구가 제시되는데 연구가 제시되지 않는 제제도 있었다. 주제정리로 학습정리가 제시되고 있다.

제5차 교육과정기 초등학교 사회 교과서에는 학습문제가 4학년 1학기 1단원은 주제에서 공부할 문제를 제시하고 있고, 나머지 3, 4, 5, 6학년은 모두 제재에서 학습 문제를 제시하고 있었다. 4학년 1학기 1단원에서는 주제에서 공부할 문제를 한꺼번에 제시하고 있는데 각 제재에서 공부할 문제에 대한 질문을 던지고 각 질문 다음에 지식이해형, 조사탐구형 등의 공부할 문제를 제시하고 있었다. 3, 4, 5, 6학년 사회 교과서에는 제재명 다음에 제재 학습 문제가 제시되는데 3학년에서는 제재에서 공부해야 할 문제에 대해서 질문을 던지고 그 다음에 지식이해형의 학습문제를 제시하고 있다. 질문을 던지지 않고 학습문제를 제시하는 경우도 있었다. 4, 5, 6학년은 질문 없이 지식이해형의 제재 학습 문제를 제시하고 있다. 본문 서술 방식은 3학년은 내러티브식으로 서술하고 있다. 4, 5, 6학년 본문은 설명식으로 서술되어 있다. 3, 4, 5, 6학년 교과서에서 본문에는 활동을 제시하고 있지 않고, 3학년은 주제정리부분에서 4, 5, 6학년은 제재정리부분에서

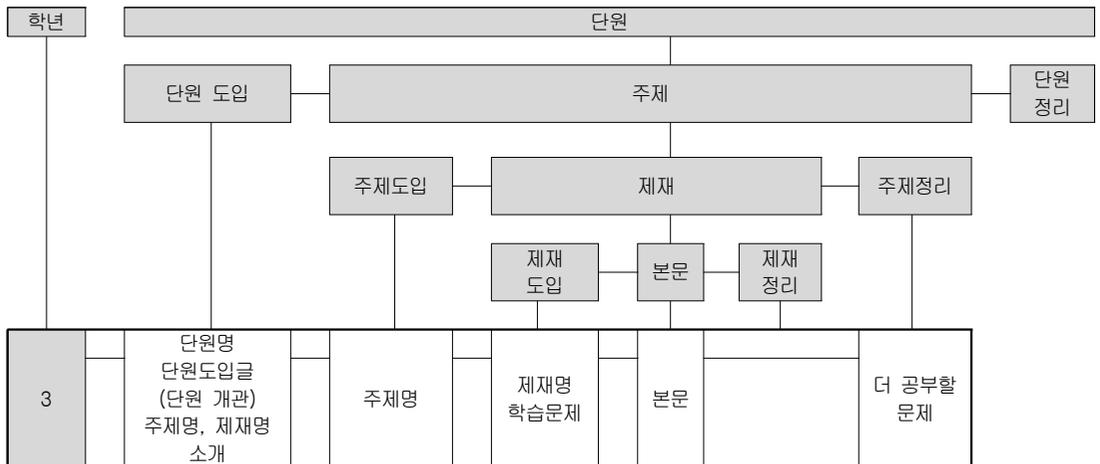
활동을 제시하고 있는데 학습내용 확인과 요약정리, 자료비교분석정리, 자료조사형 등으로 제시되어 있었다. 정리방식은 3학년과 4학년 1학기 1단원은 제재정리 없이 주제정리가 제시되고 있다. 3학년 주제정리는 간단한 활동을 통해 배운 내용을 정리, 확인하도록 하고 있으며 4학년 1학기 1단원은 배운 내용을 요약 정리해주고 있다. 4, 5, 6학년에서는 제재정리와 주제정리가 제시되는데 제재정리가 제시되지 않는 주제도 있었다. 4, 5, 6학년의 제재정리는 학습내용을 확인하고 학습내용을 다른 영역으로 적용하며 배운 내용을 토대로 조사하기, 토의하기 등의 문제를 제시하고 있다. 주제정리로는 학습정리를 제시하고 있다. 학습정리는 주제에서 배운 내용을 요약정리하고 있다. 질문은 3학년에서 제재 학습 문제와 본문 중간 중간에 질문이 제시된다. 제재 학습 문제에서 제시되는 질문은 제재에서 공부할 문제에 대해서 주의를 집중시키고 흥미를 유발시키는 기능이 있다. 본문 중간 중간에 제시되는 질문은 학습 안내의 기능을 하고 있다. 3학년 교과서 본문에서는 본문 중간 중간에 질문을 하고 그 질문에 대한 답을 찾기 위한 자료 혹은 답변 성격의 본문 혹은 삽화가 제시되고 있다. 본문 중간에 제시되는 질문은 제재명 다음에 제시되는 학습 문제에 대한 세부 질문 혹은 세부 학습 안내로 수업을 안내하고 학습 문제를 해결하기 위한 안내를 한다. 4학년 1학기 1단원 공부할 문제에서 질문이 제시되는데 이는 각 제재에서 공부할 문제에 대한 질문을 던지고 있다.

3. 사회 교과 교육 논리 및 학습자와 사회 수업 중심 교과서 구성기

가. 학습자 중심 교과서 구성의 시도 및 변화 : 제6차 교육과정기 초등학교 사회 교과서

제6차 교육과정기 초등학교 사회 교과서 구성을 살펴보면 3학년은 우리 고장, 4학년은 우리 시·도를 중심으로 일반사회, 지리, 역사를 단원 수준에서 통합하였고 환경확대법의 원리가 적용되었다. 5학년 2학기과 6학년 1학기는 역사영역이 배열되어 있는데 연대기적 구성을 하지 않고, 인물사, 주제사를 중심으로 구성되어 있으며 5학년 2학기는 도읍지를 중심으로 역연대기적 서술을 하고 있다. 인물은 건국시조, 전쟁영웅, 과학기술에 큰 업적을 세운 인물을 중심으로 서술하고 있었다. 제6차 교육과정기 초등학교 사회 교과서의 통합의 모습은 3, 4학년은 교과서를 구성하는 주제를 중심으로 융합형 통합의 모습을 나타내고 5, 6학년 사회교과서는 교과서의 틀안에서 역사, 지리, 일반사회를 적절히 통합하여 배열하는 상관형 통합의 모습을 보이고 있다.

제6차 교육과정기 3-6학년 단원 구성 체제를 살펴보면 다음과 같다(그림 7).



4	단원명 단원도입글 (단원 개관) 각 주제별 공부할 문제 혹은 핵심질문	주제명	제재명 학습문제	본문	더 공부해 보기
5.6	단원명 단원도입글 (단원 개관) 주제명소개	주제명	제재명 학습문제	본문	더 공부해 보기

그림 7. 제6차 교육과정기 3~6학년 단원 구성 체제

3~6학년 단원 구성 체제에서 단원도입글 다음에 3학년은 주제명과 제재명이 제시되고, 4학년은 각 주제에서 공부할 문제 혹은 핵심 질문이 제시되며 5, 6학년은 주제명이 제시되고 있다. 그 외에는 3~6학년 단원 구성 체제가 동일하였다. 단원 도입으로 단원명과 단원도입글이 제시된다. 그리고 주제명과 제재도입으로 제재명, 학습문제가 제시되고 본문이 제시되며 제재정리는 제시되지 않고 주제정리로 3학년은 더 공부할 문제, 4~6학년은 더 공부해 보기가 제시되고 있다.

제6차 교육과정기 초등학교 사회 교과서에는 학습문제가 3~6학년 모두 제재에서 학습 문제를 제시하고 있었다. 지식이해형, 기능형, 혼합형 등의 제재 학습 문제를 제재명 다음에 제시하고 있었다. 본문 서술 방식은 3학년은 내러티브식으로 서술하고 있다. 4, 5, 6학년 본문은 설명식으로 서술되어 있다. 제6차 교육과정기 초등학교 사회 교과서는 본문이 글로만 이루어지지 않고, 중간 중간에 역할극, 이야기, 말풍선, 만화, 가상 인터뷰 등 다양한 장치들이 등장하여 교수학습을 보다 흥미있게 이끌어 갈 수 있도록 하였다. 3, 4, 5, 6학년 교과서에서 본문에는 빈칸 채우기 등으로 본문 내용을 간단히 정리할 수 있는 활동과 사회과 탐구와 사회과 부도에서 할 수 있는 활동이 제시되어 있다. 활동은 주로 주제정리부분에서 활동을 제시하고 있는데 학습내용 확인과 요약정리, 자료비교분석정리, 자료조사형 등으로 제시되어 있었다. 정리방식은 3~6학년 모두 제재정리 없이 주제정리가 제시되고 있다. 주제정리는 주로 배운 내용을 토대로 다양한 사례를 조사하기, 배운 내용 요약 정리하기, 학습내용을 관련되는 다른 영역으로 적용하기, 배운 내용을 토대로 상상하기 등의 활동을 통해 정리를 하고 있다. 질문은 3~6학년 모두 본문 중간 중간에 질문이 제시되고 그 질문에 대한 답을 찾기 위한 자료 혹은 답변 성격의 삽화가 제시되고 있다. 본문 중간에 제시되는 질문은 제재명 다음에 제시되는 학습 문제에 대한 세부 질문 혹은 세부 학습 안내로 수업을 안내하고 학습 문제를 해결하기 위한 안내를 한다.

나. 학습자의 흥미를 고려하고 수준별 학습의 도입 : 제7차 교육과정기 초등학교 사회 교과서

제7차 교육과정기 초등학교 사회 교과서 구성을 살펴보면 3학년은 우리 고장, 4학년은 우리 시·도, 5학년은 우리나라, 6학년은 세계를 범위로 일반사회, 지리, 역사를 단원 수준에서 통합하여 제시하고 있고 환경확대법을 적용하고 있다. 6학년 1학기는 역사영역이 배열되어 있는데 연대기적 구성을 하고 있다. 제7차

교육과정기 초등학교 사회 교과서 통합의 모습은 교과서를 구성하는 주제를 중심으로 융합형 통합의 모습을 나타내지만 6학년 1학기 역사영역의 배열로 인해 상관형 통합의 모습도 보이고 있다.

제7차 교육과정기 3-6학년 단위 구성 체제를 살펴보면 다음과 같다(그림 8).

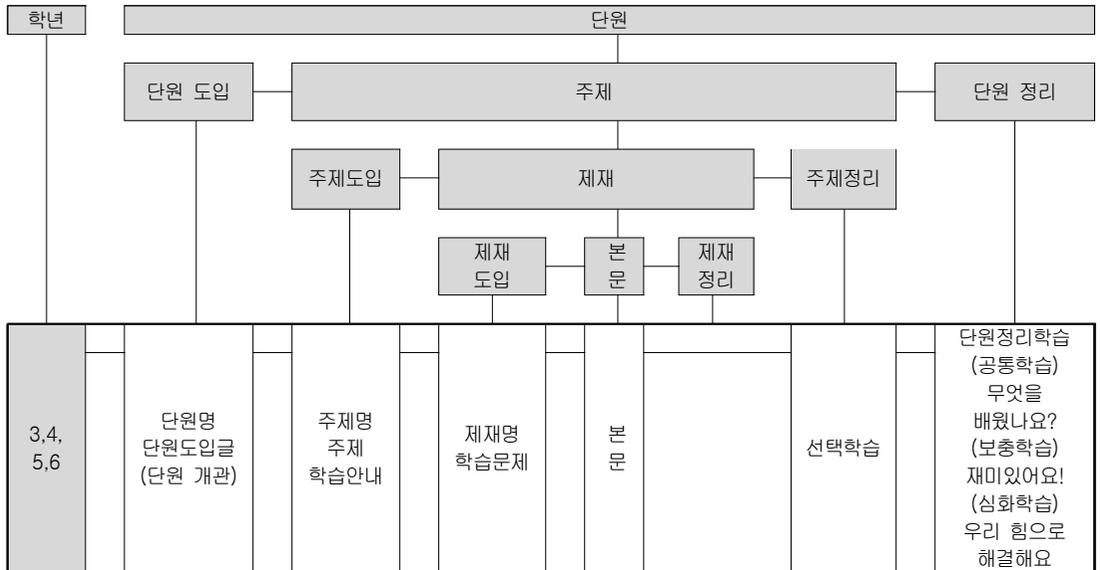


그림 8. 제7차 교육과정기 3-6학년 단위 구성 체제

3학년부터 6학년까지 단위 구성 체제가 모두 동일하다. 단위 도입으로 단위명과 단위도입글이 제시되고 주제 도입으로 주제명과 주제학습안내가 제시되고 있다. 제재도입으로 제재명과 학습문제가 제시되며 본문이 제시되며 제재정리는 제시되지 않는다. 주제정리로 선택학습이 제시되며 단위정리로 단위정리학습이 제시되었다. 주제정리로 제시되는 선택학습은 2-3개의 선택학습 중 학생이 관심이나 흥미에 따라 선택할 수 있도록 구성되어 있고 단위정리로 제시되는 단위정리학습은 모든 학생 스스로 배운 단원을 정리해 보도록 하는 ‘무엇을 배웠나요?’와 학생들의 흥미와 성취 정도를 고려하여 보충학습인 ‘재미있어요!’, 심화학습인 ‘우리 힘으로 해결해요’를 제시하고 있다.

제7차 교육과정기 초등학교 사회 교과서에는 학습문제가 3-6학년 모두 제재에서 학습 문제를 제시하고 있었다. 지식이해형, 기능형, 혼합형 등의 제재 학습 문제를 제재명 다음에 제시하고 있었다. 본문 서술 방식은 3, 4, 5, 6학년은 주로 설명식으로 본문을 서술하면서 부분적으로 사례, 말풍선 등에서 내러티브식이 혼재되어 있다. 제7차 교육과정기 초등학교 사회 교과서는 본문이 글로만 이루어지지 않고, 중간 중간에 역할극, 이야기, 캐릭터, 말풍선, 만화, 가상 인터뷰 등 다양한 장치들이 등장하여 교수학습을 보다 흥미있게 이끌어 갈 수 있도록 하였다. 활동은 조사하기, 발표하기, 말풍선 채우기, 비교하기 등의 활동이 본문에 제시되어 있다. 정리방식은 주제정리와 단위정리가 제시되어 있다. 주제정리는 선택학습으로 2-3개의 선택학습이 제시되고 있다. 2-3개의 선택학습은 사실 개념 확인형, 흥미 확대 활동형, 고차적 사고력 신장 활동형 등으로 구성되고 있다. 단위 정리는 단위정리학습으로 제시되고 있는데 모든 학생들이 학습해야 하는 공통

학습으로 ‘무엇을 배웠나요?’ 는 학습내용을 확인하는 활동을 제시하고 있다. 그리고 보충심화학습인 ‘재미있어요’, ‘우리 힘으로 해결해요.’ 는 학습내용 확인, 자료비교분석종합, 자료조사, 자료작성, 문제해결형 등의 활동을 통해 정리를 하도록 하고 있다. 질문은 3-6학년 모두 학습문제와 본문 중간 중간에 질문이 제시되고 있다. 제재 학습 문제는 질문으로 제시하여 제재에서 공부할 문제를 탐구하도록 안내하고 있고 본문 중간 중간에 제시된 질문은 그 질문에 대한 답을 찾기 위한 자료 혹은 답변 성격의 삽화가 제시되고 있다. 본문 중간에 제시되는 질문은 제재명 다음에 제시되는 학습 문제에 대한 세부 질문 혹은 세부 학습 안내로 수업을 안내하고 학습 문제를 해결하기 위한 안내를 한다.

다. 단원 구성 체제의 다양화 : 2007개정 교육과정기 초등학교 사회 교과서

2007개정 교육과정기 초등학교 사회 교과서 구성을 살펴보면 3학년은 고장 생활, 4학년은 지역 사회의 모습과 사회 생활, 6학년은 국가 생활과 지구촌 시대의 우리를 범위로 일반사회, 지리, 역사를 단원 수준에서 통합하여 구성하고 있다. 또한 탄력적 환경확대법의 적용을 통하여 환경확대법을 융통성 있게 적용하였다. 5학년에는 역사영역이 배열되어 있는데 생활사, 문화사, 인물사를 중심으로 연대기적 구성을 하고 있다. 2007개정 교육과정기 초등학교 사회 교과서의 통합의 모습은 3, 4학년은 교과서를 구성하는 주제를 중심으로 융합형 통합의 모습을 나타내고 5학년은 사실상 국사로 분과되었다. 6학년은 사회 교과 틀안에 역사, 지리, 일반사회를 적절히 통합하여 배열하는 상관형 통합의 모습을 보이고 있다. 2

2007개정 교육과정기 3-6학년 단원 구성 체제를 살펴보면 다음과 같다(그림 9, 그림 10).

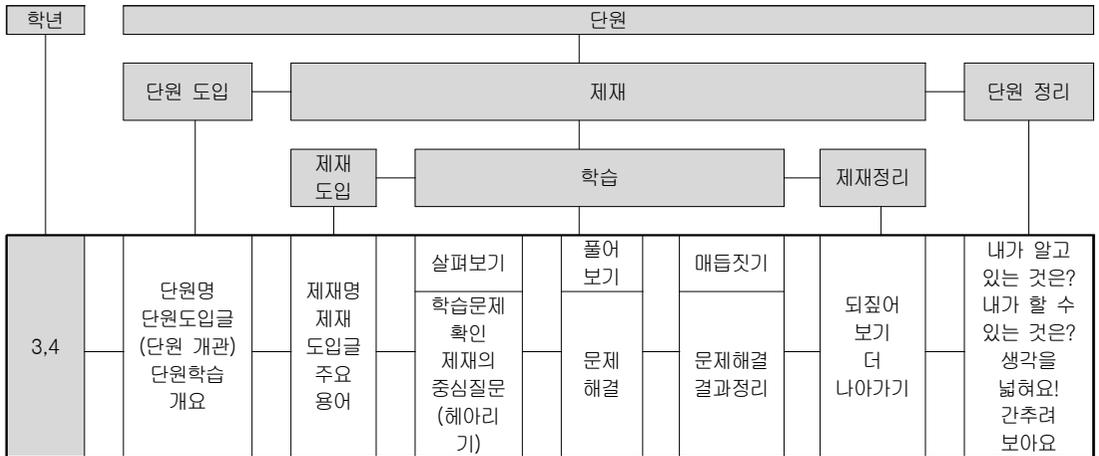


그림 9. 2007개정 교육과정기 3-4학년 단원 구성 체제

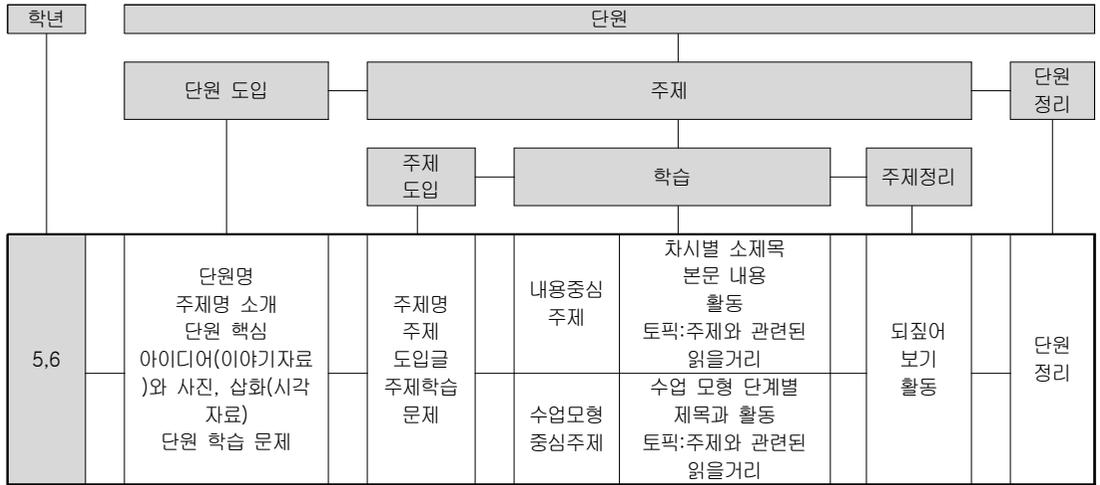


그림 10. 2007개정 교육과정기 5-6학년 단원 구성 체제

3, 4학년 단원 구성 체제는 7차 교육과정기 교과서와 다르게 ‘단원→제제’의 흐름으로 단순화 되었다. 단원도입으로 단원명과 단원도입글이 제시되고 제제들 간의 연결과 학습의 흐름을 알 수 있도록 단원학습 개요를 제시하였다. 제제도입으로는 제제명과 제제도입글, 주요용어가 제시된다. 제제전개는 ‘살펴보기→풀어보기→매듭짓기’로 구성되고 있다. 살펴보기에서는 학습문제를 제시하고 제제의 중심 질문을 제시하고 있다. 풀어보기에서는 문제 해결 활동을 하며 매듭짓기에서는 문제 해결 결과를 정리한다. 제제정리에서는 ‘뒤집어 보기’와 ‘더 나아가기’로 구성되어 있는데 ‘뒤집어 보기’에서는 다양한 방식으로 배운 내용을 정리·보충하는 방식으로 구성하였고, ‘더 나아가기’는 내용의 심화와 더불어 창의적·확산적 사고를 유발하는 다양하고 통합적인 활동으로 구성하였다. 단원정리로는 ‘내가 알고 있는 것은?’, ‘내가 할 수 있는 것은?’, ‘생각을 넓혀요’, ‘간추려 보아요’로 구성되어 있다. ‘내가 알고 있는 것은?’, ‘내가 할 수 있는 것은?’은 단원의 학습내용을 영역(지식·기능·태도)별로 정리하는 활동을 통해 학습 결과에 대한 자기 평가가 되도록 구성하였다. ‘생각을 넓혀요’에서는 흥미나 관심을 확대하는 활동이나 고차적 사고력을 신장할 수 있는 활동으로 구성하였다. ‘간추려 보아요’에서는 단원의 핵심적인 학습내용을 일반화된 형태의 진술로 정리하고 있다(교육과학기술부, 2013, 66-68). 5, 6학년 단원 구성 체제는 7차 교육과정기 교과서와 다르게 ‘단원→주제’의 흐름으로 단순화 되었고 3, 4학년의 ‘단원→제제’의 흐름과도 다르다. 이는 5, 6학년의 학습 내용과 수업 형태가 3, 4학년에 비해 보다 영역 지향적이고 사회과의 각 영역은 고유한 사고 논리를 가지고 있기 때문이다. 5, 6학년 단원 구성 체제는 단원도입으로 단원명과 주제명 소개, 단원 전체를 관통하는 핵심 아이디어(이야기 자료)와 관련된 사진이나 삽화(시각 자료) 그리고 단원 학습문제를 제시하고 있다. 주제도입으로는 주제명과 주제도입글 그리고 주제 학습문제가 제시된다. 주제전개는 주제의 내용 특성에 따라 내용 중심 주제와 수업 모형 중심 주제로 구성된다. 내용 중심 주제는 차시별 소제목, 본문 내용 기술 후 활동이 제시된다. 그리고 토픽이 제시되는데 토픽은 주제와 관련된 읽을 거리이다. 수업 모형 중심 주제는 각 모형 활동 단계별 제목과 활동을 제시하였으며 읽을 거리인 토픽을 제시하고 있다. 주제정리로 뒤집어 보기가 제시되는데 뒤집어 보기는 주제의 내용을 확인하고 사회과 관련

기능을 익히는 활동을 구조화된 질문과 예시를 중심으로 구성하였다. 주제정리 활동은 학습내용을 지식·이해, 기능·능력별로 정리하는 활동을 통해 학습 결과에 대한 자기 평가가 되도록 구성하였다. 단원정리에서는 단원에서 배운 내용을 확인하고 의사결정, 문제해결, 탐구 등 창의적·반성적·종합적 사고 능력이 요구되는 기능·능력 중심의 학습을 위한 활동을 하도록 구성되고 있다.

2007개정 교육과정기 초등학교 사회 교과서에는 학습문제가 3, 4학년에서는 살펴보기에서 학습문제를 확인하고 제재의 핵심질문을 제시하고 있다. 5, 6학년에서는 지식이해형, 기능형, 가치·태도형, 혼합형 등의 학습문제를 단원도입 부분과 주제도입 부분에서 제시하고 있다. 본문 서술 방식은 3, 4학년은 내러티브식과 설명식이 혼재되어 있고, 5, 6학년은 설명식으로 서술되어 있다. 또한 3, 4학년은 제재전개를 ‘살펴보기→풀어보기→매듭짓기’로 구성하고 있는데 이는 문제해결과정식 전개과정을 보여주고 있으며 5, 6학년에서도 수업 모형 중심 주제는 각 모형 단계별 전개과정을 보여주고 있다. 활동은 학습내용 확인형, 자료비교분석 종합형, 자료조사형, 의사결정형, 문제해결형, 자료 작성형 등을 3, 4학년에서는 풀어보기 부분에서 제시하고 있고 5, 6학년에서는 본문 내용 다음에 제시하고 있다. 3, 4학년에서는 풀어보기 부분에서 활동을 할 수 있도록 활동 중심으로 구성하고 있지만 5, 6학년에서는 본문 내용 다음에 활동을 제시하고 구체적인 활동은 사회과 탐구 교과서에서 하도록 구성되어 있다. 3, 4학년 제재정리로는 ‘되짚어 보기’와 ‘더 나아가기’로 구성되어 있는데 ‘되짚어 보기’는 사실, 개념, 원리 등을 확인하며 제재 학습내용을 정리하고 있고, ‘더 나아가기’는 배운 내용을 심화시킬 수 있도록 학습자가 구성 정리할 수 있는 활동으로 구성되어 있다. 단원정리로는 ‘내가 알고 있는 것은?’, ‘내가 할 수 있는 것은?’, ‘생각을 넓혀요!’, ‘간추려 보아요’로 구성되어 있다. ‘내가 알고 있는 것은?’, ‘내가 할 수 있는 것은?’은 배운 내용을 정리하고 인지, 기능, 정의적 영역에 대한 점검을 할 수 있도록 구성되어 있다. ‘생각을 넓혀요!’는 고차적 사고력 확대를 위한 학습자 구성형의 활동이 제시된다. ‘간추려 보아요’는 단원에서 배운 핵심 내용을 요약 정리하여 확인할 수 있도록 하고 있다. 5, 6학년에서는 주제정리로 ‘되짚어 보기’와 활동이 제시되고 있다. ‘되짚어 보기’는 사실, 개념, 원리 등을 확인하며 주제 학습내용을 정리하고 있다. 활동은 주제에서 배운 내용을 토대로 학습자가 영역(지식·이해, 기능·능력)별로 구성하여 정리할 수 있는 활동을 제시하고 있다. 단원정리는 단원에서 배운 사실, 개념, 원리 등을 확인하며 정리하고 있고, 의사결정, 문제해결, 탐구 등 창의적, 반성적, 종합적 사고 능력이 요구되는 기능·능력 중심의 학습을 위한 활동을 학습자가 구성하여 정리할 수 있도록 제시하고 있다. 질문은 3, 4학년 살펴보기의 ‘헤아리기’에서 제재의 핵심적인 질문을 하고 있다. 이 질문은 제재학습을 관통하는 핵심적인 질문으로 학습맥락의 설정 역할을 하고 있다. 풀어보기와 매듭짓기의 활동에서 제시되는 질문은 학습내용을 이해하고 확인하는 기능을 하고 있다. 부록은 3, 4학년에서 붙임딱지, 지도, 만들기 자료 등이 제시되어 학습을 돕고 있다.

라. ‘일반사회·지리’ 영역과 ‘역사’ 영역 단원구성체제의 이원화 : 2009개정 교육과정기 초등학교 사회 교과서

2009개정 교육과정은 학년군을 도입하여 초등학교 사회과는 3-4학년군과 5-6학년군으로 묶고 각 학년군은 4권의 교과서를 개발하여 현장의 실정에 따라 이수 순서 등을 융통성있게 운영하도록 하였다. 하지만 실제 교과서를 보면 각 교과서에는 학년과 학기가 명시되어 있고, 현장에서도 이수 순서 등을 융통성있게 운영하는 사례는 거의 찾아보기 힘들다.

2009개정 교육과정기 초등학교 사회 교과서 구성을 살펴보면 3학년은 고장 생활, 4학년은 지역 사회의

모습과 사회 생활을 범위로 일반사회, 지리, 역사를 단원 수준에서 통합하여 구성하고 있다. 5학년 1학기과 6학년 2학기에 일반사회와 지리 영역이 배열되어 있고 5학년 2학기과 6학년 1학기에 역사영역이 배열되어 있는데 문화사, 인물사를 중심으로 연대기적 구성을 하고 있다. 또한 탄력적 환경확대법의 적용을 통하여 환경확대법을 융통성 있게 적용하였다. 2009개정 교육과정기 초등학교 사회 교과서의 통합의 모습은 3, 4학년은 교과서를 구성하는 주제를 중심으로 융합형 통합의 모습을 나타내고 5, 6학년은 사회 교과 틀안에 역사, 지리, 일반사회를 적절히 통합하여 배열하는 상관형 통합의 모습을 보이고 있지만 5학년 2학기과 6학년 1학기는 역사영역만 배열되어 있어 사실상 분과적인 경향이 나타난다.

2009개정 교육과정기 3-6학년 단원 구성 체제를 살펴보면 다음과 같다(그림 11).

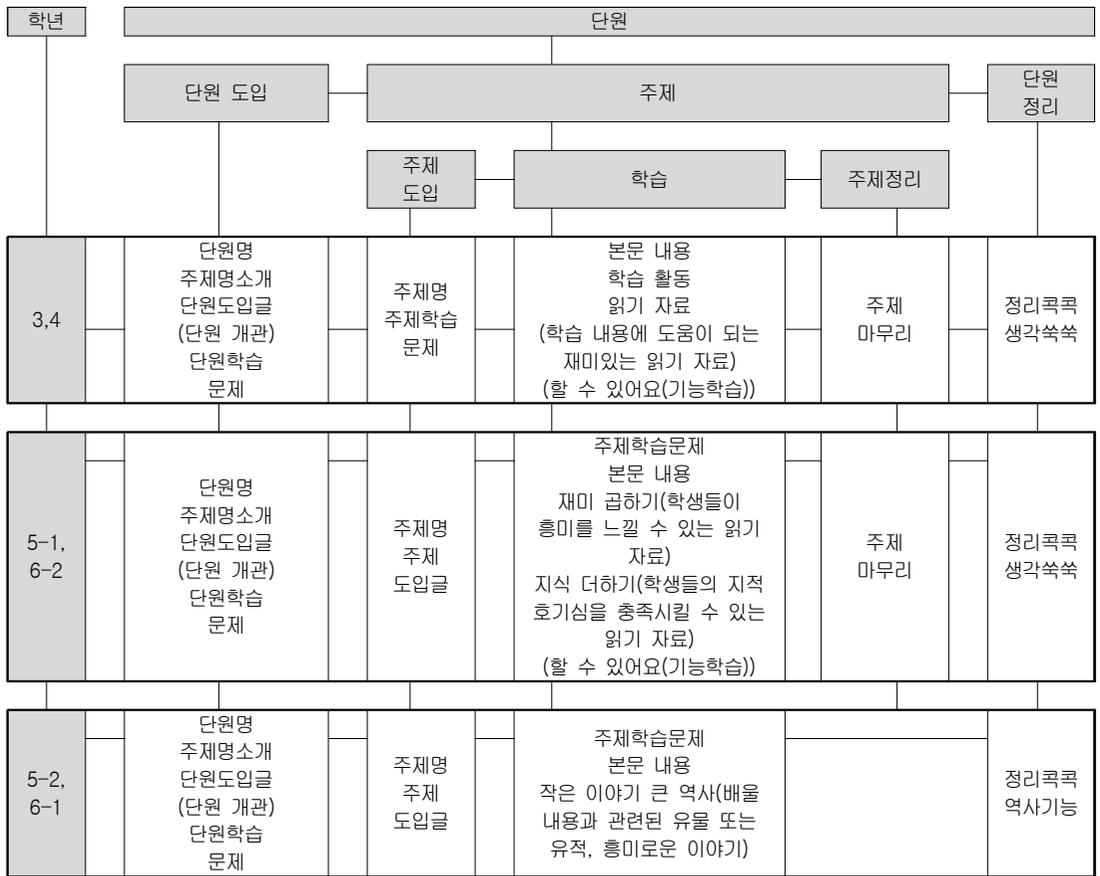


그림 11. 2009개정 교육과정기 3-6학년 단원 구성 체제

3, 4학년 단원 구성 체제는 2007개정 교육과정기 교과서와 같이 ‘단원→주제’의 흐름이다. 단원도입으로 단원명과 주제명, 단원도입글, 단원 학습문제가 제시된다. 주제도입으로는 주제명과 주제 학습문제를 제시하고 있다. 주제전개는 본문 내용과 활동이 제시되고 학습내용에 도움이 되는 사례중심의 재미있는 읽기 자료를 제시한다. 그리고 ‘할 수 있어요.’ 라는 기능 학습 코너가 제시되는데 사진, 도표, 통계, 그래프, 지도,

작품 등을 수업에서 어떻게 활용, 조직, 해석 가능한지를 제시한다. 기능 학습 코너는 모든 차시에서 제시되는 것은 아니다. 주제정리로 ‘주제마무리’를 제시한다. ‘주제마무리’는 주제에서 학습한 주요 사실, 개념, 용어를 다양한 활동(피uzzle, 만화, 게임)으로 정리할 수 있도록 하고 있다. 단원정리로는 ‘정리콧콧’과 ‘생각쭉쭉’을 제시하고 있다. ‘정리콧콧’은 단원도입에서 제시한 질문에 대한 답변으로 단원에서 학습한 내용을 정리하여 제시하고 있다. ‘생각쭉쭉’은 단원 전체를 정리할 수 있는 활동이나 심화 활동을 제시하였다. 5, 6학년 단원 구성 체제는 2007개정 교육과정 교과서와 같이 ‘단원→주제’의 흐름이며 5-1과 6-2가 동일하고, 역사영역인 5-2와 6-1이 동일하였다. 5-1과 6-2 단원 구성 체제는 단원도입으로 단원명과 주제명, 단원도입글, 각 주제별로 주제를 포괄하는 성취기준과 관련된 핵심적인 발문을 제시하여 학습문제를 제시한다. 주제도입으로 주제명과 주제도입글을 제시한다. 주제전개는 주제 학습문제를 제시하고 본문내용과 읽기자료, 기능학습으로 구성된다. 읽기자료는 흥미용 읽기자료인 ‘재미 곱하기’와 심화용 읽기자료인 ‘지식 더하기’로 구성된다. ‘재미 곱하기’는 본문 내용 중 학생들이 흥미롭다고 여기는 내용이 발생할 경우 제시되며 ‘지식 더하기’는 학습 내용이 정리되는 시점에서 좀 더 확장된 내용과 사고를 위하여 제시된다. 기능학습은 ‘할 수 있어요’로 제시되는데 사진, 도표, 통계, 그래프 등을 사회과 학습에서 어떻게 활용, 조직, 해석이 가능한지를 제시하고 있다. 주제정리로 ‘주제마무리’를 제시하는데 주제에서 학습한 개념, 용어를 중심으로 실제 우리 생활과 연관지어 정리할 수 있도록 구성하였다. 단원정리로는 ‘정리콧콧’과 ‘생각쭉쭉’을 제시하고 있는데 그 구성은 3, 4학년의 단원정리와 동일하다. 5-2과 6-1 단원 구성 체제는 5-1과 6-2의 단원 구성 체제와 유사하였다. 하지만 차이점은 주제 전개부분에서 읽기자료로 ‘작은 이야기 큰 역사’를 제시하고 있는데 배울 내용과 관련된 유물 또는 유적, 흥미로운 이야기를 제시하고 있다. 또한 주제정리 부분이 없고 단원정리로 ‘정리콧콧’과 ‘역사기능’을 제시하고 있는데 ‘역사기능’에서 대표적인 역사기능 6가지를 정리하여 제시하고 있다.

2009개정 교육과정 초등학교 사회 교과서에는 학습문제가 3, 4학년에서는 단원도입과 주제도입 부분에서 제시되고 있다. 단원도입 부분에서 제시되는 학습문제는 각 주제에서 학습해야 하는 핵심적인 질문을 던지고 있다. 5, 6학년에서는 지식이해형, 기능형, 가치·태도형, 혼합형 등의 학습문제를 단원도입 부분과 주제전개 부분에서 제시하고 있다. 본문 서술 방식은 3, 4학년은 내러티브식과 설명식이 혼재되어 있고, 5, 6학년은 설명식으로 서술되거나 말풍선 등에서는 내러티브식 서술이 나타나고 있다. 활동은 학습내용 확인형, 자료비교분석종합형, 자료조사형, 의사결정형, 문제해결형, 자료 작성형 등을 3, 4, 5, 6학년에서 본문 내용 다음에 제시하고 있다. 주제정리로 3, 4학년과 5-1, 6-2에서는 주제마무리를 제시하고 있다. 주제마무리는 주제에서 학습한 사실, 개념, 원리를 학습자가 다양한 활동을 통해 구성 정리할 수 있도록 제시하고 있다. 단원정리로는 3, 4학년과 5-1, 6-2에서는 ‘정리콧콧’과 ‘생각쭉쭉’을 5-2, 6-1은 ‘정리콧콧’과 ‘역사기능’을 제시하고 있다. ‘정리콧콧’은 단원도입에서 제시한 질문에 대한 답변으로 단원에서 학습한 사실, 개념, 원리 등을 문장으로 요약, 정리하고 있다. ‘생각쭉쭉’은 단원에서 배운 내용을 토대로 단원 전체를 포괄하여 정리할 수 있는 활동이나 심화 활동을 학습자가 구성하여 정리할 수 있도록 제시하고 있다. ‘역사기능’은 대표적인 역사 기능 6가지(박물관 이용 학습, 역사 지도 읽기, 역사 연표 작성, 역사 인물 학습, 시사 만평 읽기, 역사 자료 읽기)를 선정하여 역사 학습에 어떻게 이용할 수 있는지 제시하고 있다. 질문은 3, 4학년에서는 단원도입글의 마지막 부분에서 제시되는데 단원 학습의 흥미를 유발하고 학습 맥락을 설정하는 역할을 하고 있다. 또한 본문 중간 중간에 제시되는 질문은 학습 내용을 이해, 확인하고 배운 내용을

토대로 사고의 확장을 유도하는 질문을 제시하고 있으나 모든 본문에서 질문이 제시되는 것은 아니다. 읽기자료의 제목을 질문형으로 구성하고 있는데 흥미를 유발하고 사고의 확장을 하는 역할을 하고 있다. 5-1, 6-2에서는 단원도입글의 마지막 부분에서 제시되는데 단원 학습의 흥미를 유발하고 학습 맥락을 설정하는 역할을 하고 있다. 그리고 본문에서는 자료 혹은 삽화를 제시한 후 자료 혹은 삽화의 내용 확인, 해석을 위한 질문을 제시하고 있다. 5-2, 6-1에서는 단원도입글과 주제도입글 마지막 부분을 질문으로 제시하고 있다. 이는 학습 흥미를 유발하고 학습 맥락을 설정하는 역할을 하고 있다. 부록은 3, 4, 5, 6학년에서 붙임딱지, 카드, 놀이판, 지도, 만들기 자료 등이 제시되고 있다.

IV. 한국 초등 사회 교과서 구성 체제의 특징과 함의

1. 한국 초등 사회 교과서 구성 체제의 특징

첫째, 한국 초등 사회 교과서는 환경확대법이 주요한 내용 조직 및 배열 원리이다. 교수요목기부터 2009 개정 교육과정기까지 3, 4학년에서는 우리고장과 시·도를 범위로 구성하고 5, 6학년에서는 우리나라와 세계를 범위로 환경확대법에 따라 구성하고 있다. 교수요목기부터 9차례의 개정을 거치며 변천한 한국 초등 사회 교과서는 모두 환경확대법을 내용 조직 및 배열의 주요한 원리로 적용한 것을 볼 때 환경확대법이 한국 초등 사회 교과서의 주요한 내용 조직 및 배열 원리임을 알 수 있었다.

둘째, 한국 초등 사회 교과서는 통합성을 추구하고 있다. 3, 4학년에서는 우리고장과 시·도의 생활을 주제로 역사, 지리, 일반사회 영역을 통합적으로 구성하고 있고 5, 6학년은 사회과의 틀 안에서 역사, 지리, 일반사회 영역을 배열하여 통합성을 추구하고 있었다. 한국 초등 사회과는 통합적 구성을 특징으로 도입되어 역사, 지리, 일반사회 영역을 배열하여 구성하였다. 3차 교육과정기 5, 6학년에서 역사 영역이 국사 교과서로 분리되기도 하고, 2007개정 교육과정기 이후로는 통합의 수준이 약화되었다는 평가를 받기도 하지만(이동원, 2008, 61-64) 한국 초등 사회 교과서에서 통합성은 주요한 성격으로 자리잡았다.

셋째, 한국 초등 사회 교과서는 역사영역 내용 조직방법이 혼재되어 나타난다. 한국 초등 사회 교과서에서 역사영역은 다양한 방법으로 내용이 조직되어 구성되었다. 교수요목기부터 6차 교육과정기까지 3, 4, 5학년은 역연대기적 구성, 주제사, 분야사, 인물사 등을 중심으로 역사영역이 조직되고 교수요목기, 3차, 4차 교육과정 시기 6학년은 연대기적 구성을 하였다. 7차 교육과정기 이후 역사영역은 연대기적 구성을 강화하여 1~2개 학기에 역사영역을 집중적으로 학습할 수 있도록 구성 하였다.

넷째, 한국 초등 사회 교과서는 기능학습이 다양하지 못하고 체계적으로 제시되지 않고 있다. 사진, 도표, 그래프, 관점 등을 사회과에서 어떻게 활용, 조직, 해석할지는 사회과 학습에서 매우 중요하지만 기능학습 코너가 본격적으로 교과서에 구성된 것은 2009개정 교육과정기 교과서부터이다. 2009개정 교육과정기 초등 사회 교과서는 3, 4, 5-1, 6-2에서는 ‘할 수 있어요’ 라는 기능학습 코너를 구성하여 그림지도 그리기, 중심지 견학, 위치 찾기, 문화적 편견과 차별에 대한 관점, 그래프 읽기, 우리 지역의 도시 문제 조사하기, 질문지 조사, 우리 국토 영역 나타내기, 기후도에서 등온선 읽기, 인구분포도 완성하기, 공익 광고 속의 숨은 뜻 읽기, 지도 읽기, NIE 방법, 서로 다른 관점 찾기, 찬반 토론하기, 지명 찾기 등을 제시하고 있고 5-2, 6-1에서는 ‘역사기능’ 코너를 구성하여 박물관 이용 학습, 역사 지도 읽기, 역사 연표 작성, 역사 인물 학습, 시사 만평 읽기, 역사 자료 읽기를 제시하고 있다.

다섯째, 한국 초등 사회 교과서는 내용 중심 교과서에서 6차 교육과정기 이후 학습자 및 수업 중심 교과서로 구성이 시도 되었다. 6차 교육과정기 이전 내용 나열식 교과서 구성에서 벗어나 6차 교육과정기 이후에는 학습자의 흥미와 수준을 고려하고 활동 중심, 문제해결구조 도입, 캐릭터의 등장, 내러티브식 서술 등 학습자와 수업을 고려한 교과서 구성이 이루어졌다. 이에 따라 활동의 종류가 다양화되고, 자료와 부록이 교과서에 제시되었다.

여섯째, 한국 초등 사회 교과서는 각 시기 시대 상황을 반영하였다. 2차 교육과정 교과서까지 반공과 농업을 강조하는 모습을 보이던 초등 사회 교과서는 3차와 4차 교육과정 시기를 거치며 경제개발, 새마을 운동, 유신헌법, 한국적 민주주의, 국토 종합 개발 계획 등 당시의 정치적, 경제적 상황이 교과서에 투영되었다. 5차 교육과정 교과서는 당시 5공화국의 치적을 찬양하였고, 6차 교육과정 교과서에 이르기 까지 반공, 북한에 대한 부정적 서술이 교과서에 나타났다. 7차 교육과정 교과서에서는 정보화를 제시하며 정보화 사회로 나아가는 모습을 제시하였다. 이를 통해 한국 초등 사회 교과서는 다른 교과서에 비해 각 시기의 시대 상황을 가장 민감하게 반영하는 교과서였다.

2. 한국 초등 사회 교과서 구성 체제의 특징에 따른 함의

첫째, 한국 초등 사회 교과서를 특징지을 수 있는 고유한 내용 조직 및 배열 원리에 대한 연구가 필요하다. 그동안 환경확대법이 아동의 지식 획득 및 감각의 중요성, 아동 공간 인지 발달의 심리적 단계를 근거로 한국 초등 사회 교과서를 특징짓는 내용 조직 및 배열 원리로 적용되었지만 환경확대법에 대한 비판이 실천적, 경험적으로 이루어졌다(류재명, 2003; 서태열, 2003; 이경한, 2008). 이에 대한 대안으로 2007개정 교육과정시기 교과서에는 탄력적 환경확대법을 적용하였다. 하지만 탄력적 환경확대법 역시 탄력적 환경확대의 범위를 어디까지 해야 하는 것인지에 대한 논리적, 실천적인 근거가 미흡하고(이동원, 2008) 이론적 근거가 미약하다. 따라서 한국 초등 사회 교과서의 내용 조직 및 배열 원리에 대한 대안적 계열화 연구가 필요하다. 만약 그렇지 않다면 환경확대법과 탄력적 환경확대법 등 기존의 내용 조직 및 배열 원리에 대한 이론적, 실천적, 경험적 연구를 통해 보다 정교화 하여 초등 사회 교과서의 특징을 나타낼 수 있는 논리의 정립이 필요한 실정이다.

둘째, 한국 초등 사회 교과서는 보다 강한 통합적 구성을 해야 한다. 한국 초등 사회 교과서는 교수요목기 이후 지금까지 통합적 구성을 특징으로 지향 하였지만 본 연구를 통해 살펴본 결과 진정한 통합적 구성을 이루어낸 교과서는 아직 없다. 교과서가 개정될 때마다 역사, 지리, 일반사회 전공자들은 사회과 안에서 자신의 전공 영역 확장에 관심을 두어 논쟁을 벌였고 이는 결국 사회과 통합을 어렵게 하였다. 하지만 급변하는 사회 환경과 지식의 폭발적 증가 속에서 다양한 사회적 쟁점을 합리적, 비판적, 반성적 사고를 통해 해결하는 사회과의 고유한 성격을 실현하기 위해서는 통합적 접근이 더욱 필요한 실정이다. 이에 사회기능, 스트랜드, 핵심역량, 그 밖의 통합 논의 기준 중 무엇이 초등 사회 교과서 통합의 중요한 시사점을 주는지도 있는 논의를 통하여 밝히고 진정한 통합을 위한 연구를 진행해야 한다.

셋째, 한국 초등 사회 교과서에 역사 영역 내용 조직방법에 대한 이론적, 경험적, 실천적 연구를 통한 근거 있는 합의와 역사 교육에 대한 계열화 연구가 필요하다. 본 연구를 통해 살펴본 결과 초등 사회 교과서에서 역사 영역 내용 조직방법은 주제사, 분야사, 인물사, 역연대기, 연대기 등 다양한 내용 조직방법이 혼재되어 나타났다. 이는 초등학교에서 역사를 어떻게, 어느 정도의 범위까지, 어떤 내용을 어떤 방법으로 가

르쳐야 하는지에 대한 연구가 미흡하였고, 교과서 개정 시기 마다 역사영역 전공자들의 지위와 영역 확대를 위한 근거 없는 주장으로 벌어진 현상이다. 이를 해결하기 위한 방법으로 초등학교 역사 영역의 내용 조직방법에 대한 연구와 더불어 초등 역사 교육 계열화 연구를 통해 근거 있는 내용 조직이 필요하다. 그리고 이를 통해 초등학교 역사 교육의 내적 문제를 해결할 수 있을 것이다.

넷째, 한국 초등 사회 교과서는 6차 교육과정기 이후 학습자 및 수업 중심 교과서로 구성이 변화되면서 활동 중심, 문제해결구조 도입, 캐릭터의 등장, 내러티브식 서술 등 학습자를 위한 다양한 장치들을 교과서에 도입하였다. 하지만 보다 학습자에게 친절한 교과서로 변화될 필요가 있다. 내용량의 과다와 어려운 개념의 잦은 등장은 학습의 흥미를 잃게 만들었고, 학습자 스스로 학습할 수 있는 장치는 아직 미흡하다. 과거에 비해 많이 학습자를 중심으로 한 교과서 구성이 이루어지고 있지만 더욱 학습자 친화적인 교과서 구성을 위한 연구와 더불어 제도적인 개선이 필요하다.

다섯째, 기능학습의 종류를 다양화하고 체계적으로 제시해야 한다. 한국 초등 사회 교과서에서 기능학습 코너가 등장한 것은 2009개정 교육과정시기 교과서이다. 기능학습이 사회과 학습에서 차지하는 비중을 고려할 때 그동안 교과서에서 다소 소홀한 점이 없지 않다. 따라서 기능학습의 종류를 다양화하고 기능학습 코너에 기능을 구체적으로 익히는 방법을 자세히 안내하여 보다 체계적으로 제시할 필요가 있다.

V. 결론

한국의 초등 사회 교과서는 사회 교과서 도입 및 형성기(교수요목기, 제1, 2차 교육과정기 교과서), 사회·정치·학문적 논리 및 탐구 모형 도입을 통한 교과서 구성기(제3, 4, 5차 교육과정기 교과서), 사회 교과 교육 논리 및 학습자와 사회 수업 중심 교과서 구성기(제6, 7차, 2007개정, 2009개정 교육과정기 교과서)를 거치며 변화, 발전해 왔다. 각 시기별 교과서는 나름의 특징을 가지고 있고, 이를 연구하는 것은 보다 발전된 교과서 구성 체제 방향 모색을 위한 첫걸음이다. 이를 위해 본 연구는 교수요목기부터 2009개정 교육과정기까지의 초등학교 3, 4, 5, 6학년 사회 교과서의 내용 구성 체제를 분석하고 그 특징과 함께 함의를 제시하여 향후 과제를 제안하였다.

첫째, 한국 초등 사회 교과서는 환경확대법을 주요한 내용 조직 및 배열 원리로 적용하고 있으나 환경확대법이 경험적, 실천적으로 비판받고 있고, 대안으로 제시된 탄력적 환경확대법 역시 이론적 근거가 미약한 실정이다. 따라서 초등 사회 교과서를 특징지을 수 있는 대안적 내용 조직 및 배열 원리에 대한 연구와 환경확대법과 탄력적 환경확대법에 대한 정교화가 필요하다.

둘째, 한국 초등 사회 교과서는 통합성을 추구하고 있으나 지금까지 모든 관련 영역의 주체들이 합의하는 통합성을 이룬 교과서는 없었다. 이를 위해 사회기능, 스트랜드, 핵심역량, 그 밖의 통합 논의 기준 중 무엇이 한국 초등 사회 교과서 통합의 중요한 시사점을 주는지 심도 있는 연구를 진행해야 한다.

셋째, 한국 초등 사회 교과서는 역사 영역 내용 조직방법이 혼재되어 나타났다. 이는 초등학교 교과서에서 역사의 어떤 내용을 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 합의가 되어 있지 않기 때문이다. 이를 위해 이론적, 경험적, 실천적 연구를 통한 근거 있는 합의와 초등 역사 교육에 대한 계열화 연구가 필요하다.

넷째, 제6차 교육과정기 교과서 이후 보다 학습자 친화적인 교과서로 발전되고 있지만 더욱 친절하고 학습자를 배려하는 교과서로 변화되어야 한다.

다섯째, 기능학습을 체계적으로 제시해야 한다. 기능학습이 사회과에서 차지하는 비중을 고려할 때 지금까지 교과서에서는 다소 소홀히 취급된 면이 있었다. 기능학습을 체계적으로 제시하여 기능을 보다 구체적으로 익힐 수 있는 방법을 제시할 필요가 있다.

교과서는 교수·학습에서 하나의 자료이지만 현장에서 차지하는 위상을 고려할 때 그 중요성을 간과하기는 어렵다. 교과서 집필진들의 치열한 반성과 성찰은 교과서가 중요하기 때문에 좋은 교과서를 만들기 위함이다. 하지만 지금까지의 한국 초등 사회 교과서는 많은 비판에 직면해 있는 것이 현실이다. 본 연구를 통해 제안한 내용들의 연구와 제도적인 뒷받침, 지속적인 교과서 연구를 통해 보다 초등 사회과의 모습을 잘 구현할 수 있는 교과서가 만들어지기를 바란다.

참고문헌

- 곽한영·이정우(2007), 초등 사회 교과서 국제 비교 연구 : 정치 관련 부분을 중심으로, *社會科教育*, 46(3), 81-102.
- 교육과학기술부(2010), **사회 5-1**, 서울:두산동아.
- 교육과학기술부(2010), **사회 5-2**, 서울:두산동아.
- 교육과학기술부(2011), **사회 3-1**, 서울:두산동아.
- 교육과학기술부(2011), **사회 3-2**, 서울:두산동아.
- 교육과학기술부(2011), **사회 4-1**, 서울:두산동아.
- 교육과학기술부(2011), **사회 4-2**, 서울:두산동아.
- 교육과학기술부(2011), **사회 5-1**, 서울:두산동아.
- 교육과학기술부(2011), **사회 5-2**, 서울:두산동아.
- 교육과학기술부(2011), **사회 6-2**, 서울:두산동아.
- 교육과학기술부(2012), **사회 6-1**, 서울:두산동아.
- 교육과학기술부(2013), **사회 3-1 초등학교 교사용 지도서**, 서울:천재교육.
- 교육부(1992), **사회 4-1**, 국정교과서주식회사.
- 교육부(1996), **사회 3-1**, 충남:국정교과서주식회사.
- 교육부(1996), **사회 3-2**, 충남:국정교과서주식회사.
- 교육부(1996), **사회 4-1**, 충남:국정교과서주식회사.
- 교육부(1996), **사회 4-2**, 충남:국정교과서주식회사.
- 교육부(1997), **사회 5-1**, 충남:국정교과서주식회사.
- 교육부(1997), **사회 5-2**, 충남:국정교과서주식회사.
- 교육부(1997), **사회 6-1**, 충남:국정교과서주식회사.
- 교육부(1997), **사회 6-2**, 충남:국정교과서주식회사.
- 교육부(2001), **사회 3-1**, 서울:대한교과서주식회사.
- 교육부(2001), **사회 4-1**, 서울:대한교과서주식회사.
- 교육부(2014), **사회 4-1**, 서울:천재교육.

- 교육부(2014), **사회 4-2**, 서울:천재교육.
- 교육부(2015), **사회 3-2**, 서울:천재교육.
- 교육부(2015), **사회 5-1**, 서울:천재교육.
- 교육부(2015), **사회 5-2**, 서울:천재교육.
- 교육부(2016), **사회 3-1**, 서울:동아출판.
- 교육부(2016), **사회 6-1**, 서울:동아출판.
- 교육부(2016), **사회 6-2**, 서울:동아출판.
- 교육인적자원부(2001), **사회 3-2**, 서울:대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부(2001), **사회 4-2**, 서울:대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부(2002), **사회 6-1**, 서울:대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부(2002), **사회 6-2**, 서울:대한교과서주식회사.
- 權爽周(1992), 初等 社會科教科書 研究史, **社會科教育**, 25, 67-92.
- 김세훈·이동원(2016), 미국 초등 사회 교과서 구성 체제 분석, **사회과교육연구**, 23(3), 1-15.
- 김신희·이우영(2014), 초등 사회·도덕 교육과정과 교과서의 북한 및 통일 관련 내용 분석 : 2009개정 교육과정과 3·4학년 교과서를 중심으로, **법과인권교육연구**, 7(1), 31-52.
- 김재춘·곽병선·박소영·김라경(2005), **초등학교 교과서 개발의 절차와 원리 구안에 관한 연구**, 한국교과서연구재단 연구보고서 2005-5.
- 김재춘·박소영(2007), 초등학교 사회과 교과서의 내용 구성 방식 비교 연구 - 한국, 일본, 미국, 영국을 중심으로, **比較教育研究**, 17(2), 157-184.
- 김정인(2014), 1990년대 이후 일본 초등 사회 교과서의 한국사 관련 내용 분석, **역사교육연구**, 20, 175-215.
- 김중수·남상준(2006), 초등 사회과 교과서의 환경교육 관련 내용분석 - 환경친화적 행태의 변인을 중심으로, **초등사회과교육**, 18(1), 66-86.
- 김지원·원효현(2012), 2007 개정 교육과정 초등 사회과 역사 영역 교과서 분석, **水産海洋教育研究**, 24(6), 1013-1026.
- 김현애(2013), 초등 사회과 교과서 역사영역 비교 분석 -한국, 중국, 일본, 미국 교과서를 중심으로, **한국초등교육**, 24(3), 73-99.
- 류재명(2003), 지리교육이 나갈 방향과 앞으로의 과제, **대한지리학회보**, 78, 1-3.
- 문교부(1949), **사회생활과 5학년 소용 다른 나라의 생활 2**, 조선서적인쇄주식회사.
- 문교부(1950), **사회생활과 5학년 소용 다른 나라의 생활 1**, 조선서적인쇄주식회사.
- 문교부(1952), **여러 곳의 생활(사회생활) 3-2**, 대한문교서적주식회사.
- 문교부(1953), **여러 곳의 생활 3-1**, 대한문교서적주식회사.
- 문교부(1953), **우리 나라의 발달(사회생활) 6-1**, 대한문교서적주식회사.
- 문교부(1953), **우리 나라의 생활(사회생활) 4-1**, 대한문교서적주식회사.
- 문교부(1953), **우리 나라의 생활(사회생활) 4-2**, 대한문교서적주식회사.
- 문교부(1954), **우리 나라의 발달 6-2**, 대한문교서적주식회사.
- 문교부(1957), **사회생활 6-1**, 대한문교서적주식회사.

문교부(1958), **사회생활 6-2**, 대한문교서적주식회사.
 문교부(1960), **사회생활 3-1**, 대한문교서적주식회사.
 문교부(1961), **사회생활 3-2**, 대한문교서적주식회사.
 문교부(1961), **사회생활 5-1**, 대한문교서적주식회사.
 문교부(1962), **사회생활 4-1**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1963), **사회생활 4-2**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1965), **사회생활 5-2**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1966), **사회 3-2**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1966), **사회 4-1**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1966), **사회 5-1**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1966), **사회 6-1**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1966), **사회 6-2**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1969), **사회 4-2**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1969), **사회 5-2**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1971), **사회 3-1**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1974), **사회 4-2**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1976), **국사 5**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1976), **국사 6**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1976), **사회 3-1**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1976), **사회 3-2**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1976), **사회 4-1**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1976), **사회 5**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1976), **사회 6**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1982), **사회 3-1**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1982), **사회 4-2**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1982), **사회 5-1**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1982), **사회 6-1**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1983), **사회 5-2**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1985), **사회 3-2**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1985), **사회 6-2**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1988), **사회 4-1**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1989), **사회 3-1**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1989), **사회 3-2**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1990), **사회 4-2**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1990), **사회 5-1**, 국정교과서주식회사.
 문교부(1990), **사회 5-2**, 국정교과서주식회사.

- 문교부(1990), **사회 6-1**, 국정교과서주식회사.
- 문교부(1990), **사회 6-2**, 국정교과서주식회사.
- 박상준(2010), 초등 사회과 인권교육 내용의 구성 원리와 개발 방향, **법과인권교육연구**, 3(3), 49-64.
- 박소영·김대현(2008), 초등학교 사회과 교육과정과 교과서의 통합 편성에 관한 국제 비교 연구, **水産海洋教育研究**, 20(2), 168-183.
- 박승규(2002), 초등학교 사회 교과서 지리 영역 내용분석-’텍스트’로서의 교과서 읽기, **사회과교육연구**, 9(1), 37-55.
- 박용조(2005), 초등 사회과 교과서에 나타난 법교육의 변천 : ‘인간의 존엄성’ 내용 진술을 중심으로, **사회과교육연구**, 12(1), 131-154.
- 박윤정(2012), 초등학교 사회 교과서의 인구 교육 내용 분석, **한국지리환경교육학회지**, 20(2), 1-18.
- 서태열(2003), ‘지평확대 역전모형(확회보 제78호에 게재된 류재명 교수의 주장)’에 대한 옹호, **대한지리학회보**, 79, 1-3.
- 옥일남(2016), 초등 사회과 교과서에 나타난 법교육 현황 분석-법교육의 내용과 방법을 중심으로-, **법교육연구**, 11(3), 47-85.
- 이경한(2008), 초등학생의 세계 포섭관계의 이해도 발달, **한국지리환경교육학회지**, 16(4), 365-376.
- 이동원(2008), 2007 개정 초등사회과 교육과정의 논쟁점과 과제 - 내용배열논리의 존재와 통합수준을 중심으로 -, **사회과교육연구**, 15(2), 61-85.
- 이동원·김세훈·김호정·변자정·이방글·임이균·허영훈(2015), **초등 사회 교과서의 구성 체제에 대한 국제 비교 연구**, 한국교과서연구재단 연구보고서 2015-2-3.
- 이정주·성열관(2011), 초등학교 사회과 교과서의 인권교육 관련 내용 분석 : 1·2·3 세대 인권의 관점에서, **사회과교육연구**, 18(2), 51-71.
- 이종일·정호범·고영호(2004), 외국 초등 사회과 교과서 구성체제 분석-미국·일본·프랑스 교과서를 중심으로-, **사회과교육연구**, 11(1), 153-195.
- 이준혁(2012), 초등 사회과 경제 영역 교과서 내용 구성에 대한 학습자들의 평가, **교과교육학연구**, 16(3), 709-729.
- 전희욱(2006), 학교 문화교육에서 세계시민 교육 내용요소 분석 -초등학교 사회교과서 분석을 중심으로, **사회과교육연구**, 13(3), 123-146.
- 정선주(2014), 2009 개정 교육과정에 따른 초등 4학년 사회교과의 다문화적 내용요소 분석, **다문화교육연구**, 7(4), 143-168.
- 최용규(2000), 제 7차 사회과 교육과정에 따른 초등학교 사회과 교과서의 특징, **敎員敎育**, 16(1), 86-103.
- 최용규(2005), 초등 사회과교육 60년 : 변천과 전망, **사회과교육연구**, 12(1), 229-256.
- 하경수(2006), 한국-프랑스 초등학교 사회 교과서 비교 연구 : 역사교육 영역을 중심으로, **사회과교육연구**, 13(1), 1-22.
- 홍미화(2014), 미국의 초등 사회교과서 내용구성 체제 분석, **敎員敎育**, 30(1), 39-57.

미국사회의 이주현상을 통한 시민성의 변천과정과 전망

장 혁 준

한국교원대학교 대학원

I. 서론

어떤 시대에 새로운 관념과 사상 혹은 사건이 생긴다면, 그것은 반드시 그 시대의 역사-사회적 요청에 기인한 것이다. 같은 맥락에서 미국사회과학에서 제기하는 시민성에 대한 논의는 인간과 인간을 둘러싸고 있는 역사-사회적 상황이 상호작용하는 가운데, 인간이 자신을 둘러싸고 있는 모순을 해결하는 과정에서 만들어졌다. 따라서 시민성에 대한 추상적 이해를 구체화된 이해로 바꾸려면, 관념이나 인간의 정신적 변수보다, 당시 미국사회의 역사적 사건이나 사회구조가 원인이 되어 시민성이라는 사회인식과의 관련성을 파악할 수 있는 상황결정론적 접근이 필요하다. 이는 20세기 시민성의 형성과정과 그 원인을 규명함에 있어 사회적 사실이라는 틀에서 주요한 이유를 찾는 경향을 말한다. 하지만, 상황적 요인 분석을 위해 미국의 사회구조 변동과정을 전체적으로 연구하는 것은 지나치게 방대한 작업일 수 있으며, 그 신뢰도도 보장하기 힘들다. 이에 본 연구는 범위를 좁혀, 20세기 미국역사에서 주요 사건과 그로인한 사회적 상황을 통해, 시민성과의 관련성을 살펴보고자 한다.

미국의 이민사는 미국사회의 역사-사회적 상황을 우리에게 알려줄 수 있다. 일반적으로 역사적 사건들에는 정치·경제적 측면이 많이 부각되지만, 이는 실제 그 시대를 살아간 사람들의 사고 속에서 나타나는 사회적·문화적 측면들과도 밀접한 관계를 맺고 있다. 미국의 역사를 미국 이민사에서 발견할 수 있는 것은, 이민사가 정치·경제·사회·문화적 측면을 함축하여, 실제 살아간 사람들의 모습과 생각을 잘 드러내기 때문이다. 알다시피 미국사회에서 이민은 다양한 인종과 민족으로 구성된 이민자집단이 그들끼리 혹은 주류사회와 상호작용하면서 미국이라는 사회를 형성해가는 과정들로 이루어져 있다. 구체적으로 이민자의 나라인 미국 이민의 역사에는 노예제도의 존치와 폐지를 둘러싼 남북전쟁, 민권운동, 적극적 평등을 위한 소수자 우대정책 등이 포괄적으로 드러난데, 이는 미국이 늘 이민으로 인한 다양한 가치갈등을 극복하려는 역사에서 있다는 것을 말해준다. 이를테면, 미국은 갈등을 해결하기 위해 국내·외적 상황을 고려하여 이민정책 변화시켰고, 이에 따라 이민자의 수를 조절하였으며, 이민자의 이주 형태와 사회문제에 따라 이민자를 대하는 사회인식은 달라졌다. 말하자면, 미국사회에서 시민성은 이민자를 수용하는 방식에서 이민정책의 기본적인 토대가 결정되었다고 볼 수 있다.

이렇듯 미국의 이민정책은 정치·경제·사회·문화의 다양한 측면에서 미국이 당면한 현실, 그리고 미국민들의 일상생활에 직접적인 영향을 미치는 다양한 상황들을 망라하고 있다. 이는 이민자 문제가 국가적 효율 달성이나 국가정체성의 형성 문제와 밀접히 연관되어 시민성이라는 형태로 드러나기 때문이

다. 이러한 이유에서 미국 이민사에 대한 분석은 단순히 미국사의 한정된 맥락을 본다는 의미를 넘어설 수 있다. 따라서 본 연구는 20세기 미국사회의 역사-사회적 구조라 할 수 있는 미국의 역사적 사건과 이를 통한 사회적 구조의 발생이라는 상황변수를 시민성이라는 사회인식의 원인변수로 상정하고자 한다. 또한 이민정책의 성격 변화가 반동과 재반동의 과정을 거쳐 일정한 구조를 형성하게 되므로, 이주현상에 내재한 이민정책은 시민성의 변화과정을 설명할 수 있는 매개변수로 작용할 수 있다. 본 연구는 이민정책에 반영된 미국사회의 이주현상과 시민성의 변천과정의 관련성을 밝혀봄으로써, 관념결정론의 본질적 한계인 추상성을 극복하고, 보다 인간의 실제 삶 가까이 살아있는 시민성을 논의할 수 있으며, 그렇게 될 때 새로운 시민성을 제대로 전망해 볼 수 있을 것이다.

II. 이주현상과 이주정책 변화를 통한 시민성 분석의 의의

미국은 이민자의 나라로, 미국사회에서 시민성이라는 사회인식은 이민자를 수용하는 방식이 이민정책의 기본적인 토대로 결정되어 표면적으로 드러난다. 이주(migration)란, 인간이 영구적으로 사회의 다른 지역으로 옮겨 가는 것을 말하는데, 역사적으로 사람들은 더 나은 삶을 찾아, 생존을 위해, 혹은 모험이나 이익을 위해 세계를 이동해왔으며, 다른 지역으로부터 온 사람들은 전쟁, 식민지화, 제국주의를 통해 격렬하게 한데 묶여져왔다.

표 1. 미국 영주권 취득 이민자 수

연도	이민자 수	연도	이민자 수	연도	이민자 수
1820	8,385	1881-1890	5,246,613	1951-1960	2,515,479
1821-1830	143,439	1891-1900	3,687,564	1961-1970	3,321,677
1831-1840	599,125	1901-1910	8,795,386	1971-1980	4,493,314
1831-1850	1,713,251	1911-1920	5,735,811	1981-1990	7,338,062
1851-1860	2,598,244	1921-1930	4,107,209	1991-2000	9,080,528
1861-1870	2,314,824	1931-1940	528,431	2001-2010	10,501,053
1871-1880	2,812,191	1941-1950	1,035,039	∴	∴

(U.S. Department of Homeland Security, 2015, 5; 민경희, 2008, 27 수정 인용)

미국에서 영주권을 취득한 이민자 규모는 1820년에 약 8천여 명에 불과하였으나, 표 1에서 보듯, 이는 급격히 증가하여 1880년대에는 연평균 50만 명을 넘었고, 이러한 급증세는 20세기 초까지에 계속 이어갔다. 이후 미국은 이민정책과 국제적 정세의 변화에 따라 이민자 규모를 조절하기 시작하였으며, 1990년 이후에도 숙련된 기술자의 이민(정재각, 2010, 275)이 급증했고, 여전히 2000년 이후에도 연간 백만 명이 넘는 사람들을 이민자로 받아들이고 있다(U.S. DHS, 2016, 5). 이렇듯 영구적 이민자, 일시적 이주자, 유학생, 관광객 등 도시와 촌락에서 새로운 공동체를 이루는 것은 다반사가 되어, 오늘날 세계는 많은 사람들이 국가 내외와 그 경계를 가로질러 이동한다. 이러한 측면에서 이주를 보는 관점은

‘이주의 복잡성’ (Banks 외, 2005, 22)을 드러낸다. 송출 국가별·인종별 이민자의 분포를 분석하면, 이러한 복잡성은, 특히 그 인적구성 변화에서 잘 드러나는데, 이를 정리하면 표 2와 같다.

표 2. 미국 이민자의 송출 지역별·인종별 분포1)(%): 1841-2000

이민시기	유럽		캐나다· 뉴펀들랜드	백인 전체 ①+②+③	남미· 카리브해 연안 ④	아시아 ⑤
	북·서부	남·동부				
	①	②				
1841-1850	92.9	0.3	2.4	95.6	1.2	0.0
1851-1860	93.6	0.8	2.3	96.7	0.6	1.6
1861-1870	88.1	1.1	6.6	95.8	0.5	2.8
1871-1880	45.9	4.9	13.6	94.4	0.7	4.4
1881-1890	76.3	13.9	7.5	97.7	0.6	1.3
1891-1900	50.9	45.5	0.1	96.5	1.0	2.0
1901-1910	29.3	62.3	2.0	93.6	2.1	3.7
1911-1920	25.3	50.1	12.9	88.3	7.0	4.3
1921-1930	32.0	27.9	22.5	82.4	14.4	2.7
1931-1940	38.1	27.6	20.5	86.2	9.7	3.1
1941-1950	49.6	10.4	16.6	76.6	17.7	3.6
1951-1960	39.4	13.3	15.0	67.7	24.6	6.1
1961-1970	18.2	15.7	12.4	46.3	39.2	12.9
1971-1980	6.6	11.2	3.8	21.6	40.3	35.3
1981-1990	5.2	5.2	2.1	12.5	47.1	37.3
1991-2000	4.5	10.5	2.1	17.1	47.2	30.7

(U.S. Department of Homeland Security, 2015, 6-11; 민경희, 2008, 27 수정 인용)

본 연구는 표 1과 2 및 미국이민국(U.S. Department of Homeland Security) 자료를 기초 자료로 하여, 미국으로의 이민에 인한 미국의 역사-사회적인 상황과 관련지어 시민성의 변천과정을 밝히고자 한다. 이민자의 이주 양상과 그로 인한 사회문제에 따라 이민자를 대하는 사회인식은 달라지는데, 이민을 둘러싼 여러 문제에서 중요한 것은 “이민자들에게 어떠한 태도를 취할 것인지에 관한 문제”(김호연, 2011, 251)이기 때문이다. 여기서 핵심 논제는 이민자집단을 미국적 주류문화에 동화시킬 것인지, 아니면 그들의 다양한 문화를 인정하고 존중하면서 통합시켜 나갈 것인지에 있었다. 미국은 건국 초기부터 줄곧 주류문화에의 동화에 초점²⁾을 맞추어 이주민 정책을 구사해왔는데, 이는 이민자 문제가 국가적 효율 달성이나 국가정체성의 형성 문제와 밀접히 연관되어 시민성이라는 형태로 드러나기 때문이다.

이민에 대한 미국인의 시각은 역사-사회적 상황과 연결되어 이민정책³⁾으로 보다 구체적으로 드러난

1) 이 자료에 있는 유럽 국가들 중 오스트리아, 벨기에, 덴마크, 프랑스, 아일랜드, 네덜란드, 노르웨이, 스웨덴, 스위스, 영국이 북·서유럽 국가로 본 연구에서 이들을 구이민자(old immigrants), 그 외 남·동부 유럽 출신 이민자를 신이민자(new immigrants)로 칭한다.
 2) 만일 동화(assimilation)가 이전에 문화적으로 상이한 집단이 생물학적인 융합 내지 혼혈을 수반하지 않은 채 병합 내지 함유하는 현상을 가리키고, 반면 통합(integration)이 인종적으로나 민족적으로 다른 집단의 사람들을 어떤 제한이나 구속 없이 평등한 연합, 즉 인종차별의 폐지로 이끄는 것을 가리킨다면, 미국은 겉으로는 통합을 지향하지만, 실제로는 동화를 추구하고 있었던 것(김호연, 2011, 252)으로 파악해볼 수 있다.
 3) 이민정책, 즉 국가 수준에서 이주와 이주통제를 설명하는 이론들은 크게 세 가지 범주로 분류된다. ① 현지인과 외래인

다. 이민정책은 ‘경제적·외교적 요인, 소수민족의 분포와 수 및 좌우 이념적 경향’ (정재각, 2010, 242)에 의해 영향을 받는데, 이는 전반적인 이주 양상을 결정짓는다. 미국의 이민 및 귀화정책은 ‘국제정책과 국내정책이 혼합된 정책’ (Lemay & Barkan, 1999, xxvii)으로, 여기에는 경제적 이해관계, 외교정책, 인종적 가치, 국가정체성 등의 기본요소가 포함된다. 즉 미국이 처한 국내·외적 상황에 따라 이 요소들의 중요성에 변화가 생기고 이는 이민과 귀화정책에 반영되는 것이다.

이러한 점에서 이민정책은 일관된 원칙보다는 ‘정치적 이해관계에 따라 굴곡’ (임형백, 2012, 287)되어 왔는데, 이민법 자체가 갈등과 모순이 내포된 산물이라고 할 수 있다. 이를테면, 경제대공황, 사회적 불안과 문화적 변동, 냉전, 1960년대의 시민권운동 등은 미국 이민법에 근본적인 변화를 가져온 중요한 역사적 사건들로서, 기존 거주자들에게는 이민자의 수용에 있어서 환영과 거부의 모순된 감정을 공존케 했고, 이들을 받아들인 이후에도 통합주의와 다원주의, 동화주의와 다문화주의 간의 심각한 대립과 갈등을 만들어냈다. 이러한 상반된 태도는 이민법에도 그대로 드러나, 기득권층을 중심으로 한 갈등과 대립, 국내·외의 정치적·경제적 이해관계 등 다양한 시대적 요구에 따라 변화하였다.

구체적으로 미국의 이민정책은 특히, “이주노동자의 경제적 요인과 전쟁시의 노동수요와 밀접한 관계” (정재각, 2010, 242)를 가지고 있고, 항상 다문화 정책과 관련되어 왔으며, 인종과 이념적 차별에 의해서 영향을 받아왔다. 그러다 보니 일관된 원칙을 가지지 못하고 표류하는 결과를 가져왔다. 그러나 오히려 이러한 다면적 요인에 의한 이민정책의 가변성은 미국의 역사-사회적 현상을 보다 있는 그대로 잘 드러내는 것이라고 볼 수 있다. 이러한 점에 착안하여, 본 연구에서는 이민정책에 따른 미국 이민사의 시기 구분을 선행연구⁴⁾를 토대로, 무제한적 수용기(식민지-1880), 이민제한 초기(1880-1917), 이민할당제 시기(1917-1941), 반이민정서기(1941-1965), 인적구성의 다양화 시기(1965-)의 5단계로 구분하여, 이주현상을 통한 시민성의 변천과정을 살펴보고자 한다.

III. 이민정책 변화와 시민성의 변천과정

1. 무제한적 수용기(식민지-1880): 자유이민과 ‘이념적 동화’

미국은 독립 이전부터 이민자들로 구성된 사회로 대표적인 다인종·다민족 국가다. 1776년 독립이후 백여 년간은 외국인에 대하여 문호가 개방되어, 제한이나 통제가 없었던 고전적 시기로 무제한적 수용기였다. 이 시기 이민의 촉발은 아일랜드 대기근(Great Famine, 1845)에 의한 것이었고, 이민의 모습을

간의 경제적 경쟁에 초점을 맞추는 이론, ② 현지인과 외래인 간의 문화적 차이를 강조하는 이론, ③ 이주통제정책에 국제적 관계와 상호협약의 영향을 다루는 이론이다.(정재각, 2010, 90-96) 본 연구에서는 이를 구분하지 않고, 통합적으로 분석한다.

4) Briggs(1992)는 ① 자유 방임기(1780-1875), ② 질적 제한기(1875-1920), ③ 양적 제한기(1921-)의 세 시기로 구분(Briggs, 1992, 56-57)하는 반면, Lemay & Barkan(1999)은 미국의 이민사를 이민정책의 변화에 따라 네 시기로 구분한다. 즉 ① 무제한적 이민자 수용 시기(open-door era, 1820-1880), ② 제한적 귀화 및 제한적 이민 시기(door-ajar era, 1880-1920), ③ 이민할당제 시기(pet-door era, 1920-1965), ④ 우선순위 체제와 난민수용 시기(dutch-door era, 1965년 이후)로 보았다. 한편 Heer(1999)은 이민법을 기본으로 보다 구체적으로, ① 무제한적 입국기(1789-1874), ② 제한 초기(1875-1917), ③ 제한 절정기(1917-1941), ④ 규제 완화기(1941-1980), ⑤ 불법이민 관심기(1980-)의 다섯 시기로 구분(Heer, 1999, Ch. 4)하였다. 본 연구에서는 이 중 Lemay & Barkan의 구분을 준용하되, ① 무제한적 이민자 수용 시기는 1916년 사회과 성립 이후 시민성에 대해 밝히고 있으므로, 간단히 언급하고자 한다. 그리고 ③ 이민할당제 시기(1920-1965)의 경우, Heer의 연구를 참고하여 ④-1 반이민정서기(1941-1965)와 ④-2 이민할당제 완화기(1965-)로 세분화하여 이를 역사적 사건 및 시민성의 변천과정을 들여다보는 준거로 사용하고자 한다.

드러내는 상징적 사건은 캘리포니아 골드러시(California Gold Rush, 1848-1855)와 오클라호마 랜드러시(Oklahoma Land Rush, 1889)⁵⁾다.

1845년의 아일랜드 대기근은 미국으로 대규모 이민을 촉발시켜, 1850년대에만 100만 명, 즉 연평균 10만 명의 아일랜드인이 미국으로 들어왔다(U.S. Department of Homeland Security, 2015, 6). 한편, 캘리포니아 금광발견(1848)은 최초의 대규모 중국인 이민을 몰고 왔고, 1850년대 말 금광 열풍이 시들기 시작할 때 즈음, 철도건설을 위해서 대규모의 중국인 이민자들이 다시 몰려들었다(위의 책, 6). 1862년 이민을 유인하는 「농가법(Homestead Act, 1862)」이 제정되었는데, 이 법은 가장이거나 21세에 이민 온 사람으로서 미국의 시민이거나 앞으로 시민권을 신청하고자 하는 사람으로서 미국에 적대행위를 하지 않고 미국의 적국에 도움을 주지 않은 사람이면 누구에게나 최대 160에이커의 공유지를 선매할 권리를 주는 내용이었다. 또한, 「1차 민권법(The First Civil Right Act, 1866)」이 1866년에 제정되어 미국에서 출생하고 외국국적이 아닌 모든 사람(비과세의 원주민 제외)을 미국의 시민임을 선언하여 흑인에게 시민권을 부여하고 법 앞의 평등을 보장하였다.

그러나 이 시기 이민정책은 양면성을 보여준다. 광활한 미개척지, 산업화와 도시화에 따른 노동력 수요의 증가로 인해 이민에 대한 개방적 정책을 유지하는 한편, 동시에 이민을 제한하려는 움직임도 서서히 일어나고 있었다. 이는 18세기 후반 유럽의 정치적 혼란이 미국인들에게 유럽 국가들이 각각의 미국 식민지에 심각한 영향을 미칠 것이라는 공포를 부활시켰기 때문이다. 미국 서부에 사는 중국인 이민자의 수는 1875년에는 10만 명을 넘었고, 1870년대 말의 경제적 불황은 중국인과 백인 간의 일자리 경쟁을 치열하게 만들었으며, 유럽 남동부에서 유입된 신이민자가 1870년대 4.9%에서 1880년대 13.9%로 급격히 증가하고 있었다(표 2).

신이민자의 피부색, 종교, 문화가 주류 미국인들과 다르다는 점도 이민제한 운동의 단초를 제공했다. 신이민자는 피부색이 구이민자보다 검고, 종교적으로 구이민자가(아일랜드인 제외) 주로 개신교도인데 비해, 신이민자는 천주교도·그리스정교도·유대교도 등(민경희, 2008, 36)이었기 때문이다. 즉 이들은 서로 외모와 종교가 다른, 이질적 존재였다. 특히 아일랜드에서 온 이민자들은 백인지지만 천주교도이기 때문에, 이는 유럽에서의 기독교와 천주교의 대립이 작은 규모로 미국에서 다시 일어나는 것이었다. 천주교도가 주류집단인 앵글로계 기독교인들의 분노를 산 것은, 특히 이들이 ‘교구학교(parochial school)’를 세우는 문제 때문이었다. 이런 사립학교의 설립은 당시 기독교 주류집단이 전개하던 ‘공립학교 운동(public school movements)’에 정면으로 도전하는 것이었다. 공립학교 운동은 앵글로계 기독교인들이 가장 중요시한 개혁운동으로, 이민자를 미국 기독교 문화에 동화시켜 법을 존중하는 시민이자 근면한 노동자로 만들려 하는 운동이었다. 이는 주류집단의 지배력을 유지하고 다양한 국적과 문화를 가진 이민자집단들이 제각각의 고립된 사회를 형성하는 문화적 파편화(cultural balkanization)를 막고자 함이었다. Myrdal은 『미국의 딜레마(*An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy*)』(1944)에서 미국의 사상·제도·습관들을 총칭하여, ‘미국의 신조(American Creed)’라고 불렀는데, 그것이 결속력 있는 미국인을 만든 원동력으로, 다른 민족적 기원, 지역, 신조, 피부색을 가진 미국인들은 일반적인 이상들, 즉 모든 인간의 본질적인 존엄성과 평등 및 자유와 정의, 기회에 대한 양

5) ‘골드러시’가 19세기 중반 미국에서 금광이 ‘발견’된 지역으로 사람들이 몰려든 현상이었다면, ‘랜드러시(Land Rush)’는 19세기 후반 미국정부가 오클라호마에서 인디언을 쫓아내고 차지한 땅을 시민에게 선착순으로 나눠주었던 사건이다. 기병대의 나팔소리를 시작으로 먼저 달려가 깃발을 꽂는 사람이 깃발 주변 160에이커(약 20만평) 땅의 주인이 되었다.

도할 수 없는 권리라는 이상들이 가장 명시적으로 표현된 체제를 갖고 있다는 것이었다.

그러나 그것은 모순되게도 현실에서는 그다지 모든 사람들에게 민주적인 것은 아니었다. 중국 이민자 배척운동, 아일랜드 천주교도 이민자를 향한 증오와 멸시, 남·동부 유럽 출신 이민자 제한 움직임 등은 미국의 신조라는 이름을 통해 공통의 인종적·민족적 기원이 없던 국민들을 ‘미국인’이라는 하나의 국민으로 결속시키는 것이었다. 1870년경에 시작된 이민제한 운동은 미국사회 주류인 백인·영국계·기독교인들(WASP: White-Anglo-Saxon-Protestant)이 미국의 정체성을 어디에 두고 있는가를 반영하는 것으로, 실제 이들의 갈등은 주류집단과 소수민족집단 간의 대립으로, 미국사를 관통하는 기본적인 흐름으로, ‘두 개의 미국 간의 갈등’이다. 따라서 이 시기 동화정책의 기원은 ‘앵글로 일치주의(Anglo-Conformity)’로 보는 것이 적당하다. 즉 이민자들이 미국을 건국한 앵글로-색슨계 개신교도인 백인(WASP)의 문화에 적응해야 한다는 ‘동화 이데올로기’에 가까웠다. 앵글로-색슨계 기독교인들은 스스로를 선민이라 인식했으며, ‘미국주의(Americanism)’와 ‘개신교 정신(Protestantism)’을 동일한 것으로 생각했다. 그래서 이민자들을 자신들과 똑같이 ‘미국화(Americanization)’ 하려고 하였다⁶⁾. 구 이민자들은 미국문화가 신이민자들로 인해 위협에 직면하고 있다는 두려움을 가졌기 때문에 문화적 통합을 위한 운동을 전개하였는데, 이것이 외국인에 대한 혐오로 나타난 ‘토착주의(nativism)’ 혹은 ‘토착적 미국주의(native-Americanism)’로 변질되어 ‘이념적 동화’에 얽매이게 된 것이다.

2. 이민제한 초기(1880-1917): 이민의 급증과 문화적 동화로서 ‘애국적 시민성’

최초의 이민 관련 연방법은 「1864년 이민촉진법(Facilitating Act, 1864)」으로, 남북전쟁(1861-1865) 후 남·동부 유럽으로부터 이른바 ‘새로운 이민’이 본격화되었다. 이 시기는 이민정책이 법으로 제정되던 제한 초기이나, 수용이민자 규모를 정해놓지 않았다는 의미에서 사실상 무제한적 수용기를 이어가고 있었다. 1871년부터 1920년까지의 약 50년 동안에 2천 5백만 명 이상이 미국으로 이주(표 1)했으나, 기존 이민자들의 이민제한 운동도 함께 전개되어, 「1882년 중국인배제법(Chinese Exclusion Act, 1882)」, 같은 해 「1882년 이민규제법(Regulation of Immigration Act, 1882)」 및 「1917년 이민법(Immigration Act, 1917)」으로 나타났다. 이는 1차 세계 대전의 발발(1914)로 독일계 미국인들의 애국심이 의심의 대상이 되어 비앵글로-색슨계 미국인들에 대한 적개심이 확산되었으며, 송출지역이 북서 유럽에서 남·동부 유럽으로 바뀌고 있었기 때문에 남·동부 유럽출신 이민자를 제한하는 간접 수단으로 고안된 것이었다. 즉 ‘이질적인 인종들의 이민을 제한할 수 있는 가장 적합하고 고도로 모양새가 좋은 문화적인 방법’ (민경희, 2008, 47)이었다.

20세기에 들어 남·동부 유럽 이민자의 급격한 증가는 미국 내의 사회갈등을 증폭시켰을 뿐만 아니라, 많은 사회문제를 초래하였다. 구체적으로 신이민자의 이민 비중은 1880년대 13.9%에서 1900년대 62.3%까지 올라갔다(표 2). 따라서 이 시기 미국사회는 태생적으로 다양한 문화·종교·언어를 가진 구성원을 하나로 묶을 수 있는 방법에 대한 고민을 가질 수밖에 없었다. 이러한 고민은 19세기 말과 20세기 초 ‘애국주의’ 담론의 등장에서 목격할 수 있는데, 이는 외국인에 대한 시대적 불안을 해결하기 위해 이민자를 미국의 근대화 질서에 적응시켜야 한다는 실천으로써, ‘미국시민화 운동(Americanization

6) ‘미국화(Americanization)’는 단순히 미국의 관습과 생활양식을 따르는 ‘문화변용(acculturation)’을 넘어, 본국에 대한 충성심이나 이전에 가지고 있던 정체성과 친밀한 관계를 버리고 미국을 지배하는 앵글로-색슨계 기독교 전통으로 흡수되는 차원의 동화(assimilation)를 의미하는 것이었다.

Movement)7) 으로 나타났다.

미국시민화 교육은 동화 정책과 사회통합 정책으로 나타나게 되어, 철저히 문화적으로 동화되는 것을 전제로 한 사회통합을 지향하는 것이었다. 동화주의적인 정체성이 요구됨에 따라 이민자들은 자신들이 기존에 가지고 있던 정체성으로부터 분리되기 시작하는데, 이는 공동체의 목표와 행위를 위해 한정된 공간 내에서 집단중심의 정체성을 습득해야만 사회에 적응할 수 있었기 때문이다. 이 당시 미국의 대표적인 반유럽주의자로 알려진 26대 대통령(1901-1909) Theodore Roosevelt는 주류문화에 동화되지 않는 이민자와 이민자 출신 미국인들을 불신하고, 이들을 미국화시키고자 하였다. 그는 미국화, 즉 동화를 방해하는 가장 큰 위협요소를 바로 이민자의 고유한 문화와 언어(이효석, 2013, 49)라고 보았다.

이것의 조건은 이민자가 사실상의 미국인, 즉 오직 미국인이 되느냐 마느냐에 달려 있다. 만약 그가 자신과 같은 기원의 사람들과 따로 어울리고 나머지 미국인들과 어울리기를 원하지 않는다면, 그가 미국에서 차지할 자리는 없다. [...] 여기 미국에서는 오직 하나의 언어만을 위한 공간이 있다. 그것은 바로 영어이다. 우리는 이 용광로가 우리 민족을 미국이라는 국적을 가진 미국인들을 만들어 줄 것으로 기대한다. 우리는 여러 언어를 사용하는 하숙집의 하숙생을 원하지 않는다. 또한 우리는 하나의 영혼에 충성하기를 기대한다. 그것은 바로 비국 국민에 대한 충성인 것이다.(White, 243; 이효석 역, 2013, 50)

그는 “미국은 하나의 국가이지 여러 국적의 모자이크가 아니다” (Anderson, 1952; 윤형숙 역, 1991, 15)라고 하며, 미국민을 문화적으로 동화시켜야 한다고 주장하였다. 동화주의8)는 기본적으로 “근대화와 공업화가 진행되는 가운데 인간의 가치와 동기가 변한다는 입장” (구건서, 2003, 31)으로, 한 국가 내에 공존하는 문화 중에서 주류문화에 의한 사회통합을 목표로 한다. 그 때문에, 이민자들은 출신국가의 문화적 정체성을 탈피하고 이민국으로의 문화적 적응과정을 통해 결국 새롭게 국가의 일원이 되어야 했다. 이러한 문화적 동화로서 ‘애국적 시민성’은 민족주의, 애국주의 등 단일집단정체성을 요구하는 단일문화인식론으로 흔히 ‘용광로 사회’로 불린다.

용광로 사회 개념은 개별집단이 과거에 소지했던 습관이나 전통이 더 큰 문화에 흡수, 동화된다는 함축적 의미를 담고 있다고 할 수 있다. 대개 민족은 언어와 혈통을 공유하기 때문에 민족주의 혹은 국가주의는 “국경으로 분리된 타 지역에서 살아가는 민족이나 문화에 대해 배타성을 보이면서, 국경안의 사람들에게 ‘민족’이라는 용어를 사용하여 동질적인 사고·가치·규범·문화를 요구” (이종일, 2014b, 41)한다. 따라서 동질적 사고는 ‘시민성’이라고 지칭되어 국경너머의 타국의 시민성과 구분되었으며, 민족주의가 한 국가 내에서의 시민성을 전제하기 때문에, 이민자의 증가는 국가시민성 교육이

7) 미국시민화 운동(Americanization Movement)의 목적은 산업화와 도시화가 진행되는 미국 서부의 외국인 이민자들의 동부의 대도시에서 민족 밀집지역에 거주하는 외국인 이민자들이 유럽의 공산주의 혁명의 영향을 받지 않도록 비미국적 선전(propaganda)으로부터 보호하고 노동조합 운동에 물들이 않게 하는 것, 그리고 미국에 대해 잘 아는 귀화한 시민 투표자의 수를 증가시키는 것(민경희, 2008, 50)이었다.

8) 동화주의는 이른바 ‘앵글로 일치주의(Anglo-Conformity)’를 비판하면서 등장한 이론으로 WASP 문화에 이민자들이 적응해야 한다는 것을 핵심으로 한다. 앵글로 일치주의는 유럽의 군주제로부터 이민 온 이민자들에 의해 미국의 민주주의와 공화주의가 위협받아서 안 되며, 영어 사용과 영국의 제도, 영국에 기초한 문화 양식들이 미국인의 삶의 기준과 지배로써 유지되는 것이 바람직하다는 논리로 전개(유은경, 2008, 6)된다. 그것은 원래 국가 분열의 우려에 대한 대응 방식의 하나였는데, 동화주의는 이를 비판하면서 등장한 것이었다. 동화주의는 기본적으로 미국이 단순히 영국을 모체로 하여 수정되고 변형된 국가가 아니라, 새롭게 생체적으로나 문화적으로 혼합된 국가라고 인식한다. 미국의 제도와 민주주의는 단순히 유럽의 유산을 그대로 이어 받은 것이 아니라, 변하고 잡색되고 혼합되어 있는 서구의 개척자들에 의해서 창조된 경험이 때문(김호연, 2011, 253)이다. 즉 동화주의는 다른 이민자들의 문화적 적응과 정체성의 전이가 용이하도록 지원하고, 그 속도를 높이는 데 초점(유은경, 2008, 6-7)을 두기 때문에, 미국적 원형질의 보존이나 유지를 통하여 강력한 국가 건설로 나아가려는 야심찬 기획의 기저에 깔려 있는 이데올로기인 것이다.

라는 이름으로 국가 내 동질성을 확보하려는 동화주의적 적응교육으로 나타났다. 따라서 이 시기 시민성은 이민자를 과거 자신의 전통이나 생활습관보다 현재 사회의 통합을 위해 주류사회에 문화적으로 동화시켜 사회적 적합성과 국가 내 동질성을 확보하려는 ‘애국적 시민성’의 형태로 나타났다. 이는 당시까지 유럽인에게 하나의 후진국으로 비쳐지던 미국이, 자국에 충성하는 시민을 양성하기 위해 미국이 가치 있는 존재로 보여 지게 할 수 있는 것들을 발굴하여 가르칠 필요에 의한 것이었다.

3. 이민할당제 시기(1917-1941): 사회변과 ‘민주적 생활 시민성’

20세기 초반에서 중반까지 이민정책은 1차 세계대전 이후부터 2차 세계대전에 미군의 참전하기 전까지인 이민제한 절정기로, 이민할당제가 시작되었다. 1차 세계대전(1914-1918)이 끝나자 유럽에서 미국으로의 이민자가 증가하기 시작하였고, 이들은 주로 남·동부 유럽 출신들이었다(표 2). 산업화에 따라 일자리가 많이 생겨나게 되었고, 부족한 노동력을 채우기 위해 이들이 도시로 몰리는 바람에 덧붙여 도시화가 급격히 진행되는 등 제한 절정기의 정치·사회적 상황은 매우 복잡한 양상을 띠었다. 1919년 14만 명에 불과하던 이민자 수는 1920년 43만 명, 1921년 80만 명으로 늘어났다(U.S. Department of Homeland Security, 2015, 5). 그러나 1921년은 실업률은 11.7%에 이르는 경제의 침체기로, 노동자들은 이민을 반대했고 이민자에 대한 미국화 운동이 실패했다고 보았으며, 신이민자들은 동화될 수 없는 존재로 인식되기 시작하였기에, 1921년 초에 이민자 수가 급격히 증가하자 할당제에 주목하였다. 「1921년 이민법(Immigration Act, 1921)」, 즉 <긴급할당법(Emergency Quota Act)>은 신이민자에 대한 미국의 공포가 절정에 달했음을 보여준다. 그 법의 목표는 이민자의 수를 제한하고, 이민자 송출지역을 남·중·동부 유럽에서 북·서부 유럽국으로 다시 전환시키는 것이었다. 나아가 영구적인 할당제를 설정하자는 움직임에서 <존슨-리드법(Johnson-Reed Act)>이라고 불리는 「1924년 이민법(Immigration Act, 1924)」이 제정되기도 했다.

자본주의의 급성장은 1929년에 이르러 공급이 수요를 초과하는 세계적인 대공황을 초래했다. 실업률이 빠르게 늘어나면서 산업활동의 마비로 이어지고 수출입의 축소는 경제위기로 이어져 각종 사회문제를 야기하였다. 구체적으로 거대 재벌의 시장독점, 제국주의적 팽창에 따른 부작용, 국회의원의 부정과 부패, 여성선거권 논쟁, 노조문제 등 여러 가지 국내적인 문제가 국가발전을 위협(차경수모경환, 2008, 25)하였는데, 이는 할당제를 더 확대하는데 기여했다. 1929년 새로운 「국적 계획(National Origins Plan)」은 총 이민자 수를 더 줄이고, 1920년⁹⁾ 인구센서스에서 집계된 총 인구의 국적별 인구에 기초해서 이민자 수를 할당하였다. 이 국적별 할당제(national origin quota system)에 따라 총 이민자 수의 85%는 북·서부 유럽국으로, 15%는 남·동부 유럽국으로 할당(민경희, 2008, 55)되었다. 이 법은 미국 인구의 민족별 구성이 바뀌는 것을 막고 미국의 기본적 인구를 북·서부 유럽인으로 유지하도록 고안된 것이었다.

이처럼 경제위기는 정치위기를 조장하면서 사회적으로 민주주의의 존립마저 위태롭게 하였다. 이 시기의 이민정책들은 이전 시기의 이민자 수가 넘쳐 정치·경제·사회 혼란을 불러일으켜 이민자를 과도하게 제한하였으므로, 전체 이민 규모는 감소했다. 따라서 대공황 이후 이민은 크게 위축되는 모습을 보였다. 경제적 어려움이 이민에 대한 유인을 감소시켰을 뿐만 아니라, 할당제는 목적인 효력을 발휘해서

9) 1920년의 미국 인구는 앵글로-색슨계가 다수를 차지하고 있었기 때문에 새로 이민은 집단들의 경우에 국적별 총 인구에 기초한 할당은 각국에서 출생하여 이민 온 1세대 이민자의 수에 기초한 할당보다 훨씬 더 낮을 수밖에 없었다.

총 이민자 수는 1920년대 410만 명에서 1930년대에 53만 명으로 급격히 감소(표 2)했기 때문에, 북·서부 유럽인 이민자 및 캐나다와 뉴펀들랜드로부터 유입된 이민자 비율은 증가하고 남·동부 유럽인 비율은 다시 크게 감소한 것이다. 주목할 것은 국적별 이민할당제의 실시는 이민자를 이념이나 도덕성 등 개인적 특성에 근거하여 선별하는 수준을 넘어, “특정 국적을 가진 집단이 다른 국적을 가진 집단보다 덜 바람직한 사람들이라는 인식과 국적이 인종적 범주라는 인식을 공식화 한 것” (민경희, 2008, 55)이었다.

한편, 이 시기 이주유형¹⁰⁾은 이주와 회귀 이주(migration and return migration)에서 영구적 국가 간 이주(permanent international migration)와 사슬 이주(chain migration)로 변화하였다. 즉 이민자들은 정착 여부를 분명히 하고, 가족은 어떻게 데려 올지에 대해 생각하였으며, 또 미국에서 출생한 2세대가 생기게 되는, 미국 이민의 새로운 시대가 형성되고 있었다. 이처럼 이들은 실질적으로 미국사회의 경제를 책임지는 노동 이민자들이었으므로, 의무교육 차원에서 공립학교의 설립을 요구하게 되었다. 이민노동자의 요구로 설립된 공립학교는 학문적으로 어려운 내용보다는 현실적 이유로 생활중심의 학습내용을 선정하게 되었다. 이는 경험 및 생활 중심의 교육과정을 요청하는 원인으로 작용(이종일, 2001, 53)하여, 진보적 사회과를 성장하게 했다. 또한, 이민자들이 느끼는 미국 자본주의의 모순 상황은 자유민주주의의 절대적 자유가 잉태하는 모순으로 인식(위의 책, 52)하게 되어, 편협한 이기주의에서 벗어나 사회적 맥락과 타인과의 관계를 인식할 줄 아는, 즉 사회 속에서 개인의 존재를 인정하는 ‘사회적 자아(social self)’의 형성을 주요 목표로 설정하게 되었다.

이를 위해 사회과교육에서는 공민 영역의 강화되었다. 이는 『1916년 사회과 보고서(*The Social Studies in Secondary Education*)』에서 제시한 사회적 효율성으로서의 시민성을, ‘애국적 시민성’에서 ‘민주적 생활 시민성’으로 확장시키는 계기가 되었다. 다시 말해 공립학교의 성장과 사회적 자아에 대한 강조는 보수와 진보 진영의 갈등이 크게 드러나는 계기가 되었으며, 대공황 이후 공적인 시민을 강조하는 이러한 흐름은 ‘민주주의 문화’에 대한 동화를 바탕으로 둔 사회적 효율성 내지 사회적 적합성을 위한 시민성 교육이었다. 나아가 사회적·학문적·교육적 갈등들이 크게 진보와 보수의 갈등을 통해 표출된 것은 오히려 살아있는 민주주의를 보여주는 시기였기 때문에, 이러한 관점에서, 이 시기 시민성을 생활화된 민주주의를 위한 ‘민주적 생활 시민성’으로 개념화할 수 있다. 다만, 이 시기를 전반적으로 지배하는 것은 진보적 사회과이나, 이전 시기부터 전해온 애국주의 담론, 역사학자들과의 치열한 영역 다툼, 진보적 사회과 프로그램을 위한 실험적 연구 등이 복잡한 정치·경제·사회적 상황과 맞물리면서 하나의 일관성 있는 시민성을 보여주지는 못했다.

4. 반이민정서기(1941-1965): 냉전의 시작과 ‘사회과학적 시민성’

2차 세계대전과 냉전으로 인하여 1950년대에는 ‘인종’보다 ‘이념’이 비시민에 대한 차별에 이용되었고, 이는 이민정책에 ‘이종적 영향’ (정재각, 2010, 257)을 미쳤다. 그 중 하나가 전쟁이 체제전복에 대한 우려로 국가 단합과 반이민정서를 부추겨, 언론의 제한과 잠정적인 이주자의 제한으로 이어졌다는 점이다. 전쟁 동안 미국에 대한 외부적 위협은 제한적이었으나, 민족주의와 반이민정서의 등장으로,

10) Malmberg(1997)는 이주유형을 분석하면서, 20세기의 대부분의 이주를 ‘국가 간 영구적 이주’로 보고 이를 4가지 유형 즉 영구적 국가 간 이주(permanent international migration), 이주와 회귀 이주(migration and return migration), 단계적 이주(stepwise migration), 사슬 이주(chain migration)로 나누었다.(Malmberg, 1997, 24)

국가보안법이 이민정책에 영향을 주어 이주현상을 주도하였다. 1939년 2차 세계대전의 발발은 미국의 참전(1941-1945) 이후 외국인에 의한 체제전복운동에 대한 공포를 가져왔고, <스미스 법(Smith Act)>으로 알려진 「1940년 외국인등록법(Alien Registration Act, 1940)」이 통과되어 외국인의 지문등록과 거주지 등록안이 통과되는 등 인종차별적 모습을 보였다. 2차 세계대전 후 동유럽에 대한 소련의 영향력 강화, 중국의 공산화(1949), 한국전쟁(1950) 등은 미국내 정치를 공산주의에 대한 반격 열풍으로 몰았다. 1949년 중국이 공산화되자, 「1950년 국내보안법(Internal Security Act, 1950)¹¹⁾」을 통해 공산당과 파시스트 당원 및 가담자의 이민을 금지하기도 했다. 게다가 매카시즘(McCarthyism)이 1950년부터 1954년까지 미국을 휩쓰는 등, 이 시기 미국사회는 이전 시기의 대규모 이민, 두 차례의 세계대전으로 인한 경제위기와 냉전체제로 매우 혼란스러웠다. 냉전의 시작과 함께 전체적인 이민 규모는 대공황 이후 증가하는 추세를 보이나, 20세기 이전 수준에 그쳤다. 다만, 남아메리카와 카리브해 연안국으로부터의 이민이 비중이 눈에 띄게 증가하고 있었고, 아시아 국가로부터의 이민이 확대되는 등 인적구성의 다양화가 진행되는 초기과정이었다.

전쟁이 일어남에 따라 시민교육에 대한 관심은 높아졌지만, 전시체제의 영향으로 애국주의를 비롯한 보수적 움직임도 강화되었다. 여기에 교육적 맥락에서 냉전체제를 보는 두 가지 시각이 존재하는데, 하나는 냉전 상대국에 대해 교육적 우위를 차지하려는 노력이 있었다는 점이고, 다른 하나는 규제 완화의 이민정책으로 인해 이민자의 수와 인종적·민족적 구성이 다원화되면서 발생한 사회문제를 해결하는 교육적 시도도 함께 이루어졌다는 점이다. 이는 사회과에서 ‘역사-사회과학 중심’의 사회과와 ‘시민적 자질 중심’의 사회과의 대립관계로 파악된다. ‘사회과학으로서 사회과’는 사회과학 연구 성과의 교수에 역점을 두고 있는 반면, ‘시민적 자질 육성으로서 사회과’는 반성적 탐구나 합리적 의사결정과정을 중시하는 방법주의적 성격(손병노 외, 1996, 400-401)을 보였다.

진보적 사회과는 2차 대전 이후에도 계속 중심축을 이루었지만, 비판¹²⁾도 활발했다. 전쟁 종결 후, 미국사회는 대외적인 문제가 어느 정도 해결됨에 따라 잠재된 대내적 문제가 표출되기 시작했다. 흑백 차별·남녀불평등·빈부격차 등의 문제는 행동과학이라고 일컬어지는 사회학·인류학·심리학의 발달을 가져왔는데, 사회과학적 성과를 중시하는 학문중심 교육과정은 냉전 상대국에 대해 교육적 우위를 차지하려는 노력의 일환이었다. 대표적으로 Bruner의 『교육의 과정(The Process of Education)』(1960)을 시작으로 한, 지식구조론의 등장과 학문중심 교육과정으로의 전환은 사회과에서 ‘신사회과 운동(New Social Studies Movement)’으로 불리며, 큰 변화를 불러일으켰다. Dewey의 경험주의 교육과정은 냉전이라는 사회적 상황과 맞물려, 단지 생활적응교육에 그쳐 학력 저하를 불러일으켰다는 오해를 불러일으켰고, 1950년에 이르러 언론과 대학은 학교가 세계적인 책임을 가지고 있는 미국의 지위에 걸 맞는 시민으로 학생들을 양성하는데 부적합한 교육으로 비판받았다.

이러한 비판은 미국과 소련을 중심으로 한 국제적 대립이 심화되었던 냉전 상황과 밀접한 관련¹³⁾이

11) 이 법의 제1부는 ‘파괴활동 제한법’이라고 하여 공산주의 단체의 등록, 방첩법의 강화를 규정하였으며, 제2부는 ‘국가비상시 구금법’이라고 하여 국가비상시에 태업 또는 스파이 활동의 용의자를 구금할 수 있도록 하였다. 이 법은 성립 전부터 그것이 사상통제를 하게 되고 시민적 자유를 침해하게 된다는 이유로 강력한 반론이 제기되었으나, 2차 세계대전 후의 미국의 반공정책을 반영하여 성립되었다.

12) 구체적으로 진보적 사회과는 사회과에 대해 합의된 정의를 없다는 점, 사회과의 여러 영역 사이의 불균형이 심각하다는 점, 그리고 알기나 내용 위주의 학습이 대부분이고 기능이나 가치문제를 소홀히 하고 있다는 점에서 비판이 제기(Gross, 1995, 166)되었다.

13) 한국전쟁 동안 수 천 명의 미군이 중공군의 현대적 심리전에 휘말려서 제대로 싸울 생각도 않고 포로가 된 것을 사례

있다. 냉전체제 하에 반공주의는 진보주의 교육에 대한 비판을 더욱 가열시켜 사회과를 둘러싼 이념 논쟁과 혼란이 지속되었다. 이러한 혼란기를 거쳐 전쟁이 종식되면서 교육에 대한 국가적 개입과 관심은 본격화되었다. 즉 다른 나라와의 경쟁에서 미국이 기존에 누리던 국제사회에서의 주도권을 지키기 위해서는 학문과 교육의 지적 수준을 높여야 한다는 주장이 강화된 것이다. 특히 미국학생들의 지적 수준이 낮다는 지적이 나오면서 진보주의 교육에 대한 비판은 더 커져갔다. 즉 미국의 학교교육은 냉전 상대국인 소련에 비해 열등하다는 비판을 받기 시작하였으며, 그 상징적 사건이 1957년 스푸트니크 충격(Sputnik Shock)으로, 비판의 목소리를 한층 강화시키는데 결정적 영향으로 작용했다.

이렇듯 신사회과 운동은 사회과학에 기초한 사회과 교육과정 운동의 측면이 강했다고 할 수 있는데, 과학적 지식의 습득과정에서 합리적인 사고력을 신장시킬 수 있다는 믿음이 운동의 교육적 가치기준을 제공(손병노 외, 1996, 389)했다. 이는 시민적 자질 육성이라는 궁극적 목표보다는 과학적 사회인식이라는 수단적·과정적 목표를 더 중시할 수밖에 없었다. 즉 시민적 자질의 기반이 될 과학적 사회인식의 발달을 위해 사회과학의 개념, 이론을 학습해야하며, 사회적 사실로부터 개념과 이론이 추출되고 형성되는 과정을 학습해야 한다는 것이다. 따라서 이 시기 시민성은 이전 흐름과는 전혀 다른 차원으로, ‘사회과학적 시민성’을 추구하였다. 사회현상이나 문제를 과학적으로 이해하여 합리적으로 해결할 수 있는 시민을 기르는 것이 사회과의 목표이므로 사회과는 사회현상이나 문제를 이해하는데 필요한 사회과학과 인문학의 지식들을 선택, 추출하여 재구성하는 것이 중요해졌다. 그러나 기본적으로 신념과 행위의 일치를 전제하는 인지주의적 가정에 기초하고 있기 때문에, 시민성 교육을 목표로 하는 사회과에서 시민성이 목적이나 수단이나의 본질적인 물음에, 사회과학 중심의 사회과는 시민성 교육이 이차적이고 간접적인 위치(손병노, 2016, 27)에 머물 수밖에 없었다.

5. 이민정책의 자유화 시기(1965-): 인적구성의 다양화와 ‘다원적 시민성’

앞서 보았듯, 냉전체제 하에 이민정책에 대한 ‘이중적 영향’ 중 하나는 반이민정서이나, 다른 하나는, 모순되게도 전후 인력수요가 발생하여 이주노동자의 고용으로 이어져 오히려 이민이 확대되었다는 점이다. 이때부터 이민정책은 냉전 이후 국가별 할당제를 완화한 규제 완화에 진입한다. “미국과 소련이 국제사회에서 영향력을 확대하려는 노력은 이민정책에도 영향을 미쳤는데, 아시아 국가에 대한 차별이 폐지되었고, 아시아의 공산주의 국가로부터의 난민을 수용”(임형백, 2012, 280)한 것이다. 즉 외교정책에 대한 고려로 인한 이민정책의 자유화 시기로, 이는 이민자 인적구성의 다양화로 이어졌다.

일본이 진주만을 공격하면서 일본계 미국인을 억류한 반면, 중국과는 동맹이 형성되어, <매그누슨 법(Magnuson Act)>으로 알려진, 「1943년 중국인배제폐지법(Chinese Exclusion Repeal Act, 1943)」을 제정하면서, 「1882년 중국인배제법」은 폐지되었다. 또한, 억압을 피해 오는 난민 문제에 봉착하여 국적별 할당제의 비유연성을 해결하기 위한 시도로, 「1948년 유민법(Displaced Persons Act, 1948)」, 「1953년 난민구조법(Refugee Relief Act, 1953)」, 「1957년 난민-도망자법(Refugee-Escapee Act, 1957)」, 「1966년 쿠바난민법(Cuban Refugees Act, 1966)」 등이 제정되었다. 또한, 2차 세계대전 이후 임시직 노동자의 고용도 늘었다. 한편, 「1949년 농업법(Agricultural Act)」, 일명 1942년에 시작된 <브라세로(Bracer)

로 들면서, 미국의 정부 체제와 그 토대인 민주주의의 기초에 대한 근본적인 지식을 갖지 못한다 하나의 원인이 있다고 주장(Gross & Dynneson, 1983, 35)하였다.

프로그램>으로 불리는 이 법은 멕시코에서 온 잠정적 농업노동자에게 합법적 이민을 허용하였다.

이런 분위기에서 1950년대 유대인계와 이탈리아계 이민자의 정치적 힘이 커지면서, 「1952년 이민국적법(Immigration and Nationality Act of 1952)」인, <맥캐란-월터 법(McCarran-Walter Act)>이 제정되었다. 이 법은 인종차별적인 기존의 이민 규제주의와 국적별 할당제를 강력하게 유지하는 것처럼 보이지만, 실제로 할당제를 완화시킬 유연성을 가지고 있었다. 2차 대전 이전, 「1882년 중국인배제법」, 아시아 이민금지 지역(Asiatic Barred Zone)을 설정한 「1917년 이민법」 등 거의 모든 아시아인의 이민이 금지되었으나, 이 법에 의해 2천 명의 이민자 할당을 부여되었다. 이로써 「1921년 이민법」에서 제정되고, 「1952년 이민국적법」에서 재확인된 엄격한 국적별 할당제는 실질적으로 끝을 맺게 되었다. <하트-셀러 법(Hart-Celler Act)>라 불리는, 「1952년 이민국적법(Immigration and Nationality Act, 1952)」이 제정되어 1968년부터 시행되었는데, 이를 통해 각국 할당이 폐지되었다. 또한, 의회는 불법체류자(undocumented immigrants) 문제를 해결하기 위해 이민법을 개정하여, 「1986년 이민개혁통제법(Immigration Reform and Control Act, 1986)」을 통해 1982년부터 거주해 온 대부분의 이민자들에게는 평생 미국에서 거주할 수 있는 합법적 거주지 신청자격이 주어졌다.

이렇듯 냉전체제 하에서 체제 우위를 선점하기 위해, 전반적으로 미국의 이민정책은 규제 완화를 시도한다. 2차 세계대전 및 「1952년 이민법」 개정 이후 이민에 대한 문호 개방이 활발해져 이민자수가 1960년대 320만 명에서 1970년대 450만 명, 1980년대 730만 명으로 급격히 증가(표 1)하고, 인종이나 국적별 비율이 유럽보다는 라틴 아메리카와 아시아가 점차 큰 비중을 차지하는 결과(표 2)를 가져왔다. 특히 1980년대 이르러 백인 이민(유럽전체 및 캐나다와 뉴펀들랜드)이 전체 이민의 12.5%에 그치는데 비해, 남아메리카와 카리브해 연안국은 47.1%, 아시아국가는 37.3%의 비중을 보일 정도로 유럽 이외 송출국가의 이민규모가 확대되었다. 이처럼 이민규모의 확대와 인적구성의 다양화는 “소수인종집단의 권리추구 운동, 국가 간 이주 증가, 국경 강화, 국민국가 수의 증가, 민주국가 내부에 존재하는 구조적 불평등에 대한 인식의 확대, 국제 인권에 대한 인식과 정당성의 확산과 같은 세계화 시대의 다양성, 시민성 및 시민교육과 관련된 복잡한 문제들이 제기” (Banks, 2008, 25)하였다. 이러한 결과는 문화적으로 다양한 배경을 가진 사람들의 대규모 이민이 탐탁치 않은 기존 이민자들에게 이민제한 정책을 가져다 주었다는 점도 간과할 수는 없다. 기존 이민자와 새로운 이민자 사이의 이러한 갈등문제는 기존 패러다임으로 해결하기 힘든 것이었다.

1960년대 후반 미국과 유럽의 대학을 중심으로 시작된 반권위주의 운동은 좁게는 기존 질서에 대한 도전이자, 넓게는 서구 중심의 동화주의적 시민성, 즉 단일문화인식론에 대한 도전이었다. 인간의 범위를 소위 WASP, 즉 서구 백인, 개신교도, 부유층으로 한정하는 서구적 사고에 대한 비판이자, 미국 주류 지배계급에 대한 소수자집단의 투쟁¹⁴⁾이었다. 이런 관점에서 Wood(2003)는 ‘다양성’이 오늘날 ‘자유’와 ‘평등’만큼이나 중요한 가치로 보았다.

14) 이러한 도전의 정점은 프랑스 5월 혁명, 혹은 68혁명으로 불리는 사회변혁운동을 통해 드러났다. 68혁명은 프랑스에만 국한되지 않고 미국을 비롯한 자본주의 국가에 개혁의지를 파생시킨 운동으로, 다문화 관점(multicultural perspective)이 시민성 교육의 한 요소로 들어가는 상징적인 사건이었다. 1970년대에 이르러서는 평등, 성해방, 인권, 공동체주의, 반전평화, 반핵환경 등 이전의 사회운동과는 성격이 크게 다른 새로운 사회운동, 즉 신사회운동(NCM: New Social Movement)이 매우 활발하게 전개(비판사회학회, 2014, 583)되었다. 이는 기존의 종교, 애국주의, 권위에 대한 복종 등의 보수적인 가치들을 대체하여 진보적인 가치들이 사회의 주된 가치로 자리매김하게 하였고, 그동안 서구인에 한정된 인간의 범위를 소수자집단(비백인·여성·비기독교인·빈자)의 사람들에게까지 확장시켰다.

사회전반에 걸쳐 다양성만큼이나 깊고 넓게 퍼져나간 원칙은 드물다. 미국에서 그것과 견줄만한 영향력 있는 원칙은 건국이념밖에 없다. 실제 미국사회를 휩쓴 사상 중에서 다양성만한 것을 찾는다면 모든 인간이 동등하게 태어났다는 ‘평등’과 천부의 권한을 부여받았다고 하는 ‘자유’ 외에는 없다. ‘평등’과 ‘자유’의 원칙은 오늘날의 ‘다양성’과 마찬가지로 법률에 적힌 내용에만 적용되는 게 아니다. 오히려 사람들이 따라야 하는 올바른 도리로서 기본적으로 요구되는 것이다.(Wood, 2003; 김진석 역, 2005, 42-43)

Wood의 주장처럼, 68혁명 이후 다양성에 대한 요구는 주류집단에 대한 소수자집단의 인정 투쟁¹⁵⁾으로, ‘자유’ 및 ‘평등’ 원리와 더불어 나아가 소수자에게 실질적인 자유와 평등을 가능하게 하는 ‘다양성’을 또 하나의 민주주의 원리로 받아들이는 계기(이종일, 2014a, 132-134)가 되었다. 이를 바탕으로 미국사회가 이른바 ‘다원주의(pluralism)’를 수용하며 다인종·다민족 사회에 조응하는 정책을 구사하려는 노력을 벌이고는 있으나, 사실상 다원주의가 주류사회의 문화를 전제하고 인정하는 바탕 위에서 문화적 다양성을 수용한다는 점에서, 샐러드 볼(Salad bowl)로 대변되는 미국의 문화적 다원주의는 조화와 화합을 토대로 새로운 유형의 미국인을 다시 만들어가는 것에 지나지 않았다.

이러한 흐름 속에서 자유주의와 공동체주의의 오랜 논쟁 가운데 ‘다문화주의(multiculturalism)¹⁶⁾’가 등장하였다. 다문화주의는 1970년대 초에 미국, 캐나다, 오스트레일리아 등 서구 민주주의 사회에서 전면적으로 나타나, 민족마다 다른 다양한 문화나 언어를 단일의 문화나 언어로 동화시키지 않고 공존시켜 서로 승인하고 존중하는 것을 목적으로 하는 사상·운동·정책이다. 즉 다문화주의는 “문화 정체성의 동등한 인정의 관점에서 자유와 평등을 재해석”(김용신, 2012, 19)한 것인데, 이것은 형평성을 토대로 자유와 평등이 추구되어야 민주주의가 지향하는 자유로우면서 평등한 세상에 도달할 수 있다는 주장이다. 이는 모든 문화의 가치는 동등하므로, 그 문화가 처한 환경이나 사회적 맥락 속에서 이해를 해야 한다는 ‘문화상대주의(cultural relativism)’와 서로의 지향점은 다르지만, 문화를 존중하는 관용이라는 맥락에서는 동일한 것이었다. 또한 그 원칙은 하나의 사회, 혹은 하나의 국가 내부에 복수의 문화가 공존한다는 것을 인정하면서 문화적 다양성을 존중하는 것으로, 그 이론적 뿌리를 ‘다원주의’에 두기 때문에, 한 국가나 사회에서 서로 다른 문화 공동체들이 공존하고 있는 사회적 상황을 새로운 형태의 ‘문화적 다원주의(cultural pluralism)’인 ‘다문화주의’로 지칭하게 되었다. 이렇듯 다양성이 사회의 중요한 가치로 대두되면서 주류집단 사람들도 소수자집단의 문화를 인정하지 않을 수 없게 되었다. 국가 또한 소수자집단의 문화를 인정하는 문화상대주의적 관점을 수용하여 인종 간 갈등을 치유하려 하였다. 이러한 다원주의 관점의 수용은 사회과에서 다문화교육을 낳았으며, 이러한 관점에서 이 시기의 시민성은 이민자 인적구성의 다양화에 따른 ‘다원적 시민성’으로 규정할 수 있다.

15) Honneth은 자유평등의 원리를 68혁명 이전과 이후로 구분하고 있다. 그는 1789년에서 68혁명 이전까지 서구의 민주시 민성은 자유와 평등의 원리를 개인 차원에서 이해하는데 반해, 68혁명 이후에는 집단 차원에서 이해하려 하고 있다. 그는 전자에서는 자유평등을 개인 차원에서 ‘정의의 법칙’(Honneth, 2000; 문성훈 외 역, 2009)으로 보는데 반해, 후자에서는 자유평등을 집단 차원에서 ‘인정의 법칙’(Honneth, 1992; 이현재·문성훈 역, 2011)에서 보려 하고 있다.

16) 다문화주의(multiculturalism)라는 용어는 알려진 바와 같이 캐나다 연방정부가 이민자에 대한 동화정책을 대신해서 소수 집단 또는 이민자의 종족적·민족적 문화의 유지와 보존을 인정하고 수용하는 정책을 수립한 1971년부터 사용되기 시작했다. 이후 다민족·다인종으로 구성된 호주와 같은 여러 나라들이 다문화주의와 관련 정책을 시행하면서 그 사용이 본격화되었다. 통상 다문화주의는 좁은 의미에서는 이주 문제에 대한 적절한 해법을 모색하려는 시도로서, 넓은 의미에서는 현대사회가 평등한 문화적·정치적 지위를 가진 상이한 문화집단을 끌어안을 수 있어야 한다는 믿음으로 정의된다. (김호연, 2011, 258)

IV. 이주의 변화양상과 대안적 사회인식의 전망

1차 세계대전, 경제대공황, 2차 세계대전 등 국내외적 정세 변화는 미국내 사회운동으로 이어졌다. 이는 이민정책의 결정하는 결정적인 변수로 작용하여, 이민정책의 변화양상은 고스란히 정세를 반영하여 이민법으로 구체화되어 나타났다. 이민정책은 미국 내 거주할 수 있는 인간의 성격을 규정하는 것으로, 이민자들의 규모와 인적구성의 변화를 초래하였는데, 이를 통해 시민성의 변천과정을 유추할 수 있다. 이와 같이 미국사회에서 이민자 수용방식에 관한 논의로 시민성 전과과정은 크게 동화주의와 다문화주의의 대립으로 보인다. 이러한 논의를 바탕으로, 미국 이민사에서의 이주현상을 이민정책 변화를 통해, 그것이 ‘사회적 효율성으로서 시민성’의 변천과정에 끼친 영향을 역사적 사건과 관련지어 정리하면 표 3과 같다.

표 3. 이주현상과 시민성의 변천과정

역사적 사건	1차 세계대전 이후-	경제대공황 이후-	2차 세계대전 이후-	
	<ul style="list-style-type: none"> 1차 대전 참전(1917) 공산당 결성(1919) 금주법(1919) 	<ul style="list-style-type: none"> 대공황(1929) 뉴딜정책(1933) 	<ul style="list-style-type: none"> 2차 대전 참전(1941) 민권 운동(1960) 68혁명(1968) 	<ul style="list-style-type: none"> 스푸트닉 충격(1957) 베트남전 참전(1965) 워터게이트(1972)
사회운동	미국시민화운동	노동운동(구사회운동)	반공운동(매카시즘) - 민권운동 - 신사회운동	

↓

이민정책 시기	이민제한 초기 (1880-1917)	이민할당제 시기 (1917-1941)	반이민정서기 (1941-1965)	이민정책의 자유화 시기 (1965-)
특징	남·동부 유럽이민자	과학적 인종차별	전쟁 후 반이민정서	난민·아시아·남미 이민자
주요 정책	<ul style="list-style-type: none"> 중국인배제법(1882) 이민규제법(1882) 이민법(1917) 	<ul style="list-style-type: none"> 이민법(1921) 이민법(1924) 국적 계획(1929) 	<ul style="list-style-type: none"> 외국인 등록법(1940) 국내보안법(1950) 	<ul style="list-style-type: none"> 중국인배제폐지법(1943) 농업법(1949) 난민구조법(1953) 난민-도망자법(1957) 이민국적법(1965)
			<ul style="list-style-type: none"> 이민국적법(1952) 	

↓

시민성 변천	성립기 (1880-1920)	혼재기 (1920-1960)	(1960-)	분화기 (1970-)
사회적 효율성	애국적 시민성	민주적 생활 시민성	사회과학적 시민성	다원적 시민성
사상	애국주의·동화주의 문화적 동화	진보주의·사회재건주의 문화적 동화	본질주의·행동과학 문화적 동화	문화다원주의·다문화주의 다양성 원리
모델	애국적 미국 시민	민주시민(공민)	사회과학자	대안적 민주시민
근거	AHA, NEA 『1916 사회과 보고서』	Dewey, Rugg 『Social Science Pamphlets』	Bruner, Fenton 『MACOS』	Oliver & Shaver 『Public Issues Series』

무제한적 이민 수용기의 ‘이념적 동화’ 로써 시민성은, 사회가 성립 이후 ‘사회적 효율성’ 이라는

시민성 목적이 역사-사회적 상황을 반영하여 남동부 유럽 출신의 신이민자가 급증한 20세기 전후에 ‘문화적 동화’인 ‘애국적 시민성’으로 나타났다. 이민할당제 시기에 이르러서는, 이전 시기 이민자와 이민 23세대의 공립학교에 대한 요구로 인하여 경험중심교육과정이 도입되었는데, 이는 진보적 사회과를 중심으로 공민 혹은 민주시민의 양성을 목표로 하는 것으로, 사회적 효율성이 ‘민주적 생활 시민성’의 모습으로 확대되는 모습을 보였다. 2차 세계대전 이후 냉전체제는 사회적 효율성으로서의 시민성을 두 가지 방향으로 분화시켰다. 하나는 전쟁 이후 반이민정서로 인하여 사회문제를 행동과학 측면에서 해결하고, 교육영역에서 체제 우위를 차지하기 위한 ‘사회과학적 시민성’을 핵심으로 하는 흐름이었다. 반면, 다른 하나는 전후 이민할당제 완화에 이르러 한층 더 복잡해진 이민자들의 인적구성을 다양성의 관점에서 해결하려는 대안적 시민 모델인 ‘다원적 시민성’의 흐름으로 나타났다. 요컨대 이러한 흐름은, 문화적 동화인 ‘애국적 시민성’에서 ‘민주적 생활 시민성’으로, 그리고 ‘사회과학적 시민성’과 ‘다원적 시민성’의 분화로 이어지는 것으로, 이를 크게 보면 동화주의적 시민성에서 다문화주의적 시민성으로의 전환을 보여준다.

이런 변화는 크게 영구적 이주에서 비영구적 이주로 달라진 이주현상에 기인한다. 19세기 서구사회에서는 자본주의가 발달하면서 특정 지역을 바탕으로 그 속에서 살아가는 사람들의 집단정체성을 확인시켜주는 ‘민족(국가)주의’가 시민성의 형태가 나타났다. ‘민족주의적 시민성’은 국가 내 갈등을 해결하는데는 효과적이었으나, 19세기 국가 간 충돌이 본격화되자, 이를 해결하는 과정에서 국제연합, 국제협약, 국제법 등의 ‘국제주의’ 시각이 도입되었다. 민족주의가 한 국가의 시민성을 전제하고 있는데 반해, 국제주의는 다른 민족이나 국가와의 긴장관계 속에서 상대방에 대한 상호존중을 전제하는 것이었다. 20세기 초 미국사회에서 이주의 급격한 증가와 함께 시작된 사회과교육의 성립기의 시민성은 민족주의에 근거한 국가시민성 교육을 구체화하는 것이었다. 20세기 중반까지 이민은 더 살기 좋은 장소에서 살고자하는 욕구가 반영된 영구적 이주가 주를 이루었는데, 이주 국가는 영구적 이주자들이 기존 거주 국민들의 문화와의 이질감으로 인한 갈등을 해결하기 위해 기존 문화에 적응할 수 있는 시민성을 요구하였다. 이러한 동질적 사고에 대한 요구는 민족주의로부터 시작되어, 애국적 시민의 양성을 목적으로 하는 ‘동화주의적 시민성’의 형태로 나아갔다.

시간이 지나 이민자의 규모는 더욱 증가하고, 사회의 구성원으로써 이들의 비중이 커졌다. 이민 23세대가 이주지역에서 최소한 법적으로 기존 거주자와 동일한 시민권을 보유하게 되자, 갈등 양상은 다시 한 번 달라졌다. 1960년대 이후 소수자집단의 자기인식 및 정치적 힘의 성장은, 더 이상 국가 내의 갈등을 ‘동화주의적 시민성’으로 해결할 수 없는 한계를 불러일으켰다. 또한 상호간 인정을 통해 국가 간의 갈등을 해결하고자 한 ‘국제주의’적 시각도 전지구적 문제가 등장하면서 한계를 맞이하였다. 이러한 문제를 해결하기 위한 노력은 하나의 민족문화만을 인정하는 ‘동화주의적 시민성’에서 다수의 민족문화를 인정하는 ‘다문화주의적 시민성’으로 전개되었다. 또한 국가 간의 갈등 해결을 위해 다른 나라를 이해하려는 ‘국제이해’의 시각은 전지구적 문제를 공동으로 해결하려는 ‘전지구화’로 나아갔다. 이처럼 동화주의와 다문화주의는 미국 내 사회문제를 해결하기 위한 인식틀로서, 1980년대의 이러한 ‘문화전쟁(cultural war)¹⁷⁾’, 즉 ‘다문화주의 논쟁’은 1990년대에 이르러 ‘정치

17) ‘문화 전쟁(Cultural War)’은 ‘무엇이 진정한 미국적 생활 방식(American way of life)인가’하는 문제를 놓고 벌어진 보수와 진보의 학문적 논쟁이다.

적 올바름(Political Correctness, PC) 논쟁’으로 이어지고 있는데, 오늘날 동화주의와 다문화주의의 갈등은 살펴보면 다음과 같다.

먼저, Myrdal(1944)은 ‘미국의 신조’에 대한 칭송하는 한편, “백인이 흑인에 가하는 인종 차별은 미국인들이 그 신조에 따라 살지 못하는 가장 현저한 실패작”(김진웅, 2006, 31)이라고 지적했다. 백인들은 고상한 이상들이 마치 모든 미국인들을 위해 존재하는 것처럼 공언했지만, 실제로 그 이상들은 오로지 백인들에게만 적용됐고, 오직 백인들을 위한 것이었다. 이는 인종차별주의의 배타성이 미국의 국가적 성격 속에 깊이 뿌리박혀 있기 때문이었다. 그러나 1960년대부터 시작된 ‘민권운동’과 68혁명 이후 1970년대의 일련의 ‘신사회운동’은 소수자집단의 법적차별 철폐와 동등한 기회 보장 등 실질적 평등을 위한 노력으로 이어져 진보적 가치들이 사회의 주된 가치로 자리매김하게 하였다. 따라서 오늘날, 특히 미국사회에서 ‘평등’에 이의를 제기하고, 과학적 인종주의 같이 인종차별의 정당성을 찾으려는 태도는 매우 시대착오적이다. 그럼에도 불구하고 Bloom은 이 시대착오적인 것 같은 주장을 『미국 정신의 종말(*The Closing of the American Mind*)』(1987)에서 제시하였다.

문화적 상대주의는 자신이 가진 것과 선 모두를 파괴시킨다. 서구 사회의 가장 두드러진 특징은 과학이다. [...] 인간의 상황을 파악하기 위한 최근의 시도, 즉 문화적 상대주의, 역사주의, 사실과 가치의 구분론과 같은 것 등은 과학의 자살행위다. 그리고 여기서 유래된 폐쇄가 판을 친다. [...] 왜냐하면 상대주의가 교육의 참된 동기인 훌륭한 생활의 추구를 소멸시켰기 때문이다. 젊은 미국인들 사이에서는 낯선 곳에 관한 지식이나 관심이 점점 낮아져가고 있다. 과거에는 영국, 프랑스, 독일 또는 이탈리아에 관한 것을 실제로 알고 사랑하는 학생도 많았는데, 그것은 거기에서 살아볼 것을 꿈꾸거나 아니면 그런 나라의 언어와 문학에 동화됨으로써 자신들의 삶이 좀 더 풍요로워질 것이라고 생각했기 때문이다. 그와 같은 학생이 이제는 거의 사라졌다.(Bloom, 1987; 이원희 역, 1989, 35-41)

위와 같이 Bloom은 1960년대를 기점으로 이 시기에 유입되는 서구 유럽, 특히 독일철학이 내포한 가치 상대론적인 관점이 미국대학을 병들게 했다고 보았다. 그가 우려하는 가치와 문화상대주의의 폐해는 그것이 인류가 누적해 온 문명의 가치를 소홀히 취급한다는 데에 있다. “상대주의가 ‘평등하다’라는 말 하나로 모든 판단을 얼버무리려들거나, 선악 정사를 가르려하기보다는 ‘둘 다 일리 있다’는 등의 판단 보류 혹은 ‘그런 일이 벌어지지 않도록 해야 했다’는 등의 판단 회피성 행위가 유행”(문용린, 1989, 214)하게 된 것이다. 즉 개방, 평등, 민주 등이 최고의 미덕으로 등장하게 되면서, 인류가 오랫동안 지켜온 절대적인 기준이 오히려 움츠러 들고 있다는 것이 그의 지적이다. 이 책이 출간되고 10년이 지나 Schlesinger는 미국의 정신에 대한 자신의 생각을 『미국의 와해(*The Disuniting of America*)』(1998)에서 펼쳤다. 그는 ‘하나 안의 다양함’을 가능케 한 민주주의와 시민결사체 정신을 오늘날 미국을 이룩케 한 원동력으로 보았다. 즉 인종주의에 기반 한 분리주의적 움직임을 ‘하나 안의 다양함’이라는 미국의 정체성을 위협하는 가장 큰 요소로 여겼기 때문에, 역사는 어떤 목적에서도 어느 부분도 생략해서는 안 되며 다양성을 탐색하는 지식 본연의 가치를 중시했다.

사실 다양성에 토대한 미국을 단일성으로 결속시킨 것이 오늘의 미국사회를 유지하는 힘이었음은 부정하기 힘들다. 문제는 단일성이 오늘날에도 여전히 유용한가에 있다. Bloom과 Schlesinger의 주장은 ‘하나 안의 다양함’에서 ‘하나’를 강조해야 할지, ‘다양함’을 추구해야 할지에 따라 구분되고, 각각이 가치상대주의와 가치절대주의의 폐해를 지적하며, 서로 다른 해결책을 찾는 것으로 보인다.

Bloom은 개방, 평등, 민주 등의 진보적 가치에 대한 무분별한 집착을 경계하며 보편적인 이상을 추구하는 반면, Schlesinger는 인종주의가 ‘하나 안의 다양함’이라는 미국의 정체성을 위협하는 가장 큰 요소로 보고 사회의 다양성을 강조한다. Bloom의 주장과 Schlesinger의 주장은 그것이 동화주의든 다문화주의든 사실 이민의 급증으로 인해 발생한 다문화 현상의 문제를 극복하는 방안으로부터 제안되었다. ‘동화주의’는 이주민을 주류사회에 편입시킴으로써 소수 문화가 주류문화에 적응하고, 통합되어야 한다는 입장을 견지하여 이주민의 정착, 적응, 동화에 초점을 둔 반면, ‘다문화주의’는 서로 다른 문화가 공존하고 존중받으며, 함께 발전해야 하므로 다양성, 관용, 통합을 중요한 가치로 간주한다. 물론 동화주의도 넓은 의미에서 다문화 현상의 문제들을 극복하기 위한 다문화주의적 해결방안의 한 부류일 수 있으나, 더 나은 다문화주의는 인종과 민족으로부터 파생된 문화의 다원성이 존중된 모자이크의 모습일 것이다. 이러한 이유로, 오늘날 다문화주의적 시민성으로의 이행은 타당하다고 볼 수 있다. 그러나 ‘다문화주의적 시민성’이 오늘날 다문화사회의 문제를 해결하는 만능열쇠가 되기는 어려워 보인다. 이에 대해 Faist(2008)는 다문화주의의 유형을 다음과 같이 구분하고 있다.

근본적으로 두 가지 유형의 다문화주의가 있다. 하나는 수동적인 것이고 다른 하나는 능동적인 것이다. ‘수동적(passive) 다문화주의’란 이민자와 소수자집단이 사적 영역에서 문화적 차이를 표현할 수 있음을 의미한다. 그러나 공적 영역은 보편주의의 원칙과 모든 사람의 평등한 권리에 따라 구성된다. 그러나 여기서는 ‘능동적(active) 다문화주의’만이 적절하다. 적극적 다문화주의자들은 공공의 삶에 참여하기 위한 전제 조건으로서 자유와 평등을 심각하게 생각하면서 개인의 특정한 문화적 배경을 보장할 필요가 있다고 주장한다.(Faist, 2008, 23)

Faist는 사적 영역과 공적 영역 모두에서 개인의 문화적 배경을 보장하는 능동적 다문화주의만 적절하다고 보고 있다. ‘모자이크 사회’ 내지 ‘샐러드 볼 사회’로 표현되는 ‘다문화주의적 시민성’은 가까이에서 자세히 보면 각 조각의 특성들이 잘 살아 있고 거리를 두고 보면 조화롭고 통일성 있는 모습을 비유하는 것으로, 이는 서로 다른 문화의 독창성들이 유지되고 보호된다는 것을 전제한다. 나아가 다문화주의의 문화적 모자이크는 본질적으로 다양한 인종, 언어, 문화를 가진 사람들 각각이 개인의 고유한 정체성을 잃지 않고 조화롭게 살아가는 모습이다. 그러나 여전히 많은 다문화국가들은 소수자 집단이나 개인의 이질적 문화와 사회적 통합 혹은 융화를 이루지 못하고 테러와 반목에 끊임없이 시달리고 있다. 실제로 소수의 문화적 권리를 옹호하는 다문화주의는 윤리적이고 민주주의적 이상을 지향하지만, 사회적 연대감이나 결속력을 해칠 수 있는 부정적인 요인도 잠복해 있다. 무엇보다 중요한 것은 다문화주의가 이와 같은 부정적 요인을 극복하고 시민들의 연대감을 증대시키는 ‘공동의 문화를 어떻게 창출해내는가’에 있다. 이와 관련하여 Faist는 다시 동화주의와 다원주의가 공간에 대한 컨테이너 개념을 지지(Faist, 2008, 14)하기 때문에 충분하지 못하다고 비판하였다. 그는 동화주의가 주류문화의 전달에 치중하는 것인 반면, 다원주의는 주변문화의 유지를 지나치게 고집하고 있다는 점이 다를 뿐이라며 다음과 같이 지적하고 있다.

전반적으로 동화주의와 민족다원주의(ethnic pluralism) 사이에는 놀라운 유사점이 있다. 그들은 문화를 고정적이고 본질적인 현상이라고 지나치게 강조한다. 단지, 동화 이론이 핵심 문화를, 민족다원주의는 소수자 문화를 지나치게 고집하는 것이 다를 뿐, 이러한 컨테이너 개념은 문화를 공유된 언어와 다소 정태적인 것에 기초한, 본질적으로 영토로 간주한다. 이러한 견지에서 문화는 주로 학습 과정에서 유래하며, 이

는 주로 국부적으로 국한되어 있다. 이는 ‘사회집단의 문화’ 라는 의미의 문화를 말한다.(Faist, 2008, 31)

영토라는 고정된 공간을 중심으로 한 사회집단의 문화를 수용하는 동화주의와 다원주의 모두 그 한계가 분명하다고 보는 그의 시각에서 우리는 새로운 시민성을 전망해 볼 수 있다. 그의 이론은 동화주의가 핵심 문화를, 다문화주의가 소수자 문화를 지나치게 강조하면서, 두 이론 모두가 문화를 집단의 고정된 본질적인 현상으로 보는 점에서 다르지 않다는 것이다. 즉 동화주의와 다문화주의 모두 정태적이고 영토적인 것으로, 둘 다 문화를 물건을 담는 컨테이너로 보는 관점에서 있다. 두 이론 모두가 문화를 고정된 것으로 보기 때문에, 공동의 문화를 창출해야 하는 탈국경적인 문화 충격에 따른 융합이나 창조에 대해 동한시하고 있다는 것이다. 현대사회는 시민들의 다양성을 반영하면서 개인의 만족을 추구하는 동시에, 모든 시민이 헌신할 수 있는 보편적인 가치, 이상, 목표를 보유하는 국민 국가를 건설해야 하는 문제에 직면하고 있는데, ‘용광로 사회’ 나 ‘모자이크 사회’ 모두 컨테이너 안에 문화를 가두어 둘 뿐, 문화를 융합하고 새로운 문화를 창조해야 하는 문화의 유동성 측면을 간과하고 있다. 따라서 새로운 시민성은 문화적 다양성을 토대로 유동적인 문화를 창조하고 상황에 맞게 이를 선택할 수 있는 주체인 개인 차원에서 그 대안을 모색해야 한다.

V. 결론

미국사회의 이주양상의 변천과정에서 볼 수 있듯, 미국의 역사-사회적 상황은 미국의 이민사에서 잘 드러나고, 이민사는 이민자를 수용하는 방식, 곧 이민정책을 통해 드러난다. 이민자의 규모와 인적구성의 변화는 미국사회 내에서 사회통합의 문제와 국가정체성의 문제를 제기한다. 이민자가 미국문화에 동화될 수 있는지 또는 동화되어야만 하는지에 대한 문제와, 누구를 이민자로 받아서 미국인이 되도록 허용할 것인지는 이민정책의 핵심으로, 이에 대해 기존의 주류집단은 상이한 태도를 취했다. 하나는 개방적인 태도를 취하는 미국이고, 다른 하나는 여전히 북서부 유럽인 중심의 미국을 지향하는 사람들의 미국이다. 이 긴장과 투쟁의 지속성과 심각성은 ‘이민정책이 곧 미국의 정체성을 결정한다는 사실’ (민경희, 2008, 23)을 반영한다. 이민정책을 통해 미국을 이해하는 관건은 이러한 두 개의 미국을 대변하는 경쟁적 집단들 간의 권력배분과 상호작용을 이해하는 것이다. 이러한 과정에서 시민성의 변천과정의 작동원리가 드러나고, 이제 그 대안을 전망할 수 있다.

세계화로 인하여 다문화 가정이 늘어나면서 서로를 이해하고자 하는 다문화주의에 대한 관심이 증가했다. 이는 1980년대에 ‘다문화주의 논쟁’으로 본격화된 것이었다. 다문화주의 시민성을 낳은 것은 근본적으로 ‘자유주의적 시민성’ 과 ‘공동체주의적 시민성’의 갈등이었다. 절대주의가 자유주의로, 상대주의가 공동체주의로 이행되면서, 다문화주의는 이들의 모순을 설명하기 위한 노력의 결과였던 것이다. 그런데, 다원주의나 다문화주의는 소수 집단 단위의 다양성을 인정한다기보다, 원래 개체 각각의 다양성을 존중하는 것에서부터 시작되어 각각의 집단과 집단 내 개인의 다양성까지 포함하는 것이어야 한다. 그러나 이제껏 다원주의가 개인 차원의 다양성까지 보장해 주는 것은 아니었다. 또한, 문화의 일방적이 수용이 아닌, 다양한 개인들이 새로운 공동의 문화를 창출해내기 위해서는 집단 단위의 시민성

의 해체를 시도하는 가운데 대안적 시민성을 모색할 필요가 있다. 오늘날 인간의 갈등문제는 이를테면, 자유와 평등 원리의 모순상황에서 개인이 어떤 선택을 할지에 대한 문제로 수렴되는데, 유달리 개인화된 경향을 보이는 인간의 문제는, ‘동화주의적 시민성’ 이나 ‘다문화주의적 시민성’ 이 가진 문화적으로 고정된 집단으로서의 시민성을 벗어날 것을 요구한다.

오늘날 미국은 1989년 이래 현재까지 한해 평균 100만 명에 이르는 이민자를 받아들이고 있고, 송출 국가도 비백인·비유럽 지역인 남미와 카리브해 연안국 및 아시아가 80%가 넘게 차지하고 있어, 이는 기존 거주자들과의 크고 작은 갈등을 초래하고 있다. 이는 20세기 초에 있었던 남동부 유럽 출신 중심의 이민자의 규모와 인적구성을 뛰어넘는 것이다. 21세기를 전후한 새로운 이민의 급증은 새로운 시민성을 요구한다. 본 연구는 앞으로의 시민성을 고정적·집단적 문화에서 벗어나, 점차 개인화되고, 그 유동적 문화를 개인화의 공간으로 하는, 개인적이고 문화적인 속성이 강조되는 정체성을 중심으로 변화하게 될 것으로 전망한다. 자유는 기본적으로 개인 전유적인 속성을 가졌고, 평등은 공동체 귀속적인 속성을 지녔기 때문에 이 둘의 갈등은 해결이 불가능한 것처럼 보이지만, 다중적·혼종적으로 바뀐 인간의 정체성은 사회가 아닌 개인 차원에서 시민성, 즉 개인화된 시민성을 요구하게 될 것이다. ‘개인 정체성’ 이 시민성으로 전면화 됨에 따라, 민주적 가치로서 자유와 평등의 대립·갈등하는 문제를 해결하기 위해 인식주체로써 개인의 위상에 관한 문제가 본격화 될 수밖에 없다. 이를 바탕으로 새로운 사회는 ‘개인의 사회’ 혹은 ‘사회의 개인’ 을 넘어서야 한다. 우리는 이제 ‘사회화 된 개인’ 과 ‘개인화 된 사회’ , 즉 사적영역과 공적영역을 자유롭게 왕래하고, 독립된 인격체로서의 개인이자, 사회구성원인 인간 개인으로써 그가 갖춘 개인화된 시민성에 주목할 필요가 있다. 이는 문화적 다양성과 개별적 다양성에 토대하여 주체적으로 개인정체성을 형성함으로써 개인의 만족을 추구하는 동시에, 사회구성원으로서 역할을 수행하여 사회의 공공선을 포용하는 시민성으로서의 역할이 가능할 것이다.

참고문헌

- 구건서(2003). 다문화주의의 이론적 체계. **현상과 인식**. 90. 29-53.
- 김용신(2012). 사회과교육의 정향으로서 시민성의 철학적 기저에 관한 비평. **사회과교육**. 51(1). 19-29.
- 김진웅(2006). **미국인의 탄생: 미국을 만든 다원성의 힘**. 파주: 살림.
- 김호연(2011). 미국의 동화주의적 이민자 정책과 다문화주의. **인문과학연구**. 강원대학교 인문과학연구소. 28. 247-268.
- 문용린(1989). <서평> 미국 정신의 종말. **한국논단**. 2(1). 209-215.
- 민경희(2008). **미국 이민의 역사: 이론과 실제**. 청주: 개신(충북대학교출판부)
- 비판사회학회(2014). **사회학: 비판적 사회읽기**. 2판. 파주: 한울아카데미.
- 손병노(2009). 1916년 NEA 사회과 보고서의 이념적 정향. **사회과학교육연구**. 10. 83-95.
- _____(2016). 공공쟁점 시리즈의 교재 구성 논리. **사회과학교육연구**. 18. 23-33.
- 손병노 외 (1996). **교원양성대학의 국민학교 사회과 교육학 교재 개발 연구**. 한국교원대학교부설 교과교육 공동연구소.

- 유은경(2008). 미국의 이민정책과 다문화주의: 히스패닉 동화 논쟁을 중심으로. 이화여자대학교대학원 석사학위논문.
- 이종일(2001). **과정 중심 사회과 교육**. 서울: 교육과학사.
- _____(2014a). **다문화사회와 타자 이해**. 파주: 교육과학사.
- _____(2014b). 트랜스내셔널 시대의 시민성 교육. **사회과교육연구**. 21(4). 35-50.
- 이효석(2013). 미국 문화전쟁의 애국주의적 기원과 영어에 대한 인식의 문제. **코키토**. 부산대학교 인문학연구소. 74. 43-67.
- 임형백(2012). 미국 이민정책 연구: 시기 구분과 특징. **한국정책연구**. 12(2). 273-290.
- 장혁준(2017). 프래그머티즘 인식론을 통한 시민성 개념화의 가능성과 한계. **사회과교육연구**. 24(3).
- 정재각(2010). **이주정책론**. 고양: 인간사랑.
- Anderson, B.(1952). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. 민족주의의 기원과 전파. 윤형숙 역(1991). 서울: 나남.
- Banks, J. A.(2008). *An Introduction to Multicultural Education*. 4th ed. 모경환 외 역(2008). **다문화교육 입문**. 서울: 아카데미프레스.
- Banks, J. A. et al.(2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Center for Multicultural Education. SEA: College of Washington.
- Bloom, A.(1987). *The Closing of the American Mind*. 이원희 역(1989). **미국 정신의 종말**. 서울: 범양사.
- Briggs, V. J.(1992). *Mass Immigration and the National Interest*. Armonk, New York: M. E. Sharpe.
- Faist, T.(2008). *Transnationalization in International Migration: Implications for the Study of Citizenship and Culture*. WPTC-99-08. Institute for Intercultural and International. Studies(InIIS) University of Bremen.
- Gross, R. E.(1995). 미국사회과교육의 행로. **역사교육**. 58. 165-168.
- Gross, R. E. & Dynneson, T. L.(1983). *What should we be Teaching in the Social Studies Curriculum*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Heer, D. M.(1996). *Immigration in America's Future*. Boulder, Colorado and Oxford, UK: Westview Press.
- Honneth, A.(1992). *Kampf um Anerkennung*. 문성훈·이현재 역(2011). **인정투쟁: 사회적 갈등의 도덕적 형식론**. 서울: 사월의 책.
- _____(2000). *Das Andere der Gerechtigkeit*. 문성훈·장은주·이현재·하주영 역(2009). **정의의 타자**. 서울: 나남.
- LeMay, M. C. & Barkan, E. R.(1999). *U.S. Immigration and Naturalization Laws and Issues: A Documentary History*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Malmberg, G.(1997). Time and Space in International Migration. Hammar, T., Brochmann, G., Tamas, K. & Faist, T.(eds.). *International Migration, Immobility and Development: Multidisciplinary Perspectives*. Oxford: Berg.
- Posner, G. J.(1994). *Analyzing the Curriculum*. 김인식·박영무·최호성 역(1996). **교육과정 이론과 분석**. 서

울: 교육과학사.

Schlesinger, A. M.(1998). *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society*. 2th eds. New York: W. W. Norton.

U.S. Department of Homeland Security(Office of Immigration Statistics).(2015). *2015 Yearbook of Immigration Statistics*. Washington D.C.: U.S. Department of Homeland Security.

U.S. Department of Homeland Security(Office of Immigration Statistics).(2017). U.S. Lawful Permanent Residents 2015. *Annual Flow Report*. March 2017. Washington D.C.: U.S. Department of Homeland Security.

Wood, P.(2003). *Diversity: The Invention of a Concept*. 김진석 역(2005). **다양성: 오해와 편견의 역사**. 서울: 해바라기.

2017년 하계학술대회 발표자료집

- 발행일 : 2017. 8. 9.(수)
- 발행인 : 한국사회교과교육학회장 박남수
- 발행처 : 한국사회교과교육학회
충북대학교 우암연구소
- 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)