

한국사회교과교육학회
2018년 연차학술대회

주제: 변화의 시대, 사회과교육을 말하다

- 일시 : 2018년 1월 24일(수) 10:00~18:00
- 장소 : 한국교원대학교 융합과학관 / 종합교육관
- 주최 : 한국사회교과교육학회
한국교원대학교 사회과학교육연구소

韓國社會教科教育學會

The Korean Association for the Social Studies Education

KASE 변화의 시대, 사회과교육을 말한다

□ 1 조강연

<기조강연> 이 시대 민주시민성을 말한다: 과거, 현재, 그리고 미래
이종일/대구교대 1

□ 1분과 발표

- 포퍼 철학이 사회과 목표관에 주는 함의
정호범/진주교대 21
- 문화다양성 및 문화다양성 역량에 대한 초중학교 학생의 인식 실태 연구
장익선/한국교육과정평가원 43
- 이콘(Econ)에서 넛지(Nudge)로: 교육현장과 사회과교육 연구에
행동경제학 개념 적용 가능성 모색
최석환/한국교원대, 남상준/한국교원대 63
- 파커의 구조화된 학문적 논쟁수업이 학생에게 주는 교육적 경험 연구
성우탁/대전구봉고 73

□ 2분과 발표

- 1990년대 이후 사회과교육 연구 동향 분석: 서울대학교,
한국교원대학교 박사학위 논문을 중심으로
이동원/경인교대, 나경훈/평택진위초, 박원진/안산선일초 91
- 다원론적 관점에 따른 교사들의 글로벌정의 인식 탐구
박애경/서울교대 박사과정 105
- 민주시민역량으로서 ‘감정’ 교육의 가능성 고찰
정현이/한국교원대 박사과정, 남상준/한국교원대 117
- 00부설초등학교 사회과교사 경험에 관한 내러티브 탐구
송하인/광주수완초 127

KASE 변화의 시대, 사회과교육을 말한다

□ **3**분과 발표

- 글로벌화에 따른 민주주의와 정의의 스케일 유형 탐색
김용신/서울교대 137
- 고등학교 경제 교과서에 나타난 노동교육 내용 변천 연구
김현진/경기고양중 147
- 사회과 디지털교과서 연구의 경향과 시사점
백승훈/한국교원대 박사과정, 남상준/한국교원대 163
- 빅데이터 분석을 활용한 고등학교 정치과목 융합수업에 관한 연구:
구글 트렌드와 R을 이용한 데이터 시각화를 중심으로
최병영/국립부여문화재연구소 173

□ **4**분과 발표

- 2017年 改定 日本 中學校 「學習指導要領」
社會科 地理的分野 主要 內容
강창숙/충북대 191
- 어린이의 장소적 삶의 특징적 양상
조수진/한국교원대 박사과정 205
- 지리수업에서 CEDA토론 전략 탐색
강창숙/충북대, 김완수/충북대 석사과정 217
- 공간 정의 관점을 적용한 초등 사회과 교과서 분석
오현경/한국교원대 석사과정, 남상준/한국교원대 233



변화의 시대, 사회과교육을 말한다

□ 5분과 발표

- 역사교사의 교육 자율권과 교과서 발행
황현정/경기도교육연구원 243
- 김정은 시대 북한『조선력사』 교과서 구성 변화 방향 분석
이서영/서울사대부설초 255
- 역사영화의 비판적 읽기 수업모형 개발
정종복/부산서중 269
- 근대 교육의 국가주의적 성격과 역사학습
김두리/한국교원대 석사과정 287
- <우리 역사 바로 알기 대회>를 통해 본 중·고등학생들의
‘역사하기’
김광규/한국교육과정평가원 301

□ 6분과 발표

- Examining the heterogeneous returns to college education:
Findings from population-level data on South Korea
최을/한국교원대, 김현수/이화여대, 김두환/덕성여대 313
- 학점제와 기초학력 보장 방향
주주자/경기도교육연구원 345
- 초등 사회수업전문성 사례연구: 프로네시스의 관점으로
김영현/한국교원대 박사과정 359
- ‘사회’ 또는 ‘사회적인 것’의 변화와 사회과교육의 대응: ‘물질적 전환
(material turn)’을 중심으로
윤상균/서울여의도고 369
- 먹거리 시민성 함양을 위한 사회과 환경교육 프로그램 개발: 델파이
조사를 중심으로
채유정/정음산외초, 남상준/한국교원대 379

▣ 2018년도 한국사회교과교육학회 연차학술대회 프로그램 ▣

- ◇ 일시 : 2018. 1. 24.(수) 10:00 - 18:00
- ◇ 장소 : 한국교원대 융합과학관 및 종합교육관

〈전 체 일 정〉

구분	연차학술대회
10:00~10:30	등록
10:30~10:50	개회식
10:50~11:30	기조강연 - ‘이 시대 민주시민성을 말하다: 과거, 현재, 그리고 미래’
11:30~12:30	정기 총회
12:30~14:00	점심 식사
13:30~17:30	분과 발표
17:30~18:00	종합토론 및 폐회

〈오전 기조강연 및 정기총회〉

장소 : 융합과학관 101호

구분	오전 일정
10:00~10:30	등록
10:30~10:50	<ul style="list-style-type: none"> ■개회식 - 사 회 : 허수미(한국교원대) - 개회사 : 박용조(한국사회교과교육학회장) - 축 사 : 류희진(한국교원대학교 총장)
10:50~11:30	<기조강연> 이 시대 민주시민성을 말하다: 과거, 현재, 그리고 미래 (이종일/대구교대)
11:30~12:30	<ul style="list-style-type: none"> ■정기총회 - 2018년 학회 결산 보고 및 감사(운영사무국) - 2018년 사업협의 - 기타 협의
12:30~13:30	점심 식사 (학생회관 식당)

〈오후 분과 발표 및 토론〉 (1~3분과)

장소 : 종합교육관 205, 206, 508호

구분	1분과 (종합교육관 205호) 사회: 박승규(준천교대)	2분과 (종합교육관 206호) 사회: 이해영(대구카톨릭대)	3분과 (종합교육관 508호) 사회: 오연주(충북대)
13:30~17:30	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 정호범/진주교대 「포퍼 철학이 사회과 목표관에 주는 함의」 ■ 토론: 남호엽/서울교대 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이동원/경인교대 나경훈/평택진위초 박원진/안산선일초 「1990년대 이후 사회과교육 연구 동향 분석: 서울대학교, 한국교원대학교 박사학위 논문을 중심으로」 ■ 토론: 홍미화/준천교대 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김용신/서울교대 「글로벌화에 따른 민주주의와 정의의 스케일 유형 탐색」 ■ 토론: 강대현/전북대
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 장의선/한국교육과정평가원 「문화다양성 및 문화다양성 역량에 대한 초중학교 학생의 인식 실태 연구」 ■ 토론: 한동균/서울논현초 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 박예경/서울교대 박사과정 「다원론적 관점에 따른 교사들의 글로벌정의 인식 탐구」 ■ 토론: 전운경/원주북원여고 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김현진/경기고양중 「고등학교 경제 교과서에 나타난 노동교육 내용 변천 연구」 ■ 토론: 김용현/세종시교육청
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 최석환/한국교원대 박사과정 남상준/한국교원대 「이콘(Econ)에서 넛지(Nudge)로: 교육현장과 사회과교육 연구에 행동경제학 개념 적용 가능성 모색」 ■ 토론: 안영식/대구진일초 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 정현이/한국교원대 박사과정 남상준/한국교원대 「민주시민역량으로서 ‘감정’ 교육의 가능성 고찰」 ■ 토론: 박성운/세종과학예술영재고 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 백승훈/한국교원대 박사과정 남상준/한국교원대 「사회과 디지털교과서 연구의 방향과 시사점」 ■ 토론: 임용덕/안산원일초
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 성우탁/대전구봉고 「파커의 구조화된 학문적 논쟁수업이 학생에게 주는 교육적 경험 연구」 ■ 토론: 배영민/경북대-경상대 강사 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 송하인/광주수원초 「부설초등학교 사회과교사 경험에 관한 내러티브 탐구」 ■ 토론: 김효수/전안공고 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 최병영/국립부여문화재연구소 「빅데이터 분석을 활용한 고등학교 정치과목 융합수업에 관한 연구: 구글 트렌드와 R을 이용한 데이터 시각화를 중심으로」 ■ 토론: 김봉석/한국교원대
17:30~18:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합토론 및 폐회 (종합교육관 206호) - 사회 : 허수미(한국교원대) 		

〈오후 분과 발표 및 토론편〉 (4~6분과)

장소 : 종합교육관 514, 717, 718호

구분	4분과 (종합교육관 514호) 사회: 한준희(부산교대)	5분과 (종합교육관 717호) 사회: 류현중(제주대)	6분과 (종합교육관 718) 사회: 정필운(한국교원대)
13:30~17:30	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 강창숙/충북대 「2017年 改定 日本 中學校 「學習指導要領」 社會科 地理的分野 主要 內容」 ■ 토론: 심정보/서원대 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 황현정/경기도교육연구원 「역사교사의 교육 자율권과 교과서 발행」 ■ 토론: 박선경/부산교동초 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 최을/한국교원대 김현수/이화여대 김두환/덕성여대 「Examining the heterogeneous returns to college education: Findings from population-level data on South Korea」 ■ 토론: 김영석/한국교원대
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 조수진/한국교원대 박사과정 「어린이의 장소적 삶의 특징적 양상」 ■ 토론: 이정희/광주교대 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이서영/서울사대부설초 「김정은 시대 북한 『조선력사』 교과서 구성 변화 방향 분석」 ■ 토론: 주용영/대구교대 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 주주자/경기도교육연구원 「학점제와 기초학력 보장 방향」 ■ 토론: 이대성/경기도교육청
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 강창숙/충북대 김완수/충북대 석사과정 「지리수업에서 CEDA토론 전략 탐색」 ■ 토론: 권정화/한국교원대 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 정종복/부산서중 「역사영화의 비판적 읽기 수업모형 개발」 ■ 토론: 유득순/대구외고 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김영현/한국교원대 박사과정 「초등 사회수업전문성 사례연구: 프로네시스의 관점으로」 ■ 토론: 광병현/장원남산초
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 오현경/한국교원대 석사과정 남상준/한국교원대 「공간 정의 관점을 적용한 초등 사회과 교과서 분석」 ■ 토론: 조의호/서울도봉초 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김두리/한국교원대 석사과정 「근대 교육의 국가주의적 성격과 역사학습」 ■ 토론: 서명원/세종국제고 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 윤상균/서울여의도고 「‘사회’ 또는 ‘사회적인 것’의 변화와 사회과교육의 대응: ‘물질적 전환(material turn)’을 중심으로」 ■ 토론: 이수정/연천고
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김광규/한국교육과정평가원 「<우리 역사 바로 알기 대회>를 통해 본 중·고등학생들의 ‘역사하기」」 ■ 토론: 박찬교/한국교원대 박사과정 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 채유정/정음산외초 남상준/한국교원대 「먹거리 시민성 함양을 위한 사회과 환경교육 프로그램 개발: 델파이 조사를 중심으로」 ■ 토론: 양현서/경기과학고
17:30~18:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합토론 및 폐회 (종합교육관 206호) - 사회 : 허수미(한국교원대) 		

<변화의 시대, 사회과 교육을 말하다>

이 시대 민주시민성을 말하다 : 과거, 현재, 그리고 미래

이 종 일

대구교육대학교

1. 머리말

‘바람직한 민주시민성’ 교육은 사회과 교과의 성립이유인 동시에 목적이다. 사회과 교육과 사회과학의 차이도 바로 이 점과 관련된다. 주지하다시피 사회과학은 15-17세기에 유럽에서 시작되었다. 이에 반해 사회과 교육은 20세기 초반 미국에서 시작되었다. 사회과학을 바탕으로 한 사회과 교육이 15-17세가 아닌 20세기 전반기에, 그것도 서유럽이 아닌 미국에서 시작되었는가에 대한 해명은 바로 사회과의 정체성 문제와 관련되어 있다.

어떤 시기에 사상, 사건, 학문 등이 새로이 생겨났다면, 우리는 그것이 생겨난 시기의 역사사회적 배경에서 그 이유를 찾게 된다. 사회과의 발생(과거), 그 동안 변천 과정(현재), 그리고 현재의 도전과 극복(미래) 문제도 자연스럽게 이러한 접근 방법을 요구한다. 즉 사회과 교과의 미래도 과거와 현재 사회과에 대한 이해 없이 가능한 문제라고 보기는 어렵다.

19세기 서구사회는 국가를 구성하는 주체가 ‘왕이나 귀족’에서 점차 ‘시민’으로 바뀌게 되었다. 그런데 근대국가를 구성하는 주체인 ‘시민’은 다른 시기 주체들에 비해 이질성의 정도가 훨씬 크고 광범위하였다. 국가는 다양한 경험과 사고로 구성된 ‘시민’을 하나로 묶을 수 있는 ‘일정한 모습’이 필요하였고, 이를 공통의 국가의식 혹은 민족의식을 고취시킴으로써 이루고자 하였다.

이처럼 19세기 서구사회는 국가의 정체가 왕정이든 민주정이든 관계없이 모두가 민족국가임을 내걸고, 국가의 존립근거가 대외적 독립과 대내적 자급자족하는 체계(system)에 있다고 생각하고, 국가구성원들에게 ‘민족’이나 ‘국민(국가)’의 정체성을 고취시켰다.¹⁾ 근대 서구사회의 ‘커리큘럼’이나 ‘정전’은 국가가 필요로 하는 시민성을 형성하게 함으로써 ‘국가정체성’을 확립하고자 하는 시도의 일환이었다. 근대 커리큘럼의 하나로 도입된 ‘사회과 교과’의 목적 또한 시민성 형성을 통한 민주국가의 확립이라는 시대적 요청의 결과였다.

1) 19세기 근대국가는 국민들에게 국가 혹은 민족의 정체성을 가지고 국민으로서 국가를 위해 노력할 것을 요구하였다. 이 시기 국민이 갖는 정체성은 국가정체성 혹은 민족정체성에 가깝다고 할 수 있다. 이에 반해 20세기 미국은, 국가가 요구하는 ‘국민’이란 용어보다, 그 속에 살아가는 사람들을 ‘시민’이라 칭하고, 이들이 독립적이고 바람직한 삶을 가능하게 하는 자질들을 ‘시민성’이라 하였다. 이로 보면 국가정체성과 시민성이란 용어는 구분된다. 하지만 근대국가의 흐름 속에 한 국가의 국민이 갖추어야 할 자질이라는 점에서 유사한다. 이러한 점을 염두에 두고 본 글에서는 19세기의 국가정체성, 민족정체성, 국민성 등을 시민성 혹은 민주시민성이란 용어와 함께 맥락에 따라 사용하고자 한다.

이 글에서 필자는 시대적 요청에 부응하는 한국의 시민성교육의 방향을 모색하고자 한다. 이를 위해 근대 서구사회에 들어와 국가정체성 확립을 위한 시민성 교육이 왜 요구되었는가를 살펴보고(II장), 그것이 20세기 초 이민의 시대와 68혁명의 시기를 겪으면서 민주시민성 교육으로 바뀌는 것을 규명하고, 1987년 이후 정치적 올바름 논쟁과 관련하여 진영에 따른 민주시민성 교육의 분열과 문제점을 고찰한 다음(III,IV장), 오늘날 한국사회에 만연한 ‘외집단 배제 메커니즘의 극복을 위한 새로운 시민성 교육의 방향을 모색하고자 한다(V장).

II. 근대국가의 성립과 시민성의 요청

본 장에서는 근대 민주시민성의 요청을, ‘근대사회 인간과 정체성, 이민의 시대와 동화주의 시민성, 근대정전의 요청 그리고 근대 커리큘럼으로서 서구문명 강좌의 등장’ 4가지로 나누어 살펴보고자 한다.

1. 근대 사회 인간과 정체성

사람들은 자신이 태어난 지역이나 국가에서 오랫동안 살아갈 경우 자연스럽게 그 지역이나 국가의 성원으로서 정체성을 느낀다. 사회과 교육에서 자주 언급되는 ‘국가정체성’과 ‘국민’의 의미는 근대사회의 성장과 더불어 시작되었다. 중세 고전장원제 속의 인간은 장원제에 함몰된 개인으로서 자의식을 가질 수 없었다. 이에 반해 순수장원제 속의 인간은 스스로 영주와 계약관계에 들어감으로써, 공동체(장원제)를 벗어나, 자신을 둘러싸고 있는 공동체를 외부자의 눈으로 인식할 수 있었다. 사회학에서 이를 ‘사회의 발견’이라 한다. 이러한 사회 인식은 개인으로 하여금 공동체 속에 함몰된 개인과 구별되는 독자적 개체로의 ‘개인’을 인식하게 하였다. 이처럼 ‘사회’나 ‘개인’이란 용어는 통시대적인 개념이라기보다는 봉건장원 공동체의 붕괴와 관련된 역사적 특수성의 의미를 지니고 있다.(이종일, 1987, 198-204) 근대사회 이후 ‘개인’은 여러 단계를 거치면서, 자신을 둘러싼 장소(사회, 국가, 민족)에 대한 정체성을 형성해갔다. 이를 세분화하면 다음과 같다.

첫째, 공동체 속에 함몰된 개인 단계이다. 역사 이전부터 인간은 공동체를 중심으로 생활하였다. 공동체 속에 살아가는 인간들은, 연못 속의 고기가 연못을 당연한 것으로 간주하고 아무런 인식 없이 살아가듯이, 인간 또한 공동체와 자신의 관계를 당연한 것으로 생각하고 의문을 갖지 않았다. 이 시기 인간에게는 정체성이 논의될 수 없다.

둘째, 봉건장원제의 해체와 사회의 발견에 수반되는 개인의 발견 단계이다. 순수장원제 속의 사람들은 스스로 영주와 계약관계에 들어가 영주에게 일정한 생산물을 지대로 내면, 영주와의 전인격적인 지배(구속)로부터 벗어나게 되었다. 영주와의 생산에 대한 소유권 다툼²⁾은 농노들로 하여금, 자신이 속한 공동체를 벗어나 외부의 위치에서 공동체를 보게 하였다. 공동체를 벗어나 외부에서 공동체를 보는 인

2) 예를 들면 A시기에 농노가 10단위 생산을 할 경우 4단위를 생산물 지대로 영주에게 주면 자신은 영주로부터 간섭에서 벗어날 수 있었다. 그런데 B시기에 농노의 노력으로 15단위의 생산을 한다면, 추가된 5단위에 대한 소유권 문제가 발생한다. 영주는 4단위+5단위를 합하여 9단위를 받으려 할 것이고, 농노는 6+5단위를 합하여 11단위를 가지려 할 것이다.

식은 곧 ‘사회의 발견’으로 이어진다. 이와 동시에 공동체 속의 자신의 모습도 외부에서 보게 되고, 그 순간 ‘개인의 발견’으로 이어진다.

셋째, ‘생산물은 노동한 자가 소유한다’는 원칙의 발견으로 생산자들이 사회나 국가정체성을 형성하기 시작하는 단계이다. 인간 개체의 자기 인식은 스스로 공동체로부터 벗어나 자유로운 생각을 하게 하였다. 17세기에 이르면 인간은 자신에게 구속적으로 다가오는 ‘과세’의 정당성에 대해 의문을 품게 되었다. 로크는 『정부론』에서 “노동(활동)으로 생산한 생산물은 노동한 사람의 소유물이 된다.”는 ‘노동에 의한 소유이론’을 전개하였다. 이 이론으로 농노들은 정부(영주)의 부당한 간섭으로부터 벗어날 수 있게 되었다. 국가나 공동체의 부당한 간섭으로부터 벗어난 농노들은, 자신을 독자적인 존재로 인식함과 동시에 자신들이 속한 사회나 국가에 대해서도 자신들이 원하는 모습 즉 사회나 국가의 정체성을 형성하기 시작하였다.

넷째, 근대국가가 국가정체성과 시민성을 필요로 하는 단계이다. 근대 자본주의 발달은 사회분업을 증가하게 하여 사회 이질성을 증가시켰다. 뒤르켐(Ernst Durkheim)이 지적했듯이, 사람들이 장원제(공동체) 속에서 동질적인 경험을 하면서 같은 사고를 하는 것과는 달리, 조직사회 속에서 서로 다른 경험을 하면서 다른 사고를 하게 되었다. 이러한 상황 속에서 국가는 이질적 경험으로 구성된 국민들을 하나로 묶을 필요가 생겨났다.

2. 시민성의 위기 : 이민의 시대와 동화주의 시민성

19세기 서구사회는 국가를 구성하는 주체가 ‘왕이나 귀족’에서 제3신분이 주체가 된 ‘시민’으로 바뀌었다. 이 시기 ‘시민’은, 이전의 절대주의국가 시기 제3신분(노동자·농민)에 비해 이질성의 정도가 급격하게 증가하였다. 근대국가는 다양한 경험과 사고로 구성된 ‘시민’을 하나로 묶을 수 있는 ‘가치(집합의식)’가 필요했다. 근대국가는 이러한 집합의식을 ‘국가의식’ 혹은 ‘민족의식’이라 불렀다. 19세기 근대 국가들은 국가(민족)의식을 고양하는 방법으로 자국의 민족사나 민족문화정전을 사용하였다. 미국에서 ‘사회과’의 탄생 또한 그러한 요구의 하나라 할 수 있다.

사회과(Social Studies)는 미국에서 1905년 하나의 교과목으로 성립되었다. 사회과학이 먼저 발달한 유럽에서는 사회과가 하나의 교과로 성립되지 않았는데 왜 미국에서 사회과란 교과목이 성립되었는가를 해명하는 것은 사회과의 성립 이유를 밝히는 것과 밀접히 관련된다.

1860년대 이후 급속한 자본주의의 성장은 북동부 지역을 중심으로 심각한 노동력 부족을 가져와, 1900-1910년 사이에는 매년 100만 명이 넘는 사람들이 미국으로 이주하였다. 이는 미국 내의 사회적 갈등을 증폭시켰을 뿐만 아니라 많은 사회문제를 초래하였다(미국해외공보처, 1994, 208). 특히 이주민들이 급속도로 유입됨으로써 역사적·인종적인 면에서 아무런 구심점을 갖지 못하던 미국은 정체성에 심각한 위기의식을 느꼈다. 위기의식은 국가를 위해 충성하는 시민을 필요로 하는 시대적 요구를 낳았고, 이는 ‘미국 시민화(Americanization)’ 작업으로 나타났다.

그러나 한 인간이 갑작스레 자신의 정체성(identity)을 바꾸는 것은 결정적인 이유가 없다면 불가능하다. 당시 유럽 이주자들에게 미국은 후진국 중 하나로 비쳐지고 있었다. 이들을 미국에 충성하는 시민이 되도록 하기 위해서 미국이 그러한 가치가 있는 존재로 보일 수 있는 것들을 발굴하여 가르칠 필요

가 있었다. 이 과정에 미국은 유럽에서 미국으로 이민해 온 사람들을 미국 시민으로 육성하기 위해 역사지리를 통합하여 초·중등의 정식 교과목으로 만들고자 하였다. 그리하여 미국은 이민 온 사람들에게 미국 역사 속에서 존경할 인물들을 발굴하여 가르치고(역사), 현재 어디에 살고 있는가에 대해 가르치고(지리), 나아가 현재 삶의 문제들을 이해하는 시민을 가르치는(공민) 교과목으로 ‘사회과(Social Studies)’를 창설했다.

이 과정에 앵글로색슨이 가지고 있었던 가치는 미국시민성의 중심 가치가 되었고, 다른 인종문화집단(ethnic)³⁾에게 앵글로색슨의 언어, 문화, 가치를 갖게 함으로써 동질성을 확보하려 하였다. 동시에 미국인답게 만드는 대표적인 가치로 ‘개척정신’을 ‘시민성’의 자질로 설정하고, 이를 위해 커리큘럼과 정전을 구성하였다.

3. 근대 정전의 요청

그리스·로마 시대에는 자유민 이외의 사람들은 정전 내용에서 배제될 뿐만 아니라 그들에게는 정전을 읽을 권한조차 주어지지 않았다. 정전은 그 당시도 주류집단 사람들의 정체성을 확인하는 중요한 준거 기준이 되었다. 정전의 이러한 역할은 빅토리아 왕조 시기(1837-1901) 영국 시민으로서의 정체성을 확립하는 것에도 여전히 유효한 것이었다.⁴⁾ 그 내용을 보면 그리스·로마 시기 정전이 철학이나 사상서가 중심인데 반해, 근대 영국의 정전은 영국의 역사와 문학이 중심이 되어있다. 이와 비슷하게 미국에서도 남북전쟁을 전후하여 근대 정전의 필요성이 제기(송무, 1997, 44-45)되었다. 송무는 ‘고전(classic)과 정전(canon)’ 사이의 차이를 다음과 같이 지적함으로써 근대 정전의 성립 이유를 밝히고 있다.

제국주의 전쟁인 제1차 세계대전 중에 전쟁을 승리로 이끌고 승리 후의 패권을 유지하기 위해 그 동력이 되는 민족적인 동질성과 우월성에 대한 의식의 강조가 필요해졌다. [...] 이글턴은 이것을 한마디로 **영문학은 전시 민족주의의 등을 타고 권좌에 올랐다고 표현한다. 미국에서도 사정은 마찬가지였다.** 전쟁기의 반독일적인 분위기에서 독일적인 요소가 뿌리 뽑혔다. 전쟁기의 애국심은 미국에서 ‘미국문학’의 연구를 확립시키는 데도 도움을 주었다.(송무, 1997, 37-59)

이처럼 근대 문학정전은 근대 국민국가의 성장을 뒷받침하는 자질을 갖춘 시민의 확보 및 그들과 피지배국가 사람들을 구분하려는 제국주의 시대의 사회체제와 밀접한 관련이 있다. 사실 근대국가 시기 정전(역사 혹은 문학)들을 살펴보면, 국가마다 내용이 다르지만 지향하는 바는 같다고 할 수 있다. 즉 정전의 범위를 문학 혹은 역사학을 넘어서 예술의 영역까지 넓히더라도 근대 민족국가의 부르주아 계급의 성장과 관련하여 그 사회에 적합한 시민적 자질을 함양하는 것을 의도하고 있다. 그래서 정전 내용

3) Will Kymlicka(2010 : 20)는 ‘소수민족(national minority)’와 ‘인종문화 집단(ethnic group)’을 구분하고 있다. 장동진은 race를 ‘인종’으로, nation을 ‘민족’으로 구분할 경우, ‘ethnic’을 무엇으로 번역해야 하는가라는 문제를 제기하였다. 그는 지금까지 많은 번역자들이 ‘ethnic, ethnicity, multiethnic’ 속의 ethnic의 개념을 ‘종족적’으로 번역하는 경우가 많았다고 지적하고 이러한 경우 ‘ethnic’개념이 혈연적 혹은 인종이란 의미에 한정된다고 비판하였다. 장동진은 『다문화주의 시민권』(Kimlicka, 7)에서 ‘ethnic’ 개념 속에 혈연적 의미 외에 문화적 요소가 있음을 지적하고, 그런 이유로 ‘인종문화’라는 번역이 더 적합하다고 주장하였다. 필자도 이 번역이 ‘ethnic’의 고유한 의미를 가장 잘 드러내는 것으로 판단되어, 이 견해를 따르기로 하였다.

4) 송무(1997)는 「영문학의 출현과 제도화」(23-65)에서 영국문학이 정전으로 제도화되는 과정을 19세기 후반 빅토리아 시기 부르주아계급의 성장과 관련하여 설명하고 있다.

에는 대외적으로는 피지배국가 사람들에 대해 배타적 우월성을 유지하는 민족주의가, 대내적으로는 소수자집단(여성·비백인·노동자층)에 대한 차별을 가능하게 하는 주류집단의 이데올로기가 저변에 깔려 있다.

4. 근대 커리큘럼 : 「서구문명」 교과서의 위치

‘서구문명’(1919년) 교과가 콜롬비아 대학에 개설된 것은 제1차 세계대전 이후 여러 대학에서 군인에게 개설된 「전쟁 이슈(war issues)」(1918) 과목의 영향이 크다. 「전쟁 이슈」 과목은 “최근 프랑스로 가서 싸우도록 징집된 미국 군인들을 교육하는 것이었으며 [...] 그들에게 그들이 목숨을 걸고 사수하게 될 유럽의 문화유산에 소개하는 것이었다.”(김지연, 2003, 24) 이렇게 시작된 ‘서구문명’ 교과는 허친스(R. M. Hutchins)에 이르러 보다 구체화되었다. 허친스는 스스로 위원장이 되어 많은 전문위원들로 구성된 위원회를 통하여 위대한 저서들을 일정한 계획과 순서에 따라 편집하여 『서양의 위대한 저서(The Great Books of the Western World)』 전집을 간행하였다. 『교양교육의 본질: 위대한 대화(The Great Conversation: The Substance Liberal Education)』는 총 40권으로 구성된 전집 중의 제1권으로 입문서에 해당한다. 이 책 속의 「서양의 위대한 저서 독서 10년 계획」은 그 후 널리 알려졌다. 이 중에서 1년 목록(Hutchins, 1952, 103-116)을 소개하면 표 1과 같다.

표 1 ‘서양 위대한 저서 독서 10년 계획’ 중 ‘제1년’

저자/저서	
<ul style="list-style-type: none"> · 플라톤: 소크라테스의 변명, 크리톤 · 아리스토파네스: 구름, 리시스트라테 · 플라톤: 공화국 1-2권 · 아리스토텔레스: 윤리학 제1권 · 아리스토텔레스: 정치학 1권 · 플라투르크: 영웅전 · 신약성서: 마태 복음, 사도행전 · 아우구스티누스: 고백론 제1-8권 · 마키아벨리: 군주론 	<ul style="list-style-type: none"> · 라블레: 가르강튀아와 팡타그뤼엘 · 몽테뉴: 수상록 · 셰익스피어: 햄릿 · 로크: 통치론 · 루소: 사회계약론 · 기번: 로마제국 쇠망사 제15-16권 · 미국독립선언서, 미국헌법, 미국헌법 해설서 · 스미스: 국부론 서론 제1권 9장 · 마르크스·엥겔스: 공산당선언

(출처: Hutchins, 1952, 103-104)

허친스가 제시한 독서 10년 계획 중 1년 목록을 살펴보면 고대·중세의 저서들은 그리스·로마의 저서에 집중되어 있고, 근대 저서들은 영국·프랑스·미국의 저서에 집중되어 있다. 이처럼 권장도서 대부분이 고대·중세·근대의 서구 사상가와 그들의 저서들이다.

그러나 68혁명 이후 초래된 세계사적 변동은 세계 속에서 미국 헤게모니의 쇠퇴를 예고하였고, 자본의 세계화, 제3세계로부터 이민유입은 미국을 다문화사회로 급격하게 변하게 하였다. 이로 인해 제기된 ‘정전에 대한 비판’은 용광로 모형을 토대로 한 시민성의 위기를 가져왔다. 이는 앵글로색슨족을 중심으로 한 미국인의 신조를 위협하였고, 이에 보수주의자들은 「서구문명」 코스의 부활을 꿈꾸었다.

Ⅲ. 68혁명, 정치적 올바름 논쟁과 시민성의 분열

제2차 세계대전 이후 제기된 68혁명과 1987년에 시작된 정치적 올바름 논쟁은 누구를 위한 시민성인가에 대해 근본적인 의문을 제기하였다. 이 의문은 그 동안 시민성을 형성하는 수단으로 사용된 정전과 커리큘럼에 대한 비판으로 이어졌다.

1. 정전에 대한 비판 : 다원주의 시민성

20세기 초에도 문학정전이나 역사정전에 대한 비판이 없지는 않았다. 그러나 그 비판이 본격적으로 제기된 것은 68혁명 이후이다. 제2차 세계대전 이후 기존의 가치체계를 비판하는 소수자집단의 도전은 서구 여러 나라에서 동시 다발적으로 진행되었다.(Fraser, 1999; Gilcher-Holtey, 2003; Harman, 1998) 이 현상은 유럽(영국·프랑스·독일)에서는 ‘68혁명’으로 미국에서 ‘민권운동’으로 지칭되고 있으며, 이로 인해 주류집단 중심의 정전 기준은 근본적인 변화를 요구받았다.

이제 기존의 근대 문학정전이나 역사 정전의 기준은 부정되거나, 새롭게 변하지 않으면 안 되었고, 문학이나 역사 비평가들은 종전과는 달리 정전을 규정하는 기준이 사회변동에 따라 변할 수 있다고 보았다. 정전 기준은 이제 더 이상 본질적인 것이 아니며 사회변화에 따라 바뀔 수 있는 상대적인 것으로 이해되었다. 정전에 대한 본격적 비판은 68혁명에서 비롯되었지만, 그 정점은 소수자집단 사람들이 ‘다양성’과 ‘다문화주의’를 ‘사회적 정의’ 개념으로 받아들인 1980년대 말에 이르러서였다.

이러한 흐름에 반대하여 보수주의자들은 기존의 문학정전이 보편적이고 초월적이라고 주장하면서, 정전 기준에 대한 소수자집단의 비판은 공정성에 토대한 사회적 정의라기보다는 소수자집단의 이익을 위한 또 하나의 이데올로기에 지나지 않는다고 반박하였다. 블룸(A. Bloom)은 『미국정신의 종말(The Closing of the American Mind)』(1987)에서 미국 대학에서 정전에 대한 비판 대부분이 ‘상대주의’의 정당화와 관련되어 있다고 보고, 그들의 주장이 ‘미국의 신조’를 위협한다고 비판하였다.

현재까지 정전지지자들과 정전반대자들 간의 정전논쟁의 변천과정을 살펴보면 크게 4단계로 나누어 볼 수 있다. 1단계는 1960년대 민권운동·페미니즘·사회보장운동 등의 영향으로 인해 주류집단 중심의 정전 기준을 비판하는 단계이다. 2단계는 1970년대 포스트모더니즘, 후기구조주의, 상대주의 등의 이론을 중심으로 ‘다문화주의·다양성’을 사회적 정의 개념으로 수용하는 단계이다. 이 시기에는 정전 기준에 대한 비판이 본격적으로 제기되었지만, 전통적인 앤솔로지(anthology)가 여전히 우위를 유지하였다. 3단계는 앤솔로지에서 급격한 변화가 일어나는 단계이며, 이에 위협을 느낀 보수주의자들이 진보주의자들의 주장을 ‘정치적 올바름’이라고 규정하여 비판하는 단계이다. 4단계는 정전 논쟁이 대학이나 공립 학교의 교육과정에 변화를 가져오는 단계이다. 이상의 변천과정을 제시하면 표 2와 같다.(이종일, 2016b, 66-67)

표 2. 정전 논쟁의 4단계 변천

시기	68혁명 1960-1969	프랑스철학과의 만남 1970-1979	다문화주의 용어 1980-1986	정치적 올바름 논쟁 1987-현재
방향	새로운 사회운동	포스트모더니즘 이론→다문화주의·다양성 개념 구축	‘다문화주의’를 중심으로 공동전선	‘정치적 올바름’이라 공격
정전	• 세련되지 않은 정전비판 • 앤솔로지 변화 없음	• 주류집단의 반동 • 앤솔로지 변화 거의 없음	• 정전 기준을 위협함	• 보수·진보 간 정전논쟁 • 앤솔로지에 근본적 변화
커리큘럼	「서구문명」강좌 비판 • 동화주의 교육 비판	「서구문명」강좌 폐지	「서구문명」(1980)강좌 부활	「CIV」(1988)강좌로 변화 • 다양성 교육
주요 개념	• 인종·계급·젠더주의 • 다문화 시각	• 후기구조주의·포스트모더니즘 • 상대주의·다원주의	• 다문화주의·다양성 • 소수자집단 우대정책	• 정전 논쟁 • 다문화주의 커리큘럼

표 2에서 보듯이 정전 기준 논쟁은 정전 자체의 논쟁으로 그치는 것은 아니다. “68혁명→ 정전 기준 비판 → 보수주의자들의 역공 → 포스트모더니즘·상대주의 등의 이론을 수용 → 다문화주의·다양성을 사회정의의 개념으로 수용 → 보수주의자들이 이들 주장을 ‘정치적 올바름’이라고 비판함 → 진보·보수주의자들이 정치적 올바름 개념과 더불어 정전 기준을 두고 치열하게 대립 → 사회과 다문화 교육과정으로 커리큘럼이 변화”로 이어진다는 것을 알 수 있다. 정전논쟁 과정을 간략히 나타내면 그림 1과 같다.

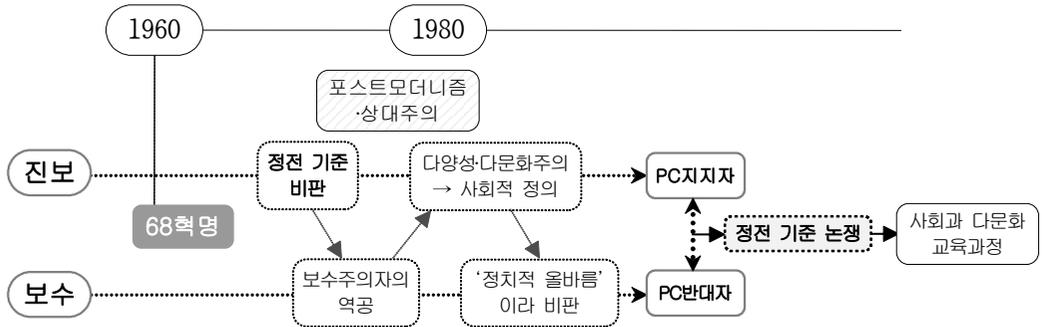


그림 1. 정전 기준 논쟁 과정

2. 「서구문명」 커리큘럼에 대한 비판

1960년대 미국에서 시작된 흑백·남녀·빈부 갈등은 68혁명 이후 커리큘럼에 대한 비판을 본격화하였다. 비록 당시의 비판이 정교하다고는 할 수는 없지만 「서구문명」을 ‘보편문명’으로 생각하는 사고를 거부했다는 점에서는 의미가 크다. 이러한 비판은 보수주의자들의 반동으로 이어졌고, 이 과정에 진보주의자들은 기존철학을 비판하는 헤체주의·후기구조주의·포스트모더니즘·상대주의 등에 힘입어 이론적 기반을 강화하였다.⁵⁾ 위협을 느낀 보수주의자들은 「서구문명(western Civilization)」 코스를 되살리려는

5) 버만(Berman)은 68혁명 철학의 다양한 목소리로, 파리의 헤겔주의자로 Jacques Derrida를, 파리의 니체주의자로 Michael Foucault를, 파리의 프로이드주의자로 Jacques Lacan을, 파리의 마르크스주의자로 Pierre Bourdieu를 지칭

시도를 하였고, 그 결과 스탠포드 대학에서는 1980년에 「서구문명」 코스를 필수과목으로 하는데 성공하였다. 이런 가운데 진보주의자들은 ‘다양성’을 ‘사회적 정의’로 주장하면서 ‘다문화주의’를 주장하였다. 스탠포드 대학에서 1988년 「서구문명」을 「문화 사상 가치(CIV: Cultures, Ideas and Values)」 코스로 커리큘럼을 변경한 사건은 전국적인 논쟁을 불러 일으켰다.

다문화주의 커리큘럼 논쟁과정을 살펴보면 크게 4단계로 나누어 볼 수 있다. 1단계는 1960년대의 민권운동·페미니즘·사회보장운동 등의 영향으로 인해 주류집단 중심의 「서구문명」 교과목을 비판·폐지하는 단계(Sacks & Thiel, 1998, 15)이다. 2단계는 1970년대 포스트모더니즘, 후기구조주의, 상대주의 등의 이론을 중심으로 ‘다문화주의·다양성’을 ‘사회적 정의’ 개념으로 수용하는 단계이다. 이 시기 진보주의자들은 서구중심 커리큘럼에 대한 비판을 본격적으로 제기하였고, 이에 맞서 보수주의자들은 「서구문명」 과목의 부활을 시도했다. 3단계는 「CIV」라는 다문화주의 커리큘럼으로의 중대한 변화가 일어나는 시기로, 위협을 느낀 보수주의자들이 이를 ‘정치적 올바름’이라고 규정하고 비판하는 단계이다. 4단계는 대학에서 커리큘럼 논쟁이 치열하게 진행되는 단계이다. 이처럼 커리큘럼 논쟁은 커리큘럼 자체의 논쟁으로 그치는 것이 아니라, 정치적 올바름 논쟁과 밀접하게 관련되어 있다. 커리큘럼 논쟁의 전개 과정을 간략히 나타내면 그림 2와 같다.(이종일, 2017a, 4)

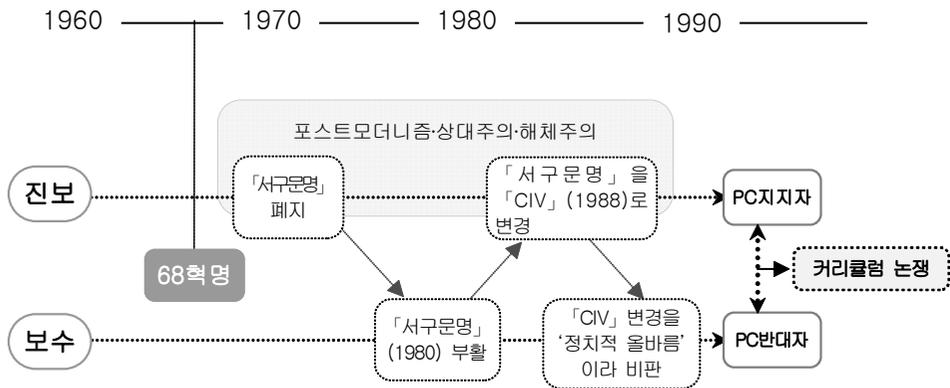


그림 2. 다문화주의 커리큘럼 논쟁

그림 2에서 보듯이 「서구문명」에 대한 비판은 1960년대와 1980년대 두 시기로 구분된다. 1960년대 「서구문명」에 대한 비판은 어떤 새로운 프로그램도 마련하지 못하였다. 이에 반해 1980년대 「서구문명」에 대한 비판은 「CIV」 코스로의 대체를 가져왔다. 전자는 그들 자신의 시각으로 서구문명을 비판하였지만 새로운 커리큘럼을 마련하는데 까지 나아가지 못했지만, 후자는 새로운 관점을 도입한 커리큘럼을 마련하였다. 이 새로운 관점과 커리큘럼을 오늘날 ‘다문화주의’ 혹은 ‘다문화주의 커리큘럼’이라고 부른다(Sacks & Thiel, 1998, 23).

(Berman, 1992, 7)하고 있다.

3. 둘로 나누어진 시민성

앞서 1, 2절에서 살펴본 바와 같이, 68혁명과 정치적 올바름 논쟁을 거치면서, 시민성 교육은 심각한 도전을 받고 있다. 앞서 근대 국가의 성립에서 밝혔듯이, 시민성은 출발부터 다양한 사람들의 다양한 가치를 국가라는 테두리 속에 묶으려고 시작되었다.

19세기와 20세기 전반기 까지만 하여도 근대 국가는 시민성이라는 테두리 안에서 서로 다른 생각을 하며 살아가는 국가 구성원들을 하나의 집합의식으로 묶는 것이 어느 정도 가능하였다. 근대 국가들은 다른 국가로 부터의 위협을 극복하기 위해 다른 국가와 구분되는 자국의 문화나 가치를 ‘국가의식’ 혹은 ‘민족의식’으로 내세우면서 시민성을 강화하였다. 19세기 영국의 ‘신사도정신’, 프랑스의 ‘노블레스 오블리주(noblesse oblige)’, 미국의 ‘개척정신’, 독일의 ‘게르만 민족정신’, 일본의 ‘대화(大和)정신’은 각국의 국가정체성(시민성)을 고취시키기 위한 대표적인 시민적 자질이다. 이러한 제국들에 희생되는 국가나 민족들도 지배자에 대항하기 위해 국가정체성이나 민족성을 강조하였다. 예컨대 일제강점기 신채호 박은식은 ‘단군’이나 ‘홍익인간’을 내세우면서, 일본의 황민화 정책에 반대하였다. 이광수는 우리나라의 위기를 초래한 원인을 진단하면서, ‘민족개조론’을 내세웠다. 이 모두가 근대국가가 국가정체성을 강조함이 낳은 결과라 할 수 있다.

그런데 19세기 후반기부터 이주가 급증하여, 일정한 공간 속에서 서로 다른 인종문화(ethnic)집단들이 혼재하게 되었다. 이는 ‘민족적’ 동질성을 기반으로 형성된 기존의 ‘시민성’을 위협하기 시작하였다⁶⁾. 그 과정을 삼단계로 나누어 보면 다음과 같다.

첫째 단계는 19세기 말에서 20세기 전반기까지로 이민은 많아졌지만, 기존의 시민성을 약간 수정함으로써 유지가 가능한 시기이다. 이 시기 미국에서 제기된 용광로(melting pot) 이론은 소수자집단 사람들에게 주류 집단을 중심으로 한 시민적 자질을 함양하게 함으로써 그들을 사회에 통합시키려는 동화주의 모형이다. 20세기 전반기 미국의 대표적인 이론이지만, 대부분의 국가들도 이와 유사한 방법으로 이주민을 교육하여 자국민과 더불어 살게 하였다.(동화주의 정체성)

둘째 단계는 이민의 급증으로 동화주의 모형이 한계를 드러내는 단계이다. 다양한 인종문화 집단들이 그들의 독자적인 문화나 가치를 가지고 자신들의 문화나 가치를 고수하려함으로 인해, 제2차 세계대전 이후 각 국가들의 시민성은 두 가지 방향에서 도전을 받게 되었다. 하나는 국내적인 문제로 이전 시기 까지 주류집단으로부터 소외되어온 소수자집단의 위치에 있었던 젊은 대학생, 여성, 노동자들이 자신들의 정체성을 주장하면서 발생하는 시민성에 대한 도전이다. 다른 하나는 제2차 대전 이후 이전시기 식민지였던 지역으로부터 이주한 인종문화 집단들이 자신들의 문화정체성을 주장함에서 오는 도전이다. 이로 인해 주류집단 중심의 문화정전이나 커리큘럼에 대한 심각한 비판이 제기되고, 이를 해결하는 과정에 동화주의를 포기하고 다원주의 정체성이 제기되었다.(다원주의 정체성)

셋째 단계는 1987년 이후 정치적 올바름 논쟁 단계이다. 기존의 시민성에 대한 68혁명의 비판은 1970년대를 거치면서 보수 주류집단으로부터 거센 반격을 받았다. 하지만 1980년대를 넘어서면서 ‘다문화주의·다양성’이란 용어가 ‘사회적 정의’ 개념으로 간주되면서, 다양한 소수자집단을 하나의 흐름으로

6) 민족은 일반적으로 언어, 지역, 운명을 공유하는 집단을 의미한다. 여기서 언어, 지역, 운명 등은 민족구성원들의 동질적인 경험의 토대이다.

뉘게 되었다. 진보 진영의 연합은 보수 성향 사람들로부터 ‘정치적 올바름’이라는 비난을 불러일으키며, 보수 진영과 진보 진영은 전면적으로 대립하게 되었다(Berman(ed), 1992) 이 시기 진보나 보수는 양측 모두 시민성을 언급하고 있지만, 각 진영이 생각하는 시민성은 전혀 다른 모습이다. 보수 성향 사람들은 기존의 시민성을 고수하려는 데 반해, 진보성향 사람들은 기존의 시민성을 새로운 모습으로 변경할 것을 주장한다. 그 동안 ‘충성심, 고귀함, 권위, 배려, 공정성’ 등은 시민성을 구성하는 덕목이었는데, 진보 성향 사람들은 배려나 소수자에 대한 공정성은 그대로 수용할 수 있지만, 권위, 충성심, 고귀함 등의 가치는 국가주의나 전체주의에 지나치게 경도되어 있다고 비판하고 있다. 이제 사람들은 시민성을 서로 다르게 생각하고 있어 이전 시기와 같은 통일된 시민성을 상상하기가 어렵게 되었다.⁷⁾ 사람들은 정치적 올바름 시기 진보·보수 간의 논쟁을 ‘캠퍼스 전쟁’ 혹은 ‘문화전쟁’이라는 이름으로 부르고 있다.(Arthur & Shapiro eds., 1995, 5)(둘로 나누어진 시민성)

IV. 근대 시민성과 그 함정

근대 시민성은 두 시기로 나누어 볼 수 있다. 하나는 근대 민족국가 성립시기의 시민성이고, 다른 하나는 제2차 세계대전 이후 독립한 국가의 시민성이다. 전자인 근대민족국가 시기 시민성은 대내적으로 민족의식 혹은 국가의식을 주장하면서, 자국의 이익을 확보하며, 자국의 구성원들에게 자유평등 원리를 보편화하는데 기여했다. 하지만 68혁명이후 자국민에 대한 동일성의 원리가 역으로 작동하여 자국 내의 소수자집단 사람들을 차별·배제하는 수단이 되어 왔음을 비판받게 되었다. 후자는 제2차 세계대전 이후 독립한 국가들의 시민성이다. 이들 국가의 정치지도자들은 서구의 시민성을 모방하거나 과거로부터 내려온 정체성을 방어하는 시민성을 설정하고, 이를 교육을 통해 기층 민중에게 강요하였다. 이런 경우 개인은 전체주의 성향을 보이는 국가의 목적을 위한 수단이 되고 독자성을 상실하게 된다.

1. 보편성으로서의 시민성의 함정 : 차별과 배제

로크에 의해 시작된 인간 오성론에 의하면 인간이면 누구나 오감에 의해 동일한 판단에 도달한다. 그리고 이러한 동일한 판단은 이성이란 이름하에 정당화되었다. 이처럼 근대정신은 오감이 갖는 보편적 인식에 근거하여 서로 다른 인식(판단)을 거부한다. 즉 근대정신은 나와 다른 사람이나 집단이 나와 다른 생각을 한다는 것을 부정하고, 보편성의 원리에 의해 동일성을 주장한다. 보편성에 근거한 근대 시민성은, ‘동일성의 원리’에 의해, 내가 속한 집단과는 다른 집단의 사람들도 나와 동등한 판단을 해야 한다는 ‘동일성’에 대한 주장을 한다.

그러나 주류집단(인종·성·민족·국가·종교 등) 중심의 근대시민성은, 오늘날 다양한 관점에서 비판되고 있다. 포스트모더니즘은 근대 보편성 속에 내재한 배타적인 폭력성을, 생태주의자들은 근대정신 속에 환경파괴의 정당화를, 페미니즘은 남성주의 속에 여성에 대한 억압을, 다문화주의자들은 근대정신 속에 차이와 특수성에 대한 억압을, 각각 발견하였다. 이제 근대 보편성은, 더 이상 해방의 원리가 아니

7) 사람들은 정치적 올바름 시기 진보·보수 간의 논쟁을 ‘캠퍼스 전쟁’ 혹은 ‘문화전쟁’이라는 이름으로 부르고 있다.

라, 나와 다른 사람이나 집단에 대한 폭력과 지배 논리의 함정에 빠지고 있다.(정미라, 2008, 63)

근대 시민성은, 동일성의 원리에 의존한 집합의식(국가의식이나 민족의식)을 준거로, 동일성의 원리에 포섭되지 않은 타자를 차별·배제하는 레짐에서 출발하고 있다. 따라서 보편성이 낳은 동일성의 원리의 양면성에 주목해야 한다. 즉 동일성의 원리에서 자유·평등 원리 아래 계급(신분) 차별이나 성 차별을 거부하고, 모든 사람들의 인간다움을 주장하는 긍정적인 모습을 발견할 수 있지만, 다른 한편 자신과 인종·성·민족·국가·종교 등이 다른 외집단 사람들의 기본권을 제한하는 부정적인 모습을 발견할 수 있다. 보편성에 근거한 시민성 속에는 이러한 모순이 함께 하고 있다.

2. 정체성으로서의 시민성의 함정 : 전체주의

1절에서 보듯이 시민성의 기준(표준)을 설정한다는 것은 다른 집단이나 다른 사람들을 인정하지 않는 것을 의미한다. 사실 한 국가가 특정 집단(문화종교인종)을 표준모델로 인정한다는 것은 바로 특정 집단의 정체성만을 인정한다는 것을 의미한다. 프레이저(Nancy Fraser)는 ‘인정의 정치(Politics of Recognition)’는 ‘정체성의 정치(Politics of Identity)’를 의미한다고 주장하면서, 정체성 모델의 위협성을 다음과 같이 경고하고 있다.

개인들이 저마다 처한 지위나 처지가 다르고 또한 다양한 정체성 사이에서 어느 하나를 선택할 수 있음에도 불구하고 특정한 집단정체성을 형성하고 표현하도록 강요함으로써, 정체성 모델은 집단 문화에 순응하도록 개인들을 도덕적으로 압박할 것이다. 그 결과 종종 단일하고 철저히 단순화된 집단정체성을 부과하는 것이고, 그런 집단정체성은 인간 삶이 얼마나 복잡하며 정체성 지향이 얼마나 다양한지, 그리고 서로 중복되는 다양한 정체성들이 얼마나 많은지를 부정하는 것이다. [...] 정체성 모델은 내적 이질성과 다양성을 부정함으로써 사회집단을 내의 억압이나 부정의, 나아가 그 자체 내에서의 부당한 권력투쟁을 은폐한다. 결과적으로 그것은 한층도 되지 않는 지배 권력자의 부정을 은폐하거나 정당화함으로써 사회 집단 내에서 지배를 재강화하는 역할을 떠맡게 된다. 따라서 일반적으로 정체성 모델은 집단주의의 퇴행적 형식으로 너무 쉽게 전락할 수 있다.(이상환, 2008, 31-32)

알랭 투렌(Alain Touraine) 또한 제2차 세계대전 이후 독립한 국가에 나타나는 정체성 모형이 갖는 함정을 다음과 같이 경고하고 있다.

정체성 주장은, 보편적인 것과 스스로를 동일시하는 근대 지배국가나 지배자보다, 피지배국가나 피지배자들 가운데 훨씬 더 자주 발견된다. 개인적인 또는 집합적인 상승을 위한 노력에 실패할 위협을 느끼는 사람들, 외부로부터 들어온 문화나 경제적 이해관계에 의해 침략을 받았다고 느끼는 사람들은 스스로가 새로운 정체성을 창조한 것이 아니라 과거로부터 전해오는 정체성의 방어에 고착되어 버린다. 피지배자는 지배자의 세계에 매료된다. [...] 정체성의 주장은 피지배국의 국민대중보다 정치지도자나 이데올로그들로부터 나온다. 이런 정체성은, 수가 많은 사회적 집단(범주)의 이익을 방어하기 보다는 오히려 그들을 무시하는 민족주의 정치를 정당화한다. 민족주의 정치는 종종 군사화된 전능한 국가를 은폐하는데, 그 때 국가는 사회를 대체해버린다. 그 결과 사회는 독자적인 행동 능력을 상실하고 군중이나 대중으로 변한다.(Touraine, 1995, 379) [...] 전체주의는 강력한 근대화 운동에 이끌려 들어가고 산업화, 도시화, 대중매체에 의해 운동과정에서 들어선 민족들에서 나타난다. 전체주의는 개인적 자유를 허용하지 않으며 문화적 전통이나 종교적 전통도 그것들이 국가권력과 일치하지 않으면 허용되지 않는다. 왜냐하면 전체주의는 종교적이기보다는 기술주의적이기 때문이다. 전체주의는 사회적 행위자들과 문화의 자율적 행동의 자리에 국가의 절대 권력을 위치시킨다. [...] 전체주의는 사회를 파괴하고 사회를 한 사람의 우두머리의 말과 명령에 순종하는 군중과 대중의 상태로 환원시킨다. 한사람의 지도자의 승리는 공동체와 위협받는 정체성의 방어를 근대화의 의지와 결합시킨다.(Touraine, 1995, 387-388)

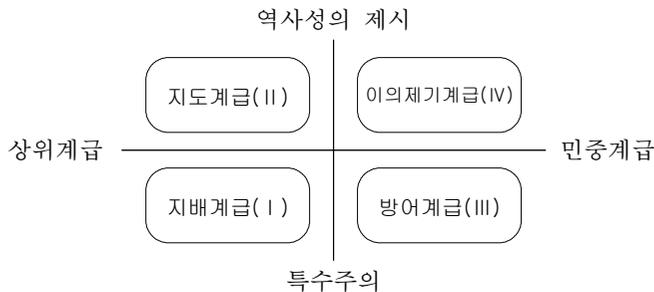
투렌은 외부 집단이나 국가에 대한 극단적 배타적 성향은 극우 민족주의를 낳음을 지적한다. 특히 그는 제2차 세계대전 이후 독립한 국가에는 서구사회와 같은 시민의식이 결여되어 있어서, 시민의식을 대신하여 정치지도자나 이데올로기가 정체성으로서의 시민성을 규정한다고 보고 있다. 이렇게 투렌은 후진국의 지도자들이 다양한 사회집단들의 요구를 무시하고 전체주의화하는 경향이 있음을 경고하고 있다.

3. 시민성의 새로운 방향 : 투렌의 역사성의 제시

근대 이후 지식인들은 사람들의 행위를 여러 가지 시각에서 보았다. 역사철학자들은 인간을 ‘진보’ 혹은 ‘자유지(세계관)의 확장’ 등을 담지하는 그릇으로 보고, 이 흐름을 지배하는 주체가 인간 외부에 있는 것으로 보았다. 다른 한편 파슨즈 등의 기능주의 사회학자들은 사회체계에 순기능 혹은 역기능을 하느냐에 따라 선과 악을 구분하는 정치철학의 눈으로 인간 행위를 보았다. 이에 반해 투렌은 역사철학, 기능주의, 자유주의 등의 관점을 비판하면서, 인간 행위 자체를 관찰하고 이를 토대로 이론을 발전시킨 ‘행위자의 사회학’을 주장하였다.

투렌은 『현대성 비판』에서 68혁명 이후 사회현상 연구에서 실제 나타나는 행위자들의 행위를 토대로 각 계급의 행위 유형을 재구성하고 있다. 투렌 사상이 갖는 특이한 점을 정수복은 다음과 같이 소개하고 있다.

투렌의 사회적 관계에 대한 생각에서 특이한 것은 어느 한 계급이 언제나 역사의 진리를 담지한다고 보지 않는 것이다. 지배계급이나 피지배계급은 모두 역사성의 수준에서 창조적일 수도 있고, 자신의 이익을 방어하는 특수주의 상태에 머무를 수도 있다. 따라서 투렌은 지배계급을 영원한 악의 세력으로 보지도 않으며, 피지배계급을 영원한 선의 세력으로 보지도 않는다. 민중계급은 수동적으로 지배관계를 받아들이거나 자신의 이익만을 방어하는 방어 계급에 머무를 수도 있으며, 새로운 역사성을 제시하는 ‘이의제기 계급’으로 형성될 수도 있다. 또 상위계급도 지배와 억압의 측면만을 보이는 지배계급의 측면과 더불어 새로운 역사성을 제시하는 지도계급이 되는 역사적 상황이 있다는 것이다. 투렌은 이와 같은 민중계급과 상위계급의 양 측면을 교차시켜 ‘사회계급의 이중변증법’이라고 부르는데, 한 사회가 가장 역동적으로 스스로를 창조하는 상황은 상위의 지배계급이 ‘지도계급’의 성격을 띠고 하위의 민중계급이 ‘이의제시계급’이 되는 역사성의 수준에서 창조적으로 상호갈등하는 상황이다.(그림 3을 볼 것)(Touraine, 1992, 정수복이기현 공역, 1995, 502-503)



(출처: Touraine, 1973, 590쪽 : 1992, 504 재인용을 필자가 변경함)

그림 3. 사회계급과 이중변증법

위 인용문과 그림 3에서 보듯이, 투렌은 사회계급을 상위계급과 민중계급으로 구분하고, 이들 계급이 특수주의에 함몰되어 외부 집단에 대해 배타성을 보일 경우와 미래에 대한 ‘역사성의 제시’⁸⁾를 할 경우를 구분하여 네 가지 영역으로 나누고 있다. 이중 I(지배계급)영역과 III(방어계급)영역일 경우 외부 집단에 대해 배타적인 모습을 보이고 각 계급은 자신이 바라는 정체성을 고집한다. 이에 반해 II(지도계급)영역과 IV(이의제기계급)영역일 경우 각 영역은 행위자가 미래사회를 향한 문화모델 창조능력을 지향한다. 바람직한 인간은 어느 계급에 속하느냐의 여부보다는 ‘역사성의 제시’를 할 수 있는 문화모델 창조능력을 확보하느냐 못 하느냐에 달려 있다.

이렇게 볼 때 사회과의 시민성 교육은, 상위계급을 ‘I(지배계급)영역⇒II(지도계급)영역’으로, 민중계급을 ‘III(방어계급)영역⇒IV(이의제기계급)영역’으로 방향을 설정할 필요가 있다. 그런데 현실은 종래의 시민성이 국가나 민족을 위한다고 하였지만 정전이나 커리큘럼을 수단으로 I(지배계급)영역에서 이루어졌다는 비판과, 이에 대한 비판으로 제기된 68혁명과 정치적 올바름 논쟁이 III(방어계급)영역을 지나치게 옹호하고 있다는 보수 성향의 비판이 양보(타협)없이 논쟁하고 있다. I과 III의 영역의 대립은 ‘나누어진 시민성’의 근본 원인이라 할 수 있다.

사실 이 대립은 68혁명 시기에는 ‘시위’로, 정치적 올바름 시기에는 ‘담론 논쟁’으로 이어져 하나의 국가 속에서 두 가지 시민성 혹은 정체성이 대립하게 하고 있다. 현실 속에서 I(지배계급)영역이 지배할 경우 상층계급을 중심으로 한 자유주의 능력주의 사고가 ‘시민성’의 주요 요소가 된다. 그 결과 자본(돈)-권력-지식을 가지지 못한 민중계급은 소외되고, 사회불안과 불평등은 끊임없이 증대된다. 다른 한편 III(방어계급)영역이 지배할 경우 민중계급을 중심으로 한 민중민족적 사고가 ‘시민성’의 주요 요소로 나타나면서, 민중에 의한 독재가 등장한다. 그 결과 전문성과 높은 수준의 문화는 도외시됨으로써 세계 속의 다른 나라와의 경쟁은 약화된다.

그러므로 두 집단 모두가 각자 시대적 ‘역사성의 제시’를 하여야 한다. 즉 상위계급은 현재의 기득권이나 자신들이 독점한 이익이나 사고에서 벗어나, 현 사회의 진단과 미래에 대한 비전을 제시하여야 하며, 민중계급 역시 현실적 문제를 시급히 해결해 주기를 요구하기보다는 대안적 ‘역사성의 제시’를 하는 ‘이의제기계급’으로 변할 필요가 있다. 이 두 계급의 새로운 시민성의 구상은 사회과 속에서 이 시대가 요구하는 ‘민주시민성’의 방향을 설정하는 데 도움을 줄 것으로 기대된다.

8) 투렌은 “역사성에 대해서 말할 때, 나는 역사적 경험의 창조를 말하는 것이지, 정신의 발전이나 생산력의 발전이라는 역사적 진화과정 속의 한 위치에 대해서 말하는 것은 아니다. 어쩌면 역사성이라는 말에 원래의 뜻과 다른 뜻을 부여하려 한 것이 나의 잘못이었는지 모른다. 그러나 나의 선택은 진화론적 비전과 단절하기 위하여 의도적으로 이루어진 것이다.” 즉 나는 “한 사회가 지식과 생산과 도덕의 영역에서 규범을 생산하는데 사용하는 문화모델의 전체를 ‘역사성(historite)’이라고 불렀다”(Touraine, 1992 : 정수복·이기현 공역, 1995, 461) 이로 보면 투렌에게 ‘역사성의 제시’는 문화모델의 창조능력을 의미한다.

V. 한국 시민성의 형성과 도전

1. 한국 시민성의 형성 : 민족주의, 국민교육현장

한국에서 근대국가로서 시민성은 대한민국의 건국과 함께 시작되었다. 그러나 실제 시민성 논의는 일제강점기에 이광수에 의해 「민족개조론」으로, 교수요목시기에 사회과 교육의 목적으로 나타나고 있다. 여기서는 시민성이 가장 잘 드러나는 교수요목시기의 ‘민족성’ 개념과 국민교육현장의 ‘국민’ 개념을 중심으로 살펴보고자 한다.

1) 이광수의 「민족개조론」

이광수는 일본학자 후쿠자와 유키지(福澤諭吉)가 시도한 ‘탈아입구(脫亞入歐)’의 논리를 원용하여, 우리민족이 나아가야 할 방향을 「민족개조론」(1922년)이란 논문으로 발표하였다(이광수, 1993, 89-155). 민족개조론적 사고는 1918년 「자녀중심론」과 「신생활론」을 거쳐 1922년 「민족개조론」으로 구체화되었다. 『개벽』지에 게재된 「민족개조론」(1922년)의 ‘개조주의’ 주요내용은 다음과 같다.(이종일, 2014a, 345-353)

그러면 **개조주의 주요내용은 무엇인가.** 각 사람들로 하여금 ① 거짓말과 속이는 삶이 없게, ② 공상과 공론을 버리고 옳다고 생각하는 바, 의무라고 생각하는 바를 부지런히 실행하게, ③ 표리부동과 반복(反覆)함이 없이 의리와 허락을 철석같이 지키는 충성된 신의 있는 자가 되게, ④ 고식(姑息), 준순(遵巡) 등의 집나를 버리고 옳은 일, 작정한 일이어든 만단을 무릅쓰고 나가는 자가 되게, ⑤ 개인보다 단체를, 즉 사보다 공을 중히 여겨 사회에 대한 봉사(奉事)를 생명으로 알게(이상 덕육(德育)방면), ⑥ 보통 상식을 가지고 일종(一種) 이상의 전문 학술이나 기예를 배워 반드시 일종 이상의 직업을 가지게(이상 지육(智育)방면), ⑦ 근검저축을 상(尙)하여 생활의 경제적 독립을 가지게(이상 경제방면), ⑧ 가옥, 의식, 도로 등이 청결 등 위생의 법칙에 합치하는 생활과 일정한 운동으로 건강한 체격을 소유한 자가 되게(이상 체육(體育)방면) 함이니, 이것을 줄여 말하면 덕·체·지(德·體·智)의 삼육(三育)과 부의 축적, 사회봉사심의 함양이라 할 수 있습니다.

조선 민족 중에 이러한 사람이 많게 하자, 그리하여 마침내는 조선민족으로 하여금 참되고, 부지런하고, 신의 있고, 용기 있고, 사회적 단결력 있는 평균하게 부유한 민족이 되게 하자 함이외다. **불행이 현재의 조선인은 이와 반대외다.** 허위 되고, 공상과 공론만 즐겨 나타내고, 서로 신의와 충성이 없고, 임사(臨事)에 용기가 없고, 이기적이어서 사회 봉사력과 단결력이 없고 극히 빈궁하고, 이런 의미로 보아 이 개조는 조선 민족의 성격을 현 상태에서 정반대 방향으로 변환하는 것이라 할 수 있다. 개조주의자가 생각하기에 현재 조선 민족성을 그냥 두면 개인으로나 민족으로나 열패자가 될 수밖에 없으니, 이를 구원하는 것은 오직 그 반대방향을 가르치는 개조가 있을 뿐이라 합니다. 이제 내가 말하는 민족개조의 근본은 무실(務實)과 역행(力行)의 사상이외다.(이광수, 199 : 134)

이상에서 보듯이, 이광수는 「민족개조론」에서 조선민족이 살 길은 민족개조에서 시작되어야 한다고 보고 있다. 그런데 「민족개조론」이 일제강점기 조선사회 일반인에게 전파되는 데는 매개수단이 필요하였다. 1920년대 가장 효율적인 매개수단은 당시 새로운 문학 장르로 등장한 ‘현대소설’이었다. 이광수의 『무정』과 심훈의 『상록수』는 대표적인 민족개조론적 소설이라 할 수 있다.

2) 교수요목 시기의 「민족성」과 ‘일민주의’

1)에서 이광수는 ‘[문명=서구=일본=과학=이성] ↔ [미개=한국=비과학=유교=감성]’을 비교·대조하고,

교육을 통해 서구·과학·문명으로 우리가 나아가야할 방향을 제시하고 있다. 이러한 민족개조론적 사고는 해방이후 최초로 마련된 사회과 교육과정 「교수요목」(1946년)에 시민성으로 이어지고 있다. 초등학교 사회과 교육과정 6학년 「교수요목」 ‘10장 우리 민족성’을 살펴보면 다음과 같다(문교부, 1986: 36).

[교수요목: 사회과 6학년 — 10장 우리민족성 —]

- ①민족성이란 무엇인가?
- ②우리 민족성은 어떻게 이루어져 왔는가?
- ③우리 민족성의 좋은 점은 무엇인가?(독창성·군세고·결집·평화를 사랑함·절조)
- ④우리 민족성의 나쁜 점은 무엇인가?(의외심·시기심·단결심 부족·절제심 부족)
- ⑤우리 민족성을 높이자

1946년 「사회과 교수요목」에는, ‘민족성’의 장단점을 구체적으로 제시하고, 초등교사는 학생들에게 이를 10시간 수업할 것을 규정하고 있다. 즉 위의 ③과 ④를 보면, ④는 동양적 심성의 한계와 연결되어 있으며, 이를 ‘⑤우리 민족성을 높이자’에서 ④에서 제시한 우리 민족성의 단점을 극복하고, ③에서 제시한 장점을 계승발전시켜야함을 주장하고 있다. 이처럼 이광수가 주장한 민족개조론은 일제강점기 애국계몽운동에 그치지 않고, 1946년 「교수요목」 시기 사회과 교육과정에서도 비판적으로 계승발전되고 있다. 이후 한국인은 한국전쟁을 통해서 또 다시 시간과 장소가 분열된 상태를 겪어야 했다. 처절한 빈곤한 현실 속에 살아남고자 안호상은 ‘일민주의(一民主義)’를 이론화했다. ‘일민주의’는 이승만 정권에서 강한 결속 원리로 작동하였고(임종명, 2005, 267-311), 이는 박정희, 신군부정권에서, 민족주의, 반공주의, 무력주의를 토대로 중앙집권적 권력 체계를 구축하게 하였다.

3) 국민교육헌장

1968년 12월 5일에 발표된 국민교육헌장의 전문은 다음과 같다.

[국민교육헌장 전문]

우리는 **민족중흥의 역사적 사명**을 띠고 이 땅에 태어났다. 조상의 빛난 얼을 오늘에 되살려, 안으로 자주독립의 자세를 확립하고, 밖으로 인류 공영에 이바지할 때다. 이에, 우리의 나아갈 바를 밝혀 교육의 지표로 삼는다.

성실한 마음과 튼튼한 몸으로, 학문과 기술을 배우고 익히며, 타고난 저마다의 소질을 계발하고, 우리의 처지를 약진의 발판으로 삼아, **창조의 힘과 개혁의 정신**을 기른다. 공익과 질서를 앞세우며 능력과 실질을 숭상하고, 경애와 신의에 뿌리박은 상부상조의 전통을 이어받아, 명랑하고 따뜻한 **협동정신**을 북돋운다. 우리의 창의와 협력을 바탕으로 나라가 발전하며, 나라의 융성이 나의 발전의 근본임을 깨달아, 자유와 권리에 따르는 책임과 의무를 다하며, 스스로 국가 건설에 참여하고 봉사하는 **국민정신**을 드높인다.

반공 민주 정신에 투철한 애국 애족이 우리의 삶의 길이며, 자유세계의 이상을 실현하는 기반이다. 길이 후손에 물려줄 영광된 통일 조국의 앞날을 내다보며, 신념과 공지를 지닌 근면한 국민으로서, 민족의 슬기를 모아 즐기찬 노력으로, **새 역사를 창조**하자.

1968년 12월 5일 대통령 박정희

국민교육헌장 발표 후 이에 대한 지지와 비판이 서로 충돌하였다. 최근에도 일부 사람들은 그와 같은 국민교육헌장이 당시에는 전적으로 필요하였고, 현재에도 여전히 필요하다고 주장한다. 이에 반해 다른

신념을 갖는 사람들은 국민교육헌장 속에 내포된 전체주의·집단주의 요소가 있음을 부인하기 힘들고, 그것이 기층 민중들의 희생을 강요하였다고 주장한다. 이상의 지지·비판의 논란은 있지만 국민교육헌장이 국가주의를 기반으로 한 시민성을 전면에 내세우고 있다는 점을 부인하기는 힘들다.

2. 둘로 나누어진 시민성

1절에서 보았듯이 해방 이후 정돈되지 않은 상황과 한국전쟁(1950년)은 일민주의를 심화시켰다. 그런 가운데 남한의 사회 구성원들은 반공 이데올로기와 경제성장의 필요성을 수용하는 시민성을 구상하였다. 이러한 흐름을 반영한 대표적인 것이 ‘일민주의’와 ‘국민교육헌장’이다. 그런데 주류집단(기업가 및 중산층, 남성) 사람들은 국민교육헌장이 제시하는 시민성을 바람직한 것으로 보지만, 경제성장에서 소외된 사람이나 여성 그리고 지역적, 정치적, 이념적 불균형을 느낀 사람들은 그렇게 생각하지 않고 있다.

사실 국민교육헌장이 발표(1968.12.05.)된 지 얼마 지나지 않아, ‘전태일 분신사건(1970.11.13.)’ 과 노동운동 그리고 대학을 중심으로 한 민주화운동 등이 한국사회의 다른 한 축을 형성하였다. 이 시기부터 한국사회도 ‘시민성’을 전면에 내세우는 사람들과 이에 반대하여 인권을 중시하는 사람들로 나누어지고 있다.

오늘날 한국사회의 크나큰 문제점은, 단순한 견해 차이가 아니라, ‘배타성’을 위주로 한 ‘분열’이다. 대한민국이라는 하나의 국호 아래 ‘두 가지 시민성’이 양보 없이 대립하고 있다. 이러한 대립은 진보·보수 진영 간의 정치사의 반영이다. 두 진영 간의 배타성은 ‘유사한 사건’에 대해서도 자신이 속한 진영이 관계되면 긍정적으로 보고, 다른 진영에 속한 사람이 관계되면 부정적으로 본다. 진영이라는 특수집단에 개인이 속해 있을 경우, 집단이 만든 지식은 잘 전하지만, 상황에 적합한 높은 수준의 사고를 스스로 하는 것은 힘들다. 이러한 특수주의 속에 성장한 사람들은 현실 속에 마주치는 사건에 대해 자신의 주체적 사고를 하기 보다는 자신이 속한 집단의 판단으로 살아간다. 이러한 사회분위기에 성장한 사람들에게 창조적 사고를 기대한다는 것은 불가능하다.

3. 대안적인 시민성 : 위집단 배제 메커니즘을 넘어서

한국인은 한국전쟁을 통해서 또 다시 시간과 장소가 분열된 상태를 겪어야 했다. 처절한 빈곤한 현실 속에 살아남고자 안호상은 ‘일민주의(一民主義)’를 이론화했다. 이 ‘일민주의’는 이승만 정권에서 강한 결속 원리로 작동하였고(임종명, 2005, 267-311), 이는 박정희, 신군부정권에서, 민족주의, 반공주의, 무력주의를 토대로 중앙집권적 권력 체계를 구축하였다. 이 과정에 여러 소수자집단들의 희생이 당연시 되었다. 이 시점에서 일민주의의 잔재를 살펴보기 위해 안호상의 다음 주장을 주목해볼 필요가 있다

핏줄이 같고 운명이 같은 이 일민(一民)은 생각도 같고 행동도 같아야 한다. 만일 그렇지 않다면, 한 백성이 두 개의 운명을 가지게 되어 분열되고, 쪼개진 일민으로써 벌써 일민의 부정ियो 멸망이다. 그러기에 한 백성인 일민에는 한 핏줄과 한 운명을 끝끝내 유지 보호를 주장함이 곧 일민주의이다. 일민에는 동일성과 통일성이 생명인 까닭에 동일성과 통일성은 일민주의의 주장이며 목적이다.(안호상, 1950, 30; 임종명, 2005, 279 재인용)

핏줄이 같고 운명이 같다는 것을 근거로 ‘생각도 행동도 같아야 한다’는 주장을 하고 있다. 민족의 절대화와 절대복종의 요구는 대중 혹은 민중의 수동화를 촉진한다. 이러한 사고는 특정 집단 곧 한(韓) 민족에 속한다면, 동일한 행동과 생각을 해야 하고, 이를 벗어나면 집단에서 악으로 규정된다. 그 결과 대중 혹은 민중은 사고할 필요가 없고, 개인의 생각이 일민주의와 다르면 배제 대상이 된다. 이러한 ‘일민주의식 외집단 배제 메커니즘’은 이승만, 박정희, 전두환을 거쳐 한국사회에서 하나의 틀로 정착하였다. 이 ‘외집단 배제 메커니즘’의 작동 하에서 지배자들은 자신과 다른 사고를 하는 소수자 집단 사람들을 정당하게 배제할 수 있었다. 이승만/김구, 친미/반미, 반북/친북, 보수/진보, 박정희/김대중, 근대화/민주화, 국가/민중 등으로 양분되어 오랫동안 전자에 의해 후자는 억압의 대상이었다. 그런데 후자 집단도 전자에 대항하면서, 해방이후 관습화된 ‘외집단 배제 메커니즘’을 내면화하여 표출했다. 왜냐하면 그것이 지배집단에 대한 저항에서 매우 효율적이었기 때문이다.

이제 ‘일민주의식 외집단 배제 메커니즘’은 한국사회에서 아주 나쁜 잔재로 남아, 정당 혹은 지배 집단을 넘어 사회 구석구석의 아주 작은 집단에조차도 유사한 ‘외집단 배제 메커니즘’을 드러내고 있다. 자본가/노동자, 정규직/비정규직, 교수/강사, 서연고/기타 대학, 서울/지방, 강남/비강남, 젊은 세대/노인층, 교사/기간제 강사 등으로 양분되어, 대체로 서로에게 배타적이다. ‘외집단 배제 메커니즘’속에서, 한 개인의 창의적 사고는, 집단의 이익과 배치되는 발언으로 간주되어, 역적 혹은 배신자로 낙인 찍힌다.

‘외집단 배제 메커니즘’이 작동하는 공간 속에서는 집단의 판단만이 개인에게 허용되고, 개인의 사고는 금지되거나 설 자리를 잃는다. 특정집단 구성원들의 공통의 과제를 수행하기 위해서 집단정체성은 필요하지만 그것이 확실적인 사고를 강요하는 것이 되어서는 안 됨을 데콩브(Vincent Decombes)는 다음과 같이 지적하고 한다.

집단정체성이 없는 사회는 ‘우리’라는 개념도 없는 곳이고, 정치적으로 표현하자면 결국 민주적 주권 실현이 없는 곳이라 말할 수 있다. 민주정부는 각각의 국민이 일반의지의 주체인 ‘우리’안의 ‘나’의 성장을 도모할 수 있다는 것을 전제로 하기 때문이다. 이러한 정의는 오늘날 커다란 반론을 불러일으키기도 한다. 국가라는 공동체 중 국민들의 만장일치를 강요하는 국가에서 사용되는 ‘우리’라는 개념은 실제 가능하지도 않을뿐더러 이론상으로 답답지 않다. 민주주의는 의견의 불일치를 인정하고 각 개인이 표현할 자유와 반대 목소리까지도 존중하는 반면, 그들이 말하는 ‘우리’에의 갈망은 모두가 같은 의견을 내는 단결성 있는 정치단체에 대한 급진 민주주의가 앓고 있는 강박증일 것이다. 그러니 그런 ‘우리’, 국민(Demos)의 단순한 집합명사로 쓰인 개념이 빠진 민주주의를 받아들이도록 해야 할 것이다. 민주주의가 정말로 존재하도록 하려면, 개개인이 자신의 의견을 품고 표현할 자유가 있어야 한다. [...] 집단정체성이 그 집단이 특정한 상태, 요컨대 완전히 하나로 통일된 상태여야 한다는 것을 의미하지는 않는다. 결과적으로 이 문제에 대한 개념을 바르게 알기 시작하면서, 스스로가 ‘우리는 앞으로 무엇을 할 것인가’라는 질문을 던질 수 있도록 하는 의미의 ‘정체성’과, 모든 사람이 동일한 답을 해야 한다는 ‘단결성’을 더 이상 혼돈하지 않을 것이다.(뱅상 데콩브, 2014, 2월호, 3면)

이처럼 데콩브는, 확실성에 토대한 단결성으로서의 정체성을 경계하면서, 집단 정체성을 인정하는 가운데 그 속에서 사람들이 개별적인 의견을 자유로이 표현하는 다양성을 향한 길을 열어 두고 있다. 오늘날 한국 사회에서는 데콩브가 주장하듯이 “우리는 앞으로 무엇을 할 것인가”라는 질문을 던질 수 있도록 하는 ‘정체성’과, 모든 사람이 동일한 답을 해야 한다는

‘단결성’을 더 이상 혼돈하지 않을 것”이 요구되며, 앞으로의 시민성은, 집단이 아니라 개인에서 시작되어야 할 것이다⁹⁾. 그리고 그것은, 투렌이 지적하듯이, 각 계층집단의 구성원들이 ‘역사성의 제시’를 위해 노력해야 함을 의미하며, 이 시대 한국의 시민성 교육은 이 점과 만날 필요가 있다.

Ⅶ. 이 시점의 한국 시민성 : 역사성의 제시

지금까지 ‘근대 사회에서 시민성이 요구된 이유, 시민성 교육의 실천 방안으로서 정전과 커리큘럼, 이민의 급증으로 인한 동화주의·다문화주의의 시민성의 전개, 68혁명·정치적 올바름 논쟁으로 나누어진 시민성, 한국에서 시민성의 분열과 대안’을 살펴보았다. 이제 사회변동에 따른 현 단계 한국의 시민성 교육의 방향을 모색하고자 한다.

미국의 경우 민주시민성 교육은 1910년대 미국시민화, 1930년대 공적인 시민교육, 1960년대 다문화 시민교육, 1970년대 글로벌 시민교육, 1990년대 정치적 올바름 논쟁을 거치면서 변해왔다. 한국은 해방 이후 서구 특히 미국의 자유민주주의 체제를 도입하면서, 구성원들을 결속시키기 위해 국가가 주도적으로 국민(시민)정체성을 형성하고자 하였다. 그러나 국가 주도적 국민정체성은 시대적 과제를 해결하는 역할을 담당하였지만, 다른 한편으로 민중들의 요구를 억압하고 획일적 사고를 강요함으로써 오늘날 한국사회의 병폐인 ‘일민주의식 외집단 배제 메커니즘’을 낳았다.

그 결과 오늘날 한국사회는 ‘일민주의식 외집단 배제 메커니즘’에 의해, 시민성 교육이 획일화되고 있다. 한(韓)민족이면 ‘행동도 생각도 같아야 한다’는 일민주의식 사고는 민족이라는 단위를 넘어서, 한국사회 대부분의 집단에서 영향력을 발휘하고 있다. 특정 집단에 속한 구성원들이라면 구성원들은 자신의 창의적 사고보다 집단이 요구하는 판단을 강요받는다.

이러한 전체주의적 획일적인 사회구조가 낳은 문제를 해결하기 위해서, 필자는 투렌의 ‘사회계급의 이중변증법’을 원용하여 둘로 나누어진 시민성의 회복방향을 모색할 필요가 있다고 본다. 물론 이러한 ‘시민성’의 제시가 우리사회에 적합성을 가질 수 있는가의 문제는, 두 집단 모두가 자신의 집단이 갖는 특수주의를 넘어서서 ‘역사성의 제시’를 하나의 비전이나 대안으로 제시하는 가운데 이루어진다. 한국인의 시민성은 과거처럼 정치(민족)지도자나 이데올로기가 정체성을 설정하고 내려주는 것이 아니다. 그것은 상위집단과 민중집단이 ‘역사성의 제시’를 위해 노력하고, 스스로 문화모델을 창조할 문제이다. ‘둘로 나누어진 정체성 문제’에 이어 제4차 산업혁명 또한 ‘또 다른 위기’를 몰고 올 것이다. 이런 사회과의 위기는 역사의 흐름 속에 지속적으로 나타날 것이고, 이 위기에 대한 해결 또한 이 시대를 살아가는 우리의 몫이다.

9) 시민성은 개인성, 개인의 자유와 평등을 전제로 하지만, 개인의 이익을 추구하는 원자론적인 고립된 존재로 보서는 안된다. 시민성의 한 부분인 공공성은 개인의 개체적인 단순한 집합체가 아닌 관계적인 복합체로서 사회 속에서 보편적인 인권으로 드러난다.(김동춘, 2013, 5)

참고문헌

- 교육부(1986), 교육과정(1946-1981)사회과·국사과, 대한교과서 주식회사.
- 김동춘(2013), 시민권과 시민성: 국가, 민족, 가족을 넘어서, 서강인문논총, 37, 5-46.
- 미국해외공보처(1994), *An Outline of American History*, 미국역사개관.
- 송무(1997), 영문학에 대한 반성: 영문학의 정당성과 정전 문제에 대하여, 서울: 민음사.
- 안호상(1950), 일민주주의의 본바탕, 서울: 일민주주의연구원.
- 이광수(1993). 민족개조론. 서울: 우신사.
- 이상환(2008), 인정의 정치와 사회정의, 철학연구, 제107집, 27-50.
- 이종열(2000), 시민교육의 정체성 위기와 딜레마, 시민교육연구, 30, 259-279.
- 이종일(1987), 봉건제에서 자본주의로 이행의 사회사적 의의, 대구교육대학교 논문집 22, 97-113.
- (2014a), 다문화사회와 타자이해, 파주: 교육과학사.
- (2014b), 트랜스내셔널 사회의 시민성교육, 사회과교육연구, 21(4), 35-50.
- (2015a), 정치적 올바름 논쟁의 사회사적 고찰, 사회과교육연구, 22(2), 43-58.
- (2015b), 혐오스피치의 자유와 스피치코드 논쟁, 사회과교육연구, 22(4).
- (2016a), 정치적 올바름의 개념과 논쟁 범위 고찰, 사회과교육연구, 23(2), 1-18.
- (2016b), 정전 논쟁의 사회사적 고찰, 사회과교육, 55(4), 63-83.
- (2017a), 다문화주의 커리큘럼 논쟁의 사회사적 고찰, 사회과교육연구, 24(2), 1-22.
- (2017b), 사례분석을 통한 한국 혐오스피치의 특징, 사회과교육연구, 24(4), 51-73.
- (2018a), 소수자우대정책의 개념사적 고찰, (미발표)
- 임종명(2005), 일민주주의와 대한민국의 근대민족국가화, 한국민족운동사연구, 44, 267-311.
- 최종덕(2000), 미국 시민교육의 전통과 쟁점, 시민교육연구, 31, 345-368.
- Arthur, J. & Shapiro, A. (eds.), (1995), *Campus Wars: Multiculturalism and the Politics of Difference*, Boulder: Westview.
- Berman, P.(ed.), (1992), *Debating P. C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses*, New York: Laurel.
- Bloom, A. (1987), *The Closing of the American Mind*, 이원희 역(1989), 미국정신의 종말, 서울: 범양사.
- Descombes, V. (2014), 일반의지 주체인 ‘우리’ 안의 ‘나’, 르몽드 디플로마티크, 2월호, 3면.
- Engle, S. H. & Ochoa, A. S. (1988), *Education for Democratic Citizenship*, 정세구 역(1991), 민주시민교육, 서울: 교육과학사.
- Fraser, R. (1999), *1968: A Student Generation in Revolt*, 안효상 역(2004), 1968년의 목소리, 서울: 박종철 출판사.
- Gilcher-Holtey, I. (2003), *Die 68er Bewegung*, 정대성 역(2006), 68운동: 독일 서유럽 미국, 파주: 들녘.
- Harman, C. (1998), *The Fire Last Time: 1968 and After*, 이수현 역(2004), 세계를 뒤흔든 1968, 서울: 책갈피.
- Hutchins, R. M. (1952), *The Great Conversation: The Substance of Liberal Education*, 이종학 역(1965),

교양교육의 본질: 위대한 대화, 서울: 가톨릭출판사.

Isaac, K. (1992), *Civic for Democracy: A Journey for Teachers and Students*, A Project of the Center for Study of Responsive Law and Essential Information.

Katsiaficas, G. (1987), *The Imagination of the New Left: a Global Analysis of 1968*, 이재원·이종태 공역 (2009), 신좌파의 상상력: 세계적 차원에서 본 1968, 서울: 이후.

Kymlicka, W. (2008), *Multicultural Citizenship*, 장동진 외 공역(2010), 다문화주의 시민권, 파주: 동명사.

Sacks, D. O. & Thiel, P. A. (1998), *The Diversity Myth: Multiculturalism and Political Intolerance on Campus*. Oakland, California: The Independent Institute.

Touraine, A. (1978), *The Voice and the Eye[la voix et le Regard]*, London: Cambridge University Press.

_____ (1992), *Critique de la Modernite*, 정수복·이기현 공역(1995), 현대성 비판, 서울: 문예출판사.

포퍼 철학이 사회과 목표관에 주는 함의

정 호 범

진주교육대학교

I. 들어가는 말

포퍼(K. Popper)의 철학 사상은 특이하다. 주류 방법론에서 바라볼 때 그는 분명 이방인이었다. 즉 역발상 혹은 사고의 전환을 통해서 세상을 보았으며, 그로 인해 당대의 주류 집단과 다른 견해를 피력하였다. 가령, 긍정보다는 부정에, 다수보다는 소수에, 행복보다는 고통에, 선보다는 악에, 정권의 창출보다는 정권의 제거에, 유토피아적 개혁보다는 점진적 개혁에 초점을 두고 세상을 분석하였다. 포퍼는 자연현상(자연과학)에 적용하는 과학방법론을 그대로 사회현상(사회과학)에도 적용하려고 하였다.¹⁰⁾ 그는 많은 긍정적 사례의 축적을 통해 진리가 보장된다는 귀납법을 배격하고 단 하나의 부정적 사례의 발견에 의해 지식이 확장된다는 반증 논리를 주장하였다. 그는 국민 다수의 ‘행복’ 추구보다도 소수의 ‘고통’받는 사람을 줄이는 것이 시급하다고 보았고, 많은 ‘선’을 추구하는 것보다도 ‘악’을 최소화하는 것이 필요하다고 주장하였다. 그리고 민주주의는 ‘국민의 지배’ 혹은 ‘다수의 지배’가 아니며, 실제로는 ‘법의 지배’를 통한 ‘소수의 지배’임을 역설하였다. 따라서 그는 정부(권력)의 ‘선출’보다도 정부(권력)의 ‘제거’에 더 강조점을 두었다. 그리고 그는 급진적 사회 개혁보다는 점진적 사회공학을 주장하였다.

이러한 포퍼의 방법론은 당시 주류적 입장에서 볼 때, 납득하기 어려운 주장들이었다. 그러나 분명한 것은 포퍼의 역발상을 통한 접근은 주류 방법론을 크게 흔들면서 과학계에 큰 영향을 미쳤으며, 마르크시즘과 파시즘을 비롯한 독재정치와 전제정치를 배격하는데 큰 기여를 하였다. 이와 같이 세상을 역방향으로 분석했던 포퍼의 입장과 유사하게 오늘날 ‘거꾸로 수업’(flipped learning)이 유행하고 있는 현상에 비추어 볼 때, 포퍼의 방법론과 철학 사상이 교육 분야에 어떤 의미를 줄 수 있을 것으로 짐작된다. 따라서 본고에서는 포퍼의 철학 사상이 드러나는 특징을 인간관과 사회관을 중심으로 검토하고, 이것이 시민교육을 추구하는 사회과 목표관에 미칠 수 있는 의미와 시사점을 탐색하고자 한다.

10) 이와 관련하여, 포퍼는 다음과 같이 말한다. 즉 “모든 이론적 과학 혹은 보편적 과학은 그것이 자연과학이건 사회과학이건 같은 방법을 사용한다. 즉 기존의 사상, 이론, 관행을 비판적 합리주의의 시선으로 바라보는 구성원들이 기존 문제에 대해 반증 가능한 가설을 추론하고, 반증하는 시행착오 과정은 어디에서나 동일하다.”는 것이다(Popper, 1957/2005, 120). 이렇게 포퍼는 사회과학 분야의 연구도 자연과학과 같은 방법과 논리에 따라 진행되는 것으로 보았으며, 자신도 이러한 관점에 따라 역사철학, 사회철학, 정치철학 분야의 연구를 수행하였다. 그는 사회와 사회 문제에 관한 이론들도 자연과학에서처럼 반증가능성이 있어야 과학이 될 수 있다고 주장하였는데, 아들러(Adler)의 개인심리학, 프로이트(Freud)의 정신분석학, 마르크스(Marx)의 역사주의 이론은 반증될 수 없기 때문에 과학적 이론이 아니라고 비판하였다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 78-79).

II. 사회과 교육의 목표관

사회과의 목표는 보통 시민(citizen) 육성 혹은 시민성(citizenship) 함양으로 회자되고 있다. 그런데 사회과가 성립된 이래 시민 혹은 시민성을 바라보는 다양한 관점이 존재해 왔다. 즉 사회과를 통해 달성해야 할 목표에 대하여 다양한 견해와 관점이 있어 왔다.

우리에게 널리 알려진 사회과 교육의 유형, 즉 ①시민성 전수 모형, ②반성적 탐구 모형, ③사회과학 모형, ④사회비판 모형, ⑤개인 발달 모형 등에서 추구하는 목표는 제각기 다르다. 가령, 시민성 전수 모형에서는 바람직한 사회적 가치의 전수 및 선대의 문화유산을 전수하는 것을 사회과의 목표로 삼고 있으며, 반성적 탐구 모형은 현실의 문제에 대한 해결 능력을 중시하고 있다. 그리고 사회과학 모형에서는 사회를 인식하는 과학적 안목이나 과학적 탐구 능력을 목표로 설정하고 있으며, 사회비판 모형에서는 기존 사회에 대한 비판정신 함양을 중시하고 있다. 개인발달 모형은 앞의 것들과 달리, 사회보다는 학습자 개개인의 인간 형성과 발달을 목표로 삼고 있다(최용규 외, 2014, 45-46). 이렇게 서로 어울리기 어려운 목표관이 사회과에 공존하고 있다는 점을 알 수 있다. 즉 기존 사회에 편입시키려는 사회화(socialization)를 중요한 목표로 생각하는 입장이 존재하기도 하고, 기존 사회의 모순을 밝혀 이를 개선하고 진보시키려는 대항사회화(counter-socialization)를 중시하는 입장이 존재하기도 한다. 그리고 과거지향적인 목표관, 현재지향적인 목표관, 미래지향적인 목표관이 공존하고 있으며, 집단적 목표관과 개인적 목표관이 존재하기도 한다.

한편, 권오정(1995, 5-7)은 사회과에 존재하는 다양한 목표관의 유형을 다음과 같이 제시하고 있다. 우선 사회과라는 교과목의 성격을 바라보는 관점에 따라 사회과의 목표는 '사회 인식 능력'(A) 육성과 '시민적 자질'(B)의 함양으로 구분된다는 것이다. 여기서 A의 목표는 사회과를 '인식 대상으로서의 사회'를 다루는 교과목으로 보는 입장에 해당하며, B의 목표는 사회과를 '생활 영역으로서의 사회'를 다루는 교과목으로 보는 입장에 해당한다. 그동안 사회과에서는 A와 B의 목표가 존재했는데, 이 둘의 관계를 바라보는 입장에 따라 목표관이 다시 다양하게 갈라진다는 것이다. 즉 그는 A와 B의 관계를 어떻게 설정하느냐에 따라 사회과 목표관의 유형이 다음과 같이 다섯 가지로 구분된다.

첫째, A와 B 사이에 특별한 관계를 설정할 필요가 없다는 입장이 있다. 이 입장에서는 A와 B의 목표를 별개의 것으로 보는 입장이다. 이 입장에 따르면 전혀 성격이 다른 두 목표관이 별도로 존재하게 된다. 즉 사회 현상에 대한 과학적 탐구를 통한 '사회 인식 능력'(A) 육성이란 목표와 사회 구성원으로서 갖추어야 할 가치와 태도의 내재화를 통한 '시민적 자질'(B) 함양이라는 목표가 뚜렷이 구분되는 것이다. 둘째, A와 B를 동시에 통일적으로 육성해야 한다는 입장이 있다. 즉 사회과를 통해 능력과 태도를 동시에 통일적으로 달성시켜야 한다고 보는 입장으로서, 그는 '고전적 문제해결형 사회과'가 여기에 해당한다고 보았다. 셋째, A(사회 인식 형성)가 B(시민적 자질)의 전제라고 보는 입장이 있다. 즉 사회 인식 과정에서 1차적으로 과학적 탐구 능력이 발달하고, 이 능력이 갖추어졌을 때 2차적으로 바람직한 시민으로서의 가치·태도·행동을 기대할 수 있다는 입장이다. 넷째, A(사회 인식 형성)를 단순히 B(시민적 자질)

의 수단으로 보는 입장이 있다. 이 견해에서는 사회 인식 형성의 의미가 약화되고 시민적 자질 육성에 보다 중점이 주어지게 되며, 극단적인 경우에는 규범적이고 이념적인 시민적 자질을 정해 놓고 이를 위해 필요한 사회 인식 과정을 수단적으로 동원하기도 한다. 가령 우리나라 제3차 교육과정기의 사회과 목표관이 여기에 해당된다.

정리하자면, 권오정이 제시한 사회과 목표관의 유형은 ①과학의 논리를 따르려는 A형의 목표관과 ②교육의 논리를 따르려는 B형의 목표관이 양 극단에 위치하고 있으며, 그 사이에 ③A의 능력이 B의 태도로 연결된다고 보는 입장, ④A와 B를 동시에 달성하고자 하는 입장, ⑤A는 단지 B를 위한 보조 수단이라고 보는 입장이 위치하고 있다. 그런데 사회과의 교육목표는 일반적으로 지식, 기능, 가치태도 영역으로 구분하여 설정되고 있다. 이렇게 볼 때, A는 지식이나 기능 영역에 관련되며, B는 가치태도 영역에 깊은 관련이 있다. 즉 사회과의 목표관은 과학의 논리에 따라 지식이나 능력을 강조하는 관점과 교육의 논리에 따라 가치태도와 행동을 중시하는 관점으로 대별되며, 양자의 관계를 바라보는 입장에 따라 다시 몇 가지 유형으로 구분된다고 볼 수 있다.

Ⅲ. 인간과 사회에 대한 포퍼의 사상

1. 포퍼의 철학에서 추구하는 사회관

1) 열린사회

포퍼가 추구하는 사회는 한마디로 열린사회(open society)이며, 이에 대립되는 사회는 닫힌사회(closed society)이다. 자유로운 토론과 합리적 비판이 사회적·정치적·제도적으로 보장된 사회를 포퍼는 열린사회라고 부른다. 열린사회는 비판적 합리주의(critical rationalism)에 토대를 두고 있으며, 닫힌사회는 역사주의(historicism)¹¹⁾ 혹은 유토피아주의(utopianism)에 기반을 두고 있다. 포퍼는 역사주의와 유토피아주의가 전체론에 기초를 두고 있다는 점, 그리고 자신들이 추구하는 목표를 과학적으로 발견할 수 있다고 믿는다는 점에서 공통점이 있다고 말한다. 우선, 역사주의가 사회 전체의 존재와 그 발전을 주장하는 전체론적 접근을 취하는 것과 마찬가지로, 유토피아주의 역시 사회 전체의 청사진을 설정하고 그것을 실현하고자 하는 전체론적 접근에 근거하고 있다. 그리고 이들은 모두 사회의 역사적 경향을 규정함으로써 혹은 그 시대의 필요를 진단함으로써, 사회의 참된 목표나 목적이 무엇인지를 찾아낼 수 있다고 믿는다(Popper, 1957/2005, 74-75).

포퍼는 닫힌사회의 전형적인 사례로서 플라톤의 이상 국가, 그리고 마르크스의 공산주의와 히틀러의 파시즘에 주목하였다. 그리고 비판적 합리주의를 배격하는 전통적 권위주의 체제, 전체주의 국가와 독재주의 국가는 모두 닫힌사회에 속한다.

11) 포퍼는 역사주의를 다음과 같이 규정한다. 즉 역사주의는 “사회과학의 중요한 목표가 ‘역사적 예측’이라고 가정하고, 이러한 목표는 역사 발전에 내재하는 ‘리듬’ 또는 ‘패턴’, ‘법칙’ 또는 ‘경향’을 발견함으로써 성취될 수 있다고 가정하는 사회과학에 대한 하나의 접근법”이라는 것이다(Popper, 1957/2005, 3).

그러면 포퍼가 말하는 열린사회란 어떤 사회인가? 그것은 개인의 자유를 보호해주는 제도가 정착된 사회, 자유롭고 평등한 시민에 의해 사회 제도와 정책에 대한 모든 의사결정이 이루어지는 사회, 즉 합리적이고 민주적인 비판과 토론이 보장된 사회를 말한다. 즉 열린사회는 방법론적 명목주의, 개인주의, 점진적 사회공학, 민주주의를 옹호하는 사회로서¹²⁾, 모든 개인은 그 자체로서 목적이 되며, 모든 개인의 권리가 중시되는 사회이다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 134). 포퍼는 우리의 삶을 문제 해결의 과정으로 보고 있으며, 문제 해결이 자유롭게 이루어질 수 있는 사회를 열린사회로 본다. 문제 해결 과정에서는 오류 제거가 가능한 비판과 시험적 해결의 대담한 제시가 요청된다. 따라서 포퍼가 바라는 사회는 다양한 해결 대안들이 제약 없이 제기되며, 비판을 통한 새로운 수정의 가능성이 열려 있는 사회이다. 이런 기초 위에 조직된 사회가 다른 어떤 사회보다도 문제 해결에 있어서 효과적이며, 그 사회 구성원의 목적을 달성하는데 보다 성공적이라고 포퍼는 믿는다(Magee, 1973, 이명현 역, 1982, 89).

2) 민주주의 사회

포퍼는 열린사회를 추구하는 가장 좋은 국가 형태를 민주주의로 보았다. 그가 말하는 민주주의는 우리가 흔히 생각하는 ‘국민의 지배’ 혹은 ‘다수의 지배’를 의미하는 것이 아니다. 그는 민주주의는 국민의 지배가 아니며, 국민이 지배할 수도 없다고 말한다. 그리고 국민 개개인도 자기 자신이 지배하지 않는다는 것을 알고 있다는 것이다. 포퍼는 자신이 생각하는 민주주의에 대하여 다음과 같이 언급하고 있다.

나는 민주주의를 지지한다. 그러나 대부분의 민주주의 국가들이 취하는 방식에 찬성하는 것은 아니다. (중략) ‘국민에 의한 지배’라는 의미에서의 ‘민주주의’는 실질적으로 존재한 적이 없으며, 혹여 있었다 해도 실상은 변덕스럽고 무책임한 독재정권에 불과했다. 정부는 국민에 대하여 책임을 지는 것이 마땅하다. 그러나 ‘국민에 의한 통치’는 그것이 불가능하다. 따라서 나는 ‘민주적으로 선출되고 헌법에 따라 통치하는 정부 형태’를 지지한다. 이것은 ‘국민에 의한 통치’와는 전혀 다르다. 나는 또한 ‘책임지는 정부’를 지지한다. 자신을 뽑아준 국민에게 책임을 지는 것은 물론, 나아가 인류에 대한 도덕적 책임을 지는 정부를 지지한다(Popper, 1994, 허영은 역, 2006, 6).

포퍼는 ‘다수의 지배’를 민주주의에 대한 오해 중의 대표적인 것으로 생각한다. 즉 그는 민주주의를 ‘다수의 지배’가 아닌 ‘법의 지배’로 보고 있으며, 그 핵심은 독재를 피하는 것, 부자유를 피하는 것, 전제정치를 피하는 것으로 보고 있다. ‘다수가 언제나 옳다’는 것은 민주주의의 원리가 아니다. 다수는 가장 커다란 오류를 범할 수 있기 때문이다. 종종 그랬듯이 다수는 전제정치를 도입하는데 표를 몰아줄 수도 있다(Popper, 1997, 이상현 역, 2000, 130-131). 포퍼는 이를 ‘민주주의의 역설’(paradox of democracy)이라고 불렀으며, 자신이 주장하는 열린사회는 이러한 역설에 빠지지 않는다는 것이다(Magee, 1973, 이명현 역, 1982, 94).

우리는 일반적으로 다수의 지배나 다수결의 원칙을 민주주의의 기본 원리라고 받아들이고

12) 열린사회와 대비되는 닫힌사회(역사주의)는 방법론적 본질주의, 전일주의, 유토피아적 사회공학, 전체주의를 주창한다.

있다. 그러나 다수가 자유 체제를 원치 않거나, 파시스트나 공산당을 다수의 뜻으로 선출하게 될 경우에, 우리는 딜레마에 빠질 수밖에 없을 것이다. 실제로 과거 독일에서 국민 다수의 지지를 받고 나치 독재 정권이 수립되었으며, 우리나라에서는 1972년에 가장 독재적인 유신헌법이 국민 다수의 지지로 채택되기도 하였다. 포퍼가 생각하는 민주주의는 피지배자의 비판과 합리적 토론이 보장되면서, 동시에 개인의 자유가 침해받지 않는 사회를 가리킨다. 다시 말하면, 포퍼가 말하는 민주주의는 비판과 토론이 현실적으로 힘을 갖도록 제도적 틀이 갖추어진 사회체제를 가리킨다. 즉 피지배자가 지배자를 자유롭게 비판할 수 있어야 하며, 피를 흘리지 않고 부패한 지배자를 교체할 수 있는 사회를 민주주의 사회라고 부를 수 있다는 것이다. 부패한 정권의 교체는 일반적으로 선거에 의해 이루어지지만, 포퍼는 선거에 의하든 국민들의 집회에 의하든 혹은 헌법재판소 재판관들에 의한 것인지는 중요하지 않다고 본다. 다만 법의 지배에 의하지 않거나 개인의 자유를 보호하지 않는 정권을 평화적으로 교체할 수 있는 가능성의 보장이 중요하다고 보는 것이다. 가령, 미국의 닉슨 대통령의 사임은 곧 미국의 민주적 특성을 입증해주는 사례라는 것이다(Popper, 1997, 이상현 역, 2000, 218-220). 이렇게 볼 때, 법의 지배를 외면한 박근혜 대통령의 탄핵과 선거를 통한 정권 교체는 우리나라가 민주주의 체제라는 점이 확인된 사례이다.

3) 자유주의 사회

포퍼는 여론과 자유주의를 설명하는 가운데, 다음과 같은 여덟 가지를 자유주의의 원리로 제시하고 있다. ①국가는 필요악이다. 국가는 필요하지만, 국가의 권력이 필요 이상으로 증대되어선 안 된다는 것이다. ②민주주의 정치는 피를 흘리지 않고 정부를 바꿀 수 있어야 한다. 독재 정치나 전제 정치에서는 피를 흘리지 않고서는 정부를 교체할 수 없다는 것이다. ③민주주의 정치는 시민들이 조직화된 방식으로 행동할 수 있는 체제를 제공할 뿐이다. ④우리가 민주주의를 받아들이는 것은 '다수가 항상 옳기 때문'이 아니라, 그것이 우리가 아는 것 중에서 가장 적은 해악을 가졌기 때문이다. ⑤민주적 제도들은 강한 관습적 전통이 없을 경우에는, 본래 의도한 목적과 반대되는 목적에도 기여할 수 있는 위험성을 띠고 있다. 즉 관습적 전통이 어떤 제도의 목적과 개인의 가치 판단에 기여할 수 있다는 것이다. ⑥개인의 자유에 대한 제한이 가능하면 최소화되어야 하고, 그것이 평등하게 이루어져야 한다. 따라서 자유주의의 이상향, 즉 아무런 전통이 없는 백지 위에 합리적으로 설계된 하나의 국가는 그 실현이 불가능하다는 것이다. ⑦자유주의는 혁명적 신조가 아니라, 점진적 변화를 추구하는 진화론적 신조이다. 어떤 제도에 대하여 변화와 개혁이 필요할 경우, 그것을 완전히 다른 것으로 교체하기 보다는 현존하는 제도의 오류를 제거해나가는 점진적 개혁이 필요하다는 것이다. ⑧전통적, 관습적인 도덕적 구조 체제(moral framework)의 역할과 기능을 중시해야 한다. 도덕적 구조 체제는 제도적인 법적 구조 체제(legal framework)에 대비되는 것으로서, 어느 사회든 그 사회의 전통적인 정의감이나 공정성 혹은 도덕적 민감성에 관한 틀이 존재하는데, 이것이 갈등 해결이나 이해 조정의 기반이 될 수 있다는 것이다(Popper, 1992, 박영태, 2008, 269-272). 이러한 포퍼의 주장은 자연스레 '심의민주주의'와 연결된다. 즉 심의민주주의는 추측, 반박, 비

관, 시행착오 등의 역동적인 과정에서 지식이 성장한다는 포퍼의 폭넓은 인식론적 주장에 근거하고 있으며, 어떻게 정치에 필요한 동의와 합의를 이끌어낼 것인가의 문제에 관심을 기울인다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 158). 이런 관점에서 본다면, 권력자나 정부를 견제하고 비판하는 시민적 역할의 중요성이 부각된다.

포퍼가 꿈꾸었던 민주주의는 개인의 자유가 보장되는 자유로운 사회이다. 그는 자신의 자서전에서 공산주의와 결별한 청년 시절에 대하여 다음과 같이 회고하고 있다.

나는 마르크스주의를 거부한 후에도 몇 년 동안은 사회주의자였다. 개인적 자유와 결합된 사회주의가 있을 수 있다면, 나는 여전히 사회주의자였을 것이다. 왜냐하면 인류가 평등한 사회에서 검소하고, 단순하고, 자유로운 삶을 누리는 것보다 더 좋은 일은 세상에 없을 테니까. 하지만 어느 정도 시간이 지난 뒤에야 나는 이것이 기껏해야 환상에 불과하다는 사실을 깨달았다. 즉 자유가 평등보다 더 중요하다는 것, 평등을 실현하려는 시도는 자유를 위협할 수 있다는 것, 그로 인해 결국 자유가 상실된다면 부자유한 사람들 사이에서는 평등이 있을 수 없다는 것을 뒤늦게 깨달았다(Popper, 1974/1992, 박중서 역, 2008, 61-62).

이런 언급으로 볼 때, 포퍼는 개인 간의 평등보다는 각 개인의 자유를 보장하는 것이 더 소중하다고 생각했다고 볼 수 있다. 그러나 그의 정치철학은 자유와 평등이 공존할 수 있는 인간적인 사회를 추구한 것이지, 평등의 가치를 배격한 것은 아니다. 즉 그는 (어떤 조직이나 집단이 아닌) 개인을 민주국가의 운영 주체로 보고 있으며, 그런 의미에서 개인의 자유가 보장될 때 합리적 비판과 토론을 통한 국가 운영이 가능함을 역설하였다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 55-56). 이렇게 볼 때, 위와 같은 포퍼의 언급은 (단순히 자유가 평등보다 중요하다는 의미라기보다는), 마르크스가 꿈꾸는 사회주의에서 실질적으로 평등을 실현하는 것이 불가능함을 역설한 것이다. 왜냐하면 그는 개인적 자유가 결합된 평등한 사회주의가 존재한다면, 아직도 사회주의자로 남아있을 것이라고 공언하기 때문이다. 이렇게 볼 때, 포퍼의 입장은 자유를 우선시하면서도 동시에 평등을 실현하려고 노력하는 자유주의자들의 입장과 유사하다고 볼 수 있다.

포퍼는 개인적 자유를 보장해야 한다고 주장하면서도, 다른 한편으로는 자유의 과잉과 남용을 경계한다. 국가의 과도한 통제가 개인들의 자유를 침해하듯이, 개인적 자유가 과잉되면 오히려 자유의 결핍을 가져올 수 있다는 것이다. 가령, 우리가 가짜 뉴스를 대량으로 유포시키거나 폭력을 선동하게 되면 언론의 자유와 집회의 자유를 침해하게 된다. 따라서 한편으론 국가의 권력 남용을 막기 위해 자유가 필요하고, 한편으론 개인들의 자유 남용을 막기 위해 국가 권력이 필요하다고 포퍼는 주장한다(Popper, 1997, 이상현 역, 2000, 222).

이렇게 포퍼는 국가의 개입이 어느 정도 필요하다고 보았다. 국가가 국민들 개개인의 자유를 침해할 수 없지만, 국가의 불간섭으로 인해 개인들의 자유가 보호받지 못하는 상황이 초래될 경우엔 국가가 나서서 개입해야 한다고 그는 주장한다. 즉 자유시장이나 자유방임주의의 하에서는 경제적 강자가 약자의 자유를 침해할 수 있는데, 이런 경우엔 경제적 약자를 보호하기 위해 국가의 개입이 필요하다는 것이다. 가령 그는 경제적 약자를 강자로부터 보호하기 위한 재분배 정책이나 복지 정책을 옹호하였다. 또한 국민들이 무지로 인해 자신의 자유를 지키지

못하는 일은 없어야 하므로, 국가가 교육 분야에서 어느 정도 통제권을 갖는 것은 필요하다고 보았다. 그러나 어떤 경우에도 국가의 개입은 개인의 자유를 보호하기 위한 최소한의 범위로 국한해야 된다고, 그는 주장한다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 174-175). 이런 관점에서 본다면, 현재 우리나라에서 시행되고 있는 소위 ‘대학 강사법’과 ‘최저임금제’ 문제에 대해 시사하는 바가 있다. 즉 경제적 약자를 보호하기 위하여 도입한 ‘대학 강사법’이나 ‘최저임금제’가 오히려 그들의 권익을 침해하는 일들이 벌어지고 있는 현실에 대한 우려가 나오고 있다.

4) 점진적으로 진보하는 사회: 점진적 사회공학

포퍼는 열린사회에 이르는 가장 합리적인 방법으로 점진적 사회공학(piecemeal social engineering)을 제시한다. 사회 발전 혹은 사회 진보에 대한 이러한 접근은 그의 과학방법론과 인간 이해에 바탕을 둔 결과이다. 즉 포퍼는 ‘과학’이 진리를 추구하는 것이 아니라 그 이론에 속하는 오류를 제거함으로써 지식의 확장을 꾀하는 것과 마찬가지로, ‘정치’도 위대한 이상을 추구하는 것이 아니라 사회에 내재된 오류를 제거함으로써 사회에 악영향을 미치는 문제를 해결하는 방식으로 작동되어야 한다는 것이다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 124). 포퍼는 이렇게 사회 분야도 과학과 마찬가지로 시행착오, 추측과 반박, 오류제거의 방식을 통해 점진적으로 개혁되어야 한다고 주장한다. 즉 ‘인간은 실수를 통해 배울 수 있다’는 그의 철학 사상은 자연현상에도 사회현상에도 그대로 적용된다. 문제를 파악하고, 문제에 대해 이성적 논쟁과 비판적 논의를 통해 해결 방법을 제시하는 과정에서, 우리는 기존 제도와 이론의 오류나 모순을 찾아낼 수 있다. 사회과학자들은 이러한 과정을 통해 점진적으로 사회를 개혁할 수 있다고 보는 것이다.

포퍼는 완벽한 청사진을 기초로 하여 사회를 한꺼번에 변혁시키는 혁명적 혹은 유토피아적 사회공학을 반대하고 과학적 연구로 얻은 지식이나 법칙을 바탕으로 점진적으로 사회를 개구성하는 점진적 사회공학을 주장하였다. 즉 사회의 급격한 변화를 추구하기보다, 구체적이고 지속적으로 개혁을 추진하되, 과거에 무엇이 효과가 있었는지, 그리고 무엇이 우리를 지금 여기에 이르게 했는지 등을 따져보고, 그 결과를 바탕으로 개혁을 해야 한다는 것이다. 그리고 인간은 불완전한 존재이고 언제나 오류를 범할 수 있는 존재이기 때문에, 유토피아라는 미래에 대한 환상을 갖고 오늘의 희생을 강요해서는 안 된다는 것이다. 우리는 이상적인 선이 무엇인지 알 수 없으며, 그것에 대하여 모두가 합의에 이르는 것도 어렵다는 것이다. 다시 말하면, 우리는 구체적인 악에 대해서는 분명하게 알 수 있으며, 악을 제거하는 데에는 쉽게 합의할 수 있다는 것이다.

이러한 기초를 바탕으로 포퍼는 점진적 사회공학의 요지를 다음과 같이 언급하고 있다. 즉 그는 “추상적인 선의 실현을 위하여 힘쓰지 말고, 구체적인 악을 제거하기 위해 노력하라.”고 말한다(Popper, 1963, 361). 최상의 정치적 이념에 대한 합의가 어려운데도 불구하고 그것을 추구하려고 하면, 국가는 필연적으로 개인의 자유를 간섭하게 되고 개인이 원치 않는 것을 강요하게 된다는 것이다. 따라서 정치공동체로서의 국가의 목표는 구성원의 행복을 최대화시키

는 것보다는 고통을 최소화하는 것이 방법론적으로 정당하다는 것이다.

이렇게 유토피아주의를 거부하면서 점진적 사회공학을 주장하는 포퍼의 관점은 자연스레 소극적 공리주의(negative utilitarianism)로 연결되고 있다. 즉 포퍼는 사회과학과 정치학의 취지는 다중의 쾌락이나 복지 증진이 아니라, 해악의 원천을 찾아내어 이를 점진적으로 교정함으로써 고통과 해악을 최소화하는데 두어야 한다는 것이다. 포퍼는 사회적 악의 사례로서 빈곤, 실업, 질병, 고통, 차별, 노예제와 농노제, 종교와 인종에 따른 차별, 교육 기회의 결여, 계급 구분, 전쟁을 꼽았다(Popper, 1963, 497-498). 열린사회에서의 제도와 정책은 비판적 합리주의 정신에 입각해 이러한 문제들을 해결하는 것을 임무로 삼아야 한다는 것이다.

그런데 포퍼는 '모든 악의 제거는 직접적인 수단에 의해 행해져야 한다'고 주장한다(Popper, 1963, 361). 지금의 고통 즉 가난, 실업, 질병, 문맹 등과 같은 악을 먼 장래의 유토피아 건설에 의해 간접적으로 제거하려고 하면, 지금 여기서 고통 받는 사람들을 도외시하게 된다는 것이다. 즉 먼 미래의 환상적인 꿈을 실현하기 위해 지금 우리가 희생을 강요당하는 것은 불합리하다는 것이다. 누구도 다른 사람의 행복을 위한 수단이 되어서는 안 되기 때문에, 구체적인 악은 그때그때 바로 직접적으로 제거하는 것이 바람직하다고 본 것이다.

5) 인도적 범세계주의 사회

포퍼는 인간은 합리적인 동시에 자유롭다는 전망에 근거한 범세계주의(cosmopolitanism)를 옹호한다. 즉 우리가 어디에 살든, 어느 집단에 속하든 상관없이 모든 개인은 이성적 사고력을 지니고 있으며, 그 이성적 사고력 덕분에 우리는 타인의 고통을 공감하고 이해할 수 있다는 것이다. 포퍼는 이성적인 논쟁과 공감을 통해 공통의 합의를 추구해 나갈 수 있는 힘이 모든 개인에게 있기 때문에, 우리는 이러한 이성을 통해 결속을 이끌어낼 수 있고, 우리가 어디에서 살아가든 전 세계 모든 인류를 향한 보편적 관심을 고양시킬 수 있다고 믿었다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 203). 상상력에 의해 뒷받침되는 이러한 이성의 힘은 멀리 떨어져 있어서 절대로 만날 리 없는 사람일지라도 그들이 우리 자신과 다르지 않다는 사실을 이해할 수 있게 해준다는 것이다. 이렇게 상상력과 사고력을 동원한다면, 우리는 우리의 도움을 필요로 하는 모든 이들을 도울 수 있다는 것이다(Popper, 1945/1971, 265).

포퍼는 어떤 민족이나 국가도 역사, 집단의 선, 전통적 가치 등을 내세워 국민들을 지배하고 억압해서는 안 된다고 주장한다. 그리고 어떤 정치 지도자도 민족 주권을 내세워 국민 개개인의 자유를 침해할 수 없다고 본다. 즉 포퍼는 모든 인간은 도덕적으로 평등하다는데 근간한 인도주의적 형태의 범세계주의에 동조하며, 동시에 어떻게 하면 사회·정치·경제 문제를 가장 잘 해결할 수 있을지에 대한 범세계적인 대화의 필요성을 역설한다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 130-131). 이렇게 볼 때, 포퍼가 옹호하는 범세계주의는 전일적이고 획일화된 세계를 목표로 삼는 것이 아니라, 국가나 민족이 담지하고 있는 폐쇄적이고 독단적인 이데올로기를 넘어 개방과 화해의 융화적인 세계를 목표로 삼고 있다는 점을 알 수 있다.

포퍼의 정치철학은 부족주의·권위주의·독재주의를 배격하고, 대신에 자유주의·민주주의와

이성을 옹호한다. 즉 정치제도는 특정 종교.민족.문화.국가적 정체성에 기반을 두면 안 되고, 범세계적인 개인주의에 바탕을 두어야 한다는 것이다. 그는 모든 개인은 지배자를 비판할 권리, 자신이 속한 정치 공동체가 나아갈 방향을 결정할 권리, 가치 있는 삶과 자유로운 삶을 살 권리가 있다는 점을 단호하게 주장한다. 그리고 그는 다양한 사회 구성원들이 정치적 문제에 대한 공동의 해결책을 찾을 수 있는 방식으로 서로 숙고할 수 있고, 또 그래야 한다고 주장하였다. 포퍼의 이런 주장은 롤스(Rawls, 1993)나 라모어(Larmore, 2008)와 같은 현대 자유주의 정치철학자들 입장과 궤를 같이한다. 그러나 포퍼는 이런 대화에 참여하는 개인들이 자신들의 종교적.문화적 믿음을 진리나 교설이 아닌 가설이나 추측으로 간주하여 토론과 비판의 대상으로 삼아야 한다고 주장한다는 점에서, 이들의 입장과 차이를 보이고 있다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 183-184).

포퍼는 ‘과거를 이해해야 미래를 바꿀 수 있다’는 제목으로 1992년 스페인에서 행한 강연을 통해, 우리 인류가 나아갈 방향을, 좌우의 이념적 양극화를 타개할 수 있는 공동의 인도주의 노선으로 설정하고, 그 대강의 내용을 다음 다섯 가지로 제시하였다. ①자유 강화와 자유 통제. 개인의 자유를 최대한 보장하되, 자유에 대한 억압이 있을 경우엔 이를 평화적이고 비폭력적인 방법으로 통제할 수 있어야 한다. ②세계 평화. 모든 문명국가들은 평화 유지에 힘써야 하고, 특히 핵무기와 수소폭탄 확산 방지에 공동으로 대처해야 한다. ③빈곤의 해소. 과학 기술의 발달로 인해 세계는 어느 정도 빈곤에서 벗어나고 실업률도 낮아졌지만, 아직도 빈곤의 어려움에서 고통 받고 있는 사람들이 많이 존재하고 있다. ④인구 폭발 대책. 인구 증가로 인해 빈곤, 문맹, 에너지 소비 문제 뿐 아니라, 환경문제가 심각하게 야기되고 있다. 따라서 인구 감소 정책은 매우 시급한 문제이다. ⑤비폭력 교육. 오늘날 폭력이 난무하는 사회가 되었다. 개인의 자유를 보호하고 인간의 존엄성을 지키기 위하여, 물리적 폭력과 정신적 학대를 퇴치하는 교육이 필요하다(Popper, 1994, 허영은 역, 2006, 118-120).

2. 포퍼의 철학에 나타난 인간관

1) 불완전한 인간

우리 인간은 불완전한 존재이다. 포퍼는 이런 전제에 따라, ‘우리는 누구나 그리고 언제나 틀릴 수 있다’고 말한다. 그런 의미에서 우리 인간은 절대적 진리나 영원한 지식에 결코 도달할 수 없다고 본다. 다시 말하면, 어떤 지식이나 이론도 확정적인 것은 없으며, 언제나 잠정적이라는 것이다. 잠정적인 지식에 내포된 오류를 하나하나 제거해 나가는 과정이 곧 지식이 확장되는 과정이다. 따라서 포퍼의 논리에 따르면, 학습에 있어서 기존 지식의 오류를 제거해 나가는 과정, 즉 시행착오의 과정이 중요하게 강조된다. 즉 그는 시행착오에 의해 문제 인식과 그 해결이 가능하다고 본다. 특히 학생들은 미숙한 존재이기 때문에 다양한 교육적 상황 속에서 수많은 시행착오를 겪을 수 있으며, 그런 경험을 통해서 배울 수 있다.

2) 비판적 인간.합리적 인간

포퍼는 비판적이며 합리적인 개인들을 전제하며, 그의 사회철학은 한마디로 비판적 합리주의(critical rationalism)로 집약된다. 그는 합리적 비판 없이는 진정한 철학을 기대할 수 없다고 생각한다. 또한 합리적 비판이 없으면 진정으로 인간을 위한 사회나 진정한 민주주의도 기대할 수 없다고 본다. 비판적 합리주의는 엄격한 실험.비판.논쟁을 기반으로 하는 아이디어의 충돌, 사유의 반증가능성, 사회적.정치적 삶의 점진적 개혁을 강조하는 포퍼의 인식론적 사상에 뿌리를 두고 있다.

포퍼가 말하는 합리주의의 초점은 비판적 기능에 있다. 즉 그가 말하는 ‘합리’와 ‘비판’은 동전의 양면과 같이 서로 붙어 있는 것으로 파악된다. 사람은 누구나 인식론적으로 오류 가능성을 갖고 있기 때문에, 우리의 인식은 늘 비판적으로 검토되어야 한다. 우리의 인식이 이러한 비판적 테스트 과정을 견디어 낸다면, 우리는 그것을 받아들이는 것이 합리적이다. 즉 포퍼는 이렇게 말한다.

나는 절대적으로 알지는 못한다. 다만 추측할 뿐이다. 그러나 나는 그 추측을 비판적으로 검토할 수 있다. 그리하여 그 추측이 엄격한 비판을 이겨낼 수 있다면, 이 사실은 그 추측을 지지하는 충분한 이유가 될 수 있다(Popper, 1963, 234).

이러한 주장을 통해, 우리는 그가 ‘인간은 본질적으로 비판적이고 합리적인 존재’로 보고 있다는 점을 알 수 있다.

포퍼는 우리가 배우는 지식을 가설적인 것으로 취급한다. 그리고 그것을 정당화하려고 하지 않고, 학생들로 하여금 기존의 지식에 대하여 비판적인 태도를 갖도록 한다. 즉 비판적 합리주의는 하나의 주장에 대한 ‘증거’를 요구하는 대신에, 그 주장을 비판하거나 그것의 한계를 밝히려는 것이다. 따라서 비판적 합리주의자는 자신의 주장을 방어하지 않고, 끝없는 비판적 대화에 가담하며, 자신의 주장이 얼마나 비판에 잘 버틸 수 있는냐의 문제에 관심을 기울인다. 따라서 비판적 사고와 합리적 사고를 함양하기 위해서는 ‘정답’이나 ‘증거’ 찾기에 몰두하는 것보다, ‘오류’를 찾는 활동에 방점을 두는 것이 요구된다. 즉 기존의 지식이나 이론의 반증 사례(정답이 아닌 사례)를 찾아보는 활동을 통해서, 지식의 확장 과정을 경험하도록 하는 것이 중요하다.

3) 개인주의적 인간: 자유로운 인간

포퍼는 정치의 목적이 지속할 수 없는 미래의 청사진을 제시하거나 이상적인 사회를 꿈꾸는 것이 아니라, 사회가 당면한 여러 문제들을 명확히 파악하고, 이에 대한 효율적이고 정당하며 진보적인 해결책을 강구하는데 있다고 보았다. 즉 그가 생각하는 정치의 목적은 개인의 자유를 매우 중시하며, 자의적인 간섭이나 억압으로부터 개인을 보호하는 것이다. 개인의 자유는 사회 전체의 선에 종속될 수 없으며, 사회적 결속이나 안정, 그리고 민족적 결속을 위해서 희생되어서도 안 된다. 따라서 각 개인들은 사회.정체 제도의 올바른 목적에 대해 나름의 견해를 가질 수 있어야 하며, 그 견해를 표현하고 그에 따라 행동함으로써, 민주적인 시스템

에 반영될 수 있도록 하여야 한다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 127-129).

자유주의(liberalism) 철학은 일반적으로 개인의 자유를 최대한 보장하며, 관용의 정신을 중요하게 받아들인다. 이 점에 대하여 포퍼는 견해를 같이 한다. 그러나 그는 무제한의 자유와 관용은 오히려 독이 될 수 있음을 경고한다. 즉 완전한 자유는 오히려 자유의 종말을 초래할 수 있다는 것이다. 자유를 무제한으로 보장함으로써 모든 제어 장치가 없어지게 되면, 힘이 센 사람이 약한 사람을 노예로 만드는 것을 막을 방법이 없어지기 때문이다. 따라서 무제한의 자유는 오히려 자유의 적이 될 수 있는데, 이를 ‘자유의 역설’(paradox of freedom)이라고 부른다. 역으로, 우리가 자유를 지키기 위해 물리적 힘에 의해 유지되는 정권에 가하는 물리적 힘은 도덕적으로 정당화될 수 있다는 것이다(Magee, 1973, 이명현 역, 1982, 96). 포퍼는 이렇게 개인들이 누리는 자유에는 일정 부분 한계가 있을 수밖에 없다는 점을 받아들이면서, 자유의 침해를 막기 위한 장치로서 법의 지배를 강조하고 있다. 즉 그는 “개인의 자유가 다른 사람의 자유와 양립할 수 있는 사회가 필요한데, 나의 자유와 당신의 자유가 양립할 수 있는 가능성은 서로를 향한 폭력을 포기하는데 달려 있다.”고 말한다(Popper, 1997, 이상현 역, 2000, 109).

이와 마찬가지로, 포퍼는 관용이 허용되는 사회를 추구하지만, 특정 사회에서 무제한의 관용을 허용한다면 그 사회는 오히려 파멸할 수 있으며, 결국 관용도 함께 사라질 수 있다고 경고한다. 이를 ‘관용의 역설’(paradox of tolerance)이라고 한다. 따라서 관용이 보장된 사회는 어떤 상황에서도 관용의 적을 억누를 준비가 되어 있어야 한다는 것이다(Magee, 1973, 이명현 역, 1982, 95).

포퍼는 역사와 사회 연구에 있어서 방법론적 개체론(methodological individualism)을 적용해야 함을 역설하는데, 이러한 주장을 통해서 그가 추구하는 인간관이 개인주의적 인간임을 알 수 있다. 방법론적 개체론에 따르면, 사회과학의 이론에 사용되는 개념들은 모두 개인의 관심, 활동, 의지를 나타내는 용어로 완전히 정의될 수 있다. 그리고 포퍼는 사회를 개인들의 집합체로 본다. 즉 사회란 개인을 넘어서는 어떤 신비스런 존재가 아니고 자유롭고 독립적인 개인들이 모여서 살아가는 집합체일 뿐이라는 것이다. 요컨대, 포퍼가 생각하는 개인주의적 인간은 이성의 비판적 능력을 극대화함으로써 오류를 제거해나가며, 이런 과정을 통해 바람직한 삶을 형성해가는 자유롭고 자율적이며 독립적인 인간이라고 할 수 있다.

4) 실용적 인간.진보적 인간: 끊임없이 문제를 해결하는 인간

포퍼는 정치철학이 궁극의 진리나 본질에 대한 탐구가 아닌 현실의 구체적 사회.정치 문제를 해결하는데 집중해야 한다고 본다. 이러한 포퍼의 생각은 로티(Rorty, 1989)와 같은 실용주의자들이 토대주의(foundationalism)를 거부하는 근거가 되기도 하였다. 로티는 누구도 진리를 확실하게 알 수 없으므로 철학은 그런 진리를 밝히려고 해서는 안 되며, 대신 현재 사용하고 있는 역사적.분석적.철학적 도구를 활용해 세상의 구체적인 문제를 해결해야 한다고 주장하는 점에서 포퍼와 유사하다. 즉 포퍼와 마찬가지로 로티 같은 실용주의자들은 어떤 철학적 사상

의 토대를 이끌어내야 한다는 주장을 거부하고, 사회·정치 문제는 개인 주체들이 집단적으로 숙고하는 과정을 통해 해결될 수 있다고 주장한다. 로티와 마찬가지로 포퍼는 본질을 밝히지 않아도(로티의 말을 빌리자면, 토대를 드러내지 않아도), 세계에 대한 지식, 그리고 세상을 묘사하고 이해하기 위해 사상에 대한 지식을 얻을 수 있다고 믿었다(Parvin, 2010, 이화여대 통역번역연구소 역, 2015, 198). 결과적으로 포퍼와 실용주의자들은 철학 사상의 토대나 본질 탐색이 아니라, 현실의 구체적인 문제를 해결하는 것이 중요하다고 보았으며, 그 과정에서 개인 주체들의 집단적 숙고와 합의의 중요성을 내세웠다는 점에서 같은 입장을 취했다.

포퍼는 모든 생물체를 포함하여 모든 인간은 시행착오(trial and error)를 거치면서 진화하고 진보한다고 본다. 그는 이와 관련하여, 자신의 강연과 에세이를 모아 펴낸 책 *In Search of a Better World* 서문에서 다음과 같이 언급하고 있다.

모든 생물체는 항상 문제 상황을 해결해야 한다는 의무감을 지니도록 정향되어 있다. 이러한 문제들은 생물체가 자신이 처한 조건과 상황에 관해 내린 평가에서 나타나게 되며, 생물체가 개선하려고 노력해야만 하는 상황 조건이 된다. 개선하려고 시도한 해결책이 어떤 경우에는 사태를 더 악화시킨다는 점에서 잘못된 방향으로 나아갈 수도 있다. 이러한 경우에는 해결을 위한 노력을 더 시도하게 된다. 즉 시행착오에 의해 더 나은 해결을 시도하게 된다. 이런 과정을 거쳐, 생물체는 이전에 존재하지 않았던 새로운 것을 만들어 세상에 내놓는다(Popper, 1992, 박영태 역, 2008, 5).

IV. 포퍼 철학이 사회과 목표관에 주는 함의

1. 인지적 목표 설정에 주는 함의

1) 시행착오를 통한 지식의 형성

포퍼는 자신의 과학방법론을 이렇게 요약한다. 즉 ‘우리는 능동적이며, 끊임없이 시험하고, 끊임없이 시행착오 방법을 적용한다’는 것이다. 그는 자신이 주장하는 시행착오(trial and error) 방법에 대하여 다음과 같이 술회하고 있다.

시행착오 방법을 우리가 아는 유일한 방법이다. 그리고 이것은 원시시대의 동식물들에게 주어졌던 유일한 수단이라고 추정되는 방법이기도 하다. 생물체들은 쉬지 않고 이리저리로 움직인다. 원시 동물들은 시험 행동을 하면서 어떻게 해서든 주어진 것을 최대한 활용하려고 한다. (중략) 원시 단계의 동물들은 이미 더 나은 환경, 더 나은 세계를 찾고 있다. 그리고 ‘더 나은 세계’의 탐색에 그들은 매우 능동적이다. 그 탐색에서 그들은 이미 어떤 식으로든 적용되어 있어야 한다. 이미 보편적 지식을 어느 정도 가지고 있어야 한다는 예기다. 그런 뒤에야 돌연변이나 고차원적 적용이 있을 수 있다. 이것이 바로 경험주의 방법론, 즉 시행착오 방법론이다. 실패한 시행이나 오류들은 제거되며, 그 제거는 또 다른 시행으로 이어지는 것이 경험주의 방법론의 핵심이다(Popper, 1994, 허영은 역, 2006, 230).

포퍼는 이렇게 지식의 성장을 생물체의 진화에 비유하여 설명한다. 즉 그는 지식 발달의 진화적 모형(evolutionary model)을 주장한다. 즉 생물학의 진화론적 설명 방식과 유사하다.

진화된 생물들이 조상과 여러 면에서 다르듯이, 새로 구성된 지식체계도 변화되기 전의 사회가 수용했던 이론과 동일하지 않은 경우가 많다. 그러나 그것들이 반드시 양립될 수 없거나 새롭게 구성된 지식이 기존의 이론이 해결할 수 없었던 모든 문제를 해결할 수 있을 것으로 기대되지도 않는다. 즉 어떤 이론이 다른 이론에 더해져서만 지식이 발달하는 것이 아니라, 장기적으로 볼 때는 새로운 이론이 기존 이론을 교체함으로써 발달할 수도 있는 것이다(조희영·박승재, 1994, 134).

이렇게 지식이 진화적으로 발달한다고 보는 관점에서 볼 때, 학습자의 지식은 그가 파지하고 있는 지식체계와 환경과의 상호작용을 통해서 새로운 의미가 형성된다. 즉 개인이 파지한 개념체계가 부분적으로 분화되거나 그것이 학습될 내용과 통합됨으로써 학습이 일어난다고 설명한다. 학습자들이 기존의 지식에 의해서 가장 적절한 개념을 선택하고, 그 기존 지식체계에 새로운 개념을 연결함으로써 학습한다는 것이다. 이러한 관점에 따르면 다음과 같은 방법과 절차에 따른 지식 교육을 강조하게 된다(조희영·박승재, 1994, 139).

- . 학습자가 학습될 내용과 관련된 자신의 지식체계를 스스로 확인하도록 한다.
- . 이미 알고 있는 것과 학습할 내용과의 관계를 확인하게 한다.
- . 자신이 이해하고 있는 내용을 학습을 통해서 수정하거나 보완하도록 한다.
- . 학습자가 학습내용을 전혀 이해하지 못할 경우 포괄적인 예비지식을 먼저 갖게 한다.

2) '정답' 찾기에서 '오류' 찾기로의 전환

사회과에서의 지식교육은 논리실증주의자들의 방법론에 토대를 둔 귀납적 탐구 방법을 적용한 탐구 학습을 통해 주로 이루어지고 있다. 이러한 지식 탐구 방법은 포퍼가 수동적 인식론이라고 말하는 '양동이 이론'(the bucket theory of knowledge)에 근거를 두고 있다. 귀납적 인식론은 관찰 결과로서의 '증거' 자료를 많이 제시할수록 그만큼 지식의 정당성이 확보된다고 본다. 즉 '벽돌쌓기식' 지식 형성 논리에 해당한다. 이러한 논리에 따라, 우리의 지식 교육에서는 정당화된 지식으로서의 '정답' 찾기 교육(answer-oriented education)에 몰두하였다. 증거로서의 정답을 많이 찾을수록 그 학생은 그만큼 많은 지식을 획득하는 것이고, 그것은 곧 더 훌륭한 인간으로 성장하는 바탕이 된다고 보는 것이다. 이러한 입장의 근거에는 우리가 지금 습득하는 지식은 완전무결하며 영구불변일 것이라는 가정이 깔려있다.

그러나 포퍼는, 모든 지식을 가설적이고 잠정적인 것으로 취급하면서, 이러한 벽돌쌓기식 인식론을 배격한다. 지금 우리가 다루는 지식은 완전하지도, 영구적이지도 않기 때문이다. 현재 우리가 다루는 지식이나 이론은 오류를 갖고 있기 때문에, 언젠가는 다듬어지고 수정될 것이다. 우리는 그 '오류'를 찾아냄으로써, 그 지식을 보다 정교화시킬 수 있다. 이것이 포퍼의 입장에 터한 지식 탐구의 방향이다.

평가 문항을 개발하는 경우, 우리는 그동안 부정적인 표현을 배제하는 경향이 주류를 이루었다. 가령, ' ~ 이 아닌 것은?', ' ~ 에 해당하지 않는 것은?', ' ~ 으로 틀린 것은?', ' ~ 과 거리가 먼 것은?' 등의 표현이 들어간 문항보다, 긍정적 표현을 사용하려고 노력하였다. 이

러한 행태는 정당화주의 혹은 결정론적 입장에서 지식을 바라보는 관점이 반영된 것이라고 볼 수 있다. 그러나 포퍼의 관점에 따르면, 오히려 부정적인 질문이 학생들로 하여금 비판적 사고를 유발할 수 있으며, 지식의 본성에 부합한다고 볼 수 있다. 앞으로 사회과 지식 탐구에 있어서 '사고의 전환'을 시도하는 것도 의미가 있을 것이다.

3) 문제에 빠지고, 그 해를 찾기

포퍼는 평생을 '문제'(problem)와 씨름하며 지낸 철학자였다. 그는 1992년 11월에 교토상 수상 기념으로 행한 연설 '문제들과 사랑에 빠졌더니, 어느 날 철학자가 되어 있더라'에서, 자신을 철학자로 만든 것은 바로 '문제'였다고 밝히고 있다. 그리고 그가 1994년 사망하기 직전, 연설문을 모아 펴낸 책의 제목이 *All Life is Problem Solving*이라는 점에서도, 그가 평생 동안 '문제'와 그 '해결'에 얼마나 천착했는지 짐작할 수 있다.

포퍼가 처음으로 가졌던 철학적 물음은 '무한' 개념으로, 7~8세 되던 해에 그는 아버지에게 공간의 '무한성' 개념에 대하여 질문을 던졌다고 회고한다. 그때 아버지는 삼촌에게 물어보라고 했고, 삼촌을 통해 자신의 궁금증이 풀렸다고 한다. 포퍼는 그 이후에도 여러 가지 철학적 질문이 호기심을 자극했고, 열 살 때는 '생이란 무엇인가?'라는 문제에 매료되었다고 한다. 그 물음에 대하여 포퍼는 '생이란 촛불이 타는 것과 같은 산화 작용과 같은 것'이라는 해(解)를 제시하였는데, 나중에 그 해답은 고대 그리스의 철학자 헤라클레이토스가 최초로 제시한 것임을 알게 되었다고 한다(Popper, 1994, 허영은 역, 2006, 146-147). 이렇게 포퍼는 어린 시절부터 평생 동안 스스로에게 질문(문제)을 던지고, 그 질문에 대한 해를 찾는데 골몰하였다.

포퍼는 자신이 스스로 철학자가 되려고 노력하지 않았는데도 '문제'에 빠지다 보니, 어느새 전문 철학자로 진화되어 있었다고, 다음과 같이 회고한다.

나는 단 한 번도 철학을 전공으로 택해 공부하지 않았는데, 아니 한 번도 철학자가 되려고 의식적으로 노력하지 않았는데도, 어느새 학교 교사에서 전문 철학자로 진화했다. 어떻게 해서 그렇게 된 걸까? 답은 이것이다. '나는 철학 공부를 택하지 않았는데, 내가 나의 것으로 간주한 문제들이 철학을 포함한 여러 분야의 공부를 할 수밖에 없도록 나를 이끌었다.' 그러니 모든 것은 내가 품어 애정을 쏟은 문제들 덕이다(Popper, 1994, 허영은 역, 2006, 159).

그럼, 문제는 지식 탐구에서 어떤 역할을 하는가? '문제'는 지식 탐구에 있어서 관찰의 관점과 방향, 그리고 범주를 선택하는 역할을 한다. 우리가 관찰을 할 때는 대담한 추측을 통해서 선택적인 관찰들을 하게 되는데, 이때 선택의 지침이 되는 추측(관심사, 질문, 예상, 가설)은 바로 관찰하는 사람이 품은 '문제'로부터 비롯된다. 여기서 포퍼가 말하는 관찰은 수동적으로 받아들이는 것이 아니라, 우리가 의도적, 계획적, 능동적 수행을 통해 얻는 지각이다. 그런데 포퍼는 이미 알려진 지식과 사실 사이의 내적 모순에 의해 '문제'가 발생하고, 이러한 문제에 직면할 경우 새로운 '추측'이 등장한다고 보았다. 따라서 문제 상황에 직면하지 않으면 진정한 추측이 나타날 수 없다. 따라서 학생들로 하여금 지식(이론)이 현실 사회를 설명할 수 없는

사태(문제 상황)에 직면하도록 노력해야 한다. 즉 학생들로 하여금 사회현상에 대하여 다양한 측면에서 의문과 궁금증을 갖도록 하고, 이를 해결하는 지식 탐구 활동의 경험을 갖도록 유도하는 노력이 필요하다.

4) 지식 탐구: 양동이에서 조명등으로

포퍼는 양동이 이론(the bucket theory of knowledge)을 배격하고, 인식의 능동성과 적극성을 담보하는 조명등 이론(the searchlight theory of knowledge)을 주장하였다. 즉 주어진 감각 자료를 무비판적으로 수집·관찰하는 것보다 어떤 이론이나 가설이 실제 상황 속에서 거부되는지 여부를 적극적으로 검토하는 것이 더 중요하다고 본다. 이는 곧 지식 탐구에 있어서 학습자들의 적극적이고 능동적인 자세와 역할을 더 중시하는 입장이다.¹³⁾

논리실증주의자들은 양동이에 물을 부으면 점점 물이 넘쳐흐르듯이, 우리의 마음을 양동이에 비유하였다. 즉 양동이 이론에 따르면, 우리의 마음(머리)에 수많은 정보나 경험을 쌓으면 쌓을수록 지식이 축적되고, 그로 인해 이전보다 훌륭한 사람이 될 것이라고 가정하게 된다. 이런 입장에서는, 학생들의 마음속에 지식을 쌓아 올리는 것을 교육의 지적인 기능으로 생각한다. 즉 벽돌을 쌓아 올리듯이 지식을 증가시키는 것을 교육의 기능으로 여긴다. 한 사람이 더욱 많은 지식이나 신념을 쌓으면 쌓을수록, 그는 더 훌륭한 사람이 된다고 보는 것이다. 즉 교사는 정당화된 지식의 전달자이며, 진리의 심판자로서의 권위를 부여받게 된다. 그러나 교육에 있어서, 이러한 벽돌쌓기식 접근의 문제점은 그것이 인간의 오류가능성을 무시한다는 점이다(Perkinson, 장상호 역, 1984, 43-44). 포퍼는 귀납논리에 기반을 두고 있는 양동이 이론을 수동적 인식론으로 규정하면서, 조명등 이론으로 불리는 능동적 인식론을 주장하였다. 즉 귀납적 과정의 검증을 통해서만 지식이 성장할 수 없고, 연역적 과정의 반증을 통해서 지식이 성장할 수 있다는 것이다.

포퍼의 논리에 따르면, 사회과에서의 지식 목표 설정에 변화가 일어날 수 있다. 즉 기존의 지식 목표는 ‘사실 → 개념 → 일반화’로 이어지는 지식의 위계를 설정하였다. 이러한 귀납적 계층 구조는 포퍼의 조명등 이론에 따르면, 그 역 방향으로 학습의 과정이 전환될 수 있다. 가령, “공업단지는 해안가에 발달한다.”는 경험적 일반화를 예로 들어보자. 기존의 사회과 수업에서는 우리나라의 공업단지들을 찾아보고 그 중에서 해안가에 발달한 공업단지들이 많음을 확인하게 된다. 그러면 여기서 ‘공업단지’와 ‘해안가’라는 개념이 드러나고, 이 개념을 연결함으로써 “공업단지는 해안가에 발달한다.”는 일반화를 형성하게 된다. 그러나 포퍼의 논리에 터지면, “공업단지는 해안가에 발달한다.”는 일반화 지식이 우리나라의 여러 곳에 분포되어 있는 여러 공업단지를 실제로 설득력 있게 설명할 수 있는지 여부를 따져보는 과정으로 수업이 전개되어야 한다. 이러한 과정을 통해 학생들은 공업단지의 입지조건에 대한 폭 넓은 이해에 다다르게 될 것이다.

13) 포퍼가 주장하는 ‘조명등 이론’과 사회과 지식 탐구의 관련성에 대해서는 정호범(1988), “사회탐구의 유형과 과학철학적 배경-포퍼의 이론을 중심으로”, 초등사회과교육, (10), 174-178 및 정호범(2016), “포퍼의 탐조등 이론에 터한 사회과 지식 탐구 방법 모색”, 사회과교육연구, 23(1), 16-23 참조.

또한, ‘가격 이론’을 예로 들어보자. 학생들은 일상생활의 관찰과 경험을 통해서, 즉 귀납적 일반화를 통해서 ‘채소 값’이 장마철에 폭등하는 요인으로 ‘수요’와 ‘공급’의 관계를 파악하게 된다. 즉 “수요-공급의 법칙에 의해서 물건의 가격이 결정된다.”는 일반화 지식을 경험적 관찰을 통해서 획득한다. 그런데, 우리의 일상 속에는 ‘수요-공급의 법칙’에 의해서 설명할 수 없는 상황이 자주 발생한다. 수요가 적은 데도 가격이 비싼 경우가 있고, 공급이 많은 데도 가격이 안 떨어지는 경우도 존재한다. 이때 기존의 ‘수요-공급의 법칙’만으로, 물건 가격이 형성되는 현상을 모두 설명할 수 없기 때문에, 그 이론은 수정되어야 한다. 이런 경우, 우리는 기존의 귀납적 일반화가 아닌 ‘수요-공급의 법칙’이라는 이론(혹은 기존 지식)의 틀에 어긋나는 사례가 있는지를 관찰하는 연역적인 과정이 필요하게 된다. 이러한 반증 사례를 찾는 과정을 거침으로써, 학생들은 가격이 결정되는 다양한 요인 혹은 원인에 대하여 파악하게 될 것이고, 이를 통해 가격이론이 확장되는 현상을 경험할 수 있게 될 것이다.¹⁴⁾

2. 기능적 목표 설정에 주는 함의

1) 상상력: 창의성

포퍼에 따르면, 과학은 검증된 경험적 진술들을 하나하나 쌓아 올리는 작업이 아니라 대담한 추측과 상상력의 소산이다. 즉 과학적 활동의 밑바탕에는 상상력과 통찰력이 자리 잡고 있다는 것이다. 따라서 우리는 문제를 해결하기 위해서 자유롭고 끝없는 상상력을 발휘하는 것이 중요하다. 상상력과 통찰력을 통해 기존 이론이 반박됨으로써 지식의 확장되고 성장된다. 이러한 포퍼의 논리는 우리로 하여금 사회과 교육에 있어서 창의성의 중요성을 다시금 되새기게 한다.

포퍼에 따르면 지식은 담대한 추측(conjectures)으로부터 확장된다. 문제 상황으로부터 도출된 의문이나 궁급증이 지식의 창출로 이어지기 위해서는 대상에 대한 잠정적인 설명, 즉 잠정적인 가설에 해당하는 추측의 과정을 거쳐야 한다. 여기서 추측은 문제 상황으로부터 아직 검증되지 않은 잠재적 지식을 생성해내는 과정을 의미한다(임광국.조상식, 2015, 161). 여기서 담대한 추측이란 누구도 사전에 알지 못했던 신기한 예측을 연역함으로써 얻어지는 추측을 말한다. 그러나 새롭고 신기한 예측은 무에서 창조되는 것이 아니라 이전 세대가 만들어 놓은 토대 위에서 이루어지는 재창조의 의미를 갖는 것이다. 이렇게 볼 때, 추측의 과정은 지식의 성장 과정이며, 이 과정에서 상상력과 창의적 사고력이 요구된다. 오늘날 창의력의 육성이 절실히 요구되는 시대적 상황 속에서, 포퍼가 말하는 추측은 새로운 잠재적 지식을 생성한다는 점에서 교육적으로 함축하는 바가 크다고 할 수 있다.

2) 비판적 토론 능력

포퍼는 사상의 자유와 더불어 토론의 자유를 자유주의의 궁극적인 근본 가치로 간주하면

14) 포퍼의 탐조등 이론에 터한 사회과 지식 수업에 관한 구체적인 내용은 정호범(2016), “포퍼의 탐조등 이론에 터한 사회과 지식 탐구 방법 모색”, 사회과교육연구, 23(1), 15-30 참조.

서, 동시에 이들이 진리 탐구에 있어서도 필요함을 역설하고 있다. 그는 진리를 탐구함에 있어서는 적어도 다음과 같은 세 가지를 요구한다는 것이다. 즉 ①상상력(imagination), ②시행착오(trial and error), 그리고 ③이 둘과 비판적 토론(critical debate)에 의해서 우리의 편견들을 점차적으로 발견하는 것. 여기서 ‘비판적 토론’이란 어떤 명제나 이론에 대해서 논박을 통하여 검토하고 검사하는 방법을 뜻한다(Popper, 1992, 박상태 역, 2008, 273). 이러한 비판적 토론의 가치는 토론에 참가하는 사람들이 토론하는 가운데 어느 정도 자신의 마음을 바꾸게 되고, 토론이 끝날 때에는 더 현명한 사람으로 바뀐다는 데 있다. 그리고 토론에 임하는 사람들에게는 상대편이 말하는 의도를 이해하려고 하는 순수한 열망을 갖고, 무엇인가를 기꺼이 배우려고 하는 적극극적인 자세가 필요하다. 이러한 자세로 토론에 참가한다면, 토론 참가자들의 배경이 많이 다를수록 더욱 유익한 성과를 거둘 수 있다. 즉 토론의 가치는 서로 논쟁하는 의견들이 얼마나 다양한가에 따라 대부분 좌우된다. 따라서 토론자들 사이에서 다양한 견해들이 풍부하게 개진되는 경우에, 그 효과가 극대화 될 수 있다.

포퍼가 말하는 열린사회는 개인들의 자유로운 판단과 결단이 가능한 사회이다. 이러한 사회를 만들어가기 위해서 필요한 것이 바로 비판적 합리주의자의 태도이다. 교육현장에서 이러한 태도를 기르기 위해서는 토론을 통한 비판적 사고력, 합리적 의사결정 능력과 가치판단 능력을 육성하는 것이 필요하다. 즉 사회과 교육을 통해, 비판적 합리주의자의 태도를 기르기 위해서는 무엇보다 ‘토론’이 중심이 되는 수업 활동이 필요하다. 이런 점에서, 우리는 포퍼가 말하는 비판적 합리주의적 태도를 기를 수 있는 토론 방법을 실제 수업에 활용하는 노력이 요구된다. 1994년 열린사회연구소와 소로스 재단은 포퍼의 정신을 기려 학생들로 하여금 비판적 합리주의 정신을 키우기 위해 ‘포퍼식 토론 형식’을 고안하기도 하였다. 포퍼식 토론은 각 팀이 기본적으로 한 번의 입론 기회, 그리고 두 번씩의 확인 질문과 반론의 기회를 갖는다. 입론은 단 한 번에 그치지만, 확인 질문과 반론엔 입론의 두 배에 해당하는 시간을 할당하고 있다. 이러한 시간 배분에는 무엇을 주장하느냐보다는, 그 주장의 근거를 충분히 검토하겠다는 의미가 담겨있다. 많은 주장을 하기보다, 적게 주장하더라도 충분히 검증된 주장을 하도록 하기 위해서 질문과 반론 시간을 길게 배분하는 것이다. 토론 교육과 관련하여 포퍼의 논의는 다음과 같은 특성을 지니고 있다. 첫째, 진리 탐구를 위한 토론의 전형을 삶의 실천을 통해 보여주었다. 둘째, 대립과 반박을 논의 전개와 발판으로 삼고 있다. 셋째, 다양한 사례를 통해 토론의 특성을 실제로 보여주고 있다(이선영, 2015, 240). 포퍼는 절대적이거나 독단적인 진리를 주장하는 이론이나 이데올로기를 경계하고 있다는 점에서, 이러한 포퍼식 토론은 시민 양성을 지향하고 있는 사회과 교육에 시사하는 바가 크다고 할 수 있다.

3. 정의적 목표 설정에 주는 함의

1) 개방적 태도

사회과 정의적 영역의 목표와 관련하여, 포퍼의 철학과 사상에서 엿볼 수 있는 시사점으로는 무엇보다도 개방적 태도와 능동적 태도, 그리고 시행착오를 인정하는 합리적 태도를 들 수

있다(정명자, 1984, 53). 우선, 개방적 태도는 자신의 한계를 인정하는 것이며, 타인의 능력을 존중해주는 것이다. 그리고 자기 자신과 견해가 다른 사람을 수용하는 태도로서, 이는 열린사회를 구축하는 전제조건이다. 이러한 개방적 태도는 관용의 정신과도 연결된다.

포퍼는 인간이 진리를 탐구함에 있어서, 다음과 같은 태도를 견지해야 함을 역설한다. 첫째, 우리는 아무 것도 모른다. 둘째, 그러므로 우리는 겸손해져야 한다. 셋째, 모를 때는 모른다고 인정해야 한다는 것이다(Popper, 1994, 허영은 역, 2006, 235).

2) 합리적 태도

포퍼는 합리주의와 합리적 태도를 매우 옹호하였다. 포퍼가 말하는 합리주의는 데카르트와 같은 철학이론을 뜻하는 것이 아니라, 우리 인간은 자신의 실수와 오류에 대한 타인의 비판을 통해, 그리고 자기비판을 통해 학습할 수 있다는 믿음을 뜻하는 것이다. 포퍼는 자신이 생각하는 합리적 태도를 다음과 같이 말한다. 즉 “내가 틀리고 당신이 옳을 수도 있다. 진리에 가까이 가는 것이 누가 옳고 그른지 따지는 것보다 더 중요하다는 전제 하에, 이 논의가 끝날 때쯤 우리 모두 이 문제를 전보다 더 명확하게 볼 수 있기를 바라자. 이러한 목표를 염두에 둘 때에만, 우리는 토론에서 자신의 입장을 최대한 옹호할 수 있다.”(Popper, 1994, 허영은 역, 22-23). 이렇게 볼 때, 포퍼가 생각하는 합리적 태도는 비판적 태도와 맞물려 있음을 알 수 있다. 즉 합리적인 태도는 자기 자신에 대한 타인의 비판을 흔쾌히 받아들이고 남의 생각을 신중히 비판함으로써, 남에게서 기꺼이 배울 의향을 갖는 자세를 가리킨다. 여기서 중요한 것은 비판적 논의인데, 그것은 비판적 논의를 통해서만 어떤 관념을 다각도로 검토하고 타당한 판단을 내릴 수 있다고 보기 때문이다. 즉 어떤 아이디어가 논리적으로 옳은지 알기 위해서는 다른 사람들의 검증을 거쳐야 한다. 이러한 비판적 논의는 자유로운 사고의 바탕이 된다. 다시 말하면 합리적 태도는 다른 사람의 의견을 존중하는 자세를 통해서 사고의 자유를 담보한다.

V. 나가는 말

포퍼는 사회·정치 제도는 그 특성이 어떠한 간에, 사고와 토론의 자유를 증진시키고 전제정치로부터 개인을 보호할 수 있는 방식으로 구조화되어야 한다고 믿었다. 즉 그는 개인의 자유와 이성을 수용하는 정치와 사회에 대한 이상을 제시했다. 다시 말하면 포퍼는 사회·정치 문제에 대한 해결책을 놓고 이성적인 논쟁과 공감을 통해 공통의 합의를 추구해 나갈 수 있는 힘이 모든 개인에게 있다고 믿었으며, 그런 만큼 그는 민주주의의 신봉자였다. 그리고 포퍼는 개인들에게는 실제적인 변화를 이끌어낼 수 있는 힘이 있다고 믿었으나, 그 변화는 급진적이기보다는 점진적이어야 하고, 혁명적이기보다는 점진적이어야 한다고 생각했다. 그가 추구하는 사회상은 열린사회, 민주주의 사회, 자유주의 사회, 점진적으로 진보하는 사회, 인도적 범세계주의 사회로 집약될 수 있다. 그러면 포퍼가 추구하는 사회에서 살아가는 인간은 어떤 모습이 요구될까? 그것은 비판적 이성을 소유한 사람, 사실을 존중하는 사람, 합리적 비판과

토론에 개방적인 사람, 타인과 자신의 오류에 관해 관용을 할 줄 아는 사람, 그리고 개인주의 윤리를 지닌 사람이라고 할 수 있다. 즉 포퍼의 인간관은 불완전한 인간, 비판적 인간, 합리적 인간, 실용적 인간, 진보적 인간, 개인주의적 인간으로 정리될 수 있다.

포퍼가 추구하는 사회관과 인간관에 관한 사상은 사회과 교육의 목표관과 어떤 관련성이 있는가? 즉 포퍼의 사상과 사회과 교육에서 추구하는 목표관을 비교할 때, 어떤 공통점과 유사성이 있으며 어떤 차이점과 독특성이 있는가? 우선, 2절에서 살펴본 사회과의 본질을 규명하는 다섯 가지 유형별 목표관과 포퍼의 철학이 어떻게 관련될 수 있는지 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 포퍼의 철학은 '사회과학 모형'에서 추구하는 목표관과 가장 공통점과 유사점이 많다. 포퍼가 과학적 접근을 강조한다는 점, 그리고 방법론적 일원론을 주장하였다는 점에서 그렇다. 즉 양자는 과학적 사회인식을 추구한다는 점에서 공통적이다. 그러나 그 내용에 있어서는 다소 차이가 난다. 즉 기존의 사회과에서 추구했던 과학적 탐구는 주로 양동이 논리를 적용했다면, 포퍼는 조명등 이론을 주장한다는 점에서 차별성이 존재한다.

둘째, 포퍼의 논리와 관점은 '사회비판 모형'과도 상당 부분에서 공통점과 유사점이 있다. 포퍼의 열린사회 이론과 비판적 합리주의, 그리고 점진적 사회공학 이론 등에서 나타나는 특성들은 '사회비판 모형'에서 추구하는 목표와 상당 부분 중첩되고 있다. 즉 기존 사회로의 동화를 통한 사회화보다는 사회의 진보와 개선을 추구한다는 점, 이를 위해 비판적 사고력을 중시한다는 점을 양자는 공유한다. 특히 앵글(Engle)이 주장하는 대항사회화(counter-socialization)의 특성은 포퍼의 열린사회 이론과 비판적 합리주의, 그리고 그의 인간관 개념에도 드러나고 있다. 그러나 포퍼의 이론은 사회적 발전의 방향을 열린사회, 자유민주주의 사회, 인도적 범세계주의 사회로 이미 설정해 놓고 있다는 점, 그리고 불가피할 경우 물리적 힘(폭력)을 사용할 수 있다고 전제하는 점에서, 사회비판 모형의 목표관과 차별성이 있다.

셋째, 포퍼의 이론은 '반성적 탐구 모형'의 목표관과 공통점이 많다. 모든 지식은 '문제'(problem)로부터 비롯되고 그 해결 과정에서 지식이 확장되고 성장한다는 포퍼의 주장은, 듀이(Dewey)가 제시하는 문제 해결 과정으로서의 '반성적 탐구' 논리와 유사하다. 그리고 '문제'와 '문제 해결'의 성격에서도 양자는 유사하다. 즉 양자는 기존 지식이나 상식으로 설명이 곤란한 상황을 '문제'로 보고 있으며, 그 해결을 통해 사회의 진보와 삶의 개선을 이룰 수 있다고 생각하는 점에서 양자는 유사하다. 또한 탐구 방법에 있어서도 양자는 과학적 접근을 중시한다는 점에서 유사하다. 그리고 포퍼의 철학에 나타나는 실용적 인간관과 진보적 인간관의 특성은 반성적 탐구 모형에서 추구하는 목표관에도 나타나고 있다. 다만, 사회과학 모형에서 나타나듯이, 포퍼의 과학방법론과 듀이의 탐구는 그 논리와 접근 방향에서 차이점이 존재한다. 그리고 포퍼는 문제 해결 과정에서 부정적 접근을 주장하는데, 듀이는 긍정적 접근을 추구한다는 점이 다르다.

넷째, 포퍼의 철학은 '개인발달 모형'의 목표관과 중첩되는 점이 있다. 포퍼가 추구하는 인간관은 자유로운 개인들이 자신의 권리를 지키면서, 비판정신을 함양하고 이를 통해 사회 체

제를 견제하고 평가하는 기능을 수행하는 개인주의적 인간이라는 점에서, 개인발달 모형의 목표관과 연결될 수 있다. 그리고 포퍼는 사회과학 연구에 있어서 방법론적 개인주의와 명목주의를 적용해야 한다고 주장한다. 즉 사회를 분석함에 있어서 사회 전체보다는 개인의 사고와 행위에 초점을 두어야 한다고 주장한다. 그리고 사회를 움직이는 주체는 개인들이며, 사회는 단지 개인들의 집합체로 바라보고 있다. 포퍼의 이러한 입장들은 ‘사회’보다 ‘개인’에게 초점을 두고 있는 개인발달 모형의 논리와 동일하다. 그러나 개인발달 모형에서 추구하는 목표는 개인의 인간 발달과 자아실현을 추구하는 등 ‘개인’ 그 자체에 초점을 두고 있지만, 포퍼가 추구하는 지향점은 ‘개인’ 자체가 아니라 ‘사회’라는 점에서, 양자는 차별성이 있다.

다섯째, 포퍼의 철학은 ‘시민성 전수 모형’과는 공통점이 거의 없고, 서로 상반되는 논리를 갖고 있다. 즉 시민성 전수 모형은 오히려 포퍼가 배격하고자 했던 권의주의, 민족주의, 국가주의 등을 내세우는 집단주의, 전체주의 체제를 지향하는 측면이 있다. 그리고 시민성 전수 모형은 기성세대로부터 전해오는 전통과 문화재적 지식을 가감 없이 그대로 답습하는 것을 목표로 삼고 있다. 그러나 포퍼는 모든 지식은 잠정적이고 가설적이며, 영구불변의 절대적 진리는 존재하지 않는 것으로 보고 있다. 이런 점에서 볼 때, 양자는 극명하게 대립되는 특성을 갖고 있다. 그러나 포퍼는 사회의 전통과 관습을 그대로 답습하는 것을 거부하지만, 그렇다고 그것들을 배격하지도 않는다. 즉 사회적 전통과 관습의 장점은 그대로 이어가고, 거기서 오류가 발견되면 사회 발전에 부합되도록 수정해야 한다고 주장한다. 즉 포퍼가 사회적 유산과 전통의 역할을 인정하고 있는 점에서 볼 때, 시민성 전수 모형과 포퍼의 입장이 완벽하게 상반되는 것은 아니다.

다음으로, 포퍼는 과학적 접근을 중시한다는 점에서, 2절에서 다룬 권오정 교수의 사회과 목표관 분류 중 ‘과학적 사회인식’을 강조하는 목표관(A형)과 공통점이 있다. 그러나 포퍼의 관점과 사회과에서 접근하는 과학의 논리 사이에는 차별성이 존재한다는 점도 밝혀졌다. 과학적 접근을 강조한다고 해서 그가 교육의 논리, 즉 시민적 자질이나 능력을 도외시켰다고 볼 수는 없다. 앞에서 살펴본 바와 같이, 그는 그가 추구하는 열린사회에서 정치 생활을 영위함에 있어서, 시민들이 지녀야 할 다양한 능력과 자세에 대하여 수없이 언급하였다. 즉 비판정신, 상상력, 통찰력, 합리적 자세, 관용정신, 이성적 토론 능력 등은 곧 사회과 교육을 통해서 기르고자 하는 시민적 자질들이 아닐 수 없다. 그렇다면, 그의 관점은 사회과의 목표를 다섯 가지로 구분하고 있는 권오정 교수의 유형 중 A형 목표관과 가장 공통점이 많지만, ‘과학적 사회인식’ 능력이 시민적 자질로 연결될 수 있다고 보는 입장’과도 중첩되는 점들이 많다.

그러면 사회와 인간에 대한 포퍼의 사상과 철학은 민주시민 육성을 담당하고 있는 사회과 교육의 목표에 어떤 의미를 주는가? 즉 사회과 목표 설정에 줄 수 있는 함의는 무엇인가? 우선, 사회적 지식을 다루는 인지적 목표에 관련될 수 있는 의미로, 시행착오 방법을 적용한 지식의 습득과 형성, ‘정답’ 찾기에서 ‘오류’ 찾기로의 전환, 문제에 빠져들고 이를 해결하는 활동, 지식 탐구에 있어서 양동이 논리에서 조명등 논리로의 전환 등을 들 수 있다. 그리고 사회적 능력을 다루는 기능 목표에는 상상력을 통한 창의성 함양과 비판적 토론 능력의 육성에 시사점을 줄 수 있다. 또한 학습자들의 가치 태도를 다루는 정의적 목표와 관련해서는 개방적

태도와 합리적 태도의 함양에 많은 의미를 줄 수 있다는 점이 밝혀졌다.

본고는 포퍼의 철학이 사회과 목표관에 주는 함의에 대하여 개략적으로 살펴보았는데, 향후 양자의 관련성 즉 공통점과 차이점에 대한 보다 구체적인 탐색을 통해, 열린사회를 추구하는 포퍼의 논리와 관점을 사회과 교육에 접목시키는 노력이 필요하다 하겠다.

참고문헌

- 권오정(1995), 한국 사회과 목표의 근본 문제, *사회과교육연구*, (2), 3-11.
- 이선영(2015), 토론 교육의 본질에 대한 철학적 고찰 - 소크라테스와 포퍼의 논의를 바탕으로, *국어교육*, (150), 237-261.
- 임광국.조상식(2015), K. Popper의 상상력 개념 고찰과 그 교육적 함의, *교육철학연구*, 37(3), 155-175.
- 정명자(1984), 합리성과 지식의 객관성 - Popper의 지식관을 중심으로, 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 정호범(1998), 사회탐구의 유형과 과학철학적 배경 - 포퍼의 이론을 중심으로, *초등사회과교육*, (10), 167-191.
- 정호범(2016), 포퍼의 탐조등 이론에 터한 사회과 지식 탐구 방법 모색, *사회과교육연구*, 23(1), 15-30.
- 정호범(2017), 포퍼의 과학철학과 가치탐구 방법, *사회과교육연구*, 24(1), 1-10.
- 조희영.박승제(1994), *과학론과 과학교육*, 서울: 교육과학사.
- 최용규 외(2014), *사회과 교육과에서 수업까지*, 2차수정판, 파주: 교육과학사.
- Magee, Bryan(1973), *Popper*, Fontana: Collins. 이명현 역(1982), *칼 포퍼*, 서울: 문학과지성사.
- Parvin, Phil(2010), *Karl Popper*, New York: Continuum International Publishing Group Inc., 이화여대 통역번역연구소 역(2015), *칼 포퍼*, 서울: 아산정책연구원.
- Perkinson, Henry J., *The Possibilities of Error: An Approach to Education*, 장상호 역(1984), 오류가능성의 교육적 의의, 서울: 교육과학사.
- Popper, K. R.(1957/2005), *The Poverty of Historicism*, New York: Harper & Row Publishers.
- Popper, K. R.(1959), *The Logic of Scientific Discovery*, New York: Harper & Row Publishers.
- Popper, K. R.(1963), *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*, New York: Harper & Row Publishers.

- Popper, K. R.(1945/1971), *The Open Society and Its Enemies 2*, Princeton Univ. Press, 이명현 역(1982), 열린사회와 그 적들Ⅱ, 서울: 민음사.
- Popper, K. R.(1972), *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*, Oxford University Press.
- Popper, K. R.(1974/1992), *Unended Quest: An Intellectual Autobiography*, London & New York: Routledge, 박중서 역(2008), 끝없는 탐구: 내 삶의 지적 연대기, 서울: 갈라파고스.
- Popper, K. R.(1992), *In Search of a Better World: Lectures and Essays from Thirty Years*, London & New York: Routledge, 박영태 역(2008), 더 나은 세상을 찾아서, 서울: 문예출판사.
- Popper, K. R.(1994), *All Life is Problem Solving*, London & New York: Routledge, 허영은 역(2006), 삶은 문제해결의 연속이다, 서울: 부클박스.
- Popper, K. R.(1997), *The Lesson of This Century: With Two Talks on Freedom and the Democratic State*, London & New York: Routledge, 이상현 역(2000), 칼 포퍼: 우리는 20세기에서 무엇을 배울 수 있는가?, 서울: 생각의 나무.
- Raphael, Frederic(1998), *The Great Philosophers: Popper, Voletic*, 신중섭 역(2001), 포퍼, 서울: 궁리출판.

문화다양성 및 문화다양성 역량에 대한 초중학교 학생의 인식 실태 연구¹⁾

장의선

한국교육과정평가원

I. 서론

문화다양성은 지역, 국가, 지구촌 등의 범위에서 ‘다양한 문화가 존재하는 현상’으로 이해되는 경향이 있다. 또한 ‘문화’의 개념과 범주에 대한 개인의 인식에 따라 ‘문화다양성’의 개념도 생활 방식의 다양성, 문화·예술적 표현의 다양성 등으로 각각 달리 규정되기도 한다. 다양한 문화가 존재하는 현상에 대한 교육은 지금까지 여러 교과에서 실시되어 왔으며, 각 교과에서 ‘문화’를 이해하는 방식에 따라 상이한 개념과 내용으로 다뤄지고 있다. 학교 교육뿐만 아니라 국가 수준에서 사용되고 있는 문화다양성 개념에도 문화체육관광부, 한국문화예술 위원회 등 주관 기관의 관점이 반영되어 의미상의 차이를 보이고 있다.

교과 및 관련 분야에 따라 문화다양성에 대한 개념이 상이하다는 점은 향후 문화다양성 관련 교육을 본격적으로 실시하고자 할 때에 걸림돌로 작용할 가능성이 높다. 이에 본 연구에서는 본격적인 문화다양성 관련 교육에 대비하여 문화다양성의 개념을 유네스코의 ‘세계 문화다양성 선언(Universal Declaration on Cultural Diversity, 이하 문화다양성 선언)(UNESCO, 2001)’과 ‘문화적 표현의 다양성 보호와 증진 협약(Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions, 이하 문화다양성 협약)(UNESCO, 2005)’에 근거하는 것이 가장 타당하다고 판단하였다. 문화다양성 개념은 유네스코의 창립 이래 수십 년 동안 세계 각국의 많은 학자와 단체들이 논의하여 정의한 것으로서, 유네스코라는 특정 기구의 것이 아니라 국제 사회가 공인하고 채택한 것이기 때문이다. 오늘날 국제 사회는 유네스코의 「문화다양성 선언」에 근거하여 문화다양성 보호 및 증진을 위한 국가별 이행을 추진하고 있다.

다시말해 「문화다양성 선언」이 채택된 이후의 국내외 제도권 및 관련 법률에서 나타나고 있는 문화다양성의 의미는 유네스코의 「문화다양성 선언」에 기초한 것이라는 점이 농후하므로 문화다양성의 의미를 유네스코의 정의와 분리해서 생각할 수는 없다고 판단한 것이다. 따라서 향후 우리나라에서 추진될 문화다양성 관련 교육에서는 문화다양성에 관한 국제적 개념 통용권에서 우리가 소외되지 않도록 유네스코의 문화다양성 개념을 제대로 천착하면서, 우리나라의 교육 환경, 학생, 교사, 학교 등의 상황적 특수성을 반영하여 구체적인 교육적 실천 방

1) 본 연구는 ‘문화다양성 역량 증진을 위한 교수학습 방안’(장의선 외, 2016)의 연구 중 일부를 수정·보완한 것임.

안을 강구하는 것이 매우 중요하다 하겠다. 이를 위해서는 우리 사회가 문화다양성에 대해 올바르게 이해하고 공감대를 형성하고 있어야 한다. 이와 함께 학교 현장에서는 학생들의 문화 수용력을 향상시키고 문화간 소통 능력을 증대시키는 등 문화다양성 역량을 증진하기 위한 구체적 교수학습 방안도 절실히 요구되고 있다.

이러한 문제의식을 토대로 본 연구에서는 유네스코의 개념에 근거한 문화다양성 교육이 현재까지 우리나라에서 공식적 교육과정을 통해 실시되지 않았다고 간주하고, 향후 학교교육에서 이루어질 문화다양성 역량 증진을 위한 교수·학습에의 시사점을 도출하기 위해, 먼저 문화다양성 개념 및 문화다양성 역량의 개념과 구성 요소를 명확히 하고자 하였다. 다음으로 설문 도구를 개발하여 초중학교 학생의 문화다양성 인식, 문화다양성 역량에 대한 실태를 파악한 후, 문화다양성 역량 증진을 위한 교수·학습 지원 방안의 시사점을 제시하였다.

II. 문화다양성 및 문화다양성 역량에 대한 개념 고찰

여기에서는 먼저 유네스코의 논의를 토대로 문화다양성 개념에 대해 명확하게 규정하고자 하였다. 다음으로 국내외 문헌 고찰에서 파악한 문화다양성 역량의 개념과 구성요소를 재구성하였고, 재구성된 문화다양성 역량의 구성 요소는 본 연구의 설문 도구 개발에 활용하였다.

1. 문화다양성의 개념

‘다양성’ 이 문화 영역에서 주목받게 된 것은 유네스코의 오랜 노력 때문이다. 유네스코는 창립 이래 평화의 문화를 구축하기 위해서는 ‘풍요로운 문화적 다양성’ 을 유지하고 확대하는 것이 기본 조건임을 강조해 왔다. 유네스코는 헌장 1조 3항에 회원국별로 각기 ‘풍요로운 다양성(fruitful diversity)’ 을 유지하고 서로의 문화를 이해하는 것이 전쟁을 막는 데 매우 중요하다는 것을 강조했다(한건수, 2015: 164).

유네스코가 1982년 ‘멕시코시티 세계 문화 정책 회의(Mexico City Declaration on Cultural Policies. World Conference on Cultural Policies)’ 에서 제안한 문화 개념은 문화다양성을 이해하는 데 매우 중요한 의미가 있다. 이 회의에서는 문화를 “예술과 문학에 한정되지 않고 인간의 생활양식과 기본적인 권리들을 포함하여 한 사회나 사회 집단을 설명해 주는 독특한 정신적, 지적, 정서적 특질들의 복합체 전체” 로 정의했다(UNESCO, 1982). 이 회의에서 문화의 개념을 협의의 문화 개념, 즉 예술이나 문학과 같은 제한된 범주에 국한시키지 않음으로써 유네스코는 문화와 정체성, 문화와 발전, 문화와 인권 및 민주주의 등 다양한 의제를 발전시킬 수 있었다.

나아가 2001년 발표된 「문화다양성 선언」의 서문에서는 문화를 “사회와 사회 구성원의 특유한 정신적·물질적·지적·감성적 특성의 총체로 간주해야 하며, 예술 및 문학 형식뿐 아니라 생활양식, 함께 사는 방식, 가치 체계, 전통과 신념을 포함한다는 것을 재확인” 하고 있다. 이와 함께 주목할 점은 「문화다양성 선언」의 본문 제1조에서 문화다양성의 정의와 가치에 대해

다음과 같이 구체적으로 제시하고 있다는 것이다(UNESCO, 2001).

제1조 문화다양성: 인류의 공동 유산

문화는 시공간에 여러 형태로 나타난다. 이 다양성은 인류를 구성하는 집단과 사회의 독창성과 복수성을 통해 구현된다. 생물다양성이 자연에 필요한 것처럼 교류·혁신·창조성의 근원으로서 문화 다양성은 인류에게 필요한 것이다. 이러한 의미에서, 문화다양성은 인류의 공동 유산이며 현재와 미래 세대를 위한 혜택으로서 인식하고 확인해야 한다.

요컨대, 문화는 사회 집단의 정신적, 물질적, 지적, 정서적 특징의 총체로서, 삶의 양식, 공동체의 생활 방식, 가치 체계와 전통, 종교와 신념을 포괄하는 의미로 사회 집단을 설명하고 특징짓는 것으로 정의할 수 있다. 그리고 문화다양성은 이러한 특징이 인류를 구성하는 여러 집단의 특성에 따라, 또한 시간과 공간에 따라 전 세계적으로 다양한 형태를 띠며 나타나는 것을 의미한다.

이러한 문화다양성에 대해 유네스코는 인류의 본질적 특성이고, 인류 공동의 유산이며, 나아가 생물 종의 다양성이 자연에게 필수적이듯이 인류의 지속가능한 발전의 원천이라고 천명하였다. 또한 문화다양성은 인류를 구성하는 여러 집단의 문화적 특성들에서 구현되는 점을 강조하면서 서로 다른 문화 간의 지속적인 교류와 상호작용을 통하여 문화다양성이 더욱 증진되는 만큼 문화다양성은 교류와 혁신, 그리고 창조 의 원천이라고 정의하고 있다(UNESCO, 2001; 2005).

2. 문화다양성 역량의 개념과 구성 요소

1) 문화다양성 역량의 개념

학교교육과 관련하여 ‘역량’이라는 용어가 보편적으로 사용된 데에는 경제협력개발기구(OECD)에서 추진한 DeSeCo(Defining and Selecting Key Competencies) 프로젝트가 중요한 역할을 하였다. 이 프로젝트에서는 급변하는 환경 속에서 사회구성원들이 성공적인 삶을 살아가기 위해 필수적으로 갖추어야 할 역량에 대해 탐색하였으며, ‘역량’을 “특정 맥락에서의 복합적인 요구에 대해, 지식이나 기술뿐만 아니라 태도, 감정, 가치·윤리, 동기 등과 같은 사회적 요소 및 행동적 요소를 함께 운영함으로써 그러한 요구를 성공적으로 충족시키는 능력”으로 정의하고 있다(Rychen & Salganik, 2003: 54).

우리나라에서도 역량의 중요성과 역량 중심 교육에 대한 관심이 높아졌으며, 이러한 추세는 국가 교육과정에도 반영되어, 2015 개정 교육과정의 총론에서는 ‘핵심 역량’에 대해 “교육과정이 추구하는 인간상을 구현하기 위해 교과 교육을 포함한 학교 교육 전 과정을 통해 중점적으로 기르고자 하는” 것으로 기술하면서 6가지 핵심 역량을 구체적으로 제시하고 있다(교육부, 2015: 2). 성공적인 삶을 살아가는 데 필요한 역량의 구체적인 내용이 시대적, 지역적

특성에 따라 달라질 수 있음을 고려한다면, 세계화 시대에 문화다양성과 관련된 역량의 함양은 오늘날 요구되는 교육적 급선무로 볼 수 있다.

유네스코(UNESCO, 2009)에서는 문화다양성과 관련하여 ‘문화간 대화(intercultural dialogue)’를 강조하고 있으며, 이러한 취지는 2009년도에 발간한 보고서의 제목인 ‘문화다양성과 문화간 대화’에도 드러나 있다. 문화간 대화는 문화간 만남, 교류, 상호 이해 등의 의미로 해석할 수 있으며, 문화간 대화가 중요한 이유는 문화다양성이 개인과 사회, 나아가 인류 전체의 발전에 기여하기 위해 필수적인 과정이기 때문이다. 다양한 문화적 배경을 가진 사람들이 공동체가 직면한 문제를 함께 해결하기 위해서는 문화간 만남과 의사소통을 통해 서로를 이해하고, 각자의 문화가 지닌 강점과 약점을 상호 보완하여, 문제에 대한 창의적인 해법을 찾아야 한다. 이러한 중요성에도 불구하고 유네스코 보고서에서의 ‘문화간 대화’의 개념은 다소 추상적으로 기술되어 있으므로, 문화간 대화에 필요한 역량, 또는 문화다양성 역량의 이론화를 위한 접근이 필요하다.

선행 연구들을 살펴보면, 본 연구에서의 문화다양성 역량에 해당하는 개념이 주로 ‘문화간 역량(intercultural competence)’으로 표현되고 있다(Bazgan & Popa, 2014; Bennet, 2009; Brian, & Gabrielle, 2009; Deardorff, 2006 등). 이 용어가 사용된 문맥을 살펴보면 지구촌 단위 혹은 국가 단위에서 다양한 문화가 공존하는 현상을 전제하고 있으며, ‘문화간 역량’은 이러한 상황에서 개인이 성공적인 삶을 영위하며 자신이 속한 사회가 발전하는 데에 필요한 역량으로 규정되고 있다. 다양한 문화가 공존하는 현상은 유네스코가 문화다양성에 대해 강조하기 이전에도 존재하였으므로 ‘문화간 역량’은 이러한 상황과 관련하여 포괄적으로 논의되다가, 그 의미가 문화다양성과 관련된 내용으로 초점화된 것으로 해석할 수 있다.

‘문화간 역량’과 유네스코의 ‘문화간 대화’와의 연계성은 Bazgan & Popa(2014)와 유네스코 보고서에서 공통적으로 Fantini의 ‘문화간 역량’ 개념을 인용하여 논의를 전개하고 있다는 점에서 찾을 수 있다. Fantini(2007: 9)는 문화간 역량에 대해 “자신과 언어적으로 문화적으로 다른 사람들과 상호작용할 때, 효과적이고 적절한 수행을 위해 필요한 능력들의 복합체”로 정의하고 있다. 유네스코 보고서에서는 “문화간 대화는 문화간 대화 능력에 크게 의존한다.”고 언급하면서 이때 문화간 대화 능력을 Fantini의 개념으로 설명하고 있다(UNESCO, 2009: 9). 이러한 기술을 통해 Fantini의 ‘문화간 역량’이 언어적·문화적으로 차이가 나는 사람들과의 의사소통 능력으로 해석되는 경향이 있으며, 문화간 대화에서 이와 같은 역량이 기본 능력으로 간주되고 있다는 점을 알 수 있다.

한편 Bazgan & Popa는 Fantini의 개념을 문화간 역량에 대한 가장 개괄적인 의미라고 소개하였다. 그리고 이러한 개념에서 출발하여 다양한 문화에 대한 이해, 가치 존중, 개방성, 공감 등이 강조되는 최근의 경향을 설명하면서, 최종적으로 문화간 역량에 대해 “문화적 측면만이 아니라, 감정적·인지적·행동적으로도 차이가 나는 사람과 효과적으로 상호작용하고 관계를 적절히 유지할 수 있는 능력”으로 규정하였다(Bazgan & Popa, 2014: 47).

이상의 논의를 종합해 보면, 문화다양성 역량은 문화간 역량과 유네스코의 ‘문화간 대화’ 개념을 고려한 ‘문화간 소통 역량’의 의미를 모두 포함한다고 볼 수 있겠다. 따라서 본 연

구에서는 ‘문화다양성 역량’을 정신적, 물질적, 인지적, 정서적 측면에서 고유성을 지닌 다양한 문화가 존재한다는 것과 서로 공존할 필요가 있음을 알고(지식 측면), 문화의 다양성이 인류가 남긴 유산이자 그 사회 또는 사회 집단의 창조성과 지속성을 가능케 한다고 믿으며(가치 및 태도 측면), 공적 영역과 사적 영역, 시민사회 영역을 불문하고 문화간 대화와 교류에 적극 힘쓰는(기능 측면) 종합적 실천 능력으로 정의하고자 한다(장의선·강민경·이소연, 2016: 4).

2) 문화다양성 역량의 구성 요소

문화다양성 역량의 구성 요소에 대해서는 문화간 역량, 또는 문화간 소통 역량에 대한 선행 연구를 통해 문화다양성 역량의 구성 요소가 어떻게 규정될 수 있는지를 분석하고, 본 연구에서의 활용 방안에 대해 제시하고자 하였다.

먼저 Hamilton, Richardson, Shuford(1998)의 논의에서는 문화다양성 역량을 추출하여 구성 요소의 구조화를 시도하였다. 이들은 문화다양성 역량을 인식, 이해, 가치 부여 등으로 구성되는 사고 과정 측면을 세로축으로, 지식, 기능, 태도로 구성되는 내용 측면을 가로축으로 세워 두 차원을 기준으로 구조화하였다. 지식, 기능, 태도 영역에서의 특징적인 내용에 대해 기술하면서 각각에 대해 의식, 이해, 가치 부여 등의 사고 과정에 따라 역량의 내용을 제시한 것이다. 예를 들어 ‘문화적 공통점과 차이점을 파악하는 능력’은 사고 과정 측면의 인식에 해당되면서 내용 측면에서는 기능 항목으로 구조화하여 제시하고 있다.

다음으로 Bekemans(2014: 15-16)는 문화간 역량의 내용에 대해 자신과 문화적으로 다른 사람들을 이해하고 존중하는 데 필요한 역량, 그러한 사람들과 효과적으로 적절하게 상호작용하며 의사소통하는 데 필요한 역량, 나아가 그러한 사람들과 긍정적인 건설적인 관계를 형성하는 데 필요한 역량으로 분류하여 기술하고, 이러한 역량들은 가치, 태도, 기능, 지식과 이해, 행동으로 분류된다고 설명하였다.

또한 Deardorff(2006)는 문화간 역량을 구성하는 22개의 핵심 요소를 문화다양성 관련 전문가들을 대상으로 한 델파이 기법을 통해 추출하였는데, 이들 핵심 요소들은 약 80% 이상의 전문가가 합의에 도달한 항목이다. 22개 핵심 요소의 예를 순위별로 제시하면, 타인의 세계관 이해, 문화적 자기 인식과 자기 평가, 새로운 문화적 환경에 대한 적응과 수정, 듣고 관찰하기, 타 문화 학습과 보편적인 개방성, 문화간 의사소통과 학습 양식 적응 능력, 유연성, 분석·해석·관련짓는 기능, 자문화와 타 문화에 대한 심층적 지식과 이해 등이 있다. 그는 이들 핵심 요소를 분류하는 범주로서 ‘필수적 태도’, ‘지식과 이해’, ‘기능’, ‘내면적 성과’, ‘외현적 성과’를 제시하고 있다.(Deardorff, 2006: 249-250).²⁾

위에서 살펴본 문화다양성 역량 관련 구성 요소는 세부 항목을 선정하여 기술하는 방식으로 개발된 결과물로서 대체적으로 지식, 기능, 가치/태도 등으로 범주화될 수 있다. 그러나 본

2) 이밖에 다른 문화에 대한 존중, 문화간 공감, 문화 다양성의 가치 이해하기, 문화의 역할과 영향력, 상황적·사회적·역사적 맥락의 영향력 이해하기, 인지적 유연성, 문화적 전통에 기초한 문화-특수적 지식과 이해 등이 있다(Deardorff, 2006: 250).

연구와 관련하여 학생과 교사의 문화다양성 역량에 대한 실태 분석을 위해서는 문화다양성 역량 관련 척도가 필요한데, 이러한 척도가 우리나라 학생들을 대상으로 개발되지는 않았으므로, 본 연구에서는 Chen과 Starosta(2000), Portalla와 Chen(2010)의 문화간 소통 역량에 대한 척도를 함께 활용하고자 한다.³⁾

Chen과 Starosta는 ‘문화간 소통 역량(intercultural communication competences)’을 “다양한 문화적 상황에서 다양한 정체성을 지닌 사람들이 효과적이고 적합한 의사소통 행위를 통해 소통의 목적을 달성할 수 있는 능력”으로 정의하면서, 문화간 소통 역량이 문화간 인지 능력(intercultural awareness), 문화간 감수성(intercultural sensitivity), 문화간 효과성(intercultural effectiveness)의 세 가지 범주로 구성된다고 보았다(Portalla & Chen, 2010: 21에서 재인용). 이는 각각 문화간 소통 능력의 인지, 정의, 행동 영역에 대응되는 것으로(Portalla & Chen, 2010: 21), 결국 문화다양성 역량의 주요 범주로 간주할 수 있으므로 문화다양성 역량에 대한 설문 도구 개발에 활용할 수 있을 것으로 판단된다. 또한 Chen과 Starosta는 문화간 인지 능력을 “자문화와 타 문화에 대해 이해하게 되는 인지적 과정”으로, 문화간 감수성은 “문화적 소통 상황에서 적절하고 효과적으로 행동하도록 촉진하는, 문화적 차이의 이해와 인식에 대한 긍정적인 감정을 발전시키는 능력”으로(Chen & Starosta, 1997: 5), 문화간 효과성은 “개인이 문화간 상호작용에서 적절하고 효과적인 수행을 통해 의사소통의 목적을 달성할 수 있도록 해 주는, 언어적·비언어적 행동을 포함한 소통 기술(skills)”로 규정하였다(Portalla & Chen, 2010: 22).

이와 같은 문화다양성 역량과 관련된 선행 연구의 논의를 토대로 문화다양성 역량은 포괄적으로 지식, 가치·태도, 기능 측면으로 범주화 할 수 있으며, 주요 구성 요소로서는 문화간 인지 능력(intercultural awareness), 문화간 감수성(intercultural sensitivity), 문화간 기민성 또는 효과성(intercultural adroitness or effectiveness)의 세 가지로 제시할 수 있겠다.

III. 문화다양성 인식 및 역량의 실태 분석⁴⁾

1. 설문 개발의 절차 및 개요

1) 설문 개발 절차 및 설문 도구의 개요

본 설문의 목적은 초등학교 6학년 및 중학교 3학년 학생의 문화다양성에 대한 인식 및 문화다양성 역량의 실태 파악에 있다. 설문 개발은 설문 도구의 타당성과 신뢰성 확보를 위해 먼저 문헌 연구를 통해 문화다양성 인식과 문화다양성 역량에 대한 영역별 범주를 설정하고

3) 문화다양성 역량이 구체적으로 무엇을 의미하는지를 보여주는 데 유용한 도구가 문화간 소통 역량과 그 구성 요소이므로, 본 연구에서는 Chen과 Starosta(2000)의 문화간 감수성 척도(Intercultural Sensitivity Scale: ISS)와 Portalla와 Chen(2010)의 문화간 효과성 척도(Intercultural Effectiveness Scale: IES)의 일부 문항을 문화다양성 역량 실태를 파악하기 위한 설문에서 활용하였다.

4) 본 항의 내용은 과제 진행 중 개최한 세미나 자료집(한국교육과정평가원, 2016)의 일부 내용을 재구성한 것이다.

하위 요소를 개발하였다. 하위 요소별 설문 문항을 추출·개발한 후 타당성에 대한 전문가 검토 의견을 반영하여 실제 설문 조사에 사용할 최종본을 개발하였다.

설문에 앞서 응답자 특성을 알아보기 위해 학교급, 성별, 타 문화 접촉 경험 유무, 타 문화에 대한 흥미 유무, 영어 및 외국어 사용 능력을 하위 문항으로 포함하여 4개의 문항을 구성하였다. 본 설문의 주요 내용은 크게 ‘자문화에 대한 인식 및 태도’와 ‘문화다양성에 대한 인식’, ‘문화간 소통 역량’으로 구분된다. 본 연구에서 개발한 설문 도구의 주요 영역과 문항 내용을 간략히 정리하여 제시하면 표 1과 같다.

표 1. 학생 및 교사 설문 도구의 개요

영역		문항 내용	문항 형태
자문화에 대한 인식 및 태도		자문화에 대한 인식 및 태도	리커트형
		자문화에 대한 자긍심 정도	
문화다양성에 대한 인식		세계의 문화적 다양성에 대한 경험과 인식 및 태도	리커트형
		문화다양성 개념에 대한 이해 정도	
문화간 소통 역량	인지적 영역	문화간 상호작용의 기능과 필요성 및 문화간 사고방식과 소통 방식의 다양성 이해	리커트형
	정의적 영역	타 문화에 대한 개방성과 존중 및 상호교류에의 자신감	리커트형
		타 문화에 대한 민감성	
행동적 영역	자신과 다른 문화를 가진 사람과의 의사소통 상황에서 필요한 이해 및 표현 능력	리커트형	

(출처: 한국교육과정평가원, 2016: 38)

2) 설문 대상과 범위

설문 대상 학교는 전국 17개 시·도교육청 학생 수 비율을 기준으로 해당 비율과 가장 유사하도록 표집하였으며, 모든 시·도교육청에서 반드시 1개 학교 이상이 표집되도록 하여 모두 101개 학교를 표집하였다. 설문은 표집 학교의 초등학교 6학년과 중학교 3학년 1개 학급을 대상으로 실시하였다. 2016년 4월 12일부터 5월 3일까지 총 22일간 실시되었으며, 학생들이 직접 작성한 설문지를 각 표집학교에서 회송하였다. 설문에 참여한 전체 학생을 학교급별로 살펴보면 초등학교 1,137명(44.1%), 중학교 1,442명(55.9%)이었다.

2. 실태 분석

1) 배경 변인

설문의 응답자 배경 변인은 학교급, 성별, 해외 거주 경험 여부, 타 문화에 대한 관심도, 일상적 대화가 가능한 외국어 여부로 구성하였다. 표 2는 배경 변인에 따른 응답자 비율을 정리하여 제시한 것이다.

표 2. 설문 참여 학생의 배경 변인별 비율

구 분	학교급		성별		해외 거주 여부		세계의 다양한 문화에 대한 흥미 정도			대화가 가능한 외국어	
	초등학교	중학교	남	여	경험 있음	경험 없음	없음	보통임	있음	있음	없음
응답자 수(명)	1137	1442	1181	1398	212	2367	188	816	1575	2270	309
비율(%)	44.1	55.9	45.8	54.2	8.2	91.8	7.3	31.6	61.1	88.0	12.0

(출처: 한국교육과정평가원, 2016: 39)

2) 결과 분석⁵⁾

(1) 자문화에 대한 인식 및 태도

자문화에 대한 인식 및 태도 영역 중 자문화 정체성에 대한 인식과 태도 문항에서 긍정적 응답⁶⁾은 (4)의 ‘자문화 정체성에 대한 긍정적 태도’ (69.4%)와 (3)의 ‘문화 융합보다 자문화를 고수하려는 태도’ (66.3%)에서 상대적으로 높게 나타난 반면, 부정적 응답은 역코딩 문항인 (2)의 ‘이민 온 외국인이 우리나라 문화 전통을 따라야 한다’ (67.0%)와 (1)의 ‘자문화에 대한 부정적 정체성’ (66.6%)에서 높게 나타났다. 이러한 응답 결과에서 학생들이 자문화에 대한 긍정적 인식을 가지고 있으며 외국인이라도 자신의 문화를 누릴 수 있어야 한다고 생각한다라는 것을 알 수 있다(표 3 참조). 따라서 학생들의 자문화 고수에 대한 긍정적 태도의 비중이 높은 것으로 분석할 수 있다.

5) 설문 분석에서 분석의 주안점은 주로 다른 설문 문항의 응답 결과에 영향을 미칠 것으로 예상되는 문항의 응답 결과를 주요 문항들과의 관계 속에서 살펴보고자 하였는데, 해당 문항들은 ‘자문화에 대한 인식 및 태도’ 영역 중, ‘나는 한국 문화가 장점보다는 단점이 더 많다고 생각한다(이하 ‘자문화에 대한 부정적 정체성’), ‘우리 문화가 가진 고유한 특성이 세계 인류의 문화 발전에 기여할 수 있다고 생각한다(이하 ‘자문화 정체성에 대한 긍정적 태도’)이다.

6) 설문 조사 결과에 대한 기술에서는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’에 해당하는 응답을 ‘긍정적인 응답’으로, ‘전혀 아니다’와 ‘아니다’에 해당하는 응답을 ‘부정적인 응답’으로 표현하였다.

표 3. 자문화 정체성에 대한 인식과 태도

문항 내용	학교급	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	합계
(1) 나는 한국 문화가 장점보다는 단점이 더 많다고 생각한다.	초등학생	381 (33.5)	459 (40.4)	217 (19.1)	56 (4.9)	24 (2.1)	1137 (100.0)
	중학생	265 (18.4)	613 (42.5)	434 (30.1)	100 (6.9)	30 (2.1)	1442 (100.0)
	전체	646 (25.0)	1072 (41.6)	651 (25.2)	156 (6.0)	54 (2.1)	2579 (100.0)
(2) 우리나라에 이민 온 외국인은 자신의 문화를 버리고 우리나라의 문화와 전통을 따라야 한다고 생각한다.	초등학생	287 (25.2)	447 (39.3)	306 (26.9)	73 (6.4)	24 (2.1)	1137 (100.0)
	중학생	377 (26.1)	617 (42.8)	339 (23.5)	82 (5.7)	27 (1.9)	1442 (100.0)
	전체	664 (25.7)	1064 (41.3)	645 (25.0)	155 (6.0)	51 (2.0)	2579 (100.0)
(3) 한국 사람이 다른 나라에서 산다고 해도 한국의 문화와 전통을 누릴 수 있어야 한다고 생각한다.	초등학생	18 (1.6)	63 (5.5)	272 (23.9)	458 (40.3)	326 (28.7)	1137 (100.0)
	중학생	12 (0.8)	97 (6.7)	407 (28.2)	659 (45.7)	267 (18.5)	1442 (100.0)
	전체	30 (1.2)	160 (6.2)	679 (26.3)	1117 (43.3)	593 (23.0)	2579 (100.0)
(4) 우리 문화가 가진 고유한 특성이 세계 인류의 문화 발전에 기여할 수 있다고 생각한다.	초등학생	5 (0.4)	25 (2.2)	297 (26.1)	490 (43.1)	320 (28.1)	1137 (100.0)
	중학생	11 (0.8)	23 (1.6)	427 (29.6)	669 (46.4)	312 (21.6)	1442 (100.0)
	전체	16 (0.6)	48 (1.9)	724 (28.1)	1159 (44.9)	632 (24.5)	2579 (100.0)

(출처: 한국교육과정평가원, 2016: 40 재구성)

* 단위: 명(%)

배경 변인과의 비교 분석 결과를 살펴보면, (1)~(4)의 모든 문항에 대해서 세계의 문화적 다양성에 대한 흥미 여부에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났고, (1), (2), (3)에 대해서는 자문화 정체성에 대한 긍정적 태도에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 또한 (3)에 대해서는 학교급별 유의한 차이가 있었는데 초등학생이 중학생 보다 자문화를 고수하려는 태도가 4.8% 더 높은 것으로 나타났다. 이와 같은 분석 결과는 세계의 문화적 다양성에 대한 흥미와 자문화에 대한 올바른 인식이 문화다양성에 대한 이해와 문화다양성 역량을 증진하는데 중요한 역할을 할 수 있음을 시사하고 있다. 또한 문화다양성과 자문화에 대한 교수학습에서 학교급별 접근 방법을 신중하게 고려해야 할 필요가 있음을 보여준다.

(2) 문화다양성에 대한 인식

문화다양성에 대한 인식 영역은 세계의 문화적 다양성에 대한 경험과 인식 및 태도, 「문화다양성 선언」에서 표방하는 문화다양성 개념에 대한 이해 정도를 묻는 문항으로 구성되어 있다.

① 세계의 문화적 다양성에 대한 경험과 인식 및 태도

이 문항은 다양한 문화에 대한 직접 및 간접 체험의 정도, 자신과 다른 문화를 접한 경험, 타 문화에 대한 인식 양상 및 태도 등을 묻고 있다. 세계의 문화적 다양성에 대한 경험과 인식 및 태도를 조사한 결과 긍정적인 응답은 (5) ‘나는 세계 각 지역의 문화에 대해 그들의 관점에서 이해하고 공감해야 한다고 생각한다.’ (81.2%), (1) ‘나는 세계의 다양한 문화에 대한 정보를 주로 인터넷이나 텔레비전을 통해 얻는다.’ (68.3%), (4) ‘나는 어떤 나라의 문화를 접할 때, 우리 문화와의 공통점과 차이점을 찾을 수 있다.’ (67.5%)에서 상대적으로 높게 나타난 반면, (3) ‘나는 어떤 나라의 문화를 접했을 때, 처음에는 충격을 받았으나 이후 이해하게 된 경험이 있다.’ (41.5%), (2) ‘세계의 다양한 문화에 대한 나의 생각은 주로 직접 혹은 간접 경험(여행, 영화, 독서 등)에 의한 것이다.’ (51.6%)에서는 상대적으로 낮게 나타났다(표 4 참조).

표 4. 세계의 문화적 다양성에 대한 경험과 인식 및 태도

문항 내용	학교급	전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다	합계
(1) 나는 세계의 다양한 문화에 대한 정보를 주로 인터넷이나 텔레비전을 통해 얻는다.	초등학생	19 (1.7)	84 (7.4)	337 (29.6)	501 (44.1)	196 (17.2)	1137 (100.0)
	중학생	10 (0.7)	43 (3.0)	325 (22.5)	806 (55.9)	258 (17.9)	1442 (100.0)
	전체	29 (1.1)	127 (4.9)	662 (25.7)	1307 (50.7)	454 (17.6)	2579 (100.0)
(2) 세계의 다양한 문화에 대한 나의 생각은 주로 직접 혹은 간접 경험(여행, 영화, 독서 등)에 의한 것이다.	초등학생	34 (3.0)	108 (9.5)	435 (38.3)	389 (34.2)	171 (15.0)	1137 (100.0)
	중학생	24 (1.7)	124 (8.6)	523 (36.3)	602 (41.7)	169 (11.7)	1442 (100.0)
	전체	58 (2.2)	232 (9.0)	958 (37.1)	991 (38.4)	340 (13.2)	2579 (100.0)
(3) 나는 어떤 나라의 문화를 접했을 때, 처음에는 충격을 받았으나 이후 이해하게 된 경험이 있다.	초등학생	126 (11.1)	198 (17.4)	363 (31.9)	327 (28.8)	123 (10.8)	1137 (100.0)
	중학생	101 (7.0)	226 (15.7)	495 (34.3)	506 (35.1)	114 (7.9)	1442 (100.0)
	전체	227 (8.8)	424 (16.4)	858 (33.3)	833 (32.3)	237 (9.2)	2579 (100.0)
(4) 나는 어떤 나라의 문화를 접할 때, 우리 문화와의 공통점과 차이점을 찾을 수 있다.	초등학생	13 (1.1)	37 (3.3)	319 (28.1)	491 (43.2)	277 (24.4)	1137 (100.0)
	중학생	14 (1.0)	35 (2.4)	420 (29.1)	745 (51.7)	228 (15.8)	1442 (100.0)
	전체	27 (1.0)	72 (2.8)	739 (28.7)	1236 (47.9)	505 (19.6)	2579 (100.0)
(5) 나는 세계 각 지역의 문화에 대해 그들의 관점에서 이해하고 공감해야 한다고 생각한다.	초등학생	4 (0.4)	12 (1.1)	193 (17.0)	418 (36.8)	510 (44.9)	1137 (100.0)
	중학생	9 (0.6)	19 (1.3)	249 (17.3)	675 (46.8)	490 (34.0)	1442 (100.0)
	전체	13 (0.5)	31 (1.2)	442 (17.1)	1093 (42.4)	1000 (38.8)	2579 (100.0)

(출처: 한국교육과정평가원, 2016: 42 재구성)

* 단위: 명(%)

배경 변인과의 비교 분석 결과, (1)~(5) 모두 세계의 문화적 다양성에 대한 흥미가 높았던 학생들에게서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 긍정적인 응답의 비율이 상대적으로 낮았던 (2)는 학생들의 직접적인 해외여행 경험이나 다양한 영화에 대한 경험의 한계에서 비롯된 것으로 해석될 수 있겠다. (4)와 (5)는 세계의 문화적 다양성에 대한 흥미와 자문화 정체성에 대한 긍정적 태도를 가진 집단에서 통계적으로 유의한 차이가 나타난 것으로 분석되었다. 이러한 분석 결과는 문화다양성과 관련한 교수학습에서 세계의 문화적 다양성에 대한 흥미 유발, 물리적 한계에 의한 경험 미흡을 보완해 줄 수 있는 대체 방안의 탐색, 자문화에 대한 긍정적 태도 함양, 청소년기의 정서적 민감성에 대한 고려가 콘텐츠 개발 및 교수학습 전략의 구상에서 필수적인 요소임을 시사하고 있다.

② 문화다양성 개념에 대한 이해 정도

「문화다양성 선언」에서 표방하는 문화다양성 개념에 대한 이해 정도를 조사한 결과, 긍정적 응답은 (1) ‘나는 세계 각 국가와 지역의 문화가 고유한 가치를 가진다는 것을 안다.’ (78.9%), (2) ‘나는 생물종의 다양성이 생태계 유지에 필요한 것처럼 문화다양성이 인류가 공존할 수 있는 문화생태계의 유지·발전을 위해 필요하다고 생각한다.’ (77.7%), (3) ‘나는 나와 아주 다른 문화를 가진 사람들과 할지라도 적극적인 상호작용을 통해 함께 살아갈 수 있도록 노력해야 한다고 생각한다.’ (73.6%)에서는 높게 나타난 반면, (4) ‘나는 유네스코의 「문화다양성 선언」의 내용에 대해 알고 있다.’ (16.2%)에서는 상대적으로 매우 낮게 나타났다(표 5 참조).

표 5. 문화다양성 개념에 대한 이해 정도

문항 내용	학교급	전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다	합계
(1) 나는 세계 각 국가와 지역의 문화가 고유한 가치를 가진다는 것을 안다.	초등학생	3 (0.3)	14 (1.2)	248 (21.8)	453 (39.8)	419 (36.9)	1137 (100.0)
	중학생	8 (0.6)	15 (1.0)	255 (17.7)	713 (49.4)	451 (31.3)	1442 (100.0)
	전체	11 (0.4)	29 (1.1)	503 (19.5)	1166 (45.2)	870 (33.7)	2579 (100.0)
(2) 나는 생물종의 다양성이 생태계 유지에 필요한 것처럼 문화다양성이 인류가 공존할 수 있는 문화생태계의 유지·발전을 위해 필요하다고 생각한다.	초등학생	4 (0.4)	18 (1.6)	258 (22.7)	422 (37.1)	435 (38.3)	1137 (100.0)
	중학생	4 (0.3)	15 (1.0)	276 (19.1)	722 (50.1)	425 (29.5)	1442 (100.0)
	전체	8 (0.3)	33 (1.3)	534 (20.7)	1144 (44.4)	860 (33.3)	2579 (100.0)
(3) 나는 나와 아주 다른 문화를 가진 사람들과 할지라도 적극적인 상호작용을 통해 함께 살아갈 수 있도록 노력해야 한다고 생각한다.	초등학생	4 (0.4)	18 (1.6)	243 (21.4)	490 (43.1)	382 (33.6)	1137 (100.0)
	중학생	6 (0.4)	37 (2.6)	373 (25.9)	684 (47.4)	342 (23.7)	1442 (100.0)
	전체	10 (0.4)	55 (2.1)	616 (23.9)	1174 (45.5)	724 (28.1)	2579 (100.0)
(4) 나는 유네스코의 「문화다양성 선언」의 내용에 대해 알고 있다.	초등학생	274 (24.1)	361 (31.8)	328 (28.8)	112 (9.9)	62 (5.5)	1137 (100.0)
	중학생	290 (20.1)	496 (34.4)	412 (28.6)	166 (11.5)	78 (5.4)	1442 (100.0)
	전체	564 (21.9)	857 (33.2)	740 (28.7)	278 (10.8)	140 (5.4)	2579 (100.0)

(출처: 한국교육과정평가원, 2016: 44 재구성)

* 단위: 명(%)

문화다양성 개념의 구체적인 내용을 구성하고 있는 (1), (2), (3)의 항목에 대해서는 학생들의 긍정적인 응답률이 매우 높았던 반면, 정작 (4)의 항목에 대해서는 매우 낮은 응답률을 나타냈다. 이는 문화다양성에 대한 올바른 인식의 필요성과 관련 교육에 대한 저변 확대가 절실함을 보여주고 있다고 해석될 수 있겠다. 특히 비교 분석 결과, (1)~(3)에 대해서는 세계의 문화적 다양성에 대한 흥미가 높고, 중학생 집단에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교육과정의 교과별 성취기준에 문화다양성과 관련된 내용이 포함되어 있으므로, 중학생들이 이러한 내용을 초등학생보다 다소 많이 학습했기 때문으로 해석된다. 따라서 문화다양성에 대한 교수학습 방안을 구상할 때에는 이러한 점을 염두에 두고 교육과정 내용에 대한 분석에 임할 필요가 있다.

(3) 문화간 소통 역량: 인지적 영역

문화간 소통 역량 중 인지적 영역을 구성하는 문항은 모두 6개이며, 이에 대한 조사 결과는 다음과 같다. 먼저 긍정적인 응답의 비율은 (2) ‘나는 지구촌에서 더불어 살아가기 위해서는 나와 다른 문화를 가진 사람과 의사소통이 필요하다고 생각한다.’ (81.5%)에서 가장 높게 나타났다. 다음으로 (6) ‘나는 나와 다른 문화를 가진 사람과 의사소통을 할 때, 상대방의 문화에 대해 고려해야 함을 안다.’ (81.4%), (1) ‘나는 서로 다른 문화들 간의 상호작용(예. 문화교류)을 통해 두 문화가 함께 발전할 수 있다고 생각한다.’ (79.2%), (3) ‘나는 나와 다른 문화를 가진 사람과의 의사소통을 통해 서로를 이해할 수 있다고 생각한다.’ (77.2%), (5) ‘나는 나와 다른 문화를 가진 사람과 의사소통을 할 때, 문화적 배경에 따라 서로 의사소통 방식이 달라질 수 있음을 안다.’ (75.6%), (4) ‘나는 나와 다른 문화를 가진 사람과 의사소통을 할 때, 문화적 배경에 따라 생각이 서로 다를 수 있음을 안다.’ (75.3%) 순으로 긍정적인 응답이 나타났다(표 6 참조).

문화간 소통 역량의 인지적 영역인 문화간 상호작용의 기능 이해, 문화간 소통의 의미와 필요성 이해, 문화간 소통에서의 문화에 대한 고려의 필요성 인식, 사고방식 및 소통 방식의 다양성에 대한 인지 등에 대해 긍정적 응답 결과가 매우 높게 나타났다. 이를 통해 학생들은 문화간 소통 역량 중 인지적 영역에 대해서는 높은 수준을 지니고 있다고 분석할 수 있다.

다만, (1)~(6)의 모든 문항에 대해 세계의 문화적 다양성에 대한 흥미가 높은 집단에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다는 점과 (4)와 (5)의 문항에서 중학생 집단의 응답 결과에 통계적으로 유의한 차이가 있었다는 점은 중학생을 대상으로 개발하는 문화다양성 역량 증진을 위한 교과별 교수학습 사례에서 신중하게 고려해야 할 특성으로 주목된다.

표 6. 문화간 소통 역량 중 인지적 영역

문항 내용	학교급	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	합계
(1) 나는 서로 다른 문화들 간의 상호작용(예, 문화 교류)을 통해 두 문화가 함께 발전할 수 있다고 생각한다.	초등학생	5 (0.4)	14 (1.2)	240 (21.1)	496 (43.6)	382 (33.6)	1137 (100.0)
	중학생	3 (0.2)	16 (1.1)	258 (17.9)	773 (53.6)	392 (27.2)	1442 (100.0)
	전체	8 (0.3)	30 (1.2)	498 (19.3)	1269 (49.2)	774 (30.0)	2579 (100.0)
(2) 나는 지구촌에서 더불어 살아가기 위해서는 나와 다른 문화를 가진 사람과의 의사소통이 필요하다고 생각한다.	초등학생	4 (0.4)	14 (1.2)	199 (17.5)	500 (44.0)	420 (36.9)	1137 (100.0)
	중학생	6 (0.4)	20 (1.4)	233 (16.2)	773 (53.6)	410 (28.4)	1442 (100.0)
	전체	10 (0.4)	34 (1.3)	432 (16.8)	1273 (49.4)	830 (32.2)	2579 (100.0)
(3) 나는 나와 다른 문화를 가진 사람과의 의사소통을 통해 서로를 이해할 수 있다고 생각한다.	초등학생	2 (0.2)	34 (3.0)	228 (20.1)	496 (43.6)	377 (33.2)	1137 (100.0)
	중학생	5 (0.3)	28 (1.9)	292 (20.2)	750 (52.0)	367 (25.5)	1442 (100.0)
	전체	7 (0.3)	62 (2.4)	520 (20.2)	1246 (48.3)	744 (28.8)	2579 (100.0)
(4) 나는 나와 다른 문화를 가진 사람과의 의사소통을 할 때, 문화적 배경에 따라 서로 생각이 달라질 수 있음을 안다.	초등학생	6 (0.5)	27 (2.4)	291 (25.6)	472 (41.5)	341 (30.0)	1137 (100.0)
	중학생	2 (0.1)	17 (1.2)	294 (20.4)	767 (53.2)	362 (25.1)	1442 (100.0)
	전체	8 (0.3)	44 (1.7)	585 (22.7)	1239 (48.0)	703 (27.3)	2579 (100.0)
(5) 나는 나와 다른 문화를 가진 사람과의 의사소통을 할 때, 문화적 배경에 따라 서로 의사소통 방식이 달라질 수 있음을 안다.	초등학생	6 (0.5)	31 (2.7)	281 (24.7)	473 (41.6)	346 (30.4)	1137 (100.0)
	중학생	3 (0.2)	12 (0.8)	296 (20.5)	741 (51.4)	390 (27.0)	1442 (100.0)
	전체	9 (0.3)	43 (1.7)	577 (22.4)	1214 (47.1)	736 (28.5)	2579 (100.0)
(6) 나는 나와 다른 문화를 가진 사람과의 의사소통을 할 때, 상대방의 문화에 대해 고려해야 함을 안다.	초등학생	3 (0.3)	15 (1.3)	202 (17.8)	454 (39.9)	463 (40.7)	1137 (100.0)
	중학생	1 (0.1)	22 (1.5)	236 (16.4)	710 (49.2)	473 (32.8)	1442 (100.0)
	전체	4 (0.2)	37 (1.4)	438 (17.0)	1164 (45.1)	936 (36.3)	2579 (100.0)

(출처: 한국교육과정평가원, 2016: 45 재구성)

* 단위: 명(%)

(4) 문화간 소통 역량: 정의적 영역⁷⁾

문화간 소통 역량 중 정의적 영역은 ‘타 문화에 대한 개방성과 존중 및 상호교류에의 자신감’과 ‘타 문화에 대한 민감성’ 관련 문항으로 구성되었는데 여기서는 전자를 중심으로 분석 결과를 제시하였다.

‘타 문화에 대한 개방성과 차이 존중 및 자신감’에 대한 6개 문항의 분석 결과는 다음과 같다. 문항별로 긍정적인 응답은 (3) ‘나는 나와 다른 문화를 가진 사람의 가치관을 존중한다.’ (75.8%), (4) ‘나는 나와 다른 문화를 가진 사람의 행동 방식을 존중한다.’ (75.8%), (1) ‘나는 나와 다른 문화를 가진 사람에게 개방적이다.’ (45.9%), (5) ‘나는 나와 다른 문화를 가진 사람과 만나는 것에 자신이 있다.’ (44.9%)에서 상대적으로 높게 나타난 반면, 부정적인 응답은 (2) ‘나는 나와 다른 문화를 가진 사람과 함께 있는 것을 좋아하지 않는다.’ (65.1%), (6) ‘나는 나와 다른 문화를 가진 사람과 만나야 하는 상황을 피하고 싶다.’ (58.1%)에서 상대적으로 높게 나타났다.

문화간 소통 역량 중 정의적 영역에서 학생들은 타 문화의 (3) 가치관, (4) 행동 방식에 대한 존중 정도는 동일하게 75.8%로 상당히 높는데 비해 타 문화에 대한 (1) 개방성(45.9%), (5) 교류에 대한 자신감(44.9%)은 상대적으로 다소 낮게 나타났다. 같은 맥락에서 역코딩 문항인 (2)와 (6)에 대한 응답 비율을 볼 때, 학생들은 타 문화를 가진 사람과 함께 있기를 좋아하거나 만나는 상황을 즐기는 것에 대해서도 뚜렷한 선호를 보이지 않는 것으로 분석된다. 이는 (3)과 (4)에 대한 긍정적 응답률이 75.8%인데 반해 (2)와 (6)에 대한 응답률은 각각 65.1%와 58.1%라는 점에서 알 수 있다. 요컨대 학생들은 문화간 소통 역량의 정서적 영역에서 타 문화에 대한 개방성과 차이 존중 및 상호교류에서의 자신감 측면을 볼 때, 내면적인 부분에 대해서는 높은 수준의 역량을 갖고 있지만 직접적인 만남과 상호작용에 대한 개방성과 자신감에 대해서는 상대적으로 낮은 수준을 보이고 있는 것으로 해석할 수 있겠다(표 7 참조).

비교·분석 결과 학교급별 집단에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있었던 (1), (5), (6)의 경우를 살펴보면, (1)은 중학생의 긍정적 응답률이 높았고, (5)와 (6)은 중학생의 응답률이 초등학생들보다 낮았던 것으로 나타났다. 이러한 결과는 초등학생보다 중학생이 타 문화에 대한 개방성에서 추상적인 사고 수준은 높아질 수 있지만 직접적인 교류와 상호작용에 대해서는 다소 자신감이 떨어질 수 있음을 보여준다.

반면 「문화다양성 선언」에 대해 알고 있었던 학생의 경우에는 ‘(1) 개방성’과 ‘(5) 교류에 대한 자신감’에 대한 긍정적인 응답률이 모두 67.0%로, 각각에 대한 전체 학생들의 응답 비율인 45.9%와 44.9%에 비해 상당히 높게 나타나고 있다. 따라서 「문화다양성 선언」에 대한 인지 유무와 학교급별 특징 등은 문화다양성 역량 증진을 위한 교수학습에서 고려되어야 할

7) 문화간 소통 역량 중 정의적 영역과 행동적 영역은 실제로 자신과 다른 문화적 배경을 가진 사람과 대화하는 상황을 전제로 한다. 외국어 능력이 부족할 경우, 문화간 소통 자체가 아예 불가능하거나 부정적인 태도 및 소극적인 행동으로 귀결될 가능성이 높다. 따라서 본 연구에서는 질문에 “나와 다른 문화를 가진 외국인과 ‘한국어’로 대화할 수 있는 상황일 때”라는 조건을 제시하여 외국어 능력 정도의 영향을 배제하고 개인의 문화간 소통에 대한 태도 및 행동 자체에 대한 정보를 얻고자 하였다.

시사점으로 판단된다.

표 7. 타 문화에 대한 개방성과 존중 및 상호교류에의 자신감

문항 내용	학교급	전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다	합계
(1) 나는 나와 다른 문화를 가진 사람에게 개방적이다.	초등학생	26 (2.3)	100 (8.8)	530 (46.6)	317 (27.9)	164 (14.4)	1137 (100.0)
	중학생	13 (0.9)	63 (4.4)	663 (46.0)	515 (35.7)	188 (13.0)	1442 (100.0)
	전체	39 (1.5)	163 (6.3)	1193 (46.3)	832 (32.3)	352 (13.6)	2579 (100.0)
(2) 나는 나와 다른 문화를 가진 사람과 함께 있는 것을 좋아하지 않는다.	초등학생	296 (26.0)	454 (39.9)	297 (26.1)	70 (6.2)	20 (1.8)	1137 (100.0)
	중학생	297 (20.6)	633 (43.9)	398 (27.6)	90 (6.2)	24 (1.7)	1442 (100.0)
	전체	593 (23.0)	1087 (42.1)	695 (26.9)	160 (6.2)	44 (1.7)	2579 (100.0)
(3) 나는 나와 다른 문화를 가진 사람의 가치관을 존중한다.	초등학생	4 (0.4)	12 (1.1)	264 (23.2)	515 (45.3)	342 (30.1)	1137 (100.0)
	중학생	5 (0.3)	12 (0.8)	326 (22.6)	806 (55.9)	293 (20.3)	1442 (100.0)
	전체	9 (0.3)	24 (0.9)	590 (22.9)	1321 (51.2)	635 (24.6)	2579 (100.0)
(4) 나는 나와 다른 문화를 가진 사람의 행동 방식을 존중한다.	초등학생	6 (0.5)	14 (1.2)	261 (23.0)	528 (46.4)	328 (28.8)	1137 (100.0)
	중학생	5 (0.3)	11 (0.8)	326 (22.6)	822 (57.0)	278 (19.3)	1442 (100.0)
	전체	11 (0.4)	25 (1.0)	587 (22.8)	1350 (52.3)	606 (23.5)	2579 (100.0)
(5) 나는 나와 다른 문화를 가진 사람과 만나는 것에 자신이 있다.	초등학생	23 (2.0)	106 (9.3)	465 (40.9)	316 (27.8)	227 (20.0)	1137 (100.0)
	중학생	11 (0.8)	154 (10.7)	661 (45.8)	425 (29.5)	191 (13.2)	1442 (100.0)
	전체	34 (1.3)	260 (10.1)	1126 (43.7)	741 (28.7)	418 (16.2)	2579 (100.0)
(6) 나는 나와 다른 문화를 가진 사람과 만나야 하는 상황을 피하고 싶다.	초등학생	292 (25.7)	417 (36.7)	333 (29.3)	71 (6.2)	24 (2.1)	1137 (100.0)
	중학생	253 (17.5)	536 (37.2)	506 (35.1)	116 (8.0)	31 (2.1)	1442 (100.0)
	전체	545 (21.1)	953 (37.0)	839 (32.5)	187 (7.3)	55 (2.1)	2579 (100.0)

(출처: 한국교육과정평가원, 2016: 46 재구성)

* 단위: 명(%)

(5) 문화간 소통 역량: 행동적 영역

문화간 소통 역량 중 행동적 영역은 모두 5개의 문항으로 구성되었다. 설문 분석 결과, 긍정적인 응답은 (3) ‘다른 문화를 가진 사람과 의사소통하는 동안, 나는 상대방을 존중하고 있음

항상 표현한다.’ (56.5%), (5) ‘다른 문화를 가진 사람과 의사소통할 때, 나는 내 의견을 명확하게 표현할 수 있다.’ (50.6%), (2) ‘나는 다른 문화를 가진 사람과도 쉽게 대화를 시작할 수 있다.’ (41.5%)⁸⁾에서 상대적으로 높게 나타난 반면, 부정적인 응답은 역코딩 문항인 (1) ‘다른 문화를 가진 사람과 의사소통할 때, 나는 나 자신을 표현하는 것을 주저한다.’ (45.3%), (4) ‘다른 문화를 가진 사람과 의사소통할 때, 나는 상대방이 단순히 정보를 전달하려 하는지, 나를 설득하려 하는지 구분하는 것이 어렵다.’ (38.2%)에서 상대적으로 높게 나타났다(표 8 참조).

표 8. 문화간 소통 역량 중 행동적 영역

문항 내용	학교급	전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다	합계
(1) 다른 문화를 가진 사람과 의사소통할 때, 나는 나 자신을 표현하는 것을 주저한다.	초등학생	182 (16.0)	368 (32.4)	420 (36.9)	126 (11.1)	41 (3.6)	1137 (100.0)
	중학생	153 (10.6)	465 (32.2)	613 (42.5)	179 (12.4)	32 (2.2)	1442 (100.0)
	전체	335 (13.0)	833 (32.3)	1033 (40.1)	305 (11.8)	73 (2.8)	2579 (100.0)
(2) 나는 다른 문화를 가진 사람과도 쉽게 대화를 시작할 수 있다.	초등학생	38 (3.3)	173 (15.2)	421 (37.0)	318 (28.0)	187 (16.4)	1137 (100.0)
	중학생	24 (1.7)	212 (14.7)	642 (44.5)	412 (28.6)	152 (10.5)	1442 (100.0)
	전체	62 (2.4)	385 (14.9)	1063 (41.2)	730 (28.3)	339 (13.1)	2579 (100.0)
(3) 다른 문화를 가진 사람과 의사소통하는 동안, 나는 상대방을 존중하고 있음을 항상 표현한다.	초등학생	9 (0.8)	28 (2.5)	470 (41.3)	418 (36.8)	212 (18.6)	1137 (100.0)
	중학생	4 (0.3)	41 (2.8)	570 (39.5)	626 (43.4)	201 (13.9)	1442 (100.0)
	전체	13 (0.5)	69 (2.7)	1040 (40.3)	1044 (40.5)	413 (16.0)	2579 (100.0)
(4) 다른 문화를 가진 사람과 의사소통할 때, 나는 상대방이 단순히 정보를 전달하려 하는지, 나를 설득하려 하는지 구분하는 것이 어렵다.	초등학생	124 (10.9)	348 (30.6)	525 (46.2)	116 (10.2)	24 (2.1)	1137 (100.0)
	중학생	101 (7.0)	413 (28.6)	742 (51.5)	158 (11.0)	28 (1.9)	1442 (100.0)
	전체	225 (8.7)	761 (29.5)	1267 (49.1)	274 (10.6)	52 (2.0)	2579 (100.0)
(5) 다른 문화를 가진 사람과 의사소통할 때, 나는 내 의견을 명확하게 표현할 수 있다.	초등학생	22 (1.9)	95 (8.4)	442 (38.9)	348 (30.6)	230 (20.2)	1137 (100.0)
	중학생	17 (1.2)	101 (7.0)	597 (41.4)	523 (36.3)	204 (14.1)	1442 (100.0)
	전체	39 (1.5)	196 (7.6)	1039 (40.3)	871 (33.8)	434 (16.8)	2579 (100.0)

(출처: 한국교육과정평가원, 2016: 49 재구성)

* 단위: 명(%)

문화간 소통에 필요한 역량 중 행동적 요소들에 대한 학생들의 응답 결과는 대체로 50% 내외의 수준을 나타내고 있다. 가장 잘 할 수 있는 행동으로는 ‘상대방을 존중하는 표현’으로

8) 「문화다양성 선언」에 대해 인지하고 있는 학생들의 경우 각 문항에 대한 긍정적 응답률이 각각 (3) 73.9%, (5) 69.4%, (2) 58.2%로 전체 학생들에 비해 문화간 소통 역량에 대한 긍정적 응답률이 높았던 앞선 분석 결과와 유사한 경향을 나타내고 있다.

응답하였고, 가장 어려운 행동으로는 ‘정보를 전달하려는지, 설득하려는지 구분하는 것’을 꼽았다. 물론 학생들의 응답 결과가 객관적인 실태로 간주되기에는 무리가 있겠지만 학생들이 스스로 문화간 소통에 필요한 행동적 요소들에 대한 본인의 역량을 어느 정도로 인식하고 있는지는 향후 교수학습 방안을 구상하고 교과별 사례를 개발하는데 중요하게 고려해야 할 점으로 판단된다. 특히 비교 분석 결과에서 학교급별 집단에 따라 통계적으로 유의한 차이를 나타낸 (1), (2), (4)의 응답 결과를 살펴보면, 중학생은 초등학생들보다 문화간 소통에 필요한 행동에 보다 소극적이고 자신감 없는 태도를 나타내고 있다. 이러한 결과를 통해 상급 학교로 진학할수록 학생들의 문화간 소통에 필요한 행동적 역량들은 증진되기보다 오히려 위축되려는 경향을 파악할 수 있다. 이러한 현상에는 학생들이 성장해 가면서 학습 부담감이 가중되는 것과 타 문화에 대한 경험이 국내 경험에 비해 상대적으로 축소되는 것 등이 원인으로 분석될 수 있겠다. 이러한 분석은 학생들의 문화다양성 인식 개선과 문화다양성 역량의 증진을 위해 관련 경험을 보다 다양하고 풍부하게 축적시켜 줄 대안이 요구됨을 시사하고 있다. 따라서 문화간 소통에 필요한 역량의 증진을 위해서는 현 실태를 정확히 파악하고 그 원인에 대한 엄밀한 분석이 이루어져야 할 것이며, 무엇보다도 학생들의 역량을 증진할 수 있는 실질적이고 구체적인 방안들이 마련될 필요가 있다.

전체 설문 문항 중 역코딩 문항을 제외하면 「문화다양성 선언」을 아는 학생들은 문화다양성에 대한 인식 및 문화간 소통 역량의 인지, 정의, 행동적 영역에서 전체 학생의 긍정적 응답률에 비해 다소 높은 응답률을 나타냈다. 특히 ‘매우 그렇다’에 대한 답변이 두드러지게 높게 나타나고 있음을 확인할 수 있었다. 이렇듯 「문화다양성 선언」에 대한 인지 여부가 문화다양성 인식 및 문화간 소통 역량에 미치는 영향을 고려했을 때, 학생들이 학교 수업, 방송 매체, 인터넷, 독서, 신문 등 다양한 경로를 통해 「문화다양성 선언」에 대한 정보를 얻을 수 있다는 점을 염두에 두고 문화다양성과 관련한 교수학습에서 이를 전략적으로 활용할 필요가 있다.

IV. 결론 및 시사점

본 연구는 국내외를 막론하고 한 사회의 구성원이 문화적으로 다양해지는 경향이 가속화되는 오늘날, 문화다양성에 대한 올바른 인식과 문화다양성 역량에 대한 필요성에 주목하여 학생들이 문화다양성의 개념을 어떻게 인식하고 있는지, 학생들의 문화다양성 역량 실태가 어떠한지를 분석하고자 하였다. 이에본 연구에서는 먼저 학생들의 자문화 정체성에 대한 특징이 문화다양성에 대한 인식과 태도 및 문화다양성 역량에 미치는 영향과의 관계를 파악하고자 하였으며, 중학생과 초등학생과의 인식 특성에 초점을 두고 향후 문화다양성 역량 증진을 위한 교수학습에의 시사점을 도출하고자 하였다.

분석 결과 학생들은 자문화 정체성에 대한 긍정적 태도가 강했으며, 우리 자문화를 고수하려는 태도와 함께 외국인 역시 자문화를 유지할 수 있어야 한다는 태도를 함께 가지고 있었다. 또한 자문화 정체성에 대한 인식과 태도에서 세계의 문화적 다양성에 대한 흥미가

있는 학생들의 경우 긍정적인 응답의 비율이 높았던 것으로 드러났다. 나아가 세계의 문화적 다양성에 대한 흥미가 높았던 학생들이 타 문화 인식에 대한 태도 역시 두드러지게 적극적임으로 나타났다. 뿐만 아니라 타 문화에 대한 직접적인 경험이 있는 학생의 경우 타 문화에 대해 보다 깊이 있게 이해하는 경향이 있는 것으로 드러났다. 이러한 결과는 문화다양성과 관련한 교수학습에서 세계의 문화적 다양성에 대한 흥미 유발, 물리적 한계에 의한 타 문화에 경험 미흡에 대한 다양한 대체 방안, 자문화에 대한 긍정적 태도 함양 등에 대한 고민이 문화다양성 역량 증진을 위한 교수학습의 콘텐츠 개발 및 전략 구상에서 필수적인 요소임을 의미하고 있다.

학생들은 또한 문화다양성 선언에서 표방하고 있는 문화다양성 개념의 구체적인 내용에 대해서는 아주 잘 이해하고 있으면서도 정작 ‘문화다양성 선언’에 대해서 알고 있는 경우는 매우 드물었다. 따라서 향후 학교 현장에서의 문화다양성 교육에 대한 구체적 방법과 확대 방안 등에 대한 논의가 보다 활성화 되어야 할 필요가 있을 것이다.

문화 간 소통 역량 중 인지적 영역에서 학생들은 대체로 수준이 높은 것으로 나타났다. 다만 중학생의 경우 문화적 배경에 따라 생각과 의사소통 방식이 다를 수 있다는 것에 대해 초등학생보다 더 잘 이해하고 있는 것으로 드러남으로써 이후 개발될 교수학습의 전략에서 이와 관련한 방안을 모색하는 것이 바람직 할 것으로 보인다. 문화 간 소통 역량 중 정의적 영역에서 학생들은 추상적 사고로는 타 문화에 대한 존중 정도가 높지만 직접적인 접촉과 상호 작용에 대해서는 상대적으로 낮은 수준을 보이고 있다. 특히 고학년일수록 타 문화에 대한 개방성에서 추상적인 사고 수준은 높지만 직접적인 교류와 상호 작용에 대해서는 다소 자신감이 떨어지는 것으로 드러났다. 따라서 이러한 학교급별 특성에 보완될 수 있도록 향후 교수학습 전략의 구상에서 시사점을 줄 수 있을 것이다. 문화 간 소통 역량 중 행동적 영역에서 학생들은 상대방에 대한 존중의 표현을 비교적 쉽게 여기는 반면, 직접적인 상호 작용은 다소 어렵게 생각하는 것으로 드러났다. 또한 정의적 영역에서와 마찬가지로 중학생은 초등학생보다 타 문화를 가진 사람과의 상호 작용에 필요한 행동에서 보다 소극적이고 자신감 없는 태도를 보이는 것으로 드러났다. 이는 상급학교로 진학할수록 학생들의 문화 간 소통에 필요한 역량들이 증진되기보다 오히려 위축된다는 경향으로 파악될 수 있겠다.

이러한 현상에는 학생들이 성장해가면서 학습 부담감의 가중과 국내 경험에 비해 상대적으로 축소되는 타 문화에 대한 경험 등이 원인으로 분석 될 수 있겠다. 이러한 분석은 학생들의 문화다양성 인식 개선과 문화다양성 역량의 증진을 위해 관련 경험을 보다 다양하고 풍부하게 축적시켜 줄 대안이 요구됨을 시사하고 있다. 따라서 문화 간 소통에 필요한 역량의 증진을 위해서는 현 실태를 정확히 파악하고 그 원인에 대한 면밀한 분석이 이루어져야 할 것이며, 무엇보다도 학생들의 역량을 증진할 수 있는 실질적이고 구체적인 방안들이 마련될 필요가 있을 것이다.

참고문헌

- 교육부(2015), 초·중등학교 교육과정 총론, 교육부 고시 제2015-74호[별책 1].
- 장의선 · 강민경 · 이소연(2016), 2016 KICE 이슈페이퍼 초등학생과 중학생의 문화다양성 인식 및 역량 실태와 교수학습지원방안, 한국교육과정평가원(연구자료 ORM 2016-46-16).
- 장의선 · 이소연 · 강민경 · 한건수(2016), 문화다양성 역량 증진을 위한 교수학습 방안, 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2016-3.
- 한건수(2015), 한국사회와 문화다양성: 유네스코 문화다양성 협약의 의미와 과제, 국제이해교육연구, 10(2), 163-199.
- 한국교육과정평가원(2016), 문화다양성 역량 증진을 위한 교수학습 개선 방안 탐색 세미나(연구자료 ORM 2016-45), 한국교육과정평가원.
- Bazgan, M., & Popa, D.(2014), The intercultural competence: past, present, and promise, *Journal Plus Education*, Vol Special issue, 44-60.
- Bekemans, L.(2014), *Intercultural Dialogue and Human rights: A Crucial Link for Building Intercultural Competences*, In UNESCO, *From Words to Action, Port-folio on Human rights based intercultural competences*, article 3, (1-18), Unesco Publication.
- Bennet, J. C.(2009), Cultivating intercultural competence: A process perspective, In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, (121-140), CA: SAGE Publications.
- Brian, H. S., & Gabrielle C.(2009), Conceptualizing intercultural competence, In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, (2-52), CA: SAGE Publications.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J.(1997), A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity, *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J.(2000), The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale, *Human Communication*, 3, 1-15.
- Deardorff, D. K.(2006), Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization, *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Fantini, A. E.(2007), *Exploring and assessing intercultural competence*, Center for Social Development, Global Service Institute.
- Hamilton, M. F., Richardson, B. J. & Shuford, B.(1998), Promoting multicultural education: A holistic approach, *College Student Affairs Journal*, 18(1), pp. 5-17.
- Portalla, T., & Chen, G. M.(2010), The Development and Validation of the Intercultural Effectiveness Scale. *Intercultural Communication Studies*, 19(3), 1-15.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003), A holistic model of competence, In D. S. Rychen &

- L. H. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*, (41-62). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- UNESCO (1982), *Mexico City Declaration on Cultural Policies, World Conference on Cultural Policies*(MONDIACUL, 멕시코시티 세계 문화 정책 회의), Mexico City, 26 July-6 August, http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico_en.pdf/mexico_en.pdf (2016. 1. 21).
- UNESCO (2001), *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*(문화다양성 선언) http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (2016. 1. 21).
- UNESCO (2005), *UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions 2005*(문화적 표현의 다양성 보호와 증진 협약 2005), https://www.unesco.or.kr/about/side_03_view.asp?articleid=8&page=1&SearchItem=&searchStr=&Gubun=&Cate=(2016.10. 5).
- UNESCO (2009), *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, UNESCO World Report.

교신저자 : 장의선, 한국교육과정평가원 연구위원
esjang@kice.re.kr

이콘(Econ)에서 넛지(Nudge)로: 교육현장과 사회과교육 연구에 행동경제학 개념 적용 가능성 모색

최 석 환 · 남 상 준

한국교원대학교대학원 박사과정 · 한국교원대학교

이 연구는 행동경제학이 교과교육학으로서 사회과교육 연구 확장에 어떤 기여를 할 수 있을지 넛지 개념과 적용 가능성을 중심으로 살펴보고자 한다. 이를 위해 인간의 합리적 태도에 한계가 있다는 행동경제학의 기본 가정에 주목하고자 한다. 복잡한 배경 지식이나 논리적 토론, 합리적 의심 보다는 누군가가 지나가면서 슬쩍 내던지는 한마디의 단서가 우리의 생각과 행동을 바꾸는 결정적인 역할을 한다는 행동경제학의 개념과 이론을 넛지(nudge)를 중심으로 살펴보고 넛지가 사회과교육 연구와 교육현장에서 일상적으로 이루어지는 교사의 교육활동 이론화에 어떤 시사점을 줄 수 있는지 확인하고자 한다.

I. 넛지(nudge)와 행동경제학

1. 넛지

미국의 행동경제학자 리처드 탈러(R. Thaler)와 법률학자 캐스 선스타인(Cass Sunstein)의 베스트셀러를 통해 일반 대중에게 널리 알려지게 된 넛지는 타인의 선택을 유도하는 부드러운 개입으로 이해된다. 2017년 노벨 경제학상을 수상한 탈러 교수는 2002년 같은 상을 수상한 대니얼 카너먼과 함께 대표적인 행동경제학자로 알려져 있다. 우리나라에서도 대통령이 주변 사람들에게 읽어볼 것을 권하고, 대입 면접 문제로도 등장한 넛지 개념은 이상하리만큼 교육계에서는 적극적으로 다루어지지 않고 있다. 그 중 한진수(2015)는 넛지 개념을 수학교과서 개발과정에서 경제 개념과 원리를 자연스럽게 노출시키기 위해 교과서 지필자들로 하여금 대체안을 수용하도록 만드는 전략으로서 받아들이고 있다.

넛지는 ‘팔꿈치로 슬쩍 찌르다’, ‘주위를 환기시키다’ 라는 뜻이다. 세일러와 선스타인은 이 단어를 ‘타인의 선택을 유도하는 부드러운 개입’ 이라고 새롭게 정의하고 자유주의적 개입주의(libertarian paternalism)의 실천 방안으로 만들었다.(강준만, 2016)

이 사전적 정의에 따르면 교육현장에서는 이미 넛지가 교사의 실천 영역 속에서 비록 이론적 배경이 없다 할지라도 이미 광범위하게 사용되어 왔다고 볼 수 있다. 교실을 꾸미고, 자리를 배치하고, 수업에 자연스럽게 집중할 수 있도록 환경미화를 하고, 화장실 변기 바닥과 계단에 발자국을 그려놓는 등의 교사들과 학교 당국에서 행하는 모든 활동이 넛지이다. 그리고

평등한 성역할을 보여주기 위해 등장 인물의 성비를 맞추고, 특정 직업 집단의 성별에 주의를 기울이는 등의 방식으로 교과서 편집에 관심을 갖는 교과교육 연구자의 활동도 넋지이다

넋지에 따르면 인간은 합리적 선택만을 하는 존재가 아니기 때문이다. 인간은 합리적이지 않은 비이성적 선택을 자주한다. 그렇기에 ‘넋지’가 일상생활에 개입할 여지가 생기게 되고 (이완수, 2016) 교육 현장에서도 교육적 효과가 왜 발생하였는지를 이론화하기 어려워도 실제로 효과가 있기 때문에 무시할 수만은 없는 노하우의 형태로 전수되어 왔다.

2. 행동경제학

20세기 신고전주의 경제학파는 인간을 합리적, 논리적, 이성적 존재로 가정하였다. 따라서 외부요인에 의한 의사결정이 바뀔 가능성은 거의 없는 경제적 인간(Homo Economicus, Econ)으로 가정했다.(이완수, 2016) 경제적 인간(이콘)은 합리적 존재이기 때문에 이기적이면서 자기 의지가 강한 존재로 간주되었다. 인간을 이렇게 가정하였기 때문에 인간의 지각과 주의, 기억, 추론, 계산 판단은 모두 냉철하고 이성적이고 분별 있게 이루어진다고 간주되었다. 사람들의 합리성은 오랫동안 경제학의 표준 틀/framework로서 자리 잡아 왔으며, 사람들의 선택에 영향을 미치는 심리나 인지와 관련된 연구는 대부분 관심 밖에 있었다.(한진수, 2007) 이성적이고 분별 있게 의사결정을 하지 못하는 어린이를 합리적 존재로 교육하는 것은 자연스럽게 교육의 책무가 되었다. 전통 경제학에서 합리적 기대가설(rational expectations hypothesis)을 신봉한 것처럼 사회과교육에서도 합리적 인간이라는 배경에 의심이 없었다.

그러나 ‘합리적 인간’의 전제가 일상생활에서 그리고 실증연구에서 현실성이 떨어지는 신화라는 비판이 이어져왔다. 심리학자로서 노벨 경제학상을 받은 대니얼 카너먼(D. Kahneman)은 합리성에 기반을 두는 경제적 인간 모델 대신에 직관적 판단과 선택을 하는 감정적 모델을 제시함으로써 인간의 판단과 의사결정에 심리적 요소가 중요하다는 것을 지적하였다. 또 다른 노벨 경제학상 수상자인 허버트 사이먼(H. Simon)은 ‘제한된 합리성’이라는 개념을 통해 인간은 근본적으로 제한된 이기성, 제한된 정보처리 능력, 제한된 의지력의 존재로 합리적이고 논리적으로 판단하는 ‘경제적 인간’(Econ)과는 거리가 멀다고 지적하였다.(이완수, 2016)

1978년 노벨 경제학상을 수상한 사이먼의 제한된 합리성의 개념은 일정 수준 이상이 되면 선택한다는 ‘만족화’(satisficing) 원리에 따른다. 즉, 선택의 결과가 아니라 선택의 과정이나 방법에 대해 논해야 한다는 것이다. 인간에 대한 기본 가정을 먼저 세운 뒤, 그에 따라 설명을 하는 것이 아니라 어떻게 이루어지고 있는지 그 과정이나 방법에 집중해야 한다는 점이다. 이러한 관점은 새로 등장한 것은 아니었다. 18세기 장 자크 루소도 그의 책 <인간 불평등 기원론>의 1부는 다음과 같이 시작하고 있다.

인간의 자연 상태를 제대로 판단하려면, 인간을 그 기원을 통해, 이를테면 중의 최초의 발아를 통해 검토하는 것이 매우 중요하다. 그렇다 하더라도 나는 인간의 계속적인 발전상을 따라 그 신체

적인 구조를 추적하지는 않을 것이다. ... 나는 이와 같은 주제(손톱이 갈고리 모양이고 몸에 털이 없는 이유, 네 발로 걸어다니지 않는 이유)에 대해서 막연한, 거의 가공의 추측밖에 할 수 없을 것이다. 비교해부학은 아직 그다지 발달되어 있지 않고 생물학자의 관찰은 너무나 불확실하므로, 이런 토대 위에 추론의 기초를 견고하게 세울 수는 없다. (장 자크 루소, 1755, 주경복 외 역, 2003)

그러데 지금은 뇌에 관한 비교 해부학과 동물과 인간의 행동에 대한 연구에서 엄청난 발전이 이루어졌다. 따라서 루소가 아직 발달하지 못해서 추론의 기초로 세우기 부적합하다고 생각했던 생물학과 진화론의 대한 성과를 추론의 기초 중 하나로 삼는데 부족하지 않을 것이다. 특히 인지심리학은 인간을 자극에 대한 반응을 하는 ‘자극-반응계’로 보는 관점에서 인간을 ‘정보처리를 하는 부류’로 보는 관점을 세우면서 사고의 전환을 이루게 되었다.(이정모, 2001) 본 연구의 목적이 이렇게 우리의 마음(mind)이라고 부르는 것을 뇌의 작용으로 보고, 뇌의 작용이 뇌의 해부학적, 생리학적 특성을 반영하는 것이라는 관점이 옳다는 것을 주장하는 것은 아니기에 논의는 여기서 마무리하고, 인지심리학(인지과학)의 영향으로 발전한 행동경제학이 교육현장에 어떤 기여를 할 수 있을지에 집중하고자 한다.

행동경제학은 사람이 어떻게 행동하는지, 왜 그렇게 행동하는지, 행동의 결과는 어떤지 실제로 다루는 인지심리학에 기반을 둔 경제학이다. 행동경제학은 주류 경제학에서 전제하는 인간의 완전한 합리성, 완전한 자제심, 완전한 이기심은 존재할 수 없고, 인간의 비합리성과 비이성성에 비중을 두고 사회현상을 설명해야 한다는 점을 강조한다.(도모노 노리오, 2007) 행동경제학의 관점을 취하면 주류경제학에서 충분히 반영하지 못하는 인간의 판단이나 의사결정 과정의 심리적 요소를 반영할 수 있다. 즉, 의사결정 과정에 인지심리학의 핵심개념인 심리나 감정이 인간의 판단이나 의사결정에 중요하게 작용한다는 점을 고려하게 된다. 이러한 관점은 경제학에서 전혀 새롭게 등장한 것은 아니라고 도모노 노리오는 설명하고 있다. 그에 따르면 존 케인즈도 그의 저서 <고용, 이자 및 화폐의 일반이론>에서 인지편향성, 군중생동, 감정, 야성의 충동과 같은 용어를 사용하였는데 이는 인간의 비합리성이 경제행동에 영향을 미치고 있다는 점을 보여주고 있다.

인간을 경제적 인간으로 보았을 때에는 합리성뿐만 아니라 ‘이타성’ (혹은 공익성)의 요소도 다시 검토해야할 주요 문제로 등장한다. 경제적 인간이라면 그가 이타성을 보일 때 최소한의 보답이라도 기대하는 존재이기 때문이다. 따라서 경제적 인간에게서 윤리와 도덕성, 그리고 민주 시민성을 찾거나 그러한 속성을 함양시키려는 시도는 경제적, 정치적 이익과의 협상이거나 처벌을 피하려는 행위이다. 몇 차례의 위기를 경험한 세계 경제에서 공공성에 주목하는 이유가 바로 여기 있다. 자본주의의 위험을 직면한 노벨상 위원회가 ‘독재자 게임’, ‘공유의 비극’ 과 같은 연구 결과에 주목하고 경제학상을 수여한 점을 사회과교육에서 관심을 가져야할 것이다. 사회과교육에서도 인간의 행위나 사회적 의사결정에 심리적 요인이 중요하다는 점을 간과하지 않는다. 인간의 마음(mind)과 감정(emotion)이 행동을 통제하고 결정하는 주요 요인이라는 점은 교육활동 곳곳에서 강조되고 있다. 따라서 교육학은 다른 어떤 학문 분야보다 행동경제학, 인지심리학의 개념과 이론을 활용할 여지가 크다.

지금까지의 논의를 보면 넛지는 거의 모든 일상생활에 적용이 가능한 것으로 보인다. 인간

에 대한 진화론적 발견과 연구뿐만 아니라 우리 뇌에 대한 지식이 쌓여가고 있으며, 인간의 행동에 비합리적인 면이 있다는 것을 무시하기는 쉽지 않으며 심리와 감정이 판단과 의사결정에 중요하게 작용한다는 지적을 거부하기 어렵기 때문이다. 그러나 너무 방대한 인지심리학적 지식과 행동경제학적 이론들, 그리고 넛지의 방법론을 어떻게 활용할지 그 방안을 찾는 데 어려움을 느끼게 된다. 이 글에서는 행동경제학의 기본 개념을 소개하고 넛지의 방법론적 유형을 나누어 그를 바탕으로 적용 가능성을 논의해보고자 한다.

3. 인간의 인지구조와 비합리성 요인들

심리학자들은 과제를 처리하고 수행하는데 요구되는 정신적 노력이 크게 달라짐을 보고 이러한 기능을 일컫기 위해 자동적 처리(automatic processing)라는 용어를 사용한다. 자동적 처리는 정신적 노력을 거의 요구하지 않는 정신적 조작을 말하는데 이 자동적 처리 덕분에 우리는 일상생활에서 많은 일을 주의를 기울이지 않고 수행할 수 있다. Hasher와 Zack이 제안한 자동적 부호화(automatic encoding) 이론은 상당한 노력을 요구하는 기억 활동과 거의 노력을 요구하지 않는 기억활동을 구분하였다. (리드, 2006)

읽기와 같은 지적 활동은 많은 노력과 연습을 필요로 한다. 그렇지만 읽기도 자전거 타기처럼 결국 자동적인 기능이 된다. 정보를 부호화하는 것처럼 복잡하고 경이로운 과정도 자동화되지 않으면 우리의 정보처리는 과부화가 걸려 결국 아무것도 할 수 없게 될 수 있다.

표 1. 자동적 처리와 노작적 처리에 예측되는 효과

	자동적 처리	노작적 처리
의도적 학습 대 우연 학습	차이 없음	의도적이 나옴
교수(학습과) 연습의 효과	효과 없음	둘 다 수행이 향상됨
과제 간섭	간섭 없음	간섭 일어남
우울 또는 흥분	효과 없음	수행 감소됨
발달 경향	없음	어린이나 노인의 수행 감소 (리드, 2006)

탈러와 선스테인은 이 두 가지 인식체제를 ‘자동 시스템’ (Automatic System)과 ‘숙고 시스템’ (Reflective System)이라고 명명하여 구분한다. 자동 시스템은 직감에 의한 반응이고 숙고 시스템은 의식적인 사고라고 볼 수 있다. 야구공이 날아와서 몸을 피하거나 귀여운 강아지를 보고 미소를 띠는 행위는 자동 시스템을 통해 이루어지고 여행 경로를 결정하거나 수학 문제를 풀 때에는 숙고 시스템에 의존한다(탈러 & 선스테인, 2009)

표 2. 두 가지 인식체제

자동 시스템	속고 시스템
통제할 수 없다.	통제할 수 있다.
노력이 필요 없다.	노력이 요구된다.
결합적이다.	연역적이다.
신속하다.	느리다.
무의식적이다.	의식적이다.
능란하다.	규칙을 따른다.

탈러 & 선스테인, 2009)

넛지는 ‘자동 시스템’에 기반한 행동을 지양하며, 의도적이지만 ‘속고 시스템’에 기반한 행동 조정을 목표로 한다. 즉, 현상 유지 편향에 의하여 잘못된 선택을 하는 개인들에게 조언 및 유도를 하여 합리적 선택을 하도록 이끄는 것이 넛지의 목적이다(허윤희, 2017).

따라서 넛지는 교사들에게 교육활동에서 넛지를 효율적으로 사용할 것을 요구하면서도 넛지가 교사들의 옆구리를 찌르는 관성적 활동과 사회 통렬, 상식과 속설을 의심할 것을 요구한다. 동시에 넛지는 경험 많은 교사들의 교육적 노하우와 교육 방식을 이론적으로 설명할 수 있는 가능성을 만들어준다.

우리는 살아가면서 수많은 선택과 의사 결정을 하게 되는데 이 때 과도하게 자동 시스템에 의존할 때에는 실수를 저지르는 경우가 많다. 하지만 특별히 상황을 판단할 노력이 필요하지 않거나 감정적이고 무의식적인 상황에서는 자동 시스템이 우선적으로 동작하게 된다. 이러한 비합리적 의사 결정 과정에는 휴리스틱스(heuristics, 직관, 어림에 의한 결정)와 편향이 있다.

표 3. 비합리성 요인들 : 휴리스틱스와 편향들

휴리스틱스 (heuristics)	기준점과 조정 (anchoring & adjustment)
	가용성 (availability)
	대표성 (representativeness)
	감정 (affection)
인지 편향들 (biases)	손실 회피 (loss aversion)
	틀짓기 (framing)
	내부관점 (internal perspectives)
	과신 (overconfidence)
	현상 유지 (Status Quo)

(도모노 노리오, 2006)

기준점과 조정 휴리스틱은 닳을 내린 배처럼 일정한 범위 내에서, 제한된 정보가 의사결정에 영향을 미치는 것을 뜻한다. 가용성 휴리스틱(단순 노출 효과, 인지적 효율성)은 친숙하고, 편안하고 쉬울수록 발생할 가능성이 높은 것으로 판단하는 것을 말한다. 대표성 휴리스틱(후광 효과)은 어떤 집단에 속하는 특정인이 그 집단의 특성을 대표한다고 간주하여 판단하는 것을 말하고 감정 휴리스틱은 사건이나 사람을 특정 경험으로 형성된 감정에 따라 판단하는 것을 뜻한다.

II. 넋지의 방법론적 유형 분류

표 4. 넋지의 방법론적 유형¹⁾

유형	특징	교사가 활용할 수 있는 넋지	교사를 대상으로 할 수 있는 넋지
유도성	이미지, 속성이 행동을 유도	계단에 발자국 그림을 그려서 우측통행을 유도. 복도 가운데 화분으로 걷기 유도.	교무회의 학년별 자리 지정
흥미성	재미와 인정 투쟁	책을 읽고 스티커를 붙이면서 독서를 유도. 보상과 게시.	성과급 지급
긍정성	긍정적 프레임으로 제시된 당론 선호	당번을 ‘꼬마 선생님’ 임명. 과목별 ‘친구 선생님’ 임명. 생활기록부 기입.	교육청의 선도교사 임명
비교성	다른 사람과 비교하는 본성	칭찬 스티커 게시. 명예의 전당 코너 운영.	상급학교 진학을 고시
인지적 효율성	깊게 생각하는 것을 피하는 속성	교실 환경 배치. 철판 판서 계획.	방학근무, 방학과제
일관성	부조화를 줄이고자 함.	금연 교육, 성교육 후 서약서 쓰기. 체험학습 전 안전 동의서 쓰기.	학부모회 조직
타성	현재 상태에 그대로 머물고자 함.	개인정보 활용 동의서. 체험학습 동의서에 사유 기입 요구.	교원 조직 가입 및 탈퇴

1. 유도성(affordance)

사과의 빨간색이 따 먹고자 하는 행동을 유도하는 것처럼 ‘어떤 형태나 이미지가 행위를 유도하는 힘’ 또는 ‘대상의 어떤 속성이 유기체로 하여금 특정한 행동을 하게끔 유도하거나 특정 행동을 쉽게 하는 성질’을 활용한다.(강준만, 2016) 남들에게 피해를 줄 수 있기에 자연스럽게 다리를 모을 수 있는 스티커를 부착하는 것이 여기에 속한다.

유도성은 교육활동에 디자인의 원리로 자주 활용된다. 교실환경미화도 교사 개인의 경험과 노하우가 아닌 심리학적 배경을 가지고 연구될 필요가 있다.

1) 넋지의 방법론적 유형 분류는 강준만 (2016)을 인용하여 교사가 교육활동에서 활용할 수 있는 넋지와 교사 스스로 휴리스틱스, 편향을 극복하기 위해 인지하고 있어야 하는 넋지로 나누었다.

2. 흥미성(interest)

흥미성은 넛지의 가장 대중적인 유형이다. ‘사람들이 재미를 느끼면 어떠한 활동이든 기꺼이 한다’는 ‘재미이론’과 우리 인간의 삶은 남들의 인정을 받기 위한 투쟁이라는 ‘인정투쟁이론’에 근거해 사람들의 재미와 인정욕구를 충족시킬 수 있는 방안을 탐구한다. 계단에 그려진 피아노 건반 등이 여기에 속한다.

흥미성에서 특히 주목해야 할 부분은 ‘재미’와 ‘인정’의 강조이다. 특히 인간의 삶에서 남에게 인정을 받기 위한 투쟁, 즉 인정투쟁(struggle for recognition)에 대한 관심이 요구된다. 상과 별은 교육활동에서 중요한 연구 주제이다. 내적 동기와 외적 동기에 대한 심리학적 연구의 결과 내적 동기로 하던 일에 보상이 주어지면 내적 동기가 약화되면서 오히려 흥미를 잃게 되는데 이를 과잉정당화효과(overjustification effect)라고 한다. 과잉정당화효과는 기업 등에서 사용되는 인센티브 제도가 사회 전반에 사용되고 있는 현실에서 중요하게 연구되어왔다. 이를 통해 인센티브가 동기 부여의 수단으로 작용되기 보다는 개인의 이익을 앞세우기 때문에 의도와는 다르게 동료 관계를 해치고, 사람들이 평가 기준에 부합하는 ‘안전하고 만만한’ 일만 하게 될 가능성이 커져 오히려 집단의 생산성이 떨어진다는 결과를 얻게 되었다. 현금을 지급하는 것 보다는 새로운 지식과 기술을 습득하려는 욕구를 자극하는 편이 더 낫다는 것이 연구의 결과였다.(강준만, 2016)

이러한 결과는 학습지도, 생활지도 뿐만 아니라 성과급 문제로 몸살을 앓고 있는 교육행정 분야에도 많은 시사점을 주고 있다.

3. 긍정성(positivity)

사람들은 똑같거나 오히려 불리한 경우에도 긍정적 프레임으로 제시된 담론을 선호하는 경향이 있다. ‘수술 한 달 후 생존율은 90퍼센트입니다’라는 말을 들은 환자와 보호자는 ‘수술 한 달 후 사망율은 10퍼센트입니다’라는 말을 들은 것과 전혀 다르게 반응한다. 비슷한 예로 ‘고객불만처리팀’의 이름을 ‘품질보증팀’으로 바꾼 후 직원들의 실적이 늘어났는데 이는 직원들이 자신의 업무에 자부심을 느끼게 되었기 때문이다.

긍정성은 교육현장에서 가능하면 좋은 용어를 사용하여 생활기록부를 작성하는 교사에게서 잘 나타난다. 교사들은 흔히 떠든다는 표현 보다는 밝고 목소리가 크다 등의 표현을 사용한다.

4. 비교성(comparability)

인간에게는 유사성에 대한 욕구(the need for similarity)가 있어서 자신과 유사한 측면을 많이 공유하고 있는 사람들과 자신을 비교하는 경향이 있다. 이 때 ‘상향 비교’와 ‘하향 비교’가 존재하는데 상향 비교는 스스로 엘리트 집단이나 자신보다 더 우월한 집단의 일원으

로 생각하고자하는 경향성과 자신에게 동기 부여를 하려는 욕구 때문에 발생하며 하향 비교는 불행하거나 불만스럽거나 불안정할 때, 자기만족을 찾기 위해 이루어지는 경향성이 있다. (김재휘, 2013) 비록 사람들이 자신은 비교를 하고 있지 않다고 주장하더라도 비교는 무의식적으로 이루어지며 진화의 산물로 본능적인 것이다. 이 비교를 통해 형평성과 공정성의 감각이 생기기 때문이다.

이 비교성을 교육에서 이용할 때 주의해야할 점은 한국인이 상향 비교를 통해 자신을 평가하는 경향이 매우 강하다는 점이다.(강준만, 2016) 이는 한국인의 자부심과 행복감이 낮은 주요 원인이 된다. 따라서 각급 학교에서 졸업생들의 진학과 세속적인 출세 위주 플랭카드 활용을 선행, 봉사 위주의 비교 평가로 유도할 수 있는 방법을 모색할 필요가 있다.

5. 인지적 효율성(cognitive efficiency)

인지적 효율성은 일상생활에서 깊게 생각하지 않고 자신의 경험 및 습관에 의해 판단하는 경향을 말한다. 인지적 효율성과 유사한 용어로는 ‘인지적 구두쇠’ (cognitive miser)가 있다. 인간은 주어진 조건의 제약에서 적당히 희생할 것은 희생하고, 취할 것은 취하게 된다. 뇌는 많은 에너지를 필요로 한다. 따라서 인간은 인지적으로 많은 자원을 소비하면서 어떤 생각을 깊게 하는 것 자체를 싫어한다. 따라서 인간은 최소한의 필요를 충족시키는 선택(satisfice), 즉 ‘그만하면 괜찮은’ (good enough)선택을 한다. 고정관념(stereotypes)은 인지적 구두쇠 행위의 대표적 예라고 할 수 있다.(장하준, 2014)

넷지에서는 눈에 잘 띄게 하는 가용성의 증대로 나타난다.(탈러&서스테인, 2009) 이런 가용성의 증대는 주로 기업들이 활용한다. 대형마트 식품매장 코너에 식품재료와 함께 요리책을 두는 것, 백화점 여성복 매장 주변에 키즈카페가 있는 것 등이 가용성을 증대시키려는 도구이다.

매순간 존재함에도 불구하고 인지적 효율성을 교육현장에서 눈에 잘 띄지 않거나 쉽게 머리에 떠올리기 힘들다. 그 이유는 당장 머릿속에 잘 떠오르는 것에 의존하고, 그것을 중요하다고 생각하는 가용성 휴리스틱(availability heuristic)을 낳기 때문이다. 이는 가용성 편향(bias)라고도 하는데, 자신의 경험 혹은 자주 들어서 익숙하고 쉽게 떠올릴 수 있는 것을 가지고 의사결정의 중요한 근거로 삼는다. 사람들이 가용성 편향에 쉽게 빠지는 이유는 문제가 많더라도 틀리기 보다는 맞는 답일 가능성이 더 높고 시간과 에너지를 아껴주기 때문이며, 틀리더라도 별 문제가 되지 않기 때문이다.

6. 일관성(consistency)

인간의 의견 형성과 태도 형성은 심리적 조화를 이루기 위한 것이 아니라 부조화를 줄이기 위한 것이다. 대표적인 ‘인지부조화 이론’ (theory of cognitive dissonance)은 인간을 합리적(rational) 존재가 아니라 합리화하는(rationalizing) 존재로 본다. 이런 인간의 성향을 이용하는

대표적인 방법이 ‘단계적 순응 기법’(sequential compliance tactics)이다. 처음에 부담감이 적은 부탁을 허락 받으면 그다음에 점차 큰 부탁도 들어주기 쉽다는 것이다. 많이 알려진 ‘문진 걸치기 전략’과 함께 ‘로우볼 테크닉(lowball technique)이 여기에 속한다. 로우볼 테크닉은 먼저 사람들에게 불완전한 정보에 기초하여 어떤 일에 동의하도록 한 후에 전체 요구 조건을 알려주는 방법이다.(강준만, 2016)

일관성 성향으로 인해 ‘설문조사 효과’, 혹은 ‘단순측정 효과’(mere-measurement effect)가 나타나는데, 이는 질문을 받았을 때 자신의 답변에 행동을 일치시킬 가능성이 커지는 현상을 말한다.

7. 타성(inertia)

사람들은 현재의 상태에 그대로 머물고자 하며, 귀찮은 것을 싫어하고, 자신의 소유 경험에 의미를 부여한다. 상품을 구매한 후 마음에 들지 않으면 아무 조건 없이 환불해 주겠다는 마케팅의 실제 반품률이 매우 적은 것과 같이 일단 자기 것이 된 물건을 다시 내놓으려고 하지 않는 것을 ‘소유 효과’(endowment effect)라고 한다. 이 소유 효과는 사람들이 현재의 상태에 그대로 머물고자 하는 강한 바람을 갖고 있기 때문이다. 이를 ‘현상유지 편향’(status quo bias)이라고 한다. 이렇듯 행동경제학을 연구하는 사람들은 현상유지 편향을 활용하기 위해 디폴트 옵션에 큰 관심을 갖는다(강준만, 2016).

타성을 이용한 넛지는 강력한 힘을 발휘할 수 있고, 따라서 윤리적 논란도 일어날 가능성이 크다. 공공 정책과 관련해 디폴트 문제를 다루는 것을 선택설계(choice architecture)라고 하는데, 넛지는 구체적으로 선택설계에 적용된다. 투표용지를 디자인하는 사람, 환자에게 선택 가능한 다양한 치료법들을 설명하는 의사, 물건이나 서비스를 판매하는 세일즈맨 등이 바로 선택설계자이고 이들은 겉으로 사소하고 작은 요소라 해도 사람들의 행동방식에 커다란 영향을 끼칠 수 있다(탈러 & 선스테인, 2009).

III. 결론

이상에서 살펴본 바와 같이 넛지의 방법론적 유형은 인지적 효율성, 유도성, 흥미성, 긍정성, 비교성, 일관성, 타성 등 7개로 나누어 볼 수 있다. 인간은 대체로 ‘현상 유지 편향’적인 성향을 지니고 있으며 친숙함에 길들여져 이에 무비판적으로 선택하는 습성이 있다. 이와 같은 인간의 무비판적인 사고는 장기적 이익 보다는 단기적 안목에 치우치기 쉬우며, 중요하지만 부각되지 않은 정보는 무시하기 쉽고, 근거 없는 낙관성을 지니는 ‘판단에 대한 무감각’적 성향을 지닌다.(탈러&서스테인, 2009) 따라서 넛지는 경제 및 사회 정책에서의 변화를 꾀하는 수단적 방법에 가까운 것으로 이해되어 왔다. 하지만 넛지가 등장하게 된 계기를 살펴보면 사람을 바라보는 근본적인 변화가 엿보인다. 그것은 기존 경제학의 합리성을 의심하면서 등장한 인지과학과 행동경제학에 있다. 행동경제학은 인지심리학과 경제학이 만나면서 등장했

고 인지심리학은 진화론과 만나서 ‘진화심리학’으로, 뇌과학과 만나서 ‘인지신경심리학’으로 발전하게 된다. 모두 인간의 합리성에 전폭적인 신뢰를 주지 않는 공통점이 있으며 현상을 보여주는 데 만족하지 않고 ‘설명’하려는 목표를 숨기지 않는 공통점이 있다. 따라서 교사들의 교육활동을 노하우로 전수하는 것에서 발전하여 훌륭한 교사들의 수업과 생활지도, 효율적인 학습 환경 조성, 경력교사의 학부모 상담 기법, 학교의 의도를 숨기면서도 관찰시키는 가정통신문 발간 방법 등을 넛지로 이론화할 수 있는 가능성을 열어준다. 이와 함께 교사를 대상으로 하는 넛지 활용의 타당성 여부, 교육활동에서의 개인 의지의 문제 등 지금까지 우리가 경험하지 못했던 방식의 논쟁도 경험하게 될 것으로 보인다. 따라서 인지 심리학의 발전에 주목하고 과학의 발전이 인간에 대한 인식에 미칠 영향과 사회과 시민교육에 미칠 영향에 주목할 필요가 있다.

참고문헌

- 강준만 (2016). ‘넛지 커뮤니케이션’의 방법론적 유형 분류. 한국언론학보, 60(6), 7-35.
- 김재휘 (2013). 설득 심리 이론. 서울:커뮤니케이션북스.
- 이완수, 김찬석, 박종률 (2016). ‘이콘’ (Econ)과 ‘넛지’ (Nudge)의 결합. 커뮤니케이션 이론, 12(2), 129-164.
- 이정모 (2001). 인지심리학: 형성사, 개념적 기초, 조망. 서울:아카넷.
- 장하준, 김희정 역 (2014). 장하준의 경제학 강의. 서울:부키.
- 한진수 (2015). 넛지를 이용해 초등학교 수학 교과서에 경제 내용 융합하기. 시민교육연구, 47(1), 247-271.
- 허윤희 (2017). 담론윤리의 도덕과 교육에서의 함의와 적용 방안. 도덕윤리과교육, (55), 51-77.
- 도모노 노리오, 이명희 옮김 (2007). 행동 경제학. 서울:지형.
- 장 자크 루소 (1755). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inegalite' parmi les hommes*. 주경복 외 역, (2003). 인간 불평등 기원론. 서울:책세상
- Buss, D. M. (2008). *Evolutionary psychology: The new science of the mind*. 이충호 역, (2012). 진화심리학: 마음과 행동을 탐구하는 새로운 과학. 서울:웅진지식하우스.
- Pinker S. (1997). *How the mind works*. 김한영 역, (2007). 마음은 어떻게 작동하는가. 파주: 동녘사이언스.
- Stephen K. Reed (2006). *Cognition: Theory and Applications, 7th Edition*. 박권생 역, (2006). 인지심리학: 이론과 적용, 제7판. 서울: 시네마프레스.
- Thaler, R. H., & Susteian, C. R. (2008), *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. 안진환 역, (2009). 넛지: 똑똑한 선택을 이끄는 힘. 서울: 리더스북.

교신저자 : 최석환, 한국교원대학교 박사과정, stball0927@gmail.com
 남상준, 한국교원대학교 교수, geonam@hanmail.net

파커의 구조화된 학문적 논쟁수업이 학생에게 주는 교육적 경험 연구

성 우 탁

대전구봉고등학교

1. 연구의 목적 및 필요성

토론이 없는 민주주의는 상상할 수 없을 만큼 토론은 민주주의의 역사에서 그 토대가 되어 왔다. 인류는 사회의 많은 사회문제와 갈등을 토론을 통해 해결하면서 민주주의를 발전시켰다. 오늘날 현대 사회에는 이전시대보다 훨씬 다양하고 복잡한 문제와 갈등이 발생하고 있어 토론의 중요성이 더 부각되고 있다. 이러한 현대 사회의 문제와 갈등은 당사자들의 대화와 토론으로 해결하는 것이 바람직하며, 이에 따라 토론능력은 민주사회의 시민에게 요구되는 시민의 자질 중 하나이다.

공적인 사회문제에 관심을 가지고 토론에 참여하여 사회문제를 해결해 낼 수 있는 시민을 육성하는 것은 사회과 교육의 중요한 목표이다. 토론수업은 특정한 주제나 문제에 대하여 토의를 통하여 학생간 혹은 학생과 교사간 의견을 교환하는 학습방법이다. 토론수업을 통하여 학습자는 문제 해결 과정에 직접 참여할 기회를 가짐으로써, 주어진 정보에 대한 자료를 수집하고 분석하는 비판적 사고 기능이 신장되고 민주적 태도를 학습할 수 있게 된다. 즉 토론과정에서 상대방의 의견을 수용하고, 자신의 의견을 논리적으로 개진하며, 문제를 대화와 타협에 의해 해결하는 민주주의의 절차를 학습할 수 있게 되는 것이다(차경수, 2000, 74).

사회과에서 토론수업은 민주시민육성과 고차사고력의 함양을 위해 효과적인 수업방법으로 주목받고 있다. 사회과에서 주로 다루는 토론 수업의 주제는 공공문제, 논쟁문제, 정치적 이슈 등이다. 사회적으로 찬성과 반대의 의견이 나누어져 있고, 그 결정이 개인에게 영향을 주는데 그치지 않고 사회의 다수에 관련되어 있으며, 여러 개의 선택 가능한 대안 중에서 어느 하나를 결정해야 하는 문제를 논쟁문제 또는 공공문제라고 한다(차경수·모경환, 2016, 340).

사회과 토론 수업의 주제는 이해관계와 가치가 포함되어 있기 때문에 갈등의 요소가 내재되어 있다. 우리가 주변에서 쉽게 볼 수 있는 토론은 이런 대립적인 양상이 대부분이다. 그래서 “우리가 대립하는 것을 사람에게 대해서가 아니라 토론 주제에 따른 관점”이라고 강조하지만 토론이 끝나고 나서 토론 중에 대립한 집단 간에 갈등이 일어나는 경우가 있다. 교실에서 학습으로 토론수업을 진행하고 난 뒤에 학생들 간에도 이런 일이 생긴다(구정화, 2009, 267).

Johnson과 Johnson(1988)은 갈등의 요소가 내재된 논쟁문제를 협동학습의 방법으로 접근하려는 시도를 하였다. 논쟁 다루는 학습방법을 개별학습, 경쟁학습, 협동학습으로 구분하고 협

동학습의 맥락에서 논쟁이 될 때 효과적이라고 주장하면서 구조화된 학문적 논쟁수업(이하 SAC)을 제안하였다.

SAC는 지금까지 사회과의 유효한 토론수업 방법으로 지지되어 왔다. 그러나 최근 워싱턴 대학의 Parker(이하 파커)는 존슨형제의 SAC를 기본적으로 채택하면서도 사회과의 목표와 부합하도록 수정·보완하여 개선된 SAC를 제안하였다. 그의 아이디어는 매우 간단하다. 존슨형제의 SAC의 절차에서 ‘입장 내려놓기’라는 단계를 추가한 것이다. 입장 내려놓기는 학생들에게 토론에서 배정된 입장이 아닌 개인적인 의사결정에 대한 자유선택과 자신관점을 생각할 기회를 제공하는 것이다. 파커의 아이디어는 단순한 단계설정을 넘어 SAC전체의 과정과 학생의 자기 입장 선택에 영향을 준다.

셰이버(Shaver, 1967; 손병노, 2016, 29에서 재인용)는 사회과를 민주 사회에서 정치적으로 참여하는 시민을 교육하는 데에 중심 목적을 두는 일반교육과정의 한 분야라고 규정하였다. 민주사회에서 정치적으로 참여하는 시민은 논쟁문제에 대해 한쪽(찬성 또는 반대)의 정보나 경험, 배경지식을 가지고 의사결정해서는 안 된다. 양쪽 모두의 입장에 대해서 정보를 수집하고, 직간접적으로 경험하여 충분히 심사숙고 한 뒤에 자신의 입장을 가지고 참여할 필요가 있다.

파커(2003)는 숙의란 의사결정을 위한 토론이며, 그 중심활동은 대안을 함께 심사숙고하는 것이라고 정의하였다. 논쟁문제에 관한 집단적 의사결정도 물론 중요하지만 집단적 의사결정의 전제조건은 개인의 의사결정일 것이다. 파커의 ‘입장 내려놓기’는 논쟁문제에 관한 개인의 자율적이고 합리적인 의사결정을 위한 연습의 과정이라고 생각된다.

이러한 이유에서 본 연구자는 파커의 새로운 아이디어가 우리 사회과에서도 연구될 만한 가치가 있다고 생각한다. 또한 SAC에 대한 재조명이 필요하다. SAC라는 명칭이 우리에게 생소한 것은 이미 협동학습의 한 모형인 Pro-Con모형이란 이름으로 알려져 있기 때문이다.

본 연구에서는 선행연구를 통해 존슨형제의 SAC를 재 고찰하여 그 의미와 한계점을 분석하여 이론적 연구를 바탕으로 파커가 주장하는 개선된 SAC를 우리 사회과에 새로운 토론수업 모형으로 제안하면서 우리 사회과 교실에서 파커의 아이디어가 작동하는지 수업 실천을 통해 확인하고자 한다. 한걸음 나아가 파커의 SAC에 참여가 학생들에게 어떤 교육적 경험을 갖게 하는지를 연구하고 그 결과를 바탕으로 파커의 SAC가 우리 사회과에 주는 함의를 도출하고자 한다.

II. SAC의 재 고찰

1. 존슨 형제의 SAC

미네소타 대학의 교육심리학과 교수인 D. W. Johnson과 R. T. Johnson(이하 존슨형제)은 사회심리학 및 사회인지 이론 등에 기초를 두면서 협동학습 구조 하에서 논쟁문제 교수에 유용한 구조화된 학문적 논쟁수업전략을 제시했다(이순재, 2006, 161).

존슨형제의 SAC의 명칭이 가지는 의미는 다음과 같다. 구조화된(structured)이란 의미는 기존의 협동학습과 다르게 교실에서의 긍정적 상호의존성이 협동학습의 구조를 만든다는 것이다. SAC는 협동학습 구조를 활용한다는 점에서 기존의 토론수업과 달리 갈등 요소가 집단의 대립을 일으키는 것이 아니라 더 나은 토론 결과를 이끌어 내기 위한 장치로 활용되는 측면이 있다(구정화, 2009, 267). 또한 ‘구조화된’이라는 의미는 정형화되었음을 의미한다. 수업의 구조가 이미 정형화되어 있기 때문에 ‘구조화 되지 않은’ 수업방법 보다 사용하기 용이하다.

학문적 또는 학업적(academic)의 의미는 SAC가 수업모형으로서 토론의 형식적 절차만 강조하는 것이 아니라 토론을 통해 논쟁을 협동적으로 해결하는 과정에서 교과내용도 포함되어 있다는 의미이다(Parker, 2011a, 2).

논쟁(controversy)은 사회문제나 갈등을 수업의 주제로 삼아 토론수업을 하는 것을 의미한다. 존슨형제(1988)는 토론의 주제선택 기준을 다음과 같이 제시하였다. 교육과정의 목적과 교사의 관심에 근거하여 찬성과 반대의 두 측면으로 잘 나누어진 주제를 선택한다. 그 주제는 학생들이 학습내용을 수행할 수 있는 것이어야 한다. 좋은 주제로는 환경문제, 에너지문제, 공공정책이 적당하다.

SAC는 우리에게 Pro-Con¹⁾모형으로 잘 알려져 있으며, 협동학습의 수업모형으로 구분되어 오고 있다. 물론 SAC를 Pro-Con이라고 부르기도 한다. 그 이유는 SAC가 찬성과 반대의 양측으로 나누어진 구조를 취하고 있기 때문이다. ‘pro’는 주어진 찬반 토론에서 찬성 쪽을, ‘con’은 반대쪽을 의미한다. 존슨형제(1994)도 SAC를 Pro-Con전략²⁾이라고 명명한바 있다. 국내의 문헌과 연구들은 주로 존슨형제의 1994년 연구를 인용하고 있다. 그래서 우리에게는 SAC보다 Pro-Con이라는 명칭이 더 익숙할 것으로 추측된다.

존슨형제는 그림 II-1과 같이 논쟁의 과정을 설명하고 있다. 논쟁의 주제가 주어지면 학생들은 자신이 현재 가지고 있는 제한된 지식과 정보를 가지고 잠정적인 결론을 도출한다. 하지만 SAC에 참여하면서 자신의 생각과 상반된 입장을 갖고 있는 상대방이 있음을 인식하고 개

1) SAC는 정문성(1996)이 우리 사회과에 소개한 이래로 Pro-Con 모형, 찬반협동학습모형, 찬반 논쟁 협동학습 모형, 협동적 논쟁수업모형 등으로 소개되어 있으며 협동학습의 모형으로 분류되고 있다.

2) 존슨형제는 1994년 Cooperative learning in social studies : a handbook for teachers에서 12장의 제목을 The Pro-Con Cooperative Group Strategy: Structuring Academic Controversy Within the Social Studies Classroom 으로 하였다.

념갈등(conceptual conflict), 불확실성(uncertainty), 그리고 불균형(disequilibrium)을 경험하게 된다. 개념갈등은 보다 더 많은 정보, 더 적절한 인지적 관점과 추론과정을 탐구하기 위해 동기부여가 되는 지적 호기심(epistemic curiosity)을 유도한다. 그리고 집단 합의로 입증된 재개념화는 관점 취하기, 반대 의견의 통합, 태도와 입장 변화, 아주 수준 높은 의사결정, 그리고 문제에 대한 더 많은 창의적 해결책 등이 반영된다고 볼 수 있다(Johnson & Johnson, 1988, 62).

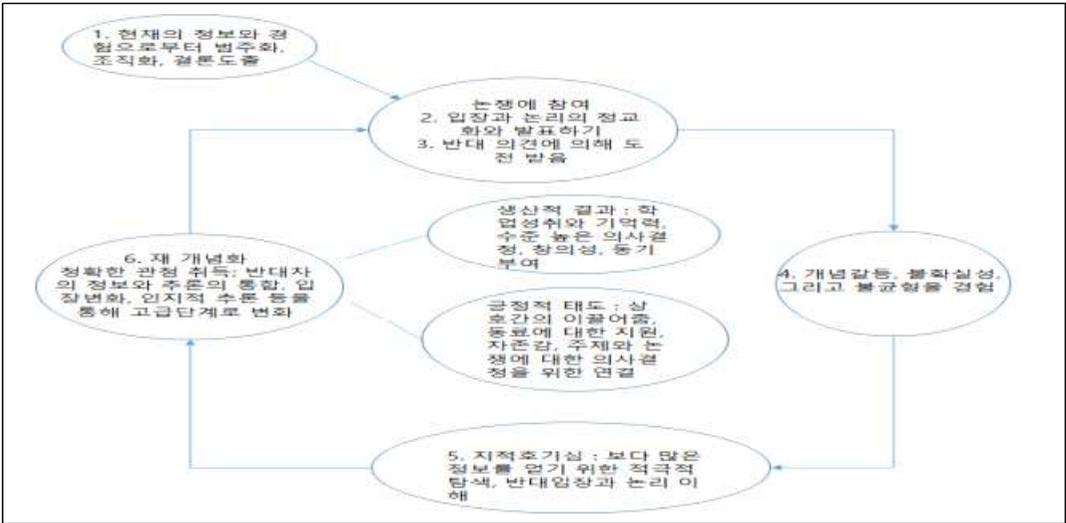


그림 II-1. 논쟁의 과정

출처 : Johnson & Johnson, 1994, 310.

SAC는 갈등을 협동적으로 해결함으로써 여러 가지 성과를 이루어 냈다. 하지만 몇 가지 한계점을 가진다.

첫째, 찬성과 반대의 역할을 임의 배정함으로써 발생하는 역할 선택의 부재이다. SAC에서 찬성과 반대의 역할을 임의 배정하는 이유는 임의 배정을 통해 모둠 내의 활동을 하면서 서로 협동적으로 의존하게 함으로써 긍정적 상호의존성을 이끌어 내기 위해서 이다(Johnson & Johnson, Smith, 1986: 52). 그러나 역할의 임의 배정으로 인해 학생 본인의 생각과 전혀 반대되는 역할을 배정 받았을 때 거부감이 발생할 수 있다.

둘째, 논쟁문제 대한 학생 개개인이 고유한 관점을 사유할 수 있는 기회의 부재이다(Parker, 2011a, 2). SAC과정에서 주어진 역할을 버리고 사회갈등에 대한 자신의 고유한 생각을 하게 하는 것은 학생들에게 정치적 자율성을 개발하기 위한 기회의 제공이 필요한데 존슨형제의 SAC과정에는 이러한 기회가 없다. 이러한 한계점은 존슨형제가 논쟁문제에 대해 강하게 협동적 접근을 시도하고 있기 때문에 발생하는 것으로 보인다.

셋째, 사전에 갈등의 원인과 쟁점을 분석하는 인지적 과정이 구체화 되어 있지 않다(김영

석·서현정, 2011, 4). 이것은 갈등의 원인과 쟁점을 분석하는 과정에서 범리모형이 주장하는 논쟁주체의 3가지 문제(정의문제, 사실문제, 가치문제)에 대한 인지과정이 구체화 되어 있지 않다는 지적이다.

넷째, 고훈석(2009)은 SAC의 입장 바꾸기에 대한 어려움이 있다고 지적하고 있다. 학생들이 선택한 입장과는 반대의 입장을 옹호하는데 혼란을 겪는다는 것이다.

다섯째, 합의 도출의 어려움이 있다. SAC는 마지막 단계에서 전체 모둠의 합의과정을 통해 토론의 결과를 모둠의 의견으로 종합하고 통합하고, 학급전체에 모둠의 합의된 의사결정을 발표한다. 그러나 토론의 결과로 모든 의견이 합의될 수는 없다. 고훈석(2009)은 모둠 전체의 의견 합의 단계에서 학생들이 미리 합의하고 다른 일을 하거나, 강제적으로 합의를 도출하려는 적용상의 난점을 지적하였다.

여섯째, SAC가 논쟁문제를 다루고 있어 사회과에 적합하다고 여겨지나 처음 태동될 때부터 사회과에서만 적용되는 교수-학습모형이 아니라 논쟁문제를 다룰 수 있는 모든 교과에 적용될 수 있는 모형으로 시작하였기 때문에 사회과의 목표를 많은 부분 충족해 주고 있지만 여전히 사회과에서 강조하는 개인의 자기입장 결정에는 부족한 모형이라고 생각된다.

종합해 볼 때 존슨형제의 SAC는 사회과에서 논쟁문제를 다루는 교수-학습 모형으로 적합하다. 그리고 사회과 교실에서 여전히 많이 실천되고 있는 모형이기도 하다. 그러나 몇 가지 한계점이 있고, 이러한 한계점은 SAC가 더 개선될 수 있는 여지가 있음을 보여준다.

2. 파커의 개선된 SAC

Walter C. Parker는 미국 시애틀 소재의 워싱턴 대학에 재직 중인 사회과 교육학자이자 정치학 겸임 교수이다. 그는 민주주의와 시민교육에 많은 관심을 가지고 활발한 연구를 하고 있으며, 민주시민 교육의 목표로 ‘계몽된 정치적 참여(enlightened political engagement)’를 제시하면서 이 목표를 달성하고 숙의민주주의를 실현시킬 구체적인 수업모델로 SAC를 제안하고 있다. 그는 존슨형제가 개발한 SAC에 입장 내려놓기 단계를 더 하여 개선된 SAC를 제안하였다.

파커의 이러한 시도는 존슨형제의 SAC에서 제기되었던 한계점을 보완하면서 사회과교육의 목표도 달성한다고 볼 수 있다. 파커의 SAC는 기본적으로 존슨형제의 SAC를 채택하고 있기 때문에 여기에서는 존슨형제의 SAC와 비교하여 파커의 SAC에서 특징적인 부분을 위주로 논하겠다.

파커(1989)는 실제 사회 문제나 쟁점을 다루고 그러한 문제 해결을 통해 강한 시민을 만들 수 있다고 보았다. 이를 위해 학교는 첫째, 학생들로 하여금 역사와 정치에 대한 깊이 있는 지식을 획득하고, 둘째, 학생들이 공동체 구성원으로 행동하도록 공동체적 환경을 마련해 주며, 셋째, 학생들에게 문제를 해결할 수 있는 민주적 참여의 기회를 충분히 제공해야 한다고 하였다.

그는 개선된 SAC에서 진정한 토론은 바로 마지막 단계에서 배정된 입장을 내려놓고 모둠의

합의 또는 모두의 합의된 의견 불일치의 과정을 거치면서 일어난다고 보았다. 학생들은 토론의 마지막 단계에서 입장을 내려놓고 자신의 고유한 입장 또는 배정된 입장을 그대로 받아들이거나 토론과정에서 변화된 입장 중에서 최종적으로 자신의 입장을 선택하여 진정한 토론에 참여한다. 진정한 토론에서는 모두 전체의 합의된 의사결정이 나올 수도 있고, 만약 합의되지 않는다면 그 이유를 명확히 밝힌다(Parker, 2011a, 2).

학생들에게 단순히 논쟁주제를 부여하고 토론하게 하면 사적인 기준에 의해 입장을 결정하여 토론하는 경우가 많다. 이런 사적인 기준은 학생 개인의 제한된 경험, 정보, 배경지식에 의존한 것이다. 하지만 SAC는 토론 과정을 통해서 사적인 기준이 아닌 공적인 입장을 가지고 토론에 참여하기 때문에 공적인 사고를 할 수 있게 해준다. 그러나 배정된 입장에 충실하게 토론을 마치고 나면 학생 자신의 의사결정과 개인적 기준에 의한 사유가 부족해진다. 이것은 앞서 존슨형제의 SAC의 한계점으로 나타난 집단사결정은 존재하지만 학생 개인의 의사결정이 부재 한다는 것과 같은 의미이다.

파커는 존슨형제의 SAC를 수정·보완하여 개선하였다. 개선점에 대해서는 존슨형제의 SAC에 제기되었던 한계점을 중심으로 논의하겠다.

첫째, 찬성과 반대의 역할을 임의 배정함으로써 발생하는 입장 선택의 부재를 개선하였다. 존슨형제의 SAC에는 입장을 임의 배정하고 난 후 토론과정을 거치고 마지막에 모두 전체의 입장을 합의를 통해 도출하였다. 그러나 파커의 SAC는 입장 내려놓기를 통해 학생들에게 SAC를 마치고 자기 입장을 선택할 수 있는 자유를 부여한다.

둘째, 논쟁문제에 대한 학생 개개인의 고유한 관점을 사유할 수 있는 기회를 제공하였다. 존슨형제의 SAC는 논쟁문제를 협동적으로 관리하는데 초점을 맞추고 있다. 또한 논쟁문제의 궁극적인 목적인 개인의 합리적 의사결정에 대한 부분에서 약점을 가지고 있다.

존슨 형제의 SAC는 배정된 입장과 그 반대의 입장에 대해 학습하고 그 안에서 토론을 통해 집단의 입장을 합의하는 방법을 택하고 있다. 존슨형제의 SAC는 주어진 논쟁문제에 대해 탐색하고 학습할 수 있는 부분은 강점이지만 학생 개개인의 자유로운 입장 선택이 없기 때문에 논쟁문제에 대해 학생들은 자신의 고유한 입장으로 발전하지 못한다는 것이다. 자신의 고유한 입장이 없으면 그것은 단순히 주어진 제3자적 관점에서의 입장일 뿐이다. 파커는 이러한 부분을 개선하고자 하였다.

특히 파커(2003)가 상정하고 있는 시민상은 공적인 사회문제에 관심을 가지고 적극적으로 참여하는 시민이다. 이러한 시민은 그 사회문제에 대해 토론하고 토론을 통해 자신만의 고유한 의사결정을 자유롭게 할 수 있는 시민인 것이다. 입장 내려놓기는 이러한 점에서 논쟁문제에 대해 학생 개개인의 고유한 입장의 결정 기회를 제공하고 있다.

셋째, 사전에 갈등의 원인과 쟁점을 분석하는 인지적 과정이 구체화 되어 있지 않다는 지적을 해결할 수 있다.

넷째, 입장 바꾸기의 어려움에 대한 지적은 이론상 존슨형제의 SAC에서 발생하지 않는다. 입장 바꾸기는 SAC가 협동학습 구조이기 때문에 가능한 것이다. 그것은 서로가 상대방의 입장이 되어 모두 전체의 성공을 위해 조언하는 것이기 때문에 가능한 도구적 절차인 것이다.

다섯째, 파커의 SAC는 합의 도출의 부담감이 없다. 존슨형제의 SAC는 강하게 협동적으로 접근하기 때문에 마지막 단계에서 협동의 산물로서 토론에서 나온 결과를 종합하고 통합하여 모두의 의견으로 합의한다(Johnson & Johnson, 1994, 76).

그러나 파커는 합의의 여부에 관심을 두지 않는다. 파커는 입장 내려놓기 후의 토론을 진정한 토론으로 보고 모두 전체의 의사결정은 입장을 내려놓고 학생 개개인의 자유로운 입장 선택과 서로 간의 토론을 통해 합의 또는 합의 되지 않음의 결과를 산출할 수 있고 합의되지 않을 때는 명확한 근거를 밝히라고 한다(Parker, 2011a, 2).

위의 논의들을 종합해 보면 표면적으로 파커는 존슨형제의 SAC에 하나의 단계를 더 한 것이지만 그 의미나 효과는 하나의 단계설정 이상으로 나타난다. 서로 SAC를 채택하고 있지만 각자의 목표에 따라 다른 접근을 하고 있음을 알 수 있다.

III. 연구방법

본 연구자는 충남 천안시 소재의 W고등학교 토론동아리 학생을 대상으로 삼았다. 연구 대상은 전체 15명으로 구성되어 있고, 성별구성은 여학생 12명, 남학생 3명이다³⁾. 학년구성은 2학년 3명, 1학년 12명으로 구성되어 있다.

표 III-1. 연구 대상

학교급	학교명(소재지)	학년	대상	시기	총 차시
고등학교	W고등학교(천안)	1학년, 2학년	S동아리(15명)	9~10월	4차시

본 연구자는 파커(2011b)가 SAC의 사례로 제시한 2가지 주제와 연구자가 선정한 주제로 2가지로 총 4차시의 수업을 실천하였다.

표 III-2. 주제선정

차시	주제	과목	단원	비고
1	투표를 강제해야 하는가?	법과 정치	II. 민주 정치의 과정과 참여	파커
2	엘긴/파르테논 조각상은 그리스로 반환되어야 하는가?	법과 정치	VI. 국제 사회의 법과 정치	
3	선거권 연령을 만18세로 하향해야 하는가?	법과 정치	II. 민주 정치의 과정과 참여	연구자
4	동성혼을 합법화해야 하는가?	사회·문화	IV. 사회 계층과 불평등	

3) 연구대상학교는 천안시 소재의 일반계고등학교이며, 학생의 성별구성은 여학생 66.23%, 남학생 33.76%이다. 모집단의 성별구성이 남학생 보다 여학생이 더 많기 때문에 연구대상도 여학생의 구성 비율이 높다.

연구자가 선정한 주제는 2017년 제19대 대통령 선거를 치르면서 사회적 이슈로 대두된 사회적 이슈 중에서 고등학생과 매우 밀접한 관련이 있는 선거권 연령하향과 세대 간의 의견차가 있을 것으로 보이는 동성혼 합법화이다.

그림 III-1은 파커의 SAC 수업 절차를 수업의 흐름으로 연구자가 재구성한 것이다.

도입	①과제 부여 ②자료 제공 ③수업절차 안내
모둠 배정	①모둠 구성 및 입장 배정 ②모둠세우기
토론준비	①배경정보 학습 ②배정된 입장에 대한 학습 ③배정된 입장에 대한 주장과 근거 발표 준비
토론활동	①찬반 입장에 대한 주장 발표 ②관점 전환 ③입장 내려놓기 ④전체토론
전체발표	①토론 결과 발표

그림 III-1. 파커의 SAC 수업절차

본 연구자는 연구의 목적을 달성하기 위해 파커의 SAC를 수업 설계하여 우리 사회과 교실에서 실천해 보았다. 파커의 SAC수업을 설계하여 4차시에 걸쳐 수업을 실행하였다. 수업의 과정은 비디오카메라로 녹화하였고, 수업이 끝난 후 따로 시간을 마련하여 수업 후 인터뷰를 진행하여 녹음하였다. 수집된 자료는 전사하여 분석하였다.

수집된 자료를 분석함에 있어 본 연구자는 SAC수업과정에서 학생들의 교육적 경험에 초점을 맞추어 살펴보았다. 존슨형제의 SAC와 비교했을 때 파커의 SAC에서 얻어질 수 있는 학생들의 교육적 경험을 수업의 흐름과 존슨 형제의 SAC와 다른 독특한 특징을 종합적으로 고려하여 입장의 임의 배정, 입장 내려놓기, 최종 의사결정의 세 가지 국면으로 범주화하여 분석하였다.

표 III-3. SAC에 참여한 학생의 교육적 경험

수업의 초기	수업의 과정	수업의 결과
입장의 임의 배정	입장 내려놓기	최종 의사결정

IV. 연구결과

1. 파커의 SAC 과정에서 나타난 학생의 교육적 경험

1) 입장의 임의 배정

학생들의 토론수업에 참여를 저해하는 요인 중에는 토론주제의 민감성이나 토론주제에 대한 내용지식 부족 등이 있다. 이러한 요인은 토론수업에 적극적인 참여를 어렵게 한다. Hunt & Metcalf(1968)는 신념의 수준을 그림 IV-1과 같이 제시하였다. 신념의 수준에 따라 자신의 신념을 타인에게 드러내는 정도는 서로 다르다. 그러나 신념은 학생 자신의 것이기 때문에 타인 앞에 드러내기 어렵지만 이것을 ‘입장’이라는 제3자적 관점으로 변환 시켜준다면 쉽게 토론에 참여할 수 있을 것이다.

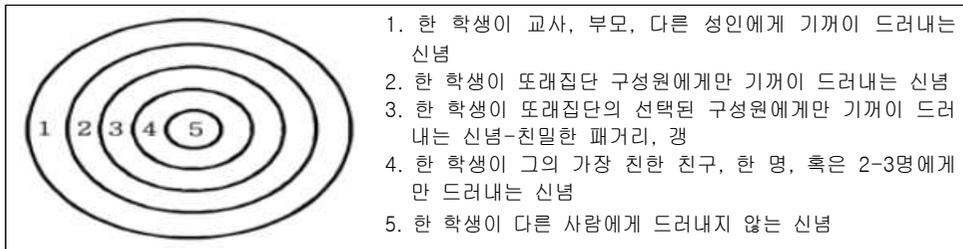


그림 IV-1. Hunt & Metcalf의 신념의 수준

출처 : Hunt & Metcalf, 1968, 295.

파커(2016)는 SAC의 1단계에서 학생들에게 찬성과 반대의 입장을 임의로 배정하는 것은 학생들로 하여금 타인 앞에 자신의 인지적·사회적 요소를 표명하는 부담감을 감소시킨다고 주장한다. 그 이유는 임의로 배정된 입장은 학생들에게 자신의 입장이 아닌 제 3자의 입장, 즉 토론수업 과정에서 자신에게 주어진 일종의 역할로 받아들여지기 때문이다.

따라서 SAC에서 입장을 임의 배정한 결과로 학생들은 자신의 입장을 타인에게 공표하는 것에 대한 부담감에서 벗어나 좀 더 자유로운 토론을 할 수 있게 된다.

연구자 : 토론 주제 중에 타인에게 이야기하기 어려운 것은 있었나요?

학생 3 : 있다고 생각해요.

연구자 : 예를 들면

학생 3 : 동성에 관련된 거요.

연구자 : 왜 어려웠던 것 같나요?

학생 3 : 혹시 말 하다가 상대방에게 상처를 줄 수도 있어서 조심스러워요.

연구자 : 배정된 입장이 정말 내 생각처럼 여겨졌는지 이건 역할일 뿐 제3자의 관점처럼 여겨졌나요?

학생 3 : 그냥 제게 주어진 역할이라고 생각했어요.

연구자 : 입장 배정이 토론주제에 대해 자신의 내면 속의 이야기를 말하는 것보다 부담감이 적었던 것 같나요?

학생 3 : 네 적었던 것 같아요.

연구자 : 역할이 이야기하기 편하게 느껴졌다는 것인가요?

학생 3 : 네 더 쉽게 할 수 있었어요.

〈학생 3의 인터뷰〉

학생 3은 4차시 수업의 주제인 ‘동성혼을 합법화해야 하는가?’에 대한 자신의 입장 타인 앞에 이야기하기 어려웠다는 대답을 하였다. 모든 토론수업의 주제가 학생들에게 타인 앞에 발표하는 것에 대한 부담을 준다고는 생각하지 않는다. 하지만 여전히 타인 앞에 말하기 어려운 주제들이 있다.

첫째, 닫힌 영역(closed area)이 존재이다. ‘동성혼’은 그 대표적인 닫힌 영역의 주제라고 할 수 있다. 학생들에게 부담을 주는 주제는 토론을 어렵게 한다. 하지만 학생 3은 입장 배정을 자신에게 주어진 수업에서의 역할로 인식하였고, 그로 인해 토론에서 배정된 입장을 주장하는 것이 더 편하게 느껴졌다고 이야기 하고 있다.

둘째, 토론주제에 대한 내용 지식의 부족이다. 토론주제에 대한 내용 지식이 부족하면 토론할 거리가 없어진다. 토론은 자신의 주장에 대한 합리적인 근거를 제시하여 상대방과 의견을 교환하고 최종적으로 상대방을 설득해야 하는데 내용 지식이 부족하게 되면 자신의 주장을 제대로 펴지도 못할뿐더러 상대방과 의견교환에서 상대방 주장을 듣기만 하고 적극적인 주장을 할 수 없다. SAC라는 명칭에서 ‘학문적 또는 학업적’이라는 것은 토론의 절차만 강조하는 것이 아니라 토론의 내용도 함께 강조함을 의미하며, 토론을 통해 교과 내용요소를 학습할 수 있다.

셋째, 토론에 대한 부담감이다. 차경수(2004)는 토론학습의 저해요인 중 하나로 남의 앞에서 발표하기를 꺼리는 문화적 풍토를 언급하면서 우리의 현실에 맞는 토론수업의 모형으로 우리의 인간존중과 협동의 문화적 전통을 바탕으로 하여 소집단에서 서로 상의하고 협조하면서 문제를 해결하는 소집단 활동 수업을 제안하였다. SAC는 협동학습 구조를 활용한 논쟁문제 토론수업이다. 또한 4명이 하나의 모둠을 구성하고, 하나의 모둠 속에 2명씩 미니 모둠을 이루고 있어 소집단 활동 수업이 가능하다.

SAC의 1단계에서 토론주제에 대한 찬성과 반대의 입장을 학생들에게 임의로 배정하는 것은 형식적으로 학생의 선택할 권리를 제한하고 있는 것 같지만 실질적으로는 학생들이 토론수업에 부담을 갖지 않고 오히려 입장이 배정되면서 학생들이 타인 앞에 자신의 인지적·사회적 요소를 드러내지 않고도 토론에 참여할 수 있으며 경쟁적으로 토론에 참여하는 것이 아니라 협동학습의 구조 속에서 토론에 참여하기 때문에 학생들은 토론수업에 대한 부담을 많이 줄일 수 있다.

2) 입장 내려놓기

파커(2011a)는 입장의 임의배정에 대해 학생들이 최초 입장 선택의 부담을 줄여준다고 주장하였다. 그러나 입장 배정으로 수업 초기에 토론에 참여하는 부담감을 줄여 주지만 존슨 형제의 SAC의 경우에는 배정된 입장을 가지고 토론을 마치고 난 후 합의과정을 거쳐 모둠의 의견으로 종합하고 토론수업이 마무리된다. 존슨형제의 SAC는 이 지점에서 학생의 자유로운 입장 결정의 부재와 토론 전 입장과 반대의 입장을 배정받은 학생들에게 불편함이 발생한다는 두 가지 문제점이 있다.

이 문제를 해결하기 위해서 파커(2001)는 존슨형제의 SAC에 ‘입장 내려놓기’ 단계를 추가하여 개선된 SAC를 제안하였다. ‘입장 내려놓기’는 학생들이 토론에서 임의 배정된 입장에서 벗어나 토론주제에 대하여 자신의 진정한 입장을 결정하는 것이다.

연구자 : 배정된 입장과 토론 전의 입장이 달랐을 때 불편한 점이 있었나요?

학생 9 : 네. 배정된 입장이랑 달랐을 때 원래의 제 생각이 자꾸 나올라고 하니깐 반대 입장을 이야기하는데 제 입장은 찬성이니까 이렇게 말하려고 하면 스스로 반박하니깐...

연구자 : 좀 더 자세히 이야기 해주세요?

학생 9 : 제가 반대를 이야기 하면서도 원래입장이 찬성이니까 찬성 측 자료를 더 준비했었나 봐요. 그리고 찬성 측 입장을 들으면서 자꾸 ‘이게 맞아’ 라는 생각이 자꾸 들었어요.

<학생 9의 인터뷰>

학생 9는 토론 전의 입장과 배정된 입장이 반대였을 때 불편한 점이 있었다고 대답하였다. 특히 토론 전의 입장과 반대의 입장으로 토론에 참여할 경우 학생들은 인지부조화가 일어나 심리적으로 긴장상태가 된다.

입장 내려놓기에서 학생들은 자신의 입장을 선택할 수 있는 자유를 경험하게 되고, 배정된 입장에서부터 벗어난 선택을 하기 때문에 자신의 토론 전 입장과 반대의 입장을 배정받은 학생들로 하여금 인지부조화 상태를 해소해 주는 단계설정 이기도 하다.

연구자 : 입장 내려놓기를 하지 않았다면 불편한 점이 있을 것 같나요?

학생 9 : 배정된 입장에서 이야기해야하는데 자기 입장은 다른 것인데 원래의 생각은 안에 있는데 반대의 이야기를 못하니깐 답답하기도 하고, 자기 입장을 이야기하는 기회가 없어지니까요.

<학생 9의 인터뷰>

학생 9는 입장 내려놓기에 대해 입장 배정에서 토론 전 입장과 반대의 입장을 배정 받았을 때 생기는 답답함을 해소할 수 있는 기회라고 대답하였다.

연구자 : 혼자만 반대하고 나머지는 다 찬성했는데 동성혼 합법화에 대한 기준은 무엇이었나요?

학생 10 : 중요요.

연구자 : 종교적 신념 때문인가요?

학생 10 : 네

연구자 : 3명이 찬성했을 때 그들이 주장하는 근거를 들었을 때 찬성에 대한 생각이 생기지는 않았나요?

학생 10 : 없었어요.

연구자 : 입장 내려놓기에 대한 느낀 점을 자유롭게 말해 보세요.

학생 10 : 입장 내려놓기에서 제 생각을 말할 수 있어서 좋았어요.

<학생 10의 인터뷰>

학생 10은 총 15명의 연구 대상자 중에서 남학생 3명 중의 한명이다. 토론과정에서 여학생들에 비하여 다소 소극적인 편이었다. 존슨형제의 SAC 또는 다른 형태의 토론수업이었다면 예컨대 합의 과정을 거치거나 다수결에 의한 의사결정을 하는 토론수업의 경우에는 학생 10은 마지막까지 자신의 의견을 말하지 못하였거나 토론 과정에서 말하였더라도 합의나 다수결에 의해 토론의 결론에서 없어질 의견이었다. 하지만 학생 10은 입장 내려놓기에서 자신의 신념에 대해서 말할 수 있었고, 입장 내려놓기 단계에서 자신의 생각을 말할 수 있어 좋았다고 답하였다.

위의 사례를 종합해 볼 때 입장 내려놓기가 학생들에게 자신의 입장을 자유롭게 선택할 수 있는 기회를 제공하면서 토론 과정에서 생긴 반대 입장의 배정으로 인한 인지부조화 상태도 해결해 준다고 할 수 있다.

3) 최종 의사결정

파커의 SAC에서 학생들은 토론 전의 입장, 배정된 입장, 입장 내려놓기의 최종 의사결정까지 토론주제에 대한 자신의 입장을 형성하게 된다.

입장 내려놓기는 파커(2001)가 존슨형제의 SAC를 채택하면서도 학생들의 자기 입장 선택에 대한 자율성을 보장하기 위해 추가한 단계이다. 입장 내려놓기 단계에서 학생들은 최종적으로 자신의 입장을 결정하게 되는데 이러한 입장변화의 양상을 나타내면 표 IV-2와 같다. 표 IV-2는 토론이 끝나고 사후 인터뷰 시간에 학생들의 토론 전, 배정된 입장, 입장 내려놓기에 대한 응답을 수집하여 입장 변화를 역추적한 결과이다.

표 IV-2. 입장 변화의 양상

토론 전		배정된 입장		입장 내려놓기
찬성	→	찬성	→	찬성
	→	반대	→	찬성
	→	찬성	→	반대
	→	반대	→	반대
반대	→	찬성	→	반대
	→	반대	→	반대
	→	찬성	→	찬성
	→	반대	→	찬성

입장 내려놓기 단계에서는 다음과 같은 네 가지 유형의 의사결정이 나타났다.

(1) 토론 전 입장의 정교화

토론 전 입장의 정교화란 토론 전에 형성된 개인적인 입장이 토론과정을 거치면서 더 많은 근거를 바탕으로 논리적으로 정당화된 것을 의미한다.

연구자 : 토론전과 토론 후의 생각에는 차이가 있었나요?

학생 3 : 네 전에는 그냥 제 생각만 했었는데 다른 애들 생각을 들어보니까 거기에 대한 근거들이 생겨났어요.

연구자 : 토론 전과 비교해서 입장 내려놓기 단계에서 근거들이 많이 늘어났다는 말인가요?

학생 3 : 네 훨씬 더 많아졌어요.

〈학생 3의 인터뷰〉

본 연구에서 가장 많이 나타난 유형은 토론 전 입장의 정교화였다. 학생 3은 토론과정에서 토론 전 입장을 정교화 하였는데 정교화 할 수 있었던 이유를 미니 모듈 내에 동료의 도움을 받았다고 하였다. 이것은 SAC가 협동학습 구조이기 때문에 동료들과의 상호작용을 통해 스케폴딩이 이루어진다는 파커(2011a)의 주장을 확인할 수 있는 장면이었다.

(2) 상대방 입장의 비판적 수용

상대방 입장의 비판적 수용은 토론 과정에서 상대방의 의견을 경청하고 그 논리와 근거를 비판적으로 판단하여 자신의 입장에 어느 정도 수용하는 것을 의미한다.

연구자 : 토론 전에 찬성하고 입장 내려놓기의 찬성하고 둘의 차이점이 있었나요?

학생 9 : 네 토론 전에는 그냥 찬성해야지 이렇게 생각했다면 입장 내려놓기에서는 여러 가지 근거를 통해 찬성을 하더라도 보완을 해서 찬성했어요.

연구자 : 한 가지 구체적으로 예를 들면

학생 9 : 동성혼 합법화에서 찬성은 하는데 입양은 금지한다. 라고 했어요. 반대측에서 사회적 혼란이 야기된다고 했는데 입양을 금지를 통해 사회적 혼란을 막을 수 있을 것 같았어요.

연구자 : 입양의 반대는 반대 측의 입장을 받아들인 것인가요?

학생 9 : 네

〈학생 9의 인터뷰〉

학생 9의 경우 토론 전 자신의 입장을 그대로 주장하였지만 상대방이 주장한 내용 중에서 자신이 판단하였을 때 합당한 주장이라고 여긴 것을 부분적으로 수용하는 모습을 보여주고 있다.

(3) 토론 전 입장의 변화

표Ⅳ-3. 토론 전 입장 변화의 양상

토론 전 입장		배정된 입장		입장 내려놓기	구분 ⁴⁾
찬성	→	찬성	→	반대	P1
	→	반대	→	반대	P2
반대	→	찬성	→	찬성	C1
	→	반대	→	찬성	C2

토론 전 입장의 변화는 토론 전에 형성된 입장이 토론을 마치고 입장 내려놓기에서 완전히 변화된 것을 의미한다. 표Ⅳ-3은 토론 전 입장 변화의 양상이다.

토론 전 입장의 변화에서는 존슨 형제의 SAC와 비교하였을 때 나타나는 파커의 SAC 만의 독특한 특징이 드러나는데 그것은 기본적으로 입장 내려놓기에서 토론 전 입장과 반대되는 의사결정을 내린 학생들 중에서 배정된 입장을 기준으로 배정된 입장을 유지 하였거나 배정된 입장과 반대되는 의사결정의 사례이기 때문이다.

존슨 형제의 SAC는 배정된 입장으로 토론을 마치고 합의의 과정을 통해 집단 의사결정을 내리기 때문에 배정된 입장 이후에 나타나는 학생 개인의 의사결정을 표면적으로 확인할 수 없다. 그러나 파커의 SAC에서는 입장 내려놓기 단계에서 배정된 입장 이후 학생의 입장 변화의 모습을 관찰할 수 있는데 이러한 입장 변화의 모습은 존슨 형제의 SAC와 비교하여 파커의 SAC에서 나타나는 독특한 특징이라고 할 수 있다.

존슨 형제의 SAC는 배정된 입장 이후의 학생 개인의 입장 변화를 모둠에서 발표하지 않기 때문에 표면적으로 확인할 수 없다. 미니 모둠 활동이 끝나면 배정된 입장을 가지고 합의에 과정에 들어가기 때문에 합의과정에서 학생들은 배정된 입장을 옹호할 것이다. 따라서 P2와 C1의 경우는 토론 전 입장의 변화에 있어서는 유의미하지만 공통적으로 입장 내려놓기에서 배정된 입장과 같은 의사결정을 하였기 때문에 파커의 SAC에서 나타나는 P1과 C2의 사례는 존슨 형제의 SAC에서 표면적으로 나타나지 않는 의사결정의 양상이라고 할 수 있다.

연구자 : ‘투표를 강제해야 하는가’ 토론에서 토론 전 입장과 배정된 입장이 찬성이었는데 입장 내려놓기 단계에서는 반대로 바뀌었는데 그 이유는 무엇인가요?

학생 12 : 음... 근거를 말해요?

연구자 : 왜 이런 결정을 내렸는지 말해줄래요?

학생 12 : 반대 측이 너무 잘했어요.

연구자 : 반대 측의 주장이 학생 12를 설득 시킨 것인가요?

학생 12 : 네

<학생 12의 인터뷰-P1>

학생 12는 1차시 ‘투표를 강제해야 하는가?’ 토론에서 P1의 의사결정 양상을 보였다. 토

4) 표Ⅳ-3의 구분은 연구자가 분석의 편의를 위해 붙인 것으로 토론 전 입장을 기준으로 찬성을 Pro의 ‘P’, 반대를 Con의 ‘C’로 구분하고, 입장 내려놓기에서 나올 수 있는 입장 변화에 숫자를 붙여 구분하였다.

론 전 입장과 배정된 입장이 찬성이었음에도 불구하고 입장 내려놓기에서 반대의 의사결정을 하였다. 그 이유는 토론 과정에서 반대 측의 주장이 자신을 설득하였다고 이야기 하였다.

연구자 : 그러면 선거권 연령 하향의 경우 처음 생각 반대, 배정된 입장 반대였는데 입장 내려놓기에서는 찬성을 했거든요. 이 경우는 어떻게 된 것인가요?

학생 14 : 처음에는 약간 18살이면 그런 생각을 하기에 어리다고 생각했었는데 모든 학생들이 어린 사고를 가지고 있는 것도 아니고 18살이라도 충분히 그런 생각을 할 수 있다고 생각이 바뀌어가지고 찬성으로 했어요.

연구자 : 생각이 바뀌게 된 것이 찬성 측의 입장이 학생 14를 설득시킨 것인가요?

학생 14 : 찬성 측의 근거가 저를 설득을 시켰다고 생각해요.

<학생 14의 인터뷰-C2>

학생 14는 C2의 의사결정 양상을 보였다. C2는 토론 전 입장과 배정된 입장이 반대임에도 불구하고 입장 내려놓기에서 찬성의 의사결정을 내린 경우이다.

(4) 대안적 입장 제시

대안적 입장 제시는 찬성과 반대의 입장이 아닌 제3의 대안적인 입장을 제시하는 것이다. 존슨 형제의 SAC는 찬성과 반대 입장을 배정하고 두 가지의 논쟁구조 속에서 토론을 마치고 모둠 전체의 의사결정을 위한 합의의 과정을 거치게 된다. 그러나 파커는 입장 내려놓기 단계를 통해 찬성과 반대의 배정된 입장에서 벗어나 논쟁에 대한 개인적인 의사결정을 하게 한다. 그리고 학생들은 개인적 의사결정을 토대로 새로운 토론과정을 거쳐서 모둠 전체의 토론에 참여한다. 여기서 모둠 전체의 토론 결과는 합의를 하는 것이 아닌 다양한 입장을 표출하는 것이다. 이것은 학생 개개인의 다양성을 반영할 수 있는 기제라고 볼 수 있다. 이처럼 입장 내려놓기 단계에서는 찬성과 반대의 입장뿐만 아니라 다양한 입장이 나타날 수 있다.

다음은 입장 내려놓기 단계에서 나타난 학생의 발표 내용이다.

학생 11 : 저는 엘긴마블스가 그리스에 돌려주거나 대영박물관에 있어야 한다고 생각하지 않습니다. 엘긴마블스는 국제적으로 가치가 있는 유물입니다. 따라서 엘긴마블스를 관리할 수 있는 유네스코와 같은 국제기구가 유물을 관리하고 많은 세계인들이 관람할 수 있도록 해야 한다고 생각합니다. 또 엘긴마블스의 소유권을 그리스나 영국에 주지 않고 유네스코에서 관리하면서 임대형식으로 영국이나 그리스에서 전시할 수 있다고 생각합니다.

<2차시 수업에서 학생 11의 입장 내려놓기>

학생 11은 2차시 수업에서 ‘엘긴마블스를 그리스에 반환해야 하는가?’에 대하여 찬성과 반대가 아닌 제3의 기구에서 국제적인 가치가 있는 유물을 관리해야 한다고 주장하고 구체적인 방법을 제안하고 있다. 입장 내려놓기에서 학생들은 입장을 자율적으로 결정할 기회를 보장받고 있으며, 이러한 자유를 바탕으로 찬성과 반대의 양쪽 모두를 거부하고 제3의 대안을 선택할 수 있다.

V. 결론

본 연구의 목적은 파커가 제안한 개선된 SAC를 우리 사회과에 소개하고, 파커의 SAC를 수업 설계하여 우리 사회과 교실에서 실천하면서 미국 사회과와 다른 환경에서도 파커의 주장이 작동하는지 확인하면서 학생들의 교육적 경험을 토대로 사회과에서 교육적 함의를 찾아보는 것이다. 실험연구를 통해 파커의 주장을 검증해 보고 나아가 수업의 과정에서 학생들의 상호작용과 교육적 경험에 대한 인터뷰와 학생의 상호작용과정을 토대로 다음과 같은 결론을 도출하였다. 하나는 사회과 토론수업의 보완 모델로서 파커의 SAC의 가능성이고, 또 다른 하나는 실험연구를 통해 얻은 학생들의 교육적 경험이다. 이를 통해 본 연구는 단순히 이미 제안된 수업모델을 소개하는데 그치지 않고 미국 사회과 교실과 환경이 다른 우리 사회과 교실에서 파커의 SAC의 실천을 통해 파커의 주장을 확인하고, 좀 더 구체적으로 파커가 SAC가 학생들에게 어떠한 교육적 경험을 주는지 확인하였으며, 나아가 이러한 교육적 경험이 사회과에 주는 교육적 함의를 도출하였다.

학생들은 모두 토론 전의 자기입장을 가지고 토론에 참여하게 되고 배정받은 입장으로 토론을 하기 위한 입장취득의 단계를 거친다. 그리고 마지막 입장 내려놓기에서 최종 자신의 입장을 결정하게 된다. 토론 전의 입장은 크게 두 가지의 형태로 변화되는데 하나는 이 판단을 지속하면서 정교화 하는 초기 입장의 채택이고, 또 다른 하나는 이 판단의 부족함이나 더 나은 입장이 있음을 깨닫고 초기 입장을 기각하는 것이다.

초기 입장을 채택하는 것은 다시 두 가지의 형태로 나타난다. 첫째, 입장의 정교화이다. 입장의 정교화는 토론 전에 형성된 판단에 토론과정을 통해 더 논리적으로 구조화 되고 입장을 지지하기 위한 근거가 양적·질적으로 증가됨을 의미한다. 여기에도 두 가지의 경우가 있는데 하나는 초기 입장과 일치된 입장을 배정받는 것이고 다른 하나는 초기 입장과 반대되는 입장을 배정 받는 경우이다.

초기 입장과 일치된 입장을 배정받은 경우 이때 같은 입장을 배정받은 미니 모듈의 구성원과 함께 주장에 대해 논리적 근거를 탐색하고 토론 전략을 세우면서 주장을 탄탄하게 하고 반대 측 상대 모듈과 토론을 통해 지극히 개인적으로 제한된 경험과 정보를 확장할 수 있고 상대방의 반박을 통해 자신의 입장을 방어하거나 재구성할 수 있는 근거를 더 찾게 된다. 이 과정을 통해 자신의 입장을 정교화하고 정당화하면서 초기 입장은 외연적으로 확장되면서 정교화 된다.

초기 입장과 반대의 입장을 배정받은 경우는 우선 자신의 입장과 반대의 입장을 배정받아 인지부조화나 내면적으로 혼란이 생길 수 있다. 이러한 혼란은 입장 내려놓기를 통해 해결될 수 있다. 반대 입장을 배정 받는 것도 교육적인 의의가 있다. 그것은 반대의 입장이 직접 되어보는 경험을 하는 것이다. ‘역지사지’는 타인의 입장에서 생각해 보는 것을 의미한다. 반대의 입장을 배정 받은 것은 ‘역지사지’를 넘어 완전히 자신과 반대의 입장을 주장하고 그 근거로 입장을 옹호하는 것이다. 자신의 생각과 반대되는 역할을 직접 경험하였을 때 좀 더 반대 입장을 수용하거나 반대 입장에 대해 생각해보는 기회가 더 생길 것이고, 한편으로는 반

대의 입장을 경험해 보았기 때문에 자신의 입장을 더 정교화 할 수 있을 것이다. 이 모든 경우가 교육적이라고 생각한다.

둘째, 타인입장의 비판적 수용이다. 타인입장의 비판적 수용은 여전히 초기 입장을 선택하되 자신의 입장을 정교화 하면서 반대 측이 주장하는 내용의 일부를 수용하는 의사결정이다.

초기 입장을 기각하는 경우도 두 가지 형태로 나타난다. 첫째, 토론 전 입장을 변화이다. 토론 전 입장을 변화는 최종 의사결정의 결론으로 초기의 입장을 기각하고 반대의 입장을 선택하는 것을 의미한다. 입장을 변화에는 여러 가지 요인이 있지만 본 연구에서는 상대방의 설득과 합리적 근거에 의한 입장 변화만 나타났다.

둘째, 새로운 대안의 제시이다. 새로운 대안의 제시는 토론 전의 입장을 기각하면서 상대방의 입장을 수용하는 것이 아니라 이 둘 모두를 기각하고 제3의 입장을 형성하는 것을 의미한다. 대안의 제시는 창의적 사고와 비판적 사고가 모두 발현된 유의미한 결과라고 볼 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 파커가 제안한 입장 내려놓기는 학생들의 자기 입장 결정에 다양한 국면들을 제공한다. 이것이 의미하는 것은 입장 내려놓기 단계에서 학생들의 자기입장 결정이 한 순간의 판단에 의해 이루어지는 것이 아님을 알 수 있다. 토론 전에 형성된 입장과 배정된 입장, 그리고 상대방과의 토론을 통해 경험하는 반대의 입장 이 모든 것을 총체적으로 종합하여 내리는 결정인 것이다.

파커의 SAC가 사회과 교육에 주는 함의는 다음과 같다.

첫째, 사회과 토론 수업의 보완 모델로서의 의미가 있다. 2장에서 살펴본 바와 같이 존슨형제의 SAC는 여전히 사회과에서 유효한 토론수업 모델이다. 하지만 파커는 존슨형제의 SAC를 채택하면서도 재해석과 함께 ‘입장 내려놓기’ 단계를 추가하여 개선된 SAC를 제안하였다. 파커의 SAC의 수업 실천 결과 그의 아이디어가 우리 사회과 교실에서도 작동하고 있으며, SAC에 참여한 학생들에게 교육적 경험을 제공하고 있음을 살펴보았다. 파커의 SAC는 사회과 토론 수업에서 존슨형제의 SAC를 보완하면서도 유효한 수업 모델이 될 수 있다.

둘째, 학생의 자율적 의사결정을 중시하고 있다. 사회과는 학생들의 민주시민성을 증진시키는데 목적이 있으며, 학생들은 실제로 갈등을 다루는 방법과 공동체에 공정한 의사결정에 참여할 필요가 있다. 이러한 것을 준비하기 위해 학교에서는 반드시 이와 관련한 교육이 필요하다(Varnham, 2005; 이지혜, 2014, 44에서 재인용).

본 연구자는 파커의 SAC를 우리 사회과에 소개하면서 실행연구를 통해 파커의 아이디어가 우리 사회과 교실에서도 작동하는지 확인하고 SAC에 참여한 학생들이 어떠한 교육적 경험을 하게 되는지 살펴보았다. 본 연구의 작은 시도를 계기로 사회과 토론수업의 보완 모델로서 파커의 SAC가 학계에서 더 많이 연구되고 특히 우리 사회과 교실에서 적극적으로 실천되기를 기대해 본다.

참고문헌

- 고훈석(2009), 논쟁중심 협동학습 과정에 나타난 초등학생들의 집단 의사결정과정 연구, 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 구정화(2009), 학교 토론 수업의 이해와 실천, *교육과학사*, 267.
- 김영석·서현정(2011), 사회과 갈등해결 수업모형의 구안 및 적용과 효과 검증, *사회과교육연구*, 19(3), 1-10.
- 손병노(2016), 공공쟁점 시리즈의 교재 구성 논리, *사회과학교육연구*, 18, 22-32.
- 이순재(2006), 협동학습 구조하에서 ‘SAC(구조화된 학문적 논쟁수업)’ 가주는 교육적 함의, *아시아교육연구*, 7(3), 159-186.
- 이지혜(2014), 사회과 수업에서의 갈등해결 수업모형에 관한 연구, *사회과수업연구*, 2(1), 41-59.
- 차경수(2000), *사회과 교육과정과 지도법*, 서울: 학문사.
- _____(2004), *현대의 사회과 교육*, 서울: 학문사.
- 차경수·모경환(2008), *사회과 교육*, 서울: 동문사.
- _____(2016), *사회과 교육*, 서울: 동문사.
- Hunt & Metcalf(1968), *Teaching High School Social Studies*, New York: Harper & Row.
- Johnson D. W. & Johnson R. T.(1988), *Critical Thinking Through Structured Controversy*, *Educational Leadership*.
- _____(1994), Structuring Academic Controversy, *Handbook of Cooperative Learning Method*, Sharan Shlomo.
- _____(1994), The Pro-Con Cooperative Group Strategy: Structuring Academic Controversy Within the Social Studies Classroom Cooperative learning in social studies, *Handbook for Teachers*, Addison-Wesley.
- Johnson D. W., Johnson R. T. and Karl A. Smith(1986), Academic Controversy, *ASHE-ERIC Higher Education*, 25(3).
- Parker W. C.(1989). Participatory Citizenship, Civic in the Strong Sense. *Social Education*, Vol. 53, 353-354.
- _____(2003), *Teaching Democracy*, Teachers College, Columbia University.
- _____(2011a), Feel Free to Change Your Mind, *Democracy & Education*, 19(2), 1-4.
- _____(2011b), *Structured Academic Controversy*.
- _____(2016), Social Studies 21st Century Education in the USA, *Korean Social Studies Association*, 55(4), 177-187.
- Parker W. C. & Hess D.(2001), Teaching with and for discussion, *Teaching and Teacher Education*, 17, 282.

교신저자 : 성우탁, 대전구봉고등학교 교사
ohcaptain82@gmail.com

1990년대 이후 사회과교육 연구 동향 분석 : 서울대학교, 한국교원대학교 박사학위 논문을 중심으로

이 동 원(경인교육대학교), 나 경 훈(진위초), 박 원 진(선일초)

I. 서론

사회공부라는 용어는 재래 우리 교육계에 없던 말이다. 즉 교육의 어떠한 면에 대한 개념을 구성하여 이것을 어떠한 말로 표현하느냐 하는 문제가 사회에서 연구가 되어서 그 개념을 그 시대의 언어체계에서 적절히 표현하려고 노력하는 것이 지당한 과정일 것이나, 이 용어는 그러한 유래를 갖는 것이 아니라 외국에서 구성된 것을 빌어온 것이다.¹⁾

미군정기 한국교육의 교과목 개편으로 ‘사회’ 과목을 새롭게 들여온 이후 반세기가 훌쩍 지났다. 그동안 사회과는 교과교육학으로서의 입지를 다지고 한국식 사회과로 변모하기 위해 수많은 지식인들의 노력이 수반되었다. 그리고 그 일환으로 사회과 교육의 기반을 먼저 다진 미국의 동향을 파악하는 것은 매우 중요한 일이었다. 따라서 우리나라 사회과교육을 주도했던 대부분의 인물들은 미국의 사회과교육을 우리나라의 현실에 맞추어 변용하고자 하였다. 존 듀이의 아동의 생활세계를 중심으로 한 ‘진보주의’와 마시알라스의 ‘탐구학습’은 우리 사회교육계에 큰 영향을 끼쳤다.

사회과교육의 입지를 다지기 위한 초기 교육계의 흐름 이후 사회과에서는 한국식 사회과교육을 발전시키기 위해 이후 세대들이 다양한 방법으로 노력하였다. 한기언, 강우철을 비롯하여 정세구는 사회과교육 개론서를 출판하였고, 한국사회과교육연구학회 및 한국사회과교육학회를 조직하였다.

그리고 1989년 서울대학교와 한국교원대학교의 사회과교육과 박사과정 신설은 국내에서도 박사학위를 수여할 수 있는 환경을 마련해 주었다. 따라서 이후 1992년 서울대학교 사회과교육과 박사학위를 시작으로 국내에서도 많은 사회과교육학 박사를 배출해내고 있다. 이는 교과교육학으로서의 사회과교육의 입지가 공고해졌음을 의미한다.

따라서 본 연구에서는 미국에서 유학 후 한국에 돌아와 사회과교육을 발전시킨 이전세대와 달리 국내에서 박사학위를 취득한 연구자들의 연구 동향을 분석해 보고자 한다. 서울대학교와 한국교원대학교 사회과교육 박사학위 논문을 분석하면서 국내 연구자들의 연구 주제를 비롯하여 연구 방법과 영역등을 집중적으로 살펴볼 것이다.

1) 허현(1946). “사회생활과 해설”

II. 분석 대상 현황

국내 사회과교육 박사과정의 연구 동향을 분석하기 위하여 서울대학교와 한국교원대학교의 사회교육과 관련된 박사학위 논문을 분석하였다. 서울대학교에서는 1992년 처음으로 사회과교육학과 박사학위 논문이 수여되었고, 교원대학교에서는 1993년에 처음으로 박사학위 논문이 등장하였다. 이 두 학교에서는 사회과 교육 국내 박사과정을 가장 빠른 시기에 개설하였으며, 이후 두 학교를 중심으로 사회과교육 박사학위 논문이 집중적으로 나타났기 때문에 분석대상으로 선정하였다.

서울대학교 사회과교육과에서는 일반사회, 역사교육, 지리교육 전공으로 구분하고 있는 반면, 한국교원대학교 사회과교육학과에서는 사회과교육²⁾, 일반사회, 역사교육, 지리교육으로 전공을 나누고 있었다. 이에 따라 각 학과별로 박사학위를 취득한 모든 논문들을 연구대상으로 하여 자료를 수집하였다. 본 연구를 위하여 자료를 수집한 결과 총 238편의 박사학위 논문이 조사되었으며 구체적인 현황은 다음과 같다.

1. 서울대학교 사회과교육학과 박사학위 논문 현황

서울대학교 사회교육과 박사학위 논문은 학술연구정보서비스(RISS)와 서울대학교 중앙도서관 홈페이지를 활용하여 검색하였다. 학술연구정보서비스(RISS) 사이트에서는 서울대학교 박사학위 논문 중 키워드를 ‘사회과’, ‘역사교육’, ‘지리교육’, ‘정치교육’, ‘경제교육’, ‘시민교육’, ‘법교육’ 등을 입력하여 조사하였으며, 또한 서울대학교 중앙도서관 홈페이지에서는 ‘학위논문-학과-사회교육’의 검색 방법을 활용하였다. 이를 통해 서울대학교에서는 일반사회 78편, 역사교육 23편, 지리교육 47편의 박사학위 논문 등 총 148편의 논문이 검색되었다.³⁾ 연도별 구체적인 현황은 다음과 같다.

표 II-1. 서울대학교 사회과교육과 박사학위 현황

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	계
일사	1	3	4	2	3	3	2		2	3	3	10	3	3	3	5	1	2	2	2	6	1	2	4	5	3	78
역사		1	1			1	1		1	2	1		3		1	1		1			1	2	2	1	2	1	23
지리	1	2	1	2	1	2		2	4	2		4	3	1	4	2	4	2		3		2	2	1	1	1	47
계	2	6	6	4	4	6	3	2	7	7	4	14	9	4	8	8	5	5	2	5	7	5	6	6	8	5	148

하지만 본 연구는 교과교육학으로서 사회과교육의 연구 동향을 분석하기 위한 목적이 있으므로 각 학문 영역의 순수내용학과 같은 분과 학문 연구에 해당하는 논문은 제외하였다. 또한

2) 현재는 초등사회과교육전공으로 명칭을 변경하였고, 일반사회, 지리, 역사는 중등을 대상으로 함.

3) 학술연구정보서비스 <http://www.riss.kr/>, 서울대학교 중앙도서관 <http://library.snu.ac.kr/>

원문 검색을 허용하지 않은 일부 논문도 분석 대상 논문에서 제외하였다. 이에 따라 본 논문의 서울대학교 박사 논문의 분석 대상 현황은 다음과 같다.

표 II-2. 서울대학교 사회과교육과 동향분석 대상 논문

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	계
일사	1	3	4	2	3	3	2		2	3	3	9	3	3	3	4	1	2	2	2	5	1	2	3	5	3	74
역사		1	1			1			1	1	1		2		1	1		1					2				13
지리	1	2	1	1	1	1			2	1		1		1		1	1	1		2		1	1			1	20
계	2	6	6	3	4	5	2	0	5	5	4	10	5	4	4	6	2	4	2	4	5	2	5	3	5	4	107

2. 한국교원대학교 사회과교육학과 박사학위 논문 현황

한국교원대학교 박사학위 논문을 분석하기 위해 마찬가지로 학술연구정보서비스(RISS) 및 주요 학술논문 검색 사이트를 활용하였다. 키워드를 ‘한국교원대학교’로 검색하였고 연도별로 교원대학교 박사학위 논문을 모두 검색한 후, 사회과교육학과에서 발행된 논문을 선별하였다. 한국교원대학교에서는 1992년 사회과교육학과내 첫 박사학위 논문이 수여되었으며, 이후 현재까지 사회과교육 39편, 일반사회 15편, 역사교육 15편, 지리교육 22편등 총 91편의 논문이 검색되었다. 연도별 구체적인 현황은 다음과 같다.

표 II-3. 교원대학교 사회과교육학과 박사학위 현황

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	계
사회	2		1	1	1		1	1	2	1		2	3		1	3	2	2		2	2	4	2	2	3	1	39
일사			2		2	1	1			1		1			3	1	1		1						1		15
역사		2		2		1	1			1				1	2		1	2			1		1				15
지리							1			1	2		1	2	1	2	2	1	3	1	1	3	1				22
계	2	2	3	3	3	2	4	1	2	4	2	3	4	3	7	6	6	5	4	3	4	7	4	2	4	1	91

그리고 앞서 제시한 교과교육학이 아닌 순수 분과 학문 연구와 원문 검색을 제한한 논문을 제외하고 본 연구에 최종 분석 대상이 된 논문은 다음과 같다.

표 II-4. 교원대학교 사회과교육학과 동향분석 대상 논문

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	계
사회	2		1	1	0		1	1	2	1		2	2		1	2	2	2		2	2	4	2	2	3	1	36
일반사			2		2	0	1			1					3	1	1		1						1		13
역사		0		0		0	0								2			1					1				4
지리							0			1	1		1	1					3	1	1	1	1				11
계	2	0	3	1	2	0	2	1	2	3	1	2	3	1	6	3	3	3	4	3	3	5	4	2	4	1	64

서울대학교와 한국교원대학교 모두 분석대상이 되는 논문 중 일반사회과(사회과교육과 포함)의 논문의 수는 크게 변하지 않았다. 하지만 역사교육과와 지리교육과의 논문의 숫자는 큰 폭으로 줄었다. 이를 토대로 서울대학교와 한국교원대학교의 역사교육과와 지리교육과에서는 사회과교육과 관련된 교육방법으로서의 논문뿐만 아니라, 순수학문인 내용학 그 자체로서의 논문도 다수 생산되었다는 것을 유추할 수 있다. 하지만 이러한 순수학문 자체로서의 논문들은 2000년대 중반까지 대부분 생산되었으며, 이후로는 사회과교육으로서 역사교육과 지리교육에 관련된 논문들이 나오고 있다.

또한 다른 영역에 비하여 두 학교 모두 역사교육과 관련된 논문들의 숫자가 매우 적음을 알 수 있다. 한국교원대학교의 사회과교육과 내에서도 역사영역을 다룬 논문의 숫자는 4편밖에 되지 않았다.

III. 동향 분석을 위한 기준틀

사회과교육의 연구 동향을 파악하기 위한 기준틀을 마련하기 위하여 선행연구를 검토하였다.

정세구(1989)는 ‘한국사회과교육학개론’에서 교과교육학으로서의 ‘사회’ 과목을 설정하기 위하여 고유한 연구대상을 설정하고, 그 대상을 연구하기 위한 방법론을 정립하였다.⁴⁾ 이를 종합하

여 한국사회과교육학의 3차원 연구접근모형을 제시하였다. 교육과정 요소별로는 목표, 내용, 방법, 평가, 교수자료, 교사교육, 교육환경, 사회과교과역사, 초·중등교육과정을 제시하였고 교육영역별로는 정치·법, 경제, 사회문화, 지리, 역사, 가치교육을 제시하였다. 마지막으로 연구방법론으로 경험과학적 방법, 역사적 방법, 규범적 방법을 이야기하였다. 하지만 가치교육이 지리, 경제, 역사 영역과 병렬적 요소로 들 수 있는 영역인 것인지에 대한 논란과 연구방법론으로서 역사적 방법론이 모든 주제에 통용가능한 것인지에 대한 의문부호가 따른다.

4) 정세구(1989).“한국사회과교육학개론”. 한국사회과교육연구회(편).

허종렬(2000)은 정세구(1989)의 3차원적 접근법의 내용요소를 더욱 세분화하여 1990년대 사회과교육 연구동향을 분석하였다.⁵⁾ 교육과정 요소에 비교사회과교육론을 추가하였으며, 교육 영역은 사회과학분야와 간학문적 분야로 더욱 다양하게 나누었다. 특히 간학문적 분야에는 민주시민교육, 환경교육, 통일교육, 북한 사회과 교육론을 추가하여 새로운 연구 동향을 파악하고자 하였다. 하지만 이후 도덕교육은 사회과교육에서 제외되었으므로 본 연구 주제 부분에서는 제외하였다.

김명정(2011)은 1963년부터 2010년까지 사회과교육 연구 동향을 분석하였는데, 분류 기준을 대분류, 중분류, 소분류의 세 수준으로 나누어 논문을 분석하고 있다. 김명정의 세 수준과 이미 언급한 논문들의 3차원적 접근은 비슷한 맥락으로 볼 수 있다. 다른 논문에 비하여 이 논문에서는 사회과교육이 아닌 분과화된 학문으로서 순수내용학을 경계짓기하여 제외하였다. 본 논문에서도 위와 같은 접근 방식을 취하였다.⁶⁾

송성민(2013)은 주요 사회과교육 학술지에 실린 논문들을 시기별로 분석하였다. 연구방법론에서 최근에 더 자주 쓰이는 문헌연구, 양적연구, 질적연구라는 분석기준을 제시하였고 연구 주제는 오히려 더 단순화하였다. 시기에 따른 경향성을 파악하는데 더욱 초점을 맞추었다.⁷⁾ 본 논문에서도 경험과학적 방법, 역사적 방법, 규범적 방법 대신에 문헌연구, 양적연구, 질적연구라는 용어를 사용하였다.

그리고 김영석(2011)⁸⁾은 사회과교육의 질적연구 유형과 특징을 분석하였다. 질적연구의 판단기준으로 세 가지를 자연적인 상황에서의 자료 수집, 귀납적 연구, 행위자의 관점이 나타나야 한다고 제시하였다. 그리고 질적 연구의 고유 방법론으로 Creswell이 제시한 다섯가지 방법론⁹⁾에 혼합연구, 수업비평, 실행연구를 포함시켰다. 본 논문에서도 질적연구로 분류된 논문에서 어떤 질적 연구 방법론이 사용되었는지 찾아보고자 하였다.

이외에도 많은 선행연구를 참조하여 다음과 같은 분석 기준틀을 구안하였다. 사회과 교육 박사학위 논문의 연구동향을 파악하기 위하여 총 4개의 유목을 설정하였고, 그에 따른 세부기준을 마련하였다. 그 세부적인 내용은 다음과 같다.

표 III-1. 사회과교육 연구동향 분석 기준틀

5) 허종렬, 장원순(2000). 1990년대 사회과교육 연구 동향 분석. 한국초등교육, 11(2).
 6) 김명정(2011). 사회과교육학의 연구사적 접근. 시민교육연구, 43(1).
 7) 송성민(2013). 사회과교육과정 연구 동향 분석. 시민교육연구, 45(2).
 8) 김영석(2011). 한국 사회과 질적연구의 유형과 특징. 사회과교육, 45(3).
 9) 민속기술연구, 사례연구, 현상학 연구, 근거 이론, 내러티브 연구

분석유목	세부기준						
	연구주제	교과일반	교과 성격 및 목표		교육내용 및 과정		교수학습방법
교육환경		사회과교육사	교사교육	비교사회과교육	학습자인식	평가	
연구방법	문헌연구		질적연구		양적연구		혼합연구
연구영역	일반	역사	지리	정치	경제	법	사회문화
학교급	일반	초등		중·고등		기타	통합

연구주제 부분에서는 선행연구들을 검토한 후 필요한 항목을 추가하여 변형하였다. 교과와 성격 및 목표 영역에서는 거시적으로 사회과 자체의 성격을 규정하고 사회과의 목표가 무엇인지에 대하여 조망한 연구가 해당된다. 교육내용 및 과정 영역에서는 내용의 선정과 조직, 계열화에 관련된 연구가 해당된다. 이외에는 여타 연구들의 범주와 비슷한 성격을 갖고 있다. 마지막으로 학습자인식 영역에서는 학생의 발달단계나 특성, 학습자의 성격에 관련된 연구물들이 새롭게 축적되어 하나의 영역으로 추가하였다. 그리고 한 연구에 2개 이상의 주제를 다루고 있는 연구는 복수선택하지 않고 비중이 높은 쪽으로 선택하였음을 밝힌다.

연구방법 부분에서는 일반적으로 통용되고 있는 문헌연구, 질적연구, 양적연구를 바탕으로 하고 '혼합연구'¹⁰⁾를 추가하였다. 혼합연구란 자료수집 및 분석, 결과 통합 및 도출을 위해 질적 측면과 양적 측면을 모두 활용하는 방법을 뜻한다. 분석대상의 논문에서 '혼합연구'로 밝힌 논문들이 등장하여 새롭게 추가하게 되었다.

하지만 분석대상의 논문에서 자신의 연구방법을 명확히 제시하지 않은 논문들이 상당수 있었다. 그러므로 분석 대상의 논문이 질적연구인지, 양적연구인지 판단할 수 있는 기준이 필요했다. 본 연구에서는 김영석(2011)과 Creswell이 제시한 질적연구의 분류 기준을 참조하여 구분하였다.¹¹⁾ 또한 대부분의 연구에서 질적, 양적을 판단하기 전에 거의 모두 선행연구를 검토하는 차원에서 문헌연구를 깊이 있게 진행하고 있었다. 따라서 이처럼 본 연구의 타당성을 얻고 기존의 연구들 중에서 참조한 부분과 부족한 부분은 무엇이었는지 검토하는 수준의 연구는 문헌연구라고 선정하지 않았다. 연구방법과 연구결과를 살펴보고 연구자가 본 연구에 어떻게 접근하고 있는지를 중점적으로 살펴 판단하였다.

연구영역 부분에서는 사회과 내의 여러 학문의 영역에 따라 분류하고자 하였다. 일반적으로 구분하고 있는 역사, 지리, 정치, 경제, 법, 사회문화로 나누었고 이외에 전반적인 사회과 전체의 내용을 아우르고 있는 영역은 '일반'의 항목으로 구별하였다.

학교급 부분에서는 누구를 대상으로 연구가 이루어지고 있는지 살펴보았다. 초등, 중·고등, 기타(성인교육등)로 구분하였고, 특정 연구대상을 지정하지 않은 연구는 '일반'으로 포함시켰다. 또한 초등학생을 대상으로 연구를 진행하였지만 연구의 목적은 일반적인 학습자를 대상으

7) 혼합연구(mixed research)는 통합연구로도 불리며, 본 논문에서는 혼합연구라는 용어를 사용하였음.

11) 김영석(2011). 한국 사회과 질적 연구의 유형과 특징. 50(4)

로 한 것, 모든 대상에게 적용 가능한 프로그램이나 교수법을 개발하였지만 일부 학교급에만 적용한 논문은 주제에 맞추어 '일반' 영역으로 포함시켰다. 교사 자신에 대한 연구를 실행한 경우도 어느 학교급의 교사인지에 맞추어 분류하였다. 마지막으로 초등과 중등, 중.고등과 기타의 영역을 함께 연구한 논문이 있어 '통합'의 항목을 추가하였다.

IV. 사회과교육 연구 동향 분석

1. 연구주제에 따른 분류

표 IV-1. 연구주제에 따른 사회과교육 연구 동향

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	계
1 ¹²	1		3		1		2			1	2	4	1	1	1	2							1				20
2				1	1								1	1				1					1				6
3	1	5	1	2		2			3				1	1	3	1	1	2				1	1	1	2		28
4			3		1		1		2	4	1	4	1		1	4	2		3	3	4		2	2	1	2	41
5							1											1			1				1	4	
6																			1			1		1			3
7	2		1							1		1	2		1												8
8					2						1	2	1	2	1						2	1	2	2	1	2	21
9			1					1	1										1								4
10		1		1	1	3			1		1	1	1		3	2	1	3	1	2	2	3	1		3	1	32
11										2								1					1				4
계	4	6	9	4	6	5	4	1	7	8	5	12	8	5	10	9	5	7	6	7	8	7	9	5	9	5	171

1) 동향 분석

연구주제별 사회과교육 연구 동향 분석 결과 교수학습방법에 대한 연구가 총 41편으로 가장 많았고, 학습자인식에 관한 연구는 33편, 교육내용 및 과정에 대한 연구는 27편, 교사교육에 관련된 연구는 21편으로 나타났다. 교수학습방법에 대한 연구는 모든 시기를 통틀어 고루

12) 1: 교과일반, 2: 교과 성격 및 목표, 3: 교육내용 및 과정, 4: 교수학습방법, 5: 교수학습자료, 6: 교육환경, 7: 사회과교육사, 8: 교사교육, 9: 비교사회과교육, 10: 학습자인식, 11: 평가론

연구되었으며, 최근 들어 학습자와 교사 자신에 대한 연구가 활발해지고 있음을 알 수 있다.

2) 시사점

(1) 사회과교육에 대한 거시적인 큰 틀에 대한 연구보다 미시적인 부분에 대한 연구가 활발히 진행되고 있음을 파악할 수 있다. 거시적인 연구라 할 수 있는 교과 성격과 목표에 대한 연구는 총 6편밖에 실행되지 않았으며, 최근에는 거의 연구가 진행되지 않고 있다. 사회과교육 자체의 역사를 체계적으로 다루고 있는 사회과교육사 관련 논문도 부족함을 알 수 있다. 이전의 연구물들은 교과교육학으로서 사회과교육의 위치를 정립하기 위한 것들이 많았다면, 최근에는 현재의 사회과교육학의 틀 안에서 미시적인 연구가 활발하다는 것을 파악할 수 있다.

(2) 학생들이 실제로 사용하는 ‘교과서’에 대한 연구가 매우 부족하다. 여전히 국정교과서를 채택하여 사용하고 있음에도 불구하고 교과서를 다루는 ‘교수학습자료’에 대한 연구는 4편밖에 실행되지 않았다. 그리고 이마저도 초등보다 중등에 관련된 연구였다. 교사와 학생의 매개체라 할 수 있는 교과서에 대한 연구가 더욱 풍부하게 실행되어야 한다.

(3) 학습자와 교사 자신에 대한 연구가 과거보다 최근 활발히 실행되고 있다. 학교급별 학습자의 특성과 성격을 파악하여 타당한 교수법과 학습방법을 적용하기 위한 연구가 많았다. 또한 교사 자신에 대한 연구를 통한 반성적 성찰 또는 수업비평을 통한 예술적 감식안 작성 등 다양한 방법으로 교사에 대한 연구가 활발히 진행되었다. 또한 학교급별, 영역별 교사로서의 정체성에 대한 연구도 많이 이루어졌다. 이를 통해 학습자와 교사 자신의 특성을 파악하여 이에 적합한 교수-학습방법을 적용할 수 있는 토대를 마련하기 위한 연구가 계속 되고 있음을 알 수 있다.

2. 연구방법에 따른 분류

IV-2. 연구방법별 사회과교육 연구 동향

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	계
연구	4	4	6	2	1	2	3	1	4	5	3	5	4	1	3	4	1	4	2		3		4	1	2		69
교과					1							1	2	3	3	1	1	1	1	3	2	4	3	1	4	2	33
교사		2	2	2	4	3	1		3	2	2	6	2	1	3	4	2		2	2	2	2	2	2	3	2	56
연구			1						1						1		1	2	1	2	1	1		1		1	13
계	4	6	9	4	6	5	4	1	7	8	5	12	8	5	10	9	5	7	6	7	8	7	9	5	9	5	171

1) 동향분석

연구방법별 사회과교육 연구 동향을 분석한 결과, 문헌연구가 68회로 가장 많은 수를 차지하였으며, 양적연구는 56회, 질적연구는 33회, 혼합연구는 13회로 나타났다. 문헌연구와 양적연구는 전 시기를 통틀어 보편적으로 실행되고 있으며, 질적연구는 2000년대 이후 급증하고 있다는 것을 파악할 수 있다. 학교에 따라 연구방법에도 차이가 있었다. 서울대학교에서는 여전히 문헌연구와 양적연구가 가장 많은 비중을 차지하고 있는 연구방법이었다.

IV-2-1. 서울대학교 연구방법별 사회과교육 연구 동향

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	계
문헌 연구	2	4	3	1		2	2		3	3	2	4	4	1	2	2		2			1	2					40
질적 연구					1									3					1	1	1	1			2	1	11
양적 연구		2	2	2	3	3			2	1	2	6	1		1	4	1		2	1	2	1	2	2	3	2	45
혼합 연구			1							1					1		1	2		2	1			1		1	11
계	2	6	6	3	4	5	2	0	5	5	4	10	5	4	4	6	2	4	2	4	5	2	5	3	5	4	107

하지만 한국교원대학교에서는 2000년대 이후 질적연구의 숫자가 급증한 반면에 양적연구의 숫자는 드물게 나타났다. 한국교원대학교의 연구방법별 사회과교육 연구 동향은 다음과 같다.

IV-2-2. 한국교원대학교 연구방법별 사회과교육 연구 동향

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	계
문헌 연구		1	3	1	1		1	1	1	2	1	1			1	2	1	2	2		2		2	1	2		28
질적 연구												1	2		3	1	1	1	1	2	1	3	2	1	2	1	22
양적 연구					1		1		1	1			1	1	2		1			1		1					11
혼합 연구																			1			1					2
계	0	1	3	1	2	0	2	1	2	3	1	2	3	1	6	3	3	3	4	3	3	5	4	2	4	1	63

2) 시사점

(1) 2000년대 이전까지 질적연구는 거의 실행되지 않았고, 2000년대 이후로 등장하기 시작하였다. 김영천(2013)은 그의 저서에서 질적연구자로서의 삶을 ‘초대받지 못한 손님’에 비유하였다.¹³⁾ 양적연구와 문헌연구가 주류를 이루었던 한국 학계에서 질적연구가 체계적인 연

13) 김영천(2013). “질적연구방법론3”. 아카데미프레스

구방법의 한 영역으로 인정받기까지의 어려움을 엿볼 수 있는 비유적 표현이었다. 특히 박사 학위 논문에서도 질적연구 사례가 많아지고 있다는 것은 문헌연구, 양적연구와 함께 고유한 방법론으로서의 위치를 확보했음을 파악할 수 있다.

(2) 질적연구에 대한 방법론이 명확히 무엇인지 밝힌 논문의 숫자가 대체로 적었다. 양적 연구를 선택하여 실행한 논문에서는 어떤 도구를 사용하였고, 타당도는 어떻게 밝히고 있는지 다양한 연구방법을 소개하고 있다. 하지만 질적연구에서는 심층면담을 통한 질적연구, 참여관찰을 통한 질적연구와 같은 연구방법을 소개하고 있다. 크레스웰은 그의 저서에서 다섯가지 질적연구방법론을 소개하고 있으며, 김영천은 열다섯가지 질적연구방법론을 이야기하고 있다. 하지만 대부분의 연구에서 고유한 질적연구의 어떤 한 방법론이 아닌, 참여관찰과 심층면담을 하는 자체가 질적연구 방법론이라고 소개하고 있음을 파악할 수 있다.

(3) 하지만 2000년 후반 이후에는 질적연구에 대한 방법론이 점점 체계화되고 있음을 파악할 수 있다. 사례연구, 내러티브연구, 현상학적 연구, 근거이론등 고유한 질적연구 방법론을 체계화시켜 연구를 진행하였다. 또한 생애사 연구, 자서전적 글쓰기와 같은 본인에 대한 연구를 방법론으로 선택하여 실행한 연구도 등장하였다. 이는 새로운 연구방법론이 소개됨에 따라 박사학위 논문에서도 다양한 시도가 이루어지고 있음을 파악할 수 있다.

(4) 혼합연구란 앞서 제시하였듯이 질적연구와 양적연구를 함께 사용하는 연구 방법을 말한다. 혼합연구를 사용한 경우에는 심층면담을 통해 작성한 질문지를 바탕으로 양적연구를 수행하거나, 양적연구를 통해 나타난 경향성을 깊이 있게 파악하기 위해 대표집단을 심층면담한 경우가 많았다. 두 연구방법을 혼합하여 서로 부족한 점을 보완할 수 있는 연구도 많아지고 있음을 파악할 수 있었다.

3. 연구영역에 따른 분류

IV-3. 연구영역별 사회과교육 연구 동향

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	계	
일반	3		4	3	4	3	3		3	4	2	10	4	3	5	5	3	3	2	1	4	2	3	3	6	2	85	
역사		1	1			1			1	1	1	1	2		3	1		2					3		1		19	
지리	1	2	1	1	1	1	1		1	2	1	1	1	2		2	1	1	3	3	1	4	3			1	35	
정치		1						1			1							1		1				1			6	
경제			2	2		1			1	1											1	1				1	2	12
법			1						1						1	1	1					1			1		7	
사문 ¹⁴⁾													1		1				1	1	2				1		7	
계	4	6	9	4	6	5	4	1	7	8	5	12	8	5	10	9	5	7	6	7	8	7	9	5	9	5	171	

1) 동향 분석

14) 사회문화

연구영역별 사회과교육의 연구 동향을 보면, 전반적인 사회과교육에 대한 연구가 24편으로 가장 많았으며, 다음으로 지리영역이 35편, 역사영역이 19편, 경제 영역 12편 등으로 나타났다.

2) 시사점

(1) 전반적인 사회과교육을 포괄하는 논문이 가장 많았다. 사회과 전체를 아우를 수 있는 포괄적인 범위의 연구가 많이 실행되고 있음을 파악할 수 있다. 지리 영역과 역사 영역을 제외하고 분과화된 논문의 숫자는 매우 적은 것으로 나타났다.

(2) 한국교원대학교 사회과교육학과 내에서 사회과교육과의 논문들은 전체를 아우르는 논문이 많이 제시되었으며, 일반사회과, 지리교육과, 역사교육과에서는 중등 중심으로 연구가 진행되고 있음을 파악하였다.¹⁵⁾ 이를 바꾸어 말한다면 초등에서는 분과화된 논문의 편수가 더욱 제한적이라는 것을 대변한다. 물론 모든 교과목을 가르치는 초등교사가 특정 과목에 대한 연구를 집중적으로 하기에는 어려움이 따를 것으로 판단된다. 그럼에도 불구하고 ‘초등’이라는 특수성을 인정하고 초등에 적합한 사회과 각 영역에 대한 연구가 활발히 진행될 필요가 있다.

(3) 일반사회, 역사, 지리의 전통적인 영역 이외에 한 개념으로 묶기 어려운 다양한 영역의 연구들이 나타났고 있다. 예를 들어 미디어 교육, 다문화교육, 성인교육, 국제이해교육, NIE교육, 인권교육, 통일교육, 환경교육, 인성교육, 평생교육, 국제평화교육과 같은 새로운 영역이 등장하고 있음을 파악할 수 있다.

4. 학교급에 따른 분류

IV-4. 학교급에 따른 사회과교육 연구 동향

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	계
일반	4	4	6	2	1	2	2	1	4	2	2	5	6	3	3	2	2	3	2	1	2	1	4	2			66
초등										1		1			1	3		1		1	1	4	1	1	5	1	21
중고		1	2	1	2	3	2		2	5	2	2	2		4	3	3	3	4	1	2	1	3	1	2	3	54
기타					3						1	2		1		1				3	1				1	1	14
통합		1	1	1					1			2		1	2					1	2	1	1	1	1		16
계	4	6	9	4	6	5	4	1	7	8	5	12	8	5	10	9	5	7	6	7	8	7	9	5	9	5	171

1) 동향 분석

15) 한국교원대학교 사회과교육학과의 사회과교육과에서는 초등이 중심을 이루고 있으며, 지리, 역사, 일반사회는 중등이 중심을 이루고 있다. 서울대학교 사회교육과에서는 영역에 따라 초등, 중등으로 학교급 구분을 두지 않고 있다.

16) 기타: 교사, 성인 등

17) 초등+중·고등/초등+기타/중·고등+기타/초등+중·고등+기타

학교급에 따른 사회과교육의 연구 동향을 분석한 결과, 전체를 다루는 ‘일반’ 항목이 65편으로 가장 많았고 중등은 54편, 초등은 21편으로 나타났다. 하지만 학교에 따라 차이가 있었다. 서울대학교와 교원대학교의 학교급에 따른 사회과교육 연구 동향은 각각 다음과 같다.

IV-4-1. 서울대학교 학교급에 따른 사회과교육 연구 동향

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	계
일반	2	4	3	1		2	2		3	2	2	4	4	2	2	1		2			1		3				40
초등																1								1	2		4
중고		1	2	1	1	3			1	3	1	2	1			3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	3	34
기타					3						1	2		1		1				2	1				1	1	13
통합		1	1	1					1			2		1	2					1	2	1	1	1	1		16
계	2	6	6	3	4	5	2	0	5	5	4	10	5	4	4	6	2	4	2	4	5	2	5	3	5	4	107

IV-4-2. 교원대학교 학교급에 따른 사회과교육 연구 동향

	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	계
일반		1	3	1	1			1	1			1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2			25
초등										1		1			1	2		1		1	1	4	1		3	1	17
중고					1		2		1	2	1		1		4		1	1	2		1		2		1		20
기타																				1							1
통합																											
계	0	1	3	1	2	0	2	1	2	3	1	2	3	1	6	3	3	3	4	3	3	5	4	2	4	1	63

교원대학교에서는 초등과 중등이 거의 비슷하게 나타났으며, 서울대학교에서는 중고등 위주로 연구가 실행되고 있음을 알 수 있다. 또한 교사 또는 성인을 대상으로 하는 논문과 연구 목적에 따라 초등학생과 중·고등학생 또는 학생 집단과 교사를 통합하여 설문조사 또는 면담을 함께 진행한 논문이 꾸준히 발표되고 있다.

2) 시사점

(1) 학교급을 넘어 성인, 노인을 대상으로 한 연구도 나타나고 있다. 평생학습사회로 나아가고 있는 현실 속에 교육계에서도 평생교육에 대한 관심이 급증하고 있음을 알 수 있다.

(2) 하나의 학교급이 아닌, 학교를 연결하여 진행된 논문들도 상당수 나타났다. 계열화와 관련된 연구, 내용 조직과 배열에 관련된 논문들이 등장함에 따라 나타난 현상으로 파악된다.

V. 결론

본 연구는 서울대학교와 한국교원대학교 사회과교육 박사학위 논문을 일정한 기준들로 분석하여 국내 사회과 교육 연구의 동향을 파악하고자 하였다. 기준들에 의하여 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, ‘교수학습방법’과 관련된 연구주제가 가장 많이 연구되고 있었다. 또한 학습자와 교사를 대상으로 한 연구가 계속하여 증가추세에 있었다. 이를 통해 거시적인 연구보다 미시적인 연구가 활발히 진행되고 있음을 파악할 수 있었다.

둘째, 연구방법 부분에서는 여전히 문헌연구와 양적연구가 함께 많이 쓰이고 있었다. 하지만 2000년대 이후 질적연구의 숫자도 크게 증가하였으며, 2000년대 후반 이후에는 다양한 질적연구 방법론이 체계를 갖추어 쓰이고 있음을 확인하였다.

셋째, 연구영역 부분에서는 사회과 전체를 아우르는 포괄적인 주제의 연구가 가장 많이 실행되고 있었다. 분과화된 학문으로는 지리와 역사 영역의 연구 비중이 높았다. 그리고 2000년대 후반 이후에는 다문화, 평생교육, 미디어교육과 같은 다양한 영역의 연구가 함께 진행되었음을 살펴볼 수 있었다.

넷째, 학교급에 따라 분류한 결과 전체를 다루는 영역의 연구가 가장 많이 진행되었다. 그리고 초등보다 중, 고등에 대한 연구의 숫자가 훨씬 많았다. 하지만 이는 학교에 따라 차이가 있음을 파악할 수 있었다. 뿐만 아니라 성인, 노인교육과 같은 평생교육에 대한 관심도 높아졌다는 것을 확인할 수 있었다.

교과교육학이 타 학문과 다른 점은 학교를 둘러싼 현장의 실천적인 교육발전을 추구하는 응용학문이라는 점이다.¹⁸⁾ 그리고 서울대학교와 한국교원대학교 사회과교육과의 연구자들은 대부분 현직교사 출신이다. 학습자와 교사를 대상으로 한 연구가 꾸준히 증가하고 있다는 것은 현장연구자들의 특색을 반영한다. 그렇다 보니 오히려 거시적인 연구의 숫자는 계속해서 줄어들고 있다. 교과 일반을 다루거나 교과의 성격과 목표, 교육과정을 다루는 연구의 숫자는 큰 폭으로 줄어들었다. 이를 교육과정에 대입하여 본다면 총론은 전문연구자의 영역이고, 현장연구자들은 각론의 영역을 담당하고 있는 것이다. 따라서 총론과 각론과의 괴리현상이 계속하여 발생할 수 있을 여지가 있다. 그러므로 현장연구자들의 주제가 포괄적으로 다변화할 필요가 있다.

지금까지 국내에서 박사학위를 취득한 국내 연구자들의 연구 동향을 파악하고 그 시사점을

18) 송성민(2013). 사회과교육과정 연구 동향 분석. 시민교육연구, 45(2).

이야기해 보았다. 서울대학교와 한국교원대학교를 비롯하여 서울교육대학교와 경인교육대학교에서 사회과교육 박사과정이 신설되었다. 앞으로도 더 많은 박사학위 논문들이 수여될 것이고 현장연구자들이 탄생할 것이다. 따라서 증가하는 연구자들의 인원만큼 연구주제와 연구방법도 훨씬 다양하고 포괄적이어야 할 것이다. 그리고 서로 소통할 수 있는 공론의 장이 더욱 마련되어 실천적인 사회과교육의 발전에 기여할 수 있는 시간이 더욱 확대되기를 기대해본다.

참고문헌

- 김영석(2011). 한국 사회과 질적연구의 유형과 특징, 사회과교육, 45(3).
- 김영천(2013). 질적연구방법론3. 아카데미프레스.
- 김영천·이현철 편저(2017). 질적연구: 열다섯가지 접근. 아카데미프레스.
- 김명정(2011). 사회과교육학의 연구사적 접근, 시민교육연구, 43(1).
- 송성민(2013). 사회과교육과정 연구 동향 분석, 시민교육연구, 45(2).
- 이동원(2003). 한국 초등사회과의 형성과 변화 논리. 한국교원대학교 박사학위 논문.
- 정세구(1989) 외. 한국사회과교육학개론. 교육과학사.
- 최종덕(1988). 한국 사회과교육 연구의 동형과 반성, 시민교육연구, 12(1).
- 허종렬·장원순(2000). 1990년대 사회과교육 연구 동향 분석, 한국초등교육, 11(2).
- 허현(1936). 사회생활과 해설.
- JOHN W.CRESWELL(2015). 질적연구방법론: 다섯가지 접근. 학지사.

다원론적 관점에 따른 교사들의 글로벌정의 인식 탐구

박 애 경

서울교육대학교 박사과정

목차

- I. 서론
- II. 글로벌정의의 이해와 관점
- III. 교사들의 글로벌정의 인식
- IV. 맺는 글

I. 서론

시민성에 대한 논의는 그 범위를 확대하고 있다. 특히 최근 사회 환경의 글로벌화라는 변화에 따라 민주시민의 특징과 자질에 대한 논의가 글로벌 시민성과 연관되어 진행되는 추세이다. 이러한 흐름에서, 2013년 유네스코와 대한민국 정부는 서울에서 글로벌시민교육 전문가 회의(Technical Consultation on Global Citizenship Education)를 공동으로 개최하여 그동안의 논쟁적 개념인 글로벌시민교육의 목표와 개념을 논의한 바 있다. 회의 결과에 따른 글로벌시민교육의 궁극적 목표는 “학습자들이 더 정의롭고, 평화로우며, 관용적이고, 포용적이며, 안전하고, 지속가능한 세상을 만드는 데 주도적으로 기여할 수 있도록 하는 것”이다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2014: 16). 또한, 2015개정 교육과정에서는 사회과에서 육성하고자 하는 민주 시민의 자질로 인권 존중, 관용과 타협의 정신, 사회 정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식 등의 민주적 가치와 태도를 언급하고 있다(교육부, 2015: 3 참조). 글로벌시민교육의 선두주자인 INGO Oxfam은 글로벌 시민성을 불공정과 불평등에 대해 이의를 제기하고 수정하려는 능동적인 사고방식과 행동이라고 정의하고 이에 따르는 글로벌 시민을 정의하였다(Oxfam, 1997). 이러한 논의들은 모두 민주시민으로서 혹은 세계시민으로서 갖추어야 할 덕목에 정의(justice)의 개념을 포함한다. 시민성의 덕목으로서 정의는 그 가치와 필요성을 인정받고 있다고 생각할 수 있는 것이다. 그렇다면 과연 그 정의로운 세상, 정의가 실현된 사

회는 어떤 공동체이며 이를 달성하기 위한 교육은 무엇인가?

그동안 사회 정의는 특정 공동체 안에서 인정되는 것으로 받아들여져 왔으며 각 공동체별로 다를 수 있는 가치를 문화라는 이름으로 수용하기도 했다. 그러나 현대 사회에서 글로벌차원의 정의를 논의하는 것이 이제 선택이 아닌 필수가 되어가고 있다. 정의의 개념을 필요로 하는 많은 사회문제들이 실제 하나의 국가 범위를 벗어나고 있으며 상호 경쟁과 연대가 일상적으로 일어나며 글로벌 시민성 교육의 필요성이 강조되고 있다.

본 연구에서는 글로벌정의를 이해하고 해석하는 분석의 틀로서 개인과 사회를 바라보는 관점을 중심으로 의미를 찾아보고 교사들의 토론을 바탕으로 글로벌정의를 인식하고 있는 모습을 분석하여 교사들의 관점이 교육방법에 반영되는 양상을 살펴보고자 한다.

II. 글로벌정의를 이해와 관점

1. 정의관의 배경과 흐름

고전적인 정의론에서 가장 핵심적인 문제는 과연 정의라는 것이 존재하는가 하는 문제일 것이다(장동진, 1993: 103). 플라톤의 정의론은 정의 논의의 이론에서 체계적 접근의 시발점이라 볼 수 있는데 정의를 인식의 대상으로 존재한다고 생각하여 이를 사회적 합의로 보는 현대적 시각과 대비된다. 플라톤의 정의론에서는 이성, 정신, 욕구로 이루어진 영혼의 각 부분들이 조화를 이룰 때 개인이 정의롭다고 할 수 있다. 그런데 이 개인은 공동체의 구성원으로서 정의로운 존재가 된 개인이 조화로운 국가를 만든다고 생각하여 정의를 개인 내부의 덕목이자 공동체 전체의 덕목으로도 간주한다(조주현, 2016: 724). 아리스토텔레스는 구성원에 대한 공정한 분배로서의 구체적 정의와 공동체의 선으로서 법률적인 일반적 정의를 부분과 전체의 관계로 이해한다(Waggle, 2007: 1). 그러므로 정의란 구체적 정의와 일반적 정의라는 부분과 전체의 형태로 다른 덕들과 함께 개인과 공동체 전체가 함께 행복하기 위해 필요한 덕목이다. 로마 공화정의 대표자인 키케로는 개인의 소유권 장과 공공선을 달성하기 위한 법에서 좋은 법인지 나쁜 법인지 판별하는 기준으로 정의를 사용했다. (조주현, 2016: 730). 이처럼 고전적 정의론은 개인과 공동체의 조화를 중시했고 그 시대가 지향하는 사회를 구성하는 핵심 논리로 사용되었다. 이런 고전적 정의론은 사실 현대까지도 일부 영향을 미치고 있다 할 수 있는데 근대 이후 국가중심의 가치관이 공동체에서 시민의 덕을 강조한 고전주의적 관점을 견지하고 있기 때문이다.

사회계약론 이후로 개인의 이성을 중시하는 근대사회가 도래하며 정의에 대한 관점도 변화했다. 자유주의 출발점을 제공한 Locke에 있어 인간은 이성이라는 보편적 능력과 생명, 건강, 자유, 재산에 대한 동등한 자연적 권리를 갖고 있기 때문에 평등한 존재로 간주된다. Kant 역시 만인이 지니는 인간 이성의 능력에서 평등의 기초를 찾았다(박찬권, 2015: 87). 정의의 문제를 공리의 원리에 입각하여 설명하려 한 Mill은 법률적 권리, 도덕적 권리, 공적, 신의를 지

키는 것, 공평성, 평등의 여섯 가지와 관련되는 도덕개념으로 이해하며 특히 정의가 개인 간의 문제가 아니라 법을 통해 사회적으로 보호되어야 할 가치로서 사회성을 가지는 구체적 가치로 보고 있다(허남결, 1996: 274-275 참조). 이 논리는 공리의 원리를 간접적으로 적용해 정의를 설명하고자 한 시도로 개인의 이성을 중시하고, 산업 혁명이 이루어진 근대의 정의 논의는 분배를 중심으로 하는 현대 자유주의적 정의관의 토대를 마련하는데 과정에서 공리주의에 대한 비판을 활용한 예로 볼 수 있다.

이처럼 고전적 담론에서 인간과 사회를 결합시킨 전체적이고 종합적인 정의관을 논의한 데 비해 현대적 담론에서는 주로 좁은 의미의 차원에서 분배 정의만을 일컫는 경우가 많다(Miller, 2001: 1-20, Barry, 1989: 5-6). 분배정의에 관한 최고의 권위자는 단연코 롤스의 정의론일 것이다(조주현, 2016: 723; Preece, 2008: 385). 근대 이후 사회 정의에 대한 논의는 다수의 행복을 추구하는 공리주의와 이에 대비되는 순수한 직관으로 도덕성을 판단하는 직관주의를 대표적으로 생각할 수 있다. 그러나 공리주의는 소수의 자유를 보장하지 못함으로써 인간의 자유와 권리가 보호받아야 한다는 민주주의 원칙에 상충되며, 직관주의는 인간의 도덕적 직관에 대한 당위성을 강조할 뿐 이를 따라야 할 이유나 근거를 논리적으로 설명하지 못하여 구체적인 정의 원칙을 제시하는데 한계를 가진다. 이를 극복하기 위해 Rawls는 공리주의의 단점인 개인의 이익 보만에 대해 관심을 기울이는 분배적 정의 원칙을 고려하고 직관주의의 논리적 근거로서 사회계약론에 바탕을 둔 정의의 원칙들¹⁾을 제시하였으며 특정 상황에서 상충하는 이 도덕 원칙들 간의 우열을 가려줄 수 있는 우선성 규칙²⁾을 구성하였다(박애경, 2016: 105). 정의에 대한 논의는 Rawls를 통해 하나의 정립된 이론 체계로 자리 잡기 시작했고 이후 많은 학자들이 이 이론을 바탕으로 자신의 이론을 전개하고 있다(김대근, 2011: 179-180 참조)³⁾.

2. 글로벌정의 관점화

글로벌정의에 대한 논의는 40여 년 동안 진행되어 오고 있지만 여전히 국제사회 정의 문제

-
- 1) 제 1원리- 각자는 평등한 기본권과 자유에 입각한 완전한 적정구조에 대한 동등한 주장을 할 수 있는 권리를 가진다. 제 2원리- 사회적, 경제적 불평등은 다음 두 조건을 만족시켜야만 한다: 첫째, 이들 불평등은 공정한 기회평등의 조건하에서 모든 사람에게 개방된 직위와 직책에 결부되어야 하며, 둘째, 이들 불평등은 사회의 최소 수혜자들에게 최대한의 이익을 가져올 수 있도록 해야 할 것이다.
 - 2) 우선하는 원리가 그 후의 원리에 대해 절대적으로 우세한 비중을 지닌다는 것으로, 선행 원리는 그 후행 원리의 만족을 위해 결코 희생될 수 없다는 것이다. 제 1원칙이 제 2원칙에 우선하고 다시 제2원칙 중 첫 번째 기회균등 원칙이 두 번째 차등의 원칙에 우선한다(Rawls, 1971: 302).
 - 3) 김대근에 의하면 Nozick, Dworkin, Walzer 등의 정의론자들이 Rawls의 논의를 기본으로 이를 비판하거나 수정 적용하여 자신의 논의를 전개하고 있다. Nozick은 최소 수혜자에게 더 많이 분배하는 차등의 원칙에 대한 반발로 개인의 자유를 강조하는 정의론을 주장했고, Dworkin은 불우한 지위의 모든 사람에게 분배를 주장하는 것을 비판하여 자원의 평등을 핵심으로 하는 정의론을 전개한다. Walzer는 정의의 원칙들이 각 영역마다 다르게 전개될 수 있다는 정의의 다원성에 대한 논의를 구체화한다(179-180 참조).

에 대한 더 많은 목소리와 논쟁이 커지고 있다. 글로벌정의를 구현하는 중심 내용이 어떻게 될 것인가, 또 어떤 방향으로 접근해야 하는가는 최근의 정치철학이 가지고 있는 가장 큰 화두라 해도 과언이 아니다. 특히 Rawls의 정의론 이후 다양한 논의가 전개되고 있으며 사회 정의 논의가 글로벌차원으로 확대되어야 함을 필수로 인정하는 많은 학자들이 이를 다양하게 논의하고 있다. 최근의 논의들은 여성주의에서 시작한 사회 제도로서의 가족주의, 차등의 원칙과 더불어 기본적 가치개념, 최소 수혜자에 대한 우선권의 문제, 다문화적 권리들의 인정(recognition), 공정으로서의 정의가 민주적 참여를 강조해야 하는지 등이 최근 글로벌 차원에서 정의 문제의 중심으로 다루어지고 있다(Lovett. 2011, 김요한 역: 243-257 참조). 정의론은 정치이론의 영역에서 정치적 현실로부터 일정한 패턴을 이끌어내려는 실증적 연구라기보다는 정치현실을 평가, 판단하는 기준 또는 원칙을 규명해내려는 논의로서 규범적 영역에 속한다고 할 수 있다. 규범적 논의에서 중요한 것은 옳고 그른 것, 좋고 나쁜 것, 또는 정당하고 정당하지 못한 것을 판단할 수 있는 궁극적 기준 또는 원칙을 어떻게 알 수 있겠는가의 문제일 것이다(장동진, 1993: 104). 그런데 공동체 안에서 정의를 논의할 때 사람들이 생각하게 되는 규범은 시대적 상황과 맥락에 따라 다르며 또한 특정 장소의 문화적 배경에 따라서도 다르게 적용될 수 있다. 과연 이러한 정의가 글로벌 시대 보편적 함의를 지닌 개념으로 인정받을 수 있을지에 대한 논의⁴⁾와, 그렇다면 어떤 방법으로 적용이 가능한지에 대해서도 다양한 담론이 존재한다.

인간의 상이한 직관을 하나의 규범 윤리로 설명하려는 시도의 난점을 트롤리 문제를 이용해 설명한 정진규(2016)는 이를 행위 중심 규범 이론으로 해결할 수 있다고 보았다(p. 442). 행위자 중심 규범이 다원론적 특징을 가지고 있기 때문이라는 논리로 문제 해결에 있어 다원론적 시각의 필요를 주장하는 견해이다. 이처럼 행위자가 강조되는 논리는 각 행위자가 처한 상황과 맥락에 대한 이해가 중요하며 개인이 가진 규범적 판단력과 가치가 중시된다. 이는 글로벌 시대 바람직한 공동체의식을 지닌 시민의 자질을 기르고자 하는 글로벌시민교육의 논리와 연결되며 지구촌 시민 각각에서부터 시작하는 아래로부터의 글로벌화라는 글로벌시민교육이 지향하는 방향과도(박애경, 2016: 110-112 참조) 일치한다.

Maffettone & Rathore(2012)은 글로벌정의의 기본적 바탕이 되는 견해로 세 개의 주요 분류를 제시한 바 있다(1-3)⁵⁾. 이는 글로벌정의를 다루는 수많은 관점 가운데 하나이지만 교육과정에서 글로벌이슈를 중심으로 한 사회문제의 원인과 해결이 주로 다루어짐을 고려할 때, 행위주체를 중심으로 한 틀이 가능하다고 생각하여 글로벌정의에 접근하는 관점으로 재구성해 보았다. 이 분류를 기준으로 하되 연관된 주요 학자들의 견해를 추가하여 교육에서 글로벌정의를 다룰 수 있는 관점을 다음 <표-1>와 같이 제시하였다.

4) 대표적으로 David Held와 Will Kimlica의 대립 논쟁이 있다(Brock, 2008: 4장 참고)

5) Maffettone & Rathore은 글로벌정의의 논의를 시작하기 위한 가장 기본적인 논의로 Singer, Nagel, Pogge의 의견을 제시한다. Rawls의 논의를 기준으로 Nagel을 롤스주의자, Pogge를 롤즈 의견에 대한 비판을 바탕으로 한 재조정 견해라고 밝히고 있으며 Singer는 실용주의자(utilitarian)로 분류한다.

〈표-1〉 글로벌정의의 관점 분류

분류	개인의 의무 강조	사회 체제 강조	현실주의자
주요 관련 학자	Singer	Nagel, Miller	Pogge, Caney
중심 내용	개인의 도덕적 책무(duty obligation) 강조	적절한 사회적 시스템(social structure)구성의 강조	강대국 중심의 현실주의를 반영
글로벌부정의의 원인	도덕적 의무의 미실천	설립된 기관이나 구조의 부적절성	초국적 관계가 강대국이 이익을 보는 체제임
해결책	· 인류의 일원으로서 인간의 도덕적 의무의 실천을 강조함	국제사회 협력과 상호연대의 적절한 시스템의 구축이 중요	선진국들의 노력의 무화, 국적을 넘어선 세계시민주의
문제점	· 의무불이행의 결과에 책임을 묻기 어려움 · 국제관계에서 행위의 대상과 주체가 불분명함	글로벌 차원에서 사회적 협력을 목표로 하는 기본 구조를 갖추기 어려움	과거의 식민지 경험 등이 모든 국가에 적용되는 것은 아님

정의 문제 중 대표적인 분배정의 문제에 대해 강력한 도덕적 의무를 강조한 Singer는 사고 실험을 통해 우리가 인류의 일원으로서 극심한 불행에 빠진 이들을 구제해야 할 도덕적 의무를 지니며 이를 알고도 거부하는 것은 인간으로서 의무를 저버리는 일이라고 주장한다(2010). Nagel(2005)과 Miller(2007)는 기본적으로 특정 정의를 글로벌 차원으로 확대하는 것을 최소화해야 한다는 입장이다. 세계 각국의 시민들이 자국민에 대해 강한 유대감을 갖고 있는 반면, 글로벌차원에서는 분배적 정의를 실현할 만한 초국가적 유대감을 갖고 있지 않기 때문이며 Nagel은 Rawls가 사회적 협력을 목표로 하는 기본 구조를 갖추고 있어야 한다는 점에 착안하여 이런 구조를 갖지 못한 글로벌 영역에 정의를 적용하는 것이 적절하지 않다고 주장한다(Nagel, 2005). Pogge는 국가사이의 초국적 관계는 글로벌 빈자와 약자들을 통해 강대국이 이익을 보는 체제로 생각했으며 Caney는 강한 세계시민주의를 주장하는 입장에서 대부분 현대 국가가 성별, 인종, 계급의 구분 없이 동등하게 인간을 대우해야 한다는 자유주의 원칙을 견지하고 있으며, 그 바탕에 모든 인간이 스스로 선택하지 않고 임의적으로 결정된 것에 의해 차별받지 말아야 한다는 보편적 원칙이 있음을 주장한다(Caney, 2005: 107). 본고에서 이 논의들을 이론적으로 살살이 훑는다는 것이 가능하지 않을뿐더러 교육에서 이를 적용하고자 하는 연구의 목적과 취지에도 적합하지 않을 것이다. 따라서 수많은 글로벌정의 논의 중에 교사들의 토론 과정에 드러난 견해의 차이를 좀 더 명확히 구분해줄 수 있는 틀을 구성해 보았다. 물론 이는 교사들의 인식을 이해하고 이를 바탕으로 더 바람직한 교육의 방향을 찾고자 하는 과정으로 분석의 틀은 연구 목적을 위한 하나의 견해이다.

Ⅲ. 교사들의 글로벌정의 인식

1. 연구방법

1) 교사연구공동체 활용

가르치는 것은 문화적 활동이어서 교사들은 교사문화 속에서 다른 교사들이 가르치는 것을 관찰함으로써 성장하고 가르치는 것에 대해서 배워나간다. 공동체 내에서 지식을 공유한다는 것은 지식이 단지 개인의 차원을 넘어서서 보다 공적, 사회적 기초 위에 규정될 수 있도록 하는 정당화의 맥락이 된다. 따라서 최근 교사교육과 교사지식과 관련하여 교사들로 구성된 전문가 공동체나 학습공동체의 역할이 강조되고 있다(곽영순, 2014: 159). 교사 공동체가 교사 전문성 발달에 매우 효과적임에 많은 학자들이 동의하고 있으며(Bryk, Camburn & Louis, 1999; McLaughlin & Talbert, 2001; 서경혜, 2008) 학교현장에서도 확대되고 있는 추세이다.

글로벌정의와 같은 폭넓은 개념을 교육에 적용하기 위한 구체화를 위해서는 교사연구공동체를 활용하는 것이 적합하다고 생각하였다. 세계시민교육을 시행하고 있는 선도교사 연구회 구성원 중 해당 주제에 관심 있는 교사를 모집하여 스터디 공동체를 구성하였다. 연구자를 포함하여 5명으로 조직되었으며 구체적 정보는 다음 <표2>와 같다.

<표-2> 연구 참여자

	참여 자	연구공동체	학교급 (과목)	지역	교육 경력	개인 연관 이력
세계 시민 교육 교사 전문가	A	세계시민교육 중앙선도교사 모임	초등	충남	19년	다문화사업 학교 담당자 및 연구대회 수상, APEC국제교육협력원 협력교사
	B	세계시민교육 서울선도교사 연구회	초등	서울	3년	개발NGO 활동, 세계시민교육 학생 동아리 운영
	C	세계시민교육 관련 학회 교사동아리	중등 (중학교교사회)	경기	27년	세계시민교육교과서 '빈곤' 단원 집필진. 학회 교사동아리 운영진
	D	세계시민교육 중앙선도교사 모임	중등 (고등학교영어)	인천	18년	세계시민교육인천교사연구회 운영진, PBL 및 교육과정 재구성 교사연수 강사
	연구 자	선도교사/ 학회 교사 동아리	초등	서울	14년	유네스코 세계시민교육 자료 집필, 글로벌정의 연구

2) 토론내용 선정과 진행

교사가 어떤 교육관을 가지고 수업을 실행하느냐에 따라 그 활용 모습은 많이 달라질 것이다. 또 특정 자료의 활용여부를 떠나 교사의 정의에 관한 인식에 따라 수업 내용과 방법은 다양하게 전개될 수 있다. 앞에서 살펴본 것과 같이 정의 개념은 매우 다양한 형태로 적용될 수 있으며 일부 국외 연구에서는 교사들이 브레인스토밍을 통해 떠올린 주제들을 수업 내용으로 활용한 경우를 찾아볼 수도 있었다. 교사들의 생각을 분석할 방법을 찾기 위해 세계시민 교육 분야에서 활동하는 연구공동체 구성원들과 함께 ‘글로벌정의’를 주제로 토론을 하고

자 했을 때 글로벌정의의 개념 자체가 생소하고 어렵다는 생각이 앞서 세계시민교육을 연구하는 교사들도 즉각적인 토론이나 쟁점을 찾기 쉽지 않았다. 따라서, 브레인스토밍을 통한 교사들의 글로벌정의에 대한 주제 찾기 및 특정 매개체를 활용하여 사고를 이끌어내야 할 필요가 제기되었다. 또한, 스터디 토론 주제로 미리 공지된 글로벌정의 주제를 듣고 학교 및 일상 생활, 인터넷 기사 검색 등을 통해 관련 있을 것이라 생각된 내용들을 생각한 적이 있으나 막상 토론과정에서는 잘 기억이 나지 않는다는 의견이 있어, 일상생활과 학교 현장에서 찾아볼 수 있는 글로벌정의에 대한 각 개인의 직, 간접 경험을 그때그때 표집 할 수 있는 방법이 요구된다. 이를 바탕으로, 본 연구에서는 교사들의 생각을 알아보는 데 일정 기간 동안 떠오르는 아이디어와 주제들을 모으는 경험표집법과 더불어 사고 활성화의 매개체로 사진을 활용하는 포토보이스 방법을 적용한 교사 담화를 활용하여 참여적 실험연구를 진행하였다.

현재까지 약 3개월에 걸쳐 글로벌정의와 관련되었다고 생각되는 주제나 생각을 지속적으로 SNS에 올려 일상 속 글로벌정의 소재를 찾고 이를 토대로 약 1달에 한 번의 토론 모임으로 생각을 나누는 스터디과정을 거쳤다. 이 내용을 바탕으로 교사들의 글로벌정의 인식을 살펴보고 각 관점에 따른 교수학습방법의 차이를 확인하였다. 연구는 참여교사들에 대해 충분한 설명과 동의를 바탕으로 진행하였으며 연구 관련 내용 이외의 개인정보 보호는 물론 토론 내용에 대해서도 본인의 확인을 받는 등 연구윤리를 지키고자 노력하였다.

2. 교사들의 정의관에 따른 인식 비교

1) 주제선정 및 견해 차이

다루어지는 여러 소재는 각 참여교사들이 개인적으로 선정하였는데 그 선정 주제와 토의 과정에서 각 교사들의 정의관 차이를 확인할 수 있었다. 연구 참여자 중 가장 확실하게 견해를 보인 세 참여자를 중심으로 정의관에 따른 인식을 비교해보았다. 먼저 대체적으로 개인의 도덕적 의무를 중하게 다룬 교사 C와 사회 시스템의 문제를 강하게 주장하는 D, 강대국 중심의 사회 모습에 관심을 보이는 교사 A가 각각 경험표집법으로 제시한 주제들을 살펴보면 다음과 같다.

〈표- 3〉 글로벌정의의 관점 분류

참여 교사	정의관점 분류	제시한 글로벌정의의 토론 주제
C	개인의 의무 강조	기부 NGO - 개인의 행복 일상 속 정의: 지하철 노란선, 꼬부랑 할머니 노래
D	사회 체제 강조	사회적 약자를 기념하기 위한 노래 줄 세우는 평가시스템 소방차 진입 불가한 무단주차
A	현실주의자	글로벌정의는 초월적 정의가 되어야 하는가 리비아 인간시장의 난민 노예

기부 경험과 국내외의 장애인 대중교통 시설과 인권존중 방법, 일상에서 찾아보는 정의 내용들을 주로 선택한 C 교사와 사회적 약자, 줄 세우는 학교에서의 평가 시스템 등을 제시한 D 교사, 난민 및 인간 노예 문제를 언급한 A 교사는 각 주제에 대한 토론 내용에서 정의관의 차이를 확인할 수 있었다. 이 주제들에 대한 토론 과정에서 교사들의 정의관점을 더 구체적으로 확인할 수 있었는데, 교사들이 선정한 글로벌정의 주제를 통해 다루어진 논점은 크게 <무엇을 글로벌정의로 가르칠 것인가>와 <정의를 이루기 위한 방법이 개인의 책무인가 사회적 시스템의 문제인가>의 두 가지로 수렴되었다.

먼저 무엇이 글로벌정의인가에 대해서는 대부분의 장소와 시간, 상황을 넘어서는 초월적 정의의 내용이 가능한가와, 평등한 분배라는 것이 무엇인지가 주로 논의되었다.

대도시에서 소도시로 이사한 A교사는 교통 법규에서 소도시 나름의 룰이 적용되는 양상을 보며 ‘동네법’이 필요하기도 하지만 상황과 장소에 따라 달라지는 정의라면 글로벌정의의 내용을 제시하기가 어렵다는 점을 지적했다. 이에 대해 C 교사는 그러한 상황을 받아들이면서도 인도와 덴마크, 이탈리아, 아일랜드 등의 체류 및 여행 경험을 제시하며 각 지역의 필요에 의한 문화적 차이를 인정해야 한다는 의견을 제시하였다.

A 교사: 제가 봤을 때 이 정의라는 게 흘러온 걸 보면 상황에 따라 변했고 나라의 입장에 따라 변했고, 그 시대의 패러다임에 따라 변했는데 그런데 이걸 가르치는 게 맞나 이 생각이 들었다는 거죠. 이렇게 변하는 정의를 가르치는 게 맞나 이런 생각이... 그렇다면, 원론으로 돌아가보자. 그렇게 따진다면, 초월적 정의라는 게 신적인 정의가 되겠지요. 모든 사람에게 공평해야 하고, 홍익인간 이런 것처럼 이렇게 다시 돌아가게 되더라구요.

C 교사 :

정의라는 게 사실 사회 환경, 여러 가지 영향을 받아서 정의에 대한 정의가 많이 변화가 있는데 과연 그게 우리는 이상적일 것이야, 변치 않는 뭔가가 있을 거라고 하는 설정 자체가 오히려 무리가 아닐까요?

글로벌정의 주제와 관련하여 평등이 무엇인지에 대한 수업 내용에 대해서는 각 교사의 관점이 더욱 분명히 드러남을 확인할 수 있었다.

C 교사 : 우리가 평등은 항상 똑같이 나누는 거라고 생각하는데 사실은 필요한 만큼 주는 게 평등일 수 있잖아요. 나는 배가 부른데 굶이 저걸 많이 안먹어도 되는데 똑같이 나누었기 때문에 나는 그걸 가져야 돼 이것도 평등이 아닐 수도 있거든요.

D 교사 : 어떻게, 어떤 시스템을 만들어야 아이들이 필요한 만큼 가져갈까요? 방금 했던 equality에서 equity 얘기를 많이 하잖아요 그 equity의 개념이라고 생각했거든요. 그 필요한 만큼 가져가는 것. 근데 어떻게 해야 할까.

A교사 : 배가 부른데도 불구하고 가져가는 것, 근데 그게 확대해보면 다 그렇게 돌아가잖아요. 이 세상을 보면,, 저는 이 정의라는게, 우리가 눈으로 보는 정의라는 모든 텍스트에서 볼 수 있는 개념들이 어쩌면 힘의 논리에 의해서 만들어진 건 아닐까? 그런 생각도 들었던 것 같아요

두 번째 논점인 사회 및 글로벌 이슈 문제의 개인적 책임과 사회체제의 문제점에 대한 논

의에서는 다양한 주제로 토론이 전개되었다. 먼저 사회적 약자 및 사회 복지를 중심으로 한 토론 과정에서 나타난 견해를 비교하면, 개인의 의무에 관심을 둔 C 교사의 경우 입장을 바꾸어 놓고 생각할 것을 강조하고 사회 체제를 강조하는 D교사는 국가 간의 강력한 제재 시스템이 중요하다는 의견을 제시했다. A 교사는 현대 글로벌사회의 부조리가 강자 중심의 구조에서 비롯된다고 생각한다.

C 교사 : 내가 남을 돕거나 할 때 가장 큰 혜택은 상대방이 아니라 나 자신에게 돌아올 수 있고 자기의 좁았던 영역이 넓어지고 자유가 확대되는 경험을 하는 기회가 될 수 있다는 거지요. 우리 아이들도 그렇고 저도 그렇지만 항상 계산을 하더라고요. 내가 이렇게 하면 상대는 어떻게 할까. 내가 이만큼 베풀었으면 상대방은 좀더 보답을 해야 하지 않을까 라는 걸 저도 모르게 계속, 그것은 나의 것, 내가 하는 것에 너무 집착을 하는 거죠. 정의라는 게 별 게 아니잖아요. 상대방과 나와 비슷하고 내가 그렇게 될 수 있고 그렇게 입장을 바꾸어 놓고 생각해 보는 그게 정의인데 그렇게 하기가 참 어렵다, 그렇긴 해요.(국가간 원조에 대한 토론 중에서)

그래도 절대다수가 굉장히 많은 사람들이 절대빈곤에 허덕이는, 특히 어린이들, 그런 사람들한테는 우리가 반드시 도와야 하는 것이 맞지 않느냐,

D교사: 저는 개인적으로 질서 의식도 바뀌어야 될 것 같고, 중요한 거는 아무리 생각해봐도 국가의 강력한 제재는 필요할 거라는 생각이 들어요.(무단 주차로 인한 소방차 진입 금지 토론 중에서)

A교사 : 이 세계에서 정의라고 이루어지는 것들이, 강한 사람들의 입장에서 선심을 베풀 듯 정의가 이루어지고 있는 것은 아닐까. 이런 생각을 했던 것 같아요. 충격적이었어요.(리비아 인간시장 노예 주제 토론 중에서)

이 줄을 세우는 평가 시스템이 글로벌정의를 이룰 수 있는가에 대해 고민했다는 거, 애들을 1등부터 줄을 세우는 시스템 자체가 정말 성취를 많이 한 아이는 무시하고 원래 잘하는 아이들이 상을 받는 거니까. (평가 방법이 적당한가에 대한 논의 중에서)

이러한 교사들의 견해는 빈곤 문제 해결을 위한 기부 방법에 대해서도 서로 중점을 두어 생각하는 분야가 다름을 확인할 수 있었다.

D교사: 그게 그 NGO들의 한계잖아요. 기부만 해달라고 하고, 그 사실 인도에 있을 때 거기에 기독교 관련된 NGO들이 많아요. 근데 그 특성이,, 기부에 치중하는 거예요. 돈을 많이 모아야 해요. everybody가 하나의 기부자인 거예요. 자기네 선전하고, 열심히 하는데, 결국 모든 것의 기승전기부예요. 너 나한테 얼마 쓰고 가라, 얼마 기부해라. 줄 수밖에 없는데 사실 마음은 이분이 이렇게 사시는 게 맞나? 이런 생각이 드는.. 지금도 SNS 활발히 하시고 거기 통해서 전세계에서 기부를 받고 있어요. 본인이 열심히 하시지만, 의식주가 풍요로와요. 저게 과연 맞을까 하는 생각을 계속 했었어요.

C 교사: 요즘은 기부에서 끝나는 게 아니고 주로 학교를 짓는다거나 아니면 마을사람들이 다 같이 쓰는 공동우물을 판다거나 기계같은 거를 들여와서 같이 배워서 부업을 한다거나 이렇게 경제적으로 도움이 될 만한 근본적인 도움. 그런 걸 하려고 기부단체에서 노력을 하긴 하더라고요. 그리고 만약에 일대 일로 자매결연을 맺었다면 그 아이가 어떻게 성장하고 일 년 동안 어떻게 바뀌었다든지 어느 학교를 갔다든지 그런 식으로 좀 결과를 알려주고 이러니까 그래도 나쁜 보람이 있다는 생각이 들긴 하더라고요.

A 교사 : 기부를 하는 사람들의 입장을 생각하면 투명해야 한다고 생각해요. 해마다 그 불투명성에 대한 내용이 뉴스에서 나오고 이영학 사건 같은 경우도 그렇잖아요. 얼마나 많은 사람들이 기부를 했겠어요, 근데 그 사람은 그걸 악용한 거잖아요. 이런 것들을 보면 기부가 진짜 맞는 건가? 내가

아는 사람을 내가 돈을 주어서 도와주는 게 맞지 않나? 하는 생각도 들고. 저는 모르잖아요. 그 생각이 더 성숙해져야하겠지만, 의심이 들고 의문이 들 때가 한두 번이 아니에요. 여기저기 기부는 하지만 기부라는 거 자체가 늘 아이러니해요. 내가 투명성을 보장받을 수 있다면 더 많은 돈을 줄 수 있겠는데

교사들의 견해는 토론 중 드러나게 되는 내용들을 통해 스스로의 관점을 드러내게 되는데 물론 이 관점이 분류 기준대로 완전히 구분되는 것은 아니다. 경우에 따라 개인 책무를 강조하는 입장이었다가 사회 체제를 비판하는 경우도 존재한다. 그러나 전체적인 토론 과정에서 반복적으로 나타나는 의견은 토론자의 관점을 어느 정도 보여준다고 생각되며 이렇게 분류하는 과정이 글로벌정의에 대한 생각을 더 분명히 이해하고 구체화시키기에 도움이 된다고 생각하였다.

2) 정의관에 따른 교수학습방법 적용

개인의 도덕적 의무에 관심을 가진 C 교사는 글로벌정의를 다루는 수업의 방법으로 입장을 바꾸어보는 역지사지 체험방식을 선호한다. 과거 관련 단체를 통해 실시되었던 기아 체험 활동이나 기부를 직접 해보는 등의 체험을 통해 학생들이 상대방의 입장을 이해하는 것이 효과적이라고 생각하며 실제 수업에도 적용하기 위해 노력한다. 적절한 사회 체제가 글로벌정의를 실현하기 위한 주요 방법이라고 생각하는 D교사는 수업에서 글로벌 이슈를 다루는 내용을 자주 활용한다. 그러나 수업 내용뿐만 아니라 교수학습방법 자체도 학생들에게 중요한 영향을 미친다고 생각하며 학생들 모두가 참여할 수 있는 수업 참여 시스템을 구성하고자 노력한다. A 교사는 어떤 면에서도 공정하다고 할 수 있는 상황을 만드는 방법들에 관심을 가졌다. 학생 개개인이 가지고 있는 사회적 배경에 구애받지 않는 조건을 만들어 학급경영활동을 한다든지, 인간적 친분을 고려하지 않고 능력주의에 입각하여 모둠 구성을 하는 방법 등의 교수학습방법을 교실에서 적용하고 있었고 이런 활동들이 정의 실현을 위한 학습방법으로 적용된다고 생각한다. 이처럼 다양한 교사들의 정의관 차이는 교수학습방법으로 이어지는 모습을 확인할 수 있었다. 물론 어느 것이 더 적절하거나 옳고 그름을 판단하려는 의미가 아니라 교사들이 글로벌정의의 필요성과 내용을 더 진지하고 구체적으로 인지하고 이를 수업에 적용하고자 노력할 때 여러 측면에서 적용해볼 가능성을 제시하는 방법으로 가능성을 제공한다.

〈표- 4〉 글로벌정의의 관점에 따른 교수학습방법 제안

참여 교사	정의관점 분류	글로벌정의의 교수학습방법 제안
C	개인의 의무 강조	· 입장 바꾸어보기- 기부받기 체험, 기아체험, 관련 책 읽고 토론 후 소감 나누기
D	사회 체제 강조	· 플립 러닝과 모둠원의 역할에 따른 직소 수업 : 모둠원 모두 참여할 수 있는 방법으로 수업 진행
A	현실주의자	· 전제부터 공정한 상황을 만드는 학급경영 (능력 중심의 모둠 편성,

IV. 맺는 글

글로벌정의에 대한 교사들의 생각과 인식은 이 개념에 대한 교실수업과 학교 현장 적용에 직접적인 영향을 미칠 수 있다. 정의를 단 하나의 사회적 합의나 모두의 동의를 이끌어내기 위한 개념으로 접근하면 이를 규정하기 매우 어려울 것이며 상황과 맥락에 따라 적합하지 않은 경우가 드러나게 되므로 매우 폭넓은 범위의 추상적 정의만이 가능할 것이다. 그러므로, 각 실천적 상황과 주제에 따라 적용 가능한 다양한 관점의 정의관들로 다양한 토론을 거쳐 사회구성원을 위한 더 나은 방향을 결정하는 방식이 더욱 적합할 수 있다. 하나의 공동체 안에서 사회 정의를 규정하는 것보다 현대 글로벌사회에서의 포괄적 정의를 논의할 때 이런 다원론적 관점의 적용과 이해는 더욱 중요해질 것이다. 본고에서는 이런 의미에서 글로벌정의라는 국내 도입 개념에 대해 세계시민교육을 실천하고 있는 교사들의 토론 내용을 통해 관련된 주제를 논의하였다.

실제 글로벌정의가 가능한가, 혹은 무엇인가의 모호함에 대한 논의는 교사들의 토론에서도 여러 가지 방향으로 나타날 수 있다. 서구 사회의 학계와 비교하여 아직 도입 개념의 단계인 우리 사회에서는 글로벌정의를 어떤 주제와 관점으로 논의되는지 살펴보고 이들이 수업에 적용되는 양상을 살펴보는 것은 글로벌정의에 대한 실태 파악과 앞으로의 방향 설정을 위한 자료가 될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 곽영순(2014). 교사 그리고 질적연구 - 삶에서 삶으로-. 파주: 교육과학사
- 교육부(2015). 2015 개정 교육과정 교육부 고시 제 2015-74호
- 김대근(2011). Amartya sen의 정의론의 방법과 구조. 법철학연구 14(1). pp. 179-212
- 박애경(2016). 글로벌시민교육을 위한 토대로서 ‘글로벌 정의’의 의미 탐색. 글로벌교육연구 8(3) pp.101-120
- 박찬권(2015). 현대 법철학에서 자유주의와 공동체주의의 내용 및 위상에 관한 소고. 연세법학 25 pp. 85-103
- 서경혜(2008). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. 한국교원교육연구 26(2). pp.243-276
- 장동진(1993). 플라톤의 정의론: 정의의 이데아와 변증법. 사회과학논평 24 pp.103-130
- 정진규(2016). 트롤리 문제와 다원론적 규범 윤리 이론. 동서철학연구 81. pp. 423-446
- 조주현(2016). 사회정의와 도덕과 교육-고전적 정의론을 중심으로. 초등도덕교육 54. pp. 722-736
- 허남결(1996). 공리주의와 정의의 문제: J.S. 밀의 정의론. 윤리연구. 35(1). pp. 267-290
- Barry, B.(1989). *Theories of Justice*. University of California Press.

- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K.S.(1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating Factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(Suppl.) pp.751-781
- Brock, G.(2009). *Global Justice : A Cosmopolitan Account*. Oxford University Press
- Caney, S.(2005). *Justice Beyond Borders*. Oxford: Oxford University Press.
- Lovett, F.(2011), 김요한 역(2013). 롤스의 정의론 입문. 파주: 서광사
- Maffettone, S. & Rathore, A.(2012). *Global Justice: Critical Perspectives*. Rutledge:
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E.(2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: university of Chicago Press.
- Miller, D.(2001). *Principles of Social Justice*, Harvard University Press.
- Nagel, T.(2005). The Problem of Global Justice. *Philosophy and Public Affairs*, Vol, 33. pp. 113-47
- Oxfam(1997). *Education for Global Citizenship: A Guideline for Schools*. Oxford. Oxfam Development Education Programme
- Pogge, T.(2007). “Assisting” the Global Poor, originally published in the Proceedings of the Twenty-First World Congress of Philosophy, vol. 13:
- Preece, J.(2008). A social justice approach to education for active citizenship—an international perspective, M. A. Peters, A. Britton and H. Blee(Eds.) *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*, Sense Publisher. pp.381-393
- Singer, P.(2010). *The Life You Can Save*. NY: Random House Trade Paperbacks
- Singer, P.(1972). Famine, Affluence, and Morality. *Philosophy and Public Affairs*, Vol, 1. pp. 229-43
- UNESCO(2013). *Global Citizenship Education: An Emerging perspective*, 유네스코 아시아태평양양국제이해교육원 역(2014). 글로벌시민교육: 새로운 교육의제.
- Waggle, L. J.(2007). *Aristotle on Justice: A Defense*, Research Notes, submitted to Journal of Value inquiry

민주시민역량으로서 ‘감정’ 교육의 가능성 고찰

정 현 이 · 남 상 준

한국교원대학교

I. 서론

도박 사건으로 사회적 물의를 빚은 유명 연예인이 예능프로그램에 나와 자신의 처지나 어려웠던 시절을 자학하며 웃음을 만들어낸다. 전체 수익의 0.1%도 되지 않는 공정무역 상품을 내세우는 따뜻하고 착한 이미지의 기업 광고가 나온다. 건설 공장에서 크레인이 무너져 일하던 인부가 다치거나 죽은 사건이 보도된다. 선거철이 되면 재래시장을 찾아 온화한 미소를 띠며 친절하게 상인들과 악수를 하는 후보자들의 모습을 텔레비전에서 쉽게 볼 수 있다. 이 장면들을 보면서 어떤 감정을 느끼는가? 이러한 감정은 시민으로서의 나의 행동에 어떤 영향을 미칠까? 그리고 지금 느낀 그 감정은 정말 나의 것일까?

우리는 텔레비전 뉴스를 통해 아동 학대나 성범죄 사건을 보면 분노하지만, 정작 이웃에 사는 아동의 마른 몸과 파리한 얼굴을 보고도 선뜻 그 집에 가서 원인을 살펴볼 생각은 하지 않는 자신을 쉽게 발견할 수 있다. 메스트로비치(1997)는 이전 시대라면 사람들의 마음을 움직였을 사건과 위기에 사람들이 반응하지 않는 사회를 꼬집으며 우리가 살고 있는 이곳을 ‘탈감정사회(postemotional society)’라고 명명하며, 포스트모더니즘과 모더니즘적 이론들에 대한 새로운 사회학적 대안으로 ‘탈감정주의(postemotionalism)’를 제시하였다. 그에 따르면 행위는 ‘감성과 지성의 결합’을 전제로 하며, 인간의 모든 행위는 인지적 측면인 지성만으로, 혹은 반대로 감정만으로 이루어지지 않고 반드시 이 둘이 삼쌍둥이처럼 늘 붙어 다닌다. 따라서 이성만 감정적 에너지를 연료로 하고 감정은 이성적 판단 속에서 구현되는 것이다. 하지만 모더니즘부터 포스트모더니즘적 이론에 이르기까지 사회학에서 감정의 역할은 소홀히 다뤄지거나 간과되어 왔으며, 그로 인해 탈감정사회에 이르게 되었다. 탈감정주의는 감정적 무질서를 피하기 위해, 감정교환이 매듭지어지지 않는 것을 방지하기 위해, 감정적 삶이라는 ‘야생’ 지대를 문명화하기 위해, 그리고 일반적으로는 사회세계가 잘 정비된 기계처럼 순조롭게 움직이도록 감정을 질서지우기 위해 설계된 하나의 체계를 이룬다. 분명 시민 개개인은 과거에 비해 감정에 무더졌고 개입을 몹시 싫어하지만, 한편으로 아주 지적이기 때문에 감정적 동요를 일으키는 사건들이 중요하다는 것, 그리고 어쩌면 이전 시대에는 개인들이 특정 개인

들 또는 자신들을 둘러싼 사건들에 대해 강한 감정적 동감 또는 똑같이 강한 감정적 반감을 가지고 반응했을 것이라는 점을 잘 알고 있다. 그러나 탈감정적 시민의 유형은 분노에서 동정심에 이르는 광대한 범위의 유사 감정들을 다양한 매체를 통해 조작적으로 ‘느낄’ 수 있지만, 감정을 억누르는 계산적 이성의 판단에 의해 그러한 감정들을 적절한 행위로 실행하지는 않는 것이다. 즉, 탈감정사회는 세밀하게 가공된 감정들에 의해 새로운 형태의 속박을 제시하고, 결국 행동하지 못하는 시민을 만들어낸다.

사회과교육을 한 마디로 정의하기 어렵지만 사회과교육의 목표가 민주시민의 양성에 있으며, 다양한 정보를 활용하여 현대 사회의 문제를 ‘창의적’, ‘합리적’으로 해결하고 공동체 생활에 적극적으로 참여하는 능력의 획득을 목표로 한다는 데에는 암묵적인 동의가 이루어져 있다. 그런데 현대사회의 문제를 ‘합리적’으로 해결한다고 할 때, 사람들은 합리적 해결이라는 개념에 대한 설명 없이 이 개념이 마치 이미 정립된 규범인 듯 감정에 기초한 모든 의사결정은 배제하는 것으로 주장하면서, 이성이라고 일컬어지는 계산적, 경제적 분석을 문제 해결의 모든 분야에 확대하려는 듯 정당화한다. 본 글을 민주시민을 양성하는데 중요한 역할을 맡고 있는 사회과의 합리성에 대한 가정이 지나치게 ‘이성’에 치우쳐 있지는 않는지 기존 연구들을 바탕으로 분석한 후에, 최근의 ‘감정’에 대한 다양한 학계의 논의들을 통해 감성과 합리성의 관계를 살펴보고자 한다. 그리고 민주시민역량으로서 ‘감정에 대한 이해’ 교육이 어떠한 것인지 여러 학자들의 주장과 외국의 시민교육 교육과정을 통해 탐색해보고자 한다.

II. 사회과 교육에서의 합리성

감정-이성의 이분법의 영향력은 그리스 사상 이래, 계몽주의, 낭만주의, 그리고 감정과 뇌에 대한 현대의 심리학, 신경과학의 잇단 발흥 과정에서도 유지되어 왔다. 학문적 논의에서 ‘감정’은 ‘이모티브즘(emotivism)’이란 논리실증주의자 용어가 드러내듯, 배척되고 제외되어야 할 그 무엇이였다. 물론 일찍이 19세기에 감정에 대한 기본 모형들이 찰스 다윈(C. Darwin), 윌리엄 제임스(W. James), 지그문트 프로이트(S. Freud)의 저작을 통해 등장했지만, 그 이후에 흥미했던 인지과학 연구는 ‘계산하는 마음’, 즉 이성에 주목하였고, 일정 부분 감정연구를 가로막은 것으로 생각된다(황희숙, 2013). 또한 서구의 지적 전통에서 이성은 긍정적이고 합리적인 것으로 특권화되는 반면, 감정은 부정적이고 비합리적 것으로 주변화 되었다. 예를 들어 이성과 열정, 인지와 정서, 생각과 느낌, 남성과 여성, 일과 여가 같은 각각의 용어들은 합리성과 감정에 대한 이원적 대립항으로서, 전자가 합리적인 것과 관련된 언어라면 후자는 감정적인 것과 관련된 언어로 이해된다. 이러한 감성과 이성의 이분법은 근대 자연과학의 비약적인 발전으로 보다 전형화 되었으며, 근대과학은 진리를 객관성과 과학성으로 대치하였다. 즉, 감성세계가 ‘오류와 거짓의 원흉’이며 ‘공상의 산물’로 간주되어 ‘설교자, 시인들, 화가들을 설득하는 기술’ 정도로 치부되고 ‘그 무언가를 증명해 줄 수 있는 권위 쪽으로는 결코 접근할 수 없는 것’으로 빙산 저 아래의 세계로 잦아들었다면, 도구적 이성의 영역은 철학과 자연과

학의 지지 아래 보다 확장된 양상을 보인 것이다(Durand, 1997:20~21; 윤명희, 2008 재인용).

우리 사회가 이러한 이성과 감성의 이분적적 구분을 명확히 하면서 이성적 합리성의 패러다임에 기반하고 있다는 사실은, 사회 현실과 긴밀한 관계에 있는 사회과교육 역시 이성적 합리성의 관점에 얼마나 영향을 받고 관련을 맺고 있는지 살펴볼 필요가 있음을 시사한다. 이는 역으로 그간 사회과교육이 감성과 어떤 관계를 형성하고 있었는지를 보여주는 분석도 될 것이라 생각된다. 배영호(2008)는 사회과를 교과학적 차원, 교과의 성립 배경에 관한 사적 연관의 차원 그리고 사회과교육의 현상적 차원에서 이성적 합리성이 구체적으로 어떠한 양상으로 나타나고 있는지를 분석하였다. 먼저 사회과 교과학은 엄격한 논리적 형식과 방법적 원리보다는 단지 탐구의 대상을 개략적으로 구분 지을 수 있고 그 대상에 대한 서술적·규범적 지식들의 어떤 논리적 관련성에 인해 엮여진 이론적 체제를 지니는 '학문'으로 볼 수 있다는 타당성을 통하여 사회과 교육이 학적 합리성을 구유하고 있다. 또한 오랜 역사를 통해 형성된 배경학문을 바탕으로 하는 다른 교과들과 달리 사회과교육은 20세기 초 미국의 사회적 상황과 여러 사회적 문제들의 해결을 위해 탄생하였을 뿐 아니라 이를 해결하기 위한 사회과학의 연구 성과와 방법론은 곧 사회과의 내용과 방법이 되었다. 그리고 사회과 교과의 성립과 이론 전개에 많은 영향을 주었던 듀이 사상 또는 그것의 사회과적 도입은 보다 심층적인 개인의 내면적 세계보다는 반성적 사고를 중심으로 한 과학적 합리성에 토대하고 있었다. 이러한 사회과의 성립 배경과 관련된 사실들은 성립기와 그 이후의 사회과교육이 과학성과 논리성을 바탕으로 하는 이성적 합리성의 연장선상에서 전개되었음을 뒷받침하고 있음을 보여준다. 특히 사회과의 성립 이래 지금까지 그 목표와 내용상 주된 중점을 이루었던 타일러, 타바, 블룸, 메이거, 가네 등에 의해 전개된, 교육과정 및 수업에 대한 목표 중심적 접근은 교육과정 및 수업의 구조를 '목적-내용-방법-평가'로 체계화함으로써 이를 합리적으로 계획하고 운영 및 관리하는데 공헌을 하였으며, 이러한 체계는 현재까지 사회과교육과정 및 수업에서 가장 실질적이고 광범위한 영향력을 행사하고 있다. 즉, 이러한 분석은 사회과교육은 전반적으로 이성적 합리성을 바탕으로 구성되고 운영되고 있으며, 감정이나 감성적 측면에 대한 접근이나 관련성은 거의 없으며 오히려 이런 측면의 접근에 대해 매우 꺼려왔다는 것을 보여준다고 볼 수 있다.

이는 민주시민교육이나 정치교육에서도 마찬가지로, 감정은 대수롭지 않은 것으로 여겨졌다. 공적문제에 대한 추론능력 개발에 초점을 둔 자유주의 시민교육의 전통적인 모델은 전통적으로 남성주의적인, 즉 문화적으로 남성적 가치와 관련되어있는 능력 교육에 관심을 기울여왔다. 볼러(Boller, 1999)는 감정은 자연적으로 발생하는 경험이고 본질적으로 개인에 위치하며 그래서 사적으로 유지되어야 한다는 가정에 근거하여 교육에서 감정을 배제하고 주변적이고 도구적인 역할로 놓아 둔 것에 대해 비판하였다. 최근 들어 누스바움이나 영과 같은 철학자들 역시 공적 생활에서의 감정의 재평가를 주장했지만, 일반적으로 교육 및 시민권 교육에서는 특히 비감정적인 분석과 합리적 심의에 중점을 두고 있는 것이 사실이다(Ruitenber, 2009).

Ⅲ. 감정¹⁾의 시대, 감정에 대한 새로운 시각들

최근 인간의 감정이나 감성과 관련된 다양한 용어들이 우리의 일상생활과 사회적 문제, 또는 학문적 개념으로 등장하는 것을 심심치 않게 볼 수 있다. 예를 들면 이전에는 단순 서비스업이라고 여겨졌던 일들에 대하여 이제는 ‘감정 노동’이라는 개념과 시각으로 인지하며, ‘감정 소비, 감정소모’ 등과 같이 일상생활에서의 일어나는 정서적 에너지의 변화를 표현하는 용어가 해당한다. 또, 과학이론과 응용기술의 문제를 다루는 ‘감성공학’, 지능지능(IQ)로 설명하지 못하는 많은 것을 설명하는 ‘감성지능(EQ)’, 소비자의 마음을 얻기 위한 기업의 ‘감성마케팅’, 사용자의 편의와 욕구를 바탕으로 이루어지는 ‘감성디자인’ 등도 있다. 이런 새로운 용어들의 탄생과 흔한 사용은 한국인들의 일상에 감정과 관련된 인식이 얼마나 깊이 침투하고 있는지를 보여준다고 할 수 있다. 실제로 많은 사람들은 21세기를 감성의 시대라고 규정하는 데 주저하지 않는다. 이러한 시대적 정의에 대하여 김경호는 근대의 도구적 이성(합리성)에 대한 저항과 극복을 통한 ‘온전한 인간회복’이라는 긍정적 맥락이 깔려있다고 분석하며, 합리적인 사회를 만들겠다는 애초의 의도와는 달리 도구적 이성에 의하여 오히려 인간의 자율성과 존엄성이 심각하게 훼손당하고, 문명의 기반마저 위협당한 근대를 비판하는 정신이 담겼다는 말한다(이종성, 2010).

실제 학문적 영역에서도 최근 감정과 관련하여 다양한 분야의 연구들이 진행되고 있다. 앞서 말한 감정 과학(affective sciences)뿐만 아니라, 감정과 정서를 이론적으로 다루는 인문학과 사회과학의 흐름이 1990년대 중반 경 생겨났으며, 이 현상은 학문적 논의에서의 ‘감정적/정동적 전회(emotional/affective turn)’라 일컬어질 정도이다. 이성에서의 감정으로의 전회를 촉발한 주요 추동력은 충동, 동기, 감정, 느낌 등의 정동(affect)이 인간성의 중심이라고 본 스피노자(Spinoza)에서 출발하여 19세기와 20세기 중반까지의 철학자들 즉 프란츠 브렌타노(F. Brentano), 그리고 막스 쉐러(M. Scheler), 하이데거(M. Heidegger) 등, 감정이 인간의 존재에 중요 위치를 차지함을 인정한 사상가들을 지목할 수 있다(황희숙, 2013).

이러한 감정적 전회에 관련한 주요 배경에는 과학자들에 의해 이루어진 감정의 중요성에 대한 발견을 들 수 있다. 먼저, 진화심리학자들은 감정의 인지적 측면에 대해 주목하며 감정을 지적인 판단과 양립할 수 없는 것으로 보는 관점은 그릇된 것이라고 말한다. 다윈의 진화론 이후, 감정적 표현은 선조들이 살았던 시대에는 유용했지만 이제는 아무런 가치가 없다는 다윈의 입장이 우세한 적이 있었다. 그러나 감정적 능력이 결여된 생물은 그 삶을 영속하기가 쉽지 않다—예를 들어, 공포와 분노를 결여한 생물은 공격에 제대로 대처하지 못하고, 혐오의 결여는 썩은 음식을 먹게 만들 것이며, 기쁨이나 고통 능력의 상실은 어떤 행동이든 아무렇게나 하게 만들다—는 사실은 제대로 된 적절한 감정들은 오히려 지적 판단과 행동 결정에

1) 감정과 비슷하게 쓰이고 있는 용어에는 우리말 ‘감성, 정서, 정동, 느낌’ 등이 있으며, 외국어 ‘emotion’, ‘affect’, ‘sentiment’, ‘passion’, ‘perturbation’ 등이 있다. 본 글에서는 이들 용어간의 섬세한 개념적 구분을 짓지 않고 ‘이성’의 반대된 측면에 있는 것이라는 큰 의미만을 살려 ‘감정’이라는 용어로 통일하여 사용하고자 한다. 다만, 감정이라는 용어보다는 ‘감성’이나 ‘정서’를 사용하는 것이 일반적으로 더 쉽게 이해되고 표현상 어울리는 경우에만 그 용어를 사용한다.

도움이 되고 유용한 것이라는 점에서 감정은 동물조상이 물려준 흔적에 불과한 것이 아니며 지성과 합리적 판단의 적도 아니라는 것이다. 다음으로 뇌를 연구한 신경과학자들의 연구 결과 역시 감정적 전회에 많은 영향을 미쳤다. 잘못된 방향의 감정들이 비합리적 행위의 원인이라는 통상적 믿음을 그 누구도 쉽게 부정할 수는 없을 것이다. 그럼에도 불구하고, 이런 전통적인 믿음이 간과하고 있는 부분이 있는데, 그것은 감정의 ‘결핍’이 합리성에 미치는 영향에 대해서는 무관심했다는 점이다. 뇌의학자인 다마지오는 우측 전두엽에 손상을 입은 여성 엘리엇을 관찰하고 그 결과 우측 전두엽의 손상이 엘리엇의 감정적 반응의 감소뿐만 아니라 의사결정(decision-making)을 할 수 있는 능력에서도 장애를 입었음을 발견한다. 그는 엘리엇과 다른 환자들을 상대로 ‘무감동(cold bloodedness)’이 비합리적이거나 뒤뜰린 행위에 대해 중요한 근원임을 보여주는 실험도 통해 감정은 한 인간의 합리적 행위에 있어 이성만큼 필요한 요소라는 새로운 사실을 밝혀준다.

또한 철학자들 역시 인간의 감정에 대한 이해와 존중의 필요성을 제시하였다. 1990년 중반 감정의 가치, 감성의 힘과 사회적 기능, 감정교육의 중요성을 말하는 철학자들이 등장하기 시작하였다. 사라 러딕(S. Ruddick)은 남성적 이성의 모델에 대안으로서 ‘반성적 감정’ 또 ‘열정적 사유’를 제시했다. 누스바움(M. C. Nussbaum)도 감정을 훼손하는 학문적 전통을 비난하며 ‘합리적 감정’이란 개념을 제안했다.

IV. 민주시민역량으로서 ‘감정 교육’의 가능성 탐색

이 장에서는 민주시민역량으로서 감정에 대한 교육의 방향성을 정치적 감정 교육에 대해 논의한 정치철학자들의 주장을 통해 살펴보고, 실제 감정 교육을 시민교육에서 하나의 내용영역으로 제시하고 있는 프랑스의 「도덕시민교육」 교육과정을 통해 가능성을 탐색해보고자 한다.

1. 정치적 감정 교육에 대한 논의

루이텐버그(Ruitenber, 2008)는 정치적 감정 교육의 필요성을 제기하며, 감정(emotion)을 제도 교육의 한 영역으로 도입하는 것뿐만 아니라, 감정이 교육되는 방식의 중요성을 설명한다. 이와 관련하여 볼러(Boler, 1999)는 감정 교육은 관리와 통제의 형태가 될 수도 있고, ‘감성 지능(EQ)’처럼 개인적인 성공과 다른 목적을 달성하기 위한 수단으로 도구화 될 수 있다는 점에 우려를 표명하며, 사적인 관리 대상 또는 개인적 성공의 수단으로 보는 감정이 아니라 오히려 감정의 문화적 중요성과 표상, 그들이 협력적으로 구성되는 방식에 초점을 두어야 한다고 주장한다. 더불어 정치적 감정을 교육하는 것은 학생들이 정치적 집단을 대신하는, 즉 사회 질서에 대한 견해를 대신하는 감정과 자기 자신을 위한 감정을 구별하는 것을 배운다는 것을 의미한다. 북미 학생들에게 ‘떨시’나 ‘편함’은 분노를 일으키는 주요 원인이며, 의심할 여지없이 문화적 차이가 분명히 그 상황에 중요한 역할을 하지만, 학생 대다수는 자신의 개인적

견해에 대해 어떠한 도전도 없는 상황에 익숙한 것처럼 보이며, 어떤 의견 차이라도 개인적 모욕으로 인식한다고 한다. 이러한 맥락에서 볼러(Boller)는 방어적인 분노와 도덕적 분노를 구별하고, 전자를 "우리의 불안정한 정체성에 대한 위협을 느끼는 것에 대비하는 방어"로 설명한다. 정치 교육, 즉 시민 교육과 관련된 감정은 개인의 정체감이나 정체성에 대한 본질적 개념에 기반을 둔 집단과 관련 있는 것이 아니라, 특정한 헤게모니적 사회관계에 대한 견해와 관련된 정치 집단을 대표하는 감정이다. 따라서 정치적 감정을 교육하기 위해서는 연대감을 발전시켜야 하며, 자신의 자부심보다는 사회적 위치가 약한 사람들을 대상으로 일어나는 부정의에 대한 분노를 느낄 수 있는 능력이 필요하다.

정치철학자 무프는(Mouffe, 2005)는 정치적 감정 교육에 관하여, ‘도덕적 분노’와 ‘정치적 분노’를 구별해야 하는 필요성을 제시하며 이 차이에 대하여 학생들은 배워야 한다고 주장한다. 도덕적 분노는 소중히 여겨지는 도덕적 가치가 위배되는 것을 본 후에 느끼는 분노 또는 분개에 해당한다. 예를 들어, 책에서 도움을 요청하는 사람을 연민이 아니라 가혹하게 대하는 것을 읽거나, 부모가 아이를 학대하는 것을 목격할 때 느끼는 것은 도덕적 분노이다. 반면 정치적 분노는 의사 결정이 이루어질 때 느끼는 분노 또는 분개이고, 정의로운 사회를 위한 평등과 자유의 정치적·윤리적 가치에 대한 해석과 실행이 위반되어 질 때 일어나는 것이다. 다시 말해, 정치적 분노는 절차상 고려해야 할 사항을 초월하여 자신의 철학적 신념에 깊은 뿌리를 내리고 있는 헤게모니적 사회관계의 특정한 구성을 목표로 한다.

이러한 도덕적 감정과 정치적 감정의 구별은 감정의 종류나 강도에서의 차이가 아니라, 이러한 감정을 느끼게 하는 대상으로 이루어진다. 예를 들어, 누군가는 사기꾼의 범법 행위 때문에 화를 낼 수도 있고, 다른 누군가는 대테러 법안으로 인하여 시민의 자유가 줄어든 것에 화를 낼 수도 있다. 이 때 정치적 감정의 대상은 정치적인 것(the political)과 연관되어 있으며, 이는 사회의 권력 관계 및 정당한 사회에 대한 자신의 관점과 필연적으로 연결되어 있다. 따라서 위의 예에서 정치적 감정의 대상은 사기꾼보다는 더 추상적인 대상에 대한 것이다. 이런 정치적 감정은 무프(Mouffe)가 제기한 경합적 민주주의에서 정치적 적수들(adversaries)과의 갈등과 도덕적인 적수들과의 갈등을 구분하는 요인이 된다. 따라서 정치적 감정은 특정 헤게모니에 대한 정치적 저항의 사례와 같이 사회를 감정의 대상으로 구성하는 권력 관계를 통하여 교육되어야 한다고 주장한다.

또한 정치적 감정을 지도하기 위해서는 학생들이 정치를 도덕적인 것과 구별 할 수 있어야 하며, 이를 위해서 권력의 개념과 모든 사회 질서를 구성하는 권력의 역할을 교과 과정에서 명시적으로 다룰 것을 요구한다. 교육의 중립성을 중요하게 여기는 교사들은 학생들의 교육 맥락을 형성하는 지배적인 사회적 관계에 대한 이러한 명시적인 논의가 다소 불편할 수도 있다. 이러한 우려에 대해서 무프(Mouffe)는 “교육은 정치성을 갖고, 정치적 존재의 속성을 갖는다. 왜냐하면 교육은 정치이기 때문에 그것은 절대 중립적이지 않다. 우리가 중립적이 되려고 노력할 때 우리는 지배적 이데올로기를 지지한다”는 프레이리(Freire)의 말에 대한 공감으로 대신한다.

2. 프랑스의 「도덕시민교육」²⁾에 등장한 감정 교육

프랑스는 국가가 교육을 통하여 공화국이 지향하는 가치와 시민적 덕성을 지닌 공화국의 시민을 길러내는 것을 중요시하며, 공교육에서 시민교육은 범교과적 존재의 영역으로, 하나의 교과³⁾로서, 시민적 이니셔티브로서 그 위상이 명확하다. 그래서 프랑스는 시민권에 대한 이해, 민주주의 조직의 요소, 법률 규정의 중요성, 공화국의 역사, 유럽 연합 등의 지식적 요소뿐만 아니라, 자기 자신의 존중과 타인 존중의 방법, 토론의 방법과 태도, 개인과 사회의 안전을 지키는 방법 등의 기능적 요소, 공화국의 주요 가치와 그것이 사회에서 구현되는 방식과 중요성, 사회 참여 등 가치·태도적 요소에 대해서 매우 자세하게 제시하고 있다.

그런데 이렇게 공교육에서의 시민교육을 강조하는 자유·평등·박애의 공화국 프랑스에서 2005년 프랑스 사회뿐만 아니라 세계를 분노하게 한 두 건의 테러가 일어났다. 극단 이슬람 무장 세력에 의해 1월 7일에 일어난 '샤를리 에브도 테러(Attentat contre Charlie Hebdo)⁴⁾와 '11월 13일의 파리 테러(Attentats du 13 novembre 2015 en Île-de-France)⁵⁾이다. 시민의 일상적 공간에서 불특정 다수를 대상으로 일어난 이 테러들은 인간의 존엄성을 훼손하는 극단주의와 테러에 대한 사회적 분노를 일으키기에 충분하였다. 파리 테러 이후 프랑스인들은 머무를 곳이 없는 생면부지의 외국인들을 위해 SNS에 자신의 집주소를 올리며 이들을 맞이하는 형제애를 실천하고, 거리로 나와 "Je suis Paris(나는 파리다)"를 외치는데 동참하며 자신의 생명에 대한 위험을 무릅쓰고 분노를 함께 표현하는 행위를 통해 개인적 감성 차원이 아니라 테러라는 불의에 대응하는 분노이자 저항으로서의 분노를 표출하였다(류재한, 2017).

샤를리 에브도 테러가 일어나고 6개월 뒤, 프랑스는 「시민교육」교과의 새로운 교육과정⁶⁾을 발표하였다. 이전 교육과정이 2008년도에 만들어져 시간이 오래 흘렀다는 점과 새로운 교육과정의 서두에서 밝히듯 “공화국의 학교 재건을 위한 방향과 계획에 관련된 2013년 7월 8일 법”

- 2) 2015년 프랑스 시민교육 교육과정부터 교과명이 기존의 「Instruction civique et morale(시민도덕교육)」에서 「Enseignement moral et civique(도덕시민교육)」으로 변경되었기에, 교과명을 표기할 때는 「도덕시민교육」으로 표기하였다.
- 3) 프랑스의 시민교육은 세 시기를 거쳐 변화하였는데, 첫 번째 시기는 혁명 직후에서부터 근대교육제도가 성립하여 제3공화국에 이르는 시기로, 이 시기에는 국민교화와 애국심 함양, 국민적 통일성을 확보하기 위한 교육이 행해졌다. 이를 위해 「도덕·시민」과가 설치되었었고, 그 후 「시민교육」과가 설치되었다. 두 번째 시기는 제 2차 세계대전 이후 1960년대부터 1985년까지 기간으로 사회적 권위에 대한 대중의 반발이 있던 상황에서 시민교육이 약화되고 결국 시민교육 관련 교과가 퇴출되었던 시기이다. 마지막 시기는 1985년 이후부터 지금까지로, 1985년에 「시민교육(Education Civique)」과가 초등학교, 중학교에 다시 설치되고, 1999년에는 고등학교에 「시민·법률·사회(Education Civique Juridique Sociale)」과가 도입된 이후이다(정현이, 2011).
- 4) 수니파 극단주의 무장조직인 이슬람국가(IS) 소속 테러리스트들에 의해 프랑스 풍자 주간지 <샤를리 에브도>의 사무실 습격 테러로 언론인과 경찰 12명, 무고한 일반시민 4명의 인명 피해가 일어났다.
- 5) IS 소속 테러리스트들에 파리 시내의 식당과 카페, 공연장 등 6곳에서 동시 다발적으로 일어난 테러로 무고한 시민 130명이 사망하였다.
- 6) 프랑스의 교육과정은 개발부터 시행에 이르기까지 중앙집권적으로 운영되며, 교육과정 개정의 시기나 범위는 특별히 정해진 것이 없이 사회적 변화에 따라 학교 급별로 교육과정의 내용이 바뀌어야 할 필요성이 생기면 그때마다 다년간의 숙고를 거쳐 교육과정이 개정된다. 그러나 교육과정을 개발할 때에는 최소한 5년간의 적용기간을 전제로 하여 개발하는 것이 보통이다. 최소한 5년간은 개정된 교육과정을 유지함으로써 한 번 개정된 교육과정을 부분 수정하더라도 일정기간동안 지속하는 것이 일반적이다(정현이, 2011).

에 의거하여 긴 시간 논의 끝에 교육과정 개정이 이루어진 것은 매우 자연스러운 일이었다. 그렇지만 한편으로는 프랑스에 일어난 테러가 프랑스 시민교육에 어떤 영향을 미치진 않았을까 하는 예상을 하게 하는 교육과정 개정이었다. 그리고 실제 이 예상만큼이나 프랑스 시민교육 교육과정은 매우 특색 있게 변화하였다. 바로 감정에 대한 내용 영역이 등장한 것이다.

개정된 2015 프랑스 「도덕시민교육」의 교육과정은 크게 ‘기본원칙-목표-가치-지식-실제’로 구성되어 있으며, 이중 ‘실제’가 교육내용과 방법에 대한 설명으로 교과서는 이 실제에 제시된 내용을 바탕으로 개발된다. ‘실제’는 다시 ‘감수성(La sensibilité)’, ‘권리와 규칙(Le droit et la règle)’, ‘판단(Le jugement)’, ‘사회참여(L’engagement)’ 라는 4개의 영역으로 나뉘며, 이는 각 학년급에 따라 ‘지식, 능력, 태도’, ‘교육내용’, ‘교실, 학교나 교육기관에서 실제로 할 수 있는 활동 예시’가 구체화되어 표로 제시된다.

교육과정의 ‘실제’에서 ‘감수성’ 영역은 아래와 같이 서술되어 있다.

“감수성(La sensibilité)은 도덕적 시민적 삶의 중요한 요소이다: 감동하거나 열광하거나 분노하지 않는 도덕적 양심은 없다. 감수성 교육은 (자신의) 기분과 감정(sentiments et émotions)을 더 잘 알고 파악하는 것, 그리고 그것을 단어로 표현하고 토론하게 하며, 다른 사람의 감정과 기분을 더 잘 이해하도록 하는 것을 목표로 한다.”

프랑스 시민교육에서 감수성에 대한 교육은 자신의 기분과 감정뿐만 아니라 타인의 기분과 감정에 대한 이해, 그리고 그것에 대한 적절한 단어의 표현과 논의를 이끄는 것을 원칙을 함을 알 수 있다. 특히 ‘감동하거나 열광하거나 분노하지 않는 도덕적 양심은 없다’라는 선언은 프랑스 테러에 대한 저항과 대응으로 보여주었던 프랑스 시민들의 ‘사회적 분노’ 표출의 모습과 참여를 떠올리게 한다. 나와 타인의 감정에 대한 민감하게 이해하고 파악하며 이를 다른 사람들과 적절한 단어를 사용하며 토론하게 하는 프랑스의 감수성 교육은 메스트로비치가 언급했던 포스트모더니즘의 ‘탈감정사회’가 아닌 이전 사회처럼 사람들의 마음을 움직였을 사건과 위기에 사람들이 민감하게 반응하고 행동하는 사회를 기획하는 것이라 고 볼 수 있겠다.

IV. 결론

메스트로비치(1997)는 『탈감정사회』에서 모더니즘과 포스트모더니즘을 거치면서 생산된 대중산업사회에서 감정이 어떻게 무시되었고, 이것이 우리 사회에 어떻게 자기파괴적 결과를 가져왔는지를 풍부한 사례를 들어 입증한다. 그는 이성의 지배 아래 감정이 거세되고 해체되며 조작된 감정의 지배를 받는 작금의 현실은 유토피아가 아닌 디스토피아임을 일깨우며, 사회를 유토피아로 바꿀 수 있는 행위는 감정과 이성이 함께 할 때 가능하다는 것을 주장한다.

본 글은 현재 사회과에서 길러내고자 하는 ‘현대 사회의 문제를 창의적, 합리적으로 해결하

고 공동체 생활에 적극적으로 참여하는 능력을 가진 민주시민'의 모습은 혹시 탈감정사회에서 문제로 제시하는 이성은 발달하여 판단은 하지만 가공된 감정에만 길들여져 행동하지 못하는 시민의 모습과 유사할 수도 있다는 문제의식에서 시작하였다. 특히 사회과 교육이 가정하고 있는 합리성이 '이성'에만 기대어 기획되고 있으며, '감정'이나 '감성적 측면'에 대한 접근을 대해 꺼려왔다는 분석은 온전한 인간다움을 제시하지 못하는 사회과 교육의 한계를 인식하게 한다. 그러나 최근 감성에 대한 연구의 교육학적 차용은 그간에 견지해 오던 이성중심의 사유를 보완 혹은 반성하는 차원에서 제기되는 것으로, 감정에 대한 교육은 기존에 설명되지 않던 교육학적 현상들에 대해 이해를 제공할 것이고, 교육학이 가진 보수적 성격을 벗고 기존 논의의 지평을 확대해 나갈 새로운 방안을 모색할 수 있는 필요성을 제시해준다(고원, 2011; 조인경, 2012 재인용)는 점에서 의미가 있다.

프랑스는 2015년에 일어난 파리 테러 이후 그들의 사회적 분노를 프랑스 공화국이 강조하는 가치인 '형제애'와 '참여', '연대'의 모습으로 표현하며 테러에 적극 대항하는 시민의 모습을 보여주었다. 대한민국에서는 2014년 4월에 일어난 세월호 사건이 프랑스 파리 테러와 같은 수준의 사회적 분노를 이끌어내지 않았던가 생각한다. 세월호에 갇힌 어린 학생들과 누군가의 가족, 이웃이었을 이들을 구조하지 못하고 바다 속에 매장되는 것을 어쩔 수 없이 실시간으로 지켜보면서 아무것도 할 수 없던 무기력함과 안타까움, 구조하지 못함에 대한 미안함과 분노의 감정은 아마도 2016년 겨울을 뜨겁게 달구었던 촛불시위로 사람들을 이끌었고, 결국 시민들의 힘으로 평화적인 정권의 변화를 이끌어냈던 것은 아니었을까 추측하는 것이다.

참고문헌

- 김보경(2008), 사회과 창의성 교육의 재개념화. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
 류재한(2017), 테러의 대응 방식으로서의 '창조적 분노'-2015년 11월 13일의 프랑스 파리 테러를 중심으로. 감성연구, 15, 241-166.
 배영호·남상준(2009), 미감적 차원의 사회과적 의미 탐색: 합리성의 확장에 관한 논의를 중심으로, 『사회과교육연구』 16(1), 31-47.
 윤명희(2008), 합리성의 감성적 고찰. 문화와 사회, 4, 43-72.
 이종성(2010), 감성과 문화 그리고 인문학적 상상력. 대동철학, 53, 319-343.
 정현이(2011), 프랑스 시민교육 교과서 분석. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
 홍성민(2009), 일상성과 감성의 정치학. 프랑스문화연구, 19, 179-206.
 황희숙(2013), 감정과 지식. 철학연구, 100, 267-307.

- Boler, M.(1999), *Feeling power: Emotions and education*. New York: Routledge.
- Meštrović, S. G.(1997), *Postemotional society*. 박형신 역(2014), *탈감정사회*. 파주 : 한울아카데미.
- Mouffe, C.(2005), *On the political*. 이보경 역(2007), *정치적인 것의 귀환*; New York: Routledge.
- Ruitenbergh. C. W.(2009), *Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education*. *Stud Philos Educ*, 28, 269-281
- Ministère de l'Éducation Nationale(2015), *Programme d'enseignement moral et civique*, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158 (2018.1.10.)

○○교육대학교 ○○부설초등학교 사회과교사 경험에 관한 내러티브 탐구 : 사회과수업전문성 신장을 중심으로

송 하 인
광주수완초등학교

I. 서론

1. 연구의 필요성

사회과교사라면 누구나 학생들과 좋은 사회과수업하기를 원한다. 만약 그러한 사회과수업이 원하는 대로 잘 안되는 경우 자신의 사회과수업전문성을 신장시키기 위해 다양한 노력을 한다. 이때 다양한 노력은 혼자서와 공동체, 학교 밖과 학교 안에서의 노력으로 나누어진다.

지금까지 초등사회과수업전문성 발달에 대한 연구는 대부분 학교 밖, 공동체에 속한 사람들에게 대한 연구를 다루고 있다. 또한 대부분의 연구가 참여자들의 심층적 경험을 다루기보다는 사회과수업전문성의 구성요소, 개념이나 이론 등을 밝히는데 주안점을 두고 있다.

이에 본 연구에서는 단위학교 내에서 오랜 기간 초등사회과수업전문성을 신장시키기 위해 노력한 교사들을 탐색하고 그들이 어떤 경험을 했고 그것이 그들에게 또한 우리들에게 어떤 의미가 있는지를 심층적으로 살펴보고자 한다. 이러한 연구결과는 단위학교 내에서 사회과수업전문성을 신장시키기 위한 구체적 요인은 무엇인지, 초등사회과수업전문가는 어떤 사람들인지에 대한 이해의 실마리가 될 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

- 1) 부설초 사회과교사들은 사회과수업전문성 신장을 위해 구체적으로 어떤 경험을 했는가?
- 2) 부설초 사회과교사들의 경험이 의미하는 것은 무엇인가?

II. 상황적 배경

1. ○○교육대학교 ○○부설초등학교

현재 국립대학 부설초등학교는 전국에 17개교가 있으며 부설초등학교는 교대 재학생들을

위한 현장연구 및 실습학교, 교육부의 연구학교 기능을 하고 있다. 따라서 부설초등학교는 교육부로부터 행·재정적 지원을 받고 있다. 또한 교육청과는 교원의 인사와 장학 등으로 연계되어 있고 대학과는 교육과정이나 수업 등과 같은 학교운영의 실질적인 내용과 연계되어 있다.

부설초등학교는 각각의 학교마다 독특한 운영체제를 가지고 있는데 ○○부설초등학교에서는 오랫동안 중등학교처럼 모든 교사가 자기의 연구교과를 정하고 본인의 연구교과를 중심으로 가르쳐왔다. 이는 초등교사가 모든 교과를 가르치는 일반 초등학교와는 다른 시스템이다.

○○부설초¹⁾는 전체교원이 약 30명 정도이고 총 학생수가 약 550명 이다. 각 반은 24명의 학생수로 한정 되어 있으며 각 학년은 4개 반으로 구성되어 있다. 교사의 구성은 국어, 수학, 사회, 과학 과목은 3-4명이며, 그 외 과목은 2명씩으로 이루어져 있다. 대부분의 교내 행사와 교과별로 (사회과-지도그리기대회, 실과-동식물기르기대회, 음악과-맑고맑은 노래부르기 대회 등) 수업연구 또한 과별로 진행된다. 따라서 일반초등학교와는 다르게 학년에서의 유대감보다는 각 과별로 과원들 간의 유대감이 남다르다.

2. 초등사회과수업 전문성 발달

III. 연구방법

1. 내러티브 탐구(nquiry)

본 연구는 ○○부설초라는 장소에서 사회과교사들이 사회과수업전문성을 신장시키기 위해 어떠한 노력을 했는지 그들의 경험을 탐색하는데 그 목적이 있다. 따라서 경험을 연구하기 위한 가장 적절한 방법으로 내러티브 탐구를 선정하였다. 내러티브 탐구는 Dewey의 경험론을 바탕으로 인간의 경험을 이해하려는 방법이다. Dewey에게서 경험은 개인적인 동시에 사회적인 것이다(Clandinin & Connelly, 2000). 따라서 내러티브 탐구는 다양한 사람들이 지속적으로 상호작용을 통해서 만들어 내는 경험의 변화성, 상호작용성을 중점적으로 살펴보는데 효과적이다.

이러한 내러티브 탐구가 여타의 질적연구와 다른 점은 연구자와 연구참여자의 지속적인 관계성에 있다. 연구참여자는 연구자와 이야기를 통해서 자신의 의미있는 경험을 만들어 낸다. 이때 연구자도 자신에게 의미있는 경험을 연구참여자와 함께 구성한다. 연구자가 연구참여자와 내러티브 탐구를 하지 않으면 연구참여자의 경험은 의미없는 것이 된다. 비로서 연구자가 이야기를 시작함으로써 그의 경험은 그에게 의미있게 다가온다.

연구자: 사회과교사의 정체성이라는 것이 꾸준히 변화하는 것 같다.

연구참여자: 내 정체성을 어느 순간에 알아차리는 것 같다. 형님이 이야기해주니깐 이제야 내가 깨달았다.

1) 이하에서는 ○○부설초등학교를 줄여서 ○○부설초라고 한다. 하지만 문맥의 상황에 따라 부초, 부설초등학교 등을 혼용해서 사용한다.

말해주지 않았으면 몰랐을 것 같다.(연구참여자 4와 Member check 중에서)

위와 같은 특징을 가진 내러티브 탐구는 일반적인 질적연구와 다르게 연구의 시작에서부터 연구자의 강한 시각이 작용한다. 심지어 연구자가 경험을 어떻게 구성하느냐에 따라 연구 참여자의 경험은 다르게 나타나기도 한다. 따라서 내러티브 탐구자들은 내러티브라는 속성을 통해서 객관적으로 검증 가능한 이론을 만들어내는 연구(research)라는 용어 보다는 삶의 과정에 나타나는 경험에 의문을 가지고 적극적으로 탐색해 본다는 의미에서 탐구(inquiry)라는 용어를 선호한다²⁾.

2. 연구참여자

본 연구자는 초등사회과수업전문성을 가장 잘 나타낼 수 있는 연구참여자로 ○○부설초 사회과교사를 선정하였다. 그 이유는 그들이 중등학교처럼 한 교과를 중심으로 수업을 하기 때문이다. 따라서 부설초등학교에서 하는 다양한 사회과수업실천은 사회과수업전문성 신장을 위한 것이라고 할 수 있다. 본 연구자는 연구를 시작하기 전에 표본을 결정하기 보다는 자료의 수집과 분석과정을 통해 표본 추출 대상을 조정해 가면서 발전적으로 추출하였다.

<표 2> 최종 연구참여자

번호	이름	성별	나이	부설근무연도	비고
1	최○수	남	48	2008-2011(4년)	주 참여자
2	신○인	남	45	2009-2013(5년)	주 참여자
3	김○관	남	35	2012-2015(4년)	주 참여자
4	박○성	남	34	2012-2015(4년)	주 참여자
5	진○구	남	46	2013- 현재	보조 참여자
6	강○훈	남	32	2015- 현재	보조 참여자

3. 자료수집 및 분석

1) 자료수집

본 연구는 2014년 1월부터 2017년 12월까지 진행된 연구이다. 본 연구를 위해서 연구자는 수시로 연구참여자들 면담하고 그 결과를 녹음하였다. 면담하면서 계속해서 면담내용을 구체적으로 만들어 갔다. 최종적으로 구체화시킨 면담내용은 다음과 같다.

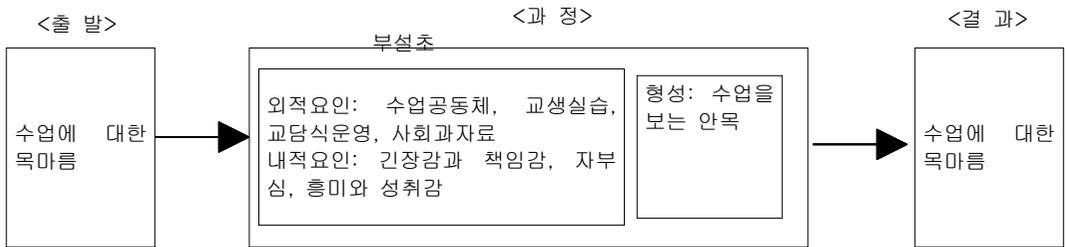
2) 내러티브 탐구 텍스트는 이론적 고려로부터 나오는 전략이나 기법을 피하고자 하며, 과거에 어떠했고, 현재는 어떠하며 미래에는 어떻게 될 것이라는 것을 포함하는 시간성의 차원을 가진다.(Clandinin & Connelly, 2000: 263-264)

<표 3> 면담 내용

세부영역	세부내용	질문내용
사회과 관련 생애 경험	고등학교 때 까지 생활	가족관계, 초중고시절 사회과에 대한 관심
	대학생활	사회과수업, 행복, 고민
	현장경험	사회과수업실천, 갈등과 딜레마
부설 사회과 교사로서 경 험	재직 전	사회과선택이유, 선발과정, 동기/기대
	재직 중	각 년차에 따른 경험, 대학과의 관계, 교생실습, 좋은 사회과수업, 사회과교과관, 수업실천, 공립학교와 비교, 걸림돌
	재직 후	성장한 것, 아쉬운 것, 후배들에게 해주고 싶은 것

2) 자료분석

자료분석은 대화기록 내용과 인터뷰 녹음 및 전자자료, 현장일지 및 문서를 통해 수집된 자료를 반복적으로 읽으면서 현장 텍스트를 기반으로 이야기 맵을 구성하고 이를 기반으로 내러티브 텍스트를 구성하였다.



<그림 1> 분석 결과

IV. 연구 결과

1. 출발: 수업에 대한 목마름

연구참여자들은 ○○부설초에 전입하기 전 사회과수업에 대한 실천을 오랜 기간 해보았다. 그리고 그 과정에서 여러 가지 문제점을 접하고 그것을 해결하고자 하는 열망이 있었다. 그런데 일반학교에서는 사회과수업 전문가의 부재, 수업에 대해서 이야기할 수 없는 문화 등으로 문제점을 적극적으로 해결하지 못했다. 그러던 중 ○○부설초 출신의 교사를 만나거나 오랫동안 ○○부설초가 가지고 있었던 이미지(대학이 접해 있어 많은 이론을 접할 수 있는 곳, 수업 전문가가 되고자 하는 열정 있는 교사들이 모여있는 곳, 교육에 대해서 적극성을 가지고 있는 학부모와 학생들로 구성되어 있는 곳)를 떠올리게 된다. 이 결과 그들은 ○○부설초에서 연구하면 수업에 대한 갈증을 해결하고 자신이 사회과수업전문가가 될 수 있을 것이라는 기대감

을 가지고 ○○부설초에 지원하게 된다.

2. 과정: 소비자에서 생산자로

○○부설초에 지원한 이유는 “후배들에게 쪽팔리지 않기 위해” “교생지도를 해보고 싶어서” “내가 한 것이 맞는지 검증하기 위해” 등으로 여러 가지이다. 그들은 그 곳에서 다양한 활동을 통해 사회과수업전문성을 신장시켜 간다. 이 절에서는 그들이 사회과수업전문성을 신장시킬 수 있었던 외적요인과 내적요인을 중심으로 그들의 사회과수업전문성 신장 과정을 구체적으로 살펴보고자 한다.

1) 외적요인

(1) 수업공동체: 이야기해보기

○○부설초의 최대 장점은 수업에 대해서 많은 이야기를 나눌 수 있는 인적자원이 많다는 것이다. 부설초 교사들은 그들 스스로 자발성에 의해 부설초에 지원을 한다. 그래서 수업에 대해서 연구해보고자 하는 욕구가 있고 적극적으로 자신의 수업을 실천한다. 만약 본인이 이런 인적자원을 활용하고자 하는 적극적 의지가 있다면 사회과수업전문성 신장에 많은 도움을 받을 수 있다.

저는 우리과 교사뿐만 아니라 다른 과 교사들에게도 도움을 많이 받았어요. 저는 2년차때 동학년 교사들에게 말해서 제가 수업이 없는 시간에 다른 형들 수업에 많이 들어갔어요. 그리고 수업이 끝나고 함께 이야기해보았어요. 일종의 수업친구를 만들어 보았어요.(연구참여자 3)

인적자원과 더불어 ○○부설초는 다양한 구성원들이 수업에 대해서 비판적으로 토의할 수 있도록 협의체제를 잘 구축하고 있다. 매주 화, 금요일은 수업공개가 있기 때문에 학년에서 월, 목요일은 미리 배부된 수업안을 가지고 수업협의회를 한다. 이때 학년에서는 교수학습, 발문과응답, 개인 및 소집단, 자료 및 판서, 지도적 평가 등으로 관점을 나누어 수업안을 살펴본다. 이후 화, 금요일 수업공개가 끝나고 오후에 전체교사를 대상으로 똑 같은 관점을 가지고 수업협의회를 진행한다. 이때 그 전날 학년에서 나누었던 이야기를 정리해서 학년대표가 수업자에게 질문을 한다. 이러한 과정을 통해서 수업자는 자신의 수업을 반성적으로 살펴볼 수 있게 된다.

(2) 교생실습: 가르쳐보기

교생실습은 예비교사들에게는 그동안 그들이 대학에서 배운 이론을 현장에서 다양하게 적용해 볼 수 있다는 점, 지도교사들에게는 예비교사들을 가르쳐봄으로써 자신의 교과에 대한 전문성을 실험해볼 수 있다는 점에서 장점을 갖는다. 더욱이 지도교사들은 예비교사들을 가르침으로서 초등학교생들이 아닌 자신과 비슷한 교사를 가르쳐봤다는 자부심을 갖게 된다. 또한 그

들의 수업지도가 예비교사가 미래 현장에 갔을 때 큰 영향을 미친다는 것을 경험적으로 알고 있기 때문에 책임감을 느끼게 된다.

(3) 교담식운영: 실험해보기

○○부설초는 오랫동안 교담식으로 수업을 운영해오고 있다. 교담식 수업운영은 한반에서 한 가지 내용으로 가르쳐본 것을 다른 반에서 똑 같은 내용과 방법으로 적용해 볼 수 있다는 장점이 있다.

(4) 사회과 자료에 대한 접근성: 살펴보기

○○부초는 그동안 선배교사들이 만들어놓은 수업안과 수업영상 등을 역사관이라는 특별한 교실에 보관을 하고 있다. 그리고 그것을 통해서 교사와 학생들이 학교에 대한 전통을 가지기를 기대하고 있다.

그들은 수업을 할 때 몇 십년 동안 사회과선배들이 했던 주제 수업 목록을 보고 참고한다. 그리고 선배교사들이 편찬한 “학습방법의 학습” “수업의 맥 짚어가기” 등을 참고 해서 수업안을 작성한다. 이처럼 부설초등학교에는 오랫동안 만들어져 온 선배들의 자료가 있고 그것을 통해서 후배교사들이 수업을 단련시켜 나가고 있었다. 이 뿐만 아니라 이러한 역사에 대한 보관은 부설초 사회과교사라는 소속감을 가지고 더욱 열심히 노력해야겠다는 내적동기를 유발하게 된다.

2) 내적요인

(1) 긴장감과 책임감

부설초 교사들은 항상 수업을 공개하기 때문에 긴장감을 가지고 있어야 한다. 교생들이 왔을 때는 교생들 앞에서 수업을 잘해야 창피를 당하지 않는다고 생각한다. 주제수업을 할 때는 수업을 못하면 ○○지역 전체 교사들에게 창피를 당하게 된다. 2년에 한번 씩 있는 대학부초 공동연구 때 수업공개는 전국의 교사를 대상으로 수업공개를 한다. 이때 수업을 못하면 전국의 교사들에게 창피를 당하게 된다. 이처럼 부설초 사회과교사는 수시로 수업을 공개하기 때문에 그들 스스로 긴장감을 가지고 있다.

(2) 자부심

○○부설초 사회과교사는 과제제라는 독특한 방식에 의해 고년차가 저년차를 데리고 다니면서 가르치는 일종의 도제식 교육을 하고 있다. 이에 따라 과원들의 소속감이 남다르다. 고년차는 저년차에게 부설초 사회과만의 전통을 은연중에 학습시키고 이로 인해 저년차는 자신이 부설초 사회과교사라는 소속감을 가지게 된다. 또한 자신이 과부장이 되었을 때는 저년차에게 부설초 사회과교사만의 전통을 가르쳐주어야 한다는 책임감을 가지게 된다.

(3) 흥미와 성취감

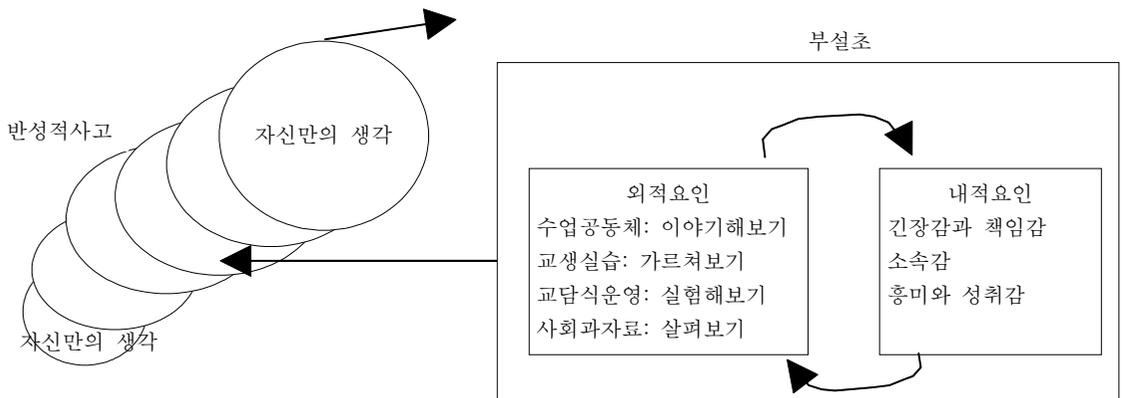
교담식으로 수업을 운영하면 교사는 같은 내용에 대해서 여러 번 고민을 해보고 다양한 수업방법을 적용해 볼 수 있다는 장점이 있다. 이로 인해 어느 순간에 수업을 재구성하는 것에 대한 흥미를 가지게 된다. 특히 자신이 계획한 수업에 의해 학생들이 잘 따라 주었을 때 성취감은 수업연구를 지속하게 하는 원동력이 된다.

3. 결과: 사회과수업을 보는 안목 형성

- 1) 사고력 수업
- 2) 학생의 수준에 맞추기
- 3) 내용과 방법의 조화

V. 경험의 의미 탐색

1. 초등사회과수업 전문성의 발달: Dewey의 경험이네!



<그림 5> ○○부설초 사회과교사의 수업전문성 발달 양상

연구참여자들은 부설초등학교에 오기 전 일반학교에서도 사회과수업에 대한 자신만의 생각을 가지고 있었다. 그때 그들이 자신만의 시각을 가지게 된 요인은 사회과관련 책 보기, 다른 사람들의 수업 보기, 전문가에게 이야기 듣기 등이다. 그들은 일반학교에서 사회과수업에 대한 갈증을 느끼고 사회과수업의 전문가가 되어보겠다는 열망으로 부설초를 선택했다. 이때 그들의 선택에 가장 큰 영향을 미친 것은 함께 이야기해볼 수 있는 전문가, 좋은 학생, 학부모 등의 부설초에 대한 이미지이다.

부설초에 오고 나서 1, 2년차 때도 나름의 자기 시각을 가지려고 노력한다. 이때도 일반학교에서 하는 것과 비슷하게 사회과관련 책보기, 다른 사람들의 수업보기, 전문가에게 이야기 듣기 등의 활동이 이루어진다. 하지만 이때는 이전보다 사회과수업 실천을 더욱 많이 해보면서 자신의 시각을 계속

변화시켜 나간다. 시간이 흘러 3년차 때부터는 기존의 것보다 나의 것을 새롭게 생산해 낸다.

예전에는 지식과 방법에만 치중한 반면 지금은 나의 생각, 나의 해석, 나의 의미 부여 등에 집중하고 나만의 해석을 하면서 나의 정체성을 찾아가려고 한다.(연구참여자 4의 4년차)

이처럼 고년차가 될수록 부설초 사회과교사는 자신의 시각을 확고하게 정립해 간다. 사회과교사가 자신의 시각을 확고하게 하는 경험을 할 때 그들에게 가장 영향을 미친 것은 외적요인과 내적요인의 상호작용이다. 그런데 특이하게 부설초등학교는 외적요인이 내적요인을 불러일으킨다. 이는 오랫동안 부설초등학교가 그런 외적요인을 만들기 위해 노력한 결과이다. 결과적으로 잘 갖추어진 외적요인이 내적요인을 자극한다. 내적요인은 반성적 사고라는 고리를 통해서 지속성을 유발하고 다시 외적요인을 견고하게 한다. 그리고 마지막에는 뚜렷한 자신만의 시각을 갖게 된다. 이때 자신이 가진 뚜렷한 시각은 사회과수업을 보는 안목이라고 할 수 있다.

이런 식으로 그들은 지속적으로 사회과수업 실천에 어려움에 봉착하고 자신의 부족함을 채워간다. 이 과정이 바로 사회과수업전문성 신장의 과정이다. 그들이 사회과수업전문성을 신장시켜 가는 과정은 Dewey가 말한 경험이 된다. 이때 경험은 교육적 경험으로 환경과의 지속적인 상호작용을 통해서 성장해가는 일종의 미래지향적 성격을 갖는다. 이런 경험은 연구참여자들을 계속 해서 또 다른 목마름으로 인도한다. 실제로 연구참여자들 모두는 그 목마름을 해결하기 위해 대학원을 선택하였다³⁾.

대학원에서 내용 공부를 많이 했다. 논문 쓰는 방법과 내용학은 많은 도움을 받았다.(연구참여자 1)

사회과에 대해서 더 알아보고 싶었다. 부설에서 다양한 실천을 해보는데 항상 내용적인 부분이 많이 걸렸다. 특히 저는 일반사회 수업을 많이 공개했는데 제가 부족한 것이 많았습니다. 그래서 전남대학교 정치외교학과 박사과정에 입학하였습니다. 그곳에서 정치에 대한 여러 내용학을 공부하였습니다.(연구참여자 4)

이 과정에서 특이한 점은 초기부터 사회과수업에 대한 자신의 시각을 가지지 않고 사회과수업전문성 신장에 대한 욕망이 없는 교사는 1, 2년 만에 이곳을 떠난다는 것이다. 즉 외적체제가 너무 강하기 때문에 오히려 이것이 욕망이 없는 교사에게는 부담이 될 수 있다. 따라서 단위학교에서 사회과수업전문성을 신장시키기 위해서는 외적체제를 잘 구축하고 더불어서 교사들 스스로 사회과수업전문성을 신장시키고자 하는 욕망을 가질 수 있도록 해야 한다. 이런 욕망이 있는 상태에서 외적요인과 내적요인이 상호작용을 하면서 반성적 사고에 의해 사회과수업전문성은 계속 성장하게 된다.

그런데 요즘 혁신학교에서 하는 사회과수업전문성 신장에 대해서 살펴보면 조금 다른 양상을 보이고 있다. 먼저 개인의 내적요인만을 앞세워 지속적으로 성장을 요구하는 측면이다. 그럴 경우 지속성은 오래가지 못하게 된다. 또한 외적요인만을 앞세워 개인의 내적요인을 불러일으키려는 경우 또한

3) 연구참여자 1은 부설초가 끝나고 사회과대학원을 진학하였고 석사학위를 마쳤다. 연구참여자 2, 4는 부설초에 있으면서 사회과교육 박사과정을 다녔다. 또한 연구참여자 3, 5, 6은 부설초에 있으면서 사회과대학원 석사학위를 마쳤다.

교사가 부담감과 좌절감을 쉽게 느껴 빨리 포기하는 경우가 발생할 수 있다.

더욱이 더 큰 문제점은 반성적 사고에 대한 것이다. 대부분 선행연구를 보면 전문성발달의 핵심요소로 반성적 사고를 제시한다. 그런데 그 반성적 사고가 지속적으로 일어나기 위해서는 어느 곳에서도 외적요인과 내적요인이 잘 구축되어야 한다. 하지만 학교현장에서 반성을 일으키게 하는 양상은 강압적으로 지시하거나 교사 개인에게 맡기는 경우가 많다. 이런 경우 혁신학교의 양상과 비슷한 결과를 가져올 수 있다.

2. 초등사회과수업 전문가: 어느 순간에 되어 부렸네!

연구참여자들은 지속적으로 반성적 사고를 통해서 자신의 시각을 갖게 된다. 그런데 최종적으로 가지게 되는 자신의 시각은 사회과의 본질에 가까운 것이다. 즉 자신과 사회과를 동일시하는 것이다. 그런데 이것은 당연한 결과이다. 그들은 수업계획에서부터 계속하여 사회과의 목표에 맞추어서 수업을 계획하고 실천한다. 최종적으로 실천의 결과는 사회과의 목표에 가까워지는 것이다. 따라서 그들은 수업에서 뿐만 아니라 그들의 삶을 통해서 사회과의 목표를 실현하려고 노력한다.

사회과수업의 전문성은 본인들 스스로가 민주시민성 자질을 갖추고 있어야 한다. 사회과교사라면 학급운영 자체가 민주적이어야 한다. 사회과수업에서만 사회과교사가 아니라 생활에서 나와야 한다. 학생들에게 민주 시민의 자질을 발휘하려면 허용적, 화석화되지 않은 것으로 실제 적용하고 살아야 한다. 그래서 어려운 것이다. (연구참여자 1)

요즘 사회과수업을 보면 사회과답지 않은 것이 많습니다. 예를 들어서 국어과 토론학습, 사회과토론학습이 있잖아요. 그러면 국어과와 사회과에서 추구하는 목표가 다르잖아요. 사회과는 사회현상에 대한 올바른 인식, 정보해석능력, 분석능력 등이 요구되잖아요. 그것이 최종 목표는 민주시민성이잖아요. 그러면 더 낫은 사회, 더 낫은 공동체를 어떻게 만들 것인가에 대해서 고민해줘야 해요. 토론학습에서 그것이 아주 중요한 것 같아요. 더욱이 사회과교사라면 자신이 비판의식이 있어 살아야 해요. 이번에 5.18행사 있을 때 11공수가 퍼레이드를 했잖아요. 이것에 대해서 비판적인 시각으로 볼 수 있어야 해요. 그리고 내가 환경교육을 하면 실제 내가 환경적으로 사는 것이 중요해요.(연구참여자 2)

사회과수업전문가는 사회과의 본질(本質)을 추구하면서 살아가다보면 자연스럽게 되는 것이다. 따라서 사회과수업전문가는 자신도 모르는 사이에 되는 것이고 그것은 그의 삶의 과정에서 끝이 없는 탐구의 연속이다. 그래서 사회과수업전문가는 누군가 그와 이야기함으로써 비로서 구성되어진다. 즉 사회과수업전문가는 딱히 정해진 실체가 있는 것이 아니다.

나는 일체화 시키려고 한 적이 없는데 결과를 보니 그렇네요. 내가 항상 연구하고 관심을 갖다보니 그렇게 되는 것 같아요. 시민성이 무엇인지, 연구하고 적용하고 그러는 과정 중에 나도 모르게 민주시민이 되더라고요. 나도 모르게 어느 순간에 그렇게 되어 있어요. 형님과 말하는 과정 중에 생각해보니 내가 그렇게 변하게 되었네 라고 생각하게 되었네요.(연구참여자 4)

전문가(professional)는 본인이 전문가라고 생각하지만 뚜렷하게 내가 어떤 요소(factor)를 가지고 있

어서 전문가라고 생각하지 않는다. 그냥 내가 그 본질(essence)을 추구하고 열심히 자신의 삶을 살아갈 뿐이다. 누군가 나에게 와서 이런 저런 이야기를 함으로써 ‘아하 나에게 이런 것이 있구나’라고 생각한다. 그런데 전문가는 그런 요소를 가지기 위해 수많은 시련과 고통을 겪었다. 그리고 조금씩 나도 모르게 성장했다. 이것이 바로 진정한 전문가이다. 즉 사회과수업전문가는 사회과의 본질을 추구하는 삶을 살아가는 사람이다. 항상 본질이라는 것은 완전한 것이 없다. 전문가는 그 모호한 것을 구현하면서 자신의 시각을 확고히 한다. 따라서 전문가의 삶은 항상 힘들고 고되다.

그런데 요즘 교육현장에서 사회과수업전문가에 대한 논의는 조금 다른 양상으로 전개되고 있다. 사회과수업전문가의 요소를 뽑고 그것을 향해서 고군분투(孤軍奮鬪)하는 형상이다. 이때 그 요소를 채웠으면 사회과수업전문가가 되고 그렇지 않으면 사회과수업전문가가 아니다. 그 대표적인 것이 사회과수업연구대회를 열고 사회과수업전문가를 사회과수업명인으로 선정하는 방식이다. 몇 번의 수업을 잘 한다고 해서 사회과수업 전문가가 되는 것은 아니다. 그가 사회과의 본질을 알고 사회과에서 추구하는 민주시민의 삶을 살아갈 때 그는 사회과수업전문가가 되는 것이다. 사회과수업과 사회과교사의 삶은 다른 것이 아니다. 이런 측면에서 보면 연구참여자가 말하는 다음의 말은 우리에게 시사하는 바가 크다.

요즘 내 꿈이 있거든요. 월드비전이나 그런 곳에서 봉사하는 삶을 살고 싶어요. 그전에는 그런 생각이 없었는데 사회과에 대해서 공부하고 그것을 실천하다 보니 그런 생각이 들어요.(연구참여자 3)

어쩌면 그의 자아가 사회과에서 일치하는 목표와 동일시되고 있는지 모른다. 그는 사회과의 목표에 맞추어 쫓아간 것은 아니다. 그가 성장하다보니 거기와 가까워진 것이다. 매일 그렇게 살다보니 어느 순간에 그냥 그렇게 된 것이다.

VI. 결론

참고문헌

- 이현명 · 심영택(2012). 교육대학교-부설초등학교 간 PDS협력에 관한 인식과 실태조사: 교육대학교 교수를 중심으로. *교육문화연구*, 18(4), pp.29-62.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.(2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco; Jossey-Bass; 소경희 외(역)(2007). *내러티브탐구: 교육에서의 질적 연구의 경험과 사례*. 서울: 교육과학사.

글로벌화에 따른 민주주의와 정의의 스케일 유형 탐색

김 용 신

서울교육대학교

I. 도입

현실 세계에서 민주주의 사회 구성원 혹은 시민으로서 민주주의 헌정체제의 일상적이고 실질적인 작동에 대해 의문을 가지지 않는 사람은 별로 없을 것이다. 그러나 한국에서의 2017년 5월 평화적 정권교체는 이러한 민주주의에 대한 의심을 해소할 만한 역사성을 띤 정치변동이었다. 2016년 10월부터 시작된 국민주권 확인 및 회복, 향상을 위한 실천 운동은 촛불시위 또는 촛불혁명으로 명명되면서 ‘대한민국은 민주공화국’이라는 한국 민주주의 헌정체제의 모토가 글로벌 세계에 커다란 영향을 미친 정치 역사적 사건으로 자리매김한 것이다.

글로벌화에 대한 인식이 고조되고 탈냉전의 지정학적 불안정성에 대한 인식이 확대되면서, 많은 사람들은 자신의 삶을 규정하는 사회적 과정들이 이제 일상적으로 영토적 경계들을 넘어 진행되고 있다는 점을 알게 되었다. 예들 들면 그들은 한 영토국가 내부에서 이루어진 결정들이 종종 다른 국가 국민들의 삶에도 영향을 주게 된다는 점에 주목하고 있다(Fraser, 김원식 역, 2016, 32). 2017년 12월 예루살렘을 이스라엘의 수도로 인정한다는 미국 Trump 대통령의 선언은 하루를 넘기지 않아 영토국가를 넘어 글로벌 문제로 상승하였다.

이처럼 전 지구적 전환 과정이 가속화되고 있음에도 불구하고 아직까지 국제 질서의 근간을 구성하고 있는 주된 원칙은 여전히 국민주권의 원리라고 할 수 있다. 베스트팔렌 조약 이래 국제 질서의 근본 원리로 널리 인정되어 온 국가주권은 대외적으로는 배타적인 성격을 대내적으로는 절대적인 성격을 가지는 것이었다. 이러한 국민국가 중심의 질서를 배경으로 하여 기존의 정의 담론 역시 특정한 정치공동체, 즉 영토국가 내부에 거주하는 시민들 사이의 정의란 무엇이며, 그것을 실현할 방법은 무엇인지를 탐구하는 데에 주로 집중하여 왔다(김원식, 2010, 115-116). 글로벌화의 심도 확장에도 불구하고 역설적으로 국민국가의 주권적 권력의 행사는 여전히 유효한 것으로 볼 수도 있다.

그러나 엄밀하게 살펴보면 오늘날 정치적 공간에 대한 국민국가 중심의 베스트팔렌적 지도는 그 호소력을 상실해 가고 있다. 한편으로는 인권체제가 분화되어 나가고, 다른 한편으로는 지구적 협치망이 확산되어 나가면서, 배타적이고 분할 불가능한 주권에 대한 가정은 이제 분명히 더 이상 그럴 듯해 보이지 않는다. 초국적 사회운동들, 정부 간 조직들, 국제적 비정부기구들과 같이 영토와 국가를 초월한 새로운 행위자들이 실행하는 국내외적(interstitial) 정치라는 새로운 형태의 정치를 볼 때, 국내적 공간과 국제적 공간 사이의 명확한 분할이라는 생각도 의심스럽기는 마찬가지이다. 또한 지구온난화, 유전자 조작 농법과 같은 명백한 탈영토적 문제들을 고려할 때, 영토를 정의와 관련된 책무를 부과하는 유일한 기초로 보는 관점도 의심스럽다(Fraser, 김원식 역, 2016, 18). 글로벌화는 상호 연결망

의 조밀화와 시공간의 초월, 개방적 국경, 탈영토화를 특징으로 하면서 실질적으로 진행되는 과정을 의미하는 것이다.

기본적으로 글로벌화는 지식의 확산으로부터 비롯되는 권력의 분배를 의미한다. 각국의 정부들은 정보를 독점하던 지위를 잃었으며, 북한을 제외하면 전체주의 국가는 존재하지 않는다. 국제기구는 각국의 영향에서 벗어나 독자적 기능을 행사한다. 다국적 기업과 NGO, 국민, 개인, 미디어, 테러 집단, 범죄 집단 등은 각자의 역할과 다양한 방식의 영향력을 갖고 있다. 정보의 유통 경로가 다양해지고 개인들의 접촉이 활발해지자 독재 체제를 유지하는 나라를 포함한 세계 어디에서나 시민사회와 대중여론이 형성됐다(Boniface, 정상필 역, 2016, 262). 글로벌화는 현실 세계의 만민들에게 정치적 활동의 장소와 공간을 국경을 넘어서 열어 놓게 한 것이다.

이와 같이 글로벌화는 공간적이면서 시간적인 구조와 스케일의 조정을 요구하고 있다(Mittleman, 2004, 19). 문화정치적 의미의 공간은 다양한 유형들끼리 연결되어 가고 있으며 시간은 좁혀지고 있다. 우리들이 가진 민주헌정체제와 정의, 인권, 평화 등과 관련된 핵심 제도와 신념에 대해 재성찰을 요구하고 있으며, 따라서 다양한 글로벌 세계의 행위자들과 이들이 만들어낸 결과들에 대해 스케일 측면에서 접근할 필요가 발생하고 있다. 본고에서는 이러한 민주주의와 정의의 문제를 스케일 유형의 측면에서 살펴보고자 한다. 민주주의 헌정체제의 확장과 국내 정의와 국제 정의, 그리고 글로벌 정의의 문제가 주로 규모적 생성과 유용성, 장소와 공간의 차원에서 논의될 수 있을 것이다.

II. 민주주의의 스케일

민주주의의 지정학은 경계의 규모(scale of border)와 관련되어 있다. 민주주의의 확산이 의미하는 것은 민주주의의 경계가 규모 면에서 균형을 이루며 장소감의 실질적 확장을 이루어 냈다는 의미이다. 이런 면에서 민주주의의 지정학은 규모의 정치학이라고 할 만하다(Flint, 김명섭 외 역, 2007, 35-43 참조). 스케일이란 정치적 장소와 공간의 규정성을 의미한다. 민주주의의 스케일을 구성하기 위한 중요한 기준은 민주주의가 정당하게 적용될 수 있는 장소(place)로서의 범위와, 정치적인 의제 설정과 결정에 대해 시민들 다수가 얼마나 직접적으로 참여하는가의 공간(space)에 관한 것이다. 이 두 가지 틀의 설정은 부분적으로 중첩되지만 민주적 결정의 범위와 결정의 직접성 사이에는 구조적인 연관성이 없기 때문에 서로 독립적인 스케일의 내용적 기준들이라 할 수 있다(김비환, 2016, 25 참조).

민주주의의 본질로서의 기준은 효과적 참여, 투표의 평등, 계몽적 이해의 확보, 의제설정에 대한 최종적 통제의 행사, 성인들의 수용이다. 민주주의는 이러한 기준들을 확보할 수 있는 기회를 제공해야만 한다(Dahl, 김왕식 외 역, 1999, 59). 이러한 민주주의는 두 가지 기본 구성 요소를 갖추어야 한다. 자유롭고 공정한 선거가 모든 시민들에게 보장되어야 하며, 또한 그들이 법 앞에서 동등하게 존중되어야 할 법치주의의 원리가 안정화되어 있어야 한다는 것이다(Nili, 2011, 631). 그래야만 민주주의는 전체정치의 방지, 본질적 권리들, 일반적 자유, 자기 결정, 도덕적 자율성, 인간계발, 본질적인 개인적 이익들의 보호, 정치적 평등, 평화의 추구, 번영과 같은 바람직한 결과를 가져오는 이점들(Dahl, 김왕식 외 역, 1999, 69) 지속적으로 유지할 수 있다. 또한 이러한 이점에 의해 민주주의는 20세

기 후반이후 오늘날까지 지속적으로 집단에서 국가로, 국가에서 국제사회와 글로벌 차원으로 파급될 수 있었다.

민주주의 이론은 주권이 국가를 통하여 영토와 국민에 적용되는 관계를 표상하는 것이다, 그것은 시민 유권자들이 사회적 재화와 가치를 분배하는 동질적 정치문화를 전제한다. 이러한 동질성이 곧 국가 정체성으로 나타나는 것이다. 국가 정체성은 따라서 정치형태와 정치공동체 간의 연계를 강화시켜주는 역할을 수행한다. 그러나 글로벌화는 이러한 국민국가의 주권과 권력의 스케일을 변동시키고 있으며 전통적인 민주주의의 전제들을 흔들며 놓고 있다. 초국적 사회의 틀은 기존의 국민국가 수준의 민주주의가 가지고 있던 주권, 영토, 국민의 개념을 그대로 용인하지는 않는다(Catterall, 2011, 335). 이것은 국민국가와 시민들의 관계에도 적용되는 현상으로 나타나 광범위한 글로벌 수준의 이주와 망명 등이 주권국가의 국가 정체성에 영향을 미치고 있다. 물론 글로벌화 현상이 역으로 국가의 동질성과 정체성을 강화시키는 현상을 초래할 수도 있다. 그러나 중요한 것은 글로벌 차원의 국민국가는 이미 많은 고유성의 약화와 보편성의 심화를 불러오고 있다는 사실이다.

민주헌정체제를 구성하는 민주주의와 입헌주의(constitutionalism)는 상호 견제의 관계로부터 출발한다. 입헌주의자들이 보기에 민주주의는 정치질서와 중요한 사회가치의 보존에 위협이 될 수 있으며, 민주주의자들이 보기에 입헌주의는 무엇보다도 소수 엘리트들이 다수의 지배를 방해하는 경향을 보인다는 점이다(Hutchinson & Colon-Rios, 2011, 43). 민주주의는 입헌주의의 내용을 선거 절차와 상호 견제의 원리에 의해서 적정 수준에서 개선시키며 거버넌스의 창출에 유용한 장점을 지니고 있으며, 입헌주의는 민주주의의 방법이 지닌 과잉 유동성의 생성을 억제하고 적정 수준에서 입헌적 안정성을 보장해 낸다는 점에서 유효하다.

국민국가라는 장소의 국내적 만민의 사회에서 합당하게 정의로운 입헌 민주 정부는 정부가 정치와 선거를 통해 효과적으로 통제되며, 또 성문 헌법과 불문 헌법에서 규정하거나 그 해석을 통하여 규정되는 대로 국민의 근본적 이익들을 보호한다. 정체(polity)는 관료적 욕망을 추구하는 자율적 대리 기구가 아니며, 더욱이 공공의 지식이 되지 않게 차단되고 거의 완전히 책임이 면제된 사적인 경제 권력과 기업 권력의 이해관계에 좌우되어서는 안 된다(Rawls, 장동진 외 역, 2009, 48). 민주주의는 입헌적 위기 상태, 즉 중요한 입헌주의적 전환이 필요할 시기가 도래하게 되면, 그것의 구성원으로서의 능동적 시민들은 정치참여의 또 다른 수단을 통하여 다른 정치체제를 제도화해 낸다(Hutchinson & Colon-Rios, 2011, 51). 입헌주의적 질서의 상당한 부패와 부정의 고정성을 민주주의는 역동적 공간 능력을 발휘하여 강력한 시위 혹은 평화적 혁명을 통하여 개선하고 개혁해 낸다. 국가라는 범주적 장소의 민주주의는 헌정체제라는 내용적 공간의 민주주의로 재현되어 상호 조응의 질서체계를 형성해 내는 것이다.

이러한 민주주의는 글로벌화와 함께 국내사회와 국제사회의 양면에서 모두 강화되어 왔으며 재구조화되고 있다. 민주주의의 경계는 재영토화 되는 과정을 겪고 있으며, 유럽연합(EU)과 같이 지역 연합적 스케일을 가진 정치공동체의 형성과 운영은 민주주의의 개념을 다시 성찰하게 만들고 있다. 적어도 민주주의 국가들의 장소 경계는 소멸되지는 않았지만 초경계자들의 등장에 따라 복잡해지고 흐려진 것은 사실이다(Mittelman, 2004, 11). 글로벌화 속에서의 새로운 정치질서는 다층적인 거버넌스의 수준에서 작동할 수 있는 적절한 민주주의의 제도화를 통하여 생성되고 안정화 될 수 있다. 민주

주의가 보장하는 개인의 자율성과 기회균등은 국내적일 뿐만 아니라 국제적인 스케일에서도 그대로 유용한 정치질서의 형성 원리이기 때문이다(Cavallero, 2009, 48 참조).

국제적인 스케일에서 민주주의의 헌정체제를 보면 긍정적인 경향성을 나타내고 있다. 역사적으로 특이한 것은 민주국가들은 상호간에 전쟁을 하지 않았다는 경험적 사실이다. 민주적 시민과 지도자들은 다른 민주국가의 국민을 보다 덜 위협적이고, 자신들과 보다 유사하고, 보다 신뢰할 수 있는 존재로 간주하는 경향이 있다. 평화적 협상, 조약, 동맹, 그리고 비민주적 적들에 대항하는 공동방위와 같은 것들의 실천과 역사는 전쟁보다는 평화를 추구하려는 경향을 강화하는 것이다. 그래서 세계는 보다 민주화 된다면 또한 보다 평화스럽게 될 수 있을 것이다(Dahl, 김왕식 외 역, 1999, 84-85). 국제법의 관점에서 이런 현상을 해석하면 국가의 전쟁권은 자위권 행사에 국한하는 경향을 보이고 있으며, 이것은 국내 주권 문제에 대한 국가의 권리를 제한하는 경향으로 이어진다. 예를 들면 인권의 역할은 가장 명백하게 내부 주권에 대한 국가의 권리상의 변화 문제와 연결된다. 우리는 인권의 역할을 정부의 내부 주권에 대한 적합한 재정의와 한계를 내리려는 노력의 일환으로 이해할 수 있을 것이다(Rawls, 장동진 외 역, 2009, 52). 국제사회의 민주주의는 장소를 정치적으로 확장하려는 성향을 나타내고 있으며, 그것은 인권, 평화, 안전 등의 전통적인 지역적 이슈와 함께 진행되는 양상을 드러내고 있다. 유럽재판소, 유럽의회 등의 제도화된 활동이 그 공간적 사례라고 할 수 있다.

글로벌 스케일에서 민주주의의 헌정체제는 불안정하다. 국제연합(UN)이라는 국제기구가 세계적 차원에서 존재하지만 글로벌 주권을 가진 세계정부에는 이르지 못하고 있으며, 세계의회, 세계재판소도 여전히 부재상태이다. 따라서 민주주의의 장소와 공간의 범주와 제도가 미약한 수준에 머물러 있다. 하지만 글로벌 관점의 실행을 모색하는 세계시민주의(cosmopolitanism)의 기본 아이디어는 모든 사람들이 궁극적인 도덕적 배려의 단위로서 글로벌 지위를 갖고 있으며, 어떤 시민권을 갖고 있든지 또는 다른 우연적 결합에 속해 있든지 동등하게 존중되어야 할 자격을 갖고 있다는 주장을 펴면서(김용신, 2013, 126) 그 가능성을 현실 세계에 표상하고 있다. 글로벌 수준의 민주주의는 국내사회처럼 헌정체제화에는 이르지 못하고 있으나 현실적으로 국경을 넘어서 활동하는 세계시민(cosmopolitan citizen)의 등장을 용인하고 있다. 글로벌 세계의 개인은 전통적인 국경을 초월하여 초국적으로 사고하고 행동하는 성향을 나타내고 있다. 따라서 인식의 확장을 인정하는 좀 더 대화적이고 확장적인 틀의 설정과 개방적인 시민성이 고려되어야 한다는 주장은(Held & McGrew, 2002, 107 참조) 설득력을 점차 확대하고 있으며 당연한 귀결이라 할만하다. 장소적 범주의 확장은 정보기술의 혁명으로 인한 소통과 이동의 자유스러움에 비추어 볼 때 실질적인 스케일을 형성하고 있다. 하지만 정치적 스케일에서 중요한 민주주의의 제도화와 관련된 내용과 방법의 안정화를 의미하는 헌정체제는 공간적으로 일반화에는 이르지 못하고 있는 것이 사실이다.

Ⅲ. 정의의 스케일 유형

글로벌화는 사회적 상호작용의 패턴을 초국적 차원의 스케일로 확장시켜 국가와 지역의 경계를 투과하여 장소와 공간의 넓이와 깊이를 변화시키는 양상으로 전개되고 있다. 그것은 지역과 대륙을 넘어서는 인간 조직과 권력관계의 확장을 가져오고 있는 것이다(Held & McGrew, 2002, 1). 스케일의 확

장은 자본의 지구적 이동이나 지구적 빈곤의 문제에서 대표적으로 볼 수 있는 것처럼 국민국가 단위의 당사자라는 틀로는 더 이상 대응할 수 없는 새로운 범위에서의 정의 요구들을 등장시키고 있다. 이것은 나아가서 정의의 내용과 당사자에 관한 논란의 확대로 이어져 사회정의를 실현하기 위한 합의를 산출하고 그것을 실현하기 위한 새로운 방법적 성찰이 필요하다는 사실을 일깨워 주고 있다(김원식, 2010, 114). 이 시점에서 필요한 것은 새로운 질서화 요구에 대한 응답이며 이것은 정의의 문제에 있어서 유형화 과정이 나타나야 한다는 의미를 갖는다.

유형은 스케일의 재배치이며 유형화는 그 과정이다. 유형이란 사물의 종류이며, 그 종류의 표본이다. 유형은 유사한 것을 그렇지 않은 것과 구별함으로써 어떤 것이 어떠한 종류에 속하는지 알려주는 하나의 개념적 구성체이다. 유형은 어떠한 종류의 본질 또는 기원으로서, 우리는 그것을 통해 구성개념, 이미지, 계층을 이해할 수 있게 된다. 세계를 구성하는데 이러한 분류는 매우 중요하다(Franck & Schneekloth, eds., 한필원 역, 2012, 11). 따라서 유형화를 통해 우리는 세계에 질서를 만들 수 있으며, 개인적·집단적 생활을 이해할 수 있다. 유형화의 과정을 통해서, 아니면 작동하는 유형을 파악함으로써, 우리는 자신을 세계에, 특정한 사람들의 커뮤니티에 위치시킨다(Franck & Schneekloth, eds., 한필원 역, 2012, 30). 결국 장소와 공간의 질서화 과정이 유형화라고 볼 수 있다. 장소는 글로벌 정의의 물리적 스케일과 관련되어 있으며, 공간은 정치역사적 스케일과 연관된다. 정의의 영토와 당사자 문제는 곧 글로벌 장소의 스케일이 어디까지인가 하는 문제이며, 정의의 내용과 방법은 글로벌 공간에 대한 정치적 해석과 관련된 문제이다.

Fraser가 보기에 정의의 스케일에는 균형과 지도(balance and map)라는 두 가지 차원이 있다. 균형은 정의의 내용에 대한 것이고 지도는 정의의 당사자에 관한 것이다. 정의의 내용은 재분배인가, 인정인가, 아니면 대표인가의 문제이고, 정의의 당사자는 한 영토 내에 거주하는 시민들인가, 지구의 인류인가, 아니면 초국적 위험공동체인가의 문제와 관련되어 있다(Fraser, 김원식 역, 2016, 19). 이것을 장소와 공간의 스케일로 재배치하면, 지도란 장소적 유형으로 당사자의 문제이며, 균형이란 공간적 유형으로 인정과 분배, 대표의 문제이다. 이것은 정의의 스케일이 가지는 다원적 형태로 인해 발생하는 어려운 문제들을 유형화하여 다음 단계로의 전이를 가능하게 해준다. 예를 들면 지구적 빈곤층을 옹호하는 요구들은 제한된 정치공동체에 속한 시민들의 요구들과 부딪히게 되며, 이러한 종류의 이질성은 다른 종류의 급진적 도전들을 야기하고, 정의와 관련된 갈등들을 조직하고 해결하는 다수의 틀들이 경쟁하는(Fraser, 김원식 역, 2016, 15) 정의의 글로벌 수준의 문제들에 접근하는 사고의 통로를 마련해 준다. 결국 정의의 스케일은 장소와 공간의 유형화를 통한 질서화 과정으로 변환될 수 있는 것이다.

국내적 스케일의 정의 원칙을 Rawls(1971)가 제시하였다. 국내 정의의 제1원칙인 ‘기본적 자유의 원칙’ (the basic liberties principle)은 한 사회의 개인이 지닌 근본적인 자유에 대한 보장의 원칙이다. 제2원칙인 ‘공정한 기회균등의 원칙’ (principle of fair equality of opportunity)은 한 개인이 자신의 선택에 따라 결정되는 것이 아닌 인종, 성, 타고난 재능과 같은 우연적 요소들과 관계없이 사회의 직책과 지위에 도전할 수 있는 균등한 기회의 보장을 의미한다. 마지막으로 ‘차등의 원칙’ (the difference principle)은 한 사회에서 경제적으로 가장 어려운 상황에 처한 사람들의 처지가 나아질 경우에만 정당화될 수 있다는 ‘정당한 몫 내지는 분배’의 보장을 의미한다. 사회계약에 참여하는

당사자들이 자신의 재능이나 처지를 모르는 상태로 가정되는 원초적 입장에 처하게 된다면 합리적인 것으로 기대되는 그들은 위에서 제시된 정의의 원칙에 합의하게 된다는 것이 바로 자유주의적 정의론의 전형적인 이론적 특징이라고 할 수 있다(이충한, 2016, 313). 이 요약은 정의 원칙의 스케일의 출발점을 제공한다는 점에서 중요하다. 원초적 입장이나 무지의 베일은 현실 세계에서는 효용성이 없으나 논리적인 합리성과 합당함을 확증해 내는 질서화의 이점을 부여해 준다. 일단 장소 유형화의 관점에서 보면 국내 정의 원칙들은 Rawls의 주장대로 국경을 넘어 설 수는 없다. 스케일의 한정성을 내포한 정의 원칙들이다. 그러나 공간 유형화의 정의론은 원초적 입장, 기본적 자유, 기회균등, 차등 원칙을 제시했다는 점에서 내용과 방법의 틀의 설정을 표상했다는 점에서 유용하다.

Rawls(1999)는 『만민법』에서 다섯 가지의 국내 사회를¹⁾ 제시하면서 정의의 관점이 국제 사회에서는 달라질 수 있다는 전제를 갖고 국제적 정의에 접근한다. 그는 일반적인 정의 원칙의 성립 동기는 인간적 본성에 의지하는 것으로 본다. 대부분의 민주적 정부의 영토에 존재하는 상이한 문화와 상이한 역사적 기억을 지닌 집단들은 역사적 정복과 이민을 통해 뒤섞여 있다. 그럼에도 그 근원이 무엇이든 간에 공통의 동정심이 필요하다는 데서 만민법이 출발할 수 있다고 보는 것이다(Rawls, 장동진 외 역, 2009, 49). 이것은 만민법의 성립 과정에도 역시 국내 정의 원칙의 과정이 그대로 원용될 수 있다는 점을 함의한다. 만민법은 영토와 인구의 규모, 자신들이 근본 이익을 대표하는 국내적 만민의 상대적 힘을 모르는 만민의 합리적 대표자들에 의해 선정된다. 이들은 합의 당사자들로서 입헌민주주의를 가능케 하는 합당한 우호적 조건들을 알더라도 - 왜냐하면 이들은 자신이 자유적 사회들을 대표한다는 사실을 알기 때문이다. - 자신이 대표하는 사회적 자연적 자원의 내용이나 경제 발전의 수준, 이와 유사한 정보를 모른다. 국내 정의 원칙의 도출 과정과 같은 방식의 원초적 입장이 대표의 모델로 사용되는 것이다(Rawls, 장동진 외 역, 2009, 61).

이러한 과정을 통하여 성립된 만민 간에 적용되는 정의 원칙들은 만민은 자유롭고 독립적인 존재로서 존중받아야 하며, 조약과 약속을 준수해야 하고, 평등하며 자신들을 구속하는 약정에 대한 당사자이고, 불간섭의 의무가 있으며, 자기를 방어할 권리가 있으나 그 외의 이유로 전쟁을 일으킬 권리는 없고, 인권을 존중해야 하며, 전쟁 수행의 규정과 제약 사항들을 준수해야 하고, 만민은 정의롭거나 적정 수준의 정치체제와 사회체제의 유지를 저해하는 불리한 조건하에 사는 다른 만민을 원조해야 한다는 내용으로 구성되어 있다(Rawls, 장동진 외 역, 2009, 67-68). 여기서 Rawls의 만민법은 글로벌 정의 원칙에 도달한 것은 아니며 국제사회의 정의 원칙이라는 비판에 직면한다. 그의 비판자들인 세계주의자(cosmopolitan)들의 공통된 견해는 평등과 관련하여 국내적 원초적 입장의 글로벌 수준으로의 확장, 기회의 불평등을 감소시킬 수 있는 정치적 의무에 대한 실질적 요구, 최소 수혜자들의 여건을 개선할 수 있는 지원에 대한 기대를 증진시키는 것이 미비 되었거나 부족하다는 것이다(Miller, 2012, 297). 이것은 Rawls가 인정한 국가 경계에 대한 역사적 존재 수용, 이에 대한 보완으로 제시한 질서 정연한 사회에 살고 있는 만민들의 고통 받는 사회에 대한 원조 의무, 국가 간 불간섭과 전쟁

1) Rawls(1999)가 제시한 국내 사회는 합당한 자유적 만민의 사회, 적정 수준의 만민의 사회, 무법 국가들, 불리한 여건 때문에 고통을 겪는 사회, 자애적 절대주의 사회이다. 자유적 만민과 적정 수준의 만민은 위계적 질서 체계 아래에서도 기본적 자유와 평등, 인권, 복지 등에서 적정 수준의 삶을 보장한다는 점에서 질서 정연한 만민으로 부를 수 있으며, 그것이 인위적이든지 자연적이든지 상관없이 기본적 인간의 존엄성이 보장되기 어려운, 동등한 참여가 작동하는 정치적 결정에 의한 인권 존중이 어려운 국내 사회가 무법, 고통, 절대주의 사회이다.

가능성 인정 등에 대한 비판으로 볼 수 있다. 요컨대 만민법은 국제사회의 질서체계를 규율하고 있는 현재의 국제법, 인권 보장과 같은 기본권의 국경을 넘는 확장, 도덕적 규범들과 어떤 차이가 있는가라는 비판이다. 이를 받아들이면 만민법의 정의 원칙들은 국제적 스케일에서 적용 가능한 것으로써 장소 유형적 성격이 규정되며, 단계적인 원초적 입장의 적용 절차와 인간의 기본권에 대한 보편적 인정과 국제질서의 존중을 포함하는 공간 유형의 정의 스케일로 정돈할 수 있다.

정의의 스케일의 문제에서 분배 정의와 관련된 일반적인 논의를 보면, 국내 분배 정의와 글로벌 분배 정의 원칙은 상반되는 것처럼 보이지만 대부분 다층 접근법(multi-level approach)에 의해 해결되어 온 것을 확인할 수 있다. 다층 접근법의 아이디어는 사회정의를 실현하는 분배 문제에 있어서 국내, 국제, 글로벌 스케일에서 종합적인 검토 관점을 부여하고 있다. 그 중 가장 일반적인 것은 중간 수준(middle-ground)의 접근으로 나타난다. 이것은 국민국가 내부의 동료 시민들에게 우선적인 분배를 실현하면서, 동시에 부의 상당량을 글로벌 스케일에서 재분배해야 한다는 주장이다(Rummens, 2009, 658). 이러한 유형화 논리를 배경으로 글로벌 스케일의 정의 원칙으로 나아갈 필요가 있다. 정의의 스케일의 장소와 공간을 확장하는 자유주의적 세계주의(liberal cosmopolitanism)의 글로벌 정의 원칙은 글로벌 기회균등 원칙과 글로벌 차등원칙이 적용된다. 이것은 Rawls의 국내 정의 원칙을 글로벌 수준으로 일관되게 확장한 형태이다. 글로벌 기회균등 원칙은 지위나 부, 자원의 분배가 사람들이 인종이나 계층에 의해서 불이익을 당하지 않도록 이루어져야 한다는 주장이다(김용신, 2013, 122). Rawls의 자유의 우선성 규칙을 분배 정의에 적용한 결과 우연적 요소에 결정되지 않는 동등한 참여 기회의 보장을 실질적 기회균등의 개념으로 글로벌 수준에 적용한 것이다. 글로벌 차등원칙은 글로벌 차원의 원초적 입장에서 도출되는 정의 원칙이다. 만민은 자신의 국적이나 성별, 인종, 자연적 조건 등을 모르는 무지의 베일 속에서 정의 원칙을 선택하게 되므로 최소 수혜자에게 최대의 이익이 보장되도록 자원의 분배에 합의하며, 이것은 불평등한 자원 배분으로 여겨지지 않는다는 것이다. 자유의 우선성 규칙을 보완하는 차원의 분배의 형평성 보장 원칙이라고 할 수 있다. 국내 정의의 차등원칙을 글로벌 수준으로 확장해 냈다는 점에서 자유주의적이며 세계주의적이다. 이것을 좀 더 단순화하여 표현한다면 장소 유형과 공간 유형의 정의 관점에서 글로벌 스케일에 도달 가능한 논지 전개로 볼 수 있을 것이다.

IV. 정리

글로벌 수준에서 다양한 비판적 관점이 존재한다는 것을 전제로 글로벌화의 계량적 효율성을 절대 빈곤이라는 하나의 국면에서 보면 일단의 긍정적 효과를 발견할 수 있다. 하루 1.25달러 미만으로 살아가고 있는 절대빈곤에 처한 사람들의 수는 1981년 19억 명에서 2010년 12억 명으로 줄었다. 같은 기간 전체 인구는 45억 명에서 69억 명으로 늘었는데 절대빈곤 인구수는 감소한 것이다. 개발도상국 내 절대빈곤의 비율은 1981년 52%에서 2010년 22%로 감소했다. 역시 같은 기간 해당 국가들의 인구는 34억 명에서 57억 명으로 증가했다(Boniface, 정상필 역, 2016, 263). 그렇다면 과연 이러한 글로벌화의 효율성 관련 수치가 글로벌 정의의 실현이라는 국면에서도 그대로 합당성을 유지할 것인가? 이에 대해서는 많은 의문과 논란이 제기되고 있으나 여기서는 민주주의 헌정체제와 정의 생성의 기본

적인 논리로 볼 수 있는 동등한 참여의 관점에서 접근하기로 한다.

기본적으로 민주주의 사회에서 동등한 참여는 핵심적인 자원들과 그 정보에 접근하는 것과 밀접한 관련이 있다. 그것은 행정부와 입법부, 사법부의 효율적인 기능을 위해서도 필수적이다. 민주적인 공적 생활에서 의미 있는 참여가 실행된다는 것은 민주주의의 핵심 요소이다(Raso, 2016, 67). 따라서 정의로운 사회를 만들기 위해서는 동등한 가치를 가진 인간으로서 모든 사회생활에 동등하게 참여할 수 있는 기회를 제약하는 제도들을 민주적으로 변환시켜 나갈 필요가 있다(최종렬, 2015, 206). 글로벌화에 따른 절대빈곤 감소율에 대한 해석도 글로벌 차원에서의 동등한 참여의 제도화된 보장에 의한 실질적 생활 개선에의 도달인지, 아니면 글로벌 기회균등과 차등원칙이 적용되지 않은 절대빈곤의 상대적 심화인지 더 살펴보아야 할 문제로 전환될 수 있는 것이다.

그렇다면 왜 동등하게 참여하는 것이 정의인가? Fraser는 인간은 모두 동등한 도덕적 가치를 가지고 있다는 의무론적이고 비종파적인 원리를 선험적 토대로 내세운다. 근대 세계에서는 특정 존재들만이 아니라 만민이 동등하게 도덕적 가치를 가진다는 주장이 보편적으로 받아들여지는 것이 이상이기 때문에 이 원리는 의무론적이고 비종파적일 수밖에 없다. 이러한 선험적 토대로 만민이 사회적 삶에 동등한 존재로 참여할 수 있는 사회구조를 만들 것을 요구한다(최종렬, 2015, 200). Fraser가 제시한 동등한 참여의 원칙은 구체적인 제도의 내용과 그것이 성립하게 된 절차 모두에 대해서 반성할 수 있는 기준을 우리에게 제공하고 있다. 또한 동등한 참여의 원칙은 민주주의와 정의 사이의 불가분의 관계 역시 잘 보여주고 있다. 정의는 당사자들의 동등한 민주적 논의와 참여를 통해서만 비로소 확정되고 실현될 수 있다는 것이다(김원식, 2010, 120). 그러므로 민주주의 체제의 절차에 따른 글로벌 국면에서의 의식적 참여가 보장되어야만 글로벌화에 따른 절대빈곤 감소 주장에 대한 글로벌 정의 수준의 판단이 비로소 가능해질 수 있는 것이다.

정의를 동등한 참여로 보는 관점은 사회적 상태를 평가할 수 있는 실질적인 정의 원칙을 밝혀 준다는 점에서 결과와 관련된 개념(outcome notion)이다. 사회적 상태는 관련된 사회적 행위자가 동등한 자격으로 사회적 삶에 참여하도록 허용하는 경우에만 비로소 정당한 것이 된다. 다른 한편, 동등한 참여는 규범들의 민주적 정당성을 평가할 수 있게 해주는 절차적 기준을 밝혀 준다는 점에서 과정과 관련된 개념(process notion)이기도 하다. 규범들은 모두가 동등한 자격으로 참여할 수 있는 경우에만 정당하다. 이렇게 정의를 동등한 참여로 보는 관점은 내용과 절차 모두를 문제 삼을 수 있기 때문에 결과적으로 민주적 의사결정을 왜곡하게 되는 부정적인 배경적 상황들과 실질적으로 불평등한 결과를 발생시키는 비민주적 절차들을 모두 드러낼 수 있다. 따라서 민주주의와 정의 사이의 상호함축 관계를 드러냄으로써 지구화하는 세계가 요구하는 성찰성을 제공하게 되는 것이다(Fraser, 김원식 역, 2016, 57-58). 이러한 성찰성은 글로벌 스케일의 정의와 관련된 장소와 공간의 유형에서 모두 작동될 수 있다는 점에서 민주적 글로벌 정의의 관점으로 이어질 수 있을 것이다. 글로벌 차원에서 동등한 자격을 부여하므로 민주적이며, 자격의 주체와 정의의 내용, 절차에 모두 관여할 수 있는 의사결정의 경로를 열어 놓았다는 점에서 장소 유형과 공간 유형의 정의에 이를 수 있게 해준다.

결국 Rawls와 마찬가지로 Fraser의 경우에도 민주적 절차에 의한 글로벌 정의 원칙의 도출을 시도하고 있다는 점에서 국내 정의 원칙의 도출 과정과 일치되는 논지를 민주주의가 제공한다고 볼 수 있다. 민주적 절차와 합당한 합의에 이를 수 있는 실효적 제도는 국민국가 내부에서 실질적으로 가능하

다는 한계점이 있을 수 있다. 그러나 유럽연합의 사례에서 볼 수 있듯이 지역적 차원의 민주주의를 통한 글로벌 정의에의 도달 방법은 여전히 유효하다. 국제사회가 글로벌 정의 원칙을 실행하기 위한 제도화를 만들어 내는 과정은 이런 점에서 현실주의적 유토피아를 지향해야 한다는 것이 옳바르며 발전적이고 인간적이다. 요약하면 민주적 글로벌 정의 원칙이란 글로벌 스케일에 적용 가능한 실천적이고 현실적인 글로벌 정의의 유형화 논리라고 말할 수 있을 것이다. 지구적 수준에서 동등한 참여를 보장한다는 점에서 정치경제적으로 자연적이고 사회적인 재화의 분배와 지위 획득과 관련된 기회균등에 영향을 주는 우연적 요소들을 최소화 할 수 있으며, 이러한 상호성에 입각한 실질적인 제도와 규범들의 생성과 운영에 대한 의식적 관여의 보장은 사람들을 적정 수준의 삶에 접근할 수 있게 해주므로 글로벌 수준의 정의 유형들을 제공할 가능성을 내포하는 것이다.

민주주의 헌정체제는 민주주의라는 점에서 전 세계적인 파급력을 갖고 있으나 입헌주의라는 점에서 실질적인 전이력은 제한적이다. 민주주의는 기본적으로 동등한 참여의 보장을 통한 실질적인 의제 관여 능력을 관건으로 한다. 정치과정이나 재화의 재분배 과정에 그에 영향을 받는 모든 사람들이 참여해야 한다는 민주주의의 관점은 국내와 지역, 국제사회, 글로벌 세계에 모두 적용 가능할 만큼 강한 설득력을 갖고 있다. 국민국가의 구성원들이 보기에 민주주의는 개별적 관여를 제도적으로 허용한다. 이 점에서 자유와 평등을 공평하게 보장할 개연성이 높은 정치체제를 민주주의가 제공하는 것이다. 따라서 파급력은 강한 것이다. 그러나 입헌주의와 관련지어 생각하면 민주주의는 불안정하다. 입헌주의는 민주주의를 안정화시키고 제도화하는데 기여하지만 실질적인 보장을 결여할 수 있다는 점에서 동등한 참여의 문제를 충족시키는데 부족할 수 있다. 간접민주주의를 보면 이 점이 여실히 드러난다. 따라서 민주주의와 입헌주의는 민주주의 헌정체제라는 스케일로 결합되어 사람들에게 질서라는 인간적 편리함을 제공하는 것이다.

국내적 스케일의 민주주의 헌정체제는 국내 정의 원칙의 성립과 실행이라는 측면에서 장소와 공간 유형의 정의 스케일과 상호 지향적으로 결합된다. 국내라는 장소 범주는 민주주의와 정의 원칙의 실행을 강력하게 수행해 낸다. 이것은 국민국가 경계 내부의 정의 원칙의 자율성과 함께하는 강제성을 합당한 민주주의 기제로 인정하는 정치과정을 생각해 보면 그대로 수용할 수 있는 국면이다. 하지만 국제적 스케일과 글로벌 스케일의 민주주의 헌정체제는 장소 유형의 정의 스케일이라는 점에서 부분적인 적용력을 가진다. 정의 스케일을 국제사회로 확장하려는 만민법과 관련된 논의를 보면 기존의 전통적인 국제규범과 유사한 장소와 공간적 유형화에 머물러 있음을 발견할 수 있다. 만민의 정의의 원칙의 중요한 점은 글로벌 정의 스케일로 나아갈 수 있도록 현실주의적 유토피아의 관점을 부여했다는 것이다. 장소 한정적인 정의 스케일을 인간이 가지는 기본적 자유와 인권, 평화, 인정, 존중, 관여 등의 공유된 합당함에 근거하여 공간 확장적인 정의 스케일로 유형화하는 질서 부여의 동기를 제공했다는 점에서 그렇다. 글로벌 정의 원칙은 실질적으로 동등한 참여를 보장하는 민주주의 스케일과 함께하면 장소와 공간을 동시에 확보한 정의론으로 유형화될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김비환. 2016. 민주주의와 법의 지배, 서울: 박영사.
- 김용신. 2013. 글로벌 시민교육론, 경기: 이담북스.
- 김원식, 2010. “지구화 시대의 정의.” 철학탐구, 28. 113-139.
- 이충한. 2016. “자유주의적 정의의 한계.” 철학논총, 86(4). 309-327.
- 최종렬. 2015. “넌시 플레이어의 정의론과 다문화주의.” 현상과 인식, 39(4). 197-225.
- Boniface, Pascal. 2014. *Le Grand Livre De La Géopolitique*, 정상필 역. 2016. 지정학에 관한 모든 것, 서울: 레디셋고.
- Brock, Gillian. 2005. *Global Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- Catterall, Peter. 2011. “Democracy, Cosmopolitanism and National Identity in a Globalising World.” *National Identities*, 13(4). 329-347.
- Cavallero, Eric. 2009. “Federative Global Democracy.” *Metaphilosophy*, 40(1). 42-64.
- Dahl, Roert A. 1998. *On Democracy*, 김왕식 외 역. 1999. 민주주의, 서울: 동명사.
- Flint, Colin. 2006. *Introduction to Geopolitics*, 김명섭 외 역. 2007. 지정학이란 무엇인가, 서울: 도서출판 길.
- Franck, Karen A. and Schneekloth, Lynda H. 1994. *Ordering Space*, 한필원 역. 2012. 공간의 유형학, 서울: 나남.
- Fraser, Nancy. 2008. *Scale of Justice*, 김원식 역. 2016. 지구화 시대의 정의, 서울: 그린비출판사.
- Haas, Peter M. and Hird, John A. 2013. *Controversies in Globalization*, 이상현 역. 2017. 세계화의 논쟁, 서울: 명인문화사.
- Held, David. and McGrew, Anthony. 2002. *Globalization/Anti-Globalization*, MA: Blackwell.
- Hutchinson, Allan C. and Colon-Rios, Joel. 2011. “Democracy and Constitutional Change.” *Theoria*, June. 43-62.
- Miller, Richard W. 2012. “Rawls and Global Justice.” *The Philosophical Forum*, 297-309.
- Mittelman, James H. 2004. *Whither Globalization?*, London: Routledge.
- Nili, Shmuel. 2012. “Our Problem of Global Justice.” *Social Theory and Practice*, 37(4). 629-653.
- Raso, Jennifer. 2016. “Accessible Information and Constitutional Democracy.” *Constitutional Forum*, 25(3). 67-77.
- Rawls, John. 1999. *The Law of Peoples*, 장동진 외 역. 2009. 만민법, 서울: 아카넷.
- Rummens, Stefan. 2009. “No Justice Without Democracy: A Deliberative Approach to the Global Distribution of Wealth.” *International Journal of Philosophical Studies*, 17(5). 657-680.

고등학교 경제 교과서에 나타난 노동교육 내용 변천에 관한 연구

김 현 진

경기 고양중학교

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

인간은 노동과 불가분의 관계를 맺고 생존하고 있다. 우리는 일상에서 타인의 노동으로부터 많은 혜택을 받으며 살아간다. 소수의 사람을 제외한 대부분의 인간은 임금을 생계 수단으로 삼는 노동자로 살아가고 있으며, 현대 사회의 복잡성으로 인하여 다양한 시민(소비자, 기업가, 노동자 등)의 지위에서 있다. 한국 사회에서는 제대로 대접받지 못하는 시민의 지위가 존재한다. 바로 ‘노동자’이다. ‘노동(자)’, ‘노동조합’ 등은 한국 사회에서 터부시되는 대표적인 영역이다(박형준, 2017, 52-53). 노동은 우리의 일상 속에서 여전히 지속되고 있지만, 사회에서 ‘노동’이라는 키워드는 주요 대화 주제로 제시되지 않고 있다.

학교에서의 노동교육은 사회 현실과 교육 현장 간의 괴리를 찾아볼 수 있는 대표적인 영역이다. 학생들은 학교에서 노동 관련 교육을 받고 있지 못하다고 인식하고 있다(송태수, 2014, 8). 그나마 노동교육의 영역 중에서 교육적 차원으로 논의되고 있는 개념은 ‘노동인권교육’이다. “노동인권교육(education on human rights related to labor)”은 노동인권과 관련된 교육으로, 이는 우리나라만의 독특한 개념이라고 할 수 있다(진숙경 외, 2015, 13). 인권교육은 인간의 존엄성 실현을 위해 필수적이기 때문에 필요하다. 하지만, 본 연구자는 노동인권교육도 중요하지만 ‘인권’이라는 제한된 용어가 복잡한 현대 사회를 살아내는 민주시민이 가져야 할 기초 소양을 함양하는 데 있어서 자신의 노동세계에 대해 탐구할 수 있는 능력을 교육하는 데 한계가 있다. 또한, 노동과 관련한 내용을 교육함에 있어서 경제 과목을 중심으로 이루어지는 것이 가장 효과적일 수 있다. 그 이유는 ‘노동’과 관련한 사회 현상의 배경에 자본주의라는 경제체제가 자리 잡고 있기 때문이다. 자본주의 경제에 대한 이해력을 바탕으로 ‘노동’을 바라보는 것이 필요하다.

노동교육이 학습자가 사회를 인식하는 데 있어서 경제교육을 통해 경제현상을 이해하고 경제적 가치관 습득을 통해 책임 있는 경제 주체로 키워냄으로써 학습자가 나 자신만의 문제가

아닌 공동체 전체의 문제로 인식할 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 따라서 경제교육에서 노동교육은 중요하게 다루어질 필요가 있다고 선행 연구들은 지적한다(장동학, 1996; 이승길, 2002; 최병모·김진영·최성백, 2006; 김경은·성락영, 2013).

그렇다면, 우리나라의 고등학교 경제 교과서에 나타난 노동교육 내용은 어떠했을까? 노동교육 내용 요소 분석을 위한 경제 교과서 연구는 임경신(2008), 이병엽(2010), 송은희(2016)가 있다. 하지만, 이들의 연구에서 사용한 분석 틀은 경제교육의 내용 체계를 고려하지 않았다. 경제교육 내용 체계를 고려하지 않은 분석 결과는 경제교육에서의 노동교육에 대한 개선 방향을 제시해주기 힘들다. 또한, 교육과정 변천에 따라 노동교육 내용이 어떻게 변화되어 왔는지에 대한 연구는 전무하다. 과거부터 현재까지의 내용을 비교·검토하는 연구를 통해 앞으로 경제교육에서 노동교육이 발전할 수 있도록 체계적으로 계획하는 것이 필요하다.

이런 점을 감안하여 본 연구는 경제교육 차원에서 고등학교 경제 교육과정과 교과서의 노동교육 내용의 변천과정을 분석하고 그 개선방향을 살펴보고자 한다. 이를 위해 경제교육과 노동교육의 관계를 정리하고, 노동 주제가 경제교육에서 어떻게 다루지고 있는지를 파악하기 위해 역대 정권의 노동 인식을 통해 경제교육에서의 노동교육이 어떻게 전개되어 왔는지 흐름을 살펴본다. 최종적으로 고등학교 경제 교과서의 노동교육 내용의 변천 과정을 분석하여 이를 바탕으로 경제 교과서의 노동교육 내용에 대한 개선 방향을 제시해보고자 한다.

2. 연구 내용

본 연구에서는 고등학교 경제 교육과정과 교과서에서 노동교육 내용이 어떻게 변화되어 왔는지를 분석하고자 한다. 교육과정은 학교에서 교수학습의 지침이 되며, 그에 따라 교과서가 활용된다. 따라서 교육과정에 영향을 미치는 각 정권의 노동 인식과 노동교육 내용의 관계를 살펴보고, 교과서에 구현된 노동교육 내용의 변화를 파악한다.

선행 연구에서 제시된 분석 기준은 대체로 사회과 각 교과목의 내용 체계와 연결되지 않는 제한점이 있다. 분석 결과가 타당성을 갖기 위해서는 내용 체계에 적합한 기준을 제시하여야 한다. 경제 교과목의 내용 선정 기준이 되는 경제학 체계를 통해 경제교육에서 노동교육이 나아가 갈 방향을 알아본다.

이를 위해 연구에서 진행하고자 하는 내용은 ‘고등학교 경제교과서에서 노동교육 내용은 어떻게 변화되었는가?’이다. 이를 위해 첫 번째로 고등학교 경제 교과서에서 노동교육 내용은 양적으로 어떻게 변화되어 왔는지를 분석하고, 두 번째로 고등학교 경제 교과서에서 노동교육 내용이 질적으로 어떻게 변화되어 왔는지를 분석한다.

3. 연구 방법 및 연구 대상

1) 연구 방법

우리나라 사회과교육과정은 해방 이후 미군정이 실시되면서 시작되었다. ‘사회생활과’로 교과목의 일정 형식을 갖추게 된 교수요목기부터 2015 개정 교육과정까지 고등학교 경제 교육과정에서 ‘노동’ 내용 요소의 변화를 통해 노동교육 내용의 전개과정을 살펴보고자 한다.

경제 교과서 노동교육 내용을 분석하기 위해서 ‘내용 분석(content analysis)’을 활용한다. 교과서를 연구하는 목적은 사실 관계의 유·무, 진·위, 다·소를 분석하고, 질적 구조를 평가하여 본보기가 될 만한 것은 일반화시키고, 문제점에 대해서는 대안을 찾으려고 하는 것이다(김정호, 2002, 54). 내용 분석법은 “분석 대상이 되는 자료를 객관적, 체계적, 계량적 분석을 시도하며, 자료의 맥락적 측면에 초점을 두고 타당한 추론을 모색하는 방법”이다(이지훈, 1993, 438-440). 본 연구에서는 경제교과서의 노동교육 내용을 양적·질적으로 분석하여 경제교육에서의 노동교육이 ‘무엇이’, ‘어떻게’, ‘왜’ 변화해 왔는지 내용 분석법을 통해 변천 과정을 탐구해보고자 한다.

노동교육 내용의 양적 분석에서는 본문 내용뿐만 아니라 학습 활동, 그림·사진 등을 분석 요소로 한다. 본 연구의 양적 분석 단위는 ‘주제(subject)’를 원칙으로 한다. 교육과정 변천에 따라 교과서에 실제로 구현된 노동교육 내용 요소에 대한 서술 태도, 가치, 신념 등을 분석하는 것이 주목적이기에 양적 분석에서는 내용 요소의 비율 변화 과정을 제시하는 수준에서 ‘주제’ 분석이 가장 의미가 있는 단위라고 보았다. 따라서 관련 내용 요소를 다루는 주제 분량을 쪽 수를 기준으로 하여 양적 변천 과정을 분석한다. 또한, 해당 주제에 해당하는 분량을 쪽 수로 계산할 경우, 한 쪽에 해당하는 줄 수를 기준으로 나눈 후 소수점 둘째 자리에서 반올림하였다.

질적 분석은 조영달 외(2009)가 제시한 기준¹⁾을 참고하여 분석하고자 한다. 조영달 외(2009)는 다문화적 관점을 가지고 초·중등 사회 교과서의 기술 상태를 분석하였다. 본 연구 목적인 경제교육의 노동교육 변천 과정을 분석하는 데 있어서 조영달 외(2009)의 분석 기준에서 세 가지를 참고하여 기준에 해당하는 핵심 질문을 수정·보완하였다. ‘자료 제시의 균형성’에서는 노동교육 내용 요소가 영역별·주제별로 고르게 분포되어 있는지를 살펴보고, ‘관점의 다양성’에서는 노동 관련 이슈나 문제를 진술한 부분에서 다양한 경제학적 관점으로 현상을 바라보고 있는지를 검토한다. 마지막으로, ‘왜곡, 고정관념’에서는 노동 관련 개인 또는 집단을 서술함에 있어 편향된 이미지를 기술하는지 여부를 확인하고, 그 용어 사용에 있어 암묵적인 가정 또한 분석하고자 한다.

1) 조영달 외(2009)는 국내외 다문화교육 연구물을 분석하고, 총 4차례에 걸친 델파이 조사를 통해 내용 분석 틀과 기술 특성 분석 틀을 제시하였다. 이러한 과정을 통해 분석 틀의 타당성을 확보하였다고 판단하여 본 연구에서 참고하였다.

표 1. 질적 분석 기준과 핵심 질문

질적 분석 기준	핵심 질문
자료 제시의 균형성	- 노동교육 내용 요소가 영역별로 고르게 분포되어 있는가? - 노동관련 분량이 적절하게 제시되었는가?
관점의 다양성	- 노동 관련 이슈, 사건, 내용들에 관한 다양한 경제학적 관점을 진술하고 있는가?
왜곡, 고정관념	- 노동 관련 집단 혹은 개인에 대한 편향된 이미지를 서술하고 있는가? - 노동 관련 집단 혹은 개인을 일컫는 용어(부정적·편견적, 사대적 용어)나 암묵적으로 반복되는 표현은 없는가?

2) 연구 대상

본 연구에서 분석하고자 하는 대상은 표 2와 같다.

표 2. 교과서 분석 대상

교육과정	교과서	비고
교수요목기	「고등학교 사회생활과 공민 2 (경제생활)」. 동국문화사. 최호진. 1953.	검정
1차	「경제와 사회 2학년용」. 을유문화사. 최문환. 1966.	
2차	「정치·경제」. 장원사. 김용한 외. 1973.	
3차	「정치·경제」. 국정교과서주식회사. 한국교육개발원. 1979.	국정
4차	「사회 II」. 대한교과서주식회사. 한국교육개발원. 1985.	
5차	「정치·경제」. 대한교과서. 한국교육개발원. 1991.	
6차	「경제」. 교육부. 한국개발연구원 부설 국민경제연구소. 1996.	
7차	「경제」. 대한교과서. 김진영 외. 2003. 「경제」. 교학사. 오영수 외. 2003. 「경제」. 법문사. 윤동균 외. 2004. 「경제」. 천재교육. 전홍렬 외. 2003. 「경제」. 두산. 조도근 외. 2003.	검정
2009개정 (교육과학기술부 고시 제2009-41호)	「경제」. 씨마스. 김종호 외. 2012. 「경제」. 천재교육. 박형준 외. 2012. 「경제」. 교학사. 오영수 외. 2012.	
2009개정 (교육과학기술부 고시 제2011-361호)	「경제」. 씨마스. 김종호 외. 2014. 「경제」. 천재교육. 박형준 외. 2014. 「경제」. 교학사. 오영수 외. 2014. 「경제」. 비상교육. 유종열 외. 2014.	

사회과 교육과정은 교수요목기부터 2015 개정 교육과정까지 지속적으로 변화되어 왔다. 하지만 2015 개정 교육과정을 반영한 교과서는 현재 출간되지 않고 제작 과정에 있기에 본

연구 대상에서 제외하였다.

또한, 교수요목기부터 2차 교육과정까지 교과서는 감·인정제를 채택하였다. 그러나 당시 교과서를 모두 구할 수 없는 현실적 한계로 인하여 이 시기에는 교육과정별 교과서 한 권씩만을 연구 대상으로 채택하였다.

II. 경제 교과서 분석 선행연구 검토

현재까지 진행된 경제 교과서에 대한 노동교육 내용 분석 연구는 한 교육과정 시기의 교과서 양적 분석과 서술의 편향성에 대한 질적 분석을 위주로 진행되었다. 경제 교과서의 노동교육 내용이 통시적으로 어떤 변화과정을 거쳐 왔는지를 분석한 연구는 없는 실정이다(최준호, 2008, 16-17). 따라서 경제 교과서의 노동교육 내용 분석을 위한 연구는 양적 분석과 질적 분석을 모두 수행하여 보완할 필요가 있으며, 공식적인 교육과정 아래에서 교과서의 내용이 어떤 변화를 보여 왔는지에 대하여 검토할 필요성이 있다. 과거부터 현재까지의 노동교육 내용을 비교·검토하여 현행 교과서 내의 전체적인 노동교육 내용의 양적·질적인 측정을 더욱 용이하게 할 수 있다. 어떤 측면에서 시대적 상황을 반영한 변화를 나타내고, 경제 교과서의 한계점을 보다 객관적으로 파악할 수 있는 자료로서 활용될 수 있기 때문이다.

그동안 경제 교과서 노동교육 내용 분석 연구는 송태수·김기홍(2006), 최준호(2008)의 분석틀을 나름의 연구 문제에 맞추어 수정하여 사용하였다.

표 3. 송태수·김기홍(2006)의 분석틀

영역	하위요소	비고
노동문화	•노동관과 직업관, 노동을 규정한 제도와 행태(행동과 태도), 노동윤리, 일과 생활(life&work)의 관계	
직업선택	•다양한 일과 직업에 대한 이해, 사회 변화에 따른 직업세계 변화 이해, 진로 계획의 수립과 실천의 중요성, 자신의 적성과 흥미, 직업과 평생교육	
노사관계	•노사관계의 변천, 노동자단체와 사용자 단체, 노사관계체제와 정부, 노동정책, 일과 직업세계에서의 파트너십	노동정책은 노사관계체제에 포함
노동인권	•노동3권, 근로기준법, 노동조합법, 청소년 노동과 인권	청소년 노동인권 문제는 실업계 학생 실습이나 아르바이트 학생을 고려할 때 매우 중요
노동비전	•사회복지, 환경/건강, 지식정보화, 세계화	노동비전은 사회변화에 따른 노동세계의 전망과 대안 제시 노력을 포함

출처: 송태수·김기홍(2006, 10)

표 4. 최준호(2008)의 분석 틀

내용 영역	하위 구성 요소
노동의 철학과 역사	<ul style="list-style-type: none"> • 노동의 의미 • 노동의 역사 • 산업구조의 변화
노동자의 권리	<ul style="list-style-type: none"> • 노동 기본권 • 사회 보장권 • 고용, 임금, 실업
노동 문제	<ul style="list-style-type: none"> • 여성 노동 문제 • 청소년 노동 문제 • 외국인 노동 문제
노동조합과 노사관계	<ul style="list-style-type: none"> • 노동조합 • 노사관계
진로·직업선택	<ul style="list-style-type: none"> • 진로 탐색 • 직업세계 이해

출처: 최준호(2008, 146)

하지만, 표 3의 내용 영역과 하위 요소의 개념은 현재 교과서 내용 체계 및 용어와의 대응에 있어 제한점이 있다. 또한, 표 4의 분석 틀은 사회과의 내용을 구성하는 모학문에 기초하여 영역과 하위 요소를 종합하여 제시한 것으로 각각의 교과 체계를 깊이 있게 반영하지 못하는 한계점을 갖는다.

경제 교과서의 노동교육 내용 분석 틀을 도출하기 위해서는 경제 교과서의 내용 체계, 경제학 체계, 그리고 개념상의 위계를 모두 고려해야 한다. 송태수·김기홍(2006)의 분류 영역에서 ‘노동문화’, ‘노동비전’, ‘노동인권’은 공식적인 교육과정에서 사용하지 않는 용어이며, 하위 요소로 제시한 것들은 경제교육에서의 중요성을 감안할 때 영역을 조정하고, 용어를 정리하는 것이 필요하다.

최준호(2008)는 내용 영역을 ‘노동의 철학과 역사’, ‘노동자의 권리’, ‘노동문제’, ‘노동조합과 노사관계’, ‘진로·직업선택’으로 분류하였다. 경제교육에서 ‘노동의 철학과 역사’ 영역은 자본주의 경제체제와의 연계 속에서 설명해야 하며, ‘노동자의 권리’ 영역은 법적 측면이 강해 하나의 단독 영역으로 설정하기에는 무리가 따른다. 또한, ‘노동조합과 노사관계’ 영역은 임금 결정과 같이 소득분배에 영향을 미치는 점을 고려하여 하나의 내용 요소로 들어가는 것이 적합하다. ‘진로·직업선택’ 영역 역시 하나의 영역으로 제시하기보다 하나의 내용 요소인 노동의 공급 요인의 하위 개념으로 제시되어야 한다.

본 연구에서는 이러한 점을 고려하여 경제 교과서의 노동교육 내용 분석을 위해 선행연구와 현행 고등학교 경제 교과서의 내용 체계와 경제교육의 내용 기반이 되는 경제학 개론서, 그리고 노동시장을 중점적으로 다루고 있는 노동경제학 교재를 참고하여 내용분석 틀을 재구성하였다. 노동경제학 교재는 신고전학파의 이론뿐만 아니라 신제도학과, 마르크스주의 경제학 등 노동시장을 다양한 이론적 관점으로 다루고 있는 것을 참고하였다. 또한, 경제 교과서의 체계를 고려하여 영역을 구성하였다. 본 연구의 내용 분석을 위한 틀²⁾은 표 5와 같다.

표 5. 경제 교과서 노동교육 내용 분석 틀

영역	주제	내용요소	비고
경제 생활 (A)	경제체제 (a)	· 경제체제로서의 자본주의	Aa1
		· 자본주의와 노동의 관계	Aa2
		· 노동의 의미와 중요성	Aa3
		· 경제 질서의 변화와 산업 구조의 변화	Aa4
	노동문제 (b)	· 여성노동 문제	Ab1
		· 최저임금 문제	Ab2
		· 일자리 문제(실업, 비정규직 등)	Ab3
		· 사회보장 문제	Ab4
		· 외국인 노동자 문제	Ab5
		· 워킹 푸어(Working Poor)	Ab6
	· 장시간 노동 문제	Ab7	
미시 경제학 (B)	노동시장 (a)	· 노동의 수요와 공급	Ba1
		· 인적자본 투자	Ba2
		· 노동생산성	Ba3
		· 취업과 직업선택	Ba4
		· 노동시장에서의 정부 개입	Ba5
	소득분배 (b)	· 임금과 소득	Bb1
		· 임금 제도 및 임금 결정	Bb2
		· 임금 격차	Bb3
		· 노사관계와 노동조합	Bb4
		· 사회보장제도와 노동	Bb5
거시 경제학 (C)	실업과 고용 (a)	· 실업(실업률)과 노동의 관계	Ca1
		· 경기변동이 고용에 미치는 영향	Ca2
	정부정책 (b)	· 노동정책(노동시장정책, 근로자보호정책, 노사관계정책)	Cb1
		· 재정정책이 노동에 미치는 영향	Cb2
국제 경제학 (D)	국제경제 (a)	· 국제 무역이 노동에 미치는 영향	Da1
		· 노동의 국제 이동	Da2

경제 교과서의 내용 체계는 일반적으로 경제생활, 미시경제학, 거시경제학, 국제경제학의 순서로 구성되며, 우리나라의 경제생활을 별도의 영역으로 제시하거나 각각의 체계를 구성하는 부분으로 등장해왔다.

‘경제생활(A)’ 영역은 ‘경제체제(Aa)’와 ‘노동문제(Ab)’를 주제로 한다. ‘경제체제(Aa)’는 생산요소의 소유권을 기준으로 한 자본주의 경제체제와 사회주의 경제체제로 구분할 수 있으며, 개별경제활동의 조정 수단을 기준으로 하면 시장경제체제와 계획경제체제로 구분할 수 있다. 대부분의 국가는 이 둘의 구분을 배합한 경제체제를 채택하고 있다(이태근·조도근·정정도·최병모, 1992, 248-249). 기본적으로 ‘경제체제’는 자본주의에 대한 이해, 자본

2) 내용 분석 틀 제작을 위해 참고한 교재는 다음과 같다.

- ① 경제학원론 (2010), 이준구·이창용, 법문사
- ② 자본주의 이해하기(2005), 보울스 외; 최정규 외 역(2009), 후마니타스
- ③ 노동경제학(2005), 배무기, 경문사
- ④ 노동경제학(2015), 박덕제·이원덕·정진호, 한국방송통신대학교출판문화원
- ⑤ 새로운 노동경제학(2016), 조우현·황우경, 법문사

주의와 노동의 관계, 노동의 의미와 중요성, 경제 질서의 변화와 산업구조의 변화 등을 내용 요소로 한다. 경제 교과와 내용 지식은 경제학 기반의 내용을 가져온다. 노동경제학은 자본주의 사회의 노동과 관련된 현상을 분석하는 한 분과이다. 자본주의는 “이윤을 목적으로 시장에서 거래할 재화나 서비스를 생산하기 위해 노동자를 고용하는 경제체제”이다 (Bowles · Edwards · Roosebelt, 2005; 최정규 외 역, 2009, 33). 자본주의는 사회의 큰 변화를 이끌어냈으며, 계속 진화 중에 있다. 따라서 자본주의 경제체제에서의 노동과 관련된 이해를 내용 요소로 하는 것이 타당하다.

‘노동문제(Ab)’는 경제생활 속에서 다양하게 나타날 수 있으며, 시간의 변화에 따라 문제로 인식되거나 그렇지 않을 수도 있다. 시대별로 노동과 관련된 문제 상황을 인식하는 데 있어서 중요한 주제라고 할 수 있다. 내용요소는 선행연구에서 ‘노동문제’로 제기한 것들을 종합하여 제시하였다(최준호, 2008; 임경신, 2008; 이병엽, 2010.; 송은희, 2016). 노동문제는 노동자가 노동 능력을 상실하였을 때 보호받아야 하는 성격의 문제로서 논의되어야 한다.

‘미시경제학(B)’ 영역에서는 노동교육 주제를 크게 ‘노동시장(Ba)’과 ‘소득분배(Bb)’로 분리해볼 수 있다. ‘노동시장(Ba)’은 일반적인 시장과 차이를 가진다. 재화의 거래가 아닌 노동력을 사고 파는 공간이다. 노동의 수요와 공급에 영향을 미치는 요인, 노동 수요·공급의 탄력성, 인적자본 투자, 노동생산성, 취업과 직업선택, 노동시장에서의 정부개입을 기본적인 내용으로 다룬다. 인적자본 투자는 노동 공급 요인에 해당하나, 노동경제학에서 차지하는 인적자본 이론의 비중을 고려하여 별도의 내용 요소로 제시하였다.

‘소득분배(Bb)’ 주제는 노동에 대한 대가로서의 ‘임금’을 주요한 부분으로 논의한다. 임금이 어떻게 결정되고, 임금 차이가 발생하는 이유와 현실에서 제시되는 임금 제도에 대한 내용을 기본적인 요소로 다룰 필요가 있다. 최저임금 제도를 둘러싼 배경과 효율임금이론에 대한 논의 등에 대해서 학습자에게 제시해야 한다. 또한, 임금 결정에 영향을 미치는 요인으로서의 노동조합과 노사관계의 중요성을 다룬다. 임금 수준은 생계유지와 밀접한 관계를 가지며, 그것에 대한 결정 과정을 종합적으로 이해할 필요가 있다. 생계유지선에 미치지 못하는 임금소득자를 구제해 주기 위한 국가의 사회보장제도에 대해서도 학습자에게 교육시킬 필요성이 제기된다.

‘거시경제학(C)’ 영역에서는 ‘실업과고용(Ca)’, ‘정부정책(Cb)’을 주제로 제시하였다. 경제학 교과에서도 거시경제학에서 큰 비중을 차지하는 것이 ‘실업과고용(Ca)’이다. ‘실업’의 발생은 현실 세계에서 노동자의 노동력이 거래되지 않게 됨으로써 그들의 생활에 큰 영향을 미치게 된다. 대부분의 나라에서도 실업률을 중요한 지표로 다루고 있으며, 국민소득과 관련해서도 경제학의 중요 개념으로 실업을 고찰한다. 전체 국민 경제를 분석함에 있어서 물가 변동은 실업과 더불어 경제 시민으로서의 노동자들의 생활수준에 영향을 미친다. 총수요는 가계의 소비, 기업의 투자, 정부의 지출 등으로 구성된다. 실업과 인플레이션은 일국의 총수요(국민소득)에 영향을 미치며, 국민소득과 물가가 가지는 관계에 대하여 유기적으로 제시할 필요가 있다. 또한, 실업과 더불어 최근 중요하게 논의되고 있는 개념이 ‘고용’이다. 실업문제를 개인의 문제가 아닌 노동 수요에서 주요 비중을 차지하는 기업과 정부의 일자리 창출이 연계되면서 얼마나, 어떻게 고용하는 것이 적절한지에 대한 논의가 거듭되고 있다. 또한,

경기변동에 따라 움직이는 고용의 방향을 설명하는 것이 필요하다.

‘정부정책(Cb)’ 주제는 ‘노동정책’과 ‘재정정책’으로 나누어 제시하였다. ‘노동정책’은 노동시장에서의 정부 개입과 관련되어 있다. 노동시장은 일반시장에 비해 상품이 아닌 인간으로서의 노동력이 거래되므로 정부의 개입 여지가 크다. 우리나라 정부에서는 노동정책을 크게 세 영역으로 나누고 있다. 실업과 고용 문제를 위한 직접적인 일자리 창출 직업훈련, 실업급여 등이 해당하는 노동시장정책, 근로자 보호를 위한 근로자보호정책, 노사 간의 집단적 관계를 규정하고 조정하는 노사관계 정책이 있다(박덕제·이원덕·정진호, 2015, 370).

‘재정정책’은 국민경제 차원에서 정부가 정부지출을 수단으로 하여 시행하는 정책을 말한다. 국가 경제를 고려하여 정부가 어떤 정책 수단을 사용하는지는 노동자의 생활과 밀접한 관계를 맺는다. 경제 운용에 있어서도 주요한 정책 수단으로 사용되고 있다.

마지막으로, ‘국제경제학(D)’ 영역에서는 세계화에 따른 경제 질서의 변화에서의 노동을 다룬다. ‘국제경제(Da)’ 주제에서는 국제 무역이 세계 또는 일국적 차원에서 노동에 어떠한 영향을 미치는지를 제시하고, 노동의 국제적 이동 양상과 현실을 다룰 필요성이 제기된다.

위 내용을 기준으로 표 II-6을 제시하였다. 경제교육에서의 노동교육 내용 분석을 위한 영역과 주제, 그리고 내용 요소는 그동안 경제 교과서 내용 분석 기준에서 고려하지 않았던 교과서 내용 체계와 경제학의 내용 체계, 그리고 기존 연구의 개념 위계를 참고하여 구성한 것이다.

III. 고등학교 경제 교과서 노동교육 내용 변천과정 분석

1. 양적 변천과정 분석 결과

고등학교 경제 과목에 해당하는 교수요목기부터 2009 개정 교육과정(교육과학기술부 고시 제2011-361호) 시기까지의 교과서에서의 양적 변천 과정은 두 가지 차원에서 바라볼 수 있다. 첫 번째는 **노동교육 내용 비율의 변화 과정**이다. 우리나라 고등학교 경제 교과서에서 노동교육 내용의 비율은 그림 1과 같은 추이를 보인다.

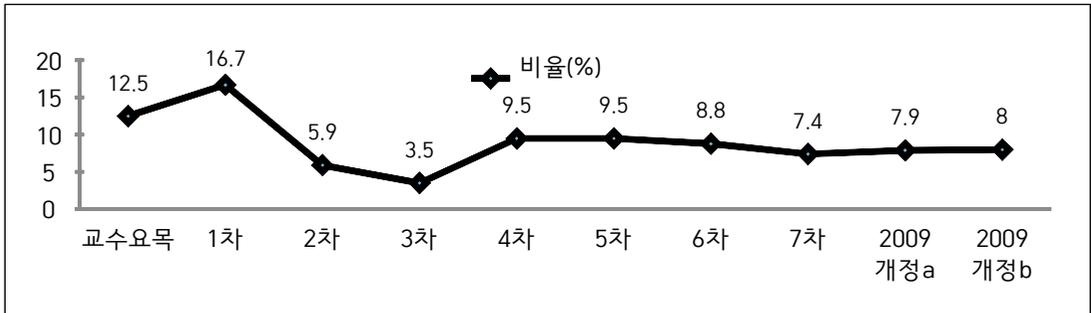


그림 1. 고등학교 경제 교과서 노동교육 내용 비율 변화 추이³⁾

교수요목기에서 제1차 교육과정기 교과서에는 노동교육 내용 비율이 증가한 반면, 제3차 교육과정기 교과서까지는 3.5%까지 그 비율이 감소하였다. 제4차 교육과정기에는 9.5%로 비율이 증가하여 제5차 교육과정기에도 동일한 비율을 나타냈다. 제6차 교육과정기부터는 다시 감소하여 7~8% 수준을 보이고 있었다. 전체 분량의 추이는 제3차 교육과정기 때 3.5%로 최소 비율을 보였으며, 제1차 교육과정기 교과서는 16.7%로 최대 비율을 나타냈다.

두 번째는 교과서에서 파악할 수 있었던 **노동교육 내용 요소의 개수 변화 과정**이다. 7차 교육과정부터는 2권 이상을 분석했기에 검토 대상인 교과서들의 평균치로 추이를 계산하였다. 또한, 그 시기의 평균 수치는 소수점 둘째자리에서 반올림하였다.

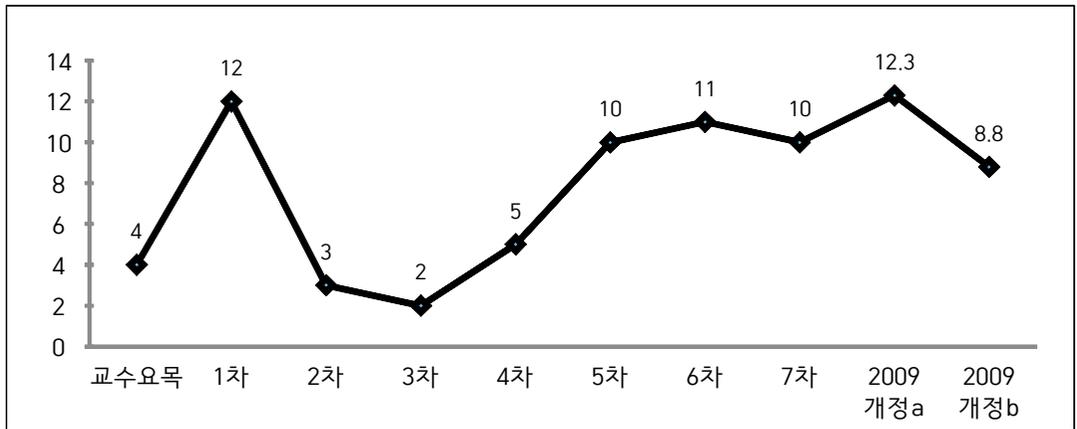


그림 2. 고등학교 경제 교과서 노동교육 내용 요소 변화 추이

교육과정 시기별 노동교육 내용 개수는 그림 2와 같은 변화 추이를 보인다. 교과서에서 파악할 수 있었던 노동교육 내용 요소들은 분량의 추이와 유사한 패턴을 보였다. 단, 제4차 교육과정기부터 제6차 교육과정기 사이에서는 다소 다른 패턴을 확인할 수 있었다. 제4차 교육과정기에서 확인 가능한 내용 요소는 5개이나 분량은 9.5%에 해당한다. 당시 교과서는 경제 영역뿐만 아니라 모든 영역이 합쳐져 있었다. 5차 교육과정기의 정치·경제 교과서에서는 내용 요소가 10개 존재했으나 비율은 4차 때와 동일하였다. 제4차 교육과정의 사회II 교과서에서의 경제 영역은 70쪽에 불과했으나 제5차 교육과정의 정치·경제 교과서에서는 경제 영역이 188쪽을 차지하였다. 이는 제4차 교육과정에서 각 내용 요소에 대한 서술이 좀 더 충실하게 이루어진 것으로 풀이된다.

또한, 제5차 교육과정과 제6차 교육과정을 비교했을 때에도, 내용 요소의 개수는 1개 증가했으나 비율은 오히려 더 감소하였다. 이러한 패턴은 제7차 교육과정기 교과서들과 2009 개정 교육과정(제2009-41호) 교과서들의 비교에서도 파악된다. 제7차 교육과정 교과서들의 평균 내용 개수는 10개였으며, 평균 분량 비율은 7.4%였다.

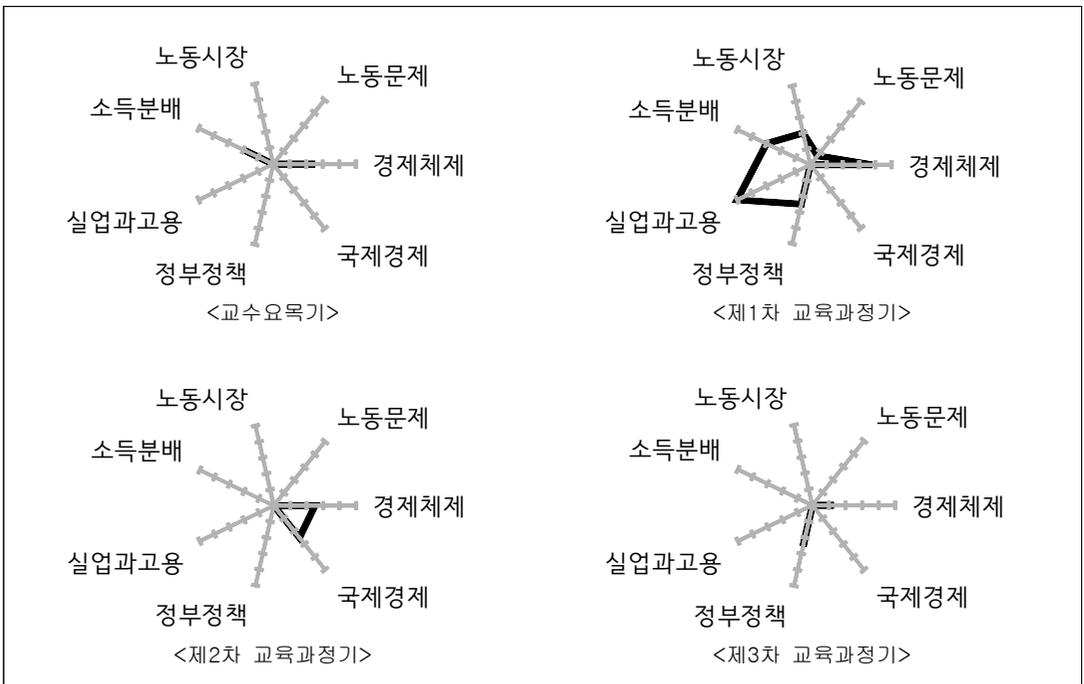
3) 교과서가 발행된 2009 개정 교육과정 두 시기를 2009 개정a(2009년 고시)와 2009 개정b(2011년 고시)로 구분하였다.

그러나 2009 개정(제2009-41호) 교과서들의 평균 내용 개수는 12.3개로 증가했으나 분량 비율은 7.9%로 낮아졌다. 제7차 교육과정기 교과서들부터는 교과서 구성 체제나 학습 자료가 다양해져서 교과서 필자들이 구성할 수 있는 재량이 좀 더 커졌다고 볼 수 있다. 탐구활동이나 보충자료를 통해 노동교육과 직·간접적으로 연계될 수 있는 자료가 제7차 교육과정에서 시도되었다고 볼 수 있다.

2. 질적 변천과정 분석 결과

본 연구는 교육과정 시기별 경제 교과서의 노동교육 내용을 질적으로 분석하기 위해 표 1의 세 가지 분석기준과 핵심질문을 도출하였으며, 각 기준에 따라 경제 교과서를 질적 분석하였다. 세 가지 기준은 노동교육 내용이 주제별로 고른 분포를 보이는가에 대한 ‘자료 제시의 균형성’, 노동 관련 내용을 다룸에 있어 다양한 경제학적 이론을 근거로 하는가에 대한 ‘관점의 다양성’, 그리고 고정된 개념이나 이미지에 대한 반복 사용과 편견을 심어줄 수 있는 서술이 되어 있는가를 보는 ‘왜곡, 고정관념’이다.

첫 번째 기준인 ‘자료 제시의 균형성’에서는 노동교육 내용 요소가 영역별, 주제별로 고르게 분포되었는지를 교육과정 시기별로 살펴보았다. 교육과정 시기별로 교과서에 제시된 분포 결과를 시각화하여 그림 3과 같이 제시해보았다.



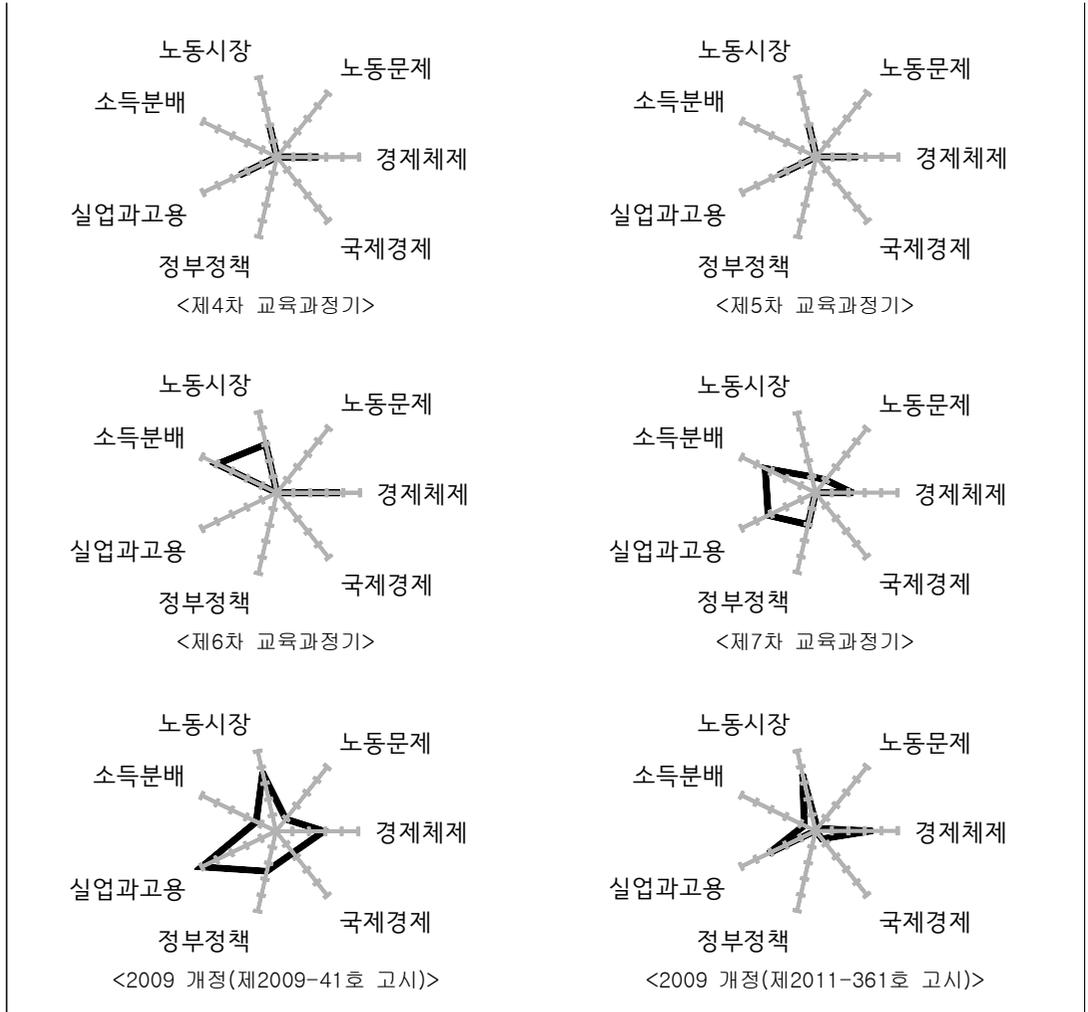


그림 3. 교육과정 시기별 노동교육 주제별 분포 변천과정⁴⁾

현재 시기까지 발행된 경제 교과서에서는 모든 영역의 주제가 고르게 반영되지 못하였다. 교수요목기부터 2009 개정 교육과정에 의거해 편찬된 교과서에서 지속적으로 배제되어 왔던 주제는 노동문제(Bb), 국제경제(Da)였다.

경제생활(A) 영역에서 경제체제(Aa) 주제는 모든 교육과정 시기에 지속적으로 반영되어 왔다. 자본주의 체제의 역사를 통해 노동 관련 조직 형태의 변경이나 노동의 형태가 어떻게 변

4) 그림 3은 교육과정 시기별로 표 5에서 제시한 노동교육 내용요소 분석 틀의 주제별 분포의 변천 과정을 나타낸 것이다. 분석 틀에서 제시한 주제별 내용 요소의 개수에 대한 교과서에서 파악한 내용 요소의 개수의 비율을 구해 어느 정도 충족 되는지를 계산하였다.

화되어 왔는지는 교과서에서 꾸준히 다루어왔다. 그러나 각 시대별 노동과 관련한 사회문제는 1차, 7차 교육과정기의 교과서에서만 다루고 있으며, 2009 개정 교육과정 시기의 교과서에서는 일부 교과서만 수록되어 있었다. 국제경제(Da) 주제 또한 노동교육 내용 요소가 지속적으로 서술되지 못한 부분이다. 제2차 교육과정기 교과서에서만 ‘노동의 국제 이동(Da2)’ 요소가 다루어졌다. 일부 교과서에서도 다루고 있었지만, 세계화라는 경제 질서 변화에 따라 우리나라에 유입된 외국인 노동자들을 소개하는 수준에서 머물러 있었다.

가장 고른 주제별 분포는 2009년도 고시에 근거한 2009 개정 교육과정 교과서였다. 그 시기의 모든 교과서들이 다룬 것은 아니지만 평균적으로 모든 영역과 주제를 다루고 있었다. 이는 교육과정 변천 과정 분석에서 보았듯이, 가장 많은 노동교육 내용 요소가 제시되었던 2007 개정 교육과정의 영향이 컸던 것으로 풀이된다.

두 번째는 ‘**관점의 다양성**’ 측면이다. 교과서의 내용 체계를 이루는 이론적 다양성에 있어서는 교수요목기 교과서를 제외한 시기의 교과서들의 체계에서는 주류경제학의 구성에 따라 이루어져 있다. 교수요목기 교과서 전체적으로 반영되어 있는 이론은 역사학과 관점이었다. 노동교육 내용 요소를 서술함에 있어서 고전학파의 시각도 함께 서술하고 있지만, 교과서 전반을 지배하는 관점은 역사학파의 관점이었다.

제1차 교육과정기부터 현재까지는 주류경제학인 신고전학파의 체계를 따르고 있다. 이러한 체계는 한계효용학파의 이론을 근거로 미시경제학을 구성하고, 케인즈의 이론을 근거삼아 보수적으로 해석하여 거시경제학의 뿌리로 삼고 있다. 신고전학파는 가격 결정 원리와 자원의 배분, 그리고 고용과 물가, 경제성장을 강조한다. 이에 반해 소득분배 영역은 소홀하게 다루고 있다(홍훈, 2012, 393-395). 그림 3에서 나타나듯이 지금까지 소득분배(Bb) 주제는 노동교육 내용 요소에서 부침이 심하게 작용하였다. 또한, 지금까지의 모든 교과서에서 서술 지향이 ‘경제성장’에 맞춰져 있었다. 노동자의 역할은 경제 영역에서 경제성장을 위해 사용자와 협력해야만 하며, 그래야만 국가 경제가 성장하여 자신에게도 이득이 된다는 서술 방향이 지속되고 있다. 이러한 것으로 보아, 우리나라 경제 교과서의 체계, 구성의 근거가 되는 관점은 신고전학파의 이론에 영향을 받아 왔다고 말할 수 있다.

또한, 가계의 역할을 서술함에 있어서도 노동자 역할보다는 소비자 역할에 치중되어 있었다. 신고전학파의 경제활동은 후생의 증가, 쾌락 추구를 지향하고 있으며 그에 대한 최종 종착지로서 소비를 경제활동의 목표로 추구한다(홍훈, 2012, 397). 일례로 2009 개정 교육과정(제2009-361호 고시)에서는 가계의 역할을 설명하면서 소비자와 근로자를 부가적으로 명시하였지만 이후 교육과정에서는 제외되어 있었다.

제4차, 5차 교육과정기 교과서에서는 임금결정 원리와 임금 격차를 서술하면서, 신고전학파의 관점 외에도 다양한 이론적 관점을 함께 제시하고 있지만 이후 교육과정에서는 그에 대한 서술이 내용 요소가 제외됨에 따라 사라졌다.

‘관점의 다양성’ 기준에 의거해 평가하자면, 전체 교육과정 상에서 찾아볼 수 있는 이론적 추세는 교수요목기 교과서에서는 역사학과 관점에 의거해 서술이 진행되었던 반면, 4차와 5차 교육과정을 제외하고는 대체로 신고전학파 이론에 근거하여 노동교육 내용이 서술되고

있다.

마지막으로, ‘**왜곡, 고정관념**’ 기준이다. 이 기준 아래에서 교과서들은 노동(자)에 대한 왜곡된 이미지를 형성하거나 고정관념을 갖게 만드는 서술이 지속되고 있었다. 또한, ‘노동’이라는 단어는 사회주의, 노동운동, 육체적 노동, 계급 등과 연계하여 사용되고 있었으며, ‘근로’는 정신적 노동, 회사원, 계층 등과 결합되어 서술되고 있었다. 또한, ‘노동’은 경제성장을 위하여 생산성을 향상시키고, 경제성장을 위한 중요한 도구로서만 다루지고 있다. 노동이 노동력과 불가분의 관계임을 서술하며 그 특수성을 서술하는 시기도 존재하지만, 생산요소로서의 의미만을 강조하거나 시장 경제 아래에서 결정되는 객체적 시각이 지배적이었다.

일부 교과서에서는 현실을 왜곡하는 서술도 발견되었다. 노동자의 지위가 향상되어 사용자와 대등한 위치에서 역할을 수행하고 있거나 ‘종업원 지주제’와 같은 제도가 실제 자리 잡고 있는 것처럼 사실을 왜곡하고 있었다. 현실에 대한 왜곡을 예방하기 위해서는 노동문제(Ab) 주제를 단원과 연계하여 지속적으로 다루줄 필요가 있다. 실생활 연관 자료가 등장한 7차 교육과정 시기부터 살펴볼 때에도 학습 자료는 대부분 시장 경제 원리에 대한 것이 대부분이었다.

IV. 제 언

국가교육과정은 정부의 성격과 연결된다. 정부는 교육과정을 설계하면서 내용 측면에서 정부가 추진하고자 하는 바를 강조할 수 있는 구조이다. 또한, 이러한 교육과정에 따라 심의를 받는 검정제도 하의 교과서는 정부의 영향력 내에 존재한다. 고등학교 경제 과목을 학습할 미래의 학생들을 위해서도 노동교육을 체계적으로 구성하고 내용을 강화하는 것은 필수적이다. 이에 따라 앞으로 개발될 경제 교과서 제작을 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 경제 교과서에서 소외되어 왔던 주제들에 대한 보강이 필요하다. 시민교육으로서의 경제교육을 지향하는 교육과정에서 서술하고 있는 ‘실생활과 밀접한 사례’ 중심으로 현실에서 마주하고 있는 다양한 노동문제들을 추가할 필요가 있다. 또한, 7차 교육과정 이후 약화되고 있는 자본주의 체제에 대한 설명이 강화되어야 한다. 경제체제에 대한 설명이 시장경제 중심으로 흘러가고 있다. 자본주의 체제에 대한 논의 없이는 경제 영역에서 노동이 처한 위치와 그 본질을 이야기하기 어렵다. 그리고 지속적으로 배제되고 있는 국제 무역의 증가에 따른 세계 노동자들의 삶, 노동자들의 국제 이동에 대한 내용 요소도 강화될 필요가 있다. 청년 실업, 비정규직 문제 등 다양한 노동 문제와 맞닥뜨릴 수 있는 예비 사회인들인 학습자들의 원활한 사회 진출과 직업 선택을 위해 그들의 시야를 넓혀주어야 한다.

둘째, 노동교육 관련 내용에 대한 서술에서 다양한 관점을 소개해야 한다. 교과서 변천과정 분석 결과, 고등학교 경제 교과서에서는 우리나라 경제교육을 장악하고 있는 주류경제학의 시각 중심으로 경제 원리를 설명해오고 있다. 경제 과목이 아닌 ‘시장경제’ 과목인 것이다. 노동교육과 관련된 경제 원리를 설명함에 있어서 근거가 되는 것은 모학문인 경제학의 서술일 것이다. 대학에서 가르쳐지는 경제학원론의 대부분은 주류경제학의 내용 체계와 구성에 근

거해 있다. 가장 좋은 방법은 경제 교과서의 판을 바꾸는 것이다. 하지만, 당장의 개혁은 힘들 것으로 예상된다. 당장 실천 가능한 방법은 교과서를 논쟁적으로 구성하는 것이다. 류동민·박도영(2017)은 주류경제학계가 가지는 ‘이론적 배제와 억압’에 대한 비판들로 패러다임 자체가 논쟁이 될 수밖에 없다고 말하며, 경제학 교과서 구성을 논쟁적으로 서술할 것을 제안한다. 예를 들어, 시장 분석에 관해서는 주류경제학의 분석 원리를 중심으로 하되 학계에서 타당한 비판으로 여겨지는 지점에서는 당연히 논쟁 구도로 경제 원리를 서술하는 것이다. 임금이 결정되는 원리, 노동조합의 역할에 대한 지점에서도 현재까지는 주로 ‘생산성’과 ‘협력’을 강조하는 서술만 존재해왔다. 우리나라 경제교육에 큰 영향을 미친 전미 경제교육협회(NCEE)에서 제시한 『Voluntary National Content Standards in Economics』만 보더라도 노동조합은 경제 현상의 중요한 주체로서 노동시장에 영향력을 행사하는 ‘기관(Institution)’으로 제시되고 있다.

마지막으로, 용어의 통일이다. 노동(자), 근로(자)라는 용어는 교과서에서 뒤섞인 채 혼용되고 있었다. 언어는 학습자들의 인식에 중요한 영향을 미친다. 이것은 교과서에서만 바뀐다고 해결될 문제는 아니다. 각종 법률과 제도에서 사용되는 근로 개념을 ‘노동’으로 일원화해야 한다. 제도는 언어를 통해 문화를 형성하는 중요한 기제이다. 이데올로기적으로 구분된 두 용어의 통일 없이는 노동이라는 경제 용어를 배타적으로 인식하는 문화가 해결되기 힘들다. 정부의 노력과 필자들의 관심이 필요하다.

수업 내용은 사회 변화, 교육과정, 교과서, 교사 수업의 흐름으로 학습자에게 전달된다. 본 연구에서는 교사 수업 측면까지는 다루지 않았다. 학교 현장에서 구체적으로 실현되는 경제 과목 수업에서 교사들이 학습자와 상호작용하면서 노동교육 내용이 학습자의 노동 인식에 영향을 미치게 되는지에 대한 후속 연구가 필요하다.

또한, 사물인터넷(Internet of Things), 인공지능(Artificial Intelligence) 등으로 대변되는 4차 산업혁명 시기에 상품 생산과 소비, 그리고 유통 등에 있어서 노동을 둘러싼 경제 영역의 큰 변화가 예상된다. 자본과 노동의 관계, 자본주의 경제체제 등이 어떻게 변화할지에 대한 예측이 필요한 시점이다. 학습자들이 대비하고 예측할 수 있는 경제교육에서의 노동교육에 대한 연구가 진행되기를 기대해본다.

참고문헌

- 김경은·성락영(2013), 경제과목을 통한 진로교육의 가능성 모색, 경제교육연구, 20(1), 1-32.
 김정호(2002), 교과서 연구 주제와 연구 방법, 교과서연구, 38, 54-58.
 류동민·박도영(2017), 『자본론』과 경제학체계, 마르크스주의 연구, 14(2), 146-161.
 박덕제·이원덕·정진호(2015), 노동경제학, 서울: 한국방송통신대학교 출판부.
 박형준(2017), 노동시의 반격: 노동협회의 정치경제학 비판, 오늘의 문예비평, 104, 51-65.
 배무기(2005), 노동경제학, 서울: 경문사.

- 송은희(2016), 고등학교 ‘경제’ 교과서의 노동교육 내용 분석, 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송태수·김기홍(2006), 학교노동교육 내실화를 위한 정책대안 연구, 한국노동교육원 연구보고서.
- 송태수(2014), 청소년 노동의식 및 노동교육 실태 조사결과 분석과 함의(5-59쪽), 은수미의원 실·노동부 유관기관 노동종합 주최 「노동인권교육 활성화 방안」 주제발표문.
- 이병업(2010), 학교 노동교육의 내용과 문제점 -고등학교 <경제> 교과서를 중심으로, 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이승길(2002), 경제교육과 노사문제의 중요성, 경제교육연구, 8, 271-298.
- 이준구·이창용(2010), 경제학원론, 경기: 법문사.
- 이지훈(1993), 사회과학의 메타분석 방법론, 청주: 충북대학교출판부.
- 이태근·정정도·조도근·최병모(1992), 경제교육론, 서울: 교학연구사.
- 임성미(2009), 고등학교 경제 교과서의 노동교육의 내용변화와 개선방향, 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장동학(1996), 경제교육에서의 노동교육, 시민교육연구, 22, 155-170.
- 조영달 외(2009), 초·중등 교육과정 및 교과서의 다문화적 요소분석을 통한 개정방안 연구, 교육과학기술부 연구보고서.
- 조우현·황수경(2016), 새로운 노동경제학, 경기: 법문사.
- 진숙경 외(2015), 노동인권교육 현황 및 발전 방안, 경기도교육연구원 연구보고서.
- 최병모·김진영·최성백(2006), 노동시장을 통한 학교경제교육의 활용 방안, 경제교육연구, 13(2), 115-136.
- 최준호(2008), 한국 사회과 교과서의 노동교육 내용 서술체계 분석: 제4차와 제7차 교육과정을 중심으로, 교육사회학 연구, 18(2), 135-169.
- 홍 훈(2012), 경제학의 역사, 서울: 박영사.
- Bowlse, S., Edwards, R., Roosevelt, F.(2005), *Understanding Capitalism*, 최정규 외 역(2009), 자본주의 이해하기, 서울: 후마니타스.
- Hunt, E. K.(1979), *History of Economic Thought: A Critical Perspective*, 김성구 외 역(1982), 경제사상사 I·II, 서울: 풀빛.
- Marx, K.(1867), *Das Kapital*, 김수행 역(2015), 자본론 1(상)·(하), 서울: 비봉출판사.
- Piketty, T.(2013), *The 21st Capital*, 장경덕 외 역(2014), 21세기 자본, 경기: 글항아리.
- Siegfried, J. et al.(2010), *Voluntary National Content Standards in Economics 2nd edition*, Council for Economic Education.
- Smith, A.(1776), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, 김수행 역(2007). 국부론 상. 서울: 비봉출판사.

교신저자 : 김현진, 경기 고양중학교 교사
citized@google.com

사회과 디지털교과서 연구의 경향과 시사점

백 승 훈, 남 상 준

한국교원대학교 대학원 박사과정, 한국교원대학교

I. 서론

디지털은 0,1 자리 수 그 이상의 의미를 전해주고 있다. 사전적 의미로 디지털은 여러 자료를 유한한 자릿수의 숫자로 나타내는 방식. ‘수치’, ‘수치형’, ‘숫자’, ‘숫자식’으로 순화(네이버, 지식백과)한 것으로, 우리 생활 및 사회 전반에 많은 영향을 미치고 있다.

교육부는 2016년 12월 『지능정보사회에 대응한 중장기 교육정책의 방향과 전략』을 통해 4차 산업혁명의 도래에 따른 교육의 중장기 방향을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, “학생들의 흥미와 적성을 최대한 발휘할 수 있는 교육”, 둘째, “사고력, 문제 해결력, 창의력을 키우는 교육”, 셋째, “개인의 학습능력을 고려한 맞춤형 교육”, 넷째, “지능정보기술 분야 핵심인재를 기르는 교육”, 다섯째, “사람을 중시하고 사회통합에 기여하는 교육”이다. 이 중 디지털교과서는 “개인의 학습능력을 고려한 맞춤형 교육”의 일부분으로, Born Digital¹⁾ 세대가 주 대상이다.

Born Digital 세대인 학생들에게 서책형 교과서의 한계를 극복하고 디지털 형태의 다양한 학습 자료를 제공하는 디지털교과서는 학습 포트폴리오, 학습 커뮤니티, 외부 자료 연계 등을 통하여 교실수업 개선 및 가정에서의 자기 주도적 학습에 기여하고 있다(한국교육학술정보원, 2016, 43).

특히, 사회과 디지털교과서는 실제로 경험할 수 없는 부분을 디지털교과서로 보완해 줌으로써 학습자에게 생생한 경험을 제공해 줄 수 있다는 점에서 긍정적으로 인식하는 경향이 높다(김민정, 2016, 110). 그러나 디지털교과서는 교과서 텍스트에 대한 깊이 있는 이해를 돕기 위해 콘텐츠가 필요한 것으로 나타났으며(이준혁, 2012, 87), 다양한 멀티미디어 자료가 요구되는 사회과의 특성상 멀티미디어 자료가 체계적이지 못하고 부족하여 다양한 사고와 시민성 함양에 문제점을 노출하고 있다(황홍섭·조현식, 2014, 77).

본 연구는 국내의 사회과 디지털교과서 학술지 논문을 대상으로 사회과 디지털교과서 연구의 경향을 분석하기 위해, 학술연구물을 하나의 빅데이터로 보고 네트워크 분석(network analysis)을 활용하여(정정희·이효림, 2017, 291) 경향을 분석하고, 이를 통해 시사점을 도출하

1) Born Digital은 존 펠프리가 처음 명명한 것이며, 디지털 네이티브로도 불린다. 즉 태어난 시점부터 자연스럽게 디지털 문화를 경험하고 자라는 이들을 말한다(2017 디지털 시민교육 컨퍼런스 Born Digital, 세대를 읽는 법 블로그).

여 미래의 사회과 디지털교과서의 방향을 제시하는 것이다.

II. 연구대상 디지털교과서 및 연구 방법 검토

1. 연구 대상 시기

디지털교과서 연구를 분류하기 위해서는 먼저 시기에 대한 구분이 필요하다. 한국교육학술정보원 『2016 교육정보화 백서』에서는 디지털교과서의 개발과 적용 과정을 도입 단계, 제도 정비 단계, 시범 및 활용 단계 등 3단계로 나누었고, 그 내용을 <표 1>과 같이 정리하였다.

표 1. 디지털교과서 개발과 적용 시기별 정책 및 특징

단계	추진 시기	기본 정책 방안	특징
도입	2007~2011	디지털교과서 상용화 추진방안 (2007.3.)	·원도기반의 초기 버전 디지털교과서 뷰어 ·초등 3~6학년 6개 교과(사회, 과학, 국어, 수학, 영어, 음악) ·중학교(영어, 과학) 1종씩 연구학교에 시범적용
제도 정비	2012~2013	스마트교육 추진전략 (2011.6.)	·전자저작물 형태의 교과용 도서에 대한 온라인 전송 가능성을 위해 저작권 문제 해결 ·초·중등학교 교과용도서 국·경·인정 구분 고시 개정 ·디지털교과서 뷰어와 학습커뮤니티(위두량) 등으로 구성된 디지털교과서 플랫폼을 개발 ·디지털교과서 제작 가이드라인을 개발하여 제공
시범 및 활용	2014~	디지털교과서 개발 및 활용방안(2013.8.)	·초등 3~5학년 사회·과학, 중학교 사회①·과학①의 디지털교과서 시범 적용 ·연구학교 효과성 검증을 위해 중단연구 수행 ·희망학교 확대 보급(2015)

출처 : 한국교육학술정보원(2016, 143-144)

2. 자료 수집

한국학술지인용색인에서 「사회과 디지털교과서」, 「사회과 전자교과서」로 검색하여 각 766건, 653건의 검색 결과를 도출하였다. 또한 중복으로 검색된 논문을 중심으로 제목, 주제어, 초록을 검토하고 사회과와 관련된 내용으로 제한하여 연구논문 총 23편의 논문들을 확보하였다. 단계별 분석 대상 논문을 살펴보면 도입 단계의 논문(강선주, 2005; 강오한·박희성, 2006; 박기범, 2007; 한춘희, 2011; 송윤희·강명희, 2011), 제도 정비 단계의 논문(성경희, 2012; 이준혁, 2012; 성경희·조영달, 2012; 홍광표·최창환·박수홍, 2013; 김혜숙, 2013; 손미·김소영, 2013; 안중욱·문영주, 2013), 시범 및 활용 단계의 논문(한춘희·이경윤, 2014; 이경윤, 2014; 황홍섭·조현식, 2014; 김혜숙·이경규, 2014; 이경윤, 2014; 노상진·김영훈, 2015; 이경윤, 2015; 정문성, 2015; 유제일·김정량, 2015; 이미미·김혜숙, 2015; 배영민, 2016)이다.

3. 자료 처리 및 분석

1) 키워드의 추출 및 선정

학술지의 논문 초록을 대상으로 첫째, 텍스트마이닝을 통해 조사와 기호를 삭제하고, 띄어쓰기 등을 수정하였다. 둘째, 네트워크의 경향성을 파악하기 위해 검색어 디지털교과서, 전자교과서, 사회과는 제외하였다.

2) 자료 분석

자료 분석을 위해 Textom 분석프로그램(<http://www.textom.co.kr>)에서 User data 정제(Cleaning)기능을 활용하여 단계별로 각 논문 초록에 대한 텍스트마이닝을 실시하였고, 추출된 단어를 동일 프로그램을 활용하여 분석한 후, 추출단어 빈도수는 예고 네트워크로, N-GRAM 빈도수는 네트워크 그래프로 나타내었다.

Ⅲ. 단계별 사회과 디지털교과서 연구 경향 분석 결과

1. 도입 단계 경향 분석 결과

도입 단계 논문 5편의 추출단어 빈도수는 학습 25, 교과서 23, 개발 18, 활용 17 등으로, 주된 내용이 교과서 개발과 디지털교과서 활용이었다. 또한 N-GRAM 빈도수는 서책 교과서 10, 전자 교과서 9, 교과서 활용 5, 학업 성취도 5로 서책형 교과서, 초기의 전자교과서 형태, 활용과 학업 성취도가 주된 관심거리임을 알 수 있다.

<그림 2>를 통해 교과서, 학업, 성취도를 중심으로, 서책과 전자교과서의 연계, 개발 방향 모색 등 상호 연결된 네트워크가 형성된 것을 확인할 수 있다.

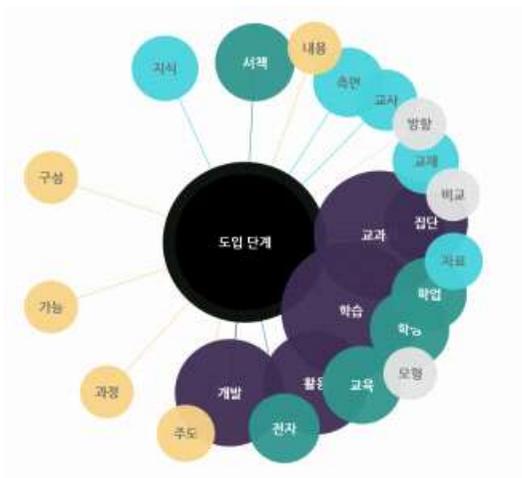


그림 1. 도입단계 ego network

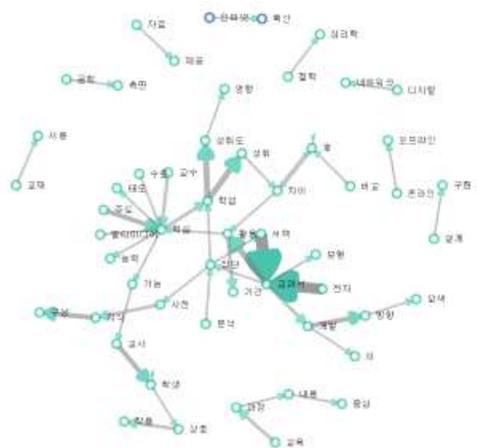


그림 2. 도입단계 네트워크 그래프

2. 제도 정비 단계 경향 분석 결과

제도 정비 단계 논문 7편의 추출단어 빈도수는 디지털교과서 관련 학습 42, 수업 30, 활용 26 등이며, N-GRAM 빈도수는 교수 행위 9, 학생 활동 6, 연구 결과, 학습 활동, 교수 학습, 학습 만족 등이 각각 5로 나타난 것으로 볼 때, 이 단계의 연구 경향은 효과나 제도 정비에 초점이 맞춰져 있었다.

<그림 4>를 보면, 디지털교과서 활용과 활동, 수업, 연구 등이 주요한 단어로 등장하며, 현장의 연구 결과가 제시되고, 디지털교과서 활용이 학생 주도적 학습활동과 연결되어 있음을 나타냈다.

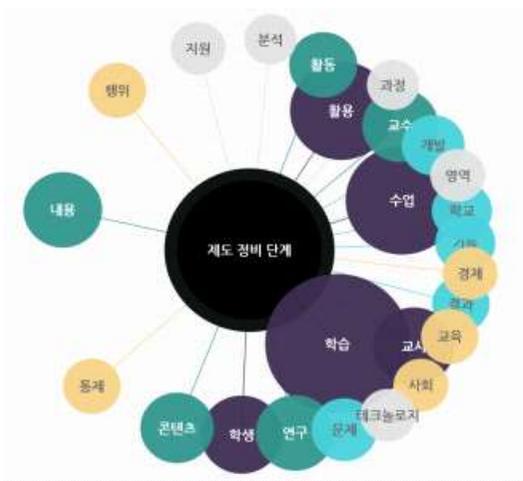


그림 3. 제도 정비 단계 ego network



그림 4. 제도 정비 단계 네트워크 그래프

3. 시범 및 활용 단계 경향 분석 결과

디지털교과서 도입 이후 가장 많은 학술 논문이 연구된 시기로 11편이 제출되었다. 추출단어 빈도수는 수업 39, 학습 38, 활용 23 등이고, N-GRAM 빈도수는 활용 수업 8, 비판 사고력 7, 조절 학습, 토의 토론, 문제 해결력 등은 각각 6으로 나타났다. 수업이나 사고력과 관련하여 디지털교과서의 활용 및 수업에 대한 연구가 주를 이루었다.

<그림 6>의 네트워크는 노드가 많아졌음을 볼 수 있다. 노드 분포가 분산적이기는 하나, 노드를 중심으로 한 링크는 도입 단계에 비해 연결성이 높아지고, 그 수도 증가하였다.

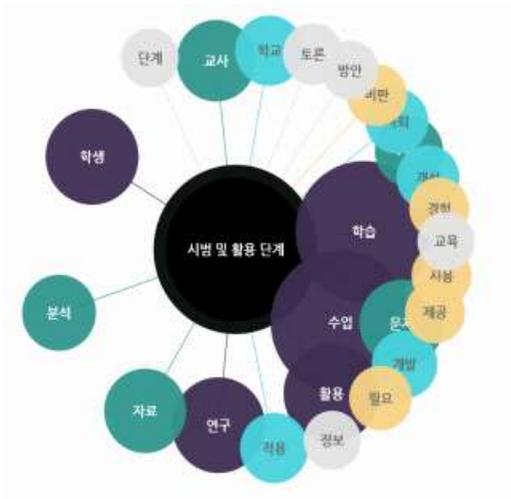


그림 5. 시범 및 활용 단계 ego network

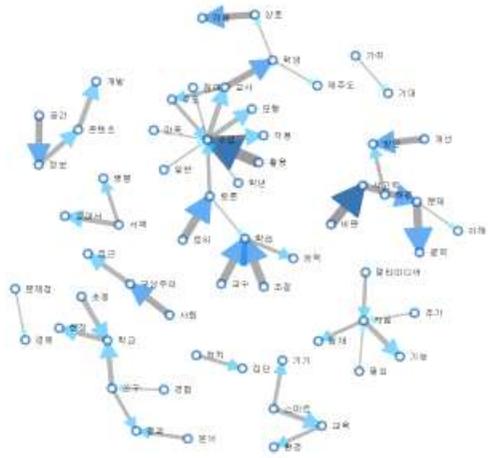


그림 6. 시범 및 활용 단계 네트워크 그래프

IV. 사회과 디지털교과서 연구의 경향 분석 결과의 시사점

2005년을 시작으로 사회과 디지털교과서 연구는 양적으로 확대되고, 연구 분야도 다양해졌다. 각 단계별 연구의 경향에서 중심적인 논문의 고찰을 통해 시사점을 살펴보면 다음과 같다.

1. 도입 단계 연구 경향 분석 결과의 시사점

도입 단계에서는 설계 및 구현 전략과 같이 정책 초기와 관련된 사회과의 디지털교과서 개발 방향이나 설계 전략에 초점을 맞췄다. 주요 연구로 박기범(2007)과 한춘희(2011)의 연구가 맥락을 같이 하고 있다.

박기범(2007)은 디지털교과서의 정의, 개발논리, 유형, 설계절차 등을 제시하였다.

사회과 디지털교과서는 사회과교육의 목표 영역인 지식, 기능, 태도 및 참여 능력의 발전을 위해, 자기주도적이며 집단지식 구성이 가능한 디지털 네트워크 교수·학습환경이 구축되고, 다양하고 융통성 있는 하이퍼미디어 자원을 구조적으로 지원하는 디지털 공간이다(박기범, 2007, 125).

디지털교과서 개발논리로 사회적 구성주의, 인지적 융통성, 심리화로 구성하고 이론적인 바탕을 마련하고자 하였다. 또한 유형 및 설계 절차를 제시하여 사회과 디지털교과서의 설계 원리를 제시하였다.

한춘희(2011)는 디지털교과서의 정의와 함께 특성, 유형, 사회과 디지털교과서의 개발방향을 제시하였다.

디지털 교과서란 효과적이고 효율적인 교수·학습을 목적으로 초·중·고에서 학생들이 학습의 기본 자료로 사용할 수 있도록 학교 교육과정의 내용을 중심으로 제작된 것으로, 서책형 교과서가 가지는 장점을 살리고 검색·내비게이션 등의 부가편의 기능, 애니메이션·3D 등 멀티미디어 학습 기능을 구비한 디지털 학습 교재라고 할 수 있다(한춘희, 2011, 78-79).

사회과 디지털교과서 개발방향으로 사회과의 성격과 본질에 맞는, 학습자 중심의 자기 주도적 학습이 가능한, 질 좋은, 학생들의 수준별 학습이 가능한, 교사와 학생이 쉽게 활용하고 함께 만들어가는, 유형을 고려한 사회과 디지털교과서를 제시하였다.

위의 연구들은 디지털교과서의 방향과 사회과 디지털교과서의 개발 원리 연구에 중점을 두어, 실제 사회과만의 특수성과 사회과 디지털교과서의 구체적인 실현모습을 제안하지 못하고 있다. 디지털교과서는 기본 플랫폼인 뷰어와 SNS 위두량으로 구성되어 있는 현실을 감안한다면, 사회과 디지털교과서 구현을 위해 사회과만의 목표나 기능 구현이 필요하다고 판단된다.

2. 제도 정비 단계 연구 경향 분석 결과의 시사점

제도 정비 단계는 시안 검토, 디지털교과서 수업, 디지털교과서 개발, 디지털교과서 활용을 위한 모형 개발이 대부분이다. 이는 2013 개정교육과정 및 스마트교육추진에 따른 사회과 디지털교과서의 변화와 맞물려 적용에 대한 연구가 중심이 되었다.

성경희(2012)는 질적 사례 연구로 디지털교과서 연구학교에서 테크놀로지로 인한 교사의 역할 변화를 연구하였다. 디지털교과서를 활용하는 사회과 교수행위를 분석한 결과, 질서유지 전략 강화, 매체 학생 중심의 참여구조, 테크놀로지에 대한 교사의 능동적 인식변화, 관리적 방목자로 명명하면서 교사의 능동성을 이야기하였다.

디지털교과서로 인한 방해요인을 극복하려는 교실질서 조직자로서의 교사, 그리고 디지털교과서가 주는 새로운 학습의 가능성을 활용하려는 학습 촉진자로서의 교사의 모습은 테크놀로지 통합 사회과 수업에서도 교수·학습 과정에 대한 자율성과 결정권이 교사에게 있음을 보여준다(성경희, 2012, 65).

한편 안종욱·문영주(2013)는 사회과가 서로 차별적인 지식 영역에 기반을 둔 교육내용으로 구성되어 있음을 고려하여 내용 영역별 콘텐츠를 개발해야 한다고 하였다. 이에 지리 영역의 경우 멀티미디어 기능이나 가상 체험, 통계 자료의 시각화로, 역사 영역은 가상의 영상자료와 텍스트 등으로, 일반사회 영역은 교사와 학생, 학생과 학생 간 상호소통에 기반을 둔 의사결정 능력, 사회 참여 능력, 민주적 생활태도 등과 관련한 교수·학습 측면에(안종욱·문영주, 2013, 123) 더 주의하여 사회과에 특화된 디지털교과서 플랫폼이나 뷰어 개발이 필요하다고

주장하였다.

이 단계에서는 디지털교과서의 적용과 개발방향에 대한 연구가 중심이었다. 그러나 성경희(2012)의 연구는 교수행위에 초점을 두고 있어 디지털교과서의 활용으로 인한 보편적인 변화를 살피기에는 어려운 측면이 있다(김혜숙, 2013, 86).

또한 사회과만의 차별성에 집중하느라 그보다 선행되어야 할 사회과와 타 교과와의 차별성에 대해서는 밝히지 못했다. 사회과 디지털교과서가 다른 교과의 디지털교과서와 어떤 점에서 차별화를 두어야 하는지에 대한 구체적인 논의가 이루어져야 한다(이경윤, 2014, 176-177).

3. 시범 및 활용 단계 연구 경향 분석 결과의 시사점

2014년 이후 사회과 디지털교과서 연구의 경향은 연구 분야의 확장이다. 사회과 디지털교과서 분석, 디지털교과서 활용을 통한 수업설계나 개선 방안, 교사의 역할, 효과 신장 등 네트워크에서 노드가 많아지듯이 다변화를 이루었다. 또한 한춘희, 이경윤 등 사회과 디지털교과서의 여러 분야에 관심을 보이는 연구자들이 많아졌다.

먼저, 초·중학교 사회 디지털교과서의 자료 및 기능을 분석하여 자료 유형 측면에서 동영상이나 애니메이션 등 멀티미디어 자료가 아닌 텍스트 자료가 높은 비율을 차지하고 있고, 기능 구현이 구성요소 자료에 따라 정형화된 양상을 나타냄을 밝혀낸(이미미·김혜숙, 2015, 85) 연구가 있다. 여기서는 사회과 디지털교과서의 자료를 11가지 유형으로, 기능을 14가지 유형으로 세분화하였다. 그에 따라 분석한 결과 디지털교과서에서 콘텐츠의 기능이 한정적으로 사용되고 있음을 지적했다.

또한 이경윤(2014)은 사회과 교수·학습의 특성으로 시사 자료의 활용, 지역화 학습, 토론학습을 제시하고, 사회과 교수·학습 특성을 고려한 방안으로 다양한 자료의 활용성(시의성, 지역성 반영)을 제고하고, 웹기반 플랫폼의 활용을 통한 토론 학습을 강조하고 있다.

이 단계의 연구를 살펴본 결과, 사회과 디지털교과서는 콘텐츠의 기능을 확대할 수 있는 콘텐츠의 배치와 유기적인 변화가 가능한 플랫폼으로의 변화가 무엇보다 필요하다.

IV. 결론

지금까지 사회과 디지털교과서 연구의 경향을 단계별로 살펴보았다. 도입 단계에서 연구논문의 경향은 개발이나 설계를 키워드로, 디지털교과서를 정의하고 사회과 디지털교과서의 유형, 개발 논리 및 설계 방안 제시였다. 제도정비 단계에서 연구 경향은 디지털교과서 활용 수업이나 모형 개발이었다. 시범 및 활용 단계에서 연구 경향은 디지털교과서 분석, 설계, 교사, 효과 등 사회과 디지털교과서 연구 분야의 다양화였다.

원론적으로 사회과 디지털교과서는 어떤 모습이어야 할까? 2012년 『디지털교과서 개발 정립 조사』의 면담조사는 사회과에서 디지털교과서를 적용하는 이유를 다음과 같이 제시하고 있다.

사회교과의 목적은 정보 활용 능력 및 정보처리 능력을 함양하는 것인데, 디지털교과서를 활용하여 많은 다양한 정보를 선별하고, 취사선택하여 원하는 자료를 활용할 수 있고, 원하는 자료를 만들어 사용할 수 있다는 점에서 교과 목적에 부합하여 교과서의 범위를 확장하여 학습을 극대화시킬 수 있음. 또한 서책교과서 자료 중 통계자료의 경우 이미 최신의 데이터가 아닌 바, 즉시 업데이트 가능한 디지털교과서의 장점이 유용함. 사회교과에서 필요한 현장 학습이 간접체험 등으로 가능하므로 학습 효과를 높일 수 있음(정광훈·안성훈·노정민, 2012, 149).

사회교과의 경우 자료 활용 능력이 교과의 목적이므로 디지털교과서의 형태와 매우 부합되며(디지털교과서를 통해서 여러 가지 다양한 자료를 활용하는 능력을 함양하는데 효과적), 지도나 도표 등을 실제로 작성해보고 역사적인 사실에 대한 자료도 빠르게 검색하여 역사적 흐름을 파악하는데 도움이 됨. 대학수학능력시험의 출제 방향도 단순암기에서 지식에 대한 분석을 요하는 문제들이 출제되는 추세여서 자료 검색 및 분석 능력이 중요함(정광훈·안성훈·노정민, 2012, 152).

사회과를 디지털교과서 우선 개발 및 적용 교과서로 응답한 이유도 다음과 같다.

- 초등사회 : 사회현상에 대한 자료 활용 및 다양한 학습자료 활용 가능
- 중등사회 : 풍부하고 체계적인 학습정보 및 자료(사진, 지도, 표 등) 활용, 자료를 스스로 해석하고 이해하는 활동 등 다양한 활동 가능, 최근 정보를 사용할 수 있음(정광훈·안성훈·노정민, 2012, 156).

지금까지의 연구 결과에 따라 본 연구자는 미래 사회과 디지털교과서의 변화 방향을 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, 사회 현실을 반영하고, 디지털 시민성을 신장시키는 교과서로 변화되어야 할 것이다.

둘째, 사회과를 고려한 디지털교과서 콘텐츠로 변화되어야 할 것이다.

셋째, 디지털교과서 콘텐츠의 유기적인 배치와 변화가 가능한 교과서로 변화되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강선주(2005), 사회과 전자교과서 모형 개발: 초등학교 사회과를 중심으로, 초등교과교육연구, 제6호, 61~84.
- 강오한·박희성(2006), 사회과 지역교과서 활용을 위한 전자교과서의 설계 및 구현, 한국컴퓨터교육학회 논문지, 9(1), 19-28.
- 교육부(2016), 지능정보사회에 대응한 중장기 교육정책의 방향과 전략.
- 김민정(2016), 국내 국어과 디지털 교과서 관련 연구 동향, 교원교육, 한국교원대학교 교육연구원, 32(3), 109-125.
- 김혜숙(2013), 사회과 디지털교과서 활용 수업 사례 분석, 사회과교육, 52(1), 85-102.

- 김혜숙·이경규(2014), 서책과 디지털교과서 병행을 위한 사회과 수업 모형의 개발 -블렌디드 러닝 기반의 수업 모형을 중심으로-, 사회과교육, 53(3), 51-67.
- 노상진·김영훈(2015), 스마트교육을 위한 공간정보 콘텐츠 개발 방안 연구 -전자교과서를 사례로-, 교원교육, 제31호, 61-76.
- 박기범(2007), 사회과 디지털 교과서 개발 논리와 설계 전략, 사회과교육, 46(2), 113-142.
- 배영민(2016), 사회과 디지털교과서와 관련한 국내의 학술지 논문 분석 -연구와 개발의 방향 모색-, 사회과교육, 55(4), 33-48.
- 송윤희·강명희(2011), 사회과 서책형교과서와 디지털교과서 활용 수업의 효과 비교, 교육공학연구, 27(1), 177-211.
- 성경희(2012), 디지털교과서를 활용하는 사회과 교수행위에 대한 질적 사례연구 -초등학교 6학년 사회과 수업을 중심으로-, 시민교육연구, 44(3), 29-74.
- 성경희·조영달(2012), 사회과 수업에서 교사의 “테크놀로지 활용 교수법적 내용지식 (TPACK)” 형성 과정에 대한 사례연구, 사회과교육, 51(2), 41-60.
- 손미·김소영(2013), 디지털교과서의 활용이 사회과 문제해결력과 학습만족도에 미치는 영향, 한국초등교육, 24(4), 111-125.
- 안종욱·문영주(2013), 중·고등학교 사회과 디지털교과서의 콘텐츠 개발 방향, 사회과교육, 52(3), 123-139.
- 유제일·김정량(2015), 디지털교과서 활용을 통한 사회과 비판적사고력 및 문제해결력 신장에 관한 연구, 정보교육학회논문지, 19(2), 1297-206
- 이경운(2014), 사회과 디지털교과서 분석 -자기 조절 학습 전략의 관점에서-, 46(2), 229-262.
- 이경운(2014), 사회과 교수·학습 특성에 따른 디지털교과서의 설계 방안, 시민교육연구, 46(3), 167-194.
- 이경운(2015), 사회과 디지털교과서 활용 수업에서 사회적 구성주의 접근의 효과, 시민교육연구, 47(4), 171-216.
- 이미미·김혜숙(2015), 초·중 사회 디지털교과서의 자료 및 기능 분석, 사회과교육, 85-102.
- 이준혁(2012), 초등 사회과 디지털교과서 경제단원 콘텐츠 시안의 비판적 검토, 경제교육연구, 19(2), 87-112.
- 정문성(2015), 초등 사회과에서 디지털교과서를 활용한 토의·토론 수업의 양상 연구, 시민교육연구(47(4), 217-240.
- 정정희·이효림(2017), 학술논문 빅데이터를 활용한 유아교육과정 연구동향 분석, 유아교육연구, 37(5), 289-316.
- 한국교육학술정보원(2016), 2016 교육정보화백서, 연구자료 RM 2016-4.
- 정광훈·안성훈·노정민(2012), 디지털교과서 개발 정립을 위한 조사 분석, 연구자료 RM 2012-33, 한국교육학술정보원.
- 한춘희(2011), 사회과 디지털 교과서 개발 방향 탐색, 교육연구, 52호, 71-94.
- 한춘희·이경운(2014), 사회과 디지털교과서 활용 수업에서 교사의 바람직한 역할, 사회과교

육, 53(4), 81-94.

홍광표·최창환·박수홍(2013), 디지털 교과서를 활용한 사회과 블렌디드 학습모형 개발, 9(2), 249-277.

황홍섭·조현식(2014), 초등 사회과 디지털 교과서의 문제점과 개선방안, 사회과교육, 53(3), 69-87.

2017 디지털 시민교육 컨퍼런스 Born Digital, 세대를 읽는 법, blog.kakaocorp.co.kr/57

디지털, <http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=1526266&cid=42171&categoryId=42176>

Textom, <http://www.textom.co.kr/>.

빅데이터 분석을 활용한 고등학교 정치과목 융합수업에 관한 연구 - 구글 트렌드와 R을 이용한 데이터 시각화를 중심으로

최 병 영

국립부여문화재단연구소

I. 들어가며

1. 연구의 필요성과 목적

2016년 미국의 대선에서 많은 대중매체들의 예측이 빗나갔다. 유력한 언론들이 여론조사를 통해 힐러리 클린턴(Hillary Diane Rodham Clinton)의 승리를 예견했지만 도널드 트럼프(Donald John Trump)가 이겼다. 이것은 표본을 통한 여론조사의 한계를 명확히 보여준 사고였다. 그러나 모두가 예측하지 못할 때 구글(Google)은 알고 있었다.¹⁾ 구글 트렌드(Google Trends)는 미국 대선이나 브렉시트(Brexit)에 대해 정확히 예측한 것으로 평가받고 있다. 그러면 이런 예측 능력은 어디서 오는가? 바로 빅데이터에서 온 것이다.

교육은 늘 변화를 요구받는다. 그 이유는 교육이 완전하지 못해서 이기도 하지만 시대가 변하면서 요구도 변하기 때문이다. 국가와 사회는 시대의 요구라는 이름으로 그들의 바람을 교육과정에 담아 학교에 전한다. 그들은 현재의 필요와 미래에 대한 준비를 같이 요구한다. 물론 시대의 요구만 교육의 변화를 요구하는 것은 아니다. 때론 권력이 자신을 위해 교육의 물꼬를 돌리려 하기도 하지만 긴 흐름에서 보면 결국 교육은 현재라는 시공간에서 미래를 준비하는 과정이다. 시대에 따라 변화된 요구는 교육과정의 변화에 그대로 담겨 있다. 2018년 3월부터 고등학교 1학년은 2015 교육과정을 적용받는다. 2015 교육과정에서 고등학교에 가져올 가장 큰 변화 중 하나는 통합사회와 통합과학의 신설이라 하겠다. 두 과목은 문·이과 구분 없이 모든 학생들의 인문학적, 과학적 소양을 기르기 위해 신설됐다. 교육부에서 밝혔듯이 통합과목의 궁극적 목적은 창의융합형 인재양성에 있다. 종합해보면 시대적으로나 사회적으로 미래에 필요한 인간은 창의적인 융합형 인간이라고 생각하고 있는 것 같다. 그렇다면 사회과는 어떤 방식으로 창의융합형 인재를 양성할 것인가? 라는 물음에서 본 연구는 시작되었다. 통합사회와 통합과학을 학습하면 그런 인재가 양성되는 것인가? 아마도 쉽지 않을 것이다. 왜냐하면 교육과정에서 제시한 교육내용을 보면 이전에 전혀 없던 새로운 것은 아니기 때문이다. 물론 모든 학생이 인문사회학과 과학의 기초적 소양을 학습하면 그렇지 않은 경우 보다는 나올 수 있을 것이다. 그러나 그것만 가지고 바라는 인재가 양성될 순 없다. 결국 핵심은 다른 것에 있다고 본다. 본 연구자는 그것이 새로운 과목이 아니라 수업에 있을 수 있다 판단했

1) <http://www.hankookilbo.com/v/427dda50a30f4ea0ade24100b9f51caf>

다. 창의융합형 인재를 만들기 위해 통합과목이 아니라 융합수업이 필요하다고 봤다. 그래서 통합교육, 융합교육, 통섭, STEAM 등 다양한 이름으로 연구되는 이론에 토대를 두고 사회과에서 융합수업의 한 형태를 찾아보고자 했다. 본 연구는 이런 필요에 기초해 고등학교 사회과과에서 빅데이터를 활용한 수업의 가능성과 융합수업 자료를 만들려는 목적을 갖고 있다.

본 연구는 다음과 같이 진행된다. 2장은 연구 도구인 빅데이터와 구글 트렌드²⁾, R을 소개하고, 융합교육에 대해 논의한다. 3장은 사회과과 여러 과목에 빅데이터 분석을 활용한 제재를 찾아보고 고등학교 정치과목을 중심으로 융합수업 방안을 제시한다. 4장은 연구결과를 바탕으로 융합수업에 대한 논의와 제언으로 마무리한다.

2. 선행연구 검토

사회과과 융합교육에 관한 연구는 대략 2010년대 초반부터 진행되었다. 이때 사회과과에 관련된 연구로는 안대준·백승대(2012)가 대입논술문제를 통합형 사회과교육의 관점에서 분석했다. 그들은 학문간 교류를 위해 장벽을 낮추고 다양한 학문 영역을 결합해야 한다고 했다. 이수진(2013)은 학위 논문에서 초등학생을 대상으로 사회과를 기반으로 한 융합교육 프로그램을 개발하고, 이것이 창의적 문제해결력과 사회과에 대한 흥미에 긍정적인 영향을 미친다고 확인했다. 옥일남(2016)은 창의융합형 인재양성을 위해 고등학교 과학, 사회 교과서에서 두 과목의 융합 주제를 선정하고 교수학습 자료를 개발하였다. 그는 두 과목 간 융합수업의 가능성을 제시하고, 2015 교육과정 이후 더욱 적극적인 융합수업 자료가 개발될 것을 기대했다. 박상준(2017)은 기존의 융합교육이 과학이나 수학 교과를 중심으로 부분적인 융합의 한계를 가졌다고 지적했다. 이것을 극복하기 위해 주제 중심 융합교육으로 접근하고, 사회과의 핵심 주제를 중심으로 유기적인 융합교육과정 구성이 필요함을 주장했다.

사회학과 빅데이터를 주제로 한 선행연구는 다음과 같다. 김예란(2013), 빅데이터를 푸코의 생정치 개념을 이용하여 해석하였다. 그는 지식·권력의 차원에서 빅데이터가 통치력을 발휘하고, 빅데이터의 주체가 소외, 착취, 포섭되는 모순을 지적했다. 디지털 인구란 개념을 사용해 빅데이터를 생정치적 권력의 디지털화된 형태로 해석했다(김예란, 2013, 195-197). 이재현(2013)은 빅데이터에 대한 연구를 컴퓨터연산 과학과 데이터 추동 연구로 구분하고 컴퓨터연산 과학의 성숙도에 따라 사회과학자들이 수용할 것이라 예측했다(이재현, 2013, 158-159). 김지연(2015)은 인간을 데이터 영역 안에서 정보주체이자 다른 사물들과 마찬가지로 데이터 구성물로 간주했다. 그는 정보주체를 디지털 시민으로 규정하고 정부에게 제도적 장치를 통해 지원할 것을 요청했다(김지연, 2015, 121-122). 황홍섭(2016)은 사회과교육에 있어서 빅데이터의 활용방안으로 빅데이터 인프라를 구축하고, 웹GIS기반 빅데이터 활용을 제시했으며, 빅데이터 교육자 양성 강좌 신설을 주장했다. 황홍섭·박지수(2016), 2009 개정 초등사회과 교과서 지도 활용에 대해 빅데이터 분석을 통해 비교했다. 그들은 빅데이터 분석으로 현실을 반영한 학습자료를 선정하면 교육효과를 높일 수 있다고 주장했다. 그러나 데이터 분석에 관한 연구

2) <https://trends.google.co.kr/trends>

로 융합수업에 빅데이터를 직접 활용한 방안을 제시 하지는 않았다(황홍섭·박지수, 2016, 86-87).

II. 이론적 배경

1. 빅데이터의 개요

1) 빅데이터란 무엇인가

지식은 정보에서 출발하고 정보는 바로 데이터에 그 기반을 두고 있다. 그럼 데이터와 빅데이터는 어떠한 차이점이 있는가? 데이터가 손쉽게 바로 정보가 될 수 있는 것이라면 빅데이터는 단순히 데이터가 모인 큰 데이터를 의미하지 않는다. 이전의 환경에서 전혀 상상할 수 없는 규모의 데이터를 의미한다(정용찬, 2013, 2). 전에는 데이터로 여기지 않았던 디지털 흔적(정보)들이 축적된 것이다. 스마트폰 사용자의 이동경로, 인터넷 검색, SNS 활동 같은 것으로 이전에는 데이터로 여기지 않았던 것까지 데이터로 분류하게 되면 그 양은 가늠조차 어렵고 방대하게 커진다. 그렇다보니 기존의 데이터베이스 도구로는 처리가 어렵게 되어 이것을 처리할 수 있는 방안들이 모색되어 나타난 것이 빅데이터 처리 솔루션이다.

빅데이터에 대한 정의는 다양하다. 송태민은 위키피디아나 카트너 혹은 매킨지의 다양한 정의를 종합해 ‘엄청나게 많은 데이터란 양적인 의미를 벗어나 데이터 분석과 활용을 포괄하는 개념’으로 정의했다(송태민·송주영, 2016, 17-18). 세계 최대 온라인 쇼핑몰로 알려진 아마존이나 구글 그리고 페이스북 같은 기업들은 흔적과도 같은 단순검색이나 로그정보를 분석해 고객에 맞는 서비스를 제공하며 최고의 기업으로 성장했다. 우리나라도 이러한 기업들의 성공을 보고 빅데이터에 대한 관심이 높아졌고, 국가에서도 공공 빅데이터 공개를 지속적으로 추진하고 있다. 2013년 공공데이터의 공개와 활용에 관한 법률이 제정됨에 따라 각 부처별로 공개 가능한 데이터를 제공하며 효율적인 활용을 모색하고 있다. 정부는 공공데이터 포털(data.go.kr)을 통해 공공데이터를 제공하고 있다(송태민·송주영, 2016, 19-20).

2) 빅데이터의 특징

보통 빅데이터의 특징을 3Vs나 4Vs로 표현한다. 이것은 Volume, Velocity, Variety, Value를 요약한 것이다. Volume은 방대한 양을 의미한다. 기존의 하드웨어와 소프트웨어는 이런 큰 데이터를 처리 분석할 수 없는 크기의 양이다. Velocity는 속도를 의미한다. 빅데이터 개념 이전까지는 데이터의 생성과 수집, 처리 및 활용에 시간차가 존재하고, 그것을 당연시 했지만 빅데이터는 그러한 속도가 매우 빠르다는 특징이 있다. 빅데이터는 결국 거의 실시간으로 데이터 수집과 처리가 이루어지는 경우가 많다. Variety는 다양성을 의미한다. 과거에 수집되는 데이터의 경우 일정한 틀에 맞는 정형 구조의 데이터인 반면에 빅데이터는 그 형태를 특정하기 어려운 경우가 대부분이다. 대표적인 예가 음성이나, 영상, 혹은 SNS 올리는 텍스트 등이다(김상배, 2015, 9-10). 끝으로 Value는 가치를 의미한다. 큰 양과 다양한 데이터들이 빠른 속도로

생성되고 변화하는 가운데 가치를 찾는 것이다. 데이터 분석을 통해 굉장히 유용하고 다양한 가치를 찾을 수 있지만 그러기 위해서는 창의적인 발상이 필요하다.

3) 텍스트 마이닝(Text Mining)

마이닝은 엄청난 크기의 데이터로부터 수요자가 필요로 하는 정보를 추출하는 데이터 분석 과정을 뜻한다. 넓은 금 광산에서 금을 채굴하는 것처럼 빅 데이터에서 유용한 가치와 숨겨진 의미를 찾는 것이다. 숫자와 같은 정형 데이터를 처리하는 것을 데이터 마이닝이라고 하는데

본 연구에서 분석할 데이터는 앞에서 말한 대표적인 비정형 데이터인 텍스트이다. 이런 비정형 데이터를 분석하는 방법으로 텍스트 마이닝, 오피니언 마이닝(Opinion Mining), 웹 마이닝(Web Mining) 등이 있다. 본 연구에서는 그중에 텍스트 마이닝을 이용한다.

텍스트 마이닝은 방대한 양의 텍스트에서 가치를 찾는 것이다. 분석 대상이 비정형이고 비구조적인 문서 데이터는 라는 점이 데이터 마이닝과 다르다. 텍스트 마이닝은 대규모 자료를 처리하는 통계학적 분석법과 기계학습, 인공지능, 딥 러닝 등 다양한 컴퓨터 응용과학을 활용한다. (정용찬, 2013, 43) 텍스트 마이닝을 하기 위해 인간의 언어인 텍스트를 컴퓨터가 인식해 처리할 수 있도록 자연어 처리(NLP, Natural Language Processing)방법을 사용하게 되는데 본 연구에서는 R에서 ‘KoNLP’ 패키지를 사용했다.

3) 데이터 시각화(Data Visualization)

데이터 시각화는 빅데이터 분석을 통해 얻은 결과를 보다 이해하기 쉽도록 그림이나 도표로 전달하는 것이다. 프리젠테이션을 할 때 한 장의 사진으로 내용을 전달하는 것과 화면 가득한 텍스트로 설명하는 것은 효과 측면에서 분명한 차이가 있듯이 빅데이터 분석을 통해 얻은 가치와 정보를 보다 효과적으로 전달하기 위해 이처럼 시각화가 필요하다. 정보 시각화, 과학적 시각화, 인포그래픽 등 세분화 된 개념으로 사용되고 있지만 본 연구에서는 워드 클라우드(word cloud, 단어 구름)를 이용해 시각화한다. 이것은 데이터에 있는 단어의 빈도와 중요도를 분석해 시각적으로 표현하는 것으로, 빈도가 높고 중요한 단어일수록 크게 표시되어 메시지를 쉽고 빠르고 선명하게 전할 수 있다.

2. 구글 트렌드와 R

1) 구글 트렌드

구글은 빅데이터에 관한 가장 앞선 기업이며, 2017년 12월 기준 세계 검색시장의 91.8%를 장악하고 있다.³⁾ 구글은 사용자가 검색하는 사용한 키워드를 빅데이터로 수집하고, 구글 트렌드는 이렇게 수집된 빅데이터를 바탕으로 일정 기간 이슈가 변화한 추이를 제공해 준다. 최대 5개의 키워드를 선택해주면 각각의 키워드에 대한 트렌드 변화를 그래프로 나타낸다. 개별국가 뿐만 아니라 국가의 특정 지역이나 도시에서의 검색수치를 제공해주는 기능이 있어 지역

3) <http://gs.statcounter.com/search-engine-market-share>

별 트렌드도 확인할 수 있다. 검색기간은 2004년 1월부터 현재까지 가능하고 1주일 단위의 검색 데이터를 제공한다. 기간 설정이 가능하기 때문에 특정 기간의 검색치도 비교할 수 있으나 최대 검색치를 100으로 설정되고 상대적 검색 빈도를 비율적으로 제공한다. 또한 구글 트렌드의 데이터를 CSV 파일⁴⁾ 형태로 제공해 다양한 분석이 가능한 장점이 있다(우종필, 2017, 22-24). 말한 대로 구글 트렌드는 지난 미국 대선에서 유력한 방송국들의 여론조사와는 달리 정확히 예측했다고 평가받고 있다. 검색량이 득표율에 미치는 영향은 일반적으로 관심 있는 후보를 더 검색한다는 점을 착안한 것이다. 관심이 해당 후보에 대한 검색으로 이어지고 이것은 다시 관심후보의 호감·비호감을 형성하고 이것이 투표로 이어진다고 보고 있다.(우종필, 2017, 26-28). 이런 결과는 영국의 브렉시트에 관한 구글 트렌드 분석으로도 확인된다.⁵⁾

2) R

R은 컴퓨터 프로그램 언어의 한 종류이다. 주로 통계나 계량연구에 폭넓게 사용되고 있다. 그러나 단순히 언어로만 국한시키기 보다는 R을 사용하는 소프트웨어 환경 자체를 의미한다고 보는 것이 더 타당하다(이윤환, 2016, 20). R은 오픈소스 즉 무료로 사용할 수 있다는 큰 장점이 있다. 빅데이터 처리에 관해 여러 패키지를 활용할 수 있기 때문에 사용자가 늘고 있는 추세이다. 현재 만개 이상의 패키지(package)가 개발되어 다른 소프트웨어 보다 다양한 분석방법을 제공한다.⁶⁾ R 명령어는 인터프리터 방식으로 명령어가 실행될 때마다 한 줄씩 코드를 해석하고 기계어로 변환해 바로 그 결과를 얻은 방식이다.

R을 사용하기 위해 먼저 해당 컴퓨터의 운영체제에 맞는 해당 사이트로부터 다운 받아야 한다. 해당 사이트는 <https://cran.r-project.org/mirrors.html>이고 여러 미러사이트 중에 선택해 받을 수 있다. 현재 버전은 R 3.4.3이다. R은 다수의 사용자들이 만든 패키지를 추가하여 그 기능을 확장해 사용할 수 있는데 본 연구에서 사용된 패키지는 KoNLP, rJava, RColorBrewer, wordcloud이다. 이후 패키지 설치를 위해 `install.packages("KoNLP")` 와 같이 `install.packages` 명령어를 써서 설치해야 한다. 이때 rJava 설치에 예러가 생기면 Java에서 JRE⁷⁾를 새로 설치해야 한다. 패키지가 설치되면 명령어 상태에서 `library(KoNLP)`와 같이 타이핑해 각각의 해당 패키지를 로딩해야 한다.⁸⁾ 본 연구에서는 추가적으로 한글의 형태소 분석을 위해 국민대학교 강승식교수의 형태소분석기를 이용했다.⁹⁾

3. 융합교육

4) CSV(comma-separated values)는 몇 가지 필드를 쉼표(,)로 구분한 텍스트 데이터 및 텍스트 파일로 빅데이터 분석에 쉽게 활용이 가능하다.

5) 우종필은 브렉시트에 관한 구글 트렌드의 추이도 검증했다. 그의 책 39-53 참조.

6) 패키지(package)는 R에서 활용할 수 있는 파일의 묶음이다. 2017년 12월 30일 현재 12,009개의 패키지가 등록되어 있다. <https://cran.r-project.org/web/packages/>

7) JRE는 자바 실행환경(Java Runtime Environment)의 약자이다.

8) R과 패키지 인스톨은 후나오 노부오의 책 25-29, 송태민·송주영의 책 42-65, 고려대학교 김규태 교수의 유튜브 동영상 강의를 참조했다. <https://www.youtube.com/watch?v=svVog0dl1m4>

9) <http://nlp.kookmin.ac.kr/HAM/kor/index.html>, KLT2010-TestVersion-2017 버전이고, 연구용으로만 사용함. 상업용 사용 불가.

1) 융합교육

2018년부터 고등학교 1학년부터 적용될 2015 교육과정은 융합교육을 지향하며, 1장 교육과정의 구성방향에 그것을 명시하고 있다. 그러므로 2015 교육과정의 핵심에 창의융합교육이 있다고 하겠다. 창의융합형 인재에 대한 정의는 ‘폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문 분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용하여 새로운 것을 창출하는 창의융합 사고 역량을 지닌 인간’이다(교육부, 2015, 1-2). 종합해보면 융합교육은 이제 이런 인재를 기르기 위해 학교현장에서 당위성을 갖고 있다. 그러나 이것은 사실상 교육과정이 선도하는 것이 아니었다. 최근 학계에서는 학문 간에 벽을 넘어 융합을 모색하는 경향이 뚜렷하고, 미래형 인재의 전형은 창의융합형 인재로 보는 것 같다. 이런 가운데 교육에서 융합은 사실상 과학기술을 중심으로 전혀 다른 학문 예를 들어 문학이나 예술의 융합에 중점을 두고 있다. 어떤 문제에 대한 해결을 찾기 위해 학문 간의 융합은 인접학문과의 결합내지는 통합이 있을 수 있고, 전혀 다른 학문의 결합일 수도 있다. 옥일남은 다양한 사회과학 간의 결합은 통합으로, 과학과 사회과학 같이 서로 이질적인 학문 간의 결합은 융합으로 불렀다(옥일남, 2017, 109-110). 그러나 본 연구자는 통합교육과 융합교육에 대해 뚜렷한 구분은 지나치다 판단하고 혼용해 사용해도 무방하다고 판단했다. 다만 연구방법상 과학기술적 요소가 많기 때문에 주로 융합교육이라 표현했다.

STEAM(Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics)은 융합교육의 대표적이 예가 된다. STEAM은 미국에서 시작된 STEM에 Art가 더해진 것으로 이명박 정부 때 교육과학기술부가 ‘2011년 업무계획’ 보고에서 창의적인 융합인재 양성을 위한 초·중등 STEAM 교육을 강화하겠다고 발표하면서 확대되었다. 이후 STEAM은 교육부와 한국과학창의재단에서 STEAM을 창의인재교육으로 부르면서 STEAM과 관련한 교사 연수와 각종 연구용역에 따른 보고서를 통해 성과를 쌓아 가고 있다. 다만, 한국과학창의재단과 연구보고서들이 STEAM을 과학과 수학을 기반으로 융합적 사고력과 인문학적 감성을 겸비한 인재교육으로 정의하면서 용어의 협소성을 내재하고 있다. 융합교육은 반드시 과학과 수학을 기반한다는 단정할 필요까지는 없을 것으로 생각한다.

2) 사회교과 융합교육

2015 사회교과 교육과정에서 주목되는 가장 큰 변화는 역시 통합사회의 등장이다. 기존의 일반사회, 지리, 역사 과목에 윤리 영역이 포함된 것이다. 통합사회의 공통과목 지정으로 문·이과 구분 없이 통합사회를 배우게 된다. 통합사회 과목의 신설은 큰 맥락에서 융합교육의 한 흐름에서 비롯된 것이다. 그러나 이런 변화가 융합의 시대를 맞아 생긴 것은 아니다. 1992년 제6차 교육과정에서 제시한 사회교과의 공통 필수과목인 ‘공통 사회’가 그 사례이다.¹⁰⁾ 물

10) 교육과정은 과목은 그 성격과 목적을 다음과 같이 밝히고 있다. ‘과학적 탐구 능력과 합리적 의사결정능력을 기르고, 우리 사회의 여러 문제를 통합적인 시각에서 파악하고 해결할 수 있도록 하는 데 목적을 둔다’. 교육부(1992), 6차교육과정 고등학교 총론, 76.

론 공통사회를 구성함에 있어 사회 영역과 지리 영역으로 구성하면서 과학적이고 종합적인 탐구능력을 강조했지만 이 또한 통합교육의 필요성 아래 진행되었다고 할 수 있다. 2015 교육과정 총론에서 고등학교 교육목표를 창의융합형 인재 교육으로 명시했다.¹¹⁾ 이런 교육과정뿐 아니라 어찌면 사회교과에서 융합교육은 당위적이라 할 수 있는데 그 이유는 사회교과는 다양한 인접 학문으로 구성되었기 때문이다. 사회학, 문화학, 정치학, 법학, 경제학은 모두 철학이란 같은 뿌리에서 갈라진 학문으로 철학은 인간 그 자체를 연구대상으로 삼는다. 결국 사회교육을 통해 얻고자 하는 것은 인간과 사회에서 발생하는 문제에 대한 의사결정력과 해결력이다. 이런 과정에서 분과적인 접근은 한계를 가질 수밖에 없으므로 사회교과에서 융합교육의 당위성은 충분한 설득력을 지닌다.

III. 빅데이터 분석을 활용한 융합수업

1. 사회교과의 빅데이터 활용

빅데이터가 아직 정리되지 않은 인간의 흔적이라고 보면 모든 사회교과 과목은 빅데이터 마이닝을 통해 해석할 수 있는 여지가 생긴다. 2009 교육과정에 의해 만들어진 사회교과의 과목에 빅데이터를 활용한 융합교육 제재를 뽑아 정리해 한 것이 표 1이다.

표 1. 15 고등학교 사회과목 관련 빅데이터 분석 제재 예시

과목	대단원	주제	빅데이터 분석 융합교육 제재 예	빅데이터 분석방법	교과서 출처
사회	3. 합리적 선택과 삶	창업은 어떻게 해야 할까?	공주시내 음식점 메뉴 워드 클라우드 작성 ¹²⁾	R	천재교육 /120-123
법과 정치	2. 민주 정치의 과정과 참여	우리나라 선거 제도와 개선	대통령 후보 구글 트렌드 검색	구글 트렌드	금성출판사 /62-65
사회·문화	5. 일상생활과 사회 제도	대중매체의 기능: 사건의 해석과 평가	특정주제 신문사별 사실 워드 클라우드 작성	R	천재교육 /198-203
경제	5. 세계시장과 한국경제	환율과 변동과 국제수지	대한항공과 아시아나 구글 트렌드 검색	구글 트렌드	비상교육 /187-193

이러한 제재들은 사실상 교사나 연구자에 따라 무궁무진할 것이다. 무수히 많은 종류의 빅데이터 분석을 활용한 융합수업의 가능성은 충분히 열려있다. 본 연구는 고등학교 정치과목으로 한정해 연구한 융합수업 방안이다. 현재 우리나라의 선거권 연령은 19세로 고등학생이 졸업하면 1~2년 내에 지방선거나 총선 혹은 대통령선거에 참여하게 된다. 교과서에 배운 정치참여와 관련한 직접적인 행위를 2~3년 앞둔 상태로 학생들이 초등학교부터 경험했던 선거과정의 끝 정치참여라는 이름으로 현실에서 구체화된다. 본 연구는 이것에 주목하고 정치과목을

11) ‘다양한 분야의 지식과 경험을 융합하여 창의적으로 문제를 해결하고, 새로운 상황에 능동적으로 대처 능력을 기른다.’ 교육부(2015), 2015 개정시기 교육과정, 6.

12) <https://www.data.go.kr/>에서 다양한 자료를 얻을 수 있다.

선택했다. 빅데이터의 활용한 융합수업은 두 가지로 나누어 진행해 본다.

첫째, 여러 선거 중에서 가장 관심과 투표율이 높은 대통령선거를 소재로 삼아 빅데이터 분석을 통해 이를 검증해 본다.

둘째, 교과서에 제시된 대통령 임무와 권한을 학습하고, 국제정치의 무대로 확대해 유엔에서의 대통령의 활동을 연설문을 빅데이터 처리 툴을 이용해 직접 분석해 본다.

이를 위해 필요한 것은 구글 트렌드의 이해와 R을 이해하는 것이다. 결국 구글 트렌드와 R 등 빅데이터와 관련된 수학적, 과학적 요소를 통해 정치과목에서 융합수업을 진행한다.

2. 구글 트렌드 분석을 활용한 융합수업

빅데이터 분석은 크게 수집, 저장, 분석 및 활용 이렇게 세 가지 과정을 거치게 된다. 빅데이터의 수집은 국가기록원 홈페이지를 이용했다. 김영삼, 김대중, 노무현, 이명박, 박근혜 대통령의 UN회의 연설문을 사용한다. 전형적인 텍스트형 비정형 데이터인 연설문을 데이터로 수집해 저장하고, 이를 분석해 최종적으로 시각화 작업을 융합수업에서 시도한다.

현재 고등학교 정치교과서는 대단원 2가 민주정치의 과정과 참여 단원으로 이 단원에서 정부형태의 하나로 대통령제를 학습하고 이후 민주정치와 선거를 통한 정치참여와 선거를 공부하도록 설계되었다.¹³⁾ 대통령제와 선거와 민주정치를 학습한 다음 융합수업을 위해 1차시 정도 할애하여 빅데이터에 관해 설명하고 구글 트렌드를 안내한다. 교사는 PC와 인터넷이 연결된 상황에서 검색어로 트럼프와 클린턴을 사용하고, 검색지역은 미국으로 한정한다. 검색기간은 지난 미국대선이 있던 해인 2016년 1월 1일부터 대선 당일인 2016년 11월 18일로 구글 트렌드의 검색을 통해 살펴본 힐러리와 트럼프의 1년 내 검색결과가 그림 1이다. 검색건수의 많고 적음에 따라 그 결과를 예측할 수 있는지는 우종필의 연구를 참조했다.¹⁴⁾

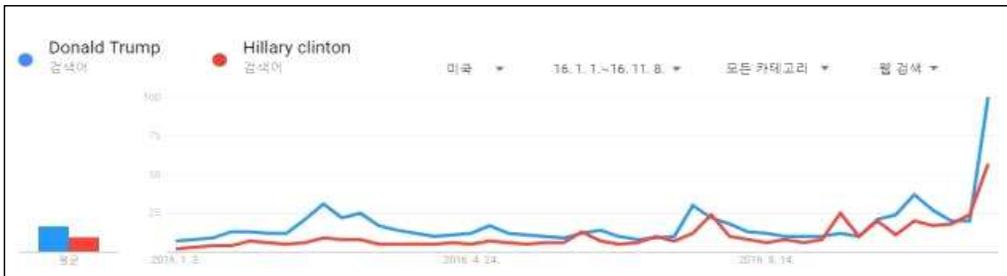


그림 1. 2016년 미국대선 두 후보 1년간 구글 트렌드

구글 트렌드를 이용한 융합수업은 빅데이터를 활용한 것이지만 비교적 간단하게 진행할 수 있다는 장점이 있다. 다음으로 정보화 교실에서 진행되면 다음과 같은 탐구활동을 제시할 수 있다. 첫째, 우리나라 대통령 선거 기간 중 1위와 2위 득표자를 찾아보고¹⁵⁾, 그들을 구글 트랜

13) 금성출판사 교과서(손병로의 6, 2014, 금성출판사 46~81), 천재교육 교과서(김왕근의 5, 2014, 50~82)

14) 다만 본 연구는 선거결과를 알고 있는 상태에서 검증하는 단계로 예측가능성의 중요성은 상대적으로 낮다.

15) 중앙선거관리위원회 홈페이지 선거통계시스템을 활용했다.

드를 통해 검색해 빅데이터를 활용해 앞선 미국의 경우와 비교해 보기. 둘째, 결과를 통해 얻은 내용을 발표해 보기. 셋째, 다른 조의 결과를 통해 종합적인 내용을 정리해 보기 등이다. 그림 2, 3, 4는 구글 트렌드를 활용한 분석결과이다. 검색결과를 보면 3번의 대선에서 대선이 있는 1년 동안의 검색횟수가 높은 경우 대선에서 승리했던 것이 확인되었다. 이를 통해 다음 선거에서 학생들이 구글 트렌드의 활용 방안에 대해 토론할 기회를 부여해야 할 것으로 보인다.

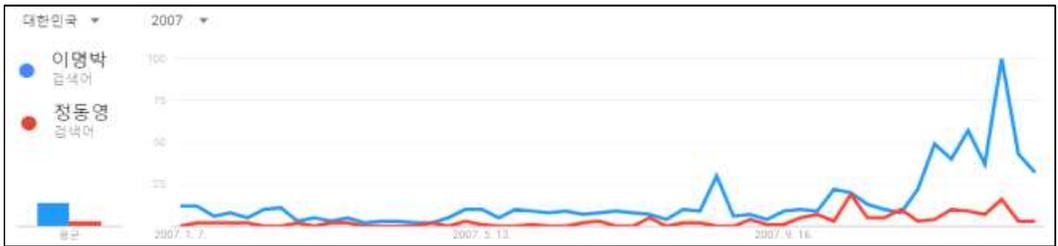


그림 2. 17대 대통령 선거 구글 트렌드 검색 결과(2007. 1. 1.~2007.12.31.)

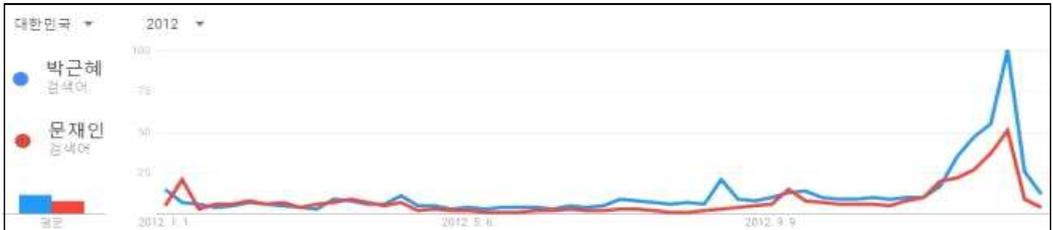


그림 3. 18대 대통령 선거 구글 트렌드 검색 결과(2012. 1. 1.~2012.12.31.)

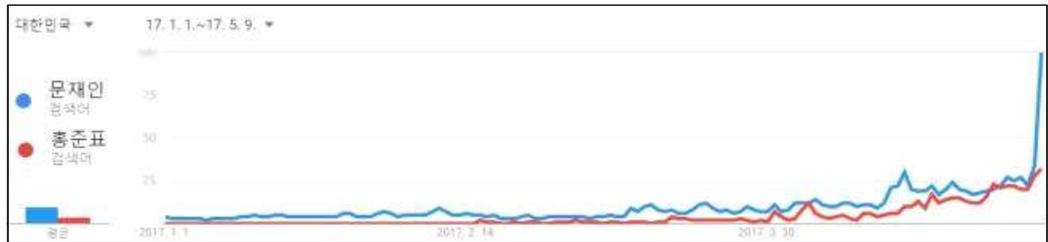


그림 4. 19대 대통령 선거 구글 트렌드 검색 결과(2017. 1. 1.~2017. 5. 9.)

3. R을 활용한 융합수업

고등학교 법과 정치 교과서에서 6단원 국제사회의 법과 정치의 중단원 2. 국제 관계와 국제법에서 국제연합(UN)의 역할을 내용으로 제시하고 있다. 그에 앞서 2단원에서 정부형태와 정치제도를 학습하면서 대통령제를 포함한 각국의 정부형태를 학습한다(김왕근 외, 2014, 52-57). 이렇게 대통령제와 국제연합의 내용학습을 융합교육의 측면에서 수업자료를 만든다면 대통령의 역할과 국제활동이라는 단원 간 통합수업을 계획할 수 있다. 이때, 대통령의 유엔회

<http://info.nec.go.kr/main/showDocument.xhtml?electionId=0000000000&topMenuId=EP&secondMenuId=EPEI01>

의 연설문을 빅데이터 분석을 시도하고, 대통령의 활동을 시각화 해보는 융합수업을 준비한다. 이를 통해 정치와 법 그리고 코딩을 바탕으로 한 컴퓨터, 과학과의 융합을 시도한다.

먼저 데이터 수집과 관련한 내용은 우리나라 14대~19대 대통령의 유엔회의 연설을 찾아 텍스트 파일로 저장한다. 이를 위해 국가기록원 홈페이지 대통령기록실을 참조했다. 박근혜 대통령과 문재인 대통령은 아직 기록이 올라와 있지 않기 때문에 별도의 자료를 수집해¹⁶⁾ 했고, 그것을 요약하면 표 2와 같다.

표 2. 14~19대 대통령 유엔회의 참석 연설 현황

대통령	연설일자	연설제목	참석회의
김영삼(14대)	1997.06.23.	세계화시대의 환경협력	유엔환경특별총회
김대중(15대)	2000.09.06.	남북정상회담과 한반도 평화정착	유엔 천년정상회의
노무현(16대)	2005.09.14.	무제: 고위급 본회의 기조연설	제60차 유엔총회
이명박(17대)	2011.09.21.	무제: 유엔총회 기조연설	제66차 유엔총회
박근혜(18대)	2014.09.24.	무제: 유엔총회 기조연설	제69차 유엔총회
문재인(19대)	2017.09.21.	무제: 유엔총회 기조연설	제72차 유엔총회

19대 문재인대통령의 2017년 9월 21일 유엔총회 연설문을 R로 분석해 색인화한 것이 표 3이고, 워드 클라우드로 표현한 것이 그림 5이다.

표 3. 문재인대통령 유엔 연설 분석 결과 색인표

키워드 ¹⁷⁾	변환점수 ¹⁸⁾	빈도수
유엔	1000	22
대한민국	932	17
국제사회	851	11
평화	773	27
북한	615	17
촛불혁명	524	6
한반도	464	9
올림픽	429	8
전쟁	387	11
정부	382	12
}	}	}
대표	228	7



그림 5. 문재인 단어 구름

분석을 통해 주목해 볼 수 있는 것은 촛불혁명, (평창)올림픽, 평화, 전쟁이다. 박근혜대통령의 탄핵이후 새롭게 선출된 문재인 대통령은 촛불이라는 시대적 요구를 유엔 연설에 담은 것으로 보인다. 또한 시기적으로 안보위기와 관련해 북한의 미사일, 핵 문제 등 안보이슈로 인해 전쟁과 평화란 키워드가 보이며, 대한민국 대통령으로서 2018년 개최되는 평창올림픽에 대

16) 박근혜의 연설은

<http://www.yonhapnews.co.kr/politics/2014/09/24/0505000000AKR20140924199400001.HTML>에서, 문재인 연설은 <https://www1.president.go.kr/articles/1107>에서 수집했다.

17) 상위 25개의 키워드만 표로 제시하고 그림으로 나타냈다. 지면관계상 25개를 다 표현하지 못했다.

18) 변환점수는 강승식 교수의 형태소 분석 프로그램에서 한글의 특징에 따라 변환한 점수로 빈도수와 문맥을 고려해 최고점을 1,000점으로 두고 점수화한 수치이다.

한 홍보도 확인할 수 있다.

다음으로 14대 김영삼대통령의 연설문은 분석해 결과가 표 4와 그림 6이다.

표 4. 김영삼대통령 유엔 연설 분석 결과 색인표

키워드	변환점수	빈도수
환경	1000	17
지구	555	10
지구환경	317	3
협력	285	8
방사성	246	3
유엔	246	4
국제사회	237	2
환경문제	224	2
공동체	211	3
안전관리	211	2
}	}	}
계획	122	4



그림 6 김영삼 단어 구름

김영삼대통령의 연설문 분석결과 확인할 수 있는 것은 연설 주제가 환경문제라는 것이다. 이것은 참석회사가 환경특별총회라는 특수성에서 비롯된 것으로 보이며, 환경문제 해결을 위해 국제적인 환경협력을 강조함을 워드 클라우드이다.

다음은 15대 김대중대통령의 유엔 연설문을 R로 분석해 시각화한 것이 표 5, 그림 7이다.

표 5. 김대중대통령 유엔 연설 분석 결과 색인표

키워드	변환점수	빈도수
남북	1000	8
유엔	884	11
정상	522	6
노력	487	6
교류협력	446	2
인류	429	4
평화	413	7
지도자	395	2
통일	372	4
정상회담	362	2
}	}	}
지구환경	223	1



그림 7 김대중 단어 구름

김대중대통령의 연설문은 2000년 6월에 있었던 남북정상회의 이후 변화된 한반도의 시대상황을 정확히 그림으로 보여주고 있다. 그해 김대중대통령은 노벨상을 수상했으며, 키워드인 남북, 정상, 평화, 교류협력, 통일 등을 통해 수상의 배경을 시각적으로 공감할 수 있다.

다음은 16대 노무현대통령의 유엔 연설문을 R로 분석해 시각화한 것이 표 6, 그림 8이다.

노무현대통령의 연설문 분석결과는 국제질서, 질서, 강대국, 제국주의 등이 주목된다. 워드 클라우드를 통해 읽을 수 있는 것은 힘의 논리에 기반한 강대국 우선 논리의 국제질서를 중

건국을 포함한 합의창출 과정을 통한 공동번영을 모색하자는 것이다.

표 6. 노무현대통령 유엔 연설 분석 결과 색인표

키워드	변환점수	빈도수
유엔	1000	10
국제질서	951	4
세계	815	9
질서	767	9
지도자	595	3
강대국	514	4
제국주의	472	3
국제	400	5
나라	290	4
정상회의	280	1
}	}	}
APEC	198	1



그림 8 노무현 단어 구름

17대 이명박대통령의 유엔 연설문을 R로 분석해 텍스트 마이닝한 것이 표 7, 그림 9이다.

표 7. 이명박대통령 유엔 연설 분석 결과 색인표

키워드	변환점수	빈도수
국제사회	1000	15
유엔	913	32
개발	877	30
국제	720	25
개발도상국	580	11
성장	496	21
경제성장	471	8
민주화	423	10
경제	406	18
세계	400	13
}	}	}
역할	173	8

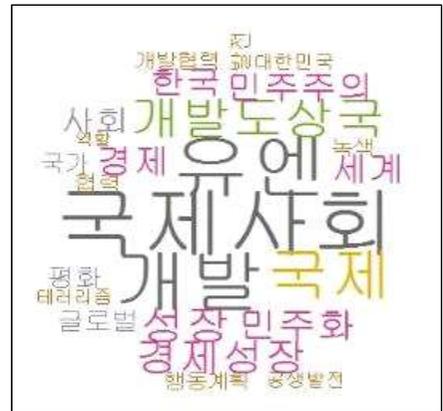


그림 9 이명박 단어 구름

이명박대통령의 연설문 분석결과 주목되는 키워드는 개발과 성장이 주목된다. 이와 같은 키워드는 건설회사 CEO 출신인 이명박대통령의 이미지를 시각화한 측면으로 해석 가능하다.

다음으로 18대 박근혜대통령의 유엔 연설문을 R로 분석해 이미지화한 것이 표 8, 그림 10이다. 박근혜대통령의 연설문 분석결과는 한반도, 평화(통일)이 주목된다.¹⁹⁾ 이것은 연설이 있었던 2014년 신년회견에서 처음 언급된 ‘통일은 대박’이란 감성적 표현과 연관된 것으로 보인다. 이후 박근혜정부는 한반도 통일을 정책적으로 강조했다.

이후 학생들에게 다음과 같은 과제를 제시할 수 있다. 첫째, R을 통해 대통령 취임사 텍스트 마이닝해 보기. 둘째, 분석자료 시각화 해보기. 셋째, 시각화를 통한 대통령별, 시대별 키워

19) 빈도분석 결과 통일은 5회 언급되었다.

드 비교하기 등이다.

표 8. 박근혜대통령 유엔 연설 분석 결과 색인표

키워드	변환점수	빈도수
유엔	1000	28
국제사회	722	11
한반도	470	8
평화	451	19
국제	448	16
대한민국	389	9
세계	359	12
사회	326	11
기후변화	316	5
북한	315	11
}	}	}
발전	206	10



그림 10. 박근혜 단어 구름

그림 11은 학생들의 관심과 호응을 좀 더 높일 수 있도록 노무현대통령의 취임사를 분석해 시각화한 것이다.²⁰⁾ 이때 학생들은 본인 좋아하는 이미지나, 캐릭터, 혹은 도형을 사용해 워드 클라우드를 만들어 개성을 표현하도록 아이디어를 낼 수 있다.



그림 11. 노무현 취임사 단어 구름

4. 사회연결망분석(Social Network Analysis)을 활용한 심화학습

사회연결망분석(Social Network Analysis 이하 SNA)은 사회의 구성단위라고 할 수 있는 개인이나 집단 사이의 관계를 네트워크로 파악하는 것이다. 개인이나 집단은 하나의 매듭이나 단위로 인식하고 즉 노드(node)로 표현하고, 이 노드들을 화살표 형식으로 표현하고 이 관계(tie)를 파악해 그 전체 구조를 나타낸다. 각 대통령은 하나의 노드가 되고 분석된 키워드를 통해 관계가 형성된다고 이해할 수 있다. 본 연구에서 사용한 SNA는 NetDraw(이하 넷드로)라는 프로그램을 활용하였다.²¹⁾

심화학습을 위해 이러한 SNA를 해볼 수 있다. 대통령별 연설자료의 분석결과를 바탕으로

20) 워드 클라우드 작성을 위해 R로 분석해 색인화 작업을 마쳤고, Tagxedo를 활용해 이미지 작업을 보완했다. <http://www.tagxedo.com/>

21) <https://sites.google.com/site/netdrawsoftware/download>

대통령 간 관계를 알아보는 종합적인 시각화 수업을 진행하는 것이다. 넷드로를 이용해서 앞에서 분석한 색인을 기초로 네트워크 관계를 그린 것이 그림 12이다.

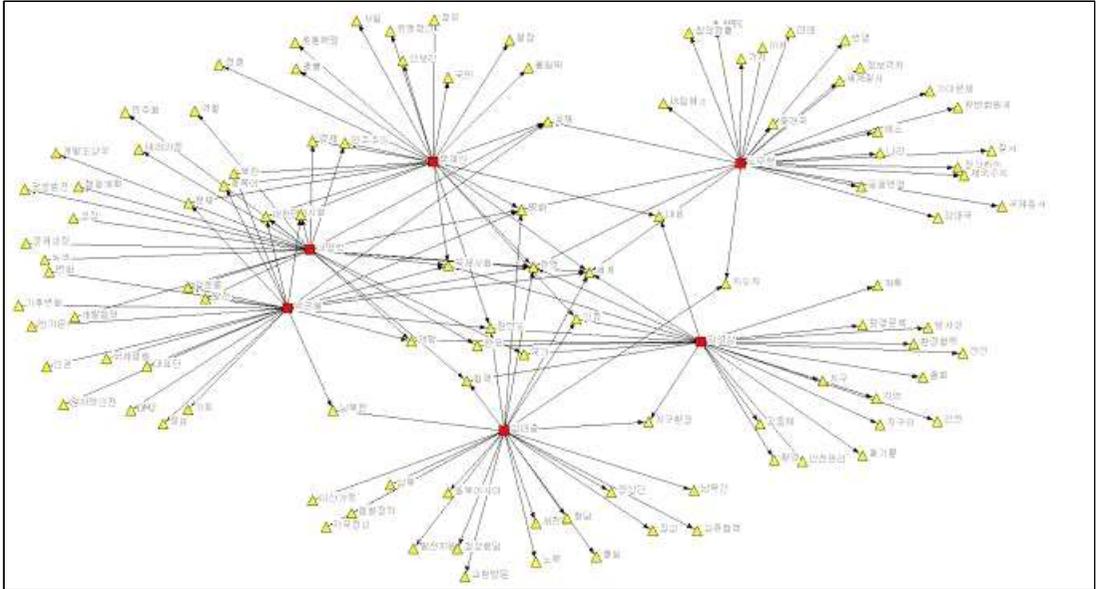


그림 12. 대통령 연설분석을 통한 네트워크도

이것은 대통령의 연설 키워드로 대통령 간 관계를 그려본 것이다. 앞서의 빅데이터가 유엔 연설을 모은 것이기 때문에 당연히 모든 대통령에게 연결되는 키워드는 유엔이었다. 여기서 눈에 띄는 것은 김대중, 노무현, 이명박, 박근혜, 문재인 대통령의 공통분모는 평화로 확인된다. 또한 정치 라이벌이었던 김대중과 김영삼은 단 둘만 연결되고 있는 것은 지구환경이었던 것이 새롭고 재미있게 해석된다. 사실 이 네트워크분석은 완벽하지 않은데 1회 연설을 분석한 결과를 종합해서 시각화하기 때문에 데이터 수집량이 적기 때문이다. 데이터양이 좀 더 크고 많을수록 더 복잡하지만 명확한 관계를 나타낼 수 있을 것이다.

IV. 마무리하며

1. 사회교과 융합수업에 관한 논의 및 결론

본 연구는 사회교과에서 융합수업을 위한 방안으로 빅데이터를 이해하고 빅데이터 분석을 활용해 보고자 하는 것이었다. 구체적인 과목으로는 고등학교 정치 과목을 설정했다. 2016년 미국의 대통령 선거에서 트럼프의 승리를 빅데이터는 알고 있었다. 빅데이터는 기존의 시스템으로는 분석할 수 없는

규모의 데이터로 엄청난 양과 다양한 형태라는 점은 무수한 정보를 내포하고 있지만 데이터 가치를 만들기는 쉽지 않다. 유용한 정보로 만들기 위한 과정을 마이닝이라고 하는데 본 연구에서는 텍스트 마이닝을 사용했다. 텍스트 마이닝을 거쳐 전달력을 높이기 위해 시각화 작업을 병행했다. 미래형 인재교육을 지향하는 2015 교육과정은 통합교육 혹은 융합교육을 요구한다. 2018년부터 학교현장에서 공부할 통합사회와 통합과학은 이러한 요구가 반영된 것이다. STEAM은 한국에서 창의인재교육으로 불리면서 융합교육의 구체화된 형태로 주목받고 있다. 사회교과의 모든 과목은 인간에 대한 학문이고, 빅데이터는 인간의 생각과 행동을 의식적으로 축적한 것이다. 결국 사회교과는 빅데이터를 통해 해석될 가능성이 충분하다. 다만 어떻게 분석하고 정보를 활용할 것인지가 관건이다. 정치과목 빅데이터 융합수업은 두 가지로 시도했다. 구글 트렌드를 이용해 17~19대 대통령선거 결과를 반복 검증하고, 각각의 승자가 세 번의 대선 모두에서 1년간 구글 트렌드 우위를 점한 것을 확인했다. 다음은 R을 이용해 14~19대 대통령의 유엔 연설문을 분석하고 워드 클라우드를 만들어 시각화했다. 국가기록원 홈페이지를 통해 자료를 수집하고, 수집한 데이터를 텍스트 파일로 저장했다. 빅데이터 분석도구로 많이 사용되는 R을 이용해 텍스트 마이닝, 시각화했다. 이것은 법과 정치 교과서의 내용 중에서 정부형태와 대통령의 임무를 학습하고 실제 활동내역을 과학적으로 검증해보는 융합수업이었다. 김영삼의 워드 클라우드는 환경회의에 참석했음을 짐작케 했다. 김대중의 워드 클라우드는 남북, 통일, 평화를 강조하고 있음 보여줬다. 노무현의 워드 클라우드는 강대국과 중견국의 합의협력으로 공생발전을 강조했던 연설이었다. 이명박의 워드 클라우드는 개발과 성장을 강조한 연설이었다. 박근혜의 워드 클라우드는 한반도 평화와 통일이 핵심이었던 연설로 나타났다. 물론 보다 정확한 분석을 위해 면밀한 정성적 분석이 필요하다. 학생들에게 더 큰 자극을 줄 수 있도록 다양한 워드 클라우드 모양을 후처리 작업을 통해 보완할 수 있는 방법을 제시할 수 있다. 이때 학생이 좋아하는 이미지 캐릭터나 본인의 얼굴, 다양한 도형을 활용할 수 있다. 사회연결망분석은 심화학습에 좋은 재료가 될 수 있다. 앞서 실시한 대통령들의 키워드 색인분석을 기초로 시각화한 네트워크도는 각 대통령의 관계를 표현하고 있다. 다만 이것이 그 관계를 명확하게 나타내는 것은 아니다. 한 회분 연설문으로 대통령 간 관계를 파악하는 것은 무리가 있기 때문에 자료의 양을 더 늘려야 할 필요성이 있다. 네트워크도가 갖는 의미를 이해하기에 도움을 줄 수 있다.

학생은 학교 교육과정을 거치면서 인격과 정서 그리고 지식을 함양한다. 지금까지 학교 교육과정은 분과형 교과목 위주의 지식함양에 힘쓴 측면이 컸고, 이를 통해 이후 상당한 효과를 거둔 것도 사실이다. 그러나 사회전반은 미래형 인재가 단순한 지식으로 완성될 수 없다는 인식을 공유하고 있는 것으로 보인다. 우리사회도 이제 이런 생각을 교육과정에 담아 학교에 전하고 있다. 이제 학교는 요구에 답할 차례로 창의융합형 인재를 양성해야 한다. 창의융합형 인재가 갖추어야 할 지식은 단순한 지식이 아니라 체화된 지식이다. 사회가 교육을 통해 바라는 역량은 학교 내에서 제시된 문제를 해결하는 능력이 아니라 실제 생활에서 발생하는 문제를 풀어나갈 능력이다. 체화된 지식은 바로 그런 능력을 가진 지식이라 할 수 있다. 결국 미래형 인재는 그런 지식을 함양하기 때문에 융합교육이 절실하다.

본 연구를 통해 얻은 것은 빅데이터 분석을 통한 문제해결이 아니었다. 빅데이터를 분석하

는 과학적 수단을 이용해 사회교과의 융합교육이 가능하다는 점과 이를 바탕으로 과학과 기술이 정치 현상을 보다 선명하게 그려낼 수 있다는 점이였다. 결국 사회교과에서 빅데이터를 활용한 무한한 융합수업에 관해 하나의 방안과 그 가능성을 확인한 것이 작으나마 성과라 하겠다.

2. 연구의 한계 및 제언

연구를 마무리 하는 시점에서 솔직히 본 연구의 한계를 밝힐 수밖에 없다. 연구를 통해 얻은 수업 방안이 실제 현장에 활용돼 얼마나 효과가 있을지는 아직 미지수다. 비교적 접근하기 쉬운 R로 분석을 시도했지만, 체계적인 컴퓨터 활용교육과 코딩교육을 받지 않은 학생을 대상으로 얻을 수 있는 효과가 어느 정도일지에 대해 선불리 예측할 수 없다. 그럼에도 불구하고 연구를 진행한 것은 시대적인 요구가 교육과정을 통해 전해지고 있기 때문이다.

융합 교육에 대한 필요성을 부정하는 사람은 없을 것이나, 융합교육이 생각처럼 쉽지 않다는 것이 학교현장의 어려움이다. 연구를 진행하면서 느낀 문제를 통해 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 교사의 체계적인 연수가 필요하다. 교사는 융합수업의 제1주체로서 융합수업의 이해와 새로운 융합수업 교수법 등 융합수업에 적합한 교수능력을 길러야 하겠다.

둘째, 교사 간에 파트너십(동반적 협력관계)이 이루어져야 한다. 교사는 융합수업을 준비하는 과정에서 다른 분야의 관한 상당히 전문적인 지식을 요구받기도 한다. 이 경우 교사 간 파트너십을 발휘해 어려움을 해결할 수 있을 것이다. 필요한 경우 때로는 팀티칭 같은 협업 진행방식도 그 대안이 될 수 있을 것이다. 이와는 별도로 외부 전문가의 활용과 지원이 가능하도록 학교나 교육지원청의 지원이 필요하다.

셋째, 원활한 융합수업이 가능한 물리적, 환경적 여건이 지원되어야 한다. 본 연구에서 같이 빅데이터를 분석하는 경우라면 일반교실보다는 정보화교실이 훨씬 효과적일 것이다. 컴퓨터 성능이나 인터넷 속도 등 환경적 요소도 매우 중요하다.

넷째, 융합수업을 장려하는 제도적 지원이 필요하다. 융합교육에 대한 연구성과의 확산, 별도의 평가방법 개발, 교육시수 보장 등 교사영역이 아닌 제도적 차원의 문제를 해결해야 한다. 융합수업에 대한 효과와 평가는 바로 확인되기 어렵다. 미래형 인재, 체화된 지식은 당장 확인되고, 발현되지 않는다. 제도적인 지원으로 계량적 성과에 집착하지 않도록 해야 할 것이다.

참고문헌

- 교육부(1992), 6차시기 교육과정 총론.
- 교육부(2015), 2015 개정시기 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호, 별책 1.
- 구정화 외 5인(2014), 고등학교 사회 문화 교과서, 서울:(주)금성출판사.
- 김상배(2013), 빅데이터의 국가전략 -21세기 신홍권력 경쟁의 개념적 성찰, 국가전략, 21(3), 5-35.
- 김예란(2013), 빅데이터의 문화론적 비판-미셸 푸코의 생정치 개념을 중심으로, 커뮤니케이션 이론, 9(3), 82-93.
- 김왕근 외 5인(2014), 고등학교 법과 정치 교과서, 서울:(주)천재교육.
- 김왕근 외 5인(2014), 고등학교 법과 정치 교사용지도서, 서울:(주)천재교육.
- 김지연(2015), 빅데이터의 주체- 디지털 시민의 구성, 경제와 사회, 105, 94-126.
- 박상준(2017), 주제 중심 융합교육과정의 구성방안 : 사회과와 여러 교과 간 융합교육과정의 구성을 중심으로, 사회과교육연구, 24(3), 1-25.
- 박선웅 외 5인(2014), 고등학교 사회 문화 교과서, 서울:(주)금성출판사.
- 박선웅 외 5인(2014), 고등학교 사회 문화 교사용지도서, 서울:(주)금성출판사.
- 손병로 외 6인(2014), 고등학교 법과 정치 교과서, 서울:(주)금성출판사.
- 송태민 · 송주영(2016), R을 활용한 소셜 빅데이터 연구방법론, 서울:한나래출판사.
- 안태준 · 백승대(2012), 통합형 사회과교육의 관점에서 본 대입논술문제 분석, 교원교육, 28(3), 191-209.
- 육일남(2016), 사회 · 과학 융합 교육을 위한 교수 · 학습 자료 개발, 시민교육연구, 48(1), 107-138.
- 우종필(2017), 빅데이터 분석대로 미래는 이루어진다, 서울:매경출판(주).
- 이동환 외 6인(2011), 고등학교 사회 교과서, 서울:천재교육.
- 이수진(2013), 사회과 융합교육 프로그램 개발 및 적용 효과, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 이윤환(2016), 제대로 알고쓰는 R 통계분석, 서울:한빛미디어.
- 이재현(2013), 빅데이터와 사회과학- 인식론적, 방법론적 문제들, 커뮤니케이션 이론, 9(3), 127-165.
- 정용찬(2013), 빅데이터, 서울시:커뮤니케이션북스(주).
- 황홍섭(2016), 사회과교육에 있어서 빅데이터의 활용방안, 사회과교육, 55(3), 75-89.
- 황홍섭 · 박지수(2016), 지도 토빅 빅데이터 분석과 2009 개정 초등사회과 교과서 지도 활용의 비교분석, 사회과 교육, 55(1), 71-89.
- 후나오 노부오, 김성재 역(2014), R로 배우는 데이터 분석 기본기 데이터 시각화, 서울:한빛미디어.
- 구글 트렌드, [https://trends.google.co.kr/trends\(2018.1.2\)](https://trends.google.co.kr/trends(2018.1.2)).
- 국가교육과정정보센터, [http://ncic.re.kr\(2018.1.2\)](http://ncic.re.kr(2018.1.2)).

연합뉴스, <http://www.yonhapnews.co.kr/politics/2014/09/24/0505000000AKR20140924199400001.H>
TML(2018.1.2).

중앙선거관린위원회, <http://info.nec.go.kr/>(2018.1.2).

청와대, <https://www1.president.go.kr/articles/1107>(2018.1.2).

한국일보, <http://www.hankookilbo.com/v/427dda50a30f4ea0ade24100b9f51caf>(2018.1.2).

<http://gs.statcounter.com/search-engine-market-share>(2018.1.2).

<https://cran.r-project.org/>(2018.1.2).

<https://www.youtube.com/watch?v=svVog0dl1m4>(2018.1.2).

<http://nlp.kookmin.ac.kr/HAM/kor/index.html>(2018.1.2).

<https://sites.google.com/site/netdrawsoftware/download>(2018.1.2).

<http://www.tagxedo.com/>(2018.1.2).

교신저자 : 최병영, 국립부여문화재연구소
minaby@hanmail.net

2017年 改定 日本 中學校「學習指導要領」社會科 地理的分野 主要 內容

강창숙
충북대학교

I. 서론

최근 일본의 교육과정도 개정되었다. 초등학교는 2016년, 중학교는 2017년에 개정 「學習指導要領」이 공포되었고, 고등학교는 2018년에 공포될 예정이다. 즉, 2017년 3월 31일(平成二十九年三月三十一日) 일본의 문부과학성 대신은(文部科学大臣 松野 博一) “학교교육법 시행규칙(昭和二十二年文部省令第十一号) 제74조의 규정에 근거하여, 중학교 학습지도요령(2008년 문부과학성 고시 제28호)의 전부를 다음과 같이 개정하고, 2021년 4월 1일(平成三十三年四月一日)부터 시행한다. 2018년 4월 1일부터 2021년 3월 31일까지 중학교 학습지도요령에 필요한 특례에 대해서는 별도로 정한다.” 고 고시하였다(문부과학성, 2017a).

그동안 서구 몇몇 나라들의 교육과정은 우리나라 교육과정을 개선하고, 세계적인 추세를 도입하는데 필요한 이른바 ‘선진국 교육과정’으로 고려되었다. 이에 영국과 미국을 비롯한 몇몇 국가들의 교육과정은 적극적으로 연구, 논의되었고, 이들 교육과정의 변화나 내용은 우리나라 교육과정에 직접적이고 지대한 영향을 주었다.

지리적으로 인접한 일본과 중국 등의 동북아시아 국가들은 오랫동안 ‘동아시아 문화권’이나 ‘한자 문화권’ 등으로 구분될 만큼 지리적, 역사적, 문화적으로 동질성을 공유해 왔다. 뿐만 아니라 이들 국가는 일상생활에서 인적·물적 교류가 활발하게 이루어지는 국가들이며, 우리 학생들이 현재는 물론 미래 사회의 일상에서도 직접적으로 대면 할 이웃나라들이다.

이웃나라 일본의 교육과정은 국가적, 교육적 측면 모두에서 우리가 잘 알아야 할 교육과정이다. 이에 2017년 개정 일본 중학교 사회과 지리적 분야 「학습지도요령」의 주요 내용과 변화를 형식적, 내용적 두 관점에서 살펴보고, 그 특징을 우리에게 주는 시사점으로 정리해 보고자 한다.

II. 지리분야 목표와 제시 방식의 형식적 변화

일본 중학교에서 ‘사회’는 9개 교과 중에서 ‘국어’ 다음에 제시되는 주요 교과로, 1969년 개정(제4차 개정) 이래 지리적 분야, 역사적 분야, 공민적 분야(이하, 지리분야, 역사분야, 공민분야)로 교육과정이 명확하게 구분, 제시되는 교과이다(그림 1).

1998년 개정(제7차 개정) 이래 일본의 중학교 교육은 학생들의 ‘살아가는 힘(生きる力)’,

즉 삶의 능력 함양을 중점으로 하는 이른바 ‘신학력관(新學力觀)’을 제시하고 있으며, 2017년 개정 중학교 「학습지도요령」에서도 그 의도와 실천은 계속되고 있다(문부과학성, 2017, 3)¹⁾

中学校学習指導要領

目次

前文	1
第1章 総則	3
第2章 各教科	
第1節 国語	14
第2節 社会	26
第3節 数学	50
第4節 理科	63
第5節 音楽	84
第6節 美術	92
第7節 保健体育	100
第8節 技術・家庭	117
第9節 外国語	129
第3章 特別の教科 道徳	139
第4章 総合的な学習の時間	144
第5章 特別活動	147

그림 1. 2017년 3월 31일 고시 중학교 「학습지도요령」 목차

1. 지리분야 목표 제시 형식의 변화

1998년과 2008년에 고시된 지리분야의 목표는 표 1과 같이 4개 항목으로 제시되는데, 제1항은 중학교 지리교육의 목적을 대신하는 기본적인 목표이고, 제2~3항은 지리적 관점과 사고방식에 대한 내용을 담은 목표이며, 마지막 항은 능력과 태도에 관한 목표로 구분할 수 있다.

1998년의 기초를 이어가고 있는 2008년 지리영역 개정의 주요점은 4가지로 요약된다. 첫째,

1) 그 내용은 제1장 총칙의 ‘제1. 중학교 교육의 기본과 교육과정의 역할’에서 밝히고 있다. 즉 “2. 학교의 교육 활동을 추진하는데 있어서, 각 학교에서 제3의 1에서 제시한 주제적·대화적으로 깊은 배움의 실현을 위한 수업 개선을 통하여 창의력을 살린 특색 있는 교육 활동을 전개하는 가운데, 다음의 (1)에서 (3)까지 사항의 실현을 도모하고, 학생의 삶의 능력(生きる力)을 길러주는 것을 목표로 한다.”는 것이다.

세계에 관한 지리적 인식의 중시이다. 소학교 사회과에서 세계지리에 관한 내용이 부족하고, 중학교 사회과의 시수 감소로 세계사 관련 내용도 감소되었기 때문이다. 둘째, 동태적지(動態的地誌) 학습에 의한 국토인식의 충실이다. 각 지역의 특색 있는 사상을 중핵으로 설정하여 그것을 다른 사상과 유기적으로 관련지어 지역적 특색을 동태적으로 파악하도록 하였다. 셋째, 지리적 기능을 한층 중시하였다. 특히 지도를 활용하여 사고력, 판단력, 표현력을 육성하고, 언어력을 충실히 하고자 하였다. 넷째, 사회참가의 관점을 도입한 가까운 지역조사의 실천이다. 이는 시민적(공민적) 자질의 육성을 목표로 한 것이다(심정보 2013, 67). 4개 항의 목표는 이러한 주요점을 반영한 것이라 할 수 있다.

표 1. 1998년과 2008년 고시 사회과 지리분야의 목표

1998년 고시	2008년 고시
(1) 일본과 세계의 지리적 사상에 대한 관심을 높이고, 넓은 시야에서 우리나라 국토의 지역적 특색을 고찰하고 이해시켜 지리적인 관점과 사고방식의 기초를 배양하고, 우리나라의 국토에 대한 인식을 배양한다.	(1) 일본과 세계의 지리적 사상에 대한 관심을 높이고, 넓은 시야에서 우리나라 국토 및 세계 여러 지역의 지역적 특색을 고찰하고 이해시켜 지리적인 관점과 사고방식의 기초를 배양하고, 우리나라의 국토와 세계 여러 지역에 관한 지리적 인식을 배양한다.
(2) 일본과 세계 지역의 여러 사상을 위치와 공간적인 확대와의 관계에서 파악하고, 그것을 지역의 규모에 따라 환경 조건과 인간의 생활 등과 관련지어 고찰하고, 지역적 특색을 파악하기 위한 시점과 방법을 익히도록 한다. (3) 크고 작은 지역에서 일어나고 있는 것을 일본과 세계 여러 지역을 비교하고 연관지어 고찰하며, 그러한 지역들은 상호간에 관계를 맺고 있다는 것과 각 지역의 특색에는 지방의 특수성과 일반적인 공통성이 있다는 것, 그리고 이들은 여러 조건의 변화 등에 따라 변모(變容)하고 있음을 이해시킨다.	(2) 일본과 세계 지역의 여러 사상을 위치와 공간적인 확대와의 관계에서 파악하고, 그것을 지역의 규모에 따라 환경 조건과 인간의 생활 등과 관련지어 고찰하고, 지역적 특색과 지역의 과제를 파악하게 한다. (3) 변동 내용 없음
(4) 지역 조사 등 구체적인 활동을 통해서 지리적 사상(事象)에 대한 관심을 높이고, 각종 자료를 적절하게 선택, 활용하여 지리적 사상을 다면적·다각적으로 고찰하고 공정하게 판단하는 동시에 적절하게 표현하는 능력과 태도를 기른다.	(4) 변동 내용 없음

*밑줄 부분은 '여구 수정 및 보완'이 이루어진 부분으로 연구자가 표기

*자료: 문부과학성, 2017b, 中學校學習指導要領(平成29年3月31日公示) 比較対照表

2017년 3월 31일에 고시된 지리분야의 목표는 다음의 표 2와 같다(문부과학성, 2017, 26-27). 2008년과 달리 총괄목표를 제시하고, 그것을 상세화 한 세부목표 3개로 구성되었으며, 세부목표는 지식 및 기능, 역량, 가치·태도 목표의 순으로 제시되고 있다.

표 2. 2017년 개정 중학교 사회과 지리분야의 목표

제2 각 분야의 목표 및 내용

[지리적 분야]

1. 목표

사회적 사상의 지리적인 관점·사고방식을 가지고, 과제를 추구하거나 해결하는 활동을 통하여, 넓은 시야에서, 글로벌화 하는 국제사회에서 주체적으로 살아가는 평화롭고 민주적인 국가 및 사회의 형성자에게 필요한 공민으로서의 자질·능력의 기초를 다음과 같이 육성하는 것을 목표로 지향한다.

(1) 우리나라의 국토 및 세계 여러 지역에 대하여, 지역의 여러 사상과 지역적 특색을 이해하는 동시에, 조사와 여러 자료에서 지리에 관한 다양한 정보를 효과적으로 조사하고 정리하는 기능을 익히도록 한다.

(2) 지리에 관한 사상의 의미와 의의, 특색과 상호관연을, 위치 및 분포, 장소, 인간과 자연 환경과의 상호관계, 공간적 상호의존작용, 지역 등에 주목하고, 다면적·다각적으로 고찰하고, 지리적인 과제의 해결을 위해 공정하게 선택·판단하는 힘, 사고·판단한 것을 설명하거나, 그것을 기초로 논의하는 힘을 기른다.

(3) 일본과 세계의 지역에 관련된 여러 사상에 대해서, 보다 좋은 사회의 실현을 시야에서 볼 수 있는 과제를 주체적으로 추구, 해결하려는 태도를 함양하고, 다면적·다각적인 고찰과 깊은 이해를 통하여 함양되는 우리나라의 국토에 대한 애정, 세계의 여러 지역의 다양한 생활 문화를 존중하는 것의 중요성에 대해 깊이 자각하도록 한다.

2008년 사회과의 목표도 마찬가지이다. 2008년에는 “넓은 시야에서 사회에 대한 관심을 높이고 여러 자료를 바탕으로 다면적·다각적으로 고찰해서, 우리나라의 국토와 역사에 대한 이해와 애정을 깊게 하며, 공민으로서 기초적 교양을 쌓아 국제 사회에서 살아가는 평화롭고 민주적 국가·사회 의 형성자(国家·社会の形成者)로서 필요한 공민적 자질의 기초를 기른다.”는 것으로, 총괄목표 형식으로 제시되었다(문부과학성, 2017b). 하지만, 2017년 개정에서는 하위목표 3가지를 추가하여 세부목표로 상세화 하는 형식으로 제시되었다.

‘사회’ 나 ‘지리분야’ 목표에서 나타나는 형식적 측면의 변화는, 중학교 사회과 「학습지도요령」 ‘총칙(總則)’ 에서 제시되는 ‘제1 중학교 교육의 기본과 교육과정의 역할’ 의 세 번째 항목에서 제시하는 내용을 엄격히 준수한 것이다(표 3; 문부과학성, 2017a, 4). 이에 의거하여 중학교 지리교육의 목표는 총괄목표와 그것을 상세화 한 세부목표로 구성되었으며, 세부목표는 지식 및 기능, 역량, 가치·태도 목표의 순으로 제시되고 있다고 할 수 있다.

표 3. 2017년 개정 중학교 「학습지도요령」 총칙의 일부

제1장 총칙

제1 중학교 교육의 기본과 교육과정의 역할

1. 각 학교에서는, 교육기본법 및 학교교육법, 그 외 법령 및 본 장(章)의 이하에 제시하는 바를 따르고, 학생의 인간으로서 조화로운 육성을 목표로, 학생의 심신발달단계나 특성 및 학교나 지역의 실태를 충분히 고려하고, 적절한 교육과정을 편성하고, 이들의 목표를 달성하도록 교육한다.

2. …(중략)…

3. 2의 (1)에서 (3)까지의 사상의 실현을 도모하고, 풍부한 창조성을 갖춘 지속가능한 사회를 창조할 것으로 기대되는 학생에게, 삶의 능력(生きる力)을 육성하는 것을 목표로 지향함에 있어서, 학교교육 전체 및 각 교과, 도덕과, 종합적 학습시간 및 특별활동(이하 「각 교과 등」. 단, 제2의 3(2) 아 및 우 항목의 특별활동에 대해서는 학급활동(학교 급식에 관련된 것을 제외)의 지도를 통해 어떤 자질과 능력의 육성을 목표로 하는지를 분명히 하면서, 교육 활동의 충실을 꾀한다. 그때, 학생의 발달단계나 특성 등을 고려하면서, 다음에서 제시되는 것을 치우침 없이 실현할 수 있도록 한다.

(1) 지식 및 기능을 습득되도록 할 것.

(2) 사고력, 판단력, 표현력 등을 육성할 것.

(3) 배움을 향한 노력(学びに向かう力), 인간성 등을 함양할 것.

4. …(이하 생략)…

이와 같이 교육의 목표를 상세화 하는 경향은 2017 개정 「학습지도요령」 전반에 걸쳐 나타나는 현상으로 이전의 「학습지도요령」에 없었던 ‘전문(前文)’이 새로 구성되었으며(그림 1), ‘전문’ 역시 교육의 목적과 이를 실현할 5개 항의 세부목표의 형식으로 제시되고 있다(문부과학성, 2017a, 1).

2. 지리분야 내용 제시 형식의 변화

2017년 개정 「학습지도요령」도 ‘교육의 목적 및 목표의 실현을 위해서 필요한 교육과정기준을 대강적(大綱的)으로 정한 것’임을 명시하고 있지만(문부과학성, 2017, 2), 최근의 1998년, 2008년 개정 「학습지도요령」에 비해 그 내용이 매우 상세하게 제시되며 양적 분량도 증가하고 있다.

먼저, 1998년, 2008년 개정 중학교 지리 분야의 내용구성을 비교해 보면 다음의 표 4와 같다. 1998년 개정 지리분야의 내용은 세계와 일본의 지역구성 개관 → 지역규모에 따른 조사(일본과 세계) → 세계와 비교해 본 일본의 순으로 구성되었다. 2008년 개정된 내용은 세계의 다양한 지역 → 일본의 다양한 지역으로 대별하였고, 세계 각 지역에 대한 학습을 강화했지만, 그 구체적인 내용은 대동소이하다. 내용 제시 형식의 공통점은 학습내용을 단원주제(교수요목 형식)로 위계화하여 제시하고 있다는 점이다.

표 4. 사회과 지리분야 내용구성 비교

1998년 고시	2008년 고시
(1) 세계와 일본의 지역구성 아. 세계의 지역구성 (아) 지구상의 위치관계와 수륙의 분포 (이) 국가들의 구성과 지역구분 이. 일본의 지역구성 (아) 일본의 위치와 영역 (이) 도도부현의 구성과 지역구분 (2) 지역의 규모에 따른 조사 아. 가까운 지역 이. 도도부현 우. 세계의 국가들 (3) 세계와 비교해 본 일본 아. 다양한 면에서 파악한 일본 (아) 자연환경에서 본 일본의 지역적 특색 (이) 인구에서 본 일본의 지역적 특색 (우) 자원과 산업에서 본 일본의 지역적 특색 (에) 생활·문화에서 본 일본의 지역적 특색 (오) 지역 간의 결합에서 본 일본의 지역적 특색이 다양한 특색을 관련지어 본 일본	(1) 세계의 다양한 지역 아. 세계의 지역구성 이. 세계 각지의 사람들의 생활과 환경 우. 세계의 여러 지역 (아) 아시아 (이) 유럽 (우) 아프리카 (에) 북아메리카 (오) 남아메리카 (가) 오세아니아 에. 세계의 다양한 지역의 조사 (2) 일본의 다양한 지역 아. 일본의 지역구성 이. 세계와 비교한 일본의 지역적 특색 (아) 자연환경 (이) 인구 (우) 자원·에너지와 산업 (에) 지역 간의 결합 우. 일본의 여러 지역 (아) 자연환경을 중핵으로 한 고찰 (이) 역사적 배경을 중핵으로 한 고찰 (우) 산업을 중핵으로 한 고찰 (에) 환경문제와 환경보전을 중핵으로 한 고찰 (오) 인구와 도시·촌락을 중핵으로 한 고찰 (가) 생활·문화를 중핵으로 한 고찰 (기) 타 지역과의 결합을 중핵으로 한 고찰 에. 가까운 지역의 조사

이에 비해 2017년 개정 내용의 제시방식은 각 단위(중단원 수준)별 학습내용을 지리분야의 공통된 목표(아. 다음과 같은 지식을 익히도록 할 것, 이. 다음과 같은 사고력, 판단력, 표현력 등에 익숙하도록 할 것)의 하위내용으로 제시하고 있다(표 7). 즉, 공통된 목표를 각 단위별 성취기준처럼 제시하고, 각 단위별 학습내용도 설명형 문장으로 기술하고 있다. 이러한 방식은 사회과 각 분야에서 획일적으로 적용되고 있다.

역사분야의 경우를 제시하면, 그림 2와 같다(문부과학성, 2017b, 47). 2008년의 내용에 비해 기술내용의 양적 분량이 상당히 증가하였을 뿐만 아니라, 각 단원의 내용은 ‘아. 다음과 같은 지식과 기능을 익힐 수 있도록 할 것’ 과 ‘이. 다음과 같은 사고력, 판단력, 표현력 등을 익힐 수 있도록 할 것’ 이라는 목표를 제시한 다음에 해당되는 학습내용을 설명형으로 제시하고 있다.

2 内容	2 内容
<p>A 歴史との対話</p> <p>(1) 私たちと歴史</p> <p>課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 次のような知識及び技能を身に付けること。</p> <p>(7) 年代の表し方や時代区分の意味や意義についての基本的な内容を理解すること。</p> <p>(4) 資料から歴史に関わる情報を読み取ったり、年表などにまとめるなどの技能を身に付けること。</p> <p>イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。</p> <p>(7) 時期や年代、推移、現在の私たちとのつながりなどに着目して、小学校での学習を踏まえて歴史上の人物や文化財、出来事などから適切なものを取り上げ、時代区分との関わりなどについて考察し表現すること。</p> <p>(2) 身近な地域の歴史</p> <p>課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 次のような知識及び技能を身に付けること。</p> <p>(7) 自分が生活する地域や受け継がれてきた伝統や文化への関心をもって、具体的な事柄との関わりの中で、地域の歴史について調べたり、収集した情報を年表などにまとめるなどの技能を身に付けること。</p> <p>イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。</p>	<p>(1) 歴史のとらえ方</p> <p>ア 我が国の歴史上の人物や出来事などについて調べたり考えたりするなどの活動を通して、時代の区分やその移り変わりに気付かせ、歴史を学ぶ意欲を高めるとともに、年代の表し方や時代区分についての基本的な内容を理解させる。</p> <p>イ 身近な地域の歴史を調べた活動を通して、地域への関心を高め、地域の具体的な事柄とのかかわりの中で我が国の歴史を理解させるとともに、受け継がれてきた伝統や文化への関心を高め、歴史の学び方を身に付けさせる。</p>

그림 2. 역사분야 내용 제시 형식 비교(2017년과 2008년)

이러한 변화는 일본의 「학습지도요령」에서 전향적인 특성을 갖는 1998년 개정부터 시작된 학생들의 ‘살아가는 힘(生きる力)’의 육성을 향한 지속적인 노력이 좀더 구체적으로 적용된 결과라고 할 수 있다. 1998년 개정의 중요한 배경은 2002년 4월부터 실시되는 ‘완전 학교 주 5일제’ 실시를 위한 것이었지만, 그 핵심적 의도는 ‘여유(ゆとり)’를 주어 지식의 양적 습득을 지양하고 ‘삶의 역량’을 육성하는 것을 지향하는 것이다(정영근, 2014, 170). 1998년 개정 「학습지도요령」은 지식이나 이해만을 학력으로 중시해 온 관점에서 학생들의 학습의욕, 스스로 조사, 사고·판단하는 능력과 이를 표현하는 능력도 모두 학력으로 포괄하는 이른바 ‘신학력관’을 제시하였다.

이러한 신학력관을 계승한 2008년 중학교 사회과 개정의 요점은 3가지이다(심정보, 2013, 66).

첫째, 기초적·기본적 지식과 기능의 습득이다. 이는 종래부터 중시된 것으로 지식, 개념, 기능의 습득에 머물지 않고 활용과 탐구활동으로 이어지도록 하였다.

둘째, 사고력·판단력·표현력을 육성하기 위한 언어활동의 충실이다. 이는 자료의 수집과 이해, 해석, 사상 간의 관련성 설명하고 자신의 생각을 논술로 나타내는 것이다. 이들 능력을 육성하기 위한 구체적 관점으로서 내용의 취급에서는 ‘지리적 관점이나 사고방식 및 지도의

독도와 작도, 경관사진의 해석 등 지리적 기능을 익힐 수 있도록 계통성에 유의하여 계획적으로 지도할 것' 에서 사고력·판단력·표현력을 육성하기 위해서는 지리적 관점과 사고방식, 지도의 독도와 작도 등의 지리적 기능을 익힐 필요성이 있음을 제시하였다(文部科學省, 2008a).

셋째, 사회참가 및 전통·문화·종교에 관한 학습의 충실이다. 특히 전통과 문화에 관한 학습을 강조하여 자신의 국가와 향토의 전통과 문화에 대한 이해를 깊이하고, 존중하는 태도를 익히도록 하였다. 2017년 개정 또한 이러한 신학력관을 교과별 학습내용과 구체적으로 연계, 제시한 것으로 그 제시 형식의 측면에서 이전의 경우와는 다르다는 점이 특징이다.

참고로 역사분야와 공민분야의 내용체계를 개관하면 표 5와 같다(문부과학성, 2017a, 33-46). 역사분야의 내용은 지리분야와 같이 A~C까지 제시되고, 공민분야는 A~D로 구분되어 제시된다(표5)

표 5. 중학교 사회과 「학습지도요령」의 내용체계

제1 목표	중학교 사회과의 목표(표 2 참조)	
제2 각 분야의 목표 및 내용	[歷史的分野]	[公民的分野]
1. 목표	1. 목표 사회적사상의 역사적 관점·사고방식을 가지고…… (1) (2) (3)	1. 목표 현대사회의 관점·사고방식을 가지고…… (1) (2) (3)
2. 내용	A 역사와의 대화 (1) 우리와 역사 아. 이. (2) 가까운 지역의 역사	A 우리들의 현대사회 (1) 우리가 살아가는 현대사회와 문화의 특색 아. 이. (2) 현대사회를 파악하는 구조
	B 근세의 일본과 아시아 (1) 고대의 일본 (2) 중세의 일본 (3) 근세의 일본	B 우리들의 경제 (1) 시장의 기능과 경제 (2) 국민의 생활과 정부의 역할
	C 근현대의 일본과 세계 (1) 근대의 일본과 세계 (2) 현대의 일본과 세계	C 우리들의 정치 (1) 인간 존중과 일본국 헌법의 기본적 원칙 (2) 민주정치와 정치참가
	-	D 우리들과 국제사회의 여러 과제 (1) 세계평화와 인류의 복지 증대 (2) 더 좋은 사회를 목표로
3. 내용의 취급	(1) 내용의 취급에 대해서는 다음 사항을 배려한다. (2) 내용 A에 대해서는 다음과 같이 취급하는 것으로 한다. (3) …(중략)… (4) 내용 C에 대해서는 다음과 같이 취급하는 것으로 한다.	(1) 내용의 취급에 대해서는 다음 사항을 배려한다. (2) 내용 A에 대해서는 다음과 같이 취급하는 것으로 한다. (3) …(중략)… (4) …(중략)… (5) 내용 D에 대해서는 다음과 같이 취급하는 것으로 한다.
제3 지도계획의 작성과 내용의 취급	1. 지도계획의 작성에서는, 다음의 사항을 배려하도록 한다. 2. 제2의 내용의 취급에서는, 다음의 사항을 배려하도록 한다. 3. 제2의 내용의 지도에서는, 교육기본법 제14조와 제15조의 규정을 기초로 적절하게 수행하고 특히 신중하게 배려하며, 정치와 종교에 관한 교육을 실행한다.	

Ⅲ. 2017년 개정 중학교 사회과 「학습지도요령」에서 주목되는 내용

1. 일본의 국토와 영토교육의 강조

표 6. 한국과 일본의 중학교 지리교육과정의 비교

한국(2015 개정 교육과정)	일본(2017 개정 교육과정)
(1) 내가 사는 세계 (2) 우리와 다른 기후, 다른 생활 (3) 자연으로 떠나는 여행 (4) 다양한 세계, 다양한 문화 (5) 지구 곳곳에서 일어나는 자연재해 (6) 자원을 둘러싼 경쟁과 갈등 (7) 인구변화와 인구문제 (8) 사람이 만든 삶터, 도시 (9) 글로벌 경제활동과 지역변화 (10) 환경문제와 지속가능한 환경 (11) 세계 속의 우리나라 (12) 더불어 사는 세계	A. 세계와 일본의 지역구성 (1) 지역구성 ① 세계의 지역구성 ② 일본의 지역구성 B. 세계의 다양한 지역 (1) 세계 각지의 사람들의 생활과 환경 (2) 세계의 여러 지역 ① 아시아 ② 유럽 ③ 아프리카 ④ 북아메리카 ⑤ 남아메리카 ⑥ 오세아니아 C. 일본의 다양한 지역 (1) 지역조사 방법 (2) 일본의 지역적 특색과 지역구분 ① 자연환경 ② 인구 ③ 자원·에너지와 산업 ④ 교통·통신 (3) 일본의 다양한 지역 ① 자연 환경을 중핵(中核)으로 한 고찰 방법 ② 인구와 도시·촌락을 중핵으로 한 고찰 방법 ③ 산업을 중핵으로 한 고찰 방법 ④ 교통과 통신을 중핵으로 한 고찰 방법 ⑤ 그 외 사상을 중핵으로 한 고찰 방법 (4) 지역의 존재 방식

한국의 2015 개정 중학교 지리교육과정은 형식적 관점에서 설명하면, 계통적 주제를 대단원 주제로 선정하고, 이 주제를 사례나 사례지역을 통해서 탐구하도록 조직되어 있다. 이른바 ‘주제-사례 혹은 사례지역’ 중심 조직이라 할 수 있다. 전체 12개 대단원 주제에서 1단원 ‘내가 사는 세계’는 도입 단원으로서, ‘지도읽기, 공간 규모에 따른 위치 표현, 경·위도에 따른 생활모습, 지리정보와 지리정보기술’ 등을 통해서 자연환경과 인문환경을 해석하는 데 기초가 되는 지식과 기능을 학습하는 단원이다. 2단원에서 10단원까지가 지리학의 계통적 주제 중에서 지리교육 내용으로 의미 있는 것들을 선택, 지리교육 주제로 변환된 것이다. 마지막 단원 ‘더불어 사는 세계’는 전체 대단원의 마무리 단원으로서, “지구상에서 발생하고 있는 다양한 지리적 문제와 지역 간 분쟁을 조사하고, 이를 해결하여 더 공정하고 더 살기 좋은 세계를 만들려는 인류의 노력을 이해하며 이에 동참하는 태도를 갖는다.”를 목표로 ‘학습자의 실천적 가치·태도 함양’으로 마무리하도록 구성되어 있다.

학생들은 이들 단원에서 우리나라는 일부 사례나 사례지역으로 학습하게 되며, 11단원 ‘세계 속의 우리나라’에서는 ‘우리나라의 영역과 위치, 독도의 중요성, 지역화 전략, 통일의 필요성’ 등을 주제로 탐구하면서 독도나 자신의 거주지역을 사례지역으로 탐구하게 된다. 즉,

이 단원에서도 학생들은 우리나라와 독도를 사례나 사례지역으로 영역과 위치 등의 의미를 탐구할 뿐이다. 지역으로 ‘국토나 영토’를 체계적으로 탐구하는 것은 아니다.²⁾

반면 일본의 2015 개정 지리교육과정은 분명한 지역지리로 조직되어 있지만, 전통적인 대륙 중심의 지역지리 방식은 아니다. 일본 고유의 지역지리 방식이지만, 한국과 대비하면, ‘지역-주제 방식’이라 할 수 있다. 일본의 지리교육과정은, 먼저 세계와 일본의 지역구성을 ‘위도와 경도, 대륙과 해양의 분포, 위치와 영역 등’을 대관하면서 지리학습의 기초 지식과 역량(사고력, 판단력, 표현력)을 익히도록 구성되어 있다. 다음으로 세계 각 지역의 생활과 환경이라는 주제를 중심으로 전통적인 대륙 중심의 6개 지역(아시아, 유럽, 아프리카, 북아메리카, 남아메리카, 오세아니아)으로 구분하여 ‘각 지역의 생활과 환경’이라는 주제 중심으로 구성하였다. 마지막은 ‘일본의 다양한 지역’을 대주제로 ‘지역조사의 방법, 일본의 지역적 특색과 지역구분, 일본의 다양한 지역, 여러 지역의 존립 방식’의 4개 주제로 구분하여 일본을 지역지리와계통지리를 융합한 방식으로 반복 학습하도록 구성하고 있다.

‘국토와 영토로서의 일본’에 대한 학습이 집중적으로 이루어지는 마지막 대단원에서는 일본을 지역구분하고, 각 지역을 4개의 주요 계통적 주제(자연 환경, 인구, 자원·에너지와 산업, 교통·통신) 중심으로 살펴본 다음에 ‘(3) 일본의 다양한 지역’에서는 5개 고찰방법(자연 환경, 인구와 도시·촌락, 산업, 교통과 통신, 그 외 사상을 중핵으로 한 고찰 방법)을 주제로 설정하고, 이들 주제 탐구에 적절한 일본의 여러 지역을 사례지역으로 탐구하여, 지식과 기능 및 역량을 함양토록 구성되어 있다.

일본 지리교육과정은 큰 틀에서 일본과 세계를 동시에 비교, 학습하는 이중적 구성으로 진행되며, 세계 각 지역의 생활과 일본의 다양한 지역을 ‘지역-주제’ 방식으로 학습하는 내용이 중심을 이루지만, 그 마지막은 ‘일본 각 지역의 존재 방식’을 주제로 공간적 상호의존작용이나 각 결속과 변모, 지속가능성 등에 대한 과제를 해결하는 활동으로 마무리하도록 구성되어 있다. 일본과 세계라는 지역을 기반으로 지리학습은 시작되지만, 궁극적으로 일본을 ‘영토와 국토’의 측면에서 다면적이고 다각적인 관점에서 학습하는데 그 초점이 있다.

한국과 일본의 중학교 지리교육과정은, 지리교육과정 조직의 전통적인 방식이자 딜레마라고 할 수 있는 계통지리와 지역지리 방식을 양자택일의 문제로 접근할 때 나타나는 구조적 문제를 개선하기 위해 좀 더 유연하고 융합적으로 접근하는 방식을 취하고 있다. 이러한 조직 방식은 이른바 ‘주제-지역 그리고 지역-주제’ 방식이다.

좀더 구체적으로 한국의 지리교육과정은 ‘주제-사례 혹은 사례지역’으로 조직된 것이며, 제시된 주제에 따라 다양한 스케일에서 다양한 지역을 사례로 선택할 수 있으며, 사례 혹은 사례지역 탐구학습을 통해 학습자의 문제해결능력이나 의사결정능력을 실제적인 맥락에서 함양할 수 있는 장점이 있다.

2) 영토는 국민과 자신이 그 일부라고 생각하고, 국민의 생활공간으로 자기화 될 때 국토라고 할 수 있다. 일상적이고 감성적인 측면에서 그리고 민족, 국민, 국가의 차원이 모두 일치될 때 국토(home land)라는 말을 많이 사용하지만, 일반적인 국가의 주권과 관련하여서 영토라는 용어를 사용한다. 즉 영토는 국가의 3대 요소 중의 하나로서 주권정부 및 국민의 거처이고, 영토는 국민들에게 안식과 먹이를 제공하고, 그들을 그 땅과 결속하게 해주며, 정치체제(국가)에 그 체제를 유지하고 작동하게 하는 공간적 기초를 제공한다(임덕순, 2006, 11).

이에 비해 일본의 지리교육과정은 ‘지역-주제 혹은 특정 주제’ 중심으로 조직되었지만, Talyor(2004, 97)가 언급한 좀더 구체적으로 의미 있는 지역(place)과 주제가 결합된 두 가지 방식 즉, 주제(theme)-장소기반 사례학습(place-based case study)과 장소(place)-주제기반 사례학습(case study exemplifying theme)을 모두 적용하고 있는 경우이다. 전체적으로 일본의 지역적 특색을 세계의 그것과 비교해 보는 일본 중심의 지역지리이다. 이러한 교육과정은 해당 지역의 특색을 파악하고 주제와 관련된 문제를 탐구하는데 보다 효과적이며 특정 주제를 사례로 지역학습을 실제적 맥락에서 진행할 수 있다는 장점이 있다.

양국의 지리교육과정은 전통적인 계통적 방식과 지역적 방식을 좀 더 유연하게 절충하고 융합한 방식이지만 한국은 계통지리에, 일본은 지역지리에 기반을 두고 있다. 각 국가마다 지리교육과정을 조직하는 방식이나 내용은 다를 수 있고, 특수성을 갖는 것은 당연하다. 문제는 양국이 ‘영토와 국토’의 측면에서 그 어느 국가보다 지리적, 역사적으로 밀접한 관계에 있다는 것이다.

세계적인 차원에서도 모든 국가는 자국의 영토와 국토에 대한 지식을 모든 국민의 기본소양으로 요구하고 있으며, 학교 교육의 필수 내용이다. ‘영토와 국토’에 대한 지리교육과정 구성은 일본과 같이 지역지리 방식으로 접근할 때 더욱 효과적으로 편성할 수 있지만, 한국과 같은 계통지리 방식에서도 필요충분하게 편성할 수 있다. 그럼에도 불구하고 한국의 중학교 지리교육과정에서 ‘영토와 국토’에 대한 교육은 일본의 그것에 비해 양적, 질적으로 매우 부족하고 부진하다는 것이다. 나아가 일본은 그것을 계속 강화해 나가고 있다는 점이다.

2. 독도 관련 내용의 강화

앞에서 살펴 본 ‘국토와 영토 교육의 강화’와 관련하여 실제적, 구체적으로 강화되고 있는 부분이 일본의 지역구성(「영역의 범위나 변화와 그 특색」)관련 내용과 독도 관련 내용이다. 독도 관련 내용의 문제는 2011년 3월 30일에 발표된 중학교 사회과 검정교과서를 기점으로 본격화 되었다. 이들 검정교과서들은 2008년 개정 「학습지도요령 해설서」에서 “우리나라(일본)와 한국 사이에 다케시마(竹島)에 대한 주장에 차이가 있다는 점 등에 대해서도 취급, 북방영토와 동일하게 우리나라의 영토·영역에 대한 이해를 심화시키는 것도 필요하다.”고 명시한 것에 근거한 교과서들이다. 당시 문부과학성은 이 「학습지도요령 해설서」의 적용시기인 2012년까지 기다리지 않고 그 시행 지침을 일선 학교에 바로 고지하겠다고 밝힐 정도였다(조선일보, 2011, 3. 31일자).

2011년에 발표된 중학교 사회과 검정교과서 18종 중 66%에 해당하는 12종이 ‘독도가 일본 영토’라는 왜곡된 주장을 담고 있으며, 4종(교육출판, 동경서적, 이쿠호샤, 지유사 출판 교과서)은 “한국이 독도를 불법 점거하고 있다.”는 내용을 기술하고 있다(그림 3). 이는 기존(2008년 개정)의 사회과 교과서 23종 중에서 독도에 관한 내용을 포함한 책이 10종(43%) 정도였으며, ‘한국의 불법 점거’라는 왜곡된 사실을 기술한 교과서가 1종에서 4종으로 늘어난 것이다.

특히 과거 후소사(扶桑社) 등 우익단체와 연관 있는 일부 출판사만 왜곡된 서술을 했던 데 비해, 과목별 교과서 점유율이 40~60%를 넘는 메이저 출판사인 동경서적(東京書籍)도 이런 흐름에 동참했다. 공민교과서는 검정을 통과한 7종 모두 독도에 대해 다뤘고 그중 3종이 '불법 점거'란 표현을 사용했다. 예전엔 8종 중 4종에만 독도에 대한 내용이 있었고, 후소사만 '불법 점거'란 표현을 썼다.

후소사의 자회사인 이쿠호사(育鵬社)는 이번에도 앞장서서 왜곡된 기술을 했다. 본문에 '한국에 의한 다케시마의 점거는 국제법상 근거가 없는 불법 점거' 라고 기술하였다. 독도 사진을 싣고 '일본의 고유 영토임에도 한국이 불법 점거하고 있는 다케시마' 라고 설명했다. 자유사(自由社)는 "북방영토·다케시마 등 영토 문제가 있고 우리나라(わが國) 고유의 영토인 러시아와 한국이 각각 불법으로 점거하고 있다."고 기술했다. 그 외 일본문교출판·제국서원·교육출판 등은 독도를 '시마네(島根)현 다케시마(竹島)' 등 일본의 영토로 생각할 수 있게 표기했다. 교육출판이 역사교과서 본문에 독도 관련 내용을 넣어, 중학교 역사교과서에 처음으로 이 문제가 등장했다. 9종에 달했던 이전 중학교 역사교과서엔 일체 독도에 관한 내용이 등장하지 않았다. 이에 우리나라 외교통상부 장관은 이날 오후 무토 마사토시(武藤正敏) 주한 일본대사를 불러 일본의 역사 왜곡에 대해 항의했다고 한다(조선일보, 2011, 3. 31일자).³⁾

이와 같은 일본의 치밀한 '영토 관련 내용의 왜곡' 은 2017년 「학습지도요령」에서 극치에 도달한다. 「학습지도요령 해설서」를 넘어, 「학습지도요령」에서 명시하고, '영토 관련 내용의 왜곡'의 근거를 반복, 강조하고 있다. 「학습지도요령」의 지리분야와 공민분야에서 뚜렷하게 나타나는 관련 내용을 제시하면 다음과 같다.

먼저, 지리분야에서는 '2. 내용'에서 "일본의 지역구성의 특색을, 주변 해양의 확대 및 국토를 구성하는 섬들의 위치 등에 주목하고, 다면적·다각적으로 고찰하고 표현한다."고 명시하고 있다. 이에 대한 '3. 내용의 취급'을 구체적으로 기술하고 있는 부분에서는, 「영역의 범위나 변화와 그 특색」에 대해서는, 우리의 해양 국가로서의 특색을 거론하며, 다케시마(竹島)와 북방영토가 우리나라의 고유 영토임 등, 우리나라의 영역을 둘러싼 문제도 다루도록 할 것. 그 때, 센카쿠열도(尖閣諸島)에 대해서는 우리나라 고유의 영토이며, 영토 문제는 존재하지 않는다는 것도 다룰 것."으로 직접적이고 구체적으로 기술하고 있다(표 12; 문부과학성, 2017, 27 - 31).

3) 일본의 이 같은 '영토관련 내용의 왜곡'은 1990년대 중반 이후 10여 년 간 치밀하게 진행되고 있는 '교과서 공정(工程)'의 결과다. 2차 대전 후 일본의 중학교 학습지도요령 해설서는 시간이 흐를수록 조금씩 영토 문제에 대한 언급을 강화해갔다. 1959년까지도 영토 관련 내용을 전혀 다루지 않던 해설서는 1970년 처음으로 "미해결 영토문제에 대한 요점을 인식시켜야 한다."는 지침을 넣음으로써 영토 전략을 본격화했다. 1989년에는 "북방영토는 우리나라(일본) 고유의 영토라는 점을 다뤄야 한다."고 기록, 러시아(당시 소련)와 영유권 분쟁을 하고 있는 남쿠릴열도를 언급했다. 1999년에는 남쿠릴열도의 구체적인 섬 이름까지 집어넣었다. 교과서를 통한 독도 영유권 주장은 1997년 우익단체 '새로운 역사교과서를 만드는 모임'이 발족하고 2006년 교육기본법이 개정된 후 본격화 되었다. 당시 자민당 정권은 '교육헌법'에 해당하는 교육기본법의 기본 정신을 '인권교육'에서 '국가주의 교육'으로 전환시켰다. 우익이 앞서고 정치권이 따라간 모양새였으며, 이는 2008년의 학습지도요령 해설서에서 독도 관련 내용을 직접 언급하기에 도달하였다(조선일보, 2011, 3. 31일자).

표 7. 일본 2017년 개정 「학습지도요령」 지리분야의 독도 관련 내용

2. 내용

A 세계와 일본의 지역구조

(1) 지역구성

다음 ①과 ②의 지역구성을 다룰 때, 위치나 분포 등에 주목하고, 과제를 추구하거나 해결하는 활동을 통하여, 이하의 아 및 이 사항을 익힐 수 있도록 지도한다.

① 세계의 지역구성 ② 일본의 지역구성

아. 다음과 같은 지식을 익힐 수 있도록 할 것.

(아) 위도와 경도, 대륙과 해양의 분포, 주요 각국의 명칭과 위치 등을 토대로 세계의 지역구성을 대관하고 이해한다.

(이) 우리나라 국토의 위치, 세계 각지의 시차, 영역의 범위와 변화의 특색 등을 바탕으로, 일본의 지역구성을 대관하고 이해한다.

이. 다음과 같은 사고력, 판단력, 표현력 등에 익숙하도록 할 것.

(아) 세계의 지역구성의 특색을, 대륙과 해양의 분포와 주요 국가의 위치, 위도 경도 등에 주목하고 다면적·다각적으로 고찰하고 표현한다.

(이) 일본의 지역구성의 특색을, 주변 해양의 확대 및 국토를 구성하는 섬들의 위치 등에 주목하고 다면적·다각적으로 고찰하고 표현한다.

3. 내용의 취급

(1)···(중략)···

(2)···(중략)···

(3) 내용의 A에 대해서는 다음과 같이 취급하는 것으로 한다.

아. (1)에 대해서는 다음과 같이 취급하는 것으로 한다.

(아) 일본 지역 구성을 취급할 때는, 도도부현(都道府県)의 명칭과 위치 외에 도도부현청 소재는 지명도 다룰 것.

(이) 「영역의 범위나 변화와 그 특색」에 대해서는, 우리의 해양 국가로서의 특색을 거론하며, 다케시마(竹島)와 북방영토가 우리나라의 고유 영토임 등, 우리나라의 영역을 둘러싼 문제도 다루도록 할 것. 그 때, 센카쿠열도(尖閣諸島)에 대해서는 우리나라 고유의 영토이며, 영토 문제는 존재하지 않는다는 것도 다룰 것.

(우) 지구본과 지도를 적극 활용하여, 학습 전체를 통하여, 대략적인 세계 지도나 일본 지도를 그릴 수 있도록 할 것.

다음으로 공민분야에서는, ‘2. 내용’에서 “세계 평화의 실현과 인류의 복지 증대를 위해서는, 국제 협조의 관점에서, 국가 간의 상호주권 존중과 협력, 각 국민의 상호이해와 협력 및 국제연합을 비롯한 국제기구 등의 역할이 소중함을 이해하는 것. 그 때, 영토(영해, 영공을 포함), 국가주권, 국제 연합의 기능 등 기본적인 사항에 대해서 이해할 것.”을 명시하고 있다.

이에 대한 ‘3. 내용의 취급’을 구체적으로 기술하고 있는 부분에서는, “··· 또, 「영토(영해, 영공을 포함), 국가 주권」에 대해서 관련시켜 취급하고, 우리나라가, 고유 영토인 다케시마와 북방영토에 관련하여 남아 있는 문제를 평화적 수단으로 해결하려 노력하고 있는 것이나, 센카쿠열도를 둘러싼 해결해야 할 영유권 문제는 존재하지 않는다는 것 등을 취급할 것.

「국제연합을 비롯한 국제기구 등의 역할」에 대해서는 국제연합에서의 지속가능한 개발을 위한 조직적 대응에 대해서도 언급할 것.”으로 직접적이고 구체적으로 기술하고 있다(표 13; 문부과학성, 2017, 45-48).

표 8. 일본 2017년 개정 「학습지도요령」 공민분야의 독도 관련 내용

2. 내용

D 우리들과 국제사회의 여러 과제

(1) 세계평화와 인류의 복지의 증대

대립과 합의, 효율과 공정, 협조, 지속가능성 등에 주목하고, 과제를 추구하거나 해결하는 활동을 통하여, 다음 사항을 익힐 수 있도록 지도한다.

아. 다음과 같은 지식을 익힐 수 있도록 할 것.

(아) 세계 평화의 실현과 인류의 복지 증대를 위해서는, 국제 협조의 관점에서, 국가 간의 상호주권 존중과 협력, 각 국민의 상호이해와 협력 및 국제연합을 비롯한 국제기구 등의 역할이 소 중함을 이해하는 것. 그 때, 영토(영해, 영공을 포함), 국가주권, 국제 연합의 기능 등 기본적 인 사항에 대해서 이해하는 것.

(이) …(이하 생략)…

3. 내용의 취급

(1)…(중략)…

(2)…(중략)…

(3)…(중략)…

(4)…(중략)…

(5) 내용의 D에 대해서는 다음과 같이 취급하는 것으로 한다.

아. (1)에 대해서는 다음과 같이 취급하는 것으로 한다.

(아) 아 (아)의 「국가 간의 상호 주권 존중과 협력」과 관련하여, 국기(国旗) 및 국가(国歌)의 의의 및 그것을 상호 존중하는 것이 국제적인 의례인 것을 이해함을 통해서, 그것들을 존중하는 태도를 함양하고 배려하는 것. 또, 「영토(영해, 영공을 포함), 국가 주권」에 대해서 관련시켜 취급하고, 우리나라가, 고유 영토 인 다케시마와 북방영토에 관련하여 남아 있는 문제를 평화적 수단으로 해결하려 노력하고 있는 것이나, 센카쿠열도를 둘러싼 해결해야 할 영유권 문제는 존재하지 않는다는 것 등을 취급할 것. 「국제연합을 비롯한 국제기구 등의 역할」에 대해서는 국제연합에서의 지속가능한 개발을 위한 조직적 대응에 대해서도 언급할 것.

(이) …(이하 생략)…

대략 2019년부터 시작되는 교과서 검정을 위해 모든 중학교 사회과 교과서는 독도 관련 내용을 왜곡하여 서술할 것이며, 그 내용도 2008년 개정 「학습지도요령 해설서」에 의거한 경우보다 더욱 심각할 것이다. 정치권의 외교적 항의나 민간단체들의 쟁기대회와 항의만으로 대응책이 될 수는 없다. 사회과나 지리교육과정 차원에서 ‘영토와 국토교육’의 관점에서 체계적으로 논의, 모색되어야 한다.

IV. 정리 및 결론 : 생략

참고문헌

- 교육부, 2015, 사회과 교육과정: 교육부 고시 제2015-7호 [별책 7].
- 교육부, 2017a, 2015 개정 교육과정 총론 해설(중학교).
- 교육부, 2017b, 2015 개정 교육과정 총론 해설(고등학교).
- 임덕순, 2006, 지리교육에 있어서의 영토교육의 중요성, 한국지리환경교육학회 2006년 추계학술대회요약집, 11-13.
- 정영근, 2014, 일본의 고등학교 선택제 교육과정 편성·운영의 실제 : 새 「학습지도요령」에 따른 학교·학생선택 편성 사례를 중심으로, 비교교육연구, 14(2), 165-196.
- 서태열, 2009, 영토교육의 개념화와 영토교육모형에 대한 접근, 한국지리환경교육학회지, 17(3), 197-210.
- 심정보, 2013, 일본의 학습지도요령을 통해 본 중학교 사회 지리의 동향, 한국지리환경교육학회지, 21(2), 57-67.
- 조선일보, 2011. 3. 31일자.
- Talyor, R., 2004, Re-presenting Geography, Cambridge: Chris Kington Pub.
- 文部科學省, 2008a, 中學校學習指導要領, 東山書房.
- 文部科學省, 2008b, 中學校學習指導要領解説 社會編, 日本文教出版株式會社.
- 文部科學省, 2017a, 中学校学習指導要領(平成29年3月31日公示)
- 文部科學省, 2017b, 中学校学習指導要領(平成29年3月31日公示) 比較対照表.
- 문부과학성 홈페이지
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/sya.htm#chiri, 2017. 11. 28)

어린이의 장소적 삶의 특징적 양상¹⁾

조 수 진

한국교원대학교 박사과정

I. 연구의 목적 및 내용

장소는 학문적 차원에서도, 우리의 삶에 있어서도 매우 중요한 의미를 갖고 있으며, 어린이의 삶과 연계된 살아 있는 초등지리교육을 위해서는 ‘어린이들의 일상생활 속 지리, 어린이들의 장소’에 주목할 필요가 있다. 이러한 맥락에서 본 연구는 초등지리교육의 심리적 기초라 할 수 있는 어린이들의 장소적 삶에 주목하였다. 이때의 장소적 삶이란 어린이들의 지리적 삶 중에서도 장소와 관련된 부분에 초점을 맞춘 것으로서, 어린이를 포함한 모든 인간은 일생을 살아가면서 다양한 장소를 만나고 그 중 일부와는 의미 있는 관계를 맺게 된다는 점에 장소적 삶이 존재한다고 보았다. 그리고 이러한 어린이와 장소 간의 만남 과정을 가장 명료하게 확인할 수 있는 상황으로서, 새로운 곳으로 이사한 어린이들의 장소적 삶을 연구하였다. 새로운 곳으로 이사함으로써 일상적인 삶의 공간이 바뀐 어린이들은 다음과 같은 다층적인 연구 가치를 지니기 때문이다. 이주 어린이들은 이주 경험이라는 특수성을 가진 존재로서, 그들의 장소적 삶은 낯선 공간의 장소화 과정을 보여주기에도 적합하다. 혹자는 이동성이 강화된 현대시대에 장소와의 안정적인 관계 맺음이 불가능하다고 주장할지라도, 장소는 여전히 한 개인의 정체성 형성에 지대한 영향을 미치는 인간 삶의 근간이다. 또한 새로운 곳으로 이사한 어린이들은 장소에 대한 인지적·정서적 기반이 전혀 없는 상태 즉 완전히 새로운 공간 속에서 지리적 삶을 살아가게 되며 점차 특정 장소들과 관계를 맺어 나가게 된다. 이는 어린이와 장소 간의 만남을 가장 잘 보여줄 수 있는 상황으로서, 이러한 과정에서 드러나는 특징적 양상들은 일반적인 의미의 어린이들과 장소 간의 관계를 이해하는 데 단초를 제공할 수 있을 것이다.

그러므로 본 연구에서는 삶의 공간이 바뀐 어린이들이 시간이 지남에 따라 그들의 장소적 삶은 어떠한 변천 과정을 겪게 되는지, 또 그 속에서 어린이와 장소 간의 관계 맺음에서 드러나는 특징적인 양상은 무엇인지 등을 탐색하여 어린이들의 장소적 삶에 대한 이해를 넓히는 데 목적을 두었다. 본 발표문에서는 위와 같은 연구 목적에 따라 수행된 전체의 연구 결과 중 변천 과정에 대한 부분은 생략하고, 어린이와 장소 간의 관계 맺음에서 드러나는 특징적인 양상을 중심으로 논의를 전개하고자 한다.

1) 본 발표문은 박사학위청구논문의 주요 연구 결과 중 일부인 5장을 중심으로 해당 연구 결과를 이해하는 데 필요한 내용들을 발췌하여 구성하였다.

II. 연구의 방법 및 절차

1. Photo-walk, Photo-talk

본 연구에서는 사진의 다감각적 매체로서의 기능에 주목하여 photo-walk 및 photo-talk를 연구 도구로 하는 문화기술지 연구 방법을 활용하였다. 기본적으로 문화기술지는 사회 집단과 공동체들의 일상적 세계들을 이해하고 기술하는 연구방법(김영천, 2013)으로서, 어린이라는 집단의 삶을 연구하는 데 적합함을 알 수 있다. 본 연구에서 활용한 photo-walk는 연구 참여자와 연구자가 함께 이동하는 과정 중에 관찰 및 면담, 연구 참여자 주도의 사진 촬영을 실시하는 것을 의미하며, photo-talk는 photo-walk에서 어린이들이 찍은 사진을 기반으로 정서와 감각이 함축된 사진 도출 인터뷰를 실시하는 것을 의미한다. 어린이들과 함께 하는 photo-walk 및 photo-talk는 어린이의 장소 경험을 연구자가 공유하고 사진 속 장소에 내재된 다감각적, 정서적 반응을 촉진함으로써 그들의 장소 경험 및 장소감을 효과적으로 파악할 수 있게 하였다. 이에 덧붙여 심상지도(Mental map), 정서-감각지도 등을 활용하여 어린이들의 장소적 삶을 이해할 수 있는 다양하고 폭넓은 자료를 확보하였다.

2. 연구 참여자의 선정

2017년 3월 초 전국 각지의 동료교사들에게 학기 초 해당 학급으로 전학 온 어린이가 있는지 문의하였고, 학년과 성별에 관한 기초적인 정보를 수집하였다. 이후 본 연구에 적합한 참여자를 최종 선정하기 위하여, 위의 어린이들을 대상으로 개방형 질문지를 통한 기초 조사를 실시하였다.²⁾ 질문지는 전국 각지의 초등학교로 2017년 2월 말 또는 3월 초에 전입한 어린이들 18명에게 배부 및 수합되었으며, 질문지를 통해 어린이들의 삶의 공간이 어디에서 어디로 바뀌었는지, 평소 장소와 적극적으로 상호작용 하면서 장소적 삶을 살아가는지, 장소에 대한 자신의 느낌이나 생각을 잘 드러내는지 등을 파악할 수 있었다. 이 중 학년, 성별, 과거 거주 지역 및 현재 거주 지역, 장소 경험의 풍부함 등을 고려하여 다층적인 장소 경험을 드러낼 것이라고 예상되는 6명의 어린이를 연구 참여자로 선정하였다.

표 1. 연구 참여자 기본 정보

이름	학년	성별	과거 거주 지역	현재 거주 지역	이동유형	비고
록이	4	남	수원	청주(외곽)	도시→촌락	
결이	4	남	경기(외곽)	세종	촌락→도시	
은이	4	여	청주	충주	도시→도시	
목이	5	남	대전	서울	도시→도시	
경이	5	여	파주	파주	도시→도시	시내 이동
린이	6	여	전주	정읍	도시→촌락	

2) 개방형 질문지의 타당도를 확보하기 위한 예비 조사는 전학생 8명을 대상으로 실시하였으며, 응답 결과를 토대로 질문지 문항의 수준 및 배치를 수정하여 사회과교육 전공 교수 1인 및 동료 연구자 2인(박사 1인, 박사과정 1인)의 검토를 받아 최종 질문지를 완성하였다.

3. 자료의 수집 및 분석

연구를 시작하기 전, 연구 윤리의 확보를 위하여 한국교원대학교 생명윤리위원회에 제반 서류를 제출하여 심의를 신청(2017.02.15.)하였고, 승인(2017.02.28)을 받아 연구를 실시하였다. 또한 연구 참여 어린이 및 보호자에게 연구의 목적 및 내용, 절차에 대해 상세히 설명하고 연구 참여에 대한 동의서를 받은 후 연구를 실시하였다.

본 연구는 기본적으로 9개월간(3월~11월) 약 한 달 간격으로 만남을 진행하였다. 초등학교사인 연구자 자신과 동료 연구 집단의 경험에 의하면 학기 초에 전학 온 학생들이 적응하는 데 소요되는 기간은 약 6개월(한 학기)정도였기에 더 안정적인 연구 결과를 얻기 위하여 6개월에 이후 3개월을 추가한 9개월을 연구 기간으로 설정하였다. 또한 유의미한 변화가 일어나고 연구자가 그 현상을 관찰할 수 있으려면 만남의 간격이 너무 짧아서도 안 되고, 길어서도 안 되기 때문에 지도 교수 및 동료 연구 집단의 조언에 따라 만남의 주기는 한 달 간격으로 결정하였다. 만남의 과정 중에는 어린이 지리에서 사용하는 자료 수집 방법을 다각적으로 활용하여 자료를 수집하고 이를 질적으로 분석하는 방향으로 연구를 설계 및 실행하였다.

표 2. 연구 실행 내용 정리

연구 시기	활동 내용		
3월(1회차)	1) photo-walk	2) photo-talk	3) 심상지도
4월(2회차)	1) photo-walk	2) photo-talk	3) 감각/정서지도
5월(3회차)	1) photo-walk	2) photo-talk	3) 감각/정서지도
6월(4회차)	1) photo-walk	2) photo-talk	3) 심상지도
7월(5회차)	1) 실내 면담		2) 감각/정서지도
9월(6회차)	1) photo-walk	2) photo-talk	3) 감각/정서지도
10월(7회차)	1) photo-walk	2) photo-talk	3) 모든 사진 리뷰
11월(8회차)	1) photo-walk	2) photo-talk	3) 최종 심상지도

특히 photo-walk는 매달 자신이 사진을 찍고 싶은 장소들을 선으로 이어 만든 경로를 따라 이동 하였으며(그림 1, 2 참고), 사진 역시 어린이들이 직접 찍도록 하여 자신이 원하는 모습 그 자체를 담도록 하였다. photo-walk 및 photo-talk 시에는 비구조화된 면담이 진행됨으로써 기본적인 질문은 공통으로 하되 어린이들의 응답에 따라 열린 방향으로 대화가 진행되도록 하였다.



그림 1. photo-walk 예시(목이 3월)



그림 2. photo-walk 예시(목이 4월)

Ⅲ. 연구 결과: 어린이의 장소적 삶의 특징적 양상

본 연구에서는 6명의 어린이들과 일회성이 아닌 9개월의 누적된 만남을 통해 연구자와 어린이들 간의 유대 관계가 깊어질 수 있었으며, 이로 인해 어린이들의 장소적 삶에 대한 심층적인 정보를 얻을 수 있었다. 본 연구에서 삶의 공간이 바뀐 어린이들을 연구 참여자로 선정할 때에는 새로운 공간에서 자신의 삶의 터전을 구성해가는 과정을 살펴보려는 목적도 있지만, 일반적으로 어린이들이 어떠한 방식으로 어떠한 특징을 보이면서 새로운 장소와 관계를 맺게 되는지 탐색하는 데에도 주요한 목적이 있었다. 이러한 목적에 따라 6명의 어린이를 통해 발견해 낸 어린이의 장소적 삶의 특징적 양상은 다음과 같으며, 이는 일반적인 의미의 어린이와 장소 간의 관계 맺음을 이해하는 단초가 될 것이다.

1. 감각 및 정서 중심의 비재현적 장소 경험

최근의 지리학은 현상학적 전환을 통해 기존의 재현적 지리학에 대해 성찰 및 비판하고 비재현 이론에 기초한 대안적 접근의 가능성에 주목하고 있다. 이들의 관점에 의하면 재현주의(representationalism)는 살아 움직이는 대상을 프레임 속에 집어넣고, 고정시키며, 죽은 것으로 간주해 왔다는 것이다(Lorimer, 2005, 84). 반면에 비재현적 지리학은 주체와 대상을 분리하는 것에 반대하며, 경관을 일종의 결과물(고정된 재현)이 아니라 인간행동의 과정 속에 있는 실천으로 간주한다. 주체와 대상을 매개하는 육체에 대한 관심의 회복은 자연스러운 결과이다(진종현, 2013, 568-569). 이처럼 인간과 경관에 대한 종합적인 이해를 위해서는 몸을 기반으로 한 미시적 관계에 집중할 필요가 있으며, 이는 우리 몸이 느끼는 감각과 정서적 측면에 대한 강조로 귀결된다. 어린이들의 장소 경험에서는 감각이나 정서 관련 내용이 자주 드러나고, 어린이들의 장소 경험은 이를 통해서 더욱 잘 이해될 수 있으므로 어린이들의 장소 경험은 비재현적이라고 할 수 있다.

어린이들의 장소적 삶을 관찰한 결과, 어린이들의 장소 경험은 매우 다감각적이었고 이러한 경험들은 다양한 정서적 반응을 불러일으켰다. 어린이들의 다층적인 장소 경험 속에는 시각적, 후각적, 청각적, 미각적, 촉각적 경험이 담겨 있으며, 직감이라고 표현될 수 있는 체화된 장소 경험을 하기도 하였다. 이는 본래 어린이는 성인보다 더 감각적으로 세계와 관계를 맺는 것으로 가정되기 때문에, 장소에서 체화된 어린이들의 감각적 경험을 분석하는 것은 어린이들이 어떻게 주변 환경에 대한 감각을 만들어 내고 이를 통해 자신만의 의미를 형성해 가는지를 이해하도록 도울 수 있다(Bartos, 2013)는 것과 같은 맥락이다.

먼저 장소에 대한 시각적인 기억은 주로 아름다운 풍경과 관련되어 있었다. 예를 들어, 은이는 학교 운동장의 놀이터에서 그네 타는 것을 좋아하는데 그네 자체를 좋아하기도 하지만 그곳에서는 그네를 타면서 아름다운 풍경을 볼 수 있기 때문이다. 또한 아름다운 노을을 볼 수 있는 운동장의 지점(spot)을 탐색하고 연구자에게 적극적으로 소개시켜 주기도 하였다.



그림 3. 그네를 타면 보이는 풍경(6월)



그림 4. 경로를 설명하는 은이(10월)



그림 5. 노을이 아름다운 곳(10월)

목이는 정서/감각 지도를 그리면서 한강공원에 시각을 나타내는 ‘눈’을 그려 넣었는데, 그곳에서 느꼈던 석양의 아름다움을 투영하여 한강공원을 기억하고 있었다. 또한 의미 있는 경험을 한 장소를 자연스럽게 ‘사진’으로 남기려는 모습에서 의미 있는 장소 경험과 사진 간의 깊은 관련성에 대해서도 알 수 있다.



그림 6. 한강공원에 대한 감각/정서지도

목 이: 여기 한강공원은 좋음. 그리고 눈.

연구자: 아~ 눈이야? 왜 눈이야?

목 이: 한강공원이 자전거를 타다보면 석양이 진짜 예뻐요. 저녁노을이 되게 예뻐가지고, 어제도 사진 한 장 찍어 왔어요. 아빠랑 저랑~

연구자: 아~ 그랬어?

목 이: 네. 자전거 타다가 아빠가 갑자기 멈추시더니 사진을 찍으시는 거예요. 그래서 저도 거기 사진을 찍었어요. [9월 연구 자료 중]

시각 외에도 어린이들은 장소와 관련된 후각적 경험, 청각적 경험, 촉각적 경험 역시 다양하게 드러냈다. 먼저 후각적 경험과 관련하여 은이에게 호암지는 향기로운 벚꽃 냄새와 비릿한 물냄새가 동시에 풍기는 곳이며, 경이가 집에 가는 길에서 마주친 작은 연못은 악취가 풍기는 곳이다. 특히 목이에게 수영장은 물 냄새로 기억되는 곳인데, ‘수영하면서 힘들었고 재미있었고 그랬던 순간들도 생각’ 나게 하는 역할을 하였고, 더 나아가 수영을 좋아하게 되면서는 싫었던 냄새가 ‘향긋하게’ 느껴지기까지 하였다.

목 이: 수영장도 한번 찍고 갈까요?

연구자: 그래. 목이가 하고 싶은 대로 해.

목 이: 수영장 물 냄새는 어김없이 나요.

연구자: 그 냄새 맡으면 기분이 어때?

목 이: 좋아요.

연구자: 아 진짜? 왜 좋아? 그 냄새 별로 안 좋지 않아?

목 이: 수영장 온지 얼마 안 됐을 때는 그닥 좋아하는 것도 아니고 싫어하는 것도 아니었는데... 근데 지금 물 냄새를 맡아 보면 향긋하게 느껴져요. 남들한테는 지독할지 몰라도 저한테는. 딱 수영할 때 잠수할 때 코로 물 들어가면 콧속에서 나는 그 냄새가 딱 거기서 나거든요. 그니까 저한테는 수영이 좋으니까 저 물 냄새도 당연히 좋게 느껴지는 거겠죠. [5월 연구 자료 중]

다음으로 장소에 대한 청각적 경험은 ‘시끄러운 소리’처럼 부정적인 것도 있었지만, 고요함

을 느끼게 하는 ‘새소리’, 축제임을 알려주는 ‘사람들 소리’ 등과 같이 그곳의 분위기와 결합되어 기억되기도 하였다. 또한 장소에 대한 미각적 경험은 주로 그곳에서 먹었던 음식의 맛과 관련되어 있었다. 장소에 대한 촉각적 경험은 상대적으로 적은 편이었으나, 린이가 어린 동생과 함께 놀기 위해 가는 곳은 어린 동생을 배려하여 모래가 ‘부드러운 곳’이었다는 점에서 촉감으로 기억되는 장소도 있음을 알 수 있었다.

린 이: 예쁜 집이 있잖아요. 그럼 여기 앞에 도로가 있잖아요. 그럼 여기 대문이 있잖아요. 그럼 여기 앞에 그 부드러운 모래랑 돌이 있어요 큰 돌. 그럼 여기예요 여기. 세○랑 많이 놀아요.

연구자: 거기가 요즘에 많이 노는 곳이구나! [10월 연구 자료 중]

어린이들은 이러한 오감을 통한 장소 인식 외에도 오감과는 차원이 다른 일종의 직감을 특정 장소에서 느끼기도 하였다. 이는 교보문고라는 장소가 유달리 책을 좋아하는 목이에게 유발시키는 정동(affect)으로 이해될 수 있다.

연구자: 목아 여기 교보문고에 책 사러 몇 번 왔었어?

목 이: 여기요? 책 사러 한 네 다섯 번 왔던 거 같아요.

연구자: 교보문고가 주는 느낌은 어때?

목 이: 어 뭔가 교보문고는 그냥 편안한 느낌?

연구자: 왜?

목 이: 냄새가 익숙하고 되게 책들이 많은 게 저희 집하고 닮았어요.

연구자: 그래? 어떤 냄새가 나는데?

목 이: 무슨 냄새라고 표현은 못하겠지만 포근한 냄새.

연구자: 집에서 나는 냄새랑 교보문고에서 나는 냄새랑 좀 비슷하다는 건가?

목 이: 음... 주는 느낌이 비슷해요. 냄새 그 후각 그 느끼는 게 비슷하다는 게 아니라 주는 느낌이 비슷해요. (중략) 그거는 뭔가 냄새라기보다는 몸이 느끼는 느낌이에요. [6월 연구 자료 중]

이러한 정동은 감정적으로 느껴지기 이전 단계에서 순간적으로 존재하는 무엇이며, 몸의 감각적 활동을 통해 만들어지는 것이다(송원섭, 2015). 이처럼 어린이들이 일상적으로 경험하는 지리는 대부분 몸, 지각, 습관, 실천 등과 밀접하게 관련되어 있으므로 재현을 넘어선, 비재현적 특성을 가지고 있다고 볼 수 있다(김정아, 2016). 즉, 비재현적 지리학의 관점에서 어린이 지리를 탐색해보는 것은 기존의 재현적 지리학의 관점에서 강조되지 않았던 장소에서의 신체적 참여, 실천, 수행 등에 관심을 기울이게 함으로써 어린이의 장소적 삶에 대한 다양한 통찰을 제공하고 있다.

2. 독립적 모빌리티에 의해 확대, 강화되는 장소 경험

‘독립적 모빌리티’란, 성인을 동반하지 않고 자신들의 근린을 자유롭게 이동하는 것(Shaw et al., 2015)으로서, 어린이들의 행복, 건강 등에 직결되는 그들만의 고유한 삶의 양식이다. 이러한 독립적 모빌리티는 어린이들의 장소 경험을 확대, 심화시키는 주요한 요인으로서, 어린이에 따라 독립적 모빌리티의 공간적 범위가 상이하다. 중학년 어린이 중에서는 록이의 독립적 모빌리티가 눈에 띄었는데, 록이는 관사아파트 단지 내부와 ○○사관학교 내부에서 매우 적극적으로 독립적 모

빌리티를 수행함으로써 해당 공간을 심층적으로 파악하고 있었다. 관사아파트에서 ○○사관학교로 이어지는 공간은 외부인의 출입이 통제된 곳으로서 어린이와 부모가 ‘안정감’을 느낄 수 있기 때문에 독립적 모빌리티가 활성화될 수 있다고 여겨진다.

또한 록이와 또래인 결이 역시 아파트 단지를 중심으로 한 한정된 공간적 범위 내에서는 친구들과 함께 자유롭게 이동하였으며, 어른들의 눈에 잘 띄지 않는 곳에 자기들만의 비밀기지를 만들기도 하였다. 기존 연구들에서도 차량의 통행이 적은 막다른 도로, 열린 공간으로의 접근성, 보행로의 연계성, 차량으로 인한 위험성 등을 어린이의 독립적 모빌리티 및 놀이에 영향을 주는 근린환경의 요소로 보고 있다(박현진 외, 2016).

반면 고학년인 경이, 린이, 목이는 위의 중학년 어린이들에 비해 독립적 모빌리티의 범위가 매우 넓었다. 린이는 동생과 함께 정읍시 산외면에서 전주시까지 부모님의 동행 없이 독립적으로 이동할 수 있으며, 경이와 목이는 혼자서 지하철을 타고 다른 동네로 이동하는 것이 가능하였다. 중학년 어린이들의 독립적 모빌리티는 걷기와 자전거 타기에 국한되어 있다면 고학년 어린이들은 버스, 지하철, 택시 등을 적극적으로 활용하여 독립적으로 이동할 수 있다는 점이 큰 차이라고 할 수 있다.

연구자: 여기 산외에서 전주까지는 어떻게 간다고 그랬지?

린 이: 방법이 여러 개가 있는데 일단 제일 제가 기억을 하고 있는 거는 일단 저희 집 옆에 정류장이 있잖아요. 거기서 151-5번을 타면 칠보를 가요. 그러면 칠보에서 어.. 91번쯤인가 그거를 타고 태인으로 가요. 그럼 태인에 큰 터미널이 있어요. 그러면 거기서 이제 전주 가는 표를 끊으면 돼요.

연구자: 그러면 전주 효자동에 도착하는 거야? 거기 도착하면 거기서부터는 또 길을 알아?

린 이: 아니요.

연구자: 그러면? 어떻게?

린 이: 근데 효자동이 그나마 익숙해서 그냥 물어보면서 가면 되겠죠 뭐.

연구자: 진짜? 근데 동이 엄청 크잖아. 근데 갈 수 있을 거 같아?

린 이: 택시타죠 뭐.

연구자: 택시타면 된다고? 너 그럼 세하랑 너랑 둘이서 택시 탄 적 있어?

린 이: 네. 전주가 제일 멀어요. 저희가 간 것 중에. [10월 연구 자료 중]

경 이: 학교 쪽에 노래방을 가기로 했었는데 너무 먼 거예요. 빨리 더 놀려고 가까운 데를 잡으려고 야당역 쪽에 애들이 노래방 본 것 같다고... 그래가지고 야당역에 갔더니 진짜 있는 거예요. 근데 거기서도 2시부터 열어가지고 저는 그때동안 금릉역까지 떡볶이 사러 갔다오고,,

연구자: 그때 금릉역에 갔다 올 생각은 어떻게 했어?

경 이: 원래 가기로 했었는데... 거기서 인형뽑기도 하고 쇼핑도 하고 막 그러자고 해가지고 원래 갈 생각이었는데, 애들이 갑자기 안 될 것 같다고 해가지고... 제가 금릉에 살았다고 했잖아요. 그래서 거기서 제가 즐겨먹던 떡볶이 집 가서 떡볶이도 사오고 샤프도 사고 그랬어요. [7월 연구 자료 중]

린이와 경이의 면담 내용에서도 확인할 수 있듯이, 어린이들은 어른들이 예상하는 것보다 훨씬 더 독립적 모빌리티의 범위가 넓고 그때 활용하는 이동수단도 다양하다. 또한 린이가 갔던 전주시, 경이가 갔던 금릉역 주변은 이 어린이들이 예전에 살았던 곳으로서 그곳에 대한 인지적, 정서적 기반이 있기 때문에 거부감 없이 독립적 모빌리티의 범위로서 확장할 수 있었다.

이러한 독립적 모빌리티는 어린이들의 장소적 삶에서 드러나는 특징적 양상이기도 하지만, 어린이들로 하여금 자신의 주변 환경을 적극적으로 인식하게 하고 사회적 접촉 기회를 제공할 수 있다는 점에서 더욱 권장되어야 할 것이다. Risotto & Tonucci(2002)의 연구에서 집과 학교를 다양한 방식(혼자서, 어른과 동행하여, 걸어서 또는 차로)으로 오가는 8-11세 어린이들 중 독립적으로 학교에 다니는 어린이들이 자신들의 이동 경로를 동네의 빈 지도에 가장 잘 그려낼 수 있었다는 결과에서도 알 수 있듯이, 주변 환경에 대한 지식을 획득하고 처리하고 구조화 하는 데 개인-환경 간의 상호작용의 방식, 특히 이동의 자율성이 매우 중요함을 보여준다. 도시화의 증가가 어린이들의 독립적 모빌리티의 감소를 수반한다(Lopes et al., 2014)는 점에서, 도시화된 사회 일수록 어린이들에게 독립적 모빌리티의 기회를 적극적으로 제공할 필요가 있을 것이다.

3. 기능적 유대감을 기반으로 하는 장소 선택

환경심리학적 논의에서 장소감의 한 요소로 이해되는 ‘장소 의존성’은 다른 상황과 비교했을 때 장소가 일련의 행동적 목표의 성취를 촉진시키는 정도(Williams & Vaske, 2003)로서, 장소의 기능적 특성이 장소와의 관계 맺음에 있어 중요한 요소 중 하나임을 드러내는 것이라고 볼 수 있다. 이러한 기능적 특성과 관련하여 일상공간에서 이루어지는 어린이들의 장소적 삶에서 ‘마트’가 차지하는 비중은 큰 편이다. 이는 마트에서 다양한 기능적 요구를 충족할 수 있기 때문이다. 또한 마트와 비슷한 맥락에서 어린이들의 생활 속에는 편의점이 깊숙이 자리하고 있었다. 특히 편의점은 여러 개의 브랜드가 있고 각 점포마다 행사 적용에 따라 동일한 품목의 가격이 다르므로 어린이들은 여러 개의 편의점을 비교하면서 자기에게 가장 유용한 곳(저렴한 곳)을 선택하기도 하였다.

연구자: 록아, 예전에 수원에서 살던 곳 중에서 자주 생각나는 곳이나 혹시 그리운 곳 있어?

록 이: 있어요. 이마트나 롯데마트랑 엔씨... 롯데마트가 진짜 그리워요. 거기에 뷔디도 있고요 장난감 토이저러스가 있고요. 그리고 또 그리운 데는 한 곳이 있어요. 바로 학교 정후문에 있는 문방구 하나씩하고 분식점 하나씩 있는데요. 왜냐면은 거기에 먹을 거가 진짜 많아요. [3월 연구 자료 중]

연구자: 집 근처에서는 어디를 좀 다니는 거 같아?

경 이: 편의점.

연구자: 어디 편의점?

경 이: GS나 CU 많이 가요. [10월 연구 자료 중]

반면 결이는 호수공원을 매우 다기능적인 곳(할 것이 많은 곳)으로 인식하고 있으며, 특히 자전거 타기에 가장 좋은 곳으로 인식하여 호수공원을 매우 좋아하였다. 결이는 호수공원 안의 자전거도로뿐만 아니라 호수 위에 만들어 진 나무데크 위에서도 자전거를 즐겨 탔는데, 그곳은 결이가 재미를 만끽할 수 있게 하는 어포던스³⁾를 지니고 있기 때문이다. 이러한 어포던스는 결이가 자전

3) 어포던스(Affordance)의 개념은 Gibson(1979)에 의해 처음 제시되었으며, ‘인간을 둘러싸고 있는 환경이 제공해 주고 자극하는 모든 것’이라고 정의된다. 즉, 사물이나 환경이 가진 속성으로 사람이 행동을 수행할 수 있도록 지원하는 성질을 의미하며, ‘행위를 가능하게 하는 환경의 물리적 성질’로 요약될 수 있다(이미호·공순규, 2013).

거를 탈 수 있는 여러 장소 중 특히 호수공원을 선택하게 하는 장소 그 자체의 중요한 속성이다. 목이 역시 석촌호수와 한강공원을 비교하면서 한강공원에서 더 많은 것을 할 수 있기 때문에 그곳을 더 선호한다고 말하였으며, 특히 한강공원은 넓은 잔디밭, 농구장, 자전거 도로 등이 잘 갖추어져 있어서 목이가 매우 좋아하는 장소가 될 수 있었다. 이때의 잔디밭, 농구장, 자전거 도로 등은 한강공원이 가진 어포던스로서, 사람의 행동 수행을 지원하는 장소의 성질은 어린이들의 장소 선택에도 중요한 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

더 나아가 어떠한 기능을 제공하는 장소를 선택하는가에 있어 성별의 차이가 드러남을 확인할 수 있다. 특히 고학년 여자 어린이들의 장소적 삶 속에서는 화장품 가게, 찜질방, 노래방 등과 관련된 부분도 찾아볼 수 있었다. 목이나 결이, 록이와 같은 남자 어린이들은 학년군에 따른 큰 차이 없이 특정 놀이(피구, 농구, 축구 등) 목적에 적합한 곳을 찾아가는 모습을 보였다는 점에서 남자 어린이들과 여자 어린이들이 자신들의 문화를 향유하기 위해 선택하는 장소의 기능적 특성이 확연히 다름을 알 수 있다. 이는 변경아·조철기(2014)의 연구에서 중학교 2개 반 학생들을 대상으로 자신이 선호하는 쇼핑 공간, 오락 공간, 외식 공간에 대한 설문조사를 실시한 결과, 여학생들의 쇼핑 공간에서만 화장품 가게가 등장하였다는 점과도 상통하는 면이 있다.

이처럼 장소의 기능적 특성과 어린이가 선호하는 장소 간에는 밀접한 관련이 있으며, 이선영(2008)의 연구에서 어린이들이 복합적 기능이 충족된 공간을 선호하는 것과 같은 맥락으로 볼 수 있다. 또한 근린 주거지 내 어린이들의 놀이 환경의 특성을 연구한 박현진 외(2016)의 연구에서도 지정된(formal) 놀이 장소의 경우, 양질의 시설과 풍부한 자연적 요소를 보유하고 있는 공원의 존재와 학교에서의 공원으로의 접근성, 동적인 활동을 지원하는 운동장의 존재와 집에서의 근접성 등의 특성을 지니고 있음을 밝혀냄으로써 어린이들의 장소 선택에 있어 기능적 특성이 중요함을 시사하고 있다.

그러나 어린이들의 장소 선택이 단지 기능적 특성에만 영향을 받는 것은 아니며, 어린이들은 장소를 생성하고 점유하는 주체로서 자신들이 원하는 기능이 충족되도록 장소를 변용하기도 한다. 예를 들어, 집 주변의 경사로에서 인라인을 즐겨 타는 경이는 인라인을 타기 위한 장소를 적극적으로 탐색하고 이를 더욱 재미있게 타기 위한 장소를 만들기도 하였다. 다른 어떤 누군가에게는 건물 뒤편의 울퉁불퉁한 경사로이지만 경이에게는 스틸 넘치는 모험의 장소가 된 것이다. 어린이들은 어른들에 의해 만들어진 공간을 자신들만의 방식으로 변용하며, 이는 Deleuze & Guattari의 ‘흐페인 공간’과 ‘매끄러운 공간’으로 비유되기도 한다. 흐페인 공간은 정형화된 공간으로서, 거기서 벌어질 일을 미리 알 수 있는 공간인 반면, 매끈한 공간에는 미리 확정된 경로가 없기에 어디로 미끄러질지 모른다(이지훈, 2009, 576-577; 권수진, 2011, 14 재인용). 즉, 어린이들은 어른들의 흐페인 공간을 매끄러운 공간으로 만들 수 있는 힘을 가진 존재들이다.

또한 린이에게 산 밑 근처의 산소(墓)는 신나게 썰매를 탈 수 있는 놀이 장소였고, 저수지로 올라가는 길은 자전거를 타고 내려오면 ‘진짜 재밌는’ 모험의 장소였다. 즉, 이러한 경이와 린이의 모습은 기존의 장소 사용 방식에 더 이상 동의하지 않고 본래 장소를 만들었던 주체의 지배적인 의도를 수동적으로 받아들이는 것이 아니라, 뚜렷한 목적의식을 갖고 차별화된 새로운 방식으로 장소들을 수정하고자 노력하는 적극적인 행위 주체(이영민·이종희 공역, 2013)의 모습이라고 볼 수

있다. 비슷한 맥락에서 한강공원 안에 운동 기구가 있는 곳은 어른들에게 운동을 하는 곳이지만, 목이에게는 자기만의 놀이 기구가 있는 놀이 장소가 될 수도 있는 것이다. 이처럼 어린이들은 나름의 장소 생산자로서, 자신만의 놀이 장소를 적극적으로 탐색하고 생성해 낼 수 있는 존재이다.



그림 7. 경이의 인라인 놀이터(4월)



그림 8. 썰매를 타는 산소 근처(4월)



그림 9. 목이의 놀이기구

4. 인간관계가 촉발하는 장소와의 만남

어린이들은 타인과의 관계 맺음을 통해 낯선 공간에 대한 다양한 정보를 얻게 되고, 이를 바탕으로 어떤 곳을 좋아하게 되거나 애용하게 되는 모습을 보였다. 먼저 린이는 친구들을 통해 ‘영광마트까지 이어지는 지름길’을 알게 되었고 이 길을 애용하게 되었다. 결이는 친구들로부터 단지내 수영장에 대해 ‘(놀기에) 재미있는 곳’이라는 정보를 얻었고 수영장에 대한 기대감을 갖게 되었다. 또한 친구들이 놀고 있는 장소를 직접 찾아가거나 친구들과 함께 새로운 장소에 방문함으로써 장소 경험을 넓히기도 하였다.

연구자: 은아, 요새는 학교 끝나면 일정이 어때?

은 이: 합기도 갔다가 근데 요즘에는 친구하고 많이 놀아요.

연구자: 누구랑?

은 이: 윤○라고... 그 2단지 있잖아요 성추행 할아버지 사는데... 개네 집에 맨날 놀러가요.

연구자: 아 진짜? 2단지 무서워했잖아?

은 이: 원래 처음에 갔을 때 되게 무서웠는데 친구들하고 노니까 같이 다니고 하니까 안 무서워졌어요.

연구자: 잘됐다. 그러면 학교 끝나고 그럼 합기도 가기 전에 개네 집에서 노는 거야?

은 이: 저희가 저번 주 월요일부터 저번 주 금요일까지 4교시를 했어요. 그래서 4교시 하니까 저는 합기도를 3시에 가거든요? 그 시간이 2시간 20분 남는 거잖아요. 2시간 20분 동안 놀다가 합기도에 가서 학원 갔다가... [7월 연구 자료 중]

은이의 면담 내용 중 끝부분에서도 일부 확인할 수 있듯이, 친구들과의 만남 기회는 장소와의 만남을 의미하기도 하는데 ‘학원’으로 인한 시간적 여유의 부족은 어린이들로 하여금 자신들의 또래와 어울려 공간을 점유하고 놀이할 수 있는 기회를 박탈하고 있었다.

이처럼 어린이들이 특정 장소에 대해 어떠한 느낌이나 생각을 갖게 되는 데에는 타인과의 관계

가 중요한 역할을 하였다. 이때 어린이의 장소감 형성에 영향을 주는 관계 맺음의 대상은 친구에만 국한되는 것은 아니다. 목이의 경우에는 ‘가족과 함께 가는’, 특히 ‘아빠’와 함께 가본 곳들을 의미 있는 곳이라고 느끼고 있었으며, 이를 기반으로 그곳에 대한 긍정적인 장소감을 형성하고 있었다. 즉, 마트가 좋은 이유, 이사 온 첫 날 방문했던 음식점이 좋은 이유는 모두 ‘아빠’와 함께하는 곳이었기 때문이다. 반면 린이는 여러 개의 정육점 중에서 딱 한 곳만을 의미 있는 곳이라고 소개하였는데, 이는 ‘그곳에서 일하시는 분’과의 긍정적인 관계 맺음으로 인한 것이었다.

그러나 이러한 긍정적 관계 외에도 전학생이라면 누구나 겪을 수 있는 부정적 관계로 인해 특정 장소를 선호하게 되는 경우도 있었다. 이는 새로운 학교에서 교우관계를 형성하는 데 어려움을 겪는 어린이에게서 뚜렷하게 나타났는데, 친구들에게 따돌림을 당하는 듯한 마음이 들 때면 도서관에 와서 위로를 받음으로써 도서관을 좋아하게 되었다.

연구자: 학교 안에서는 도서관을 찍어 왔네. 왜?

린 이: 맨 첫날에 전학 오면 애들이 막 동물원의 원숭이 보듯 하고 그렇잖아요. 근데 도서관에 가보니까 책이 너무 많은 거예요 만화책이. 그래가지고 애들이 따돌리는 것 같으면 그냥 여기 왔어요. [3월 연구 자료 중]

이상에서 살펴본 바와 같이, 어린이들의 장소 경험은 매우 다감각적이고 정서적인 반응이 충만하였다. 또한 어린이들의 장소 경험을 확대, 심화시킬 수 있는 독립적 모빌리티는 어린이에 따라 그 공간적 범위가 상이하였으며, 특히 고학년(5~6학년) 어린이들은 독립적 모빌리티의 범위가 매우 넓었다. 어린이들은 일상생활에서 기능적 유용성을 고려하여 장소를 선택하는 모습을 보였고 장소 선택에 있어 성별에 따른 차이가 확인되기도 하였으며, 때로는 자신의 기능적 욕구를 충족시키고자 장소를 적극적으로 변용하기도 하였다. 어린이들은 타인과의 관계 맺음을 통해 낯선 공간에 대한 다양한 정보를 얻게 되고, 이를 바탕으로 어떤 곳을 좋아하게 되거나 애용하게 되는 모습을 보였다. 이러한 특징적 양상들은 초등지리교육의 주체인 어린이와 장소 간의 관계 맺음에 대한 이해를 넓혀주고 있다.

IV. 결론

초등지리교육의 주체는 어린이이고 그들의 개인적 지리가 반영된 지리교육의 필요성에 대해서는 이견이 없을 것이다. 그러나 이에 대한 선언적 주장에 비해 실제 어린이들의 삶 속에서 그들의 개인적 지리 자체를 이해하려는 시도는 부족한 실정이다. 이러한 문제의식에 기반하여 본 연구는 어린이들의 삶에 착근된 연구를 지향하였으며, 이전에는 이론으로서 이해되던 많은 현상들을 실제 어린이들의 삶의 모습을 관찰함으로써 드러내었다.

결국 초등지리교육에서 학습의 주인공은 어린이라는 점에서 초등지리교육의 정체성은 어린이의 장소, 그들의 장소적 삶에 대한 집중에서부터 나온다고 할 수 있으며, 이러한 기초 연구가 많이 누적되어 그들의 지리적 삶의 전반에 대한 많은 부분을 이해하고 그들의 삶에 적합한 초등지리교육을 구현할 수 있기를 기대하는 바이다.

참고문헌

- 권수진(2011), 리즘적 사고를 통한 어린이 공간 읽기, 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정아(2016), 어린이의 일상적 모빌리티와 비재현적 지리교육, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 박현진·박진희·박소현(2016), 근린주거환경의 아동 놀이공간 유형 및 이동경로 특성에 관한 기초 연구, 대한건축학회 논문집 계획계, 32(2), 191-202.
- 변경아·조철기(2014), 소비 공간의 개인적 의미와 지리교육적 함의, 중등교육연구, 62(2), 299-324.
- 송원섭(2015), 경관지리학에서 경치지리학(景致地理學)으로, 대한지리학회지, 50(3), 305-323.
- 이선영(2008), 아동의 장소성 구축가능성으로 본 초등학교시설의 외부공간계획 분석, 교육시설, 15(5), 13-20.
- 진종현(2013), 재현 혹은 실천으로서의 경관: ‘보는 방식’ 으로서의 경관 이론과 그에 대한 비판을 중심으로, 대한지리학회지, 48(4), 557-574.
- Anderson, J. (2010), *Understanding Cultural Geography: Place and Traces*, 이영민·이종희 공역 (2013), 문화·장소·흔적: 문화지리로 세상 읽기, 파주: 한울.
- Bartos, A. E. (2013), Children sensing place, *Emotion, Space and Society*, 9, 89-98.
- Lopes, F., Cordovil, R. & Neto, C. (2014), Children’s independent mobility in Portugal: effects of urbanization degree and motorized modes of travel, *Journal of Transport Geography*, 41, 210-219.
- Lorimer, H. (2005), Cultural geography: the busyness of being ‘more than representational’, *Progress in Human Geography*, 29(1), 83-94.
- Risotto, A. & Tonucci, F. (2002), Freedom Of Movement And Environmental Knowledge In Elementary School Children, *Journal of Environmental Psychology*, 22, 65-77.
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E. & Hillman, M. (2015), *Children’s Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action*, Policy Studies Institute.
- Williams, D. R. & Vaske, J. J. (2003), The measurement of place attachment: Validity and generalizability of a psychometric approach, *Forest Science*, 49, 830-840.

교신저자 : 조수진, 한국교원대학교 대학원 박사과정
dreamgirls08@hanmail.net

지리수업에서 CEDA 토론 전략 탐색

강창숙 · 김완수

충북대학교 · 충북대학교 교육대학원

I. 서론

현대사회가 지식 정보화 사회, 전문화 사회로 고도화되면서 개인적·사회적·국가적 측면에서 모두에서 의사소통능력이 강조되고 있다. 글로벌 사회에서 살아가는 우리는 다양한 차원에서 점점 전문화되고 복잡해지는 문제를 합리적으로 해결해야 한다. 다양하고 복잡한 관계 속에서 살아가는 우리는 서로 다른 환경과 입장에서 서로 다른 가치를 지향하고 다양한 갈등을 경험한다. 사회 구성원들 간의 갈등은 대화나 토의·토론 등 합리적 절차를 통해 문제를 해결해야 하며, 이러한 해결은 타인과의 의사소통을 기반으로 한다.

우리 사회에서 필요로 하는 의사소통능력은 타당한 근거를 바탕으로 자신의 의견을 잘 주장하는 것을 넘어 상대방의 의견을 적극적으로 경청한 후, 이를 토대로 자신의 논리를 설득하는 것이다. 지리수업에서 이러한 과정을 실제적으로 경험하고 역량을 함양할 수 있는 방법이 토론과 글쓰기이지만, 구체적인 전략 탐색은 거의 이뤄지지 않고 있다.

그동안 교육 일반의 관점에서 제시되었던 토론방법이나 모형들은 이론적인 수준에 머물러 있으며, 수업에 적용되었던 경우에도 그 형태만이 토론인 경우이거나, 그 방법 자체가 공평하지 못해서 한 쪽에게 숙의할 시간이 편중되는 문제 등 실제 수업전략으로 적용하는데 논리적 오류나 구조적 문제들이 존재했다.

최근 CEDA 방식 토론(Cross Examination Debate Association)은 이론적 실제적 맥락에서 교육적으로 의미 있는 토론 방법으로 논의되고 있으며, 실제 교실수업에 적용되고 있다. CEDA 방식 토론은 본래 미국에서 개발된 것이며, 미국의 전국학생토론대회와 대통령 선거에서 사용될 만큼, 그 타당성이 입증된 토론 방법이다. CEDA 방식 토론은 미리 정해진 절차에 따라 듣기와 말하기가 교차하면서 역동적으로 진행되는 구조를 취하고 있기 때문에, 화자와 청자가 서로 타협하면서 의미를 창조해 가는 토론으로, 상호간의 의사소통을 충실히 반영한 토론방법이다. CEDA의 이러한 토론 방식은 글쓰기의 과정과 구조가 유사하기 때문에 글쓰기에 많은 도움을 줄 수 있다.

실제로 글쓰기 주요 학습활동인 국어 수업에서도 학생들이 글쓰기에 대한 불안감으로 글쓰기 활동에 어려움을 겪는다고 한다. 학생들은 머릿속에 어느 정도의 글감을 가지고 있음에도 불구하고 글쓰기에 대한 불안감으로 인해 머릿속 생각이 글쓰기로 이어지기 어렵다는 것이 현실이다. 이에 고등학교 2학년 학생들을 대상으로 CEDA 토론을 글쓰기 수업과 연결하여 글쓰기 능력을 향상시킨 결과가 보고되고 있다(이정애, 2013).

이론적으로 검증된 방법이나 모형이 교실 수업에서 의미를 갖기 위해서는, 지리수업이라는 실제적 맥락에서 적용, 검토되고 이를 기초로 다양한 수업경험이 누적될 때 교실 수업전략으로 실천될 수 있다. 이에 본 연구에서는 고등학교 한국지리 수업을 대상으로 CEDA 방식 토론과 글쓰기 수업전략을 개발하고, 이를 일반계 고등학교 1학년 한국지리 2차시 수업에 적용한 과정과 결과를 논의해 보고자 한다.

II. 한국지리 교육과정과 토론학습

표 1. 2012 개정 한국지리 교육과정에서 제시된 토론학습 관련 단위 및 성취기준

영역	내용 요소	성취기준
(1) 국토 인식과 국토 통일	<ul style="list-style-type: none"> ■국토 통일의 당위성 	<ul style="list-style-type: none"> ■국토 분단의 원인과 현상 그리고 그에 따른 영향을 이해하여, 국토의 정체성 및 국토 통일의 필요성에 대해서 토론할 수 있다.
(2) 지형 환경과 생태계	<ul style="list-style-type: none"> ■생태계로서 인간과 지형의 관계 	<ul style="list-style-type: none"> ■지형 환경을 생태적 관점에서 파악하고, 인간과 지형 환경의 지속 가능한 관계 유지 방안에 대해서 토론할 수 있다.
(5) 생산과 소비 공간의 변화	<ul style="list-style-type: none"> ■농업 구조의 변화와 농촌 문제 	<ul style="list-style-type: none"> ■우리나라의 농업 구조 변화로 인해 발생하는 문제점들을 파악하고, 이를 해결하기 위한 방안에 대하여 토론할 수 있다.
	<ul style="list-style-type: none"> ■교통·통신의 발달과 공간 변화 	<ul style="list-style-type: none"> ■교통·통신 기술의 발달이 우리의 생활과 공간 변화에 미치는 영향을 이해하고, 미래의 변화 모습에 대해 토론할 수 있다.
	<ul style="list-style-type: none"> ■정보화 사회와 서비스 산업의 고도화 	<ul style="list-style-type: none"> ■정보화 사회에서 서비스 산업의 고도화가 공간에 미치는 영향과 우리의 삶에 미치는 영향에 대해 토론할 수 있다.
(7) 다양한 우리 국토	<ul style="list-style-type: none"> ■우리나라 각 지역의 특성 ■각 지역의 구조 변화 ■각 지역의 지역 문제와 주민 생활 	<ul style="list-style-type: none"> ■북한의 자연 및 인문 지리적 특성을 이해하고, 자본주의 경제 체제를 부분적으로 받아들이고 있는 지역의 지리적 특성을 파악하여, 통일에 대비한 바람직한 국토 계획에 대해 토론할 수 있다. ■수도권의 지역 특성 및 지역 구조를 파악하고, 세계의 도시 체계에서 수도권의 위치와 역할에 대하여 토론할 수 있다. ■영동·영서 지역의 지역차가 나타나는 원인을 이해하고, 산업화 이후 지역 핵심 산업의 변화와 그에 대한 대응을 중심으로 지역의 발전 방향에 대하여 토론할 수 있다. ■충청 지방의 지역 특성을 이해하고, 수도권의 확장에 따라 나타나는 지역 변화와 발전 방향에 대하여 토론할 수 있다. ■호남 지방의 지역 특성을 이해하고, 산업 구조의 변화가 이 지역에 미친 영향과 발전 방향에 대하여 토론할 수 있다. ■영남 지방의 공업 입지 요인과 발달 과정을 이해하고, 산업 구조 변화에 따른 지역의 발전 방향에 대하여 토론할 수 있다. ■세계적인 관광 지역으로서의 제주도의 지역 특성을 이해하고, 제주특별자치도 설정과 관련하여 지역의 발전 방향에 대하여 토론할 수 있다.
(8) 국토의 지속 가능한 발전	<ul style="list-style-type: none"> ■인구 문제와 대책 	<ul style="list-style-type: none"> ■우리나라의 인구 현상(저출산·고령화 현상, 외국인 노동력의 유입, 국제 결혼 증가, 다문화 가정의 증가)을 이해하고, 이에 대한 대응 방안에 대하여 토론할 수 있다.
	<ul style="list-style-type: none"> ■지역 격차와 공간적 불평등 	<ul style="list-style-type: none"> ■지역 격차 및 공간적 불평등 문제를 이해하고, 그 해결 방안에 대하여 토론할 수 있다.
	<ul style="list-style-type: none"> ■환경 보전과 지속 가능한 발전 	<ul style="list-style-type: none"> ■환경 보전 및 지속 가능한 발전을 위해 제시되고 있는 다양한 방안을 이해하고, 바람직한 국토 계획 및 국토 공간의 미래에 대해 토론할 수 있다.

현행 한국지리 수업은 2012년 7월 9일(교육과학기술부 고시 제 2012-14호)에 고시된 2012개정 교육과정에 의거한 것이다.¹⁾ 한국지리 교육과정은 총 8개 영역(대단원)으로 구성되어 있으며, 5개 영역의 15개 성취기준에서 ‘토론할 수 있다.’를 명시하고 있다. 대략 전체 학습내용(영역)의 60%가 토론을 적절한 학습방법으로 제시하고 있으며, 교과서 구성 및 수업의 기준이라 할 수 있는 성취기준의 40%가 토론학습을 학습자 활동으로 명시하고 있다(표 1).

그 중 ‘(7) 다양한 우리 국토’, 와 ‘(8) 국토의 지속 가능한 발전’의 두 영역은 영역 전체의 성취 기준이 모두 ‘토론할 수 있다.’로 구성되어 있다. 이 두 영역은 학습자로 하여금 ‘주요 개념’ 중심의 인지적 지식을 이해함을 바탕으로 우리나라 각 지역의 특성과 구조, 지역 발전, 지역격차, 공간적 불평등 등을 ‘지속가능한 국토 발전’의 관점에서 그 문제를 이해하고 해결 방안을 토론으로 모색해 보는 영역이다. 특히 ‘(8) 국토의 지속 가능한 발전’ 영역은 ‘(7) 다양한 우리 국토’와 직접적으로 연속되는 단원일 뿐만 아니라 한국지리 전 영역에 걸친 학습내용을 포괄하여 마무리하는 단원으로 의미가 크고, 학습자의 실제 학습으로 연결되는 성취기준이 ‘문제 확인 → 대안 제시’의 형태를 띠고 있기 때문에 토론학습으로 진행하기에 적절한 경우이다.

이에 ‘(8) 국토의 지속 가능한 발전’이라는 영역의 ‘지역 격차와 공간적 불평등’을 학습주제로 토론학습과 논리적 글쓰기의 2차시 수업으로 수업을 설계하였으며, 수업계획과 자료개발을 위해 2012 개정 교육과정과 이에 의거한 검정교과서 5종의 내용체계(학습주제, 자료 등)를 분석하였다(표 2, 3).

표 2. 고등학교 한국지리 검정교과서 5종(교육부검정 2013. 8. 30)

서술 기호	출판사	집필진
A	(주)금성출판사	서태열, 황상일, 이보영, 마경목, 이준구, 최도성, 김한승, 강봉균
B	(주)미래엔	박희두, 박철웅, 황의호, 도정훈, 채기병, 김재기, 조성호, 이강준
C	비상교육	최규학, 위상복, 유성중, 강성열, 최희만, 우연섭, 이우평, 이훈정, 조철민, 최종필, 김지현, 유진상, 강재호, 이두현, 윤정현
D	(주)지학사	윤옥경, 황완길, 송미숙, 이태규, 박현진, 정승운, 양승범
E	천재교육	박병익, 장준현, 이정식, 정진권, 이경희, 양희경, 엄정훈, 최명렬, 송형준

1) 교육부나 국가교육과정정보센터(<http://ncic.go.kr/>)에서는 2009개정시기의 교육과정으로 분류하고 있지만, 이른바 2009 개정 교육과정은 엄연히 법령으로 공포되었으나 시행되지 못한 별개의 교육과정이다. 제7차 교육과정 이후 수시개정체제로 전환되면서 각 교육과정은 개정 교육과정이 공포된 시기를 기준으로 명명, 구분되고 있다는 점에서 관계 기관의 이러한 왜곡은 바로잡아야 한다. 특히 사회과 교육관계자들은 분명히 알고 있어야 할 교육과정사라는 점에서 더욱 주목해야 한다.

표 3. 고등학교 한국지리 교과서 5종의 내용체계 및 학습목표, 학습내용, 학습자료

교과서	중단원 (페이지)	학습주제 및 학습목표	학습내용	학습자료
A	3. 지역 개발과 공간적 불평등 (4)	1) 지역 개발과 지역 격차 ■ 지역 격차와 공간적 불평등에 따라 나타나는 문제에 대하여 설명할 수 있다.	① 지역 개발의 목적 ② 지역 개발 방식 ㉠ 하향식 개발 ㉡ 상황식 개발 ③ 우리나라의 지역 개발 ④ 우리나라의 지역 격차 ㉠ 수도권-비수도권 ㉡ 도시-촌락	(그래프) 권역별 취업자 비중 변화, 광역 지방 자치 단체별 1인당 소득, 재정자립도, 지역 내 총생산, 수출액 현황 (그림) 성장거점개발방식
		2) 지역 격차와 공간적 불평등의 해결 방안 ■ 지역 격차와 공간적 불평등을 해결할 수 있는 방안에 관하여 말할 수 있다.	① 공간적 불평등 사례 ㉠ 수도권 ㉡ 남동 임해 공업지역 ② 해결방안 ㉠ 균형발전 ㉡ 혁신도시, 기업도시	(지도) 수도권 정비 계획, 광역경제권, 혁신도시와 기능 분산
B	2. 지역 격차와 공간적 불평등 (6)	1) 지역 격차와 공간적 불평등 ■ 지역 격차 및 공간적 불평등 문제를 이해할 수 있다.	① 지역 개발 방식 ㉠ 거점개발방식 ② 우리나라의 공간적 불평등 ㉠ 수도권-비수도권 ㉡ 도시-촌락	(그래프) 수도권/비수도권 기능 집중도, 수도권 인구 점유율, 도농인구와 도시화율, 도시와 농촌 가구당 소득 변화, 도시와 농촌 상수도 보급률, 도시와 농촌 종합 병원 수, 도시와 농촌 20년이상 노후 주택률
		2) 지역 격차의 해결 방안 ■ 지역 격차 및 공간적 불평등 문제에 대한 대안을 제시할 수 있다.	① 균형개발(광역경제권) ② 자립형 지역 발전 기반 구축	(텍스트) 수도권규제 (지도) 수도권 규제, 광역경제권 (표) 국토종합개발계획
C	2. 지역 격차와 공간적 불평등 (5)	1) 경제 성장과 지역 격차 ■ 지역 격차가 나타나는 원인을 경제 발전 과정에서 설명할 수 있다. ■ 지역 격차의 유형과 공간적 불평등의 양상을 설명할 수 있다.	① 지역 개발의 목적 ② 우리나라의 지역 개발 ㉠ 1960년대 거점 개발 ㉡ 1990년대 균형 개발 ③ 우리나라의 지역 격차 ㉠ 수도권-비수도권 ㉡ 도시-농촌	(그래프) 시도별 사업체, 종사자, 매출액, 파급효과, 역류효과, 도농 인구변화 (표) 국토종합개발계획 (지도) 광역경제권
		2) 바람직한 지역 개발의 방향 ■ 균형 개발의 필요성을 이해하고 지역 격차의 해결 방안을 제시할 수 있다.	① 지역 격차를 줄이는 지역 개발 ㉠ 수도권 기능 지방 이전 ② 지역의 잠재력을 고려한 지역 개발 ㉠ 지역경쟁력-장소마케팅 ③ 지역 간 협력을 통한 지역 개발 ㉠ 지역이기주의-상호협력	(텍스트) 공공기관 지방 이전, 보령머드축제 (뉴스기사) 지역이기주의, 구리-남양주 광역 환경 에너지 센터 설립

D	2. 지역 격차와 공간적 불평등 (6)	1) 지역 격차의 발생 ■ 지역 격차가 발생하는 원인을 이해할 수 있다.	①지역 격차의 의미 ㉠경제적 측면 ㉡사회적 측면 ㉢정치적 측면 ②지역 개발 과정에서의 지역 격차 ㉠1960년대 이후 거점 개발	(그래프) 파급효과, 역류효과 (표) 국토종합개발계획
		2) 우리나라의 공간적 불평등 ■ 공간적 불평등 문제에 대해서 이해할 수 있다.	①수도권-비수도권의 지역 격차 ②도시-촌락의 지역 격차	(그래프) 수도권 인구 비율 변화, 각 광역 경제권별 재정 자립도, 노동간 소득 격차 (지도) 광역경제권별 산업종사자 수, 1인당 지역내 총생산, 도농간 정보 격차 (표) 도농간 지역 격차 현황
		3) 균형 발전을 위한 노력 ■ 지역 격차와 공간적 불평등 문제에 대한 해결 방안을 토론할 수 있다.	①지역 격차를 줄이기 위한 노력 ㉠수도권 정비 계획법 ㉡수도권 기능 지방 이전 ㉢도시의 산업별 기능 특화 전략 ②지역 특성을 고려한 맞춤형 지역 개발 ㉠광역경제권 ㉡장소마케팅 ③상호 보완을 이루는 지역 개발 ㉠상호보완성	(텍스트) 지역특화산업 (지도) 광역경제권선도산업
E	3. 지역 격차와 공간적 불평등 (4)	1) 지역 격차와 국토 개발 과정 ■ 지역 격차와 지역 개발의 의미를 이해하고, 우리나라의 국토 개발 과정을 설명할 수 있다.	①지역 격차의 의미 ②지역 개발의 목적 ③지역 개발 방식 ㉠파급효과 ㉡역류효과 ④우리나라의 국토 개발 과정	(그림) 성장 거점 개발 방식, 균형 개발 방식 (표) 국토종합개발계획
		2) 공간적 불평등 문제와 해결 방안 ■ 공간적 불평등 문제를 이해하고 해결 방안에 대하여 토론할 수 있다.	①공간적 불평등 ㉠수도권 및 동남권과 타지역 ②공간적 불평등 문제의 해결 ㉠공공기관 이전 ㉡민간 투자 유치	(그래프) 진료권별 연적당 구급차수 (지도) 광역 경제권별 지역 내 총생산, 지역별 총 연구 개발비 등.

고등학교 한국지리 교과서 5종의 내용체계 및 학습목표, 학습내용, 학습자료를 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 5종의 교과서의 대단원명은 모두 ‘국토의 지속 가능한 발전’으로 교육과정에서 제시한 영역의 명칭을 그대로 사용하고 있다. 중단원명 역시 교육과정에서 제시한 해당 영역의 내용요소인 ‘지역 격차와 공간적 불평등’을 그대로 중단원명으로 사용한 교과서가 5종 중 4종

으로 다수를 차지했다. 중단원명이 다르게 나타난 교과서 1종은 A사의 교과서로, A사는 ‘지역 개발과 공간적 불평등’이라는 중단원명을 사용하였다. 이는 A사의 교과서가 지역 격차 및 공간적 불평등 문제를 이해하는데 그 원인을 지역 개발을 중심으로 서술하였기 때문이다. 학습주제(소단원)의 경우에도 교육과정의 성취기준을 대부분 반영하여 구성되었으며, 크게 ‘지역 격차와 공간적 불평등’, ‘지역 격차와 공간적 불평등의 해결방안’으로 제시되어 있다. 이때 교과서별로 학습주제 수준에서 지역 격차와 공간적 불평등을 설명하는데 있어 ‘지역 개발’, ‘경제 성장’, ‘국토 개발 과정’ 등 서로 다른 명칭을 사용하였다는 차이점은 있지만, 이들의 실제 내용을 살펴보면 우리나라가 경제 성장 과정에서 적용한 지역 개발의 유형이 존재하고, 그것이 국토 개발 과정으로 나타났다는 점에서는 동일한 내용을 보이고 있다.

즉, 내용 체계의 측면에서 5종 검정교과서는 교육과정과 그 체계가 거의 유사하다. 또한 세부적인 학습내용의 경우, 교과서별로 그 제시 순서는 다를 수 있어도 공통적으로 ‘지역 격차의 원인으로서의 지역 개발’, ‘우리나라의 지역 격차와 공간적 불평등의 사례지역’, ‘지역 격차와 공간적 불평등의 해결방안’으로 구성되어 있다.

둘째, 교육과정에서 제시된 성취기준과 교과서의 학습목표 간의 간극이다. 교육과정에서 제시된 해당 중단원의 성취기준은 “지역 격차 및 공간적 불평등 문제를 이해하고, 그 해결 방안에 대하여 토론할 수 있다.”이다. 이러한 성취기준을 두 가지로 상세화하면, “지역 격차 및 공간적 불평등 문제를 이해한다.”와 “지역 격차 및 공간적 불평등 문제의 해결 방안에 대하여 토론할 수 있다.”로 나눌 수 있다. 이때 “지역 격차 및 공간적 불평등 문제를 이해한다.”는 개념이나 문제를 제대로 이해하고 있는지에 관해 확인하는 인지적 영역의 성취기준인 반면, “지역 격차 및 공간적 불평등 문제의 해결 방안에 대하여 토론할 수 있다.”는 “토론을 할 수 있다.”라는 학습활동의 지향점과 학습자의 기능적 목표를 성취기준에 분명히 표시한 것이라고 볼 수 있다. 그러므로 “토론할 수 있다.”라는 성취기준을 변환하여 학습목표로 제시한 교과서의 경우에는 토론활동이 제시되지 않거나, 교수-학습 활동에서 토론학습이 고려되지 않았다.

실제로 5종의 교과서에서는 “지역 격차 및 공간적 불평등 문제를 이해한다.”라는 학습목표를 “설명할 수 있다.”(A, C, E사), “이해할 수 있다.”(B, D사)로 사용하였고, “지역 격차 및 공간적 불평등 문제의 해결 방안에 대하여 토론할 수 있다.”라는 학습목표는 “말할 수 있다.”(A사), “대안을 제시할 수 있다.”(B사), “제시할 수 있다.”(C사), “토론할 수 있다.”(D, E사)로 사용하였음을 확인할 수 있다(표 4).

표 4. 한국지리 교과서에서 제시된 학습활동

교과서	학습주제	학습활동	질문 내용
A	1) 지역 개발과 지역 격차	■ 탐구활동	■ 말해보자 ■ 토의해보자
	2) 지역 격차와 공간적 불평등의 해결 방안	■ 탐구활동	■ 토론해보자 ■ 발표해보자
B	1) 지역 격차와 공간적 불평등	■ 탐구활동	■ 설명해보자 ■ 모색해보자
	2) 지역 격차의 해결 방안		■ 토의해보자
C	1) 경제 성장과 지역 격차	■ 탐구활동	■ 정리해보자 ■ 예상해보자 ■ 생각해보자
	2) 바람직한 지역 개발의 방향	■ 탐구활동	■ 써 보자 ■ 생각해보자
D	1) 지역 격차의 발생	■ 탐구활동	■ 비교해보자 ■ 이야기해보자
	2) 우리나라의 공간적 불평등	■ 탐구활동	■ 설명해보자 ■ 이야기해보자 ■ 조사해보자
	3) 균형 발전을 위한 노력	■ 토론활동	■ 찬반 토론을 해보자
E	1) 지역 격차와 국토 개발 과정	-	-
	2) 공간적 불평등 문제와 해결 방안	■ 토론활동	■ 토의해보자 ■ 찾아보자 ■ 설명해보자 ■ 논거를 써보자 ■ 문장을 써보자

각 교과서는 학습주제별로 서로 다른 학습활동을 제시하고 있었는데, 크게 보면 탐구활동과 토론활동으로 나눌 수 있다. 공통적으로 1차시(D사의 경우 1, 2차시)는 교육과정에서 제시된 성취기준을 기반으로 활동이 구성되어 있으며, 이에 따라 지역 격차와 공간적 불평등을 이해하기 위해서 다양한 통계자료를 기반으로 우리나라의 지역 격차를 확인하는 탐구활동이 주를 이루고 있다.

그러나 2차시(D사의 경우 3차시)에서는 교육과정에서 제시된 성취기준을 기반으로 지역 격차와 공간적 불평등을 해결하기 위해 직접적인 토론활동을 실시하고 있는 교과서는 2종(D, E사)에 불과하다. 이는 나머지 3종(A, B, C사)의 교과서가 교육과정에서 제시된 “토론할 수 있다.” 라는 성취기준을 사용하지 않고 “말할 수 있다.” (A사), “대안을 제시할 수 있다.” (B사), “제시할 수 있다.” (C사)가 학습목표로 제시되고 있다. 즉, 교육과정에서는 토론학습을 명시하고 있지만, 실제 교과서에서는 토론을 위한 활동이 제시되고 있지 않은 것이다.

그럼에도 불구하고 토론활동이 아닌 탐구활동 내부의 질문으로도 “토의해보자.”, “토론해보자.” 와 같은 형태를 띤 질문의 형식이 제시된 것을 확인할 수 있다. 그러나 이러한 경우 학습활동 그 자체가 토론을 위한 것이 아니기 때문에, 실제 토론을 실시하여 과제를 해결하는 것이 아니라, 그저 탐구활동의 여러 질문들 중 하나로서 ‘토론’ 을 질문으로 대신하는 경우일 뿐, 탐구활동에서 실제로 토론활동이 이루어지는 경우로 볼 수 없다(표 4).

Ⅲ. CEDA 방식 토론의 특징

1. CEDA 방식 토론의 특징

‘CEDA(Cross Examination Debate Association)’라는 용어는 1971년 미국의 ‘남서부교차조사논쟁협회’에서 시작되었다(Hill, 1993; 이두원, 2006, 100에서 재인용). 이 논쟁협회는 정책 주제에 대한 학술 토론을 촉진하는 주요 협회이며, 미국의 고등학교와 대학교 학생들이 참여하는 전국논쟁대회(National Debate Tournament)에서 사용되는 연례 토론 주제와 절차를 결정한다. 이러한 연유로 CEDA는 협회의 명칭이지만, 하나의 토론 방식을 일컫는 개념이 되었다.

CEDA 방식 토론에 대해 선도적인 연구를 수행해 온 이두원(2006:100)은 ‘교차조사 방식의 아카데미 논쟁’이라고 하는 것이 바람직하다고 보았으나, 일반적으로 ‘CEDA 찬반 논쟁 방식’, ‘CEDA 방식’, ‘아카데미식 토론방식’ 등으로 불린다. CEDA 방식 토론은, 어떠한 논제 혹은 주어진 주제에 대해서 찬성을 하는 긍정 측(긍정 팀)과 반대를 하는 부정 측(부정 팀)의 입장 각각이 입론, 교차조사, 반박의 과정을 거치며 논쟁을 진행하는 방식으로 논제에 대한 자료 조사와 제기된 주장을 입증하면서 토론을 전개하는 것이 특징이다(이두원, 2006, 100). 이러한 특징을 바탕으로 ‘상호 질의 토론’ 또는 ‘교차 조사 토론’ 등으로 순화해서 사용하는 경우도 있지만, 본 연구에서는 이러한 특징을 포괄하면서 고유한 방식을 드러내는 용어 ‘CEDA 방식 토론’으로 사용한다.

2. CEDA 방식 토론의 종류

CEDA 방식 토론은 미국에서 대학 간 아카데미식 토론대회에서 많이 쓰이는 토론 방식이지만, 우리나라에서도 교내 및 교육청 토론대회에서 공식 토론 방식으로 채택되어 쓰이고 있다. 기본적인 토론 방식은 유지하되 토론주제에 따라 진행되는 시간이 다르며, 이러한 소요시간에 따라 다음의 표 5와 같이 그 종류를 구분하고 있다(이두원, 2006, 101).

표 5. CEDA 방식 토론의 과정 및 토론주제에 따른 소요시간

순서	논쟁절차 긍정측 : 첫 번째 토론자-○, 두 번째 토론자-● 부정측 : 첫 번째 토론자-☆, 두 번째 토론자-★	발언시간 (작성타임 제외)			
		A안 60분	B안 48분	C안 36분	D안 20분
1	○ 긍정측 첫 번째 토론자의 입론 ○ First Affirmative Constructive Speech (1AC)	8분	6분	5분	3분
2	★ 부정측 두 번째 토론자의 교차조사 ★ Second Negative Speaker Cross Examines 1AC	3분	3분	2분	1분
3	☆ 부정측 첫 번째 토론자의 입론 ☆ First Negative Constructive Speech (1NC)	8분	6분	5분	3분
4	○ 긍정측 첫 번째 토론자의 교차조사 ○ First Affirmative Speaker Cross Examines 1NC	3분	3분	2분	1분
5	● 긍정측 두 번째 토론자의 입론 ● Second Affirmative Constructive Speech (2AC)	8분	6분	5분	3분
6	☆ 부정측 첫 번째 토론자의 교차조사 ☆ First Negative Speaker Cross Examines 2AC	3분	3분	2분	1분
7	★ 부정측 두 번째 토론자의 입론 ★ Second Negative Constructive Speech (2NC)	8분	6분	5분	3분
8	● 긍정측 두 번째 토론자의 교차조사 ● Second Affirmative Speaker Cross Examines 2NC	3분	3분	2분	1분
9	☆ 부정측 첫 번째 토론자의 반박 ☆ First Negative Rebuttal (1NR)	4분	3분	2분	1분
10	○ 긍정측 첫 번째 토론자의 반박 ○ First Affirmative Rebuttal (1AR)	4분	3분	2분	1분
11	★ 부정측 두 번째 토론자의 반박 ★ Second Negative Rebuttal (2NR)	4분	3분	2분	1분
12	● 긍정측 두 번째 토론자의 반박 ● Second Affirmative Rebuttal (2AR)	4분	3분	2분	1분
작성타임	긍정측, 부정측, 팀당 5분, 3분, 1분	10분	10분	6분	2분
※ CEDA 논쟁 소요시간 A안 : 미국 CEDA(협회)의 CEDA 시간배정(표준) B안 : 전국대학생토론대회용 CEDA 시간배정 C안 : 대학 토론수업(50분 강의)용 CEDA 시간배정 D안 : 중·고등학교 학생 정규·특별수업용 CEDA 시간배정		70분	58분	42분	22분
		총소요시간 (작성타임 포함)			

출처 : (이두원, 2006, 101)

CEDA 토론은 찬성 측과 반대 측 각각 두, 세 명의 토론자가 참여하는 복식 토론으로서 각 토론자마다, 입론, 교차 질문, 논박의 기회가 한 번씩 있기 때문에 관전하고 평가하는 사람 입장에

서는 총 12단계로 진행된다. 찬성 측과 반대 측은 한 팀이 각각 2~3인으로 구성되고, 토론자 각 개인은 입론, 교차조사, 반박의 과정에서 세 번의 발언 기회를 갖게 된다. CEDA 토론의 가장 중요한 특징은 미리 준비한 내용을 말하는 것이 아니라는 점이다. 미리 준비한 내용을 말하는 경우는 찬성 측 첫 번째 토론자의 입론뿐이며 그 이후 모든 단계는 상대팀의 교차조사, 입론, 반박 등을 분석하여 준비한 내용을 변형시켜 말해야 한다. 상대방의 말을 듣지 않고 미리 준비한 내용을 말하는 경우는 토론의 단계를 거듭할수록 논의가 구체적으로 좁혀지는 흐름을 방해하기 때문에 결국 상대측에 논파 당하게 된다. 또한 각 팀은 토론이 진행되는 중간에 숙의시간을 요청하여 사용할 수 있다. 특히 교차조사 혹은 교차질문을 위한 발언 시간은 오직 3분밖에 없으므로 정확하고 단순 명료하게 해야 한다.

CEDA 토론이 교육 현장에서 의미를 가지는 것은 소크라테스 이래 진리탐구의 방법으로 널리 알려지게 된 변증법적 과정을 현실화하여 구체적으로 보여주는 토론 방식이기 때문이다(박승억, 2005, 187). 이 토론 방식은 상호 간의 의사소통을 가능하게 하기 위하여 상대방의 주장에 대한 질문 시간을 삽입하였기 때문에, 다른 사람의 주장을 비판적으로 듣는 태도를 기르기에 적합한 토론 모형이다(정성혜·황경수, 2014).

또한 CEDA 방식의 논쟁 절차를 자세히 살펴보면, 주어진 논제에 대해 어떤 입장(찬성 측 또는 반대 측)에 서게 되는가에 따라 논쟁 시합에서 상대적으로 유리하거나 불리하지 않다는 것을 알 수 있다. 이것은 크게 두 가지 측면에서 명확히 제시될 수 있다. 첫째, 찬성 측과 반대 측이 모두 동등한 발언기회와 발언시간을 부여받는다라는 점이다. 둘째, 논쟁의 진행구조를 보아도 찬성 측에는 ‘필수쟁점(stock issues)’을 조사하여 ‘증명의 부담’을 해결해야 하는 과제로 주어지고, 반대 측에는 ‘대체방안(counterplan)’을 조사하여 ‘반증의 부담’을 해결해야 하는 과제가 주어진다. 따라서 찬성 측과 반대 측에 주어진 과제의 성격이나 난이도는 거의 비슷하다는 점도 장점이다.

CEDA 토론은 입론, 교차 조사, 반박의 세 부분으로 구분되고 각 토론 팀에게 각각 발언의 기회가 동등하게 주어진다. 입론 과정에서는 자기(팀)의 주장에 대해 명료하게 제시해야 한다. 교차조사라고 일컬어지는 순서에서는, 교차적으로 이루어지는 질문을 통해 논리적 반박하는 단계이다. 교차조사는 입론 과정보다 상대적으로 짧은 시간이 주어지기 때문에 비판적인 관점에서 신속하고 정확하게 논리적 오류를 따져 질문해야 한다. 교차조사는 토론자들끼리의 정보 교환을 위한 시간이며, 입론, 교차조사, 반박의 과정에서 가장 중요한 단계라고 할 수 있다. 상대방의 입론에 대한 논증을 경청하면서 얼마나 타당하고 적절하게 제시하고 있는지 비판적으로 듣고 논리적인 오류를 발견해내는 교차조사는 CEDA 토론의 핵심이다.

IV. CEDA 방식 토론 지리수업 전략

1. CEDA 방식 토론 지리수업 전략 설계

일반계 고등학교 한국지리 2차시 수업을 대상으로 설계한 CEDA 방식 토론 수업전략과 현장 적용 과정을 개관하면 다음의 표 6과 같다.

표 6. CEDA 방식 토론 수업전략과 현장 적용 과정

일정	내용	활동자료
2017년 7월	<ul style="list-style-type: none"> 이론적 검토 - D안(22분) 워크숍 및 모의수업(교육대학원) 	<ul style="list-style-type: none"> 수업지도안, 토론활동지, 토론활동평가기준 및 채점기준표
11월	<ul style="list-style-type: none"> 고등학교 한국지리 대상 2차시 수업전략 개발 : 1차시(토론) - 2차시(글쓰기) 수업주제 : 우리나라의 지역개발은 상황식 개발전략으로 이루어져야 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 수업지도안, 토론활동지, 글쓰기 활동지, 학습자료(기본 학습자료, 찬성 측 참고자료, 반대 측 참고자료), 토론활동평가기준 및 채점기준표, 논리적 글쓰기 평가기준 및 채점기준표
11월	<ul style="list-style-type: none"> 적용대상 학교 담당교사와 워크숍 및 모의수업 토론 시간(총 35분 : 토론준비 4분 → 토론하기 26분 → 활동정리하기 5분)과 토론 학생 수(각 1명씩 추가, 팀당 3명)를 추가한 수정전략 수립 	<ul style="list-style-type: none"> 위의 자료 수정 및 보완, 특히 토론활동지를 글쓰기의 서론(토론 준비 단계에서 나의 주장과 근거) - 본론(토론하기) - 결론(활동마무리하기)과 연계할 수 있도록 구성.
12월	<ul style="list-style-type: none"> 충청북도 일반계 고등학교 1학년 4개 학급(남 2, 여 2)에 적용 	<ul style="list-style-type: none"> 수업지도안, 토론활동지, 글쓰기 활동지, 학습자료(기본 학습자료, 찬성 측 참고자료, 반대 측 참고자료), 토론활동평가기준 및 채점기준표, 논리적 글쓰기 평가기준 및 채점기준표
2018년 1월	<ul style="list-style-type: none"> 적용 결과 분석 중 	
추후	<ul style="list-style-type: none"> 적용 결과 및 학생, 교사와 인터뷰 진행 - 수업전략 수정 및 정교화 	

2. 한국지리 수업에 적용한 결과의 일부

1) 토론활동지 사례 1 (토론 참가자)

학년/반/번호/이름 : 1601

토론 활동지 1							
토론 주제 우리나라의 지역개발은 상향식 개발전략으로 진행되어야 한다.							
토론 준비	나의 주장 찬성 / 반대 상향식 개발을 하라!						
	① 좋은 과목안에서든 정부가 존재할 수 있도록 그 지역에 맞는 개발을 해야 한다 ② 이미 우리나라는 많은 경제성장을 이룩했기 때문에 지금에서야 뒤늦게 반전을 한다면 ③ 급격한 발전은 하향식 개발보다 상향식 개발이 낫다 ④ 급격한 발전은 하향식 개발보다 상향식 개발이 낫다 ⑤ 국가 발전보다는 지역 발전이 낫다						
토론 하기 (22분)	근거를 통해 주장하기 (1단계 10분)						
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">찬성</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">반대</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>①(찬성측 A - 2분) 국민들의 의식수준이 높을수록 상향식 개발이 가능하다고 생각한다</td> <td>②(반대측 B - 2분) (반은 과목) 우리나라는 인건비가 높고 인건비가 높으면 발전이 더디다.</td> </tr> <tr> <td>③(찬성측 B - 2분) 피급효과보다 지역별 소득격차를 줄이는 것이 하향식 개발의 문제점인데 이것이 국민 경제의 성장에 도움이 되는가</td> <td>④(반대측 A - 2분) 국민들의 의식수준이 높을수록 상향식 개발이 가능하다고 생각한다</td> </tr> </tbody> </table>	찬성	반대	①(찬성측 A - 2분) 국민들의 의식수준이 높을수록 상향식 개발이 가능하다고 생각한다	②(반대측 B - 2분) (반은 과목) 우리나라는 인건비가 높고 인건비가 높으면 발전이 더디다.	③(찬성측 B - 2분) 피급효과보다 지역별 소득격차를 줄이는 것이 하향식 개발의 문제점인데 이것이 국민 경제의 성장에 도움이 되는가	④(반대측 A - 2분) 국민들의 의식수준이 높을수록 상향식 개발이 가능하다고 생각한다
찬성	반대						
①(찬성측 A - 2분) 국민들의 의식수준이 높을수록 상향식 개발이 가능하다고 생각한다	②(반대측 B - 2분) (반은 과목) 우리나라는 인건비가 높고 인건비가 높으면 발전이 더디다.						
③(찬성측 B - 2분) 피급효과보다 지역별 소득격차를 줄이는 것이 하향식 개발의 문제점인데 이것이 국민 경제의 성장에 도움이 되는가	④(반대측 A - 2분) 국민들의 의식수준이 높을수록 상향식 개발이 가능하다고 생각한다						
토론 하기 (22분)	생각 정리하기 (2분)						
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="width: 50%;">⑤(찬성측 C - 1분) 피급효과보다 연평균소득이 낮아지게 되면 국민들의 소득이 낮아지게 된다</td> <td style="width: 50%;">⑥(반대측 C - 1분) 국민들의 의식수준이 높을수록 상향식 개발이 가능하다고 생각한다</td> </tr> <tr> <td>⑦(찬성측 A - 1분) 수은 엘리트들이 특정한 소득 계층을 형성하면 발전이 더디다</td> <td>⑧(반대측 A - 1분) 소득격차를 줄이는 것은 인건비가 높고 인건비가 높으면 발전이 더디다</td> </tr> <tr> <td>⑨(찬성측 B - 1분) 급격한 발전은 하향식 개발보다 상향식 개발이 낫다</td> <td>⑩(반대측 B - 1분) 소득격차를 줄이는 것은 인건비가 높고 인건비가 높으면 발전이 더디다</td> </tr> </tbody> </table>	⑤(찬성측 C - 1분) 피급효과보다 연평균소득이 낮아지게 되면 국민들의 소득이 낮아지게 된다	⑥(반대측 C - 1분) 국민들의 의식수준이 높을수록 상향식 개발이 가능하다고 생각한다	⑦(찬성측 A - 1분) 수은 엘리트들이 특정한 소득 계층을 형성하면 발전이 더디다	⑧(반대측 A - 1분) 소득격차를 줄이는 것은 인건비가 높고 인건비가 높으면 발전이 더디다	⑨(찬성측 B - 1분) 급격한 발전은 하향식 개발보다 상향식 개발이 낫다	⑩(반대측 B - 1분) 소득격차를 줄이는 것은 인건비가 높고 인건비가 높으면 발전이 더디다
	⑤(찬성측 C - 1분) 피급효과보다 연평균소득이 낮아지게 되면 국민들의 소득이 낮아지게 된다	⑥(반대측 C - 1분) 국민들의 의식수준이 높을수록 상향식 개발이 가능하다고 생각한다					
	⑦(찬성측 A - 1분) 수은 엘리트들이 특정한 소득 계층을 형성하면 발전이 더디다	⑧(반대측 A - 1분) 소득격차를 줄이는 것은 인건비가 높고 인건비가 높으면 발전이 더디다					
⑨(찬성측 B - 1분) 급격한 발전은 하향식 개발보다 상향식 개발이 낫다	⑩(반대측 B - 1분) 소득격차를 줄이는 것은 인건비가 높고 인건비가 높으면 발전이 더디다						
1가지 질문으로 반문하기 (2단계 8분)							
생각 정리하기 (2분)							

그림 1. 토론활동지 사례 1

그림 1은 토론에 참가한 학생의 토론활동지로 비교적 충실하게 작성된 경우이다.

2) 토론활동지 사례 2 (방청객)

학년/반/번호/이름 : 1/3/1

토론 활동지 1					
토론 주제		우리나라의 지역개발은 상항식 개발전략으로 진행되어야 한다.			
토론 준비	나의 주장	① 찬성 / 반대 ② 찬성			
	주장의 근거	① 지역적 특성을 해소할 수 있다.			
		② 보배가 협곡성이 있다.			
		③ 라면사체의 등장은 관광시켜 생산량의 효율성을 증대시킨다.			
		④ 지역경제를 활성화시킬 수 있다.			
⑤					
토론 하기 (22분)	근거를 통해 주장하기 (1단계 10분)	찬성	①(찬성측 A - 2분) 지역경제의 성장으로 고물이 증가되고 지역특화가 감소된다. 그로 인해 대형택장 문제가 발생한다.	반대	②(반대측 B - 2분) 상항식 개발은 시간과 비용이 많이 들기 때문에 하항식 개발을 해야 한다.
		반대	④(찬성측 B - 2분) 하항식 개발로 인해 번부작용이 발생 했기 때문에 좀 줄이기 위해 상항식 개발을 해야 한다.	③(반대측 A - 2분) 적은 비용으로 큰 효과를 낼 수 있기 때문에 하항식 개발을 해야 한다.	
	생각 정리하기 (2분)				
	1가지 질문으로 반론하기 (2단계 8분)	찬성	⑤(찬성측 C - 1분) 시간, 비용보다 지역특화 해소가 중요하다. 어떻게 생각하는가? 안정된 선관리의 기준어란?	반대	⑥(반대측 C - 1분) 개발로 인한 물가상승에 대한 대책은? 상항식
		반대	⑧(찬성측 A - 1분) 천천히 개발하기 때문에 물가상승은 거의 없다. 오히려 하항식 개발에서 더 물가가 상승하지 않나?	찬성	⑦(반대측 A - 1분) 근본적인 문제는 하항식 개발의 전략이다. 그러므로 번부작용을 야기하지 않는다.
		찬성	⑨(찬성측 B - 1분) 선관리가 되기 위해서 일단 지역특화개발을 해야하지 않겠는가?	반대	⑩(반대측 B - 1분) 상항식개발 다음에 지역특화개발을 해도 번부작용 해소 되지 않다.
		생각 정리하기 (2분)			

그림 2. 토론활동지 사례 2

그림 2는 방청객으로 참여한 학생의 토론활동지 사례로, 비교적 충실하게 작성된 경우이다.

3) 논리적 글쓰기의 사례 1

토론 내용으로 글쓰기(개별)

1학년 6반 / 4번 이름 _____ 필명 국장장님

▶ "우리나라의 지역개발은 상향식 개발전략으로 이루어져야 한다."라는 토론(토론활동지 내용)을 바탕으로 자신의 입장을 논리적인 글쓰기로 주장해 봅시다.

대부분 사람들은 처음에 지역주민의 욕구와 참여에 바탕을 둔다는 이유로 상향식 개발전략을 찬성할 것이다. 하지만 상향식 개발 전략은 의견수렴과정에서 국민들 간 의견 충돌이 발생할 수 있으며, 민간자본 투자방식 도입시 개발의 장기효유가 우려되기도 한다. 또한 개발에 사용되는 세금과 같은 비용들이 효율적 사용되지 않고 분배과정에서 형평성이 낮아지는 등 선불리 판단하기엔 많은 단점들이 존재한다.

우선 하향식 개발 전략은 국가가 직접 개발요소가 기밀유한 지역을 집중 개발하며 성장효과가 극대화될 수 있는 즉, 파급효과를 기대하는 전략이다. 그에 반대로 상향식 개발 전략은 빈곤한 지역을 직접 개발하여 전반적인 생활수준 향상에 우선권을 주는 전략으로 선진국이 된 이후에는 이 전략을 사용해야 한다는 주장이 많다. 하지만, 우리가 흔히 대표적인 선진국으로 알고 있는 미국과 중국도 생활수준이 아닌 하향식 개발 전략을 이용하여 실업률과 중관준을 성공시켜도 내놓았다. 또한 국내에서도 상향식 개발 전략으로 추진되고 있는 새만금 산업단지 건설에 대한 자본 투자 비용이 가장 큰 장벽이라는 지적이 나왔다. 민간 자본 투자방식 도입시 위에서 말했던 것처럼 개발의 장기효유가 볼거 해진다. 그러한 이유로 전년도 관계자는 이 전략은 비현실적이고 국가의 자원이 필연하다고 말했다. 상향식 개발 전략의 또다른 장점은 지역주민의 능력을 향상시켜 생산요소의 효율성을 증대시키며 이것이 경제성장을 가져와 고용이 증가한다는 점이 있다. 하지만 이 형상은 하향식 개발 전략이어서 도시와, 공업화를 통해 국가 전체의 성장률을 높이는 형태로 유사하게 나타난다. 그러므로 우리나라가 선진국 반열에 올랐다고 또는 경제성장을 목표로 한다고 하며 상향식 개발 전략을 찬성한다는 것은 회의적인 근거가 될 수 없다고 생각한다.

즉, 지역주민의 의견충돌, 민간자본 투자방식 도입시 개발의 장기효유 발생 우려, 세금과 같은 개발비용의 비효율적 사용과 낮은 분배적 형평성 그 외에도 다른 선진국들의 하향식 개발 전략 성공사례 등을 근거로 나는 "우리나라의 지역개발은 상향식 개발 전략으로 이루어져야 한다"라는 주장에 반대한다.

그림 3. 논리적 글쓰기의 사례 1

그림 3은 토론활동지를 적극 활용하여 논리적 글쓰기(서론-본론-결론을 잘 구성)가 잘 이루어진 경우이다.

4) 논리적 글쓰기의 사례 2

토론 내용으로 글쓰기(개별)
1학년 2반 9번 이름

▶ "우리나라의 지역개발은 상향식 개발전략으로 이루어져야 한다."라는 토론(토론활동지 내용)을 바탕으로 자신의 입장을 논리적인 글쓰기로 주장해 봅시다.

이번 토론에서 나는 상향식 개발 또는 상향식 개발의 긍정적인 생각들은 어떤 면이 긍정적인지 어디까지 긍정의 생각이 되고있고 생각 되었다. 생각해 보면 어떤 상향식 개발이 이루어져 많은 인구가 몰리게 되어 교통이 편리하고, 집이 좋은 등 많은 장점을 생각해 되었다. 그래서 상향식 개발을 통하여 인구를 늘리거나 학교 주변에는 좋은 상점의 개도도 있는 것이다. 그리고 계속 상향식 개발을 하면 상향식은 더욱 심해지고 큰 문제를 가져올 수 있다. 또한 개발자가 상향식 개발 하면과 같은 상향식 수가 심해져서 더욱 상향식 개발은 좋지 않아 본다. 상향식 개발로 자칫 큰 문제를 가져오는 지면 지역 상향식으로 상향식을 하면 좋지 않게 보겠다. 이러한 개발자는 해로 되면서 지역은 소중하게 보아야 하며 나쁜 지역은 상향식으로 지역을 건너지 않고 힘을 보충하겠다.

그림 4. 논리적 글쓰기의 사례 2

그림 4는 논리적 글쓰기 양적, 질적으로 부진한 사례이다.

5) 토론활동지와 논리적 글쓰기의 현황

표 7. 토론활동지와 논리적 글쓰기 사례

번호	조직면		내용면		표현면		총점	분량		토론입장		입장 변화	기타
	1항	2항	3항	4항	5항	6항		글쓰기	활동지	찬	반		
1	1	3	3	3	5	5	20	상	상	○		X	
2	3	1	5	3	5	5	22	상	중	○		X	
3	1	1	3	5	3	5	18	중	상		○	X	
4							0						자료 없음
5	3	1	5	1	3	5	18	중	중		○	X	
6	1	1	1	1	1	5	10	하	중	○		X	
7	3	1	3	3	5	5	20	중	상		○	X	
8	1	1	1	1	1	5	10	하	중	○		X	
9	5	3	3	5	3	5	24	중	중	○		X	
10							0		하			X	글쓰기 없음
11	3	3	3	5	5	5	24	상	상	○		X	
12	3	3	3	3	3	5	20	중		○		X	토론활동지 없음
13							0						자료 없음
14	5	5	5	3	5	5	28	상	상		○	X	
15	1	1	3	1	1	5	12	하	중	○		X	
16	3	3	3	3	5	5	22	중	상	○		X	
17	3	3	3	3	5	5	22	중	상		○	X	
18	3	1	5	3	3	5	20	중	중		○	X	
19							0						자료 없음
20	3	1	5	3	3	5	20	중	중		○	X	
21	3	1	3	1	1	5	14	하	중	○		X	
22	1	1	3	1	3	5	14	하	상	○		X	
23	3	3	3	3	5	5	22	상	상	○		X	
24							0						자료 없음
25	3	1	3	3	5	5	20	중	상	○		X	
26							0		중		○	X	글쓰기 없음
27	1	1	1	3	1	5	12	하	중	○		X	
28	3	1	3	3	3	5	18	중	상		○	X	
총점	56	40	70	60	74	110	410						
평균 *	2.3	1.7	2.9	2.5	3.3	4.8	17.1	총계		14	9	0	

*소수점 두 번째 자리 이하 반올림

V. 정리 및 결론 : 주후 제시

공간 정의의 관점을 적용한 초등 사회과 교과서 분석

오 현 경 · 남 상 준

한국교원대학교

I. 서론

공간은 인간이 살아가며 겪게 되는 모든 순간들이 펼쳐지는 장소이다. 사람들은 공간 안에서 자신의 존재를 인식하게 되며, 타자와의 상호작용을 통해 맺어지는 의미와 관계들로 공간을 채우게 된다. 사회과 교육은 공간을 통해 사람들의 다양한 삶의 모습을 파악하고 사회를 읽어내고자 한다. 이때 주목해야 할 공간의 특성이 있다. 바로 공간이 사회적으로 구성된다는 점이다. 이는 사회과 교육이 공간을 보다 비판적으로 바라보아야 할 단초를 제공해준다.

McLaren(1999; 조철기, 2012, 780에서 재인용)은 공간이 사회적으로 구성된다는 점에 주목하며 공간에 대한 비판교육학을 주장한다. 그는 공간이 사회적 관계의 생산과 재생산에 관계되고 있으며, 포섭과 배제의 정치적 투쟁과 관련된다고 본다. 따라서 공간의 본질을 성찰해야 할 필요성을 주장한다. 공간을 생산하고 지배·통제하는 억압적인 사회 권력을 밝히고 이에 대한 저항이 어떻게 실현될 수 있는가에 교육이 초점을 두어야 한다는 것이다.

하지만 교과서는 현실 속에 존재하는 역동적이고 다채로운 공간들을 오롯이 담아내는 데 한계를 갖는다. 교과서는 객관적 세계에 대한 합리화의 결과물이 국가적 수준의 교육적 의도로 재구성(윤길복, 2014, 142)된 일종의 규범적 체계이기 때문이다. 이는 사회과 교과서만으로는 공간 안에서 발생하는 역학관계에 대한 충분한 인식이 어려우며, 그 안에서 발생하는 배제와 억압, 착취와 같은 부정의를 읽어내는 데 한계가 있을 가능성을 함축한다.

본 연구는 이러한 문제의식 하에 ‘공간 정의(spatial justice)’의 관점을 통해 사회과 교과서가 재현하는 공간을 비판적으로 검토하였다. 공간 정의에 관한 문헌 연구를 통해 교과서 분석에 적합한 준거 틀을 고안하여 교과서 내용을 분석하였다. 그리고 분석 내용을 바탕으로 공간 정의를 지향하는 사회과 교육의 방향을 탐색하였다.

II. 공간의 사회적 생산과 공간 정의(Spatial justice)

1. 공간의 사회적 생산

Lefebvre(1974)는 공간이 중개자로서의 사회적 집단, 지식 및 이데올로기 등의 간여로 인해 사회적으로 생산된다고 보았다. 이는 우리가 공간을 이해할 때 공간 그 자체보다 인간의 사회적 과정과 조직 활동을 통해 형성되거나 또는 역으로 거기에 영향을 주는 공간의 성질에 대한 이해가 필요함을 시사한다. 공간성의 이해에서 중요한 것은 ‘공간이 어떻게 사회에 대해’ 그리고 ‘사회가 어떻게 공간에 대해’ 영향을 끼치면서 상호 일체화되는 현상을 가져오는지를 밝혀내는 데 있다(조명래, 2013). Lefebvre의 공간생산이론은 이 공간성의 형성 과정을 이해하는데 도움을 준다.

Lefebvre는 사회적 공간이 세 가지 계기를 통해 생산된다고 보았다. 첫째, 공간적 실천(spatial practice)이다. 공간적 실천이란 한 사회의 구성원들이 일상적인 삶을 위한 여러 가지 특화된 장소들에서 실제적 행위를 통해 물리적 공간을 생산하거나 재생산하는 것을 의미한다. 공간적 실천은 공간에 대한 지각으로부터 시작되는데, 지각은 그 사회에서 합의되고 인정되는 방식에 의해 이루어지기 때문에 공간적 실천의 성격은 규범화되고 반복적이며 일상적인 모습을 지니게 된다. 둘째, 공간 재현(representations of space)이다. 공간 재현은 학자, 관료들, 계획 수립자들 등 영향력을 가진 사람들이 설정하는 이념과 개념의 표상 공간이자 공간에 대한 이론적 형태의 모든 담론들을 지칭한다. 지식인들은 공간에 대한 특정한 사고방식 및 이념에 따라 공간의 질서를 이념화하고 재현함으로써, 공간을 지배하거나 생산을 제한하는 등 공간의 생산에 영향을 끼친다. 이를 통해 공간 재현은 주어진 사회에서 지배적인 공간으로 작용하게 된다. 셋째, 재현 공간(spaces of representation)이다. 재현 공간은 이미지와 상징을 통해 실제로 체험하며 자기화하여 변화시키는 공간이다. 재현 공간에서의 체험은 규범화된 공간적 실천을 벗어난 대항적이고 저항적인 체험의 성격을 띠고 있다. 즉, 재현 공간은 지배를 받는 공간을 상상력을 통해 변화시키고 자기 것으로 길들이려고 시도하는 공간이라고 할 수 있다(Lefebvre, 1974).

국가의 관료제적 통제나 자본주의적 생산양식은 일종의 공간 재현으로 작용되어 공간의 이질성과 다양성을 ‘국가이념’이나 ‘교환가치’ 등으로 감환시켜 버리는 방식으로 공간을 생산한다. 이러한 체제는 각기 고유한 사회적 공간들을 하나의 일반적인 것으로 추상화하는 방식으로 공간과 공간의 주체를 장악한다(배지현, 2014, 47). 각 공간과 장소가 갖고 있던 고유한 차이와 이질성이 총체적으로 동질화되면서, 파편화된 추상 공간은 인간의 소외를 불러오고 공간 내의 갈등과 대립을 야기한다. Lefebvre는 추상 공간으로부터의 억압에서 해방되는 것, 바로

지배 공간과 다른 공간인 ‘차이 공간’을 생성할 것을 주장한다. 차이 공간은 기존 공간의 억압과 모순을 비판적으로 뚫고 나와 새로운 생산양식으로 새로운 공간을 창출하려는 시도, 다시 말해 공간의 거주자에 의한 비판적 변혁과 저항이 실천되는 공간이라 할 수 있다(배지현, 2014, 48).

차이 공간의 생산은 곧 민주적 공간 실천을 전제로 한다. 공간 이용자 사이에 발생하는 억압과 착취, 소외와 배제 등의 모순을 해결하는 민주적 공간적 실천이 되기 위해서는 주체성은 물론이고 ‘정의’나 ‘형평성’과 같은 사회적 가치를 공간적으로 실현해내는 목표를 분명히 해야 한다. 또한 이를 특정 세력이 주도하거나 강압적으로 동원해서는 안 되고, 공간 주체들이 합의하고 협력하는 방식으로 공간적 실천이 이루어져야 한다(조명래, 2013). 이는 민주적 공간 실천에 있어 정의의 관점, 즉 ‘공간 정의(spatial justice)’가 필요함을 시사한다.

2. 공간적 차원에서의 사회 정의: 공간 정의

Soja는 정의는 태생적으로 공간적인 특성을 가지며, 공간적 정의에 대한 탐색이 사회 정의의 문제를 생생한 공간을 통해 보다 쉽게 이해할 수 있게끔 한다고 보고 ‘공간 정의(spatial justice)’라는 개념을 제시하였다. 그는 인간 활동의 공간과 지리는 불균등하게 발전할 수밖에 없다고 보는데, 이 불균등한 발전으로 인해 사회적·공간적인 부정의가 발생한다고 주장한다. Soja는 이 불평등의 근원과 이유를 따져 보고 부정을 해결하기 위해 집단적이고 민주적인 노력, 그리고 새로운 공간적 인식의 성립이 필요하다고 주장한다(Soja, 2010). 이것이 그가 생각하는 공간 정의론이다. 그는 Harvey, Lefebvre, Young과 같은 다양한 학자들의 이론을 한데 모아 자신이 지향하는 공간 정의의 방향을 설명하고 있다. 본 연구에서는 공간 정의가 의미하는 바를 보다 명확하게 제시하기 위해 이를 경제적 차원, 문화적 차원, 정치적 차원으로 나누어 관련 내용을 살펴보고자 한다.

경제적 차원의 공간 정의는 공간 자원의 정당한 분배를 지향한다. 이는 공간의 구성 및 공간 자원의 분배가 거주자들의 필요와 사회적 수요에 적합하게 이루어져야 함을 의미한다. Harvey는 주택, 노동, 토지, 시장 등의 공간 체계가 부유한 자와 권력자들에게 유리하도록 실질적인 소득을 재분배하는 방향으로 작동하는 경향이 있다고 주장하였다(Soja, 2010, 86). 그는 Runciman(1966; Harvey, 1973에서 재인용)의 분배 정의의 기준을 수용하여 능률성 뿐만 아니라 분배에 대한 규범적 이론도 확립할 필요성을 제기하였다. 많은 필요가 요구되는 최소수혜 지역(낙후 지역)에 더 많은 혜택이 돌아가도록 지리적 불균등발전을 해소하는 것, 정당한 분배를 위해 환경적·사회적 문제의 해결과 같은 사회적 편익 또한 함께 고려하며 공간을 발전시켜야 한다는 것이 그 내용이라고 할 수 있다.

문화적 차원의 공간 정의는 다양한 공간이 갖는 차이의 인정을 지향한다. Young(1990)은 분배적 정의의 패러다임이 주도하는 사회구조가 동일성과 보편성을 강조하고 구조적 불평등을 야기하며, 모든 사람에게 같은 원리의 평가와 분배를 적용한다고 비판하며 다양성과 차이의 가치를 주장하였다. 나아가 Fraser & Honneth(2003)는 이러한 문화적 차이를 무시하고 억압할 것이 아니라 인정(recognition)하여 소외와 배제로부터 벗어나는 것을 정의로 보고 있다. 따라서 공간은 이를 구성하는 사람들의 문화적 다원성과 차이를 인정하고 함께 어우러질 수 있는 '인정적 정의'의 공간을 지향해야 한다. 존재를 기반으로 생산된 모든 공간은 인정되어야 하며(박승규, 2011), 타자들의 공간을 감지하고 인정하는 것으로부터 타자들에 대한 인정이 시작될 수 있다. 획일화·동질화된 공간에서 타자들이 배제될 수 있음을 인식하고, 차이를 인정하는 다양하고 이질적인 공간이 사회 안에서 포용되고 존중되어야 함을 의미한다.

정치적 차원의 공간 정의는 공간 전유 및 참여를 지향한다. 공간 내에서 발생하는 분배적·인정적 차원의 부정의를 해결하기 위해서는 공간에 대한 권리 요구와 참여가 필요하다. Lefebvre는 이와 관련하여 '도시에 대한 권리(the right to the city)'를 주장하였는데, 그 핵심 축은 공간 전유의 권리와 공간 참여의 권리라고 할 수 있다. 공간 전유의 권리는 도시 거주자들이 도시 공간을 완전하고 완벽하게 사용할 수 있는, 즉 공간 내에서 주체적으로 실천할 수 있는 권리를 의미한다. 공간 참여의 권리는 도시 거주자들이 도시 공간의 생산을 둘러싼 의사 결정에서 중심 역할을 할 수 있는 권리이다(강현수, 2010, 28-30).

Ⅲ. 공간 정의 관점을 적용한 초등 사회과 교과서 분석

1. 분석 방법

본 연구는 내용 분석법(content analysis)을 통해 현행 사회과 교과서가 공간 정의의 관점을 어떻게 반영하고 있는지 분석하였다. 양적 분석을 통해 공간 정의의 관점이 반영된 내용의 빈도를 측정하였으며, 분석의 단위는 메시지의 내용을 문맥 단위로 파악하기 위하여 문단으로 삼았다. 분석 대상은 초등학교 3~6학년에서 사용되는 2009 개정 교육과정에 따른 사회 교과서이다. 공간 정의의 관점이 반영될 수 있으며, 교과 내용 중 공간 정의로 분석하는 것이 의미가 있을 것이라고 판단되는 단원을 중심으로 분석하였다.

그리고 공간 정의의 세 가지 차원을 내용 범주로 설정하여, 표 1과 같이 영역 및 관련 요소를 설정하였다. 각 차원의 주요 내용은 교과서가 사회·공간적 부정의를 은폐하지 않고 드러내는지, 사회·공간적 정의의 실현 방향을 제시하고 있는지를 분석할 수 있도록 공간 정의의 부

정의 요소와 정의 요소의 균형을 맞춰 설정하였다. 공간 정의는 부정의가 지니는 문제점을 인식하는 것과 정의의 방향을 지향하는 것 모두를 목표로 하고 있기 때문이다. 이를 바탕으로 각 차원별로 세 가지씩의 분석 준거를 설정하였다.

표 1. 공간 정의 관점을 적용한 사회과 교과서 분석 준거

내용 영역	주요 내용	분석 준거
㉠ 경제적 차원	-지역·국가 간에 발생하는 불균등 발전 및 사회적 불평등 -공간 자원 및 서비스의 정당한 분배	① 지역이나 국가 간에 발생하는 불균등 발전의 양상이 드러나는가? ② 공간의 불균등 발전이 사회적 불평등으로 이어짐을 알 수 있도록 서술하는가? ③ 공간 조직 및 공간 자원의 분배가 정의로움에 이루어져야 함을 알 수 있도록 서술하는가?
㉡ 문화적 차원	-공적 공간에서의 배제를 통한 인간 소외 -이질적이고 다양한 타자 공간의 인정	① 공간 안에서 발생할 수 있는 타자의 배제 및 소외 양상이 드러나는가? ② 다양한 타자의 공간을 재현하고 있는가? ③ 각 공간이 갖고 있는 문화적 다양성 및 특성을 인정하고 존중할 수 있도록 서술하는가?
㉢ 정치적 차원	-공간 거주자의 권리 침해 -공간 문제 해결을 위한 참여 -기존의 공간 질서에 맞선 새로운 공간 창출	① 권위주의적 공간질서로 인한 거주자 및 사용자의 권리 침해 양상이 드러나는가? ② 공간 문제를 해결하기 위한 주제적 실천 및 참여의 과정을 서술하는가? ③ 기존의 공간 질서에 맞선 공간 변혁 및 전유의 가능성을 알 수 있도록 서술하는가?

2. 교과서 분석 결과

2009 교육과정 사회과 교과서(3-6학년)에서 공간 정의와 관련된 내용을 분석한 결과는 표 2와 같다.

표 2. 2009 교육과정 사회과 교과서 분석 결과

(단위: 문단 수)

영역 학년	경제적 차원			문화적 차원			정치적 차원			계
	㉠-1	㉠-2	㉠-3	㉡-1	㉡-2	㉡-3	㉢-1	㉢-2	㉢-3	
3-1	2	·	·	·	1	5	·	·	2	10(13.0%)
4-1	1	3	2	·	·	·	·	13	3	22(28.6%)
4-2	·	·	·	3	3	·	2	5	2	15(19.5%)
5-1	4	4	3	·	·	·	·	2	·	13(16.9%)
6-2	·	3	·	1	5	1	4	1	2	17(22.1%)
소계	7	10	5	4	9	6	6	21	9	77 (100%)
계	22 (28.6%)			19 (24.7%)			36 (46.8%)			

사회과 교과서에서 공간 정의와 관련된 내용은 정치적 차원(46.8%), 경제적 차원(28.6%), 문화적 차원(24.7%)의 순으로 반영되어 있었다. 각각의 내용 영역을 살펴보면 다음과 같다. 경제적 차원의 공간 정의에 해당하는 문단 수는 전체 77개 중 22개(28.6%)이다. 공간의 불균등 발전이 곧 사회적 불평등으로 이어짐을 나타내는 ㉠-2가 10개로 가장 많은 반면, 정의로운 공간 자원 분배의 필요성을 나타내는 ㉠-3은 5개로 가장 적다. 경제적 차원의 공간 정의 내용은 주로 중심지, 촌락과 도시, 그리고 국토 및 환경과 관련된 단원에 포함되어 있다.

문화적 차원의 공간 정의에 해당하는 문단 수는 77개 중 19개(24.7%)이다. 공간 안에서 발생할 수 있는 타자의 소외 및 배제 양상을 나타내는 ㉠-1은 4개로 9개의 분석 준거 중 가장 낮은 수치를 나타내고 있다. 이를 통해 교과서가 공간을 권력관계가 발현되는 장으로 바라보는 경향이 낮음을 추측해볼 수 있다. 문화적 차원의 공간 정의 내용은 주로 소수자와 인권을 다루는 단원에서 찾아볼 수 있다.

정치적 차원의 공간 정의에 해당하는 문단 수는 전체 77개 중 36개(46.8%)로 가장 높은 비율을 차지하고 있다. 그 중에서도 공간 문제 해결을 위한 실천 및 참여의 과정을 나타내는 ㉠-2가 21개로 9개의 분석 준거 중 가장 많이 나타나고 있다. 이는 지역의 문제를 해결하는 과정에 대한 설명이 도시의 문제 해결, 주민 자치 및 지방 자치와 관련하여 교과서에 반복적으로 실려 있기 때문이다. 따라서 차지하는 비중에 비해 그 내용이 다양하다고 보기는 어렵다. 정치적 차원의 세 가지 준거 중 권위주의적 공간 질서로 인한 권리 침해를 나타내는 ㉠-1은 6개로 가장 낮은데, 이 역시 ㉠-1과 같은 맥락으로 공간을 권력관계 발현의 장으로 보는 경향이 낮기 때문으로 해석된다. 정치적 차원의 공간 정의와 관련된 내용은 주로 주민 자치, 지방 자치, 그리고 민주 정치와 관련된 단원에서 찾을 수 있었다.

하지만 위와 같은 분석 결과가 사회과 교육이 공간 정의의 관점을 충분히 반영하고 있음을 말해주는 지표라고 볼 수는 없다. 양적 분석은 교과서가 드러내어 말하고 있는 내용만을 대상으로 하는 한계를 갖고 있기 때문이다. 위의 결과를 통해 공간 정의와 관련된 교과서 내용의 기술 양상은 알 수 있지만, 교과서가 공간 정의를 반영하지 않거나 누락시킬 가능성에 대해서는 분석이 불가능하다.

공간 정의는 주류사회가 지향하는 지배적인 가치나 이데올로기의 반대편에 있는 타자들의 억압과 소외를 직면하고자 한다. 공간 정의의 구현은 주류사회를 바라보았던 시선을 전환시켜 불균등한 공간 발전으로 인해 낙후된 지역을, 공적 공간에 진입하지 못하고 배제되는 사회적 타자들을, 공간을 둘러싼 의사결정에 대표로 참여하지 못하는 이들이 처한 부정의를 바라보는 것으로부터 시작될 수 있기 때문이다. 하지만 교과서에서 이러한 내용이 제대로 재현되지 않고 생략되었다면 그것 자체가 하나의 부정의가 될 수 있다. 교과서가 배제하거나 누락시키는 내용이 우리 사회의 모순과 문제를 은폐하거나 왜곡할 수 있는 내용이라면 이에 문제를 제기

해야 한다. 따라서 현재의 교과서가 소리 내어 말하지 않는, 은밀하게 숨겨진 공간 재현에 대해 비판적으로 검토할 필요성이 있다.

IV. 사회과 교과서와 공간: 비판적 검토와 차이 공간의 가능성

1. 사회과 교과서에 숨겨진 공간 재현

사회과 교과서 속에 내재된 주류사회의 코드와 가치 체계는 르페브르의 표현을 빌자면 공간 재현의 역할을 한다. 공간 재현은 집필자의 의도에 의해 구상된 공간으로, 사회과 교과서가 겉으로 드러내지 않지만 학습자들의 공간 개념 인식에 영향을 미칠 수 있는 공간 담론 및 이데올로기라고 볼 수 있다. 사회과 교과서에 숨겨진 공간 재현적 요소들을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 신자유주의 공간 질서가 은폐되거나 축소되었다는 것이다. 교과서는 새로 생긴 중심지와 오래된 중심지의 비교를 위해 ‘기차역-시외버스 터미널, 크고 높은 건물-낮은 건물, 큰 도로-좁은 도로’라는 대립항을 설정하여 설명하고 있다. 이와 같은 이분법적 비교표현은 신규 중심지의 우위를 함축함으로써 구중심지를 신중심지에 비해 낙후되고 가치가 낮은 지역으로 인식하도록 한다. 이러한 설명에는 공간을 부를 창출하는 상품 및 수단으로 보는 시선이 내재되어 있다. 공간을 상품으로 물화하여 바라보는 시선은 더 우월한 공간과 열등한 공간이 있다는 서열화의 논리로 공간을 분류하고 등급화하여 바라보게 한다. 또한 교통이 편리한 곳에 각종 병원과 약국들이 집중적으로 모임으로써 고장의 새로운 중심지가 되었다는 교과서의 서술은 의료 특화 중심지의 순기능만을 서술함으로써, 의료 서비스의 지역 간 격차로 인해 발생할 수 있는 사회적 불평등의 문제를 제대로 드러내지 못하고 있다. 또한 신도시나 공간의 발전 과정을 설명함에 있어 성장과 발전이라는 긍정적인 결과에 초점을 맞추고 있어, 공간 재편 및 변화 과정에서 거주자들이 겪는 배제와 갈등의 과정에 대해서는 생각할 기회를 주지 않는다.

둘째, 다양한 공간의 차이를 단일화·표준화하여 재현하여 타자의 공간이 가려졌다는 것이다. 교과서는 공간을 향유하는 다양한 주체의 존재(being)에 의미를 두지 않고, 일반적인 성인의 공간을 중심으로 재현하는 경향을 보이고 있다. 이런 경향은 자칫 특정 공간을 편견의 시선을 갖고 바라보게 할 수도 있다. 선진국의 발전 수준을 단일한 기준으로 삼은 채, 다른 나라의 고유의 발전 과정 및 독자적 다양성을 인정하고 있지 않은 것이 그 예이다. 이러한 서술 태도는 학습자들이 특정 공간에 대해 차별적 시선과 편견을 갖게 하며, 보편성에 묶여 다양한 차이를 인식할 수 없게 만든다. 또한 교과서에서 타자의 공간 배제 및 억압의 모습은 잘 드러나

지 않았다. 여성이 가정이라는 공간에서 가사노동을 주로 도맡아왔던 것, 휠체어를 탄 장애인이 계단을 이용하는 데 불편함을 겪는다는 것 등의 서술이 있지만, 그 외에 소수자들이 주류 공간에서 억압받는 모습에 대한 설명은 찾기 힘들었다. 교과서에는 존재하지 않지만 다양한 소수자의 공간이 우리 사회에 존재하고 있다. 하지만 사회과 교과서는 정상화된 사람들, 다수자의 공간과 이야기를 중심으로 서술되고 있어 다양한 타자의 공간과 그들의 삶을 읽을 수 없다.

셋째, 공간을 중립적으로 재현하여 삶정치적 공간성이 결여되었다는 것이다. 교과서는 공간의 문제를 주로 공간의 낙후함이나 시설의 부재에서 기인한 것으로 보고 있다. 하지만 용산 재개발로 인한 참사, 제주도 강정마을의 해군 기지, 성주 사드 배치, 밀양 송전탑 등 최근 우리 사회를 크게 들썩이게 했던 공간과 관련된 문제들은 단순히 공간의 낙후함과 시설의 부재에서 그 원인을 찾을 수 없는 것들이다. 공간은 중립적이지 않으며, 자본이나 권력, 사회적 관계 등에 의해 영향을 받으며 생산된다. 공간을 통제하고 지배하는 권력에 억압당한 자들은 자신의 공간에서 배제당하고 뿌리 뽑히거나, 억압에 맞서 저항하며 투쟁한다. 따라서 공간 안에서 갈등은 필연적으로 발생한다. 하지만 교과서는 공간을 중립적으로 재현하며, 공간 내에서 발생하는 갈등과 쟁점을 직접적으로 다루는 데에는 소극적이다. 교과서의 이러한 미온적 태도는 삶권력이 작동되는 권위주의적 공간 질서를 아무런 비판 없이 받아들일 수도 있다는 점에서 문제가 될 수 있다. 그러다 보니 사회과 교과서에서 기존의 공간 질서에 맞선 저항적 차이 공간의 생성은 많이 드러나지 않는다.

2. 사회과 교과서의 차이 공간의 가능성

교과서의 공간 재현들은 학습자로 하여금 기존의 주어진 공간 질서에 순응하게 하고, 더 나은 세상을 위한 대안적 공간 실천에 주목하기 어렵게 만든다. 따라서 사회과 교과서는 기존의 공간 재현에 저항하고 이를 전복시킬 수 있는 대안적 차이 공간의 생산에 힘을 쏟을 필요가 있다. 이에 사회과 교과서는 공간을 바라보는 관점을 다음과 같이 확장시킬 필요가 있다.

첫째, 교과서는 공간을 삶터로 바라보고, 그 안에서 살아가는 주체들에게 관심을 기울여야 한다. 삶터로서의 공간은 거주자들이 공간을 상품적 교환가치가 아닌 사용가치로서 향유하는 것이다. 교과서가 공간을 삶터로서 바라보기 위해서는 주체들이 공간을 통해 어떻게 정체성을 만들어나가는지, 불평등과 부정의에 맞선 대안적 공간의 생산을 위해 어떤 실천을 해나가는지 관심을 기울여야 한다. 이를 통해 인간다운 삶을 영위할 수 있는 지속가능한 공간의 모습을 상상하고 실현하고자 하는 학습이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 타자들의 이질적이고 혼종적인 공간도 포용할 필요가 있다. 사회과 교과서가 다양한

타자들의 차이와 이로 인해 생산되는 공간의 다양성을 인정하기 위해서는 조금은 낮설게 느껴질 수도 있는 이질적 공간에도 시선을 돌려야 한다. 미처 알지 못했던, 보이지 않는 공간을 가시화시킴으로써 우리 사회의 불편한 진실을 마주할 수도 있다. 하지만 우리의 일상생활에서 배제된 타자들의 공간은 분명 어딘가에 누군가의 삶터로 존재하고 있는 공간들이다. 이를 통해 우리 사회 속 모순을 직시하고 문제화할 수 있으며, 이전에 미처 인식하지 못했던 타자들의 삶에 보다 생생하게 접근할 수 있을 것이다.

셋째, 삶권력에 대항하는 삶정치의 공적 공간을 조명할 필요가 있다. 공적 공간에서는 다양한 타자와 소통이 가능하며, 권력의 매개를 벗어나 자신들의 정치적 요구를 발언하며 행동할 수 있다. 광장과 공원, 거리와 같은 곳이 그러하다. 이러한 공간들은 차이를 가진 다양한 이들이 한데 마주치는 곳이며, 공간에 대한 권리를 요구하고 논의할 수 있는 만남과 수행이 이루어지는 곳이다. 보이지 않는 삶권력에 의해 규정되는 공간의 문제를 비판적으로 인식하며, 공간을 둘러싼 문제에서 억압받고 배제되는 이들의 정치적 참여 및 투쟁에 관심을 가져야 할 것이다.

V. 결론

Lefebvre는 역설적이게도 공간의 모순을 통해 차이 공간이 생산될 가능성을 엿보았다. 지배적인 공간 질서와 구조가 존재함으로 인해 이를 바꾸고 전복시키고자 하는 노력을 통해 새로운 사회적 공간이 생성되는 것이다. 사회과 교육 또한 마찬가지이다. 사회 체제의 안정과 질서 유지를 위해 공간 안에서 발생하는 부정의와 불평등을 못 본 체 할 것이 아니라, 오히려 이를 직면함으로써 새로운 공간의 모습을 상상하고 만들어 나갈 수 있어야 한다. 이러한 측면에서 공간 정의는 사회과 교육에서 주요한 학습 내용인 동시에 학습 목표가 될 수 있다. 사회과 교과서는 공간적 상상력을 발현할 수 있는 내용을 담아내 우리의 삶이 펼쳐지는 공간의 바람직한 이상향에 대해 고민해보고, 이를 삶 속에서 실천할 수 있도록 해야 할 것이다. 이러한 점에서 사회과 교과서를 공간 정의의 관점으로 분석한 본 연구는 교과서가 공간 생산에 있어서 현재 어떤 역할을 하고 있으며, 앞으로 어떠한 역할을 해나가야 할지에 대해 성찰할 수 있는 하나의 계기가 될 수 있을 것으로 본다.

참고문헌

강현수(2010). 도시에 대한 권리: 도시의 주인은 누구인가. 책세상.

- 박승규(2002). 인정, 보이지 않고, 들리지 않고, 쓰여지지 않은 공간을 발견하다: 지리학이 인문학인 또 다른 이유. *대한지리학회지* 46(6), 767-780.
- 배지현(2014). 교육과정 연구에서 르페브르(H. Lefebvre)의 공간생산론의 활용 가능성 탐색. *교육과정연구* 32(2), 41-65.
- 윤길복(2014). 소외론의 관점에서 본 사회과교육. *사회과교육* 53(3), 135-151.
- 조명래(2013). 공간으로 사회 읽기. *한울 아카데미*.
- 조철기(2012). 비판교육학의 공간적 관심과 지리교육의 재개념화. *대한지리학회지* 47(5), 775-790.
- Fraser, N & Honneth, A.(2003). *Redistribution or recognition?* 김원식, 문성훈 역(2014). *분배냐, 인정이냐? 사월의 책*.
- Harvey, D.(1973). *Social justice and city*. 최병두 역(1983). *사회 정의와 도시*. 종로서적.
- Lefebvre, H.(1974). *(La) production de l'espace*. 양영란 역(2011). *공간의 생산*. 에코리브르.
- Soja, E. W.(2010). *Seeking Spatial Justice* University of Minnesota Press.
- Young, I. M.(1990). *Justice and the politics of difference* 김도균, 조국 역(2017). *차이의 정치와 정의*. 모티브북.

역사교사의 교육 자율권과 교과서 발행

황 현 정

경기도교육연구원

I. 들어가며

역사 교과서 국정화 문제가 불거지면서 고민하게 된 몇 가지의 주제들이 있다. 민주주의, 수업과 교과서, 역사교육의 목적이다. 역사 교과서의 국정 발행 문제가 사회 여론이나 역사 교육 현장의 목소리를 무시하고 진행되었기에 민주적이지 않았다는 것이 문제가 되었다. 차를 무시하고 추진되는 과정에서도 그 비민주성은 확인되었다. 민주주의를 역행하는 것이 무엇인지를 경험한 계기가 된 것이다.

수업에서 가르치는 내용을 국가가 옳바르다고 판단하는 것을 중심으로 담으려고 하면서 교육 주체의 자율성을 훼손하게 되었으며, 이를 계기로 수업과 교과서의 내용을 담아 내고 있는 교과서 역할에 대해 생각해 보게 하였다. 학계의 학자, 현장의 역사 교사와 학생들이 반발하고 있는 상황 속에서 교과서의 역할과 더불어 수업에서의 역사 교육의 목적을 성찰하는 기회가 되기도 하였다. 다양한 생각을 받아들이는 역사 수업이 되어야 하며, 이를 위해 국가가 옳다고 판단하는 내용을 일방적으로 주입하는 형태의 역사 교육은 지양해야 한다는 것을 깨닫게 되었다.

따라서 교과서 발행의 문제는 단순히 어떤 교과서로 수업을 하느냐의 문제가 아니었다. 그것은 사회 전체의 민주주의의 성숙과 발전 수준을 드러내는 것이었다. 역사교육과 수업의 차원을 통해 사회의 민주주의의 수준을 드러내는 문제로 보였다. 무엇을 가르칠 것인가는 미래 세대를 어떻게 길러낼 것인가와 닿은 문제였으며, 이것을 결정하는 과정은 사회 구성원 모두의 합의가 필요한 일임을 알게 되었다. 절차와 다양한 의견을 무시한 채 진행되었던 이러한 국정 교과서 추진은 민주주의를 역행하는 것으로 판단하는 여론이 다수였다.

유신 이후 국정으로 발행된 역사교과서는 7차 교육과정시기 한국근현대사를 시작으로 2007 교육과정에서 초등을 제외하고는 모두 검인정 체제로 전환되었다. 국가가 교육과정을 개발하고 그것이 교과서로 구현되어 검정제의 방식이 도입됨에 따라, 일정부분 교사에게 교육과정의 자율성을 돌려주었던 측면이 있었다. 검인정의 기준이 강화되었던 2009 개정교육과정 개발 당시 역사교과서 집필 내용을 검정하는 차원을 넘어서서, 교육부가 집필진의 의견을 반영하지 않은 채, 직접 수정할 수 있느냐 없느냐의 문제가 법정에서 다루어지면서 교사의 교육과정의 자율성이 위축되는 방향으로 전개되기도 하였다.

이렇듯이, 교과서 발행의 문제는 수업에서 교사가 무엇을 가르칠 것인가에 대한 문제를 떠나, 교육과정에 대한 교육 주체의 자율권 여부를 판가름하는 일종의 민주성의 잣대가 규정될 수

있는 문제이다. 2015 개정 교육과정에서 역사 교과서의 국정발행 체제로의 전환은 자율권을 전면 억압하는 것으로 이해되어, 민주주의를 역행하는 것으로 해석되었다.

교과서에 대한 ‘자율적 권리’는 비단 집필 단계에서의 자율권 문제에 그치지 않는다. 혁신 학교를 중심으로 시작되었던 수업의 혁신은 가르치는 단계에서의 자율권을 요구하고 있는 것이다. 국가가 제공하는 교육과정을 단순히 ‘전달하는 자’로서 존재하지 않으려는 현장 교사의 의지가 강하게 반영되어 일어난 요구이다. 교육과정과 수업에서 교사의 자율성과 전문성의 요구는 혁신학교가 지향해왔던 민주적 학교 운영을 위한 전제로서, 학교의 교육 활동에서의 교사의 자율적 판단을 존중받기 위한 노력으로 나아가게 되었다.

무엇을 배우고 어떻게 가르칠 것인가의 문제를, 기존 관행처럼 위에서 내려주는 상명하달의 방식으로 접근하는 것이 아니라, 교사가 자율적으로 선택하고자 하였다. 이러한 흐름 속에서 역사교과서 국정화 발행 추진은 교육과정 전문가로 거듭나기 위해 교육의 자율권을 되찾으려는 학교 교사들의 반발에 부딪힌 것으로 이해될 수 있다. 다양한 역사를 배우는 수업, 다원성을 인정하는 민주시민으로 성장하기 위한 역사 수업이 어떻게 이루어져야 하는가의 고민으로 치환되는 문제인 것이다.

본 글에서는 교과서 발행을 학교 현장 교사의 수업에서의 교육과정 자율권을 부여하는 것과 관련지어 서술하면서 논의를 시작하고자 한다. 교과서 발행의 문제는 역사교과만의 문제가 아니라 전 교과목의 문제일 수 있으며, 일반적인 학교의 민주적인 변화를 매개로 교과서 발행의 문제를 고민할 필요가 있다. 또한 교과서의 역할이 재고되어야 한다. 교과서의 내용이 성전이 되고, 진도의 벽이 교육의 장애가 되는 역할은 재고될 필요가 있다. 이를 넘어서기 위해 교과서 발행이 가지는 의미를 검토하고, 다원성을 살리는 역사 수업을 지원하는 교과서 발행의 대안을 탐색해보고자 한다.

II. 교육과정과 교육 자율권의 의미

혁신학교의 최초 시도는 수업에서의 변화를 위한 다양한 노력에서 출발하였다.¹⁾ 관행적으로 이루어진 수업 방법으로는 학생과 배움을 통한 소통이 힘들다는 현장 교사들의 반성에서 출발하였다. 수업 변화를 위한 성찰은 교육과정에 대한 논의로 넘어가게 되는데, 교육과정이 구현되는 최종적인 실현 장면이 수업이었기 때문이다. 따라서 수업 변화를 고민하던 교사들은 교육과정을 고민하게 되었으며, ‘재구성’ 통한 변화를 시도하는 문제로 성숙하기 시작했다. 교사들은 교과서에 담긴 교육내용의 전달로서의 교육과정 실현에 대한 문제를 지속적으로 제기하였으며, 이를 극복하기 위한 ‘재구성’ 권한이 교사에게 주어져야 한다는 논의로 진행되어 갔다.²⁾

1) 손우정, 『배움의공동체』, 해냄, 2012.

2) 교육과정 재구성 절차 혹은 방안은 교사 연수에 활용하고 있는 교육과정재구성 매뉴얼에 제안된 방식이다. 이 방식은 초기 혁신학교를 추진했던 핵심 교사들의 연구년 연구 프로그램인 혁신학교 아카데미 1기 교사들에 의해 논의된 교육과정재구성을 기초로 하여 제안되었다. 이후 화성창의지성교육 사업의 혁신교육 일

이러한 교육과정의 해석과 역할에 대한 논의 속에서 중요한 점은 교사에 의한 교육과정 재구성이라는 것이다. 학교 전체의 교육 활동을 구상하고 고민을 할 때, 단위학교의 교사들이 모두 참여하여 학교 교육의 목표와 방향을 설정하고, 그에 따라 교육활동을 어떻게 구성할지를 함께 고민해야 한다고 것이다. 국가수준의 교육과정과 지역사회의 교육 환경을 고려하여 학생들과 어떤 활동을 할 것인지 큰 밑그림을 생각하면서 단위학교 교육 활동으로 만들기 위해 그 학교 전체 구성원들이 논의하는 것이다.³⁾

단위학교 교육목표를 학교 구성원 모두의 논의와 합의 속에서 정한 것에서 출발하여, 각 학년 별로 협의를 진행하여 이 합의된 목표를 어떻게 구현할 지를 고민하여 3개 학년 학년교육과정을 구상하기도 하였다. 물론 이 단계도 각 학년의 교사들이 모두 모여 논의하게 된다. 이러한 논의를 통해 생성된 학교별 교육 목표나 활동들이 교과 수업 속에서 구현되었을 때 교육과정은 구체화 되고, 실현되는 것이다.

따라서 각 교과를 담당하고 있는 교사들이 학년 교육 목표를 교과 내용과 연계하여 어떻게 수업을 이끌어 갈 것인지를 재구성한다. 그리고 교사에 의해 수업에서 구현된다. 이러한 혁신학교의 교육과정 재구성 논의는 교사의 교육 자율권을 규정해야 할 필요를 유발하였다. 교사가 누려야 하는 교육의 자율권은 실상으로는 학교 전체, 학년, 교과 차원에서 향유되어야 할 기본적인 권리이어야 했음을 확인하게 되었다.

‘교사의 교육과정 재구성’은 ‘학생에 의한 지식의 재구성’이라는 활동과 자연스럽게 연결된다. 교육과정의 재구성은 국가에서 제시된 것을 그대로 전달하는 교사의 역할보다는 교사가 교육과정을 해석하고 수업을 진행하기 위해 재구성하여 학생들에게 제공하는 것을 수반한다.⁴⁾ 그리고 학생은 교사가 제공해주는 교육내용과 수업 방법을 따라오면서 자기 스스로의 생각을 만들어 나가는 것이다. 학생의 배움을 중요하게 생각하는 관점이라면 당연히 그에 비례하여 교사의 교육과정 재구성도 교육의 자율성과 전문성의 의미로 중요하게 다루어져야 한다. 혁신학교의 수업 혁신에서 가장 크게 바뀌게 된 관점이 교사에 의한 강제적인 지식의 주입이나 학생의 수동적인 지식의 암기가 아니라 학생 개개인의 개별의 사고 활동을 통해 지식을 구성한다는 관점을 가져야 한다는 점이었다.⁵⁾ 교수-학습활동 상황에서 학생은 자율 의지 혹은 자기주도성을 가지고 각자의 배움의 체계를 구성한다. 학생들이 스스로 생각하여 구성한다는 것이 중요하다는 것이다. 그 결과물로서 재구성된 지식 그 자체 보다는 구성을 하고자 하는 학생 자신의 주체적 사고 활동을 강조하였다. 그래서 학생의 자기 생각 만들기가 중요한 관건이었다.⁶⁾ 생각을 키우는 수업이 강조된 것은 이러한 배경에 근거하였다.

반화를 위한 컨설팅 과정에서 활용되었을 뿐만 아니라 현장에서 들어오는 의견을 다시 반영하여 최종 완성된 형태로 만들어지기도 하였다(화성창의지성교육센터, 「성찰과 합의의 교육과정재구성」, 『창의지성교육과정 컨설팅 워크숍』, 2013).

- 3) 『2012 경기도교육과정』(경기도교육청, 2011.12)은 지역화 교육과정의 설정 시도로 선도적 의의를 가진다. 여기에서 국가수준의 교육과정을 지역 실정에 맞게 설정된 교육 철학과 융합하여 교육과정 구현을 위한 중간단계의 역할을 하도록 구성되어 있다.
- 4) 화성창의지성교육센터, 「성찰과 합의의 교육과정재구성」, 『창의지성교육과정 컨설팅 워크숍』, 2013
- 5) 경기도교육청, 『2012 경기도 교육과정』, 2011.
- 6) 비고츠키가 중시한 고등정신기능은 재구성에서 드러나는 사고활동을 의미한다. 이는 인간의 역사적, 문화적

학교에서 학생의 사고는 비판적이고 자율적인 사고 활동이며 민주 시민이 되기 위해 필요한 기본이 되는 전제이다. 스스로 생각하고 판단하는 능력이야말로 시민이 되기 위한 기본 역량이다. 교육과정이 전개되는 수업 상황에서 지식을 스스로 재구성하는 활동은 학생에게 이러한 역량을 길러주는 방법이다. 학생이 경험하는 사고의 자율성, 객관 세계의 질서에 대한 이해 등을 통해 자기 관점을 만들어 나가는 것이다.

일상적으로 자신의 지식을 재구성할 수 있는 능력은 사물과 사상에 대한 판단력을 길러 주며, 이는 민주사회의 구성원으로서 지녀야 할 비판적 사고력과도 맥이 닿아 있다. 성장의 과정에서 이성적 사고 경험의 축적은 아동이 사회로 나왔을 때 그 사회의 구성원으로서 개인과 공동체에 대해 생각하고 고민할 수 있는 인간으로 바로 설 수 있게 도와주며, 민주 시민으로서의 역할은 물론, 개인의 자아실현을 고민할 수 있게 해준다.

학생이 생활하는 학교라는 장소에서 당연히 교사 사고의 자율성도 담보되어야 한다. 교사는 가르치는 존재이기 이전에, 그 사회에서 한 사람의 시민으로 살아가야 하는 존재이다. 배움과 성장을 돕는 기성 세대인으로서 미래 세대인 학생을 만나야 하는 교사는 시민으로 살아가는 모범을 먼저 보여야 하며, 학교의 공동체 속에서 그 역할을 충분히 해내는 것을 담당해야 한다. 따라서 교사 사고의 자율성, 비판적 사고력과 판단력이 학생에 앞서서 갖추어져 있으며, 이것이 교육 활동 속에서는 교육의 자율권이라는 형태로 드러날 수 있다.

교사가 교재를 재구성할 권한을 어디까지 볼 것이냐 하는 문제는 법률적으로 교육에서 정치적 중립성에 관한 논의와 자연스럽게 연결된다. 학교 교육이 정치적으로 중립적이어야 한다는 말이 곧 정치교육을 하지 않아야 한다는 뜻으로 해석되어서는 곤란하다. 학생을 민주 시민으로 자랄 수 있도록 해야 하며, 교사 역시 기계적이고 분절적인 ‘중립’과 ‘객관’에 얽매이지 않고 적절한 역할을 해야 하기 때문이다. 교사의 교재 재구성 권한을 적극적으로 해석해야 하며, 정치교육에서도 적극적 교육 행위가 드러나야 한다. 이러한 방식이 시민의 일원으로서 수업 현장에서 학생들을 만나는 것이며, 정치교육이 갖고 있는 본질적인 가치를 살리는 전제가 되는 것이기도 하다.

민주 시민으로서의 교사의 역할은 학교 교육 활동 전반에 걸쳐 교육과정을 자율적으로 재구성하는 과정에서 가장 잘 드러날 수 있다. 교사에 의한 교육과정 재구성은 교육 전문가로서의 교사의 판단력과 자율적 사고 활동이어야 한다. 특히, 학교가 소재해 있는 지역의 환경이나 학생의 특성을 고려하여 만들어지는 것이므로 단위학교 현장이라는 맥락화의 과정을 거쳐야 함에 따라 더더욱 국가 교육과정의 전달자 역할을 하여서는 안 된다. 교육과정 재구성에서 중요한 것은 지속적으로 교육과정을 재구성할 수 있는 교사 사고의 자율성과 이를 실현하고자

축적물인 말(기호, 상징체계 등)에 의해서 성장하고 축진되며, 또한 세대 간 전수된다고 보았다. 문해력을 중시하는 것에서도 알 수 있듯이, 말(입말, 글말 등 포함)에 의해 모든 교육이 일어난다. 제공되는 지식 체계인 인류의 역사적 축적물을 중시하여 이를 주입하고 암기하는 것이 중요시되었다. 그런데 이와 함께 중시되어야 하는 것은 교사와 학생의 고등정신기능이다. 이 고등정신기능은 학습해야 할 내용을 강조함으로써 묻혀서 간과되어온 중요한 영역이다. 한 세대의 사고 활동의 결과물이 다음 세대의 고등정신 기능 발달에 도움을 주는 순환적 구조에서 가장 중요한 것은 인류가 가진 고유한 사회성을 바탕으로 한 고등정신기능의 발달이라는 것이다. 그리고 이것이 사고 활동이다(비고츠키·루리아 저, 비고츠키연구회 역, 『도구와 기호』, 살림터, 2012).

하는 자발적 동기에 해당하는 교사의 자율 의지이다. 이는 시민으로서 살아가는 전제가 되는 요소들인 것이다.

결과물로서 재구성되어 나온 교육과정보다 교육과정 재구성을 지속적으로 실천하고자 하는 교사의 자유가 더 중시되어야 한다. 교사가 가르치는 전문인으로서 스스로의 사고 과정을 통해 교육과정을 생성해 내는 일이다. 일상적으로 자신의 지식을 재구성할 수 있는 능력은 민주 사회의 구성원으로서 지녀야 할 자질이 분명하다. 교사가 지니는 사고의 자율성은 사회구성원으로 성장해 가는 학생 사고의 자율성과 더불어 교육현장에서 중요한 의미를 가진다.

함께 생활하는 학교라는 공간에서 구성원 전체가 각자의 사고의 자율성을 지니고 활동에 참여하는 것으로부터 학교의 당면한 문제 상황들이 해결될 수 있기 때문이다. 사고하는 아이들을 키우기 위해서 사고하는 교사가 우선해야 한다. 따라서 교사의 사고를 통한 자유의지의 발현은 한 공간에서 생활하는 학생들에게 영향을 미치며, 더불어 성장하는 것으로 귀결될 수 있다.

지식의 재구성을 통해 학생의 사고의 성장을 바라는 것, 그리고 나아가 성숙한 민주시민으로 살아가기 위해 준비를 해주는 것과 마찬가지로 교육과정의 재구성을 통해 교사의 사고의 자율성을 담보해 주어야 하며, 전문성과 성숙한 민주시민으로서의 교사의 모습은 결국 아동을 성숙한 시민으로 성장하는 것을 돕는 길이 될 수 있다. 사회 그리고 학교에서의 민주주의를 실현하기 위해 학교공동체의 일원인 교사 스스로가 민주시민이 되는 것이 결국 현재 우리 사회가 지향하는 방향에 맞도록 ‘유의미한 시민 혹은 정치 교육활동’이 학교현장에서 일어나는 것이다.

교육과정 재구성과 교사의 자율성이 시민으로 살아가는 교사의 의미를 함축적으로 내포하는 것은 역사 수업에서도 요구되는 문제이다. 앞서 언급한 시민교육 관련 논의들이 역사 교육의 목적과 닿아 있기 때문이며, 역사 수업을 하는 역사 교사도 이 논리에 예외가 될 수 없다. 그리하여 민주시민으로 살아가는 교사로서 교육과정과 수업의 자율권을 지녀야 하며, 교과서는 이러한 자율권을 행사할 수 있는 방식으로 구성되고 발행되어야 한다.

Ⅲ. 교과서 발행의 쟁점

교육과정의 구현체가 교과서이므로, 교육과정에 대한 교사의 자율성은 교과서의 구현에도 그대로 적용된다. 우리나라 교육과정은 국가가 개발한다. 한 나라 전체의 교육의 형평성과 공정성을 염두에 두었을 때, 국민 모두에게 동등한 교육과정을 제공할 수 있어야 한다는 이 요소들은 바람직한 것이다. 이렇듯 형평성과 공정성은 여전히 중요한 가치이기 때문에 국가 교육과정이 유효한 나라들이 많다. 그러나 교과서 발행의 문제는 다소 결을 달리한다. 교육과정의 개발과 다른 차원으로 인식되고 있으며, 국가가 도맡아 하는 경우는 드문 것이 현실이다.

2007 교육과정에서 역사, 국어, 도덕 교과에서 검정제가 전면 도입되었다. 이들 교과가 검인정 발행 체제로 전환하면서 국정 발행 방식이 거의 소멸되고 있는 상황이었다. 검인정 발행 체제에서는 교과서 개발 준거로, 국가가 개발한 교육과정과 관련하여 교육과정 해설서, 교과서 편

찬상의 유의점 및 검정기준, 교과서 편수자료, 교과서의 집필기준이 있다 집필기준은 없는 교과도 있고, 제시 형태나 서술 방식도 교과에 따라 많이 다르다.

역사교과서의 경우, 세세한 집필기준이 제시되고, 이에 근거하여 집필진의 내용 구성이 이루어진다. 그리고 다시 엄격한 검정절차를 거친다. 이 과정은 이전의 국정 발행 방식보다 집필진에게 자율을 주는 것이었지만, 여전히 ‘검열’의 과정이 존재하는 것이었다. 이렇게 검인정 발행 체제로 전환되었다가 2015년 갑작스러운 국정 발행 체제로 전환되는 민주적이지 않은 경험은 교과서 집필 영역 뿐 아니라, 교과서를 활용했던 수업 상황 속 교사에게 압박을 느끼게 하였다. 역사 교과서의 국정화 사태를 겪으면서 기존 검정 발행 체제에 대한 여러 문제들이 제기 되었다. 이러한 자율에 대한 압박감을, 비민주성을 극복하기 위해서, 교과서 발행의 문제를 본격적으로 살펴야 하였으며, 이러한 분위기 속에서 인정제와 자유발행제에 대한 논의가 검토되기 시작하였다.

자유 발행제를 도입하고 있는 영국의 경우를 살펴보면,⁷⁾ 영국은 초중등 교육과정의 교육 내용은 학교 교장의 지휘 하에 담당 교과목 교사가 결정한다. 각 학교들은 교육의 수월성을 높고 서로 경쟁하는 입장이기에 학생 수가 줄게 되면 교사도 해고되거나 혹은 추가로 필요한 교사가 충원되지 않을 수 있기에 외부 평가 기관의 평가에 매우 민감한 상황이다. 영국의 교육과정은 법령에 의하여 전국적인 핵심 교육과정이 정해지고, 이에 따라 초중등교육과정이 단계별로 이루어진다. 해당 학교의 학교운영위원회는 학교 운영에 필요한 재정 등 전반적인 상황에 대해 평가할 수 있는데, 이 결과에 따라 해당 학교의 교장이 해고되기도 함에 따라 전체적으로 자율성을 인정하면서 외부 평가기관의 정기적인 평가를 통해 책임 소재를 명확히 따지는 교육제도를 운영하고 있다.

전국 단위의 교육과정에서 과목마다 추구하는 가치와 목표점, 평가요건 등 서술되어 있지만, 국가 단위의 교과서 발간 혹은 지방자치단체 단위의 검정 혹은 인정 방식을 통한 교과서 개발, 교재 공급과 구매 등이 이루어지지 않는다. 일반 도서를 구매하듯이 각 출판사들이 기획하여 도서 시장에 공급하는 서적을 해당 교과목 교사가 수업 자료로 활용하는 방식이다.

무상 의무교육이 초중등교육과정에서 이루어지지만 교과서 관련 사항은 자유 시장 경쟁 방식에 의하고 있다. 학생들은 핵심 교육과정상 자신의 학력 수준을 평가받기 위하여 학교 단위로 또는 개별적으로 검정시험에 응시하는데, 이러한 학력인정서는 정규교육과정 이후 취직하건, 대학 진학에 활용되기에 매우 중요하다. 이 검정 시험을 대비하기 위한 서적들이 매우 다양하게 출간되는데, 필요한 학생들이 자율적으로 구매하여 활용한다.

인정제를 채택하고 있는 나라의 사례로 미국의 경우를 들 수 있다. 미국 내에 주 정부에서 교과서를 인정하는 주는 21개이며 텍사스, 캘리포니아, 플로리다와 같은 대규모 주들이 여기에 포함된다.⁸⁾ 그런데 이들 주에서 사용되는 교과서가 미국 전역에서 사용되기 때문에 이러한 주의 교과서 인정 정책은 미국 전역에 영향을 미친다. 주정부의 교과서 인정과 관련, 문제가 되는 것은 주 정부 내에서 교과서 인정을 책임지는 주교육위원회가 정치 단체로부터 많은 영향

7) 김덕근 외, 2013, 우리나라 현행 교과용도서 법규의 개정 방안, 한국교육과정평가원, pp.49~79.

8) 김덕근 외, 2013, 우리나라 현행 교과용도서 법규의 개정 방안, 한국교육과정평가원, pp.73~104.

을 받기 때문에 출판업자들은 자체 검열을 통하여 논란이 될 주제나 내용을 제외시키고 교과서 인정 절차에서도 교육위원회가 정치적 견해에 따른 영향력을 광범위하게 행하고 있다는 점이다.

주정부의 교과서 인정과 관련하여 주요 법률적 쟁점이 되는 것은 교과서 저자, 학생, 교수의 표현의 자유를 침해함으로써 미국 연방수정헌법 제1조의 표현의 자유를 침해하는지 여부이다. 각 주교육위원회의 교과서 인정과 관련, 위원회의 교과서 인정이 명백히 정치적 의도를 가진 것으로 입증된다면 학생의 표현의 자유에서 파생되는 정보 수집권을 침해한 것으로 위헌이 되지만, 그 외의 경우에는 교과서를 정부의 표현물로 보아 견해에 따른 차별도 인정되고 있다. 이상과 같이 영국의 자유발행제와 미국의 인정제 사례를 통해 교과서 발행의 문제를 검토해 보았으며, 다음 몇 가지의 쟁점들이 제기될 수 있다.

첫째, 교과서 발행의 문제는 사회의 분위기나 문화적 풍토를 반영하고 있다. 역사 교과서의 국정 발행이 폐기된 근거에는 민주주의를 역행하고 있었던 것에 대한 불편함이 있었기 때문이다. 역사교육 전공자 이외에도 많은 일반 시민이 폭넓게 이에 동의하고 함께 하였다. 국가가 교육에, 학교의 교육 현장에, 교사의 수업의 내용을 규제하려고 하였다는 점에서 민주주의를 심각하게 훼손하는 것이었다.

더구나 교육과정 재구성의 관점과 교사의 교육과정 자율성과 전문성이 화두인 상황에서 교과서를 통해 교육의 내용과 수업을 규제하는 것에 대해 강하게 반발하는 학교 현장의 분위기가 있었다. 이것은 사회의 민주주의 수준을 보여주는 것이었다. 영국의 자유발행제나 미국의 인정 발행제는 각 사회의 민주적인 분위기 속에서 진행되는 것을 볼 수 있는데, 우리나라의 민주주의 진보 수준도 여기에 이르러 있음을 보여주는 것이다. 따라서 교과서의 발행이 민주적인 방식을 선호할수록 자율과 개인의 판단에 맡기는 경향이 나타난다. 즉, 교과서 발행의 그 사회의 문화 척도임을 알 수 있다.

둘째, 교육이나 학교가 가지는 역할을 규정하는 것과 닮아 있다. 교과서 발행이 국정이라면 교사는 교육과정과 교과서를 충실히 전달하는 존재로 규정될 수 있다. 미국과 같은 인정 발행제의 경우, 협의체 등을 통해 인준을 받는 수준에서 교사의 교육 내용의 자율성이 어느 정도 담보되는 것이 전제된다. 그러나 정치적 견해 등에 있어서의 규제에서 여전히 자유롭지 않는 부분이 있어 인정제로 운영되는 상황에서의 교사의 역할이 제한되는 것을 알 수 있다. 자유발행을 실행하고 있는 영국의 경우, 어떤 교과 내용을 선정하고 가르치는 문제가 오롯이 교사에게 맡겨져 있으며, 그에 따른 책임 또한 교사가 전적으로 진다. 따라서 학생들의 학력이나 성장 등에 대해서도 책임을 지면서, 심지어는 해고되는 상황도 연출되는 것을 알 수 있다. 결국 교과서 발행은 교육에 대한 자율과 책임을 교사와 학교에 어느 수준으로 부여할 것인지의 문제와 닮아 있는 것이라 볼 수 있다.

셋째, 시장의 경제 논리가 작동하고 있다. 발행은 책 출판의 문제이다. 따라서 이익이라는 경제 활동을 취하는 자본가나 기업과의 연결되는 문제이다. 이들의 경우, 교육의 논리와 다른 경제 논리로 교과서 발행 문제를 접하는 것이다. 이익이 되지 않으면 폐기하고, 소비자의 선택이라는 경쟁에서 살아남아야 하는 문제가 강하게 작동한다. 영국의 경우, 소비자의 선택을

받은 교과서는 독점적 경쟁력을 확보하여 우위를 선점하게 된다. 이 자본의 논리에는 교육의 명분도, 가야할 가치나 지향도 무시될 수 있다. 미국 인정제의 경우에는 인정 과정을 거치는 과정에서 발행되기 위해 수정하는 과정들이 또한 교육의 자율성을 훼손하는 경우가 생길 수도 있다. 검정제의 경우에도 출판 업체 간의 경쟁으로 다종의 교과서가 발행되어서 경쟁 구도를 보이기도 하였다. 국정 발행제를 제외하고는 검정이나 인정 혹은 자유 발행은 자본과 결탁될 소지가 많은 특징이 있다.

IV. 교과서 자유 발행과 역사수업

1. 역사 교과서 자유발행의 함의

2016년 겪게 된 국정 교과서 파동은 역사 교과서가 계기가 되어 벌어진 일이었지만, 교과서의 내용에 대한 문제에 집중되지 않았다. 교과 내용에 대한 구성이 사회적으로 합의되지 않음을 경험한 정부에 의해서 교과서 발행의 정책 카드를 들고 나선 것이다. 이것이 의미하는 바는 교과 내용의 선정과 사회적 합의가 교과서 발행의 문제와 연동될 수 있음을 보여주는 것이다. 앞서 언급한 것처럼 사회나 문화 전반의 민주주의가 성숙 수준에 영향을 받아서 이루어지는 것임을 알 수 있었다. 따라서 국정 교과서 발행 문제가 사회 전체 문제로 확대되어 모든 사람들이 교육을 고민할 수 있게 촉발해 주는 문제임을 확인해 주었다.

교과서의 발행 문제 뿐 아니라 역사 교육의 내용 또한 구성면에서 학교 현장의 교사와, 한걸음 더 나아가 배움의 주체인 학생에게 선택의 권리를 주어야 함을 확인해 주었다. 학계의 연구 성과를 반영하는 차원, 역사교육 전문가들의 교육 목적이나 방법 혹은 수업 논의보다는 어떠한 관점으로 역사를 바라보아야 하는지 사관의 문제를 돌아보게 하였다. 더 나아가 역사 수업은 내용 전달과 이해의 문제가 아니라 역사적으로 사고할 수 있는 수업이 필요하다는 문제 제기들이 이루어졌다.⁹⁾ 역사 교과서 발행의 문제가 역사 교육을 성찰하게 하는 계기가 되었던 것이다.

다원성을 살리는 역사 수업의 출발점에 교과서 문제가 있다. 교과서에 무엇을 어떻게 담을까 하는 차원도 있지만, 교과서 발행 방식 역시 매우 중요한 문제이다. 자율발행 논의는 역사 교과서 국정 문제로 촉발된 것이니 만큼 역사 수업의 변화의 계기로 삼는 차원에서 그 실마리도 역사 교과서 발행 문제 논의로 진행될 필요가 있다. 나아가 정치교육을 보다 적극적으로 고민해야 할 시기란 점도 중요하다. 정치는 일반적으로 부정적 인식이 존재하지만, 생활의 차원으로 이해하는 분위기가 조성되고 있는 것으로 판단된다. 지난해 우리가 보여주고, 이끌어낸 촛불혁명은 정치의 일상생활로의 전환을 보여준 사건이었다. 역사교과서의 국정화 문제는 이 혁명에 도화선이 된 일로, 사회 공동체의 역사에 대한 인식은 교육과 일상의 정치 교육 장면으로 해석되고 전환될 수 있는 문제였던 것이다.

9) 이승준 외(2016), 『초등 역사교육 현황 및 교사 인식 분석』, 경기도교육연구원, pp.89~95.

따라서 정치 교육이 학생의 삶의 교육으로 접목될 수 있었던 강렬한 경험이었다. 광화문으로 나서는 중고등학교 학생들에게는 그곳이 곧 교육의 장이었고, 그 경험이 학교의 수업에서 소재와 내용으로 들어오기도 하였다. 민주시민의 사회적 실천의 경험을 학생들이 일상적으로 경험하게 한 정치교육의 실현이었다. 이제는 정치교육을 공교육에서 다루어야 하는 것으로 이해된다.

당연히 교사의 정치 교육 또한 그 정당성을 갖는다. 교사는 정치적으로 중립의 입장을 견지해야 한다고 대체로 이해하고 있다. 객관적 관점과 가치중립적 입장을 지녀야 학생들을 ‘호도’ 하지 않아야 하며, 교육은 정치관이 되어서는 안 된다고 한다. 이러한 논의가 정당하다 하더라도 정치교육 그 자체를 거부하는 방식은 바뀌어야 한다. 학생의 정치적 행위가 이루어질 수 있는 상황을 경험하였으며, 교육감을 선출하는 방식에서 학생들의 교육 정치적 의견 제시는 필요한 사안이 되었다. 교육의 장에서 배운 바의 사회적 실천을 강조하는 시민교육의 흐름은 이러한 논의를 정당하게 해준다. 이 과정에서 교사에게 여전히 정치 교육이 부담으로 인식되는 것은 아이러니이다.

학교밖 정치적 사건이나 시민 참여적 행위들이 오히려 우리 사회에서 굉장히 자연스럽게 받아들여지고 있는 상황에서 학교와 교사만이 정치 교육의 ‘성역’으로 존재할 수 없다. 학교 현장에서 정치 교육이 적극적으로 다루어져야 하고 역사에서 촉발된 역사 인식과 관점의 다원성을 정치적 입장의 차이를 다루는 교육의 방식을 고민하여야 하는 것이다. 사회가 채우는 교육과정과 그 속에서 아이들이 해석하는 스스로의 관점을 만들어 가고, 그곳에 담겨진 정치적인 논의나 쟁점 등에 교육적 관심을 집중하여 사회를 교육의 장으로 설정하는 것이 정치교육의 한 방식이어야 할 것이다. 정치 교육의 정당성은 그리하여 확보되는 것이다.

교육내용과 교과서가 정치교육의 한 소재로 활용될 수 있는 문제가 될 수 있다. 교과서의 자유발행은 기본적으로 배우는 자의 선택의 몫이다. 교육의 주체를 교사에서 학생으로 그 관점이 전환되고 있는 상황과 자연스럽게 맞물려 교과서의 선택 과정 또한 학생에게 돌려주어야 하는 것이다. 그 사회의 요구에 맞지 않으면 약화되고, 그 사회에 의미가 있으면 강화될 수 있는 현상이 교육과정의 선택의 문제로도 귀결된다. 이것이 시장원리로 작동하지 않기 위해서는 학생을 둘러싼 교육의 내용들이, 사회의 실제적 교육 내용, 특히 정치 교육의 생생한 장면의 교육 용도로의 치환이 중요할 수 있게 되었다. 사회적 삶, 그 자체가 교육이 되는 것이며, 이것이 가능하기 위한 전제가 교과서의 자유발행 방식이 될 수 있을 것이다.

교과서 형태 또한 당연히 자유롭게 상상할 수 있어야 한다. 이에 앞서 교육과정이 실제로 교사가 학생의 여건에 맞게 가르칠 수 있는 것을 디자인 한다고 전제하면, 어떤 지점에서 도움을 줄 수 있을 지의 문제로 풀어 나갈 수 있다. 너무 제한하지 않으면서 그 나름대로 상상력을 자극할 수 있는 그러한 형태의 문서가 될 수 있어야 한다. 이러한 변화는 교육 환경의 변화와 수반되어야 하는 문제이다. 교사의 자율성과 학생의 주체적 배움, 그리고 자유로운 정치교육이 이루어질 수 있는 교육 환경이나 문화가 조성되는 가운데 교과서의 역할이 규정되는 것이다. 왜냐하면 교과서는 교육 활동이 직접적 매개가 아니며, 사회 시스템과 닿아 있는 문제이기 때문이다.

따라서 교육을 둘러싼 사회적 환경이 어떤 문화적 형태를 지니느냐에 따른 것이다. 우리의 교육 환경은 최소한의 정치교육도 터부시 되며, 그것이 계기교육의 방식으로라도 이루어지고 있지 못한 상황임에 따라 여전히 독일의 보이텔스바흐 합의라고 하는 것이 선언적이고 수동적으로 메아리칠 수밖에 없는 것이다. 대한민국 사회가 넘어서야 하는 교육의 제한점들은 국정교과서 발행의 문제를 넘어서서 정치교육을 풀어나가는 기본적인 원칙에 관한 것을 적용해 가는 과정에서 발생되었던 문제를 통해 풀어나가고 정당화시킬 필요가 있다.

학생의 선택 그 자체가 교육이 한 장면으로 포착될 수 있는 것이며, 교사의 정치적 자율성, 교육과정 전문성 등의 논의와 더불어 교과서의 자유발행 논의에서 그 기본 전제가 출발할 수 있다. 학생이 무엇을 배울 것인지, 어떤 방법으로 배울 것인지를 교사가 학생과 함께 의견을 나눌 수 있어야 한다. 수업의 시작의 시작은 배움의 실질적 습득자가 학생들이며, 자기 스스로 지식을 만들어나가는 생산자라는 것을 분명히 하는 것이다.

교과서 자유발행이 실제 교육현장에 들어왔을 때 어떤 일이 벌어질 수 있고, 어떻게까지 갈 수 있느냐 라는 상상력을 이제 충분하다. 지금까지 자유발행제 논의는 교과서 발행제도 다원화라는 정책적 차원에서 주로 이루어졌다. 국가단위에서 교육과정 논의, 교과서 제도 논의의 한계는 학교에서 수업을 하는 교사들에게 입체적으로 다가가지 못한다. 수업에서 어떤 교육 행위를 해야 하는지의 실천적 경험에서 자유발행제가 요구되는 지금의 상황과는 상반된다. 이것은 소위 아래로부터의 요구임에 따라 상상하는 그림이 달라진다.

국가의 통제를 줄인다는 차원에서 자유발행제를 접근하는 담론은 한계가 분명하다. 통제에서 벗어나고자 하는 방식이, 통제된 경험 속에서 그 통제를 제거하는 방식으로 자유발행제가 논의되는 것이기 때문이다. 즉, 자유롭게 발행된 교과서 하나를 선택한다는 정도의 논의만이 진행되는 것이다. 이를 넘어서야 한다. 교과서가 없는 상상, 필요한 아카이브를 만들어 공유하면서 수업 자료를 위한 것을 만들어놓고 학습주제에 따라 자유롭게 선택하는 상상이 가능한 것은 자유발행 교과서라는 전제가 기초인 것이다. 배우고 나누는 것은 여러 가지 방법일 수 있으며, 무엇을 배워야 한다 라고 정해놓는 그 자체가 자유발행의 원 취지와 달라지는 것이기 때문이다.

민주적 가치라고 하는 것은 일상생활 속에 드러난다. 결국은 어떤 지식을 내 것으로 받아들이는 데에 있어서 민주적인 지식 체계를 받아들이는 과정이 될 수도 있지만 그것이 자료를 가지고 토론하는 것 그 자체가 민주적 가치를 체득하는 것이 되는 것이다. 교과서가 내용적으로 여성성, 젠더적 감수성 등을 지향한다면, 그런 가치를 습득하는 과정도 굉장히 민주적 가치에 입각하여 실행되어야 한다. 교육과정과 교과서를 통해 아이들의 경험까지 통제하려고 해왔던 부분에 대해 반성해 볼 수 있는 기회는 교과서의 자유발행의 토대 위에서 가능하다. 가치교육이라고 하는 측면에서 역사 교육과정이 갖는 잠재적 교육과정의 측면과 민주시민교육이라고 하는 것을 연결하여 논의를 풀어 볼 수도 있다.

2. 교과서 발행의 현실적 검토와 역사 수업 변화

현실적으로 역사 교과서 발행은 인정 발행제와 자유발행제의 논의를 검토해 볼 수 있겠다. 국정화 사태를 경험하면서 역사 교사들은 다양한 수업을 위해 교과서 발행제의 개선을 요구하였다.¹⁰⁾ 우선, 인정제 도입을 구체적으로 살펴보면, 인정도서 관련 권한은 현행과 같이 교육감에게 위임하되, 시도교육청이 체계적으로 관련 사무를 수행할 수 있도록 제도를 개선하는 방안이 그 하나가 될 수 있겠다. 교육감의 권한이 교육과정 편성이나 특정 과목의 인정도서 지정에까지 이른다면 실질적이 자치 행정이 가능한 것이며, 인정도서 관련 사무 경험이 축적되어, 중장기적으로 지역의 교육 실태에 특화된 과목들이 명확해지면서 교육감의 역할이 중요해질 수 있다.

이것은 교육 자치 시대에 부합하는 것으로 교육 내용의 질을 담보하는 국가 교육과정으로 진행하고 시도 교육감의 인정도서 발행을 통해 교사의 자율성을 어느 정도 담보해 줄 수 있다. 지방교육 자치의 실현이라는 관점에서 살펴볼 지점임에는 분명하다. 그러나 인정제의 경우 여전히 검열을 하는 위원회가 작동할 가능성이 큼에 따라 교사의 교육 자율성을 침해할 소지가 다소 있다. 역사 수업의 경우 검정제도의 검열 과정이 시도교육청의 교육감 수준으로 내려오는 것일 뿐 수업의 다양성을 담보해 주기는 어렵다.

자유발행의 경우 인정발행 보다 그 구체적 실행이 더 용이하다. 우리나라의 경우 학교에서 국정이나 검인정 도서를 사용해야 할 의무를 규정하고 있을 뿐 일반 도서를 사용해서는 안 된다는 규정을 두고 있지 않고 있다. 교과용도서의 지위를 부여받은 도서는 반드시 사용해야 하지만, 그렇지 않은 도서는 사용 여부에 대한 규제가 없다는 뜻이다. 현행 법규상 명시 조항이 없기 때문에 법규 차원의 개정 방안을 마련하기는 어렵다. 자유발행제를 운영하고 있는 영국의 경우 관련 법규가 없다. 기본적으로 교과용도서와 일반 도서를 별개로 구분하지 않음을 의미하는 것으로 교과서의 자유 발행은 교과용 도서 관련 규정이 사라지는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

이것은 자유발행제의 시행을 위한 별도의 법규가 필요하지 않음을 의미하며, 만약 일반 도서를 교과용 도서의 범주에 포함시킨다면, 현행 규정은 모든 출판 도서를 대상으로 교과용도서로서의 적합성, 출판 절차, 학교에서의 채택 절차를 제도적으로 정비해야 하는데, 사실상 이러한 작업은 힘든 구조이다. 영국의 자유발행제가 별 규정이 없는 이유도 바로 여기에 근거가 있다.¹¹⁾ 현행 교과용도서 관련 법규를 폐지함으로써 자유발행제를 시행할 수도 있으며, 법규의 폐지는 국정이나 검인정도서와 같은 교과용도서의 지위가 사라지는 것으로 모든 도서가 수업 교재로 활용될 수 있는 길을 열어주는 셈이다.

교육 내용에 대한 결정권이 국가에 있다면 교과서의 발행은 민간 이양을 고려해 보아야 한다. 국가 교육과정으로 충분히 교육 내용의 형평성이나 균등성을 확보하고 있는 것으로 보인다. 간접적으로 평가와 인증을 통해 교육 내용을 통제하고 있는 영국의 경우를 참고해 볼 때, 교

10) 김은선 외(2015), 『역사 교과서 발행체제 및 역사교육 정책 제언』, 경기도교육연구원, pp. 39~51.

11) 김덕근 외(2012), 『교과용도서 관련 법규의 국제 비교』, 한국교육과정평가원.

과서의 집필과 발행 등은 국가가 정한 교육과정의 내용들을 충분히 담는 방식으로 발행될 수 있을 것이다.

자유발행제로 추진되었을 때 상상되는 역사 수업은 다음과 같다. 첫째, 논쟁성을 살리는 역사 수업을 맘껏 상상해 볼 수 있다. 사진 자료가 풍부하게 제공해 주고 논쟁점을 토론하게 하는 방식으로, 역사와 사건 등 아예 논쟁을 중심으로 하는 것이 가능하다. 역사 수업의 본질을 살릴 수 있을 것으로 보인다. 전체적으로 구조화 맥락화 및 논쟁성을 다루는 능력 신장을 염두에 두고 역사 수업을 상상할 때 교과서의 생산은 필연적으로 자유발행제의 가능성이 검토되어야 한다.

둘째, 국가 교육과정의 규정력이 역사 교과에서 어떤 요인을 규정하여 균등성과 형평성을 갖출 것인가에 대한 문제이다. 기존의 내용 중심의 규정력은 한계에 부딪힌다. 어떤 역량을 길러 낼 것인가에 초점을 맞춘다면 내용을 무엇으로 채울 지에 대해 자유로워진다. 따라서 교과서의 내용이 자유로워진다면 발행 또한 자율적으로 이루어져야 할 것이다. 다원성과 다양성을 반영한 역사 수업은 교육과정과 교과서 그리고 학생들의 역량을 길러내는 것으로 교과서 발행의 자유에서 그 상상이 가능할 것이다. 그 수업 속에서 생각을 키우는 역사 교육이 될 수 있을 것이다.

셋째, 시민 교육에 직접적으로 닿을 수 있는 수업이 가능해진다. 무엇을 배울 것인가에 대한 것과 어떤 역량을 길러낼 것인가에 대한 것이 정해진다면, 다음으로 왜 역사 수업이 필요한가라는 질문에 답이 있어야 한다. 이 지점에서 시민교육의 목적이 다시 살아나는 역사 수업이어야 함을 확인한다. 일상의 역사 수업이 시민교육이어야 함에 반론을 제기할 사람은 없다. 그러나 일상의 수업들이 직접적인 시민교육이 되고 있었는지는 반성해 볼 일이다. 시민 교육이 수업으로 풀어지는 방식은 우선 내용에 구속력이 사라져야 하며, 비판적인 사고가 드러날 수 있는 수업이어야 한다. 교과서의 내용이 자유롭고, 비판적 사고력을 길러주는 역량 중심으로 전개되는 것은 자유발행제에서 한층 가능할 것이다. 선택은 학생이 하고, 역량도 학생에게 생겨나는 것이며, 시민으로 성장할 이들도 바로 학생이다. 배우는 이에게 왜, 무엇을 배울 지에 대한 선택의 권리를 돌려주는 방식은 자유발행제에서 가능할 것으로 생각된다.

가장 자유로운 상상은 교과서가 사라지는 것이다. 교육과정 전문가로 거듭나고 있는 교사의 전문성과 자율성을 생각해 본다면 교사용 지도서가 자유발행제로 이루어지고, 교사가 대강화된 교육과정을 보고 고민하여 수업의 내용을 학생들과 협의하여 정하고 배워나가는 상상을 해본다.

김정은 시대 북한 『조선력사』 교과서 구성 변화 방향 분석

이 서 영

서울대학교사범대학부설초등학교

I. 서론

1. 김정은 시대, 북한 교육

김정은이 집권한 이후 북한에서는 학제개편 등 대대적인 교육개혁이 단행되었다. 우선, 40년 가까이 유지되었던 11년제(1-4-6) 학제를 12년제(1-5-3-3)로 개편하였다.¹⁾ 더하여 교육정책, 교육과정, 그리고 교과서 등에 대한 개정도 순차적으로 이루어졌다.

북한의 교육개혁에 관한 움직임은 2012년부터 2014년 사이에 보도된 노동신문의 기사를 통해 어느 정도 파악이 가능하다. 2012년 4월 19일자 기사에서 김정은은 ‘교육사업에 대한 국가적 투자를 늘리고 교육의 현대화를 실현하여 사회주의 강성국가 건설을 짊어지고 나갈 세계적 수준의 인재를 키워야 한다.’ 고 교육에 대한 투자를 강조한 바 있다. 또한 2014년 9월 6일자 노동신문 기사에서 김정은은 ‘세계적인 교육발전의 추세와 좋은 경험들을 우리의 현실에 맞게 받아들여 교육에서도 당당히 세계를 앞서 나가야 한다.’ 고 언급함으로써 교육개혁에 대한 적극적인 의지를 피력했다.²⁾

2012년에 학제 개편이 있는 후, 2013년에는 교육과정 개정이 이루어졌다. 북한의 새 교과서 집필 지침서에 의하면, 학생들에게 사물과 현상에 대한 관찰과 조사, 가설설정과 실험적 검증

1) 2012년 9월 25일에 최고인민회의 제12기 제6차 회의에서 「전반적 11년제 의무교육」을 「전반적 12년제 의무교육」으로 개편되는 안이 발표되었다(통일부 통일교육원, 2016) 전반적 12년제 의무교육은 취학 전 교육 1년, 소학교 5년, 초급중학교 3년, 고급중학교 3년으로 구성된다.

2) 4월 19일자 김정은의 담화 이후, 북한 내부에서는 교육 개혁에 관한 작업을 신속하게 추진하였다. 당시 북한의 학제개편을 주도한 것으로 추정되는 최태복은 다음과 같이 진술하고 있다. “새로운 의무교육제는 소학교의 학생들이 학습 부담을 받으면서 배운 내용을 잘 이해하지 못하던 부족점과 낮은 단계와 높은 단계의 중등교육이 6년 동안 하나의 교육과정으로 이어지는데로부터 나타나던 불합리성을 없애고 소년기와 청년기 학생들의 성장발육과 연령심리적특성, 품격형성과 정치조직생활의 특성에 맞게 교육교양사업을 진행하는 과학적인 의무교육제입니다. 새로운 의무교육제에 의하여 학생들이 과학기술의 급속한 발전에 따라 날로 늘어나는 폭넓은 지식을 충분히 습득하고 졸업 후 사회에 진출하여 자립적으로 활동할 수 있는 능력을 갖추 수 있도록 중등교육의 내용과 질적 수준에서 획기적 전환이 일어나게 될 것입니다(노동신문, “조선민주주의인민공화국 최고인민회의 법령 전반적 12년제 의무교육을 실시함에 대하여”, 2012년 9월 26일).” 최태복은 최고인민회의 의장이며, 조선로동당 교육담당 비서, 조선로동당 과학교육부 부장을 역임하였으며, 2012년 학제개편을 주도한 인물로 추정된다. 그는 김책공대 학장, 교육위원회 위원장 등을 지낸 교육, 과학 분야의 관료 출신이다(한만길·이관형, 2014).

을 통한 탐구정신과 탐구방법, 창조능력을 함양시킬 수 있도록 교과서의 집필 방향이 제시되고 있다(조정아 외, 2015). 이러한 개혁의 분위기 속에서 역사 교과서 또한 내용과 형식면에서 큰 변화를 보이고 있다.

2. 선행 연구 분석

북한의 역사교과서는 오랫동안 텍스트 위주의 이야기와 설명으로 구성된 교재 형태를 유지하였다. 그러다가 2013년 교육과정 개정에 따라 제작된 새로운 교과서는 이전의 교과서와는 형식과 내용면에서 혁신적인 모습을 보여준다. 북한의 역사교육과 역사교과서에 관한 선행연구는 주로 북한의 역사교과서의 서술형식과 남·북한 역사 인식 비교 연구와 북한이탈청소년을 위한 역사교육과 통일시대를 대비한 남북한 역사교육의 접점을 찾는 것이 주된 관심사였다. 본 연구는 김정은 시대에 개정된 교육과정에 따라 새로 개발된 북한 역사교과서의 내용과 형식의 변화 양상을 고찰하는데 목적이 있다.

북한의 역사교육에 관한 연구는 강우철·신형식(1990)의 연구를 필두로 이찬희(1993), 최용규(1993) 등에 의해 본격적으로 시작되어 최근까지 꾸준히 이루어지고 있다. 북한 역사교육 연구는 주로 역사 교과서 분석을 토대로 남·북한의 역사 인식 비교에 관해 이루어졌다. 그러나 2013년 개정에 따라 새로 개발된 북한 역사교과서에 대한 연구는 아직 발표된 것이 없다 보니 교과서의 형식적 측면에 대한 비교 연구가 실행된 적이 없다. 그래서 본 연구에서는 교과서의 구성체제 및 외형적 변화, 학습내용 조직상의 특징, 단원구성 및 학습자료 형태를 중심으로 북한 역사교과서의 변화양상을 분석하고자 한다.

3. 연구의 제한점

북한 역사 교과서에 대한 내용 분석은 수집된 교과서만을 대상으로 연구가 이루어졌기 때문에 다음과 같은 몇 가지 제한점이 생길 수밖에 없었다.

첫째, 최신판 교과서를 수집한다고 했지만, 모든 학년 교과서를 구하지 못하였다. 초급중학교2 『조선력사』가 누락되었다. 그래서 본 연구에서는 초급중 1학년, 초급중 3학년 교과서 내용 분석을 토대로 초급중 2학년의 내용과 분량을 짐작해 볼 수밖에 없다³⁾.

둘째, 본 연구에서는 북한의 교과서 중 ‘조선력사’⁴⁾를 중심으로 분석하였다. 즉, 고급중학교 『력사』 교과서에서 다루는 세계사의 내용은 배제하였다. 북한의 세계력사 부분에 대한 서술 방식이나 내용 및 자료 구성은 조선력사의 조직과 유사하지만 김정일 시대에 출판된 교과서들은 세계력사와 조선력사가 분책이 되어 있어 이전 교육과정과 비교하기에 어려움이 있

3) 본 연구는 2016년 초에 일본 오사카 소재 Asia Press 사에서 수집·제작·배포한 DVD 자료 속 역사교과서 5권을 대상으로 수행되었으며, 누락된 초급중학교 2학년 역사교과서에 대한 연구는 추후의 과제로 남겨두고자 한다.

4) 우리나라 교육과정에서는 ‘한국사’라고 표기되는 내용이다. 본고에서는 북한의 교과서에 나타난 표기를 그대로 따른다.

다. 그래서 본 연구에서는 세계력사 부분을 제외하고 조선력사만을 비교하고자 하였다.

II. 교과서의 구성체제 및 외형 변화

2013 교육과정 개정에 따라 개발된 북한의 역사교과서는 이전 교육과정을 토대로 한 교과서와는 큰 변화가 나타난다. 본 장에서는 새로 개발된 역사교과서의 집필환경과 외형적 변화, 그리고 형태적 특징을 살펴보고자 한다.

이전 교과서는 1인의 필자가 단독으로 교과서 한 권을 집필하였다. 이에 반해, 개정 교과서는 집필진이 다수로 구성되어 있다. 그리고 박영철, 오영철, 차영남, 정성철, 염창진, 리금옥은 2개 학년 이상을 중복 집필하였다. 이전 교과서는 학사여도 집필에 참여할 수 있었으나 개정 교과서에서는 박사 또는 부교수급으로 집필자의 학력도 높아졌다. 교과서의 발행 연도를 보면 2013년부터 2015년까지 학교 급별로 매년 1개 학년씩 새로운 교육과정을 적용한 교과서가 발행된 것으로 보인다. 집필진을 다양한 영역의 전문가들로 구성한 것이 김정은 시대에 발행하는 개정 교과서에 대한 북한의 교육의 방향에 큰 영향을 미쳤다고 할 수 있다.

표 1. 분석대상 교과서 정보

학년수준	과목명	집필	출판사	발행연도	가격(원)	쪽수
초급중 1	조선력사	차영남, 박영철, 김광수, 오영철	교육도서출판사	주체102 (2013)	20	103
초급중 3	조선력사	제갈명, 최학권, 김림영, 강영일, 리정철, 강국모, 한영찬	교육도서출판사	주체104 (2015)		223
고급중 1	력사	오영철, 정성철, 박영철, 차영남, 염창진	교육도서출판사	주체102 (2013)		119
고급중 2	력사	한영찬, 리금옥, 최창길, 박영철, 염창진	교육도서출판사	주체103 (2014)	10	119
고급중 3	력사	박영철, 박성일, 정성철, 전미영, 리금옥, 라룡일, 김철민, 차영남	교육도서출판사	주체104 (2015)	10	183

북한의 개정 교과서 지침에는 개혁에 대한 북한 당국의 의지가 분명하게 반영되어 있으며 교과서 집필의 철학이 체계적으로 담겨져 있다고 볼 수 있다. 모든 역사교과서의 머리말에는 역사 학습의 내용과 방법 안내가 포함되어 있다. 이전 교과서에서는 중학교1 ‘옛이야기처럼 배운다.’ 이외에는 특별한 역사 학습의 방법 안내는 없다. 개정 교과서에서는 공통적으로 역사적 탐구와 역사적 사고를 강조한다. 이러한 지침은 역사학습의 탐구 논리와 교육학적 관점이 반영된 것으로 볼 수 있다. 머리말 전체 구성 내용에서는 이전 교과서에서 긍지와 자부심을 강조했으나 개정 교과서에서는 사회주의 강성국가건설을 강조한다. 김정은 시대에는 정의적 능력 보다는 인지적 능력과 이를 토대로 참여적 능력을 강조하는 것으로 볼 수 있다. 북한의 개정 교과서는 이러한 학습방법과 관점에 근거하여 구성된 것이라 사료된다.

개정된 교과서는 표지, 머리말, 차례, 본문, 역사실천(초급중학교만 해당), 연표, 찾아보기, 참고도서 및 사진자료, 서지정보의 순서로 구성된다(표 2).

표 2. 교과서의 구성체제

순서	구성 내용
표지	<ul style="list-style-type: none"> ○ 과목, 학교급, 학년 ○ 대표적인 사진, 이미지 ○ 출판사명, 발행연도
머리말	<ul style="list-style-type: none"> ○ 김부자의 말(김일성, 김정일) ○ 교과서 수록 내용 요약 ○ 학습 목표 제시(지식, 기능, 태도) ○ 학습의 목적으로서 '김정은이 이끄는 강성국가 건설을 위한 준비' 강조
차례	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대부분 장, 절까지 제시(*고급중학교1에서는 항까지 제시함) ○ 대부분 대표적인 이미지 배경(*고급중학교3에서는 배경 없이 텍스트처럼 제시함)
본문	<ul style="list-style-type: none"> ○ 장, 절 순으로 본문 내용 전개 ○ 생각하기(초급중학교)/탐구(고급중학교) 문제 제시 ○ 절의 마지막에 '배운 내용 정리' 제시 ○ 인물자료, 역사자료, 용어 설명 박스 ○ 장의 마지막에 '되새겨보기'(초급중학교)/'배운내용총화'(고급중학교) 제시
역사실천(초급중학교에만 해당함)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 참관, 관람, 토론 등을 통해 직접 역사내용을 탐구할 수 있도록 방법, 내용을 제시
연표	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교과서 수록 내용에 따라 분량이 다르나 2~3쪽 정도로 제시
찾아보기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교과서 수록 내용에 따라 분량이 다르나 2~3쪽 정도로 제시
참고도서, 사진자료 및 서지정보	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대략 1쪽 정도로 제시 ○ 참고도서는 제목, 출판사명, 발행연도로 출처를 밝힘 ○ 서지정보는 과목명, 집필, 심사, 컴퓨터편성, 그림, 편집, 장정, 교정, 낸 곳, 인쇄소, 인쇄 및 발행일, 일련번호, 가격으로 구성

새로 바뀐 교과서는 표지에서 다루는 시대사에서 대표적인 유물이나 유적의 사진을 제시하여 이전에 삽화만으로 구성된 교과서들과는 다르게 사실성을 강조하고 배경 디자인도 역사교과서로서 관련이 있는 자료들을 활용하여 구성하였다.



그림 1. 개정 교과서 표지

또한, <배운 내용 정리>와 같은 워크북 형식의 복습 및 평가 자료가 삽입되었다는 것이다.

이는 기존 교과서와 비교해볼 때, 획기적으로 변화된 부분이다. 학생들의 활동이 전혀 제시되어 있지 않았던 기존 교과서와 달리, 개정된 교과서에는 각 절마다 <배운 내용 정리>, 각 장마다 <되새겨보기>/<총화>, 교과서 말미에는 <역사실천>으로 읽기 자료에서 끝나는 것이 아니라 기억, 이해, 분석, 종합, 평가의 사고 과정이 일어날 수 있도록 학습 자료를 구성하였다. 즉, 개정된 교과서에서는 최신의 교육학적 연구 성과가 반영되어 그 수준이 기존 교과서에 비해 크게 향상된 것으로 볼 수 있다.

개정 교과서의 끝부분에는 기존 교과서에서는 제공하지 않았던 ‘참고도서’ 목록이 제시되어 있다. 이는 교과서 집필이 자료에 근거하여 타당성을 확보하고 체계적으로 이루어졌음을 밝히는 것으로 볼 수 있다.

Ⅲ. 교육내용 조직의 특징

내용 조직의 구성 면에서 2013년 개정 교과서와 이전 교과서의 명칭부터 차이가 있다. 이전 교과서는 한국사와 세계사가 분리되어 『조선력사』가 중학교1에서 중학교6까지 총 6권이 있고, 『세계력사』가 중학교3, 중학교4에서 다루었다. 2013년 개정 교과서에서는 고급중학교부터 이전의 『조선력사』와 『세계력사』를 『력사』교과서로 통합하여 앞부분에는 조선력사를 뒷부분에는 관련되는 세계력사로 구성하여 교과 내 통합을 구현하였다.

교과 전체 내용 조직은 우리나라 통사를 2번 반복해서 다루는 것이 기본이다. 이전 교과서는 중학교 1, 2학년에서 1번 다루고 3~6학년 과정에 걸쳐 1번 다루게 되어 있다. 개정 교과서는 학교급에 따라 각각 1번씩 다루고 있다.

교육 내용 계열화는 학년 별 내용 범위에서 차이를 확인할 수 있다. 개정 교과서와 이전 교과서의 목차를 비교(표4)해 보면, 개정 교과서에서는 크게 고대, 중세, 근대/근세의 시대를 다루고 있음을 알 수 있다.

표 4. 내용 범위 비교

개정 교과서			이전 교과서		
학년수준	과목명	내용 범위	학년수준	과목명	내용 범위
초급중 1	조선력사	구석기 ~ 고구려	중학교 1	조선력사	구석기~ 발해
초급중 2	조선력사	누락(발해와 후기신라 ~ 고려 말로 짐작)	중학교 2	조선력사	고려 ~ 6.10 만세시위투쟁
초급중 3	조선력사	위화도 회군 ~ 독립운동	중학교 3	조선력사	원시사회 ~ 발해와 후기신라
고급중 1	력사	원시사회 ~ 발해와 후기신라	중학교 4	조선력사	고려
고급중 2	력사	고려 ~ 조선 봉건왕조	중학교 5	조선력사	15세기 리조봉건국가의 발전 ~ 갑신정변
고급중 3	력사	19세기 후반 ~ 20세기 초	중학교 6	조선력사	일본의 조선강점 ~ 3.1인민봉기 이후

전체 교육과정으로 보면 연대기적 내용구성을 하였으나 학년별로 내용 조직 방법에 조금씩 차이가 있다. 중학교 1, 2학년의 경우, 이전 교과서는 인물사, 문화사 중심으로 구성되어 있다.

개정 교과서는 단원 구성에서는 연대사로 구성된 것처럼 보이나 장이나 항의 경우에는 기존의 방식으로 대부분 조직되며 초급중학교 3학년에서는 생활사를 한 단원으로 따로 구성하였다. 고급중학교 과정에서는 내용과 깊이가 심화되면서 정치사, 사회경제사를 중심으로 구성하였다.

고급중학교 1학년 『력사』는 2장으로 이루어져 있으며, 1장은 ‘원시공동체사회와 노예소유자사회’로 사회구조에 초점을 둔 내용을 중점으로 다루었다. 고급중학교 2학년 『력사』는 전쟁과 투쟁의 역사 내용으로 점철되어 있다. 1장 ‘첫 통일국가 고려’에서는 고려-거란전쟁, 12세기 후반기 농민전쟁, 몽골침략자들을 반대한 인민들의 투쟁, 고구려의 옛 땅을 되찾으며 왜구를 물리치지 위한 투쟁이 네 절을 차지한다. 2장 ‘조선봉건왕조’에서는 5절 ‘조선봉건왕조시기의 문화’를 제외하고는 전체 장이 전쟁과 투쟁의 내용으로 구성되어 있다.

표 5. 개정 전후 중학교 4학년 수준 목차 비교

구분	2008 조선력사 중학교 4학년 (68쪽)	2014 력사 고급중학교 1 (118쪽)
차례	<p>1. 고려의 국토통일과 발전 1-1. 고려의 성립과 국토통일 1-2. 고려의 통치제도 1-3. 고려-거란전쟁 1-4. 고려의 경제발전과 북방진출</p> <p>2. 12세기 후반기~13세기초 대농민전쟁, 고려-몽골전쟁 2-1. 고려의 무신정권 2-2. 12세기 후반기~13세기초 대농민전쟁 2-3. 고려-몽골전쟁 2-4. 국토완정을 위한 고려인민들의 투쟁</p> <p>3. 고려의 종말과 문화 3-1. 고려의 종말 3-2. 고려의 문화</p>	<p>1. 원시공동체사회와 노예소유자사회 1-1. 원시공동체사회 1-1-1. 인류의 발생과 우리생활 1-1-2. 신인과 모계씨족공동체사회 1-1-3. 조선옛류형사람과 부계씨족공동체사회 1-1-4. 원시공동체사회의 붕괴 1-2. 노예소유자사회 1-2-1. 고조선의 성립과 변천 1-2-2. 부여, 구려, 진국의 성립과 변천 1-2-3. 고대조선의 발전된 문화 1-2-4. 고대조선사람들의 일본땅에로의 진출 1-2-5. 고대시기의 세계</p> <p>2. 세나라와 발해 및 후기신라, 세나라시기의 세계 2-1. 고구려를 비롯한 첫 봉건국가들 2-1-1. 고구려 2-1-2. 백제와 신라 2-1-3. 세나라의 발전된 문화 2-2. 발해와 후기신라 2-2-1. 발해 2-2-2. 후기신라와 9세기말 농민전쟁 2-2-3. 발해와 후기신라의 문화 2-3. 세나라시기의 세계</p>

초급중학교 3학년 『조선력사』는 총 8장으로 구성(표6 참고)되어 있으며, 먼저 연대에 따라 대표적인 사건들을 다루고 해당 시대의 문화유산을 한 개 단원으로 학습하게 했다. 그리고 ‘우리 인민의 전통적인 생활풍습’이라는 제목의 마지막 단원에서는 의식주, 명절, 민속놀이, 예의범절 등에 대해 집중하여 다루었다.

표 6. 개정 전후 중학교 3학년 급 목차 비교

구분	2002 조선력사 중학교 3학년	2013 조선력사 초급중학교 3
차례	<p>1. 원시공동체사회 1-1. 원인들의 생활 1-2. 고인들의 생활 1-3. 신인들의 생활과 조선 옛류형 사람의 형성 1-4. 원시공동체사회의 붕괴</p> <p>2. 노예소유자사회 2-1. 고조선 2-2. 부여, 구려, 진국 2-3. 고대 조선사람들의 일본땅에로의 진출</p> <p>3. 봉건사회, 첫 봉건국가들 3-1. 강성대국 고구려 3-2. 백제 3-3. 신라 3-4. 일본땅에 퍼진 세나라의 문화</p> <p>4. 발해와 후기신라 4-1. 발해 4-2. 후기신라 4-3. 9세기 농민전쟁과 <후삼국></p>	<p>1. 조선봉건왕조의 성립과 함길도농민전쟁 1-1. 위화도에서 군사를 돌려세운 이성계의 최악 1-2. 조선봉건왕조의 성립 1-3. 새 수도건설과 8도의 설정 1-4. 북방에 설치한 4군 6진 1-5. 왜구의 침입을 끝장낸 쓰시마원정 1-6. 리시애와 만령전투</p> <p>2. 임진조국전쟁 2-1. 조선을 삼키려고 달려든 왜놈사우라이들 2-2. 리순신장군과 한산대첩 2-3. 홍의장군 객재우와 솔나루전투 2-4. 서산대사와 평양성해방전투 2-5. 행주산성싸움에서의 승리 2-6. 명량대첩과 로랑대첩</p> <p>3. 15~16세기의 문화유산 3-1. 우수한 민족문자 훈민정음 3-2. 측우기와 자동물시계 3-3. 민족의 자랑-3대 고려의 학전서 3-4. 왜놈들을 잔뜩게 한 거북선, 비격진천뢰와 비차 3-5. 15~16세기의 이롭난 문학작품 3-6. 조선봉건왕조초기 3대 화가와 그 작품</p> <p>4. 자본주의적 관계의 발생과 평안도농민전쟁 4-1. 또다시 타오른 의병의 불길 4-2. 1801년 공노비<해방>과 신분층에서의 변화 4-3. 봉건사회에서 발생한 자본주의적관계 4-4. 흥경래와 정주성전투</p> <p>5. 17-19세기 중엽의 문화유산 5-1. 쓸모있는 학문에 대한 탐구 5-2. 김정호와 <대동여지도> 5-3. 봉건사회의 모순과 량반통치배들을 폭로조소한 문학작품들 5-4. 우수한 화가들과 그 작품</p> <p>6. 자본주의열강의 침입과 부르조아개혁 6-1. 대동강에 처박힌 미국침략선 <서먼>호 6-2. 남연군의 무덤을 파헤친 강도의 무리 6-3. <신미양요>와 척화비 6-4. <병인양요> 6-5. <운양>호사건과 <강화도조약> 6-6. 임오년의 군인폭동 6-7. 갑신년에 타오른 개혁의 불길 6-8. 전봉준과 갑오농민전쟁 6-9. 갑오개혁과 군국기무처</p> <p>7. 일제의 조선강점과 독립만세의 메아리 7-1. 왕궁을 짓밟은 침략의 무리들 7-2. 날조된 사기협잡문서- <을사5조약> 7-3. 헤그밀사사건과 <정미7조약>의 날조 7-4. 반일의병대장 홍범도와 후지령전투 7-5. 할빈역두에서 울린 복수의 총소리 7-6. 조선독립만세의 메아리 7-7. 근대시기 대표적인 문화유산</p> <p>8. 우리 인민의 전통적인 생활풍습 8-1. 우리 인민의 고상한 옷차림풍습 8-2. 우리 인민의 고유한 식생활풍습 8-3. 우리 인민의 독특한 살림집풍습 8-4. 가족성원들사이의 아름다운 풍습 8-5. 우리 인민이 창조한 가정의례 8-6. 우리 인민의 전통적인 민속명절 8-7. 력사가 오래고 다양한 우리 나라 민속놀이 8-8. 우리 인민의 고상한 레의법절</p>

학습내용 조직상의 두 번째 특징은 고급중학교 과정에서 조선역사를 중심으로 세계역사를 아울렀다. 예컨대, 이전 교육과정에서는 과목에 의해 교과서가 분리되어 『조선력사』, 『세계력사』로 나누어져 있었다. 그러나 개정 교과서에서는 조선역사를 다룬 뒤, 관련 세계역사 내용으로 구성하여 한 권의 교과서로 묶었다. 표5의 고급중학교 1학년 『력사』 1장 2절 5항의 ‘고대시기의 세계’, 2장 3절 ‘세나라시기의 세계’가 바로 세계사 부분이다.

세 번째 특징은 이전 중학교 1, 2학년 교과서는 1~2차시 분량의 ‘과’로 연대 구분 없이 이야기책처럼 구성했으나 개정된 교과서에서는 장과 절을 나누어 뚜렷하게 시기의 구분을 하고 있다(표7 참고)는 점이다.

표 7. 개정 전후 중학교 1학년 수준 목차 비교

구분	2008 조선력사 중학교1 (88쪽)	2013 조선력사 초급중학교1 (103쪽)
차례	제1과. 우리 땅에서 산 첫 사람들 제2과. 조선민족의 첫 나라를 세운 단군 제3과. 강상무덤에 묻힌 노예들 제4과. 고조선의 애국명장 성기 제5과. 공후인 제6과. 고구려를 세운 동명왕 제7과. 한겨레의 나라 백제와 신라 제8과. 고구려의 애국용사 을두지와 뉴욕 제9과. <바보온달>이 장군으로 제10과. 명림답부의 지략 제11과. 광개토왕릉비가 전하는 이야기 제12과. 을지문덕장군과 살수싸움 제13과. 연개소문장군의 단호한 결심 제14과. 당나라왕을 애꾸로 만든 안시성싸움 제15과. 해초의 세계여행 제16과. 가야금을 만든 우륵 제17과. 이름난 고구려의 무덤변화 제18과. 고구려의 수도 평양의 옛 모습 제19과. 계백장군의 최후결전 제20과. 조선사람의 지조를 지킨 박제상 제21과. 구진천과 천보노 제22과. 이름난 화가 솔거 제23과. 세계에서 가장 오랜 천문대 제24과. 불국사의 다보탑과 석가탑 제25과. 붉은 바지를 입고 싸운 사람들 제26과. 대조영과 천문령 싸움 제27과. 고구려의 뒤를 이은 발해 제28과. 발해의 사신 양태사 제29과. 법륜사에 그린 담징의 그림	1.우리 땅에서 산 첫 사람들 1-1. 검은모루유적을 남긴 사람들 1-2. 씨족생활과 원시사회의 붕괴 2. 우리 민족의 첫 나라 고조선 2-1. 고조선을 세운 단군 2-2. 산채로 무덤에 묻힌 노예들 2-3. 왕검성싸움과 성기장군 2-4. 고조선사람들이 남긴 유산들 3. 천년강국 고구려 3-1. 고구려를 세운 동명왕 3-2. 고구려의 강성3-3. 명림답부의 지략 3-4. 고구려의 애국용사 밀우와 뉴욕 3-5. 살수싸움과 을지문덕 3-6. 당나라침략군을 공포에 떨게 한 연개소문 3-7. 안시성싸움과 양만춘 3-8. 고구려의 문화유산 3-9. 일본땅에 보급된 고구려의 문화

이전 교과서는 인물에 대한 내용이 반 이상을 차지할 정도로 많은 비중을 두어 구성되어 있고 이외에는 사건(싸움, 폭동 등)과 문화유산의 내용으로 이루어져 있다. 이와 같은 내용 구성의 방식을 개정 교과서에서도 따르고 있어 초급중학교 과정에서 다루는 내용은 인물 또는 인민 중심이 된다. 형식면에서는 개정된 교과서와 큰 차이가 있어 보이지만 실제 내용은 처음으로 우리나라 역사를 배우는 학생들에게 이해와 감정이입에 용이하도록 옛날이야기처럼 구성되어 있다.

끝으로 현대사를 반영하여 내용을 구성한 부분도 이전과는 차이가 있다. 독도에 대한 내용(그림1 참고)은 이전 교육과정에서는 찾아볼 수 없는 내용으로, 개정된 교과서에서는 다른 시기의 지도에서도 독도를 표현 또는 표기하고 해당 쪽에서는 독도가 우리나라 영토임을 강조하며 탐구문제로 일본의 역사 왜곡을 비판하고 있다.

2. 독도를 고수하기 위한 인민들의 투쟁

독도는 조선동해 한가운데 위치한 우리 나라의 고유한 령토이다. 독도는 우리 선조들에 의하여 처음으로 발견되어 세나라시로부터 우리 나라 소국의 하나인 우산국에 속하여있었다. 512년에는 신라에 편입되었으며 고려때에는 울진현에 소속되어있었고 조선봉건왕조시기도 변함없이 우리 나라 령토로 되어있었다. 그러나 일본 침략자들은 독도를 탐내면서 오래전부터 이 섬을 차지해보려고 음흉하게 책동하여왔다.



독도

우리 인민들은 자기 조국의 한 부분인 독도를 빼앗으려는 그 어떤 책동도 용납하지 않았다.

17세기 울릉도와 독도에 대한 일본동치배들의 침략야욕을 짓부시기 위해 한몸바쳐 투쟁한 사람은 평범한 어부인 안룡복이었다.

안룡복은 1693년 여름 어부들과 함께 고기잡이를 떠났다가 태풍을 만나 울릉도에 이르게 되었다. 이때 그곳에 불법침입한 일본제적들은 오만하게도 울릉도가 일본의 땅이라고 우겼다. 안룡복은 이 문제를 명확히 밝히기 위



안룡복의 활동도

하여 박어둔과 함께 일본의 오키시마로 가서 그곳 도주와 담관을 벌리고 울릉도와 독도는 조선땅이라는것을 론증하였으며 침략자들의 죄행을 폭로규탄하였다.

그는 늑들의 책동을 단호히 물리치고 마침내 일본의 최고실권자였던 판백(막부의 우두머리)으로부터 울릉도가 조선땅이라는것을 확인받고 돌아왔다. 안룡복은 그후 1696년에 다시 일본의 오키시마도주와 백기주태수를 찾아가 울릉도와 독도는 조선의 령토라는것과 늑들로부터 다시는 우리 나라의 섬들을 침범하지 않겠다는 다짐을 받고 돌아왔다. 이처럼 안룡복은 애국적인 활동을 벌려 울릉도와 독도를 건결히 고수하였다.

참구

일본은 아직도 독도가 저들의 령토라고 주장하고있다. 그 부당성은 어디에 있는가?

배운내용 정리

① 다음의 표에 알맞은 내용을 써넣으시오.

구분	기간	홍치배들의 행위	인민들의 투쟁	대표적인 전투
후금침략자들과의 전쟁				
청나라침략자들과의 전쟁				

② 다음의 물음에 간단히 대답하시오.

- 세나라시거 울릉도와 독도에 세워졌던 소국은?
- 울릉도와 독도가 신라에 편입된 시기는?
- 안룡복이 울릉도와 독도를 지키기 위해 활동한 시기는?

그림 3. 독도 내용

출처: 한영찬, 리금옥, 최창길, 박영철, 염창진(2014), 고급중학교 2 『력사』, 65~66

총체적으로 이전 교과서와 내용구성 방식을 비교하면, 이전 교과서는 ‘설명’과 ‘이야기’로 내용을 구성했으나 개정 교과서는 표면적으로 ‘탐구’를 내용 구성의 주요 방법으로 채택하여 초급중학교에서는 ‘이야기’, 고급중학교에서는 ‘설명’의 방법을 곁들여 사용하였다.

IV. 단원 구성 및 학습자료 유형 분석

1. 단원 구성

초급중학교는 단원을 장, 절로 구분하고 절의 끝에 ‘배운내용 정리’라는 명칭으로 복습활동이 있다. 장이 끝날 때, 1쪽 분량의 ‘되새겨보기’를 통해 단원 전체를 복습한다. 고급중학교는 단원을 크게 장, 절, 항으로 구성하였다. 각 항마다 차시 배정은 차이가 있으나 ‘배운내용 정리’라는 명칭으로 복습활동이 있다. 장이 끝날 때, ‘배운내용 총화’가 있다.

‘배운내용 정리’의 방식은 초급중학교에서는 빈칸 채우기, 추론하기, 원인에 해당하는 결과 쓰기, 표 완성하기, 의의 찾기, ox퀴즈, 연결하기, 순서대로 나열하기, 설명하기, 문장 완성하기, 자기 견해 말하기, 교훈 찾기 등으로 구성하였다. 고급중학교에서는 초급중학교에서 사용한 방식에 표로 체계화하기, 오류 수정하기, 사건의 과정 쓰기, 상상하여 이야기 쓰기, 사례 들기, 비교하기, 분석하기 등이 추가되었다. 초급중학교에서 복습활동은 주로 빈칸 채우기와 같은 단답형의 단순 지식 암기와 관련하여 이루어졌으나 고급중학교에서는 비교·분석하여 표 완성하기, 오류 수정하기와 같은 서답형의 비판적 사고를 요구하는 문항으로 구성되어 있었다. 대부분 지식 중심으로 사실의 기억을 강조하였다.

‘되새겨보기’는 좀 더 사고력이 필요한 문항으로 논술형으로 제목 또는 내용을 제시하고 이야기를 짓게 하였다. 고급중학교의 ‘배운내용 총화’는 ‘배운내용 정리’에 비해 다루는 내용 범위가 넓기 때문인지 ‘배운내용 정리’와 상대적으로 지식, 이해 수준의 문항으로 시대를 아우르는 표를 완성하거나 사건이 일어난 순서를 묻고 사건에 대하여 평가하는 것으로 구성되어 있었다.

단원 내에서 제공되는 활동으로 초급중학교는 ‘생각하기’로 남, 여 두 명의 대화 또는 해당 차시 내용과 관련된 인물들의 대화를 보여주고 아래에 생각할 문제를 제시했다. 학습자의 발달 수준을 반영하여 감정이입의 상황을 사전에 제공한 뒤, 문제를 이해하도록 하는 방식을 도입하였다는 점에서 높이 평가할 만하다. 고급중학교는 이와 유사한 형태로 ‘탐구’ 문제를 제공했다.

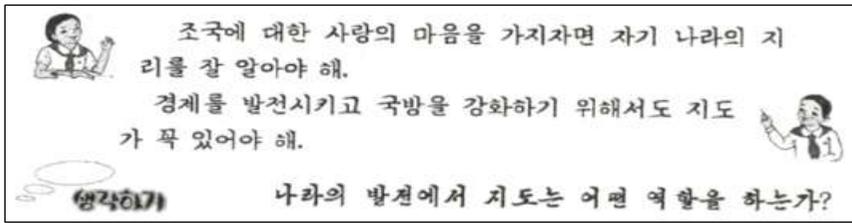


그림 3. 생각하기

출처: 제갈명, 최학권, 김립영, 강영일, 이정철, 강국모, 한영찬(2015), 초급중학교3 『조선력사』, 96쪽 김정호의 <대동여지도>

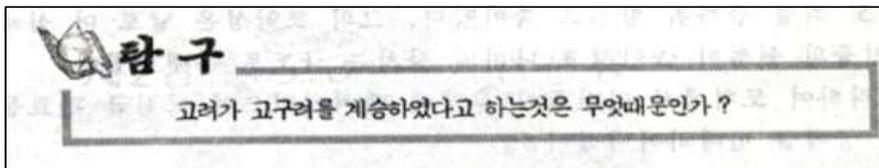


그림 4. 탐구

출처: 한영찬, 리금옥, 최창길, 박영철, 엄창진(2014), 고급중학교2 『력사』, 5쪽 고려의 성립

2. 학습자료 유형

개정된 북한 역사 교과서에서 눈에 띄는 점은 그림만 사용했던 이전 교과서들과 달리 사진과 그림이 골고루 사용되었다는 것이다. 이전 교과서에는 실물이 있는 경우에도 그림으로 다 표현하였고 그림과 같은 시각적 자료의 양이 많지 않았다. 그러나 개정 교과서에서는 그림, 사진, 지도, 도표 등 다양한 형태의 학습 자료들이 각 형태의 특징에 맞게 수록되어 있고 총천연색으로 제작하여 학습에 흥미를 진작하고 효과를 높였다.

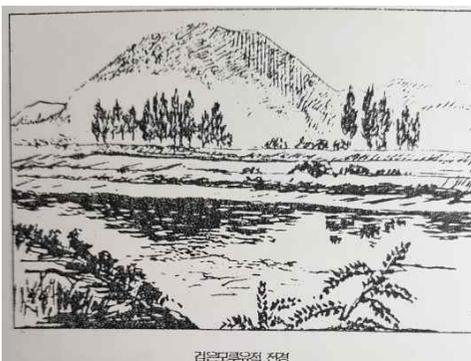


그림 5. 검은모루유적 자료 비교

출처: 리인형(2008), 중학교1학년 『조선력사』, 4쪽, 차영남, 박영철, 김광수, 오영철(2013), 초급중학교 1 『조선력사』, 5쪽

예를 들어, 그림2의 검은모루유적 자료처럼 이전 교과서에서는 그림만으로 설명하지만 개정 교과서에서는 위치를 나타낸 지도와 실제 모습을 사진으로 제시하여 이해를 돕고 있다.

표 8. 자료 유형 분석

학년수준	과목명	사진	그림	지도	연표	기타 자료 (인물, 용어 등)	합계
초급중 1	조선력사	26	17	6	-	24	73
초급중 3	조선력사	38	31	8	-	58	135
고급중 1	력사	43	6	14	2	18	83
고급중 2	력사	26	11	13	-	41	91
고급중 3	력사	50	13	2	-	80	145

사진은 주로 문화유산의 실물이 있는 경우가 선택적으로 실려 있고 그림은 장면이나 인물을 묘사하는 경우에 사용되었다. 기타 자료에는 인물이나 사건에 대한 설명, 사료에서 발췌한 내용, 속담이나 일화, 분류표나 관계도 등이 속한다. 이전 중학교 1학년 교과서에 그림 31점, 지도 3점으로 총 34점의 자료만 수록되어 있는 것과 비교할 때, 전반적으로 자료의 양이 증폭하였음을 알 수 있다. 뿐만 아니라 이전 중학교 4학년 교과서에는 지도 6점과 문화유산을 나타낸 그림 5점만 수록되어 있었는데, 개정된 고급중학교 1학년 교과서가 세계사를 포함했다하더라도 자료의 전체 양이 상당히 많이 보강되었음을 알 수 있다.

V. 결론

북한 역사 교과서는 역사적 사실을 왜곡하여 구성된 부분이 많다. 게다가 역사에 대한 평가도 왜곡하여 구성된 부분이 많다. 김일성에 의한 민족 개념과 계급투쟁으로서의 역사로 학생들에게 주입하기 위하여 내용을 구성하고 조직하였다. 김정은 집권 이후, 북한에서는 대대적인 교육개혁이 이루어졌지만 여전히 교과서의 내용은 왜곡되어 있다. 대동강유역이 인류의 발생지 중 하나⁵⁾로, 단군을 실재 인물⁶⁾로 보고 있다. 훈민정음은 세종대왕이 아닌 집현전의 학

5) 『력사』, 고급중학교1, 5쪽 - 평양을 중심으로 하는 대동강유역은 인류의 발생지의 하나이며 조선사람의 발원지이다. 여러 지역에서 발견된 동물의 뼈화석과 식물화석들은 당시 우리 나라가 인류발생지로서의 유리한 자연지리적환경에 있었다는 것을 말해준다.

6) 『력사』, 고급중학교1, 19쪽 - 위대한 대원수님들께서는 단군릉을 발굴하도록 하시어 신화적인 존재로만 전해져오던 단군을 실재한 인물로 찾아주시었으며, 주체83(1994)년 평양시 강동군 대박산기슭에 단군릉을 조선민족의 시조릉답게 웅장하게 건설하도록 현명하게 이끌어주시었다.

자들에 의해 창제되었다⁷⁾고 밝힌다. 이러한 내용들이 이전 교과서에서는 일방향적인 전달의 방식으로 구성되어 있었다. 개정된 교과서는 교과서의 구성체제 및 외형, 학습내용 조직, 단원 구성 및 학습자료 형태 등을 분석해볼 때, 이전에 비하여 발전된 교육학적 요소를 상당히 반영하여 제작되어 내용을 탐구하도록 되어 있다.

이전 교과서는 학사 출신의 1인이 교과서 한권을 단독으로 집필하였으나, 개정 교과서는 최소 4인 이상의 박사로 필진을 구성하였다. 집필진이 대폭 보강되어서인지 전반적인 교과서의 구성체제나 학습내용, 단원구성 등이 체계적이고 학습자의 수준에 맞게 양과 수준을 조절하며 다채로운 학습 자료를 제공하였다.

특히 학습자의 발달단계를 반영하여 학년별로 생활사 또는 정치·경제사를 보강하였다. 북한의 역사교육은 정치적 영향을 받아 생활사 부분이 전혀 없었는데, 이번에 개편된 교과서에는 1개 단원이 생활사로 구성되어 교과서의 내용을 조직하는데 하나의 틀로 작용하고 있다.

학생의 자기 주도적인 학습이 가능하도록 필요에 따라 다양한 활동과 자료를 조직하였다. 탐구문제, 배운 내용 정리, 총화 등의 활동을 중심으로 인물자료, 용어 설명, 지도, 도표, 연대표, 삽화(인물, 장소), 사진(유물, 유적 등) 등 다채로운 자료를 적절하게 사용하였다. 탐구문제를 통해 학생들의 역사적 사고력을 진작하려는 시도도 엿볼 수 있었다.

그리고 반복적인 복습 활동을 제시하여 암기 및 이해를 통하여 실천적 동기를 부여하려는 노력도 볼 수 있었다. 물론 복습 활동의 방식은 빈칸 채우기, 표 완성하기, 틀린 부분 고치기, 연결하기 등 단순히 암기된 내용을 사용하는 것이 대부분이나 제한적으로 교훈 찾기, 판단하기, 토론하기, 상상하여 이야기 만들기의 방법도 제시되어 있었다.

교과서의 머리말에는 역사 학습의 방법적 측면에 대한 안내와 역사 학습의 목적으로서 ‘혁명인재가 되는 것’을 새롭게 포함시켰다. 이는 새로운 시대에 적합한 새로운 교과서를 제작하겠다는 의지가 강하게 반영된 것으로 정치적 관점과 동시에 역사 학습의 교육학적 관점이 교과서 집필에 직접적으로 적용된 것이라 할 수 있다.

교과서의 마지막 부분에는 <참고도서> 목록이 제시되고 있다. 이는 이전과 달리 명확한 자료를 근거로 개정 교과서가 체계적으로 집필된 것임을 반증한다. 이전 교과서가 삽화만을 사용했던 것에 비하여 개정 교과서가 사진과 삽화를 필요에 따라 채택하는 것도 같은 맥락에서 볼 수 있다. 이러한 부분은 역사학적 연구 성과와 학교 교육과의 연계성을 높이는데 기여할 것으로 보인다.

요컨대, 2013 교육과정 개정에 따른 북한의 역사 교과서는 학습내용의 조직과 단원구성의 방식, 학습 자료의 형태 등이 이전의 교과서와는 비교할 수 없을 정도로 상당히 많이 개편된 것으로 평가할 수 있다. 덧붙여, 북한의 학생들이 이전 교과서를 사용할 때와는 다르게 좀 더 생각하고 비판할 수 있도록 구성된 개정 교과서를 통해 어떠한 변화가 생길지 성찰할 필요가 있다.

7) 『력사』, 고급중학교2, 75쪽 - 세종왕시기인 1444년 1월 집현전의 학자들인 성삼문, 정린지, 신숙주, 최항, 박팽년, 강희안, 리개 등에 의하여 창제되었다.

참고문헌

- 강우철·신형식(1990), 남북한 국사교과서(중학교)의 비교연구, 이화여자대학교 한국문화연구원
- 박은아(2016), 남북한 사회과 교육 통합을 위한 시론: 최근의 남북한 사회과 교육과정 비교를 중심으로, 시민교육연구, 48(2), 1-30.
- 서옥식(2015), 북한 교과서 대해부, 서울: 해맞이미디어.
- 이상균·권정화(2017), 김정은 시대 북한 지리교과서의 변화 방향과 내용구성 특징, 한국지리환경교육학회지, 25(3), 85-95
- 이찬희(1993), 북한의 역사교육 연구 : 『조선력사』신구 교과서 내용분석을 중심으로, 사회과교육, 26, 96-115.
- 조정아·이교덕·강호제·정채관(2015), 김정은 시대 북한의 교육정책, 교육과정, 교과서, 통일연구원 연구총서.
- 최상훈·이영효·김한중·강선주(2010), 역사교육의 내용과 방법, 서울: 책과함께.
- 최용규(1993), 북한의 역사관과 역사교육, 사회과교육, 26, 83-95.
- 통일부 통일교육원(2016), 북한 이해, 통일교육원 교육개발과.
- 한만길·이관형(2014), 북한의 12년 학제 개편을 통한 김정은 정권의 교육정책 분석, 북한연구학회보, 18(2), 233-254.

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

역사영화의 비판적 읽기 수업모형 개발

정종복

부산서중학교

I. 서론

역사적 사실은 영화의 소재로 자주 활용되어 왔으며 역사적 사건이나 인물을 소재로 하는 영화는 꾸준히 제작되어 대중의 관심을 모았다. 역사영화는 대중뿐만 아니라 청소년의 역사인식에도 커다란 영향을 미친다. 영화의 역사해석에 따라 대중의 역사평가가 달라지고 이를 둘러싸고 논쟁이 벌어지기도 한다. 유명 정치인들은 영화가 전달하는 메시지를 통해 자신의 정치적 입장을 나타내고는 한다. 인터넷 및 전자매체의 시대에 청소년들은 과거의 시각적 재현에서 둘러싸여, 교과서나 역사수업 못지않게 영화에서 많은 역사를 배운다.

이에 영화를 역사수업에 활용하고자 하는 시도가 지속적으로 이어져오고 있다. 그러나 대부분은 영화가 재현하고 있는 역사적 이미지만을 활용하여 학생들의 흥미를 높이고 역사지식을 알기 쉽게 전달하기 위한 소재로 사용되고 있다. 영화를 수업에 효과적으로 활용하기 위한 연구들에서조차 영화의 메시지나 맥락보다는 편집된 일부 내용을 이와는 상관없이 계획된 수업 전개에 맞춰 끼워 넣는 정도이다. 영화의 일부 내용이 역사학습의 보조 자료로만 활용되고 있는 것이다. 그 결과 역사영화가 학생들의 역사적 사고를 확대하고 역사인식을 다양화하기는커녕 오히려 좁히거나 획일화하기까지 한다.

역사수업은 역사적 사고력이나 비판적 사고의 육성에 힘을 쏟아야 한다. 영화를 활용한 수업도 이 점에서는 마찬가지이다. 따라서 역사영화 전반의 내용, 영화의 역사해석, 영화가 전달하고자 하는 역사 메시지 등을 비판적으로 수용할 수 있는 역사학습 방안을 논의할 필요가 있다. 역사영화를 흥미를 이끌어내고 역사적 사실지식을 전달하는 수단만이 아니라, 학생들의 비판적 사고를 유도하고 이를 바탕으로 자기 나름의 역사인식을 가질 수 있게 하는 수업 방안이 강구되어야 한다.

II. 역사영화와 역사이해

1. 역사영화의 개념

역사영화는 특정 시대나 실제 발생하였던 역사적 사건을 배경으로 하여 실존하였거나 그 시대적 상황에 존재하였을 법한 가상의 인물들이 역사적 맥락 안에서 개연성을 지니고 이야

기를 이끌어 나가는 영화이다. 좋은 역사영화가 되기 위해서는 기존의 역사가 제대로 조명하지 못했던 과거의 문제들이나 차원들을 부각시키고, 역사학계에서 쟁점이 되었던 문제들을 새로운 시각에서 새로운 해석을 내어놓는 영화가 되어야 할 것이다.

좀 더 구체적으로 살펴보자면 첫째, 역사영화란 실제 발생하였던 역사적 사건이나 특정한 역사적 시대를 배경으로 한다. 단순히 영화의 시대적 배경이 과거라고 하여 역사영화라 할 수 없다. 과거 역사 속의 한 시대라 할지라도 배경이 가상의 세계이거나 시공간을 초월한다면 역사영화라고 할 수 없다. 둘째, 역사적으로 실존하였던 인물이나 실존 인물은 아니더라도 그 시대에 존재했을 법한 적연성을 지닌 가상의 인물, 혹은 인물들이 스토리를 이끌어 나가야 한다. 가상의 인물들은 그 시대적 배경과 상황을 고려하였을 때 당시 존재했음 직하거나 역사적으로 드러나지 않는 보통의 사람들을 대변해야 한다. 또한 그 시대 사회 계층을 대변하는 관념형(ideal type)일 수도 있다. 셋째, 역사영화의 줄거리는 역사적 사건의 흐름을 동일하게 재현하거나 유사한 맥락 하에서 전개하도록 구성되어야 한다. 허구적 내용일지라도 역사적 맥락 안에서 개연성을 가져야 한다. 넷째, 역사영화는 역사적 재현을 통해서 현재를 새로 바라볼 수 있게 하거나, 다루는 인물과 시대, 사건에 대한 새로운 역사인식을 내포하거나 의도적으로 재해석하는 영화이다. 기존의 역사가 소홀히 다루었던 문제를 걸음으로 드러내거나 집단기억에 맞서는 반기억을 되살리는 영화가 여기에 포함될 수 있다.

역사영화가 단순히 과거를 배경으로 하는 영화와 다른 점은 역사적 사실의 재구성에 있다. 자료에 명확히 나타나 있지 않거나 빠져있는 내용들을 이미 알고 있는 역사적 사실이나 당시의 상황 등을 토대로 하여 합리적으로 추론하여 실제로 일어났을 법한 이야기를 상상적으로 구성해내는 것이다.

2. 영화 역사서술의 특성

첫째, 영화는 역사를 창조적으로 재현한다. 역사가와 마찬가지로 감독은 역사 자료에는 빠져 있는 앞이나 뒤, 또는 중간 과정을 역사적 상상력을 발휘하여 채움으로써 역사적 사실의 줄거리를 구성한다. 그리고 당시의 상황을 고려하여 자료에 나타나 있지 않은 사실이 무엇인지를 추론하고 역사적 사실을 재창조한다.¹⁾

둘째, 역사영화는 기본적으로 서사구조를 가지고 있는 내러티브에 기반한다. 내러티브는 스토리 즉 이야기를 의미하는데 인물·상황·사건이 펼쳐지는 이야기이며, 이야기는 시간적 존재로서의 인간 경험을 다룬다. 즉, 특정한 화자를 내세우고 특정한 인물과 사건을 시공간 속에서 엮어가는 것이다. 역사영화의 내러티브적 서술은 기승전결의 이야기 구조를 따르며 영화 속 주인공이 처한 문제적 상황과 그 문제가 어떻게 해결되는지에 집중한다.

셋째, 푸코는 어떠한 역사서술도 이데올로기로부터 자유로울 수 없다고 보았다.²⁾ 내러티브로서의 역사영화 서술 또한 예외가 아니다. 역사영화의 내러티브가 특정한 플롯을 선택하는

1) 양호환 외, 『역사교육의 이론』, 책과 함께, 2010, pp.193~194.

2) 양호환 외, 앞의 책, 『역사교육의 이론』, p.146에서 재인용.

일은 역사 자료나 증거의 본질에 의해 결정되는 것이 아니라 특정한 이데올로기적·정치적 함의를 가진 선택의 결과인 것이다.³⁾ 역사영화는 사회와 격리되어 고고하게 존재하는 것이 아니라 일반 대중을 대상으로 메시지를 전하는 것이며 따라서 당대의 주류 이데올로기와 영상물의 발화가 어떻게 연관되는가를 고려해야 한다.⁴⁾

넷째, 역사영화는 그 영화가 다루고 있는 과거보다 영화가 만들어진 동시대를 표현한다.⁵⁾ 대중영화뿐만 아니라 역사영화 또한 흥행을 목적으로 하는 상업적 기제 속에서 생산된다. 그러므로 영화제작은 사회의 통속적인 지배적 가치로부터 거리두기가 힘들어진다. 정도의 차이는 있겠지만 과거를 재현하고자 하는 모든 텍스트는 현재의 욕망을 내포하며 시대적 요구를 반영, 부합하거나 자극할 수 있을 때 영화는 대중적 흥행에 성공할 수 있다. 역사영화 또한 예외가 아니다.

다섯째, 역사영화의 역사서술은 배경이나 인과관계, 혹은 계급, 성, 지역과 같은 여러 범주를 통해 평면적으로 역사를 서술하는 문자 역사서술과 달리 과정의 역사, 동적인 역사를 재구성한다. 계급, 인종, 젠더 같은 역사 분석의 카테고리는 영화의 서술 속에서는 인간의 삶으로 총체화 되어 나타나게 되는 것이다.⁶⁾ 영화의 역사서술을 통하여 시청자들은 하나의 역사적 사건이 원인과 결과로 단순화되는 것이 아니라 다양한 내러티브가 혼재된 과정의 역사, 동적인 역사임을 파악할 수 있게 된다.⁷⁾

마지막으로 문자로 된 역사텍스트와 마찬가지로 역사영화에도 역사가의 역할을 하는 감독의 해석과 관점이 포함되어 있다. 감독은 자기 영화의 설득력을 높이기 위해 역사를 소재로 채택하여 사실을 재구성함으로써 자신이 의도하는 내러티브를 만들어낸다. 이를 인지하지 못한 상태에서 영화를 시청하였을 때 영화 시청자는 감독의 역사적 견해나 해석을 그대로 수용하게 될 가능성이 크다. 그러므로 문자역사 텍스트에 비판적 읽기가 필요한 것처럼 역사영화에 내재되어 있는 감독 및 제작자의 해석 및 의도에 대한 비판적 읽기 이루어져야 한다.

3. 영화를 통한 역사 이해의 유형

영화를 통한 역사이해의 요소는 5가지 유형으로 정리할 수 있다.

첫째, 사실 지식의 습득이다. 역사적 사실의 이해는 역사 학습의 가장 기본이다. 역사적 사실이 없는 역사적 사고력이나 역사 해석, 역사학이라는 학문은 있을 수 없다. 역사영화는 역사적 사실을 소재로 한다. 영화에서 역사적 사실은 반복되어 제시된다. 이미지와 음향은 관객들로 하여금 영화의 역사적 사실에 몰입하게 만든다. 역사적 사건이나 인물에 대한 입체적 설명은 역사적 사실에 대한 이해를 더욱 용이하게 한다.

3) 이영호, 「내러티브 양식의 역사 서술체제 개발」, 『역사교육과 역사인식』, 책과 함께, 2005, p.261.

4) 박순준·최연주·하세봉, 「역사 소비를 위한 프레임 전환」, 『역사와 경계』 제28집, 2008, p.41.

5) 김진희·이재광, 「노동영화와 노동의 역사 : 조화와 부조화의 2중주」 『미국사연구』 12, p.104.

6) 양호환 외, 위의 책, 『역사교육의 이론』, p.45.

7) 홍성연, 「영상 역사 서술의 특성과 교육적 적용 : TV 다큐멘터리 <역사스페셜>을 중심으로」, 서울대학교 석사학위논문, 2001, pp.13-14.

둘째, 역사학습에서의 맥락적 이해란 개별적인 역사적 사실들을 당시의 상황에 비추어 이해하는 것이다. 역사적 사실을 당시의 사회적 상황에 비추어 바라봄으로써, 그 사실이 어떻게 일어났으며 사회에 어떤 영향을 주었는지 이해할 수 있다.⁸⁾ 역사적 사건이나 역사적 인물의 행위는 한 가지 원인에 의해서가 아니라 정치, 경제, 사회, 문화적 다양한 요인들이 입체적으로 영향을 미쳐 일어난다. 교과서 서술은 이런 원인을 구구절절 설명해야 한다. 그러나 영화에서는 영향을 미치는 여러 요인들을 화면에 입체적으로 제시함으로써 맥락적 이해를 쉽게 할 수 있다.

셋째, 영화는 제작자의 시각으로 만들어진 인위적인 결과물로, 학생들은 영화에 표현된 내용이 역사적 자료로서의 객관적인지 史實과 비교 대조해보는 과정을 통해 상반된 역사 해석의 가능성을 검토할 수 있다. 상반된 관점으로 영화를 만들 수 있는 것처럼 역사 해석 역시 잠정적이고 복합적임을 이해할 수 있어 영화는 비판적 이해능력도 발달시킬 수 있다.⁹⁾

넷째, 영화는 영상과 음향을 통해 이야기를 표현하고 전달한다. 영화를 관람하는 행위는 영상과 음향을 통해 전달되는 메시지를 통해 이야기를 수용하는 과정이다.¹⁰⁾ 관객은 영화 속 역사적 인물과 자신을 동일시하면서 역사적 상황에 몰입하고, 과거 인물의 입장에서 상황을 바라보고 역사적 행위자의 의도와 동기를 파악하는 감정이입적 이해에 도달하게 된다.

마지막으로 역사영화는 기존의 역사가 제대로 조명하지 못했던 과거의 문제들이나 차원들을 부각시켜 역사인식의 함양에 이룰 수 있다. 교과서와 같이 외형적으로 역사적 사실을 일어난 그대로 서술하는 형식의 설명적 텍스트(expository text)는 집단기억을 증진하는 역사교육을 지향하여 정체성, 일치감, 도덕 체계를 심어주어 체제와 질서유지에 관심을 둔다.¹¹⁾ 이에 반해 역사영화는 집단적, 공적기억에 대항하여 어떤 방식으로든 침묵되어왔던, 혹은 강요되거나 왜곡되었던 또 다른 기억, 역사화 되지 않은 기억, 이른바 반기억(counter-memory)¹²⁾을 다룬다.

III. 역사영화의 비판적 읽기

1. 비판적 읽기의 개념

정보화 시대에 인간의 의사소통 수단은 다양한 매체언어로 확대되고 있으며, ‘읽기’는 시각적 문식성의 개념으로 확대되어 비디오 읽기, 영화 읽기 등 영상매체 읽기까지를 포함한다. 역사교육에 있어 비판적 읽기란 텍스트에는 저자의 관점이나 의도가 있다는 것을 알고, 거기에서 탈피하여 자신의 관점으로 텍스트를 해체적으로 읽는 것이다. 즉 텍스트는 저자가 독자에게 전달하고 하는 어떤 의도를 내포하고 있으므로 저자의 권위에 굴복하지 않고 저자의 의

8) 송상현, 『역사의 맥락적 이해와 수업에의 활용』 서울대학교 대학원 석사학위논문, 1992.

9) 김민정, 「영화의 역사서술과 역사교육의 가능성」, 『역사교육』 제94집, 2005, pp.9~20.

10) 영화진흥위원회 교재편찬위원회, 『영화읽기』, 커뮤니케이션북스. p.29.

11) 김한중 외, 『역사교육과 역사인식』, 책과 함께, 2005, p.143.

12) 양호환 외, 『역사교육의 이론』, 책과 함께, 2010, p.58.

도를 파악하고 자신의 관점에서 재해석하여 판단하고 이해하여 수용하는 것이 비판적 읽기라는 것이다. 이러한 비판적 읽기의 개념 및 전술한 역사영화의 역사서술의 특성을 고려하여 역사영화 읽기에 적용하자면 비판적 읽기 요소는 다음과 같다.

2. 역사영화 비판적 읽기의 요소

첫째, 역사영화의 비판적 읽기는 영화가 소재로 삼고 있는 역사적 사건이나 인물 등의 역사적 사실을 조사 탐구하여 파악하고 이를 영화에서의 서술과 비교 검토하여 역사적 사실과 허구를 구분하고, 왜곡되어 서술되는 부분은 없는지를 확인하는 것이 되어야 한다. 한 가지 주의할 점은 비판적 읽기에서 사실과 허구의 구분은 영화의 소재가 되는 역사적 사실이 영화 속에서 전개되는 과정에 나타나는 사실들의 진위여부를 따지는 것이 되어야지 영화가 재현하고 있는 관복의 색깔과 사용된 의상과 같은 소품의 진위여부를 따지는 지엽적인 사실의 확인이 되어서는 안된다.

둘째, 영화 텍스트의 주요 이데올로기가 비판의 단계를 그치지 않고 그대로 수용된다면 이는 교육적으로 가치 있는 독해 행위라고 할 수 없다. 역사영화는 문자 사료가 전하지 못하는 역사의 진실을 담아낼 수 있다는 가능성과 영화적 표현양식과 메시지 선정에 있어 이데올로기성 내지 상업성으로 인한 위험성을 동시에 가지게 되는 것이다. 따라서 공감이나 감정이입을 사용하여 과거 사람들의 삶을 총체적으로 이해하려고 할 때, 그 표현과 메시지가 정치적·이념적 시각을 담고 있는지 의식적으로 되짚어 보는 것이 중요하다.

셋째, 다른 역사 자료와 마찬가지로 역사영화 역시 특별한 목적을 달성하기 위해 특정 시기와 장소의 개인에 의해 창작된 산물이며 영화가 만들어진 시대와 맥락을 반영하는 역사 자료이다. 그러므로 영화를 비판적으로 읽기 위해서는 영화가 다루고 있는 과거에서 나아가 영화 제작 당시의 정치, 경제, 사회, 문화적 환경이 영화에 반영된 사회적 맥락 파악으로까지 나아가야 한다.

넷째, 영화는 개봉과 동시에 창작자의 손을 떠나 수용자의 관점에서 재해석되고 평가된다. 영화에 대한 학생의 의미해석과 평가는 개인의 경험, 역사지식 및 역사인식에 따라 다르게 나타난다. 따라서 역사영화 읽기는 학생들이 영화 속의 역사에 대해 평가하고 판단하여 자신만의 의미구성이 이루어질 수 있는 단계로까지 나아가야 한다.

IV. 비판적 역사영화 읽기 모형 개발

역사영화도 하나의 텍스트이다. 따라서 텍스트 읽기 모형을 역사영화 읽기에 적용할 수 있다. 역사영화 읽기 수업모형은 인지과정 읽기 모형, 사회인지 읽기 모형, 토의중심 읽기 모형, 프레슬리의 비판적 읽기를 위한 이해 방안, 미국 교실 수업에서의 영화 활용 방안 등을 참조하여 구안하였다.

표 1. 역사영화의 비판적 읽기 수업모형

학습 단계		하위단계	학 습 활 동	유의 사항
시청 전	배경 지식 활성화	영화 정보 확인	- 영화 내용의 기본적 정보 확인 : 제작 연도, 감독, 영화 소재, 간추린 줄거리 - 영화 상영 정보 확인 : 관객 수, 평론가와 관객의 평가	교사의 설명과 학생의 조사를 병행
		역사적 사실 탐구	- 영화의 소재가 된 역사적 사실에 대해 알고 있는 내용 정리 - 사건의 전개 과정, 인물 등에 대한 보충 조사	
시청 중/후	영화 텍스트 분석 단계	줄거리 완성	사전 조사한 줄거리에 살을 붙여 완성	영화 시청 중 교사는 필요부분에 영화를 멈추고 개입한다.
		주제찾기	- 영화가 전달하려는 의미 탐색 - 탐색한 주제를 종합하여 하나의 주제로 제시	
		인물 관점 파악	- 영화에 등장하는 인물 정리 - 인물들 간의 갈등관계 분석 - 인물들의 행위 원인과 의사결정 과정 분석 (* 인물 관점 파악하기 표 작성) - 행위에 대한 평가	
		사실과 허구 구분	- 역사적 사실에 맞지 않는 영화 내용 정리 - 영화 내용 중 사실과 허구를 구분(* '사실과 허구' 표 작성)	
시청 후	의미 구성 단계	역사 쟁점 토론	- 영화 소재가 된 역사적 사실과 관련된 쟁점 토론 - 영화 속 갈등 관계에 대한 해결 방안 토론 - 제작자의 관점과 전달하려는 의미에 대한 자신의 의견 개진 - 동일한 역사적 사실을 다룬 다른 텍스트와 비교	여러 형식의 글 중 선택하여 쓰기
		역사쓰기	- 영화 감상문 작성 - 영화에 등장하는 역사 인물에 편지 쓰기 - 영화가 다룬 문제 상황의 해결 방안을 제시하는 글 작성 - 영화 엔딩 이후의 전개상황을 상상적으로 추론하는 글쓰기	

V. 비판적 역사영화 읽기 수업모형에 따른 수업 사례

1. 수업설계

수업은 부산시 동구 수정동에 위치한 부산서중 2학년, 4개 반 학생들을 대상으로 2017년 9월 11일부터 9월 22일까지 5차시에 걸쳐 <암살>(최동훈, 2015)을 대상으로 실시하였다. <암살>(최동훈, 2015)은 일제강점기를 배경으로 1000만 관객 돌파라는 유래 없는 흥행을 거두었다는 점, 의열 투쟁과 친일파를 소재로 하고 있으며 역사 속에서 알려진 인물과 잘 알려지지 않은 인물 속에 가상의 인물들을 배치시키고 알려진 사건과 가상의 사건을 교차시키며 독립군과 살인청부업자, 독립군을 가장한 밀정으로서의 선택과 갈등을 보여 있다는 점, 이 시대를

단순히 지배와 피지배, 일본인과 조선인이라는 이분법만으로 설명할 수 없으며 일제 강점기를 현재의 시점에서 어떻게 바라볼 것인가에 대한 질문을 던지고 있다는 점, 더 나아가 그 시대를 살았던 사람들을 ‘기억’ 하고 그 시대를 바라보는 새로운 시선의 가능성을 제시하고 있다는 점¹³⁾ 등 다양한 생각거리를 제공하여 주고 있으므로 수업 목표달성 및 수업활용도가 높다. 1차시는 배경지식 활성화 단계로서 일제 강점기 독립운동에 대하여 학생들이 알고 있는 지식들을 적어보고, 영화와 관련된 역사지식에 대한 설명식으로 수업을 진행하였다. 2, 3, 4차시에 걸쳐 영화전체를 감상하면서 활동지의 영화 분석란을 작성하도록 하였다. 영화 시청 중 배부된 활동지와 관련된 부분이나 역사적 사건과 관련된 부분은 잠시 영화를 멈추고 수시로 개입하여 설명하였다. 영화를 시청하면서 학생들은 영화 활동지를 작성하였으며 영화 시청이 끝난 후 의미 구성 단계에서 쓰기 활동과 더불어 토론 활동을 실시하였다. 학생들은 한국근현대사에 대하여 정규 교육과정에서 학습한 바가 없이 이번 비판적 역사영화 읽기 수업을 통해 일제강점기의 역사를 처음 접하였다. 영화 활동지는 역사영화 비판적 읽기 수업모형을 토대로 제작하였고 영화를 시청하면서 활동지를 완성하게 하였다. 활동지와 관련된 과제는 수행 평가에 반영하기로 하였다.

2. 수업의 전개

1) 배경지식의 활성화

배경지식 활성화의 첫 단계로 영화와 관련된 정보 즉 간략한 줄거리, 영화의 소재, 등장인물, 관객과 평론가의 평론과 평점을 제공하였다. 등장인물들이 요즘 인기 있는 배우들이라는 점과 곧 관람하게 될 영화라는 점에서 관객들의 평점에 호기심을 보였다. 다음으로 학생들로 하여금 영화의 시대적 배경이 되고 있는 일제강점기와 일제 치하 독립운동에 대하여 알고 있는 사실들을 적어보도록 하였다. 학생들의 선행지식 정도를 알아보기 위해서였는데 답변은 단답식이나 서술식이나 형식에 구애받지 말고 자유롭게 작성하도록 하였다. 학생들의 답변 사례를 보면 다음과 같다.

- 김구, 도시락 폭탄, 안중근, 이토 히로부미, 윤봉길, 김원봉, 이봉창 (정원*)
- 이완용 등 을사오적들이 나라를 일본에 팔아먹고 친일파들은 일본에 붙어서 사람들을 수탈하였다.중국 만주에 임시정부를 수립하고 독립운동을 하였다. (정유*)
- 나는 김구 선생님이 윤봉길과 시계를 막 바꾸며 서로를 응원하며 윤봉길에게 도시락 폭탄을 건네 준 것을 알고 있고 유관순이 태극기를 들고 의열 투쟁을 했다는 것을 책으로 알게 되었다. (조인*)
- 일본이 조선을 15년 동안 지배했고 김구 등 독립 운동가들이 나라를 위해 희생함 (이경*)

많은 학생들이 안중근, 유관순, 김구와 김원봉, 윤봉길 등 독립운동을 한 인물들의 이름을 알고

13) 김승경, 「역사와 기억의 사이: 영화 <암살>」, 『현대영화연구 Vol.23』, 2016, p.134.

있었으며, 의열단이나 한인애국단과 관련된 지식을 가지고 있었다. 일제의 식민통치, 대한민국 임시정부, 안중근, 유관순, 김구, 윤봉길 등은 교과서에 나와서 학교에서 배우거나 사회에서 자주 들어보는 것 들이다. 중학생인데도 의열단이나 김원봉을 아는 학생들이 많은 것은 영화 <암살>이 흥행을 하면서 새삼 알게 된 지식으로 생각되었다. 그렇지만 학생들이 잘못된 지식을 가지고 있는 경우도 있었다. 임시정부가 만주에 위치하고 있다고 알거나 일제강점 기간이 15년이라고 알고 있거나 유관순 열사의 독립만세 시위와 이에 따른 순국을 의열 투쟁이라고 파악하고 있는 학생도 있었다. 학생들이 가지고 있는 잘못된 역사지식을 사실이라고 믿고 있을 수 있다. 역사수업은 학생들이 가지고 있는 역사적 오류를 교정시켜주는 것이 되어야 한다.

학생들의 배경지식을 확인한 후 영화의 배경이 되는 역사적 사실들을 활동지를 중심으로 의열투쟁, 김원봉, 김구, 30·40년대 만주지역의 독립전쟁, 대한민국 임시정부, 반민위에 대하여 설명하였다. 설명을 할 때 각 역사적 사실들을 앞으로 시청하게 될 영화의 장면 및 대사와 연결시켜 설명하였다. 예를 들어 김원봉의 현상금 이야기, 나석주가 거명되는 김구와 김원봉의 대화 장면, 속사포가 졸업한 학교로서 신흥무관학교를 설명하였으며 영화 속의 윤봉길 의사의 사진을 언급하며 한인애국단의 의열투쟁을 설명하였다.

2) 영화 내용 분석 단계

영화 내용 분석 활동은 영화의 줄거리 및 주제 파악, 등장인물들에 감독이 부여한 성격과 갈등 상황에서 인물들이 선택과 원인(이유) 그리고 이에 대해 학생들의 어떠한 평가를 내리는지를 확인하며, 영화 속 역사적 사실과 허구를 구별해보는 것으로 구성하였다.

학생들은 안옥윤을 비롯한 독립 운동가들의 행적을 중심으로 줄거리를 정리하였다. 특징적인 것은 염석진이 반민특위에서 풀려난 이후 안옥윤에 의해 사살된다는 내용을 학생들 중 80%이상이 작성하였다. 이것은 친일파 청산이 아직도 미완의 과제도 남아있는 현실에서 감독의 해결방안이 학생들에게 인상 깊게 남았음을 보여준다. 그러나 이것은 감독이 전달하고자 하는 메시지와 의도에 대하여 학생 스스로 의 판단과 의미를 구성의 기회를 제공해야 할 필요를 보여준다.

•..... 염석진은 사실 일본의 밀정이었고 안옥윤에게는 강인국의 딸이자 자신의 쌍둥이 언니인 미즈코가 있었다. 심지어 이 미즈코는 처단해야 할 가마구치 마모루의 아들과 약혼한 사이였다. 이미 차량 폭파 작전에서 황덕삼을 잃고 하와이 피스틀이 합류한 일행은 이 약혼식은 노리기로 하였다. 그러던 중 강인국이 미즈코를 안옥윤으로 오해해 사살하며 작전은 더 수월해진다. 결혼식 당일 안옥윤은 총을 부케에 숨겨 결혼식에 잠입하여 작전은 시작되었다. 속사포는 죽었지만 암살은 성공하고 염석진에 의해 하와이 피스틀은 죽는다. 1948년 염석진은 반민특위에서 풀려나지만 안옥윤에게 사살당한다. (이진*)

학생들은 줄거리 정리를 통해 감독이 암살이라는 독립운동의 방략을 긍정적으로 그려내고 있으며 반민특위에서 해결하지 못했던 친일파 청산의 과제를 개인적 처단으로 해결함을 확인하였다.

줄거리를 정리해보는 단계를 거친 이후 주제 찾기에서는 영화가 전달하고자 하는 메시지가 무엇인지를 브레인스토밍의 형태로 자유롭게 작성하게 한 후 하나의 구절이나 문장으로 주제를 작성하게 하였다. 사례를 살펴보면 다음과 같다.

•메시지 : 독립 운동가들을 잊지 말자, 친일파들을 제대로 처단하자, 독립운동가들을 본받아 우리나라를 소중히 여기자, 독립 운동가들을 존경하자.

주제 : 독립을 위해 목숨을 바쳤던 멋진 분들을 잊지 말고 기억하자. (양하*)

학생들은 주제 찾기를 통해 감독이 영화에서 민족주의의 관점에서 독립 운동가들을 통해 독립의 필연성과 친일파 처단의 필요성을 이야기 하고 있음을 파악하고 정리할 수 있었다.

인물관점 파악하기에서는 갈등요소를 두 가지 제시하고 등장인물들의 선택을 확인하게 한 후 왜 이런 선택을 하였을까 이유(원인), 그에 대한 평가를 작성하도록 하였다. 구체적 사례를 염석진의 경우에서 살펴보면 다음과 같다. 독립 운동가였다가 밀정으로 변절하는 염석진의 갈등요소로는 독립운동과 부귀영화를 제시하였고 그 선택이 밀정으로서의 변절로 부귀영화를 선택하였음은 쉽게 찾아내었다. 학생들은 염석진이 왜 이런 선택을 내렸는지 그리고 이것을 어떻게 생각하는지를 다음과 같이 서술하고 있었다.

• 원인 : 자신의 목숨을 살리는 것이 우선이라고 생각했기 때문이다.

평가 : 자신의 목숨이 위험한 상황이었지만 부귀영화를 선택한 것은 잘못되다. (송현*)

• 원인 : 죽기 싫어서

평가 : 나에게도 그런 선택을 하라고 하면 죽기 싫어서라도 밀정이 되었을지도 모르겠다.

(김도*)

학생들은 염석진이 독립운동가에서 일본의 밀정으로 변절하게 된 것은 고문을 당하면서 살아남기 위해서라고 생각하고 있었다. 그러나 염석진의 행위에 대한 평가에 있어서 많은 학생들이 부끄러운 행동이라고 평가한 반면 ‘잘못된 선택이었지만 어쩔 수 없었다’ 라든가 ‘해서는 안 될 행동이지만 나도 그 상황에서는 살기 위해 발버둥 쳤을 것 같다’ 와 같은 견해가 나타났다. 이것은 자칫하면 염석진의 친일행위뿐만 아니라 다른 친일행위들의 불가피성을 합리화하는 것이 될 수 있다. 그러므로 학생들에게 일제강점기 대부분의 친일행위가 일제의 고문이나 협박에 의해 불가피하게 행해진 것이 아니라 출세를 위해 본인이 선택한 것¹⁴⁾임을 주지시켜야 할 필요가 있다. 염석진이 과연 죽음이나 변절이나의 양자택일적 상황에 있는 것인지, 아니면 다른 대안이 있는 것인지를 생각하게 할 필요가 있음을 알 수 있었다.

역사적 사실과 허구 구별하기에서는 시청 전과 시청 후 과정을 통해 역사적 사실을 구분해내고 설명할 수 있는지를 확인해보는 것에 목적이 있었다. 학생들에게 신흥무관학교, 의열단, 한인 애국단, 한국독립군, 간도참변, 반민특위, 안옥윤, 염석진, 강인국, 김구, 김원봉을 제시하고 역사적 사실과 허구를 구분하게 하고 역사적 사실에 해당하는 예에 대하여서는 설명을 하

14) 허중, 「해방직후 친일파 처리에 대한 각 정치세력의 인식과 대응」, 『대구사학』 55권 0호, 1998.

도록 하였다. 학생들이 답변 사례는 다음과 같다.

• (이태*)

사건이나 인물	사실	허구	설명 및 알게 된 사실
신흥무관학교	○		독립운동가를 많이 키워낸 학교
의열단	○		김원봉과 같이 독립을 위해 싸움
한인애국단	○		우리나라의 독립을 위해 노력한 단체
한국독립군	○		만주에서 활동하였고 한국 독립을 위해 노력함
간도참변	○		간도에서 조선인을 모두 죽임
반민특위	○		친일파를 처단하기 위해 만든 단체 하지만 잘되지 않았음
안옥윤		○	
염석진		○	
강인국		○	
김원봉	○		김구와 함께 독립운동에 모둔 걸 바치신 분
김구	○		임시정부 총 관리자, 밀정인 염석진을 죽이라고 시킨 걸 보면 축이 남다르다.

영화 활용 수업에 참여한 학생들의 99%이상이 역사적 사실과 허구를 분명히 구분해내고 있었으며 역사적 사실에 대하여 나름으로 이해한 내용을 서술할 수 있었다. 이것은 영화 활용 수업이 역사적 사실의 학습에 효과적이라는 것을 보여준다. 이것은 수업 시작 전 배경지식을 활성화 시키고, 영화의 배경이 되는 역사적 사실에 대해 교사가 설명하고 영화를 시청하면서 스토리, 이미지가 결합된 살아있는 지식을 다시 확인하는 3단계를 거치면서 의식적 암기가 아닌 수업의 흐름에 따른 자연스러운 학습이 이루어진 것으로 보인다. 또한 음향, 영상 그리고 스토리가 제시되는 역사적 사실이 학생들의 이해에 크게 도움이 됨을 알 수 있다.

3) 의미구성단계

의미구성단계에서는 토론과 쓰기활동은 통해 학생들은 영화를 보고 난 후 의미구성과정을 살펴보았다. 역사 토론은 아래의 주제 중 하나를 선택하여 찬반논쟁토론을 전개하게 하였다. 토론에 앞서 자신의 견해를 작성하게 하였다. 토론의 주제는 다음과 같다.

- ① 암살과 같은 의열 투쟁은 효과적인 독립운동이다.
- ② 독립운동가라 하더라도 친일파 아버지를 처단하는 것은 옳지 않다.
- ③ 광복 후 법으로 처벌 받지 않은 친일파를 개인적으로 응징하는 행위는 정당하다.

토론 주제는 3가지 중 투표로 결정하게 하였다. 그 중 “독립운동가라 하더라도 친일파 아버지를 처단하는 것은 옳지 않다.” 라는 논제에 대하여 학생들 중 다수가 이에 찬성하여 친일파라 할지라도 아버지를 자식이 처벌하는 행위는 옳지 않다고 보았다. 이런 주장을 한 학생들

은 감성과 역사적 행위의 개인적 동기에 근거를 두었다. ‘아무리 친일행위를 했더라도 아버지를 죽일 수는 없다’는 주장이 대표적이었다.

• 친일파 아버지를 처단하는 것은 옳지 않다고 생각합니다. ... 아무리 악행을 일삼아왔다고 하더라도 저에게는 아주 좋은 아버지이기 때문이죠.아마 피만큼 진한 것은 없을 것입니다. 그리고 저희를 살리기 위해 그런 것이므로 죽일 수 없습니다. 그것은 패륜행위이기도 하기 때문입니다. 그러므로 아버지가 친일파라 하더라도 처단하는 것은 옳지 않습니다. (김도*)

이에 반해 일부 학생들은 아버지를 처단한 행위가 정당하다고 주장했다. 이들은 주로 독립운동과 친일이 개인적 행위가 아니라 사회적 행위라는 논리를 내세웠다. 자식도 사회구성원의 한 사람이고, 특히 아버지를 죽인 행위는 독립운동이라는 사회적 행위이기 때문이다.

• 독립운동가는 우리나라의 광복을 위해 움직이는 사람입니다. 그러므로 광복을 가로막는 친일파는 처단하는 것이 옳습니다.물론 패륜이지만 이미 부모님이 자신이 살기 위해 조국을 팔아 넘겼다면 이미 그 분은 비인간적인 사람입니다. 사람이 아니라는 거죠. 그래서 부모님이 친일파라면 처단하는 것이 맞다고 봅니다. (박준*)

“광복 후 법으로 처벌 받지 않은 친일파를 개인적으로 응징하는 행위는 정당하다.”는 논제로는 한 개 반, 26명이 토론을 벌였다. 26명 중에 16명이 정당하지 않다고 주장하였다. 이런 주장을 하는 학생들은 처벌의 정당성을 법에서 찾고 있었다. 법을 개정하여 옳은 방법으로 처벌해야 한다고 보았다.

• 정당하지 않다. 법적으로 처벌받지 않은 사람을 개인적으로 처단하는 행위는 폭력입니다. 독립을 위해 노력해주신 분들에게는 국가가 보상해주면 된다. 소크라테스가 말하기를 ‘악법도 법이다’라고 했다. 친일파가 법을 통해 처벌받지 못해도 법을 마련해서 처벌해야지 개인이 처벌해서는 안됩니다. (강지*)

법으로 처벌을 받지 않았다면 다른 대안으로 사회적 불이익을 주는 방법을 제시한 학생도 있었다. 10명의 학생들이 친일파의 개인적 처단에 찬성하였다. 이 학생들은 독립유공자들과 친일파 후손들의 삶을 비교하고 친일파 청산이 이루어지지 않았을 경우 이것이 우리 사회에 미치는 영향까지 고려하고 있었다.

학생들은 의사결정의 평가에서 개인적 요소와 사회적 요소 간에 갈등을 겪는 모습을 보였다. 이는 인간 행위에서 으레 겪는 일로 예상되는 현상이라고 할 수 있다. 상반된 두 가지 평가 중 어느 것이 타당하다고 할 수는 없다. 그렇지만 학생들은 토론 과정에서 친일 행위가 사회적으로 제대로 처벌을 받지 않았음을 알고, 이를 해결할 수 있는 방안을 생각하게 되었다. 이는 역사수업에서 학생들에게 가치 갈등을 겪을 수 있는 사회적 문제를 평가할 수 있는 경험을 제공하는 것이 필요함을 보여준다. 이런 사고 경험을 통해 학생들은 역사적 사실의 비판

적 사고를 하고, 역사의식을 기를 수 있다. 또한 역사교육이 사회적 실천 문제와 별개가 아님을 깨달을 수 있다.

토론 후 쓰기 활동을 실시하였다. 역사쓰기는 1차시를 할애하여 수업시간에 작성하도록 하였다. 쓰기 주제는 두 가지였는데 다음과 같다.

가) 다음 형식 중 한 가지를 선택하여 글을 작성하시오.

- ① 영화에 대한 감상문을 작성하시오.
- ② 영화에 등장하는 인물 중 한 명에게 보내는 편지글을 작성하시오.
- ③ 친일파 명단 발표와 관련된 다음 글을 읽고 ‘친일파 명단 발표’와 ‘친일인명 사전 발간’에 대한 자신의 견해를 서술하시오.

<가> “기준도 형평성도 잃은 친일 명단 발표” 민족문제연구소와 <친일인명사전편찬위원회>라는 민간 단체가 어제 ‘친일 인명사전 수록 예정자’ 4776명의 명단을 발표해 논란을 빚고 있다. 명단은 2005년 발표한 3090명에 새로 1600여 명을 추가한 것이다. ... 하지만 그 역사를 어떤 눈으로 보느냐에 따라 평가는 달라질 수밖에 없다. 물론 일본 작위를 받았거나 나라를 팔아넘겼거나 하는 명백한 친일은 역사의 심판을 받아 마땅하다. ㉠하지만 당시 어쩔 수 없이, 혹은 그것이 현실인 줄 알고 처신한 경우는 역사의 이해라는 관점에서 보아주는 것이 온당하다. 그 시절 불가항력적이고 불가피했던 일까지도 지금의 눈으로 잣대를 들이댈 경우 당사자는 억울하지 않겠는가. - ○○일보, 2008. 4. 30.

<나> “기억하지 않는 역사는 되풀이 된다” 친일인명사전에 수록될 인물 4776명이 공개됐다. “을사조약 전후부터 1945년 8월 15일 해방에 이르기까지 일본제국주의의 국권침탈과 식민통치, 그리고 침략전쟁에 적극 협력해 우리 민족과 다른 민족에게 피해를 끼친 자”라는 기준에 따라 선정된 인물이다. ... ㉡사전 편찬은 단순히 친일에 대한 심판을 뜻하는 건 아니다. 이보다는 잘못된 과거를 기억하고 되새김으로써 그와 같은 일이 다시는 되풀이되지 않도록 한다는 데 더 큰 의미가 있다. 타인에 대한 억압이나 차별이 없는 사회, 전쟁과 침략을 반대하고 평화의 가치를 지키는 사회, 개인의 자유와 인권을 존중하는 민주주의 사회로 나아가기 위한 역사적 이정표로서 의미도 있다. - ○○신문, 2008. 4. 30.

나) 독립운동을 다룬 다른 영화나 책을 찾아서 ‘암살’에서의 독립운동방략과 비교하고 자신의 견해를 제시하는 글을 작성하시오.

3가지 형식 중 감상문을 선택한 학생들은 독립 운동가들에게 감사를 표하고 친일파의 행적을 비난하였다. 학생들은 영화가 전달하고자 하는 민족주의적 정서에 영향을 받고 있었다. 영화에서 등장인물들의 선택에 대한 평가와 상관없이 영화가 상영시간 내내 들려주는 독립을 위한 투쟁의 정당성과 가치를 학생들이 부지불식중에 수용하고 있음을 보여준다. 황서* 학생은 인물 과점 파악하기에서 염석진의 친일을 ‘생존의 관점에서 이해’한다고 표현한 학생이었으나 독립을 독립운동가들의 노력에 의해서이고 이들을 잊어서는 안된다는 것을 영화를 통해 느끼고 있었다. 이것은 수업시간에 보여지는 영화와 같은 영상물의 영향력을 보여주는 것으로 영화의 선택에 있어 교사들의 신중한 판단이 필요함을 나타낸다. 이러한 현상은 편지쓰기에도 나타난다. 학생들은 주로 안옥윤, 속사포, 황덕삼 등 독립운동가들에게 편지 작성하여 그들의 독립투쟁에 감사를 표하였다. 일부 학생들은 염석진에게 편지를 작성하였는데 염석진의 변절에 대한 비난과 반성을 요구하는 내용이 많았다. 친일파 명단 발표와 친일인명사전 발

간에 대하여 글을 쓴 학생은 총 11명으로 이 중 5명이 찬성, 5명이 반대, 1명이 중립적 견해를 보였다. 찬성을 한 학생들은 친일행위를 민족반역행위로 보고 같은 역사가 되풀이되지 않게 하기 위해서라도 친일명단을 발표되어야 한다고 보았다. 친일파 명단 발표에 반대하는 학생들은 친일 기준의 형평성을 이유로 들고 있었다. 자신이 견해가 중립적이라 생각하는 학생은 친일 행위의 경중에 따라 친일파에 대한 처벌이 이루어져야 한다고 보았다. 해방 이후 친일파 청산이 제대로 이루어지지 않은 것은 한국현대사의 잘못된 출발점이다. 이로 인해 친일파 청산은 현재까지 해결되어야 할 숙제로 남아있다. 친일파 명단 발표라는 사회적 처벌 행위에 반대하는 학생이 답변자 중 절반 이상이 넘었다는 것은 학생들의 개인적 경험에 의해 형성된 잘못된 역사인식의 탓으로 넘기기에에는 문제가 있다. 학교 현장에서의 역사교육이 비판적 사고의 육성이 아닌 사실 암기의 위주로 이루어져 온 것에 대한 반성이 필요하다.

마지막으로 영화의 의열투쟁이나 독립전쟁 이외의 독립운동방략을 상호 비교해서 자신의 견해를 작성하도록 하였다. 계획으로는 다른 영화나 책을 읽고 작성하는 것이었으나 시간상의 문제로 실력양성운동을 다루는 역사교과서의 내용을 읽기 자료로 제공하고 영화와 비교하여 작성하도록 하였다.

- 저는 독립운동의 방략 중 영화 “암살”에서 독립운동 방법이 더 알맞은 일이라고 생각합니다. 실력양성운동을 주장하는 사람들은 의열 투쟁이나 독립전쟁의 방법이 야만적이고 효과적이지 못하다고 말합니다. 그러나 실력양성운동은 진짜 독립운동이라고 볼 수 없습니다. 대학을 가서 지식을 쌓는다는 것은 일본의 통제에 동의한다는 뜻입니다. 또 의열 투쟁이나 독립전쟁을 통해 일본인들을 죽이는 것보다 효과적이지도 않고 성과를 보는데도 너무 오랜 시간이 걸립니다. 물론 우리나라 경제가 발전되고 우리가 똑똑해진다는 것은 좋은 것입니다. 하지만 방법이 잘못되었다고 생각합니다. 만약 이런 방법을 통해 독립을 하려고 한다면 우리만의 학교를 만들어 독립에 대하여 배우고 우리의 긍지를 가르치고 일본의 통제에서 벗어난 것을 만들어야 합니다. 가장 좋은 것은 두 방법을 합치는 것입니다. 암살(의열투쟁)을 통하여 일본인을 처단하고 아이들을 가르치고 경제적 성장을 이루는 것입니다. (신예*)

학생들은 실력양성운동과 의열 투쟁을 대립적인 국면에서 파악하고 있는 듯하며 이 둘 중 효과적인 독립운동방략이 무엇인가라는 점에서 주장을 제시하고 있었다. 그래서 신예*은 독립운동과 실력양성운동을 결합한 방법이 가장 효과적인 운동일 것이라 제안한다.

VI. 결론

본고는 비판적 사고력을 신장시키기 위한 체계적이고 효과적인 역사영화 활용 수업방안에 대한 연구이다. 이에 역사영화를 비판적으로 읽을 수 있는 수업모형을 고안하고 이를 수업 현장에 적용하여 그 결과를 살펴보고자 하였다.

II장에서는 역사영화의 개념을 밝히고, 역사영화의 역사서술이 가지는 특성을 살펴보았다. 그리고 영화를 통해 달성할 수 있는 역사이해의 유형을 살펴보았다.

Ⅲ장에서는 역사영화의 수동적 수용이 아닌 능동적 읽기를 위해 비판적 읽기의 개념과 성격, 요소를 알아보았다.

Ⅳ장에서는 비판적 역사이해의 요소와 기존의 비판적 읽기모형 분석을 바탕으로 역사영화의 비판적 읽기모형을 개발하였다.

Ⅴ장에서는 개발한 비판적 역사영화 읽기 모형을 실제 수업에 적용하여, 학생들이 역사를 어떻게 이해하는지 검토하였다. 수업에서 학생들은 영화내용의 사실과 허구를 분석하고, 감독이 전달하고자 하는 메시지를 파악하였다.

학생들이 역사지식을 접하는 통로는 점점 넓어지고, 그에 따라 역사이해도 다양해지고 있다. 역사교육은 학생들로 하여금 이런 다양한 역사정보를 종합하여 합리적으로 이해하고 자기 나름의 설득력 있는 역사인식을 할 수 있도록 안내할 필요가 있다. 본 연구는 이런 문제의식의 일환이다. 본 연구에서 제시한 비판적 역사읽기 모형은 역사영화를 활용한 교실 역사수업은 물론, 학생들 스스로 역사영화를 통해 역사를 이해하는데 적용될 수 있을 것이다. 나아가 역사영화뿐 아니라 다른 자료나 매체를 활용하는 역사학습 방안을 모색하는 데도 시사점을 줄 수 있을 것이다.

본 연구는 역사영화 읽기의 한 사례이다. 역사영화를 통한 역사의 대중화 흐름에 역사영화를 어떻게 수업에 활용할 것인가에 대하여 역사교사들의 더욱 많은 고민과 연구가 필요하다 더불어 역사를 서술하는 데 있어 문학작품이나 회화, 음악과 역사영화의 역할과 기능은 어떻게 다른지에 대한 연구도 앞으로의 과제로 남아있다. 역사의 대중화 현상이 더욱 가속화될 것으로 예상되는 시점에 이러한 연구들은 앞으로 역사교육이 나아가야 할 방향을 모색함에 있어 필요하고 학계뿐만 아니라 교사들의 관심이 요구된다.

참고문헌

1. 저서

- 조한욱 외, 『역사 1』, 비상교육, 2017.
 _____, 『역사 2』, 비상교육, 2017.
 김종문 외, 『구성주의 교육학』, 교육과학사, 2007.
 김한중 외, 『역사교육과 역사인식』, 책과 함께, 2005.
 _____, 『역사교육의 이론』, 책과 함께, 2010.
 양호환 외, 『역사교육의 이론』, 책과 함께, 2009.
 영화진흥위원회 교재편찬 위원회, 『영화읽기』, 커뮤니케이션 북스, 2004.
 박명진, 『비판 커뮤니케이션과 문화이론』, 나남사, 1989.
 윤희윤, 『이 영화 함께 볼래』, 문학동네, 2004.
 이아람찬, 『영화교육론』, 커뮤니케이션북스, 2005.
 이경화, 『읽기교육의 원리와 방법』 박이정, 2001.
 이학로, 『영상자료를 활용한 역사교육 - 중국편』, 해안, 2004.
 정연근, 『영화로 만나는 교육학』, 문음사, 2001.
 정재형, 『영화 이해의 길잡이』, 개마고원, 2003.

- 정선영 외, 『역사교육의 이해』, 삼지사, 2001.
- 최상훈 외, 『역사교육의 내용과 방법』, 책과 함께, 2010.
- 텔레비전드라마 연구회 지음, 『텔레비전 드라마 역사를 전유하다』, 소명출판사, 2014.
- 황정현, 이상진 외, 『독서지도 어떻게 할 것인가』, 한국방송통신대학교 출판부, 2008.
- 황영미 외, 『영화로 읽기 영화로 쓰기』 푸른사상, 2015
- 데이비드 보드웰 저/주진호·이용관 공역, 『영화예술』, 지필미디어, 2011.
- Graeme Tunner/김영중 역, *British Culture Studies: An Introduction*. Unwin Human, Inc., 『문화연구 입문』, 한나래, 2006.
- Hall. S./임영호 번역, 『스튜어트 홀의 문화이론』, 한나래, 1998
- John Storey 저/박모 역/, 『문화연구와 문화이론』, 현실문화연구, 1994.
- 워렌 벅랜드 저/장석용 외 역, 『영화연구』, 현대미학사, 2002.
- F. Stopski, *Social Studies in a Global Society*, New York: Delmar Publishers, 1994.
- Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. j. & Stoddard, J. D., *Teaching History with Film*, Rouledge, New York and London, 2010.

2. 논문

- 강연희, 『매체언어 비판적 읽기 전략 연구 - 광고, 드라마, 영화를 중심으로』 한남대학교 국어교육과 박사학위논문, 2015
- 강성률, 「영화로 읽는 한국사 - 영화가 역사와 관계를 맺는 방식」, 『우리교육 2014 겨울』, 2014,
- 강지현, 『영화를 활용한 인물학습 방안 연구: ‘루터’를 중심으로』 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2009
- 김경식, 정지훈, 「팩션영화 <광해, 왕이 된 남자>의 흥행요소 분석연구」 『한국콘텐츠학회 논문지』 제15권 제6호, 2015.
- 김미자, 『영상 읽기 교육』 도입의 필요성과 영상 읽기 전략에 관한 연구 -초등학교 국어교육을 중심으로』 서강대학교 언론대학원 영상전공 석사학위논문, 1999.
- 김민정, 『영상자료를 통한 역사 이해의 유형과 특성』, 서울대학교 석사학위논문, 1998.
- _____, 「영화의 역사서술과 역사교육의 가능성」, 『역사교육』 제94집, 2005.
- 김순미, 「영화를 활용한 역사수업의이론과 실제」, 『역사교육논집』 41, 2008.
- 김은진, 「영화 읽기에 기반한 한국 지리 수업의 공감 능력 향상 효과에 관한 연구」 한국교원대학교 대학원 지리교육전공, 석사학위논문, 2013.
- 김정숙, 「독서 환경에 영향을 미치는 사회문화적 요인에 관한 고찰」 『출판학 연구 통권 제38호』, 1996
- 김지혜, 『영상에 의한 역사 : 또 하나의 역사서술』 서강대학교 사학과 석사학위논문, 1997.
- _____, 「아름다운 시절, 아름다운 역사」 『청람사학』 2, 한국교원대학교 청람사학회, 1998.
- _____, 「역사, 과거의 현존에 관한 보고서」, 『제43회 전국역사학대회 발표요지』, 2000
- 김경식·정지훈, 「팩션영화 <광해, 왕이 된 남자>의 흥행요소 분석 연구」, 『한국콘텐츠학회

- 논문지』 제15권 제6호, 2015.
- 김승경, 「역사와 기억의 사이: 영화 <암살>」, 『현대영화연구 Vol.23』, 2016.
- 김진희·이재광, 「노동영화와 노동의 역사 : 조화와 부조화의 2중주」 『미국사연구』 12, 2000.
- 김한중, 「역사 인식과 역사교육의 방법」, 『교원교육』 15, 1999.
- _____, 「비판적 사고를 위한 역사교과서 내용 구성과 서술」, 『역사문제연구소』 제30호, 2013.
- _____, 「역사교육의 가치는 비판적 사고를 하는데 있다」, 『민주누리』 v.4., 2016.
- _____, 「비판적 사고를 위한 역사인식과 학습방법」, 『역사와 담론』 제80집, 2016.
- 김혜정, 「텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2002.
- 권주은, 『영화를 활용한 역사수업의 효용과 방법』 건국대학교 교육대학원 석사학위논문, 2009.
- 남정우, 『비판적 역사교과서 읽기를 위한 수업모형 개발』, 한국교원대학교 교육대학원, 2010.
- 박길자, 이미식, 「영화 텍스트 읽기와 사회과 수업」 『시민교육연구』 제34권 2호, 2002.
- 박미순, 「서사텍스트의 비판적 읽기 전략 연구 - 초등학교 3학년을 중심으로」, 『초등국어교육』 제2집, 2009.
- 박순준·최연주·하세봉 「역사 소비를 위한 프레임 전환」 『역사와 경계』 제28집, 2008.
- 박순준, 「역사와 영화 : 교과목 개발을 위한 선행연구」, 『역사와 경계』 제74집, 2010.
- 박주희, 『‘영화읽기’ 교육 활성화 방안』 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문, 2006
- 서재석, 「디지털시대의 역사읽기 TV의 역사대중화」, 『역사비평 통권 57호』, 2001.
- 성낙인, 「읽기 이해에서 사전 이야기 구도화가 초등학생의 읽기 이해력에 미치는 효과 분석」, 전북대 교육대학원 석사학위논문, 1996.
- 송상현, 「역사의 맥락적 이해와 수업에의 활용」, 서울대학교 석사학위논문, 1992.
- 신강호, 「천만 사극 영화의 흥행요소 분석 연구 - <왕의 남자>, <광해: 왕이 된 남자>, <명량>을 중심으로」, 『시네포럼』 제24호, 2016.
- 왕문용, 「읽기 지도의 개선 방향 - 음독과 묵독의 과제」, 『국어교육』 38, 1981.
- 유득순, 「역사영화의 유형분류와 효과적인 활용방안 - 한국사를 소재로 한 역사영화를 중심으로」 『역사교육논집』 제54집, 역사교육학회, 2015
- 유아영, 「역사교육에서 영상자료 활용의 실태에 관한 연구」, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007.
- 윤미순, 「독서 교육으로서 ‘영화읽기’에 관한 연구 - 사례분석과 성찰적 교수모형 개발을 중심으로-」, 중앙대학원 신문방송대학원 석사학위논문, 2005.
- 윤희원, 「‘에듀테인먼트’를 넘어서는 영화읽기 - 현장에서의 영화읽기 수업사례를 중심으로」, 『문학과 영상』, 2003.
- 오애림, 「영화읽기를 활용한 영화교육의 효과연구 - 청운중학교 적용사례를 중심으로」, 청주대학교 대학원 연극영화학과 석사학위논문, 2014
- 오연미, 「역사수업에서의 역사영화 활용의 일례 -<도마 안중근>을 중심으로」 단국대학교 교육대학원 석

사학위논문, 2009

- 양호환, 「역사교과서의 서술 양식과 학생의 역사 이해」, 『역사교육』 59, 1996.
- _____, 「역사적 사실의 특성과 역사교육의 특수성」, 『역사교육』 113집, 2010.
- 여승남, 「한류드라마 <대장금>의 성공요인분석 : <대장금>이 중국 대중 문화에 미친 영향을 중심으로」 대전대학교 석사학위논문, 2014
- 유득순, 「역사영화의 유형 분류와 효과적인 활용방안 - 한구사를 소재로 한 역사영화를 중심으로」, 『역사교육논집』 제54집, 역사교육학회, 2015.
- 유아영, 「역사교육에서 영상자료 활용의 실태에 관한 연구」, 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2007.
- 이기형, 「영상 텍스트와 역사 재현의 정치학」, 『프로그램/텍스트』 15호, 2006
- 이경화, 「전략 중심 읽기 수업 모형의 비판적 고찰」 『국어교육. 91('96.6)』 한국국어교육연구회
- 이경화, 「읽기 매체 환경의 변화와 <읽기와 보기>교육과정 설계」, 『청람어문』 제22집, 2000.
- 이인규, 「1970년대 반공영화 생산과 소비에 관한 연구 정책적 동인에 따른 재현방식의 변화」, 서울대학교 박사학위논문, 2014.
- 이중호, 「역사드라마를 통한 초등학교의 역사이해」, 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문, 2008.
- 이주호, 「표현 이해, 언어, 문학 영역 설정과 국어과 교육」, 『어문각 교육』 9, 1986.
- 이하나, 「역사영화를 매개로한 역사비평의 가능성」, 『사학연구』 제121호, 2016.
- 이혜경, 「영화를 활용한 역사수업: 역사적 사고력 중심」, 중앙대학교 석사학위논문, 2005.
- 오인영, 「시청각매체를 활용한 토의·토론수업모형 개발」 건국대학교 교육대학원 석사학위 논문, 2001
- 장지혜, 「영화를 활용한 역사 수업 모형 개발 연구 : 역사적 이해 신장을 위한 교수-학습 방안」, 이화여자대학 교육대학원 석사학위논문, 2003.
- 전은희, 「영화읽기의 교육적 의미 - “집으로” 을 중심으로」, 『교육인류학 연구』 제6권 제2호, 2003.
- 정두희, 「TV드라마와 역사의 대중화 문제」, 『중앙사론. 10·11』 pp.741~761. 중앙사학연구회, 1998
- 정병기, 「영화 <암살>에 나타난 민족주의의 성격과 보수-진보 대결 및 역사정산」, 『동향과 전망 97호』, 2016.
- 정재우, 「역사영화 : 무엇을 어떻게 재현할 것인가?」 『영상예술연구』 3호, 2016.
- 진상원, 「고등학교 국사 교과에 영화 활용 수업 사례」, 『교육연구』 제477집, 성신여대 교육문제연구소, 2010.
- 조미희, 「텔레비전 텍스트 읽기 지도가 비판적 읽기 능력에 미치는 효과 연구」, 『어문각교육』 제40집, 2010.
- 조운경, 「독서 교육의 실태와 독서 교과 활용 방안 - 고등학교 독서 교육을 중심으로」 이화여대 교육대학원 석사학위논문, 2000
- 주경철, 「영화를 위한 변명: 역사와 영화의 관계에 대한 탐색」, 『프랑스사연구』 제

- 2권, 한국프랑스사학회, 1999.
- 주영숙·김치용, 「기호학적 분석을 통한 영상매체의 연구」, 『2006 춘계학술발표논문집』, 2006.
- 진상원, 「고등학교 국사 교과의 영화활용 수업사례」 『교육연구』 제47집, 성신여대 교육문제연구소, 2010.
- 진향기, 「비판적 역사 읽기를 위한 영화 활용 수업모형 연구 : KWL Chart를 중심으로」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문
- 전은희, 「영화읽기의 교육적 의미 - “집으로” 를 중심으로」 『교육인류학 연구』 제6권 제2호, 2003
- 정문성, 「토의·토론 수업의 개념과 수업에의 적용」, 『열린교육연구』 제12집 제1호, 2013.
- 주영숙, 김치용, 「기호학적 분석을 통한 영상매체의 연구」, 『2006 춘계학술발표논문집』, 2006.
- 천병익, 「독서실태 분석을 통한 효율적인 독서지도 방안 연구」, 경기대학교 교육대학원 석사학위 청구논문, 1999
- 천정환, 「‘역사전쟁’ 과 역사영화 전쟁 - 현대사 역사영화의 재현체계와 수용 양상」, 『역사비평』 2016년 겨울호(통권 제117호), 2016.
- 최선경, 「비판적 읽기 교육을 위한 질문 구성」, 『새국어교육』 69, 2005
- 최영심, 「역사영화를 활용한 역사적 사고력 신장 방안」, 『부대사학』 25·26 합집, 2002
- 최재욱, 「영화를 활용한 주제 중심 역사 학습 모형 개발 및 적용 방안 연구」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004
- 허중, 「해방직후 친일파 처리에 대한 각 정치세력의 인식과 대응」, 『대구사학』 55권 0호, 1998.
- 홍성연, 「영상 역사 서술의 특성과 교육적 활용 -TV 다큐멘터리 <역사스페셜> 을 중심으로」, 서울대학교 대학원 사회교육과 석사학위논문, 2001
- J. L. Irvin. et al., *Enhancing Social Studies through Literacy Strategies*, Washington D.C, National Council for the Social Studies, 1995.
- M, Pressley. “Comprehension Instruction : What Makes Sense Now. What Might Make Sense Soon” *Reading Online* 5(2), 2001. p1-13
- R. J. Paxton, “Someone with like a life Wrote it: The Effects of a Visible Authour on High School History Student” , *Journal of Educational Psychology* 89(2), 1997
- Adam Woeders, “It make You Think More When You Watch Things: Scafflodng for Historical Inquiry Using Film in the Middle School Classroom.” *The Social Studies*, July/August 2007.
- M. G. McKeown and I. L. Beck, “The Assessment and Characterization of Young Learners’ Knowledge of a Topic in History” , *American Educational Research Journal* 27(4), 1990

근대 교육의 국가주의적 성격과 역사학습¹⁾

김 두 리

한국교원대학교대학원 역사교육과

I. 서 론

그동안 한국사교과서에서는 한국의 근대교육을 일제의 탄압에 맞서 민족의식을 고취시키고 민족운동가를 양성해낸 ‘민족교육’ 과 근대 서구사상을 수용하는데 앞장선 ‘실력양성운동’ 이라는 관점에서만 설명해왔다. 이러한 교과서 서술은 관학보다는 을사조약 이후 애국계몽기 사학에 집중하였고, 학생들로 하여금 근대교육의 전체모습을 ‘힘든 시대상황을 극복한 자랑스러운 우리 역사 속 한 장면’ 으로서만 인식하게 하였다. 그 결과 정작 운동 추진 세력이 교육을 통해 건설하고자 했던 근대국가의 모습은 학생들의 관심 대상에서 멀어지게 하였다.

근대국가의 이념을 가장 잘 보여주는 것이 교육이다. 교육의 목적과 내용에는 근대국가의 이념이 들어가 있으며, 그 이념 중 두드러지는 것이 국가주의이다. 근대 국민국가에서는 전근대 사회와는 달리 대중교육에 관심을 쏟았다. 그러나 그 목적은 국가 구성원으로 정체성을 가지고, 국가를 위해 자신을 희생하는 ‘국민’ 을 육성하는 것이었다. 근대 한국의 교육도 이런 점에서는 마찬가지였다. 조선 정부 이전 개화지식인이건 간에 교육을 통해 자신들이 생각하는 근대국가에 적합한 인간을 길러내고자 했다. 다만 서구 국민국가의 성격에 동아시아의 유교적 사유나 전통적 사회이념이 가미되었다.

근래 들어서 개화기 교육에 나타나는 국가주의적 측면을 지적하는 연구가 나오고 있다(이승원, 2005; 오성철, 2011; 한중일3국공동역사편찬위원회, 2012; 김한중, 2017). 그동안 한국의 국가주의 교육에 대한 연구는 개화기보다 유신정권 시기에 집중되었으며, 이를 일제의 잔재로 해석해왔다(구경남, 2014; 방지원, 2016). 개화기 교육의 국가주의 성격을 다룬 근래의 연구성과는 한국사교과서까지는 반영되지 않았고, 학생들은 학교수업에서 한국의 근대교육에 대한 새로운 관점을 접해볼 기회가 없었다.

본 연구는 근대 교육제도가 마련된 1894년 갑오개혁부터 국권을 상실한 1910년 한일강제병합까지, 한국 근대교육의 국가주의적 성격을 밝히고, 이를 바탕으로 역사학습 방안을 모색하는데 있다.

II. 근대 한국의 국가주의와 국민교육

1. 근대 한국의 국가주의

1) 본 논문은 연구자의 석사학위논문 내용을 요약 정리함.

국가주의(statism)는 대내외적으로 강력한 국가를 지향하며, 의사결정에 있어서 국가 및 통치자의 이해관계를 최우선에 두는 이념이다. 국가주의에서는 국가의 판단·결정이 개인보다 우월하다고 여기며, 이를 바탕으로 경제·외교·군사·문화 등 사회 제분야에 대한 국가의 독점적 지배를 주장한다. 그러나 국가주의는 단순히 힘으로만 자신의 의지를 관철시키려고 하지 않으며 행위의 논리나 정책을 제시하여, 사회와 개인에 대한 국가의 개입을 정당화한다(이해영, 2015; 김한중, 2014). 그리하여 국가의 일에 국민을 적극적으로 동원하는데, 동원 과정에서 개인의 자유와 권리가 희생될 수도 있다. 한편 국가주의를 현실 사회에 적용하는 행위주체인 국가는 실제로는 통치집단인 경우가 많다. 통치집단은 국가의 이름으로 경제·군사·외교·교육 등을 주관하며, 이를 자신들의 권력 유지를 위한 수단으로 활용한다.

국가주의적 경향은 전근대 사회에서 두드러지지만, 그 이념을 이론화하고 근거를 체계화한 것은 근대 국민국가(nation-state)였다. 근대 국민국가는 다른 국민국가와의 역학관계 속에서 존재하기 때문에 경쟁에서 우위를 차지하기 위해서는 대중의 참여와 협력이 필요했다(주진오·도면화·조재곤, 2003, 6; 김한중, 2014, 65). 그리하여 국민국가는 국가가 원하는 국민을 양성하기 위해 개인의 자유와 권리를 법이나 제도로 보장했다. 이때 개인의 자유와 권리는 국가의 이해관계를 벗어나지 않는 선에서 제한적으로 인정되는 것이었다. 전근대와는 다르게 국가로부터 자신들의 기본권을 보장받은 대중들은 국가 정체성을 가지고 국가의 이익과 발전을 위해 자발적으로 나서서 봉사하고, 때로는 희생도 하였다(김한중, 2014, 65).

한국에서는 1894년 갑오개혁부터 국왕의 존재를 중심으로 하는 근대 국민국가를 구상하였다. 19세기 말 국왕, 정부, 개화지식인 등과 같은 조선의 통치집단은 국가주의화 된 제국주의 서구열강과 일본의 침략에 대해 저항하기 보다는 국왕을 중심으로 한 국가주의 노선을 채택함으로써, 오히려 국가권력을 대내외적으로 강화하여 서양의 국민국가 또는 일본처럼 되고자 한 것이다. 서구 국민국가 건설과정과는 달리, 처음부터 국왕의 존재를 중심으로 한 국민국가를 구상할 수 있었던 요인으로는 1)갑오개혁 이후 정파의 사대관계 청산과 일본으로부터 식민지가 되기 이전, 미약하게나마 주권을 유지할 수 있었던 시대적 상황, 2)국왕과 국민의 관계를 아버지와 자식으로 생각하는 당시 개화지식인들의 가부장적 유교관, 3)장차 조선을 식민지화하기 위해 자신들의 국가주의 논리를 투영시키려는 ‘일본의 침략야욕’과 근대 국민국가 건설의 필요성을 절감하는 동시에 국왕권을 유지·강화하고자 했던 ‘고종의 이해관계’의 부합을 들 수 있다.

2. 근대 국민교육의 국가주의

근대국가에서 국가의 발전에 기여할 수 있는 국민을 만드는데 교육은 효과적인 수단이었다. 근대 국민국가는 학교교육을 통해 정신과 육체의 측면에서 국가가 원하는 국민을 만들고자 하였는데, 근대교육에 반영된 국민상은 크게 세 가지로 분류할 수 있다.

첫째, 근대국가는 정신적으로 애국심과 통치자에 대한 충성심으로 무장된 국민을 만들고자 하였다. 이를 위해서는 먼저 국민들이 국가에 대한 소속감을 가지고, 국가를 중심으로 국민들끼리 일체감을 형성시키는 것이 중요했다. 그리하여 근대학교에서는 국어·국사·자국지리와 같은 국민을 결속시킬 수 있는 과목을 중요시하였으며, 교과서에서 국가기념일을 소개한다든지, 학교행사 자체를 국가의례에 따라

진행하기도 하였다.

둘째, 근대국가는 학교교육을 통해 문명사회에 필요한 국민을 기르고자 하였다. 근대적 개념으로서 ‘문명(civilisation)’이란 물질적·정신적인 측면에서의 진보(발전)을 의미한다. 예컨대 물질문명으로는 무기, 교통수단 등과 같은 근대 과학기술의 성과를 들 수 있고, 정신문명으로는 자유, 평등과 같은 근대 시민사회의 성과 등을 들 수 있다. 한편 문명 개념에는 근대사회의 발전적 성과뿐만 아니라 경쟁의 식, 모방의식과 같은 부정적인 속성 역시 함축하고 있는데, 이 역시 학교교육에 그대로 반영되었다. 이처럼 근대국가는 문명의 속성을 교육시킴으로써, 내부적 결속력을 강화하고 국민을 문명국가의 건설 주체로 만들고자 하였던 것이다.

셋째, 근대국가에서는 학교교육을 통해 국가 또는 통치자의 명령에 복종할 ‘규율화 된 정신’과 ‘건강한 신체’를 지닌 국민을 만들고자 하였다. ‘규율화 된 정신’은 외부의 규칙이나 명령이 내면화되어, 규칙이나 명령 없이도 스스로 자신을 통제하는 정신을 말한다. 정신의 실현을 위해서는 신체가 중요하다. 근대국가는 육체적으로는 건강한 신체를 가진 국민을 만들고자 하였다. 근대 국민국가에서 국민의 체력은 곧 군사력·노동력과 직결되었다. 그리하여 근대학교에서는 학생들의 몸 관리를 중요시 하였는데, 체육과 운동을 통해 신체를 단련시키거나 위생 교육을 통해 건강상태를 감독하였다(손준중, 2010, 31).

Ⅲ. 근대 학교교육에 나타난 국가주의

조선 및 대한제국 정부는 학교교육을 통해 국가주의의 이념을 학생들에게 주입하고자 했다. 한국의 근대학교에서도 학생들로 하여금 국민정체성과 충군애국 정신을 가지게 하고, 학생들을 문명사회에 필요한 인간으로 육성하고자 했으며, 건강한 신체와 규율을 지키는 정신을 가지게 하려고 했다. 교과서와 학교행사는 이런 성격을 잘 반영하고 있다.

1. 교과내용의 국가주의

1) 국민정체성과 충군애국 정신

근대 교과서에서는 국가와 국민, 황제를 하나의 대가족으로 설정하였다. 그러면서 국민교육회의 『초등소학』(1906)에서는 가족구성원인 국민은 서로를 사랑하고 아껴야 하며, 나아가 국가의 보존에 기여해야 한다고 서술하였다. 이는 가족이라는 이름으로 국민들을 통합시킨 후, 국가에 소속감을 갖게 하려는 국민정체성 형성 작업의 일환이었다. 국가와 국민, 황제를 국민을 하나로 통합할 수 있는 사상적 기반은 가부장적 유효관이었다. 자식인 국민은 효도를 행하여 부모인 임금을 섬겨야 했다. 즉 ‘효’와 ‘충’이 동일시된 것이다. 그리고 가족공동체로 묶는 근거를 ‘공동의 영토’와 ‘공동의 역사’에서 찾았다. 국토는 우리 조상들이 살았던 터전이자 우리의 고유한 문화와 역사를 탄생시킨 곳이므로, 오랜 세월동안 동일한 영토 위에 동일한 역사를 공유해온 대한제국 인민은 애국심과 국민으로서 정체성을 가져야 한다는 것이다. 교과서는 “국민이 자기의 정신을 역사와 분리한다면 동일한 감정을 가질 수 없다(휘문의숙, 1906)”면서, 국민정체성 형성을 위해 특히 국사를 강조하였다. 역사 속 영웅과 위인들을 많

이 소개하였는데, 을지문덕, 강감찬, 이순신, 성충 등과 같은 전쟁영웅이나 충신이 대표적이다. 또한 학문을 발전시키거나 문화를 일으킨 인물도 소개하였다. 백제의 유학자로서 일본에 건너가 유학과 문자를 전해준 왕인을 비롯하여, 백제 각 분야의 장인과 박사들이 여기에 해당한다. 교과서에서 이러한 역사적 인물을 소개하는 것은 국민정체성을 기반으로 충군애국정신을 함양시키기 위함이었다. 전쟁영웅과 충신들이 자신의 목숨을 희생하면서까지 지키려고 했던 것은 결국 국가와 임금이었으며, 백제의 장인들과 박사들처럼 일본에 학술과 기예를 전파하는 것도 결국 국가와 임금을 빛내는 방법이었다. 또한 교과서에서는 충군애국정신의 함양을 위해 황제에게 의미 있는 날을 모든 사람이 경하해야 하는 국가적 기념일인 경절(慶節)로 삼았다. 대표적인 것이 고종황제가 태어난 날인 만수정절(萬壽聖節), 태조 이성계의 즉위일인 개국기원절(開國紀元節), 순종이 탄생한 날인 건원절(乾元節)이다. 교과서에서는 이 날 모든 국민이 국기를 달고 경축행사에 참석할 것을 독려했다.

2) 문명사회에 필요한 인간의 육성

근대 한국은 하루빨리 문명국이 되고자 했고, 이러한 갈망은 교과서에 그대로 반영되었다. 현재의 『유년필독』(1907)에서는 “우리 학생들이 모쪼록 수년 내 우리나라를 문명국이 되도록 해주소서” 라면서, 국가적 목표가 문명화임을 분명히 하고 학생들을 국가의 문명진보를 이끌어 나갈 예비 문명인으로서 부각시켰다. 근대 한국이 문명국가로 거듭나기 위해서는 먼저 문명국의 본모기를 학생들에게 보여줄 필요가 있었다. 교과서에서는 영국, 미국, 러시아, 일본, 독일 등 당시 문명국으로 여겨졌던 나라들을 별도의 목차로 마련하여, 각국의 도시의 인구, 면적, 교통, 상업, 군편제 등 발달된 모습을 소개하였다. 이는 학생들에게 화려하고 강한 문명국에 대한 환상을 심어주고, 문명국가라는 국가적 목표를 개인적 목표로 전환시키려는 저자의 의도가 담긴 것이다. 또한 교과서에서는 문명국가에서 중요시하는 지식들과 가치들을 소개하였다. 근대적 지식이란 근대사회를 살아가는데 필요한 실용적인 지식 혹은 근대 과학 지식을 의미했다. 예컨대, 시계를 보는 법, 지구의 회전, 우편과 전신, 건강관리 방법 등이 근대적 지식이라고 볼 수 있다. 그리고 근대적 가치란 전근대에서는 찾아볼 수 없는 근대사회에서 새롭게 등장한 가치로서, 대개 평등, 자유, 권리와 같은 민주주의적 가치를 의미했다. 교과서에서는 이러한 민주주의적 가치들이 자주 언급되었지만, 대체로 국가주의 논리 속에서 서술되었다. 예컨대 신해영의 『윤리학교과서』(1906)에서는 ‘국민의 권리’ 보다는 ‘국민의 의무’를 우선시하였는데, 여기서 국민의 의무란 국가에 대한 복종을 의미했다. 교과서에서는 문명인이 갖춰야 할 지식뿐만 아니라 자세 및 태도까지 소개하였다. 학생들에게는 문명진보한 국가를 건설하기 위해 경쟁심을 가질 것을 요구하면서, 학문과 노동을 통한 경쟁을 강조하였다. 그러면서 국가의 번영을 위한 국가주도의 의무교육과 국가의 보호와 은혜에 대한 노동을 통한 보답을 주장하였다.

3) 건강한 신체와 규율화 된 정신

근대 교과서에서는 학생들에게 건강한 신체를 지닐 것을 강조하였다. 국민 개개인은 가정 및 국가의 재산과 마찬가지로, 건강관리에 힘써 집안과 국가에 쓸모 있는 사람이 되어야 한다는 것이다. 그리하여 교과서에서는 학생들의 건강관리를 위한 방안으로 위생(청결)과 운동을 제시하였다. 특히 교과서에서는 다양한 운동의 종류를 소개하였는데, 운동의 범위에 총포를 쏘는 연습, 병식체조와 등 군사훈련

까지 포함시켰다(국민교육회, 1906). 이렇게 만들어진 건강한 신체는 정신으로까지 연결되었다. 정인호의 『최신초등소학』(1908)에서는 운동을 통해 문명한 정신이 깃들며, 이는 애국사상, 나라의 부국강병하고도 연결된다고 하였다. 근대사회에서 말하는 건강한 정신은 국가의 부국강병과 문명진보를 향한 군센 의지를 의미하는데, 이러한 정신의 함양은 국가를 위한 규칙과 명령이 온몸에 내면화되어야 가능했다. 근대 한국이 원하는 건강한 신체와 정신은 군인의 모습을 연상시킨다. 교과서에서는 학생들이 군대의 행진처럼 열을 맞춰 걸어가는 모습, 칼을 들고 있는 모습, 나팔을 불고 북을 치며 군가를 부르는 모습이 삽화를 통해 등장하는데, 이는 학생들을 병사처럼 기르고자하는 의도가 담긴 것이라 볼 수 있다. 또한 학부에서 편찬한 『신정심상소학』(1896)의 ‘병사’에 대한 서술을 살펴보면, 병사는 “국가와 대군주 폐하를 위하여” 기꺼이 희생하는 인물로 그려지고 있으며, 학생들에게 이러한 병사들을 공경하고 훗날 병사가 되어 국가를 지킬 것을 요구하고 있다. 나아가 근대 교과서에서는 병사가 될 것을 국민의 의무 중 하나로 규정하였다. 이때 전장에 나가 적과 싸울 병사의 역할은 남성의 몫이었다. 근대 교과서에서 남녀에게 요구하는 성역할은 각기 달랐다. 여성은 학교에 나가 학문에 힘써서 훗날 국가를 위해 싸우는 건강한 아이를 낳고, 강한 병사로 교육시키고, 남편이나 아들이 전쟁터에 나가면 열심히 조력해야 한다는 것이다. 여성의 역할과 생활반경을 가정 내로 국한시키고 있다는 점은 전통적 유교관의 잔존으로 보이지만, 국가가 여성의 역할을 남성의 생산자·조력자로 규정한다는 점에서 국가주의적이라고 볼 수 있다.

2. 학교행사의 국가주의

1) 국민정체성과 충군애국 정신

근대국가는 국민정체성 형성이라는 동일한 목적을 지닌 19세기 국가행사의 형식과 절차를 그대로 본떠 근대 학교행사에 적용시켰다. 19세기 국가행사는 대개 군악 연주에 맞춰 국기·국가(國歌) 등의 국가적 상징물과 연설, 만찬, 만세삼창이 어우러져 장엄한 분위기 속에서 진행되었다(이승원, 2005, 185). 1899년 5월 1일자 『독립신문』에 실린 관립외국어학교 대운동회의 모습도 19세기 국가행사와 비슷했다. 운동회의 행사 절차 중 국기제양과 애국가 제창은 국민정체성을 형성하는데 크게 기여하였다. 운동회에 참가한 학생들은 외국공사들이 지켜보는 가운데 동서양 각국의 국기를 속에서 우뚝 솟은 태극기를 바라보고 다 같이 애국가를 부르면서 국민정체성을 가졌다. 국기와 애국가는 소풍에서도 등장한다. 1896년 6월 30일 관립 영어학교 학생들과 사립 배재학당 학생들은 연합하여 남산으로 소풍(놀이)을 갔다.²⁾ 두 학교 학생들은 소풍지에 도착하여 애국가를 직접 지어 불렀으며, 소풍이 끝난 후 학교에 돌아와서도 국기를 들고 애국가를 불렀다. 또한 근대 학교는 학생들의 국민정체성 함양을 위해 학교행사를 역사 또는 지리와 연결시키기도 했다. 근대 학생들이 떠났던 수학여행지는 대개 경성·평양·개성·강화 등의 역사유적지였다. 학생들은 우리의 국토를 둘러보며, 경성에서는 조선의 500년 역사를, 평양에서는 단군왕검의 신성성을, 개성에서는 고려왕조의 위엄을, 강화에서는 대몽항쟁의 역사를 기억해야 했다(이승원, 2005, 292). 근대 학교행사는 국민정체성을 바탕으로 국가와 임금을 향한 충성을 표출하는 장이었다. 앞서 소개한 남산으로 소풍을 떠났던 영어학교와 배재학교 학생들은 소풍지에서 ‘문명진보하고 학문을

2) 독립신문, 1896년 7월 2일, 잡보.

속히 배워 진충보국' 하자는 연설을 하였다.³⁾ 그리고 최종적으로 황제폐하에 대한 만세삼창을 통해 충군애국정신을 표출하였다.

2) 문명사회에 필요한 인간의 육성

학교운동회는 경쟁 원리를 습득하는 장이었다. 근대 학교운동회는 대개 여러 학교가 모여 학교별 대항전으로 진행되었는데, 띠의 색으로 편을 나누고, 경기 결과에 따라 등수를 나눠 시상을 하였다. 1898년 5월 31일에 있었던 관립외국어학교 연합운동회에서는 경기종목별 1-4등까지 우수자들을 뽑아 상품을 수여하였으며, 상품은 연필, 책대(책가방), 우산, 좌종(자명종), 요대(허리띠)등 바다 건너 들어온 기이한 것들이었다.⁴⁾ 이처럼 운동회는 서양의 진귀한 물품과 연결되면서 문명화된 장이자, 학생들의 경쟁욕구를 불러일으키는 경쟁의 장 역할을 하였다(김현숙, 2010, 16). 더욱이 당시 신문들은 운동회에서 우수한 성적을 거둔 학생들의 이름과 소속 학교를 거론하였는데, 이는 학생들의 경쟁심리를 자극하는 촉매제 역할을 하였다. 한편 근대학교는 관공사립을 떠나서 국가의 부강에 기여할 실용적 인간을 양성하고자 하고자, 고적뿐만 아니라 원예모범장, 수원지공영소와 같은 근대 시설물도 소풍·수학여행 장소로 선택하였다. 이는 문명화되고 근대적 기술을 보유하고 있는 일본의 우월함을 학생들에게 보여주려는 통감부 통치정책의 일환으로 볼 수도 있지만, 다른 한편으로 원예모범장과 수원지공영소는 문명화 된 국가의 모습을 단적으로나마 보여주는 모범답안 같은 곳이기도 했다. 근대 시설물을 구경하는 것만으로도 학생들에게 국가의 문명화에 대한 욕구를 불러일으키는 충분한 자극제가 되었다.

3) 건강한 신체와 규율화 된 정신

근대 한국에서는 학교행사를 통해서도 건강한 신체와 규율화 된 정신 가진 군인과 같은 인간을 양성하고자 하였다. 다수의 운동회는 군인들의 무예 시험과 연습을 관장하던 훈련원에서 개최되었다. 운동회에서 학생들은 때때로 총을 메고 행진하여 등장하거나⁵⁾ 군악대가 참석하는 것도, 이 시기 운동회가 그저 즐기는 행사가 아니라 군인들의 훈련과 마찬가지로 신체를 단련하고 정신을 육성하는 장이었음을 보여준다. 군인의 훈련을 연상케 하는 학생들의 모습은 소풍에서도 엿볼 수 있다. 철도가 개통되기 전, 학생들은 도보로 소풍지까지 걸어갔는데, 복장을 통일하고 일렬로 걸어가는 학생들의 모습은 마치 군대의 행군과 같았다.⁶⁾ 또한 근대 학교에서는 학생들의 신체단련을 위해 학교행사에서 병식체조를 실시하였다. 병식체조는 이름 그대로 엄격한 규율이 적용되는 군사적 성격이 강한 체조로, 개인의 욕망이나 본능을 억눌러 규율에 순응하고 통제에 즉각적으로 반응하는 신체를 만드는데 효과적인 방법이다(김현숙, 2010, 12).

을사조약 이후 통감부의 감시와 통제를 받으면서 대한제국은 군인과 같은 인간을 양성하기가 어려웠다. 그리하여 1905년 이후부터는 상대적으로 감시와 통제가 덜한 지방 공사립학교에서 운동회의 군사적 성격이 강하게 나타났다. 1908년 5월 15일 이동휘가 설립한 강화군 보창학교에서는 근처 공사립학교와 연합하여 대운동회를 개최하였는데, 그 모습이 마치 군사훈련의 장과 같았다.⁷⁾ 이 운동회에서 학생들이

3) 독립신문, 1896년 7월 2일, 잡보.

4) 독립신문, 1898년 6월 7일, 잡보.

5) 독립신문, 1897년 6월 19일, 잡보.

6) 독립신문, 1896년 7월 2일, 잡보.

자기 편의 장관을 정하고, 장관의 지휘와 작전에 따라 전투연습을 하였다. 이처럼 군사적 성격을 띠는 지방 학교들의 운동회는 일본에게 위협적으로 다가왔고, 통감부는 1910년에 연합운동회를 아예 폐지시켰다.

IV. 국가주의 교육이념의 인식을 위한 학습

1. 역사학습의 텍스트 읽기 절차⁸⁾

<표Ⅳ-1> 국가주의 이념 인식을 위한 역사텍스트 분석 절차

학습과제 확인	① 교사가 학습해야 할 주제나 문제를 설정한다. ② 학생의 탐구의욕을 자극할 만한 자료를 통해 학습과제를 확인한다. ③ 학습에 사용할 텍스트를 제시한다.
출처확인	① 교사가 학습해야 할 주제나 문제를 설정한다. ② 학생의 탐구의욕을 자극할 만한 자료를 통해 학습과제를 확인한다. ③ 학습에 사용할 텍스트를 제시한다.
텍스트 내용확인 및 분석	① 텍스트 내용을 외적으로 드러나 있는 대로 읽는다. ② 텍스트 내용이 전하는 역사적 사실들 간의 관계를 분석한다. ③ 텍스트 내용을 당시 상황에 비추어 읽고 행위자의 의도를 추론한다
해석적 읽기	① 텍스트가 전하는 역사적 사실이 당시 또는 나중 사회에 미치는 영향을 추론한다. ② 텍스트 내용에 역사적 의미를 부여한다.
비판적 읽기	① 역사적 행위를 학습자의 관점에서 평가한다. ② 텍스트에 내재되어 있는 저자의 의도, 역사관, 해석을 추론한다.
학습정리	① 학습내용을 정리하여 과제를 해결한다. ② 학습과제와 관련된 자신의 역사인식을 표현한다.

2. 교과내용 분석을 통한 국가주의 학습

<표Ⅳ-2> 교과내용 분석 통한 국가주의 학습방안

학습절차	학습내용 및 발문
학습과제 확인	<ul style="list-style-type: none"> • 학습목표 : 근대 교과서에서 나타나는 국가주의적 모습을 말할 수 있다. <p>“이 그림은 1908년에 발간된 국어교과서 「최신초등소학」에 나오는 근대 학생들의 모습이다. 그림 속의 학생들은 어디로 걸어가고 있는 것일까?, 맨 앞에 서있는 학생이 왜 나팔을 불고 있을까?”</p>

7) 대한매일신보, 1908년 5월 17일, 잡보.

8) <표Ⅳ-1>은 텍스트 읽기에 대한 강선주(2011), 김한중(2017)의 견해를 종합·수정하여, 국가주의 이념 인식을 위한 역사텍스트 분석 절차를 제시한 것이다.



[학습과제]

- 근대국가는 학교교육을 통해 학생들이 국가와 국민에 대해 어떻게 생각하기를 바랐을까?
- 근대국가가 국민과 국가에 대한 그러한 생각을 가 지게 하기 위해 시행한 정책은 어떤 것이 있을까?

[자료1-1] 제1과 만수성결이라



9월 8일은 만수성결입니다. 지금의 대군주 폐하(당시 고종)께서 탄생하신 날이니, 국민들이 일을 쉬고 축하하며 문앞에 국기를 달고 공손하고 조심성있게 이 날을 *봉축합니다...

『신정심상소학』 (학부, 1896)

***용어 해설**

*봉축 : 공경하는 마음으로 축하함.

[자료1-2] 제1 개국기원절

기원절은 우리 태조 고황제(태조 이성계)께서 *어위에 나아가신 날입니다. ... 전국의 백성은 다 태조 고황제의 성덕과 대업을 받들어 이 날을 기념하고 (국가가) 천만대에 이르기를 축하합니다. 이 날은 서울과 지방은 물론이고, 모두 일을 쉬고 국기에 문앞에 높이 달고 축하하는 뜻을 표시합니다. 또 학교의 학생들은 국기를 세우고 애국가를 부릅니다.

『초등소학』 (국민교육회, 1906)

*어위에 나가다 : 왕이 되다. 임금으로 즉위하다.

[자료2] 제2장 국민의 의무

• 국권에 복종하는 신하와 백성의 첫 번째 의무

무릇 신하와 백성의 첫 번째 의무는 국권에 복종함에 있으니, 권리를 가지는 것은 복종의 결과인 것이다. 따라서 우리가 그 생명과 재산 및 명예에 관하여 국가의 완전한 보호를 누리는 것은 모두 국가 통치권에 대하여 복종의 의무를 완전히 함에 따르는 것이다.

• 우리 국가와 신민 사이에 존재하는 특별한 관계

... 우리 태조 고황제(태조 이성계)께서 나라 안을 쓸어 없애시고 황업을 통일하시어 오랫동안 변하지 않는 거대한 기초 사업을 수도 한양에 세우심으로부터, 그 이후에 역대에 서로 이어서 하나의 계통이 오백여년이 넘게 끊임없는 천명으로 오늘날에 삼가 이르시니, 제국의 국토는 실로 황제의 조상과 황족이 처음 정하신 바요, 제국의 국민은 대개 군주와 황족의 외손으로서 조상 이래로 이 땅에 살아 숨쉬며 오랫동안 한 줄기 왕실에 힘써 일한 자이다. ... 따라서 우리 신하와 백성된 자는 국가에 대하여 절대적 복종과 충성 및 용기의 정신으로써 그 의무를 수행해야 한다. ...

	<p>• 권리와 의무는 복종의 결과</p> <p>제국의 신화와 백성은 국권에 복종하는 결과로 그 권리와 의무를 보유하니 ... 여러가지 공공 업무에 나아갈 수 있는 공적인 권리 외에 거주·신체·종교·언론·저서·집회·청원 등의 자유를 보유하고 또 재산의 안전하고 굳건함과 *서신의 비밀 등을 유지하는 권리를 보유하는 것이다.</p> <p style="text-align: right;">『윤리학교과서』 (신해영, 1906)</p>	<p>*서신 : 편지</p>																				
	<p>[자료3] 제1과 병사라</p> <p>... 만일 적병이 쳐들어오는 때면 대포며 소총을 갖고 *포연 속을 무릅쓰고 다니며 남에게 지지 않게 맞습니다. 그리하여 국가와 대군주 폐하를 위하여 죽기를 피하지 않고, 칼날이 빗발쳐도 조금도 겁내지 않고, 무지경 같이 들어갑니다. 용맹하도다. 우리는 항상 이 병사를 공경할 것입니다. 우리가 지금은 아이라도 후일에는 다 병사가 되어 용맹하게 우리나라를 지킬 것입니다.</p> <p style="text-align: right;">『신정심상소학』 권2 (학부, 1896)</p>	<p>*포연 : 총을 쏠 때 나오는 연기</p>																				
출처확인	<p>[질문1] 『한국사』교과서 맨 뒤 부록의 ‘역사연표(404-409쪽)’에서 1876년부터 1910년 사이에 있었던 역사적 사건들을 찾아 빈 칸을 채워보자.9)</p> <table border="1" data-bbox="400 846 1232 1027"> <tr> <td>발행교과서</td> <td></td> <td>『신정심상소학』</td> <td></td> <td>『윤리학교과서』 『초등소학』</td> <td></td> </tr> <tr> <td>연도</td> <td>1876 ~</td> <td>1896</td> <td>~</td> <td>1906</td> <td>~ 1910</td> </tr> <tr> <td>사회적 상황 또는 역사적 사건</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	발행교과서		『신정심상소학』		『윤리학교과서』 『초등소학』		연도	1876 ~	1896	~	1906	~ 1910	사회적 상황 또는 역사적 사건								
	발행교과서		『신정심상소학』		『윤리학교과서』 『초등소학』																	
연도	1876 ~	1896	~	1906	~ 1910																	
사회적 상황 또는 역사적 사건																						
	<p>[질문2] [자료1~3]의 저자인 학부, 국민교육회, 신해영이 누구인지 인터넷에서 검색해보고 아래의 체크리스트를 작성해보자.</p> <table border="1" data-bbox="400 1155 1240 1599"> <thead> <tr> <th></th> <th>학부</th> <th>국민교육회</th> <th>신해영</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2-1. 개인인가 단체인가?</td> <td><input type="checkbox"/> 개인 <input type="checkbox"/> 단체</td> <td><input type="checkbox"/> 개인 <input type="checkbox"/> 단체</td> <td><input type="checkbox"/> 개인 <input type="checkbox"/> 단체</td> </tr> <tr> <td>2-2. 사회적 영향력은?</td> <td><input type="checkbox"/> 고 <input type="checkbox"/> 중 <input type="checkbox"/> 저</td> <td><input type="checkbox"/> 고 <input type="checkbox"/> 중 <input type="checkbox"/> 저</td> <td><input type="checkbox"/> 고 <input type="checkbox"/> 중 <input type="checkbox"/> 저</td> </tr> <tr> <td>2-3. 믿을만한가? 그렇다면 그 이유는?</td> <td><input type="checkbox"/> 믿을 수 있음 <input type="checkbox"/> 믿을 수 없음 ()</td> <td><input type="checkbox"/> 믿을 수 있음 <input type="checkbox"/> 믿을 수 없음 ()</td> <td><input type="checkbox"/> 믿을 수 있음 <input type="checkbox"/> 믿을 수 없음 ()</td> </tr> <tr> <td>2-4. 해당 저자의 교과서를 읽은 근대 학생들은 교과서의 내용을 신뢰하였을까?</td> <td><input type="checkbox"/> 신뢰함 <input type="checkbox"/> 신뢰하지 않음</td> <td><input type="checkbox"/> 신뢰함 <input type="checkbox"/> 신뢰하지 않음</td> <td><input type="checkbox"/> 신뢰함 <input type="checkbox"/> 신뢰하지 않음</td> </tr> </tbody> </table>		학부	국민교육회	신해영	2-1. 개인인가 단체인가?	<input type="checkbox"/> 개인 <input type="checkbox"/> 단체	<input type="checkbox"/> 개인 <input type="checkbox"/> 단체	<input type="checkbox"/> 개인 <input type="checkbox"/> 단체	2-2. 사회적 영향력은?	<input type="checkbox"/> 고 <input type="checkbox"/> 중 <input type="checkbox"/> 저	<input type="checkbox"/> 고 <input type="checkbox"/> 중 <input type="checkbox"/> 저	<input type="checkbox"/> 고 <input type="checkbox"/> 중 <input type="checkbox"/> 저	2-3. 믿을만한가? 그렇다면 그 이유는?	<input type="checkbox"/> 믿을 수 있음 <input type="checkbox"/> 믿을 수 없음 ()	<input type="checkbox"/> 믿을 수 있음 <input type="checkbox"/> 믿을 수 없음 ()	<input type="checkbox"/> 믿을 수 있음 <input type="checkbox"/> 믿을 수 없음 ()	2-4. 해당 저자의 교과서를 읽은 근대 학생들은 교과서의 내용을 신뢰하였을까?	<input type="checkbox"/> 신뢰함 <input type="checkbox"/> 신뢰하지 않음	<input type="checkbox"/> 신뢰함 <input type="checkbox"/> 신뢰하지 않음	<input type="checkbox"/> 신뢰함 <input type="checkbox"/> 신뢰하지 않음	
	학부	국민교육회	신해영																			
2-1. 개인인가 단체인가?	<input type="checkbox"/> 개인 <input type="checkbox"/> 단체	<input type="checkbox"/> 개인 <input type="checkbox"/> 단체	<input type="checkbox"/> 개인 <input type="checkbox"/> 단체																			
2-2. 사회적 영향력은?	<input type="checkbox"/> 고 <input type="checkbox"/> 중 <input type="checkbox"/> 저	<input type="checkbox"/> 고 <input type="checkbox"/> 중 <input type="checkbox"/> 저	<input type="checkbox"/> 고 <input type="checkbox"/> 중 <input type="checkbox"/> 저																			
2-3. 믿을만한가? 그렇다면 그 이유는?	<input type="checkbox"/> 믿을 수 있음 <input type="checkbox"/> 믿을 수 없음 ()	<input type="checkbox"/> 믿을 수 있음 <input type="checkbox"/> 믿을 수 없음 ()	<input type="checkbox"/> 믿을 수 있음 <input type="checkbox"/> 믿을 수 없음 ()																			
2-4. 해당 저자의 교과서를 읽은 근대 학생들은 교과서의 내용을 신뢰하였을까?	<input type="checkbox"/> 신뢰함 <input type="checkbox"/> 신뢰하지 않음	<input type="checkbox"/> 신뢰함 <input type="checkbox"/> 신뢰하지 않음	<input type="checkbox"/> 신뢰함 <input type="checkbox"/> 신뢰하지 않음																			
텍스트 내용확인 및	<p>[질문3] [자료1-1], [자료1-2]를 읽고 ‘만수성절’ 과 ‘기원절’ 이 무슨 날인지 찾아서 정리해보자.</p>																					

3. 학교행사 계획의 수립을 통한 국가주의 학습

<표Ⅳ-3> 학교행사 계획의 수립을 통한 국가주의 학습방안

학습절차	학습내용 및 발문	
학습과제 확인	<p>• 학습목표 : 학교행사 계획을 짜보는 놀이를 통해서, 근대 국가가 학교행사를 통해 어떤 국민을 기르고자 했는지 말할 수 있다.</p> <p>“ ‘역사채널e-조선 운동회’ 를 시청하고 근대 운동회의 모습과 오늘날 운동회의 모습이 어떻게 다른지 말해보자”</p> <p>[학습과제]</p> <ul style="list-style-type: none"> • 근대학교에서 운동회·소풍과 같은 학교행사를 실시한 이유는 무엇일까? • 운동회와 소풍 외에 국가의 의도가 반영된 근대시기의 학교행사 또는 학교생활은 어떤 것이 있었을까? 	
	<p>[자료] 관립외국어학교 ‘연합운동회’ 기사</p> <p>광무 3년 4월 29일 토요일 오후 한시에 학부에서 각 어학교(관립의 국어학교) 학원의 대운동회를 전 훈련원(을지로5가)에다 연합하여 열었는데 이 때에 마침 풍일이 화창하며 화초가 만발하여 경치가 또한 *절승 하더라. … 훈련원 대청 위에는 대한 태극 국기를 정간에다 높이 세우고 그 다음에는 동 서양 통상 각국 국기를 제차로 세웠으며 각색 교의를 절차 있게 벌려 놓고 청인이 요리를 각색으로 판매 하더라 … 대한 정부 대소 관인들과 신사와 각 신문 사원과 각 학도들이며 동서양 각국 사신과 신사와 각 신문 사원과 교사들과 부인들이 조그마한 태극 기표를 옷 깃에 꿰고 대상 대하에 각기 종편 하여 앉았으며 *초립 쓰고 황의 입은 사람들은 군악 기계를 가지고 단정히 앉았더라. 학원들은 각기 학교 기호 밑에 제제히 모여 각색 수건으로 각기 학교를 표시하여 혼잡하지 아니 한데, 청은 일어 학도요 흥은 영어 학도요 황은 법어 학도요 녹은 러시아어 학도요 혹은 덕어 학도요 주황은 한어 학도더라</p> <p>시간이 당도 하여 운동 예식을 행하는데 총독 학부대신 민병석, 부총독 학부협판 민영찬 … 지휘 심판원 단아덕 보을덕 오기조 산도 오태울 미휴 위필득 제씨가 각기 집무 하더라</p> <p>처음에는 군악을 베푸는데 청량한 곡조와 장쾌한 음률은 일장 흥취를 돕는지라 이에 각 학원들이 운동장에 나아가 처음에 *철구를 던지고(포환던지기), 그 다음에 *체대인 200보 달음박질(달리기) 하고, 다음에 *체소인이 200보를 달음박질 하고, 다음에 넓게 뛰고(멀리뛰기), 다음에 제1차 씨름 하고, 다음에 440보 달음박질 하고, 다음에 체소인이 높이 뛰고, 다음에 제1차 줄 잡아 다리고는 잠깐 쉬더라. … 다음에 나귀를 타고 달리더라 각색 운동을 다 하고 나니가 날이 장차 저문지라.</p>	<p>*용어 해설</p> <p>*절승 : 경치가 매우 뛰어나게 좋음.</p> <p>*차일 : 햇빛을 가리기 위한 차양막</p> <p>*교의 : 의자</p> <p>*계한 : 경계, 한계</p> <p>*기호 : 깃발</p> <p>*초립 : 나이가 어린 남자로서 관례(冠禮)를 치른 사람이 쓰던 갓</p> <p>*체대인 : 체격이 큰 사람</p> <p>*체소인 : 체격이 작은 사람</p> <p>*입격 : 합격</p>

9) 본 논문에서는 미래엔에서 출판한 ‘한철호 외(2013), 『고등학교 한국사』를 예시로 사용하였다.

	<p>*입격한 학도들을 차례대로 불러 각기 등수대로 상을 주는데 기이한 물품이 많이 있더라 상을 다 준 후에 다시 군악을 베풀며 모든 학원들이 애국가로 화답 하고 그 다음에 대황제 폐하를 위하여 만세를 부르고 황혼이 되매 각기 남은 흥을 이기지 못 하고 돌아가더라</p> <p style="text-align: right;">1899년 5월 1일자 『독립신문』</p> <p>[자료2] 관립 영어학교와 배재학당의 ‘소풍’ 기사 영어 학교 학도들이 배재학당 학도들을 그에게 청하여 남산 밑에서 노리를 하였는데 두 학교 학도들이 군법으로 행진하여 길로 지내 가는데, 복색도 다 정하고 알맞아 참 보기에 매우 좋더라. 거기 가서 배재학당 속에서는 양홍목씨가 연설을 하고 영어 학교에서는 권유섭씨가 연설을 하였는데 말한 뜻과 소견들이 다 문명 진보 하고 학문을 속히 배워 진충 보국 하자는 뜻이요. 또 애국가를 두 학교에서 들 지어 노래들을 하고, 영어 학교 학도들이 서양 요리와 다른 음식을 많이 하여 손님 대접을 매우 잘 하였다더라. 저물께들 돌아와 두 학교 학도들이 형제 같이 서로 생각들을 하고 아무쪼록 학문을 많이 배워 서로 나라를 돕자는 뜻들이 단단히 있는 모양이더라. 배재 학도들은 돌아와 국기를 가지고 애국가들을 하고 교사들 집에 가 노래를 하여 들리고 학교 앞에 올라가 대군주 폐하를 위하여 만 만세를 부르더라.</p> <p style="text-align: right;">1896년 7월 2일자 『독립신문』</p>									
<p>출처확인</p>	<p>[질문1] [자료1-2]의 기사가 나온 시기에 있었던 조선의 상황은 어떠하였는지, 교과서 맨 뒤 부록의 ‘역사연표(404-409쪽)’에서 1896년부터 1899년 사이에 있었던 역사적 사건들을 찾아 빈 칸을 채워보자.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 30%;">연도</td> <td style="width: 35%;">1896</td> <td style="width: 10%;">~</td> <td style="width: 25%;">1899</td> </tr> <tr> <td>사회적 상황 또는 역사적 사건</td> <td colspan="3"></td> </tr> </table>	연도	1896	~	1899	사회적 상황 또는 역사적 사건				
연도	1896	~	1899							
사회적 상황 또는 역사적 사건										
<p>텍스트 내용확인 및 분석</p>	<p>[질문2] [자료1]은 근대학교의 운동회 모습을 담은 기사이다. 근대학교의 운동회에서는 어떤 활동을 실시하였는지 찾아보자.</p> <p>[질문3] [자료2]는 근대학교의 소풍을 담은 기사이다. 근대학교의 소풍에서는 어떤 활동을 실시하였는지 찾아보자.</p>									
<p>해석적 읽기</p>	<p>[질문4] 오늘날 운동회·소풍에서는 찾아볼 수 없는 근대학교만의 운동회·소풍에서만 실시했던 독특한 활동은 무엇이 있는지 찾아보고, 왜 이런 활동을 했을지 그 이유도 적어보자.</p> <p>4-1. 근대학교 운동회·소풍에서만 실시한 독특한 활동은? 4-2. 근대학교에서는 왜 ‘4-1’ 과 같은 활동을 실시했을까?</p> <p>[질문5] [자료3]은 1897년 6월 16일에 있었던 관립영어학교의 대운동회가 끝난 후 참석했던 관중들과 학생들의 모습을 담은 기사이다. [자료3]을 참고하여 당시 사람들이 운동회·소풍에서 실시했던 활동 중에서 어떤 활동을 가장 중요하게 생각했는지 말해보자. 그리고 왜 중요하게 생각했을 것 같은지 그 이유도 말해보자.</p>									

	<p>[자료3] 관립영어학교 대운동회 ... 청한 손님들과 기의 천여 명 구명한 사람들이 해진 후에 돌아가는데 사람마다 영 여 학교를 칭송 하고 아무쪼록 조선에 이러한 학교들이 많이 생기기를 축수 하며 조선 을 사랑 하는 유지각한 사람들은 이 학원들이 이렇게 진보 하여 가는 걸 보고 은근히 감격 하여 눈물들을 흘리더라 학원들이 파해 가며 대군주 폐하를 위하여 만세를 부르 고 학교 선생들과 온 손님들을 위하여 갖들을 벗고 천세를 부르더라 1897년 6월 19일자 『독립신문』</p> <p>5-1. 대한제국 사람들이 운동회와 소풍에서 중요하게 생각했을 것 같은 활동은? 5-2. 왜 중요하게 생각했을 것 같은가?</p>
<p>비판적 읽기</p>	<p>[질문6] 근대 학교행사의 목적은 무엇이었는지 생각해보고, 아래의 빈칸을 채워보자. ▶ 근대 학교행사는 () 위해 행해졌다. [질문7] 대한제국의 학부대신이 되어, 학교운동회 또는 소풍에서 실시할 만한 새로운 활 동을 만들어보자.</p>
<p>학습정리</p>	<p>[학습정리] 1) 근대학교에서 운동회·소풍과 같은 학교행사를 실시한 이유는 무엇일까? 2) 운동회와 소풍 외에 국가의 의도가 반영된 근대시기의 학교행사 또는 학교생활은 어 떤 것이 있었을까?</p>

V. 결론

본 연구는 한국근대사 교육과 근대교육의 이해하는데, 다음과 같은 의미를 지닌다.

첫째, 교과내용에 나타나는 국가주의를 역사교과서뿐 아니라 국어와 수신교과서에서도 뽑아내어, 역사적 의미를 고찰하였다는 것이다.

둘째, 본 연구에서 제시한 국가주의 학습방안은 텍스트 읽기 절차에 따른 것이다. 이를 통해 학생들은 역사텍스트에는 저자의 의도·관점 등이 담겨 있다는 텍스트의 속성을 파악하고, 역사가의 사고절차와 동일한 텍스트 읽기를 통해 역사가의 탐구 과정을 경험하게 했다.

셋째, 텍스트 읽기 절차에 따른 국가주의 학습방안은 단순히 학생들로 하여금 텍스트를 비판적으로 읽게 하려는 태도를 기르는데 그치는 것이 아니라, 비판적인 텍스트 읽기를 사회에 대한 비판의식으로 연결시킬 수 있다. 학생들은 역사학습을 통해 길러진 비판의식을 바탕으로 사회문제에도 지속적인 관심을 가지며 훗날 사회정의를 실천할 수 있는 인간으로 거듭날 수 있을 것이다.

오늘날 학교는 국가의 정책과 목표를 가장 빨리 수용하고 실천에 옮기는 공간이다. 이는 근대학교에서도 마찬가지이다. 둘의 차이가 있다면 오늘날 학교에서는 학생, 교사, 학부모가 힘을 합쳐 운영되지만, 근대학교에서는 사실상 국가 또는 통치집단의 이해관계에 따라 작동하였다는 것이다. 그들의 이해관계가 실현될 수 있었던 것은 격동기라는 시대적 상황과 그 안에서 변화를 꿈꾸는 대중의 요구가 부합하였기 때문이다. 그렇다고 근대교육을 국난을 극복하고 부국강병을 꿈꾸는 당시대인들의 요구로만 해석하기에는 무리가 있다. 당시대인들의 요구는 이미 국가 및 통치집단의 의도 하에 만들어진 것이었다. 따라서 근대교육의 성격을 파악하기 위해서는 당시 교육내용에 반영되어있는 국가 및 통치집단의 의도를 파악하는 것이 무엇보다 중요하다고 하겠다.

참고문헌

- 강화석(1908), 부유독습.
 국민교육회(1906), 초등소학.
 신해영(1906), 윤리학교과서.
 정인호(1908), 초등대한역사.
 정인호(1908), 최신초등소학.
 학부(1896), 신정심상소학.
 현채(1907), 유년필독.
 휘문의숙(1906), 중등수신교과서.
 휘문의숙(1907), 고등소학수신서.
 대한매일신보, 1908년 5월 17일.
 독립신문, 1896년 7월 2일, 1898년 6월 7일, 1897년 6월 19일.
 김성학(2013), 한국 근대교육의 탄생, 교육과학사.
 김한중(2017), 민주사회와 시민을 위한 역사교육, 서울대학교출판문화원.
 이승원(2005), 학교의 탄생, 휴머니스트.
 한중일3국공동역사편찬위원회(2012), 한중일이 함께 쓴 동아시아 근현대사2, 휴머니스트.
 한철호 외(2013), 고등학교 한국사, 미래엔.
 강선주(2011), 역사 수업에서 문자 사료 읽으며 역사적으로 사고하기 방안, 경인교육대학교
 교육논총, 31(1).
 구경남(2014), 1970년대 국정 <국사> 교과서에 나타난 애국심 교육과 국가주의, 역사교육연
 구, 19.
 김현숙(2010), 대한제국기 운동회의 기능과 표상, 동아시아 문화연구, 48.
 김한중(2014), 나치 독일과 군국주의 일본의 국가주의와 역사교육, 역사교육, 106, 전국역사
 교사모임.
 방지원(2016), 초등 역사교육에서 국가주의와 애국심 교육 : 제3차~제5차 교육과정기 <국사>
 <사회>교과서를 중심으로, 역사교육연구, 26.
 손준중(2010), 근대교육에서 국가의 몸 관리와 통제 양식 연구, 한국교육학연구, 16(1).
 이해영(2015), 정책사상으로서 국가주의의 재조명 - 탐색적연구 -, 한국행정논집, 27(2).
 주진오·도면희·조재곤(2003). 한국 근대 정치사와 왕권, 역사와현실, 50.
 역사채널e, 조선운동회, <http://home.ebs.co.kr/historye>.

<우리 역사 바로 알기 대회>를 통해 본 중·고등학생들의 ‘역사하기’

김 광 규

한국교육과정평가원

I. 머리말

학교 역사수업에서 학생 스스로의 역사 탐구활동, 이른바 ‘역사하기(doing history)’의 중요성이 강조된 지 오래이다. 이미 프로젝트 수업, 글쓰기, 답사, 역할극, 역사신문 제작 등 다양한 방식의 학생 참여형 수업과 수행평가 사례, 역사동아리 운영 사례가 무수히 많이 알려져 있다. 교사와 학생은 이러한 수업지도안, 수행평가 도구, 동아리 운영 계획서들을 온·오프라인을 통해 공유하며 변형·개선함으로써 현장에 맞는 새로운 방식을 창조해 나가고 있다.

학생 주도의 ‘역사하기’ 활동의 일례로서 역사대회(가) 있다. 이 글은 중·고등학생 대상의 전국 단위 역사대회 중 하나인 우리 역사 바로 알기 대회를 살펴본 것이다. 우리 역사 바로 알기 대회는 국사편찬위원회(이하 국편)에서 2003년부터 주최해 온 대회로서, 매년 1회 개최되어 2017년 15회 대회에까지 이르렀다. 5회 대회는 교육부, 전국역사교사모임, (재단법인) 해상왕장보고기념사업회, (주)교학사가 후원하였는데, 6회 대회부터는 (주)교학사가, 7회 대회부터는 전국역사교사모임이 후원 단체에서 빠졌고, 2012년 10회 대회부터 국편이 주관 및 주최하고 교육부가 후원하는 대회로 자리를 잡았다.

여기서는 우리 역사 바로 알기 대회를 대상으로 대회의 목적과 운영 실태, 수상작 등 대회의 면면을 살펴보고, 이에 바탕하여 이 대회를 비롯한 중·고등학생 대상 전국 단위 역사대회가 현행 역사교육 발전에 기여할 수 있는 바를 모색해 보고자 한다. 연구 자료로는 국편 홈페이지(<http://www.history.go.kr/>)의 **우리 역사 바로 알기 대회 자료실에 탑재되어 있는 자료를 이용하였다.**²⁾

II. 우리 역사 바로 알기 대회의 운영

우리 역사 바로 알기 대회의 목적은 “청소년들이 우리 역사와 전통문화에 대한 이해를

-
- 1) 여기서 역사대회는 역사 지식을 묻는 지필고사를 치르는 경시대회가 아니라, 보고서 쓰기, 동영상 제작, 프로젝트 발표 등 학생이 개인 또는 팀을 이루어 직접 탐구한 결과물을 겨루는 대회로 본다.
 - 2) 홈페이지에 1-4회 대회 자료는 전무하고 5회 이후 대회 자료 중에도 일부 누락되었거나 공개되지 않은 자료가 있다. 참가 학생이나 지도교사의 경험담, 국편의 대회 담당자의 관련 증언도 중요한 자료이나 채 확보하지 못하였다. 향후 자료를 추가 확보하여 글을 보완할 예정이다.

통해 자기 정체성을 확립하도록 한다” 라는 것이다. 구체적으로는 첫째, 우리나라의 역사와 전통 문화에 대한 이해 증진, 둘째, 올바른 역사 이해를 통한 한국인의 정체성 확립, 셋째, 세계 속에 한국 문화의 특징을 파악해 문화적 자부심 고취, 넷째, 역사에 대한 다양한 시각을 통해 열린 사고 형성 등의 4가지이다. 이 4가지는 2015년 13회 대회까지 그대로 유지되었는데, 2016년 14회 대회에서 ‘창의적 사고력’이 추가되어 네 번째 목적이 ‘역사에 대한 다양한 인식 제고로 창의적 사고력 개발’로 바뀌었다.³⁾ 즉 주목적은 학생들에게 우리나라 역사를 앎으로써 한국인으로서의 자부심을 갖게 하는 것이라고 정리할 수 있을 것이다.

참가 자격은 소속 학교장의 추천을 받은 전국 중·고등학생과 재외 한국인학교 학생으로 규정되었는데, 14회 대회부터는 재외 한국인학교 학생 참가 규정은 삭제되었다. 참가 자격 규정에서 주목되는 것은 참가 학생이 소속 학교장의 추천을 받도록 한 것과 1개교 3작품 이내로 참가를 제한한 점이다. “모든 참가자는 작품의 끝에 지도교사 의견서를 덧붙여야 함(500자 이내)”이라는 규정도 있다. 이러한 조건들은 사실상 학생의 참가 기회 보장과 자유로운 탐구활동을 제약하는 요인이 된다. 대부분의 경우, 대회 참가는 학생이 자발적으로 참가를 결심하고 역사교사에게 지도교사를 맡아달라고 요청하거나, 역사교사가 역사에 관심이 높거나 역사 과목 성적이 특별히 우수한 학생에게 개별적으로 참가를 제안하는 방식으로 이루어질 것이다.⁴⁾ 전자의 경우, 학생의 지도 요청을 거절할 역사교사나 교장은 거의 없을 것이라고 보더라도, 교장 추천과 지도교사 의견서 첨부이 필수이기 때문에 학생의 자유로운 참가와 탐구 활동이 제약을 받을 수밖에 없다. 또한 학교당 참가자 수가 제한되어 있기 때문에 참가를 하고 싶어도 못하게 되는 학생이 생기게 된다.⁵⁾

진행 방식은 예선과 본선으로 나누어, 예선은 작품으로, 본선은 예선 통과 학생만이 참여하는 논술시험으로 이루어진다. 예선의 작품 영역은 연구보고서, 조사보고서, 영상자료 3개 부문이다. 대회 요강에 따르면 연구보고서는 ‘관심 주제에 관한 연구 내용’을, 조사보고서는 ‘관심 지역, 유적, 유물에 관한 조사 내용을 중심으로 하여’ 보고서 형식으로 작성하는 것이다. 지역, 유적, 유물도 관심 주제가 될 수 있으며, 연구와 조사가 전혀 다른 용어가 아닌 만큼, 대회 요강에 제시된 양자의 구분은 모호하다. 10회 대회부터 연구보고서는 문헌연구보고서로, 조사보고서는 현장조사보고서로 명칭을 바꾼 것을 감안하면, 당초부터 양자를 구분한 취지는 전자는 문서자료를 이용해서, 후자는 현장 답사를 하고 보고서를 작성하라는 데 있는 것으로 판단된다. 실제로 역대 수상작들을 살펴보면, 후자 부문 수상작에 답사보고서가 많은 편이다.

참가 방식은 5회 대회에서는 연구보고서와 조사보고서는 개인별로, 영상자료는 1팀 3인 이내로 구성하여 응시하는 것이었는데, 6회 대회에서는 연구보고서만 개인별 응시로 바뀌었다가, 8회 대회부터는 다시 연구보고서, 조사보고서는 개인별 응시, 영상자료는 1팀 2인 이내로

3) 전년도에 고시된 2015 개정 교육과정에서 이 교육과정이 추구하는 인간상 중 하나로 창의적 사고 역량이 명시된 바 있다.

4) 우리 역사 바로 알기 대회 자료실에 탑재되어 있는 수상작 중에는 서언이나 지도교사 의견서에 이러한 참가 동기가 언급된 경우가 여럿 있다.

5) 참가 희망 학생이 많을 경우, 지도교사를 맡게 될 역사교사가 특정한 방법으로 3명을 뽑을 수밖에 없다. 예를 들면, 9회 대회 고등부 대상작 지도교사 의견서에서 지필교사를 치러 3명을 뽑았다는 내용이 있다.

응시하는 것이 원칙이 되었다. 영상자료 응시도 2인 이내라고 했기 때문에 개인 참가가 가능하다. 즉 참가 방식면에서 협동작업은 사실상 고려 대상이 아니라고 보아도 좋을 것이다. 통상 신학기 초에 시행이 공고되면 6월 20일 전후까지 예선 작품을 제출하는 일정으로 진행되는데, 중간고사와 수행평가, 기타 체육대회나 수학여행 등의 학교행사가 1학기 때 집중된다는 점 등을 감안하면, 참가 학생들로서는 작품을 준비할 시간이 넉넉하지 않은 편이다.

최종 수상자 결정은 예선 심사 통과자를 정해진 일시에 논술시험을 치르게 하고, 배점은 예선 작품 점수 70%, 본선 논술시험 점수 30%로 하되, 3개 부문을 통합하여 결정하는 방식이다. 수상자 수는 중·고등학생 각각 대상(교육부장관상) 1명, 금상 3명, 은상 5명, 동상 8명, 장려상 16명, 합 33명으로 해 오다가 10회 대회부터 고등학생만 동상 10명, 장려상 24명으로 하여 수상자를 10명 늘렸다. 수상자 전원에게는 상장과 부상을 수여하였고, 대상, 금상 수상자에게는 해외 유적지 답사 기회를 제공하였다.⁶⁾

6회-11회 대회까지 대회 요강의 ‘수상자 특전’에는 ‘수상 경력은 대학의 관련 학과 및 고등학교 입학 전형 자료로 활용 가능’이라는 조항이 있었다. 고등학교의 경우, 교외 대회 수상 경력을 학교생활기록부에 기재하는 것이 금지되었고, 2015학년도 대학입시부터 자기소개서에도 쓰지 못하게 되었기 때문에 2014년 12회 대회부터는 대회 요강에서 해당 조항은 삭제되었다.

Ⅲ. 우리 역사 바로 알기 대회 예선 주제

국편에서 매년 공고하는 대회 요강에 그 해의 예선 대회 주제가 제시되어 있다. 대회 주제는 대주제와 소주제로 구분되어 제시되는데, 소주제는 참가자가 개별 주제를 정할 때 참고할 만한 예시라고 볼 수 있다. 국편 홈페이지에서 확인되는 5회부터 15회 대회까지 우리 역사 바로 알기 대회 예선 주제를 정리하면 다음 표와 같다.

표 1. 우리 역사 바로 알기 대회(5회- 15회) 예선 주제

회	연도	대주제	소주제
5	2007	세계 속의 한국사 - 다양한 관점에서 본 세계사 속 한국 역사·문화의 특징	10개
6	2008	지역의 역사와 문화 - 우리지역이나 주변지역의 역사, 인물, 유적, 유물, 풍속 등과 관련한 한국인의 다양한 삶과 문화에 대한 역사적 사실을 조사연구하거나 이를 영상매체로 형상화 한 것	7개

6) 단 10회, 11회 대회 요강에는 대상, 금상 수상자에게 해외 답사 기회를 제공한다는 규정이 없다. 답사지는 주로 중국에 있는 고구려 유적지였다. 6회 대회 해외 답사 계획서에 의하면 답사지에 고구려 유적지 뿐 아니라 장보고 유적지도 포함되어 있다. (재단법인)해상왕장보고기념사업회가 후원단체였던 것과 관계가 있을 것이다.

7	2009	갈등과 교류의 역사 - 우리나라와 다른 나라와의 교류, 갈등 등과 관련된 역사적 사실을 조사·연구하거나 이를 영상매체로 형상화 한 것	9개
8	2010	우리 가문(또는 마을) 역사 바로 알기 - 우리 가문(또는 마을)의 역사, 인물, 유적, 유물, 풍속 등과 관련된 역사적 사실을 조사·연구하거나 이를 영상매체로 형상화 한 것	12개
9	2011	자랑스러운 우리 역사(나라, 고장, 문화, 유적) - 우리나라, 고장, 문화, 유적, 역사에서 본인이 대한민국인, 또는 우리 고장 출신임을 자랑스럽게 여겼던 역사적 사실을 조사·연구하거나 이를 영상매체로 형상화 한 것	6개
10	2012	우리 역사 속의 위대한 정신	17개
11	2013	한국사 DB를 통해 본 우리 역사와 문화 - 한국사데이터베이스, 한국역사정보통합시스템, 우리역사넷 등의 활용	28개
12	2014	우리 문화의 다양성과 개방성	5개
13	2015	중 광복 70년, 그 역사적 의미	14개
		고 한·일 수교 50년 그 역사적 의미	17개
14	2016	우리 역사 편찬의 전통과 계승	34개
15	2017	민(民)의 성장과 역사의 변화	26개

표 1의 대주제에서 빈도 수로 볼 때 많이 등장한 주제는 지역사와 교류·대외관계이다. 지역사는 6회, 8회, 9회 대회 대주제로 명시된 외에도, 다른 대주제의 소주제에서 ‘우리 지역/고장/마을/의 …’의 형식으로 제시된 경우가 많았다. 대외관계는 7회, 13회 대회 대주제였고, 12회 대회 대주제는 문화교류였다. 11회 대회 대주제는 연구에 활용할 자료를 주제에 명시한 독특한 사례이다. 이 때 28개의 소주제가 제시되었는데, 그 중 ‘시대별로 본 한국의 대외관계사의 특성’ ‘동서문화교류를 통해 본 한국사’ 등 교류·대외관계 관련 소주제가 20개나 되었다.

대회 주제에서 주목되는 특징은 위대함, 자랑 등의 용어가 두드러진다는 점이다. 9회, 10회 대회 대주제는 자랑스러운/위대한 역사를 명시하고 있다. 다른 대주제에서도 소주제 중 ‘자랑스러운 ○○’, ‘빛나는 ○○’, ‘위대한 ○○’, ‘○○을/를 빛낸’ 등의 표현이 상당하다. 예를 들면, 14회 대회에서 ‘우리 역사 편찬의 전통과 계승’이라는 대주제에 대해 제

시된 소주제로 ‘우리 선조들의 위대한 업적’, ‘우리 고장/가문을 빛낸 역사가와 그의 사상’ 등이 있었다. 역사 이해를 통해 한국인으로서의 자부심을 갖게 한다는 대회의 목적 달성을 위해서는 역사에서도 가능한 자랑스러운/위대한/빛나는 내용을 주제로 하는 것이 타당할 것이다.

그러나 학생들이 ‘자랑스러운/위대한/빛나는 역사’ 라는 것을 과연 어떤 의미로 받아들이고 있는지, 그러한 표현이 학생들의 역사 이해에 어떤 영향을 미치는지를 검토할 필요가 있다. 이와 관련하여, 대주제, 소주제에서 ‘가문’ 이라는 용어가 빈번하게 제시된 것도 주목된다. 중·고등학생들에게 가문이 과연 얼마나 익숙한 용어인지도 의문이거니와, 그간의 가족 구성의 변화 상황과 부계 중심의 가부장적 가족질서에 대한 비판적 견해를 고려한다면, 학생 대상 역사대회의 주제로 ‘가문’ 이 제시되는 것이 적절한 지 제고할 필요가 있다. 게다가 ‘명문가의 정신’ ‘자랑스러운 우리 가문의 선조들’ ‘우리 가문을 빛낸 ...’ 등 ‘자랑스러운/위대한/빛나는’ 과 ‘가문’ 의 결합은 학생들로 하여금 자랑스러운/위대한/빛나는 역사라는 것을 지배층이나 이른바 위인, 엘리트 중심적인 것으로 생각하게 할 가능성이 높다. 적어도 평범한 한 사람의 시민으로서의 학생 자신과 부모, 친구 등 주변 사람들의 존재 가치, 역사에서 평민들의 일상 생활이 갖는 가치와 의미를 깨닫고 이해하는 데 긍정적인 영향을 미친다고 하기는 어려울 것이다.

대회 주제에서 보이는 또 다른 특징은 ‘역사적 사실’ 이란 표현이 많이 사용되고 있다는 점, 소주제가 상당히 많이 제시되고 있다는 점이다. 5회-15회 모두 소주제 중 하나로 ‘그 외에 대주제와 관련된 모든 역사적 사실’ 이 제시되어 있고, 대주제에도 ‘역사적 사실’ 이 포함된 경우가 많다. 역사 연구·조사활동이 역사적 사실을 대상으로 하는 것은 당연한 일이며, 개별적으로 주제를 선정하는 것은 탐구의 첫 단계로서 매우 중요한 활동이다. 그럼에도 이와 같이 ‘역사적 사실’ 을 명시하는 것, 참가 학생들이 개별 주제를 결정할 때 큰 영향을 미치는 소주제를 많이 제시하는 것은 오히려 학생의 역사 탐구활동을 제약할 가능성이 있다.

요컨대 역대 우리 역사 바로 알기 대회의 주제들을 종합해 보면, 학생들의 일상적 경험과의 관련성이나 역사의 현재적 의미를 추구한다고 보기는 어렵다. 또한 대회의 내용과 형식 면에서 대체로 학교 역사교육에서 이루어지는 보고서 형식 수행평가의 범주를 크게 벗어나지 않는다. 본선 대회를 논술시험으로 치르는 대회의 방식과 논술 문항의 내용도 이를 뒷받침 한다. 표 2, 표 3에서 알 수 있듯이, 논술 문항은 그 해의 대주제와 별 관계가 없으며, 대개 역사의 내용 지식을 묻는 문항이다. 발문에서도 ‘○가지 이상’ 쓰라거나 배경, 경과, 결과, 의의, 인물 등 서술할 내용을 구체적으로 지시하고 있어 역사대회라기보다 서술형 문항에 가까운 듯 하다. 이러한 논술시험이 개별 주제를 정하여 보고서를 작성하는 예선과 밀접하고 타당한 관계가 있다고 보기는 어려우며, 대상부터 장려상까지 수상자를 선정하기 위한 절차일 뿐이라고 해도 과언은 아닐 것이다.

표 2. 우리 역사 바로 알기 대회(5회 -12회) 본선 중학교 논술 문항

회	연도	중학교 논술 문항
5	2007	<p>1. 고려시대 서희와 소손녕의 담판 자료 제시 가. 위 예시문의 사건이 일어났던 시기를 전후하여 고려의 대외 관계, 즉 국제 정세에 대해 고려, 송, 거란(요)의 상호 관계를 중심으로 서술하시오. 나. 거란이 침입하고 나서 소손녕이 협박하자 고려 조정은 대응 방안을 놓고 의견이 분분하였다. 그러다가 서희의 의견을 따른 것이다. 서희가 소손녕과의 담판에 나서기까지의 고려 조정의 대응 과정을 서술하고, 서희의 담판 결과와 그 의의를 서술하시오.</p> <p>2. 1910년대, 1920년대 일제의 통치 정책 자료 제시. 일제 강점기 통치 정책이 (가)에서 (나)로 바뀌게 된 배경을 설명하고, (나)정책의 내용과 그 허구성을 구체적이고 논리적으로 비판하시오.</p>
6	2008	<p>(공통)대한민국 임시정부의 수립 배경과 역사적 의의에 대하여 서술하시오. (선택 1) 권문세족과 신진사대부에 대하여 성장 배경, 정치·외교적 성향 및 기타 상호 관계를 중심으로 비교 설명하시오. (선택 2) 척화비 제시. 다음 내용의 비 건립 배경이 된 역사적 사건의 전개 과정과, 이 비에 담긴 정부 정책에 대한 역사적 평가를 서술하시오.</p>
7	2009	<p>(공통) 신민회가 전개한 애국 계몽 운동의 목표와 내용에 대해 쓰고, 신민회가 다른 애국계몽운동 단체와 다른 점을 서술하시오. (선택 1) 김중직을 언급한 자료 제시. 다음 자료와 관련된 세력들이 중앙 정계에 진출한 배경과 16세기 이후 조선 사회를 주도할 수 있었던 경제적, 사회적, 학문적 기반에 대해 서술하시오. (선택 2) 다음은 일본 후소샤 교과서에 실려 있는 제2차 세계 대전에 대한 내용이다. 현행 우리나라 국사 교과서의 입장에서 다시 정리하여 쓰시오.</p>
8	2010	<p>1. 이승만 하야 자료 제시. 아래의 담화문 발표의 계기가 된 사건의 배경, 경과, 의의에 대해 서술하시오. 2~3. 다음 자료를 바탕으로 서희의 외교 활동(1. 거란 장수 소손녕의 주장, 2. 서희의 반박 3. 서희의 외교 담판이 가져온 결과)에 대해서 각각 서술하시오.</p>
10	2012	<p>1. 공민왕이 개혁정치를 전개했던 배경과 국내외 개혁정책의 내용, 실패 원인에 대해 서술하시오. 2. 강화도 조약 주요 내용 제시. 다음에 제시한 강화도 조약의 체결 배경과 각 내용에 담긴 일본의 의도를 분석하고, 이 조약의 성격에 대해 논하시오.</p>
11	2013	<p>1. 광개토태왕비문 제시. 다음은 고대 어느 나라의 비문의 일부이다. 밑줄 친 ‘왕’의 이름을 쓰고, 당시 이 왕의 활동이 신라와 가야에 끼친 영향을 각각 두 가지 이상 서술하시오. 2. 고려시대 서희와 소손녕의 담판 자료 제시. 다음과 같은 주장에 대한 당시 서희의 답변 내용과 이에 따른 결과를 서술하시오.</p>
12	2014	<p>1. 다음은 중국 교과서에 기술되어 있는 발해에 대한 내용이다. 발해를 중국의 지방 정권으로 보는 주장에 대해 반박하고, 발해가 우리의 역사인 근거를 서술하시오. (단, ㉠과 ㉡에 대한 반박 내용을 포함시켜 서술할 것) 2. 고려말 공녀, 신진사대부에 대한 자료 제시. 다음의 (가), (나)는 각각 어떤 세력인지 쓰고, (나)와 비슷한 시기에 또 한 세력이 성장하는데 이 세력의 성장 배경과 이때 활약한 인물을 3명 이상 넣어 서술하시오. 3. 다음은 1987년에 개정된 현행 대한민국 헌법의 전문이다. a) ㉠에 들어갈 말은 무엇인가? b) ㉡가 건립된 지역은 어디였는가? c) ㉢의 수립 의의에 대해 설명하시오.</p>

표 3. 우리 역사 바로 알기 대회(5회 -12회) 본선 고등학교 논술 문항

회	연도	고등학교 논술 문항
5	2007	1. 방납의 폐단에 대한 자료 제시. 다음의 자료에서 제시하는 문제점을 해결하기 위해 조선 정부가 실시한 제도의 내용과 의미, 그리고 한계점에 대해 서술하시오. 2. 다음 글을 읽고 1920년대 일제 식민통치의 본질이 무엇이었는지 설명하고, 분열된 독립운동 역량을 결집하기 위해 결성된 단체의 창립과 주요 활동, 그 역사적 의의에 대해 논하시오.
6	2008	(필수) 1948년 대한민국 정부 수립 배경과 역사적 의의에 대하여 서술하시오. (선택 1) 다음은 조선시대 봉당정치와 관련된 자료이다. 자료 (가)의 주장을 토대로 (나)의 주장을 비판하시오. (선택 2) 다음은 신채호의 ‘조선 혁명 선언’의 내용 중 일부이다. (나)의 입장에서 (가)를 논리적으로 비판하고, 1919년 김원봉이 (나)와 같은 방법을 실천하기 위해 조직된 단체의 활동 내용과 의의를 서술하시오.
7	2009	(필수) 신간회의 창립 배경과 목적을 설명하고, 신간회가 민족운동사에서 가지는 의의에 대하여 서술하시오. (선택 1) 다음은 광해군의 중립 외교와 관련된 자료이다. 자료 (가)와 (나)를 바탕으로 광해군이 명과 후금 사이에서 중립 외교를 펼치게 된 국내·외적인 배경, 실제 사례 및 실패 배경에 대해 서술하시오. (선택 2) 독도 문제와 동북공정에 대한 자료 제시. 자료 (가)와 (나)를 토대로 독도 문제와 동북공정에 관하여 설명하고, (가)에 비하여 (나)가 국가 간에 더 심각한 문제를 야기시킬 수 있다고 가정한다면 그 이유가 무엇인지 서술하시오.
8	2010	1. 다음 자료를 바탕으로 조선시대의 신분제도[양천제, 4신분제(양반, 중인, 상인, 천민)]의 운영과 신분 인식에 대해 구체적으로 서술하시오. 2. 다음은 일제에 의해 의도적으로 조작된 식민사관에 대한 설명이다. ㉠~㉢의 핵심 내용과 이를 정당화하기 위한 식민사학자들의 주장이나 근거를 쓰고 이에 대한 반론을 서술하시오.
10	2012	1. 선종과 성리학에 대한 자료 제시. (가), (나)는 신라 말과 고려 말에 새롭게 유행한 사상과 관련된 내용이다. 이 사상의 특징과 이 사상을 수용한 세력이 당시 사회에 끼친 영향에 대해 각각 논하시오. 2. 다음은 일본이 독도를 자국의 영토로 주장하는 주요 근거이다. 이와 같은 일본 주장의 문제점에 대해 각각 근거를 들어 비판하시오.
11	2013	1. 최승로의 시무 28조 중 일부 제시. 고려시대 최승로가 다음과 같은 정책을 제시한 목적과 그가 지향한 정치 형태를 서술하시오. 2. 조선시대 의정부 서사제와 6조 직계제에 대한 자료 제시. (가), (나)와 관련된 제도의 명칭을 쓰고, (가), (나) 제도의 시행 목적과 특징을 서술하시오. 3. 좌우합작위원회 자료 제시. 다음 원칙을 제시한 위원회가 조직된 배경과 활동 내용, 결과를 서술하시오.(단, 결과에 이 원칙에 대한 당시 정치 세력[인물]의 입장이 드러나도록 서술할 것)
12	2014	1. 다음과 같은 배경 하에 추진된 신문왕의 왕권강화정책과 통치체제 확립 노력을 서술하시오. 2. 실학자 저술 제시. 다음 글은 조선 후기 지식인들이 쓴 책 내용의 일부이다. 두 책의 저자가 추구했던 학문의 성격과 그 의의를 쓰시오. 3. 6·10만세운동, 광주학생항일운동 자료 제시. (가), (나) 격문을 읽고 민족운동의 전개 과정과 의의에 대해서 각각 서술하고, 당시 민족운동에 대한 자신의 의견을 제시하시오.

IV. 우리 역사 바로 알기 대회 수상작

국편 자료실에 탑재되어 있는 연구보고서, 조사보고서 부문의 수상작 내역을 정리하면 표 4와 같다. 보고서의 내용 구성, 서술 내용 면에서 수상작들의 수준은 상당히 높은 것으로 평가할 만 하다.⁷⁾ 대주제에 적합하면서도 독창성이 눈에 띄는 작품도 있다. 예를 들면, 6회 대회 중학교 조사보고서 부문 수상작 중 ‘1954년 대구, 2008년의 대구: 김원일의 마당 깊은 집을 읽고’는 『마당 깊은 집』에 등장하는 장소들을 일일이 답사하고 그 곳의 역사를 조사한 것이다. 조사 내용은 인터넷 등에서 찾을 수 있는 정도의 것이지만, 지역사라는 대주제에 적합하면서도 자신이 살고 있는 지역을 무대로 한 소설을 읽고 소설에 등장한 장소를 조사 대상으로 하여 답사와 문헌조사를 병행한 점이 좋은 평가를 받은 것으로 생각된다.

또한 6회 대회 고등학교 조사보고서 부문 수상작 중 ‘순천시 지방관의 행적과 행정실태에 관한 조사보고서’를 쓴 학생은 주제 결정 동기에 대해 당시(2008년)까지 “4명의 민선 지방자치 단체장이 부임했다. 그러나 부끄럽게도 현재의 ○○○ 시장을 제외한 세 명의 전임 시장들은 모두 부정한 사건에 연루되어 구속되었다”라는 사실을 접하고 도대체 조선시대 순천의 지방관들은 어떤 이들이었는지, 즉 “최근의 세 명처럼 부정한 사건들에 연루되었던 사람들이 있었을까? 반대로 선정을 베풀거나 공을 세운 사람도 있지 않았을까? 있었다면 구체적으로 어떤 일을 했고 어떤 대우를 받았을까? 그들에 관계된 유적에는 어떤 것이 있는가? 등의 궁금증으로 우리는 순천시의 역대 지방관에 관한 조사를 시작하게 되었다”라고 밝히고 있다. 이는 이 학생이 현재에 대해 문제의식을 갖고 그 기원을 찾고자 하는, 과거에서 현재적 의미를 발견하는 역사의 본질적 성격에 접근하였음을 보여준다.

표 4의 수상작을 종합적으로 살펴보면, 조사보고서는 답사보고서가 많은 편이며, 대체로 관계된 현장을 직접 다녀온 내용을 포함하는 경우가 많았다. 연구보고서와 차별성을 찾기 어려운 경우도 적지 않다. 연구보고서의 서술 내용은 대개 주제와 관련된 책, 신문이나 인터넷 검색 자료 등을 읽고 그 내용을 종합하여 요약정리한 것이었다. 이는 현장 답사를 다녀온 내용을 제외하면, 대부분의 조사보고서도 마찬가지였다. 즉 연구 방법 면에서 여러 자료를 종합하여 비판적으로 분석하고 평가하여 결론을 이끌어내는 방식으로 내용을 서술한 사례는 찾아보기 어렵다.

이러한 한계는 일차적으로 국편에서 제시한 주제가 현재적·논쟁적인 내용이 아니라 대체로 과거의 사실을 이해하는 내용인 데서 비롯된 것으로 볼 수 있다. 중·고등학생들로서는 과거에 있었던 사실들, 그것도 자랑스러운/위대한/빛나는 과거 사실에 대해 보고서를 쓰려면 1차 사료를 읽기는 어려우니 인터넷 검색 자료나 책, 신문 기사 등 문헌 자료를 읽고 요약정리하는 방법이 가장 무난할 것이다. 학생의 ‘역사하기’ 본연의 의미를 살리기 위해서는 주최측이 대회의 주제를 제고할 필요가 있거니와, 연구 방법 면에서 주안점을 명확히 밝히는 것도 좋을 것이다.

7) 대회 요강에 의하면, 작품 심사에서 평가 내용은 주제의 적합성, 내용의 독창성과 논리성, 자료 조사의 성실성, 자료 활용의 타당성, 인용 자료 표기의 성실성, 서술체제 등이었다.

표 4. 우리 역사 바로 알기 대회 수상작(5회 -12회)

		수상작			
회	연도	연구보고서		조사보고서	
		중	고	중	고
5	2007	- 반민족(국가) 행위자 처벌에 관한 국가별 비교 연구: 한국 반민족 행위자 처벌 실패를 중심으로 (장려)	- 조선시대 세계지도를 통해 본 세계와 조선에 대한 인식 (금상)	- 세계 속의 우리 도자기 문화: 용인 서리 고려 백자 가마터 (은상)	- 전통사회와 외래문화의 충돌 현장: 울주군 언양 일대의 천주교 유적지(성지): 간월 공소, 죽림굴(대재공소), 살티 공소, 언양 옥터를 중심으로 (은상)
6	2008	- ‘환향녀’에 담긴 사연: 정주당 놀이를 통해 본 의순공주 - 우리 지역의 봉수대에 대하여 - 윤관장군묘를 통해 본 윤관장군의 업적: 여진정벌과 동북9성을 중심으로 - 대가야와 신라의 혼인동맹, 그리고 월광태자 - 영화원과 관감당 사이의 시대적 거리 - 설화 깊은 나라, 그리고 남도의 설화를 찾아서: 설화에 나타나는 목포지역주민의 특징과 정서에 대한 연구	- 백호기 응원문화와 제주지역공동체 - 천 년에 걸쳐 형성된 호남의 자주적 가치와 정체성 - 조선시대 제주 사람들의 표류와 제주 밖 인식 - 북한강, 그 문화의 흐름: 춘천과 북한강 유역에 분포되어 있는 유적과 관련 문헌들을 통하여 - 순암 안정복에 대한 연구: 광주 관련성과 학자로서의 면모를 중심으로	- 순흥 지역 고분의 주인공은 신라인인가? 고구려인가?: 순흥 읍내리 고분을 중심으로 - 문화재 사랑과 보존, 우리 역사 바로 알기의 첫걸음! 문화재 훼손 사례를 중심으로 - 근대화의 전초기지, 부산: 부산광역시 중구, 근대의 흔적을 찾아서 - 1954년의 대구, 2008년의 대구: 김원일의 마당깊은 집을 읽고 - 우리 고장 목포 속의 일제문화재:교육, 경제적 자원으로의 활용방안- - 우리 지역의 고구려 벽화: 순흥 읍내리 벽화고분의 역사적 의미와 보존	- 순천시 지방관의 행적과 행정실태에 관한 조사보고서 - 웅장한 기상, 고구려의 숨결을 찾아서: 중국 동북3성 일대의 고구려 유적지 - 내 고장 수원 항일운동의 발자취를 찾아서 - 한강의 옛 나무터를 찾아서: 한강 르네상스와 관련하여 - 순천의 민간 신앙에 대한 조사 - 서울시 문화재 복원 및 관리: 광화문 일대 일제잔재 청산을 중심으로
8	2010	- 양주 상여·회다지 소리를 통해 고찰한 전통 상례: 발인에서 성분까지를 중심으로 (금상) - 문산마을 당산제에서 역사의 길을 찾다 (금상) - 일제 강점기 동아일보의 영명학교 관련 기사에 대한 연구: 1920년-1925년	- 나의 뿌리와 자랑스런 우리 가문의 선조들 (금상) - 진잠(鎭岑), 현재와 과거와의 끊임없는 대화의 장 (금상) - 조선의 여군 예청(女丁) (금상) - 승례문의 역사적 의미와 그 성격 변화에 관한 고찰	- 전주 기점(旗接)놀이 傳受活動을 통한 傳統文化 바로 알기 (은상) - 포항 장기목장성 조사: 말봉재를 중심으로 (은상) - 극작가 김우진의 스물아홉 생애 - 안동김씨 김우진의 문학, 그리고 사랑의 발자취	- 진해시 문화재 보존 현황 및 개선 방향 (대상) - 2012 해양 엑스포 개최지, 여수반도의 성터(城址)에 대한 조사 (은상) - 향량이 부르는 노래: 구미지역 유교 교화에 대한 조사 (은상) - 자랑스런 우리 가문의

<p>(은상)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 금성당과 금성당곳에 대한 연구: 구파발 금성당을 중심으로 (동상) - 인천아 너는 엇더한 도시?: 외국인의 기록으로 알아보는 근대 인천의 개항사 (동상) - 부산에서 일어났던 학생주도의 항일운동에 대한 조사 (동상) - 익산 성포 마을 연구: 성당창을 중심으로 (동상) - 제주 역사 최대의 비극, 43 사건: 노형과 제주공항 부근을 중심으로 (동상) - 청주 한씨의 뿌리, 한국 역사 속에 나타난 기자(箕子)인식 (장려) - 파평 윤씨, 드라마 속 왕비로 태어나다: 파평 윤씨의 왕비의 삶을 재조명하다 (장려) - 수원 의 3대 제언: 만년제, 만석거, 축만제 (장려) - 청계천과 평화의 나날: 청계천과 평화시장의 역사에 대한 연구 (장려) - 추계 秋氏의 귀화를 통해 살펴 본 고려 시대와 조선 시대의 개방성 비교 (장려) - 우리 마을 구영리의 변천사와 도시화: 당수나무와 제당(祭堂)의 위치와 의미를 중심으로 (장려) - 화성행차를 통해 본 효의 도시 화성에 대한 조사: 효와 정조 그리고 화성 용주사 (장려) - 정선이 진경산수화풍으로 표현한 양천팔경 (장려) 	<p>(동상)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 아버지를 두고 떠나지 못하는 정조의 마음: 1795년 을묘년 8일 간의 화성능행을 중심으로 (동상) - 우리 집안의 제사에 대하여: 우암 송시열 증가의 제사 (동상) - 금우리 마을 은산의 별신제 (장려) - 조선전기 태종과 조선후기 순조가 문혀 있는 살아 숨 쉬는 능 (장려) - 어머니의 사랑이 담긴 술, 전주 모주 (장려) - 이말산 유적으로 본 조선시대의 무덤과 이말산 유적 보존방안 (장려) - 우리 가문의 역사 알기: 조선왕조 비운의 가문 여흥민씨 (장려) - 우리나라 최초의 도개교: 영도대교 (장려) - 예산 6현 (장려) - 내지리의 전통문화유산을 찾아서 (장려) <p>선조: 경주 이씨 석탄 이존우 선생을 중심으로 (은상)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 울산 지역 국민보도연맹에 대한 조사: 대립을 넘어서 통합으로 (은상) - 과천의 역사적 발자취를 찾아서: 삼남의 길목 남태령을 지나서 (동상) - 백제 시대 서산 불교문화의 역할과 의의 (장려) - 파주 윤정신도시 구석기 유적에 대한 조사 (장려) - 변씨가문의 역관활동에 관한 조사보고서(장려)
---	---

<p>9 2011</p>	<p>- 꿈을 찾아 떠나는 사람들 100年史: 우리민족 이민 100년, 이민 역사의 출발지 인천항 (금상) - 모란시장의 어제와 오늘: 전통시장의 변천과 현재적 의미 (은상) - 광해군과 대한민국, 그리고 현재의 나 (동상) - 외솔 최현배 선생: 외솔 기념관을 다녀와서 (동상)</p> <p>- 문명의 전환 속에서 피어난 꽃, 자랑스러운 우리 문자: 한글창제 이전의 문자사용과 한글을 중심으로 (금상) - 박희병 의사: 미국에서의 잊혀진 독립운동을 찾아서 (은상) - 청화산인(靑華山人)과 택리지 (동상) - 의적(義賊) 강목발이 설화를 통해 살피본 진주 정신(동상) - 부산의 영웅, 독도의 영웅, 안용복 (동상)</p>	<p>- 구리 · 남양주시의 조선왕릉에 대한 조사 (금상) - 왕오천축국전을 통해 본 우리의 해외문화재 현실 (은상) - 대전의 최대 명문가 은진 송씨 발자취 탐방 (은상) - 부산의 발자취 임시수도 (은상) - 마산의 봄(평화를 향한 물꼬): 마산 3.15 의거 (동상) - 오녀산성에서 우리 민족의 혼을 찾다: 오녀산성에서 찾아본 전통적 도읍 성곽의 구조 (동상) - 1300여 년의 숨겨진 비밀을 찾아서 (동상)</p> <p>- 동대문구 문화재 재발견으로 본 지역문화재 활성화 방안 (대상) - 아름다웠던 우리들의 투쟁 <태극단학생독립운동> (은상) - 아메리카 최초의 한국인의 행적을 찾아서 (은상) - 한 동네 한 문화유산 가꾸기활동을 벌이자: 서울시 강남구 지역을 중심으로 조사 (은상) - 사고를 통해 본 조선의 보관문화와 현재의 관리실태: 오대산 사고를 중심으로-(은상) - 하늘이 내린 땅, 민족의 본향 태백의 역사: 원시 무속과 산업의 조화, 태백시 (은상) - 역사적 인물의 숨결이 있는 명당 용인 (동상)</p>
<p>10 2012</p>	<p>- 백제의 가면극 춤꾼 미마지가 살아나다: 백제 가면극의 시조 미마지에 관한 연구</p> <p>- 정조의 리더십에 관한 연구</p>	<p>- 효(孝)</p> <p>- 18세기에서 21세기로, 수원 화성</p>
<p>11 2013</p>	<p>- 세계로 뻗어나가는 우리 한복</p> <p>- 한국사 기술에 관한 남북한 비교: 남북한 교과서 및 국사편찬위원회 데이터베이스를 중심으로</p>	<p>- 화성 융릉, 건릉 및 주변문화재에 대한 조사: 택지 개발로 인해 역사문화유적 및 주변경관이 훼손 위기에 처한 세계문화유산 융릉과 건릉 및 주변지역의 보존, 관리 방안</p> <p>- 원주시 소재 문화재에 대한 연구와 향후 관리 및 활용 방안에 대한 제언: 원주 법천사지와 강원 감영을 중심으로</p>

V. 나가며

이상으로 피상적으로나마 우리 역사 바로 알기 대회의 면면을 살펴보았다. 대회의 주제, 논술문항, 수상작의 주제와 내용 등에 대해 심도 깊은 분석을 미처 하지 못하였다. 또한 국편만이 아니라 전국역사교사모임 주최의 즐거운 역사 만들기 대회, 살아있는 역사 만들기 대회, 독일의 대통령배 역사경연대회⁸⁾ 등 국내외의 다른 역사대회와의 비교분석도 중요하나 발표문에 미처 신지 못하였다. 이와 같은 명백한 한계를 고백하고 추후 보완을 약속하며, 다음 2가지 제언으로 부족한 발표문을 마무리 하고자 한다.

첫째, 우리 역사 바로 알기 대회는 역사를 좋아하는 학생들, 역사 관련 학과로 진학을 희망하는 학생들의 경연장이자 축제의 성격을 갖는다. 표 4의 수상작을 쓴 학생들 중에는 두 차례 연속으로 참가한 학생도 있고, 중학생 때 참가 경험이 있는 고등학생, 이미 이 대회에서 수상한 경력이 있는데도 대상이나 금상을 타고자 재응모한 학생도 있다. 한국사 과목이 수능 필수 과목이 되기 전에는 수능 사회탐구 영역 선택과목으로 한국사와 한국근현대사 2과목을 선택한 학생도 있었다. 따라서 학교당 3편이라는 제한 조건을 폐지하거나, 학생들이 작품을 준비할 수 있는 기간을 늘리는 등 보다 많은 학생들이 참가할 수 있는 방안을 마련할 필요가 있다.

둘째, 소수 학생들의 축제이자 경연장으로 끝내기보다, 그들의 성과물이 조금이라도 다른 학생들에게 영향을 미칠 수 있도록 수상작을 보급할 방안을 마련할 필요가 있다. 12회 대회부터는 수상작을 홈페이지에 탑재조차 안하고 있는데, 저간의 사정을 알지 못하지만 아쉬움이 크다. 책자로 제작되어 각 학교에 배포하거나 홈페이지에서 볼 수 있다면, 학생들이 역사에 대해 관심을 갖고 공부하는 데 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것으로 기대된다.

8) 이에 대해서는 고유경, 「민주사회를 위한 역사교육의 기여」 『역사학보』 230, 2016 참조.

Examining the heterogeneous returns to college education: Findings from population-level data on South Korea

Yool Choi,

Korea National University of Education, South Korea

Harris Hyun-Soo Kim,

Ewha Womans University, South Korea

Doo Hwan Kim

Duksung Women's University, South Korea

Abstract

This study explores the role of college education in social stratification in Korea by examining its heterogeneous returns on wage based on individual likelihood of college completion. We propose two mechanisms to explain effect heterogeneity of college education: opportunity and return. The former refers to educational availability and the latter deals with labor market conditions. Based on these concepts, we probe structural factors related to effect heterogeneity of college education in Korean society from 1970s to 2000s. The key findings are twofold. First, the average effects of college on wages drastically decreased during this period. Second, the effects of college on wages significantly varied by individual propensity to college and the patterns of effect heterogeneity changed from negative selection to positive selection. We offer explanations and implications of our findings in light of our proposed mechanisms.

Keywords: College education, Treatment effect heterogeneity, Educational inequality, South Korea

1. Introduction

That the decision to enroll in college and subsequent graduation are influenced by familial characteristics has been much discussed and well documented (for review, see Hout 2012).¹⁾ In fact, a large number of studies exists underscoring the increasingly tightening linkage between family context or parental status and children's educational and economic outcomes (Bloome and Western 2011; Buchmann and DiPreste 2006; Chevalier, Harmon, O'Sullivan and Walker 2013; Duncan and Mrunane 2011; Ellwood and Kane 2000; Goldrick-Rab and Pfeffer 2009; Kim and Schneider 2005; Reardon 2011; Reisel 2011; Sweeney 2011; Torche 2011). Much less analyzed or understood, however, is the following: Are individuals from privileged background

1) Outside the academia, much evidence also abounds concerning the state of America's family-mediated inequality. According to a recent statement by the Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education (2015), for example, the likelihood of obtaining US college education fluctuates significantly across family-level attributes. Specifically, as of 2013, individuals from highest-income families (those in the top quartile) are 8 times more likely to receive a college degree than do those in the lowest household income category (bottom quartile), a trend that has intensified over the last several decades.

more (or less) likely to benefit from education? That is, are the economic returns to college education greater (or lesser) for those who are more likely to obtain a bachelor's degree, i.e., who come from higher status families?

In their pioneering work, Brand and Xie (2010) provide an interesting, if not counterintuitive, answer to this pertinent query. Based on the US data, the authors demonstrate that individuals who are *less* likely to go to college (e.g., students from low-income families) actually benefit *more* from it in terms of earnings, a phenomenon referred to as “negative selection.” As they point out, the effects of college education are not constant but shift across disparate individuals and groups. Specifically, these effects differ according to not only socioeconomic and demographic factors (e.g., race and gender) but also propensity to go to college (Carneiro, Heckman and Vytlačil 2011). Despite the fact that treatment effects are heterogeneous, however, they “are seldom studied empirically in quantitative sociological research” (Xie, Brand and Jann 2012: 315).²⁾ The purpose of this study is to contribute to this gap in the literature on the heterogeneous earnings returns to tertiary education as a function of the likelihood of selection into college.

We seek to contribute to the extant scholarship in a number of ways. First, the negative selection hypothesis proposed by Brand and Xie (2010) has not been subject to empirical verification beyond the North American (US) context. We do not know, as a result, whether this trend holds in other societies with divergent cultural, political and economic trajectories. As they correctly recognize, “potential heterogeneity in returns is receiving more attention as many countries are experiencing rapid expansion in college enrollment” (Brand and Xie 2010: 294). Yet, this increasing attention has not been met with a commensurate amount of empirical research. One of our main objectives, therefore, is to add to this relatively neglected endeavor by analyzing population-level data on South Korea, a country with the highest proportion of citizens with tertiary education among all OECD members.³⁾ Given the historically unique emphasis placed on academic credentials and their enduring impact on the process of socioeconomic attainment and mobility, testing the heterogeneous effects of education in this East Asian country can help shed interesting comparative light on the validity and generalizability of the Brand-Xie hypothesis. Our analysis provides not only a contrasting and more nuanced perspective to this original statement but also offers consequential policy implications concerning national-level educational expansion in Korea and beyond.

2) For a critical perspective on this argument and related methodology, see the article by Breen, Choi and Holm (2015), which suggests that the conventional selection bias may be mistaken for heterogeneous treatment effects.

3) An OECD report (2012) states that from 1997 to 2010 the percentage of Korean people (between the ages of 25 and 64) who had not attained an upper secondary education dropped by 18 percentage points (from 38% to 20%), in comparison with the 11 percentage-point decrease across OECD countries. During the same period, the share of tertiary graduates in Korea doubled (from 20% to 40%), the largest increase among all OECD countries. As of 2011, Korea also has more tertiary graduates working in science-related fields than any other OECD country. According to the latest information source from OECD, 69 percent of young Koreans in the 25-34 age bracket have received tertiary education (2-year college diplomas, BA's, MA's, PhD's, etc.) in 2015, while the OECD average was 42.1 percent.

Second, their substantial contributions notwithstanding, Brand and Xie (2010) do not offer a systematic account of the mechanisms underlying the negative, as well as positive, selection. That is, they empirically demonstrate that Americans with lower abilities or cognitive skills and from less privileged social origins benefit more from going to college in terms of labor market outcome. But they do not fully explain *why* this is the case. In this article, we tackle this issue head-on by proposing two possible mechanisms at work: opportunity and return. Third, in their original study, Brand and Xie (2010) conceptualize treatment *effect* (income returns to getting a college degree) to be heterogeneous but not the treatment itself. In other words, while they consider the impact of education to vary across propensity strata, education itself is operationalized as a simple dichotomous measure (i.e., going to college = 1 and 0 otherwise). In our study, we offer a more detailed analysis of treatment effect heterogeneity by taking into account different types, or the quality, of education (an “elite” college and a “non-elite” college).

1.1. Prior research on heterogeneous effects of college education

Education is considered to be a decisive factor of social mobility and social reproduction in contemporary society. As such, assessing the determinants of accessibility into college and the causal effects of college on economic outcomes has been a central issue in social stratification studies (Hout 2012). A great deal of research has probed this topic from various theoretical and methodological angles. Putting aside minor differences in findings, one thing is for certain: The likelihood of entering and completing college is powerfully driven by family-based resources that lie over and above individual students (Duncan and Murnane 2011; Ellwood and Kane 2000; Hout, Raftery, and Bell 1993). This raises an important related question: Who exactly benefits more from going to college? Do high-propensity college goers enjoy higher returns upon graduation? Or is it the low-propensity individuals, i.e., those who are less likely to enter college in the first place?

According to Brand and Xie (2010), at least with respect to the American case, the answer is the latter, that is, children of lower social origins and with lesser cognitive potential. This phenomenon of what they call “negative selection” contrasts sharply against “positive selection,” where higher propensity college goers reap greater benefits from completing tertiary education. Their findings have consequential implications. On the one hand, to the extent that negative selection operates in society, expansion of college opportunity would serve to facilitate social mobility by increasing the chances of individuals from disadvantaged backgrounds—those who are unlikely to be college educated given their observed characteristics. On the other hand, should positive selection be at work, it suggests that the educational system can reinforce social reproduction and possibly exacerbate existing inequality by disproportionately benefitting those raised in families with higher socioeconomic status.

Arguments put forth in adjudicating between these two patterns of effect heterogeneity have bifurcated along economic and sociological reasoning. Economists, on the one hand, state that those who are most likely to attend college also benefit most from it, hence supporting the case of

positive selection (Carneiro, Hansen, and Heckman 2003; Carneiro, Heckman, and Vytlačil 2001; Heckman, Urzua, and Vytlačil 2006; Willis and Rosen 1978). According to the utility maximizing theory, expected economic gains from higher education are the main determinant of selection into college (Becker 1964; Card 1995, 2001; Heckman and Honore' 1990; Manski 1990; Mincer 1974; Willis and Rosen 1978). That is, individuals choose to further education when the expected returns exceed the opportunity cost of education. Positive selection, seen from this perspective, reflects the economic rationality of selection process that the optimal beneficiaries of college education seek the most. Policy intensions to expand college education to those less likely to attend college, therefore, would decrease average returns to college since such efforts embrace subpopulation that is less likely to benefit from education.

On the other hand, sociologists emphasize a broader array of factors that can influence selection into college, those that extend beyond the realm of economic rationality (Brand and Xie 2010; Boudon 1974; Bourdieu 1977; Bowles and Gintis 1976; Coleman 1988; DiMaggio 1982). Low propensity to college, in other words, can be attributed to complex circumstances comprising economic, cultural and social elements simultaneously. The negative selection hypothesis starts from the different selection mechanisms underlying low and high propensity college goers. Since the least likely to attend college must overcome various difficulties in doing so, the ones who actually do attend may possess unobserved ability and motivation that place them ahead of those who are more likely to attend college. If those least likely to attend are more selective, then they may be more driven and dedicated to reap greater benefits from having a college degree. Brand and Xie (2010) suggest that different selection mechanisms in addition to the disparate earning prospects between high and low propensity students may also cause negative selection. That is, the pattern emerges not because low-propensity college goers receive higher earnings compared to their high-propensity counterparts but "because low propensity non-college goers earn so little" (Brand and Xie 2010: 293). Prior studies show evidence in support of negative selection that those less likely to attend college, or individuals who are historically excluded, benefit more when given the opportunity to attend (Bryk, Lee, and Holland 1993; DiPrete and Engelhardt 2004; Hoffer, Greeley, and Coleman 1985; Morgan 2001; Tsai and Xie 2008; Heckman, Tobias, and Vytlačil 2001; Maurin and McNally 2008; Bowen and Bok 1998; Attewell and Lavin 2007).

1.2. Two mechanisms underlying negative and positive selection

While the debates on the effect heterogeneity of college education are ongoing, the mechanisms that lead to divergent outcomes have not been explicitly examined in the literature. How can we understand the processes by which individuals with varying levels of measured (e.g., parental education, academic potential) and unmeasured (e.g., motivation) characteristics experience differential returns to educational investment? The main focus of our study is to probe this critical, yet understudied, topic. In answering the above question, we propose two primary mechanisms: one concerning the structure of post-secondary educational system and another related to the labor

market structure. We refer to the former as “opportunity to enter college” (henceforth “opportunity”) and the latter as “return to college education” (henceforth “return”). We further characterize return mechanism in terms of composition and wage structure effects. The opportunity mechanism has to do with the available number of slots on college campus, while the return mechanism refers to the labor market wage allocation (i.e., employers’ compensation practices). Our basic argument is that the unique features of Korea’s educational system (opportunity mechanism) and the country’s labor market demands (return mechanism) have shaped the contours within which negative and positive selection processes unfolded across multiple cohorts of working adults during the last several decades.

[Figures 1a-1c]

Before explicating these mechanisms in detail, we first elaborate on the difference between negative and positive selection. Figures 1a, 1b and 1c show hypothetical models for three different scenarios concerning the relationships between individual propensity scores for college completion, educational attainment (college vs. no-college), and the effect of education on wage. Four points (**A**, **B**, **C** and **D**) in the propensity score distribution can shift up or down and the combination of these moves is what determines the patterns of heterogeneous returns to college⁴). In other words, what these hypothetical graphs tell us is that the effect heterogeneity of college is driven by the relative slope sizes between lines **AC** and **BD**. If the slope size of **AC** is greater than **BD**, it will result in positive selection. The reverse situation indicates negative selection⁵). Figure 1a is the homogeneous effect model where earnings return on education is constant across the propensity score distribution. That is, the effect is the same for both low and high propensity college graduates, as reflected by the identical slopes **AC** and **BD** (i.e., $\delta_1 = \delta_2$). Figures 1b and 1c illustrate heterogeneous effects of education: positive selection and negative selection, respectively. As Figure 1b illustrates, the slope **AC** is steeper than **BD** (i.e., $\delta_1 < \delta_2$), suggesting that labor market returns on education are greater for high-propensity college graduates. Figure 1c demonstrates the opposite scenario where a child from lower family socioeconomic status gains more from going to college, as highlighted by the steeper slope **BD** vis-à-vis slope **AC** (i.e., $\delta_1 > \delta_2$).⁶)

The existence of both types of selection, positive and negative, is an empirically interesting

4) These hypothetical models assume that the wage levels are linearly distributed across the propensity scores distribution. Thus, if one of the four points moves up or down, the wage levels in the same line across the propensity score distribution will also change by a linear function.

5) In terms of the direction, we only assume a positive slope. That is, the wage level is assumed to always increase as the propensity score increases irrespective of the education level. Considering the gradation of socioeconomic, cultural, and educational backgrounds between high propensity and low propensity students (Brand and Xie 2010), we consider the observation of a negative slope (where wage level goes down as the propensity score goes up) to be highly unlikely.

6) This is consistent with what Brand and Xie (2010) find based on their analysis of the National Longitudinal Survey of Youth (NLSY) 1979 and the Wisconsin Longitudinal Study 1957 (WLS).

phenomenon with wide-ranging societal implications as they relate to the role of education. On a more theoretical level, an unanswered question remains: What exactly accounts for those selection processes? One of our objectives is to identify and elaborate on the structural (educational and labor market) conditions that would affect the relative slope sizes shown in the aforementioned figures. Specifically, it is our contention that the patterns of effect heterogeneity are powerfully driven by mechanisms of “opportunity” and “return” reflecting national educational policies and labor market characteristics, to which we now shift our focus.

1.2.1. *Opportunity mechanism*

The opportunity mechanism is closely related to the selection criteria by which students are channeled into institutions of higher learning. The structural opportunities of college education determine who goes to college among people of different backgrounds and qualifications. Under conditions of “low” opportunity (i.e., during times of lower demand for students), the slots are fewer and consequently the chances of admission lower. As such, receiving higher education would be available to fewer applicants in general and even more so specifically to would-be students with lower propensity scores. In contrast, under “high” opportunity, there would be a greater overall demand for students. Educational expansion would mean more slots and higher admissions rate, which would incentivize more otherwise low-propensity college attendees or non-college goers to seek placement.

We assume that opportunity has an impact on effect heterogeneity by way of shaping the economic motivation of students across propensity score distribution and thereby changing the slope of line AC (i.e., that of college goers). For example, if opportunity is relatively low so that only a small portion of the population can attend, the low-propensity students would be more motivated to graduate from their post-secondary education. Those students, by definition, would need to overcome many barriers in initially entering college and would thus be more motivated to work harder and expect to gain more from attendance.⁷⁾ In such case, negative selection pattern would be observed, as in Figure 1c. Point C in left upper corner of the graph would rise, resulting in a wider returns gap of $\delta 1$. On the other hand, as Brand and Xie (2010) predicted, if opportunities to attend college greatly expand, Point C will gradually move downward. The resulting pattern would then converge toward the homogeneous effects model (Figure 1a). Although this argument is plausible from the sociological perspective, it conflicts with the economic story: individuals decide whether or not to attend college based on expected returns to college compared to opportunity

7) Consider the following thought experiment. During the pre-Civil Rights period in America, ethnic minorities, including blacks and Jews, faced severe discrimination in entering college. The privileged few who did enter had to overcome many obstacles. As such, they would have constituted a rather extraordinary group of individuals with high levels of motivation, work ethic, and talent. With the gradual onset of school desegregation and expansion of educational equality in the wake the 1954 Brown v. Board of Education ruling, the situation has changed, allowing a significantly greater number of ethnic minority college goers. This process over time would include a wider diversity of students possessing varying levels of ability and motivation, including those who would be viewed as “less superior” to their predecessors from the time of institutionalized racism and related discriminatory college entrance policies and practices.

costs (Becker 1964). That is, the likelihood of college attendance directly represents the economic motivation of college-bound students.⁸⁾

1.2.2. Return mechanism: Composition and wage structure effects

The return mechanism, which consists of composition and wage structure effects, is inherently related the labor market conditions that result in differential wage distribution for college graduates across the propensity distribution. Our argument about this mechanism rests on three key assumptions. First, treatment itself is heterogeneous. That is, not all universities are the same. In their original statement, Brand and Xie (2010) did not differentiate the quality of schools but rather assumed the composition of schools to be homogeneous. By contrast, we recognize that universities differ along the continuum of quality, leading to differential effects of education on earnings. Put another way, both college and non-college goers do not constitute homogeneous groups but belong to qualitatively distinct categories on the status hierarchy. Second, propensity scores and school ranks are highly correlated. Thus, children with higher (lower) propensity scores are more likely to attend a higher (lower) ranked school. Third, labor market wage discrimination exists according to school ranking.

We conjecture that these three factors are interlinked to generate what we call *composition* effects. In this study, we divide (four-year) college graduates into those two groups: those from elite institutions of higher learning and those from non-elite ones. Non-college graduates are also split into two categories: high-school graduates and those who attended two-year colleges (trade or vocational schools).⁹⁾ If the labor market preferentially rewards individuals with elite educational background (i.e., with higher propensity scores) vis-à-vis their counterparts from lower quality schools, then returns on education on income would be different. This is illustrated by Figure 1b, indicating positive selection. The relatively higher position of Point A suggests that higher propensity scores, or elite college graduates, enjoy greater returns on education. Positive selection can also emerge as the earnings returns on non-elite college degrees decline, that is, as Point C in Figure 1b goes down. The opposite situation is also possible. If high school graduates who correspond to lower propensity scores earn very little, this would generate a negative selection pattern (by dragging Point D downward in Figure 1c). Two factors are critical here in shaping negative versus positive selection: 1) the proportion of the four types of students (elite college, non-elite college, two-year college, and high school) across the propensity score distribution; and 2)

8) In this study, we remain agnostic as to the validity of sociological versus economic narrative. Rather, we suppose that the level of college selectivity will decide the relative influences of the two arguments. Under the condition of high selectivity, the sociological explanation (i.e., high economic motivation of unlikely college graduates generates a negative selection pattern) would be more plausible, since those with lower propensity have to overcome significant obstacles in getting admitted in the first place. However, if college selectivity is relaxed, then we expect that the economic explanation makes more sense in describing the emergence of positive selection. In sum, we proceed under the assumption that the direction of effect heterogeneity can move either way based on the intensity of selectivity.

9) The heterogeneous composition of each education level can be alternatively decided by research design and data. In this study, we use four categories (elite college graduates, non-elite college graduates, two-year college graduates, and high school graduates) to describe the heterogeneity of education levels among the Korean sample.

relative wage levels between the four types of education levels (i.e., returns to elite college vs. returns to two-year, non-elite college vs. high school, etc.).

[Figures 2a-2b]

The second return mechanism has to do with *structure* effects. This view rests on the assumption that among those with the same educational (quality and/or attainment) level, there is still a wage difference according to their respective propensity scores. Assume there is no compositional effect so that everyone has the same level (quality) of education. Even still, someone with a higher propensity score can earn more in the labor market. How can we explain this discrepancy? If the slope that summarizes wage levels across the propensity score distribution in each education group is different, then effect heterogeneity will be observed in a hypothetical manner. Figures 2a and 2b illustrate this phenomenon. Figure 2a shows the hypothetical condition where the wage differences are not observed in the same education level across different propensity scores. In this case, all college degrees confer homogenous economic returns ($\delta_1 = \delta_2$), as indicated by the flat slopes AC and BD. However, if the two slopes are different, as shown in Figure 2b, this will lead to positive selection ($\delta_1 < \delta_2$). And the reverse case ($\delta_1 > \delta_2$) is also possible, i.e., negative selection. In other words, the relative difference in the wage slope of each education level is what causes effect heterogeneity¹⁰.

Our argument is that propensity to college completion reflects another dimension that differentiates wages according to the propensity scores. There are two broad *possible* interpretations. According to the economic perspective, higher propensity score college graduates have extra *human* capital that is unaccounted for in the model (e.g., foreign language skills, certificates). Sociological explanation, on the other hand, suggests that college graduates on the higher end of the propensity distribution possess more *social* capital, which is also unaccounted for in the model (e.g., a father's networking on behalf of his son in getting him a job). Other sources include status, race and gender based discrimination in the labor market. Hence the same outcome here may be attributed to two divergent explanations. As was the case with the opportunity mechanism, we are not interested in showing which of the two is more valid. We simply argue that structure effect is one possible causal mechanism underlying the different types of selection.

In sum, both mechanisms (composition and structure) change the wage slopes of college goers and non-college goers. While the composition mechanism emphasizes heterogeneous educational makeup among college and non-college students, the structure mechanism points to wage differences across propensity score distribution within the same educational level. These two mechanisms can offset or strengthen the direction of heterogeneous returns to college based on the wage system of a particular labor market.

Before we introduce our detailed hypothesis, we want to emphasize *hypothetical nature* of

10) As we explained in the opportunity mechanism, the opportunity also affects the slope of line AC. If the opportunity is low, the slope of AC is modest since the point C will move to upward (Figure 1-C). We do not consider opportunity as a factor of the second return mechanism since we want to emphasize the labor market wage allocation rather than individual motivation factor. We hypothetically assume that all three mechanisms operate independently.

our mechanisms. We recognize that all three mechanisms are closely related to each other. For example, if the opportunity of college is low, the overall return to college is likely to be high since college degree would be scarce resources. If the return to college is high, more people want to attend college and it may decrease the opportunity of college. That is, opportunity and return are intrinsically connected in reality and affect each other¹¹⁾. Although all three mechanisms are apparently intertwined with each other, we assumed a hypothetical situation that all three mechanisms are operated *independently* to emphasize the way each factor impacts effect heterogeneity of college.

[Figures 2a & 2b]

1.3. Study aim and hypotheses

Our primary focus in this study is to examine the question of “who benefits most from college education.” Specifically, we seek to investigate the mechanisms underlying heterogeneous effects of college education. Our empirical context is Korea. Specifically, we investigate heterogeneous effects of college for three birth cohorts of the Korean population: Cohort 1 (1956-1965), Cohort 2 (1966-1975), and Cohort 3 (1976-1986) Considering that Korean economy and education system have dramatically changed for the last 50 years (Park 2013), these three cohorts have a great deal of difference in their contextual backgrounds. By comparing changing patterns of heterogeneous college effects among the three cohorts, this study aims to understand what structural changes influence patterns of effect heterogeneity of college completion in Korea.

Though we put forth possible mechanisms responsible for heterogeneous returns to college education, the task of empirically showing their operation is a significant challenge. It is difficult to measure, for example, the precise extent to which *opportunity* mechanism causes negative selection or the relative influences of two varieties of return mechanism (composition and wage structure effects) on the direction of effect heterogeneity. Our analytic strategy, therefore, is to present some descriptive statistics that reflect opportunity and return mechanisms for three birth cohorts and then predict relative direction of effect heterogeneity among them.

[Table 1]

First, to measure opportunity to enter college, we consider the ratio of tuition fees to household income, the proportion of college attendance among high school students, and that of elite college attendance among high school students for each of the three groups. The first three rows of Table 1 show the descriptive statistics for college opportunity. Cohort 1 has the highest opportunity in every aspect, which declines over time. While the key difference between Cohort 1 and Cohort 2 is the ratio of college tuition to household income, we can observe that Cohort 3

11) Furthermore, if we check the detailed operation of each mechanism, both the opportunity and wage structure emphasize individual characteristics (motivation vs. social and human capital) which decide heterogeneous returns to college. The reason we distinguished those mechanisms is that, *hypothetically*, they have different causes of occurrence and the ways of operation to differentiate wages among college graduates.

enjoys the most from the overall expansion in college education. In sum, Korea's educational expansion associated with economic development resulted in increasing opportunity for more recent cohorts. We conjecture that the dramatic expansion in college education in Korea between 1970s and 2000s has been accompanied by a decline in the economic motivation of low propensity goers. Therefore, we can expect that shifting degree of college opportunity have an effect on the relative direction of effect heterogeneity among the three birth cohorts, from negative to positive selection.

Second, we explore the ratio of average wages between the four education levels to see how composition effect has changed. We can expect that the first two estimates (elite vs. high school and elite vs. two-year college) significantly affect the wage gap in the right end of the propensity distribution since elite school students are more likely to be concentrated toward the highest propensity-score stratum. In contrast, the estimate of non-elite college vs. high school mainly influence the wage gap in the left end of propensity score distribution since the lowest propensity score distribution consists of those two groups. The impact of non-elite vs. two-year college is not clear since non-elite college and two-year college are distributed in opposite ways. That is, we can expect that while non-elite college is concentrated toward the lower propensity distribution of college goers, two-year college goers are more likely to be located in the higher propensity distribution of non-college goers.

One notable pattern from the composition effect in Table 1 is that returns to non-elite college dramatically decreased from Cohort 1 to Cohort 3. For the former, the ratio of non-elite college to high school is 1.880, while for the latter it is only 1.161. While the ratio of non-elite college to non-college education decreased steadily across birth cohorts, the ratio of elite college to non-college education shows different patterns. For example, the ratio between elite college to high school is the highest for Cohort 1, which drops to the lowest level for Cohort 2 and then moves up for Cohort 3. The ratio of elite college to two-year college is the highest for Cohort 3 and the lowest for Cohort 2. Furthermore, when we compare Cohort 1 and Cohort 3, the changes in the ratio of elite college to non-college education is relatively small (i.e., elite to high school: 1.916 \rightarrow 1.581) but much greater in non-elite college to high school (i.e., non-elite college to high school: 1.880 \rightarrow 1.161). The overall pattern is that returns to non-elite college in comparison with returns to high school drastically decreased. This resulted in the reduced wage gap between college and non-college in the lowest propensity score distribution. On the other hand, returns to elite college to returns to high school decreased less significantly, while the difference increased between elite college and two-year college, thereby widening the wage gap between college and non-college goers in the highest propensity score distribution. Therefore, we predict that the relative direction of effect heterogeneity moves from negative to positive between Cohort 1 to Cohort 3.

Another factor we should consider in the composition mechanism is that changing elite college composition across cohorts could change the direction of effect heterogeneity given considerable wage gap between elite and non-elite college goers. For example, if the proportion of

elite school has decreased among the low propensity strata in recent cohorts compared to the old cohort, this may change the effect heterogeneity from negative to positive. We present this information in appendix C, D, and E. We verified that the proportion of elite school has decreased among the low propensity strata in recent cohorts compared to the old cohort. This also supports our current hypothesis.

Lastly, we present coefficients of variation to predict the wage structure effect. The coefficient of variation is utilized for comparing standard deviation of wages taking into account different mean wages for the three cohorts. The wage structure effect suggests earnings differential according to propensity to college, even if different individuals have the same education level. The linear slopes that summarize wage level across propensity score distribution within each education level can differ and these different slopes result in a positive or negative selection. Although the coefficient of variation does not directly reflect the linear slope of each education level, we presume that if there are more wage variations, the distance between the highest and the lowest wages is likely to be wider, thereby reflecting a steeper slope of wage level.

First, in every education level, wage structure effect decreases as time goes on. The smaller variation indicates that if some people have the same education level, they have relatively similar wages regardless of their social and cultural backgrounds. Second, the variation of wages is the smallest among elite-college graduates and is the greatest in among high-school graduates. This pattern closely corresponds to the findings of prior research that the effect of parent's origin on their children's job destination is very weak or null among college students (Hout 1988; Torche 2011). Third, the differences of coefficient of variation between college goers and non-college goers decreased from Cohort 1 to Cohort 3. If we assume that the coefficient of variation represents the wage slope of each education level, the first birth cohort is likely to show negative selection (steep slope of non-college goers vs, modest slope of college goers) and the third cohort should have a flat slope (the slopes of college goers and non-college goers are almost equal).

[Table 2 about here]

Table 2 summarizes the relative direction to selection pattern between the three cohorts. We expect that if Cohort 1 has a negative selection, Cohort 3 is more likely to have a weaker negative selection or have a positive selection. Cohort 2 should have a pattern that lies somewhere between those for Cohort 1 and Cohort 3. If Cohort 1 has a positive selection, then the other two should have a stronger positive selection pattern in comparison. By using stratification multilevel and smoothing differencing methods, we examine the specific patterns for the three groups.

2. Data, Measurements and Methods

2.1 Data

For this study, we use Education and Social Mobility Survey (ESM) conducted by the Korean Educational Development Institute (KEDI). Based on a proportional stratified sampling method,¹²⁾ the ESM collected data for four years (2008-2011) across four birth cohorts, comprising

individuals born during the periods of 1943-1955 (ESM 2008), 1956-1965 (ESM 2009), 1966-1975 (ESM 2010), and 1976-1986 (ESM 2011). The ESM constitutes a nationally representative sample for each birth cohort and contains extensive information about the respondents' family backgrounds, education histories and job trajectories. As such, the survey provides a rich dataset to compare the educational structure and social mobility in Korea over multiple cohorts. In this study, we specifically focus on the data on three cohorts (ESM 2009-2011), given the small sample size for college graduates within the first birth cohort. The sample sizes for ESM 2009, ESM 2010, and ESM 2011 are 2,038, 2,034 and 2,033, respectively, making the merged dataset to contain in total 6,105 individuals.

To calculate propensity to college using pre-college information, we restrict our sample to individuals with a high school degree ($N = 5,631$). We further reduced our sample due to missing values on the outcome variable, i.e., wage of the first job ($N = 4,729$). Since the numbers of missing values on other covariates are negligible, we dropped additional respondents from the analysis who do not have complete information¹³⁾. Thus the effective sample consists of 4,528 individuals in total (1,155 for ESM 2009, 1,681 for EMS 2010, and 1,692 for ESM 2011).

2.2 Measurements¹⁴⁾

The treatment variable of this study is whether or not the individual received a four-year college degree. Four-year college and two-year college graduates are substantially different in terms of labor market entrance, trajectories and wage levels in Korea (Choi 2015). As such, we narrow our focus on graduating from a four-year college. The outcome variable (wage of the first job) was transformed by using a log metric due to its skewness. To predict the propensity to college, we utilize a rich array of covariates including demographic, social and educational backgrounds. In terms of demographic backgrounds, we include gender (male = 1). Respondents' age and number of siblings are also included as continuous variables, along with the family composition variable (1 = if lived with both biological parents at age 14).

For socioeconomic background, three factors are taken into account. Lacking information on the household income level, we rely on two proxy measures: self-reported standard of living at age 14 measured on a five-point scale (e.g., 1 = very poor 3 = moderate, 5 = very rich). Another economic status variable is the number of household items age at 14. 13 items used to measure this variable include homeownership, having one's own bedroom, car, TV, refrigerator, washing machine, telephone, camera, VTR, piano, record player, PC, and CD player. The last family background variable is parents' average years of schooling.

12) The enumeration district based on Population and Housing Census (PHC) was used as the key stratification variable.

13) The missing cases of the most variables are less than 1 %. The variable has the largest missing cases is the parents' educational expectation for their children (67 or about 1.4 % of the sample)

14) We present detailed information of all covariates in the appendix A

We also take into account eight individual educational background measures: self-reported academic reputation of high school measured on a five-point scale (e.g., 1 = low, 3 = middle, 5 = high), whether or not the respondent engaged in shadow education (private tutoring) while attending high school (1 = yes), high school location (1 = metro area, 0 = otherwise), and the school type (1 = academic; 0 = vocational). Educational expectations of both respondents and their parents at age 14 are also controlled for, ranging in value from 0 (no further education after graduation) to 6 (post-secondary degree). Finally, a composite score for parental involvement in children's education is constructed based on two survey items. Appendix A presents detailed information on the measurements and definitions.

2.3 Methods

Before examining heterogeneous returns to college education, we first calculate average treatment effect on the treated (ATT) based on the propensity score matching method. The ATT estimates summarize the average effects of college graduates. We first report unmatched differences between college goers and non-college goers and then provide nearest matching estimates with one and five controls.

Next, to examine heterogeneous returns to college degree based on individual propensity to college, we utilize stratification multilevel (SM) method employed by Brand and Xie (2010). SM method consists of four steps. First, it estimates propensity scores for all units for the probability of achieving college degree based on various precollege covariates including demographic, social, and educational backgrounds. Second, based on the estimated propensity scores, SM method constructs balanced propensity score strata, indicating that the mean value of each covariate and propensity score within the same stratum does not significantly differ. Therefore, the only difference of those within the same balanced propensity score stratum is the treatment condition (i.e., whether or not the individual has a college degree). Third, using an ordinary least squares regression method, SM examines a stratum-specific effect of college education on wages of the first job. These treatment effects are the level-1 estimates, which depend on the number of balanced propensity score stratum constructed in the prior step. Lastly, using a variance weighted least squares regression, SM summarizes linear trends of the level 1 effects.

where level-1 slopes (β_s) are regressed on propensity score rank indexed by S . α_0 presents the level-2 intercept which indicates the predicted value of the college effect on the wages for the lowest propensity score stratum. Finally, β_1 is the level-2 slope which represents changes in the college effects with one unit increase in the propensity stratum (Brand and Simon-Thomas 2013).

Lastly, for sensitivity analysis, we use a smoothing differencing (SD) method. The SD method is a fully non-parametric approach and presents heterogeneity patterns of treatment effect as a nonparametric function of the propensity score (Brand and Simon-Thomas 2013). The SD method

consists of the following three steps. First it estimates propensity scores for predicting college education based on the precollege covariates. Second, SD method fits two separate nonparametric regressions of wages on the propensity score for college goers and non-college goers. Lastly, SD method takes the differences of two nonparametric regression lines between college and non-college goers. The advantage of this method is that it can capture curvilinear patterns of effect heterogeneity across propensity scores, whereas the SM method summarizes the linear trend. Also, SD method relaxes the assumption of SM method that the stratum specific effects are homogeneous (Brand and Simon-Thomas 2013)

Our analytic models are based on the propensity score matching approach. The key assumption of PSM is the ignorability, i.e., that there are no additional confounders between college and non-college students after controlling for a given set of pre-college covariates. Even though we include a host of pre-college covariates to predict the probability of college education, there is the possibility of omitted variables which simultaneously affect treatment and outcome variables. Therefore, the validity of our findings depends on the plausibility and the richness of the pre-college covariates of the current model.

In sum, by using these three methods, we estimate both average and heterogeneous effects of college education on wages taking into account pretreatment heterogeneity issues. We repeat these analyses for the three birth cohorts and compare the results to see how the average returns to college and the patterns of effect heterogeneity of college have changed in Korea during the last several decades.

[Table 3 about here]

3. Results

3.1 Determinants of college attendance and Average Effects of College on Wages

Table 3 shows descriptive statistics. First, when we compare college versus non-college graduates, all the covariates show similar patterns for the three cohort groups. College graduates are more likely to be male, have fewer siblings and have been raised by both parents. They also have come from socioeconomic conditions in terms of both economic status and parental educational achievement. In every aspect of one's own educational background, college attendees also indicate favorable pre-college conditions.

To examine average and heterogeneous effects of post-secondary education, we first estimate the propensity scores for college graduates across the three cohorts. Probit regression results presented in appendix B suggest that males are significantly more likely to achieve a college degree, as are students with higher economic status and parental education and those who have better initial educational backgrounds. Although some variables do not have statistical significance, the overall results of probit regression are aligned with descriptive statistics that those who have better demographic, social and educational characteristics and resources are more likely to obtain a college degree.

[Table 4 about here]

Based on the estimated propensity scores, we examine the average effects of higher education. All the estimates of unmatched and matched models are statistically significant. The most notable pattern is that the average effects of college education drastically decrease from Cohort 1 to Cohort 3. For example, the nearest neighbor matching estimate with five controls of Cohort 1 suggests that wages of college graduates are higher than those of non-college graduates by about 64 percent. For Cohort 3, the difference is 15 percent. This pattern confirms earlier findings that emphasize the decreasing benefits of college education in Korea (Kim and Choi 2015). The role of four-year college education in determining one's occupational success, in other words, has declined in Korea over the last several decades. However, if the effects of college vary by social backgrounds, then the observed modest college effects may underestimate the impact of college education on Korea's social stratification.

3.2 Heterogeneous Returns to College

[Figure 3 about here]

To verify heterogeneous returns to college education based on propensity to attend college, we use SM and SD methods. Both methods are based on propensity scores for college¹⁵). Figure 3 shows the results of these methods for the three cohorts (Appendix Table F presents every level-1 and level-2 coefficient and significance of SM method for each cohort). First of all, the changing patterns of SM result from Cohort 1 to Cohort 3 lend empirical support for our hypothesis. Figure 3-a shows a negative selection pattern for Cohort 1, which shifts to positive selection for Cohort 2 (Figure 3-c) and become more reinforced for Cohort 3 (Figure 3-e). More specifically, the level-2 slope for Cohort 1 (-.029) suggests that a unit change in stratum rank is associated with about 3 percent reduction in the treatment effect. This negative selection indicates that those who are least likely to attend college benefit the most from it. In contrast, the level-2 slope for Cohort 2 (.022) suggests that the wage level rises about 2 percent as a function of one stratum rank increase. Therefore, those who are most likely to attend college benefit most from it. Lastly, the level-2 slope for Cohort 3 (.037), which is steeper than that for Cohort 2, indicates that one-unit increase in propensity stratum leads to a 4-percent wage increase.

Although we observe the changing patterns from negative to positive selection, the level-2 slopes of the first two groups are not statistically significant. For the sensitivity test, we use the SD method to see the patterns of effect heterogeneity without the linearity assumption. Figure 3-b shows a U-shaped pattern of effect heterogeneity for Cohort 1. That is, the treatment effect

15) For the SM method, we construct a balanced propensity score stratum for each cohort based on the estimated propensity scores. Appendix table C, D and E present the mean covariates of every variable by propensity score stratum of group 1, 2 and 3, respectively. The overall trends are very similar to those of descriptive statistics and probit regression results. That is, as the propensity to college increases, individuals have better demographic, social and educational backgrounds. Furthermore, the proportion of elite college and 2-year college increases as the propensity to college increases.

gradually decreases from the lowest propensity scores to about .5, and then rapidly increases to the highest propensity scores. This pattern confirms negative selection observed in Figure 3-a in the lower propensity distribution. Given the curvilinear pattern, it also indicates that those most likely to attend college benefit significantly more than others in the higher propensity distribution. Figure 3-d and 3-e show results using the SD method for Cohort 2 and Cohort 3, respectively. Both confirm the positive selection observed earlier based on the SM method: the treatment effects increase as propensity score increases.

4. Auxiliary Analysis

We further conduct an additional analysis to examine the variation of elite college effects based on the likelihood of receiving an elite college degree. The purpose of this auxiliary analysis is to examine whether the mechanisms we provide in this study can adequately explain other treatment conditions. To that end, we construct a new treatment variable indicating elite schools. We use top 30 colleges for each group since the dataset has too few observations of individual who graduated from top 10 schools. In terms of opportunity mechanism, it is clear that even with the overall expansion in high learning, the number of available slots for elite schools has remained limited even for those of Cohort 3. As a result, this may lead negative selection pattern. In terms of return mechanism, the most crucial difference between the treatments of elite college and four-year college is that the heterogeneity of control group is much greater in the elite college treatment. That is, while elite college graduates constitute a very homogeneous group, non-elite college graduates consist of non-elite four-year college, two-year college and high school. Therefore, the slope of **BD** in Figure 1-a is likely to be much steeper than that of **AC** and thus resulting in a negative selection. Based on Table 1, we expect that Cohort 1 has the strongest negative selection pattern since this group has the lowest opportunity, the highest return gap between elite college to non-college goers and the highest variation in non-elite college, two-year college and high school in the composition mechanism. Thus, Cohort 2 and Cohort 3 should have weaker negative selection patterns than Cohort 1 or maintain a positive selection.

[Figure 4 about here]

Figure 4 shows the results of SM and SD methods for heterogeneous returns to elite college. As we predicted based on the two mechanisms, the results clearly suggest negative selection pattern in both SM and SD methods for all three cohorts. Cohort 1 shows the strongest negative selection with significant level-2 slope (-.276). The other two cohorts both show negative level-2 slopes that are smaller in magnitude and not statistically significant. On the other hand, all results based on the SD method confirm the negative selection pattern for the three cohorts.

5. Discussion and Conclusion

In this study, we explored the role of college education in social stratification in Korea by examining which pattern explains effect heterogeneity of college among positive and negative

selections. In doing so, we suggested two mechanisms underlying positive and negative selection patterns: opportunity and return. Based on the two mechanisms, we examined what structural conditions in education and labor market contexts lead to effect heterogeneity of college education in Korea from 1970s to 2000s. The key findings are as follows. First, the average effects of college on wages drastically decreased from 1970s to 2000s. Second, the effects of college on wages significantly varied by individual propensity to college, and the patterns of effect heterogeneity have changed from negative selection to positive selection during the same period across the three cohorts examined.

To be more specific, the negative selection pattern of Cohort 1 indicates that college education plays a significant role in enhancing occupational success and promoting social mobility for most disadvantaged college students. Based on our two mechanisms, the exclusivity of entrance to colleges (opportunity) and the greatest variation of wages among non-college goers (return) explain this negative selection pattern. However, the overall returns to college education drastically decreased over time, as the pattern of effect heterogeneity changed from negative to positive selection. The key structural changes causing positive selection can be attributed to expanded opportunity of college education and different wage structure for elite college and non-elite college. That is, while elite college graduates earn significantly more wages than non-college graduates across all three cohorts, the benefit of non-elite college for Cohort 3 dramatically declined in comparison with that of Cohort 1. These changing trends suggest that college education has come to operate as a social reproduction device, and the economic benefit of going to college has diminished significantly for disadvantaged students.

Another key finding is from the curvilinear pattern of effect heterogeneity of college. Unlike the linear trends, the SD results show that college effects on wages according to propensity to attend college are U-shaped for Cohort 1. Considering that Cohort 2 and Cohort 3 have strong positive selection patterns, these results indicate that most advantaged students have *always* benefitted the most from tertiary education in Korea. This may be attributed to high returns to elite colleges based on the country's long-standing academic elitism (Kim and Choi 2015). If the probability of attending few elite schools is much greater for more advantaged students, we can infer that the role of college in promoting social reproduction has always operated fully in Korea.

Based on the proposed mechanisms, we suggest several possible ways to alter the patterns of college effect heterogeneity. In terms of opportunity mechanism, decreasing availability of college education would be inappropriate since reducing slots of college admission is likely to limit the probability of attending college for disadvantaged students. Instead, we suggest that the opportunity of attending elite colleges to disadvantaged students should be expanded. In other words, the association between family backgrounds and elite college attendance should be lessened. As our analysis indicates, attending elite college is most beneficial for those least likely to do so, which may greatly enhance opportunities of upward social mobility. This can be achieved by

employing a type of affirmative action or changing current admission rules which favor students from privileged backgrounds (Kim and Choi 2015).

Two possible policy interventions can be suggested for return mechanism. First, in terms of composition effect, it is important to reduce the wage gap between elite college and non-elite college students. The key here is that college rankings should not be such a determining factor in getting job prospects, which has been the case in Korea especially in large well-paying firms in Korea.¹⁶⁾ It is well known that non-elite college students suffer from limited chances of getting a decent job in Korea, since they lack the requisite (elite) educational credentials (Choi 2015). If chances of getting decent jobs are more open to non-elite college students, the wage difference between elite and non-elite colleges will be reduced, which can reverse the current trend of positive selection to homogeneous or negative selection.

Lastly, in terms of wage structure effect, the required policy intervention is more straightforward. The wage gaps according to social backgrounds within the same education level should be decreased. This could be accomplished by setting fair and unequivocal employment criteria. That is, the impact of cultural and social capital on employment should be reduced. Also, the emphasis on additional human capital that is highly dependent on individual family backgrounds should also be reconsidered. These efforts will make more horizontal wage slopes in each education level, as shown in Figure 2-a, and thereby make less pronounced the existing process of positive selection.

In conclusion, the suggested policy interventions should be accompanied by adjusting educational and labor market systems simultaneously. Given the enormity of the tasks involved, obviously no quick solution is possible. Moreover, with inherent power struggles between social classes to achieve educational advantage, it is particularly challenging to form a national consensus to design and implement such policy measures. If the current positive selection pattern continues, however, college education would continue to exacerbate inequality by reinforcing the status quo, further minimizing the economic value of college education for the disadvantaged segments of society. Needless to say, reversing the patterns of effect heterogeneity of college is one of the most urgent topics in public policy. This is a tall order but stakes are too high not to undertake the challenges involved for a more equitable distribution of rewards not only in Korea but the world over.

16) Many prior studies have pointed out apparent gaps in large and small firms in terms of wages, job stability and fringe benefits. These distinctions are often characterized in terms of internal labor market, and entry to this market is highly limited to elite college graduates and male applicants (Choi 2015).

Tables

 Table 1. Patterns of Opportunity and Return Mechanisms by Cohort^a

	Cohort 1 (1956-1965)	Cohort 2 (1966-1975)	Cohort 3 (1976-1986)
Opportunity			
College cost ^b	.264	.112	.130
Overall college ^c	.284	.324	.493
Elite college ^d	.024	.036	.044
Return^e			
<i>Composition effect</i>			
[Ratios of average returns]			
Elite / High school	1.916	1.407	1.581
Elite / 2-year college	1.383	1.250	1.467
Non-elite / High school	1.880	1.335	1.161
Non-elite / 2-year college	1.357	1.186	1.078
<i>Wage structure effect</i>			
[Coefficient of variation]			
Elite	53.777	41.462	44.581
Non-elite	76.576	61.595	43.564
2-year college	86.243	62.298	44.261
High school	121.258	77.429	45.216

Note. ^a. Except college cost, all statistics are estimated using Education and Social Mobility Survey (ESM) 2009-2011. All Statistics are weighted by ESM weights.

^b. Ratio of college tuition to household income. Average college cost and household income are derived from 1980, 1990, and 2000, respectively (Korean Statistical Information Service).

^c. Ratio of college graduates to those who entered high school.

^d. Ratio of elite college graduates to those who entered high school. Top 10 colleges of Cohort 1 and Cohort 2 are decided based on average SAT scores of colleges, and those of Cohort 3 are based on college rankings published by Joong-Ang Daily Newspaper.

^e. Inflation-adjusted monthly wage of the first job by education level (in 2010 won). The currency is Korean 10000-Won.

Table 2. Relative Directions of Selection Pattern between Three Cohorts.

	Cohort 1 (1956-1965)	Cohort 2 (1966-1975)	Cohort 3 (1976-1986)
Opportunity	Negative	Middle	Positive
Returns			
<i>Composition effect</i>	Negative with large benefit from college	Middle	Positive with small benefit from college
<i>Wage structure effect</i>	Negative	Middle	Positive or null

Table 3. Descriptive Statistics by Cohort: ESM 2009-2011

	Cohort 1 (1956-1965)			Cohort 2 (1966-1975)			Cohort 3 (1976-1986)		
	Total	College	None	Total	College	None	Total	College	None
Demographic background									
Male	.546	.688	.488	.532	.653	.472	.503	.559	.454
Age	54.59 (2.881)	54.24 (2.798)	54.735 (2.903)	45.819 (3.056)	45.574 (3.090)	45.941 (3.033)	35.300 (3.220)	35.153 (3.184)	35.427 (3.246)
N/sibling	4.930	4.625	5.055	3.916	3.637	4.055	2.722	2.568	2.856

	(1.673)	(1.597)	(1.688)	(1.524)	(1.392)	(1.567)	(1.135)	(.986)	(1.235)
Family composition	.926	.952	.916	.901	.943	.880	.918	.955	.886
Social background									
Economic status1	2.880 (.802)	3.042 (.849)	2.813 (.773)	2.906 (.763)	3.118 (.772)	2.800 (.737)	2.958 (.657)	3.141 (.634)	2.798 (.634)
Economic status2	4.159 (2.575)	5.122 (2.689)	3.764 (2.419)	5.961 (2.592)	7.054 (2.621)	5.417 (2.400)	8.023 (2.069)	8.749 (1.871)	7.395 (2.027)
Parents' education	6.055 (4.070)	7.740 (4.254)	5.364 (3.783)	7.814 (3.786)	9.331 (3.721)	7.058 (3.588)	10.401 (2.988)	11.345 (2.877)	9.584 (2.840)
Educational background									
Grade	3.629 (.874)	3.973 (.869)	3.488 (.837)	3.490 (.830)	3.848 (.823)	3.311 (.802)	3.408 (.824)	3.687 (.780)	3.168 (.784)
Shadow Education	.177	.292	.129	.217	.358	.146	.453	.577	.345
High school region	.427	.524	.387	.465	.560	.418	.503	.545	.466
High school type	.625	.819	.546	.690	.889	.591	.744	.915	.595
High school reputation	.373 (.930)	4.069 (.890)	3.585 (.910)	3.536 (.857)	3.823 (.823)	3.393 (.838)	3.450 (.815)	3.687 (.803)	3.246 (.769)
Edu/ expectation	5.493 (.925)	6.036 (.540)	5.270 (.957)	5.497 (.890)	6.048 (.471)	5.222 (.921)	5.693 (.747)	6.032 (.455)	5.400 (.823)
Par/ Edu expectation	5.036 (1.093)	5.768 (.822)	4.736 (1.048)	5.217 (1.016)	5.881 (.669)	4.886 (.998)	5.611 (.812)	5.972 (.539)	5.298 (.876)
Par/ involvement	2.001 (.733)	2.168 (.757)	1.933 (.713)	2.197 (.724)	2.440 (.741)	2.075 (.685)	2.491 (.698)	2.657 (.648)	2.347 (.708)
Outcome									
(log) Wage	3.147 (1.117)	3.814 (.936)	2.873 (1.070)	4.404 (.764)	4.781 (.597)	4.216 (.769)	4.870 (.470)	4.999 (.494)	4.759 (.418)
N	1155	336	819	1681	559	1122	1692	785	907

Note: Numbers in parentheses are standard deviations.

Table 4. Matching Estimates of College Completion on Log Monthly Wages of First Job

<i>College completion</i>	Cohort 1 (1956-1965)	Cohort 2 (1966-1975)	Cohort 3 (1976-1986)
Unmatched differences	.940*** ^a (.067) ^b	.565*** (.037)	.240*** (.022)
Nearest Neighbor Matching ($K=1$)	.629*** (.118)	.360*** (.080)	.161** (.048)
Nearest Neighbor Matching ($K=5$)	.638*** (.126)	.329*** (.066)	.145*** (.039)

Note: ^a $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$, ^b Standard errors in parentheses

Figures

Figure 1. Hypothetical Model: Propensity Scores, Wages and Education

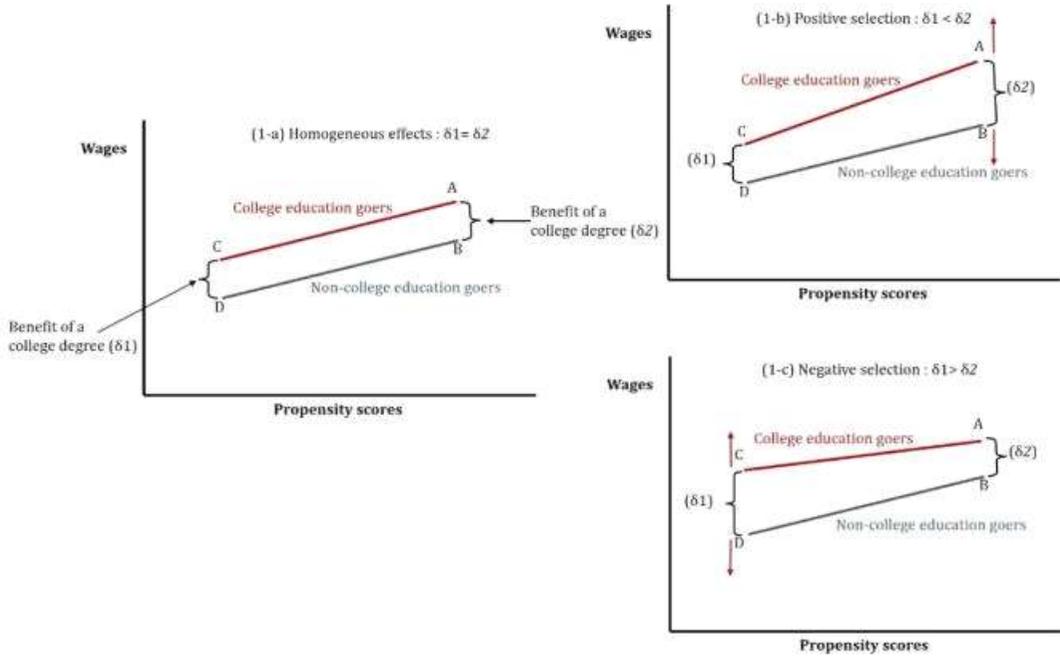


Figure 2. Hypothetical Model: Wage Differences in the Same Education Level

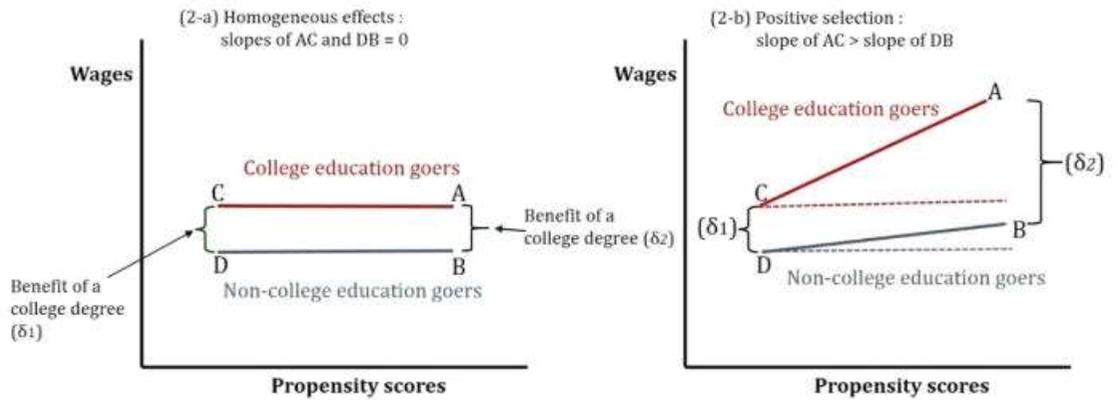


Figure 3: Stratification Multilevel (SM) and Smoothing-Differencing (SD) Methods for Heterogeneous Treatment Effects: College vs. Non-college

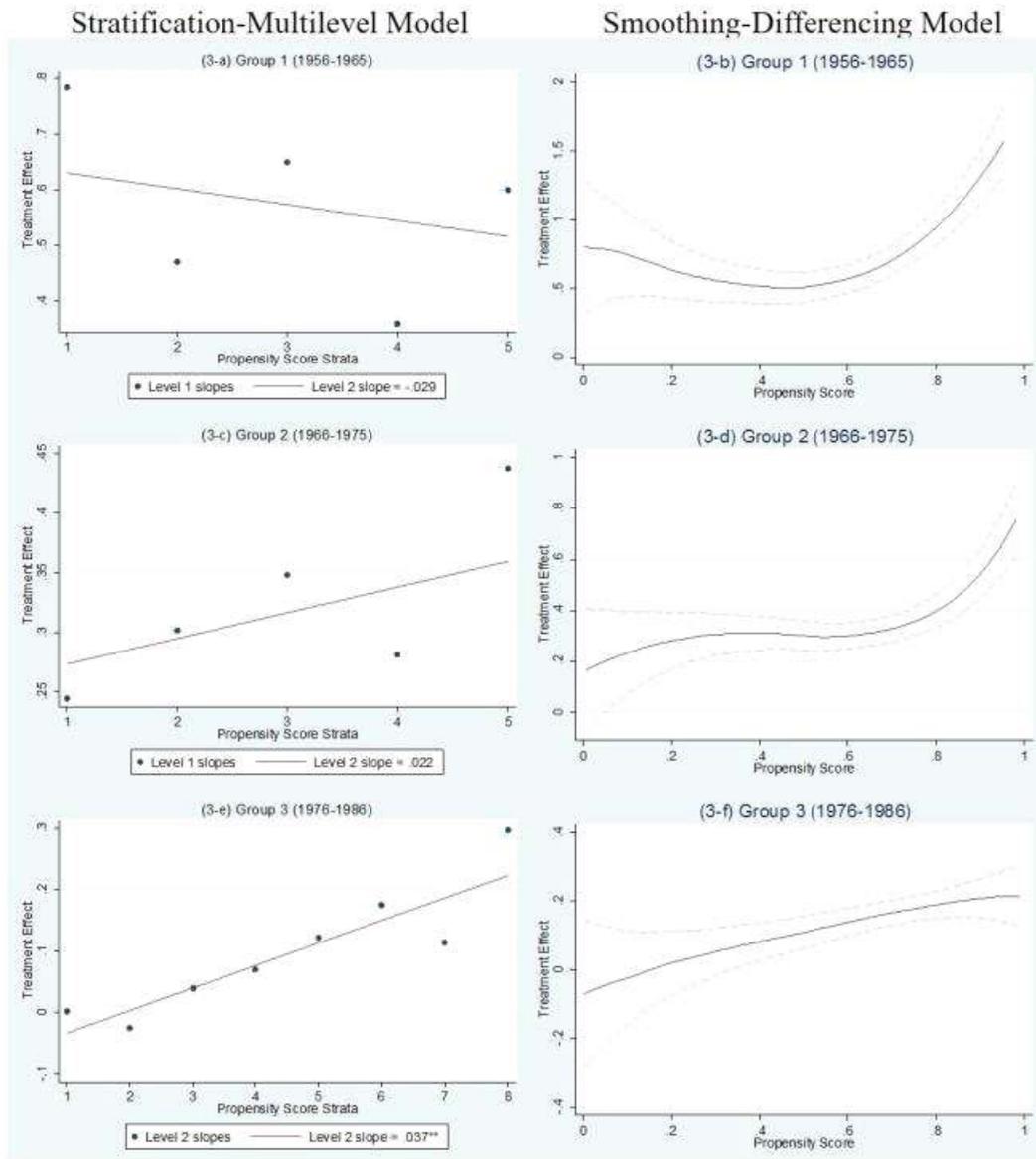
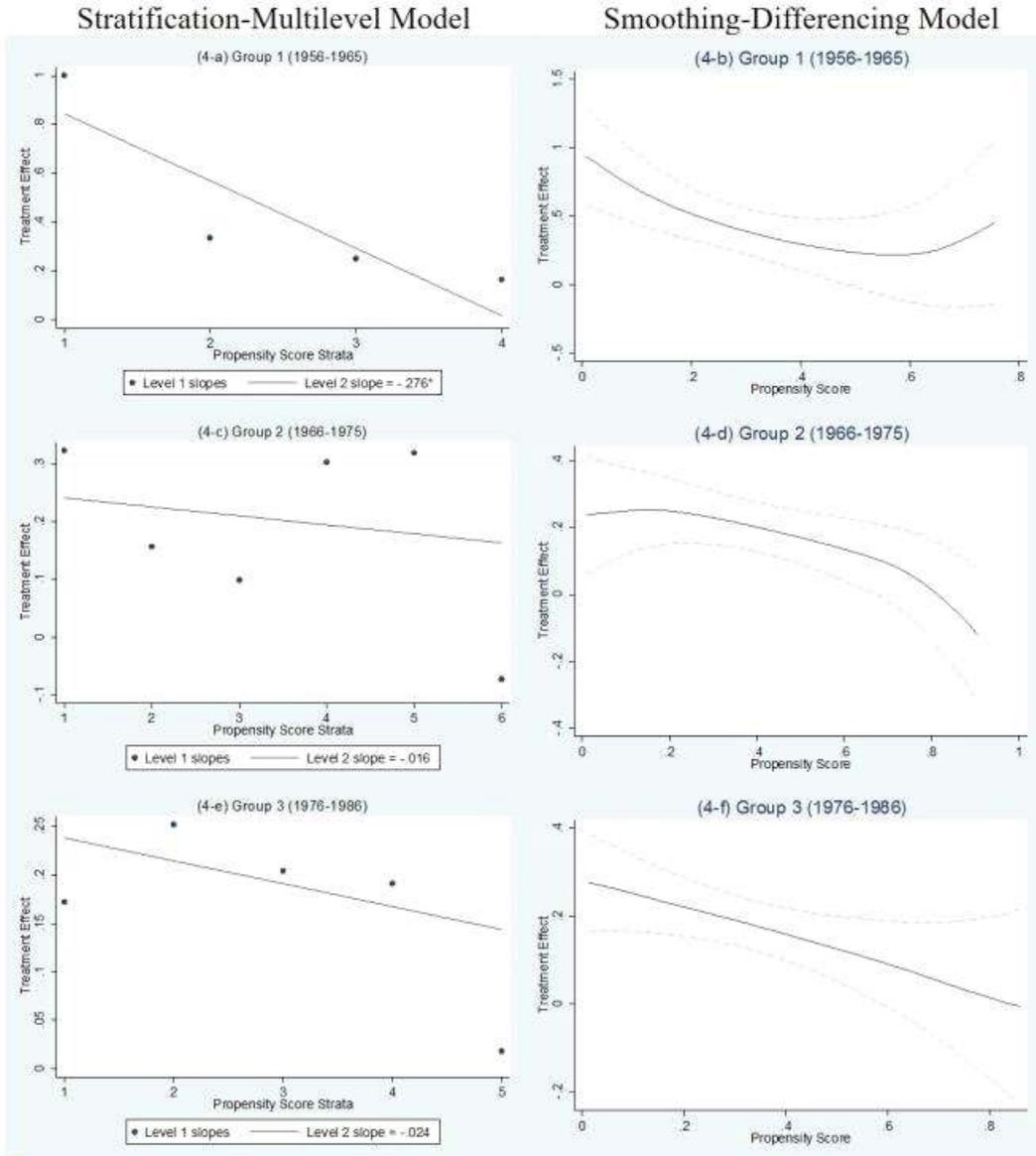


Figure 4: Stratification Multilevel (SM) and Smoothing-Differencing (SD) Methods for Heterogeneous Treatment Effects: Top 30 College vs. Anything else (including other college and non-college)



Appendices

Appendix A. Measurement of Variables (N=4,528)

Variables	Description	Mean	Standard Deviation
Demographic Background			
Male	Male = 1, Female = 0	.525	
Age	Survey year age	44.126	8.220
Number of siblings	Continuous variable	3.729	1.678
Family composition	Living with both biological parents at age 14 1 = yes	.914	
Social background			
Economic status1	Self-reported levels of standard of living at age 14. 1:very poor 2:poor 3:middle 4:rich 5: very rich	2.919	.736
Economic status2	Numbers of items in household of age 14 including 1) homeownership 2) one's own room 3) car 4) TV 5) refrigerator 6) washing machine 7) telephone 8) camera 9) VTR 10) piano 11) record player 12) PC 13) CD player	6.272	2.846
Parents' education	Parents' average years of schooling	8.332	3.987
Educational background			
Grade	Self-reported levels of grade in high school. 1: low rank 2:low to middle rank 3 middle rank 4: middle to upper rank 5: upper rank	3.495	.843
Shadow Education	Engagement in shadow education during high school 1: yes	.295	
High school region	1: metro city 0: small city and rural area.	.470	
High school type	1: Academic high school, 0: other high school	.694	
High school reputation	Self-reported levels of high school 1: low rank 2:low to middle rank 3 middle rank 4: middle to upper rank 5: upper rank	3.552	.868
Educational expectation	Educational expectation at age 14	5.569	.854
Parents' educational expectation	0: None 1: Elementary school 2: Middle school 3: High school 4: 2 year college 5: 4 year college 6: Master's degree and above	5.318	.995
Parents' involvement in education	Two questions are used to construct a new composite variable (a four-point scale): 1) Parents help children's school-related activities 2) Parents know well about children's school life and friends.	2.257	.743

Appendix B. Probit Regression Estimates for Models Predicting College Completion

	Cohort 1 (1956-1965)	Cohort 2 (1966-1975)	Cohort 3 (1976-1986)
Demographic background			
Male (0/1)	.643*** ^a (.104) ^b	.380*** (.084)	.366*** (.075)
Age	-.059** (.017)	.009 (.014)	.001 (.012)
Number of siblings	-.022 (.029)	.003 (.029)	-.028 (.036)
Family composition (0/1)	.135 (.190)	.229 (.144)	.216 (.150)
Social background			
Economic status1(1-5)	.008 (.073)	-.075 (.062)	.051 (.071)
Economic status2 (0-13)	.008 (.025)	.043* (.020)	.070** (.024)
Parents' education	.039** (.014)	.026 [†] (.013)	.030 [†] (.015)
Educational background			
Grade (1-5)	.316*** (.061)	.378*** (.053)	.415*** (.052)
Shadow Education (0/1)	.406** (.123)	.381*** (.098)	.181* (.078)
High school region (0/1)	.222* (.101)	.073 (.083)	.027 (.077)
High school type (0/1)	.521*** (.111)	.540*** (.100)	.826*** (.099)
High school reputation (1-5)	.146** (.057)	.057 (.051)	.124* (.051)
Educational expectation (0-6)	.441*** (.075)	.624*** (.066)	.535*** (.067)
Parents' educational expectation (0-6)	.312*** (.056)	.333*** (.053)	.303*** (.063)
Parents' involvement on education (0-4)	-.059 (.070)	.068 (.062)	.015 (.061)
LR chi2	458.03	756.68	751.00
Prob> chi2	.000	.000	.000
N	1155	1681	1692

Note: ^a p<.10 ^{*}p<.05 ^{**}p<.01 ^{***}p<.001, ^bStandard errors in parentheses

Appendix C. Mean Covariate Values by Propensity Score Strata and Treatment Condition: Cohort 1 (1956-1965)

Variables	Propensity Score Strata									
	Stratum1		Stratum2		Stratum3		Stratum4		Stratum5	
	d=0	d=1	d=0	d=1	d=0	d=1	d=0	d=1	d=0	d=1
Demographic background										
Male	.415	.529	.544	.381	.490	.538	.636	.658	.791	.800
Age	55.000	53.706	54.624	54.619	54.411	54.827	54.432	54.882	54.000	53.777
Number of siblings	5.232	5.177	5.054	5.000	4.907	4.558	4.693	4.816	4.372	4.459
Family composition	.899	.941	.919	.810	.914	.923	.943	.974	.977	.971
Social background										
Economic status1	2.738	2.706	2.785	2.667	2.841	3.019	3.080	2.868	3.070	3.206
Economic status2	3.216	3.059	3.577	3.810	4.146	4.442	4.989	4.171	5.488	6.124
Parents' education	4.488	4.941	5.369	4.333	6.291	6.135	6.869	6.487	7.953	9.492
Educational background										
Grade	3.205	3.824	3.564	3.476	3.795	3.500	3.920	3.868	4.070	4.241
Shadow Education	.071	.000	.141	.191	.159	.135	.216	.224	.372	.412
High school region	.377	.235	.289	.381	.417	.404	.421	.526	.698	.606
High school type	.432	.353	.524	.524	.656	.654	.796	.790	.884	.965
High school reputation	3.320	3.824	3.745	3.667	3.722	3.539	3.966	4.026	4.442	4.324
Educational expectation	4.724	4.588	5.564	5.905	5.868	6.000	6.000	6.026	6.093	6.212
Parents' educational expectation	4.168	3.882	4.678	4.881	5.268	5.519	5.841	5.855	6.116	6.103
Parents' involvement on education	1.833	1.677	1.872	2.214	2.036	2.039	2.177	1.993	2.198	2.329
School characteristics										
Elite school	.000	.059	.000	.000	.000	.039	.000	.053	.000	.100
2-year college	.060	.000	.148	.000	.298	.000	.375	.000	.512	.000

Appendix D. Mean Covariate Values by Propensity Score Strata and Treatment Condition: Cohort 2 (1966-1975)

Variables	Propensity Score Strata									
	Stratum1		Stratum2		Stratum3		Stratum4		Stratum5	
	d=0	d=1	d=0	d=1	d=0	d=1	d=0	d=1	d=0	d=1
Demographic background										
Male	.407	.500	.537	.507	.679	.599	.667	.674	.786	.829
Age	46.071	46.556	45.893	45.304	45.679	45.844	45.440	45.429	45.429	45.324
Number of siblings	4.092	4.500	4.220	3.768	3.619	3.871	3.682	3.464	3.286	3.270
Family composition	.867	.833	.911	.913	.940	.939	.955	.964	.929	.964
Social background										
Economic status1	2.723	2.444	2.911	2.826	2.978	3.075	3.061	3.223	3.143	3.387
Economic status2	4.995	4.722	5.879	5.536	6.381	6.286	7.136	7.526	7.857	8.937
Parents' education	6.617	5.931	7.280	7.573	8.787	8.194	9.326	10.023	10.500	11.811
Educational background										
Grade	3.219	3.194	3.407	3.333	3.508	3.599	4.015	4.066	4.571	4.324
Shadow Education	.114	.111	.136	.101	.224	.163	.394	.373	.429	.829
High school region	.407	.306	.374	.464	.485	.483	.636	.623	.500	.694
High school type	.498	.528	.738	.696	.903	.898	.924	.969	1.000	.973
High school level	3.321	3.389	3.435	3.391	3.605	3.701	3.939	3.913	4.571	4.234
E d u c a t i o n a l expectation	4.909	5.222	5.837	5.957	5.948	6.048	6.106	6.071	6.286	6.333
Parents' educational expectation	4.491	4.333	5.369	5.580	5.840	5.888	6.061	6.026	6.214	6.306
Parents' involvement on education	2.005	1.861	2.115	2.073	2.381	2.296	2.356	2.556	2.607	2.842
School characteristics										
Elite school	.000	.000	.000	.073	.000	.034	.000	.128	.000	.261
2-year college	.123	.000	.318	.000	.478	.000	.561	.000	.714	.000

Appendix E. Mean Covariate Values by Propensity Score Strata and Treatment Condition: Cohort 3 (1976-1986)

	Propensity Score Strata															
	Stratum1		Stratum2		Stratum3		Stratum4		Stratum5		Stratum6		Stratum7		Stratum8	
	d=0	d=1	d=0	d=1	d=0	d=1	d=0	d=1	d=0	d=1	d=0	d=1	d=0	d=1	d=0	d=1
Demographic background																
Male	.373	.667	.410	.417	.518	.443	.409	.386	.465	.479	.565	.581	.560	.551	.750	.648
Age	35.730	35.400	35.992	36.000	35.099	34.967	35.102	35.273	35.155	35.229	34.986	35.346	35.020	34.962	35.583	35.067
Number of siblings	3.086	2.933	3.090	2.875	2.791	2.853	2.557	2.909	2.606	2.500	2.522	2.522	2.720	2.564	2.458	2.443
Family composition	.808	.867	.886	.833	.916	.918	.909	.909	.930	.958	.971	.948	.960	.974	1.000	.980
Social background																
Economic status1	2.541	2.800	2.705	2.583	2.838	2.853	2.943	3.000	3.056	2.917	3.116	3.044	3.020	3.141	3.417	3.447
Economic status2	6.356	7.333	7.197	6.625	7.398	7.492	7.977	8.091	8.226	7.979	8.56	8.397	9.240	8.974	9.208	9.795
Parents' education	8.329	7.900	9.225	9.083	9.699	9.656	10.392	10.568	10.662	10.453	11.174	10.757	11.130	11.760	11.813	12.704
Educational background																
Grade	2.884	2.800	3.148	3.042	3.152	3.197	3.273	3.250	3.380	3.104	3.333	3.493	3.800	3.763	4.042	4.273
Shadow Education	.206	.267	.230	.250	.330	.443	.421	.364	.479	.458	.623	.471	.560	.680	.833	.735
High school region	.411	.200	.410	.542	.550	.492	.477	.364	.521	.552	.536	.471	.360	.564	.583	.636
High school type	.277	.400	.443	.417	.691	.606	.784	.818	.887	.958	1.000	.956	1.000	.994	.917	.996
High school reputation	2.973	2.600	3.221	2.875	3.246	3.279	3.432	3.341	3.380	3.521	3.522	3.596	3.740	3.737	3.792	4.067
Educational/exp	4.661	4.467	5.410	5.625	5.644	5.869	5.841	5.909	5.930	6.000	5.986	6.022	6.020	6.051	6.250	6.229
P/educational/exp	4.568	4.733	5.209	5.417	5.469	5.476	4.841	5.750	5.873	5.958	5.942	6.011	5.980	5.990	6.292	6.229
P/involvement/edu	2.077	2.033	2.332	2.250	2.367	2.475	2.432	2.636	2.570	2.531	2.623	2.577	2.780	2.676	2.875	2.860
School characteristics																
Elite school	.000	.000	.000	.042	.000	.033	.000	.068	.000	.083	.000	.066	.000	.051	.000	.158
2-year college	.182	.000	.369	.000	.466	.000	.557	.000	.606	.000	.638	.000	.580	.000	.625	.000

Appendix F. Stratification Multilevel (SM) Estimates of College Education on Wages of First Job

<i>College Completion</i>	Cohort 1 (1956-1965)	Cohort 2 (1966-1975)	Cohort 3 (1976-1986)
Level-1			
Stratum1	.784*** ^a (.266) ^b	.245 [†] (.135)	.001 (.117)
Stratum2	.471* (.225)	.302** (.093)	-.026 (.094)
Stratum3	.649*** (.161)	.348*** (.075)	.039 (.060)
Stratum4	.360* (.166)	.282** (.088)	.070 (.074)
Stratum5	.600*** (.140)	.437* (.177)	.122 [†] (.067)
Stratum6			.176** (.062)
Stratum7			.114 (.077)
Stratum8			.297** (.113)
Level-2	-.029 (.061)	.022 (.041)	.037** (.014)
N	1155	1681	1692

Note: ^a $p < .10$ ^{*} $p < .05$ ^{**} $p < .01$ ^{***} $p < .001$, ^bStandard errors in parentheses

References

- Attewell P, Lavin DE. 2007. *Passing the Torch: Does Higher Education for the Disadvantaged Pay Off Across the Generations?* New York: Russell Sage Found.
- Becker, Gary S. 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.* New York: Columbia University Press.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, Opportunity and Social Inequality.* New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre. 1977. “Cultural Reproduction and Social Reproduction.” Pp. 487–510 in *Power and Ideology in Education*, edited by J. Karabel and A. H. Halsey. New York: Oxford University Press.
- Bowen WG, Bok DC. 1998. *The Shape of the River: Long-Term Consequences of Considering Race in College and University Admissions.* Princeton, NJ: Princeton Univ. Press
- Bowles, Samuel and Herbert Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life.* New York: Basic Books.

- Brand, J. E., & Xie, Y. (2010). "Who benefits most from college?" *American Sociological Review*, 75(2): 273–302.
- Brand, J. E., & Simon-Thomas, J. (2013). "Causal effect heterogeneity." In S. L. Morgan (Ed.), *Handbook of causal analysis for social research*. New York, NY: Springer.
- Bryk, Anthony S, Valerie E. Lee and Peter B. Holland. 1993. *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge: Harvard University Press.
- Card, David. 1995. "Using Geographic Variation in College Proximity to Estimate the Return to Schooling." Pp. 201–222 in *Aspects of Labour Market Behavior: Essays in Honour of John Vanderkamp*, edited by L. Christofides, E. Kenneth Grant, and R. Swidinsky. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- _____. 2001. "Estimating the Return to Schooling: Progress on Some Persistent Econometric Problems." *Econometrica* 69: 1127–60.
- Carneiro, Pedro, James J Heckman and Edward Vytlacil. 2001. "Estimating the Return to Education When It Varies among Individuals." mimeo.
- Carneiro, Pedro, Karsten T Hansen and James J Heckman. 2003. "Estimating Distributions of Treatment Effects with an Application to the Returns to Schooling and Measurement of the Effects of Uncertainty on College." (No. w9546). *National Bureau of Economic Research*.
- Carneiro, Pedro, James J Heckman and Edward J Vytlacil. 2011. "Estimating Marginal Returns to Education." *The American economic review* 101(6): 2754–81.
- Choi, Yool. 2015. "The Effects of English Training Abroad on Labor Market Outcomes in Korea." *Research in Social Stratification and Mobility* 41: 11–24.
- Coleman, James A. 1988. "Social Capital and the Creation of Human Capital." *American Journal of Sociology* 94: S95–S120.
- DiMaggio, Paul. 1982. "Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students." *American Sociological Review* 47: 189–201.
- DiPrete, Thomas A. and Henriette Engelhardt. 2004. "Estimating Causal Effects with Matching Methods in the Presence and Absence of Bias Cancellation." *Sociological Methods and Research* 32: 501–528.
- Ellwood, David, and Thomas Kane. 2000. "Who Is Getting a College Education? Family Background and the Growing Gaps in Enrollment." Pp. 283–324 in *Securing the Future*, edited by Sheldon Danziger and Jane Waldfogel. New York: Russell Sage Foundation.
- Morgan, Stephen. 2001. "Counterfactuals, Causal Effect Heterogeneity, and the Catholic School Effect on Learning." *Sociology of Education* 74:341–74.
- Heckman, James J. and Bo E. Honoré. 1990. "The Empirical Content of the Roy Model." *Econometrica* 58: 1121–49.

- Heckman, James J, Sergio Urzua and Edward Vytlačil. 2006. "Understanding Instrumental Variables in Models with Essential Heterogeneity." *The Review of Economics and Statistics* 88(3): 389-432.
- Heckman, James J., Justin L. Tobias, and Edward Vytlačil. 2001. "Four Parameters of Interest in the Evaluation of Social Programs." *Southern Economic Journal* 68: 210-223.
- Hoffer, Thomas, Andrew Greeley, and James Coleman. 1985. "Achievement Growth in Public and Catholic Schools." *Sociology of Education* 58: 74-97.
- Hout, Michael. 1988. "More Universalism, Less Structural Mobility: The American Occupational Structure in the 1980s." *American Journal of Sociology*: 1358-400.
- . 2012. "Social and Economic Returns to College Education in the United States." *Annual review of sociology* 38: 379-400.
- Hout, Michael, Adrian Raftery, and Eleanor Bell. 1993. "Making the Grade: Educational Stratification in the United States, 1925-1989." Pp. 25-50 in *Persistent Inequality: Educational Stratification in Thirteen Countries*, edited by Yossi Shavit and Hans-Peter Blossfeld. Boulder: Westview.
- Kim, Doo Hwan and Yool CHoi. 2015. "The Irony of the Unchecked Growth of Higher Education in South Korea: Crystallization of Class Cleavages and Intensifying Status Competition." *DEVELOPMENT AND SOCIETY* 44(3): 435-63.
- Manski, Charles F. 1990. "Adolescent Econometricians: How Do Youth Infer the Returns to Schooling?" Pp. 43-60 in *Studies of Supply and Demand in Higher Education*, edited by C. T. Clotfetter and M.Rothschild. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Maurin E, McNally S. 2008. "Vive la revolution! Long-term educational returns of 1968 to the angry students." *J. Labor Econ.* 26: 1-33
- Mincer, Jacob. 1974. *Schooling, Experience, and Earnings*. Human Behavior & Social Institutions No. 2.
- Park, Hyunjoon. 2013. *Re-Evaluating Education in Japan and Korea*. Routledge.
- Reardon, Sean F. 2011. "The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations." In *Whither Opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, edited by Duncan Greg J. and Murnane Richard J., 91-116. Russell Sage Foundation.
- Sweeney, Megan M. 2011. "Family-Structure Instability and Adolescent Educational Outcomes: A Focus on Families with Stepfathers." In *Whither Opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, edited by Duncan Greg J. and Murnane Richard J., 229-52. Russell Sage Foundation.
- Torche, Florencia. 2011. "Is a College Degree Still the Great Equalizer? Intergenerational Mobility across Levels of Schooling in the United States1." *American Journal of Sociology* 117(3): 763-807.

Tsai, Shu-Ling and Yu Xie. 2008. “Changes in Earnings Returns to Higher Education in Taiwan since the 1990s.” *Population Review* 47: 1-20.

학점제와 기초학력 보장 방향

주 주 자
경기도교육연구원

1. 서론

인공지능으로 대표되는 4차 산업혁명이 심화되고 저성장 저출산 현상이 가속화됨에 따라 한 명 한 명의 성장이 소중해지고 창의적 역량 강화에 대한 필요성이 증가하고 있다. 그동안 고등학교는 입시위주의 주요교과 위주의 교육과정 편성과 운영, 행정중심과 교사중심의 관행적인 교육과정, 건고한 학년제와 학급제 위주의 교육과정 운영 등에 따라 개별 학생의 성장과 발전을 위한 지원은 소홀히 취급되었다. 그러나 한 명 한 명이 소중하고 학생중심 교육과정이 강조됨에 따라 모두의 성장이 교육의 중요한 과제로 등장하였다. 이에 따라 교육부는 미래 사회에 필요한 핵심 역량을 함양하도록 하기 위한 고교 교육과정 운영 전반의 변화를 촉발하는 기제로서 고교 학점제를 상정하였다. 고교 학점제 적용을 통하여 공교육을 정상화하고 새로운 교육 혁신의 계기로 삼고자 하였다(교육부, 2017, 11. 27).

학점제는 학생들이 자율적으로 자신의 진로와 적성에 맞는 개별화된 교육과정을 선택하고 일정 수준의 성취기준에 도달하는 것을 이수 조건으로 하여 교육과정 이수에 대한 질 관리를 도모하는 학생선택중심의 교육과정운영 원리다(구자억, 2011). 학생들이 자신의 진로와 적성, 수준 등에 적합한 교과목을 자유롭게 선택하고 그에 대한 책임으로 선택한 교과에서 요구되는 최소한의 교과역량을 성취하도록 하는 교육과정 운영 원리인 것이다. 따라서 학점제를 적용하는 학교는 교육과정 다양화하고 다양한 선택과목을 개설하고 적절한 진로진학 교육을 통하여 개별 학생이 자신의 진로와 적성을 파악하고 그에 맞는 개별화된 맞춤형의 교육과정을 설계하도록 도와야 한다. 동시에 선택한 교과목의 성공적 이수에 요구되는 교과별 최소 성취수준에 도달하도록 지원하기 위한 다양한 질 관리 체제 혹은 행정 지원체제를 갖추는 것이 매우 중요하다.

우리나라 고등학교 교육과정은 그동안 대입위주, 수능위주, 대학진학학생위주, 교사와 행정중심 등으로 학생 선택중심 교육과정이 제한적으로만 운영되어 왔다. 특히 대입의 규정력이 강하고 상대평가가 내신제도로 강력하게 영향력을 발휘하는 상황에서 학생들이 무엇을 얼마만큼 배우고 있는가가 아닌 상대적인 서열위주로 교수학습이 이루어져 왔다. 2000년대 들어 기초학력의 중요성이 강조는 되었지만 그 내용이 저학년 위주의 3R's에 집중되었고, 교과수업 시간에 학습한 교과 역량의 성취 증거들에 대한 분석을 토대로 학생의 성장을 위한 지원이 아닌, 사후에 발견되는 학습부진에 대해 분리하여 접근하여 왔다. 즉 자신의 삶을 자기주도적으로 개척하고 행복한 삶을 살아가기 위해 중요한 교과에서의 다양한 역량이 얼마만큼 성장했는지에 대한 수업과정에서의 책임 있는 교육적 지원이 소홀히 되었던 것이다.

따라서 학생중심 선택교육과정 학사 운영 제도인 학점제가 본격적으로 도입되는 시점에서 각 교과에

서 교과역량을 강화하기 위해 어떠한 노력이 필요한지에 대한 분석은 매우 중요하다. 2015개정 교육과정은 미래 사회에 요구되는 핵심 역량 위주로 교육과정이 설계되었고, 교과마다 성취기준을 중심으로 교과 역량이 기술되어 있다. 학생들은 학교 교육활동의 대부분인 교과시간에 학습을 통하여 미래 사회에 필요한 교과역량과 핵심역량을 함양하고 최대한의 성장을 하도록 지원받아야 한다. 대입 희망 여부, 학업 성취 수준 등 다양한 요인들과 상관없이 모든 학생들은 교과를 이수하는 과정에서 교과 지식을 학습하고 자기주도적으로 학습하고 소통하는 가운데서 자신의 잠재력을 충분히 발휘하도록 하는 기회를 동등하게 제공받아야 한다.

이에 본 연구에서는 학점제가 도입되는 시점에서 더욱 강조되는 기초학력 강화를 위한 교육의 문제점을 살피고, 2015개정교육과정상에서의 학생 성취에 대한 질관리 체제를 검토한 후, 모든 학생들이 교과 학습의 과정에서 배움과 학습을 통해 성장할 수 있는 교수학습설계 방향을 제안하고자 한다.

II. 교육에서의 질 관리와 기초학력

1. 기초학력의 개념과 필요성

기초학력이란 모든 학습에서 기본적으로 요구되는 최소한의 학습 능력으로 일반적으로 읽기(reading), 쓰기(writing), 셈하기(arithmetic)와 같은 기초적 수준의 능력을 말한다(김순남·이병환, 2011).¹ 기초학력이 부족하면 후속학습에 커다란 장애가 발생하는 요인이 되는데, 기초학력과 관련하여 이를 달성하지 못한 학생들을 ‘학습부진아’라고 한다. 학습부진아는 일반적으로 3R's와 같이 최소한의 기초학습기능을 획득하지 못한 ‘기초학습부진아’와 교과수업을 제대로 따라오지 못하는 ‘교과학습부진아’로 구분된다². 일반적으로 기초학력이라고 하면 이와 같은 기초학습부진아와 교과학습부진아를 모두 통합하여 사용하는 경향이 있다³(임종현, 유경훈, 2017, 891). 따라서 기초학력이라고 하면 읽기와 쓰기, 셈하기와 같이 여러 교과의 학업 성취에 기초가 되는 능력과, 각 교과별 로 도달해야 할 최소한의 교과 성취 수준을 모두 포함하고 있다고 할 수 있다.

기초학력이 상급학교 진학이나 사회진출에 있어서 중요한 영향을 미칠 뿐만 아니라 일상생활에서 어려움을 겪는 것이 당연함을 볼 때(김순남, 이병환, 2011) 기초학력을 보장하기 위한 교육의 책무는 매우 중요한 과제라고 할 수 있다. 문재인 정부 들어 고등학교에서 학점제 적용을 통하여 최소한의 성취수준을 보장하기 위한 교육의 책무성이 특히 강조되고 있다. 학생들의 진학과 삶에 중요한 영향을 미치는 기초학습과 교과학습과 같은 기초학력을 함양하여 미래에 자기 주도적으로 삶을 개척하고 인간다운 삶을 영위하도록 하는 것이 교육의 책무성이라는 관념이 확대되고 있는 것이다.

¹ 기초학력을 다루는 교과는 3R's라고 표현되었으나 오늘날은 인간관계능력(human relationship)을 포함한 4R's로 확대되고 있다(임종현, 유경훈, 2017).

² 교과학습부진아는 기존의 국가수준학업성취도 평가의 5개 과목(국어, 영어, 수학, 사회, 과학)에서 60점 미만 성취한 학습자를 의미한다.

³ 교육과학기술부에서 발표한 ‘2008년도 학습부진 학생지도지원정책 기본정책’이 2010년도부터는 ‘기초학력 지원 기본계획’이라는 이름으로 변경되어 발표되면서부터 학습부진과 기초학력 미달개념이 혼재되어 사용되고 있다(정혜경, 2012).

2. 기초학력 향상 정책에 대한 비판적 접근

기존에 기초학력향상 관련 정책과 사업들은 다양한 차원에서 이루어져 왔다. 예를 들어 학력향상중점학교 사업부터 시작하여 학습도움센터 운영, 각종 연수 프로그램 운영, 정서 및 행동 문제 학생 지원 프로그램 운영, 두드림 학교 운영, 대학생 및 학부모 멘토 운영, 각종 교수학습 자료 개발 및 온라인 사이트 탑재 등이 대표적인 사례라고 할 수 있다(이대식, 2015). 기존의 기초학력 향상 관련 정책들은 다음과 같은 특징을 보인다.

먼저 기초학력 향상 정책이 별도의 진단을 통한 사후 보정에 초점을 두고 있다는 점이다. 학력부진아동을 판별하여 별도의 프로그램이나 지원을 통한 학력향상에 목표를 두고 있다는 것이다. 둘째, 교과 성취기준이 아닌 표준화검사에 의한 방식이 주를 이루었다. 따라서 각 교과에서의 교과성취에 대한 질 관리는 이루어지지 않았다고 할 수 있다. 셋째, 교사의 교수학습에 의한 것보다 학생의 정서적 변인에 대한 지원이 주류를 이루어왔다고 할 수 있다. 학습부진은 개별 학생 이상의 것이고 인지적 영역을 넘어서는 정서적 요인이라는 관점에서 복지적 측면에서 진행되어 온 측면이 크다.

이와 같이 사후적 방식 위주의, 정서적 변인 위주의, 저학년의 기초학습부진학생 위주의 지원 방식은 고등학교에서 교과학습의 지속적인 결손을 낳을 위험성이 있다. 특히 고등학교의 경우 학습의 누적적 결손을 시기적으로 만회할 시간이 부족하고 이후의 진로진학이 곧바로 사회생활과 연결된다는 측면에서 특히 교과분야에서의 최소한의 성취수준을 달성하도록 하는 책임교육이 매우 중요하다. 학생들은 교육내용이나 교육방법에 있어서 적합하게 제시되지 않을 때 교육소외가 발생하고 성취도가 떨어진다. 자신에게 필요한 학습경험을 갖지 못함으로써 자신이 지닌 잠재능력을 제대로 개발하지 못해 성장하지 못하는 것으로 진도 위주의 수업에서 이와 같은 소외가 발생하여 학습부진이 발생하기 쉽다(안병영 외, 2009; 외화진, 2009, 23-24).

따라서 고등학교에서 향후 기초학력 향상은 학습부진에 대한 사전 예방 및 정규수업 시 지도 등이 우선적으로 이루어질 필요가 있다(이화진 외, 2009; 이대식 외, 2015; 임종현 외, 2017). 학습부진 지도는 다양한 차원에서 진행될 수 있으나, 우선적으로 학생맞춤형 수업과 수업과정에서의 교사의 다양한 전략을 통해 교과 성취기준에 대한 성공적인 도달을 통해 학습부진 학생을 최소화해야 할 것이다. 첫째, 모두의 성공을 위한 보편적 학습설계가 사전적으로 이루어지는 방식으로 교수학습이 설계되어야 할 것이다. 보편적 학습설계(Universal Design for Learning: UDL)이란 장애여부, 성취수준, 흥미, 성격, 학습 스타일 등의 특성이거나 수준에 상관없이 모든 학생들이 교육 상황에서 성공할 수 있도록 돕기 위한 노력의 일환으로, 제시방법과 표현방법 및 참여 선택 기회를 융통적으로 설계하는 것을 기본 원리로 한다(Rose & Meyer, 2002; 조선희, 박승희, 2011, 53 재인용). 모든 학생들의 성장을 위해서는 먼저 교육과정과 수업, 평가의 연계가 이루어져야 한다. 즉 성취기준 분석과 상세화를 통한 교육과정 재구성, 성취기준 도달을 위한 맞춤형 수업, 모든 학생의 성장과 발달을 위한 과정중심 평가를 통해 학생이 수업을 이해하고 더욱 참여하여 성장이 일어나도록 해야 할 것이다.

둘째, 교과영역에서의 문해력 수업을 통해 학생의 이해와 수업 참여가 이루어지도록 한다. 기초학습 부진은 주로 '읽기', 즉 문해력이 가장 핵심인 바, 이는 모든 교과의 성공적인 목표 달성에 가장 필요한 기초

적 기능이다. 교과 영역에서의 문해력 함양을 통해 모든 교과에서 심도 있는 이해를 하도록 하는데 그만큼 유리하다.

셋째, 질 관리 방식에 있어서는 기존의 상대적인 서열화에 의한 방식이 아니라, 결과가 아닌 과정중심의 질 관리 방식을 통해 학습부진을 조기에 발견하고 적절한 지원과 비계를 통해 학생 성장이 일어나도록 해야 할 것이다(주주자 외, 2017). 질(quality)이란 어떤 것이 소유한 우수성의 정도를 말하는데, 질 관리(quality control)에서 핵심은 낮은 수준의 결과물이 “ 나오기 전에”, 기말시험 전에 그것을 피하는 것이다(Wiggins, 1992, 22). 이는 학습의 과정에서 지속적인 피드백을 통해 학생성장을 유도하고 일정 수준의 성취를 성공적으로 달성하도록 하는 것이 중요함을 말한다. 따라서 학습하는 과정에서 학생의 발달과 성장에 대한 교과 담당 교사의 책임 있는 질 관리가 필요하다.

3. 학생 성취와 질 관리

학점제는 교과별 이수 성취기준에 도달한 학생에게 학점을 부여함으로써, 각 과목별 학점이 누적되어 설정해 놓은 최소 졸업학점에 도달하는 학생에게 졸업을 인정하는 제도를 말한다(교과부, 2010; 구자억 외, 2011). 이렇게 볼 때 학점제는 ‘특정 교과목의 기록 방식’과 ‘졸업 인정 제도’라는 두 가지 의미로 구분하여 접근할 수 있다. 첫째 특정 교과목, 강좌, 과정 및 프로그램의 이수 조건이나 기준을 결정하고 그 결과를 기록하는 질 관리 방식이라고 할 수 있다(허경철, 2017). 예컨대 일반적으로 대학에서 과목의 이수 조건으로 ‘시수’와 ‘성취수준’을 사용하여 특정 과목의 이수 결과를 기록하는데, 몇 학점짜리 과목을 A,B,C,D,F 중 어느 정도 성취했음을 기록하는 방식이다. 일반적으로 특정 과목을 학점으로 인정받으려면 최소 성취수준인 D이상을 얻어야 가능하므로 학점제로 이수 결과를 표현할 때는 과목 이수의 우수함의 정도, 즉 과목 이수의 질을 담보해주는 기능을 한다고 할 수 있다(주주자 외, 2017).

학점제는 교과목, 강좌, 과정 및 프로그램의 이수 조건이나 기준을 결정하고 그 결과를 기록하는 성취수준의 질 관리 방식이라는 점에서 학점제에서 말하는 “질”이 무엇인가에 대해 이해할 필요가 있다. 질(quality)이란 어떤 것이 소유한 우수성의 정도 혹은 어떤 대상을 좋거나 나쁘게 할 수 있는 특성으로 정의할 수 있다. 최근 교육에서의 “질”은 반드시 학습의 양적인 결과만이 아니라 성취수준에 이르기 위해 학습하는 과정에서의 성장을 중요시하며, 이때 학습 과정에서 얼마나 교육적 활동과 지원이 투입되었는지 중요한 관건이 된다. 따라서 결과적으로 질적으로 우수하고 좋은 결과를 가져오도록 하기 위한 초기단계에서부터 지원과 노력이 강조되는 것이다.

성취기준의 질 관리 체제에서 중요한 것이 일정 수준의 성취수준에 도달하지 못한 경우 재이수의 운영 방식에 관한 것이다. 재이수의 기회를 몇 회까지 부여할 것이며 이수과정에 대한 학습자들의 성취수준을 어떻게 평가하여 미리 설정한 이수수준에 도달하지 못한 학생들을 어떻게 관리하는가의 문제에 대한 답을 마련해두어야 한다. 또한, 학교는 재이수학생들의 재이수 시기와 방법을 결정해야한다. 해당학기 학점제 적용 교과목의 특성에 따라 재이수의 기회를 몇 회로 할 것인지, 재이수자들의 학습관리 및 평가 방식은 어떻게 할 것인지 등을 마련해야 한다.

현재 고등학교에서 학생평가는 절대평가로 이루어지는 성취평가와 상대평가 9등급제가 병기되고 있다. 성취평가제가 존재는 하고 있지만 괄호 속에 상대적인 서열인 등급이 기재 되고 대입자료로 활용되고 있는

상황에서 실질적으로 성취평가가 본래의 교육적 기능을 다하지 못하고 있다는 비판이 제기된다. 상대적 비교에 의한 서열화가 있는 상황에서 성취평가는 무엇을 얼마만큼 알고 있는지, 향후에 무엇을 얼마나 더 할 양해야 하는지에 대한 질 관리가 이루어지지 않았던 것이다. 초중등교육법 시행령 상 요구되는 출석일수를 확보하면 진급과 졸업이 이루어지도록 함으로써 고등학교에서 학생학습과 평가에 대한 질 관리가 이루어지지 않았던 것이다. 따라서 학점제가 도입되는 교과에서는 성취평가제를 내실화하여 학생들이 무엇을 얼마만큼 성취하였는지, 최소한의 성취기준의 수준에 도달하였는지, 그리고 무엇보다도 그러한 최소수준에 도달하기 위해 교사와 학생은 학기초부터 성장을 위한 지원과 노력이 투입되었는지가 매우 중요하다.

4. 2015 개정 교육과정에서 학생 성취에 대한 질 관리

2015 개정 교육과정은 기본적으로 7차 교육과정시기 이후 기본 방향인 학생 선택중심 교육과정을 기반으로 한다. 먼저 현재 적용되고 있는 2009 개정 교육과정과 공통점을 중심으로 살펴보면, 2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정은 모두 7차 교육과정에서부터 강조된 학생의 능력, 적성, 진로를 고려한 교육내용과 방법의 다양화를 위한 교육과정 편성과 운영에서의 현장의 자율성 확대가 여전히 중요하다. 2009과 2015 개정교육과정에서 모두 소수학생이 희망하는 과목, 다른 학교의 개설 과목, 지역사회 학습장, 국제공인 과목, 그리고 학교의 새로운 과목 개설권까지 교과목 선택에 있어서 다양한 교과목 다양화의 대안들을 제시하고 있다. 서술형과 논술형 및 수행평가 비중을 확대하도록 하여 수업 과정에서의 획일적인 일제평가를 감소하고 질적인 평가가 강조되고 있다.

다음으로 2015 개정 교육과정을 중심으로 하여 2009 개정 교육과정과의 차이점을 중심으로 살펴보면, 우선 가장 눈에 띄는 부분으로 교과목의 위계성이 다소 약화되고 공통이수 과목이 설정되어 있다는 점이다. 교과목 다양화가 기본, 일반, 심화의 수직적 다양화에서 일반선택과 진로선택으로 하여 학생들의 수준과 진로에 따른 엄격한 수직적 위계가 아닌, 진로에 따른 수평적 다양화와 수직적 다양화를 모두 가능하도록 구성된 것으로 보인다. 다음으로 전체 과정이 선택교육과정으로 기본단위가 5단위, 1단위 이내 증감허용이었던 2009 개정교육과정에 비해 새 교육과정에서는 단위 수 설정이 더욱 유연화 되었다는 점이다. ‘증감’ 혹은 ‘감’을 감안하면 공통과목은 6에서 8단위로 어느 정도 시수가 확보되도록 하면서, 선택과목은 2단위에서 7단위까지 편성가능하게 된다. 즉 교과목별로 더 유연하게 다양한 시수 조합이 가능하게 된 것이다. 또한, 2009 개정교육과정에서는 결과적인 ‘평가를 통한 목표 도달도 확인’으로 질 관리를 강조한 측면이 있다면, 2015 개정교육과정에서는 창의융합형 인재상 구현을 위한 핵심역량을 제시하고, 성취기준을 명시함으로써 성취기준에 근거한 학습지도와 평가의 연계를 강조한다. 이를 위해 학습결과뿐만 아니라 과정평가가 강조되고, 인지적 능력과 정의적 능력을 균형 있게 교수학습 하며, 평가결과에 대한 피드백으로 모든 학생이 교육목표에 성공적으로 도달하도록 하고 있다.

이상의 2009 개정교육과정과 2015 개정교육과정의 공통점과 차이점에 기초하여 교육과정상 추구되는 학점제 관련한 교육과정 운영 방향은 우선 소수 학생 포함 모든 학생의 성장을 지향하고 있으며, 위계적이고 수직적인 다양화보다는 진로와 적성에 기초하고 개인의 선택에 따른 수평적 수직적 다양화를 동시에 추구하고 있다고 할 수 있다. 또한, 일정 정도의 성취기준에 근거해 교수학습하고 과정중심으로 평가하고 지속적으로 피드백 하여 모든 학생이 성공적으로 도달하도록 하는 과정 중심, 성장 중심으로 질 관리가 이루어

어지도록 하고 있음을 알 수 있다.

<표 II-1> 2009개정 교육과정과 2015개정 교육과정에서 교육과정 다양화와 성취수준 질 관리

구분		2009 개정 교육과정	2015 개정 교육과정
차 이 점	교육과정 방향	-창의적인재, 인성교육	-학교교육 전과정을 통해 기르고자 하는 인간상 구현 위해 핵심역량 제시 -핵심역량과 바른인성 갖춘 창의융합형 인재 양성
	교과목 다양화	-공통과목 미지정 -교과군별 필수이수단위(국15,수15,영15,사15,과15,체10,예10,생활교양16)	-공통과목 지정 및 신설 -교과군별 필수이수단위(국10,수10,영10,한국사6,사회10,과학12,체10,예10,생활교양16) -보통교과를 공통과목과 선택과목(일반선택/진로선택) -전문교과는 I(특목고)과 II(특성화고)로 구분
	평가와 질 관리	-학교 교육과정 평가, 평가방법개선, 국가수준 학업성취도 평가 실시로 교육과정 질관리 체제 강화 -다양한 평가 도구와 방법으로 성취도 평가하여 학생의 목표 도달도확인, 수업의 질 개선	-성취기준에 근거 지도내용 구성 및 평가 -학습결과뿐 아니라 과정을 평가해 모든 학생이 교육목표에 성공적으로 도달하도록 함 -평가결과에 대한 적절한 정보제공, 추수지도 통해 학생의 지속적 성찰과 개선 지도 -인지적 능력과 정의적 능력 평가 균형 -교육목표, 교육내용, 교수학습 및 평가 일관성
공 통 점	교육과정 방향	-학습자 자율성과 창의성 신장위한 학생중심 교육과정 -국가수준 공통성과 지역,학교,개인수준 다양성 동시 추구	
	교과목 다양화	-일정규모 이상 학생 요구 시 선택과목 개설 -다른 학교 개설 과목 수강 시 이수 인정 -학교의 새로운 과목 개설권 부여 -지역사회 학습장 학습의 이수 과목으로 인정 -대학과목 선이수제 과목 및 국제공인 과목 개설 -일반고의 직업과정 운영 가능	
	평가와 질 관리	-학습결손 보충위한 특별보충수업 자율적 운영 -서술형과 논술형, 수행평가 비중 확대 -평가결과 활용한 수업의 질 개선	

출처: 주주자 외(2017), pp. 33-34. 재구성

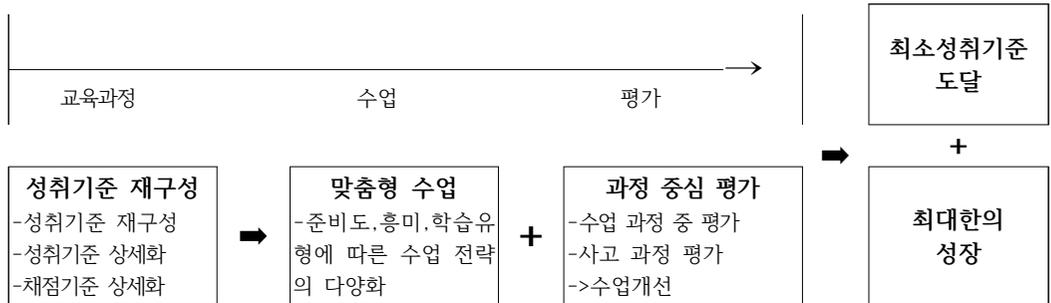
III. 사회과 교육과 기초학력 보장 방향⁴

1. 교육과정-수업-평가의 연계를 통한 모든 학생의 성장

모든 학생들의 성장과 발전이라는 교육의 본질에 충실하기 위해서는 보편적 학습 설계의 원칙에 따라 사전에 학습설계가 모든 학생들의 성장을 촉진하는데 적합하게 이루어져야 한다. 학생의 맥락에 맞는 교육과정 재구성과 맞춤형 수업, 수업과정에서의 성장을 지속적으로 유도하는 형성적 평가의 강조는 결과적으로 학생들이 지식을 더욱 쉽게 이해하고 흥미를 느끼며 몰입하여, 자기주도적으로 학습에 임하게 되고 결과적으로 교과 역량을 함양하여 성장과 발달에 이르게 한다. 이러한 교육과정(성취기준)의 재구성과 구성은 학기 시작 전부터 학교 교육과정, 교과 교육과정, 학년 교육과정과의 유기적인 연계 속에서 이루어질 때 더

⁴ 이 부분은 주주자 외(2017)의 “고교 무학년학점제 구현 방안”의 일부 내용을 재구성하였음.

육 효과를 발휘할 수 있을 것이다.



[그림 II-1] 교육과정-수업-평가 연계와 학생 성장 흐름

① 교과교육과정 설계-성취기준 재구성, 교과 간 융합

모든 학생들이 교과교육과정을 이수하고 성장하도록 하기 위해서는 우선적으로 교과에서 학생들의 맥락에 맞게 교육과정이 질적으로 우수하게 설계될 필요가 있다. 이 때는 학생들의 맥락에 맞게 유의미한 내용으로 교과의 핵심 성취기준이 재배열 및 재구성될 필요가 있다. 교과 교육과정 구성 혹은 재구성은 학교 초 학교교육과정이 설계될 때 동일교과 및 다양한 교과담당자와의 협의를 통해 교육과정을 재구성할 수 있다. 예를 들어 교수학습 내용, 순서, 표현 방식, 평가 방식과 평가 시기 등과 관련하여 융합적으로 전개할 수도 있으며, 수행평가 혹은 창의적 체험활동을 통한 범교과활동 등 다양한 활동을 협의하여 공통으로 운영할 수 있기 때문이다.

따라서 학기 시작 전 학교 전체적으로 교육과정 협의회 혹은 학습공동체를 통하여 교육과정을 구성 및 재구성할 필요가 있다. 이 때는 담당 과목에서 학생들이 최종적으로 함양하기를 희망하는 핵심 성취기준들을 재구조화하여 그것을 어떠한 방식으로 평가할 것인지를 미리 결정하고 수업방법을 선택하는 것이 좋다. 중요한 교육 내용으로 무엇을 가르쳐야 하는지, 어떠한 종류의 이해의 증거를 수집해야 하는지를 설정하고 (backward design), 다양한 학생들에게 어떻게 차별화하여 맞춤형으로 가르칠 것인지를 결정한다 (Tomlinson & McTighe, 2006). 이는 학생들의 깊이 있는 이해와 몰입을 가져와 자신의 학습을 자기 주도적으로 실천하고 그러한 과정에서 성장하고 발전하도록 한다(김경자 외, 2017).

② 개별 학생의 다양함에 반응하는 맞춤형 수업

보편적 학습 설계의 원리를 지지하는 포괄적인 교수학습 전략이 맞춤형 수업(differentiated instruction)이다. 성공적인 수업은 두 가지 요소를 필요로 하는데, 학생 이해와 학생 참여가 그것이다(Tomlinson, 1999, 13). 수업을 맞춤형으로 진행한다는 것은 학생들이 동일한 목표를 성취하기 위한 과정에서의 방식을 다양하게 제공하는 것인데, 난이도, 과제배열, 표현방식, 비계의 종류 등을 매우 다양하게 제시하는 것이다 (Tomlinson, 1999: 16). 개정 교육과정은 2009 개정 교육과정에 비해 과목 간 위계가 약화되었고, 진로와 흥미에 따라 수평적 다양화가 증대되었다. 이는 진로와 적성은 유사하나 수준에 있어서 더 다양한 학생들이 하나의 교실에서 함께 수업할 확률이 더 높아짐을 의미한다. 이와 같은 이질적인 학습자를 대상으로 교사가 차별적이고 융통적으로 교수학습을 설계하여 모든 학생들이 일정 수준 이상의 성장과 성취를 보이도록

해야 하는 것이다. 즉 성취도가 낮은 학생들은 최소한의 성취기준 이상을 도달하도록 해야 하면서, 동시에 출발점에서 학업적 역량이 큰 학생들도 학습활동을 통해서 자신의 잠재력을 발휘하고 최대한의 성장이 나타날 수 있도록 지원해야 하는 것이다. 따라서 보편적 학습설계 원리에 기초하여 교수학습을 기획하고 실천할 필요가 있음을 인식하는 것이 중요하다.

학점제로 학생들이 자신이 희망하는 교과목을 선택하고 배움과 학습 과정에서 보편적 학습설계 원리에 입각하여 학생들의 특징에 맞게 차별화하여 필요한 정보를 제공하고 피드백 할 때, 학생들은 성장하고 자신의 맥락에 맞는 일정 성취기준에 도달하고 각자의 최대한의 성장을 지원하도록 함으로써 책임 있는 교육이 이루어질 것이다. 목표는 중간수준의 단일한 목표가 아니라 대략적으로 3개의 목표를 설정한다. 이는 다양한 성취수준에 따라 고정된 상이한 세 수준의 목표가 아니라 다양한 성취수준의 학생들이 동일한 수업에 참여할 수 있도록 같은 맥락에서 같은 주제에서 개별학습자의 성공을 위한 계획을 수립하는 것을 의미한다 (Schumm et al., 1997).

③ 성장을 위한 과정중심 평가

과정중심 평가는 그간 우리 교육현장에서 지배적으로 자리 잡아 온 평가 관행에 대한 반성에서 나온 개념이다(김순남, 2013) 과정중심 평가는 과정 중심 평가는 교육과정의 성취기준에 기반 한 평가계획에 따라 교수학습 과정에서 학생 변화와 성장에 대한 자료를 다각도로 수집하여 적절한 피드백을 제공하는 평가를 말한다(교육부·교육과정평가원, 2017). 즉 이전의 ‘학습 결과에 대한 평가(assessment of learning)’를 넘어서서 ‘학습을 위한 평가(assessment for learning)’, ‘학습으로서의 평가(assessment as learning)’로 평가 패러다임의 확장 이라고 할 수 있다. 2015 개정 교육과정에서는 과정중심 평가를 강화하여 학생이 자신의 학습을 성찰하도록 하고, 평가 결과를 활용하여 교수학습의 질을 개선하도록 하고 있다.

교과교육과정을 운영하는 과정에서 학생들에게 개별 맞춤형 수업을 하고 결과나 상대평가 위주가 아닌 과정 중심의 질적인 평가를 통해 학생 성장을 지원하고 학습의 질 관리를 위해서는 적은 학생 수와 충분한 교사 시간이 필수적이다. 학생의 배움과 성찰을 돕는 다양한 차원의 피드백이 제공되어야 하기 때문이다.

따라서 서술형, 논술형 평가, 프로젝트 평가, 간단한 퀴즈문제, 토의 토론 학습 평가, 포트폴리오, 구술 등 다양한 평가와 총괄평가를 안분배하여 활용할 필요가 있다. 교과목에 따라 지필고사가 더욱 필요한 교과가 있을 수도 있으나 중요한 것은 객관식 위주로만 구성하기 보다는 논서술을 포함한 주관식도 함께 다룸으로써 학생들의 다양한 사고력을 평가하도록 할 필요가 있다. 학생중심 수업 과정에서 다양한 유형의 평가를 통해 학생들이 수업 과정에서 성장하도록 평가하는 것이 중요하다. 이러한 다양한 평가 과정에서 실질적으로 중요한 것은 피드백이다. 효과적인 피드백은 4가지 특징이 있는데, 시의적절해야 하고, 구체적이어야 하며, 피드백을 받는 사람이 이해할 수 있도록 구체적으로 제공해야 하며(예컨대 잘 된 예시를 보여 주기 등), 수정할 수 있어야 한다는 것이다(Tomlinson, 2012).

한편 수업의 과정에서 수시로 이루어지는 상시평가는 ‘평가의 일상화’를 초래하여 학생들에게 더욱 큰 부담으로 작용하였다. 따라서 학생들이 심리적으로 안전한 상태에서 학습할 기회를 제공받고, 그러한 과정에서 점진적인 발달과 성장이 이루어지도록 하기 위해서는 다음과 같은 전략을 제안할 수 있다(주주자와, 2017). 첫째, 결과 중심적 사고에서 벗어나고 평가를 학생 통제 수단으로 사용하지 않도록 한다. 학생들의 생활지도 차원과 맞물려 수행평가를 활용하는 경우 학생들은 평가과정에서, 평가를 통한 성장이 일어나

기 어렵다. 둘째, 학기 시작 전 교과 간 수행평가 양과 종류 및 시기 등의 중복을 최소화하기 위해 학교 차원에서 협의와 조정이 필요하다. 셋째, 형성평가로서의 의미가 강한 누적평가는 큰 부담 없이 이루어질 수 있도록 급간을 낮추고 안전한 분위기에서 수업과 평가가 지속될 수 있어야 한다. 성적처리(grading)와 평가는 동의어가 아니며, 수업 과정 중에 이루어지는 모든 평가를 다 성적에 포함해서는 안 된다(Tomlinson, 2012: 199). 학습과정에서 교사와 학생 모두에게 수업개선과 성장을 위한 피드백으로서의 역할이 큰 형성적 평가의 경우 특히 유의할 필요가 있다. 수업의 일환에서 이루어지는 중요하고 반복적인 평가는 누적적으로 실시하여 성적에 포함하나, 누적적 평가는 학생들이 전혀 시험이라고 인식하지 못할 정도로 너무 어렵지 않게 하면, 학생 부담이 줄어든다. 따라서 과정중심으로 이루어지는 평가는 성적에 넣지 않는 단순 정보제공의 평가, 누적적인 작업에 대해서 일정한 비율로 반영해야 하는 평가, 수행평가 형식으로 이루어지는 실제적 평가 등으로 구분하여 접근할 필요가 있다.

넷째, 수행평가가 일정 형식을 갖추어서 이루어지는 경우, 평가 주제와 방법, 시기 및 진행 절차 등에 대한 정확한 공지가 필요하며, 수행 전 수행평가 목표와 절차 및 방법 등에 대해 명확하게 이해하도록 한다. 전형적인 우수사례(anchor)를 제시하는 것도 학생들의 과제에 대한 명확한 이해를 돕고 과제수행의 방향감을 보여줄 수 있다는 점에서 권장할 만하다.

2. 교과영역 문해력 교육을 통한 기초학력 향상 전략

미국에서는 2000년대 들어 성적에 따른 수준별 수업의 감소, 장애학생의 일반학급으로의 합류(통합수업), 영재학생의 분반수업 축소, 이질성에 대해 강조됨에 따라 교사들이 교실 안에 있는 학업적으로 다양한 학생들을 가르치는 일이 중요해지게 되었다(Tomlinson et al, 2003, 119). 이와 같은 다양성이 풍부한 학급 교실에서 기회의 평등은 학생들이 그들의 준비도 수준, 흥미, 학습 선호, 에 맞추어진 수업이 제공되어 성장의 기회를 최대화할 수 있을 때 구현될 수 있다.

기초학력 미달학생에 대한 질 관리 측면에 있어서도 최종적인 서열화된 결과를 가지고 분류와 구별 짓는 것이라기보다 최종적인 결과 이전의 다양한 교육적 처치와 활동에 집중할 필요가 있다. 따라서 과정중심 평가와 학습 과정에 대한 질 관리 이외에도 범교과적으로 문해력을 강화를 위한 교수학습 전략을 갖는 것이 중요하다. 기초학력은 읽기, 쓰기, 셈하기와 같은 여러 교과를 터득하기 위해 학습의 초기단계에 습득이 욕되는 기초적인 능력이 중요하다. 여기서 읽기와 쓰기 즉 문해력과 관련한 내용은 다양한 교과를 성공적으로 성취하는 데 기초적인 역할을 한다. 문해력(literacy)은 글을 읽고 이해하는 능력을 말하며, 내용 문해성(content area literacy)은 해당 교과목에서 교과내용을 학습하기 위해 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기, 관점 갖기를 사용할 수 있는 능력을 말한다(Vacca et al., 2011, 13). 수학, 과학, 역사, 지리, 문학 등 내용영역의 지식과 정보를 습득하는 방법으로 읽기는 매우 필수적인 기능이며, 특히 내용 영역의 학문적 성장으로 인해 교사는 학생들이 내용영역의 지식과 정보를 효과적으로 습득할 수 있도록 읽기 혹은 이해하기 전략과 방법 등을 지도할 필요가 있다는 것이다(Olson, et al., 2004: 4-5).

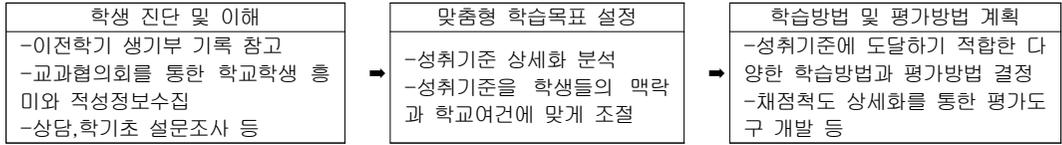
즉 기초교과가 아닌 내용영역의 교과에서는 각 영역에 특수한 다양한 읽기 전략이 필요하다는 것이다. 이와 같은 내용 영역에서의 리터러시 함양을 위한 수업은 특히 사회과학이나 과학과의 경우 방대한

내용뿐만이 아니라 추상적인 개념이나 친숙하지 않은 어휘 등이 많아(정문성, 1996; 이정우 외, 2007; 주응영, 2006; 설규주, 2007) 학습에 어려움을 겪는 경우가 많다. 내용 영역의 읽기 기능이 사회과 학습에 긍정적인 효과를 미친다고 보았으며(Durkin, 1978, 1979; 김선민, 2008, 25 재인용), 실제 국내에서도 사회과, 과학과 관련하여 문해력을 높이기 위한 다양한 연구들이 진행되었다(김선민, 2008; 김의정 외, 2014; 이영아, 2012, 조국남, 2003). 이와 같은 방식으로 기초학력부분도 다양한 교과 안에서 과정중심으로 관리되는 방식이 선행될 필요가 있는 것이다.

예를 들어 내용 영역 문해력 혹은 읽기는 어떻게 텍스트를 읽고 생각하고 배우는지 모형을 보여주거나, 학생들이 여러 가지 의미 있는 방식으로 텍스트와 배우도록 하는 이해 전략을 사용하는 비계적 교수법 등이 있다(Vacca et al., 2011). 읽기를 통해 고차원적 사고력을 기르도록 하기 위해 읽기 과제를 제시 전에 독서의 사전지도를 이용하는 “예상반응 지도법”. 선행조직자 모형에 의해 읽기의 사전지도를 하는 “구조화된 개요 파악법” 등을 들 수 있다. 읽기의 3수준 지도(3 level guides during reading)은 읽기의 3수준을 직접 적으로 사실에 관한 정보를 학습하는 수준, 더 많은 의미를 얻기 위해 자료를 해석하는 수준, 직접 경험한 유사 경험 자료와 관련시켜 의미를 서술하는 수준의 3수준으로 나누어 지도하는 것이다(Mahood et al., 1991). 따라서 다양한 교과 영역에서의 문해력 기법을 통해 교과영역에서의 이해능력을 높여 학생의 성장을 이끄는 비계적 교수학습 전략으로 사용할 수 있다.

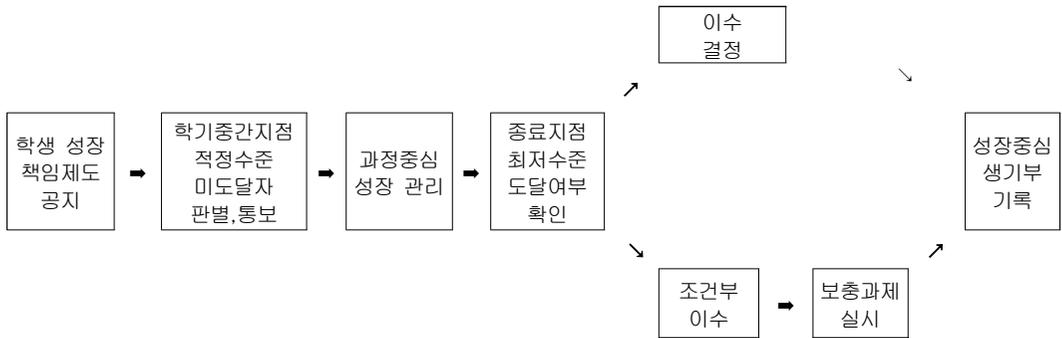
3. 과정중심의 질 관리를 통한 모든 학생의 성장과 질 관리

학점제로 교육과정을 운영하는 과정에서 핵심은 다양하게 제시된 교육과정들 중에서 개별 학생의 진로와 희망에 따른 자유로운 과목 선택권을 주고, 동시에 학습 결과가 일정수준의 성취에 대한 책임을 부여하는 것이다. 낮은 학습 결과에 대한 책임을 물어 처벌하려는 목적이 아니라, 해당 교과목에서 학생이 성장하도록 지원함으로써 최소한의 성취수준에 성공적으로 이르도록 하여 세상을 살아가는 역량을 갖도록 하는 공교육으로서의 책임성이 강조된 교육과정 운영원리라고 할 수 있다. 만약 학생이 학습 과정에서 어려움을 겪고 있으면 이를 극복하고 성장하여 잠재력을 발휘할 수 있도록 공동체적 차원에서 협력하여 지원하는 것이 핵심이다. 여기서 중요한 것은 학습 목표 설정과 관련한 학생들에 대한 사전 진단을 통한 학생 이해다. 즉 학생들의 수준과 경험을 고려한 적합한 목표 설정과 교수학습 방법 및 평가 등에 대한 의사결정이 이루어지면 그만큼 학생에게 맞춤형 수업이 이루어져 더욱 성장할 개연성이 높기 때문이다. 학생들의 수준이나 경험과 동떨어진 탈 맥락화된 성취기준에 근거한 학습목표가 주어지고 그에 따른 교수학습이 이루어진다면 애초 출발점에서부터 동기부여가 어려워 학생이 학습 과정에 적극적으로 참여하는 수업이 전개되기 어렵다.



[그림 II-2] 학생진단과 이해를 통한 맞춤형 학습과 평가 계획

과정중심 질 관리는 공통과목에 해당하는 경우와 선택과목일 경우 다음과 같이 운영될 수 있다. 공통과목일 경우 일정 수준의 성취에 대한 관리는 공교육의 책임교육 측면에서 더욱 중요하다. 학생들의 경험과 수준에 적합한 학습 목표가 설정되고, 수업이 진행되는 과정에서의 공통필수 과목에 관한 과정 중심 질 관리 시스템은 그림과 같은 내용과 절차로 구성될 수 있다.



[그림 II-3] 과정중심 질 관리 시스템

출처: 주주자 외(2017). p. 294. 재구성

• 가칭 “학생 성장 책임제도” 공지

과정중심 질 관리 시스템은 먼저, 학기 초 성취수준 질 관리 방법, 가칭 “성장 책임제도”에 대한 공지에서부터 시작한다. 학생 성장 책임제이란 학생들이 학습의 시작점에서 설정한 학습목표에 성공적으로 도달하도록 지원하기 위해 한 학기 학습과 평가의 중간과정에서부터 지원이 필요한 학생을 조기에 발견하고 일련의 과정 중심 지원을 통해 학생 성장을 이끌고, 일정 성취수준에 도달하지 못할 경우에는 추가적인 지원을 통해 성장의 기회를 제공받도록 하는 것을 말한다.

• 학기 중간지점 적정수준 미도달자 파악

다음으로 교과목 학습 과정 중간지점에서 학생성취 정도를 근거로 적정 수준의 성취수준에 미도달한 학생을 판별하고 평가 담당부장은 해당학생, 교과교사, 담임교사, 학부모에게 통지한다(신호등 사인). 통지 내용은 중간 지점까지 학생의 성취기준 미 도달 현황과 추후 계획된 학습 주제와 과제, 과정중심 성장관리 절차와 내용,보충수업(재이수) 내용과 방법 및 생기부 기록 등 주요 내용이 포함되도록 한다. 학기의 중간 지점에서 성취수준 미 도달 기준(적정 수준 미도달)은 중간지점까지의 성취 원점수 혹은 5단계 성취평가제(A-B-C-D-E) 등 단위학교마다 학기 초 교과협의회를 통해 결정하도록 한다. 4학기제(혹은 4팀)를 운영하는

학교의 경우에는 1턴 종료 후 성취도 수준을 기초로 미도달자를 파악할 수도 있다.

- 과정 중심 성장 지원

한 학기의 교육과정 진행 중 중간지점에서 일정수준의 성취에 도달하지 못하여 통보받은 학생이 한 학기 학습 종료 시에는 일정 수준 이상의 성취기준에 도달할 수 있도록 관련 주체들이 공동체적으로 학생의 성장을 지원하도록 한다. 여기서 가장 중요한 것은 교과담당 교사의 차별화된 교수학습 방법과 개별적인 지원 전략이다. 한 학급에 다양한 특성과 수준의 학생들에게 동 시간에 학습경험을 제시하여야 하므로 교수학습 방법을 차별화하여 가급적 학생 활동 중심 수업을 진행하며, 협동학습과 개별학습, 토론학습과 강의 학습 등 다양한 학습 방법을 적용한다. 학습 과정 중에 피드백을 통한 학생 성장을 지원하고 관찰을 통해 학생 성장 과정을 기록한다.

- 종료지점 성취기준 도달여부 확인, 보충학습 여부/이수·미이수 결정

한 학기 종료지점에서 누적된 다양한 평가를 종합하여 최종 성취수준이 교과목에서 정한 최저성취수준을 달성했을 때는 이수, 그렇지 않을 경우에는 단기적으로는 보충과제 실시를 조건으로 이수 결정한다. 최저성취수준은 학기 초 교과협의회에서 결정한 기준에 따른다. 이수로 결정된 경우 즉시 성적이 부여되나, 보충과제의 경우 과제 수행 후 일정 수준 이상의 성취를 보일 수 있도록 지원한다. 교과교사는 학생의 낮은 성취의 원인을 학생상담, 담임교사 상담 등 다양한 자료에 기초하여 정확하게 파악한다. 보충과제 학습 결정시 평가담당 부장은 학생, 학부모, 교과교사, 담임교사에게 알리고 향후 보충학습의 형태로 이루어지는 보충과제 방법과 내용 등에 대해 알린다.

- 조건부이수(단기적)/재이수(중장기적)

단기적으로 과정중심 질 관리에서 일정 성취에 미달하는 학생의 경우에는 교사의 안내를 받아 보충과제를 수행하도록 한다. 교사는 보충과제를 통해 학생이 성장을 경험하도록 적극적으로 지원하도록 하고, 보충과제 완료와 더불어 학생은 학점이수가 되도록 하고 성장과정을 학교생활기록부를 통해 기록해 준다.

중장기적으로는 일정 성취 미도달 학생에 대해 다양한 형태로 과정에 대한 이수를 다시 밟도록 하는 재이수 결정을 한다. 재이수는 과제물을 제출하는 과제 제시형과 대체교과 수강형, 동일교과를 수강하는 재수강형 등이 있으나 현실적으로 재수강이 어려운 상황에서 과제 제시형과 대체교과 수강형이 제안될 수 있다.

- 성장 중심 학교생활기록부 기록과 관리

보충과제를 한다거나 재이수를 한다고 하더라도 원래 점수가 성적표에 반영이 된다. 재이수 과정에서의 학생 성장과 성취 결과는 교과별 세부 특기사항에 기술할 수 있을 것이다. 한 학기 학습 후 성취기준에 도달한 정도가 미흡했지만, 지속적인 노력과 성실한 과제수행으로 성장하였음을 기록해 줌으로써 학생의 추가적인 노력이 생기부에 질적으로 반영되도록 한다.

4. 2015 개정 교육과정과 사회과 교육

2015개정 교육과정은 고등학교에 2018년부터 본격적으로 도입되며 미래 사회가 요구하는 핵심역량을 함양하여 바른 인성을 갖춘 창의융합형 인재양성에 중점을 둔다. 이 교육과정이 추구하는 인간상을 구현하기 위해 교과 교육을 포함한 학교 교육 전 과정을 통해 중점적으로 기르고자 하는 핵심역량으로 자기관리

역량, 지식정보처리역량, 창의적 사고역량, 심미적 감성역량, 의사소통 역량, 공동체 역량으로 설정하였다. 이와 같은 핵심 역량은 다양한 교과들 속에서 교과 역량들을 함양하는 가운데서 공통적으로 얻게 되는 핵심적인 역량이라고 할 수 있다.

학생 선택 중심의 교육과정 운영에서 핵심적인 교육과정 운영 원리로 학점제가 간주되고 있다. 학생 선택과 질 관리가 핵심인 학점제가 본격적으로 도입이 되면 학생중심의 다양한 교과목 선택이 더욱 확대되고 학교수준에서 다양한 과목 개설 및 신설이 더욱 확대될 개연성이 높다⁵. 이에 따라 다양한 교과목에서 성취기준을 분석하고 다양한 학생들의 특성과 맥락에 맞춤형으로 수업하여 최소한의 성취기준에 도달하고 잠재력을 발휘하도록 하는 교사의 수업과 평가 역량이 매우 중요하다. 지금까지 고등학교는 실질적으로 상대평가 위주로 진행되어 왔고, 절대 평가로 이루어지는 수행평가도 실질적으로는 상대평가 위주의 변별도를 높이기 위한 전략 중 하나로 활용되어져 온 측면이 크다.

따라서 앞으로는 모든 학생의 성장과 발달이 교육의 본질이라는 관념 하에 모든 학생들의 성공을 돕기 위한 수업의 과정에서 교사의 다양한 전략과 피드백이 매우 중요하다. 학생들에 대한 이해뿐만이 아니라 학생들에게 필요한 성취기준이 무엇인지 파악하고, 그것을 어떻게 다양한 학생들이 이해하고 궁극적으로는 스스로 자기주도적으로 학습해 나갈 수 있도록 맞춤형으로 지원하는 조력자로서의 역할이 중요한 것이다. 이러한 교사 역량 강화 노력이 개별적으로 이루어지는 것이 아니라 교사학습 공동체를 통하여 교육과정 설계, 수업과 평가의 전 영역에 있어서 협력과 공동연구를 통해 공유할 필요가 있다. 고등학교에서 사회과 수업을 통해 사회과에서 요구되는 최소한의 시민적 역량뿐만 아니라 최대한의 잠재력을 개발하고 성취하여 향후 자기주도적으로 삶을 개척하고 공동체에 기여하며 더불어 살아가는 시민을 육성해야 할 것이다.

참고문헌

- 구자역·남궁지영(2011) 학점제 도입 방안. POSITION PAPER 2011. 8(5). 1-22.
- 김경자, 온정덕, 이정진(2017). 역량 함양을 위한 교육과정 설계-“이해를 위한 수업”. 교육아카데미.
- 김순남·강이화·김병찬·박삼철·유진원·이은송·전명남·조훈희(2013). 창의인재 육성을 위한 학생평가 정책 연구: 국제 사례를 중심으로. 한국교육개발원.
- 김순남,이병환(2011). 기초학력 책임지도를 위한 조직 수준별 책무 분석. 교육문화연구. 17(3). 5-34.
- 백순근(2000). 수행평가의 원리. 교육과학사.
- 조선화,박승희(2011). 보편적 학습설계를 적용한 초등 통합수업이 통합학습 학생들의 과학 학습성취도에 미치는 영향. 특수교육학연구 46(2). 51-84.
- 주주자, 김위정, 이현미, 이동배, 박수진(2017). 고교 무학년학점제 구현 방안 연구. 경기도교육연구원.

⁵ 고등학교에서 사회교과는 보통교과로 분류되어 탐구교과 영역에 속한다. 공동과목으로 통합사회가, 선택과목으로는 일반선택과 진로선택으로 구분되는데, 통합사회에서는 한국지리, 세계사, 경제, 생활과 윤리 등 수능교과목이, 진로선택에는 여행지리, 사회문제 탐구, 고전과 윤리가 있다. 전문교과에서는 국제계열에 국제정치, 국제경제 등의 전문교과목이 있고, 전문교과 II에 있는 전문공통과목, 기초과목, 실무과목을 모든 교과군에서 선택할 수 있고, 교양과목도 마찬가지로 이므로 실질적으로 위의 모든 과목들은 사회과교사가 가르칠 수 있는 범위 안에 속해있다고 할 수 있다. 이 외에도 국가교육과정에 없는 과목개설이 가능하다.

- 주주자, 구정화, 김상도, 이현진, 최영아(2017). 과정중심 평가로서 수행평가 현황 및 개선 방안 연구. 경기도교육연구원.
- Lapp, & J. Flood(Eds.) *Content Area Reading and Learning: Instructional Strategies* (pp. 3-14). Boston, MA: Ally and Bacon.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 김경자(역). 수행평가 과제 제작의 원리와 실제. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- Olson, M. W., & Dishner, E. K. (2004). Content area reading: A historical perspective. In D. Vacca, R., Vacca, J., Mras, M.(2011). *Content Area Reading: Literacy and learning across the curriculum(tenth edition)*. Boston, MA: Pearson.

초등 사회수업전문성 사례연구: 프로네시스의 관점으로

김 영 현

한국교원대학교 박사과정

I. 들어가며

최근 사회과에서 수업에 관한 연구들이 질적으로 발전하고 양적으로 늘어나는 현상은 사회과교육의 관심이 어디로 향하고 있는지를 명확히 보여준다. 구체적으로 살펴보면 ‘탁월한 사회수업을 하는 교사는 어떤 교사인가?’, ‘좋은 교사의 사회수업에는 무엇이 나타나는가?’, ‘교사가 훌륭한 사회수업을 실천하기 위해 무엇이 필요한가?’ 등이 대표적인 예이며 이들은 같은 맥락과 담론을 공유하고 있는 연구들이라 할 수 있다. 즉, 탁월하고, 좋고, 훌륭한 사회수업과 교사에 관련된 여러 가지 주제들을 다양한 내용과 방법으로 이해하고자 하는 연구가 사회과교육 연구에서 차지하는 비중이 점점 커지고 있는 것이다. 이러한 연구흐름이 우리에게 주는 의미는 크게 두 가지로 볼 수 있다.

첫째, 연구들에서 공통적으로 제시하는 ‘교사’와 ‘수업’은 서로 밀접하게 관련하며 문제의식이 함께 나타난다는 것이다. 이를 통해 우리는 사회수업에 관한 연구들에서 수업과 교사를 강제적으로 따로 나누어 생각할 수 없음을 파악할 수 있다. 그리고 교사와 수업을 함께 이해하는 개념으로 교사의 사회수업전문성이 강조되고 있음도 추론할 수 있다(민윤, 2010, 27-43).

둘째, 이렇듯 다양하고 지속적인 논쟁이 벌어지고 있는 영역인 교사의 사회수업전문성을 어떻게 인식하는가에 대한 질문이다. 실제로 앞에서 살펴보았듯 교사의 사회수업전문성을 표현하기 위하여 주로 사용하는 것은 ‘탁월한’, ‘좋은’, ‘훌륭한’ 등의 추상적 표현들이다. 이를 무엇을 기준으로 또 어떤 관점으로 파악하고 이해해야 하는가는 중요한 문제이며 이를 연구하는 것이 사회수업전문성 연구의 핵심이라 할 수 있다.

오늘날 교사의 사회수업전문성이 추상적이고 모호하게 표현될 수밖에 없는 것은 사회과와 교사 그리고 수업전문성에 내재된 유동적이고 복합적인 상호작용을 고려하면 불가피하다고 볼 수 있다. 그리고 이를 당연하게 여겨 사회수업전문성에 대한 연구가 뜬구름 잡는 것쯤으로 치부되기도 한다. 하지만 이러한 태도는 바람직하지 못하다. 그렇다고 앞에 언급한 교사의 사회수업전문성이 가진 추상적인 면을 제거하고 절대적인 답을 찾자는 의미 역시 아니다. 다만 새로운 관점을 통한 해석을 시도하여 교사의 사회수업전문성의 다양한 모습을 찾아내야 한다는 뜻이다. 이를 위한 끊임없는 노력이 교사와 연구자들의 의무이자 책무일 것이다. 이 글은 이러한 문제의식을 바탕으로 사회수업전문성을 이해하는 또 하나의 새로운 가능성을 살펴보기 위한 시도이다.

II. 이론적 탐색

1. 수업전문성의 기준: 에피스테메와 프로네시스

오늘날 교사의 수업전문성에 대한 연구들은 ‘지식’의 측면에서 수업전문성을 확인하고 공유하며 집적하려는 노력이 다각도로 이루어지고 있으며 누가 그리고 어떻게 정한 지식기반 인지가 쟁점이 된다. 여기서 다루고 있는 ‘지식’은 교사가 알고 있는 교과관련지식이나 교수법지식을 이야기 하는 것이 아닌 교사의 전문지식이다. 오늘날 이러한 교과지식이나 교육학 지식과는 성격자체가 다른 교사의 전문지식의 유무에 대한 의심은 거의 없으며 그것을 구체화하고 객관화하려는 노력이 나타나고 있다. 즉, 교사의 수업실천에서 표현된 독특하고 전문적인 유무형의 것들이 교사의 수업전문성을 나타내는 것으로 판단하고 이것들을 종합하여 ‘지식’이라는 인식론적 틀 안에서 교사의 수업전문성을 이해하는 것이다.

위와 같이 ‘지식’으로 교사의 초등 사회수업전문성을 이해하는 관점은 우리에게 불명확한 모습이었던 교사와 수업을 세분화하고 범주화하여 교사의 수업전문성이라는 추상적 개념을 구체화하였다는 것에 큰 의의가 있다. ‘지식’으로 수업을 읽어내면서 교사라면 누구나 갖추어야 하는 객관적 기준을 만들어 교사의 수업행위를 평가할 수 있게 되었고 수업전문성을 갖춘 교사의 자질을 구체적으로 제시하고 교사의 수업전문성을 쫓 수 있는 도구의 개발을 시도할 수 있게 된 것이다.

하지만 최근 ‘지식’을 왜곡하고 오해한 수업전문성 연구들이 늘어나면서 문제점과 한계가 지적되고 있다. Shulman(2015)은 교수내용지식에 관한 연구가 교사와 교육관련 연구에 중요한 부분이지만 ‘지식’을 강조하기 위해 의도적으로 배제하였던 감정, 동기, 도덕적 판단과 추론과 같은 비인지적 속성의 중요성이 회복되어야 한다고 지적하였다. 이와 같은 비인지적 속성과 지식이 함께 고려될 때 이론이 교육적 행동(Pedagogical action)과 연결될 수 있으며 궁극적으로 그동안 ‘지식’ 중심의 교사·교육연구의 한계를 뛰어넘어 교육실천 활동과 교사의 생각 그리고 감정을 온전히 드러낼 수 있다고 보았다. Eisner(2002)는 지금까지 교사·교육연구에서 실행되고 사용된 ‘지식’은 자연과학의 방법에서 차용한 것이라고 말한다. 그는 이러한 ‘지식’이 현실세계와 일치하고 예측가능하며 보편적이고 가치중립적이라는 잘못된 믿음들로 오해되어 교사·교육연구에 실천되고 있다고 주장하였다. 이로 인해 자연과학과 그 근원이 다른 교사·교육연구에 자연과학적 ‘지식’의 조건을 그대로 대입하여 지금까지 교사·교육연구들이 측정값에 의존하며 강제적 객관화가 강요되는 한계와 문제가 발생하였음을 지적하였다.

여기에서 ‘지식’의 문제점과 한계는 ‘지식’ 자체가 수업전문성 연구에 문제와 한계를 가지고 있다는 것을 의미하는 것이 아니다. 앞에서 공통적으로 지적하는 것은 바로 ‘지식’을 바라보는 관점에 대한 문제제기이며 구체적으로는 오랜 기간 동안 수업전문성에서 ‘지식’을 에피스테메(학문적 인식)로 이해하면서 발생하게 된 문제와 한계를 지적한 것이다(Eisner, 2002). 에피스테메는 객관적인 진리에 대한 순수한 관조를 목적으로 ‘아는 것’을

목적으로 하며 인간의 의지와 관계없이 독립적으로 존재한다. 그동안 에피스테메의 관점으로 수업전문성을 이해해 오면서 인간의 의지를 배제한 객관적 진리로 수업전문성의 성격과 의미가 강조되었다. Shulman과 Eisner가 지적한 수업전문성에서 ‘지식’의 문제는 지식의 본질적 차원의 문제가 아닌 바로 에피스테메 관점의 ‘지식’으로 수업전문성을 이해하는 것에서 비롯된 것이다.

‘지식’을 에피스테메로 이해하면서 발생한 한계와 문제점은 초등 사회수업전문성연구에도 끼친 영향력과 시사점이 크다. 우선 수업전문성에서 ‘지식’의 객관적인 관점을 강조하기 위해 새롭고 확실한 전문지식을 많이 습득할수록 수업전문성 있는 교사로 수업전문성을 수량화 하게 되었다. 또 최신의 수업기술과 교수방법을 알고 있는 것을 수업전문성 있는 교사로 간주하며 ‘지식’을 위계화 하였다. 즉, 수업전문성 연구에서 ‘지식’을 에피스테메의 관점으로 이해하면서 교사는 수업상황에 잘 풀어내는 능력을 갖춘 기술자로, 수업전문성은 미리 정해진 학습목표를 쉽게 이끌어내는 효율성으로 표현되고 있다. 이와 같은 에피스테메로서 ‘지식’관점의 수업전문성을 기반으로 초등 사회수업전문성을 연구한다면 초등 사회수업전문성은 지나친 계량화와 기계적 분절로 파악될 수밖에 없다. 왜냐하면 초등사회수업에 녹아있는 교사의 인식, 가치관, 신념과 같은 사회과의 본질적 성격과 초등교사로서 담임학생들과 공유하는 독특한 맥락과 환경의 복합체를 에피스테메로는 온전히 이해할 수 없기 때문이다. 결국 초등 사회수업전문성은 발현되고 형성되는 ‘과정’이 아닌 계량되고 기계적이며 고정된 수치와 단계로 표현 될 것이다. 이에 에피스테메 관점으로 ‘지식’이 왜곡되고 오용되는 것을 바로잡아 초등 사회수업전문성을 올바르게 이해하기 위한 관점이 요구된다.

Shulman(2007)은 올바른 수업연구 인식으로 ‘실천적 지혜’를 제시하였다. 그는 실천적 지혜란 교사가 좋은(Good) 판단에 의지하여 가르치고 도덕적 능력과 지적(지식) 능력을 연마하는 것이 중요함을 인정하며 최선을 다하는 것이라고 보았다. 이러한 실천적 지혜는 교사의 지식은 물론이며 가치, 헌신, 특정한 경험과 같은 정서적인 측면 그리고 도덕성을 근본으로 삼는다. Eisner(2002)는 보편성, 선언적 성격, 무비판성을 지닌 ‘지식’이 발생한 기원을 찾아 고대 그리스까지 거슬러 올라가 에피스테메(인식적 지식)를 수업전문성에서 오해받고 있는 ‘지식’의 출발점이라고 보았다. 그리고 수업을 에피스테메의 관점으로 볼 때 필연적으로 나타나는 한계를 넘어 가르침의 발전을 위해서는 실천적 상황 속 역동적이고 탁월한 능력인 ‘프로네시스’의 관점으로 연구해야함을 주장하였다. Shulman의 실천적 지혜(Practical wisdom)와 Eisner의 프로네시스(Phronesis)는 같은 의미¹⁾로 오늘날 교육연구의 흐름 속에 마주친 ‘지식’의 오해와 왜곡을 바로잡는 해결책이자 총체적 수업전문성의 관점으로 프로네시스를 제안한 것이다.

Shulman과 Eisner가 제안한 개념인 프로네시스는 고대 그리스 아리스토텔레스의 저서 니코마코스 윤리학에 뿌리를 둔 것이다. 아리스토텔레스는 실천적으로 지혜로운 사람이 되기 위해서는 수행해야 될 가장 ‘훌륭한’ 행동에 관한 ‘좋은’ 판단과 그 행동을 실행하려는 적극

¹⁾ 프로네시스는 Prudence(J. A. Stewart, J. E. C. Weldon, F. H. Peters, C. Piat, D. Hamlin), Practical wisdom(W. D. Ross, L. H. G. Greenwood, D. P. Chase) Thought(A. Grant), Intelligence(H. Rackham, R. D. Hicks, J. I. Beare)등으로 다양하게 번역되고 있다(박성호, 1990).

적인 욕구가 결합된 합리적인 선택을 ‘탁월’하게 도출해야만 한다고 보았다(니코마코스윤리학 제 5권 1139a-1140b). 그동안 ‘지식’을 오해한 수업전문성 연구에서는 객관적으로 측정할 수 있는 ‘지식’이 아니기 때문에 ‘훌륭한’, ‘좋은’, ‘탁월’과 같은 주관적 표현의 요소인 신념, 가치관, 도덕·윤리적 태도들은 수업전문성 논의에서 축소되었다. 이러한 주관적 가치를 발굴하고 수업전문성에서 ‘지식’의 참다운 의미를 복원시키는 과정이 프로네시스의 관점으로 이해하는 수업전문성이며 특수하고 개별적인 상황인 수업에서 교사에게 요구되는 핵심덕목으로서 수업전문성이다.

2. 초등 사회수업전문성과 프로네시스: 방법론을 중심으로

아리스토텔레스는 프로네시스가 이루어지는 과정을 명시하고 있지 않다. 하지만 니코마코스 윤리학에 나타난 의미와 맥락의 강조점을 고려해보면 심사숙고, 합리적 선택, 실천 및 습관화의 세 가지 요소를 프로네시스의 방법론으로 볼 수 있다.

1) 심사숙고

실천적으로 지혜로운 사람에게 나타나는 독특한 특성은 훌륭한 심사숙고라고 보았다. 훌륭한 심사숙고는 어떤 좋음의 도달 또는 획득과 관련 있으며 즉 심사숙고를 잘하는 사람은 모든 조건들이 고려되었을 때, 그 상황에서 실제로 무엇을 행하는 것이 가장 최상의 행동인지 찾아내는 사람이다(Warne, 2011. 173). 그 중 심사숙고의 대표적인 특징은 다음과 같다.

첫째, 우리는 우리의 힘이 미치는 것, 다시 말해 우리가 할 수 있는 것들에 대해 숙고할 수 있다(니코마코스윤리학 제3권 1112a). 우리가 삶의 개념을 투여하는 심사숙고는 우리가 그렇게 투여하는 만큼 우리가 살아온 경험에 의존하고 있다고 생각할 수밖에 없다.

둘째, 숙고란 대개 모종의 방법으로 일어나지만 결과를 예상할 수 없고 정해지지 않은 요소를 내포하는 것들에 관련된다(니코마코스윤리학 제3권 1112b). 아리스토텔레스의 논점은 X가 심사숙고를 잘하려면, X는 참된 추론을 통해서 이 판단에 도달해야만 하고 단지 어떤 잘못된 의견 때문에 결과적으로 최상의 행동을 하게 된 사람을 우리는 실천적으로 지혜로운 사람이라고 간주하지 않는다는 것이다(Warne, 2011. 177).

셋째, 숙고대상은 목적이 아니라 수단이다. 먼저 목적을 설정한 뒤 어떻게 그리고 어떤 수단에 의해 그 목적을 달성할 수 있을 것인지 생각한다(니코마코스윤리학 제3권 1112b). 즉, 심사숙고의 과정은 확고한 목적들에 이바지하는 수단들을 찾아내려고 시도할 때 사용되는 과정이라 할 수 있다.

넷째, 숙고는 탐구의 일종으로 심사숙고는 학문적 인식이 아니며 추측할 수 있는 능력도 아니고 기지도 아니다. 또한 어떤 종류의 의견도 아니다(니코마코스윤리학 제6권 1142b). 심사숙고는 실천적으로 지혜로운 사람이 처해있는 상황의 여러 중요한 측면들을 고찰하고 평가하는 과정이다.

다섯째, 심사숙고는 올바른 숙고의 일종이다. ‘올바르다’의 뜻은 자신이 설정한 목표를

달성하는 것이 아니다. 목표 달성에만 주목한다면 사악한 사람이 숙고하여 해를 입히는 것 역시 올바르기 때문이다. 잘못된 추론에 의해서 좋은 것을 성취하는 것은 비록 올바른 목표를 달성하더라도 올바른 단계를 거치지 않은 만큼 심사숙고는 아니다. 그런 의미에서 심사숙소는 목적에 유익한 것과 관련된 올바름이다(니코마코스윤리학 제6권 1142b).

2) 합리적 선택

합리적 선택은 우리가 할 수 있는 것과 잘 행해질 수 있는 것 또는 잘못 행해질 수 있는 것에 의해서 발생된다고 주장하였다. 아마도 합리적으로 선택된 것은 앞서 심사숙고된 이후 일 것이다. 즉, 심사숙고한 후 행동에 옮기게 되는 그 사이에 합리적 선택을 하게 된다고 볼 수 있다. 아리스토텔레스는 니코마코스 윤리학에서 합리적인 선택의 특성에 대해 다음과 같이 제시하였다.

첫째, 합리적인 선택은 미덕과 가장 밀접한 관계에 있으며 사람들의 성격을 판단하는데 행위보다 더 훌륭한 길잡이임을 강조하였다(니코마코스윤리학 제3권 1111b). 즉, 합리적 선택을 연구한다는 것은 교사가 수업에서 행하는 행위결과는 물론 그 결과를 선택하게 되는 과정까지 연구하는 것이다. 이렇듯 교사의 합리적 선택을 살펴보는 것은 실천된 행위를 연구하는 것보다 교사의 수업전문성을 그 근본부터 직접적으로 이해할 수 있게 해 줄 것이다.

둘째, 합리적 선택의 특성은 분명 자발적인 것이지만 자발적인 것과 완전히 같은 것은 아니고 자발적인 것의 외연이 더 넓다(니코마코스윤리학 제3권 1111b). 탁월성은 합리적 선택을 도출하는 품성 상태로 정의한다. 모든 합리적 선택들은 자발적인 것들이지만 모든 자발적인 행동들이 합리적 선택에 따른 것은 아니다(Warne, 2011. 121).

셋째, 합리적인 선택은 욕구, 기개, 소망 또는 일종의 의견이 아니며(니코마코스윤리학 제3권 1111b) 합리적 선택 안에는 이성과 사고를 내포하고 있다고 주장하였다(니코마코스윤리학 제3권 1112a). 합리적 선택은 우리가 할 수 있는 것과 잘 행해질 수 있는 것 또는 잘못 행해질 수 있는 것에 의해서 발생된다. 합리적 선택은 올바른 것이라고 판단되는 목적에 이바지하는 수단들의 선택이다. 더 현대적인 표현으로 합리적 선택은 어떤 방식으로 행동하겠다는 결심 또는 의도이다(Warne, 2011. 125).

3) 실천 및 습관화

실천적 지혜의 사람은 무엇이 적절한지 고민하는 데서 그치지 않으며 실천한다(Barry & Kenneth., 2012. 18). 이는 사회수업전문성 역시 마찬가지로 실천의 관점에서 논의 될 때만 사회과의 특성이 녹아있으며 교과정체성을 갖춘 총체적인 수업전문성으로 볼 수 있다. 다시 말하면 교사 자신이 한 인간으로서 사회적 삶에서 출발한 사회과 교육을 학생들이 깊이 이해할 수 있도록 하는 실천과 이를 학생들이 다시 자신들의 삶에서 실천해보고 스스로 사회과와 사회수업을 만들어가도록 돕는 실천의 두 가지 의미를 모두 담아내야 진정한 사회수업전문성이라고 할 수 있다. 이 과정에서 교사 역시 사회적 삶에서 출발하여 교실로 그리고 교실에서 다시 사회적 삶으로 회귀하며 자신의 삶에 반향을 주게 되고 이는 교사의 탁월함이 되어 좋

은 수업을 하게 된다. 결국 실천적 사회수업의 지속적인 반복순환은 교사의 탁월함을 갖추도록 하는 습관화의 형태로 나타나게 된다. 기존의 사회수업전문성이 지닌 한계였던 이론과 실천의 이분법적 접근은 사회과의 특성인 삶으로부터의 실천을 통한 지속적인 사회적 삶으로 회귀를 파악할 수 없었다. 사회과는 내재적으로 이론과 실천의 구분 없이 ‘삶으로부터의 실천’과 ‘실천을 통한 삶’이 지속적인 반복을 통해 습관화되는 특성을 가지고 있다. 이러한 사회과의 특성은 실천적 지혜를 논의한 아리스토텔레스의 실천과 습관화에 대한 내용을 통해 총체적인 사회수업전문성의 모습으로 나타난다.

아리스토텔레스 역시 품성의 탁월성들이 탁월성을 갖춘 행동들의 반복적인 수행을 통해서 습관화 된다고 주장하며 이 반복적인 수행은 강한 의미의 배움과 올바른 것들로부터 즐거움을 얻고 잘못된 것들로부터 고통을 당하는 일을 통해 가능하다고 보았다. 이러한 관점은 아리스토텔레스가 탁월함의 종류를 지적인 탁월함과 도덕적인 탁월함 두 가지로 분류한 후 설명하는 것에서 잘 나타난다. 지적인 탁월함은 주로 교육에 의해 생겨나기도 하고 성장하기도 하는데 그러자면 경험과 시간이 필요하다. 한편 도덕적인 탁월함은 습관의 산물이다(니코마코스 윤리학 제6권 1103a). 아리스토텔레스는 실천적 지혜가 지적인 탁월함에 속해있지만 이를 갖기 위해서는 도덕적 탁월함에 해당하는 습관을 방법으로 제시한다. 이러한 실천적 지혜의 성격을 아리스토텔레스가 실천적 지혜에 대해 잘못 서술하였다고 보는 것은 옳지 않다. 오히려 스승인 플라톤의 이원론을 넘어 실천적 지혜를 통해 지식과 도덕의 이중적인 의미의 모두 담을 수 있는 개념을 제시한 것이다. 즉 실천적 지혜란 배울 수 있는 지적인 탁월함인 동시에 습관의 산물인 도덕적 탁월함으로 이 둘이 동시에 갖추어 졌을 때 나타난다는 것이다. 이러한 실천적 지혜의 실천과 습관화는 교사의 수업전문성을 에피스테메의 관점으로 보았을 때 생기는 오해들을 극복하고 도덕적인 측면을 함께 모색함으로써 새롭고 총체적인 시각에서 교사의 사회수업전문성을 보는 눈을 제공한다.

Ⅲ. 사례연구: 선생님 우리는 촌락 아니지요?

이론적 탐색에서 논의한 연구결과를 바탕으로 초등 사회수업전문성의 실재를 프로네시스의 관점으로 탐색하였다. 연구방법은 질적연구방법 중 인물사례연구로 실천하였다.

A교사는 10년차 교사로 초등학교 입학 후 자신이 태어난 지역을 벗어나 살아본 적이 없다. 규모가 큰 도시에서 태어난 A교사는 교사로 임용되면서 촌락으로 분류될 수 있는 지역에서 교사생활을 하고 있다. A교사가 근무하는 곳은 교과서 기준으로 보았을 때 촌락이 분명하지만 촌락이 주는 부정적 이미지 때문에 학생들이 자신이 사는 곳을 촌락이라 인정하지 않는 문제를 만나게 된다. A교사는 이를 아이들의 자존감이라고 생각하면서 기분 나쁘지 않게 받아드릴 방법을 심사숙고 한다.[심사숙고①]

A교사: 촌에 살고 있는 애들이라고 하면 조금은 시대에 떨어지고,... 여기서도 보면(교과

서를 가리키며) 도시는 살기 좋다, 편의시설이 많다 이런 것이 많아. 촌락을 보면 자연환경에 따라 발달되어 있다. 이렇게 나오기만하지. 그런데 그건 초등학생들에게 전혀 좋은 이미지가 아닌거야.

연구자: 그런데 애들이 촌락이라고 하면 기분 상해해?

A교사: (고개를 끄덕이며) 노골적으로 반발해...(1차면담)

A교사는 첫 수업에서 학습목표와 다르게 학생들이 관심을 가진 부분은 자신이 사는 지역이 어디에 촌락과 도시 중 해당되는지였다.[심사숙고②] A교사는 자신이 사는 지역을 촌락이라고 받아드리지 않자 그 원인을 파악하기 시작하였다. 그 결과 원인은 교과서에 제시된 도시와 촌락의 이미지가 정확히 이원화되어있기 때문인 것으로 파악하였다. A교사는 두 번째 수업에서 A교사는 교과서의 비중을 줄이고 학생들의 생활권에 있는 다른 도시를 사례로 수업을 진행하였다. 이런 접근을 통해 자신이 살고 있는 지역이 도시인지 촌락인지에 대한 학생들의 의문을 넘어 수업목표를 달성할 수 있을 것이라 생각했다.[심사숙고③] 실제 수업에서 A교사는 가까운 시를 예로 들어 그곳이 도시임을 설명하였다.[1차 합리적 선택 및 실천] 학생들은 A교사의 설명에 동의하였지만 자신들이 사는 곳도 도시임을 강조하였다. A교사가 일부러 다른 지역을 예시로 들며 의도한 수업이 다시 원점으로 돌아가는 순간이었다.

A교사: 우리도 촌락은 아니라는 거지, 예를 들어 애들이 생각하는 촌락의 기준이 농사인데 우리 반에 농사를 짓고 있는 가정은 한 명? 밖에 없고 다 회사다닌단 말이야. 또 저희 할머니 집이 ◇◇인데 할머니는 기와집 살고 밖에 수도가 있고 해서 시골 맞지만 우리 집은 아파트인데 시골이라니 하고는 충격 받았다고 하더라고.(2차면담)

A교사는 결국 도시와 촌락이 섞여있는 곳으로 학생들이 사는 곳을 설명하였다. 하지만 교과서의 도시와 촌락이라는 이분법적인 분류에 어려움을 느끼고 다음 수업에 대한 고민을 토로하였다.[1차 합리적 선택 및 실천에 대한 심사숙고]

A교사: 응! 우리지역은 도시인지 촌락인지 모르는 거잖아. 교과서에는 딱 두 가지(도시와 촌락)만 나와있으니....

연구자: 촌락이 나쁜 것은 아니잖아?

A교사: 그건 당연하지 그런데 교과서에 반복되는 말 중에는 도시가 왜 발달할까? 이런 말이 있는데 촌락은 정체되어 있다고 서술되어 있지(2차면담)

A교사는 교과서의 서술이 도시와 촌락으로 나누어져 있고 초등학생의 눈으로 보았을 때는 지나치게 도시편향적으로 되어 있다고 판단하였다. 그래서 수업에서 다른 지역사례를 들어 도시와 촌락을 설명하였지만 다시 교과서로 돌아갔을 때 학생들이 혼란에 빠지는 것을 확인하였다. 교사는 자신의 접근에 문제가 있다고 판단하고 다시 심사숙고에 들어가 세 번째 수업을 실시했다. 세 번째 수업에서는 교과서를 완전히 제외하고 대신 배움학습지를 만들어 수업하였

다[2차 합리적 선택 및 실천]. 수업에서는 학생들에게 촌락이 단점만 있는게 아닌 것을 강조하면서 도시와 균형을 맞추려고 노력하였다. 이후 수업을 정리하며 배움학습지에 있는 ‘내가 생각하는 우리지역은 무엇이다’ 부분에 학생들의 논쟁이 발생했다.

A교사: 처음에는 우리지역이 무조건 도시라고 강하게 이야기 하더라고 수업 정리 할 때 까지 나도 판단이 안 섰어. 굳이 도시인지 촌락인지 결정하는게 이 단원의 학습목표가 아닌데라는 생각에 그냥 넘어가려고 했는데... 애들이 자꾸 그걸로 논쟁을 벌이고 자기가 사는 지역에 대한 수치심 같은 감정도 생기는 걸 봤을 때... 애들의 의견을 들어보는 시간을 일부러 가져 봤어. 애들이 내린 결론은 도시라고 하기 보다는 촌락에 가깝다라고 판단하더라고. 그런데 이 판단에 불만족인 애들 입장에서는 지속적으로 다른 주장을 했지 결론은 발전한 촌락이라고 마무리 되었어.(2차면담)

A교사는 도시와 촌락에 대한 학생들의 혼란을 잠식시키는 교과서적인 수업을 하지 않았다. 학생들이 생각하는 의견을 모두 합하여 새로운 개념을 만들어 보게 함으로 학생들이 촌락에 대한 오해와 선입견을 방지하고자 하였다. 하지만 이어지는 도시문제 해결수업에서 또 다시 혼란에 빠지고 만다. 바로 도시문제에 대해 교과서에 제시된 사례를 학생들이 읽고 난 후 자신이 살고 있는 지역에서 벌어지는 일과 같다고 보고 다시 자신의 지역이 도시라고 생각하기 시작한 것이다.[2차 합리적 선택 및 실천에 대한 심사숙고]

연구자: 애들이 또 혼란에 빠지더라고... 그럼 우리 도시 아니야? 하고

A교사: 그렇지 이곳은 버스시간이 정확하지 않고 시골에 있는 정류장을 모두 들러야 하기 때문에 대중교통이 오히려 엄청 불편해. 애들이 수업 초반에는 이런 주차나 층간 소음 문제가 있으니 우리도 도시구나 하고 있다가 대중교통 문제에서 우리가 촌락이었구나 하는 충격을 받은 듯 했어(2차면담)

A교사는 교과서로 학생들이 사는 지역을 온전하게 설명되지 못하는 것을 확인하고 도시와 촌락에 대한 논의를 종결시켰다. 이후 몇 차례의 수업에서 A교사는 학교 주변 지역을 설명할 때 도시적인 특성을 의도적으로 강조하는 것을 확인 할 수 있었다. 학생들이 자신이 살고 있는 지역이 촌락에 가깝다는 것을 이해하게 하는 것이 학습목표로 두었던 A교사의 수업의 변화가 일어난 것 같았다. 무엇 때문에 변화가 일어나게 되었는지 그 원인이 궁금하였다.

A교사: (교과서의 신도시 만들기 활동)제일 처음에는 촌락이니까 신도시 만들기 말고 우리 마을 다시 세우기를 같이 했지, 스티커 열심히 붙이고 아파트, 공장, 회사 엄청 많이 그리더라고... 그런데 촌락은 새롭게 만들지 않더라고. 우리 마을을 만들고 나서 모듈별로 발표해 보는데 촌락은 왜 안 꾸미냐라고 물어보자 나중에 일자리 찾아서 도시로 떠났다는 말에 이게 참... 도시와 촌락으로 딱 구분지어 놔버리니까 이질

감과 격차를 느끼는 거지, 다음에 이 부분을 가르치게 된다면 교과서보다 도시와 촌락의 구분에 얽매이지 않는 것에 중점을 두어야 될 것 같아.(3차면담)

A교사는 도시와 촌락에 대한 수업 후 상당히 많은 아쉬움을 보였다. 자신이 살고 있는 지역을 사랑하고 관심 있게 바라보아야 하는데 오히려 좋지 않은 곳으로 인식하는 것 같았기 때문이다. 그리고 도시와 촌락의 이분법적인 논리에 빠져 2단원을 수업하는 내내 학생들이 혼란에 빠지게 만든 것도 후회의 원인이었다.[**새로운 사회수업 인식: 교사의 목적과 수업의 일치 확인**] A교사는 수업이 진행될수록 교과서가 아닌 학생들이 사는 지역과 공간에 대한 이해를 바탕으로 수업을 진행하는 지혜를 보였으나 수업 초반에 형성된 학생들의 도시나 촌락이냐의 틀에 갇혀 그 의미가 퇴색되었다고 자평하였다.

A교사: 계속 말로만 이야기 했었던 건데 애들이 자신과 관련되는 것이 나오면 눈빛이 달라지는 것이 느껴져. 아마 다시 수업 할 수 있는 기회가 있다면 단원의 초반에는 조금 더 객관적으로 접근하게 유도하고 후반부로 갈수록 적극적으로 이입하도록 했다던 더 좋은 수업이 되지 않을까 싶어. 2학기 때 수업들은 미리 우리 반 애들의 특성을 고려해 보고 준비를 해야겠어. (3차면담)

A교사는 학습목표와 다소 동떨어진 문제로 인해 학생들과 수업에서 어려움을 겪었다. 우리가 살고 있는 지역이 도시인지 촌락인지는 정확히 이분법으로 나누기 어려운 상황에서 이 문제에 대해 깊은 고민을 해보지 않은 A교사와 자신들의 정체성 및 자부심이 달려있는 학생들 간의 수업에 대한 온도차가 심했다.[**새로운 사회수업 인식**] 특히 교과서의 편향적 서술은 이 단원에서 학생들에게 우리지역이 촌락이 아닌 이유를 찾는 것에 수업목표를 설정하게 하였고 촌락이라는 증거가 나올 때 마다 실망하고 빨리 어른이 되어 자신이 사는 지역을 떠나야 한다는 생각을 갖게 되었다. 이에 A교사는 뒤늦게 교과서의 이분법적 도시 촌락 분류를 떠나고 도시와 촌락의 절충적 개념을 설명하는 새로운 수업을 계획하여 실천하였다. 이후 2학기부터 A교사는 사회수업 전 사회내용에서 학생들의 삶에 무엇에 관련되어 있는지 확인하는 모습을 보여준다.[**실천 및 습관화**]

IV. 결론

프로네시스는 초등사회수업전문성을 다음과 같이 이해한 것으로 나타난다. 첫째, 프로네시스로 살펴본 초등사회수업전문성은 누가 정한 기준에 부합하는 것이 아닌 교사 스스로 생각하고 실천하는 과정과 결과의 실재를 온전히 바라볼 수 있다. 프로네시스는 시간적으로는 교사이전의 삶으로부터 현재 교사로서의 삶의 모습까지 공간적으로는 교사의 사고로부터 교실 그리고 실제 사회세계까지를 대상으로 교사의 초등사회수업의 전문성을 논의한다.

이러한 프로네시스의 성격은 지금의 수업전문성 이론들이 기준과 잣대에 의해 미처 데이터

로 수집되지 못했거나 주목받지 못하고 사장되어 버린 모습과 가능성들이 수업전문성으로 재확인 되고 재유미 될 수 있다는 점이다. 프로네시스의 관점으로 초등 사회수업전문성을 본다면 전문성의 유무(有無)나 고저(高低)를 확인하는 것이 아니라 특수하고 개별적인 전문성의 실체를 볼 수 있으며 나아가 새로운 수업전문성이론 생성의 가능성도 있다.

둘째, 기존의 수업전문성 연구들이 수업에서 실천으로 나타난 부분에만 집중하였다면 프로네시스는 그러한 수업이 나타나게 된 과정과 흐름에 주목한다. 더 나아가 일회적인 실천이 아닌 습관화의 형태로 교사에게 체화된 초등사회수업전문성을 다룬다. 이 과정에서 초등사회수업전문성의 이론과 실천은 이분법적인 분리를 넘어 수업과 교사의 연계된 유기적 성격으로 이해될 수 있으며 이론의 실천화이자 실천의 이론화로 나아가갈 수 있게 된다. 이러한 프로네시스는 교사를 수업전문성의 수용자인 동시에 생산자로, 나아가 교육현장의 실천가로서 교사들이 자신의 전문성이 있음을 새롭게 깨닫고 그것을 마주하도록 한다.

셋째, 프로네시스는 수업전문성을 이론적 앎과 수행적 실천 간의 역동적 순환의 원동력이 무엇인지를 중시한다. 즉, ‘수업전문성은 무엇인가?’ 가 아닌 ‘그 교사는 좋은 수업을 왜 만들고자 하는가?’, ‘그것을 위해 어떤 노력과 고민을 하고 있는가?’ 에 수업전문성의 핵심이 있다고 판단한다. 기존의 수업전문성들은 교사의 수업전문성을 완결된 형태, 고정된 개념으로 화석화한 명제를 만들어 내는 것에 집중했다. 반면 프로네시스는 여전히 살아 움직이는 개념으로 좋은 수업을 만들고자 실천하는 교사의 모습과 과정을 현재진행형으로 인정한다.

프로네시스의 관점으로 초등사회수업전문성을 이해한다는 것은 기존연구에서 제외하거나 감추어져 있던 영역에 주목하며 온전한 초등사회수업전문성을 드러내는 것과 같다. 이를 통해 초등사회수업전문성이 사회과를 초등수준에서 가르칠 때의 전문성 또는 초등교육의 한 영역으로 사회과를 가르칠 때의 전문성 등으로 이해되면서 나타났던 오해와 왜곡을 벗어나 실제 초등사회수업전문성의 본질에 다가갈 수 있는 아이디어를 제공할 수 있다.

참고문헌

- 민윤 (2010). 사회과 수업 전문성 담론의 이론과 실천의 정합성. *사회과교육연구*, 17(2), 27-43.
- 박전규 (1985). 아리스토텔레스의 실천적지혜. 서광사.
- 아리스토텔레스 저. 천병희 역 (2015). 니코마코스 윤리학. 숲.
- Barry, S. & Kenneth, S. (2012). *Practical Wisdom The Right Way to Do the Right Thing*. 김선영 역 (2012). 어떻게 일에서 만족을 얻는가. 웅진지식하우스.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385.
- Shulman, L. S. (2007). Practical Wisdom in the Service of Professional Practice. *Educational Researcher*, 36(9), 560-563
- Warne, C. (2006). *Aristotles' s Nicomachean Ethics*. 김요한 역(2011). 아리스토텔레스의 니코마코스 윤리학 입문. 서광사.

‘사회’ 또는 ‘사회적인 것’의 변화와 사회과교육의 대응 - ‘물질적 전환(material turn)’을 중심으로 -

윤 상 균
서울여의도고등학교

I. 들어가며

사회과교육은 ‘사회’ 또는 ‘사회적인 것’을 그 내용으로 한다. 따라서 사회가 변화해 감에 따라 사회과교육도 달라질 수밖에 없다. 한 예로, 과거에는 없던 것으로서 새롭게 등장한 주제 또는 단원의 대표적인 사례가 바로 ‘세계화’와 ‘정보화’이다. 이것은 사회과뿐만 아니라 다른 교과에서도 주요하게 다루는 소재이다.

그렇다면 앞으로 사회는 어떻게 변화해 나갈 것인가? 우선은 세계화와 정보화가 심화될 것이다. 그 다음에는 ‘4차 산업혁명’으로 언급되고 있는 빅 데이터와 인공지능을 기반으로 한 ‘지능화’의 시대가 도래 할 것이다. 이것은 인간의 모습을 흉내 내는, 나아가 인간의 능력을 뛰어넘는 기계와 로봇 같은 인공물들이 이 사회에 넘쳐나게 됨을 의미한다.

이러한 상황을 대비하여, 사회 또는 사회적인 것을 그 내용으로 하는 사회과교육에서는 4차 산업혁명 시대에 적합한 사회상을 구성하여 교육에 임하여야 할 필요가 있다. 즉 사회 또는 사회적인 것을 재설정할 필요가 있는 것이다.

그래서 본 연구에서는 학생들이 살아갈 미래 사회의 모습이 잘 담겨질 수 있는 사회상을 설정하고, 이를 바탕으로 사회과교육이 새롭게 고민해야 할 부분을 제시하고자 한다.

이러한 작업을 위하여, 우선 기존의 사회상이 어떤 한계가 있는지 살펴본 후, 새로운 사회상을 설정하는데 있어서 중요하게 고려되어야 할 부분을 논의하고자 한다. 이를 바탕으로 새로운 사회상을 구성하여 제시하고, 그에 따른 사회과교육의 대응이 어떠해야 할지에 대해 얘기하고자 한다.

II. 기존의 사회: 인간 중심주의

우리는 지금까지 ‘사회’를 ‘인간들의 모임’으로 가르쳤다. 그래서 인간을 ‘사회적 존재’라고 부른다. 그런데 정말 ‘사회는 무엇일까?’

‘인간은 사회적 동물이다’라는 유명한 말이 있다. 이 말은 아리스토텔레스가 그의 『정치

학(*Politica*)』에서 ‘인간은 폴리스적인 동물’이라고 한 것에서 유래했다. 플라톤의 『국가』도 제목이 ‘폴리테이아(Politeia)’이다. 이처럼 고대 그리스인이 생각한 사회 또는 국가는 폴리스였다. 언덕에서 내려다보았을 때 한눈에 다 보일 정도의 작은 공동체였다. 아테네는 역사상 처음으로 민주정치가 실현된 폴리스로 유명하다. 그런데 모든 시민이 참여한다고 하지만 실제로 정치 활동에 참여할 수 있는 사람은 인구의 약 20퍼센트인 4만 명 정도에 불과했다. 노예와 여자, 다른 지역에서 온 외지인은 참여할 수 없었다. ‘폴리스적인 동물’이 될 수 있는 자격은 오로지 아테네에서 태어난 18세 이상 남성 시민에게만 주어졌다(김성은, 2009, 22-24).

‘인간은 사회적 동물’이라는 말은 사실상 인간의 5분의 1에게만 해당되는 것을 의미했다. 여기서 우리는 인류의 역사가 나머지 5분의 4의 인간을 사회 속에 포함시키는 과정이었음을 쉽게 짐작할 수 있다. 시민 혁명이 그러하였고, 그 이후의 여러 인권 운동과 시민권 운동들이 그러하다.

이제 ‘사회’는 제외되는 사람 없이 모든 사람이 포함된 개념으로 통용되며, 사회과교육은 이러한 사회가 되기까지의 역사적 과정과 현대 사회의 여러 현상과 문제들을 다룬다.

그렇다면 이제 사회의 구성은 끝난 것인가? 후쿠야마(F. Fukuyama)가 공산주의에 대한 자유민주주의의 승리를 ‘역사의 종언(The end of history)’이라고 말한 것처럼, 차별에 대한 인권의 승리로서 ‘사회적 종언(The end of society)’을 얘기할 수 있을까?

III. 비인간(non-human)과 새로운 사회¹

사회에 포함시킬 사람은 더 이상 없는가? 즉 사회 구성원에서 배제되어 있는 사람은 이제 없는가? 이 질문은 사회과교육이 앞으로도 계속 끌어안고 씨름해야 할 주요 과제이다. 그런데 우리의 문제의식이 여기에만 머무를 수 없는 상황이 전개되고 있다. 왜냐하면 점점 많은 비인간(non-human)들이 인간 사회 속으로 들어오고 있기 때문이다.

1. 비인간(non-human) 행위자의 등장

2010년 9월 2일 새벽, 제7호 태풍 곤파스는 한반도 중심부를 훑고 지나갔다. 나무가 뽑히고 하우스가 무너지는 등 각종 시설물이 파손되었다. 배전설비의 파괴로 168만 가구가 정전피해를 입었다. 전봇대 2674개가 넘어졌고, 변압기 828대가 파손되었으며, 전선은 2989경간(전봇대와 전봇대 사이)이 훼손되었다(이데일리, 2010). 이러한 정전 사태로 서울의 초중고 81곳이 피해를 입었고, 초등학교 9곳과 중학교 10곳이 휴교를 했다(연합뉴스, 2010). 이 당시 필자가 근무했던 중학교도 전기가 들어오지 않아 휴교를 했다. 학생들은 집에 있고, 교사들만 학교로

¹ 본 장에는 필자의 2017년 한국사회교과교육학회 연차학술대회 발표문의 II장 “비인간(non-human) 행위자의 등장”의 일부가 포함되어 있다(윤상균, 2017)

출근을 하였다. 그러나 교무실에 등(燈)도 들어오지 않고 전화도 불통이었으며, 무엇보다 컴퓨터를 사용할 수 없어서 어떤 업무도 볼 수 없었다. 그야말로 아무 일도 하지 못하고 킁킁한 교무실에서 자리만 지킨 하루였다.

2017년 6월 11일, 서울 서남부와 경기도 광명 및 시흥시 일대에 대규모 정전이 발생하였다. 정전의 원인으로는 전압을 낮춰서 각 가정으로 배분하는 변전소의 개폐기가 고장 나서 오작동을 일으키면서 대규모 정전 사태가 발생한 것으로 추정되고 있다. 이 정전으로 서울 구로·금천·관악구와 경기 광명·시흥시 등에서 약 19만 가구가 피해를 본 것으로 추산되고 있다(연합뉴스, 2017). 광명시에 거주하는 한 동료 교사는 그날 집에서 밥을 해 먹을 수 없었다고 한다. 요즘의 가스레인지의 건전지가 아닌 전기연결로 점화를 하는데, 정전으로 가스를 사용할 수 없었던 것이다.

우리는 이 두 가지의 사례에서 정전으로 인한 일상생활의 일시적 마비를 관찰할 수 있다. 그리고 여기에는 태풍과 변전소 개폐기가 관련되어 있음을 주목하게 된다. 이것들은 자연으로서, 그리고 기계로서 인간은 아니지만 행위능력(agency)을 지닌 행위자(actor), 즉 비인간(non-human) 행위자이다. 행위자라는 용어는 인격체를 지칭하는 것이 아니라 효과(effectiveness)를 발생시키는 것을 의미한다. 즉 나타내는 성능(performance)과 능력(competence)으로 인해 행위자가 되는 것이다(김환석, 2001). 그리고 이때 이러한 자연과 기계와 같은 비인간들은 “어떤 행위를 하는 실체들(entities that do things)” (Latour, 1992, 241; 김환석, 2001, 209 재인용)로서 인식된다. 인간과 같은 인격체만이 성능 및 능력과 같은 효과를 발생시키는 것이 아니라, 자연과 기계와 같은 비인격체도 성능과 능력을 갖고 있다. 그래서 비인간도 이 사회 속에서 행위자로 작용하는 것이다. 요약하면, 자연과 기계와 같은 비인간도 행위능력 또는 행위성(agency)을 갖고 있는 행위자라고 말할 수 있다(홍성욱, 2010).

2. 새로운 사회상: 물질적 전환(material turn)

앞에서 사례로 제시한 태풍의 강풍과 변전소 개폐기의 고장으로 인해 정전 사태가 발생한 것 외에도 우리는 다양한 비인간들의 영향력 속에서 살고 있다. 우리 주위를 둘러보면 우리는 많은 비인간들과 함께 살아가면서, 비인간들이 만들어내는 문제들을 놓고 고민한다. 그런데 인간은 다름 아닌 바로 그 비인간을 통해서 이 문제들을 해결한다. 그리고 그 과정에서 또 다른 새로운 문제에 직면하고, 이렇게 생긴 복잡한 문제를 해결하기 위해 또 다른 종류의 비인간을 동원한다. 이러한 의미에서 인간은 비인간과 분리될 수 없으며, 따라서 우리가 사회(society)라고 부르는 것은 인간들만의 관계가 아닌, 사실상 인간과 비인간의 복합체, 또는 집합체(collective)²인 것이다(홍성욱, 2010, 21).

더구나 과학기술에 대한 의존이 점점 심화되고 있는 오늘날 더욱 분명해진 것은 인간이 비

² 집합체(collective)는 기존의 공동체를 대체하기 위한 개념이다. 공동체란 (자연, 대상, 사물과 분리된) 사회와 마찬가지로 순수한 인간 주체의 존재를 전제로 한다고 할 수 있다. 예를 들어 홉스의 사회는 사물이나 기술과는 무관한 순수한 인간, 즉 ‘벌거벗은 인간’들의 계약으로 성립된다. 이와 달리 집합체는 인간과 비인간 행위자 모두를 포괄하는 집단, 사회, 혹은 공동체의 개념이다(Latour, 1991; 홍철기 역, 2009, 374).

인간과 결합(association)³하지 않고는 한 순간도 살아갈 수 없다는 것이다. 세계 속에서 인간의 행위는 스스로의 힘만으로 이루어지는 것이 아니라 수많은 비인간들의 힘을 빌려야 가능해진다. 이때 우리가 명심해야 할 것은 비인간은 마냥 수동적 객체가 아니라 인간만큼이나 복잡성을 띠고 다양한 이해관계를 지닌 능동적 행위자들이라는 사실이다(김환석, 2012b, 61).

이와 같은 관점의 변화, 즉 협소하고 인간중심적인 시각을 바탕으로 하는 인간과 비인간에 대한 비대칭적인(asymmetric) 관점에서 벗어나 인간과 비인간의 대칭적(symmetric) 결합체(collective)를 연구하는 새로운 패러다임으로의 전환을 사회과학의 ‘물질적 전환(material turn)’이라고 하며(김환석, 2016), 또한 같은 맥락에서 철학적으로 ‘존재론적 전환(ontological turn)’이라고도 한다(김환석, 2017).

인간은 이전에도 비인간과 더불어서 쌍을 이루어 존재해 왔으며, 이제 앞으로 이러한 경향은 더욱 일상적인 것이 될 것이다. 사실상 (자연과 기계와 같은 비인간을 제외한) ‘인간만의 세상’이라는 생각은 소설 속에서만 존재하는 가상의 세계에서나 가능할 법한 관념이다. 그리고 기계와 같은 인공물(artifacts)의 비인간은 인간이 부여한 역할을 수행하는 것 같지만, 실상은 그것과는 다른, 심지어 정반대의 결과를 낳기도 한다. 따라서 인간과 비인간의 관계들이 어떻게 새롭게 만들어지고, 어떻게 변화하며, 어떤 예상치 못한 결과를 낳는지 우리는 예의 주시할 필요가 있다. 왜냐하면 문제를 해결하기 위해 만든 기술은 하나의 문제를 해결하지만 또 다른 문제를 낳기 때문이다. 기술은 이전에 없던 새로운 네트워크, 즉 여러 인간과 비인간 행위자들의 결합을 통해 연결망(network)을 형성하며, 인간은 그 연결망 속에서 살아간다. 그래서 비인간에 주의를 기울이고, 그 움직임을 살펴야 한다(홍성욱, 2016, 63).

인공물 중에서 최근의 핫 이슈는 단연 인공지능이다. 바둑으로 유명한 알파고뿐만 아니라, 이미 의료계에서는 왓슨이 이용되고 있으며, 일상생활에서는 내비게이션에서 자율주행차에 이르기까지 인공지능은 우리의 삶 속에서 점점 가까워지고 있다. 기존의 인간만이 고려되었던 사회에서 이제 인공지능과 같은 비인간이 포함되는 새로운 사회는 우리에게 무엇을 요구하고 있는가?

IV. 새로운 사회의 사회과교육

1. 사회 또는 사회적인 것의 재설정

우선은 새로운 사회상을 정립하는 것이 급선무이다. 이를 통해 새로운 사회 인식 교육이 이루어져야 한다. 즉 인간만을 구성원으로 하는 사회에서 비인간이 포함된 사회상을 정립하는

³ 라투르(B. Latour)는 그의 저서 『사회적인 것 재설정하기(Reassembling the Social)』(2005)에서 ‘이원적 존재론’ 위에서 있는 현재의 ‘근대주의 사회학’을 ‘관계적 존재론’에 근거한 ‘비근대주의적 사회학’으로 변모시키려는 노력을 보여주었다. 여기서 그는 ‘Social’의 어원인 라틴어 ‘Socius’가 지금과 같이 인간에 국한된 어떤 현상을 가리키는 것이 아니라, 인간과 비인간을 가리지 않고 ‘동반(companion)’ 또는 ‘결합(association)’하는 모든 것을 뜻했음을 강조한다(김환석, 2012a, 13).

것이다. 이러한 새로운 사회상은 사회라고 불리기보다는 연결망 또는 네트워크(network), 결합체 또는 집합체(association or collective), 그리고 결집체 또는 어셈블리지(assemblage) 등으로 불린다(Latour, 1991, 2005; DeLanda, 2006, 2016; 김환석, 2001, 2012a, 2012b, 2016, 2017; 홍성욱, 2010, 2016).

이러한 과정, 즉 새로운 사회상을 정립해 가는 과정에서 겪게 되는 경험은 마치 소외되었던 부류의 사람들이 인권 운동 등으로 사회의 정식 구성원으로 인정받고 기존의 주류(?) 구성원들이 이들을 재인식하게 되는 것과 유사할 것으로 예상된다. 즉 기계와 같은 비인간을 받아들이는 경험 말이다. 물론 여기에는 비인간의 정체성과 지위에 대한 논란이 끊임없이 일어날 것이고, 그러한 항목들 역시 사회과교육의 내용이 되어야 한다.

2. 관계맺기의 확장

다음으로 인공지능과 같은 비인간이 의지, 의식, 또는 자아가 있을 수 있겠는가라는 논란과는 별도로, 이미 이(것)들은 성능과 능력을 지니고 효과를 발생시키는, 즉 행위성을 지닌 행위자로서 존재하고 있다. 우리는 이것만으로도 그(것)들의 존재를 무시할 수 없는 상황이 되었다. 즉 어떤 식으로든 관계를 맺고 살아가야 할 처지에 놓이게 되었다. 이(것)들과 어떤 관계를 형성할 것인가에 대해서는 별도의 심도 깊은 논의가 향후 필요하다.

다만, 도구나 단순 기계처럼 인간의 목적 달성을 위한 수단으로만 바라보는 시각이 과연 앞으로도 유효할 것인지에 대해서는 의문을 제기할 수밖에 없다. 완전하지는 않을지언정, 인간-인간 관계에서 나타나는 관계적 양상들이 인간-비인간 관계에서도 나타날 수 있을 것으로 예상된다(윤상균, 2017). 이것을 예상하는 것은 어려운 문제가 아니다. 한 예로, 반려 동물의 사례에서 우리는 이것을 어렵지 않게 인식하는 바와 같이, 소셜 로봇, 즉 말 벗 등의 각종 반려 로봇, 나아가 성적 대상으로서 개발되고 있는 로봇 등의 존재가 확실시 되고 있는 이 때에, 그 관계성의 존재 역시 확실시 된다. 물론 그 관계성이 무엇이나는 규명되어야 할 문제이다.

3. 사회 현상의 통합적 이해

결국, 인공지능 또는 로봇 등과 같은 기계의 출현은 과학기술의 발전을 토대로 하고 있다. 이를 고려할 때, 과거에도 그러했지만, 앞으로는 더욱 과학기술적으로 심하게 얽혀있는 문제들이 사회의 골칫거리로 등장하게 될 것이다. 즉 가속도가 붙은 과학기술의 발전 속도에 맞추어 기존과는 다른 새로운 유형, 말하자면 자연 및 인공물 등과 결합을 이룬 사회 문제들이 속출하게 될 것이다.

과거에는 자연과 인공물의 문제에 대해서는 과학기술의 영역으로, 그리고 인간과 사회의 문제에 대해서는 인문사회과학의 영역으로 분류되었다. 분업, 즉 일종의 영역 할당이 이루어졌던 것이다. 그러나 이제 분과 학문의 접근으로는 문제를 해결하는 것은 고사하고, 문제를 포착하여 인식하거나 이해하기조차 어려운 상황이 되었다(김광웅, 2009). 사회 문제를 어떻게 인

식할 것인가와 관련하여 사회과교육에서는 그동안 꾸준히 논의되어왔던 다학문적, 간학문적, 탈학문적 접근 등과 같은 통합적 접근을 본격적으로 활용해야 한다. 나아가 사회과 내 통합뿐만 아니라, 사회과와 과학과 같은 타 교과와의 통합도 고려해야 한다.

4. 사회 문제의 통섭적 해결

문제의 속성이 이와 같이 달라졌을 진데, 문제 해결에 있어서도 기존의 방식은 역부족이다. 우리 사회의 대표적인 문제 해결 방식은 민주주의인데, 이는 크게 전문성과 효율을 중시하는 간접 민주주의와 대중성과 평등을 중시하는 직접 민주주의로 양분된다. 전자와 관련하여서는 선거로서, 후자와 관련하여서는 국민투표, 국민소환, 국민발안 등으로 전형화 되어 양분되어 제도화되어 있다. 이러한 직접/간접 민주주의의 이분법은 서로 유기적인 연관을 맺지 못한 채 따로 따로 움직이게 된다. 서로를 견제할 뿐이다. 이러한 상태는 사회적으로 큰 문제를 해결하는데 실질적인 도움을 주지 못한다. 한 쪽은 그저 절차를 지키는데 그치고, 또 다른 한 쪽은 전문성을 발휘할 수 없는 한계에 처한다. 이와 유사한 모습이 과학기술로 대표되는 전문영역에서 나타난다. 즉 전문성을 내세운 전문가들과 대표자들 중심의 일방적인 의사결정과 일처리가 이루어지거나, 아니면 여기에 대한 반발로 불만을 품은 일반인들과 시민들의 촛불 집회와 같은 직접 행동이 촉발되고 있다.

두 경우 모두 제대로 된 문제 해결을 위해 필수적인 숙고 또는 심의(deliberation)가 충분히 이루어지지 못하는 문제를 안고 있다. 전문가와 대표자는 자신들이 잘 하는 것이 심의라고 하지만, 대중의 불신은 이미 오래전부터 누적되어 왔다. 반대로 일반인과 대중은 자신들이 문제를 직접 다뤄야 한다고 주장하지만, 전문성의 한계는 넘을 수 없는 벽이다. 결국 양자의 약점을 해결하는 방법은 양자의 상호작용을 통해 해결할 수밖에 없다. 즉 전문가와 일반인의 견제와 균형, 대표자와 시민의 견제와 균형이 하나의 장(場)에서 이루어지는 자리가 마련되어야 한다. 즉 이질적인 것들이 모여서 상호작용을 통해 상승효과를 내는 ‘하이브리드 포럼(Hybrid Forum)’ (Callon et al., 2001; Burchell (trans.), 2009)과 같은 의사결정 방식이 요구된다. 그리고 사회과에서도 기존의 직접/간접 민주주의의 이분법을 넘어서는 제3의 민주주의를 익힐 수 있는 교육이 이루어져야 한다.

5. 사회과교육의 모태인 ‘근대’의 ‘모더니즘’과 ‘휴머니즘’에 대한 성찰

근대는 데카르트(R. Descartes)의 몸/마음 또는 물질/정신 이원론(dualism)에서 비롯하여 칸트의 주체/객체, 뒤르켐의 자연/사회와 같은 다양한 이원론들을 인식의 틀로 삼고 있다(김환석, 2010, 324; 김환석, 2017, 110). 특히 사회와 관련해서는 자연/사회 그리고 개인/사회라는 이중의 이분법(dual dichotomy)에 근거하여 사고한다. 즉 자연 또는 자연적인 것(the natural)은 과학의 연구 대상으로, 개인 또는 개인적인 것(the individual)은 심리학의 연구 대상으로, 그리고 사회 또는 사회적인 것(the social)은 사회과학의 연구 대상으로 영역을 구분하였다. 그 결과

자연/사회의 이분법은 자연과학/사회과학의 경직된 ‘두 문화(Two Culture)’를 초래하였다(김환석, 2012a, 1-2). 이러한 근대적 사고방식은 인간을 주체로 놓고 자연을 객체로 설정하며, 주체인 인간은 객체인 자연과 거리를 두고 그 실체를 객관적으로 파악할 수 있다고 가정된다. 자연과 인간 간의 이러한 관계는 비대칭적(asymmetrical)⁴이고 위계적이어서 인간 중심주의가 자연스럽게 여겨진다.

그러나 과연 인간과 자연, 그리고 인간과 인공물의 관계를 비대칭적이고 위계적인 것으로 바라보는 것이 정말 제대로 된 시각일까? 한 예로, 과학기술이 성공적으로 탄생하려면 인간들(과학자, 공학자, 동료들, 후원자 등)과 비인간들(실험 대상, 실험 기구, 텍스트 등) 사이에 탄탄한 연결망이 맺어지고 유지되어야 한다. 그리고 이러한 ‘이질적 연결망(heterogeneous network)’에서는 인간들 못지않게 비인간들도 어떤 작용에 대해 어떤 반응을 보일지 미리 그 결과를 알 수 없는 복잡한 존재이며, 이들 중 어느 한 요소의 협조를 얻는 데 실패할 경우 전체의 연결망도 무너지고 말 수 있는 능동적 행위자로 보아야 한다. 이처럼 인간이건, 자연이건, 인공물이건, 텍스트건 동일한 분석틀과 동일한 묘사틀을 채택하는 ‘일반화된 대칭성(generalized symmetry)’이 적용될 필요가 있다. 이는 기존—근대—의 기본 전제, 즉 행위성이란 자신의 의도에 따라 어떤 선택을 할 수 있고 그 선택을 세계에 부과할 수 있는 능력으로서, 이런 능력은 자유의지와 이성적 사고 그리고 언어적 능력이 있는 능동적 주체인 인간만이 소유한 것이라는 생각을 재검토하게 한다. 왜냐하면 세계에 차이와 변화를 가져올 수 있는 능력은 자연과 인공물과 같은 비인간에게도 있기 때문이다(김환석, 2012b, 45-46).

이와 같은 성찰, 즉 근대의 이원적 존재론(dualistic ontology)에 문제를 제기하면서 인간과 비인간의 행위성—세계에 변화를 가져오는 능력—을 구분하지 않는 새로운 차원의 존재론을 관계적 존재론(relational ontology)이라고 부를 수 있다. 그리고 이것은 ‘모든 실재가 행위자들 사이의 관계적 실천들로부터 창발되는 것’ (Law, 2004; 김환석, 2012a, 8 재인용)으로 본다. 즉 실재는 어떤 고정된 본질을 지닌 것이 아니라 관계들 속에서 창발되는 것이고, 따라서 항상 복잡적이고 불확실성과 가변성을 지닌 결집체(asmblage)인 것이다. 이러한 시각은 근대주의(modernism)와 구별되는 비근대주의(nonmodernism)이다(김환석, 2012a, 8).⁵

⁴ 대칭성(symmetry)과 비대칭성(asymmetry)이라는 용어는 라투르(B. Latour)의 개념을 차용한 것이다. 대칭성이란 근대성의 두 번의 대분할을 극복하기 위한 개념이다. 첫 번째 대분할은 내적으로 자연과 사회를 분할하고 두 번째 대분할은 외적으로 문명(우리)과 야만(그들)을 구분하면서, 근대성은 양쪽에 대한 비대칭적인 시각을 요구해왔다. 자연은 사실의 영역으로 연구하고 사회는 가치의 영역으로 다룬다거나, 문명은 과학적 합리성과 문화 모두를 통해 이해하고 야만은 그들만의 특수한 문화를 통해서만 이해해야 한다는 등의 비대칭성이 그것이다. 즉 ‘그들’에 대해서는 문화를 연구함으로써 해당 공동체의 정치, 경제, 과학, 종교를 모두 이해할 수 있다고 보는 반면에, ‘우리’에 대해서는 ‘우리’의 문화에 대한 연구가 우리의 과학과 지식도 설명해줄 수 있다고 주장하는 지점까지 나아가지 못한다. 따라서 자연과 사회, 문명과 야만, 인간과 비인간 모두에 대한 대칭적 설명의 틀을 마련할 필요가 있다(Latour, 1991; 홍철기 역, 2009, 371-372).

⁵ 근대적 시각으로 설명될 수 없는 또 하나의 새로운 존재가 있는데, 바로 ‘포스트휴먼(post-human)’이다. 최근 정보통신기술(ICT)이 의학 및 생명공학 등의 분야와 접목되면서 인간의 신체적 한계뿐만 아니라 심지어 정신적인 한계까지 뛰어넘은 미래 인간상을 조망하는 연구들이 나오고 있다. 이미 과학자나 미래학자들을 중심으로 포스트휴먼(post-human)에 대한 많은 연구가 이루어져 왔으며, 최근 로봇 산업, 바이오테크놀로지, 인공지능에 대한 관심이 높아지면서 이 분야가 새롭게 재조명되고 있다. 여기서 포스트휴먼이란 “인간과 기술(또는 기계)의 융합으로 나타나는 미래의 인간상을 일컫는 말로 정보통신기술, 인지과학, 나노기술, 바이오공학의 발달로 인간과 기계가 합쳐짐으로써 인간과 기계의 경계가 사라지는 것”을 일컫는 용어다. 포스트휴먼은

사회과교육은 최근 들어 근대에 대한 비판과 반성으로 탈근대적인 접근이 다수 이루어졌다. 이를 통해 그동안 이루어졌던 사회과교육의 일면성, 나아가 그로 인한 억압성을 들춰냄으로써 다양성이 인정되는 해방적인 사회과교육에 눈을 뜨게 되었다. 이제 사회과교육은 또 하나의 근대의 적폐(?), 즉 여러 곳에 자리 잡고 있는 이원론들을 하나씩 깨 나가야 한다. 이를 위해 인간과 비인간의 관계를 대칭적으로 설정하는 비근대적인 접근에 관심을 기울일 필요가 있다. 특히 인공지능과 같은 다수의 인공물이 다양한 종류로 우리 인간과 함께하게 될 사회를 앞두고 있는 이 시점에는 더욱 그러하다.

V. 나오며

반실증주의 논쟁과 실증주의 논쟁을 거치면서 인문사회 진영과 과학기술 진영은 거리두기가 공고화되었고, 각자의 길을 걸어왔다. 그런데 최근에는 두 진영이 가까워지고 있다. 그것은 무엇보다도 수많은 과학기술적 인공물들이 사회 속에 편입되어 들어와 있기 때문일 것이다. 그래서 그러한 인공물들에 대한 얘기를 나누는 가운데 과학기술과 인문사회는 같은 장소에 함께하는 일들이 잦아졌다. 그러나 그러한 외형적인 대상물과 공간적인 접촉과 같은 형식적인 측면을 넘어서 세상을 바라보는 기본적인 인식들을 공유하는 모습을 보이고 있다. 이것은 근대를 모태로 했던 근대과학 및 근대철학과는 다른 패러다임과 전제를 지닌 현대과학과 현대철학이 등장했기 때문인 것으로 사료된다. 이들은 세상을 새롭게 이해하고 있으며, 또한 인간도 새롭게 설명하고 있다. 이러한 가운데 양측은 비슷한 용어를 함께 사용한다. 현대철학은 현대과학과 말이 통하고 오히려 근대철학과의 말이 통하지 않는다.

이러한 상황을 교과교육에서는 어떻게 받아들여야 할까? 이 문제는 다음과 같은 방식으로

트랜스휴먼(trans-human), 인공지능(artificial intelligence), 인공생명(artificial life), 사이보그(cyborg), 냉동인간(cryonics), 마음의아이들(mind children), 사이버 자아(cyber-self) 등 다양한 용어와 개념으로 설명되고 있는데, 이들의 공통점은 인간의 한계와 조건을 넘어서려는 인간의 바람을 반영하고 있다는 점이다(심용운, 2015). 포스트휴먼에 관한 연구들에서 공통적으로 나타나는 것은 바로 인간본성(human nature)에 대한 당혹스러움이다. 그리고 곧 정신을 차리고 인간에 대한 존재론을 다시 세우고자 한다(Braidotti, 2013; 한국포스트휴먼연구소·한국포스트휴먼학회, 2016; 김재희, 2017; 이경란, 2017; 이종관, 2017). 이러한 새로운 존재론은 이미 20세기 후반에 해러웨이(D. Haraway)가 사이보그(cyborg)로서 제안한 바 있다(Haraway, 1991). 그러나 꼭 포스트휴먼이나 사이보그를 굳이 언급하지 않더라도 인간은 사실상 기술과 엮여있는 존재임을 알 수 있다. 과거에는 기술적 대상의 실재는 인간 노동의 실재 다음에 오는 이차적인 수준에서 받아들여졌다. 즉 기술적 대상은 인간 노동을 통하여 이해되어 왔고 노동을 보조하는 도구로서 또는 노동의 산물로서 사유되고 판단되어 왔다. 그러나 실상은 기술적 대상 안에 인간적인 것이 존재한다. 그리고 노동의 관계를 거치지 않고도 기술적 대상이 직접 나타날 수 있다. 노동이 한 부분을 차지하고 있는 앙상블(ensemble)이 바로 기술성인 것이다. 즉 기술적 대상이 노동에다가 자신의 의미를 부여하는 것이 아니라, 노동이 기술적 대상에다가 자신의 의미를 부여하는 것이다. 더구나 기술적 조작은 노동으로 환원되지 않는다. 오히려 인간은 생명체로서 자기 고유의 개체성을 기술적 조작을 조직화하기 위하여 빌려 준다. 이런 점에서 인간은 연장들의 운반자이다. 반대로, 기술적 대상이 구체화될 때 자연과 인간의 혼합물이 형성된다. 그리고 이 기술적 존재자에 근거한 조작은 노동이 아니다. 이처럼 인간은 인간적이지 않은 실재와 합치하고, 이 실재에 순응하며, 자연적 실재와 인간적 의도 사이로 이끌어져 들어간다(Simondon, 1958; 김재희 역, 2011, 345-346). 즉 인간은 기술과 엮여 있는 존재이다.

바뀌어서 질문할 수 있다. 즉 교과교육의 토대를 계속 근대 학문 또는 근대에 두고 머무를 것인가? 아니면 현대 학문 또는 비근대로 확장할 것인가? 이러한 고민은 우리를 교과교육의 내용 뿐만 아니라 방법, 나아가 목표까지도 다시 생각하게 한다. 왜냐하면 근대와 비근대의 인간상과 사회상이 다르기 때문이다. 한 예로, ‘주체적 시민’을 어떻게 볼 것인가?

참고문헌

- 김광웅 편(2009), 우리는 미래에 무엇을 공부할 것인가: 창조사회의 학문과 대학, 서울: 생각의 나무.
- 김성은(2009), 사회란 무엇인가: 새로운 세대를 위한 질문, 서울: 책세상.
- 김재희(2017), 시몽동의 기술철학: 포스트휴먼 사회를 위한 청사진, 파주: 아카넷.
- 김환석(2001), STS(과학기술학)와 사회학의 혁신: 행위자-연결망이론(ANT)을 중심으로, 과학기술학연구, 1(1), 201-234.
- _____ (2010), ‘두 문화’와 ANT의 관계적 존재론, 홍성욱 편, 인간·사물·동맹: 행위자네트워크 이론과 테크노사이언스, 서울: 이음, 307-330.
- _____ (2012a), 이원론에 기초한 사회학 벗어나기: ‘사회적인 것’의 종말?, 사회과학연구, 24(2), 1-26.
- _____ (2012b), ‘사회적인 것’에 대한 과학기술학의 도전: 비인간 행위성의 문제를 중심으로, 사회와 이론, 20, 37-66.
- _____ (2016), 사회과학의 ‘물질적 전환(material turn)’을 위하여, 경제와 사회, 112, 208-231.
- _____ (2017), 신유물론 페러다임이란 무엇인가?, 한국과학기술학회 2017년 후기학술대회 자료집, 109-121.
- 심용운(2015), 스마트 생태계, 서울: 커뮤니케이션북스.
- 윤상균(2017), 인공지능과 관계맺기, 한국사회과교육학회 2017년 연차학술대회 자료집, 31-48.
- 이경란(2017), 로지 브라이도티, 포스트휴먼, 서울: 커뮤니케이션북스.
- 이종관(2017), 포스트휴먼이 온다, 고양: 사월의 책.
- 한국포스트휴먼연구소·한국포스트휴먼학회 편저(2016), 포스트휴먼 시대의 휴먼, 파주: 아카넷.
- 홍성욱 편(2010), 인간·사물·동맹: 행위자네트워크 이론과 테크노사이언스, 서울: 이음.
- 홍성욱(2016), 홍성욱의 STS, 과학을 경청하다, 서울: 동아시아.
- Braidotti, R. (2013), *The Posthuman*, 이경란 역(2015), 포스트휴먼, 파주: 아카넷.
- Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001), *Agir dans un monde incertain: Essai sur la démocratie technique*, Burchell, G. (trans.) (2009), *Acting in an Uncertain World: An Essay on Technical Democracy*, Cambridge, Mass.; London: MIT Press.
- DeLanda, M. (2006), *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*,

- London; New York: Continuum.
- _____(2016), *Assemblage theory*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Haraway, D. (1991), *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, 민경숙 역(2002), 유인원, 사이보그, 그리고 여자: 자연의 재발명, 서울: 동문선.
- Latour, B. (1991), *Nous n' avons jamais été modernes: essai d' anthropologie symétrique*, 홍철기 역(2009), 우리는 결코 근대인이었던 적이 없다: 대칭적 인류학을 위하여, 서울: 갈무리.
- _____(1992), Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts. In W. E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping Technology/Building Society*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- _____(2005), *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford: Oxford University Press.
- Law, J. (2004), Enacting Naturecultures: a Note form STS, <http://www.lancaster.ac.uk/fass/resources/sociology-online-papers/papers/law-enacting-naturecultures.pdf>
- Simondon, G. (1958), *Du mode d'existence des objets techniques*, 김재희 역(2011), 기술적 대상들의 존재 양식에 대하여, 서울: 그린비.
- 연합뉴스, 2010, “서울 초중고 81곳 정전 등 태풍 피해”, 2010년 9월 2일.
- 연합뉴스, 2017, “대규모 정전, 아직도 ‘원인불명’ ...한전 “신고 들어오면 보상””, 2017년 6월 12일.
- 이데일리, 2010, “태풍 ‘곶파스’ 정전피해 가구 168만.. ‘사상최대’ ”, 2010년 9월 3일.

먹거리 시민성 함양을 위한 사회과 환경교육 프로그램 개발 - 델파이 조사를 중심으로 -

채유정 · 남상준

정읍산외초등학교 · 한국교원대학교

I. 서론

우리는 매일 매체를 통해서 먹거리의 다양한 모습을 본다. 뉴스에서는 먹거리 파동을, 다큐에서는 기아 문제를, 여행 프로그램에서는 지역문화로서 음식을, 예능 프로그램에서는 맛있는 요리 등을 본다. 이렇듯 먹거리는 많은 주제의 사회를 담고 있다. 그리고 우리는 매일 먹는다. 이는 일상의 먹거리에서 인간과 환경, 사회 구조의 관계를 말할 수 있다는 것을 의미한다. 먹거리는 학습자들의 일상생활 속에서 흥미와 관심의 대상인 동시에 사회적 이슈로서 범지구적 문제이다. 이러한 먹거리의 성격은 사회과 환경교육의 새로운 방향을 제시한다. 먹거리를 통한 환경교육은 개인의 일상적인 먹거리에서부터 시공간을 확대하여 나와 환경, 나와 먼 곳에 있는 타자를 연결할 수 있다.

사회과 환경교육의 궁극적인 목표는 친환경적 행위를 할 수 있는 시민성의 함양이다. 먹거리를 통해 환경문제를 해결할 수 있는 지식, 기능, 가치·태도가 내면에 통합된 시민을 기르는 것이다. 따라서 단순히 먹거리를 교육의 소재로 활용하는 것을 넘어 먹거리 시민성을 함양하는 방향으로 전개되어야 한다. 그러나 먹거리 시민성 교육에 관한 심도 있는 연구가 활발하지 않다. 먹거리 시민성 교육이 갖는 의의가 무엇이고, 어떠한 목표와 내용 체계로 구성되어야 하는지 등에 관한 구체적인 방향 설정이 필요하다. 이를 위해 본 연구는 델파이 조사를 통해서 먹거리 시민성 교육의 목표, 내용과 같은 기본 틀을 설정하고 이를 토대로 먹거리 시민성 함양을 위한 사회과 환경교육 프로그램을 개발하고자 한다.

아직까지 사회과 교육에서는 먹거리 시민성에 대한 개념이 정립되지 않았으므로 선행연구를 통해 조작적 정의를 하였다. Wilkins(2005)에 의하면, 먹거리 시민성은 민주적·사회적·경제적으로 정의롭고, 환경적으로 지속가능한 먹거리 시스템의 발전을 지지하는 먹거리와 관련된 행위에 참여하는 것으로 정의하고 있다. Compagner(2015)는 Wilkins의 먹거리 시민성의 정의는 개인적 행위에 초점을 두고 있다고 지적한다. 그에 따르면, 행위는 시민 사회처럼 집단적일 수 있고 개인적일 수 있으며 시민의 일상과 책임감도 포함되어야 한다. Compagner는 이 점을 강조하면서, 먹거리 시민성은 모든 먹거리 행위자(정부, 시장, 시민사회)들이 사회적·경제적·환경적으로 정의롭고 지속가능한 먹거리 시스템의 발전을 지지하기 위하여 민주적인 방식으로 사적이고 공적인 먹거리와 관련된 실체에 참여하기 위한 책임과 권리라고 정의하였다.

본 연구에서는 선행연구의 개념을 바탕으로 먹거리 시민성을 먹거리와 관련된 사회·경제·문화·환경 문제를 인식하고, 지속가능한 먹거리 시스템의 발전을 위하여 사적·공적 영역에서 행위를 할 수 능력과 태도로 정의하고 델파이 조사를 진행하였다.

II. 연구 방법

1. 델파이 조사의 연구 참여자 구성

델파이 조사의 연구 참여자는 델파이 조사에 응답하는 전문가 패널 집단과 개방형 문항과 자유기술식 문항의 응답을 코딩하는 코더(coder)집단, 개발한 델파이 조사 문항의 내용을 검토하는 자문 집단으로 구성하였다. 연구 참여자를 세 집단으로 구성한 이유는 문항 구성의 신뢰도와 타당도를 높이기 위해서이다. 먼저 델파이 조사는 전문가들의 집단적 판단을 이용하기 때문에 전문가 패널을 선정하는 일이 중요하기 때문에(이종성, 2016), 초등학교 사회과 환경교육에 적용하기 위한 프로그램을 개발한다는 점을 고려하여 사회과를 지도한 경험이 있으며 환경교육을 전공한 초등 교사를 우선적인 기준으로 두었다. 전문가 패널은 환경교육과 석사과정 이상의 초등교사 17명, 초등사회과교육을 전공한 석사 및 박사과정 이상의 교사 9명, 지리교육과를 전공한 박사인 중등교사 1명, 먹거리 문제 관련 단행본을 저술한 지리학 연구원 1명으로 구성하여 총 27명을 선정하였다. 코더(coder)집단은 초등사회과교육을 전공하고 있는 박사과정인 초등교사 3명이 참여하였다. 자문 집단은 초등사회과교육 교수 2명, 지리교육과 교수 1명, 초등사회교육과 박사인 초등교사 1명으로 구성하였다.

2. 델파이 조사를 위한 질문지 개발

델파이 조사의 문항과 내용을 구성하기 위해 국외의 먹거리 관련 교육 프로그램을 살펴보았다. 영국의 FFL(Food for Life Partnership), 캐나다의 Think&Eat Green@School, 미국의 Farm to school 프로그램 및 먹거리 관련 시민단체와 교육기관, 교사들이 개발한 교육과정을 참고하여 먹거리 시민성 교육의 내용 영역과 교수·학습 내용에 관한 문항을 개발하였다.

본 조사는 수정 델파이 기법을 이용하여 개방형과 구조화된 문항을 함께 개발하였다. 개발한 질문지는 연구 목적과 문항의 내용타당도를 확보하기 위해 자문위원으로부터 자문을 받아 수정·보완하여 완성하였다. 또한 본 조사를 실시하기 전에 초등사회과교육전공의 석사과정 및 박사과정 10인을 대상으로 예비 조사를 실시하였다. 예비 조사는 인터넷 웹의 설문지 프로그램을 이용하였다. 예비 조사 참여자는 각 문항에 대한 형식의 적절성과 내용의 이해 정도를 리커트(Likert) 5점 척도로 응답하였고, 수정이 필요한 부분에 대해 자유기술식으로 서술하였다. 예비 조사의 결과를 반영하여 최종 1차 델파이 질문지를 완성하였고, 매 회기의 질문지는 이전의 조사 결과를 분석하여 코더집단과의 협의와 자문집단의 검토를 통해 개발하였다.

3. 자료수집 및 분석 방법

모든 단계의 델파이 조사는 이메일을 통해서 진행되었다. 단계에 따른 조사 기간과 참여한 전문가 패널위원의 인원은 <표 1>과 같다.

<표 1> 단계별 조사 기간, 참여한 전문가 인원, 수집 방법

조사 단계	조사 기간	참여자 수	발송 및 수집 방법
1차 델파이	2017. 5. 13 - 5. 21	27명(100%)	
2차 델파이	2017. 6. 11 - 6. 17	27명(100%)	이메일
3차 델파이	2017. 6. 25 - 7. 1	27명(100%)	

개방형 문항의 응답과 자유기술식 응답은 구조화된 문항으로 만들기 위해 범주화 하였고 코더집단과의 협의 통해 신뢰도를 높였다. 구조화된 문항은 SPSS Win10.0 프로그램을 이용하여 평균, 표준편차, 중앙값, 사분위편차 등의 기술 통계값을 산출하였다. 델파이 조사 문항의 내용 타당도를 알아보기 위해 CVR을 측정하였고 2,3차 조사에서는 패널 간의 의견 합의정도를 알아보기 위해 합의도와 수렴도를 활용하였다. CVR, 합의도, 수렴도는 [그림 1]과 같은 공식으로 산출하였다(이종성, 2016).

$$CVR = \frac{N_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}} \quad \text{합의도} = 1 - \frac{Q_3 - Q_1}{Mdn} \quad \text{수렴도} = \frac{Q_3 - Q_1}{2}$$

Ne는 "타당함", "매우 타당함"의 해당 척도에 응답한 패널 수, N은 전체 패널 수

Mdn=중앙값, Q1, Q3는 각각 제1사분위와 제3사분위 계수로서 전체 사례수의 누적값 중 25%, 75%의 값을 의미함

[그림 1] CVR, 합의도, 수렴도 공식

단계별 조사의 내용 구성과 응답의 분석 방법은 <표 2>와 같다.

<표 2> 델파이 조사 단계별 질문 내용 구성 및 자료 분석 방법

조사 단계	질문 형식	질문 내용	분석 방법
1차	개방형, 구조화된 리커트 5점 척도	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 먹거리 시민성 교육의 의의 ◦ 먹거리 시민성의 교육의 목표·영역별 요소 ◦ 교수·학습 내용, 방법, 평가 ◦ 기타 고려해야 할 사항 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 개방형 문항: 내용분석 ◦ 구조화된 문항: 평균, 표준편차, 중앙값, CVR
2차	구조화된 리커트 5점 척도	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 범주화한 항목에 대한 타당도와 중요도 평가 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 구조화된 문항: 빈도, 평균, 표준편차, 중앙값, 사분범위, CVR, 합의도 수렴도
3차	개방형, 구조화된 리커트 5점 척도	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 2차 조사를 분석한 결과 수정·보완한 항목에 대한 타당도와 중요도 평가 ◦ 학습자의 경험 선정 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 개방형 문항: 내용분석 ◦ 구조화된 문항: 빈도, 평균, 표준편차, 중앙값, 사분범위, CVR, 합의도 수렴도

Ⅲ. 조사 결과

1. 먹거리 시민성 교육의 의의

사회과 환경교육에서 먹거리 시민성 교육이 가지는 의의에 대한 응답을 분석하였다. 1차 델파이 조사에 나온 총 30개의 응답 중 중복적인 의미는 통합하여 11개의 내용 요소로 조정하였다. 2차와 3차 델파이 조사에서는 1차 결과를 기반으로 용어의 모호성, 의미의 중복, 내용요소의 통합이 필요한 부분을 수정하였다. 3차 조사의 결과는 <표 3>과 같다. 패널 위원의 의견을 보완하면서 평가하였기 때문에 모두 4점 이상의 높은 평균과 5점의 중앙값과 합의도와 수렴도가 긍정적인 값으로 나타났다. 이러한 결과는 모든 내용 요소가 먹거리 시민성 교육의 의의에 적합하게 포함되었다고 볼 수 있다. 전문가 패널 위원은 먹거리 시민성 교육을 통해 생태적 사고로의 전환과 사회·환경과의 관계망을 이해할 수 있으며, 관습적인 실천이 아니라 먹거리와 관련된 문제를 자기화하여 사고함으로써 인식과 함께 실천할 수 있다고 보았다. 또한 먹거리 문제의 해결과 지속가능한 먹거리 시스템을 구현하는데 참여할 수 있다는 점과 먹거리 자체가 개인의 삶과 연계되어 있기 때문에 학습자의 경험의 곧 학습의 소재로서 의의를 가지며, 개인의 행위를 성찰할 수 있다는 점을 먹거리 시민성 교육의 의의로 강조하였다.

<표 3> 최종 도출된 먹거리 시민성 교육의 의의

의의	내용 요소	3차 델파이 조사			
		평균	표준 편차	합의도	수렴도
관계망 이해	먹거리에 내재된 사회적·환경적 관계 파악	4.74	.45	.80	.50
	인간 중심의 사고에서 생태적 사고로 전환	4.78	.42	1.00	.00
사고를 기반으로 한 실천	지역-세계-생태계 차원에서 먹거리와 관련한 환경 문제의 자기화	4.85	.36	1.00	.00
	먹거리 문제의 해결을 위한 능력과 태도 형성	4.74	.53	1.00	.00
	지속가능한 먹거리 시스템의 구현을 위한 참여	4.70	.54	.80	.50
개인의 삶과 연계한 교육	먹거리와 관련된 개인의 행위에 대한 성찰	4.93	.27	1.00	.00
	학습자의 경험에서 학습 소재 도출	4.93	.27	1.00	.00

※ 타당도 척도: 1-전혀 타당하지 않음, 2-별로 타당하지 않음, 3-보통임, 4-약간 타당함, 5- 매우 타당함
 합의도는 .75~1.00, 수렴도는 0~ .5일 경우 긍정적인 합의점을 찾은 것으로 판단함

2. 먹거리 시민성 교육의 목표·영역별 핵심 요소 설정

먹거리 시민성 교육의 목표 문항은 1차 조사에서 개방형으로 실시하였고 총 54개의 응답이 나왔다. 응답결과를 지식, 기능, 가치·태도 영역으로 구분하여 11개의 항목으로 범주화하였다. 이를 2차 조사에서 중요도를 평가하는 구조화된 문항으로 개발하였다. 2차 조사에서 영역별로 중요도 점수의 평균, 내용타당도(CVR)가 높은 항목을 선정하여 <표 4>와 같이 먹거리 시민성 교육의 목표로서 체계화하였다. 3차 조사에서는 목표로서 타당한지 평가하였다. 설정한 목표의 타당도는 모두 4점이며 내용타당도(CVR)는 기준점인 .37이상으로 모두 타당한 것으로 나타났다. 합의도와 수렴도도 기준 이상의 값으로 산출되어 패널 위원의 의견이 합의되었다고 볼 수 있다.

<표 4> 먹거리 시민성 교육의 목표에 대한 타당성 분석 결과

목표	평균	CVR	합의도	수렴도
먹거리와 관련된 사회·환경문제를 파악하고 해결 방안을 탐구한다.	4.85	1.00	1.00	.00
지속가능한 먹거리 시스템을 이해하고 이를 발전시키는 행위에 참여한다.	4.59	.85	.80	.50
개인의 삶에서 먹거리와 관련된 행위를 비판적으로 사고하고 지속가능한 먹거리 시스템을 지향하기 위한 책임감과 태도를 형성한다.	4.81	.93	1.00	.00

※ 타당도 척도: 1-전혀 타당하지 않음, 2-별로 타당하지 않음, 3-보통임, 4-약간 타당함, 5- 매우 타당함
 CVR값은 패널이 26명일 경우, Lawshe(1975)에 의하면 최소 .37이상이면 타당함
 합의도는 .75~1.00, 수렴도는 0~.5일 경우 긍정적인 합의점을 찾은 것으로 판단됨

3차에 걸쳐 먹거리 시민성 교육의 목표 영역별 핵심요소를 체계화한 결과는 <표 5>와 같다. 국외 선 행연구를 통해 영역별 핵심 요소에 적합한 내용을 선정하고, 이를 구조화된 문항으로 개발하여 1차 조사에서 중요도를 평가하였다. 지식 영역은 ‘일상생활과 먹거리의 관계 이해’, ‘먹거리 생산지의 자연·인문환경 파악’ 등과 같이 7개의 항목, 기능 영역은 ‘먹거리 관련 지식과 정보의 분석 및 활용 능력’, ‘먹거리 문제의 해결능력 및 의사결정 능력’ 등을 포함하여 모두 7개의 항목으로 구조화하였다. 가치·태도 영역은 ‘먹거리 문화의 다양성 존중’, ‘먹거리 주권, 정의 실현 의지’ 등과 같이 7개의 항목으로 나타내었다. 1차 조사의 응답을 통계처리하고 수정·보완을 요구한 의견을 반영하여 2차 조사에서 다시 중요도를 평가하였다.

3차 조사는 2차 조사에서 중요도가 높은 항목을 선정하고, 이 항목들이 먹거리 시민성 교육의 목표 영역별 핵심요소로서 타당한지 평가하였다. 그 결과 영역별 핵심요소의 내용타당도(CVR)는 모두 1점이며 합의도와 수렴도가 기준 이상의 값으로 산출된 것으로 보아, 패널 위원은 모두 타당하다고 판단한 것으로 볼 수 있다.

<표 5> 먹거리 시민성 교육의 목표 영역별 핵심 요소에 대한 타당성 분석 결과

영역	핵심 요소	평균	CVR	합의도	수렴도
지식	삶과 먹거리의 관계성 이해 먹거리와 관련된 사회·환경문제의 이해 먹거리 시스템과 생태계의 상호 관계성 인식	4.85	1.00	1.00	.00
기능	지속가능한 먹거리 시스템을 조성하기 위한 참여 능력 먹거리 관련 행위에 대한 비판적 사고 먹거리 문제의 해결 능력 및 의사결정	4.89	1.00	1.00	.00
가치· 태도	지속가능한 먹거리 시스템 형성을 위한 참여 의지 지속가능한 먹거리 시스템에 대한 의무와 책임감 지속가능한 먹거리 시스템을 통한 지구촌 연대의식	4.85	1.00	1.00	.00

※ 타당도 척도: 1-전혀 타당하지 않음, 2-별로 타당하지 않음, 3-보통임, 4-약간 타당함, 5- 매우 타당함
CVR값은 패널이 26명일 경우, Lawshe(1975)에 의하면 최소 .37이상이면 타당함
합의도는 .75~1.00, 수렴도는 0~.5일 경우 긍정적인 합의점을 찾은 것으로 판단함

3. 프로그램 내용 선정과 조직

프로그램 내용 선정과 조직을 위해서 내용 선정 시 고려해야 할 사항과 세부적인 교수·학습 내용의 선정에 관한 문항을 구성하여 조사하였다. 1차 조사에서 내용 선정 시 고려해야 할 사항이 무엇인지 개방형 문항으로 조사하였다. 조사 결과 42개의 의견이 수렴되었고 다시 11개의 항목으로 유목화하여 구조화된 문항으로 작성하였다. 이 후 2차, 3차를 거쳐 중요도를 평가하였으며 최종 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 3차 델파이 조사의 교수학습 내용 선정 시 고려할 점에 대한 중요도

고려해야 할 점	3차 델파이 조사			
	평균	표준편차	합의도	수렴도
지속가능한 먹거리와 관련된 내용	4.93	.27	1.00	.00
관계적 사고가 가능한 내용	4.96	.19	1.00	.00
먹거리와 관련한 사건과 쟁점	4.89	.32	1.00	.00
나로부터 지역·세계-지구 생태계로 확장할 수 있는 내용	4.93	.27	1.00	.00
학습자의 인지적 수준에 맞는 내용	4.85	.36	1.00	.00
경험과 실천이 가능한 내용	4.78	.51	1.00	.00
정확한 사실을 바탕으로 한 내용	5.00	.00	1.00	.00
가치판단 및 의사결정의 기회가 주어지는 내용	4.89	.32	1.00	.00
학습자 스스로에게 가정환경·성별·소득의 불평등을 느끼게 하지 않는 내용	4.81	.48	1.00	.00

※ 중요도 척도: 1-전혀 중요하지 않음, 2-별로 중요하지 않음, 3-보통임, 4-약간 중요함, 5- 매우 중요함
합의도는 .75~1.00이며 매우 긍정적으로 판단함, 수렴도는 0~.5일 경우 합의점을 찾은 것으로 판단함

합의도와 수렴도는 모두 긍정적인 값으로 나타났다. 패널 위원이 중요하게 고려하는 기준은 정확한 사실을 바탕으로 하는 내용으로서 평균 5점을 받았다. 내용적 측면에서 지속가능한 먹거리, 먹거리와 관련된 사건과 쟁점, 먹거리를 통해 관계적 사고가 가능한 내용, 나로부터 지역·세계-지구 생태계로 확장할 수 있는 내용을 고려해야 할 점으로 평가하였다. 학습자 측면에서는 학습자의 인지적 수준에 맞아야 하며, 가치 판단과 의사결정의 기회가 주어지고 경험과 실천이 가능한 내용으로 선정되어야 한다고 보았다.

1차 조사에서는 먹거리 시민성 교육이 다루어야 할 세부적인 교수·학습 내용을 구조화된 문항으로 제시하였다. 국외 선행연구를 통해 주요하게 다룬 내용을 선정하여 19개의 항목으로 나열하였다. 5점 리커트 척도로 중요도를 평가하였는데 19개의 항목 중에서 15개의 항목이 평균 4점 이상을 받았다. '지속가능한 먹거리 시스템', '먹거리 정의', '공정무역' 등이 가장 높은 평균 점수를 받았다. 그러나 '플랜테이션 농업', '텃밭활동, 요리', '슬로우 푸드, 반 패스트 푸드', '먹거리 문화와 예절'은 중요도가 평균 3점대인 보통으로 나타났다.

내용타당도(CVR)에서는 '플랜테이션 농업', '텃밭활동, 요리', '슬로우 푸드, 반 패스트 푸드', '먹거리 문화와 예절'이 .37점 이하의 값으로 산출되어 최소값 이하를 받았다. 1차 조사 결과를 토대로 통계적으로 타당성이 떨어지는 내용, 패널 위원들이 지적한 사항을 반영하여 2차 델파이 질문지를 구성하였다. 수정이 요구되는 사항은 연구자의 판단과 전문가 자문위원 집단의 의견을 참고하여 결정하였다. 내용타당도(CVR)는 낮지만 다시 조사할 필요가 있다고 판단되는 항목은 그대로 유지하였다. '대안적인 먹거리 시장'과 '먹거리 생산에 필요한 물'은 1차 조사에서 패널 위원이 추가해야 할 항목으로 제시하여 2차 조사에 반영하였다.

2차 조사 결과는 <표 7>과 같다. 전반적으로 기준점 이상의 수렴도와 합의도를 나타내었지만 '먹거리 생산에 필요한 물'은 패널 간의 의견이 합의되지 않은 값으로 산출되었다. 패널 위원은 '지속가능한 먹거리 시스템', '먹거리 주권', '먹거리 정의, 윤리적 소비'와 같은 내용은 다루어야 할 중요한 내용으로 평가하였다.

<표 7> 교수·학습 내용에 대한 중요도 평가 결과

세부 내용	2차 델파이 조사			
	평균	표준편차	합의도	수렴도
기아, 빈곤	4.37	0.79	.8	.5
지속가능한 먹거리 시스템	4.89	0.32	1	0
먹거리 주권(자기 결정권)	4.63	0.88	1	0
지역 농장, 로컬푸드	4.33	0.78	0.75	0.5
먹거리 생태 발자국(푸드마일리지)	4.63	0.56	0.8	0.5
먹거리 정의(불공정한 먹거리 분배)	4.70	0.67	1	0
공장식 축산, 동물 복지	4.52	0.70	.8	.5
유전자변형 농산물	4.52	0.70	.8	.5

건강한 먹거리, 슬로우 푸드	4.44	0.80	.8	.5
윤리적 소비	4.70	0.72	1	0
공정무역	4.59	0.75	.8	.5
먹거리 생산 노동자의 근로환경과 권리	4.41	0.80	.8	.5
먹거리에 관한 사회제도, 정책	4.22	0.80	.75	.5
먹거리 관련 캠페인, 시민단체	4.41	0.69	.75	.5
대안적인 먹거리 시장(예. 한살림, 두레생협 등...)	3.74	0.98	.75	.5
먹거리 생산에 필요한 물(가상수)	3.89	1.19	.5	1

※ 중요도 척도: 1-전혀 중요하지 않음, 2-별로 중요하지 않음, 3-보통임, 4-약간 중요함, 5- 매우 중요함
 합의도는 .75~1.00이며 매우 긍정적으로 판단함, 수렴도는 0~.5일 경우 합의점을 찾은 것으로 판단함

3차 조사에서는 실제적인 프로그램의 내용 조직에 참고하기 위해 <표 5>의 지식 내용 요소를 프로그램의 대주제로 설정하고 주제별로 다루어야 할 학습내용을 조직하였다. 3차 질문지에 <표 6>의 세부 내용에 관한 통계 분석 결과표를 함께 제시하여 참고하게 하였다. 각 주제별로 포함할 수 있는 세부적인 교수·학습 내용을 3~4가지를 선정하게 하였다. 주제별로 응답 빈도수가 많은 내용을 선정하여 체계화한 결과는 <표 8>과 같다. ‘우리의 삶과 먹거리’ 주제에서는 건강한 먹거리, 지역농장, 먹거리의 윤리적 소비에 많은 응답을 하였고, ‘먹거리와 사회·환경문제’는 기아, 빈곤과 먹거리의 공정무역에 응답수가 많았다. ‘먹거리 시스템과 생태계’에서는 지속가능한 먹거리 시스템과 먹거리 생태발자국을 많이 선정하였다. 이를 기반으로 프로그램의 내용 영역 체계표를 구성하였다.

<표 8> 주제별 세부 내용 선정 결과

주제	세부 내용	응답빈도수
우리의 삶과 먹거리	건강한 먹거리, 슬로우 푸드	22
	지역 농장, 로컬푸드	17
	먹거리의 윤리적 소비	18
	먹거리 주권	16
먹거리와 사회·환경문제	기아, 빈곤	18
	먹거리의 공정무역	13
	먹거리에 관한 사회제도, 정책	13
	먹거리 정의(불공정한 먹거리 분배) 공장식 축산, 동물 복지	
먹거리 시스템과 생태계	지속가능한 먹거리 시스템	19
	먹거리 생태 발자국(푸드마일리지)	15
	공장식 축산, 동물 복지	12

4. 학습자들의 경험 선정

환경교육은 실생활과의 관련성이 중요하기 때문에 3차 델파이 조사에서는 학습자의 먹거리와 관련된 경험을 수집하였다. 패널 위원이 생각할 때 학습자들은 먹거리 시민성과 관련된 경험이 무엇이 있을지 혹은 어떤 경험을 프로그램에 활용할 수 있는지를 가정, 학교, 사회로 구분하여 응답하도록 하였다. 패널집단이 선정한 학습자의 경험은 다음과 같이 정리하였다.

학습자들이 가정에서 할 수 있는 경험에 관한 응답으로는 소비와 텃밭에서 먹거리 재배하기가 있었다. 소비하기에 대한 구체적인 방식은 식품 라벨을 통해 GMO, 영양, 화학첨가물, 푸드마일리지, 원산지를 확인하기와 공정무역 상품 구매하기가 있다. 학교에서의 경험은 학교 급식에서 먹거리가 오는 과정 생각하기, 급식 잔반 줄이기, 학교 텃밭 활동하기, 로컬푸드로 음식 만들기, 먹거리 관련 도서와 신문 읽기, 토론하기가 있다. 사회에서의 경험은 로컬푸드 매장, 협동조합, 농장에서 구매하기, 먹거리 관련 캠페인, 축제, 집회, 강연에 참여하기가 있다. 선정된 학습자들의 경험을 프로그램의 내용 구성에 반영함으로써 학습자들의 관심과 흥미를 높이고자 하였다.

IV. 요약 및 결론

본 연구에서는 먹거리 시민성 함양을 위한 사회과 환경교육 프로그램의 구성 방향을 탐색하기 위해, 먹거리 시민성의 정의를 설정하고 이를 토대로 3차에 걸쳐 델파이 조사를 실시하였다. 먼저 1차 조사에서는 먹거리 시민성 교육이 사회과 환경교육에서 가지는 의의, 목표, 교수·학습 내용, 방법, 평가와 기타 고려해야 할 사항을 조사하였다. 조사 항목 중에서 교수·학습 방법과 평가는 목표와 교수·학습 내용, 학습 환경, 학습자들의 특성에 따라 다르게 적용될 수 있다는 패널의 의견이 있었다. 따라서 이 항목은 2차 조사부터 삭제하였다. 이후 2차 조사는 1차 조사에서 개방형 문항인 먹거리 시민성의 의의, 목표를 구조화된 문항으로 구성하여 실시하였다. 1차 조사에서 문항에 관한 수정의견을 제시한 응답들을 분석하여 2차 조사에 반영하였다. 3차 델파이 조사는 2차 델파이 조사 결과를 토대로 먹거리 시민성 교육의 목표, 내용 체계표를 잠정적으로 만들어 타당도를 평가하였다. 그리고 주제별 다루기에 적합한 세부적인 교수·학습내용을 선정하고 학습자 경험을 수집하는 문항을 새롭게 추가하였다.

델파이 조사의 결과에 따라 프로그램의 개발 방향 대한 시사점은 다음과 같다. 첫째, 전문가 패널집단은 먹거리 시민성 교육의 의의로서 ‘관계망 이해’, ‘사고를 기반으로 한 실천’, ‘개인의 삶과 연계한 교육’임을 강조한다. ‘개인의 삶과 연계한 교육’은 가장 높은 평균 점수를 받았으며 패널 간의 의견 일치도가 높은 항목이다. 먹거리는 모두의 일상에서 다루어지는 소재이기 때문에, 먹거리 시민성은 개인의 삶에서 발휘되어야 할 시민성이다. 이는 학습자의 환경과 경험에서 시작해야 한다는 사회과 환경교육과 지향하는 바와 일치한다고 볼 수 있다. 이러한 측면에서 패널 위원은 먹거리 시민성이 사회과 환경교육을 통해 함양될 수 있는 시민성이라고 보았다. 다른 의의로서 ‘지역·세계·생태계 차원에서 먹거리와 관련한 환경문제의 자기화’, ‘인간 중심의 사고에서 생태적 사고로 전환’은 합의도와 수렴도에서 높게 나타났다. 이는 먹거리 시민성 교육이 먹거리를 통해 공간적 스케일과 환경적으로 고려해야 할 주체의 대상이 확장되는 방향으로 구성되어야 함을 의미한다.

둘째, 델파이 조사를 통해 설정된 먹거리 시민성 교육의 목표는 대부분 타당도가 높은 것으로 평가되었다. 지식, 기능, 가치·태도의 영역별 핵심 요소는 내용타당도(CVR), 합의도, 수렴도에서 패널 위원 간의 높은 일치도를 나타냈다. 본 조사에서 도출된 먹거리 시민성 교육의 목표와 영역별 핵심 요소를 살펴보면 2009 사회과 교육과정에서 제시하고 있는 영역별 목표와 같은 맥락임을 알 수 있다. 즉 먹거리 시민성 교육을 통해서 사회과 교육의 목표에 달성할 수 있다고 볼 수 있다.

셋째, 각 주제별로 적합한 먹거리 시민성 교육의 내용으로 '건강한 먹거리, 슬로우 푸드', '기아, 빈곤', '지속가능한 먹거리 시스템'이 가장 많이 선정되었다. 이 중 '기아, 빈곤'은 2차 조사에서의 중요도 평가에서 다른 항목에 비해 높지 않았지만 3차 조사에는 많은 빈도수로 선정되었다. 패널 위원은 '먹거리와 사회·환경문제'의 주제에서 '기아, 빈곤'의 내용이 가장 적합하다고 보고 있으며, 이 외에도 '먹거리와 관련된 공정 무역', '사회 제도 및 정책', '먹거리의 정의'와 같은 내용을 선정하였다. 이를 통해 먹거리 시민성은 사회 정의적 관점으로 접근할 수 있다는 것을 알 수 있다. 또한 공장식 축산과 동물복지는 '먹거리와 사회·환경문제', '먹거리 시스템과 생태계'의 주제에 중복적으로 선정된 것으로 보아 먹거리 시민성 교육은 단지 인간과 사회에만 국한되는 것이 아니라 인간 외의 종(동물)까지 포함해서 다루어야 한다.

넷째, 패널 집단은 학습자의 먹거리에 관한 경험으로 대부분 '구매하기'를 제안하였다. '구매하기'는 먹거리 시스템 내에서 학습자가 소비자 위치에 있다는 것을 말한다. 즉 프로그램의 내용을 구성할 때 일상생활 속에 학습자의 경험이 '소비'에 있다는 것을 고려하여, '소비자'로서의 먹거리 시민성을 함양할 수 있는 내용을 포함해야 할 것이다.

참고문헌

- 이종성(2006), 델파이 방법, 교육과학사.
- Compagner, M. (2015). *Democratic Food Citizenship within Civic Food Networks*.
- Wilkins, J. L. (2005), Eating right here: Moving from consumer to food citizen, *Agriculture and Human Values*, 22, 269-273.