

한국사회교과교육학회
2019년 연차학술대회

주제: 평화와 공존 그리고 사회과교육

- 일시 : 2019년 1월 26일(토) 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



평화와 공존 그리고 사회과 교육

목 차

□ **1** 조강연

- <기조강연> 한반도 정치론을 향하여: 평화공존과 사회교육
손호철(서강대) 1

□ **1**분과 발표

- 세계시민교육으로서 사회과교육의 역할 개선
허수미(한국교원대) 11
- 하브루타를 활용한 사회과 평화수업 실천 및 효과 분석
고유연(서울잠동초) 25
- 예비교사의 관점에서 본 초등사회과 통일수업의 의미탐색
김영현(진천한천초) 37

□ **2**분과 발표

- 「통합사회」 교과서 내용 구성의 민낯: ‘<탐구주제 및 활동(예시)>’ 적용 양태 분석을 중심으로
오연주(충북대) 47
- 초등 사회과 교육과정의 시민성 개념 변화에 대한 진화론적 분석
박현진(한국교원대 석사과정) · 권정화(한국교원대) · 남상준(한국교원대)
..... 71
- 듀이의 민주주의 교육론의 기저로서 자유 관념
장덕근(수원속지교) 83



평화와 공존 그리고 사회과 교육

□ 3분과 발표

- 초등 예비교사의 수업 전문성 형성과정 탐색: 초등사회교육 방법론 강의 사례를 중심으로
이수룡(파주와석초) 95
- 행위자-네트워크 이론(Actor-Network Theory)으로 살펴본 사회과 모둠학습
문현진(한국교원대 박사과정) 107
- 사회과 텍스트 읽기에서의 선택적 지각 양상
남경인(청주북대초) 119

□ 4분과 발표

- 민주시민교육을 실천하는 역사교사의 수업 사례 연구
이혜영(대구가톨릭대) 131
- 회고록을 활용한 다원적 관점의 여성 독립운동 학습
김현경(대전 유성여고) 149
- 남북 평화 정착 시대의 ‘전쟁영웅’ 이야기
김광규(한국교육과정평가원) 171



평화와 공존 그리고 사회과 교육

□ 5분과 발표

- 교실수업에 나타난 발도르프 교사의 역사교육관과 그 실천
김승미(한국교원대 석사과정) 185
- 교육과정-수업-평가의 일체화를 통한 초등학교 문화유산학습의 실제:
<안성의 문화유산 PR 대작전> 수업을 사례로
허영훈(한국교원대 박사과정 수료) 201
- 질문을 중심으로 한 역사영화 탐구수업의 모형 개발: 한국전쟁
소재의 역사영화를 중심으로
유득순(대구외고) 242

□ 6분과 발표

- 일본 지리교육 연구동향의 언어 네트워크 분석
이동민(가톨릭관동대) · 양자연(쓰쿠바대 박사과정) 261
- 교육과정 담론으로 본 장소의 페다고지
남호엽(서울교대) 265
- '소박한 지리'가 교육과정 재구성에 주는 함의
김현주(한국교원대 박사과정) 275



평화와 공존 그리고 사회과 교육

□ 7분과 발표

- 4차 산업혁명 시대 사회과의 목표와 내용: 내부인의 시각
채유정(정읍웅동초) · 김영형(진천한천초) · 심민수(한국교원대 박사과정)
조수진(동대전초) · 조현정(수원송죽초) · 남상준(한국교원대) 285
- 사회과 연구방법론으로서 구성주의적 근거이론의 적합성 탐색
심민수(한국교원대 박사과정) 297
- 2015 개정 초등 사회과 지리교육과정의 스코프와 시퀀스 연구:
지리교육의 5대 빅아이디어를 중심으로
장의선(한국교육과정평가원) 311

▣ 2019년도 한국사회교과교육학회 연차학술대회 프로그램 ▣

- ◇ 일시 : 2019. 1. 26.(토) 10:00 - 18:00
- ◇ 장소 : 한국교원대 융합과학관 및 종합교육관

〈전 체 일 정〉

구분	연차학술대회
10:00~10:30	등록
10:30~10:45	개회식
10:45~12:00	기조강연 - ‘한반도 정치론을 향하여: 평화공존과 사회교육’
12:00~13:00	정기 총회
13:00~14:00	점심 식사
14:00~17:00	분과 발표
17:00~18:00	종합토론 및 폐회

〈오전 기조강연 및 정기총회〉

장소 : 융합과학관 101호

구분	오전 일정
10:00~10:30	등록
10:30~10:45	<ul style="list-style-type: none"> ■개회식 - 사 회 : 허수미(한국교원대학교) - 개회사 : 박용조(한국사회교과교육학회장/진주교육대학교) - 축 사 : 조순목(한국교원대학교 부총장)
10:45~12:00	<기조강연> 한반도 정치론을 향하여: 평화공존과 사회교육 / 손호철(서강대)
12:00~13:00	<ul style="list-style-type: none"> ■정기총회 - 2018년 학회 보고 (운영사무국) - 2019년 사업 협의 - 기타 협의
13:00~14:00	점심 식사 (교수회관 식당)

〈오후 분과 발표 및 토론〉 (1~3분과)

장소 : 종합교육관 202,203,204호

구분	1분과 (종합교육관 202호) 사회: 박승규(준천교대)	2분과 (종합교육관 203호) 사회: 최을(한국교원대)	3분과 (종합교육관 204호) 사회: 홍미화(준천교대)
14:00~17:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 허수미(한국교원대) 「세계시민교육으로서 사회과교육의 역할 개선」 ■ 토론: 정필운(한국교원대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 오연주(충북대) 「‘통합사회’ 교과서 내용 구성의 민낯: ‘<탐구주제 및 활동(예시)>’ 적용 양태 분석을 중심으로」 ■ 토론: 강대현(전북대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이수룡(파주와석초) 「초등 예비교사의 수업 전문성 형성과정 탐색: 초등사회교육 방법론 강의 사례를 중심으로」 ■ 토론: 김주택(서울오현초)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 고유연(서울잠동초) 「하브루타를 활용한 사회과 평화 수업 실천 및 효과 분석」 ■ 토론: 조한혁(첼별여고) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 박현진(한국교원대 석사과정)/권정화(한국교원대)/남상준(한국교원대) 「초등 사회과 교육과정의 시민성 개념 변화에 대한 진화론적 분석」 ■ 토론: 우현정(부산화명고) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 문현진(한국교원대 박사과정) 「행위자-네트워크 이론 (Actor-Network Theory)으로 살펴본 사회과 모듈학습」 ■ 토론: 고훈석(서울용파초)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김영현(진천천천초) 「예비교사의 관점에서 본 초등사회과 통일수업의 의미탐색」 ■ 토론: 양지훈(안산공고) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 장덕근(수원속지고) 「듀이의 민주주의 교육론의 기저로서 자유 관념」 ■ 토론: 서용선(교육부) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 남경인(청주북대초) 「사회과 텍스트 읽기에서의 선택적 지각 양상」 ■ 토론: 이경운(서울목현초)
17:00~18:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합토론 및 폐회 (종합교육관 205호) - 사회 : 허수미(한국교원대) 		

〈오후 분과 발표 및 토론〉 (4~6분과)

장소 : 종합교육관 205, 206, 207호

구분	4분과 (종합교육관 205호) 사회: 유종열(공주대)	5분과 (종합교육관 206호) 사회: 한준희(부산교대)	6분과 (종합교육관 207호) 사회: 강장숙(중북대)
14:00~17:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이해영(대구가톨릭대) 「민주시민교육을 실천하는 역사교사의 수업 사례 연구」 ■ 토론: 주웅영(대구교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김승미(한국교원대 석사과정) 「교실수업에 나타난 발도르프 교사의 역사교육관과 그 실천」 ■ 토론: 곽병현(창원남산초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이동민(가톨릭관동대)/양자연(쓰쿠바대 박사과정) 「일본 지리교육 연구동향의 언어 네트워크 분석」 ■ 토론: 권정화(한국교원대)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김현경(대전 유성여고) 「회고록을 활용한 다원적 관점의 여성 독립운동 학습」 ■ 토론: 박찬교(한국교원대 박사과정) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 허영원(한국교원대 박사과정 수료) 「교육과정-수업-평가의 일체화를 통한 초등학교 문화유산학습의 실제: <안성의 문화유산 PR 대작전> 수업을 사례로」 ■ 토론: 나미란(대전장대초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 남호엽(서울교대) 「교육과정 담론으로 본 장소의 페다고지」 ■ 토론: 이정희(광주교대)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김광규(한국교육과정평가원) 「남북 평화 정착 시대의 '전쟁 영웅' 이야기」 ■ 토론: 박상영(한국교원대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 유득순(대구외고) 「질문을 중심으로 한 역사영화 탐구수업의 모형 개발: 한국전쟁 소재의 역사영화를 중심으로」 ■ 토론: 우희영(대구서부고) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김현주(한국교원대 박사과정) 「'소박한 지리'가 교육과정 재구성에 주는 함의」 ■ 토론: 조의호(서울도봉초)
17:00~18:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합토론 및 폐회 (종합교육관 205호) - 사회 : 허수미(한국교원대) 		

<오후 분과 발표 및 토론편> (7분과)

장소 : 종합교육관 208호

구분	7분과 (종합교육관 208호) 사회: 손병노(한국교원대)		
14:00~17:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 채유정(정음용동초)/김영현(진천한전초)/심민수(한국교원대 박사과정)/조수진(동대전초)/조현정(수원송죽초)/남상준(한국교원대) 「4차 산업혁명 시대 사회과의 목표와 내용: 내부인의 시각」 ■ 토론: 주용영(대구교대) 		
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 심민수(한국교원대 박사과정) 「사회과 연구방법론으로서 구성주의적 근거이론의 적합성 탐색」 ■ 토론: 이태성(세종국제고) 		
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 장의선(한국교육과정평가원) 「2015 개정 초등 사회과 지리교육과정의 스킴프와 시퀀스 연구: 지리교육의 5대 빅아이디어를 중심으로」 ■ 토론: 한동균(서울교대) 		
17:00~18:00	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합토론 및 폐회 (종합교육관 205호) - 사회 : 허수미(한국교원대) 		

평화와 공존 그리고 사회과교육



- 한반도 정치론을 향하여: 평화공존과 사회교육

손호철(서강대) 1



The Korean Association for the Social Studies Education

기초
강연

한반도 정치론을 향하여: 평화공존과 사회교육

손 호 철

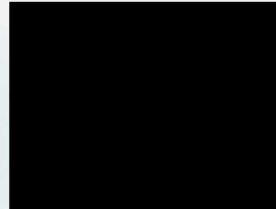
서강대학교 명예교수

한반도 정치론을 향하여

-평화공존과 사회교육

손호철(서강대 명예교수, 정치학)

손호철, 그는 누구인가?



왜 '정치'인가?

- ▶ [한국]정치학자를 위한 변명
- ▶ 정치와 공기
- ▶ 걸레론
- ▶ 명정하긴 문제는 정치야
- ▶ 냉장고시리드로 본 한국정치사

어느날 고궁을 나오며

김수영

왜 나는 작은 일에만 분노하는가
저 왕궁대신에 왕궁이 음탕대신에
오십원짜리 갈비가 기름덩어리만 나왔다고 분개하고
응졸하게 분개하고 성령강림 돼지같은 주인한테 욕을 하고
응졸하게 욕을 하고

한번 정정당당하게
붙잡혀간 소실가를 위해서
인권의 자유를 요구하고 월남파병에 반대하는
자유를 이행하지 못하고
이심월을 받으리 세번씩 내뱉씩
찾아오는 애정군들만 중요하고 있는가

냉장고 시리즈로 본 한국현대사





1. 사회교육의 중요성

- ▶ 인간의 의식= 정치사회화(political socialization)+ 체험
- ▶ 정치사회화=가정+ 교육+ 언론 등등
- ▶ 국정교과서
- ▶ 현대사의 가장 극적인 정치사회화 사건?
- ▶ 미국 정치학 박사의 가장 많은 직장은?

2. 왜 한반도 정치론인가?

한국정치와 북한정치를 넘어서
 →분단정치학을 넘어 전(한)반도적 시각으로
 사회교육-→'분단사회교육'에서
 '한반도' 사회교육으로
 시민교육→분단시민교육에서
 '한반도 시민교육'으로

가. 규범적 측면

- 통일지향성
- 모든 통일은 선인가?
- (“우리의 소원은 통일, 통일이여 오라...”)
- 어떤 통일인가?
- 적화통일, 북진통일론
- 평화통일 대 무력통일
- 북한주도 대 남한주도
- 남한주도란? 다시 누구?

규범적 측면(2)

- 통일세력은 누구인가?
- 1990년 이전
- 1990년 이후
- 통진당? 한총련? 주사파?
- 조선일보와 민주노총의 연합?
- 통일이후의 한반도와 동북아
- 안보주의는 끝나는가? 강화되는가?
- 완충지대론? 자주국방론?

나. 현실설명적 측면

- 적대적 상호의존
- (antagonistic interdependence)
- 표면적으로 대립하지만 내용적으로 상호의존
- 유신과 수령제, 3김체제, 아시아 4인방 공통점은?



왜 아시아 4인방은 경제성장했나?

- ▶ 유교?
- ▶ 강한 리더쉽?
- ▶ 국가주도형산업화?



대안적 설명

- ▶ 홍콩, 싱가포르-도시국가
- ▶ 한국, 대만-분단국가 ---
제 3세계 산업화의 가장 큰 장애?
산업화를 바라지 않는 제국주의와 식민지 지주 지대> 이윤
한국, 대만-지주 제거에 성공한 유일한 제 3세계
→분단의 효과

식민지반봉건사회론

- ▶ 필리핀 NDF 인터뷰
아퀴노정권
- ▶ 역대정권중 가장 진보적 경제정책 편 정권은?
▶ 6배

3. 분단체제론 논쟁

백낙청 대 손호철



분단체제론

분단결정론—"통일이전에 의미 있는 민주화 불가능"
독일은?

탈역사성- 공존관계의 과잉강조



분단체제의 역사적 전개



4. 남북관계의 여러 유형

- ▶ 1. 통일
- ▶ 가. 방식: 평화적? 비평화적? 점진적? 급진적?
- ▶ 나. 형태: 남북한 국가연합? 연방제?
- ▶ 다. 주도성: 남한 주도? 북한주도
- ▶ 라. 주도성2: 자본주도? '민중'주도?
- ▶ 2. 분단1: 비적대적 분단(평화공존)-
- ▶ 3. 분단2: 적대적 분단(적대적 대립)

권력분산의 정치

	중앙정부내 집중	분산
중앙 집중	1	2
지방 분산	3	4

한국의 정부형태

- ▶ 한국은 몇 번 유형인가?
- ▶ '남한연방제'
- ▶ 1. 권력분산
- ▶ 2. 지역주의-교차투표?
- ▶ 3. Glocalization(Globalization+Localization)
Nation-state is too small for big problems
and too big for small problems
- ▶ 4. 통일준비

5. 평화공존의 정치경제학

- 평화공존의 불가피성과 경제성-

- ▶ 가. 통일의 정치경제학('통일비용')
 - ▶ 우리는 (흡수)통일할 능력이 있는가?
 - ▶ 보수인론사주와의 논쟁
 - ▶ 도둑처럼 찾아오는 통일의 '위험'
- ▶ 나. 평화공존의 정치경제학
 - ▶ 전쟁은 무조건 피해야 한다(북핵시대의 특이성)
 - ▶ 평화공존의 대차대조표
 - ▶ 평화공존의 비용은 평화공존의 이익보다 큰가?
 - ▶ 평화공존의 비용은 평화공존의 이익보다 작은가?

6. 평화공존과 통일준비

통일=남한 주도일 수밖에 없다

최고의 통일운동=대한민국의 '총체적 민주화'

90년대 이후 최고의 통일세력은?

평화공존, 인도주의적 교류

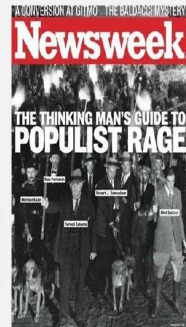
북핵, 싸드

SALT, MAD, Balance of Terror, Star Wars(뒤에)

21세기 세계계몽미니전쟁-극우민족주의 경쟁

극우포퐁리즘의 세계화

- ▶ 평화공존의 비용=퍼주기?
- ▶ 인도적 원조.
- ▶ 평화공존의 이익
 - ▶ 탈북핵리스크, 탈전쟁 리스크—주식, 투자, 관광, 경제교류(개성공단 등)
 - ▶ 7.4공동선언의 숨겨진 배경
 - ▶ 심리적, 젊은이들의 낭비절약
- ▶ 통일후 한국의 안보는?
- ▶ 안보 완충지대?



사드의 정치학, 사드의 정치경제학



- ▶ SALT—
Strategic Arms Limit Talks(전략핵무기제한회담)
SALT 1, SALT2
미국 복지프로그램 해체—누구?
"We did their dirty jobs!"
- ▶ MAD to Madness
Mutually Assured Destruction(상호확실한 파괴)
공포의 균형-평화의 비결
1500 대 2500
Star Wars
Reagan
Trump
중거리핵전력(INF) 협약 폐기

북핵의 정치학



- ▶ 손호철, "역설의 정치" [한국일보], 2018.5.13
- ▶ 북핵이 역설적으로 한반도 통일논의 가능케
- ▶ 극우적 트럼프 미국최초의 북한정상회담
- ▶ 김정은의 광폭정치
- ▶ '조중등'도, 자한당도 없는 북한



북핵과 인권, 세습



내재적 접근과 사르트르를 넘어서



내재적 접근-문화적 상대주의
 서구중심주의 비판의 긍정적 의미
 '이해'의 결여, '비판'의 과잉' 교정효과
 허나 존재하는 것 다 옳다는 도덕적 허무주의
 Sartre "왜 소련 비판 안 하나"
 "Here and Now!"



북한인권 내재적 접근수준 넘어섰다
 반핵과 인권- 보수의 담론?
 보수의 이중잣대(내로남불), 진보의 이중잣대



북한과 쿠바



북한민주화운동

White Men's Burden, Manifest of Destiny



공동체의 자율성과 개인의 자율성

- ▶ 개인의 자율성을 억압하는 공동체의 자율성은?
- ▶ 중국 장정(Long March)의 경험
- ▶ 손호철, <레드 로드>
- ▶ 리족 대장군

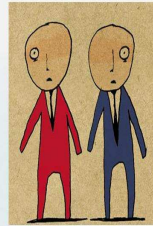


- ▶ Empowerment of the People
자기 결정, 자기해방 능력 만들어주기
1995년 남북정치학자 모임 이야기

7. 무엇이 진정한 통일준비인가?

통일준비=한국사회의 총체적 민주화
통일전 서독수준의 민주화는 되어
'한국예외주의'의 극복
= '포스트 통일'의 준비

새는 좌우의 날개로 난다



진보란? 보수란?

- 1) 변화에 대한 태도
변화지지=진보, 변화반대=보수
- 2) 상대 평가
민주당(미)과 더불어민주당·진보, 공화당(미)과 자유한국당·보수
- 3) 절대평가
시장과 자본주의에 대한 태도
작은 정부의 신화깨기
- 4) 해체주의
젠더와 성적 기호 등

민주주의란?

- ▶ 1. 정치민주주의
- ▶ 2. 경제민주주의
- ▶ 3. 직장(생산)민주주의
- ▶ 4. 일상성의 민주주의

어떻게 살 것인가?

Karl Marx "Nothing human is alien to us"

누구를 위해 좋은 울리느냐고 묻지 마라

공동체의식, 존재론에서 관계론으로, 허방연대



Max Weber "Warm Heart, Cool Head"

Warm Heart, Hot Head!

Cool Head, Icy Heart! 이성과 감성의 조화

세상에서 가장 먼 여행(신영복)



치열하게, 치열하게

'이근안보다 열심히'?



30년을 100년 같이, 100년을 30년 같이?

열심히 공부하고, 일하고
(Homo Fabre)

열심히 노십시오
(Homo Ludens),

좋은 '평화시민' 길러주십시오

교신저자: 손호철, 서강대학교 명예교수
sonn@sogang.ac.kr

평화와 공존 그리고 사회과교육



- **세계시민교육으로서 사회과교육의 역할 개선**

허수미(한국교원대) 11

- **하브루타를 활용한 사회과 평화수업 실천 및 효과 분석**

고유연(서울잠동초) 25

- **예비교사의 관점에서 본 초등사회과 통일수업의 의미탐색**

김영현(진천한천초) 37



The Korean Association for the Social Studies Education

1
분과

세계시민교육으로서 사회과교육의 역할 개선¹⁾

허 수 미

한국교원대학교 교수

I. 들어가며

2018년 6월, 한국 사회에는 그동안 다소 낮설었던 사건이 뉴스를 뜨겁게 달구었다. 예멘 출신 난민의 대규모 제주 유입이 두 달째를 맞으면서 위험한 무슬림 난민을 추방해야 한다는 의견이 확산되더니 이들을 추방하고 난민제도 자체를 폐지하라는 청와대 국민청원까지 올라온 것이다(한라일보, 2018.6.21). 더구나 이 청원은 게시판에 올라온지 5일 만에 청와대 답변 의무 기준인 20만명 이상의 동의를 얻어냈고 청원 마감일까지 71만 4,875명이 청원에 참가하여 난민에 대한 국민들의 거부감과 불안이 얼마나 큰 지를 단적으로 보여주었다. 최근 정부가 예멘인들의 난민 지위는 인정하지 않은 채 360여명에게 인도적 체류만을 허용하면서 난민을 반대하는 사람들의 반발이 다소 누그러지는 양상을 보였으나 여전히 인터넷상에서는 난민의 수용을 두고 찬반 입장이 팽팽히 맞서고 있다(한국일보, 2018.10.17). 그런데 이번 사건으로 특히 주목을 끈 것은 난민에 대해 강한 거부감을 드러낸 사람들의 특성이다. 주요 일간지의 전문조사연구팀이 실시한 여론조사에 따르면 20대(78%)와 여성(68%)의 예멘 난민 수용 반대 의견이 가장 많았고 난민에 대한 적대감 역시 가장 높게 나타났다(중앙일보, 2018.08.06). 평소 사회적 소수자에 훨씬 관용적인 태도를 보여왔던 여성과 청년층이 유독 예멘 난민에 대해서 적대감을 보인 이유는 무엇일까? 기사에서는 예멘 난민이 주로 전쟁을 피해서 떠난 건장하고 젊은 남성이다보니 여성들이 느끼는 두려움이 컸고, 20-30대는 젊은 남성 난민들을 자신의 일자리를 빼앗는 경쟁자로 인식했기 때문이라고 분석했다. 이러한 분석은 상당히 설득력을 갖지만 그 분석이 정확하다면 결국 한국인들의 인권적 태도는 사회·경제적 이익 앞에 힘없이 무너져버리는 아주 얇은 수준에서 형성되어 있다는 결론에 다다른다.

하지만 지금 우리는 누구에게나 지구촌 전체가 생활 영역이 될 수 있는 이주의 보편화 시대에 살고 있으며 이는 난민에게도 예외가 될 수 없다. 또한 이러한 시대적 특성은 지구촌 구성원 모두에게 상호이해 및 존중과 배려를 실천할 수 있는 태도를 요구하고 있으며 세계 각국은 이를 현 시대가 요구하는 시민적 자질로 보고 세계시민교육, 인권교육, 다문화교육 등을 통해 이러한 자질을 양성하고자 노력하고 있다. 하지만 제주의 난민 사건은 한국사회의 시민 의식이 국가, 지역사회 혹은 개인의 이익 앞에 얼마나 쉽게 힘을 잃는지 보여주었으며 한국사

* 본 발표문은 허수미(2018), 세계시민교육으로서 사회과교육의 역할과 수업개선 방안: 제주난민문제에 드러난 시민교육의 한계를 중심으로, 사회과수업연구, 6(2)에 게재된 글을 요약 발췌한 것임.

회가 그동안 실시해 온 시민교육의 한계를 여실히 보여주었다. 특히 사회과교육은 시민적 자질 형성을 목적으로 하는 교과이며 인권교육을 교육 내용이자 방법으로 적극 활용하는 교과라는 점에서 이러한 현상에 대한 책임이 더 크다고 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 그간 사회과가 실천해 온 다양한 시민교육의 양상과 한계를 분석해보고 이주가 보편화된 세계화 시대에 필요한 사회과교육의 방향과 수업 개선 방안을 제안하고자 한다.

II. 난민문제와 한국의 사회·교육적 대응

1. 난민의 정의와 한국 사회의 대응

난민의 개념을 간단하게 정의하기는 어렵다. 난민은 전쟁이나 테러, 극심한 빈곤 등 비자발적 요인에 의해 발생하기도 하지만 정치적인 이유로 생명이나 신변의 위협을 느껴 자발적으로 망명하는 경우도 있는 등 발생 원인, 처한 상황이 모두 다르기 때문이다. 하지만 이들은 모두 본인의 출신국으로 돌아가기 어려운 상황에 직면하여 타국에 거주하면서 생존할 권리를 요구해야 하는 상황에 처해있다는 공통점을 지닌다. 국제사회는 보편적 인권 개념에 터하여 난민의 권리와 지위를 인정해야 한다는 기본적 관점하에 이들에 대한 법적 보호를 위해 국제협약과 의정서를 발전시켜왔으며 이를 통해 난민의 개념을 공식적으로 규정하고 이들을 지원할 수 있는 국제법적 토대를 마련해 왔다. 대표적 문서는 ‘난민의 지위에 관한 협약(난민협약, 1951)’과 ‘난민의 지위에 관한 의정서(난민의정서, 1967)’로 여기서 난민을 ‘박해를 받을 우려가 있다는 충분한 이유가 있는 공포로부터 벗어나려는 자’로 정의하였고, 이 후 ‘박해’, ‘공포’, ‘충분한 이유’ 등은 난민을 규정하는 중요한 요건이 되고 있다(박순용, 2015, 80).

우리나라는 1992년에 난민협약과 난민의정서에 가입한 후 1994년부터 난민신청을 받기 시작하였으며 2011년 이후 난민신청자 수가 매년 1,000명을 넘는 등 지속적으로 난민유입이 증가하고 있다. 또한 2013년 7월 1일 이후부터 아시아에서는 유일하게 독립된 난민법을 제정하여 시행하고 있는데 이를 통해 난민을 ‘인종, 종교, 국적, 특정 사회집단의 구성원 신분 또는 정치적 견해로 박해받을 수 있다고 인정할 충분한 근거있는 공포로 인하여 국적국의 보호를 받을 수 없거나 보호받기를 원하지 않는 자’로 정의하고 있다(법무부, 2015). 하지만 한국사회의 난민에 대한 태도는 매우 배타적이거나 무관심한 쪽에 가깝다. 난민보호 업무가 1994년부터 개시되었으나 처음으로 난민이 인정된 것은 2001년에 이르러서였으며 2015년 8월말까지의 난민인정률이 6.7%(OECD 국가 평균 난민인정률은 21.8%)에 불과할 정도로 낮은 수치를 보이고 있기 때문이다(법무부, 2015). 또한 난민 신청을 아예 받아들이지 않고 본국으로 송환한 사례를 합산하면 실질적인 난민 인정률은 훨씬 낮아진다.

더불어 한국 정부 내에 난민문제를 심의하고 다룰만한 전문가가 없다는 점과 한국 난민제도 자체내에 난민에 대한 부정적인 시각이 반영되어 있는 점은 난민에게 배타적이고 무관심한 한국 사회의 태도를 적나라하게 보여준다. 캐나다, 독일, 호주 등에서는 난민문제를 인권문제로 접근하는 반면에 우리나라는 가짜 난민을 색출해내고 불법체류 외국인으로 처벌하거나

추방조치하는 방침에 입각한 정책을 펼치고 있기 때문이다. 이와 같은 시각은 불법체류 문제를 담당하는 출입국 관리부서가 난민 인정절차를 담당한다는 점과 지극히 낮은 난민지위 인정률에 반영되어 있다(박순용, 2015).

2. 난민 관련 교육의 특성과 문제점

우리나라는 6.25전쟁으로 대량의 난민이 발생했던 국가임에도 불구하고 국내외 난민에 대한 관심이 지극히 낮고 교육에서도 이를 의미있게 다루고 있지 않다(박순용, 2015; 김수현, 2016). 이러한 특성은 난민과 이주민에 관한 교육을 모범적으로 실천하고 있는 다른 국가들과 비교해 볼 때 잘 드러난다. 대표적으로 호주는 국가, 시민단체, 학계가 다자간 파트너십을 통해 난민 문제에 대응하고 상호간 연계 협력을 통해 다양한 교육적 시도를 하는 것으로 잘 알려져 있다. 대학이 중심이 되어 난민 출신 학습자의 선수 학습을 책임지고 인종주의 해소 프로그램을 연구하면, 정부가 난민을 위한 정신건강 프로그램, 청소년 난민 프로그램 등 대학에서 연구된 프로그램을 전략적으로 추진하고, 지역 산업체는 난민의 고용을 촉진하는 방안을 마련한다(김진희, 2012, 225-226). 영국, 독일, 노르웨이 등 주요 유럽국가에서도 난민에 대한 사회적 지원과 교육적 지원을 연계시키고 있다. 그리고 여기서 주목해야 할 것은 이들 국가가 공통적으로 이주자 문제와 동일한 맥락에서 난민문제를 바라봄으로써 난민에 대한 부정적 태도, 차별, 혐오 등을 미리 예방하고, 난민과 이주민이 실제 삶속에서 겪는 구체적 어려움을 공동체 구성원들이 함께 해결하기 위해서 노력한다는 것이다(표 1 참조).

표 1. 유럽 주요 국가의 난민·이주자 대상 활동 및 교육 실태

국가	난민·이주자 대상 활동 실태	난민·이주자 교육 실태
영국	영국 내 난민에 대한 직접적인 지원을 한다. 특히, 초기 난민과 취약계층 난민에 대해 억류수용소에서 가족찾기 서비스, 병원 및 필요에 따른 차량지원 서비스, 정서적 지지를 위한 지원 등을 한다.	난민주간에 정기적으로 학교를 방문하여 교육활동을 전개한다. EU의 지원을 받아 ‘이주와 개발에 관련한 청소년 교육프로그램’을 개발함으로써 취약한 이주자들에 대한 젊은 세대의 긍정적인 태도를 증진시키고 개발 이슈에 대한 인식을 제고하고자 노력한다.
독일	이주자의 법적 지위에 관계없이 지원하며 지원의 형태는 단순 서비스에서부터 안전한 주거를 제공하는 수준까지 다양하다. 가족찾기 서비스, 심리사회적 지지서비스, 사회통합 및 법률서비스 등이 주를 이룬다.	인종차별, 외국인 혐오, 극우주의에 대항하는 기본적 방향을 가지고 있다. 특히 청소년활동 분야에서 이주자에 대한 부정적 경향성을 갖지 않도록 세미나 워크숍을 활발히 진행한다. 상호문화주의에 기반한 인식개선 프로그램을 운영하기도 한다.
노르웨이	조기적응을 위한 난민 가이드 프로그램을 운영한다. 난민과 봉사원 간의 관계는 호혜와 평등을 기초로 형성되도록 하며 법적 지위에 상관없이 모든 이주자들이 인도주의적 지원을 받을 수 있도록 노력하고 있다.	외국인 혐오, 이주자 낙인찍기와 같은 이슈에 관해 사회적으로 문제를 제기하고 이에 대한 정부의 강력한 대응을 촉구한다. 특히 난민 가이드와 수용소에서의 지원활동을 활발히 하고 있다.

출처: 김수현(2016: 15-18에서 발췌)

우리나라에서 난민의 사회응용에 영향을 미치는 경제적, 사회문화적, 심리적 요인을 분석한

손주희(2017)의 연구에 따르면 한국에서 난민의 사회적응을 가로막는 주 요인 역시 사회적 차별로 인한 자기효능감 저해과 스트레스인 것으로 나타난다. 이 연구 결과에 따르면 난민문제와 관련하여 우리나라에 가장 필요한 것 역시 사회적 차별을 해소할 수 있는 인식개선 교육이라 할 수 있지만 한국사회의 정책과 교육에는 이러한 특성이 충분히 반영되지 않고 있다.

우선 세계시민교육 영역의 교육적 특성을 살펴보다라도 한국의 교육과정, 교과서, 수업 속에서 발견할 수 있는 세계시민적 자질 관련 내용과 방법이 그리 많지 않으며 세계시민으로서의 자질이나 태도보다는 세계화라는 변화 양상 자체를 거시적 차원에서 설명하는 수준에 그쳐있다. 세계화와 관련된 정치·경제·문화적 현상을 설명하고 변화 요인과 문제점을 찾아 본 뒤 원론적인 해결방안을 제시하게 하는 방식으로 교과서가 구성되어 있으며, 세계시민적 태도와 관련하여서는 도덕적 차원의 의무만을 추상적 수준에서 답변하고 종료되는 수준의 수업이 실시되어 왔다(허수미, 2010a). 세계화 현상이 주로 경제적 측면의 변화로 설명되고 있고 효과적인 대응 방안을 찾는 데에 초점을 맞추어져 있기에 시민적 덕목과 자질을 강조하는 교육은 충분히 이루어지지 못했으며, 비판적 관점에서 자신의 세계시민의식을 성찰하거나 구체적인 딜레마 상황에서 구체적인 가치판단을 경험하는 교육 역시 부족했다. 이로 인해 추상적 수준의 가치와 지식 요소로 세계시민적 자질이 무엇인지 답할 수는 있지만 제주 난민 사태처럼 국가, 지역, 개인의 이익과 세계화 시대의 보편 윤리가 충돌하는 상황이 현실로 다가왔을 때에는 이것이 세계시민으로서의 가치판단과 문제해결 태도를 요구하는 상황이라는 것을 인식하지 못한 채 자신의 이익에 충실한 선택과 행동을 하게 되는 것이다.

세계시민교육과 유사한 맥락에서 이루어져온 인권교육 영역에서도 문제점은 발견된다. 한국의 인권교육은 그동안 주로 도덕과와 사회과와 같은 특정 과목내에서 인권관련 개념, 지식, 가치를 전달하는 방식의 인지적이고 주지주의적인 수준에서 이루어져왔다. 세계 주요 국가 및 단체에서 강조하고 있는 인권 관련 선언, 협약, 역사를 배운다거나 헌법에 나와있는 기본권 조항을 학습하는 수준의 인권교육이 실천되어 온 것이다(허수미, 2008, 2010b). 다행히 최근 2015개정 교육과정을 통해 새로 등장한 통합사회 과목에서는 인권을 하나의 독립 단원으로 구성함으로써 통합적 관점에서 인권문제를 다루고자 노력하고 있으나 실질적인 교과서 구성을 보면 인권의 발달사를 역사적 사건과 연계하여 연대기적으로 설명하거나, 헌법에 등장하는 기본권의 내용을 분석하고 분류하는 등의 인지적 학습 내용이 여전히 많은 부분을 차지하고 있다. 하지만 이러한 인권교육 방식으로는 복잡한 사회적 상황과 개인적 이해 관계가 뒤엉켜 있는 현실문제를 해결할 수 있는 구체적 행위로서의 인권역량을 이끌어낼 수 없다. 인지과정으로서 합리적 추론, 판단을 강조하는 인권교육은 인권적 딜레마 상황에서도 실제 이익의 크기에 반응하는 판단을 하게 할 우려가 있으며, 헌법상의 기본권을 중심으로 하는 인권교육은 인간으로서의 권리보다는 국민으로서의 권리를 우선시하는 의사결정에 타당성을 제공하는 근거가 된다. 예멘 난민문제를 둘러싸고 보여주었던 한국인의 태도 역시 국민의 정치·사회적 권리를 인간의 권리보다 우선시 한 사례라고 할 수 있다.

그동안 실행해 온 다문화 교육의 특성 역시 예멘 난민문제를 통해 드러난 한국사회 인권의식의 한계를 설명해주는 요인이 된다. 그동안 한국사회에서 다문화 이주민들에게 보여온 교육

적 대응은 원칙적으로 이주민들을 우리사회에 적응시키려는 동화교육이었으며 적응하지 못한 사람들은 스스로 불편을 감수할 수 밖에 없었다. 이주민들의 부적응을 유발하는 우리 사회의 부정의, 구조적 모순, 몰인권성에 대해 문제의식을 충분히 갖지 않았으며 다양한 정체성이 공존하기 위해 필요한 것이 궁극적으로는 우리 사회의 변화와 개혁이라는 인식이 현저히 부족했다(김수현, 2016; 허수미, 2010b). 다문화적 갈등 요인을 우리사회의 경직성보다는 이주현상 자체에서 찾았기에 해결방안 역시 이주민을 변화시켜 동화시키는 수준에서 모색되어 왔다. 사회의 주류를 차지하는 구성원의 변화, 더 나아가 한국사회의 구조적 변화가 다문화 사회에서 발생하고 있는 문제의 근본적 해결책임을 인식하는 교육은 이루어지지 못하고 있었던 것이다.

난민과 관련된 교육 수준은 다문화 이주민에 대한 교육적 대응보다 훨씬 심각한 상황이다. 현행 사회 교과서에 반영된 난민 관련 주제 및 소재를 분석한 표 2를 보면 사회과 교과서 구성에서 난민 관련 교육내용이나 활동은 거의 찾아볼 수 없으며 난민문제가 다루어지더라도 자신의 삶의 영역과는 무관하게 먼 나라의 사회문제 사례로 소개되고 있다. 난민관련 내용 자체가 매우 부족할 뿐 아니라 활용된 단원에서도 단원의 흐름을 이끌어가는 주제가 아닌 단순 사례 혹은 소재로 활용되고 있어 난민문제에 대한 분석과 탐구를 이끌어내기에는 부족하다.

표 2. 사회과 교과서 난민 관련 내용

학교급	과목명	쪽수	내용 특성
초등학교	3-4학년 군 사회	전체	4-2교과서에서 사회변화와 문화의 다양성 단원에 이주민 관련 내용, 차별과 편견 관련 내용이 언급되지만 난민관련 내용은 없음
	5-6학년 군 사회	전체	5-1교과서에서 인권을 존중하는 삶, 헌법과 인권보장 단원에서 다문화 가정 이주민의 인권문제는 간단히 소개되지만 난민관련 내용은 없음
중학교	사회2	131쪽	아프가니스탄, 팔레스타인, 이라크 출신 난민이 다른 나라로 탈출하고 있는 사진을 제공하고 이를 인구가동에 따른 갈등 사례로 소개
고등학교	통합사회	122쪽	아동노동 문제와 난민문제를 세계인권의 문제로 소개 현재 1,100만 명 정도의 시리아 난민이 발생했으며 난민은 국제 협약에 따라 사회 경제적 권리 및 의료 혜택을 받을 권리가 있으나 그러지 못하고 있음을 신문 기사로 소개
		250쪽	국제사회의 행위주체를 설명하는 단원에서 ‘국경없는 의사회’는 어떤 행위 주체일까를 묻는 활동 과제의 사례로 지중해에서 난민구조활동을 하는 사진을 제시
	251쪽	국제분쟁지역을 지도로 찾아보게 하는 활동이 있지만 난민문제와 연관시켜 설명하거나 소개하고 있지 않음. 평화교육 관련 주제 단원에서도 난민 언급은 없음	
	사회문화	전체	다문화사회, 세계시민의식 주제 단원에도 난민관련 내용 없음

Ⅲ. 사회과교육의 역할 개선 방안

1. 세계시민교육으로서의 사회과

국민적 관점이 아닌 세계공동체적 관점에서 사회를 인식하고 제반 문제에 접근하게 하는 세계시민교육은 현대사회의 난제가 되고 있는 난민문제를 해결하는 데 있어서 큰 유용성과

가치를 지닌다. 이주로 인한 다양성이 보편화된 시대에 요구되던 세계시민교육이 또 다른 형태의 이주자라 할 수 있는 난민에 대한 혐오·차별·배제·갈등을 해결하는 효과를 발휘할 수 있기 때문이다. 실제로 최근 발생하는 난민의 특성에서는 자발적·비자발적 이동과 정치적·경제적 원인의 경계가 희미해지고 있어 일반적인 이주자와의 구분이 점차 모호해지고 있어(김수현, 2016, 10), 난민이 전쟁·테러와 같은 극한 상황에서 발생하는 특수 상황적 대상이 아니라 보편적 이주의 한 유형으로 인식되어야 하는 시대에 접어들고 있다. 이제는 난민 역시 이주민과 같은 대상으로 인식하고 이주 보편성 개념하에 문제를 해결하고자 노력해야 하는 것이다. 그리고 이러한 세계시민교육을 학교교육에 정착시키는 가장 효과적인 방안은 사회과와 연계시키는 것이다. UNESCO에서 세계시민성을 ‘보다 넓은 공동체에 대한 소속감과 보편적 인간성에 대한 자각’으로 규정하고, 세계시민교육을 ‘보다 포용적인, 정의롭고 평화로운 세계를 형성하는데 필요한 지식, 기능, 가치와 태도 함양을 목표로 하는 교육’으로 정의(UNESCO, 2015; 모경환·김선아, 2018, 33에서 재인용)한만큼 세계시민교육의 지향점은 사회과교육의 지향점과 크게 다르지 않기 때문이다.

표 3. 세계시민의식의 구성요소

지구적 세계관	국경을 넘어서는 사고	여기서는 어느 한 나라와 세계의 다른 나라들과의 다양한 관련성이 중요한 문제가 된다.
	초국가적 사고	인류의 공동이익을 위해 내려야 할 세계적 차원의 결정을 위해 국가주권의 권한 중 어떤 분야를 부분적으로 포기할 것인가에 대하여 논의가 이루어져야 한다.
	상호의존적·구조적 사고	지구촌 문제의 상호의존관계 혹은 상호연결의 망(네트워크)을 고려할 필요가 있다.
	조망적 사고	세계의 유한성과 인류의 생존이익에 대한 통찰을 바탕으로 하여 자연과의 새로운 공생관계를 발전시킬 수 있는 생활방식을 찾아야 한다.
인권과 다양성 존중	권리와 의무, 권리와 책임의 연관성을 강조할 필요가 있으며, 인권과 관용의 관계도 명료화해야 한다. 인권개념 속에는 이미 관용의 개념이 내포되어 있다. 인권과 관용의 내재적인 관계를 이해하기 위해서는 평등의 인정과 다양성·차이의 허용을 연결시키는 일이 중요하다.	
배려와 평화적 갈등해결	타인에 대한 배려, 친사회적 기능, 간문화적 공감능력이 요구된다. 간문화적 공감능력은 문화와 문화 사이의 국제교류, 한 사회 내에서 여러 문화와 민족이 공동생활을 하는 상황에서, 타인의 시각으로 바라볼 수 있는 자세와 능력(배려와 정의감)은 서로 다른 문화·국가·민족·인종에 속하거나, 서로 다른 피부색·종교 등을 가진 사람들이 평화롭게 공동생활을 하고, 이해관계와 가치관의 차이로 인하여 갈등이 발생할 경우, 이를 평화적으로 해결하기 위한 전제조건에 속한다.	

출처: 허영식(2017, 161)

따라서 그동안 주로 국가를 전제로 하는 시민교육의 역할에 충실해 왔던 사회과교육의 방향을 세계적 관점의 시민교육으로 전환하되, 이 때의 세계시민교육의 의미를 지구적 세계관의 습득 뿐 아니라 인권과 다양성 존중, 배려와 평화적 갈등해결의 요소까지를 포함하는 광의의 교육적 시도로 해석하는 태도가 필요하다. 표 3을 통해 알 수 있듯이 세계시민교육은 자신이 생활하고 있는 국가의 범위를 넘어서는 조망을 습득하는 지구적 세계관 교육 차원을 넘어서 인권, 다양성, 배려, 평화적 갈등 해결능력의 습득과 같은 다문화·인권 교육적 특성을 모두 포

괄하는 개념이기 때문이다. 단순하고 기계적인 차원의 보편성을 추구하는 교육이 아니라 세계적·보편적 수준의 인권 관점에서 다양한 사회문제와 이슈를 인식·판단할 수 있는 능력과 태도를 형성하는 것을 목표로 하는 세계시민교육이 사회과 교육 요소에 적극 포함됨으로써 세계화시대에 필요한 시민교육에 한걸음 더 다가갈 수 있을 것이다.

2. 사회과교육 목표로서 글로벌 역량 재개념화

세계시민교육으로서의 역할과 특성을 사회과에 확대 반영하는 것은 매우 바람직한 일이지만 그 전에 세계시민적 자질에 대한 정의가 적절하게 이루어지고 있는지부터 검토되어야 한다. 특히 많은 국가에서 세계시민교육의 목표로 설정한 글로벌 역량의 개념이 우리나라에서는 어떤 의미로 활용되고 있는지 검토될 필요가 있다. 그림 1은 우리나라에서 사용하고 있는 글로벌 역량의 특성을 미국의 사례와 비교하기 위해 USF(University of South Florida)의 학습목표로 활용되는 글로벌 역량의 구성요소를 도식화한 것인데, 이 때 세계시민교육의 목적은 학생들이 세계화된 환경에서 성공적으로 참여할 수 있도록 학습자의 글로벌 역량을 향상시켜 세계화되고 있는 사회에서 학생들이 의미있고 생산적인 삶을 살 수 있도록 준비시키는 것이다. 이에 따라 정의한 글로벌 역량은 다시 글로벌 인식, 책임, 참여의 세 종류의 역량으로 세분화되며 학습의 결과로 다양한 인종, 장소, 이슈에 적극적으로 관여하고 글로벌한 규모의 도전과 기회에 적극적으로 참여하는 시민이 되기를 바란다. 그리고 이 과정에서 무엇보다도 타인을 위한 인간애를 바탕으로 한 개인의 선택 의지, 가치, 태도를 강조하는 특성을 띤다.

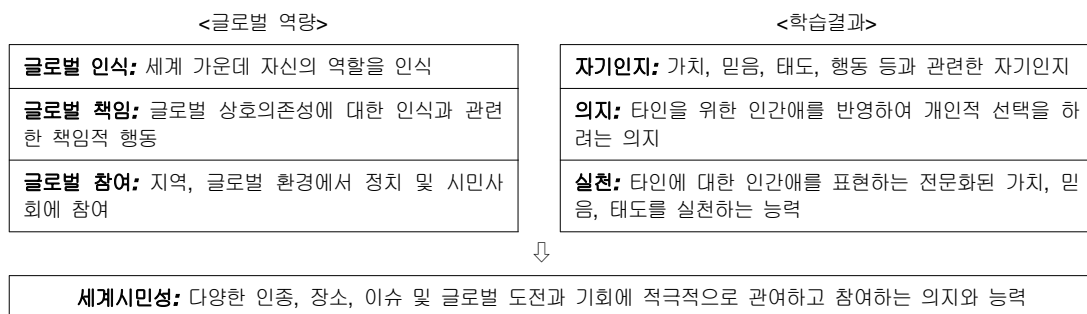


그림 1. USF의 글로벌 역량 구성과 학습 목표

출처: USF(2015: 이해영·조혜승·박수정, 2017, 16에서 재인용)

한편, 한국 대학생의 핵심역량 진단평가 도구인 K-CESA(Korea Collegiate Essential Skills Assessment)에서도 평가요소로 글로벌 역량을 활용하고 있는데 여기에 활용된 글로벌 역량의 구성요소와 정의를 정리하면 표 4와 같다. K-CESA의 글로벌 역량 역시 지식, 기술, 가치 및 태도 영역으로 구성되어 있어 다양한 영역에 걸친 역량을 요구하고 있으나 USF의 글로벌 역량에서 주로 상호의존성 안에서의 책임과 참여, 타인에 대한 인간애 등이 강조된다면 K-CESA의 글로벌 역량에서는 국제정치, 경제, 문화에 관한 지식과 이해 및 외국어 능력, 업

무 수행 능력이 강조되는 특성을 보인다. 이는 우리나라에서 글로벌 역량이 주로 국제사회에서 보다 효과적으로 경쟁하고 생존하기 위해 필요한 능력으로 인식되고 있음을 보여준다.

표 4. K-CESA 글로벌 역량의 영역별 구성 요소

	구성요소	설명
지식	타문화에 대한 지식 및 이해	일반적 글로벌 매너에 대한 지식 및 이해 뿐 아니라 다양한 국가의 정치, 역사, 지리, 문화에 대한 지식 및 이해
	글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해	세계화 및 글로벌 정치, 경제에 대한 지식 및 이해
기술	외국어 능력	외국어로 의사소통할 수 있는 능력
	대인관계 능력	타인과 협력하여 일을 수행하는 능력
가치 및 태도	다양한 가치 수용 및 유연성	다른 문화를 유연하게 받아들이고 적극적으로 새로운 문화나 생활 환경 혹은 과제에 도전해 보고자 하는 태도

출처: 이병식·전민경(2015)

하지만 세계시민교육은 단순히 글로벌화된 현대 사회에서 유창하게 외국어를 구사하고 국제적인 감각과 매너를 발휘하는 글로벌 인재를 위한 시민교육으로 등치될 수 없는 영역이다. 오히려 세계문화의 다양성을 이해하며, 세계에 대한 비판적인 사고력과 세계와 지역, 그리고 나의 일상세계를 체제론적 관점에서 사고할 수 있는 성찰적이고 전환적인 학습이 요청되는 교육이어야 하며(김진희, 2017, 161), 이러한 세계시민교육의 특성은 OECD가 제시한 글로벌 역량의 재개념화 과정에도 반영되어 있다. OECD가 제시한 글로벌 역량의 개념 변화는 표 5에 제시되어 있으며 이를 통해 글로벌 역량의 개념이 점차 서로 다른 문화적 가치를 지닌 사람들을 존중하고 생산적인 관계를 유지하기 위해 필요한 지식, 기술, 태도의 다차원적 측면과, ‘인간 존엄성’이라는 보편적 가치와 다른 배경의 사람들과 문화에 대한 개방을 의미하는 ‘문화상대성’에 기반한 역량을 강조하는 방향으로 변화하고 있음을 알 수 있다.

표 5. OECD 글로벌 역량의 개념 변화

연도	정의
2014	개인이 서로 연계되어 있고 상호 의존하는 국제사회에서 학습하고 일하고 일상을 영위하고 있다는 점을 이해할 수 있는 능력이며 이를 국제 맥락에서 개인의 다양한 역할을 탐구하고 상호작용하며 의사소통하고 참여할 때 스스로의 경향과 행동을 결정할 때 사용하는 능력
2015	개인적, 협력적으로 서로 연결되어 있는 상호 의존적인 다양한 세계에 참여할 때 적절하고 효율적으로 행동하고 상호작용할 수 있는 능력과 성향
2016	다른 문화 간의 국제적 문제들을 비판하고 다양한 관점에서 분석하고, 그 차이가 자신과 타인의 인식, 판단, 생각에 어떻게 영향을 주는지를 이해하며, 인간 존엄성이라는 공유된 가치에 기초하여 개방되고 적절하며 효율적인 상호 작용에 참여하는 능력

출처: 홍수진·김천홍(2017, 71-73에서 정리)

결국 이주 보편화시대에 적합한 사회과 교육의 역할 재정립을 위해서는 세계시민교육으로서의 역할을 확대해 나가되 사회과 목표로서의 세계시민적 자질 요소를 보다 현시대적 요구에 적합한 형태로 명료화할 필요가 있음을 알 수 있다. 글로벌 역량 목표를 글로벌 경쟁력이 아닌 상호의존성, 타인에 대한 배려와 존중에 기반한 시민적 자질로 설정하는 것은 그 중 가장 기본적이면서도 중요한 과제이며, 이러한 과제의 해결을 통해 난민과 이주민 문제를 세계시민적 관점에서 원만히 해결할 수 있는 역량을 습득하는 교육이 가능해질 것이다.

IV. 사회과 수업 개선 방안

1. 핵심개념을 활용하여 사실·기능·가치 문제를 균형있게 다루기

세계시민으로서 추구해야 할 보편적 가치와 국가·지역·문화적 차이때문에 발생하는 특수 가치, 그리고 개인적 이익 사이에는 늘 긴장과 갈등이 존재한다. 이 때문에 국가적 관점과 지구적 관점을 어떻게 조화시킬 것인가, 개인·지역·국가의 이해관계를 넘어서는 지구적 차원의 가치를 어떻게 습득 및 실천하게 할 것인가는 세계시민교육의 가장 어려운 과제로 남는다. 그리고 이에 대한 대안은 세계적 쟁점과 문제들을 정치·도덕·경제적 그리고 비판적 관점에서 다양하게 인식할 수 있는 내용요소를 선정하여 탐구하는 수업에서 찾는 것이 바람직하다. 수업을 통해 세계시민으로서의 도덕적 판단을 어렵게 만드는 정치·경제적 장애 요인과 자기 자신의 편견 및 이기심을 비판적으로 성찰하게 해야하며, 정치·경제적 접근방식의 이면에 존재하는 사회구조적 모순과 세계체계의 불평등한 구조를 분석·평가하는 경험 또한 제공해야 한다. 세계 시민으로서 지녀야할 보편적 가치와 도덕적 태도를 전수하고자 할 것이 아니라 자신의 이익과 보편적 가치가 충돌하는 상황에 대한 판단 경험을 반복적으로 제공하면서 스스로의 가치명료화와 의사결정을 통해 세계시민으로서의 가치를 정립하도록 도와야 하는 것이다.

표 6. 세계화 시대의 시민교육을 위한 원리와 개념

원리. 제 1부. 다양성, 통일성, 세계의 상호관련성, 인권

1. 자신이 속한 지역사회, 국가, 세계 속에서 통일성과 다양성 간의 복잡한 관계에 관해 배워야 한다.
2. 지역사회, 국가, 지역의 구성원들이 세계의 다른 사람들과 점점 더 상호의존적인 관계를 맺어가는 양상, 그리고 사람들이 세계적인 경제, 정치, 문화, 환경, 기술의 변화와 긴밀하게 연관되어 있다는 것을 배워야 한다.
3. 인권에 대해 가르치는 것은 다문화 국가의 시민교육과정과 프로그램의 기반이 되어야 한다.

제 2부. 경험과 참여

4. 민주주의와 민주적 제도에 관한 지식을 배워야 하며 민주주의를 실천할 수 있는 기회를 제공받아야 한다.
-

- 개념.** 1. 민주주의 2. 다양성 3. 세계화 4. 지속가능발전 5. 제국, 제국주의, 권력 6. 편견, 차별, 인종주의
7. 이주 8. 정체성/다양성 9. 다양한 관점 10. 애국심과 세계시민주의
-

출처: Banks et al.(2005: 5)

한편, 이를 수업이라는 구체적 상황에 적용하기 위해서 우리가 주목해야 할 것은 인간의 사회적 이익과 보편적 가치의 충돌상황이 인류의 역사에 늘 반복적으로 존재해 왔으며 이러한 문제의 해결에 도움이 되는 원칙과 가치규범들이 인간이 축적해온 다양한 지식과 핵심 개념속에 반영되어 있다는 것이다. 따라서 다문화적 관점, 인권적 태도, 세계시민적 가치 태도와 기능을 종합적으로 다룰 수 있는 핵심 개념들을 잘 선정하여 사회과 수업에 활용한다면 보다 효과적인 방법으로 세계시민교육을 실천할 수 있다. 대표적 사례로 워싱턴 대학의 다문화교육센터(2005)에서는 ‘세계화 시대의 민주주의와 다양성을 위한 시민교육의 4가지 원리와 10가지 개념’을 구상하여 발표하였는데(표 6) 여기에 제시된 기본 개념은 다문화, 인권, 세계시민교육의 주요 내용 요소이자 시민교육의 원리를 습득하고 경험과 참여를 이끄는 핵심 역할을 한다.

예를 들어 ‘제국주의’ 개념은 단지 과거의 역사적 소재와 사상으로서가 아니라 다문화 사회에서의 권력의 본질을 설명하는 요소로도 활용되며 비공식적 지배력으로 존재하는 문화제국주의를 학습하는 데에 활용된다. ‘애국주의와 세계시민주의’ 개념은 국가에 충성하는 애국의 의미 뿐 아니라 ‘정의’에서 비롯하는 합리적 애국의 개념에 대해 생각하게 함으로써 변화하는 새로운 시대와 사회가 요구하는 애국의 의미를 고찰하게 하는 데에 활용된다. 또한 ‘이주’라는 개념을 통해서 이주의 역사와 현황을 학습함으로써 인류의 역사에 이주라는 현상은 매우 보편적인 것이었음을 인식하게 함으로써 이주와 같은 인류 보편적인 현상에 대해 편견과 차별적 태도를 갖는 것이 과연 타당한가에 대해 비판적으로 성찰하게 한다(Banks *et al.*, 2005, 20). 이처럼 표 6에서 제안된 핵심개념에는 지식과 가치, 태도적 측면이 모두 포함되어 있어 ‘개념’의 학습이 자연스럽게 ‘원리’와 ‘경험’의 학습으로 확장되도록 구성되어 있으며, 이를 통해 사회구조를 형성하고 움직여가는 영향력으로서 사회·정치·경제·문화적 측면들을 비판적으로 검토하는 것이 가능해 진다.

따라서, 우리의 사회과 교육과정과 수업 역시 앞으로는 세계시민교육의 목표에 적합한 핵심 개념을 중심으로 구성되고 실천될 필요가 있다. 잘 선정된 핵심개념은 세계시민으로서의 기능 목표와 가치·태도 목표를 자연스럽게 지식에 결합시키는 역할을 해주기 때문이다. 다만 우리에게 한국사회의 특수성과 세계공동체 구성원으로서의 보편성이 잘 융합된 고유의 핵심개념들이 필요할 것이므로 이에 대한 연구가 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

2. 확장된 권리 개념에 기반한 인권수업

우리나라의 인권교육이 지나치게 헌법과 기본권 중심의 권리교육에 치우쳐있음을 지적한 바 있다. 이는 다양한 공동체 구성원의 권리를 공정하게 인정하지 않고 국가를 기반으로 성립하는 개념인 국민의 권리를 인권의 개념과 등치시키거나 앞세우는 문제점을 유발할 수 있다. 최근 세계화 시대의 인권문제와 다양한 갈등을 해결하기 위한 방안으로 다문화 윤리가 주목받는 것은 이처럼 권리에 치중된 인권교육의 문제점을 보완하는 관점으로도 해석될 수 있다. 하지만 윤리적 태도와 가치를 강조하는 세계시민교육의 강점과 현실적인 문제해결에 구체적인 도움을 주는 권리교육으로서의 인권교육이 갖는 강점은 각각 다르며 이를 배타적 관계가 아니라 상호보완적 관점에서 인식하고 활용하는 것이 바람직하다. 권리의 개념을 재정립함으

로써 기존의 인권교육이 갖는 약점을 보완해야 하는 이유가 여기에 있다.

인권은 인간의 권리를 의미하는 것으로 국가, 출신 성분 등에 관계없이 누구나 가져야 할 권리를 의미하지만 권리의 특성상 이것이 침해당했을 때 구제해주는 특정 기관과 보호의무를 지니는 대상이 없을 때에는 실체를 확인하기 어렵다는 특징이 있다. 또한 서로 다른 주체의 권리가 부딪치는 상황에서는 구제와 보호의 의무를 확보한 주체의 권리가 우선적으로 보장되는 경우가 많다. 이러한 특징 때문에 인권은 실질적이고 구체적인 효력을 발휘할 수 있는 권리가 아닌 추상적이고 선언적인 권리로 인식되기 쉬우며 사회적 소수자, 이주자, 난민 등의 권리는 국민의 정치적·법적 권리에 비해 실효성 없는 이념적 형태로 존재하는 경우가 많다.

더구나 우리나라 사회과에서 인권교육은 헌법과 기본권 중심의 권리교육과의 경계가 모호하게 설정됨으로써 세계화 시대의 인권교육에 적합하지 않은 권리교육 특성을 노출시켜왔다. 사회과에 등장하는 인권 개념은 헌법의 기본권이 등장하게 된 배경으로 중요한 의미를 갖지만 현실에서 구체적으로 실효성을 갖고 보장되는 권리는 헌법상의 기본권에 한정되는 것처럼 교육되어 온 것이다. 반면 영국 시민교육은 권리의 형태를 정치적 권리, 법적 권리, 인간의 권리로 구분하는 방식을 취하고 있다. 권리 개념을 처음부터 법적 개념으로 가르치거나 인권과 기본권으로 구분하여 가르치는 것이 아니라 법적 권리와 인간의 권리가 모두 권리의 유형으로 인식되도록 하는 것이다. 다양한 인권단체나 인권활동을 시민권과 함께 다룸으로써 법교육과 인권 교육의 영역이 자연스럽게 통합되도록 구성되어 있다. 이는 시민교육의 내용으로서 권리 교육이 자연스럽게 인권을 지향하도록 구성되어 있다는 것을 보여준다.

영국 GCSE(The General Certificate of Secondary Education)의 시민과(Citizenship Studies) 교재의 구성에도 이러한 관점이 반영되어 있다. 시민의 권리와 책임을 다룰 때에 권리의 범주를 정치적 권리(Political rights), 법적 권리(Legal rights), 인권(Human rights)으로 유형화하는데 정치적 권리는 투표할 권리, 선거에 나갈 권리, 평화롭게 저항할 권리 등을 포함하며 법적 권리는 공정한 재판을 받을 권리, 피의자가 되었을 때 무죄로 추정받을 권리 등을 포함한다. 인권은 생존권, 교육권, 자유권, 차별받지 않을 권리 등 인간으로서의 기본적 권리를 포함하는 개념이다(Campbell & Patrick, 2009, 96-97). 직·간접적 차별, 괴롭힘, 위협 등 구조적이고 위법적인 차별은 물론 생활속에서 발생하는 다양한 차별적 문화와 정서문제를 함께 다루는 것도 인권과 법적 권리를 따로 구분하지 않고 생활 속의 사례에서 함께 검토하게 하는 영국 시민교육의 특성을 보여준다(Campbell & Patrick, 2009, 114).

이는 세계화 시대의 법교육은 Banks가 말하는 변혁적 시민이 되어가는 과정과 같은 맥락에서 이루어져야 함을 의미한다. Banks(2011)는 시민의 유형을 참여수준에 따라 법적 시민, 최소한의 시민, 적극적 시민, 변혁적 시민으로 구분하였는데 그가 정의한 법적 시민이란 시민 유형체계에서 가장 표면적인 단계의 시민으로 국민국가에 대한 권리와 의무가 있지만 정치체계에 참여하지 않는 시민을 의미한다. 최소한의 시민이란 관례적인 입후보자들과 관례적 이슈에 대해 지역선거와 중앙선거에 투표하는 시민이며, 적극적 시민이란 기존의 법과 관습을 실현하기 위해 투표 이상의 행동을 취하는 시민이지만 기존의 사회와 정치구조에 도전하는 것이 아니라 지지하고 유지하기 위한 것이라는 면에서 한계를 갖는다. 한편 변혁적 시민은 기존의 법

률과 관습 이상의 가치관과 도덕적 원리들과의 이상을 실현하기 위해 시민행동을 취하는 시민으로 정의된다. 변혁적 시민들은 그들의 행동이 기존의 법률, 관습, 구조를 위반 혹은 해체한다고 하더라도 사회정의를 촉진시키기 위해 행동을 취하게 된다(Banks, 2011, 288).

인간의 권리를 법적인 권리와 동일한 수준의 권리로, 때로는 법적인 권리를 수정할 수 있는 권리로 인정하는 것은 자신이 가진 국민으로서의 기득권에 얽매이지 않고 정의적 관점에서 기존의 질서를 평가하고 개선하겠다는 의지 없이 불가능하다. 국가가 보장하는 자신의 법적·정치적 권리를 누리는 데에 머무를 뿐 자신이 속한 사회의 구조적 모순에는 반응하지 않는 시민을 넘어서 새로운 시대와 사회가 요구하는 가치와 정의에 응답하는 시민이 되겠다는 의지가 있어야만 가능한 것이다. 사회정의를 실현하는 데에 필요하다면 기존의 관습에 도전하는 행동을 취할 수 있는 시민만이 인간의 권리를 법적·정치적 권리와 동일선 상에 놓을 수 있으며 이를 통해 이방인을 자신과 같은 공동체의 권리 주체로 인정하고 수용할 수 있는 진정한 의미의 세계공동체의 주인이 될 수 있다. 난민과 이주민이 함께 어우러져 살아가야하는 세계화시대의 구성원이라면 법적 권리의 실효성을 앞세워 인간의 권리를 무효화시키거나 삶의 영역에 존재하는 권리를 법적인 권리가 아니라는 이유로 외면해서는 안되는 것이다.

세계화 시대, 이주의 보편화 시대에 사람들은 끊임없이 국경을 넘나들고 있으며 국경을 넘은 사람들에게도 인간으로서의 권리가 존재한다. 그동안 폐쇄적이고 무관심했던 우리에게도 개방된 사회에서 이방인으로 등장한 사람들에게 인간으로서의 권리를 어떻게 인정하고 그것을 자신의 법적·정치적 권리와 어떻게 조화시킬 것인지를 함께 고민해야 하는 과제가 주어진 것이다. 이러한 과제의 해결과 문제해결에 필요한 인식 전환을 위해 확장된 권리 개념에 기반한 인권수업이 적극적으로 실천될 필요가 있으며 이를 통해서 난민·이주민을 비롯한 모든 사회 구성원이 갈등없이 공생하는 사회공동체의 실현이 가능해 질 것이다.

V. 나오며

시민교육은 인간교육과 달리 시대적·사회적 특성을 반영한 개념이다. 현 시대와 사회가 요구하는 능력과 태도의 함양을 목표로 하며 교육 내용 역시 시대적·사회적 특성에 따라 변화한다. 따라서 세계화, 다원화 등으로 대표되는 현대사회의 특성은 현 시점의 시민교육 목표와 내용에 충분히 반영되어야 하며 결국 현대사회의 시민교육은 이주의 보편화 특성을 반영한 세계시민교육을 지향하는 방향으로 수정·보완되어야 한다. 하지만, 지금까지 우리의 세계시민교육은 많은 한계를 지니고 있었다. 대학생 세계시민교육 프로그램의 특성과 한계를 분석한 김진희(2017)는 프로그램에 참가한 학생들이 보여준 세계시민성은 마치 가진 자가 가지지 못한 타자를 위해서 자비를 베푸는 자선행위 혹은 연민을 가진 선한 마음으로 등식화되면서 여타의 정치·경제적 불평등과 정의의 구조, 권력 관계에는 침묵하게 될 우려가 있다는 점을 지적한 바 있다. 이는 현재의 세계시민교육이 타인에게 도움을 제공하여 더 나은 지구공동체를 만들려는 선의의 프로그램 성격을 띠기는 하지만, 타인을 나와 동등한 주체로 존재하게 하는 구

조직 평등성에 대한 인식 형성이나 현존하는 세계적 불평등의 근본 원인을 파악하여 정의적 관점에서 사회구조를 개혁하고자하는 문제에는 적극적이지 못함을 보여준다.

이는 국제사회의 문제에서 극단의 사회적 약자의 위치에 있을 수밖에 없는 난민문제의 해결에서 세계시민교육이 가지는 한계를 보여주는 것이기도 하다. 난민에게 보여주는 인도주의적 태도가 단기적 관점에서 그들을 돕고 배려하는 선의가 될 수는 있으나 그 선의가 그들을 공동체의 새로운 권리 주체로 인정하는 태도, 나의 정치적 권리와 이주민들의 인권을 동일한 구조속에서 파악하고 조화시키려는 실천으로는 연결되지 않는 이유를 설명해주기 때문이다.

난민과 이주의 보편화는 최근 더욱 가속화되고 있는 세계화의 양상이다. 이러한 사회적 특성에도 불구하고 갈등과 대립, 소외가 존재하지 않는 공동체를 유지·발전시키기 위해서는 소수 집단이 주류 사회에서 받는 차별과 고통을 감소시키고 그들에게도 공정한 기회를 제공하고자 하는 사회변혁적 다문화 교육과 지속적으로 유입되는 이방인의 권리를 내가 가진 권리와 같은 가치로 존중하고 인정하는 인권적 관점의 권리교육이 함께 실천될 수 있어야 하며, 이러한 교육의 원리가 세계시민교육으로 융합되어야 한다. 이러한 노력들을 통해 상황적 특수성, 경제적 이익, 문화적 편견 앞에서도 무너지지 않는 세계시민교육이 가능해지리라고 본다.

참고문헌

- 교육부(2018), 초등학교 사회 3-1, 3-2, 4-1, 4-2, 5-1, 6-1, 서울: 지학사.
- 김수현(2016), 외국 난민·이주자 이해교육의 실태와 우리나라 적용방안: 청소년 대상을 중심으로, 법과인권교육연구, 9(2), 1-31.
- 김진희(2012), 호주사회의 국제난민을 둘러싼 다문화 담론과 난민 이주민을 위한 교육, *Andragogy Today*, 15(3), 209-237.
- _____(2017), 글로벌시대의 세계시민교육: 이론과 실제, 서울: 박영스토리.
- 모경환·김선아(2018), 2015 개정 초등 사회과 교육과정에 나타난 세계시민교육 내용 분석, 시민교육연구, 50(1), 29-51.
- 박순용(2015), 난민문제를 통해서 본 세계시민교육의 과제에 대한 고찰, 국제이해교육연구, 10(2), 77-99.
- 법무부(2015), 난민 관련 설명자료(2015.10.16), 법무부 출입국·외국인정책본부 난민과.
- 서범석·이원용·김중록·최승태·송민구·최서운(2018), 고등학교 사회·문화, 서울: 지학사.
- 손주희(2017), 한국 체류 난민의 사회적응에 영향을 미치는 요인, (사)경인행적학회·(사)전환기 행정학회·신한대지역사회개발연구소 공동동계학술대회 발표자료집, 237-246.
- 이병식·전민경(2015), 대학생의 글로벌 역량 개발 가능성 탐색연구: 학내 국제화의 영향을 중심으로, 교육행정학연구, 33(3), 381-403.
- 이진석·권동희·김경모·강정구·조지욱·나혜영·신승진·안효익·김경오·최정윤·이현진·박현진·이영경·김건태·최윤경(2018), 중학교 사회1, 2, 서울: 지학사.

- 이진석·박지운·안재섭·송훈섭·허수미·조승연·신복숙·서범석·정명섭·이성국·강은경·박정연·이태성(2018), *고등학교 통합사회*, 서울: 지학사.
- 이혜영·조혜승·박수정(2017), 미국대학의 세계시민교육 사례 연구: South Florida 대학 사례를 중심으로, *글로벌교육연구*, 9(1), 3-30.
- 중앙일보, 2018, “20대 78% 여성 68%, 예멘 난민 수용 반대”, 2018년 8월 6일.
- 천명주(2018), 세계화 시대의 다문화 윤리, *인문사회* 21, 9(1), 859-871.
- 최준호(2016), 세계시민교육을 위한 교수-학습과정안 사례연구: 난민문제 수업을 중심으로, *교육혁신연구*, 26(3), 239-266.
- 한국일보, 2018, “제주 난민 인정 '0', 예멘인 339명에 인도적 체류 허가만”, 2018.10.17.
- 한라일보, 2018., “제주도 예멘 난민 수용 반대 49.1% vs 찬성 39.0%”, 2018.6.2.
- 허수미(2008), 인권적 문화형성을 위한 인권교육 방향 설정, *사회과교육*, 47(4), 153-181.
- _____(2010a), 세계화, 정보화 시대의 민주주의와 시민교육의 방향, *사회과교육연구*, 17(1), 105-123.
- _____(2010b), 다문화사회의 민주주의와 정치교육의 방향탐색, *사회과교육*, 49(3), 83-98.
- 허영식(2017), *다양성과 세계시민교육*, 서울: 박영스토리.
- 홍수진·김천홍(2017), 글로벌 역량 교육 강화를 위한 PISA 2018 평가 체제 분석, *학습자중심 교과교육연구*, 17(1), 65-91.
- Banks, J. A et al.(2005), *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*, Seattle: University of Washington, Center for Multicultural Education.
- Banks, J. A.(ed.)(2011), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, 방명애·김혜인 역(2012), *다문화교육의 세계동향*, 시그마프레스.
- Campbell, J. & Patrick, S.(2009), *Citizenship Studies*, Cheltenham: Nelson Thornes.
- UNESCO(2015), *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*.
- USF(2015), *Quality Enhancement Plan: Global Citizen Project, University of South Florida*.

교신저자: 허수미, 한국교원대학교 교수
basosumi@knue.ac.kr

하브루타를 활용한 사회과 평화수업 실천 및 효과 분석

고 유 연

서울잠동초등학교 교사

I. 평화교육과 하브루타

평화라는 단어를 보면 많은 사람들이 전쟁이 없는 상태를 연상한다. 평화란 일반적으로 전쟁과 같은 폭력이 부재한 상태를 의미한다. 그동안 교육현장에서는 이와 같은 의미로 평화로운 학교와 교실 만들기에 지속적으로 노력을 기울여 왔다. 학교폭력 예방, 언어폭력 예방, 사이버폭력 예방 등은 직접적이고 물리적인 폭력을 예방하고 없애기 위한 대표적 교육적 사례이다.

평화를 지향하는 학교와 교실 문화 속에서 직접적·물리적 폭력에 대한 경각심을 가지고 자라난 학생들은 사회에서 낮은 폭력을 마주하게 된다. 이 낮은 폭력은 직접적 폭력과 달리 눈으로 보기 어렵고 학교에서 구체적으로 배우지 않아 그동안 인식조차 하지 못하던 것이었다. 직접적이고 물리적이진 않지만 개인의 삶에 큰 영향을 미치며 불쾌함과 불편함뿐 아니라 갈등까지도 일으키는 이 낮은 폭력을 우리는 구조적·문화적 폭력이라 한다. 학생들의 삶에 이미 영향을 끼쳐왔던 구조적·문화적 폭력은 우리 사회에 경제적 불평등, 젠더, 인권 문제 등 첨예하게 대립하는 갈등 뿐 아니라 세계 곳곳에서 발생하는 민족, 지역, 문화, 성별, 종교적 갈등을 유발하고 있다.

Hicks(1987)는 세계적인 규모의 불평등, 폭력, 불의가 나날이 증가하고 이로 인한 갈등과 폭력이 개인의 삶에 직·간접적으로 영향을 미치는 상황을 해결하기 위해 평화교육이 필요하다고 보았다. 이제 폭력의 원인, 평화의 의미, 효율적인 갈등 해결의 특성 등을 연구하고 교육하는 것은 학교 내에서뿐만 아니라 전체 사회적 차원에서 창조적이면서도 안전한 미래를 위한 전제조건이다. 평화교육을 통해 학생들은 비평화 상태에 대해 문제를 제기하고 해결 방법을 모색하는 비판적 사고, 다양한 입장을 이해하고 평화적 관점에서 문제를 바라볼 수 있는 평화적 심성, 평화적 방법으로 비평화 문제를 해결해나갈 수 있는 갈등해결능력을 함양할 수 있다.

본 연구의 목적은 초등사회과에서 평화교육을 실천하기 위해 하브루타를 활용한 평화수업을 구안·적용하여 비판적 사고력·타인에 대한 존중·갈등해결능력 신장 효과를 분석하는 데 있다. 또한 분석 결과를 토대로 하브루타를 활용한 평화 수업이 사회과교육에 주는 함의와 평화수업을 실천함에 있어 하브루타가 가지는 시사점을 도출하였다.

1. 평화와 평화교육

Galtung(1996)은 폭력을 인간의 기본적인 욕구를 모독하는 것이라 보고, 평화를 모든 종류의 폭력이 없거나 폭력의 감소한 상태로 정의하였다. 폭력은 직접적 폭력, 구조적 폭력, 문화적 폭력으로 나뉜다. 직접적 폭력은 폭력의 결과를 의도한 행위자 또는 가해자가 존재한다. 간접적 폭력은 사회 구조 자체에서 일어나는 것으로 주요한 형태는 정치와 경제에서 발생하는 억압과 착취다. 문화적 폭력은 문화적 폭력은 종교와 사상, 언어와 예술, 과학과 법, 대중매체와 교육 내부에 존재하는 것으로 직접적 폭력과 구조적 폭력을 정당화한다. Galtung(1996)은 각각의 폭력들이 ‘직접적 폭력-구조적 폭력-문화적 폭력’이라는 삼각구도를 형성하며, 어떤 종류의 폭력이든 또 다른 폭력을 재생산한다고 보았다.

평화는 어떠한 폭력에 초점을 맞추어 바라보느냐에 따라 크게 ‘적극적 평화(positive peace)’와 ‘소극적 평화(negative peace)’로 나뉜다. 소극적 평화는 전쟁과 같은 직접적 폭력이나 물리적 폭력이 부재한 상태이다. 소극적 평화의 개념으로 평화에 접근할 경우, 교육의 방향은 단순히 직접적·물리적 폭력의 사용을 방어나 중지를 지향할 뿐 평화적으로 행동하기 위한 적극적 비전을 제시하지 못하는 한계를 갖는다. 이러한 한계로 인해 평화의 개념은 단지 전쟁이 없는 상태가 아니라 보다 평등하고 정의로운 사회구조를 지향하는 의미로 확대되었다. 이를 적극적 평화(positive peace)라 하며, 구조적 폭력과 문화적 폭력까지 부재한 상태를 일컫는다. 적극적 평화의 개념에 기반한 평화교육은 단순한 직접적이고 당면한 폭력의 해결뿐만 아니라 사회경제적 구속이나 소외로부터 인간을 해방시키고, 보다 인간답게 살 수 있는 환경과 조건을 만드는 것을 목표로 삼는다(양승함·배종윤, 2003).

적극적 평화 개념에 기반하여 평화교육을 다음과 같이 정의할 수 있다. 평화교육은 자신이 살고 있는 세계에서 벌어지는 폭력과 비평화에 대해 민감하게 반응하여 문제를 제기하고 비판적이고 종합적인 이해와 사고를 통해(비평화사태에 대한 비판적 인식, 평화적 심성) 문제를 평화적 방법으로 해결(비폭력적 갈등 해결·관리 기술)할 수 있는 능력을 함양하는 교육이다. 본 연구에서는 평화교육의 정의를 토대로 비판적 사고, 평화적 심성(타인에 대한 존중), 갈등 해결능력을 목표로 삼고 연구를 진행하였다.

가. 비판적 사고

비판적 사고란 “객관적이고 합당한 근거에 의거하여 자신이나 타인의 진술, 신념, 정보, 지식, 사건, 행위, 정책, 제도 등의 신뢰성, 진실성, 적합성 등을 분석하고 평가하는 사고기능과 사고성향”이다(박상준, 2006) 평화교육자들은 오래전부터 교실에서 비판적 사고능력을 키워야 한다고 주장하였다. 현실생활의 문제는 상반되는 관점, 모순된 추론 과정, 권력관계의 현실, 가치와 결부된 가정 등으로 모호한 경우가 많기 때문에 평화교육에서 이러한 문제를 다룰 때 학생들은 문제에 얽혀져 있는 상이한 관점들 간의 신념체계를 따져야 한다. 이때 필요한 것이 객관적이고 합당한 근거에 기초하여 분석하고 평가하는 비판적 사고이다.

나. 타인에 대한 존중

고병헌(2006)은 평화는 자기 자신과 다른 사람, 다른 생명체, 자연 그리고 집단 사이에서 ‘좋은 관계’를 실현하려는 노력을 통해 지향하는 가치로 설명하였다. 더불어 살아가는 공동체적 가치로서 존중이란 존중은 존중하는 대상을 이해하는 것으로 그 사람의 관점에서 그 사람의 사회·역사적 맥락 속에서 형성된 삶 속으로 기꺼이 들어가는 것이다(이상인, 2014). 존중은 다른 사람의 생각, 의견, 감정이나 느낌 등이 나와 다를 수 있음을 알고 그것들을 미루어 짐작할 수 있는 조망능력을 토대로 한다. 이러한 특징으로 인해 존중은 이해관계가 얽힌 우리 사회의 긴장과 갈등 문제에서 서로의 양보를 이끌어낼 수 있으며, 비평화사태에서 타인을 고려한 선택을 할 수 있는 바탕이 된다.

다. 갈등해결능력

갈등을 해소하는 여러 방식 중 갈등의 평화적 해결을 위해서 학생들은 대립되는 의견을 절충하거나 윈-윈(win-win) 형태의 갈등해결방식을 학습해야 한다. 초등과 중등단계의 학생들은 갈등해결의 다양한 과정을 이해하고 기능을 습득할 수 있어야 하는데, 이를 위한 가장 적절한 갈등 해결방법은 협상과 타협이다(Hicks, 1987). 협상과 타협은 의사소통을 기반으로 하므로 갈등해결능력을 함양하는 데 의사소통의 기술을 익히는 것은 매우 중요하다. 갈등해결능력을 함양하기 위해서는 학생들이 상대의 의견에 경청하고 자신의 가치를 명료화하게 말하며 이를 토대로 갈등을 건설적으로 해결할 수 있는 방법을 모색할 수 있는 수업 방법을 적용해야 한다.

2. 평화교육의 실천 방법으로써 하브루타

평화교육을 실천하는 방법으로써 최근 주목받고 있는 방법이 또래조정과 회복적 생활교육이다. 두 가지 방법 모두 평화로운 교실·학교 문화를 조성하여 학생들이 자연스럽게 평화적 태도를 익히도록 돕는다. 하지만 일상생활에서 일어나는 갈등에 초점을 맞추기 때문에 거시적·구조적 차원에서 평화를 바라보고 이를 토대로 인간 사회의 갈등구조를 이해하는 것을 돕지 못하는 한계를 지닌다. 이외에도 학교 현장에서 실천되고 있는 평화교육은 남북 관계에 초점을 맞춘 통일 교육이나 차이나 차별을 이해하는 수준에서 크게 벗어나지 않고 있다. 또한 방법적 논의 역시 구체적으로 이루어지지 않아 평화수업을 설계하는 교사의 역량에 의해 교육적 효과가 크게 좌우되고 있는 실정이다.

Harris & Morrison(2011)은 평화를 위해 필요한 능력을 발전시키는 데 있어 ‘무엇을 가르치는가’보다 중요한 것이 ‘어떻게 가르치는가’라고 보고 평화교육을 실행하는 방법의 중요성을 강조하였다. 평화수업은 평화교육을 실시하는 과정 속에서 학생들이 평화의 방법(ways of peace)을 자연스럽게 체득할 수 있도록 구조화되어야 한다. 홍순정(2007)은 많은 교사들이 평화교육을 실천하기 위한 비폭력적 교수법의 일환으로 대화와 협동 학습의 원리를 활용한다고 보았다. 특히 대화는 갈등을 해결하는 가장 일반적이고 중요한 방법이라는 점에서 평화교육의 방법으로써 주목할 만하다.

수업 장면에서 대화를 기반으로 한 수업 방법은 다양하다. 대표적인 예가 토의·토론이다. 두 가지 방법 모두 대화를 통해 의사결정을 하거나 문제해결을 한다는 점에서 평화교육에서 활용이 가능하다. 하지만 실제 수업 장면에서 토론은 승패를 결정해야 하는 구조로 인해 경쟁적 요소를 띄며, 토의는 학습자의 보상심리로 인해 과제 수행 시 과정보다 결과를 중시하는 결과를 낳기도 한다. 평화교육을 통해 학생들이 자연스럽게 평화적 능력을 함양하기 위해서는 대화를 기반으로 하되 구조적으로 경쟁적 요소를 최소화하고, 비평화사태에 관해 문제의식을 갖고 다양한 입장을 이해할 수 있도록 논의의 과정을 강조할 수 있는 수업 방법이 필요하다.

이러한 측면에서 하브루타는 초등사회과교육에서 평화교육을 효과적으로 구현하기 위한 방법으로 주목할 만하다. 본래 하브루타는 유대인들이 종교적 텍스트인 토라와 탈무드를 해석하는 데 쓰이는 탐구 방법이다. 종교적 텍스트가 갖는 추상성으로 인해 토라와 탈무드에 대한 해석이 다양해질 수밖에 없는데, 하브루타는 파트너와의 끊임없는 상호작용을 통해 해석의 과정에서 생기는 피상성과 개별성을 줄이는 역할을 수행한다. 하브루타를 교실 수업에 적용하면 활발한 대인간 상호작용에 기반한 해석적 토론 활동을 통해 사회적으로 합의된 맥락으로 나아가는 방법으로 할 수 있다(김보경, 2015).

하브루타는 학습 파트너1, 학습 파트너2, 텍스트라는 세 가지 구성요소로 이루어지며 그림 1과 같이 이루어진다. 하브루타를 실행하는 동안 각 구성요소 간에 반복적으로 훈련하게 되는 학습기술을 프랙티스(practice)라고 하는데 프랙티스는 대부분 질문-답하기의 형태를 띤다.

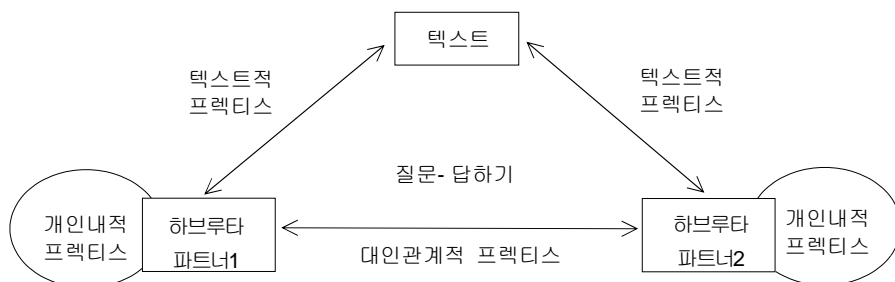


그림1. 하브루타의 구조(Holzer & Kent, 2014)

텍스트적 프랙티스(textual practices)는 학생과 텍스트 사이의 상호작용 혹은 대화에서 발생한다. 텍스트에 대한 해석을 통해 독자인 주체는 자신을 이해하고 자기 자신과 관계를 맺게 되면서 텍스트는 ‘지금 여기’에서 의미작용을 갖는다(Ricoeur, 윤철호 역, 1977). 대인관계적 프랙티스(interpersonal practices)는 학생 간 상호작용 특히 대화에서 발생하는 과정으로 학생의 지평과 파트너의 지평이 만나 융합되는 과정이며 학생은 대화를 통해 자신의 지평을 확대시킨다. 개인내적 프랙티스(intrapersonal practices)는 자기 성찰적 상호작용(self-reflective interaction)이라고도 불리는데 이 단계에서 학생은 이전 단계에서 인식하게 된 텍스트에 대한 오해와 오독을 이해 안으로 통합시키는 성찰을 경험하게 된다.

하브루타는 그 구조에서부터 평화교육을 효과적으로 실천할 수 있는 특징을 찾을 수 있다.

하브루타에서 텍스트에 대한 학생들의 해석은 다양하며 불완전하다. 해석의 다양성과 불완전성을 토대로 일어나는 프렉티스를 살펴보면 평화교육과 자연스럽게 연결되는 것을 알 수 있다. 첫째, 텍스트적 프렉티스에서 학생들은 각자의 선입견에 근거하여 텍스트를 해석한다. 우리 삶에서 일어나는 갈등에 대해 조금씩 다른 각자의 입장이 존재하는 모습은 텍스트적 프렉티스에서 학생들이 조금씩 다른 각자의 해석을 내놓는 모습으로 투영된다고 볼 수 있다. 둘째, 대인관계적 프렉티스에서 학생들은 다양한 해석을 만나 서로의 해석을 깊이 있게 이해하는 경험을 갖는다. 대화를 통해 학생들은 아무런 문제도 발견하지 못한 일상 속에 누군가에겐 불편함을 주는 폭력이 있다는 것을 깨닫게 된다. 또한 대화가 진행될수록 자연스럽게 비평화사태에 대한 원인과 해결방법을 탐색하고 서로 다른 해석을 조정하여 합의에 이르는 과정에서 다양한 입장을 고려해야 한다는 것을 깨닫고 타인에 대한 존중의 자세를 체득하게 된다. 셋째, 개인내적 프렉티스에서 학생들은 자신의 불완전한 해석을 수정·보완하여 자신의 지평을 넓히는 성찰을 경험하게 된다. 평화교육에서 이러한 성찰의 경험은 비평화사태에 대한 이해뿐 아니라 자신의 취하고 있는 입장과 관점이 가해자의 입장은 아닌지 고민해볼 수 있는 계기를 마련한다. 특히 구조적·문화적 폭력은 은밀히 가해지기 때문에 자신의 입장과 관점에 대한 고민은 학생들로 하여금 평화적 관점에서 더 나은 선택을 할 수 있도록 돕는다.

II. 하브루타를 활용한 평화수업 구안 및 실천

1. 하브루타를 활용한 평화수업 구안

본 연구에서는 전성수(2015)와 서윤주(2016)가 제시한 하브루타 수업 모형을 분석 및 참고하여 평화수업을 구안하였다. 전성수(2015)의 수업 모형에서 강조되는 비교, 추론, 적용, 종합 등 다양한 수준의 질문 만들기를 참고하여 대인관계 프렉티스가 활발히 일어나도록 하였다. 해석적 대화를 강조하는 서윤주(2016)의 수업 모형을 참고하되 실제 적용하는 과정에서 학습자간 수준 차이로 인해 발생할 수 있는 문제점 등을 보완하였다. 또한 평화수업의 특징을 살리기 위해 성찰 단계에서 성찰적 질문을 제시하여 평화적 관점에서 자신을 반성해볼 수 있도록 하였다. 이를 종합하여 표 1와 같이 하브루타를 활용한 평화수업을 구안하였다.

표 1. 하브루타를 활용한 사회과 평화수업 과정

단계	수업절차
열기	· 이미지 텍스트를 제시 · 학생은 다양한 질문들을 만들어내고 이를 토대로 텍스트의 의미 추론 및 학습 내용 예상
의미 파악	① 사실 파악: 다양한 방법으로 텍스트 읽고 낱말의 의미 파악, 텍스트의 내용을 파악하는 질문 만들기 ② 의미파악: 텍스트에 대한 해석을 글쓰기를 통해 정리함
이해	· 파트너와의 상호작용을 통하여 각자의 해석에 대해 논평하고, 상대의 해석에 도전하거나 지지함 · 나의 텍스트 해석에 대해 찬성/반대하는가? 왜 그렇게 생각하는가? · 이 텍스트를 통해 우리가 더 논의해볼 필요가 있거나 논의해보고 싶은 것은 있는가?
성찰	① 정리

<ul style="list-style-type: none"> ·파트너와의 상호작용을 통해 발전시킨 자신의 해석 정리하기 ·성찰적 질문을 통해 평화의 관점에서 나의 삶을 성찰하고 글쓰기를 통해 생각을 정리함 - 나의 삶에서 불합리하고 정의롭지 못한 이와 유사한 상황을 경험한 적이 있었는가? - 내가 불합리하고 정의롭지 못한 이 같은 상황의 피해자라면 어떠하겠는가? 나는 이 상황의 가해자 또는 방관자는 아니었는가?
<p>② 피드백</p> <ul style="list-style-type: none"> ·교사의 발문을 통한 학습 내용의 구조화, 추가 발문을 통한 학습 내용 확장 ·성찰적 질문에 대한 생각 공유 - 평화라는 가치를 생각해볼 때, 알게 된 점은 무엇이며 그것에 대한 여러분의 생각은 어떠한가?

2. 차시별 수업 주제 선정 및 구성

비판적 사고, 타인에 대한 존중, 갈등해결능력 등은 평화교육을 실천하는 과정에서 자연스럽게 체득될 수 있는 반면 평화교육의 지식적 측면은 평화교육의 내용을 구성하는 요소로 직접 투입하여 의도적으로 학습해야만 하는 부분이다. 평화교육의 내용을 구성하기 위해 여러 학자들이 제시한 평화교육의 지식 영역의 목표 요소 중 공통요소인 ‘전쟁’과 ‘정의’를 대주제로 삼았다. 전쟁과 정의는 각각 소극적 평화와 적극적 평화를 상징하는 개념으로 볼 수 있다.

먼저 전쟁은 직접적 폭력이 가장 극단적으로 나타난 형태이다. 오늘날 학생들에게 전쟁이란 할아버지 세대에서 겪거나 나와 멀리 떨어진 누군가가 겪는 먼 이야기이다. 또한 놀이의 형태로 전쟁을 소비하고, 대중매체에서 다루는 승전국의 이미지와 영웅과 같은 요소들은 때로는 전쟁에 대한 긍정적인 이미지마저 형성하고 있다. 소극적 평화의 관점에서 학생들은 전쟁에 대해 객관적인 지식과 관점을 갖고 비판적인 태도를 가질 수 있어야 한다.

평화로운 사회는 직접적 폭력의 부재만으로 이루어지지 못한다. 평화로운 사회를 살아가기 위해서 각 개인은 폭력과 억압, 구속이 없이 자신의 권리를 누리고 평등한 대우를 받으며 자유롭게 살아야 한다. 평화수업에서 정의를 가르쳐야 하는 이유는 Rawls의 정의론의 관점에서 원초적 입장에 근거한 각 개인의 합리적 판단이 비평화사태나 갈등 상황에서 각 개인이 자신의 권리를 누리고 평등한 대우를 받으며 자유롭게 살아갈 수 있는 방향으로 논의되고 해결될 수 있기 때문이다. 또한 정의는 배려, 존중과 같은 개인의 덕성에 의존하는 가치와 달리 사회적으로 공유된 명확한 가치와 기준으로 개인의 선택을 도와 각 개인의 자유뿐 아니라 최 소수혜자의 처지까지도 고려한다는 점에서 유의미하다.

본 연구에서는 전쟁과 정의를 대주제로 표 2와 같이 9개의 학습주제를 선정하여 수업을 실천하였다.

표 2. 평화수업 차시별 수업 내용

차시	대주제	일자	학습 주제
1	전쟁	7.12.	한국전쟁의 참상을 이해하고 평화적 관점에서 전쟁을 파악할 수 있다.
2	전쟁	7.17.	지구촌에서 일어나는 내전을 살펴보고 세계 시민으로서의 역할을 탐색할 수 있다.
3	정의	7.19.	경제적 불평등의 원인을 탐색하고 평화적 관점에 해결방안을 모색할 수 있다.
4	정의	8.27.	불평등하게 이루어지는 무역의 양상을 살펴보고 세계 시민으로서 역할을 탐색할

			수 있다.
5	정의	8.31.	빈곤과 기아 문제를 일으키는 원인을 다양한 차원에서 탐색하고 세계 시민으로서 역할을 탐색할 수 있다.
6	정의	9.7.	평화적 관점에서 지구촌 환경 문제에 개발이 갖는 의미에 대해 살펴보고, 해결 방안을 모색할 수 있다.
7	정의	9.13.	여성의 사회 진출을 어렵게 하는 원인을 사회 문화와 일상의 언어 속에서 탐색하고 평화의 관점에서 파악할 수 있다.
8	정의	9.21.	사회적 약자에게 가해지는 편견과 제도적 불평등에 대해 논의하고 시민으로서 역할을 탐색할 수 있다.
9	전쟁, 정의	10.5.	미디어를 통해 제공되는 전쟁문화를 평화적 관점에서 파악할 수 있다.

3. 수업 효과 분석을 위한 기준 설정

본 연구에서는 하브루타를 활용한 평화수업을 실천한 결과 비판적 사고, 타인에 대한 존중, 갈등해결능력이 함양될 것으로 예상하였다. 비판적 사고의 효과를 분석하기 위해 강승희·윤소정·신수진(2005)이 제시한 건전한 회의성, 지적 정직, 객관성을 그 기준으로 삼았다. 타인에 대한 존중 효과를 분석하기 위해 임현수(2015)가 제시한 관용의 태도, 입장 변화의 가능성을 기준으로 삼았다. 갈등해결능력의 효과를 분석하기 위해 성삼제(2015)가 제시한 갈등해결능력의 하위요소를 분석 기준으로 설정하였다. 세 가지 기대효과에 대한 분석기준은 표 3과 같으며, 이에 따라 수업 과정에서의 대화, 학생들이 작성한 활동지 및 소감문, 면담 내용을 분석하였다.

표 3. 하브루타를 활용한 사회과 평화수업의 효과 분석 기준

목표	하위 요소	분석 기준
비판적 사고	건전한 회의성	·타인과 자신의 사고 과정에 오류의 가능성이 있음을 인정한다.
	지적 정직성	·충분한 근거가 있으면 진실로 받아들인다. ·특정 입장을 지지하기 위해 사실을 왜곡하지 않는다.
	객관성	·경험적이고 타당한 근거를 토대로 결론을 도출한다.
타인에 대한 존중	관용	·나와 다른 사람 간 입장과 생각은 차이가 있음을 알고 이를 인정할 수 있다.
	입장 변화의 가능성	·다른 사람의 입장에서 생각하고 행동할 수 있다.
갈등 해결 능력	자기이해	·갈등에 대한 자신의 입장에 대해 명확히 표현할 줄 안다.
	의사소통	·타인의 말을 주의 깊게 들을 수 있다.
	문제해결	·갈등을 해결하기 위한 여러 가지 방법을 활용할 수 있다.

III. 하브루타를 활용한 평화수업의 효과

1. 평화 개념의 변화 양상

표 4는 수업 실행 전과 후에 학생들이 평화의 개념을 설명하기 위해 연상한 단어 중 가장 적합하다고 생각하는 핵심 단어를 2~3개씩 고르도록 하여 실행 전 전체 응답 61개와 실행 후 전체응답 63개 중 응답자가 많은 상위 10개의 단어를 나타낸 것이다.

1) 임현수(2015)는 입장 변화의 태도라는 표현을 활용하였으나 표현의 명확성을 위해 입장 변화의 가능성으로 수정하여 활용하였다.

표 4. 수업 전후 평화에 대한 개념 이해

사전			사후		
단어	개수	전체 응답 대비 비율(%)	단어	개수	전체 응답 대비 비율(%)
전쟁	9	15	차별	7	11
통일	7	11	전쟁	6	10
행복	7	11	약자	5	8
화해	6	10	배려	4	6
사랑	5	8	이해	4	6
싸움	5	8	평등	3	5
자유	4	6	행복	3	5
대화	3	5	공평	2	3
안전	2	3	자유	2	3
자연	2	3	권력	2	3

이를 통해 학생들이 폭력이라고 인식하는 범위가 넓어졌음을 알 수 있다. 표 4를 살펴보면 수업 실행 전 학생들이 선택한 핵심 단어 중 약 50%를 차지하는 것이 전쟁, 통일, 싸움, 화해, 안전으로 많은 학생들이 평화와 관련된 폭력을 직접적 폭력으로 보고 있음을 알 수 있다. 반면 수업 실행 후 차별, 약자, 평등, 공평, 권력과 같이 구조적·문화적 폭력과 관련 있는 단어들을 핵심 단어로 등장하기 시작하였다. 또한 전체적으로 각 단어에 대한 전체 응답 대비 비율이 낮아진 것을 확인할 수 있는데 이는 존중, 노동, 인권, 세계 문제, 합당한 가치를 지불하는 것 등 수업 실행 전에 비해 다양한 단어들이 제시되었음에도 이를 묶어서 처리하기 어려웠기 때문이다.

2. 비판적 사고 신장 효과

하브루타 수업에서 비판적 사고는 각자의 입장에 대해 단순히 오류를 찾아내거나 반박을 하기 위해 필요한 것이 아니라 갈등상황과 자신을 포함한 당사자들의 입장에 의문을 제기하고 객관적인 근거 의해 평가하여 수용 여부를 결정하도록 돕는다.

수업이 진행될수록 학생들은 텍스트로 제시된 삶의 문제들이 합리적인가에 대해 이야기를 나누는 모습을 보였다. 평화의 개념이 확장되면서 삶의 문제들 속에 내재되어 있는 구조적·문화적 폭력을 살펴보기 시작한 것이다. 그 과정에서 비판적 사고와 관련하여 그 문제에 대한 상대의 입장에 대해 자신과 다르다고 무조건적으로 반박을 하거나 반론을 펼치는 것이 아니라 입장에 대한 근거를 분석하고, 타당하다고 생각되는 부분에 있어서는 인정하거나 자신의 생각을 수정하는 모습을 보였다.

3. 타인에 대한 존중 향상 효과

평화는 타인과의 공존(共存)을 기반으로 하며, 공존은 타인에 대한 존중이 이루어질 때 가능하다. 평화교육에서 강조해야 할 평화적 심성은 인간은 누구나 그 사람이 가지고 있는 조건, 그 사람의 생각, 그 사람의 취향과 관계없이 동등한 지닌 존재로 인정하고 그 사람의 입장에서 비평화사태와 갈등상황을 바라볼 수 있는 존중의 태도이다.

학생들은 초기에 비평화 사태 속 피해자 입장에 감정적으로 공감하는 모습을 보였다. 시간이 지날수록 감정적인 부분뿐 아니라 그 사람의 입장과 관점에서 사고를 이해하는 모습을 발

견할 수 있었다. 예를 들어 아동노동에 관한 텍스트를 읽었을 때 노동을 하는 아동의 삶에 대해 아동의 입장에서만 생각하는 것이 아니라 노동을 강요할 수밖에 없는 그들의 부모의 입장에 대해서도 생각을 하는 모습을 보였다. 또한 빈곤 문제를 겪는 사람들에게 감정적으로 이입하는 것을 넘어서 그들이 진짜 필요로 하는 것은 무엇인지 생각을 해보았으며 편견에 따른 차별을 당하는 사람들의 감정에 공감하는 것에서 나아가 스스로가 편견에 따른 차별을 하는 건 아닌지 스스로 성찰하는 모습도 보였다.

4. 갈등해결능력 향상 효과

평화교육에서 지향하는 갈등해결능력은 사회정의를 구현하는 데 큰 강조점을 두며, 보다 큰 체제적 폭력의 문제를 다룬다. 본 연구에서도 갈등해결능력을 분석할 때 학생들이 협력적으로 갈등을 해결하려는 태도를 보이며, 갈등을 해결하는 초점이 사회정의와 관련이 있는지를 중점으로 살펴보았다.

학생들은 텍스트에 대한 해석을 논의하는 과정에서 자신의 생각을 구체적으로 표현하였으며, 파트너의 생각을 이해하기 위해 되묻기, 확인하기 등 자연스럽게 경청의 태도를 익혀나가기 시작하였다. 특히 하브루타 수업에서 강조되었던 질문들은 비평화사태와 갈등에 대한 학생의 생각을 깊이 있게 구성해나가는 데 도움이 되었다. 소감의 내용처럼 ‘왜?’ 라는 질문은 대화 과정에서 파트너의 생각을 깊이 있게 이해할 수 있도록 할뿐 아니라 학생 스스로 자신에게 적용함으로써 자신의 생각을 명확히 하고 깊이 있게 만들어나갔다. 하브루타를 활용한 평화수업을 통해 학생들은 갈등에 대해 이해하고 자발적으로 그 원인과 해결방법을 모색했을 뿐 아니라 그 과정에서 의사소통능력이 향상되는 것을 발견할 수 있었다.

5. 평화수업 방법으로써 하브루타가 갖는 적합성

평화수업에서 학생들은 텍스트에 대한 각자의 해석이 옳고 그른지를 따지는 것을 목표로 하지 않는다. 삶의 문제들을 마주할 때 중요한 것은 누가 더 옳은 입장인지를 따지는 것이 아니라 당사자 모두가 최대한 만족할 수 있는 해결방법을 평화적으로 모색하는 것이다. 상대방과 자신의 해석의 차이를 줄여 상호주관성을 획득해나가는 하브루타의 과정은 갈등상황에 있어 각자의 입장을 객관적으로 평가하고 조정해나가는 실제 현실의 모습과 유사하다.

상호작용 과정에서 학생들은 파트너의 해석을 이해하기 위해 경청과 관련한 다양한 기술을 자발적으로 활용하였으며, 파트너와의 대화를 통해 자신의 해석을 수정·확장해나갔다. 각자의 해석을 깊이 있게 이해하는 과정에서 끊임없는 질문을 통해 파트너가 처한 사회·역사적 맥락에 대해 관심을 갖고 이해하고자 노력하였다. 또한 텍스트 속 비평화사태와 갈등문제에 대한 해결 방안을 모색하는 과정에서 학생들은 당사자들의 입장에서 비평화사태를 바라보았으며, 그들의 입장에서 만족할 만한 해결방안을 찾기위해 자발적으로 서로 논의하는 모습을 보였다.

IV. 결론

평화교육은 사람들을 불편하게 하는 비평화 사태에 대해 문제를 제기하고, 갈등 상황에 있는 다양한 사람들의 입장을 이해하여 이를 평화적으로 해결함으로써 더불어 행복할 수 있는 삶의 발판을 마련해준다. 이에 본 연구는 구체적 실천이 거의 이루어지지 않았던 초등사회과 교육에서 평화교육을 실천할 수 있는 방법으로 하브루타를 선택하였으며, 하브루타를 활용한 평화 수업의 구안, 실천, 효과 분석을 연구의 목표로 설정하여 연구를 진행하였다.

이와 같은 분석 결과로 얻은 하브루타를 활용한 평화수업의 효과는 다음과 같다. 첫째, 평화에 대한 개념이 변화하였다. 직접적 폭력에 초점을 맞춘 소극적 평화에서 구조적 폭력을 다루는 적극적 평화의 개념으로 확대되었다. 둘째, 비판적 사고가 향상되었다. 수업이 진행될수록 학생들이 비평화사태에 대해 문제를 제기하고 객관적 증거 자료를 토대로 자신과 파트너의 견해를 평가하는 모습이 크게 늘었다. 또한 자신의 해석에 대한 오류의 가능성을 인정하고, 상호 합의한 근거를 토대로 결론을 도출하는 모습이 관찰되었다. 셋째, 타인에 대한 존중 태도가 향상되었다. 학생들은 파트너와의 대화 과정에서 각자의 해석의 차이를 인정하고, 그 해석을 깊이 있게 이해하기 위해 입장을 변화하는 모습을 보였다. 또한 비평화사태 속 당사자들의 입장에서 판단하고 해결방법을 모색하려는 모습이 관찰되었다. 넷째, 갈등해결능력이 향상되었다. 수업 속에서 학생들의 자신의 생각을 효과적으로 표현하고 파트너와 의사소통하기 위해 다양한 방법들을 활용하였다. 또한 비평화사태에 대한 각자의 견해를 조정하여 그 원인과 해결방법을 자발적으로 논의하는 모습을 관찰하였다.

본 연구는 하브루타를 활용한 평화수업을 구안하고 다양한 텍스트를 적용하여 그 방법을 모색해 보았다는데 의미를 가지며, 여러 종류의 폭력과 갈등이 발생하는 오늘날 민주 시민성 함양을 목표로 하는 사회과교육을 보다 내실 있게 실천할 수 있는 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강순원(2000), *평화·교육·인권*, 서울: 한울 아카데미.
- 강승희·윤소정·신수진(2005). 초등학생의 비판적 사고 성향과 비판적 사고 기능, 창의적 성향, 사고 양식간의 관계 연구. *열린교육연구*, 13(3), 1-27.
- 고병헌(2006), *평화교육사상*, 서울: 학지사.
- 김보경(2015), 유대인 하브루타 학습의 이해와 정착을 위한 과제, *신앙과 학문*, 21(1), 81-115.
- 박상준(2006), 비판적 사고력의 신장을 위한 초등 사회과의 질문법에 관한 연구, *사회과교육*, 45(1), 121-152.
- 서윤주(2016), 하브루타의 교육적 의미와 사회과수업에의 적용에 관한 연구, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 성삼제(2015), 또래조정 프로그램 참여가 중학생의 갈등해결능력 향상에 미치는 영향, 성균관대학교 박사학위논문.
- 양승합·배종윤(2003), 21세기 국제사회의 안보·평화 개념과 평화지수의 적실성, *국제정치논총*, 43(2), 7-27.
- 이상인(2014), 다원 민주 사회에 적합한 인간 존중관에 관한 연구 -평가를 넘어 존재 긍정으로-, 서울대학교 박사학위 논문.
- 임현수(2015), 긍정언어 생활교육 프로그램이 초등학생의 자기존중감과 타인존중태도 및 공격성에 미치는 효과, 경희대학교 석사학위논문.
- 전성수(2015), *질문이 있는 교실*, 서울: 경향 PB.
- 최창욱·김정주·조영희·김경진(2005), 청소년 갈등해결 프로그램 개발 및 효과 연구, 한국청소년정책연구원 연구보고서.
- 홍순정(2007). *평화교육탐구*. 서울: 에피스테메.
- Galtung, J.(1996), *Peace by Peaceful Means*. New York: Sage Publications, 강종일·정대화·임성호·김승채·이재봉 역(2000), *평화적 수단에 의한 평화*, 경기: 들녘.
- Harris, Ian M. & Morrison, M. L.(2003), *Peace Education*. North Carolina: McFaland & Company. 박정원 역(2011), *평화교육: 미래를 위한 교육, 세계를 위한 비전*. 서울: 오름.
- Hicks, D.(1987), *Education for Peace*. 고병헌 역(1993). *평화교육의 이론과 실천*. 경기: 양서원.
- Holzer, E. & Kent, O.(2013), *A Philosophy of Havruta: Understanding and Teaching the Art of Text Study in Pairs*. Academic Studies Press.
- Ricoeur, P(1977), *Hemeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and In*, 윤철호 역(2003), *해석학과 인문사회과학*, 경기: 서광사.

교신저자: 고유연, 서울잠동초등학교 교사
rhdbdus@hanmail.net

예비교사의 관점에서 본 초등사회과 통일수업의 의미탐색

김 영 현

진천한천초등학교

I. 연구의 필요성과 문제

70년에 가깝게 분단이 지속되고 있는 한국에서 통일교육의 중요성에 의문을 표시하는 사람은 없을 것이다. 하지만 통일에 대한 최소한의 공감대가 형성되었던 지난날과 달리 최근 통일에 대한 판단과 이해는 세대에 따라 극명한 차이를 나타내고 있다(통일교육원, 2018). 이와 같이 통일에 대한 국민적 합의가 이루어지지 않는 상황은 실질적으로 통일을 준비하는 우리들에게 큰 문제가 될 수밖에 없다. 왜냐하면 통일의 가치와 비전, 통일의 내용, 통일의 완성도, 통일의 속도 및 과정 등 통일관련 주요 주제들에 대한 합의된 정론(正論)들이 존재하지 않고 서로 다른 주장들이 분출된다면 통일을 추진·준비하고 이후를 대비하는 통일주도력을 발휘할 수 없기 때문이다(김태우, 2015) 결국 교육현장에서 통일교육의 목표는 이와 같은 통일의 정론들을 통해 국민적 합의를 이끌어내는 과정과 그 의미를 가르치는 것이 되어야 할 것이다.

초등교육에서 중점적으로 통일을 다루는 교과는 사회과, 도덕과, 창의적 체험활동이며 각 교과마다 지향하는 통일교육의 목표는 같지만 그 이미지와 접근방식의 차이가 존재한다. 초등교사들은 교과 성격에 맞는 통일교육을 상정하고 교육과정 및 교과서를 바탕으로 자신의 통일수업을 재구성하며 이 과정에서 교육과정과 교과서는 교사들의 통일에 대한 지식과 신념에 따라 변환되고 다양한 맥락의 수업으로 재창조된다. 즉, 통일수업은 구체적으로 확인하기 어려운 교사들의 판단과 가치가 담긴 통일교육의 모습을 명시적이며 상세하게 보여줄 수 있다. 이러한 예비교사들의 통일수업을 이해하는 것은 앞으로 초등 사회과에서 통일교육이 나아가야 할 방향과 목적지를 점검하고 설정하는 논의의 시작점이 될 수 있다. 또 예비교사들이 통일을 사회과에서 가르치고자 할 때 무엇을 어떻게 이해하고 있는지 확인하고 교사교육관점에서 초등 사회과 통일교육에서의 시사점을 제공할 것이다.

II. 연구방법과 대상

1. 연구방법 (CoRes: Content Representations)

예비교사가 가진 통일수업에 대한 인식을 수업을 통해 확인한다고 해도 매우 개인적인 구성으로 인해 암묵적으로 표현되고 포착하여 표현하거나 묘사가기 어려운 부분이 나타난다. 이

러한 개인적이고 특수한 예비교사의 인식을 포착하기 위해 CoRes는 특정주제에 대한 내용에 교사의 이해를 풍부하게 하는 도구가 된다.

CoRes를 사용한 연구는 현재 호주, 남아프리카 공화국, 남아메리카, 미국, 캐나다, 스웨덴, 영국, 뉴질랜드 등의 예비교사실습에서 교수내용지식의 구체적인 예를 포착하고 묘사하는 방법에 대한 연구로 활발히 사용되고 있다. 자신의 CoRes를 설계하는 것은 예비교사들이 처음으로 주제를 계획하고 가르칠 때 스스로 점검하고 평가할 수 있는 가설이며 특정 주제에 대해 교사 자신이 어떻게 보고 있는지 생각할 수 있는 유용한 사전 수업계획 틀이다.

본 연구에서는 예비초등교사가 사회과에서 통일수업을 어떻게 인식하고 있는지 확인하기 위해서 CoRes를 활용하였다. Loughran(2006)은 CoRes가 교사의 교수내용지식을 밝혀내고, 문서화하고 캡처하려는 시도라고 보며 교사가 그 수업내용에 대한 그들의 인식을 인식하고 명확하게 하고 이해하도록 돕고 교수내용지식에 대한 교사의 이해, 즉 교사가 자신의 분야에서 특정 내용을 준비하고 발표 할 때 고려하는 다양한 지식의(측면)을 표현하는 것이라고 보았다.

Loughran(2004)에 따르면 특정 교수내용지식에 대한 교사의 이해는 다음과 같은 질문에 답하고 대담으로 확인할 수 있다.

1. 학생들이 이 수업에 대해 무엇을 배웠으면 합니까?
2. 학생들이 이것을 알고 있어야하는 이유는 무엇입니까?
3. 이 수업에서 대해 교사는 알지만 학생들이 아직 알지는 못하는 것은 무엇입니까?
4. 이 개념을 가르치는 것과 관련된 어려움이나 한계는 무엇입니까?
5. 이 개념에 대해 나의 수업에 영향을 미치는 학생들의 개념에 대한 지식은 무엇입니까?
6. 이 개념에 대해 나의 가르침에 영향을 미치는 다른 것들은 무엇입니까?
7. 어떤 교육과정이나 방법을 이 개념을 가르칠 때 사용할 것입니까? 또 특별히 그러한 이유는 무엇입니까?
8. 학생들이 이 개념들에 대해 이해하면서 혼란을 겪을 때 이를 해결할 구체적인 방법들은 무엇입니까?

Loughran(2004)은 오스트레일리아의 상황에 맞게 질문들을 개발했지만 질문의 문구를 반드시 정확하게 사용해야한다는 의미가 아니며 CoRes를 정적인 것이며 유일한 최선의 올바른 표현으로 보아서는 안 된다고 강조하였다. 이에 본 연구에서는 다음과 같이 재구성된 질문에 따라 예비교사의 통일수업 인식을 확인하였다.

1. 이 통일수업을 통해서 학생들이 무엇을 배웠으면 하는가?
2. 학생들이 이 통일수업에서 그 것(1번의 답변)을 아는 것이 왜 중요한가?
3. 예비교사가 통일(수업)에 대해 알고 있는 것, 그리고 학생이 모르는 것은 무엇인가?

4. 통일수업에서 나타날 어려움과 한계, 그리고 교사의 가르침에 영향을 미치는 사고나 지식은 무엇인가?
5. 통일수업을 할 때 영향을 주는 다른 요인과 유의점은 무엇인가?
6. 통일수업의 방법(절차)선정과 그 이유는 무엇인가?
7. 통일수업을 둘러싼 학생들의 이해 또는 혼란을 확인하는 구체적인 평가방법은 무엇인가?

2. 연구참여자와 자료수집

사회과교육론 수강경험이 있는 예비교사 24명을 연구참여자로 선정하였다. 예비교사들에게 ‘통일을 사회과에서 가르친다면?’ 이라는 주제로 CoRes 관련 질문하고 이에 대하여 자유서술하도록 하였다. 그리고 통일과 관련하여 초등 사회과과서에서 자신이 적합하다고 생각하는 학년과 단원 그리고 주제를 자유롭게 선택하여 답변과 연계한 수업지도안도 작성하였다. 자료의 분석은 연구참여자들의 각 문항에 대한 답변을 같은 맥락끼리 범주화하고 연구참여자가 한 문항에 대해 복수답변을 할 경우도 모두 수집하여 분석하였다.

Ⅲ. 예비교사들의 통일수업 인식결과¹⁾

1. 통일수업의 학습주제와 내용

예비교사들은 사회과에서 통일수업을 실천할 때 적합한 학습주제와 내용에서 다음과 같은 특징을 보였다.

통일수업에 앞서 북한에 대하여 처음으로 배우기 때문에 북한이해교육이 큰 비중을 보였다. 또한 민족적 공통점 찾아보기, 통일에 대한 흥미 및 관심을 불러일으키는 학습주제·내용을 선택한 것이 특징적이다. 초등학교 시기는 자신을 둘러싼 사회공동체에 대한 인식이 생겨나고 국가애와 민족애와 같은 공동체적 정서가 형성되는 시기로 놀이·체험형 또는 문화·감성적 접근을 통해 통일과 북한에 대한 관심과 흥미를 높이는 것이 중요하다(통일교육원, 2018). 이러한 이해와 같은 맥락으로 예비교사들은 일상적인 주제를 통해 학생들이 수업에 쉽게 접근할 수 있는 기회를 제공하고자 노력하였다. 이와 다르게 분단상황에 대한 이해, 통일편익에 대한 구체적 이해와 같이 통일과 북한에 대한 객관적인 탐구와 이해를 도모하고자 한 학습주제와 내용도 확인할 수 있었는데 주로 고학년 대상으로 한 수업에서 계획되었다.

2. 이 통일수업을 통해서 학생들이 무엇을 배웠으면 하는가?

예비교사들은 사회과에서 통일수업을 통해서 학생들이 무엇을 배웠으면 하는가라는 질문에 표 1과 같은 답변을 하였다.

1) 각 문항의 실제 전체조사결과와는 분량의 제한으로 제시하지 못하였음(III장 1절-8절)

표 1. 사회과에서 통일수업을 통해서 학생들이 배우기 바라는 것

순	내용	예비교사
1	스스로 통일에 대한 가치관 형성	A,B,C,D,E,G,H,I,J,K,O, P,R,S,W,V,X
2	분단의 역사와 북한이해	D,L,N,R,S,V,W,X
3	남북한 민족 동질성의 회복	B,I,M,O,U
4	통일의 긍정적인 면과 어려운 점에 대한 정확한 이해	C,D,G,N,Q
5	통일의 경제적 이익	E,K,O,Q
6	남북한의 통일이 필요한 이유 이해	B,D,P

예비교사들이 사회과 통일수업에서 학생들이 가장 배웠으면 하는 내용은 스스로 통일에 대한 가치관을 형성할 수 있는 것이었다. 통일에 대한 찬성과 반대가 교사에 의해 주입되거나 강요되는 것이 아닌 학생 스스로 판단하고 이해 할 수 있는 능력을 길러주고자 하였다.

이러한 학생의 판단을 돕기 위해 분단의 역사와 북한을 이해하고 통일의 장단점 및 기대효과를 수업목표로 설정한 참여자도 많았다. 특히 통일의 장점으로 경제적 이익을 강조하였다.

또한 남북이 서로 같은 민족이라는 민족동질성과 북한에 대한 친근한 감정을 아는 것을 통일수업의 목적으로 제시하기도 하였다.

통일수업에서 학생들이 통일을 배우는 이유는 크게 민족동질성을 중심으로 한 접근과 미래 사회지속발전을 위한 경제적 접근으로 구분되어 있다. 이러한 접근은 각각 분단의 아픔을 경험하지 못한 현재 세대에게 큰 의미가 없고 북한을 이익과 착취의 대상으로 국한시킬 수 있다는 한계를 가지고 있다. 하지만 예비교사들은 이러한 이분법적인 접근 중 학생에게 하나를 선택할 것을 강요하는 것이 아니라 스스로 판단하고 가치를 형성할 수 있도록 환경을 구성해 주는 것을 목표로 수업을 구성하였다.

3. 학생들이 이 통일수업에서 그것을 아는 것이 왜 중요한가?

예비교사들은 사회과에서 통일수업을 통해서 학생들이 이 통일수업에서 그것을 아는 것이 왜 중요한가라는 질문에 표 2와 같은 답변을 하였다.

표 2. 학생들이 이 통일수업에서 그것을 아는 것이 중요한 이유

순	내용	예비교사
1	통일에 대한 가치판단의 근거제공	C,E,F,G,K,L,N,O,P,S
2	북한에 대한 올바른 이해	B,D,H,L,P,V,W
3	북한과 통일에 대한 관심	A,B,C,H,J,L,T
4	통일의 필요성(당위성 중심) 이해	A,D,O,Q,R,T
5	민족동질성 회복	B,I,M,U,X

6	통일(이후)에 필요한 역량 강화	D,I
7	통일편익(비용) 이해	E,K

학생들이 사회수업에서 통일을 아는 것이 왜 중요한가라는 질문에 가장 많은 답변은 1번 질문과 연계하여 이해할 수 있는 ‘통일에 대한 가치판단의 근거를 제공한다.’ 였다. 가치판단 근거제공이 중요한 이유는 통일의 가치를 스스로 생각하고 결정하는 능력이 가장 중요하다고 생각했기 때문이다.

이러한 가치판단을 위해서 북한에 대한 편견 및 왜곡이 없는 올바른 이해가 필요하다고 보았다. 또 반대로 통일의 필요성을 이해하는 것이 중요하며 이에 대해서는 민족동질성을 회복하는 것이 중요함을 강조한 답변도 나왔다.

북한과 통일에 대한 흥미와 관심을 갖는 것이 통일수업에서 중요하다는 의견도 많은 예비교사들의 지지를 받았다.

학생들이 태어난 세대에서는 민족정체성에 대해 비교적 이해도가 높은 기존세대와 전혀 다른 새로운 세대이고 이는 예비교사들도 마찬가지이다. 하지만 예비교사들은 사회수업에서 이러한 민족정체성이 학생들에게 있다고 상정하고 수업을 계획하는 모습을 보이는 경우도 많았다. 초등학생의 수준에서 접근이라는 점을 고려하더라도 자칫 통일을 자민족 중심주의로 국한시켜 남북한만의 문제로 국한시키는 문제가 발생할 수 있다.

4. 예비교사가 통일(수업)에 대해 알고 있는 것 그리고 학생이 모르는 것

예비교사들은 사회과에서 통일수업을 통해서 예비교사가 통일(수업)에 대해 알고 있는 것 그리고 학생이 모르는 것은 무엇인가라는 질문에 표 3과 같은 답변을 하였다.

표 3. 예비교사가 통일(수업)에 대해 알고 있는 것 그리고 학생이 모르는 것

순	내용	예비교사
1	경제적 차이와 원인	C,D,E,K,M,O,S
2	북한에 대한 편견	H,L,P,V,W,X
3	분단의 역사	H,O,R,T
4	역사, 지리적 특성	D,E,J,M
5	북한의 언어차이	B,P,U
6	민족놀이, 명절	B,I,U
7	정치적 차이	D,O,S

예비교사들이 수업에서 알고 있지만 학생들이 모르는 것으로 경제적 차이와 원인을 가장 많이 꼽았다. 이는 통일을 해야 하는 이유를 학생들에게 가르칠 때 경제적 이익의 관점으로 접근하겠다는 답변과 연관 지어 해석할 수 있다.

또한 북한에 대한 편견도 상당수의 예비교사들은 초등학생들에게 통일수업을 하는데 있어

큰 걸림돌이 될 것이라고 판단하였다

예비교사들은 사회수업에서 통일의 이유는 감정적, 주입적으로 가르치면 안 된다고 보고 있다. 사회수업에서는 학생이 객관적이고 구체적인 자료를 통한 판단으로 통일에 대한 스스로의 결정을 내려야 한다고 생각하고 있는 것이다. 그리고 이러한 판단에 도움을 줄 근거로 초등학교생들에게 가장 의미 있는 것을 통일시 경제적 이점이라 보고 있다. 특히 이러한 관점에서는 북한은 우리와 다르고 돌봐줘야 되는 존재로 생각하고 있음을 밑바탕에 두고 있는데 이는 자칫 교사의 의도와 다르게 혐오나 동정으로 이어질 위험성이 있다. 또한 북한에 대한 부정적 모습과 왜곡된 정보가 학생들의 사고에 고정되면 합리적 판단을 방해하고 감정적인 통일수업이 될 수 있다고 생각하고 있다.

5. 통일수업에서 나타날 어려움과 한계 그리고 교사의 가르침에 영향을 미치는 사고나 지식

예비교사들은 사회과 통일수업에서 나타날 어려움과 한계 그리고 교사의 가르침에 영향을 미치는 사고나 지식은 무엇인가라는 질문에 표 4와 같은 답변을 하였다.

표 4. 사회과 통일수업에서 나타날 어려움과 한계 그리고 영향을 미치는 사고나 지식

순	내용	예비교사
1	북한에 대한 편견	A,B,D,E,I,L,M,P,Q,S,U,V,W,X
2	흥미나 태도의 문제	A,D,E,J,L,M,S,U
3	통일관련 개념의 어려움(탈 초등학교 수준 개념들)	E,F,I,L,N,R
4	교사의 가치주입우려	O,R,S,T,W
5	통일에 대한 생각이 고착화 된 경우	H,S,T,U
6	수업 방법 및 절차에 대한 이해(토론, 게임)	B,K,V
7	북한에 대한 지식 부족	I,L,Q

통일수업에서 나타날 어려움과 한계 그리고 교사의 가르침에 영향을 미치는 사고나 지식에서 가장 큰 영향을 나타낸 것은 북한에 대한 편견이다. 맹목적인 부정적 인식이 굳어져 있는 경우 혹은 잘못된 사실 하나로 북한 전체에 대한 이미지가 형성되어 있는 경우를 고민하였다.

또한 통일에 대한 흥미나 태도의 문제를 고민하였는데 이는 통일 자체에 대한 관심이 없는 경우는 물론 ‘통일은 당연히 해야한다’거나 ‘통일은 나와 상관없다’고 이미 생각을 굳힌 경우 나타날 통일수업 자체에 대한 흥미 없는 태도를 고민하였다. 이밖에도 교사의 통일에 대한 가치주입우려도 나타났다.

위와 같은 결과는 학생들의 북한이해가 이상적인 통일수업을 하는데 부족함을 의미한다고 볼 수 있다. 하지만 예비교사들 역시 마찬가지로 통일수업을 실천할 때 북한에 대한 단편적 지식으로 고민하고 있음이 숨겨져 있다. 학생들의 북한에 대한 편견을 바로잡을 수 있을 정도로 북한에 대한 방대한 최신정보를 확보하거나 북한에 대해 조금의 왜곡도 되지 않은 정보인지를 교사가 확인하는 것은 매우 어려운 일이다. 이에 예비교사들은 북한에 대한 지식이 본질

적으로 모순적이고 혼재적임을 인정하고 대비한 수업구성이 필요하다고 볼 수 있다.

6. 통일수업을 할 때 영향을 주는 다른 요인과 유의점

예비교사들은 사회과에서 통일수업을 할 때 영향을 주는 다른 요인과 유의점은 무엇인가라는 질문에 표 5와 같은 답변을 하였다.

표 5. 통일수업을 할 때 영향을 주는 다른 요인과 유의점

순	내용	예비교사
1	가치의 주입이 아닌 중립적인 태도	C,E,G,H,S,U,V,X
2	새터민이나 북한 이탈주민(북한 피해학생)의 유무	F,H,J,P,S,W,T
3	정확하고 믿을 수 있는 자료의 활용	A,D,K,L,R,X
4	학생끼리 생각을 나눌 수 있는 기회의 제공	A,N,O,S
5	도덕교과와의 충돌	G, L, V

통일수업을 할 때 영향을 주는 다른 요인과 유의점으로 예비교사들은 북한에 대한 교사의 중립적인 태도를 가장 큰 요인으로 선택하였다. 또한 북한에 대한 부정적인 태도가 성립된 경우 이를 해결하는데 많은 노력이 필요하다고 보았다.

예비교사들은 통일수업에 악영향을 미칠 수 있는 요인들을 차단하기 위해 정확하고 믿을 수 있는 자료를 통해 학생들끼리 사고할 수 있는 기회를 제공해야 한다고 생각하였다. 또한 학습에 있을 수 있는 새터민이나 북한 이탈주민 그리고 북한에 의해 피해 입은 학생의 유무도 통일 수업에서 유의해야 될 내용이였다.

예비교사들은 통일수업이 자칫 교사의 가치주입식 수업이 될 것을 우려하였다. 이를 방지하기 위해 가치판단 할 수 있는 기회를 수업에서 제공하며 올바른 가치판단을 위한 객관적 자료와 학생들 간의 의견교환이 자유롭게 일어날 수 있는 환경을 구성하였다. 또한 늘어나고 있는 새터민 및 북한관련학생에 대한 고민도 엿볼 수 있었다.

7. 수업방법(절차) 선정과 이유

예비교사들은 사회과에서 통일수업방법(절차) 선정과 그 이유는 무엇인가라는 질문에 표 6과 같은 답변을 하였다.

표 6. 통일수업방법(절차) 선정과 그 이유

순	내용	예비교사
1	친근함과 흥미유발	A,B,F,K,L,W
2	직접 해볼 수 있는 기회 제공	A,E,F,T,X
3	개인의 판단을 존중하기 위해	C,G,M,Q,S
4	균형 있는 시각에서 다루기 위해	C,H,L,R
5	많은 자료로 사고를 활성화시키기 위해	I,J,O
6	통일 이후 변화를 다루기 위해	N,P,Q
7	통일에 대한 근본적인 지점을 다루기 위해	O,S

수업방법(절차) 선정과 그 이유에서는 직접 해 볼 수 있는 기회를 통해 개인의 판단을 존중하고자 하는 의견이 많이 나왔다. 사회과에서 통일을 다룰 때 교사나 다른 학생에 의한 가치주입적 요소를 방지를 위함이었다.

또한 친근함과 흥미유발을 위해 다양한 수업방법을 고민하고 실시하였다. 이는 통일이라는 주제가 자칫 딱딱하거나 답이 정해져 있는 것처럼 느껴져 적극적인 사고를 하지 않을 것으로 판단했기 때문이다.

위와 같이 수업방법에서는 학생들이 통일이라는 생소한 주제에 흥미와 관심을 가질 수 있어야 한다는 의견이 많이 제시되었다. 특히 초등단계에 알맞은 직접 체험할 수 있는 다양한 방법들이 필요하다고 보았다. 또한 교사의 역할을 학생들의 가치판단의 도우미로 설정하여 학생들의 자연스럽고 실질적인 사고가 일어날 수 있는 방법을 추구하였다.

8. 수업 아이디어를 둘러싼 학생들의 이해 또는 혼란을 확인하는 구체적인 평가방법

예비교사들은 사회과에서 통일수업의 아이디어를 둘러싼 학생들의 이해 또는 혼란을 확인하는 구체적인 평가방법은 무엇인가라는 질문에 표 7과 같은 답변을 하였다.

표 7. 학생들의 이해 또는 혼란을 확인하는 구체적인 평가방법

순	내용	예비교사
1	학습지를 통한 평가(서술형 지식평가)	A,B,C,D,E,G,H,I,J,K,M,N,O,Q,R,T,U,V,X
2	논술형평가	C,T,Q,V
3	관찰평가	S,W
4	구술평가	P
5	포트폴리오	L

이 아이디어를 둘러싼 학생들의 이해 또는 혼란을 확인하는 구체적인 평가방법은 학습지를 통한 지식평가가 대다수를 차지하였다. 사회과는 도덕과나 기타 과목과 다르게 지식적인 면이 강조되어야 한다고 생각하고 있었으며 그 근거와 원인에 대한 정확한 개념서술이 필요하다고 보았다.

IV. 결론

예비교사들이 생각하는 사회과에서 통일수업의 의미는 획일적인 모습으로 나타나지 않았다. 사회과의 다양한 영역들은 예비교사들의 수업구성에 풍성한 내용과 방법을 제공하는 자원으로 역할을 수행하고 있었다. 특히 사회과를 구성하는 다양한 영역간의 융합적인 접근 속에도 맥락적으로 통일성 강한 주제들을 살펴볼 수 있었다.

첫째, 예비교사들은 사회과 통일수업의 목적으로 학생 스스로 가치판단 할 수 있어야 한다고 보았다. 이는 기존의 통일수업이 통일에 대한 관심과 의미가 없는 오늘날 초등학생들을 교화시키거나 감정적으로 접근하는 문제점에서 비롯한 것으로 나타났다. 다른 교과에 비하여 사회과는 통일에 대한 학생의 지식과 사고를 활성화시켜 합리적 추론과정으로 통일에 대한 다양한 지점을 판단한 후 가치를 형성할 수 있어야 한다고 생각하고 있었다. 특히 다양한 영역에서 통일의 가치판단 근거를 찾을 수 있기 때문에 사회과는 통일교육에서 중요한 영역을 담당하고 있었다.

둘째, 사회과 통일교육에서 통일교육의 이유를 기존의 민족공동체적·감정적 접근보다 통일의 통일편익적·지식적 접근으로 실천해야한다고 생각하고 있다. 하지만 이것은 사회과 통일교육이 정서·가치를 배제한 채 이루어지는 수업이라는 뜻은 아니다. 정서적이고 감정적인 부분은 교사가 아닌 학생이 주도적으로 하는 것으로 판단하고 있다. 교사는 그러한 통일민감성이 작동할 수 있는 다양한 자료와 생각거리를 제공하고 학생들 간에 생생한 사고가 일어날 수 있는 수업분위기를 형성해주어야 한다고 바라보고 있었다.

셋째, 예비교사들은 학생들의 북한에 대한 인식이 부정적일 것이라 생각하고 수업에서 부정적인 면보다 긍정적인 면을 강조하는 모습을 볼 수 있었다. 이는 북한에 대한 부정적 편견 속에서는 올바른 통일교육이 이루어질 수 없다고 보았기 때문이다. 물론 이러한 균형적인 시각은 중요하다. 통일에 대해서 국민들은 정치적 민감성에 스스로 움츠러들어 무비판적 균형을 유지하려는 경우가 많다(통일교육원, 2018). 하지만 정치가 아닌 교육으로 통일을 바라본다면, 사회과는 학생들에게 북한을 다양한 영역(역사, 경제, 정치, 사회문화 등)에서 판단할 수 있는 넓은 관점을 제공한다. 이러한 사회과의 특성은 북한에 대한 인식이 단순한 긍정과 부정을 넘어 해석과 비판을 할 수 있는 학습자원이 될 수 있다.

넷째, 예비교사들은 공감, 소통, 이해를 통일에 중요한 요소로 판단하고 이를 위해 수업에서 활동적이고 직접 체험할 수 있는 수업방식을 강조하였다. 이는 통일의 의미를 단순히 분단 전 옛날로 돌아가는 것으로 생각할 수 있는 초등학생들에게 수업에서는 통일과 자신의 삶이 밀

접한 관련이 있음을 알게 하고 통일로 만나게 될 새로운 사회와 미래모습을 상상하게 도울 수 있다. 사회과는 그동안 통일교육이 전반적으로 통일 이전과 이루어지는 과정에만 집중하던 한계를 넘어 통일 이후 자신의 삶을 통해 생각해보는 사회과교육적 상상력을 제공할 수 있다.

참고문헌

통일교육원(2018). 평화·통일교육 방향과 방침. 통일부 통일교육원.

김태우(2015). 통일교육의 필요성과 핵심적 사안들. 미디어와 교육, 5(2), 13-19.

Loughran, J., Berry, A. & Mulhall, P.(2006), *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*, The Netherlands: Sense Publishers.

Loughran, J., Mulhall, P. & Berry, A.(2004), In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice, *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-391.

교신저자: 김영현, 진천한천초등학교 교사
jocusu@hanmail.net

평화와 공존 그리고 사회과교육



- 「통합사회」 교과서 내용 구성의 민낯: ‘<탐구주제 및 활동(예시)>’ 적용 양태 분석을 중심으로
오연주(중북대) 47

- 초등 사회과 교육과정의 시민성 개념 변화에 대한 진화론적 분석
박현진(한국교원대 석사과정) · 권정화(한국교원대) · 남상준(한국교원대) 71



- 듀이의 민주주의 교육론의 기저로서 자유 관념
장덕근(수원속지고) 83



「통합사회」 교과서 내용 구성의 민낯: ‘<탐구주제 및 활동(예시)>’ 적용 양태 분석을 중심으로

오 연 주

충북대학교 사회교육과 교수

I. 서론

1. 연구의 필요성

2015 개정 교육과정은 ‘빅 아이디어(big idea)’를 중심으로 ‘깊이 있는 접근(in-depth approach)’을 지향하여 개정 시안 초기부터 사회적 주목을 받았다. 문·이과 통합교육과정으로서, 학습자 중심의 다양한 활동 중심의 통합적 접근을 지향하여 학습자의 ‘실제적 역량(competencies)’를 함양하고자 하는 현행 교육과정 개정 취지는 교육 현장에서도 어떤 기대를 갖게 하기에 충분하였다. 현행 교육과정의 개정 취지를 집약적으로 드러내는 사회과 「통합사회」 과목 신설에 많은 기대와 주목이 모아졌다.

새로운 교육과정의 개정 취지나 목적은 현실적으로는 교과서 내용 변화를 통하여 현장에서 실현되기 때문에 「통합사회」 교과서 개발의 중요성이 강조될 수밖에 없다. 최근 성전과 같은 위상을 가진 교과서 중심주의에서 벗어나 교실 수업의 맥락에 맞는 교재개발의 필요성을 강조하는 이른바 ‘탈교과서중심’의 제안이 있기도 하지만(김세영, 2016), 여전히 공교육에서는 검정 교과서에 의존한 수업이 이루어진다고 할 수 있기 때문이다.

그동안 교육과정의 구조의 형태가 바뀌면서 교과서 내용 개발에도 변화를 이끌어낼 수 있는가에 초점을 둔 연구들이 있었다. 대표적으로, 2007 개정 사회과 교육과정의 구조가 ‘대강화’로 변화하면서 중학교 지리 영역에서 교과서의 형식적 다양성과 내용 다양성을 이끌었다는 것을 보여주는 분석적 연구(박선미, 2010)가 있으며, 이와는 반대로 교육과정의 구조 변화에도 불구하고 2007 개정 교육과정의 중학교 ‘사회’가 그 이전의 제 7차 교육과정 교과서에 비하여 다양성에서 차이가 없었다는 분석적 연구가 있다(이정우, 2010). 이들 연구들은 교육과정의 구조의 형태 변화가 교과서 내용 변화를 이끌어낼 수 있다고 단선적으로 결론 내리기도 쉽지 않다는 것을 보여준다.

그동안 교육과정 개정 시마다 많은 개발자들이 양질의 교과서 개발을 위한 노력이 지속해왔다. 기존의 사회과 검정교과서가 외형적인 판형, 분량(쪽수), 편집의 심미성, 학습의 탐구성, 선행 조직자로서의 단원 도입 등의 측면에서 과거에 비해 긍정적인 변화가 있다고 평가되기

도 한다(김왕근, 2002, 27). 그러나, 양질의 교과서는 역시 내용 면에서 특정한 요소를 갖추는 것이 핵심적이라 할 수 있다.

좋은 교과서, 즉 양질의 교과서는 내용면에서 다양한 요소를 갖추어야 한다. 교육과정의 목적을 달성할 수 있는 타당성 높은 교재, 표상된 내용이 오류가 없어 신뢰할 수 있는 교재, 학습자의 자발적인 학습 동기를 촉발할 수 있는 재미있는 교재, 학습자의 수준에 맞는 교재 등등의 많은 요소를 나열할 수 있을 것이다. 관점에 따라 양질의 교과서가 어떤 것인지에 대한 강조점이 상이할 것이나, 무엇보다 교육과정의 목적 달성에 부합하는 타당성 있는 교과서와 학습자 수준에 맞도록 학습자 개인차를 고려한 교과서가 강조될 것이다.

내용면에서 좋은 교과서가 갖추어야 할 요인을 고려하면, 「통합사회」 교과서 내용이 교육과정의 기본 취지에 부합하여야 하며, 학습자 개인차를 고려할 수 있도록 다양한 교과서 개발이 강조되어야 한다. 특히, 교과서 간 다양성 지향성은 검정 교과서 개발체제를 유지하는 하나의 근거가 된다. ‘교과서 간’ 다양성은 동일한 교과목 내에서 내적구성 체제 또는 외형 체제가 다른 여러 교과서가 존재하여 교사나 학생들이 선택할 수 있는 선택지가 많은 경우를 의미한다(이화성, 2010, 200).

「통합사회」 교과서 내용은 교육과정의 취지와 목적을 고려하여 이를 실현할 수 있는 구체적인 소재와 사례 등을 개발적으로 선정하여 교재의 타당성과 개인차 고려가 이루어지도록 개발되어야 한다. 그런데, 사회과 교과서 개발과정에 대한 선행 연구를 면밀히 살펴보면 상당한 난제도 가지고 있음을 알 수 있다. 그동안 기존의 사회과 검정교과서 개발의 외적 환경이 교과서 개발에 소요되는 시간의 촉박함, 교과서 개발 이후에 검정 통과 여부가 상당히 부담이 되는 출판의 환경 등으로 교재 개발이 쉽지 않은 과제임을 알 수 있다.

한편으로는 그동안의 사회과 교과서 개발의 양태와 관행을 보면, 그동안 사회과 교과서 개발 과정에서 교과서 집필의 자율성 제한이 교육부, 교육관련 기관과 이 기관들이 발간한 교육과정이나 교육과정 해설서, 그리고 교과서 작성 지침과 같은 문서 때문인 것으로 생각되어져 왔으나 교과서 집필자의 내적 능력으로 발현된 측면이 상당한 원인일 수 있다는 문제제기가 있었다(조영제, 2002). 심지어, 사회과 교과서 개발과정에서 교육과정 성취 기준 해석에 상당한 시간이 소요되는 어려움과 교육과정 내용의 모호성이나 추상성으로 인하여 교육과정 내용보다는 「교육과정 해설서」에 의존하여 집필하는 문제가 지적되기도 하였다(설규주, 2012). 그동안의 교과서 개발의 관행을 조명한 연구에 비추어 볼 때, 이전까지 교과서 개발자들이 참조 또는 의존을 해온 「교육과정 해설서」가 발간되지 않은 점은 교과서 내용 개발에서 그 이전과는 다른 새로운 상황이라 할 수 있다.

게다가 현행 교육과정의 개정 취지의 모호성과 다의성은 이러한 상황을 더 어렵게 할 가능성도 있다. ‘빅 아이디어(big idea)’ 혹은 ‘핵심개념’, ‘역량 중심’, ‘통합적 접근’, ‘활동중심’ 그리고, ‘깊이 있는 접근(in-depth approach)’ 등의 많은 교육과정 취지와 목적이 표방되었으며, 이들 모두 상당히 추상적인 개념들이기 교과서 내용 개발에서도 상당한 부담을 갖게 되는 상황이라고 할 수 있을 것이다. 현행 2015 개정 교육과정의 목적이 상당히 추상적이고 포괄적이라는 점이다. 현장에서 이해하기 어렵다는 실태보고가 있을 정도이다. 예를

들면, “그런데, 아직도 고등학교 현장에서는 <통합사회>에 대한 궁금증이 충분히 해소되지 않은 상태이며, 적용을 앞두고 많은 혼란이 예상된다(박은아·김명정, 2018, 54).” 는 것인데, 이는 현장 교사들의 인식조사 결과이기도 하지만 교과서 개발자에게도 역시 부담이 될 가능성이 높다.

정리하면, 현행 교육과정 하에서 변화된 교과서 개발 환경은 적어도 다음 몇 가지를 지적할 수 있다.

첫째, 2015 개정 교육과정은 사실 중심의 피상적인 내용을 중심으로 지식 전수를 하던 기존의 교육 실재를 지양하고, ‘빅 아이디어(big idea)’를 중심으로 ‘깊이 있는 접근(in-depth approach)’을 통하여 학습자의 ‘실제적 역량(competencies)’를 함양은 교과서 개발자에게도 그리 명확한 개념으로 다가오지 않을 수 있다는 점이다. 예를 들면, ‘핵심 개념 혹은 빅 아이디어(big idea)’의 의미도 여전히 모호하다. 총론 해설서(교육부, 2017, 43)에서는 “핵심 개념이란 교과가 기반하는 학문의 가장 기초적인 개념이나 원리를 포함하는 교과에 근본적인 아이디어”라고 정의하고 있고, 동시에 “지식의 한 종류인 개념(concept)과는 동의어는 아니며 가장 잘 대표하면서 교과에 큰 그림을 볼 수 있도록 돕는 아이디어, 즉, 빅 아이디어의 성격이 띈다.”고 설명하고 있어 해석의 다양성을 넘어 모호성을 보여주고 있다.

둘째, 그동안 교과서 개발 관행에서 의존해 왔던 문서인 「교육과정 해설서」의 부재이다. 선행연구에서 드러난 바와 같이, 검정 교과서 체제하에서 「교육과정 해설서」는 교육과정에 대한 여러 해석 중의 하나라기 보다는 집필범위를 한정짓는 하나의 공적 문서로서의 역할을 해온 측면이 있다. 「교육과정 해설서」의 부재는 한편으로는 교과서 내용 개발의 재량범위를 확대하여 교과서 개발자의 자유로운 역량을 발휘하게 하는 조건이 될 수도 있다.

마지막으로, 현행 교육과정 체제에서 그 이전의 교육과정 내용에 없었던 ‘<탐구주제 및 활동(예시)>’가 새로이 추가되었다. 「통합사회」사회과 교과서 내용의 질은 2015 현행 교육과정의 취지와 목적에 부합하는 창의적인 ‘탐구주제’와 ‘학습활동’의 개발에 달려있다고 할 수 있기 때문에, 교과서 개발자를 비롯한 교육주체들의 이를 참조하여 교육과정의 취지에 타당한 교육 실천을 고양하기 위한 것이라 할 수 있다.

따라서, 2015 개정 교육과정의 포괄성과 추상성이라는 특징과 아울러 현재 사회과 교과서 개발과정에서 의존해온 「교육과정 해설서」의 미보급, 혹은 부재 상황에서 사회과 「통합사회」 교과서 내용 개발이 어떠한 방향으로 변화할 것인지를 탐구할 필요가 있다. 「통합사회」 과목의 취지에 비추어 본다면, 어느 때보다 양질의 교과서가 요청되지만, 그동안의 교과서 개발의 관행과 다른 상황에서 내용 구성이 어떤 양태인지에 대한 조명이 필요하다는 것이다. 현행 교육과정이 지향하는 진보적 교육관에 부합하는 교재 개발은 상당한 역량이 요구되기 때문이기도 하다. ‘깊이 있는 접근(in-depth approach)’은 “less is more”라는 진보적인 지식관을 전제로 하는 것이며 이를 실현하는 것이 쉽지는 않다는 것이다(Newmann, 1988). 이를 교과서 내용의 측면에서 본다면, 사회과 본질적 목적을 달성할 수 있는 흥미롭고 새로운 소수의 탐구주제나 학습활동을 새로이 적용하여 개발하는 교과서 개발자의 높은 역량이 요구된다는 것이다.

현행 교육과정 취지에 비추어 본다면, 신설된 사회과 「통합사회」 교과서의 내용 구성의 길은 교과서 개발자의 ‘탐구주제’와 ‘학습활동’ 구안과 선정에 달려 있다고도 할 수 있다. 학습자의 실제적인 역량을 개발할 수 있는 소수의 깊이 있는 통합적인 접근의 탐구주제의 개발과 학습활동이 교과서 내용으로 새롭게 구성되는 것은 결국 현행 교육과정의 성공을 가르는 중요 요인이 될 수 있을 것이다.

2. 연구 문제 및 연구 내용

「통합사회」 교과서가 좋은 학습교재가 되기 위해서는 현행 2015 개정 교육과정의 취지에 부합하는 ‘탐구주제’와 ‘학습활동’ 구안과 선정이 관건이며 이는 개발자의 몫이라는 점을 위에서 언급한 바가 있다. 그런데, 현행 2015 개정 교육과정에서는 ‘〈탐구주제 및 활동(예시)〉’ 항목이 새로이 제시되어 있으며, 현행 교육과정 내용 구조상에서 ‘〈탐구주제 및 활동(예시)〉’는 가장 구체적인 안내와 내용 진술로 볼 수 있다.

현행 교육과정에서 제시한 ‘〈탐구주제 및 활동(예시)〉’를 「통합사회」 교과서에서 어떻게 적용하고 있는지를 조명할 필요가 있다. 본 연구에서는 “〈탐구주제 및 활동(예시)〉를 「통합사회」 교과서에서 어떻게 적용하고 있는가?”이다. 이 연구문제를 탐구하는 것은 ‘〈탐구주제 및 활동(예시)〉’의 「통합사회」 교과서의 적용 양태가 개발자의 자유재량을 발휘되는 방향으로 나타날 것인지, 혹은 교육과정 내용의 미시적 문구에 고착된 적용을 하려는 경향으로 나타날 것인지를 드러낼 수 있을 것이다. 이를 탐구함으로써, 사회과 교과서 개발 양상을 이해하도록 하여, 향후 양질의 교과서 개발을 위한 함의를 도출할 수 있을 것이다.

II. 「통합사회」 교육과정의 ‘〈탐구주제 및 활동(예시)〉’의 성격과 특징

1. 교육과정의 ‘〈탐구주제 및 활동(예시)〉’의 성격

현행 교육과정에서 제시하고 있는 ‘〈탐구주제 및 활동(예시)〉’의 성격을 먼저 논의할 필요가 있다.

「통합사회」 교육과정 내용 역시 다른 사회교과의 다른 과목의 내용 형식과 일관성 있게 ‘1.’ 항에 본 과목의 ‘성격’을 제시하고, ‘2.’ 항에서 과목의 구체적 ‘목표’를 기술하였으며, ‘3.’ 항에 ‘내용 체계 및 성취기준’을 상술하였다. ‘3. 내용 체계 및 성취기준’의 하위 항목으로, ‘나. 성취기준’ 내용으로 각 단원에 대한 ‘(가) 학습요소 - (나) 성취기준 해설 - (다) 교수·학습 방법 및 유의 사항-(라) 평가 방법 및 유의 사항 - 〈탐구주제 및 활동(예시)〉’로 구성되어 있다.

「통합사회」 교과서 개발자는 ‘3. 내용 체계 및 성취기준’을 바탕으로 하여 ‘1. 성격’과 ‘2. 목표’를 달성할 수 있도록 내용을 구성하고자 할 것이다. 현재 한국의 검·인정 교과서 발행 체제에서 [10통사○○-0△]의 코드가 첨부된 성취기준의 내용은 「통합사회」 검정 교과서 개발 시에 참조의 틀이 되어야 한다. 그러나, ‘(나)’ 항의 ‘성취기준 해설’은 ‘성취

기준'의 다양한 해석 중의 하나로도 볼 수 있으며, '(다)'항과 '(라)'항의 '교수·학습 방법 및 유의사항'과 '평가 방법 및 유의사항'까지 참조 내용으로써 개발자의 재량권을 가질 수 있는 부분으로 해석의 여지가 있다.

「통합사회」 교육과정에서 '〈탐구 주제 및 활동(예시)〉'는 '나. 성취기준' 내용에 포함되어 있기는 하지만 교과서 개발과정이나 수업과정에서 참조할 부분으로서 선택적 성격을 가지는 것으로 보는 것이 타당하다. 그 이유는 다음과 같다.

첫째, 현행 교과서 분량 제한의 규정을 고려하면, '탐구 주제 및 활동(예시)'를 모두 적용하는 것은 현실적으로 쉽지 않다. 「2015 개정 교육과정에서 따른 교과용도서 개발을 위한 편찬상의 유의점 및 검정기준」을 보면, “교과서 분량은 부록을 포함하여 290쪽이며, 10% 범위 내에서 증감할 수 있다(교육부·한국교육과정평가원, 2016: 147)”라고 규정하여, 교과서 분량에 대한 제한을 두고 있다. 현장에 보급된 검정 교과서는 총 5종이며, 이들은 최소 293페이지에서 최대 319페이지까지의 분량으로 편찬되어 있었다. 단위별로 5개씩 제시된 '탐구 주제 및 활동(예시)'를 수용한다는 것은 기타의 다른 탐구주제나 활동을 추가할 지면이 없다는 것을 의미한다. 교과서 내용에서 교육과정에서 제시한 '탐구 주제 및 활동(예시)'를 수용할 수록 획일적인 교과서가 된다는 것을 의미한다.

둘째, '〈탐구 주제 및 활동(예시)〉'는 '예시'로서 기술된 것이기 때문에, 다양한 가능한 사례들 중의 일부를 보여준 참고 사항으로 보아야 한다. 이는 논리적으로는 교과서 개발과정에서 언제든지 다른 내용으로 변경 혹은 생략 등이 가능한 내용으로 해석된다. 즉, 탐구 주제 및 활동(예시)단원의 성취기준을 달성할 수 있는 유일한 방법으로 제시된 것이 아니라는 것이다. 교육과정 '3. 내용 체계 및 성취기준' 내에 '〈탐구 주제 및 활동(예시)〉'는 교육과정의 현장 안착을 위하여 교육주체들의 이해를 돕기 위한 내용이라 할 수 있을 것이다. '〈탐구 주제 및 활동(예시)〉'에 대하여 “교과서나 학습 자료 개발이나 수업 구성에서 참고할 수 있을 정도로 어느 정도 구체성을 띠고 있어 유익하다고 할 것이다(옥일남, 2016, 63).”라고 참고사항으로서의 유용성을 강조하고 있다.

마지막으로, 단위별로 '탐구 주제 및 활동(예시)'를 교육내용으로 실현하였다고 하더라도 각 단원의 성취기준을 모두 달성하였을 것이라는 논리적 근거가 마련된 것이 아니다. 우선, 단위별 '탐구 주제 및 활동(예시)'를 교과서에서 다룬다는 것이 역사·지리·일반사회, 그리고 윤리 영역을 아우르는 성취 기준을 달성할 수 있는 통합적 접근으로 볼 수 있다는 논리적 근거가 부족하다. 다른 한편으로는, 각 단위별로 제시된 '탐구 주제 및 활동(예시)'를 모두 학습활동으로 실현된다고 하더라도 사회과 교과 역량을 모두 성취한다고 해석할 수 있는 논리적 근거가 마련된 것은 아니라는 것이다. 교육과정을 포함한 어떠한 문서에서도 그러한 정당성에 대한 논의가 발견되지 않는다. 따라서, 교육과정에서 제시된 '탐구 주제 및 활동(예시)'를 토대로 교육과정의 취지를 이해하여 각 단원의 성취기준을 달성할 수 있는 타당하고 효과성 있는 다양한 '탐구주제'나 '학습활동'을 개발하도록 하는 토대를 마련하고자 하는 진술로 이해하는 것이 타당할 것이다.

따라서, '〈탐구 주제 및 활동(예시)〉'는 교육과정에서 '3. 내용 체계 및 성취기준'의 하

위항목으로 기술되어 있지만, 이 교과서 개발자의 자유 재량권 영역으로서 각 단원의 성취기준을 달성할 수 있도록 창의적으로 탐구 주제와 활동을 구안할 수 있는 선택적 내용이며 교육과정의 본래 취지를 이해하도록 하기 위한 참조 내용으로 보는 것이 타당할 것이다.

2. 「통합사회」 교육과정의 ‘<탐구주제 및 활동(예시)>의 특징

「2015 개정 교육과정에서 따른 교과용도서 개발을 위한 편찬상의 유의점 및 검정기준」의 <편찬상의 유의점>을 보면, 「통합사회」 과목은 “인간과 자신의 삶, 이를 둘러싼 다양한 공간, 복합적인 사회현상에 대한 지식, 가치·태도, 실천을 통합적으로 학습할 수 있도록 주제중심·활동중심·탐구 중심의 교과서가 되도록 개발한다(교육부·한국교육과정평가원, 2016: 145).” 라고 교과서 개발 방향을 밝히고 있다. 「통합사회」 교과서는 일련의 다양한 ‘탐구주제’와 학습자의 ‘활동’을 통하여 각 단원의 성취 기준을 달성하도록 내용 구성을 해야 한다는 것이다.

‘<탐구 주제 및 활동(예시)>’ 탐구주제와 학습자 중심의 활동을 단위 별로 5개씩을 제시하고 있다. 이들 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’는 학습자가 해결방안을 제안하거나 해결방안을 발표하는 활동, 자신의 견해를 발표하는 활동, 특정 주제에 대한 토의·토론 활동, 특정 내용 혹은 주제 조사활동, 특정 내용을 서로 비교하는 활동, 탐구활동, 지도에 표시하거나 지도로 표상하는 활동, 특정 내용을 분석하는 활동, 계획(설계) 활동, 논술활동을 제안하고 있다. 단위별로 그 활동 특성별로 분류하여 <표 1>에 제시한다. 이를 보면, 자신의 견해를 발표하는 활동, 특정 주제에 대한 토의·토론 활동, 특정 내용 혹은 주제 조사활동에 대한 빈도가 높게 나타나고 있다.

표 1. 단위별 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’의 핵심적 활동 유형별 빈도

단원명	해결 방안 제안 · 발표	견해 발표	토의 · 토론	조사 · 발표	비교	탐구	지도 표시	분석	계획 · 설계	논술	예시 개수
(1) 인간, 사회 환경과 행복	1	2	1	1							5
(2) 자연환경과 인간		1	1	1	1	1					5
(3) 생활공간과 사회		1	1	1	1	1					5
(4) 인권 보장과 헌법			1	2	1		1				5
(5) 시장경제와 금융		1		1		1		1	1		5
(6) 사회 정의와 불평등		2	1	1	1						5
(7) 문화와 다양성				1	1		1	1		1	5
(8) 세계화와 평화	2			2	1						5
(9) 미래와 지속가능한 삶	1	1	3								5
합계	4	8	8	10	6	3	2	2	1	1	45

교육과정에서 제출한 ‘<탐구 주제 및 활동(예시)>’는 단원별로 5개씩의 예시를 보여줌으로서, 향후 이를 바탕으로 교과서 개발자의 창의적이고 독특한 아이디어가 발현되는 기반 혹은 출발점을 돕기 위한 의도로 해석된다. 그러나, 국가 수준 교육과정에 대한 비판적 해석이나 창의적 적용 등의 익숙하지 않은 교육계의 풍토나 관행을 고려하면, ‘<탐구 주제 및 활동(예시)>’를 기계적으로 수용해야 할 필수 학습 내용이나 활동으로 인식할 우려도 제기된다. 만약, ‘<탐구 주제 및 활동(예시)>’를 모두 그대로 수용해야 할 하나의 성취기준으로 이해된다, 이는 교과서 개발자의 재량범위를 축소하고 개발자의 창의적 개발 역량을 제한하게 되며 결국 대부분의 「통합사회」가 대동소이한 내용 구성을 하여 획일적인 교과서가 개발될 위험이 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 분석 대상 및 분석기준

「통합사회」 교과서 간 내용 다양성 양태를 교육과정의 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’가 어떻게 적용되어 있는지를 분석하고자 현장에 보급된 총 5종의 「통합사회」 검정 교과서를 연구대상으로 한다¹⁾. 연구의 편의를 위하여, 각 교과서는 ‘B사’, ‘C사’, ‘D사’, ‘G사’, ‘M사’로 각각 명명한다. 단원별 ‘<탐구 주제 및 활동(예시)>’의 내용에 해당하는 텍스트뿐만 아니라, 사진이나 그림 또는 그래프와 같은 시각자료 등 교과서 내용이 분석대상이 된다.

「통합사회」 교육과정의 ‘<탐구 주제 및 활동(예시)>’를 분석틀과 분석기준으로 활용하고자 문장 형식을 먼저 분석한다. 각각의 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’의 문장 형식을 단순화해 보면, 대표적으로, “(어떤 주제를) ~ 발표한다.” 거나, “(~자료를 중심으로) 조사하여 ~” 혹은 “(어떤 주제에 대하여) ~ 토론한다.” 등의 형태로 기술되어 있다. 즉, 각각의 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’의 문장은 ‘교육내용(Contents)’, ‘관련 자료(Materials)’, 그리고 ‘학습활동(Activities)’이라는 총 3가지 요소로 구성된다고 볼 수 있다. 각각의 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’에서 복수의 내용(Contents) 요소가 포함되어 있으므로, 이 경우에 각각 ‘C1’, ‘C2’...로 표기하며, ‘자료(materials)’의 경우도 ‘M1’, ‘M2’...의 형태로, 그리고 ‘활동(activities)’ 요소도 ‘A1’, ‘A2’, 형태로 분류 표기한다. 이들 3가지 유형의 요소들이 각 교과서 내용을 분석할 수 있는 개별 요소로 활용된다.

각각의 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’의 문장 단위로 총체적으로 분석하는 것은 분석자간의

1) 분석 대상 교과서는 다음과 같다.

구정화 외 9인(2018). 고등학교 「통합사회」. 서울: (주)천재교육
 박병기 외 11인(2018). 고등학교 「통합사회」. 서울: (주)비상교육.
 육근록 외 6인(2018). 고등학교 「통합사회」. 서울: (주)동아출판.
 이진석 외 12인(2018). 고등학교 「통합사회」. 서울: (주)지학사.
 정창우 외 12인(2018). 고등학교 「통합사회」. 서울: (주)미래엔.

신뢰도 확보하기가 어렵기 때문에 각각의 요소별로 나누어 분석 1차 분석을 한다. 각 요소 별 분석 이후에 그 결과를 토대로 각 문장 단위의 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’의 각 문장 단위, 즉 각각의 예시별로 분석한다. 이러한 2단계 분석 과정을 실행하여 분석의 객관성을 확보하고자 한다.

2. 분석 방법

첫 번째 단계로서, ‘탐구 주제 및 활동(예시)’의 ‘교육내용(Contents; 이하 ‘C’), ‘관련 자료(Materials ; 이하 ‘M’), 그리고 ‘학습활동(Activities ; 이하 ‘A’) 각 3가지 요소 유형 별로 각 교과서 내용이 어떤 양태로 적용되어 있는지를 다음과 같이 분석한다.

첫째 각 요소별 분석을 실행한다. 각 요소가 교과서 내용으로 그대로 반영되어 나타나 있으면, 이를 ‘수용’으로 분류하여 ‘○’으로 표기한다.

둘째, 각 요소가 교과서 내용에 반영되어 있지 않는다면, 미수용으로 평가하여 ‘×’로 표시한다. 즉, 교육과정에서 제시된 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’가 아닌 다른 요소를 반영한 경우에도 ‘미수용’으로 분류된다.

요소 분석의 유의점으로, ‘학습활동’ 요소의 특성상 ‘수용’과 ‘미수용’의 이분법 분석이 교과서 내용의 특성을 잘 드러내지 못하므로, ‘학습활동’ 요소는 변형의 형태로 나타난다면, ‘★’로 표시 한다. 또한, 각 요소들을 수용하되 교과서 본문 텍스트로 기술 또는 설명방식으로 변형하여 수용한 경우는 ‘☆’로 표기한다. 이들 학습활동 요소의 변형인 ‘★’과 본문 텍스트화한 ‘☆’는 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’제시를 수용 반영하지 않은 것으로 보아 ‘미수용’으로 분류된다.

두 번째 단계에서, 각각의 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’의 문장 단위별로 적용 양태를 범주화하여 분석한다. 이전 단계에서의 각 요소별 적용 양태를 총체적으로 다시 검토하여, 각각의 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’의 적용 양태 유형을 다음과 같이 평가하여 범주화한다.

첫째, 각각의 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’에 포함된 각각의 ‘내용요소(C)’ 혹은 ‘자료요소(M)’, 혹은 ‘활동요소(A)’ 유형이 모두 적용되어 있으면, ‘수용’ 유형으로 평가한다. ‘탐구 주제 및 활동(예시)’는 때로는 복수의 내용 요소(‘C’)와 복수의 ‘활동(‘A’)’ 요소로만 구성되기도 하고, 때로는 복수의 ‘자료요소(M)’와 복수의 ‘활동요소(A)’로만 구성된 경우가 있다. 각각 요소 유형이 모두 적용되어 있는 경우에 ‘수용’ 유형으로 분류한다.

둘째, 각각의 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’가 가진 ‘내용요소(C)’ 혹은 ‘자료요소(M)’, 그리고 ‘활동 요소(A)’ 중에서 각 요소 유형이 전혀 적용되지 않았으면, ‘미수용’으로 평가한다.

셋째, 각각의 ‘탐구 주제 및 활동(예시)’가 가진 ‘내용 요소(C)’ 혹은 ‘자료요소(M)’, 그리고 ‘활동요소(A)’들이 이들 요소 유형이 부분적으로 수용되어 적용되는 ‘부분 수용’ 유형으로 분류된다.

IV. 분석결과

1. ‘(1) 인간, 사회, 환경과 행복’ 단원 분석결과

표 2-2.에 나타난 바와 같이, 5종 교과서 내용에서 (1) 단원의 ‘탐구주제 및 활동(예시)’가 높은 수용도를 보이고 있다. 각 ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 ‘내용 요소(C)’ 혹은 ‘자료 요소(M)’, 혹은 ‘활동(A)’를 모두 그대로 적용한 ‘수용’ 적용 유형 빈도가 총 13개 나타났다. 교육과정에 제시된 ‘탐구주제 및 활동(예시)’가 단원별로 총 5개씩 제시되어 있으므로 만약 모든 검정 교과서에서 모두 ‘수용’ 적용된다면 총 25개의 빈도로 나타날 것이기에, 1단원에서 총 13개의 ‘수용’ 적용 유형 빈도는 절반 이상의 빈도를 보이고 있다는 점에서 높은 수용도를 보인다고 평가할 수 있다.

‘탐구주제 및 활동(예시)’의 ‘부분수용’ 적용 유형의 빈도도 총 9개 나타났다. 이들 총 9개의 ‘부분수용’ 적용 유형은 본문텍스트화로 변형한 빈도가 총 1개가 나타났고, ‘활동요소’를 다른 활동으로 변형한 2개를 포함하여 각 요소를 수용하지 않았기에 ‘부분수용’ 유형으로 분류하였다. 즉, ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 ‘부분수용’ 적용 유형에서도 교육과정의 ‘탐구주제 및 활동(예시)’는 ‘내용요소’와 ‘자료요소’를 적극적으로 수용하고자 하는 경향성을 발견할 수 있다.

표 2-1. (1) 단원의 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 요소 유형 별 분석 결과

단원명	교육과정 <탐구주제 및 활동(예시)> 분석
(1) 인간, 사회, 환경과 행복	i. 지구촌의 당면 문제(C1)기후 변화) 또는 우리나라의 사회문제(C2남비 현상) 중 하나를 선택하고, M1)이에 관한 자료를 조사하여 통합적 관점에서 문제의 발생 원인과 그 A1)해결 방안을 제안한다. ii. 다양한 통계 자료(M1)GDP, M2)환경 지표, M3)부패지수 등)를 조사하여 C1)경제 발전 정도, C2)환경 보전 여부, C3)투명성 등과 삶의 질의 관계에 대한 자신의 견해를 A1)발표한다. iii. M1)세계 국가별 행복지수에 관한 다양한 자료들의 비교, 분석을 통해 C1)행복의 의미와 C2)그 실현 조건에 대해 A1)토론한다. iv. C1)행복의 의미와 기준은 동서양의 문화권과 시대에 따라 C1)어떤 공통점과 차이점을 보이는지를 A1)모동별로 조사하여 발표한다. v. C1)자신이 행복하다고 느끼는 순간과 C2)불행하다고 느끼는 순간에 대한 목록을 작성한 뒤, 이를 바탕으로 C3)'나의 행복한 삶을 위한 조건'을 A1)발표한다.

표 2-2. (1) 단원 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 적용 유형 분석 결과

예시	요소	교과서 내용 분석										예시 별 빈도	
		D사		M사		B사		G사		C사			
		반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형		
i	C1	x		○		○		○		○		수용 5/5	수용 13/25
	C2	○		x		○		○		○	수용		
	M1	○		○		○		○		○			
	A1	○		○		○		○		○			
ii	M1	○	부분	○	부분	x	미수용	○	부분	○		수용	수용 1/5, 부분
	M2	○	부분	○	부분	x		○	부분	○			
	M3	○	수용	○	수용	x		○	수용	○			

	C1	x		○		x		x		○		수용 3/5, 미수용 1/5	
	C2	x		○		x		x		○			
	C3	x		○		x		x		○			
	A1	x		x		x		x		○			
iii	M1	○	부분 수용	○	부분 수용	○	부분 수용	○	부분 수용	○	수용	수용 1/5, 부분 수용 4/5	
	C1	x		x		○		x		○			
	C2	x		x		☆		○		○			
	A1	x		x		☆		★		○			
iv	C1	○	수용	○	부분 수용	○	수용	○	수용	☆	미수 용	수용 3/5 부분 수용 1/5, 미수용 1/5	미수용 3/25
	C2	○		○		○		○		☆			
	A1	○		x		○		○		x			
v	C1	○	수용	○	부분 수용	x	수용	○	수용	x	미수 용	수용 3/5 부분 수용 1/5, 미수용 1/5	
	C2	x		○		x		○		x			
	C3	○		○		○		○		x			
	A1	○		★		○		○		x			

주 1. ‘(C)’는 내용 요소, ‘(M)’은 자료, 혹은 ‘(A)’는 학습활동으로 각 요소 유형

주 2. ‘☆’는 학습내용, 학습자료, 학습활동을 요소를 각 예시와는 달리, 본문에서 설명하는 형태로 변형한 것을 의미함. 요소별 분석에서 ‘미수용’ 범주화함.

주 3. ‘★’는 ‘학습활동’ 요소를 다른 형태로 변형한 것을 의미함. 요소별 분석에서 ‘미수용’ 범주화함.

주 4. 적용 유형 별 반영률 = 적용 유형 빈도 / (단원별 ‘탐구주제 및 활동’ 예시 수 * 출판사 수)

2. ‘(2) 자연환경과 인간’ 단원 분석결과

표 3-2. 에 나타난 바와 같이, 5종 교과서 내용에서 (2) 단원의 ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 ‘수용’ 적용 유형 빈도는 총 12개, ‘부분수용’ 적용 유형 빈도는 총 10개로 나타났다. 이는 ‘미수용’ 적용 유형의 빈도가 총 3개 밖에 나타나지 않는다는 것이므로, 이는 교육과정에서 제시한 ‘탐구주제 및 활동(예시)’를 수용하고자 하는 경향성이 강하게 나타난다고 할 수 있다.

이 단원의 경우는 ‘학습활동’ 요소의 변형은 나타나지 않고 있으나, ‘탐구주제 및 활동(예시)’을 본문텍스트로 기술 또는 설명하는 변형 빈도는 총 11개 나타나고 있다. 이는 ‘탐구주제 및 활동(예시)’를 교과서에 수용하지 않는 경우라도 본문에서라도 다루려는 경향성을 보인다고 할 수 있다. 따라서, ‘미수용’ 유형의 일부는 ‘탐구주제 및 활동(예시)’를 교과서 개발자가 창의적으로 변형하여 적용하려는 경향으로 나타난 결과라고 해석할 수 없다는 것을 의미한다.

표 3-1. (2) 단원의 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 요소 유형 별 분석

단원명	교육과정 <탐구주제 및 활동(예시)> 분석
(2) 자연환경과 인간	i. M1)쌀, M2)밀, M3)커피 중 하나를 골라 생산이 많은 지역을 A1)세계지도에 표시하고, C1)자연 조건이나 C2)사회 조건과 관련지어 그 분포 이유와 관련 농목업이 C3)음식 문화, C4)경제 또는 C5)정치 측면에서 생활에 미치는 영향을 A2)발표한다. ii. 세계 각국의 자연재해(M1)미국의 허리케인, M2)일본의 지진 쓰나미, M3)인도네시아 쓰나미 등)에 대한 사례를 조사하여 C1)정부와 시민사회의 대응 방식 등을 A1)비교한다. iii. 어떤 지역을 개발할 때 C1)경제적 이익을 중시하는 측과 C2)환경 보전을 중시하는 측이 대립하는 경우가 많다. 대립하는 두 입장을 이해하고 자신의 견해를 A1)발표한다. iv. C1)인간과 자연환경과의 관계가 어떻게 변해 왔는지를 살펴보고, M1)자연환경에 대한 인간의 다양한 관점을 통해 둘 사이의 바람직한 관계가 무엇인지에 대해 A1)토론해 본다. v. M1)세계 생태 도시의 모범적인 사례를 조사하고 이를 C1)우리나라에 어떻게 적용할 수 있을지 A1)탐구한다.

표 3-2. (2) 단원 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 적용 유형 분석 결과

예시	요소	교과서 별 내용 분석										예시 별 빈도	
		D사		M사		B사		G사		C사			
		반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형		
i	M1	○		×		×		○		○		부분수용 4/5 미수용 1/5	
	M2	○		×		×		×		×			
	M3	○		×		○		×		×			
	A1	☆		×		☆		☆		☆			
	C1	○	부분 수용	×	미수용	○	부분 수용	○	부분 수용	○	부분 수용		
	C2	○		×		○		○		○			
	C3	○		☆		○		○		○			
	C4	○		☆		○		○		○			
	C5	○		×		○		○		○			
A2	○		×		☆		☆		○				
ii	M1	○		○		×		○		○		부분수용 5/5	수용 12/25 부분수용 10/25
	M2	○	부분 수용	○	부분 수용	○	부분 수용	○	부분 수용	○	부분 수용		
	M3	×		○		×	부분 수용	×	부분 수용	○	부분 수용		
	C1	○		☆		○		○		○			
	A1	×		×		×		○		×			
iii	C1	○		○		○		○		○		수용 5/5	미수용 3/25
	C2	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용		
	A1	○		○		○		○		○			
iv	C1	○		☆		○		○		○		수용 4/5, 미수용 1/5	
	M1	○	수용	☆	미수용	○	수용	○	수용	○	수용		
	A1	○		×		○		○		○			
v	M1	○		○		×		○		○		수용 3/5, 부분수용 1/5, 미수용 1/5	
	C1	×	부분 수용	○	수용	×	미수용	○	수용	○	수용		
	A1	×		○		×		○		○			

3. ‘(3) 생활공간과 사회’ 단원 분석결과

표 4-2.에 나타난 바와 같이, 5종 교과서 내용에서 (3) 단원의 ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 ‘수용’ 유형 빈도는 총 13개, ‘부분수용’ 빈도는 총 8개로 높은 수용 양태를 보이고 있다고 할 수 있다. ‘미수용’ 적용 유형 빈도는 총 4개에 그쳤다.

‘부분수용’ 적용 유형 중에서 ‘학습자료’ 요소의 미적용이 총 4건 나타나고 있고 이는 ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 ‘i’에 집중적으로 나타나고 있었다. 그러나, 이 경우도 ‘학습내용’ 요소와 ‘학습활동’ 요소는 모두 수용 적용하고 있는 것으로 나타났다. 이는 교과과정에서 제시한 ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 일부 요소라도 최대한 수용하여 반영하려는 경향성으로 해석할 수 있다.

표 4-1. (3) 단원의 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 요소 유형 별 분석

단원명	교과과정 <탐구주제 및 활동(예시)> 내용
(3) 생활공간과 사회	i. ‘○○도시의 하루’라는 제목으로 도시인의 삶을 그려 보고, M1 각종 통계 자료, M2 신문 기사, M3 방송 자료 등을 토대로 C1 50년 전 도시인의 삶을 조사하여 A1 비교한다. ii. C1 현대 사회의 속도 지향적 특성을 비판하고, 이러한 문제를 해결하는 방안으로 제시되고 있는 C2 느림의 가치에 대한 자신의 입장을 A1 표현한다. iii. M1 고속도로와 M2 고속철도 건설로 인해 나타난 지역의 변화를 살펴보고, 이러한 변화가 지역 주민의 삶에 미친 영향을 C1 긍정적, C2 부정적 측면으로 나누어 A1 토론한다. iv. M1 가상공간(인터넷)에서의 인간관계와 M2 현실 공간에서의 직접적인 인간관계가 어떻게 다른지 비교하고, 가상공간에서의 인간관계가 증가할 때 발생할 수 있는 C1 장점과 C2 단점을 A1 표현한다. v. 자신이 거주하는 지역을 사례로 더 나은 지역을 만들기 위해 해결해야 할 과제(M1 공간 이용, M2 환경, M3 지역경제 발전 등)를 찾아 그 방안을 A1 탐구한다.

표 4-2. (3) 단원 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 적용 유형 분석

예시	요소	교과서 별 내용 분석										예시 별 빈도	
		D사		M사		B사		G사		C사			
		반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형		
i	M1	x		x	부분수용	x	부분수용	x	부분수용	○		수용 1/5, 부분수용 4/5	수용 13/25 부분수용 8/25 미수용 4/25
	M2	x	부분수용	x	부분수용	x	부분수용	x	부분수용	○			
	M3	x		x	부분수용	x	부분수용	x	부분수용	x	수용		
	C1	○		○		○		○		○			
	A1	○		○		○		○		○			
ii	C1	○	수용	x	미수용	x	미수용	○	수용	○	수용	수용 3/5, 미수용 2/5	
	C2	○		x		x		○		○			
	A1	○		x		x		○		○			
iii	M1	○		○		○		x		○		수용 3/5, 부분수용 2/5	
	M2	○	부분수용	○	수용	○	부분수용	○	수용	○			
	C1	○		○		○		○		○			
	C2	○		○		○		○		○			
	A1	★		○		x		○		○			
iv	M1	○	부분수용	☆	미수용	x	미수용	○	부분수용	○	수용	수용 1/5, 부분수용	
	M2	x		x		x		○		○			
	C1	○		x		x		x		○			

	C2	○		×		×		×		○		2/5, 미수용
	A1	★		×		×		×		○		2/5,
v	M1	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용	수용 5/5
	M2	○		○		○		○				
	M3	○		○		○		○				
	A1	○		○		○		○				

4. ‘(4) 인권 보장과 헌법’ 단원 분석결과

표 5-2. 에 제시한 바와 같이, 5종 교과서 내용에서 (4) 단원의 ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 ‘수용’ 적용 유형의 빈도는 총 18개로 나타나 높은 수용도를 보이고 있다. (4) 단원의 ‘탐구주제 및 활동(예시)’ 적용 양태는 다른 단원에 비하여 적극적으로 수용하고자 하는 경향이 나타나고 있다. ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 ‘미수용’ 적용 양태를 보인 것은 총 1개에 그치고 있었다.

‘iv’의 괄호 안의 자료 요소(‘M1’과 ‘M2’)를 제시하고 추가적으로 자료를 제시하는 방식으로 ‘자료 요소’를 적극적으로 수용하려는 적용 양태를 보이고 있는 반면, ‘v’의 세계지도에 표시 활동(‘C1’)은 수용되지 않거나 교과서 본문 내용으로 기술·설명으로 변형되었다. 즉, ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 일부에 집중적으로 유사한 형태로 ‘부분수용’ 이루어지고 있는 것으로 나타났다.

표 5-1. (4) 단원의 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 요소 유형 별 분석

단원명	교육과정 <탐구주제 및 활동(예시)> 분석
(4) 인권 보장과 헌법	<p>i. M1)프랑스 혁명(1789년) 때의 ‘인간과 시민의 권리 선언’과 M2)‘세계 인권 선언(1948년)’에 나타난 C1)인권의 의미를 시대적 배경과 맥락 속에서 A1)비교한다.</p> <p>ii. 과거에는 요구되지 않았으나 C1)사회 변화로 인해 새롭게 요구되거나 등장하는 인권의 내용(M1)문화권 등)에 대해 A1)조사한다.</p> <p>iii. M1)인간 존엄성 실현과 M2)인권 보장을 위한 조항을 우리나라 헌법을 통해 탐구하고 각 조항을 C1)구체적으로 실현할 수 있는 방안에 대해 A1)토의한다.</p> <p>iv. 시민 불복종에 대한 역사적인 사례(M1)간디, M2)마틴 루터 킹 목사 등)를 찾아보고, C1)시민 불복종이 정당화될 수 있는 조건을 A1)발표한다.</p> <p>v. M1)공신력 있는 국제기구가 발표한 다양한 인권지수를 수준별로 묶어 A1)각 국가를 세계지도에 나타내도록 하고 C1)지역별 특성을 A2)파악한다.</p>

표 5-2. (4) 단원 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 적용 유형 분석

예시	요소	교과서 별 내용 분석										예시 별 빈도	
		D사		M사		B사		G사		C사			
		반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형		
i	M1	○		○		○		○		○		수용 5/5	수용 18/25 부분수용 6/25
	M2	○		○		○		○		○			
	C1	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용		
	A1	○		○		○		○		○			

ii	C1	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용	수용 5/5	미수용 1/25	
	M1	○		○		○		○		○				○
	A1	○		○		○		○		○				○
iii	M1	○	부분 수용	○	수용	○	수용	○	부분 수용	○	수용	수용 3/5, 부분수용 2/5		
	M2	○		○		○		○		○				
	C1	○		○		○		○		○				
	A1	☆	○	○	☆	○	○	○	○	○	○			
iv	M1	○	부분 수용	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용	수용 4/5, 부분수용 1/5		
	M2	x		x		x		x		○				
	C1	○		○		○		○		○				
	A1	☆		○		○		○		○				
v	M1	x	미수 용	○	부분 수용	○	부분 수용	○	수용	○	부분 수용	수용 1/5 부분수용 3/5 미수용 1/5		
	A1	x		☆		☆		○		☆				
	C1	x		○		x		○		○				
	A2	x		☆		x		○		○				

5. ‘(5) 시장 경제와 금융’ 단원 분석결과

표 6-2.에 제시한 바와 같이, 5종 교과서 내용에서 (5) 단원의 ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 ‘수용’ 적용 유형의 빈도는 총 15개, ‘부분수용’ 적용 유형의 빈도는 총 7개 나타났다. 이 단원의 ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 총 수는 다른 단원과 동일하지만 내용 요소 11개와 자료 요소 13개로 그 수가 상대적으로 많다. 그럼에도 불구하고, ‘미수용’ 적용 양태의 빈도는 총 3개 나타나고 있어, ‘학습자료’ 요소의 수용도도 높게 나타났다.

표 6-1. (5) 단원의 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 요소 유형 별 분석

단원명	교육과정 <탐구주제 및 활동(예시)> 분석
(5) 시장경제와 금융	i. 최근 국제 규모의 금융 위기가 C1)국가, C2)사회와 C3)개인의 경제활동에 미치는 영향과 극복 방안을 A1)조사하여 발표한다.
	ii. 일반적으로 M1)공정 무역 상품이나 M2)친환경적 상품이 보통의 상품보다 비싸고 희소한 경우가 많다. 이런 상황에서 합리적 소비자로서 C1)비용 편익을 고려하여 보통의 상품을 구입할 수도 있고, C2)윤리적 소비를 위해 비용을 감수할 수도 있다. 자신은 A1)어떤 선택을 할 것인지 생각해 보고, 그 이유를 발표한다.
	iii. C1)'일하기 좋은 회사'의 조건에 대해 생각해 보고, C2)노동자들의 권리를 보장하고 C3)노동 조건을 향상시키는 것이 기업가에게는 어떤 이익을 가져다 줄 수 있는지 M1)구체적인 사례를 통해 A1)탐구한다.
	iv. 통계 자료를 바탕으로 M1)자원, M2)노동, M3)자본 분포를 A1)지도에 표시해 보고, 이러한 분포의 차이가 C1)국제 분업과 C2)무역에 어떠한 영향을 미쳤는지 M4)사례를 통해 A2)분석한다.
	v. M1)우리나라 근로자의 평균 소득을 기준으로 C1)자신의 금융 생활을 A1)설계해 본다.(단, M2)출산 육아비, M3)교육비, M4)생활비, M5)주택 마련비 등의 다양한 통계 자료를 활용할 것)

표 6-2. (5) 단원 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 적용 유형 분석 결과

예시	요소	교과서 별 내용 분석										예시 별 빈도
		D사		M사		B사		G사		C사		
		반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형	
i	C1	x	미수용	○	부분수용	○	부분수용	○	수용	○	수용	수용 2/5, 부분수용 2/5, 미수용 1/5
	C2	x		○		x		○				
	C3	x		x		x		○				
	A1	x		x		x		○				
ii	M1	○	수용	☆	미수용	○	수용	○	수용	○	수용	수용 4/5, 미수용 1/5
	M2	○		☆		○						
	C1	○		☆		○						
	C2	○		☆		○						
	A1	○		x		○						
iii	C1	○	부분수용	x	미수용	○	수용	○	수용	○	수용	수용 3/5, 부분수용 1/5, 미수용 1/5
	C2	○		x		○						
	C3	○		x		○						
	M1	x		x		○						
	A1	★		x		○						
iv	M1	x	부분수용	○	부분수용	○	부분수용	○	수용	○	부분수용	수용 1/5, 부분수용 4/5
	M2	x		○		x		○				
	M3	x		○		x		○				
	A1	x		☆		☆		○				
	C1	○		☆		○						
	C2	○		☆		○						
	M4	○		○		○						
	A2	○		x		○						
v	M1	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용	수용 5/5
	C1	○		○		○						
	M2	○		○		○						
	M3	○		○		○						
	M4	○		○		○						
	M5	○		○		○						
	A1	○		○		○						

수용 15/25
부분수용 7/25

미수용 3/25

6. (6) 사회 정의와 불평등' 단원 분석결과

표 7-2.에 제시한 바와 같이, 5종 교과서 내용에서 (6) 단원의 '탐구주제 및 활동(예시)'의 '수용' 적용 유형의 빈도는 총 14개가 나타났으며, '부분수용' 적용 유형도 총 4개 나타났다.

(6) 단원의 '탐구주제 및 활동(예시)'의 '미수용'은 총 7개로 상대적으로 다른 단원에 비하여 높은 빈도를 보이고 있었다. 'ii'의 토론활동과 'v'의 비교활동에 대한 수용도가 낮은 반면, 'iv'의 복지정책 조사와 견해 발표 활동은 5종의 교과서에서 모두 '수용' 유형으로 적용되었다.

표 7-1. (6) 단원의 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 요소 유형 별 분석

단원명	교육과정 <탐구주제 및 활동(예시)> 분석
(6) 사회 정의와 불평등	i. M1)시험 성적에 따른 진학, M2)성과에 따른 급여 등과 같이 사회적으로 수용되는 불평등의 사례를 찾아보고, C1)업적, C2)능력, C3)필요 등 다양한 정의의 기준에 비추어 이러한 불평등이 A1)정당화될 수 있는지 발표한다. ii. C1)불평등을 해소하기 위해 적극적으로 노력하는 과정에서 발생하는 역할은 A1)정당화될 수 있는지 토론한다. iii. M1)낙후된 지역(도시의 쪽방촌 등), M2)환경이 열악한 지역(쓰레기 처리장 등), M3)사회적 약자에 대한 차별(여성의 사회 진출과 승진 문제 등) 중 하나를 선택하고 이에 관한 구체적 자료를 조사하여 이러한 C1)문제가 발생한 원인을 다양한 측면에서 분석하여 A1)발표한다. iv. 다양한 분야(M1)경제, M2)교육 등에서 이루어지는 복지 정책을 조사하고, 각 정책이 정당화될 수 있는 근거를 제시한 후 이러한 C1)복지 정책의 확대에 관한 자신의 견해를 A1)발표한다. v. 교육에 있어서 M1)기회의 평등과 M2)결과의 평등 중 어느 것이 우선시되어야 할지 생각해 보고, 각각의 평등을 추구했을 때 발생하는 C1)긍정적 측면과 C2)부정적 측면을 A1)비교해 본다.

표 7-2. (6) 단원 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 적용 유형 분석 결과

예시	요소	교과서 별 내용 분석										예시 별 빈도		
		D사		M사		B사		G사		C사				
		반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형			
i	M1	○		×		○		○		○		수용 2/5, 부분수용 3/5	수용 14/25	
	M2	○		○		×		○		○				
	C1	○	수용	☆	부분 수용	☆	부분 수용	○	부분 수용	○	수용			
	C2	○		☆		☆		☆		○				
	C3	○		☆		☆		☆		○				
	A1	○		○		○		○		○				
ii	C1	×	미수 용	×	미수 용	○	수용	×	미수 용	○	수용	수용 2/5, 미수용 3/5		
	A1	×		×		○		×		○				
iii	M1	○		×		○		○		○		수용 4/5, 부분수용 1/5		부분수용 4/25
	M2	○		×		○		○		○				
	M3	○	부분 수용	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용			
	C1	○		○		○		○		○				
	A1	★		○		○		○		○				
iv	M1	○		○		○		○		○		수용 5/5	미수용 7/25	
	M2	○		○	수용	○	수용	○	수용	○	수용			
	C1	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용			
	A1	○		○		○		○		○				
v	M1	×		×		×		×		○		수용 1/5, 미수용 4/5		
	M2	×		×		×		×		○				
	C1	×	미수 용	×	미수 용	×	미수 용	×	미수 용	○	수용			
	C2	×		×		×		×		○				
	A1	×		×		×		×		○				

6. ‘(7) 문화와 다양성’ 단원 분석결과

표 8-2.에 제시한 바와 같이, 5종 교과서 내용에서 (7) 단원의 ‘탐구주제 및 활동(예시)’

의 ‘수용’ 적용 유형의 빈도는 총 13개, ‘부분수용’ 빈도는 총 10개 나타나 높은 수용도를 보이고 있다. 이 단원의 ‘미수용’ 적용의 유형 2개는 ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 ‘ii’에서 모두 나타났다. ‘i’은 5종 교과서에서 내용요소를 ‘수용’하고 있는 반면, 세계지도 표시 ‘학습활동(C1)’은 본문 텍스트에서 기술·설명 방식으로 변형하였다.

표 8-1. (7) 단원의 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 요소 유형 별 분석

단원명	교육과정 <탐구주제 및 활동(예시)> 분석
(7) 문화와 다양성	<p>i. 문화권별로 C1)정치, C2)경제, C3)종교 등의 측면에서 어떤 특징이 나타나고 있는지를 조사하고, 이를 A1)세계지도에 나타낸다.</p> <p>ii. 과거 다양한 문화권에서 민족과 종교의 공존을 지향한 사례(M1)서아시아와 M2)남아시아 등)를 조사하고, C1)해당 지역의 현재 사회에서 찾아볼 수 있는 다양한 문화에 대해 A1)발표한다.</p> <p>iii. 각 지역에 나타난 문화 경관 사례(M1)강화도의 성공회 성당 등)를 C1)문화 변동 양상과 관련하여 A1)분석한다.</p> <p>iv. M1)다문화 사회의 갈등을 해소하기 위한 다양한 관점을 드러내는 글을 분석하게 한 후, 어떤 관점이 C1)미래 한국 사회의 통합에 가장 바람직한지를 A1)논술한다.</p> <p>v. 우리나라가 다문화 사회로 변화하면서 달라진 점(M1)외국 음식점, M2) 다문화 지원 정책, M3)광고 등)을 조사하여 이러한 변화가 가져온 C1)긍정적 측면과 C2)부정적 측면을 A1)비교한다.</p>

표 8-2. (7) 단원 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 적용 유형 분석 결과

예시	요소	교과서 별 내용 분석										예시 별 빈도
		D사		M사		B사		G사		C사		
		반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형	
i	C1	○		○		○		○		×		부분수용 5/5
	C2	○	부분수용	○	부분수용	○	부분수용	○	부분수용	○	부분수용	
	C3	○		○		○		○		○		
	A1	☆		☆		☆		☆		☆		
ii	M1	○		×		×		×		×		수용 1/5, 부분수용 2/5 미수용 2/5
	M2	○	수용	○	부분수용	×	미수용	○	부분수용	×	미수용	
	C1	○		○		×		○		×		
	A1	○		○		×		○		×		
iii	M1	○		○		○		○		☆		수용 4/5, 부분수용 1/5
	C1	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용	☆	부분수용	
	A1	○		○		○		○		×		
iv	M1	○		○		○		○		○		수용 5/5
	C1	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용	○	수용	
	A1	○		○		○		○		○		
v	M1	○		×		○		○		○		수용 3/5, 부분수용 2/5
	M2	○		○		○		○		○		
	M3	×	수용	○	부분수용	×	부분수용	○	수용	○	수용	
	C1	○		×		○		○		○		
	C2	○		×		×		○		○		
	A1	○		×		×		○		○		

7. ‘(8) 세계화와 평화’ 단원 분석결과

표 9-2.에 제시한 바와 같이, 5종 교과서 내용에서 (8) 단원의 ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 ‘수용’ 적용 유형의 빈도는 총 7개, ‘부분수용’ 적용 유형 빈도는 총 10개 나타났다.

‘탐구주제 및 활동(예시)’의 ‘미수용’의 적용 유형을 보인 것은 총 8개 나타나 상대적으로 다른 단원에 비하여 높은 빈도를 보이고 있었다. ‘v’는 총 1종 교과서만 ‘수용’하여 적용하고 있어 ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 낮은 수용률을 보이고 있다.

표 9-1. (8) 단원의 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 요소 유형 별 분석

단원명	교과과정 <탐구주제 및 활동(예시)> 분석
(8) 세계화와 평화	<p>i. C1) 세계화와 관련하여 ‘가장 지역적인 것이 가장 세계적인 것이다.’라는 주장에 대한 자신의 입장을 밝히고, M1)자신의 주장을 뒷받침할 수 있는 사례를 찾아 A1)발표한다.</p> <p>ii. 세계화로 인해 M)자본, M2)노동, M3)각종 재화, M4)문화 등의 교류가 활발해지고 있다. 이러한 변화가 세계 각국 C1)정치, C2)경제, C3)사회, C4)문화에 어떤 영향을 끼쳤는지 개발도상국과 선진국을 중심으로 A1)비교한다.</p> <p>iii. C1)세계 각 지역별 분쟁과 갈등 양상을 유형화하여 A1)세계지도에 표시하고, 그러한 M1)분쟁과 갈등이 원만하게 해결된 사례를 조사하여 평화를 정착시키기 위한 A2)방안을 제안한다.</p> <p>iv. M1)소극적 평화와 M2)적극적 평화의 측면에서 남북한 간의 갈등 상황을 분석하고, C1)남북한 간 적극적 평화를 실현하기 위한 A1)방안을 발표한다.</p> <p>v. C1)제3세계의 기아 문제와 C2)빈부 격차의 심화를 해결하기 위한 M1)해의 원조 사례를 A1)조사한다.</p>

표 9-2. (8) 단원 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 적용 유형 분석 결과

예시	요소	교과서 별 내용 분석										예시 별 빈도
		D사		M사		B사		G사		C사		
		반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형	
i	C1	○		×		○		☆		○		수용 2/5, 부분수용 1/5, 미수용 2/5
	M1	○	수용	×	미수용	×	부분수용	×	미수용	○	수용	
	A1	○		×		×		×		○		
ii	M1	○		☆		☆		☆		○		부분수용 3/5, 미수용 2/5
	M2	○		☆		☆		☆		○		
	M3	○		☆		☆		☆		○		
	M4	○		☆		☆		☆		○		
	C1	×	부분수용	☆	미수용	☆	미수용	☆	부분수용	○	부분수용	
	C2	○		☆		☆		☆		○		
	C3	○		☆		☆		☆		○		
	C4	○		☆		☆		☆		○		
	A1	○		×		×		○		×		
iii	C1	○		×		○		○		○		수용 2/5, 부분수용 3/5
	A1	☆	부분수용	×	부분수용	○	수용	○	수용	☆	부분수용	
	M1	○		○		○		○		○		
	A2	○		○		○		○		○		
iv	M1	×	미수용	×	부분수용	×	부분수용	○	수용	○	수용	수용

	M2	x	용	x	수용	x	수용	○		○		2/5, 부분수용 2/5, 미수용 1/5
	C1	x		○		○		○		○		
	A1	x		○		○		○		○		
v	C1	x	미수용	x	미수용	x	부분수용	x	미수용	○	수용	수용 1/5, 부분수용 1/5, 미수용 3/5
	C2	x		x		x		x		○		
	M1	x		x		○		x		○		
	A1	x		x		x		○		○		

8. ‘(9) 미래와 지속가능한 삶’ 단원 분석결과

표 10-2.에 제시한 바와 같이, 5종 교과서 내용에서 (9) 단원의 ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 ‘수용’ 적용 유형의 빈도는 총 15개, ‘부분수용’ 적용 유형 총 5개가 나타나 높은 수용도를 나타내었다. 탐구주제 및 활동(예시)’의 ‘미수용’ 적용 양태는 총 5개 나타났다. ‘탐구주제 및 활동(예시)’를 부분적으로 수용한 경우는 자료 혹은 내용 요소의 수용이 활발하게 나타나고 있으며, 활동 요소를 변형하는 경우에는 ‘v’의 활동요소 중 1개(A1)가 시나리오 쓰기 활동으로 바뀌는 경우를 제외하고는 대부분 본문 텍스트로 기술·설명하는 방식으로 변형되었다.

표 10-1. (9) 단원의 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 요소 유형 별 분석 결과

단원명	교육과정 <탐구주제 및 활동(예시)> 분석
(9) 미래와 지속가능한 삶	<ul style="list-style-type: none"> i. 유럽 각국의 M1)지도자 또는 M2)시민이 C1)북부 아프리카와 서남아시아의 유럽행 난민들의 수용 여부에 대해 어떤 결정을 내리는 것이 바람직한지 A1)토의한다. ii. M1)저출산·고령화 현상의 심화가 C1)세대 간 갈등을 유발할 수 있는 이유와 이를 C2)해결하기 위한 방안을 A1)토의한다. iii. C1)자신이 결혼을 한다면 자녀를 몇 명 낳을 것인지, 그리고 그 이유는 무엇인지를 짚고 A1)토의한 후 발표한다. iv. M1)자원의 분포지와 M2)소비지의 C1)불일치로 인해 지구촌에서 일어나는 갈등은 무엇이며, 이에 대한 해결 방안은 무엇인지 A1)조사하여 발표한다. v. 미래 지구촌의 C1)밝은 모습과 C2)암울한 모습을 각각 A1)상행시[지구촌]로 표현하고 그렇게 표현한 이유를 C2)발표한다.

표 10-2. (9) 단원 각 탐구 주제 및 활동(예시)의 적용 유형 분석 결과

예시	요소	교과서 별 내용 분석										예시 별 빈도		
		D사		M사		B사		G사		C사				
		반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형	반영	유형	수용	수용	
i	M1	x	부분수용	x	미수용	x	부분수용	○	수용	○	수용	수용 2/5, 부분수용 2/5, 미수용 1/5	수용 15/25 부분수용 5/25	
	M2	x		x		x		○		○				
	C1	○		x		○		○		○				○
	A1	○		x		○		○		○				

ii	M1	○	수용	○	부분 수용	○	수용	○	수용	○	수용	수용 4/5, 부분수용 1/5	미수용 5/25
	C1	○		☆		○		○		○			
	C2	○		☆		○		○		○			
	A1	○		○		○		○					
iii	C1	○	수용	×	미수 용	×	수용	○	수용	○	수용	수용 4/5 미수용 1/5	
	A1	○		×		×		○		○			
iv	M1	○	수용	☆	미수 용	○	수용	○	수용	○	수용	수용 4/5, 미수용 1/5	
	M2	○		☆		○		○					
	C1	○		☆		○		○					
	A1	○		×		○		○					
v	C1	○	수용	☆	미수 용	☆	미수 용	×	부분 수용	○	부분 수용	수용 1/5, 부분수용 2/5, 미수용 2/5	
	C2	○		☆		☆		×					
	A1	○		×		×		○		×			
	A2	○		×		×		×		×			

V. 결론

새로 신설된 「통합사회」 교과서의 질은 현행 2015 교육과정의 취지와 목적에 부합하는 창의적인 탐구주제와 학습활동을 얼마나 교과서 내용으로 창의적으로 개발하고 선정하였는가에 의해서 결정된다고 할 수 있다. 탐구주제와 학습활동의 창의적인 개발은 결국 교과서 개발자의 재량권이며 개발자의 역량에 달려있다. 따라서, 현행 교육과정에서 ‘<탐구주제 및 활동(예시)>’를 새로이 추가하여 교과서 개발자를 포함한 교육관련 주체들에게 탐구주제와 학습활동의 사례 제시를 통하여 이해를 높이고 타당한 교육실행의 가능성 확보하기 위한 시도라고 할 수 있다.

현행 2015 개정 교육과정의 목적과 취지가 추상적이고 포괄적 성격을 가지고 있으며, 그동안 관행적으로 교과서 개발과정에서 의존했던 「교육과정 해설서」가 보급되지 않은 새로운 개발상황에서 「통합사회」 교과서가 개발되었다. 본 연구는 이렇게 변화된 교과서 개발 상황에서 교육과정에서 ‘3. 내용 체계 및 성취기준’의 하위 항목으로, ‘나. 성취기준’ 내용의 하위 내용으로 제시된 ‘<탐구주제 및 활동(예시)>’는 교과서 내용 구성에서 어떤 영향을 미치는 새로운 변수가 될 수 있을 것으로 예상하였다.

교육과정에서 단위 별로 5개씩 제시된 ‘탐구주제 및 활동(예시)’는 다양한 사례들 중의 일부를 제시함으로써, 교과서 개발자가 교육과정의 목적과 취지를 이해하도록 하는 참조 내용으로 보는 것이 타당하다. 심지어, 검정 기준에 교과서 지면 제한이 있는 현실적 상황은 제시된 모든 ‘탐구주제 및 활동(예시)’를 교과서에서 적용하는 것이 용이하지 않으며, 이들을 모두 적용하였다고 하더라도 각 단원의 성취기준이나 교과 역량을 달성하였다고 할 수 있는 논리적 근거와 정당성 논의가 이루어지지 않은 것이라는 점이다. 논리적으로, ‘탐구주제 및 활

동(예시)’는 교과서 개발자에게는 얼마든지 취사선택할 수 있는 선택적 성격이라고 할 수 있다.

따라서, 「통합사회」 교과서 내용 구성에서 ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 적용 양태를 면밀히 분석하는 것은 사회과 교재 개발의 실재를 드러내고 이해하는데 핵심적 방법이 될 수 있다. 이는 향후 양질의 교과서 개발 방안과 조건을 모색하기 위한 토대를 마련할 수 있을 것이다.

분석의 객관성을 확보하기 위하여 2단계의 과정을 거쳐 분석하였다. 먼저, ‘탐구주제 및 활동(예시)’를 교육내용(Contents)’, ‘관련 자료(materials)’, 그리고 ‘학습활동(activities)’이라는 총 3가지 요소로 분류하여 각 요소별로 적용양태를 분석하였다. 다음으로, 각 요소별 분석 결과를 바탕으로 각 예시 별로 적용 유형을 재범주화를 하였다.

분석 결과를 정리하면, 교육과정에서 제시한 ‘탐구주제 및 활동(예시)’를 수용하여 적용하는 경향이 「통합사회」 검정 교과서 5종에서 일반적 경향성으로 나타나고 있다. 분석결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 「통합사회」 총 9개의 단원 중에서 ‘탐구주제 및 활동(예시)’에 내포된 ‘내용(Contents)’, ‘관련 자료(Material)’, 그리고 ‘학습활동(Activities)’를 그대로 적용한 ‘수용’ 적용 유형 비율이 절반을 넘는 단원이 총 9개 단원 중 7개 단원으로 나타났다. 이는 교육과정에서 제시한 ‘탐구주제 및 활동(예시)’를 적극적으로 반영하고자 하는 경향성을 보인다고 할 수 있다.

둘째, 「통합사회」 총 9개의 단원 중에서 ‘탐구주제 및 활동(예시)’에 내포된 ‘내용(C)’, ‘관련 자료(M)’, 그리고 ‘학습활동(A)’를 수용하지 않는 ‘미수용’ 적용 양태는 각 단원 별로 최대 8건, 최소 1건으로 나타났다. ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 수용 빈도는 상대적으로 미미하게 나타났다. 또한, 미수용의 경우도 각 ‘탐구주제 및 활동(예시)’의 요소를 본문텍스트에서 기술하거나 설명하는 형태로 변형하여 미수용하려는 경향이 일부 나타났기 때문에, ‘미수용’의 경우도 교육과정 의존성을 벗어난 적용양태로 보기는 어려웠다.

마지막으로, 「통합사회」 총 9개의 단원 중에서 ‘수용’과 ‘미수용’의 적용 유형을 제외한 경우는 나머지는 ‘내용(C)’, ‘관련 자료(M)’, 그리고 ‘학습활동(A)’ 요소들 중 1가지 요소 이상을 수용하여 적용한 ‘부분 수용’이다. ‘부분수용’의 경우도 교육과정에서 제시한 내용을 최대한 그대로 수용하려는 경향을 나타내었다. 예를 들면, ‘탐구활동’이나 ‘견해 발표 활동’ 등이 교과서 본문에서 기술·설명 형식으로 바꾸면서도 ‘학습자료’ 요소나 ‘학습내용’ 요소를 그대로 수용하려는 경향성을 보이는 경우가 다수 나타났기 때문이다.

결론적으로, 다음 두 가지의 함의를 얻을 수 있었다.

첫째, 「통합사회」 검정 교과서 내용 구성에서 ‘<탐구주제 및 활동(예시)>’ 수용의 양태는 교과서 개발과정에서 성취기준을 고려한 국가 수준 교육과정에 대한 취지나 목적 실현 지향성보다는 ‘<탐구주제 및 활동(예시)>’와 같은 외현적이고 미시적인 내용 기술에 의존하는 경향성이 강하다는 것을 보여준다. 그러므로, 국가 수준 교육과정에 대한 의존적 풍토는 교육

과정 내용 기술을 상세화하는 것보다는 대강화의 방향이 더 바람직함을 보여준다.

다음으로는, ‘<탐구주제 및 활동(예시)>’ 기계적 수용의 양태는 검정 교과서 간의 내용 구성이 구조적으로 크게 다르지 않은 양상, 즉 교과서 간 내용 획일성으로 나타날 수 밖에 없다. 검정 교과서 개발 체제가 다양한 교과서 내용 개발을 위한 제도적 의미를 갖지 못하는 본질을 탐구해야 할 필요성을 보여준다.

「통합사회」 교육과정의 본질적 취지나 목적보다는 미시적이고 파편적으로 내용을 기계적으로 따르려는 교과서 개발 양태가 교과서 개발자들의 교육과정에 대한 인식으로 인한 내적 요인으로 인한 것인지, 혹은 잦은 교육과정에 따른 개발 시한의 촉박함이나 출판사 혹은 교육관련 기관의 외적 압력 등과 같은 외부적 요인인지, 혹은 개발자들 간의 의견 조율과 타협의 어려움으로 인한 과정적 요인으로 인한 것인지에 대하여 면밀한 탐구가 앞으로 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 곽병선 (2014), 미래 지향적 교과서관, 교과서연구, 78, 14-22.
- _____ 외 (2004), 교과서 발행제의 다양화에 따른 자유발행제 도입 방안 연구, 한국교과서연구재단 연구보고서, 2004-6.
- 곽상만(2003), 교과서 편찬·발행-급격한 변혁은 금물, 교과서연구, 41, 20-24.
- 고진호(1998), 한국교육에 있어서 탈교과서주의적 경향성 분석, 교육과정연구, 16(1), 245-276.
- 교육부 고시 제 2015-74호[별책 7] (2015), 사회과 교육과정, 교육부.
- 구정화(2015), 문·이과 통합형 교육과정의 ‘통합사회’ 과목 개발에 대한 성찰적 연구, 시민교육연구, 47(3), 1-29.
- 김만곤(2000), 교과서관에 따른 사회과 교과서의 변화 : 사회과 교과서의 변화상 연구를 위한 제언, 사회과교육, 33, 309-331.
- 김민재(2016), 『통합사회』 과목의 특징과 교과서 구현 시의 유의 사항에 대한 일고찰- ‘다문화’ 부분을 예로 들어-, 교육연구, 66, 1-25.
- 김세영(2016), 탈교과서중심주의적 접근으로 본 2015 개정 통합교과용 도서의 특성, 통합교육과정연구, 10(3), 91-117.
- 김세영·정광순(2013), 교육과정 가능성의 개념 탐구. 교육과정연구, 31(4), 27-50.
- _____ (2014), 2009 개정 교육과정에 따른 통합교과 교육과정 및 통합 교과서에 대한 현장 교사들의 의견 분석, 통합교육과정연구, 8(3), 43-72.
- 김왕근(2002), 교과서의 발전방향-교육과정과 교과서의 관계에 대한 비판적 해석을 중심으로-. 교과서연구, 40, 27-32.
- 김영은·김승현·김유향(2016), 2015 개정 교육과정에 내재된 ‘통합’의 의미 탐색을 위한 이론적 고찰, 도덕윤리과교육, 50, 55-83.

- 김유환(2005), 교과서 국정 및 검·인정제도의 법적 문제, 한국교육법연구, 8(1), 1-23.
- 김응현(2015), 문·이과 통합형 사회과 교육과정 개정을 둘러싼 사회과교육의 이상과 현실의 괴리에 관한 연구-사회과 통합교육과정에 관한 갈등을 중심으로, 사회과교육연구, 22(4), 63-78.
- 김재춘·김재현(2004), 교과서 자유발행제의 의미 탐색, 한국교육, 31(2), 299-320.
- 김홍원(2010), ‘교과서 창의성·다양성 구현과 교과서 정책의 방향’에 대한 토론, 교과서의 창의성과 다양성을 어떻게 구현할 것인가-교과서 검정체제 개선 연구 관련 세미나 자료집, 서울 ; 교육과정 평가원.
- 박소영(2007), 중학교 사회과 교과서 통합 편성 분석, 교육사상연구, 21(3), 89-106.
- 박은아·전숙자(2004), 연결망 분석을 활용한 중학교 사회 교과서 통합적 내용 구성 연구, 시민교육연구, 36(1), 101-121.
- 박은아·김명정(2018), <통합사회> 교육과정 운영에 대한 교사 인식과 연수 요구, 시민교육연구, 50(1), 53-78.
- 백남진(2014), 교과 교육과정 성취기준 진술의 개선 방향 탐색 : 한국과 미국 과학 교육과정 검토를 중심으로, 교육과정연구, 32(2), 101-131.
- 설규주(2012), 사회 교과서 집필 과정을 통해 바라본 사회과 교육과정의 현실과 미래: 2007 개정 교육과정의 중학교 <사회>를 중심으로, 열린교육연구, 20(4), 269-291.
- 심재호(2010), 교과서의 다양성 구현을 위한 교과서 검정의 방향, 교과서의 창의성과 다양성을 어떻게 구현할 것인가-교과서 검정체제 개선 연구 관련 세미나 자료집, 서울: 한국교육과정평가원, 93-119.
- 옥일남(2016), 2015 개정 교육과정기 ‘통합사회’ 개발 과정과 쟁점, 교육과정평가연구, 19(2), 49-75.
- 온정덕(2014), 기준 중심 교육과정 개발 방향 탐색: 우리나라와 미국 사회과 교육 과정상의 내용 선정과 제시방식 비교 분석, 초등교육연구, 27(1), 53-72.
- 이경건·홍훈기(2017), 2015 개정 교육과정에서 도입한 ‘핵심 개념’의 의미 변화 과정 분석, 교육과정평가연구, 20(2), 1-30.
- 이광우(2018), KDB 프레임워크에 근거한 2015 개정 통합사회, 통합과학 과목의 성취 기준 분석, 예술인문사회융합멀티미디어논문지, 8(9), 415-429.
- 이광우·백경선·이수정(2017), 2015 개정 교육과정에서 핵심역량 관련 이슈 고찰: 인간상, 교육목표, 교과 역량과의 관계, 교육과정연구, 35(2), 67-94.
- 이광우·온정덕·백남진(2014), 교과 교육과정 내용 구성 및 성취 기준 진술 방안 탐색, 한국교육과정학회, 제 2차 국가교육과정 전문가 포럼 자료집, 31-78.
- 이경건·홍훈기(2017), 2015 개정 교육과정에서 도입한 ‘핵심 개념’의 의미 변화 과정 분석, 교육과정연구, 20(2), 1-30.
- 이동원(2017), 초등 사회 교과서 내용 구성 체제 국제비교 연구, 사회과교육, 56(4), 39-59.
- 이정우(2010), 개정 교육과정 중학교 ‘사회’ 교과서 분석 연구: 교육과정 대강화에 따른 교

- 과서 다양성을 중심으로, *시민교육연구*, 42(3), 159-185.
- 이진석(1997), 사회과 통합 교육과정의 국내외 동향에 관한 연구, *시민교육연구*, 25, 327-346.
- 정혜승(2010), 교과서의 다양성 구현 방향, 교과서의 창의성과 다양성을 어떻게 구현할 것인가 -교과서 검정체제 개선 연구 관련 세미나 자료집, 서울: 한국교육과정평가원.
- 조영제(2002), 고등학교 사회문화 교과서 집필과정 및 그 결과물로서의 교과서에 대한 연구, *사회과교육*, 41(2), 163-184.
- 한동균(2014), 초등 사회과 교과서 집필과 현장 적용에 대한 비판적 자아 성찰, *사회과교육연구*, 21(4), 109-126.
- 한춘희 · 이경윤(2018), 2015 개정 사회과 교육과정의 특징과 쟁점 분석, *교육혁신연구*, 28(1), 99-117.
- Drake, S. M.(1998), *Creating Integrated Curriculum*, California: Corwin Press. 박영무 · 허영식 · 유제순 (역)(2009), *교육과정 통합의 기초*, 파주: 교육과학사.
- Drake, S. M. & Burns, R. C.(2004), *Meeting Standard Through Integrated Curriculum*, ASCD.
- Erickson, H. L., Lanning, L. A. & French, R.(2017), *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*, 2nd(ed.), California: Corwin Press.
- Newmann, F. M.(1988), Can depth replace coverage in the high school curriculum?, *Phi Delta Kappan*, 69(5), 345-348.
- Wiggins, G. & McTighe, J.(2005), *Understanding by Design, 2nd(Ed.)*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

교신저자: 오연주, 충북대 사회교육과 교수
eureka@chungbuk.ac.kr

초등 사회과 교육과정의 시민성 개념 변화에 대한 진화론적 분석

박 현 진 · 권 정 화 · 남 상 준

한국교원대학교 석사과정 · 한국교원대학교 교수 · 한국교원대학교 교수

I. 서론

우리가 사회과의 미래 방향을 구체적으로 제시하기 위해서는 사회과의 과거(발생과 변천과정)와 현재(개념)에 대한 연구가 선행되어야 한다. 사회과의 과거에 대한 답은 20세기 미국의 사회적 배경과 그에 따른 1916년 NEA의 사회과 보고서 내용을 확인함으로써 비교적 명확하게 확인할 수 있지만, 사회과의 개념에 대한 답은 명확하게 정의하기가 어려운 것이 사실이다.

이러한 사회과가 가지고 있는 정체성에 대한 혼란은 교과와 개념을 규정하는 목표가 모호하다는 점에서 기인한다고 볼 수 있다. 사회과 교육이 추구하는 목표가 시민성을 함양한다는 데에 대해서는 광범위한 합의가 이루어져 왔다. 하지만, 학자마다 시민성에 대한 개념 정의가 상이하고, 시대의 사회·문화적 맥락에 따라 시민성의 의미가 변화하므로 시민성에 대한 개념을 한 마디로 합의하여 정의하는 것은 매우 어려운 일이다. 따라서 ‘사회과란 무엇인가?’에 대한 질문에 제대로 된 답을 찾기 위해서는 사회과 교육의 목표인 시민성의 개념에 대한 깊이 있는 이해의 과정이 반드시 필요하다.

시민성은 끊임없이 변화해 온 역동적 개념으로서 이해할 필요가 있다(송현정, 2003, 61). 사회가 변화하면서 공동체와 이를 구성하는 시민 간의 관계가 끊임없이 재 정의되는 과정 속에서 시민의 지위가 확대되기도 하고, 축소되기도 하면서 시민성의 개념은 변화해 왔다. 이처럼 시민성이라는 개념은 계속적으로 자신의 존재를 변화하는 환경에 대응하기 위하여 모습을 변화해 온 하나의 유기체와 같다. 개념 생태 이론에서는 개념을 변화시키는 다양한 요인들에 관심이 많다. 이 관점에서 보면 시민성이라는 개념 역시 사회·문화적 요인, 이념적 요인 등 다양한 변화요인에 의해 변화해 왔으며 앞으로도 다양한 요인들에 영향을 받으며 변화해 나갈 것이다.

본 연구는 개념 생태 이론의 관점에서 한국 초등 사회과 교육과정 속 시민성 개념의 변화 과정을 분석하였다. 이를 위해 개념 생태 이론을 근간으로 고안된 진화론적 개념 분석 방법을 활용하였으며, 분석 결과로 시민성의 의미를 기준으로 사회과 교육과정의 시기를 구분하고 시민성의 개념 변화 요인과 속성을 도출했다. 그리고 분석 결과를 토대로 사회과 교육에 주는 시사점을 제시하였다.

II. 개념 생태 이론과 진화론적 개념 분석

1. 개념 생태 이론

개념에 대한 고전적 관점에서는 개념은 고정되고 불변하는 속성을 가진 것으로 보고 개념의 맥락이나 다른 개념들과의 관계는 소홀히 다룬 것이 사실이다. 즉, 개념을 독립적인 존재로 인식하고 개념과 다른 요인들의 상호작용에 대해서는 크게 관심을 갖지 않았다. 하지만, 최근에는 개념 이해에 대한 고전적 관점에 반대하고 개념의 변화와 역동성에 관심을 갖는 새로운 이론들이 등장하고 있다. 그 중 대표적인 이론이 개념을 생태학에 은유한 개념 생태 이론이다.

개념 생태 이론을 처음 주창한 하자는 Toulmin(1972)이다. 그는 개념의 발달 과정을 ‘문화화(enculturation)’ 라는 사회적 상호작용과정으로 설명하였다. 즉, 개인이 그 개념을 다른 사람과 소통하는 데 사용하고 소통하는 맥락 속에서 개념이 형성되고 발달하는 것이다. 이 때 맥락 요인들은 고정된 것이 아니며 시간의 변화에 따라 달라지며, 그에 따라 개념도 함께 변화하게 되는 것이다.

개념 생태란 개념과 지식 환경과의 관계를 의미하는데, 개념을 하나의 유기체로 보고 지식 환경을 하나의 생태계에 비유한다. 개념은 자연 환경 속 유기체처럼 자연도태를 거쳐 생겨났으며 그 개념을 둘러싼 지식 환경 속에서 어떤 개념은 발달하기도, 퇴화하기도 한다. 또, 개념의 내부적 관점에서 본다면 그 개념의 어떤 속성은 발달하기도 하고 퇴화할 수도 있다. Toulmin은 이러한 개념의 발달과 퇴화의 변화 과정을 개념의 진화(Evolution of concept)라고 명명하였다.

개념 생태에서 하나의 개념은 자신만의 적소(niche)¹⁾를 점유하고 있다. 즉, 개념을 둘러싸고 있는 다양한 요인들 속에서 개념은 적절한 장소에 위치하면서 개념을 둘러싼 요인들과 관계를 맺고 있다. 그리고 그 개념을 사용하는 사람의 인지 구조와 그 사람이 살아가는 사회 속의 지식 환경이 상호작용하면서 개념 생태가 형성되며, 그 속에서 개념들은 ‘개념들’로 묶여져 그 개념이 관련된 지식 환경을 설명하고 예측하는 데 도움을 주게 된다. 그는 동일한 현상을 설명할 때도 역사적·문화적으로 다른 개념 생태에서는 서로 다른 개념들이 진화해 나올 수 있다고 주장하였다(Toulmin, 1972).

개념 생태 이론은 시간의 흐름과 사회·문화적 맥락이 달라짐에 따라 개념도 변화할 수 있다는 본 연구의 개념에 대한 이해 방식을 논증해 주고 있다. 특히, 이 이론에 따르면 연구대상 개념인 ‘시민성’이 ‘사회과 교육’이라는 지식 환경 생태계 속에서 이 개념을 사용하는 사람들과 시민성에 영향을 주는 다양한 요인들 간의 상호작용을 통해 개념적 속성 달라지면서 의미가 형성되고 변화해 왔다고 설명할 수 있다.

1) 적소(niche)는 건축학에서 차용해 온 것으로, 딱 들어맞는 장소를 은유한 것이다. 동물 생태학에서 적소는 음식과 적에 대한 관계 및 생물적 환경 내에서의 동식물의 위치를 의미한다(박현주, 1999, 180).

2. 진화론적 개념 분석

Toulmin의 개념 생태 이론을 근간으로 하여 Rodgers는 진화론적 개념 분석 방법을 고안하였다(Rodgers, 1989; 2000). 그녀에 의하면 개념은 고정적이기 보다는 역동적이며, 절대적이고 분명하기 보다는 희미하며, 보편적이기 보다는 맥락적이고 끊임없이 변화하는 존재이다. 이러한 개념에 대한 관점은 급변하는 현대 사회의 상황을 반영하고 인간과 사회현상, 다양한 요소들을 함께 고려했다는 점에서 의미가 있다. 개념을 명확히 정의하기 위해서는 그 개념이 공통적으로 사용되고 있는 다양한 자료를 확인하는 것이 그 출발점이 된다(Rodgers, 2000). 즉, 하나의 개념을 제대로 정의하려면 그 개념과 관련 개념들이 어떤 식으로 사용되고 있는지를 분석해야만 하는 것이다.

개념의 진화는 그 학문 분야의 맥락에 의해 결정되는데, 그 맥락은 그것을 사용하는 사람, 주요한 사건, 특정한 이론 등의 다양한 변화 요인들에 의해 결정된다. 또, 개념은 의미 형성, 사용, 적용의 순환 과정을 통해 진화한다. 즉, 개념이 한 번 형성되면 다양한 사람들에 의해 사용되며, 그것이 다른 분야에서 적용되기도 한다. 이 때 사용과 적용을 통해 개념의 속성이 맥락에 따라 변화하고, 시간의 변화와 그 사회의 관습이 바뀌면서 개념의 의미가 다시 형성되는 순환과정을 거치는 것이다(Rodgers, 2000).

개념을 분석 하는 이유는 개념이 시간이 지남에 따라 그 의미가 왜곡되거나 모호해질 수 있으며, 개념을 사용하는 사람들이 그것의 속성과 그 개념을 적용하기 위한 상황을 연결하지 못하는 경우가 많아지기 때문이다. 개념의 변화 과정을 깊이 있게 분석하지 않고, 단편적으로 이해하고 있다면 오히려 깊이 있는 지식의 발달을 방해하는 경우가 생길 수 있다는 것이다. 진화론적 개념 분석 방법은 기존의 개념 분석 방법이 개념의 속성을 찾아내는 데에 집중하는 것과는 달리 개념의 변화 과정에 초점을 두고 있다(이명선 외, 2006: 497). 따라서 개념의 변화 요인들을 찾고 설명하기 위해 개념의 뿌리에서부터 현재에 이르기까지 폭넓고 체계적인 문헌고찰을 필요로 한다. 즉, 연구를 위한 광범위한 자료 수집을 위하여 자료의 범위(시대, 분야 등)를 결정하고, 자료를 확인하여 중복된 것은 삭제하고 자료들을 분류하여 범주화하는 과정을 거치는 과정을 거쳐야 개념을 제대로 이해할 수 있다는 것이다.

진화론적 개념 분석 방법은 시대의 흐름에 따라 파생되어 정체되지 않고 변화하는 역동적인 개념을 분석할 때 유용하다(이용화 외, 2014, 238). 사회 현상은 정체되어 있지 않고 시간과 맥락에 따라 계속 변화하며 보편적이고 절대적인 것이라기보다는 맥락적인 것이기에 이러한 관점에서 본 연구의 개념인 역동성을 가지고 있는 개념인 시민성을 분석을 위한 방법으로 진화론적 분석 방법이 적절하다 할 수 있다.

본 연구에서 진화론적 분석 방법을 활용하여 시민성의 개념 변화를 분석한 절차를 요약해서 제시하면 다음과 같다.

- 1) 시민성의 대체 용어 및 관련 개념 확인 : 대체용어 및 관련 개념으로 ‘시민적 자질’, ‘국민적 자질’, ‘민족성’, ‘민주시민의 자질’, ‘공민적 자질’, ‘인간상’ 등 설정
- 2) 자료 수집을 위한 선택 기준 선정 : 한국 사회과 교육과정 문서 및 관련 자료(교육과정 총론, 해설서, 지도서 총론, 시안 개발 자료, 공청회 자료 등)

- 3) 선택 기준에 따른 자료 수집 : 교육과정 원문은 국가교육과정정보센터 활용, 관련 문서는 대학 도서관 및 한국교육학술정보원(RISS), 시도교수 소장 문서 활용
- 4) 수집한 자료의 분석 : 수집한 자료들 중 시민성과 관련된 진술, 시민성 개념 형성 및 변화에 영향을 줄 수 있는 진술들을 추출하여 분석
- 5) 분석 결과 제시 및 시사점 도출 : 시민성의 개념 변화 양상, 변화 요인, 속성을 제시하고 사회과교육에 주는 시사점 도출

Ⅲ. 시민성의 개념 변화 분석 결과

1. 시민성의 개념 변화 과정

우리나라에 사회과가 도입된 이래로 10여 차례의 교육과정 개정이 이루어져왔다. 1980년대까지 사회과 교육과정을 역사적으로 분석할 때는 개정의 횟수가 상대적으로 적었기 때문에 시대 구분 없이 교육과정기별로 특징을 제시하면 되었으나, 1980년대 후반부터는 교육과정 개정의 횟수가 점차 늘어나면서 공통적인 특징을 공유하거나 변환 시점을 기준으로 해서 사회과교육과정의 시기 구분을 시도할 필요성이 생겼다. 본 연구에서도 시민성의 의미가 공통적인 특성을 가지고 있는 시기를 범주화하고 급격하게 개념이 변화한 시점을 기준으로 교수요목기부터 2015 개정 사회과 교육과정까지 사회과에서의 시민성의 의미를 총 네 단계의 시기로 구분할 수 있었다.

표 1. 사회과 교육과정의 시민성 의미 변화에 따른 시기 구분

시기명	교육과정 시기
충성스러운 국민으로서의 시민성 시기	교수요목기, 제1차 교육과정기, 제2차 교육과정기, 제3차 교육과정기
체계화된 국민적 자질로서의 시민성 시기	제4차 교육과정기, 제5차 교육과정기
조화롭게 확장하는 시민적 자질로서의 시민성 시기	제6차 교육과정기, 제7차 교육과정기
변화에 대응하여 다원화되는 시민적 자질로서의 시민성 시기	2007 개정 교육과정기, 2009 개정 교육과정기, 2015 개정 교육과정기

1) 충성스러운 국민으로서의 시민성 시기(교수요목기~제3차 교육과정기)

교수요목기부터 제3차 교육과정기까지의 시민성은 ‘국가에 대한 충성심’과 ‘국가 발전을 위한 국민적 자질’로 요약해볼 수 있다. ‘시민(citizen)’은 국민, 민족의 의미를 띠고 있으며, 개인을 중시하는 자유주의의 관점은 소홀히 다루어졌고, 집단, 그 중에서도 특히 국가에 대한 충성을 강조하는 공동체주의적 시민성의 관점이 지배적인 시기였다.

이를 잘 나타내고 있는 ‘국민학교 사회생활과 교수요목’의 첫째 ‘사회생활과의 교수 목적’(문교부, 1946: 34)에 제시된 ‘성실 유능한 국민’과 교수요목 문서의 다섯 번째 항목인

‘사회생활과의 교수 사항’의 6학년 내용에는 ‘우리 민족성’을 찾아볼 수 있는데, 이는 민족주의적 사고가 해방이후 최초로 마련된 사회과 교육과정 교수요목의 시민성 개념으로 이어지고 있는 것임을 알 수 있다(이종일, 2018, 12).

1차 중학교 사회생활과 공민 영역 교육목적(문교부, 1955: 38)에 등장하는 ‘유능하고 충성된 대한민국’이라는 표현이나 2차 국민학교 사회과 교육과정 목표(문교부, 1963, 47)의 ‘반공 사상’, ‘우리 나라와 민족의 과제에 협력하는 태도’, 3차 국민학교 사회과 교육과정 목표(문교부, 1973: 41)의 ‘국가에 대한 애정’, ‘국민적 사명의 완수’ 등의 목표 요소들은 이 시기가 ‘충성스러운 국민으로서의 시민성’ 시기임을 나타내고 있다.

2) 체계화된 국민적 자질로서의 시민성 시기(제4,5차 교육과정기)

제4, 5차 교육과정기의 사회과 교육과정에서 제시된 시민성은 이전 교육과정에 비해 영역별로 체계화되었다는 점과 교육과정에서 추구하는 인간상을 제시하면서 시민성의 의미가 구체화되었다는 점에서 그 특징을 찾아볼 수 있다. 제3차 교육과정까지의 교육과정 개발은 문교부가 주도하면서 정부의 영향력이 매우 컸다. 하지만, 제4, 5차 교육과정기는 한국교육개발원에 교육과정 개발 업무를 위탁하게 되면서 체계적인 교육과정 개발 방식을 갖추어 시민성의 의미가 그에 맞게 변화했다.

4차 국민학교 사회과 교육과정의 교과 목표(문교부, 1981, 26)를 보면 종합목표로서 ‘국민적 자질’을 제시하고, 이를 이룩하기 위한 5개의 하위 목표를 제시하면서 시민성의 구성요소가 지식, 기능, 가치·태도의 3영역을 명확하게 나타내고 있다. 1~3항은 공민, 지리, 역사의 지식 목표를 나타내고, 4항에서는 ‘탐구력’, ‘문제해결력’ 등의 기능 목표를 제시했다. 5항에서는 ‘민주 생활의 습관화’, ‘국가, 인류에 이바지하는 태도’ 등 가치·태도 목표를 제시하고 있다.

또, 4,5차 교육과정기에는 해설서에서 사회과에서 추구하는 인간상을 제시하고 있다. 인간상은 ‘현명한 한국인’으로서 교육과정에서는 ‘바람직한 시민’과 동일한 용어로 사용되었다. 4차 교육과정에서는 ‘주체적인 국민’, ‘인간존중사상이 뚜렷한 국민’, ‘자율적인 국민’, ‘협동적인 국민’, ‘합리적으로 행동하는 국민’으로 나타내고 있고(이영덕 외, 1982, 146-147), 5차 교육과정에서는 ‘도덕적 인간’, ‘창조적 인간’, ‘주체적 인간’으로 제시하고 있다(문교부, 1988, 299).

3) 조화롭게 확장하는 시민적 자질로서의 시민성 시기(제6, 7차 교육과정기)

제5차 교육과정에서 6차 교육과정으로 개정된 시기는 사회과 교육에서 시민성의 의미가 가장 급격하게 변화한 시점이다. 6월 민주항쟁을 거치면서 진정한 의미의 민주화가 실현되었고, 정보화와 세계화로 대표되는 21세기 사회변화에 대응하기 위한 새로운 민주 시민으로서의 자질에 대한 교육적 요구가 늘어나면서 시민성의 개념도 변화하였다.

먼저, ‘국민적 자질’이라는 용어 대신 ‘민주 시민의 자질’이라는 용어를 사용하게 되었다. 이것은 단순히 용어의 개칭이 아닌 단순한 의미 이상의 변화를 내포하고 있다. 첫째, 지금

까지 국가적 적합성의 지나친 강조에서 벗어나 개인적 적합성, 세계 시민성 등의 광범위하고 다양한 공동체의 확장을 나타낸다. 즉, 개인적 삶과 사회적 삶의 조화를 위한 사회과 교육적 의미가 스며들어 있는 것이다(교육부, 1993, 161). 둘째, ‘시민’이라는 용어를 사용하면서 소극적 피치자가 아닌 적극적인 시민을 연상하게 하였다(한국교육대학교 제6차 교육과정(사회과)개발 연구 위원회, 1992, 159).

다음으로 다중 시민성의 개념으로 조화롭게 확장한 것이다. 지역, 국가, 세계를 조화롭게 강조하고 있으며 기존의 시민성이 국가·사회적 적합성과 학문적 적합성에만 치우쳐 있었다는 점을 반성하고 시민성의 중요한 요소로서 개인의 자아실현을 추가하여 개인과 사회의 조화를 이루려고 노력했다는 점도 주목할 만하다. 7차 사회과 교육과정 교과 목표(교육부, 1997, 111-112)의 ‘나’ 항의 “고장, 지방 및 국토 전체와 세계 여러 지역”의 표현을 통해 다중 시민성으로 시민적 자질이 확장되었음을 알 수 있고, 종합목표의 “개인의 발전은 물론, 국가, 사회, 인류의 발전에 기여할 수 있는~”라는 진술에서 개인과 사회의 조화를 엿볼 수 있다.

특히, 7차 교육과정기에서는 기능 영역 목표에 제시되었던 사고력을 ‘성격’에서 구체적으로 제시하고 있으며, 민주적 가치·태도를 5개로 구체적으로 제시함으로써 민주 시민의 자질로서 기능과 가치·태도의 중요성을 강조했다라는 점도 이전 교육과정과 달라진 점이다.²⁾

4) 변화에 대응하여 다원화되는 시민적 자질로서의 시민성 시기(2007 개정 ~ 2015 개정)

21세기에 접어들면서 정보화, 산업화, 개방화, 다원화 등 사회구조의 변화가 급속도로 심화되고 있다. 변화하는 사회 현상을 올바르게 이해하고 대응할 수 있는 시민을 양성하는 것이 교육의 주요한 목표가 되고 있으며 바람직한 민주 시민 양성을 궁극적 목표로 삼고 있는 사회과는 새로운 시민적 자질을 기를 수 있는 다양한 학습 주제를 선정하고 반영해야 할 책무를 가지고 있다. 2007 개정 사회과 교육과정기부터는 사회과의 ‘성격’, ‘목표’에서 드러나는 시민성의 의미는 크게 변화하지 않았으나, 시대적 요구와 교육적 변화를 반영하는 새로운 시민적 자질에 대해 추가적으로 초등학교 사회 교사용 지도서 총론에 제시하고 있다. 교육과정기별로 지도서 총론에서 제시하고 있는 새로운 시민성은 <표 2>와 같다.

표 2. 2007개정 교육과정 이후 지도서 총론에 제시된 새로운 시민성

교육과정 시기	새로운 시민성
2007 개정 교육과정	다문화 시민성, 생태 시민성, 미디어 시민성
2009 개정 교육과정	다문화 시민성, 생태 시민성, 세계 시민성
2015 개정 교육과정	글로벌 시민성, 다문화 시민성, 생태 시민성

또, 2015 개정 교육과정의 경우 추구하는 인간상을 구현하기 위한 핵심역량을 제시하고, 교과별로 교과목의 목표를 달성하기 위한 교과역량을 제시했다. 사회과의 교과 역량으로는 창의적

2) “비판적 사고력, 창의적 사고력, 판단 및 의사 결정력 등의 신장을 강조한다.”라고 사고력을 나열하고 있으며 “인권 존중, 관용과 타협의 정신, 사회 정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식 등의 민주적 가치와 태도를 함양하고”라는 진술로 가치·태도를 구체적으로 제시하고 있다.

사고력, 비판적 사고력, 문제 해결력 및 의사 결정력, 의사소통 및 협업 능력, 정보 활용 능력 등 다섯 가지이다. 이러한 교과 역량은 기존의 고차적 사고력과 중복되는 면이 있으나 시민적 자질의 구성요소로서 새롭게 등장했다는 점에서 의미가 있다.

2. 시민성의 개념 변화 요인

한국 사회와 교육과정 속 시민성의 개념은 다양한 요인에 의해 변화하였다. 이를 범주화하여 교육환경의 변화, 민주주의의 영향, 미국 사회과의 영향, 교육과정 개발 방식의 변화 등 총 네 가지 요인이 있었는데 이 요인들은 상호작용하면서 시민성의 개념을 변화시켰다.

1) 교육환경의 변화

우리나라는 해방 이후 급격한 사회의 변화를 겪었다. 정치적으로는 독재 정부를 시나 민주화 시대가 열렸고, 산업화, 정보화, 다원화 등의 사회·문화적 변화가 동시다발적으로 일어났다. 이러한 급격한 사회의 변동은 교육환경의 변화를 가져왔다. 이로 인해 교육과정이 개정되었으며 사회과 교육과정 속의 시민성의 개념을 형성하고 변화하는 요인이 되었다. 주요한 교육과정 시기별로 교육환경의 변화로 인한 시민성의 의미를 정리해보면 <표 3>과 같다.

표 3. 교육환경의 변화와 시민성의 개념 형성

교육과정 시기	교육환경의 변화	시민성의 의미
교수요목기	민주국가화	민주 국가에 필요한 유능한 국민
2,3차 교육과정	국민교육헌장 발표	협동 정신, 봉사하는 자세
5차 교육과정	고도산업화, 정보화	지식과 정보의 활용 능력
	개방화 및 국제화	인류애, 국제 협력의 태도
6차 교육과정	민주화, 다원화	국민적 자질 → 시민적 자질,
	다원화	다문화 시민성
2007 개정~2015 개정	세계화	세계 시민성

2) 민주주의의 영향

역사적으로 보면 한국 시민교육의 전개과정은 국가중심의 국민교육과 자유민주주의적인 민주시민교육으로 나누어 볼 수 있다(심익섭, 2004, 27). 교수요목기부터 5차 교육과정기까지는 국가중심의 국민교육, 그 이후는 자유민주주의적인 민주시민교육으로 분류할 수 있다.

우선, 교수요목기부터 3차 교육과정기까지는 적극적으로 참여하는 민주시민을 양성하는 본래의 민주시민교육의 취지와는 완전히 어긋나 있었고 한국의 시민교육은 국가 발전을 위한 수단으로 전락해 버리고 말았다. ‘한국식 민주주의’ 라는 역설적인 표현을 사용하면서 국력의 배양과 능률의 극대화를 위해 교육을 수단으로 사용하였다(한국교육개발원, 1986). 이로 인해 시민성 개념은 ‘충성스러운 국민’ 이 될 수밖에 없었다. 또, 4, 5차 교육과정기 역시 표면적으로는 민주주의를 표방했지만 ‘국민정신교육’ 을 강조하면서 국가발전에 기여하는 국민적 자질을 궁극적 지향점으로 삼았다.

이에 반해, 6차 교육과정 이후로는 실질적 민주화가 이루어지면서 자유 민주주의 시민교육

이 활발하게 이루어지기 시작했다. 항상 국가 및 사회에 밀려 소홀히 취급받았던 ‘개인’ 이들과 어깨를 나란히 하게 되었으며, 사회과 교육이 추구하는 인간상이 ‘민주 시민’으로 정착할 수 있었다.

3) 미국 사회과의 영향

우리나라 사회과는 도입 시기부터 현재까지 미국 사회과의 영향을 지속적으로 받았다. 이로 인해 시민성 개념도 미국 사회과의 영향을 받아 지속적으로 변화했다. 먼저, 교수요목기의 시민성인 ‘성실 유능한 국민’은 미국의 NEA의 보고서 속 ‘완벽히 유능한 구성원’과 흡사하다. 또, 3차 교육과정기는 미국의 신사회과 운동과 학문중심 교육과정의 영향을 받았다(이진석, 2001, 236). 3차 사회과 일반목표 5항의 목표가 ‘사고력’, ‘판단력’, ‘문제해결 능력’이 제시된 것도 미국 사회과의 영향으로 인한 것이다.

또, 7차 교육과정부터 시민성의 자질로 강조되고 있는 ‘의사결정력’은 미국에서 Banks, Woolever & Scott, NCSS 등이 사회과의 목표로 강조하던 개념이다. 또한, 미국의 사회과는 시민성 전수 모형, 사회과학 모형, 반성적 탐구 모형 등 세 가지 전통이 경쟁하며 발전해 왔는데(Bar, Barth & Shermis, 1977), 한국의 사회과 교육과정의 목표와 내용을 살펴보면 미국 사회과의 세 가지 전통을 모두 찾아볼 수 있다는 점도 시민성 개념이 미국 사회과의 영향을 받고 있음을 알 수 있는 부분이다.

4) 교육과정 개발 방식의 변화

제1차 교육과정기부터 제3차 교육과정기까지는 문교부가 직접 교육과정을 개발하여 문교부령으로 제정·공포하였다. 이와 같은 국가주도하의 교육과정 개발은 그 효율성이나 추진력 등에서 많은 장점이 있지만, 지나친 국가주의적 교육관으로 인해 교육과정의 개발 과정에서도 다양한 의견 수렴을 거치고 합의를 이루는 민주적인 절차를 보장받기 어렵다는 단점을 가지고 있었다. 이로 인해 교육과정 개발 주체들은 반공교육, 국민정신교육의 강화, 국가발전을 위한 수단으로서의 교육 등의 시대관을 거부할 수 없는 실정에서 교육과정 개발에 참여했다는 점에서 그 한계가 있다(최용규, 2005, 241).

제4, 5차 교육과정은 문교부가 교육과정 개발에 관한 연구 과제를 한국교육개발원에 위탁하였다. 또, 문교부령이 폐지되면서 문교부 고시로 바뀐 점도 큰 변화다. 이러한 변화들은 권위주의적인 교육과정 개발에서 벗어나고자 하는 움직임으로 해석할 수 있다. 이 당시 한국교육개발원에서는 이미 1977년부터 우리나라 교육과정의 조직적인 연구 개발을 위한 기초연구를 비롯해 교과서 개발 등에 대한 연구를 이미 추진하고 있었기 때문에 제대로 된 연구·개발형 교육과정 개발을 할 수 있었다. 그에 따라 시민성의 개념도 인간상으로 구체화되고, 지식, 기능, 가치·태도의 3가지 영역으로 체계화될 수 있었다.

제6차 교육과정기 이후로는 기존의 한국교육개발원에 개정을 위한 연구를 일괄적으로 위탁하던 방식에서 벗어나 다시 교육부가 개정을 주도하면서 각론의 개발은 다양한 연구기관에 위탁하는 방식으로 개발 연구가 진행되었다. 제6차 사회과 교육과정의 연구·개발 과제는 한

국교원대학교에 맡겨졌다. 이 시기는 시민성의 개념이 질적으로 가장 크게 변화했는데, 당시 사회과 교육과정 개발 연구에 참여했던 김영석(2013)은 제6차 사회과 교육과정에서 ‘국민’이 ‘시민’으로 바뀌게 된 계기를 교육과정 개발 방식의 변화로 인한 연구진에게 주어진 자율성이라고 연구에서 밝히고 있다.

3. 시민성 개념의 속성

진화론적 분석 방법을 활용하여 사회과 교육과정 속의 시민성 개념을 분석한 결과 시민성의 속성으로 공동체의 지향, 확장성과 이상성, 덕목과 사고력의 공존 등 세 가지를 도출할 수 있었다.

첫째, 공동체를 지향하고 있다. 구체적인 용어로 ‘사회 생활’, ‘단체 생활’, ‘집단’, ‘고장’, ‘지역’, ‘국민’, ‘민족’, ‘국가’, ‘인류’ 등을 사용하고 있는데 사회과의 도입시기부터 현재까지 공통적으로 등장하고 있다. 한편, 6차 교육과정 이후에는 공동체를 지나치게 강조한다는 반성으로 개인과 공동체의 조화를 추구하기 위해 노력하고 있다. 국가와 민족을 초월하여 일반적인 정의의 측면에서 바라본 시민성은 공동체 지향의 속성을 가지고 있음을 여러 학자들의 시민성 개념 정의를 통해서 확인했다. 본 연구의 분석 결과 ‘한국’의 시민성은 상대적으로 공동체 지향적 성격이 더욱 강했다. 즉, ‘한국’이라는 국가, ‘한민족’이라는 민족에 대한 정체성을 시민성의 핵심 자질로 뽑고 있었기 때문이다.

둘째, 확장성과 이상성을 띠었다. 어떤 개념이 확장한다는 것은 그 개념의 범위, 규모, 세력 등이 늘어나거나 넓어지는 것을 의미한다. 또, 이상성은 시민성 개념이 확장함으로써 생겨난 속성으로서 이상적인 인간의 모습을 시민성으로 규정하고 있음을 의미한다. 한국 사회과 교육과정에서의 시민성은 공동체 스케일이 국가, 세계, 지역으로 그 범위를 확장하였으며, 시민성의 내용에 있어서도 지식, 기능, 가치·태도, 고차적 사고력, 핵심 역량 등 다양한 영역으로 확장되었다. 또한, 기존의 민주시민성이라는 기본 틀 위해 사회구조 및 패러다임의 변화에 대응하기 위하여 다문화 시민성, 세계 시민성, 생태 시민성 등의 새로운 시민성으로도 그 영역을 확장하였다. 이렇게 시민성이 확장되면서 사회과 교육을 통해 기르고자하는 미주 시민의 모습은 모든 것을 겸비한 전인적인 인간의 모습을 띠게 되었다.

셋째, 내용과 형식이 공존하고 있다. 시민성은 관계에서 요구되는 행위의 표준이라 정의할 수 있다(김왕근, 1995, 63). 행위의 옳고 그름을 제시해주는 것이 시민성의 ‘내용’이며, 문제 사태를 해결하기 위해 요구되는 절차나 원리, 지적인 사고 과정을 시민성의 ‘형식’이라 칭한다. 다시 말해 내용은 개인이 지켜야할 덕목이며 형식은 사고력이다. 한국 사회과 교육과정 속 시민성을 살펴보면 덕목은 전 시기에 걸쳐 등장하고 있고, 사고력은 3차 교육과정기부터 지속적으로 등장하고 있다. 시민성의 두 측면이 조화롭게 발전해나가고 있는 것이다.

IV. 시민성 개념 분석이 사회과 교육에 주는 시사점

본 연구의 결과를 토대로 시민성 개념 변화 분석이 사회과교육에 주는 시사점은 총 세 가지이다. 첫째, 다양한 주체에 의해 논의되고 다양한 학문 분야에서 연구되는 시민성 개념을 사회과 교육에 반영할 필요가 있다. 시민성은 다양한 주체들에 의해 정의되고 연구되는 매우 광범위하고 복합적이며 다차원적인 개념이다. 지금까지 사회과 교육과정의 시민성 개념은 국가의 주도하에 형성되었으나 앞으로는 시민사회단체나 민간 시민 교육 기관 등의 주장에 귀를 기울일 필요가 있다.

또한, 사회과 교육의 목표인 시민성 함양은 일반 교육의 목표이기도 하다. 따라서 정치, 경제, 지리, 역사, 환경 교육 등의 범사회과교육학계 이외에도 다양한 교육학 분야에서 시민성의 개념에 대한 연구가 활발하게 진행되고 있다. 시민성 연구의 폭을 확장시키기 위해서는 도덕 교육학, 일반교육학 등 타학문에서 바라보는 시민성의 개념과 사회과교육에서 연구되는 시민성 개념에 대한 비교연구가 활발해질 필요가 있다.

둘째, 사회과 교육과정에 변화하는 사회에 필요한 새로운 시민성을 실질적으로 반영하기 위해 사회과 교육과정의 ‘성격’ 과 ‘목표’ 속 내용을 비판적으로 검토할 필요가 있다. 교육과정의 개정 취지가 가장 잘 드러나는 것은 사회과 교육과정의 ‘성격’ 과 ‘목표’ 인데 1997년 개정된 제7차 교육과정 이후 현행 2015 개정 교육과정기까지 그 내용은 별반 차이가 없다. 교육과정의 목표가 변하지 않는다는 것은 그만큼 그 교과와 교육과정 체계가 안정되었다는 말도 되지만, 한편으로는 시대의 변화에 제대로 부응하지 못했다고 평가하는 것도 가능하다. 이것은 시민성의 속성인 확장성 및 이상성과 관련이 깊다. 현재 사회과에서 추구하는 시민성은 지나치게 이상적이고 완성된 ‘아름다운 천사의 모습’ 을 꿈꾸고 있다고 해도 과언이 아니다.

따라서 한국 사회가 겪는 변화의 조류를 감지하여 그에 대응하는 새로운 시민성에 대한 내용을 제대로 교육과정에 반영하기 위해서는 현재 사회과의 ‘성격’ 과 ‘목표’ 에 제시된 시민성의 내용들이 사회과 교육을 통해 길러낼 수 있는 자질들이 맞는지, 현재의 한국 사회 현실에 비추어 봤을 때 적합한 내용들인지를 비판적으로 검토하는 과정이 우선적으로 요구될 것이다.

셋째, 학문적 자율성이 보장된 사회과 교육과정의 개발이 필요하다. 우리나라의 교육과정 개발 시스템은 국가교육과정 개발 체제이다. 따라서 교육과정 개발 절차에 있어서 정치권력의 영향력이 매우 커 학문적 자율성이 보장받기 힘든 구조이다. 역사적으로 살펴보면 시민성 개념의 질적인 변화가 있었던 시기는 6차 교육과정에 이르러서다. 사회과 교육과정 개발은 시민성의 개념 변화에서 가장 큰 전환점이 된 시기이다. 이 시기에는 교육과정 개발에 있어서 학문적 자율성이 보장되어 시민성 개념의 질적인 변화를 이룩할 수 있었다. 하지만, 2015 개정 교육과정 개발 과정에서도 다양한 문제점이 제기되면서 학문적 자율성의 보장이 여전히 풀리지 않은 숙제로 남아있음을 알 수 있었다.

이를 해결하기 위해서는 총론에서 결정하면 각론이 무조건 따르는 획일적인 방식이 아닌

교과의 특수성을 충분히 고려하여 총론팀과 교과팀의 충분한 협의 속에서 이루어지는 민주적인 교육과정 개발 방식이 필요하다. 또, 교육과정 개발에 충분한 시간적 여유를 가지고 다양한 교육주체의 의견을 수렴하여 사회의 변화와 교육적 요구를 제대로 반영할 수 있는 교육과정 개발 시스템이 만들어져야 할 것이다.

V. 결론

한국 초등 사회과 교육과정 속의 시민성은 시간이 흐름에 따라 역동적으로 변화해왔다. 시민성의 개념을 변화시키는 요인은 교육환경의 변화, 민주주의, 미국 사회과, 교육과정 개발 방식 등이었는데 이 요인들은 상호작용하면서 시민성의 개념 형성 및 변화에 영향을 주고 있었다. 또, 전체적인 시기를 관통하는 시민성의 공통적인 속성으로 공동체의 지향, 확장성과 이상성, 내용과 형식 등 세 가지를 도출할 수 있었다. 이를 토대로 시민성의 개념 변화 양상을 정리해보면, 시민(citizen)의 의미가 ‘국민’에서 ‘시민’으로 변화하였고, ‘국가 시민’에서 ‘다중 시민’으로 변화하였다. 또, 공동체주의적 시민성만을 강조해 오다가 최근에 들어 자유주의적 시민성과의 조화를 꾀하고 있다.

본 연구는 사회과 교육의 핵심 개념이자 사회과 교육의 목표인 ‘시민성’을 개념 생태 이론을 기반으로 하는 진화론적 개념 분석 방법에 따라 체계적으로 분석을 시도했다는 데에 의의가 있다. 사회과 교육의 주요 개념들은 추상성을 띠고 있으며 체계적인 개념 분석이 활발하게 이루어지지 못하고 있는 것이 사실이다. 이러한 문제의식을 바탕으로 사회과교육학계에서 개념 분석 연구가 활발하게 이루어지길 기대한다.

참고문헌

- 교육부(1993), 국민학교 교육과정 해설(Ⅱ)(제6차), 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육부(1997), 사회과 교육과정(제7차), 서울: 대한교과서주식회사.
- 김영석(2013), 제6차 사회과 교육과정 개정 과정에 대한 기억의 재구성, 사회과교육연구, 20(2), 13-28.
- 김왕근(1995), 시민성의 두 측면: 형식으로 보는 관점과 내용으로 보는 관점, 시민교육연구, 20(1), 61-72.
- 문교부(1946), 초중등학교各科 교수요목집.
- _____ (1955), 중학교 교과과정(제1차), 서울: 교육주보사.
- _____ (1963), 국민학교 교육과정(제2차), 서울: 삼화출판사.
- _____ (1973), 국민학교 교육과정(제3차), 서울: 교학도서주식회사.

- _____ (1981), 국민학교 교육과정(제4차), 서울: 대한교과서주식회사.
- _____ (1988). 국민학교 교육과정 해설(제5차), 서울: 서울특별시 인쇄공업 협동조합.
- 박현주(1999), 개념변화이론의 강화: 개념 생태, 홀리스틱교육연구, 3(2), 177-187.
- 송현정(2003), 사회과 교육의 목표로서의 시민성의 의미에 대한 연구, 시민교육연구, 35(2), 45-70.
- 심익섭 외(2004), 한국민주시민교육론, 서울: 엠에드.
- 이명선 외(2006), 개념분석 전략에 관한 문헌고찰 연구, 대한간호학회지, 36(3), 493-502.
- 이영덕 외(1982), 국민학교 교육과정 해설(제4차), 서울: 교육과학사.
- 이용화 외(2014), 헬리콥터 양육에 대한 진화론적 개념 분석, 아동건강간호연구, 20(4), 237-246.
- 이종일(2018), 사회변동과 시민성 논쟁, 사회과교육연구, 25(3), 1-19.
- 이진석(2001), ‘신사회과’가 우리나라 사회과 교육과정에 끼친 영향에 대한 연구, 시민교육연구, 32, 227-247.
- 최용규(2005), 초등 사회과교육 60년 : 변천과 전망, 사회과교육연구, 12(1), 229-256.
- 한국교원대학교 제6차 교육과정(사회과)개발 연구 위원회(1992), 제6차 사회과 교육과정 개발 연구, 한국교원대학교.
- 한국교육개발원(1986), 한국교육정책의 이념, 한국교육개발원.
- Barr, R., Barth, J. & Shermis, S.(1977), *Defining the Social Studies*, Bulletin, 51, National Council for the Social Studies.
- Rodgers, B. L.(1989), Concepts, analysis and the development of nursing knowledge: The evolutionary cycle, *J Adv Nurs*, 14, 330-335.
- _____ (2000), *Concept Development in Nursing: Foundations, Techniques, and Applications*, Philadelphia: W. B. Saunders Company.
- Toulmin, S.(1972), *Human Understanding*, Princeton: Princeton University Press.

교신저자: 박현진, 한국교원대학교 석사과정
guswls0830@naver.com

듀이의 민주주의 교육론의 기저로서 자유 관념

장 덕 근

수원속지고등학교 교사

I. 서론

듀이에게 있어 민주주의와 교육은 등치 될 수 있을 만큼 긴밀한 개념이었다. 듀이는 빈번하게 민주주의와 사회의 개선을 위해서는 교육이 가장 본질적인 방법이라고 강조해왔다. 자신의 생애 동안 듀이의 민주주의 개념은 계속적으로 변화하고 축적되었으며, 마찬가지로 교육에 대한 관점도 함께 성장하였다. 자신의 성장론과 마찬가지로 그의 철학은 입체적이며 동적이라는 것을 스스로 보여준다.

그런데, 성장론과 반성적 탐구 등에 기반 한 듀이의 민주주의 교육론에는 몇 가지 추가적인 대답이 요구된다. 듀이는 교육의 목적과 관련하여 “성장은 삶의 특징이므로 교육은 성장과 완전히 동일하다. 교육은 그 자체 이외의 다른 목적을 갖는 것이 아니다” (Dewey, 이홍우 역, 1996, 87)라고 언급한다. 듀이는 교육목적을 설명하는 과정에서 당면한 문제적 상황의 해결을 통한 ‘예견되는 목전의 결과’ (end in view)라고 정의내리고 있을 뿐이다. 결국 그가 서술하는 ‘성장을 위한 계속적 성장’이라는 수사적 표현에는 도달지점이 없다. 성장이 인간의 무한한 가능성에 대한 신념이라고 하더라도, 그의 교육론에는 출발점 역시 존재하지 않는다. 듀이는 교육의 시작점으로 아동의 본질적 충동과 가정에서의 선경험을 언급할 뿐이다. 이러한 충동은 학교교육으로 진입하는 개발되지 않는 자산은 될지라도, 그 자체로 바람직한 교육과 성장을 향도하는 것은 아니다.

대신 듀이는 성장이라는 교육목적에 적합한 논리적 준거를 제시하는데, 두 가지 준거로 ‘경험의 계속성’ 과 ‘상호작용’을 꼽는다. 그러나 이러한 준거 역시 매우 모호하다. 이러한 모호성은 성장론자들에게는 불가피한 것으로 보인다. 어떤 활동이나 발달에 있어서 무엇이 가치 있고 무엇이 가치 없는지를 미리 정확하게 알 수 있다고 가정하는 것은 성장론자들에게는 모호성만큼이나 위험한 접근이 될 수 있다. 왜냐하면, 성장이란 주체적 활동이기 때문에 외재적 강제를 설정한다는 것은 논리적으로 모순되기 때문이다.

한편, 듀이의 민주주의에 대한 준거에서 그 대안을 모색해볼 수도 있다. 즉, 듀이가 민주주의의 구분을 하는 기준으로 제시했던 관심의 다양성과 상호작용을 성장과 경험 외에 추가적 기준으로 포함시키는 것이다. 힐드레스(Hildreth)는 민주주의의 두 가지 요소인 관심의 다양성을 직업으로, 상호작용을 의사소통적 시민성으로 전환하여 이해한다. 즉, 서로 다른 전문성을 갖고 있는 시민들의 의사소통능력을 강조하는 교육과정 구성으로 제안될 수 있다고 해석한다

(Hildreth, 2011, 38-42). 듀이의 교육론이 민주주의와 긴밀한 상관을 갖기에 그의 교육론의 지향이 민주주의 그 자체라는 것에는 의심의 여지가 없다. 그러나 그는 민주주의에 대한 고정된 이상을 부여하기보다 창조적 성격을 통해 계속해서 재구성되어야 할 이상으로 규정한다. 현대의 많은 연구자들은 듀이의 민주주의 철학을 참여민주주의나 숙의민주주의, 또는 사회민주주의로 해석한다. 하지만 어떠한 성격의 참여나 숙의를 의미하는지에 대한 또 다른 질문이 제기될 뿐이다. 결국 민주주의에 기여해야 할 교육에 있어서도 모종의 관념적 목적은 회피된다.

교육이란 제한된 물리적 조건 속에서 기존의 업적 중 보다 중대한 가치를 갖는다고 생각되는 문화를 전수하는 활동이라고 정의한다면 (Hunt & Metcalf, 1955, 3), 보다 중대한 가치를 갖는다는 것에는 이미 모종의 직관 관념이 전제된다. 그것은 듀이가 제안했던 ‘경험의 계속성’이나 ‘상호작용’과 같은 평가적 기준에 앞서 우선 작용한다. 이러한 직관 관념에 비추어 교육적 가치를 갖는 불확정적인 상황을 인식하게 된다. 모종의 직관은 결국 반성적 탐구를 불러일으키는 모티브가 된다. 그리고 그러한 탐구가 ‘경험의 계속성’과 ‘상호작용’이란 요소에 부합하도록 구성되고 실천될 수 있다. 직관적 토대를 밝히는 것은 모종의 관념적 목적론을 상정하지 않아도 되기에 듀이의 ‘성장론’이라는 민주주의 교육론과 모순되지 않는다. 그렇다면, 듀이의 지적인 문제해결이나 반성적 탐구를 민주주의라는 사회유기체 속에 자리할 수 있도록 하는 고정점을 무엇인가?

이러한 문제의식 속에서 본 글은 듀이의 민주주의 교육론의 직관적 토대를 그의 자유주의 철학을 통해 확인해보고자 한다. 이어지는 절에서는 듀이의 자유주의 철학을 검토하고, 이를 토대로 기존의 구성적 범주에 속하는 원리들과 정합하여 구조화하고자 한다.

II. 듀이와 자유주의

듀이의 탐구 개념이나 성장을 위한 교육의 개념에는 명백한 목적이나 가치지향이 회피된다. 이로 인해 듀이의 철학은 과학적 합리주의나 상대주의로 오해되기도 한다. 그러나 라이언이 지적하듯이 듀이는 현대의 공동체주의자들에 앞선 선각자로 읽히기도 한다(Ryan, 1995, 359). 듀이는 자유주의를 표방하면서도, 민주주의 철학에 있어서는 사회적 맥락과 가치를 항상 강조했다. 이러한 견지에서 듀이를 합리론과 경험론, 관념론과 실재론, 공동체주의와 자유주의 등의 이분법적 논리로 설명하기에는 적절치 않다.

듀이의 자유 관념은 윤리적 이상으로서의 민주주의를 표방하던 초기 철학에서 이미 확인된다. 듀이는 민주주의란 도덕적이고 정신적인 연합의 현시라고 표현하며, 개인이 타고난 능력을 개발하는 기회를 보장해야 한다고 강조했다. 그러면서 개인의 자유는 타인과의 상호조화를 통해 실현되어야 한다고 덧붙인다. 윤리적이란 수사는 이미 가치를 함의한 것인데, 이러한 태도는 초기의 민주주의 개념에만 한정되는 것이 아니라 창조적 민주주의를 역설하던 후기 철학에서 보다 분명히 드러난다.

듀이는 당면한 자유주의의 문제의 근간에는 초기의 고전적 자유주의의 강조점이 그대로 답

습되고 있다는 점을 지적한다. 듀이는 초기 자유주의 철학의 결정적인 결점으로 ‘역사적인 상대성에 대한 인식의 부족’(lack of perception of historic relativity)을 지적한다(Dewey, 1935b, 226). 이러한 인식의 부족은 개인이라는 개념을 주어진 어떤 것이나 그 자체로 완전한 것으로, 그리고 자유는 기성의 개인적 점유나 오직 그것을 명백히 하기 위해 외적인 제한을 제거하기 위한 필요로 표현되어 왔다. 초기 자유주의에서 개인은, 물질적 원자처럼 각자의 타고난 자유를 갖춘 타자와 단지 외적인 시공간에서만 관계를 갖는다. 당면한 자유의 문제는 이러한 특정 아이디어가 철학에 있어 모든 시공간에서 만족할만한 개인성과 자유의 절대적이고 영구적인 진실로 형성되어 버렸다는데 기인한다.

듀이는 이러한 절대적 관점을 버리지 못하고 일시적인 연관성을 무시하거나 부정하는 태도는 초기 자유주의를 거짓된 자유주의 또는 유사 자유주의(pseudo-liberalism)로 악화시킨 가장 큰 원인이라고 진단한다(Dewey, 1935b, 226). 거짓된 자유주의 철학은 자유가 소수의 강압에 대해 분투하기 위한 해방의 무기였던 본질마저도 변질시키게 된다. 비록 똑같이 자유라는 용어를 사용한다 할지라도 이제 자유는 획득된 경제적 부와 사회적 권력을 지키려는 도구로 전락하게 된다. 역사적 관점에서 한때 사회 변화를 이뤄냈던 아이디어는 진전된 사회변화에서는 극복되어야 할 장애를 의미하기도 한다.

자유에 대한 듀이의 이러한 인식에는 그린(Green)의 사상적 영향이 현저하다. 자유를 적극적인 의미로 규정하려는 전통은 이미 스피노자, 루소, 칸트, 헤겔에게서 이어져 온 것이었다. 그린은 정치사상사에 있어서 ‘신자유주의’(new liberalism)¹⁾의 이론적 토대를 제공한 사상가로 자리매김 되고 있다. 그는 당시 고전적 자유주의의 한계를 간파하고 그 핵심이었던 개인주의와 자유방임주의에서 탈피하여 공동체 정신을 강조하고 국가 개입을 정당화하는 이론적 작업에 몰두하였다(조승래, 2014, 99-101).

듀이는 그린의 자유주의 철학을 적극적으로 수용했는데, 이로 인해 듀이의 철학에는 자연스레 칸트의 자유 개념이 반영되었다고 해석된다. 칸트가 주목하는 인간의 자율성은 자유주의자들의 오랜 신조로 자리 잡았다. 자연의 사물은 모두 인과적 자연법칙들에 따라 운동하지만, 오직 인간은 ‘의지’를 가지고 있는 한에서, 자기 생각 내지 자기가 세운 이념의 법칙에 따라 움직이기도 한다. 결국 자율적인 의지를 갖는다는 점에서 인간은 자연물과 구분되는 인간 존엄성을 갖게 된다(백종현, 2014: 31-36). 듀이 역시도 인간이 갖는 이성의 능력을 지지하고 이성의 발현을 가능케 하는 자유를 그 모티브로 전제했다. 그러나 칸트가 정언명법에 따른 보편화 원칙을 정립한데 비해, 듀이는 모든 사태와 규준은 실험되고 검증되며, 자기조정적 성격으로 규정된다는 탐구이론을 제시함으로써 대별된다. 즉, 듀이는 실천 이전의 관념적 모티브로서 자유와 인간 이성의 가능성을 전제하는데 있어서는 이전의 관념철학과 동일한 직관적 토대를 가지고 있다. 하지만, 중국에는 관념철학을 거부하고 그것을 프래그마티즘으로 대신한다는 점에서는 큰 차이를 보인다.

한편, 자유주의에 대한 듀이의 태도는 이전의 관념철학의 맥락에서 이해되는 동시에, 이후

1) 여기서 신자유주의(new liberalism)는 고전적 자유주의의 대안적 개념을 지칭하며, 미세스(Mises)와 하이에크(Hayek)의 사상을 계승한 자유지상주의적인 신자유주의(neo-liberalism)와 구분된다.

의 소극적 자유와 적극적 자유 논쟁으로 확대되어 해석할 수 있다. 고전적 자유주의나 낡은 개인주의(old individualism)에서는 개인을 권리의 방호벽으로 둘러싸인 존재로 바라본다. 자유란 개인이 선택한 목적을 추구하는 각자의 능력에 대한 의도적인 강제(absence)들로 구성된다. 듀이에게 있어 소극적 자유의 관점에 기댄 개인주의는 보다 확장된 사회적, 윤리적, 정치적인 결합의 원인이 된다. 자유를 값지게 하는 것은 간섭에 대한 부재처럼 소극적인 것이 아니라, 개성을 갖는 자아가 되도록 하는 적극적 권한이다. 그런데 일생에서 이분법을 거부하고 지속적인 재구성을 시도했던 듀이의 철학적 태도에 비춰보자면, 단순히 적극적 자유로 그를 포섭하는데 망설임이 따른다.

현대적인 의미에서 소극적 자유(negative freedom)와 적극적 자유(positive freedom)에 대한 보다 구체적 논의는 별린(Berlin)에게서 기원한다. 소극적 자유가 일반적으로 개별 주체에게 돌아가는데 비해, 적극적 자유는 공동체나 또는 특정의 공동체의 구성원에게만 귀속되기도 한다. 통상 소극적 자유는 개인의 외부에 존재하는 장애물의 부재로 설명된다. 반면, 적극적 자유는 주체의 측면에서 통제력의 현존으로 생각되어 진다. 일면 커다란 자유라는 범주 안에서 소극적 자유와 적극적 자유는 모두 민주주의와 연관되는 듯하지만, 자유의 개념 구분에는 전체주의와 민주주의 사이의 긴장이 나타난다.

자유주의자들은 자유에 대한 적극적 개념은 권위주의나 전체주의의 위험을 수반한다고 주장해왔다. 별린이 그렇게도 소극적 자유와 적극적 자유를 대별했던 이유도 여기에 있다. 즉, 별린 자신도 자기규율이나 자아실현으로서의 자유라는 외견상으로 고귀해 보이는 자유의 이상이 어떻게 전체주의 독재자들에 의해 왜곡됐는지를 목도하고 소극적 자유로 불가피하게 입장이 움직였다. 이러한 역설적인 결론은 서로 다른 욕구 앞에 서있는 자아를 고차적인 자아와 저차적인 자아로 구분하는 합리주의로 인해 시작된다(Berlin, 박동천 역, 2006, 362-368).

고차적인 자아는 합리적이고 반성하는 자아이며, 그 자아는 도덕적 행위를 할 수 있으며 책임을 질 능력이 있다. 결국 적극적 의미의 자유를 지지함으로써 고차적이고 합리적인 자아가 저차적인 자아를 통제한다면, 인간은 자신의 열정에 노예가 되지 않고, 단순히 경험적 자아의 노예가 되지 않을 때 자유로운 것이다. 그리고 여기에서 고차와 저차와 같은 구분처럼 합리적인 수준의 차이가 사람들에게 나타나며 우리는 보다 높다고 여겨지는 합리적 판단에 강제된다. 반면에 소극적 자유는 개인들이 상호작용하는 외적 영역에만 집중하기 때문에, 권위주의의 위험으로부터 보다 나은 보장책을 제공하는 것으로 보인다. 소극적 자유를 증진하는 것은 행위 영역의 존재를 증진하는 것이다. 그 행위 영역 안에서 개인은 주권자이며, 그 영역 안에서 자신의 과제를 추구할 수 있다. 그리고 그러한 추구는 다른 사람의 영역을 그 사람이 존중한다는 제약에만 종속된다.

그렇다면 민주주의에 적극적 자유의 개념을 포섭하면서도 권위주의의 가능성을 배제하기 위해서는 추가적인 논증이 요구된다. 적극적 자유에 관한 최근의 연구들은 별린이 극단적으로 설명하는 적극적 자유 개념의 남용을 자각하며 그 대안을 모색한다. 대표적으로 크리스먼(Christman)은 적극적 자유는 욕구가 형성되는 방식과 과정에 관련된다고 설명한다. 즉, 모든 활용가능한 선택지에 대한 합리적 반성의 결과이나, 아니면 압박이나 조작의 결과이나가 관련

이 된다. 그러므로, 적극적 자유의 증진은 개인이 어떻게 살아야 하는지의 질문에 대한 유일한 하나의 정답이 있다는 주장을 포함할 필요가 없게 된다. 또한 적극적 자유의 개념은 그 구성원들에게 일정한 행위 패턴을 강제하는 사회를 허용할 필요도 없으며, 양립가능 할 필요도 없다고 지적한다. 요컨대, 자유는 욕구의 내용에 관계하는 것이 아니라 그 형성의 양태에 관계되는 것이 된다(Christman, 1991, 347-349).

그런데 크리스먼의 주장은 듀이가 자유 개념을 토대로 사회적 지성을 모색하는 경로와 매우 흡사하다. 이미 듀이는 자유가 추동하는 역사적 변화라는 것은 오직 자유가 발현되고 확인되는 지적인 성찰의 과정에서만 인정된다고 강조한다. 언뜻, 두서없이 놓여있던 듀이의 민주주의, 탐구, 자유 등의 개념은 지성(intelligence)을 통해 다시 일목요연해진다. 이 지점에서 듀이는 최근의 적극적 자유에 대한 논의의 원류가 된다.

듀이는 소극적 자유와 적극적 자유의 논쟁을 염두하며 직접적으로 관여하기 위해 자신의 자유 관념을 피력하지는 않았다. 듀이의 자유 관념이 자유에 대한 이분법의 어느 쪽에 속하는지 단정하는 것은 쉽지 않다. 많은 부분에서 듀이의 자유 관념은 개인의 지도력(leadership)을 바탕으로 하면서도 초기의 자유주의를 부정하며 적극적 자유를 옹호할 논거를 제시한다. 하지만, 듀이 스스로 자유에 대한 의미는 놓여 있는 시대에 따라 달리 규정되며, 오직 실험적인 방법으로 검토되어야 한다고 언급한다. 듀이는 욕구가 형성되는 방식에 있어서는 반성적인 탐구와 같은 실험적 방법을 주장했다는 측면에서 대안적인 적극적 자유주의로 보이기도 한다. 결국, 자유의 관념에 대한 기성의 이분법적 분류를 벗어나 듀이의 자유주의에 어울리는 형용은 스스로 이름 붙인 ‘급진적 자유주의’(radical liberalism)가 적합할 것이다. 듀이는 급진주의와 자유주의의 상관을 다음과 같이 설명한다.

“만약, 급진주의가 단편적인 사회변화에 대비되는 급격한 변화를 가져오는 정책 채택으로 표명될 수 있다면, 사회철학으로서 자유주의와 실천에 있어 급진주의 사이에는 원리에 있어서는 대립이 없다. …… 초기의 자유주의는 당대에는 파괴적인 급진주의로 여겨졌다는 것을 주목할 필요가 있다.” (Dewey, 1935b, 228-229)

듀이는 자유주의가 역사적으로 단편적인 사회변화가 아닌 사회의 본질적인 구조와 체제의 변화를 추동했다는 측면에서 급진주의와 궤를 같이 한다고 설명한다. 그러나 자유방임으로 한정된 당대의 자유주의는 자유가 가져야 할 변화의 역동성을 소실했다. 이런 까닭으로 듀이는 당대에 만연했던 초기 자유주의에 대한 절대적 사고를 대신하여 급진적인 자유주의를 대안으로 제시했다. 급진적 자유주의는 자유에 대한 소극적·적극적 논쟁을 넘어 자유가 가진 본래의 가치인 해방과 변화에 보다 주목한다. 자유주의의 본래적 성격이었던 급진주의를 표방하면서, 듀이는 당면한 자유주의의 위기를 극복하기 위해 자유주의의 전통에서 지켜야 할 것과 버려야 할 것을 구분한다. 듀이가 강조하는 자유주의의 역사 속에서 계속해서 지켜야 할 신조는 자유, 개성(individual)의 발현, 그리고 지성이다. 반면에 자유주의에서 버려야 할 것은 초기 자유주의에서 강조했던 재산권에 대한 절대적 지지를 그대로 답습하는 자유방임에 대한 맹신이다. 즉 기존의 자유를 소극적 자유로 치환하여 그 성격을 모두 거부하기보다, 변화라는 기

준을 통해 그 유용함을 판단했다.

Ⅲ. 급진적 자유의 요체

1. 역사적 상대성의 인식

듀이는 자유주의에 쫓겨온 절대주의를 걷어내고 어떠한 자유주의 철학이 자리할 수 있는지를 검토했다. 우선 자유주의의 신조인 자유에 대한 선명한 감각을 유지해야 한다고 지적한다. 초기 자유주의자들이 자유주의의 변질을 초래한 결정적 요인은 역사성의 인식의 결여에서 비롯된다. 듀이의 지적처럼 사회적 조건은 항상 움직이므로 자유의 의미는 변화하지 않을 수 없는 것이다(Dewey, 1962, 33). 자유를 상대주의적인 관점에서 이해하는 듀이의 인식은 환경과 변화를 강조하는 진화론의 영향을 보여준다(이주영, 1979, 6).

초기 자유주의의 불변하는 성격을 주장하는 것은 중국에는 모순적으로 자유라는 명칭이 갖는 다양성을 퇴화시킴으로써 유지된다. 무분별한 경제적 자유에 대한 사회적 통제가 거부되어 개인의 자유에 대한 철학마저 쇠락한다면, 중국에는 폭력에 의한 변화 외에는 구제가 어렵다는 극단적 주장이 지지받게 된다(Dewey, 1935b, 229). 이에 반해, 듀이는 자유주의를 ‘역사적 상대성(historic relativity)’이란 개념으로 해석한다. 역사적 상대성을 통해 개인과 자유의 내용은 시간에 따라 변화한다는 것을 깨닫는다. 자유의 본래적 속성이 억압에 대한 해방에 있다면, 그 억압은 시대를 달리하며 규정되어 왔다. 역사성을 부정하는 자유 감각은 해방이 아닌 억압의 기제와 논리에 종사하게 된다. 초기 자유주의에서 강조됐던 계약의 자유와 재산권에 대한 요구가 경제공황을 전후한 시기에는 기득권에 종사하며 오히려 억압으로 작동했음이 이를 확인시킨다. 아이러니컬하게도 이러한 자유방임의 경향성은 다시금 신자유주의(neo liberalism)로 부활하여 세계화의 조류 속에서 그 패권적 지위로 인한 폐단을 야기한다.

역사적 상대성 개념으로 자유주의를 해석하게 되면, 교조적인 절대주의는 거부되고 실험주의적(experimentalism) 방법이 채택된다(Dewey, 1935b, 228). 실험주의적 방법과 자유주의의 관련성은 사회적 관계의 변화와 밀접하게 연관되는 개성과 자유의 아이디어에 대한 지속적인 재건에 있다. 즉, 실험적인 방법은 아이디어와 정책에 있어 일시적 변화를 인식하고 그러한 정책들이 사실에 대립하기 보다는 조정되도록 할 것이다. 지성에 기초한 실험주의적 방법을 통해 어떠한 관념이나 사실들도 역사적 변화에서 독립적인 틀이나 정신의 개념을 따라야 한다는 주장은 이제 지속되기 어렵다. 오히려 역사적 상대성을 인식하며 변화의 일시적 경향을 실험적 방법으로 검증하고 예견하게 된다.

듀이는 역사적 상대성과 실험주의적 방법 간의 연관성이 본래적(intrinsic)이라고 지적한다. 시간이란 그 자체로 변화를 표명한다. 사회정책을 존중하는 형태의 개인성이 갖는 중요함은 개인적 삶의 조건을 변화시키는 것으로 전환된다. 초기 자유주의가 형성된 이래 생산성과 분배의 변화, 그리고 변화의 영향은 단지 과학과 기술로 인하여 사람들이 함께 제후한다고 언급하는 것으로 충분했다. 실험적인 방법은 아이디어와 정책에 있어 이러한 일시적 변화를 인식

하고, 그래서 후자가 사실에 대립하기보다 조정되도록 할 것이다. 어떠한 다른 관점도 굳건한 관념론이나 사실이 시기적으로나 역사적 변화에 독립적인 틀의 개념을 따라야 한다는 함의를 지속하기는 어렵다.

듀이의 자유주의는 역사적 상대성에 헌신함으로써 사회적 조건의 지속적인 개조를 가능케 한다. 초기의 자유주의는 해방의 성격을 포함하고 있었음이 분명하지만, 역사적 상대성을 인식하지 못한 초기의 자유주의는 오히려 억압과 차별의 원인이 되었다. 듀이는 그 메커니즘을 정확히 지적했으며, 대안적인 성격의 급진적 자유 개념을 통해 다시금 자유에 해방과 비판의 성격을 재건하였다.

2. 개성의 발현

개성(personality) 또는 개별성이란 자유주의자들이 오랫동안 강조해 온 인간의 특성이었다. 듀이는 거짓된 유사 자유주의는 개성을 기성품처럼 만들어져 있거나 이미 소유된 것으로 간주했기 때문에 사회적 조건에 대한 개인의 의존성을 경시했다고 비판했다(Dewey, 김진희 역, 2011, 55). 초기 자유주의자들이 개성을 개인의 것으로 귀속시킨 것과 달리 듀이는 개성과 사회성의 관계를 강조했다.

듀이에게 있어 개성이란 고정되거나 기성의 것이 아니다. 그것은 성취되는 것이며, 성취는 독단적일 수 없고 문화적·물리적 조건을 필요로 한다. 이 지점에서 듀이가 강조하는 급진적 자유주의는 사회적 조건이 개성의 발달을 제한하고, 왜곡할 수 있다는 것을 깨닫게 한다. 이러한 인식은 앞선 역사적 상대성이란 특징에서 기인하는 것이다. 따라서 새롭게 요청되는 자유주의와 개인주의는 단지 추상적 이론이 아닌 실질적으로 단호한(rugged) 개인의 성장에 토대하는 사회 제도의 작동에 관해 적극적 이해를 취한다. 자유주의가 권력의 오용과 압제를 제거할 수 있는 제도와 조직과 관련되는 까닭이 거기에 있다(Dewey, 1935b, 227).

듀이의 자유 개념은 개성에 대한 지지를 표명함으로써 개성의 발달을 제한하거나 왜곡하고 방해하는 사회적 조건을 깨닫게 한다. 듀이는 개인의 성장에 소극적인 태도를 갖는 사회제도의 작동에 관해 적극적인 이해를 요구한다. 그러면서 개성을 지지하기 위해 오용과 명백한 압제를 제거하는 제도, 법률, 조직에 최대한 관계해야 한다고 밝힌다(Dewey, 1935b, 227). 그리고 이것이 자유주의를 지지하는 사회의 당면한 문제라면, 문제해결을 위해 사회적 지성이 간여할 여지가 생겨난다. 이렇게 개성에 대한 지지와 사회적 지성의 발현은 서로를 지지하고 독려하는 상호적이며 환원적 관계에 놓여있다.

3. 지성을 통한 사회개선

듀이는 자유주의에 관하여 다시 그의 민주적 문제해결의 정수였던 사회적 지성을 강조한다. 듀이는 헨리 조지(George, H)의 표현을 빌어, ‘어마어마한 진보는 인간 본성의 진보가 아니며, 그것은 사회적 진보’라고 지적한다(Dewey, 김진희 역, 2011, 83). 즉, 공동의 목표를 성취하려는 개개인의 노력이 더 넓고, 더 깊은 사회적 통찰에 의해서 달성된 것이다. 그러면서 듀이는 당대에 요구되는 자유주의를 급진적 자유주의라고 언급한다. 그러나 듀이가 강조하는 급

진성이란 폭력적 방법을 정당화하는 급진주의자들을 배격한다. 그러한 태도는 과거의 방법을 고수하는 반동주의자와 결과적으로는 동류이기 때문이다. 듀이는 사회적 실천은 오직 지성의 방식으로만 실현되는 것이며, 지성은 실험 결과를 통하지 않고는 아는 것으로 가정하지 않는다. 결국 듀이가 강조하는 실험적 지성은 관념을 넘어선 과학적 탐구 방법과 일맥상통하며, 선입견을 갖는 도그마와 상반된다.

듀이는 자유주의의 역사를 검토하며, 공리주의의 초석이 되었던 벤담을 극찬한 바 있다. 듀이는 벤담의 자유주의에 대한 영향이나 기여를 평하길, 자유주의가 급격한 사회 변화를 촉발할 힘이 될 수 있음에 대한 증명이라고 지적한다. 벤담이 전념한 것은 그의 주저의 표제와 같이 도덕과 입법의 일반 원리였는데, 그것은 추론의 실험적 방법을 물리적 분야에서 도덕 분야로 확장시키는 것이었다. 그가 말하는 실험적 방법은 수학적 논리라기보다는 경험적 실천에 근거하는 것이었다. 이 지점에서 듀이는 벤담을 법률적·행정적 장치를 발명하는 데 있어서 가장 창의력이 뛰어난 사람이라고 평가한다(Dewey, 김진희 역, 2011, 30-32). 그 이유는 그가 제시했던 ‘최대다수의 최대행복’이라는 하나의 원칙 때문이 아니라, 그 원칙을 실천적으로 검증하고자 했던 그 의도와 태도에 동의했기 때문이다. 이러한 평가는 듀이가 갖고 있는 실험주의적 태도, 즉 모종의 제도나 법률이란 어떠한 결과를 가져오는 가에 대한 검토를 통해 판단되어야 한다는 입장과 일치하다. 그리고 이러한 태도는 자유주의가 가져야 할 본연의 성격으로 급진성 또는 급진적 변화를 실천하는 유일한 방법이 된다.

듀이는 자신의 자유주의 철학을 실천할 필수적인 방법으로 오직 지성을 강조하며, 두 가지 요소를 추가적으로 제안한다. 첫째는 변화하는 당면한 조건에 대한 실제적이고 실험적인 연구이며, 둘째는 증진된 개인성과 자유의 발달에 대한 이해와 연관하여 이러한 조건을 위한 정책의 형태로써 선도적인 아이디어다.

첫 번째 요소는 너무나 명백하게 듀이가 강조하는 지성의 성격을 보여준다. 듀이는 지식을 획득하고, 또 그 지식이 단순한 의견이 아닌 확실한 지식임을 보장하는 방법으로서의 실험적 방법, 즉 발견과 증명을 강조한다(Dewey, 이홍우 역, 1996: 507). 실험적 방법은 예측된 변화를 확인해주는 경우 올바른 의미에서 지식이 된다. 또한 사고의 실험적 방법은 사고가 유용하다는 것, 그리고 사고의 유용성은 현재의 조건을 철저하게 조사한 것을 토대로 장차 일어날 결과를 예측하는데 있다.

두 번째 요소는 첫 번째 요소를 뒤따르는데, 실험적 방법이란 개선될 희망에 대해 단순히 어물어물대거나, 이것저것 해대는 것이 아니다. 자연과학과 같이 논리적인 아이디어의 본체, 즉 결과에 지침을 제공하는 이론을 함의한다. 모든 형태의 절대주의에 대비되는 함의는 실천되는 방법들이 실험되고 계속해서 실제적인 사회적 조건 하에서 생성되는 결과에 의해 아이디어와 이론이 개정된다는 것이다. 본질적으로 그것은 조작적이기 때문에 첫 번째 필요조건과 함께 현실의 조건에 대한 실제적인 연구에 기초하여 조건들을 조정하고 지속적인 개조를 가져온다(Dewey, 1935b, 228).

교육과 연관하여, 듀이는 부활하는 자유주의의 첫 번째 목표가 교육이라고 할 때, 그 의미는 실제 사건들의 동향에 근접하는 정신과 인격의 습속, 지적·도덕적 양식의 생성에 도움을

주는 일이라고 선언한다(Dewey, 김진희 역, 2011, 77-78). 그리고 그 방법은 도그마나 폭력이 아닌 오직 지적인 성격이라고 역설한다. 이제 듀이가 강조하는 지성과 자유 개념이 만나면서 당대에 그에게 가해졌던 재건주의자들의 비판을 넘어, 그의 민주주의 교육론은 내재한 해방과 비판의 성격을 확인하게 된다.

IV. 듀이의 민주주의 교육론 구조화

듀이의 민주주의 교육론을 구조화하는 데 있어 기존에 그가 표명했던 교육과정을 위한 구성적 범주의 요소들이 우선 고려될 수 있다. 구성적 범주는 다시 경험의 원리와 탐구의 원리로 나뉘볼 수 있는데 경험의 원리는 소위 경험의 계속성으로, 탐구의 원리는 반성적 사고로 대표된다.

경험의 계속성은 그 안에 필연적으로 상호작용의 원리를 포함하며, 각각은 경험의 재구성과의사소통을 그 속성으로 갖는다. 경험의 원리는 교육과정을 구성하는데 앞선 기준으로 적용하기에는 어려움이 따른다. 그보다는 실시되는 교육과정에 대한 평가의 준거로 더 유용하다. 이렇게 구성되는 교육과정의 평가적 기준에 더해 학습의 과정은 듀이의 탐구논리에서 강조되는 반성적이고 실험적인 탐구로 이뤄진다. 반성과 실험은 곧 지적인 문제해결을 목표로 하는데, 개별의 지성은 민주주의 교육에서 지향하는 상호작용을 통해 사회적 지성을 그 속성으로 갖게 된다.

듀이에게 있어 교육의 목적과 방법들은 일맥상통한데, 교육은 경험의 재구성이며 교육의 목적은 개인이 삶에 걸쳐 계속해서 성장하는 것과 다름 아니다. 비록 듀이의 초기 철학은 헤겔의 영향을 깊게 받았음에도 불구하고 인간에 관한 어떠한 궁극적 목적이라던가 절대적 관념을 수용하기보다는 오히려 거부했다. 또한 듀이에게 교육의 목적과 방법 사이의 관련은 이원론으로 구분되는 것이 아니라, 유연한 연속체의 성격으로 이해된다. 목적이란 진전된 결과나 가능한 종결에 대한 통찰과 같은 과정의 한 부분이며 연속체의 한 국면이 된다. 이러한 감각에서 듀이는 목적이나 목표보다는 ‘목적에 예견되는 결과’라는 표현을 선호했다. 결국 목적이란 가까운 장래의 과업이나 교육적 경험의 과정에 걸쳐 임시적이고 변경 가능한 성격으로 이해될 수 있다.

한편 듀이는 교육 그 자체를 경험의 재구성이라고 정의하면서, 수많은 경험들 속에서 경험의 교육적 가치를 평가하는 일반적인 성장의 원리를 제안했다. 단순하게 표현해보면, 성장이란 한층 더 나아간 또 다른 성장의 기회로 열려 있는 배움의 경험을 나타낸다. 이러한 기준은 비교육적 경험과 교육적 경험, 그리고 오도된 교육적 경험을 식별할 수 있게 한다. 잘못된 교육적 경험은 미래의 경험에 대한 확장과 깊이를 제한하기 때문이다.

듀이는 「경험과 교육」(1938)을 통해 경험의 원리와 관련하여 교육적 경험을 평가하는 두 가지 기준(criteria)을 명백하게 제시했다. 즉 ‘경험의 계속성’(continuity)과 ‘상호작용’(interaction)이 그것이다. 그리고 두 가지 기준 중 경험의 계속성은 상호작용에 우선하는 것으로

경험이 계속되기에 경험과 경험 사이에는 필연적으로 상호작용이 수반된다. 경험의 계속성은 분절된 경험이 갖는 교육적 한계를 비판한다. 교육적 경험은 과거의 경험에서 미래의 경험의 기회로 개방되어 있어야 한다. 상호작용의 원리는 교육적 경험에 실험적인 심사숙고를 포함시킨다. 듀이가 밝힌 두 가지 경험의 원리는 그의 교육론을 실천으로 전환하는 중요한 지침이 되었다.

한편, 듀이는 학습의 과정에서 실천되어야 할 방법론으로써 반성적 탐구를 제시한다. 앞서 언급한 바와 같이 반성적 탐구는 불확정적 상황에 대한 실험적인 사고의 국면으로 구성되는 자기교정적 성격을 갖고 있다. 학생들은 반성적 탐구를 통해 지적인 습관을 키워나가며, 경험과 성장의 원리에서 강조한 상호작용을 통해 사회적 지성으로 확장하게 된다. 이렇게 사회적 지성은 반성적 탐구의 핵심 속성으로 자리하게 된다.

요컨대, 교육적 경험의 평가적 기준이 되는 경험의 계속성과 상호작용, 그리고 학습의 과정으로서 반성적 탐구는 경험의 재구성과 사회적 지성을 도모한다. 경험이론과 탐구이론은 특정의 목적이나 이상을 설정하고 달성하기보다, 성장론이라는 예견되는 목표를 지속적으로 구성해나간다. 경험이론은 참여와 소통이라는 시민적 역량으로 연결될 수 있으며, 탐구이론은 실험적이고 과학적 사고를 통해 시민의 지적 습관을 형성하게 된다.

지금까지 나열한 교육목적으로서 성장론, 교육내용의 평가 기준으로써 경험의 원리, 그리고 방법론으로써 반성적 탐구논리는 듀이의 민주주의 교육론을 이루는 요체로 해석되어 왔다. 하지만, 성장론에 대한 비판에서 제기된 바와 같이 듀이의 민주주의 교육론은 그 모호함으로 인해 추가적인 설명을 요구한다. 그리고 그 해답의 단초로써 듀이의 자유 개념을 확인할 수 있었다. 즉, 듀이가 강조했던 급진적인 자유는 교육적 경험과 학습의 과정을 이끌어내는 기저에 놓인 직관 관념이 된다. 기존의 구성적인 요소와 그 기저로서 자유 관념은 [그림 1]과 같이 재구조화 될 수 있다.

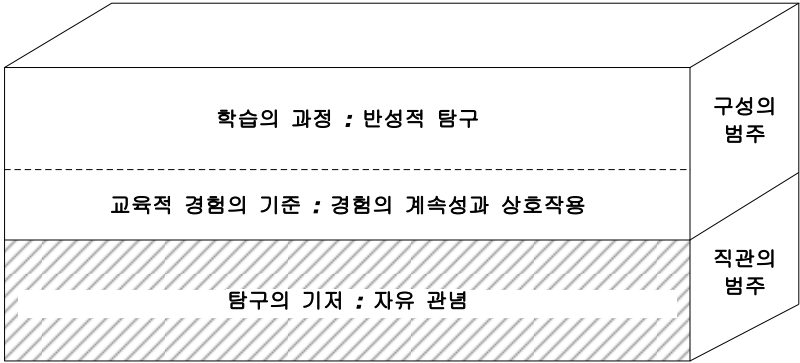


그림 1. 듀이의 민주주의 교육론 구조화

듀이가 설정하는 급진적 자유 개념 속에는 그것의 핵심 속성으로 역사적 상대성의 인식과 개성에 대한 지지, 그리고 이를 통해 사회 개선과 변혁을 가능케 하는 급진성이 담겨있었다.

듀이가 강조하는 자유의 핵심 요소는 시민성 교육과 관련해서는 주어진 사회적 환경에 내재한 배제와 차별, 제한 등을 인식하고 비판적 탐구에 착수하도록 한다. 이후의 교육과정 속에서 자유 개념은 경험의 계속성, 상호작용, 그리고 실험적 방법을 모두 지지하면서도 외재적인 목적론에 구속받지 않는다. 이제 기존의 듀이의 교육론에 담긴 구성적 요소와 함께 그 기저로서 직관적 요소인 자유 개념을 함께 둬으로써, 경험과 탐구의 원리로 설명되던 듀이의 민주주의 교육론의 구조는 보다 명확해질 수 있게 된다.

V. 결론

듀이에게 있어 철학이란 교육의 일반이론에 다름 아니기에, 그가 제안했던 철학과 탐구이론들은 교육적 논의로 연장해 고찰되기에 충분하다(Dewey, 이홍우 역, 1996, 495). 듀이가 실험학교를 통해 보여준 인식론과 학습자관, 교수학습관 등은 전통적 교육을 넘어설 진보적 교육관을 제시했다. 또한 반성적 사고의 과정을 강조하며 사회적 지성을 지향하는 민주적인 방법론을 확립할 수 있었다. 그러나 듀이는 교육의 목적으로 성장론을 내세우지만, 그 의미와 지향에 관한 모호함으로 인해 자신의 탐구이론이 왜소하게 해석될 빌미를 남겼다. 하지만, 탐구의 기저에 자리한 자유 관념에 주목함으로써 관념적 목적론으로 귀결되지 않으면서도, 탐구를 비판적이고 해방적인 정향으로 설정할 수 있게 되었다.

이렇게 구조화된 듀이의 민주주의 교육론은 사회과에도 소중한 통찰과 요긴한 실천을 제공한다. 체리홀즈(Cherryholmes)의 지적처럼 학교에서 무엇을 가르칠지에 대해 사회과 교사는 마치 예술가처럼 교실의 일상을 구성해나가야만 한다. 그런데 ‘무엇을’, ‘어떻게’ 가르칠지에 대해 실용주의나 실험주의의 감각은 당사자들에게 민주적 심의를 촉구하는 의의를 갖지만, 그 이상의 추가적인 기준을 기대하기는 어렵다(Cherryholmes, 2013, 571-572). 하지만, 앞서 살핀 듀이의 자유 관념이란 감각이 더해지면서 수업에서 다뤄질 탐구의 문제가 보다 합당하게 포착될 수 있을 것이다. 예컨대, 우리가 사회과 수업에서 어떠한 당면한 문제와 쟁점들을, 왜 사회적 지성을 통해 탐구해야하는지 스스로 묻고 답할 수 있게 된다.

참고문헌

- 백종현(2014), 기획논문: 독일이상주의와 자유의 문제: 칸트에서 선의지와 자유의 문제. 인문논총, 71(2), 11-42.
- 이주영(1979), 듀이와 자유주의의 수정(修正), 서양사론, 20, 1-25.
- 조승래(2014), 공공성 담론의 지적계보, 자유주의를 넘어서, 서울: 서강대학교출판부.
- Berlin, I.(1969). *Four Essays on Liberty*. 박동천 역(2006), 이사야 별린의 자유론, 서울: 아카넷.
- Cherryholmes, C. H.(2013), What to teach?, *Theory & Research in Social Education*, 41(4), 566-574.
- Christman, J.(1991), Liberalism and individual positive freedom, *Ethics*, 101(2), 343-359.
- Dewey, J.(1916), *Democracy and Education*. 이홍우 역(1996), 민주주의와 교육, 서울: 교육과학사.
- _____ (1935a), *Liberalism and Social Action*. 김진희 역(2011), 자유주의와 사회적 실천, 서울: 책세상.
- _____ (1935b), The future of liberalism, *The Journal of Philosophy*, 32(9), 225-230.
- _____ (1938), *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- _____ (1962), *Individualism Old and New*(1930), New York: Capricorn.
- Hildreth, R. W.(2011), What good is growth? Reconsidering Dewey on the ends of education, *Education and Culture*, 27(2), 28-47.
- Hunt, M. P. & Metcalf, L. E.(1955/1968), *Teaching High School Social Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, Harper & Row.
- Ryan, A. & Dewey, J.(1995), *The High Tide of American Liberalism*, W.W.Norton & Company.

교신저자: 장덕근, 수원속지고등학교 교사
knue7@naver.com

평화와 공존 그리고 사회과교육



- **초등 예비교사의 수업 전문성 형성과정 탐색: 초등사회교육 방법론 강의 사례를 중심으로**

이수룡(파주와석초) 95

- **행위자-네트워크 이론(Actor-Network Theory)으로 살펴본 사회과 모둠학습**

문현진(한국교원대 박사과정) 107



- **사회과 텍스트 읽기에서의 선택적 지각 양상**

남경인(청주북대초) 119



3 분과



초등 예비교사의 수업 전문성 형성과정 탐색: 초등사회교육 방법론 강의 사례를 중심으로

이 수 룡

파주와석초등학교 교사

I. 들어가며

교사는 자신의 교육 실천을 점검하고 반성하면서 수업 전문성을 형성한다. 이는 교사의 수업 전문성을 ‘이론적 지식의 학습을 통한 교실 수업의 적용’이라는 기술적 합리성 관점과 다른 실제적 합리성 관점인 ‘반성적 실천인’ 으로서의 수업 전문성을 의미하는 것이다. 교사 양성기관에서 실시되고 있는 교육실습의 교육과정은 이와 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다. 이에 초등 예비교사는 교육실습 과정을 통해 교육현장에서 실행되는 최신 교육과정 및 교수학습방법에 대한 실천적 지식을 학습하고, 초등학생들의 다양한 특성을 이해하며 학교 행정 업무에 필요한 기능을 습득할 수 있는 경험을 하게 된다.

반면, 교육실습 과정은 짧은 실습 기간, 비 심화과정 교과 및 심화과정 교과의 실습기회 부족, 피상적인 사후 효과 검증 절차 등의 문제점이 지적되고 있다(이은혜·최운정, 2016). 그리고 교육실습 과정은 초등 예비교사의 교육 실천적 측면이 강조되다 보니, 이론적 지식과 실천의 긴밀한 관계를 고찰할 기회를 제공해주기 어렵다. 또한, 교육실습 과정 기간에는 학교 현장의 분위기에 적응하기에 집중하다 보니 자신의 교육철학, 교육신념을 반성할 경험이 부족할 수 있다.

초등 예비교사는 교사양성기관의 교육과정을 통해 자신의 교육철학과 교육신념을 형성하고, 이를 기반으로 수업 전문성을 형성할 수 있어야 한다. 즉, 그들은 교사양성기관의 강의를 통해 이론적 지식을 학습하고, 교육실습 과정에서 반성적 실천을 충분히 경험할 기회가 제공되어야 한다. 초등 예비교사의 수업 전문성을 형성하기 위한 반성적 실천은 학습과 실천이 유기적으로 결합하여 하나의 맥락을 이루는 과정에서 발생 되는 갈등과 딜레마를 해결하는 과정에서 이루어진다(한광웅, 2010). 따라서 교사양성기관의 교육과정에서 수업과 관련된 갈등과 딜레마가 발생 되는 상황을 구성하고, 이를 초등 예비교사들이 반성적 실천 과정을 통해 해결할 수 있다면 그들의 수업 전문성을 형성하기 위한 의미 있는 학습경험을 할 수 있을 것이라 예상할 수 있다.

본 연구는 초등 예비교사의 반성적 실천을 통한 수업 전문성 형성과정을 탐색하는 것이 목적이다. 이를 위해 초등 예비교사가 교과 이론적 지식을 학습하고, 수업 시연을 위한 수업 설계 및 실행과정에서 갈등과 딜레마 상황을 발견하고, 이를 해결할 수 있는 초등사회교육 방법

론 강의 과정을 구성하여 실행하였다.

II. 연구 설계

1. 비판적 반성을 통한 수업 전문성 형성

초등 예비교사의 수업 전문성 형성을 위한 교육과정 구성의 초점은 실제적인 갈등과 딜레마 상황이 발생했을 때 의미 있는 반성을 하게 된다는 데 있다. 본 연구의 실행을 위해서 정신 활동 과정으로 전제하고 있는 반성의 개념을 좀 더 명확하게 규정할 필요가 있다.

반성의 개념은 일반적으로 Dewey의 반성적 사고에서부터 시작하여 Schön의 반성적 실천, 그리고 van Manen의 도덕적·윤리적·해방적 의미인 비판적 수준의 반성에 이르기까지 다양한 개념으로 범주화되고 기술되고 있다. 이러한 반성의 개념은 기본적으로 교사의 개인적 경험에 기초하고 있다는 것을 알 수 있는데, 교사 반성의 핵심이 문제해결, 실천적 지식, 의사결정 중 어디에 있느냐에 따라 반성 개념을 다른 의미로 이해할 수 있다. 이 중 자신의 삶과 연계하여 사고하는 특별한 양상의 반성 과정을 비판적 반성이라 한다. Brookfield(1995)에 따르면 비판적 반성의 특징은 가정들을 찾는 것에 초점이 맞춰져 있다. 가정들은 우리의 일상생활에 대한 경험에서 우리가 당연하게 여기고 있는 신뢰와 관련이 있고, 누구를 위하는 것이며, 우리가 하는 어떤 것에 의미와 목적을 부여한다. 따라서 비판적 반성을 통해서 우리가 현상에 대해서 생각하고, 행동하는 형태의 암시된 가정들에 대해서 자각하게 된다는 것은 자신의 삶에 본래적 의미를 찾아가는 도전이 될 수 있다. 그리고 그러한 과정에서 발견하게 될지 모르는 어떤 것의 두려움에 대해 우리가 본능적으로 저항하는 것이다. 따라서 비판적 반성은 사회-문화적 가정의 구조가 어떻게 우리 자신에 대한 인식과 관계를 억압하는지를 비판적으로 인식할 수 있게 하는 해방적인 과정이다.

본 연구에서는 초등 예비교사의 수업 전문성 향상을 위한 반성의 개념은 제한된 시간적·공간적 요인으로 인해 실시되는 강의 과정에서 실행되는 것이기 때문에 실제적인 수업의 다양한 경험을 통한 반성이라기보다는 초등 예비교사의 이론적 지식과 삶과 연계한 수업 시연 과정의 학습을 통한 비판적 반성의 양상을 중점적으로 탐색하고자 하였다.

2. 비판적 반성 연구를 위한 Brookfield 4가지 렌즈

Brookfield에 의하면 비판적 반성은 교사가 스스로에 대한 가르침의 자각으로부터 많은 다른 장점들의 가능성을 찾는 과정일 수 있다고 하면서 이것을 위하여 4가지 렌즈를 제안한다. 그것으로 초등 예비교사는 비판적 반성의 과정에 참여할 수 있다. Brookfield의 4가지 렌즈는 (1) 자서전(autobiographical), (2) 학생들의 시각(students' eyes), (3) 동료들의 경험(our colleagues' experiences), (4) 이론적인 문헌(theoretical literature)이다. 이러한 렌즈들은 자기 반성, 학생의 피드백, 동료평가, 그리고 이론적인 문헌에 참여하는 과정과 관련이 있다(Brookfield, 1995).

첫째, 자서전적 렌즈 또는 자기반성은 비판적 반성의 토대가 된다. 초등 예비교사들의 학습은 그들의 이전 경험 또는 전형적인 가정들과 직감적인 추론을 통해 구성된 틀에 초점을 맞추지 못한다. 이것은 그들이 무의식적으로 그들이 학습했던 경험의 방식과 비슷하게 가르치려고 하거나, 교사로서 책임감으로 가르치는 것을 의미한다. 자서전적 렌즈는 이러한 가정을 알아낼 수 있다. 자서전적 방법은 자신을 더 분명히 알기 위한 노력이고, 다른 동료들과 소통할 수 있는 계기를 마련한다는 점에서 초등 예비교사 반성의 좋은 출발점이 된다.

둘째, 초등학생들의 시각을 통해 초등 예비교사 자신의 가르침을 보는 것은, 설계하고 실행한 교수 활동에서 인식하지 못했던 많은 놀라운 요소들을 나타낼 수 있다. 학생들은 교사들과 다른 감각으로 교사들의 행위를 해석하기 때문이다. 아마도 교사들은 그들이 학생들에게 보기 원하는 것만을 보고, 듣기 원하는 것만을 듣게 되는 것인지도 모른다. 그러나 학생들의 다양한 시각을 통해 교사들의 용어와 행위를 읽게 된다면 그들은 스스로 놀라게 될 것이다. 학생들은 교사가 반드시 해야 하지만 특별히 중요하게 생각하지 않았던 것들에 대해 언급한다. 또한, 교사는 학생들의 시각을 통해 그들이 당연하게 주저하는 것들을 볼 수 있을지 모른다(Brookfield, 1995). 좋은 가르침은 초등 예비교사들의 교육계획을 확장하는 의미로 초등학생들의 시각을 통해 초등 예비교사 자신의 행위를 반성하게 되고, 그 결과 초등학생들의 관점으로 부터 학습할 수 있도록 돕기 위해 노력하는 과정일 것이다.

셋째, 초등 예비교사는 동료들의 경험을 통해 자신의 교수 활동에 숨겨진 습관들을 강조할 수 있고, 가르침의 문제들에 대해 혁신적인 해결방안을 탐색할 수 있다. 이것은 교사가 다른 동료들과의 관계를 통해 자신의 교수 활동에 확신을 얻을 수 있다는 의미가 되는 것이다(Brookfield, 1995). 또한, 초등 예비교사의 특별한 상황에서 교수설계 및 실행의 학습경험이 동료 초등 예비교사들의 학습경험에서도 공유되고 있다는 현실을 지각할 수 있게 된다. 즉 초등 예비교사는 동료들의 경험을 통해 자신이 놀람을 겪었던 행위에 대해 비판적으로 반성할 수 있도록 지원해줄 수 있는 것이다. 동료들은 문제 상황에서의 초등 예비교사의 고민, 갈등과 딜레마 상황, 창의적인 교수 활동에 대한 그들만의 폭넓은 실천적인 이론의 경험을 나누어 준다. 동료들과 소통하는 교사는 다른 관점에서의 공통점과 다른 관점에서의 해석으로 학습의 가능성을 우연히 발견하게 된다. 특별한 문제 상황에서 적합한 해결방안이 무엇인지에 대해 동료들의 경험은 교사가 해결했던 경험보다 더 많은 감각에 대한 역동성과 원인을 제안할지 모른다(Brookfield, 1995).

넷째, 교사들은 현재까지 출판된 이론적인 문헌에 대한 학습을 통해서 발전된 교수 활동에 대한 개념을 찾을 수 있게 된다. 그것은 심리학적 그리고 정치적인 생존의 필요성을 통해 그들의 개인적인 교수 활동에 대한 탐구와 광범위한 정치적 과정 사이의 연결을 이해하게 되는 것이다. 동료들의 경험을 통한 렌즈와 더불어 이론적인 문헌에 대한 관심은 교사들에게 그들의 교수 활동의 맥락을 분명하게 해준다(Brookfield, 1995). 이론은 교사들의 실천에 이름을 붙이는데 도움을 준다. 그것은 교사가 생각하는 문제 상황에서의 특별한 경험에 대한 일반적인 요소를 이해할 수 있는 것으로, 교사들의 실천에 비슷한 상황에 대해 다양한 관점을 제공해 줄 수 있다는 의미이다(Brookfield, 1995). 이론에 대한 학습은 초등 예비교사들이 실제로 확실히

한 경제적, 사회적, 정치적 과정의 불가피한 결과에 대해 해석할 수 있게 하고, 그러한 해석의 과정에서 자신의 교수 활동의 결함에 대한 원인과 배경의 맥락에 대해 일깨워 준다.

비판적 반성이 교사발달을 위해 가장 중요하게 다루어져야 하는 이유는 자신만의 변화된 교수 목적과 방법에 대해 탐구하고, 문서화된 교육과정과 교과서의 목적지향성에 대한 변화를 요구하는 목소리를 낼 수 있으며, 학생의 학습양상을 이해하는 융통적이고 혁신적인 교사가 되기 위해서 필요하기 때문이다. 이를 위해 Brookfield는 교사의 비판적 반성을 위한 방법으로 자신의 관점, 학생들의 학습양상, 동료들의 경험, 이론적인 문헌 연구의 4가지 렌즈를 제안하였다. 따라서 초등 예비교사는 4가지 렌즈를 사용하여 자신의 비판적 반성 양상에 대한 피드백 자료를 수집할 수 있으며, 자료를 이해하고 해석하는 과정을 통해서 자신만의 교수와 학습 형태를 만들기 위해 지속적으로 도전하는 탁월한 교사로 거듭날 수 있을 것이다. 나아가 비판적 반성의 개념은 교사가 지식교환의 민주주의적 공간의 교육현장을 지향하는 핵심적인 활동의 주체가 되어야 함을 주장하고 있는 것이다.

3. 교육철학, 신념을 분석하기 위한 3가지 접근 방법

Fenstermacher & Soltis(2011)는 교사로서 자신의 역할과 목표를 어떻게 보는가 하는 점은 그의 가르침을 구조화시키는 방식에 상당한 영향을 미친다고 하면서 이를 스스로 생각해보고 검토해 볼 방향을 제시해 줄 수 있는 가르침에 대한 3가지 접근 방식을 제안하고 있다. 이것은 관리적 접근(executive approach), 촉진적 접근(facilitator approach), 자유교육적 접근(liberationist approach)이다.

첫째, 관리적 접근에서 교사는 관리자가 된다. 가능한 최고의 기능과 테크닉을 활용함으로써 학생들에게 모종의 성과를 낳게 할 책무를 지닌 사람이다. 이 접근 방식에서 중요한 것은 신중하게 개발된 교육과정 자료, 그리고 교육 연구를 통해 개발된 교수 방법이다. 이를 통해서 교사는 학급 경영과 학습 유발에 활용할 테크닉과 이해를 얻게 된다. 둘째는 촉진적 접근이다. 여기서는 학생들의 선행 경험을 활용하는 것을 상당히 강조한다. 촉진적 교사는 대체로 공감적인 인간으로서 학생 개개인이 인격적으로 성장하고 또 높은 수준이 자아실현과 자기 이해에 도달하도록 도와주는 일을 한다. 셋째, 자유교육적 접근이다. 여기서 교사는 학생들의 마음을 자유롭게 열어주고, 그들을 인류의 지식 세계로 입문시키며, 그들이 전인적이고, 유식하고, 도덕적인 인간 존재가 됨을 도와주는 사람이다. 교사가 전문가가 되기 위해서는 인간 교육이라는 중대한 과업을 지도해주고, 지도해 줄 직업관을 성찰해보고, 그에 대해 모종의 입장을 선택하지 않을 수 없을 것이다(Fenstermacher & Soltis, 2011). 따라서 가르침에 대한 3가지 접근 방식을 이해한다면 초등 예비교사는 자신의 수업 전문성 형성을 위해 반성하고 평가할 수 있는 기반을 갖게 된다.

그리고 Fenstermacher & Soltis는 가르침에 대한 3가지 접근 방식을 설명할 수 있고, 이러한 접근 방식을 서로 구별하고 비교하는데 유용한 도구가 될 수 있는 MAKER라는 틀을 제시하고 있다. 첫째는 방법(Method)이다. 이는 학생들이 성취해야 할 지식·이해·기능을 획득하도록 그들을 도와주는 기능 및 테크닉을 가리키는 것으로 대체로 어떻게 가르치는가에 관한

것이다. 둘째, 학생 이해(Awareness)이다. 이것은 교사가 자기 학생들에 관해서 무엇을 아는가를 가리키는 것으로 어느 순간에 교사가 문득 알게 되는 것이 아닌 교사가 학생에 관해서 무엇을 얼마나 아는가를 의미하는 것이다. 셋째, 지식(Knowledge)이다. 이는 교사가 가르치는 교과에 관해서 알고 있는 것을 가리키는 것으로 사회 교사라면 사회를 얼마나 잘 알고 있는가?, 중요한 개념·이론·사실을 얼마나 제대로 파악하고 있는가?, 여러 가지 사회과 분야에서 공통적으로 사용되고 있는 탐구 방법에 얼마나 숙달하고 있는가?, 교과에 대한 이해가 깊어서 사회 내용을 왜곡시키지 않은 채 학생들이 쉽게 납득할 수 있도록 자유자재로 설명할 수 있는가? 등을 의미하는 것이다. 넷째는 목적(Ends)이다. 이는 교사가 가르치는 목적이나 자기 학생들을 위해 갖는 목적이다. 이 목적은 다음과 같은 질문에 대한 답에서 드러나는데, 교사는 학생들이 무엇을 알고 또 무엇을 할 줄 알기를 바라는가? 교사로서 성취하기를 원하는 것은 무엇인가? 교사로서 어떤 이상적 목적을 갖고 있는가? 이다. 다섯째는 관계(Relationships)이다. 이는 교사가 학생들과 맺는 관계를 가리킨다. 교사가 교과 지식을 숙달하는 일이 가장 중요하다고 생각하고 이런 일을 잘하기 위해서 학생들의 개인적 흥미나 관심에 대해 관심을 가져야 한다는 것, 교사가 학생들을 배려하는 안내자가 됨으로써 자신이 원하는 교사가 될 수 있다는 것, 학생들과 더불어 성취하려면 그들이 어떻게 생각하고 반응하는가를 알아야 하고, 이를 위해 그들의 ‘머릿속으로 들어갈’ 필요가 있으며, 이렇게 해야 그들이 건전한 비판적 사고, 도덕적 사고를 제대로 하는 사람이 되는 데 더 많은 도움을 줄 수 있다고 생각하는 것이다 (Fenstermacher & Soltis, 2011). MAKER의 틀의 요소는 가르침에 대한 3가지 접근 방식과 관계된다. 관리적 접근 방식은 방법(M)과 지식(K)요소가 중심이 되고, 학생 이해(A)와 교사-학생 관계(R)는 촉진적 접근 방식에서 중심이 된다. 그리고 자유교육적 접근은 지식(K)과 목적(E)이 중심이 된다. 따라서 가르침에 대한 3가지 접근 방식과 이를 설명할 수 있는 MAKER의 도구는 초등 예비교사의 수업 전문성 형성과정을 탐색하기 위한 분석 틀로 적절할 것으로 판단된다.

4. 연구 설계의 실제

본 연구는 충청도 소재의 한 교사양성기관에서 2017년 1학기(15차시), 2018년 1학기(15차시), 총 30차시의 초등사회교육 방법론 강의를 학습하는 초등 예비교사 46명의 수업 전문성 형성 과정을 탐색하였다. 연구는 Brookfield의 4가지 렌즈를 활용하여 강의 과정과 초등 예비교사들의 학습 자료를 수집할 수 있도록 구성하였다. 그리고 연구 과정에서 수집된 자료는 Fenstermacher & Soltis의 3가지 접근 방식과 MAKER의 도구를 틀로 하여 분석하였다. 따라서 연구에 참여한 초등 예비교사는 강의 학습 과정을 통해서 비판적 반성의 양상을 나타낼 것이고, 이러한 비판적 반성의 양상은 MAKER의 틀로 수업 전문성 형성을 탐색할 수 있을 것이라 예상하고 연구를 설계하였다. 이러한 본 연구에서 실행하였던 초등사회교육 방법론 강의 과정은 <표 1>과 같다.

표 1. 초등사회교육 방법론 강의 과정

단계	내용	강의 학습 활동
강의	이론적 지식	- 초등사회교육이 수업 설계와 교재 연구 - 초등사회교육의 교수 방법 연구 - 초등사회과 교육과정 - 초등사회교육의 평가 - 초등사회교육의 교사 전문성
수업 시연	실천적 지식	- 수업 설계 사전 협의 - 수업 지도안 작성 및 수업 시연 - 수업 설계 사후 협의
반성	반성적 실천	- 강의 후 자신의 학습 과정 반성

표 1은 연구에서 실행된 초등사회교육 방법론 강의의 전체적인 계획 단계이다. 이 과정 중 초등 예비교사들의 비판적 반성을 통한 수업 전문성 형성을 위한 과정을 Brookfield의 4가지 렌즈를 적용한 세부적인 과정은 표 2와 같다.

표 2. Brookfield의 4가지 렌즈를 적용한 초등사회교육 방법론 강의 과정

렌즈 유형	내용	학습 활동
자서전	저널 쓰기	- 초등 예비교사가 되기 전 학습경험에 대한 생애적인 기술
	반성일지 쓰기	- 강의 후 자신의 학습 과정 반성 기술
초등학생들의 시각	수업 시연 학습지	- 수업 시연 동영상을 통한 수업 과정의 학습결과
	수업 시연 평가	- 수업 시연에 대한 초등학생의 평가
동료들의 경험	팀원들 간의 협의	- 수업 시연을 위한 수업 설계과정에서의 팀원과의 협의
	동료들의 평가	- 수업 시연을 관찰한 초등 예비교사 동료들의 평가
이론적인 문헌	강의 학습	- 초등사회교육 방법론 강의를 통한 이론적 학습

표 2에 나타난 초등사회교육 방법론 강의 과정은 초등 예비교사들의 비판적 반성을 할 수 있도록 수업 설계와 실행과정을 통해 갈등과 딜레마를 발생시키기 위해 구성되었다. 이 과정은 첫째, 초등 예비교사들은 자신의 교육철학 및 교육신념을 반성하기 위해 과거의 교육경험을 회고하는 저널을 썼다. 저널은 자신이 태어나고 자라온 환경적인 내용과 초등교육, 중등교육에서 인상 깊었던 학습경험을 구체적으로 기술하고, 왜 초등교사가 되고자 했으며, 어떠한 초등교사가 되기를 희망하는지를 쓰도록 안내하였다. 이것은 자서전적 렌즈의 실행과정이다.

둘째, 교실 수업을 간접적으로 실천하기 위해서 수업 시연 과정을 실행하였는데, 먼저 초등 예비교사들은 수업 시연을 위한 팀을 구성하고 수업 설계를 위한 사전 협의와 수업 시연 후 협의 과정을 실행하였다. 이 과정은 동료들의 경험 렌즈의 실행과정이 된다. 동료들의 경험 렌즈는 또 다른 과정이 있는데, 그것은 수업 시연을 모두 관찰하고 수업 시연 팀의 구성원이 아닌 다른 초등 예비교사들인 동료들의 평가였다.

셋째, 초등 예비교사들의 수업 시연을 동영상으로 녹화하여 실제 초등학생들을 대상으로 교실 수업을 실행하였다. 교실 수업은 초등교사로 재직 중인 연구자와 연구자의 동료 교사들에게 의뢰하였고, 설계된 수업 지도안의 학년 교육과정에 맞춰서 실행하였다. 그리고 이 과정에서 수업을 설계한 초등 예비교사들이 제작한 학습지를 통해 초등학생들은 학습결과를 나타낼

수 있도록 하였고, 학습결과는 수업에 대한 초등학생들의 평가를 포함하였다. 이것은 초등학생들의 시각 렌즈의 실행이다.

넷째, 초등 예비교사들은 초등사회교육론 강의 과정을 통해서 수업 설계와 실행에 대한 이론적 지식을 학습하였다. 이는 이론적인 문헌 렌즈의 실행이다.

이렇게 수집된 연구 자료는 초등 예비교사들의 비판적 반성을 통한 수업 전문성 형성과정의 의미를 탐색하기 위해 Fenstermacher & Soltis의 가르침에 대한 3가지 접근 방식으로 분석하였다. 이 과정은 초등 예비교사들의 저널을 MAKER의 틀을 통해 3가지 접근 방식으로 분석하고, 분석된 다양한 접근 방식 성향의 초등 예비교사들이 팀을 구성하여 설계한 수업 시연 과정을 다시 3가지 접근 방식으로 분석하였다. 연구를 위한 구체적으로 수집된 자료는 초등 예비교사들의 저널, 수업 시연을 위한 사전 협의 기록과 사후 협의 기록, 수업 시연을 위한 지도안, 초등학생들의 수업 학습지 결과와 수업 평가기록, 수업 시연을 관찰한 동료들의 평가 기록, 초등사회교육 방법론 강의 학습에 대한 반성 기록이다.

Ⅲ. 초등 예비교사의 비판적 반성 과정

1. 초등 예비교사의 수업 설계과정 전 저널 쓰기 분석

초등 예비교사들은 교사가 되기 위해 형식적인 학습과 비형식적인 학습을 경험한다. 이러한 학습 과정은 그들의 교육철학과 교육신념을 형성하는 기반이 되므로, 이를 가르침의 3가지 접근 방식으로 분석하는 것은 그들의 수업 전문성 형성의 변화 과정을 살펴보는 것은 의미가 있다. 분석 결과의 예시는 표 3과 같다.

표 3. 가르침의 3가지 접근 방식으로 초등 예비교사들의 저널 분석

팀	이름	저널 내용	핵심키워드	MAKER	접근 방식
1	1-S	예비교사 S는 학생들이 밝고 당당하게 자신을 표현할 수 있는 사람이 되길 기대한다. 그것은 미술교육을 통해 가능하다고 믿는다. 미술은 학생들의 정서적인 측면에 긍정적인 효과를 줄 수 있으며, S가 좋아하는 교과이기 때문이다.	학생들의 상황을 이해하고 도움, 자신을 표현할 수 있는 학생, 학생들과의 인간관계	A E R	촉진적 접근
	1-K	예비교사 K는 학생들을 가르치는 것이 재미있을 것 같았고, 자신의 적성에 잘 어울리기 때문에 보람을 느낄 수 있는 직업이라고 생각하였다. 이는 자신의 정체성에 대한 고민의 결과였으며, 경험을 통한 판단이었다. 따라서 예비교사 K가 교사의 입장에서 학생들에게 기대하는 것은 자신의 적성과 경제적으로 안정된 가정환경과 그것을 유지할 수 있는 사회제도에	사회 제도에 대한 지식 내용, 자신의 경험을 통해 형성된 가르침의 목적과 이상	K E	자유교육적 접근

		대한 중요성 그리고 비판적 관점을 함양하는 것이 될 것이라 예상할 수 있다.			
4	4- J	예비교사 J는 교사로서 사회적 이슈에 대한 관점과 경험을 형성해야 한다고 생각한다. 그리고 이를 기반으로 학생들과의 소통하는 수업을 지향할 것이다.	교사의 관점과 경험, 학생과 소통하는 수업방식, 교사가 학습하는 지식	E M K	관리적-자유교육적 접근
	4- O	예비교사 O는 학생들에게 다양한 도구와 재료를 이용하여 자신의 경험과 생각을 표현하는 수업방식을 진행할 것이다. 이는 미술교육을 중심으로 진행할 것이다. 또한, 이를 위해서 학생들에게 자신의 주변 환경을 자신의 관점으로 관찰하는 역량을 기르는데 중점을 둘 것이다.	학생들의 경험과 생각 표현, 학생들의 주변 환경 관찰	M A	관리적-촉진적 접근
6	6- Y	예비교사 Y는 단순하게 지식을 전달하고 암기하는 수업방식에 대해 회의적이다. 따라서 그는 교사는 교과내용지식에 대한 이해와 효과적인 수업방식에 대한 지속적인 고민과 학습을 지향해야 한다고 생각 한다.	교과내용지식에 대한 이해 효과적 수업방식	K M	관리적 접근

초등 예비교사들의 저널을 분석한 결과 가르침의 3가지 접근 방식의 관리적 접근, 촉진적 접근, 자유교육적 접근이 다양하게 나타났다. 그중에서 관리적 접근이 가장 많이 나타났다. 또한, 그들에게는 한 가지 접근 방식이 아닌 두 가지 이상이 결합된 가르침의 접근 방식을 살펴볼 수 있었다. 다음으로 초등 예비교사들은 수업 설계를 위해 팀을 구성하였다. 팀은 분석된 가르침의 접근 방식의 성향과 전혀 무관하게 구성되었다. 그들의 팀 구성 결과는 총 6팀(2학기 총 12팀)으로 1팀의 구성은 표 4와 같고, 1팀의 수업 시연을 위한 수업 설계는 표 5와 같다.

표 4. 수업 시연 설계를 위한 구성 분석(1팀)

팀	핵심키워드	MAKER	접근 방식
1	학생의 경험을 이해 내러티브 수업방법 교사의 수업관	A M E	관리적-자유교육적 접근
	학생들의 상황을 이해하고 도움 자신을 표현할 수 있는 학생 학생들과의 인간관계	A E R	촉진적 접근
	사회제도에 대한 지식 내용 자신의 경험을 통해 형성된 가르침의 목적과 이상	K E	자유교육적 접근
	학생들의 자기주도적 학습 학생의 생각을 막지 않는 교육 목적	M E	관리적-자유교육적 접근

표 5. 수업 설계 결과 분석(1팀)

구분	내용
주제	우리가 살아가는 곳
수업설계의 핵심	지식의 적용
학생의 학습결과 예상	학생들이 좋아할 것으로 예상되는 '미녀와 야수' 동영상을 재료로 모둠별 활동 수업을 진행하면 지도의 기본요소를 기반으로 문제를 해결할 수 있을 것이다.
MAKER	지도의 기본요소(선수학습 확인)- K '미녀와 야수' 동영상(학생들의 관심)- M 지도의 기본요소를 기반으로 문제해결- K

이러한 1팀의 수업 설계를 위한 사전 협의 기록과 사후 협의 기록을 분석한 결과는 표 6과 같다.

표 6. 수업 설계를 위한 사전·사후 협의 기록(1팀)

사전 협의 기록 핵심 내용	사후 협의 기록 핵심 내용
<ul style="list-style-type: none"> - 학생의 흥미와 수업 활동에 핵심 - 학생의 흥미를 위해 동화 도구 선택 - 학생 수준에 맞는 학년 선택 - 동화를 적용할 수 있는 수업주제에 대한 고민 - 게임 요소를 활용하기 적절한 지도 관련 주제선정 - 학생들 활동에 경쟁에 대한 배려 - 학생들의 수준, 예상되는 행동 등에 대한 고민이 인상 깊었음. 	<ul style="list-style-type: none"> - 아이들의 지도개념에 대한 이해 여부를 파악하는 게 중요 - 너무 학생들의 흥미에 치중된 것 같다는 느낌 - 수업이 끝난 후 후속학습으로 문제 풀이를 향으로 써 정리 단계 필요 - 학생의 활동보다는 교사의 문제해결 모델링 제시 필요

1팀의 경우에는 초등학교 3학년을 대상으로 지도개념을 학습한 결과를 활용하여 문제를 해결해보는 수업을 설계하였다. 이 수업 설계과정에서 1팀의 핵심 내용은 초등학교 수준에 맞는 수업 내용에 대한 흥미, 난이도, 그리고 활동 양상이었다. 하지만, 사후 협의에서는 1팀이 처음 의도하였던 초등학교 학생의 흥미에 집중하여 수업을 설계하고 실행하였다는 것에 대해 반성하였다. 그리고 초등학교 학생들의 지도개념에 대한 이해를 좀 더 확인하는 학습 과정이 필요하다고 협의하였다. 또한, 학생의 자발적인 활동보다는 교사의 시범적인 문제해결 방법의 제시도 필요하다는 것을 학습하였다. 이러한 사후 협의 결과가 나온 근거는 동료평가와 초등학교 학생평가의 결과로 1팀의 경우 표 7과 같다.

표 7. 1팀의 수업 시연에 대한 동료 평가와 초등학교 학생의 평가(1팀)

동료평가 핵심 내용	초등학교 학생평가 핵심 내용
<ul style="list-style-type: none"> - 3학년에 비해 난이도가 어렵다. - 답을 확인하는 절차에서 틀린 내용에 대해 재설명해 주지 않아 아쉽다. - 미녀와 야수보다는 학교 주변 우리 반 학생을 활용해 수업하는 것도 괜찮을 것 같다. - 흥미에 치중되어 학습 내용이 약해질 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> - 왜 굳이 미녀와 야수로 하였는지 잘 모르겠다. - 어떤 내용을 배웠는지 잘 기억이 나지 않는다.

초등 예비교사들의 강의 학습 후 작성한 반성 일지에는 자신의 초등학교 교육에 대한 관점을 반

성하는 과정이 나타났다. 이러한 과정은 3가지 접근 방식의 변화를 의미한다고 해석할 수 있다.

아이들에게 깊은 사고를 요구하고 확장 시켜나갈 수 있는 수업은 거의 배제 시키게 되었다. 이러한 수업(아이들에게 깊은 사고 요구 및 확장)이 ‘좋은’ 수업이라고 여기면서 말이다. 그래도 나름 학생이 중심이 되어 문제를 주도적·협력적으로 해결하도록 하는 수업을 구상한다고는 하였으나, 수박 겉핥기식 학생 중심 수업이 된 것 같아 아쉬움이 남았다. 아이들의 흥미를 적정 수준에서 유발하면서 그 흥미가 아이들을 자연스럽게 수업으로 초대하고, 교사가 수업을 통해 전하고픈 내용이 확실히 아이들에게 전달될 수 있는 수업을 구상하기란 참 어려운 일인 것 같다.

(초등 예비교사 K의 반성일지 중에서)

초등 예비교사 K는 가르침의 3가지 접근 방식에서 관리적-자유교육적 접근 방식으로 분석되었는데, 초등사회교육 방법론 강의를 통해 학생 이해(A)의 요소에 대한 반성 과정을 나타내고 있다. 이는 촉진적 접근 방식에 대한 관점 이동이라고 볼 수 있다.

교사라는 직업이 수동적이고 지식을 전달하기만 하는 약간은 고리타분한 직업이라고 생각했는데, 그 지식을 전달하기까지의 과정이 얼마나 역동적이고 창의적일 수 있는지 알게 되었다.

(초등 예비교사 S의 반성일지 중에서)

초등 예비교사 S의 저널을 분석한 결과는 촉진적 접근 방식으로 나타났다. 그러나 강의 과정 학습 후, 그의 반성일지에는 교과 지식(K)에 관심을 갖기 시작했고, 이는 관리적 접근과 자유교육적 접근 방식에 대한 관점 이동의 가능성이라 할 수 있다.

우리가 수업을 계획할 때는 실제 학생들의 반응은 어떨까, 무엇을 재미있어할까?, 어떤 활동을 하고 어떤 발문을 해야 학생들에게 도움이 될까 등을 고민한다. 그래서 사실은 학생들의 평가 결과를 기대했던 것 같다. 우리가 이렇게 많이 생각하고 고민해서 수업을 구성했는데 학생들이 좋아해 주고, 우리의 노력을 알아주지 않을까?, 같은 마음이 있었는데 결과를 보고 실망했다. 우리의 생각과 학생들의 생각엔 차이가 많다는 것을 느꼈다.

(L의 반성일지 중에서)

초등 예비교사 L은 관리적-자유교육적 접근 방식의 성향을 나타냈지만, 수업 시연 과정을 통해서 학생들의 이해(A)에 관심을 갖기 시작했다는 것을 알았다. 이것은 학생들의 평가에 대한 충격을 의미하며 이러한 과정은 반성의 과정이라 볼 수 있을 것이다. 따라서 초등 예비교사 L은 촉진적 접근 방식으로 관심을 표현한 것이라 할 수 있다.

IV. 초등 예비교사의 수업 전문성 형성과정 & V. 나오며 (생략)

참고문헌

- 박정서(2012), 사회과 예비교사가 교육실습과정에서 경험한 수업실천과 그 반성에 대한 이해, 한국교원교육연구, 29(3), 71-100.
- 성경희 · 조희진(2012), 사회과 교과 성격에 대한 예비교사 인식 조사 연구, 시민교육연구, 44(4), 117-152.
- 이은혜 · 최윤정(2016), 교육실습, 이상과 현실의 괴리-사회과 예비교사의 교육실습 경험에 대한 연구-, 시민교육연구, 48(3), 159-184.
- 한광웅(2010), 사회과 교수 · 학습 과정안의 반성적 멘토링에 의한 예비교사의 수업전문성 형성과정 연구, 사회과교육, 49(3), 17-38.
- Brookfield, S.(1995), *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Fenstermacher, G. D. & Soltis, J. F.(2009), *Approaches To Teaching* (5th ed.), 이지현 옮김 (2011), 가르침이란 무엇인가?, 파주: 교육과학사.

교신저자: 이수룡, 파주와석초등학교 교사
ggeggi76@daum.net

행위자-네트워크 이론(Actor-Network Theory)으로 살펴본 사회과 모둠학습

문 현 진

한국교원대학교 박사과정

I. 사회과의 오래된 미래- 모둠학습

초등 사회과는 그들이 살아갈 사회와 관련된 내용이 전달되거나 탐구되는지, 그리고 학습자의 삶이 반영되는지를 항상 반추하는 교과이다. 교과목표로서 시민성의 유형은 시대의 요구와 변화에 따라 달라져 왔지만, 기본적으로 학습자 현재와 미래의 삶을 기반으로 담보하겠다는 초등 사회과의 내재적 목표는 큰 틀에서 유지되고 있다. 또한 학습자가 사회과를 배우는 방식은 ‘사회과적’ 이어야 한다는 것이 학습내용과 방법의 일치성이라는 측면에서 부각되고 있다.

이러한 사회과 교실의 개선을 위해 다양한 수업 방법, 이론, 형태 등이 강구되는데, 일종의 모범수업으로 칭해지는 ‘공개수업’을 살펴보면, 대부분 ‘모둠학습’을 이용한 수업 활동을 포함하고 있다. ‘모둠학습’이 빠진 사회과 수업은 ‘암기식 수업’, ‘교사 주도의 수업’, ‘학습의 탐구와 공동의 노력이 배제된 수업’ 등 마치 ‘사회과적’ 이지 않은 수업으로 인식되기도 한다. 그렇다면 정말 학습자들은 ‘모둠학습’을 통해 사회과 개념과 주제에 능동적으로 참여하는지, ‘모둠학습’이 사회과의 목표와 내용을 구현하는 방법으로 교실에서 잘 작동하는지 살펴볼 필요가 있다.

사회과의 성격 및 목표와 관련된 교실에서의 지향점은 ‘협력’, ‘협동’, ‘연대’로 표현되는 인간의 상호작용에 대한 논의와 맞닿아 있다. 협력과 관련한 교육적 전통은 협동학습 이론으로 발달되어 왔다. 협동 학습 이론은 사회심리학에서 발달한 집단 역학을 교육 현장에 적용하여 구성한 이론이지만, 협동 학습의 본질과 달성하고자 하는 교육의 결과 측면에서 보면 그 어느 교과보다 사회과에 적절한 방법이라 할 수 있다(Stahl, 1992).

특히 사회과가 실제 삶과 동형구조라는 측면에서 협력적 활동은 사회과 교실에서 연습하고 구현해야 할, 인간의 공공성 함양을 위한 핵심적 활동이라 할 수 있다. 또한 교과의 본질적 목적인 민주 시민 교육, 사회과 행동 목표인 지식·기능·가치·사회적 참여, 사회과의 중요한 목표인 합리적 의사결정력의 함양은 협동 학습과 매우 밀접한 연관성이 있다(정문성, 1996).

사회과 교실에서 협력을 위한 활동이 모둠 구성원들의 상호작용을 증가시켜 개인 능력 이상의 집단성과를 이루기도 하지만, 무임승차, 소외, 강제 협력 등의 정반대 현상이 나타나기도 한다. 즉 사회과에서 협동 학습이 아직까지 만족스럽게 이루어지지 않고 있다.

좀 더 극단적으로 협동에 대한 지금의 사회과 교실은 ‘어떻게든 협력적으로’라는 구호로

정리되어 왔다. 사회과의 내용을 함께 탐구하여 협력적으로 익혀야 하며, 모둠학습에서 학습자는 각자의 역할을 빈틈없이 수행해야 한다. 또한 모범이 되는 사회과 공개 수업에서 학습자들은 의견을 주고받고, 공동의 성과물을 만들어 내는 과정을 보여야 한다. 모둠학습에 집중하지 않거나 돌아다니는 학생, 학습 내용과 관련이 없는 행동과 발언을 하는 학생의 존재는 교실에서 목표로 한 ‘어떻게든 협력적으로’에 도달하지 못하는 부진아 혹은 잉여학습자로 취급받는다. 모둠활동에 기여를 하지 못하는 학습자들은 같은 모둠원들에게 지탄받고, 교사에게 지적받는다. 궁여지책으로 그들이 나눈 역할 분담은 사회과에서 추구하는 공동사고를 통한 새로운 아이디어 창출이라는 원대한 목적과 달리, 쓰기-꾸미기-발표와 같이 기계적 분업의 수준에 머무는 것으로 보인다. 또한 사회과에서 협동학습을 통한 수업 활동은 늘 무임승차자의 문제, 학생들 간의 주도권 문제 등으로 명확히 성공적이라고 평가받지 못하고 있다.

이러한 현상으로 인해, 사회과 교사들은 ‘사회과적’인 방법이지만 오히려 사회과 수업을 어렵게 하는 요소로 모둠학습을 지목하기도 한다. 즉, 사회과 모범수업에는 반드시 포함되어야 하는 요소인 ‘모둠학습’이, 실제 사회과 수업에서는 그렇게 작용하고 있지 못한 것이다.

그렇다면 모둠에서 역할을 하지 않는 잉여학습자는 협력에 실패한 것인가? 사회과에서 추구해야 할 협력의 가치는 모두가 조화롭게 1/n의 역할을 해야 하는 것인가? 이러한 질문을 가지고, 사회과의 오래된 미래인 ‘모둠학습’을 행위자-네트워크 이론(Actor-Network Theory)에 기반해 살펴봄으로써, 사회과 교실에서 느끼는 ‘모둠학습’에 대한 풀리지 않은 갈증을 어느 정도 해소할 수 있을 것이다.

II 행위자-네트워크 이론(Actor-Network Theory)과 교육연구

1. 행위자-네트워크 이론의 특징

행위자-네트워크 이론(Actor-Network Theory, 이하 ANT)은 인간과 비인간, 사회와 기술적 요소를 분리해서 보지 않고, 하나의 네트워크로 바라보는 통섭적 접근(홍성욱, 2010)이라 할 수 있다. ANT의 핵심 내용은 첫째, 그동안 인간만이 고유한 행위성을 가진 존재라는 관념에서 벗어나 비인간 요소(교실 상황에서 칠판, 책상, 발표순서, 교실 규칙, 교육과정, 모둠구성, 교과서 등)들도 행위자로 상정하며, 이 행위자들의 상호작용에서 비롯된 ‘관계적 효과’가 행위자의 행위능력을 결정한다는 것이다. 둘째, 네트워크는 실재하는 네트워크가 아니라 행위자들의 연합(association)의 효과이다. 셋째, 행위자와 네트워크가 고정되거나 불변하는 존재가 아니라 끊임없이 치환되고 자신을 번역시키는데, 이 때 행위자들이 자신의 다양하고 모순적인 이해관계를 수정하고 치환하는 과정을 ‘번역’이라 부른다.

번역(Translation)의 과정은 질서를 만드는 과정이다. 한 행위자는 다양한 행위자들이 이미 유지하던 네트워크를 끊어버리고 자신의 네트워크로 유혹해서 다른 요소들과 결합시키며, 이들이 다시 떨어져 나가려는 것을 막으면서 이중적인 네트워크를 하나의 행위자처럼 보이도록 한다. 이 과정이 성공적으로 이루어지면 이를 수행한 소수의 행위자는 네트워크에 동원된 다

수의 행위자를 대변하는 권리를 갖게 되며, 이전에 비해서 더 큰 권력을 획득하게 된다. 성공적인 번역 과정은 권력을 획득하는 과정이며 왜 세상에 더 큰 권력을 가진 행위자들이 존재하는지를 설명해준다(홍성욱, 2010, 25). 따라서 번역은 신호를 전달하면서 동시에 왜곡하기도 하는 특정 종류의 매개를 묘사하기 위한 개념이며, 이동과 전이의 과정이며, 질서와 무질서를 모두 포함하는 패턴을 만들어 낸다(Brown, 2002).

Callon(1986, 홍성욱 역, 2010)은 “행위자가 다른 행위자들을 등록시키는 수단”을 번역이라고 설명하며 문제제기(probematization), 관심 끌기(interessement), 등록하기(enrollment), 동원하기(mobilization)의 네 단계에 의해 이루어진다고 하였다.

표 1. Callon(1986)이 제시한 ANT 번역 4단계

번역단계	주요 내용
문제제기	· 기존의 네트워크를 교란시키고 행위자들과 네트워크를 정의하는 단계 ¹⁾
관심끌기	· 다른 행위자들을 기존 네트워크에서 단절시키고 이들의 관심을 끌며 새로운 협상을 진행
등록하기	· 다른 행위자들로 하여금 새롭게 주어진 역할을 맡게 하는 단계
동원하기	· 다른 행위자들을 대변하면서 자신의 네트워크로 포함시키는 단계

이러한 번역을 통해 하나의 네트워크에서 행위자의 결속(unity)이 나타나거나 사라지는 것을 단순화(simplification)라 하고, 불안정한 단순화를 결절(punctualization)이라 하고(Law, 1992, 384-385), 이렇게 하나의 대상으로 만들어진 네트워크를 블랙박스(blackbox)라 부른다. 블랙박스란 더 이상 다시 생각할 필요가 없고, 그 내용물이 이제 무관심의 대상이 되어 버린 사물들을 담고 있다. 물론, 영원히 완전하게 닫힌 것은 아니고 거시적 행위자들이 단혀져 있고, 보이지 않는 것처럼 보이게 한 것이다(Callon & Latour, 1981). 무질서하고 믿을 수 없던 동맹자들의 집합이 하나의 조직화된 전체를 매우 얽은 것으로 서서로 변모해가며 응집(cohesion)을 이뤄지면 하나의 블랙박스를 같게 되는 것이다(Latour, 1987, 황희숙 역, 2016, 263).

행위자-네트워크 이론의 목표는 이러한 ‘블랙박스’를 열어 규칙성, 사회적 조화, 질서와 저항의 과정들에 대해 설명하는 것이다. 다시 말해 도구, 행위자, 기관, 조직 등과 같이 질서를 생성하는 번역의 과정을 연구하는 것이다. 어떻게 행위자와 조직이 그들을 이루는 부분과 조각들이 자신의 신호를 따라가다가 결국 행위자와 조직이 해체, 소멸되는 것으로부터 스스로를 막을 수 있는지, 어떻게 그들이 번역의 과정을 숨기고 다양한 부분과 조직들로 구성되어 이중적 네트워크 대신 규칙화나 행위자로 보이게 할 수 있는지가 ANT의 주요 관심사이다(Law, 1992, 385-390).

1) 이 단계에서 이해당사자가 되는 행위자들의 관계구도를 파악하여, 그 문제의 해결을 자신의 자원으로 하자고 제안하게 된다. 문제제기가 성공적으로 작동하면 모든 행위자들은 자신의 행위지점을 의무적으로 통과하게 하려고 노력하는데, 이때 그 자신은 해당 연결망에서 ‘의무통과점(obligatory passage point)’이라는 전략적 위치를 차지하게 된다.

2. 교육연구에 행위자-네트워크 이론의 필요성

ANT의 관점에서 교육을 연구한 학자들은 ‘가르치고 배우는 것’, ‘교육학’ 과 ‘교육적 실천’ 이 반드시 동등한 것은 아니며 실제로 그들 사이의 동등성을 규정하기 위해서는 구체적인 작업이 필요하다고 하였다(Tara & Richard, 2010). 즉, 그동안의 학습 이론은 습득과 참여의 은유를 통해 사회와 개인 사이의 구별을 지속적으로 시도했지만, 실제로 학습이 일어나는 곳에서는 인간 이외의 요소들이 강력하게 작용하고 있다는 것을 추적할 수 있는 작업이 ANT를 통해 가능하다는 것이다. 따라서 교실에서의 사물은 인간에게는 부차적인 것이 아니며, 학습에 영향을 미치는 동등한 행동을 나타내는 것을 포함하는 행위가 가능한 행위자라 할 수 있다(Tara & Richard, 2010, 41). 그러므로 가르치고 배우는 것은 단순히 인간 사이의 관계에 관한 것이 아니라 인간과 사물의 네트워크에 관한 것이며, 이를 통해 교육과 학습이 네트워크와 별개로 인식될 수 없으며 각각은 독립적 개체나 과정이 아니라 집합체라 할 수 있다.

Nespor(1994), Tara & Richard(2011), Radhika(2011), Zaviva & Yoram(2014) 등 ANT를 활용한 교육연구들은 교육 현장에서의 협상, 권력, 저항, 소외를 포함한 미시 상호작용이 어떻게 작용하고 링크되어 있는지를 밝히고, 학습 프로세스, 전문지식, 역량 등에 관한 유용한 질문을 제공한다. 특히 주로 문제가 된 교육 현상에 작동되고 있는 행위자들의 결합과 그들이 주요 행위자가 된 과정을 기술하는 경향성을 보이고 있다.

이는 사회과 연구에 있어 교실 내에 작용하는 다양한 행위자들의 이종적 결합이 만들어 내는 복합적 현상들에 대한 질문을 가능하게 해준다. 나아가 본래의 의도와 다른 행위성을 가진 행위자들의 출현과 결합을 통해 사회과 교실의 조화로움 혹은 부조(不調, discordance)의 형성을 추적하는 것에 기여함으로써, 사회과 교실에서의 관계성을 살펴볼 수 있는 좋은 도구가 될 수 있다.

따라서 ANT의 관점에서 볼 때, 지금의 사회과 교실이라는 실험실 속에서 나타나고 있는 수많은 문제들은 인간 행위자와 비인간 행위자의 어떠한 번역에 의해 나타나고 있다고 볼 수 있다. 단순히 학생과 교사의 문제, 교수방법의 문제, 교과서 기술의 문제가 아니라, 그들의 어떠한 결합의 효과로서 문제가 나타나고 있는 것이다. 그리고 여기서 더 큰 행위력을 지닌 것은 비인간의 요소일 수도 있다. 이러한 교실의 유동적인 조화와 부조의 추적은 일반적인 과정일 수도 있고, 예측 불가능한 것일 수도 있고 갈등을 수반할 수도 있다. 그러므로 사회과 교실의 구조를 방해하고 현실을 규정짓는 여러 가지 방법을 인식하고, 서로 다른 현실들 사이에서 나아가야 할 방향을 정향하는 것이 사회과 교실 생태계 연구에 ANT 접근의 의미라 할 수 있다. 즉, 사회과 교실에서 나타나는 부조 현상이 사회과 내용구성과 방법이 만들어지는 시점의 행위자들이 의도했던 행위가 실제 교실 속에서 다른 모습으로 행위를 하고 있는지 추적하기 위해 ANT가 필요하다.

ANT 이론은 그동안 사회과 교실에서 보지 않으려 했거나, 보이지 않던 실체들을 인정하고, 사회과 교실 속에서 부조(不調)를 일으키는 원인을 단일 행위자가 아닌 네트워크의 관점에서 본다는 측면에서 유용하게 작동할 것이다. 이와 같은 시도는 특히 생태적 관점에서 학습자를 둘러싼 ‘환경’ 적 측면을 살펴보고자 하는 최근의 교실 연구 경향의 연장선상에 있다고 할

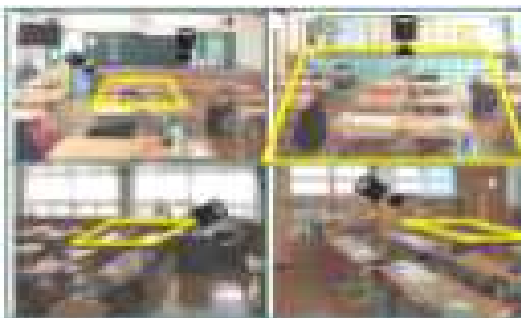
수 있다. 특히 결합과 변형 등의 관계적 측면에서 행위자를 인식하고자 한다는 점에서 사회과 교실 연구의 새로운 시각을 제시할 수 있다. 즉, ANT의 진수는 인적 자원과 비인적 자원이 모두 동원되는 연결망 속에서, 그 안의 다양한 행위자들이 일으키는 변형의 역동성을 추적하는 것이다. 이 이론은 그동안 교육학의 주요 주체로 상정했던 인간 행위자 이외의 행위자들에게 대해 그동안 복합적으로 관심을 기울인 적이 없다는 측면에서 교실 연구에 주는 시사점이 크다.

Ⅲ. 사회과 모둠학습의 변역

본 연구자는 사회과 수업에서 모둠학습을 관찰하고 기술하기 위하여 비디오매개포커스그룹 인터뷰(Focus Group Interview, 이하 FGI)를 실시하였다. 이를 위해 사회과를 둘러싼 3개의 교사 그룹을 구성하고, 그들의 사회과 모둠학습에 대한 경험을 상기시켜주기 위한 매개로서 3학년 사회과 수업 영상을 각각 1편씩 준비하였다. FGI는 매개영상을 본 뒤, 자신의 경험에 비춰 사회과에서의 모둠학습에 관해 논의하였다.

사회과 교실에서 학습자들 사이에 일어나는 ‘실제적인’ 모둠학습의 관찰을 위해서는 그들

이 관찰당하고 있지 않다는 생각이 드는 상황 속에서 관찰을 해야 한다. 예를 들어 학습자 모둠 옆에 교사가 의자를 놓고 앉아있거나, 카메라를 가까이 놓고 녹화를 하는 등의 환경에서 수집된 모둠학습 관찰 자료는, 실제 모둠학습



〈그림 1〉 교실 관찰을 위한 다면적 카메라 설치사례

에서 일어나는 말과 행동을 관찰하기 쉽지 않을 것이다. 그렇다고 기존의 수업 관찰과 같이 교실 뒤쪽에 학생과 멀리 떨어져 교실의 전체 분위기로만 모둠학습을 관찰한다면 그것 또한 ‘진짜 모둠학습’의 모습은 아닐 것이다. 다만 그들 사이에 눈에 잘 보이지 않는 마이크, 오랜 시간 설치되어 익숙해진 카메라를 통해 학습자들 사이에서 일어나는 진짜 모둠학습을 관찰할 수 있을 것이다. 이를 위해 매개 수업 영상의 촬영에 있어 교실 내 소형 카메라를 [그림 1]과 같이 설치하였고,

학습자의 필통 속에 소형 무선 마이크를 설치하였다.

표 2. FGI 인터뷰 일정과 매개영상의 개요

포커스그룹인터뷰			
매개수업별 인터뷰일정	FGI A 수업연구 공동체	FGI B 수업권선택 전문교사	FGI C 초등사회과 연구자집단
3학년	4월20일	4월26일	5월30일
수업 흐름	2. 우리가 알아보는 고장이야기 2) 우리 교장의 옛 이야기 소개 자료를 만들어 봅시다. 활동 1) 우리 교장의 옛 이야기 소개 자료 만드는 방법 알아보기 활동 2) 모둠별로 우리 교장의 옛 이야기 소개 자료 만들고 발표 연습하기		

수집된 모둠학습 관찰 자료는, 실제 모둠학습에서 일어나는 말과 행동을 관찰하기 쉽지 않을 것이다. 그렇다고 기존의 수업 관찰과 같이 교실 뒤쪽에 학생과 멀리 떨어져 교실의 전체 분위기로만 모둠학습을 관찰한다면 그것 또한 ‘진짜 모둠학습’의 모습은 아닐 것이다. 다만 그들 사이에 눈에 잘 보이지 않는 마이크, 오랜 시간 설치되어 익숙해진 카메라를 통해 학습자들 사이에서 일어나는 진짜 모둠학습을 관찰할 수 있을 것이다. 이를 위해 매개 수업 영상의 촬영에 있어 교실 내 소형 카메라를 [그림 1]과 같이 설치하였고,

반드시 일치하지 않는다는 것이다. 즉, 평소의 수업관찰과 같이 교실 뒤에서 교사의 발언에 학습자들이 어떻게 반응하는지를 중심으로 보았다면 활발한 상호작용 속에서 성공적으로 학습 목표에 도달한 것으로 보일 수업에서, 그 내부의 모듈학습 분위기는 활발한 상호작용과 사회과에서 전제로 하는 협력적 모습이 나타나지 않았다는 것이다.

교사들은 이러한 사회과 모듈학습과 관련하여 다양한 논의를 전개하였다. 본 연구의 문제의식과 관련하여 단순히 기존의 모듈학습의 문제를 지적하는 것 이외에 새로운 해석이 가능한 교사들의 인터뷰 내용에 주목하여 결과를 정리하였다.

1. 모듈학습과 관련된 사회과 행위자-네트워크 양상

표 3. 모듈학습과 관련된 사회과 교실 생태계의 인간/비인간 행위자

포커스그룹 A		포커스그룹 B		포커스그룹 C	
인간행위자	비인간행위자	인간행위자	비인간행위자	인간행위자	비인간행위자
다른 모듈 꿀벌 부모님 무임승차자 잉여 학습자 따르는 학생 리더 학습자 교사	학급경영원칙				견학
	책상, 발표				조사학습
	과제,		공개수업		지역 특산물
	교실역할분담		조사학습과제		경쟁적 문화
	모듈결과물	부모님, 교사	모듈 역할	지역화 교재	컴퓨터실
	사회인프라	무임승차자	교사용 지도서	집필진	협력
	상호작용	배경다른학습자	전환기 교육과정	가정	무임승차자
	수업시간	주도적 학습자	개정 교과서	교사	숙제
	인터넷	경험다른학습자	놀이형 프로젝트	학습자	인터넷
	관계없는 행동		지역화 교재		모듈 과제
	지역화		컴퓨터실		지역화
	교재모듈학습		수업전 출발점		자료에 듀넷
	학습훈련				우수수업
				프레임	

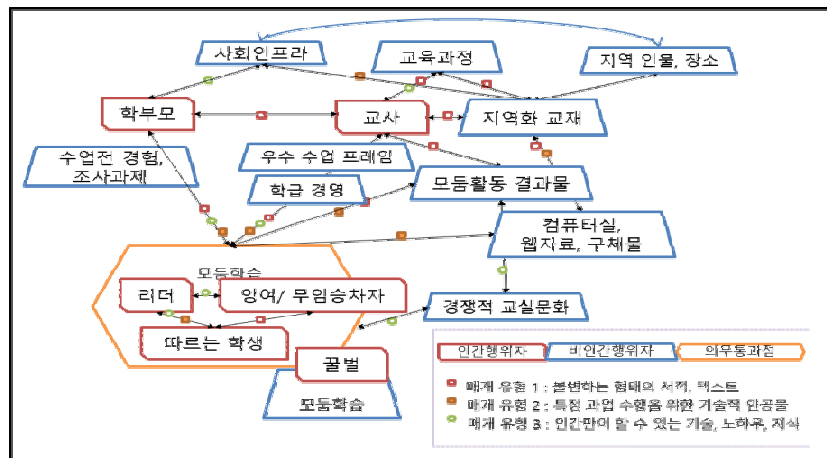


그림 2. 3학년 사회과 교실 생태계에서 나타나는 행위자-네트워크

2. 번역을 통한 블랙박스

FGI 참여자들은 모둠학습이 사회과 수업에서 의심 없이 교과 본질을 구현할 학습형태 또는 방법으로 받아들여지고 있다고 하였다. 교사, 학습자, 모둠과제는 서로의 이익에 따라 모둠학습과 동맹을 맺는 형태이나, 모둠학습이 교실에 이식될 때 의도했던 최초의 교육적 이익과 연결되지 않아 부조를 일으키고 있다.

1) 문제제기(probematization)

‘소규모의 상호작용’은 그 자신이 사회과의 성격과 목표를 실현하기 위해 반드시 수업에 필요하다는 문제를 제기하였다(probematization). 연구자²⁾들은 교사³⁾들이 사회과 수업에서 협동, 협력, 대화, 의견 조정을 통한 학습 활동이 나타나야만 사회과다운 사회과 수업이라는 종류의 믿음을 갖고 있다고 하였다. 이러한 사회과 수업에서 소규모 상호작용 즉 모둠학습은 의무통과점(obligatory passage point)이 되어 스스로를 연결망에서 필수 불가결한 것이 되도록 하였다.

모둠학습을 둘러싼 주요행위자는 모둠의 구성원이 되는 학습자와 모둠에게 부여된 활동과제 그리고 이들에게 모둠학습을 하도록 수업을 구성한 교사이다. 학습자들은 주로 교사에 의해 모둠학습 상황에 놓이게 되지만, 4-5명의 학습자가 마주보는 공간 배치를 이루고 사회과 교실에서 공간과 시간을 주도적으로 운영하는 행위자가 된다. 학습자들은 모둠학습을 하는 동안 교사와 다른 모둠원의 직접적 시선을 피해 은둔자로 지내거나(영여 학습자, 무임승차자), 다른 모둠과의 경쟁구도에서 살아남거나, 혹은 모둠학습의 목적에 부합한 활동을 하는 행위자(리더, 따르는 학생, 꼴벌)로서 정체성을 가진다.

모둠에게 부여된 과제는 사회과 수업 내용에 따라 다른 형태로 나타난다. 조사 과제를 바탕으로 장소에 대해 소개 글을 쓰거나 인물의 삶을 역할극, 뉴스, 노래로 표현하는 등 창작활동의 형태로 주로 나타나며, 주어진 사회과 주제에 대해 공동의 의견을 모으거나 자료를 바탕으로 비교 대조하는 활동으로 관찰되었다. ‘모둠 과제’는 인간행위자들을 매개하고 행위하게 하는 주요 비인간 행위자이다.

교사들은 학습자를 모둠으로 구성하거나 모둠 과제를 선정하는 주도적인 행위자이다. 이들은 교육과정 문서와 부산물, 교육학 이론, 개인의 교육 철학 등을 기반으로 모둠학습을 구안한다. 특히 좋은 사회과 수업에서는 학생들의 협업능력, 공동사고력을 기를 수 있도록 학습자 주도의 모둠활동이 포함되어 있어야 한다고 생각한다. 그러나 모둠학습시 발생하는 모둠 내 학생들 간의 다툼, 과제를 하지 않은 학생이 발생하는 등 모둠활동에서 나타나는 부정적 상황들에 대해서도 인식하고 있다.

FGI 참여자들은 초등 사회과 교실에서 사회과다운 수업의 의미를 찾고, 사회과 교실을 둘러싼 생태계가 건강하기를 바란다고 하였다. 소규모의 상호작용이 사회과 수업의 필수 구성 요소라면 이를 둘러싼 동맹이 각각의 행위자들에게 이익을 줄 수 있다는 것을 인식해야 한다.

2) 본 장에서의 ‘연구자’는 번역의 단계에서 교실 내 행위자들을 추적한 FGI 참여교사들을 칭한다.

3) 따라서 ‘교사’들은 ‘연구자’, FGI 참여자들이 바라본 사회과 교실 내에 존재하는 일반적인 ‘교사’를 칭한다.

그러나 연구자들은 이것이 다양한 장애로 막혀있다고 하였다. 학습자들은 흥미도, 참여도, 기여도, 선택권 등에서 다양한 지위(position)에 놓여 있었고, 교사들은 외부 압력 혹은 수업의 정형화된 패턴으로 인해 속박 받고 있으며, 모둠활동 과제는 다른 행위자들에게 입·출력 되는 과정에서 소규모 상호작용을 이어주는 매개의 기능의 변형을 일으켰다. 모둠학습과 관련된 행위자-네트워크는 사회과 교실 생태계에서 블랙박스가 되어 소규모 상호 작용을 의무통과지점으로 선점하였다. 모둠학습은 스스로 핵심 역할을 수행할 수 있는 대안이라 여기고 사회과 교실 생태계의 다른 행위자들을 끌어들이며 동맹을 맺으려 하고 있다.

2) 관심끌기(interessement)

관심끌기(interessement)는 행위자들을 포섭하여 자신만의 동맹 체계를 건설하기 위한 장치들의 동맹을 파악하는 것이다. 새로운 교육이론과 교육과정 그리고 교과서들은 협동과 협력이라는 가치가 사회과에서 길러져야 한다고 교사들을 묵시적으로 포섭하는 경향이 있다. 교실 밖 무형의 행위자들은 교사를 포섭하기 위해 소규모 상호작용을 기반으로 한 활동이 학습자들의 고차적 사고력을 발달시키고, 학습자들의 주도적 배움에 전통적 수업 방식보다 그것이 더 교육적이라 포섭하였다. 이를 위해 학교 밖 행위자들은 교육청 단위에서 보급하는 ‘좋은 수업’에 소규모 상호작용이 반드시 들어가도록 하였고, 학교 안 공개수업에서도 모둠학습이 들어가서 학생들이 활발히 움직이는 모습이 보일 때 좋은 평가를 받을 수 있도록 프레임을 만들었다.

지역화 교재의 활동 안내들은 사회과 수업에서 모둠학습이 반드시 일어나도록 관심끌기의 장치로 작용하고 있다. 역할극으로 표현하기, 조사한 내용 모둠별로 발표하기 등의 활동은 학습자들을 소규모 상호작용으로 포섭하기 위한 합법적인 장치들이다. 교사들은 이러한 장치들만으로 학습자들을 온당하게 소규모 상호작용으로 포섭하지 못하므로, 이에 더해 최적의 모둠구성, 사회적 기술의 훈련, 모둠 과제의 선택권 부여, 흥미로운 매체의 도입, 적절한 보상을 관심끌기 장치로 사용한다. 학습자들은 소규모 상호작용이 일단 잘 되고 있는 것처럼 보이도록 활동 결과물의 양산에 집중하였다. 적어도 겉으로 보이기엔 사회과 교실 생태계를 둘러싼 행위자들은 소규모 상호작용에 대해 관심끌기에 성공한 듯 보인다.

3) 등록하기(enrollment)

관심끌기가 이루어지더라도 사회과에서 소규모 상호작용을 지향하는 행위자들의 동맹이 형성되는 것은 아니다. 몇몇 행위자가 등록되어(enrollment) 연결망의 발전과 안정화를 위해 더 많은 행위자를 끌어들이기도 하지만 연구자들은 실제로 관심끌기에서 등록하기로 되는 과정에 행위자들의 속성이 변한다고 하였다. 이 단계에서는 교실 밖 행위자들보다 교실 내부 행위자들의 협상이 등록여부의 주요 행위가 된다.

학습자들은 반 자발적인 모둠학습에 대해 기계적 역할 분담, 상호작용보다 결과물을 위한 비평형적 지위를 가지는 형태로 대응한다. 4명이 하나의 모둠을 구성하는 교실에서 남녀가 혼재되어 있을 경우, 보통 여학생은 발표 자료를 꾸미고, 남학생은 발표를 하는 형식으로 역할

을 분담한다. 성별이 다른 학생들 간 학습내용에 대한 유효한 논의가 있기보다, 보기 좋은 결과를 위해 여학생들이 자료를 작성하고, 작성과정에 전혀 개입하지 않던 남학생이 발표하는 역할로 나누는 모종의 협상이 이루어진다.

교사가 의도한 역할은 모둠원 모두가 과제에 대한 해결책을 공동으로 모색하는 것이었으나, 소그룹 상호작용에서 의도하지 않은 역할의 불균형이 생겼다. 모둠을 이끄는 리더와 구성원이 아닌, 리더와 잉여학습자가 되기도 하였다. 교사 행위자 입장에서는 등록의 실패라 볼 수도 있다. 이를 조절하기 위해 모둠을 학습자 간 최적의 조합으로 구성하고자 하는 또 다른 전략을 사용하고 이것이 성공한 교실 생태계에서 모둠학습은 등록에 성공한다.

역사적 내용을 극으로 구안해야 하는 모둠활동 과제가 주어진 교실 상황에서, 교사들은 조사 내용에 관한 공유를 바탕으로 역할극 대사를 쓰며 감정이입과 추체협의 학습을 의도했다. 극화학습의 방법이 학습자의 흥미를 유발하고, 수준에 적절하며, 역사 학습의 효과적이라는 이론, 지침 등 교실 밖 행위자의 관심끌기 장치가 교사들을 등록하였다. 교사들은 학습자들을 이와 같이 포섭하고자 하였으나, 교실의 수업 상황에서 학습자들은 학습과 연관성이 없는 대화, 비자발성으로 인한 낮은 동기, 은둔의 시간 등의 반응과 결합하여 관심끌기에 성공하지 못하고, 등록하기에 실패하였다. 학습자들은 역사적 사실에 대한 의견교환보다, 특정한 코믹요소나 자극적 방법으로 역사극을 표현하였고, 그 과정에서 성공적인 소규모 상호작용은 방해받았다. 이로써 교실 밖 행위자들은 사회과 교실에서 교사들을 소규모 상호작용으로 포섭하는 것에는 어느 정도 성공했으나, 학습자들을 동원하는 것에는 실패했다.

4) 동원하기(mobilization)

사회과 교실 생태계의 외부행위자들은 모둠학습이 교과 본질 구현에 적합한 교실 수업의 형태라는 것을 의심하지 않는다. 교사 양성기관과, 논문, 서적, 교육청 정책 등에서 모둠학습이 민주시민 자질, 사회성 함양, 탐구조사 방법의 연습, 고급사고력의 함양, 사회과 내용 학습을 추구하는 사회교과의 본질을 위한 중요한 방법임을 문서를 통해 중재하고 있다. 점점 더 많은 연구물이 쏟아질수록 모둠학습은 의심 없이 다른 행위자들을 끌어들인다(mobilization). 좋은 사회과 수업은 모둠학습을 포함해야 한다는 묵시적 합의는, 모둠학습이 없는 사회과 수업을 교사 중심 수업이며 학습자들의 주도적 학습의 기회를 제공하지 않는 수업으로 규정한다. 몇몇 집단의 ‘머리’가 되었기 때문에 공표된 논문과 교육청 정책 등은 영향력을 갖게 되고 다른 이들은 그들의 말에 주목한다. 하나의 최종적인 대변인을 만들어내는 매개의 연쇄는 행위자를 점진적으로 동원하는 것으로 묘사될 수 있는데(Callon, 1987; 홍성욱, 2010: 85), 여기서 행위자들은 동맹을 형성하고 한 단위의 힘처럼 행동함으로써 “모둠학습은 소집단 상호작용이 꼭 필요한 사회과에 필수적이다.” 라는 명제를 신뢰하고 의문의 여지가 없는 것으로 만든다.

그러나 등록하기(mobilization)를 거부한 교사와 학습자들은 모둠학습에 동원되느냐 마느냐를 판단하는 행위력이 그들 스스로에게 있기를 원한다. 외부 행위자에 의한 강력한 포섭에도 불구하고, 내부에서 나타나는 모둠학습 현상은 증폭된 부조의 한 가운데 있기 때문이다. 외부

행위자의 영향력으로 모둠학습이 이론적으로, 정책적으로 안정화되어 하나의 블랙박스로 동결되는 듯 보이지만, 실제 교실은 복잡계의 가장자리에서 불안정한 형태의 블랙박스로 되어 있다. 따라서 사회과는 시민 함양을 위해 협력과 공동체라는 가치가 우선시 되고 그것을 교실에서 연습할 수 있는 학습 방법으로 모둠학습이 제시되나, 연구자들은 학습자와 교사는 전혀 다른 의도로 모둠학습에 동원되며, 사회과의 본질 구현이라는 최초의 행위력으로 부터 멀어지고 있다고 보았다. 당연시 되어온 모둠학습이라는 블랙박스는 결국 결절되고 끊어진 거대행위자로 사회과교실 생태계에 존재하고 있는 것이다.

IV. 사회과 모둠학습의 지향 : 잉여학습자와 시간의 가치 존중하기

ANT의 진수는 인적 자원과 비인적 자원이 모두 동원되는 연결망 속에서, 그 안의 다양한 행위자들이 일으키는 변형의 역동성을 추적하는 것이다. 이러한 관점에서 사회과의 모둠학습은 순식간에 무너지실수록, 지속될수록, 각 교실별로 다를 수도, 모둠원에 따라 달라질 수도 있는 복잡 미묘한 현상이다. ANT를 통해 살펴 본 결과 사회과의 모둠학습의 책임은 그동안 상정했던 학습자의 비협력적 태도, 교사의 적절하지 못한 모둠 구성과 과제 제시, 사회과의 부적절한 목표 등 개별 행위자에게 있는 것이 아니었다. 이들은 결합의 효과로써 행위자들이 네트워크를 형성하고 번역되는 과정에서 이격 현상이 나타나는 것이었다. 그렇다면 모둠학습에서의 이격현상을 줄이기 위해 무엇이 변화해야 할까? 다시 최초의 질문으로 돌아가 ‘모둠에서 역할을 하지 않는 잉여학습자는 협력에 실패한 것인가?’, ‘사회과에서 추구해야 할 협력의 가치는 모두가 조화롭게 1/n의 역할을 해야 하는 것인가?’에 대해 어떠한 관점을 가져야 할지 제언해 보고자 한다.

첫째, 사회과 교육에서 상정하는 협력은 잉여학습자를 인정해야 한다. 그동안 무임승차는 교실 상황에서 없어져야 할 행동으로 보았다. 즉, 교실에서 모둠 학습에 참여하지 않은 학생들을 참여시키기 위한 방법을 찾는 것에만 집중해왔다. 이들의 존재는 부정당하고 있었다. 그러나 경제학, 진화생물학, 생태학에서의 협력을 논의한 살피본 인간, 자연 생태계는 어느 곳이나 잉여학습자가 존재하고 있었다. 배신자, 무임승차자 등의 용어로 표현되지만, 이들이 존재하지 않은 집단은 없었다. 이러한 존재를 인정한 상태에서 그들과 협력자들 간의 협력의 양태에 대해 살펴왔다. 배신자, 무임승차자, 잉여학습자들은 집단에서 도태되거나 소멸되는 존재가 아닌, 협력자들에 의해 부양되고 지켜지며 다음을 도모하는 존재들이었다. 협력이란 협력자들만으로 구성된 상태에서 일어나는 인위적인 상황이 아니다. 집단 내에서 차이를 인정하고, 다음에 발생할 차이를 또 다시 인정하는 것이 협력 논의의 기본 전제이다. 그러나 그동안 사회과 교실에서 기르기 위한 협력, 공동의 힘에 대한 상정은 학습자들을 모두 협력자들로 만들어야 한다는 것으로, 학습자를 잘 작동하는 부품으로 연습시키겠다는 것과 다르지 않았다. 사회현상을 다루는 사회과에서, 각자의 몫을 해내는 것을 당연한 미덕으로 습득한다면, 미래의 사회인이 되어서 협력자가 될 가능성이 더 높을 것이라는 기능주의적 예측이 모둠학습이라는

이름으로 사회과 교실 생태계에 강하게 투영되어 있다.

잉여학습자들을 교실에서 없애기 위해 노력을 쏟는다는 것은 협력의 기본 의미, 협력에는 항상 협력자와 잉여자가 존재한다는 것을 부정하는 것과 같다. 이러한 관점을 바꾸지 않은 한 교실은 협력자와 무임승차자로 양분되고, 그들을 교정하기 위한 방법들이 계속 강구될 것이다. 이들에 대한 처벌은 결코 협력을 증진시키지 못하며 협력의 속도를 늦출 것이다.

둘째, 사회과 교실에서 협력은 시간을 두고 고려되어야 한다. 지금까지 발견된 협력의 패턴들은 한 조직의 개체들이 어느 날 영감이 떠올라 만들어 졌거나, 태어나는 순간부터 내재된 장치에 의한 것이 아니었다. 각각의 생태계들은 그 속에 태어난 생명들이 약자로서 보호받는 상호연관성의 협력의 형태로부터 시작하여, 다양한 협력을 시간적으로 경험하면서 축적되어 온 산물이다. 각기 독립적이면서 함께 작용할 수 있는 생태계의 시간들, 그 자체가 협력적인 것이다. 따라서 사회과의 교실에서 협력은 지속적인 시간의 흐름 속에서 관찰되고 평가되어야 한다. 특히 학교 조직이 새학기를 기점으로 재편성된다는 점에서, 학급 조직이 생성-번성-마무리 되는 일련의 시간의 흐름 속에서 협력은 장기적인 관점에서 논의되어야 한다. 일시적인 교란은 생태계의 생성구조에서 지극히 자연스러운 현상이며 협력자로 학습자가 역할을 가지기까지 충분한 시간이 필요하다는 것을 당연히 인정해야 한다.

그러므로 사회과 교실에서 지속적으로 협동, 협력의 가치를 추구한다는 것은 단순히 학습자들이 미래의 협력적 태도를 가지기 위해서 인위적으로 모둠과 활동을 조직하는 것이 아니라, 지금 현재 교실에서 이루어지고 있는 수업 자체가 모든 행위자들의 협력의 산물이라는 관점에서 시작되어야 한다. 학습자 개인에게는 학교교육 받는 기간 동안의 지속적인 집단과의 만남 속에서 자신의 역할을 유연하게 변화 시키는 것, 교실의 차원에서는 한 해살이 집단의 생성에서 마무리까지 시간에 따라 구조를 변화 시키는 것, 교사는 그의 생애에 있어 교실과 학습자들에게 투영되며 변해가는 역할들 등 시간의 흐름에 따라 지속적으로 변하는 협력의 양태가 긴 시간이 지나면 하나의 패턴으로 보이게 될 것이다. 이러한 배움이 협력적으로 일어나는 것 자체가 교실 작동의 기본 원리인 것이다.

따라서 사회과 교실에서의 협력은 잉여학습자와 시간들이 충분히 흘러넘칠 때 비로소 시작한다. 그동안 사회과 교실에서는 개념, 가치, 기능 습득을 위해 가장 효과적인 방법을 추구하는 최적화를 위해 노력해왔다. 최적화를 사회과 수업의 목표로 하였을 때 잉여학습자들은 조직에 도움이 안 되는 문젯거리, 부진아, 부적응아가 될 수밖에 없었다. 학습의 속도전, 효율적 결과물 작성을 위한 모둠활동과 같은 최적화 전략은 시간의 제약, 학습 결과의 지표화 등, 외부의 틀에 맞추기 위해 교실 내 행위자들이 짜낸 교육지책이었다. 그러나 사회과 교실 생태계가 그 자체로 건강성을 가지기 위해서는 교실 내 행위자들의 잉여발생이 어느 생태계이나 존재하는 다양함의 상대적 상징이며 이들은 변화하는 조직 내에서 시간에 따라 다른 역할을 하게 된다. 잉여와 시간이 차오르는 것이 정상적인 생태계인 것이다. 이들의 가치가 존중되어야 하는 까닭은 결국 사회과 교실 생태계가 제각기 기능을 하기 위한 목적으로 학습자들이 스스로 찾아와 만든 것이 아니라, 그들이 선택하고 거부할 수 없이 발 딛게 된 하나의 삶의 장소이기 때문이다.

참고문헌

- 정문성(1996), 사회과 협동학습의 유형과 실제, 사회과교육, 29, 191-211.
- 홍성욱(2010), 인간. 사물. 동맹: 행위자 네트워크 이론과 테크노사이언스, 서울: 이음.
- Brown, S. D.(2002), Michel Serres: science, translation and the logic of the parasite, *Theory, Culture and Society*, 19(3), 1-27.
- Callon, M. & Latour, B.(1981), Unscrewing the big Leviathan: how actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so, In Knorr-Cetina, K. & Cicourel, A. V. (Eds.), *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Macro- and Micro-Sociologies*, 277-303, Boston & MA: Routledge.
- Latour, B.(1987), *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*.
- 황희숙 역(2016), 젊은 과학의 전선: 테크노사이언스와 행위자-연결망의 구축, 파주: 아카넷.
- Law, J.(1992), Notes on the theory of the Actor Network: ordering, strategy an heterogeneity, *System Practice* 5(4), 379-93.
- Nespor(1994), *Knowledge in Motion: Space, Time and Curriculum in Undergraduate Physics and Management*, Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Radhika, G.(2011), ANT on the PISA Trail: Following the statistical pursuit of certainty, *Educational Philosophy and Theory*, 43, 76-93.
- Stall, R. J. & VanSickle, R. L.(ed.)(1992), *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom: An Invitation to Social Study*, Bulletin No. 87., NCSS.
- Tara, F. & Richard, E.(2011), Introduction: reclaiming and renewing actor network theory for educational research, *Educational Philosophy*, 43.
- Zavia, E. & Yoram, M. K.(2014), Using actor-network theory to analyze the construction of the failure concept in a K-12 ICT Integration program, 26-31. https://www.openu.ac.ilh/personal_sites/download/yoram-kalman/using-actor-network-theory.pdf

교신저자: 문현진, 한국교원대학교 박사과정
likeskyblue@hanmail.net

사회과 텍스트 읽기에서의 선택적 지각 양상

남 경 인

청주북대초등학교 교사

I. 연구의 목적 및 내용

사회과는 직접적 사회인식을 통해 시민성을 함양하는 교과이다(최용규 외, 2008, 116). 그런데 이러한 사회인식의 과정에 인지적 편향이 개입된다면 어떻게 될까? 예를 들어 관련된 모든 사실을 객관적이고 공정한 태도로 고려해서 내린 결론과 잠정적으로 내린 답에 맞춰 취사선택한 사실을 가지고 내린 결론은 문제 해결 과정뿐만 아니라 시민 행동에도 큰 차이를 가져올 것이다.

본 연구는 자신의 입장에 따라 메시지 내용을 지각하거나 심지어 왜곡해서 받아들이는 경향을 지칭하는 ‘선택적 지각’이라는 개념을 차용하여, 학습자의 사회인식에 상당한 영향을 미치는 사회과 텍스트 읽기에서의 선택적 지각 양상 및 이에 영향을 미치는 요인을 살펴보고자 하였다. ‘선택적 지각’이란 인지심리학에서 태동하여 커뮤니케이션학에서 정립된 개념으로, 특히 매스 커뮤니케이션 효과 연구에서 그 현상이 활발하게 연구되고 있다. 연구 결과에 따르면 사람들은 자신의 기존 태도, 흥미, 관점과 일치하지 않는 정보에 노출되었을 때 사람들은 종종 이를 지각하기 못하는 것처럼 보이며 더 나아가 이를 자신의 기존 견해에 맞게 해석하거나 재진술한다(Klapper, 1960, 19). 이는 수많은 정보가 범람하는 현대 사회에서 신속한 정보 처리를 위해 필요하지만 때때로 사실의 누락이나 왜곡을 유도하기도 한다. 본 연구는 자연발생적 상황에서 일어나는 학습자의 텍스트 읽기 양상을 선택적 지각의 관점에서 살펴봄으로써 이로 인해 나타나는 정보 수용에서의 오류를 중점적으로 살펴보았다. 또한 이러한 학습자의 읽기 양상이 사회과 교수·학습에 시사하는 바를 고찰해 보았다.

본 발표문에서는 위와 같은 연구 목적에 따라 수행된 전체 연구 결과 중 조사 연구를 통해 얻은 결과인 선택적 지각의 양상과 요인을 중심으로 논의를 전개하고자 한다.

II. 연구의 방법 및 절차

본 연구에서는 선택적 지각 관련 이론, 구성주의 읽기 이론을 기반으로 사회과 텍스트 읽기에서의 선택적 지각을 다음과 같이 정의하고, 이를 바탕으로 조사 도구를 구안하였다.

텍스트에서 자신의 입장과 상반되는 내용은 인지하지 못하거나 이를 자신의 입장을 지지하는 것으로 왜곡하여 이해함으로써 텍스트의 내용을 자신의 신념 태도 입장에 부합하는 것으로 지각하는 현상

1. 연구 참여자

본 연구는 서울 ○○초등학교 6학년 16명의 학생들을 대상으로 진행되었다. 본 연구에서 규정한 ‘텍스트 읽기에서의 선택적 지각’의 의미를 고려하여 쟁점에 대한 이해도가 높고, 찬성 또는 반대 입장을 취하고 있으며, 쟁점에 대해 서술한 텍스트를 읽고 저자의 입장을 판단하며 이를 근거를 들어 표현할 수 있다는 조건을 충족하기 때문이다.

2. 조사 절차 및 도구

1) 조사 절차

연구자와 연구 참여자의 일대일 대면 상황에서 텍스트를 제공하여 읽게 한 뒤 곧바로 면담을 통해 선택적 지각 양상 및 영향 요인을 파악하였다. 조사 도구용 텍스트는 같은 주제에 대해 각각 긍정적 관점 또는 부정적 관점이 우세한 두 가지 유형의 텍스트로, 연구 참여자의 사전 질문지(각각의 쟁점에 대한 입장)에 응답한 내용을 고려하여 한 유형의 텍스트를 제공하였다. 즉 해당 주제에 대해 부정적 입장의 연구 참여자는 긍정적 관점이 우세한 텍스트를, 긍정적 입장이 우세한 연구 참여자는 부정적 관점이 우세한 텍스트를 읽게 하였다.

이때 연구 참여자가 선택적으로 지각했음을 판단하는 기준은 다음 표 1과 같이 설정하였다. 본 연구에서 선택적 지각을 판단하는 핵심 기준은 연구 참여자가 텍스트 저자의 입장에 대해 판단한 내용이다. 따라서 부정적 입장의 연구 참여자가 긍정적 관점이 우세한 텍스트를 읽고도 저자의 입장이 부정적이라고 지각했다면 선택적 지각이 일어난 것으로 판단하였다. 마찬가지로 긍정적 입장의 연구 참여자가 부정적 관점이 우세한 텍스트를 읽고도 저자의 입장을 긍정적으로 판단했다면 선택적 지각이 일어났다고 판단하였다. 판단 기준을 충족한 경우 연구 참여자가 선택적 지각을 했다고 보고 실제적인 양상과 영향 요인을 분석하였다.

표 1. 텍스트 읽기에서의 선택적 지각 판단 기준

연구 참여자의 입장 *사전 질문지	제공되는 텍스트	연구 참여자의 저자의 입장 지각 결과 *면담	선택적 지각 여부 판단
부정적	긍정적 관점과 부정적 관점을 다 담고 있되, 긍정적 관점이 우세한 텍스트	긍정적	
		부정적	○
긍정적	긍정적 관점과 부정적 관점을 다 담고 있되, 부정적 관점이 우세한 텍스트	긍정적	○
		부정적	

2) 조사 도구

(1) 사전 질문지

연구 참여자의 각 쟁점에 대한 입장 및 이해도 파악을 위해 본 조사 전 사전 질문지를 배부하여 작성한 내용을 토대로 본 조사 대상을 선정하고, 선택적 지각을 판단하는 기준으로 활용하였다. 객관식 문항을 통해 각 주제에 대한 연구 참여자의 입장을 파악하는 한편, 자유 서술식 문항을 함께 제시하여 쟁점 이해도를 파악하였다.

(2) 텍스트

본 조사 과정에서는 텍스트를 읽고 난 뒤 면담이 이루어졌다. 본 연구에서 규정한 텍스트 읽기에서의 선택적 지각에 대한 정의와 연구 절차상의 문제를 고려하여 쟁점에 대한 입장이 균일한 강도로 드러나면서도 이독성 수준이 일정하도록 연구자가 직접 조사도구용 텍스트를 제작하였다. 텍스트 주제는 찬성과 반대 입장이 나뉘어져 있어 연구 참여자의 입장에 따른 관점 지각을 파악하기에 적절한 사회적 쟁점 중에서 선정하였다. 노경주(2000, 95-96)가 제시한 초등 사회과에서 다룰 가치가 있는 주제 중 예비 조사를 통해 초등학교 6학년 학생들 사이에서 근래에 화제가 된 사회과 관련 쟁점을 파악하고, 그 중 시사적인 주제 및 초등학생들의 생활과 관련되는 주제를 선정하였다. 선정된 주제는 (가) 남북통일, (나) 교실 안 CCTV 설치, (다) 소년법 개정, (라) 초등학생 PC방 출입 제한이다. 관점 및 이독성을 고려하여 텍스트를 작성하고, 완성된 텍스트를 초등 사회과 교육 전공 박사과정 4인, 석사과정 2인, 초등 국어 교육 전공 석사과정 2인에게서 검토 받고 예비 조사에 투입하여 적절성을 검증받은 뒤 본 조사에 투입하였다.

(3) 면담 가이드

텍스트 읽기에서의 선택적 지각 양상 및 그 요인을 파악하기 위해 면담 시 활용할 수 있는 질문의 목록인 면담 가이드를 표 2와 같이 작성하였다. 면담 질문은 선택적 지각에 대한 이론적 탐색 결과를 토대로 하되, 연구 참여자의 수준을 고려하여 선정하였다.

표 2. 선택적 지각 양상 및 요인을 파악하기 위한 질문의 예

구분		질문의 예
선택적 지각 양상	저자의 입장 지각	- 저자는 해당 쟁점에 대해 찬성하는가, 반대하는가? 그렇게 생각하는 까닭은?
	정보 획득 경로	- 해당 쟁점을 접해본 적 있는가? 어떤 경로를 통해 그 쟁점을 접했는가? - 주위 사람들은 해당 쟁점에 대해 어떤 입장을 취하고 있는가? - 해당 외부 정보는 믿을만한가? 그렇게 생각하는 까닭은? - 그 자료(사람)는 해당 쟁점에 대해 어떤 입장을 취하고 있었는가? 그렇게 생각한 까닭은?
요인	메시지 신뢰성	- 텍스트의 내용은 믿을만한가? 그렇게 생각하는 까닭은?
	관여도	- 해당 쟁점과 관련된 경험을 한 적 있는가? 어떤 경험인가?
	감정	- 해당 쟁점에 대해 접했을 때(해당 쟁점과 관련된 경험을 했을 때), 어떤 생각이나 느낌이 들었는가?

Ⅲ. 연구 결과: 선택적 지각 양상 및 요인

1. 선택적 지각 양상

1) 주제 유형에 반응하여 나타나는 지각 양상

텍스트 주제 유형별로 선택적 지각 발생 빈도를 분석한 결과, 연구 참여자의 삶과 밀접한 생활 영역의 주제나 또는 그들의 삶과는 거리가 있는 시사적인 특성이 강한 주제나에 따라 선택적 지각 양상이 나타나는 빈도가 달랐다. 실제 조사 결과, 연구 참여자인 초등학생의 삶과 밀접한 주제인 (나) 교실 안 CCTV 설치, (라) 초등학생 PC방 출입 제한의 경우, 각각 조사한 11건 중 1건에서만 선택적 지각이 나타났다. 반면 시사적 주제인 (가) 남북통일의 경우, 조사한 10건 중 5건에서 선택적 지각 양상이 나타났다. 다음은 동일한 연구 참여자가 주제별로 다른 지각 양상을 나타낸 비교 사례이다. 아래 사례를 포함한 4인의 연구 참여자는 (나) 또는 (라) 주제의 텍스트는 선택적으로 지각하지 않은 반면, (가) 주제의 텍스트에서는 선택적 지각 양상을 나타냈다.

이러한 주제 유형에 반응하여 나타나는 지각의 양상은 연구 참여자가 해당 주제가 자신의 삶에 어떤 영향을 미치는지, 얼마나 중요한 것인지 인식하는 ‘관여도’의 문제와 관련된다. 일반적으로 관여의 방식은 가치 관련 관여와 결과 관련 관여의 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 가치 관련 관여(value-relevant involvement)는 ‘중요한 가치와 연결된 태도의 활성화에 따라 나타나는 심리적 상태’를 의미한다. 이때 가치란 개인이 자기 자신을 정의하는 방식과 관련되므로, 가치 관련 관여는 개인의 자아 개념과 밀접하게 연관되어 있다고 볼 수 있다. 다음으로 결과 관련 관여(outcome-relevant involvement)는 메시지 수용자들에게 그들 자신의 중요 목표나 결과와 관련된 관련성을 두드러지게 만드는 역할을 한다(Johnson & Eagly, 1989, 290-293).

그러나 실제 사회적 쟁점은 개인의 일상적인 삶에 영향을 미치는 것과 동시에 사회적·윤리적 가치와도 밀접한 관련이 있다. 완벽하게 결과 관련 관여로만 혹은 가치 관련 관여로만 유도되는 주제는 극히 드문 것이다. 따라서 본 연구에서는 연구 참여자가 각 주제를 인식하는 과정에서 무엇을 좀 더 중점적으로 보느냐에 따라 가치 관련 관여가 높은 주제, 결과 관련 관여가 높은 주제로 구분하였다. 면담 내용을 분석한 결과 연구 참여자의 대부분이 (가) 주제를 윤리적 가치 및 태도와 관련되거나 자신의 삶과 거리가 다소 먼 가치 관련 관여 주제로, (나)와 (라) 주제를 자신의 삶에 직접적인 영향을 미치는 결과 관련 관여 주제로 파악하고 있었다.

이를 종합하여 해석할 때 본 연구에서 연구 참여자는 자신의 삶과 직접적으로 연관되는 생활 영역의 주제(결과 관련 관여로 유도되는 주제)에 비해 자신의 삶에 보다 간접적 영향을 미치는 시사 영역의 주제(가치 관련 관여로 유도되는 주제)에 있어서 선택적 지각을 많이 한다고 볼 수 있다.

2) 자신의 입장에 반응하여 나타나는 지각 양상

텍스트 내·외의 관련 내용에 대한 선택적 지각의 구체적인 양상을 분석한 결과, 연구 참여자는 자신의 입장을 중심으로 텍스트 내용을 지각하였으며 심지어 텍스트 내용과 무관하거나 텍스트에 언급되지 않은 사실을 활용하여 텍스트 및 저자의 관점에 투영하는 방식으로 텍스트 내용과 자신의 입장을 일치시켰다.

먼저 대다수의 연구 참여자들은 제시한 텍스트 내용을 자기 입장에 일치시키려는 양상을 나타냈다. 텍스트를 읽고 지각한 내용에 관해 이야기를 나누는 면담 과정에서 연구 참여자는 자신의 입장과 일치하는 관점의 근거(이하 일치 근거)는 분량이나 의미를 확대해서 지각하였으며 자신의 입장과 일치하지 않는 관점의 근거(이하 불일치 근거)는 분량이나 의미를 축소해서 지각하거나 신뢰성을 의심하기도 하였다.

일치 근거에 대한 반응은 주로 실제 분량이나 불일치 근거에 비해 일치 근거의 분량을 더 많이 지각하거나 전체 텍스트 내용을 설명할 때도 일치 근거를 위주로 설명하는 양상으로 나타났다. 이러한 양상을 ‘확증편향’으로 설명할 수 있다. 확증편향이란 인간이 이미 결정된 자신의 입장을 정당화하는 데에 정보를 활용하는 과정에서 자기 의견과 일치하지 않는 정보를 더 긍정적으로 평가하는 반면, 일치하지 않는 정보를 무시하는 경향을 지칭한다(Nickerson, 1998; Hergovich *et al.*, 2010; 이예경, 2012, 2-4에서 재인용). 이는 사람들이 ‘인지적 구두쇠’로, 메시지에 포함된 정보를 처리하는 과정에서 인지적인 노력을 덜 들이기 위한 전략으로 같은 의견에 대한 정보를 선호한다(Smith *et al.*, 2008; Kim, 2015, 917에서 재인용)는 인지적 처리 관점에서 설명할 수 있다. 즉 연구 참여자들은 무의식적으로 자신에게 불리한 정보, 즉 불일치 근거를 무시하고 일치 근거를 긍정적으로 평가함으로써 텍스트 저자의 입장을 자신의 입장과 동일한 것으로 지각한 것이다.

(사례1) 소년법 개정 찬성 → (다)-2(소년법 개정 반대 입장 우세) 투입

연구자: 그러면 이 글을 쓴 사람은 처벌을? / 최민하: 강화해야 된다고 생각해요.

연구자: 처벌을 강화해야 된다고 생각해? / 최민하: 네.

연구자: 왜 그렇게 생각했어? / 최민하: 어... 계속.. 그거를.... 좀 강조해서.

연구자: 그거 라는 건? / 최민하: 그 처벌을 강화해야 된다는 걸 강조해서.

연구자: 처벌을 강화해야 한다는 말이? / 최민하: 더 많이.. 나와요.

불일치 근거에 대한 반응의 경우, 일치 근거에 대한 것과는 반대의 양상을 띠었다. 분량이나 의미를 축소해서 지각한 것이다. 이는 정보 처리 과정에서 자기 의견과 일치하지 않는 정보를 무의식적으로 무시하는 것으로, 앞서 언급한 확증편향의 사례로 볼 수 있다. 이 외에 불일치 근거에 대한 좀 더 적극적인 반응으로, 불일치 근거 내용의 신뢰성에 의문을 제기하는 경우가 있었다. 이는 ‘동기화된 회의주의(motivated skepticism)’로 설명 가능하다. 이에 따르면 사람들은 자기 의견과 상반되는 견해를 접할 때 자신의 신념을 보호하고 일관성을 유지하기 위해 논리성을 따지기보다 정보가 불공정하며 선동적이라는 가치 판단을 내린다(Sherif & Hovland, 1961; 김지호·신은지, 2017, 225에서 재인용). 실제로 연구 참여자 중 일부는 자기 입장과 상반되는 메시지를 비판적으로 평가함으로써 신뢰성 자체를 의심하는 양상을 보이기

도 하였다.

(사례2) 남북통일 찬성 → (가)-2(남북통일 반대 입장 우세) 투입

연구자: 선생님이 보여준 글 믿을 만 한 거 같아?

김○○: 네. 그런데 살짝 미더운(미덥지 않은) 부분이 조금씩 있긴 있었어요.

연구자: 어떤 부분이 그랬었어?

김○○: 테러 가능성이 있다는 부분이, 좀 미덥지 않았어요. 우리나라는 기본적으로 총기소지가 금지되어 있고 그러면 폭탄도 제작이 금지되어 있는데, 테러가 가능한지 의문이 들어서.

일치 근거 및 불일치 근거에 대한 반응이 복합적으로 나타나는 경우도 있었다. 이는 확증편향, 동기화된 회의주의 같은 심리적 기제가 모두 ‘인지적 일관성을 유지하고자 하는’ 무의식적인 심리적 성향에서 발현된 것으로, 배타적이지 않기 때문이다.

(사례3) 남북통일 찬성 → (가)-2(남북통일 반대 입장 우세) 투입

연구자: 이 글을 쓴 사람은 남북통일 문제에 대해서 어떤 입장인거 같애?

김○○: 남북통일을 해야 한다는 입장인거 같아요. / 연구자: 왜 그렇게 생각했어?

김○○: 그 여기에, 남북통일에 반대하는 입장보다, 해야 된다는 거에 찬성하는 입장이 더 많이 나온 거 같아서요.

연구자: 혹시 기억나는 거 몇 개 얘기해줄 수 있어?

김○○: 그 북한에 지하자원을 잘 활용하면 더 자원이 풍부해지고 그리고 러시아와 중국과 지 근 경계 다툼을 하고 있는데 음 통일을 하면 더 적어질 거 같다는 내용이 있었어요.

다음으로 소수의 연구 참여자는 텍스트 내용과 무관하거나 언급되지 않은 사실을 텍스트 및 저자의 관점에 투영하는 방식으로 텍스트 내용을 지각하는 특이한 양상을 나타냈다. 즉 텍스트 내용을 가지고 저자의 입장을 판단하는 것이 아니라, 자신의 입장에 맞추기 위해 텍스트 외의 사실을 활용하고 이를 토대로 텍스트 및 저자의 관점을 자신의 입장과 일치시킨 것이다. 이는 마치 ‘저자도 나처럼 생각할 것’ 이라고 보고 자신의 생각을 텍스트 내용에 그대로 투영하는 것과 같다. 실제로 사람들은 남도 나처럼 생각할 것이라고 믿는 경향이 있다. 이를 ‘거울반사지각(looking-glass perception)’ 으로 설명할 수 있는데, 자신의 개인적 의견을 투영하여 타인도 자신과 유사하게 생각할 것이라고 지각하는 것을 말한다(Fields & Schuman, 1986; 김재범·이계현, 1994, 74). 이러한 현상이 나타나는 원인은 거울반사지각이 ‘자신의 태도, 행동 등은 사회적으로 공유된 기준에 따른다’ 고 생각하기 때문에 일어난다는 데서 찾을 수 있다(김영석, 2008, 461). 즉 자신의 입장이나 생각이 사회적으로 공감을 얻고 있는 다수의 의견이라고 판단하고, 저자의 입장이나 텍스트 내용도 이와 동일할 것이라고 보는 것이다.

(사례4) 남북통일 찬성 → (가)-2(남북통일 반대 입장 우세) 투입

연구자: (저자가) 통일에 대해서 찬성하는 거 같아, 반대하는 거 같아? / 이예주: 저는 찬성이요.

연구자: 예지가 생각하기에 이 사람이, 글을 쓴 사람이, 찬성하는 거 같아? / 이예주: 네.

연구자: 음 그렇구나. 왜 그렇게 생각했어? 왜 찬성한다고 생각했어?

이○○: 어, 이 사람이 어, 그, 그, 얘기를 하면서 돈도 많이 들고 그런다고 했지만 솔직히 한국인으로서 어, 다른 나라랑 계속 전쟁을 하면서 많은 사람을 잃어갈 순 없잖아요.

그래서 이 사람도 어, 통일하는 게 좋다고 생각했을 거 같아요.

...

이○○: (통일은) 해야 될 거 같아요. / 연구자: 그렇구나. 예수 생각은 변함이 없네.

이○○: 네. 근데 그래도 사람들이 사이 좋게 지내야 되니까 계속 끝까지 총 겨눌 순 없으니까
그래도 어 전쟁도 어 종전되고 인제 잘 살았으면 좋겠어요, 통일하고.

2. 선택적 지각에 영향을 주는 요인

1) 지각의 목적

앞서 첫 번째 선택적 지각 양상 분석 결과와 관련하여, 이와 같은 현상이 나타난 원인을 텍스트 주제에 따라 달라진 지각의 목적에서 찾아보았다. 일반적으로 윤리적·사회적 가치와 관련된 가치 관련 관여 메시지를 읽는 경우, 수용자는 자신의 입장을 방어하기 위한 목적, 방어적 동기(defense motivation)가 강해진다. 이와는 반대로 자신의 삶에 직접적인 영향을 주는 결과 관련 관여 메시지를 읽는 경우 수용자는 보다 정확하게 정보를 파악하려는 목적, 즉 정확성 동기(accuracy motivation)가 강해진다. 선행 연구를 통해 결과 관련 관여도는 가치 관련 관여도와는 달리 설득력 있는 메시지에 더 많은 관심을 기울이게 하고 객관적인 정보 처리를 촉진하는 것으로 확인되었다(Levin *et al.*, 2000; Hubble *et al.*, 2001). 중요한 미래의 결과가 위태로워질 수 있다는 인식에 의해 관여가 유도되면 이러한 결과 관련 관여가 정보 처리 동기 및 그 이후의 인지 처리를 자극하기 때문에 사람들이 메시지를 심층적으로, 광범위하게 처리하기 쉽기 때문이다(Cho & Boster, 2005, 237-239). 본 연구에서도 선택적 지각의 빈도가 주제 유형별로 다르게 나타난 원인을 주제에 따라 연구 참여자의 지각의 목적이 달라졌기 때문으로 이해할 수 있다. 다음 면담 사례는 지각의 목적에 따라 정보 수용 양상이 달라지는 전형적인 양상을 나타낸다.

(가) 텍스트는 가치와 관련 있는 시사적인 주제로, 연구 참여자는 자신의 입장을 방어할 목적으로 텍스트를 읽게 된다. 즉 ‘자신이 선호하는 결론’에 도달하고자 하는 욕구가 커지게 되므로 설득에 대한 저항이 강해지는 등 방어적인 정보 처리를 하게 되는 것이다(Chaiken *et al.*, 1996; Hart *et al.*, 558-560에서 재인용). 이에 비해 (나), (라) 주제는 자신의 삶과 밀접한 관련이 있는 생활 영역의 주제로, 이와 같은 주제의 텍스트를 접한 연구 참여자들은 사태를 정확히 파악하기 위한 목적을 지니게 된다. Hart *et al.*(2009, 572)에 따르면 개인에게 정보 유용성(information utility)이 높은 주제일 경우 자신의 입장과 일치하는 정보를 선택하는 경향이 크게 줄어들며 자신의 입장과 일치하지 않는 정보도 유용하다면 기꺼이 선택한다.

(사례5) 남북통일 찬성 → (가)-2(남북통일 반대 입장 우세) 투입

연구자: 수연이 생각에는, 이 글을 쓴 사람이 남북통일에 대해서 찬성하는 입장인거 같아 반대 하는 입장인거 같아?

박○○: 그니까 남북통일에 찬성하면서도, 나쁜 점도 있다고 얘기하는 것 같아요.

연구자: 그렇구나. 어떤 점에서 그렇게 생각했어?

박○○: 그거는, 제일 먼저, 남북통일을 하면은 전쟁이 일어날지 안 일어날지 그 공포를 그런 공포가 없어지는데, 근데, 통일을 하게 된다면 여러 가지 불편한 점도 생기고 테러도 일어날 수 있다 뭐 그래가지고, 이거는 신중하게 결정해야 될 문제라고 생각하는 것 같아요.

(사례6) 교실 안 CCTV 설치 반대 → (나)-1(CCTV 설치 찬성 입장 우세) 투입

연구자: 이 글은 어떤 내용인 것 같아? / 박수연: 어, 학교 교실에 CCTV 설치에 대한 내용 같아요.

연구자: 이 글을 쓴 사람은 이 CCTV 설치에 대해서 어떤 입장 같아?

박○○: 설치를 해야 되지만 한편은 나쁜 점도 있다. / 연구자: 왜 그렇게 판단했어?

박○○: 앞에 계속, 설치를 한 거랑 안 한 거랑 이렇게 비교를 하면서 이렇게 설치를 하면은 좋은 점이 더 많다, 그리고 범죄의 확률도 줄어든다 이렇게 말했고. 한편, 제일 마지막 줄에, 한편 체육복을 갈아입는 모습과 밥 먹는 모습 그냥 그것들이 다 찍힌다 이렇게 말을 했기 때문에 그니까 CCTV를 설치하면은 좋은 점도 많지만, 한편 나쁜 점도 좀 있다 라는 글 같아요.

연구자: 그러면 이 저자의 입장은 어떤 것 같아? 결과적으로? / 박수연: CCTV를 설치해야 된다.

연구자: 해야 된다고 얘기하는 것 같아? / 박수연: 네. 나쁜 점이 있더라도.

2) 제한된 정보 획득 경로

연구 참여자들은 대부분 해당 주제를 접해본 적이 있었다. 일반적으로 간접적 경험은 직접적 경험에 비해 그 영향력이 작을 것이라고 보는데, 구체적인 경험의 양상에 따라 그리고 연구 참여자의 상황에 따라 간접적 경험이 직접적 경험에 비해 더 큰 영향을 미치기도 하였다. 특히 사회적 쟁점에 대한 관심이 비교적 낮고 직접적인 경험을 할 기회가 적은 연구 참여자의 경우, 간접적 경험을 통해 타인의 편향된 관점이 반영된 메시지를 접함으로써 스스로 해당 쟁점에 대해 제대로 검토하기도 전에 특정한 방향으로 의견이 굳어져 버린 경우가 많았다.

(사례7) 교실 안 CCTV 설치 찬성 → (나)-2(CCTV 설치 반대 입장 우세) 투입

연구자: 혹시 교실 안 CCTV 설치 문제에 대해서 어디서 들어본 적 없어? 선생님이나 친구들에게나? / 박은형: 울산 있었을 때 한 번 들었었어요. / 연구자: 어떤 내용이었어?

박○○: 그때 한 친구가 물건을 잃어버렸는데 계속 찾아봐도 안 보여서 했더니 나중에 알게 된 게 한 친구가 친구 물건을 탐나가지고 훔쳐서 집에 두고 있었다고 해서 그걸로 선생님이 CCTV 문제를 한 번 얘기한 적이 있었어요.

연구자: 그 때 은행이는 어떤 생각이 들었어?

박○○: 음.. 아무리 탐난다고 해도 친구들의 물건을 훔쳐 가면 안 되니까 훔쳐가는 애들이 있으면 찾아야 하니까 CCTV를 설치해도 된다고 생각했어요.

(사례8) 남북통일 찬성 → (가)-2(남북통일 반대 입장 우세) 투입

연구자: 남북통일 관련해서 뭐 또 다른 유튜브 이런 데서나 동영상을 봤거나 뉴스 기사를 봤거나 이런 경험도? / 김대현: 있어요.

연구자: 어 있어? 혹시 어떤 내용이었는지 기억 나?

김○○: 저번에 했던, 그 북미 정상회담이랑, 그 남북정상회담에 대한 이야기를 읽었어요.

연구자: 어떤 생각이 들었어, 그 때? / 김대현: 통일이 되면 좋을 것 같다는 생각이 들었어요.

연구자: 통일이 되면 좋을 것 같다? 왜 그렇게 생각했어?

김○○: 일단 우리나라의 경제 수준이 발전할 수 있고. 이산가족들과 같은 비극이 없어질 수 있고. 북한에 있는 우리 문화재들도 한번 보고 싶어가지고 그렇게 생각하게 되었어요.

3) 정서적 측면에 치우친 감정이입

정서적 측면은 인지적 판단에 영향을 미칠 수 있다. 매우 약한 강도의 감정일지라도 개인의 일상적 정보 처리나 위협 감수 행동과 같은 의사결정에도 영향을 미치고 있다는 사실이 선행 연구에 의해 증명된 바 있다(김민정·진홍근, 2017, 36-61). 또한 사회과 수업실천에 대한 선

행 연구에서도 일부 학생은 학습 과정에서 특정 입장에 강하게 감정이입하여 세계화에 대한 비관적인 시각을 지니게 됨으로써 세계화와 경제 개방을 반대하는 인지적 판단을 내리기도 하였다(허수미, 2012, 115). 본 연구에서 연구 참여자는 특수한 몇 가지 경험을 통해 특정 이입에 강하게 정서적으로 감정 이입함으로써 특정 입장에 매몰되고, 이에 따라 텍스트 읽기에서도 강한 선택적 지각 양상을 나타내게 되었다.

(사례9) 소년법 개정 찬성 → (다)-2(소년법 개정 반대 입장 우세) 투입

연구자: 예주는 평소에 아동청소년들이, 어린이나 청소년들이 범죄를, 나쁜 범죄를 저질렀다는 이런 뉴스나 이런 뭐 들어본 적 있어? / 이에주: 네. 많이 봤어요.

연구자: 어떤 내용인지 알려줄 수 있어?

이○○: 어 부산 여중생 폭행 사건도 그렇고 그 친구한테 머리 잡고 막 싸대기 때리고 야구 방망이 갖다가 친구 때리고 그리고 저기 어떤 중학교에서도 막 그렇고, 솔직히 제가 이 전에 한 번 겪을 뻔 했어요. 왜냐하면 제 친구 악플러가 있는데 그거 때때 좀 싸우다가 / 연구자: 악플러?

이○○: 악플러라고, 악플다는 사람인데, 그 사람들이 꼭 찾아오래요, 자기 고등학교랑 중학교로. 그러면 제 친구보고 “너 와서 꼭 부산 여중생 폭행사건처럼 똑같이 해준다” 그런 말을 했던 거예요. 어 그래서 저는 무서워서 울었는데, 어 그건 해결됐는데. 막상 또 부산, 부산여중생 진짜 가슴 아픈 일이잖아요. 왜냐하면 아무 잘못도 안했는데, 친구가 그냥, 그냥 아무 죄 없는 친구를 그냥 장난감처럼 갖고 논 거니까. 솔직히 저 같아도 진짜 부모였으면 진짜 아주 법정 가가지구 크게 벌 주고 싶은데 저희 나라는 막 사형이나 그런 거까지는 안 가잖아요. 특히 청소년은 어리다고 벌을 조금밖에 안 주니까 청소년법은 솔직히 있어봐야 한 몇 달 그런건데. 청소년법은 한 몇 년 몇 십년 한 그 정도로 늘어났으면 좋겠어요.

3. 선택적 지각 양상과 요인의 관계

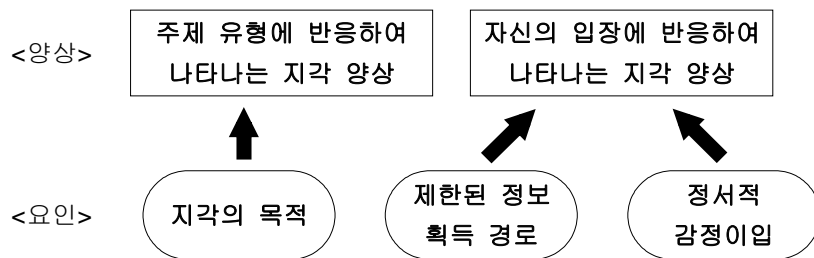


그림 1. 선택적 지각 양상과 요인과의 관계

IV. 결론

연구 결과 지각의 목적, 제한된 정보 획득 경로, 정서적 감정 이입으로 인해 주제 유형에 따른 정보 처리 과정에서 차이가 나타나 선택적 지각의 빈도가 달랐으며, 연구 참여자들은 텍스트에 제시된 내용 또는 언급되지 않은 내용도 모두 자신의 입장에 일치시키려는 양상을 나타

났다. 이러한 결과가 사회과 교수학습에 주는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 학습자가 사회적 쟁점 및 사회 현상이 자신의 삶에 직접적인 영향을 미치는 중요한 문제임을 인식할 수 있도록 학습자의 실제적인 생활과 관련지어 사회과 텍스트 및 수업을 구성해야 한다. 이를 구체적으로 실현하는 방법으로는 교과서 서술시 사회적 쟁점 및 사회 문제를 내러티브 방식으로 제시하는 방안을 생각해 볼 수 있다.

둘째, 사회적 쟁점 및 사회 현상에 대한 비판적 관점, 다원적 관점, 사회 구조적 관점을 함양하는 교육이 초등학교 과정에서부터 이루어져야 한다. 이러한 능력을 함양하는 방안 중 하나로 최근 주목받고 있는 것이 사회과 리터러시 교육으로, 사회과 리터러시는 학습자로 하여금 텍스트 저자, 화자, 미디어 등 메시지 생산자의 의도와 그들이 제시하는 정보를 객관적으로 인식하고 의문을 제기할 수 있게 하는 비판적 관점 및 자신에게 익숙한 사회·문화적 배경을 넘어 다양한 사회 구성원의 관점을 이해하는 다원적 관점, 사회 구조적 관점의 함양을 포함한다(허수미, 2014, 78-79).

셋째, 학습자가 사회적 쟁점 및 문제와 관련된 자신의 경험을 반성적으로 검토하도록 돕는 사회과 수업 활동이 이루어져야 한다. 협동 학습, 토의·토론 학습 등은 자신의 경험이 타인의 관점에서 어떻게 비칠 수 있는지 검토하는 기회뿐만 아니라 더 나아가 수많은 타인의 인정, 즉 간주관성을 획득하는 재구성의 과정을 제공할 수 있다.

본 연구는 사회과의 가장 기본적이고 중요한 학습 수단이자 과정인 텍스트 읽기를 선택적 지각의 관점에서 살펴보았다. 본 연구는 학습자를 바로 알기 위한 기초적인 연구라는 데에 의미가 있다. 보다 큰 교육적 실효를 얻기 위해서는 많은 인원을 대상으로 한 양적 분석 및 보다 구체적인 검증 작업이 진행되어야 할 것이다.

참고문헌

- 김영석(2008), 설득 커뮤니케이션, 서울: 나남출판.
- 김재범 · 이계현(1994), 여론과 미디어: 다원적 무지와 제3자 가설에 대한 연구, 한국언론학보, 31, 63-86.
- 김지호 · 신은지(2017), 온라인 뉴스 환경에서 태도강도와 과제 유무에 따른 선택적 노출이 태도극화에 미치는 영향, 한국심리학회지: 소비자 · 광고, 18(2), 221-250.
- 노경주(2000), 초등 사회과에서의 쟁점중심교육, 시민교육연구, 31, 83-107.
- 최용규 · 정호범 · 김영석 · 박남수 · 박용조(2008), 사회과, 교육과정에서 수업까지, 서울: 교육과학사.
- 허수미(2012), ‘감정이입’을 활용한 사회과 수업 실천 전략, 사회과교육, 51(3), 103-122.
- _____ (2014), 정보화 시대의 사회과 리터러시 함양을 위한 수업 구성 전략, 사회과교육연구, 21(4), 71-87.
- Cho, H. & Boster, F. J.(2005), Development and Validation of Value-, Outcome-, and Impression-Relevant Involvement Scales, *Communication research*, 32(2), 235-264.
- Hart, W., Albarracin, D., Eagly, A. H., Brechan, I., Lindberg, M. J. & Merrill, L.(2009), Feeling validated versus being correct: A meta-analysis of selective exposure to information, *Psychological Bulletin*, 135(4), 555-588.
- Johnson, B. T. & Eagly, A. H.(1989), Effects of involvement on persuasion: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*, 106(2), 290-314.
- Kim, Y.(2015), Does disagreement mitigate polarization? How selective exposure and disagreement affect political polarization, *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 92(4), 915-937.
- Klapper, J. T.(1960), *The Effects of Mass Communication*, New York: The Free Press.

교신저자: 남경인, 청주북대초등학교 교사
doosigi@hanmail.net

평화와 공존 그리고 사회과교육



- **민주시민교육을 실천하는 역사교사의 수업 사례 연구**

이해영(대구가톨릭대) 131

- **회고록을 활용한 다원적 관점의 여성 독립운동 학습**

김현경(대전 유성여고) 149



- **남북 평화 정착 시대의 ‘전쟁영웅’ 이야기**

김광규(한국교육과정평가원) 171



민주시민교육을 실천하는 역사교사의 수업 사례 연구¹⁾

이 해 영

대구가톨릭대학교 교수

I. 머리말

역사수업에 영향을 미치는 중요한 요인인 교사에 대한 관심이 높아지고 있다. 기존에 교사는 국가교육과정에 따라 만들어진 교과서를 가르치는 전달자 역할이었다면 이제 교사는 지식의 변형자로서 수업을 조직하고 교과내용을 수업내용으로 변형하는 능동적인 생산자로 보려고 한다. 주어진 교과서를 가르치는 것이 아니라 교과에 대한 이해를 바탕으로 교육내용을 재구성하도록 요구받고 있다. 교사의 전문성에 대한 사회적 요구가 증가하고 있으며 수업을 운영하는 교사의 자율성과 재량범위도 넓어졌다(이혁규, 2008, 45). 최근에 역사교사에 대한 연구도 교사가 교과서의 내용을 전달하는 역할에서 벗어나 새로운 해석과 비판적 의식을 창출할 수 있는 생산적 창조자가 되기를 강조하고 있다(이영효, 2012, 108-137). 역사교사는 가르칠 내용을 재구성하는데 있어서 지식생산과 유포의 구조 속에서 자신의 관점과 해석, 문제인식을 학생들에게 적극적으로 드러낼 필요가 있고(양호환, 2000) 학생들이 역사를 바라보는 눈을 가질 수 있도록 하여 학생 나름의 다양한 해석을 통해 가치관을 형성할 수 있도록 해야 한다고 하였다(김한중, 2017, 97-132). 이처럼 최근 연구들에 따르면, 역사의 본질적인 속성인 다양한 관점으로 역사를 해석하기를 원하는 역사교육을 추구하며 역사교사도 이에 참여하도록 유도하고 있다. 이런 움직임에는 수업 전체적인 틀을 결정하는 요인은 수업을 통해 학생들에게 어떤 역사인식을 심어줄지에 대한 교사의 인식이라는 전제가 있다(김한중, 2007, 96-100). 역사내용을 수업의 내용으로 바꾸는 과정에서 작용하는 교사의 역사인식은 개별사실에 대한 이해뿐 아니라 역사를 왜 가르쳐야 하는가에 대한 교사의 신념이나 역사교육관과 같은 철학적 기반이 작동한다. 교사의 신념은 교사 개인의 교육적 신념이나 학문적 가치관에 기반을 둔 역사 수업의 지향점으로, 역사교사의 철학적 기반이 더 중요하다. 역사자체가 시간의 흐름에 따른 인간의 행위를 대상으로 하는 학문으로 이를 다루는 인간의 가치판단을 배제할 수 없기 때문이다. 흔히 역사교육관으로 표현되는 교사의 신념은 수업에서 무엇을 중요하게 다루어야 하는지에 대한 중요성 인식에도 영향을 준다(이미미, 2016). 국가수준 교육과정에 명시된 내용을 가르치더라도 역사교사의 역사교육관에 따라 설명하는 역사적 사실이 달라지기도 하고 역사적 사실에 대한 중요도가 바뀌기도 하며 학생들에게 표현하는 방식도 달라진다.

1) 이해영, 민주시민을 실천하는 역사교사의 수업사례 연구, 청람사학26, 2017에 수록된 글을 정리하였다.

기존 역사교사지식에 대한 연구는 교과내용을 수업내용으로 변형하는 과정에서 교사는 내용 지식, 교육과정에 대한 지식, 학생이나 그 밖의 수업상황에 대한 이해, 교사의 역사교육관 등이 작용한다는 연구에 초점을 두었으나(김한중, 2005; 민윤, 2005; 차경호, 2006; 허신혜 2005) 요즘은 역사를 왜 가르치는가와 같은 역사교육관을 집중적으로 살펴보는 연구들이 나오고 있다. 역사교사의 역사인식에 따라 수업목표와 내용, 방법 등이 수업에 반영된 사례들을 찾고 교사의 수업 신념에 따라 새로운 역사체계를 형성할 수 있음을 보여주는 연구(김환수, 2005), 교사가 생각하는 역사교육의 목적이 수업 실천에서 일관성 있게 구현되는지에 대해 살펴보고 간극이 발생하였다면 그 요인이 무엇인지를 알아내는 연구(백은진, 2014), 교사의 역사교육관이 학생들의 역사이해로 어떻게 연결되었는지를 분석한 연구(조지선, 2017) 등이 있다. 교사는 수업과정에서 목표를 달성하기 위해 끊임없이 의사결정을 해야 하는데 이런 의사결정은 의식적이던, 무의식적이던 자신의 교수 철학에 근거하게 된다. 즉 의사결정을 통해 행하는 교수 행동은 교수철학, 좁게는 교수신념을 바탕으로 한다(민용성, 2005). 교사가 동일한 내용을 다루더라도 교사 자신의 교육관과 같은 신념에 따라 교수 행위가 달라질 수 있다(전용진·김무영, 2011).

최근, 민주시민교육을 역사교육의 목적으로 삼고자 하는 움직임이 활발해지고 있다(방지원, 2015). 민주시민교육을 하자는 시론적인 논의에서 한 단계 더 나아가 김한중(2017), 바튼과 랩스틱(Barton & Levstik, 2004)은 민주주의를 위한 역사교육의 내용은 어떠해야 하는지에 대해 구체적인 논의까지 나아가고 있다. 이런 논의가 진행되기 전에 이미 여러 역사교사들은 수업 시간에 현대사를 가르치면서 민주시민교육을 실천하고 있었다(방지원, 2015). 그렇다면, 역사 전 영역에 걸쳐 민주주의 시민교육이 가능할까? 많은 역사교사는 전근대사 영역에 민주주의 관점으로 역사교육과정과 역사교과서를 개편하는 것은 어렵다고 판단하였으나 수업에서는 가능하다고 말하고 있다. 민주주의가 현대에 도입된 개념이기 때문에 전근대 영역을 민주주의로 재단하는 것을 우려하면서도 민주주의 관점을 담은 수업이 가능하다고 여겼다(이해영, 2017). 이에 민주시민교육을 역사교육의 목적으로 생각하는 교사가 전근대 영역을 어떻게 재구성하여 가르치는지를 보며, 전근대 영역을 민주시민교육으로 수업한다는 것의 의미가 무엇인지 알아보고자 하였다. 이 연구에서는 민주시민교육이라는 동일한 역사교육관을 지닌 두 명의 역사교사가 수업시간에 이 교육관을 어떠한 형태로 드러내는지를 알아볼 것이다.

II. 연구 대상 및 분석 방법

이 연구는 민주시민교육이 전근대 영역에서 어떤 방식으로 전개되고 있는가를 알아보기 위한 사례연구로 진행하였다. 역사수업의 목적이 민주시민교육이라고 생각하는 2명의 중학교에 근무하는 교사를 수업 대상으로 선정하였다. 수업혁신을 실천하는 서로 다른 중학교에 근무하는 교사의 수업을 적극적으로 지원해주는 학교의 근무환경도 고려하였다.

수업관찰을 허락해준 가나중학교 교사는 사범대학에서 역사교육을 전공한 중등 역사 교사

로, 이 학교에서 4년째 혁신부장 업무를 맡고 있다. 교사는 2학년 6반의 수업을 공개하였는데, 이 학급은 배움의 공동체 수업을 2년째 받고 있는 학생들로 동료학생의 말을 경청하는 자세나 문제를 협력하여 해결해나가는 태도가 잘 갖추어졌다. 수업은 모둠활동 중심으로 구성되었는데 매 분기마다 모둠을 새롭게 구성하였다. 현재 교사는 수업 참여에 어려움을 겪는 6명의 학생들을 어떻게 수업으로 끌어드릴까를 고민하고 있었다.

다라중학교 교사는 사범학교 역사교육과를 졸업한 중등 교사로, 2014년에 이 중학교에 전임하여 2학년 부장을 하고 있다. 다라중 교사가 수업을 공개한 반은 2학년 1반으로, 초기에는 모둠을 구성하였으나 학생 대회원 회의에서 학생들이 모둠구성이 수업에 별로 도움이 되지 않는다는 회의결과에 따라 모둠을 해체하였다. 교사는 학생들과 수업 호흡이 좋은 편이나, 집중력이 약해 수업 중간에 자는 학생들이 많아 고민을 하였다.

표 1은 수업관찰 및 교사 면담, 학생면담 등 수업 관찰에 대한 구체적인 정보이다.

표 1. 수업 관찰 정보²⁾

	날짜	주제	자료내용	본문 인용 표기
가나중학교 교사	2014.7.1. 5교시	대몽항쟁	수업전사 교사면담 학생설문	가나중_1차 수업(모둠관찰) 가나중_1차 교사면담 가나중_1차 학생반응지
	2014.7.2. 1교시	공민왕개혁정 치	수업전사 교사면담 학생면담 학생설문	가나중_2차 수업(모둠관찰) 가나중_2차 교사면담 가나중_2차 학생면담 가나중_2차 학생반응지
	2014.7.3. 7교시	위화도회군	수업전사 교사면담 학생설문	가나중_3차 수업(모둠관찰) 가나중_3차 교사면담 가나중_3차 학생반응지
	2014.7.24. 1교시	고려의 문화	수업전사 교사면담 학생설문	가나중_4차 수업(모둠관찰) 가나중_4차 교사면담 가나중_4차 학생반응지
다라중학교 교사	2014.6.25. 6교시	고려의 정치 제도	수업전사 교사면담 학생면담 학생설문	다라중_1차 수업 다라중_1차 교사면담 다라중_1차 학생면담 다라중_1차 학생반응지
	2014.6.27. 6교시	고려의 대외 관계	수업전사 교사면담 학생면담 학생설문	다라중_2차 수업 다라중_2차 교사면담 다라중_2차 학생면담 다라중_2차 학생반응지
	2014.7.2. 5교시	고려귀족사회 의 분열	수업전사 학생면담 학생설문	다라중_3차 수업 다라중_3차 학생면담 다라중_3차 학생반응지
	2014.7.4.	대몽항쟁	수업전사	다라중_4차 수업

	5교시		교사면담 학생면담 학생설문	다라중_4차 교사면담 다라중_4차 학생면담 다라중_4차 학생반응지
	2014.7.9. 6교시	공민왕의 개혁정치	수업전사 교사면담 학생면담 학생설문	다라중_5차 수업 다라중_5차 교사면담 다라중_5차 학생면담 다라중_5차 학생반응지

2014년 6월 25일부터 7월 24일에 걸쳐 가나중학교 4차시, 다라중학교 5차시 수업을 관찰하였다. 교사 면담은 각각 4회, 설문지 1회 실시하였고, 모둠활동을 하는 가나중학교에서는 모둠활동 관찰 4회 및 학생 면담 1회, 다라중학교에서는 학생 면담을 5회 실시하였다. 두 학교의 동일한 수업 주제를 다루는 수업을 5차시에 걸쳐 관찰하려고 하였으나 시험기간 등 학교 일정, 교사의 업무 등으로 인해 어려움을 겪었다. 가나중학교는 매일 참관하다가 기말고사기간이 시작되어 7월 24일에 다시 방문하였으며, 갑작스럽게 바뀐 학교 일정으로 한 번의 수업참관은 수업에 대한 교사면담으로 대체하였다. 수업이 끝날 때마다 학생들의 반응지를 받았다. 학생 반응지는 수업시간에 인상 깊은 부분, 혼란스러웠던 부분을 적게 하였다. 두 교사의 동일한 수업 내용은 대몽항쟁, 공민왕의 개혁정치 단원이다. 수업 관찰은 교사가 지정한 학급에 들어가 지속적으로 관찰하였다. 가나중의 경우 모둠활동을 매 시간마다 하였기 때문에 수업에 방해가 되지 않도록 맨 뒷줄에 있는 모둠의 활동과정을 4회 동안 관찰하였다.

분석 작업은 동영상 녹화를 한 수업관찰과 모둠활동, 면담을 전사한 후에 시작되었다. 전사 자료와 학생 반응지, 교사 질문지를 반복적으로 읽으며 수업의 두드러진 특징을 찾으려고 하였다. 수업은 일반적인 기준에 따라 처방을 하는 대상이 아니라 수업 속에서 실제 무슨 일이 일어나는지를 파악해야 하는 이해의 대상이다. 수업행위를 판단하는 데 특별한 분석 기준이 무의미한 것은 교실에서 실천 행위는 맥락 속에서 진행되는 일련의 과정이기 때문이다. 이 연구에서 수업 관찰은 좋은 수업인지에 대한 진리를 입증하는 과정이 아니라, 수업 행위 속에서 구현된 의미들을 구성하는 과정이다(강현석, 2007, 12). 그러나 수업은 복잡한 현상이기 때문에 교실수업의 특징을 모두 드러내어 이야기하기는 여간 어려운 일이 아니다. 아무 기준 없이 수업을 보는 것은 더 어렵기 때문에 엄격한 분류와 범주에 의한 기준틀 설정은 하지 않으려고 하지만, 일반적인 수업수행 능력을 중심에 둔 관찰, 교과를 교수하는 교사를 중심에 둔 관찰, 학생의 학습과 배움에 중심에 둔 관찰의 3가지 정도를 고려하며 수업을 관찰하였다. 먼저 등 3가지 정도에 관찰초점을 맞추고자 하였다. 일반적 수행 능력은 학습 분위기 조성, 학생통제능력, 질문 제시 능력, 판서 능력, 시간 관리 능력, 학습 집단 조직 능력, 교수방법의 다양성이 있다. 교과를 교수하는 교사를 중심에 둔 관찰은 학교에서 교수되는 교과는 나름의 정당성과 근거, 조직 원리를 가지고 있으며 학생에게 보여주고자 하는 하나의 세계이해를 가지고 있다. 따라서 교과를 통해 학생이 하나의 새로운 세계 이해를 배우게 된다. 그것은 무질서한 것

2) 수업관찰 및 면담 등을 실행하여 두 교사의 수업실천을 음영표시는 가나중 교사와 다라중 교사가 동일 단원을 가르친 부분임.

처럼 보이는 세계 속에 존재하는 질서를 배우는 것이며 의미 없어 보이는 사물 배후의 의미를 발견하는 과정이다. 교과를 잘 알아야 하는가, 교과의 내용적 특성을 고려한 교수방법을 잘 아는가, 교과 안팎을 두루 조망할 수 있는 식견이 있는가, 즉 교과내의 다양한 논란이 무엇인지 파악하고 있는지, 그 교과만의 고유한 삶과 다른 교과 세계이해와 어떻게 협력하면서 학생 성장에 기여할 수 있는지 등이다. 학생의 학습과 배움에 중심을 둔 관찰은 학생이 교과를 어떻게 학습하는지, 혹은 교과를 학습하는 방법을 어떻게 학습하는지를 살펴보는 일이 점점 중요해지고 있다. 교과와 만나는 학습자의 경험을 살펴보는 것이어야 하고 그 만남을 통해 학습자가 성장하고 변화하는 과정을 조망하는 관찰이어야 한다. 이는 학생 개별 활동, 모둠활동 등을 통해 관찰을 할 수 있다(이혁규, 2008). 따라서 이 글은 동일한 역사교육관을 지닌 교사가 어떻게 수업을 펼칠까를 이 3가지 정도에 초점을 맞추어 두드러지는 수업의 특징을 찾아보았다. 참관의 대상이 된 두 명의 교사는 민주시민교육으로서 역사교육관을 수시로 밝혔는데, 두 교사가 밝힌 역사교육관은 다음과 같다.

- 저는 과거의 사실을 통해 현재의 문제를 해결해야 한다. 과거의 사실을 통해 현재의 문제를 해결하는 능력을 키워, 평화와 민주주의를 실현하는 것이 역사교육의 목적이라고 생각한다. 현재의 문제를 왜 해결해야 하면은 평화와 민주주의이다. 적어도 제 수업을 받은 학생들은 평화와 민주주의 문제에 대해서는 생각을 하였으면 좋겠어요. 역사교육도 이제 아이들에게 평화와 민주주의를 가르치고 민주시민으로 가는 거라고 생각해요. (가나중_교사 질문지)
- 역사는 우리가 살아온 삶, 다수가 살아온 삶을 배워나가는 것. 민주주의를 삶의 원리로 정착하는 과정에 교사가 그 역할을 해야 한다. 교육을 통해 민주주의 정착이 가능하다. 살아있는 느낌, 역사가 옛날 사람들이 움직이는 방식의 하나라는 거. 현재와 연관 지어 살아가는 이야기<중략> 먼 이야기는 아니지만 자기 이야기, 우리 이야기로 끌어내려 다가오게 하는 게 아닌가싶다.(다라중_ 교사 질문지)
- 대다수 민중의 이야기, 민주주의에 대한 이야기를 하고 싶다.(다라중_1차 교사면담)

가나중 교사는 과거의 사건을 배워 오늘날의 문제를 해결하는 것이 역사수업을 해야 하는 이유이지만 궁극적으로 현재의 문제 해결은 평화와 민주주의를 실현을 위해서라고 생각하고 수업을 들은 학생들이 민주시민이 되기를 바랐다. 다라중 교사는 학생들이 민주주의 삶의 원리로 생활에 정착하는 과정에 교사가 그 역할을 해야 한다고 생각하였고 수업을 통해 가능하다고 생각하였다. 가나중 교사는 과거의 사건을 배워 오늘날의 문제를 해결하는 것이 1차 수업의 목적이고 이는 민주주의에 기반을 두고자 하는 궁극의 목적이 있다면, 다라중 교사는 민주주의 삶의 원리가 바로 수업으로 들어오게 하는 것이 목적이란 점에서 차이가 있다.

Ⅲ. 두 교사의 수업 분석

1. 교과서의 서술을 따른다.

두 명의 교사는 많은 내용을 담은 교과서를 모두 가르칠 수 없다고 생각하였기 때문에 내용을 효율적으로 줄여 학생들에게 전달해 줄 방식을 고민하였다. 동일한 고민을 하였지만 내용을 축소하는데 그 방식은 차이가 있었다. 가나중 교사는 성취수준에 맞춰 최소한의 내용을 가르치고자 하였고, 다라중 교사는 교육과정문서보다 선호하는 주제나 민주주의를 잘 설명할 수 있는 부분을 강조하고자 하였다.

- 내용을 다 가르칠 수가 없기 때문에 성취기준만 남겨두고 교과서 내용을 대폭 생략합니다. 문제는 역사 교과가 스토리이기 때문에 학생들이 이야기의 흐름을 알아야 한다는 것입니다. 그래서 수업은 학생들이 먼저 교과서를 읽고 활동지에 기본 내용을 정리해보고, 교사가 성취기준과 관련된 내용만 설명한 후, 성취기준과 관련한 모둠 토론을 하는 형태로 진행합니다. (가나중_4차 교사 면담)
- 핵심 성취기준에 등성등성 맞춰 가지고 하기도 하고 내가 좋아하는 문화사, 근세사는 부분은 가능한 한 자세히 하고 동영상도 보고.. (국가수준교육과정문서) 교육과정이 중요하지 않다 (고 생각한다). 다하기에는 교과서 양이 너무 많다. 교과서 보면서 깜짝 놀랐다. 이렇게까지 자세하게 중학교에서 다루어야 하나(하는 생각이 든다.) 의미 있는 것은 전반적으로 하고. (연구자: 의미있는 것이라면?) 대다수의 민중들의 이야기, 민주주의에 대한 이야기를 하고 싶다. <중략> <다라중_1차 교사 면담>

가나중 교사는 성취기준을 중심으로 내용을 재구성하여 학생들에게 활동지 중심으로 수업을 진행하였다. 반면, 다라중 교사는 가르치고 싶은 부분에 집중하였다. 가르치고 싶은 부분은 아래 사람(피지배층)의 이야기, 평화, 민주주의를 직접 가르칠 수 있는 단원이 의미가 있다고 말하였다. 가나중 교사는 성취기준을 준수함으로써 교육과정을 유지하면서 민주주의 수업이 되어야한다고 생각하였다면, 다라중 교사는 교육과정보다 민주주의에 대한 언급이을 먼저 하였다. 가나중 교사는 성취기준, 문제해결의 기준으로서 민주주의를 말했다면, 다라중 교사는 민주주의를 우선시하였다.

이와 관련하여 2명의 교사가 공동으로 다룬 단원인 대몽항쟁을 어떻게 수업했는지 살펴보았다. 두 학교에서 다른 교과서를 사용하였으나 대몽항쟁의 큰 줄기는 유사하였다. 13세기 몽고 세력 확대-몽골과 고려의 접촉(사신피살)-몽골침략-고려정부 강화도 이전-고려인의 저항(1차-박서, 2차-김윤후)-고려정부의 팔만대장경 축조-백성의 고통-고려정부 내분-몽고와 강화, 개경환도-삼별초 저항 순이다.³⁾ 가나중 교사는 13세기 몽고 세력 확대-몽골침략-고려정부 강화도 이전-고려인의 저항(2차-김윤후)-백성의 고통-고려정부 내분-몽고와 강화, 개경환도-삼별초 저항을 다루었다. 몽골과 고려의 첫 접촉, 1차 박서의 저항, 팔만대장경 축조 등을 생략하였다. 반면, 다라중학교 교사는 13세기 몽고 세력 확대-몽골과 고려의 접촉(사신피살)-몽골침략-고려정부 강화도 이전-고려인의 저항(1차-박서, 2차-김윤후)-고려정부의 팔만대장경 축조-백

3) 두 중학교는 정선영 외, 『2009 개정 중학교 역사』, 미래엔, 2013; 주진외 외, 『2009 개정 중학교 역사』, 천재교육, 2014를 각각 사용하였다.

성의 고통-몽고와 강화, 개경환도를 다루고 고려의 내분과 삼별초의 저항 부분을 다루지 않았다. 두 교사 모두 내용을 축약하였고 강조하는 부분을 달랐지만 교과서 큰 줄기에서 벗어나지 않았다.

- 삼국통일로 하나가 된 우리 민족은 다시 후삼국이라는 분열의 시기를 맞는다. 이러한 시기를 넘어서서 다시 우리 민족이 하나가 되었고, 계속되는 외침(거란, 여진, 몽골, 홍건적과 왜구)을 극복하며 우리의 우수한 문화와 전통(팔만대장경, 직지 등)을 지켜낸 시기가 고려라고 생각한다. 특히 몽골의 침략을 막아낸 주체가 피지배계층이라는 것을 통해 역사의 주인공이 민중임을 보여줄 수 있는 적합한 시기라고 본다. 끊임없는 외침을 당하면서도 이렇게 자주적으로 지켜냈다는 점을 강조할 수 있다. (가나중_교사 1차 질문지)

가나중 교사는 고려시대의 대외관계를 시기별로 외침과 저항의 관계로 파악하여 흐름을 보여주고 우리의 역사를 지켜냈다는 점을 강조하였는데, 이는 교과서의 담론과 크게 다르지 않다. 교과서의 큰 줄기를 그대로 따라가는 것은 교과 외부의 요인이 작용하였다.

- 사실 성취기준을 봤을 때 기뻐어요. ‘성취기준만 가르치면 되겠구나.’ 그러니까 조금 교육과정에서 자유로워지더라고요. 내가 그동안 이거를 늘 이렇게 부담을 안고 있었던 게 이게 정말 잘한 것인가, 이거 다 가르치지 못하면 나중에 우리 애들이 손해를 보면 어떡하지? 막 이런 갈등이 많이 있었어요. 실질적으로 역사는 가르칠 내용이 엄청 많잖아요. 그거를 많이 놓친다는 느낌이 많았었는데, 성취기준 얘기가 나오면서 조금 안정이 되더라고요. (가나중_2차 교사면담)

성취기준은 교육과정을 근간으로 하면서 학습량이 초과되거나 내용수준이 높아지지 않도록 하는 것인데(박진동·박주현·신향수, 2012), 가나중 교사는 이를 중요하다고 생각하였다. 다라중 교사는 교과서에서 크게 벗어나지는 않았다.

- 교과서에다 다 개념화를 시켜준다. 설명한 내용이 교과서에 없으면 교과서에 정리하도록 한다. 줄거는 거 위주로 시험에 낼 거니깐 다른 건 참고만 하라고 한다. (다라중 1차 교사면담)
- 수업이 끝날 때 (교과서에) 줄을 그어요. 그걸 외워요. 그게 시험문제에 나와요. (다라중_3차 학생면담)

다라중 교사도 교과서 중심의 시험을 출제하여 교육과정, 교과서 내용에서 크게 벗어나지 않았다. 두 교사가 자신의 교육관을 펼치더라도 큰 울타리인 교육과정, 교과서의 기본 줄기는 넘지 않는다는 것을 알 수 있는데, 시험이나 추후 고등학교 입학 이후 교과서 내용을 가르치지 않아서 학생들이 손해를 보지 않을까 하는 걱정을 하였다. 역사교육관에 따라 수업의 전반을 다루기보기도 교육과정의 범위 내에서 민주주의 수업을 함으로써 자율성과 전문성을 인정받고자 하였다. 이 두 교사뿐 아니라, 실제 수업에서 많은 교사들은 나름의 목표를 가지고 수업을 기획하지만 교육과정이나 교과서의 틀에서 벗어나지는 않았다.

2. 지배층을 비판하고, 피지배층의 삶을 중시하다.

두 교사는 교과서의 기본 줄기를 지키면서 본인들이 강조하는 부분은 많은 시간을 할애하였다. 가나중 교사는 고려인의 저항에서 김윤후와 노비들의 저항, 삼별초의 항쟁에 많은 시간을 할애하였다. 다라중 교사는 백성의 고통과 팔만대장경 제작에 많은 시간을 할애하였다.

- 40년 동안 강화도는 안전했지만, 그 40년 동안 몽고의 침입을 온 몸으로 받았던 육지에 남았던 백성들이었어요. 권력이 있는 사람은 도망가는데 백성들은 끝까지 남아서 자기 가족들을 지켰어요. 놀랍게도 가장 끝까지 저항했던 사람들은 노비들이었어요. 국가로부터 천대받았던 사람들이죠. <중략> 사실 처인 부곡사람들은 국가로부터 천대받고 수탈을 많이 당했던 사람이에요. 이때 처인 부곡민을 이끌고 싸웠던 승려가 윤희라는 승려였어요. 이들이 죽기 살기로 싸웠고, 정말 하늘이 도왔는지, 우연치 않게 윤희가 쓴 화살에 몽고의 총 지휘자인 살리타가 죽어요. 그래서 몽고가 할 수없이 철수를 하는 겁니다. 충주성으로 몽고가 쳐들어왔을 때 그 지역의 지배계층은 도망을 갔어요. 끝까지 지킨 이들은 노비였어요. 네 너무하죠. 지배층이 다 도망하가고 노비들이 남아서 끝내 성을 지켰어요. (가나중_ 1차 수업)
- 몽골족이) 강화도를 뺀 전 국토를 유린하고 다니는 거야. 백성을 죽이고 문화재를 불태우고. 그리고 전 지역 구석구석을 다 공격하고 다니는 거야. 근데 나라에 백성이 없으면 나라가 돼. 안 돼? 왕과 지배층은 강화도를 갔어. 이틀만 있으면 나라가 돼? 안 돼? 안되지. <중략> 강화도로 피신한 고려정부는 몽고와 싸우면서 팔만대장경을 조성하였다. 팔만대장경을 아십니까? 어디 있습니까? (학생: 해인사요?) 그래요. 해인사에 있어요. <중략> 지금 얼마나 급박한 상황이고 힘든 상황이야. 근데 8만대장경을 만들었어요. 대장경을 만들려면 어떤 노력이 필요하지? 일단 나무가 필요해. 이게 오래가기 위해 바닷물에 3년 동안 담궜다 뺏다 담궜다 뺏다 해야지. 그리고 글자를 파야지. 8만자를 파야지. 돈도 많이 들고 사람도 많이 필요해. 근데 왜 이때 만들었을까? 힘들어 죽겠는데 <중략> (다라중_4차 수업)

가나중 교사는 고려인의 저항 중 향, 소, 부곡민들이 끝까지 남아 성을 지켰다는 점을 강조하였다. 더불어 돌아온 귀족들이 물건이 없어진 것을 보고 도둑으로 내 몰았음에도 불구하고 끝까지 남아 고향을 지켰음을 강조하고 왜 그러했는지에 대해 학생들에게 생각해 볼 문제를 주었다.

한편, 다라중학교 교사는 지배층의 비판에 초점을 맞추었다. 백성들이 본토에서 고통을 당하고 있는데, 지배층이 강화도로 갔다는 점, 나라에 백성이 없으면 나라가 구성되지 않는다는 점을 이야기하였다. 또 지배층이 제작한 팔만대장경에 들어가는 재정, 노동력 등을 비판적으로 설명하여 가나중 교사가 피지배층의 끈질긴 저항에 초점을 맞춘 것에 비해 지배층이 백성을 버렸다는 점을 강조하였다.

- 연구자: 모둠에서 과제가 매우 중요할 거 같다는 생각이 들어요.
교 사: 모둠활동에는 주로 백성들의 이야기, 백성들의 이야기를 그린 자료를 넣으려고 해요. 역사의 주인이 과연 지배자나, 백성이냐 그런 쪽으로 민주주의를 살리기 위해서 노력해요.(가나중_ 3차 교사 면담)

모둠활동을 위한 과제를 준비할 때, 주로 백성들의 이야기를 넣으려고 한다는 교사는 민주주의를 수업 중에 살리는 방식으로 과제 선정에 신중을 기하였다.

- 선생님 의견 안 궁금해요? 선생님은 언제나 그렇듯이 전쟁은 안 된다고 생각해요. 전쟁은 무조건 싫어요. 전쟁이 일어나면 힘든 일만 생겨. 내가 대통령 되고 정치인 되서 지시만 내리면 모르겠어. 그런데 나는 밑에 있어서 전쟁나면 도망가야 해요. 너희들도 나랑 비슷하지 않아? 어때?(다라중_2차 수업)
- 오늘 수업에서는 ‘전쟁은 아니다.’ 는 답을 유도하고 싶은데, 지배층의 역사만 배우다보니 그들의 생각을 받아들이는 거 같다. 지난번 신라가 망한 이유가 나는 ‘백성들이 힘들다.’ 라는 이야기를 하고 싶었는데 (학생들은) 왕위 쟁탈전을 더 많이 말하더라. 수업을 아랫사람 중심으로 수업을 하고 싶은데, 아무리 수업을 해도 안 된다. (다라중_2차 교사 면담)

다라중 교사는 수업 중 평화, 민주주의를 강조하면서 전쟁이 왜 일어나서는 안 되는지에 대해 수업 시간에 수시로 설명하였다. 거란과 여진의 대외관계를 가르치는 중에도 전쟁이 일어나면 피지배층이 힘들어진다는 점을 강조하였다. 그러나 지배층 중심의 역사를 배운 학생들의 사고는 쉽게 대체되지 않는다는 아쉬움을 표현하였다. 두 교사 모두 피지배층의 역사, 백성들의 이야기를 주제로 수업을 함으로써 본인들의 역사교육관을 수업 중에 보였다. 그러나 그 방식은 차이가 있었는데, 가나중 교사는 교과서의 내용을 충실하게 따르면서 피지배층의 설명이 나온 부분들을 강조하였다. 지금 역사교과서도 몽고와 저항한 피지배층의 노력이 부각된 바, 교사는 이 부분을 집중적으로 다루고 모듈과제를 부여하였다. 다라중 교사는 자신의 교육관을 학생들에게 직접적으로 표현하였다. 예로, 전쟁을 해서는 안 된다는 주장을 내가 대통령이고 정치인과 같은 사람이 아니라 다수의 대중이기 때문에 전쟁이 나면 도망을 가야 해서 힘들다는 식의 설명이 그러하다. 수업 중에 수시로 지배층의 독재, 실정 등을 비판하는 모습을 보여주었다.

3. 탐구과정을 가르치는 교사, 과거와 현재를 연결하는 교사

민주주의 역사교육관을 지니고 있는 두 교사는 지배층 중심의 역사를 비판하고 피지배층의 역사를 강조하고자 한다는 점에서 공통점이 있지만, 그것을 실천하는 방법에서 차이를 보인다. 먼저, 가나중학교 교사는 역사과 본질은 과거의 사실을 통해 문제해결을 키우는 것인데 그 지향점이 평화와 민주주의를 실현하는 것이라고 밝혔다. 그러나 민주주의 수업이 직접 가능한 시대는 현대사 영역이라고 생각하였다.

- 현대사는 확실히 민주주의를 다룰 수 있다. 4·19, 5·18, 6월 민주항쟁을 한 차시 한 차시 다루고 있다. 역사가 굴러가는 게 왕이 중심이 아니라 민중사관으로 보려고 한다. 전쟁, 영웅이 아닌 그것 때문에 피해 받은 백성들의 이야기. 그런데 그것을 확 넣을 수 있는 부분이 많지 않았다.(가나중_4차 교사 면담)
- 저 혼자만의 생각이 아니고 선생님들과도 이야기를 해봤거든요. 제 역사교육도 아이들에게 평화와 민주주의를 가르치고 싶다는 거고 그게 결국 민주시민으로 가는 거라고 생각해요. 그래서 모듈활동 시키는 것도 아이들 전부 이렇게 모아놓으면 얘기를 다 못하잖아요. 그런데 네 명으로 묶어 놓으면 한 번이라도 더 이야기할 수 있고, 친구 이야기 듣고, 자기 의견도 조율하고, 남의 말을 경청하고, 의견 제시하고 또 조율하고 합의해 가는 과정, 그 과정을 (저와 학생들은) 소중하게 여겨요. ‘이게 나중의 민주시민의 태도 아니겠느냐’ 그렇게 생각합니다.(가나중_4차 교사 면담)

가나중 교사는 현대사가 아닌 영역에서는 전쟁이나 영웅이 아닌 백성들의 이야기를 다루려고 노력하지만 그런 부분이 많지 않다고 생각하였다. 그래서 교사는 모둠활동을 통한 속의 민주주의 과정을 익히게 하였다. 학생들이 모여 의견을 조율하고 경청하고 합의를 해 가는 과정이 민주시민이 지녀야 할 태도라고 생각하였다. 그래서 교사는 모둠 과제를 중요하게 여겼다. 가능한 한 모둠원이 다양한 이야기가 나오도록 하기 위해 노력하였다. 예로, 대몽항쟁을 배운 후 모둠과제는 “관군과 지배층은 모두 도망갔는데, 왜 노비들은 끝까지 싸웠을까?” 와 “밀양사람들이 왜 삼별초를 지지했을까?” 와 같은 정답이 존재하지 않는 것들이다.

- 모둠주제를 잘 정하면 다른 이야기들이 나올 수 있겠다 싶어요. 삼별초의 이야기도 반란이라는 이야기도 나올 수도 있고 <중략> 여러 가지 이야기가 나올 거 같았다. 왜 노비들이 끝까지 싸웠을까? 에 대해 생각해보라고 하니, 노비들은 애국심을 가질 수 있다. 이런 이야기들이 나오는데, <중략> 하나의 사건도 다르게 볼 수 있다. 삼별초 저항이 의미가 없다는 이야기도 나올 수 있겠다 하는 생각도 들었다. 여러 가지 다양하게 나올 수 있는 이야기들. 혼란을 가중시키기를 싫고, 생각의 폭을 넓히는 게 바람직하다. 그러려면 모둠수업이 효과적이라고 생각해요. (가나중_1차 교사 면담)

기존 국사교과서에서는 개경환도가 몽고에 대한 굴복을 의미하기에 배중손이 이끄는 삼별초 군대가 강화도에서 개경정부에 반기를 들었다고 하여 삼별초의 항몽 의지를 높이 평가하였다(이정신, 2000, 14). 삼별초의 항전을 강인한 민족정신으로 설명해왔다면, 가나중 교사는 이를 과제로 남겨 학생들에게 생각할 기회를 주었다. 삼별초 항쟁을 고려인의 끈질긴 저항이라는 기존의 해석에서 벗어나 다양한 이야기들이 나올 수 있을 거라고 생각하였다(이정신, 2000, 14-15).⁴⁾ 실제 대몽항쟁 단원을 끝낸 이후 학생들의 반응지를 보면 다음과 같은 반응이 나온다.

- 오늘 노비들이 삼별초를 지지한 이유가 무엇인가에 대해 토론했다. 각자 의견도 같리고 서로 맞춰갔다. 즐거운 순간이다.(2638 최*영)
- 몽골에 대해 배웠는데 토의 부분에서 부정확한 답이 나와서 조금 아쉬웠지만 다양한 의견이 많이 나왔다.(2625 안*진)
- 모둠 친구들과 논제를 가지고 토론을 한 후 몽골군이 쳐들어왔을 때 고려의 관리들이 도망을 갔는데 백성들이 남아 나라를 지키는 모습이 인상 깊었다.(2606 김*혁)
- 밀양백성들이 삼별초의 항쟁을 지지했던 이유를 토론한 것이 좋았다. 나는 노비들이 노비라는 이유로 무시당했기 때문에 자신의 지역을 지키고 난 후 더 나은 대우를 받고 싶어서라고 말했다. (2625 임*윤)
- 전체 논의 활동에서 친구들의 의견을 듣고 ‘아 그럴 수도 있구나’ 라고 생각하였다. (26○ ○ 무기명)

교사가 모둠활동을 통해 다양한 의견을 들어보고 조율하고 합의하는 과정을 거쳐 민주주의 절차를 배웠으면 좋겠다고 하였는데, 학생들은 교사의 의도대로 다양한 의견을 제시하기도 하

4) 실제 역사학자도 삼별초정부가 민중의 전폭적인 지지를 받았는데, 이들이 삼별초에 투항하고 지지했던 이유를 삼별초가 신분차이를 없애고 고루 잘 살게 하려는 민중해방구의 기능을 겸비했으리라는 추정을 하고 있다.

고 모둠활동에서 친구들의 의견을 듣고 다른 의견을 맞춰가는 과정을 경험을 하였다.

한편 현재의 교육과정, 성취기준에 따라 수업을 할 때, 전근대 영역에서 민주주의를 직접 가르치기 어렵다고 생각한 교사는 역사독서시간을 운영하였다.

- 평화와 민주주의를 어떻게든 좀 녹여 보려고 노력은 했습니다. 근데 이게 교과가 성취기준에서 녹인다는 게 쉽지 않더라고요. <중략> 방학동안 역사교사들이 수 십 권을 쭉 읽고 아이들 눈높이에 맞는 책을 일곱 권을 뽑은 거죠. 그러면서 우리가 수업시간에 못 가르쳤던 평화와 민주주의 등 다 언급하지 못했던 걸 역사독서를 통해 좀 해결을 했었어요. <중략> 민주주의란 무엇인가, 전태일 평전, 아무도 미워하지 않는 자의 죽음. 소녀의 눈동자, 창비에서 나온 인권 발언 세트. 위대한 평화주의자 20인, 빼앗긴 내일 등 이렇게 해서 7권을 학생들에게 선정해 주었어요.(가나중_4차 교사 면담)

민주주의 수업을 전근대 영역에서는 하기 어렵다고 생각한 교사는 학생들의 눈높이에 맞는 민주주의에 관한 책을 골라 읽을 시간을 주었다. 3단위 역사수업 중 1단위를 독서시간으로 운영하고 2단위를 수업으로 진행하였다. 2단위 수업시수가 적다고 생각한 학교장이 학부모 민원을 근거로 반대하자 이에 대한 대안으로 교과서 내용을 성취기준에 맞춰 핵심내용으로 재구성하고 민주주의에 관한 독서 시간을 운영하였다.

가나중 교사가 민주주의를 경험하는 과정으로 대화와 타협 등을 학생들에게 가르쳤다면, 다라중 교사는 평화와 민주주의 가치를 학생들에게 직접 제시하는 방식을 택하였다.

- 몽고가 저렇게 쳐들어왔을 때 여자들이 유린당하잖아요. 전쟁이 일어나면 누가 제일 괴롭지? 누가 제일 많이 죽을까?(학생들: 군인, 노약자, 남자 등으로 반응함) 전쟁이 일어나면 군사보다 무장하지 못한 사람, 도망가지 못한 사람들이 많이 죽지. 6·25전쟁이 일어날 때 민간인이 많이 죽어. 노근리 들어봤어? 무장하지 않은 상태에서 군인은 도망가거나 후퇴하잖아. 후퇴하면 그 남은 사람 누가 지켜주나. 몽고 때도 관군은 강화도로 도망가잖아. 일반민들이 많이 공격당했지. 여자들은 더 많이 당하잖아요.(다라중_4차 수업)

몽고 침략, 한국전쟁 등 전쟁이 발발했을 때 일반민들, 특히 여성과 같은 힘이 약한 사람들이 많이 힘들다는 이야기를 하면서 전쟁의 부당성에 대해 학생들에게 수시로 이야기하였다. 더불어 교사는 거란과 여진의 대외관계를 설명한 후 “만약 고려시대 신하라면 전쟁을 하자고 해야 하나? 하지 말자고 해야 하나?” 를 학생에게 개별적으로 해결하는 과제로 제시하였다. 교사와 학생들이 나눈 대화의 일부를 보자.

- 교사: 찬반으로 4명 정도만 의견만 들어볼까?
<중략>
학생6: 사람이 죽고 국토가 황폐해 저요. (그래서) 거란과 전쟁에 반대해요. 여진은 전쟁을 해요. 그 당시에는 여진보다 힘이 셸으니깐 힘을 역전당하기 전에 미리 먹어야 해요. 전쟁을 안 하면 힘이 역전 되서 금방 망해요.
교사: 지금 억눌려줘야 뒤에 후환이 없다? 근데 앞에는 국토가 황폐해지고 사람이 죽는다고 했는데?
학생6: 여진보다 힘이 세기 때문에 많이 황폐해지지 않는다.
교사: 그럼 어느 순간에는 전쟁이 필요해 진다는 거네.

학생6: 네. 국토를 넓혀야지요.

교사: (학생6은) 국토의 비옥도를 계속 이야기하네. 다른 학생은요?

학생7: 거란이랑 안하고 여진이랑 싸워요. 거란은 불쌍해요. 지고 또 쳐들어온 거잖아요. 여진은... 우리가 세력이 우세해져야 해요.

교사: 설명을 하나 더 할게요. 거란 3차 침입이 끝나고 나서 거란과 고려와 송의 균형관계가 잘 이루어졌다는 이야기가 있어. 거란이 고려를 쳤으면 그 다음에는 송을 쳤겠지. 이건 행복한 건가, 안 행복한 건가.

학생1: 어느 정도 (전쟁에 따른) 희생은 감수해야 해요. <중략>(다라중_2차 수업)

- 오늘 수업에서도 윤관, 별무반은 가르칠 생각 없었다. 전쟁과 관련된 이야기만 하려고 했다. (전쟁을 해서는 안 된다는 설명을 해야 하는데, 다른 내용이 교과서에 너무 많다고 생각한 교사는) 의미 없고 복잡한 게 너무 많아. (다라중_2차 교사 면담)

학생들은 고려의 국력이 여진보다 강할 때 역전당하지 않기 위해서 전쟁을 해야 한다거나 영토를 확장하기 위해서 전쟁을 해야 한다는 등 전쟁의 불가피성을 이야기하였다. 이때마다 교사는 전쟁을 하는 상황이 행복한가 등을 말하며 전쟁 불가의 입장을 학생에게 밝혔다. 실제 면담에서도 윤관, 별무반의 내용보다 전쟁이야기를 통해 평화를 가르치고자 하였다. 학생의 개별과제에 대한 반응을 모두 듣고 난 후 교사는 “난 전쟁을 하지 말아야 한다고 생각한다.”는 명확한 의견을 학생들에게 제시하였다. 학생들과 교사의 관계가 수직적이라면 이런 수업 자체가 민주적으로 운영된다고 보기 어려울 것이다. 그러나 수업 중 교사는 수업과 관련이 있는 없는 간에 학생들이 하는 모든 말을 경청하며 답을 해주었기 때문에 교사가 민주주의 가치를 주입한다기보다는 교사의 의견을 말하는 것처럼 보였다. 위의 대화에서도 교사가 전쟁이 행복하지 않다는 것을 이야기해도 학생1은 전쟁은 어쩔 수 없이 해야 하며 그때의 희생은 감수해야 한다고 말하고 있다.⁵⁾ 그러나 이런 과제를 학생들에게 제시할 경우, 교사는 최소한 학생들에게 대안을 제시할 수 있던지, 혹은 학생들이 전쟁을 하지 않기 위한 대안을 찾을 수 있도록 해야 한다. 고려시대 거란, 여진, 몽고와 전쟁을 하지 말아야 한다고 교사가 말할 때, 학생들은 전쟁을 하지 않기 위해 항복을 해야 한다고 말할 수 있다. 이 역시 전쟁을 하지 말자고 한 대안이 될 수 있다는 점에서 이런 과제 선정은 신중하게 접근해야 한다. 한국사에서 전쟁은 비중 있게 다루어지는 주제이다. 평화라는 가치보다 승패를 기준으로 평가되어 평화교육과 전쟁사의 내용이 모순적으로 서술된 것도 사실이다. 고려시대 외침에 대해 전쟁을 무조건 부정적으로 가르쳐야 할지, ‘좋은’ 전쟁이라는 말에 따라 전쟁은 어떤 상황에서는 불가피하다고 가르쳐야 할지 등 수업 전 교사의 생각이 정리될 필요가 있다. 또 민주주의 교육으로서 전쟁을 “해야 하는가, 하지 말아야 하는가”를 결정하는 것이 아닌, 다른 방안을 고민해볼 필요가 있다. 전쟁의 성격, 전쟁의 폭력성, 전쟁의 인과관계, 전쟁시 민중의 주체적 선택, 전쟁의 기억 등을 가르칠 수도 있다(김한중, 2017, 135-174).

고려 무신정권을 가르친 후에 “고려 무신정치와 현대 군인정치를 비교해보자”와 같은 개

5) 학교 급식 이야기, 수행평가 채점 이야기, 다른 수업 시간에 있었던 이야기 등 학생들은 수업 중에 교사에게 많은 이야기를 하였다. 학생의 질문에 순발력 있게, 자유자재로 응답하고 모든 반응을 수용하다보니 수업은 매우 유동적이었고 교실은 예측 불가능한 공간이 되었다. 연구자의 눈에 교사가 생각을 주입한다기보다 학생들에게 하나의 의견을 이야기한다는 생각이 들었다.

별과제, 고려 중앙 정치 조직을 가르친 후 “고려시대 왕의 명령은 어떻게(어떤 과정을 거쳐) 실행되었을까?”와 같은 개별 과제 등에서는 지배층을 비판하려는 의도가 있었다.

- 정치기구 이런 부분은 안하고 넘어가고 싶은데, <중략> ‘왕이 제대로 되어 있어야 하는구나’ 하는 것을(가르치고 싶었다.) 왕이 어때야 했어야 하는지(를) 자연스럽게 현실세계하고 고려시대하고 연계하고 싶은. <중략> 어떤 반에 가서는 왕과 대통령의 용어를 혼돈하지만, 잘못하면 대통령이 내려와야 해. 왕이 잘못하면 내려가야 해. 대통령도 마찬가지야. <중략> 대개 자기들 입장에 맞춰서 학생들은 자기 수준에 맞춰서 왕을 바라본다. 심하면 왕이니깐 ‘여자를 데려와라’ 하는 학생 수준으로 끌어내서 자기 이야기로 다가오게 (해야) 한다.(다라중_1차 교사 면담)

학생들에게 지배층이 제대로 되어야 한다는 점을 가르치고 싶어 했다. 고려시대 왕은 어떠해야 한다는 점을 배운 학생들이 오늘날과 연계하여 대통령도 잘못하며 내려와야 한다는 사실까지 연결하기를 바랐다. 왕은 마음대로 할 수 있다는 생각을 바꿔주고자 하였다.

IV. 민주주의 역사교육관을 지닌 교사의 수업 실천 양상

대부분 교사들은 민주주의로 전근대 영역의 교육과정이나 교과서 서술은 어렵다고 말하였다. 근현대의 개념인 민주주의로 전근대를 재단하게 되면 과거 사실을 왜곡하게 될 가능성이 높다고 생각하였기 때문이다. 그런데, 수업에서는 전근대 영역을 민주주의로 충분히 가르칠 수 있다고 말하였다(이해영, 2017). 교사들이 이렇게 설명한 이유가 무엇인지를 민주주의 역사교육을 지향하는 두 명의 교사의 수업관찰과 면담 등을 통해 따라가 보았다. 이들이 생각하는 민주주의는 지배층 중심의 역사가 아닌, 피지배층이 주인공이 되는 역사를 말하였다. 동일한 역사교육관을 지녔음에도 수업은 다른 방향으로 전개되었다.

가나중 교사는 교육과정, 성취기준 그리고 이의 반영물인 교과서의 내용에 맞춰 민주주의 수업을 하기는 한계가 있다고 생각하였다. 교과서에 피지배층의 이야기는 강조하였으나, 교과서에서 다루지 않는 민주주의 내용을 수업 중 가르칠 수 없다고 생각하였다. 즉, 현대사 영역의 4·19혁명, 5·18광주민주화운동, 6월 민주화운동은 민주주의를 강조하기 위해 각각 한 차 시씩 가르치나, 그 외 부분은 가르치기 어렵다고 판단한 것이다. 이에 교사는 민주주의의 과정, 절차를 가르치는 방식으로 대안을 찾았다. 정답이 존재하지 않는 과제를 모둠에 제시하여 모둠원끼리 의견을 제시하고 조율하는 과정에서 타인의 말을 경청하고 대화하고 타협하는 과정을 경험하게 하는 것이다. 이는 민주적 정당성이 자유롭고 평등한 조건 속에서 합리적 토론을 통해 공적인 결론에 도달하는 과정, 즉 숙의(deliberation)에 있고 숙의과정을 통해 사람들은 자신들의 사적인 이익이나 선호를 벗어나 공적인 관점에서 합리적인 결정에 도달하기를 말하는 숙의민주주의를 경험하게 하는 것이다(이경희, 2010). 리와 셰밀트(Lee & Shemilt, 2007)는 역사학습이 합리적 탐구와 합리적 논쟁에 대한 존중감을 길러준다는 점에서 민주적 성향을 키워줄 수 있다고 보았다. 물론 다른 교과에서도 이런 성향을 복돋울 수 있지만 역사

는 상충되고 충돌하는 인간조건의 맥락에서 합리적 탐구와 논쟁의 양식을 펼친다는 점이 독특하고 바로 이 점이 민주적 성향의 문제가 의미 있게 탐색될 수 있는 맥락에 근접해있었다는 것이다(Lee & Shemilt, 2007). 가나중 교사는 이와 같은 방식의 수업으로 민주주의를 가르치고 있었다. 그러나 이런 방식은 민주주의를 가르치는 사회, 도덕 등 다양한 과목과 다른 역사과만의 특수성을 찾기 어렵다.

민주주의 내용도 가르쳐야 한다고 생각하는 교사는 또 다른 대안으로 ‘민주주의는 무엇인가’와 같은 도서를 구입하여 학생들에게 한 차시에 걸쳐 읽게 한 후 토론을 진행하였다. 모둠활동과 역사독서시간 등을 통해 교사는 학생들이 역사를 보는 다양한 관점을 키우고, 사회문제를 해결할 수 있는 능력을 키우기를 바랐다. 그 사회문제의 기준은 평화와 민주주의이기를 바랐다. 요컨대, 가나중 교사는 논쟁과 탐구과정을 학생들이 경험하는 활동을 통한 민주주의 수업을 진행하고 있었다.

다라중 교사는 평화와 지배층의 독재와 무능을 비판하여 백성을 위하는 것이 무엇인지를 수시로 이야기하였다. 고려시대 대외관계는 외침과 저항의 연속인데, 교사는 윤관, 별무반 등의 내용보다 전쟁을 해서는 안 된다는 이야기를 한국전쟁 때 노근리 사건을 연결하며 전쟁의 결과가 엄청난 폐해와 무고한 인명 피해로 이어진다는 것을 강조하였다. 전쟁을 하면 약자가 가장 힘들다는 이야기도 수시로 하였다. 몽골이 침략할 때 지배층의 수도 이전을 두고 백성을 두고 가서는 안 된다고 그 근거로 나라는 백성을 위해 존재해야 한다는 하였다. 팔만대장경 조판이 부처의 힘으로 나라를 구하는 것이지만, 당시 지배층이 백성을 버린 상태에서 진행될 일인가에 대한 의구심을 표현하였다. 다라중 교사는 수업의 이야기를 민주주의에 맞춰 변환을 꾀하였다. 역사적 사건과 인물 선정에 있어 민주주의 가치에 맞게 구성하였으며 본인의 역사틀(Framing history)을 만들어 나갔다(Chauncey & Christopher, 2013).

또 고려시대 중앙정치조직을 배울 때 왕의 명령이 실제 시행되는 과정을 모둠활동으로 구성하면서도 왕이 마음대로 정치를 하는 사람이 아니라는 것을 알려주고, 백성을 위하지 않은 왕은 쫓겨나도 된다고 말하였다. 이 과정에서 교사는 왕을 오늘날의 대통령, 정치인과 연결하여 설명하였다. 교사는 과거의 사람들이 남긴 역사의 변화에 담긴 ‘왜’와 ‘어떻게’의 논리를 우리가 활용할 수 있는 현재적 의미로 이해하고 가르치고 있다(하경수, 2013). 과거의 사실을 객관적으로 생산하는 역사학과 달리, 현재성을 추구하는 역사교육에서 이런 설명도 중요하다. 과거의 역사 사례와 현재의 역사 사례간의 유추를 통한 연결방식의 활용은 학생들의 역사적 사고를 보다 심화시킨다는 점에서 도움이 되지만 유의해야 하는 점이 있다. 유사한 사례라고 설정된 두 개의 개체간의 공통적 구조나 관계가 형성되어 있는지 좀 더 엄정하게 살펴보아야 한다. 어떤 역사적 사례도 동일한 것이 없다는 인식하에 두 유사 사례 간 공통점 이외에 특수성에 주의를 기울여야 한다(김명숙, 2002). 예로, 왕과 대통령을 유사 사례로 볼 수 있는가에 대한 주의가 필요하다. 또 당시 상황에 대한 이해도 필요한데, 팔만대장경의 조판이 당시 불교국가인 고려에서 부처의 힘으로 나라를 구할 수 있을 것이라는 당시 믿음이 보편적인 것이었다면, 이는 고려인에게 중요한 작업으로 인식될 수 있을 것이다(김윤곤, 2004, 98).⁶⁾ 유추는

6) 처음 유·불확 지식층은 몽골에 의해 국토의 실육방화가 자행되는 현실에서 대몽항전, 즉 현실참여의 일환

역사학습에서 흔히 사용되는 설명기법이지만 과거와 현재의 차이를 무시하고 그 간의 변화발전 과정을 간과할 우려가 있다는 비판이 있기 때문에 그 사용에 있어 조심스럽게 접근할 필요가 있다(윤세철·최상훈, 2003). 역사적 사건이나 사실에 대한 왜곡 없이 당시 시대상황에 맞춰 제시한 후 평가가 이루어져야 하기 때문에 현재주의 시각에서 역사를 재단한다는 비판이 가해질 수 있다. 하지만 많은 교사들이 유추를 활용하여 과거와 현재를 연결하는 설명을 하는 것은 일반적이다. 한편, 유추의 활용을 단순히 현재의 사건을 통해 과거 사건을 이해시키려는 의도에서 더 나아가 다라중 교사처럼 과거와 현재의 연결을 교훈을 목적으로 한 경우도 많다는 점을 고려할 때, 유추 활용 사례에 대한 연구가 필요해 보인다.

대다수 교사들이 민주주의 역사내용 선정은 어렵지만 수업활동에서 가능하다고 본 이유를 두 교사를 통해 살펴보았다. 민주주의 역사교육관을 지니고 있지만, 민주주의를 어떻게 가르쳐야 하는가에 대해서는 차이를 보였고 이에 따라 수업 전개 방식도 달라졌다. 두 교사의 수업 전개 방향이 많이 달라지는 데는 동일한 역사교육관을 지니고 있지만, 이에 대한 역사해석이나 가치 판단에 대한 생각은 달랐기 때문이다.

- 교사의 가치 개입이 필요하다고 생각한다. 다만 직접 가치를 가르치기 보다는, 학생이 자료를 읽고 친구들과 토론하는 과정을 통해 스스로 그 가치를 찾아가게 하는 것이 바람직하다고 본다. (가나중_1차 교사 질문지)
- 역사는 객관적으로 실증적으로 연구해야 하지만 교육은 가치지향적이고 의도적인 활동이다. <중략> 현장에서 실천하는 교사들은 가치지향적인 수업을 해야 한다. 원래 교육이라는 활동에 내재해 있는 의미처럼, 교사의 판단과 개입은 수업시간에 실행되어도 아이들은 각자 본인의 가치와 판단을 다시 형성하고 기존에 가지고 있다. 교사와 같은 방향으로 바뀔 수도 있고, 자기 것으로 갈 수도 있다. 그러나 수업은 가치 지향적으로 가야 한다. 수업의 결과와는 무관하게. 단 가능한 보편 가치라고 하는 것들을 담아야 할 것이다.(다라중_1차 교사 질문지)

시민성 함양이나 민주주의와 같은 가치를 역사교육의 목적으로 두는 것이 옳은 것인가에 논쟁이 있기도 하지만(Lee & Shemilt, 2007) 두 교사 모두 수업시간에 교사의 가치가 들어간다고 생각했다. 가나중 교사는 교사의 직접 개입보다 여러 활동을 통해 학생이 스스로 민주주의 가치를 찾아야 한다고 생각한 반면, 다라중 교사는 교사의 가치가 수업 속에 드러나도 학생들이 자신의 기준에 따라 교사의 가치대로 바뀌기도 하고 바뀌지 않기도 한다고 보았다. 민주주의라는 가치를 가르쳐야 하지만, 이 가치를 교사가 직접 언급할 수 있는가 아닌가에 따라 수업의 전개과정은 달라졌다. 그러나 역사교육에서 민주주의 시민 양성의 목적을 수업에 실천하려는 신념은 확고하였다.

V. 나가는 말

으로 고려대장경판의 조성사업에 身 보시, 物 보시의 형태로 참여하여 왔다. 지식층의 대몽항전의 의미가 있다.

역사교사가 무엇을 가르칠 것인가를 고민하는 것은 매우 중요하다. 이 교육관에 따라 수업의 전개 양상이 많이 달라지기 때문이다. 동일한 민주주의 역사교육관을 가졌더라도 민주주의를 어떻게 인식하는가에 따라서도 수업의 방향이 달라졌다. 특히, 전근대 영역을 민주주의로 재편할 수 있는가에 대한 논의 중 역사교사들이 교육과정이나 교과서내용으로 민주주의를 담기는 어렵지만 수업활동으로서 민주주의를 가르치는 것은 충분히 가능하다고 하였다. 이에 민주주의를 지향하는 두 명의 역사교사가 민주주의를 어떻게 실천하는가를 살펴보았다. 두 역사교사가 말하는 민주주의는 왕이나 지배층 중심의 역사가 아닌 다수의 민중을 다루는 역사가 되어야 한다는 공통점을 지향하고 있다. 그러나 민주주의 가치를 수업 중에 직접 제시하는가, 혹은 수업활동 중에 학생들이 스스로 찾아내어야 하는가를 둘러싸고 두 역사교사의 수업 전개 방향은 많이 달랐다.

가나중 교사는 민주주의의 내용보다 학생들끼리 대화와 타협의 민주주의 과정을 경험하게 하는 방식으로 수업을 전개하였다. 학생들은 정답이 없는 과제를 해결해 나가며 혼란스러워하면서도 역사가 다양한 해석이 가능하다는 것을 알아가는 과정을 민주주의 수업이라고 생각하였다. 그리고 민주주의 내용은 전근대 영역에서 부족하다고 판단하여 민주주의에 관한 책을 역사독서시간을 확보하여 읽고 토론하였다. 다라중 교사는 과거와 오늘날의 비교하고 연결하여 오늘날 문제를 마주하는 과정에서 민주주의를 가르치고 있었다. 실제 많은 역사교사들이 이와 같은 설명방식을 취하고 있는데, 이는 과거 사실을 잘 이해시키기 위해 많이 사용하는 설명방식이다(이해영, 2011). 여기에 평화, 인권 등 민주주의 가치를 넣어 과거의 사건을 평가하는 방식이 가능하다고 생각하고 있다. 이런 수업방식은 학생들에게 과거 사실을 비역사적으로 이해하게 할 가능성도 높아 교사의 섬세한 주의가 요구되기도 한다.

많은 교사들은 민주시민 교육이 수업에서는 가능하다고 보았지만, 전근대 영역의 교육과정과 교과서에 이런 내용을 담는 것은 어렵다고 생각하였다. 그러나 민주적인 수업방식에 더해 교육과정과 교과서 내용이 민주주의 관점으로 전환이 필요하다. 두 교사의 수업 사례에서도 확인하였듯이, 교사가 수업을 할 때 최소한 지켜야 할 규정으로 교육과정이나 성취기준을 생각한다. 그런데 교육과정과 그에 따라 집필되는 교과서 서술 담론이 민족, 국가중심으로 서술되어 있기 때문에 학생들은 민주주의와 상반된 내용이나 주제가 나올 경우 충돌되는 부분이 무엇인지 일관성 있게 찾아내지 못하였다. 또 학생들은 강대국으로 성장하는 국가의 모습을 기대하였고 신분제 동요를 국가를 어지럽히는 행위로 보았다(이동욱·이해영, 2015).

전근대사 영역을 제외하고 근현대사 영역에서만 민주주의 역사교육이 가능하기 때문에 근현대 영역을 늘리는 것은 논리적으로 타당해보이지 않는다. 그렇다고 해서 민주주의 요소를 뽑아서 역사적 사례를 추출하는 것은 비역사적이라는 비판을 피할 수 없어 보인다. 최근 새로운 내용요소를 추출하기보다 기존의 서술에서 각 역사적 사건이나 사실들이 지니는 한계와 의의를 민주주의 가치로 적극적으로 평가하는 방식으로 전환을 논의하는 연구가 있다(최병택, 2017). 다양한 과거 행위자들이 하나의 역사적 사건을 어떻게 바라보았는가를 통해 다원적 관점을 가르치자는 논의도 있다(김한중, 2017). 민주시민교육이 한 교과에서만 이루어질 것이 아니라 다양한 교과에서 이루어져야 한다는 점에서 이 실천은 어찌 보면 늦은 감이 있다. 민주

주의 역사교육에 대한 활발한 논의가 지속될 필요가 있다.

참고문헌

- 강현석(2007), 교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업비평의 지평과 가치탐색, 교육과정연구, 25(2), 1-35.
- 김명숙(2002), 역사적 사고력 함양을 위한 유추의 활용 가능성 탐색, 역사교육, 83, 1-33.
- 김한중 외(2005), 역사교육과 역사인식, 서울: 책과함께.
- 김한중(2017), 민주사회와 시민을 위한 역사교육, 서울: 서울대학교출판문화원.
- 김한중(2007), 역사수업의 원리, 서울: 책과함께.
- 김한중(2017), 시민역사교육을 위한 내용구성 원리, 역사교육연구, 29, 49-88.
- 김환수(2005), 교사의 역사인식과 새로운 역사 체계의 생성, 역사교육연구, 1, 153-199.
- 민용성(2005), 초등학교 교사의 교수행동과 신념에 관한 사례연구, 학습자중심교과교육연구, 5(1), 173-194.
- 민윤(2005), 초등교사의 수업기술과 역사수업의 전문성, 역사교육연구, 1, 201-223.
- 박진동 · 박주현 · 신향수(2012), 역사과 성취기준, 성취수준 개발의 원리-2009 개정 교육과정에 따른 성취기준 -성취수준 개발 연구를 중심으로, 역사교육, 123, 275-304.
- 방지원(2015), 국민적 정체성 형성을 위한 교육과정에서 주체적 민주시민을 기르는 교육과정으로, 역사교육연구, 22, 77-113.
- 백은진(2014), 중등역사교사의 역사교육목적에 대한 인식과 수업실천, 서울대학교 박사학위논문.
- 양호환(2000), 역사학습의 인식론적 모색, 역사교육, 75, 1-21.
- 윤세철 · 최상훈(2003), 역사의 유용성과 역사교육목표, 역사교육, 87, 153-186.
- 이경희(2010), 민주시민교육과 국가발전, 서석사회과학논총, 3(2), 61-93.
- 이동욱 · 이해영(2015), 민주주의 관점으로 구성한 역사수업 탐색, 역사와 교육, 11, 222-269.
- 이미미(2016), 교사가 파악하는 역사적 중요성과 교수학습적 중요성, 역사교육, 139, 1-38.
- 이영호(2012), 『역사교육탐구』, 광주: 전남대학교출판부.
- 이정신(2000), 삼별초의 항쟁, 내일을 여는 역사, 72-85.
- 이해영(2011), 고등학생의 눈으로 본 역사수업, 역사교육, 14, 107-151.
- 이해영(2017), 교사들이 생각하는 민주주의 역사교육 내용 구성과 적용 가능성 탐색-전근대 영역을 중심으로-, 역사교육연구, 29, 45-86.
- 이혁규(2008), 수업, 비평의 눈으로 읽다. 서울: 우리교육
- 전용진 · 김무영(2011), 중등체육교사로서 ‘나’의 신념과 반성, 한국체육학회지, 50(4), 129-144.
- 조지선(2017), 교실수업에 반영된 교사의 역사교육관과 학생의 수용, 역사교육연구, 27, 7-50.
- 차경호(2006), 초임역사교사의 수업에 나타난 전문성, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 최병택(2017), 중고등학교 역사교육과정 한국근현대사 내용 요소 선정의 적합성 검토, 역사연구,

33, 155-184.

허신혜(2005), 역사수업에 나타난 역사교사의 전문성, *역사교육연구*, 1, 113-151.

Barton, Keith C. & Levstik, Linda S.(2004), *Teaching History for the Common Good*, 김진아 (2017), *역사는 왜 가르쳐야하는가*, 서울: 역사비평사.

Chauncey, Monte-Sano & Christopher, Budano(2003), Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history: an exploration of two novice teachers' growth over three years, *Journal of the Learning Sciences*, 22(2), 171-211.

Lee, P. & Shemilt, D.(2007), New alchemy or fatal attraction?: history and citizenship. *Teaching History*, 129, 14-19.

교신저자: 이해영, 대구가톨릭대학교 교수
kjlhy@hanmail.net

회고록을 활용한 다원적 관점의 여성 독립운동 학습

김 현 경

대전유성여자고등학교 교사

I. 들어가며

근래 역사연구는 지배층과 주류의 역사에서 사회적 소수의 역사로 확대되었다. 남성 중심의 역사에서 벗어나 여성사에 대한 관심이 커지고, 여성사가 역사 연구의 한 분야로 인정받게 되었다. 이러한 흐름은 독립운동사 연구에도 영향을 미쳐 알려지지 않았던 여성 독립운동가와 여성들의 활동에 주목하기 시작했다. 그러나 여성 독립운동 연구는 특정 인물이나 단체를 중심으로 전개되고 있는데 이는 학생들에게 독립운동이라고 하면 단체에 가입하거나 큰 업적을 남겨야만 하는 것으로 인식하게 할 수 있다. 이런 문제를 보완하려면 새로운 관점에서 여성 독립운동에 접근할 수 있는 연구와 교육이 필요하다.

독립운동을 하면서 살아갔던 여성들의 활동과 삶을 볼 수 있는 대표적 자료가 회고록이다. 근래 여성 독립운동가들의 회고록이 다수 간행되었다. 회고록은 보통 개인의 사적 기록이다. 그래서 사회적으로 중요한 사실보다는 개인의 경험을 중심으로 서술되어 있다. 이 때문에 자기 행위를 합리화하거나 기억의 오류로 사실과 맞지 않을 수 있다. 그러나 회고록에는 개인의 활동과 생각이 직접적이면서 구체적으로 들어가 있으며, 공적 기록에 나와 있지 않은 사실들을 보여주기도 한다. 특히 독립운동을 하면서 살아갔던 여성의 공적 기록이 거의 없는 상태에서 회고록은 이들의 삶과 활동을 아는데 유용하다. 또한 회고록은 독립운동가 집안에서 살아간 여성의 다양한 삶의 모습을 보여준다. 자기 자신이 독립운동가이면서도, 독립운동가 집안의 아내이자 어머니, 며느리로 살아간 이들의 기록에서 우리는 독립운동 자체뿐 아니라 관련된 역사의 다양한 모습을 읽을 수 있다. 이를 통해 기존의 공식적 역사가 전하는 독립운동 기억을 보완할 수 있다. 이런 점들을 고려하여 본 연구에서는 회고록을 중심으로 여성 독립운동의 다양한 활동과 성격을 살펴보고, 이를 학생들에게 인식시키기 위한 학습 방안을 마련해보고자 한다.

본 연구의 목적은 회고록에 나타난 여성 독립운동의 다원성을 탐색하고, 이를 활용한 수업 방안을 모색하는데 있다. 이를 통해 학생들은 독립운동을 새로운 관점에서 바라보고, 나아가 자신의 삶에 투영할 수 있을 것이다.

Ⅱ. 다원적 관점의 독립운동사 교육과 여성 독립운동

1. 독립운동사 교육의 문제점

1) 국가와 민족 중심의 독립운동 체계

교과서에 따라 단원구성이나 내용요소에서 약간의 차이가 있지만, 일반적으로 역사 교육과정이나 교과서는 일제강점기를 일본의 침략과 수탈, 그리고 이에 대항한 민족운동이라는 수탈과 저항의 관점으로 서술한다.¹⁾ 민족운동이나 독립운동은 한국 근대사 학습의 중심 요소이다. 근래 이런 근대사 체계와 교육에 대한 비판이 제기되고 있다. 수탈과 저항, 민족 대 반민족의 서사구조를 지나치게 도식적으로 적용해서 근대사의 전개과정에서 형성된 다양한 주체, 특히 역사로부터 소외된 민중들의 삶과 투쟁이 실제와 다르게 묘사될 가능성이 크다는 것이다(지수걸, 2001, 179). 또한 수탈과 저항의 한국 근대사 이해는 서구의 자본주의적 근대만을 근대의 개념으로 상정하고 있다는 비판도 있다(김한중, 2010, 141-142).

수탈과 저항 위주의 한국 근대사 체계에 대한 비판과 근대를 새롭게 규정하려는 시도는 민족주의는 구시대적인 이념이라는 현실인식이 결합하면서 독립운동사 연구에도 영향을 미치게 되었다. 이러한 시각에서는 저항의 주체였던 민족이라는 실체를 부정하기 때문에 독립운동의 의미가 축소될 수밖에 없다. 그러나 독립운동은 건국운동의 과정(박찬승, 2014, 379)이기도 했고, 세계 식민지 해방운동사에서 선구적인 역할을 했다는 측면에서(김희곤, 2005, 236)²⁾ 매우 중요한 의미를 가진다. 근대사 교육에 대한 비판을 참고하되 ‘민족’의 관점으로만 독립운동을 보는 것이 아니라 다양한 주체들의 관점에서 독립운동을 보는 것이 필요하다. 독립운동 조직과 체제 등을 다루는 독립운동사에서 독립운동가와 그의 가족들이 어떻게 살았는지, 독립운동 사회가 어떻게 유지되었는지 등에 주목하는 생활사나 사회사로 관심의 폭을 확대할 필요가 있다.

2) 위인과 단체, 성과 위주의 독립운동 인식

기존 독립운동사 교육의 가장 두드러진 특징 중 하나는 외형적으로 드러난 성과를 중심으로 주요 사실을 다룬다는 점이다. 교과서에서는 봉오동 전투와 청산리 대첩의 전과를 서술하거나 의열투쟁을 나열하는 등 독립운동의 가시적 성과를 보여주거나 독립정신을 추상적으로 강조하는데 중점을 두고 있다(김한중·남정우·이해영, 2001, 282). 이러한 서술은 사건에 대한 강렬한 인식을 남길 수 있으나, 정작 학생들이 독립운동이 가지는 역사적 의미를 진지하게 생각하지 못하게 할 가능성이 있다. 또한 ‘모진 고생을 겪었다’ 혹은 ‘온갖 어려움을 극복하고 조국을 찾기 위해 노력했다’ 등의 추상적이고 건조한 서술은 생생하고 치열한 삶의 기록

1) 2009 개정교육과정 『(고등학교) 한국사』 교과서 5단원 ‘일제의 강점과 민족운동의 전개’의 경우 일제의 식민 지배 정책과 경제적 수탈 정책 → 3·1운동과 대한민국 임시정부 → 국내·외 민족운동의 흐름으로 서술하고 있으며 이러한 교과서의 서술 방식은 제7차 교육과정 『한국 근·현대사』 교과서의 서술 방식과 비슷하다.

2) 제1차 세계 대전이 끝나자마자 식민지 해방운동의 선두에 서서 3·1운동을 이끌어 냈는데 이것은 식민지 지배를 받고 있던 민족이 분발하여 적극적으로 독립운동을 일으키는 계기를 만들어 주었다. 1919년 4월 5일에 일어난 인도의 사타그라하(satyagraha), 중국 북경대학에서 비롯된 5·4운동이 대표적이다.

이 될 수 있는 독립운동의 구체적인 모습을 보여주지 못한다. 그 결과 독립운동에 종사했던 사람들이 자신과는 전혀 다른 세계에서 살아간다고 생각하게 된다.

3) 남성 위주의 독립운동사 서술

현행 중·고등학교 역사 교과서에는 많은 독립운동가와 이들의 활동이 나오지만, 대부분 남성 인물이며, 활동 내용도 남성들의 활동이 주를 이룬다. 근래 여성 독립운동가들이 일부 소개되고 있지만, 단편적이거나 예외적 존재로 인식되고 있을 뿐이다. 이처럼 역사 교과서가 남성 중심으로 독립운동사를 서술하는 이유는 무엇일까?

첫째, 독립운동 하면 가장 먼저 무장 독립투쟁을 떠올리면서, 이를 남성의 영역으로 여기는 선입견이다. 무장 독립투쟁에는 적지 않은 여성들이 참여했지만 독립운동사 교육에서 이들의 활동은 찾아볼 수 없다. 예를 들어 오광심은 한국광복군 여성대원으로 활동했으며, 박차정은 일본군과 전투에 직접 참여했다. 그러나 이들의 이름은 교과서에 나오지 않는다.

둘째, 외적으로 나타나는 성과만 교과서에 반영하고 있기 때문이다. 그러다 보니 이런 활동을 뒷받침하거나 독립운동의 기반이 되는 가정이나 사회, 그 안에서 살아가는 다양한 사람들의 모습은 관심에서 배제되었다. 일부 교과서가 읽기 자료로 독립운동을 뒷바라지 했던 허은과 이은숙의 회고록의 내용을 소개하고 있지만, 다른 내용을 설명하는 보조 자료로 쓰였을 뿐 여전히 독립운동을 뒷바라지했던 여성들의 활동에 대한 서술이 부족하다.

2. 독립운동의 다양한 성격과 여성 독립운동

1) 독립운동의 다양한 역사적 의미

독립운동의 목표는 식민지 지배로부터 벗어나 민족의 해방을 쟁취하는 것이었다. 그렇지만 단순히 독립만 하면 된다는 생각은 아니었다. 독립운동의 지향점은 일제의 침략과 지배를 극복하되, 군주사회로 돌아가려는 복벽 노선이 아니라 근대적 국민국가 건설과 근대적 질서가 확립된 사회를 형성하는 것이었다(김희곤, 2005, 240). 일제의 식민통치와 수탈에 맞서 조선인들은 끊임없이 독립운동을 전개하였다. 이런 독립운동은 단지 일본에 맞선 민족적 저항일 뿐만 아니라 자유와 정의를 지키려는 인류의 투쟁이었다. 또한, 주체적 삶을 살고자 하는 자아인식의 발로였다. 그러므로 독립운동사 학습을 통해 자유와 정의, 평등이라는 가치와 능동적이고 주체적인 삶을 생각할 수 있다.

이런 인식은 독립운동 참여계층의 폭을 넓혔다. 개화 지식인이나 유생 중 민족의식을 가진 전통적인 민족운동세력뿐 아니라 의병, 대한제국 군인, 농민 등 대중들 중에서도 독립운동 참여자들이 점차 늘어났다. 여성도 그런 대표적인 계층이었다. 자유와 평등, 정의를 지향하는 독립운동의 이념과 주체적인 삶을 개척하려는 의지는 여성의 자아인식을 높이고, 독립운동이나 민족운동, 사회개혁에 나서게 했다. 국내뿐만 아니라 해외로 이주하거나 망명한 여성들도 이러한 운동에 참여하며 사회 활동의 기회를 넓혔다. 당시 여성문제만을 별도로 다루는 독자적인 여성운동을 전개할 상황은 아니었기에 상해 임시정부를 지원하거나 항일 무장투쟁에 참여하는 형태로 여성은 사회문제에 참여하였다(전경옥 외, 2004, 321). 여성들이 독립운동 참여를

통해 사회구성원으로 성장할 수 있었다는 측면에서 본다면 독립운동은 민족의 독립을 넘어 개인의 독립까지 이루고자 했음을 알 수 있다(장석홍, 2009, 13).

2) 독립운동의 다원적 측면과 여성 독립운동

역사가 사회 속의 인간 이야기라고 할 때 하나의 사건이라고 하더라도 개인이나 집단의 경험은 다양할 수 있다. 역사적 사실을 국가나 민족, 지배집단이나 위인 등의 단일한 경험으로 서술하는 것은 역사를 한 가지 관점으로만 인식하여 다양한 사회구성원의 삶과 생각을 제대로 반영하지 못한다. 역사인식은 역사를 보는 관점이나 역사해석의 산물이라는 점에서 기본적으로 다원적 성격을 가진다(김한중, 2017, 109). 역사를 바라보는 시각과 그것에 개입되는 가치의 다양성을 강조하는 다원적 관점은 자기중심의 생각에서 벗어나 다른 사람들을 이해할 수 있고 역사의 중심에서 벗어나 있던 다양한 주체들에 대해 생각해 볼 수 있게 해준다.

사람들이 독립운동과 관계를 맺는 방식은 다양하며, 그 관계에 따라 독립운동에서 하는 역할도 서로 다르다(김한중, 2009, 348). 독립운동이라고 할 때 가장 먼저 떠오르는 것은 무장독립전쟁, 의열투쟁, 외교활동과 같은 독립을 목표로 하는 직접적인 활동이다. 이런 활동을 실행에 옮기려면 거사를 기획하고 활동을 조직적으로 지휘해야 한다. 김구가 한인애국단을 조직하고 이봉창과 윤봉길 의거를 기획한 것이 그런 사례에 해당한다. 이런 김구의 지도활동은 독립운동사 학습에서 비중 있게 다룬다. 또한 거사를 수행하기 위해서는 적지 않은 준비가 필요하다. 활동 자금을 모으고, 거사를 성공시키는데 필요한 훈련을 해야 한다. 거사에 사용할 무기나 그 밖의 도구들도 마련해야 한다. 한인 사회와 가정은 이런 활동을 준비하기 위한 필수적인 기반이다. 따라서 이를 유지하는 활동은 독립운동에서 중요한 부분을 차지한다.

여성의 활동은 독립운동의 이런 다양성을 잘 보여준다. 여성은 가정과 사회를 유지하는 활동을 통해 독립운동의 기반을 구축하는데 큰 역할을 했다. 자금을 마련하거나 비밀정보 연락 등을 담당하였으며, 직접적인 무장독립전쟁에 참여한 여성들도 있었다. 따라서 여성의 독립운동을 학습하는 것은 독립운동의 다양성을 이해하는데 효과적이다.

3. 역사교육 자료로서 여성 독립운동가 회고록

1) 독립운동사 교육 자료의 범주

독립운동의 상황이나 독립운동가의 활동을 알 수 있는 다양한 자료가 있다. 조선 총독부 기록물, 각 기관의 보고서, 신문, 성명서 등이 대표적이다. 독립운동가의 구체적인 인적 사항이나 활동 상황은 수형과 관련된 기록이나 재판 기록에서 알 수 있다. 교과서에는 주로 독립운동가 인물 사진과 독립운동 단체의 규약, 선언문과 같은 공적 자료가 실려 있다.

그러나 이러한 자료들을 교육에 활용하기 위해서는 널리 있는 자료들을 수업의 목적에 맞게 선별해야 하고, 일제의 의도나 시각이 담겨있는 일부 자료들은 이를 해석하는 작업이 필요하다. 위자료들은 역사적 사실을 알려줄 수 있지만, 독립운동을 하면서 살아갔던 사람들의 삶을 구체적이고 생생하게 전달하지 못한다. 또한 외적으로 드러난 활동이 중심이어서 독립운동에서 여성들이 한 역할이나 삶을 구체적으로 밝히기 어렵다. 이런 문제들은 독립운동가들이

직접 기록으로 남긴 개인적인 자료들을 활용하여 상당 부분 보완할 수 있다.

2) 여성 독립운동가 회고록의 교육적 유용성

독립운동가 여성들의 회고록에는 교과서에 나오는 역사적 사실 뿐만 아니라, 여성의 시각에서 본 독립운동가의 삶과 활동, 생각과 고민이 담겨있다. 이런 내용을 학습 자료로 활용하면 기존과는 다른 독립운동의 측면들을 관찰하고, 독립운동가의 행위선택을 비판적으로 평가할 수 있으며 이를 통해 학생들은 독립운동가의 생활과 생각을 맥락적으로 이해하고 정서적 공감할 수 있다(김한중, 2016, 172). 또한 회고록을 통해 역사적인 사건들은 평범한 사람들의 경험으로 이루어진다는 것을 알게 되면서 학생들을 역사의 참여자로 만들 수 있다.

여성 독립운동가의 회고록은 독립운동 기지 구축 및 유지와 관련된 내용이 기록되어 있고 어떻게 하여 여성 자신이 독립운동에 참여하게 되었는지에 대한 과정, 그리고 독립운동가이자 아내, 며느리로 살아갔던 삶을 생생하게 보여준다는 측면에서 독립운동사 교육에서 유용하게 활용할 수 있다. 또한, 남성 중심의 독립운동을 보완하는 기록이라는 점, 공식적인 독립운동사에서 빠져 있거나 주목하지 않았던 독립운동의 생활사, 미시사적 측면을 보여주고 있다는 점에서도 의미가 있다.

다음은 교육 자료로 활용 가능한 여성 독립운동가 회고록이다.

- ① 이은숙, 『서간도 시종기 : 우당 이회영의 아내 이은숙 회고록』, 일조각, 2017.
- ② 허은 구술(변창애 정리), 『아직도 내 귀엔 서간도 바람소리가 : 독립투사 이상룡 선생의 손부 허은 여자 회고록』, 민족문제연구소, 2010.
- ③ 정정화, 『장강일기』, 학민사, 1998.
- ④ 지복영 기록(이준식 정리), 『민들레의 비상 : 여성 한국광복군 지복영 회고록』, 민족문제연구소, 2015.
- ⑤ 한도신 기록(김동수·오연호 정리), 『꿈갓흔 옛날 피압흔 이야기 : 격랑의 역사를 헤쳐온 여성 독립운동가 한도신 회상기』, 민족문제연구소, 2016.
- ⑥ 양우조·최선화(김현주 정리), 『제시의 일기 : 어느 독립운동가 부부의 8년간의 일기』, 혜음, 1999.
- ⑦ 이화림 구술(장찬제·순정리 편, 박경철·이선경 역), 『이화림 회고록 : 중국대륙을 누빈 불멸의 여성 독립운동가』, 차이나하우스, 2015.
- ⑧ 천연희 기록(문옥표 외 4인 역), 『하와이 사진신부 천연희의 이야기』, 일조각, 2017.

Ⅲ. 회고록에 나타난 여성 독립운동의 다양한 양상

1. 직접적 항일투쟁

1) 의열투쟁 참여

1920년대 이후 독립운동에서 각계각층의 여성들이 의열투쟁에 참여하였다. 민주 공화국을 수립해야 한다는 생각이 독립운동의 이념으로 새롭게 부상하며 이러한 근대적 국가로의 지향성에 공감한 각계각층의 여성들이 ‘나라를 찾는 독립운동에서는 여성도 남성과 다를 것이 없다’는 인식 하에 의열투쟁에 적극적으로 참여한 것으로 보인다(박용욱, 1995, 22-23). 또한 3·1운동을 계기로 임시정부가 수립되고 1920년을 ‘독립전쟁의 원년’으로 선포하면서 각종

무장단체가 만들어져 활동하였고 의열투쟁만이 독립을 쟁취할 수 있는 길이라고 생각한 여성들이 단체에 가입하여 활동하였다.

독립운동가 여성들의 회고록에는 의열투쟁에 직접 참여한 모습은 기록되어 있지 않으나, 간접적으로 기록되어 있는 내용을 바탕으로 신문기록을 참고하여 의열투쟁에 참여한 여성의 모습을 살펴볼 수 있다. 평안남도 도청 폭탄 거사에 참여했던 안경신, 서로 군정서 대원으로 입단하여 직접 전투에 참여하거나 일제의 주요 인물을 암살하는 거사에 참여한 남자현 등이 이에 해당한다.

여성들의 독립운동 직접 참여는 밖으로는 민족독립의 의지를 표출하고 안으로는 독립에 대한 희망을 불어넣어 지속적으로 독립운동을 전개해 나갈 수 있었던 원동력이 되었다. 무엇보다도 의열투쟁은 여성을 연약한 존재로 인식하던 것에서 벗어나 독립운동에서 여성의 역량에 대한 인식을 바꾸어 놓았다. 임시정부가 수립되었을 때 임시정부 헌장에는 남녀의 평등이 명문화 되어 있었다. 그러나 사관학교에 들어가 군인 장교가 되어 항일투쟁을 하겠다고 피력하는 여성들에게 부녀단체 활동을 권하여 여성들은 임시정부 또는 만주의 항일독립군단을 지원하는 외곽단체에서 활동할 수밖에 없었다³⁾(주요한, 1963, 628). 안창호가 제시한 애국부인회 사업 12개 조항을 살펴보면 여성 활동으로 남자와 같은 투쟁보다는 부녀단체를 통한 행사준비, 연락담당을 제시하는 등 여성의 역할을 규정하고 있다(주요한, 1963, 624-625). 이를 통해 기존 성 역할의 한계에서 벗어나지 못했음을 알 수 있다. 그러나 남자현, 안경신, 조신성 등을 비롯한 항일단체에서 활동한 여성들이 보여준 직접적인 투쟁과 활약은 여성에 대한 기존의 인식을 바꾸어 놓았다. 여성도 남성 못지않게 독립운동에서 자신의 역할을 해낼 수 있으며 무장투쟁에 여성도 함께 참여해야 한다는 생각이 널리 퍼졌다. 그 결과 한국광복군이 창설되었을 때 “凡韓國革命 男女는 누구를 勿論하고 그의 歷史的 使命을 完成하기 爲하여 光復軍에 參加할 權利와 義務를 똑같이 所有한것이다” 라고 밝히며 여성들에게도 입대를 허락하였다.

2) 군자금 모금 및 전달

독립운동가 여성들의 회고록에 나타난 대표적인 직접 독립운동 참여 모습은 군자금 모금 및 전달이다. 무장투쟁을 전개하기 위해서 자금은 필수적이었지만 안정적인 자금 확보가 어려웠다. 재정확보는 독립군 존재 자체를 가능케 하였던 중요한 인자였기 때문에 군자금 모금에 적극적인 수밖에 없었다(김주용, 2009, 190). 군자금 모금에는 다양한 방식이 있었는데 회고록에는 한인들을 상대로 군자금 형식의 회비를 일괄적으로 거둔 모습이 나와 있다. 당시 만주지역 이주 한인들 대부분이 농민이었고, 국내의 힘든 삶에서 벗어나기 위해 이주한 사람들도 많았기 때문에 군자금을 낸다는 것이 정치적으로는 물론 경제적으로도 부담이 되는 것이었다. 그렇기 때문에 한인 이주민들이 독립운동가나 단체들과 거리감을 가지게 할 우려가 있었다. 때로는 회비나 세금을 내는 것 때문에 독립운동에 거부감을 가지는 경우도 일

3) 김연실·이봉순 등은 독립전쟁 최전선에서 남자들과 동등하게 활약하고자 하는 포부를 안고 안창호에게 육군 사관학교 입학의 뜻을 밝혔는데 남자와 동학할 수 없는 형편이니 홍십자병원에 들어가 간호원 수업을 받으라고 권하였다.

어났다. 여성들은 계몽이나 설득을 통해 이주민들의 이런 거부감을 줄이면서 독립운동 자금을 모으는데 중요한 역할을 했다. 이주민을 대상으로 한 자금 모금이 어려움을 겪을 경우, 여성 독립운동가들은 때로는 국내에 들어와 자금을 모았다. 군자금 모금을 위해 국내로 몇 차례 잠입하며 ‘특과원’ 역할을 수행했던 정정화의 회고록에 이러한 모습이 잘 나타나 있다.

3·1운동 이후 애국부인회라는 단체가 만들어졌는데 주된 활동은 일정액의 회비를 모으거나 수익사업을 통해 임시정부에 군자금을 보내고 투옥된 지사 및 그 가족을 후원하며 임시정부 요원의 활동에 도움을 제공하는 것이었다(이배용, 2003, 344). 가무극 대연주회를 열어 그 수익금으로 독립자금을 모아 임시정부에 보냈던 대한애국부인회, 연극공연이나 음식을 팔아 조성된 기금으로 구미위원회 및 임시정부의 독립운동을 지원했던 대한부인구제회 활동을 통해 이를 알 수 있다. 군자금을 모금한다는 것 자체가 비밀리에 이루어졌기 때문에 기록이 많이 남아 있지 않을뿐더러 구체적인 자료는 미흡하지만, 위의 내용을 통해 여성들이 다양한 방법으로 군자금을 모금하여 독립운동이 원활하게 이루어질 수 있도록 하는데 큰 몫을 했다는 것을 알 수 있다.

3) 선전 및 초모활동

선전 활동은 현 실상과 정세를 올바르게 전달하여 국내 동포들의 지원과 참여를 끌어내기 위한 것뿐만 아니라 일본군 내 반전운동을 촉발하고 확산시켜 일본군의 전력을 약화하기 위한 목적으로 실행되었다(김희곤, 1995, 15). 선전 활동에는 선전과 홍보를 위한 기관지 발행, 대적방송(對敵放送), 적진에 전단이나 표어, 소책자 등을 살포, 연극공연이나 음악 활동을 통한 항일선전 등이 있었다.

한국광복군에서는 선전과 홍보 목적으로 기관지를 발간하였는데 원고작성 및 번역 등은 지북영을 비롯한 오광심, 조순옥 등 여군들이 담당하였다(김광재, 2007, 191). 대적선전(對敵宣傳)은 적군의 사기저하를 목표로 중국 전선에 나와 있는 일본군을 대상으로 이루어졌다. 이들에게 반전 및 염전 사상을 유포하여 일본군의 만행을 폭로하고 일본의 패전을 강조한다는 것이 방침이었다(김광재, 2007, 189). 대적선전 중에서 가장 대표적인 활동은 대적방송(對敵放送)이었는데 지북영, 민영주와 같은 여군들이 담당하였다. 그밖에 적진이나 적 점령지역에 전단이나 표어, 소책자 등을 살포하기도 하였다. 조선의용대 여성 대원이었던 이화림 역시 대원들과 함께 전신무장하고 일본군 진지 앞에 숨어 있다가 선전품을 진지 안에 뿌려 넣는 활동을 전개하였다. 적군의 진지로 들어가거나 진지 앞에서의 선전 활동은 현장성과 효율성이 가장 높았지만, 위험하고도 용기와 결단력이 필요한 행동이었다. 실제로 이러한 내용이 담긴 글은 적군의 투지를 와해시키고 군중심리를 동요시키는 등(이화림, 2015, 113) 정신적 폭탄이 되었다.

연극 공연이나 음악 활동도 선전 활동의 한 부분이었다. 항일의식을 고취하기 위한 연극 공연은 중국군의 사기를 복돋우고 한중합작의 필요성 및 유대를 강화하는데 기여하였다. 상호

4) 많은 일본 사병들이 전단지를 본 후에 몰래 보관해 도망칠 기회를 엿보거나 포로가 되었을 때 사용했다. 허난성 북쪽에서의 전투 이후, 20여 명의 적군 시체의 옷에서 우리 의용대원이 뿌린 전단지(가)가 숨겨져 있는 것을 발견할 수 있었다. 전단지 뒷면에 통행증 표시가 있는 길로 봐서 이들이 일찍부터 도망가고 싶어 했음을 짐작할 수 있었다.

간의 이러한 유대는 국제적인 공동투쟁에서 신뢰구축과 전투력 향상으로 이어질 수 있었다. 전투와 훈련을 통한 군사적 무장과 더불어 연극은 정신적 무장을 가능하게 했다는 점에서 중요한 의미를 지닌다.

회고록에서는 초모활동으로 독립운동을 지원했던 여성들의 모습도 찾아볼 수 있다. 대일전쟁에 참여하기 위해서는 부족한 병력을 확보하는 것도 중요한 일이었다. 병력을 모집하는 일을 ‘초모활동’ 이라고 했는데 이러한 초모활동에 여성들도 참여하였다. 이들은 부양시내에 한국광복군 초모위원회라는 이름의 간판을 걸고 부양을 중심으로 초모활동에 참여하였다. 초모활동에는 많은 위험과 희생이 뒤따랐지만, 병력을 보강할 수 있는 방법이었기 때문에 지속적으로 이루어졌고 그 결과 많은 한인 청년들을 한국광복군으로 편입시킬 수 있었다.

2. 독립운동의 기반 구축

1) 독립운동 기지 구축

을사늑약 체결 이후부터 강제병합이 이루어진 1910년을 전후로 하여 국내에서 독립운동이 어려워지자 계몽운동과 항일의병에 참여했던 사람들은 독립운동을 이어나가기 위해 만주 및 연해주로 대거 망명하였다. 지금껏 살아왔던 삶의 터전을 떠나 새로운 곳으로 간다는 것에는 큰 용기와 결단이 필요했지만, 여성들은 독립운동을 위해 기꺼이 가족들과 함께 떠났다. 서간도로의 망명 과정 및 독립운동 기지 구축 과정은 가족과 함께 망명을 떠났던 이은숙과 허은의 회고록에 잘 나타나 있다. 이동 과정에서 여성들은 으레 여성들이 해야 하는 일로 여겼던 빨래하기, 아이 돌보기도 함께 담당하는 등 집안일도 책임져야 했다⁵⁾(허은, 2010, 52). 오랫동안 배를 타고 이동하는 데는 특히, 음식이 마땅치 않아 고생했다. 혹독한 추위 속에서의 장거리 이동 역시 말로 다 할 수 없는 고생이었다. 어려운 상황 속에서 가족들과 함께 망명을 간다는 것은 새로운 시작을 의미하기도 했지만, 독립운동가 집안으로 시집온 여성들에게는 가족과의 이별이기도 했다.

망명 이후 낯선 땅에서 적응하고 살아가는 데도 경제적, 사회적, 환경적 어려움이 따랐다. 이주 초반 서간도에서 먹고 살기 위해서는 산을 개간하여 화전 농사를 시작해야 했다. 농기구도 변변치 않은 형편에서 척박한 땅을 개간하는 일은 쉽지 않았다. 무엇보다도 유학자 집안에서 생활한 여성들에게 해본 적 없는 농사일이란 여간 고생스러운 것이 아니었다. 중국 지방당국의 치안력 부재와 거듭되는 자연재해가 가을만 되면 평범한 중국인 농민을 마적 집단에 가담하게 하였고, 이러한 마적들에게 한인들은 늘 노략질의 첫 번째 표적이 되었다(김태국, 2011, 50). 정치적 망명에 더해 추운 날씨, 수질이나 풍토가 다른 낯선 환경, 그리고 홍역, 천연두, 장티푸스 등의 전염병 때문에 비명횡사하는 일도 많았다.

2) 독립운동 단체 운영 및 보조

여성들은 남편을 따르고 가정을 지키는 역할만 담당할 것은 아니다. 다수의 여성들이 독립

5) 뚝단배라 바람이 불면 잘 가다가도 바람이 멎으면 영 나가질 못하니, 강둑에 매어 놓고 바람을 기다리곤 했다. 그럴 때면 남정네들은 강가서 시를 읊고 여자들은 빨래를 했다.

운동 단체의 유지와 운영을 맡아서 실질적 역할을 하였다. 1919년 9월 상해에 임시정부가 수립된 후 독립운동가들이 이곳을 거점으로 독립운동을 전개하자 여성들은 대한민국 임시정부의 안살림을 맡아 요인들을 보조하며 독립운동을 도왔다. 윤봉길 의거 이후 일본의 탄압이 심해지자 임시정부 요인을 비롯한 많은 독립운동가들이 상해를 떠나야 했다. 이후 중경에 정착할 때까지 여성들도 함께 이동하며 독립운동가들에게 피난처와 식사를 제공하고 남겨진 독립운동가 가족들을 후원하고 보살폈다. 때로는 공무로 바쁜 요인들을 대신하여 문서를 정리하는 등 개인 비서 역할도 담당하였다. 임시정부 요인들을 모시며 안살림을 담당했던 여성들의 역할은 임시정부 활동의 기반이 되는 중요한 업무로 일상 속에서 이루어졌던 독립운동으로 파악할 수 있다. 또한 독립운동가들이 안심하고 독립운동에 전념할 수 있었던 것에는 남겨진 가족들을 돌보고 후원해 준 여성들의 역할이 컸다.

3) 한인 공동체의 형성

독립운동가 자녀들의 교육은 대체로 여성들의 책임 하에 이루어졌다. 망명지에서 태어나 자란 독립운동가 자녀들은 조국을 본 적이 없었기 때문에 알지 못했고 중국에서 학교에 다녔기 때문에 한국말이 서툴렀다. 이들에게 조국에 대해 알려주고 한글이나 한국말을 가르치는 것은 가정이나 한인사회 내의 교육이었다. 여성들은 중경 시내, 남안, 토교 세 곳의 한인 학교에서 아동한글강습반을 운영하며 아이들에게 우리말과 우리 노래를 가르쳤다. 이러한 교육은 조국을 보지 못하고 자란 아이들에게 조국이란 무엇이며 우리가 왜 이곳에 와있는지를 생각해보게 하였고 정체성 확립에 기여할 수 있었다. 독립운동가 망명자 2세대는 중국에서 나서 망명정부를 따라 옮겨 다니며 자라고 교육 받았으며 중경 임시정부시기를 전후해서 임시정부 활동과 광복군 등 독립운동에 적극적으로 참여했다(김성은, 2008, 239). 여성들은 아이들을 양육하고 교육을 통해 민족의식을 함양한 2세대를 배출함으로써 독립운동의 계속성과 재생산을 가능하게 하였다는 점에서 독립운동에 기여한 바가 크다고 할 수 있다.

여성들은 대한민국 임시정부와 산하 단체, 한국광복군의 각종 행사를 준비하는 역할도 담당했다. 행사가 있을 때마다 여성들은 행사장을 꾸미고, 다과를 준비하며 행사가 원활하게 이루어 질 수 있도록 준비 요원의 역할을 담당했다. 뿐만 아니라, 한인 교포사회에서 친목 모임 및 각종 기념일 행사도 주관하였다. 함께 모여 음식을 나누어 먹으며 독립 의지를 다지고 한민족으로서의 민족의식과 자부심을 일깨웠는데 여성들의 도움으로 행사를 운영할 수 있었다. 이러한 행사들은 타국에서 독립운동 하며 살아가던 한인들에게 용기와 위로가 되었고 독립운동 사회를 지속시킬 수 있는 원동력이 되었다.

3. 독립운동에 나타난 가부장적 모습

1) 가정 운영의 여성 전담

독립운동가들도 여느 사람들처럼 가정을 구성하고 살아갔다. 가정은 독립운동을 지속적으로 할 수 있는 기반이었다. 이런 가정을 유지하는 것은 여성의 몫이었다. 독립운동 하러 나간 남편의 부재(不在)로 혼자서 농사일과 경제활동을 담당했다. 산에 올라가 나물, 풀뿌리 등 먹을

것을 장만하고 땀나무도 직접 구해왔으며 때로는 중국인들에게 구걸하여 옥수수, 수수쌀 등을 얻어왔다. 공장에 다니기도 하고 유곽 여성들의 샴바느질, 빨래 등을 하며 가정 경제를 책임졌다. 남겨진 가족을 부양하기도 했는데 허은은 시할아버지인 이상룡과 시아버지, 남편을 뒷바라지하며 독립운동을 도왔다. 병중에 있던 이상룡에게 울릴 쌀을 구하기 위해 중국 군인을 만나 잡혀갈 수도 있는 위험을 무릅쓰고 마을로 내려가 쌀을 구해오기도 했다. 독립운동 하던 남편이나 아들이 체포되어 감옥에 가면 옥바라지는 물론 가족이라는 이유로 일제 관원에게 감시당하고 시달려야 했다. 어려운 경제 사정으로 인해 본인들도 한 끼 식사를 걱정해야 했지만, 계속해서 남편을 찾아오는 수많은 동지를 맞이했다. 이은숙은 생활비를 마련하기 위해 만삭의 몸으로 조선으로 돌아가 공장일을 해야 했고 허은 역시 부업을 해서 음식을 대접해야 했지만, 독립운동가 접대에 정성을 다했다.

2) 유교적 가정 질서와 여성 통제

당시는 남성 중심의 사회로 유교적 질서의 영향이 강하게 남아있었는데 이러한 가부장제 사회는 남녀의 고정된 성 역할도 구분 지어 놓았다. 성 역할에 대한 고정관념은 독립운동 사회에도 적용되어 독립운동에서도 남녀의 역할이 이전 사회처럼 구분되어 있었다. 독립운동은 바깥일이라고 여겼는데 바깥일은 으레 남성이 해야 한다고 생각했다. 구한말부터 개화에 뜻을 가진 남성들은 여성들의 권리에 관해 주장했지만, 실제로는 가부장적 사고에서 완전히 탈피하지 못한 채 전통적인 여성관을 고수하는 경우가 많았다(윤정란, 2008, 113). 남녀평등을 현장에 명시한 임시정부에서 활동하던 요인들도 독립운동과 같은 국가의 큰일은 남자가 해야 한다는 인식을 가지고 있었다. 성 역할에 대한 고정관념은 여성들이 독립운동에 참여하고 활동할 때 제약을 가하기도 했다. 지복영은 병 치료 이후 자신이 활동했던 부양 초모위원회로 다시 돌아가기를 원했으나, 복귀를 허락받지 못했다. 세탁이나 재봉 등 후방에서도 할 일이 많음을 이야기하며 후방기지 역할을 할 것을 권유했기 때문이다. 광복군에 입대하는 것이 여성 해방을 얻을 수 있다고 주장한 한국광복군에서도 여성들은 고정된 성 역할의 이데올로기에서 벗어나지 못했다.

3·1운동에 참여하며 여성들은 여성도 남성과 똑같이 나라가 위기에 처했을 때 이를 극복하기 위한 활동에 참여해야 한다는 생각을 가지게 되었다. 그러나 한편으로는 공적 영역에서 필요한 활동보다는 집안일을 잘하는 것이 중요하다는 전통적 유교 여성관에서 벗어나지 못하는 모습을 보이기도 했다. 즉, 시대적 운명에 동참하는 국민의 일원이라는 진보적 의식과 함께 가정의 어머니요, 아내라는 전통적 여성의 모습이 동시에 잔존하고 있었다(전경옥 외, 2004, 187). 회고록에는 당시 사회와 여성들의 이런 사고방식을 보여주는 내용이 다수 나와 있다. 독립운동 하는 시아버지와 남편의 뒷바라지를 위해 상해로 망명한 정정화에게 친정아버지가 미국 유학을 권유했지만, 정정화는 한 집안의 며느리로서 시대 어른을 모셔야 한다고 생각했다. 그것이 자신에게 주어진 일에 대해 책임지는 것으로 판단한 정정화는 유학을 포기하고 자신의 가족을 뒷바라지하였다. 최선화 역시 아이들을 키우고 남편을 뒷바라지 하는 것을 여성의 몫이라고 생각하였다. 또한 여성들은 전근대적인 여성관의 문제에 대해서는 자각하지 못

했다. 가정을 돌보고 집안을 꾸려나가기 위해 갖가지 노동을 수행했던 자신의 삶을 모두 민족이 처했던 상황으로 돌렸다.

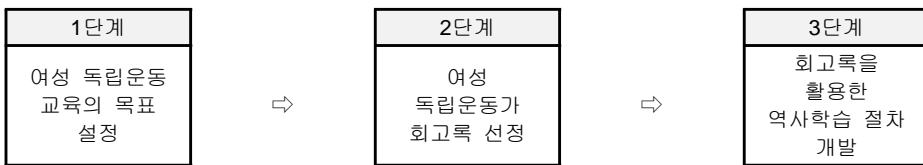
대다수 여성이 독립운동의 후방기지 역할을 담당할 수밖에 없었던 것에는 당시 가부장적 인식이 남아 있었던 시대적인 상황도 영향을 미쳤다. 독립운동에서 여성의 역할과 삶의 모습을 전체적으로 파악하기 위해서는 당시 개인적, 시대적인 상황도 함께 고려해야 한다. 독립운동에서 남녀 간 활동의 차이는 능력의 차이가 아니라 당시 시대적인 상황으로 인한 역할의 다름으로 보아야 한다. 여성들은 독립운동가의 아내이자, 어머니로 자신의 역할과 위치를 지키는 것에 사명감과 자긍심을 가지고 있었다. 가정살림과 가족 뒷바라지를 하며 살아갔던 여성들의 삶을 수동적 삶의 모습으로 인식하는 것에서 벗어나 주체적 삶의 모습으로 보는 인식의 전환도 이루어져야 할 것이다.

IV. 다원적 관점의 여성 독립운동 수업

1. 다원적 관점의 여성 독립운동 수업 절차

여성 독립운동가 회고록을 역사수업에 활용하려면 회고록의 선정, 학생들에게 제시할 내용의 추출과 제시 방법, 학습 내용의 구성, 회고록의 내용 탐색을 위한 발문, 실제 탐색 과정 등을 두루 고려해야 한다. 이런 과정은 역사학습의 목표와 학습 내용 및 자료와 부합해야 한다. 여성 독립운동가 회고록을 활용한 수업 계획은 <표 1>과 같은 과정을 거친다.

표 1. 여성 독립운동가 회고록을 활용한 수업 계획



먼저 교사는 회고록 자료를 통해 가르치고자 하는 여성 독립운동 교육의 목표를 정한다. 다음과 같은 것이 목표가 될 수 있다. 첫째, 여성 독립운동의 여러 양상을 확인한다. 둘째, 여성 독립운동가의 내면을 이해한다. 셋째, 독립운동을 학습자 스스로 평가하고 그 역사적 의미를 탐색한다.

다음은 자료로 활용할 여성 독립운동가의 회고록을 선정하는 단계이다. 기본적으로 학습목표에 부합하면서 독립운동의 의미를 일깨울 수 있어야 하겠지만, 여성 독립운동가의 회고록이 가지는 의미를 살리려면 다음과 같은 내용이 들어가 있는 것이 바람직하다. 첫째, 개인의 삶이 시대 상황을 반영할 수 있어야 한다. 둘째, 교과서나 개설서에 들어가 있는 내용을 보완해 줄 수 있는 것이어야 한다. 셋째, 학생들 스스로 독립운동의 의미를 생각할 수 있는 텍스트여야 한다.

마지막으로 실제 교실수업이나 학습에서 회고록을 활용하는 절차를 개발한다. 학습단계는 크게 3단계로 나뉘며, 각 단계는 2~3개 정도의 구체적인 하위단계로 구성된다. 각 단계별로 적절한 학습요소를 선정하여 활동지를 제작한다. 회고록은 개인의 경험을 후대에 구술하거나 기록한 경우가 대부분이다. 주관적인 기억에 의존하여 글이 기술되기 때문에 사실관계에 오류가 있을 수도 있다.⁶⁾ 또한 개인의 관점에서 사건을 판단하여 자신에게 유리한 쪽으로 서술할 수도 있다.⁷⁾ 그러므로 회고록을 역사학습에 활용하려면 먼저 사실관계가 맞는지 확인하는 것뿐만 아니라 회고록에 나오는 역사적 상황에 대한 이해도 필요하다. 이를 위해서는 배경지식을 가져야 한다. 학생들은 회고록과 관련된 기본적인 지식을 수업이나 교과서 등을 통해 접했지만, 정확히 알지 못하는 경우도 있기 때문에 배경지식을 활성화해야 한다. 회고록도 다른 사료와 마찬가지로 역사이해나 인식을 위한 자료이므로 내용을 확인해서 분석하고 해석하는 과정도 필요하다. 회고록 주인공의 생각이나 의도를 관련된 역사적 사실에 비추어 추론한다. 또한 회고록에 나타나 있는 독립운동에서 여성이 했던 다양한 활동을 분류함으로써, 여성 독립운동의 양상을 파악한다. 끝으로 회고록을 활용한 수업을 통해 독립운동의 역사적 의미를 되돌아보고 자신의 관점에서 정리한다. 그동안 주목받지 못했던 여성들의 독립운동을 평가하고 이를 바탕으로 독립운동이 다원적 성격을 가지고 있음을 인식한다.

여성 독립운동의 다원성 학습은 교사가 수업주제에 맞게 재구성한 회고록 자료를 토대로 일련의 탐구과정을 거친다. 앞의 검토를 종합하여 여성 독립운동가 회고록을 활용한 수업 절차를 제시하면 <표 2>와 같다.

표 2. 여성 독립운동가 회고록을 활용한 수업 절차

학습단계	하위단계	학습요소
[1단계] 배경지식 활성화	회고록과 관련된 역사적 사실 확인	- 회고록과 관련하여 학생들이 알고 있는 역사지식(독립운동지식) 확인 - 회고록 저자가 경험한 역사적 사실 파악(회고록의 배경이 되는 역사적 사실 파악)
	회고록에 대한 기본정보 확인	- 회고록 저자 파악 - 회고록 출간 시기 파악 - 회고록 신뢰성 검토
	회고록 저자에 대한 기본정보 확인	- 저자의 생애 - 가족 및 사회관계 - 참여 단체 및 활동 지역
[2단계]	독립운동 참여 의사결정 과정 분석	- 독립운동에 참여하게 된 계기 파악

6) 앞에서 제시한 여성 독립운동가 회고록 서문에 구술을 바탕으로 하되, 지명이나 인명의 오류는 바로 잡았다고 서술하고 있다. 이를 통해 회고록 원문에는 지명이나 인명의 오류가 있을 수 있음을 추측해 볼 수 있다.

7) 허은은 회고록에 김구 선생의 『백범일지』에 석주 어른과 그 자손들에 관해 별로 좋지 않게 쓰여 있는 것을 읽고 사실관계를 바로잡기 위해 송사하려고 했다고 기록하고 있다(허은, 2010, 149). 회고록은 개인의 관점에서 쓰였기 때문에 동시대를 살았지만 자신이 처한 상황이나 위치에 따라 동일 인물에 대하여 다르게 기술할 수도 있다.

회고록 내용의 분석과 해석		<ul style="list-style-type: none"> - 독립운동에 참여한 의도(목적) 이해 - 독립운동에 참여하면서 겪었던 갈등 분석
	회고록에 나타난 여성 독립운동가 활동 유형 분류 및 성격 규정	<ul style="list-style-type: none"> - 직접적 항일투쟁 참여 - 독립운동의 기반 구축 - 가정 살림과 가족 뒷바라지
	독립운동가와 단체의 활동을 보는 회고록 저자의 관점 분석	<ul style="list-style-type: none"> - 경험한 독립운동에 대한 저자의 인식 - 독립운동가와 단체에 대한 저자의 평가 - 독립운동을 했던 가족구성원에 대한 저자의 관점
[3단계] 독립운동의 의미구성	여성 독립운동에 대한 평가	<ul style="list-style-type: none"> - 여성 독립운동가 활동을 유형별로 평가 - 여성 독립운동가의 생각을 학습자의 관점에서 인식 - 여성 독립운동이 독립운동사에서 차지하는 위치 평가
	독립운동의 다양한 성격 인식과 평가	<ul style="list-style-type: none"> - 여성 독립운동의 다양성 파악 - 기존 독립운동사 교육의 비판적 평가 - 독립운동의 여러 측면에 대한 학습자 평가
	독립운동의 역사적 의미부여	<ul style="list-style-type: none"> - 독립운동사 교육의 필요성 - 독립운동이 한국 근·현대사에 미친 영향 - 기억해야 할 독립운동의 성격 제안

2. 다원적 관점의 여성 독립운동 수업 적용

여성 독립운동가 회고록을 활용한 역사학습의 결과를 확인하기 위해 앞의 학습절차에 따라 실제 수업을 하였다. 수업은 대전광역시 소재 A 여자 고등학교에 재학 중인 1학년 학생 15명을 대상으로 하였다. 수업은 3시간에 걸쳐 진행하였다(2018.08.16.).

수업에 활용할 회고록으로 허은의 『아직도 내 귀엔 서간도 바람소리가』, 이은숙의 『서간도 시종기』, 정정화의 『장강일기』를 선정하였다. 회고록 전체를 학습 자료로 활용할 수 없기 때문에 수업의 목표나 주제에 따라 회고록의 내용을 적절하게 발췌하는 작업이 필요하다. 활동지는 여성 독립운동가 회고록을 활용한 역사학습 절차에 따라 제작하였다. 학생들이 수업 주제와 활동지에 따라 내용을 분석하고 해석할 수 있도록 질문했다.

1단계 ‘배경지식 활성화’에서는 제시된 지문을 읽고 회고록과 저자에 대한 기본적인 정보를 확인한다. 회고록에 대한 기본정보를 확인하기 위한 문항은 다음과 같다.

- ① 회고록 저자는 누구인가?
- ② 회고록이 출간된 시기는 언제인가?
- ③ 회고록의 내용이 믿을만하다고 생각하는가? 그 이유는 무엇인가?

회고록 저자에 대한 기본정보 확인 문항은 다음과 같다.

- ① 정정화(허은, 이은숙)가 망명간 지역은 어디였으며 계기는 무엇이었는가?
- ② 정정화가 참여했던 독립운동 단체와 활동 지역은 어디인가?
- ③ 허은과 이은숙의 가족 관계도를 그려보자. 이를 통해 허은과 이은숙의 집안에서의 위치를 파악해보면?

이와 같은 질문을 통해 회고록의 시대적인 배경과 전체적인 줄거리를 파악한다. 파악한 내용은 배경지식으로 작용하여 자료를 읽는 데 도움을 줄 수 있다.

2단계 ‘회고록 내용의 분석과 해석’에서는 제시된 회고록에 나타난 여성 독립운동가의 활동 및 독립운동가 집안에서 여성들의 삶의 모습을 파악한다. 독립운동 참여 의사결정 과정 분석은 독립운동에서 자신의 역할 선택에 대한 이유를 당시 시대적 상황과 연결하여 생각할 수 있는지 알아보는 것이다. 다음 문항들이 여기에 해당한다.

- ① 자료 (가)를 참고하여 정정화가 임시정부에서 자금조달을 담당하게 된 이유를 추론해보면?
- ② 자료 (나)를 참고하여 정정화가 임시정부의 안살림을 담당하게 된 이유를 추론해보면?
- ③ 허은과 이은숙이 살던 시기 여성의 사회활동을 보는 일반적인 시각은 어떠했을까?
- ④ 허은과 이은숙이 독립운동가 집안에서 다양한 역할을 담당하게 된 이유는 무엇인가?

회고록에 나타난 여성 독립운동가 활동 유형 분류 및 성격 규정은 여성 독립운동의 다양한 모습을 찾을 수 있는가를 알아보는 것이다. 이를 위한 질문은 다음과 같다.

- ① 정정화(허은, 이은숙)의 활동 중에서 ‘독립운동’으로 볼 수 있는 활동과 그 이유를 적어보면?
- ② 정정화가 뒷바라지했던 사람들은 누구였으며, 이러한 활동과 독립운동의 연관성에 대해 생각해보면?

독립운동가와 단체의 활동을 보는 회고록 저자의 관점 분석은 역사적 상황에 대한 맥락적 지식을 바탕으로 행위자의 생각을 상상하는 활동이다. 이런 탐구활동을 위한 질문은 다음과 같이 구성하였다.

- ① (가)~(다)에 나타난 활동과 아래 글의 ㉠과 같은 평가를 참고하여 정정화가 임시정부에서 자신이 맡은 역할을 어떻게 생각했는지 이야기해보자.
- ② 허은과 이은숙은 독립운동을 했던 남편에 대해 어떤 생각을 가지고 있었을까?
- ③ 허은과 이은숙의 입장이 되어 삶에서 독립운동이 갖는 의미는 무엇이었는지 생각해보자.

3단계 ‘독립운동의 의미구성’에서는 앞에서 작성한 답변을 종합하여 독립운동의 성격과 그 의미를 정리하도록 하였다. 여성 독립운동에 대한 평가는 역사적 사실을 바탕으로 인물에 대한 관점을 형성했는지를 알아보는 것이다. “앞의 회고록의 인물 중 한명을 선택하여 독립운동에서 인물을 표현해 줄 수 있는 해시태그를 만들어보자”는 과제가 여기에 해당한다.

독립운동의 다양한 성격 인식과 평가는 여성 독립운동의 다양한 모습을 파악하는 것이 독립운동의 의미 확장에 도움을 주었는지 알아보기 위한 것이다. 이를 위한 질문은 다음과 같다.

- ① 자신이 생각했던 독립운동은 어떤 것이 있었는가? 수업 후 독립운동의 의미에 대해 달라진 점이 있다면?
- ② 교과서에서 독립운동과 관련된 내용 중에 보완할 점이나 추가해야할 점이 있다면?

독립운동의 역사적 의미부여는 역사적 지식을 내면화하고 가치관 형성을 시도할 수 있는지를 알아보기 위한 것으로, 학습을 정리하는 성격을 가진다. 다음 질문으로 학습을 마무리했다.

- ① 우리는 왜 독립운동에 대해 배워야 한다고 생각하는가?
- ② (학교나 사회에서) 우리는 독립운동의 어떤 것을 기억해야 하는가?

3. 학생의 여성 독립운동 이해

활동지의 답변 분석을 통해 학생들이 여성 독립운동의 다원적 성격을 어떻게 이해하는지 확인하였다.

[1단계] 배경지식 활성화

회고록과 저자에 대한 기본정보 확인에서 대부분의 학생들은 자료에 나타난 인물, 배경 등 사실정보를 잘 파악했다. 회고록 저자와 출간 시기를 파악하는 질문은 회고록의 신뢰성을 평가하는데 근거가 될 수 있다고 생각하여 만든 문항이었다. 회고록 주인공과 저자가 다를 경우, 또는 회고록 저자가 경험한 시기와 회고록 출간 시기가 차이 나는 경우 학생들이 회고록 내용의 신뢰성에 의문을 가질 수 있을 것으로 예상했다. 그러나 학생들은 저자와 출간 시기를 회고록 내용의 신뢰성을 평가하는 근거로 삼지 않았다. 정정화 회고록의 신뢰성을 평가하는 질문에서는 응답 학생 모두 ‘믿을 수 있다’고 답했다. 그 근거로 저자의 경험과 회고록의 구체성을 제시했다. 허은과 이은숙 회고록의 신뢰성을 평가하는 질문에서도 응답 학생 모두 ‘믿을 수 있다’고 답했다. 학생들은 신뢰성을 평가한 근거로 편찬 기관의 권위와 증거자료의 유무를 제시했다. 학생들은 회고록 내용에 내포되어 있는 구성적, 해석적 성격과 저자의 관점에 주목하지 않았다. 또한 회고록 내용의 구체성, 지명과 인명을 바로 잡는 등 오류를 최소화하기 위한 노력, 편찬 기관의 권위 등을 근거로 회고록의 내용을 그대로 믿는 경향을 보였다. 신뢰성을 평가한 근거를 명확하게 제시하지 못한 채 ‘기록이기 때문에 믿을 만하다’고 답변한 학생도 있었다.⁸⁾ 일반적으로 학생들은 역사 자료에 서술되어 있는 내용이 지난날 일어났던 일 그대로가 아니라 하나의 텍스트이며 저자의 관점, 의도가 개입된 임의적인 역사 해석의 산물이라는 역사 텍스트의 성격을 인지하지 못한다(김한중·이영호, 2002, 1). 이는 텍스트 내용이 역사적 사실과 맞지 않거나 저자의 관점이나 의도가 강하게 들어가 있을 것이라는 생각을 대체로 하지 않으며, 사료 비판의 경험이 없고 방법도 잘 알지 못하기 때문이다. 이러한 점은 학생들에게 역사 텍스트의 특성과 한계를 알 수 있는 학습의 기회를 제공해야 할 필요를 보여준다. 그렇지만 저자의 권위나 내용의 구체성, 그리고 일반적으로 알려진 역사적 사실에 비추어 신뢰성을 평가한 것은, 비록 학생들이 의식하지 않았으며 구체성은 떨어지더라도 역사가들의 사료 비판 방법과 마찬가지로이다. 따라서 회고록의 신뢰성을 평가하는 활동을 넣는 것은 의미가 있었다.

8) 활동지 A [2-5] 문항에 대한 김서* 학생의 답변

[2단계] 회고록 내용의 분석과 해석

독립운동 참여 의사결정 과정 분석에서 학생들은 정정화가 임시정부에서 자금조달을 담당하게 된 이유를 당시의 상황과 연결하여 파악하였다. 대부분의 학생들은 임시정부의 빈곤한 재정 상태를 알게 된 정정화가 필요한 돈을 구하기 위해 국내로 들어갈 것을 결심하게 되었고 이를 알게 된 임시정부 법무총장 신규식의 지시로 자금조달을 담당하게 되었다는 내용을 중요한 요인으로 뽑았다. 남성 중심의 사회였기 때문에 여성들은 상대적으로 일본군의 감시를 피하기 쉬웠을 것이라는 답변도 있었다. 이러한 답변은 회고록에 나타난 사실 이외에 자신이 가지고 있던 시대 상황에 대한 배경지식과 판단을 바탕으로 한 것이었다.

이에 반해 정정화가 임시정부에서 안살림을 담당하게 된 이유는 비교적 다양하게 이해하였다. 많은 학생들은 임시정부가 중일전쟁 이후 일제의 침략을 피해 이동해야 했고 이러한 상황 속에서 정정화가 임시정부의 안살림을 담당하게 되었다고 답했다. 그러나 김구 어머니에게 살림을 도울 사람을 추천했을 때 정정화만 마다하지 않았다는 것을 근거로 정정화의 개인적 능력이 뛰어났기 때문이라고 추측한 학생들도 있었다. 앞의 두 답변은 자료에 표면적으로 드러난 내용을 통해 인물의 행위를 추론한 경우이다. 어른들을 모시고 음식을 대접하는 일을 여성의 일이라고 생각했던 당시의 시대적인 분위기 속에서 정정화가 안살림을 담당하게 되었다는 답변도 있었다. 이러한 답변은 인물의 행위를 유도하거나 제약했던 거대한 조건, 구조, 문화를 검토하여 사회 구조적 관점에서 인과성을 생각한 것으로 볼 수 있다(강선주, 2011, 111).

허은과 이은숙이 살던 시기 여성의 사회활동을 보는 시각은 자료에 직접 서술되지 않았다. 때문에 이를 파악하는 데는 학생들의 배경지식이 요구된다. 여성들은 사회활동보다는 집안일을 해야 한다고 생각하여 부정적으로 보았을 것이라는 답변이 많았다. 허은과 이은숙이 독립운동가 집안에서 다양한 역할을 담당했던 이유에 대해서는 시대적, 개인적 상황과 연결시켜 이해했다. 여성의 사회활동을 보는 시각에 대한 답변을 바탕으로 허은과 이은숙이 독립운동 뒷바라지 역할을 했던 것을 당시 사람들의 관념과 연결해 이해한 학생들이 많았다. 독립운동으로 남편의 부재(不在)가 계속되면서 집안 살림을 모두 책임져야 했던 허은과 이은숙의 개인적인 상황이 자료에 나와 있는데 이를 참고하여 ‘집안일 할 사람이 없었기 때문’이라고 추론한 학생도 있었다. 그러나 다른 한편 자료의 내용과는 관계없이 ‘개인의 사명감과 능력’이라고 하는 자신이 생각하는 인간 본성의 측면에서 추론한 경우도 있었다(강선주, 2011, 110).

어떤 역사적 인물의 행위는 그가 처한 상황, 자신의 성향, 살았던 시대의 구조나 사람들의 관념 등 다양한 요인의 영향을 받는다. 독립운동 참여 의사결정 과정 분석에서 대부분의 학생들은 인물이 처한 상황에서 인물의 행위 선택 이유를 찾았다. 회고록 자료에 인물이 처한 상황이 잘 드러나 있기 때문에 표면적으로 드러난 내용을 인물의 행위와 연결해 이해한 것으로 볼 수 있다. 그러나 다양한 요인들을 고려하지 못하고 하나의 요인으로만 행위를 이해했다. 이러한 점은 역사를 다원적으로 이해하는 데 지장을 줄 수 있다. 따라서 학생들이 인물의 행위가 반드시 하나의 요인만이 아니라 여러 요인을 고려하여 일어난다는 것을 생각할 수 있도록 교사의 안내가 필요하다.

회고록에 나타난 여성 독립운동가 활동 유형 분류 및 성격 규정에서 학생들은 독립운동으

로 볼 수 있는 여성들의 다양한 활동을 찾아냈다. 모든 학생들이 자금조달을 독립운동으로 인식했다. 또한 일부 학생은 추가로 각종 행사를 담당하거나 자녀 교육을 지도하는 활동도 독립운동으로 볼 수 있다고 답했다. 그러나 이러한 활동을 왜 독립운동으로 볼 수 있는지 구체적으로 서술하지는 못했다. 예를 들어 자금조달의 경우 조달한 자금이 독립운동 사회를 유지하거나 군자금으로 쓰였기 때문에 중요했다는 구체적인 답변보다는 독립운동을 위해 필요하기 때문에 중요했다는 추상적인 답변이 많았다. 이는 정정화가 뒷바라지했던 사람들과 독립운동과의 연관성을 묻는 질문에 대한 응답에서도 마찬가지였다. 학생들은 주변 사람들을 뒷바라지한 것도 독립운동으로 볼 수 있다고 평가했지만 그 이유에 대해서는 ‘도와주었기 때문’, ‘임시정부 활동을 보조했기 때문’이라는 일반적인 단순한 답변에 머물렀다. 다원적 관점에서 역사를 이해하는 과정은 모든 사람의 동의를 얻지는 못할지라도 자기주장을 성립시킬 수 있는 합리성을 갖추어야 한다(김한중, 2017, 131). 학생들이 합리적 근거를 바탕으로 역사적 사실을 판단하고 평가할 수 있도록 지도할 필요가 있다.

허은과 이은숙의 역할 중에 독립운동으로 볼 수 있는 활동과 이유를 적어보라는 질문에 학생들은 가정살림을 담당하며 독립운동을 뒷바라지하는 활동들을 독립운동으로 볼 수 있다고 답했다. 학생들은 회고록에서 여성 독립운동의 다원적인 모습을 비교적 잘 찾아냈다. 이러한 반응은 자료로 제시한 회고록의 내용과 관련이 있다. 회고록에는 사건에 대한 구체적인 상황이 서술되어 있으며 그 과정에서 사람들의 생각도 잘 드러나 있다. 이 때문에 학생들은 회고록 주인공의 다양한 활동 양상을 찾았으며 이들의 삶에도 공감했다. 또한 독립운동에는 다양한 방식이 있으며 여성들이 담당할 역할도 독립운동에서 의미 있는 활동이라는 것도 인식할 수 있었다. 이러한 결과는 회고록을 활용한 여성 독립운동 수업이 다원적 역사 이해 학습에 효과적이라는 것을 보여준다.

독립운동가와 단체의 활동을 보는 회고록 저자의 관점 분석에서는 개인에게 처한 역사적 상황을 어떻게 받아들이고 있는지 파악해 보도록 했다. 정정화가 임시정부에서 자신이 맡은 역할을 어떻게 생각했는지 묻는 질문에 대부분의 학생들은 정정화가 자신의 역할을 마땅히 해야 할 일로 생각하고 있었다고 답했다. ‘시대적인 분위기 때문에’ 라든가, ‘한 집안의 어머니이자 아내의 의무라고 생각했기 때문에’ 등을 그 근거로 제시했다. 학생들은 실제의 역사 인물의 입장에서 그들의 생각을 파악하려고 하였으나, 여기에는 기존에 가지고 있었던 고정관념에 의한 이해가 강하게 작용했다. 시대적 상황 속에서 일어난 당연한 현상으로 여길 뿐 정정화가 왜 자신의 역할을 마땅히 해야 할 일로 생각했는지에 대한 당시 사회적 관념은 비판적으로 생각하지 못했다. ‘자신의 역할이 걸로 드러나는 활동이 아니었기 때문에’ 라는 답변에서는 걸로 드러난 성과를 기준으로 독립운동을 평가하는 기존의 관념이 역사 인물의 행위를 이해하는 데도 작용했음을 짐작할 수 있다. 이러한 반응은 역사적 상황에 대한 맥락적 이해와 과거 사람들의 내면에 대한 고려가 동시에 이루어지는 맥락적 역사적 감정이입 단계로 이어질 수 있도록 교사의 적절한 지도가 필요함을 시사한다(김한중, 2001, 742). 그렇지만 여성의 입장에서 생각해 보고 의미를 찾아보는 것은 다원적 관점 형성에 도움을 줄 수 있다.

허은과 이은숙이 독립운동을 했던 남편을 어떻게 생각했는지에 대한 답변은 세 가지 입장

으로 나누어 볼 수 있다. 학생들의 반응은 남편에 대해 ① 자랑스러운 입장, ② 원망스러운 입장, ③ 자랑스럽기도 하지만 한편으로는 원망스러운 입장을 보였다는 것으로 나뉘었다. ①과 같이 답변한 학생들은 주로 국가 또는 민족에 기여한 공을 인정하였다. ②와 같이 추측한 학생들은 개인이 처한 상황에 주목하여 남편의 독립운동으로 인해 자신의 삶이 힘들어졌다는 점을 지적하였다. ③과 같이 생각했다고 답변한 학생들은 공적인 영역에 대한 기여를 인정하면서도, 개인적 상황에서는 적절하지 못했다고 평가했다. ②, ③과 같은 반응을 통해 학생들은 허은과 이은숙을 국가나 민족의 독립과 발전을 위해 헌신한 인물이 아닌 그 시대를 살아가는 평범한 인물로 인식하고 있음을 알 수 있다. 회고록을 통한 여성 독립운동 학습은 독립운동에 대한 고정적인 시각에서 벗어나 다양한 사람들의 입장에서 독립운동을 생각해 보는 기회를 제공할 수 있다. 이러한 점은 허은과 이은숙의 삶에서 독립운동이 가지는 의미에 대한 답변에서도 찾아볼 수 있다. 집안 살림이나 독립운동 사회를 유지하는 사람들에게 독립운동이 가지는 의미를 묻는 질문에 학생들은 자신이 그러한 상황에 처했을 때 생각했을 법한 인간적인 고뇌, 어려움 등을 이야기했다. 학생들은 영웅적인 삶이 아닌 평범한 삶을 살아가던 사람들의 이야기를 통해 역사적 인물과 학습자와의 거리감을 극복할 수 있었고 생각과 감정에 공감했다. 회고록을 활용한 여성 독립운동 학습은 특정 행위자 중심의 역사에서 벗어나 다양한 역사적 행위자의 입장에서 사건을 바라보고 해석할 수 있다는 점에서 다원적 관점을 기를 수 있다.

[3단계] 독립운동의 의미구성

여성 독립운동에 대한 평가에서는 독립운동가를 표현하는 해시태그를 만들어 보라고 제안했다. 학생들은 인물을 한 단어로 표현하는 것을 어려워했다. 다른 문항에 비해 무응답 비율이 높았고 응답한 학생들 중에서도 여성 독립운동가 라는 단어로 표현한 경우가 대부분이었다. 소수의 학생만이 정정화, 허은, 이은숙을 조력, 도움이라는 단어로 표현했다. 자료로 활용한 회고록에 나타나 있는 여성들의 활동을 독립운동 뒷바라지로 인식했기 때문이다. 이는 학생들이 여성들의 활동을 독립운동으로 받아들이면서도 아직까지 독립운동의 주된 방식이 아닌 보조적인 활동으로 이미지화하고 있음을 보여준다. 다만 일부 학생들은 이를 바탕으로 정신적 지주, 용기 있는 여성으로 평가하기도 했는데 이는 여성들의 역할을 단순히 독립운동에서 보조적 역할을 한 존재로만 인식한 것이 아니라 적극적이고 주체적인 모습으로 의미를 부여한 것으로 볼 수 있다. 그러나 한편으로 독립운동을 뒷바라지한 여성들의 역할을 희생과 헌신으로만 규정짓는 학생들도 있었는데 이러한 인식에서 벗어나 당시 남성 중심의 독립운동 사회에 대한 비판적 성찰도 함께 이루어져야 한다.

독립운동의 다양한 성격 인식과 평가에서는 회고록을 통한 여성 독립운동 학습이 독립운동의 의미 확장에 도움을 주었는지 알아보았다. 학생들은 수업 전에는 독립운동을 빼앗긴 주권을 되찾기 위해 전개한 운동이며 무장투쟁을 대표적인 독립운동으로 인식했다. 회고록에 나타난 여성 독립운동의 다양한 모습을 학습한 후, 독립운동의 의미를 물어본 질문에서 대다수의 학생들이 여성들이 주로 담당했던 활동도 독립운동이 될 수 있다고 답했다. 학생들은 여성 독

립운동의 다양한 모습을 통해 독립운동의 범위와 의미를 확장했다. 또한 이를 바탕으로 독립운동에 대해 자신만의 해석을 내릴 수 있음을 확인할 수 있었다.

교과서에서 독립운동과 관련된 내용 중에 보완할 점이나 추가할 점을 묻는 질문에 대해 학생들은 알려지지 않은 다양한 인물 소개, 독립운동의 계기와 과정을 함께 서술 등이 추가되었으면 좋겠다고 답했다. 이는 회고록과 같은 다양한 자료의 활용과 기존에 잘 알려지지 않은 인물의 학습은 학생들의 지적 호기심을 자극하고 독립운동의 다양한 측면을 알고자 하는 욕구를 불러일으킨다는 사실을 짐작할 수 있게 한다. 따라서 독립운동사 교육은 기존의 틀과 내용에서 벗어나 좀 더 다양한 사람들의 여러 활동을 다루어야 할 것이다.

독립운동의 역사적 의미부여는 앞의 활동을 바탕으로 독립운동에 대한 자신의 생각을 최종적으로 정리하고 의미를 구축하는 것이다. 독립운동을 학습해야 하는 이유에 대한 학생들의 응답은 대부분의 학생들은 독립운동을 지금의 대한민국이 있을 수 있는 기반이라고 보았다. 또한 당시 사람들의 희생과 노력이 오늘날의 우리를 있게 해준 원동력이라는 점에 공감했다. 일본의 부당한 권력에 맞서 자유를 찾기 위해 저항했다는 것에서 독립운동의 의의를 찾은 학생도 있었다. 학생들은 독립운동에서의 희생에 대한 미안함과 감사의 뜻만을 표현한 것은 아니었다. 독립운동에서의 희생을 잊지 않고 오늘을 살아가는데 실천으로 이어져야 한다는⁹⁾ 답변을 통해 내면화한 가치를 자기 삶의 실천으로 연결할 수 있음을 확인할 수 있었다.

마지막으로 독립운동의 어떤 사실이나 측면을 기억해야 하는지를 묻는 질문에 대해 학생들은 독립운동의 목적과 참여자, 과정을 기억해야 한다고 답변했다. 앞의 과정을 통해 독립운동에 대해 의미를 확장시킨 학생들은 독립운동을 빼앗긴 주권을 되찾는 것뿐만 아니라 인권을 탄압 받지 않고 자유를 누리기 위한 중요한 일로 인식했다. 다양한 자료를 활용할 때, 독립운동을 단지 민족운동만이 아니라 인간의 기본적인 권리를 찾는 운동으로 인식할 가능성을 보여준다. 또한 역사에 알려지지 않은 많은 사람들의 노력을 기억해야 한다는 답변도 있었다. 학습을 통해 학생들은 독립운동의 역사적 의의를 내면화하고 우리와 같은 평범한 사람들도 역사의 주체가 될 수 있음을 자각할 수 있었다.

V. 나오며

본 연구에서는 상대적으로 관심을 받지 못했던 여성들의 다양한 활동과 삶의 모습을 회고록을 자료로 하여 학습하는 방안을 모색하였다. 독립운동사 학습 방안을 실제 교실 수업에 적용하여 얻은 결과는 다음과 같다.

첫째, 학생들은 회고록을 통해 여성 독립운동의 다양한 모습을 확인하였다. 학생들은 회고록에 나타난 구체적인 상황을 통해 독립운동을 이해했으며 이를 바탕으로 독립운동으로 인식할 수 있는 활동을 다양하게 찾아냈다. 수업을 통해 회고록은 1차 자료를 보완할 수 있는 유

9) 김세* 학생의 답변

용한 학습 자료가 될 수 있음을 알 수 있었다.

둘째, 회고록에 나타난 역사적 인물의 행위 선택 이유, 역사적 인물의 생각을 상상해 보는 활동을 통해 다원적 관점을 기를 수 있었다. 교과서에 등장하는 역사적 인물의 입장이 아닌 다양한 활동을 통해 독립운동과 관계를 맺었던 여성들의 입장에서 독립운동을 생각하고 해석했다.

셋째, 독립운동의 의미를 구성하는 과정에서 가치를 내면화 할 수 있었다. 학생들은 독립운동이 한국 근·현대사에서 어떠한 의미를 가지고 있으며 독립운동에서 무엇을 기억해야 하는지 생각했다. 이 과정에서 올바른 행위가 무엇인지 고민하고 능동적으로 역사에 참여할 수 있는 의지를 가질 수 있었다.

본 연구의 결과가 역사학습에 주는 시사점은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 역사학습에서 사람들의 생각을 구체적으로 확인할 수 있는 자료의 활용이 이루어져야 한다. 인간의 구체적인 삶과 활동을 담은 자료가 여기에 해당한다. 근래 회고록 이외에도 독립운동가 수기, 삶을 바탕으로 한 자전적 소설들이 나오고 있다. 일본에 학병으로 끌려갔다가 탈출하여 한국광복군에 들어가 활동했던 김준엽의 『장정 : 나의 광복군 시절 上·下』, 함경도 원산 출신으로 학창시절 원산총파업과 광주학생항일운동을 겪은 다음 조선의용대에 들어가서 활동했던 김학철의 『격정시대』 같은 책은 한 인물의 구체적 활동을 보여준다. 인물의 생애와 업적, 일화 등 사실을 바탕으로 소설적 형식으로 쓴 전기(傳記)도 활용 가능하다. 대표적인 예로 이봉창의 다양한 삶의 모습을 보여주고 있는 『식민지 청년 이봉창의 고백』이 있다. 이런 책들은 추상적이고 일반화된 독립운동 이해에서 벗어나 당시 사람들의 삶과 고민을 보여줌으로써 독립운동사 이해의 폭을 넓힐 수 있다. 또한 독립운동을 했던 사람들이 의사결정 과정에서 겪었던 갈등과 선택에 대한 평가를 통해 비판적 사고를 경험할 수 있게 한다.

둘째, 역사학습에서 다양한 사람들의 역사를 접할 수 있도록 해야 한다. 그동안 주목받지 못했던 주변의 역사에 주목하여 이를 학습에서 다룰 수 있도록 한다. 역사연구의 목적이 인간에 대한 이해라고 한다면 거대한 구조나 특별한 인물이 아닌 평범한 일상을 살고 있는 사람들의 삶에 관심을 기울이는 것은 충분히 의미가 있다. 학습 결과 학생들은 독립운동에서 여성들의 다양한 역할을 찾아보며 사소한 활동도 가치 있는 일이 될 수 있다고 생각했다. 평범한 사람이 어떻게 역사적 행위에 참여하게 되었는지 탐구함으로써 학생들은 역사의 주체가 될 수 있음을 경험할 수 있다. 이러한 경험은 현재 사회를 살아가는 역사의 주체로서 사회문제에 대한 참여와 실천으로 이어질 수 있다.

셋째, 역사학습에서 정서적 차원의 접근도 필요하다. 어떤 사건이 일어났고 어떻게 전개되었는지 아는 것뿐만 아니라 역사의 주체인 사람에 대한 이해에 중점을 둔 학습도 함께 이루어져야 한다. 이를 위해 그 시기 사람들의 생각과 감정을 이해하고 공유해보는 기회를 제공해야 한다. 학생들은 당시 독립운동을 하며 살아갔던 여성들의 모습을 통해 오늘날과 다른 사회에서 살고 있었던 여성들의 생각을 이해하고 삶에 공감할 수 있었다. 감정이입적 역사이해 경험은 학습자로 하여금 ‘나’와 다른 삶을 사는 ‘타자’를 합리적으로 이해하고 수용할 수 있도록 한다. 이를 통해 학습자들은 과거에는 오늘날과는 다른 가치가 있었고, 그 시대를 살았

던 사람들은 우리만큼이나 다양한 관점을 가지고 있었음을 이해할 수 있게 될 것이다(방지원, 2014, 41-42).

참고문헌

- 강선주(2011), 역사 수업에서 문자 사료 읽으며 역사적으로 사고하기 방안, 경인교육대학교 교육논총, 31(1), 97-120.
- 김광재(2007), 한국광복군, 천안: 독립기념관 한국독립운동사연구소.
- 김성은(2008), 대한민국 임시정부와 여성들의 독립운동: 1932~1945, 역사와 경계, 68, 227-263.
- 김주용(2009), 1920년대 초 독립운동단체의 군자금 모금활동 : 보합단과 대한의군부를 중심으로, 한국독립운동사연구, 32, 189-218.
- 김태국(2011), 신흥무관학교와 서간도 한인사회의 지원과 역할, 한국독립운동사연구, 40, 33-59.
- 김한중(2001), 감정이입적 역사이해의 원리와 학습 방안, 전농사론, 7, 735-754.
- 김한중(2010), 국사교과서의 민족운동사 서술과 교육의 방향, 사회과학교육연구, 11, 735-754.
- 김한중(2016), 한국근대사 교육의 쟁점과 과제, 한국독립운동사연구, 56, 145-181.
- 김한중(2017), 민주사회와 시민을 위한 역사교육, 서울: 서울대학교출판문화원.
- 김한중·남정우·이혜영(2001), 독립운동사 교육에서 사적지 활용방법과 그 효과 : 국내 항일 독립운동사적지 조사보고서 활용수업을 중심으로, 한국독립운동사연구, 39, 279-322.
- 김한중·이영효(2002), 비판적 역사 읽기와 역사 쓰기, 역사교육, 81, 1-48.
- 김희곤(1999), 조선의용대의 독립운동전략 : 『朝鮮義勇隊通訊』·『朝鮮義勇隊』를 중심으로, 한국근현대사연구, 11, 7-37.
- (2015), 한국 독립운동의 세계사적 성격과 위상, 국학연구, 7, 221-244.
- 문옥표 외 4인 역(2017), 하와이 사진신부 천연희의 이야기, 서울: 일조각.
- 박경철·이선경 역(2015), 이화림 회고록 : 중국대륙을 누빈 불멸의 여성 독립운동가, 서울: 차이나하우스.
- 박용옥(1995), 1920·30년대 항일여성 의열·무장 투쟁, 성신사학, 12·13합집, 21-36.
- 박찬승(2014), 한국독립운동사 : 해방과 건국을 향한 투쟁, 서울: 역사비평사.
- 방지원(2014), 역사수업 원리로서 ‘감정이입적 역사이해’의 재개념화 필요성과 방향의 모색, 역사교육연구, 20, 7-48.
- 양우조·최선화(1999), 제시의 일기 : 어느 독립운동가 부부의 8년간의 일기, 서울: 혜음.
- 윤정란(2008), 독립운동가 가족구성원으로서 여성의 삶, 한국문화연구, 14, 105-132.
- 이배용(2003), 중국 상해 대한애국부인회와 여성독립운동, 이화사학연구, 30, 343-364.
- 이은숙(2017), 서간도 시종기 : 우당 이회영의 아내 이은숙 회고록, 서울: 일조각.
- 장석홍(2009), 한국 독립운동의 표상, 3·1운동, 연세의사학, 12(1), 7-18.

- 전경옥 외(2004), 한국여성정치사회사 1, 서울: 숙명여자대학교출판부.
- 정정화(1998), 장강일기, 서울: 학민사.
- 주요한(1963), 安島山全書, 서울: 三中堂.
- 지복영(2015), 민들레의 비상 : 여성 한국광복군 지복영 회고록, 서울: 민족문제연구소.
- 지수걸(2001), 제7차 교육과정 ‘한국 근·현대사’ 준거안의 문제점 : 근대(‘개항’ ~ ‘해방’
까지)사 관련 부분을 중심으로, 역사교육, 79, 173-194.
- 한도신(2016), 꿈갓흔 옛날 피압흔 이야기 : 격랑의 역사를 헤쳐온 여성 독립운동가 한도신 회
상기, 서울: 민족문제연구소.
- 허은(2010), 아직도 내 귀엔 서간도 바람소리가 : 독립투사 이상룡 선생의 손부 허은 여사 회
고록, 서울: 민족문제연구소.

교신저자 : 김현경, 대전유성여자고등학교 교사
skyromy@hanmail.net

남북 평화 정착 시대의 ‘전쟁영웅’ 이야기

김 광 규

한국교육과정평가원 연구원

I. 전쟁사 수업에서 군인을 어떻게 이야기 할 것인가?

1948년 남북 분단체제가 성립된 이래, 2019년 현재 한반도 분단의 역사는 반세기를 훌쩍 넘어서고 있다. 분단체제를 고착화시킨 결정적 계기였던 6·25 전쟁은¹⁾ 역사수업에서도 학생들이 살고 있는 현재와 앞으로 살아갈 미래의 당면 문제로서 다루어져야 할 중요한 주제이다.

전쟁에 대한 기억이 국가 정체성을 형성·전승하는 데 중요한 역할을 한다는 것은²⁾ 잘 알려진 사실이나, 동시에 전쟁도 결국 인간의 일이기 때문에 전쟁에 대한 기억은 구체적인 인간을 통해 형성된다는 점도 중요하다.³⁾ 전쟁 속의 인간 중에서도 이른바 전쟁영웅의 인간적 결단과 행위를 통해 전쟁은 기억되고 상징되기 마련이다. 전쟁영웅이란 전쟁 상황에서 다양한 결단과 실천을 보임으로써 사람들로 하여금 무엇이 바람직한 일이며, 무엇이 옳바르지 않은 일인지를 결정하게 하는 준거가 되는 존재라고 할 수 있다. 따라서 큰 전공을 세웠거나 전선에서 목숨을 바친 군인은 물론이요, 주어진 상황에서 자신의 임무를 수행한 모든 장병과 사람들을 전쟁영웅으로 인정할 수 있을 것이다.⁴⁾ 이러한 관점을 수용한다면, 6·25 전쟁영웅이라는 존재는 역사수업에서 6·25 전쟁을 다룰 때 교과서 서술의 한계를⁵⁾ 보완·극복할 수 있는 좋은 소재가 될 수 있을 것이다. 그런데 현재 우리나라에서 6·25 전쟁의 전쟁영웅은 군인, 경찰만을 대상으로 하여 그 전공(戰功)을 중심으로 의론되고 있다.⁶⁾

역사수업에서 6·25 전쟁영웅을 다룬다면, 다음 2가지 문제에 대한 숙고가 필요하다.

첫째, 6·25 전쟁 당시 전선에서 실제 전투를 수행한 군인들을 어떻게 이야기할 것인가 라는 문제이다. 역사교육의 중요한 내용 중 하나인 전쟁사를 평화교육의 관점에서 접근한 선행 연구들을 살펴보면, 평화의 관점에서 전쟁을 가르칠 때 가장 기본적인 학습과제는 전쟁의 폭력성을 알게 하는 것이라고 강조한다. 전쟁을 국가 대 국가의 문제로 접근하여 승리=성공 대

1) 학자에 따라 6.25 전쟁을 ‘한국전쟁’으로 칭하기도 하나, 본 발표문에서는 현재 우리나라에서 사용하고 있는 공식 명칭인 6.25 전쟁이고 2015 사회과 교육과정의 예에 따라 6.25 전쟁으로 칭한다.

2) 강선주(2008), 7쪽

3) 최영진(2016), 343쪽.

4) 상동.

5) 역사교과서의 6.25 전쟁 관련 서술의 문제점으로 그 내용과 방법 면에서 역사해석의 다양성 결여, 국가주의적 가치의 일반화, 무미건조한 사실의 나열 등이 지적된다. 이에 대해서는 이수정(2010) 참조.

6) 1976년에 발간된 『호국용사 100선』에 수록된 100명, 2003년 국방부에서 펴낸 『태극무공훈장에 빛나는 6.25전쟁 영웅』에 수록된 60명 모두 군인 및 경찰로 무공훈장 수훈자가 중심이다.

패배=실패의 역사로 간주할 것이 아니라, 전쟁으로 인해 사회구성원에게 행사되는 다양한 형태의 폭력에 주목해야 한다는 것이다. 그리고 전쟁의 전개과정이나 전략이 민중에게 가한 제도적·구조적 폭력과 그것이 민중의 삶에 미친 영향, 문화적 폭력 등을 수업 내용에 포함시켜야 한다고 본다.⁷⁾ 이러한 연구들은 전쟁을 사회구성원에게 다양한 형태의 폭력이 행사되는 시공간이라는 것으로 접근함으로써 역사교육에서 전쟁사 학습이 평화교육과 모순되는 경향성을 극복하는 데 중요한 시사점을 제공하고 있다. 그런데 이러한 관점에서 전쟁을 다룰 때, 전쟁 당시 실제 전투에 참여했던 군인들과 그들의 전투 행위에 대해서는 어떻게 이야기 할 수 있을까?

초등학생을 대상으로 전쟁사 수업을 실천했던 한 교사는 “전쟁의 현장에 있었던 사람들의 삶을 통해 접근하는 방식이 전쟁에 대한 정서를 풍성하게 불러오며, 이러한 정서들은 전쟁에 대한 반감으로 이어진다” 라고 밝힌 바 있다.⁸⁾ 그에 따르면, 전투를 수행한 군인들도 “전쟁의 현장에 있었던 사람” 이었다. 군인들은 전쟁의 능동적 주체인가, 아니면 자의건 타의건 전쟁 당시 군인 신분이었기 때문에 정부의 결정과 명령에 따라 폭력을 집행한 수동적 민중의 한 사람인가? 전투의 승리를 위해 헌신하고 목숨을 잃은 이들은 전쟁영웅이라기보다 전쟁이라는 거대한 국가적·구조적 폭력의 희생자라 칭해야 할까? 전쟁사를 평화교육의 관점에서 접근하는 데 불편한 존재이니 아예 거론하지 않거나 군대나 부대 등의 집합 명사로 지칭하고 넘어가는 것이 좋을까?

둘째, 남북 간 평화가 정착되고 통일이 되면 6·25 전쟁의 전쟁영웅 이야기를 어떻게 해야 할 것인가 라는 문제이다. 우리나라와 마찬가지로 북한도 6·25 전쟁영웅을 선정, 홍보해 왔다. 북한은 6·25 전쟁 중인 1950년 6월 “국가 앞에서 개인적 또는 집단적으로 영웅적 위훈을 세운 자” 에게 ‘공화국 영웅’ 칭호를 수여한다고 규정하였다.⁹⁾ 6·25 전쟁 기간 북한에서는 533명의 ‘공화국 영웅’ 이 탄생했다.¹⁰⁾

다음은 2018년 6월 6일 제63회 현충일 추념식 방송에서 식순에 따라 헌화 및 분향을 할 때 사회자의 “먼저 2018년 이 달의 전쟁영웅입니다” 라는 멘트를 시작으로 나온 14명의 전쟁영웅에 대한 소개이다.

“치열했던 ○○○전투를 승리로 이끈 고 임부택 소장, 결사 항전 영월지역 탈환의 최선봉 고 김해수 경감, 고 석상위 경위, 죽음으로 적진을 막아선 안동지구 전투를 승리로 이끈 고 허봉의 대위, 서울을 탈환하고 중앙청에 태극기를 게양한 고 박정모 대령, …… 칠원 281고지 탈환 작전에서 결정적 공헌을 한 고 박기석 이등중사, 고 최재효 하사, 인천상륙작전, 원산상륙작전을 계획한 고 에드워드 포니 대령 ……”

전쟁영웅을 소개하는 짧은 구절 속에서도 적, 적진, 승리, 결사 항전, 탈환 등의 단어에서

7) 김한중, 2017, 125-200쪽. 이와 같은 관점으로 역사교과서의 전쟁사 서술 개선 방안과 수업 적용 방안을 모색한 연구로는 김남철(2005), 선혜란(2009), 손진원(2006), 안병학(2007), 오영순(2016), 윤영섭(2012)의 연구를 들 수 있다.

8) 오영순(2016), 123-124쪽.

9) 김중수(2008), 172-173쪽.

10) 상동.

전쟁영웅이란 북한을 적으로 상정하고, 그 적과의 전투에서 승리하는 데 헌신한 이들을 의미한다는 것이 확연히 드러난다.¹¹⁾ 2018년 현충일 당시는 2018년 4월 27일 열렸던 1차 남북정상회담 직후로 한반도 평화의 당위성에 대한 사회적 인식과 남북간 평화 정착 및 교류에 대한 기대가 고조되고 있던 시기였다.¹²⁾ 그러한 때 열린 현충일 추념식에서 북한을 엄연한 적으로 상정하고 그 적과의 전투에서 자신을 희생한 이들을 전쟁영웅이라고 호명하고 있는 상황이 전개된 것이다.

이와 같이 남북 모두 6·25 전쟁에서의 전공을 중심으로 전쟁영웅을 이야기한다면, 남북 간 평화가 정착되고 통일이 되면 6·25 전쟁영웅 이야기를 어떻게 할 것인가 라는 문제를 피할 수 없다.

본고는 이러한 문제의식 하에서 먼저 현재 우리나라의 6·25 전쟁영웅 서사를 국가보훈처에서 2011년부터 선정·발표하고 있는 ‘이달의 6·25 전쟁영웅’을 통해 살펴보고자 한다. 다음으로 북한의 6·25 전쟁영웅에 대하여 북한 금성청년출판사에서 1978-1980년 발간한 ‘조국을 지켜 싸운 영웅전사들’에 수록된 인물을 통해 살펴볼 것이다. 마지막으로 역사교육에서 6·25 전쟁 수업은 평화교육, 통일교육의 관점에서 이루어져야 한다는 선행연구의 견해를 기반으로 하여 역사수업에서 6·25 전쟁을 다룰 때 그간의 전쟁영웅 이야기, 즉 전쟁을 수행한 군인들의 이야기를 어떻게 해야 하는지 생각해 보고자 한다.

II. 남북한의 6·25 전쟁영웅

1. 남한 : ‘이달의 6·25 전쟁영웅’

2010년은 6·25전쟁 발발 60주년이 되는 해였다. 정부는 그 전년도인 2009년 「6·25전쟁 60주년기념사업위원회규정」(대통령 훈령 제244호, 2009.4.3.)을 제정하였고, 이 규정에 따라 같은 해 9월 6·25전쟁 60주년 기념사업위원회를 구성하였다. 6·25전쟁 기념 사업이란 “참전용사의 명예선양과 6·25전쟁에 대한 전후세대의 올바른 시각 확립 및 참전국과의 미래지향적 협력관계 수립 등”의 목적으로 “한반도에 평화를 정착시키려는 범국민적인 염원을 결집시키기 위하여 추진되는 국내외 기념행사, 학술·문화·예술·체육 행사 및 출판 등의 사업”을 말한다.¹³⁾

국가보훈처는 6·25전쟁 기념사업의 일환으로 2000년부터 ‘이달의 6·25전쟁영웅’을 선정하여 발표해 왔다. 인물 선정은 6·25전쟁영웅 선정위원회에서 하는데, 국가보훈처는 6·25

11) 본문에서 구체적으로 살펴보겠지만, 북한의 6·25 전쟁영웅에 대한 서술도 이와 동일하다.

12) 지난 2018년, 남북관계에서 여러 가지 이슈가 있었다. 한 해 동안 세 차례의 남북정상회담이 열렸고, 그 때마다 회담의 결과와 그에 따른 후속조치에 의해 정치, 군사, 경제, 교류 등 여러 분야에서 달라지거나 새로 시작될 일들이 상당히 발생하였다. 특히 1차 남북정상회담에서는 남북관계의 전면적·획기적 개선과 발전, 군사적 긴장완화 및 전쟁위험 해소, 항구적 평화체제 구축의 내용을 담은 ‘판문점 선언’이 합의되었다. 또한 당시 분단 이후 최초로 북한의 최고지도자가 한국 땅을 밟았다는 사실을 비롯하여 ‘도보다리 회담’, 평양냉면 등 회담 일정 중 큰 화제가 되었던 일도 적지 않았다.

13) 「6·25전쟁 60주년기념사업위원회규정」(대통령 훈령 제244호, 2009.4.3.) 1조, 2조.

전쟁 60주년 사업위원회 및 전쟁기념관 등 관계자와 전쟁사 전공 학자, 군 관련 전문가, 언론인, 교수, 교사 및 학생 등으로 다양하게 선정위원을 구성하여 여러 계층의 의견을 수렴한다고 밝히고 있다.¹⁴⁾ 2018년까지 총 101명의 6·25전쟁영웅이 선정되었다. 이들의 면면을 살펴보면 표 1과 같다.

표 1. 2011~2019년 국가보훈처 발표 이달의 6·25전쟁영웅

일련 번호	선정 연월	성명	군별	계급	비고
1	2011.06.	심일	육군	소령	수류탄과 화염병으로 육탄공격을 감행, 북한군 자주포 3대를 격파하고 전사**
2	2011.07.	이근석	공군	준장	전투 중 전투기 엔진이 피격당해 귀환이 어렵게 되자 북한군 전차로 돌진하여 전사**
3	2011.08.	안창관	해병대	대령	
4	2011.09.	맥아더	UN군(미국)	사령관	
5	2011.10.	강승우	육군	중위	TNT와 박격포탄, 수류탄 등을 휴대하고 육탄으로 돌진하여 중공군의 기관총 특화점을 격파하고 전사**
6		안영권	육군	하사	
7		오규봉	육군	하사	
8	2011.11.	김옥상	육군	일병	중공군과 육박전을 전개하다 전사
9	2011.12.	이태영	해군	중령	교전 중 함선이 폭발침몰하여 전사
10	2012.01.	김중식	해병대	대령	
11	2012.02.	랄프 몽클라르	UN군(프랑스)	중령	
12	2012.03.	박노규	육군	준장	교전 중 전사
13	2012.04.	이세영	공군	소령	전투 중 전투기가 피탄되어 귀환이 어렵게 되자 북한군 보급품 집적소로 돌진하여 전사**
14	2012.05.	김만술	육군	대위	
15	2012.06	김풍익	육군	중령	교전 중 포탄에 의해 부대원과 함께 전사
16	2012.07.	조달진	육군	소위	
17	2012.08.	연제근	육군	중사	부상을 입고도 최후까지 돌격하여 북한군의 기관총 진지를 파괴한 뒤 전사
18	2012.09.	손원일	해군	준장	
19	2012.10.	이상수	공군	소령	작전 수행 중 전투기가 피탄되어 전사
20	2012.11.	라희봉	경찰	경감	교전 중 수류탄에 중상을 입어 후송되었으나 회복하지 못하고 전사

14) 국가보훈처 대표 블로그 - 훈터(<http://mpva.tistory.com/1161?category=282590>)(2011.5.20.); 국가보훈처 보도자료 「2013년도 이 달의 '6·25 전쟁영웅」(2012.12.3.) 국가보훈처는 매년 말 그 다음해 '이달의 6·25 전쟁영웅' 12명을 발표하고, 매달 그 달의 전쟁영웅에 대한 홍보자료를 홈페이지에 탑재해왔다. 이하 본문에서 6·25 전쟁영웅의 공적에 대한 서술의 출처는 국가보훈처 홍보자료이며, 홍보자료의 문구를 그대로 인용한 경우에는 다음표로 표시하였다.

21	2012.12.	월튼 워커	UN군(미국)	대장	
22	2013.01.	여방오	육군	하사	교전 중 공격 목표 지점을 알리는 표지판을 메고 고지를 향해 접근하여 스스로 표적이 되어 전사**
23	2013.02.	프리먼	UN군(미국)	대령	
24	2013.03.	진두태	해병대	중위	정찰 중 포위되자 부하들을 철수시키고 홀로 교전 중 전사
25	2013.04.	칸	UN군(영국)	중령	
26	2013.05.	홍재근	육군	일병	교전 중 전사
27	2013.06.	김창학	해군	하사	교전 중 전사
28	2013.07.	안낙규	육군	일등중사	교전 중 전사
29	2013.08.	(여)김재옥	민간인	교사	
30	2013.09.	차일혁	경찰	경감	
31	2013.10.	마틴	UN군(미국)	대령	교전 중 전사
32	2013.11.	고태문	육군	대위	교전 중 전사
33	2013.12.	신철수	공군	소령	교전 중 전투기가 피탄되자 북한군 진지에 돌진하여 전사
34	2014.01.	유치곤	공군	준장	
35	2014.02.	이천길	육군	일등상사	임무 수행 중 전사
36		노승호	육군	하사	
37	2014.03.	벤 플리트(부)	UN군(미국)	대장	교전 중 전사
38		벤 플리트(자)	UN군(미국)	대위	
39	2014.04.	호클리	UN군(영국)	대장	
40	2014.05.	고넨지	UN군(터키)	중위	교전 중 전사
41	2014.06.	노종해	경찰	경감	교전 중 전사
42	2014.07.	김용배	육군	준장	교전 중 전사
43	2014.08.	강희중	육군	일등중사	교전 중 전사
44	2014.09.	임병래	해군	중위	포로가 될 상황에 처하자 자결
45		홍시욱	해군	하사	
46	2014.10.	강승우	육군	중위	2011년 10월과 동일
47		안영권	육군	하사	
48		오규봉	육군	하사	
49	2014.11.	강길영	해병대	중위	교전 중 전사
50	2014.12.	현봉학	민간인	의사	흥남 철수 작전 당시 민간인 철수를 이끌어 냄
51	2015.01.	김홍일	육군	중장	
52	2015.02.	(여)이정숙	민간인		유격대를 결성하여 활동
53	2015.03.	한정일	경찰	경감	
54	2015.04.	김정곤	육군	소장	
55	2015.05.	달리	UN군(미국)	준장	
56	2015.06.	(여)조보배	민간인		
57	2015.07.	김교수	육군	대위	교전 중 전사

58	2015.08.	고종석	해병대	일등병조	교전 중 수류탄이 호에 떨어지자 자신의 몸으로 수류탄을 덮쳐 분대원들을 구하고 전사
59	2015.09.	해밀턴 쇼	UN군(미국)	대위	교전 중 전사
60	2015.10.	전구서	공군	소위	임무 수행 중 전투기가 피탄되어 전사
61	2015.11.	찰스 그린	UN군(호주)	중령	교전 중 전사
62	2015.12.	홍대선	해군	하사	스스로를 표적 삼아 피난민들을 구출하고 전사
63	2016.01.	최득수	육군	이등상사	
64	2016.02.	무어	UN군(미국)	소장	헬기사고로 전사
65	2016.03.	(여)오금손	간호장교	대위	
66	2016.04.	아따난	UN군(태국)	중령	
67	2016.05.	(여)히긴스	민간인(미국)	기자	
68	2016.06.	이경복	공군	소위	임무 수행 중 정찰기가 손실되어 귀환이 어려워지자 적의 탱크를 향해 폭탄을 투하했고, 이후 적 사이로 연락기를 돌진시키며 전사**
69		백성흠	공군	소위	
70	2016.07.	이명수	육군	일등상사	
71	2016.08.	박동진	해군	일등병조	교전 중 전사
72	2016.09.	김동석	육군	대령	
73	2016.10.	강삼수	경찰	경위	
74	2016.11	이장원	해병대	중위	교전 중 전사
75	2016.12.	스톤	UN군(캐나다)	중령	
76	2017.01.	이기협	공군	대령	
77	2017.02.	리지웨이	UN군(미국)	대장	
78	2017.03.	김형우	해병대	분대장	교전 중 전사
79	2017.04.	이순호	육군	소령	교전 중 전사
80	2017.05.	백재덕	육군	이등상사	
81	2017.06.	최용남	해군	중령	
82	2017.07.	조지 리비	UN군(미국)	중사	교전 중 전사
83	2017.08.	구르무 담보바	UN군(에티오피아)		
84	2017.09.	김용식	육군	일등병	교전 중 전사
85	2017.10.	김경진	육군	중령	교전 중 전사
86	2017.11.	물랑	UN군(벨기에)	소령	
87	2017.12.	강봉룡	경찰	경감	교전 중 전사
88	2018.01.	김신	공군	중장	
89	2018.02.	오우덴	UN군(네덜란드)	중령	교전 중 전사
90	2018.03.	현시학	해군	소장	
91	2018.04.	타흐신 야즈즈	UN군(터키)	준장	
92	2018.05.	(여)김현숙	육군	대령	
93	2018.06.	임부택	육군	소장	
94	2018.07.	김해수	경찰	경감	교전 중 전사

95		석상익	경찰	경위	
96	2018.08.	허봉익	육군	대위	교전 중 전사
97	2018.09.	박정모	해병대	대령	
98	2018.10.	딘 헤스	UN군(미국)	대령	
99	2018.11.	박기석	육군	이등중사	
100		최재효	육군	하사	
101	2018.12.	포니	UN군(미국)	대령	흥남 철수 작전 시 피난민 구출에 공헌
102	2019.01.	김영옥	UN군(미국)	대령	
103	2019.02.	김한준	육군	대위	
104	2019.03.	케네스 뮤어	UN군(영국)	소령	교전 중 전사
105	2019.04.	콘라도 디 압	UN군(필리핀)	대위	교전 중 부하를 구출하다 전사
106	2019.05.	조관욱	경찰	경감	교전 중 전사
107	2019.06.	김문성	해병대	중위	교전 중 전사
108	2019.07.	김재호	육군	일등병	교전 중 전사
109	2019.08.	홍은혜	민간인		
110	2019.09.	공해동	육군	하사	교전 중 전사
111	2019.10.	이성가	육군	소장	
112	2019.11.	김금성	공군	준장	
113	2019.12.	전병익	해군	중사	교전 중 전사

출처 : 국가보훈처 공식 블로그-훈터 (<http://mpva.tistory.com>)

표 1에서 이달의 6·25전쟁영웅은 2-3명이 발표된 달도 있고, 2014년 10월에는 2011년 10월의 3명이 재선정되었으므로 중복을 제외하면 총 110명이다. 110명 중 민간인은 단 6명 뿐이며, 그 중에서도 1명은 중군기자였다. 군별로는 육군 37명, 해군 10명, 공군 11명, 해병대 9명, 경찰 9명, 간호장교 1명이며, UN군은 군인 중 26%인 27명이다. 국가보훈처는 2011년 6월 이달의 6·25전쟁영웅 사업을 시작하면서, 그 목적 중 하나로 “국내외 참전용사의 희생을 기리기” 위함임을 분명히 밝혔다. 또한 매달 6·25전쟁영웅 선정은 공에 따른 훈격과 군별·계급별 균형을 고려하되, 직접 전투에 참가한 인물을 위주로 하여 전사일·전투일이 해당 월과 관계가 깊은 인물로 한다고 하였다.¹⁵⁾ 즉 이달의 6·25전쟁영웅 사업은 당초 6·25 참전 군인을 대상으로 기획된 것이었으니, 군인이 절대다수를 차지하는 것은 당연한 일이다. 또한 UN군도 매년 일정하게 포함되어 있다. 국가보훈처는 2012년 말 2013년 이달의 전쟁영웅을 발표하면서 2013년이 6·25 전쟁 정전 60주년이라는 점을 감안하여 UN 참전군을 2013년 2명에서 3명으로 확대 선정하였다고 하였는데,¹⁶⁾ 2014년 이후 4명으로 더 확대되었고, 2019년에도 3명이 포함되어 있다.

110명의 전쟁영웅 중 참전군인이 아닌 민간인 6명이 포함되어 있다. 2013년 8월 김재욱,

15) 국가보훈처 대표 블로그 - 훈터(<http://mpva.tistory.com/1161?category=282590> 2011.5.20).

16) 국가보훈처 대표 블로그 훈터(<http://mpva.tistory.com/2501?category=282590>).

2014년 12월 현봉학, 2015년 2월 이정숙, 2015년 6월 조보배, 2016년 5월 히긴스(Marguerite Higgins), 2019년 8월 홍은혜가 그들이다.

이들의 면면을 순서대로 살펴보면, 김재옥은 이달의 6·25 전쟁영웅 선정 사업이 시작된지 2년 만에 처음으로 포함된 민간인이자 여성이다. 김재옥은 6·25 전쟁 발발 당시 초등교사였는데, 1950년 7월 학교에 주둔한 북한군의 동태를 국군에 제보하여 국군이 동락리 전투에서 승리하는 데 기여하였다. 김재옥의 일화는 1960년대에 ‘전쟁과 여교사’라는 제목의 영화로 제작되기도 했다. 현봉학은 의사로 6·25 전쟁 발발 후 미해병대의 통역을 맡고 있었는데, 1950년 12월 흥남철수 당시 미군 책임자를 설득하여 10만 여명의 민간인을 철수시키는 데 중요한 역할을 하였다. 국가보훈처는 현봉학의 이 일화에 대해 “전쟁의 참화 속에서 생사의 기로에 놓인 수많은 주민을 구하는 데 열과 성을 다함으로써 진정한 민족애와 휴머니즘을 보여준 일”이며, “흥남철수작전 속에는 피난민을 위한 현봉학 의학박사의 숨겨진 노력이 있었다, 흥남철수작전 이후 많은 사람들이 현봉학 의학박사를 한국판 넬슨로 부르고 있다”라고 하였다. 이정숙은 황해도에서 유격대를 결성하여 전투에 참가한 인물로 그 행적이 1960년대 중학교 교과서에 수록되기도 했고, 영화 ‘피어린 구월산’으로 제작되기도 했다.

조보배는 세 아들을 모두 6·25 전쟁 중에 잃었다. 다음은 조보배에 대한 국가보훈처 홍보 자료의 일부이다.

조국이 풍전등화의 상황에 놓였을 때, 삼형제는 한 치의 망설임도 없이 전장으로 향했습니다. 그 용기는 어디에서 나왔던 것일까요? 그 용기는 바로 어머니의 가르침에서 나왔습니다. 삼형제의 어머니인 조보배 여사는 평소 자식들에게 개인의 안위보다는 국가를 위해 먼저 희생할 수 있도록 가르쳤습니다. 그 가르침을 받아 심일 소령과 경찰 심민, 학도병 심익은 국가를 위해 헌신할 수 있었던 것입니다. 사실, 사랑하는 아들들을 모두 나라에 바쳐야 했던 어머니의 마음을 그 누가 헤아릴 수 있을까요. 하지만 조보배 여사는 자식을 잃은 아픔을 결연히 딛고 일어나 나라를 위한 아들들의 죽음이 헛되지 않도록 평생을 봉사와 사회활동에 헌신했습니다. …… “국가가 있어야 자식도 있다” 이 말 속에는 자식을 모두 국가에 바쳤던 조보배 여사의 애국심과 그 아픔이 동시에 담겨있는데요.¹⁷⁾

이와 같이 조보배는 “아들 3형제를 나라에 바친 강인한 어머니”로서 소개되고 있다. 2015년 6·25 전쟁영웅에는 전례 없이 이정숙, 조보배 2명의 여성이 포함된 것에 대해 국가보훈처는 “전장에서 직접 싸우지 않았지만 자신이 속한 자리에서 조국 수호를 위해 헌신한 여성들의 공헌을 높이 평가한다는 취지가 반영된 일”이라고 밝히고 있다.

히긴스는 6·25 전쟁 당시 미국 뉴욕헤럴드트리뷴(NewYork Herald-Tribune)의 중군기자였는데, “귀신도 때려잡는 해병(They might even capture the devil)”이라는 표현으로 유명한 인물이다. 홍은혜는 우리나라 해군의 군가를 다수 작곡하였고 해군 최초의 전투함인 ‘백두산함’ 구입 비용 마련을 위한 모금, 6·25 전쟁 부상병과 유족을 돌보는 데 헌신했다.

이상에서 살펴본 민간이 전쟁영웅 6명은 모두 전쟁에 직간접적으로 참가하였거나 군인의 가족이었던 인물들이다. 현봉학, 이정숙, 히긴스는 각각 통역관, 중군기자, 유격대원으로서 전쟁에 참가하였고, 다른 3명은 군인의 가족이었다. 김재옥과 홍은혜는 군인의 부인이었으며,¹⁸⁾

17) 국가보훈처 대표 블로그 훈터(<http://mpva.tistory.com/3231>).

조보배는 아들이 군인이었다. 요컨대 이달의 6·25 전쟁영웅은 군과 구별하여 생각하긴 어렵다.

2. 북한 : ‘조국을 지켜 싸운 영웅전사들’

여기서는 북한에서 1978-1980년 발간한 ‘조국을 지켜 싸운 영웅전사들’ 내용의 일부를 살펴보고자 하겠다. 표 2는 ‘조국을 지켜 싸운 영웅전사들’에 수록된 이들 중 일부의 면면을 정리한 것이다.

표 2. 북한 ‘조국을 지켜 싸운 영웅전사들’ 수록 인물

성명	출신배경	활동 내용
강호영	1927년생, 화전민출신으로 일제시대 머슴으로 생활	1950년 12월 21일 소양강 부근 현리에서 전투를 승리, 1951년 1월 8일 충주와 원주 사이 대송리 부근에서 국군 8사단 10연대 2대대를 섬멸, 1951년 1월 17일 체천 원주 도로에 있는 감악봉 고지를 점령, 국군의 19차례 공격을 물리치고 고지를 사수함. 강호영은 전투에서 포탄 파편으로 두 다리와 왼팔 상처를 입고도 후송을 거부한 채 공격하는 국군에 맞서 자폭하여 고지를 사수함.
리수복	1934년 4월 12일생, 자강도 소작농 출신으로, 1948년 순천고급중학교 재학 중 자원입대	1951년 10월 30일 15시까지 강원도 인제군에 있는 1211고지 방어를 위해 옆 무명고지를 점령하라는 명령을 받고 돌격조 조직을 제안하고 조장이 됨. 고지 점령 과정에서 한쪽 다리와 오른팔에 부상을 입었으나, 기어서 20m 전진하여 기관총에 자폭하여 명령 내에 고지를 탈환함.
한계열	1929년 9월 23일 함남 요덕군 출생	1950년 7월 순천 북쪽 320고지 점령 전투에서 4명의 군인과 함께 마지막으로 육박전을 전개하면서까지 싸워 한 개 중대를 물리치고 고지를 점령함. 이후 소대장으로 진급하였으며 모병 전투원으로 선발됨. 51년 5월 평양에 김일성이 주최하는 행사에 참가하기로 되어 있던 상황에서 4월 22일 강원도 인제 부근에서 전투를 수행함. 4개의 고지를 점령하려는 명령을 받고 전투에 참가. 부상을 입은 채로 마지막 고지를 점령하였으며 ‘조선노동당 만세! 김일성장군 만세!’를 외치고 사망함.
황순복	1933년생, 해방 후부터 전쟁 초기까지 세멘트공장에서 일하다가 폭격으로 공장이 파괴되자 입대	군대에 입대한 후 중대장 연락병 임무를 맡음. 1951년 4월 20일 902.4고지 전투에서 부상 입은 중대장을 업고 부대 집결지로 가다가 3명의 국군을 포로로 잡고 무사히 도착함. 1951년 5월 17일 739고지 전투에서 그의 중대가 국군 76명을 생포하고 123명을 사살함. 이 전투 공로로 전사영예 훈장 제1급을 수여받음. 동부전선 양구 지역 ‘칼능선’ 부근에서 전투에 참여. ‘칼능선’을 두고 10여 차례의 전투가 벌어짐. 황순복은 7번째 전투에서 오른쪽 무릎 아래와 손목에 부상을 입음. ‘칼능선’ 옆에 위치한 국군의 기관총 진지를 파괴하기 위한 작전에 ‘파괴조’로 지원함. 황순복은 중간 진지 파괴를 맡은 자가 부상을 당하자 그를 대신하여 중간 진지를 파괴한 다음, 자신이 맡은 오른쪽 진지 파괴를 위해 부상을 입은 상태에서도 육탄 돌격하여 파괴 임무를 완수함.
김재경	1931년 양강도 보천군에서 극빈한 화전민의 아들로	1950년 전쟁 발발 당시 소대장으로 근무. 1950년 7월 중대장으로 승진함. 1950년 8월 15일 대원 17명을 인솔하여 후방 교란 작전에 투입됨. 첫 작

18) 홍은혜는 2012년 9월 전쟁영웅이자 ‘대한민국 해군의 아버지’라고 불리는 손원일의 부인이다.

태어남		<p>전에서 실패하고 왼팔에 총알이 관통하는 부상까지 당함. 실패 후 회의에서 “습격조에 5명의 당원이 있으며 당원에게는 점령하지 못 할 요새란 없다”고 강조하면서 대원들에게 당원을 따라 임무를 완수하자고 독려함. 다른 마을에 잠입하여 국군을 포로로 잡은 뒤 지휘부가 대구 동명원으로 이동한다는 첩보와 암호를 입수한 뒤 작전에 돌입. 작전을 위한 이동 과정에서 대원들에게 일제 식민통치기의 어려움을 회상하도록 하여 전투의지를 독려했으며 특히 자신이 1937년 접한 김일성에 대해 회상하면서 “김일성 장군님이 영도하신 항일 빨치산의 고매한 혁명정신과 백절불굴의 투지를 이어 받은 당의 붉은 전사는 모든 것을 다 바쳐 싸울 것”을 호소. 습격조는 집결하던 미군 380여 명을 살상하고 자동차를 파괴. 국군지휘부에 침투한 습격조는 연대장을 생포하였으며, 이들에게 포진지 위치 정보를 파악하여 습격하여 파괴함. 이 과정에서 김재경은 부상 입은 사병을 업고 무사히 탈출하여 부대에 도착함.</p>
-----	--	--

출처 : 김중수(2008), 174-177쪽

…… 어느새 알았는지 수복의 아버지와 어머니 그리고 누님이 땀을 흘리며 달려왔다. “네가 군대에 나간다면서, 장하다!” (p.11) …… 아버지의 얼굴에는 끈끈한 아들을 위대한 장군님을 위하여 전선으로 보내는 긍지감이 함뿍 어려있었다. …… 어머니는 눈물을 보이지 않았다. 어머니는 행복했다. 위대한 장군님의 은덕으로 몇 해 사이에 아들이 몰라보게 자랐으니 어머니는 위대한 장군님에 대한 고마움에 겨워 그 행복의 눈물 만을 속으로 흘리고 있었다. …… 조선민주청년동맹창립 10돐을 맞는 1956년 1월 16일에는 내각결정 제7호로 리수복영웅이 다니던 학교인 순천고급중학교를 리수복고급중학교로 그 이름을 바꿔부르도록 배려하여주시고 학교 앞에는 그의 동상을 세우도록 하시는 한없는 영광을 베풀어주시었다.¹⁹⁾

…… 한 팔은 떨어져나가고 다른 한팔에는 붕대를 칭칭 감고 있으나 몸은 억센힘을 안고 앞으로 달려나가려는 듯한 기상. 수류탄을 입에 문 전사의 부릅뜬 눈에서는 불이 일고 번개가 친다. 이것이 장렬한 최후를 앞둔 강호영영웅의 투쟁모습이다. 강호영영웅이 생의 마지막 시각에 외친 심장의 목소리가 오늘날도 사람들의 가슴을 파고든다. “나의 팔다리는 부서졌다. 그러나 네놈들에 대한 복수심은 오히려 천배나 더 강하여졌다. …… 적자동차가 바로 코앞에 다가온 순간 강호영분대장과 용철 전사는 잭싸게 일어서며 수류탄을 던졌다. 맨 앞차에서 불길이 일며 요란한 폭발소리가 울렸다. 차에서 미처 뛰어내릴 사이도 없이 적들은 삼시간에 무데기로 쓰러졌다. 살아남은 놈들은 갈팡질팡하면서도 자동차에 의지하여 맞불질을 하였다. …… 앞뒤로 얻어맞은 적들은 비명을 지르며 꼬꾸라지고 나뒹굴었다. …… 강호영분대장은 붉은 피로 가막봉을 물들이며 원수놈들을 무데기로 쓸어눕혔다. …… 전투원들은 공포에 질려 주춤거리는 원수놈들을 총탄으로 까부시고 총창으로 가슴팍을 찌르면서 무자비하게 소멸하였다.²⁰⁾

…… 사랑하는 조국의 고지를 끝까지 지켜내기 위하여 고귀한 청춘을 바친 전우들의 영생하는 위훈을 뜨거운 심장으로 받아안은 한계령동무는 두 주먹을 으스러지게 움켜잡으며 이를 부르듯 갈았다. “이놈들, 어디 두고보자. 네놈들을 모조리 죽쳐대로 전우들의 복수를 백배, 천배로 할테다!” …… 한계령동무는 이런 것에는 아랑곳하지 않고 또다시 기여오르기 시작한 원수놈들을 이글이글 불타는 증오의 눈길로 쏘아보기만 하였다. …… 한계령동무는 적들의 무리 속에 연방 명중탄을 안겼다. 경기관총 총구에서 불꽃이 일 때마다 원수놈들이 가슴팍을 부여잡고 비칠거리다가 무리로 너부러졌다. 총탄만 너넉하면 마음대로 죽쳐낼 수 있겠으나 총탄이 부족한 것이 안타까웠다. …… 빈 탄창을 어루만지면서 점점 가까이 밀려오는 원수놈들을 증오에 찬 눈길로 쏘아보고 있었다. …… 적아간에 치열한 육박전이 벌어졌다. 한계령 동무와 태병동무는 앞을 막아나서는 원수놈들을 총창으로 찌르고 총탄으로 갇으며 가까이 덤벼드는 놈들은 불길로 차던지면서 불사신처럼 용감하게 싸웠다. 그리하여 이들은 잠깐 사이에 20여 헥타아

19) 금성청년출판사 편(1978), 『조국을 지켜 싸운 영웅전사들』 1, 금성청년출판사.

20) 상동.

르의 적들을 끌어놓았다. …… “조국의 고지는 나의 고지, 나의 고지를 피로써 사수하자!” 라는 구호를 외치며 나의 고지 운동의 불길을 더욱 높여 미제원수들에게 섬멸적 타격을 주면서 조국의 고지를 목숨 바쳐 지켰던 것이다.²¹⁾

표 2의 활동 내용과 인용문을 보면, 전투에서의 활약을 서술하기도 하지만, 전체적으로 전공 그 자체보다는 김일성에 대한 충성심을 강조하는 서술이 매우 많이 삽입되어 있다. 따라서 전쟁영웅 이야기라기보다는 김일성 충신 열전이라고 해도 무리가 없을 정도이다.

Ⅲ. 살신성인형, 육탄돌격형 전쟁영웅 서사를 어떻게 할 것인가?

국가보훈처에서 제작한 이달의 6·25 전쟁영웅 홍보자료에서 가장 많이 등장하는 단어 중 하나는 희생이다. 이와 유사한 의미로 헌신과 살신성인, 육탄과 산화 등도 자주 나온다. 표 1의 이달의 6·25 전쟁영웅 중 군인 104명의 56.7%인 59명이 전사자이며, 이 중 사고로 전사한 2명을²²⁾ 제외한 57명 모두 교전 중 전사했다. 비단 전사자가 아니더라도 군인으로서의 참전은 그 자체가 죽음을 각오한 희생적 행위이다.

전사자 중에는 육탄공격으로 자신의 목숨을 희생한 이들도 적지않다. 대표적인 사례가 이달의 6.25전쟁영웅에 첫 번째로 선정된 심일과 2011년 10월, 2014년 10월 두 차례 중복 선정된 ‘백마고지 3용사’ 강승우, 오규봉, 안영권, 2013년 1월 전쟁영웅 여방오 등이다. 국가보훈처 홍보자료에 의하면, 심일은 1950년 6월 25일 춘천홍천지구전투에서 수류탄과 화염병으로 육탄공격을 감행, 자주포 3대를 격파하고 전사했는데, 이는 “순식간에 전군에 전파되어 모든 전선에서 육탄공격으로 적 전차를 파괴하는 계기가 되었다.” ‘백마고지 3용사’도 1952년 10월 “TNT와 박격포탄, 수류탄 등을 휴대하고 육탄으로 돌진하여 중공군의 기관총 특화점을 격파한 후 장렬히 산화” 했다. 여방오는 교전 중 공군에게 공격 목표 지점을 알리기 위해 표지판을 메고 고지를 향해 접근하여 스스로 표적이 되어 전사했다. 표 1에서 공군 전사자 대부분도 그러한 경우이다. 이근석(2011년 7월 전쟁영웅), 이세영(2012년 4월 전쟁영웅), 신철수(2013년 12월 전쟁영웅), 2016년 6월 전쟁영웅 이경복, 백성흙은 전투 중 전투기가 피탄되자 전투기를 몰고 “적진으로 돌진하여 비행기와 함께 산화” 했다.

또한 부대원, 주민을 지키기 위해 스스로 목숨을 던진 사례도 있다. 고종석(2015년 8월 전쟁영웅)은 1950년 8월 전투 중 참호에 떨어진 수류탄을 자신의 몸으로 막고 전사했으며, 2014년 9월 전쟁영웅 임병래, 홍시욱은 첩보대 임무 수행 중 포위되자 다른 대원들을 먼저 탈출시키고 자신들은 포로가 되기 직전 자결했다. 해군 전사자 홍대선(2015년 12월 전쟁영웅)은 1952년 1월 순위도(巡威島)에서 민간인 840여 명을 피난시키던 중 전투가 발발하자 피난민 수송을

21) 상동.

22) 2012년 12월 전쟁영웅 워커(Walton H. Walker)와 2016년 2월의 전쟁영웅 미군 제9군단장 무어(Bryant E. Moore)이다. 워커는 아들인 샘 워커(Sam S. Walker, 1925년생) 대위의 표창을 위해 서부전선을 방문하던 중 불의의 교통사고로, 무어는 1951년 2월 24일 경기도 여주군에서 헬기사고로 전사했다.

다른 단정에 맡기고 스스로 표적이 되어 북한군의 공격을 유인하여 전투 끝에 전사했다.

이와 같이 국가보훈처의 홍보자료에서 읽을 수 있는 전쟁영웅들의 모습은 조국을 위해, 전투에서 승리를 위해 살신성인의 정신으로 목숨을 아끼지 않는, 1950-60년대 전쟁영화 속의 순교자적 육탄돌격형 전사의 전형이다.²³⁾ 북한의 경우도 김일성에 대한 충성심을 강조한다는 점에서는 큰 차이가 있지만, 전쟁영웅에 대한 묘사가 기본적으로 육탄돌격형 전사의 모습으로 이루어지고 있는 것은 분명하다. 이는 ‘파괴조’ ‘돌격조’, ‘자폭’ 등과 같은 용어에서 보다 적나라하게 드러난다. 김일성은 ‘자폭’ 영웅들에 대해 “공화국 영웅들은 전투의 어려운 순간에 불을 뿜는 적화구를 자기의 몸으로 막았으며 죽음을 두려워하지 않고 위험 속에 뛰어 들어가 원수들을 소멸함”으로 영웅주의와 애국주의 모범을 보여 주었다고 강조하였다.²⁴⁾

2장에서 살펴보았듯이 ‘이달의 전쟁영웅’은 큰 전공을 세운 인물이기 때문에 홍보자료의 내용도 당연히 전투에서의 구체적인 활약상에 대한 것이다. 전투 장면, 전투 끝에 전사하기까지의 과정, 죽음의 순간 등에 대한 묘사가 상당히 자세한 경우가 많다. 북한의 경우는 그보다도 훨씬 거칠고 적나라한 표현이 난무한다. 그러한 내용을 통해 학생들이 전쟁의 참상을 알 수도 있고, 전투 행위가 본질적으로 갖고 있는 정신적·육체적 고통을 상상하게 될 수도 있으며, 주어진 상황에서 최선을 다해 임무를 수행하고 전우와 국가체제를 수호한 무공에 경의를 가지는 자세를 배울 수도 있다.

그럼에도 불구하고 전투의 전개과정과 전사 장면에 대한 생생한 묘사가 학생들로 하여금 생명과 인간 존엄성이라는 보편적·절대적 가치에 둔감하게 할 위험성이 있다는 점도 부정할 수 없다. 전쟁이란 승패와 관계없이 본질적으로 군인의 죽음, 그들의 정신적·육체적 아픔과 고통으로 구성되는 것이다. 홍보자료의 문구에 빈번하게 등장하는 결사대, 육탄, 육박전, 섬멸, 격멸, 산화 등의 용어에서는 죽음과 죽음에 이르기까지의 아픔, 고통이 표면적으로 드러나지 않는다. 게다가 그러한 묘사가 국가와 민족, 또는 국가체제 수호를 위한 숭고한 희생이라는 서사와 결합되어 있다. 이는 생명의 귀중함, 인간의 존엄성이라는 절대적·보편적 가치가 국가체제 수호나 국가안보를 위해 제한될 수 있다는 인식을 갖게 할 위험성을 내포하고 있다.

2012년, 이듬 해 이달의 전쟁영웅을 선정하는 위원회에 처음으로 초등학생 3명이 포함되었는데, 당시 이 학생들은 “6·25 전쟁영웅이 이렇게 많은 줄은 처음 알았으며, 우리나라를 전쟁에서 구한 분들이 바로 이분들이라는 것을 알고, 앞으로 나라를 위한 일이라면 무슨 일든지 앞장서 나가겠다”라는 심사 소감을 밝혔다고 한다. 다음은 초등학생들이 참여했던 선정위원회에서 선정·발표된 2013년 이달의 전쟁영웅 홍보자료의 문구들이다.

“제가 제일 마지막에 떠나겠습니다.”
“조국에 전부를 바친 스물네살의 청년!”

23) 1950-60년대 제작된 우리나라 전쟁영화에 등장하는 전쟁영웅의 이미지는 적을 막아내기 위해 자신의 목숨을 내던지는 육탄돌격형의 전사이자, 단순히 싸움만 잘 하는 것이 아니라 가족과 전우에 대한 인간적 매력을 풍기는, 그리하여 그들을 위해 희생하는 순교자적 전사의 전형을 보인다(최영진(2016), 347-352쪽).

24) 『김일성 저작집』 8권(1980), 조선로동당출판사, 66쪽(김중수(2008), 179쪽에서 재인용).

“내가 죽어 나라를 구할 수 있다면 기꺼이 목숨을 바치겠습니다.”
 “우리의 신념과 행동이 죽음의 그림자와 당당히 맞서 싸울 것입니다.”
 “표지판을 내게 떼어 주십시오. 제가 표적이 되어 적진으로 가겠습니다.”
 “비록 내일 전쟁이 끝난다 할지라도, 나는 오늘 전우들을 위해 목숨을 걸겠습니다.”

표 1의 전쟁영웅들이 “조국을 위해, 대한민국의 자유와 평화를 위해” 목숨을 아끼지 않은 희생과 헌신의 상징임은 분명하다. 그런데 전쟁영웅의 공적은 비단 위의 문구와 같이 살신성인형, 육탄돌격형 전사의 서사로밖에 재현될 수 없는가? 이러한 전쟁영웅 이야기를 통해 초등학교 때부터 “나라를 위한 일이라면 무슨 일이든지 앞장서 나가겠다” 라고 생각하는 국민을 만들어야 하는가? 살신성인형, 육탄돌격형 전쟁영웅상은 남북간 평화 정착과 통일이 중요한 화두인 이 시대에 한계가 있음을 인정한다면, 이들의 이야기를 어떻게 다시 쓸 것인가?

이에 대해서 다음 두 가지 방안을 제안하고자 한다.

첫째, **죽음보다 생존, 파괴와 죽음보다 구원, 고통보다 평화, 살상보다 생명과 존엄성의 서사로 전쟁영웅 이야기를 다시 쓰는 것이다.** 최근 6·25 전쟁 체험에 대한 연구에서 전쟁의 부정적 속성, 전쟁 중에 겪은 고난에 집중하는 종래의 관점에서 벗어나 미래지향적인 새로운 접근의 필요성을 강조하며 그 대안을 모색하는 연구가 늘어나고 있다. 전쟁체험담에서 무용담 중심의 서사, 죽음과 파괴의 서사 대신 온정, 통합, 생명, 살림, 화해, 용서 등과 같은 화두에 집중하여 새로운 전쟁영웅 서사를 발굴하고자 하는 것이다.²⁵⁾ 표 1의 전쟁영웅 중 이러한 가치에 맞는 대표적인 사례가 2014년 12월 전쟁영웅 현봉학과 2018년 12월 전쟁영웅 포니(Forney)이다. 이 두 사람은 1950년 12월 흥남 철수시 민간인 10여 만 명의 피난을 이끌어 낸 주역으로 꼽힌다. 또한 군인의 전투행위를 전쟁의 승패나 애국주의가 아니라 생존, 구원, 평화, 생명과 존엄성이라는 가치에 맞게 다시 쓸 수도 있다. 예를 들면, 자신의 목숨을 희생하여 전우를 살린 행위는 타인의 생명을 살리고자 한 의지와 행위 자체에 초점을 맞추어 서술할 수 있다.

둘째, 영웅이라는 호칭을 떼어버리고 “전쟁의 현장에 있었던 사람”으로서 군인의 이야기를 쓰는 것이다. 전쟁 중의 인간이라고 하면 흔히 전선에서 실제 전투를 수행하는 군인과 전선 밖의 민간인 또는 무력을 가진 강자로서의 군인과 약자이자 피해자로서의 민간인 등 이분법적으로 나누어 생각하기 쉽다. 그러나 전쟁이란 기본적으로 군인들의 죽음과 죽음으로 이루어지는 비극이라는 관점에서 보면, 군인들이 겪는 죽음과 죽음의 고통을 단지 애국심, 용맹함이라는 외피를 쓴 전쟁영웅이라는 호명으로 숨겨선 안된다. 전쟁사를 전투의 최전선에서 직접적군과 싸운 군인들이 어떻게 싸우고 어떻게 죽었는지, 그들의 경험과 감정을 중심으로 이야기 하는 것이다.²⁶⁾ 그럼으로써 전쟁의 무서움을 드러내고 전쟁이라는 국가폭력에 개인을 이용하고자 하는 분단서사를 넘어설 수 있다.

25) 김종균(2013), 125-126쪽; 박현숙(2017), 202쪽.

26) 마이클 스티븐슨, 조행복 옮김(2018), 1-8쪽).

참고문헌

- 강선주(2008), 미국의 20세기 전쟁에 대한 공식화된 기억-세계대전과 베트남 전쟁을 중심으로, 미국학논집, 40-2.
- 김남철(2005), 역사교육에서의 평화교육 모색, 역사교육연구, 2.
- 김종군(2013), 한국전쟁 체험담 구술에서 찾는 분단 트라우마 극복 방안, 문학치료연구, 27.
- 김종수(2008), 6·25전쟁과 북한 ‘청년영웅’, 정신문화연구, 31-1.
- 김한중(2017), 민주사회와 시민을 위한 역사교육, 서울: 서울대학교출판문화원.
- 마이클 스티븐슨, 조행복 옮김(2018), 전쟁의 재발견, 서울: 교양인.
- 박현숙(2017), 죽임의 전쟁에서 인명을 구한 인물의 영웅 서사, 한국문학연구, 55.
- 선혜란(2009), 평화감수성을 기르는 전쟁사 수업-한국전쟁을 사례로-, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 손규석(2003), 태극무공훈장에 빛나는 6·25전쟁 영웅, 서울: 군사편찬연구소.
- 손진원(2006), 초등 사회과 교과서의 6 25전쟁 서술 내용 분석-제 1차 교육과정부터 제 7차 교육과정까지-, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 안병학(2007), 평화교육의 관점에서 본 「한국 근·현대사」 교과서의 ‘6 25전쟁’에 대한 내용 분석과 개선 방안, 경북대학교 석사학위논문.
- 오영순(2016), 전쟁사 수업에 관한 자기 연구, 제주대학교 석사학위 논문.
- 윤영섭(2012), 초등학생의 전쟁 인식과 평화교육-한국전쟁 수업방안을 중심으로-, 성공회대학교 석사학위 논문.
- 이수정(2010), 역사 교과서의 ‘전쟁’ 관련 서술에 대한 새로운 모색-한·미 역사 교과서의 6·25 전쟁과 베트남 전쟁 서술을 중심으로-, 역사와 교육, 10.
- 이원복(1976), 호국용사 100선, 서울: 명성출판사.
- 최영진(2016), 한국적 전쟁영웅의 탄생과 시대적 변화, 국제정치연구, 19-2.

교신저자: 김광규, 한국교육과정평가원 연구원
histokim1416@kice.re.kr

평화와 공존 그리고 사회과교육



- **교실수업에 나타난 발도르프 교사의 역사교육관과 그 실천**
김승미(한국교원대 석사과정) 185
- **교육과정-수업-평가의 일체화를 통한 초등학교 문화유산학습의 실제:
<안성의 문화유산 PR 대작전> 수업을 사례로**
허영훈(한국교원대 박사과정 수료) 201
- **질문을 중심으로 한 역사영화 탐구수업의 모형 개발: 한국전쟁 소재의
역사영화를 중심으로**
유득순(대구외고) 242



교실수업에 나타난 발도르프 교사의 역사교육관과 그 실천

김 승 미

한국교원대학교 석사과정

I. 들어가며

역사교육의 기본적 가치는 사회 속에서 살아가는 인간을 기르는데 있다. 역사교육이 학생들에게 사고 경험을 제공해 주어야 하는 이유도 여기에 있다. 역사교육에서 다루는 역사적 사실이 인간의 행위이며, 역사를 공부한다는 것은 인간의 생각과 행동을 경험하는 것이기 때문이다. 그런데 인간의 사고 행위는 지식이나 지적 기능 뿐 아니라 가치관과 태도, 정서까지 결합된 것이다. 근래 역사교육 연구에서도 역사적 사실에 내포되어 있는 정서적 측면에 관심이 커지고 있다. 송상헌은 역사학이란 인간 세계에서 일어나는 일을 연구 대상으로 삼으며, 인간답게 사는 것이 무엇인지를 탐색하는 대표적인 인문학임을 강조한다(송상헌, 2017, 28). 역사와 역사적 사실이 갖는 이런 성격은, 역사교육이 지식과 정서, 신체 등 총체적 측면에서 인간을 길러내는데 적합함을 말해준다. 이런 관점에서 제도권 안팎에서 다양하게 시도되고 있는 대안 교육활동 중 하나인 ‘발도르프 교육’은 주목할 만하다.¹⁾

발도르프 교육은 오스트리아 출신 교육학자 슈타이너(Steiner)²⁾의 사상체계인 인지학(人智學, anthroposophy)에 기초한 교육이다. 인지학은 인간의 본질에 대한 앎을 추구하는 학문으로서 인간을 신체(body) 뿐만 아니라 영혼(soul), 정신(spirit)으로 이루어진 통합적 존재로 파악한다. 하지만 인간의 신체, 영혼, 정신의 발달이 이루어지는 과정은 각 부분이 가지고 있는 고유한 원리에 따르므로 적기에 가장 알맞은 방식으로 발달이 이루어져야 함을 강조한다. 이러한 이유로 발도르프 교육을 실천하는 학교에서는 아이들의 발달 단계에 근거하여 교과과정을 설정하는 것을 중요시한다. 근래 발도르프 교육이 중심을 끄는 이유도 통합적 이해를 바탕으로 발달단계에 따른 교육을 추구하기 때문이다. 발도르프 교육이 인간을 통합적 존재로 파악한다는 것은, 바꾸어 말하면 이런 성격의 인간을 기르는 것을 교육의 목적으로 본다는 의미이다. 발도르프학교에서 모든 교과는 이런 기본 이념에 기반을 두고 시행되며 역사교육의 목적도

1) 초등교육과정을 중심으로 따져 보았을 때 2018년 현재 우리나라에 있는 발도르프 대안학교는 2002년에 개교한 ‘청계자유발도르프학교’와 더불어 전국에 12개가 있으며, 앞으로도 그 수는 꾸준히 증가될 것으로 전망된다. 이러한 흐름에 부응하여 제도권교육에서도 혁신학교를 중심으로 그 실천이 확대되고 있다.

2) 루돌프 슈타이너(Rudolf Steiner, 1861. 2. 27~1925. 3. 31)는 오스트리아 크랄레베츠에서 태어나 비엔나 공과대학에서 수학과 생물학, 물리, 화학 등을 전공했다. 인지학(人智學, Anthroposophie)의 창시자로 정신과학을 체계적이고 구체적인 학문으로 발전시켰다. 인지학의 실천으로 오이리트미, 발도르프 교육, 생명역동농법의 기본 토대를 마련하고, 스위스 도르나흐의 피테아눔을 설계하며 새로운 유기건축법을 제시했다. 『자유의 철학』, 『신지학』, 『정신과학에서 바라본 아동교육』 등 300여 권의 저서 및 강연록을 발간했다.[네이버백과사전]

여기에 있다. 이런 점을 감안할 때, 발도르프학교의 수업실천을 통해 역사교육이 인간의 여러 측면을 어떻게 총체적으로 경험하게 할 것인지에 대한 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

역사교육의 목적은 학교 수업을 통해 실천된다. 수업이란 단순히 가르치고 배우는 행위로서 피상적으로 이해될 성질의 것이 아니라 ‘교사와 학생 사이에서 벌어지는 구체적인 목표를 향한 상호작용’이다. 이 과정에 학생의 수준, 교실환경, 교육과정, 교육정책에 이르기까지 다양한 요인들이 영향을 미친다(강선주, 2005, 211-212). 역사수업은 다른 교과에 비해 교사요인이 더 강하게 작용한다. 동일한 역사적 사실을 학습내용으로 하더라도, 교사의 역사인식에 따라 역사적 평가가 달라지고 이에 따라 수업의 내용과 방법이 달라질 수 있기 때문이다. 교사의 역사교육관은 역사수업의 목적, 내용, 방법을 결정하는 데 중요한 요인이다. 강선주는 ‘교사의 역사교육관이란 교사가 학생들에게 기억시키고자 하는 과거는 무엇이고, 그러한 과거를 어떤 의도, 동기에 의해 선택했으며, 어떤 목적으로 활용하고자 하는가라는 질문을 추구하는 것’이라고 말한다(강선주, 2008, 40). 발도르프학교의 역사수업도 발도르프 교육이념을 기반으로 하지만, 여기에 교사의 역사교육관과 역사인식이 반영된다. 즉, 발도르프학교의 역사수업은 발도르프 교육 철학에 교사의 역사교육관이나 역사인식이 통합되어 시행된다고 말할 수 있다. 발도르프학교의 역사교육을 탐색하는데 문헌이나 교육계획뿐 아니라 교실 역사수업을 살펴보아야 할 필요가 여기에 있다.

본 연구에서는 발도르프 교육이 실천되는 수업현장을 대상으로 발도르프 역사철학에 기반을 둔 교사의 역사교육관이 실제 역사수업의 내용과 방법에서 어떻게 구현되는지 탐색하고자 한다. 발도르프학교의 교육은 일반적인 제도권 학교들에 비해 교사의 자율성을 제한하는 요인들이 적다. 발도르프학교에서는 오로지 발도르프 교육철학과 학생의 발달단계에 대한 이해를 바탕으로 교사가 자율적으로 가르칠 내용과 방법을 선정하여 수업실천을 한다는 사실은 주목할 만하다. 일반 학교와는 달리 다양한 수업실천이 가능한 발도르프학교 역사수업의 현장을 직접 살펴봄으로써, 기존 역사수업을 진단하고 새로운 방향을 모색할 수 있는 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

II. 발도르프 역사교육의 원리의 수업 적용

본 연구는 발도르프학교의 역사수업을 관찰하여 교사가 수업내용을 어떻게 구성하고 학습활동을 전개하는지 분석하고 해석하는 사례연구이다. 먼저 발도르프학교의 교육철학과 이에 기반을 둔 역사교육 원리를 이해하기 위해 발도르프 교육을 소개하고 분석한 연구들과 역사수업의 이론과 실천 사례들을 담은 논저들을 검토하여 비교하였다. 그런 다음 발도르프학교의 실제 교실수업을 관찰하였다. 관찰한 교실수업을 전사한 다음, 교수·학습활동을 분석하였다. 분석의 주안점은 발도르프 교육철학과 교사의 역사교육관의 관계, 발도르프 교육철학과 교사의 역사교육관이 수업내용 구성이나 학습활동에 어떻게 관철되는지에 두었다. 또한 이런 역사수업이 초등학교 역사교육과정과 수업실천에 어떤 의미가 있는지 추론하였다. 수업관찰을 통

해 얻은 정보를 확인하고 자료의 분석과 해석을 정교화하기 위해 교사 면담을 병행하였다.

본 연구를 위한 참여 관찰 대상 수업을 선정하기 위해 2018년 1월부터 경기도에 위치한 5개의 발도르프학교에 유선전화와 이메일로 역사 주기집중수업 참관 허가를 요청하였다. 그 중 수업 공개를 허락한 푸른숲발도르프학교의 우교사와 안양발도르프학교의 정교사의 수업을 연구대상 수업으로 선정하였다.

1. 주제중심의 인물학습으로 삶과 연결되는 역사를 말하는 우교사

우교사는 푸른숲발도르프학교 8학년 담임교사이다. 지금의 8학년 학생들을 1학년 입학 때부터 만나 8년간 교실여행을 하고 있는 중이다. 우교사가 근무하는 푸른숲발도르프학교는 2003년에 개교한 대안학교로서 경기도 광주시에 위치해 있다. 슈타이너의 발달단계론에 기초한 교육을 통해 손과 발, 가슴과 머리가 조화롭게 성숙하는 인간이 되도록 교육하는데 목표를 두고 있으며, 현재 1학년부터 8학년까지 담임과정과 9학년부터 12학년까지 상급과정이 편성되어 운영되고 있다.

1) 수업 속으로 들어가기

① 예술활동으로 시작하는 역사수업

우교사의 수업은 어둠 속에서 시작되었다. 교실의 불을 끄고 반 학생 중 한명이 나와 촛불을 켜다. 학생들은 모두 제자리에 일어서서 시를 낭송하기 시작했다. 낭송한 시는 「나는 세상을 바라봅니다」로 번역된 슈타이너의 자작시였다³⁾. 시 낭송이 끝나고 학생 한 명이 오늘 날짜를 양력과 음력으로 말하고 시간표를 안내한 뒤 모두 제자리에 앉았다. 이렇게 주기집중수업⁴⁾의 아침인사를 마친 후, 우교사는 학생들을 강당으로 이끌었다. 우교사는 강당에 내려가 학생들을 두 개의 큰 원을 만들어 서게 했다. 그리고 나서 선생님의 입장단과 학생 한 명이 장구로 연주하는 굿거리장단에 맞춰 탈춤을 추기 시작했다. 연구자가 참관한 수업은 조선후기를 다루고 있었는데, 우교사는 조선의 대표적인 민중문화 중 하나인 탈춤을 아침열기활동을 선택해서 수업으로 연결하고 있었다. 몸의 움직임을 통해 수업열기활동을 했던 첫째 날과 달리 둘째 날 수업은 리코더 연주⁵⁾로 아침열기활동이 이루어졌다. 학생들은 리코더로 「color

3) 발도르프학교에서는 본 수업 전 하루를 여는 시를 함께 낭송한다. 낭송하는 시는 슈타이너가 지은 시로 자연과 우주, 그 속에 내가 배움을 통해 얻게 될 지향성이 들어가 있다. 슈타이너는 저학년(1학년~4학년), 중학년(5학년~8학년), 고학년(9학년~12학년)을 위한 시를 지어 발도르프학교 교사들에게 안내했다. 중학년의 시는 학생들이 자아의식을 가지고 직접 세상을 보는 힘이 강화되는 발달의 특징을 담고 있다. 독일어로 쓰여진 슈타이너의 시는 학교와 교사에 의해 다르게 해석되어 발도르프학교의 주기집중수업 중 아침열기활동에서 낭송되어지고 있다.

4) 발도르프학교의 전 학년에서는 아침에 1, 2교시 100분 동안 이른바 ‘주기집중수업(에포크수업)’이 이루어진다. 주기집중수업은 약 3~4주간 일정한 시간에 하나의 과목만을 수업하는 것으로 예술과 외국어 과목을 제외한 수학, 역사, 지리, 과학 등 주요 과목 전체에 걸쳐 행해진다. 이는 과목별 주당 수업시수와 40~50분으로 수업시간이 고정되어 운영되는 제도권 교육과는 다른 시간 운영 방식이다. 주기집중수업 운영은 같은 교과를 매일 같은 시간에 3주 이상 연속하여 배우는 것이기 때문에 한 가지 교과에 몰입할 수 있으며 배우는 내용들을 좀 더 심도 있게 배울 수 있다는 장점이 있다.

5) 발도르프학교 학생들은 1학년 때부터 리코더 연주를 한다. 1학년 때는 악보를 보며 하는 것이 아니라 교사의 손을 보며 함께 배워 노래를 합주한다. 4학년이 되어 악보를 배우기 시작하면서 학생들은 악보를 보고 연주를 한다.

of the wind(바람의 빛깔)」이라는 곡을 연주했다. 조용한 교실에서 24개의 리코더가 만들어내는 소리를 눈을 감고 들으니 영혼을 울리는 느낌으로 가슴이 따뜻해졌다.

예술작품에는 한 문화나 사회가 지닌 가치와 신념 등이 표현되어 있다. 예술 활동으로 역사 수업을 여는 것은 감각적인 형태로 그 시대 문화를 전달함으로써 학생들에게 역사를 폭넓게 경험할 수 있는 기회를 제공할 수 있다(황인석, 2002, 28). 또한 예술 활동과의 통합수업은 학생들이 역사를 직접 경험하고 느끼게 함으로써 역사적 상상력을 키울 수 있다(이광미, 2013, 11). 움직임 활동과 음악으로 수업을 시작하는 우교사의 역사수업을 보면서 초등 역사 교육 현장에 적용한다면 학생들로 하여금 역사를 정서적으로 만날 수 있는 기회를 제공하리라 생각되었다.

② 세계 흐름 속에서 한국사 이해하기

우교사는 조선의 임진왜란 시기와 광해군 시대를 다루고 있었다. 그는 그 시간에 배울 내용을 소개할 때 한국사 내용 시기에 해당하는 세계사의 흐름을 함께 이야기해주었다. 그리고 수업을 진행하는 과정 중에도 그는 세계사와 한국사를 비교하는 설명을 통해 세계사적 맥락에서 한국사를 이해하고자 노력하였다. 그는 4주간의 역사 주기집중수업 기간 중 2주는 세계사를 나머지 2주는 한국사를 다루고 있었다. 그리고 한국사를 다루는 수업에서 우교사는 앞에서 배웠던 세계사를 내용을 활용하고 있었다.

전쟁, 문화, 정치 등 자국의 역사를 이야기하기 위해서는 당시 여러 나라와의 관계에 대한 이해가 필요하다. 즉, 우리나라의 역사를 제대로 파악하기 위해서는 자국의 역사를 넘어 세계의 역사 흐름을 파악할 필요가 있다. 이러한 관점에서 초등학교의 세계사 교육 가능성을 탐색하는 논의들은 계속되고 있다. 초등학교 교사들의 세계사 교육 인식을 조사한 연구에 따르면, 교사들은 교과서의 한국사 서술이 세계사적 맥락 없이 서술되어 있어서 역사적 사실의 전개에 비약이 많고 이해하기 힘들다고 토로한다. 그래서 한국사의 흐름을 이해하거나 이에 영향을 준 국제적 배경을 파악하기 위해서 세계사 교육이 필요하다고 말한다. 그리고 여기서 한 발 더 나아가 세계사를 배움으로써 거시적인 안목을 키울 수 있다는 점을 함께 언급하였다(이해영, 2014, 45-46). 초등학교에서 세계사 교육의 필요성에 대해서 공감하지만 자국사, 민족사 중심의 교과서 내용과 환경확대법의 교육내용 구성 원리, 학습량 과다 등의 이유로 실제 초등 역사 수업현장에서 이것을 실천하는 모습은 찾기 힘들다(문재경, 2012, 256-257). 이런 초등 역사교육의 현실에서 세계사의 흐름 속에서 한국사를 설명하는 우교사의 수업방식은 세계사와 자국사의 통합가능성을 엿볼 수 있는 수업이었다. 하지만 세계사적 맥락에서 한국사를 이해한다는 것은 한국사와 같은 시기에 세계에서 어떤 일이 일어났는지를 병렬적으로 제시하는 틀을 벗어날 필요가 있다. 당시 세계사의 흐름이 한국사에 어떤 영향을 미쳤는지 학생들에게 안내하고 탐구하게 함으로써 좀 더 거시적인 안목으로 역사를 바라볼 수 있게 해야 할 것이다.

③ 주제 중심의 수업을 통해 학생들의 삶으로 이끄는 역사 토론

우교사는 ‘개혁과 혁명’이라는 주제로 주기집중수업을 진행하고 있었다. 주제와 관련하여 그는 학생들에게 두가지 자료를 나눠주었다. 첫 번째 자료는 조광조의 개혁정치와 관련한 내용으로 우교사는 ‘나는 지금 어떤 생각에 매료되어 있으며, 무엇을 개혁하고자 하는가’에 대한 토론 주제를 제시하였다. 두 번째 자료는 서경덕과 황진이와 관련한 것으로 ‘학자 서경덕과 기녀 황진이의 삶을 통해서 학자와 기녀가 어떻게 친구가 될 수 있을까? 더 나아가 여자와 남자가 친구가 될 수 있을까’라는 토론 주제가 함께 제시되어 있었다. 특히, 조광조의 개혁정치에 대한 역사적 사실을 제시하고 이와 관련하여 학생들 각자의 삶 속에서 개혁이 필요한 부분을 찾아 그것을 실천하기 위한 방안에 대해 토론하는 수업은 역사와 학생들의 삶이 연결되어 있음을 경험하게 하였다.

토론 수업을 통해 학생들은 수동적인 자세에서 벗어나 역사에 관심을 가지고 나름대로 해석해 보려 애쓰고 있는 모습이 눈에 들어왔다. 토론과정에서 학생들이 무슨 생각을 하고 있는지, 그리고 그런 생각이 학교 안팎에서 접하는 정보와 어떻게 상호작용하는지를 알 수 있었다. 학생들은 역사적 사실에서 출발해서 현재 본인이 가지고 있는 문제에 관심을 가지고, 그 문제의 출발점과 문제를 해결하는데 장애가 되는 것이 무엇인지, 그리고 현재 자신의 위치에서 할 수 있는 일은 무엇인지 스스로 찾아가고 있었다. 교실이 단순히 미래를 준비하는 곳이 아니라 현재의 내 삶을 만드는 곳이라는 생각, 그 생각을 실천하는 곳이 바로 역사의 장이 된다는 사실을 토론을 통해 학생들은 자연스럽게 깨닫고 있었다.

2) 수업에 나타난 우교사의 역사교육관

① 삶과 연결되는 역사수업

우교사는 역사를 시작하는 시기가 왜 5학년이어야 하는지를 말함으로써 역사교육의 목적이 학생들의 삶과 연결되어야 함을 강조하였다. 제도권 교육에서 본격적으로 역사교육이 시작되는 시기는 교육과정 개정에 따라 변화하고 있다. 개정 배경을 살펴보면, 학생들의 발달단계보다는 당시 역사에 대한 사회적 관심, 정치적 이유, 학문적 배분 등이 우선시하여 교육과정에 반영되었음을 알 수 있다⁶⁾. 이와 달리 발도르프학교에서 역사교육을 시작할 수 있는 시기를 5학년이라고 선정하는 것에 대한 이유는 분명해 보인다. 과거의 역사적 사실을 나와 분리된 낱알의 사실로 ‘집어넣기’가 아니라 정서적으로 학생들의 삶과 연결이 가능한 시기가 5학년이고, 이런 이유가 5학년에서 본격적인 역사교육을 시작하는 근거가 되어주고 있다. 즉, 학생의 발달단계에 대한 이해를 바탕으로 하고 있다.

역사교육의 목표에 대해 우리는 보통 과거를 바탕으로 교훈을 얻고 내 삶의 방향을 선정하는데 있다고 한다. 즉, 학생들은 배운 것을 토대로 자신들이 가진 가치, 태도, 믿음, 행위를 변화시키고자 해야 한다는 것이다. 하지만 역사와 나의 삶의 연관성을 찾기 전에는 이러한 목

6) 2009개정 교육과정에서는 기존의 역사의식 발달에 관한 연구 성과를 바탕으로 초등학교에서 본격적인 통사학습은 6학년 단계부터 실시하는 것이 적절하다고 말한다. 하지만, 6학년에서 역사 영역을 모두 학습하게 될 경우, 지리, 일반사회 등 타 영역과의 연관이나 균형이란 측면에서 문제점이 발생하게 되어 5학년 2학기과 6학년 1학기에 역사 영역을 학습하도록 배치했음을 밝히고 있다.

표를 달성하기에 어렵다고 생각한다. 학생들이 과거에 관해 배우면서 본인들이 학습한 바를 실천에 옮기려 하지 않는다면, 모든 것은 의미가 없기 때문이다(Keith Barton & Linda Levstik, 이진아 역, 2017, 418). 이런 점에서 학생들의 삶과 연결하는 역사교육을 실천하는 우교사의 수업은 ‘살아있는 역사교육’이라는 단어가 자연스럽게 떠오르게 했다.

② 주제 중심의 인물학습을 통한 역사수업

우교사는 무조건 많은 것을 가르치려는 생각에서 벗어나 학생들로 하여금 자기 삶이 놓인 자리를 알고 그 곳에서 자기 삶을 잘 꾸려나가는 것이 중요하다고 여기고 있었다. 학생들의 삶과 관련된 역사교육을 실천하기 위해서 그는 학생들의 발달단계에 해당하는 주제를 학생들의 삶으로 가져와서 생각해보고 함께 이야기 나누는 시간을 가지고 있다. 우교사는 조광조의 개혁정치에 대한 역사적 사실을 제시하고 이와 관련하여 학생들 각자의 삶 속에서 개혁이 필요한 부분을 찾아 그것을 실천하기 위한 방안에 대해 토론하게끔 수업을 안내했다. 학생들은 교사가 제시한 주제에 대해 자신의 삶 속에서 개혁이 필요한 부분을 찾아서 발표하였고, 듣고 있는 학생들도 “이건 혁명이네.”라고 대답하며 관심을 가지고 진지하게 참여하였다.

주제중심으로 초등 역사교육과정을 구성해야 한다는 주장은 근래 꾸준히 나오고 있다. 실제 초등학교 교육과정에서도 ‘생활사’, ‘문화사’ 등의 학생들의 흥미와 관심을 가질 수 있는 내용을 바탕으로 한 주제 중심의 교육과정을 제시하였지만 교과서에도 실제 학교 현장 수업에서도 주제 중심 역사수업을 실천하는 모습을 찾아보기는 힘들다. 우교사는 학생들의 삶과 관련된 역사를 배우고 가르치기 위해서 학생들의 발달단계를 먼저 이해하고 이에 해당하는 주제를 선정한 후 그 주제를 가장 잘 나타내는 인물을 교육 내용으로 선정하여 수업하고 있었다. 왕을 중심으로 한 시대별 특징을 전달하는 것과 달리 우교사의 수업에서는 왕이나 우리에게 익숙한 인물들은 그 시대를 알기 위한 배경으로 존재하고, 보다 실제적인 주인공은 그 주제에 해당하는 인물이었다. 개혁과 혁명과 관련된 인물로 허균을 다루는 이유도 이와 같다. 역사 인물을 통해 자신의 삶과 연결해보는 우교사의 수업은 역사가 나와 멀리 떨어진 과거의 일이 아니라 지금의 나와 관련이 있음을 알 수 있다는 점에서 주제 중심의 대안이 되리라는 생각이 들었다.

2. 질문과 표현활동을 통해 인간의 삶을 경험하게 하는 정교사

정교사는 안양발도르프학교 5학년 담임교사이다. 영어교사로 발도르프학교의 교사생활을 시작하다가 인연이 되어 5년째 현재 5학년 학생들의 담임교사로 지내고 있다. 정교사가 근무하는 안양발도르프학교는 2005년 광명시에 문을 연 ‘구름산발도르프학교’가 경기도 안양시로 터전을 옮기면서 현재의 학교명으로 바꾸어 운영되고 있는 대안학교이다. 사고, 감정, 의지의 조화로운 발달을 돕는 발도르프교육을 실현하는데 목표를 두고 있다. 현재 1학년부터 7학년까지 담임과정과 10학년 상급과정이 운영되고 있으며 학급당 학생수가 10명 내외로 도시 속 작은 대안학교이다.

1) 수업 속으로 들어가기

① 질문으로 역사 만나기

발도르프 교육의 창시자인 슈타이너는 학생들 내면에 인간의 발달에 대한 상을 그려주기 위해서는 무엇보다 교사가 학생들에게 최대한 생생하게 역사와 관련한 이야기를 들려주는 것이 중요하다고 말한다. 여기에 덧붙여 교사의 칠판그림이나 유적, 유물을 학생들에게 보여 주면서 말로 설명한 것들을 보충하라고 안내하고 있다(최혜경, 2011, 125). 정교사의 수업은 슈타이너의 이러한 제안을 따르고 있었다. 교실 칠판에는 수업주제인 피라미드에 대한 그림이 그려져 있었다. 이는 학생들의 수업주제에 대한 이해를 돕고 있었다.

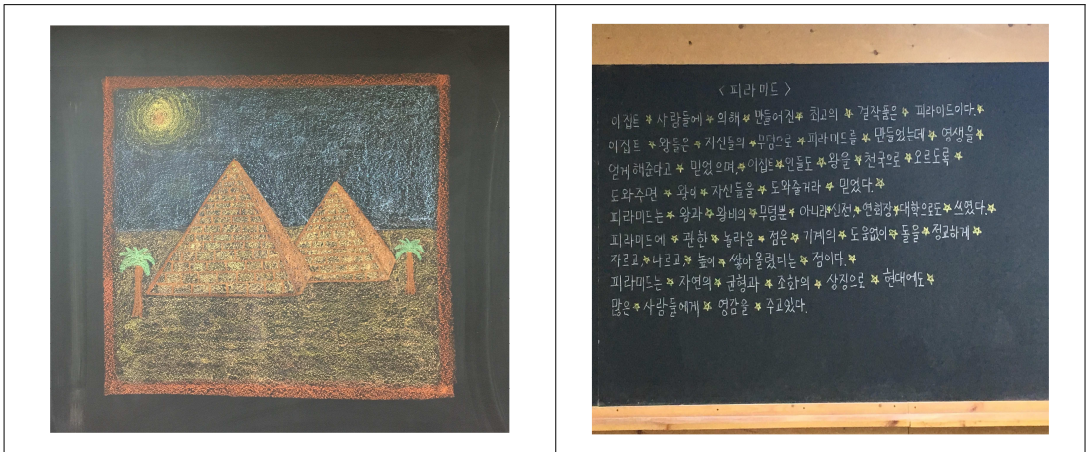


그림1. 정교사의 칠판그림

정교사는 피라미드의 크기에 대한 이야기로 학생들의 호기심을 유발했다. 학생들이 피라미드의 실제 크기를 가늠할 수 있도록 그는 건물의 높이와 교사와 학생들의 몸무게를 통해 설명하였다. 정교사의 설명을 통해 학생들은 높이는 어느 정도 감을 잡았지만 전체적인 크기를 짐작하기 어려웠다. 실제 피라미드 앞에 사람이 서 있는 자료 등을 학생들에게 제시해주었다면 피라미드의 외형적인 거대함을 효과적으로 전달할 수 있을 것으로 예상되었다.

정교사는 피라미드의 거대한 크기에서 모양으로 수업의 주제를 전환했다. 그는 학생들에게 “고대 이집트 왕들은 무덤으로 피라미드를 세웠는데 왜 사각뿔 모양으로 만들었을까요? 여러분은 그 이유가 뭐라고 생각해요?” 라고 질문을 던졌다. 학생들이 들려주는 다양한 대답에 교사는 모두 “그래요.” 라고 말하며 귀 기울여 들었다. 학생들의 다양한 생각을 듣고 나서, 정교사는 왜 피라미드 모양이 사각뿔인지에 대한 또 다른 견해들을 들려주었다. 들려준 내용은 피라미드를 만들어 그들만의 종교를 표현한 이집트인들의 정신세계에 대한 내용이었다. 수업 중에 학생들이 들려준 “네모로 만들기가 어려워서”, “구조가 안정적이어서” 라는 대답은 매우 의미 있는 것이었다. 피라미드 관련 자료에 의하면, 지금과는 비교할 수 없을 만큼 뒤떨어진 당시의 기술력으로 그토록 거대한 건물을 지을 수 있었던 이유를 피라미드의 단순하면서도 안정적인 사각뿔 모양에서 찾고 있다. 그리고 크고 높은 피라미드를 모래 위에 세울

수 있었던 이유 또한 피라미드의 구조 자체가 위로 올라갈수록 폭이 좁아지는 매우 안정적인 형태였기 때문에 무너질 위험도 아주 적어서라고 설명한다(Joyce Tyldesley, 강주현 역, 2015, 16-17).

② 만들기 활동을 통한 과거 인간 삶으로의 초대

피라미드의 외형적인 크기와 모양에 대한 이야기를 마치고 정교사는 피라미드를 직접 만들어 보는 활동을 학생들에게 안내했다. 그는 미리 만들어 놓은 피라미드를 보여주면서 만드는 과정을 설명하였다. 찰흙을 받은 학생들은 각자 성격에 따라 다양한 방법으로 피라미드를 만들기 시작했다. 교사의 설명대로 만드는 학생도 있었고, 실제 피라미드 제작과정처럼 작은 벽돌을 만들어 쌓아가는 학생도 있었으며, 4개의 면을 만들어 완성하는 학생도 있었다. 찰흙으로 사각뿔 모양의 피라미드를 만드는 과정이 생각보다 쉽지 않았는지 학생들은 만드는 과정 중에 당시 피라미드를 세웠던 이집트인들의 마음을 공감하기 시작했다.

왕현중은 학생들의 감정, 구체적인 활동 없이 지식 위주로 이루어지는 초등역사교육의 문제점을 지적하며 이에 대한 대안으로 체험학습을 통한 역사교육을 제안하였다. 역사적 유물을 제시하고 이에 대한 이야기를 나눈 후 직접 만들어 보는 활동은 학생들로 하여금 수업내용에 자발적으로 참여하게 함으로써 역사에 관심을 갖게 한다고 말했다(왕현중, 2000, 279-282). 피라미드 모형을 만드는 과정 중에 학생들이 나누는 이야기를 들으며 이들이 실제 이집트에 가서 피라미드를 본다면 어떤 느낌이 들까? 크고 웅장함 뒤에 숨어 있는 이집트인들의 땀과 노력을 머리가 아니라 가슴으로 느낄 수 있지 않을까 하는 생각이 들었다.

2) 수업에 나타난 우교사의 역사교육관

① 인간의 삶을 경험하는 역사수업

정교사가 생각하는 역사교육의 목적은 학생들이 이 세상에 살아가는 방법을 배워 이 땅에 잘 뿌리내리도록 돕는 것에 있었다. 이러한 목적을 이루기 위해 정교사는 건국부터 시작되는 한 국가의 흥망성쇠 내용이 아니라, 이 땅에 사람들이 어떻게 살아왔는지 그리고 시대에 따른 인간 의식은 어떻게 변화해 왔는지를 나타내는 문명 발달 과정을 역사 수업에서 다루고자 하였다. 그래서 그는 당시 변화, 발달을 가져온 인간의 의식의 상태를 가장 잘 보여준 역사적 사실이나 유물을 선정하여 예술 활동을 통해 깊이 있게 학생들에게 전달하는 역사수업을 구성하고 있었다. 현재를 살아가고 있는 학생들이 경험하지 못한 과거로 그들을 인도하기 위해서 정교사는 이집트의 대표적인 유물을 수업 내용으로 하였다. 피라미드를 통해 당시 사람들이 어떤 생각을 가지고 살았으며, 그러한 생각이 이집트 문화에 어떻게 반영되어 있는지 살펴보는 수업을 진행하였다. 인간이 살아가고 있는 이 땅에 뿌리내리기 위해서는 무엇보다 나의 존재에 대한 이해, 더 나아가 인간에 대한 이해가 필요하다. 그가 실천한 수업은 학생들에게 인간 생활 모습의 변화, 발전의 모습을 학생들에게 전달함으로써 당시 인간을 이해하게 하고자 하였다.

② 교사의 성찰에서 시작되는 역사수업

국가수준의 교육과정과 교과서가 없는 발도르프학교에서는 그 선택의 몫은 온전히 교사에게 부여되어 있다. 정교사는 본인이 생각하는 역사교육의 목적을 달성하기 위한 수업 내용을 선정하기 위해 다양한 국내외 자료를 참고하고 있었다. 국외 자료를 통해서 발도르프 교수법을 익히고, 국내 여러 도서를 읽으며 가르칠 내용을 선정하고 정리하였다. 연구자가 면담했던 교사들이 모두가 공통적으로는 지적하는 것이 바로 수업 준비에 대한 어려움이었다. 교과서가 없는 환경에서 8년간 매년 다른 교과, 다른 내용의 수업을 준비해야 한다는 점에서 발도르프 학교 교사들은 제도권 교육의 교사들에 비해 수업준비에 더 많은 시간과 노력을 들이는 것으로 보인다. 물론 교사에게는 수업에 앞서 고민과 성찰이 필요하며 교사가 기댈 수 있는 교육과정과 교과서가 있다 하더라도 이는 반드시 요청되는 점이다. 그러나 실제 대부분의 제도권 교육의 교사들은 그렇지 못한 것으로 보인다. 왜냐하면 정해진 교육과정과 교과서가 있다는 사실이 수업을 준비하는 데 도움이 되는 동시에 큰 제약으로 작용하고 있는 것도 사실이기 때문이다. 그러므로 국가 수준의 교육과정과 교과서가 없다는 사실은 교육의 실제 사태에서 매우 큰 차별적 결과를 가져오며, 이에 따라 발도르프학교 교사들에게 고민과 성찰의 과정은 교사 개인의 책임감에 따른 선택의 문제가 아니라 필수불가결한 과정이라고 말할 수 있다. 그러나 정작 발도르프 학교 교사들마저도 이러한 당위에서 자유롭지 못한 것으로 보인다. 아닌 게 아니라 발도르프 학교 교사들에게 외국의 사례가 모범이 되기도 하며, 때로는 이에 지나치게 의존하는 경우도 있기 때문이다. 하지만 정교사는 외국의 수업 방법을 참고할 수는 있으나, 깊은 반성과 성찰을 통해 교사 자신의 것으로 소화한 후 학생들에게 전달되어야 함을 강조한다. 이는 역사교육의 측면에서도 예외가 될 수 없을 것이다. 정교사는 이런 생각을 바탕으로 역사수업을 통해 ‘지금’, ‘여기’를 살아가는 학생들이 경험하지 못했던 과거를 어떻게 만나게 할지 고민하며 수업을 준비하고 있었다. 학생들이 그 시대의 단편적인 사실을 아는 것이 아니라 상상력을 통해 그 시대를 느낄 수 있도록 이야기와 예술활동으로 영감을 불어넣고자 하였다. 정교사의 대답은 점점 확립되어 가고 있는 제도권 초등역사교육의 수업 현실을 비판적으로 바라볼 수 있게 한다. 가령, 초등교사 커뮤니티⁷⁾에 제시된 자료 또는 사설 교육기관에서 만든 ICT 프로그램을 가지고 각자 다른 상황의 교실에 있는 전국의 교사들이 똑같은 수업 내용과 방법으로 학생들을 만나고 있는 현재의 역사 수업 풍경은 한번쯤 심각하게 생각해볼 만하다. 교사의 전문성을 수업에서 찾는다면 수업의 목적 및 내용, 방법에 대한 교사의 성찰과 고민이 반드시 필요할 것이다.

7) 가령 초등교사 커뮤니티인 ‘인디스쿨’은 전국의 초등교사들이 교육자료와 정보를 공유하고 소통하는 장으로서의 역할을 표방하고 있다.(<https://www.indischool.com>)

Ⅲ. 발도르프학교 역사수업이 역사교육에 주는 실천적 함의

1. 사회를 통찰하고 삶을 실천하는 역사교육

수업이란 교사가 가르치고 학생이 배운다는 행위일 뿐 아니라 그로부터 비롯되는 다양한 상황 속에서 이루어지는 교실 내의 상호작용의 과정이다. 수업에는 교사와 학생의 특성뿐만 아니라 물리적, 정서적 환경 등의 다종다양한 요인이 그 성패에 영향을 미친다. 그런데 그 중에서도 ‘왜 역사를 가르치고 배워야 하는가?’ 라는 질문에 대한 교사 스스로의 대답은 역사교육관을 형성하는 핵심 요소로 역사수업의 전체적인 틀이나 방향을 결정한다. 발도르프학교의 역사수업은 교사의 역사교육관과 실제 교실의 역사수업이 얼마나 밀접한 관련을 가지고 있으며 교사가 자신의 역사수업을 수업실천에서 어떻게 관철시키고 있는지 분명하게 보여준다.

4명의 발도르프학교 교사들은 그 강조점에 약간의 차이는 있으나 공통적으로 과거 인간의 생각과 삶을 만남으로써 인간의 의식이 변화되어 왔음을 학생들이 경험하게 하고, 이를 바탕으로 역사와 자기 삶의 관련성을 찾음으로써 학생들이 현재를 지혜롭게 나아가게 하는 데에 역사교육의 목적을 두고 있다. 그런데 이러한 발도르프학교 교사들의 역사교육에 대한 관점은 초등학교의 일반적인 교사들과는 차이를 보인다. 심층면담을 통해 초등학교 교사들의 역사교육관을 연구한 강선주의 논문을 살펴보면, 초등학교 교사들은 대체로 민족과 공동체 성원의 정체성이나 민족 문화의 계승 및 발전에 대한 이해를 역사교육의 중요한 목적으로 간주하고 있음을 알 수 있다. 반면 사회와 인간에 대한 심층적인 이해를 가능하게 하며, 학생들이 현재와 미래의 사명을 형상화할 수 있게 도와주는(강선주, 2017, 44-47), 즉 사회와 인간에 대한 통찰력 측면의 역사 교육의 목적은 크게 중시하지 않았음을 보여주었다(강선주, 2008, 69).

그러나 역사가 인간의 삶을 성찰하는 것이라는 생각은 발도르프학교 교사들이건 제도권 교사들이건 크게 다르지 않을 것이고, 이로써 제도권 교육의 교사들도 역사가 가지고 있는 이런 역할에 동의할 것이다. 그런데 왜 강선주의 연구에서 초등교사들은 발도르프학교 교사들의 관점과 다른 반응을 보인 것일까? 아마도 이는 그들의 역사교육관이 발도르프학교 교사들과 근본적으로 달라서라기보다는 정해진 교육과정을 따라야 한다는 현실적인 제약 때문에 비롯된 듯하다. 즉, 발도르프학교 교사들과 달리 제도권 초등교사들은 역사교육의 근본 목적에 대한 다른 견해 때문이 아니라, 그들이 처해 있는 여건에 의해 스스로 실제 수업에 있어 한정된 목표를 상정하고 있을 뿐일 것이다. 그러나 이에도 불구하고 수업에서 교사가 상정한 실제적 역사교육관이 학생들에게 지대한 영향을 줄 가능성이 있음을 감안한다면, 겉으로 드러난 역사교육관의 차이를 결코 간과해서는 안 된다. 따라서 초등역사교사들이 그들의 한정된 역사교육 목표를 고착화하지 않고 매순간 역사교육의 근본적인 목표에 대해 생각해 볼 기회가 제공되어야 할 것이다. 그런 점에서 역사와 인간의 삶이 밀접한 관련되었다는 측면에서 역사교육의 본질적인 목표를 실천하고자 하는 발도르프학교 수업사례는 제도권 역사교육에 시사하는 바가 클 것이다.

2. 역사해석을 경험할 수 있는 자율적인 교육과정

역사는 과거의 기록이자 동시에 역사가의 탐구의 결과이다. 역사적 사실은 과거에 일어난 일 자체가 아니라 역사가의 해석이며, 여기에는 역사가의 관점이 들어가 있다. 이러한 점이 있어서는 역사교과서도 마찬가지이다. 역사 교과서에 서술된 역사적 사실은 역사가의 연구 성과를 기반으로 하며, 교과서 저자의 관점도 들어가 있다. 그러기에 역사교과서의 내용은 수학이나 과학과 같은 객관성을 가지지는 않는다(김한중, 2015, 134-136). 역사교과서가 가지는 이런 특성으로 인해 역사수업은 학생들이 교과서 내용을 비판적으로 읽고 해석하며, 자신의 관점에서 역사적 사실을 바라볼 수 있도록 구성되어야 한다.

근래 학교현장에서도 교과서 내용전달 중심에서 벗어나 학생들에게 의미 있고 삶과 연결되는 역사수업을 위한 다양한 방법들이 제안되고 있다. 학생들 나름으로 역사적 문제를 생각하고 자신의 역사관을 형성하는데 도움을 주려는 시도들도 나타난다. 그렇지만 이런 변화는 일부 교사들에 한정될 뿐, 교실 역사수업 전반으로 확대되지는 못하고 있다. 대부분의 교사는 정해진 교육과정에 따라 교과서를 주교재로 하여 수업을 하기 때문이다. 역사학습 내용지식이 부족한 초등교사들의 역사수업에서는 이런 경향이 더 자주 나타난다. 역사수업을 위한 내용선정과 조직, 학습활동의 자율성이 초등 역사교육에 더 필요한 이유도 여기에 있다. 그렇지만 역사수업을 위한 교육과정 구성의 자율성이 성과를 거두려면, 그만큼 교사의 노력이 요구된다.

발도르프학교의 역사수업은 역사교육과정의 구성과 운영의 자율성이 왜 필요한지 잘 보여준다. 발도르프학교에서의 역사수업은 발도르프 교육철학에 기반한 교사의 역사교육관과 수업 내용 및 방법에 대한 교사의 심도 있는 성찰과 준비과정을 통해 이루어진다. 교과서가 없다는 발도르프학교의 특징이 그들에게는 수업의 목표와 내용, 방법을 고민하게 하는 자율성으로 작용하고 있었다. 해당 교사들은 이러한 자율성을 바탕으로 자신의 역사관을 수업에 녹아들게 하는데 힘을 기울인다. 특히, 학생들로 하여금 역사적 사실을 사회 문제나 자신의 삶에 적용하고, 역사 해석을 경험하게 한다. 이런 역사수업은 학생들에게 역사적 사실의 성격을 깨닫게 하는 계기가 된다. 이를 통해, 역사는 하나의 해석이고 우리가 접하는 역사 서술에는 저자의 관점이 들어갈 수 있다는 점을 자연스럽게 깨닫는다.

발도르프학교 교사들은 교과서가 없음으로 인해서 이른바 ‘강제된 자율성’의 상황에 놓이게 되어 매 수업에 앞서 역사교육의 근본적인 목적을 늘 상기하지 않을 수 없게 되고, 그 결과 그들의 역사교육관이 모든 수업에 실현될 수 있게 된다. 따라서 교사의 자율성의 문제가 역사수업의 질적인 차이를 불러온다는 점을 인정할 수밖에 없다면, 그 차이를 부르는 주요인이 교과서임을 직시하고, 교과서 발행 주체의 문제, 이를테면 국정이나 검인정이나의 문제를 넘어서서 교과서가 역사교육에서 차지하는 의미에 대한 심도 있는 성찰이 필요할 것이다. 그리고 역사를 가르치는 교사들이 교과서를 다양한 관점으로 해석할 수 있는 안목을 키움으로써 역사교육과정의 구성과 운영에 있어서 자율성을 적극 실천하기를 바란다.

3. 학생들의 정서를 자극하는 학습 활동

인간의 삶의 흔적이자 기록인 역사에는 인간의 본성인 희로애락의 정서가 자연스레 스며있다. 그러므로 교과서를 비롯한 역사서술에는 정서 내용이 포함되어 있으며, 학생들도 역사 공부를 하면서 정서를 경험한다(정춘면, 2018, 19). 역사 서술의 주된 형태인 내러티브적 서술도 독자의 정서를 자극하고 독자로서 하여금 직접 경험하는 것 같은 느낌을 주기도 한다(정춘면, 2018, 86). 바튼과 렉스틱은 학생들이 마음을 쓰지 않으면서 역사적 사건을 탐구하거나, 관련된 사람들에 대해 보살핌의 마음 없이 그들의 관점을 연구하도록 하는 것이야말로 가장 위험하다고 말하며(Keith Barton & Linda Levstik, 이진아 역, 2017, 424) 감정이입적 이해에 관하여 인지적 요소와 정서적 요소가 충분히 연결되어 함께 사용될 필요가 있다고 주장했다(Keith Barton & Linda Levstik, 이진아 역, 2017, 299). 하지만 기존의 역사수업에서 정서 경험은 제한적이다. 교과서는 대외항쟁이나 교류와 같은 부분에서 민족 정서가 들어가는 서술을 하는 정도이다. 글쓰기나 역할극과 같은 활동이 역사수업에서도 활발하지만, 정서보다는 인지적 이해에 초점을 맞추는 경우가 대부분이다.

반면에 연구대상이었던 발도르프학교의 학생들은 교사들의 ‘이야기 들려주기’ 및 예술활동을 통해 그들이 경험하지 못한 과거를 정서적으로 느낄 수 있었다. 발도르프학교 교사들은 역사적 사실과 관련된 인물의 행위와 감정, 주변의 모습 등을 그림을 그리듯 자세히 묘사함으로써 생생하게 전달하고자 노력했다. 그리고 그들은 발도르프 교육방법론에 기초하여 다양한 예술활동으로 역사수업을 이끌어나갔다.

예술활동을 통해 학생의 정서를 자극하는 역사수업은 역사적 사실을 중시하는 기존의 역사수업에서는 찾아보기 어려운 여러 가지 학습효과를 가져왔다. 첫째, 학생들은 역사적 사실을 ‘지식’보다 ‘느낌’으로 기억하였다. 예컨대 일반적인 역사수업에서는 각 시대별 문화의 특징을 대표적인 유물과 함께 ‘섬세함’, ‘세련됨’, ‘웅장함’ 등 단편적인 지식으로 설명하고 있다. 그 결과 학생들은 각 시대의 사람들의 정서와 문화가 녹아 있는 유물을 통해 그 시대를 느끼지 못하게 된다. 그러나 발도르프 역사수업을 경험한 학생들은 중세시대 음악, 탈춤, 피라미드가 전해 주는 느낌에 더 관심을 가졌으며 당시 사람들의 마음을 공감할 수 있게 되었다. 둘째, 학생들은 자신이 접하는 역사 정보를 단편적 지식이 아니라 삶과 연결지어 생각하였다. 김교사는 전쟁을 수업하면서 학생들에게 존 레논의 ‘이매진(imagine)’ 노래를 불러주었다. 평화를 노래하는 대표적인 곡인 이 노래를 들으며 학생들은 전쟁이 가져온 폐해를 머릿속에 무미건조한 지식으로 정리하기 보다는 마음으로 느끼면서 눈물을 흘리기도 하였다. 그리고 여전히 전쟁의 위험이 도사리고 있는 현재의 세계 모습에 관심을 가지며 자신의 삶을 돌아보기도 했다. 역사교육에서 전쟁은 평화라는 가치와 상반되는 자국의 이해와 승패로 평가되는 것이 보통이다. 하지만 전쟁사 학습을 통해 폭력을 배제하고 평화의 중요성을 인식하게 할 필요가 있다(김한중, 2017, 135-136). 역사교육에서 전쟁을 가르칠 때 평화와 승패라는 전쟁이 가지고 있는 모순을 예술활동을 통한 정서를 자극하는 수업을 통해 극복할 수 있을 것으로 기대된다. 역사적 사실에 대해 학생들이 느끼는 정서는 평화감수성으로 연결되어 평화를 구현하려는 실천적 행위로 이어질 가능성이 크기 때문이다.

정서 중심의 역사학습이 역사적 사실을 비판적인 관점으로 해석하기 보다는 당시 사람들의 감정을 동감하는데 머물게 할 한계점을 지니고 있기도 한다. 하지만 단순히 역사적 사실을 전달하는 데 있는 것이 아니라 학생들이 역사적 사실과 자신의 삶과의 관련을 깊이 인식하고 실천하는데 역사교육의 목표로 삼는다면, 정서를 활용한 역사 수업은 효과적일 것이다. 발도르프학교 학생들의 사례에서 보듯이, 그들은 정보 전달적 수업을 받은 학생들과는 다르게 역사적 인물의 마음을 공감하고 더 나아가서 그 감정을 자신의 행위로 연결시킬 가능성을 보여 주었기 때문이다.

4. 소통을 통한 역사해석의 전성

교사들은 늘 좋은 수업을 하고 싶어 한다. 좋은 수업이 무엇인지에 대해서는 다양한 관점이 존재하지만 교사나 학생 어느 한쪽의 일방적 주도가 아니라, 교사와 학생간 적극적인 상호작용을 통해 경험을 확장시키고, 효율적으로 의미를 만들어가는 인지적, 정의적 변환과정이라는 것이다(이해영, 2011, 83). 역사란 시대를 거둬들여가면서 계속해서 재해석될 수 밖에 없는 특징을 지니고 있다. 새로운 증거의 발견과 새로운 관점으로 과거는 더욱 구체화되고 더욱 바람직한 역사해석을 추구하며 변화한다. 역사교육에서 ‘보다 나은 인식으로의 점진적 이해’라는 전성(轉成) 논리의 가능성을 볼 수 있다(전병철, 2013, 9). 학생들과 소통을 통해 역사해석은 달라질 수 있고 더 나은 해석으로 나아갈 수 있다. 그렇다면 역사수업에서 소통은 어떻게 이루어져야 할까? 그것은 수업과정에서 일어나는 교사와 학생간의 단순한 문답의 과정을 넘어 학생들에게 또 다른 질문을 불러일으키고 사고의 흐름이 이어지도록 하는 언어적, 비언어적 대화가 활발하게 이루어지는 모습에서 찾을 수 있다. 교실 수업에서 학습자의 질문을 이끌어내며 적극적인 상호작용이 가능하기 위해서는 열린 의사소통 구조를 바탕으로 학생이 교실의 어떤 권위에도 억눌리지 않고 자신의 생각을 표현하고 목소리를 낼 수 있는 환경이 중요하다(이영효, 2009, 9-10). 그러므로 학생들의 내면에 울려 퍼지는 생생한 소리를 듣기 위해서는 교사가 오랜 시간 학생들과 함께 하는 경험을 통해 학생들의 삶에 대해 치밀하게 연구하고 분석하는 과정이 필요하다. 이러한 점에서 볼 때, 발도르프 학교의 운영시스템은 큰 장점을 지니고 있는 것으로 보인다.

발도르프학교 교사들이 소통을 통해 학생을 이해하고 이를 바탕으로 수업을 준비하는 데 적극적인 것은 기본적으로 8년담임제⁸⁾라는 학교의 독특한 운영 시스템에서 비롯된다. 제도권 교육에 비해 끈끈한 유대관계에 바탕을 둔 교사와 학생, 그리고 학생과 학생 사이의 열린 의사소통 모습은 발도르프학교의 역사수업에서 쉽게 관찰할 수 있었다. 정교사 교실에서 만난 학생들은 수업 내용에 관해서 자유롭게 질문하고 교사가 던지는 질문에 고민 없이 자신의 생

8) 1학년부터 8학년까지 한 학급의 주기집중수업을 한 명의 교사가 이끄는 8년 담임제는 발도르프학교의 특별한 운영방식이다. 발달단계 중 두 번째 주기의 아이들에게는 권위가 필요하며 자신을 이끌어 줄 길잡이를 구함으로써 마음의 안정을 찾는다. 그래서 발도르프 교육에서는 한 사람의 담임교사가 권위를 가지고 한 학급을 8년 동안 계속해서 맡아서 지도하는 것이 필요하다고 말한다. 담임교사가 한 학급을 일 년 동안 맡아서 지도하는 제도권 교육과 비교해 보면, 8년 담임제는 교사와 아이에게 미치는 영향이 매우 크다. 발도르프학교 교사는 아이들의 움직임, 자세, 성장 과정을 관찰하고 이를 바탕으로 수업의 내용과 방법을 선택할 수 있게 된다. 여기에 덧붙여 8년이라는 시간동안 교사는 아이들과 훨씬 밀접한 관계를 형성하고 아이들을 이해할 수 있게 된다.

각을 표현하며 대화의 주체가 되어 참여하는 모습을 관찰할 수 있었다. 정교사는 학생들 대담 하나 하나에 관심을 가지고 귀 기울여 들어주며 학생들의 대답을 가지고 수업을 이끌어 가는 모습을 보였다. 이러한 모습은 일반 초등학교의 역사수업에서도 충분히 이루어질 가능성이 있는 수업이다. 교사와 학생간의 신뢰는 단기간에 형성되는 것이 아니라고 한다면 제도권 학교에서 위와 같은 효과가 나타나기 위해서는 교사와 학생이 좀 더 긴 기간 동안 함께 할 수 있도록 제도적인 뒷받침이 요청된다.

학생들이 역사가 재미있다면 그것은 선생님과 대화의 통해 역사를 만나고 나를 만날 수 있기 때문일 것이다. 수업에서 교사가 던지는 질문에 자신의 생각을 정리해서 발표하는 경험은 ‘내가 지금 어떤 생각을 가지고 살아가는지’를 스스로에게 질문하며 나를 이해하게 한다. 그리고 지금 만나는 역사적 사실에 대한 해석에 주도적 역할을 하게 함으로써 역사 수업을 참여와 실천으로 이끌어 간다.

IV. 나오며

교사의 역사교육관은 교실 역사수업에 적지 않은 영향을 미친다. 교사의 교육과정 재구성과정 자율적인 수업실천이 강조되고 있는 요즘, 역사수업에서 교사의 역사교육관은 더 중요한 의미를 가진다. 교실 역사수업은 교사의 역사교육관이 구현되며, 이에 대한 자신의 수업실천 방안을 보여주는 무대이다. 본 연구에서는 교육과정의 구성과 수업설계에 있어 교사가 커다란 자율성을 가진 발도르프학교의 역사수업을 통해, 수업에 반영된 교사의 역사교육관과 그 실천 방안을 분석하였다.

분석한 역사수업의 특징은 다음과 같다. 첫째, 발도르프학교 교사가 보여준 역사수업은 발도르프학교 수업의 특징 중 하나인 주기집중수업의 틀 안에서 이루어졌다. 시로 수업을 열고, 리코더 연주 및 다양한 움직임 활동, 이야기와 예술활동으로 수업을 이끌어 나갔다. 둘째, 수업관찰의 대상이었던 발도르프학교 교사들은 역사학습이 학생들의 삶으로 연결되어야 한다는 역사교육관을 가지고 있었다. 이를 위해 그들은 다원적 관점의 역사이해, 예술활동을 통해 정서를 자극하는 역사수업, 역사적 사실과 학생들의 삶과 관련성을 찾을 수 있는 주제 및 활동을 제시하였다. 그 결과 학생들은 역사에 흥미와 관심을 보이며 역사적 사실에 대해 자신의 목소리를 내는데 매우 적극적이었다. 셋째, 발도르프학교 교사들이 진행한 수업의 주제 선정은 인류의 의식발달이 한 인간 내면의 의식발달과 비슷한 순서로 이루어진다는 슈타이너의 역사관과 관찰을 통한 학생들의 발달단계에 대한 이해를 바탕으로 이루어졌다.

본 연구가 초등 역사교육과정 및 수업실천에 주는 시사점은 다음과 같다. 첫째, 초등학교 역사교육이 역사교육의 시작으로 그 역할을 제대로 하기 위해서는 역사가 자신의 삶과 긴밀한 관계가 있음을 실감할 수 있는 주제를 다룸으로써, 역사는 우리 인간의 이야기이며 역사를 공부한다는 것은 인간을 이해하는 것임을 학생들이 깨달을 수 있는 내용으로 구성할 필요가 있다. 둘째, 역사를 가르치는 교사들은 교과서 내용을 맹목적으로 전달하기보다는, 역사를

다양한 관점으로 해석하는 자료로 활용함으로써, 역사와 타 교과와의 통합적 수업 구성과 블록 타임제 운영 등 역사교육의 실천에 있어서 자율성을 적극적으로 실천해야 한다. 셋째, 학생들에게 살아 숨 쉬는 역사를 가르치기 위해서는 이야기와 예술 활동 등을 통한 정서적 접근의 역사수업이 이루어져야 한다. 넷째, 역사적 사실에 대한 학생, 교사와의 소통을 통해 역사해석의 다양성과 변환을 경험할 수 있는 기회를 제공해야 한다.

참고문헌

- 강선주(2005), 역사 수업의 방법, 최상훈 외, 역사교육의 내용과 방법, 서울: 책과 함께.
- 강선주(2008), 역사교육의 목적과 초등학교 교사의 역사교육관, 역사교육, 108.
- 강선주(2017), 소통으로 만드는 역사교육, 서울: 서울대학교출판문화원.
- 교육부(2015), 초등5~6학년 사회과 교사용 해설서, 서울: 천재교육.
- 김한중(2015), 역사교육의 교재, 최상훈 외, 역사교육의 내용과 방법, 서울: 책과함께.
- 김한중(2017), 민주사회와 시민을 위한 역사교육, 서울: 서울대학교출판문화원.
- 문재경(2012), 초등학교 사회과에서 세계사 교육의 가능성 탐색, 역사와 세계, 41.
- 송상헌(2017), 역사 인식의 논리와 역사교육, 서울: 서울대학교출판문화원.
- 왕현중(2000), 초등학교 역사교육의 문제점과 대안적 모색, 역사비평, 53.
- 이광미(2013), 역사교육에서 예술·과학 통합적 접근 방안, 부산대 대학원 석사학위논문.
- 이해영(2011), 초등학생 눈으로 바라본 역사수업, 교원교육, 28.
- 이해영(2014), 초등교사들의 세계사 교육에 대한 인식, 사회과교육연구, 21(2).
- 전병철(2013), 역사교육에서 전성논리의 가능성, 역사교육연구, 18.
- 정춘면(2018), 정서활용 역사학습과 역사이해, 한국교원대 대학원 박사학위논문.
- 황인석(2002), 예술활동을 통한 역사학습, 한국교원대 대학원 석사학위논문.
- Tyldesley, Joyce A.(2017), *Pyramid Science*, 강주현 역, 피라미드, 안양: 동아사이언스 휘슬러.
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S.(2017), *Teaching History for the Common Good*, 이진아 역, 역사는 왜 가르쳐야 하는가, 고양: 역사비평사.
- Steiner, Rudolf(2011), *Rudolf Steiner Gesamtausgabe*, 최혜경 역, 의왕: 밝은누리.
- 네이버해외저자사전, <https://terms.naver.com>
- 인디스쿨, <https://www.indischool.com>
- 푸른숲발도르프학교, <http://www.gforest.or.kr/>

교신저자 : 김승미, 한국교원대학교 석사과정
ilovechild@daum.net

교육과정-수업-평가의 일체화를 통한 초등학교 문화유산학습의 실제 - <안성의 문화유산 PR 대작전> 수업을 사례로 -

허 영 훈

한국교원대학교 박사과정 수료

I. 머리말

문화재란, 독일어 ‘Kulturgüter’의 번역어로서, 보존할 만한 가치가 있는 민족문화의 유산이다. 문화재는 넓은 의미에서 보면 눈에 보이는 물질적인 표현뿐만 아니라 구전, 음악, 인종학적인 유산, 민속, 법, 습관, 생활양식 등 인종적 또는 국민적인 체질의 본질을 표현하는 모든 것을 포괄한다. 그렇기 때문에 근래에는 문화재라는 말 보다는 문화유산이라는 말이 널리 사용된다(문화재청, 2000, 15). 국립국어원 표준국어대사전의 정의에 의하면 문화재는 “문화활동에 의하여 창조된 가치가 뛰어난 사물” 혹은 “문화재보호법이 보호의 대상으로 정한 유형문화재, 무형문화재, 민속문화재, 천연기념물, 사적, 명승지 따위를 이르는 말”이다. 반면 문화유산은 “장래의 문화적 발전을 위하여 다음 세대 또는 젊은 세대에게 계승·상속할 만한 가치를 지닌 과학, 기술, 관습, 규범 따위의 민족 사회 또는 인류 사회의 문화적 소산, 정신적·물질적 각종 문화재나 문화 양식 따위를 모두 포함한다.”¹⁾ 사전적 정의를 놓고 본다면, 문화유산이 문화재와 기타 문화 양식들을 포괄하고 있다는 점에서 문화재보다 광의의 개념이라고 할 수 있다. 문화유산은 ‘계승·상속할 만한 가치’를 가진 것으로 정의되는 반면 문화재는 ‘문화재보호법의 보호의 대상으로 정한’ ‘뛰어난’ 가치를 지닌 것으로 특정하고 있다는 점에서도 그러하다(정수진, 2013, 93-94).

법률 및 협약에 제시된 문화재와 문화유산에 대한 정의를 살펴보면, 특히, 1962년 제정된 문화재보호법에 의해 문화재 보호 제도가 운용되고 그 보존의 대상이 “역사상 또는 예술상 가치가 큰 것(「문화재보호법」²⁾ 법률 제961호, 1962. 1. 10 제정)”으로 특정되면서 오늘날 문화재는 문화유산보다 왜소한 개념으로 축소되었다(정수진, 2013, 95). 한편, 1972년에 채택된 「유네스코 세계문화유산 및 자연유산의 보호에 관한 협약(약칭: 세계유산협약)」³⁾에서는 문

1) 국립국어원 표준국어대사전, 문화재/문화유산, http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp(2018. 12. 15)

2) 「문화재보호법」은 1962년 제정 이후 수차례 개정을 거쳤으며, 최근 개정된 「문화재보호법(법률 15639호, 2018. 12. 13 시행)」에서는 ‘문화재’를 인위적이거나 자연적으로 형성된 국가적·민족적 또는 세계적 유산으로서 ‘역사적·예술적·학술적 또는 경관적 가치가 큰 것’으로 규정하고 있다.

3) 1972년 10월 17일부터 11월 21일까지 파리에서 제17차 유네스코총회가 열렸다. 문화유산 및 자연유산이 파괴의 위협을 받고 있음에 유의하여 이를 공동으로 보호하기 위한 효과적인 체제를 확립하는 새로운 규정들을 협약의 형식으로 채택하는 것이 긴요함을 고려하여, 1972년 11월 16일에 협약을 채택하였다. 협약은 총 8장, 38개 조항으로 구성되어 있다.

화유산이라는 용어를 사용하며, 이를 현저한 보편적 가치를 지니는 기념물, 건조물군, 유적으로 정의하고 있다. 그런데 보통 우리나라에서는 문화재와 문화유산이 큰 내용적 구별 없이 같이 쓰이고 있으며, 동의어로 인식되기도 한다(김용구, 2018, 155). 하지만 하나의 용어에도 일반적인 의미와 정책적 의미는 차이를 갖는다. 문화유산이라는 용어의 한국적 의미는 문화재라는 용어를 확장한 것으로 보인다. 문화유산이라는 용어를 선호하는 경우는 문화재에는 재화(財貨)의 의미가 개입되고 비재화적 문화적 표현들을 포괄적으로 담아내기 어렵다는 문제의식을 담고 있다. 세계유산협약에서의 문화유산이라는 용어는 문화유산이 문화재보다 좀 더 고급의 것이라는 인상을 주는 배경이 되기도 하다(김용구, 2018, 156).

본 논문에서 주목하는 무형문화재 또한 상황은 별반 다르지 않다. 무형문화재는 어디까지나 문화재의 하위 개념이므로, 문화재보호법을 통해 문화재가 특정 범주와 대상으로 고착하는 과정에서 무형문화재⁴⁾ 또한 유형문화재와 동일한 방식으로 규정되고 고착되었다. 그런데 2000년대 접어들어 문화재 보호 제도와 그 관련 기관이 의미심장한 변화의 조짐을 보이기 시작한다. 2004년 문화재청의 공식 영문 명칭을 기존의 ‘Cultural Properties Administration’에서 ‘Cultural Heritage Administration’으로 변경하였고, 이후 2015년 3월 문화재보호법에서 무형문화재에 관한 법률을 독립시켜 「무형문화재 보전 및 진흥에 관한 법률(약칭: 무형문화재법)」을 제정하였다. 이런 일련의 방침들은 그간의 문화재보호법이 초래했던 각종 제약과 한계점들을 해소하려는 대책의 결과로 볼 수 있다(정수진, 2013, 96). 다만, 정수진(2013)은 이는 단지 사후적 해석에 불과한 것으로, 보다 직접적인 동기를 문화유산에 대한 국제적인 관심과 제도의 도입, 특히 2003년 유네스코의 무형문화유산 보호협약의 체결에 있는 것으로 보고 있다.

「유네스코 무형문화유산 보호 협약」⁵⁾에서는 “무형문화유산이라 함은 공동체·집단과 때로는 개인이 자신의 문화유산의 일부로 보는 관습·표상·표현·지식·기능 및 이와 관련한 도구·물품·공예품 및 문화 공간을 말한다. 세대 간 전승되는 이러한 무형문화유산은 공동체 및 집단이 환경에 대응하고 자연 및 역사와 상호작용하면서 끊임없이 재창조되고 이들이 정체성 및 계속성을 갖도록 함으로써 문화적 다양성과 인류의 창조성에 대한 존중을 증진한다. 이 협약의 목적상 기존 인권에 관한 국제문서와 공동체·집단개인 간 상호 존중 및 지속가능한 개발에 대한 요청과 양립하는 무형문화유산만이 고려된다.”고 명시하고 있다. 무형문화재와 무형문화유산은 비슷한 의미를 지니면서도 범주에 있어서 약간의 차이를 보인다.

UNESCO, 1972, “Convention concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage” http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html(2018. 12. 20)

4) 「문화재보호법(법률 15639호, 2018. 12. 13 시행)」에서는 ‘무형문화재’를 여러 세대에 걸쳐 전승되어 온 무형의 문화적 유산으로 정의하고, ‘전통적 공연·예술, 공예, 미술 등에 관한 전통기술, 한의약, 농경·어로 등에 관한 전통지식, 구전 전통 및 표현, 의식주 등 전통적 생활관습, 민간신앙 등 사회적 의식(儀式), 전통적 놀이·축제 및 기예·무예’를 그 항목으로 규정하고 있다.

5) 2003년 9월 29일부터 10월 17일까지 파리에서 제32차 유네스코 총회가 개최되었다. 문화적 다양성의 원동력이자 지속 가능한 개발의 보장수단인 무형문화유산의 중요성을 고려하며, 무형문화유산 및 이의 보호의 중요성에 대한 인식을 고취할 필요성을 고려하여 10월 17일 최초의 무형유산 보호 국제협약이 채택되었다. 협약은 총 9장, 40개 조항으로 구성되어 있다. 이로써 유네스코가 그동안 추진해오던 무형유산 보호 사업이 마침내 결실을 맺고, 국제사회는 문화유산 분야에서 새로운 전기를 맞게 되었다. UNESCO, 2003, “Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage” http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html(2018. 12. 20)

전술한 범주를 살펴보면 유네스코의 무형문화유산이 우리나라의 무형문화재의 범주를 포함하는 포괄적 정의임을 알 수 있다(김광희, 2015, 31). 우리나라는 유네스코의 「문화다양성 협약(2001년)」을 2010년 10월에 비준한 이후로 무형문화재의 개념에서 상위개념인 무형문화유산의 개념으로 옮겨가고 있다. 유네스코에서 「무형문화유산 보호 협약(2003년)」을 채택한 이후 우리나라에서도 이를 받아들여 회원국이 됨에 따라, 우리나라의 무형문화재 제도도 유네스코의 무형문화유산과 관련해서 운영할 필요가 있게 된 것이다(김광희, 2015, 31).⁶⁾

문화재와 문화유산 및 무형문화재와 무형문화유산에 대한 지금까지의 논의를 바탕으로 하되 본 연구에서는 구체적인 정의와 의미 차이에 초점을 두고 있지 않기에 부분적으로는 혼용하기도 하고 때로는 무형유산과 무형문화재의 관계 속에서 (무형)문화재와 (무형)문화유산이 선택적으로 쓰이게 될 것이다. 다만, 문화유산과 무형문화유산이 문화재와 무형문화재보다 좀 더 포괄적이며 일반적인 개념으로 판단하여 문화유산과 무형문화유산이라는 용어를 가급적 사용하고자 한다.

문화유산은 대한민국 문화의 정체성을 말해주는 요체이다. 문화유산은 그것에 갖는 고유한 미적·예술적·기술적 가치에 더하여, 그 문화유산이 만들어지거나 성립된 시기의 시대정신과 사회·경제, 정치적 특성을 반영한다는 점에서 교육 자료로도 중요한 가치를 갖고 있다(문화재청, 2015, 4). 또한, 문화유산은 지역의 정신적, 역사적 자산이 한데 녹아 있는 결정체이자 기억의 DNA같은 역할을 하며, 한 지역의 정체성과 이미지를 다른 지역과 차별화시키는 집합적 정신 프로그램이라 할 수 있다. 지역 구성원의 보편적 삶의 정서와 체취가 오롯이 배어 있는 문화유산은 지역의 이미지를 강화시키고, 인지도를 높이는 데도 중요한 역할을 하는 상징적 자산이기도 하다(김도화·화안장혁, 2018, 82). 이러한 문화유산은 현재를 살아가고 있는 우리들의 삶과도 밀접한 관계를 맺고 있다. 그렇기에 문화유산을 철저히 보존하고, 이를 잘 활용한다면 우리의 삶을 풍성하게 할 수 있다(최성락, 2018, 46). 그런데 문화유산은 관련 기관의 단순한 관리와 학술조사를 행하는 것만으로 보호되지 않는다. 오히려 국민들이나 지역주민들이 그 가치와 중요성을 알게 될 때 보호되는 것이다(최성락, 2018, 49). 이러한 문화유산의 존재 의미는 과거의 조상들이 만들었던 수준 높은 문화적 생산품이라는 인식에서 벗어나 현재를 사는 우리들이 살아 숨쉴 수 있는 유산으로 활용할 때 예야 만이 진정한 문화유산의 존재 가치가 드러날 것이다(문이화, 2015, 97). 즉, 그저 ‘침묵하고 있는 문화유산’을 ‘말하는 문화유산’으로 되살아나게 할 수 있다면 문화유산의 교육적 가치를 달성할 수 있는 것이다(문이화, 2015, 109).

II. 문화유산교육의 현황과 과제

1. 문화유산교육의 의미와 현황

역사교육은 다음 두 가지 점에서 중요하다. 첫째, 역사교육은 시민교육의 기초이다. 자기 나라의 문화를 이해시키는 동시에 교양 지식을 마련해 준다. 적절한 자국사 교육은 국민 각자에게 민주사회의 ‘책임 있는’ 시민으로서 맡은 바 역할을 다하도록 하며, ‘양식에 입각한’

6) 「유네스코의 무형문화유산 협약(2003년)」과 그 등재 시스템에 따른 우리나라의 대응과 국내 무형문화재 제도의 변화에 대한 구체적인 논의는 정수진(2015)의 논문을 참고하기 바란다.

지도력을 발휘하게 할 것이다. 둘째, 정확한 자국사의 지식은 국민의 건전하고 성숙한 자의식(自意識)을 함양시키고 동포애와 애국심을 길러 주는 것이다. 올바르게 고양된 민족의식은 나라와 동포에 대한 사랑을 길러주며, 자기 나라의 과거를 올바르게 이해하게 할 것이다(차하순, 2007, 126).

역사는 국민의식을 굳건히 하고 시민교육을 계발하는 데 매우 적합한 과목이다. 특히 자국사(自國史) 교육은 그 목적을 국민의 정신 교육 및 애국심의 제고에 두고 있는 한, 당연히 내셔널리즘 노선에 따라 실시되게 마련이다. 그 결과 흔히 우리는 한국사교과서에서 민족적 업적을 찬양하고 국가적 실패를 미화하려는 경향을 발견하게 된다. 뿐만 아니라 내셔널리즘 색채가 짙은 교과서는 배타적인 민족주의를 강조하려고 한다. 결론적으로 자기중심적인 좁은 민족주의는 객관적인 진실의 탐구를 방해하고 역사의 진정한 가치를 손상시킬 뿐이다(차하순, 2007, 145).

영국의 역사교육학자 파팅톤(Geoffery Partington, 1980)은 전통적인 역사교육의 목적으로 ‘문화유산의 전승’을 하나로 제시한다. 다만 문화유산의 전승과 관련하여 유산으로서의 역사교육이 지나치게 강조될 경우 배타적인 자민족 중심으로 흐를 수 있다는 점에 유의해야 한다고 하였다(양호환 외, 2009, 32). 정선영(2001, 38)은 역사교육의 목적 중 ‘민족공동체 의식의 고취’를 제시하였다. 자신의 뿌리를 확인함으로써 민족적 동질감을 가지거나 민족적 자부심과 주체성을 확립하고자 한다는 것이다. 하지만 민족중심의 역사는 국수주의적 경향으로 인해 자기 민족의 문화와 전통을 미화하고, 타민족에 대한 배타적 감정을 드러낼 우려가 있다고 경계하였다.

문화유산교육은 우리나라의 문화유산이라는 소재를 활용한 역사교육이라는 측면에서 전통적인 역사교육의 목적과 맥락이 닿아있다. 다만 전술하였듯이 지나친 민족주의적 관점으로서의 문화유산교육에서 탈피하여 미래사회에 적합한 문화유산교육의 목적과 가치 및 방향성을 정립하는 것이 필요하다.

문화유산학습은 눈에 보이지 않는 과거 조상들의 생활상을 문화유산을 통해 보다 생생하게 인식할 수 있는 중요한 소재가 되며, 문화유산을 통해 시간의 흐름, 생활상의 변화, 의식의 변화 등을 보다 가시적으로 인식할 수 있어 역사에 대한 흥미를 고취시킬 수 있고, 조상들의 지혜와 그들에 대한 자부심, 애향심 나아가 애국심을 높일 수 있다는 점 등에서 많은 교육적 가치를 지니고 있다. 그러하기에 문화유산교육은 세계화, 다문화 사회가 진전하고 있음에도 불구하고 사회과교육에서 생명력을 잃지 않고 있다(이정희, 2016, 62). 역사교육 소재로서 문화유산은 인간의 심적(心的) 동일성(同一性)을 토대로 사고력과 창의력을 증진시켜준다. 문화유산을 만든 주체도, 그것을 소재로 역사를 공부하는 주체도 사람이라는 이 기본적인 공통점은 같은 환경, 같은 상황에 처하면 비슷하게 생각하고 비슷하게 대처한다는 것을 의미한다. 문화유산을 만든 사람들과 그것을 보는 오늘날 사람들이 기본적으로 유사한 사고의 틀을 갖고 있고, 그러므로 문화유산이 만들어진 배경과 그것을 만든 방법, 공통점과 차이점이 나타나는 이유, 변화를 낳은 배경 등을 그 당시 사람들과 같은 시각에서 상상해볼 수 있다. 이러한 사고과정이 곧 사고력과 창의력을 신장시키는 과정이기도 하다(류호철, 2016, 136).

표 1. 교수요목기~2015 개정 교육과정기 문화유산 관련 부분⁷⁾

교육과정	학년	단원(주제)	교육과정 내용
교수요목기	3학년	(一) 우리 지방	11. 우리 지방에서 이름난 것은 무엇인가? (인물, 고적, 생물, 풍습, 미술, 노래, 명절, 놀이)
	4학년	(七) 우리 민족의 유래와 고문화	2. 우리 민족은 어디서부터 왔으며, 옛 문화는 어찌하였는가? (유사 이전, 유사 이후) 4. 우리나라 문화 가운데서 세계의 자랑거리는 무엇인가?
제1차 교육과정	4학년	二. 우리 고장의 발달	b. 우리 도(道) 생활의 연구 3. 우리 도의 명승(名勝) 고적에는 어떤 것이 있나?
		六. 우리 나라의 명승 고적	1. 명승 고적이란 어떠한 곳인가? 2. 우리 나라의 북부 지방에는 어떤 명승 고적이 있나? (평양, 함흥 등) 3. 우리 나라의 중부 지방에는 어떤 명승 고적이 있나? (서울, 개성 등) 4. 우리 나라의 남부 지방에는 어떤 명승 고적이 있나? (부여, 경주 등) 5. 우리 나라의 명승 고적지를 어떻게 보호 보존하고 있나?
제2차 교육과정	3학년	5. 옛날의 우리 고장	(4) 우리 고장의 문화재와 천연 기념물
	4학년	3. 우리 나라의 명승 고적	(1) 우리 나라 각 지방의 명승 고적 (2) 명승 고적의 보호 보존 방안 (3) 명승 고적과 우리 나라 관광 사업 계획
제3차 교육과정	3학년	4. 고장 생활의 옛날과 오늘	라. 고장의 발전을 위하여 애쓰는 분들 (2) 고장의 고적
	4학년	5. 우리 조상들의 생활 내력 ⁸⁾ 과 그 자취 ⁸⁾	가. 옛 도읍지 (7) 옛 도읍지의 중요 문화재 나. 우리 민족의 문화재 (1) 박물관의 구실 (2) 우리 나라 여러 박물관의 소장품 (3) 각 지방에 산재되어 있는 문화재 (4) 무형 문화재와 천연 기념물 (5) 문화재 보호의 중요성
제4차 교육과정	3학년	라) 고장 생활의 변화와 발전	(2) 우리 고장의 전통 (가) 고장의 풍습 (나) 고장의 문화재 (다) 고장의 문화재 애호
	4학년	마) 우리 민족의 생활 자취	(1) 옛날의 자취가 많이 남아 있는 고장 (나) 고장의 유물과 사적 (3) 여러 가지 문화재 (가) 문화재의 의의와 그 종류 (나) 문화재를 통해 본 조상들의 생활 모습
제5차 교육과정	3학년	라) 우리 고장의 변화와 발전	(2) 우리 고장의 전통 (가) 옛날부터 전해 오는 고장의 풍습 (나) 고장에 남아 있는 여러 가지 문화재
	4학년	다) 우리 민족의 생활	(1) 우리 나라의 내력

7) 우리나라 사회적 교육과정에서는 보통 고학년(5-6학년)에서 선사~현대까지의 연대기적 통사구조(또는, 주제 중심 구성)의 역사교육이 집중적으로 이루어진다. 여기에는 우리나라의 문화유산이 역사적 소재로서 당연히 언급되기에, 표 1에서는 집중적인 역사교육이 이루어지기 전인 중학년(3-4학년)에 제시된 문화유산 관련 부분을 추출하여 제시하였다.

		자취	(나) 사적을 통하여 알아보는 우리 나라의 내력 (2) 여러 가지 문화재 (가) 박물관과 문화재 (나) 문화재를 통하여 본 조상의 생활 모습
제6차 교육과정	3학년	(1) 우리 고장의 모습	(가) 우리 고장의 모습과 지도 · 유적지
		(3) 고장 생활의 변화	(가) 조상들의 생활을 알 수 있는 것들 · 생활 용품, 그림, 사진, 책, 지도 등의 유물과 절, 향교, 성터 등의 유적 · 이야기, 풍습 (다) 전해 내려오는 놀이와 행사 · 명절과 민속 놀이 · 우리 고장의 문화 행사
	5학년 ⁹⁾	(3) 우리 민족의 문화 생활	(가) 옛 도읍지와 문화재 · 박물관 · 문화재 보호 (나) 조상들의 교육, 학문, 과학 기술, 종교에 나타난 슬기 · 학문과 과학 기술에 나타난 조상들의 슬기 (다) 조상들의 예술 생활에 나타난 멋 · 자연과 조화를 이룬 건축 · 생활의 멋을 나타낸 그림, 글씨, 공예 · 조상들의 꿈을 나타낸 춤과 노래
제7차 교육과정	4학년	(3) 옛 도읍지와 문화재 ¹⁰⁾	(가) 옛 도읍지를 통해 본 나라들 ④ 옛 도읍지의 유물과 유적에 관한 자료를 조사하여 당시의 생활 모습을 알아본다. (나) 박물관과 문화재 ① 박물관을 견학하거나 문헌 자료를 통하여 박물관의 기능을 이해한다. ② 여러 가지 박물관에 관한 자료를 수집하여 박물관의 종류와 특징을 파악한다. ③ 문화재에 관한 자료를 수집하고, 이를 문화재의 종류에 따라 분류하여 본다. ④ 세계 문화 유산으로 지정된 우리 문화재에는 어떤 것이 있으며, 그것이 세계 문화 유산으로 지정된 까닭은 무엇인지 토의해 본다. ⑤ 우리 고장의 문화 유산을 종류, 시대, 특징, 관련 인물 등으로 정리하여 본다. [심화 과제] ① 고장에 있는 유형 또는 무형 문화재의 특징을 찾아보고, 그것을 더 잘 보존하는 방법에 대해 토의한다.
2007 개정 교육과정	3학년	(2) 우리 고장의 정체성	⑦ 고장의 대표하는 문화재를 조사하여 파악하고, 그것이 사람들의 생활에 끼친 영향을 이해한다.
		(3) 고장의 생활 문화	⑤ 고장의 유물·유적을 통하여 조상들의 생활과 생각을 추론하고 우리나라의 문화유산을 아끼고 발전시키려는 태도를 갖는다.
2009 개정 교육과정	3학년	(4) 달라지는 생활모습	③ 김치, 한복, 온돌 등에 담긴 조상들의 멋과 슬기를 이해하고, 오늘날의 의식주와 비교하여 설명할 수 있다.
2015 개정 교육과정	3학년	(1) 우리가 살아가는 곳	<우리가 알아보는 고장 이야기> [4사01-04] 고장에 전해 내려오는 대표적인 문화유산을 살

			피보고 교장에 대한 자긍심을 기른다.
	4학년	(3) 우리 지역의 어제와 오늘	<우리가 알아보는 지역의 역사> [4사03-03] 우리 지역을 대표하는 유무형의 문화유산을 알아보고, 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖는다.

표 1에 제시된 바와 같이 우리나라 사회와 교육과정에서 문화유산교육은 교수요목기부터 현재까지 꾸준히 이어져 내려왔다. 특히, 사회과의 전통적인 내용 조직 방식으로 환경확대법이 지대한 영향을 미쳐왔기에 교육과정상 중학년(3-4학년)에서는 지역의 문화유산에 대해 많이 다루었다. 하지만 교실 현장에서 문화유산교육이 내실 있게 이루어져 왔는가에 대해서는 많은 논자들이 의문을 가지고 있다. 최용규 외(2016, 12)는 교사들이 문화유산교육의 필요성과 중요성은 공감하고 있지만 학교 역사수업에 투입하는 것에는 주저하고 있으며, 이는 체험과 실천 중심의 문화유산교육을 할 수 있는 여건이 제대로 갖춰져 있지 않다는 현실적인 제약과 더불어 교과서의 문화유산 관련 서술이 지식 중심, 나열식 중심이라는 것을 문제로 제시한다. 류호철(2016, 140-141)은 문화유산 관련 교과서의 서술이 과정은 없고 결론만 있다고 비판한다. 다분히 공급자적 시각에만 충실한 서술 일뿐, 생각해볼 여지를 주지 않으며, 학생들이 직접 생각하고 추론하며 결론에 이르고 그 과정에서 사고력과 창의력을 키울 수 있는 기회를 전혀 주지 않는다는 것이다. 또한, 오인택(2014, 140)은 특히 엄연히 전문가의 영역인 문화유산의 ‘미학적 해석’ 영역¹¹⁾의 지식 정보가 초등학교 사회교과서에 널리 퍼져 있는 오류를 범하고 있음을 언급한다. 한편, 이정희(2016, 77)는 일본 문화유산수업 분석을 통해 우리나라는 교과서 의존형 문화유산수업으로 인하여 ‘문화행하기’로 이행하는데 어려움을 안고 있으며, 현재와 단절된 과거 이해 중심의 문화유산학습과 유형문화유산 중심의 경도된 문화유산 학습의 전개라는 문제를 배태하고 있다고 보았다.

- 8) 제3차 교육과정기 4학년 「5. 우리 조상들의 생활 내력과 그 자취」의 설명에서 ‘연표, 역사 지도 등을 활용하여 우리나라 역사 시대 구분을 개략적으로 파악하게 하고, 옛 도읍지나 박물관 그 밖의 여러 곳에 남아 있는 문화재에 관한 사진, 자료 등을 수집 정리하여 조상들의 생활의 자취에 대하여 살펴봄으로써 우리의 국토와 국민 생활이 조상들의 활동의 바탕위에 이루어졌음을 깨닫게 한다.’ 라고 제시되어 있다. 이전 교육과정에 비해 우리 민족의 문화재에 대해 강조하게 된 배경은 제3차 교육과정기 5-6학년 역사교과서가 별도로 발행하는 등 국가주도의 민족중심주의 교육이 배태된 당시 상황과 무관하지 않다고 판단된다. 배타적인 자민족 중심 역사교육에 대한 경계에 대해서는 전술한 정선영(2001), 차하순(2007), 파팅톤(1980)의 논의를 곱씹어볼 필요가 있다.
- 9) 제6차 교육과정기 역사 영역은 6학년에서 집중적으로 배우기에 집중적인 역사교육이 이루어지기 전인 5학년에서의 문화유산의 내용을 기재하였다.
- 10) 제7차 교육과정기 4학년 「(3) 옛 도읍지와 문화재」에서 박물관교육, 지역의 문화유산 및 세계문화유산을 강조하고 있음을 알 수 있다. 이는 역사교육에서의 계열성 확보와 국제화·세계화 시대의 도래 및 국가 정책적으로 문화유산에 대한 관심 증대라는 당시의 상황과 관련이 있다. 특히, 문화유산 답사에 대한 폭발적인 관심, 1995년 불국사, 석굴암, 팔만대장경 장경관전의 유네스코 세계문화유산의 등재, 1997년 ‘문화유산의 해’ 선포 및 ‘문화유산현장’ 공포 등 국가적으로 문화유산에 대한 관심이 급격하게 높아져 가고 있었다(길후규, 2001, 287; 오인택, 2014, 125-126).
- 11) 오인택(2014)은 탐파 문화유산의 지식 구조를 탐색하여 학습 방안을 모색하였다. 탐파 문화유산의 지식 구조는 관찰 가능한 ‘조형성’, 조형의 역사적 의미를 읽는 ‘역사성’, 조형과 역사적 의미에 대한 직관적 통찰인 ‘미학적 해석’의 세 영역으로 구성되는데, 미학적 해석 영역은 숙련된 전문성과 고도의 미의식이 필요하다고 하였다. 석탑의 조형미를 몸으로 느끼기 위해서는 ‘역사성’ 영역의 지식 정보가 충분히 축적되고 다양한 석탑의 ‘조형성’에 관한 오랜 관찰 경험과 높은 수준의 미의식이 갖추어질 때 가능하다는 것이다.

2. 문화유산교육의 방향과 과제

1) 지식 중심의 문화유산학습에서 ‘문화행하기’로

21세기는 문화 감성의 시대로, 타문화를 소중히 여기는 마음과 전통의 창조적 계승, 즉 새로운 문화 창조에 기여하는 태도 함양의 중요성이 높아지고 있다. 이에 따라 문화유산학습에서도 문화유산의 가치와 효용성을 새롭게 평가하여, 문화유산이 갖는 가치를 단지 전수 차원이 아니라 문화유산을 하나의 텍스트로 여기고, 학생들이 탐구를 통하여 새롭게 의미를 재구성하고 표현해보게 하는 활동 중심의 문화유산학습이 전개되고 있다(최용규 외, 2006, 14).

하지만 지금까지의 문화유산교육은 문화유산에 대한 지식을 알고, 문화유산과 관련된 시대를 이해하는 것을 중요하게 인식해 왔다. 따라서 문화유산교육은 학생들에게 딱딱한 역사수업의 하나로 인식되어 흥미를 끌 수 없었고, 학생들의 감성을 자극할 수 없었다. 문화유산교육은 궁극적으로는 문화유산에 대한 지식과 기능을 습득하고, 가치를 이해하는 것을 넘어서 문화유산을 통하여 행복감을 느끼고, 자신의 존재를 깨닫는 것을 추구해야 할 것이다. 이를 위해서 지금까지의 문화유산교육의 방법에서 벗어나 학생의 체험과 활동을 중시하는 문화유산교육을 강화할 필요가 있다(최용규 외, 2006, 5-6).

이런 관점을 바탕으로 문화유산교육은 ‘문화유산에 대한 학습’으로 시작하여 ‘문화유산을 통한 학습’으로 나아가고, ‘문화행하기’의 수업으로 이어질 필요가 있다. ‘문화유산에 대한 학습’에서는 문화유산에 대한 기본적인 지식에 대한 역사학습이 이루어지게 하고, ‘문화유산을 통한 학습’에서는 문화유산을 소재로 조상들의 생활, 문화, 역사학습이 이루어지게 한다. 그리고 ‘문화행하기’의 수업에서는 문화유산 만들기 체험이나 문화유산 따라 배우기 등을 통해 문화 창조의 과정에 학생이 참여하고, 문화의 의미를 구성하여, 학생 스스로 행복감을 느끼고 자기 자신의 존재를 깨달을 수 있는 높은 수준의 문화유산학습으로 안내한다(최용규 외, 2006, 5). 이를 시각적으로 표현하면 그림 1과 같다.

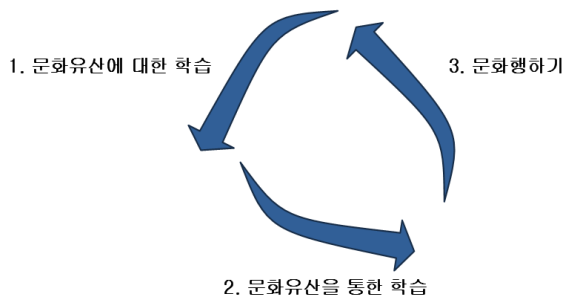


그림 1. 문화유산교육 개념도

출처: 최용규 외(2006, 6)를 재구성

이해영(2018, 69)은 역사 수업 시간에 학생들에게 많은 역사 내용을 가르쳤지만 학생들의 머릿속에 자리 잡은 것은 역사적 사실의 나열이 아닌 학생 나름대로 역사를 보는 눈이었기에,

‘역사를 어떻게 바라보아야 하는가?’ 로 역사수업에 대한 인식 전환이 필요함을 주장한다. 즉, 학생들이 역사를 보는 자신만의 관점을 형성하도록 하는 역사교육의 필요성을 역설하고 있는 것이다. 문화유산교육에 있어서도 마찬가지이다. 기존 지식 중심의 문화유산교육에서 벗어나 문화유산을 바라보는 학생 자신의 나름의 관점을 형성하는 것에 초점을 두어야 한다. 그림 1에서 제시된 ‘문화행하기’ 까지 나아가야 할 필요가 있는 것이다.

한편, 1970년대에 신미술사학의 등장, 1980년대에 신박물관학의 등장은 문화유산에 대한 인식 전환에 영향을 미쳤다. 이러한 문화유산에 대한 인식 전환은 문화유산교육에 있어서도 새로운 의미를 부여했다. 근대 초기 문화유산보호와 문화유산교육의 목적은 문화유산을 통한 통일적인 국민 의식 확보에 있었다면, 이제는 문화유산과 상호작용하며 다양한 교육 목적 속에서 문화유산보호가 이뤄지는 양상을 띄게 된다(김용구, 2018, 160-161). 새로운 문화유산교육은 고정성을 탈피한 주체가 문화유산을 해석하고 의미를 찾아나가는 과정으로서의 교육이다. 새로운 문화유산교육은 문화재라는 사물 중심에서 인간 중심으로, 대상 중심에서 주체 중심으로 문화유산교육의 패러다임이 변하는 것을 의미한다(김용구, 2018, 162). 표 2는 기존의 문화유산교육과 새로운 문화유산교육을 비교한 것이다.

표 2. 기존의 문화유산교육과 새로운 문화유산교육

구분	기존의 문화유산교육	새로운 문화유산교육
과거와의 관계	과거 지식의 확장	과거와 현재의 연결성 확보
교육 주체	교수자 중심	학습자 중심
교육 목적	문화유산에 대한 지식 강화	사회적 맥락의 확보
주요학습자	관람객 또는 방문자	주민
공간범위	유물 또는 유적의 점유 공간	지역, 생활공간
해석 방식	국민주의적 해석, 전문가의 해석 독점	개인적이고 일상적인 해석, 해석의 민주화

출처: 김용구(2018, 162)

표 2에 제시된 바와 같이 지금까지는 대상으로서의 문화유산에 중심을 둔 것이 이제까지의 활용이었다면, 앞으로는 사람들이 문화의 생산과정에 참여하는 관점에 접근한다. 문화유산교육은 그러한 문화유산 향유를 효과적으로 보장한다(김용구, 2018, 163). 이러한 새로운 문화유산교육의 관점은 최용규 외(2006)의 ‘문화행하기’ 와도 맥락이 닿아있다고 볼 수 있다.

이러한 문화유산의 의미 변화는 문화유산교육에서 인간이 중심이 되는 문화유산교육을 강조하게 되며, 지역은 이러한 새로운 문화유산교육이 구현되는 주요한 장이 되게 된다(김용구, 2018, 164). 특히, 지역은 중심성과 탈중심성이 교차하는 공간이며, 다양한 정체성이 재구성되는 공간이기에 문화유산교육은 지역 속에서 문화유산에 대한 새로운 요구에 응답할 수 있는 계기를 확보할 수 있다(김용구, 2018, 166). 다양성의 소재지이자 공존의 대상인 지역을 대상으로 한 역사(지역사)가 다양성의 주체, 다양성의 소재로서 역사학의 핵심 분야로 자리 잡고 있는 역사학계의 상황(고석규, 2008, 13)도 지역문화유산교육에 힘을 실고 있다.

2) 학생들의 삶과 경험 및 생활세계와 연계한 문화유산학습으로

지역은 우리 생활에 미치는 영향이 원초적이라 할 수 있을 정도로 시·공간적으로 기본이 되는 중요한 무대이다. 지역은 우리가 성장하는 삶의 무대이기 때문에 모든 일상생활을 영위하는 장소이며, 모든 인식의 토대가 되어 사고방식을 지배하기도 한다(김봉석, 2013, 110). 그리고 지역은 여러 역사 경험의 주체 및 학생들이 살아가기에 일상 속에서 체험하는 역사를 포섭할 수 있는 공간이기도 하다(허영훈, 2018, 95). 이런 성격을 지닌 지역의 상황에서 출발함으로써 학생 개인의 관심사와 학생을 둘러싼 사회적 삶의 다양한 측면에 접근할 수 있는 기회를 제공한다는 점에서 지역사의 가능성이 부각되고 있다. 학생들 주변에서 찾아볼 수 있는 과거와의 연결고리(유적, 기념비 등의 문화유산)를 통해 과거와 현재 사이에 존재하는 밀접한 연관관계를 설정할 수 있다는 점, 즉, 학생들이 처한 현재의 조건을 잘 이해하기 위해 과거를 탐구할 필요가 있다는 점을 강조하고 있다(박주현, 2011, 11).

한편, 역사교육이 학습자의 생활세계 경험을 상당부분 수용하지 못하고 있다는 비판은 어제 오늘의 일은 아닐 것이다. 역사교육이 과거의 사실을 내용으로 한다는 점에서 학습자의 생활세계 경험과 상당부분 유리될 수밖에 없다는 태생적인 운명이기도 하다(김봉석, 2015, 91; 2018, 74). 이에 역사교육에서 학습자가 겪고 있는 생활세계 경험을 바탕으로 교재화하는데 초점을 맞출 필요가 있다(김봉석, 2015; 허영훈, 2017). 지역사 학습은 학습자가 현재 생활하고 경험하는 무대인 지역에서 출발하며, 학생들에게 익숙하고 친근한 소재를 안겨주는 동시에 시간적으로 현재에서 과거로 출발하는 역사 탐구를 가능하게 해준다(김봉석, 2015, 91).

다만, 학생의 경험과 유리된, 체험하지 못하는 학습내용으로 학생들에게 생소한 구조로 고착화되지 않으려면, 초등학생 시기를 역사이해의 생성을 위한 토대를 형성하는 시기로 인식하고, 학생들에게 발생하는 실제적 현상에 부응하려는 노력이 필요하다(김봉석, 2018, 74). 이런 관점에 기반하되, 현재와 단절된 과거 이해 중심의 문화유산학습이 이루어져 왔다는 비판을 염두에 두고(이정희, 2016, 63) 학생들의 삶과 경험 및 생활세계와 연계한 지역 문화유산교육을 실시할 필요가 있다. 지역 문화유산교육은 지역 공동체의 참여를 통해 완성되며, 공동체와의 상호작용 속에서 발전하게 된다. 지역은 문화유산교육의 핵심 공간이며, 탈중심성과 중심성의 새로운 교차관계가 이루어지는 공간이다. 지역 문화유산교육을 통해 지역이라는 공간에서 지방자치단체, 민간기구, 학교, 청소년과 주민은 이제 문화유산교육의 역동적 상호작용의 주체로 기능할 수 있다(김용구, 2018, 164).

3) 교과 통합을 통한 문화유산학습으로

문화유산을 소재로 한 기존의 연구들은 주로 역사교과에서의 탐구 및 답사 중심의 문화유산교육, 미술교과에서의 문화유산 감상 및 전통문화예술교육을 중심으로 이루어져 왔다. 이는 문화유산의 가치를 조명한 학생 활동 중심의 문화유산교육이라는 점에서 의미가 있으나 단발적인 일회성 문화유산수업연구에 머물러 문화유산의 복합성과 다학문적 특성을 충분히 드러내지 못한 아쉬운 점이 있다. 문화유산은 그 의미와 가치를 보건대 다양한 교과에서 통합적으로 지도가 가능하며 그래야만 문화유산을 생생히 드러내고 음미할 수 있다.

세계문화유산을 활용한 국내외의 교육적 활용 경향을 살펴본 이지혜·김미경·신동희(2018, 427)는 역사와 미술 교과 또는 그 둘의 통합 분야에 집중되어 있어 세계문화유산 소재에 대한 타 교과의 관심이 부족함을 밝히고 있다. 세계문화유산이 지닌 다학문적 가치를 고려했을 때, 역사와 미술 이외의 교과를 포함한 다양한 학문 영역에서 교육 프로그램이 개발되어야 하며, 보편적 가치를 중심으로 한 진정한 의미의 통합 교육이 이루어져야 할 것이라고 주장하였다. 최근, 지역사회를 통한 교육을 강조하는 상황에서 학교와 지역 박물관과의 연계를 통해 학생들이 직접 체험할 수 있는 문화유산교육을 제안하는 논의도 있다(권오현, 2018; 신유아, 2017; Wallace-Casey, 2016). 특히, 초등학교는 담임교사가 대부분의 교과를 지도하기에 문화유산을 소재로 다양한 교과와 통합적인 수업이 가능할 것이다.

4) 무형문화유산에 대한 관심 증대

표 3. 2009 개정 교육과정 초등학교 사회 교과서에 제시된 문화유산 목록

학년	단원	유형문화유산	무형문화유산
5-2	1. 우리 역사의 시작과 발전	서울 암사동 움집, 빗살무늬 토기, 강화 부근리 고인돌, 공주 무령왕릉, 경주 석굴암 본존불, 연천 호로고루, 단양 금굴 유적, 가락바퀴, 부산 동삼동 조개더미 출토 유물, 삼국유사, 거친 무늬 청동 거울, 비파형 동검, 반달 돌칼, 민무늬 토기, 군위 인각사 보각 국사 탐 및 비, 농경문 청동기, 미송리식기, 흘승골성, 경주 월성, 서울 풍납동 토성, 덕흥리 고분 벽화의 행렬도, 금동 연가 7년명 여래 입상, 부여 정림사지 오층 석탑, 경주 분황사 모전석탑, 충주 고구려비, 광개토 대왕릉비, 서울 북한산 신라 진흥왕 순수비, 무용총 벽화의 접객도, 수산리 고분 벽화의 묘주 행렬도, 수산리 고분 벽화의 영점도, 안악 1호분 벽화의 건물도, 안악 3호분 벽화의 생활도, 무용총 벽화, 금관총 금관, 경주 천마총 장니 천마도, 천마총 금제 관식, 경주 대릉원, 고령 지산동 고분군, 철제 판갑옷과 투구, 가야 금동 관, 각저총 벽화의 씨름도, 금동 미륵보살 반가 사유상, 고구려 백암성, 고구려 비사성, 황룡사 구층 목탑, 고구려의 수막새, 발해의 수막새, 고구려의 온돌, 발해의 온돌, 일본에서 발견된 목간, 경주 감은사지 동서 삼층 석탑, 경주 문무 대왕릉, 경주 원성왕릉 석상, 발해 유적지에 발견된 중앙아시아 은화, 청해진 유적, 경주 동궁과 월지, 나무 주사위, 경주 월지 금동 초 심지 가위, 신라 민정 문서, 발해의 토기, 발해 구름 모양 자배기, 정호 공주 무덤에 그려진 발해 사람의 옷차림, 발해 이불병좌상, 발해 연꽃무늬 수막새와 벽돌, 경주 불국사 다보탑, 경주 불국사 삼층 석탑, 경주 석굴암, 무구 정광 대다라니경, 경주 남산 용장사곡 삼층 석탑, 경주 남산 칠불암 마애 불상군, 발해 석등, 팔보 유리경, 발해 상경성터,	
	2. 세계와 활발하게 교류한 고려	태조 왕건의 청동상, 청동 향해 무늬 거울, 함천 해인사 대장경판, 논산 관촉사 석조 미륵보살 입상, 청자 보물선 은누비호, 고려 왕궁터 만월대와 송악산, 길상탑지, 함천 해인사 길상탑, 김제 금산사, 장양수 홍패, 청명상하도, 은병, 금속 화폐, 송도기행첩, 고려도경, 척경입비도, 강화 고려궁지, 삼별	안동 차전놀이

		초 유허비, 진도 용장성, 향파두성, 천산대령도, 평창 월정사 팔각 구층 석탑, 논산 관촉사 석조 미륵보살 입상, 양산 통도사 국장생 석표, 영주 부석사 무량수전, 진관사 동종, 스님 지팡이 머리 장식, 수월관음도, 영통사 대각 국사비, 순천 선암사 대각 국사 의천 진영, 청자 상감모란국화문 참외 모양 병, 청자 상감모란문 표주박 모양, 청자 상감운학문 매병, 나전 경함, 함천 해인사 대장경판, 장경판전, 고려의 금속 활자, 직지심체요절, 요선 철릭, 산청 목면시배 유지, 고려 화포,	
	3. 유교 문화가 발달한 조선	태조 이성계 어진, 훈민정음, 삼강행실도, 거북선, 경주 양동마을, 경복궁 근정전, 선죽교, 삼봉집, 대동여지도 도성도, 한양도성, 사직단, 송례문, 보신각, 수표교, 흥인지문, 창경궁, 창덕궁, 숙정궁, 종로, 호패, 소학, 세종 대왕 동상, 혼인강리역대국도지도, 경국대전, 경복궁 수정전, 농사직설, 혼천의, 간의, 양부일구, 자격루, 측우기, 성균관 명륜당, 노상알현도, 노비 문서, 동래부 순절도, 난중일기, 금산 칠백의총, 진주성, 남한산성	중요 제례, 줄다리기, 강강술래, 고싸움놀이,
6-1	1. 조선 사회의 새로운 움직임	동의보감, 수원 팔달문, 징비록, 대동법 시행 기념비, 동의보감, 강화 초지진, 팔도총도, 동국대지도, 연행도, 목민심서, 거중기, 화성성역의궤, 수원화성, 대동여지도, 자명종, 천리경, 근여만국전도, 천주실의, 열하일기, 북학의, 풍속화, 한글 소설, 청화 백자, 옹기, 초충도, 난설헌집, 만덕전, 옥호정도, 순무영진도, 용담유사, 화성행행도	씨름, 줄타기, 판소리, 하회 별신굿 탈놀이, 봉산 탈춤, 송파 산대놀이, 고성 오광대
	2. 근대 국가 수립을 위한 노력과 민족 운동	환구단, 서울 독립문, 대한민국 임시 정부 청사, 강화 삼릉성, 척화비, 강화 광성보, 조선왕조이궤, 서울 우정총국, 건청궁 옥호루, 러시아 공사관, 독립신문, 배재 학당, 덕수궁 석조전, 광혜원, 대한 제국 공사관, 대한 제국 칙령 제41호, 중명전, 대한매일신보, 황성신문, 국채 보상 운동 기념비, 오산 학교, 대성 학교, 서대문 형무소, 3.1독립선언서, 아우내 독립 만세 운동 기념 공원의 조각상, 운동주 생가	-
	3. 대한민국의 발전과 오늘의 우리	독립기념관, 광주 직후 사용된 교과서, 아바이 마을, 백마고지 전적지, 4월 학생 혁명 기념탑, 국립 4.19 민주 묘지, 국립 5.18 민주 묘지,	한류 열풍

표 3에서 보는 바와 같이 사회(역사영역) 교과서에는 유형문화유산의 수가 무형문화유산의 수에 비해 압도적으로 많다는 것을 알 수 있다. 국가, 시도 및 기초자치단체에서 지정한 문화재를 보아도 가시적 구체물인 유형문화유산이 애초에 그 수가 많고, 학생들의 발달단계를 고려하면 문화유산교육에서 무형문화유산에 비해 유형문화유산을 다루는 것이 효과적일 수 있다. 주웅영(1999, 468)은 이를 초등학교생들의 교수·학습 상황에 적합한 내용이라는 관점에서 상당히 타당성을 지닌 것으로 평가하기도 한다. 하지만 지나친 유형문화유산 중심의 학습은 무형문화유산에 대한 오해와 문화유산 전반에 대한 부실한 이해 등으로 인한 경도된 인식을 야기할 수 있음을 인식할 필요가 있다(이정희, 2016, 64). 이에 본 연구에서는 문화유산교육에서 무형문화유산에 보다 주목할 필요가 있다고 판단하여 이에 대해 자세히 논의해 보고자한다.

무형문화유산은 사람과 사람사이의 전승이라는 면에서 유형문화유산에 비해 시대적, 사회적 흐름과 함께 하며 민족적 개성이 뚜렷하고 현장성으로 인한 보다 많은 예술적 감흥을 나타낸

다. 또한 학습자의 생활과 관련된 주제를 쉽게 끌어들이어 적극적인 참여를 유도할 수 있고, 이를 통해 긍정적 마인드 형성과 사회적 현상에 대한 관심과 참여를 촉진시킬 수 있다(정병흠, 2012, 10). 무형문화는 유형문화를 낳고 기르는 유형문화의 모태이자 모성을 지닌 문화이다. 따라서 무형문화가 없으면 유형문화도 없다. 유형문화가 있어도 무형문화 없이는 그 자체로 지속 불가능하다(임재해, 2009, 448). 그런데 사람들이 문화의 가치(Value)를 곧잘 가격(Price)으로 환원시켜 생각하는 까닭에 무형문화의 가치를 제대로 알지 못한다. 왜 그럴까? 유형문화재의 ‘가치’는 곧 ‘가격’으로 환원되는데, 무형문화유산의 가치는 가격으로 환원되지 않은 까닭이다(임재해, 2009, 453). 그리고 유형 및 무형문화유산을 포괄하는 용어인 문화유산 논의에서도 곧잘 무형문화재는 배제되기 일췌였다(임재해, 2009, 450).

유형문화의 재창조뿐만 아니라 원천적인 창조도 기본적으로는 무형문화의 창조력에 의해서 생산된 것이다. 따라서 유형문화의 생산과정이나 효용과 기능, 목적이 모두 무형문화에서 비롯된다는 말이다. 그러므로 기본적으로 무형문화를 배제한 유형문화라고 하는 것은 존재할 수 없다(임재해, 2007, 247). 예를 들어, 하회탈과 같은 유형문화재는 무형문화의 창조력에 의해 생산되고 무형문화의 전승력에 의해 보존된다. 유·무형문화는 배타적으로 제각기 가는 것이 아니라 유기적 관계 속에 더불어 간다(임재해, 2009, 447-448). 문화사회로 성장하려면 무형문화유산의 가치를 재인식하고 그 보존과 전승 방향을 다시 점검하지 않을 수 없다. 눈에 보이는 유형문화재가 아니라 눈에 보이지 않는 무형문화의 전통이 문화사회를 만들어 가는 까닭이다(임재해, 2009, 459).

그런데 유형문화유산에 적용되는 ‘원형 보존의 원칙’이 무형문화유산에도 별반 고민 없이 적용되었고, 그 원칙은 애초 문화재 개념에 포함되었던 ‘창조’의 생기를 배제한 채 무형의 문화적 산물들을 과거 어느 시점의 몸짓으로 고정하고 형해화(形骸化)하는 결과를 초래했다(정수진, 2013, 95-96). 그리고 무형문화유산 계승을 위한 실질적인 노력도 부족한 실정이다. 이런 상황에서 무형유산의 가치를 새롭게 재인식하는 것이 필요하고, 무형유산의 전승 현실을 진단하고 무형유산을 창조적으로 계승할 수 있는 방향을 모색하는 것이 중요하다. 그러므로 ‘잘 지켜 원래대로 보존되게 하는’ 보호(保護)나, ‘잘 간수하여 남아있게 하는’ 보존(保存)을 강조하기 보다는, ‘선대의 전통을 물려받아 세대를 이어가되’ 그것을 창조적으로 수행하는 창조적 계승(繼承) 방향에 대해 살펴볼 필요가 있다(이경엽, 2014, 252). 무형유산 특유의 창조적 생명력과 미래적 가치를 새롭게 주목할 필요가 있다는 것이다(이경엽, 2014, 259-260).

무형문화유산이 존속하기 위해서는 공동체에 적합해야 하며 지속적으로 재창조되고 한 세대에서 다음 세대로 전해져야 한다. 특정 무형문화유산은 도움을 받지 못해 사멸하거나 사라질 위험이 있다. 그러나 **보호는 무형문화유산을 순수한 원형으로 고정·고착화시키는 것을 의미하지는 않는다.** 무형문화유산의 보호는 지식, 기술, 의미의 전수에 관한 것이다. 협약은 무용, 노래, 악기, 공예 등 구체적인 표현물보다는 전승 혹은 한 세대에서 다음 세대로의 전달을 강조한다. 따라서 **모든 보호 조치들은 대부분 무형문화유산의**

「**지속적인 변화와 해석, 미래세대로의 전승에 필요한 다양한 유형적·무형적 상황을 강화하는 데 관심을 둔다.** 무형문화유산을 한 세대에서 다음 세대로 전달하기 위한 보호 조치는 유형유산(자연유산과 문화유산)보호에 필요한 조치와는 상당히 다르다. (중략) 보호는 항시 공동체의 동의와 참여 속에서 진행되고 적용되어야 한다. 그 유산이 공동체에 갖는 의미를 왜곡할 수 있기 때문이다(유네스코 아태무형유산센터, 2003, 70).

*굵은 글씨는 필자 강조

「유네스코 무형유산 보호 협약(2003년)」은 ‘고착화시키지 않는 보호’¹²⁾를 강조한다. 즉, 유네스코 무형문화유산의 보호 방향은 ‘순수한 원형으로 고정·고착시키는’ 것이 아닌 지속적인 재창조에 있다. 이런 관점이 우리의 무형문화재 보호 방향으로 수용될 필요가 있다. 지속적인 재창조를 위한 창조적 계승 방향을 다각도로 마련하는 것이 핵심이 될 수밖에 없다. 무형유산에 대한 가치 재인식과 창조적 계승이 긴밀하게 연결되는 이유가 여기에 있다(이경엽, 2014, 264). 진정한 무형문화의 계승은 이미 있는 무형문화의 전통을 고스란히 이어받는 것이 아니라, 동시대에 맞는 바람직한 문화를 창조하여 끊임없이 덧붙여 나가야 하는 것이다¹³⁾. 그러자면 이미 있는 전통을 기리고 익히며 전승하는 데서 만족하지 말고, 우리 시대 문화 창조의 길을 개척하고 새 문화를 창출해서 우리 다음 세대들이 더 풍부한 문화를 전통으로 이어가도록 만들어야 한다. 그러므로 바람직한 문화적 전통 계승과 문화 창조는 둘이면서 하나이고 하나이면서 둘이라는 사실을 거듭 확인할 수 있다(임재해, 2009, 486-487). 즉, 문화유산의 본질은 변하지 않더라도 끊임없이 변화를 추구하는 사회 속에서 그 변화 양상에 대한 대처와 문화세계화 시대에 새로운 문화요소의 흡수 및 상호작용을 통해 형식적 요소 면에서의 가변성이 언제든 존재한다는 것이다(정병흠, 2012, 20).

전통문화예술을 전승한다는 것은 원형을 그대로 복원하거나 이어가는 것만이 전부 아니라 그것의 전통이 지니고 있는 정신을 이어받아 현대를 살아가는 인간의 미의식과 시대적인 요구에 따라 창조적으로 변화되고 활용되는 것 또한 중요한 의미를 갖는다. 범고창신 정신을 단지 옛 법도를 추구하는 것만으로 해석해서는 안 되는 것처럼 전승 또한 단지 전해져 이어지게 한다는 의미만이 아닌 계승과 발전을 함께 말할 수 있어야 한다. 오늘날 문화의 전승은

12) 유네스코 아태무형유산센터, “무형문화유산의 이해, 06 무형문화유산의 지정과 목록 작성”, 70

http://www2.ichcap.org/wp-content/uploads/2017/09/무형문화-유산의-지정과-목록작성_06.pdf(2019. 1. 3)

13) 민속학자인 임재해(2007)는 유형문화유산의 원형 보존론과 달리, 무형문화유산은 전통 전승론 또는 전통 계승론으로 나아가야 한다고 주장한다. 즉, 문화원형 보존에서 문화전통 계승으로 다시 ‘새 문화전통의 창조’로 나아가야 사실상 혁신적인 문화유산 보존을 하게 되는 것이라고 역설하며 그의 후속연구에서 하회탈춤을 그 예로 들고 있다. 하회탈춤의 전수활동은 지정된 내용대로 익히는 것이지만, 창조적 계승은 기능보유자의 창조적 정신을 이어받으면서 자신의 예술적 역량에 따라 하회탈춤을 새롭게 창조하는 일이다. 새 창작탈춤은 하회탈춤의 형태에서 벗어나게 마련이다. 다를수록 더 창조적 탈춤이 된다. 따라서 보는 사람에게는 ‘과연 하회탈춤을 계승한 것이 맞는가’ 의심스러울 수도 있다. 그것은 하회탈춤의 창조적 정신을 이어받은 여부에 달려 있다. 하회탈의 전승이 하회탈의 인물을 있는 그대로 깎은 것이라면, 하회탈의 계승은 새로운 하회탈의 인물을 창조적 발상으로 깎은 것이다. 지금 시중에 범람하는 하회탈은 전승이라기보다 오히려 복제에 가깝다. 탈춤의 내용도 마찬가지로 창조적 계승을 해야 한다. 하회탈춤의 갈등구조와 극적 전개 의 논리에 따라 요즘의 사회적인 기록권 문제로 다루면서 함께 웃음거리가 되도록 하는 탈춤을 만들어낼 수 있어야 한다. 적어도 그러한 사회적 문제의식과 창조적 역량을 갖추어야 무형문화유산을 창조적으로 계승한다고 자부할 수 있다(임재해, 2009, 478-479).

오직 그것만을 학습하게 하고 이어줄 수 있는 문제의 것이 아니다. 본질은 변하지 않더라도 끊임없이 변화를 추구하는 사회 속에서 그 변화 양상에 대한 대처와 문화세계화 시대에 새로운 문화요소의 흡수 및 상호작용을 통해 형식적 요소 면에서의 가변성은 언제든지 존재하는 것이다. 더욱이 전통문화는 현재의 삶이 존재할 수 있게 하였고 미래의 삶을 살아가는 중요한 경험을 제공한다. 그래서 더불어 살아감을 인식해야 하는 오늘날 전통문화예술의 현대적 계승은 문화유산 전승으로서 그 중요성을 지닌다고 할 것이다. 문화유산교육의 차원에서 전승 교육은 학습자들에게 재현만을 요구하는 교육이 아닌 일상생활에서 공유되고 있는 양식이나 정신을 발견하고 이어받아 시대적 상황과 맞는 모습으로 표현해보는 것으로서 큰 의미를 지닌다(정병흠, 2012, 20).

무형문화유산의 한 종류인 놀이민속의 경우 곤잘 재현의 주체들에 의해 이전과 다르게 해석되고 변형되었으며, 의미의 변전을 겪어왔다. 이런 현상은 민중문화가 제2의 손(second hand)에 의해서 전승되거나 소개되는 현상인 독일민속학에서 나온 포클로리즘(Folklorismus)¹⁴⁾에 부합하는 것이지만, 이 개념이 현상기술적인 데다 ‘제2의 손’의 범주를 명확하게 규정하기 어렵고 표현상 오해의 소지가 있기 때문에, 주체가 민속을 객체화하여 유용하는 일련의 과정을 포괄하는 용어로서는 다소 문제가 있는 것으로 생각된다(한양명, 2009, 89). 이런 문제의식에서 한양명(2009, 90)은 ‘재맥락화(recontextualization)’라는 용어를 제안한다. 탈맥락화가 일정한 목적을 위해 민속을 유용함으로써 시작된다면, 재맥락화는 유용의 과정이자 결과로서 민속이 전과 다른 새로운 문화맥락 속으로 편입되어 전승되는 것을 의미한다는 것이다. 유용 주체의 재해석과 형성, 내용의 변형 및 창조를 통해 재맥락화함으로써 지속적으로 의미를 생산하고 기능을 실현할 수 있는 가능성을 열어두기 때문이다. 결국 기존의 용례에서 탈맥락화가 ‘소멸의 내러티브’에 무게 중심을 둔 것이라면, 탈맥락화와 함께 재맥락화를 고려하는 것은 ‘생성의 내러티브’에 주목하는 것이라고 할 수 있다. 즉, 재맥락화는 전승 주체의 재해석과 재창조 의지를 인정하는 개념이라고 볼 수 있다(이경엽, 2014, 274). 주체가 재맥락화를 통해 무형유산을 활기차게 전승하는 사례¹⁵⁾가 있다면 그것을 주목하는 것이 하나의 방법일 수 있다(이경엽, 2014, 276).

-
- 14) 포클로리즘은 전통민속이 그 본래의 담당층과 본래의 공간적, 시간적, 사회적, 기능적 관계를 상실하고, 변화되거나 다른 형태로 바뀌어져 다른 맥락에서 원형처럼 행해지는 현상으로 이해되고 있다(이장섭, 1989; 한양명, 2009, 87에서 재인용). 1960년대 독일 민속학을 풍미했던 포클로리즘은 민속을 고대로부터 면면히 이어져 온 민족 고유의 문화형태라고 정의해 온 기왕의 본질주의적 시선을 탈각하고, 오늘의 다양한 국면에서 민속이 객체화되는 양태를 민속의 의미 및 형태 변화와 함께 분석할 수 있는 연구 지평을 열어놓았다(정수진, 2009, 60).
- 15) 이경엽(2011)은 무형유산에 대한 재맥락화의 대표적인 예로서, 고싸움놀이(국가지정 중요무형문화재 제33호)를, 이경엽(2014)은 전북 임실의 필봉농악(국가지정 중요무형문화재 제11-마호)와 영광우도농악(전라남도지정 무형문화재 제17호)를, 한양명(2009)는 영산줄다리기(국가지정 중요무형문화재 제26호)를 제시하고 있다. 또한, 변성구(2016)는 재맥락화 개념을 사용하지 않지만 제주도 성읍민속마을 주민들의 무형유산(민요, 오메기술 등) 재맥락화 사례를 제시하고 있다. 구체적인 내용은 이들의 논의를 참고하기 바란다.

Ⅲ. 「안성의 문화유산 PR 대작전」 수업의 설계

1. 교육과정-수업-평가 일체화의 정의와 필요성

교사는 주어진 교육과정을 있는 그대로 실행하는 기능인이 아니라 자신의 교육철학과 학생의 삶에 대한 이해를 바탕으로 의미 있는 교육과정을 창조하는 실천가이다. 특히, 교사에게는 교사로서 사회화되어 온 과정을 넘어서는 전문성과 실천이 요구된다. 교사에게 필요한 것은 주어진 교육과정을 효율적으로 실행하는 절차적 지식이 아니라 학생과의 상호작용을 통해 형성되는 실천적 지식, 학생들이 살아갈 미래 사회를 통찰하는 비판적 지식이다. 따라서 교육과정 재구성에서 교사에게 요구되는 것은 당면한 시대적 과제에 대해 끊임없이 비판적으로 성찰하는 태도, 학생들이 살아갈 미래 사회에 대한 안목을 바탕으로 교육과정을 새롭게 창조하는 역량이다(이형빈, 2015, 216). 이런 관점으로 최근 시도교육청에서 발간한 정책 자료집과 장학자료 및 현장교사들의 교육과정 운영 실천 사례를 담은 저서에서 교육과정-수업-평가의 일체화에 대해 많은 관심을 드러내고 있다. 즉, ‘교육과정-수업-평가의 일체화’라는 용어는 아직 학문적으로 정립된 개념이라기보다는 교육과정 운영과 수업 실천의 과정에서 추출된 절차적 아이디어이자 수업을 바라보는 철학적 관점 및 담론이라고 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 ‘교육과정-수업-평가의 일체화’를 ‘교사가 재구성한 교육과정을 기반으로 배움중심의 철학과 가치를 반영한 학생 중심의 수업과 과정 중심의 평가를 통해 학생의 전인적 성장을 돕는 일련의 과정(박승철 외, 2015, 17)’이라는 일반적인 정의에 기대어 논의하고자 한다.

리사 카터(Lisa Carter, 2007)는 교육과정, 수업, 평가의 일체화를 논의하면서 이를 ‘총체적 수업 일체화(Total Instructional Alignment)’라고 표현한다. 총체적 수업 일체화는 가르치는 내용과 가르치는 방법, 평가하는 내용이 일치하도록 하는 것을 의미한다. 상식적으로 생각해도 가르치는 것과 평가하는 것은 일치해야 한다. 그리고 수업 과정에서 가르치는 방법이 학생의 학습과 일치하는 것도 동일하게 중요하다. 일체화를 시도하는 과정에서 실패하는 때가 바로 이 지점이다. 아무리 정선된 교육과정이라 하더라도 교실 학습 환경에 적합하지 않는다면 학생들의 성취도를 향상시킬 수 없다. 반드시 가르쳐야 할 지식, 개념, 기능에 대해 교사가 명료한 이해를 하고 있더라도, 그리고 교사의 교육과정이 평가와 일치되어 있더라도, 교실에서의 실제 수업이 교과서 중심의 진도 나가기 수업으로 진행된다면 결코 총체적 수업 일체화에도달할 수 없다(리사 카터, 2007; 박승열 외 역, 2017, 55-56).

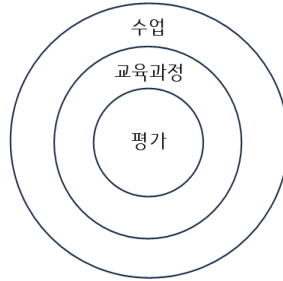


그림 2. 일체화된 교육 프로그램

출처: 리사 카터, 2007; 박승열 외 역, 2017, 70

그림 2는 총체적 수업 일체화를 적용한 프로그램을 나타낸 것이다. 그림 2에서 수업 영역의 원이 가장 크고 그 원이 교육과정과 평가를 둘러싸고 있다. 그 이유는 교사들이 교육과정 지침에 포함된 내용보다 더 많은 것을 가르칠 것이라는 점 때문이다. 그런데 교육과정 영역의 원은 수업 영역의 원 내부에 있다는 것이 중요하다. 즉, 수업은 교육과정보다 광범위하지만 교육과정의 어떤 한 부분도 수업에서 배제되는 부분이 없다. 끝으로 평가 영역의 원은 교육과정 영역의 원 안에 포함되어 있다. 모든 원 중에서 가장 작은 원이다. 왜냐하면 평가할 때는 대체로 교육과정에 있는 모든 내용을 평가 대상으로 하지 않기 때문이다. 대부분의 평가는 학생들이 교육과정에 있는 내용을 학습했는지의 여부를 무작위로 추출하여 검사하도록 설계되어 있다. 또한 주목할 것은 평가나 평가 목적이 교육과정에 있는 내용을 그대로 검사하려는 것이 아니라면, 수업 영역의 원 안에 여전히 위치하고 있는 것이다. 모든 학생들에게 평가받는 학습 내용을 공부할 수 있는 배움의 기회를 제공하는 것에 관해 고민한다면 이것은 중요하다. 그렇다면 어떻게 해야 모든 교실의 모든 학생들이 일체화된 프로그램을 경험할 수 있는 상황으로 옮겨 갈 수 있을까? 이것이 가능해지려면 교사가 성취기준을 기반으로 수업 설계를 하고 이를 실천하기 위해 끊임없는 준비와 노력을 해야 한다(리사 카터, 2007; 박승열 외 역, 2017, 70-71).

표 4. 교육과정, 수업, 평가의 불일치

유형	특징 및 문제점
교육과정≠수업	· 교육과정과 성취기준에 대한 검토과정 없고 교과서 중심의 진도 나가기 수업 실시 · 국가교육과정에서 제시하는 교육과정 특성화에 대한 추구하는 의식이 없음
수업≠평가	· 수업의 내용과 무관한 평가 실시로 수업의 무의미성, 수업의 목표 도달도 측정 불가 · 수업 내용과 평가의 연관성 부족으로 수업 참여도 저하
교육과정≠수업≠평가	· 전통적 방식으로 교육과정에 대한 검토 없이 교과서 중심의 수업을 실시하고 일제식 평가로 암기식 학습이 진행되는 상태
교육과정=수업≠평가	· 나름대로 교육과정을 고민하고 재구성하여 수업을 실시하지만 평가의 어려움이나 한계

	를 느끼면서 평가가 제대로 연계되지 않는 상태 · 평가를 어떻게 교육과정과 일치시킬지 방안을 잘 못 찾고 있는 경우
--	---

출처: 서용선 외(2014, 27-30을 재구성)

표 4는 ‘교육과정×수업’, ‘수업×평가’, ‘교육과정×수업×평가’, ‘교육과정=수업×평가’의 유형별로 나타나는 특징 및 문제점을 나타낸다. 이와 같이 교육과정, 수업, 평가가 일치하지 않는 것은 학교현장에서 자주 발견되는 모습이다. 이를 극복하고자 현장에서는 교육과정 문해력(Curriculum Literacy)을 발휘하여 교육과정의 적극적 해석 및 재구성을 통해 학생 중심의 다양한 수업을 계획·실행하는 노력을 하고 있다¹⁶⁾. 하지만 여전히 평가와의 유기적인 연계가 이루어지지 않는 경우가 많다. 이에 유영식(2017, 52-53)은 교육과정-수업-평가의 일체화는 수업과 평가의 일치가 핵심이며, 특히 시간과 내용이 모두 일치해야 함을 강조한다. 내용만 일치할 경우 수업시간에 다른 내용을 수업이 끝난 한참 뒤 총괄평가 형태로 평가할 수 있기 때문이라고 하였다. 즉, 평가는 수업의 활동으로 이루어지며, 이를 위하여 교육과정이 재구성되어야 교육과정-수업-평가의 일체화가 가능하다는 것을 의미한다.

표 5. 교육과정-수업-평가의 일체화(융합 설계) 모형

단계		내용
교육과정 재인식	교육과정 재인식	·교육과정 문서 재인식(국가수준교육과정, 지역교육과정) ·텍스트 재인식(교사의 배경지식, 교육환경 및 교육 구성원 등의 여건, 교과서를 비롯한 다양한 교육자료) ·학생에 대한 재인식(학생관, 학력관, 교사의 지도관)
학생 요구 분석	요구 분석	·학생 요구분석(학생들의 삶, 흥미, 수업에 대한 기대 등) ·학교 및 지역의 문화적 특성 ·교사 자신의 요구분석(학생들에 대한 기대, 교사 자신의 현재 수준과 스스로의 기대 수준 등)
교과 내 단원 재구성	단원 재구성	·단원에서 추구하는 학생의 배움에 대한 고찰(배움중심수업 관점 이해) ·교과 간, 교과와 비교과간 통합의 고려 ·교과 성취기준을 중심으로 단원 내용 및 평가 재구성 - 평가 관련 정책에 대한 검토 - 교육내용 및 여건에 적합한 평가방법 결정 ·재구성 내용을 중심으로 수업 및 평가 계획 수립 ·평가 도구 개발
교과 간, 교과와 비교과 간 통합 재구성		
재구성된 교육과정으로 배움중심수업 실천	배움중심수업 및 평가	·교과와 특성에 적합한 학생 참여형 수업 ·배움중심수업과 평가의 실행

16) 미리엄 벤-페레즈(Miriam Ben-Peretz, 1990; 정광순·김세영 역, 2014)는 교육과정을 교사의 입장에서 인식한 대표적인 학자이다. Ben-Peretz에게 교육과정은 교사라면 누구나 사용하는 것이고, 사용해야 하는 것이다. Ben-Peretz는 교사는 교육과정에 대한 전문성을 바탕으로 교육과정 문해력(Curriculum Literacy)을 발휘하여 교육과정을 적극적으로 해석 및 활용함으로써 ‘교육과정 자료 사용자로서의 교사’에서 ‘교육과정 자료 개발자로서의 교사’로 나아가야 함을 역설하였다. 교육과정 문해력(또는, 해석)의 개념 및 실행에 대해서는 김세영(2015), 백남진(2013), 서경혜(2009), 이승은(2015), 정광순(2012) 등 국내 연구자들에 의해서도 활발하게 연구되고 있다.

재구성된 교육과정, 배움중심수업과 연계한 평가		
평가 결과 피드백		·평가 결과의 활용 - 교사: 수업의 질 개선을 위한 자료로 활용 - 학생과 학부모에게 성장 중심 정보 제공(성장중심의 통지 방법 개선, 학생부 기록 등)

출처: 성정민(2017, 826, 830)을 재구성

한편, 성정민(2017)은 경기도교육청(2016)에서 제시한 교육과정-수업-평가의 일체화 모형(7단계)을 학교 안 전문적학습공동체 연수 및 현장 교사들과의 인터뷰를 통해 표 5에 제시된 것처럼 4단계로 변형하여 새롭게 제시하였다. 단, ‘일체화’라는 용어가 지나치게 획일적으로 하나됨의 의미를 가진 용어로 판단하고, 엄연히 고유의 영역이 존재하고 있는 이론적, 실제적 상황에서 ‘일체화’ 대신 ‘융합 설계’¹⁷⁾라는 표현을 사용하였다(성정민, 2017, 830-831). 표 5에서 수업과 평가는 단위 재구성 단계에서 함께 계획된다. 전통적인 평가가 교육과정상에서 수업과 괴리되었다면, 표 5의 모형에서는 단위 재구성 단계에서 수업과 함께 재구성된다. 또한 마지막 단계인 배움중심수업과 평가에서 단위 재구성 단계와 마찬가지로 수업과 평가는 함께 실천된다. 수업과 평가가 계획과 실천 단계에서 함께 이루어지면서 교육과정-수업-평가의 융합 설계가 자연스럽게 실행될 수 있는 여건이 마련되는 것이다(성정민, 2017, 830).

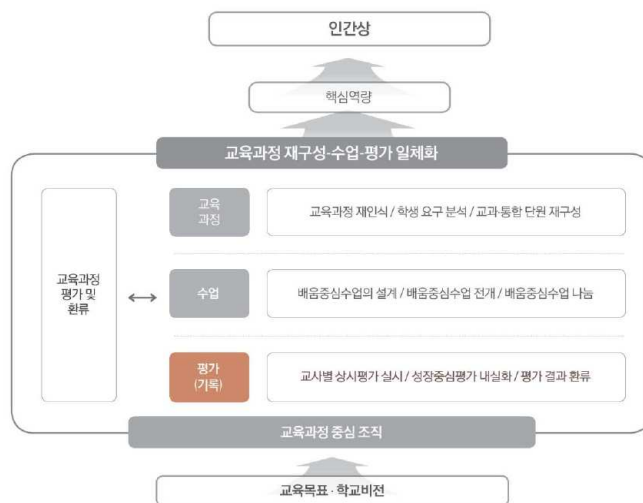


그림 3. 교육과정-수업-평가 일체화 구조도

출처: 경기도교육청(2018b, 12)

17) 성정민(2017)은 ‘일체화’라는 번역 용어 자체에서 발산되는 의미에 대한 모호성과 획일성 및 교육과정, 수업, 평가의 고유 영역에 대해 일반 교육학연구에서 엄연히 구분되는 현실에 대한 인식에서 일체화 대신 융합설계라는 용어를 사용하였지만, 교육과정, 수업, 평가를 긴밀히 연계해야 하고 하나로 인식해야 한다는 것에는 적극 동의하고 있다.

이렇듯 교육과정, 수업, 평가는 연계된 하나의 교육활동이다. 교육과정, 수업, 평가가 학생 성장을 중심으로 일체화될 때 교사는 교육과정의 설계자 및 수업 디자이너로 자기주도성을 갖게 되며, 그 안에서 학생들은 자기들의 성장스토리를 만들어갈 수 있다(경기도교육청, 2018b, 12). 교육과정, 수업, 평가의 일체화가 되면 다음과 같은 특징을 갖는다(박승철 외, 2015, 38-39). 첫째, 학생중심의 맞춤형 교육이 가능하다. 둘째, 배움중심수업이 용이해진다. 셋째, 학생이 수업의 주도권을 가지게 된다. 넷째, 교과 내용과 학생의 경험 통합이 용이해진다. 다섯째, 과정중심 평가로의 전환이 가능해진다. 여섯째, 교사의 교육과정 재구성 역량이 신장된다. 일곱째, 학교가 교육과정 중심 조직으로 전환될 수 있다.

2. 교육과정-수업-평가 일체화를 통한 수업의 설계

1) 수업의 의도와 일체화 계획

교수요목기부터 꾸준히 제시되어 온 문화유산교육은 현재 학교 현장에 적용되고 있는 2015 개정 교육과정의 3~4학년군에서 ‘[4사01-03] 고장에 전해 내려오는 대표적인 문화유산을 살펴보고 고장에 대한 자긍심을 기른다.’, ‘[4사03-03] 우리 지역을 대표하는 유·무형의 문화유산을 알아보고, 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖는다.’와 같이 지역에서의 문화유산학습이 강조되고 있음을 알 수 있다. 하지만, 지금까지의 문화유산학습은 ‘문화유산에 대한 학습’을 중심으로 이루어지다보니 문화유산을 전달·전수하는 것에 초점이 있어왔다. 이에 전문적인 논의들을 바탕으로 문화유산교육의 목표를 다음과 같이 상정하고자 한다.

첫째, ‘문화행하기’의 관점의 문화유산교육을 실시한다. 문화유산은 과거로부터 전승된 고정불변의 문화적 실체라기보다는 그것을 향유하는 주체들의 관심과 따라 ‘지금-여기’에서 재구성되는 문화적 구성물이라고 할 수 있다. 이 말은 아무리 훌륭한 문화자산이라도 사람들의 의식과 무의식속에 지속적인 공감과 반향을 불러일으키지 못한다면 이미 생명력을 상실한 ‘과거’에 불과할 뿐이라는 의미이다(김도화·안장혁, 2018, 100-101). 문화유산교육은 학생들로 하여금 문화유산에 대한 전문적 지식을 얻는 것을 넘어, 문화유산에 대한 감수성을 가지게 하고, 현재 사회에서 끊임없이 문제되는 문화유산의 보존과 개발 및 전통의 전승과 창조적 계승에 대한 올바른 인식을 갖게 할 필요가 있다(최용규 외, 2006, 11). 이런 관점을 바탕으로 학생들이 문화유산을 창조하는 학습, 문화의 의미를 스스로 구성하는 학습, 즉 주체적인 문화유산학습을 할 수 있도록 수업을 설계한다.

둘째, 학생들의 삶과 경험 및 생활세계와 연계한 지역 문화유산학습을 실시한다. 현재와 괴리된 과거 이해 중심의 문화유산학습이 아니라 현재의 생활과 밀접한 관련이 있음을 알도록 한다. 그리고 문화유산이 단순히 과거의 박제된 것이 아닌, 현재 생활과 관련된 역동적으로 살아있는 실체로 볼 수 있도록 하고, 나아가 문화유산을 어떻게 발전시켜 나갈 것인지에 대해 생각할 수 있도록 내용을 구성한다.

셋째, 교육과정-수업-평가의 일체화를 통한 교과 통합 문화유산학습을 실시한다. 다학문적 가치를 지닌 문화유산을 소재로 주제와 관련된 교과를 통합한 교육과정 재구성을 실시하고, 이를 바탕으로 한 배움중심수업과 과정 중심의 평가가 동시에 이루어지도록 한다.

넷째, 눈에 보이지 않는 무형문화의 전통이 문화사회를 만들어 간다는 임재해(2009)의 논의에 기대어 유형문화의 모태이자 모성을 지닌 무형문화유산을 소재로 한다. 앞서 여러 논자들이 주장한 무형문화유산의 중요성에 대한 인식 하에 ‘창조적 계승’의 관점과 한양명(2009)이 제안한 ‘재맥락화(recontextualization)’를 역사교육의 특성과 학교 상황 및 학생 수준에 맞게 변용하여 문화유산교육과 접목시키고자 한다. 이에 안성의 대표적인 무형문화유산인 ‘안성남사당놀이’와 ‘안성남사당마우덕이축제’를 소재로 수업을 구안한다. 안성남사당놀이는 현재의 역사에 밀착되고 자신의 삶과 연결된 지역 문화유산의 수업 소재이기도 하다. ‘창조적 계승’과 ‘재맥락화’ 논의에 근거하여 ‘전통의 보존 vs 창조적 변형·발전’에 대해 생각해보도록 한다. 복합적 사고를 통해 바라보고 상호 의견 교환하는 과정을 통해 인식을 발전·변용시켜 보다 넓은 시야를 지니도록 한다.

위에서 상정한 문화유산수업의 4가지 목표를 바탕으로 2015 개정 교육과정의 3~4학년군 사회, 도덕, 국어, 수학, 체육, 미술, 창체를 통합하여 「안성의 문화유산 PR 대작전」¹⁸⁾이라는 수업(총 20차시)을 설계하고 실천하고자 한다.

표 6. 관련 교과 및 단원

관련 교과	단원
(사회. 4학년 1학기)	2. 우리가 알아보는 지역의 역사
(도덕. 4학년 2학기)	4. 힘과 마음을 모아서
(국어. 4학년 1학기)	8. 이런 제안 어때요
(수학. 4학년 1학기)	5. 막대그래프
(체육. 4학년 1학기)	1. (건강) 여가와 운동 방법
(미술. 4학년 1학기)	5. 느낌과 생각을 다양하게

표 7. 한 눈에 살펴본 일체화 과정

교육과정 목표(성취기준)	
사회 [4사03-03]	우리 지역을 대표하는 유무형의 문화유산을 알아보고, 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖는다.
도덕 [4도02-04]	협동의 의미와 중요성을 알고, 경청·도덕적 대화하기·도덕적 민감성을 통해 협동할 수 있는 능력을 기른다.
국어 [4국01-02]	회의에서 의견을 적극적으로 교환한다.
국어 [4국03-03]	관심 있는 주제에 대해 자신의 의견이 드러나게 글을 쓴다.
수학 [4수05-01]	실생활 자료를 수집하여 간단한 그림그래프나 막대그래프로 나타낼 수 있다.
체육 [4체01-04]	여가 활동 경험을 바탕으로 여가 활동의 의미와 건강과의 관계를 탐색한다.
미술 [4미01-01]	자연물과 인공물을 탐색하는 데 다양한 감각을 활용할 수 있다.
미술 [4미01-02]	주변 대상을 탐색하여 자신의 느낌과 생각을 다양한 방법으로 나타낼 수 있다.
수업(사회, 도덕, 국어, 수학, 체육, 미술)	평가

18) 'PR 대작전'이라는 용어는 이정희(2016)가 분석한 일본 토쿠시마현 N교육대학부속초등학교 4학년 문화유산 수업에서 아이디어를 얻었음을 밝혀둔다.

① 안성의 문화유산 탐색하기 ② 안성 남사당 바우덕이 축제 조사하기 ③ 안성 남사당 바우덕이 답사 계획 세우기 ④ 안성 남사당 바우덕이 답사하기 ⑤ 답사 결과 정리하기 ⑥ 나는야 안성의 문화유산 지킴이 ⑦ 팸플릿 제작 및 발표하기	수행 1. 답사 계획 세우고, 답사하기 수행 2. 문화행하기' 관점에서 전체 토론하기 수행 3. 팸플릿 제작 및 발표하기
--	---

표 8. 교육과정-수업-평가의 일체화 계획

교과 및 관련단원	성취기준	수업 및 평가 계획
사회 2. 우리가 알아보는 지역의 역사 수학 5. 막대그래프	[4사03-03] 우리 지역을 대표하는 유무형의 문화유산을 알아보고, 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖는다. [4수05-01] 실생활 자료를 수집하여 간단한 그림그래프나 막대그래프로 나타낼 수 있다.	<1-4차시> 안성의 문화유산 탐색하기 - 안성의 문화유산 PR 대작전 학습계획하기(프로젝트짜기) - 안성의 문화유산 조사 방법 알아보기 - 안성의 문화유산 조사하기 - 안성의 문화유산을 막대그래프로 나타내기 - 계승발전해야 할 문화유산 탐색 및 선정하기
사회 2. 우리가 알아보는 지역의 역사	[4사03-03] 우리 지역을 대표하는 유무형의 문화유산을 알아보고, 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖는다.	<5-6차시> 안성 남사당 바우덕이 축제 조사하기 - 바우덕이에 대해 알아보기 - 안성 남사당 바우덕이 축제의 유래 알아보기 - 안성 남사당 바우덕이 축제의 현황 알아보기 - [생각 토크] 보존과 전승 VS 창조적 변형발전
사회 2. 우리가 알아보는 지역의 역사 도덕 4. 힘과 마음을 모아서	[4사03-03] 우리 지역을 대표하는 유무형의 문화유산을 알아보고, 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖는다. [4도02-04] 협동의 의미와 중요성을 알고, 경청·도덕적 대화하기·도덕적 민감성을 통해 협동할 수 있는 능력을 기른다.	<7-8차시> 안성 남사당 바우덕이 답사 계획 세우기 <b style="color: red;">[수행평가1] - [생각 토크] 를 고려하여 답사 계획 세우기 - 찾아갈 장소 선정하기, 사전 준비 사항 정리하기
사회 2. 우리가 알아보는 지역의 역사 체육 1. 여가와 운동방법 미술 5. 느낌과 생각을 다양하게	[4사03-03] 우리 지역을 대표하는 유무형의 문화유산을 알아보고, 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖는다. [4체01-04] 여가 활동 경험을 바탕으로 여가 활동의 의미와 건강과의 관계를 탐색한다. [4미01-01] 자연물과 인공물을 탐색하는 데 다양한 감각을 활용할 수 있다.	<9-12차시> 안성 남사당 바우덕이 답사하기 <b style="color: red;">[수행평가1] - 안성 남사당 바우덕이 공연 관람하기 - 안성 남사당 단원과 인터뷰하기 - 안성시 담당 공무원(학예사)과 인터뷰하기
사회 2. 우리가 알아보는 지역의 역사	[4사03-03] 우리 지역을 대표하는 유무형의 문화유산을 알아보고, 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖는다.	<13-14차시> 답사 결과 정리하기 - 답사 보고서 작성하기(다양한 방식) - [생각 토크] 에 대해 자신의 의견 정리하기

사회 2. 우리가 알아보는 지역의 역사 국어 8. 이런 제안 어때요	[4사03-03] 우리 지역을 대표 하는 유무형의 문화유산을 알 아보고, 지역의 문화유산을 소 중히 여기는 태도를 갖는다. [4국01-02] 회의에서 의견을 적극적으로 교환한다.	<15-16차시> 나는야 안성의 문화유산 지킴이 [수행평가2] - '문화행하기' 관점에서 [생각 토크] 를 고려하여 전체 토론하기 - 토론 결과 정리하기
사회 2. 우리가 알아보는 지역의 역사 국어 8. 이런 제안 어때요 미술 5. 느낌과 생각을 다양하게	[4사03-03] 우리 지역을 대표 하는 유무형의 문화유산을 알 아보고, 지역의 문화유산을 소 중히 여기는 태도를 갖는다. [4국03-03] 관심 있는 주제에 대해 자신의 의견이 드러나게 글을 쓴다. [4미01-02] 주변 대상을 탐색 하여 자신의 느낌과 생각을 다 양한 방법으로 나타낼 수 있다.	<17-20차시> 팸플릿 제작 및 발표하기 [수행평가3] - 안성 남사당 바우덕이 축제를 알리는 팸플릿 제작하기 - 발표 및 공유하기

2) 수업 계획

표 9. 차시별 수업 계획

차시	단계	교수학습 활동	자료 및 유의점
1-4	도입	- 우리 학교 역사탐구반 활동 모습 보고 이야기 나누기	· 궁궐, 왕릉, 박물관, 율령도, 수 요집회 등 역사탐구반 활동 사진
	전개	- 안성의 문화유산 PR 대작전 학습 안내하기 - 안성의 문화유산 조사 방법 알아보기 - 안성의 문화유산 조사하기 (유형문화재, 무형문화재, 기념물, 문화재자료) - 안성의 문화유산을 막대그래프로 나타내기 - 계승발전시켜야 할 문화유산에 대해 이야기하고, 선정해보 기(안성 남사당 바우덕이 축제 추출)	· 프로젝트의 전체적인 방향을 제 시함 · 문화유산의 종류별로 조사하고, 막대그래프로 나타낸 후 발표함 · 지역의 대표적인 무형문화유산인 안성 남사당 바우덕이 축제를 생 각할 수 있도록 발문을 통해 유도 함
	정리	- 프로젝트를 시작하며 기대되는 점 나누기	
5-6	도입	- 우리 학교가 참여했던 안성 남사당 바우덕이 축제 사진 보 고 이야기 나누기	· 바우덕이 축제 때 참가했던 사진
	전개	- 바우덕이에 대해 알아보기 - 안성 남사당 바우덕이 축제의 유래 알아보기 - 안성 남사당 바우덕이 축제의 현황 알아보기 - [생각 토크] 안성 남사당 바우덕이 축제에 대해 '보존과 전승' vs '창조적 변형·발전'으로 생각해보기	· 학생들이 바우덕이와 축제에 대 해 충분히 조사하도록 함 · 발문을 통해 보존과 전승 vs 창 조적 변형·발전에 대한 문제상황을 제시하여 인지적 갈등을 느끼게 함
	정리	- 조사 내용 및 학습한 내용 정리하기	
7-8	도입	- 가족 여행 준비를 어떻게 하는지 생각해보기	· 가족 여행 가상 상황 제시
	전개	- [생각 토크]를 고려하여 문화유산 답사 계획 세우기(답사	· [생각 토크] 관점을 고려하도

		계획서 작성) - 답사 목적, 장소, 날짜, 답사할 사람, 만날 사람, 내용, 방법, 역할 분담, 준비물, 주의할 점 등 고려하기<모동학습> [수행평가1]	록 함 · 답사 계획을 모동별로 협력하여 충분히 고민하도록 함
	정리	- 답사 계획서 최종 정리하기	
9- 12	답사	- 안성 남사당 바우덕이 공연 관람하기 - 안성 남사당 단원과 인터뷰하기 - 안성시 담당 공무원(학예사)과 인터뷰하기 [수행평가1]	· [생각 토크기] 관점을 고려하도록 함 · 인터뷰를 위해 질문은 사전에 준비함
	도입	- 답사를 다녀온 소감 이야기하기	
13- 14	전개	- 답사 보고서 작성하기(일반 보고서, 신문 등의 방식) - 답사 후 [생각 토크기]에 대해 자신의 의견 정리하기 - 발표하기	· 다양한 형태로 답사 보고서를 작성하도록 함
	정리	- 발표를 듣고 느낀 점 이야기하기	
	도입	- 안성 남사당 바우덕이 축제에 대한 ‘보존과 전승’ vs ‘창조적 변형발전’관점 생각하기(문제 상황 복기) - 토론 규칙 안내하기	
15- 16	전개	- ‘문화 행하기’ 관점에서 [생각 토크기]를 고려하여 전체 토론하기 - 토론 결과 정리하기, 의사 결정하기 [수행평가2]	· 인지적 갈등 상황에서 전체 토론을 통해 자신의 입장을 명확하게 정함 · 다양한 입장을 인정하고 인식의 변용을 허용함
	정리	- 토론 후 느낀 점 이야기하기 - 자신의 관점 공고히 하기	
	도입	- 안성의 문화유산 PR 대작전 학습의 마무리 단계 안내하기 - 다른 지역의 문화유산 홍보 팸플릿 제시하기	· 본 프로젝트의 목적을 상기함 · 다른 지역의 문화유산 홍보 팸플릿 제시함
17- 20	전개	- 안성 남사당 바우덕이 축제를 알리는 팸플릿 제작하기<모동학습> - 발표 및 공유하기 - 학교에 전시하기(다른 학년 학생들에게 공유하기, 설명하기) [수행평가3]	· 다양한 형태로 팸플릿을 제작하고, 발표함
	정리	- 프로젝트를 수행하면서 느낀 점 이야기하기 - 앞으로 우리가 더 할 수 있는 일에 대해 이야기하기	

3) 평가 계획

① 평가의 방향

본 평가의 목적은 ‘문화 행하기’의 관점에서 문화유산에 대한 감수성과 현재 사회에서 끊임없이 문제되는 문화재의 보존과 개발에 대한 올바른 인식을 갖도록 하는 것이다. 그리고 이를 바탕으로 공존과 상생, 협력, 지역사회와 애향심, 문화시민의 개념들을 인식하는 것이다. 이를 위하여 사회과에서는 문화유산 답사 계획을 세우고, 답사를 하도록 하고, 국어과에서는 ‘문화 행하기’ 관점에서 전체 토론(대립토론)을 하고, 사회/미술과에서는 팸플릿 제작 및 발표를 하도록 한다. 평가는 교육과정-수업-평가 일체화의 관점에서 결과보다는 과정 중심의 평가¹⁹⁾가 이루어지도록 하며, 학생들이 안성의 대표적인 축제인 안성 남사당 바우덕이 축제의

19) 교육과정-수업-평가의 일체화에서 평가는 교육과정 수립 단계에서 학생을 대상으로 한 평가 계획이 수립되어야 하며, 수업과정에서 교사별 평가가 이루어져야 하고, 성취기준 단위의 마무리 단계에서 학생의 성장을 이끌어 내기 위한 평

‘보존과 전송’ 또는 ‘창조적 변형·발전’ 관점을 생각하여 문화유산을 현재 생활과 관련된 역동적으로 살아있는 실체로 볼 수 있도록 한다. 이는 평가를 통하여 다음의 수업과 교육과정을 보다 충실히 하는 입장을 택하게 됨으로 일체화에 보다 접근하게 된다.

표 10. 평가 개요

교과	성취기준	평가 내용	평가 방법	비고
사회	[4사03-03] 우리 지역을 대표하는 유무형의 문화유산을 알아보고, 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖는다.	- 답사 계획 세우고, 답사하기	관찰 평가 동료 평가	수행1
국어	[4국01-02] 회의에서 의견을 적극적으로 교환한다.	- ‘문화 행하기’ 관점에서 전체 토론하기(대립토론)	관찰 평가	수행2
사회 미술	[4사03-03] 우리 지역을 대표하는 유무형의 문화유산을 알아보고, 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖는다. [4미01-02] 주변 대상을 탐색하여 자신의 느낌과 생각을 다양한 방법으로 나타낼 수 있다.	- 팸플릿 제작 및 발표하기	실기 동료 평가	수행3

② 평가 설계 및 문항



평가문항 1

- 문항 설계

교과	학년-학기	내용/행동 영역	난이도	평가방법
사회	4-1	역사/실기	중	수행평가 (관찰 평가, 동료 평가)

관련단원	2. 우리가 알아보는 지역의 역사
성취기준	[4사03-03] 우리 지역을 대표하는 유·무형의 문화유산을 알아보고, 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖는다.
평가요소	답사 계획 세우고, 답사하기

- 수행평가 안내

안성 남사당 바우덕이 축제 답사 계획을 세우고, 실제 답사를 하는 과제를 제시하였다. 학생들은 모둠원들과 협력하여 답사 계획을 세우고, 이를 바탕으로 공연 관람, 단원 및 공무원과 인터뷰를 실시한다.

- 교사: 모둠원들과 협력하여 답사 계획을 세우고, 답사를 실시하세요.
- 학생: 생각 틈우기를 고려하여 답사 계획을 세우고, 답사를 실시한다.

가가 실시되어야 한다. 이러한 모든 단계는 상호 유기적인 관계로 평가 결과는 피드백되어 다음 평가 계획에 반영한다 (경기도교육청, 2018b, 13).

- 평가 기준안

평가기준	배점		
	상	중	하
생각 띄우기를 고려하여 답사 계획을 잘 세웠는가?	3	2	1
답사의 목적에 맞게 답사 활동을 실시하였는가?	3	2	1
(동료 평가) 성실하게 답사 계획 수립 및 답사 활동을 실시하였는가?	3	2	1

- 성취 수준

성취 수준		점수
잘함	생각 띄우기를 고려하여 답사 계획을 잘 세우고, 답사의 목적에 맞게 답사 활동을 실시할 수 있다.	7점 이상
보통	생각 띄우기를 고려하여 답사 계획을 잘 세웠으나, 답사의 목적에 맞게 답사 활동을 수행하려는 노력이 부족하다.	5~6
노력 요함	생각 띄우기를 고려하여 답사 계획을 잘 세우지도, 답사의 목적에 맞게 답사 활동을 제대로 실시하지 못하였다.	4점 이하

- 유의 사항

- 모둠원들과 협력하여 답사 계획 수립 및 답사 활동을 실시하도록 한다.
- 생각 띄우기를 고려하여 답사 목적을 세우고, 목적에 맞게 답사를 하도록 한다.



평가문항 2

- 문항 설계

교과	학년-학기	내용/행동 영역	난이도	평가방법
국어	4-1	듣기말하기/실기	중	수행평가 (관찰 평가)
관련단원	8. 이런 제안 어때요			
성취기준	[4국01-02] 회의에서 의견을 적극적으로 교환한다.			
평가요소	'문화 행하기'관점에서 전체 토론하기			

- 수행평가 안내

<p>실제 답사 후 답사 보고서 작성을 하였다. 이를 바탕으로 안성 남사당 바우덕이 축제에 대해 '보존과 전승' vs '창조적 변형·발전'중 한 입장을 선택하여 전체 토론을 실시한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 교사: 안성 남사당 바우덕이 축제에 대해 '보존과 전승' vs '창조적 변형·발전'중 어느 입장이 좋을까? • 학생: '보존과 전승' vs '창조적 변형·발전'의 두 입장 중 한 입장을 선택하여 토론의 규칙에 의거하여 토론을 실시한다. 토론 후 최종 의사를 결정한다.

-평가 기준안

평가기준	배점		
	상	중	하
‘보존과 전승’ vs ‘창조적 변형·발전’중 한 입장을 명확하게 선택하였는가?	3	2	1
주장에 대한 근거를 적절히 제시하였는가?	3	2	1
토론에 적극적으로 참여하였는가?	3	2	1

-성취 수준

성취 수준		점수
잘함	자신의 입장을 명확하게 밝히고 주장에 대한 근거를 적절히 제시하였으며, 토론에 적극적으로 참여할 수 있다.	7점 이상
보통	자신의 입장을 밝히고 주장에 대한 근거를 어느 정도 제시하였으며, 토론에 참여할 수 있다.	5 ~ 6
노력 요함	자신의 입장을 명확하게 밝히지 못하고, 주장에 대한 근거를 적절히 제시하지 못하며, 토론에 적극적으로 참여하지 않는다.	4점 이하

- 유의 사항

- 주어진 문제 상황(인지적 갈등 상황)에서 전체 토론을 통해 자신의 입장을 명확하게 정하도록 한다.
- 교사는 학생들의 다양한 입장을 인정하고 인식의 변용을 허용한다.



평가문항 3

- 문항 설계

교과	학년-학기	내용/행동 영역	난이도	평가방법
사회 미술	4-1	역사, 체험/실기	중	수행평가 (실기, 동료 평가)
관련단원	2. 우리가 알아보는 지역의 역사 5. 느낌과 생각을 다양하게			
성취기준	[4사03-03] 우리 지역을 대표하는 유·무형의 문화유산을 알아보고, 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖는다. [4미01-02] 주변 대상을 탐색하여 자신의 느낌과 생각을 다양한 방법으로 나타낼 수 있다.			
평가요소	팸플릿 제작 및 발표하기			

- 수행평가 안내

안성의 문화유산 PR 대작전 프로젝트의 마지막 활동으로 안성 남사당 바우덕이 축제를 알리는 팸플릿을 제작하는 활동이다. ‘보존과 전승’ 또는 ‘창조적 변형·발전’의 관점이 드러나도록 팸플릿을 제작하도록 한다.

이를 통해 문화유산이 단순히 과거의 박제된 것이 아닌, 현재 생활과 관련된 역동적으로 살아있는 실체로 볼 수 있도록 하고, 나아가 문화유산을 어떻게 발전시켜 나갈 것인지에 대해 생각하도록 한다.

- 교사: 프로젝트의 마지막 활동입니다. 지금까지의 조사, 답사, 토론 활동을 바탕으로 안성 남사당 바우덕이 축제를 알리는 팸플릿을 제작해 보세요. 모둠원들과 협력하여 다양한 형태로 제작해 보세요.
- 학생: 안성 남사당 바우덕이 축제를 알리는 팸플릿을 제작한다.

- 평가 기준안

평가기준	배점		
	상	중	하
공존과 상생, 협력, 지역사회와 애향심, 문화시민의 내용들이 녹아들어 있는가?	3	2	1
팸플릿이 주제에 어울리게 잘 꾸며졌는가?	3	2	1
(동료 평가) 팸플릿 만들기 활동에 모둠원들이 협력하여 적극적으로 참여하였는가?	3	2	1

- 성취 수준

성취 수준		점수
잘함	공존과 상생, 협력, 지역사회와 애향심, 문화시민의 내용들이 녹아들어 있으며, 팸플릿을 주제에 어울리게 꾸밀 수 있으며 활동에 적극적으로 참여할 수 있다.	7점 이상
보통	공존과 상생, 협력, 지역사회와 애향심, 문화시민의 내용들이 어느 정도 녹아들어 있으며, 팸플릿을 주제에 어느 정도 어울리게 꾸밀 수 있으며 활동에 참여할 수 있다.	5~6
노력 요함	공존과 상생, 협력, 지역사회와 애향심, 문화시민의 내용들이 제대로 반영되어 있지 않으며, 팸플릿을 주제에 어울리게 꾸미는 것에 어려움을 겪으며 활동에 적극적으로 참여하지 못한다.	4점 이하

- 유의 사항

- 본 프로젝트의 목적을 항상 인지하도록 한다.
- 한 번의 평가로 끝나는 것이 아니라 평가 후 피드백을 통해 부족한 부분을 알게 하여 표현방법이나 표현주제에 따라 표현하도록 지도한다.

IV. 「안성의 문화유산 PR 대작전」 수업의 실천

1. 수업 실천

1) 수업 실천의 과정²⁰⁾

① 1단계: 안성의 문화유산 탐색하기(1-4차시)

‘우리 고장 안성에는 어떤 문화유산이 있나요?’ , ‘여러분들이 가본 곳이 있나요? 어땠는

20) 수업은 연구자가 근무하고 있는 경기도 안성시 서운면에 소재한 H초등학교 4학년 학생들 9명을 대상으로 2018년 5월~6월에 실시하였다. 분석의 자료로는 학생들의 수업 소감문, 면담 자료, 활동지 및 활동 결과물, 수업 및 답사 사진, 연구자 성찰문을 활용하였다.

지 느낌을 이야기해 볼까요?’ 문화유산학습의 첫 시간에 학생들에게 다음과 같이 질문을 했다. 학생들은 3학년 때 지역화 교과서를 통해 지역 학습을 실시하고 답사를 했기에 칠장사, 죽주산성, 향교 등 대표적인 안성의 문화유산을 몇 가지 언급하였다. 그리고 작년 답사 때 친구들과 함께 경험했던 이야기를 서로 나누었다. 다만, 각각의 문화유산에 대한 역사적 배경 등 구체적인 내용에 대해서는 잘 모르고 있었다. 간단한 모듈별 대화 후 안성의 관광안내지도를 모듈별로 배부하고 안성의 문화유산들을 친구들과 함께 살펴보면서 동그라미 표시를 하도록 했다. 지도에는 문화유산이 그림으로 잘 표현되어 있어서 학생들이 쉽게 찾아볼 수 있었다. 그리고 모듈별로 서로 돌아가면서 기억나는 문화유산들을 말해보는 간단한 게임을 실시했다. 이는 학생들의 흥미를 돋우기 위한 것이었다. 이번 프로젝트는 안성의 문화유산을 주제로 하기에 문화유산을 자세히 조사할 필요가 있다는 것을 안내하였다. ‘문화유산을 조사하는 방법에는 무엇이 있을까?’의 질문에 학생들은 모듈원들과 간단한 토의 후 인터넷 조사, 책 찾아보기, 답사, 어르신 면담 등의 방법을 언급하였다. 그 후 컴퓨터실로 이동하여 지도에서 찾아본 문화유산 중 5가지를 선정하여 간단히 인터넷 조사를 실시하고 교실로 돌아와 모듈원들과 조사한 내용을 서로 공유하였다.

그 후, 안성시 문화재 총 112점의 모든 목록들과 정보를 제공하였다. 이는 비조작 자료로 학생들이 스스로 정보를 해석하고 조작하기 위한 기초자료였다. 문화재는 지정 주체에 따라 크게 국가지정, 도지정, 시지정으로 나뉘며 또 각각의 종류에는 무엇이 있는지, 문화재의 이름은 무엇인지, 장소는 어디에 있는지 등을 모듈원들과 살펴보고 지도와 비교해 보면서 토의하도록 했다. 학생들은 우리 고장에 이렇게 많은 문화유산이 있는지 놀라워하면서, 이미 알고 있는 용어인 국보와 보물에 큰 관심을 보였다. 이어서 학습지를 배부했다. 학습지는 비조작된 문화재 목록 자료를 분석 및 해석해 보는 질문이 포함되어 있었다. 표면적으로 알 수 있는 국보의 이름, 학교가 위치한 서운면의 도지정 문화재 수, 서운면에 있는 보물의 수와 같은 질문에 이어, 분석 능력을 필요로 하는 국가지정, 도지정의 종류별로 문화재 막대그래프를 그려보도록 했다. 도지정 문화재 중에서 수가 가장 많은 것, 가장 적은 것과 같은 그래프 분석을 했다. 연구자가 초점을 둔 것은 ‘수가 가장 적은 문화재’인 무형문화재였다. 표 11에서도 알 수 있듯이 문화재 막대그래프를 그려보면 국가지정, 도지정 모두 수가 가장 적은 것은 (중요) 무형문화재이다. 학생들은 무형문화재에는 어떤 것이 있는지 살펴보았다. ‘여러분들이 알고 있는 무형문화재가 있나요?’, ‘왜 무형문화재는 수가 적을까요?’, ‘어떤 무형문화재를 보호하고 싶나요? 왜 그런가요? 우리는 이를 보호하기 위해서 어떻게 하면 좋을까요?’와 같은 해석적 능력을 필요로 하는 질문을 하였다. 학생들은 대표적인 무형문화재들을 이야기하였고, 그중 학생들의 경험과 가장 밀접한 관련이 있는 ‘안성남사당놀이’를 많이 언급하였다. 이런 과정을 바탕으로 우리반에서 탐구할 문화유산으로 ‘안성남사당놀이’²¹⁾를 선정하였다. 이를 바탕으로 우리가 한 달간 탐구할 프로젝트의 주제를 함께 의논하였다. 토의를 거친 주제는 바

21) 안성남사당놀이는 상설공연장에서 매주 공연을 하고 있으며, 매년 가을에는 5일간 안성남사당바우덕이축제를 하기에 모든 학생들이 축제에 가본 경험을 가지고 있다. 즉, 학생들의 삶과 경험 및 생활세계와 밀접한 관련이 있는 무형문화유산이라고 볼 수 있다.

로 ‘안성남사당놀이’ 및 ‘안성남사당바우덕이축제’를 계승·발전시키고, 이를 널리 알리기 위한 프로젝트였다. 프로젝트의 이름은 「안성의 문화유산 PR 대작전」으로 정하였다.

앞으로 무형문화재에 대해 더 자세하게 공부하고 싶다. 특히 안성남사당풍물놀이의 대단한 점에 대해 알고 싶다. (이OO)

막대그래프를 그려보니 무형문화재가 가장 수가 적다는 것을 바로 알 수 있었다. 다른 나라의 문화유산도 알아보고 싶다. (배OO)

부모님과 함께 무형문화재인 안성남사당풍물놀이 공연을 보러 가야겠다고 생각했다. 여섯 마당 중 특히 줄타기를 어떻게 잘 하는지 궁금하다. 다른 문화유산도 더 알아보고 싶다. (전OO)

표 11. 안성시 문화재 현황(2017년 기준)

[단위: 점]

지정별 읍면별	합계	국가지정					도 지정					시지정 향토 유적
		소계	국보	보물	사적	중요무형 문화재	소계	유형 문화재	기념물	문화재 자료	무형 문화재	
총계	112	15	1	12	1	1	56	28	9	14	5	41
보개면	5						4	1	1		2	1
금광면	9	1		1			2	2				6
서운면	15	5		5			6	2	1	2	1	4
미양면	5						3	1	1		1	2
대덕면	8	1		1			3	1		2		4
양성면	11						5	3		2		6
원곡면	5						2	2				3
일죽면	6						2		2			4
죽산면	27	6	1	5			16	12	2	2		5
삼죽면	2						1	1				1
고삼면	4						3	1	1	1		1
안성123동	15	2			1	1	9	2	1	5	1	4

출처: 2017 안성시 통계연보



사진 1. 안성 관광안내지도 살펴보기

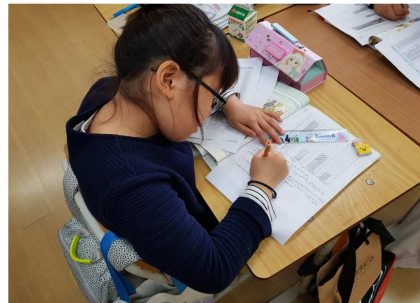


사진 2. 문화재 막대그래프 그리기

② 2단계: 안성남사당과 바우덕이에 대해 조사하기(5-6차시)

안성남사당놀이(유래, 여섯 마당 등), 안성남사당패의 꼭두쇠였던 바우덕이(생애, 했던 일 등), 안성남사당바우덕이축제, 축제와 관련된 뉴스 기사를 컴퓨터실에서 찾아보도록 했다. 학생들은 관련된 대표적인 누리집을 함께 살펴 보면서 「안성의 문화유산 PR 대작전」 프로젝트의 주제와 관련하여 조사해 나갔다. 그리고 안성남사당놀이 및 축제에 대해 학생들의 경험과 조사를 바탕으로 ‘전통의 보존 vs 창조적 변형·발전’에 대해 생각해 보도록 했다. 이 문제 상황을 제시하여 학생들의 인지적 갈등을 유발하고 프로젝트의 수행 과정에서 이를 지속적으로 염두에 두도록 했다.

③ 3단계: 안성남사당과 바우덕이 답사 계획 세우기(7-8차시)

「안성의 문화유산 PR 대작전」 프로젝트를 주제로 하여 답사 계획을 세웠다. 학생들은 모둠별 토의를 통해 답사 목적, 답사 장소, 답사 날짜, 답사할 사람, 답사 내용, 답사 방법, 역할 분담, 준비물, 주의할 점을 작성하였다. 그리고 이를 바탕으로 컴퓨터실에서 답사 장소에 대해 조사를 하였다. 특히, 토의를 통해 답사 장소에 대한 설명과 답사 장소에서 꼭 살펴봐야 할 점을 중심으로 조사하였다. 그리고 안성남사당풍물단 단원에게 하고 싶은 질문을 모둠별로 토의하여 적어보도록 하였다. 그리고 모둠별로 작성한 답사 계획을 서로 공유하였다.



사진 3. 답사 계획 세우기



사진 4. 답사 계획 발표하기

④ 4단계: 문화유산 답사하기(9-12차시)

답사 계획을 바탕으로 「안성의 문화유산 PR 대작전」이라는 프로젝트의 목적을 유념하여 안성남사당과 바우덕이를 주제로 답사를 실시했다. 답사는 청룡사, 바우덕이 사당, 바우덕이 묘, 안성남사당 단원과의 만남, 안성시 학예사와의 만남 순으로 진행했다. 먼저, 안성남사당패의 근거지였던 청룡사를 방문하여 청룡사의 역사를 알아보고 청룡사에 보유하고 있는 문화유산²²⁾들을 살펴보았다. 청룡사에서는 안성남사당패의 흔적을 직접적으로 찾아볼 수는 없었으나 남아있는 기록과 바로 근처에 바우덕이 사당과 묘가 있다는 것을 바탕으로 안성남사당패의 근거지라는 것을 알려주었다. 청룡사에서 도보로 5분 거리에 있는 바우덕이 사당은 작은 전각

22) 청룡사는 국가지정문화재 보물 5점(안성청룡사대웅전, 청룡사영산회괘불탱, 안성청룡사동종, 청룡사감로탱, 안성청룡사 소조석가여래삼존상)을 보유하고 있다. 이는 안성시 전체 보물의 40%를 차지하고 있는 것으로 단일 문화유산으로서는 안성에서 가장 많은 보물을 소유한 사찰이다.

한 채와 동상이 우두커니 서 있었다. 사람들의 발길이 많이 닫지 않는 것으로 보였다. 하지만 학생들은 안성남사당패의 꼭두쇠였던 바우덕이에 대한 학습을 바탕으로, 그리고 프로젝트의 취지와 목적을 유념하고 있었기에 바우덕이에 대한 관심과 애정을 가지고 있었다. 특히, 바우덕이 묘에서는 잡초를 뽑고 상석 위에 각자 준비해 온 음료와 간식을 올려놓고 절을 하기도 하였다.

이어서 안성남사당 공연장에서 풍물단원과 만나 학생들이 사전에 준비한 질문을 하면서 안성남사당놀이에 대한 이야기를 나누었다²³⁾. 학생들은 안성남사당놀이 공연을 모두 보았던 터라 남사당놀이의 여섯 마당 및 역사, 풍물단원의 연습 과정 등 궁금했던 점을 질문하였다. 그 다음날에는 안성시 학예사를 학교로 초청하여 ‘안성남사당놀이의 유래와 바우덕이’를 주제로 1시간 동안 강의를 들었다. 안성의 역사를 전문적으로 연구하는 학예사와의 만남을 통해 주제에 대한 깊은 이야기를 알 수 있었다. 문화유산 답사 및 단원, 학예사와의 만남의 시간을 가지는 가운데 프로젝트의 목적 및 ‘전통의 보존과 전승 vs 창조적 변형·발전’에 대한 생각과 ‘안성남사당놀이를 알리기 위해 어떻게 하면 좋을까?’에 대해 지속적으로 유념토록 강조했다.



사진 5. 문화유산 답사



사진 6. 안성남사당 단원과의 만남

⑤ 5단계: 문화유산 답사 결과 정리하기(13-14차시)

문화유산 답사를 다녀온 후 소감문 작성²⁴⁾을 하고 답사 보고서를 제작하도록 했다. 답사 보

23) 안성남사당풍물단의 공연 연습이 끝난 시간에 맞추어 안성맞춤랜드에 소재한 안성남사당 공연장으로 직접 찾아가서 단원과의 이루어졌다. 25년 이상의 경력을 보유한 경기도지정 무형문화재 전수조교 성광우의 1인과 약 1시간 정도 대화의 시간의 가졌다. 학생들은 사전에 안성남사당 단원에게의 질문거리를 논의하였으며, 구체적인 물음의 일부는 다음과 같다.

1. 공연 연습을 할 때 힘든 점이나 어려운 점은 무엇인가요?
2. 남사당놀이를 언제부터 하셨나요?
3. 지금 풍물단에서 어떤 역할을 하고 계시나요? 역할은 어떤 기준으로 나뉘게 되나요?
4. 공연을 할 때 실수를 하실 수도 있는데 그럼 어떻게 대처하시나요?
5. 안성남사당놀이는 언제, 어떻게 만들어졌나요? 어떻게 유명해졌나요?
6. 바우덕이는 왜 줄타기를 했나요? 바우덕이는 어떻게 유명해졌나요?

고서는 모듈별로 다양한 방식으로 제작하도록 했다. 학생들은 답사 과정에서 직접 찍은 사진을 삽입하고, 청룡사, 바우덕이 사당과 묘, 안성남사당 단원과의 만남, 학예사 강의 등에서 배운 점, 느낀 점을 중심으로 답사 보고서를 작성하였다. 그리고 이를 갤러리 워크의 방식으로 공유하는 시간을 가졌다.

바우덕이 사당에서는 마음이 몽클했다. 왜냐하면 바우덕이 동상이 누군가를 기다리는 것처럼 서 있었고, 사당이 너무 작아서 화가 나고 슬펐다. (전OO)

바우덕이 묘가 내게 의미있게 다가왔다. 바우덕이의 영혼이 바우덕이 묘에 머물고 있는 것 같았다. 그래서 우리는 묵념을 하고 돌아왔다. 다시 한번 더 가보고 싶다. 다만, 바우덕이 묘 관리가 잘 되어있지 않아서 아쉬웠다. (배OO)

우리가 만남 단원은 남사당패에서 30년 동안 연습과 공연을 하신 분이였다. 남사당놀이가 어떻게 생겼는지, 남사당놀이를 하시게 된 스토리를 알았다. 단원과의 만남을 통해 많이 배웠고 재미있었다. 앞으로 바우덕이의 흔적을 더 찾아 나가고, 안성남사당놀이를 알리기 위해 노력할 것이다. (안OO)

모둠끼리 함께 보고서를 만들어서 재미있었다. 어려운 점도 있었지만 열심히 만들어서 발표를 하니 뿌듯했다. 답사를 다녀오고 학예사님도 만났던 경험이 많은 도움이 되었다. 의미 있는 수업을 한 것 같아서 뿌듯하다. (이OO)



사진 7. 답사 보고서 발표하기

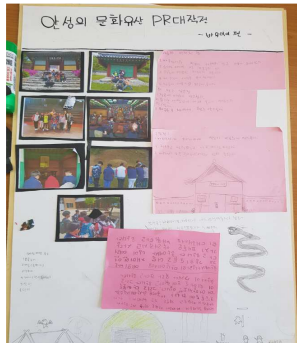


사진 8. 답사 보고서 일부

⑥ 6단계: 나는야 안성의 문화유산 지킴이(15-16차시)

지금까지의 학습을 바탕으로 안성남사당놀이와 안성남사당바우덕이축제에 대해 ‘전통의

- 24) 답사 소감문의 구체적인 물음은 다음과 같다.
1. 답사 준비 과정에서 배운 점, 어려웠던 점 등의 소감을 적어보세요.
 2. 이번 답사 과정에서 내 발걸음을 멈추고 생각에 잠기게 한 곳은 어디인가요? 왜 그런가요?
 3. 안성남사당풍물단 단원과의 만남을 어땠나요? 느낀 점을 적어보세요.
 4. 이번 답사를 통해 보고, 듣고, 배운 것, 느낀 점, 더 알고 싶은 점, 앞으로의 각오에 대한 소감문을 작성하세요.

보존 vs 창조적 변형·발전'의 관점에서 대립토론을 실시했다. 토론의 주제는 '안성남사당바우덕이풍물놀이를 지금까지는 다른 형태로 바꾸어하는 것은 좋은 것인가?'였다. 학생들은 주어진 문제 상황에 대해 인지적 갈등을 느끼는 가운데 자신의 관점을 명확히 정하여 토론을 실시했다. 먼저 칠판에 그려진 가치수직선에 자신의 최초 입장을 포스트일에 적어서 붙이고 자신의 주장에 대한 근거를 충분히 생각해보도록 했다. 이를 바탕으로 토론을 실시했다.

전통의 보존의 입장에 있는 학생들은 '전통의 보존을 잘 해왔으니 지금까지 유지할 해 온 것이다. 그렇기에 앞으로도 우리의 전통을 지키는 것이 중요하다.'라는 의견을 제시하였다. 반면 창조적 변형·발전의 입장에 있는 학생들은 '요즘 남사당공연에서 어벤저스 영화 캐릭터 가면을 쓰고 공연을 하고 있듯이 시대에 맞게 재미있게 발전시킬 필요가 있다.'고 주장하였다. 학생들은 서로 상반된 주장을 펼쳐 나갔으며, 반론과 재반론의 계속된 토론을 거치면서 나중에는 양쪽의 입장을 절충해 나갔다. 자신의 최초의 주장에 대해 입장 변화를 한 학생들도 있었다. 절충된 의견으로는 '여섯 마당 중 일부는 전통을 유지하고 일부는 현대적 관점에 맞게 발전시킨다, 시대에 맞게 변형시켜 재미있게 하되 전통을 기억하는 이벤트 공연을 실시한다, 전통의 재미와 현대의 재미를 융합한다 등'이 제시되었다. 토론을 마친 후 가치수직선에 최종적인 자신의 입장을 포스트일에 적어서 붙이도록 했다.

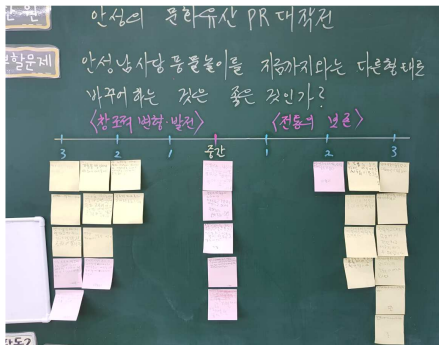


사진 9. 대립토론 의견(가치수직선)



사진 10. 대립 토론

⑦ 7단계: 팸플릿 제작 및 발표하기(17-20차시)

「안성의 문화유산 PR 대작전」 프로젝트의 마지막 단계로서 지난 시간에 최종적으로 정한 입장을 바탕으로 같은 입장을 가진 학생들을 모듬으로 구성하여 '안성남사당놀이와 안성남사당바우덕이축제'를 알리는 팸플릿을 제작하였다. 전통의 보존, 창조적 계승·발전, 두 입장의 절충의 입장에 따라 학생들은 팸플릿을 제작하여 공유하였다. 학생들은 자신의 입장을 공고히 하면서, 문화유산을 창조하는 학습, 문화의 의미를 스스로 구성하는 학습, 즉 주체적인 문화유산학습인 '문화행하기'를 실천해 나간 것이다.

표 12. 교수·학습 tip

차시	주제	교수·학습 tip
1-4차시	안성의 문화유산 탐색하기	본 차시는 프로젝트의 도입 부분으로 안성의 문화유산을 전반적으로 탐색해 보는 활동이다. 먼저, 안성의 관광 안내지도를 보면서 안성에 산재해 있는 다양한 문화유산을 찾아보도록 한다. 그리고 문화유산의 종류별로 표로 정리된 안성의 문화유산 자료표를 제시해서 살펴보도록 한다. 문화유산은 지정 주제에 따라 국가지정(국보, 보물, 사적, 중요무형문화재), 도지정(유형문화재, 기념물, 문화재자료, 무형문화재), 시지정으로 구분되는데, 막대그래프를 그리면서 문화유산의 종류별로 살펴보고 비교해보도록 한다. 그래프를 그린 후 발문을 통해 그 수가 적은 문화유산을 생각해 보면, 무형문화유산의 수가 적다는 것을 발견하게 된다. 계승발전시켜야 할 문화유산으로 무형문화유산, 그 중에서도 안성남사당놀이를 집중적으로 탐색해보도록 유도한다. 중요한 것은 교사가 발문을 통해 적절히 유도하되 특정한 문화유산을 지정하지 않도록 해야 하는 것이다. ‘문화행하기’의 관점에서 학생들이 주체적으로 문화유산을 탐구하도록 해야 한다. 발문과 대답을 통해 학생들이 탐구해야 할 주제로 무형문화유산, 그 중에서도 안성남사당놀이를 수렴될 수 있도록 하는 과정을 세심하게 진행할 필요가 있다.
5-6차시	안성남사당과 바우덕이에 대해 조사하기	본 차시는 안성남사당놀이와 관련한 안성남사당과 바우덕이에 대해 조사하는 활동이다. 컴퓨터실에서 학생들이 이에 대해 자세하게 조사해보도록 한다. 특히, 안성남사당 바우덕이축제는 학생들이 경험적으로 친밀한 테마이기도 하다. 학생들의 수준과 상황을 고려하여 관련된 누리집을 알려주고 조사하게 할 수도 있다. 간단한 학습지를 배부하여 조사한 내용을 자기만의 언어로 정리를 해보도록 한다. (학습지에는 ‘바우덕이에 대해 조사해 봅시다.’, ‘안성남사당놀이에 대해 조사해 봅시다.’, ‘안성남사당바우덕이 축제에 대해 조사해 봅시다.’, ‘안성남사당바우덕이축제 뉴스 기사를 찾아서 정리해 봅시다.’와 같은 발문을 제시할 수 있다.)
7-8차시	안성남사당과 바우덕이 답사 계획 세우기	본 차시는 주제와 관련된 문화유산을 직접 답사를 통해 살펴보는 활동이다. 답사 목적, 답사 장소, 답사 내용, 답사 방법, 역할, 준비물, 주의할 점에 대해 먼저 모둠별 토의 후 작성해본다. 답사 장소(청룡사, 바우덕이 사당, 바우덕이 묘)를 정한 후에 답사 장소에 대한 설명, 답사 장소에서 꼭 살펴봐야 할 것에 대해 토의 후 작성해본다. 안성남사당 단원과의 만남에서 꼭 물어봐야 할 질문들도 생각해 보도록 한다. 안성남사당 공연을 함께 보면 좋다. 다만, 공연은 주말에 하기에 학교 사정에 맞게 추진할 필요가 있다.
9-12차시	문화유산 답사하기	본 차시는 직접 문화유산을 답사하는 활동이다. 답사를 하기 전에 프로젝트의 주제인 ‘안성의 문화유산 PR 대작전’을 유념하도록 한다. 답사 목적을 명확히 할 필요가 있다는 것이다. 학생들이 사전에 조사한 내용들을 바탕으로 답사 장소에서 생각할 점을 고려해서 답사하도록 한다. 안성남사당 단원과의 만남, 학예사와의 만남은 사전에 행정 기관과 협조를 해야 한다. ‘안성의 문화유산을 알리기 위해 어떻게 해야 할 것인지’에 대해 지속적으로 생각해보도록 한다.
13-14차시	문화유산 답사 결과 정리하기	본 차시는 문화유산 답사 결과를 정리하는 활동이다. 답사에서 새롭게 알게 된 점, 더 알고 싶은 점, 전체적인 소감을 적고 서로 공유해보도록 한다. 이를 바탕으로 모둠별로 답사보고서를 작성하도록 한다. 보고서는 다양한 형태로 하도록 한다. 보고서 작성 후 다른 모둠에게 발표하고 공유한다.
15-16차시	나는야 안성의 문화유산 지킴이	본 차시는 ‘나는야 안성의 문화유산 지킴이’ 활동으로 ‘문화행하기’의 관점에서 안성남사당바우덕이 축제에 대해 [보존과 전승 vs 창조적 변형·발전] 입장에 대해 토론해 보는 활동이다. 위의 문제 상황을 제시함으로써 학생들의 인지적 갈등을 유발하도록 한다. 지금까지의 활동으로 학생들은 이에 대한 자신만의 관점을 일관성 있게 형성하고 드러낼 수 있을 것이다. 먼저, 자신의 입장(주장)과 근거를 충분히 생각해본 후, 질판의 가치 수직선에 두 입장 중 어디에 속하는지 포스트잇에 적어서 칠판에 붙여보도록 한다. 이를 바탕으로 토론의 팀을 만든다. 반반 정도로 의견이 나뉘어지면 좋을 것이

		다. 각각의 입장을 견지한 팀은 대립토론을 준비한다. 이런 인지적 갈등 상황에서 학생들은 자신들의 배경지식을 바탕으로 주장과 근거를 만들어 나간다. 이를 바탕으로 대립 토론을 실시한다. 충분히 토론이 이루어진 후에는 두 입장간의 절충을 할 수 있을지에 대해서도 생각해보도록 한다. 또한, 다양한 입장을 인정하고 인식의 변용을 허용한다. 칠판의 가치 수직선에 최종적인 자신의 입장을 적어서 붙이도록 한다.
17-20차시	팜플릿 제작 및 발표하기	본 차시는 프로젝트의 마무리 부분으로 안성남사당놀이를 홍보하는 팜플릿을 제작하는 활동이다. 프로젝트의 목적을 인지하고, 같은 입장을 지닌 학생들이 모둠을 형성하여 자신들의 관점을 녹여낸 팜플릿을 만들도록 한다. 다른 지역의 축제 홍보 팜플릿을 예시 자료로 제시해주면 좋다. 팜플릿 제작 계획을 세운 후, 다양한 방식으로 팜플릿을 제작한다. 본 프로젝트는 기존의 전달·전수식의 문화유산학습에서 탈피해서 학생들이 문화유산을 창조하는 학습, 즉 주체적인 ‘문화행하기’의 관점을 견지하는 것이 핵심이다. 학생들이 다양한 관점에서 문화유산의 계승·발전에 대해 고민하고 서로 생각을 공유하면서 이를 실천적 관점에서 팜플릿을 제작 및 홍보해 나가는 과정이 중요하다. 제작 후에는 발표 및 전시하는 기회를 가지도록 한다.

2) 연구자의 성찰²⁵⁾

① ‘문화행하기로서’의 문화유산학습을 어떻게 할까

지금까지의 문화유산학습은 어떠했는가? 성취기준을 보면 전통적으로 지역학습을 통해 문화유산학습을 강조해왔다. 하지만, 전달·전수식의 문화유산학습이 주로 이루어져왔음을 부인하기는 어렵다. 올해 처음 적용된 2015 개정 교육과정에서도 지역의 문화유산학습이 강조된다. 특히, 프로젝트를 중심으로 조사와 답사를 충분히 할 수 있도록 유도하고 있다. 이에 문화유산학습의 대전환이 필요함을 느꼈다. 지식 중심의, 나열식의 문화유산학습, 우수성과 교훈성을 강조하는 문화유산학습에서 탈피해서, ‘문화행하기’의 관점에서 주체적으로 문화유산을 창조하는 학습을 할 수 있도록 기획했다.

안성에는 수많은 문화유산이 산재하고 있다. 정확히는 현재 기준 112점이다. 이 중에서도 학생들의 경험과 연계되면서 살아있는, 그리고 계승·발전시킬 문화유산으로 어떤 것이 있을까 고민하던 중 무형문화유산에 대한 관심이 필요함을 느꼈다. 특히 안성남사당놀이는 대표적인 무형문화유산이라고 할 수 있다. 이에 안성남사당놀이를 중심으로 [전통의 전승과 보존 VS 창조적 변형·발전]에 대해 고민할 수 있는, 문화유산에 대한 복합적 사고를 할 수 있도록 ‘안성의 문화유산 PR 대작전’이라는 주제를 정했다.

물론, 실행 과정에서 ‘학생들이 정말 주체가 되어 문화유산을 창조하고 있는가?’에 대한 고민은 지속되었다. 큰 틀에서 전체적인 관점을 견지하고 목적성있게 활동을 진행하려고 노력했으나 정작 학생들이 그렇지 못하다면 의미가 퇴색되지 않겠는가. 학생들은 문화유산을 스스로 조사하는 것, 보고서 및 팜플릿을 제작하는 것에 어려움을 느꼈다. 뭔가 결과물을 만드는 것이 쉽지 않았던 것으로 보인다. 반면에, 직접 답사를 하고 남사당 단원과의 만남, 학생들 상호간의 대립 토론에는 생각 이상으로 목적성있게 활동을 수행했다. 특히, 토론의 주제에서 느낀 인지적 갈등 상태를 바탕으로 한 토론은 학생들이 문화유산에 대한 복합적이면서 생산적인 사고를 할 수 있는 소중한 활동이라 판단된다. 이렇듯 학생들의 반응을 살펴가면서 피드백

25) 이 부분은 연구자의 수업 성찰문(2018. 6. 30)을 실는다.

을 지속적으로 했으며, 계획된 활동들을 진행해나가면서 학생들이 문화유산에 대한 자신만의 관점을 획득하고, 문화를 행하고 있다는 것을 조금이나마 희망적으로 바라볼 수 있었다.

추후 다시 프로젝트를 진행한다면 다른 소재를 선정해서 실행해볼 수도 있을 것이다. 우리 주변에는 우리가 기억해야 할, 계승·발전해야 할 문화유산이 많이 때문이다.

② 교육과정-수업-평가의 일체화, 중요한 것은 목적이다

교육과정-수업-평가의 일체화를 진정으로 실현하기 위해서는 치밀한 준비가 필요하다. 각 교과 교육과정을 분석하고, 이를 바탕으로 하나의 의미 있는 주제를 추출한 후 이를 제대로 구현할 수 있는 수업과 평가 계획을 세워야하기 때문이다. 또한 이 삼박자가 튼튼바퀴처럼 제대로 맞물려 돌아가야 한다. 이 중 하나라도 틀어지면 전체적인 구조가 무너지기 마련이다.

지금까지 나는 교수평 일체화의 기본 철학을 이해하긴 했지만 교수평 일체화 구현을 위한 목적의식이 부재했었다. 그러다보니 항상 튼튼바퀴가 어긋난 상태로 교실 공간에서 수업 활동이 이루어지기 부지기수였다. 제대로 된 교수평 일체화가 실현될 리가 없었다. 하지만 이번 ‘안성의 문화유산 PR 대작전’ 프로젝트는 어느 정도 삼박자가 잘 맞아 떨어진 수업 사례라 생각된다. 이는 바로 명확한 목적의식이 있었기 때문이라 판단된다. 미국의 역사교육학자인 Levstik, L. & Barton, K.(2004)은 교사들의 목적의식의 부재를 꼬집는다. 학부 및 대학원 과정에서 최신 이론과 교수법을 익혔던 교사들도 역사교육에 대한 명확한 목적이 없으면 교실 현장에서는 무미건조한 학교 분위기에 순응하거나 교실 통제하기와 진도 맞추기에 급급하다는 것이다. 하지만 역사교육에 대한 목적을 명확히 가지고 있는 교사들은 현실에 순응하지 않고 자신만의 철학을 수업에 녹여내고 있었다. 교수평 일체화의 실천도 마찬가지라고 생각한다. 교수평 일체화의 목적의식과 더불어 교육과정 재구성을 통한 교수평 일체화의 구체적인 주제에 대한 목적의식만 명확하다면 재구성을 위한 재구성, 일체화를 위한 일체화, 결재를 위한 학습교육과정이 되지 않을 수 있다는 것이다.

그래서 이번 프로젝트에서는 문화행하기 관점의 문화유산학습이라는 목적의식을 분명히 하고 계획을 명확하게 수립하기 위해 노력했다. 목적이라는 기둥이 튼튼했기에 실천과정에서의 나타나는 약간의 어려움도 충분히 헤쳐 나갈 수 있었던 것이다. 그래서 다시금 제안하고 싶다. 목적을 명확하게 하라! 그럼 교수평 일체화의 의미있는 실천이 가능하다.

2. 연구의 함의와 교육적 의의

- 교수평 일체화를 통한 사회과 문화유산학습의 전형
- 문화행하기의 실천+창조적 계승+재맥락화
- 학생들의 삶/경험/생활세계와 연계된 문화유산교육
- 무형문화유산에 대한 관심
- 문화재의 보존과 개발에 대한 인식
- 문화재에 대한 복합적 사고

- 탐다운 방식, 정체성의 강요가 아니라 아래로부터의 지역정체성, 애함심, 문화시민
- 교사 성찰, 교사전문성신장

V. 맺음말

참고문헌

- 경기도교육청(2018a), 배움중심수업 리뷰 통권 10호, 수원: 경기도교육청.
- 경기도교육청(2018b), 학생의 전면적 발달을 돕는 성장중심평가, 수원: 경기도교육청.
- 고석규(2008), 지방사란 무엇인가, 역사문화학회 편, 지방사 연구 입문, 서울: 민속원, 12-26.
- 교육부(2015), 초등학교 교육과정. 교육부.
- 교육부(2017), 5-2 사회, 서울: (주)천재교육.
- 교육부(2017), 6-1 사회, 서울: (주)천재교육.
- 김광희(2015), 무형문화유산의 이해와 활용: 우리 시대의 경쟁력, 무형문화유산, 성남: 북코리아.
- 김덕년(2017), 학교를 바꾸고 학생의 올바른 성장을 돕는 교육과정-수업-평가-기록 일체화, 서울: 에듀니티.
- 김도희·안장혁(2018), 영도의 문화유산을 활용한 인성교육 활성화 방안, 인문사회과학연구, 19(3), 81-105.
- 김봉석(2013), 만들어 가는 지역화 교재 개발 사례: 지명과 경관 변화를 중심으로, 사회과교육, 52(3), 109-121.
- 김봉석(2015), 융복합 시대의 지리적 관점을 조망하는 역사교육의 모색: 을축년 대홍수에 따른 잠실의 지형경관 변화를 중심으로, 사회과교육, 54(1), 91-108.
- 김봉석(2018), 초등학생의 역사체험에 기반한 초등역사교육의 의의와 방향 설정, 사회과교육, 57(1), 73-88.
- 김승호·박일수(2015). 통합교과의 이론과 실제. 파주: 교육과학사.
- 김용구(2018), 문화유산교육의 전개과정과 지역문화유산교육의 부상, 문화재, 51(2), 154-169.
- 류호철(2016), 역사교육 소재로서 문화유산의 가치와 교육적 활용 방향: 고등학생 대상 문화유산 교육 사례를 통해, 동아시아 고대학, 42, 127-147.
- 문이화(2015), 고도 익산 백제문화유산의 활용 방안, 마한백제문화, 26, 95-128.
- 박승철·박승렬·이원재·강정화·이영선(2015), 교육과정, 수업, 평가 운영 실태 및 일체화 방안 연구, 경기도교육연구원 수시연구, 2015-15.
- 박주현(2011), 역사탐구체험으로서의 영국의 지역사교육, 역사교육연구, 14, 7-36.
- 서경혜(2005), 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고, 교육과정연구, 23(2), 285-310.

- 서우철·이경원·한은정(2013), 수업을 살리는 교육과정: 아이들 눈높이와 함께하는 초등교육, 서울: 맘에드림.
- 서용선·서우철·엄민용·홍섭근·이규철·노시구(2014), 교육과정, 수업, 평가혁신 연계 구축 방안, 수원: 경기도교육연구원.
- 석대권(2015), 우리나라 무형문화재 정책의 기본과 그 운영의 역사, 한국전통공연예술학, 4, 7-30.
- 성열관·김진수·양도길·엄태현·김선명·김성수(2017), 교육과정 통합, 어떻게 할 것인가?: 수행평가를 중심으로 교육과정 통합하기, 서울: 살림터.
- 신유아(2017), 역사교육과 문화유산의 전승, 인문학연구, 28, 235-257.
- 양호환·이영효·김한중·정선영·송상현(2009), 역사교육의 이론, 서울: 책과함께.
- 오인택(2014), 탐과 문화재의 지식 구조와 교육 방안: 문화재교육의 이론화 시론, 문화예술교육연구, 9(1), 125-146.
- 유영식(2017), 교육과정-수업-평가를 일체화하는 과정중심평가, 서울: 즐거운학교.
- 이경엽(2011), 고싸움놀이의 문화재 지정과 축제화, 재맥락화, 남도민속연구, 23, 53-85.
- 이경엽(2014), 무형문화유산의 가치 재인식과 계승 방향, 남도민속연구, 29, 249-284.
- 이윤서(2016), 지역민속문화자원의 박물관 교육 활용: 국립민속박물관 교육 프로그램을 중심으로, 비교민속학, 60, 35-60.
- 이정희(2016), 일본의 사회과 문화유산 학습의 구성 원리: 토쿠시마현 PR 대작전 II 수업을 사례로, 한국일본교육학연구, 21(1), 59-83.
- 이지혜·김미경·신동희(2018), 세계문화유산의 교육적 활용 경향과 가치 탐색, 학습자중심교과교육연구, 16(7), 409-432.
- 이형빈(2015), 교육과정-수업-평가 유형과 학생 참여 양상 연구: 혁신학교 사례를 중심으로. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 이형빈(2015), 교육과정-수업-평가 어떻게 혁신할 것인가, 서울: 맘에드림.
- 이해영(2018), 학생들이 알고 있는 역사의 특징, 역사교육연구, 69, 43-72.
- 임재해(2007), 무형문화재의 가치 재인식과 창조적 계승, 한국민속학, 45, 237-285.
- 임재해(2009), 무형문화유산의 보존과 전승 방향의 재인식, 비교민속학, 39, 439-491.
- 정병흠(2012), 무형문화유산을 활용한 미술교육 효용 연구: 한국적 행위예술 요소를 중심으로, 미술교육논총, 26(2), 1-28.
- 정선영·김한중·양호환·이영효(2001), 역사교육의 이해, 서울: 삼지원.
- 정수진(2007), 민속 지식의 환류와 ‘지역만들기’, 민속학연구, 20, 191-211.
- 정수진(2009), 무형문화재의 관광자원화와 포클로리즘: 안성의 아이콘, 남사당 바우덕이 풍물놀이를 중심으로, 한국민속학, 49, 57-84.
- 정수진(2013), 무형문화재에서 무형문화유산으로, 동아시아문화연구, 53, 91-116.
- 정수진(2015), 무형문화유산의 문화정치학: 유네스코 체제에 대한 한국의 대응을 중심으로, 실천민속학연구, 26, 287-318.

- 천정은(2017), 당신의 교육과정-수업-평가를 응원합니다: 학교 혁신을 위한 교사들의 입문서, 서울: 맘에드림.
- 최성락(2018), 문화유산의 보존·활용과 대학박물관, *고문화*, 91, 45-60.
- 최용규 외(2006), 초·중학교 문화재 교육 활성화 방안 연구, 2005-2006년 문화재청 위탁 연구과제 답신 보고, 청주: 한국교원대학교 사회과학교육연구소.
- 한양명(2009), 놀이민속의 탈맥락화와 재맥락화: 영산줄다리기의 경우, *한국민속학*, 49, 85-119.
- 황현정(2015), 지역사 수업의 실행과 정체성 교육, *학습자중심교과교육학회*, 15(10), 147-171.
- 허영훈·김봉석(2016), 2015 개정 사회과(역사 영역) 교육과정 분석 및 교과서 개발 방향 탐색, *사회과교육*, 55(2), 123-139.
- 허영훈(2016), 초등학교 3학년 지역화 교과서 구성체제에 대한 비판적 고찰: 경기도 25개 지역의 교과서를 중심으로, *학습자중심교과교육연구*, 16(12), 45-78.
- 허영훈(2017), 2015 개정 교육과정에 대비한 초등학교 지역사 학습 교재 개발 연구: 경기도 안성 지역을 사례로, *사회과교육*, 56(2), 75-102.
- 허영훈·김봉석(2017), 2015 개정 교육과정에 기반한 교과 통합형 초등학교 독도교육 프로그램 개발 및 적용, *사회과수업연구*, 5(2), 17-46.
- 허영훈(2018), 초등학교 에코뮤지엄 지역사 탐구체험학습의 가능성 모색: 경기도 안성 원곡·양성면의 41독립만세운동을 중심으로, *사회과교육연구*, 25(3), 93-117.
- 허영훈·장현웅(2018), 초등학교 에코뮤지엄 지역사 탐구체험학습의 실제: 경기도 안성 원곡·양성면의 41독립만세운동 역사테마로드 만들기, *역사교육논집*, 69, 101-145.
- 홍애령(2014), 문화유산을 활용한 문화예술교육의 가능성 탐색, *한국무용기록학회*, 32, 257-274.
- Barton, K. & Levstik, L.(2004), *Teaching History for the Common Good*, Taylor & Francis Group LLC, 김진아 역(2017), *역사는 왜 가르쳐야하는가*, 고양: 역사비평사.
- Cater, L.(2007), *Total Instructional Alignment: From Standards to Student Success*, Solution Tree Press, 박승열·이병희·정재엽·강운학 역(2017), *교육과정, 수업, 평가의 일체화: 성취기준에서 학생의 성장에 이르기까지*, 서울: 살림터.
- Drake, S. M. & Burns, R. C.(2004), *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*, 박영무·강현석·김인숙·허영식 역(2006), *통합교육과정*, 서울: 원미사.
- Cresswell, John W.(2009), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Approaches* (3rd ed), 김영숙, 류성림, 박관우, 성용구, 성장환, 유승희, 임남숙, 임청환, 정종진, 허재복 역(2009), *연구방법: 질적, 양적 및 혼합적 연구의 설계*, 서울: 시그마프레스.
- Miriam, Ben-Peretz(1990), *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*, 정광순, 김세영 역(2014), *교사, 교육과정을 만나다*, 서울: 강현출판사.
- Schön, D.(1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, NY: Basic Book.
- Wallace-Casey, C.(2016), Thinking historically in community history museums: A case study in

contextual learning, *Society and Leisure*, 39, 371-395.

문화재보호법(법률 15639호, 2018. 12. 13 시행)

무형문화재 보전 및 진흥에 관한 법률(법률 제15173호, 2018. 6. 13 시행)

국립국어원 표준국어대사전, 문화재/문화유산, http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp(2018. 12. 15)

UNESCO, 1972, “Convention concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage” http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html(2018. 12. 20)

UNESCO, 2003, “Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage ” http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html(2018. 12. 20)

유네스코 아태무형유산센터, “무형문화유산의 이해, 06 무형문화유산의 지정과 목록 작성”, 70 http://www2.ichcap.org/wp-content/uploads/2017/09/무형문화-유산의-지정과-목록작성_06.pdf(2019. 1. 3)

교신저자: 허영훈, 한국교원대학교 박사과정수료
achs0820108@korea.kr

질문을 중심으로 한 역사영화 탐구수업의 모형 개발¹⁾

- 한국전쟁 소재의 역사영화를 중심으로 -

유 득 순

대구의국어고등학교 교사

I. 머리말

세간의 이목을 끈 영화나 드라마가 역사를 소재로 할 경우, 역사적 사실과 영상 속 내용을 비교하여 오류를 지적하는 것은 물론 그 속에 그려진 사건이나 인물에 대한 논란은 거의 필연적으로 있어왔다. 이는 상업적 역사 콘텐츠²⁾가 잘못된 사실이나 왜곡된 관점을 담고 있어 시민이나 학생들의 역사 인식에 부정적인 영향을 끼친다는 생각이 적지 않게 반영된 것으로 보이며, 이에 따른 역사 콘텐츠를 통한 역사 이해나 역사교육에의 활용에 대한 찬반 의견도 팽팽한 편이다(진성철, 2012; 박순준, 2010).

‘역사’가 역사적 증거에 기반을 둔 추론으로 사료와 사료 사이의 비어 있는 부분을 채워 가며 과거의 역사상을 재현하고자 하는 것처럼,³⁾ ‘역사 콘텐츠’도 채워지는 과정에서 발휘되는 상상력이나 역사성의 정도에는 차이가 있지만 사료를 기반으로 하여 빈 공간을 채워 나간다. 역사나 역사 콘텐츠 모두 보간(interpolation)이나 삽입(extrapolation)을 통해 완결성을 갖추어 나가는 것이다.⁴⁾ 더구나 역사 콘텐츠는 역사적 내용을 한 단계 이상의 가공을 거쳐 재구성함으로써 절대적이고 객관적 진리로서 교사가 일방적으로 전달하거나 학습자가 무조건적으로 수용하는 역사가 아닌, 주관적인 사고의 대상으로서 역사에 대한 논의를 진행할 수 있도록 한다. 따라서 상업적 역사 콘텐츠에 대한 부정적 인식이나 활용 여부에 대한 찬반 논의는, 역사 콘텐츠 자체의 문제가 크다기보다 이를 다루는 방법에 대한 고민이 부족한 데에서 기인했다고 보아야 할 것이다.

수업에서 역사 콘텐츠를 효과적으로 활용하려면 그것이 내포하고 있는 관점이나 쟁점에 집

1) 본 논문은 유득순(2018), “질문을 중심으로 한 역사영화 탐구수업의 모형 개발과 실제 - 한국전쟁 소재의 역사영화를 중심으로”, 역사교육논집 제68집에 수록된 글을 정리한 것이다.

2) 문화적 요소를 지닌 내용이 미디어에 담긴 것을 통칭하여 문화 콘텐츠라고 한다(김평수, 2014). 이에 빚대어 역사를 소재로 한 각종 작품이나 창작물-영화, 드라마, 소설, 음악, 만화, 게임 소프트웨어 등을 통칭하여 ‘역사 콘텐츠’라고 부를 수 있을 것이다.

3) 사료와 사료 사이의 완전하지 못하거나 간격을 가진 역사적 자료를 두고 증거로부터 추론하여 일어났을 법한 사건을 재창조하거나 같은 자료를 새롭게 재해석하여 비어 있는 부분을 채우는 작업을 흔히 보간 또는 삽입이라고 한다(김한중, 1997, 281~283; 김한중, 2009, 193~194).

4) 이 둘의 개념을 구분하는 것은 이론적으로 별도의 논의가 필요한 것으로, 본고에서는 실제적인 활용과 관련한 내용에 초점을 맞추고자 한다.

중해야 할 것이다. 이를 위해서는 쟁점 외의 다른 변수들은 최대한 통제하여 체계적인 절차에 따라 쟁점에 다가서야 하며, 쟁점을 파악하기 위한 정확한 질문이 제기되어야 한다. 이에 본고에서는 역사 수업에서 역사 콘텐츠를 효과적으로 활용하기 위한 방안을 고민해 보고자 한다. 우선 다양한 역사 콘텐츠 가운데 역사영화로 논의를 한정하고자 한다. 역사영화를 효과적으로 활용하기 위한 체계적인 수업의 절차를 탐색해보고, 역사영화에 담긴 쟁점을 파악하여 역사적으로 사고할 수 있게 하는 방안을 고민해 보도록 하겠다.

II. 역사적 탐구를 위한 질문과 수업 모형의 개발

1. 역사적 탐구와 질문의 개발

역사영화를 학습 자료로 활용하려면 그 안에 담긴 역사적 사실이나 인물을 이해하는 것 뿐 아니라, 사료에 빠져 있거나 완전하지 못한 부분을 재창조하거나 재해석하여 채워진 내용까지도 다룰 수 있어야 하며, 비판적 읽기가 이루어져야 한다.⁵⁾ 역사영화를 비판적으로 읽어나간다는 것은 이를 통해 역사적으로 사고한다는 말로 바꾸어 표현할 수 있고, 역사적 사고의 핵심은 탐구에 있다고 볼 수 있다.⁶⁾ 즉 학습 자료로서 역사영화를 활용하는 것은 역사영화를 통해 역사를 탐구하는 활동이며, 탐구를 수행해 나가는 과정은 역사적으로 사고해 나가는 과정이라고 볼 수 있는 것이다.

김한중은 역사적 사고를 자극하는 수단으로 가장 많이 인식·사용되는 것이 교사의 발문이라고 하였다(김한중, 1996, 84~87) 일반적으로 교수·학습에서 사용하는 질문을 발문이라고 하며, 강현숙은 ‘질문은 무엇인가에 대하여 모르는 입장의 사람이 아는 입장의 사람에게 던지는 물음을, 발문은 학습활동을 조성해 나가기 위하여 학생에게 던지는 문제제기를 의미하는 것’으로 정리하였다(한국교육심리학회, 2000; 강현숙, 2003). 그러나 필자는 질문(質問, question)이 발문(發問, questioning)보다 넓은 개념으로 행위 및 내용을 포함한다고 보아, 본고에서는 질문이라는 용어로 통일하여 사용하도록 하겠다.

수업에서 학습자들이 역사적으로 사고하려면 탐구의 과정이 잘 드러나도록 수업을 설계해야 하며, 이는 질문의 제작과 구성을 통해 구현될 수 있는 것이다.⁷⁾ 수업에서 교사가 하는 질

-
- 5) 남정우는 비판적 읽기를 반성적 회의과정을 통해 글을 분석하는 것, 읽는 과정 중에 끊임없는 회의와 글에 대한 점검을 하는 읽기이며, 기존의 정형화된 틀을 해체하고 텍스트를 다의적, 다층적으로 읽는 방식이라고 보았다(남정우, 2010, 13~17). 양치구는 비판적 사고력을 역사적 진실 탐구를 목적으로 과거에 대해 합리적 회의에 기초하여 끊임없는 검증을 통해 문제를 인식하고 역사적 판단에 도달하며, 자신의 사고를 점검하려는 의식적인 능력이라고 규정하였다(양치구, 2017, 29, 36~37). 정종복은 비판적 읽기를 텍스트에 저자의 관점과 의도가 있음을 알고, 거기에서 탈피하여 자신의 관점으로 텍스트를 해체적으로 읽는 것이라고 하였다(정종복, 2018).
- 6) 이영효는 역사의 본질은 탐구라고 할 수 있으며, 사고의 과정이 내포된 역사 지식을 바탕으로 문제 인식, 역사 자료 수집 등을 거쳐 자신만의 탐구 활동을 전개하고, 이 과정에서 이해·분석·해석·비판·판단 능력이 작용한다고 하였다(이영효, 2007, 66~67). 김한중과 최상훈을 비롯한 여러 연구자의 의견을 종합해보면, 비판적 읽기를 포함하여 이해·분석·해석·판단에 이르는 전 과정을 포괄할 수 있는 개념은 탐구라고 할 수 있다(김한중, 1994; 최상훈, 2000).
- 7) 질문의 제작 및 구성과 관련하여 강선주가 제시한 텍스트 독해를 위한 교수학습 전략 6가지가 좋은 예시가 될 수 있다

문은 학습자들이 알아야 할 것을 묻는 것이다. 그들이 알아야 하는 것은 교사가 수업에서 가르치고자 하는 것, 즉 수업목표에 해당하므로 교사의 질문은 수업목표에 토대를 두어야 한다. 이에 학습자의 역사적 사고를 유도할 수 있는 질문의 구성·조직을 고민해 보고자 남한호가 정리한 역사과 수업목표의 영역과 요소를(남한호, 2010, 111~112) 역사영화의 내용과 연결시켜 표 1과 같이 질문의 형식으로 구체화하였다.

표 1. 역사과 수업목표의 영역과 질문 구성 예시

영역		질문 예시
A. 지식 및 이해		A1. 해당 장면에서 묘사된 '사건'은 무엇인가? A2. 인물이 말한 '용어'의 의미는 무엇인가? A3. 실제와 비교하여 차이점은 무엇인가?
B. 역사적 기능	B1. 연대기 파악 기능	B1- 1. 인물이 활동하는 시대(배경)는 언제인가? B1- 2. 사건이 일어난 순서대로 정리해보면? B1- 3. 현재와 달리 당시 사회에서 나타난 특징은 무엇인가?
	B2. 역사적 탐구 기능	B2- 1. 사건(인물) 사이의 갈등이 일어난 이유는 무엇인가? B2- 2. 재현된 사건(인물)이 근거로 하는 자료(출처)는 무엇인가? 제시된 자료는 신뢰할 수 있는 것인가? B2- 3. 사건이 일어난 원인은 무엇이며, 결과는 어떻게 되었는가? B2- 4. 재현된 사건(인물)에 대한 평가와 상반된 주장을 찾아보면? B2- 5. 재현된 사건(인물)을 평가하기 위해 관련 자료를 조사해보면? B2- 6. 당시 사회에서 나타난 특징을 현재와 비교해보면? B2- 7. 수집된 자료를 토대로 영화 속 사건(인물)에 대하여 내릴 수 있는 해석은 무엇인가? / 역사영화가 보여주는 관점에 대한 나의 생각은 무엇인가?
	B3. 역사적 상상 기능	B3- 1. 실제와 달리 영화에서 상상적으로 삽입된 내용은 무엇인가? B3- 2. 당시 인물의 입장에서 '어떤 결정'을 했을지 생각해보면? B3- 3. 영화 속에 나타나지 않았지만 '사건1'과 '사건2' 사이에 일어났을 법한 내용을 당시 상황 속에서 추론해보면? B3- 4. 사건(인물)에 대한 역사적 평가와 영화의 관점을 비교해보면? 해당 사건(인물)을 반대의 관점에서 생각해보면?
	B4. 역사적 판단 기능	B4- 1. 재현된 사건(인물)을 판단하기 위한 기준은 무엇인가? B4- 2. '해당 사건(인물)'에 대해 영화가 역사와 다른 평가를 내리는 이유는 무엇인가? 이를 증명할 수 있는 자료를 찾아보면? B4- 3. 당시의 관점(인식)에서 과거의 사건(인물)을 평가해보면? 현재의 평가와 다른 평가가 내려지는 이유는 무엇인가? B4- 4. 영화 속 인물이 겪는 딜레마는 무엇인가? 이에 대한 자신의 생각과 평가는 무엇인가?
C. 가치 및 태도		C1. 당시 사건(인물)에 대한 자신의 생각은 무엇인가? C3. 역사의 주인공으로서 해당 사건을 바라보는 관점은 어떠한가?

표 1은 수업목표의 구성 요소에 따른 질문 제작에 대한 이해를 돕기 위한 예시로서, 가장 대표적인 사례를 도식적으로 연결하여 제시한 것이다. 따라서 구체적인 내용을 담고 있는 역사영화를 적용하면 각 요소의 구분이 보다 명확할 것이며, 영화의 내용에 따라 질문의 내용도

(강선주, 2013, 164~174).

달라질 수 있다. 또한 유사한 내용이라도 질문의 목적이나 방법, 형식은 다를 수 있으며, 이에 따라 학습자의 응답도 달라질 수 있다. 다만 이와 같이 수업목표에 따라 질문을 구성·조직하게 되면, 영화 수업 즉 영화의 내용을 이해하기 위한 수업 방식, 맥락 없이 편집된 일부 장면과 교사의 설명이 합쳐지는 단순한 수업 방식 등을 극복할 수 있을 것이다.

2. 수업 모형의 개발

질문을 통한 역사적 탐구의 과정이 원활히 수행되기 위해서는 수업이 체계적으로 설계되어야 할 것이다. 여러 변수를 통제하고 교사의 교수내용지식이 최대한 발휘될 수 있기 위해서는 수업에 대한 최소한의 절차 즉 수업 모형을 개발하는 것이 필요하다. 수업 모형에서 가장 핵심이 되는 것은 ‘절차’와 ‘계획’이라고 할 수 있다.⁸⁾

역사 수업(학습)에서의 모형을 개발하고자 한 기존 연구를 살펴보면,⁹⁾ 수업 모형은 단순히 절차를 제시하는 것이 아니라 역사적 내용 및 기능과 유기적으로 연결되어야 한다는 사실을 확인할 수 있다. 또한 학습 자료를 지나치게 중시하게 되면 역사적 내용을 학습하는 것이 아니라 학습 자료를 학습하는 잘못을 범할 수도 있다. 그리고 학습자에게 제시하는 질문도 역사 영화를 통해 교사가 ‘가르쳐주고 싶은’ 내용을 묻는 것이 아닌 수업의 전체 맥락을 고려하여 체계적으로 구성해야 할 것이다. 즉 수업 모형은 ‘역사’라는 내용과 ‘영화’라는 매체의 두 영역 사이에서 균형 있게 초점을 맞추어야 하는 것이다.

수업을 설계하기 위해서는 우선, 수업의 목적¹⁰⁾을 고려해야 할 것이다. 수업의 목적에 따라 영화의 선정, 편집 여부나 방법 뿐 아니라 세부적인 수업의 흐름도 달라지기 때문이다. 과거의 사실과 인물을 이해하는 것은 역사적 사건과 인물에 대한 판단의 기초를 제공하며, 역사적 평가와 판단을 위해서는 과거의 사실과 인물에 대한 이해가 선행되어야 한다. 어떤 측면을 강조하든 궁극적인 목적은 학습자들이 한국전쟁을 역사적으로 바라보고 평가할 수 있느냐가 될 것이다.

8) 수업 모형의 종류를 수업 설계에 관한 모형, 수업 절차에 관한 모형, 수업 내용에 관한 모형으로 나누는데, 수업 절차에 관한 모형은 실제 수업이 이루어지는 절차나 과정을 관련 요인들을 중심으로 단계적으로 제시하는 모형을 말한다(김민환·추광재, 2012, 23~24). 이 가운데 역사교육에서 주로 논의되어 온 것은 수업 절차에 관한 모형으로 볼 수 있다(김민환·추광재, 2012, 20; 김한중, 2007, 10).

9) 남정우는 비판적 역사교과서 읽기를 위하여 ① 읽기 전: 스키마 활성화 단계, ② 읽기 중: 텍스트 분석 및 평가 단계(사실 이해 단계, 저자의 의도 이해 단계, 평가하기), ③ 읽기 후: 의미 구성 단계 등의 절차로 수업 모형을 제안하였다(남정우, 2010, 11, 19, 21~34). 나미란은 인과관계학습을 할 수 있도록 ① 문제 파악하기, ② 원인 확인 및 분류하기, ③ 원인 평가하기, ④ 인과구조 만들기, ⑤ 잠정적 역사지식 공유하기 등의 절차 모형을 제시하였다(나미란, 2016, 127, 135~136, 152~158). 이창호는 기호학적 관점에서 역사 시각자료를 읽기 위하여 ① 자료 확인하기 단계, ② 구성 요소 읽기 단계, ③ 맥락적 읽기 단계, ④ 비판하기 단계 등의 절차로 수업 모형을 제안하였다(이창호, 2017, 145~148). 정종복은 역사영화의 비판적 읽기 수업 모형을 ① 시청전: 배경지식 활성화(영화 정보 확인, 역사적 사실 탐구), ② 시청중/후: 영화 텍스트 분석 단계(줄거리 완성, 주제 찾기, 인물 관점 파악, 사실과 허구 구분), ③ 시청후: 의미구성 단계(역사 쟁점 토론, 역사쓰기) 등의 절차로 제안하였다(정종복, 2018).

10) 일반적으로 거시적 차원에서 ‘교육의 목적’, 구체적인 차원에서 ‘수업의 목표’ 등으로 사용하지만, 필자는 교사의 의도가 내포된 교육적 활동으로서 수업이라는 측면을 강조하고자 ‘수업의 목적’이라고 하였으며, 그 외에는 ‘수업목표’라고 하였다.

다음으로, 수업의 목적을 달성하는 데 적합한 역사영화를 선정·가공해야 할 것이다. 물론 수업목표를 설정하고 그에 따라 가르칠 내용과 방법이 선정되는 것이 일반적이겠지만, 역사 수업에서는 내용의 중요성이 크기 때문에 역사교사들은 가르칠 내용을 보고 수업목표를 세우며, 자료를 찾고 교수 방법을 선택하는 과정을 밟는 경우가 많다(김한중, 2007, 19). 이에 수업의 목적 달성에 적합한 역사영화를 우선적으로 선정한 뒤, 구체적인 수업의 주제와 수업목표를 설정하는 것이 좋다. 물론 이러한 과정은 상호 영향을 미치며 거의 동시다발적으로 이루어지기 때문에 고정된 순서라고 말할 수는 없지만 역사영화의 선정 이후 구체적인 수업목표가 명확해질 수 있을 것이다.

다음으로 수업목표에 따른 평가 기준을 마련하고 필요할 경우 수업목표에 맞게 역사영화를 편집·가공해야 한다. 이때 역사영화의 ‘이야기 리듬’을 고려할 필요가 있다.¹¹⁾ 역사영화 전체의 이야기 리듬과 수업에 사용하는 역사영화의 이야기 리듬은 다르다. 편집된 역사영화 속의 사건이나 세부 묘사가 본질적·핵심적인 내용이어야 학습자는 흥미를 가지고 몰입할 수 있게 된다(K. Egan, 1986). 따라서 수업의 주제와 수업목표에 맞는 ‘리듬’이 설정되고, 그 ‘리듬’에 맞는 편집과 재구성이 이루어져야 할 것이다. 또한 이 과정에서 학습자의 집중도, 선정성 등을 고려하는 것도 필요할 것이다.

이상의 내용은 구체적인 수업 설계에 앞서 고려해야 할 절차로 도식화하면 그림 1과 같다.

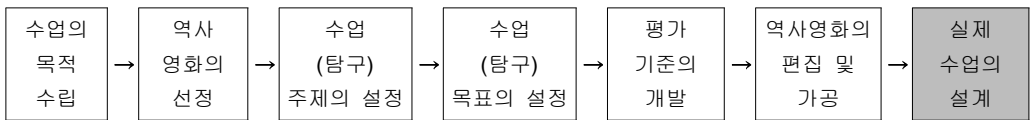


그림 1. 역사영화 탐구수업의 전(前) 단계

실제 수업을 시행할 때에는 학습자에게 제공하는 정보를 고려할 필요가 있다. 그러려면 역사영화와 그 속의 내용을 제대로 이해하는 것이 선행되어야 한다. 이를 위하여 학습자에게 영화의 배경이 되는 ‘역사’와 ‘영화 내용’의 두 가지 측면에 대한 정보를 제공해 주어야 할 것이다(유득순, 2017, 21~23).

먼저 ‘역사’에 대한 정보란, 역사영화의 소재가 된 실제 역사적 사건의 배경·시기·인물 등에 관한 개략적인 정보, 핵심 소재가 되는 사건의 진위 여부 등을 말한다. 학습자들은 역사영화를 통해 당시의 국제 정세나 전반적인 전황 등 역사의 전체적인 구조를 파악하는 데 한계를 보이기 때문에 ‘역사’에 대한 정보 제공이 필요하다. 실제 수업에서 역사에 대한 정보 제공은 교육과정의 내용에 토대를 두되, 배경이 된 시대를 전반적·객관적으로 이해할 수 있도록 연표로 제시해주는 것이 좋을 것이다. 연표로 설명하기 어려운 시대적 특성이나 개념 등은 추가적으로 부연 설명을 할 수도 있다. 이처럼 해당 영화를 이해하는 데 필요한 배경적 지식을 제공함으로써 학습 자료로서 역사영화의 효용성을 높일 수 있을 것이다.

11) 이야기가 시작할 때 갈등이 시작되고 이야기가 전개되면서 갈등은 정교·복잡해지며 갈등이 해결되면서 이야기도 마무리되는데, 이러한 일련의 과정을 이야기의 ‘리듬’이라고 부른다(Egan, 1986).

‘영화 내용’에 대한 정보란, 영화의 개략적인 전체 줄거리, 각 사건 간의 연결고리가 되는 내용, 누가, 언제, 어디서 일어난 일인지와 같은 기본적인 정보 등을 말한다. 실제 수업에서 영화의 개략적인 줄거리를 아는 것은, 학습자들이 내용을 받아들이는 데 급급한 것이 아니라 사고하면서 영상을 보는 데 도움을 줄 수 있다. 이때 편집으로 인해 생략된 내용일지라도 영화의 전체적인 맥락을 이해하는 데 필요하다면 줄거리 안내에 함께 포함시키는 것이 좋다. 또한 주요 등장인물, 주요 사건의 배경이 되는 시기와 장소 등을 알려주는 것이 좋다. 이에 대한 질문은 사실을 확인하는 내용이기 때문에 학습자 스스로 답을 찾도록 질문할 수도 있지만, 줄거리에서 쉽게 확인 가능할 뿐 아니라 보다 본질적인 질문과 탐구 주제에 집중할 수 있도록 미리 알려주는 것이 더 효과적일 것이다. 또한 인물이나 사건의 실재 여부, 실존 인물을 모델로 한 경우 이에 대한 정보도 함께 제공하면 수업에서 활용하는 역사영화에 대한 이해를 높일 수 있다. 이를 종합하여 정리하면 표 2와 같다.

표 2. 수업 활동 중 제공하는 정보의 영역과 구체적인 활동 내용

영역	수업 활동	구체적인 내용 및 예시
역사 정보	역사 연표 안내	<ul style="list-style-type: none"> • 배경의 이해를 돕는 연표를 선택하여 제시함. - 국가사 주요 사건 VS 인물사 연보 - 국제 정치 VS 국내 정치의 주요 사건 - 정치사 VS 경제·사회·문화사 - 관련 사건의 연도별 주요 진행 과정 안내
	배경 설명 보완	<ul style="list-style-type: none"> • 연표로 설명하기 어려운 개념, 시대적 특성 등의 경우 추가적인 설명을 제공함.
영화 내용 정보	줄거리 확인	<ul style="list-style-type: none"> • 편집된 영화의 전체적·개략적인 줄거리를 제시함.
	3W 확인	<ul style="list-style-type: none"> • Who : 주요 등장인물과 실존(허구) 여부는? • When : 주요사건의 배경이 되는 시기(사건)은? • Where : 주요사건의 배경이 되는 공간(장소)는?

무엇보다 실제 수업에서 가장 핵심이 되는 것은, 학습자가 탐구해야 할 내용, 즉 교사가 학습자에게 하는 질문일 것이다. 영상을 보면서 학습자들이 알아야 할 것, 생각해야 할 내용에 대하여 스스로 사고할 수 있도록 질문을 제시해야 하는 것이다. 그리고 질문을 해결해 가는 과정이 처음 설정된 수업목표를 달성하고 탐구 주제를 해결해가는 과정이 될 수 있어야 할 것이다. 이와 같은 질문을 제작할 때 앞서 살펴본 표 1을 참고하는 것이 유용할 것이다.

표 1에서 확인할 수 있는 것처럼 역사영화를 통해 과거의 역사적 상황과 사건을 이해하고 인과적으로 파악할 수 있기 위하여 교사는 역사영화의 재현된 장면에 대하여 사실·개념, 상황·시대적 특징, 인과관계 등을 묻거나 과거와 현재, 영화의 내외적 측면을 비교하는 질문 등을 할 수 있다. 역사영화를 통해 당시 상황과 인물의 입장에서 그 시대를 바라보거나 인물 행동의 원인을 추론해 보도록 하기 위하여 교사는 인물에 대한 학습자의 생각을 묻거나 당시 인물의 입장이 되어보도록 질문할 수 있다. 과거의 사실과 인물에 대한 이해를 토대로 역사적 평가와 판단을 하기 위해서는 역사영화를 내외적 관점에서 비판·분석하거나 그 속의 내용, 혹은 이를 둘러싼 논쟁에 대하여 생각할 기회를 제공하는 것이 필요하다. 이를 위해 자료의 출처를 확인하거나 당시 사건(인물)을 판단하는 기준을 세워보도록 질문을 할 수 있다. 그리고

역사적 상상으로 채워진 허구적 사건(인물) 혹은 실제 역사와는 다른 측면으로 전개되는 이야기의 흐름을 평가하도록 질문을 던질 수 있다.

지금까지 살펴 본 실제 수업의 진행 과정에 초점을 둔 절차를 보기 쉽게 정리한 것이 그림 2이며, 그림 1과 그림 2를 종합하여 역사영화 탐구수업의 절차를 정리한 모형이 그림 3이다.

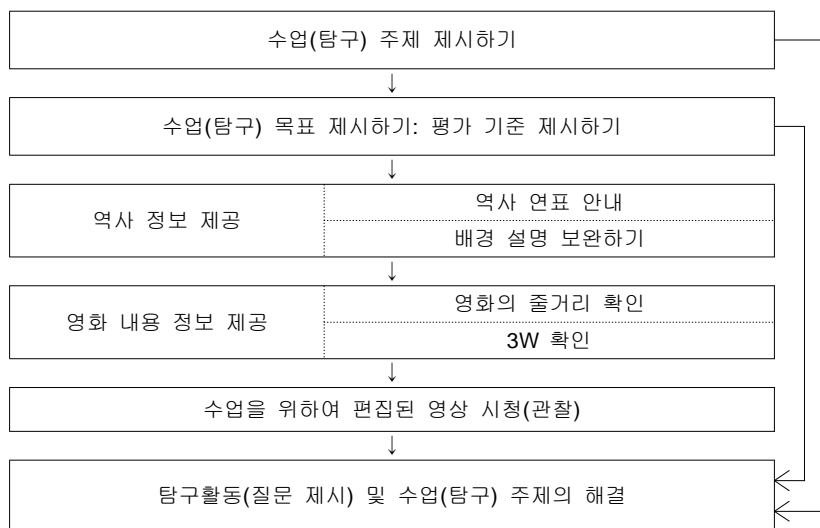


그림 2. 실제 수업의 진행 과정

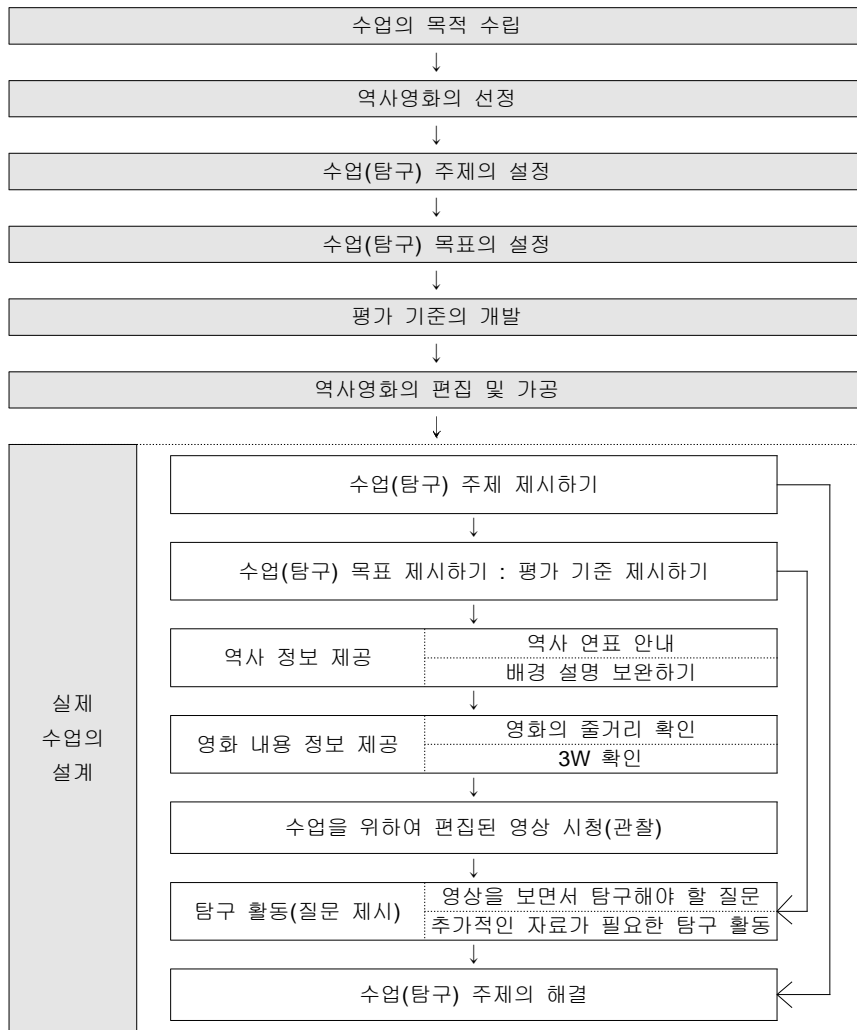


그림 3. 역사영화 탐구수업 모형

Ⅲ. 수업 모형의 적용 사례

개발한 수업 모형이 실제 수업으로 어떻게 구현되는지 확인하기 위하여 구체적인 사례를 통해 각 단계별로 수업 내용을 구성·설계해 보고자 한다.

[수업의 목적 수립] 현행 교육과정에서 한국전쟁¹²⁾은 별도의 성취기준으로 제시하며 중요한

학습 내용으로 가르치고 있다.¹³⁾ 또한 이를 소재로 한 역사영화는 매우 많지만, 모두 같은 주제와 메시지를 지니는 것은 아니다. 따라서 역사영화에 따라 수업의 주제나 수업목표도 달라질 것이고, 학습자에게 제시되는 자료와 질문도 다를 것이다. 이에 수업 모형을 적용하여 수업을 구현할 때 여러 요소를 다양하게 고려할 수 있을 것으로 판단하여 한국전쟁을 소재로 한 역사영화 탐구수업을 설계해 보고자 한다. 이때 수업의 목적은 과거의 사건을 이해하는 것, 과거의 인물을 이해하는 것이며, 최종적으로는 이러한 이해를 바탕으로 해당 사건에 대한 역사적 평가와 판단을 하도록 하는 데 두었다.

[역사영화의 선정] 각각의 수업 목적 달성에 용이한 역사영화로 <작은 연못>과 <고지전>을 선정하였다. 2010년에 개봉한 이상우 감독의 <작은 연못>은 한국전쟁 중 충북 영동군 노근리 주민들이 미군에 의해 무차별적으로 학살당한 노근리 양민 학살 사건을 소재로 하였다(한국학 중앙연구원). 2011년에 개봉한 장훈 감독의 <고지전>은 1953년 휴전협상이 난항을 거듭하는 중에 동부전선 애록고지에서 벌어지는 허구의 사건을 다루며 이 일을 겪는 남북의 군인들에게 초점을 맞추고 있다. 물론 사건을 이해하는 것과 인물을 이해하는 것을 칼로 자르듯 구분하기 어렵고 두 영화 모두 사건과 인물에 대한 내용이 담겨 있지만 보다 중점적으로 살펴본다는 측면에서 수업의 목적에 따라 각 영화를 선정하였음을 밝혀둔다.

[수업(탐구) 주제 및 목표 설정] 영화 <작은 연못>과 <고지전>의 내용을 통해 한국전쟁의 과정 속에서 일어난 사건과 전쟁을 겪는 이들의 모습을 관찰할 수 있게 되고, 이에 따라 한국전쟁을 단선적이고 평면적으로 수용하기 보다는 자신의 관점을 바탕으로 평가하고 판단해 볼 수 있을 것이다. 이에 수업(탐구)의 주제는 각각 ‘한국전쟁의 빛과 그림자, 민간인 학살 사건’ 과 ‘한국전쟁 다시보기’ 로, 수업(탐구) 목표는 다음과 같이 설정하였다. ① 영화를 통해 한국전쟁의 과정을 시간적 흐름 속에서 파악할 수 있다. ② 자료를 통해 한국전쟁의 책임과 피해에 대한 자신의 생각을 말할 수 있다. ③ 역사적 근거를 들어 한국전쟁을 평가하는 글쓰기를 할 수 있다.

[평가 기준의 개발] 수업에서 학습자의 활동에 대한 평가 영역은 크게 역사영화 탐구수업에 적극적으로 참여하고, 주어진 과제를 수행했는가와 같은 ‘태도(수행도)’ 측면과 주어진 논제에 타당한 근거를 들어 자신의 주장을 논리적으로 서술했는가와 같은 ‘내용’ 측면으로 나눌 수 있을 것이다. 수업목표에 근거하여 표 3과 같이 평가 기준표를 개발하였다.

표 3. 한국전쟁 글쓰기 및 표현하기 평가 기준표

영역	평가(재점) 기준
태도	○ 성실하게 평가 과정에 임하여 수행과제를 제출하였는가? ○ 적극적인 태도로 평가 과정에 참여하였는가?

12) 전쟁의 중립적 성격, 국제적 성격을 감안하여 ‘한국전쟁’이라는 용어를 쓰되, 학습자에게 제시한 용어는 교과서와 동일하게 6·25 전쟁이라고 하였다.

13) ‘6단원 대한민국의 발전과 현대 세계의 변화’ 중 ‘② 6·25 전쟁의 원인과 과정 및 그 참상과 영향을 살펴보고, 분단과 전쟁을 겪은 다른 나라의 사례를 찾아본다.’에 해당한다(교육과학기술부, 2011).

내용 평가	기준	<input type="checkbox"/> 명확한 이해를 바탕으로 논지를 전개하였는가? <input type="checkbox"/> 주장에 대한 논거 및 역사적 근거를 명확히 서술하였는가?	
	세부항목	영화내용	<input type="checkbox"/> 내용이 논리적으로 타당한가? <input type="checkbox"/> 영화 속 주요 내용과 인물이 포함되었는가? <input type="checkbox"/> 지칭하는 대상이나 내용이 명확하게 드러나는가?
		실제역사	<input type="checkbox"/> 주장이 논리적으로 타당한가? <input type="checkbox"/> 영화의 내용이 아닌 실제 역사에 근거하였는가?
		평가글	<input type="checkbox"/> 평가에 대한 주장이 논리적이고 타당한가? <input type="checkbox"/> 주장에 대한 근거가 명확하고 역사적인가?

[역사영화의 편집 및 가공] <작은 연못>이 초점을 맞추어야 할 이야기 리듬은 전쟁 발발 이후에도 일상적인 삶을 영위하던 대문 바위골 사람들이 미군의 소개·대피령 이후 겪게 되는 사건에 관한 것이다. <고지전>이 초점을 맞추어야 할 이야기 리듬은 휴전협상이 진행되는 동안 남과 북의 군인들이 겪은 일들과 그들이 느꼈을 감정에 관한 것이다. 따라서 각각의 내용이 잘 드러날 수 있도록, 그리고 수업목표를 달성하기 위해 학습자들이 집중해야 할 내용을 중심으로 각각 표 4, 표 5와 같이 편집하였다.

표 4. 영화 <작은 연못>의 편집 내용 및 재생 시간

주요내용	시간
▪ 전쟁이 발발해도 일상적인 삶을 이어가는 대문바위골 주민들	6:29
▪ 미군의 대피·소개명령으로 가마봉, 이후 남쪽으로 피난을 떠남.	17:28
▪ 철길과 쌍굴다리에서 공습과 총격으로 학살당하는 피난민, 에필로그	17:46

표 5. 영화 <고지전>의 편집 내용 및 재생 시간

주요내용	시간
▪ (1953년 판문점) 휴전 협상은 난항을 겪고, 동부전선에서 일어난 불미스러운 사건 조사를 위해 강은표가 악어중대로 파견됨.	4:43
▪ 강은표는 1950년에 헤어진 전우 김수혁을 만나고, 애록고지 탈환 작전을 하던 중 악어중대가 북한군과 대통하고 있다는 사실을 확인함.	20:07
▪ 반복되는 고지전 속에서 부대원과 함께 북한군과 대통하는 강은표, 작전을 수행하며 전우를 잃는 일이 생기자 강은표와 김수혁은 갈등함.	10:23
▪ 최후 전투에서 애록고지를 잃고, 김수혁은 전사함.	14:07
▪ 휴전 협정이 조인되지만 공식 발표 전 전투를 개시하라는 명령을 받고 남북한군 모두 전사함.	16:27

[실제 수업의 전개 - 정보 제공] 실제 수업을 위해서는 ‘역사’와 ‘영화 내용’에 대한 정보 제공이 이루어져야 한다. 우선 두 영화 모두 한국전쟁을 배경으로 했기 때문에 전쟁이 발발하게 된 배경과 전쟁의 전개 과정 속에서 발생한 여러 사건을 확인할 필요가 있다. 전쟁 발발 이전 한반도의 상황과 전쟁이 발발한 이후 발생한 사건을 국제 정치와 국내 정치로 나누어 살펴보는 연표를 제시하였다. 그리고 편집된 역사영화에 대한 이해를 돕기 위하여 즐겨

리와 3W(Who, When, Where)에 대한 정보를 알려주었다.

[실제 수업의 전개 - 탐구활동(질문 제시)] 가장 핵심이 되는 탐구 주제는 영화를 통해 이해한 내용을 바탕으로 학습자 스스로 한국전쟁에 대한 평가를 해보도록 한 것이다. 구체적인 탐구활동은 <작은 연못>의 경우, 학습자에게는 생소할 수 있는 민간인 학살이라는 소재를 다루고 있기 때문에 이에 대한 이해를 돕기 위하여 노근리 사건과 AP 통신에 의한 보도 과정, 그리고 또 다른 양민 학살 사건인 ‘밀라이 학살 사건’의 자료를 제시하였다. 그리고 영상을 보면서 노근리 사건의 문제점을 적어 보도록 하였다. 그리고 영상을 보면서 학습자가 해결하도록 제시한 질문은 ‘전쟁의 책임자와 피해자’, ‘영화 속 등장인물 가운데 전쟁의 책임자와 피해자’가 누구인지를 묻는 것이었다. <고지전>의 경우 영화의 전반적 배경이 휴전협정이 장기화되고 있는 상황이므로 휴전협정에 관한 추가 자료를 제시하였다. 그리고 한국전쟁이라는 실제적 상황에서 가상의 인물과 에피소드를 통해 이야기를 이끌어 가고 있어, 이러한 내러티브를 창조한 감독의 의도에 대해 생각해보게 함으로써 영화를 하나의 자료로서 바라볼 수 있게 하였다. 또한 <작은 연못>과 마찬가지로 ‘전쟁의 책임자와 피해자’, ‘영화 속 등장인물 가운데 전쟁의 책임자와 피해자’가 누구인지를 물었다. 그리고 이 모든 과정을 수행한 뒤 한국전쟁에 대해 그 과정을 파악하고 자기 나름의 기준과 근거를 들어 평가해 보도록 하였다. 이상의 내용을 구현한 것이 <학습 활동지>이다.(부록참고)

IV. 맺음말

역사적 사실을 소재로 한 역사 콘텐츠는 학습자에게 흥미를 유발할 수 있을 뿐 아니라 역사에 대한 논의가 이루어질 수 있도록 하는 효과적인 학습 자료이며, 이 가운데 가장 대표적인 것이 역사영화이다. 본고에서는 이를 탐구함으로써 역사적으로 사고할 수 있도록 하는 질문의 구성·조직과 수업 모형의 절차를 개발하였고, 한국전쟁을 소재로 한 두 역사영화, <작은 연못>과 <고지전>을 적용하여 실제 수업을 설계하였다.

이를 필자가 재직하는 대구 지역의 특수 목적 고등학교 1학년 학생 전체를 대상으로, 2016년(143명)과 2017년(142명)에 걸쳐 수업에 적용하였다.¹⁴⁾ 이 글에서는 수업 모형 개발에 초점을 두기 위하여 학생들이 작성한 학습 활동지의 분석 내용은 생략하였다.

해당 모형에 따른 수업을 진행·분석하면서 몇 가지 보완해야 할 점을 발견할 수 있었다. 우선 개발한 수업 모형에 따른 수업이 교사 주도로 진행된다는 점이다. 일방적인 영상 시청이나 관련 지식의 수용이 아닌 학습자 스스로 질문에 답해 가면서 탐구한다는 측면에서는 본래의 목적에 어느 정도 부합한다고 볼 수도 있지만, 수업의 절차를 이끌어 나가는 것도, 질문을 구

14) 이 수업은 필자가 2년간 총 11회, 210시간 동안 진행한 역사영화 활용 수업의 일부이다. 한국전쟁을 주제로 한 수업은 2016년의 경우 6개 학급을 3그룹으로 나누어 각각 영화 <작은 연못>(48명), <태극기 휘날리며>(48명), <고지전>(47명)을 활용했으며, 2017년은 6개 학급 모두를 대상으로 영화 <작은 연못>과 <고지전>을 보여주고 수업을 진행하였다. 2년간 모두 활용한 <작은 연못>과 <고지전> 수업을 예시로 제시하였다.

성하여 제시하는 것도 모두 교사이다. 자칫 학습자들이 탐구하는 활동이 아닌 정답을 찾는 활동을 할 수도 있다. 따라서 수렴적이기보다는 확산적인 질문을 통해 학습자들이 사고할 수 있도록 해야 할 것이다. 물론 본 수업의 학생들은 역사영화를 단순히 흥미로만 소비하거나 보는데 그치지 않았다(유득순, 2018, 55~61). 또한 주어진 질문에 대하여 감정에 치우치거나 근거 없이 자신의 주장을 이야기하지도 않았다. 내용의 타당성이나 동의 여부와는 별개로, 나름대로의 근거와 평가 기준을 제시하고 있었다. 이는 역사영화의 내용을 그대로 수용하는 것이 아니라, 수업 모형의 각 단계를 수행하면서 학생들이 역사적으로 사고하는 과정을 거쳤다고 볼 수 있을 것이다.

다음으로 학습 자료와 수업 결과와의 상관관계 문제이다. 즉 학습자들이 내린 한국전쟁에 대한 평가에 역사영화가 어느 정도 영향을 끼쳤는가하는 문제이다. 본 수업은 이를 검증한다는 측면에서는 한계가 있지만, 수업은 단일한 자료가 아닌 복합적인 자료로 구성되며 여러 요인이 영향을 미친다. 학생들의 글을 보면 그들의 평가에 역사영화 속 당시의 구체적인 상황이나 인물에 대한 감정이 영향을 미친 것으로 보인다.

끝으로 현실적 상황으로 인한 제약이 존재하였다는 점이다. 역사영화 탐구수업을 위한 시수를 확보하기는 했지만, 역사 정보 제공이나 영화 내용 정보 제공, 영상 시청 등에 시간을 사용하여 탐구 활동을 위한 질문의 양이나 시간을 조절해야 했다. 또한 평가와의 연계로 인해 결과 처리의 공정성과 형평성을 담보하기 위하여 수업 조건을 동일하게 유지하여야 했다. 이러한 측면은 실제 수업을 진행하는 과정에서 학교의 상황과 환경, 학습자의 수준 등에 비추어 충분히 고려되어야 할 사항일 것이다.

역사영화는 매력적인 학습 자료이지만 그 자체로서 유용성을 가진다기보다는, 역사영화의 내용을 뒷받침하기 위한 추가 자료나 역사적 사고를 유도하는 질문과 함께 제시될 때, 그리고 체계적인 수업의 절차에 따라 활용될 때 그 효과가 배가된다고 할 수 있다. 또한 역사영화 외에도 다양한 역사 콘텐츠를 연구하고 이를 수업에 활용하려는 노력이 이어질 필요가 있을 것이다.

참고문헌

- 강선주(2013), 고등학생과 역사가의 역사 텍스트 독해 양상과 텍스트 독해 교수학습 전략, 역사교육, 125.
- 강현숙(2003), 발문에 대한 교사와 학습자의 인식 조사, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민환·추광재(2012), 예비·현직 교사를 위한 수업모형의 실제, 서울: 원미사.
- 김평수(2014), 문화 산업의 기초 이론, 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김한중(1994), 역사학습에서의 상상적 이해, 서울대학교 박사학위논문.
- 김한중(1996), 역사적 사고력의 구성 요소와 역사 수업의 발문, 사회과교육, 29.

- 김한중(1997), “역사학습에서 상상적 이해의 방안”, 양호환 외, 역사교육의 이론과 방법, 삼지원.
- 김한중(2007), 역사수업이론의 재개념화, 역사교육연구, 5.
- 김한중(2009), “역사 이해와 역사교육”, 양호환 외, 역사교육의 이론, 책과 함께.
- 나미란(2016), 초등 역사 인과관계 학습모형 개발, 역사교육연구, 25.
- 남정우(2010), 비판적 역사교과서 읽기를 위한 수업모형 개발, 역사교육연구, 11.
- 남한호(2010), 역사 교육목표의 구성 원리와 체계 연구, 경북대학교 박사학위논문.
- 박순준(2010), 역사와 영화: 교과목 개발을 위한 선행연구, 역사와 경계, 74.
- 양치구(2017), 역사교육에서 비판적 사고력 증진을 위한 논증적 글쓰기 전략의 개발과 적용, 경북대학교 박사학위논문.
- 유득순(2017), 역사 수업을 위한 역사영화 활용 방안 모색 - 영화 <국제시장>에 대한 학습자의 수용 양상 분석을 중심으로, 역사교육논집, 62.
- 유득순(2018), 질문을 중심으로 한 역사영화 탐구수업의 모형 개발과 실제 - 한국전쟁 소재의 역사영화를 중심으로, 역사교육논집, 68.
- 이영효(2007), “2장 역사교육의 내용”, 최상훈 외, 역사교육의 내용과 방법, 서울: 책과 함께.
- 이창호(2017), 기호학적 관점에 따른 역사 시각자료 읽기 모형 개발, 역사교육연구, 27.
- 정선영 외(2001), 역사교육의 이해, 서울: 삼지원.
- 정중복(2018), 역사영화의 비판적 읽기 수업모형 개발, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 진성철(2012), 사극을 근간으로 하는 한국영화의 역사 재현에 관한 연구-역사의 재해석과 역사 왜곡의 경계에서, 동서언론, 15.
- 최상훈(2000), 역사적 사고력의 학습 및 평가방안, 서울대학교 박사학위논문.
- 한국교육심리학회(2000), 교육심리학용어사전, 서울: 학지사.
- Egan, Kieran(1986), Stories, metaphors and objectives, *Teaching as Story Telling*, University of Chicago Press.
- Marcus, Alan S. & Stoddard, Jeremy D.(2007), Tinsel town as teacher: Hollywood film in the high school classroom, *The History Teacher*, 40(3).
- 교육과학기술부(2011), 사회과 교육과정, 교육과학기술부고시 제2011-361호 [별책7].
- 한국학중앙연구원, “민족문화대백과 사전”, <http://encykorea.aks.ac.kr>

교신저자: 유득순, 대구외국어고등학교 교사
youwon42@nate.com

<부록> 영화 <작은 연못> 활용 수업의 학습 활동지

담구주제	영화가 말해주는 '한국 전쟁(6.25 전쟁)'
담구목표	1. 영화를 통해 한국전쟁의 과정을 시간적 흐름 속에서 파악할 수 있다. 2. 자료를 통해 한국전쟁의 책임과 피해에 대한 자신의 생각을 말할 수 있다. 3. 역사적 근거를 들어 한국전쟁을 평가하는 글쓰기를 할 수 있다.

▶ 한국사 연표: 한국전쟁 발발 이전

국제 정치/북한	연도	국내 정치
8/15 일본의 항복, 제2차 세계대전 종결 9/2 맥아더 미소 양군의 한반도 분할 점령 발표(북위 38도선) 9/6 미군 사령부 남한에 미군정 실시 포고(하지 중장) 11월 중국 국공 내전(국민당-공산당) 시작 12/27 모스크바 3상회의, 신학 통치 실시 결정(최고 5개년)	1945	8/15 광복 8/30 조선건국준비위원회의 발족(경 여운형, 부 안재홍) 9/6 조선인민공화국 수립 선언(이승만, 부 여운형) 11/12 동양척식주식회사를 신한공사로 개칭함 12/12 하지 중장, 조선인민공화국 부인 성명 발표
1/2 조선공산당, 모스크바 3상회의 결정지지 선언 3/5 북조선 임시인민위원회 토지개혁법 발표 3/20 제1차 미소공동위원회 개최(마아놀드, 소스티코프) 5/6 제1차 미소공동위원회 결렬(참여세력범위)	1946	3/1 3·1운동 기념행사(좌:남산, 우:서울운동장) 6/3 이승만의 경음 발언(남한 정부 단독 수립) 6/14 좌우합작 회담 시작(여운형, 김규식) 9/7 공산당 간부에 대한 검거 시작 11/23 남조선노동당(남로당) 결성 12/2 이승만, 도미하여 남한단독정부 수립 주장
3/12 미, 트루먼독트린 발표 5/21 제2차 미소공동위원회개최(마브라운, 소스티코프) 8/26 소, 미소양군의 한반도 철수 제안(미 거부) 9/17 미, 유엔총회에서 한국 문제 상정 제의 10/20 미소공동위원회 사무 청지 10/30 UN총회, 한국 유엔위원단 파견 가결(41:0)	1947	3/1 3·1운동 기념행사에서 좌우익 충돌 7/19 여운형 피살(비밀결사인 백의사 지령) 12/22 김구, 남한 단독정부 수립 반대 성명(광복이후 폭동 집계 결과 총 402,778명 피살, 282 부상, 피해액 148,115,500원 발생, 대구 60,440명 피살)
1/8 유엔 한국 임시위원단 입국 2/26 유엔소총회, 남한에서만 총선거 실시 결정 8/26 한·미(잠정적) 상호방위조약 협정 체결 12/12 UN, 한국을 한반도 유일의 합법 정부로 승인	1948	2/10 김구, '3천만 동포에 읍고함' 성명 발표 3/8 김구, 남북 협상 제의 4/3 제주 4·3 사건 발생 4/19 남북연석회의 개최 5/10 5·10 총선거 실시(입후보 등록 349명) 7/17 헌법과 정부 조직법 공포 8/15 대한민국 정부수립 선포, 미군정 폐지 선포 10/19 여수·순천사건 발생 11/20 국가보안법 제정 11/25 반민족특별조사기관법 제정
4/10 UN안보리, 한국의 유엔 가입안 부결 5/20 미, 미군철수 발표(-6/29, 군사교문단 계의 완료) 9/23 미, 소련의 원자폭탄 실험 사실 확인 10/1 중화인민공화국 정부 수립(마오쩌둥)	1949	1/8 반민특위 발족 4/2 38도선에서 충돌 격증(월간 84회) 5/20 남로당 국회 프락치 사건 발생 6/6 반민특위 무기 압수, 특경대 해산 6/21 농지개혁법 발표 6/29 김구 암살(현역 소위 안두희 현장 체포)
1/10 미, 에차슨 선언 발표 1/26 한미 상호방위원조협정 체결 4월 김일성, 소련 방문(스탈린 남한 침공 계획 동의) 5월 김일성, 중국 방문(마오쩌둥, 김일성 계획 동의)	1950	4/10 농지개혁 착수 5/30 제2대 민의원 총선 실시

한국전쟁 과정

국제 정치 / 북한	연도	국내 정치
6/25 UN안보리, 북한 공격을 침략으로 규정 6/27 미군참전 7/1 미 육군, 부산에 첫 상륙 7/4 북한, 남한 보지 개혁에 관한 정명 채택 7/7 한국군이 유엔군에 편입 7/12 한국군 봉수선의 미군 이양 7/25 일본 도호에 유엔군 총사령부 설치 8/3 UN, 워커라인 구축(마산-왜곡-영포-방어선) 9/15 인천 상륙 작전 실시, 낙동강 전선 총반격 9/28 UN, 서울 완전 수복 9/30 미, 38도선 통과 명령 10/25 총퇴각, 한국군 개입 11/15 총퇴각과 휴전선, 총반격 시작	1950	6/27 정부, 대전으로 철수 6/28 정부, 한강 인도로 북파, 서울 함락 7/16 정부, 대구로 이전 7/20 대전 함락 8/3 낙동강 철교 북파 8/18 정부, 부산으로 이전 8/22 국민당 소집 시작 9/21 한강인도로 북파 책임자(최창식 대령) 사형 9/28 이승만, 이북 진격 인정 10/19 귀환, 평양 탈환 10/27 정부, 서울로 환도 12/4 귀환, 평양에서 철수 12/24 서울 시민에게 피난령 발표, 흉남철수
1월 총퇴각의 남진, 서울 점령 2월 UN, 총퇴각 한국군 철결과 철외 3월 피아드 38선 이북으로의 진격 명령 4월 북부선의 피아드 확인 6월 소련과, 38선 경계협약 제의, 16국회의 원형 수락 7월 신임정부 발표, UN을 휴전 제의의 형외 9월 미일, 샌프란시스코 평화 회의	1951	1월 국방부, 간행물에 대한 사전 검열제 실시 1·4 후퇴로 정부의 부산 이전, 이승만이 일 본 참전실에 반대 발표 발표 2월 귀환의 서울 진입, 연민령 폐지안 가결, 거 장 양민합참 사건 발생 3월 서울 재수복, 북침의 국민총동원 사건 발표 7월 개성 휴전 협상 12월 휴전회담에서 북측에 대한 퇴환, 자유당 창당
2월 일본, 경제협력개발기구 편입을 방위대 발표, 북한이 미군이 철수와 협상에 제한 합의했다고 주장 3월 북지민주연맹가결, 북한군 인명 조사단 파견 4월 미과, 무위협사정부 협제 12월 한미 경제 협정 협인, 미 아이젠하워 대통령 의 당선 후 북한	1952	1월 이승만, 평화선 선언 2월 거제도 포로수용소 폐쇄(북외) 5월 부산 정치 불협(포로제 개편 불협) 6월 휴전협정 가결인 7월 발해개천안 기벌 부근에 북파 8월 2대 대선에서 이승만 당선 9월 정병제 실시
7월 북한군 총퇴, 휴전협정 협인에 형외, 휴전(22시) 8월 통일위상시초협단, 한사정전위원회에서 활동 시작, 북한에서 호기이 자살, 박연영, 이승만 등 이 간행물과 퇴환, 정부 전후 협외로 기소됨 10월 한미상호방위협약 협인	1953	2월 정부, 부도 영수권 주장 증명 발표 4월 '북일연합 휴전회담' 국민회의 개최 5월 정부, 휴전회담 불고, 휴전회담 총소 거부 6월 포로 퇴환 협정에 협인, 양부 포로 소탕 8월 정부, 서울로 환도, 비상국민회의 전면 협제
	1954	휴전 협정에 의한 통일위 포로 송환 인부 원료 수복지구 행정권을 유엔군으로부터 인수

2. 줄거리(영상 내용 중심)

1950년 7월, 산골짜기 대문 밖외곽의 아이들은 세상이 어떻게 돌아가는 지도 모를 채 전국 노래 경연대회에 열을 올린다. 그러나 미군이 패하면서 전선은 용내까지 내려오고 마을에 소개령이 내려진다. 이에 주민들은 피난길에 오르는데, 그들 머리 위로 폭탄이 떨어지고, 방어진지에 있던 병사들은 이들을 향해 난사를 시작한다. 마을 사람들은 도대체 충구가 왜 자기들에게 향하는지 이유도 모를 채 쓰러져간다.

※ 노근리 사건

이 영화는 1950년 7월, 노근리의 철교 밑 터널(속칭 쌍다리) 속으로 피신한 인근 마을 주민 수백 명이 미군들의 무차별 사격으로 무참히 살해된 ‘노근리 사건’을 바탕으로 만들어진 작품이다. 노근리 사건이란, 1950년 7월, 전쟁초기 북한군에게 밀린 미군은 전선을 후퇴시켜 대전에서 부산으로 가는 유일한 길목인 영동관 황간면 노근리 일대에 저지선을 구축하게 된다. 노근리 주변 마을인 우곡리, 임제리에는 미군에 의해 소개령이 내려지고 500여명의 주민들은 미군의 강압적인 인솔하에 피난길에 오르게 된다. 그러나 미군은 피난민 등에 민간인으로 위장한 적군이 침투했다는 미확인 정보를 확산하여, 피난민들의 저지선 통과를 저지하라는 상부의 지시에 따라 남쪽으로 무작정 내려가던 피난민들을 향해 비행기 폭격을 감행한다. 미군의 저지선이 후퇴하기 전, 7월 26일부터 29일까지 3박 4일 동안 폭격에 살아남은 300여명의 생존자들은 기차길 밑 쌍다리에 갇힌 채 제 1기병사단 7기병연대 2대대 병력으로부터 공격을 받는다. 300여명에 달했던 쌍다리 안의 피난민들 중 최후까지 살아남은 사람은 25명. 이는 베트남 밀라이 사건과 더불어 20세기 최대 규모의 민간인 학살 사건이다.

“소대장은 미친놈(madman)처럼 소리를 질렀습니다. 말도하라. 모두 쏘 죽여라(kill'em all). 저만 죽을 겨우 있고 있던 사람들이 문민인지 아닌지 알 수 없었습니다. 그런데 아이들이, 거기에는 아이들이 있었습니다. 그 표정이 뭐든 상관없다. 여덟 살이든 여든 살이든, 딸린이든 불구자든 미친 사람이든 상관없다. 모두에게 총을 쏘았습니다.”
- 제 7기병연대 참전군인 보지 업티의 증언

“다리 밑은 보해와 자갈이었습니다. 사람들은 멧밭쥐는 총알을 피하기 위해 맨손으로 구멍을 뚫었습니다. 어떤 사람은 죽은 사람들을 바리케이드처럼 삼아 그 뒤에 숨었습니다. 어떤 아이는 얼마가 죽은 줄도 모르고 계속 울었습니다. 우리는 소리를 듣고 그 아이가 있는 곳을 향해 사격이 가해져 또 많은 사람이 희생된 단하 자 아이의 아버지는 아이를 개통물에 던져 질식사했습니다.”
- 노근리 사건'의 생존자 양해한씨의 증언

※ 사건의 보도

생존자를 중심으로 한 주민들의 끊임없는 진상규명 요구에도 불구하고 한국 정부와 미국 정부에 50년간 부정되었던 이 사건은 1999년, AP 통신 기자들을 통해 그 진상이 밝혀졌다. 그들은 비밀 해제된 미(美) 군사문건을 검토, 사건 발생 당시의 미군 이동경로와 현장에 주둔했던 미군부대를 찾아내고 당시 가해자인 미군과 피해자인 한국의 생존자들의 증언으로, 잊혀졌던 사건의 궤적을 밝혀내는 등 수년간의 노력을 통해 ‘노근리 사건’의 전모를 밝혀냈다. 이 보도는 2000년 풀리처상 보도부문을 수상하면서 세계적인 파장을 일으켰다. AP통신의 보도 이후 2002년, 영국의 BBC 방송은 다큐멘터리 <Kill'em All>을 제작해 ‘노근리 사건’을 다시 한 번 전세계에 알린다. 이후 ‘노근리 사건’은 한국전 당시 미군에 의해 벌어진 60여건의 민간인 학살 중 진상이 밝혀진 유일한 사건으로 기록된다.

3. 3W 확인

Who	주요 등장인물은?
When	주요사건의 배경이 되는 시기(시간)은? -
Where	주요사건의 배경이 되는 공간(장소)는?

▶영상을 보며 탐구하기

1. 노근리 사건이 가진 가장 큰 문제점은 무엇이라고 생각하는가?

.....

.....

.....

2. 다음 자료를 읽고 또다른 양민 학살 사건에 대해 알아보자.

윌리엄 캘리 중위가 지휘하는 미군은 밀라이라는 작은 마을에 베트남 계밀라와 그 동포자들이 숨어 있다는 첩보를 받고 이들을 소탕하기 위해 파견되었다. 그러나 결과는 정당한 이유 없는 무차별 학살이었다. 훗날 군 당국의 진상 조사에 따르면 희생자는 남녀노소를 불문한 347명(베트남 측 주장은 504명)이었다. 이 사건은 처음에는 은폐되어 128명의 적군 범사를 사살한 군사작전으로만 보고되었다. 그러나 곧 루머가 돌기 시작했고, 톤 라이콘아취라는 군인이 뇌손 대령명을 포함한 몇 명의 정치인에게 이 참극을 보고하였다. 더 이상 감출 수 없게 되었지만, 유죄 판결을 받은 사람은 캘리 중위 한 명뿐이었다. 처음에는 계획적 살인 혐의로 종신형을 언도 받았지만, 캘리는 3년 반 동안 가택 연금에 처해졌을 뿐이다.

베트남 국민들의 눈에 고엽제, 네이팜탄, 대규모 폭격 등을 사용한 미국의 군사작전은 남베트남을 구원하기 위한 행동이라기보다 오히려 파괴하고 있는 것으로 비쳤다. 반미 감정이 확산되면서 미군은 어딜 가도 시민들의 적의를 상대해야 했다. 이로 인해 미군은 사살된 베트남인은 누구를 악문하고 베트남이라고 추정하게 했다. 눈에 보이지 않는 적군을 찾아낼 수 없자, 모든 농민들이 베트남과 연합하고 있다고 의심한 미군은 모든 베트남인을 증오하게 되었다. 밀라이 대학살에 대한 뉴스가 터져나오자, 미국 내의 반전운동은 한층 힘을 받게 되었고 많은 남베트남인들조차 미군의 전철터가 되느니 공산정권 아래서 사는 편이 나을지 모르겠다고 생각하게 되었다.

- 꼭기 전에 꼭 알아야 할 세계 역사 1001 Days -

3. 전쟁의 가장 큰 책임은 누구에게 있다고 생각하는가? 이유는?

책임

.....

이유

.....

.....

4. 전쟁의 과정 중에 가장 큰 피해를 입은 사람은 누구라고 생각하는가? 그 이유는?

피해

.....

이유

.....

.....

평화와 공존 그리고 사회과교육



- **일본 지리교육 연구동향의 언어 네트워크 분석**
이동민(가톨릭관동대) · 양자연(쓰쿠바대 박사과정) 261

- **교육과정 담론으로 본 장소의 페다고지**
남호엽(서울교대) 265



- **'소박한 지리'가 교육과정 재구성에 주는 함의**
김현주(한국교원대 박사과정) 275



일본 지리교육 연구동향의 언어 네트워크 분석

이 동 민 · 양 자 연

가톨릭관동대학교 교수 · 쓰쿠바대학교 박사과정

I. 연구목적 및 배경

지리교육의 패러다임과 추구하는 가치, 방법론 등의 추세와 동향은 사회와 기술, 지리학의 변화와 발전과 더불어 지속적으로 변화한다. 따라서 지리교육 연구동향의 이해는 지리교육 연구의 발전과 관련된 중요한 과제에 해당한다.

지리교육 연구의 동향은 다양한 관점과 스케일에서 접근하고 이해할 수 있다. 예를 들면 국내 연구동향의 특징과 의의, 개선되어야 할 부분 등에 대해서 접근(남상준, 2014; 심광택, 2015; 이동민, 2017b, 2017c)할 수도 있고, 해외의 추세 또는 세계적인 동향을 파악하는 형태의 접근도 이루어질 수 있다(이동민, 2017a; Brooks, 2018). 본 연구에서는 일본의 지리교육 연구동향에 초점을 맞추어 보았다. 일본의 지리교육은 한일간의 공간적 인접성과 밀접한 사회경제적 관계로 인해 한국 지리교육의 관점에서도 연구할 필요성과 가치가 적지 않으며, 실제로 일본 지리교육의 교육과정, 방법, 평가 등에 대한 연구도 이루어져 왔다(권오현·이종호, 2016; 남호엽, 2016; 이간용, 2008; 이정화·천호성, 2014; 주웅영·정용교, 2014). 본 연구는 일본 지리교육 연구동향의 분석을 위해서, 우선 <표 1>과 같은 연구질문을 제시하였다. 그런 다음, 헤이세이 10년 학습지도요령(平成十年學習指導要領)이 개정된 1998년부터 2018년까지 일본지리교육학회에서 발간하는 학술지인 『신지리(新地理)』에 수록된 지리교육 분야 학술논문의 제목과 핵심어를 수집하고, 이들 간에 형성되는 네트워크 관계의 패턴을 언어 네트워크 분석 기법을 통하여 파악한다. 이를 통해서 일본 지리교육 학술연구의 최근 동향의 특징은 무엇인지, 그리고 우리나라 지리교육 연구에 어떤 함의와 시사점을 제공하는지에 대한 논의를 도출한다. 본 연구의 결과는 일본 지리교육 연구의 최근 동향에 대해서 단편적이거나 피상적인 수준의 이해를 넘어, 체계적인 분석에 토대한 심도있는 이해를 제공할 것으로 기대된다.

표 1. 연구질문

-
1. 지난 20년간 일본에서 출간된 지리교육 학술연구는 어떤 추세를 이루어 왔는가?
 2. 일본 지리교육 학술연구 동향은 어떠한 네트워크적 패턴을 형성하는가?
 3. 일본 지리교육 연구동향은 우리나라 지리교육 및 지리교육학 연구에 어떤 의미와 시사점을 제공하는가?
-

II. 연구설계

1. 연구대상

본 연구에서는 일본지리교육학회(<http://www.geoedu.jp/>)에서 발간하는 학술지인 『신지리(新地理)』 중에서도 1998년부터 2018년 사이에 출간된 학술지에 게재된 지리교육 주제의 학술논문을 분석 대상으로 선정한다. 일본에서는 일본학술회의(日本学術会議)의 심사를 거쳐 일본학술회의 연구협력 학술연구단체로 선정된 단체에서 발간하는 학술지를 일본을 대표하는 전국 단위의 학술지로 간주하며, 지리교육 분야에서는 『신지리』가 유일하다. 따라서 본 연구에서는 『신지리』 수록 논문을 연구대상으로 선정한다.

1998년은 일본에서 2차대전 종전후 7번째로 개정된 헤이세이(平成) 14년 학습지도요령(學習指導要領)이 개정된 해이다. 이는 2000년대 이후 일본의 실질적인 국가수준 교육과정으로 기존의 학습지도요령과는 차별화되는 목표와 지향점을 제시하였고, 일본에서는 이 시기에 교육받은 학생들을 일종의 신세대로 여기는 경향도 있다(山本敏朗, 2017; 坪井宗太郎, 2017). 이러한 점을 고려하여, 본 연구에서는 ‘최신 동향’의 기점을 1998년으로 선정한다.

본 연구에서는 각 논문의 제목과 핵심어만을 연구자료로 추출한다. 선행연구를 검토한 결과, 연구동향 파악에는 제목과 핵심어 분석이 적합하다고 판단된다(심광택, 2015; 이동민, 2017a, 2017b, 2017c; Zhang *et al.*, 2010).

2. 해석 기준

본 연구에서는 A Road Map for 21st Century Geography Education(Bednarz *et al.*, 2013)에 언급된 지리교육 연구의 5가지 핵심 주제(표 2)를 해석 기준으로 선정하였다.

표 2. 지리교육 연구의 핵심 주제(출처: Bednarz *et al.*, 2013)

연구 주제	주요 내용 및 특징
지리 학습의 개선·발전	<ul style="list-style-type: none"> - 학생들의 지리 개념 및 이론 체계에 대한 이해 수준 - 지리 교수- 학습과 관련된 성취도 및 만족도의 향상 - 학생들의 지리 학습과정에 대한 이해
효과적인 지리 교수	<ul style="list-style-type: none"> - 지리 내용지식 및 교수내용지식 - 지리 교수법 및 교수 활동에 필요한 기능 및 평가 - 지리 교사의 교과전문성 계발 및 신장
지리 교육과정 편성·운영	<ul style="list-style-type: none"> - 지리 교육과정 편성에 요구되는 내용 체계 선정 및 구성 - 지리 교육과정의 체계적 구성 원리 및 이와 관련된 논리 - 학습자의 특성 및 요구사항을 고려한 지리 교육과정 구성 원리
지리 답사와 공간정보기술	<ul style="list-style-type: none"> - 지리 답사 활동을 통한 공간과 장소, 지역의 지리적 이해 - 공간정보기술을 활용한 가상 답사 활동의 교육적 의의 - 지리 자료 및 정보의 획득, 분류, 추론, 분석, 종합, 평가
지리교사 교육	<ul style="list-style-type: none"> - 지리 교사의 지리 내용지식, 교수내용지식, 교수 능력 등의 개선 및 발전 - 현직 지리교사를 대상으로 하는 교사교육 방법 및 프로그램 개발 - 예비 지리교사를 대상으로 하는 교사교육 방법 및 프로그램 개발

3. 분석 절차

본 연구에서는 질적자료 분석 소프트웨어(Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software)의 하나인 NVivo(버전: 12 Plus), 그리고 네트워크 시각화 소프트웨어인 Ucinet(버전: 6.666)를 활용하여 언어 네트워크 분석을 실시한다.

우선 원자료를 MS Word 파일로 정리한 다음, NVivo를 활용하여 빈출어 분석을 실시하였다. 빈출어 중에서 조사, 단순 동사, 기타 연구목적과 무관한 단어들을 제외시키고, 해석기준에 합당한 지리교육 연구 관련 단어들을 노드(node)로 정리한다. 동일하게 취급할 단어들(예: 学ぶ, 学び, 学んだ 등)은 동일 노드로 통합한다. 그리고 출현빈도를 중심으로 핵심개념을 선정하고, NVivo의 행렬분석(matrices analysis) 기능을 활용하여 핵심개념들의 $n \times n$ 행렬, 즉 동시출현행렬(co-occurrence matrix)를 도출한다. 동시출현행렬 분석은 텍스트 내부에서 단어들이 서로 어떻게 연관되는가를 수치적으로 구조화한다는 점에서, 텍스트의 의미구조 및 네트워크 구조를 파악하기 위한 분석기법으로 널리 활용되어 오고 있다(Doerfel & Barnett, 1999; Gomma & Fahmy, 2013).

행렬분석 결과를 MS Excel 파일로 저장한 다음, Ucinet으로 의미연결망을 분석한다. 이를 통해서 어떤 핵심개념이 텍스트 내부에서 중심적 또는 주변적 위치를 점유하는가, 어떤 핵심개념들이 어떻게 연결되는가에 대한 네트워크 구조를 파악할 수 있다.

III. 예상되는 결과

연구결과를 통해서 일본 지리교육 연구동향을 체계적으로 파악할 수 있을 것으로 예상된다. 이를 통해서 일본 지리교육이 어떤 주제를 중심으로 이루어져 왔는지, 어떤 연구주제가 중점적으로 접근되어 왔으며 어떤 주제가 상대적으로 충분하게 접근되지 못했는지 등에 대해서 이해할 수 있을 것으로 기대된다. 연구결과는 일본 지리교육 연구동향에 대한 심화된 이해를 토대로, 우리나라 지리교육 연구에 대한 보다 심도있는 이해를 제공하고 향후 지리교육 연구의 방향 모색에 대한 논의도 제안할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 남상준(2014), 초등지리교육에 관한 국내의 연구동향 분석, *사회과학교육연구*, 16, 118-134.
- 심광택(2015), 지리교육의 연구 동향과 연구영역별 성과 분석: 대한지리학회지 논문을 중심으로, *한국지리환경교육학회지*, 23(3), 87-100.
- 남호엽(2016), 일본 소학교 사회과 교과서의 단원 구성 방식 비교, *사회과학교육연구*, 23(1), 31-40.
- 이간용(2008), 일본의 지리 평가의 특성 분석: 대학입시센터시험을 중심으로, *한국지리환경교육학회지*, 16(3), 201-214.
- 이동민(2017a), 세계 지리교육 연구의 최근 동향에 대한 언어 네트워크 분석, *한국지리학회지*, 6(3), 355-368.
- 이동민(2017b), 한국 초등지리교육 학술연구의 최근 동향에 대한 언어 네트워크 분석, *한국지리환경교육학회지*, 25(2), 1-14.
- 이동민(2017c), 한국 초등지리교육 학위논문의 연구 동향에 대한 언어 네트워크 분석, *사회과교육*, 56(4), 75-90.
- 이정희·천호성(2014), 일본 시나가와구의 시민과 교과서 분석, *사회과학교육연구*, 21(4), 19-34.
- 山本敏朗(2017), 1990年代以降の教育課程における学力概念の変遷, *日本福祉大学子ども発達学論集* (9), 1-11.
- 坪井宗太郎(2017), ゆとり教育についての一考察, *人間文化*, 41, 105-112.
- Bednarz, S. W., Heffron, S., & Hyunh, N. T.(eds.)(2013), *A Road Map for 21st Century Geography Education: Geography Education Research*(A report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project), Washington, DC: Association of American Geographers.
- Brooks, C.(2018), Insights on the field of geography education from a review of master's level practitioner research, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(1), 5-23.
- Doerfel, M. L. & Barnett, G. A.(1999), A semantic network analysis of the International Communication Association, *Human Communication Research*, 25(4), 589-603.
- Gomma, W. H. & Fahmy, A. A.(2013), A survey of text similarity approaches, *International Journal of Computer Applications*, 68(13), 13-18.
- Zhang, J., Xie, S. & Ho, Y-S.(2010), A bibliometric analysis of world volatile organic compounds research trend, *Scientometrics*, 83(2), 477-492.

교신저자: 이동민, 가톨릭관동대학교 교수
dr.dongminlee@gmail.com

교육과정 담론으로 본 장소의 페다고지

남 호 엽

서울교육대학교 교수

I. 서론

교육은 학습자를 둘러싼 환경과 밀접한 관련성을 가진다. 이때, 환경은 단지 배경 무대로서만 의의를 가지지는 않는다. 환경은 단지 물리적 환경이라기보다는 문화적 환경으로 교재로서의 가치가 있다. 요컨대, 환경 그 자체가 교육적인 의의를 가진다는 뜻이다. 학습자가 올바르게 성장하기 위해서 교재로서 좋은 장소에서 살아가야 한다는 의미이다. 오늘날 학교교육이 직면한 딜레마들 중 대표적인 경우가 바로 학습자의 삶과 학교 사이의 괴리 현상이다. 이것은 학습자가 살아가는 삶의 공동체로서 지역사회가 교육적으로 의미 있는 경험을 학생들에게 제공하지 못하고 모든 것을 학교에만 의존하는 상황이다. 또한 학습자가 직면한 일상생활의 세계와 교과공부 사이의 간극 역시 이와 같은 측면에서 비판의 대상이다. 더 나아가 수업사태에서 교육내용과 교육방법 사이의 부조화 역시 오랜 지적 사항이다. 예컨대, 학습자들은 해안 지역의 자연과 인간 사이의 관계를 학습하면서 현지답사 활동을 수행하지 못하는 것이 현실이다. 교실이라는 물리적인 공간에 갇힌 상태에서 교과공부가 생동감을 가지기에는 여러 모로 한계가 있다는 것이다. 본 연구는 이러한 현실의 문제를 해결하기 위한 접근 방식으로 장소의 페다고지에 주목하고자 한다.

교육현장에서 볼 때, 장소의 페다고지는 다음과 같은 측면에서 최근 관심사로 급부상 중이다. 첫째, 교육과정의 지역화 관행으로부터의 수요가 있다. 주지하다시피, 교육과정의 지역화는 초등학교 사회과의 독특한 관행으로 5차 교육과정 시기부터 제도화되어 왔다. 오늘날 글로벌 커리큘레이션이라는 문명사의 흐름에 조응하면서 교육과정의 지역화는 그 의미가 재해석되고 있다. 글로벌 시대에 있어서 개방적인 교류가 일상화되고 있는 현실에서 그 교류의 능동성과 주체성 확보 측면에서 정체성의 필요성이 제기되고 있는 것이다. 즉, 글로벌 시대를 살아가는 미래 세대에게 지역정체성의 확립이라는 인간형성의 지향이 자연스러워지면서, 교육과정의 지역화는 새로운 국면에 처해 있다.

둘째, 학교현장에서 혁신학교 운동의 흐름 속에서 마을결합형 학교 교육과정의 모색이 활발하다. 마을결합형 학교는 기본 전제가 학교와 지역사회 사이 괴리 극복에 있다. 동시에 지역사회의 레퍼토리가 교육내용으로 적극 포섭이 이루어진다. 마을 혹은 지역사회는 학습자의 일상성이 자리하는 장소이며, 흥미 내재적이다. 따라서 학습자의 사회 혹은 세계인식의 과정에서 마을이 가지는 의미 함축을 최대한 살리려는 시도이다. 그런데, 현재 마을결합형 학교는

교육과정의 실제 차원에서 얼마나 책무성을 확보하고 있는지는 보고된 바가 없다. 마을결합형 학교 교육과정의 진정성 확보를 도모할 때, 교육의 논리를 확립하는 것이 관건인데, 장소의 페다고지는 이론과 실제 모두에서 유효한 접근을 제공할 수 있다.

셋째, 2015 사회과 교육과정에서 3학년 사회과에서 장소 기반 접근이 기본적인 바탕이 되고 있다. 즉, 고장의 장소 탐구가 주된 교육 내용이다. 예컨대, 교사용 지도서에 나타난 3학년 1학기 1단원의 개관을 보면, ‘고장의 심상 지도를 그려 보고 서로 비교하는 활동을 하면서 각기 다른 장소감을 공유’ 하고 ‘고장에 대한 서로 다른 장소감을 탐색’ 하는 활동이 있다(교육부, 2018, 30). 장소감(sense of place)의 형성과 발달이라는 과업이 핵심적인 교육내용으로 선정되어 있다. 특히 3학년 1학기의 경우, 앞서 언급한 교육과정의 지역화가 이루어져야 하는 시기이기에 장소 기반 접근의 의미는 더욱 각별하다. 이에 본 연구는 근대 공교육의 위기 상황 극복과 한국 사회과 교육현장에서의 수요에 부응할 수 있는 장소의 페다고지에 관해 논의한다. 특히 장소 페다고지의 교육과정론적 함의에 논의의 초점을 두었다.

II. 장소 개념과 장소의 페다고지

장소의 개념화 시도는 인문사회과학 전반에 걸쳐 관심사이다. 인문사회과학에서 장소 개념은 매우 다채로운 논의의 지형을 확보하고 있다. 논의의 다양성에도 불구하고, 장소는 의미가 부여된 차별화 공간이라는 점에서 공통점이 있다(Billinge, 1986, 한국지리연구회 역, 1992, 332; Crang, 1998, 100-118). 의미부여 및 차별화의 과정은 매우 주관적이거나 사회적인 과정일 수도 있으며, 이 과정의 설명에서 다양한 시각들이 나타나면서 장소 논의의 풍요로움을 가져온다. 장소 개념은 지성사의 흐름 속에서 두 개의 서로 다른 연구 경향에 의해 대비적인 구도를 가진다. 특정 장소에 대한 개인적인 의미부여를 강조하는 인본주의의 시각과 상이한 공간상에 나타나는 지배와 저항의 관계를 탐구하는 비판적 관점이 그것이며, 전자의 경우, 사람들의 경험세계에서 나타나는 차별적인 위치를 주목하고, 후자는 공간의 사회적인 생산과 소비를 강조한다(Hubbard, 2005, 이영민 외 역, 2011, 97-98). 한편, 현대 인문지리학에서는 장소 연관성 및 상호의존성의 증대를 인식하면서 크게 세 가지 차원으로 의미화하기도 한다. 즉, 장소는 독특한 것으로서 지표공간에서 이것을 인식할 때, ‘모자이크’ 은유에서 ‘스위칭 지점들(switching points)’ 과 ‘결절들(nodes)’ 이라는 사고방식으로 나아가고 있다(Castree, 2003: 165-183).

크레스웰(Cresswell, 2004)은 장소의 계보학이라는 측면에서, 각각의 장소가 가지는 의미를 탐색한다(심승희 역, 2012, 81-83). ‘모자이크’ 은유는 장소에 대한 기술적(記述的) 접근, 장소에 대한 현상학적 접근은 인본주의 시각, 그리고 ‘스위칭 지점들(switching points)’ 및 ‘결절들(nodes)’ 이라는 장소관은 사회구성주의 관점과 통한다. 이상과 같은 각각의 접근 방식들은 일종의 선택 상황이라기보다는 강조점이나 지향점의 차이로 볼 필요가 있다. 물론, 지성사의 맥락, 즉, 역사적으로 보건대, 장소에 대한 기술적 접근, 장소에 대한 현상학적 접근

그리고 사회구성주의 관점 등의 순서로 발달해 왔다(Claval & Entrikin, 2004). 하지만 이 세 가지 입장이 모두 현재적이며 서로 영향을 주고받았다고 보아야 할 것이며, 이러한 관계 양상이 바로 장소에 대한 풍부하고 심오한 이해를 낳을 수 있다.

한편, 장소의 페다고지는 근대 공교육의 리모델링 차원에서 최근 논의가 활발하다. 오르(Orr, 1992, 128-131)는 ‘장소와 페다고지’(Place and Pedagogy)라는 글에서 장소와 교육의 통합을 논의하였는데, 이러한 통합이 필요한 이유는 크게 네 가지이다. 먼저, 지성과 경험의 조합에 필요한데, 장소 학습이 직접적인 관찰, 조사, 실험, 그리고 지식획득기능 등을 강조하면서 관념적인 교육방법을 지양하기 때문이다. 둘째, 장소 학습은 현대문명의 질병인 과잉전문화 문제를 해결하는데, 사고의 다양성과 상호연관성의 보다 광범위한 이해를 촉진하기 때문이다. 셋째, 장소 학습은 학습자들로 하여금 임시적인 체류자가 아니라 잘 사는 거주자가 되도록 한다. 마지막으로 장소 학습은 장소들 사이의 관계를 다루면서 협소함으로부터의 탈피를 추구한다(김기대 외 역, 2013, 191-193).

장소의 페다고지는 장소기반교육(place based education)이라고도 칭해진다. 이것은 특수한 장소들의 독특한 특성에 주목하면서 학교와 학생들의 삶 사이 간극을 극복하려 한다. 즉, 학생들은 자신들이 학습하고 있는 것을 자신들의 삶, 공동체들, 그리고 지역에 연결하도록 시도하는데, 지역의 자연과 문화 연구, 지역이 직면한 현실 세계의 문제해결, 지역사회로의 참여 활동 등을 통해서이다(Smith, 2002, 584-594). 따라서 장소 기반 교육은 사람들이 거주하는 장소들의 문화적·생태적 통합성을 유지하면서, 거주자들이 민주적인 과정에 능동적으로 참여하도록 지식과 경험을 제공하고자 한다(Woodhouse & Knapp, 2000).

소벨(Sobel, 2017)이 보기에, 장소의 페다고지는 학습자들이 ‘눈에 보이는 세상을 탐험하고, 그것에 능숙해지며, 주변의 자연적·문화적 세계와 관계를 형성’하도록 한다(구미화 외 역, 2018, 74).

“법으로 규정된, 단일화된 교육과정으로부터 벗어나 지역 고유의 장소와 문화에 집중하는 교육과정으로의 이행은 아주 희망적인 국제적 현상이다. ... 또한 아동기의 직접적인 체험 기회를 보호하려는 노력은 나중에 어려운 문제에 부딪혔을 때 그것을 해결하고자 하는 헌신과 회복 탄력성을 만들어낸다”(구미화 외 역, 2018, 78-79).

이렇게 학교교육에서 장소에 주목하는 입장은 무엇보다도 학습자가 교육의 과정에서 소외되지 않도록 하자는 처지이다. 동시에 학습자의 학습경험이 진정성을 가지도록 의도하고 있다. 또한 학습자가 장소를 전유하는 상태에서 그 장소의 체질 개선에 적극 관여하도록 한다. 그래서 학습자는 장소의 페다고지를 통해 자신은 물론 공동체가 지속가능성을 추구하도록 한다.

Ⅲ. 장소 페다고지의 교육과정 담론화

여기서는 장소의 페다고지를 교육과정 담론의 측면에서 조명한다. 이미 널리 알려진 바와 같이, 교육과정이라는 분야는 다각적인 관점에서 탐구가 진행되고 있는 지적인 의미 경합의 공간이고 그리하여 교육과정학은 담론으로서의 의미를 가지고 있다(Pinar, *et al.*, 1995, 김복영의 역, 2001). 오늘날 교육과정 탐구는 ‘학교 지식으로서 가치 있는 지식’은 무엇인가? 더 나아가 ‘좋은 삶은 무엇이고, 그러한 삶을 위한 학교교육과정’은 어떻게 만들어져야 하는가? 라는 질문에 답하는 과정이다(김영천, 2006, 31). 따라서, 단순히 학교의 교과 그 자체에만 몰두하는 것이 아니라 교과들 사이의 관계, 교과에 관련되는 다양한 학문들, 교과들이 사회와 연결되는 방식 등에 관한 질문과 대답의 모색 그 자체가 교육과정 탐구이다. 이렇게 본 연구는 하나의 담론으로 교육과정 지식을 규정하고 교육과정 탐구를 전개한다는 입장에서 ‘장소의 페다고지’가 작동하는 의미의 궤적들을 추적하고 이론적, 실천적 함의들을 도출하고자 한다.

1. 듀이의 교육과정론: 경험의 장소와 페다고지

장소의 페다고지론은 일찍이 듀이(Dewey, 1916)가 교육을 환경의 작용 그 자체로 본 것에서 그 범례를 찾을 수 있다. 그가 보기에, 교육이란 ‘환경의 작용으로 특정한 반응을 유발하는 것’이기 때문이다(이홍우 역, 1996, 29). 듀이는 현대교육의 위기를 개인과 환경 사이의 괴리에서 찾고 그것의 극복을 위해 교육론을 정립하였다. 교과 공부라는 것은 학습자가 살아가고 있는 생활세계로부터 직접적인 관련성을 가지고 있어야 한다. 흔히, 듀이의 교육철학은 경험주의라고 부른다. 여기서 말하는 경험주의란 듀이가 교육의 기본 원리, 즉, 교육의 목적과 수단으로서 경험을 중시한 맥락에 주목하는 것이다. 듀이가 보기에 교사는 학습자들에게 가치 있는 경험을 제공할 의무가 있다.

“교육자가 해야 할 일차적인 의무는 환경적인 조건들이 어떤 식으로 경험에 영향을 미치게 되며, 어떤 환경적 요소가 경험이 성장하는 데에 기여하는가 하는 점에 대한 충분한 지식을 갖는 것이다. 또한 이러한 지식을 바탕으로 교사들은 아동들이 가치 있는 경험을 할 수 있도록 하기 위하여 자연적, 사회적 환경들을 어떻게 활용할 것인지에 대한 명확한 지식을 갖고 있어야 합니다” (Dewey, 1938, 박철홍 역, 2002, 134).

앞에서의 논의와 같이, 듀이는 학습자를 둘러싼 환경을 단지 인식경험의 외적 조건에만 머물지 않는 것으로 보았다. 교육은 ‘실제적인 경험(삶)의 과정과 밀접한 관련이 있으며, 실제적인 경험(삶)의 과정과 긴밀한 관련을 맺을 때에 의미 있는 교육이 가능하다’고 보았다(박철홍 역, 2002, 100). 듀이에게 의미 있는 교육이란 학습자의 실제적인 삶의 과정과 긴밀한 관련을 가져야 하는데, 이는 삶의 과정 그 자체가 교육내용으로서의 가치를 가지는 차원이다. 학습자에게 삶의 과정은 대부분이 지역사회에서 펼쳐진다. 이 지역사회에서 삶의 유의미함이 다루어지게 되는데, 이는 장소의 정치 상황이다. 그래서 듀이(Dewey, 1954, 213)가 보기에 민

주주의는 ‘고향에서 시작하며, 민주주의의 고향은 동네 공동체’이다(Orr, 2004, 이한음 역, 2014: 247에서 재인용).¹⁾

요컨대, 듀이의 시각에서 볼 때 장소의 페다고지는 교과외의 심리화 차원에만 머물지 않는다. 학습자는 능동적인 참여 속에서 지역사회라는 장소의 이해와 그 장소의 문제해결을 추구한다. 따라서 장소의 페다고지는 풀뿌리 민주주의 교육의 현장이며, 지속가능한 지역만들기 측면에서 사고할 수 있다. 요컨대, 듀이에게 있어서 교육개혁은 인식 주체와 객체 사이 간극의 극복이다. 즉, 듀이가 보기에 실제적 삶과 교육 사이 관련성 확보가 중대한 과제이며, 여기서 실제적 삶은 학습자의 생활공간에서 발생하는 레퍼토리이며, 그 공간은 장소로서의 지역사회이다.

2. 실존현상학의 교육과정론: 만남의 장소와 페다고지

두 번째 장소 페다고지의 이론적 계보는 실존현상학의 교육론이다. 실존현상학의 교육론은 교육현상학이라고도 하며, 보다 의미 있는 교육을 지향하는 바, 그것은 학습자와 삶의 대상 사이 현상학적 관계 정립을 추구한다(김춘일, 1997, 167). 앞서 듀이에게 ‘경험’이라는 것이 학습자와 삶의 대상 사이 관계 상황이었다면, 교육현상학에서는 실존적 경험을 말한다. 그리하여 대표적인 교육현상학자 볼노프(Bollnow)에게 이 관계 상황은 ‘만남’이다.

“인간은 먼저 스스로 그가 아니고, 또한 나중에 확증하여야만 하는 것이 아니고, 그 스스로의 원래의 자기는 강한 의미 속에서 그의 실존과정에서야 비로소 형성되고, 이에 있어서 인간의 자아생성을 위하여 만남의 과정은 그의 결정적인 의미를 부여 받는다. 그의 이러한 근본적인 자신은 외로운 영혼의 조용하고 연속적인 발달 속에서 절대로 형성되는 것이 아니고, 근본적으로 다른 사람과의 만남 속에서만이, 항상 가장 직접적인 너와 함께 즉 하나의 구체적인 다른 인간과의 만남에서 가능하다”(Bollnow, 한상진 역, 2006, 114).

여기서 말하는 만남이란 실존성을 함축하면서 만남의 주체로 하여금 인격적인 변화의 잠재성을 가지도록 한다(Bollnow, 윤재홍 역, 2008, 143). 요컨대, 볼노프에서 교육이란 관련 주체들이 실존적인 만남을 통해서 삶의 진정성을 회복하는 상황이며, 그는 이를 ‘거주’라고 불렀다(Bollnow, 한상진 역, 2006, 156). 거주하는 사람은 정착민으로서 뿌리내림이 있다.²⁾ 즉, ‘정착민은 친밀하고, 유기적이며, 상호 보살펴주는 관계를 통해, 장소에 거주’하는 존재이며, ‘훌륭한 거주는 장소에 대한 상세한 지식, 관찰 능력, 보살핌과 정착에 대한 감각을 획득하는 기능’이 요구된다(Orr, 1992, 김기대 외 공역, 2013, 193). 그리하여 예컨대, 타이티(Tahiti) 인근 폴리네시아 프랑스령 테티아로아(Tetiaroa) 섬에 거주는 말론 브란도(Marlon Brando)의 딸은 현지 가이드로 살아가면서 진정한 정착민의 모습을 잘 보여 준다. 테티아로아의 현지 주민들은 자신들이 거주하는 존재로서 자신의 삶의 공간을, 즉, 장소를 의미 있게 만들어 나가야 할 존재이며, 이 과정은 결코 생득적이지 않다.

1) 문제해결의 측면에서 지역사회의 장소화 프로젝트를 수행한 선구적인 교육실천으로 배성호 교사의 실천에 주목할 수 있다(박남정, 2008; 배성호, 2016; 2017).

2) 진정한 거주자의 형성이라는 측면에서 행해진 교육실천으로 다음의 연구가 좋은 사례이다(김남수, 2003; 김정연, 2018 등).

거주자가 되려는 존재는 주위 환경과의 관계 지향성이 증대하다. 그래서 교육현상학에서 볼 때, 학습자는 ‘세계 지향적 존재’이다. 즉, 교육현상학에서 학습이란 ‘행동변화의 형식으로서가 아니라, 제각기 다양한 의미 및 경험 지평에서 구성되어지는 일종의 이해행위’이며, 이에 ‘학습자, 특히 아동의 경험 지평이 교육실천에서 포착해야 할 핵심적인 학습목표’이다(조상식, 2012, 112-113). 요컨대, 교육현상학의 입장에서 볼 때, 학습자에게 다가서야 할 삶의 대상은 일종의 경험 지평이자 의미 세계이며, 우리는 이를 ‘장소’라고 부른다. 이렇게 교육현상학의 입장은 듀이와 마찬가지로 학습자가 부딪히고 있는 인식의 상황성을 중시하고 있다.

3. 주체성의 페다고지와 장소 교육과정론

장소교육의 이론에서 세 번째 계보는 이른바 사회구성주의 시각의 교육과정론이다. 이 입장에서 볼 때, 교육과정은 가치중립적인 실체가 아니고, 보다 철학적이고 사회경제적인 맥락에서 탐구하고 실천되어야 할 의미의 담지체이다(허숙, 1997, 104; Giroux, Penna & Pinar, 1981, 한준상 외 역, 2001). 이들에게 교육과정은 학생들이 처해 있는 현실적인 삶의 맥락을 고려해야 하며, 그런고로 예컨대, 미국 사회에서 ‘지역성’의 개념이 부각된다. 학습자에게 유의미한 교육적 경험의 중심에 지역사회의 장소들이 자리하고 있다. 여기서 장소는 ‘개인에게 표현되어 있거나 그를 통해 표현되어 있는 사회적 요인들뿐만 아니라 개인과 정신에 대한 이해’를 가능하도록 한다(Pinar, *et al.*, 1995, 김복영 외 역, 370). 장소는 주체성의 형성을 사고할 수 있도록 하는데, 이것은 단순히 주관적인 성향도 아니고, 사회적 요인의 종속적 산물도 아니다. 그리하여, 미국 남부 지역에서 장소 중심의 교육과정 구성은 다음과 같은 의미를 가진다.

“필자는 오늘날 강조되는 기술공학적 교육과정에 대해 지적으로 살아 있는 기반인 ‘장소’(place)로서의 교육과정을 제안한다. 이는 교육의 핵심이 과거의 감성화가 아닌 심리분석학적으로 둘 이상 과목을 간학문적으로 연구하고, 과거를 다시 경험하는 것이다. 결과적으로 백인의 죄를 경험하고 인식하며, 윤리적 책임감을 통감하는 것이다. 이를 통해 아마도 미국의 흑인들이 아직 찾지 못하는 그들의 힘, 용기와 능력을 갖출 수 있을 것이다. 반면 이 과정이 집합적이고 개인적으로, 사회적이고 주관적으로 일어나지 않는다면, 남부는 아마도 상대적 빈곤, 패배감, 인종주의와 계급 특권의 역사를 부정하면서 계속 살아갈 것이다”(Pinar, 2004, 김영천 역, 2005, 327).

이렇게 남부 지역을 사례로 하는 장소 중심 교육과정은 교육과정을 사회심리적인 분석의 차원으로 보는 경우이다(Kincheloe & Pinar, 1991). 그런데, 살펴본 바와 같이, 지역의 정체성 내러티브들은 인종 및 계급의 문제 사안과 교차하고 있음을 확인할 수 있다. 이것은 장소교육의 접근이 단순히 정치적인 텍스트에 머물기보다는 사회적인 관계의 변화를 추구하는 흐름 속에서 그 의미가 검토될 수 있음을 말한다. 따라서, 장소 중심 교육과정은 사회적인 관계의 차원에서 장소를 의미화하는 부류와 연결고리를 확보한다. 그래서, 사회적인 관계의 다양한 차원들, 이를테면, 민족과 종족, 인종, 젠더, 장애 등의 국면들이 장소 중심 교육과정으로 재구조화가 가능함을 시사한다.³⁾

주체성의 형성 측면에서 사고할 수 있는 장소 중심 교육과정은 주체성의 페다고지라고 명명할 수 있다. 주체성의 페다고지가 가지는 함축은 무엇인가? 학습자가 사회적 관계의 전화를 촉발시킬 수 있는 특정한 주체로서의 탄생 가능성을 담지하고 있으며, 구체적인 실행 전략의 모색이 추구될 수 있음을 말한다. 환경결정론의 입장에서 숙명주의에 머물지 않고 삶의 개선을 도모할 수 있는 의지의 확보, 대안 모색의 추구가 가능하다.

IV. 잠정적 결론

이 연구는 장소의 페다고지를 교육과정 담론화의 측면에서 논의하고 있다. 특히, 교육현상학 그리고 사회구성주의 시각에서 장소의 페다고지를 개념화하고 교육과정 담론화를 시도하였다. 이들의 공통점은 근대교육의 한계를 비판하고 대안을 모색한다는 점이다. 전 세계적으로 공교육의 재구조화 움직임이 보편화되고 있는 추세, 즉, 교육의 진정성을 회복하려는 노력들이 있는 바, 이 연구는 그러한 시도들에 하나의 대안을 제공하면서 학교교육의 지속가능한 구조를 확보하도록 한다. 아울러, 장소라는 의미 세계를 중심으로 학제적 관점에서 교육내용을 구성하여 융·복합교육의 수요에 부응할 수 있다.

한편, 장소의 페다고지는 장소와 그 주변 개념들 사이 관계 설정을 통해 다각적인 인간형성의 논리를 구축할 수 있다. 예컨대, 장소와 시간의 관계에 주목하면서 문화유산교육의 내용 체계를 확립할 수 있다. 기억의 장소들이 가지는 문명론적 의의를 장소 교육의 측면에서 고려하는 문제설정이다. 최근 인류는 보편적인 사회적 기억의 장소를 발굴하고 이것을 합의 과정을 거쳐 등록하려고 하는 바, 이는 문화유산교육의 공간을 창출하고 있다. 또한, 장소와 경관의 관계에 주목하면서 이러한 경관의 미적 차원까지도 고려하면서 시민교육의 정서적 차원까지 나아갈 수 있다. 한편, 장소와 영역의 관계에 주목하면서 영토교육의 내용 체계를 정초할 수 있으며, 장소와 스케일의 관계를 고려하면서 다중시민성 교육의 실제 구성도 용이하다. 장소라는 아이디어를 중심으로 학교교육의 내용이 재구성될 때, 정체성 교육, 즉, 주체성의 생산이라는 측면에서 내용 체계가 응집력을 가지는 효과가 있다.

장소의 페다고지는 문명사의 흐름 속에서 학교교육이 수행해야 할 과업을 부각시키기도 한다. 첫째, 사이버 공간의 발달이 장소의 페다고지에 던지는 도전이다. 가상 실재라는 새로운 공간의 부상이 제기하는 현안들에 대하여 성찰적인 개입을 시도하도록 한다(Hutchison, 2004, 111-126). 가상 실재를 매개로 한 장소감의 형성이 가지는 교육적 합리성의 쟁점은 인간의 신체 감각이 가지는 의미 맥락이 점점 현저히 변모하고 있는 현실에 기반한다. 둘째, 지구의 지속가능성 추구라는 과업에서 장소의 페다고지가 가지는 역할이다. 인간이 생태계의 일부로서 자기 인식을 행하고 환경과의 조화로우름을 도모하지 않으며, 지구생명체 전반에 위기를 초래할 수 있기에, 이 현안의 합리적인 해결을 위하여 장소의 페다고지가 기여해야 할 상황이다.

3) 이러한 맥락에서 인천시 중구 차이나타운과 안산시 원곡동 국경없는 마을 등은 대표적인 장소학습의 공간이 되며, 트랜스내셔널 주체의 형성 측면에서 Adams(2013)의 논의를 참조할 수 있겠다.

참고 문헌

- 교육부(2018), 교사용 지도서 사회 3-1, 서울: (주)지학사.
- 김남수(2003), 사진찍기를 통한 환경교육의 실행연구, 서울대학교 석사논문.
- 김영천(2006), “Tyler 이후의 교육과정 이론화: 그때와 지금”, 김영천 편저, *After Tyler: 교육과정 이론화 1970년-200년*, 서울: 문음사.
- 김정연(2018), 장소체험활동을 통한 환경문제해력의 증진, 서울교육대학교 석사논문.
- 김춘일(1997), 교육현상학의 기초. 경기: 태학사.
- 박남정(2008), 초딩, 자전거길을 만들다, 경기: 소나무.
- 배성호(2016), 우리가 박물관을 바꿨어요, 서울: 초록개구리.
- 배성호(2017), 안전 지도로 우리 동네를 바꿨어요!, 서울: 초록개구리.
- 조상식(2002), 현상학과 교육학, 서울: 원미사.
- 허 숙(1997), “교육과정의 재개념화를 위한 이론적 탐색”, 허 숙·유혜령 편, *교육현상의 재개념화*, 경기: 교육과학사.
- Adams, J. D. (2013), Theorizing a sense of place in a transnational community, *Children, Youth and Environments*, 23(3), 43-65.
- Billinge, M. (1986), Place, in Johnston, R. J. et al.(ed.), *The Dictionary of Human Geography*, Blackwell, 한국지리연구회 역(1992), *장소, 현대인문지리학사전*, 경기: 한울아카데미.
- Bollnow, O. F. (1957), *Existenzphilosophie und Pädagogik*, 윤재홍 역(2008). *실존철학과 교육학*. 서울: 학지사.
- Bollnow, O. F. (1983), *Anthropologische Pädagogik*, 한상진 역(2006), *인간학적 교육학*, 경기: 양서원.
- Castree, N. (2003), Place: connections and boundaries in an interdependent world, in Holloway, S. L., Rice, S. P. & Valentine, G.(ed.), *Key Concepts in Geography*, London: Sage. 165-185.
- Claval, P. & Entrikin, J. N. (2004), Cultural geography: place and landscape between continuity and change, in Benko, G. & Strohmayer, U.(ed.), *Human geography: A History for the 21st Century*, London: Arnold. 25-46.
- Cresswell, T. (2004), *Place: A Short Introduction*, Oxford: Blackwell; 심승희 역(2012), *장소*, 서울: 시그마프레스.
- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*, Macmillan, 이홍우 역(1996), *민주주의와 교육*, 경기: 교육과학사.
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, Macmillan, 박철홍 역(2002), 『*경험과 교육*』, 서울: 문음사.
- Dewey, J. (1954), *The Public and Its Problems*, Chicago: Swallow Press.
- Giroux, Henry A., Penna, A. & Pinar, W.(eds.) (1981), *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*, McCutchan Publishing, 한준상 외 공역(2001), 『*교육과정 논쟁*』, 집문당.

- Hubbard, P. (2005), Space/place, in Sibley, D., Jackson, P., Atkinson, D. & Washbourne, N.(ed.), *Cultural Geography: A Critical Dictionary of Key Concepts*, I.B.Tauris, 이영민 외 역(2011), 공간/장소, 현대 문화지리학: 주요 개념의 비판적 이해, 논형, 97-98.
- Hutchinson, D. (2004), *A Natural History of Place in Education*. New York: Teachers College Press.
- Kincheloe, J. L. & Pinar, W. F.(eds.) (1991), *Curriculum as Social Psychoanalysis: Essays on the Significance of the Place*, Albany: SUNY Press.
- Orr, D. (1992), *Ecological Literacy*, Albany: SUNY Press, 김기대 외 역(2013), 생태소양, 경기: 교육과학사.
- Orr, D. (2004), *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*, Washington, DC: Island Press, 이한음 역(2014), 작은 지구를 위한 마음. 서울: 현실문화.
- Pinar, W. F. et al. (1995), *Understanding Curriculum*, New York: Peter Lang, 김복영 외 역(2001), 교육과정 담론의 새 지평, 서울: 원미사.
- Pinar, W. F. (2004), *What is Curriculum Theory?*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 김영천 역(2005), 『교육과정이란 무엇인가?』, 서울: 문음사.
- Sobel, D. (2017), Outdoor school for all: reconnecting children to nature, in Worldwatch Institute, *EarthEd: Rethinking Education on a Changing Planet*, 구미화 외 역(2018), 모두를 위한 야회학교: 아이들을 다시 자연과 이어주기, 지속가능한 교육을 꿈꾸다, 환경재단, 67-86.
- Smith, G. A. (2002), Place based education: Learning to be where we are, *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Woodhouse, J. L. & Knapp, C. E. (2000), *Placed-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*, Eric Digest (ED 448012).
- Worldwatch Institute (2017), *EarthEd: Rethinking Education on a Changing Planet*, 구미화 외 역(2018), 지속가능한 교육을 꿈꾸다, 환경재단.

교신저자: 남호엽, 서울교육대학교 교수
hynam@snu.ac.kr

‘소박한 지리(Naive Geography)’ 가 교육과정 재구성에 주는 함의

김 현 주

한국교원대학교 박사과정

I. 서론

사람들은 일상생활 공간 속에서 다양한 사상을 접하게 된다. 그 과정에서 사람들은 비공식적이고 직관적인 지식을 바탕으로 자신을 둘러싼 복잡한 세계를 이해한다. 이러한 지식은 일상생활 공간 속에 존재하는 것과 그 곳에서 일어나는 일들에 대한 개인의 해석이며 주변 세계에 대한 이해와 추론의 토대가 된다.

1980년대와 90년대에 발달 심리학 분야에서 이루어진 연구들에 따르면 어린이는 능동적인 지적 활동을 하고 충분히 창의적인 사고를 할 수 있을 뿐만 아니라 인과적인 설명을 통해 새로운 사실과 현상에 대한 예측이 가능하다고 말하고 있다. 그들은 선언적으로 유아들도 주변 세계에 대하여 이론과 같은 지식 체계인 ‘소박한 이론(naive theory)’을 가지고 있다고 주장하였다.

이와 같은 맥락에서, 어린이들은 공식적인 지리 수업을 통해 지리 지식을 학습하기 이전에 이미 일상생활 공간 속에서 다양한 경험을 통하여 인간과 환경의 상호작용에 대한 인과적 지식인 ‘소박한 지리(naive geography)’를 형성하여 사용한다고 말할 수 있다. ‘소박한 지리’는 지리적 사상의 인과관계, 즉 인간과 환경의 상호작용에 대한 이해가 목표이다.

어린이들 각자가 형성한 ‘소박한 지리’는 앞으로 새로운 지리 지식을 학습하는 데 영향을 미치기 때문에 어린이들이 어떠한 ‘소박한 지리’를 형성하고 있는지에 대해 풍부하게 이해하는 것이 중요하다. 어린이들이 지리적 사상에 대하여 어떠한 ‘소박한 지리’를 형성하고 있는지에 대한 연구 결과는 지리 영역의 교수-학습을 위한 기초적인 자료로 활용될 수 있다.

II. ‘소박한 지리’의 개념적 특성

지리에서는 인간이 직접 눈으로 관찰하고 만지고 측정할 수 있는 범위를 벗어나 다양하고 넓은 스케일의 공간까지 다루며, 넓은 지리적 공간 안에서 다중적인 관점으로 지리적 사상을 이해하고 의미를 부여하게 된다. ‘소박한 지리’는 어린이들이 지리적 사상에 대해 지리 지식을 학습하기 전, 일상적인 경험 속에서 지리적 사상을 지각하면서 다양한 감각, 감정, 상상 등을 포함하여 개인마다 형성하고 있는 지식체이다.

어린이들은 주변의 지리적 사상에 대하여 예측을 하게 되는데, 반드시 정확한 예측이 아닌 잘못된 예측도 포함되며 점차 자신의 예측이 적용될 수 있는 새로운 증거들이 확대되어 간다. 또한 ‘소박한 지리’는 지리적 사상에 대한 자신만의 해석이기 때문에 특정 ‘소박한 지리’를 가진 한 어린이는 다른 ‘소박한 지리’를 가진 어린이와 비슷한 경험을 했다고 하더라도 다르게 해석하게 된다.

어린이들은 일상생활 공간 속에서 만나게 되는 지리적 사상에 대하여 추론을 할 때 지리 영역과 관련된 특정한 인과적 사고 양식을 사용한다. 이를 통하여 어린이는 보다 일관적이고 상호 연관된 지리 지식 구조를 형성하고 이것이 ‘소박한 지리’를 구성하게 된다. 이러한 ‘소박한 지리’는 어린이들이 일상생활 공간에 대한 정보를 탐색하고 획득하는 데 중요한 역할을 하고 지리 지식을 습득하는 과정에 큰 틀로서 작용하며 올바른 지리 지식의 습득 여부에 영향을 미친다.

중요한 것은 공식적인 지리 학습 과정에서 지리 지식이 발달할 때 기존에 가지고 있던 ‘소박한 지리’의 영향을 받는다는 점이다. 지리 지식의 변화 혹은 발달을 위한 시도를 할 때 어린이들이 백지 상태라고 가정하거나 거의 동일한 인지적 상태를 지니고 있다고 전제하는 것은 한계가 있다. 올바른 지리 지식의 습득뿐만 아니라 지리 지식의 변화·발달을 위한 방안을 찾는 일은 ‘소박한 지리’를 바탕으로 이루어질 때 의미 있다.

Ⅲ. ‘소박한 지리’의 실제 사례 탐색

‘소박한 이론’의 가장 중요한 속성은 ‘인과관계’의 파악이다. 따라서 어린이들의 ‘소박한 지리’를 알아보기 위한 내용 역시 지리적 사상의 인과관계를 파악할 수 있는 것이어야 한다. 지리적 인과관계에 대한 일상적 이해에서 기본적인 내용은 인간과 환경의 상호작용을 아는 것이다. 이와 같은 ‘소박한 지리’의 속성을 바탕으로 선정된 조사 사례와 사례별 조사 대상 및 도구는 표 1과 같다.

표 1. 사례별 조사 대상 및 도구

조사 사례	대상	조사 도구
교류를 하는 까닭	‘ㄱ’학교 2학년 C반 13명	- 주변 사람들과 주고받은 경험 글쓰기 - 지역 간 교류를 하는 까닭과 좋은 점 질문지 응답 - 1:1면담, 심층면담(녹음, 전사)
촌락 및 도시의 특징과 생활 모습	‘ㄱ’학교 3학년 A반 20명	- 촌락과 도시의 특징을 담은 사진 9장 분류하기 - 1:1면담, 심층면담(녹음, 전사)
지형에 따른 생활 모습	‘ㄱ’학교 4학년 B반 19명	- 지형에 따른 생활 모습 그림 그리기 - 1:1면담, 심층면담(녹음, 전사)
위치와 영역에 따른 생활 모습	‘ㄱ’학교 5학년 B반 17명	- 중국, 일본, 러시아의 위치와 영역 표기하기 - 중국, 일본, 러시아의 특징 및 생활 모습 질문지 응답 - 1:1면담, 심층면담(녹음, 전사)

1. 교류를 하는 까닭

어린이들은 어떤 물건을 가지고 있지 않은 개인 혹은 지역이 그것을 가지고 있는 개인 혹은 지역으로부터 물건을 받아 그 물건을 필요한 상황에 유용하게 쓰기 위해 ‘교류’라는 지리적 현상이 나타난다고 생각하고 있었다. 2학년 5번은 ‘교류’와 관련하여 자신과 친구에게 남는 물건을 서로 주고받은 경험을 떠올렸고, 각 지역에서 생산되는 것이 서로 다르기 때문에 교류를 한다고 서술하였다.

2학년 1번, 9번, 12번은 지역이 사이가 좋기 때문에 물건을 주고받는다고 인식하고 있었고 2학년 2번, 3번은 이웃이기 때문에 교류를 한다고 보고 있었다. 2학년 1번, 3번, 5번, 10번, 12번은 교류를 하게 된 결과로서 기분이 좋아지고 두 개인 혹은 지역의 사이가 더 가까워지며 앞으로도 교류를 계속하고 싶다는 생각이 든다고 말했다. 이를 종합해 보면, 어린이들은 자신에게 친숙한 일상적 상황을 바탕으로 교류를 하는 까닭에 대한 ‘소박한 지리’를 형성하고 있음을 알 수 있다.

2. 촌락과 도시의 특징

어린이들의 ‘소박한 지리’를 조사한 결과, 촌락은 불편하고 시설이 노후화되어 있어 인구수가 적고 도시는 살기 편리하고 현대화된 모습으로 바뀌어 가기 때문에 사람들이 많이 모여 산다고 생각하고 있었다. 3학년 6번은 불편하고 노후화된 모습이 유지되는 곳보다 편리하고 현대화된 모습으로 바뀌어가는 곳에 사람이 많이 모이게 된다고 말했다.

도시에 사는 사람들은 일상생활 속에서 이동하는 일이 많기 때문에 도시에 자동차가 많고 촌락에 사는 사람들은 다른 곳으로 이동하는 경우가 드물다고 생각하고 있었다. 3학년 5번은 촌락 사람들은 주로 걸어 다니며 거주지를 잘 벗어나지 않는다는 인식을 하고 있었다.

촌락과 도시에서는 사람들이 이용하는 가게의 수와 종류가 서로 다르다고 보았다. 3학년 5번, 6번, 9번에 따르면 촌락은 자연과 밀접한 관련이 있어서, 촌락에 사는 사람들은 자연에서 나는 재료를 주로 이용하기 때문에 음식점이 없고 시장에서 자연에서 구할 수 있는 것들을 팔며 비닐하우스에서 식재료를 직접 재배하여 이용한다고 생각하였다. 반면 3학년 5번, 6번은 도시에 사는 사람들은 외국의 음식 등 다양한 음식을 먹고 식재료도 마트에서 사서 먹는다고 보고 있었다. 이처럼 가게의 수와 종류가 다른 이유도 촌락과 도시에 사는 사람들의 연령층이 다르기 때문이라고 해석하기도 하였다.

도시에서는 사람들이 일을 할 때 기계를 이용하는 모습을 많이 볼 수 있으며 공장이 위치해 있는 반면, 촌락 사람들은 자연 속에서 기계의 도움 없이 직접 일을 한다고 생각하고 있었다. 3학년 5번은 도시에서는 기계가 밭일을 해 주는데 촌락에서는 사람의 힘으로 한다고 말했다.

3. 지형과 생활 모습의 관계

산지지역에 사는 사람들은 목축업과 임업에 종사하고 과수원에서 일하며 계단식 논에서 농사를 짓는다고 생각하고 있었다. 그렇게 생각한 이유는 산지지역은 식물이나 풀이 많고 주변

에 많은 나무를 이용하기 때문이었다. 4학년 1번은 산에서 목장을 만들어 가축을 기른다고 하였고 4학년 4번은 산은 공기가 좋고 깨끗하며 식물이 살기 적당하여 버섯이나 산삼을 채취한다고 말하였다. 4학년 5번, 8번, 16번은 계단식 논에서 채소와 곡식을 기른다고 하였다.

하천지역에 사는 사람들은 주변의 강과 물고기를 이용하여 어업에 종사하고 관광객을 대상으로 음식점을 운영한다고 생각하고 있었다. 또한 하천수변지역을 공원으로 이용한다고 답하였다. 많은 학생들이 하천지역에 사는 사람들이 낚시를 하여 물고기를 잡는다고 말하였다. 4학년 16번은 하천지역의 사람들이 강 옆에 건물을 짓고 강을 보려고 온 사람들에게 음식을 판다고 하였고 4학년 5번은 하천 주변에 사람들이 다니는 길과 자전거가 다니는 길이 만들어져 있다고 하였다.

평야지역에 사는 사람들은 농사를 지으며 살아가고 땅이 평평하기 때문에 공장이나 아파트를 짓는다고 말하였다. 대부분의 학생들이 평평한 땅에 농사를 짓는다고 말했으며 4학년 5번은 평평해서 공장과 아파트를 짓는다고 답했다.

해안가에 사는 사람들은 주변에 넓은 바다가 있고 어종이 다양하기 때문에 어업이나 수산가공업에 종사하며 살고 있다고 인식하고 있었다. 많은 학생들이 어선을 이용하여 물고기를 잡는다고 말했으며 4학년 13번은 해안가에 횃집과 모래사장, 도로가 있다고 답했다. 어린이들은 공통적으로 산지지역, 하천지역, 해안가에 사는 사람들이 하는 일과 관련하여 등산을 하고 물놀이를 하는 등 여가생활과 관련된 답변을 많이 하였다.

4. 위치와 영역에 따른 현상

중국에서 위도가 서로 다른 두 지역 사이에 온도 차이가 크게 나타나고 서로 다른 경관을 보여주는 이유가 중국 영토의 크기에서 비롯된다고 생각하고 있었다. 이러한 생각은 적도 지방에 가까운 곳은 온도가 높고 북극 지방에 가까운 곳은 온도가 낮다는 인식을 기반으로 하고 있었다. 이러한 지리적 특성에 따라 각각의 지역에 사는 사람들은 덥고 추운 날씨에 적응하여 살아가기 위한 음식을 먹고 의복을 착용한다고 설명하였다. 5학년 7번의 경우 하이난성은 적도와 가깝게 위치하고 있기 때문에 덥고 하얼빈은 북극과 가까이 있기 때문에 춥다고 말했으며 더운 하이난성에서는 반팔 반바지를 입고 추운 하얼빈에서는 옷을 두껍고 따뜻하게 입는다고 답했다.

어린이들은 일본에서 지진이 많이 일어난다는 사실을 알고 있었으며 일본에서 지진이 일어나 건물이나 시설이 무너진 현상이 일어나는 이유에 대하여 일본이 지진과 화산활동이 많이 일어나는 곳에 위치해 있기 때문이라고 설명하였다. 그 외에 일본은 섬나라라는 사실을 바탕으로 섬이라는 지형적 특성이 지진이 일어나는 데 영향을 미쳤다고 생각하고 있었다. 섬은 육지와 떨어져 있어 잡아주는 것이 없기 때문에 땅이 흔들리는 것이라고 설명하였다. 지진이 많이 일어나는 지리적 특성에 따라 일본에 사는 사람들은 지진 피해에 미리 대비하기 위한 노력을 하며 살아가고 있다고 답했다. 5학년 16번은 일본이 화산지대라서 지진이 많이 일어나기 때문에 내진설계를 하여 집을 짓고 지진대피훈련을 자주한다고 답했다. 5학년 3번은 일본이 육지와 떨어져 있는 섬이기 때문에 잡아줄 수 있는 것이 없어서 지진이 일어난다고 설명하였다.

어린이들은 러시아가 햇빛을 적게 받는, 북반구의 위도가 높은 곳에 위치하고 있기 때문에 춥고 눈이 많이 쌓인다고 설명하였다. 이러한 ‘소박한 지리’는 러시아가 북극 지방과 가까운 곳에 위치해 있으며 북극 지방과 가까운 곳은 춥다는 사실을 바탕으로 구성된 것이었다. 추운 러시아에 사는 사람들은 추위를 이기기 위한 음식이나 의복을 갖추고 폭설에 대한 대비책을 마련해 두고 살아가고 있다고 답했다. 5학년 7번은 러시아가 햇빛을 많이 받지 못하는 북극과 가까운 곳에 위치해 있어 춥고 눈이 내린다고 말했다. 추운 러시아에 사는 사람들은 겨울옷을 여러 겹 겹쳐 입고 귀마개나 모자를 쓰고 다닌다고 답했다.

IV. ‘소박한 지리’의 실제적 특성을 반영한 교육과정 재구성 방향

1. 일상과 지리 경험의 연관성 고려

‘교류를 하는 까닭’과 관련된 ‘소박한 지리’는 어린이들이 학교생활을 하는 동안 친구들과 서로에게 필요한 학용품을 나누어 쓴 경험, 친구와 서로에게 남는 물건을 주고받은 경험 등 일상적 경험을 통하여 형성된 것들이 많았다. 또한 어린이들은 교류와 관련한 지식을 배우기 이전에 일상생활 속에서의 경험을 통해 교류를 했을 때 고마움을 느끼고 기분이 좋으며 서로 친해질 수 있음을 파악하고 있었다.

특히, 2학년 3번이 교류를 하면 친해지기 때문에 짝꿍에게 지우개를 자주 빌린다고 언급한 부분이 눈에 띈다. 교류를 했을 때의 좋은 점들은 교류의 결과로서만 나타나기보다는 교류의 목적 또는 이유가 될 수도 있었다. 이사를 온 후 이웃에게 음식을 돌린다거나 인사를 하고 편지를 하는 등의 행위가 그에 속한다. 이러한 개인 간의 교류의 사례에서 얻을 수 있는 좋은 점들이 지역 및 나라 간 교류를 했을 때에도 획득될 수 있음을 자연스럽게 유기적으로 파악할 수 있도록 교육과정을 구성하는 것이 필요하다.

교류 경험과 관련하여 빼빼로테이에 빼빼로를 친구 및 가족과 주고받은 내용을 서술한 사례가 있다. 특정한 날에 특정 물건을 주고받으면서 서로 애정이나 친근감을 표현하고 확인할 수 있으며 교류를 통한 긍정적인 감정을 느끼게 된다는 점에서 어린이들의 일상생활에서 이루어지는 실제적인 교류의 한 방식이라고 볼 수 있다. 빼빼로테이가 아니더라도 스승의 날이나 어버이날에 감사 인사드리기, 설날에 세배하고 덕담 듣기 등 대부분의 어린이들이 경험할 만한, 특정한 날에 이루어지는 실제적인 교류 경험을 교육과정과 접목시킨다면 어린이들이 실제적인 맥락에서 교류를 하는 까닭에 대해 이해할 수 있도록 도울 것이다.

어린이들에게 산, 강, 평야, 해안 등 우리나라의 지형에 대하여 소개할 때 어린이들이 일상생활 속에서 다양한 직·간접적 경험을 통하여 접하게 되는 각 지형의 다양한 모습을 떠올릴 수 있는 기회를 제공하는 것이 도움이 될 것이다. 또한 지형 자체에 대한 소개에 그치지 말고 그곳에서 살아가는 사람들의 모습에 대하여 어린이들로 하여금 생각해 보게 했을 때 인간과 자연의 상호작용에 대한 이해를 높일 수 있을 뿐만 아니라 지형에 대한 이해도 명확히 할 수 있다.

그리고 해안가에 사는 사람들의 모습을 그리면서 ‘바닷가에 있는 큰 산’을 그린 4학년 11번, 16번과 같이 산과 평야, 강과 평야, 해안과 평야, 강과 해안, 산과 해안 등이 공존하는 곳을 일상생활 속에서 흔히 볼 수 있으며 그곳은 촌락과 도시가 형성되는 중요한 지점이라는 것을 고려한다면 서로 다른 지형이 어우러져 있고 그곳에 사람들이 살아가고 있는 다양한 생활 모습을 제시하는 것도 필요할 것이라고 본다.

2. 지리적 지각과 지리적 원형에의 의존성 반영

어린이들은 그들이 직접적으로 지리적 사상을 지각한 내용과 지리적 사상에 대하여 기존에 가지고 있던 원형에 의존하여 ‘소박한 지리’를 형성하고 있었다. 어린이들은 대체로 촌락이 ‘옛날’의 모습에서 멈추어져 있다고 생각하고 있었다. 촌락은 개발과 발달이 이루어지지 않은 채 옛 모습 그대로 유지되고 있다는 원형에 의존한 ‘소박한 지리’를 가지고 있었던 것이다. 어린이들은 거리를 지나가는 사람이 쇼핑백이나 핸드백을 들고 있는 모습만 보고서도 촌락이 아니라 도시라고 판단할 정도였다. 심층면담에서 어린이들과 주고받은 대화에 등장한 내용들을 위주로 살펴보면, 다양한 음식점들, 자동차 등의 교통수단, 공장과 아파트, 현대화된 시장 모습과 그 곳에서 판매되는 도시의 상점에서 파는 물건과 크게 다를 바 없는 상품들, 개선된 주거 모습, 젊은이와 어린이들이 많이 오가는 모습 등은 촌락의 모습이 아니라고 생각하고 있었다.

‘지형에 따른 생활 모습’과 관련하여 어린이들은 그들이 지각한 바와 그들이 설정한 원형에 의존하여 ‘소박한 지리’를 형성하고 있었다. 어린이들에게 큰 산봉우리들과 커다란 나무는 그들이 산지지역으로 범주화하는 기준이 되는 대표적인 경관이었다. 그리고 산지지역에 대해 “경치가 좋다, 울퉁불퉁하다, 가파르다, 계곡이 있다”고 언급하기도 했는데, 이는 어린이들이 직접 산이 있는 곳에 갔을 때 쉽게 지각할 수 있는 것들로서 어린이들이 산지지역의 자연환경을 파악할 때 1차적인 감각에 주로 의존한다는 점을 알 수 있다. 우리나라는 주변에서 쉽게 산을 찾을 수 있고 주말여행으로도 산을 자주 찾기 때문에 어린이들은 산지지역의 자연환경을 어렵지 않게 표현할 수 있었던 것으로 보인다.

어린이들이 살아가고 있는 실세계의 모습은 촌락과 도시가 갖는 다양한 속성들이 흐릿하게 분포하고 있거나 서로 섞여 있어 그 구분이 명확하지 않는데도 불구하고, 교과서에 실린 사진은 촌락과 도시의 다양한 모습이 펼쳐져 있는 연속체의 양 극단의 모습만 제한적으로 보여주고 있다. 이러한 방식은 어린이들이 촌락과 도시의 전형적인 속성을 대조적으로 인식하는 데 효과적일 수는 있으나 실제적으로 어떤 지역을 방문했을 때 촌락과 도시 중 어느 것으로 인식하는 것이 맞는지 주저하게 만든다. ‘소박한 지리’를 조사하는 과정에서도 실세계에는 촌락과 도시로 양분할 수 없는 다양한 모습이 존재하고 있음을 어린이들은 파악하지 못하였다.

초등학교 5학년 1학기 사회교과서(25쪽)에는 우리나라의 지형을 소개하면서 산, 강, 평야, 해안 등 네 곳의 사진이 제시되어 있다. 이 사진들에는 사람들이 자연과 상호작용하면서 살아가고 있는 모습은 찾아볼 수 없다. 어린이들의 ‘지형에 따른 생활 모습’에 대한 ‘소박한 지리’를 조사한 결과에서도 알 수 있듯이 어린이들은 지형의 영향을 받아 서로 다른 생활

모습이 나타난다는 점은 추론하지 못하고 있었다. 지리교육에서 어린이들로 하여금 인간과 자연의 상호작용에 대한 이해를 도모하기 위해서는 지형을 소개하면서도 그 속에서 살아가는 사람들의 생활 모습도 함께 제시하는 것이 좋다. 또한 강과 평야의 사진이 구분되어 제시되는 것도 필요하겠으나 강과 평야가 동시에 나타나있는 사진을 보여준다면 하천과 평야의 관련성을 어린이들이 직각적으로 이해하기 쉬운 것이고 하천과 평야를 터전으로 살아가는 사람들의 모습을 파악하는 데에도 도움이 될 것이라고 생각한다.

3. 유추를 통한 지리적 사상의 이해 특성 활용

어린이들은 친숙한 지리적 사상에 대하여 이해하고 있는 바를 바탕으로 새로운 지리적 사상을 설명하고 예측하는 데 사용하는 ‘소박한 지리’를 형성하고 있었다. 우리 지역의 배와 대천의 김을 교류하는 이유에 대하여 두 지역이 서로 사이가 좋아서 혹은 이웃이므로 교류한 것이라는 답변이 있었다. 이것은 지역 간 교류를 자신이 친구, 가족, 이웃끼리 교류했던 자신에게 친숙한 상황과 연관 지어 이해한 결과이다.

지형에 따른 생활 모습과 관련하여 산지지역에 사는 사람들이 산 속 나무 위에 집을 지을 것이라고 답한 사례가 있다. 이러한 답변은 산 속 커다란 나무의 높은 곳에 집을 지어 사는 모습을 보았던 경험을 통하여 알고 있던 친숙한 상황을 바탕으로 산지지역에 사는 사람들의 생활 모습을 유추한 것이다. 이것은 유추의 과정에서 우연히 발견된 상황을 필연적으로 나타내는 현상으로 인식한 결과이다. 유추와 관련된 사례로 산지지역과 관련하여 계단식 논을 떠올린 경우도 있다. 특히 계단식 논은 계단의 형태를 가지고 있기 때문에 사람이 쉽게 올라갈 수 있어 평지에 있는 논보다 농사짓기에 더 유리하다고 답한 것은 일상생활 속에서 쉽게 접할 수 있는 ‘계단’의 외형상 유사점에 따라 유추가 이루어지고 현상의 원인 파악을 한 사례이다.

유추의 방법은 비교적 물리적·심리적 거리가 먼 중국, 일본, 러시아에 대하여 이해를 할 때에 중점적으로 사용되었다. 하얼빈과 하이난성이 각각 남쪽과 북쪽에 위치해 있기 때문에, 중국의 영토가 넓어서, 중국에는 덥고 추운 곳이 있어서, 지역에 따라 온도가 달라서 두 지역 사이에 경관의 차이가 생긴다고 답한 어린이들 대부분은 공통적으로 각 지역에 사는 사람들의 생활 모습에서 더위와 추위를 극복하기 위해 음식이나 의복 등에 차이가 나타난다는 ‘소박한 지리’를 형성하고 있었다. 이와 같이 중국의 지리적 특징에 따른 사람들의 생활 모습과 관련된 지리 지식은 어린이들이 일상생활을 하면서 더위와 추위를 경험했던 바에 비추어 더위와 추위를 극복하기 위해 할 수 있는 일들을 바탕으로 구성한 것이다.

어린이들은 자신에게 익숙한 것을 토대로 낯선 것을 이해한다. 새롭게 접한 지리적 사상을 설명하고 예측하기 위해 자신이 일상생활 속에서 경험한 것들 중에서 유사한 것을 찾는다. 지역 간 교류를 하는 까닭을 설명할 때 자신이 친구, 가족, 이웃끼리 교류했던 경험을 끌어 온 사례, 그리고 만화나 영화, TV 프로그램에서 산 속에 사는 사람이 높은 나무에 집을 짓고 사는 모습을 본 경험을 바탕으로 산지지역에 사는 사람들이 나무에 집을 짓고 살 것이라고 유추한 사례 등은 어린이들이 자신에게 친숙한 것들에 지나치게 의존한 결과라고 할 수 있다.

어린이들이 유추의 과정을 거칠 때 올바른 지리 지식의 습득이 이루어지는데 장애가 될 수 있는 ‘소박한 지리’를 확인하는 것이 중요하다.

어린이들의 경우 용어나 상황을 이해하는 데 있어 어른들보다 포괄적이다. 어른들은 어린이보다 분화된 사고를 할 수 있어서 주변 사람들끼리 교류하는 것과 지역 간 교류하는 상황은 다르다는 것을 인식할 수 있다. 하지만 어린이들은 주변 사람들 간의 일상적인 교류와 지역 간 교류의 차이를 명확하게 인지하지 못하는 것처럼 특정 지식을 폭넓은 상황에 적용할 수 있다는 것이다. 따라서 어린이들이 유추를 통하여 새로운 지리적 사상에 대해 이해할 때 점진적으로 사고의 분화가 이루어질 수 있도록 교육과정을 구성하는 것이 효과적이다. 조사 결과를 살펴보면, 어린이들은 산지지역을 이해할 때 ‘나무’라는 강한 이미지를 토대로 ‘소박한 지리’를 형성한 것을 확인할 수 있었다. 이러한 어린이들에게는 다양한 사례 제시를 통하여 나무를 이용하여 살아가는 사람들의 모습뿐만 아니라 교통의 발달에 따른 산지지역의 변화된 생활 모습까지도 이해할 수 있도록, 분화된 사고를 돕는 과정이 성공적인 유추를 도울 것이다.

4. 지리 관련 오류적·제한적 사고의 속성 이해

어린이들은 선행 지식에 오류가 있거나 잘못된 추론 과정을 거치는 경우, 그리고 제한된 사고를 하게 됨으로써 지리학에서 이론적으로 타당하다고 인정되는 개념과는 다른 ‘소박한 지리’를 구성하고 있는 경우도 있었다. 문구점에서 물건을 산 경험을 교류와 관련된 경험이라고 생각하고 있는 경우가 있었다. 두 사람 사이에 각자가 가지고 있는 것을 바꾸어 가지는 상황 자체만 보고 그것을 교류의 사례라고 생각한 것으로 보인다.

‘교류를 하는 까닭’과 관련된 ‘소박한 지리’의 조사 결과를 통해 살펴보면, 어린이들은 음식이나 물건과 같이 눈에 보이는 것을 주고받은 경험에 대해서는 서술하였으나 그들의 글에서 인사, 고마운 마음, 생각, 경험, 기술 등 눈에 보이지 않는 것을 주고받은 내용은 찾기 어려웠다. 초등학교 교육과정에 등장하는 교류와 관련된 지식은 그 외연이 비교적 큰 것으로서 농촌의 채소와 어촌의 고기를 서로 주고받는 것뿐만 아니라 일상생활 속에서 편지 주고받기, 음식 나누어 먹기, 기쁨을 서로 나누기, 도움 받기, 도시와 촌락의 문화 체험하기 등을 모두 포함하고 있다. 어린이들이 주로 친구나 가족과 함께 교류를 한다는 점을 고려한다면, 교과서에 가정이나 학교에서 이루어지는 다양한 무형의 교류 사례에 대해 조금 더 지면을 할애하는 것이 요구된다.

어린이들은 매일 가족, 친구, 선생님을 만나 인사를 나누고 수업 시간 발표를 통해 다른 친구들과 생각과 경험을 주고받을 수 있으며 자신이 어려워하는 활동이 있을 때 친구와 선생님의 도움을 받고 있다. 그렇기 때문에 교육과정에서 다양한 교류의 방식이 다루어져야 자신을 포함한 어린이 누구에게나 교류가 생활 속에서 중요한 부분을 차지하고 있음을 깨달을 수 있다. 일상적으로 자신이 겪어보았을만한 다양한 교류 경험이 다루어졌을 때 어린이들에게 교류와 관련된 지식이 더욱 일상적이며 자신과 가깝고 의미 있는 것으로 인식될 것이다.

6학년 2학기 사회교과서 70쪽에서는 “중국은 위도의 차이가 크기 때문에 지역에 따라 다양한 기후가 나타난다”, “러시아는 위도가 높은 지역에 위치하여 있으며 세계에서 가장 추

운 마을이 이곳에 있다”고 언급하고 있다. 어린이들로 하여금 교과서에 서술된 내용을 보다 명확하게 이해할 수 있게 하기 위해서는 위도가 표기된 중국과 러시아의 지도 위에 사진 자료를 각자의 실제 위치에 배치하여 보여주는 작업이 필요할 것으로 보인다. 어린이들에게는 추상적인 이해를 요구하기보다 구체적이고 시각적으로 확인 가능하도록 자료를 제시하는 것이 내용 이해에 도움이 되기 때문이다.

어린이들과의 면담 결과를 살펴보면, 위치와 영역에 따른 사람들의 생활 모습에 대해 교과서에서 다루고 있는 내용이 어린이들에게 과학적인 이해를 요구하는 부분이 적지 않다는 점과 교과서 내용을 학습하기 전, 그것을 위한 과학적인 개념 이해가 되어 있지 않은 어린이들이 있을 수 있다는 것을 알게 된다. ‘섬’이라는 지형에 대한 이해가 충분하지 않은 어린이들도 있었고 4학년 1학기 과학과에 등장하는 ‘화산과 지진’에 대해서도 명확하게 인식하지 못한 어린이들도 있었기 때문이다. 일본이 섬이라서 혹은 높은 산으로 이루어져 있어서 불안정하기 때문에 지진이 많이 일어난다고 생각할 수 있는 어린이들을 위해 일본의 지형적 특징에 대하여 소개하기 전에 섬, 화산, 지진에 대한 간략한 설명이 필요하다.

V. 결론

본 연구에서는 어린이들이 공식적인 지리 수업을 통하여 지리 지식을 학습하기 이전에 이미 일상생활 공간 속에서의 지리적 사상을 이해하기 위한 지리 지식을 가지고 있다고 보고, 다양한 경로의 직·간접적인 경험을 통하여 주변 세계의 지리적 사상을 설명하고 예측하기 위해 형성한 비공식적이고 직관적인 인과적 지식 구조를 ‘소박한 지리’라는 용어로 조작적 정의를 내렸다. 어린이 각자가 형성한 ‘소박한 지리’는 이후의 공식적인 지리 수업을 통하여 이루어지는 지리 지식의 학습에 영향을 미치기 때문에 어린이들이 형성한 ‘소박한 지리’의 실제적인 모습을 파악하여 그들의 지리 학습에 도움을 줄 수 있는 방안을 찾아내는 작업이 요구된다.

지리교육과 관련된 연구 분야에서 공유된 이해를 필요로 하는 부분은, 어린이들이 교실에서의 지리 수업에 참여하기 이전에 그들이 일상생활 공간 속 다양한 지리적 사상에 대하여 구성한 ‘소박한 지리’를 가지고 온다는 것이다. ‘소박한 지리’는 어린이들이 주변 세계를 관찰하고 지리적 문제를 해결하며 앞으로 일상생활 공간에서 벌어질 일을 예측할 때 활용되며 앞으로의 지리 학습에도 많은 영향을 미치기 때문에 그 중요성이 부각될 필요가 있다.

어린이들이 본격적인 지리 학습을 하기 이전에 어떠한 지리 지식을 나름대로 구성하여 일상생활 공간을 설명하고 예측하는 데 사용하고 있는지, 그러한 과정에서 어린이들이 필요로 하는 지리 지식은 무엇인지, 어린이들은 실제로 어떠한 공간적 맥락에서 살아가고 있는지에 대한 이해가 부재한 상태에서는, 어린이들을 지리적 존재로 규정하고 실천되는 지리교육의 고유한 교육적 가치를 드러내기에 어려움이 따른다.

인간의 발달과 삶에 대하여 갖는 지리교육의 가치를 실현시키기 위해서는 교육 실천의 초

점을 어린이에게 맞추어야 한다. 교육의 대상인 어린이와 그들이 구성한 ‘소박한 지리’에 대한 이해로부터 출발하여 그들의 삶의 욕구를 충족시켜 주고 그들이 자신의 주변 세계에 대하여 실제적인 이해에 다다를 수 있도록 도울 때 지리교육은 그 목적을 달성하는 데 한 발 가까이 다가갈 수 있을 것이다.

참고문헌

- 교육과학기술부(2012), 사회과 교육과정, 교육과학기술부 고시 제 2012-14호(별책 7).
교육부(2015), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호(별책 7).
_____(2016a), 초등학교 교과서 사회 3-2, 서울: 동아출판(주).
_____(2016b), 초등학교 교사용 지도서 사회 3-2, 서울: 동아출판(주).
_____(2016c), 초등학교 교과서 사회 4-1, 서울: 동아출판(주).
_____(2016d), 초등학교 교사용 지도서 사회 4-1, 서울: 동아출판(주).
_____(2016e), 초등학교 교과서 사회 5-1, 서울: 동아출판(주).
_____(2016f), 초등학교 교사용 지도서 사회 5-1, 서울: 동아출판(주).
_____(2016g), 초등학교 교과서 사회 6-2, 서울: 동아출판(주).
_____(2016h), 초등학교 교사용 지도서 사회 6-2, 서울: 동아출판(주).
남상준(1999), 지리교육의 탐구, 서울: 교육과학사.

교신저자: 김현주, 한국교원대학교 박사과정
floralsong7@naver.com

평화와 공존 그리고 사회과교육



- **4차 산업혁명 시대 사회과의 목표와 내용: 내부인의 시각**

채유정(정음용동초) · 김영형(진천한천초) · 심민수(한국교원대 박사과정)
조수진(동대전초) · 조현정(수원송죽초) · 남상준(한국교원대) 285

- **사회과 연구방법론으로서 구성주의적 근거이론의 적합성 탐색**

심민수(한국교원대 박사과정) 297

- **2015 개정 초등 사회과 지리교육과정의 스코프와 시퀀스 연구:
지리교육의 5대 빅아이디어를 중심으로**

장의선(한국교육과정평가원) 311



4차 산업혁명 시대 사회과의 목표와 내용: 내부인의 시각

채 유 정 · 김 영 현 · 심 민 수
조 수 진 · 조 현 정 · 남 상 준

정읍용동초등학교 교사 · 진천한천초등학교 교사 · 한국교원대학교 박사과정
동대전초등학교 교사 · 수원송죽초등학교 교사 · 한국교원대학교 교수

I. 서론

1999년, SF 영화의 한 획을 그은 매트릭스 트릴로지 중 첫 번째 작품이 개봉하였다. 가상과 실재를 넘나드는 주인공 네오와 동료들의 활약에 많은 이들이 열광하였다. 사이버 공간을 묘사한 위쇼스키 감독의 연출은 보는 이들의 탄성을 자아냈다. 그렇지만 당시 관객들은 감독이 전하는 2199년의 이야기를 현실적인 감각으로 받아들이기보다는 환상과 같은 이야기로 수용하였다. 기술의 한계가 대중이 가진 상상의 한계를 제한하였기 때문이다.

2016년 3월 이루어진 알파고와 이세돌의 구글 딥마인드 챌린지는 대중이 가진 상상의 수준을 높이는 계기가 되었다. 인류가 겪어온 바둑 경험을 모조리 습득한 뒤 자신만의 기풍으로 세계 바둑 최고수를 제압하는 모습은 어떤 사람들에게 매트릭스의 아키텍트 혹은 터미네이터의 스카이넷을 떠올리게 하였다. 어쩌면 영화의 이야기들이 현실로 실현될지 모른다고 SNS와 커뮤니티마다 화제가 되었다. 언제나 상상은 현실을 앞질렀지만 현실이 상상을 뛰어넘기 시작했다.

Schwab(2016, 10-11)은 현재 우리가 맞닥뜨린 흥미로운 여러 과제 가운데 가장 강력하고 중요한 문제는 새로 등장한 과학기술 혁명을 어떻게 이해하고 만들어 나갈지에 관한 것이라고 언급하며, 현재 직면한 ‘제 4차 산업혁명’은 과거 인류가 겪었던 그 무엇과도 다를 것으로 예측하였다. 특히 교육 분야에서 눈에 띄게 변화가 일어날 것으로 예측하고 있으나, 현장의 분위기는 ‘교수학습 도구의 발전’ 외에는 크게 의미를 두고 있지 않은 것이 현실이다.

미래창조과학부(2017: 2)는 4차 산업혁명을 기계의 지능화를 통해 생산성이 고도로 향상되어 산업구조 근본이 변하는 것으로 정의한다. 중장기적 관점으로 대책 마련을 요구한 보고서에서 앞으로의 교육은 학습자 수준에 맞는 맞춤형 학습이 보편화되고 학원, 과외 등 사교육 부담이 줄어들고 교사는 창의·인성 교육에 주력할 것으로 예상하고 있다(미래창조과학부, 2017, 10). 보고서에 묘사된 미래교육의 모습은 현재 교육 현장 모습과는 확연히 다르다. 그렇기에 미래의 모습을 가늠하고 대비하는 것은 교사에게 있어 쉬운 일이 아니다. 그러나 교육의 변화 최일선에는 치열하게 고민하는 교사가 있다. 현재 교육학 전반에서 논의되는 4차 산업혁명 관련 연구물들은 고민에 대한 답일 것이다. 기술 변화에 유연하게 대처하기는 어렵지만 치열한 고

민만이 교육의 빛을 밝혀줄 수 있다.

이 연구는 4차 산업혁명 시대로의 전환에 따라 이후 전개될 초등 사회과 교육과정의 목표와 내용의 개선 방향을 제안하고자 한다. 이를 위해 ‘내부인’을 대상으로 연구를 수행하였다. 본 연구에서 ‘내부인’은 사회과교육에 전문적 판단이 가능한 연구자·행정가 및 사회과교육에 현장 연구를 수행하였거나 소양이 있다고 여겨지는 교원을 의미한다. 사회과 전문가의 시각으로 사회과 지식을 체계화함으로써 교육과정의 목표와 내용의 구체적인 의미를 살펴보았다.

Tapscott(2009, 290)은 미래의 교육을 생각하며 교사들에게 8가지 역할 변화를 언급한다. 기술이 아닌 교육에 집중할 것, 강의를 줄일 것, 학생들에게 협력할 수 있는 힘을 줄 것, 시험이 아닌 평생 학습에 초점을 맞출 것, 학생 개개인을 알기 위해 기술을 사용할 것, 넷세대에 맞게 교육프로그램을 설계할 것, 교육자로서 자신의 변화를 모색할 것을 당부하였다. 그의 지적은 미래의 변화를 생각한다면 매우 타당해 보이는데, 현재의 교육 현장 분위기를 생각한다면 아직 요원하게만 느껴진다. 이제는 우리가 고민하고 미래에 답을 내놓아야 할 차례이다. 사회과교육은 어떻게 변화해야 하는가?

II. 4차 산업혁명 시대와 사회과교육의 연구 동향

제 4차 산업혁명은 2016년 1월 20일에 다보스 포럼에서 의제로 설정되며 널리 알려졌다. 주로 경제적 발전이 핵심이었던 이전의 산업혁명과 달리 4차 산업혁명의 영향은 경제·정치·사회·문화적 영역뿐만 아니라 국지적인 개인의 일상생활까지 미칠 것이라고 본다. 이후 사회·경제계뿐만 아니라 교육계에서도 이에 따른 개혁의 필요성이 논의되고 있다. 이에 4차 산업혁명 시대의 인간상, 핵심역량, 교육 방향과 방법, 교사 교육, 교과교육 등 교육을 바라보는 근본적인 담론부터 소프트웨어, 메이커 교육과 같은 구체적인 방법론까지 다양한 영역에서의 연구가 진행되고 있다.

단기간의 폭발적인 관심은 4차 산업혁명에 따른 교육의 방향을 다르게 예견하기도 한다. 4차 산업혁명 시대 교육은 교과목으로 과학기술 관련 교과나 소프트웨어 과목의 강조를 주장하기도 하고, 반대로 오히려 인간의 고유한 능력을 발휘할 수 있도록 인문학 교육내용과 산업혁명 수준에 맞는 시민의식·인성 교육내용을 주로 해야 한다는 주장도 맞선다. 교육방법에서의 변화는 필수적이고 학생 중심의 개별 맞춤형 교수학습으로 전환되어야 한다는 주장이 대세이다(강이화, 2018, 1309). 따라서 이러한 변화에 대응할 수 있는 시민의 능력이 요구되며 교육은 이를 함양시켜야 할 과제를 갖게 된 것이다.

그렇다면 사회과교육은 4차 산업혁명 시대를 대비하여 어떠한 과제를 제시하고 있을까? 조영달·김재근(2017)은 4차 산업혁명이 시장경제체제에 생산성 향상을 가져다주는 반면 사회양극화를 진행시키고, 네트워크화에 따른 굴절된 소통과 집단이성의 감성적 동화와 같은 문제점에 주목하였다. 이에 ‘주체적 시민성’으로 시민교육의 방향을 제시하였으며, 이를 위한

학습으로 지식의 공동구성 수업을 언급하였다. 박영석(2017)은 4차 산업혁명이 초래할 일자리 불안정 심화와 경제적 불평등 확대를 지적하고, 이는 동시에 사회적 불평등으로서 민주주의를 위협한다고 말한다. 이러한 문제는 시민들이 참여하는 사회적 합의를 통해 대응해야 하며 시민교육은 이를 위한 역량을 갖추도록 해야 한다고 언급한다. 박기범(2017)은 인공지능시대에 자유, 정의, 평등과 같은 인간의 기본권을 추구하는 휴머니즘에 기반한 인간 중심 교육에 주목한다. 시민교육은 인간을 도구적 존재가 아닌 목적 그 자체로 보아야 하며 도덕성에 기반하고 보편적 가치를 추구하는 방향으로 나아가야 한다고 제안한다. 윤상균(2018)은 인간이 인공지능을 보는 관점을 ‘사용’에서 ‘관계’로 전환하고 이러한 관점에 비추어 시민성 역시 인간을 중심에 두고 있는 ‘근대’에서 비인간과의 관계를 말하는 ‘비근대’로 확장해야 한다고 말한다. 이를 구체적 학습 내용으로 인공지능의 존재성에 대한 학습을 제시하였다. 정호범(2017)은 미래사회는 개인화·다원화·네트워크화 사회이기 때문에 이에 적합한 시민교육의 방향으로서 개인 맞춤형 교육, 개인 자율성과 다양성 존중 교육과 함께 네트워킹을 통한 협력적 수업을 해야 한다고 제안한다.

4차 산업혁명 시대를 대비하여 교육 전반에 연구와 노력이 진행되고 있는 가운데, 사회과교육에서의 선행연구는 시민성 교육에 초점을 두었다. 4차 산업혁명으로 인한 사회 양극화의 간극을 줄이기 위해서 요구되는 시민성의 관점, 인공지능과 인간과의 관계, 4차 산업혁명 시대에 강조되는 사고력을 제시하였다. 또한 고차원적 지식과 기술 속에서 사회교육의 학습 방향을 다루었다. 이러한 선행연구에서의 연구 결과는 시민성 함양을 목표로 하는 사회과 교과에 부합하면서도 초등 사회과교육을 고려한 가시적인 방향을 제시하는 데 한계가 있다. 따라서 4차 산업혁명이 담론으로서 존재하는 것이 아니라 실제 초등 사회과교육에 접목이 될 때, 어떠한 교육목표와 내용이 반영되어야 하는지 실행가능한 요소들을 검토할 필요가 있다.

III. 연구방법

1. 델파이 조사의 연구 참여자 구성

본 연구는 4차 산업혁명 시대에 요구되는 초등 사회과교육의 목표와 내용의 방향을 탐색하기 위해 미래예측기법 중 하나인 델파이 조사를 실시하였다. 델파이 조사는 예측하려는 문제에 관하여 전문가들의 견해를 유도하고 종합하여 집단적 판단으로 정리하는 일련의 절차이다(이종성, 2016, 7). 즉 델파이 조사에서 가장 중요한 문제는 전문가 선정이라고 할 수 있다. 본 조사는 선행적으로 논의되고 있는 4차 산업혁명을 사회과에서 구현하기 위해 전문적 지식과 현장 경험을 갖춘 패널을 선정 기준으로 설정하였다. 전문가 패널은 (초등)사회과교육 박사학위를 취득한 초등교사 7명, 사회과교육 석사 및 박사학위를 취득한 교감·교장 2명, 사회과 관련 교재 및 도서를 집필한 초등교사 7명, 사회과 교과연구회회원인 초등교사 5명으로 구성하여 총 21명이다. 또한 응답 결과의 범주화에 대한 타당도를 높이기 위해 초등사회과교육을 전공한 박사 2명이 범주화 검증과정에 참여하였다.

2. 질문지 개발

1차 조사는 개방형 문항으로 구성하여 전문가 패널의 의견을 다양하게 수렴하였고, 사회과 교육과정의 내용 체계에 관한 문항은 폐쇄형으로 구성하였다. 2차 조사는 1차에서의 개방형 문항의 응답을 유목화하고 중요도를 평가하는 5점 리커트 척도형 문항으로 구성하였다. 또한 내용의 성격에 따라 순위를 정하는 폐쇄형과 자유 기술식 문항으로 구성하였다. 그리고 조사의 문항별 응답에 대한 중앙치와 사분점간 범위를 산출하였으며, 결과를 3차 조사에 표기하고 패널 전체의 응답 결과와 패널 개인의 응답을 비교하여 응답하도록 하였다. 만약 개인의 의견이 사분점간의 범위에서 벗어나면 그 이유를 밝히도록 하였다. 이전의 분석 결과를 제시하고 동일한 문항을 반복적으로 조사하여 패널 간의 합의점을 찾도록 하였다. 델파이 조사는 10월 말부터 12월 말까지 3차에 걸쳐 이루어졌으며 이메일을 통해 응답결과를 회신 받았다. 조사 기간과 문항 내용을 표 1과 같다.

표 1. 델파이 조사별 기간과 주요 내용

조사별	기간	문항 내용
1차	2018. 10. 24 - 10. 31	<ul style="list-style-type: none"> ◦4차 산업혁명의 성격 ◦4차 산업혁명 시대에 초등교육이 길러내야 할 인재상 ◦초등교육에 반영되어야 할 교육방법과 내용 ◦4차 산업혁명 초등 사회과교육에 주는 영향 ◦사회과교육목표에서의 추가, 수정, 보완되어야 할 내용 ◦사회과교육과정 내용 체계에서 4차 산업혁명이 반영될 수 있는 수준
2차	2018. 11. 17 - 11. 26	<ul style="list-style-type: none"> ◦4차 산업혁명의 성격의 중요도 평가 ◦4차 산업혁명 시대에 초등교육이 길러내야 할 인재상의 중요도 평가 ◦초등교육에 반영되어야 할 교육방법과 내용의 서열 평가 ◦4차 산업혁명 초등 사회과교육에 주는 영향 중요도 평가 ◦사회과교육목표에서의 추가, 수정, 보완되어야 할 내용의 중요도 평가
3차	2018. 12. 22 - 12. 28	<ul style="list-style-type: none"> ◦4차 산업혁명의 성격의 중요도 재평가 ◦4차 산업혁명 시대에 초등교육이 길러내야 할 인재상의 중요도 재평가 ◦초등교육에 반영되어야 할 교육방법과 내용의 중요도 평가 ◦사회과교육목표에서의 추가, 수정, 보완되어야 할 내용의 중요도 재평가 ◦사회과교육과정의 핵심개념 체계에서 4차 산업혁명을 다루기에 적합한 개념 선정과 그 이유

3. 자료 분석방법

문항의 내용 타당도는 Lawshe(1975)의 내용타당도 비율(CVR)을 기준으로 판단하였다. 각 문항의 응답은 내용타당도 비율(CVR)값을 산출하여 기준값 이하인 경우는 내용타당도를 확보하지 못한 것으로 보고 다음 조사 문항에서 삭제하였다.¹⁾ 3차 조사에서는 패널 간의 의견 합의

1) Lawshe(1975)의 연구에 따르면, 패널의 수가 15명이면 CVR값이 .49이상, 20명이면 .42이상일 경우 문항은 타당도를 확보하였다고 볼 수 있다.

정도를 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

IV. 조사 결과

1. 4차 산업혁명의 성격

1차 조사는 4차 산업혁명의 성격을 개방형으로 질문하였다. 인공지능, 사물인터넷, 빅데이터, 지식과 지식의 연결, 고효율, 탈주체화의 가속화, 협업, 인간의 노동의 변화, 물리적 공간의 한계, 시간과 장소 제약 극복, 속도 경쟁 등 총 29개의 응답이 제시되었다. 이러한 응답을 연구진들과 함께 6개의 항목으로 범주화하였다. 이후 2차와 3차 조사에서 각 항목의 중요도와 합의도 및 수렴도를 평가하였으며 그 결과는 표 2와 같다. 초등교육 현장에 있는 초등사회과 교육 전문가들은 4차 산업혁명의 성격을 인공지능의 발전으로 인한 인간의 역할 변화, 다양한 영역과 분야의 경계를 넘어서는 융합, 관계성 모색을 통한 상호공존이라고 보았다. 4차 산업혁명의 동인은 지능정보기술 즉 인간의 인지 능력과 학습, 추론 등 지능을 구현하는 기술이다(미래창조과학부, 2017: 6). 전문가들은 이러한 기술을 통해 발생하는 변화를 4차 산업혁명의 성격으로 보았는데, 특히 인간에 주목하였다. 상대적으로 산업환경의 재편은 낮게 평가되었다.

표 2. 최종 도출된 4차 산업혁명의 성격 중요도 결과

4차 산업혁명의 성격	평균	표준 편차	합의도	수렴도
다양한 영역과 분야의 경계를 넘어서는 융합	4.86	0.655	1.00	.00
기술발달로 인한 산업 환경의 재편	4.24	0.831	.75	.50
인공지능의 발전으로 인한 인간의 역할 변화	4.90	0.301	1.00	.00
연결성 확대를 통한 시공간적 제약의 약화	4.24	0.768	.75	.50
지속가능한 사회추구	4.33	0.768	.75	.50
새로운 관계성 모색을 통한 상호공존	4.62	0.498	.80	.50

※ 중요도 척도: 1-매우 불필요함, 2-별로 필요하지 않음, 3-보통임, 4-약간 중요함, 5- 매우 중요함.

합의도 .75~1.00, 수렴도 0~.50일 경우 긍정적인 합의점을 찾은 것으로 판단됨.

2. 4차 산업혁명 시대 (초등)교육이 길러내야 할 인재상

1차 조사에서 4차 산업혁명 시대에 (초등)교육이 길어내야 할 인재상으로 변화에 적응하는 인재, 개인의 행복을 추구하는 인재, 인간 존중, 협업, 문제 해결 능력을 가진 인재 등 총 28개의 응답이 나왔다. 2차 조사에서는 별도의 인재상은 불필요하다는 항목까지 포함하여 9개로 범주화하여 중요도를 평가하였다. 2차 조사 결과 영역별로 중요도 점수의 평균, 내용타당도(CVR)가 높은 항목을 선정하여 3차 조사를 하였고 그 결과는 표 3과 같다. 전문가들은 창의융합적 인재와 공감과 존중으로 타자와 협력하는 인재를 중요하게 보았다. 이미 교육부는 2015년 개정 교육과정에서 미래사회가 요구하는 인재상을 창의융합적 인재로 중점을 두었으며 그러한 인재가 되기 위해서 ‘자기관리 역량’, ‘지식 정보처리 역량’, ‘창의적 사고 역량’, ‘심미적 감성 역량’, ‘의사소통 역량’, ‘공동체 역량’ 등을 제시하고 있다(교육부, 2015). 이에 더하여 본 조사 결과는 타자와의 협력 또한 중요하다고 보았다. 여기서 타자는 인간뿐만 아니라 생물, 인공지능과 같은 비인간까지 포함하고 있다. 사회과교육 전문가는 4차 산업혁명을 개인의 발전과 더불어 타자까지 고려할 줄 아는 인재를 길러내야 한다고 평가하였다.

표 3. 초등교육이 길러내야 내야 할 인재상 중요도 결과

인재상	평균	표준 편차	합의도	수렴도
창의융합적 인재	4.76	0.700	1.00	.00
문제해결력을 갖춘 인재	4.71	0.463	.80	.50
사고의 유연성을 갖춘 인재	4.62	0.740	.80	.50
변화하는 사회에 적응능력을 갖춘 인재	4.62	0.740	.80	.50
공감과 존중으로 타자와 협력하는 인재	4.76	1.436	1.00	.00
비판적 사고능력을 가진 인재	4.71	0.561	1.00	.00

※ 중요도 척도: 1-매우 불필요함, 2-별로 필요하지 않음, 3-보통임, 4-약간 중요함, 5- 매우 중요함.
 합의도 .75~1.00, 수렴도 0~.50일 경우 긍정적인 합의점을 찾은 것으로 판단됨.

3. 4차 산업혁명 시대에 초등교육에 반영되어야 할 핵심적인 교육 내용과 방법

1차 조사에서 4차 산업혁명 시대에 초등교육에 반영되어야 할 핵심적인 내용과 방법은 놀이 교육, 존중과 배려, 평등, 민주시민성 등의 내용적 측면과 ICT활용, 프로젝트형, 문제해결학습, 토의토론 등 방법적 측면의 응답이 나왔다. 기존 사회과 내용으로도 충분하기 때문에 새로운 교육 내용과 방법을 설정할 필요가 없다는 의견도 있었다. 2차 조사는 이를 ‘다양하고 실제적인 상황에 대한 문제해결교육’, ‘미래사회의 변화에 대한 대응을 도모하는 교육’, ‘다양한 IT 기술과 정보 접근을 기초로 한 응용교육’, ‘문화 예술 및 인문학교육’, ‘개별 학생의 적성, 능력, 흥미를 고려한 교육’, ‘새로운 교육내용과 방법 설정의 불필요’의 6개

항목으로 범주화하고 중요한 순서대로 서열을 정하도록 하였다. 가장 높게 서열 평가를 받은 3개의 항목을 3차 조사에서 중요도 평가를 하였고 그 결과는 표 4와 같다.

표 4. 초등교육에 반영되어야 할 핵심적인 교육내용과 방법에 대한 중요도 결과

교육 내용과 방법	평균	표준 편차	합의도	수렴도
다양하고 실제적인 상황에 대한 문제해결교육	4.81	0.402	1.00	.00
미래 사회의 변화에 대한 대응을 도모하는 교육	4.48	0.981	.80	.50
인문예술교육	4.19	0.814	.80	.50

※ 중요도 척도: 1-매우 불필요함, 2-별로 필요하지 않음, 3-보통임, 4-약간 중요함, 5-매우 중요함.
 합의도 .75~1.00, 수렴도 0~.50일 경우 긍정적인 합의점을 찾은 것으로 판단됨.

전문가들은 다양하고 실제적인 상황에 대한 문제해결교육이 가장 중요하다고 평가하였다. 4차 산업혁명이 단순 기술혁명이 아니라 개인의 미시적 삶의 영역의 변화를 예고하기 때문에 이러한 시대에 살아가기 위해 실제적인 상황에서의 문제해결학습의 교육이 필요하다고 본 것이다. 또한 빠르게 변하는 사회에 적응하기 위한 교육과 사이버 세계에서 부족해 보이는 인성과 심미적 감성을 위해 인문예술교육이 필요하다고 평가하였다.

4. 4차 산업혁명이 초등사회과교육에 줄 영향

1차 조사에서 4차 산업혁명이 초등사회과에 주는 영향에 대한 응답은 기술 발전에 따른 갈등 상황, 새로운 시민성 등장과 같은 교육내용의 추가와 스마트 기기 활용, ICT활용 등의 물리적 환경 변화, 타 학문과의 융합, 사회과의 성격 변화 등이 있었다. 2차 조사는 이를 범주화하여 중요도를 평가하였고, 평가 결과에서 내용타당도가 낮은 항목은 삭제하고 전문가의 수정 의견을 반영하여 3차 조사를 하였다. 표 5처럼, 전문가들은 초등사회과에서 창의융합적 능력이 더욱 강조될 것이고, 타 교과의 연계성 또는 탈학문적 성격이 증가할 것이라고 보았다. 이는 4차 산업혁명 시대에 요구되는 인재상과 같이 창의융합이 교육영역에서 핵심 키워드임을 의미하며, 전문가들은 다양한 학문 분야와의 학제적 접근이 사회과교육 내에서 필요함을 강조하고 있다고 볼 수 있다.

표 5. 4차 산업혁명이 초등사회과교육에 줄 영향 중요도 결과

초등사회과교육에 줄 영향	평균	표준 편차	합의도	수렴도
새로운 학습 환경 제공	4.33	0.913	.75	.50
새로운 시민성의 요구	4.00	0.707	1.00	.00
새로운 사회문제의 등장	4.43	0.507	.75	.50

타 교과와의 연계성 또는 탈학문적 성격 증가	4.62	0.498	.80	.50
창의융합적 능력의 강조	4.71	0.463	.80	.50

※ 중요도 척도: 1-매우 불필요함, 2-별로 필요하지 않음, 3-보통임, 4-약간 중요함, 5- 매우 중요함.
 합의도 .75~1.00, 수렴도 0~.50일 경우 긍정적인 합의점을 찾은 것으로 판단됨.

5. 미래 사회의 변화를 고려할 때 초등사회과 교육목표에서 수정·보완되어야 할 내용

1차 조사에서 내부인은 2015 개정 교육과정의 사회과교육 목표에서 수정·보완해야 할 내용으로 사회적 연대와 소통, 공감, 협력, 탐구과정 강조, 성찰 등의 의견을 제시하였다. 이러한 의견을 범주화하여 2, 3차에 거쳐 중요도를 평가하였으며 최종 결과는 표 6과 같다. 사회과교육은 전통적으로 비판적 사고, 문제해결력, 의사소통능력, 공동체를 강조하고 있다. 그러나 전문가들은 이러한 요소들이 개별 교육 활동의 차원을 넘어 목표 차원에 포함하여 강조되어야 함을 지적하고 있다. 또한 사회과의 목표 영역에서 지식보다 기능에 초점을 두고 있음을 알 수 있다.

표 6. 초등사회과 교육목표에서 수정·보완되어야 할 내용 중요도 결과

수정·보완되어야 할 내용	평균	표준 편차	합의도	수렴도
공동체의식 및 연대와 참여의 강조	4.29	0.561	.75	.50
변화적응 및 문제해결능력 강조	4.62	0.498	.80	.50
의사소통능력의 강조	4.19	0.750	.75	.50
비판적 사고력의 강조	4.52	0.512	.80	.50

※ 중요도 척도: 1-매우 불필요함, 2-별로 필요하지 않음, 3-보통임, 4-약간 중요함, 5- 매우 중요함.
 합의도 .75~1.00, 수렴도 0~.50일 경우 긍정적인 합의점을 찾은 것으로 판단됨.

6. 4차 산업혁명을 사회과에서 다루는 방안

그렇다면 사회과에서 4차 산업혁명은 어느 수준에서 내용을 다루어야 하는가? 연구진들은 보다 구체적인 결과를 얻기 위해서 폐쇄형으로 조사하였다. 1, 2차 조사 결과, ‘4차 산업혁명’의 핵심개념을 선정하여, 기존의 사회과 내용체계에 선정한 핵심개념을 추가해야 한다는 의견이 높은 평가를 받았다. 3차 조사에서는 2015 개정 초등사회과교육과정의 핵심개념을 모두 제시하고, 이 중 4차 산업혁명에 적합한 사회과 내용체계를 구성하기 위해 필요한 영역별 핵심개념을 선택하도록 하였다. 그 결과 12개의 모든 영역에서 4차 산업혁명과 관련된 핵심개념이 선정되었으며, 가장 많이 언급한 핵심개념은 민주주의와 국가, 현대의 사회 변동, 지속가능한 환경, 공존의 세계, 공간 관계이다. 전문가들은 사회변화는 필연적으로 민주주의의 변화

를 가져오기 때문에 다시 민주주의의 가치와 개념을 알아야 한다고 응답하였다. 김경래(2017: 5)도 4차 산업혁명은 권력의 집중을 야기하기 때문에 긍정적·부정적인 견해들 모두 민주주의 강화를 역설한다고 지적하였다. 또한 4차 산업혁명의 기초와 사회변동 양상을 다루는데 적합한 개념은 현대의 사회 변동이라고 제안하였다.

V. 결론

우리는 4차 산업혁명의 패러다임 변화를 겪고 있다. 변화에 있어서 보수적인 편으로 분류되는 교육계에서도 민감하게 반응하고 있다. Lévy(2000: 198-199)는 우리의 배움이 과거보다 훨씬 더 빨라진 리듬에 맞추어 속도를 내기 시작하였음을 지적하며 능동적인 사회의 구성원이 될 아이들을 한 사회의 새로운 학습 속도에 맞춰 준비시켜야 할 필요성을 언급한 바 있다. 같은 문제의식의 연장선에서 본 연구는 4차 산업혁명 시대로의 전회에 따라 사회과교육이 나아가야 할 방향을 알아보았다. 총 21명의 전문가가 3차에 걸쳐 델파이 조사에 참여하였다.

델파이 조사 결과, 내부인은 4차 산업혁명의 성격을 인간의 역할 변화, 경계를 넘는 융합, 상호공존으로 보았다. 4차 산업의 인재상으로 창의융합적 인재, 협력하는 인재, 비판적 사고능력을 가진 인재, 문제해결력을 갖춘 인재를 중요하게 보았다. 핵심적인 교육내용과 방법으로는 문제해결교육, 미래사회에 대한 대응을 도모하는 교육, 인문예술교육을 선정하였다. 4차 산업혁명으로 인해 초등사회과는 탈학문적 성격과 학습자에게 창의융합적 능력을 함양시키기 위한 교육이 강조될 것이라고 제시하였다. 또한 사회과의 교육내용에는 새로운 사회문제가 등장하고, 새로운 시민성이 요구되며 새로운 학습 환경이 제공될 것이라고 보았다. 전문가들은 사회과 교육목표에 변화 적응 및 문제해결 능력, 비판적 사고력, 공동체의식 및 연대와 참여, 의사소통 능력을 강조해야 한다고 지적하였다. 사회과에서 4차 산업혁명을 다룬다면, 새로운 내용을 영역을 신설하는 것보다 기존의 내용체계에 포함된 핵심개념에서 4차 산업혁명과 관련된 내용을 추가해야 한다고 보았다.

내부인의 시각에서 바라본 4차 산업혁명에 따른 사회과교육의 방향은 다음과 같다. 첫째, 내부인은 4차 산업혁명이 가져올 사회변화에서 사회과가 중요하게 다루어야 할 관점은 ‘관계’라고 본다. 이 관계는 연결을 전제로 하고 있으며, 관계의 주체는 사회를 구성하는 모든 존재로 간주한다. 인간과 비인간, 사물, 인공지능과의 관계의 변화에 주목한다. 인공지능의 발전으로 인한 인간의 역할 변화, 지속가능한 사회를 추구하고 타자와 협력하는 인재, 공동체의식과 연대와 같은 응답에서 사회과교육의 내부인들은 공존을 위한 관계를 중요시 여기고 있었다.

둘째, ‘관계’의 관점은 곧 융합을 이끈다. 내부인이 말하는 관계는 서로 연결되어 있음의 의미하고 이는 곧 사회과는 타 학문과 연결하는 융합적 성격을 가져야 한다는 것을 뜻한다. 내부인들은 4차 산업혁명은 물리적 기술, 디지털 기술, 생물학적 기술, 통신 기술이 융합하여 사회 전반의 변화를 가져온 것이기 때문에 사회과학적 지식과 안목만으로 사회문제를 해결할

수 없다고 지적한다. 사회과교육도 타 학문과의 융합이 요구되며 사회과교육의 성격과 교육내용이 융합의 방향으로 변화되어야 한다고 주장한다.

셋째, 내부인은 사회과교육에서 4차 산업혁명이 지식보다 기능과 가치를 함양하는 교육이 강조될 것이라고 보았다. 조사 문항 중에서 인재상, 교육내용과 방법, 사회과목표에 관한 응답을 분석하면 문제해결력, 유연한 사고, 비판적 사고력, 의사소통능력, 협업과 같은 기능적 요소가 중요하게 평가되었다. 또한 변화하는 사회에서 공감과 존중, 배려, 윤리, 연대, 공동체 의식과 같은 덕성과 가치를 강조해야 한다고 하였다. 이와관련하여 4차 산업혁명에 따른 변화에 대응하는 시민교육에서는 전통적으로 강조되어온 비판적 사고, 공공선에 대한 공감, 시민들 간의 연대 역량을 분절적으로 다루는 것이 아니라 결합하여 접근하는 것이 효과적이다(박영석, 2017: 54)고 볼 수 있다.

넷째, 내부인은 전반적으로 4차 산업혁명에 따른 사회과교육의 당면 과제로 사회변화에 따른 사회문제의 대두와 해결에 주목하고 있다. 혁신적인 과학기술 발전에 따라 소외되는 존재, 자본의 지속적 강화로 인한 경제적 불평등, 지식의 세분화, 정보력의 차이, 인공지능의 역기능으로 발생하는 사회문제의 심각성을 언급하며 이를 예방하거나 해결하기 위한 대안을 모색하고 있었다. 이러한 사회과의 방향전환은 지금까지 사회과를 과거와 현재를 다루는 교과로 간주해왔던 것과는 확연한 변화를 보인다. 4차 산업혁명 시대 사회과의 방향은 미래를 상상하고 대비할 수 있는 역량을 함양하는 것이라는 새로운 사회과의 모습을 제시한 것이라고 할 수 있다.

본 연구는 4차 산업혁명 시대에 요구되는 사회과교육의 변화, 목표, 교육내용을 실제적인 내부인이라고 볼 수 있는 현장 교사·연구가·행정가의 시각으로 탐색하였으며 이를 바탕으로 사회과교육의 나아가야 할 방향을 제시하였다. 특히 이 연구는 담론을 넘어 현장 전문가의 목소리를 반영했다는 점에서 의의가 있다. 본 연구 결과를 바탕으로 실제 교육과정에 적용한 구체적인 사례 연구가 후속 연구로서 진행되기를 기대한다.

참고문헌

- 강이화(2018), 4차 산업혁명과 교육과정의 방향: 핵심역량 논의를 중심으로, 학습자중심교과교육연구학회, 18(20), 1305-1324.
- 김경래(2017), 제4차 산업혁명과 시민성, 호남대학교 인문사회과학연구소, 5-30.
- 김대식(2017), 4 차 산업혁명 시대 초등교육의 정체성과 역할, 교육사상연구, 31, 23-45.
- 미래창조과학부(2017), 지능정보사회 중장기 종합대책, 관계부처합동.
- 박기범(2017), AI 쇼크와 시민교육의 과제, 시민교육연구, 49(4), 25-41.
- 박영석(2017), 4차 산업혁명 시대의 사회적 합의와 시민교육의 과제. 시민교육연구, 49(4), 43-62.
- 심민수 · 김영현 · 조현정 · 채유정 · 남상준(2018), 4차 산업혁명 시대 사회과의 목표와 내용: 외부인의 시각, 학습자중심교과교육연구, 18(20), 377-398.
- 이경민 · 윤혜경(2017), 4 차 산업혁명 시대 교육혁명 담론의 비판적 분석을 통한 유아교육적 함의, 유아교육연구, 37(4), 137-155.
- 이종성(2006), 델파이 방법, 교육과학사.
- 정호범(2017), 미래사회를 대비하는 시민교육의 방향, 사회과교육연구, 24:4, 75-89
- 조영달 · 김재근(2017), 4 차 산업혁명 시대, 시민교육의 지향과 과제. 시민교육연구, 49(4), 219-239.
- Lévy, P.(2000), *WORLD PHILOSOPHIE*. 김동윤, 손주경, 김동윤 역(2003). 누스페어. 서울: 생각의나무.
- Schwab, K.(2016), *The Fourth Industrial Revolution*, 송경식 역(2016), 클라우스 슈바브의 4차 산업혁명, 서울: 새로운 현재.
- Tapscott, D.(2009), *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*, McGraw Hill Professional, 이진원 역(2009), 디지털네이티브, 서울: 비즈니스북스.

교신저자: 채유정, 정읍용동초등학교 교사
cyj1014@hanmail.net

사회과 연구방법론으로서 구성주의적 근거이론의 적합성 탐색

심민수

한국교원대학교 박사과정

I. 들어가며

질적 연구는 문화기술지, 근거이론, 현상학적 연구 방법, 내러티브 연구 방법, 생애사 연구 방법과 같은 다양한 세부적인 연구 방법론이 존재한다. 그 중 근거이론(Grounded Theory)은 연구자가 연구 참여자의 관점에 근거하여 과정, 행동, 상호작용의 일반적·추상적 이론을 추출하는 탐구전략(Creswell, 2009, 15)으로 적지 않은 연구자들에 의하여 채택되어 연구에 이용되고 있다. 자료(data)에 기인한 중범위 이론 구축을 목표로 하는, 귀납적 자료 수집·분석에 관한 체계화된 가이드라인이라고 부연할 수 있다.

근거이론은 사회 과학 연구방법론으로서 50여년 전에 등장한 이후 다양한 연구자들에 의해 사용되어 왔다. Glaser와 Strauss에 의해 공동으로 고안된 이래 특히 간호학, 사회 복지학 등에서는 널리 이용되고 있는 질적 연구 방법이다. 시간이 흐르며 근거이론은 고안자들의 철학적 배경에 따라 다양한 흐름으로 발전되어 왔다. 뿐만 아니라 근거이론이 무엇인지, 고수해야 하는 절차가 무엇인지에 대한 이해 역시 시간이 흐르며 받아들이는 연구자 마다 차이를 보이고 있다. 그 결과, 현재에 이르러 근거이론은 철학적 전제를 달리하는 여러 가지 접근이 존재한다. 그러나 근거이론의 기치 아래 모여 있는 각 접근의 차이가 명확하지 않아 활용하고자 하는 연구자에게는 혼란을 주고 있다.

근거이론의 다양한 접근 중 Strauss와 그의 제자 Corbin의 방법론은 특히 널리 알려져 있다. 교육학 관련 연구에서 주로 수행되는 근거이론 연구의 대부분 역시 그들의 접근을 기반으로 이루어졌다. 그러나 연구의 목적에 비추어 보았을 때, Strauss와 Corbin의 접근이 절대적으로 옳다 라고 말하기 힘든 경우가 존재한다. 특정 시대에 있어 “정당“하다고 인정되는 사회 과학의 연구 접근은 그 시대가 가진 제약이나 사상적 조류와 독립해서는 존재할 수 없다(抱井尚子, 2015, 43). 그렇다고 한다면 근거이론 고안 이후 50여년이 지난 지 근거이론 접근에 대하여 다시금 검토해볼 필요가 있다. 사회 과학의 연구방법론으로서 실증주의가 큰 흐름이었던 70년대를 고려했을 때, Strauss와 Glaser의 접근이 여전히 유효할 수 있을까에 대하여 의문이 드는게 사실이다.

한편, 사회과 연구에 있어 연구 방법론의 정선은 교과를 바라보는 시각의 틀을 타당하고 신뢰롭게 만들어 준다. 다양한 연구 방법론에 대한 이해는 연구의 지평을 넓히는데 도움을 준다. 연구자에게 있어 방법론에 대한 폭넓고 깊은 이해는 풍부한 연구 설계를 가능케 한다. 특

히 근거이론 접근을 활용하고자 하는 사회과 연구 초기 단계의 연구자는 도대체 근거이론의 어느 접근을 활용해야 하는 지에 대하여 의문이 생긴다.

본 연구는 위와 같은 문제의식을 바탕으로

첫째, 근거이론의 탄생과 발전 과정을 살펴보고자 한다. 최초 고안자들의 철학적 배경에 대한 이해와 발전 과정은 각 근거이론의 차이에 대하여 명확히 밝히는데 도움이 된다. 둘째, 최근 관심이 높아지고 있는 K. Charmaz의 구성주의적 근거이론을 다루고, 그 특징을 살펴보고자 한다. 마지막으로 사회과 연구 방법론으로서 구성주의적 근거이론의 가능성을 탐색하고자 한다.

II. 근거이론의 발전

1. 근거이론

근거이론은 모든 상황을 설명하려는, 보편적이고 거대한 이론(Great theory)을 만들려는 것이 아니라, 특별한 현상을 설명하고 이해하기 위한 실질적인 이론(Practical theory)을 구성하려는 것을 목적으로 하고 있는 연구 방법의 한 유형이다. 따라서 귀납적 접근을 통해 이론을 형성하는 아이디어로부터 출발한다. 다양한 사실로부터 범주를 추출해 내고, 그를 통해 이론을 형성하자는 것이다. 이론은 완벽한 결과물로서의 이론이 아닌 끊임없이 발전되는 독립체로서의 이론을 지향한다(Glaser & Strauss, 1967, 54).

근거이론가들이 말하는 ‘이론’은 통합된 일련의 절대적인 명제를 의미하지는 않는다(Glaser & Strauss, 1967: 53). 이론의 목적은 보편적 세계를 설명하는 완성된 하나의 이론을 위한 것이 아니다. 그 보다는 현상을 설명하고 예측하기 위한 틀로서의 이론을 형성하는 것이다. 현상 속에서 사람들의 의미와 행위를 분석하는 작업을 통해 드러나는 틀은 사람들에게 통찰과 새로운 관점을 가져다준다. 일련의 과정에서 이루어지는 귀납적인 과정은 일반인의 행위에 이론적 지침을 제공하고, 다른 시각을 제공하기 위함이다(Glaser & Strauss, 1967, 51-52). 따라서 유사한 다른 현상을 설명, 예측, 추론 할 수 있는 전이가능성(transfer ability)이 중요시된다.

근거이론은 완벽한 결과물로서의 이론이 아닌 끊임없이 발전되는 독립체로서의 이론을 지향한다(Glaser & Strauss, 1967: 54). 근거 이론의 분석 대상인 현상은, 카메라로 촬영한 1장의 스틸 샷과 같이 고정된 장면이 아니다. 행위의 양상을 살펴보기 위하여 현상의 흐름과 맥락을 보여줄 수 있을 정도로 충분한 양의 사진을 찍는 것에 비유할 수 있다. 이러한 측면에서 근거이론은 과정으로서의 이론이라고 할 수 있다.

한편, 근거이론은 질적 연구이지만 체계적인 자료 수집을 통해 드러나는 범주를 통하여 현상을 설명하는 이론의 발전을 추구하는 점은, 도구의 신뢰성을 강조하는 양적 연구의 논리를 따른다. 이론을 정교화·객관화하기 위한 원리로서 지속적 비교(constant comparison)와 이론적 표집(theoretical sampling)은 전체 과정을 통틀어 가장 중요하게 여겨질 뿐 아니라 다른 질

적 연구방법론과 차별되는 논리적 요소이다. 근거이론 접근은 반영하려는 자료로부터 드러나는 파편화된 코드를 엄격하게 분석함과 동시에 추가로 필요한 자료들을 표집하고, 기존 자료와 비교-분석하는 과정의 반복으로 실천한다.

근거이론은 자료 간의 지속적인 비교를 통해 조금씩 완성되어 감을 전제로 한다. 지속적 비교는 상황, 행위에 대한 개인 간의 비교, 어떤 현상의 시작에서 끝까지 이르는 같은 인물로부터 얻어지는 자료, 사건과 사건, 범주와 범주 등을 의미한다. 지속적 비교는 다면적 관점에서 분석의 수준을 심화시키는 데 도움을 준다(抱井, 2015, 51). 연구자는 지속적 비교를 통해 사실로부터 개념을 범주화하고, 범주화된 자료를 통해 이론을 형성하게 된다.

이론적 표집은 자료로부터 개념과 주제를 발전시키는 것에 기초한 자료 수집 방법이다. 개념 간의 관계를 찾고 다양성을 확인하고 속성과 차원 안에서 개념 개발의 기회를 최대화시키기 위해 장소(place), 사람(people), 사건(events)을 표집 하는 것이다(Strauss & Corbin, 1998, 201). 일반적인 가설과 이론의 검증을 위한 표집은 이론의 일반화에 무게를 두고 이루어진다면 이론적 표집은 현상을 설명할 수 있는 이론을 만들기 위한, 목적을 가진 표집이라 할 수 있다.

抱井(2015, 49)는 근거이론 접근의 공통된 특징으로 다음의 7가지를 정리하였다. 첫째 자료의 수집과 분석은 동시에 실시하여야 한다는 것, 둘째 분석적 코드와 자료로부터 (이론을) 구축해야 한다는 것, 셋째 지속적 비교분석을 해야 한다는 것, 넷째 이론 구축을 지향해야 한다는 것, 다섯째 행위와 과정에 착안해야 한다는 것, 여섯째 메모를 사용하여 범주의 정밀화와 범주 간의 관계를 정의해야 한다는 것, 일곱째 이론적 표집을 사용해야 한다는 것이다. 연구자는 근거이론을 통하여 현상이 일어나는 변화의 흐름 속에서 무엇이 진행되고, 혹은 무엇이 일어나고 있는지를 깊이 이해할 수 있다.

근거이론은 50여 년 전 등장한 이후 많은 연구자에 의하여 사용되고 변형됐다. 그러나 구체적으로 어떻게 수행되어야 하는지는 아직도 연구자들 사이에 혼란이 존재한다. 근거이론의 방법론적 토대에 대한 이해가 부분적으로 이루어진 채 연구에 적용됐기 때문이다. 근거이론이 무엇인지, 그리고 연구자들이 고수해야 할 절차가 무엇인지에 대한 이해는 고안자들과 주도적 지지자들의 다양한 견해에 의해 흐려졌다(進藤, 2017, 220).

각기 다른 방향으로 발전되어 가는 근거이론의 토대에 대한 이해가 선행되지 않는다면, 양립할 수 없는 고유한 속성을 무시하고 다양한 측면들을 단지 인용하여 연구에 적용하는 것에 그치게 될 수 있다. 따라서 연구를 위한 근거이론의 적용에 앞서 다양한 방향으로 발전되고, 다양한 방법으로 적용되어 온 근거이론을 조망해보고 몇 가지 본질적 특성에 대한 개요를 살펴보고자 한다. 그 뒤에야 연구의 방법론으로서 본 연구자가 구성주의적 근거이론을 선택하는 이유에 닿을 수 있을 것이다.

2. 근거이론의 두 가지 흐름

근거이론은 Glaser & Starauus(1967)으로부터 시작하였으며, 이 외에도 Strauss & Corbin(1998), Charmaz(2006)의 근거이론 등 학자에 따라 다양한 방향으로 발전되어 왔다. 연

근거이론에 많이 활용되는 것은 Strauss & Corbin(1998)의 접근이다.

Glaser와 Strauss(1967)는 지금으로부터 50여 년 전, ‘The Discovery of Grounded Theory(근거이론의 발견)’를 공저하였다. 양적 방법론에 조예가 깊었던 Glaser와 상징적 상호작용주의에 뿌리를 두고 있던 Strauss가 함께한 이 작업을 통하여 근거이론이 세상에 첫 발걸음을 내디뎠다. 그들은 근거이론이 “비교 분석의 일반적 방법론(a general method of comparative analysis)”이며, 사회 연구를 통해 체계적으로 획득된 자료를 엄격하게 분석하여 이론을 발견하는 것이 목적이라고 주장하였다(Glaser & Strauss, 1967, 13-14).

Glaser와 Strauss(1967)는 방법론적 특징과 요소를 다음과 같이 정리한다. 자료의 수집과 분석에 동시적으로 관여해야 한다는 것, 사전에 논리적으로 추출된 가설이 아닌, 자료로부터 부호와 범주를 분석하여 구성해야 한다는 것, 자료 수집과 분석의 각 단계에서 이론이 정교화된다는 것, 표집(sampling)은 모집단의 대표성이 아닌 이론의 출현을 목적으로 해야 한다는 것 등이다. 상술한 특징을 통하여 근거이론은 기존의 연역적인 사회과학의 거대한 이론과 다른, 귀납적 성격의 이론을 제시하려 한다는 것을 살펴볼 수 있다. 다양한 자료(사실)로부터 개념 정리(conceptual ordering)를 통해 범주를 추출하고, 이론을 형성하자는 것이다.

연구방법에 대한 서로의 접근은 시간이 지나며 차이를 드러내었다. 근거이론의 방향을 새롭게 정립하려 했던 것은 Strauss였다. Strauss는 근거이론의 확인적(verification) 성격에 몰두하여 근거이론에 변화를 주었다. 제자였던 Corbin이 Strauss의 이론을 함께 정리하였고, 공저에서 이전의 근거이론과 접근을 달리한다는 점을 명백히 보여주었다. 그들은 새로운 접근 방식에서 보다 실용적이고 해석적인 접근 방식을 채택하기 시작하였다. 그들은 연구자가 가진 이론적 지식이 자료 해석 과정에서 역할을 하도록 허용했다. 나아가 체계적인 일련의 방법을 따르면 현실을 발견하고 그것을 잠정적으로 검증하고 나아가 입증할 수 있는 “이론”을 구축할 수 있다고 가정하였다. 당연히 Glaser는 그들의 입장에 크게 반발하였고, 근거이론 접근 방식은 처음으로 갈라지게 되었다.

Charmaz는 Strauss와 Corbin의 근거 이론이 큰 영향력을 끼칠 때, 구성주의적인 입장을 강조하며 등장하였다. Charmaz(2006, 2)는 근거이론을 데이터 그 자체에 ‘근거 grounded’ 하여 이론을 구성(Construct)하는 데에 필요한, 질적 자료를 수집하고 분석하는 데 필요한 융통성 있는 지침(flexible guidelines)으로 정의한다.

Glaser & Strauss(1967)와 Strauss & Corbin(1998), Charmaz(2006)는 근거이론의 기저에 깔린 철학적 배경으로 객관주의(Objectivist) 또는 구성주의(Constructivist) 전통에서 연구방법론을 구축하였다. Glaser의 경우 철저히 객관주의에 의지하고 있기 때문에, Strauss & Corbin(1998), Charmaz(2006)의 입장을 구성주의적으로 바라보았다. 그러나 근거이론의 제2세대로 분류되는 Charmaz(2006)는 구성주의적 입장에서 Glaser & Strauss(1967), Strauss & Corbin(1998)를 객관주의적 전통에 기대고 있다고 주장하였다.

세 가지 접근은 뚜렷한 차이가 존재하나, 연구 방법론의 철학적 배경을 기준으로 나눈다면 Charmaz의 구분은 타당하다고 판단된다. Glaser와 Strauss의 객관주의 근거이론 접근은 블록을 수집하면 집이 완성될 수 있다고 믿는 것에 비유할 수 있다면, Charmaz는 연구자 주관의

개입을 통하여 블록을 수집해도 집이 아닌 다른 것이 완성될 수 있다고 여기는 것에 비유할 수 있다. Glaser & Strauss(1967)와 Charmaz(2006)의 저서 제목¹⁾은 그들의 관점을 전적으로 대변한다. 객관주의 접근을 대표하는 전자는 자료로부터 이론을 ‘발견(discovery)’ 하는 것으로 표현한 반면, 구성주의 근거이론가인 Charmaz(2006)는 연구자에 의하여 ‘구성되는 과정(constructing)’ 이라고 여겼다.

객관주의에 기반 한 접근은 근거이론이 처음 지향했던 입장으로, 질적 연구이지만 양적 연구의 논리를 상당 부분 받아들인다. 자료는 이미 세계에 존재하는 것으로, 연구자는 중립적 위치에 존재하여 자료로부터 ‘출현(emergence)’ 한 이론을 단지 ‘발견’ 할 뿐이다. 따라서 연구자가 어떤 사람인가는 크게 중요하지 않다. 그가 편견을 가지지 않고 객관적인 방법을 통하여 추상화·개념화한다면 이론은 발견될 수 있다고 여겨진다. 각기 다른 연구자들은 세계를 ‘발견’ 할 수 있고 유사한 방식으로 설명할 수 있다(Charmaz, 2000, 524).

객관적인 자료와 분석의 강조는 현상으로부터 ‘기본적 사회과정(basic social process)’ 을 도출하기 위함이다. 자료로부터의 귀납적 수집 과정과 자료 분석은 발견된 범주가 시간이 지나며 점점 일반화되어 가도록 한다. 객관주의적 접근은 엄격한 분석을 통하여 추상적·개념적 이론(형식적 이론 formal theory)을 형성하는 것을 지향한다. 이론은 추상적·개념적·관념적인 성격을 가진 것으로, 연구 대상(현상)은 구체적이지만 반복적인 비교 분석과정을 거치면서 점점 객관화되어가야 한다고 여겨진다.

한편, 철저하게 객관주의에 의지하는 Glaser와 달리 Strauss & Corbin(1998)은 일련의 코딩 과정에서 범주는 발견되기도 하지만 연구자를 통해 생성(generated)된다고 보았다. 연구자의 해석적 역할과 관련된 언급들은 그들이 완전히 객관주의에 기반하여 근거이론을 전개하지는 않았음을 보여준다.

進藤(2017: 226)는 Strauss & Corbin(1998)의 존재론적 관점이 객관적 외부 실재를 가정하는 Glaser를 따르지만, 연구자의 주관적 역할을 인정하면서 자료를 수집할 수 있는 일련의 기술적 절차와 검증과정을 제한한다는 점, 참여자의 관점은 정확하고 엄격하게 기록되어야 함과 동시에 연구자들의 자료의 고유한 해석은 코딩과정에서 중요하게 여겨져야 한다고 인식한다는 점에서 Glaser의 엄격한 객관주의와는 정도에 있어 차이가 있음을 지적한다.

Strauss & Corbin(1998)의 패러다임 모형에 대한 Glaser의 입장은 차이를 부각해 드러낸다. 패러다임 모형은 현상에서 드러난 범주를 통합하는 도구로서, 분석을 위한 엄격함과 현상에 공통된 기본적 과정의 틀이 강조된다. 현상을 구성하는 요소 간의 상호작용을 보여주는 도구의 사용은 상징적 상호작용주의에 뿌리를 두었던 Strauss의 학문적 성향을 반영한다. 객관주의 근거이론에서 부각되는 체계성·절차성을 엿볼 수 있는 단면이기도 하다.

패러다임 모형을 통한 범주의 개념화 과정에서 범주와 범주를 연결하고 통합하는 것은 연구자의 이론적 민감성(theoretical sensitivity)이다. 이론적 민감성에서 Strauss & Corbin(1998)은 분석 이전에 존재하는 연구자의 선입관을 인정하였다. 그러나 근거이론의 발견적(discovery) 성격을 강조한 Glaser는 자료 분석 이전에 선입관의 채택을 거부해왔기 때문에 그들의 입장을

1) ‘The Discovery of Grounded Theory’와 ‘Constructing Grounded Theory’

강력하게 비판하였다.

그는 Strauss & Corbin의 근거이론이 범주와 범주, 개념과 개념의 비교에 집중한 이론의 출현보다는, 선입전에 기대고 분석적 질문, 가설을 통한 엄격한 방법론적 틀의 강조에 따른 검증 절차에 매몰되어 근거이론의 본질을 잊었음을 비판하였다. Glaser는 심지어 Strauss&Corbin의 접근이 “완전히 개념적 설명(full conceptual description)”에 불과하며 근거이론이 아니라고 언급하였다(Charmaz, 2000, 512-513).

비록 Glaser는 코드화의 과정에서 엿보이는 Strauss & Corbin(1998)의 해석적 입장과 엄격한 도구의 사용을 강력하게 비판하였지만, 근본적 인식론에서 양자가 결정적 차이를 보이지는 않는다. Strauss & Corbin(1998)의 엄격한 분석절차와 자료를 보는 고정된 시점에 기반이 되는 인식론은 객관주의적 성격이 강하게 엿보인다. 다만, 그들은 자료에 근거한 엄격하고 체계적인 분석을 강조하면서도 연구자의 주관적 해석의 개입을 부정하지 않는다.

Charmaz(2000, 513)는 그들 접근의 인식론을 검토하며 Kuhn으로 대표되는 1960년대의 과학의 인식론적 논쟁과 포스트모던 사조에 영향을 받지 않은, 실증주의적 과학의 시선으로 평가한다. Glaser와 Strauss & Corbin은 연구자가 발견하고 기록할 수 있는, 객관적 현실을 인정한다. Charmaz에게 둘의 인식론적 토대는 정도의 차이는 있지만, 발견하는 외부의 현실을 객관적으로 기술하는 “침묵의 저자(silent authorship)”라는 공통된 인식은 기본적으로 객관주의에 근거한다고 여겨진다(Charmaz, 2000, 513). Strauss & Corbin(1998, 85)의 “자료는 거짓을 말하지 않는다(The data do not lie)”라는 언급은 확실히 그러함을 증명한다.

상술한 객관주의 기반 근거이론의 특징은 연구자들에게 다음의 이유로 비판을 받기도 한다. 山本(2007, 169)는 객관주의에 기반을 둔 근거이론의 문제점으로서 첫째, 자료에 대한 객관주의적 입장이 연구자 자신에 대한 재귀를 어렵게 하는 점과 둘째, 근거이론의 일반 이론(형식적 이론)을 지향하는 성격이 참여자가 가진 다원적 리얼리티를 감소시키고 참여자의 언어로 드러나는 일상적인 의미를 무시하기 쉽다는 점을 거론한다.

Charmaz(2000, 524)는 객관주의와 구성주의 근거이론을 비교하며 연구자와 참여자의 의미와 행동이 연구자의 분석적 관심이나 방법적 기법보다 우선시 되어야 함을 지적하였다. 그녀는 Strauss와 Corbin의 접근이 본래 의도했던 유연함이 사라지고 불변의 규칙으로서 연구자들에게 받아들여짐을 언급한다. 그들의 접근은 많은 연구자에게 가이드라인이라기보다는 지켜야 할 절차(procedure)로서 여겨진다는 것이다. 그녀는 객관주의 근거이론 방법이 경험을 희생시키고 복잡성을 증가시키는 절차를 불러옴으로써 형식주의적 측면만 촉진시킨다는 점을 지적한다(Charmaz, 2000, 525).

Strauss & Corbin(1998)의 축코딩과 패러다임에 대한 Charmaz(2000, 2006)의 시선은 차별화되는 근거이론에 대한 시선을 엿볼 수 있다. Charmaz(2000: 525)는 축코딩이 어색한 과학주의적인 용어와 서투른 범주로 이어질 수 있으며 독자들이 경험의 장으로부터 거리를 두게 되는 결과를 초래할 수 있음을 지적한다. 나아가 범주로 나아가기 위한 과정에서 패러다임과 같은 틀을 적용하는 것은 연구자 고유의 분석을 훼손할 우려가 있다고 보았다. 모든 현상이 패러다임 도구에 적용되는 것이 아니기 때문에, 그녀는 틀 지워지는 과정에서 고유한 현상의 애매함

과 모호성이 제거될까 우려하였다.

그녀는 Strauss & Corbin(1998)의 조건-결과 매트릭스(conditional-consequential matrix) 역시 일종의 틀 씌우기로서 현상에 ‘적용’ 시킨다는 측면에서 연구자의 작업을 제한시킨다고 지적한다. 구성주의적 근거이론을 통하여 사례 연구를 진행한 末田 外(2016, 25)는 유사한 관점에서 분석 도구와 기술의 체득에만 주의가 쏠리게 되면 연구 참여자의 의미 세계에 몰입하는데 방해가 됨을 지적한다.

근거이론을 적용한 대다수의 연구는 “Basics of Qualitative Research(Strauss & Corbin, 1998)” 2판의 접근을 따른다. 자료 분석 방법으로서의 근거이론의 엄격함과 체계적 단면이 연구자에게는 질적 연구의 타당성과 신뢰성을 보장하는 것으로 여겨지기 때문이다.

한편, Basics of Qualitative Research의 4판(Corbin & Strauss, 2015, 15)에서 근거이론의 정의가 확대되고 있음에 주목할 필요가 있다. 그들은 근거 이론을 “자료로부터 이론을 구성하는 것을 목표로 하는 질적 방법론(a qualitative methodology that aims at constructing a theory from data)”으로 정의한다²⁾. Strauss는 이미 사망했기에 실제로는 Corbin의 입장이 변화한 것이지만, 확장된 정의는 2가지 의미를 함축한다.

첫 번째는 자료 분석에서 연구자의 구성주의적 역할에 대한 그들의 견해가 점점 확대되고 있다는 점이다. 3판(Corbin & Strauss, 2008)에서는 후기 실증주의에서 구성주의를 향해 떠나 있는 모습을 보인다. 나아가 2015년의 4판에서는 구성주의자들의 관점에 밀접하게 닿아 있다. Corbin은 연구자와 참여자의 이야기로부터 개념과 이론을 구성한다는 구성주의적 관점에 동의한다고 밝혔다(Corbin & Strauss, 2015, 26).

두 번째는 근거이론의 방법론적 측면을 강조한 점이다. 2판에서도 강조되었던 사실이지만 20여 년이 지난 지금도 여전히 그들의 접근이 따라야 할 방법으로서 연구자들에게 인식되는 것에 문제의식을 느꼈기 때문일 것이다. Strauss & Corbin(1998)의 접근을 따르는 많은 연구는 근거이론을 코딩과 패러다임, 조건-결과 매트릭스와 같은 엄격한 도구로서 이론을 생성하는 하나의 방법으로 간주한다. 연구자들은 이론적 표집 논리에 의하여 자료를 수집하고, 지속적으로 비교·분석하면서 개념을 개발해야 한다는 본질적 관점을 도외시한다. Corbin은 근거이론 접근이 코딩과 패러다임으로서만 받아들여지기를 원하지 않았기에 4판에서 근거이론의 방법론적 측면을 부각하였다.

정의에 함축된 의미들은 구성주의적 관점이 새로운 방법론적 의미를 제공하며, 체계적 절차를 망라할 뿐 아니라 광범위한 연구의 틀을 제공하는 것으로 여겨져야 함을 시사한다. Charmaz의 접근에 주목해야 할 실제적인 필요성은 여기에서 출발한다.

객관주의 근거이론가인 Glaser는 Charmaz로 대표되는 구성주의적 근거이론에 대하여 다음과 같이 비판한다. 구성주의적 입장은 연구자가 가지고 있는 연구에 대한 가정(선입견)에 의해 연구 참여자의 데이터를 좁게 추출하여, 사소한 사건들이 핵심 범주의 중요 지표가 될 수 있음에도 무시된다는 것이다(Glaser, 2007, 97-98). 구성주의적 시각은 이론화를 위한 추상화

2) “Basics of Qualitative Research”의 2판(Strauss & Corbin, 1998, 12)에서는 근거이론을 연구 과정을 통해 체계적으로 수집하고 분석한 데이터로부터 이론을 이끌어 내는 것으로 정의한다.

분석의 기본적인 속성을 무시하고 참여자의 이야기를 묘사하는데 의미를 찾는 질적 연구로 재창조하는 것이라고 보았다. 그는 구성주의적 접근이 주장하는 연구자의 선입견을 완전히 부정하지는 않는다. 다만, 근거이론의 기본 원리 중 하나인 반복적인 비교 분석을 거치는 과정에서 개인적인 편견은 제거되고, 점점 객관화되어 갈 것이기 때문에 구성주의적 입장을 강력하게 부정하였다. 그가 처음부터 근거이론을 구상한 이유가 질적 연구의 객관적·실증주의적 접근이었음을 고려한다면 이러한 주장은 너무나 당연한 것이다. Charmaz(2000, 513)는 우리에게 묻는다. 근거이론은 반드시 객관주의이거나 실증주의에 기반을 두어야 하는가?

III. 구성주의적 근거이론

구성주의적 근거이론(Constructivist Grounded Theory)은 연구하려는 현상을 이해하고 해석하는 것에 우선순위를 두고, 공유된 경험과 참가자들과의 관계로부터 구성된 자료를 바라보고 분석한다. 구성주의 입장은 구성주의 패러다임에 기대고 있으며 어떻게, 그리고 왜 참여자들이 특정 상황에서 의미를 구성하고 행동하는지 해석한다.

연구자는 자료와 분리되어 존재하기보다는 관찰한 무엇의 일부이다(Charmaz, 2000, 524). 구성주의 접근에서 연구자와 참여자는 같은 사회적 맥락 속에 존재한다고 가정한다. 연구자의 임무는 특정한 맥락 안에서 연구자와 구성원들이 현상에 부여한 의미를 해석하는 것이다. 연구자-참여자가 구성하는 자료와 그로부터 드러나는 객관적 현상을 설명하고 일반화하기보다는, 현상에 깊숙이 들어가 해석하고 이해하는 것을 목적으로 한다. 우리는 오로지 스스로의 경험과 주체들을 모두 이해함으로써만 현실을 해석했다고 주장할 수 있다(Charmaz, 2000, 523).

구성주의적 근거이론을 채택함으로써, 연구자는 단일 차원의 외부 실재를 가정하지 않을 수 있다(Charmaz, 2000, 521). 현상은 객관적·보편적이지 않으며 자료 사이의 주관성 속에서 해석되고 구성될 수 있다고 여겨진다. 다의성에 대한 인정은, 연구자의 객관성보다는 연구자와 연구 참여자의 고유한 시각과 다양한 해석 가능성을 긍정한다. 구성주의 접근에서 이론은 “세계의 해석적 묘사”로 여겨진다(抱井, 2015, 63). 사실에 대한 견해는 가치에 달려있으며, 연구자의 관점 외에는 존재할 수 없는 자료 분석의 과정에서 반성적 입장을 취한다(進藤, 2017, 226).

따라서 무엇보다 연구자의 현상에 대한 이론적 민감성이 중시된다. 연구자는 다루고자 하는 현상에 대한 스스로의 경험, 연구자의 풍부한 지식 뿐 아니라 다양한 배경을 가진 연구 참여자의 경험을 통합적으로 해석할 수 있어야 한다. 연구자는 분석 도구로서의 스스로에 대하여 잘 파악하고 있어야 하며, 그를 토대로 선입견을 최소화하고 개방적 태도를 유지할 수 있어야 할 필요가 있다.

풍부한 해석 가능성을 가정하는 구성주의적 근거이론은 단일한 핵심 범주에 대한 설명보다는 현상을 설명하는 다양한 범주와 그 범주 간의 비교, 다양한 관점, 상호작용에 의미를 부여

한다. 현상을 이해하는 내러티브 역시 연구자에 따라 다양하게 존재한다.³⁾ 내러티브의 다양성에 대한 가정은 ‘기본적 사회과정’의 발견이나 Strauss & Corbin(1998)의 축코딩-패러다임 모형, 조건-결과 매트릭스에 대한 부정적인 견해를 제시하는 이유가 된다. 현상을 설명하는 단일한 기본 과정은 구성주의적 접근에서는 상정되기 힘든 가정이다.

Charmaz의 접근은 자료로부터 이야기를 추출해나가는 것 이상을 지향한다. 자료는 현실의 창(window on reality)으로 규정되지 않는다(Charmaz, 2000, 523). 중요한 것은 방법론적 절차의 준수가 아니라, 연구 참여자들의 고유한 맥락을 이해하고 그들이 현상에 어떠한 의미를 부여하고 있는가를 해석해내는 것이다. 이는 단순한 현상의 객관적 분석이 아닌, 주관적 해석을 통한 풍부한 의미의 구성을 중시하는 것이다.

구성주의적 접근의 방법론적 독특함은 근거이론의 고유 논리인 지속적 비교와 이론적 표집 논리에서 잘 드러난다. 실천적 방법 수준에서는 전통적 근거이론과 유사해 보이나 방법론 수준에서의 논리는 확실한 입장 차이를 보인다.

Charmaz는 자료 분석 과정에서 지속적 비교와 연구자-연구 참여자-자료와의 상호 작용을 강조한다. 그녀는 자신과 Glaser의 지속적 비교 방법(constant comparative method)을 정리하여 다음의 5가지로 나타낸다. 지속적 비교는 서로 다른 사람들을 비교하고(자신의 견해, 상황, 행동, 해석, 경험), 동일한 개인의 자료를 서로 다른 시점에서 비교하는 것, 사건과 사건을 비교하는 것, 자료를 범주와 비교하고, 범주를 다른 범주와 비교하는 것을 의미한다(Charmaz, 2000, 515).

그녀는 현상과 분리된 객관적 연구자가 아닌, 현상에 속한 주관적 존재로서의 연구자를 인정한다. 지속적 비교 논리에서 연구자의 분석적 아이디어를 위한 직관을 격려하고, 자신을 날카롭게 가다듬기 위한 반성적 태도를 강조한다. 지속적 비교에서 중요한 것은 연구자가 사실을 발견하는 것이 아니라, 연구자와 참여자 사이에 놓인 상호작용으로써 사실을 구성하는 것이다.

이론적 표집은 근거이론이 강조하는 ‘비교’ 논리가 그대로 묻어나는 방법론적 특징이다. 연구의 초기부터 이루어지는 이론적 표집을 지지했던 Strauss와 달리 Charmaz(2000, 520)는 관련된 자료와 분석적 지침이 강제로 출현하지 않도록 어느 정도 수행된 이후에 실시하는 것을 권한다. 그 뒤에는 입장을 바꾸어 초기와 후기 단계에서 모두 사용할 수 있다고도 언급하지만, 미성숙하거나, 진부하거나 쓸모없으며, 초점이 없고 구체적이지 못한 범주를 구성하게 될 수 있음을 경고한다(Charmaz, 2006, 107-108). 표집에 대한 그녀의 입장은, 연구자의 이론적 민감성을 강조하는 면면을 볼 수 있는 대목이기도 하다.

구성주의적 접근에서 이론적 표집은 연구자-자료-참여자의 상호작용으로부터 구성되는 자료로부터 드러나는 범주를 정교화하거나 새로이 구성하기 위하여 연구의 과정에서 지속적으로 이루어진다. 이전 참여자와의 면담을 통하여 드러난 잠정적인 분석을 다음 참여자에게 제시하

3) 이와 관련, 末田清子·抱井尚子·冲潮満里子(2016)는 구성주의적 근거이론 접근법을 사용하여 동일한 분석 사례를 2가지 관점으로 분석하는 과정을 살펴보았다. 2명의 연구자는 장애인의 형제를 산다는 게 어떤 의미를 가졌는지를 탐구할 목적으로 동일한 자료와 공유된 코드로서 구성주의적 근거이론의 절차를 밝으며 분석을 실시하였다. 연구 결과에 따르면, 근거이론은 각기 다른 삶의 경험과 이론적 민감성을 지닌 연구자의 관점에 따라 전혀 다르게 나타내어질 수 있다.

고 논의함으로서 연구자-자료-참여자의 비교분석을 통한 참조 관계가 형성된다. 구성주의적 근거 이론의 표집은 가설이 아닌, 참여자로부터 시작한다. Charmaz에게 이론적 표집은 참여자의 세계를 주관적 지평으로 끌어들이 수 있도록 도와주는 논리로서 기능한다.

한편, 일반적으로 많은 연구자에게 채택되어 활용되는 Strauss & Corbin(1998)의 근거이론 실행 절차는 자료(data)로부터 개방코딩(open coding), 축코딩(axial coding), 선택코딩(selective coding)으로 이어지는 비순차적인 과정의 실행을 통해 핵심범주(central category)를 찾아내어 이론화하는 과정으로 정리할 수 있다. 비순차적이라는 말의 의미는 일련의 과정들이 차근차근, 순서에 따라 전개되는 것이 아니라 필요에 따라 되돌아가기도 하고, 함께 진행되는 등 병렬적으로 이루어진다는 것이다.

Charmaz(2000, 2006)의 근거이론의 실행 절차는 자료로부터 초기코딩(initial coding), 초점코딩(focused coding)으로 이어지는 일련의 비순차적 단계로 이루어진다. Strauss & Corbin(1998)의 단계와 비교하였을 때 용어는 다르지만, 기본적 코딩의 과정부터 시작하여 이론적 포화에 이르기까지의 기초적 자료 분석 과정은 자료를 바라보는 시각을 제외하고 크게 다르지 않다. 다만, Glaser & Starauus(1967)와 Strauss & Corbin(1998)의 근거이론에 비하여 구성주의 근거이론은 전체적인 절차가 상대적으로 단순하다(末田 外, 2016, 25).

객관주의 근거이론은 연구 대상을 둘러싼 현상의 핵심 범주를 찾음으로써 인과적 설명의 객관적 기술을 이론으로 보고 있기 때문에, 사건이나 행위를 일으키는 원인, 조건, 결과, 해결에 관한 분석을 위한 체계적이고 엄격한 절차를 강조한다. 현상에는 숨겨진 하나의 선형적이고 인과적인 과정이 있으며, 근거이론은 그것을 발견하는 데 초점을 맞추어야 한다. 예를 들어 Strauss & Corbin(1998)은 축코딩 단계에서 하위 범주와 범주를 연결하기 위한 체계적 분석을 강조한다. 이를 위해 필요한 패러다임 모형은 분석 도구로서 많은 연구자에게 활용된다. 분석적이고 체계적으로 현상을 분석할 수 있도록 도와주기 때문이다.

인과적 관계는 구성주의적 근거이론에서는 암시적이고 불완전하며 불확정하다(Charmaz, 2000, 524). 우리의 삶을 둘러싼 사회 현상 속에서 기계적 인과 관계는 없으며 상황과 그 속에서의 행위자들만 존재할 뿐이다. 18세기 흄(Hume)이 논증한 바와 같이 연속해서 일어나는 사건 속에는 필연적 인과성의 원리가 없다. 하나의 사건이 이어지는 사건을 완전히 결정짓는 것은 아니다. 각 개별 인간의 삶이 그들의 부모들로부터 완전히 연역되지 않듯, 사회 현상 역시 단일 원인으로부터 파생되는 선형적 과정으로 바라볼 수 없다.

그녀는 패러다임이라는 절차화 된 범주와 하위 범주를 연결하기 위한 도구의 사용은 애매함을 제거할 수 있지만, 그 과정에서 포섭되지 않는 코드와 제약되는 방법을 우려하였다. 현상의 외부가 아닌, 내부에 위치한 채 이루어지는. 지속적 비교를 통해 이루어지는 연구자-참여자-자료간의 끊임없는 상호작용의 수행은 현상을 보는 복합적 차원을 전제한다.

구성주의 근거이론은 연구자와 참여자가 바라보고 깨닫는 바가 가져오는, 현상에 대한 해석적 내러티브 자체를 이론으로 받아들인다. ‘만약 ~라면~ 일 것이다’ 와 같은 식의 명백한 이론적 명제라기보다는 내러티브로 엮는 것이다(Charmaz, 2006, 148-149). 연구 결과는 연구자의 시선에 철저히 의존하여 사건과 행위의 단순한 기술 보다는 해석적인 표현으로 구성된다.

이를 위하여 Charmaz(2006, 172-175)는 독자의 상상적 참여를 촉구할 정도로 문학적으로 서술할 것을 권장한다. 객관적 사실의 담담한 기술을 통하여 사건의 원인, 조건, 결과를 밝히는 것이 아니라, 읽는 감정을 되흔들어 연구에 대한 독자의 상상적 참여를 촉구하는 것이 이론의 역할이라고 전제하기 때문이다. 문학적 서술은 세계에 대한 이해가 인지적 차원에 한하지 않고 감정적 차원에서도 이루어질 수 있게 도움으로써, 현상에 대한 깊은 이해가 가능하도록 한다(抱井, 2015, 65).

Charmaz(2000, 2006)에게 중요한 것은 연구 실행 수준에서의 절차적 단계가 아니라 지속적 비교-상호작용과 그로 인해 발달하는 연구자의 현상에 대한 깊은 이해와 통찰에 기초한 분석 그 자체이다. 근거이론은 자료 수집 방법이 아니라, 분석 전략을 특성화한 것이다(Charmaz, 2000, 514). 따라서 그녀는 연구자가 자료에 머물러 있기보다는 연구자 스스로에게 끊임없이 돌아와서 연구의 과정을 검토하고, 비교하고, 연구자와 참여자의 복잡한 관점을 적용해볼 것을 강조한다. 범주는 자료에만 존재하는 것이 아니라 연구자-자료-참여자 간 상호작용의 맥락에서 재구성되는 것이다.

연구자에 따른 근거이론 접근의 평가 기준에는 구성주의적 접근 방법의 독특함이 묻어난다. 표 1은 구성주의적 접근이 어떠한 시각으로 연구의 결과물을 바라보고 있는지에 대한 통찰을 제공한다. 객관주의에 기대고 있는 학자들에 비하여 Charmaz(2000, 2006)는 확실히 방법의 적합성, 명확성을 강조하기보다는 연구자 고유의 이론적 민감성, 통찰력, 창조성 등에 기댄다. 그녀는 객관주의적 접근에서 중요하게 여겨지는 적용성(applicability)과 유용성(usefulness)과 같은 속성의 강조는 근거이론을 창작의 맥락에서 벗어난, 기계적 처방전 혹은 진술문(statement)으로서 받아들여지게 할 수 있음을 경고한다(charmaz, 2000, 513). 유사한 맥락에서 進藤(2017, 235)는 Charmaz의 다른 용어 사용이 양적 연구 방법과 관련된 개념의 렌즈로부터 근거이론 연구를 평가하는 사람들의 한계로부터 연구자를 해방할 수 있음을 언급하였다.

표 1. 근거이론의 접근 방식에 따른 평가 기준

출처	평가 기준
Charmaz(2006, 182- 183)	신뢰성(credibility), 독창성(originality), 공감성(resonance), 유용성(usefulness)
Glaser & Strauss(1967, 326- 335)	적합성, 이해, 보편성, 통제
Strauss&Corbin(1998, 270- 272)	개념이 생성(generated) 되었는가?/ 개념이 체계적으로 관련되었는가?/ 많은 개념적 연결이 존재하고, 범주가 잘 발전 되었고, 범주가 개념적 밀도(conceptual density)를 가지고 있는가?/ 변화가 이론에 잘 반영되었는가?/ 연구와 설명으로부터 변화에 따른 조건들을 찾을 수 있는가?/ 과정이 고려되었는가?/ 이론적 발견이 어느 정도 의미가 있는가?/ 이론은 앞으로도 의미가 있으며(stand the test of time) 관련 있는 사회 구성원(social)과 전문가 그룹 간에 새로운 아이디어와 토론의 방향을 제공해줄 수 있는가?

근거이론 방법론은 연구가 어떻게 수행되고 평가되어야 하는지에 따라 다양한 접근을 취한다. 근거이론이라는 이름 아래 분석과정, 용어, 평가 기준 등 세부적 수준에서 많은 차이가 드러난다. 차이를 대하는 연구자의 태도에서 중요한 것은 어느 방법이 옳은가가 아니라, 연구하려는 목적에 비추었을 때 어느 것이 적합한가를 따져 묻는 것이다.

IV. 사회과 연구방법론으로서 구성주의적 근거이론

근거이론 방법론은 연구가 어떻게 수행되고 평가되어야 하는지에 따라 다양한 접근을 취한다. 근거이론이라는 이름 아래 분석과정, 용어, 평가 기준 등 세부적 수준에서 많은 차이가 드러난다. 차이를 대하는 연구자의 태도에서 중요한 것은 어느 방법이 옳은가가 아니라, 연구하려는 목적에 비추었을 때 어느 것이 적합한가를 따져 묻는 것이다.

본 발표에서는 사회과 연구 방법론으로서 현상을 바라보는 Charmaz(2000, 2006)의 접근 방식에 주목하고자 한다.

첫 번째, 교육 현장에서 일어나는 현상으로부터 자료(data)를 체계적·귀납적으로 추출함과 동시에 현상이 가지는 함의를 연구자 및 참여자의 경험과 다양한 배경 지식으로부터 해석적으로 연역 해내는 귀추적(abductive) 접근이 가능하기 때문이다⁴⁾. 사회과 연구가 대상으로 하는 다양한 현상을 객관적으로 파악함과 동시에 연구자와 참여자에게 내재하는 현상 속의 경험의 의미를 풍부하게 해석할 수 있게 돕는다.

두 번째로, 사회과 연구 대상이 다루고자 하는 다양한 교육 현상은 인과적 틀로서는 설명하기 힘들기 때문이다. 현상에 대한 폭넓은 이해는 인과정보보다는 상황과 요소 간의 관계로부터 출발하여야 한다. 교사를 위시한 교육 현상 속의 다양한 요소가 풀어내는 이야기는 원인-결과라는 이분법적 틀로만 재단하기에 너무나 복잡하다. 구성주의적 근거이론은 현상을 구성하는 변수 간의 선형적 인과를 전제하기보다는 상황 자체의 다양성, 현실의 복잡함, 불안정성 속에서의 이해를 추구한다.

세 번째로, 구성주의적 근거이론은 1세대 근거이론의 이론적 배경인 상징적 상호작용 주의를 더욱 확대해 적용한다. 방법론의 배경으로서 상징적 상호작용 주의는 교실 속에서 이루어지는 상호작용 속에서 구성되는 개별 주체의 세계에 파고들기 위한 사회과 현장 연구를 풍부한 해석의 길로 안내한다.

마지막으로, 사회과 (교사) 연구자는 현실 공간에서 학생들과 함께 상호작용을 주고받는 동시에 학생들과 같은 위치에 존재하는 개인이기도 하다. 이는 연구자가 연구의 대상으로서 학생의 생각과 행동에 대한 맥락적 영향을 고려할 수 있음을 의미하기도 한다. 현상 속에 일원

4) 귀추적 접근은 구성주의적 근거이론에서는 이론화를 위하여 중요시되는 접근 방식이다(Charmaz, 2000, 2006, Clarke, 2003). 이것은 가설 연역적으로 사고하기보다는 귀납적 자료의 구체성으로부터 시작하여 자료로부터 드러나는, 가능성 있고 타당한 해석으로 추론해 나아가는 사고방식을 의미한다. 일반적으로 시도되는 연역에서 귀납이 아닌, 귀납에서 추측을 거쳐 연역되어가는 것이라 할 수 있다.

으로 항상 존재하는 교사는 언제나 연구자임과 동시에 참여자이다. 구성주의적 근거이론에서, 연구자는 자료와의 상호작용을 통하여 범주와 이론을 구성한다. 연구자가 가진 이전의 이론적 지식은 엄격한 검증을 거쳐야 하며, 코딩한 자료로 통합되어야 하고, 연구자와 참여자는 자료에서 의미를 함께 구성해야 한다. 구성주의적 근거이론은 연구자로서 참여적 역할에 동의하고, 교사의 연구에서 주관적 역할을 인정한다. 따라서 사회과 교실 연구자의 연구 타당성을 인정하는데 기여한다.

근거이론은 단순히 현상을 분석하는 도구 이상의 의미가 있는 현상을 바라보는 사고의 방식이다. 서로 다른 근거이론 속에서 연구에 알맞은 접근을 선택하는 데 특히 중요한 요소는 연구자의 역할에 달려 있다(進藤, 2017, 236). 객관주의적 근거이론의 접근은 현상을 설명하고자 시도하는 연구자의 주관을 배제하고자 엄격하고 체계화된 단계를 통해 현상을 건조하고 중립적으로 바라보고자 한다. 이러한 측면에서 본 연구자는 객관주의적 근거이론이 가지고 있는 지침들이 실제 연구에서 제대로 지켜질 수 있는가에 대하여 의문을 제기한다. 분석 도구로서의 연구자가 실제로 기능한다면, 그의 삶의 배경과 지식은 결코 중립적으로 현상을 해석할 수 있도록 하지 않는다.

구성주의적 근거이론은 상호작용적으로 행위하는 연구자에게 교수 상황 속에서 참여자로서의 공동 구성적인 역할을 할 수 있도록 한다. 우리는 언제나 어딘가에 편향되어 있고 그 시각에 따라 현상을 해석한다. 이러한 점을 인정하지 않고서 사회과 교육을 연구한다는 것은 연구의 타당성을 확보하는데 어려움이 있다. Charmaz의 접근은 실제 교육 현장에 적용 가능한, 풍부하고 설득력 있는 중범위 이론을 구성할 수 있도록 돕는다. 사회과 연구 방법론으로서 그녀의 접근은 사회과 교과를 이해하는데 또 하나의 훌륭한 대안이 될 수 있을 것이다.

V. 나가며

본 연구는 사회과 연구 방법론으로서 구성주의적 근거이론의 가능성을 탐색해 보았다. 구성주의적 근거이론에서는 현실의 다원성을 존재론적 특징으로 하기 때문에, 핵심 범주를 중심으로 한 선형적이고 인과적인 기본적 사회 과정의 존재를 추구하는 입장을 취하지 않는다. 분석의 초점은, 범주와 과정에서의 ‘다양성’과 ‘관계’에 맞춰진다. 교사와 학습자, 교육과정, 교실, 교과서 등 다양한 요소가 복합적으로 얽혀있는 사회과 교육은 단일한 사회 과정에 따라 움직이는 계(界)가 아니다. 다양한 요소간의 관계에 초점을 맞추는 것으로부터 시작하여 통합된 이론으로 나아가고자 하는 Charmaz의 접근은 실체적 이론으로서 역할은 객관화된 이론 제시를 통하여 현상을 설명하는 것이 아니다. 주관적 해석 가능성의 인정과 연구자의 시각을 통하여 분석된 범주로써 드러나는 이론을 통하여 연구에서 다루고자 하는 현상의 깊은 이해와 다양한 현상에 적용 가능한 통찰을 조장한다. 현상을 이해하는 틀로서의 구성주의적 근거이론이 향후 더 많은 사회과 연구에 이용될 수 있음을 기대하며 연구를 마무리하고자 한다.

참고 문헌

- 山本奈生(2007), 社会問題の構築主義とグラウンデッド・セオリー, 佛敎大学大学院紀要, 35, 161-174.
- 抱井尚子(2015), 理論からストーリーへ 構成主義的グラウンデッド・セオリー法とは, 青山国際政経論集, 94, 43-71.
- 進藤孝雄(2017), Unpacking Grounded Theory Treading the Murky Waters, 熊本大学社会文化研究, 15, 219-241.
- 末田清子, 抱井尚子, 沖潮満里子(2016), 構成主義的グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析事例, 青山国際政経論集, 96, 25-57.
- Charmaz, K.(2000, Grounded theory: *Objectivist and constructivist methods*, In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) , *Handbook of qualitative research*. (2nd ed., 509-535) . Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K.(2006), *Constructing Grounded Theory: A practical Guide Though Qualitative Analysis*, London: Sage.
- Charmaz, K.(2009), *Shifting The Grounds: Constructivist Grounded Theory Methods*. Morse, J. M. (eds). Developing grounded theory: The second generation. CA: Left Coast Press.
- Charmaz, K.(2008), Constructionism and the grounded theory method, *Handbook of constructionist research*, 397-412.
- Charmaz, K.(2011), Grounded theory methods in social justice research, *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 359-380.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008), *Basics of qualitative research* (3rd ed.), Los Angeles: Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015), *Basics of qualitative research* (4th ed.), Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W.(2009), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixer Methods Approaches* (3rd ed.), 김영숙 외 9인(2011), 연구 방법: 질적, 양적 및 혼합적 연구의 설계, 서울: 시그마프레스.
- Glaser, B.,(2007), Constructivist Grounded Theory?. *Historical Social Research, Supplement*, 19. 93-105.
- Glaser, B. G. & Strauss & A. L.(1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, 이병식, 박상욱, 김사훈 역(2011), 근거이론의 발견: 질적 연구의 전략. 서울: 학지사.
- Strauss, A. L. & Corbin, J.(1998), *Basics of Qualitative Research(2nd Edition)*, California: Sage.

교신저자: 심민수, 한국교원대학교 박사과정
djrtj@daum.net

2015 개정 초등 사회과 지리교육과정의 스코프와 시퀀스 연구 - 지리교육의 5대 빅아이디어를 중심으로 -

장 익 선

한국교육과정평가원 연구위원

I. 머리말

국가교육과정의 마지막 전면 개정이었던 7차 교육과정을 지나면서 우리나라 교육과정의 개정은 이전의 전면 개정 방식을 버리고 시대적 변화와 국가·사회적 요구를 반영해 수시로 개정하는 ‘수시 개정’ 방식으로 이루어지고 있다. 가령 2007 개정 교육과정은 그 시대의 사회가 요구하던 교육내용의 양과 수준의 적정화를 반영해 개정된 것이고, 2009 개정 교육과정은 국민공통기본교육과정의 시기 조정과 교육과정의 편성 및 운영의 자율성, 학습부담의 적정화를 추구하며 개정된 것이었으며, 2015 개정 교육과정은 미래 사회가 요구하는 창의·융합형 인재 양성을 목적으로 개정된 것이었다.

그러나 이러한 시대별 개정 배경은 교육과정 총론 수준의 선언이었을 뿐 교과나 과목 수준에서 이루어진 개정의 실제와는 어느 정도 간극이 있었다. 예를 들면 2015 개정 교육과정의 경우 창의·융합형 인재를 기를 목적으로 지식과 기능 및 가치·태도 영역을 유기적으로 결합한 핵심역량 중심의 성취기준 진술을 지향하였으나 그것이 모든 교과에서 충분히 구현된 것은 아니었다. 영역과 핵심 개념을 근간으로 교과별 학습내용을 조직하고자 했으나 이 또한 교과나 과목에 따라 완성도나 구체적 양상에 있어 차이가 있었다. 심지어 성취기준의 진술 방식이나 내용 체계가 이전 시기의 교육과정에 비해 달라졌다고 보기 어려운 교과나 과목조차 있었다.

그럼에도 불구하고 2015 개정 사회과 교육과정은 이전 시기의 교육과정 대비 중요한 진전을 이루었다고 평가할 수 있는데 그 중 하나가 사회과의 3대 영역, 즉 지리, 역사, 일반사회 영역에서 각기 빅아이디어(big ideas)를 도출했다는 점일 것이다. 빅아이디어란 유사성을 지닌 여러 개념들을 서로 묶어주는, 전이가 높은 차상위의 개념을 말하는데, 최근 주요 국가들의 교과별 교육과정 개발 및 구성에 널리 활용되고 있다(교육부, 2015, 10).

2015 개정 교육과정에 제시된 지리 영역의 빅아이디어는 ‘지리 인식’, ‘장소와 지역’, ‘자연환경과 인간생활’, ‘인문환경과 인간생활’, ‘지속가능한 세계’의 5가지이다.¹⁾ 참

1) 이 작업에는 박철웅(전남대, 통합사회 연구진), 이간용(공주교대, 초등사회 연구진), 박선미(인하대, 중학교 사회 연구진), 전종한(경인교대, 세계지리 연구진), 심승희(청주교대, 여행지리 연구진), 조철기(경북대, 통합사회 연구진) 등의 대학 교수와 박병석(압구정고, 통합 사회 연구진), 김석용(안산 감서고, 세계지리 연구진), 김병연(달성고, 한국지리 연구진) 등의 현 장교사가 공동으로 참여하였다. 핵심 개념 및 일반화된 지식의 정의 작업은 이간용 교수(공주교대)가 초안을 마련하고 전

고로 2015 개정 교육과정 총론팀은 교육과정 개발 과정에서 이들을 일컬어 ‘빅아이디어’로 명명하였지만 최종 교육과정문서에서는 ‘영역’이라고 명시하였다. 지리교육의 5대 빅아이디어는 2015 개정 초등 및 중등 지리교육과정의 주요 내용 요소와 성취기준 진술에 영향을 주었다. 지리교육의 이들 5대 빅아이디어는 미국의 지리교육과정에서 제시되고 있는 5대 주제(Themes), 혹은 10대 스트랜드(Strands)에 비견될 수 있는 것으로, 학교급별 지리교육의 목표 달성을 위한 내용의 선정과 조직을 위한 기준, 즉 ‘내용조직자(contents organizer)’로 간주할 수 있다. 다시 말해서 5대 빅아이디어는 학교급에 따른 지리교육과정의 스코프와 시퀀스를 구축하기 위한 필수 요건이 되는 것이다.

본 연구에서는 2015 개정 교육과정 초등 사회과 지리 영역의 스코프와 시퀀스의 특징을 분석하고 지리교육의 5대 빅아이디어의 관점에서 향후 개선 방향을 제안하는데 목적이 있다. 물론 교육과정에 제시된 학년별 단원명이나 주요 학습요소를 바탕으로 지리교육과정의 스코프와 시퀀스의 특징에 접근하는 것도 불가능한 것은 아니지만 그것들을 지리 영역 전반에 걸친 내용과 여러 학년을 관통하는 내용조직자로 간주할 수는 없으므로 그러한 방법은 스코프-시퀀스의 특징을 드러내는 데 한계가 있다.

스코프와 시퀀스의 특징을 분석하려 했던 기존의 여러 연구들은 분석의 준거로서 5대 빅아이디어와 같은 폭넓게 합의된 ‘내용조직자’를 바탕으로 하지 못했기 때문에 분석 방법이나 연구 내용에 있어서 다소 자의적인 면이 있었다. 다시 말해 국가교육과정 수준의 합의된 ‘내용조직자’가 없었던 2009 교육과정 이전의 경우, 어떤 교과 및 과목의 스코프-시퀀스에 접근하고자 했던 연구자들은 자신의 전공 분야나 관심사를 반영하는 수준에서 스코프와 시퀀스를 연구했던 것이다. 요컨대 2015 개정 교육과정이 제시한 지리 영역의 5대 빅아이디어는 지리학자와 지리교육자들, 현장 교사들의 의견을 폭넓게 수렴해 도출한 것으로, 수차례의 공청회와 학술대회를 통해 마련된 것이다. 따라서 2015 개정 지리교육과정의 5대 빅아이디어를 내용조직자로 간주하고 이를 통해 지리 교육의 스코프와 시퀀스를 분석하는 작업이 의미를 갖는 것이다.

이 같은 문제의식에서 본 연구는 2015 개정 초등 사회과 지리교육과정의 스코프와 시퀀스의 특징을 분석한 다음, 향후의 교육과정 수시 개정을 준비한다는 입장에서 지리 영역의 스코프와 시퀀스를 보다 정선해가기 위한 주요 토의 쟁점과 발전 과제를 제안해 보는 데 목적이 있다. 먼저 스코프와 시퀀스의 개념을 비롯해 국내외 주요 선행 연구들이 내놓은 성과들을 비판적으로 정리한 후, 이어서 2015 개정 초등 사회과 지리교육과정의 스코프와 시퀀스의 특징을 알아보기 위해 세 가지 관점을 채택하였다. 하나는 2009 초등 사회과 지리교육과정과의 비교를 통해 스코프의 지속성과 변동성을 살펴보는 것이고, 두 번째는 2015 개정 중학교 지리교육과정과의 비교를 통해 중학교로 이어지는 시퀀스 맥락에서 초등 지리교육과정의 특징을 알아보는 일이며, 세 번째는 2015 개정 초등 사회과 지리교육과정에 제시된 5대 빅아이디어의 관점에서 스코프와 시퀀스의 특징을 해석하는 일이다. 끝으로 이러한 분석을 바탕으로 주요 토의 쟁점과 발전 과제를 제안하고자 한다.

중한 교수(경인교대)가 수정 및 마무리 교열을 하였다(이간용, 2016; 전종환, 2016, 73).

II. 선행연구와 관련 이론의 검토

1. 사회과의 스코프-시퀀스에 관한 주요 모델과 평가: 미국의 사례

‘스코프(scope)’란 학생들이 특정 분야를 공부할 때 그들을 성장의 길로 이끌 것으로 기대되는 학습 내용, 기능, 가치 등의 폭과 깊이를 말하고, ‘시퀀스(sequence)’란 학생들의 학년 이행에 따른 학습 주제, 내용, 기능 등의 분배 방식을 뜻한다. 모든 교과 및 과목들에서 스코프와 시퀀스는 교육과정의 체계화를 대변한다. 스코프와 시퀀스가 구비될 때 비로소 학생들의 학습에 꼭 필요하다고 평가되는 ‘학문적 내용(the academic content)’과 ‘기능들(skills)’, 그리고 내용 학습을 위한 ‘순서(the order)’, 이 삼자 사이의 밀접한 관련성이 명료해지기 때문이다.

지리 영역의 스코프와 시퀀스는 학생들의 다양한 연령과 발달 단계마다 그에 적합한 학습 내용이 무엇인지를 명확히 해준다. 학교 현장에서, 지리 영역의 스코프와 시퀀스는 교사들로 하여금 특정 학년, 특정 학기, 특정 연령마다 어떤 교육과정이 적용되어야 하는지를 결정하도록 돕는 안내서 역할을 한다. 스코프와 시퀀스는 교사들에게 학생들이 이전 학년에서 무엇을 배웠는지, 앞으로는 무엇을 배워야 하는지에 대한 정보를 제공한다. 많은 측면에서, 스코프와 시퀀스는 마치 길을 걷는 사람들에게 자신들이 현재 어디에 서 있고, 어디에서 왔으며, 어디로 갈 것인지를 보여주는 일종의 ‘도로 지도’와도 같은 것이다(Stoltman, 2002, 292).

지금까지 사회과의 스코프-시퀀스에 관한 주요 모델로는 다음의 네 가지가 논의되어 왔다(Hume & Boehm, 2001, 17-19).

첫째, 지평확대모델(the expanding horizons model)이 있다. 이 모델은 적어도 우리나라와 영어권 국가들에서 사회과의 지배적인 교육과정 틀이었고 교육과정 자료 개발자들도 선호한 모델이었다. 이 모델에 의하면, 학생들은 우선 개인과 주변 공간(local space)을 공부한 다음, 점차 공간을 확대하여 지역사회, 주, 국가, 세계에 대한 학습으로 나아간다. 이 모델은 특히 초등학교급인 K-6학년까지에서 지배적으로 활용되었으며 지리적 관점과도 조화를 잘 이루었다.

둘째, 연대기 모델(the chronology model)이 있다. 이 모델은 캘리포니아 주의 역사-사회과 교육과정의 기본 모델로 널리 알려져 있는데, 주요 특징은 사회과교육을 위한 주춧돌 역할을 하는 분야로 역사를 활용한다는 점이다. 이 모델은 매사추세츠와 버지니아 주를 포함한 7개 주에서 적용하고 있다.

그러나 버지니아 주의 지리학자 Robert W. Morrill(1998)은 연대기 모델이 사회과에서 지리교육과 환경교육의 위상을 크게 축소시키고 말았다고 주장한다.

… 전체적으로 버지니아 주의 스탠다드는 공간 및 환경 학습의 중요성에 대한 인식도 부족하다. 버지니아 주의 학습 스탠다드는 자연이나 인간사회에 대한 학습에 있어서 공간 혹은 환경적 관정보다는 연대기적, 시간적 관점에 강하게 편중되어 있다. 이러한 편중이 지리 학습의 주변화를 심화시키고 있고, 공간적, 환경적 관점의 개발을 저해하는 것 같다(Morrill 1998, 7).

셋째, 중핵 지식 모델(the core knowledge model)이 있다. 이 모델은 『Core Knowledge

Sequence』라는 교육과정 문서 시리즈를 발간한 중핵지식재단(the Core Knowledge Foundation)의 한 프로젝트로 나온 것이다.²⁾ 중핵 지식 교육과정 운동은 [문화 문해력(문화적 소양): 모든 미국인이 알아야만 하는 것](『Cultural Literacy: What Every American Needs to Know』, 1987)이라는 책의 발간과 함께 시작되었다. 중핵 지식 교육과정은 여러 주제를 통해 시수와 개념 면에서 역사와 지리를 균형 있게 가르쳐야 한다는 점을 제안하고 있지만 실제 교육 현장에서 학년에 따른 내용 전개는 불균등하다는 비판이 있다.³⁾

넷째, 미국의 사회과교육위원회(The National Council for the Social Studies, 이하 NCSS)가 제안한 교육과정 스탠다드 모델이 있다. 이에 의하면 사회과는 ‘시민 역량(civic competence) 축진을 위한 사회과학과 인문학의 통합 교육’을 담당하는 교과로 정의한다(1994). NCSS가 제시한 교육과정 스탠다드와 지리 영역의 국가 내용 스탠다드가 서로 얼마나 호응할까? 그림 1에 제시된 사회과의 10대 주제(themes)를 통해 학생들이 배워야할 지리 내용을 충분히 반영하도록 하려면, 우선 각 주제들에서 어떤 내용을 학습할 수 있는지에 대한 설명과 해석이 제공되어야 한다. 학생들이 엄격한 스탠다드에 도달할 수 있게 하는 방향에서 내용에 대한 풍부한 관점을 제공해야 한다는 뜻이다. 그러나 이에 대한 설명과 해석은 여전히 불충분하다.

- <NCSS 교육과정 스탠다드: 주요 주제>

 1. 문화
 2. 시간, 지속성, 그리고 변화
 3. 사람, 장소, 그리고 환경
 4. 개인의 발전과 정체성
 5. 개인, 집단, 그리고 제도
 6. 권력, 권위, 그리고 거버넌스
 7. 생산, 분배, 그리고 소비
 8. 과학, 기술, 그리고 사회
 9. 전지구적 연결성
 10. 시민의 이상과 실천

그림 1. NCSS의 10대 주요 주제

출처: NCSS(1994, x-ix)

주요 교육과정 모델들에 대한 이상의 검토를 통해 알 수 있듯이, 지리 영역은 사회과 내의 위상과 역할에서 많이 위축되어 있는 모습이다. 이들 중 지리 영역을 강력하게 지지하는 교육과정 모델이 한 가지 있다면 그것은 지평확대 모델일 텐데 오늘날의 사회과 교통·통신의 비약적 발달에 따라 시공간이 압축됨으로써 이 모델의 영향력은 점차 줄어들고 있다는 주장이 제기되기도 한다. 그러나 지금까지도 지리 교육 내용 조직의 가장 대표적인 논리로서 지평확대

2) 이 재단이 발간한 교육과정 문서는 지리를 포함한 다양한 과목들에서 가르치는 특수한 지식들을 상세히 고찰하고 있다. 그리고 강조점을 내용 측면에 두고 있고, 이에 비해 기능과 문제해결 기법은 교사 개인 수준의 인식과 관심에 맡기고 있다(Hume & Boehm, 2001, 17).

3) 중핵 지식 교육과정의 사례를 사회과에서 거론한 것이 “5학년: 미국의 역사와 지리”인데 “서부 지역으로의 탐험과 진출”을 부제로 달고 있다. 이러한 주제는 시수와 개념 면에서 역사와 지리를 균형 있게 가르쳐야 한다는 점을 제안하는 것이다(Hume & Boehm, 2001, 17).

모델과 같은 환경확대법이 지속되어 왔던 것은 지리 교육의 주요 내용을 가르치고 학습하기
에 가장 효과적인 방법이라 인식했기 때문이라는 점에는 이견이 없을 것이다.

2. 우리나라 초등 사회과의 스코프-시퀀스에 관한 주요 논의들

교수요목기 이후 우리나라의 초등 사회과 지리교육과정은 대체로 환경확대법의 논리에 근거
하여 학년별 지리 학습 내용을 조직해 왔다. 물론 환경확대법에 대해서는, 정보통신의 확장에
따른 급속한 사회 변화와 세계화라는 환경에서 효용성을 잃게 되었다거나, 신체적 발달에 집
착하는 고전적 논리에 불과하다는 등등의 이유로 1980년대부터 비판이 있었다(심승희, 2008).
이에 환경확대법의 기본적 골격 위에 학년별로 지구촌적 스케일의 관점을 가질 수 있는 내용
을 추가하거나 구체적인 사례를 다양한 스케일에서 제시하는 등 환경확대법의 탄력적 적용을
위한 노력도 있었다. 하지만 3~4학년에서 고장(향토)과 시·도 규모를 대상으로 한 학습, 5~6학
년에는는 국토와 세계 규모의 학습이라는 환경확대법의 구조는 교수요목기 이래 2015 개정
교육과정까지 변함없이 이어져왔다.

그러나 그간의 우리나라 초등 지리교육과정의 환경확대법은 학년이 올라감에 따라 학습을
위한 물리적 공간을 확대해간다는 것 그 이상의 의미가 아니었다. 엄격히 말해서 기존의 환경
확대법은 초중등 지리교육의 스코프-시퀀스를 담보해주지 못했다. 물리적 공간을 확대하는 것
외에, 학년 및 학교급에 따라 어떤 내용을 선정하고 어떻게 조직할 것인가에 대한 기준, 즉
초중등의 스코프-시퀀스를 위한 내용조직자가 마련되었어야 했는데 그렇지 못했기 때문이다.

박선미는 우리나라와 미국 뉴욕 주의 지리교육 내용 선정과 조직을 비교하면서 “뉴욕 주의
지리교육이 6가지 핵심 요소를 중심으로 내용을 체계화 한 반면 우리나라는 지역지리와 계통
지리를 나열적으로 학습하는 데 머물고 있다.” 며 내용조직자의 필요성을 정확히 지적한 바
있다(박선미, 2001, 191). 남호엽 역시 “교육과정 문서상에서 전체 학년에 걸쳐 공통적으로
해당하는 교육내용 범위의 제시가 일반적인 관례임에도 우리나라의 경우는 그 수준에까지 도
달하고 있지 못하다.” 면서 역시 내용조직자의 부재 문제를 제기하였다(남호엽, 2002, 55). 이
렇게 초중등을 관통하는 내용조직자가 부재하다보니 지리교육의 스코프-시퀀스에 대한 기존
의 대부분 연구들은 지리교육의 관점보다는 지리학적인 분류 체계에 근거하거나 연구자가 마
련한 나름의 분류 체계를 바탕으로 접근할 수밖에 없었다(심승희, 2008; 조성욱, 2014).

이러한 관점에서 평가할 때 2015 개정 초중등 지리 교육과정의 가장 큰 의의는 초중등 지리
교육을 관통하는 내용조직자로서 지리교육의 5대 빅아이디어를 도출했다는 점에 있다. 이것은
일찍이 북미의 지리교육계에서 마련되었던 지리교육의 주요 주제(themes) 혹은 스트랜드
(strands)에 비견할 수 있는 것이다. 다만 우리의 경우 아쉬운 점은 5대 빅아이디어가 초중등
지리교육의 내용 체계에까지 반영되지는 못했다는 점이다. 지리교육의 5대 빅아이디어가 초중
등 지리교육의 내용 체계와 충분히 부합하지 않고 있음을 말한다. 따라서 2015 개정 교육과정
은 향후 지리교육의 5대 빅아이디어와 초중등 내용 체계 간의 정합 단계로 나아가기 위한 과
도기적 단계라 평가할 수 있으며, 이러한 관점에서 2015 개정 초등 지리교육과정의 스코프와
시퀀스가 갖는 특징과 발전 과제에 대한 논의가 요구되는 시점이다.

Ⅲ. 2015 개정 초등 사회과 교육과정의 개정 중점과 초등 지리교육

2015 개정 교육과정은 교육 내·외적 변화에 효과적으로 대응하기 위해 지속적으로 개정되어 온 교육과정 개정의 흐름을 이어받아 한편으로 미래사회의 변화에 대응하기 위한 국가·사회적 요구를 학교 교육과정에 반영하며, 다른 한편으로 학교 현장에서 제기되는 다양한 문제점들에 대한 개선 방안을 제시한다는 목적에 따라 개정이 추진되었다. 2015 개정 교육과정의 중요한 개정 배경 중의 하나는 ‘창의융합형 인재’ 양성에 대한 국가·사회적 요구이며, 창의 융합형 인재 양성의 비전을 구현하기 위한 교육과정 개정의 주안점은 “인문·사회·과학기술 기초 소양을 균형 있게 함양하기 위한 교육과정”을 개발하는 것이라고 제시되었다(교육부, 2016, 25).

총론의 개정 방향에 따라 초등 사회과 전체적으로는 국가·사회적 요구사항을 고려하여 영토 교육 및 통일 교육 내용을 강화하였고, 지리 영역에서는 미래적 관점을 강조하였다. 2015 개정 초등 사회과 및 초등 지리교육과정의 구체적인 개정 중점을 살펴보면 다음과 같다(모경환 외, 2015, 19-21).

첫째, 환경확대법의 탄력적 적용 및 주제 중심의 통합 단원을 지향하였다. 먼저 2015 개정 초등 사회과 교육과정 개발에서는 환경확대법을 탄력적으로 적용하였다. 3~4학년은 우리 고장과 지역을 중심으로 5~6학년은 우리나라 및 세계와 관련된 내용을 중심으로 구성하되, 지역 중심의 공간 규모로 포괄하지 못하는 일상생활의 사회 현상도 포섭할 수 있도록 하였다. 또한 초등 사회과의 일부 교육과정 개발에서는 지리, 역사, 일반사회 영역 내용에 대한 균형 있는 학습이 가능하도록 하되, 대주제 중심의 통합 단원 구성을 모색하도록 하였다.

둘째, 지리 영역 내용 구성의 특징으로는 실존적·구체적·미래적 관점 및 가치에 대해 강조한 점을 꼽을 수 있다. 즉, 2015 개정 초등 사회과 교육과정 지리 영역의 경우 관념적·추상적 관점으로 접근했던 지리적 개념이나 내용을 실존적·구체적·미래적 관점 및 가치가 반영된 지리적 개념이나 내용을 강조하는 방향으로 변화를 시도하였다는 의미이다. 이에 따라 시간이 흐를수록 관념화되고 있는 초등 사회과 지리 교육의 문제를 해소하기 위해 ‘위치 학습’을 강화하였다. 그리고 공간 영상 정보를 비롯한 최근의 지리 정보 분석 도구에 대한 이해를 바탕으로 이를 실제 생활에 활용할 수 있는 능력을 강조하였고, 고장 단위의 중심지 개념을 벗어나 지역 단위에서 고장 사람들의 생활과 관계 깊은 중심지 개념으로 수정하였다. 아울러 장소감에 대한 기초적인 학습도 이루어지도록 하였다. 또한 인간과 자연의 관계에 대해서도 자연을 공존의 대상으로 삼아야 할 미래적 가치를 반영함으로써 인간과 자연 간의 바람직한 관계를 학습하도록 하였다.

셋째, 2015 개정 지리교육과정의 가장 두드러진 특징은 초·중·고 연계성⁴⁾을 고려한 빅아이디어를 도출하고 핵심 개념을 선정했다는 점일 것이다. 핵심 개념을 중심으로 초등학교부터 고등학교까지 내용의 연계성을 확보한다는 총론의 개정 방향에 따라 초·중·고 학습 내용을 연

4) 5대 빅아이디어를 중심으로 학년별 내용을 선정하고 조직한 교육과정은 아니므로 엄격한 의미에서의 ‘시퀀스’라 보기는 어렵고, 이 글에서는 연계성이라 표현하기로 한다.

계할 수 있는 핵심 개념을 선정하였다는 의미이다. 빅아이디어별 핵심 개념을 살펴보면 다음과 같다. ‘지리 인식’의 핵심 개념은 지리적 속성, 공간 분석, 지리 사상이고, ‘장소와 지역’의 핵심 개념은 장소, 지역, 공간 관계이며, ‘자연환경과 인간생활’의 핵심 개념은 기후 환경, 지형환경, 자연과 인간 상호작용이고, ‘인문환경과 인간생활’의 핵심 개념은 인구의 지리적 특징, 생활공간의 체계, 경제활동의 지역구조, 문화공간의 다양성이며, ‘지속가능한 세계’의 핵심 개념은 갈등과 불균등의 세계, 지속가능한 환경, 공존의 세계로서, 총 5대 빅아이디어와 16개의 핵심 개념으로 구성되어 있다.

그 외 영토 교육 및 통일 교육 강화와 학습량 감축 및 내용 중복 해소를 도모하였으며, 영역 간 통합적·유기적 접근을 시도하기도 하였다. 특히 영역 간 통합적·유기적 접근에서는 구체적으로 대주제 내에서 중주제 간 통합적·유기적 접근을 시도하거나⁵⁾ 성취기준 내에서 통합적 접근을 시도하기도 하였는데 예컨대, ‘(8)-①한반도의 미래와 통일’이라는 중주제의 경우 성취기준 내에서 통합적 접근(지리+역사+일반사회)을 시도하여 성취기준을 통해 독도 수호를 위한 조상들의 노력(역사)과 지리적 특성(지리)을 이해함으로써 독도에 대한 영토 주권 의식을 고양하도록 하였다.

IV. 2015 개정 초등 사회과 지리교육과정의 스코프와 시퀀스

1. 스코프의 지속성과 변동성: 2009 개정 교육과정과의 비교

2015 개정 초등 사회과 지리교육과정의 스코프를 이해하는 방법은 몇 가지가 있을 수 있지만, 본 연구에서는 이전 교육과정인 2009 개정 교육과정과의 비교를 통해 지속성과 변동성이라는 관점에서 살펴보고자 한다. 구체적으로 보면 내용 체계의 지속과 변동, 그리고 성취기준 및 주요 내용 요소의 지속과 변동을 말한다.⁶⁾

1) 내용 체계의 지속과 변동

2009 개정 초등 사회과 교육과정 및 2015 개정 초등 사회과 교육과정에서 지리 영역의 내용 체계를 추출하여 비교하면 표 1과 같다.

5) 3~4학년(군)의 ‘(3)우리 지역의 어제와 오늘’이라는 대주제 내에서 ‘지역의 위치와 특성(지리)’, ‘우리가 알아보는 지역의 역사(역사)’, ‘지역의 공공 기관과 주민 참여(일반사회)’라는 중주제들로 접근함으로써 ‘지역’이라는 주제(공간)에 대해 지리적 특성, 역사적 내력, 정치(주민 자치) 생활의 원리 등을 종합적으로 파악할 수 있도록 한 것을 사례로 제시할 수 있다.

6) 스코프의 지속과 변동을 살펴보기 위해 사용한 자료는 교육부(2012; 2018)의 교육과정 고시 문서에서 발췌한 내용 체계와 성취기준을 중심으로 하였다.

표 1. 2009 개정 및 2015 개정 초등 사회과 지리 영역 내용 체계

학년 군	2009 개정 교육과정	2015 개정 교육과정
	내용 체계	내용 체계
3-4 학년	<p>(1) 우리가 살아가는 곳 [a] 우리가 살고 있는 곳의 위치를 지도, 인터넷 등을 이용하여 찾아보고, 우리나라에서 어디에 위치하고 있는지 말할 수 있다. [나] 지도는 범위, 기호 등으로 구성됨을 알고, 우리가 살고 있는 동네를 그림자도로 나타낼 수 있다. [다] 우리 지역의 산, 강, 들, 바다의 모습을 살펴보고, 그와 같은 환경과 더불어 살아가는 사람들의 서로 다른 생활 모습을 이해할 수 있다. [예] 우리 지역의 주요한 산업을 사례로 우리 지역의 변화에 대해 이해할 수 있다.</p> <p>(2) 이동과 소통하기 [a] 서로 다른 지역을 오고 가는데 필요한 이동 수단과 의사소통 수단의 필요성을 이해할 수 있다. [나] 서로 다른 지역 간의 이동수단과 의사소통수단의 발달 과정을 조사하고, 그에 따른 생활 모습의 변화를 이해할 수 있다. [다] 지역 간을 왕래하는 사람들의 이동 수단과 의사소통 수단의 종류와 활용 양상을 조사하고, 그 특성에 대해 이해할 수 있다. [예] 현재의 이동 수단과 의사소통 수단의 문제점을 해결한 미래의 이동 수단과 의사소통 수단을 상상하여 (예, 그림이나 상상 글쓰기 등)으로 표현하고, 이로 인해 달라질 생활 모습을 설명할 수 있다.</p> <p>(3) 사람들이 모이는 곳 [a] 우리 지역에서 버스타나 지하철 노선이 이어주는 곳을 지도로 그려보고, 그것을 통해 중심지의 위치를 찾을 수 있다. [나] 우리 지역 중심지의 대표적인 건축물과 사람들의 생활 모습에 대해 다양한 방법(예, 연표, 견학 등)을 활용하여 조사하고, 이를 바탕으로 중심지의 특징을 이해할 수 있다. [다] 우리 지역의 중심지 중 특징적인 곳을 선정하여 옛날과 오늘날의 모습과 역할을 비교한다. [예] 교통·통신의 발달에 따라 새로 생겨난 중심지와 기존의 중심지 간의 차이를 비교한다.</p> <p>(5) 우리 지역, 다른 지역 [a] 우리 지역과 밀접하게 교류하는 지역의 위치를 지도나 인터넷을 통해 찾아보고, 우리 지역의 어느 방향에 위치하고 있는지 말할 수 있다. [나] 우리 지역을 다른 지역에 사는 친구에게 소개할 때 떠오르는 모습들을 다양한 방식(예, 말하기, 쓰기, 구멍가래)으로 표현할 수 있다. [다] 우리 지역의 지명이나 정해오는 이야기 및 자연적·인문적 답사를 통해 우리 지역의 자연적 특징이나 당시 생활 모습을 이해할 수 있다. [예] 우리 지역이 다른 지역과 밀접한 관계를 맺고 있는 사례를 조사하고, 다양한 시각 자료(예, 지도, 사진, 그림, 도표)를 통해 지역과 지역이 서로 긴밀하게 연결되어 있는 이유를 설명할 수 있다.</p> <p>(6) 도시의 발달과 주민 생활 [a] 우리 지역의 도시의 위치를 지도나 인터넷을 통해 찾아보고, 그 위치적 특성을 말할 수 있다. [나] 우리 지역의 도시 분포와 도시의 발달 과정을 이해할 수 있다. [다] 신도시 개발의 사례를 소개하고, 신도시가 개발된 이유와 문제점에 대해 이해할 수 있다. [예] 도시 문제(예, 주택 문제, 환경 문제, 교통 문제 등)의 성격을 이해하고, 그 해결 방법을 제시할 수 있다.</p> <p>(7) 촌락의 형성과 주민 생활 [a] 우리 지역의 촌락의 위치를 지도나 인터넷을 통해 찾아보고, 그 분포 특성을 이해할 수 있다. [나] 사례 지역을 토대로 우리 지역 촌락의 형성 과정과 발달 과정을 이해할 수 있다. [다] 촌락 지역의 생활 모습을 주요한 산업 활동과 관련지어 이해할 수 있다. [예] 촌락 문제(예, 인구와 과소화, 인구의 고령화, 산업적 기능의 축소, 문화 시설의 부족 등)의 성격을 이해하고, 그 해결 방법을 제시할 수 있다.</p>	<p>(1) 우리가 살아가는 곳 <우리 고장의 모습> [4사01-01] 우리 마을 또는 고장의 모습을 자유롭게 그려 보고, 서로 비교하여 공통점과 차이점을 찾아 고장에 대한 서로 다른 장소감을 탐색한다. [4사01-02] 디지털 영상 지도 등을 활용하여 주요 지형지물들의 위치를 파악하고, 백지도에 다시 배치하는 활동을 통하여 마을 또는 고장의 실제 모습을 익힌다.</p> <p>(2) 우리가 살아가는 모습 <환경에 따라 다른 삶의 모습> [4사02-01] 우리 고장의 지리적 특성을 조사하고, 이것이 고장 사람들의 생활 모습에 미치는 영향을 탐구한다. [4사02-02] 우리 고장과 다른 고장 사람들의 의식주 생활 모습을 비교하여, 환경의 차이에 따른 생활 모습의 다양성을 탐구한다.</p> <p>(3) 우리 지역의 이해와 오늘 <지역의 위치와 특성> [4사03-01] 지도의 기본 요소에 대한 이해를 바탕으로 하여 우리 지역 지도에 나타난 지리 정보를 실제 생활에 활용한다. [4사03-02] 고장 사람들의 생활과 밀접하게 관련이 있는 지역의 다양한 중심지(행정, 교통, 산업, 상업, 관광 등)를 조사하고, 각 중심지의 위치, 기능, 경관의 특성을 탐색한다.</p> <p>(4) 다양한 삶의 모습과 변화 <촌락과 도시의 생활 모습> [4사04-01] 촌락과 도시의 공통점과 차이점을 비교하고, 각각에서 나타나는 문제점과 해결 방안을 탐색한다. [4사04-02] 촌락과 도시 사이에 이루어지는 다양한 교류를 조사하고, 이들 사이의 상호 의존 관계를 탐구한다.</p>
	5-6 학년	<p>(1) 살기 좋은 우리 국토 [a] 우리나라의 위치와 영역의 중요성(예, 독도, 비무장 지대, 점령 지역 등)을 이해할 수 있다. [나] 우리나라 자연적 특성(예, 기후, 지형 등)의 변화를 말할 수 있다. [다] 지도를 통해 인구 분포를 살펴보고, 그 특성과 문제점에 대해 말할 수 있다. [예] 교통과 통신의 발달로 인해 변화하는 우리나라 국토의 모습에 대해 말할 수 있다.</p> <p>(3) 환경과 조화를 이루는 국토 [a] 인간을 둘러싸고 있는 환경의 뜻을 알고, 그 특성에 대해 이해할 수 있다. [나] 국토 개발의 사례를 찾아보고, 그 필요성을 이해할 수 있다. [다] 지속 가능한 발전의 사례를 찾아보고, 그 필요성을 이해할 수 있다. [예] 국토 수준에서 인간과 환경과의 관계에 대해 이해하고 친환경적인 태도를 갖는다.</p> <p>(5) 우리 이웃 나라의 환경과 생활 모습 [a] 지도 및 지구본을 활용하여 중국, 일본, 러시아의 위치와 영역에 대해 말할 수 있다. [나] 중국, 일본, 러시아의 크기와 영토 모양을 알아보고, 각 나라의 특징에 대해 말할 수 있다. [다] 우리나라와 중국, 일본, 러시아 간의 문화적 유사성과 차이점에 대해 말할 수 있다. [예] 우리나라와 중국, 일본, 러시아 간의 갈등 또는 협력 사례를 알아보고, 그 이유를 설명할 수 있다.</p> <p>(7) 세계 여러 나라의 환경과 생활 모습 [a] 지도 및 지구본을 활용하여 세계 각 나라의 위치와 영역에 대해 말할 수 있다. [나] 세계 각 국가의 크기와 영토 모양을 찾아보고, 각 나라의 특징에 대해 말할 수 있다. [다] 세계 여러 지역의 문화적 다양성을 지리적 관점에서 이해하고, 문화적 차이를 존중하는 자세를 가진다. [예] 사례를 통해 다양한 지리적 특성을 갖고 있는 나라들이 있음을 파악하고, 우리나라와 어떤 관계를 맺고 있는지 설명할 수 있다.</p>

내용 체계의 면에서 먼저 지속된 부분은 스코프가 ‘고장 → 지역 → 국토 → 세계’로 확대되고 있다는 점이다. 3~4학년에서는 고장과 지역을, 5~6학년에서는 국토와 세계를 학습하도록 하는 방식으로 환경확대법의 원리를 준용하고 있음을 알 수 있다. 요컨대 스코프의 측면에서 2009 개정 초등 사회과 교육과정의 지리 영역과 2015의 그것은 별 차이가 없이 지속되었다고 볼 수 있다.

다음으로 변동을 보이는 부분은 대단원의 수 및 대단원 아래의 중단원 유무이다. 대단원 수를 살펴보면, 2009 개정 교육과정 대비 2015 개정 교육과정에서는 그 수적인 측면에서 대폭 감소한 것을 볼 수 있는데, 이는 2015 사회과 교육과정 개정의 방향 중 학습량 감축 및 중복 해소를 위한 노력을 반영한 것이라 해석할 수 있다. 한편, 2009 개정 교육과정에서는 대단원 아래에 바로 성취기준이 제시되고 있는 데 반해, 2015 개정 교육과정에서는 대단원 아래 중단원이 설정되어 있고, 중단원 아래에 성취기준이 제시되는 체계를 취한다. 좀 더 자세히 살펴본다면 2009 개정 교육과정은 각 대단원의 성격이 지리, 일반사회, 역사 중 한 영역에 속하도록 하는 식의 단순 구조를 보이고 있지만, 2015 개정 교육과정에서는 다소 복합적인 체계로 변동되었다.

2015 개정 교육과정에서 3~4학년의 경우 각 대단원은 대체로 세 개의 중단원(지리, 일반사회, 역사의 세 영역 중 하나)으로 이루어져 있으며, 각각의 중단원에 두 개씩의 성취기준이 제시되는 구조를 보이고 있다. 5~6학년의 경우는 두 개의 대단원을 지리 영역의 대단원으로 설정한 다음, 각 대단원 아래에 각각 3개씩의 중단원을 제시하고 있다. 이 외에 맨 마지막 ‘8) 통일 한국의 미래와 지구촌의 평화’ 단원을 지리, 일반사회, 역사의 세 영역 간 구분 없이 통합적·유기적 성격으로 구성한 점도 2009 개정 교육과정과 다른 점이다.

2) 성취기준 및 주요 내용 요소의 지속과 변동

2009 개정 교육과정은 학습자의 전인적 성장과 창의인재 육성을 추구하여, 초등학교급에서는 학습과 일상생활에 필요한 기초 능력 배양, 기본 생활 습관 형성, 바른 인성의 함양에 중점을 두었다(교육부, 2014, 36). 2015 개정 교육과정은 기초 소양의 균형 있는 함양과 창의융합형 인재 육성을 목적으로, 많이 아는 것보다 학습 경험의 질을 개선하고, 미래사회가 요구하는 핵심역량 함양이 가능하도록 교과별 탐구역량과 사고역량을 명료하게 제시하는데 중점을 두었다(교육부, 2016a, 25-27). 이렇듯 두 시기별 교육과정이 추구하는 인재상과 개정 방향이 다름에 따라 성취기준 진술 방식과 사용 용어가 달랐던 바, 성취기준에 포함된 학습 요소를 주요 내용 요소와 행동 요소로 구분하고 이를 단어 및 용어 수준으로 분절하여 비교하는 것도 2015 개정 초등 사회과 지리 영역의 스코프를 이해하는 데 유용하다.

전체적으로 볼 때 내용 요소에 있어서는 두 시기 모두 지리 학습 관련 용어들이 유사하게 제시된 반면, 행동 요소에서는 이전과는 다른 용어들이 다수 제시되었다. 즉, 2009 개정 교육과정에서는 말하기, 이해, 설명, 제시, 자세 등과 같은 행동 요소가, 2015 개정 교육과정에서는 탐색, 탐구, 모색, 조사, 실천, 태도와 같은 행동 요소가 주류를 이루었다. 이는 창의융합형 인재 육성이라는 2015 개정 교육과정의 교육적 인간상을 구현하기 위한 것으로 이해할 수 있을

것이다.

성취기준의 수에 있어서는 2009 개정 교육과정의 경우가 40개, 2015 개정 교육과정의 경우가 26개로 대폭 감소하였는데, 이는 학습 내용의 감축 내지 적정화를 위한 것으로 이해할 수 있다. 각 성취기준을 구성하는 주요 내용 요소와 행동 요소를 분석하면 스킵의 지속성과 변동성을 파악하는데 효과적일 것이다. 분석 결과 스킵의 변화로는 확대형, 혼합형, 유지형, 축소형의 네 가지 유형이 확인되었다.

첫째, 확대형이란 학습 주제와 관련된 내용 요소 및 성취기준 수가 증가된 경우와 학습자의 활동을 나타내는 행동 요소가 다양해지고 확장된 경우를 말한다. 표 2는 대단원 ‘(1) 우리가 살아가는 곳’ 중 학습 내용이 유사한 관련 성취기준들의 스킵 변동성을 나타낸 것이다. 2009 개정 대비 2015 개정 교육과정에서는 성취기준 수는 비록 줄었지만 우리 고장의 장소감, 지형지물 등 개념이 확장되고 공통점과 차이점, 디지털 영상 지도 등 관련 내용 요소가 증가되었음을 보여준다. 또한, 비교, 탐색, 파악, 배치 등 행동 요소에 있어서도 학생들의 활동 수준이 기존 교육과정에 비해 보다 다양하게 확장되고 있음을 볼 수 있다.

표 2. 2009 대비 2015 개정 지리 영역의 스킵 변동 유형 I: 확대형

구분	2009 개정(2012.12)	⇒ 개념 확장, 내용 요소 추가	2015 개정(2018.07)	빅이디어 (핵심 개념)
	3-4학년		3-4학년	
관련 성취 기준	(1) 우리가 살아가는 곳 (아) 우리가 살고 있는 곳의 위치를 지도, 인터넷 등을 이용하여 찾아보고, 우리나라에서 어디에 위치하고 있는지 말할 수 있다. (나) 지도는 방위, 기호 등으로 구성됨을 알고, 우리가 살고 있는 동네를 그림지도로 나타낼 수 있다. (다) 우리 지역의 산, 강, 들, 바다의 모습을 살펴보고, 그와 같은 환경과 더불어 살아가는 사람들의 서로 다른 생활 모습을 이해할 수 있다.*		(1) 우리가 살아가는 곳 [4사01-01] 우리 마을 또는 고장의 모습을 자유롭게 그려 보고, 서로 비교하여 공통점과 차이점을 찾아 고장에 대한 서로 다른 장소감을 탐색한다. [4사01-02] 디지털 영상 지도 등을 활용하여 주요 지형지물들의 위치를 파악하고, 백지도에 다시 배치하는 활동을 통하여 마을 또는 고장의 실제 모습을 익힌다.	장소와 지역(장소) 지리인식 (지리적 속성)
내용 요소	고장의 위치, 인터넷, 지도의 기본 요소(방위, 기호, 범례 등), 그림지도, 산, 강, 들, 바다		마을(고장)의 모습, 공통점과 차이점, 장소감, 고장의 위치와 범위 인식, 디지털 영상 지도, 지형지물	
행동 요소	그려 보기, 비교, 탐색, 파악, 배치, 익히기		찾기, 말하기, 알기, 나타내기, 살펴보기	

* (1) - (다)의 기울임체 내용은 2015 개정의 [4사02-01]로 이동함.

둘째, 혼합형이란 일부 내용 요소는 축소되면서 다른 일부 내용 요소는 확대된, 말하자면 부분적 축소와 부분적 확대로 이루어진 혼합적 유형을 말한다. 표 3은 대단원 ‘(4) 다양한 삶의 모습과 변화’와 관련된 성취기준들의 스킵 변동을 나타낸 것이다. 2009 개정 대비 2015 개정 교육과정 성취기준에서는 포괄적인 진술로 내용 요소를 폭넓게 포함하면서 관련 성취기준의 수는 대폭 줄이고, 동시에 일부 내용 요소는 삭제(신도시 개발 사례, 촌락의 형성 과정과 발달 등)하였다. 반면 사회적 변화에 따라 새로운 내용(촌락과 도시의 상호 의존 관계)을 추가하였고, 행동 요소에서도 비교, 탐색, 조사, 탐구 등 다양한 방법으로 학생들의 활동의 폭을 넓히고자 하였다.

표 3. 2009 대비 2015 개정 지리 영역의 스킵 변동 유형 II: 혼합형

구분	2009 개정(2012.12)		2015 개정(2018.07)	빅이디어 (핵심 개념)
	3-4학년		3-4학년	
관련 성취 기준	(6) 도시의 발달과 주민 생활 ㉠ 우리 지역의 도시의 위치를 지도나 인터넷을 통해 찾아보고, 그 위치적 특성을 말할 수 있다. ㉡ 우리 지역의 도시 분포와 도시의 발달 과정을 이해할 수 있다. ㉢ 신도시 개발의 사례를 소개하고, 신도시가 개발된 이유와 문제점에 대해 이해할 수 있다. ㉣ 도시 문제(예, 주택 문제, 환경 문제, 교통 문제 등)의 성격을 이해하고, 그 해결 방법을 제시할 수 있다.	→ 포괄적 진술, 축소 ⇒ 성취기준 추가 ⇨ 내용 요소 부분 삭제 부분 추가	4) 다양한 삶의 모습과 변화 [4사04-01] 촌락과 도시의 공통점과 차이점을 비교하고, 각각에서 나타나는 문제점과 해결 방안을 탐색한다.	인문환경과 인간생활 (생활공간의 체계)
	(7) 촌락의 형성 과정과 주민 생활 ㉠ 우리 지역의 촌락의 위치를 지도나 인터넷을 통해 찾아보고, 그 분포 특성을 이해할 수 있다. ㉡ 사례 지역의 위치를 토대로 우리 지역 촌락의 형성 과정과 발달 과정을 이해할 수 있다. ㉢ 촌락 지역의 생활 모습을 주요한 산업 활동과 관련지어 이해할 수 있다. ㉣ 촌락 문제(예, 인구의 과소화, 인구의 고령화, 산업적 기능의 축소, 문화 시설의 부족 등)의 성격을 이해하고, 그 해결 방법을 제시할 수 있다.		[4사04-02] 촌락과 도시 사이에 이루어지는 다양한 교류를 조사하고, 이들 사이의 상호 의존 관계를 탐구한다.	
	도시의 위치 및 특성, 도시 분포, 도시 발달 과정, 신도시 개발 사례와 이유 및 문제점, 도시 문제와 해결 방법 촌락의 위치 및 분포 특성, 촌락의 형성 과정과 발달 과정, 촌락의 생활 모습과 주요 산업의 관계, 촌락 문제와 해결 방법		촌락과 도시, 공통점과 차이점, 문제점과 해결 방안, 촌락과 도시의 교류, 상호 의존 관계	
	행동 요소		말하기, 이해, 제시	

셋째, 유지형이란 내용 요소와 범위가 이전 교육과정과 유사하여 스킵의 변동이 거의 없는 유형을 말한다. 2015 개정 교육과정의 성취기준 ‘[6사07-06]’을 대표적 사례로 제시할 수 있겠다. 2009 개정 교육과정의 대단원 ‘(5) 우리 이웃 나라의 환경과 생활모습’에 포함되었던 성취기준 4개가 1개의 성취기준으로 진술되어 일견 양적인 면에서 대폭 감소한 것으로 보이지만, 실제로는 이전의 교육과정에 등장했던 대부분의 내용 요소들을 포함한다고 볼 수 있는 포괄적 진술로 제시되어 있다. 따라서 학습 내용의 범위나 행동 요소에 드러난 활동의 폭에 있어서 거의 변동이 없는 것으로 해석할 수 있다.

표 4. 2009 대비 2015 개정 지리 영역의 스킵 변동 유형 III: 유지형

구분	2009 개정(2012.12)		2015 개정(2018.07)	빅이디어 (핵심 개념)
	5-6학년		5-6학년	
관련 성취 기준	(5) 우리 이웃 나라의 환경과 생활모습 ㉠ 지도 및 지구본을 활용하여 중국, 일본, 러시아의 위치와 영역에 대해 말할 수 있다. ㉡ 중국, 일본, 러시아의 크기와 영토 모양을 알아보고, 각 나라의 특징에 대해 말할 수 있다. ㉢ 우리나라와 중국, 일본, 러시아 간의 문화적 유사성과 차이점에 대해 말할 수 있다. ㉣ 우리나라와 중국, 일본, 러시아 간의 갈등 또는 협력 사례를 알아보고, 그 이유를 설명할 수 있다.	⇒ 포괄적 진술, 유지	[6사07-06] 이웃 나라들(중국, 일본, 러시아)의 자연적, 인문적 특성과 교류 현황을 조사하고, 이를 바탕으로 하여 상호 이해와 협력의 태도를 기른다.	장소와 지역 (공간 관계)
	이웃 나라(중국, 일본, 러시아), 위치와 영역(크기와 영토 모양), 국가별 특징(문화적 유사성과 차이점), 갈등 또는 협력 사례와 이유		이웃 나라(중국, 일본, 러시아), 자연적·인문적 특성, 교류 현황, 상호 이해, 협력	
행동 요소	활용하기, 말하기, 알아보기, 설명		조사, 태도 기르기	

넷째, 축소형이란 성취기준 수가 감소했을 뿐만 아니라 내용 요소가 줄어들어 결과적으로

스코프가 축소된 유형을 말한다. 대단원 ‘(2) 우리가 살아가는 모습’ 과 관련된 성취기준들에서 이 유형을 볼 수 있다. 이 대단원과 관련된 성취기준 수는 4와 1/2개에서 2개로 감소하였고, 성취기준 수가 감소한 만큼 내용 요소도 줄어들었다. 표 5에서 알 수 있듯이 우리 지역과 교류하는 다른 지역의 위치 및 사례, 밀접한 관계를 맺게 된 원인, 우리 지역 소개하기, 다양한 시각 자료의 활용 등과 같은 내용 요소가 사라지고 행동 요소 역시 활동의 다양성 측면에서 폭이 다소 줄어들었음을 확인할 수 있다.

표 5. 2009 대비 2015 개정 지리 영역의 스코프 변동 유형 IV: 축소형

구분	2009 개정(2012.12)	2015 개정(2018.07)	빅이디어 (핵심 개념)
	3-4학년		
관련 성취 기준	(5) 우리 지역, 다른 지역 (가) 우리 지역과 밀접하게 교류하는 지역의 위치를 지도나 인터넷을 통해 찾아보고, 우리 지역의 어느 방향에 위치하고 있는지 말할 수 있다. (나) 우리 지역을 다른 지역에 사는 친구에게 소개할 때 떠오르는 모습들을 다양한 방식(예, 말하기, 쓰기, 꾸미기 등)으로 표현할 수 있다. (다) 우리 지역의 지명이나 전해오는 이야기 및 자연적·인문적 답사를 통해 우리 지역의 자연적 특징이나 당시 생활 모습을 이해할 수 있다. (예) 우리 지역이 다른 지역과 밀접한 관계를 맺고 있는 사례를 조사하고, 다양한 시각 자료(예, 지도, 사진, 그래프, 도표)를 통해 지역과 지역이 서로 긴밀하게 연결되어 있는 이유를 설명할 수 있다. (1)~(다) ... 그와 같은 환경과 더불어 살아가는 사람들의 서로 다른 생활 모습을 이해할 수 있다.*	(2) 우리가 살아가는 모습 [4사02-01] 우리 고장의 지리적 특성을 조사하고, 이것이 고장 사람들의 생활 모습에 미치는 영향을 탐구한다. [4사02-02] 우리 고장과 다른 고장 사람들의 의식주 생활 모습을 비교하여, 환경의 차이에 따른 생활 모습의 다양성을 탐구한다.	자연환경과 인간생활 (자연-인간 상호 작용)
내용 요소	우리 지역과 밀접한 교류 지역의 위치, 다양한 방법으로 우리 지역 소개하기, 지명과 전해오는 이야기, 자연적·인문적 답사, 자연적 특징 및 과거 생활 모습 이해, 밀접한 관계 지역 사례, 다양한 시각 자료(지도, 사진, 그래프, 도표 등), 지역 간 연결의 이유, 환경의 차이에 따른 다양한 생활 모습	고장의 지리적 특성과 생활 모습 간 관계, 고장별 자연환경과 의식주 생활 모습 간의 관계, 환경의 차이에 따른 다양한 생활 모습	
행동 요소	찾아보기, 말하기, 쓰기, 꾸미기 표현, 이해, 조사, 설명	조사, 탐구, 비교	

* 대단원 (1) 우리가 살아가는 곳의 ‘(예)’ 성취기준 중 일부가 [4사02-02]로 포함됨.

2. 시퀀스의 맥락: 2015 개정 중학교 지리교육과정과의 비교

일반적인 관점에서, 2015 개정 공통교육과정을 구성하는 초등학교와 중학교는 시퀀스 측면에서 동일한 주제, 내용, 기능의 심화/확대 관계에 있다고 기대할 수 있을 것이다. 가령 초등학교 지리 영역의 지도 학습은 중학교 교육과정에서 동일하게 반복되면서 내용 요소 및 행동 요소의 심화/확대를 추구해야 할 것이다. 즉 초등학교 교육과정을 통해 지리교육이 하나의 완성된 사이클을 이루고 중학교 교육과정에서 다시 한 번 심화/확대의 사이클을 이루는 형식으로 시퀀스가 이어지는 것이다. 이러한 관점에서 2015 개정 중학교 지리교육과정과의 시퀀스 맥락에서 2015 개정 초등 지리 영역의 스코프-시퀀스를 살펴볼 필요가 있다.

1) 내용 체계의 시퀀스

2015 개정 교육과정의 초등 지리 영역과 중학교 지리 영역의 내용 체계를 비교할 때, 실제 학습 내용에 있어서는 초등 지리 영역의 주요 학습 내용들이 중학교에서 반복 심화되는 것으로 파악되지만, 적어도 형태적 측면, 예를 들면 단원명 수준에서 그러한 특징이 드러나는 것

은 아니다(표 6 참조). 적어도 형태적인 면에서 이러한 내용 체계의 차이는 초등학교와 중학교가 체계적이고 논리적으로 연계되어 있다고 판단하기 어렵게 만든다.

대단원 구성과 전개 순서의 면에서도 초등학교와 중학교가 각기 다른 구조를 취하고 있어 시퀀스를 구현하기 어렵게 되어 있다. 초등학교의 경우 ‘고장 → 지역 → 국토 → 세계’의 환경확대법의 원리를 준용하고 있는데 반해, 중학교는 단순히 환경확대법을 따랐다기 보다는 한국지리와 세계지리에 관련된 내용들이 대단원 수준에서 독립적으로 구성되어 있거나 혼합되어 있는 양상을 보이고 있다.

다시 말해서 중학교 지리 영역은 대단원 구성 및 내용 제시를 위한 어떤 원리나 논리를 확인하기가 쉽지 않다. 중학교의 지리 영역은 ‘지도 및 공간 정보→자연지리→문화지리→자연재해→경제(인구)지리→도시지리→한국지리→세계지리’의 순으로 구성되어 있다. 크게0 보면 지리학의 주요 양대 전통인 계통지리와 지역지리가 혼합된 내용 체계를 이루고 있다고 볼 수 있다. 또한 계통지리 중에서도 왜 모든 분야가 아니라 지도학, 자연지리, 문화지리, 환경지리, 경제(인구)지리, 도시지리만을 선정한 것인지, 또 한국지리 및 세계지리 등의 지역지리의 내용 구성 원리는 무엇이었는지에 대해서는 정보가 없다. 요컨대 전체적으로 볼 때 내용 체계 및 대단원 전개라는 형태면에서 초등학교와 중학교 사이에 분명한 시퀀스가 있다고 확신하기는 어렵다(표 6).

표 6. 2015 개정 사회과 교육과정 초등 지리 영역과 중학교 지리 영역의 시퀀스 현황

학년	초등학교	시퀀스 현황**	중학교
	내용 체계		내용 체계
3~4 학년	(1) 우리가 살아가는 곳 ◁우리 고장의 모습> [4사01-01] [4사01-02]	⇒ + (1), (11)	(1) 내가 사는 세계 [9사(지리)01-01] [9사(지리)01-02] [9사(지리)01-03]
	(2) 우리가 살아가는 모습 ◁환경에 따라 다른 삶의 모습> [4사02-01] [4사02-02]	⇒ + (2), (3), (4)	(2) 우리와 다른 기후, 다른 생활 [9사(지리)02-01] [9사(지리)02-02] [9사(지리)02-03] [9사(지리)02-04]
	(3) 우리 지역의 어제와 오늘 ◁지역의 위치와 특성> [4사03-01] [4사03-02]	⇒ + (1), (8), (11)	(3) 자연으로 떠나는 여행 [9사(지리)03-01] [9사(지리)03-02] [9사(지리)03-03]
	(4) 다양한 삶의 모습과 변화 ◁촌락과 도시의 생활 모습> [4사04-01] [4사04-02]	→	(4) 다양한 세계, 다양한 문화 [9사(지리)04-01][9사(지리)04-02] [9사(지리)04-03]
5~6 학년	(1) 국토와 우리 생활 ◁국토의 위치와 영역> [6사01-01] [6사01-02]	⇒ + (1), (11)	(5) 지구 곳곳에서 일어나는 자연재해 [9사(지리)05-01] [9사(지리)05-02] [9사(지리)05-03]
	◁국토의 자연환경> [6사01-03] [6사01-04]	⇒ + (3), (5)	(6) 자원을 둘러싼 경쟁과 갈등 [9사(지리)06-01] [9사(지리)06-02] [9사(지리)06-03]
	◁국토의 인문환경> [6사01-05] [6사01-06]	 (7), (8), (9)	(7) 인구 변화와 인구 문제 [9사(지리)07-01] [9사(지리)07-02] [9사(지리)07-03] (8) 사람이 만든 삶터, 도시 [9사(지리)08-01] [9사(지리)08-02]

(7) 세계의 여러 나라들 <지구, 대륙 그리고 국가들> [6사07-01] [6사07-02]	⇒ + (1), (2), (4)	[9사(지리)08-03] [9사(지리)08-04] (9) 글로벌 경제활동과 지역 변화 [9사(지리)09-01] [9사(지리)09-02] [9사(지리)09-03]
<세계의 다양한 삶의 모습> [6사07-03] [6사07-04]	⇒ + (2), (3), (4)	(10) 환경 문제와 지속가능한 환경 [9사(지리)10-01] [9사(지리)10-02] [9사(지리)10-03]
<우리나라와 가까운 나라들> [6사07-05] [6사07-06]	→	(11) 세계 속의 우리나라 [9사(지리)11-01] [9사(지리)11-02] [9사(지리)11-03]
(8) 통일 한국의 미래와 지구촌의 평화* <한반도의 미래와 통일> [6사08-01] [6사08-02]	⇒ = (11)	(12) 더불어 사는 세계 [9사(지리)12-01] [9사(지리)12-02] [9사(지리)12-03]
<지구촌의 평화와 발전> [6사08-03] [6사08-04]	⇒ + (6), (12)	
<지속가능한 지구촌> [6사08-05] [6사08-06]	⇒ + (6), (10), (12)	

* '영역 간 통합적·유기적 접근'을 시도한 단원임.

** 범례: ⇒ + 시퀀스의 심화·확대; → 단절; ⇒ = 수준 유지; ☞ 돌발/비약.

2) 성취기준 및 주요 내용 요소의 시퀀스

내용 체계 및 단원 전개라는 형태적 측면에서 시퀀스가 명료하지 않다고 해서 초등학교와 중학교 지리 영역 간에 시퀀스가 전혀 존재하지 않는다는 뜻은 아니다. 대단원 이하 특히 중단원 수준의 성취기준과 그에 내재된 교육적 의도를 분석해보면 초등학교와 중학교 사이의 시퀀스가 비록 뚜렷하게 드러나지는 않더라도 여러 양상으로 이어져 있다는 점을 발견할 수 있다.

초등학교와 중학교의 대단원과 성취기준을 비교해 볼 때, 먼저 시퀀스의 부재, 즉 시퀀스가 단절된 사례가 주목된다. 초등학교의 ‘(4) 다양한 삶의 모습과 변화’의 중단원 <촌락과 도시의 생활 모습>과 ‘(7) 세계의 여러 나라들’의 중단원 <우리나라와 가까운 나라들>이 중학교 교육과정으로 연결되지 않고 있다(표 6).

<촌락과 도시의 생활 모습>은 두 개의 성취기준인 ‘[4사04-01] 촌락과 도시의 공통점과 차이점을 비교하고, 각각에서 나타나는 문제점과 해결 방안을 탐색한다.’, ‘[4사04-02] 촌락과 도시 사이에 이루어지는 다양한 교류를 조사하고, 이들 사이의 상호 의존 관계를 탐구한다.’로 이루어져 있다. 촌락과 도시를 비교하고 대조하는 관점에서 공통점과 차이점, 문제점과 해결 방안을 탐색하고, 또 촌락과 도시의 상호 교류와 의존 관계라는 관점이 중요시되는 성취기준인 것이다. 그러나 중학교 교육과정에서는 촌락에 대한 내용 없이 도시만을 다루는 단원이 있을 뿐이다. 이를 두고 시퀀스의 심화·확대형으로 진단하는 시각도 있을 수 있겠으나, 촌락과 도시의 관계를 통해 촌락 및 도시의 이해를 도모하려는 관계적 사고가 중학교로 이어지지 않고 있다는 점에서 시퀀스의 단절이라 할 수 있다.

마찬가지로 ‘<우리나라와 가까운 나라들>’은 우리나라와 밀접한 관계의 국가에 대한 자연·인문적 특성과 상호 의존 관계 탐구, 지리적으로 가까운 주변국과의 교류 및 협력 태도 함양에 교육과정 성취기준의 목표가 있다. 그러나 중학교에서는 세계 여러 나라를 학습하기는

하지만 우리나라와의 관계라는 ‘관계적 사고를 통해’ 이웃 국가들을 학습하려는 내용은 없다. 중학교에서 더 많은 국가들을 다룬다고 해서 초등학교와의 시퀀스가 존재한다고 판단할 수는 없다. 시퀀스 판단에서 중요한 것은 관련 성취기준이 중점으로 내세우는 교육적 의도(여기서는 관계적 사고를 통해 지리적 현상들 간의 관계를 이해하는 것)의 연속 여하이기 때문이다.

전술한 유형을 시퀀스의 단절형이라 명명할 수 있다면, 초등학교와 중학교 사이의 시퀀스가 심화·확대형으로 제시된 경우도 있다. 초등학교 지리 영역 대비 중학교 지리 영역에서는 주요 용어의 추상화 정도나 개념의 난이도 면에서 나선형 양상으로 학습 내용이 심화·확대된 성취 기준들을 일부 볼 수 있다(그림 1).

구분	초등학교		중학교	빅 아이디어 (핵심 개념)
	3-4학년	5-6학년		
관련 성취 기준	[4사03-01] 지도의 기본 요소에 대한 이해를 바탕으로 하여 우리 지역 지도에 나타난 지리 정보를 실제 생활에 활용한다.	[6사07-01] 세계지도, 지구본을 비롯한 다양한 형태의 공간 자료에 대한 기초적인 내용과 활용 방법을 알고, 이를 실제 생활에 활용한다.	[9사(지리)01-01] 다양한 지도에 나타난 자연환경과 인문환경의 위치와 분포 특징을 읽는다. [9사(지리)01-03] 지리 정보가 공간적 의사결정에 미친 영향을 분석하고, 일상생활에서 지리 정보 기술을 다양하게 활용한다. [9사(지리)12-01] 지도를 통해 지구 상의 다양한 지리적 문제를 확인하고, 그 현황과 원인을 조사한다.	지리 인식 (공간분석)
주요 내용 요소	지도의 기본 요소(방위, 기호와 범례, 줄인자, 땅의 높낮이 표현), 지역 지도, 지리 정보	다양한 형태의 공간 자료와 도구, 기초 내용 세계지도, 지구본,	지도 읽기, 지리 정보, 지리 정보 기술 자연환경, 인문환경, 위치와 분포 특징 지리적 문제, 현황과 원인 공간적 의사결정	
주요 행동 요소	이해, 실제 생활 활용	기초 지식, 활용 방법, 실제 생활 활용	독도(讀圖), 확인, 조사, 분석, 일상생활 활용	

그림 1. 2015 개정 사회과 교육과정 초등학교와 중학교 지리 영역의 시퀀스 분석 예시: 심화·확대형

물론 학습 내용이 양적으로는 늘어나지만 심화·확대로 쉽게 단정할 수 없는 수준 유지형의 사례도 보인다. 성취기준에 제시된 용어가 유사하고 주요 내용 요소 및 행동 요소 역시 단순 반복되는 수준에서 전반적으로 성취기준의 진술과 주요 내용 요소에서 큰 차이가 없는 경우가 이에 해당된다. 예를 들면 초등학교 5~6학년 성취기준 3개에 제시된 국토의 위치와 영역 및 국토애, 독도의 가치와 중요성, 우리나라의 남북통일과 미래 변화 등에 대한 내용은 중학교에서 유사한 수준에서 반복되고 있다고 판단된다(그림 2).

구분	초등학교		수준 유지	중학교	빅 아이디어 (핵심 개념)
	3-4학년	5-6학년			
관련 성취 기준	<p>[6사01-01] 우리나라의 위치와 영역이 지니는 특성을 설명하고, 이를 바탕으로 하여 국토 사랑의 태도를 기른다.</p> <p>[6사08-01] 독도를 지키려는 조상들의 노력을 역사적 자료를 통하여 살펴보고, 독도의 위치 등 지리적 특성에 대한 이해를 바탕으로 하여 영토주권 의식을 기른다.</p> <p>[6사08-02] 남북통일을 위한 노력을 살펴보고, 지구촌 평화에 기여하는 통일 한국의 미래를 그려본다.</p>		<p>[9사(지리)11-01] 우리나라의 영역을 지도에서 파악하고, 영역으로서 독도가 지닌 가치와 중요성을 파악한다.</p> <p>[9사(지리)11-03] 세계 속에서 우리 국토의 위치가 갖는 중요성과 통일의 필요성을 이해하고, 통일 이후 우리 생활의 변화를 예측한다.</p>	정소와 지역 (장소)	
주요 내용 요소	국토의 위치와 영역, 국토애, 독도의 지리적 특성, 영토주권 의식, 남북통일의 노력, 통일 한국의 미래상		우리나라의 영역, 국토애, 영역으로서 독도의 가치와 중요성, 국토의 위치, 통일의 필요성, 통일 후 변화 예측		
주요 행동 요소	설명, 태도, 의식, 예측		파악, 이해, 예측		

그림 2. 2015 개정 사회과 교육과정 초등학교와 중학교 지리 영역의 시퀀스 분석 예시: 수준 유지형

끝으로 어떤 시퀀스 원리나 논리에서 등장한 것인지를 알 수 없는 이른바 돌발/비약형도 있다. 초등학교급의 성취기준에서는 제시되지 않았다가 중학교에서 갑자기 난해한 내용이 추가되었거나, 용어 및 학습 내용의 수준과 범위가 급격하게 심화된 경우가 이에 해당된다. 예를 들면, 초등학교 3~4학년군의 고장의 경제 활동은 5~6학년군의 우리나라의 인구, 도시, 산업과 교통으로 심화·확대되었다가 중학교에서는 인구 분포 및 이동과 인구 문제, 도시 내부 구조와 도시화, 도시 문제, 농업·공업·서비스업의 입지 변화와 지역 변화에 미친 영향에 이르고 있어, 시퀀스의 심화·확대로 보기에는 과도할 만큼의 내용 비약을 보이고 있다(그림 3).

구분	초등학교		돌발 비약	중학교	빅 아이디어 (핵심 개념)
	3-4학년	5-6학년			
관련 성취 기준	[4사03-02] 고장 사람들의 생활과 밀접하게 관련이 있는 지역의 다양한 중심지(행정, 교통, 상업, 산업, 관광 등)를 조사하고, 각 중심지의 위치, 기능, 경관을 탐색한다.	<p>[6사01-05] 우리나라의 인구 분포 및 구조에서 나타난 변화와 도시 발달 과정에서 나타난 특징을 탐구한다.</p> <p>[6사01-06] 우리나라의 산업 구조의 변화와 교통 발달 과정에서 나타난 특징을 탐구한다.</p>		<p>(7) 인구 변화와 인구 문제 [9사(지리)07-01] [9사(지리)07-02] [9사(지리)07-03]</p> <p>(8) 사람이 만든 삶터, 도시 [9사(지리)08-01] [9사(지리)08-02] [9사(지리)08-03] [9사(지리)08-04]</p> <p>(9) 글로벌 경제활동과 지역 변화 [9사(지리)09-01] [9사(지리)09-02] [9사(지리)09-03]</p>	인문 환경과 인간 생활 (경제 활동의 지역 구조)
주요 내용 요소	생활과 밀접한 관계의 중심지(행정, 교통, 상업, 산업, 관광 등), 중심지의 위치, 기능, 경관	인구 분포, 인구 구조, 도시 발달 과정, 산업 구조 변화와 교통 발달 과정의 특징		<p>(7) 인구 변화와 인구 문제 인구 분포와 지리적 요인, 인구 이동의 요인, 인구 유입 및 유출 지역, 인구 문제의 원인과 대책</p> <p>(8) 사람이 만든 삶터, 도시 세계적 도시의 위치와 특징, 도시 중심부와 주변지역의 경관, 지가 변화, 도시화 과정, 도시 문제</p> <p>(9) 글로벌 경제활동과 지역 변화 농업 생산의 기업화와 세계화, 농작물의 생산 지역과 소비 지역 변화, 다국적 기업의 공간적 분업 체계, 서비스업의 입지 변화와 주민 생활 간 관계</p>	
주요 행동 요소	조사, 탐색	탐구		파악, 탐구, 조사, 분석, 비교, 논의, 제안, 평가	

그림 3. 2015 개정 사회과 교육과정 초등학교와 중학교 지리 영역의 시퀀스 분석 예시: 돌발/비약형

3. 5대 빅아이디어의 관점에서 본 초등 지리교육의 스코프-시퀀스

앞에서도 언급했듯이 2015 개정 지리교육과정에서 제시된 5대 빅아이디어와 초·중등 지리교육의 내용 체계는 충분한 일치를 보이지 않고 있다. 여기서 연구자가 상정하는 충분한 일치란, 5대 빅아이디어가 초등 지리교육과정에서 하나의 완성된 사이클로 구현된 후 중학교 지리교육과정에서 보다 심화확대된 수준의 사이클로 구현되는 구조를 말한다. 이를 위해서는 5대 빅아이디어가 초등학교와 중학교의 내용 체계에 각기 반영되어야 하는데 2015 개정 초등 지리교육과정은 거기까지 이르지 못하고 있으므로 추후의 발전 과제를 안고 있는 과도기 단계의 교육과정이라 평가할 수 있다. 이 점에서 현행 초등 지리교육과정의 스코프-시퀀스를 5대 빅아이디어의 관점에서 해체하고 분석하는 작업이 요구된다.

표 7은 현행 초등 지리교육과정의 내용 체계와 성취기준을 5대 빅아이디어의 관점에서 해체하여 재구성해 본 것이다. 여기에서 적어도 세 가지의 중요한 특징을 발견할 수 있다.

표 7. 2015 개정 초등 사회과 지리교육과정의 시퀀스 분석

빅아이디어	핵심 개념	내용 요소 및 성취기준	
		초등학교	
		3-4학년	5-6학년
지리 인식 4	지리적 속성	[4사01-02]	[6사01-01]* [6사07-02]
	공간 분석	[4사03-01]	[6사07-01]
	지리 사상		
장소와 지역 7	장소	[4사01-01]	[6사01-01]*
	지역	[4사03-02]*	[6사01-02]
	공간 관계	[4사04-02]	[6사07-05][6사07-06]
자연 환경과 인간 생활 8	기후환경		[6사01-03]* [6사07-03]*
	지형환경		[6사01-03]*
	자연 - 인간 상호작용	[4사02-01] [4사02-02]	[6사01-04] [6사07-03] [6사07-04]
인문 환경과 인간 생활 6	인구의 지리적 특성		[6사01-05]*
	생활 공간의 체계	[4사04-01]	[6사01-05]*
	경제 활동의 지역구조	[4사03-02]*	[6사01-06]
	문화의 공간적 다양성		[6사07-04]
지속 가능한 세계 4	갈등과 불균등의 세계		[6사08-03]
	지속 가능한 환경		[6사08-04] [6사08-05] [6사08-06]
	공존의 세계		
내용 요소 수/ 성취기준 수(개)		10/10	19/16

* 두 군데 이상의 핵심 개념에 포함된 성취기준임.

첫째, 학생들의 학습이 전혀 이루어지지 않는 핵심 개념이 존재한다. 빅아이디어를 기준으로 본다면 ‘지리 인식’과 ‘지속가능한 세계’의 두 빅아이디어에서 학습의 완성을 이루지 못하고 있고, 핵심 개념을 기준으로 본다면 ‘지리사상’과 ‘공존의 세계’에 대한 학습이 이루어지지 않고 있다. 요컨대 현행 초등 지리교육과정은 5대 빅아이디어의 관점에서 완성된 사이클을 형성하지 못하고 있다고 평가할 수 있다.

둘째, 특정한 빅아이디어에 대한 학습 편중이 나타난다. 성취기준의 수를 기준으로 분석한다면, 빅아이디어 중 ‘자연환경과 인간생활’에 대한 학습은 8개의 성취기준으로 이루어져 있는 반면, ‘지리 인식’ 및 ‘지속가능한 세계’에 대한 학습은 그 절반에 불과하다. 물론 모든 빅아이디어가 동등한 수의 성취기준으로 구성되어야 함을 말하려는 것은 아니며 반드시 그럴 필요도 없다. 중요한 것은 각 빅아이디어의 학습 비중에 대한 학계의 논의와 교육적 정당화가 필요하다는 사실이다.

셋째, 5개 중 4개의 빅아이디어가 3~4학년군과 5~6학년군에서 반복적으로 학습되는 데 반해, 나머지 1개의 빅아이디어 즉 ‘지속가능한 세계’의 경우는 5~6학년군에서만 학습되는 것으로 파악된다. 이것을 핵심 개념을 기준으로 분석하면 학년군에 따른 학습의 반복 여부가 보다 큰 편차로 나타남을 알 수 있다. 이 부분 역시 반복 학습이 적절하다거나 반복 학습이 불필요하다는 주장을 하려는 것이 아니며, 학년군에 따른 빅아이디어 혹은 핵심 개념의 적절한 분배가 어떤 것인지를 놓고 교육적 논리 및 정당화가 요구됨을 말하려는 것이다.

IV. 토의 및 토론

지금까지 2015 개정 초등 사회과 지리교육과정의 스코프-시퀀스를 2009 개정 초등 지리교육과정과의 비교 및 2015 개정 중학교 지리교육과정과 비교하는 관점에서 분석하는 한편, 5대 빅아이디어의 관점에서 해체하여 재구성해 봄으로써 그 특징을 파악할 수 있었다. 이를 바탕으로 향후 초등 지리교육과정의 스코프-시퀀스를 개선해 나가기 위한 몇 가지 시사점과 발전 과제를 도출할 수 있어 이를 토의 및 토론 주제로 제안하고자 한다.

첫째, 초등 지리교육의 스코프-시퀀스를 위해 가장 중요한 주제는 5대 빅아이디어를 초등 지리교육의 대단원명으로 반영하는 내용 체계의 구성이다. 일찍이 주요 주제나 스트랜드를 토대로 지리교육의 내용 조직을 도모한 미국, 캐나다 등은 해당 주제나 스트랜드를 학교급별 교육과정의 대단원 명칭으로 반영하였다. 이에 비해 우리나라의 경우는 2015 개정 교육과정에서 처음으로 초중등 지리교육을 관통하는 5대 빅아이디어가 제시되었음에도 불구하고, 이것이 내용 체계의 근간을 이루는 대단원명예까지 반영되지 못한 상태이다. 5대 빅아이디어를 초등 지리교육과정의 내용 체계 및 중학교 지리교육과정의 내용 체계에 나선형으로 반영함으로써 공동교육과정 동안 초등학교와 중학교의 두 차례에 걸쳐 5대 빅아이디어를 중심으로 한 지리교육의 체계적 심화확대를 추구할 필요가 있다.

둘째, 초등 지리교육의 스코프-시퀀스는 중학교 지리교육과의 관계 뿐 아니라 초등 사회과

내의 다른 두 영역, 즉 역사 및 일반사회 영역과의 관계 속에서 마련되어야 한다. 적어도 현행 교육과정상 초등 지리교육은 초등 사회과라는 보다 큰 하나의 교과안에서 교육 목표와 내용 체계를 구체화해야 하기 때문이다. 다시 말해서 초등 사회과라는 교과안에서 지리, 역사, 일반사회의 각 영역에 대한 학습이 학년군에 따라 어떻게 체계화되어야 하는지, 빅아이디어의 학년군에 따른 배분은 어떠하여야 하는지 등에 대한 사전 논의를 바탕으로 초등 지리교육과정이 구성되어야 하는 것이다.

셋째, 초등 지리교육 협력 교사에 대한 인력풀 구축이 요구된다. 중등학교와 달리 초등학교 교사의 대부분은 교과 전담 교사가 아니라 전과목 담당 교사로 근무한다. 초등학교 교사는 있어도 초등 지리 교사나 초등 역사 교사는 존재하지 않는다는 뜻이다. 이 부분에서, 지리교육 학계가 초등 지리교육 협력 교사를 인력풀로 구축하고 있는 영국의 사례를 모방하는 것도 유용할 것이다. 즉 초등학교 교사들 중 지리교육에 관심 있는 교사들에게 학술대회나 대학원에 진입할 기회를 확장해줌으로써 중장기적으로 그들의 인력풀을 두어 초등 지리교육 협력 교사로서의 자긍심을 갖게 하고 국가 지리교육과정 및 현장 지리교육의 개선 작업에 참여할 수 있도록 하는 것이다.

넷째, 지리교육과정의 스코프-시퀀스 논의 및 향후 지리교육과정 개선을 위한 상시적인 집단적 협의 체제 또는 네트워크 구성이 절실하다. 초등학교에서 중학교, 그리고 고등학교에 이르기까지 학교교육과정 전체를 포괄하는 지리교육과정의 스코프-시퀀스를 개발하고 그에 따른 지리교육과정 개정 작업이 진행되기 위해서는 각 학교급별 필요 인력뿐만 아니라 교육과정 개정 작업에 필요한 인력들 역시 참여할 수 있는 집단적인 협의가 필요할 것이다. 구체적으로 해당 집단에 참여할 단체는 지리교육과정과 관련된 모든 단체와 개인들을 일컫는다. 전문가로 일컬어지는 교수, 교사 신분의 개인 및 단체를 비롯하여 관련 기관까지 포함한 대대적인 참여와 논의를 통해 이루어져야 할 것이다. 덧붙여 지리교육 관련 대표적 학회와 기관에서 집단적으로 주관을 하고 매년 3~4회의 정기적 협의와 개정 연구를 순환적으로 담당하는 등가시적 성과를 위한 구체적 방안 역시 동시에 추진될 필요가 있다.

다섯째, 5대 빅아이디어에 근거한 평가준거 설정에 대한 논의가 필요한 시점이다. 평가준거란 교육과정에 진출된 성취기준을 실제 평가의 상황에서 준거로 사용하기에 적합하도록 재구성한 것이다. 즉 성취기준이 구체적인 평가 활동을 위한 판단의 기준으로 삼기에 다소 포괄적이거나 모호할 경우 평가 대상에 대한 보다 명료한 안내를 제공하기 위해 성취기준을 재구성한 것이다(교육부, 2016b, 23). 5대 빅아이디어별 스코프-시퀀스에 제시될 학년별 내용을 교육과정의 성취기준에 빚대어 본다면 5대 빅아이디어에 근거한 평가준거는 빅아이디어별 스코프-시퀀스 내용에 대해 보다 실질적이고 구체적으로 학생들이 무엇을 공부하고 성취해야 하는지, 그리고 교사들이 무엇을 가르치고 평가해야 하는지에 대해 상세하게 진술해야 한다는 의미이다. 5대 빅아이디어에 근거한 평가준거 설정 작업이 스코프-시퀀스 개발 작업과 함께 이루어진다면 아이디어별 스코프-시퀀스의 내용이 보다 체계적이고 명확하게 개발될 수 있을 것임은 물론이고 이에 근거한 지리 교수학습과 평가는 한걸음 더 발전할 것으로 기대된다.

V. 맺음말

2015 개정 교육과정에서 공통교육과정 시기는 초등학교 1-6학년과 중학교 1-3학년으로 조정되었고, 이에 따라 1~10학년으로 설정되었던 기존의 공통교육과정을 1~9학년으로 재편성하는 작업이 요구되었다. 이 연구를 통해 연구자는 현행 초등 지리교육의 스코프-시퀀스가 갖는 특징을 분석하는 한편 지리교육의 5대 빅아이디어를 바탕으로 장차 재구성되어야 한다는 점을 제안하였다.

20세기 말 이래 학습자 중심의 교육이라는 시대적 요청과 ‘현재의 삶에서의 유용성’이라는 사회적 요구를 반영하여 미국과 캐나다에서는 초중등 지리교육과정의 스코프와 시퀀스를 새롭게 조직하려는 논의가 치열하게 전개되었다. 그리고 그 결과물이 현재 미국과 캐나다에서 적용되고 있는 지리교육의 5대 주제와 6대 핵심 요소이다. 특히 미국의 경우 1990년대에 연방정부의 지원 하에 수학, 과학, 지리, 역사 과목에 대한 국가 차원의 내용 스탠다드가 마련된 것을 기점으로, 1994년 국가 지리 내용 스탠다드(the national geography content standards)가 개발되었고 미국의 교육 역사상 최초로 학생들이 학교 교육 기간 동안 꼭 알아야만 하는, 학습 내용 스탠다드가 국가 문서로 적시되었다(Geography Education Standards Project, 1994; Stoltman, 2002, 292).

그러나 학교 현장의 교사 입장에서는 국가 차원의 내용 스탠다드와 관련해 아직 충족되지 못한 요구 사항이 있었다. 그것은 바로 학교급에 따른 구체적인 스코프와 시퀀스를 제공받는 것이었다(Stoltman, 2002, 293). 이러한 요구를 반영하여 ‘Path Toward World Literacy: A Standards-Based Guide to K-12 Geography』(세계 읽기를 위한 길: K-12 지리를 위한 스탠다드 중심의 안내서)(Geography Scope Sequence Project, 2000)란 제목의 가이드북이 학년-수준 집단별로 제공되었다(Hume & Boehm, 2001, 20).

교과와 과목의 차이를 막론하고 학년 및 학교급에 따른 스코프-시퀀스의 구성은 교과교육의 궁극적 지향점이고 최대의 난제이다. 북미 대륙의 지리교육계가 경험했던 바를 참고하여 우리나라 지리교육의 스코프-시퀀스를 위한 기본 로드맵을 그려보는 방법도 유용할 것이다. 이 점을 고려할 때 지리교육의 5대 빅아이디어를 도출한 현 시점에서 다음 단계의 작업은 5대 빅아이디어에 입각해 지리교육의 학교급별 내용 체계를 구현하고 이에 상응하도록 초등 지리교육의 스코프와 시퀀스를 재구성하는 일이 될 것임을 기대해 본다.

참고문헌

- 교육과학기술부(2012), 사회과 교육과정, 교육과학기술부 고시 제 2012-14호 [별책 7].
교육부(2018), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2018-162호 [별책 7], (교육부 고시 제2015-74호의 일부개정).
교육부(2014), 2009 개정 교육과정의 부분 개정에 따른 초등학교 교육과정 해설 총론 증보편.

- 교육부(2015), 교과 교육과정 개발 정책연구진 3차 합동 워크숍(1).
- 교육부(2016a), 2015 개정 교육과정 총론 해설-초등학교-.
- 교육부(2016b), 2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 교과 평가기준 개발 연구(총론).
- 남호엽(2002), 초등학교 지리교육과정의 쟁점과 대안의 모색, 한국지리환경교육학회지, 10(1), 53-64.
- 모경환·박철웅·은지용·강대현·강현미·김병연·김석용·김현경·김현주·박선미·박정서·박형준·석병배·설규주·심승희·안보형·안종욱·이간용·이윤정·이정우·이진석·임미연·전중환·조영매·차조일·최병택·한진수·한춘희·황미영(2015), 2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II -사회과 교육과정-, 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2015-23.
- 박선미(2001), 한·미 지리교육의 내용과 조직 비교, 대한지리학회지, 36(2), 191-210.
- 심승희(2008), 우리나라 초등 지리교육과정의 변화: 환경확대법의 적용과 지역 기술 방식을 중심으로, 한국지리환경교육학회지, 16(4), 347-364.
- 이간용(2016), 2015 개정 초등 사회과 지리 영역 교육과정 개발에 대한 반성적 고찰, 한국지리환경교육학회지, 24(1), 15-32.
- 전중환(2016), 2015 개정 「세계지리」 교육과정의 개발 과정과 내용, 한국지리환경교육학회지, 24(1), 71-85.
- 조성욱(2014), 초·중등 지리교육 내용 구성 방법의 비판적 검토와 대안 모색, 한국지리환경교육학회지, 22(1), 95-110.
- Bage, Grant.(2000). *Thinking History-Teaching, Learning, Curricula and Communities*, Routledge Falmer.
- Boehm, Richard G.(2002) A scope and sequence in geographic education, grades K-12, *Journal of Geography*, 101(2), 86-88
- Hirsch, E. D., Jr.(1987), *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York Vintage Books.
- Hume, Susan E. & Boehm, Richard G.(2001) A rationale and model for a scope and sequence in geographic education, Grades K-12, *The Social Studies*, 92(1), 16-21.
- Morrill, R. W.(1998), Setting state standards: The Virginia experience. *Perspective* 26(4): 7(newsletter of the National Council for Geographic Education).
- National Council for the Social Studies(1994), *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for the Social Studies*, Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.

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

2019년 연차학술대회 발표자료집

- 발행일 : 2019. 1. 26.(토)
- 발행인 : 한국사회교과교육학회장 박용조
- 발행처 : 한국사회교과교육학회
한국교원대학교 사회과학교육연구소
- 인쇄처 : 도서출판 협신사 (043) 233-4809

사 무 국 : 한국교원대학교 사회과학교육연구소(Tel: 043-230-3881)
우)363-791 충북 청주시 흥덕구 강내면 태성탐연로 250

홈페이지 : www.kasse.or.kr

회비납부 : 연회비: 30,000원

회비납부 : 납부계좌: 농협, 302-1242-1164-51(예금주: 남호엽)