

2019년 춘계학술발표회

## 춘계학술발표회 및 이사회

- 영(Null) 교육과정과 사회과 교육과정  
문해력(Curriculum Literacy) -

일 시 : 2019년 4월 29일(토) 10:00~17:00

장 소 : 대구카톨릭대학교 효성캠퍼스(경산)

성요한보스크관 301호

주 최 : 한국사회교과교육학회



**KASE 한국사회교과교육학회**  
The Korean Association for the Social Studies Education



## 2019년 춘계학술발표회 및 이사회

일시: 2019년 4월 27일 (토) 10:00~17:00

장소: 대구카톨릭대학교 효성캠퍼스(경산) 성요한보스코관 301호

### 등록 및 개회식 (13:00~13:45)

■ 등 록(13:00~13:30)

■ 개회식(13:30~13:45)

사회: 곽병현(학술3사무국 차장)

■ 국민의례

■ 개회선언 및 내빈소개 ..... 박용조(학회장, 진주교대)

### 주제 발표 및 토론 (14:00~17:00)

■ 주제발표(14:00~15:40)

사회: 허수미(학술3사무국 차장)

<주제 1> 초등학교 사회과 교과서에 나타난 '노동' 이미지

발표: 류현종(제주대)

<주제 2> <허황옥 루트 찾기> 수업을 통한 다문화 관점 인식

발표: 곽병현(김해진영금병초)

<발표자 간 대화>

■ 휴식(15:40~16:00)

■ 지정 토론 및 종합 토론(16:00~17:30)

사회: 허수미(한국교원대)

《토론》 정현이(대전느리울초) / 이해영(대구카톨릭대)

### 2019 정기 이사회 (10:00~12:00)

사회: 남호엽(운영사무국장, 서울교대)

장소: 대구카톨릭대 효성캠퍼스 성요한보스코관 301호



2019년

순계악술 발표의  
-목 차-

〈주제발표 1〉

초등학교 사회과 교과서에 나타난 '노동' 이미지

/ 류현종(제주대) ..... 1

〈주제발표 2〉

〈허황옥 루트 찾기〉 수업을 통한 다문화 관점 인식

/ 곽병현(김해진영금병초) ..... 35

■ 지정 토론

/ 정현이(대전느리울초) / 이해영(대구카톨릭대)



*MEMO*

---

<주제 발표1>

## 초등학교 사회과 교과서에 나타난 ‘노동’ 이미지

류현중

제주대



### 목 차

- I. 들어가는 말
- II. 교과서의 노동 재현 분석 방법
- III. 사회과 교과서 속의 노동 이미지
- IV. 맺음말

### I. 들어가는 말

노동을 하면서 일상생활 꾸리며 살아가고 있지만 ‘노동’이란 말 앞에서는 어색함과 거부감이 앞선다. 노동이란 육체를 활용한 단순한 일, 위험하고 더러운 일, 적은 소득을 받는 일, 근근히 생계를 이어가게 하는 일, 사용자에게 반대를 일삼는 계급 등의 이미지가 강하게 박혀 있어서일 것이다. 그래서 우리는 노동자가 되지 않을 것이라고 생각하기도 하고, 또한 노동자가 되지 않기 위해서 경쟁 속으로 뛰어 들기도 한다. 하지만 우리는 대다수 노동자로 살아가게 된다. 육체노동이든 정신노동이든 생계를 위해서 노동력을 제공하고 임금을 받으며 살아가고 있기 때문이다. 노동은 공장에 갇혀 있는 것이 아니라 일상에 편재해 있다. 노동에 대한 인식이 많이 바뀌었기는 했지만 여전히 ‘근로자’라는 말이 통용되고 있고, 노동에 대한 편견이 있는 것이 사실이다. 노동에 대한 편견이 어린 나이 때부터 생겨난 것이라면 초등학생들에게 영향을 주는 노동에 대한 이미지를 살피는 일은 중요하다 하겠다. 이런 맥락에서 본 연구자는 초

등학생들의 노동 이미지에 영향을 줄 수 있는 교과서에 노동이 어떻게 재현되었는지 살펴보고자 하였다.

## Ⅱ. 교과서의 노동 재현 분석 방법

### 1. 분석 방법 및 준거

분석은 교과서의 내러티브 분석을 시도하였다. 교과서가 노동에 대해서 특정한 이야기를 들려준다고 가정하였다. 내러티브를 분석하는데 있어서 가지적으로 드러나는 내용 외에 드러나지 내용에 초점을 두었다. 바로 영 교육과정(null curriculum)을 찾는 작업을 수행하였다. 영 교육과정은 의도적이든 의도적이지 않던 가르쳐지지 않는 내용, 주제, 기술, 가치 등을 통틀어 말한다. 초등학생의 경우 발달 단계나 인식 수준을 이유로 표면적이거나 포괄적으로 다루는 내용이 많은데, 복잡한 사회 현상을 보다 종합적으로 보기 위해서는 사회 구조적인 접근이 필요하다. 따라서 교육과정을 읽을 때에는 비판적 읽기(critical literacy)가 필요하다.

이런 비판적 읽기를 위해서 의식적으로 ‘교과서 외부에서 읽기’와 ‘노동자의 눈으로 읽기’를 시도했다. 영 교육과정을 드러내는 작업은 교과서 밖에서 볼 때 가능하다. 노동과 관련한 논의들과 서적들을 참조하였는데 이 때 초등학생용으로 제작된 노동 교육 관련 서적도 포함하였다. 이 읽기를 통해서 노동에 관련된 논의의 윤곽을 잡을 수 있었다. 노동에 관련된 논의 틀이 정해진 후에는 ‘노동자의 눈으로 읽기’를 수행했다. 노동과 노동자가 드러나지 않기 때문에 일부러 ‘노동’과 ‘노동자’를 투입해보면서, ‘노동자’ 입장에서 텍스트를 분석하였다. 분석을 위한 준거는 다음과 같다.

- 노동이나 노동자는 어떤 상황과 조건에서 나타나지 않는가?
- 노동이나 노동자가 나타난 경우 어떤 형태로 나타나고 있는가?
- 현대 자본주의 특성에 비추어 볼 때 노동이나 노동자는 어떻게 나타나고 있는가?

### 2. 분석 대상

분석은 2015 개정 사회가 교육과정에 근거한 교과서인 《사회 3-1》, 《사회 3-1》, 《사회 4-1》, 《사회 4-2》, 《사회 5-1》, 《사회 6-1》과 같이 6권의 초등학교 사회과 교과서를 대상으로 하였다. 현재 실험본이 투입되어 2학기에 출판되는 5학년 2학기과 6학년 2학기 사회 교과서는 제외하였다.

### 3. 분석 단위

교과서의 내용인 텍스트(본문 서술, 예화, 읽기 자료를 포함하는 설명 텍스트), 활동 텍스트(활동과제, 활동과정, 탐구활동, 수행과제와 같이 학습자 중심의 활동 내용), 시각자료(삽화, 사진, 도표, 지도 등의 보조 자료)를 모두 분석하였다. 텍스트, 활동 텍스트, 시각자료를 ‘노동’의 의미 맥락을 단위로 분석하였다.

### 4. 분석 범주화

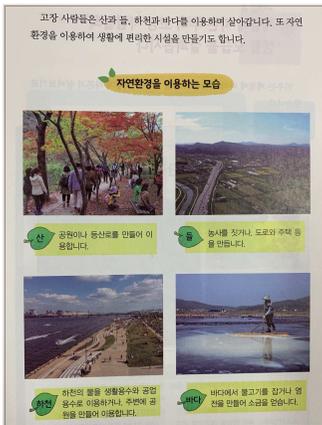
분석을 통해서 1차로 112개의 분석 단위를 추출했고, 2차로 읽으면서 4개의 분석 단위를 제외했다. 각 단위를 반복해서 읽으면서 범주에 따라 분류하였고, III장에 제시된 것처럼 11개의 범주로 단위 내용들을 조직하여 노동 이미지를 드러냈다. 108개의 분석 단위 중 대표적인 것만 제시하였다.

## III. 사회과 교과서 속의 노동 이미지

### 1. 보이지 않는 노동

#### (1) 경관, 생산물, 문화유산, 기술에 가려진 노동

경관, 생산물, 문화유산, 기술 등은 노동과 노동관계의 결과물이다. 과정이 배제되고 결과만이 초점이 되는 가운데 노동은 설 자리가 없다.



①

[79] 3-2-1.환경삶-<15><sup>1)</sup>

자연 환경을 이용하는 모습을 산, 들, 하천, 바다의 사진으로 제시하고 있다. ‘이용’하는 모습을 보여주려면 노동의 모습이 함께 담겨야 한다. 염전에서 노동하는 사람만 등장하고 있다. ‘노동’이 육체적이고 정신적인 힘을 통해 자연을 ‘이용’했던 것을 뜻했다. 이 점만 보더라도 자연 환경을 적극적으로 활용하는 곳에는 언제나 다양한 노동들이 개입된다는 점이 인식될 필요가 있다.

1) 여기 제시된 번호는 분석단위 번호 [79] 3학년-2학기-1단원-<쪽수>를 뜻한다. 이하 이와 같은 번호 부여 방식을 적용했다.

②

[11] 5-1-1. 국토 - <71>

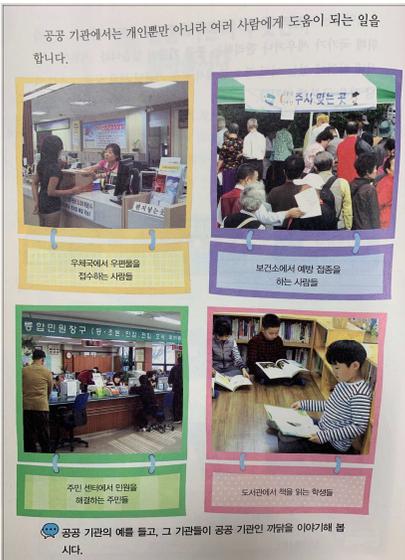
“자연환경과 인문환경의 차이에 따라 지역별로 각기 다른 산업이 발달했으며, 오늘날에는 과학과 기술이 발달하면서 첨단 산업이 빠르게 성장하고 있다.”라는 서술과 함께 <다양한 산업의 발달>이라는 제목으로 지도, 사진, 설명이 나타나 있다. 서비스업, 운송업, 시멘트 산업, 첨단 산업, 섬유와 패션사업, 물류 산업, 관광산업, 자동차산업이 발달한 이유를 환경과 관련지어 설명하면서 사진을 함께 제시하고 있다. 자동차산업과 시멘트 산업의 경우만 생산현장이나 노동 현장이 나타나고 있다. 그 외에는 자연 경관, 인문 경관, 소비 경관을 제시하여 산업을 설명하고 있다. 산업이 “인간이 살아가는 데 유용한 여러 가지 물자나 용역을 만들어내는 체계적인 행위”라고 할 때, 노동이 필수적이라고 할 수 있다.



③

[95] 4-1-3. 공공기관주민참여 - <102>

“공공 기관에서는 개인뿐만 아니라 여러 사람에게 도움이 되는 일을 합니다.”라는 본문 내용과 함께 ‘우체국에서 우편물을 접수하는 사람들’, ‘보건소에서 예방 접종을 하는 사람들’, ‘주민 센터에서 민원을 해결하는 주민들’, ‘도서관에서 책을 읽는 사람들’의 제목으로 사진이 제시되어 있다. 우체국의 경우를 제외하고는 공공기관에서 일하는 사람들이 클로즈업 되어 제시되지 않았다. 도서관의 경우는 책 읽는 아이만 등장할 뿐 노동하는 사람은 등장하지도 않는다. 공공 기관 속의 사람들이 있는 모습을 포괄적으로 보여주는데 그치지 않고 노동하는 모습에 초점을 두고 보여주어야 한다. 같은 교과서의 106쪽의 소방서, 보건소, 경찰서, 교육청, 주민센터, 도서관의 삽화와 108쪽 박물관, 우체국, 보건소, 안전체험관, 구청의 사진은 노동하는 모습을 초점을 두고 제시되어 참고가 될 만하다.



4

[82] 3-2-1.환경삶-<34>

사람들이 살아가기 위해서 기본적으로 필요한 것이 의식주이다. ‘필요한 것’에만 초점을 맞추어 우리의 욕구와 필요를 충족하게 해주는 생산물이 등장할 경우 그 속에서 노동을 찾기로 어렵다. “몸을 보호하는 옷”, “영양분을 얻기 위한 음식”, “안전하고 편안하게 쉴 수 있는 집”을 얻을 수 있기까지 어떤 노동 과정과 어떤 사람들이 관여하는지 알 필요가 있다.



5

[105] 4-2-2.생산과교환-<66>

시장에 다니는 제중이는 신발이 어떤 과정을 거쳐 우리에게 오는지 궁금해서 어머니께 여쭙봤습니다.

1 신발을 만들 때 필요한 원료인 고무, 가죽 등을 구합니다.

2 신발 공장에서는 고무, 가죽, 천 등 재료를 사용해서 신발을 만듭니다.

3 운송 수단을 이용해 공장에서 만든 신발을 운반합니다.

4 신발 가게나 홈쇼핑 등을 통해 신발을 판매합니다.

신발이 우리 손에 오기까지 여러 가지 생산 활동이 이루어지는군요.

상품이 어떤 과정을 거쳐서 우리 손에 들어오는지 과정을 살펴보면 보다 구체적인 노동의 모습을 접할 기회를 갖게 된다. 하지만, 신발이 어떤 과정을 거쳐 우리에게 오는지를 알려주는 내용에서는 원료, 제작, 운반, 상품의 과정 속에서 구체적으로 어떤 노동력이 들어가는지 알 수 없다. 신발 공장에서 신발을 만드는 ‘손’을 통해 ‘노동’을 환유(換喻)로 표현하고 있다. “신발이 우리 손에 오기까지 여러 가지 생산 활동이 이루어지는군요.”라는 말이 “신발이 우리 손에 오기까지 여러 사람들의 노동이 필요하군요.”라고 제시되면, 우리의 필요를 위해 들어가는 수 많은 노동들을 인격화할 수 있을 것이다.

6

[73] 3-1-3.교통통신-<96>~<98>

기술이 발달 되면서 다양한 시설과 수단이 등장하더라도 인간의 노동은 언제나 유효하다. 하지만 기술 발달로 사람의 힘은 점차 필요 없는 것 인양 생각하게 한다. 옛날의 교통수단을 가마, 말, 뗏목, 소달구지, 뚝단대, 당나귀, 전차, 증기선, 비행기 사진으로 제시하고 있다. 교통수단 변화를 “과학 기술이 발달하면서 사람이나 동물의 힘을 빌리지 않고 이동할 수 있는 새로운 교통수단이 생겨났습니다. 사람들은 전차, 증기선, 비행기 등을 이용해 먼 곳으로 더 쉽고 빠르게 갈 수 있게 되었습니다.”(98 쪽)라고 적고 있다. 교통수단이 어떤 식으로 변화되었든 이에 관련된 다양한 노동이 있게 마련이다. 옛날의 교통수단을 이용하거나 움직이도록 하는 노동은 부각시키지

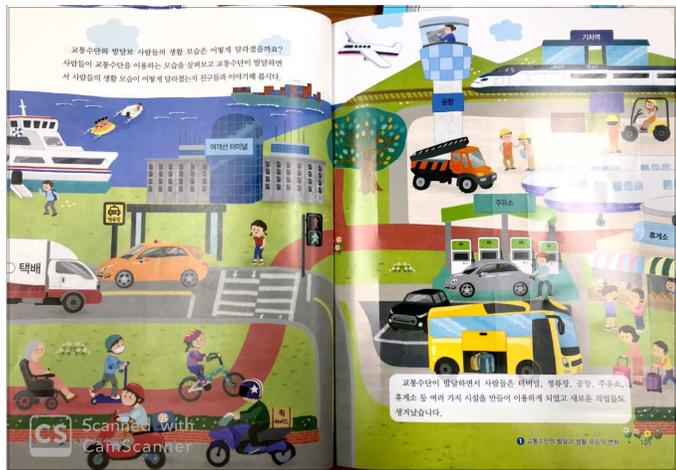
않고, 기술 발달로 ‘사람의 힘’을 빌리지 않게 되었다고 서술하고 있다. 옛날의 교통 수단에는 당시 조건에서 최선을 다한 노동 활동이 있었기에 ‘사람의 힘’의 있고 없음이 ‘미개’와 ‘발전’에 대응한다고 할 수 없다.



7

[74] 3-1-3.교통통신-<104>~<105>

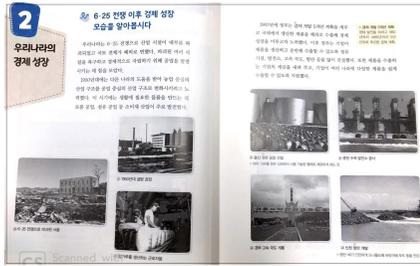
이런 측면에서, “교통수단이 발달하면서 사람들은 터미널, 정류장, 공항, 주유소, 휴게소 등 여러 가지 시설을 만들어 이용하게 되었고 새로운 직업들이 생겨났습니다”라고 서술하며, 교통수단 발달로 달라진 생활모습을 다루는 내용은 ‘노동’의 모습을 보여준다는 점에서 진실보한 것이다. 공항에서 노동하는 많은 사람들을 제시하여 분업과 협업을 생각해보게 한 점은 의미가 있다. 기차, 여객선 터미널, 여객선, 택배 트럭, 택시 등에서 노동하는 사람들은 나타나지 않는다. 또한, 교통수단이 발달하면서 새로운 직업이 생기기도 하지만 없어지는 직업도 있다는 점도 살필 필요가 있다.



8

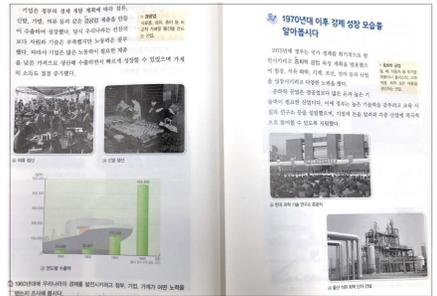
[52] 6-1-3.경제발전-<176>~<186>

6

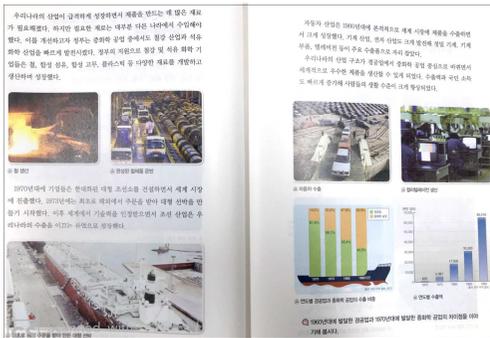


경제성장은 산업 발전과 동일어로 사용된다. 노동집약적 산업에서 기술 및 자본 집약적 산업으로 변하면서 점차 노동은 보이지 않는다. 6.25전쟁 이후 50년대, 60년대, 70년대, 80년대, 90년대, 2000년대의 경제 성장 모습을 다루고 있는 내용에서 이 점을 확인할 수 있다. 50년대, 60년대 경공업에 대해 “당시 우리나라는 선진국보다

자원과 기술은 부족했지만 노동력은 풍부했다. 따라서 기업은 많은 노동력이 필요한 제품을 낮은 가격으로 생산해 수출하면서 빠르게 성장할 수 있었으며 가계 소득의 소득도 점점 증가했다”(178쪽)고 설명하고 있고, 흑백 사진에서도 노동자의 노동 모습이 자주 등장한다. 70년대 이후의 경제 성장 모습은 “중화학 공업은 경공업보다 많은 돈과 높은 기

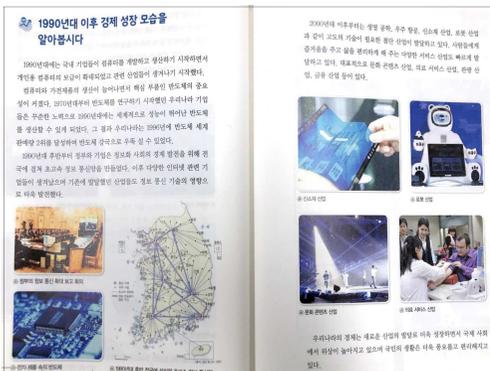


술력이 필요한 산업이다”(179쪽)라고 설명된다. 노동력은 기술력으로 치환되어, <컬러텔레비전 생산>이란 제목의 컬러 사진(181쪽)을 제외하고는 노동의 모습은 잘 제시되고 있지 않다.



90년대 이후의 정보 통신 산업과 2000년대 이후 첨단 산업 및 문화 콘텐츠 산업, 의료서비스 산업, 관광 산업, 금융 산업 등과 같은 산업을 제시하면서 ‘노동’의 모습은 첨단 기술 제

품과 화려한 빛 속에서 보이지 않는다. 반도체 공장에서 근무하다 백혈병으로 사망한 노동자들, 문화콘텐츠 산업에 종사하는 가수들의 노동, 의료서비스 산업에 종사하는 간호사들의 노동 현실이 다루어질 공간이 없다.



덧붙여, 50년대의 경제 활동을 소개하는 내용 중에서 “밀가루를 생산하는 근로자들”이라는 제목의 사진이 제시되어 있다. ‘노동자들이 아닌 ‘근로자들’로 표시되어 있다는 점에서 여전히 ‘노동’과 ‘노동자’ 개념에 대한 인식이 편안하지 않다는 것을 엿볼 수 있다.

9

[68] 3-1-2.고장이야기-<71>

생산물이나 기술 속에서 노동에 주목하지 않으려는 경향은 문화유산을 보는 관점에서 그대로 반영된다. 결과나 대상으로서 문화유산에 주목하지 유산을 만드는 사람과 노동에 대해 묻지 않는다. 경주에 있는 문화유산을 조사한 내용을 사진과 설명으로 제시했다. 경주 동궁과 월지, 성덕대왕신종, 가야금 병창, 전통장이 제시되어 있다. 가야금 병창과 전통장의 경우, 무형문화유산이기에 해당 사람이 등장한다. 하지만 유형 문화유산의 경우는 문화유산만 제시되지 전통장처럼 만든 사람들의 노동에 관심 갖지 않는다. 성덕대왕 신종은 ‘박종일’이 만들었다고 하는데, 김유신과 김춘추는 기억하는데 이 이름을 기억하지 않는 이유를 생각해볼 필요가 있다.



10

[93] 4-1-2.지역의역사-<62><65><66>

문화유산에서 노동을 보지 않는 경향은 문화유산을 탐구하는 질문에서도 구체적으로 나타난다. 지역의 문화유산을 답사하는 계획서 예시로 선운사 대웅전 답사 계획서가 제시되어 있다. 답사를 하기전에 선운사 대웅전에 대해 가진 질문은 “자연 속의 대웅전의 실제 모습은?” “옛날 사람들은 어떤 재료를 사용해 어떤 방법으로 절을 지었을까?” “사람들이 대웅전에 가서 하는 일은 무엇일까?”와 같다. “옛날 사람들은 어떤 재료를 사용하여 어떤 방법으로 절을 지었을까”라는 질문은 노동 과정을 살펴볼 수 있는 질문인 듯하다. 65쪽의 <우리 지역의 문화유산 답사하기> 과정 중 “3 대웅전을 지을 때 어떤 재료와 장식을 사용했는지 자세히 관찰 합니다”의 서술로 보면, 노동 과정보다는 건물의 양식에 초점을 둔 내용이다. 66쪽의 <문화유산 답사보고서>의 ‘답사 내용’의 “돌과 나무를 반듯하게 다듬어서 절을 지었습니다.”의 문장을 보면 보다 확실해진다. ‘새롭게 알게 된 사실’에 “옛날 사람들은 돌과 나무를 다루는 솜씨가 뛰어났다는 것을 알았습니다”라고 적고 있어 ‘솜씨’에 초점을 두고 있다. “누가 지었는가?”라는 질문이 있어야 구체적인 노동 과정에 대한 내용을 알 수 있다.

답사 계획서	
답사 목적	우리 지역의 대표적 문화유산 알아보기
답사 장소	고창 선문사 대웅전(전라북도 고창군 아산면 선문사로 250)
답사 날짜	2020년 10월 10일
답사할 사람	경호, 지혜, 우진, 라윤, 경호 아버지
답사 내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자연 속의 대웅전은 실로 어떤 모습일까?</li> <li>• 옛날 사람들은 어떤 재료를 사용해 어떤 방법으로 집을 지었을까?</li> <li>• 사람들이 대웅전에 가서 하는 일은 무엇일까?</li> </ul>
답사 방법	관찰하기, 연필하기, 사진 찍기, 동영상 찍기, 그림 그리기
연필 나누기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 문화 유산의 중요성을 공유할 것 이해하기</li> <li>• 자연 대웅전의 다양한 모습을 사진으로 찍기</li> <li>• 우리 대웅전 벽화 그리기</li> <li>• 라윤 할머니가 답사를 통해 알게 된 내용을 기록하기</li> </ul>
준비물	채용 학습지, 필기도구, 사진기, 휴대 전화, 기화장
주의할 점	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 반드시 보호자의 함께 답사를 한다.</li> <li>• 문화유산은 만지지 않는다.</li> <li>• 질서를 지켜 안전하게 이용한다.</li> </ul>

### 우리 지역의 문화유산 답사하기

다음은 고창 선문사 전내 지도를 보고 찾아간 대웅전을 답사하는 과정입니다. 이를 참고해 우리 지역의 대표적인 문화유산을 답사해 보세요.

- 대웅전은 자연 속의 대웅전이라서 어떤 모습일까?
- 대웅전을 지을 때 어떤 재료를 사용했을까?
- 대웅전에 들어가기 전에 어떤 일을 해야 할까?
- 대웅전에 들어간 후 어떤 일을 할까?
- 대웅전을 방문한 후 어떤 일을 할까?

문화유산 답사 보고서	
답사 목적	우리 지역의 대표적 문화유산 알아보기
답사 장소	고창 선문사 대웅전(전라북도 고창군 아산면 선문사로 250)
답사 날짜	2020년 10월 10일
답사할 사람	경호, 지혜, 우진, 라윤, 경호 아버지
준비물	채용 학습지, 필기도구, 사진기, 휴대 전화, 기화장
답사 방법	관찰하기, 연필하기, 사진 찍기, 동영상 찍기, 그림 그리기
답사 내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 대웅전은 아름다운 선문사의 지조와 함께 잘 이루어져 있습니다.</li> <li>• 우리 나라를 비롯하여 다처에서 찾을 수 있습니다.</li> <li>• 오늘날에도 많은 사람이 대웅전에서 부처님께 절을 합니다.</li> </ul>
새롭게 알게 된 점	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 대웅전은 보통 제200호이며 약 400년 전에 지어진 건물이라는 것을 알았습니다.</li> <li>• 옛날 사람들은 흙과 나무를 다룬다 습관이 뛰어났다는 것을 알았습니다.</li> <li>• 선문사 대웅전의 벽과 천장에는 부처님과 화려한 모습의 불이 그려져 있습니다.</li> <li>• 선문사에는 대웅전뿐만 아니라 석탑, 불탑 등 다양한 문화유산이 있습니다.</li> </ul>
더 알고 싶은 점	고창 선문사의 다른 문화유산도 알고 싶습니다.
느낀 점	산속에 있는 대웅전은 자연과 잘 어울렸습니다. 화려한 벽화에서 당시 사람들의 뛰어난 솜씨를 알 수 있었습니다. 대웅전에 지어진 지 약 400년이 지난데도 잘 보존되어 잘 단정하다는 생각이 들었고, 앞으로 잘 보존해 많은 사람이 볼 수 있기를 바랍니다.

## (2) 노동 없이도 작동되는 시스템

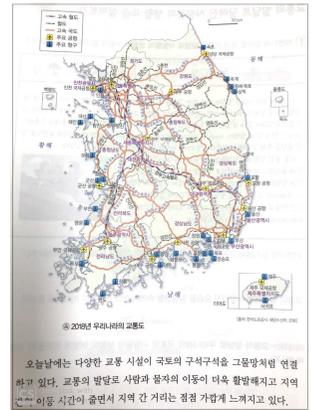
시스템은 행위 주체와의 상호 관련 속에서 작동한다. 시스템이 행위 주체에 영향을 주고, 행위 주체도 시스템에 영향을 준다. 사회 구조는 '구조화하는 구조'이다. 시스템이 미치는 영향 속에서 노동하는 주체는 쉽게 망각된다.

### 1

[14] 5-1-1. 국토 - <73> ~ <76>

교통 체계를 통해서 지역 간의 교류가 활발하고 국토가 그물망처럼 연결 되었으며, 사람과 물자의 이동이 활발해지면서 우리의 시간과 공간은 보다 압축되어 나타난다. 고속화된 교통 체계가 보장해주는 '속도'를 찬미한다.

“오늘날에는 다양한 교통 시설이 국토의 구석구석을 그물망처럼 연결하고 있다. 교통의 발달로 사람과 물자의 이동이 더욱 활발해지고 지역 간의 이동 시간이 줄면서 지역 간 거리는 점점 가깝게 느껴지고 있다.”(75 쪽)는 서술이나, “... 집에 돌아오니 어제 인터넷으로 구매했던 물건이 택배로 집에 도착해 있었다. 배송 출발지가 부산이었는데 벌써 서울에 도착했다니, 우리나라 교통이 정말 발달했다고 생각하며 깔탄했다. 짧은 시간 안에 우리나라의 이곳저곳을 다닐 수 있다는 것이 신기하고, 우리나라가



! 자연의 일기를 보고 교통의 발달로 사람들의 생활이 어떻게 달라졌는지 살펴봅시다.

2000년 10월 10일 10월 10일

지난주에 우리 가족은 진척이 살고 있는 강릉에 다녀왔다. 부모님께서 옛날에는 버스나 승용차로 대관령 고개를 넘어서 다니느라 오랜 시간이 걸렸다고 하셨다. 그리고 눈이 많이 오는 날에는 고갯길에 미끄럽고 위험해서 갈 수가 없었다고 하셨다. 그런데 이번에는 우리는 고속 철도를 타고 서울에서 강릉까지 두 시간 만에 갈 수 있었다. 아버지는 어찌에 개로 드에서 열리는 의미에 기쁘다. 저녁에 비행기로 양양 공항을 통해 강릉에 오셨다. 마치 평소처럼 아침에 회사에 간다가 돌아오신 것 같았다.

이틀 동안 강릉에서 친구들과 즐거운 시간을 보내고 돌아왔다. 집에 돌아오니 어제 인터넷으로 구매했던 물건이 택배로 집에 도착해 있었다. 배송 출발지가 부산이었는데 벌써 서울에 도착했다니, 우리나라 교통이 정말 발달했다고 생각하며 깔탄했다. 짧은 시간 안에 우리나라의 이곳저곳을 다닐 수 있다는 것이 신기하고, 우리나라가 마치 작은 마을처럼 느껴졌다.

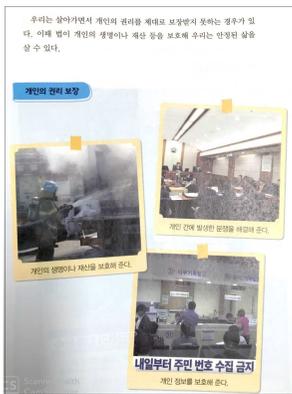
마치 작은 마을처럼 느껴졌다.”(76쪽)는 서술에서, 짧은 시간 안에 가까워진 거리에 대한 감탄과 신기함만이 존재한다.

교류, 이동, 연결이 활발해지고, 이동 시간이 줄어들고, 지역 간 거리를 좁히는 데에 다양한 노동 주체들이 존재한다. 고속철도 운전사, 승무원, 역사(驛舍) 사람들, 항공기 운전사, 승무원, 공항 직원들의 노동이 생략되어 있다. 특히, KTX 여승무원들의 구조조정과 복직에 관한 이야기가 다루어져야하지 않을까? 뒤에 나오는 단원이 인권 단원인 점은 우연일까? 산업과 노동 인권과 관해 다루어야 내용이 분명히 있기 때문이다.

2

[22] 5-1-2.인권-<121> <122> <129>

법 제도는 혼자서 움직이는 유기체가 아니다. 법에 따라 일을 수행하고 법에 따라 잘잘못을 판단하는 노동이 존재한다. 교과서에서 법의 역할은 ‘개인의 권리 보장’과 ‘사회질서유지’로 정리되고 있다. 개인의 권리 보장의 항목에 ‘개인생명이나 재산을 보호해준다’는 제목 하에 소방관의 진화(鎭火) 사진이 나오고, 사회 질서 유지의 항목에 ‘범죄로부터 안전하게 지켜준다’는 제목 하에 경찰관의 순찰 사진이 제시되어 있다. 구체적인 ‘노동’의 모습으로 재현된 것 같으나, 이들의 노동은 ‘법’이란 이름으로 환원되어 나타난다. 129쪽의 삽화들에 나타난 노동들은 모두 ‘법의 역할’을 재현하고 있다. 법의 집행과 법에 따른 판단이 이런 노동과 어떤 관련이 있는지 자세히 설명되어야 한다.



(3) 익숙한 일상 사례에서 지워진 노동 사례

자주 접하고 고민했던 현상이나 문제가 익숙한 일상이고, 학습을 위해 훑아보아야 하는 ‘경험’이 된다. 노동은 일상의 문제 해결에서 벗어나 있다.

1

[37] 6-1-2.정치발전-<130>

대통령과 국무위원들이 회의하는 장면이 있다면 여기에 등장하는 사람들은 대체로 친숙한 사람들이 등장하게 될 것이다. 회의 장면을 담은 삽화에는 대통령, 국무총리, 법무부 장관, 교육부, 외교부, 행정안전부, 국토교통부, 여성가족부, 보건복지부, 환경부, 기획재정부 장관이 참여하고 있다. 왜 ‘고용노동부’ 장관은 보이지 않을까? 회의 안건이 <어린이 보호 구역 내 교통안전 시설 설치 의무화 법안>이므로 관련 장관이 모인 것이라 생각할 수 있겠다. 외교부 장관이나 여성가족부 장관이 참여한 것을 보면 그렇지만은 않다. 고용노동부장관의 부재는 ‘노동’이 사회에서는 여전히 불편하고 낯설기에 가시화되기 쉽지 않다는 것을 보여준다.



[2]

[55] 6-1-3.경제발전-<194>

국회의원이 된다면 자신의 관심 분야나 현안 과제에 대해 고민을 하는 것이 당연하다. 경제성장과정에서 나타난 우리 사회의 문제점을 해결하기 위한 방안을 “내가 국

경제 성장 과정에서 나타난 우리 사회의 문제점을 해결하기 위한 방안을 생각해 보자.

**내가 국회 의원이 된다면 환경 정책을 추진하겠습니다.**

**우리 사회의 문제점**  
재활용품 잘 분류해서 배출하지 않는 사람들이 많고 일회용품 사용이 증가하면서 쓰레기가 늘어나고 있습니다.

**해결 방안**  
분류 배출을 잘 하도록 권장하고 일회용품 사용을 제한하는 법을 만들겠습니다.

회의원이 된다면 환경정책을 추진하겠습니다”라는 제목으로 제시하고 있다. 환경 문제는 민감하게 느낄 수 있는 문제이기 자주 등장하는 문제이다. 왜 노동 문제가 아닐까? 환경 문제는 자연환경을 대상으로 하고, 노동 문제는 노사의 복잡한 관계를 대상으로 하기 때문에, 어렵고 민감해서 회피했을 수 있다. 초등

학생들이 이해할 수 없다는 이유를 들어 논란이 되는 문제에 침묵하는 것일 수 있다. 경제성장 과정에서 노동자들의 희생이 있다는 점에서, 경제 활동에서 생산으로 대표되는 노동 활동이 있다는 점에서 노동 문제는 다루어야 한다. 환경 문제는 자연 환경 문제만이 아니라 사회 환경 문제도 중요하게 다루어야 한다면, 노동 환경 문제는 피할 수 없는 문제이다.

3

[23] 5-1-2.인권-<124>

법을 어기는 행동도 우리 주변에서 쉽게 접할 수 있는 사례들이 등장한다. “우리 생활에서 법을 지키지 않는 사례를 살펴보고, 이러한 행동으로 어떤 일이 발생할지 상상하여 발표해보자.”는 서술 아래 주정차 문제와 쓰레기 투기 문제가 제시되었다. 사례가 민감하지 않은 다소 경미한 사안으로만 제시되어 있다. 노사 관계와 관련된 위법 사례들이 다루어질 수는 없을까? 파업이나 직장폐쇄가 법으로 정해져 있고, 어떤 경우에 위법한 행위인지를 알게 된다면, 파업과 직장폐쇄를 ‘권리’의 측면에서 살펴볼 수 있는 기회가 될 것이다.



(4) 경제 활동 개념 속에 자리 잃은 노동

경제활동은 생산, 분배, 소비로 이루어진 활동이라고 말한다. 초등학생들에게 경제활동은 생산과 소비에 초점을 두고 설명된다. 일한 대가를 받는 분배 활동이 다루어지지 않기에 ‘노동’이 설 자리가 없다.

1

[103] 4-2-2.생산과교환-<63>~<64>

“생활에 필요한 물건을 만들거나 우리 생활을 편리하고 즐겁게 해주는 활동을 생산이라고 합니다. 그리고 생산한 것을 쓰는 것을 소비라고 합니다. 빵집 주인이 빵을 만드



드는 활동, 미용사가 머리를 손질해주는 활동 등은 생산 활동의 모습입니다. 우리가 빵집에서 빵을 사 먹거나 미용실에서 머리 손질을 받는 것은 소비 활동의 모습입니다.”라는 서술로 택배, 정육점, 미용실, 빵집, 신발가게, 식당의 삽화에 ‘생산’과 ‘소비’를 쓰게 한다. 생산과 소비 활동만 제시되어 있고 분배 활동은 나타

나지 않았다. 분배 활동 속에 ‘노동의 대가’를 생각할 수 있다. 왜 분배활동이 초등학교에서 제외되었을까? ‘분배’라는 개념이 공정성과 사회정의를 따지는 민감한 문제이기 때문에, 생산자와 소비자라는 단순 도식으로 경제 활동을 파악하게 하려는 것은

아닐까 한다. 생산도 물론 노동을 포함하기는 하지만, 소비를 가능하게 하는 상품이나 서비스를 만드는 대척점에 있는 개념으로 나타난다.

②

[39] 6-1-3.경제발전-<154>

‘소득’이란 개념이 ‘분배’ 개념을 대신하여 나타나기도 한다. “대부분 가정은 현준이네처럼 **생산 활동**에 참여하는 대가로 **소득**을 얻어 생활에 필요한 물건을 구입하거나 서비스를 제공받는 등의 **소비활동**을 한다.”(154쪽)의 서술에서 소득은 생산 활동에 참여한 댓가이다. 삽화 속 인물이 “물건을 잘 팔아서 이번 주말에는 가족끼리 외식을 해야지”, “열심히 일해서 이번 주말에는 가족 여행을 가야지”라고 말한 것을 보면, 소득은 소비를 위해 존재한다. 어떤 노동 과정을 거쳐서 소득을 얻었는지는 관심이 아니다.



③

[63] 6-1-3.경제발전-<216><219>

단원 마무리 정리 내용에서 생산, 분배, 소비 모두를 제시하며 경제활동의 개념을 정리하고 있다. 또한, 가계, 기업, 정부의 역할도 담고 있다.

“사람들이 살아가는데 필요한 물건과 편리함을 주는 서비스를 생산하고 분배하며 소비하는 모든 활동을 경제 활동이라고 한다.”라고 적고 있어 생산, 분배, 소비 개념이 모두 등장한다. 경제활동에서 ‘분배’ 개념을 적기는 했으나, 단원에서 ‘분배’와 관련한 설명과 활동이 체계적으로 제시되고 있지 않다.

“가계는 기업의 생산에 참여하는 생산자이자 기업에서 만든 물건을 소비하는 소비자이다.”라는 서술에서 보면 가계의 역할을 생산자로 보고 있다. 여기서 생산에 참여하는 ‘노동자’의 역할도 부각되어야 한다. 노동 주체로서 가계의 역할이 희석되고 있기 때문이다. 219쪽의 ‘가계와 기업의 경제적 역할’에 관한 그림에서 기업이 생산자로 되어 있어서 가계의 역할이 혼동되어 나타난다.

“경제성장 과정에서 여러 가지 문제점이 발생했고, 정부와 기업, 국민은 이를 해결하려고 노력하고 있다.”는 서술에서는 경제 성장의 문제점을 해결하기 위한 주체로 정부, 기업, 국민이 제시되고 있다. 경제 주체가 가계에서 국민으로 바뀌었다. 가계, 국민, 생산자, 노동자, 소비자로서의 주체는 각기 다른 의미를 전달한다고 하겠다.

**단원 마무리** 정리 목록

● 우리나라의 경제 발전 단원에서 배운 내용을 정리해 봅시다.

**1 우리나라 경제 체제의 특징**

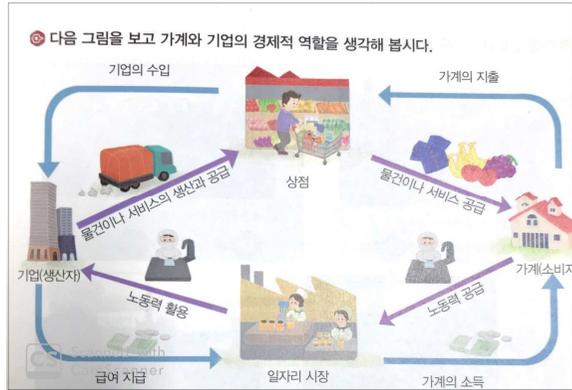
- 사람들이 살아가는 데 필요한 물건과 편의함을 주는 서비스를 생산하고 판매하며 소비하는 모든 활동을 경제 활동이라고 한다.
- 기업은 기업의 생산에 참여하는 생산자이자 기업에서 만든 물건을 소비하는 소비자이다.
- 기업은 합리적 선택을 해 적은 비용으로 많은 이익을 남길 수 있도록 노력하고 있다.
- 우리나라에서는 자유 경쟁의 원칙에 따라 물건의 생산과 소비가 자유롭게 이루어진다.

**2 우리나라의 경제 성장**

- 1960~1970년대에는 공공업과 중화학 공업이 크게 발전했다.
- 오늘날에는 고도로 발달한 기술이 필요한 생명 공학, 우주 항공, 로봇 공학, 신소재 사업 등과 같은 첨단 산업이 발달하고 있다.
- 경제 성장은 원시주를 비롯한 다양한 분야에서 많은 변화를 가져왔다.
- 경제 성장 과정에서 여러 가지 문제가 발생했고, 정부와 기업, 국민은 이를 해결하려고 노력하고 있다.

**3 세계 속의 우리나라 경제**

- 나라마다 자연환경, 자원, 기술이 다르므로 나라마다 잘 생산할 수 있는 물건이나 서비스가 다르다.
- 각 나라는 자기 나라에서 잘 생산할 수 있는 것을 생산하고 이를 다른 나라와 교환하면서 서로 경제적인 이익을 얻는다.
- 다른 나라와의 활발한 교류는 개인과 기업의 경제 활동 범위와 내용을 많은 영향을 끼쳤다.



## 생산 관계가 빠져버린 노동

생산 관계는 생산 수단을 가지고 있는 사람과 생산 수단에 의존하여 일하는 사람들 사이의 관계를 말한다. 단순히 자연이나 물건과 맺는 관계만일 수는 없다.

1

### [78] 3-2-1.환경살- <13>

사람들은 고장의 자연환경을 이용해 논과 밭, 과수원, 다리, 도로, 공장 등을 만듭니다. 이와 같이 사람들이 만든 환경을 인문 환경이라고 합니다.

**논** 땅이 평평하고 물이 풍부해서 논이 잘 지어집니다. 농사 짓기 좋아요.

**과수원** 기온이 적당해서 달고 맛있는 사과를 생산할 수 있어요.

**도로** 도로가 생기면 아까운 차가 편리해집니다.

**항구** 선박이 운석에 들선소가 있어서 배를 수리할 수 있어요.

사람이 만든 환경(논, 밭, 과수원, 다리, 도로, 공장 등)을 ‘인문 환경’으로 제시하고, 논, 과수원, 도로, 항구에 관한 삽화와 사진이 제시되어 있다. <논>에서 일하고 있는 사람은 “땅이 평평하고 물이 풍부해서 농사짓기 좋아요”, <과수원>에서 일하는 사람은 “기온이 적당해서 달고 맛있는 사과를 생산할 수 있어요”, <항구>에서 일하는 사람은 “바닷가 근처에 조선소가 있어서 배를 수리할 수 있어요.”라고 말한다. 노동의 조건을 자연환경과 관련지어서만 제시하고 있다. 생산 관계에서 사람 간의 관계가 중요한데, 생산 관계에 관한 고려가 없이 노동을 할 수 있다는 인상을 준다.

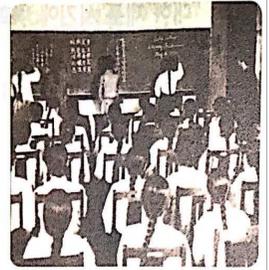
2

### [33] 6-1-1.새변과오늘날- <35>

근대적인 공장과 회사가 설립되었다는 것은 새로운 생산 관계와 노동 관계가 함께 성립되었다는 것을 뜻한다. “대한제국은 사회 여러 분야에 걸쳐 근대적인 개혁을 추진해 나갔다. 여러 가지 근대 시설을 마련하고 공장과 회사 설립을 지원했다. ...”(35 쪽)는 서술에서는 근대적인 생산 관계와 노동 관계의 설명은 보이지 않는다. 노동력

이 상품이 되고, 근대적 시간 관념에 따라 노동하고, 자본가의 지시와 통제에 따른 노동이 이루어졌다는 것은 과거의 노동 방식과는 다르다. 소재가 변하면 그에 따라 관계도 변한다는 점을 통해 노동 관계를 생각해볼 수 있어야 한다.

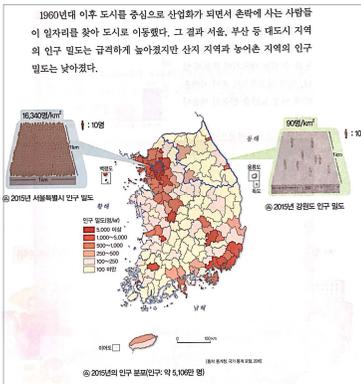
대한 제국은 사회 여러 분야에 걸쳐 근대적인 개혁을 추진해 나갔다. 여러 가지 근대 시설을 마련하고 공장과 회사 설립을 지원했다. 또한 외국에 유학생을 보내 기술을 습득하게 했고 학교를 세워 인재를 양성했다. 이러한 개혁들은 대한 제국이 근대화된 사회로 나아가는 데 성과를 보여 주었다. 그러나 우리나라에서 이익을 얻으려는 서양 세력의 간섭과 우리나라를 빼앗으려는 일제의 방해로 한계를 맞았다.



이화 학당의 수업 모습

3

[7] 5-1-1. 국토 - <65>



“1960년대 이후 도시를 중심으로 산업화가 되면서 혼잡해 사는 사람들이 일자리를 찾아 도시로 이동했다. 그 결과 서울, 부산 등 대도시 지역의 인구 밀도는 급격하게 높아졌지만 산지 지역과 농어촌 지역의 인구 밀도는 낮아졌다.”고 서술하고 있다. 산업화로 인해 혼잡의 인구가 도시로 집중되어 지역의 인구 밀도가 높아진 것은 생산 수단을 잃어 노동과 분리된 현상과 관련이 있다. 노동 현실 속에서 도시화의 문제를 살펴봐야 한다.

4

[53] 6-1-3. 경제발전 - <190>

급격한 경제성장으로 인한 사회 문제들로 농촌의 노동력 부족 현상, 부실시공 문제, IMF 문제를 들고 있다. 농촌의 노동력 부족 못지않게 도시 노동의 문제도 존재한다. 또한, 1997년 IMF 외환위기에 대한 설명에서 “많은 회사가 문을 닫았고 실업자 수가 크게 증가했지만 국민, 기업, 정부가 함께 힘을 모아 극복했다”고 서술했다. 하지만 IMF 위기는 신자유주의 세계화의 신호탄이었다. 선진국들은 한국의 경제를 신자유주의의 체질에 맞게 변화시키려고 하였다. 그래서 현재 노동 유연화에서 비롯된 구조조정이 일상화되고, 개인 간의 경쟁을 통한 노동에 동일시하는 현상이 일어나게 되었다.

### 3. 노사 관계의 평면화

노동자와 사용자(경영자)는 노동력과 임금을 교환하는 관계에 있기 때문에 무엇을 어떻게 생산하고 분배할 것인가의 문제에서 언제나 대립하고 갈등하는 관계에 있기 마련이다. 따라서 생산이 이루어지고 분배가 이루지는 상황이 서로 완벽하게 합의한 상태에서 문제없이 일어나는 것은 아니다. 노사 관계에는 항상 팽팽한 줄다리가 존재한다.



1

[45] 6-1-3. 경제발전 - <166>

노동 시장은 노동자의 노동력과 사용자(자본가)의 임금이 교환되는 사회적 공간이다.

<시장에서는 물건만 사고팔까>라는 제목으로 “시장에서는 물건만 거래하는 것은 아니다. 사람의 노동력을 사고파는 인력시장, 주식거래가 이루어지는 주식시장, 다른 나라의 돈을 사고파는 외환시장, 집이나 땅을 사고파는 부동산 시장 등도 있다.”고 서술하고 있다. ‘인력 시장’의 사진은 일용직 노동자들이 일거리를 기다리는 장면을 보여주고 있다. 가게와 기업이라는 사회적 맥락에서 노동력의 판매와 구매가 이루어지기 보다는 하나의 상품으로서 대상화되어 제시되고 있다. 노동이

주체적인 활동이라는 점이 드러나지 않는다.

2

[102] 4-2-2. 생산과 교환 - <56>

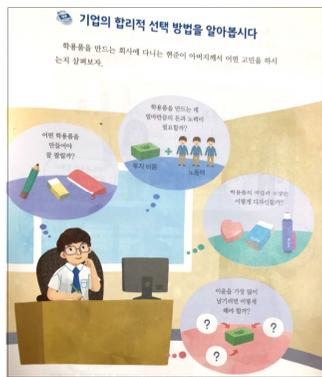
자원의 희소성으로 우리는 선택의 문제에 직면하여 경제 문제가 발생한다고 배운다. 초등학생들에게 선택의 문제는 소비 문제와 관련해서 접근되는 경우가 많다. 생산과 분배의 측면에서 선택의 문제가 다루어지지 않기에 노사 관계 문제가 심도 있게 다루어지지 않는다.

“사람이 쓸 수 있는 돈이나 자원은 한정되어 있으므로 원하는 것을 모두 가질 수 없습니다. 그러므로 우리는 선택의 문제에 항상 부딪히게 됩니다. 경제활동에서 이렇게 선택의 문제가 일어나는 까닭은 희소성 때문입니다.”이라는 서술과 함께 원하는 것을 얻고자하는 학생들의 모습이 삽화로 제시된다. 선택의 문제를 소비에 국한하여 생각하고 있다. 51쪽에서 경제활동을 생산, 분배, 소비의 요소로 설명했기에 선택의 문제도 생산, 분배, 소비의 모든 측면에서 살펴볼 수 있어야 한다.

생산과 분배의 측면에서 ‘선택’을 생각해 보는 것은 노사 관계와 노동 문제를 다룰 수 있는 기회가 된다. 생산과 분배 과정에서 노사는 갈등 관계에 있기 때문이다. 생산할 때, 무엇을 얼마나 어떻게 생산할 것인가 하는 문제에 직면해서 자본가는 일반적으로 노동자에게 명령을 내리는 경우가 많다. 생산과정에서 노동의 속도, 방식, 길이, 환경, 유연성, 고용안정 등의 여러 차원에서 노사 갈등의 소지가 있다. 분배의 차원에서 갈등은 대개 보너스, 임금, 승진 등을 둘러싼 갈등으로 나타난다.

[3]

[42] 6-1-3.경제발전-〈161〉



생산을 담당하는 기업의 선택 상황이 다루지나 ‘이윤’을 남기기 위해서 소비자의 측면에서 고려한 점이 나타난다. <기업의 합리적 선택 방법을 알아봅시다>라는 제목 하에 학용품 만드는 회사에 다니는 현준이 아버지의 고민을 삽화로 제시하고 있다. “어떤 학용품을 만들어야 잘 팔릴까?” “학용품의 색깔과 모양은 어떻게 디자인할까?”의 물음은 상품 선정의 문제를 보여준다. “학용품을 만드는데 얼마만큼의 돈과 노력이 필요할까?”의 질문은 비용 문제와 관련된다. 여기서 ‘투자비용+노동력’이 그림과 글로 제시되고 있는데 노동력은 사

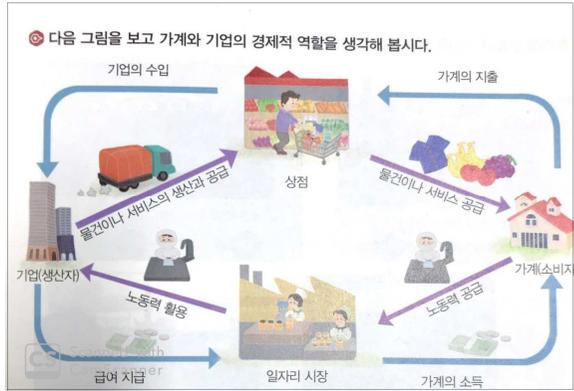
람의 ‘수’로 표시된다. “이윤을 가장 많이 남기려면 어떻게 해야 할까?”라는 질문은 상품 선정과 비용을 종합적으로 고려하는 문제로 삽화에는 물음표로 제시되었다. 노동력은 비용의 문제로 취급되고 있으며 이윤을 위해서는 언제나 유연하게 줄일 수 있는 한 항목일 뿐이다. 노동력의 양과 질, 생산 관계, 구조 조정 등과 관련한 노사 문제는 교묘하게 감추어져 있다.

[4]

[64] 6-1-3.경제발전-〈219〉

가계와 기업의 관계의 속살을 들여다보면 노사 관계를 담고 있다는 점을 확인할 수 있다. 가계와 기업의 경제적 역할을 생각해볼 수 있는 그림이 제시되어 있다. 노동력을 제공하여 임금을 받는 관계가 비교적 자세히 표시되어 있다. 노동력과 임금(급여)이 교환되는 장소는 노동 시장인데, 이 그림에는 ‘일자리 시장’이라는 어색한 표현으

로 제시 되었다. 소비 시장이라 하지 않고 상점으로 표현했듯이 이에 상응하게 노동 시장을 ‘일터’, ‘일자리’로 표현하는 게 좋을 듯하다. 이 그림에서 가게는 노동자의 역할을 구체적으로 보여주고 있으므로 가게의 역할에 ‘노동자’의 역할이 포함되어야 한다. 그래야 생산자와 소비자의 관계가 아닌, 사용자와 노동자의 관계가 드러날 수 있다.



#### 4. 망각된 소비자-노동자인 양가적 주체

앞서 가게와 기업의 관계에서 살펴보았듯이 가게의 역할은 소비자이자 노동자이다. 상품과 서비스를 만들어 제공하는 입장이기도 하지만 이를 필요로 하여 구매하는 입장이라는 것이다. 소비자인 ‘나’와 노동자인 ‘나’는 소비를 권하는 사회에서는 욕망하는 소비자만을 생각하게 한다.

##### ①

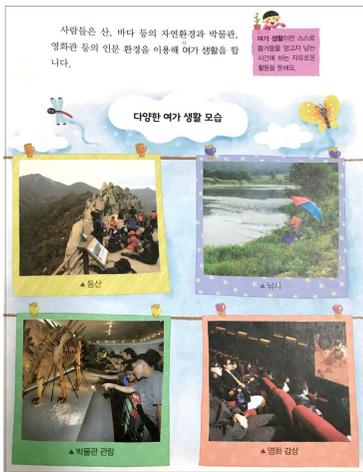
[44] 6-1-3.경제발전-〈164〉〈165〉

<가게와 기업이 만나는 시장을 알아봅시다>라는 활동 제목에서 알 수 있듯이, ‘시장’과 ‘소비’가 초점이다. 그릇 공장, 옷 공장, 생선 가공 공장, 신발 공장의 ‘노동자’의 모습은 ‘기업’으로 치환되어 나타난다. 노동자들이 만든 상품은 전통시장, 대형할인점, 텔레비전 홈쇼핑, 인터넷 쇼핑 등에서 소비되고 있다는 점을 알려준다. “가게는 필요한 물건을 더 싸게 사려고 노력하고, 기업은 더 많은 이윤을 얻으려고 소비자의 욕구를 반영해 다양한 물건을 만든다.”(165쪽)고 말한다. 소비 주체로서 ‘가게’와 소비 시장만이 등장한다. 노동 시장 개념이 제시되지 않기에 노동 주체로서 가게는 등장하지 않는다. 기업은 이윤을 위해서라면 소비자 욕구만을 반영하면 된다. 생산비를 줄이기 위한 노동자의 임금 삭감과 노동자 해고의 문제는 은폐되고 있다.



[2]

[81] 3-2-1.환경삶-<27>



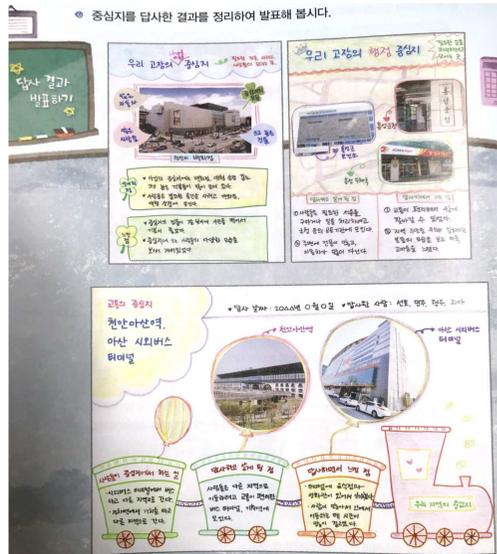
“사람들은 산, 바다 등의 자연환경과 박물관, 영화관 등의 인문환경을 이용해 여가 생활을 합니다”라는 서술과 함께 등산, 낚시, 박물관 관람, 영화 감상과 관련한 사진이 제시되어 있다. 여가 생활을 즐기는 소비자만이 사진에 나타나 있고, 여가 향유를 가능하게 하는 노동자의 존재는 보이지 않는다. 즐길 수 있는 곳에 항상 ‘숨겨진 노동’이 있기 마련이다.

[3]

[89] 4-1-1.지역의위치와특성-<48>

중심지는 사람들의 필요와 욕구를 충족시키는 장소이다. 노동과 소비가 얽혀 있지만 필요와 욕구를 강조하다보니 소비자 주체로서 생각하기 쉽다. 중심지를 답사한 결과를 정리하여 발표해보는 활동의 결과물이 제시되어 있다. 우리 고장의 상업 중심지로 천안의 백화점, 행정 중심지로 홍성군청, 홍성 보건소, 홍성 우체국, 교통의 중심지로 천안 아산역, 아산 시외버스터미널의 주제로 알게 된 점과 느낀 점이 제시되었다. 중심지에서 일하는 사람들에 대한 언급은 홍성 우체국, 홍성보건소, 홍성 군청에 대한 느낀 점에만 “지역 주민을 위해 일하시는 분들의 모습을 보고 더욱 고마움을 느

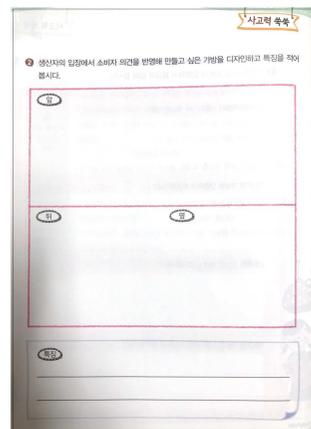
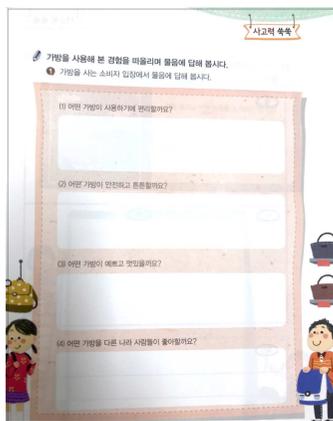
졌다"고 적혀있다. 서비스를 받는 것에 관심을 두다보면 서비스를 제공하는 사람들의 노동은 쉽게 잊혀진다. 중심지를 소비자과 노동자의 입장에서 접근하여 소비 주체로서 '나'와 노동 주체로서 '나'가 함께 얽혀 있다는 점을 생각해볼게 해야 한다.



4

[107] 4-2-2. 생산과교환 - <71><91><92>

<주제 마무리>에서 생산자와 소비자 역할을 말판 놀이를 통해서 익히고 있다. 우리는 소비자이자 노동자이라는 점을 알게 하는 놀이를 계획하는 것도 좋겠다. 분업과 협업의 차원에서 소비 주체와 노동 주체를 알 수 있게 하는 것이다. 91쪽~92쪽의 <단원 마무리> 활동은 가방 사는 소비자 입장이 되어보고, 가방 만드는 생산자 입장이 되어 보게 하는 활동이다. 소비자에 감정이입하여 생산을 하는데 초점이 있다. 이 활동을 소비자로서 입장과 생산자로서 입장이 공존하는 상황으로 확대하여 생각해볼 수 있도록 해야 한다.

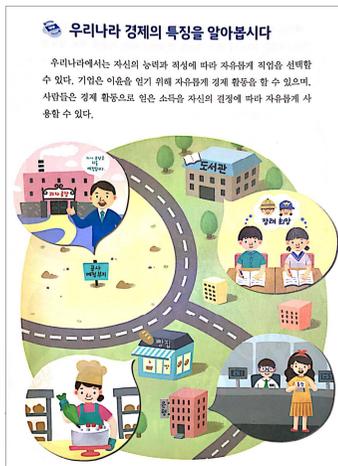


## 5. 노동 통제를 결과하는 자유와 경쟁

자본주의 경제 체제는 자유와 경쟁을 바탕으로 하고 있으며 최근에는 시장에 불간섭하고 규제를 완화하는 신자유주의 흐름 속에 있다. 자유와 경쟁을 강조하다보면 모든 것을 개인 능력으로만 환원시켜 사회나 국가의 책임은 면제된다. 결국, 자유와 경쟁은 노동 통제를 자연스럽게 정당화한다.

1

[46] 6-1-3.경제발전-<167>



우리나라 경제의 특징을, 자신의 능력과 적성에 따라 자유롭게 직업을 선택할 수 있다, 기업은 자신의 이윤을 얻기 위해서 자유롭게 경제 활동을 할 수 있다, 사람들은 경제 활동으로 얻은 소득을 자기 결정에 따라 자유롭게 사용할 수 있다고 설명하고 있다. 좋은 노동(대기업, 정규직, 고임금)과 나쁜 노동이 구별되어 있는 상황에서 직업 선택의 폭은 좁아질 수밖에 없다. 또한 이윤을 위한 기업의 자유로운 활동을 과도하게 보장하면 저임금 및 쉬운 해고를 정당화 해줄 수 있다. 경제활동의 자유를 강조하면서 사회적 공공성 측면에서 고용과 노동을 생각하는 것이 필요하다.

2

[47] 6-1-3.경제발전-<168>

“개인은 더 좋은 일자리를 얻으려고 다른 사람과 서로 경쟁을 하기도 하며, 기업은 보다 더 많은 이윤을 얻으려고 다른 기업과 서로 경쟁한다. 이런 경쟁에서 앞서고자 개인은 자신의 능력과 실력을 높이려고 노력하며, 기업은 값싸고 품질이 좋은 물건을 만들고 그 물건을 홍보하고자한다”하는 서술로 ‘경쟁’의 장점을 이야기하고 있다. ‘경쟁’을 통한 ‘좋은’ 일자리를 얻는다는 주장 속에서 노동의 조건은 개인의 능력으로 결정된다는 점을 부각시키고 있다. 개인 능력은 기업이 필요로 하는 능력이고 이 능력을 모두가 발휘할 수 없다는 점이 은폐되어 있다. 경쟁하기 위한 기업의 노력을 품질 좋은 물건과 홍보에만 초점을 두고 있어, 노동 조건이나 노동관계 측면은 고려하지 않고 있다.

3

### [48] 6-1-3. 경제발전 - <169>

우리나라 경제의 특징인 자유와 경쟁으로 인한 도움으로 ‘자신의 재능과 능력을 더 잘 발휘할 수 있다.’, ‘원하는 조건의 물건을 살 수 있다’, ‘좋은 서비스를 받을 수 있다.’, ‘기술을 개발해 더 우수한 품질의 물건을 사용할 수 있다’ 등을 삽화와 함께 제시하고 있다.



‘좋은 서비스를 받을 수 있다.’, ‘기술을 개발해 더 우수한 품질의 물건을 사용할 수 있다’ 등을 삽화와 함께 제시하고 있다. “기업은 자유롭게 경쟁하며 더 좋은 상품을 개발해 많은 이윤을 얻을 수 있고, 소비자는 품질이 좋은 다양한 상품을 살 수 있어서 만족할 수 있다. 개인과 기업의 자유로운 경쟁은 국가 전체의 경제 발전에 도움을 준다.”라고 말하고 있다.



자유와 경쟁의 원칙론만을 강조하고 있어서, 공동의 이익과 공공성, 공정한 경쟁, 실질적 자유는 고려하지 않고 있다. 기업이 자유로운 경쟁을 하기 위해서 시도되고 있는 노동 유연성과 구조 조정은 언급하지 않는다. 또한, 자유와 경쟁이 소비 주체의 입장에서 제시되어 있다. 노동 주체로서 재능과 능력을 발휘한다는 측면을 생각해 볼 때, 어떤 재능과 능력인지, 모두가 재능과 능력을 발휘할 수 있는지의 구조적인 문제가 배제되어 있다. “무료로 배달해 드리겠습니다”라는 말 속에는 소비자 우선주의를 위해 과도한 노동과 자기감정을 억제하며 감정노동을 해야 되는 현실이 담겨 있다. “내가 하고 싶은 일을 하면서 더 즐겁게 일할 수 있어요”라는 말처럼 노동을 통한 즐거움은 단순하게 얻어지는 게 아니다.

## 6. 분할된 노동 세계에 대한 미온적인 접근

노동 세계는 연령, 성별, 국적, 지역, 소득계층, 공간, 결혼 유무 등으로 수 없이 분할될 수 있으며 차별 또한 존재한다. 노동자 일반으로 묶어 낼 수 없는 다양한 노동 주체들에 대해 보다 관심 있는 시선이 부족하다.

1

[112] 4-2-3.사회변화- <122>

피부색, 언어, 종교, 출신 지역 이외의 사회에서 볼 수 있는 편견과 차별의 모습을 제시하고 있다. 장애에 대한 차별, 남녀에 대한 차별, 나이에 대한 차별, 임신, 출산에 대한 차별을 고용 및 구직의 상황에서 제시하고 있다. 장애, 성별, 나이, 임신·출산에 따른 노동 차별을 살펴 볼 수 있다. 여자의 경우는 남녀 간의 노동 차별을 겪지만, 여성 간에도 아이가 있는지 여부에 따라 노동 차별을 겪고 있어 이중의 고통을 가지고 있다. “차별이 왜 문제가 되는지 생각”해 보게 하기 전에 각각 어떻게 차별 받고 있는지 생각해 보아야 다층적으로 분할된 노동의 문제를 검토할 수 있게 된다.



2

[36] 6-1-2.정치발전- <108>

분할된 노동 세계에서 노동자들은 자신의 정체성을 인식하여 목소리를 내야 한다. 각 노동자들은 정체성의 정치를 해야 한다. 교과서에서 노동자들은 경제 영역에 묶여 있다 보니, 정체성의 정치를 할 공간과 역력은 없어 보인다. 분할된 노동 세계를 면밀히 들여다 보지 않기 때문이다. 하지만 이를 위한 계기는 존재한다. 108쪽 “<생활 속 정치의 사례 찾아보기> 생활 속에서 이루어지는 정치의 모습을 찾아 써봅시다.”라는 활동을 통해서다. 삽화와 함께 가정, 학급, 학교, 지역에서 이루어지는 정치의 모습을 찾도록 하고 있다. 이 때, 성별 노동, 가사노동, 직장노동, 돌봄노동, 공공노동, 장애인노동 등의 문제가 다루어질 수 있을 것이다.



3

[85] 3-2-3.가족형태- <107>

여성은 가사, 돌봄, 직장 노동으로 여전히 남성보다 불리한 위치에 있다. 그럼에도 “옛날과 달리 오늘날에는 교육받을 기회가 늘어나면서 여성의 사회 진출이 활발해졌습니다. 또한 남녀가 평등하다는 의식이 높아지면서 가족 구성원의 역할도 변했습니다.”라고 적고 있다. 교육받을 기회, 사회활동 여성이 많다고는 하나 여전히 노동에서 성차는 여전히 존재한다. 직장에서 여성을 장기간에 걸쳐 노동

할 수 없고 육아로 직장을 쉴 수 있다는 이유로 선호하지 않는다. 사회 구조나 문화적 편견 때문에 여성 임원의 비율이 높지 않다. 오늘날을 옛날과 비교하여 만족할 것이 아니라 행복한 삶을 위한 노동 현실의 절대적 기준에 비추어 생각하는 것이 필요하다. 106쪽에 남녀 간에 직장 노동과 가사노동을 공평하게 하는 것으로 제시되어 있으나, 108쪽처럼 현실은 여전히 여성에게 노동 부담이 더해지는 것이 사실이다.



4

5-1-1. 국토 - <61>



노령화 사회가 되고 있으니 노인의 노동에도 관심을 기울여야 한다. 노년층도 새로운 일터에서 일을 지속할 능력이 있기 때문이다. 65세 이상의 노년층은 경제 활동이 가능하지 않는 것으로 취급된다. 연령별 인구 구성 그래프는 14세 이하의 유소년층, 15~64세의 청장년층, 65세 이상의 노년층으로 나누어 제시된다. 15세 이상을 생산 가능 인구로 보는데, 비경제활동인구에는 가정주부, 학생, 노인, 구직을 단념한 사람이 포함된다. 따라서 15~64세의 청장년층의 노동이 경제 활동에 보탬이 되고, 노년층은 부양해야 할 대상으로 경제에 부담을 주는 것으로 생각된다. 수명이 길어지면서 여러 직업을 두루 거쳐야 하는 시대가 온다고 볼 때, 노인 노동의 문제는 생애주기 차원에서 접근할 필요가 있다.

5

[109] 4-2-2. 생산과 교환 - <103> <106>

노인이 노동하는 모습이 등장하기는 한다. 하지만 노인 노동의 영역이 급식 봉사나 식당에 한정되어 나타난다. 다양한 영역에서 활동하고 있는 노인들의 모습을 보여줄 필요가 있다. 자신의 전공이나 취미를 살려서 문화재해설사, 독서지도사, 숲해설가와 같은 영역에서 활동하는 경우가 참고가 될 수 있겠다.



## 7. 첨단 과학기술이 그려내는 낙관적인 노동

첨단기술과 정보통신기술이 발달하면 노동이 더 수월해질 거라고 생각하기 쉽다. 노동 시간이 단축되기는 하나 노동 기회, 노동 질, 노동 기회 면에서 새로운 문제가 생긴다.

### 1

#### [100] 4-2-1.촌락도시 - <26>

“촌락에서는 일을 할 수 있는 사람들이 줄어들면서 어려움을 겪기도 합니다. 그렇지만 다양한 기계를 이용하여 일손 부족 문제를 해결하고 생산량도 늘리고 있습니다.”라고 서술하면서, 일손 부족 문제를 해결하는 기계사용을 긍정적으로 다루고 있다. 촌락에서만 기계를 사용하는 것이 아니다. 도시 공장에서도 기계를 사용하여 노동이 이루어지고 있다. 공장의 자동화 시스템으로 노동의 종류와 질이 달라졌다. 기계의 흐름에 따라 노동을 해야 하고, 기계화가 진행 되었더라도 여전히 사람이 해야 할 작업들이 존재하는데, 이 중 단순하고 위험한 일은 하청 노동자의 몫이 되었다.



### 2

#### [75] 3-1-3.교통통신 - <112>

자율주행 자동차, 태양열 자동차, 웨어러블을 사용한 보행기구 등을 통해 교통수단 변화에 따른 미래 생활모습 변화를 예상해보게 한다. 삽화의 말주머니의 말, “(웨어러블 보행기구) 오르막과 계단을 오르기 힘들었는데 걸음을 도와주는 장치를 이용해 쉽게 오를 수 있어 편리해요.”, “(자율주행차) 몸이 불편한 사람들이 차를 타고 쉽게 이동할 수 있어요.”, “(태양열 자동차) 태양열을 이용하는 자동차라서 주유소에서 연료를 넣을 필요가 없어요”를 살펴보면 낙관적인 미래의 모습을 보여주고 있다. 첨단과학과 컴퓨터 기술로 인간의 노동을 대체하는 시대가 오고 있다. 그에 따라 운전 노동자들은 없어질 것이고, 웨어러블을 장착한 신체를 인간의 몸을 바라볼 수 있을 것인가하는 문제, AI 노동으로 인한 이윤에 세금



을 부과해야 할 것인가 등의 문제가 발생할 것이다. 미래의 생활 모습을 미래에 변화 될 노동의 관점에서 다각도로 살펴보아야 한다.

③

[110] 4-2-2. 생산과 교환 - <111>

정보통신이 발달한 사회에서 노동과 관련하여 일어날 수 있는 문제점이 여러 가지 있다. 교과서에 제시된 “사람들이 우리 회사에서 개발한 프로그램을 불법으로 내려 받아 회사가 큰 손해를 입고 있어요.”라는 서술은 생산물의 불법 복제 및 유포를 사례로 지적소유권이 침해되는 사례를 보여준다. 정보화 사회가 노동 자체에 미친 영향도 다루어야 한다. 정보화가 이루어지면서 표준화된 작업 시스템이 가능해져 비숙련 노동자가 고용되는 경우가 늘었다. 또한, 통신의 발달로 노동이 직장과 가정의 경계 없이 연장되어 행해지고 있다. 정보통신 기술로 소비 주문이 빨라졌으나, 여전히 사람이 해야 할 노동 영역이 남아 있게 되어, 속도 있는 노동과 장시간 노동을 강요받는다.



8. 글로벌화의 인한 노동 착취의 배제

글로벌화가 진전 되면서 사람, 정보, 물자의 이동이 수월해졌다. 초국가적 자본은 자유로운 이동으로 이윤을 늘렸을지라도 노동 조건과 환경은 낙관적이지만은 않다.



①

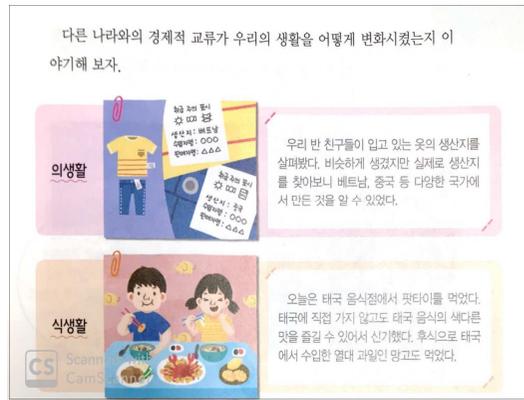
[111] 4-2-2. 생산과 교환 - <114>

<세계화가 우리 생활에 미치는 영향>으로 “세계 여러 나라의 물건을 쉽게 살 수 있어요”라는 내용이 제시되어 있다. 소비자의 입장이 아닌 노동자의 입장에서 세계화를 살펴보면 초국가 자본으로 인한 문제가 지적될 수 있다. 값싼 임금과 열악한 노동 환경으로 거점을 이동하여 이윤을 올리기 때문이다.

2

[59] 6-1-3.경제발전-<205><207>

세계 시장 경쟁 상황에서 디자인과 기술로 경쟁하고 있다는 점을 제시하고 있다. 기업들이 경쟁하기 위해서 아웃소싱을 통해서 값싼 노동력을 이용하고 있는 현실, 그리고 환경오염산업들을 저개발국가에 유치하는 현실들은 제시되고 있지 않다. 207쪽에서는 경제 교류로 인한 생활의 변화 중 <의생활> 항목에 “우리 반 친구들이 입고 있는 옷의 생산지를 살펴보았다. 비슷하게 생겼지만 실제로 생산지를 찾아보니 베트남, 중국 등 다양한 국가에서 만든 것을 알 수 있다”고 소개하고 있다. OEM 방식 등으로 제작하고 있어 여러 나라의 노동자의 노동을 통해 옷이 만들어지고 있다는 점과 아울러 이들의 노동 환경에도 관심을 가져야 한다.



3

[61] 6-1-3.경제발전-<208>

“다른 나라와의 교류가 활발해지면서 외국 기업에서 일자리를 얻는 등 개인의 경제 활동 범위가 넓어졌다. ... 또 다른 나라에 공장을 세워 그 나라의 값싼 노동력을 활용해 물건을 생산하고 제조 비용과 운반 비용을 줄일 수 있게 되었다.”고 서술하고 있다. 외국 기업에 일자리를 얻는 것은 소수의 노동자에게 국한된 일이며, 이주 노동자의 노동 환경은 그다지 좋지 않다. 다른 나라에 공장을 세우는 공장 이전의 문제는 국내 노동자의 일자리를 빼앗는 결과를 가져와 노동의 불안정성을 가져온다. 또한 현지 노동자들이 열악한 환경에서 노동할 수 있다.

4

[62] 6-1-3. 경제발전 - <210> ~ <211>

세계 여러 나라와 무역을 하면서 발생하는 문제와 해결책을 들고 있다. 수입제한, 관세 부과, 수입 거부, 외국산에 의존해야 하는 물건의 수입 문제, 보호 무역 정책 등을 중심으로 다루고 있다. 외국인 노동자의 문제, WTO 제소에서 선진국의 우월한 위치, 신자유주의적 세계화에서 불공정한 경쟁 등과 관련한 내용들은 빠져있다. 비교 우위에 의한 국가 간 무역과 보호무역 정책이 일관되게 서술되어 있지 않다. 글로벌 환경 속에서 선진국에 비해 불리한 개발도상국의 입장, 이 곳 노동자들의 노동 현실 문제가 다루어져야 한다. 또한, 무역 정책에 따라 이익을 보는 집단이 정해져 있으며, 이럴 경우, 노동자보다 경영자가 더 이익을 보게 된다는 점도 함께 알아보아야 한다. 213



쪽의 탐구 활동을 통해 이와 같은 문제와 사실을 알아보도록 해야 한다.



9. 정치 민주화와 경제 민주화의 분리

정치와 경제는 원래 분리된 개념은 아니었는데, 정치 발전과 경제 성장이 분리되어 제시되고 있다. 민주주의는 공장 문 앞에서 멈춰선다는 말처럼, 정치의 논리와 경제의 논리는 다르다고 인식한다. '정경유착'이라는 말에서 보듯이 경제 영역에 정치가 개입되는 것은 부정적으로 취급된다.

I

[38] 6-1-2.정치발전-<132><133><89>

정부가 하는 일에서 노동은 보이지 않는다. 교육부, 국방부, 식품의약품안전처, 소방청, 외교부, 통일부, 보건복지부, 국토교통부, 기상청, 문화재청이 소개되며, 정부가 하는 일을 소개하고 있다. 여기에 고용노동부가 등장하지 않는다. 정치 발전은 정치의 민주화로 설명되지만, 경제 발전은 경제 민주화가 아니라 경제 성장으로 설명된다. 6학년 단원명이 ‘정치 발전’과 ‘경제 발전’으로 나누어 정리된 것을 어떻게 보아야 할까? 노동자의 권리와 노동 환경 개선을 요구하는 산업 민주화와 노동자가 경영에 참여할 수 있는 권리를 보장하는 경제 민주화와 같은 개념은 다루어지지 않는다. 89쪽의 민주화를 요구하며 시위를 벌이는 시민들과 학생들> 사진에 “노동자·농민 권익 옹호”라는 플래카드가 보인다. 민주화의 요구에 노동의 민주화를 요구하는 내용이 담겨 있다는 것을 알 수 있다. 6.10 민주화투쟁기에 노동자의 대투쟁이 있었다는 점은 왜 기억되지 않을까?



10. 노동할 권리와 의무의 비구체성

헌법에 보장된 노동의 권리와 의무가 다루어지지만 노동권과 관련한 체계적인 모습은 보이지 않는다.

I

[25] 5-1-2.인권-<146>

<탐구활동>에서 “1. 일상생활에서 기본권이 어떻게 나타나고 있는지 살펴보고 일상생활의 모습과 기본권을 알맞게 연결해봅시다.”라는 문제가 제시된다. 그림 중에는 ‘여러 직업군의 사람들’과 ‘장애인 직장인’을 나타내는 그림이 있다. 평등권, 자유권, 사회권과 관련된 예시이다. 노동권과 관련되어 있기는 하지만, 노동권 자체에 대해 심

도 있게 탐구할 수 없어, 노동의 의미를 생각하기 어렵다.

탐구 활동

### 일상생활에서의 기본권과 의무 살펴보기

❗ 기본권을 보장받고 의무를 실천하는 사람들의 모습을 찾아봅시다.

1. 일상생활에서 기본권이 어떻게 나타나고 있는지 살펴보고 일상생활의 모습과 기본권을 알맞게 연결해 봅시다.



평등권



자유권



참정권



청구권



사회권

②

[24] 5-1-2.인권-<143>

헌법은 국민의 기본권을 보장하는 동시에 국민으로서 지켜야 하는 의무도 정해 놓았다. 선우는 마을 사람들이 헌법에 나타난 의무를 어떻게 실천하고 있는지 찾아봤다.



**교육의 의무**  
모든 국민은 자네가 잘 성장할 수 있도록 교육을 받게 할 의무가 있다.



**납세의 의무**  
모든 국민은 세금을 내야 할 의무가 있다.



**근로의 의무**  
모든 국민은 개인과 나라의 발전을 위해 일할 의무가 있다.

노동에 대한 의무는 제시되고 있으나 노동의 권리는 제시되어 있지 않다. 국민으로서 지켜야할 의무로 근로의무, 납세의무, 근로의무, 국방의무, 환경보전의무를 제시하고 있다. 이 중 근로의무를 “모든 국민은 개인과 나라의 발전을 위해 일할 의무가 있다”고 제시하고 있다. 헌법 32조 ①항에 근로의 권리, ③항에 근로의 기준, ④항에 여성 근로 보호, ⑤항에 연소자 근로 보호, 33조에 근로자의 단결권, 단체교섭권, 단체행동권이 나온다. 그런데, 노동의 의무와 관련해서는 제32조 ②항에 “모든 국민은 근로의 의무를 진다. 국가는 근로의 의무의 내용과 조건을 민주주의의 원칙에 따라 법률로 정한다.”는 한 항목만이 있는데도, 노동의 의무만이 제시되었다. 헌법 조항에 근로의 의무를 민주주의 원칙에 따라 정한다고 밝히고 있어 국가가 국민에게 노동을 강요할 수 없다. 그런데 교과서에는 “개인과 나라의 발전을 위해 일할 의무”로 해석하고 있다. 일할 능력이 있는데 일하지 않는 사람을 윤리적, 도덕적으로 비난할 수 있다는 의미로 근로의 의무를 해석할 수 있다(차병직·윤재왕·윤지영, 2016: 206)

무의 내용과 조건을 민주주의의 원칙에 따라 법률로 정한다.”는 한 항목만이 있는데도, 노동의 의무만이 제시되었다. 헌법 조항에 근로의 의무를 민주주의 원칙에 따라 정한다고 밝히고 있어 국가가 국민에게 노동을 강요할 수 없다. 그런데 교과서에는 “개인과 나라의 발전을 위해 일할 의무”로 해석하고 있다. 일할 능력이 있는데 일하지 않는 사람을 윤리적, 도덕적으로 비난할 수 있다는 의미로 근로의 의무를 해석할 수 있다(차병직·윤재왕·윤지영, 2016: 206)

3

[19] 5-1-2.인권-<91>

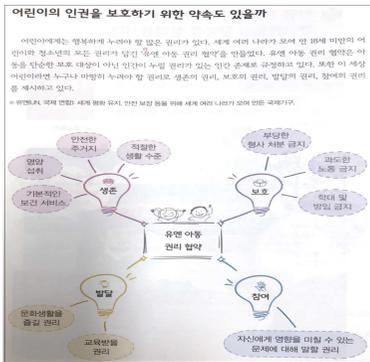
삽화에 “임신, 출산 등으로 직장 생활을 잠시 쉬어야 할 때 이를 법적으로 보장한다”고 서술되어 있다. 인간답게 살 권리의 사례로 제시되어 있는데, 노동권의 측면에서 구체적으로 다루어지지 않는 내용이다.



4

[20] 5-1-2.인권-<93>

<유엔 아동 권리 협약> 내용을 설명하면서, 생존, 보호, 발달, 참여 권리의 내용을 마인드 맵 형태로 제시하고 있는데, 이 중 ‘과도한 노동 금지’ 내용이 제시되었다. 구체적인 아동 노동에 대한 문제를 살펴볼 수 있겠다.



5

[26] 5-1-2.인권-<157>

참고자료로 <전태일 재단>을 소개하고 있다. “전태일의 삶과 죽음, 한국 노동 운동 및 민주화 운동 내용 제시, 노동, 인권, 민주주의를 주제로 현장교육을 할 수 있는 교육프로그램 제공”이라고 서술되어 있다. 전태일은 노동자와 노동의 권리의 상징인데, 왜 본격적으로 다루지 않고 교과서 말미의 정보원으로 밀려났을까?

### 2. 인권 존중과 정의로운 사회

● 솔로몬로파크  
 대전: <http://solomondj.lawnorder.go.kr>  
 부산: <http://solomonbs.lawnorder.go.kr>

법무부에서 운영하는 법 교육 테마파크로 법을 쉽고 재미있게 배우고 체험할 수 있는 공간(모의재판, 과학 수사실, 모의국회 등)

● 전태일 재단  
<http://www.chuntaeil.org>

전태일의 삶과 죽음, 한국 노동 운동 및 민주화 운동 내용 제시, 노동·인권·민주주의를 주제로 현장 교육을 할 수 있는 교육 프로그램 제공

## 11. 일과 삶의 균형 부재

사람은 생계유지를 위한 노동으로만 살 수 없다. 노동은 행복한 삶을 위한 것이어야 하고, 노동 자체가 목적이 되어서는 안 된다. 그래서 노동 이외의 삶과 균형을 유지해야 한다. 일, 직업, 산업, 생산 등 노동과 관련한 개념들이 등장하지만, 일과 삶의 균형을 맞추면서 행복한 삶을 추구하는 방법에 대한 내용은 없다.

1

[98] 4-2-1.촌락도시- <45>

촌락에서 농사짓는 사람과 촌락의 일을 돕기 위해서 온 도시 사람이 나눈 대화이다. “회사 일로 바쁘실 텐데 매년 이렇게 도와주셔서 감사합니다.” “아닙니다. 저희도 사무실에 앉아만 있다가 이렇게 땀을 흘리니 보람이 있어요.” 누군가는 생계를 위한 노동이지만 누군가는 봉사나 자아 실현을 위한 노동이다. 노동은 생계 유지 활동과 생명 유지 활동이 존재한다는 점이 구체적으로 다루어져야 한다.



2

[29] 6-1-1.새변과 오늘날- <17>

“조선 후기에는 농업 생산력이 높아지고 상공업이 발달하면서 여러 가지 변화가 나타났다. 경제적인 여유가 생긴 사람들은 문화와 예술에도 관심을 기울이기 시작했다.”

**서민 문화에 나타난 사람들의 생활 모습을 알아봅시다**

조선 후기에는 농업 생산력이 높아지고 상공업이 발달하면서 여러 가지 변화가 나타났다. 경제적인 여유가 생긴 사람들은 문화와 예술 활동에도 관심을 기울이기 시작했다. 그리하여 양반 뿐만 아니라 일반 백성도 참여할 수 있는 문화가 발달했는데 이를 서민 문화라고 부른다. 서민 문화를 즐기는 사람들은 한글 소설, 풍속화, 탈놀이, 판소리 등으로 자신의 생활 모습과 생각을 표현했다.

특히 한글을 익힌 사람들이 늘어나고 책을 읽어 주는 사람들이 생겨나면서, 한글 소설이 널리 보급되었다. 대표적인 한글 소설로는 「홍길동전」, 「춘향전」, 「심청전」, 「홍부전」, 「장화홍련전」 등이 있다. **사회과 부도 04쪽**

④ 한글 소설 '홍길동전'(국립중앙박물관)

는 문장에서 조선후기 노동 생산성이 커지고 산업이 발전하여 문화와 예술이 발전했다는 내용이 나온다. 현대의 노동에서는 산업이 발달해지면서 문화를 향유할 수 있는 여건이 마련되어 있다는 서술이 등장하지 않는다. 소비자본주의 영향으로 더 많은 구매력을 확보하기 위해서 더 많은 노동을 해야 하는 상황 때문일까? 노동의 여유와 여유로운 삶의 관계가 모색되는 내용이 필요하겠다.

## IV. 맺음말

지금까지 초등학교 사회과 교과서에 나타난 ‘노동’ 이미지를 살펴보았다. 전반적으로 ‘노동’은 가시화 되지 않는다. 노동권을 가르칠 수 있는 영역에서 노동은 구체적으로 다루어지지 않는다. 경제 활동을 다루는 영역에서도 ‘기업 대 가게’는 ‘생산 대 소비’라는 등식 속에서 노동은 그 자리를 차지하지 않는다. 관련 단원이 아니더라도 노동은 일상 사례로 나타나지 않으며 경관, 시스템, 기술 속에서 상실 되어 나타난다. 정치와 경제가 분리되어 경제 민주화의 이름으로 노동은 구원받을 기회를 잃었다. 노사 관계가 나타나더라도 평면적으로 재현되며, 문제거리로 나타난다. 성별, 연령, 국적, 소득계층에 따라 분할되어 있는 노동 세계를 면밀히 바라보지 않는다. 기술발전, 자유와 경쟁, 글로벌 환경 속에서 노동 환경은 좋아졌다는 유토피아적 전망이 펼쳐진다.

노동자와 노동에 대한 감정이입이 필요하다. 소비자본주의 시대에 살고 있으면 소비 주체로서 값싸고 신속하게 질 좋은 상품과 서비스를 구매하는 것은 하나의 미덕일 수 있다. 하지만 우리가 구매하는 상품과 서비스를 제공하기 위해서 값싼 임금을 받고 휴식 없이 신속하게 그리고 장시간 노동하는 사람들이 존재한다는 것을 인식하는 것은 더 필요한 미덕일 것이다. 노동(labor)이란 말에는 원래 ‘고통’이란 뜻이 담겨있다고 한다. 그렇다고 노동이 목적화 되는 것을 정당화할 수는 없다. 노동을 하는 이유는 결국 행복한 삶을 살기 위해서이기 때문이다. 소비 주체와 노동 주체의 양가성을 지닌 우리는 ‘노동’을 통해 내가 누리는 것 이면에 수 많은 사람들의 ‘희생’이 있다는 점을 다시 한번 확인해볼 수 있다.

### < 참고 문헌 >

- 강수돌(2012), 노동을 보는 눈, 고양: 도서출판 개마고원.  
모리오카 고지, 김경원 역(2018), 죽도록 일하는 사회, 서울: 도서출판 지식여행.  
오찬호 글·노준구 그림(2018), 노동 우리 모두 노동자가 된다고?, 서울: 도서출판 풀빛.  
이상현(2015), 우리는 조금 불편해져야 한다, 파주: 생각의 힘.  
장원섭(2018), 다시, 장인이다, 서울: 도서출판 영인미디어.  
차병직·윤재왕·윤지영(2016), 지금 다시, 헌법, 고양: 로고폴리스.  
하종강(2018), 우리가 몰랐던 노동 이야기, 서울: 도서출판 나무야.  
Olivier, J. and Halfbob(2017), 이정주 역(2018), 노동이 뭐예요?, 서울: 도서출판 개암나무.  
Snarr, M. T. & Snarr D. N.(2016). *Introducing Global Issues(6th ed.)*. 김계동·민병오·박영호·차재권·최영미(2018), 세계화와 글로벌 이슈(제6판), 서울: 명인문화사.



*MEMO*

---

# 교육과정 읽고 쓰며 성찰하기 : 다문화 관점으로 실행한 <허황옥 루트 찾기> 수업

곽병현

김해 진영금병초등학교



## 목 차

- I. 들어가며: '배달(delivery)'을 할 것인가? '설계(design)'를 할 것인가?
- II. 교육과정 문해력으로 본 '가야사' 교육
  - 1. 교육과정 문해력: 교육과정을 읽고 쓰며 성찰하는 과정
  - 2. 다문화 관점에서 다시 읽고 써야 할 가야사 교육
- III. 교육과정 다시 읽고 쓰기: <허황옥 루트 찾기> 수업
  - 1. 허황옥 루트로 다시 읽는 가야사
  - 2. 다문화 관점에서 다시 쓰는 가야사: <허황옥 루트 찾기> 수업 구성
- IV. 수업 실행 및 성찰: 다문화 관점에서 본 역사교육의 방향
  - 1. 수업 실행
  - 2. 수업을 통한 성찰: 다문화 관점에서 본 역사교육의 방향
- V. 나오며: 영(Null) 교육과정 또한 놓치지 않는 설계자로서의 교사

### I. 들어가며: '배달(delivery)'을 할 것인가? '설계(design)'를 할 것인가?

얼마 전 우연한 계기로 김해 지역에 있는 '수로왕릉'과 '수로왕비릉'을 답사하였다. 답사는 내가 알던 '가야사'에 대한 단편적 지식들-초등학교 교사인 연구자가 늘 접하는 교과서에 나오는 지식들-과는 사뭇 다른 내용들을 알게 해준 소중한 경험이었다. 답사를 통해 배운 가야사에 대한 새로운 이야기는 '가야사를 다문화적 관점에서 다시 보자'는 것이다. 주된 내용은 수로왕의 부인인 허황옥에 대한 이야기로, 인도의 아유타

국(阿踰陁國) 출신 허황옥은 중국의 보주(普州)에서 태어난 후 가락국(가야국) 시조 수로왕의 부인(왕비)이 된다. 그런 후에 허황옥은 많은 자녀를 낳았고, 결국 김해 김씨, 김해 허씨, 인천 이씨 등의 시조 격 조상이 된다. 이런 상황에서 우리는 우리의 역사를 ‘단일 민족’의 관점으로 바라볼 수 있을까? 오히려 이전 여 년 전부터 우리나라는 다문화 국가가 아니었을까? 물론, 최근에 나오는 국가 수준 교육과정과 교과서 또한 ‘단일 민족’이라는 표현을 사용하지는 않는다. 하지만, 교과서 내용을 자세히 살펴보면, 그러한 표현만 없을 뿐, 자민족 중심주의적인 시각은 여전하다.

답사 이후, 연구자는 김해 지역의 한 초등학교에 발령을 받아 근무 중이다. 연구자가 소속된 학교는 그 지역에서 소위 ‘다문화 학생’이 많은 학교이다. 이런 상황에 처하자, 얼마 전 답사에서 배운 ‘다문화적 관점이 내포된 허황옥 이야기’가 떠올랐다. ‘초등 역사 교육에서는 다문화적인 접근을 하고 있을까?’, ‘공식적인 국가 수준 교육과정을 토대로 역사를 배운 다문화 학생들은 어떤 정체성을 가지고 있을까?’, ‘같은 교육과정을 통해 역사를 배운 일반 학생들-소위 다문화 학생이라고 일컬어지는 학생들이 아닌 한국의 학생들-은 어떤 정체성을 가지고 있을까?’ 조금 더 범위를 좁혀, ‘자신들의 지역사인 가야사를 통해 일반 학생들과 다문화 학생들은 어떤 정체성을 형성하고 있을까?’, ‘그러한 정체성은 현재의 다문화 시대에 걸맞은 정체성일까?’ 이러한 물음들이 샘솟았다.

돌이켜보면, 초등학생을 가르친 10여 년 동안 국가 수준 사회과 교육과정 역사 영역에서 ‘다문화 교육’ 관련 내용들을 본 적이 거의 없는 듯하다. 같은 맥락에서 가르쳐 본 경험도 거의 없다. 그렇다면, 다문화 사회로의 이행이 심화된 현 상황에서 사회과 역사 영역의 교과서는 그 역할을 제대로 하고 있는 것일까? ‘그렇다’라고 말할 수 있다면 다행이지만, 만약에 ‘전혀 그렇지 못하다’라고 답할 수밖에 없다면, 다문화 학생과 일반 학생이 혼재된 현재의 교실 상황에서 교사인 내 역할은 무엇일까? 이러한 물음들은 자연스럽게 연구자를 ‘교육과정 문해력(Curriculum Literacy)’으로 이끌었다.

다문화 사회로의 진행이 심화되고 있는 현 시점에서, 공식적 교육과정인 국가 수준 교육과정과 교과서가 ‘다문화 교육’에 그다지 적합하지 않다고 느낀다면 교사이자 연구자인 나는 무엇을 어떻게 해야 할까? 심지어 어떤 정체성(예컨대 민족과 국가 구성원으로서의 정체성 등)을 강조하기 위해 또 다른 정체성(예컨대 세계 시민으로서의 정체성, 다문화 시민성 등)을 의도적으로 배제하고 가르치고 있지 않다면, 다문화적 요소가 심화된 교실 상황에서 가르치는 교사인 나는 무엇을 어떻게 해야 할까? 국가 수준 교육과정을 그대로 활용(using)하는 수준으로 가르쳐도 될까? 아니면 현재의 문제 상황에 대한 인식을 토대로 교육과정을 새롭게 구성(construction)하거나 개발해야(developing) 할까? 다시 말해 공식적인 교육과정을 그대로 학생들에게 ‘배달(delivery)’해야 할까? 아니면 그 교육과정을 비판적으로 바라보고 현 사회의 문제 상황을 해결할 수 있도록, 그리고 지역과 학교 및 학생들의 현재 상황에 적합하게 교육과정을 ‘설계(design)’해야 할까?2)

결론부터 이야기하자면, 교사는 ‘설계자’가 되어야 한다. 최근 ‘배달’의 관점이 아닌 ‘설계’의 관점으로 교육과정을 바라보자는 ‘교육과정 문해력’이 교육과정 연구에서 활발히 논의되고 있다. 결국, 교육과정 문해력에 대한 논의는 이미 ‘쓰여진 교육과정(국가 수준 교육과정)’을 절대적인 것으로 보지 말고, ‘비판적으로 읽고 새롭게 써야 할 교육과정’으로 보는 것이다. 이런 맥락에서 박윤경 등(박윤경, 김미혜, 김병수, 2017)의 논의는 많은 시사점을 준다. 박윤경 등은 ‘교육과정 문해력’을 ‘교육과정을 읽고 쓸 수 있는 능력’으로 정의한다. 이러한 정의는 교육과정 문서에 대한 활용(using) 수준의 ‘기능적 문해력’ 차원을 넘어, 쓰여진 교육과정 또한 하나의 텍스트로서 또 다른 담론들을 통해 보다 나은 차원으로 나아가자는 ‘비판적 문해력’ 차원을 강조한다는 점에서 의의가 있다.

국가 수준 교육과정과 교과서는 완벽한 무언가가 아니다. 다시 말해 국가 수준 교육과정과 교과서 또한 다시 읽고 새롭게 써야 할 텍스트인 것이다. 그렇기에 교사는 교육과정과 교과서에 대한 비판적 문해력을 가지고 새로운 쓰기의 주체로 거듭나야 할 것이다.

이러한 문제의식을 바탕으로 연구자는 국가 수준 교육과정을 교사에 의해 다시 쓰여야 할 텍스트로 보았다. 구체적으로 가야사를 다문화 관점에서 다시 읽은 후, <허황옥 루트 찾기> 수업으로 새롭게 구성하고(쓰고 또는 설계하고) 실행하였다. 이 과정을 토대로 연구자는 역사교육에서 다문화적 관점의 방향성을 제시하였다.

먼저, II장에서는 우선 교육과정 문해력에 대한 기존 연구들을 참조하여 그것이 ‘다시 읽기와 쓰기, 그리고 실행 후 성찰하기’의 과정임을 밝힌다. 이러한 교육과정 문해력을 토대로, 현재 실행되고 있는(국가 수준 교육과정과 교과서) 가야사 교육에 대한 한계점과 대안적 방향성을 다문화적 관점을 통해 제시한다. III장에서는 우선, II장에서 살핀 가야사 교육의 한계점과 대안적 방향성(다문화적 관점)을 토대로 가야사를 다시 읽어본다(허황옥 루트로 다시 읽는 가야사). 이를 토대로 <허황옥 루트 찾기> 수업을 다문화적 관점에서 새롭게 구성(다시 쓰기)한다. IV장에서는 <허황옥 루트 찾기> 수업을 실행하고, 그 속에서 드러나는 역사교육의 다문화 교육적 방향성을 살펴본다. 마지막으로 V장에서는 표면적 교육과정에 포함되어 있지 않은, 더 나아가 의도적으로 배제될 수 있는 것들을 놓치지 않는 설계자로서의 교사에 대한 제언을 한다.

연구의 인식론인 ‘교육과정 문해력(II장 1절)’과 ‘가야사에 대한 다문화적 인식’(III장 1절)을 살피기 위해 관련 문헌 등을 살펴보았고, 이 과정에서 현행 가야사 교육의 한계점을 살피기 위해 사회과 교육과정(2017 개정 사회과 교육과정)과 교과서(2009 개정 사회과 교과서)를 비판적으로 살펴보았다(II장 2절). 이를 토대로 <허황옥 루트 찾기> 수업을 다문화 관점에서 새롭게 구성하였다(III장 2절). 실행한 수업을 분석하기 위해 셸프 스텐

2) 유명식은 교육과정에 대한 교사의 입장을 배달(delivery)과 설계(design)의 입장에서 서술하고 있고(유명식, 2018), 연구자는 본 연구에서 이 용어를 차용했음을 밝힌다.

디(self-study) 연구 방법을 참조하였다. 셀프 스테디는 “자신만의 수업 상황에서 비판적이고 협동적인 성찰을 통해 행하는 개인적이고 체계적인 탐구로서, 여기에서 생산된 지식을 보다 넓은 교육의 장에서 공유하는 것”(Samaras, 2008; 임철성 외 역, 2014, 38-39)이다(IV장 1절). 수업 녹화 동영상, 연구자(교사)가 작성한 교수학습 과정안, 연구자(수업자)의 수업 일지, 학생의 학습 결과물(활동지, 일기 등), 학생과의 면담 자료 등을 활용해 실행한 수업을 분석하였다.

## II. 교육과정 문해력으로 본 ‘가야사’ 교육

### 1. 교육과정 문해력: 교육과정을 읽고 쓰며 성찰하는 과정

정광순은 교육과정 문해력을 ‘교사가 국가 수준 교육과정에 대한 자율권을 행사하기 위해 갖추어야 할 능력’으로 정의하였다(경기도교육청, 2017; 유영식, 2018, 27 재인용). 이를 토대로 유영식은 정광순의 정의에서 ‘자율권’이라는 단어에 주목하였다. ‘자율권은 교육과정 관련 문서와 자료에서 요구하는 것 중 교육과정 운영에 꼭 지켜야 할 것과 참고해야 할 것들을 구별하고, 꼭 지켜야 할 것의 범위 안에서 자율적으로 교육과정을 운영할 수 있는 교사의 권한이 인정되는 범위’(유영식, 2018, 27)라고 하였다. 그러면서, 교육과정 문해력을 ‘교사의 자율권이 보장되는 범위 안에서 교육과정을 자율적으로 운영하는 데 필요한 능력’(유영식, 2018, 27)으로 보았다. 다시 말해 유영식은 교육과정 문해력을 교육과정 문서 해석 능력과 교육과정 활용 능력의 합으로 보며, 교육과정 재구성과 수업 디자인, 평가 활용 능력 등을 강조하였다(유영식, 2018, 31).

유영식의 교육과정 문해력에 대한 주장이 틀린 것은 아니다. 분명, 이러한 수준의 교육과정 문해력 또한 필요하다. 다만, 이것이 교육과정 문해력의 필요조건이지 충분조건은 아니라는 것이다. 교육과정과 문해력의 의미, 그것을 통한 교육과정 문해력의 의미, 그리고 교육과정 문해력의 세 가지 수준을 살펴봄으로써, 이러한 한계점을 극복할 수 있는 대안을 살펴보자.

교육과정(curriculum)은 계획과 실행이라는 차원에서 두 가지로 범주화할 수 있다. 협의의 개념으로 일선 학교에서 가르치고 학습해야 할 것들을 국가 수준에서 정해 놓은 ‘국가 수준 교육과정’(계획 차원)과 광의의 개념으로 국가의 의도에 따라 문서의 내용을 실행하는 수준이 아니라 교사의 전문성과 자율성을 토대로 재개념화하는 ‘교사 수준 교육과정’(실행 차원)으로 나눌 수 있다. 즉 교육과정은 ‘국가 수준에 의해 문서화된 계획으로서의 교육과정’과 ‘교사에 의해 능동적으로 실행하고 재구성하는 교육과정’으로 구분할 수 있다(김병수, 이현명, 2016, 119-121).

문해력(literacy)은 통상적 의미에서 ‘문자로 쓰인 언어로부터 의미를 구성하거나 문

자로 의미를 표현할 수 있는 능력을 의미'한다(박천환, 박재형, 노철현, 2015, 133). 즉, '문해력이 있다는 것은 혀가 할 수 있는 일을 할 수 있다는 것을 의미한다. 읽는 것, 언어를 텍스트 안에 새겨 넣는 것, 그리하여 그 속에 붙박여 있는 의미를 알기 위하여 텍스트를 해석하는 것이 여기에 해당한다'(Eisner, 1998, 9; 박천환, 박재형, 노철현, 2015, 133 재인용).

쉽게 표현하면 문해력은 읽고 쓸 줄 아는 능력인데, 김병수는 문해력을 '기능적 문해력', '구성적 문해력', '비판적 문해력'으로 범주화하고 있다(김병수, 이현명, 2016, 120-121)

- ① 기능적 문해력: 사회적 의도나 목적에 맞게 언어활동을 구사하는 능력이 강조되며, 학습자는 지배적 소통 방식에 성찰적 질문을 던지기보다는 이를 적절하게 수용하여 활용하는 것을 의미한다.
- ② 구성적 문해력: 지배적 담론을 수동적으로 수용하지 않고 사회적인 맥락에서 상대와 상호작용을 통해 언어지는 경험과 실재를 사회적 협상을 통해 그리고 개인적 이해를 통해 자신에게 의미 있고 적합하고 타당하게 사회적으로 의미를 구성해가는 과정을 말한다.
- ③ 비판적 문해력: 언어활동의 주체들을 둘러싸고 있는 사회, 문화, 정치적 맥락이나 이데올로기 등을 해석하고, 비판하며 성찰할 수 있는 능력으로 개념화된다. 즉 '텍스트를 통한 사회문화적 실천'을 강조하며 메타적, 비판적, 반성적 인식을 교육 목표로 삼는 비판적 패러다임에 바탕을 두고 있다.

위에서 개념화한 '교육과정'과 '문해력'을 바탕으로 김병수와 이현명은 국가 수준 교육과정의 경직성을 비판하고 교사의 자율성을 확장하는 방편에서 '교육과정 문해력'을 다음과 같이 정의하고 있다. '협의로서 교육과정 문해력이란 교육과정 문서를 읽는 능력으로 이는 표면적이고 기술적인 측면의 접근과 광의적으로 이념이나 제도, 환경을 포함하여 공교육 차원에서 교육과정을 읽는 능력으로 이는 비판적이고 가치적인 접근으로 정리할 수 있다'(김병수, 이현명, 2016, 121). 여기에서 중요한 것은 교육과정 문서를 읽는 그대로 읽는 '기술적 측면'도 필요하지만, 보다 중요한 것은 교육과정 문서를 비판적으로, 그리고 가치 지향적으로 읽는 '비판적 차원'도 필요하다는 점이다.

이런 인식을 토대로 김병수와 이현명은 교육과정 문해력을 다음과 같은 세 가지 수준으로 범주화하였다(김병수, 이현명, 2016, 124-127).

- ① 교육과정 문해력의 기능적 수준: 학생들에게 주류 사회가 요구하는 일련의 신념, 규칙, 성향들을 사회적 기능에 기본적인 것으로서 의심 없이 받아들일도록 사회화하는 과정이다(Giroux, 1988; 이경숙, 84). 여기서 교사의 역할은 개발자의 의도에 따라서 교육과정을 수행하는 실행자이다.
- ② 교육과정 문해력의 구성적 수준: 교사-교사, 교사-학생, 학생-학생 간 사회적 상호작용을 통해 배움과 지식의 의미를 만들어가는 과정을 말한다(Giroux, 1988; 이경숙, 86). 여기서 교사의 역할은 단순히 교육과정을 개발자의 의도에 따라 수행하기보다 의미와 경험을 재구성할 수 있는 교육과정을 학교와 교실에 적합하도록 재구성하는 수준의 개발자일 수 있다.
- ③ 교육과정 문해력의 비판적 수준: 글과 세계(text-context) 사이의 관계를 인식하는 일이다(Friere, Macedo, 1987; 허준, 2007, 1). 이는 국가 수준의 공식적 교육과정과 주류 사회의 지배적 가치와 신념 등을 유지하기 위한 사회화 과정인 의식의 재생산(잠재적 교육과정)에 도전하는 학교의 교실 안에서 진보적 변화와 사회 정의와 평등을 실천하는 것을 의미한다

(Giroux, 1988; 이경숙, 86-90). 이는 교사의 교육과정 해석을 통해 저자의 의도를 파악하는 것을 넘어, 교사 자신의 의미 구성을 통해 교육과정의 타당성을 따질 수 있는 단계까지 나아가는 것이라고 볼 수 있다.

앞서 이야기했던 유영식의 교육과정 문해력에 대한 정의(‘교육과정 문해력은 교육과정 문서 해석 능력과 교육과정 활용 능력의 합’으로 보는 견해)는 결국 교육과정 문해력의 구성적 수준이다. 이는 합리성의 양식으로 따지면 해석학적 차원의 실제적 합리성 수준이다.<sup>3)</sup> 즉, 유영식이 비판했던 ‘국가 수준 교육과정 → 교과서와 교사용 지도서 → 교사의 수업’ 흐름(유영식, 2018, 34-35)은 기술적 합리성 수준이다. 이에 대한 그의 비판은 타당하다. 그리고 그 대안으로 제시한 ‘국가 수준 교육과정 → 교사의 수업’ 흐름(유영식, 2018, 35-36)은 실제적 합리성 수준이다. 이것은 교사가 국가 수준 교육과정 성취기준에 대한 저자의 의도를 정확히 파악하여(읽어서 또는 해석하여) 수업을 설계하는 차원이다. 이 또한 교육과정 문해력에 필요한 요소임은 분명하다. 하지만, 교육과정 문해력은 이 수준에서 멈추면 안 된다. 특히, 영(Null) 교육과정과 조우하면 더욱 그러하다.

의도하지 않았지만 결과적으로 학생들이 배우게 되는 ‘잠재적 교육과정’과는 달리, 영 교육과정은 ‘가르치고 배울 가치가 있음에도 배제되는 교육내용에 대한 관심을 촉구하기 위해 마련된 개념’이다(박천환, 박채형, 노철현, 2015, 36). Eisner는 ‘학교에서 의도적으로 가르치지 않아서 학생들이 배우지 못하는 것이 있다’고 주장한다(Eisner, 1994). 예컨대 학교에서는 주로 좌뇌를 사용하는 교과(주지 교과, 연구자 주)나 기능을 중요시하기 때문에 학생들은 우뇌를 적절히 발달시킬 수 없다는 것이다(박천환, 박채형, 노철현, 2015, 203).

현실에선 이 세상의 모든 것을 설명할 수 있는 절대적인 텍스트가 존재하지 않는다. 국가 수준 교육과정 또한 절대적인 존재로서의 텍스트가 아니다. 비판 교육학 입장에서 보면 국가 수준 교육과정은 오히려 지배 담론에 대한 헤게모니를 장악한 이들에게 유리한 텍스트일 가능성이 높다. 그렇기에 교육과정 문해력의 궁극적 차원은 ‘국가 수준 교육과정 그 자체’에 대한 비판적 문해일 것이다. 앞서 이야기했듯이 국가 수준 교육과정 또한 절대적 진리가 아닌, 사회의 지배 담론이 반영된 ‘비판적으로 읽어야 할 텍스트’이기 때문에 더욱 그러하다.

3) 이영호는 Habermas의 지식 이해방식과 관심에 대한 모델을 다음과 같이 제시하고 있다(이영호, 1995, 113).

구분	연구의 초점	합리성의 양식	지식의 조직
실증주의	도구적 행위	기술적 합리성	법칙적 설명
해석학	상호작용과 언어	실제적 합리성	해석학적 설명
비판이론	지배와 복종	해방적 합리성	비판적 분석

이런 맥락에서 교육과정 문해력은 김병수와 이현명이 논의했던 세 가지 차원이 모두 포함되어야 한다. 다시 말해 기능적 수준, 구성적 수준, 비판적 수준이 모두 포함되어야 한다는 말이다. 이영호(1995)의 논의를 빌자면, 기술적 합리성, 실제적 합리성, 해방적 합리성이 모두 포함된 차원이다. 그러기 위해 교육과정 문해력은 ‘국가 수준 교육과정을 읽고 쓰며 성찰하는 과정’이어야 한다. 부연하면, 교육과정 문해력은 ‘교사가 국가 수준 교육과정을 비판적으로 읽고, 그 비판점을 반영하여 새롭게 교육과정을 다시 쓰고 수업 현장에서 실행한 후, 자신의 비판적 재구성을 성찰하는 과정’이다. 좀 더 부연하면, 교육과정 문해력은 ‘교사가 국가 수준 교육과정과 그 정신이 반영된 교과서와 교사용 지도서에서 문제점을 포착하고, 그것에 대해 나름의 관점을 가지고 비판적으로 문제 제기를 하며(읽고), 그 관점을 토대로 교사 수준에서 교육과정을 다시 재구성하여 수업을 실천한 후(쓰고), 자신의 비판적 재구성이 지금의 국가 수준 교육과정과 교과서에 비해 더 타당한지 그렇지 않은지, 그리고 한계점은 없는지 밝히는 과정(성찰)’이라 할 수 있다. 결국 교육과정 문해력은 ‘읽고 쓰며 성찰’하는 끊임없는 진행형의 과정인 것이다.

## 2. 다문화 관점에서 다시 읽고 써야 할 가야사 교육

연구자는 국가 수준 교육과정(교과서와 교사용 지도서 포함)에서 제시하고 있는 가야사 관련 교육 내용을 ‘다문화 관점에서 다시 읽고 쓴 후, 실행하여 성찰해야 할’ 부분으로 파악하였다. 현재 초등학교의 공식적 가야사 교육 내용이 다문화적 관점으로 볼 때 상당 부분 미흡하다고 판단하여, 이를 교육과정 문해력 차원에서 비판적으로 재구성 해볼 계획이다. 그러기 위해 우선적으로 현재의 가야사 교육 내용을 ‘비판적으로 다시 읽을’ 필요가 있다. 그렇기에 다음에는 비판적 읽기에 필요한 관점인 ‘다문화 교육’을 구체적으로 살펴보겠다. 구체적으로 다문화 교육과 다문화 감수성의 의미, 다문화 역사교육의 방향, 일상적 삶에서의 다문화교육 접근 방법 등을 살핀 후, 현재의 가야사 교육이 지닌 문제점에 대해 논하도록 하겠다.

다문화 교육이란 ‘모든 학습자들이 다양한 문화의 차이를 인식·수용·이해하는 능력을 갖춰 사회문화적 맥락 속에서 상호소통하고 자신의 능력을 발휘하도록 돕는 교육이다. 또한 편견과 차별을 없애고 평등을 실현시키기 위한 교육과정과 교육제도를 재구조화하는 교육개혁운동으로 다원성, 평등, 정의 등의 가치를 함양시켜 민주주의 및 사회정의의 실현을 목적으로 하는 교육이다(박정희, 2014, 8).

이러한 다문화교육은 외국인교육학과의 비교 [표 1 참조] 를 통해 더욱 자세히 드러난다.

[표 1] 외국인교육학과 다문화교육학 비교

(Mecheril, 2004; 박정희, 2014, 50, 재인용)

	기준	외국인교육학(패러다임)	간문화/다문화교육학 (패러다임)
1	타자에 대한 개념	특정한 타자	일반적 타자
2	구분 기준	여권/출생	문화
3	주제적 관점	(언어) 역량	정체성
4	상대화의 형태	결핍	차이
5	다루는 관점	동화(또는 귀환)	인정
6	다루는 개념	촉진/보상	만남/이해
7	교육의 대상	외국인	모든 시민

외국인교육학과의 비교를 통해 보면 다문화교육은 ‘특정한 타자’가 아닌 ‘일반적 타자’를 상징하고, ‘언어적 역량’이 아닌 ‘정체성’의 관점을 주제로 취한다. 외국인 교육학이 ‘결핍’으로 상대화를 하는 반면, 다문화교육은 ‘차이’로 상대화를 취한다. 결정적으로 외국인 교육학이 ‘동화’를 목적으로 주 교육 대상을 ‘외국인’으로 한정하는 반면, 다문화교육은 ‘인정’을 목적으로 모든 시민을 교육 대상으로 한다.

다문화교육의 이러한 특성으로 볼 때, 현재 우리의 다문화교육은 외국인교육학 수준에 머무르고 있는 것이 아닌가 하는 생각이 든다. 다문화교육은 모든 시민이 차이를 인정하는 교육으로, 시민교육의 일환이다. 다시 말해, 외국인을 타자화 한 후, 그들에게 우리의 정체성을 강요하고 그에 대한 보상으로 한국어 교육과 한국 문화를 이입하는 교육이 아니다. 하지만, 학교 현장에서의 다문화교육은 외국인교육학 수준에 머물고 있는 듯하다. 그 이유는 무엇일까? 많은 이유가 있겠지만, 국가 수준 교육과정 또한 외국인들을 ‘동화’의 관점에서 타자화하고 있는 것도 하나의 이유일 것이다. 이러한 분위기에서 외국인들은 여전히 이 사회의 특정한 타자로 존재하게 되고, 순수 한국인이라고 불리는 사람들 또한 진정한 세계 시민으로 거듭나기 어렵게 된다.

다문화교육의 입장에서 모든 시민이 서로의 차이를 인정하고 ‘다문화적 시민성’을 기르기 위해서는 ‘다문화 감수성’이 필요하다. 다문화 감수성은 ‘상대방의 행동, 관점, 감정 등이 자신과 어떤 차이가 있는지를 구별하는 데에 영향을 미치는 태도이며 문화적 차이에 대한 이해와 인정을 바탕으로 다문화 상황에서 적절하고 효과적인 행동을 촉진하기 위해 긍정적인 정서를 가지고자 하는 개인의 능력’(Chen, 1997; 강하운, 2016, 23, 재인용)이다. 결국, 다문화교육은 모든 시민(외국인뿐만 아니라 일반인들까지도)을 교육 대상으로 하여 다문화 감수성을 키워주는 교육이라 할 수 있다.

그렇다면, 역사교육에서 다문화교육은 어떠한 방향으로 이루어져야 할까? 이에 대해 최용규와 이광원은 다음과 같은 다문화 역사교육의 방향을 제안하였다(최용규, 이광원, 2011, 69-74).

- ① 국가와 민족에 앞서 나를 생각하기: 우리는 다문화 역사교육을 통해 ‘국가’와 ‘민족’에 앞

서 '나'와 '우리'에 대한 관심과 질문을 통해 '국가'와 '민족'의 틀만으로는 이해할 수 없었던 다양한 역사 속 삶의 모습들을 살피고자 한다.

② 개방적 민족주의와의 조화: 다양한 문화적 소수자들을 포용할 수 있는 개방적이고 열린 민족주의로의 전환을 통해, 국가와 민족의 정체성을 형성하되 그것이 자민족 중심주의적인 폐쇄적이고 배타적인 시각이 아니라, 보편성에 기초한 객관화된 관점과 조화를 이룰 수 있어야 할 것이다.

③ 같음에서 다름으로의 방향성: 결국 역사를 '한다'는 것은 우리에게 주어진 고착된 집단기억-정체성-에 비판적 해석을 가하는 것을 말한다. 그래서 유연해진 정체성 속에서 해석으로서의 역사를 통해 다양한 의미를 창조하고, 이러한 의미의 새로운 조합을 통해 새로운 정체성을 구성해 나갈 수 있다. 이를 통해 이전에는 알 수 없던 새로운 과거의 의미를 공감하고 이해하는 과정 속에서 다문화적 가치는 역사 속에 온전히 드러나게 될 것이다.

결국, 다문화 역사교육은 '국가와 민족에 앞서 개인을 생각해보기', '자민족 중심주의가 아닌 개방적 민족주의 지향하기'를 위해 '같음에서 다름, 그리고 다시 같음이라는 정체성(다문화 정체성, 다문화 시민성, 세계 시민성 등) 형성'을 추구해야 할 것이다.

한편, 장원순은 실천되고 있는 다문화교육의 거시적 성격(다른 인종, 민족, 국가에의 강조)을 비판하였다. 그러면서 그는 우리 주변에 늘 존재해 왔지만 우리가 그동안 잘 인식하지 못해왔거나 부지불식간에 애써 외면해온, 나의 일상을 이루는 다양한 하위 문화 또는 소수 문화들에 대한 인식과 공존 능력의 형성을 강조하며 '일상적 삶에서의 다문화교육 접근법'을 주장하였다(장원순, 2006, 38).

장원순은 이와 관련해 다음과 같은 교수학습 단계 [표 2 참조] 를 제시하였다.

[표 2] 일상적 삶에서의 다문화교수학습단계(장원순, 2006, 39)

단계	주요 교수학습활동
문제제기	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 일상적 삶에서 발생하는 차별과 배제에 주목하기</li> <li>-정상성, 친숙한 것에 대한 반성</li> <li>-사회적 소수 및 약자 그리고 타자의 관점, 목소리에 주목</li> </ul>
현상탐구	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 차별과 배제의 현상과 분류도식 탐구하기</li> <li>-사회적 소수, 약자의 어려움 알아보기</li> <li>-이들을 정당화하는 분류도식 그려보기</li> <li>-분류도식에 포함된 문제점 파악하기</li> </ul>
인정과 수용	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 대안적 분류도식 마련하고 타문화 인정 및 수용하기</li> <li>-대안적 분류도식 마련하기</li> <li>-대안적 분류도식에 따라 타문화 인정하고 수용하기</li> </ul>
실천계획	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 대안적 분류도식에 따른 실천방식 정하기</li> <li>-개인이 실천할 사항 정하기</li> <li>-공동체어로 확산 방안 마련하기(홍보, 법제화)</li> </ul>
실천 및 반성	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 실천계획 실천하고 반성하기</li> <li>-자신이 맡은 부분을 실천하기</li> <li>-함께 실천경험 공유하고 반성하기</li> </ul>

다문화 학생뿐만이 아닌 일반 학생들을 포함하는 모든 학생들을 위한 다문화교육이 되

기 위해서는 거시적 차원이 아닌 그들의 일상적 차원에서 교수학습이 이루어져야 한다. 그것이야말로 외국인교육학이 아닌 다문화교육학이 궁극적으로 추구하는 방향이기 때문이다. 그렇기에 연구자는 ‘가야사를 다시 읽고 쓰는’ 과정에 장원순이 제시한 ‘일상적 삶에서의 다문화교수학습단계’를 활용하고자 한다. 이에 대해서는 Ⅲ장 2절에서 자세히 다루도록 한다.

지금까지 현재의 가야사 교육 내용(국가 수준 교육과정)을 다문화 관점에서 비판적으로 읽기 위해 ‘다문화교육’에 대한 여러 부분을 살펴보았다. 이를 토대로 현행 국가 수준 교육과정의 가야사 교육을 비판적으로 살펴보자.<sup>4)</sup>

우선, 2015 개정 사회과교육과정에 등장하는 가야사 부분에 대한 ‘내용’과 ‘성취기준’을 살펴보면 [표 3] 과 같다.

[표 3] 가야사 관련 부분 교육과정 내용과 성취기준(교육부, 2019, 346)

<p>3) 옛 사람들의 삶과 문화</p> <p>이 단원은 고대 시기부터 조선 전기에 이르기까지 나라의 발전에 기여한 인물과 대표적 문화유산에 대한 이해를 바탕으로 하여 우리나라 역사 속에 드러나는 사회 변화의 특징과 중요한 사건들을 이해하기 위해 설정되었다. 이를 위해 고대 국가 발전에 기여한 인물의 활동과 대표적인 문화유산을 살펴본다. (하략)</p> <p>(나라의 등장과 발전)</p> <p>【6사03-01】 고조선의 등장과 관련된 건국 이야기를 살펴보고, 고대 시기 나라의 발전에 기여한 인물(근초고왕, 광개토 대왕, 김유신과 김춘추, 대조영 등)의 활동을 통하여 여러 나라가 성장하는 모습을 탐색한다.</p>
---

교사용 지도서에 나온 ‘내용’과 ‘성취기준’에는 ‘가야사’를 구체적으로 언급한 부분이 없다. 다만, ‘고대 시기 나라의 발전에 기여한 인물의 활동을 통하여 여러 나라가 성장하는 모습을 탐색한다’라는 점으로 미루어, 가야사 또한 가야의 성장 과정과 그 과정에 기여한 중요 인물들을 다룰 것으로 짐작 된다.

2009 개정 사회과교육과정 5학년 2학기 교과서에 나온 가야사 부분을 발췌하면 다음의 [표 4] 와 같다.

[표 4] 가야사 관련 부분 교과서 내용(교육부, 2015, 25-51)

4) 이 연구를 실행한 2019년 4월, 현재의 국가 수준 교육과정은 ‘2015 개정 사회과교육과정’이다. 학교 현장에서는 2015 개정 사회과교육과정에 의해 집필된 1학기 교과서를 사용하고 있다. 하지만, 2학기 교과서는 아직 집필이 완료되어 배부된 상태가 아니다. 이런 물리적 한계로 인해, ‘가야사 교육 내용’을 두 가지 교육과정으로 분석하였다. 교사용 지도서는 2015 개정 사회과교육과정을, ‘가야사 교육 내용’에 해당하는 5학년 2학기 교과서를 살피기 위해 2009 개정 사회과교육과정의 교과서를 분석하였다.

◎ 25쪽. <작은 이야기 큰 역사 - 일연은 왜 『삼국유사』를 썼을까?>

일연은 고려 후기의 승려이다. 『삼국유사』는 우리 역사가 고조선에서부터 시작되었음을 알려 주는 최초의 기록이다. 이 책에는 신비한 이야기들이 함께 전해지고 있다. 일연이 신비한 이야기들을 역사적 사건과 함께 쓴 까닭은 무엇일까?

『삼국유사』에 쓰여 있는 신비한 이야기들은 단순히 재미를 위한 것이 아니라 우리 민족이 하늘의 명을 받은 고귀한 민족임을 강조하기 위한 것이다. 또 우리 민족이 중국과 대등하게 역사를 발전시켜 왔다는 자부심을 나타낸 것이기도 하다.<sup>5)</sup>

일연은 밖으로는 몽골이 고려를 침략하고, 안으로는 지배층의 권력 다툼으로 나라가 어지럽던 시대에 태어나 일생을 보냈다. 그 속에서 나라를 위하여 자신이 할 수 있는 일이 무엇인지 깊이 고민하다가 예부터 전해 내려오는 이야기와 역사적 사건들을 정리하고 기록하여 『삼국유사』를 편찬한 것이다.

◎ 30쪽. <3. 고구려, 백제, 신라의 건국과 발전 - 중단원 개관>

고구려, 백제, 신라는 각각 여러 과정을 거쳐 세워지고 발전하였다. 이 나라들은 주변의 다른 집단과 힘을 합치면서 더 큰 나라로 성장하였다. 왕이 권력을 가지기 시작하였고, 국가의 기초를 다지는 여러 가지 제도가 정비되었다. 그리고 낙동강 유역에서는 가야가 성장하였다.

삼국과 가야가 세워지고 발전하는 과정에서 사람들은 어떻게 살았을까?

◎ 37쪽. <작은 이야기 큰 역사 - 여섯 왕 이야기(가야)>

마을 사람들은 하늘에서 들려오는 이상한 소리를 들었다. “‘거북아, 머리를 내밀어라. 그러지 않으면 구워 먹겠다.’고 노래를 부르고 춤을 춰라. 그러면 너희는 하늘에서 내려온 대왕을 맞이하여 기뻐서 뛰게 될 것이다.” 이에 사람들은 나무 막대기로 땅을 두드리며 노래를 부르고 춤을 추었다.

그러자 하늘에서 붉은 보자기에 싸인 금빛 상자가 내려왔다. 상자에는 여섯 개의 황금색 알이 있었는데, 며칠 뒤 알에서 남자아이 여섯 명이 나왔다. 가장 먼저 태어난 아이가 김수로였다. 아이들은 자라서 여섯 가야국의 왕이 되었다.

◎ 41쪽. <역사 지도를 통하여 삼국의 발전 과정을 알아봅시다.>

삼국이 세워질 무렵, 낙동강 유역에는 여러 가야가 세워졌다. 이들은 연맹을 이루었으며, 강과 바다를 통하여 다른 나라들과 활발히 교류하였다.

가야는 낙동강 유역의 평야 지대에 자리 잡아 농사짓기에 유리한 조건이었다. 이곳에서 생산되는 질 좋은 철은 농기구와 무기를 만드는 데 사용되었다.

그러나 가야의 작은 나라들은 힘을 하나로 모으지 못하여 백제와 신라의 공격을 받았다. 한편 일본으로 건너간 가야 사람들은 일본의 고대 문화 발전에 영향을 주었다.

◎ 49쪽. <유적과 유물을 통하여 삼국과 가야 문화의 특징을 찾아봅시다.>

가야는 삼국과 달리 산등성이에 무덤을 많이 만들었다. 그리고 발달된 철기 문화를

바탕으로 다양한 유물을 남겼다.

<사진> 철제 판갑옷과 투구, 가야 금동 관, 고령 지산동 고분군(고령 지산동 고분군에서 발견된 금동 관은 연꽃 봉오리 모양으로 끝 부분을 장식하였습니다.)

◎ 51쪽. <작은 이야기 큰 역사 - 삼국은 다른 나라들과 무엇을 교류하였을까>  
가야의 토기는 스에키라는 일본의 토기에 영향을 주었다.

25쪽에 나온 <일연은 왜 『삼국유사』를 썼을까?>를 보면, 일연이 신비한 이야기들을 쓴 까닭은 ‘우리 민족이 하늘의 명을 받은 고귀한 민족임을 강조하기 위한 것, 우리 민족이 중국과 대등하게 역사를 발전시켜 왔다는 자부심을 나타낸 것’이라고 나온다. 결국, 교과서에서는 우리 민족에 대한 ‘선민의식’을 통해 민족의식을 고취시키려 하고 있다. 하지만, 여기에서의 민족의식은 다문화적인 민족의식이라기보다는 자민족 중심주의에 보다 가깝다.

30쪽의 중단원 개관을 보면 가야사에 대한 내용은 ‘낙동강 유역에서는 가야가 성장하였다. 삼국과 가야가 세워지고 발전하는 과정에서 사람들은 어떻게 살았을까?’ 밖에는 없다. 결국 중단원 개관을 통해 가야사에 대한 교과서 서술이 ‘국가로서의 성장’에 치중할 것임을 미루어 짐작할 수 있다.

41쪽 <역사 지도를 통하여 삼국의 발전 과정을 알아봅시다>에서도 가야연맹의 성장에 치중하고 있음을 알 수 있다. ‘다른 나라들과 활발히 교류하였다’, ‘한편 일본으로 건너간 가야 사람들은 일본의 고대 문화 발전에 영향을 주었다’라는 서술에서 다른 문화와의 교류에 대한 내용이 있지만, 이마저도 ‘가야 문화의 일본 전파’라는 우리 문화의 우수성을 드러내는 것에 불과하다. 교과서에서는 가야 문화가 다른 문화의 영향을 받은 부분에 대해서는 서술하지 않고 있다. 결국, 이 서술을 통해 국가라는 저자는 ‘고대 우리 문화의 우수성’만을 강조하고 싶었던 것으로 보인다.

49쪽과 51쪽의 서술(‘가야는 ...중략... 발달된 철기 문화를 바탕으로 다양한 유물을 남겼다’, ‘가야의 토기는 스에키라는 일본의 토기에 영향을 주었다’)을 통해서도 ‘고대 우리 문화의 우수성 강조’ 측면은 다시 드러난다.

이상이 교과서에 나온 가야사 내용의 전부이다. 교과서의 가야사 내용은 ‘선민의식 강조’, ‘국가로서의 성장에 치중’, ‘국가로서의 성장에 중요한 인물에 치중(김수로)’, ‘교류 차원에서 고대 우리 문화의 우수성만을 강조’라는 차원에서 정리할 수 있다. 이러한 교과서 서술을 통해 학생들은 우리의 역사교육에서 다문화적 인식, 다문화 감수성을 키울 수 있을까?

다문화 역사교육이 이루어지려면 첫째, ‘국가와 민족에 앞서 나를 생각’하는 단계가 필요하다. 하지만, 교과서 서술은 ‘선민의식’, ‘국가로서의 성장’, ‘우리 문화의 우수성’에만

5) ‘가야사 관련 내용’. 또는 ‘다문화교육 관점에서 비판적으로 읽어야 할 부분’에 대한 부분은 가독성의 편의성을 위해 연구자가 밑줄을 그어 표시하였다.

치중하고 있다. 이 속에 국가와 민족은 있어도 ‘나’는 존재하지 않는다. 이는 장원순의 ‘일상적 삶에서의 다문화 교육적 방향성’과도 배치된다. 둘째, ‘개방적 민족주의’가 필요한데, 교과서 서술에서는 ‘선민의식’과 ‘우리 문화의 우수성’만을 강조하고 있다. ‘개방성’이 아닌 ‘폐쇄성’이 교과서의 논리 구조이다. 셋째, ‘같음에서 다름으로의 방향성’과 관련해 교과서 서술에서는 유연화된 정체성의 서술을 찾아볼 수가 없다. 연구자가 수로왕릉과 수로왕비릉을 답사한 후에는 분명, ‘민족 정체성에 대한 유연함’을 느낄 수 있었다. 하지만, 교과서 서술에서는 그러한 유연성을 찾아볼 수 없었다.

국가 수준 교육과정과 교과서는 국가의 모든 지역과 학생들을 모두 아우르는 텍스트이다. 그러므로 어떤 지역과 그 지역의 학생들에게 최적화된 것이라고는 할 수 없다. 이런 맥락에서도 국가 수준 교육과정과 교과서는 해당 지역에 적합하게 다시 읽고 쓰여야 할 텍스트인 것이다. 특히 연구자가 있는 지역의 학교는 다문화 학생들이 다른 지역보다 많은 곳이다. 그렇기에 역사교육과 관련해서도 다문화적인 접근으로의 교육과정 재구성이 보다 많이 필요한 지역이다. 이는 ‘국가와 민족에 앞서 나를 생각’하자는 다문화 역사교육의 방향과도 맥을 같이한다.

앞서 살펴보았듯이 교과서의 가야사 내용에는 외국과 물자의 교류 및 전쟁에 대한 내용은 있어도, 이민과 같은 인적 교류의 내용은 그 어디에도 없다. 하지만, 그 당시에 정말로 인적 교류가 없었을까? 가야의 역사 속에 다양한 문화권과의 인적 교류가 있었고, 그것이 가야 역사의 발전에 기여한 면이 있다면, 이러한 내용을 다루어주는 것이 다문화 교육 차원에서 더 좋지 않을까? 다시 말해, 우리의 폐쇄적 민족주의에서 벗어나기 위해 유연성을 토대로 역사 교육을 진행한다면, 학생들에게 개방적 민족주의를 가르치는데 도움이 되지 않을까? 연구자의 답사 경험과 연구를 통해 판단해보면, 가야사는 다문화 역사교육을 실행하기에 아주 좋은 소재인데, 지금의 교과서는 왜 폐쇄적 민족주의 차원에서만 서술되어 있을까?

요컨대, 가야사는 다문화 관점에서 역사교육을 행하기에 좋은 소재이다. 그리고 연구자가 있는 소속된 곳은 다문화 관점에서 가야사를 가르칠 필요성이 더욱 큰 지역이다. 하지만, 지금교과서의 가야사 내용으로는 다문화 역사교육을 행하기에 부족한 측면이 많다. 다시 말해, 연구자가 있는 지역인 김해지역의 다문화적 성격과 정체성을 살리기에 교과서의 서술 내용은 그다지 적합하지 않다. 그러므로 다문화적 성격과 정체성을 살리는 방향으로 교육과정과 교과서를 ‘다시 쓰는’ 작업이 필요한 것이다.

### Ⅲ. 교육과정 다시 읽고 쓰기: <허황옥 루트 찾기> 수업

#### 1. 허황옥 루트로 다시 읽는 가야사

고려 충렬왕 때 보각국사(普覺國師) 일연이 신라·고구려·백제 3국의 유사(遺事)들을 모아 지은 역사책인 『삼국유사(三國遺事)』의 「가락국기(駕洛國記)」에는 ‘가야국’ 또는 ‘가락국’에 대한 기록이 많이 남아 있다. 「가락국기」에는 대략 다음과 같은 내용이 실려 있다. ‘수로왕의 탄생(서기 42년)’, ‘여섯 가야의 건국’, ‘수도과 궁궐 건설(서기 43년)’, ‘탈해이사금(脫解尼師今)과의 왕위 쟁탈’, ‘허황옥과의 혼인(서기 48년)’, ‘관제 정비’, ‘수로왕과 왕후(허황옥)의 죽음’, ‘신라시대 때 수로왕의 제사 문제(서기 661년)’, ‘수로왕릉과 사당에 얽힌 설화’, ‘신라에의 합병 이후 김해 지방의 명칭 변화’, ‘수로왕릉에 할당된 토지 문제’, ‘왕후사(王后寺) 관련 문제’, ‘2대 거등왕부터 마지막 구형왕까지의 왕력’ 등이 주된 내용이다.

「가락국기」의 내용 대부분이 신화·설화적이고 후대에 조작된 흔적이 있어, 「가락국기」에 나오는 모든 내용을 역사적 사실로 받아들이기에는 문제가 있다는 평가들이 있다. 그러나 가야국과 관련된 문헌 자료가 절대적으로 부족한 상황에서 「가락국기」는 당시 시대 상황과 신라와의 관계 등을 파악하는 데 많은 자료를 제공해준다는 점에서 그 의의가 크다.

한편, 김병모는 수로왕릉 정문 위 그림에 나오는 ‘두 마리 물고기(쌍어<雙魚>)’의 의미를 알아내기 위해 오랜 기간 동안 연구를 해왔다. 가야국 초대 수로왕의 비 허황옥의 이동 경로를 ‘쌍어문(雙魚紋)’을 통해 찾아가는 김병모의 고고학적 탐구 과정을 정리하면 다음과 같다(김병모, 2018).

#### ㉠ 연구의 시작: 수로왕릉 ‘쌍어문’의 의미와 허황옥의 출신지에 대한 의문



그림 1. 수로왕릉 정문 위의 쌍어문 그림(김병모, 2018, 16)

김해 수로왕릉 납릉 정문과 안향각(安香閣: 향과 제기 등을 보관하는 건물)에는 총 8조의 쌍어문이 있다(김병모, 2018, 104). 김병모는 이 쌍어문의 의미에 대한 궁금증과 더불어 허황옥의 출신지에 대한 의문을 가지고 연구를 시작하였다.

「가락국기」에서 허황옥은 수로왕과의 첫 만남에서 다음과 같이 자신을 소개한다. ‘妾是阿踰陶國公主也姓許名黃玉年二八矣’ ‘저는 아유타국 공주입니다. 성은 허씨, 이름은 황옥, 나이는 열여섯 살입니다.’ 김병모는 ‘아유타국’이 어느 나라인지에 초점을 두고 연구를 시작하였다. 세계사적으로 ‘아유타’와 비슷한 이름의 나라는 두 곳이다. 한 곳은 14세기에 만들어진 태국의 도시 국가 아유타야(Ayutthaya)이고, 다른 한 곳은 기원전 6세기 이전부터 형성된 인도의 아요디아(Ayodhya: 한국식 한자음 아유타<阿踰陶>)이다. 허황옥이 수로왕과 만난 때가 서기 48년이기 때문에 「가락국기」에 나오는 아유타(阿踰陶)국은 인도의 아요디아(Ayodhya)일 가능성이 높다. 이를 바탕으로 김병모는 ‘쌍어 찾기’와 ‘허황옥의 출신지 찾기’ 연구를 전개한다.<sup>6)</sup>

## ② 쌍어 찾기 여정 1: 인도의 아요디아 등지에서 발견되는 쌍어문

김병모는 인도의 아요디아를 답사 또는 조사하며 다양한 곳에서 쌍어문을 발견한다. 이를 토대로 그는 쌍어문이 가야국만의 문양이 아님을 확인한다. 다음은 그가 발견한 쌍어문이 있는 지역의 대략적 목록이다.

- ① 페샤와르(파키스탄 북단에 위치한 고대 도시): 트럭의 짐칸을 덮는 포장에 그려진 쌍어
- ② 인도의 아요디아: 많은 사원들의 정문에 조각된 쌍어문
- ③ 메소포타미아(서남아시아의 티그리스-유프라테스 강 지역): 원통형 도장에 환조음각
- ④ 파지리크(러시아 산지 알타이 자치주의 지명): 미이라 상태로 발견된 추장의 문신에 있는 쌍어문, 금속제 마면(馬面)과 말안장 장식 등에 있는 쌍어문

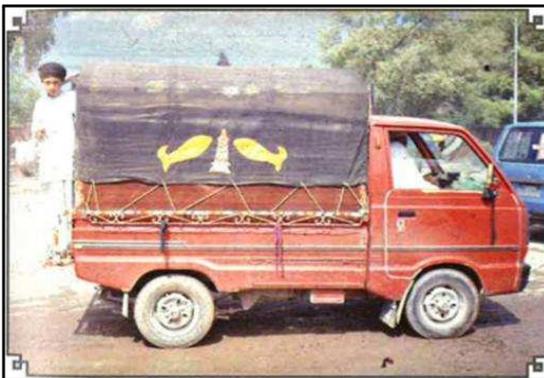


그림 2. 페샤와르의 쌍어문(김병모, 2018, 16)

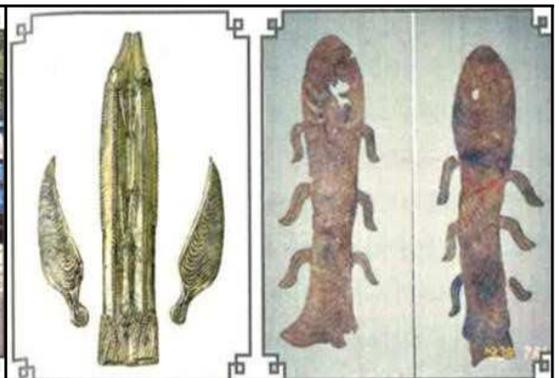


그림 3. 스키타이의 쌍어문(김병모, 2018, 109)

6) 학계에서는 「가락국기」에 나오는 아유타(阿踰陶)국이 인도에 있는 국가라는 사실에 의구심을 표하기도 한다. ‘2천 년 전, 과연 인도에서 한국까지 배를 타고 올 수 있었겠는가?’라는 상식적인 의문 때문이다.

김병모는 이 과정에서 물고기 문양이 바빌로니아(서남아시아의 고대문명)의 수신(水神)을 모시는 존재라는 것을 알게 되었다.<sup>7)</sup>

### ③ 쌍어 찾기 여정 2: 가야의 고지(故地)에서만 발견되는 쌍어문

김병모의 조사 결과 쌍어문이 발견된 지역은 대부분 가야의 옛 지역이었다.<sup>8)</sup> ‘고조선·부여·고구려 지역에서는 쌍어문이 발견되지 않았는데, 이는 아마도 신라와 가야가 형성될 때 사회의 상류 계층을 구성한 사람들이 물고기 숭배 신앙이 퍼져 있던 곳에서 이민해 온 때문’(김병모, 2018, 104) 일 것이다. 김병모는 연구를 진행하며 ‘물고기 장식이 한반도에 처음 나타난 것이 삼국시대부터 였다’라는 점도 밝혀내었다(김병모, 2018, 106).

### ④ 가야어와 드라비다어의 비교: ‘가야’와 ‘가락’의 뜻은 물고기

김병모는 「가야어와 드라비다어의 비교(I)」라는 강길운의 논문을 통해 가락과 가야가 모두 물고기라는 뜻의 드라비다 계통의 말임을 알게 되었다(김병모, 2018, 111).

인도의 아요타왕국의 왕성이 물고기 모양을 하였고 지금도 그곳의 건물입구마다 마주보는 두 마리의 물고기 문장이 장식되어 있고 김수로왕릉 정문에도 마주 보는 두 마리의 물고기 문장이 보이는데, 드라비다어의 Ma. Kayal(魚), Nk. Kayye(魚) Kol. Kaye(魚), Ta. Kayal(鯉: 잉어 리), Ta. Kārai(海魚), Ma. Kara(魚)라는 말들이 있어서 ‘伽倻(가야)’, ‘駕洛(가락)’, ‘伽落(가락)’이라는 이기(異記)가 물고기(魚)를 뜻하는 드라비다어의 차용인 것으로 믿어진다. 그뿐만 아니라 ‘伽倻(가야)’, ‘駕洛(가락)’, ‘伽落(가락)’을 함께 Kara의 표기로 볼 것이 아니라 ‘伽倻(가야)’는 어디까지나 Kaya로 읽어야 할 것임도 분명하다(강길운, 1982, 176).

### ⑤ 쌍어 찾기 여정 3: 허황옥의 고향 찾기 1 - 보주태후(普州太后) 허황옥

김병모는 김해에 있는 허황옥의 능비에 있는 비문에 초점을 맞추었다.<sup>9)</sup> 비문에는 다음과 같이 써있다(그림 4 참조).

7) Fish Gate(어문魚門) : 바빌로니아의 한 집단이 오아네스(Oaness) 신을 모시고 신전 대문에 물고기 한 쌍을 조각한 것. 물(水)이 신이라고 생각됨.(『구약성서』 스바냐 1:10, 역대기 하 33:12, 느헤미야 3:3, 12:39; 김병모, 2018, 84 재인용).

8) 쌍어문이 발견된 곳과 수량은 다음과 같다. ‘김해 수로왕릉 남릉 정문(6조)’, ‘김해 수로왕릉 안향각(2조)’, ‘김해 은하사(2조)’, ‘울산 개운사(2조)’, ‘양산 통도사 삼성각(1조)’, ‘양산 계원사 대웅전(2조)’, ‘제주도 자연사박물관 소장 상여(1조)’, ‘합천 영암사지(1조)’, ‘공주 무령왕릉 출토 그릇 밑바닥 그림(1조)’, ‘조선시대 여자의 노리개와 비녀 다수, 근대에 제작한 먹 등이다(김병모, 2018, 104).

9) 수로왕릉에 대한 기록을 모은 책인 『송선전(崇善殿誌)』에는 이 비석이 조선시대 인조 25년(1647년)에 세워졌다고 되어 있다(김병모, 2018, 113).



<비문의 내용>

駕洛國首露王妃  
普州太后許氏陵

(가락국 수로왕비)  
(보주태후 허씨릉)

그림 4. 허황옥 능의 비석(김병모, 2018, 20)

‘보주(普州)’라는 지명과 관련하여, 김병모는 처음에 아유타국이 있었던 인도와 관련 있는 곳으로 생각해 인도에서 ‘보주’라는 지역을 찾아보았다. 하지만, 인도에서는 ‘보주’라는 지명을 찾을 수 없었다. 그러던 중 『중국고금지명대사전』에서 보주가 사천성 안악현의 옛 이름으로 주나라 때부터 송나라 때까지의 명칭임을 알게 된다(김병모, 2018, 117). 그리고 그는 허황옥의 생존 기간인 1~2세기 중, 광무제(光武帝) 때의 기록인 『후한서(後漢書)』를 살펴보았다.

광무(光武) 23년(서기 47년) 남군(南郡) 만족(蠻族)이 반란을 일으켰다. 무위장군 유상을 파견하여 토벌했다. 그 사람들을 강하(江夏)로 이주시켰다(김병모, 2018, 120 재인용).

남군 만족이 반란을 일으킨 해는 허황옥이 가락국에 도착하기 1년 전이고, 이 세력이 쫓겨나 새로 정착한 강하(江夏)는 오늘날의 무한(武漢) 지방이다. 김병모는 이 무리 중 일부가 배를 타고 황해를 건너 가락국에 도착했을 것으로 추론하였다.

화제(和帝) 영원(永元) 13년(서기 101) 허성(許聖)의 무리가 세금 차별에 원한을 품고 반란을 일으켰다. 다음 해 여름, 정부는 사자(使者)를 파견하여 형주(荊州)의 여러 군의 1만여 병을 독려하는 반란군을 토벌했다. …… 허성 일당을 크게 격파했더니 허성이 항복했다. 이들을 또 다시 강하로 이주시켰다(김병모, 2018, 120 재인용).

김병모는 이 두 번째 반란 사건의 주동자가 ‘허씨’였음을 알고 ‘보주’땅에 허씨 집성촌이 있을 것으로 추론하였다. 그리고 쌓어문이 사천성-운남성-의창-무한 지방 등, 양쯔강을 따라 나타나고 있음도 밝혀내었다(김병모, 2018, 121-124).

한편, 『후한서(後漢書)』에는 서기 101년 반란의 주동자인 허성과 관련하여 보다 자세히 소개하고 있는데, 허성의 ‘허(許)’는 성이 아니라 세습되는 직업 무사(巫師)를 부르는 명칭이라 하였다. ‘『후한서(後漢書)』는 중국인인 한족의 시각에서 쓴 것이다. 따라서 무사(巫師)라는 표현은 중국인의 유교적 입장에서 본 이교도의 신앙 지도자로서 신분이 세습되는 사람을 <허(許)> 라고 불렀다는 뜻이다. 즉, <허>는 사람 이름 앞에 붙는 칭호로서 신부, 목사, 승과 같은 종교적 칭호였던 것이다.(김병모, 2018, 125-126)’ 이를 토대로 김병모는 ‘허(許)’를 인도 카스트 제도의 브라만(사제, 성직자 계급)처럼 신분이 세습되는 칭호였을 수도 있겠다고 생각하였다. 그러면서 김병모는 중국의 허씨 족이 인도를 떠나 보주로 이주해 온 이민자일 가능성도 염두에 두고 연구를 진행하였다(김병모, 2018, 126).

이후의 연구에서 김병모는 ‘한무제의 흉노 토벌 정책-서쪽으로 이동한 흉노 일파인 대월지(大月氏)가 오늘날의 카자흐스탄과 아프가니스탄 지방에 이르러 토착 세력 통치-이후 토착 세력이 쿠산 왕조 세움-쿠산 왕조(불교 국가)가 겐지스강 유역의 아요디아 지방까지 침입하여 지배-아요디아(힌두교 국가)의 상층 계급의 이주’라는 흐름을 밝혀내었다. 그러면서 이들이 쿠산의 침입 방향인 북서쪽과는 반대인 남동쪽으로 피난했을 것으로 추측하였다(김병모, 147-148).

㉔ 쌓어 찾기 여정 4: 세계 각지에서 발견되는 쌓어문

김병모가 세계 각지에서 발견한 쌓어문은 다음과 같다.

- ① 아수르(티그리스강 유역에 위치한 고대 도시): 아수르에서 출토된 수조의 쌓어문
- ② 아시리아(티그리스강 상류를 중심으로 번성한 고대 국가): 원통형 인장의 쌓어문



그림 5. 수조에 조각된 쌓어문(김병모, 2018, 215)



그림 6. 아시리아 인장의 쌓어문(김병모, 2018, 225)

7 **쌍어 찾기 여정 5: 허황옥의 고향 찾기 2 -보주태후(普州太后) 허황옥**

조선시대에 하와이로 농업 이민을 간 사람들이 세월이 많이 지나서도 자기네들을 ‘조선 사람’이라고 주장하는 것처럼, 보주에 옮겨와서 몇 대를 살던 인도 사람들도 자신들을 ‘아유타국 사람’이라고 주장했을 것이다(김병모, 2018, 230).

김병모는 ‘지구상에서 신어상이 나타나는 지역들’을 정리한 후(그림 7 참조), 허황옥이 ‘인도의 아요디아-중국의 보주-중국의 무한-한국의 김해’루트로 이동했을 것으로 추측하였다.

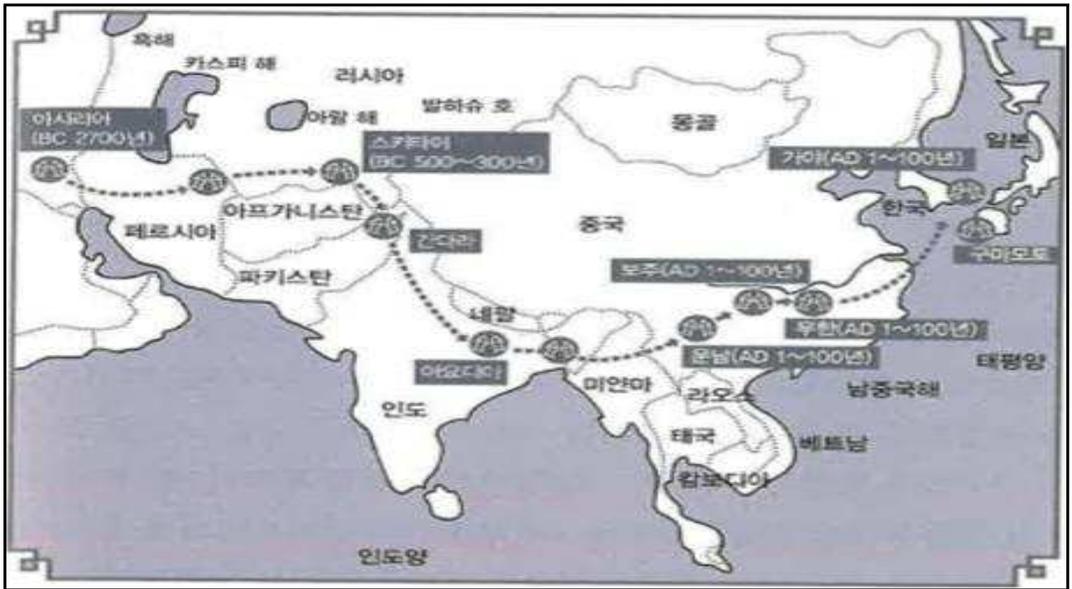


그림 7. 유라시아 대륙에서 신어사상을 믿는 사람들의 이동 루트(김병모, 2018, 231)

한편, 김병모는 ‘허황옥의 고향’으로 예상했던 보주(현재 사천성 안악현)에서 보주가 허황옥의 고향이라는 결정적인 증거들을 찾는다. 첫째가 보주 허씨 사당 대문에 새겨진 ‘쌍어문’이고(그림 8 참조), 둘째가 ‘신정(神井)’이라는 우물에 새겨진 ‘쌍어문(신어문神魚紋)’과 ‘허황옥의 이름’이다(그림 9 참조).

현재 안악현 내에는 14개의 보주 허씨 집성촌이 있으며 그 인구는 15만명이라고 보주 허씨 종친회 집사가 귀뜸해주었다. …… 내려오는 비탈길에 암벽 앞으로 작은 우물이 하나 있었다. 암벽에 신정(神井)이라고 음각되어 있고 그 바로 아래 신어상 한 조각 또 새겨 있었다. 신정의 유래를 설명하는 내용이 희미하게 음각되어 있어서 잠시 서서 읽다가 나는 깜짝 놀랐다. 아주 긴 내용 중에 ‘허황옥’이라는 이름이 분명히 새겨 있었다(김병모, 2018, 233).



그림 8. 중국 사천성 서운향의 보주 허씨 사당에 새겨진 쌍어문(김병모, 2018, 232)

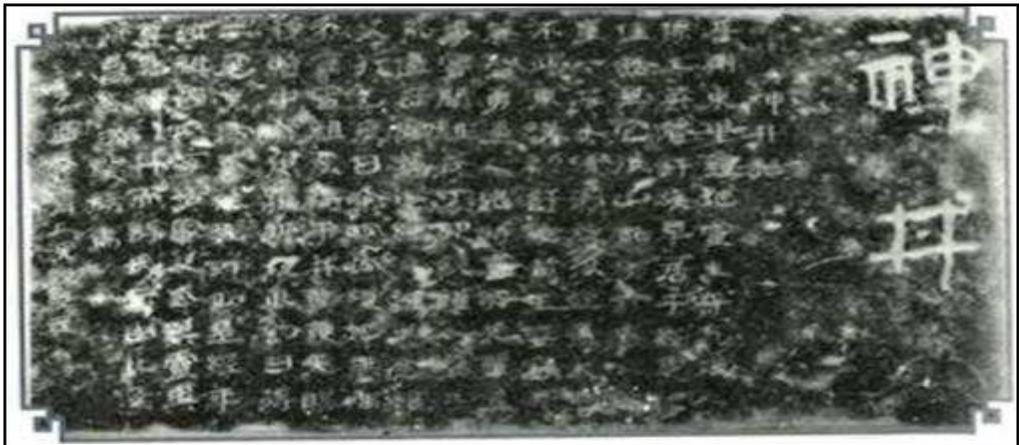


그림 9. 허황옥 능의 비석(김병모, 2018, 20)

보주 땅 동쪽 마을 종지란 곳에 신령스러운 기운이 솟아 인결이 떨치고 영명한 역사가 있다. 허씨족은 일찍부터 이곳에 살았는데 훌륭한 이야기가 오랫동안 전한다. 그 집 뒷산은 사자와 같고 앞뜰은 비단과 같았다. 바위 아래 우물이 있어 맑은 물이 넘쳐흘러 긴는 즉시 가득 차 큰 가뭄에도 마르지 않았다. 동한 초에 허황옥이라는 소녀가 있어 용모가 수려하고 지략이 뛰어났다. 어릴 때부터 어른들의 이야기 듣기를 좋아했다. 일찍이 할아버지 말씀에 의하면, “정묘년에 기근이 있어 많은 사람들이 고향을 떠나게 되었을 때, 마침 어머니(중조모)가 산기가 있어 떠나는 사람들과 헤어져 남게 되었다. 아버지(중조부)가 구걸을 해서 살아가게 되었다. 그때 내(조부)가 이 땅에 태어났으나, 먹을 것이 없었다. 중조부가 우물가에서 경건히 하늘의 도움을 빌자, 이윽고 우물 속에 물고기가 뛰어올랐다. 나뭇가지를 꺾어 낚시를 드리워 하루에 두 마리 씩 낚았다. (물고기를) 찌서 죽을 만들고 유즙을 만들어서 여러 해를 지낼 수 있었다. 너의 할 아버지는 이리하여 살아남았다. 후손들이 그 우물의 신령스러움에 감복하여 ‘신정’이라고 높여 불렀다. 그래서 허씨족이 오늘날과 같이 번창하고 위대한 씨족이 되었다.” 을유년 춘삼월 상순 의단 세음(김병모, 2018, 236-237).

신정의 유래에 새겨진 ‘허황옥’이라는 이름을 통해 김병모는 허황옥이 보주 출신임을 확신하였다. 중국 보주 출신이기에 수로왕과의 결혼 예물에 ‘한사잡물(漢肆雜物: 한나라의 상품들)’이 아주 많았다는 부분을 이해할 수 있다. 그리고 허황옥과 수로왕의 결혼 이후 가락국의 제도가 중국식으로 개편된 점도 한나라 보주 출신 허황옥 집단의 이주와 연결할 수 있는 것이다(김병모, 2018, 237).

기원전 70년 박트리아를 중심으로 일어난 대월지, 곧 쿠산 세력이 인도의 갠지스 강 유역을 점령했고, 승가 왕조는 주저앉았다. 아요디아 사회도 붕괴했다. 쿠산은 평등주의 불교로 단결되어 있었고 아요디아는 그때까지도 브라만을 정점으로 하는 계급사회였기에 취약한 구조였다. 이민족에게 침략당한 역사의 혼돈기에 살아야 했던 아유타국(아요디아) 주민들은 역사적 혼란기의 희생물이 되었을 것이고, 이민족의 침입으로 붕괴되어가는 고향을 떠나 어디론가 이주할 수밖에 없었을 것이 쉽게 추리된다. 혹시 이때 인도를 떠난 허황옥의 선조들이 중국 보주 지방에 자리를 잡게 된 것은 아닐까. 보주에서 몇 대를 살아가면서도 자기네들은 아유타국 사람으로 브라만(허許) 계층의 신앙 생활을 했던 모양이다. 브라만식 신전을 세우고 신어상을 조각해서 붙였을 것이다. 그래서 신어가 인류에서 재난에서 구해준다는 이야기가 운남-사천에서 태어난 후손들에게 구전되었는지도 모른다(김병모, 2018, 239-240).

결국, 허황옥 일가의 이동 경로는 ‘인도의 아유타-중국의 보주(안악)-중국의 강하(무한)-가락국’이라고 할 수 있다(그림 10 참조).

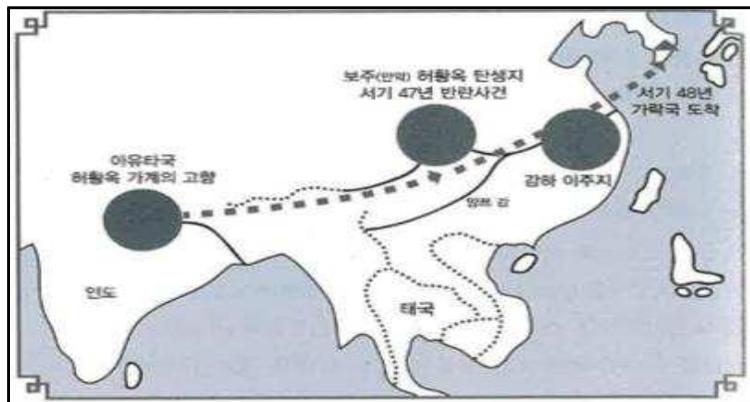


그림 10. 허황옥 일가의 이동 경로(김병모, 2018, 240)

이후의 연구에서 김병모는 이 신어 사상이 일본의 구마모토 등지에서도 발견되는 것을 확인하고, 가락국 출신들의 일본 이민까지도 주장한다(김병모, 2018, 253-295).

한편, 최근에는 김병모의 문화적 전파론이 ‘쌍어문’과 ‘아유타국’처럼 지극히 부분적인 키워드로 접근한다는 한계를 지적하기도 한다. 그러면서, ‘드라비다어(따밀어)’와 ‘한글’의 유사성에 초점을 두고, 가장 보수적 언어 정보인 지명에 주목하며 물고기 숭배를 중심으로 고대 따밀왕국들(남인도 지역)과 옛 가락국의 문화적 접촉을 규명하는 연구들도 있다

(이거룡, 2017).

이거룡의 연구는 쌍어신앙을 ‘내륙 전파(김병모의 입장)’가 아닌 ‘해양 전파(바다를 통한 문화 교류)’로 주장하고 있다. 사료가 충분하지 않은 고대사의 경우, 역사적인 해석은 다양할 수밖에 없다. 하지만, 본 연구의 목적은 ‘허황옥의 이주 경로’를 토대로, 역사수업에서 학생들이 다문화적 관점을 인식하도록 돕는 것이다. 이 차원에서 본다면 ‘쌍어의 이동’보다는 ‘허황옥의 이주’에 초점을 맞추어야 한다. 그렇다면 ‘허황옥’이라는 이름이 명확하게 등장하고 있는 ‘보주’를 강조해야 하고, 이는 결국 김병모의 내륙 전파론을 받아들여야 함을 의미한다. 그렇기에, 본 연구에서는 김병모의 연구 결과(쌍어신앙의 내륙 전파론)를 차용하여 연구가 진행되었음을 다시 한 번 밝히도록 한다.

지금까지 <허황옥 루트 찾기: 다문화적 관점>으로 가야사를 다시 읽어보았다. 이를 통해 가야사에서 다문화교육적인 요소들을 찾아내었다. 이를 앞서 논의했던 다문화 역사교육의 방향성과 일상적 삶에서의 다문화교육 접근법을 통해 정리하면 다음과 같다.

첫째, <허황옥 루트 찾기>는 국가와 민족에 앞서 나를 생각할 여지를 갖게 해준다. 국가 수준 교육과정과 교과서가 선민의식과 같은 정체성을 요구하는 반면, <허황옥 루트 찾기>는 ‘나’에 대한 정체성을 다시금 생각하게 도와준다. 인도 또는 중국 보주 출신의 여인 허황옥이 김해 김씨, 김해 허씨, 인천 이씨 등의 직접적 조상이 될 수 있다는 점에서, 김해 지역의 학생인 ‘나’의 정체성 또한 유연해질 수 있는 가능성이 크기 때문이다.

둘째, ‘나’의 정체성에 대한 유연함은 개방적 민족주의와 만난다. 김해에 있었던 고대 왕국인 가야의 민족 정체성이 인도와 중국 등지에 살던 사람들의 정체성과 만나 다문화적 정체성 형성의 유연함을 확보하게 된다. 쌍어의 이동 경로 속에 우리나라가 세계 민족들과 조우하는 과정에서 우리의 민족주의는 폐쇄성이 아닌 개방적 성격을 띠게 되기 때문이다.

셋째, 첫째와 둘째는 결국 우리의 고착된 기억으로서의 민족 정체성에 균열과 틈을 가하는 ‘다름’으로의 방향성을 제시한다. 이는 결국 선민의식과 같은 단일 민족 정체성에 비판을 가하여, ‘다문화 시민성’과 ‘세계 시민성’과 같은 더 큰 ‘같음’을 지향할 수 있도록 도와줄 수 있기 때문이다.

넷째, <허황옥 루트 찾기>는 허황옥이 나의 직접적 조상이 될 수도 있고, 그 지나간 역사의 과정에서 김해지역의 사람들 또한 허황옥의 후손일 수도 있다는 점은 가야사를 배우는 학생들로 하여금 다문화교육의 ‘일상성’을 회복시켜 줄 수 있는 중요한 부분이라 할 수 있다. 이는 다문화 학생들과 일반 학생을 구분하고 있는 학교 현장의 현실에 ‘빚금’을 그을 수 있는 일상성을 제공해줄 수도 있다.

## 2. 다문화 관점에서 다시 쓰는 가야사: <허황옥 루트 찾기> 수업 구성

김한중은 역사교육에서 다문화사회를 뒷받침할 수 있는 내용 구성 방법의 하나로 정치사 대신 사회사와 문화사적으로 접근하는 방법을 제시하고 있다. ‘정치사가 국가적 정체성을 강조하는 경향이 있는 반면, 사회사나 문화사는 지역적 특성, 인종이나 계층의 문화적 다양성을 담보하기 때문이다’(김한중, 2006, 33).

김한중은 또한 캐나다 BC 주 세계사 교과서의 사회문화적 구성 방식이 다문화적 접근에 용이하다고 주장한다. BC 주 세계사 교과서는 ‘연속성과 변화’, ‘지리와 역사’, ‘정치·경제체제’, ‘종교와 가치체계’, ‘경제와 기술’, ‘다양성’, ‘전 세계적 상호작용’, ‘개인의 영향’, ‘예술과 문학’이라는 9개의 주제에 초점을 맞추어 구성되어 있다(김한중, 2006, 36-37).

김한중의 논의를 빌려 다문화 관점에서 <허황옥 루트 찾기> 수업의 큰 틀을 구조화시켜 보았다.

첫째, 정치사 대신 사회사와 문화사 방식으로 수업을 구성하였다. <허황옥 루트 찾기> 수업에는 물론 세계사적인 관점에서 정치사도 포함될 것이다. 하지만, 쌓어 찾기의 과정을 통해 지역적 특성과 인종의 문화적 다양성을 보다 강조할 것이다. 이를 통해 가야사의 다문화적 성격을 부각하는 방식을 취한다.

둘째, 다문화적 접근이 용이한 ‘종교와 가치체계(신어사상-쌓어문 신앙)’, ‘다양성(허황옥이라는 인물을 통해 형성되는 가야의 인종적 다양성)’, ‘전 세계적 상호작용(쌓어문 신앙 숭배 집단의 이동 루트로 본 전 세계적 상호작용)’, ‘개인의 영향(인도 또는 중국 보주 출신이 가야국에 미친 영향)’ 등에 초점을 맞추어 수업을 구성한다.

이러한 큰 틀 속에서 ‘다문화 역사교육의 방향성’과 ‘일상적 삶에서의 다문화 교육 접근법’을 토대로 다음과 같이 수업을 구체화하였다.

첫째, 국가와 민족에 앞서 ‘나’를 생각할 여지를 갖게 한다. 수업 도입 단계에서 ‘다문화 학생은 누구를 말하는가?’, ‘나는 다문화 학생인가?’, ‘나는 평상시 다문화 학생들에게 어떤 마음이 들며, 어떻게 행동하는가?’ 등, 다문화에 대한 기존의 내 생각을 정리해보도록 한다. 이는 장원순의 ‘일상적 삶에서의 다문화 교수학습 단계’의 ‘문제제기’ 단계와 상응하는 부분으로, 일상적 삶에서 발생하는 차별과 배제에 주목하는 단계이다. 같은 맥락에서 수업 말미(발전 및 정리 단계)에 앞서 물었던 물음에 다시금 답하게 하여 ‘나’의 정체성을 다문화적 인식 속에서 재정립할 수 있도록 수업을 구성하였다. 이는 ‘일상적 삶에서의 다문화 교육 접근법’의 ‘실천 및 반성’ 단계와 상응하는 부분으로, 자신이 다시 정립한 정체성을 공유하고 반성하는 단계이다.

둘째, 개방적 민족주의와의 조화를 추구한다. 활동 1. <‘우리는 단일민족이다?’-역사 탐구 시작: 수로왕릉 쌓어문에 대한 의문>에서 ‘허황옥의 출신지가 우리나라가 아니면 김해 김씨, 김해 허씨, 인천 이씨 등의 성을 가진 학생은 모두 다문화 학생이라고 할 수 있는

가?’라는 물음을 던진다. 이 과정에서 학생들은 민족에 대한 개방적 관점을 접하기 시작한다. 이는 ‘일상적 삶에서의 다문화 교육 접근법’의 ‘현상 탐구’ 단계와 유사하다.

셋째, ‘획일적 같음’에서 ‘다양한 다름’으로의 방향을 추구한다. 활동 2. <우리 조상들의 계보 찾기-역사 탐구하기: 쌍어문을 통해 허황옥의 이동 경로 찾기>와 활동 3. <우리는 단일민족이었나?-역사 판단하기: 우리 ‘조상’과 ‘나’의 정체성 형성하기>을 토대로 우리 민족에 대한 ‘단일성’, ‘선민의식’이라는 획일적 같음에 균열을 가한다. 이러한 과정을 통해 학생들은 우리 민족의 다양한 구성이라는 ‘다양성’을 생각해보게 되고, 중국엔 ‘나’의 정체성을 ‘국가적-민족적 정체성’에서 ‘다문화적 시민성’ 또는 ‘세계 시민성’으로 확장하게 된다. 이는 ‘일상적 삶에서의 다문화 교육 접근법’의 ‘인정과 수용’ 단계와 만나는 부분으로, 학생들이 타문화를 인정하고 수용하기 시작하는 단계라 할 수 있다.

넷째, 수업 전반에 ‘일상적 삶에서의 다문화 교육 접근법’을 반영하여, 우리 학교에 많은 다문화 학생들(다문화 학생 입장에서의 ‘나’)과 일반 학생들(일반 학생 입장에서의 ‘나’)을 상호 연관시켜 ‘나의 정체성(여기서 <나>는 다문화 학생과 일반 학생을 모두 포함)’을 형성할 수 있도록 수업을 구성한다.

위의 수업 구체화 방향을 토대로 작성한 ‘교수학습과정안’과 학생들의 ‘수업 활동지(학습지)’는 [부록 1] 과 [부록 2] 에 제시하였다.

## IV. 수업 실행 및 성찰: 다문화 관점에서 본 역사교육의 방향

### 1. 수업 실행

<허황옥 루트 찾기> 수업은 연구자가 2019년 4월 15일 김해 J초등학교에서 6학년 학생들을 대상으로 ‘허황옥 루트 찾기 역사 탐구를 통해 다문화 관점 기르기’를 주제로 실행한 사회과 수업이다.

이 수업을 하게 된 직접적 계기는 우연한 기회의 답사 경험을 통해 알게 된 ‘가야사의 다문화적 성격’ 때문이다. 연구자가 알게 된 내용의 대략은 ‘수로왕의 부인 허황옥이 다른 민족(또는 국가) 출신이고 김해 김씨, 김해 허씨, 인천 이씨 등의 직접적인 조상일수도 있다’는 점이다. 답사 이후 다문화 학생들이 많이 다니는 학교에 근무하게 된 연구자는 다문화 학생들과 일반 학생들의 이질감을 확인하였고, 이는 다문화 역사교육에 주목하는 계기로 작용하였다. 그리고 다문화 관점이 내포된 가야사 수업이 다문화 학생들과 일반 학생들의 ‘다문화 정체성’, ‘다문화 감수성’, ‘세계 시민성’ 등의 형성에 좋은 교육 활동이 될 것으로 판단하였다. 이런 이유로 연구자는 가야사에 대한 국가 수준 교육과정(교과서 포함)을 비판적으로 살펴본 후, 다문화 관점을 토대로 교육과정을 재구성해 수업을

실행하였다.

〈허황옥 루트 찾기〉 수업의 학습 목표는 ‘허황옥 루트 찾기 역사 탐구를 통해 다문화적 관점을 기른다’이다. 학습 목표에는 ‘역사 탐구’와 ‘다문화적 관점’이라는 두 가지 중요한 내용이 있는데, 이 수업에서 추구했던 보다 큰 목표는 ‘다문화적 관점’의 형성이다. 반면 ‘역사 탐구’는 ‘다문화적 관점’ 형성이라는 목표의 도구적 수단으로 활용하였다. 이런 의도에 따라 학습 활동을 크게 네 가지로 구성하였다. ① 〈도입〉 문제 제기 및 현상 탐구, ② 〈전개〉 활동1은 ‘우리는 단일민족이다?-역사 탐구 시작: 수로왕릉 쌓어문에 대한 의문’, ③ 〈전개〉 활동2는 ‘우리 조상들의 계보 찾기-역사 탐구하기: 쌓어문을 통해 허황옥의 이동 경로 찾기’, ④ 〈발전 및 정리〉 활동 3은 ‘우리는 단일민족이었나?-역사 판단하기: 우리 〈조상〉과 〈나〉의 정체성 형성하기’이다. 활동의 전체적인 단계는 장원순이 제시한 ‘일상적 삶에서의 다문화 교수학습단계(이하, 다문화교수학습 단계)’(장원순, 2006)를 활용하였다.

〈도입〉의 문제 제기 및 현상 탐구는 다문화 교수학습단계 중 ‘문제제기’ 단계에 해당한다. 이 과정에서 학생들은 다음과 같은 물음에 직면하였다. ‘다문화 학생은 누구를 말하는 것인가?’, ‘나는 다문화 학생인가? 그렇다면 그 이유는 무엇인가? 그렇지 않다면 그 이유는 무엇인가?’, ‘나는 평상시 다문화 학생들에 대해 어떤 생각을 하고 있으며, 어떻게 행동하고 있는가?’ 등이다. 이 물음들은 다문화 학생들과 일반 학생들의 ‘다문화에 대한 인식’과 ‘자신들의 정체성’, ‘다문화 감수성 정도’를 알아보는 내용들이다. 그리고 이 물음들에 대해 서로의 답변을 공유하면서 모든 학생들은 일상적 삶에 내재하고 있는 다문화에 대한 차별과 배제에 주목하게 되었다.

〈전개〉 활동1은 다문화 관점 형성을 위해 가야사에 대한 역사 탐구를 시작하는 단계이다. 이 과정에서 나는 다음과 같은 물음을 학생들에게 제시하였다. ‘수로왕릉에 있는 쌓어문은 어떤 의미를 가지고 있을까?’, ‘허황옥의 출신지가 한반도 땅이 아니라면, 허황옥의 자손인 김해 김씨, 김해 허씨, 인천 이씨, 양천 허씨, 하양 허씨 성을 가진 학생들은 모두 다문화 학생이라고 할 수 있을까?’ 이 물음들은 다문화 관점 형성을 위한 역사 탐구를 시작하며 던진 것으로 다문화교수학습 단계 중 ‘현상탐구’에 해당한다.

〈전개〉 활동2는 다문화 관점 형성을 위해 본격적으로 역사 탐구를 전개하는 단계이다. 이 단계는 다문화교수학습 중 ‘인정과 수용’의 단계로, 다문화에 대한 ‘나’(다문화 학생으로서의 ‘나’와 일반 학생으로서의 ‘나’를 모두 포함)의 정체성에 대한 외연을 확장하고 다문화에 대한 인정과 수용을 위해 본격적으로 역사를 탐구해보는 단계이다. 이 과정에서 연구자는 ‘우리나라에서 쌓어문이 발견된 지역은 어디인가?’, ‘가야와 가락의 뜻은 무엇인가?’, ‘허황옥 능의 비석에 새겨진 글의 뜻은 무엇인가?’, ‘보주에서 주는 고을이라는 뜻인데, 그렇다면 보주는 무엇을 의미할까?’, ‘보주가 허황옥의 고향이라는 결정적인 증거 두 가지는 무엇인가?’와 같은 물음들을 학생들에게 던졌다.

〈발전 및 정리〉 활동3은 다문화 교수학습단계 중 ‘실천 계획, 실천 및 반성’ 단계로,

기존에 학생들이 가진 다문화적 관점을 성찰하여 보다 확장된 다문화 인식을 갖게 되는 단계이다. 이 단계에서 연구자는 학생들에게 앞선 <도입> 단계의 물음을 포함하여 다음과 같은 질문을 학생들에게 제시하였다. ‘던 옛날 가야는 단일민족국가였을까? 아니면 다문화국가였을까? 그렇게 답한 이유는 무엇인가?’, ‘지금 우리나라는 단일민족국가인가, 아니면 다문화국가인가? 그렇게 답한 이유는 무엇인가?’, ‘다문화 학생은 누구를 말하는 것인가? 그렇게 답한 이유는 무엇인가?’, ‘나는 다문화 학생인가? 그렇다면 그 이유는 무엇인가? 그렇지 않다면 그 이유는 무엇인가?’ 이 물음들은 수업을 통해 변화된 학생들(다문화 학생들과 일반 학생들 모두)의 ‘다문화에 대한 인식’과 ‘자신들의 정체성’, ‘다문화 감수성 정도’를 확인해보는 내용들이다. 그리고 이 물음들에 대한 서로의 답변을 공유하면서 학생들은 자신의 정체성과 다문화적 관점에 대해 성찰하게 되었다.

### <도입: 문제 제기 및 현상 탐구>

첫째, ‘다문화 학생은 누구를 말하는 것인가요?’라는 물음에 대부분의 학생들은 ‘다른 문화를 가지고 있는 학생’, ‘다른 나라에서 온 외국인 친구들’, ‘외국에서 한국으로 온 학생으로, 부모님 중 한 분이 외국인인 학생’, ‘우리나라 사람이 아닌 다른 나라 사람’, ‘다른 나라 사람과 결혼하여 낳은 아이-이민 온 가정의 아이’, ‘우리나라에 다른 나라 친구가 학교를 다니는 것’ 등과 같이 답하였다. 이 물음은 학생들의 다문화에 대한 인식을 살펴보는 것으로, 거의 모든 학생들은 ‘다문화’를 ‘우리나라(우리 민족)-다른 나라(다른 민족)’라는 이분법으로 구분하고 있었다. 학생들이 사용하고 있는 ‘우리나라’라는 개념 안에는 ‘단일민족’이라는 의미가 은연중에 포함되어 있음을 알 수 있었다.

한편, 한 학생은 ‘다문화 학생’을 ‘외국에서 온 학생, 다른 종교를 가진 학생, 다른 지역에서 온 학생’으로 인식하고 있었다. 이 학생은 ‘다문화’를 국가나 인종으로만 인식하지 않고, 여러 ‘문화적 다양성’을 다문화로 인식하고 있었다. 연구자가 학생들에게 가르치고자 하는 바가 바로 ‘문화적 다양성이 곧 다문화’라는 점이다. 그렇기에 국가와 민족이 아닌 다른 부분(예컨대 지역, 종교, 성, 세대 등)에서 누구나 다문화적 요소를 가지고 있음을 학생들에게 알려주고 싶었던 것이다. 이런 맥락에서 이 학생은 연구자의 의도를 알고 있는 학생이었다.

둘째, ‘나는 다문화 학생인가요? 그렇다면 그 이유는 무엇입니까? 그렇지 않다면 그 이유는 무엇입니까?’라는 물음에 26명의 학생 중 2명의 학생만 제외하고 모든 학생들이 ‘나는 다문화 학생이 아니다’라고 답하였다. 그렇게 답한 이유는 첫 번째 질문(‘다문화 학생은 누구를 말하는 것인가요?’)의 답변들과 맥을 같이한다. ‘내가 한국에 태어나서’, ‘부모님이 한국인이기 때문에’, ‘나는 내국인이기 때문에’, ‘우리 가족들 중에는 다른 나라 사람이 없기 때문에’, ‘나는 외국에서 오지 않았기 때문에’, ‘태어난 나라(대한민국)에서 계속 살고 있어서’, ‘나는 이민을 가거나 다른 나라의 학교를 다니지 않아서’ 등과 같이 답하였다. 이 물음은 학생들의 기존 정체성을 파악하기 위한 것으로, 거의 모든 일반 학생

들은 ‘부모님의 나라, 내가 태어난 나라인 대한민국’이라는 국가적·민족적 정체성을 당연한 것으로 생각하고 있었다.

한편, ‘나는 다문화 학생인가요?’라는 물음에 ‘예’라고 답한 3명의 학생 중 한 명은 부모님 중 한 분이 외국에서 오신 다문화 학생이었다. 또 다른 한 명은 ‘같은 나라에 살았어도 살아온 환경이 모두 조금씩 다를 것이기 때문’이라는 이유로 자신을 다문화 학생이라고 하였다. 마지막 한 명은 앞서 ‘문화적 다양성이 곧 다문화’라는 점을 정확히 파악하고 있던 학생으로 ‘다문화 학생이 외국인만 말하는 것이 아니기 때문’이라고 답하였다. 첫 번째 학생을 제외한 두 명의 학생들은 다른 학생들과 다르게 ‘다문화’를 국가와 민족 차원으로 생각하지 않고, ‘다양한 문화’라는 차원으로 생각하고 있음을 알 수 있었다.

셋째, ‘평상시 다문화 학생들에 대해 어떤 생각이 들며, 어떻게 행동하고 있는지 적어 봅시다’에 대해 학생들은 다음과 같이 답하였다.

- A학생: 우리나라에 이민을 왔구나. 왜 이런 밑바닥까지 왔지?
- B학생: 답답하기는 한데, 재미있는 친구들이다.
- C학생: 다문화 친구들과도 친해지고 싶다. 다가가려고 노력 중이다.
- D학생: 나는 우리 반의 ○○○○○(현재 같은 반의 다문화 학생)나 태권도장에도 다문화 학생들이 많기 때문에 같이 놀고 소통도 하는 편입니다.
- E학생: 난 3학년 때 □□□(다문화 학생)라는 러시아 친구와 내 생일 파티를 같이 할 정도로 친하였고, ○○○○○(현재 같은 반의 다문화 학생)에게도 잘 대해 주었다.
- F학생: 특별하다고 생각하며, 관심은 특별히 없다.
- G학생: 딱히 아무 생각이 나지 않지만, 최대한 잘 챙겨주려고 노력한다.
- H학생: 다문화라고 차별하지 않고 평상시 그대로 친근하게 지낸다.
- I학생: 친구라고 생각하고 잘 논다. 다문화 학생도 사람이라서 미워할 수 없다.
- J학생: 편견은 없지만, 특별히 싫어하거나 좋아하진 않는다.
- K학생: 크게 관심이 가지는 않고, 말을 하거나 대화 또는 공부 등을 할 때 답답하거나 짜증나고 이해되지 않는 부분이 많다. 그래서 나는 무시나 무관심적으로 행동하고 있는 것 같다.
- L학생: 아무런 생각이 안 든다. 신경은 쓰지 않지만 도와주고는 싶다.
- M학생: 나는 평상시에 ‘다문화’에 대한 거부감이 살짝 들었다. 멀리 하려 하거나 얘기가 통하게 되지 않아서 거부하거나 거리낌이 좀 든다.
- N학생: 우리나라에 대해 잘 알려줘야 하는 친구
- O학생: 우리 반에 외국인 친구가 있는데, 사이 좋게 지내며 하지 말아야 할 것과 해야 할 것을 조금씩 알려주고 있다. 다문화 학생들도 착한 친구들이다.
- P학생: 다문화 학생들을 보면 새롭기도 하고 다른 면이 있어서 눈길이 가게 된다. 다문화 학생이라 그런지 다가가 보고 싶기도 하고, 다문화 학생에 대한 불만감, 질투, 싫은 마음은 없다.

일반 학생들의 다문화 학생들에 대한 생각과 행동은 크게 세 부분으로 나뉘었다. 우선, 다문화 학생들을 편견과 차별 없이 대하며 도움을 주어야 하는 대상으로 보는 학생들이다. 다음으로, 다문화 학생들에 대해 별다른 관심이 없는 학생들이다. 마지막으로 다문화 학생들에 대해 거부감이 들어 멀리 하거나 관심을 두지 않는 학생들이다. ‘다문화 상황에서 적절하고 효과적인 행동을 촉진하기 위해 긍정적인 정서를 가지고자 하는 개인의 능

력'이라는 다문화 감수성 차원으로 보면, 이 세 부류 학생들의 다문화 감수성에는 어느 정도 차이가 있다. 하지만, 이 세 부류의 학생들은 모두 '다문화 학생'을 '외국에서 온 도움이 필요한 친구'로 보고 있다. 이는 다문화 학생들을 '결핍'의 대상으로 상대화하며 우리나라의 문화에 '동화'되어야 할 '특정한 타자'로 본다는 점에서 외국인 교육학의 패러다임과 상통한다. 다시 말해, 일반 학생들은 외국인 교육학의 패러다임 속에서 다문화 학생들을 우리 안의 내밀한 존재로 받아들이지 않고 있었다.

〈전개-활동1. 우리는 단일민족이다?-역사 탐구 시작: 수로왕릉 쌍어문에 대한 의문〉

수업의 도입부에 '다문화' 현상에 대한 문제 제기를 마친 후, 연구자는 '우리는 단일민족이다?'라는 주제로 역사 탐구를 시작하였다. 수로왕릉에 있는 '쌍어문'의 의미를 학생들로 하여금 상상해보게 한 후, 「가락국기」에 나온 허황옥과 수로왕의 만남에 대해 이야기를 하였다.

- 연구자: 「가락국기」에서 허황옥이 수로왕을 만나면서 한 이야기는 '妾是阿踰陁國公主也 姓許名黃玉年二八矣'입니다. 이것은 '저는 아유타국 공주입니다. 성은 허씨이고 이름은 황옥이며 나이는 16살입니다'라는 뜻입니다. 그렇다면, 허황옥의 출신지는 어디일까요?
- 학생 1: 아유타국입니다. 아유타국 출신이라고 했으니까요?
- 연구자: 만약에, 허황옥 그러니까 수로왕의 부인이 된 허황옥의 출신지가 한반도 땅이 아니라면, 허황옥의 자손인 김해 김씨, 김해 허씨, 인천 이씨, 양천 허씨, 하양 허씨 성을 가진 학생들은 모두 다문화 학생이라고 할 수 있을까요? 자신의 생각을 써 보세요. 그리고 발표해봅시다.

이 물음에 대해 '다문화 학생'이라고 답한 학생은 26명의 학생 중 8명이었다. '우리나라 사람 수로왕과 다른 나라 사람 허황옥이 결혼해서 다문화 가족이 되었기 때문', '허황옥은 우리나라 사람이 아니므로 허황옥의 자손은 다문화라고 생각한다', '아직까지도 허황옥의 피가 남아있기 때문에 다문화 학생이다', '허황옥의 출신지가 한반도가 아니기 때문에 그들의 자손들 또한 한반도 문화만 가지고 있는 것은 아닐 것이다' 등과 같은 대답을 하였다.

한편, '아니오'라고 답한 학생들 중에는 '한국에 터전을 잡고 살았고, 살아왔던 과정과 환경이 비슷했기 때문에 다문화가 아니다'라고 답한 학생들도 많았다. '조상의 출신지가 한반도 땅이 아니더라도 살아왔던 과정과 환경은 모두 비슷하기 때문에', '아무리 자손이나 부모님이 외국인이라도 한국에 터전을 잡고 살면 우리나라 사람이다', '한국 땅에서 더 많이 살았기 때문에 다문화가 아니다', '아주 오래 전 일이고 자신이 한국 국적을 가지고 한국에서 계속 살았기 때문에' 등이 그러한 답변들이다. '다문화 학생'이라고 답한 7명의 학생과 더불어 이 학생들의 답변을 토대로 볼 때, 일반 학생들의 '우리 민족-대한민국'이라는 민족주의·국가주의적 정체성이 조금씩 흔들리고 있음을 알 수 있었다.

〈전개-활동2. 우리 조상들의 계보 찾기-역사 탐구하기: 쌍어문을 통해 허황옥의 이동 경로 찾기〉

활동 1을 마친 후, 연구자는 쌍어문을 통해 허황옥의 이동 경로를 찾는 역사 탐구하기 활동을 시작하였다. 이는 우리 조상들의 뿌리를 찾는 과정으로, 학생들이 지닌 ‘민족주의와 국가주의적 정체성’을 희석시키고 ‘다문화적 정체성’을 살피보도록 고안한 활동이다.

구체적으로 ‘전 세계적으로 쌍어문이 발견되는 지역을 사회과부도의 지도에 표시하기’, ‘우리나라에서 쌍어문이 발견되는 지역 확인하기’, ‘가야와 가락의 뜻이 물고기임을 알기’, ‘허황옥 능의 비석에 새겨진 글의 뜻을 파악하며 보주의 의미 알아보기’, ‘보주가 허황옥의 고향이라는 두 가지 결정적 증거 찾기’ 등의 세부 활동을 행하였다. 이러한 세부 활동을 통해 학생들은 자신들의 조상일 수도 있는 허황옥의 정신적 고향과 출생지가 인도와 중국임을 알게 되었고, 이 과정에서 가야사의 다문화적 성격에 대해 생각해볼 수 있게 되었다.

〈발전 및 정리-활동3. 우리는 단일민족이었나?-역사 판단하기: 우리 ‘조상과 나의 정체성 형성하기〉

‘쌍어문을 통한 허황옥의 이동 경로 찾기’ 활동을 마친 후, 학생들은 앞서 행했던 활동지 1번 문항에 대한 자신들의 대답과 비교하며 다음과 같은 물음들에 대한 이야기들을 나누었다.

첫째, ‘가야는 단일민족국가였습니까? 아니면 다문화국가였습니까? 그렇게 답한 이유는 무엇입니까?’라는 물음에 24명의 학생이 다문화국가라고 답하였다. 그렇게 답한 이유에 대해서는 ‘조상들의 출신지가 조금씩 다 다르기 때문’, ‘왕비가 다문화였기 때문에’, ‘허황옥이 인도와 중국에서 왔기 때문에’, ‘허황옥처럼 우리가 몰랐던 외국의 피가 섞여 있기 때문에’ 등과 같이 답하였다. 반면, 가야를 단일민족국가라고 답한 학생 2명은 그렇게 답한 이유를 적지 않았다. 아마도 우리의 고대 국가인 가야가 단일민족국가이기를 바랐지만, 〈허황옥 루트 찾기〉라는 수업 때문에 반대하는 이유를 명확하게 적기는 어려웠을 것이다.

둘째, ‘지금 우리나라는 단일민족국가입니까? 아니면 다문화국가입니까? 그렇게 답한 이유는 무엇입니까?’라는 물음에 25명의 학생이 다문화국가라고 답하였다. 그렇게 답한 이유에 대해서는 ‘다문화 출신인 허황옥의 피를 물려받은 사람들이 있기 때문에’, ‘여러 나라 사람들이 섞여 살기 때문에’, ‘다른 나라 사람들과 함께 살고 있고, 김해 김씨 등의 사람들이 살고 있기 때문에’, ‘우리나라에 외국인이나 다른 나라 국적을 가진 사람도 많고, 여러 나라 사람들과 함께 살고 있기 때문에’, ‘허황옥처럼 우리가 모르는 다문화의 피가 섞여 있기 때문에’ 등과 같이 답하였다.

반면, 우리나라를 단일민족국가라고 답한 학생 1명은 ‘모두 살아온 나라와 과정은 비슷하기 때문’이라고 그 이유를 말하였다. 이 학생은 처음 도입부에서 ‘나는 다문화 학생인가요?’라는 물음에 ‘예’라고 답한 학생 중 한 명으로, ‘같은 나라에 살았다 해도 살아온 환경이 모두 조금씩 다를 것이기 때문’에 자신을 ‘다문화 학생’이라고 이야기 한 학생이

다. 결국, 이 학생이 우리나라를 단일민족국가라고 생각하고 있는 이유는 교과서 차원의 단일민족국가의 의미로서 답한 것이 아닌, ‘우리 모두 대한민국이라는 땅에서 비슷한 문화 속에서 살아가는 동등한 사람들’이라는 차원에서 자신의 생각을 강조하고 싶었기 때문이다.

셋째, ‘다문화 학생은 누구를 말하는 것인가요? 그렇게 답한 이유는 무엇인가요?’라는 물음에 학생들은 다음과 같이 답하였다.

- 가학생: 다른 나라에서 살다온 친구
- 나학생: 조상이 다른 나라 사람이거나 혼혈인 사람
- 다학생: 외국인 친구
- 라학생: 김해 김씨, 부모님 중 한 분이 외국인인 친구
- 마학생: 국적이 서로 다른 부모의 자녀
- 바학생: 자신이 태어난 고향이 외국인 친구
- 사학생: 다른 나라의 피가 섞인 학생(완전히 여기에 사는 사람 제외)

연구자는 이 물음에서 ‘다문화 학생’은 ‘우리 모두(일반 학생 포함)일 수 있다’라는 답변을 기대했었다. 하지만 그런 대답을 한 학생은 단 한명도 없었다. 그 이유는 연구자의 다문화 역사수업이 학생들로 하여금 ‘국가주의·민족주의적 정체성’을 대신하는 ‘다문화적 정체성’을 심어주기에 부족했기 때문일 것이다. 또한 ‘다문화’에 대한 학생들의 고정 관념이 너무 커서일 수도 있을 것이다. 어느 이유에서든 학생들의 ‘다문화에 대한 고정 관념’은 생각보다 두텁다는 점을 한 번 더 확인할 수 있었다.

넷째, ‘나는 다문화 학생인가요? 그렇다면 그 이유는 무엇입니까? 그렇지 않다면 그 이유는 무엇입니까?’에 대한 물음에 21명의 학생들이 ‘아니오’라고 답하고, 4명의 학생들이 ‘예’라고 답하였다. ‘아니오’라고 답한 학생들은 ‘부모님이 한국인이기 때문에’, ‘한국에서 오랫동안 살아왔기 때문에’, ‘대한민국에서 태어났고, 대한민국에서 살고 있기 때문에’, ‘김해 김씨와 김해 허씨, 인천 이씨, 양천 허씨가 아니고, 부모님이 외국인이 아닌, 이민도 가지 않았다. 그러므로 죽었다 깨어나도 한국인이다’, ‘오래 전 조상과 상관없이 나와 우리 가족은 한국의 문화를 가지고 한국의 국적을 가지고 한국에서 계속 살아가고 있기 때문에’, ‘한국에서 터를 잡고 살아왔고, 이제는 한국인이기 때문에’ 등과 같은 답변을 하였다.

반면, ‘나는 다문화 학생인가요?’라는 물음에 ‘예’라고 답한 학생 5명은 ‘내게 다른 민족의 피가 섞여 있을지도 모르기에’(김해 김씨 성을 지닌 학생임), ‘우리 조상이 다른 나라에서 왔었기 때문에’(김해 김씨 성을 지닌 학생임), ‘내 조상이 인도나 중국에서 왔기 때문에’(자신이 김해 김씨 성이라고 생각하였으나, 나중에 확인 후 김해 김씨가 아니었다고 함. 그런 후 자신은 다문화 학생이 아니라고 하였음), ‘부모님 중 한 분이 외국분이시기 때문에’(다문화 학생임) 등과 같이 답하였다. 자신을 다문화 학생이라고 이야기 한 마지막 한 명은 수업 도입부에서 ‘다문화 학생’을 ‘외국에서 온 학생, 다른 종교의 학생, 다

른 지역에서 온 학생 등'으로 표현한 학생이다. 이 학생은 '다문화 학생이 다른 나라에서 온 학생만을 말하는 것이 아니라, 종교 문화, 지역 문화, 나라 문화, 언어 문화, 인종을 모두 포함하는 것이다'라고 주장하였다. 하지만, 이 학생은 수업 이전부터 '다문화는 곧 문화적 다양성'이라고 생각하고 있던 학생이다.

결국, '다문화 학생은 누구를 말하는 것인가요?'라는 이전 물음과 같은 맥락에서, '나는 다문화 학생인가요?'라는 물음에 '예'라고 답한 학생들은 허황옥의 후손일 수 있는 김해 김씨 학생들과 부모님 중 한 분이 외국인인 다문화 학생 한 명, 그리고 처음부터 '다문화는 곧 문화적 다양성'이라고 생각하고 있던 학생들뿐이었다. 이를 토대로 학생들의 다문화에 대한 고정관념이 생각보다 확고함을 확인할 수 있었다.

다섯째, '친구들의 발표를 듣고 다문화에 대한 나의 생각과 앞으로의 다짐(괄호 안의 내용) 등을 정리해서 적어봅시다'라는 물음에 학생들은 다음과 같이 답하였다.

- a학생: 나도 다문화가 될 수 있다고 생각함(다문화 친구들과 잘 지내겠다).
- b학생: 편견을 가지면 안 된다고 생각하고, 모두 같은 민족이다(편견을 없애고 다가가려고 노력해야겠다).
- c학생: 다른 나라의 피가 섞였습니다. 그래서 외국에서 한국으로 온 애들도 다문화 애들처럼 우리도 다문화입니다(그러므로 외국에서 한국으로 온 애들 차별하지 말고 똑같은 생각을 하면서 다른 애들을 도와 줄 것입니다).
- d학생: 다문화는 다른 나라에서 온 외국인들과 함께 지내는 것이다(잘 하고 있지만 더 열심히 도와주어야겠다).
- e학생: 잘 모르겠다(하지만 앞으로 다문화 친구들과 더 친해지도록 노력할 것이다).
- f학생: 국적이나 부모님의 국적이 달라도 사람은 똑같은 사람이다(다문화를 존중하고 차별하지 않을 것이다).
- g학생: 그냥 부모님 중 한 명이 외국인이면 그게 다문화인줄 알았는데, 우리의 조상이 다문화일수도 있고 다문화면 우리도 다문화일 수 있다는 것을 알게 되었다(다문화 친구를 보면 친절하게 대하고 도와줄 것이다).
- h학생: 나도 다문화 사람일 수도 있다는 것을 알았다(다문화 사람들과 즐겁게 놀 것이다).
- i학생: 다문화는 외국인을 말하는 것이다(다문화 외국인을 돕는다).
- j학생: 같은 사람이라서 친하게 지내고 나쁘게 생각하면 안 되겠다(차별하지 말고 반겨주어야 한다).
- k학생: 모두가 다문화일 수 있으니 다문화 친구들에게 잘해주어야 겠다(다문화 친구들에게 관심을 가지고 도와주어야겠다).
- l학생: 다문화란 '나는 다문화이다 또는 아니다'라고 정의를 내릴 수 없는 애매한 것이고, 우리는 다른 나라의 피도 가지고 있고, 다만 티가 나느냐 안 나느냐의 차이인 것 같다(다문화라는 이유로 관심을 가지지 않는 것이 아닌, 더 관심을 가지고 다른 친구들과 똑같이 대해야 할 것 같다).
- m학생: 외국인 친구에겐 내가 외국인이 될 수 있다는 것을 느꼈고, 다문화는 어떤 것일까라고 생각해 본적이 한 번도 없었는데, 깊게 생각할 수 있는 계기가 되어서 좋았다(다문화에 대한 편견을 버리고 앞으로 더 깊게 생각해보아야겠다).
- n학생: 아주 먼 옛날엔 모두가 한민족이었기 때문에 다문화로 인식하지 않고 한민족으로 생각한다(앞으로도 친구로 생각하며 공존공생 할 것이다).
- o학생: 원래는 다문화에 대한 거부감이 있었다(거부감이 있었지만, 나도 다문화인일 수도 있고, 이제는 거부감 없이 서로 같은 사람이니까 거부감을 느끼지 말아야겠다).
- p학생: 다른 나라의 피가 섞여 있어도 아주 옛날부터 지금까지 계속 이곳에 살면 괜찮다

- (함부로 다른 나라 사람이라고 하면 안 되겠다).
- q학생: 우리나라 사람 모두가 다문화일수도 있다는 점에 놀랐다(앞으로 다문화 친구들과 더 잘 지내야겠다).
  - r학생: 내가 다문화 학생에게 차별하고 괴롭히면 나도 외국에 가서 똑같이 받을 수 있다는 것을 생각하며 지낼 것이다(다문화 학생들을 차별하지 않고 함부로 대하지 않을 것이다).
  - s학생: 솔직히 생김새나 언어, 생활 모습들이 다를 뿐이지 똑같은 인간이니 편견은 없다(다문화 친구가 혹시나 어려움을 겪거나 겪을 수 있는 어려움이 있지 않도록 이해하고 조금이라도 도움을 줄 것이다).
  - t학생: 다문화가 나라, 인종을 뜻 하는 것도 맞지만, 단순히 국가와 인종의 다양함만이 아니라 지역, 종교, 성, 세대 등 여러 문화적 다양함이다(나 이외의 모든 사람들과의 다름을 알고 인정할 것이다. 그리고 서로 돕는 마음을 가질 것이다).

앞선 ‘다문화 학생은 누구를 말하는 것인가요?’라는 물음과 ‘나는 다문화 학생인가요?’라는 물음은 ‘다문화 정체성’과 관련된 질문이었다. 이 질문들을 통해 연구자는 학생들이 지닌 ‘다문화에 대한 고정관념’과 뿌리 깊은 ‘민족·국가적 정체성’을 확인할 수 있었다. 고정관념과 정체성이 한 두 시간의 수업으로 바뀌기를 기대했던 것 자체가 무리일 것이다.

하지만, <허황옥 루트 찾기> 수업을 통해 학생들의 ‘다문화 감수성’은 많이 향상시킬 수 있었다. 앞서 수업 도입부에서 확인했던 ‘다문화 학생들에 대해 별다른 관심이 없던 학생들’과 ‘거부감이 들어 멀리 하거나 관심을 두지 않던 학생들’의 답변 속에서, 다문화에 대한 이해와 인정, 그리고 긍정적 정서와 같은 다문화적 감수성의 향상을 살펴 볼 수 있었다. 특히, b, l, o학생의 경우, 수업 도입부에서는 평소 다문화 학생들에 대한 거부감이나 편견 같은 것이 있다고 하였는데, 이 수업을 통해 편견과 거부감, 그리고 무관심에서 벗어날 수 있게 되었다고 밝혔다. 결국, 이 수업이 ‘다문화 정체성’을 형성시키는 데에는 큰 기여를 하진 못하였으나, 학생들의 ‘다문화 감수성’을 향상시키는 데에는 어느 정도 기여를 하였다고 생각된다.

여섯째, 마지막으로 수업에서 느낀 점을 자유롭게 적어보게 한 후, 발표를 시켜보았다. 아래는 학생들의 발표 내용 중, ‘다문화 인식 및 관점’, 그리고 ‘다문화 감수성’에 대한 부분만을 발췌한 것이다.

- 거학생: 다문화에 대한 정의를 좀 더 생각할 수 있게 되었다.
- 너학생: 다문화에 대해 더 자세히 알게 되었고, 다문화에 대한 약간의 편견이 사라진 것 같다.
- 더학생: 다문화에 대한 것도 많이 알게 되었고, 우리가 다문화일 수도 있다는 점을 깨달았다.
- 러학생: 나의 조상 허황옥 덕분에 내가 다문화 학생이라는 것을 알았다. 정확하지는 않지만 내가 김해 김씨고 허황옥님도 김해 허씨다. 그래서 내가 다문화 학생이라는 것을 알고, 다른 나라에서 온 다문화 학생들을 열심히 도와주어야겠다.
- 머학생: 이 경험과 수업을 통해 다문화 학생들과 더 친해지고 싶고, 다문화에 대해 생각해 보는 계기가 되었다. 그리고 다문화와 내가 다문화 사람인지 알 수 있었고, 다른 나라에선 내가 외국인이니까 모두 잘 지내고 싶다.
- 버학생: 다문화에 대해 이제부터 관심이 많아질 것 같다.

- 서학생: 다문화에 대해 생각하는 것이 조금 바뀐 것 같고, …중략… 그리고 다문화 학생인 ○○○○에게 관심을 주고, 힘든 적이 있거나 짝지가 되면 많이 도와주어야겠다고 생각한다.
- 어학생: 내가 다문화 학생이라는 것을 알게 되어서 정말 좋은 것 같다. 내 DNA 검사를 해서 결과를 보고 싶다.
- 저학생: 다문화라도 다 똑같은 사람이어서 편견하고 차별을 하면 안되겠다. 나도 다문화일 수 있으니 차별과 편견을 하면 안 되고 내가 커서도 절대(그러면 안 되겠다)!
- 처학생: 내가 다문화 (학생이) 될 수도 있으니 친구들에게 더 잘해야겠다는 생각을 했다. …중략… ‘다문화라는 기준이 정말 애매하다’라는 생각을 하게 된 것 같다.
- 커학생: ‘나는 다문화가 아니다’라고 생각하는 것, ‘나는 다문화다’라고 생각하는 것은 자신의 마음인 것 같고, 자신이 다문화이거나 아니거나 간에, 똑같은 사람이고 소수일 지라도 같은 피를 나누거나 같은 나라의 피를 가지고 있을 수도 있기 때문에 모두를 그냥 ‘똑같은 사람이다’라고 생각하고 느껴야 할 것 같다. 그리고 이 이야기 등을 우리 반만이 아닌, 우리 학교, 우리나라, 전 세계가 알고 모두 같은 사람으로서 대할 수 있으면 좋겠다.
- 타학생: 다문화는 어떤 것인지 물어보실 때 순간 머리가 하얘지면서 아무 것도 모르겠다 라고요. 오늘은 다문화에 대해서 깊게 생각한 것이 가장 의미 있고 생각이 많이 들었어요.
- 퍼학생: 모두 한민족이지만 편견이 없어지기 전까지는 오랜 시간이 걸릴 것 같다. 오랜 시간이 걸리더라도 모두 교류하고 함께 살아가는 우리 지구가 망하지 않는 이상은 편견은 언젠가는 없어질 것 같다.
- 허학생: 나는 다문화를 정말 단순하게 생각했었다. 그렇지만 이 수업을 통해서 깨달았다. 다문화는 단순한 것도 아니지만 우리와 같은 사람이고, 나도 다문화 사람이란 것을. 앞으로 다문화에 대한 편견을 깨버려야지. 그리고 우리 반에 있는 다문화 친구들을 꼭 잘 도와주고 챙겨주어야겠다.
- 고헌생: 주변에도 다른 나라의 피를 가진 사람이 많은 것 같다. 또 다양한 문화를 가진 학생이 이렇게 흔할 줄은 몰랐고, 나도 다문화 사람일 수도 있고 아닐 수도 있을 것 같고.
- 노학생: 우리나라 사람 거의 모두가 외국의 피가 섞여 있다는 것이 놀랍다. 앞으로 다문화 사람들을 더 잘 대해야겠다.
- 도학생: 다문화에 대해 조금 더 알게 되었고, …중략… 다문화 친구들한테는 더욱 더 배려를 잘 하고 차별하지 않고 힘든 일이 있다면 도와주어야겠다. 내가 지금 다문화 친구들에게 잘 대해주지 않으면, 나도 외국에서 내가 한 짓 그대로 당할 수 있으니 그런 일을 생각하며 지내야겠다.
- 로학생: 다문화 친구도 우리가 어색할지도 모르겠지만 우리는 모두 사람이다. 다문화 사람들 혹은 친구들에게 좋게 이야기도 하고 친하게 사이좋게 지낼 것이다. 조금이 아닌 아무 것도 어색하지 않게 해줄 것이다. 나도 다문화사람일 수 있다. 우리 모두 인간이며 같은 나라에 살고 같은 행성에 살기에, 우린 모두 다문화 사람이다.
- 모학생: 이번 수업을 통해 다문화에 대한 나의 생각과 다문화와 우리나라 사람과의 차이점이 거의 없다는 것을 알게 되었다. 그리고 이번 수업이 내가 성장할 수 있도록 도움을 주었다.
- 보학생: 나는 다문화가 지역, 종교, 성, 세대도 뜻하는 것이라고 알고 있는데 친구들은 다문화가 나라만 뜻하는 것이라고 알고 있었다. 이번 수업을 듣고 다문화에 대한 생각이 조금 바뀐 것 같다.

<발전 및 정리-활동 3>에서 연구자는 ‘나는 다문화 학생인가요?’라는 질문을 학생들에게 던졌다. 학생들의 답변이 이어지던 중, 연구자는 전문 연구자들의 연구 결과 ‘우리나

라 사람들의 DNA에는 북방계, 일본, 중국, 몽골, 동남아시아 등 다양한 인종의 DNA가 포함되어 있다’는 점을 알려주었다. 이 때문인지 수업에서 느낀 점을 자유롭게 적는 활동에서 학생들은 이전보다 ‘민족주의·국가주의적 정체성’이 조금은 더 희석된 형태의 답변들을 하였다. ‘나도 다문화일 수 있으니’, ‘내가 다문화(학생이) 될 수도 있으니’, ‘주변에도 다른 나라의 피를 가진 사람들이 많은 것 같다. …중략… 나도 다문화 사람일 수도 있고 아닐 수도 있을 것 같고’, ‘우리나라 사람 거의 모두가 외국의 피가 섞여 있다는 것이 놀랍다’, ‘나도 다문화 사람일 수 있다’ 등이 그러한 답변들이다.

〈허황옥 루트 찾기〉라는 역사 탐구 활동을 통해 학생들의 다문화 감수성은 어느 정도 향상시킬 수 있었으나 뿌리 깊은 ‘민족주의·국가주의적 정체성’을 ‘다문화 정체성’으로 바꾸지는 못하였다. 하지만 우리나라 사람들의 DNA에 대한 과학적인 이야기를 해주었을 때 학생들의 확고했던 정체성은 유연해지기 시작하였다. 다음 기회에 비슷한 수업을 하게 될 기회가 있으면 학생들의 정체성 형성을 위해 ‘역사적 요소’ 뿐만 아니라 ‘과학적 요소’도 포함시키면 좋겠다는 생각을 어렵없이 하게 되었다.

마지막 활동인 ‘수업에서 느낀 점을 자유롭게 적은 후 발표하기’에서 학생들은 ‘나도 다문화 학생일 수 있다는 점’(다문화 정체성)을 조금이나마 느끼게 된 듯하다. 그리고 ‘다문화 학생들에 대한 편견과 차별이 없어야 한다는 점’, ‘다문화 학생들이 어려움에 처하면 도와야 한다는 점’ 등, 학생들의 다문화 감수성은 수업 전보다 많이 향상되었다. 특히 ‘똑같은 사람이다’, ‘모두 한민족이다(세계 모든 사람이 한민족이라는 뜻)’, ‘우린 모두 다문화 사람이다’, ‘이 이야기 등을 우리 반만이 아닌, 우리 학교, 우리나라, 전 세계가 알고 모두 같은 사람으로서 대할 수 있으면 좋겠다’는 학생들의 답변 속에서 이번 다문화 역사수업의 작은 성공을 본 듯하여 뿌듯한 마음이 들었다.

## 2. 수업을 통한 성찰: 다문화 관점에서 본 역사교육의 방향

교육과정 문해력은 교육과정을 다시 읽고 쓰며 성찰하는 과정이다. 이러한 과정대로 국가 수준 교육과정의 가야사 관련 내용을 다문화 관점에서 다시 읽고, 〈허황옥 루트 찾기〉라는 수업으로 다시 쓴 후, 수업을 실행하여 성찰하는 과정을 거쳐보았다. 이를 토대로 ‘다문화 관점에서 본 역사교육의 방향’에 대해 정리해보았다. 우선 거시적 차원의 국가 수준 교육과정과 교과서 서술에 대한 방향성을 제안하였고, 다음으로 미시적 수업 차원의 방향성을 제시하였다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

우선, 국가 수준 교육과정과 교과서의 서술 방향은 다음과 같은 방식으로 이루어져야 할 것이다.

첫째, 국가 수준(역사) 교육과정의 서술 방식은 ‘국가적·민족적 정체성만의 강조’에서 ‘다문화적 정체성 또는 세계 시민적 정체성 형성과의 조화’로 이행되어야 할 것이다. 이는 현재의 국가 수준 교육과정이 ‘교육적 내셔널리즘(educational nationalism)’에 천착하

고 있다는 점에 대한 반성으로, 이와 같은 서술 방식의 고수는 세계화가 급속도로 진전되는 현재의 시대 상황에 적합하지 않다. 그렇기에 ‘교육적 인터내셔널리즘(educational internationalism)’과의 조화를 모색하는 방향으로 교육과정을 다시 정립할 필요가 있다. 같은 맥락에서 국가 수준 역사 교육과정과 교과서에서는 ‘우리 문화의 우수성’, ‘우리 문화의 전파’ 등에만 초점을 둘 것이 아니라, ‘다른 문화를 받아들여 발전시킨 우리 문화’와 같은 부분들에 대해서도 다루어야 할 것이다.

둘째, 국가 수준 역사 교육과정에서 다문화적 정체성 또는 세계 시민적 정체성을 강조하기 위해서는 현재의 ‘정치사 중심 서술’과 ‘통사 중심의 연대기적 접근’만을 강조하는 분위기에서 벗어나, ‘사회사나 문화사 중심의 서술’, ‘주제 및 문제 또는 쟁점 중심의 접근’과 같은 서술 방식도 받아들여야 한다. 김한종의 주장처럼, 정치사는 국가적 정체성을 강조하는 경향이 크기에, 지역적 특성·인종이나 계층의 문화적 다양성 등을 담보하기 위해서는 사회사나 문화사적 서술 방식도 필요하다(김한종, 2006, 33). 같은 맥락에서 통사 중심의 연대기적 접근의 반복에서 벗어나, 다문화 관점이 하나의 주제 또는 문제 등에 포함되도록 주제 및 문제 또는 쟁점 중심의 교육과정 및 교과서 서술 체제로의 전파도 필요하다.

정치사 중심의 서술, 통사 중심의 서술, 그리고 연대기적 접근과 같은 방식 또한 교육과정과 교과서 서술에 필요하고 유용한 방식임에는 틀림없다. 하지만, 지금까지 이들 접근 방식을 초·중·고등학교에서 반복할 필요도 없다. 최소한 역사를 처음 접하는 초등학교에서만이라도 사회사와 문화사, 그리고 주제 및 문제 중심 접근을 활용하는 교육과정 및 교과서 서술 체제가 도입될 필요가 있을 것이다.

셋째, 사회사와 문화사 그리고 주제 및 문제 중심 접근과 연관지어 생각해 볼 때, 다문화 역사교육을 위해서는 초등학교에서도 일정 부분의 세계사 교육이 함께 이루어지면 좋을 것이다. 물론, 다문화교육이 ‘국가와 민족’이라는 거시적 차원에만 해당하는 것은 아니다. 하지만, 국가와 민족 또한 다문화교육의 중요한 소재임엔 분명하다. 그러므로 다민족·다인종 등과 관련된 내용을 초등 역사교육에서 다루기 위해 필요한 부분만이라도 세계사적 시각을 가르칠 수 있도록 교육과정과 교과서를 구성할 필요가 있다.

넷째, 역사교육에서 다문화 관점을 확장하기 위해서는 전쟁과 같은 대립적 대외사, 상업과 무역 같은 물품의 교류사뿐만 아니라, 인적 교류인 이주사, 문화적 교류인 문화교류사에 대한 내용도 함께 다룰 필요가 있다. 예컨대, ‘우리 역사를 바꾼 귀화인들’(박기현, 2007)과 같은 인적 교류 및 이주사에 대한 내용들이 교육과정과 교과서에 등장한다면, 학생들이 우리나라의 역사가 다문화와 무관하지 않다는 것을 아는데 큰 도움을 줄 수 있을 것이다.

다섯째, 사회사와 문화사 그리고 주제 및 문제 중심 접근법을 현행 국가 수준 교육과정 체제에서 받아들이기 힘들다면, 단원 말미의 ‘주제 심화’ 부분에서라도 다문화 관점을 확장시킬 수 있는 부분을 추가할 수도 있을 것이다. 예컨대 본고에서 다룬 <허황옥 루트

찾기>와 같은 소재를 다문화 관점과 관련시켜 ‘주제 심화’ 부분에서 다루는 것도 좋은 대안이 될 수 있다.

다음으로, 수업과 관련하여 다문화 역사교육은 다음과 같은 방향에서 이루어질 필요가 있다.

첫째, 교사 차원에서 국가 수준 (역사) 교육과정 및 교과서에 대한 문해(비판적으로 다시 읽고 쓰기)가 우선적으로 이루어져야 한다. 앞서 언급했듯이 현재의 사회는 다문화 현상이 심화되고 있는 실정이다. 하지만 현행 국가 수준 교육과정은 다문화교육 관점에서 보면 그 적합성이 많이 부족한 편이다. 또한 국가 수준 교육과정은 국가와 국민 전체를 대상으로 하여 내용을 선정하고 조직하는 것이기에, 지역 차원에서의 적합성은 더욱 부족할 수밖에 없다. 특히, 다문화 사회로의 이행이 진전된 여러 지역들의 경우엔 더욱 그러하다. 예컨대, 본고에서 다룬 김해는 다문화 사회로의 이행이 많이 이루어진 지역 중 한 곳이다. 그러므로 학생들로 하여금 김해지역의 다문화적 성격을 제대로 파악시키기 위해, 교사는 항상 국가 수준 교육과정을 다시 읽고 쓸 수 있어야 한다.

둘째, ‘다문화 정체성 형성’이라는 중국적 목적의 달성을 위해서라도 다문화 역사수업은 ‘다문화 감수성 형성’이라는 보다 작은 목표에 전착해야 한다. <허황옥 루트 찾기> 수업에서 살펴보았듯이, 학생들이 지닌 ‘정체성’은 고정관념처럼 쉽게 변하지 않는 성질의 것이다. 하지만, 학생들의 ‘다문화 감수성’은 ‘정체성’에 비해 보다 쉽게 향상되는 모습을 확인할 수 있었다. 그렇기에 중국적 목표인 다문화 정체성을 주입하듯 가르칠 것이 아니라, 학생들의 다문화 감수성 향상에 초점을 두어 지속적으로 수업을 진행해야 할 것이다. 이러한 수업들이 누적되면 결과적으로 학생들의 정체성 또한 ‘민족적·국가적 정체성’에서 ‘다문화 정체성 또는 세계 시민성’으로 확장되어 나갈 것이다.

셋째, 다문화 역사수업은 학생들이 다문화 개념에 대한 외연적 확장을 형성하는 데 도움을 줄 수 있도록 이루어져야 한다. 다시 말해 ‘다문화’를 국가와 민족 차원에서만 다룰 것이 아니라, 모든 이질적인 문화 현상들(예: 지역, 종교, 성(性), 세대 등)을 모두 다문화적 요소로 바라볼 수 있도록 수업을 구성하고 실행해야 할 것이다. <허황옥 루트 찾기> 수업에서 보았듯이, 대부분의 학생들은 다문화를 국가와 민족이라는 거시적 차원에서만 파악하고 있었다. 하지만 ‘다문화’라는 용어는 우리의 문화 속에 내재하고 있는 모든 ‘다름’을 포괄할 수 있는 개념이다. 그렇기에 교사는 학생들이 역사 속에 내재하고 있는 모든 ‘다름’을 다문화적인 요소들로 인식할 수 있도록 도와주어야 한다. 다문화 개념에 대한 외연적 확장 속에서 학생들은 다문화를 거창한 무언가(민족·국가·인종적 차원)가 아닌, 나와 밀접한 무언가(지역·종교·성·세대 등)로 파악하게 될 것이다. 역사 수업에서 다문화 개념에 대한 외연 확장은 결국, 학생들의 다문화 관점과 인식, 다문화 감수성, 더 나아가 다문화적 정체성 형성에까지 많은 도움을 줄 것이다.

다문화 역사수업에서 ‘다문화 개념에 대한 외연적 확장’을 위한 소재들을 예로 들면 다음과 같다.

- 지역 문화의 차이; 고구려-백제-신라 문화의 차이를 살피고, 그러한 문화의 다름이 발생한 이유 살피기. 그런 후에 다양한 문화가 우리나라 역사에 공헌한 부분들 살펴보기.
- 시대별 종교의 차이; 각 시대별 종교의 특징을 살피고, 그러한 종교의 다름이 당시의 시대에 미친 의의와 한계 살펴보기(예: 고려시대의 불교와 조선시대의 유교의 특징을 살피고, 이들 종교가 당시에 미친 의의와 한계를 모두 살피기), 다양한 종교의 차이에 대한 인정과 공존에 대해 생각해보기.
- 성(性)의 차이; 시대별 여성의 역할 살펴보기(예: 고려시대와 조선시대), 조선시대 여성에 대한 차별을 비판적으로 살펴보기-현대 여성의 역할과 비교하기.
- 신분제도 비판하기: 석기시대의 평등한 생활과 청동기시대 이후의 노예의 삶 비교하기, 조선시대 양반과 상민의 삶 비교하기, 신분에 따른 차별 비판하기, 신분에 따른 차별이 불러일으킨 역사적 사건들이 지닌 의의 확인하기(동학농민운동 등).
- 세대 차이 인정하기: 조선시대 장유유서(長幼有序)와 어른 공경의 의의와 한계 살펴보기, 현대사회에서 세대에 따른 갈등 상황 파악하기, 조선시대 장유유서에서 배울 점과 개선되어야 할 점 생각해보기.

넷째, 다문화 역사수업이 비판적으로 이루어지기 위해서는 문제 제기식 수업 또한 좋은 대안일 수 있다. 문제 제기식 교육은 ‘현실에 대한 참된 성찰과 행동을 자극하는 비판적 사고로서의 교육을 의미’(Freire, 1970; 남경태 역, 2002, 90-107)한다. 역사수업이 다문화 관점을 포함한다는 것은 학생들이 역사 속에 내재하고 있는 지배적인 문화를 비판적으로 바라볼 수 있도록 수업이 구성되어야 함을 의미하는 것이다. 그렇기에 교사는 학생들이 역사 속에 내재된 지배적 문화에 비판적으로 문제를 제기할 수 있도록 수업을 구성해야 할 것이다. 이를 위해서는 우선적으로 교사가 먼저 기존 역사에 대한 문제제기를 할 수 있어야 한다. 그러기 위해 교사는 교육과정에 대한 문해력을 갖추기 위해 노력해야 할 것이다.

## V. 나오며: 영(Null) 교육과정도 놓치지 않는 설계자로서의 교사

지금까지 국가 수준 교육과정에 나오는 가야사를 다문화 관점에서 다시 읽은 후, <허황옥 루트 찾기>라는 수업으로 새롭게 구성하고(다시 쓰고) 실행하였다. 이 과정에서 얻은 성찰을 토대로 연구자는 다문화 역사교육의 방향에 대해 제시하였다. 연구를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 교육과정 문해력은 ‘교사가 국가 수준 교육과정을 비판적으로 읽고, 그 비판점을 반영하여 새롭게 교육과정을 다시 쓰고 수업 현장에서 실행한 후, 자신의 비판적 재구성을 다시금 성찰하는 과정’이다. 교육과정 문해력의 궁극적 차원은 교육과정 문해력의 비판적 수준이다. 국가 수준 교육과정은 절대적 위치를 부여 받은 진리가 아니다. 오히려 헤게모니를 장악한 지배 담론일 가능성이 큰 텍스트이다. 그렇기에 교사는 교육과정 문해력의 기능적·구성적 수준을 넘어서야 할 주체인 것이다.

주체로서의 교사가 교육과정에 대한 비판적 문해력을 교육 현장에서 발휘하기 위해서는 비판적 관점을 가지고 국가 수준 교육과정을 다시 읽는 것이 우선이다. 예컨대 현황

사회과 교육과정이 ‘민족적·국가적 정체성’만을 강조하고 있다면, 교사는 그에 대항하는 다른 관점(예컨대 다문화 정체성 또는 세계시민적 정체성)에서 교과서를 비판적으로 읽어야 할 것이다. 이러한 ‘다시 읽기’ 과정을 토대로 교사는 비판적 관점이 포함된 수업을 새롭게 써야한다(‘다시 쓰기’). 그런 후, 교사는 자신이 선택한 관점까지도 비판적으로 바라볼 수 있도록 자신의 수업을 성찰해야 할 것이다(‘성찰하기’).

둘째, ‘다시 읽기’ 차원에서 국가 수준 교육과정의 가야사 부분을 살펴보았는데, 이는 현행 가야사 교육을 다문화 관점에서 비판적으로 살펴본 것이다. 그 결과, 국가 수준 교육과정과 교과서에서 가야사는 ‘선민의식 강조’, ‘국가로서의 성장에 치중’, ‘국가로서의 성장에 기여한 인물들에 치중(김수로)’, ‘우리 문화의 우수성 강조’라는 서술 형태를 띠고 있었다. 이러한 내용들은 모두 국가적·민족적 정체성 형성이라는 지배 담론의 재생산에 기여하고 있었다. 하지만 세계화와 다문화 사회로 이행하고 있는 현실 상황으로 볼 때, 이러한 지배 담론은 다문화 관점이라는 대항 담론의 비판을 받을 소지가 다분했다.

셋째, ‘다시 쓰기’ 차원에서 국가 수준 교육과정의 가야사를 다문화 관점에서 다시 구성하였다. <허황옥 루트 찾기> 수업이 연구자의 ‘다시 쓰기’에 대한 결과물이다. 수업의 큰 틀은 정치사 대신 사회사와 문화사 방식으로, 그리고 다문화적 접근이 용이한 종교와 가치체계-다양성-전 세계적 상호작용-개인의 영향 등에 초점을 맞추어 구성하였다. 이러한 큰 틀을 토대로 ‘국가와 민족에 앞서 나를 생각할 여지 갖게 하기’, ‘개방적 민족주의와 조화를 추구하기’, ‘획일적 같음에서 다양한 다름으로의 방향 추구하기’를 반영하여 수업을 구체화하였다.

넷째, ‘성찰하기’ 차원에서 수업 실행으로 얻은 성찰을 토대로 다문화 역사교육(수업)의 방향에 대해 제안하였다. 우선, 국가 수준 교육과정의 서술 방식의 변화에 대해 다음과 같은 제안을 하였다. ‘국가적·민족적 정체성만의 강조에서 다문화적 정체성 또는 세계 시민적 정체성 형성과의 조화’, ‘현재의 정치사 중심 서술과 통사 중심의 연대기적 접근만을 강조하는 분위기에서 벗어나, 사회사나 문화사 중심 서술·주제 및 문제 또는 쟁점 중심의 접근 방식 받아들이기’, ‘초등학교에서도 일정 부분의 세계사 교육 병행하기’, ‘대립적 대외사·물품의 교류사뿐만 아니라, 이주사와 문화교류사에 대한 내용도 함께 다루기’, ‘현행 교육과정 서술 체제에서 다문화 관점을 확장시킬 수 있도록 <주제 심화> 부분 구성하기’ 등을 제안하였다.

다음으로, 다문화 역사수업을 위해 다음과 같은 제안을 하였다. ‘국가 수준 (역사) 교육과정 및 교과서에 대한 교사 차원의 문해력 강조’, ‘다문화 정체성 형성이라는 종국적 목적의 달성을 위해 다문화 감수성 형성이라는 보다 작은 목표에 천착하기’, ‘다문화 개념에 대한 외연적 확장을 형성하는데 도움 주기’, ‘역사 속에 내재된 지배 문화에 비판적으로 문제를 제기할 수 있는 문제제기식 수업 강조’ 등을 그러한 제안들이다.

교육과정 문해력의 최종 목표는 국가 수준 교육과정(교과서 포함)이라는 텍스트를 비판적으로 살펴본 후, 보다 나은 담론의 지형을 드러내는 것이다. 이런 맥락에서 교사는 기

존 국가 수준 교육과정을 잘 가르치기 위한 문해력인 ‘교육과정에 대한 기능적·구성적 문해력’ 차원에 안주해서는 안 된다. 다시 말해, 교육과정 문해력의 주체인 교사는 국가 수준 교육과정이 선택한 모종의 관점만 학생들에게 배달하는(또는 예쁘게 포장하여 배달하는) 교사가 되어서는 안 된다. 모종의 관점을 택함으로써 배제된 다른 관점들까지도 살피며, 국가 수준 교육과정을 더욱 풍성하게 하는 비판적 수준의 문해력을 지닌 교사가 되어야 할 것이다. 이는 배달자가 아닌 설계자로서의 교사라 할 수 있겠다.

연구를 진행하면서 사회과 교육과정 문해력, 그리고 다문화 역사교육에 대한 보다 심도 있는 논의를 위해 더 연구해야 할 과제들이 생겨났다. 첫째, 연구자는 교육과정 문해력을 ‘다시 읽기-다시 쓰기-성찰하기’로 정의하였는데, 이는 모든 교과에 적용되는 교육학 일반론적인 논의라는 점에서 한계가 있다. 사회과만이 지닌 교과 특수적 성격을 반영하여 ‘사회과 교육과정 문해력’에 대한 논의가 심도 있게 이루어져야 할 것이다. 둘째, 다문화 역사교육과 관련하여 연구자는 ‘초등학교 다문화 역사교육의 방안 탐색’(최용규·이광원, 2011)과 ‘일상적 삶에서의 다문화교육 접근법’(장원순, 2006)이라는 두 가지 연구를 주로 참조하며 다문화 역사교육을 살펴보았다. 하지만, 다문화 역사교육의 방향에 대해 보다 깊이 있게 논의하기 위해서는 다문화 역사교육 자체에 대한 심화된 연구가 먼저 이루어져야 할 것이다. 다시 말해, 다문화 역사교육의 철학(방향)-목표-내용-방법-평가 등에 대한 체계적인 연구가 선행되어야 할 것이다. 이러한 과제들을 깊이 있게 논의하지 못한 것이 본 연구의 한계일 것이다. 추후 다른 연구를 통해 이러한 부분들에 대해 논의하는 기회를 갖도록 노력하겠다.

교육과정 문해력을 토대로 국가 수준 교육과정을 비판적으로 해체하고 새롭게 구성하면서 그리고 수업을 실행하면서 연구자는 무거운 책임감을 갖게 되었다. 이 책임감은 국가 수준 교육과정이라는 지배 담론에 의해 배제된 것들을 찾아내어 더 나은 담론으로 수업을 구성하고 실행해야 한다는 교사로서의 책임감이다. 이는 결국 ‘기능인으로서의 교사’가 아닌 ‘지성인으로서의 교사’가 되어야 한다는 스스로에게 지우는 책임감이다. 이 책임감이 현장 교사인 연구자의 어깨를 무겁게 했다. 하지만 내 수업을 통해 새로운 물음과 문제들을 제기하며 성장해가는 학생들의 모습을 보면서 이러한 책임감의 무게는 또 다시는 녹듯 사라져 갔다.

2교시부터 5교시까지 수업한 ‘허황옥 루트 찾기’는 다문화에 대해 많을 것을 배우게 해주었다. 우리는 우리 반의 다문화 학생이 ○○○○뿐이라고 생각했었는데, [이러한 생각이] 바뀐 애들도 많은 듯 했다. 우리 조상 중에 외국인도 있을지도 모른다. 그런데 몇 천 년, 몇 백 년 전의 경우는 왜 다문화라고 부르지 않고 있는지 궁금하다. 생각해보면 그림 전 세계의 혼혈은 엄청나게 많게 되는 게 아닐까? 복잡하고 애매한 일인 것도 같다. ‘만약에 나도 밀양 박씨, 합천 이씨 중에서 외국인이 존재한다면(다문화), 나도 다문화라고 해야 하는 걸까?’라는 애매한 생각도 들었다. ‘그런데 그것이 꼭 중요한 생각일까?’라는 의문도 들고, 꼭 알아야 되는 이유가 있나? 그냥 다문화 학생이라는 것 자체를 한 가지 나라의 문화만 가지고 있는 것이 아닌 여러 나라의 문화를 가지고 있는 학생이라 해도 되지 않을까? ‘그냥 모든 사람을 똑같이 보면 되지 않나?’라는 생각이 든다. 생각보다 편견이란 것이 어렵다. 이번 수업을 통

해 다문화에 대해서 다시 한 번 생각해볼 수 있었던 것 같아 기쁘다(이○○ 학생의 수업 감상문 중 일부 발췌).

### 〈 참고 문헌 〉

- 강길운(1982). 가야어와 드라비다어와의 비교(I). 언어 3. 충남대학교어학연구소.
- 강하운(2016). 초등학생이 지각한 학급풍토가 다문화 감수성에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 교육부(2015). 사회 5-2 교과서. (주)천재교육.
- 교육부(2019). 사회 5-1 교사용지도서. (주)지학사.
- 김병모(2018). 히황옥 루트, 인도에서 가야까지(4개정판). 경기: (재)고려문화재연구원.
- 김병수, 이현명(2016). 예비교사와 경력교사의 교육과정 문해력 수준 비교에 대한 사례 연구 -국어교과를 중심으로. 교육연구 67. 성신여대교육문제연구소.
- 김한중(2006). 다문화사회의 역사교육: 캐나다 BC 주의 경우. 역사교육연구 4. 한국역사교육학회.
- 김홍탁, 강영아(2018). 공감수업. 서울: 맘에드림.
- 박기현(2007). 우리 역사를 바꾼 귀화 성씨-우리 땅을 선택한 귀화인들의 발자취. 서울: 역사의 아침.
- 박승배(2007). 교육과정학의 이해: 역사적 접근. 서울: 학지사.
- 박윤경, 김미혜, 김병수(2017). 교육과정 문해력의 개념 정립을 위한 시론. 교육연구논총 38(4). 충남대학교교육연구소.
- 박정희(2014). 초등교사의 다문화교육역량 척도 개발 및 타당화. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 박천환, 박채형, 노철현(2015). 교육과정 담론(개정판). 서울: 학지사.
- 유영식(2018). 교육과정 문해력: 교육과정-수업-평가-기록 일체화와 과정중심평가 KEY. 서울: 테크빌교육(즐거운학교).
- 이거룡(2017). 가락국과 고대 남인도의 문화적 접촉에 관한 고찰-물고기 숭배를 중심으로. 인도연구. 22(1). 한국인도학회.
- 이영호(1995). Giroux의 시민성 교육. 한국교육연구 2(1). 한국교육연구소.
- 장원순(2006). 우리안의 차별과 배제, 일상적 삶에서의 다문화교육 접근법. 사회과교육연구 13(3). 한국사회교과교육학회.
- 최용규, 이광원(2011). 초등학교 다문화 역사교육의 방안 탐색. 사회과교육연구 18(1). 한국사회교과교육학회.
- Chen, G. M.(1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1.

- Eisner, E. W.(1994). *Cognition and Curriculum Reconsidered*(2nd ed). 박승배 역(2003). **인지와 교육과정**. 서울: 교육과학사.
- Eisner, E. W.(1998). Rethinking literacy. In E. Eisner(1985). *The Kind of Schools We Need: Personal Essays*(pp.9-20). Portsmouth: Heinemann.
- Freire, P.(1970). *Pedagogia Do Oprimido*. 남경태 역(2002). **페다고지**. 서울: 그린비.
- Freire, P. & Macedo, D. Literacy : reading the word & the world. 허준 역(2014). **문해 교육 파울로 프레이리의 글 읽기와 세계 읽기**. 서울: 학이시습.
- Giroux, H. A.(1988) *Teachers as intellectuals: towad a critical pedagogy of learning*. 이경숙 역(2001). **교사는 지성인이다**. 서울: 아침이슬.
- Mecheril, P.(2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel.
- Samaras, A. P.(2008), *Self-study Teacher Research: Improving Your Practice through Collaborative Inquiry*. 임철성 외 역(2014). **더 나은 수업을 위한 셀프 스터디 : 셀프 스터디 연구의 기초와 방법**. 경기: 인간사랑.

(부록 1) <허황옥 루트 찾기> 수업 교수학습 과정안

일시	2019. 4. 15. (월). 2~5교시		지도교사	곽 병 현			
교과	사회		장소	6학년 4반 교실			
단원	5학년 2학기 1-3. 고구려, 백제, 신라의 건국과 발전						
학습 제재	환경 문제(지구 온난화) 해결을 위한 우리의 노력	쪽수	30-37쪽	차시	7-8/18	소요 시간	120'
학습 목표	'허황옥 루트 찾기' 역사 탐구를 통해 다문화적 관점을 기른다.						
학습 자료	사회과부도, 활동지, 프레젠테이션 자료, 형광펜						
단계	교수·학습 활동						자료(♣) 및 유의점(※)
도입	◇ 문제 제기 및 현상 탐구 ◆ '다문화 학생은 누구를 말하는가?', '나는 다문화 학생인가?', '나는 평상시 다문화 학생에게 어떤 마음이 들며, 어떻게 행동하는가?' 발표하기 ◆ '다문화'에 대한 나의 생각 정리하기						♣활동지1번 ※다문화 학생의 마음을 배려하며 진행하기 ♣칠판에 판서
	◇ 공부할 문제 확인하기 '허황옥 루트 찾기' 역사 탐구를 통해 다문화적 관점을 기른다.						
	◇ 학습 활동 안내 ① 우리는 단일민족이다?-역사 탐구 시작: 수로왕릉 쌍어문에 대한 의문 ② 우리 조상들의 계보 찾기-역사 탐구하기: 쌍어문을 통해 허황옥의 이동 경로 찾기 ③ 우리는 단일민족이었나?-역사 판단하기: 우리 '조상'과 '나'의 정체성 형성하기						
전개 (인정과 수용)	◇ 활동 1. 우리는 단일민족이다? - 역사 탐구 시작: 수로왕릉 쌍어문에 대한 의문 ◆ 수로왕릉 '쌍어문'의 의미와 허황옥 출신지에 대한 의문 - 허황옥의 출신지는 어디인가? - 허황옥의 출신지가 우리나라가 아니라면, 김해 김씨, 김해 허씨, 인천 이씨, 양천 허씨, 하양 허씨 성을 가진 학생은 모두 다문화 학생이라고 할 수 있는가?						♣활동지2번, 프레젠테이션 자료  ♣사회과부도, 활동지3번, 프레젠테이션 자료
	◇ 활동 2. 우리 조상들의 계보 찾기 - 역사 탐구하기: 쌍어문을 통해 허황옥의 이동 경로 찾기 ◆ 인도의 아요디아 등지에서 발견되는 쌍어문(사회과부도 30-31쪽에 표시) ◆ 가야의 옛 지역에서만 발견되는 쌍어문 ◆ 가야어와 드라비다어의 비교: '가야'와 '가락'의 뜻은 물고기 ◆ 허황옥의 고향 찾기1: '보주'는 어디? ◆ 세계 각지에서 발견되는 쌍어문(사회과부도 34-35쪽에 표시) ◆ 허황옥의 고향 찾기2: '보주'에 있는 쌍어문과 허황옥의 이름 ◆ 내륙 전파론과 해양 전파론						
발전 및 정리 (실천 계획, 실천 및 반성)	◇ 활동 3. 우리는 단일민족이었나? - 역사 판단하기: 우리 '조상'과 '나'의 정체성 형성하기 ◆ '다문화 학생은 누구를 말하는가?', '나는 다문화 학생인가?' - '다문화'에 대한 나의 생각 정리하여 발표하기. ◆ 수업 시작 전 활동지 1번 문제를 보며, '다문화'에 대한 나의 생각을 다시 정리하여 발표하기						♣활동지4번

[부록 2] <허황옥 루트 찾기> 수업 학생 활동지

사회과 학습 활동지					
단 원	5-2. 1-3. 고구려, 백제, 신라의 건국과 발전	배움 내용	'허황옥 루트 찾기' 역사 탐구를 통해 다문화적 관점 기르기		
		번호		이름	

1. 다음 물음에 대한 나의 생각을 적어봅시다.

① '다문화 학생'은 누구를 말하는 것인가요?

---



---

② 나는 다문화 학생인가요? 그렇다면 그 이유는 무엇입니까? 그렇지 않다면 그 이유는 무엇입니까?

• 나는 다문화 학생인가요?	
• 그렇게 생각한 이유는 무엇입니까?	

③ 나는 평상시 다문화 학생들에 대해 어떤 생각이 들며, 어떻게 행동하고 있는지 적어봅시다.

---



---



---

④ 친구들의 발표를 듣고 '다문화'에 대한 나의 생각을 정리해서 적어봅시다.

---



---



---

2. 다음 물음들에 대해 답해봅시다.

① 수로왕릉에 있는 ‘쌍어문’ 은 어떤 의미를 가지고 있을지 자신의 생각을 적어봅시다.

---



---

② 「가락국기」에서 허황옥이 수로왕을 만나면서 한 이야기는 ‘妾是阿踰陁國公主也姓許名黃玉年二八矣’ 입니다. 선생님의 설명을 듣고 아래의 문제를 풀어봅시다.

• 뜻 적기	
• 허황옥의 출신지는 어디입니까?	
• 허황옥의 출신지가 한반도 땅이 아니라면, 허황옥의 자손인 김해 김씨, 김해 허씨, 인천 이씨, 양천 허씨, 하양 허씨 성을 가진 학생들은 모두 다문화 학생들이라고 할 수 있습니까? 자신의 생각을 써 보세요.	

3. 다음 물음들에 답해봅시다.

• 파키스탄, 갠지스강, 바그다드, 알타이산맥을 사회과부도 30-31쪽에 표시해봅시다.	
• 우리나라에서 쌍어문이 발견되는 지역은 어디입니까?	
• ‘가야’, ‘가락’의 뜻은 무엇입니까?	
• 허황옥 능의 비석에 새겨진 글의 뜻은 무엇입니까?	駕洛國首露王妃( ) 普州太后許氏陵( )
• ‘보주’에서 ‘주’는 고을이라는 뜻입니다. 그렇다면 ‘보주’는 무엇을 의미할까요?	
• ‘보주’가 허황옥의 고향이라는 결정적인 증거 두 가지는 무엇입니까?	① _____ ② _____

4. 앞서 답했던 1번 문항의 답과 비교하며, 다음 물음에 대한 나의 생각을 적어봅시다.

① 먼 옛날 ‘가야’는 단일민족국가였습니까? 다문화국가였습니까? 그렇게 답한 이유도 적어봅시다.

---

---

② 지금 우리나라는 단일민족국가입니까? 다문화국가입니까? 그렇게 답한 이유도 적어봅시다.

---

---

③ ‘다문화 학생’은 누구를 말하는 것인가요? 그렇게 답한 이유도 적어봅시다.

---

---

---

④ 나는 다문화 학생인가요? 그렇다면 그 이유는 무엇입니까? 그렇지 않다면 그 이유는 무엇입니까?

• 나는 다문화 학생인가요?	
• 그렇게 생각한 이유는 무엇입니까?	

⑤ 친구들의 발표를 듣고 ‘다문화’에 대한 나의 생각과 앞으로의 다짐 등을 정리해서 적어봅시다.

• 다문화에 대한 나의 생각 :

---

---

---

• 앞으로의 다짐 :

---

---

---

⑥ 수업을 마치며 느낀 점을 자유롭게 적어봅시다.

---

---

---

---

---

---

---

---

---