

사회과에서 협력적 문제해결력 과제 및 평가 설계 방안

정 태 호

용인이동초등학교 교사

I. 서론

최근 교육의 동향은 OECD의 DeSeCo 프로젝트 이후 ATC21S 프로젝트, Education2030 등을 통해 역량에 대한 관심과 연구가 활발하게 이루어지고 있으며, 앞으로도 지속될 것이다. 이러한 흐름을 반영하여 2015 개정 교육과정 역시 핵심역량을 반영한 역량기반 교육과정으로 개정되었다. 그 결과 교육과정 총론에서 6개의 핵심 역량을 제시하였고, 각 교과별로 교과 역량을 설정하였으며, 사회과에서는 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제 해결력 및 의사 결정력, 의사소통 및 협업 능력, 정보 활용 능력을 교과 역량으로 설정하였다(교육부, 2018, 3).

이처럼 세계적으로 역량에 대한 관심이 높아지는 가운데, PISA에서는 2015년부터 협력적 문제해결력 영역에 대한 평가를 새롭게 도입하였고, ATC21S는 협력적 문제해결력에 대한 교수·학습 및 평가를 연구하고 있다. 이처럼 국제적인 대규모 프로젝트에서 협력적 문제해결력을 강조하는 이유는 21세기 지식기반사회에서는 실제적이며 즉각적으로 해결안을 찾기 힘든 복잡한 문제를 해결하는 것이 중요하고, 이러한 문제를 타인과 협력하고 함께 문제를 해결할 수 있는 사람을 원하기 때문이다(이소연, 2018, 205; 임규연 외, 2015, 1).

현대 사회에 중요한 능력으로 인식되는 협력적 문제해결력은 사회과에서도 중요한 위치를 차지한다. 문제해결과정에서 협력을 함으로써 서로의 경험과 지식을 공유하고, 문제를 효과적으로 해결해 나아가는 것은 사회과교육이 표방하는 민주시민의 자질과 관련성이 높기 때문이다(이소연, 2018, 218). 또한, 사회과에서는 7차 교육과정 이후 사회참여와 사회변화와 같은 ‘집단 기능’ 과 ‘사회적 행위’ 라는 목표를 시민성과 연관하여 강조하고 있으며(구정화, 2005, 16), 프로젝트 학습이나 협동 학습과 같은 협력이 발생하는 수업 방법도 강조되고 있다.

그러나, 현실에서 협력적 문제해결력을 신장시키는 교육 활동을 하기란 쉽지 않다. 협력적 문제해결력이라는 개념이 비교적 최근에 강조된 개념이라 사용한 기간이 짧고, 선행연구가 부족하기 때문에 그 중요성에 대한 공감만 있을 뿐, 구체적인 교육 내용과 방법에 대한 논의가 드물기 때문이다(박혜영·임해미, 2014, 441). 또, 현재 교실에서 협력적 문제해결력 관련 수업을 하기에는 환경적인 제약이 많이 따른다.

이에 본 연구는 협력적 문제해결력과 관련된 선행 연구와 사례를 분석하여 협력적 문제해결력 수업의 과제와 평가를 설계하는 방안을 제안하고 시사점을 도출하고자 한다.

II. 협력적 문제해결력의 교육적 위상과 현실

1. 사회과에서 협력적 문제해결력의 중요성

협력적 문제해결력은 각 교과에서 강조된 문제해결력과 모둠 구성원이 협력하여 문제를 해결하는 프로젝트 학습, 협동학습 방법을 통해 이미 학교 교육 현장에서 소개되어 활용되었다. 그러나, 최근 OECD의 DeSeCo 프로젝트의 영향으로 교육에서 역량의 중요성이 부각되고, PISA 2015에서 협력적 문제해결력을 새로운 평가 영역으로 도입하며, ATC21S 프로젝트와 같은 글로벌 교육 프로젝트에서 협력적 문제해결력에 대한 교수·학습 및 평가를 연구하는 등 협력적 문제해결력이 다시 주목받고 있다.

이러한 협력적 문제해결력에 대한 대표적인 연구인 PISA 2015와 ATC21S 프로젝트에서 제시하는 정의를 살펴해보도록 하겠다. 먼저, PISA 2015에서 말하는 협력적 문제해결력의 정의는 다음과 같다.

협력적 문제해결력은 둘 또는 그 이상의 에이전트가 문제해결을 위해 노력을 하는 과정에서 서로의 이해와 노력을 공유하고, 그러한 해결책에 다다르기 위해 지식·기술과 노력을 끌어내는 과정에 한 개인이 효과적으로 참여하는 능력이다(OECD, 2012).

PISA에서는 위와 같은 정의를 토대로 협력적 문제해결력의 세 가지 핵심 요소¹⁾를 개인의 문제해결력과 결합하여 12개의 하위 요소를 가진 평가틀을 제안했다. 이러한 PISA 2015 협력적 문제해결력 평가는 크게 두 가지의 의미를 가지고 있는데, 첫째는 PISA 역량 평가의 범위가 확대되었고, 둘째는 협력과 문제해결 차원을 구분하지 않고 결합한 것이다(박혜미·임해영, 2014, 443).

ATC21S에서 말하는 협력적 문제해결력의 정의는 다음과 같다.

협력적 문제해결력은 두 명 이상의 사람들이 지식, 기능, 자료 및 절차에 기여하기 위한 활동과 함께 문제를 해결하기 위한 정보의 수집과 분석, 가설의 수립을 포함한 일련의 인지적 상태로 나아가는 활동의 결합이다(Griffin & Care, 2014, 8).

ATC21S의 연구에서는 협력적 문제해결력을 개인의 사회적 기능과 인지적 기능이 구체적인 문제 상황에서 복합적으로 발현되는 능력으로 보고, 사회적 기능과 인지적 기능의 각각 3개와 2개의 하위 기능으로 나누었으며, 각각의 하위 기능은 다시 2~6개의 세부 기능으로 나누어 평가틀을 상세화하였다.

이렇게 PISA와 ATC21S와 같이 영향력 있는 국제적인 연구²⁾에서 최근 들어 강조하고 있는

1) 공유된 이해를 수립하고 유지하기, 문제해결을 위해 적절하게 행동하기, 팀을 조직하고 유지하기(OECD, 2007, 50).

2) PISA는 미래 시민이 갖추어야 할 기본적인 소양을 평가하는 대표적인 국제 역량 평가이다. PISA 본검사 시행 후 국가별로 제공되는 정보는 매우 방대하여, 우리 교육의 현 주소를 다양한 영역에서 확인할 수 있고, 변화를 추이 분석할 수 있으며, 국가간 비교도 가능하기 때문에 많은 연구자들이 PISA의 연구에 주목한다. 이러한 PISA에서 2015년에 시행한 평

협력적 문제해결력이 사회과에서 갖는 의미는 크게 두 가지로 나눌 수 있다.

첫째는 사회의 변화에 따라 이 시대를 살아가는 개인에게 필요한 능력이라는 것이다. 김동영 외(2013, 19)에 따르면 현대의 문제해결은 개인보다는 집단을 중심으로 이루어지고, 이러한 경향은 점점 증가하고 있으며, 이것은 전문화되고 다양한 사회에서 문제해결이 더 이상 개인을 중심으로 이루어지기 어렵다는 것을 의미한다. 즉, 현대 사회에서는 개인이 소화할 수 없는 양의 정보와 문제해결을 위해 고려해야 할 사항의 복잡성으로 인해 협력은 필수적인 기능이 된 것이다. 따라서, 개인보다는 다양한 역량을 지닌 사람들과의 협력으로 문제를 해결할 때 보다 효과적이며 기대할만한 성과와 가치를 창출할 수 있다.

사회과에서도 이러한 사회의 변화에 맞추어 2015 개정 교육과정을 고시하였다. 사회의 변화를 반영하여 개정된 2015 개정 사회과 교육과정에서는 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제해결력 및 의사 결정력, 의사소통 및 협업 능력, 정보 활용 능력의 역량을 선정하여 제시하고 있다. 협력적 문제해결력은 사회과의 교과 역량과 완전히 일치하지는 않지만 문제해결력, 비판적 사고력, 정보 활용 능력, 의사소통 및 협업 능력과 관련이 있다(이소연, 2018, 215-216). 즉, 협력적 문제해결력은 사회 변화에 따라 개인이 반드시 길러야 할 능력이며 이는 사회과에서도 기르고자 하는 역량과 관계가 깊은 것이다.

둘째는 사회과 목표와의 관련성이다. 사회과 교육과정에서 제시된 목표는 민주시민의 자질을 기르기 위해 지식, 기능, 가치·태도 목표를 설정하여 사회의 변화에 따라 사회과교육의 지향하는 바를 제시하였다. 이러한 사회과의 목표에는 개인이 아닌 집단생활 또는 사회 참여와 관련된 목표가 제시되어 넓은 관점에서 협력적 문제해결과 관련된 내용이 포함되었다고 볼 수 있다. 이를 자세히 살펴보면 다음과 같다.

가에서는 협력적 문제해결력을 혁신적 영역으로 선정하여 평가하였다(이소연, 2018, 204). ATC21S는 호주 멜버른 대학을 연구 본부로 세계적 교육 전문가와 OECD 및 UNESCO 등의 국제 기구 자문단, Cisco, Intel, Microsoft가 참여하여 2009년부터 21세기 미래 인재를 교육하기 위한 대규모 글로벌 역량 교육 프로젝트이다(박혜영·임해미, 2014, 448).

표 1. 사회과 교육과정 목표에 제시된 집단 생활 및 사회 참여 관련 내용

교육과정	목표 수준	집단 활동 및 사회 참여 관련 내용
1차 교육과정	전 학년	집단 생활, 사회 참여
2차 교육과정	전 학년	집단 생활, 사회 참여
3차 교육과정	1학년	집단 생활
	2학년	사회 참여
4차 교육과정	1학년	사회 참여
5차 교육과정	교과 목표	집단 참여
	4학년	집단 사고
6차 교육과정	교과 목표	공동 생활 참여
	3학년	공동의 일 참여
	5학년	갈등 해결
7차 교육과정	교과 목표	사회 참여 능력
	4학년	사회 참여, 갈등 해결
	6학년	사회 참여
2007 개정 교육과정	교과 목표	사회 참여 능력
2009 개정 교육과정	교과 목표	사회 참여 능력
	교과 목표	사회 참여 능력
2015 개정 교육과정	3~4학년군	사회 문제 참여
	5~6학년군	사회 문제 참여

사회과 목표의 변화에서 보듯이 사회과에서는 개인의 능력뿐만 아니라 타인과의 관계, 상호 작용에 대해 다루어 왔다. 이는 사회과의 성격이 가지고 있는 민주시민의 자질과 밀접하게 관련되기 때문이다.

사회과의 목표와 마찬가지로 사회과의 기능에서도 협력적 문제해결력과 관련된 기능을 찾아볼 수 있다. 조지민 외(2012, 3)에 따르면 협력적 문제해결력은 교육 상황과 실제 직업(일)에 중요하고 필수적인 기능으로 교육적·직업적·사회적인 문제해결 상황에서 일을 효과적으로 분담하고, 다양한 지식·관점·경험으로부터 정보를 통합하며, 다른 구성원이 제공한 아이디어로부터 창의성을 발현하는 데 핵심적인 요소라고 하였다. 즉, 일의 분담, 정보의 통합, 다른 구성원과의 상호작용을 통한 새로운 문제해결과 관련된 기능이 포함된 것이다. 정태호(2018, 65-66)에 따르면 기존의 많은 사회과 관련 연구에서 이러한 기능이 제시되었는데, 이를 자세히 살펴보면 다음과 같다.

표 2. 사회과 연구에서 제시하는 협력적 문제해결력 관련 기능

선행 연구	협력적 문제해결력 관련 기능
한면희 (1996)	집단의 건설적 분위기 조성하기, 집단생활 지침이나 규칙 제정에 참여하기, 구성원의 역할 수행으로 집단 목표에 기여하기, 집단의 조직, 계획, 의사 결정, 시행 등에 참여하여 자기의 임무 다하기, 갈등 문제에 대한 타협, 결의, 협정, 설득 활동에 참여하기, 학습의 장으로서 학교와 지역 사회의 활용, 당면한 문제에 대한 상황을 인식하고 관련 정보 모으기, 고장, 지역, 국가 사회적 문제에 관심을 가지고 결정에 참여하기, 지역 문제에 대한 건설적 비판의 제기와 수용, 지역 이기주의적 행위 조절, 자유의 확장, 사회 정의, 인권 문제를 위한 사회적 영향력을 발휘하는데 적극 참여하기, 자유 사회의 시민으로서의 책임을 충실하게 수행하기
NCSS (1989)	다양한 그룹과 상황의 역동성에 맞춰 각각의 행동 적응하기, 다른 사람의 욕구를 만족시키기 위해 사람들 사이의 상호적인 관계 인식하기, 그룹 내 지지적인 분위기 발전에 공헌하기, 그룹 생활을 위해 규칙과 지침 제정에 참여하기, 리더나 참여자 되어보기, 그룹의 목표를 설정하는데 돕기, 그룹 내에서 의무를 위임하고, 계획을 조직하고, 결정하고, 조치를 취하는데 참여하기, 충돌과 차이점을 해결하는 과정에서 설득, 타협, 논쟁, 협상에 참여하기, 사회에 영향을 미치는 문제들에 대해 알고 있기, 사회적인 조치가 요구되어지는 상황들 명명하기, 적절한 행동 과정을 결정하기 위해 개인적으로 또는 다른 사람들과 작업하기, 사회 권력에 영향을 주기, 사회적 책임감을 수용하고 완수하기
Parker & Jarolimek (1997)	다른 의견을 가진 사람들과 함께 공공 이슈의 집단 토의에 참여하기(토론을 이끌기, 중재하기, 협상하기, 타협하기), 공동체 자원을 입수하고 사용하며 계획하기, 교실, 학교, 공동체의 의사결정에 참여하기
미국 교과서 Harcourt (2007)외 4종	새로운 생각 창출하기, 함께 일하기, 분쟁 해결하기, 다름과 협동, 팀으로 일하기, 갈등 해결하기, 책임 있는 시민 행동하기

이처럼 사회과에서 기존에 제시하고 있는 많은 기능이 협력적 문제해결력과 관련이 있다. 이로 인해 오히려 협력적 문제해결력은 그다지 새로운 아이디어는 아니라는 교육 현장의 인식이 있어 왔다(박혜영·임해미, 2014, 441). ATC21S에서도 협력적 문제해결력의 틀은 비교적 최근에 개발되었지만 기능 자체는 새로운 기능이 아니라고 밝히고 있다(Care et al., 2018, 146). 이것은 반대로 생각하면 사회과에서는 이미 협력적 문제해결력과 관련된 목표와 기능을 꾸준히 제시해 온 것이다. 따라서, 협력적 문제해결력은 사회과와 밀접한 관련이 있다.

2. 사회과에서 협력적 문제해결력의 현재

사회과의 교육과정 변천과 기능에 대한 연구를 살펴보았을 때, 협력적 문제해결력과 관련된 내용은 지속적으로 제시되어 왔다. 그러나, 협력적 문제해결력이라는 용어를 사용하여 중요한 영역으로 취급된 것은 아니다. 사회과의 집단 기능 또는 협동 학습 등 협력적 문제해결력과 간접적으로 관련이 있는 분야에 대한 연구는 계속되었지만, 협력적 문제해결력에 대한 연구는 드물다. 이러한 원인은 크게 두 가지로 살펴볼 수 있다.

첫째는 교과교육에서 협력적 문제해결력에 대한 논의가 별로 없었기 때문이다. 협력적 문제

해결력은 사회의 변화에 따라 역량에 대한 관심이 증대하면서 비교적 최근에 대두된 개념이라고 할 수 있다. 김상수(2016)와 이희진(2016)에 따르면 협력적 문제해결력은 Nelson(1999)의 연구에서 시작하였으나 협력적 문제해결 학습으로 역량의 개념보다는 수업의 방법에 가까웠고, 이후 Hesse(2012)의 연구를 거쳐 PISA와 ATC21S의 연구를 통해 지금까지처럼 역량의 관점에서 협력적 문제해결력에 대한 관심을 갖게 되었다.

이처럼 협력적 문제해결력이라는 개념은 사용한 기간이 짧고, 선행연구가 부족했기 때문에 지금까지 교육 현장에서는 협력적으로 문제를 해결하는 능력에 대한 당위적 요구와 그 중요성에 대한 공감만 있었을 뿐, 협력적 문제해결력의 구성 요소는 무엇이며, 개별 학생의 수준 차이에 대한 어떤 교육적 중재가 이루어져야 하는지 구체적인 교육 내용과 방법에 대한 논의가 드물었다(박혜영·임해미, 2014, 441). 즉, 사회과에서 기존에 제시했던 집단 참여 관련 목표나 기능도 협력적 문제해결력이라는 역량의 구성 요소로 인식되지 못하고 단편적으로만 인식된 것이다.

둘째는 교실 수업에서 다루기가 어렵기 때문이다. 현재 제시된 협력적 문제해결력의 평가들을 살펴보면 PISA와 ATC21S 모두 컴퓨터 기반 평가 방식을 사용하고 있다. 평가의 객관성과 신뢰도를 확보하고, 실생활 문제에 따른 다양한 의사소통 방식을 처리하기 위해서는 과정 중심의 정성 평가만으로는 불가능하기 때문이다. 즉, 교실 수업에서 컴퓨터 활용의 접근성과 관련 프로그램의 활용 등 ICT 활용 수업의 기반이 마련되지 않는 한 온전한 협력적 문제해결력 관련 수업을 기대하기는 어렵다.

또한, 협력적 문제해결력의 하위 요소라고 할 수 있는 집단 기능과 사회적 행동에 대해 교육과정에서 강조하고 있음에도 불구하고 실제 교수·학습과 평가는 단순한 지식의 이해와 전달에 그치는 경우가 많다(구정화, 2005). 특히, 기능 목표 영역은 교육과정 개발 과정에서 소홀히 다루어지고, 교수 내용과 도달점을 체계적으로 제시할 수 없으며, 평가하기도 어렵다(정태호, 2018, 23-24). 이러한 이유로 교실 수업에서 협력적 문제해결력과 관련된 내용은 소홀하게 다루어진다.

실제 경기도 초등학교 50곳의 2019학년도 1학기 5, 6학년 평가계획을 분석한 결과 협력적 문제해결력과 관련 있는 평가 내용은 학급 문제해결 관련 내용으로 2%에 불과하며, 모두 토의/토론 수업으로 이루어져 있다³⁾. 즉, 협력적 문제해결력과 관련된 교수·학습 방법이나 평가는 교실 수업에서 실행하기 어렵기 때문에 소홀히 다루어지고 있는 것이다. 따라서, 사회과에서 협력적 문제해결력을 향상 시킬 수 있는 과제와 평가 방안을 마련하는 것은 매우 중요한 일이다.

3) 관련 내용은 표로 정리하여 제시하기에 원고 분량이 초과되어 간략히 제시하였음.

Ⅲ. 사회과에서 협력적 문제해결력 과제 및 평가의 설계 방안

1. 협력적 문제해결력 과제의 설계

가. 협력적 문제해결력의 구성 요소

앞서 밝힌바와 같이 협력적 문제해결력에 대한 연구는 PISA와 ATC21S에서 가장 활발하게 이루어지고 있다. 따라서, 두 연구 결과를 종합하여 사회과에서 협력적 문제해결력 과제 설계에 반영할 수 있는 시사점을 찾고자 한다.

먼저 PISA 2015의 협력적 문제해결력을 살펴보겠다. 조지민 외(2012, 7)에 따르면 PISA에서 제시하는 협력적 문제해결 과정에서 협력 과정을 통해 문제를 해결하기 위한 핵심요소는 ‘공유된 이해를 수립하고 유지하기, 문제해결을 위해 적절하게 행동하기, 팀을 조직하고 유지하기’이다. 여기서 ‘공유된 이해를 수립하고 유지하기’는 에이전트와의 의사소통을 통해 공동의 기반을 세우는 과정이고, ‘문제해결을 위해 적절하게 행동하기’는 문제해결에 이르는 적절한 단계를 따라 행동하는 것을 말한다. ‘팀을 조직하고 유지하기’는 조직 관리 능력을 뜻하는 것으로 체계적인 조직을 갖추고 점검하는 것이다.

다음 ATC21S에서는 협력적 문제해결력의 구성 요소를 협력과 공유의 사회적 측면과 지식, 전략, 문제해결의 인지적 측면으로 제시하였다(Griffin & Care, 2014, 8). 즉, 협력적 문제해결은 개개인이 가지고 있는 지식과 경험, 전략을 서로 공유 및 협력하고 결합하여, 혼자서 해결할 수 없는 복잡한 문제를 해결한다는 공동의 목표를 달성하는 것이라고 볼 수 있다.

위에서 살펴본 PISA 2015와 ATC21S에서 제시한 내용을 바탕으로 협력적 문제해결력이 갖추어야 할 구성 요소를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 구성원들간에 공유된 문제의식 또는 목표이다. 구성원들간 함께 해결해야 할 문제를 제시하여 공동의 목표를 설정할 수 있어야 한다. 이를 위해서는 개개인의 능력으로 해결하기 어려우며, 상호의존성이 발휘될 수 있는 과제를 제시해야 한다.⁴⁾

둘째, 팀을 구성하고 함께 문제를 해결하는 협력 기능이다. 협력 기능은 팀의 구성 과정에서부터 공동의 목표를 해결하고 점검하는 과정까지 다양하게 적용되어야 하며, 협력 기능에는 근거화, 관점수용, 설명, 소통 능력, 조정, 논증, 역할 배정, 상호 조절 등이 포함된다(OECD, 2012; 조지민 외, 2012, 10 재인용).

셋째, 문제해결을 위해 필요한 지식, 전략과 같은 인지적 능력이다. 이는 협력적 문제해결을 위해 필요한 개인적 능력이라고 할 수 있다. 협력을 위해 자기 역할을 수행할 수 있는 개인의

4) 김동영 외(2013, 51)는 협력적 문제해결력을 평가하는 과제를 개발할 때 고려해야 할 사항으로 다음의 다섯 가지를 들고 있다. 첫째, 학생들이 도전할 수 있는 수준 내에서 충분히 복잡하고 어려운 과제를 사용하는 것이 필요하다. 둘째, 열려 있는 과제 또는 잘 구조화되지 않은 과제여야 한다. 셋째, 학생들에게 의미가 있거나 실세계 맥락에 기반한 실제적인 과제를 사용하는 것이 바람직하다. 넷째, 학생들의 추론과 사고가 관찰 가능한 과제를 만들어야 한다. 다섯째, 교실 환경을 고려하여 현실적으로 측정 가능한 과제와 방법을 탐색하여야 한다.

능력이 필요하며 이를 활용하기 위해서 개인의 능력을 고려한 수업 설계를 해야 한다. 그러나 여기서 말하는 문제해결과 관련된 인지적 능력이 개인적 능력이라 할지라도 협력적 문제해결은 지속적인 상호작용과 반응, 의견수렴과 조율 등 다양한 사회적 기술을 필요로 하기 때문에, 문제해결 과정이 매우 역동적이며 개인의 문제해결과는 다른 차원이다(유지원, 2016).

ATC21S에서 제시하고 있는 수업 사례를 살펴보면 보다 쉽게 이해할 수 있다.

표 3. 호주에서 실시한 협력적 문제해결력 수업 사례⁵⁾

	이전 수업의 흐름	협력적 문제해결력 수업의 흐름
역사 수업	<ol style="list-style-type: none"> 1. 시인에 대한 8개의 사실 자료 제공 2. 각각 다른 시인의 시를 읽고 좋아하는 것 선택하기 3. 시인들이 살았던 역사적 시기에 대한 에세이 쓰기 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 수업의 각 학생에게 다른 시인이 제공하여 연구함 2. 학생들은 서로 의사소통하여 자신의 연구를 확장 통합함 <ul style="list-style-type: none"> - 자신의 성격을 표현함 - 시인과 관련된 역사적 시기에 대한 정보를 충분히 수집함 - 서로 의사소통함 3. 같은 시기에 해당하는 시인들에 대해 글쓰기
과학 수업	<ol style="list-style-type: none"> 1. 동물 종에 관한 에세이 쓰기 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 연구하고 그리기 위해 동물 선택하기 2. 선택한 동물에 대해 공유하기 3. 같은 종의 동물을 가진 학생들과 그룹 형성하기 4. 모든 종과 선택한 종에 대한 일반적인 지식을 통합하고 더 큰 그림을 그림 5. 학생들은 그룹에서 종에 대해 결과물을 제시하고, 자기 성과를 스스로 평가함.

출처 : Care et al.(2018, 155-156)의 내용 재구성

위의 수업 사례를 살펴보면 수업 과제가 상호의존성이 포함된 공통의 과제라는 것을 알 수 있다. 시인과 동물의 종을 조사하며 일반화 된 지식을 형성하기 위해, 각자가 맡은 과제를 결합하는 단계가 필요하다. 따라서, 혼자 해결할 수 없고, 구성원들과 협력을 통해서만 해결할 수 있는 상호의존적 과제라는 것을 알 수 있다.

또한, 팀 구성의 단계가 포함되었으며, 여러 협력 기능이 사용되었다. 자신이 해결해야 할 과제를 알고, 같은 시기의 시인들을 선택한 동료 또는 같은 종의 동물을 선택한 동료와 팀을 구성해야 한다. 이 때 팀을 구성하는 단계에서부터 의사소통하는 과정이 포함된다. 이 밖에 역할 배정, 관점 수용, 근거화, 논증, 상호조절 등의 기능이 함께 사용되고 있음을 알 수 있다.

마지막으로, 각자 개인이 맡은 시인 또는 동물의 종에 대해 조사하며 정보를 수집하는 등 자기 역할을 수행할 수 있는 인지적 능력이 사용되었다. 이는 개인적 기능으로 이전 수업에 적용해서도 충분히 활용할 수 있는 능력이다. 이를 통해 협력적 문제해결의 구성 요소는 문제해결에 보편적으로 이용되는 인지적 능력과 협력의 과정에 특수적으로 이용되는 공통의 목표와 협력 기능이라고 볼 수 있다.

나. 협력적 문제해결력 과제의 설계 단계

5) 멜버른 대학교에서 실시한 연구로 2013-2014년 동안 실시되었다.

지금까지 살펴본 협력적 문제해결력의 구성 요소를 포함하여 협력적 문제해결력 과제를 어떻게 설계하느냐는 실제 교수·학습에 가장 필요한 부분이다. Griffin & Care(2014, 9-10)는 협력적 문제해결력 과제의 설계 단계를 다음과 같이 제시하고 있다.

1. 문제 또는 협력 프로젝트를 정의하기
2. 프로젝트 요소와 구성 요소를 상세히 식별하기
3. 지식, 자료, 전략, 경험, 장비 등 구성 요소에 필수적인 자원을 식별하기
4. 프로젝트의 완료 또는 문제를 해결하는 데 필요하면서 중복되지 않는 자원 할당하기
(공유 또는 공통 자원이 없는 참가자들 간에 자원 분할.)
5. 과제 또는 문제 해결의 목표를 분명히 하고 과제의 절차를 학생에게 밝히기
6. 문제를 파악하고, 문제를 해결하거나 과제를 완료하기 위한 전략을 정리해야 함을 설명하기
7. 학생들의 의사 결정과 토론을 기록하는 방법을 강구하기.

Griffin & Care가 제시한 협력적 문제해결력 과제의 설계 단계를 살펴보면 가장 먼저 이루어져야 하는 것은 해결되어야 할 문제 상황 또는 협력 프로젝트를 정의하는 것이다. 이 과정에서 교사는 공동으로 해결할 수 있는 상호의존적 과제를 제시해야 한다. 이 다음 협력적 문제해결 프로젝트에 포함된 구성 요소를 상세히 밝혀야 한다. 협력적 문제해결의 특성상 교사의 관찰과 대화의 기록 등으로 평가에서 객관성을 확보가 어렵기 때문에 사전에 구성 요소를 상세히 밝힐 필요가 있다. 이후 협력적 문제해결을 위해 필요한 자원을 식별해야 한다. 특히, ICT 자료 등 필요한 자원을 명확히 하여 미리 확보해 둘 필요가 있다. 다음 전체 자원을 파악하고 개인이 처리할 수 있는 양의 자원을 중복되지 않게 분배한다. 이후 과제 수행 간 필요한 과제의 절차 및 유의사항을 밝히고, 올바른 평가를 위해 의사소통 과정을 기록할 평가 도구를 마련해야 한다. 면대면으로 시도되는 협력적 문제해결 또는 협력적 프로젝트 작업의 기록을 보관하는 것은 평가 프로세스의 필수적인 요소이기 때문이다(Griffin & Care, 2014, 10).

2. 협력적 문제해결력 평가의 설계

가. 평가 목적

협력적 문제해결력을 평가하기 위해서는 먼저 무엇을 평가할 것인지가 명확히 결정되어야 한다. 다시 말해, 협력적 상황에서 나타나는 개인의 역량을 평가하느냐, 아니면 협력적 문제해결의 결과 나타난 그룹의 성과를 평가하느냐를 결정해야 한다는 것이다.

PISA 2015의 경우 가상적인 협력적 상황 내에서 개인에게 요구되는 역량을 분석적으로 제시하고 역량 자체에 대한 평가를 시도했다는 점에서 의의가 있으나 개인의 역량만을 평가하는 한계가 있다(박혜영·임해미, 2014). 김성숙 외(2018)도 역시 PISA 2015의 협력적 문제해결력 평가에서는 협력적 상황 내에서 한 개인의 능력을 평가하는 데 초점을 두고 있다고 하였다.

반면 김동영 외(2013)의 연구에서는 PISA 2015의 협력적 문제해결력 도입에 따라 실제 수업에서 활용할 수 있도록 교육과정에 기반하여 완결된 문제해결 과정을 체험하고 핵심역량을 평가하기 위한 평가 모형을 개발하였다. 그러나, 평가 항목 및 채점 기준을 확인한 결과 협력

모둠의 결과에 대한 평가는 가능하지만 개인이 얼마나 협력하였는가, 즉, 개인의 기여도와 개인의 협업 능력에 대한 평가는 이루어지지 않았다.

협력적 문제해결력 자체가 개인이 갖추어야 할 역량이기 때문에 개인의 능력을 평가하는 것이 우선 순위가 되어야 하는 것도 옳고, 협력적 문제해결력의 도입 배경을 살폈을 때, 개인이 해결할 수 없는 문제를 집단의 힘을 모아 해결한다는 점에서 그룹의 결과물에 대해 평가하는 것도 틀리지 않다. 따라서, 추후 교실 상황에서 협력적 문제해결력의 평가에 있어서는 상황에 따라 무엇에 초점을 맞추어 평가할지 수업의 목표에 따라 명확한 목적을 세우는 작업이 선행되어야 할 것이다.

나. 평가 내용

사회과에서 역량을 신장시킬 수 있는 평가 방안을 탐색하는 연구는 대부분 과정 중심 평가에 초점을 맞춘 정성평가 방식이며, 이는 역량은 문항을 통해서 측정하기 어렵고, 실행의 과정에서만 확인할 수 있다고 여겨지기 때문이다(이소연, 2018, 217-218). 그러나, 과정 중심 평가의 특성상 명확한 평가 기준이 설정되지 않는다면 객관성과 신뢰도에 의문이 제기될 수 밖에 없고, 교사의 부담이 증가하며, 후광효과와 같은 오류를 범하기 쉽다. 따라서, 올바른 협력적 문제해결력 평가 설계 방안을 강구할 필요가 있다.

이를 위해 PISA 2015와 ATC21S의 평가에 대해 살펴볼 필요가 있다. 먼저 PISA 2015에서 제시하는 협력적 문제해결력은 개인적 문제해결의 인지적 구성요소와 협력 구성 요소의 통합이다(조지민, 2012, 9). 이는 개인적 문제해결과 비교할 때 협력적 문제해결은 팀을 구성하는 구성원들의 이해와 공유를 통해 문제를 해결하는 과정으로 볼 수 있고, 개인적인 문제해결력을 구성하는 인지 요소와 협력을 통한 문제해결 구성 요소로 이루어진다고 할 수 있다(김동영 외, 2013, 20). 따라서, PISA 2015에서 제시하는 협력적 문제해결력 평가들은 다음과 같이 협력적 문제해결력의 핵심요소와 문제해결력의 평가들을 결합한 형태로 제시된다.

표 4. PISA의 협력적 문제해결력 평가들

	공유된 이해를 수립하고 유지하기	문제해결을 위해 적절하게 행동하기	팀을 조직하고 유지하기
탐색과 이해	팀원들의 관점과 능력 발견하기	목표와 함께 문제해결을 위해 상호작용의 유형 찾기	문제해결을 위한 역할 이해하기
표현과 형식화	공유된 표시 만들기 및 문제의 의미 협상하기	완성되어야 할 과제 확인하기 및 설명하기	역할과 팀 조직 설명하기 (소통규약/참여규칙)
계획 수립과 실행	행동에 대해 팀원과 소통하기	계획 실행하기	참여규칙 따르기 (예: 다른 팀원의 과제 수행 독려하기)
모니터링과 반성	공유된 이해 점검 및 고치기	행동 결과 점검 및 문제해결 성과 평가하기	점검, 피드백 제공, 그리고 팀 조직 및 역할 적응하기

출처 : OECD(2012; 조지민 외, 2012, 7에서 재인용).

이러한 평가들에 의해 이루어진 PISA 2015의 협력적 문제해결력 평가는 컴퓨터 시뮬레이션

에이전트와 상호작용을 통해 평가가 이루어지기 때문에 실제 사람 간 상호작용과 차이가 있으며, 인지적 성취와 실제 협력의 상관관계가 명확하지 않다는 한계가 있다(이소연, 2018, 214).

다음은 ATC21S에서 제시하는 협력적 문제해결력의 평가들을 살펴보도록 하겠다. ATC21S는 협력적 문제해결력에 대해 개인의 사회적 기능과 인지적 기능이 구체적인 문제 상황에서 복합적으로 발휘되는 능력으로 보았다(박혜영·임해미, 2014, 448). 여기서 사회적 기능에는 관점 취하기, 사회적 규칙의 스트랜드가 포함되고, 인지적 기능에는 과제 규칙, 지식 형성의 스트랜드가 포함되어 총 5가지 스트랜드로 구축된다고 하였고, 이 5가지 스트랜드 내 세부 기능을 제시하였다(Care et al., 2018, 30). 이를 자세히 살펴보면 다음과 같다.

표 5. ATC21S의 협력적 문제해결력 평가들

영역	가능	관련 하위요소
사회적 기능	참여	행동, 상호작용, 과제 완수
	관점 취하기	적절한 반응, 구성원 상호인식
	사회적 규칙	협상, 자기평가, 교섭 기억, 책임/진취성
인지적 기능	과제 규칙	과제분석, 목표 설정, 자원 관리 복잡성, 정보수집, 체계화
	지식 형성	관련성 파악(표현과 형식화) '만약~ 그렇다면' 규칙 가설(검증과 반성)

출처 : Hesse et al.(2012; 박혜영·임해미, 2014, 449-451에서 재인용).

이러한 평가들에 따라 앞에서 제시한 <표 3>의 예시 수업을 분석한다면 다음과 같이 분석할 수 있다.

표 6. ATC21S의 협력적 문제해결력 평가들을 통한 수업 분석

역사 수업	
협력적 문제해결에 내재된 스트랜드	수업에서의 행동
참여	다른 학생들에게 질문하기
관점 취하기	시인들의 시대적 관점을 추측하여 시인에 대한 글쓰기
사회적 규칙	다른 학생들의 질문에 적절히 응답하기
과제 규칙	같은 시기에 활동하던 시인을 연구하는 학생들과만 이야기하기
지식 형성	시대와 관련하여 다른 시인들을 하나로 연결시키는 것
과학 수업	
협력적 문제해결에 내재된 스트랜드	수업에서의 행동
참여	다른 학생들에게 동물에 대해 질문하면서 같은 종의 그룹을 찾음
관점 취하기	의사소통이 쉬운 동료들의 프리젠테이션에 그림 적용하기
사회적 규칙	그룹 작업 중 자신의 수행 및 참여를 비공식적으로 반영
과제 규칙	그들의 동물과 그것이 속한 종에 대한 정확한 정보를 확보
지식 형성	다른 사람으로부터 많은 정보를 배우는 것

출처 : Care et al.(2018, 155)

이러한 ATC21S의 평가는 교실 상황에서 두 명 이상의 학습자 팀이 주어진 문제를 협력적으로 해결하는 의사소통 과정을 분석하고 평가하는데, 이 때 개별 학생은 컴퓨터에서 대화창 기능을 이용하여 협력적으로 문제해결 과정에 대해 논의하고, 저장된 대화 자료를 컴퓨터가 분석하여 채점하고 피드백을 제공한다(박혜영·임해미, 2014, 452).

이러한 평가 과정에 대해 Care et al.(2018, 83-88)는 다음과 같은 과제가 있다고 하였다. 첫째는 학생들의 대화를 관리하는 것이다. 협업에는 의사소통이 필요하기 때문에 협력적 문제해결을 평가하려면 대화 관리의 적절한 설계가 필요하다. 둘째는 그룹 구성이다. 협력적 문제해결은 상호의존성이 높기 때문에 그룹 구성에 매우 민감하다. 셋째는 평가의 수단으로서 컴퓨터 에이전트 활용이다. 현실 상황에 적합한 협력적 문제해결력의 평가와 평가의 효율성 등을 고려하여 학생-학생 의사소통을 평가할 것인지, 학생-컴퓨터 에이전트 의사소통을 평가할 것인지 결정하여 최적의 평가를 개발해야 한다.

위의 두 프로젝트에서 개발한 평가들을 살펴보면 협력적 문제해결력 평가 내용에 있어서 다음과 같은 공통점을 찾을 수 있다. 첫째는 개인의 인지적 기능과 협력적 문제해결력 요소의 결합으로 이루어진 것이다. PISA 2015의 평가들은 협력적 문제해결력의 요소와 개인적 문제해결력의 요소를 결합하였고, ATC21S는 개인적 기능과 사회적 기능으로 나누어 제시되었다. 즉, ATC21S에서 제시하는 협력적 문제해결력을 PISA 2015의 것과 비교했을 때, 협력적 문제해결력의 핵심요소가 참여, 관점 취하기, 사회적 규칙에 해당하고, 개인의 문제해결이 과제 규칙, 지식 형성에 해당한다고 볼 수 있다. 개인적 문제해결력에 대한 내용이 포함되는 것이다.

둘째는 세부 내용이 유사하다는 것이다. PISA 2015의 ‘문제해결을 위해 적절하게 행동하기’ 요소와 ATC21S의 인지적 영역은 개인의 문제해결 기능과 매우 유사하다. 또한, 세부 내용을 살펴보면, 상호작용, 구성원의 관점 이해와 상호 인식, 문제 해결의 단계, 행동 점검과 반성 등 유사한 내용으로 이루어져 있다. 이를 통해 PISA 2015와 ATC21S의 연구에서 제시하는 협력적 문제해결력이란 어느 정도 합의가 이루어진 것으로 볼 수 있다.

다. 평가 방법

평가의 목적과 내용에 대해 틀을 세웠다면, 어떠한 방식으로 평가를 할 것인가에 대한 결정이 필요하다. 지금까지 살펴본 PISA 2015와 ATC21S 프로젝트 역시 협력적 문제해결력에 대한 각각의 평가 방법을 제시하고 있으며, 이를 비교하면 다음과 같다.

표 7. PISA와 ATC21S의 협력적 문제해결력 평가 비교

	팀 구성 방식	문제 상황	의사소통 방식	피드백	적용 범위
PISA	실제 학생과 컴퓨터 가상인물이 팀을 이룸	실생활 문제 상황	컴퓨터 기반 4지 선다형 선택지에서 대사를 선택하는 방식으로 의사소통	학생과 교사에게 평가 결과 및 피드백을 제공하지 않으며 국가별 결과만 산출됨	국제 수준의 국가 단위
ATC 21S	실제 학생들이 팀을 이룸	실생활 문제 상황 또는 교과지식 활용이 필요한 상황	컴퓨터 기반 대화창에 직접 입력하는 방식으로 의사소통	학생과 교사에게 평가 결과 및 피드백 제공	교실 수준

출처 : 박혜영·임해미(2014, 454).

표에서 보는 바와 같이 PISA 2015와 ATC21S에서 협력적 문제해결력은 컴퓨터 기반으로 평가를 시행하였다. 둘의 차이는 그룹의 구성인데, PISA 2015에서는 컴퓨터 상의 가상 인물, 즉 에이전트와 팀을 이뤄 문제를 해결해 나가는 것이다. 따라서, 앞서 밝히 바와 같이 협력적 문제해결의 결과보다 과정에서 나타나는 개인의 문제해결력에 초점이 맞추어진다. 이러한 방법이 과연 협력적 문제해결력에 대한 평가로서 의미가 있는가하는 의문이 생길 수 있지만, 기술향상으로 가상환경에서의 협업이 증가하며 이러한 협력 방식의 변화를 반영하였다는 점과, 가상 및 컴퓨터 기반 환경에서의 협력이 실제 사람 간 상호작용 상황에서의 협력을 예측할 수 있다는 점에서 충분히 유용하다는 의미가 있다(이소연, 2018, 214).

이러한 컴퓨터 기반 평가 방법은 기존의 과정중심 정성평가 방법의 한계를 극복할 수 있는 좋은 대안이다. 아직 역량 기반 평가에 대한 연구가 부족하고, 교사가 관련 전문성을 습득할 수 있는 기회가 없는 상황에서 교사 개인의 능력에만 의존하는 평가 방식은 교사의 부담 증가, 평가의 타당도와 신뢰도 하락 등과 같은 문제가 발생하기 때문이다(이소연, 2018, 217). 따라서, 컴퓨터 기반 평가를 통해 누락될 수 있는 의사소통의 과정에 대한 기록이 자연스럽게 이루어지고, 이에 대한 신속하면서도 신뢰도 있는 평가가 이루어질 수 있다.

컴퓨터 기반 평가가 교실 상황에서 이루어지기 위해서는 선행되어야 할 과제가 있다. 첫째는 ICT활용이 가능한 환경이 구성되어야 한다. 현재 대부분의 학교에서는 컴퓨터실을 제외하고는 ICT를 활용할 수 없기 때문에 많은 시간을 사용할 수 없다. 그러나, 최근 디지털 시범학교 등을 중심으로 태블릿PC 등을 보급하고 있으며, 학생 개인의 스마트폰을 활용한 교수·학습 프로그램이 증가하며 협력적 문제해결력 평가가 가능한 환경이 조성되고 있다.

둘째는 협력적 문제해결력을 평가할 수 있는 프로그램의 개발이다. 구성원들간의 의사소통, 적절한 과제 투입, 다양한 상황 제시 등 여러 기능이 포함된 프로그램이 있을 때, 컴퓨터 기반 평가가 이루어질 수 있다.

IV. 결론

협력적 문제해결력이라는 용어의 사용 기간은 짧지만, 사회과에서는 이미 프로젝트 학습 또는 협동 학습, 집단 기능 등과 같이 유사한 많은 연구가 진행되었고, 현장에서도 많이 사용되었다. 그러나, 일반 문제해결력과 달리 협력적 문제해결을 위해 사용되어진 기능에 대해 얼마만큼의 신뢰도가 보장된 평가를 하였는가에 대해서는 명확한 답을 내리기 어렵다. 참여에 대한 기준, 의사소통에 대한 기준, 상호 작용에 대한 기준 등 명확한 기준이 없이 교사의 관찰에 의해 이루어지는 경우가 많았기 때문이다. 이러한 이유로 학교 현장에서 사용되는 평가 계획에 집단 기능 또는 협력적 문제해결 관련 내용은 거의 제시되어 있지 않다. 그만큼 관련 연구가 부족하다는 것을 알 수 있다.

따라서, 이 연구에서는 협력적 문제해결력이 사회과교육에서 갖는 의미를 살펴보고 협력적 문제해결력을 향상시킬 수 있는 방안으로 과제와 평가를 설계하는 방안에 대해 살펴보았다. 협력적 문제해결력의 과제를 개발하기 위해서 PISA 2015와 ATC21S에서 제시하는 협력적 문제해결력의 구성 요소를 비교·분석하여 공통적인 내용을 선정하였고, 과제 설계의 단계를 제시하였다.

또한, 협력적 문제해결력에 대한 올바른 평가가 이루어질 수 있도록 평가의 목적, 평가 내용, 평가 방법에 대해 살펴보았다. 평가의 목적에서는 수업 목표에 따라 개인의 문제해결력이나 협업 능력 중 하나에 초점을 맞추는 것이 필요하고, 평가 내용에 있어서는 개인적 기능에 해당하는 문제해결력 관련 내용과 사회적 기능에 해당하는 협력적 요소에 관한 내용을 분석하여 평가 요소를 명확히 하였다. 평가 방법에 있어서는 PISA 2015와 ATC21S에서 사용하고 있는 컴퓨터 기반 평가 방법의 필요성을 제안하였다.

2015 개정 교육과정은 2017년부터 학교 현장에 적용되어 2019년 현재 전 학년 교육과정에 반영되어 있지만, 역량과 교육과정의 연계나 역량 함양을 위한 교수·학습 방법, 평가에 대한 연구가 많이 부족한 실정이다. 그러나, 협력적 문제해결력은 미래 사회에서 요구되는 인간을 기르는데 가장 필요한 능력 중 하나로 사회과의 목표와 부합되는 중요한 능력이다. 왜냐하면, 기본적으로 학생들의 소집단 활동을 통해 문제를 해결하도록 요구하는 것이기 때문에, 구성원들이 함께 의견을 교환하고 집단사고를 통해 문제를 해결하는 과정에서 미래 사회의 지식·생성 조직과 유사한 환경을 조성하는 것이 가능하기 때문이다. 따라서, 협력적 문제해결력을 기르는 사회과 수업이 이루어질 수 있도록 환경을 조성하고 교수·학습 자료 및 평가 자료의 개발이 필요하다.

참고문헌

- 교육부(2018), 사회과 교육과정, 세종: 교육부.
- 구정화(2005), 사회과에서의 집단기능과 사회적 행동을 위한 평가 방향, *교원교육*, 21(4), 16-31.
- 김동영, 곽영순, 동효관, 이상하, 이인호, 이정우, 김정효, 김현미, 박상욱, 최정순(2013), 21C 미래 사회 핵심역량 신장을 위한 평가모형 및 평가문항 개발-초등학교 과학, 중학교 사회를 중심으로, 한국교육과정평가원, 연구보고 CRE 2013-6-1.
- 김상수(2016), 협력적 문제해결력 신장을 위한 초등수학 프로젝트 기반 학습 프로그램 개발 및 효과 분석, *광주교육대학교 석사학위논문*.
- 김성숙, 임효진, 정혜경(2018), 우리나라 학생들의 PISA2015 협력적 문제해결력과 협력적 태도에 대한 관계 비교, *교육과정평가연구*, 12(3), 155-179.
- 박혜영, 임해미(2014), 협력적 문제해결력 교수·학습 및 평가를 위한 PISA와 ATC21S의 특징 비교 분석, *학습자중심교과교육연구*, 14(9), 439-462.
- 유지원(2016), 디지털 시대에 최적화된 협력적 문제해결역량 측정도구 개발, *학습자중심교과교육연구*, 16(7), 185-214.
- 이가람, 박일우, 주은정(2019), 협업을 통한 문제해결 과정에서 초등학생들의 협력적 문제해결력을 향상시키는 교실 문화 탐색, *학습자중심교과교육연구*, 19(3), 707-734.
- 이소연(2018), PISA 2015 협력적 문제해결력 영역의 특징과 사회과교육에의 함의, *시민교육연구*, 50(3), 203-220.
- 이희진(2016). 협력적 문제해결 학습이 초등학교 6학년 학업성취도와 성격 강점에 미치는 영향, *경인교육대학교 석사학위논문*.
- 임규연, 박효선, 김주연(2015), 웹기반 협력적 문제해결학습에서 스캐폴딩 유형에 따른 상호작용 패턴 및 팀 성과 탐색, *학습자중심교과교육연구*, 15(8), 1-25.
- 정태호(2018), 초등사회과 기능 목표 계열화 원리의 개발 및 적용, *한국교원대학교 박사학위논문*.
- 정태호(2019), 역량기반 교육과정으로서 2015 개정 초등 사회과 교육과정 분석, *사회과교육연구*, 26(2), 103-127.
- 조지민, 동효관, 임해미, 옥현진, 정혜경, 김성숙(2012) OECD PISA 2015 협력적 문제해결력 평가 도입에 따른 교육 개선 방안. 한국교육과정평가원, 연구보고 ORM 2012-065-13.
- ATC21S(2014), Collaborative Problem Solving: Empirical Progressions.(<http://www.atc21s.org>)
- Care, E., Griffin, P. & Wilson, M.(2018). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills Research and Applications*, Springer International Publishing
- Griffin, P. & Care, E.(2014), Developing learners' collaborative problem solving skills, Assessment Research Centre, Melbourne Graduate School of Education

OECD(2012), PISA 2015 Collaborative Problem Solving Framework: Second Draft. 34th meeting
of the PISA Governing Board, 2012-10-29

교신저자 : 정태호, 용인이동초등학교 교사
taeho_love@hanmail.net

스웨덴 사회과 교육과정의 특징과 시사점*

이 해 영 · 김 현 미 · 배 화 순 · 조 철 기 · 이 정 우

대구가톨릭대 교수 · 한국교육과정평가원 연구원 · 한국교육과정평가원 연구원 · 경북대 교수 · 순천대 교수

I. 들어가는 말

2015년 9월에 고시된 2015 개정 교육과정이 현재 초, 중, 고등학교에 적용되고 있다. 초등학교는 2017년부터, 중학교와 고등학교는 2018년부터 연차적으로 적용되고 있으며, 학교 현장에서는 2015 개정 교육과정의 총론과 교과 교육과정을 반영하여 학교 교육과정을 편성·운영하고 있다. 우리나라뿐만 아니라 최근에 많은 국가들이 자국의 상황에 부합하는 미래 사회 대비 교육의 방향을 설정하고 이를 반영하여 교육과정 개정을 진행하거나 진행을 완료하였다. 이러한 국가들의 교육과정을 비교·분석함으로써 이들 국가에서 미래 사회를 대비하기 위해 교육과정을 어떤 방향으로 개정하고 있는지, 교과 교육과정에서는 어떠한 교육 내용을 어떤 범위와 수준으로 지도하는지 등을 파악하여 우리나라 교육과정의 개선 방향을 탐색할 수 있다(권점례 외, 2018).

우리나라 사회과 교육과정의 변화 방향을 검토하고 개선점을 찾아내는 연구방법으로 외국의 교육과정과 비교 분석하는 연구는 많은 편이다. 강운선(2010a, 2010b)은 2007 개정 교육과정 시기에 미국의 텍사스 주 교육과정과 한국의 중학교 사회과 교육과정을 비교하였고, 2009 개정 교육과정 시기에는 캐나다 퀘벡지역의 교육과정을 분석하여 역량기반 학년군 교육과정의 방향을 반영하여 사회과 교육과정의 개선 방향을 모색하였다. 김재우 외(2016)는 성취기준의 의미와 역할, 진술방식 및 형태, 문서 체제 내에서 위상을 기준으로 호주와 한국의 사회과 교육과정 성취기준을 비교하였다. 백남진(2014)은 교과 특수 역량에 초점을 두고 한국의 교과 교육과정의 성취기준이 교과특수 역량에 기반하여 어떻게 개발되었는지 탐색하기 위해 호주, 캐나다 온타리오 주, 싱가포르의 사회과 교육과정을 분석하였다. 백남진 · 온정덕(2015)은 호주의 교육과정에서 역량이 어떻게 제시되고 있는지를 검토하여 한국의 역량 기반 교육과정을 개발하는데 시사점을 얻고자 하였다. 최진영 · 장혜인(2016)은 캐나다 온타리오와 호주, 미국의 역사영역을 중심으로 한 사회과 교육과정을 분석하였는데, 핵심 개념, 일반화된 지식과 기능을 분석하여 초등 사회과의 개선방향을 모색하였다. 윤지영 · 온정덕(2017)은 역량기반 교육과정에서 기능의 의미와 역할을 고찰한 후 호주와 캐나다 온타리오 사회과 교육과정 제시 방식

* 이 글은 권점례 외(2018), 교과 교육과정 국제 비교 연구: 수학, 과학, 사회 교과를 중심으로 (CRC 2018-24), 한국교육과정평가원의 연구 내용 중 일부를 재구성하여 작성하였음.

을 비교하여 한국의 교육과정 설계에 적용가능한 시사점을 제시하였다. 김정은 외(2018)는 한국과 미국 사회과의 성취기준에 사용된 서술어를 분석하여 성취기준의 진술방식에 대해 논의하였다. 대체로 이들 연구는 교육과정의 체계를 탐색하고 성취기준의 진술에 초점을 맞추어 우리나라와 비교한 후 일정한 시사점을 제시하고 있다. 특히, 한국의 교육과정이 개정될 때마다 그와 유사한 외국의 사례를 비교하여 시사점을 찾았는데 2015 개정 교육과정 시기에는 역량의 제시방식을 집중적으로 탐색하고 있다. 이런 외국의 교육과정이 국가마다 사회적, 문화적 맥락이 있기 때문에 우리나라의 교육과정의 기준에 따른 분석은 어렵지만 교육과정을 설계할 때 일정 시사점을 준다는 점에서 그 의의가 적지는 않다. 이들 연구는 주로 호주나 캐나다, 미국을 대상으로 한 연구가 많이 이루어졌다.

이 글은 기준에 사회과에서 주목하지 않았던 스웨덴 교육과정을 분석해보고자 한다. 스웨덴은 민주주의 가치를 교육의 기본 방향으로 삼고 있는 국가로 민주시민 자질 양성을 목적으로 하는 우리의 사회과에 주는 의미가 있을 것이다. 특히, 스웨덴은 1990년대 이후 교육에서는 학생들을 자신의 의사와 요구를 표시하는 민주시민으로 키우고 남의 이야기를 경청하고 평가할 수 있는 능력의 소유자로 가르치는 게 중요하다고 보았다. 민주시민 양성은 스웨덴 교육이 추구하는 가장 중요한 가치 중의 하나이며 시대와 정권에 따라 달라지긴 하지만 여전히 주요 목적이다(황선준, 2014). 우리나라 사회과가 민주시민의 자질 양성을 교육목적으로 삼고 있기에 스웨덴의 교육방향은 우리나라 사회과 교육과정 개선에 시사점을 제공할 수 있다. 또 스웨덴 학제는 초·중학교 의무교육기간이 9년으로 우리나라와 유사한 초중학제를 유지하고 있다. 스웨덴은 유아 교육과 보육(만1세~5세), 취학전 교육(만6세), 기본 필수 교육(만7세~16세), 후기 중등 교육(만16세~20세, 3년)으로 이루어진다. 기본 필수 교육 단계이자 의무교육기간인 ‘그란스콜라(Grundskola)’는 한국의 초등학교와 중학교가 합쳐진 학교로 교육 기한이 9년이기 때문에 한국의 초, 중학교 사회과 교육과정과 비교하기도 수월하다. 더불어 스웨덴은 우리와 비슷하게 미래 사회 대비를 위해 최근에 교육과정 개정을 하였다. 스웨덴 교육과정은 2011년 교육과정을 기반으로 한다. 그란스콜라는 2012년부터 개정 교육과정이 적용되어 운영되고 있으며, 이후 과목별 시수를 조정하여 이를 2016년 7월부터 적용하고 있다. 그리고 2018년에 교육과정의 일부 개정되었는데 남녀평등을 장려하기 위해 개정이 이루어졌다(스웨덴 교육과정, 2019). 우리의 교육과정과 외국의 교육과정을 비교하는 연구를 하는 이유는 우리나라 교육과정의 개선에 기초자료를 제공할 수 있다는 장점이 있기 때문이다. 그동안 미국, 캐나다, 호주를 비롯하여 중국, 일본 등의 국가를 대상으로 사회과 교육과정 분석 연구는 지속적으로 보고되고 있지만 스웨덴과 같은 북유럽 국가에 대한 연구는 상대적으로 부족한 상황이다. 이에, 이 글은 스웨덴의 사회과 교육과정을 분석하고 우리나라 현행 2015 개정 교육과정 개선을 위한 시사점을 도출하고자 하였다.

II. 연구방법과 분석기준

이 연구는 스웨덴의 사회과 교육과정을 분석함으로써 우리나라 현행 사회과 교육과정에 대한 개선 방향을 탐색하고, 차기 교과 교육과정 개정을 위한 기초 자료를 생성하는 데 목적이 있다. 이를 위해 다음과 같은 방법으로 연구를 진행하였다. 스웨덴의 교육과정 문서를 분석하여 사회과 영역의 구성, 성취기준의 내용의 범위와 수준을 분석하였고 교수학습 및 평가의 유의점을 살펴보았다. 그리고 스웨덴 사회과 교육과정에서 얻을 수 있는 시사점을 정리하였다.

구체적으로 분석 대상이 된 자료는 스웨덴 교육부가 제공하는 온라인 교육과정과 pdf문서로 제공되는 교육과정 문서이다. 스웨덴은 총론과 교과로 구성된 초·중등학교 교육과정 문서를 pdf 형태로 제공한다. 2018 개정 교육과정 문서는 총 300여 쪽에 달하는데 총론과 21개 과목(단 모국어는 4개 과목으로 구성됨)으로 구성되었으며 총론은 20여쪽의 분량을 차지하고 각 과목은 10쪽 내외의 분량으로 교과 교육과정 내용을 담고 있다. 이 중 사회과에 해당하는 과목으로는 지리, 역사, 공민 과목을 들 수 있다. 이 글에서는 온라인으로 제공되는 사회과 교육과정을 중심으로 분석하였으며 pdf파일은 확인이 필요할 때 보조 자료로 활용을 하였다. 스웨덴은 명시적으로 우리나라와 같이 ‘사회과’ 등의 교과 개념을 제시하지 않고 과목을 독립적으로 제시한다. 스웨덴의 사회과 교육과정은 각 과목의 목적, 주요 내용, 각 학년군말 지식요구사항(평가) 정보로 구성되어 있다.

구체적으로 표 1과 같은 분석틀에 맞춰 교육과정을 분석하였다.

표 1. 스웨덴 사회과 교육과정 분석 틀

영역	분석내용
1. 교과 목표	<ul style="list-style-type: none"> ◦사회과 총괄 목표의 제시 여부 ◦사회과 목표에 포함하고 있는 내용 ◦학교급별 목표, 학년별 목표, 과목별 목표 등 제시 여부 ◦사회과 총괄 목표와 학교급별 목표, 학년별 목표, 영역별 목표 등의 관련성 등
2. 영역의 구성	<ul style="list-style-type: none"> ◦사회과 교육과정의 영역 구분 근거 ◦사회과 교육과정에서 영역의 수 ◦사회과 교육과정에서 각 영역의 명칭 등
3. 성취기준의 진술 및 범위와 수준	<ul style="list-style-type: none"> ◦학년(군)별로 교육 내용이 제시되는 형태(예: 성취기준 또는 학습 요소 등) ◦학교급 또는 학년(군)별 성취기준의 수 ◦성취기준에 따라 제공되는 자료의 구성 등 ◦학교급별로 지도되는 내용의 주제 구성 방식 ◦사회과 영역별 내용의 범위와 수준
4. 교수·학습 및 평가	<ul style="list-style-type: none"> ◦사회과 교육과정에서 제시하고 있는 교수·학습이나 평가와 관련된 지침이나 권고 ◦교육과정 총론에서 제시하고 있는 교수·학습 및 평가에 대한 지침이나 권고와 차이 ◦사회과 교육과정에 학교급 또는 학년(군)의 교육 내용과 관련해서 제공하는 교수·학습 자료 또는 평가 자료

교과 목표에서는 스웨덴 사회과 교육과정이 지향하는 사회과의 목표를 알아보았다. 스웨덴 사회과 교육과정에서 교과 목표가 제시되어 있는지, 제시되어 있다면 어떠한 내용이 포함되어

있는지를 분석하였다. 또 하위 목표로 학교급별 목표, 학년별 또는 학년군별 목표를 제시하고 있는지, 제시하고 있다면 사회과 총괄 목표와 어떤 연관이 있는지 등을 분석하였다.

영역의 구성에서는 스웨덴의 사회과 교육과정에서 학교급, 학년 또는 학년군의 교육 내용을 어떻게 구분하는지를 알아보았다. 이를 위해 스웨덴 사회과 교육과정에서 영역을 구분하는 근거가 무엇인지, 몇 개의 영역으로 구분되는지, 영역을 구분하는 항목은 무엇인지 등을 분석하였다.

성취기준의 진술 및 범위와 수준에서는 사회과 교육과정에서 교육 내용을 진술하는 방식에 대해 알아보았다. 우리나라에서는 교육 내용을 제6차 교육과정까지 학습 요소 형태로 제시하던 것을 제7차 교육과정 이후 성취기준 형태로 제시하고 있다. 스웨덴은 교육 내용을 어떤 방식으로 진술하고 있는지를 알아보려고 하였다. 스웨덴의 사회과 교육과정에서 교육 내용이 성취기준과 학습 요소 중 어느 형태로 제시되는지, 성취기준과 관련해서 어떠한 자료들이 제공되는지 등을 분석하였다. 그리고 사회과 교육과정에서 어떠한 교육 내용을 어떠한 범위와 수준으로 가르치는지를 알아보았다. 먼저 학교급별로 교육 내용을 추출하고, 이러한 교육 내용을 어느 시기에 어떠한 범위와 수준으로 가르치는지를 분석하였다. 내용의 범위와 수준에 대한 분석은 스웨덴에서 교육 내용을 진술하는 수준에 차이가 있어 구체적인 수준까지 분석은 어려우나 대략적인 경향성을 파악할 수 있다.

교수·학습 및 평가에서는 사회과 교육과정에서 교수·학습 및 평가와 관련해서 어떠한 지침이나 자료를 제공하고 있는지를 알아보았다. 이를 위해 스웨덴의 사회과 교육과정에서 교수·학습이나 평가와 관련된 지침이나 권고를 제시하고 있는지를 살펴보고, 이것이 교육과정 총론에서 제시하고 있는 교수·학습 및 평가에 대한 지침이나 권고와 어떠한 차이가 있는지를 분석하였다. 또 사회과 교육과정에 제시된 교육 내용과 관련해서 어떠한 교수·학습 자료나 평가 자료를 제공하고 있는지도 분석하였다.

III. 스웨덴 사회과 교육과정 영역별 분석

1. 사회과 교과 목표

우리나라는 사회과 전체 총괄 목표와 함께 과목별 목표를 제시하는데 반해, 스웨덴은 사회과 총괄 목표를 제시하지 않고 과목별 목표만 제시한다. 지리, 역사, 공민 과목별로 가르치는 목표가 무엇인지를 제시한 다음, 각 과목을 배운 후 학생들이 어떤 능력을 갖추게 될 것인지를 제시하고 있다. 공민을 사례로 들면 다음과 같다.

공민을 가르치는 것은 개인과 사회가 서로 영향을 주는 방법에 대해 지식을 증진하는 것을 목적으로 한다. 교육을 통해 학생들이 사회와 사회구조에 대해 전반적으로 접근할 수 있는 기회를 부여한다. …<중략>… 공민을 가르치는 것은 학생들에게 다양한 관점으로 사회 쟁점을 볼 수 있는 기회를 제공하는 것이다. 이런 방식으로 학생들은 자신과 다른 사람들의 생활 여건을 이해할 수 있다. …<중략>… 공민을

가르치는 것은 학생들에게 일상생활에서 정보를 관리하기 위한 수단을 제공하는 것이다. 그리고 다양한 출처로부터 사회에 대한 정보를 어떻게 찾고 평가하는지에 대한 지식을 제공한다. …<중략>… 공민을 가르치는 것은 학생들이 인권과 민주적 절차 및 과정에 익숙하게 하는 것이다. 학생들이 민주사회를 특징짓는 가치와 원칙을 반영하는 능력과 지식을 습득하도록 돕는다. …<중략>…

요약하면 공민을 가르치면 학생들은 다음과 같은 자신의 능력을 개발할 수 있는 기회를 갖게 될 것이다.

- 개인과 사회가 어떻게 형성, 변화, 상호작용하는지 반영한다.
- 지역, 국가, 글로벌 사회의 쟁점을 다양한 관점으로 분석하고 비판적으로 검토한다.
- 공민의 주요개념과 모형을 활용하여 사회적 구조를 분석한다.
- 사실에 토대를 둔 사회 쟁점과 논쟁, 가치와 다양한 관점 등 다양한 입장을 표현하고 평가한다.
- 미디어, 인터넷 그리고 기타 출처로부터 사회에 대한 정보를 찾고 그 관련성과 신뢰성을 평가한다.
- 민주적 가치, 원칙, 작업방식 그리고 의사결정과정뿐 아니라 인권을 반영한다.

공민을 가르치는 목적에서는 학생들이 공민을 배우면 어떤 능력을 갖추는지를 정리하였다. 지리와 역사도 목표 제시방식은 동일하다. 사회과에 해당하는 과목별 목적을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

공민의 경우 개인과 사회가 서로 어떻게 영향을 미치는지에 대한 지식을 학생들이 키우는 것을 목표로 한다. 다양한 관점에서 사회적 쟁점을 볼 기회를 제공하여 자신과 다른 사람들의 생활 여건, 성 평등의 중요성, 다양한 관심사와 의견 표현, 다양한 행위자들이 사회발전을 위해 영향을 미치는 방법 등을 이해한다. 그리고 다양한 출처에서 사회적 정보를 검색하고 가치를 평가하는 방법에 대한 지식을 제공해준다. 또 인권, 민주적 절차와 실천에 익숙해지도록 하고 민주사회를 특징짓는 가치와 원칙에 대한 지식을 습득하고 이를 발전시키는 능력을 키우도록 하여 사회에서 적극적이고 책임감이 있는 시민이 된다는 것을 이해하도록 한다.

지리를 가르치는 목표는 지리적 조건에 대한 지식을 증진하고 지리적 참조 체계와 공간인식을 개발하는 것이다. 다양한 장소와 지역, 생활여건에 대한 지식을 개발하고 비교할 수 있는 기회를 제공하며 지리 정보가 중요하고 유용한 상황을 인식할 수 있도록 한다. 또 토지의 형태와 조직에 영향을 미치는 인간 활동과 자연에 의한 개발 등의 지식을 개발할 수 있다. 사람, 사회, 자연이 어떻게 상호작용하고 그것이 자연과 사람의 생활여건을 어떻게 바꾸는지에 대한 지식을 증진시킬 수 있다. 그리고 자연자원에 대한 충돌이 왜 발생하는지에 대한 지식을 얻고 모든 사람들이 만족하는 생활환경을 위해 미래에 영향을 줄 수 있는 지식을 증진하도록 한다.

역사를 가르치는 목표는 학생들이 역사적 맥락에 대한 지식, 역사의식을 증진시키는 것이다. 또 역사적인 증거 체계와 현재에 대해 이해할 수 있고 연대기적 지식을 습득할 수 있도록 한다. 과거를 탐구할 수 있는 방법과 역사출처를 평가하는 수 있도록 하고 자신과 다른 사람들에 대한 다양한 관점을 가지게 하는 것이 역사를 가르치는 목표가 된다. 마지막으로 이 역사의 목표를 잘 수행하면 학생들은 다양한 해석을 할 수 있는 증거 체계를 사용할 수 있고 사료를 비판적으로 해석하여 가치를 부여할 수 있으며 다양한 관점으로 자신과 타인의 역사를 성찰할 수 있고 역사 개념을 활용하여 역사 지식이 어떻게 구성되고 사용되는지를 분석할 수 있는 능력을 갖추게 된다.

2. 사회과 영역 구성

스웨덴은 공민, 지리, 역사 과목을 바로 제시할 뿐 교과 개념으로 과목을 묶지 않는다. 지리, 역사, 공민이 개별 과목으로 분리되어 있으며 각 과목은 1-3, 4-6, 7-9학년으로 구분하여 교육과정 내용을 제시하고 있다. 각 과목 모두 초등학교는 1-3, 4-6학년 등 두 개의 학년군으로 나누어 내용을 제시하며, 중학교는 7-9학년으로 내용을 제시한다. 영역 구성을 구체적으로 보면 표 2와 같다.

표 2. 스웨덴의 사회과 영역 구성

학년(군)	영역구분
1-3학년	지리, 역사, 공민 (과목별 독립, 내용 통합)
4-6학년	지리, 역사, 공민 (과목별 독립, 내용 분리)
7-9학년	지리, 역사, 공민 (과목별 독립, 내용 분리)

1-3학년군에서 지리, 역사, 공민 과목이 독립되어 있으나, 내용을 통합적으로 구성한다. 1-3학년군에서 가르치는 주제는 3개 과목이 동일하고 4학년 이후부터는 주제와 내용이 과목별로 분리된다. 반면 우리나라의 경우 초등학교 수준에서 지리, 역사, 일반사회의 영역을 통합하여 교육과정을 구성하고, 중학교에서는 일반사회와 지리가 사회 과목에서 병렬적으로 통합된 형태를 띤다. 역사 과목은 독립적으로 구성된다. 우리나라와 달리 사회과 교육과정에 종교 영역이 포함되어 있다가 2018년에 분리되기는 했지만, 사회과 성취기준에 일부 존재하고 있다.

3. 성취기준내용 범위와 수준과 제시 방식

1) 사회과 교육과정에서 내용의 수준과 범위

스웨덴의 사회과 교육과정에서 내용은 성취기준과 학습 요소 형태가 함께 제시된다. 스웨덴 교육과정에서 성취기준은 각 과목별로 학년군별 세부 주제와 그 아래 하위 내용 요소로 제시되고 있다. 즉, 지리, 역사, 공민 과목마다 1-3학년군, 4-6학년군, 7-9학년군으로 분류되었고 각 학년군마다 세부 주제와 하위 내용 요소들이 제시되었다. 교육과정 성취기준 제시방식은 지리, 역사, 공민 과목 모두 동일하므로, 공민 4-6학년군의 성취기준을 사례로 살펴보면 표 3과 같다.

표 3. 공민 4-6학년군 내용 제시 방식

공민 4-6학년 군	<p>개인과 지역사회</p> <ul style="list-style-type: none"> • 가족 그리고 다른 사회의 형태, 성별, 성역할과 성 평등 • 학교와 사회에서 다양한 생활 상황에서 아동을 위한 사회보장 네트워크 • 원주민 사미(Sami)와 다른 소수민족, 소수민족의 권리 <p>정보통신</p> <ul style="list-style-type: none"> • 다양한 미디어에서 정보 분배, 광고, 의견 형성 <p>...<중략>...</p> <ul style="list-style-type: none"> • 사회, 윤리, 법적측면에서 디지털과 다른 미디어의 활용을 책임 있게 하는 방법 <p>권리와 법</p> <ul style="list-style-type: none"> • 아동 권리에 관한 협약에 따른 아동의 권리를 포함한 인권과 그 의미 <p>...<중략>...</p> <p>사회적 자원과 분배</p> <ul style="list-style-type: none"> • 개인 경제와 일, 소득과 소비간의 관계 <p>...<중략>...</p> <p>의사결정과 정치사상</p> <ul style="list-style-type: none"> • 민주주의는 무엇이며 민주적 의사결정은 어떻게 내리는가. 지역적인 의사 결정, 예로 학생회의. 개인과 집단이 의사결정에 영향을 미치는 방법 예로 공공선거에서 투표를 하거나 소셜미디어에 의견을 제시하는 방법 <p>...<중략>...</p>
------------------	--

4-6학년군에 제시된 공민의 5개 성취기준들의 사례들이다. 지리, 공민, 역사 과목마다 탐구 기능을 담은 성취기준이 제시되고 있는 것이 특징적이다. 1-3학년군의 지리, 역사, 공민에서 ‘실제 조사하기’ 나 4-6학년군, 7-9학년군의 지리, 역사에서 ‘학습 방법’ 이 하나의 대단원 수준에서 제시되며, 이는 학년군이나 학교급별로 계열화 및 위계화 되어 있다. 우리나라는 지식을 중심으로 구성된 성취기준이 대부분이며 기능이나 가치 및 태도에 대한 성취기준이 일부 나타나는데 반해 스웨덴의 경우 이처럼 학습하는 방법에 대한 성취기준을 별도로 제시하고 있다. 한편, 우리나라의 경우 주로 단원별 3-4개의 성취기준이 문장 형식으로 진술된다면 스웨덴은 내용요소를 명사형과 질문 형식으로 제시하고 있다.

다음으로 스웨덴 사회과 교육과정에서 내용의 수준과 범위를 살펴보았다. 우선, 스웨덴의 사회과 3개 과목인 지리, 역사, 공민의 세부 주제를 보면 표 4와 같다.

표 4. 스웨덴의 사회과 과목별 내용 구성

학년군	지리	역사	공민
1-3	<ul style="list-style-type: none"> • 함께 살기 • 이웃으로 살기 • 세계에서 살기 • 실제 조사하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 함께 살기 • 이웃으로 살기 • 세계에서 살기 • 실제 조사하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 함께 살기 • 이웃으로 살기 • 세계에서 살기 • 실제 조사하기
4-6	<ul style="list-style-type: none"> • 거주지 • 지리의 방법, 개념, 작업 방법 • 환경, 사람, 지속 가능성 	<ul style="list-style-type: none"> • 고대와 1500년까지의 중세 • 1500- 1700년대 스웨덴, 북유럽과 발트해 지역 • 1700- 1850년대 증가하는 교류와 농업으로의 변화 • 역사를 이용하는 방법과 역사적 개념 	<ul style="list-style-type: none"> • 개인과 지역사회 • 정보통신 • 권리와 법 • 사회적 자원과 분배 • 의사결정과 정치사상
7-9	<ul style="list-style-type: none"> • 거주지 • 지리의 방법, 개념, 작업 방법 • 환경, 사람, 지속 가능성 	<ul style="list-style-type: none"> • 선사시대부터 1700년대까지의 고대 문명 • 1700- 1900년대 산업화, 사회 변화, 주요사상 • 1800- 1950년대 제국주의와 세계 대전 • 1900년대부터 현재까지 민주화, 전후기간, 전지구화 • 역사를 이용하는 방법과 역사적 개념 	<ul style="list-style-type: none"> • 개인과 지역사회 • 정보통신 • 권리와 법 • 사회적 자원과 분배 • 의사결정과 정치사상

앞에서 언급했듯이, 과목별 학년군별로 세부 주제가 제시되었는데, 1-3학년군의 세부 주제는 지리, 역사, 공민이 동일하다. 4-6학년군, 7-9학년군부터 세부 주제는 과목별로 제시하는 방식이 다르다. 지리와 공민은 4-6학년군, 7-9학년군의 세부 주제가 학년별로 동일하게 제시되었으나 하위 내용 요소는 다르게 구성되어 동일 주제를 반복하면서도 내용을 확대하거나 심화하는 방식을 취하고 있다. 반면, 역사는 4-6학년군, 7-9학년군의 세부 주제가 연대기-주제 중심으로 제시되어 학년군마다 시대별로 내용을 구성한다. 요컨대, 1-3학년의 경우 지리, 역사, 공민의 통합적 성격을 보이거나 학년군이 올라가면 통합성격은 없어지고 각 과목의 성격이 드러나며 지리와 공민의 경우 동일한 세부 주제이지만 하위내용 요소는 달라지고 있다.

공민을 사례로 들면 다음과 같다. ‘개인과 지역사회’의 세부 주제 하에 4-6학년군에서 가족의 여러 형태, 성 역할과 성 평등, 학교와 사회에서 아동을 위한 사회보장 네트워크, 스웨덴 원주민인 사미와 소수민족, 국가 소수민족의 권리를 다루었다. 7-9학년군에서는 청소년의 정체성, 생활방식, 복지, 스웨덴 인구크기, 구성과 지리적 분포, 스웨덴 복지구조(의료, 연금제도, 실업 보험), 과거와 현재 스웨덴으로 이주, 사회통합과 분리 등을 다루어 동일 주제아래 그 하부 내용 요소는 달리 구성하였다. 또 ‘권리와 법’의 주제 하에 4-6학년군에서는 아동 권리에 관한 협약에 따른 아동 인권을 포함하여 인권과 그 의미를 다루지만 7-9학년군이 되면 아동 권리에 관한 협약에 따른 아동 권리를 포함한 인권, 인권을 향상하기 위한 여러 조직의 업무, 인권 침해 사례까지 다룬다. 이처럼, 제시된 내용 요소는 학년군마다 달라지면서 내용이 확대되거나 심화되는 형태를 취한다. 지리를 사례로 내용 범위와 수준을 구체적인 살펴보면 표 5와 같다.

표 5. 스웨덴의 지리 영역의 내용 범위와 수준

학년군	역사 과목의 내용
1-3학년	<ul style="list-style-type: none"> • 함께 살기 <ul style="list-style-type: none"> · 어린이 문학, 노래, 영화에서 가족생활이나 학교생활을 서술하는 것과 같은 과거와 현재의 생활 기록 · 현재 살고 있는 사람들이 작성한 과거에 대한 이야기 · 국가내 혹은 국가간 이동, 그리고 이것의 원인과 결과 · 학생에게 중요한 생활 문제(선악, 시비, 동료애, 성역할, 성 평등) · 학교, 디지털 환경, 스포츠 세계를 포함하여 학생이 생활하는데 필요한 기준과 규칙 · 교통법규와 교통안전 • 이웃으로 살기 <ul style="list-style-type: none"> · 물, 토지, 기후를 포함하여 사람이 거주하는데 필요한 자연과 환경의 조건 · 지역의 역사, 장소, 건물, 일상의 물건들이 아동, 여성, 남성의 생활여건에 대해 무엇을 알려주는가. · 과거 학교와 지역에서 기독교의 역할 · 지역사회에서 종교와 숭배의 장소 · 건강, 응급서비스 학교와 같은 사회 주요 기능 · 지역사회에서 직업과 활동 • 세계에서 살기 <ul style="list-style-type: none"> · 지구, 대륙과 해양의 위치, 대륙의 명칭과 위치, 그리고 학생들에게 중요한 국가와 장소 · 인류의 기원, 이주, 수렵과 채집, 그리고 농업의 도입 · 선사시대 · 문자와 유물, 유적을 통해 우리 시대에서 과거를 어떻게 관찰할 수 있는가. · 과거 북유럽 신화에서 신과 영웅들의 이야기, 그리고 현재 관점에서 이들을 어떻게 볼 수 있는가. · 기독교, 이슬람, 유대교에서 일부 의식, 상징, 그리고 이야기, 성경의 이야기와 그 의미 그리고 가장 보편적인 일부 시편 · 교통, 에너지 그리고 식량과 같은 학생의 일상생활과 관련된 환경 문제 · 평등권과 같은 기본 인권, 그리고 아동권리 협약에서 다루는 아동의 권리 · 학급회의와 같은 회의는 어떻게 조직하고 운영하는가. · 화폐, 그것의 이용과 가치, 다양한 형태의 지불방식, 재화와 서비스 비용의 사례 · 여러 매체에서 현재 사회적 질문 • 실제 조사하기 <ul style="list-style-type: none"> · 여러 출처에서 정보를 검색하는 방법: 인터뷰, 관찰 및 측정, 디지털 도구 유무와 상관없이 출처와 정보를 평가하고 처리하는 방법 · 디지털 도구 사용 유무와 상관없이 주변지역, 학교까지의 경로, 지형도나 인지도를 활용한 공간의 이해 · 연표와 시간개념_과거, 현재, 미래
4-6학년	<ul style="list-style-type: none"> • 거주지 ...(중략)... • 지리의 방법, 개념, 작업 방법 ...(중략)... • 환경, 사람, 지속 가능성
7-9학년	<ul style="list-style-type: none"> • 거주지 ...(중략)... • 지리의 방법, 개념, 작업 방법 ...(중략)... • 환경, 사람, 지속 가능성

1-3학년군은 지리, 역사, 종교, 공민이 세부 주제와 내용을 동일하게 제시하고 있다. 구체적으로 보면, 세부 주제인 ‘함께 살기’에는 과거와 현재의 생활 기록, 이동, 학생에게 중요한 생활 문제(선악, 시비, 동료애, 성 역할, 성 평등), 학생이 생활하는데 필요한 기준과 규칙, 교통법규와 교통안전이 하위내용 요소로 다루어지고 있다. ‘이웃으로 살기’ 세부 주제에서는 지리(물, 토지, 기후와 같이 사람이 거주하는데 필요한 자연, 환경), 역사(고향의 역사와 일상의 물건들이 과거 사람들의 생활 여건에 대해 무엇을 알려주는가), 종교(과거 기독교의 역할, 종교 행사 장소), 공민(학교, 보건 등의 사회 중심 기능, 직업과 이웃 활동)을 다루고 있다. ‘세계에서 살기’ 단원의 하위내용 요소는 지리(지구, 대륙과 해양, 대륙의 이름과 위치, 환경문제), 역사(인류의 기원, 선사시대, 고대 유물, 고대 신화), 종교(종교이야기, 성경, 찬송가), 사회(인권, 회의, 화폐, 현재 사회의 문제들)를 다루고 있다. ‘실제 조사하기’는 정보를 검색하는 방법, 정보와 자료를 평가·처리하는 방법, 지도를 이용하여 공간 인식하기, 공간 개념 익히기, 연표 읽기, 역사시간 개념 익히기 등을 내용 요소로 제시하고 있다. 과목은 분리되어 있지만 세 과목이 함께 다룰만한 내용들로 1-3학년군이 구성되어 통합적인 성격을 보인다.

앞에서 언급했다시피, 4-6학년과 7-9학년군의 지리와 공민은 동일한 주제로 제시되어 있으나 학년이 올라갈수록 내용의 심화나 확대가 이루어진다. 4-6학년군의 지리의 주제와 하위요소는 다음과 같다. ‘주거지’ 주제에는 4개의 하위요소가 존재한다. 구체적으로 보면 인간의 토지 이용과 자연 자체 과정(토양침식과 같은 예)으로 토양이 형성되고 변화되는 방식, 이것이 인간과 자연에게 어떤 영향을 미치는가/스웨덴, 북유럽, 그리고 다른 유럽의 자연적, 문화적 경관, 물, 농경지, 숲 및 화석 연료와 같은 지구의 천연자원, 지구상에서 구하기 쉽고 익숙한 다양한 자원, 물의 중요성과 순환 및 배분/ 스웨덴, 북유럽, 유럽인구의 분포, 이 분포의 원인과 결과가 하위요소로 제시되었다. 두 번째 주제인 ‘지리의 방법, 개념, 작업방법’에는 다음과 같은 5개의 하위요소가 존재한다. 스웨덴의 풍경과 스웨덴의 도시, 산, 바다, 물의 명칭과 위치 그리고 기타 다른 북유럽 국가의 주요 특징/ 다른 유럽 국가, 중요한 섬, 산, 하천, 지역, 휴양지의 명칭과 위치/ 지도 그리고 색상, 상징, 크기를 다른 지도의 구조, 지형도와 주제도/ 연령별 인구 분포, 교통의 흐름, 물의 소비와 같은 인접지역의 지리 데이터 수집 및 측정/ 주변에서 토지를 이용하는 방법과 같은 자연 및 문화 경관을 조사하기 위한 현장조사/ 지리에 대한 읽기, 쓰기, 말하기에 필요한 주요 용어와 개념이 있다. 세 번째 ‘환경, 사람 및 지속가능성’ 주제에는 2개의 하위요소가 있다. 일상생활에서 선택과 우선순위가 환경에 어떤 영향을 미치는가, 그리고 지속가능한 발전에 기여할 수 있는가/ 교육, 의료 및 천연자원에 대한 다른 접근과 같이 세계의 불균등한 생활여건과 이에 대한 근본 원인, 생활여건 개선을 위한 개인과 조직의 노력과 발전이 이에 해당한다.

한편, 7-9학년은 동일 주제에 하위내용요소들이 달라진다. ‘거주지’ 주제에 4개의 하위요소들은 다음과 같다. 지구의 기후 및 식생지역이 사람들의 생활여건에 영향을 미치는 방식/ 기후변화와 기후의 변화에 대한 다양한 설명, 기후 변화가 인간, 사회 및 환경에 어떻게 영향을 미치는가/ 다양한 상품과 서비스가 생산되고 소비되는 장소와 상품의 운송방식, 사람들의 생활과 무역 패턴이 시간이 지나면서 어떻게 변화되는가/ 인구가 지구상에 어떻게 분포되어

있고 인구 분포가 불균등한 원인과 결과를 다루었다. ‘거주지’라는 주제 아래에 4-6학년군에서 토지의 이용과 그 영향, 스웨덴과 주변국가의 천연자원, 인구분포 등을 배운다면 7-9학년군에서는 기후와 식생, 기후변화, 상품과 서비스의 이동 및 무역, 세계의 인구분포 및 인구 분포의 불균형 등으로 하위 요소로 두었다. 저학년군에서 토지, 천연자원을 다루었다면 고학년군은 더 나아가 기후, 식생, 기후변화까지 확대하거나 인구분포에서 인구 분포의 불균형까지 다루어 내용의 범위를 심화하였다.

그러나 역사는 4-6학년과 7-9학년은 연대기 순서로 제시한다. 4-6학년의 경우 고대부터 1800년대까지의 스웨덴과 북유럽 중심의 역사를 다룬다. 7-9학년에서는 선사시대부터 현대에 이르기까지 스웨덴을 포함한 세계의 역사를 다루지만 선사시대부터 1700년대 고대의 역사는 간략하게 다루면서 세계대전 전후부터 현대의 역사를 더 자세하게 다루고 있다. 또 역사를 이용하는 방법과 역사적 개념을 제시하여 역사의 성격을 학습하도록 구성하였다. 역사의 주요 용어와 개념뿐만 아니라 연속성과 변화, 인과관계, 사료 비판, 정체성, 유물을 통해 당시 사람들의 생활을 해석하게 하는 방법 등을 학년군마다 제시한다. 과목을 어떻게 학습하는가는 지리와 공민에도 공통적으로 나타나고 있어 모학문을 토대로 한 과목 고유의 특징을 인정하고 있음을 알 수 있다.

한편, 지리, 공민, 역사에 모두 성역할과 성 평등의 내용과 아동에 대한 권리 보장에 대한 내용이 공통으로 강조되고 있다. 공민을 사례로 들면, 1학년에서 9학년에 이르기까지 아동 권리 협약을 비롯하여 기본인권에 대해 반복적으로, 그러나 학년군이 올라갈수록 조금씩 심화하여 다루고 있다. 역사의 경우도 과거의 사건들이 여성과 남성, 아동에게 어떤 영향을 미쳤는지에 대해 모든 학년군에 제시하고 현대사에서는 여성 운동을 강조하는 등 성 평등과 성 역할의 관점에서 역사를 볼 수 있는 기회를 제공하고 있다.

2) 사회과 과목별 기능 위계화 방식

스웨덴의 성취기준에는 기능이 내용과 함께 제시되어 있다. 기능의 역할을 하는 1-3학년군의 ‘실제 조사하기’, 4-6학년군, 7-9학년군의 ‘지리의 방법, 개념, 작업 방법’과 ‘역사를 이용하는 방법과 역사적 개념’이 있다. 즉, 교육과정 내용을 다루는 방식에 (탐구)기능을 명시적으로 제시하고 학교급별로 위계화하여 제시하고 있다. 지리, 역사, 공민의 기능에 해당하는 성취기준을 일관성 있게 제시하며 학년군이 높아질수록 그 기능의 수준도 높아졌다. 구체적으로 보면 표 6과 같다.

표 6. 스웨덴의 사회과 과목별 기능 위계화

	지리	역사	공민
1-3 학년	실제 조사하기 • 여러 출처에서 정보를 검색하는 방법: 인터뷰, 관찰 및 측정, 디지털 도구 유무와 상관없이 출처와 정보를 평가하고 처리하는 방법 • 디지털 도구 사용 유무와 상관없이 주변지역, 학교까지의 경로, 지형도나 인지도를 활용한 공간의 이해		

	지리	역사	공민
	<ul style="list-style-type: none"> 연표와 시간개념_과거, 현재, 미래 		
4-6 학년	지리의 방법, 개념, 작업 방법 <ul style="list-style-type: none"> 스웨덴의 경관과 도시, 산, 바다, 물의 이름과 위치 그리고 다른 북유럽 국가들의 주요 특징. 다른 유럽 국가, 중요한 섬, 바다, 산, 지역과 휴양지의 이름과 위치 지도, 색상, 상징, 크기를 다룬 지도와 그 구조. 지형도와 주제도 연령 분포, 교통 흐름과 물 소비와 같은 인접 지역의 지리 데이터 수집과 처리 주변에서 토지를 사용하는 방법과 같은 자연 및 문화 경관을 조사하기 위한 현장 조사 지리에 관한 읽기, 쓰기, 말하기에 필요한 주요 용어와 개념 	역사를 이용하는 방법과 역사적 개념 <ul style="list-style-type: none"> 고대, 중세, 1500년대, 1600년대 그리고 1700년대가 전통, 이름, 언어 표현, 건물, 도시와 국경에 의해 어떻게 잊혀지고 있는지 보여주는 사례 크리스티나 여왕, 카를 XII 등 역사적인 인물과 사건이 다양한 시기에 다양한 해석을 통해 어떻게 다르게 만들어졌는가. 변화의 개념, 유사점과 차이점, 연대기, 인과관계, 사료와 해석은 무엇을 의미하는가, 그리고 그것들은 역사적 맥락에서 어떻게 이용되는가. 바이킹 시대, 중세 시대, 위대한 시대와 자유의 시대의 용어 그리고 그 의미에 대한 다양한 관점 	-
7-9 학년	지리의 방법, 개념, 작업 방법 <ul style="list-style-type: none"> 대륙의 가장 중요한 국가, 수역, 섬, 산, 사막, 지역 및 휴양지의 이름과 위치 격자망과 색상, 상징과 다른 비율을 가진 지도와 그 구조. 지형도와 다른 주제도 지도, 지리 정보 시스템 (GIS) 및 위성 이미지와 같이 인터넷에서 사용할 수 있는 지리 도구를 사용하여 기후, 건강 및 상거래와 같은 지리 데이터를 수집, 처리, 평가 및 제시하는 방법 지역 사회에서 지역 사회 설계와 같은 자연과 문화 경관에 대한 현장 조사 지리에 관한 읽고 쓰고 말하는데 필요한 주요 용어와 개념 	역사를 이용하는 방법과 역사적 개념 <ul style="list-style-type: none"> 19세기와 20세기가 전통, 이름, 언어 표현, 건물, 도시와 국경에 의해 오늘날 어떻게 잊혀지는지 보여주는 사례 역사는 공동체들을(가족, 지역사회, 단체와 회사) 어떻게 만들고 강화시킬 수 있는가. 역사는 국가정체성을 어떻게 만들고 강화시킬 수 있는가 사람들이 사는 시대가 그들의 조건과 가치에 어떻게 영향을 미치는지를 이해하기 위해 역사를 어떻게 사용할 수 있는가 연속성과 변화, 설명, 사료비판, 정체성 용어들은 무엇을 의미하는가. 그리고 이것들은 역사적 맥락에서 어떻게 사용되는가. 일부 역사 개념들(유물, 전쟁기간, 전후, 냉전)과 그들의 의미에 대한 다양한 관점 	-

1-3학년군에서 다루는 기능은 다양한 출처에서 정보를 검색하는 방법과 공간 인식하기, 공간개념을 익히기, 연표, 시간 개념을 익힌다. 지리는 학년군에 따라 환경확대법이 적용되고 지도의 사용이나 데이터 처리방식의 수준이 올라간다. 예로, 스웨덴과 북유럽의 자연환경을 먼저 배우고 이후 대륙으로 확장하여 그 위치와 이름, 주요 특징을 익힌다. 현장조사도 주변의 토지 이용방법을 먼저 학습한 후 지역 사회 설계와 같은 자연, 문화경관 활동을 진행한다.

역사의 경우 공통적으로 해당 시기가 오늘날 어떻게 활용되는지와 그 시대 주요 용어들의 의미와 그 의미에 담긴 해석을 다룬다. 4-6학년군에서는 역사적 사건이나 인물이 다른 시기에 해석이 어떻게 달라지는지를 이해하고 변화, 인과관계, 사료 해석, 연대기에 대해 학습하며 역

사적 맥락에서 이들이 어떻게 이용되는지를 살핀다. 7-9학년군에서는 역사가 정체성이나 공동체를 어떻게 만들고 강화하는지에 대해 다룬다. 또 해당 시기에 살았던 사람들의 일상생활, 가치를 알기 위해 역사를 어떻게 활용할 것인가를 다루고 있다. 4-6학년군에서는 역사의 본래의 성격을 이해한 후 7-9학년군에서는 역사가 과거 사람들의 일상생활이나 정체성에 미치는 영향을 파악하도록 구성되었다.

현재 지식위주의 성취기준이 많은 우리나라의 경우 특정단원과 특정학년에서만 간헐적으로 기능과 관련된 성취기준이 제시된다. 이에 반해 스웨덴의 경우 지식과 기능에 해당하는 성취기준을 구분하여 제시하고 학년군별로도 일관되고 체계적인 기능과 관련된 성취기준을 제시하고 있다. 특히 기능의 하위요소들은 과목의 본래 성격을 살려 학습하도록 구성하여 이들을 통해 학습한 후 학생이 사회생활을 할 때, 이들 과목이 어떻게 활용될 수 있는지를 가르친다. 학문의 성격이 반영된 과목의 특성을 통해 사회를 바라보도록 한 것이다. 스웨덴의 기능의 위계화는 사회과 교육과정의 계열화가 가능한가에 대해 일정 시사하는 바가 크다. 역사의 경우 초등학교 생활사, 중학교 정치사, 고등학교 경제사 및 사회문화사로 학교급별 내용의 계열화를 시도하였으나 여전히 내용의 반복이라는 비판을 받고 있는데 탐구 기능의 위계화와 같은 방식은 이에 대한 대안으로 참고할 만하다.

5. 사회과 교수학습 및 평가

스웨덴은 과목별 목적과 성취기준, 평가를 제시하고 있는 반면, 교수·학습에 대한 논의가 제시되지 않았다. 교수·학습에 대한 부분을 전적으로 교사에게 맡김으로써 수업에 대한 교사의 자율성과 전문성을 인정해주고 있다. 온라인상 교수·학습 관련 자료도 제시되지 않는다.

그러나 과목별로 평가방식은 모두 구체적으로 제시되어 있다. 3학년까지는 성적 평가가 이루어지지 않기 때문에 평가기준의 등급은 제시되지 않는다. 지리, 역사, 공민 과목의 4-6학년과 7-9학년군의 주요 내용을 제시한 후 A-E등급까지 평가 기준을 ‘지식요구사항’이라는 명칭으로 제시하고 있다. 지리, 역사, 공민의 일부 사례로 들면 표 7과 같다.

표 7. 지리와 역사 4-6학년군별 A-E등급 지식요구사항

지리	
6학년 말의 A등급에 대한 지식요구사항	<ul style="list-style-type: none"> •학생들은 자연 및 문화 경관에 대해 매우 잘 알고 있으며 토양을 형성하고 변화시키는 과정과 그것이 사람과 자연에 미치는 결과에 대해 잘 발달된 근거가 있는 추론을 제공하여 이를 보여준다. •학생들은 이 추론에서 자연과 문화 경관, 천연 자원 및 인구가 분포되는 방법 사이에 복잡한 관계를 설명한다. •학생들은 지리적 개념을 잘 기능하는 방식으로 사용할 수 있다. <p>...(중략)...</p>
6학년 말 B등급에 대한 지식요구사항	<p>B등급은 C등급과 A등급에 대한 지식요구사항이 충족된다는 것을 의미한다.</p>

6학년 말의 C등급에 대한 지식요구사항

- 학생들은 자연 및 문화 경관에 대해 잘 알고 있으며 토양을 형성하고 변화시키는 과정과 그것이 사람과 자연에 미치는 결과에 대해 발전적이고 비교적 잘 입증된 추론을 제공하여 이를 보여준다.
- 학생들은 이 추론에서 자연과 문화 경관, 천연 자원 및 인구가 분포되는 방법의 비교적 복잡한 관계를 설명한다.
- 학생들은 지리적 개념을 비교적 잘 기능하는 방식으로 사용할 수 있다.
...(중략)...

6학년 말 D등급에 대한 지식요구사항

D등급은 E등급과 C등급의 지식요구사항이 충족된다는 것을 의미한다.

6학년 말 E등급에 대한 지식요구사항

- 학생들은 자연 및 문화 경관에 대한 기본 지식을 가지고 있으며 토양을 형성하고 변화시키는 과정과 그것이 사람과 자연에 미치는 결과에 대해 간단하고 부분적으로 입증된 추론을 제공하여 이를 보여준다.
- 학생들은 이 추론에서 자연과 문화 경관, 천연 자원 및 인구가 분포되는 방법을 단순하게 설명한다.
- 학생들은 지리적 개념을 실재적으로 기능하는 방식을 사용할 수 있다.
- 학생들은 지도와 다른 지리적 출처, 방법과 기술을 사용하고 다양한 출처의 유용성에 대해 간단하게 추론하여 외부 세계를 탐사할 수 있다.
- 학생들은 스웨덴, 북유럽 국가 및 유럽의 명칭에 대해 기본적인 지식을 가지고 있으며 지리적 대상 간의 위치와 크기 관계를 확실하게 설명하여 이를 보여준다.
- 학생들은 환경윤리와 일상생활의 우선권에 대해 간단하고 부분적으로 입증된 제안을 제공하면서 지속 가능한 개발과 관련된 문제에 대해 논쟁할 수 있다.
- 학생들은 세계의 불균등한 생활여건의 원인과 결과에 대해 추론한 다음 사람들의 생활여건을 개선할 수 있는 방법에 대해 간단하고 부분적으로 입증된 제안들을 제공한다.

역사

6학년 말의 A등급에 대한 지식요구사항

- 학생들은 시대별 역사적 상황, 사건, 인물에 대해 아주 잘 알고 있다.
- 학생들은 사회변화의 원인과 결과, 인간의 생활여건과 행위에 관해 잘 정립되고 입증된 추론을 적용하여 이것을 보여준다. ...(중략)...

6학년 말 B등급에 대한 지식요구사항

B등급은 C등급과 A등급에 대한 지식요구사항이 충족된다는 것을 의미한다.

6학년 말의 C등급에 대한 지식요구사항

- 학생들은 시대별 역사적 상황, 사건, 인물에 대해 잘 알고 있다.
- 학생들은 사회변화의 원인과 결과, 인간의 생활여건과 행위에 관해 비교적 입증된 추론을 적용하여 이를 보여준다. ...(중략)...

6학년 말 D등급에 대한 지식요구사항

D등급은 E등급과 C등급의 지식요구사항이 충족된다는 것을 의미한다.

6학년 말 E등급에 대한 지식요구사항

- 학생들은 시대별 역사적 상황, 사건, 인물에 대해 기본적인 지식을 가지고 있다.
- 학생들은 사회변화의 원인과 결과, 인간의 생활여건과 행위에 대해 단순하고 부분적으로 입증된 논리를 제공하여 이를 보여준다. ...(중략)...

공민

6학년 말의 A등급에 대한 지식요구사항

- 학생들은 다양한 사회적 구조에 대해 아주 잘 알고 있다.
- 학생들은 사회적, 미디어적, 법적, 경제적, 정치적 구조가 어떻게 구조화되고 기능하는지를 학습하여 이를 입증한 다음 다양한 사회 구조내의 복잡한 관계들을 서술한다.
- 학생들은 이 서술에서 잘 기능하는 방식으로 개념들을 이용할 수 있다.
- 학생들은 일부 사례를 근거로 하여 개인과 집단이 다양한 수준에서 의사결정을 하는데 영향을 어떻게 미칠 수 있고 부분적으로 사람들의 영향력을 제한하는 조건에 영향을 미칠 수 있는지에 대해 잘 발달하고 미묘한 추론을 할 수 있다. ...(중략)...

6학년 말 B등급에 대한 지식요구사항

B등급은 C등급과 A등급에 대한 지식요구사항이 충족된다는 것을 의미한다.

6학년 말의 C등급에 대한 지식요구사항

- 학생들은 다양한 사회적 구조에 대해 잘 알고 있다.
- 학생들은 사회적, 미디어적, 법적, 경제적, 정치적 구조가 어떻게 구조화되고 기능하는지를 학습하여 이를 입증한 다음 다양한 사회 구조내의 비교적 복잡한 관계들을 서술한다.
- 학생들은 이 서술에서 비교적 잘 기능하는 방식으로 개념들을 이용할 수 있다.
- 학생들은 일부 사례를 근거로 하여 개인과 집단이 다양한 수준에서 의사결정을 하는데 영향을 어떻게 미칠 수 있고 부분적으로 사람들의 영향력을 제한하는 조건에 영향을 미칠 수 있는지에 대해 합리적으로 추론할 수 있다. ...(중략)...

6학년 말 D등급에 대한 지식요구사항

D등급은 E등급과 C등급의 지식요구사항이 충족된다는 것을 의미한다.

6학년 말 E등급에 대한 지식요구사항

- 학생들은 다양한 사회적 구조에 대해 기본적으로 알고 있다.
- 학생들은 사회적, 미디어적, 법적, 경제적, 정치적 구조가 어떻게 구조화되고 기능하는지를 학습하여 이를 입증한 다음 다양한 사회 구조내의 단순한 관계들을 서술한다.
- 학생들은 이 서술에서 실제로 기능하는 방식으로 개념들을 이용할 수 있다.
- 학생들은 주어진 사례를 근거로 하여 개인과 집단이 다양한 수준에서 의사결정을 하는데 영향을 어떻게 미칠 수 있고 부분적으로 사람들의 영향력을 제한하는 조건에 영향을 미칠 수 있는지에 대해 간단하게 추론할 수 있다. ...(중략)...

지리, 역사, 공민의 등급은 가장 높은 수준에 해당하는 A부터 가장 낮은 수준에 해당하는 E까지의 학생들의 성취수준의 특성을 서술한다. A, C, E등급에 대한 지식요구사항은 비교적 자세하게 제시된 반면, 그 사이의 B, D등급은 “B 등급은 C등급과 A등급간에 대한 지식요구사항이 충족된다는 것을 의미한다.” 와 같이 간결하게 제시되었다. 즉, A-E등급에서 B와 D는 각각 A와 C, C와 E 사이에 있는 지식요구사항이 충족되면 된다고 간단하게 명시되었다. A, C, E등급의 내용이 어떻게 위계화되었는지 살펴보면 다음과 같다.

<지리>

- 학생들은 이 추론에서 자연과 문화 경관, 천연 자원 및 인구가 분포되는 방법 사이에 복잡한 관계를 설명한다.
- 학생들은 이 추론에서 자연과 문화 경관, 천연 자원 및 인구가 분포되는 방법의 비교적 복잡한 관계를 설명한다.
- 학생들은 이 추론에서 자연과 문화 경관, 천연 자원 및 인구가 분포되는 방법을 단순하게 설명한다.

<역사>

- 학생들은 다른 시대 역사적 상황, 사건, 인물에 대해 매우 잘 알고 있다.
- 학생들은 다른 시대 역사적 상황, 사건, 인물에 대해 잘 알고 있다.
- 학생들은 다른 시대 역사적 상황, 사건, 인물에 대해 기본적으로 알고 있다.

<공민>

- 학생들은 ~부분적으로 사람들의 영향력을 제한하는 조건에 영향을 미칠 수 있는지에 대해 잘 발달하고 미묘한 추론을 할 수 있다.
- 학생들은 ~부분적으로 사람들의 영향력을 제한하는 조건에 영향을 미칠 수 있는지에 대해 합리적으로 추론할 수 있다.
- 학생들은 ~부분적으로 사람들의 영향력을 제한하는 조건에 영향을 미칠 수 있는지에 대해 간단하게 추론할 수 있다.

학생이 알아야 할 지식요구사항은 동일하나 학생들이 어느 정도 알고 있는가의 차이로 위계화된다. 위계화 정도는 학생들의 능력 여부를 형용사나 부사를 사용하여 나타내고 있다. A의 경우 ‘아주 잘’, C의 경우 ‘잘’, E의 경우 ‘기본적인 지식으로’ 정도로 최상의 학생의 능력이 A에서 C로 갈수록 떨어지게 표현하고 있다. 요컨대, A에서 E로 갈수록 ‘복잡한- 비교적 복잡한-단순한’ 또는 ‘매우 잘 - 잘 - 기본적인’ 또는 ‘잘 발달되고 균형 잡힌 - 발달된- 기본적인’ 순으로 높아지는 양상을 보인다.

IV. 우리나라 사회과 교육과정에 주는 시사점

2015 개정 교육과정은 교실수업을 학생활동 중심으로 전환하기 위한 교수학습 및 평가방법을 제시하였다. 사회과는 초, 중, 고의 계열성을 고려하여 사회과학적 핵심 개념과 일반화된 지식을 중심으로 내용 구조를 체계화하였다고 밝혔고 다양한 학생활동 중심 수업을 통해 문제해결력, 의사결정력 등 핵심역량을 함양할 수 있는 학습량을 적정화하고 탐구활동의 예시를 제시하여 하나의 정답을 찾기보다 다양한 답이 가능한 수업을 할 수 있게 안내하였다고 하였다. 이는 가르칠 내용 요소인 성취기준에 따른 교수학습방법 및 유의사항과 평가방법 및 유의사항을 도입하여 구체화하고자 한 것으로 보인다. 요컨대, 2015 개정 교육과정은 문세 체계의 변화를 통해 학생 활동 중심의 교수학습 및 평가방법을 강조하려고 하였다. 그러나 실제 교육과정 문서에 제시된 교수학습방법이나 평가방법은 범교과적으로 이루어져 사회과의 특징이 반영되지 못하고 있다(백은진, 2019). 구체적으로 중학교 ‘남북국 시대의 전개’에 해당하는 평가방법 및 유의사항을 보면 다음과 같다(중학교 교육과정, 2018).

(라) 평가 방법 및 유의 사항

통일 신라 및 발해에서 있었던 사건에 대해 가상 뉴스 대본을 작성하는 수업에서는 헤드라인의 적절성, 대본의 완성도, 6하 원칙에 따른 뉴스의 형식, 전달력, 발표의 유창성 등을 평가 지표로 활용할 수 있다.

삼국의 통일과정부터 후삼국시기까지 다루는 동안 고구려와 수당전쟁, 삼국통일, 고구려, 백제 부흥 운동, 통일신라 통치제도, 발해의 통치제도, 불교문화, 문화 교류를 다루는 것을 학습 요소로 담아 역사지식 중심으로 성취기준이 서술되었다. 그러나 평가는 가상 뉴스 대본을 작성하는 평가유형을 제시하였고 이를 평가하는 지표로 헤드라인의 적절성, 대본의 완성도, 6하 원칙에 따른 뉴스의 형식, 전달력, 발표의 유창성과 같이 제시되어 국어과를 비롯한 다른 교과의 평가기준과 별반 차이 없이 제시되었다.

이렇게 제시된 우리나라의 평가방법 제시방식과 달리, 스웨덴 사회과 교육과정에는 평가기준을 비교적 상세하게 제시하고 있다. 교수학습방법은 교사의 전문성과 자율성에 맡겨 제시하지 않지만 평가의 방향과 원리를 성취기준에 따라 제시하고 있다. 평가에 대한 공정성과 투명성을 중요하게 생각하는 우리 교육 환경에서 수행평가와 같이 여러 주관성이 개입할 여지가 있는 경우에 평가기준을 사전에 제시할 필요가 있다. 평가기준은 수행한 과제 결과물의 수행 수준을 학생들이 이해하기 쉽게 상세하게 문장으로 서술한 서술식 평가척도이다. 학생의 수행이 준거에 의해 판단되고 있는가? 또는 학생의 수행이 성공적이라고 판단하기 위해 어떤 준거에 의존해야 하는가라는 질문에 대한 해답을 제공하면서 학생의 수행결과가 어떤 수준에 있는가를 구체적으로 판단하는 준거로 이용된다(범선화, 채정현, 2009). 스웨덴 사회과 교육과정에서는 이에 대한 적절한 안내가 이루어지고 있다.

지리, 공민, 역사 모두 평가 제시 방식은 동일하기 때문에 역사 4-6학년군의 등급별 평가기준(지식요구사항)이 어떻게 제시되었는지 사례로 제시하면 다음과 같다.

- 학생들은 사회변화의 원인과 결과, 인간의 생활여건과 행위에 관해 잘 정립되고 입증된 추론을 적용하여 이를 보여준다. (A등급)
- 학생들은 사회변화의 원인과 결과, 인간의 생활여건과 행위에 관해 비교적 입증된 추론을 적용하여 이를 보여준다. (C등급)
- 학생들은 사회변화의 원인과 결과, 인간의 생활여건과 행위에 대해 단순하고 부분적으로 입증된 논리를 제공하여 이를 보여준다.(E등급)

이미 언급했다시피, A등급과 C등급, E등급의 평가기준은 세부적으로 제시되고 학생들의 학습결과를 단계로 표현하고 있다. 각 단계별로 학생들의 수행이 갖는 특징을 서술하고 있다. 위 사례에서는 사회변화의 원인과 결과, 인간의 행위와 생활여건에 대해 학생들이 추론을 하는데, 이에 대한 역사적 추론이 잘 정립되고 입증된 것인지, 비교적 입증된 것인지, 단순하고 부분적으로만 입증된 것인지를 기준으로 서술하고 있다. 이와 같이 학생의 수행을 학생 능력별로 서술하고 있어 교사들이 무엇을 평가해야 하는지를 안내해준다. 이처럼 상세하게 제시된 평가기준은 여러 가지 구체적인 평가항목에 근거하여 그 수준을 세밀하게 기술하고 장단점을 정확하게 설명해준다는 점에서 평가의 공정성 문제를 해결하는 방안이 된다(김정덕, 2009).

한편, 4-6학년군 A등급에 해당하는 학생들의 능력을 수준별로 나타낸 평가기준은 역사 내용

에 관한 부분과 역사 활용 방법(탐구기능)에 관한 부분으로 분류되어 제시되었다.

6학년 말의 A등급에 대한 지식요구사항

- 학생들은 시대별 역사적 상황, 사건, 인물에 대해 매우 잘 알고 있다.
- 학생들은 사회변화의 원인과 결과, 인간의 생활여건과 행위에 관해 잘 정립되고 입증된 추론을 적용하여 이를 보여준다.
- 학생들은 이동, 정치, 생활 여건에서 문화 간 상호작용하는 경향을 연구할 수 있고 각 시대마다 복잡한 관계를 설명할 수 있다.
- 학생들은 어떤 경향이 현재에 영향을 어떻게 미치는지 보여주고 과거에 대해 잘 발달하고 잘 정립된 참조 틀을 적용하여 추론을 정당화한다.
- 학생들은 역사적 사료를 이용하여 사람들의 생활 여건에 대한 간단한 결론을 끌어낼 수 있고 사료의 유용성에 관한 잘 정립된 추론을 적용할 수 있다.
- 학생들은 우리 시대에 역사의 영향을 해석하고 보여줄 수 있어야 한다. 그리고 역사적 사건, 인물, 시대와 관련하여 왜 서로 다른 표현에 유사성과 차이점이 있는지에 대해 잘 발달되고 균형 잡힌 추론을 적용할 수 있다.
- 학생들은 역사적 상황에 대한 연구에서 사건, 인물뿐 아니라 사료의 이용과 역사가 어떻게 이용되었는지를 추론하여 학생들은 역사적 개념을 잘 작동하는 방식으로 활용할 수 있다.

4-6학년군의 6학년 말의 A등급을 성취하기 위해서 학생들이 역사내용을 어느 정도 알아야 하고 역사를 어떻게 활용해야 하는지에 대해 상세하게 안내되어 있다. A-E등급의 지식요구사항은 성취기준과 잘 연계되어 총괄적인 평가기준을 제시하고 있다. A등급을 달성하기 위해서 학생들이 알아야 할 역사내용은 시대별 역사적 상황, 사건, 인물에 대해 매우 잘 알고 있어야 하고 인관관계, 과거인간의 행위와 상황에 대해 잘 입증된 추론을 해야 하며 시대별 복잡한 관계와 문화와 상호작용의 경향성을 학습해야 한다. 또 이런 경향들이 현재에 어떻게 영향을 미치는지를 알아야 한다. 그리고 역사 활용 방법 측면에서 역사내용을 알기 위해 사료를 이용하여 결론을 끌어낼 수 있어야 하고 역사적 사건들이 왜 서로 유사하고 다른지에 대해 추론할 수 있어야 한다. 더불어 역사적 개념을 잘 활용할 수도 있어야 한다. 이처럼, 스웨덴 사회과 교육과정의 평가 제시 방식은 교과 특성을 잘 살리면서도 성취기준과 연계가 높은 평가기준을 제공하고 있다는 특징이 있다.

한편, 6학년 말과 9학년말의 등급별로 달성해야 할 평가기준(지식요구사항)간에도 위계가 있다.

9학년 말의 A등급에 대한 지식요구사항

- 학생들은 시대별 역사적 상황, 사건, 인물에 대해 아주 잘 알고 있다.
- 학생들은 사회 변화의 원인과 결과, 사람들의 생활 여건과 행위뿐만 아니라 홀로코스트와 같은 대량학살에 대해 타당한 추론을 적용하여 이것을 보여준다.
- 학생들은 인간의 생활 여건과 가치가 어떻게 그들이 살고 있는 시대에 의해 영향을 받을 수 있는지 설명한다. 학생들은 이동, 정치, 생활 여건에서 문화 간 상호작용하는 경향을 연구할 수 있고 각 시대에 복잡한 관계를 설명할 수 있다.
- 학생들은 이런 경향들을 추론하고 과거와 현재에 대해 잘 입증된 참조 틀을 적용하여 그들의 추론을 정당화한다.
- 학생들은 역사적 자료를 이용하여 사람들의 생활 여건에 대한 잘 정립된 결론을 끌어낼 수 있으며, 사료의 신뢰성 및 관련성에 대해 잘 정립된 추론을 적용할 수 있다.
- 학생들은 과거에 대한 다양한 신념이 현재 어떻게 다른 인식으로 이어질 수 있는지 뿐만 아니라 역사가 어떻게 이용되었고 다양한 상황에서, 그리고 다른 목적으로 아용될 수 있는지에 대해 잘 입증된 주장을 제기할 수 있다.
- 역사적 상황, 사건과 인물에 대한 연구뿐만 아니라 사료 이용과 역사가 어떻게 이용되었는지를 추론하여 학생들은 역사적 개념을 잘 작동하는 방식으로 활용할 수 있다.

7-9학년군의 9학년 말에도 A-E등급에 각각 7개의 평가기준을 제시하고 있는데 A-E까지 등급기준은 6학년 말과 동일한 방식으로 제시되었다. 그러나 9학년 말 평가기준은 6학년의 평가기준의 내용이 바뀌는 경우가 있기도 하고 역사 활용 방법(탐구기능)이 바뀌는 경우가 있기도 한다. 이 2가지를 예를 들면 다음과 같다. 6학년의 경우 “학생들은 사회변화의 원인과 결과, 인간의 생활여건과 행위에 관해 잘 정립되고 입증된 추론을 적용하여 이를 보여준다.” 로 제시되었다면, 9학년의 경우 “학생들은 사회 변화의 원인과 결과, 사람들의 생활 여건과 행위뿐만 아니라 홀로코스트와 같은 대량 학살에 대해 타당한 추론을 적용하여 이것을 보여준다.” 로 제시되었다. 평가기준은 성취기준과 관련이 있다. 사회변화의 인과관계, 사람들의 생활여건이나 행위는 6, 9학년에서 공통으로 나오는 내용이지만 홀로코스트와 같은 여러 형태의 대량 학살의 경우는 9학년 역사에서만 다루어지는 내용이다. 또 6학년에 제시한 사료의 활용과 사료의 출처에 관한 평가기준을 보면 “학생들은 역사적 사료를 이용하여 사람들의 생활 여건에 대한 간단한 결론을 끌어낼 수 있고 사료의 유용성에 관한 잘 정립된 추론을 적용할 수 있다.” 이다. 9학년의 경우는 “학생들은 역사적 사료를 이용하여 사람들의 생활 여건에 대한 잘 정립된 결론을 끌어낼 수 있고 사료의 신뢰성과 관련성에 대해 잘 정립된 추론을 적용할 수 있다.” 로 제시한다. 6학년과 9학년의 사료 이용 방법에 대한 위계가 있다. 6학년말까지는 사료를 이용하여 사람들의 생활에 대한 간단한 결론을 내리는 것이라면 9학년말에는 잘 정립된 결론을 내리는 데까지 나가야한다. 그리고 6학년말까지는 사료의 유용성에 대한 타당한 추론을 하면 되지만, 9학년말에는 사료의 신뢰성과 관련성에 대해서도 타당하게 추론을 해야 한다. 학생들의 사료 활용 능력 여부를 ‘기초적인’ 이나 ‘잘 발달된’ 등 형용사나 부사를 사용하여 위계화하고 있다. 학년군별 위계화 방식은 내용요소의 증가나 학생의 능력이 기준이 된다. 이처럼, 학년군별 평가기준은 학생 능력 수준에 따라 위계를 설정하여 제시되었다.

V. 나가는 말

공식적인 문서로서 교육과정은 학교현장에서 다양하게 해석되어 실행되기 때문에 문서상의 내용은 실제와 차이가 있을 수밖에 없고 교육과정에 제시된 내용만을 분석하면 각국의 교육과정의 이상, 배경, 맥락을 충분히 고려하지 못한다는 한계가 있다. 그러나 외국의 교육과정과 비교분석한 연구들이 지속적으로 이루어지는 것은 각 국가의 맥락적 상황을 차치하더라도 일정한 시사점을 얻을 수 있기 때문이다.

한국과 스웨덴은 목표제시 방식부터 시작하여 교육과정의 영역별로 여러 차이를 보인다. 한국의 교육과정 문서가 사회과 교육의 성격, 목표, 내용체계와 성취기준, 교수학습 및 평가로 이루어졌다면 스웨덴의 경우는 지리, 역사, 공민의 영역별 목적, 주요내용, 지식요구사항(평가)으로 제시되었다. 또 스웨덴의 경우 지리, 역사, 공민의 고유한 성격을 초등부터 인정하고 있지만 한국은 초등에서는 지리, 역사, 일반사회(공민)가 합쳐진 사회과로, 중학교에서는 일반사회(공민), 지리를 병렬적으로 통합한 사회과와 역사로 나누어진다. 이는 두 국가의 교육적인 맥락이 많이 작동했으리라고 생각되어 스웨덴과 같은 방식을 우리나라 교육과정에서도 고려

해보자고 쉽게 말할 수는 없다.

그러나 현재 우리가 사회과 목적과 성취기준, 평가의 일체성을 강조하며 이들 항목간 연계를 중요하게 생각하고 있는 상황에서 스웨덴의 지식요구사항으로 제시되는 평가는 눈여겨 볼 필요가 있다. 목표는 각 학문의 고유한 성격을 강조하고 주요내용에 이들을 구체적으로 다루고 있으며 이 내용들을 토대로 평가 기준을 설정하고 있다. 예로 역사의 경우에 교육의 목표에 사료의 중요성을 언급하였다면, 주요 내용에 사료의 종류, 사료 분석에 관한 기능을 주요 내용 요소를 담고 있다. 그리고 이를 지식요구사항에서도 평가기준으로 다룬다. 한국의 경우 교육목표에 다양한 역사 자료를 비교, 분석하고 유추하여 역사적 사실을 종합적, 맥락적으로 이해하는 역사적 사고력을 기른다고 밝히고 있으나 이 목표가 성취기준으로 연계되지는 않는다. 이런 탐구기능을 다루는 성취기준이 매우 취약하다. 그리고 평가방법은 과목의 특성이 반영되지 않은 범교육학적 지식을 다루어 성취기준에서 다룬 내용들을 평가방법에 아우르지 못한다.

스웨덴의 경우 과목별로 객관적인 평가기준을 학생의 능력에 따라 위계화하여 교육과정에 제시하여 교사들이 교수학습의 자율성을 유지하면서도 수업 중 무엇을 다루어야 하는지를 알려주는 지침 역할을 한다. 요컨대, 스웨덴은 교수학습 정보는 제시하지 않지만 평가기준은 과목별로 상세하게 제공된다. 이 평가기준은 성취기준, 즉 내용 요소를 토대로 하여 제시되고 있다는 것을 알 수 있다. 학생들의 능력 수준에 따라 A등급에서 E등급을 달성하기 위해 무엇을 해야 하는지를 제시하여 교사가 무엇을 평가해야 하는지를 비교적 명확하게 알려준다.

더불어, 각 학년군별로 A-E 수준의 지식요구사항을 성취기준별로 위계화하여 제시함으로써 목표, 내용과의 연계성이 높았다. 교육의 목적과 성취기준, 그리고 평가가 연계되어 제시되어 있다는 점에서 성취기준에만 힘을 쏟는 우리나라 교육과정에 시사점을 얻을 수 있다.

참고문헌

- 강운선(2010a), 2007 개정 중학교 사회과 교육과정과 2010 개정 텍사스 주 교육과정의 비교분석: 일반사회 내용을 중심으로. 사회과교육연구, 17(4), 1-17.
- 강운선(2010b), 2009 사회과 교육과정 개선 방향의 탐색: 캐나다 퀘벡 주 교육과정 사례를 중심으로. 사회과교육연구, 17(3), 1-15.
- 권점례 · 김성경 · 김현미 · 배화순 · 안유민 · 유은정 · 이동욱 · 정연준 · 최인선 · 이광상 · 이해영 · 이정우 · 정은영 · 조철기(2018), 교과 교육과정 국제 비교 연구: 수학, 과학, 사회교과를 중심으로 (CRC 2018-24). 진천: 한국교육과정평가원.
- 교육부(2018), 중학교 교육과정(제2018-162호).
- 김경은 · 이승연 · 정영선(2018), 코퍼스 분석을 이용한 사회과 교육과정 성취기준 비교 연구: 한국과 미국 조지아주 중심으로. 시민교육연구, 50(2), 1-33.
- 김정덕(2009), 루브릭에 대한 교사의 인식과 수행평가 실행과의 관계. 교육방법연구, 21(1), 159-173.
- 김재우 · 김동진 · 모경환(2016), 2015개정 사회과 교육과정의 성취기준 특징 분석-호주 사회과

- 교육과정과의 비교를 중심으로. 시민교육연구, 48(4), 27-48.
- 범선화·채정현(2009), 중학교 가정교과 수행평가를 위한 루브릭 개발-실험·실습법에 적용-. 한국가정교과교육학회지, 20(3), 85-105.
- 백남진(2014), 교과 특수 역량에 기반 한 성취기준 개발의 방향 탐색: 호주, 캐나다, 싱가포르 사회과 교육과정 중심으로. 교육과정연구, 32(4), 163-194.
- 백남진·온정덕(2015), 호주 국가 교육과정에서의 역량 제시 방식 탐구. 교육과정연구, 33(2), 99-128.
- 백은진(2018), 2015 역사과 개정 교육과정에 도입된 성취기준별 교수학습 방법 진술의 적절성. 역사교육연구, 32, 41-67.
- 윤지영·온정덕(2017), 외국의 사회과 교육과정 분석을 통한 역량기반 교육과정에서 기능의 의미와 설계방식 고찰. 학습자중심교과교육연구, 17(13), 315-345.
- 최진영·장혜인(2016), 캐나다 온타리오와 호주의 사회과 교육과정 및 미국 C3 Framework의 핵심개념, 일반화된 지식과 기능 관련 내용 분석: 역사 영역을 중심으로. 교과교육학연구, 20(5), 407-423.
- 허윤희(2015), 한국과 스웨덴의 사회과 교육과정에 나타난 사회적 자본 비교. 서울대학교 석사 학위 논문.
- 황선준(2014), 스웨덴 교육과정에 나타난 민주주의 이념분석:1940-60년대와 1990년대 이후. 평생학습사회, 10(1). 1-32.
- Skolverket(2018), Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011, REVISED.
- 국가교육과정 정보센터, <http://www.ncic.re.kr/>(2019. 1. 28.)
- 스웨덴 교육과정 사이트, <https://www.skolverket.se/> (2019. 1. 29.)

교신저자: 이해영, 대구가톨릭대 조교수
kjlhy@hanmail.net

한국현대사 수업에서 ‘참전용사’ 이야기를 어떻게 할 것인가

김 광 규

한국교육과정평가원 연구원

I. 서언: 우리 곁의 ‘참전용사’

한국현대사 영역 수업에서 6·25전쟁과 베트남 전쟁은 빼놓을 수 없는 중요한 주제이다. 6·25전쟁은 남북 분단체제를 고착화시킨 결정적 계기로서 분단 극복은 학생들의 당면 과제이자 앞으로 살아갈 미래 건설과도 직결된 문제이다. 또한 베트남 전쟁은 우리나라가 처음으로 대규모·장기간 해외파병을 했던, 한국 현대사에 경제적·사회적으로 큰 영향을 미친 전쟁이다. 한국현대사 수업에서 1960-70년대를 다룰 때 베트남 파병을 거론하지 않을 수 없을 것이며, 전쟁사 수업이나 다문화 교육과도 밀접하게 관련된 주제이기도 하다.

평화교육의 관점에서 전쟁사를 다루려면 전쟁을 겪은 개개인이나 다양한 집단들의 삶, 전쟁 경험에 주목해야 한다는 관점에서(김한중, 2017, 118; 오영순, 2016, 19) 볼 때, 6·25전쟁과 베트남 전쟁에 참가했던 참전군인의 이야기는 한국현대사 수업에서 두 전쟁을 다룰 때 좋은 자료가 될 수 있다.¹⁾

학생들은 참전군인의 기술·구술, 다큐멘터리 등의 자료나 학교에서 6월 호국보훈의 달 행사 또는 통일교육의 일환으로 개최하는 참전군인 초청 강연회에서 참전군인을 직간접적으로 접할 수 있다. 전쟁을 직접 겪지 않은 세대에게 참전군인과 그들의 이야기는 어떻게 다가올까? 21세기에 출생한 현 초·중·고등학생은 그들의 부모세대도 두 전쟁의 종전 후에 나고 자란 세대이니 6·25전쟁은 물론, 베트남 전쟁도 연대기적 거리감은 청일전쟁이나 러일전쟁, 의병전쟁과 비슷할 지도 모른다. 현재 6·25전쟁 참전자는 구순 전후의 고령자이며, 베트남 전쟁 참전자도 대다수가 60세 이상으로 노년에 접어들었다. 2016년 말부터 본격화된 이른바 ‘태극기 집회’의 참여자에 60대 이상 노년층이 많고, 군복과 베레모, 검은 선글라스와 훈장을 단 예비역들이 참여하여 강경발언을 주도하거나 집회에서 군가가 동원되는 등의 사례(김왕배, 2017, 38-39) 때문에 최근 학생들 중에는 참전군인을 ‘태극기 집회’에 참여한 노인세대, 즉 ‘태극기 노인’과 동일시 하는 경우도 적지 않을 것이다.

1) 6·25전쟁과 베트남 전쟁 참전군인들은 자칭타칭 ‘참전용사’라고도 하고, 현행법인 「참전유공자 예우 및 단체설립에 관한 법률」(법률 제16429호. 시행 2019.4.30.)에 따르면 ‘참전유공자’이다. 이 법은 6·25전쟁과 베트남 전쟁 참전자를 참전유공자로 규정하고 있다. 법령에는 월남전이라고 표기되어 있고 6·25전쟁은 학자에 따라 한국전쟁으로 칭하기도 하지만, 본 발표문에서는 2015 사회과 교육과정의 예에 따라 6·25전쟁과 베트남 전쟁으로 칭한다. 또한 6·25전쟁과 베트남 전쟁 참전자에는 군인 뿐만 아니라 경찰, 학도병, 유격대원 등도 있으므로 본 발표문에서 ‘참전군인’은 참전자 모두를 총칭하는 의미로 사용한다.

본고는 전쟁사 수업은 평화교육의 관점에서 이루어져야 하며, 참전군인의 이야기는 애국심, 용맹함이라는 외피를 쓴 전쟁영웅이 아니라 전쟁의 현장에 있었던 사람의 이야기로서, 생존과 구원, 평화와 살림, 생명과 존엄성의 서사로 구성해 가야 한다는 관점(김광규, 2019, 34)을 기반으로 하여, 역사수업에서 6·25전쟁과 베트남 전쟁을 다룰 때 참전군인의 이야기를 어떻게 이해해야 할 것인지를 생각해보고자 한다.

이는 역사수업에서 학생들이 한국현대사 상 매우 중요한 두 전쟁을 교과서 상의 고정된 과거 사실로만이 아니라 자기 삶의 당면 문제로서 적극적으로 이해하고, 남겨진 과제가 무엇이며 그를 해결하는 데 어떤 자세와 활동이 필요한지를 탐색하게 하는 실천적 의미를 갖는 것이다. 또한 참전군인과는 매우 이질적인 시공간에서 나고 자란 학생들과 참전군인 간에 합리적 의사소통의 가능성을 모색하려는 시도이기도 하다.

본고는 이러한 문제의식 하에서 첫째, 6·25전쟁 참전유공자회 홈페이지에 탑재되어 있는 교육용 자료를 통해 그간 학생을 대상으로 이루어진 참전군인의 이야기를 검토해 볼 것이다. 둘째, 학교 교육과정과 교과서의 참전군인 관련 서술을 검토한다. 셋째, 학교 수업 외에 학생에게 영향을 미치는 중요한 요소 중 하나로서 참전군인 이야기를 다룬 아동문학 작품의 내용을 살펴보려 한다. 이를 통해 자유와 평화, 인권, 인간존엄성의 관점에서 6·25전쟁과 베트남 전쟁을 접근할 때 참전군인에게 무엇을 묻고 그들의 이야기를 어떻게 들어야 할 것인지를 성찰해보고자 한다.

II. 참전군인은 어떤 이야기를 해 왔는가: 참전군인의 안보교육

남북 분단 상황에서 6·25전쟁, 베트남 전쟁 이야기는 반공교육, 안보교육으로 이어지기 쉽다. 게다가 그간 안보교육은 최근 안보 개념이 정치, 경제, 식량, 보건, 환경 등 인간의 총체적인 삶의 질 향상을 위한 인간안보로 확대·발전되었고, 이러한 인간안보 개념이 세계시민교육의 내용을 구성하고 있음에도 불구하고, 국가가 국토·국민·주권 수호를 위해 군사적 무장으로써 안보를 강화한다는 군사적 국가안보의 맥락에서만 이루어지는 경향이 있었다(강순원, 2016, 3-4).

그동안 참전군인은 초청 강연 형식으로 이루어지는 학교 안보교육에 참여해 왔다. 학교의 참전군인 초청 강연은 통일교육, 보훈교육, 나라사랑교육 등 다양한 명목으로 이루어졌는데, 2010년대 들어서서는 국가보훈처가 총괄하는 ‘나라사랑교육’으로 수렴되었다고 볼 수 있다.²⁾ 국가보훈처는 2011년 나라사랑교육과 관련된 정책의 수립과 운영을 총괄하는 부서로 나라사랑교육과를 신설하고, 나라사랑교육과의 관장 사무로 ① 나라사랑정신 함양에 관한 교육정책

2) 국가보훈처는 「국가보훈기본법」(법률 제7572호, 2005.5.31.) 제22조(“국가와 지방자치단체는 희생·공헌자의 공훈과 나라사랑정신을 기리고 예우하는 보훈문화를 창달하기 위하여 적극 노력하여야 한다”)와 제23조 1항(“국가와 지방자치단체는 희생·공헌자의 공훈과 나라사랑정신을 선양하기 위하여 다음 각 호의 사업을 추진하여야 한다. …… 3. 국민의 나라사랑정신 함양교육”)에 의거하여 나라사랑교육을 공훈선양사업의 일환으로 실행해 왔다.

수립 및 제도 운영 총괄, ② 안보의식 고취를 위한 교육에 관한 사항, ③ 각급 학교의 나라사랑 교육 지원, ④ 국가정체성 확립을 위한 교사 등에 대한 교육, ⑤ 국가의식 고취를 위한 나라사랑 전문 강사진 구성 및 운영, ⑥ 국가유공자 등에 대한 연수교육 및 나라사랑정신 교육에 관한 사항, ⑦ 나라사랑정신 함양을 위한 교육 프로그램의 개발 및 보급에 관한 사항, ⑧ 국외 사적지 탐방에 관한 사항 등 8가지를 규정하였다.³⁾

당시 국가보훈처는 나라사랑교육의 필요성을 다음과 같이 제시하고 있다.

북한은 2010년 천안함 피격, 2011년 연평도 포격, 2012년 장거리 미사일 발사 등 최근 3년간 연이은 도발로 안보위기 상황을 조성하고 있음. 이러한 시점에서 우리 주변정세에 대한 정확한 이해를 바탕으로 한 안보의식을 확립할 필요가 있음. 특히 청소년의 47%가 ‘6·25전쟁이 언제 일어났는지 모른다’ (2010년, 6·25전쟁 60주년기념사업위원회)고 답한 조사 결과가 시사하듯이, 청소년들에 대한 체계적인 교육이 이루어져야 함(목진휴 외, 2012, 16).

즉 나라사랑교육을 북한을 적으로 상정한 군사적 국가안보교육으로 간주하고 있는 것이다. 이는 나라사랑교육과의 관장 사무 중 ② 안보의식 고취를 위한 교육, ④ 국가정체성 확립을 위한 교육, ⑤ 국가의식 고취를 위한 강사진 구성·운영 등의 표현에서도 확인할 수 있다. 또한 전문강사진 대상 교육과정에도 “나라사랑교육은 대한민국에 대한 자긍심, 호국보훈의식과 국가안보에 대한 인식을 함양할 수 있는 내용으로 실시한다”⁴⁾라고 하여 나라사랑교육의 내용으로 국가안보가 강조되고 있다.

나라사랑교육과의 관장 사항 8가지 중 ⑤항 나라사랑 전문 강사진은 2012년부터 운영되었는데, 참전군인 중 나라사랑교육 전문 강사로 활동하는 경우가 있다. 2012년 강사진 중 베트남 전쟁 참전유공자 1명, 2013년 강사진 100명 중에는 6·25전쟁 참전유공자 12명, 베트남 전쟁 참전유공자 5명 합 17명이 있었고(뉴스타파, 2014), 2016년 강사진 중에도 개인정보 공개를 동의한 120명 중 6·25전쟁 참전유공자 1명과 월남전참전자회 회원 5명이 있었다(오마이뉴스, 2016).

나라사랑교육은 국가보훈처에서 전문 강사단에게 제공하는 표준 강의안이나 자료 없이 전문 강사가 직접 독자적인 강의안을 만들어 교육에 나서기 때문에(오마이뉴스, 2016) 참전군인이 실제 교육에서 어떤 이야기를 해 왔는지 일일이 파악하긴 어렵다. 다만 참전군인단체인 참전유공자회가 보수 성향으로 분류되고, 그간 나라사랑교육 전문 강사진과 교육 내용에 대해 정치적·이념적 편향 논란이 수차례 제기되었던 것이 사실이다.⁵⁾ 결국 국가보훈처에서 운영하는 나라사랑교육은 2017년 전면 폐지되었다.

이에 따라 참전군인의 안보교육은 현재 ‘대한민국 6·25 참전 유공자회’ (이하 6·25 참전 유공자회)에서 주관하는 ‘평화와 번영을 위한 6·25 실증교육’ (이하 6·25 실증교육)으로 이

3) 「국가보훈처와 그 소속기관 직제 시행규칙」(총리령 제955호, 2011.6.7.) 제8조 7항.

4) 「나라사랑교육 전문 강사진 양성교육과정 운영지침」(2013.3.5. 1차 개정 2014.4.22. 2차 개정 2015.3.1.) 제4조.

5) 이에 대해서는 정보공개센터(2014), “보훈처 안보교육! 누가 무엇을 교육하는가?”, [https://www.opengirok.or.kr/3720\(2019.7.10.\)](https://www.opengirok.or.kr/3720(2019.7.10.)); 시사인(2016), “유치원부터 무찌르자 공산당?”, [https://www.sisain.co.kr/?mod=news&act=articleView&idxno=27609\(2019.7.9.\)](https://www.sisain.co.kr/?mod=news&act=articleView&idxno=27609(2019.7.9.)); 오마이뉴스(2016), “보훈처, 우편항 ‘나라사랑교육’에 이상한 예산 증액”, [http://m.chmynews.com/NWS_Web/Mobile/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0002225612\(2019.7.9.\)](http://m.chmynews.com/NWS_Web/Mobile/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0002225612(2019.7.9.)) 참조.

루어지고 있다. 6·25 참전 유공자회는 2018년부터 2020년까지 전국 모든 초·중·고등학교에 6·25 실증교육을 실시하겠다는 계획 하에 각 시·도 지부 별로 적극적으로 시행에 나서, 2018년 한 해 전국 학교 수 11,680 개 교 중 5,100 개 교에서 이 교육을 실시했다고 밝혔다.⁶⁾ 교육 방식은 나라사랑교육과 같은 초청 강연 형식으로, 강사는 주로 퇴역군인이 맡고 이 때 교육을 진행한 지부 또는 지회 소속 회원인 6·25전쟁 참전군인들이 참관하는 경우가 많은 것으로 보인다.

6·25 참전 유공자회 홈페이지 자료실에는 ‘6·25전쟁 바로 알리기’ 항목에 ‘평화와 번영을 위한 6·25 실증교육’이라 하여 홍보자료 3가지가 탑재되어 있다. 6·25전쟁 바로 알리기, 6·25 실증교육이라는 제목은 학생들이 6·25전쟁에 대해 잘못 알고 있다는 판단을 내포하고 있다. 세 홍보자료의 내용을 구체적으로 살펴보자.

먼저 첫 번째 홍보자료는 “온 가족이 함께 보는 만화 교육교재”라고 하여 총 25쪽으로 구성되어 있다. 이 자료는 초·중·고등학생 절반 이상이 6·25전쟁 발발 연도, 남침 사실을 모르는 상황이니 6·25전쟁의 실상을 올바르게 알리고자 한다는 목적으로 6·25전쟁의 시작부터 휴전까지의 과정을 개관한 것이다. ‘김일성 가짜설’이 인용되어 있고, 등장 인물의 대사와 표정에 소련과 중국, 북한에 대한 적개심이 가감없이 드러나 있다. 해방 후 한반도를 공산화 하려는 소련과 김일성의 야욕으로 남북이 분단되었으며, 소련과 중국의 지원을 받은 북한의 남침으로 6·25전쟁이 발발하였고, UN군의 도움으로 공산군의 침략을 막아내었다는 것이 내용의 핵심이다.

두 번째 홍보자료는 “평화 수호를 위한 6·25 바로 알리기 왜 필요한가?”라는 제목의 자료이다. 이 자료는 6·25 실증교육의 필요성과 교육의 실제 내용을 소개한 것이다. 교육의 필요성에 대해서는 “전쟁을 잊으면 전쟁은 다시 온다”, “자유는 거저 주어지는 것이 아니다”, “역사를 잊은 민족에게 미래는 없다” 등의 표어와 함께 자유와 평화의 소중함, 꿈과 행복을 지키기 위해서는 6·25전쟁을 기억해야 한다는 것을 강조하고 있다. 교육 내용은 ‘6·25전쟁의 실상과 교훈’이라는 주제로 제시하고 있는데, 그 내용은 삽화 대신 구체적인 통계, 지도, 사진 자료 등을 덧붙인 외에는 첫 번째 홍보자료와 거의 동일하며, “세계 10위권 경제대국”, “2차 세계대전 후 독립한 147개국 중 유일하게 선진국으로 도약한 나라!”라고 하여 휴전 후 대한민국의 발전이 추가되어 있다. 그리고 “6·25전쟁이 주는 교훈”으로 ① 힘/국력 배양으로 평화 수호, ② 우방국과 유대 강화, ③ 전쟁 대비로 전쟁 예방 등 3가지를 제시하며 국가안보를 강조하고 있다.

세 번째 홍보자료는 “6·25전쟁! 그리고 자유와 평화의 소중함을 알자!”라는 제목의 ‘6·25 학습지’로, 참전군인이 학생에게 6·25전쟁에 대해 설명하는 대화 형식으로 구성되어 있다. 역시 앞의 두 홍보자료와 마찬가지로 6·25전쟁의 발발에서부터 정전협정 체결까지의 내용을 개관하고, 두 번째 홍보자료의 전후 대한민국의 발전과 국가안보의 중요성을 강조하는 내용과 함께, 6·25 참전용사의 충정을 강조하는 내용이 추가되어 있다.

6·25 참전 유공자회의 6·25 실증교육은 학생들이 6·25에 대해 잘 모를 뿐만 아니라 잘

6) 이에 대해서는 6:25 참전유공자회(2018), 2018년도 평화와 번영을 위한 6·25 실증교육 평가 보고 참조.

못 알고 있다는 문제의식에서 시작된다.⁷⁾ 이는 6·25 실증교육이라는 교육 명칭에서부터 확연히 드러난다. 6·25 참전 유공자회는 6·25전쟁에 대해 무엇이 잘못 알려졌다고 생각하는 것일까?

3종 홍보자료의 공통적인 특징은 무엇보다 6·25전쟁이 북한의 남침으로 발발했다는 것을 강조한다는 것이다. 그런데 우리나라 어디에 6·25전쟁을 가르치지 않거나, 남한의 북침으로 전쟁이 일어났다고 사실을 왜곡하는 역사수업 현상이 있겠는가? 현재 우리나라에 6·25전쟁이 북한의 남침으로 발발한 전쟁임을 명시하지 않은 역사교과서는 없다. 6·25전쟁을 다루는 초등학교 6학년 1학기 사회교과서에는 “1950년 6월 25일, 북한은 한반도를 무력으로 통일하기 위하여 38도선을 넘어 남한을 침략해 왔다. …… 소련의 도움을 받아 군사력을 키운 북한은 무력으로 통일을 이루려고 전쟁을 준비하였다. 1950년 6월 25일, 북한은 38도선을 넘어 갑자기 남한에 쳐들어왔다.” 라고 기술되어 있으며, 중학교 역사교과서 9종, 고등학교 역사교과서 7종 모두 6·25전쟁은 북한의 선전포고도 없는 기습적인 남침으로 발발하였음을 명시하고 있다.⁸⁾ 또한 모든 초·중·고등학교 역사교과서에는 6·25전쟁 발발부터 UN군 참전, 인천상륙작전, 중국군 참전과 1·4 후퇴, 휴전협상, 반공포로 석방 등 전쟁 발발부터 종전협정에 이르는 과정에 대한 개관, 전쟁으로 인한 인적·물적 피해 내용이 수록되어 있다. 3종 홍보자료에 게재되어 있는 사진, 전쟁의 전개과정 그림지도 상당 수는 역사교과서에도 수록되어 있는 것이다.

또한 세 홍보자료는 공통적으로 “대한민국을 위해 싸워 준 UN군”에 대해 감사할 것을 매우 강조한다. 다음은 세 번째 홍보자료의 내용 중 일부이다.

학생 : UN의 경고를 무시하고 북한이 불법 기습남침을 멈추지 않았기 때문에 UN은 대한민국을 돕기로 결의했군… 미군과 UN군은 극동의 조그마한 나라, 얼굴도 모르고 같은 민족도 아닌데 우리나라를 구하려고 희생을 무릅쓰고 전쟁에 참여한 것이네요.
참전군인 : 우리나라가 자유 대한민국이 될 수 있었던 것은 UN군이 피를 흘려준 댓가였다는 사실을 결코 잊을 수 없어! 미국을 비롯한 UN참전국 그분들의 희생이 없었다면 어쩔 북한 공산당들한테 고통 받으면서 지옥같은 생활을 했을지 모르지.

그리하여 세 홍보자료의 6·25전쟁에 대한 이야기는 전쟁을 일으킨 북한에 대한 증오와 경계, 북한의 침략을 막아낸 참전군인(국군, UN군)에 대한 감사, 군사안보의식 강화 등을 강조하는 것으로 귀결된다.

우려되는 것은 홍보자료의 내용이 자유와 평화의 소중함을 역설하나 그를 위한 수단으로서 군사적 국가안보 만을 강조하고 있다는 것, 참전군인에 대한 존경과 감사를 요구하나 그 배경으로서 애국심과 용맹함 만을 내세우고 있다는 것이다. 따라서 ‘정의로운 전쟁’의⁹⁾ 필요성에 동의하고 전쟁에서의 희생, 군인의 죽임과 죽음을 당연시하게 되는 역설이 발생한다. 이러

7) 첫 번째 홍보자료는 “행정안전부에서 초·중·고생과 성인 2,000명을 대상으로 여론조사를 한 결과 6·25전쟁 발발 년도를 모르는 학생이 57.6%였고 남침 사실을 모르는 학생이 51.6%에 달했다고 한다” 로 시작된다. 이수치는 6·25 참전 유공자회에서 출처를 밝히지 않은 자료이다.

8) 현행 2009 교육과정에 따른 교과서를 검토한 결과이다.

9) 이에 대해서는 선우현(2016) 참조.

한 역설은 “전쟁을 잊으면 전쟁은 다시 온다”, “자유는 거저 주어지는 것이 아니다”, “힘 있는 민족은 역사의 주인이 될 수 있다”, “평화를 원하거든 전쟁에 대비하라”와 같은 구호로 뒷받침 된다. 결과적으로 의도하지 않았다 하더라도 6·25 실증교육 홍보자료의 이야기는 북한 선제타격론과 같은 일부 극우 강경세력에 의해 정략적으로 이용될 위험성을 내포하고 있다고 볼 수 있다.

Ⅲ. 학생들은 참전군인을 어떻게 배우는가: 교과서 속 참전군인

현행 역사교과서의 6·25전쟁, 베트남 전쟁 관련 서술에는 전쟁의 배경, 전개과정, 결과 및 영향 등에 대한 설명을 기본으로 하면서도 참전군인에 대한 언급이 짧게나마 포함되어 있다. 중학교와 고등학교 역사교과서의 6·25전쟁, 베트남 전쟁 참전군인과 관련된 내용을 살펴보면, 그 특징은 다음과 같다.

첫째, 중·고등학교 역사교과서 모두 6·25전쟁 참전군인과 관련해서는 많은 사상자가 있었음을 밝히고 있다. 초등학교 6학년 1학기 교과서의 6·25전쟁 부분에는 “6·25전쟁으로 인한 인명 피해”라는 제목으로 국군, 국제연합군, 북한군, 중국군의 사망자, 부상자, 실종자 및 포로 수를 제시한 도표가 수록되어 있다. 이는 표 2, 표 3과 같이 중학교 「역사」 교과서 9종 중 6종에, 고등학교 「한국사」 교과서 7종 중 4종에 막대그래프 형태로 제시되었으며, 그렇지 않은 교과서에도 모두 구체적인 수치를 들며 많은 전사자, 부상자가 발생하였다는 기술이 포함되어 있다. 대체로 참전군인 중 전사자에 대한 기술은 민간인 희생자와 같이 제시되어, 그 초점은 후자에 보다 가깝게 맞추어져 있다고 판단된다. 즉 전쟁에서 군인 뿐만 아니라 민간인도 많이 희생되었음을 강조하는 것이다.

둘째, 중·고등학생과 비슷한 연령이었던 6·25전쟁 당시 학도병을 다룬 경우가 많다. 학도병 이우근의 편지 일부를 자료로 제시한 교과서도 여럿이다.

셋째, 베트남 전쟁 참전군인에 대해서는 중·고등학교 교과서 모두 전쟁의 희생자로 기술하고 있으며, 이 때 희생의 반대급부로서 국가 차원에서 경제적 이익을 얻었다는 내용이 항상 수반된다. 따라서 게다가 베트남 전쟁 특수에 대한 서술로 인해 파병 군인의 희생은 의심의 여지 없이 국가 경제 발전을 위한 어쩔 수 없었던 것으로 이해되기 쉽다.

이와 같이 역사교과서에는 공통적으로 전쟁에서 필연적으로 일어나는 참전군인의 죽음이 제시되어 있다. 그리고 그 죽음은 ‘희생’으로 표현되어 있다. 전쟁이란 기본적으로 군인의 죽음과 죽임의 고통으로 이루어지는 것임을 고려하면, 이는 높이 평가할만 하다. 또한 6·25전쟁 당시 휴전 협상이 진행되는 동안 끊임없이 벌어졌던 고지 쟁탈전에 대한 기술, 학도병에 대한 기술과 수록 자료 중 학도병 이우근이 남긴 편지 등은 학생들에게 대체로 교과서에서 수치로만 접하게 되는 군인의 죽음과 부상의 고통을 인식할 수 있는 기회를 제공할 수 있을 것이다.

다음은 각각 다른 출판사의 고등학교 역사교과서에 실려 있는 학도병 이우근의 편지에 대

한 서술이다.

(가) “어머니 전쟁은 왜 해야 하나요? 이 복잡하고 괴로운 심정을 어머니께 알려드려야 내 마음이 가라앉을 것 같습니다. 저는 무서운 생각이 듭니다. 지금 내 옆에는 수많은 학우들이 죽음을 기다리는 듯 적이 덤벼드는 것을 기다리며 뜨거운 햇볕 아래 엎드려 있습니다. 적은 침묵을 기다리고 있습니다. 언제 덤벼들지도 모릅니다. 적병은 너무나 많습니다. 우리는 71명입니다. 이제 어떻게 될 것인가 생각하면 무섭습니다.” 전쟁은 미래를 키워가는 청소년들의 꿈도 집어삼켰다. 6·25전쟁 당시 수많은 청소년이 학도병, 소년병, 학도 의용군 등의 이름으로 참전하여 목숨을 잃거나 큰 부상을 당하였다. 자료는 …… 전장의 한복판에 서 있는 청소년들의 절절한 심정이 잘 드러나 있다.

(나) 이우근은 서울 동성중학교 3학년 재학 중 학도병으로 참전하게 되었다. 1950년 8월 10일 학도병 71명은 M1 소총 1정과 실탄 250발을 받고 포항여중 앞 전투에 참여하게 되었다. 이들은 1950년 8월 11일까지 11시간 30분 동안 48명이 전사하면서까지 수적으로 훨씬 우세한 북한군의 진격을 저지하였다. …… 편지에서 그는 “어머니 어찌면 제가 오늘 죽을지도 모릅니다. 어머니, 죽음이 무서운 것이 아니라 어머니도 형제들도 못만난다고 생각하니 무서워지는 것입니다.” 라고 썼다. 포항시 용흥동 탑산에 그의 편지비가 세워졌다. 이들 학도병의 이야기는 2010년 영화화되었다.

같은 자료를 이용했지만 (가)와 (나)의 서술 방향은 분명한 차이가 있다. (가)는 “전쟁은 미래를 키워가는 청소년들의 꿈을 집어삼켰다” 라고 기술하며 자의견 타의견 학업과 일상을 영위하지 못하고 참전하게 된 상황, 전투와 죽음에 대한 두려움을 보여주고 있는 반면, (나)는 ‘적군’인 북한군과의 전투, 학도병의 용맹함을 강조하며 이우근의 편지 중에서도 “죽음이 무서운 것이 아니라 어머니도 형제들도 못만난다고 생각하니 무서워지는 것입니다” 부분을 인용하여 임박한 전투와 죽음에 대한 두려움을 가리고 있다.

평화라는 개념은 시·공간적 맥락에 따라 다양하게 이해될 수 있는 것인만큼(고병현 외, 2007, 30), 학도병 이우근이 남긴 편지를 6·25전쟁 수업 자료로 이용할 때 어느 부분을 강조할 것인지, 어떤 관점을 가지고 읽어낼 것인지도 다를 수 있다. 학생들은 (나)를 읽으며 참전군인의 희생을 앞 장에서 살펴본 6·25 참전 유공자회 홍보자료와 같이 국가를 위한 희생, 자유와 평화를 위한 희생으로 이해할 수도 있을 것이다.

학도병 이우근이 남긴 편지는 6·25전쟁 참전군인이 전쟁 당시에 남긴 생생한 기록이다. 이러한 자료를 읽음으로써 학생들은 전쟁이란 무엇인지, 즉 전쟁에서 무슨 일이 벌어지는지, 전쟁에 참여한 군인이 어떤 일을 겪게 되는지를 생생하게 체감할 수 있다. 이는 참전군인에 대한 감사와 존경심을 함양하는 데에도 도움이 될 것이다.

IV. 참전군인은 어떻게 그려지는가: 남북 아동문학 속 참전군인

여기서는 참전군인을 주인공으로 한 아동문학작품을 통해 참전군인에 대한 사회적 인식의 일단을 살펴보고, 전쟁사 수업에서 참전군인과 그의 이야기를 어떻게 이해하고 소통할 것인지에 대한 전망을 모색해 보고자 한다.

표 1은 2000년대 이후 남한에서 출판된, 참전군인 이야기를 다룬 그림책 6권의 내용을 정리

한 것이다.

표 1. 참전군인을 주인공으로 한 그림책

구분	제목	배경	내용
(가)	소년병과 들국화	6·25전쟁	의용군으로 끌려가 인민군이 된 남한 출신 음악교사와 고향에 가기 위해 복진하는 국군에 입대한 북한 출신 소년병이 정찰을 나갔다가 마주침. 상대방의 모자에 꽂혀 있는 들국화를 보며 적의를 버리고, 땅딸기를 나눠 먹으며 참전하게 된 사연을 듣고, 서로 고향에 소식을 전해주기로 약속하고 헤어짐.
(나)	뉴질랜드 참전용사들의 한국전쟁 이야기	6·25전쟁	6·25전쟁에 참전한 뉴질랜드 군인 9명이 직접 쓴 전쟁 체험 수기를 우리나라 아동용으로 고쳐 쓴 책
(다)	어느 소년병 이야기	6·25전쟁	1950년 7월 충청북도 영동의 초등학교 5학년 소년과 당시 마을에 주둔한 인민군 소년병이 정이 들어 친형제처럼 지내다가, 국군이 마을을 수복하며 헤어지는 이야기. 인민군 소년병의 죽음을 소년은 깊이 슬퍼함.
(라)	우리 할아버지는 열다섯 살 소년병입니다	6·25전쟁	6·25전쟁 당시 소년병으로 참전했던 기억 만이 남아 있는 85세 할아버지를 위로하는 이야기
(마)	할아버지의 감나무	6·25전쟁	6·25전쟁 당시 손에 먹다 남은 감을 쥐고 죽은 인민군 소년병, 사람을 죽여야 했던 힘든 기억을 감나무를 키우며 달렸던 할아버지 이야기
(바)	소년 정찰병	베트남 전쟁	베트남 전쟁에 참전한 소년병이 분대와 함께 한 마을을 확보해야 하는 임무를 수행하는 도중 겪은 일과 심경을 묘사

(가)-(마)의 제목에서 바로 알 수 있듯이, 6권 중 (나)와 (마)를 제외한 4권이 소년병을 주인공으로 삼았다.¹⁰⁾ 주인공들은 15-17세 나이에 학도병이 되었다. 여기서 주목되는 것은 이들의 이야기가 애국심과 신념에 불타는 용맹한 군인의 이야기가 아니라 전쟁 전에 누리던 평범한 일상 생활, 전쟁터에서의 두려움과 고단함, 고향과 가족에 대한 그리움을 주 내용으로 한다는 것이다. 또한 다음과 같이 참전군인으로서 피할 수 없는 죽음과 죽임의 고통을 드러내고 있다는 점도 주목된다.

(다) 살아서, 살아서 돌아가야 할 텐데... 북쪽 하늘을 바라보던 소년병이 손등으로 눈물을 닦았다. …… “형 사람 죽여 봤어?” 소년병은 대답하지 않았다. “사람 죽여 봤냐?” 두 번째 물음에 핵 뒤돌아선 소년병 일수가 버럭 소리를 질렀다. “기린 거 묻지 말라우! 사람 죽이기 좋아하는 사람이 어디 있네?” 한 번 더 뺨 소리치더니 다시 뒤돌아서 걸었다.

(라) 한참 뒤에 고개를 들어보면 옆에 있던 친구들이 쓰러져 있었어요. 흔들어 깨워도 일어나지 않아요. 무서워요, 어머니. 무서워요. 어머니, 오늘 보는 저 하늘이 마지막이면 어찌죠? 저 바람, 저 구름이 마지막은 아니겠지요? …… 제가 사람을 죽였어요. 이 손으로 저 같은 아이를 죽였어요. 우리 아빠를 보며 이렇게 흐느낍니다. 걱정하지 마라, 네 잘못 아니다. 네 잘못 아니란다. 아빠는 집에 질러 떨고 있는 할아버지를 꼭 안아 줘니다.

10) (마)에는 주인공인 할아버지의 전쟁 중 아픈 기억으로 추운 겨울, 굶주려 바삭 마른 채 먹다 만 감을 손에 쥐고 죽은 소년병이 등장한다.

(마) 어머니 저도 사람을 많이 죽였습니다. 누구에게 어떻게 용서를 구해야 할지 모르겠습니다. 괴롭고 힘든 제 마음을 어머니는 알아주시겠지요.

(배) 난 너무 무섭다. 적이 나보다 더 무서워하면 좋겠다. 적이 나보다 더 겁쟁이면 좋겠다. 폭탄을 쏜 것처럼 무전기를 든 내 손이 떨린다. …… 이 환한 대낮에는 죽지 않을거야, 내 자신에게 말한다. …… 소총 길이 두 배 떨어진 곳에서 총이 불을 뿜는다. 소총 길이 두 배, 그것이 적과 나의 거리이다. 내 심장이 죄어 온다. 나는 손바닥의 땀을 닦는다. 나는 눈물을 꼭 참는다. …… 내가 살아 있어서 기쁘다. …… 나는 너무 피곤하다. 나는 이 전쟁이 정말 너무 피곤하다.

이와 같이 2000년대 이후 아동문학에서 참전군인을 애국심과 용맹함의 외피를 덮어쓴 ‘전쟁영웅’이 아니라 전쟁 전 평범한 일상을 영위하던, 가족과 고향을 그리워하고 죽음과 죽음을 두려워하는 전쟁 속의 한 인간으로 그려내고 있는 것은 반공주의를 노골적으로 드러냈던 1950년대의 아동문학과 확연히 다르다.¹¹⁾ 이는 우리 사회의 전쟁과 평화에 대한 인식의 폭과 깊이의 확대·심화, 통일교육·평화교육·시민교육의 변화·발전이 반영된 결과라고 평가할 수 있다.

반면 북한의 아동문학 속 참전군인은¹²⁾ 어떻게 그려지고 있을까? 김정은 집권 이후인 2012년부터 2017년까지 북한의 어린이 대상 문학 전문 월간지 ‘아동문학’에¹³⁾ 수록된 문학작품 중 6·25전쟁 참전군인을 주인공이나 소재로 삼은 작품을 살펴본 결과, 주로 운문 형식의 작품들이 ‘반미 공동투쟁 월간’ 기간인 7월호에 집중되어 있었다. 아동문학임에도 불구하고 “원썩자들에게 불벼락을 안기던”, “미쳐날뛰는 미제놈들”, “계거품 물고서 미군놈들 날뛰어도” 등 적나라한 욕설, “온몸이 찢기고 피가 흘러도 홀로 남아 고지를 지켜냈는지, 기여드는 양코배기 털가슴팍을 총창으로 찌르고 또 찢었다지”와 같이 전투 장면에 대한 잔혹한 묘사가 난무하며, 제목이 “나 어린 복수자들”, “피맺힌 복수전”인 경우도 있다.

다음은 2012년 7월호에 수록된 운문이다.

할머니의 그때 모습(아동문학 2012.7.)

…… 조국해방전쟁이 일어난 그해
올할머니 군복입고 전선으로 떠날 때
모두 깜짝 놀랐대요 만사람 되었다고
(중략)
그래요 할머니는 만 사람이 된 거예요
어제날의 물찬 제비도 아닌
어제날의 마음고운 막내이도 아닌
미군놈들 불지른 전쟁이 일자마자
조국을 지키는 녀장부가 된거예요

할머니는 모여든 사람들 속에
하루종일 에워싸여 꼼짝달짝 못했대요

어느 고지에서 싸움을 했느냐고
총알이 날아올 때 무섭지 않더냐고
승냥이 미군놈들 얼마나 잡았는가고
훈장들은 무슨 공을 세워 받았느냐고

연거푸 쏟아지는 물음소나기
무엇부터 어떻게 대답을 한담

11) 1950년대 아동문학의 반공주의에 대해서는 선안나(2009) 참조.

12) 북한에서는 참전군인을 ‘전쟁로병’이라고 칭하고 있다.

13) ‘아동문학’은 1947년 7월에 창간되어 오늘에 이르는 북한의 대표적인 문학 전문 월간 잡지이다. ‘아동문학’지에 대해서는 이영미(2008) 참조.

미군놈들 비행기가 띄워놓은 조명탄
아무리 대낮처럼 산골길을 밝혀도
후송임무 안고가던 할머니모습
얼마나 멋있을가 지금 볼수 있다면
(중략)

불을 뿜던 중기사수 적탄에 쓰러지면
할머니가 달려가 틀어잡던 그 중기
뚜루룩 뚜루룩 결사전에 나선 모습
지금 다시 본다면 얼마나 멋있을가
(중략)

미군놈들 때려부신 승리의 기쁨안고
제대되어 고향으로 돌아온 그날

딸기처럼 얼굴이 빨개진 할머니
한두마디 대답조차 웃음속에 더듬는데

미군놈들 족치며 고지를 지켜가던
용감한 간호병 그 모습은 어데 갔나
할머니는 여전히 우물집막냉이
3년전 그때처럼 수집은 막내처녀

어쩔바를 몰라하는 할머니를 도와서
위원장 아저씨가 큰소리로 말했대요
-김일성장군님을 최고사령관으로
모시고 싸운 병사가 어련했을까

이와 같이 북한의 참전군인을 소재로 한 작품들은 표 1의 (라), (마) 경우처럼 화자를 아동으로 하여 6·25전쟁에 참전했던 할아버지나 할머니의 이야기를 서술하는 형식이 대부분이며, 그 내용은 공통적으로 6·25전쟁이 남한과 미국에 의한 북침에 맞서싸운 ‘조국해방전쟁’이라는 인식에 기반하여 ‘원췌’에 맞서싸운 참전군인의 활약상과 김일성에 대한 충성심을 이야기 하고 있다. 남한의 경우와 비교해 볼 때 내용의 상이함은 물론이요, 전쟁과 평화에 대한 인식의 다양성과 깊이에서 수준의 차이를 부정할 수 없다.

V. 결어 : 고쳐 묻고 다시 들어야 할 ‘참전용사’ 이야기

본 발표를 준비한 동력은 참전군인의 문제였다. 우리는 참전군인에게 무엇을 물을 수 있을까? 현재 6·25전쟁, 베트남 전쟁 참전군인은 ‘참전유공자’로 법적 예우를 받고 있다. 그런데 참전군인들은 정부가 충분한 예우를 베풀지 않고 있으며, 국민들은 자신들에게 감사와 존경은커녕 기억조차 제대로 하려 하지 않고, 심지어 사실왜곡까지 일어나고 있다고 분노한다. 어떤 경우든 정부의 결정에 의해 전쟁에 참전한 군인은 애국자이며 국가는 그들에 대한 명예 회복과 보상을 위해 최선을 다해야 한다(박태균, 2015, 313). 우리는 참전군인에게 감사와 존경을 바칠 의무가 있다. 참전군인의 이야기를 전쟁사 수업에 등장시키고 싶었다.

그런데 나라사랑교육이나 6·25 실증 교육의 일부 사례와 같이 참전군인의 이야기 중 일부는 일부 극우 세력의 주장을 뒷받침하거나 평화라는 가치와 양립하기 어려운 경우도 있다. 그렇다면 참전군인의 이야기를 우리 자신과 사회에 대한 성찰을 바탕으로 고쳐 들어야 하지 않을까? 본 발표문은 문제 제기에 그쳤을 뿐 이에 대한 구체적이고 깊이 있는 논의를 전개하진 못하였다. 부족한 발표문을 읽어주실 토론자께 깊은 송구함과 감사함을 전한다.

참고문헌

- 강순원(2016), 인간안보 관점에서의 세계시민교육, 국제이해교육연구, 11, 1-32.
- 고병현 외(2007), 평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구 - 평화지향적 통일교육의 성격과 내용, 교육원리를 중심으로 -, 통일부 통일교육원
- 김광규(2019), 6·25전쟁 수업에서 ‘전쟁영웅’을 어떻게 이야기 할 것인가, 사회과교육연구, 26, 21-39.
- 김왕배(2017), 언어, 감정, 집합행동: 탄핵반대 ‘태극기’ 집회의 사례를 중심으로, 문화와 사회, 25, 7-59.
- 김한중(2017), 민주사회와 시민을 위한 역사교육, 서울: 서울대학교출판문화원.
- 목진휴·형시영·김희경(2012), 학교 나라사랑교육 체계화 방안 연구, 보훈교육연구원.
- 목진휴·형시영·김희경(2013), 나라사랑 교육의 효과에 대한 연구, 한국보훈논총, 12-1, 47-77.
- 박태균(2015), 베트남 전쟁: 잊혀진 전쟁, 반쪽의 기억, 한겨레출판.
- 박혜선·장준영(2019) 우리 할아버지는 열다섯 살 소년병입니다, 위즈덤하우스.
- 선안나(2009), 아동문학과 반공이데올로기, 청동거울.
- 선안나·조현숙(2014), 뉴질랜드 참전용사들의 한국전쟁 이야기, 상상스쿨.
- 선우현(2016), 정의로운 전쟁과 두 차원의 정의, 사회와 철학, 32, 159-192.
- 송미원·조정현(2015), 「나라사랑교육 전문 강사진 양성 프로그램 개발」 연구용역보고서, (사)한국미래문제연구원.
- 오영순(2016), 전쟁사 수업에 관한 자기 연구, 제주대학교 석사학위 논문.
- 이영·백명식(2016), 어느 소년병 이야기, 좋은꿈어린이.
- 이영미(2008), 1950년대 북한 아동문학교양장(場) 연구 - 조선작가동맹 중앙위원회 기관지 『아동문학』을 중심으로 -, 한국어어문학, 66, 329-358.
- 월터 던 마이어스·앤 그리팔코니, 이선오 옮김(2011), 소년 경찰병 - 베트남 전쟁에 나간 미국 소년병 이야기, 북비.
- 정보공개센터(2014), “보훈처 안보교육! 누가 무엇을 교육하는가?”,
<https://www.opengirok.or.kr/3720>
- 뉴스타파(2014), “ ‘나라사랑’ 강사명단 단독 입수... ‘보수편향’ 심각”,
[https://newstapa.org/11030\(2019.7.8.\)](https://newstapa.org/11030(2019.7.8.)).
- 오마이뉴스(2016), “보훈처, 우편향 ‘나라사랑교육’에 이상한 예산 증액”,
[http://m.ohmynews.com/NWS_Web/Mobile/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0002225612\(2019.7.8.\)](http://m.ohmynews.com/NWS_Web/Mobile/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0002225612(2019.7.8.)).
- 대한민국 6·25 참전 유공자회 홈페이지(<http://www.625war.or.kr/index.php>).

비공식적 역사 읽기를 통한 논쟁적 역사인식*

박 선 경

부산교동초등학교 교사

I. 논쟁적 역사 읽기의 필요성

역사는 기본적으로 과거에 일어난 사실을 보여주는 사료를 토대로 한다. 그러나 하나의 사건을 둘러싼 과거의 흔적들은 하나로 일치된 목소리를 들려주는 것이 아니라 서로 충돌하고 경합하는 견해를 담고 있는 경우가 많다(주용영·최석민·전혁진, 2008, 18). 더욱이 역사가들이 살아가는 사회문화적 배경과 상황, 관점의 문제가 더해지면서 역사해석에 차이가 생겨난다. 이처럼 서로 다른 역사해석은 역사학이나 역사교육에서 논쟁으로 이어진다. 역사가들의 이러한 논쟁은 일상적이며 과학으로서의 역사학의 상식에 속한다. 이것은 역사학이 연구의 객관성에 도달하기 위한 근본적인 특징에 해당하는 것이다(이병련, 2015, 196). 따라서 역사서술 및 해석의 다원성과 논쟁성을 인식하고 탐색하는 과정은 역사의 본질에 부합한다.

그러나 정부와 국가기관에 의해 생성되는 공식적 역사(official history)는 과거에 있었던 다양한 목소리를 하나로 표준화하여 역사의 복잡성과 다면성을 좀처럼 드러내지 않는다. 대표적으로 학교에서 다루는 역사교과서는 역사의 해석적 차원을 드러내는 대신에 고정불변의 객관적 사실을 다루는 것처럼 서술되어 있으며, 상이한 해석이나 논쟁이 필요 없는 것으로 제시된다. 교과서의 저자도 특정 관점이나 의도를 가지고 내용을 서술하지만 주로 설명식 서술을 통해 이를 객관성과 중립성을 가진 것으로 가장한다(양호환, 1996, 5). 이러한 현상은 비단 우리나라뿐만 아니라 다른 나라의 경우에서도 찾아볼 수 있다. 미국의 역사교과서 18종을 검토한 제임스 W. 로웬(James W. Loewen)은 각각의 교과서가 콜럼버스의 2차 항해부터 환경 파괴에 이르기까지 다양한 문제들을 다루면서도 중요한 사실들을 누락하고 있다고 지적했다. 이와 더불어 교과서가 역사적 쟁점의 다양한 측면과 근거를 말해주지 않으므로 학생들에게 과거에 관한 앎을 바탕으로 현재의 관심사를 이해하는 습관을 길러주지 못할뿐더러 미래에 관해 합리적으로 생각하는 토대를 제공하지 않는다고 비판했다(제임스 W. 로웬, 남경태 옮김, 2010, 481).

학생들은 대개 교과서를 통해 과거에 일어났던 ‘하나의 역사’를 익히는 데에는 익숙하지만 역사적 사실을 다양한 지위, 신분, 입장을 가진 이들의 관점에서 바라보고 해석하는 데에는 익숙하지 않다. 따라서 학생들은 역사라는 학문이 단순히 과거의 사실을 그대로 보여주는 거울이 아니라 특정한 사회문화적 배경과 상황에 위치한 역사가의 해석에서 비롯된다는 점을

* 본 연구는 박선경, 2019, “비공식적 역사읽기를 통한 논쟁적 역사인식”, 김한중 외, 시민교육을 위한 역사교육의 이론과 실천, 서울: 책과 함께, 323-364를 수정 보완함.

깨닫지 못할 수 있다(양호환, 1998, 22).

획일적·고정적 역사교육을 경계하는 목소리는 세계 각국의 역사학계 및 교육단체 등에서 자주 거론된 바 있다. 한국에서 역사교과서 국정화 논란이 제기되었을 때 2013년 10월 유엔총회의 ‘역사교과서와 역사교육에 관한 문화적 권리 분야의 특별보고서’가 많은 이들에게 회자되었다. 그 보고서는 역사교육이 다양한 관점을 수용하는 원칙을 바탕으로 비판적 사고, 분석, 토론능력을 길러줘야 하며 역사의 복잡성을 강조함으로써 역사를 보는 다양한 시각을 인정하는 방식으로 이루어져야 함을 밝혔다(한겨레21, 2015. 10. 26). 이보다 앞선 1973년에 체결된 독일의 보이텔스바흐 합의에서도 이와 유사한 내용을 찾아볼 수 있다. 이 합의는 국가권력이나 이념에 치우치지 않는 새로운 교육을 위해 강압적인 교화나 주입식 교육을 금지할 것, 학문과 정치에서 나타나는 논쟁성을 수업에서도 여실히 드러낼 것, 학생에게 정치적 상황과 이해관계를 바탕으로 한 실천능력을 길러줄 것을 주요 원칙으로 삼고 있다(이병련, 2015, 193-194). 이 같은 논의들은 다원성과 논쟁성을 내포하는 역사와 같은 교과목의 경우, 다양한 관점과 해석의 차이를 드러내고 이를 적극적으로 공유하는 방식으로 교육이 이루어져야 함을 명시한 것이다.

이 글에서는 이 같은 논의의 연장선으로 초등학생들의 역사학습 상황에서 대안적 역사해석을 내포하고 있는 비공식적 역사(unofficial history)의 활용에 주목하고자 한다. 최근 많은 학생들이 교과서와 수업을 통한 공식적 역사학습 외에도 역사를 소재로 한 대중매체, 서적, 인터넷 블로그, 만화, 게임, 부모 및 친구들과의 대화 등 일상생활 속 여러 경로를 통해 역사지식에 접근하고 있다(류현중, 2015; 문재경, 2015; 역사교육연구소, 2011). 학생들은 일상생활에서 이 같은 비공식적 역사경험을 통해 교과서에서 좀처럼 볼 수 없었던 소외된 인물이나 사건의 숨은 배경을 살펴보고, 기존의 통설과는 다른 역사해석을 접하기도 한다.

지금까지 알고 있던 사실과는 다른 역사해석이나 평가를 접하는 학생들은 내적으로 인지부조화를 경험할 뿐만 아니라, 생각을 달리하는 이들과 생산적인 논쟁을 벌일 수 있다. 이러한 과정은 나와 생각을 달리하는 역사 속 인물, 텍스트 저자, 현재 사회구성원들과의 만남을 의미하며, 다른 사람들의 견해를 개방적으로 받아들이는 동시에 그들이 근거를 밝히는 방식의 비판적 검토를 포함한다.

역사해석을 둘러싼 논쟁을 살펴봄으로써 학생들은 역사란 고정불변한 결론이 아니라 새로운 증거와 관점에 의해 경쟁하고 변화하는 과정 그 자체라는 것을 인식할 수 있다. 더불어 다른 구성원들이 가진 생각을 인정하는 가운데, 이러한 차이와 다양성이 민주적 사회문화를 지탱하는 중요한 원천임을 이해하게 될 것이다.

II. 비공식적 역사와 논쟁적 역사인식

1. 역사적 사실과 해석의 성격

사전적 정의에서 논쟁은 “서로 다른 의견을 가진 사람들이 각각 자기의 주장을 말이나 글

로 논하여 다툼”을 뜻한다. 논쟁은 하나의 사안에 대해 다른 의견을 가진 타자들이 존재함으로써 가능하다. 과거의 사실을 역사화하는 과정은 서로 다른 견해의 충돌이며 역사이해의 기초 작업인 사료 비판에서부터 논쟁의 연속이다(강화정, 2016, 141-142). 역사적 사실의 논쟁적 성격은 해석의 논쟁성과 평가의 논쟁성으로 나눌 수 있다. 해석의 논쟁성이 동일한 과거 사건에 대한 상이한 역사해석이 경합하는 과정에서 갈등을 빚는 것을 의미한다면, 평가의 논쟁성은 주로 과거 인물의 행위나 사건에 대한 역사적 평가가 상반되게 나뉘는 경우에 발생한다.

역사해석은 일반적으로 역사적 사실에 의미를 부여하는 것을 말한다(김한중, 2010, 20). 해석의 논쟁은 역사적 사실은 하나의 해석이며, 역사해석은 역사가의 관점이나 그가 처한 상황에 따라 달라질 수 있다는 점에서 비롯된다. 역사 연구의 대상은 과거 인간의 행위로, 사료는 이 같은 과거의 사실과 역사가를 매개하고 연결해주는 자료다(권정수, 2000, 3). 사료에 들어 있는 역사적 사실의 의미에 대한 연역, 합리적 추리, 상상을 통해 무엇이 일어났는지 재구성하는 것은 역사가의 주된 연구방법으로 역사가들은 사료를 읽고 해석하면서 다른 사람의 경험을 간접적으로 경험하고 역사적 사실을 이해한다(김한중, 2009, 238).

그러나 사료의 내용은 과거에 일어난 일을 그대로 담고 있기보다는 편집하고 해석한 것이다. 이 때문에 사료에는 의식적이건 아니건 간에 만든 사람의 관점이 개입하며 때로는 편견이나 의도적으로 왜곡한 역사적 사실이 들어가기도 한다(김한중, 2007, 140). 모든 역사가는 과거의 인간들이 남겨놓은 사료나 유물을 해석할 때, 그 속에 들어 있는 관점을 고려하지 않고서는 의미를 알아낼 수 없다. 서로 일치하지 않는 사료와 유물의 의미를 만들어 가는 과정에서, 역사가들 또한 자신의 관점을 갖는다(이병련, 2015, 196). 이처럼 역사서술에서 관점의 개입은 피할 수 없는 일이다. 역사가는 어느 한 관점을 선택하여 역사를 서술하고 해석한다. 관점 자체가 바로 과거를 역사로 바라보는 방식을 마련해주기 때문이다(김한중 외, 2005, 45). 따라서 동일한 사건이라 하더라도 역사가의 관점과 이들이 채택하는 증거자료에 따라 해석의 양상은 달라질 수 있다.

중요한 역사적 사건에는 흔히 정설로 인정되는 역사해석이 있기 마련이다. 그러나 새롭게 제시되는 관점과 증거자료는 기존의 역사해석과는 다른 비판적 해석을 가능하게 한다. 예컨대 1930년대 이래 고려 지배계층의 성격을 놓고 줄곧 통설의 위치에 있던 귀족제 사회론은 음서제와 공음전을 기반으로 한 문벌귀족의 정치적 영향력에 주목한 해석의 결과였다. 그러나 1970년대에 들어서는 음서제와 공음전에 대한 재해석을 통해 고려를 관료제 사회로 보는 주장들이 제기되었다. 즉 음서제는 국가에 공을 세운 관료의 자손에 대해 국가적 보은(報恩)의 의미에서 초직(初職)에게만 준 것에 불과하며, 《고려사》〈열전〉 650명의 인물 가운데 340명이 과거 출신이고 음서제를 통해 관직에 진출한 자는 40여 명에 지나지 않았다는 것이다. 관료제론을 지지하는 이들은 당시 관리 선발의 정도(正道)는 과거제이며, 음서제는 부차적·종속적 위치에 있었다고 주장한다. 그 밖에도 ‘법제적 특권의 향유’와 ‘지위의 세습’을 지표로 하는 귀족의 존재를 부정하는 문벌사회론과, 정치·경제·사회·문화의 개방성과 역동성의 측면에서 고려 사회의 성격을 규정하는 다원사회론이 존재한다. 이와 같이 고려 사회의 성격을 둘러싼 학계의 다양한 논의는 현재까지도 논쟁으로 이어지고 있다(한국사연구회, 2008,

205-208).

평가의 논쟁성은 주로 역사적 인물의 행위나 사건이 당시 시대 상황에 비추어 적절한 것이었는지, 이후 역사 전개에 미친 영향이 긍정적이었는가를 평가하는 과정에서 발생한다. 예컨대 1270년 고려 왕실의 개경환도에 반발하여 3년 동안 지속되었던 삼별초 항쟁에 대한 평가는 다양하다. 고려 왕조에 대한 반역 혹은 반란이라는 평가부터 몽골 침입에 대한 저항운동 혹은 민중항쟁의 일부라는 평가까지 당시의 시대 가치와 기준에 따라 평가의 양상도 달라진다(박종기, 2015, 310). 고려 왕실의 사관들은 삼별초 항쟁을 ‘반란’으로 기록했던 반면(《고려사, 1270. 6. 1.》), 1970년대 자랑스러운 민족사를 강조하는 민족주체사관의 영향 아래 삼별초 항쟁은 ‘고려 무신정권의 항전’ 또는 ‘우리 겨레의 민족항쟁’ 등으로 평가되었다(강재광, 2015, 80-93). 그로 인해 오늘날까지 삼별초는 우리 민족의 ‘저항정신’을 보여주는 대표적인 사례가 되었다. 그러나 삼별초 중에서 민중의 난을 진압하는 일을 맡았던 야별초의 실제 역할이나, 당시 무신정권 집권세력의 내부 상황, 항쟁 과정에서 일어난 약탈과 불법행위에 주목하는 사람들은 삼별초를 긍정적으로 보는 이러한 평가에 반기를 들 수 있다.

2. 비공식적 역사의 논쟁적 속성

비공식적 역사는 공식적 역사에서 채택되지 않은 배제된 기억들을 일컫는다. 이러한 역사를 생성하는 주체는 국가나 정부가 아닌 일반 대중이 될 수 있으며, 공식적 역사가 주목하지 않은 다양한 역사 내러티브를 내용으로 포함하기도 한다(J. V. Wertsch, 1998, 155). 대개 공식적 역사는 국가와 같은 공적 기관의 요구에 맞는 목적의식을 가지고 형성되는 경우가 많지만, 비공식적 역사는 이를 생성하는 주체나 상황에 따라 다양한 목적, 내용, 방식으로 형성되어 하나의 사건에 대해 복수의 목소리를 낼 수 있다.

최근에는 일반인들도 그동안의 역사에서 잊혔던 역사적 사건을 새롭게 조명하고 재구성하여 SNS나 블로그, 카페 등에서 공유하는 경우를 찾아볼 수 있다. 이들은 다양한 출처에서 얻은 정보를 기반으로 역사적 사건을 둘러싼 다양한 견해와 해석을 드러내어 독자에게 생각할 거리를 제시한다. 이러한 과정에서 비공식적 역사는 이를 생성하는 주체의 관점이나 해석을 강하게 반영하며, 저자의 목소리를 표면적으로 드러내기도 한다. 즉 비공식적 역사에서는 역사적 사실에 대해 저자의 입장을 자유롭게 표현하는 것이 가능하며, 이와 동시에 역사적 인물, 사건에 대해 엇갈린 평가나 해석을 가감 없이 드러내어 독자들로 하여금 역사 논쟁에 적극적으로 참여하도록 이끌 수 있다.

대중 역사서도 역사를 객관적으로 서술해야 한다는 부담감에서 벗어나 저자의 해석과 가치 판단 등을 자유롭게 담아내고 있다. 기존의 초등학교생들을 대상으로 하는 역사서는 어린이들에게 아름답고 밝은 역사를 가르쳐야 한다는 ‘공정의 역사’ 담론에 따라 역사의 선정적이고 잔혹한 면보다는 교훈적·감화적 성격을 띤 역사를 제공하려 했으며, 초등학교생의 인지 수준으로 역사의 복잡한 면을 이해할 수 없다는 주장 아래 여러 관점, 생각, 논란을 제거한 정제된 역사를 보여주는 경향이 있었다(류현중, 2010, 51). 그러나 근래 들어 논쟁적으로 역사에 접근

하는 방식은 성인은 물론 어린이를 대상으로 하는 역사서에서도 쉽게 찾아볼 수 있다. 더욱이 ‘교과서에 나오지 않는’, ‘교과서 밖으로 나온’, ‘교과서 밖에서 배우는’ 역사라는 제목을 내건 어린이·청소년 역사서가 꾸준히 출간되고 있다. 이들 저자들은 공식적 역사에서 제공하는 표준화된 역사해석의 한계를 인식하고 교과서에서 다루지 않는 역사적 사건을 적극적으로 소개하고 다양한 관점에서 이를 재평가하고 해석한다.

양호환은 젠킨스(K. Jenkins), 버크호퍼(R. F. Berkhofer), 버크(P. Burke)의 견해를 토대로 역사서술에서 관점의 개입과 해석의 불가피성을 부각하기 위한 두 가지 방법을 제안한 바 있다. 하나는 서술의 관점을 분명히 드러내는 것이고, 다른 하나는 여러 관점을 동시에 제시하는 것이다. 전자는 역사서술에서 적극적으로 화자의 위치와 존재를 드러내어, 역사가가 역사를 구성하는 방식을 분명히 보여주는 것이다. 예컨대 역사가는 자신이 주로 사용하는 비유적 표현이나 이데올로기적 입장, 선호하는 논증 양식과 플롯 구성 방식을 서문과 텍스트에 명백히 드러낼 수 있다. 이를 통해 독자는 역사가가 과거에 있었던 사실 그 자체로 역사를 재현하기보다는 하나의 특정한 관점에서 그것을 구성한다는 점을 인식할 수 있다. 후자는 서로 다른 관점을 병렬로 배치하여 과거가 오직 하나의 의미로 제시될 수 있다는 생각에 의문을 제기하는 방식이다. 이렇게 함으로써 독자들은 역사에서 존재할 수 있는 갈등의 양상을 해석의 갈등으로 인식할 수 있다(양호환, 1998, 18-19). 이런 점에서 일상생활에서 접하는 비공식적 역사는 초등학생들이 역사해석의 논쟁성을 인식할 수 있는 주요한 자원이 될 수 있다. 학생들은 역사 텍스트의 내용을 비교할 기회를 가짐으로써 텍스트 사이의 차이점이나 강조점을 발견할 수 있다. 그뿐만 아니라 그것을 논쟁적인 서술로 받아들임으로써, 텍스트 자체도 비판적인 시각으로 바라보는 능력을 갖게 된다. 역사학습이 지향해야 할 것은 역사적 사실을 학생들에게 전달하기 위한 학습이 아니라, 역사를 하나의 역사에서 다수의 역사(histories)로 인식하도록 전환함으로써 학생 스스로 그러한 역사적 사실들을 비판적으로 생각하고 판단하는 능력을 길러주는 일이 되어야 할 것이다(이동규, 2013, 104).

III. 논쟁적 역사 읽기 학습방안

1. 논쟁적 역사 읽기의 방향

강화정은 학생을 역사인식의 주체로 보고 그들의 견해가 누구와 충돌하는지를 따져 교실 수업에 적용할 수 있는 역사 논쟁을 ‘학생들 간의 역사인식 충돌’, ‘역사 인물 간의 인식 충돌’, ‘텍스트 저자와의 인식 충돌’, ‘현재 사회 내에서 논쟁 중인 주제’로 분류했다(강화정, 2016, 144-147). 논쟁적 역사수업은 학생들이 다양한 측면에서 역사를 바라보고, 이를 비판적으로 평가할 수 있도록 토의, 토론, 역할극과 같은 다양한 교수학습 활동을 동반한다. 그러나 이 같은 활동들은 토론 기법에 대한 교사의 전문성과 학생들의 수준 높은 문해력을 요구하므로 정해진 수업시간 내에 생산적인 논의를 끌어내는 것이 쉽지 않다. 그리하여 대부분의 수업이 결과적으로 찬성 또는 반대나, 상반되는 두 가지 입장에서 학생들에게 양자택일

을 유도하거나, 특정 인물이나 사건, 다른 나라와의 갈등 사례를 중심으로 ‘옳고 그름’, ‘좋고 나쁨’을 판별하게 하는 수준에 그치고 있다.

역사에서 논쟁이 발생하는 이유가 기본적으로 역사가의 해석적 역할과 그에 따른 역사적 사실의 담론적 특성에 기인한 것이라면, 이를 학습할 때에도 드러난 내용 자체를 이해하는 것에 그치지보다 역사적 사실의 이런 특성을 이해하는 것을 출발점으로 삼아야 한다(이동규, 2013, 106). 역사해석의 양상이 역사를 보는 관점에 따라 달라지는 것이라면, 당시의 역사적 상황이나 역사서술에 개입되는 관점을 분석할 필요가 있다. 버크호퍼는 과거의 사실을 기록으로 옮기는 과정에서 타자의 관점 혹은 목소리가 ① 사료 속의 증거를 통해 산재해 있거나, ② 과거의 인물들이 인식한 현재와 과거를 사료 속에 표현함으로써, ③ 역사가를 포함한 현재의 타자들이 과거인의 과거와 현재를 텍스트화함으로써, ④ 역사가들이 과거의 타자에 대해 현재의 시점에서 텍스트화함으로써, ⑤ 역사가가 자신의 저술에서 다양한 관점과 목소리를 현재의 시점으로 텍스트화함으로써 역사서술에 개입한다고 보았다(R. F. Berkhofer, 1997, 180). 이러한 구분에 준하여 학생들이 역사자료를 읽을 때 고려해야 할 관점을 정리하면 <표1>과 같다.

표 1. 역사자료 읽기에 작용하는 역사적 관점

역사적 관점	논쟁 유형	논쟁적 역사인식을 위한 학습 요소
역사적 행위자의 관점	역사 인물간의 인식 충돌	시대적 배경과 상황 파악하기 과거인이 처한 상황 인지하기 역사적 행위자의 시선으로 사건의 의미 읽기
저자의 관점	텍스트 저자와의 인식 충돌	역사기록의 출처 확인하기 저자의 의도나 목적 파악하기 역사해석의 타당성 판단하기
학생의 관점	학생들 간의 역사인식 충돌	대안적 역사행위 생성하기 대안적 역사해석 생성하기 학생의 관점에서 인물과 사건 평가하기

1) 역사적 행위자의 관점

비공식적 역사는 공식적 역사에서 주목하지 않은 역사적 인물에도 관심을 가진다. 공식적 역사가 대개 국가에 큰 공을 세운 위인의 업적에 주목한다면, 비공식적 역사는 여기에서 소외된 사람들의 생각과 행위에도 관심을 가진다. 대개 모든 역사적 행위는 어떤 개인이나 집단의 의사결정으로 나타난 것이며, 그 행위는 직간접적으로 역사의 진행 방향을 결정짓는 요소로 작용하게 된다. 그러므로 우리가 역사적 사건의 결과나 의미를 살펴본다는 것은 곧 역사적 행위자의 의사결정 결과나 영향을 따져본다는 말이나 마찬가지다(정선영, 2008, 28). 역사적 행위자의 의사결정 과정을 살피기 위해서는 당사자의 관점에서 해당 사건을 이해하는 것이 중요하다. 그러기 위해서는 역사적 행위자가 처했던 당시 상황과 행위의 목적 등을 깊이 있게 탐색하는 것이 필요하다. 당대 지배층의 입장뿐만 아니라 백성의 입장에서 당시의 사회제도와 사건을 바라보는 방식을 추론하거나 행위의 원인을 추측해보는 것은 동일한 역사적 장면이라

하더라도 서로 다른 역사상을 만들 수 있게 한다.

2) 저자의 관점

비공식적 역사를 생성하는 주체는 전문 역사학자 외에도 대중 역사가, 작가, 역사에 관심이 많은 일반인도 해당한다. 비공식적 역사는 공식적 역사보다 생산하는 계층의 폭이 넓기 때문에 텍스트에 들어 있는 해석이나 관점도 다양하다. 이를 읽어내기 위해서는 저자가 참고한 역사자료가 무엇인지 확인(identification)하는 것부터 저자가 어떤 역사적 상황과 배경 속에서 이러한 해석을 도출했는지, 그들의 사회적·문화적·정치적 관점을 판단(perspective judgment)하고 그들이 내린 역사해석의 신뢰성을 평가(reliability assessment)하는 신중한 읽기 과정을 포함한다(B. A. VanSledright, 2004, 230-231). 저자의 관점이나 입장을 파악하기 위해서는 저자가 텍스트에 직접 명시한 표현 외에도 드러나지 않는 의미, 즉 텍스트의 행간 읽기가 필요하다. 이러한 과정에서 저자의 텍스트 생산 의도와 목적, 저자의 관점 등을 추론하는 적극적 사고 활동이 요구된다.

3) 학생의 관점

역사적 행위자는 물론 학생들도 역사적 사실을 다른 눈으로 볼 수 있다. 역사적 사실을 당시 상황이나 행위자의 관점에서 보는 맥락적 이해와 현재 학생들의 눈으로 살피는 현재적 사고는 동일한 사실을 달리 해석하기도 한다(김한중, 2016, 408). 오늘날 학생들이 역사를 해석하고 판단할 때에는 학교에서 배운 공식적 역사 지식뿐만 아니라, 가족 구성원들과의 대화, 대중매체 같은 일상생활에서 경험한 비공식적 역사에도 상당한 영향을 받는다(T. L. Epstein, 1997, 17-19). 따라서 학생들이 역사적 의미를 탐색할 때, 학교에서 배운 내용과 다른 매체에서 얻은 경험들을 폭넓게 활용하여 역사 내러티브를 구성하되, 역사해석과 평가의 과정이 논리적이며, 충분한 근거를 기반으로 해야 함을 인식하도록 한다.

2. 논쟁적 역사 읽기 수업 절차

모든 역사적 사실은 논쟁적 속성을 내포하고 있으므로 비공식적 역사를 읽고 분석하는 방식도 일반적으로 이루어지는 역사 읽기 방식과 크게 다르지 않다. 다만 다양한 경로를 통해 제공되는 역사경험에는 사실의 진위 여부나 해석의 타당성이 검증되지 않은 영역들도 존재하므로 자료의 신뢰성을 판단하는 과정이 더욱 중요하며, 서로 다른 관점을 가진 복수의 자료들을 비교·분석한 결과 학생 자신의 역사해석과 판단을 생성하는 과정이 반드시 필요하다.

글을 읽기 전에 학생들은 먼저 텍스트 제목과 저자, 목차, 글의 장르, 발행일 등을 확인하여 역사적 자료로서 증거능력이나 활용도를 확인한다. 다음으로 텍스트에 제시된 역사적 배경, 인물, 사건에 대해 기존에 알고 있던 내용을 떠올려보거나 텍스트를 읽는 목적, 쟁점이 되는 내용이 무엇인지 탐색한다. 이러한 읽기 전 활동은 텍스트를 적극적으로 읽기 위한 준비 과정이며 평상시 학생들이 일상생활에서 형성한 비공식적 역사지식을 확인하는 단계다.

읽는 중 단계에서는 해당 역사적 사건에서 나와 다른 생각을 가진 사람들과의 본격적인 충돌을 경험할 수 있다. 이러한 인식의 충돌은 학급 구성원뿐만 아니라 텍스트의 저자나 과거 인물과의 관계에서도 일어날 수 있다. 비공식적 역사에서 주목하는 역사적 인물은 공식적 역사보다 다양할 수 있다. 또한 이들이 가졌음직한 생각을 저자의 상상력으로 구성하여 텍스트에 직접적으로 나타내는 경우도 있다. 이러한 가운데 학생들이 역사적 인물의 행위를 평가하기 위해서는 이들의 의사결정 과정에 영향을 미친 당대 사회의 객관적 상황을 고려하고, 역사적 행위자의 선택과 결정이 합리적이었는가를 판단해야 한다. 뿐만 아니라 학습자가 그러한 입장이었다면 여러 가지 대안 중에서 어떤 대안을 선택했을까를 생각해보고, 자신의 선택이 당시 사회의 가치 기준이나 상황에 비추어 합리적인 선택인가를 평가하는 과정을 포함한다(최용규, 1997, 38).

한편 학생들은 텍스트 저자의 입장과 견해를 인식하고, 이와 다른 역사적 의미를 구성해봄으로써 해석의 논쟁에 참여할 수 있다. 비공식적 역사에는 이를 생성하는 저자의 관점이 강하게 투영되며, 때로는 저자의 생각이 텍스트에 명시되기도 한다. 학생들은 이 과정에서 역사적 사실과 저자의 해석을 구분하고 저자가 역사서술을 통해 전달하고자 하는 메시지를 파악할 수 있어야 한다. 학생들이 역사적 의미를 탐색할 때에는 역사가들이 하는 일과 마찬가지로, 증거자료를 기반으로 역사해석을 구성하되, 비판적 시각을 가지고 다양한 역사상을 그릴 수 있도록 지도해야 한다. 특히 학생들이 해당 역사적 사건에 대해 가지고 있는 선입견에서 벗어나 여러 관점에서 역사적 사실을 탐색하려면 다층적 분석 활동이 필요하다(강선주, 2013, 172-173). 이는 역사가들이 자신이 세운 가설이나 이론의 타당성을 확인하기 위해 다른 역사적 사실과 교차 비교하고 확증해나가는 것과 유사하다. 학생들도 자신의 편견을 확인하고 또 다른 해석의 가능성을 확인하기 위해 다양한 텍스트를 상호 관련지어 파악할 필요가 있다. 학습자들이 생성한 대안적 해석과 평가는 다른 친구들과 공유하는 과정에서 그 적절성을 판단해볼 수 있다.

학습 마무리 단계에서는 다양한 활동을 통해 학생들의 역사지식을 정교화한다. 학생들은 일기나 보고서 작성하기 등의 글쓰기를 통해 자신의 역사 내러티브를 구체화할 수 있다. 이러한 활동은 자신이 이해한 내용을 정리하는 과정으로, 읽기 단계에서 생성한 여러 가지 의미들이 상호작용한 결과 나타난다. 학생들은 자신이 생성한 역사해석을 다른 친구들과 공유하는 과정을 통해 역사의 다원성과 논쟁성을 인식할 수 있다. 읽기 전·중·후 과정에서 수행되는 논쟁적 역사 읽기 절차를 정리하여 제시하면 위의 <표 2> 와 같다.

표 2. 논쟁적 역사읽기 절차

읽기 전	출처 확인 인물, 사건, 배경, 주제 확인 배경지식 활성화 쟁점 찾기			
읽기 중	A. 역사적 행위 평가하기	A1. 행위자의 관점 파악하기	A2. 대안적 행위 탐색하기	A3. 행위의 적절성 평가하기
	B. 역사해석의 적절성 판단하기	B1. 저자의 해석 찾기	B2. 대안적 해석 탐색하기	B3. 해석의 적절성 평가하기

읽기 후	자신의 관점에서 역사적 평가, 해석 내리기 학급 구성원과 공유하기 역사의 다원성과 논쟁성 인식하기
------	--

IV. 논쟁적 역사읽기 수업 사례

1. 고종과 대한제국을 둘러싼 역사논쟁

초등학생들에게 비공식적 역사를 통한 논쟁적 역사 읽기를 적용할 때, 의미 있는 교육적 효과를 거둘 수 있는 역사적 사건은 다음과 같은 성격을 가진다. 첫째, 공식적 역사에서 언급하지 않거나 혹은 간략하게 서술되어 다른 역사서술의 보충이 필요한 경우, 둘째, 사건의 결과가 당시 사람들과 오늘날의 우리에게 미치는 파급 효과가 큰 경우, 셋째, 해당 역사적 사건에 대해 다양한 해석과 평가의 가능성이 열려 있는 경우 등이다. 이 연구에서는 이러한 점을 고려하여 ‘고종, 대한제국을 선포하다’를 논쟁적 역사 읽기 수업 사례로 선정했다.

역사학계에서 대한제국의 성격과 역사적 의의는 다양한 의견이 공존하는 쟁점 중 하나다. 1970년대까지는 일제 식민지배 체제에 편입된 시기라는 점에서 고종과 대한제국을 부정적으로 보는 견해가 우세했다. 그러나 1970년대 이후부터 광무개혁의 개혁적 측면에 초점을 맞춘 해석들이 등장하면서 이를 둘러싼 역사논쟁이 벌어졌다. 이른바 ‘광무개혁 논쟁’이다. 이러한 논쟁은 1975년에 김용섭의 《한국근대농업사연구》가, 다음 해에 신용하의 《독립협회연구》가 간행되면서 각각에 대한 서평 형식으로 이루어졌다(김용섭, 1976; 신용하, 1976). 김용섭은 신용하의 저서에 대한 서평에서 독립협회, 만민공동회 운동은 광무개혁의 방향에 일정한 작용을 했지만, 개혁 운동의 주류는 어디까지나 지배층 중심의 광무개혁에 있었다는 견해를 강조했다. 이에 대해 신용하는 광무양전지계사업은 토지개혁이 아니라 본질적으로 조세확대 정책이기 때문에 이것만으로는 광무개혁의 증거로 부족하며, 친러수구파 정권의 여러 가지 정책들을 종합해볼 때 이 시기 개혁운동의 주류는 독립협회, 만민공동회 운동과 그 이후 재야 구국 개혁운동에 있었다고 주장했다. 이어 2년 후인 1978년에 강만길이 상공업 부문에서 ‘광무개혁’을 증명할 수 있다고 주장하며 논쟁에 가세했다(강만길, 1978). 그렇지만 이 논쟁은 더 진행되지 않고 끝났다.

이어서 2004년에는 교수신문을 중심으로 근대화 추진을 위한 대한제국의 역량과 기반, 고종의 역할 등을 둘러싼 논쟁이 5개월 동안 지속되었다. 이 논쟁은 특히 ‘내재적 발전론’과 ‘식민지 근대화론’의 연구성과와 결부되면서 각각의 견해가 더욱 첨예하게 대립했다. 논쟁은 《고종황제 역사청문회》라는 책으로도 간행되어 대중의 관심을 끌었다(이태진 외, 교수신문, 2005). 그동안 이루어진 논쟁과 연구성과를 볼 때, 오늘날의 한국사학계는 비록 성공하지는 못했지만 대한제국을 전후하여 근대국가를 수립하기 위한 노력이 전개되었음을 인정하고 있다. 그러나 대한제국 선포와 광무개혁의 역사적 의미에 대해서는 아직까지 다양한 견해들이 존재하고 있다(주진오, 2008, 87).

해방 후부터 1980년대까지 국사교과서는 대한제국과 광무개혁을 비중 있게 다루지 않았다. 특히 1980년대 교과서에 독립협회의 활동이 자세히 소개되면서 대한제국은 학생들에게 부정적 이미지로 다가왔다. 그러나 학계의 대한제국과 광무개혁 연구가 진전을 보게 됨에 따라 1990년대 이후 교과서에도 대한제국

과 광무개혁 서술이 늘었으며 평가에서도 긍정적인 측면이 강화되었다. 2000년대 들어서 간행된 김정 한국근현대사나 한국사는 교과서에 따라 서술 비중에 상당한 차이를 보이고 있다. 이는 대한제국과 독립협회 중 어느 편을 근대개혁의 주체로 보느냐 하는 교과서 저자들의 인식 차이에서 비롯된 것으로 보인다.

2009 개정 교육과정이 적용된 초등 사회교과서의 경우, 2 - ② “자주독립 국가의 선포” 라는 소단원 명에서 알 수 있듯이 대한제국의 의의를 근대적인 자주 독립국가 수립으로 서술하고 있다. 이어서 전기와 교통시설의 확충, 공장과 회사 설립, 근대식 학교 건설 등 대한제국 시기에 시행된 일련의 개혁정책들을 서술하고 있는데, 이는 근대국가로 나아가기 위한 고종과 대한제국의 주체적 노력을 인정하는 학계의 견해가 반영된 결과다. 그러나 이러한 교과서의 관점과 달리 대다수 학생들은 고종과 대한제국에 대해 그렇게 긍정적으로 생각하지 않는다. 이 연구에서는 본격적인 수업실행 연구에 들어가기 전 초등학생들이 고종과 대한제국에 대해 가지고 있는 역사인식을 파악하기 위해 부산의 K 초등학교 6학년 학생 86명을 대상으로 다음과 같은 질문으로 사전조사를 실시했다.¹⁾

여러분은 ‘고종’ 과 ‘대한제국’ 에 대해 어떻게 생각하고 있나요? 이와 관련하여 떠오르는 이미지나 생각 등을 단어 또는 문장으로 기록해봅시다.

먼저 고종이라는 역사적 행위자에 대해 학생들은 “겁쟁이”, “허수아비”, “맹물”, “역대 가장 힘없는 왕”, “우리나라를 두고 도망갔던 사람”, “불쌍하다”, “순진”, “귀가 얇다”, “국권상실의 책임이 있다”, “부인과 나라를 잃은 비운의 왕” 등과 같이 우유부단하고 무력한 인물로 묘사했다. 반면에 “하고자 하는 의욕은 있으나 결과는 미흡했다”, “새로운 문물에 관심이 많다”, “도전정신이 있다”, “커피 마니아”, “커피를 즐겨 마신 인물” 이라고 응답한 학생도 많았다. 이러한 응답은 커피와 같은 서양 문물을 적극적으로 받아들였다는 점에서 고종의 개혁적 성향에 주목한 것으로 보인다. 대한제국의 역사적 의의에 대해서는 가장 많은 학생이 ‘황제국’ 을 선포한 데에서 찾았다. 몇몇 학생들은 교과서에 제시된 것처럼 “서양식 복장”, “근대화”, “외국 문물” 같은 근대국가를 위한 일련의 노력을 꼽았다. 그러나 학생들의 응답만 가지고는 그러한 역사인식이 어디에 근거한 것인지 정확히 알 수 없었다. 학생들의 응답은 평상시에 가지고 있던 역사관에서 비롯된 것일 수도 있고, 교과서에 나오는 개념들을 대략 떠올린 것일 수도 있다.

분명한 것은 학생들은 고종과 대한제국에 대해 각기 다른 생각들을 가지고 있었다는 점이다. 그러나 공식적 역사학습의 과정에서 이런 상반된 견해를 비교해보고 적절성을 판단하는 논쟁 기회는 제공되지 않는다. 이러한 상황에서 학생들은 국권상실로 귀결되는 상황에 비추어 감정적으로 역사적 행위자를 평가했고, 당시의 상황이나 구체적인 근거들을 기반으로 역사적 사건을 바라보지 못했다. 따라서 이 연구에서는 고종과 대한제국을 서로 다른 관점에서 서술하고 있는 읽기 자료들을 활용하여 관련된 쟁점을 찾고, 학생 스스로 고종과 대한제국에 대해 다양한 측면으로 해석하고 이를 평가해보도록 수업을 구성했다.

1) 이 연구는 2018년 7월 16일부터 19일까지 필자가 근무하는 부산 지역의 K 초등학교 6학년 학생들을 대상으로 실시되었다. 조사에 들어가기에 앞서 대한제국과 고종에 대한 학생들의 역사인식을 파악하기 위해 6학년 전체 학생 86명을 대상으로 사전인식을 조사했다. 그 후 전체 학생 중 희망자 25명에 한해 논쟁적 역사 읽기 수업을 진행했다. 해당 학생들은 조사 실시 날짜를 기준으로 약 한 달 전 대한제국 시기에 대해 학습했다. 이 글에 언급된 학생들의 이름은 모두 가명이다.

2. 논쟁적 역사 읽기 수업 적용

1) 논쟁 준비하기

부산 K 초등학교 6학년 학생 중 희망자 25명을 대상으로 논쟁적 역사 읽기 수업을 적용하고 학생들의 반응을 살폈다. 연구에 투입될 읽기 자료는 《이이화 한국사 이야기》, 《대한제국의 개혁과 고종》, 《독립신문을 읽는 아이들》, 《장릉 선생의 우리 역사 이야기》에서 대한제국 설립 전후 시기 서술을 발췌하여 제시했다. 각각의 책에는 일국의 군주로서 고종의 행위에 대한 평가, 대한제국 선포와 광무개혁에 대한 저자 개인의 견해가 뚜렷하게 나타나 있다. 예컨대 《이이화 이야기 한국사》의 저자는 고종의 황제권 강화행위를 “군주권의 반동적 강화”로 보고 있으나 당시 고종의 신변을 위협하던 세력들의 존재로 말미암은 불가피한 선택으로 보고 있다. 반면 광무개혁에 대해서는 “새 정권을 출범시켜 권력을 틀어쥐려던 엽관배”에 의해 주도된 “시대 역행적” 개혁으로 평가한다. 그런가 하면 《대한제국의 개혁과 고종》의 저자는 서양 문물이 조선에 들어와 정착하기까지의 과정을 자세히 설명하면서 고종의 개혁적 성향에 주목한다. 《독립신문을 읽는 아이들》의 저자는 평범한 어린이의 시선에서 대한제국의 탄생을 서술한다. 그러나 대한제국 선포와 광무개혁이 일반 백성을 위한 것이 아니었음을 비판한다. 끝으로 《장릉 선생의 우리 역사 이야기》의 저자는 광무개혁에 대해 “짧은 기간 안에 국방, 산업, 교육, 기술 면에서 적지 않은 성과”를 보인 동시에 “자주적으로 추진”되었다는 점에서 그 의의를 찾고 있으나 열강들의 “이권침탈”과 “간섭”, “주도 세력의 무능과 부패” 등의 한계도 더불어 지적하고 있다. 그 밖에도 학생들이 역사 쟁점을 용이하게 찾아내게 하기 위해서 인터넷 팟캐스트 〈역사탐구생활〉 26부 ‘고종은 현군(賢君)일까? 암군(暗君)일까?’와 27부 ‘광무개혁을 어떻게 평가해야 할까?’를 부분적으로 활용했다(〈역사탐구생활〉, <https://audioclip.naver.com/channels/322>, 방송일 2018.3.1., 3.8.).

학생들은 이와 같은 자료를 통해 고종에 대한 평가, 대한제국 선포에 대한 역사적 의미, 광무개혁을 근대개혁으로 볼 수 있는지 등에 관한 평가와 해석이 상이하다는 사실을 이해할 수 있었다. 논쟁적 역사 읽기를 시작하기 전, 학생들이 역사 텍스트에 비판적으로 접근하도록 하기 위해 텍스트 저자, 출간일, 글의 종류, 대상 독자 등을 확인하고, 이러한 글을 읽을 때 유의할 점을 생각하도록 했다. 다음으로 당시 조선 안팎의 상황을 정리하도록 했다. 대한제국이 출범하기 전후는 나라 안팎으로 다양한 요구들이 빚발치던 시기였다. 국내적으로는 동학농민운동, 갑오개혁에 이어 독립협회, 만민공동회의 활동으로 제도개혁뿐 아니라 시민사회적 요소에 대한 관심이 고조되고 있었다. 외부적으로는 삼국간섭으로 한반도를 둘러싼 국제적 세력균형이 일시적으로 이루어졌지만, 일본을 필두로 한 제국주의 열강들은 조선을 침략할 기회를 호시탐탐 엿보고 있었다. 학생들은 이처럼 복잡한 국내외 정세를 파악함으로써 조선이 직면한 문제들을 이해하고, 고종과 대한제국 정부의 대응을 시대 상황에 근거하여 종합적으로 평가할 수 있다.

표 3. 논쟁 준비하기

논쟁적 역사 읽기 단계	질문
읽기 자료의 정보 파악	<ul style="list-style-type: none"> • 여러분이 읽은 책의 글쓰기, 글의 종류, 대상 독자들에게 대해 살펴보고 글쓰기가 이러한 글을 쓴 목적을 생각해봅시다.

역사적 맥락 파악하기	<ul style="list-style-type: none"> • 이러한 글을 읽을 때 어떤 점에 유의해야 할까요?
	<ul style="list-style-type: none"> ○ 아관파천(1896) 이후부터 러일전쟁(1904)까지, 당시의 상황을 나라 안과 밖의 경우로 나눠 생각해봅시다. • 당시 조선이 나라 안에서 겪고 있는 어려움은 무엇이었나요? • 조선 정부가 추진한 개혁에는 어떤 것이 있었나요? • 당시 독립협회는 어떤 주장을 했나요? • 서양 여러 나라들이 조선에서 얻으려고 한 것은 무엇이었나요? • 조선과 청, 조선과 일본, 조선과 러시아의 관계는 어땠나요? • 일본과 러시아는 조선을 놓고 어떤 의논을 했을까요?

2) 논쟁 참여하기

읽기 과정에서 학생들이 적극적으로 사고하며 텍스트를 읽을 수 있도록 활동지를 활용했다. 활동지의 질문은 ‘역사적 행위 평가하기’와 대한제국 선포와 광무개혁에 대한 서술을 읽고 ‘역사해석의 적절성 판단하기’로 나누어 제시했다. 최근 들어 고종 개인의 자질이나 근대화 비전 등에 대한 연구도 활발해지면서 고종의 통치행위에 대한 상이한 평가들이 공존하고 있다. 일부 연구자들은 고종이 국가 재정을 장악하고 매관매직을 일삼은 전제군주에 불과하다는 부정적 평가를 내리는가 하면, 다른 한쪽에서는 고종이 영조·정조의 민국이념을 계승했고, 자주독립을 추구하면서도 근대화 정책에 적극적이었던 개명군주로 평가할 수 있다는 입장을 제시한 바 있다(교수신문, 2005, 12-13).

학생들이 고종의 통치행위를 종합적으로 평가하기 위해 대한제국 선포(1897)를 전후한 시기부터 러일전쟁이 발발(1904)하기까지 고종이 한 일을 알아보고, 그러한 일을 한 까닭을 생각해보도록 했다. 고종은 1863년부터 1907년까지 재위했지만 이 연구에서 분석의 범위를 축소하여 제시한 것은 이 시기가 고종의 독자적 행위가 잘 드러난 시기였기 때문이다. 앞서 6학년 전체 학생들을 대상으로 실시한 사전 연구결과에 따르면 대한제국 선포 이전, 학생들이 고종에 대해 가지고 있던 이미지는 명성황후와 흥선대원군의 갈등 속에서 흔들리는 유약한 인물이었다. 이뿐만 아니라 학생들에게 러일전쟁 이후 고종은 조선의 국권을 빼앗긴 무능한 군주에 불과했다.²⁾ 따라서 이 연구에서는 학생들이 감정적으로 고종을 평가하는 것을 배제하고 다양한 입장에 주목하도록 하기 위해 대한제국 시기 고종의 통치행위에 주목했다.

다음으로 학생들이 고종의 통치행위를 다양한 각도에서 이해하고 평가하기 위해서 대안적 행위를 탐색해보도록 했다. 그 당시를 살았던 여러 인물들이 고종의 개혁을 어떻게 받아들였는지 생각해보는 것은, 학생들이 오늘날의 시선이 아닌 당시의 관점에서 이를 평가하고 해석하는 데 도움이 될 수 있다. 그 밖에도 고종의 개혁정치에서 추가하거나 폐기할 내용이 무엇인지, 조선의 독립을 유지하고 부국강병한 나라를 만들기 위해 선행되어야 조치들에 대해 생각해보도록 했다. 이러한 대안탐색 활동은 학생들이 더욱 확장된 시야에서 고종의 통치행위를 평가하도록 유도할 수 있다.

2) 고종과 대한제국에 대한 사전인식 조사에서 많은 학생들은 대한제국 이전 시기에 고종의 독자적 행위에 주목하기보다는 명성황후와 흥선대원군의 관계 속에서 수동적인 행위자로 인식했고, 러일전쟁 이후 국권피탈의 과정에서 고종의 무능력함을 지적했다. 이와 관련된 학생들의 반응은 다음과 같다. 고종은 아내를 죽음에서 구하지 못한 불쌍한 왕이다(지혜, 은혜 등 총 15명 응답). 고종은 명성황후와 흥선대원군 사이에서 휘둘리는 허수아비다(현주, 지원 등 9명 응답). 일제에게 나라를 빼앗긴 무능한 왕이다(현우, 희수 등 총 17명 응답).

표 4. 역사적 행위 평가하기

논쟁적 역사 읽기 단계	질문
행위자의 관점 파악하기	<ul style="list-style-type: none"> • 1897년 고종은 왜 황제국인 대한제국을 선포했을까요? • 대한제국 선포를 전후하여 고종이 한 일을 알아보고, 고종이 왜 그런 일을 했을지 생각해봅시다.
대안적 행위 탐색하기	<ul style="list-style-type: none"> • 아래의 사람들(다른 나라, 당시 지식인, 조선의 일반 백성)은 고종이 한 일을 어떻게 생각했을까요? 그리고 그 이유는 무엇이었을까요? 그 당시 사람이 되어 생각해봅시다. • 고종이 실시한 정책 중에서 추가하거나 폐기하고 싶은 개혁안이 있다면 무엇입니까? 그 이유는 무엇입니까? • 내가 만일 1897년 고종이었다면 조선의 독립을 유지하고 나라를 발전시키기 위해 어떤 개혁을 실시했을까요? 가장 우선되어야 할 내용부터 1~3순위까지 적어봅시다.
행위의 적절성 평가하기	<ul style="list-style-type: none"> • 1번에 기록한 고종의 행위를 떠올려보고, 그 일이 적절했는지 평가해봅시다. • 지금까지 적은 내용을 종합하여 고종의 정책을 평가한다면 5점 만점에 몇 점으로 평가하겠습니까? 그 이유는 무엇입니까?

대한제국이 추진한 광무개혁에 대한 평가 역시 학자마다 엇갈린다. 개혁의 실효성을 부정하는 쪽에서는 대한제국이 부정부패로 얼룩져 근대화 사업을 주도면밀하게 추진하지 못한 점을 지적하는 반면, 광무개혁을 높이 평가하는 쪽에서는 외세에 의존하지 않고 자력으로 근대화를 이루려 했던 노력 자체가 중요하다고 보았다. 이들은 근대화 사업 추진 결과도 어느 정도 성과를 거두었다고 지적하고, 이와 같이 자력으로 시행한 근대화 노력이 일제에 의해 꺾였다는 점을 강조한다(교수신문, 2005, 12-13). 고종과 광무개혁을 바라보는 학계의 주장이 다양한 만큼, 이 시기를 서술하는 텍스트 저자들의 견해도 엇갈린다. 역사 해석의 적절성을 판단하기 위해 학생들에게 고종과 광무개혁에 대한 저자의 생각이 직간접적으로 드러나는 부분을 찾고 이를 바탕으로 저자의 관점을 파악하도록 했다.

이후 학생들에게 각각의 텍스트에서 ‘대한제국 선포가 조선의 자주성 획득에 미친 영향’, ‘광무개혁의 실효성’, ‘독립협회 해산의 적절성’, ‘양전과 지계발급의 목적과 필요성’, ‘광무개혁이 당시 많은 백성에게 미친 영향’ 등을 비교하며 읽고, 이를 자신의 관점에서 정리해보도록 했다. 이와 같은 대안적 해석 활동은 학생들이 해당 사건의 역사적 의의를 생각하고, 해석의 적절성을 판단하는 데 중요한 사고과정이다.

표 5. 역사해석의 적절성 판단하기

논쟁적 역사 읽기 단계	질문
저자의 해석 찾기	<p>여러분이 읽은 책의 글쓰기는 다음의 내용(고종에 대한 평가, 광무개혁에 대한 평가, 조선에 들어온 서양 문물)에 대해 어떻게 바라보고 있나요? 책의 내용에서 글쓰기의 생각이 드러나는 표현에 밑줄을 그어봅시다.</p>
대안적 해석 탐색하기	<ul style="list-style-type: none"> ○ 여러분은 아래에 제시된 내용을 어떻게 생각하나요? • 대한제국 선포가 외국의 간섭에서 벗어나거나 자주독립을 유지하는 데 어느 정도 도움이 되었다고 생각하나요? • 광무개혁이 조선의 사회경제적 힘을 기르는 데 어떤 영향을 주었을까요? • 독립협회의 해산은 얼마나 적절한 조치였을까요? 그리고 일반적인 사람들은

	<p>이 조치를 어떻게 생각했을까요?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 양전(토지조사)과 지계(토지소유문서) 발급의 목적은 무엇이었을까요? • 광무개혁이 당시 백성들을 위한 것이었는지 생각해봅시다.
해석의 적절성 평가하기	<p>○ 아래 밑줄 친 부분의 의미를 생각해보고 저자의 해석이 적절한지 생각해봅시다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 《이이화 한국사 이야기》: 그 까닭은 말할 것도 없이 구호만 난무하는 ‘겉대기 제국’을 인정하지 않았던 것이다. • 《대한제국의 개혁과 고종》: 훗날 역사학자들은 독립협회의 활동과 주장은 대한제국이 자주독립국으로 발전할 수 있는 마지막 기회였을 것이라고 말한다. 그런데 고종은 국민에게 횡포를 일삼는 대신들에게 둘러싸여 마지막 기회를 놓친 것이다. • 《독립신문을 읽는 아이들》: 《독립신문》은 천지가 개벽한 듯 연일 이 소식을 내보냈지만 아이들 눈에는 어제와 달라진 게 아무것도 없어 보였다. 나라 이름이 바뀌고 임금님이 황제가 되었다고는 하지만, 실제로는 무엇 하나 똑부러지게 바뀐 것이 없었다. • 《장풍 선생의 우리 역사 이야기》: 지계발급은 썩 먹고 알 먹는 사업이었다.

3) 논쟁 정리하기

활동지 작성을 마친 후에는 전체 학생이 그 내용을 공유하는 시간을 가졌다. 이를 통해 학생들에게 자신이 작성한 내용과 다른 학생들의 생각을 비교해보고, ‘고종과 대한제국’을 바라보는 생각이 서로 다른 까닭과 역사에서 논쟁이 발생하는 이유를 생각해보도록 했다. 학습이 종료된 후에는 읽기 학습 이전에 학생들이 가지고 있던 사전지식과 읽기 후 작성한 학습 결과물을 비교해봄으로써 해당 주제에 대한 학생의 역사이해 및 인식에 어떤 변화가 있었는지 확인했다.

표 6. 논쟁 정리하기

논쟁적 역사 읽기 단계	질문
고종과 대한제국에 대한 나의 생각 정리하기	<p>○ 위의 책들 중에서 고종과 대한제국에 대해 가장 적절하게 평가한 책은 무엇 일까요? 그렇게 생각하는 이유는 무엇입니까?</p> <p>○ 지금까지 생각한 내용을 토대로 나의 관점에서 고종과 대한제국의 선포를 평가하고 해석해봅시다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 고종은 _____한 왕이다. 왜냐하면 _____ 때문이다. • 대한제국 선포의 목적은 _____이다. 왜냐하면 _____ 때문이다. <p>○ 역사에서 논쟁은 왜 발생하는 것일까요?</p>

3. 학생 반응 분석

1) 고종과 고종의 정책 평가

학생들은 교과서와 주어진 텍스트에서 조선의 친러정책, 아관파천, 근대 문물 도입, 독립협회 해산, 단발령 등 고종의 통치행위를 찾아보고, 이를 평가했다. 그중 근대 문물 도입에 대해서는 다수의 학생이 긍정적으로 인식했다. 이는 교과서와 주어진 텍스트 모두 조선 정부의 근대 문물 수용과 이로 인해 변화된 조선의 모습을 비중 있게 다루기 때문이었다. 이 외에도 학생들에게 만일 1897년으로 돌아가 자신이 고종이 되었고 가정했을 때, 가장 먼저 단행할 개혁조치가 무엇인지 질문한 결과, 총 25명의 학생 중 13명이

근대식 학교나 회사 설립, 전기나 전차, 전화 도입 등의 근대개혁을 폈었다. 학생들에게 근대 문물의 도입과 정착은 곧 나라의 발전을 의미하는 것으로, 이는 고종이 적극적인 의지를 갖고 이룬 치적에 해당했다.

이와 달리 학생들은 친러정책, 아관파천과 독립협회 해산, 단발령에 대해서는 평가를 달리했다. 당시 조선 정부의 친러정책에 대해서는 일본 세력의 급성장을 견제하기 위해 또 다른 강국인 러시아가 필요했다는 의견(은정)과 오히려 일본을 견제하는 과정에서 명성황후가 시해되었고(수빈, 태현), 결과적으로 러시아도 대한제국의 발전에 큰 도움이 되지 못했기 때문에 외세에 의존하려 한 행위는 적절하지 않았다는 의견(준희, 은비, 지완)이 공존했다. 아관파천과 독립협회 해산을 부정적으로 보는 학생은 통치자로서 고종의 정치적 행위에 주목했지만³⁾, 이와 반대 의견을 가진 학생들은 고종의 개인적 처지에 주목했다. 외세의 끊임없는 간섭과 술한 독살 위협에 시달리던 고종의 처지를 자세히 묘사한 부분을 주의 깊게 읽은 학생들은 고종의 입장에서 이를 대변했다⁴⁾.

아관파천 직후 갑오개혁으로 시행된 일련의 조치들이 중단되면서 많은 백성의 반발을 샀던 단발령 역시 공식적으로 철회되었다.⁵⁾ 그러나 고종이 단발령을 완전히 철회한 것은 아니었다. 한 가지 사례로 1897년 신기선 학부대신이 관립학교 학생들에게 상투를 틀라고 하자 학생들이 반발하며 퇴학하겠다고 나서는 소동이 벌어졌다. 고종은 이때 신기선에게 동조하지 않았고 본인도 계속 단발 상태를 유지했다. 이는 위생상의 이점과 편의를 고려하여 계속해서 단발을 이어가려는 고종의 의도가 엿보이는 부분이다(이태진 외, 1997, 240). 많은 학생들은 당시 조선은 지금과 같이 수도시설이 정비되어 있지 않았기 때문에, 위생상 장발은 좋지 않으며 단발령으로 인해 청결이 유지되었으므로 필요한 개혁조치였다고 생각했다(준희, 채영, 현우, 성은, 은비). 그러나 몇몇 학생은 단발령이 친일세력이 주도한 개혁(지훈, 희수)이자, 조선의 오랜 전통을 하루아침에 깨뜨리는 것(태현, 소라, 은정, 희정)으로 백성들의 여론 수렴 과정 없이 성급하게 이루어졌기 때문(지완)에 이를 부정적으로 평가했다.

고종과 대한제국에 대한 학생들의 평가를 살펴볼 때, 고종에 대한 학생들의 기존 인식은 개인마다 차이가 있었지만 특히 부정적으로 평가하는 학생들의 인식은 뚜렷하고 견고했다. 이 학생들의 경우, 다양한 시각에서 고종을 평가하는 텍스트를 제시했음에도 불구하고 자신의 주장에 부합하는 서술만을 선택적으로 읽어 자기주장을 뒷받침했다. 반면에 역사적 인물이 그러한 행위를 한 이유를 파악하고 그 밖의 대안적 행위를 제시해보는 활동은 기존의 인식과 다른 각도에서 고종을 재평가할 수 있는 계기를 제공했다. 그 결과 몇몇 학생들은 총점 5점을 기준으로 고종의 행위를 평가해보라는 물음에 다음과 같이 응답했다.

3) 아관파천에 대해 부정적인 학생들의 반응: 고종의 아관파천은 적절하지 못했다. 왜냐하면 고종이 러시아 공사관으로 도망쳐서 그동안 나라가 혼잡했다(우진). 고종이 러시아 공사관으로 도망간 것은 적절하지 못했다. 왜냐하면 백성을 버리고 혼자 살기 위해서 도망쳤기 때문이다(채영). 독립협회 해산에 대해 부정적인 학생들의 반응: 고종이 독립협회를 해산한 것은 적절하지 못했다. 왜냐하면 이것이야말로 민주주의의 나라로 독립할 수 있는 기회였는데 해산시켰기 때문이다(수빈).

4) 아관파천에 대해 긍정적인 학생들의 반응: 아관파천은 적절했다. 명성황후가 시해된 것처럼 고종 또한 살해당할 것을 염려했다. 나라를 지도하는 사람이 살해당하면 나라 전체가 어려움을 겪게 된다. 자신의 생명을 지켜야지 나라를 위해 할 수 있다(희수). 독립협회 해산에 대해 긍정적인 학생들의 반응: 고종은 당시 엄청난 위협을 받고 있었다. 근대 독립협회의 주장이 자신의 주장과 반대되자 자신의 권력을 넘보는 것으로 착각하여 해산시켰으므로 고종을 나쁜 사람으로 몰아가는 표현은 적절하지 않다(태현). 아관파천과 독립협회 해산은 당시 고종의 상황을 생각하면 적절한 행위였다. 왜냐하면 고종의 커피에 아편이 투입된 사실로 보아 고종은 자신의 몸과 세력을 지키려고 했을 것이다. 자신의 몸이 안전해야 나라를 안정적으로 지킬 수 있다(지훈).

5) 한국사데이터베이스(http://sillok.history.go.kr/id/kza_13408012_002), 《고종실록》, 1897년 8월 12일(양).

이는 감정적으로 일관하던 기존의 평가에서 벗어나 고종의 행위에 나타나는 긍정적·부정적 측면을 구체적으로 검토하여 평가한 결과다.

3점. 고종의 행위 중에서 근대적 발전과 회사, 학교 등의 설립은 잘했다고 생각하지만, 독립협회 해산이나 아관파천은 군주로서 미흡한 행위였다고 생각한다. (은비)

3점. 나라를 근대화시켜 발전시키려 했다는 점에서 장점도 있지만 백성의 마음을 차지하지 못했다는 아쉬움이 있다. (민지)

2) 학생의 눈으로 본 ‘광무개혁 논쟁’

학생들이 읽은 비공식적 역사 텍스트에서 대한제국의 선포 및 광무개혁의 성격과 관련된 쟁점을 정리하면 다음의 세 가지로 압축할 수 있다.

· 황실 중심의 개혁은 타당했는가?

황실 중심의 개혁이 타당했다고 보는 학생들은 한 나라의 지도자가 안정되어야 다른 개혁도 할 수 있다(지은), 당시 조선을 둘러싼 정세가 급격하게 변화하고 있었으므로 빠른 시일 안에 개혁의 성과를 거두기 위해서는 강력한 권한을 가진 황제가 주축이 되어야 한다(지혜, 민수)고 답했다. 반면에 황제의 잘못된 판단에 따라 나라 전체의 운명이 좌우될 수 있다는 점(희수, 현철), 대한국국제 내용에는 백성의 권리에 대한 법은 없는 반면 황제의 권리만을 지나치게 강조하고 있다는 점(은정), 아무리 황제라도 다른 사람들의 의견에 귀 기울여 더 나은 해결책을 마련해야 한다는 점(소라)을 지적한 학생도 있었다.

학생들의 이 같은 쟁점 인식은 텍스트 내용 구성과 서술상의 특성에 기인한 것으로 보인다. 4종의 텍스트 중에서 2종 《이이화 한국사 이야기》, 《대한제국의 개혁과 고종》은 고종과 독립협회의 활동을 서로 대립하는 갈등구도로 서술한다. 그로 인해 독립협회와 만민공동회의 민권 향상 운동을 긍정적으로 보는 학생들은 황실 중심의 개혁을 비판했다. 이 학생들은 고종의 개혁 중 폐기되어야 할 정책에 대한 물음에서도 독립협회 해산을 가장 먼저 꼽았다(10/25). 반면에 황실 중심의 개혁이 필요했다고 생각하는 학생들은 당시 급박하게 돌아가는 시대 상황에서 개혁의 시급 성과 효율성을 고려했다.

· 대한제국은 조선의 ‘자주독립’과 ‘근대화’를 추구하는 데 어떤 영향을 주었나?

대한제국의 선포가 ‘자주독립’과 ‘근대화’에 미친 영향을 묻는 질문에는 다수 학생들이 근대국가를 지향했다는 점에 대해 공통된 의견을 가졌다. 그러나 ‘자주독립’의 측면에서는 생각이 갈렸다. 500년 가까이 중국과 맺어온 사대관계를 끊고 다른 외부세력의 도움 없이 조선이 독자적으로 개혁을 추진한 점에 의의가 있다는 견해(희수, 채영)가 있는가 하면, 몇몇 학생들은 자주국을 선포했다라도 열강들의 내정간섭과 이권침탈이 계속 이어졌고(태현, 지완, 은정), 결과적으로 일제의 지배를 받았기 때문에 자주독립을 위한 대한제국의 영향은 미미했다(현주)고 생각했다. 앞의 학생들은 대한제국 선포가 가지는 역사적 의의에 주목했고, 뒤의 학생들은 개혁의 성공 여부나 구체적 성과의 유무를 판단 근거로 삼았다.

· 광무개혁은 백성을 위한 것이었나?

광무개혁이 백성을 위한 것이었냐는 물음에 답하기 위해 학생들은 당시 백성들이 이러한 개혁을 어떻게 바라보았을지, 개혁의 결과가 백성의 삶에 어떤 편리함을 가져다주었을지 생각했다. 회사나 학교, 병원 같은 시설의 설치가 백성의 삶을 개선하는 데 도움이 되었다고 보는 학생(태현, 민수, 소라)들이 있는 반면, 몇몇 학생들은 이러한 새로운 문물의 도입으로 조선이 외형상 근대적 국가체제를 갖추었다는 것을 인정하더라도 일반 백성이 그것을 이용하기 위해서는 큰 비용이 필요했고 어떤 이들은 근대 문물에 접근할 기회조차 없었을 것(현철, 진하, 재훈)이라고 생각했다. 이러한 학생들은 사회에서 소외된 이들의 생각에 더욱 깊이 몰입하는 경향을 보였다. 이들에게 고종의 개혁은 황제와 지배층을 위한 개혁에 불과했다.

3) 저자 해석의 적절성 판단

텍스트 해석의 적절성을 평가하기 위해서는 텍스트를 읽기 전에 자료의 성격과 저자에 대한 정보를 수집하고 이러한 자료를 읽을 때 유의할 점을 생각해보게 했다. 이에 학생들은 사실과 저자의 해석을 구분하고 비교하며 읽기(현주), 저자의 해석을 비판적으로 보기(민수, 지혜), 내용의 여부를 판별하며 읽기(은혜, 재현) 등으로 답했다. 학생들은 비판적 역사 읽기의 필요성을 충분히 인지하고 있었다. 그러나 읽기 과정에서 학생들이 실제로 보인 반응은 이와 다른 양상이었다.

4종의 텍스트 저자는 고종의 대한제국 선포에 대한 조선 백성들의 생각, 독립협회 해산, 양전사업과 지계발급에 대한 자신의 견해를 텍스트 곳곳에 드러내고 있다. 학생들은 고종과 대한제국을 자신의 관점에서 평가하는 데 자신감을 보였지만, 저자가 전달하는 메시지에서 숨은 의도를 파악하고, 그에 대한 대안적 해석을 제시하는 데에는 익숙하지 못했다. 따라서 많은 학생들은 텍스트에 반영된 저자의 견해를 그대로 수용했으며, 텍스트에 따라 해석을 달리하는 경우가 있었음에도 그 차이를 역사 해석의 논쟁성과 연결하지 못했다.

예컨대 학생들이 읽은 텍스트 곳곳에는 고종의 개혁정책 결과 근대식 병원, 학교, 회사들이 설립되었고, 전차, 전기, 전화, 우편 사무 등의 기술혁신을 꾀하는 등 백성의 생활을 개선하려는 노력이 드러난다. 그러나 학생들은 《독립신문을 읽는 아이들》에서 “대한제국으로 국호를 바꾸고, 황제국이 되었지만 아무것도 변한 것이 없었다” 라는 표현, 즉 광무개혁이 당시 백성의 삶을 개선시키지 못했다는 저자의 견해에는 별다른 이견을 달지 않았다. 학생들은 저자의 생각을 대변하는 극 중 화자인 어린이의 생각에 공감했고, 힘없는 백성의 처지에 감정이입했다. 학생들은 해당 텍스트가 역사적 사실을 바탕으로 저자의 상상력이 가미된 동화 장르라는 것을 알고 있었지만 이를 다른 시선으로 읽어내지는 못했다. 정서적 호소력이 강한 내러티브일수록 학생들은 비판적 읽기에 어려움을 보였다.

그러나 저자의 해석이 들어가 있는 일부 표현은 적극적으로 해석했다. 예컨대 《이이화 한국사 이야기》에서 대한제국은 “깍뎀기 제국”에 불과했다는 표현과, 《장릉 선생의 우리 역사 이야기》에서 지계발급을 “뽕 먹고 알 먹는 사업”이라고 표현한 부분에 대해서는 적극적인 수용과 비판의 목소리가 공존했다. 텍스트와 다른 해석을 한 학생들은 근거를 충분히 제시하지는 못했지만, 평상시에 가지고 있던 생각과 다른 텍스트 서술을 참고하여 자신의 생각을 표현했다. 앞의 책에 대해서는, 대한제국이 개혁을 추진할 실질적인 힘을 갖추지 못했으며 개혁성고가 미흡했기 때문에 “깍뎀기 제국”은 적절한 표현이었다는 의견(수빈, 지은)이 있는 반면, 몇몇 학생들은 대한제국의 짧은 기간 동안 많은 회사와 학교가 설립되었고 고종이 제국에 걸맞은 나라를 만들기 위해 다방면으로 노력했으므로 “깍뎀기 제국”이라는 표현

은 적절하지 않다고 응답했다(은비, 태현). 뒤의 책에 대해서는, 지계발급이 국가의 입장에서 세금을 걷거나 토지제도를 바로잡아서 좋고, 백성들은 토지 소유를 혼동하지 않고 자유롭게 매매할 수 있으므로 양자에게 긍정적인 정책이었다고 보는 견해(지완, 희수)가 있는 반면, 지계발급이 백성을 보호하기 위한 정책이라기보다는 국가가 전세를 꼬박꼬박 받기 위한 것에 불과했다고 보는 견해(민수)도 있었다.

이처럼 저자의 해석이 강렬한 이미지를 연상시키는 수사적 표현의 경우, 학생들은 그 서술의 의미를 파악하기 위해 적극적으로 사고하고 대안적 해석을 찾았다. 공식적 역사를 전달하는 주요 매체인 교과서는 이런 표현을 거의 사용하지 않지만, 비공식적 역사 텍스트에서는 이를 종종 찾아볼 수 있다. 그 밖에도 학생들이 읽은 텍스트에는 “국가 수입을 흥청망청 써대다”, “대한제국의 위대로운 탄생”, “광무개혁의 빛과 그림자” 같은 표현들이 실려 있다. 이런 서술들은 저자의 정서 표현을 명확히 드러내는 것으로, 일종의 저자가 드러나는 서술이라고 할 수 있다.⁶⁾ 텍스트 내용에 저자가 드러나는 서술은 학생들이 해석의 논쟁성을 인식하는 데 도움이 된다.

4) 역사의 논쟁적 속성에 대한 학생들의 인식

비공식적 역사 텍스트를 읽은 학생들은 고종의 평가와 텍스트 저자의 해석을 둘러싸고 논쟁을 벌였다. 학생들은 역사적 행위자를 평가하기 위해 고종의 통치행위를 열거한 후, 각각의 행위에 대한 당대 사람들의 평가와 이후 역사 전개에 미친 영향 등을 분석했다. 그 결과 즉흥적이고 감정적으로 일관하던 평가 내용에 비해 당시 조선 안팎의 사정과 고종의 처지를 고려하는 등 판단에 대한 근거가 구체화되었다. 이는 역사적 사실의 해석과 평가는 구체적인 자료를 바탕으로 해야 함을 인식한 것이라고 할 수 있다. 논쟁적 역사 읽기 수업을 마친 후 고종의 평가에서 기존 이미지를 고수한 학생들도 있었지만⁷⁾, 일부 학생들은 고종에 대한 평가가 바뀌었으며⁸⁾, 긍정적 측면과 부정적 측면을 절충하는 방식으로 평가하는 학생도 많았다.⁹⁾ 이는 학생들이 비공식적 역사 텍스트에 들어 있는 다양한 역사해석과 평가를 읽으면서 평상시 알고 있던 것과는 다른 관점과 해석을 접하게 됨으로써 역사해석의 폭이 확장되었음을 보여준다.

학생들은 각각의 텍스트에서 동일한 역사적 장면이라 하더라도 이를 바라보는 저자들의 생각이 다름을 확인했다. 교과서와 각각의 텍스트에 제시된 대한제국 시기 서술을 비교함으로써 저자가 선택하거나 배제

6) 김한중·이영호(2002)에 따르면 설명 형식의 텍스트를 접할 때에는 저자의 견해에 수용적 태도에 머물던 학생들이 ‘저자가 드러난 글’이나 ‘이야기 형식의 텍스트’를 접할 때는 저자의 의도에 대한 비판을 제기하거나 역사적 사건을 저자와 다른 의미로 해석하는 등의 적극적인 읽기를 시도한다고 밝혔다.

7) 특히 고종과 대한제국을 부정적으로 보는 학생의 경우, 이러한 경향이 두드러졌다. 이는 일제의 식민지배로 멸망에 이른 왕조라는 결과론이 여전히 학생들의 평가와 해석에 압도적인 영향력을 행사하고 있기 때문으로 보인다. “고종은 열심히 일했지만 빛을 보지 못한 왕이다. 왜냐하면 대한제국을 선포하고 회사, 학교를 세웠지만 결국 빛을 보지 못했기 때문이다.”(지혜) “대한제국은 실패작이다. 왜냐하면 인정되지 않고 결국 일제강점기까지 가게 되었기 때문이다.”(현주)

8) 기존에 고종에 대해 ‘불쌍한 왕’, ‘허수아비’, ‘무능력’이라는 이미지를 가지고 있던 몇몇 학생들은 조선을 강하고 발전된 국가로 만들기 위한 고종의 노력과 대한제국의 개혁을 다음과 같이 긍정적으로 인식했다. “대한제국은 나라의 모습을 바꾸게 된 발판이다. 왜냐하면 대한제국 수립은 많은 서양 문물을 받아들이는 과정이었기 때문이다.”(은혜) “대한제국은 강대국들로부터 몸부림치는 최후의 수단이다. 왜냐하면 청과 일본으로부터 독립하기 위해 자주적인 국가라고 이야기했고 새로운 개혁을 시도했기 때문이다.”(지완) “대한제국 선포의 목적은 우리 나라를 자주독립국으로 만들기 위한 것이다. 왜냐하면 고종은 근대화 발전을 통해 조선을 독립국으로 만들려는 의지를 보였기 때문이다.”(희수)

9) 이와 같은 학생들은 고종과 대한제국을 가장 적절하게 평가하고 해석한 책을 묻는 질문에도 고종과 대한제국에 대한 긍정적인 면과 부정적인 면을 모두 다룬 다음의 텍스트를 선택했다. 《대한제국의 개혁과 고종》: 그 이유는 고종과 광무개혁을 긍정적·부정적 관점에서 객관적으로 평가한다(현우). 《장종 선생의 우리 역사 이야기》: 어느 한 곳에 치우치지 않고 고종의 장점과 단점에 대해 균형 있게 평가하고 있기 때문에(태현) 등.

한 역사적 정보들이 다르다는 점 또한 인식했다. 학생들은 자신과 텍스트 저자, 학급 친구들의 생각이 저마다 다름을 파악하고 서로 논쟁하는 과정에서 동일한 사건을 바라보는 관점의 차이, 역사적 인물과 사건에 의미를 부여하는 방식의 차이, 역사적 사실이 가지고 있는 논쟁적 속성 등을 확인했다. 학생들은 역사는 학문이 과거에 있었던 일을 그대로 나타내는 것이 아니라 누군가의 해석을 통해 전달되며(현우, 희수, 태현), 하나의 역사를 보는 사람들의 가치관, 관점, 생각 등이 저마다 다르기 때문에 역사는 논쟁성을 가지고 있다고 답변했다(재훈, 민재, 희정, 지은, 우진, 소라). 학생들은 역사적 사실과 기록을 토대로 자신의 역사해석과 평가를 구성해보는 과정에서 역사가들 또한 이와 유사한 방식으로 역사를 서술한다는 점을 알게 되었다.

V. 논쟁적 역사 읽기를 마치며

학교에서 실시하는 논쟁 수업은 찬성과 반대의 입장을 정하여 상대방의 주장을 논박하고, 일정한 의사결정 과정을 거쳐 최종 입장에 도달하는 형태로 진행된다. 그러나 이 연구의 논쟁적 역사 읽기는 단지 논쟁에서 이기기 위한 것이 아니라 학생들이 다양한 역사 텍스트를 읽으면서 역사적 판단과 의미 구성 행위에 참여하고, 역사의 논쟁적 속성을 인식하는 것을 목적으로 했다. 이를 위해 역사의 논쟁적 속성을 평가의 논쟁성과 해석의 논쟁성으로 나누어 활동을 구성했다.

초등학교 역사수업에서 쉽게 볼 수 있는 논쟁은 대개 역사적 인물과 사건을 어떻게 평가할 것인가에 관한 내용이다. 많은 학생들은 역사적 인물을 평가할 때 평상시 그 인물에 대해 가지고 있던 생각, 그의 도덕성이나 성향, 그 인물이 초래한 행위의 결과를 중심으로 판단을 내리곤 한다. 그러나 이 같은 평가는 역사적 인물에 대한 객관적인 평가를 저해하고 왜곡된 이미지를 갖게 할 수 있다. 그보다는 역사적 인물이 그러한 행위를 하게 된 동기를 추측하고 그 행위가 당시 상황에 비추어 적절한 것이었는지, 다른 대안은 없었는지를 검토하는 것이 좀 더 타당한 평가로 이끌 수 있다.

비공식적 역사에는 텍스트의 종류와 성격에 따라 다양한 지위, 신분, 입장에 놓인 역사적 행위자가 등장한다. 비공식적 역사의 저자는 역사에서 소외되었던 인물을 중심에 배치하여 우리가 알고 있던 역사 전개와 다른 형태의 장면들을 보여주기도 한다. 이와 같은 텍스트는 주로 국가나 지배계층에 의해 실시된 일련의 정책들이 어떤 사람들에게는 달리 평가될 수 있음을 보여준다. 역사적 사건이나 인물을 평가하기에 앞서 이와 같은 성격의 텍스트를 활용하여 학생들에게 다양한 역사적 상황에 놓인 인물의 관점을 취해보도록 함으로써 다각적인 평가를 내리게 할 수 있다.

이 연구에서 학생들은 텍스트 저자의 역사해석을 비판적으로 인식하고 학생의 관점에서 대안적 해석 활동에 참여했다. 이 같은 학습에서 중요하게 고려할 점은 학생들이 역사서술의 본질을 이해하도록 해야 한다는 것이다. 대개 중층적으로 개입된 역사서술 주체의 의도들은 교과서의 서술에서는 잘 드러나지 않는 것이 보통이다. 현실적으로 교과서에서 이러한 내용을 전부 담을 수 없을뿐더러 교사들 역시 역사적 사실에서 엇갈리는 학설들을 모두 알고 설명해줄 수도 없다. 교사가 할 수 있는 일은 학생들에게 가르치는 역사적 사실이 가지고 있는 담론적인 속성, 즉 선택과 배제의 과정을 파악하고 학생들에게 이를 이해시키는 것이다(양호환, 2010, 124). 이런 점에서 동일한 역사적 사건을 서로 다르게 서술하고 있는 여러

텍스트를 비교하고 저자의 해석을 분석하는 활동을 해봄으로써 초등학생들도 역사적 사실과 해석의 논쟁성을 인식하는 기회를 가질 수 있다. 그러나 이 과정에서 역사란 저자에 의해 생성된 허구이며 모든 역사 서술은 인식론적으로 동등하므로 모두 성립 가능하다는 확대해석의 오류에 빠지지 않도록 주의해야 한다(이동규, 2013, 119).

역사학습에서 학생들은 일반적인 한 가지 평가를 담는 것보다 왜, 어떻게 사건이 일어나고 전개되었는지를 다양한 각도에서 접하기를 원하며, 이를 통해 논란이 되는 사건, 내 생각과 다른 관점으로 쓰인 사건들을 스스로 판단해보려는 욕구가 높다(이혜영, 2014, 456). 이 연구에서도 역사적 인물과 사건에 대한 나의 해석이 다른 이들과 어떤 차이가 있는지 관심을 갖고 논쟁적 역사 읽기에 참여했다. 학생들은 다른 친구들과 생각을 비교해보는 가운데 역사적 평가와 해석은 증거로 뒷받침되어야 한다는 사실을 깨달았다. 그리고 역사가들도 서로 해석에 동의하지 않는 경우가 있다는 데 주목했다. 학생들이 과거를 향해 다른 질문을 던지면 역사적 사실의 설명도 달라질 수 있다는 것을 인식하게 되며, 현재의 지배적인 역사해석과는 다른 자신만의 결론을 이끌어낼 수 있다(키츠 바튼·린다 램스틱, 김진아 옮김, 2017, 161-164). 이를 위해 그동안 역사 수업에서 잘 다루지 않던 역사해석과 평가의 불협화음을 적극적으로 드러냄으로써 학생들이 이를 탐색할 기회를 제공할 필요가 있다.

참고문헌

- 강만길(1978), 대한제국의 성격, 창작과 비평.
- 강선주(2015), 고등학생과 역사가의 역사 텍스트 독해 양상과 텍스트 독해 교수학습 전략, 역사교육, 125.
- 강재광(2015), 1950~1960년대 독재권력의 삼별초 항쟁(三別抄 抗爭) 인식과 서술: 김정 국사교과서의 서술을 중심으로, 역사와 현실, 96.
- 강화정(2016), ‘논쟁적 역사 수업’의 구성 원리와 실천방안 탐색, 역사와 교육, 14.
- 교수신문 위음, 고종황제 역사청문회, 푸른역사, 2005.
- 권정수(2000), 인지행위의 특성을 고려한 사료학습 방안, 서울대학교 석사학위 논문.
- 김용섭(1976), 서평 《독립협회연구》, 신용하 저, 한국사연구, 12.
- 김한중(2010), 역사교육 개념어의 용례 검토: 역사적 사고, 역사해석, 역사인식, 역사의식, 역사교육, 113.
- _____ (2013), 사료내용의 전달방식에 따른 고등학생의 역사이해, 역사교육, 125.
- _____ (2016), 비판적 사고를 위한 역사인식과 학습방법, 역사와 담론, 80.
- 김한중·이영효(2002), 비판적 역사 읽기와 역사 쓰기, 역사교육, 81.
- 김한중 외(2005), 역사인식과 역사교육, 책과함께.
- 류현중(2010), 초등학생들은 긍정의 역사만 배워야 하는가?, 역사와 교육, 2.
- _____ (2015), 초등학생들의 역사와 역사학습: ‘학생의 역사의식 조사’가 주는 시사점을 중심으로, 역사와 교육, 5.

- 문미영(2017), 독립신문을 읽는 아이들, 푸른숲주니어.
- 문재경(2015), 2014년 초등학생 역사이해 조사, *역사와 교육*, 12.
- 박종기(2015), 고려사의 재발견, 휴머니스트.
- 양호환(1996), 역사교과서의 서술 양식과 학생의 역사이해, *역사교육*, 59.
- _____ (1998), 역사서술의 주체와 관점: 역사 교과서 읽기와 관련해서, *역사교육*, 68.
- _____ (2010), 역사적 사실의 특징과 역사교육의 특수성, *역사교육*, 113.
- 양호환 외(2009), *역사교육의 이론, 책과함께*.
- 역사교육연구소(2011), 2010년 초·중·고등학생들의 역사교육 이해 조사 결과, *역사와 교육* 4.
- 신용하(1976), 서평 《한국근대농업사연구》, 김용섭 저, *한국사연구*, 13.
- 이동규(2013), 역사쟁점을 활용한 역사학습 실행연구, *사회과수업연구*, 1(2).
- 이병련(2015), 역사교육에서의 다원적 관점 이론, *사총*, 84.
- 이윤상(1992), ‘광무개혁’ 연구의 현황과 과제, *역사와 현실*, 8.
- 이이화(2012), 이이화 한국사 이야기 19, 한길사.
- 이정범(2012), 대한제국의 개혁과 고종, 주니어김영사.
- 이태진 외(1997), 대한제국 100주년 좌담/ 고종과 대한제국을 둘러싼 최근 논쟁: 보수회귀인가 역사적 전진인가, *역사비평*, 37.
- 이해영(2014), 학생들의 역사적 중요성에 대한 인식, *역사교육연구*, 20.
- 장용준(2012), 장릉 선생의 우리 역사 이야기 3, 살림FRIENDS.
- 정선영(2008), 역사학습에서 의사결정 능력의 신장, *역사와 역사교육*, 15.
- 제임스 W. 로웬, 남경태 옮김(2010), 선생님이 가르쳐준 거짓말, 휴머니스트.
- 주용영 · 최석민 · 전혁진(2008), 초등 사회과 역사학습에서 다관점 인식활동: 1·2차 사료의 경합하는 견해의 해결을 중심으로, *사회과 교육*, 47(4).
- 최상훈 외(2007), *역사교육의 내용과 방법, 책과함께*.
- 최용규(1997), 역사학습에서의 의사결정, *사회과교육학연구*, 1.
- 키쓰 바튼 · 린다 램스틱, 김진아 옮김(2017), 역사는 왜 가르쳐야 하는가, *역사비평사*.
- 한국사연구회 엮음(2008), 새로운 한국사 길잡이 상·하, 지식산업사.
- Berkhofer, R. F.(1997), *Beyond the Great Story: History as Text and Discourse*, Cambridge: Harvard University Press.
- Epstein, T. L.(1997), Learning history from whose perspective?, *The Education Digest*, vol. 62.
- VanSledright, B. A.(2004), What does it mean to think historically and how do you teach it?, *Social Education*, vol. 68(3).
- Wertsch, J. V.(1998), *Mind as Action*, New York: Oxford University Press.

역사 텍스트의 다원적 관점에 대한 초등학생의 인식

김 부 경

한국교원대학교 박사과정

I. 역사교육과 다원적 관점

근래 역사학과 역사교육에서 다원적 관점에 대한 논의를 쉽게 접할 수 있다. 탈냉전시대 이후 해석으로서의 역사가 주목받으면서 역사연구에 텍스트론과 문학이론이 도입되고 내러티브의 부활이 이루어졌다. 텍스트를 객관적 사실이 아닌 하나의 해석을 담은 자료로 보고, 역사연구 대상을 여성, 하층민, 이주민, 농촌과 같이 사회 비주류, 소수, 타자로 확대하였다. 이러한 경향은 역사해석을 다양화하고 기존과는 다른 관점의 역사인식을 가능하게 했다(Iggers, 1997; 임상우·김기봉 공역, 1999, 15-40).

이처럼 다원적 역사인식과 이해를 강조하는 경향은 역사교육에도 영향을 미쳤다. 역사교육에서는 다원적 관점을 ‘다양한 관점에서 역사적 사건을 보는 것’ 이라고 규정하고, 학생들이 그런 관점에서 역사적 사실을 보는 경험을 하면 역사 이해에서 필요한 상대적·다원적 가치를 기를 수 있다는 점을 강조한다.¹⁾ 역사학이나 역사교육학에서 응용되는 다원주의는 주로 서구 유럽 중심의 주류 역사관이나 자국사 중심의 민족·국가 정체성을 강조했던 전통 역사교육을 비판하고 그에 대한 대안을 찾는 방향으로 나타났다. 다원주의를 반영한 역사교육은 학생들이 자신과 타인, 다른 나라의 역사와 문화의 서로 다른 측면에 주목하게 한다. 이는 다름의 인정을 전제로 한다. 이러한 경향은 역사과 교육과정에도 반영되었다. 2007개정 교육과정의 역사교육 목표에 다원적 역사이해의 원리를 적용하여 “과거에 대한 서로 다른 해석과 시각이 존재할 수 있음을 인식하고 이를 통하여 역사에 대한 통찰력을 기르도록 한다.” (2007개정 교육과정, 초·중등학교 <역사> 목표)고 명시하였다. 또 역사 사실의 성격에 비추어 역사교육의 목적에 부합하는 비판적 사고를 키우기 위해서 역사적 추론, 역사해석에 들어가는 관점, 역사적 평가가 필요한데(김한중, 2008, 231-248), 이는 다양한 관점을 인식하고 비교·분석하여 그것을 토대로 자신의 관점을 정립해 나가는 학습자의 능력이 전제되어야 한다.

역사교육에서 다원적 관점이 대두된 것은 역사에 대한 다른 해석과 시각에 대한 인정, 역사

1) 이러한 연구에서는 다원적 관점을 ‘다원주의적 가치를 반영한 관점(Pluralistic View)’으로 해석하여 접근하며, 역사교육 전반에 다원주의적 가치 반영의 필요성을 강조하는 포괄적인 성격을 띤다. 또한 기존의 역사교육이 과잉 민족주의나 중심-주변방식의 세계사 내용구성으로 이루어져왔음을 비판하고 그에 대한 대안으로 역사교육에서 다원주의적 가치관을 기를 수 있도록 하는 방안을 제안한다. 이러한 논의들은 다원주의적 가치를 기르는 방안으로 한국사와 세계사의 연계교육, 민(民)의 비중을 높인 사회사나 문화사의 비중확대, 해석의 가능성을 열어둔 교과서 서술 등을 강조한다(김한중, 2008; 방지원, 2010).

적 방법을 통한 비판적 사고의 함양, 내용과 방법의 다양성에 대한 필요성이 반영된 것이다. 외국에서는 역사적 사실이 본래부터 가진 다원적 성격에 주목하여 역사적 사고나 역사 이해의 요소로서 ‘역사적 관점’이 일찍부터 논의되어 왔다. 이에 따라 다원적 관점은 역사 연구 방법으로 자리를 잡았다. 반면, 우리 역사교육에서는 다원적 관점의 일반적 의미를 역사교육에 그대로 적용한 수준에 머무르고 있어 역사 고유의 특성이 반영되지 않았다. 우리나라가 다문화 사회에 감각스럽게 진입하게 되면서 일반적 의미의 다원적 가치를 역사교육에 접목시키고 이를 사회 변화에 대한 역사교육의 대응책으로 부각시켰기 때문이다.

다원성은 역사가 본래 가진 특성이다. 역사적 사실은 사회문화적 맥락에서 일어난 것이기 때문에 그 시대를 살았던 ‘타자’의 관점에서 역사를 보아야 한다. 또 동일한 사건이라고 하더라도 저자의 관점에 따른 해석이 달라지면 사실은 바뀌기에(김한중, 2017, 106-107) 역사적 사실은 진리가 아니라 하나의 ‘해석’이 된다. 이처럼 역사를 다원적으로 이해하기 위해서는 역사를 통해 접할 수 있는 관점들을 주목해야 한다. 역사적 사실을 바라보는 관점의 다양성이 역사적 사고의 본질이라는 것을 인식하고, 역사학습에서 다루어야 하는 관점은 무엇이고, 각 관점을 어떻게 이해해야 하는지를 알아야 한다.

이 글에서는 다원적 역사교육을 위한 기초 작업으로 학생들이 역사텍스트에 드러난 관점들을 어떻게 인식하고 있는지 알아보려고 한다. 역사에서 다원성에 대한 이론적 토대가 없고 학습자가 이를 어떻게 인식하고 있는지에 대한 정보가 없는 상태에서 다원적 관점의 역사교육이 필요하다고 선언적으로 주장하는 것은 큰 의미가 없어 보인다. 이미 역사텍스트에는 역사 사건과 관련된 여러 관점이 포함되어 있다. 학생들이 이를 어떻게 인식하는지는 역사적 사실에 대한 학생들의 다원적 이해와 해석을 보여준다. 따라서 다원적 역사 이해를 위한 역사교육의 방향을 설정할 수 있으려면 실제로 학생들이 역사 텍스트에 들어가 있는 관점을 어떻게 이해하는지 검토할 필요가 있다. 이 글에서는 다원적 관점에서 ‘다양성’ 보다는 다양성을 이루는 ‘역사적 관점들’에 주목할 것이다. 이를 위해서 먼저 국·내외 선행연구 분석을 통해 다원적 관점의 개념과 요소를 정리할 것이다. 그리고 이를 토대로 학생들이 역사텍스트에서 접하는 다원적 관점을 어떻게 인식하는지 살펴볼 것이다. 좀 더 구체적으로 학생들이 역사텍스트 이해의 과정에서 역사적 관점을 어떻게 접하는지, 그리고 그것을 통해 자신의 관점을 어떻게 형성하는지를 살펴보고자 한다. 현재 이론적 연구가 미진한 상태에서 학생들의 실제적 인식 양상은 다원성을 추구하기 위한 역사교육의 방향을 설정하는데 기초가 될 수 있을 것이다.

II. 다원적 관점의 개념과 요소

1. 다원적 관점의 개념

다원적 관점은 자신의 관점 이외에도 타인의 관점을 고려하는 이해전략이라 할 수 있다. 즉, 상황을 다른 관점에서 볼 수 있는 능력과 의지를 갖는 것을 의미한다. 이것의 전제 조건

은 첫째, 세상을 볼 수 있는 다른 방법이 있다는 것을 받아들이고 그것이 모두 의미 있고 동등하다는 것을 아는 것, 둘째, 다른 사람이 보는 것처럼 세상을 보려고 노력하는 것, 즉 공감을 수행하는 것이다.(Fritzsche, 2001, 4). 역사적 관점(historical perspective), 역사적 이해(historical understanding), 역사적 감정이입(historical empathy) 등이 공감을 불러일으키는 이해 방식이다. 이런 이해 방식을 통해 현재와 과거인의 세계관은 다르다는 것을 깨닫고 오늘날의 시각에서 벗어나 역사적 행위를 당시 사람들의 입장과 맥락에서 이해할 수 있다.²⁾ 이러한 방법은 과거의 맥락에서 역사적 사건을 바라보는 것을 강조한다. 현재의 시각에서는 이해되지 않는 과거의 생각들이 과거의 맥락에서는 당연한 것임을 인식하는 ‘관점의 상대성’이 중요하다. 과거 인물의 행위를 그 시대의 상황을 고려하여 이해하는 것이나 과거 사건이 가진 의미를 시대적 맥락 속에서 파악하는 접근은 ‘관점의 상대성’을 추구하는 것이라고 할 수 있다.

일반적으로 역사교육에서 다원적 관점은 복수의 관점으로 역사적 사건을 바라보는 것(Low-Beer, 1997, 26), 역사적 방법에 근본을 둔 과정과 절차를 통해 역사적 사건, 인물, 발달, 문화, 사회를 다른 관점에서 보는 것(Stradling, 2003, 13) 등으로 정의된다. 이러한 논의에서는 ‘관점의 다양성’이 강조된다. ‘관점의 다양성’에 주목하면 역사적 사건이나 인물에 대한 다각적 평가가 중요해진다. 예를 들어 하나의 사건에 관련된 다양한 인물들의 관점에서 사건의 의미를 파악하는 접근이나, 특정 과거 사건에 연관된 서로 다른 국가들의 입장에서 사건을 바라보는 것, 같은 사건에 대해 다른 관점을 가진 역사가들의 논쟁 등이 이에 해당한다.

우리나라 역사교육 논의에서도 다원적 관점은 주로 ‘관점의 다양성’을 강조한 의미로 이해되고 있다. 이는 앞에서 언급했듯이 다원적 관점이 다문화 사회의 역사교육 연구나 학습 방안으로 제시되고 있기 때문이다. 그러기에 다원적 관점을 ‘하나의 사건을 여러 관점에서 살펴보는 것’, ‘하나의 사건에 관련된 다양한 인물들의 입장에서 생각하는 것’ 등으로 단순화하고 그러한 접근이 이루어져야 한다는 당위적이고 처방적인 측면만 강조되는 경향이 있다. 그 때문에 학생들의 이해 실태나 체계적인 학습방법보다는 이러한 성격의 다원적 관점을 적용한 수업구성 연구가 주로 이루어졌다(박중현, 2008, 51-85; 김정희, 2015, 231-276, 윤정근·주용영, 2016, 35-48). 이러한 연구들에서 다루어진 관점의 주체는 주로 역사가나 특정 국가에 제한되어 있고, 관점 주체의 시점도 미래에 한정된다.

그러나 역사학습을 통해 접할 수 있는 관점은 역사가의 관점 이외에도 여러 차원들이 있다. 대표적인 예로 독일의 역사교육학자인 Bergmann은 학생들이 역사학습을 통해 다양한 관점을 접할 수 있다고 하면서, 이를 다원적 관점(Multi perspective)으로 개념화 하였다. 그리고 다원적 관점의 차원을 사료, 역사가들의 논쟁, 학생의 의견으로 나누었다. 다원적 관점의 이런 차

2) 우리나라에서는 주로 ‘역사적 감정이입’으로 소개되었는데 이 개념은 사실 전달 위주의 역사교육에 대한 대안으로 많은 관심을 받아왔다. 그러나 외국의 논의들이 텍스트를 바탕으로 하는 역사적 절차와 과정에 뿌리를 두고 그것을 강조하는데 반해 국내의 역사적 감정이입 연구는 감정이입의 과정적 측면보다는 학생들의 역할극, 글쓰기 등의 방법적 측면에만 주목하여 역사적 감정이입의 본질적 의미가 제대로 발현되고 있지 못했다. 또한 국내의 연구에서 감정이입적 이해는 인지적 추론과정으로 정의되었으나, 실제 수업장면에서 교사들은 추체형이나 공감 등의 정서적 요소를 인지적 과정과 적극적으로 결합시키는 경향이 있어, 정서적 요소를 반영할 필요가 있다는 지적도 있었다(방지원, 2014, 10-11).

원은 독일의 교육과정에도 반영되어 있다(이병련, 2015, 195-196). 유럽 평의회(Council of Europe)에서 출간한 다원적 관점에 대한 안내서인 『역사교육에서의 다시각성: 교사를 위한 지침(Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers)』에서도 다원적 관점을 과거 행위자가 가지고 있는 관점의 다양성(a multiplicity of vantage point), 견해의 다양성(a multiplicity of point of view), 역사적 설명과 해석(historical accounts and interpretations)으로 나누었다(Stradling, 2003, 18). 오스트레일리아의 국가수준 교육과정에서도 관점의 유형을 과거 행위자의 관점과 역사가의 과거에 대한 전망으로 분류하였다. ‘과거인들의 관점’은 학생들이 과거인의 ‘낮선’ 생각에 대해 숙고할 수 있고 시간의 흐름에 따라 관점이 변화되었다는 것을 인식하게 한다. ‘역사가의 과거에 대한 전망’은 역사가에 따라 과거에 발생한 사건에 대해 다른 의견을 가질 수 있으며, 그러한 차이에는 다양한 원인이 있음을 이해하게 한다(ACARA, 2017). 이상의 분류들을 관점주체를 중심으로 정리하면 표1과 같다.

표1. 관점주체에 따른 역사적 관점의 다원성

관점주체 \ 출처	Bergmann	Council of Europe	호주 국가교육과정
역사 행위자	사료	과거 행위자가 지각한 관점	과거 행위자의 관점
역사가(역사 서술자)	논쟁	역사적 사건에 대한 견해 역사적 설명과 해석	과거에 대한 전망
학습자	학생의 의견		

학생들은 역사 행위자의 관점이 반영된 사료를 접함으로써 낯선 생각과 태도를 가진 과거 인들을 만날 수 있다. 또한 관련된 여러 인물의 관점을 비교하거나 대비함으로써 어떤 상황이나 사실을 바라보는 사람들의 관점이 언제나 같지는 않음을 이해할 수 있다. 역사 행위자의 관점을 이해하며 학생들은 관점의 상대성과 다양성을 체험할 수 있다. 상대성과 다양성은 다원성의 기반이 된다.

역사가들도 과거의 사건이나 인물에 대해 서로 다른 관점을 가질 수 있다. 역사적 사실을 바라보는 역사가의 관점 차이는 역사인식이나 해석에서 비롯된다. 이는 역사가들이 역사적 사실을 밝히는데 사용한 자료, 자료 내용의 해석, 역사가의 배경과 가지고 있는 지식이나 가치 등에 영향을 받는다. 학생들은 역사 서술에 담겨 있는 역사가들의 서로 다른 관점에서 역사해석의 다원성을 만나며, 역사적 사실이 논쟁적일 수 있음을 이해한다.

학생들은 역사학습의 과정에서 역사텍스트를 통해 과거 사람들과 역사가의 다양한 관점을 접한다. 그리고 이를 수용하거나 비판하면서 자기 나름의 생각을 가질 수 있다. 학생들이 역사적 사실을 보는 자신의 관점을 가지는 것은 당연하고 바람직하지만, 자료의 설득력 있는 해석과 합리적 추론을 필요로 한다. 이를 바탕으로 한 학습자의 다양한 역사인식은 다원적 관점

을 지향하는 교실 역사수업의 전제 조건이다.

관점 학습을 통해 역사적 사실과 역사해석의 다원성을 학생들이 경험할 때 다원적 가치가 반영된 역사교육이 이루어질 수 있다. 역사 학습 방법으로서의 다원적 관점은 역사학습 과정에서 접하는 텍스트, 역사 행위자, 역사가의 관점에 대한 이해를 통해 역사적 현상을 바라보는 것이라고 할 수 있다.

2. 다원적 관점의 역사 이해 요소

1) 역사 행위자 관점 이해 요소

역사 행위자의 관점 이해는 역사적 인물이 왜 그런 행동을 했는지 추론하는 과정을 포함한다. 이와 유사한 의미를 지닌 개념들은 ‘역사적 관점 취하기(historical perspective taking)’, ‘역사적 감정이입(historical empathy)’, 관점 이해하기(perspective recognition) 등이 있다. 이를 주제로 한 연구들에서는 역사 행위자의 관점을 이해하는데 필요한 요소나 전략을 제시하고 있다. 몇몇 연구에서 제시하는 역사 행위자의 관점을 구성하는 요소들은 표2와 같다.

표2. 역사 행위자 관점 이해요소

Tim Huijgen et al(2004)	Seixas & Morton(2013)	Barton & Levstik(2004)
①역사적 맥락화 ②역사적 감정이입 ③현재적 관점의 지양	①세계관 차이의 인식 ②현재적 관점의 지양 ③역사적 맥락화 ④증거에 기초한 추론 ⑤다양한 관점의 고려	①‘다름’에 대한 감각 ②정상성의 공유 ③역사적 맥락화 ④관점의 다양성 ⑤현재의 맥락화

세 가지 견해에 공동적으로 포함되어 있는 요소는 역사적 맥락화와 현재적 관점의 지양이다. Barton & Levstik이 제시한 ②정상성의 공유는 현재의 관점에서 낯설고 이상하게 느껴지는 과거의 행동은 과거에 정상적인 행동이었고, 오히려 현재 우리에게 익숙한 것들이 과거의 관점으로 볼 때 낯선 것이 될 수 있음을 인식하는 것을 의미하므로 Seixas & Morton의 ②현재적 관점의 지양과 유사한 의미라고 할 수 있다. Seixas & Morton의 ①세계관 차이의 인식과 Barton & Levstik의 ①다름에 대한 감각은 과거인의 세계관(신념, 가치, 동기)과 현재의 세계관이 근본적으로 다르다는 것을 상기하는 것을 의미하므로 현재적 관점의 지양과 같은 선상에서 이해할 수 있다. Seixas & Morton의 ⑤다양한 관점의 고려’와 Barton & Levstik의 ④관점의 다양성은 역사적 사건을 다각적으로 이해하기 위해서는 역사적 사건을 둘러싼 다양한 인물들의 관점을 함께 고려해야 함을 강조한다. 세 가지 견해의 요소들이 거의 비슷하다고 할 수 있지만 각 견해별로 고유한 요소도 찾을 수 있다. Seixas & Morton의 ④증거에 기초한 추론은 과거인의 관점을 추론할 때 단순한 상상력과 동일시의 방법이 아니라 반드시 증거에 기

만하여 이루어져야 한다는 것을 강조하는 요소이다. Barton & Levstik의 ⑤현재적 맥락화는 현재를 살고 있는 우리의 관점도 역사적 맥락의 영향을 받는다는 것을 인식하는 것이다. 이는 과거의 관점 뿐만 아니라 현재의 관점이 어떻게 만들어졌는지 반성적으로 살펴보고 현재의 관점도 역사적 구성물임을 알게 한다.

외국의 교육과정에서도 ‘역사 행위자 관점’은 중요하게 다루어져왔다. 미국의 주별 사회과 내용 기준을 개발, 실행을 안내하는 역할을 하는 C3 framework³⁾에서는 역사적 사고 도구 중 하나로 ‘관점’을 소개하고 학년별 성취기준을 상술하고 있다. 이 중 역사 행위자 관점 관련 내용은 ‘관점의 비교’, ‘관점과 역사적 맥락과의 관계’에 중점을 두고 학년별 계열화를 추구했다. 이 중 역사 행위자 관점과 관련한 내용은 표3과 같다.

표3. 미국 C3 Framework 역사 행위자 관점 관련 내용

2학년 말	5학년 말	8학년 말	12학년 말
현재 사람들의 관점과 과거 사람들의 관점을 비교한다.	동일한 시대를 살았던 사람들이 다른 관점을 가진 이유를 설명한다.	서로 다른 시대에 살았던 사람들의 관점에 영향을 주었던 다양한 요인을 분석한다.	서로 다른 시대에 살았던 사람들의 관점에 영향을 준 복잡하고 상호작용적인 요인을 분석한다.
3-5학년에서 시작	역사적 맥락과 그 당시 사람들의 관점 사이의 관련성들을 설명한다.	사람들의 관점이 시간의 흐름에 따라 왜, 어떻게 변하는지 설명한다.	역사적 맥락이 사람들의 관점을 어떻게 형성하고 현재도 어떻게 형성하고 있는지를 분석한다.

출처: NCSS(2013, 48)

오스트레일리아의 국가 교육과정은 역사교육의 내용과 학습 경험을 구성하는 두 개의 스트랜드(strand)로 ‘역사지식과 이해(historical knowledge and understanding)’, ‘역사탐구와 기술(historical inquiry and skills)’을 제시한다. 학습방법이나 경험을 의미하는 ‘역사탐구와 기술’은 ‘연대기, 용어와 개념들’, ‘역사적 질문과 탐색’, ‘자료의 분석 및 활용’, ‘관점과 해석’, ‘설명과 의사소통’의 5가지 개념으로 이루어져 있는데, 이 중 ‘관점과 해석’은 다원적 관점과 관련된 기능이다.⁴⁾ 해당 성취기준은 “1차와 2차 사료에서 관점이나 태도, 가치의 차이 기술하기”이다.

이들 연구에서 모두 ‘역사적 맥락화’를 행위자 관점을 이해하는데 필요한 요소로 다루고 있다. 역사적 맥락화는 과거와 현재의 차이점을 인지하고 과거의 정치, 사회, 문화적 프레임을 통해 역사적 인물의 행위를 이해하는 것이다. 여기에는 역사적 사건들을 일으킨 상황 및 관련된 다른 사건에 대한 지식을 반영하는 것도 포함한다(Endacott & Brooks, 2013, 43). 역사적 행위는 행위자의 사상이나 감정, 동기에 의한 결과이다. 이는 인물의 성장과정이나 경험 등

3) C3 Framework에서 역사적 사고의 영역은 (1)변화·연속성·맥락, (2)관점, (3)역사적 사료와 증거, (4)인과개념과 주장 등 네 가지로 나누어 제시되고 있다(NCSS, 2013, 45-49).

4) 학습방법이나 학습경험을 의미하는 역사탐구와 기술 스트랜드는 ‘연대기, 용어와 개념들’, ‘역사적 질문과 탐색’, ‘자료의 분석 및 활용’, ‘관점과 해석’, ‘설명과 의사소통’의 5가지 개념으로 이루어져 있다.

개인사에 영향을 받기 때문에 행위자에 대한 탐구도 필요하다. 역사적 맥락과 인물의 개인적 특성이 복합적으로 작용한 결과가 역사적 행위나 사건으로 나타나기 때문에 이 둘은 상호 연관성 속에서 이해되어야 한다. 그러기에 관점의 비교가 중요한 학습활동으로 제시되고 있다. 텍스트에는 역사적 사건과 관련한 다양한 인물들의 관점이 들어있으므로, 학생들은 다양한 관점을 확인하고 비교하면서 역사적 사건이 각각에게 어떤 의미가 있는지, 서로 다른 관점에 의한 갈등이 어떻게 일어나는지 알 수 있다. 학생들은 역사 행위자의 관점을 평가하면서 자신의 관점을 가지게 되는데, 이 관점이 지금의 시각으로 과거 사람들의 행위를 판단하는 것은 아닌지 유의해야 한다. 그래야 상대주의적 시각으로 역사를 볼 수 있어, 역사학습이 다원주의적 가치를 기르는데 효과적일 수 있다. 이상의 논의를 종합하면 역사적 맥락, 행위자의 개인적 특성, 다양한 관점, 현재적 관점을 중심으로 행위자의 관점 이해와 관련된 학습자의 인식을 살펴볼 수 있다.

2) 역사가 관점 이해 요소

역사서술에는 저자의 관점이 반영되어 있다. 때문에 역사서술에는 저자의 해석과 의도가 들어가 있다는 점을 염두에 둔 역사 텍스트 읽기가 필요하다. 이러한 읽기를 비판적 읽기라고 하는데 이는 텍스트 생산 의도나 목적, 텍스트 내용의 해석, 텍스트에 깔려있는 저자의 관점 등을 추론하는 읽기이다. 학생들은 주어진 역사, 유산으로서의 역사가 아니라 텍스트가 만들어지는 과정을 경험함으로써 ‘인식방법으로써의 역사’를 경험하게 된다. 이러한 과정을 통해 학생들은 역사 서술의 과정에 참여한 집단, 사료의 진위여부, 소외되는 사람들에 대한 이해 등 역사가 쓰여 지는 맥락을 이해하게 된다(민윤, 2009, 17). 역사적 사실의 본질에 익숙하지 않은 학생들은 비판적 읽기가 어렵다는 것이 일반적 연구 결과이다. 그러나 이런 연구는 학교 역사교육에서 비판적 읽기를 가르쳐야 할 필요를 시사하기도 한다(김한중, 2017, 333) 이와 같은 맥락에서 Banks는 학생들이 “과거에 대한 역사가의 견해는 역사 서술에 대한 개인적인 편견, 목적, 그가 살고 있는 사회와 시간의 영향을 받는다.”는 역사 일반화를 인식하는 것을 강조하였다(Banks, 1977, 226-238).

Wineburg는 사료 독해와 해석 과정에서 역사가가 활용하는 인지적 조작을 ‘발견법(heuristics)’이라고 지칭하고, 그 절차를 다음 네 단계로 구분했다. 사료를 읽을 때 먼저 출처의 신뢰성을 살피는 출처확인(sourcing), 알려진 역사적 사실이나 다른 자료를 통해 사료 내용을 보완해서 확정짓는 확증(corroboration), 역사적 사실을 그것이 일어난 상황 속에서 이해하는 맥락화(contextualization), 저자가 의도적으로 빠뜨린 부분을 검토하는 부재증거 확인(consideration of absent evidence)이 그것이다 (김한중 외, 2007, 66-67).

텍스트 읽기 절차 중 역사가의 관점을 파악하는 단계를 ‘사료평가’ 혹은 ‘출처확인’이라고 한다. VanSledright는 이 중 출처확인의 과정을 사료 확인(identification), 사료의 속성 파악(attribution), 관점 판단(perspective judgment), 신뢰성 평가(reliability assessment)로 구분한다. 사료 확인은 사료의 성격이 무엇이며, 언제 만들어졌는지 확인하는 것이다. 사료의 속성 파악은 사료에는 저자가 있으며, 저자는 역사적 맥락 속에서 사료를 만들었다는 사실을 인식

하는 것이다. 관점판단은 저자의 정치적·사회문화적 입장을 평가하는 것이며, 신뢰성 평가는 다른 사료나 역사해석과 비교하여, 그 사료가 증거로서 믿을 만한지 평가하는 것이다 (VanSledright, 2004, 230-233).

미국, 캐나다, 호주 등의 교육과정 성취기준에는 역사가의 관점 이해와 관련한 사고 활동이 포함되어 있으며, 학생 수준에서 실천할 수 있는 활동을 제시하고 있다. 이런 활동은 주로 관점의 비교, 출처확인 등과 관련된다. 학생들은 서로 다른 관점이 담긴 사료들을 비교하면서 하나의 사실을 다양한 관점에서 접근할 수 있음을 인식하고, 역사 해석은 역사가의 관점을 기반으로 한 것임을 알 수 있다. 또한 이처럼 역사를 보는 관점에서 차이가 생기는 이유를 추론해 볼 수 있다. 출처확인 은 사료의 저자와 제작시기를 확인하는 것뿐만 아니라 저자의 개인적 특성이 사료의 내용에 영향을 미쳤을 가능성과 신뢰성을 평가하는 것도 포함된다. 사료의 신뢰성 평가 기준은 그 내용을 증거로 삼기에 얼마나 적합한지 검토하는데 적용된다. 관점 비교나 출처확인에 사용되는 전략들을 학생 수준에 맞게 재구성하면, 학생들이 역사가 관점을 어떻게 인식하는지 분석할 수 있다.

Ⅲ. 조사 방법

1. 연구 문제

조사에서는 학생들이 텍스트를 통해 어떻게 인식하며 그것을 통해 자신의 관점을 어떻게 형성하는지 알아보려고 하였다. 역사 행위자 관점을 이해하는 것은 ‘역사 행위자가 왜 그렇게 행동했을까?’에 대한 답을 찾는 과정이고, 역사가의 관점을 이해하는 것은 ‘역사가의 관점에 따라 서로 다른 해석이 있음을 알고 텍스트를 비판적으로 받아들이는 과정이라고 할 수 있다. 학습자 관점은 역사 행위자 관점과 역사가 관점이 반영된 텍스트를 읽고, 과거 사건이나 인물에 대해 평가해보는 과정을 통해 형성된다. 이에 다음과 같은 연구문제를 설정하여 학생들이 역사에서의 다원적 관점을 어떻게 인식하는지 살펴보고자 한다.

- ① 초등학생들은 텍스트에서 역사 행위자 관점을 어떻게 이해하는가?
- ② 초등학생들은 역사가 관점이 반영된 텍스트를 어떻게 이해하는가?
- ③ 초등학생들은 역사 행위자와 역사가의 관점을 접한 후 자신의 관점을 어떻게 형성하는가?

2. 연구대상 및 방법

조사는 전라북도 J시에 위치한 초등학교 6학년 두 학급의 학생들을 대상으로 진행되었다. 한 학급당 학생 수는 26명, 총 52명(남학생 24명, 여학생 28명)이 참여했다. 6학년 학생들이 연구에서 다루려고 하는 조선시대와 광해군을 이미 배운 적이 있다. 질문에 답하려면 광해군에 대한 배경지식이 필요하므로 실제 조사에 앞서 학생들에게 광해군의 증립외교와 관련된

학생들의 선행지식을 조사했다. 학생들은 광해군과 관련하여 ‘폐위된 왕’, ‘임해군’, ‘영창대군’, ‘쫓겨난 왕’ 등 단편적인 지식만을 기억하고 있었다. 이에 광해군의 중립외교의 배경 및 내용에 대한 전반적인 이해가 필요하다고 보고, 프리젠테이션을 이용하여 제공된 텍스트와 관련된 역사적 배경을 설명하였다.

조사는 다원적 관점의 차원과 요소가 반영된 역사텍스트를 학생들에게 제공하고 질문지를 통해 학생들의 텍스트 이해 양상을 파악하는 방식으로 이루어졌다. 질문지 조사는 1차 역사 행위자 관점 이해 조사와 2차 역사가 관점 이해 조사로 나뉘어 실시되었다. 두 차례 모두 관련 텍스트와 질문지, 연표가 제공되었다. 학생들마다 독해의 속도차이가 있을 것이기 때문에 연구자와 학생들이 다 같이 소리 내어 읽고, 어려운 용어의 해설이나 보충이 필요한 부분을 추가로 설명하였다.

3. 분석도구

1) 텍스트

다원적 관점의 역사이해는 역사탐구의 사고과정에서 이루어진다. 텍스트를 탐구하고 내용을 분석과 해석하는 과정에서 학생들은 역사적 사고를 한다. 텍스트 탐구를 통해 과거 사람들이 어떻게 생각하고 행동했는지 이해하고, 왜 자신과는 다른 가치관을 가지거나 태도를 보이는지 추론할 수 있다(Dawney, 1995). 역사적 행위의 감정이입적 이해는 역사적 방법에 뿌리를 둔 하나의 능동적이고 적극적인 과정이다. 이는 상호 관련된 4가지 측면을 가지고 있다. 인간행동의 분석을 필요로 하는 역사적 사건의 도입, 역사적 맥락과 순서의 이해, 다양한 역사적 증거와 해석의 분석, 합리적인 역사적 결론에 다다르게 하는 내러티브 틀의 구축이 그것이다(Yeager & Doppen, 2001, 97). 감정이입적 이해의 이러한 측면은 역사적 관점 이해를 위한 조건이 될 수 있다. 역사행위를 분석하는데 필요한 이런 조건들을 반영하여 학생들이 어느 정도 다원적 관점에서 역사를 이해하는지 조사하기 위한 도구를 만들 수 있다.

제공할 텍스트의 내용은 행위 분석이 필요한 역사적 사건을 다루어야 한다. 이를 감안하여 역사적 인물의 선택과 갈등구조가 잘 드러날 수 있는 광해군의 외교정책을 채택했다. 광해군의 외교정책은 그 당시에도 첨예한 의견 대립이 있었기 때문에 광해군, 조정의 대신들, 명나라, 후금의 관점이 서로 달랐으며 광해군의 선택에 영향을 미친 요인도 복잡적이다. 또한 광해군의 외교정책에 대한 평가는 과거는 물론 현재까지도 엇갈리고 있다. 학생들은 광해군의 외교정책과 관련한 텍스트들을 읽고 당시 사람들의 관점을 접하며 역사적 맥락 속에서 행위를 이해할 수 있다. 이러한 과정은 학생들이 자신만의 관점을 형성할 수 있는 토대가 될 수 있다.

표4. 역사적 관점 분석을 위한 텍스트 구성의 준거

역사적 관점 이해를 위한 조건	적용 결과
------------------	-------

인간행동의 분석을 필요로 하는 역사적 사건의 도입	▶광해군의 외교정책
역사적 맥락과 연대기의 이해	▶연표 및 동영상·프리젠테이션
역사적 증거와 해석에 대한 다양한 분석	▶사고를 듣는 질문
내러티브 구조의 구축	▶텍스트이해를 돕는 해설

역사 행위자의 관점 분석을 위해서는 당시 상황과 사람들의 관점이 제시되어 있는 텍스트를 제공했다. 학생들에게 제공한 텍스트의 목록은 표5와 같다. 텍스트는 조선왕조실록과 광해군의 생애와 정책을 다룬 문헌자료(한명기, 1999; 오항녕, 2012)를 참고하여 초등학교 수준에 맞게 각색하였다. 그리고 내러티브 구조에 대한 학생들의 이해에 도움을 주기 위해 텍스트 중간에 해설을 추가했다.

표5. 역사 행위자의 관점 분석용 텍스트

번호	텍스트내용
①	광해군의 임진왜란 경험, 백성에 대한 측은지심
②	광해군의 외교 기본방침 - 사대교린
③	명나라의 세자, 왕위책봉 거절
④	후금의 세력확장, 명의 원병요구
⑤	광해군의 왕권강화를 위한 궁궐공사 의지
⑥	당시 국제정세에 대한 광해군의 생각(명이 후금을 이기지 못할 것임)
⑦	사대부들의 원병 주장
⑧	광해군의 명나라 파병, 강홍립에게 종립할 것을 명령
⑨	강홍립의 항복과 후금의 우호적 입장

광해군의 외교정책에 대한 역사가들의 평가가 들어가 있는 텍스트를 학생들에게 주고, 거기에 들어 있는 관점을 분석하도록 했다. 광해군의 외교정책을 긍정적으로 평가한 텍스트와 부정적으로 평가한 텍스트, 조선시대에 쓴 텍스트와 현대(2000년대 이후) 쓴 텍스트를 각각 제공함으로써 학생들이 역사가의 다원적 관점을 분석할 수 있는지, 그리고 그런 분석과 시대 상황을 어떻게 연결시키는지도 살펴보고자 하였다. 학생들에게 제공한 자료는 표6과 같다.

표6. 역사가 관점 분석용 텍스트

번호	텍스트내용(광해군의 외교에 대한 평가)	저자
①	오랑캐에게 항복하고 천하를 어지럽힌 외교	서인 심광세(1619)
②	여러가지 정황상 개인이 아니라 나라를 위한 외교	실학자 이익(1760)
③	뛰어난 능력을 바탕으로 한 탁월하고 일관성 있는 외교	역사학자 한명기(2000)
④	피해의식에서 비롯된 왕권 수호를 위한 외교	역사학자 계승범(2013)
⑤	상황에 편승한 기회주의적 외교	역사학자 오항녕(2012)

2) 질문지

텍스트 분석을 위한 질문은 학생들이 과거 사건에 대한 전반적인 이해와 과거인들의 생각을 효과적으로 분석하도록 돕는다. 또한 학생들이 텍스트의 정보에 집중할 수 있도록 하고 자

신의 주관적인 감정이나 의견보다 텍스트에 기반 하여 생각하도록 이끄는 역할을 한다 (Yeager & Doppen, 2001, 101). 이에 다원적 관점 이해 요소들을 이끌어낼 수 있는 질문들을 구성하고 학생들의 답변을 통해 이해양상을 파악하고자 하였다. 질문지의 수준과 제공 자료의 적절성을 판단하기 위해 연구 대상 학급과 비슷한 규모를 가진 인근 학교의 한 학급 학생들을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 예비조사를 통해 질문지와 제공 자료의 내용을 학생 수준에 맞게 재구성하고 본 연구에 적용했다.

질문지의 전 문항이 서술형이었기 때문에 응답률이 저조할 경우를 대비하여 외국의 학생조사연구에서 쓰였던 ‘역사적 관점 취하기(historical taking perspective)’ 평가도구(Huijgen et al, 2014, 667-669)를 참고로 하여 리커트형(Likert scale) 문항을 보조 자료로 투입하였다.⁵⁾ 아울러 특정 문항이 맞지 않다고 생각한 경우, 그렇게 생각한 이유에 대해 간단히 서술하도록 했다.

질문지는 선행연구 분석을 통해 추출한 관점 이해요소에 따라 구성하였다. 각 이해요소에 따른 질문의 실체는 표7, 표8과 같다.

1,2차 질문지의 제일 마지막 문항은 “광해군의 중립외교에 대해 어떻게 생각하나요?” 였는데, 학습 결과 형성된 역사적 사실에 대한 학습자의 관점을 확인하는 것이었다. 같은 문항을 반복해서 질문한 이유는 학생들의 관점 변화 양상을 관찰하고, 각 텍스트가 학생들의 관점 형성에 어떤 영향을 주었는지 살펴보기 위해서이다.

5) 보조자료로 사용한 리커트형 문항

순	내용
1	광해군은 임진왜란을 통해 전쟁의 처참함을 알았기 때문에 백성들이 고통을 겪을 것을 우려해서 명의 요청에 적극 응하지 않았을 것이다.
2	광해군은 나약한 군사력과 어려운 나라사정 때문에 명나라는 계속 잘 섬기고, 힘이 세지고 있었던 후금과도 대립하지 않으려고 하였을 것이다.
3	명나라는 광해군의 세자책봉을 5번이나 거부하고 왕이 된 후에도 쉽게 인정하지 않았다. 광해군은 이러한 이유 때문에 명에 대한 감정이 좋지 않아서 명에 군사를 보내고 싶지 않았을 것이다.
4	광해군은 자신의 왕권을 강화하기 위한 궁궐건축을 계속하고 싶었기 때문에 명에 군사를 보내고 싶지 않았을 것이다.
5	당시 사대부들은 명나라를 제외한 다른 민족은 오랑캐로 취급하여 그들과 좋은 관계를 맺는 것을 부끄러운 일이라고 생각했지만 광해군은 그보다 나라의 이익이 우선이라고 생각했을 것이다.
6	형식적이거나 명에 원병을 파병한 것은 광해군도 명에게 예의를 갖추어야 한다는 생각을 가지고 있었기 때문일 것이다.
7	광해군은 명에 군사를 보내고 싶지 않았지만 조정 대신들의 반발이 심해지자 결국 군사를 보낼 수 밖에 없었을 것이다.
8	광해군은 명과 후금이 전쟁을 하더라도 명이 후금을 이길 수 없을 것이라고 생각했기 때문에 군사를 보내고 싶지 않았을 것이다.
9	광해군은 명을 돕는 것이 아니라 예의를 갖추려고만 했기 때문에 강홍립에게 명나라의 명령에 무조건 따르지 말고 가급적 전쟁에서 조선군이 피해를 입지 않도록 행동하라고 명령했을 것이다.
10	광해군은 전쟁이 일어나면 혼란 속에서 자신의 왕권이 더 불안해질 수도 있기 때문에 군사를 보내고 싶지 않았을 것이다.

질문지에 대한 학생들의 답변분석은 양적 분석과 질적 분석을 병행하여 실시하였다. 질문의 성격과 답변의 형태에 따라 학생들의 전반적인 사고 경향을 강조할 때나 같은 답변을 한 학생이 많을 경우 양적 수치를 활용하여 해석하였고, 학생의 개별적 사고 양상이 드러나는 서술형 문항의 경우 학생의 실제 답변을 제시하여 인식의 과정을 추론하고 분석했다.

표7. 역사 행위자의 관점을 이해하기 위한 질문

역사 행위자 관점 이해요소	질문
역사적 맥락 인물의 개별적 특성	광해군이 명나라와 후금의 전투에 군대를 보내고 싶지 않았던 이유는 무엇 일까요? 글의 내용을 바탕으로 이유를 생각해봅시다.
다양한 관점 (관점의 확인과 비교)	명의 원병요청에 조선이 어떤 태도를 취할 것인지에 대한 당시 주변 나라나 사람들의 생각을 글에서 찾아봅시다. 강홍립이 청에 항복한 일에 대해 광해군, 조정대신, 후금, 명나라는 각각 어떻게 생각하고 그 후 어떤 행동을 취했을까요? 명의 원병요청에 대한 광해군과 조정 대신들의 관점이 다른 이유는 무엇일까요?
현재적 관점	명나라에 군대를 보내야 한다는 조정 대신들의 관점에 대해 어떻게 생각하나요? 근거를 들어 적어 봅시다. 광해군과 조정대신들의 관점에 대해 어떻게 생각하나요? 근거를 들어 적어 봅시다.

표8. 역사가의 관점을 이해하기 위한 질문⁶⁾

역사 서술 관점 이해요소	질문	
관점의 비교	관점의 확인	저자는 광해군의 결정에 대해 어떻게 생각하는가? 저자들의 관점은 어떤 차이가 있나요?
	관점의 근거	저자가 광해군의 결정에 찬성하거나 반대하는 이유나 근거는 무엇일까요?
	관점 차이의 원인	같은 사건을 두고 관점의 차이가 나타나는 이유는 무엇일까요?
출처확인	저자, 쓰여진 시기	이 글의 저자는 누구이고 언제 쓰여졌습니까?
	텍스트의 신뢰성판단	어떤 텍스트가 가장 정확하고 믿을만하다고 생각하나요? / 왜 그렇게 생각하나요?

6) 관점의 비교, 출처확인에 대한 질문은 초등학교 5학년의 텍스트 읽기 양상을 분석할 때 VanSledright가 구성한 질문을 참고로 하였다(VanSledright, 2002, 136).

IV. 학생들의 다원적 관점 이해

1. 역사 행위자 관점 이해

1) 제한적 맥락화와 단선적 인과의식

역사 행위자의 결정에는 여러 요인이 영향을 미친다. 개인적 경험, 가치관, 성격 등 개인적 요인이 영향을 미칠 수 있고, 인물이 살았던 시대의 정치, 사회, 경제, 문화적 맥락과 같은 외재적이고 구조적인 요인들도 행위의 중요한 원인이 될 수 있다. 다원적 관점을 반영한 역사교육에서는 행위의 결과 보다는 행위의 원인에 관심이 많다. 행위의 결과는 이미 알려진 사실 지식으로 존재하지만 행위의 원인에는 추론의 과정이 필요하기 때문이다. 학생들은 당시 역사 행위자가 왜 그러한 선택을 했을까?에 대한 답을 추론해봄으로써 역사 행위자의 관점에 다가설 수 있다. 따라서 학생들이 제시하는 행위의 원인을 분석하면 역사적 행위를 바라보는 학생들의 관점과 행위자의 선택에 대한 평가를 짐작할 수 있다. 이에 학생들에게 다음과 같은 질문들을 하고, 학생들의 응답을 분석했다.

광해군이 명나라와 후금의 전투에 군대를 보내고 싶지 않았던 이유는 무엇일까요?
글의 내용을 바탕으로 이유를 생각해봅시다.

위 질문에 답을 하는 과정에서 학생들은 텍스트 속에서 아홉 가지 요인을 찾을 수 있었다. 이 요인들은 텍스트에 의도적으로 포함시켰던 내용으로써 답변결과를 통해 학생들이 텍스트의 표면적 정보를 파악하는데 크게 어려움을 겪지 않는다는 것을 알 수 있었으나(응답률 92%, 48/52) 학생에 따라 응답한 답변의 수는 각각 달랐다(1개~6개).

표9. 초등학생들이 생각한 광해군 결정의 원인

순	답변내용)	응답률(%)
①	명과 후금이 전쟁을 하면 후금이 이길 것 같아서(33/48)	69
②	궁궐 건설에 문제가 생기기 때문(21/48)	44
③	임진왜란 후 또 전쟁을 하면 나라가 더 어려워지기 때문(16/48)	33
④	당시 조선의 병력으로는 아무것도 할 수 없어서(15/48)	31
⑤	혼란 중 역모가 일어날 가능성이 있어서(14/48)	29
⑥	군사를 보내려면 식량과 돈이 필요했기 때문에(14/48)	29
⑦	명을 도와주면 후금이 보복을 할 것 같아서(13/48)	27
⑧	전쟁이 일어나면 백성들이 더욱 고통을 받기 때문에(11/48)	23
⑨	명나라가 왕세자, 왕의 책봉을 반대했기 때문(4/48)	8

7) 응답률을 표시할 때 함께 표기하는 숫자는 (해당 응답인원/총 응답인원'의 형태로 제시한다. 총 응답인원에는 응답을 하지 않은 학생을 제외한 인원수를 표기한다. 따라서 총 응답인원 전체 참여 학생수(52명)와 일치하지 않는 경우도 있다.

가장 높은 응답률(69%)이 나온 답변 ①은 학생들이 가장 중요한 행위의 원인으로 당시의 국제정세를 생각했다는 것을 보여준다. 이는 다른 문항에 대한 답변에서도 논지를 뒷받침하는 근거로 가장 빈번히 언급되었다. 또 학생들은 당시 조선의 경제적, 정치적 상황과 같은 외부 요인들을 행위의 주요 원인으로 파악했다.

⑨는 가장 낮은 응답률을 보인 답변(8%)인데, 불안한 왕권을 걱정하는 광해군의 개인적, 정서적 측면의 추론을 해야 하는 응답이다. 때문에 텍스트에 표면적으로 드러나는 다른 요인들에 비해 행위의 결과로 인식하기에는 어려움이 있었을 것으로 보인다. 학생들은 명과 후금 사이의 권력관계, 어려운 국내 상황과 같은 외재적 요인만이 광해군의 선택에 영향을 미쳤을 뿐 광해군이 명에 대해 갖고 있었던 태도나 심리적 요인에 대해서는 관심을 갖지 않았다. 보조 자료로 투입한 리커트 척도 결과에서도 가장 낮은 평균값을 보인 문항은 광해군의 세계관과 관련한 내용이었다.(리커트 척도 문항 6번: “형식적이거나 명에 원병을 파병한 것은 광해군도 명에게 예의를 갖추어야 한다는 생각을 가지고 있었기 때문일 것이다.”) 학생들은 광해군도 성리학적 세계관을 갖고 있었음을 인식하지 못했다. 성리학이 사대부들만의 전유물이 아니라 당시 사회를 지배하던 문화이자 가치관이라는 것을 이해하면 광해군 또한 성리학적 세계관을 갖고 있을 것이라는 추론이 가능하지만, 인물이 가진 내적 요인에는 주목하지 않았다.

학생들은 또한 행위의 인과관계를 파악할 때 자신이 생각하는 원인을 제외한 다른 요인들도 행위의 원인이 될 수 있다는 것을 인정하지 않았다. 이 점은 리커트 척도 문항에 대한 답변에서 잘 드러났다. 예를 들어 “형식적이거나 명에 원병을 파병한 것은 광해군도 명에게 예의를 갖추어야 한다는 생각을 가지고 있었기 때문일 것이다.”⁸⁾가 틀린 진술이라고 생각한 학생들은 “명에 예의를 갖추기 위해서가 아니라 우리나라를 전쟁에서 구하려고 했기 때문이다.”와 같은 답변을 하였다. 이는 광해군의 원병결정의 이유가 오직 전쟁을 피하기 위해서라고 생각하는 단선적 인과의식을 보여준다.

그렇다면 텍스트에서 여러 요인을 찾아낸 학생들은 광해군의 관점을 잘 이해했다고 볼 수 있을까? 응답한 학생의 73%(35/48)가 복수의 원인을 찾아냈다. 그러나 해당 학생들은 텍스트 속에서 찾아낸 다양한 원인들을 자신의 의견을 종합하는 글을 쓸 때 적용하지는 못했다. 이는 학생들이 텍스트의 내용에 대한 표면적인 지식을 받아들였을 뿐 감정이입적 이해나 맥락적 이해와 같은 행위자의 관점을 이해하는 데는 이르지 못했음을 의미한다.

이상의 분석들을 종합해보면 학생들은 역사 행위의 원인을 설명할 때 텍스트 내용에 대한 표면적인 확인은 가능하지만 그것을 자신의 관점을 형성하는데 반영하지 못했다. 또한 인물의 선택을 다양한 원인들의 결과로 인식하기보다 자신이 생각하는 주원인만이 결과에 영향을 미쳤을 것이라고 생각하는 단선적 인과관계 인식을 보여주었다. 학생들은 주로 당시의 국제정세와 국내 상황과 같은 외재적 요인이었으며, 광해군의 내면이나 세계관, 그 시대의 문화와 가치 등 추론이 필요한 요인들에 대해서는 거의 관심을 갖지 않았다. 이러한 인식은 역사적 맥락에 대한 이해가 제한적으로 이루어지고 있으며, 인물의 행위를 이해하는데 개인적·정서적

8) 보조 자료로 투입한 리커트 척도의 6번 문항이다.

측면은 고려하지 않았다는 것을 보여준다.

2) 다양한 관점에 대한 표면적 수준의 이해

사람들은 자신을 둘러싼 상황적 맥락과 지위, 처지 등에 따라 자신만의 고유한 가치, 태도, 신념 등을 갖고 있기 때문에 하나의 사건에 대해서도 서로 다른 관점을 갖게 된다. 이러한 관점의 다양성 때문에 갈등하고 충돌하며 이에 따라 새로운 상황이 전개되기도 한다. 명의 원병 요구에 대한 광해군의 결정은 국외에서는 명과 후금의 관점, 국내에서는 광해군과 조정 대신들의 관점 대립을 야기했다. 이런 여러 관점을 살펴보는 것은 역사적 행위와 그 영향을 다양한 측면에서 이해할 수 있게 한다. 다양한 관점에 대한 이해는 텍스트에서 각각의 관점을 확인하고 비교할 수 있는 능력이 선행되어야 한다. 이에 학생들이 광해군의 결정을 둘러싼 명, 후금, 사대부의 관점을 텍스트에서 어떻게 확인하고 비교하는지 살펴보았다.

명의 원병 요구에 조선이 어떤 태도를 취할 것인지에 대한 다음 나라나 사람들의 생각을 글에서 찾아 써봅시다.

위 문항은 학생들이 텍스트 속에서 역사적 사건에 관련된 다양한 관점들을 확인할 수 있는지 알아보기 위한 것이다. 참여한 모든 학생이 답변에 응했고(응답률 100%), 약 88%(46/52)의 학생들이 텍스트에서 해당 인물들의 관점을 확인할 수 있었다. 이는 학생들이 텍스트에 제시된 관점을 찾는 것을 어렵지 않게 찾아낸다는 것을 보여준다. 그러나 답변 내용을 보면 자신의 말로 정리하거나 요약하기보다는 제시된 텍스트의 내용을 그대로 옮겨 적는 경우가 많은데, 이는 표면적 정보에 대한 의존도가 높다는 것을 보여준다.

강홍립이 청에 항복한 일에 대해 광해군, 조정 대신, 후금, 명나라는 각각 어떻게 생각하고 그 후 어떤 행동을 취했을까요?

위 문항은 텍스트의 표면적 정보를 찾는 것을 넘어 각각의 관점에서 광해군의 결정이 갖는 영향과 대응을 추론할 수 있는지를 알아보기 위한 것이다. 또 이 문항은 학생들이 행위의 결과에 따른 영향과 의의에 대해 다양한 관점에서 생각해볼 수 있는 기회를 제공한다. 문항의 응답률은 약 90%(47/52)로 비교적 높았으나, “광해군은 잘했다고 생각했을 것이다.”, “조정 대신들은 화가 났을 것이다” 등 단편적이고 상식적인 수준의 생각을 나열하는데 그치고 있었다. 여기에서도 학생들은 역사적 추론을 어려워 한다는 사실을 알 수 있다.

강홍립의 항복 이후, 각 주체들의 대응에 대해서는 언급한 학생이 거의 없었으나 자신의 배경지식을 활용하여 조정대신들의 관점과 인조반정을 연결시킨 사례, 병자호란 이전에는 후금이 우리나라를 공격한 적이 없다는 것을 연표에서 찾아 그것을 자신이 예상한 후금의 우호적 입장과 관련지은 사례도 있었다. 이는 일부 학생의 사례지만 학생의 배경지식과 연대기적 지식이 역사적 추론에 도움이 될 수 있다는 것을 보여준다.

명의 원병요청에 대한 광해군과 조정 대신들의 관점이 다른 이유는 무엇일까요?

학생들은 관점 차이의 원인에 대해 인물들의 지위나 처지, 생각 등에 대해 고려하지 않았다. 이 문항의 전체 응답률은 약 85%(44/52)였으나 그 중 약 68%(30/44)가 “생각이 달라서”, “경험이 달라서” 등의 일반적 성격의 답변을 했다. 나머지 약 32%의 학생들은(14/44) “광해군은 나라와 백성을 지키는 것을 중요하게 생각했고, 사대부들은 명나라에 은혜를 갚고 싶어 했다”와 같이 답했다. 이는 텍스트에 표면적으로 드러난 내용이다. 텍스트에는 광해군의 개인적 경험, 약소국 왕으로서의 입장, 왕권에 대한 생각 등 관점을 형성하게 한 여러 가지 요인이 제시되어 있었음에도 학생들은 백성과 나라를 생각하는 왕으로서 광해군을 인식하고 있었다. 이는 학생들이 광해군에 대한 긍정적인 인식을 바탕으로 정보를 선택적으로 수용했을 가능성을 보여준다.

3) 현재적 관점과 일상적 감정이입

어린 학생들은 다른 사람들의 관점을 취하는 것을 매우 어려워하고 특히 자신이 갖고 있는 동일한 지식을 타인이 갖고 있지 않을 때 그것을 힘들어 한다. 이 점은 역사학습을 어렵게 만드는 요인이다. 학생들이 자신이 가지고 있는 지식들이 과거 사람들에게는 쓸모없는 것이라는 것을 알아야 하기 때문이다(Huijen et al, 2017, 164. 역사 행위를 오늘날의 관점에서 보고 그들의 행위를 어리석은 것으로 보거나 그들이 오늘날과 같은 가치관을 가지고 있다고 가정하는 것을 현재적 관점이라고 한다. 역사 행위자의 관점을 이해한다는 것은 과거와 현재의 차이를 인식하고 행위자의 행동을 과거의 맥락에서 바라본다는 것을 전제로 한다. 이것은 과거의 사람들이 나와 다른 관점을 가지고 있었다는 것을 아는 것으로는 충분하지 않다. 현재의 일반적인 관점과는 다른 과거의 관점도 이치에 맞는 생각이고, ‘당시에는 그렇게 생각할 수도 있었겠다.’는 인식이 필요하다. 그렇다면 학생들은 광해군과 조정 대신들의 관점을 어떻게 평가했을까? 이 문항에 대한 응답은 학생마다 개별적 사고 양상이 두드러졌으므로 특징적인 답변을 제시하여 인식의 과정을 분석한다. 학생의 응답은 번호로 구분하여 인용했고, 가능한 한 학생이 작성한 원문을 그대로 인용한다. 표10과 표11은 조정 대신과 광해군의 관점에 대한 학생들의 생각을 정리한 것이다.

표10. 조정 대신들의 관점에 대한 학생들의 생각

명나라에 군대를 보내야 한다는 조정 대신들의 관점에 대해서 어떻게 생각하나요? 근거를 들어 적어봅시다.	
12번	조정 대신들의 관점에 반대한다. 만일 조정 대신들의 말대로 명을 돕고 후금이 임진왜란의 피해가 남아있는 조선을 침략하면 조선백성들이 더욱 살기 힘들어졌을 것이다.
36번	조정 대신들의 말대로 군사를 명에 보내면 명보다 더 썩 후금이 반격할 것이기 때문에 군대를 보내자고 하는 것에 반대한다.
8번	조정 대신들은 후금이 우리나라에 쳐들어 올 것이라는 것을 몰랐던 것 같다. 때문에 현명하지 않았다.
54번	명나라가 임진왜란 때 도와줬더라도 우리나라가 상할지도 모르는데 군대를 보내고 하는 것은 너무 억지인 것 같다. 사대부라면 우리나라를 먼저 생각해야 하는 것 같은데 자기네 나라가 망해도 상관없다니 너무 이상하다.
50번	꼭 틀렸다고 할 수는 없다. 조정대신들은 성리학에만 빠져있고 명분상으로도 우리가 도와줘야 했다. 하지만 조선은 약하고 정세를 보지 못하는 게 한심하다.

답변에 응한 학생들은 모두 조정 대신들의 관점에 반대하는 입장을 보였다. 반대하는 이유는 대부분 우리나라를 위협에 빠뜨리고, 백성들을 더 어렵게 만들 수 있다는 내용이었다. 그 과정에서 조정 대신들의 주장을 따랐다면 ‘우리나라’ 인 조선이 위험해 졌을 것이라는 반(反)사실적 추론이 나타났다. 12번, 36번 학생의 답변은 그러한 경향을 보여주는데 이는 위정자라면 나라의 안전과 백성들의 생명을 가장 소중하게 생각해야 한다는 인식이 작용한 것이라고 할 수 있다.

8번 학생은 텍스트에 제시된 내용을 참고하지 않고 조정 대신들이 원병 파병을 주장에 대해 ‘현명하지 않았다’ 라고 평가함으로써 조정 대신들의 사고방식에 결함이 있다고 생각했다. 이는 현재적 관점의 전형적인 형태다. 54번 학생도 당시 사대부들에게 명나라가 어떤 존재였는지에 대한 인식을 드러내지 않고, 위정자의 역할에 대한 자신의 생각을 대입시켜 판단하고 있다.

50번 학생은 참여 학생들 중 유일하게 조정 대신들이 중요하게 생각하는 가치와 그들의 명분을 고려하여 관점을 판단하려는 모습을 보였다. 당시 성리학이 사대부들의 세계관에 영향을 미쳤기 때문에 그에 의거하여 원병 파병을 주장했다고 이해하고 있다. 그러나 사대부들이 당시의 국내외적 상황을 고려하지 못했던 점을 들어 ‘한심하다’ 는 자신의 주관적 판단을 개입시키고 있다. 이 사례는 초등학생도 현재적 관점을 반영하지 않은 역사적 판단이 가능할 수 있다는 것을 보여주지만 동시에 감정을 개입시키는 것이 인지적인 추론에 방해가 될 수 있음을 시사한다.

표11. 광해군의 결정에 대한 학생들의 생각

여러분은 광해군의 결정에 대해 어떻게 생각하나요? 근거를 들어 적어봅시다.	
1번	이렇게 대처할 줄은 몰랐는데 아주 똑똑하게 가서 상황보고 적절히 행동하라는 말에 깜짝 놀랐다.
50번	나는 괜찮다고 생각한다. 인조가 왕이 되어서 정묘호란, 병자호란으로 조선은 황폐해졌다. 만약 중립 외교를 그대로 했다면 안전했을 것이다.
9번	결정을 잘했다고 생각한다. 명은 쇠퇴하고 있었고 조선이 피해를 입지 않으려면 그 선택을 할 수밖에 없었을 것이다.
32번	좋게 생각한다. 명을 도와줘서 강한 후금을 적으로 둘 바엔 후금과 명에 중립외교를 해서 나라를 안전하게 지키는 것이 옳다고 생각한다. 광해군은 멋진 결정을 한 것이라고 생각한다.

1명을 제외한 모든 학생은 광해군의 관점에 동의한다는 것을 전제로 자신의 생각을 제시했다.⁹⁾ 조정 대신들의 관점 평가에서 드러난 바와 같이 학생들은 ‘나라의 안전’과 ‘위정자의 역할’을 근거로 들어 광해군의 관점을 판단했다. 또한 갈등 상황에서 어느 쪽도 배반하지 않은 중립외교를 ‘멋지고 현명하다’고 생각했다.

광해군에 대한 평가에서도 근거를 제시하지 않고 행위에 대한 단순한 가치판단을 하는 유형(1번)이 나타났다. 또한 자신의 역사적 지식을 활용하여 광해군이 폐위되지 않고 계속 중립외교를 추진했다면 조선이 안전했을 것이라는 반사실적 판단을 하는 학생도 있었다(50번).

광해군의 관점 판단에서 특징적인 점은 9번과 32번 학생의 유형처럼 광해군이 강대국으로부터 나라의 이익을 도모하고 안전하게 지키려고 했다고 보고 긍정적으로 평가하는 경우가 대다수였다는 것이다. 앞에서 광해군의 결정과 관계된 여러 요인-국외정세, 국내의 정치, 사회, 경제적 상황, 왕권 수호 목적 등을 확인했던 학생들도 광해군의 결정을 단일한 측면에서만 이해하고 있었다. 이러한 인식은 역사적 감정이입 단계 중 일상적 감정이입과 관련이 깊다. 일상적 감정이입은 역사적 행위를 특정 상황과 관련된 증거에 비추어 이해하지만 비슷한 상황에 언제나 적용될 수 있는 증거를 제시하는 것을 의미한다.¹⁰⁾ 강대국으로부터 나라를 지키기 위해 실리를 추구하는 것은 어느 시대에나 적용될 수 있는 논리이며, 따라서 그 시대의

9) 광해군의 결정을 비판한 학생(1명)은 ‘광해군이 의리를 지키지 않았고, 너무 매정하게 명과의 관계를 생각했다는 점’을 근거로 들었다.

10) 감정이입적 역사이해는 보통 다음과 같은 5단계로 구분한다(양호환 외, 2009, 207). 1단계: 감정이입적 이해를 하려고 하지 않는 단계(자신의 견해나 관점에서 벗어나는 과거의 사실이나 행위를 불합리한 것으로 여기며 과거 사람들의 사고방식에는 결함이 있다고 생각한다). 2단계: 고정관념에 의한 감정이입(그 시대나 사회에 대해 기존에 가지고 있던 고정관념으로 이해한다). 3단계: 일상적 감정이입(역사적 행위를 특정 상황과 관련된 증거에 비추어 이해하지만 비슷한 상황에 언제나 적용될 수 있는 증거를 제시한다. 우리가 아는 것과 당시 사람이 아는 것을 구분하지 않는다). 4단계: 제한적 역사적 감정이입(역사적 행위에 영향을 준 요인을 고려하지만 이중 어느 하나 또는 일부에 초점을 맞추어 이해한다). 5단계: 맥락적 역사적 감정이입(역사적 행위를 당시 사람들의 관점이나 상황에 비추어 이해하는 동시에 과거 사람들의 내면을 고려한다.)

특수성이 드러나지 않는다. 광해군의 행위에 대해 ‘그 시대에는 중요하게 생각하지 않았던 실리를 추구했다는 점에서 시대를 앞섰다’와 같은 판단을 하는 것은 당시의 맥락을 반영한 평가라고 할 수 있을 것이다.

2. 역사가의 관점 이해

1) 이분법적 관점 판단과 출처확인 의 부재

서로 다른 관점이 담긴 역사적 해석을 접한 학생들은 역사가들의 관점을 확인하고 비교하는 문항을 어렵지 않게 해결하였다. 사전에 기준을 미리 제시하지 않았음에도 학생들은 관점을 긍정적-부정적, 좋게-나쁘게(안 좋게), 훌륭-별로 등의 용어를 사용하여 양분하려는 모습을 보였다. 다른 해석에 비해 상대적으로 이분법적 관점이 명확히 드러나지 않는 글④(표6참조)의 경우에도 학생들은 나름의 근거를 들어 긍정-부정의 틀 속에 넣으려고 하거나 ‘그저 그런’, ‘중간정도’ 등의 표현을 사용하여 척도화하려는 시도를 하였다. 그러나 일부 학생들은 긍정-부정의 이분법적 프레임에서 벗어나 광해군의 선택에 대해 ‘탁월한 선택으로 본다’ ‘방어적인 선택으로 본다’, ‘기회주의적인 선택’으로 본다 등 자료의 내용을 토대로 역사가의 관점을 판단하기도 했다. 이분법적 판단은 관점확인을 용이하게 해주기는 하지만 역사적 해석의 다양성을 담아내기에는 한계가 있다. 따라서 학생들이 확장된 사고를 하기 위해서는 이러한 경향에서 점차적으로 벗어나 흑백으로 나누기보다는 행위의 속성을 파악하도록 안내할 필요가 있다.

이러한 관점의 근거를 어떻게 파악하는지 살펴보기 위해 ‘저자가 그러한 관점을 가진 이유는 무엇일까요?’라는 질문을 했다(〈표8〉 참조). 참여한 모든 학생들이 관점의 근거를 텍스트의 내용에 제시된 역사적 사실에서 찾았다. 각각의 텍스트 하단에 저자에 대한 자세한 설명이 있었음에도 불구하고 저자 요인을 언급하는 학생은 찾을 수 없었다. 특히 글①의 경우 당시의 사대부인 심광세가 서인이었으며, 서인은 광해군을 지지하지 않았다는 보충설명이 있었고, 글의 내용 또한 상당히 편파적이었음에도 관점의 근거로 저자의 지위나 입장, 세계관 등이 고려되지 않았다. 이는 학생들이 역사텍스트를 접할 때 출처확인 단계를 거치지 않는다는 기존의 연구결과와 일치한다(Wineburg, 2001, 3-27). 이와 같은 연구결과들은 학생들에게 출처확인과 관련된 활동을 교육을 통해 직접 지도해야 할 필요가 있음을 시사한다.

같은 사건을 두고도 다른 해석이 생기는 이유를 묻는 문항에서 학생들은 ‘생각이 달라서’라는 일반적이고 상식적인 답변을 가장 많이 하였다. 관점 형성요인을 중층적으로 설명하자면 ‘역사가의 해석으로 표면적으로 드러나는 관점’이 가장 상위에 있고 그러한 관점이 나타나게 된 저자의 생각, 의도, 동기 등이 그 아래를 차지하게 된다. 저자의 의도나 생각을 형성하는 것은 저자의 세계관, 살아온 환경, 경험 등이 있다. 학생들이 관점이 다른 이유에 대한 일반적 답변에서 벗어나기 위해서는 이러한 구조를 알 필요가 있으며, 저자요인과 텍스트의 내용은 밀접한 관련이 있다는 것을 인식해야 한다. 이를 위해 저자와 관련하여 어떠한 점

을 살펴볼 것인지에 대한 구조화된 질문 방법과 내용을 정리할 필요가 있다.

2) 다양한 기준에 의한 신뢰성 판단

비판적 읽기를 하는 사람은 역사해석을 그대로 믿거나 수용하는 것이 아니라 저자의 입장을 고려하고, 사실과 의견을 구분하며, 근거의 적절성을 따져서 텍스트를 이해한다. 비판적 읽기가 익숙하지 않은 초등학생들은 어떤 기준으로 역사해석을 받아들이는지 살펴보기 위해 아래의 질문을 통해 텍스트의 정확성과 신뢰성에 대한 학생들의 판단 기준을 확인하고자 했다.

글 ①~⑤ 중 어떤 글의 내용이 더 정확하고 믿을 만하다고 생각하나요? 그 이유는 무엇입니까?

이 문항에 대한 답변 분석에서 중요한 것은 학생들이 어떤 텍스트를 선택했는지가 아니라 어떤 기준으로 텍스트의 정확성과 신뢰성을 판단했는가다. 학생들의 신뢰성 판단 기준에 따른 답변 내용은 표12에 정리했다.

표12. 역사 텍스트의 신뢰성 판단 기준에 따른 학생들의 답변

자신의 동의 여부를 기준으로 설정한 경우	
3번	③이 더 정확하다. 왜냐하면 내 관점도 광해군을 나쁘게 평가하지 않기 때문이다.
13번	②가 더 정확하다. 강홍립이 좋은 사람이고 조선을 위해 노력을 하고 있어서
20번	⑥가 믿을 만하다고 생각한다. 광해군은 명과 후금 모두가 조선을 좋게 생각할수록 그 누구편도 들지 않았다. 그렇기 때문에 광해군의 중립외교는 기회주의 외교가 맞다.
근거의 타당성을 기준으로 설정한 경우	
51번	모두 믿을 만하다. 근거가 사실을 바탕으로 했고 자세하기 때문이다. (유사답변 10명)
54번	글①은 쓴 사람의 감정만으로 쓴 것 같지만 ②는 증거를 토대로 썼기 때문이다.
17번	⑥번이 더 정확하고 믿을 만하다고 생각한다. 근거가 많고 믿을 수 있는 글이고 말이 되기 때문이다.
23번	④인데 일부만 믿을 수 있다. 광해군이 피해의식이 크다고 생각하여 외교정책에도 드러났다고 하지만 이것이 결국 우리나라를 지켰으면 그를 위한 방어적 선택이라고는 할 수 없을 것이다.
46번	③④ 광해군은 후금을 다독이고 명나라를 주물러서 알맞은 대응을 했고, 피해의식이 컸다. 하지만 글 ④와는 달리 광해군의 외교정책은 실패하지 않고 성공했다. 그리고 중립을 잘 지켰고 우리나라를 잘 지켰다.
기타- 쓰인 시기, 다른 사람들의 선호도, 저자의 의도	
7번	①②가 믿을 만하다. 왜냐하면 그 때 사람이 썼기 때문에
19번	①②는 너무 옛날에 쓰여졌기 때문에 믿을 수 없다.

15번	③④가 맞다고 생각하는데 광해군의 결정을 싫어하는 사람들보다 좋아하고 찬성하는 사람이 더 많았을 것 같기 때문이다.
23번	② 왜냐하면 이익(李瀾)은 좋고 나뉘를 평가하기 전에 먼저 당시 상황을 파악해야 한다고 주장했기 때문에

첫 번째 유형은 자신의 동의 여부를 기준으로 삼은 경우이다. 학생들은 역사행위자의 관점 평가를 통해 이미 광해군의 중립외교에 대한 자신의 관점을 갖고 있었고, 자신과 동일한 관점이 들어가 있는 텍스트를 신뢰할 수 있고 정확하다고 판단하고 있었다. 이러한 경향을 보인 학생은 답변 참여 학생의 약 14%(6/44)를 차지했다. 비판적 사고는 텍스트를 편견이나 감정에 사로잡히지 않고 분석하는데서 길러질 수 있다. 때문에 텍스트를 읽을 때는 자신의 주관적 편견이나 견해를 배제하고 읽을 수 있도록 해야 한다.

다음 유형은 텍스트에 제시된 근거의 타당성을 판단의 기준으로 삼은 경우이다. 가장 많은 학생들이 이 유형에 해당했다. 학생들은 역사적 사실을 근거로 한 해석은 대체로 타당하다고 생각하였다. 답변 참여 학생의 약 23%(10/44)가 역사적 사실을 근거로 제시한 텍스트는 믿을 수 있다고 답했다. 또한 근거가 풍부할수록, 역사적 사실에 가깝다고 생각 할수록 글에 대한 신뢰도가 높게 나타났다. 그밖에 저자의 해석에는 동의하지 않지만 증거가 역사적 사실이기 때문에 일부만 믿을 수 있다고 생각하는 사례도 있었다(23번, 46번). 이 학생들은 역사적 해석과 사실을 구분하고 있으며, 텍스트 내용을 선택적이고 비판적으로 받아들이고 있었다.

일부 학생들은 텍스트의 신뢰성과 정확성에 대한 판단 기준으로 텍스트가 쓰인 시기, 다른 사람들의 선호도, 저자의 의도를 고려하기도 하였다. 텍스트가 쓰인 시기를 판단 기준으로 삼은 응답 중에서 흥미로운 결과가 발견되었는데 7번 학생은 사건의 시점에 쓰여진 텍스트가 더 정확하다고 판단한 반면, 19번 학생은 그 당시에 쓰여진 텍스트는 너무 오래되었기 때문에 정확하지 않다고 판단하고 있다. 15번 학생은 역사해석이 들어간 텍스트에 대한 정확성의 근거를 다른 사람들의 동의나 선호도에서 찾았다. 일반적으로 더 많은 지지를 받는 역사해석이 존재하기는 하지만 다른 사람들의 선호도가 역사를 판단하는 기준이 되면 자신의 관점을 형성하는데 도움이 되지 않기 때문에 이러한 판단은 재고해보아야 한다.

참여 학생 중 유일하게 저자요인을 판단기준으로 제시한 유형도 있었다. 23번 학생은 역사해석과 함께 제공한 저자에 대한 설명을 참고로 하여, 저자인 이익이 당시의 상황을 파악해서 해석을 했을 것이고 그렇기 때문에 다른 텍스트보다 더 정확할 것이라는 판단을 하고 있다. 이는 저자의 해석과정에 관심을 둔 비판적 읽기라고 할 수 있다.

3) ‘사실’ 과 ‘해석’ 의 구분

교사가 별도로 지도하지 않았지만, 학생들 제시된 텍스트 내용 중 역사적 사실과 해석을 구분했다. 그러나 이런 구분을 근거로 저자 요인을 언급하지는 않으며 저자의 해석을 뒷받침하는 내용들을 역사적 사실이라고 생각하였다. 역사학자들이 역사적 사실을 바탕으로 역사해석을 시도하며, 우리가 접하는 역사는 대부분 그러한 과정을 거치는 것이라는 연구자의 보충설

명 들던 한 학생은 “그러면 역사는 진실이 아닌가요?” 라고 묻기도 했다.

‘해석으로서의 역사’ 를 인식하고 있는 학생들은 텍스트의 신뢰도를 평가할 때 특정 텍스트를 고르지 않고, ‘텍스트를 모두 믿을 수 있다’ 혹은 ‘모두 믿을 수 없다’ 고 판단했다. 이러한 인식을 보이는 학생들은 전체의 21%(11/52)를 차지했다. 먼저 ‘모두 믿을 수 있다.’ 라고 답한 학생들은 ‘역사는 역사가의 해석이기 때문에 모두 인정받을 수 있다.’ 고 생각했다. 반대로 ‘모두 믿을 수 없다’ 고 판단한 학생들은 각각의 해석이 역사적 ‘사실’ 이 아닌 ‘생각’ 이기 때문에 신뢰성을 갖지 않는다고 답변했다. 학생들의 실제 응답 내용은 표13에 제시되어 있다.

표13. ‘해석으로서의 역사’ 를 인식한 학생들의 역사 텍스트 신뢰성 판단

‘모두 믿을 수 있다’ 라고 답한 경우	
6번	모두 믿을 수 있다. 모두 생각이 다른 것이기 때문에 내용의 정확성을 따질 수 없다. 그리고 모두 근거를 자세하게 잘 썼다.
40번	모두 믿을 수 있다. 이견 각자의 생각이기 때문에 ‘누가 더 정확하고 정확하지 않다’는 명확하게 말할 수 없다.
‘모두 믿을 수 없다’ 라고 답한 경우	
12번	둘 다 믿을 수 없다. 직접 가서 보는 자료가 없으니 확신이 안 간다.
14번	역사는 결국 기록된 것이고 유물 같은 걸로 추론한 것이기 때문에 사실이 아니다.
20번	각각의 의견은 자신의 생각을 기반으로 쓴 것이기 때문에 그 당시에 그것을 직접 보고 들었다고 해도 생각은 같릴 수 있다.

6번과 40번 학생과 같이 저자의 관점에 더 집중한 학생들은 역사가의 해석은 사실이 아닌 생각이기 때문에 ‘옳다’, ‘그르다’ 로 판단할 수 없는 성격을 갖고 있고, 따라서 각각의 해석을 모두 믿을 수 있다. 라고 답변하였다. 여기에서 ‘믿는다’ 는 진술은 ‘글이 정확하다’ 가 아닌 ‘모두 인정할 수 있다’ 의 의미로 이해할 수 있다. 따라서 이러한 답변을 한 학생들은 ‘역사 해석은 역사가의 판단이기에 모두 인정받을 수 있다’ 는 것을 전제로 한다고 볼 수 있다.

역사해석이 사실이 아닌 저자의 관점이라는 인식은 제시된 텍스트를 ‘모두 믿을 수 없다’ 는 판단의 준거가 되기도 했다. 이러한 판단을 한 학생들은 12번, 14번 학생과 같이 ‘직접 보고 확인한 사실만이 정확성을 갖고 있으며 믿을 수 있다’ 고 보았다. 여기서도 학생들은 역사적 사실과 해석을 구분할 수 있으나, 신뢰성의 기준을 눈으로 확인할 수 있는 것으로 한정하여 역사연구와 서술의 성격을 바탕으로 한 판단에는 이르지 못했다. 그러나 20번 학생은 역사서술은 해석이라는 것과 그것이 역사가의 관점에 따라 달라질 수 있다는 인식을 동시에 보여주고 있다. 이러한 사례는 초등학생도 해석으로서의 역사를 인식하고 관점에 따라 그것이 달라질 수 있음을 확인할 수 있다는 것을 보여준다.

이상의 답변을 통해 학생들은 텍스트 안에서 역사적 사실과 해석을 구분할 수 있으나, 사실로서의 역사, 해석이나 기록으로서의 역사에 대한 인식이 혼재하며 이 때문에 객관적 역사에

대한 인식도 각각 다르게 나타난다는 것을 알 수 있었다. 그러나 역사가의 관점을 읽기 위해서는 텍스트 안에서 사실과 해석을 구분하는 단계를 넘어 모든 역사적 해석에는 저자의 의도나 목적이 들어갈 수밖에 없음을 인식하고, 역사텍스트를 접할 때 그러한 부분을 살피기 위해 노력해야 한다.

3. 학습자 관점 형성

1) 광해군에 대한 긍정적 관점의 유지와 보강

이 연구에서 광해군의 중립외교에 대한 학습자 관점 조사는 총 세 차례 이루어졌다. 첫 번째는 질문지 조사 전 선행지식 평가에서, 두 번째와 세 번째는 역사 행위자와 역사가 관점 이해 질문지를 통해 각각 이루어졌다. 선행 지식 조사결과 학생들은 광해군이나 광해군의 중립외교에 대한 단편적인 기억이나 선입견만을 가지고 있었으므로, 관점이 형성되어 있다고 보기 어려웠다. 역사 행위자 관점을 접한 후 이루어진 조사에서 학생들은 광해군을 ‘나라를 구한 왕’, ‘백성을 위한 왕’으로 인식하고 있었다. 그 결과 광해군의 관점에 대해서는 거의 모든 학생이 동의하는 입장을 보였고 조정 대신들의 관점에 대해서는 전원이 반대하는 입장을 제시했다. 동의하는 이유는 승산 없는 전투에 중립을 택한 것이 합리적이라는 판단 때문이었다. 광해군의 중립외교 선택의 원인이 될 수 있는 여러 역사적 사실들을 제시했음에도 학생들은 당시의 상황적 맥락을 행위의 주된 원인으로 파악하고 있었으며, 그것은 광해군의 행위에 대한 평가를 할 때도 강력한 준거로 작용했다. 그렇다면 광해군의 중립외교에 대한 다양한 해석을 통해 서로 다른 역사가의 관점을 접한 학생들은 자신의 관점을 어떻게 재구성했을까?

광해군의 중립외교에 대한 다양한 역사가들의 관점을 접한 후에도 답변에 응한 42명의 학생 중 약 86%(36/42)의 학생들은 ‘광해군의 중립외교는 현명한 선택이었다.’ 라고 평가했다. 이는 반대 관점의 역사해석을 접한 후에도 광해군의 중립외교에 대한 학생들의 생각은 거의 변하지 않았다는 것을 의미한다. 그러나 초기에 형성된 학생들의 관점이 단순히 찬성과 반대의사를 표현하는데 머물렀다면, 역사가의 관점을 접한 후에는 역사적 근거를 통해 자신의 논지를 구체적으로 제시하려고 하였다. 이 경우 역사가의 관점이 들어가 있는 텍스트는 학생의 기존 관점을 보충하는 참고자료 역할을 하였다. 이 학생들은 두 가지 양상을 보였는데 첫 번째는 자신의 관점과 동일한 관점이 반영된 자료③을 인용하여 자신의 관점을 보충한 경우이다. 이러한 사례는 표14를 통해 확인할 수 있다.

표14 . 같은 관점을 가진 텍스트를 인용한 경우

번호	역사 행위자의 관점 이해	역사가의 관점 이해
	조사 후	조사 후(밑줄: 글③에 제시된 내용)
1번	이렇게 대처할 줄은 몰랐는데 아주 똑똑하게 가서 상황보고 적절히 행동해라 라는 말에 깜짝 놀랐	나는 광해군의 결정이 좋고 탁월하다고 생각한다. 이유는 <u>후금을 다독이고 명나라를 주물러서 알맞은 대응을 할 수 있었다.</u> 명이 후금에게 질 수 있는 상황에서 군사를 보내

	다.	달라고 했는데 광해군은 그것이 적합하지 않다는 것을 알고 보내지 않으려고 했지만 사대부들이 계속 보내라고 해서 할 수 없이 보냈는데, 보낼 때 상황을 보고 적합하게 행동하라는 것이 멋있었다.
43번	광해군은 훌륭한 결정을 하였다. 이 선택을 하여 피해를 입지 않았기 때문에 잘한 선택을 하였다.	광해군의 결정인 중립외교정책은 내가 생각했을 때 지금까지 봤던 왕들과 다르게 좋은 정책을 손꼽으로 했을 때도 세 손가락안에 들 것 같다. 주변국인 명에게 후금에게 알맞은 대응을 하여줘서 조선에게 온 피해는 없는 것 같아서 광해군의 결정은 옳고 탁월하다 생각된다.

그러나 일부 학생들은 광해군의 중립외교에 대해 비판적인 논지를 가진 글④도 자신의 관점을 뒷받침하기 위해 인용하였다. 자신과는 다른 관점을 가진 자료에서도 사실적 증거만을 발췌하여 인용한 것이다. 글④는 광해군의 결정이 현명한 중립외교가 아닌 자신의 왕조를 보전하기 위한 것이었다는 관점을 가졌다. 이에 대해 학생들은 ‘결국 우리나라도 지키고 자신의 왕권도 지켰기 때문에 잘한 선택이었다.’ 라는 판단을 하였다. 자신의 관점과 다른 해석임에도 일부 내용을 인용하여 자신의 논지를 보강한 것은 특징적인 양상이라 할 수 있다.¹¹⁾ 표15는 여기에 해당하는 사례이다.

표15 . 다른 관점을 가진 텍스트를 인용한 경우

번호	역사 행위자의 관점 이해 조사 후	역사가의 관점 이해 조사 후(밑줄: 글④에 제시된 내용)
34번	후금이 이길 확률이 높기 때문에 광해군의 생각이 맞다고 생각한다.	광해군은 글③에서처럼 주변국에 대한 정보를 끊임없이 파악했고 그에 대한 정보로 후금을 다독이고 명나라를 주물러서 외교를 중립에서 훌륭하게 했고, 글④에서는 명의 출병요구를 거절하고 후금과의 대화를 추구한 것이 왕권을 지키기 위함이라고 했는데 명과 후금의 사이에서 중립을 지키고 자신의 왕권도 지켰기 때문에 대단하다.
35번	광해군의 결정이 낫다고 생각한다. 굳이 군대를 보내면 군병들이 피해를 입는다.	광해군의 결정은 좋은 결정 같다. 자신의 왕조를 보전하려고 한건 좋다. 중립외교를 능동적으로 추구하지 않았다는 게 조금 부족하다. 그래도 난 광해군의 결정에 만족한다
40번	답변없음	광해군은 선택을 잘했다고 본다. 왜냐하면 그 때 그 상황에서 자기 왕권도 지켜야 하고 백성과 나라도 지켜야 했기 때문에 현명한 선택을 한 것 같다

11) 이것은 ‘현명한 왕 광해군’, ‘우리나라와 백성을 지키는 광해군’이라는 선입견이 강하게 작용한 결과라고 보어진다. 이 학생들은 ‘광해군은 어떤 사람이라고 생각하나요?’라는 질문에 ‘주변국에 대한 정보를 파악하기 위해 끊임없이 노력한 사람’, ‘지혜로운 사람’, ‘냉정해야 할 때는 냉정해지는 엄청 똑똑한 사람’, ‘일에 최선을 다하는 사람’, ‘뛰어난 외교관이자 자신의 권위를 표현하고 싶은 왕’, ‘착하고 대단한데도 욕을 먹어서 아쉬운 사람’, ‘우리나라를 위해 헌신한 사람’, ‘신중한 왕’ 등의 긍정적인 인식을 갖고 있었다.

2) 광해군의 과오에 대한 인식과 평가

일부 학생들은 자신의 관점과 다른 역사가들의 해석을 받아들였다. 이 학생들은 광해군이 명분에 어긋난 행동을 했다거나 왕권에 더 관심이 많았다는 비판적 해석을 수용했다. 그렇다고 하더라도 이런 해석을 받아들이는 양상이 같은 것은 아니었다. 첫 번째 유형은 광해군에 대한 비판적 입장을 일부 수용하면서도 결과적으로 중립외교를 긍정적으로 평가했다. 표16의 답변은 이런 유형에 해당한다.

표16 . 결과론적 판단을 통해 관점을 형성한 경우¹²⁾

번호	역사 행위자의 관점 이해 조사 후	역사가의 관점 이해 조사 후
14번	솔직히 좀 매정한 것 같다. 그래도 도움을 받았는데 은혜도 되잖지 않고 멸망을 보고 있다는 게.	아무리 명을 배반했다 해도 이 외교정책은 적절했다고 생각하고 광해군이 좋고 나쁘고를 떠나서 결과적으로 어떤 결과가 나왔는지가 중요하다. 결국 광해군은 우리나라를 위해 그렇게 한 것이었다.
23번	괜찮다고 생각한다. 조선 백성들이 임진왜란 때문에 힘들었는데 또 싸우면 안되니 광해군의 결정은 괜찮다고 생각한다.	광해군은 비록 자신의 왕권을 유지하려 중립외교를 선택했지만 그 선택이 조선을 안정시킨 것이라면 결과만 좋으면 됐다.

이러한 관점을 가진 학생들은 광해군의 선택이 결과적으로 전쟁이 일어나는 것을 막아서 나라를 안정시켰기 때문에 원래 의도와는 상관없이 좋은 선택이었다고 결론지었다. 주목할 만한 것은 원래 광해군의 중립외교에 대해 유일하게 부정적인 관점을 가지고 있었던 14번 학생의 관점이 이처럼 결과 중심의 판단으로 바뀌었다는 사실이다. 이는 역사적 사건이나 해석에 대한 학생들의 관점이 사건의 결과에 따라 형성되거나 달라질 수 있음을 보여준다. 그러나 사건의 결과를 기준으로 역사 행위를 평가하게 되면, 역사는 정해진 결론을 향해 나아가야 한다는 단선적인 관점에 빠지게 될 우려가 있다. 또한 역사 행위의 선택이나 역사적 사실의 전개 과정을 바라보는 그 밖의 관점을 배제하게 된다. 이는 학생들의 다양한 역사해석을 어렵게 하고 역사적 사실을 바라보는 다원적 관점의 형성을 가로막는다. 그런 점에서 결과론적 판단은 다원적 관점을 지향하는 역사학습과는 배치된다. 이런 문제를 줄이기 위해서는 학생들이 사건의 결과와 과정을 모두 살펴보고, 사건의 주요 인물과 주변 인물의 입장도 함께 고려할 수 있도록 해야 할 것이다.

두 번째 유형은 원래 가지고 있던 관점을 토대로 자신의 생각과는 다른 역사가의 해석을 받아들인 경우다. 표17은 이들(3명)의 답변을 보여준다.

12) 이 경우 학생들은 광해군을 '우리나라를 위해 헌신한 조선시대의 왕', '좋고 이기적인 사람이지만 그 덕분에 좋은 결과를 얻어낸 분' 등으로 인식했다.

표17 . 기존의 관점을 토대로 새로운 해석을 받아들여 관점을 수정한 경우¹³⁾

번호	역사 행위자의 관점 이해 조사 후	역사가의 관점 이해 조사 후
9번	결정을 잘했다고 생각한다. 명은 쇠퇴하고 있었고 조선이 피해를 입지 않으려면 그 선택을 할 수밖에 없었을 것이다.	광해군이 중립적 외교는 잘한 것 같지만 실리주의 외교치고는 처참한 결과였다. 군사의 거의 3/4이 전사했는데 이것이 좋은 결과라고 볼 수 없고 병사들은 돌아오지도 못한 채 후금에 포로로 잡혀있었다. 이런 처참한 결과를 낼 것이면 차라리 보내지 말던가 힘을 다해 싸웠어야 했다고 생각한다
27번	광해군이 잘했다고 생각한다.	처음엔 잘했다고 생각했지만 글을 읽어보니까 광해군의 선택이 마냥 좋고 잘했다고는 생각할 수 없을 것 같다. 광해군이 한 궁궐공사 때문에 군대가 허술해진 것도 사실인 것 같은데다가 명이 광해군을 왕으로 인정하는 것까지는 오랜 시간이 걸려 광해군의 마음이 명에서 떠난 것도 맞는 말이다
6번	아무리 명이 도와줬더라도 지금 후금이 너무 강하기 때문에 우리가 매우 힘들어진다. 지금 군대를 보낸다면 우리의 상황도 짐작할 수 없다. 그러므로 우리의 이익을 위해 보내지 말자	광해군은 명에 대해 좋지 않은 감정을 가지고 있었고 자신의 이익을 추구하며 어떻게 해야 외교를 잘 풀지 등등을 생각했다. 광해군의 결정은 현명했지만 너무 이익을 보려고 하는 것 같다.

이 학생들은 역사가들이 제시한 증거를 해석하고 자신의 생각과 비교하여 관점을 수정했다. 이들 학생은 검토할 수 있는 여러 자료 및 관점을 종합하여 자신의 관점을 형성했다는 데서 의미가 있다.

관점이 형성되지 않았던 상태의 학생들은 텍스트를 접한 후 역사적 인물에 대한 관점을 갖게 되었다. 초기의 관점은 이분법적이고 단순한 형태를 보였다. 1명을 제외한 모든 학생들이 광해군에 대한 우호적인 인식을 바탕으로 광해군의 관점에 동의했고, 사대부의 관점에는 전원이 반대하는 입장을 보였다. 또한 자신의 관점을 뒷받침하기 위해 제시한 근거도 거의 유사했다. 다양한 역사가의 관점이 반영된 텍스트를 접한 후 이분법적이었던 학생들의 관점은 여러 갈래로 나뉘었다. 학생들은 텍스트 내용을 사실과 해석으로 분리했고, 자신의 관점과 역사가의 관점을 비교하며 비판하거나 수용하는 경향을 보였다. 또한 텍스트 내용을 토대로 자신의 관점을 보강하거나 수정했다. 특히 학생들은 자신의 관점과 반대되는 텍스트를 접할 때 역사가의 해석을 비판하고 근거의 적절성을 따져보는 읽기 과정을 거쳤다. 결과적으로 학생들은 역사행위자와 역사가 관점을 접하며 구체적인 논지와 풍부한 근거를 가진 자신만의 관점을 형성했다고 볼 수 있다. 이와 같은 과정을 거쳐 형성된 각자의 관점을 발표, 토론 등을 통해 나누게 되면 학생들은 역사행위자나 역사가 뿐 아니라 다른 학생들의 다원적 관점까지 접할 수 있을 것이다.

13) 이 경우 학생들은 광해군을 '자신의 이익을 추구하고 전쟁을 피하고자 했던 사람', '왕권과 나라를 지키고 싶어 하는 명을 조금 싫어하는 것 같은 사람', '자신의 이익을 얻고 자신이 유리한 쪽으로 이끌며 뒤끝 있는 사람' 등으로 인식했다.

V. 다원적 관점의 역사인식을 위한 역사교육

일반적으로 역사교육에서는 다원적 관점을 ‘다양한 관점에서 역사를 보는 것’이라고 규정한다. 학생들이 역사적 사건을 둘러싼 여러 인물들의 관점을 고려하고, 해당 사건에 대한 역사가들의 다양한 해석을 접하게 되면, 비판적 사고력을 기르고 다원주의적 태도를 함양할 수 있다고 보는 것이다. 그러나 다원적 관점은 ‘다양성’을 경험하는 것만으로는 기르기 어렵다. 이 연구에서 밝혔듯이 초등학생들은 역사 텍스트에 표면적으로 드러나 있는 여러 관점들을 어렵지 않게 확인하고 비교했으며, 관점이 서로 다르고 다양할 수 있다는 것을 인식할 수 있었다. 그러나 같은 사건을 두고 역사행위자들과 역사가들의 관점이 ‘왜 다를까?’에 대한 답을 찾는 데는 많은 어려움을 겪었다. 이는 역사교육에서 다원적 관점을 기르기 위해서는 관점의 ‘다양성’ 뿐만 아니라 관점의 ‘상대성’ 또한 중요하게 다룰 필요가 있음을 시사한다. 타인의 관점을 상대적으로 이해하기 위해서는 그를 둘러싼 다양한 배경을 이해해야 한다. 역사 행위자의 행동을 이해할 때 역사적 맥락과 인물의 개인적 특성을 모두 살피거나, 역사서술 속의 관점을 판단하고 평가할 때 저자의 특성과 텍스트의 출처를 확인하는 이유가 여기에 있다.

역사 텍스트 속에 있는 관점의 다양성과 상대성을 경험하는 과정은 학생들의 관점 형성에도 많은 영향을 준다. 학생들은 텍스트를 통해 역사행위자의 관점을 접하며 1차적으로 자신의 관점을 형성한다. 그러나 그와 관련된 역사가의 관점을 검토한 후, 자신의 관점과 역사가의 해석을 비교·분석하며 자신의 관점을 보충하거나 수정한다. 이 과정을 거치면서 역사적 사실을 바라보는 학생들의 관점은 다양해지고, 자신의 관점을 뒷받침하는 근거를 체계화 한다. 결론적으로 학생들은 텍스트를 통해 다양한 관점을 접하며 자신의 고유한 역사 관점을 형성한다. 학생들의 다양한 관점은 다원적 가치를 지향하는 교실의 첫 번째 조건이라 할 수 있다. 학생들은 이와 같은 과정을 통해 형성한 자신의 관점을 동료들과 나누고 토론하며 다른 차원의 다양성과 상대성을 경험할 수 있을 것이다. 이는 역사가 본래부터 가진 다원성을 경험하는 것이 학생들의 다양한 관점을 형성하는데 기여할 수 있음을 보여주며, 다원적 가치를 함양하기 위한 역사학습은 역사의 본질적 특성을 인식하는 것에서부터 시작해야 한다는 것을 알려준다.

참고문헌

- 계승범(2013), 세자 광해군: 용상을 향한 멀고도 험한 길, 한국인물사연구, 20, 211-246.
김정희(2015), 혼인 이주사를 통한 다원적 관점의 역사학습, 청람사학, 24, 231-276.
김한중 외(2007), 역사인식과 역사교육, 서울: 책과 함께.
김한중(2008), 다원적 관점의 역사이해와 역사교육, 역사교육연구, 8, 231-248.
_____ (2017), 민주사회와 시민을 위한 역사교육, 서울: 서울대학교출판문화원.

- 민윤(2009), 다문화 역사학습: ‘기억의 역사’를 통한 비판적 접근, *사회과교육연구*, 16(1), 15-30.
- 박중현(2008), 역사화해를 위한 다원주의 역사수업 가능성 모색-야스쿠니 수업을 중심으로, *동북아역사논총*, 21, 51-85.
- 방지원(2010), 새교육과정 ‘역사’의 다원적 관점의 역사이해와 검정 중학교 교과서 서술, *역사교육연구*, 12, 193-244.
- _____ (2014), 역사수업 원리로서 ‘감정이입적 역사이해’의 재개념화 필요성과 방향의 모색, *역사교육연구*, 20, 7-48.
- 양호환 외(2009), *역사교육의 이론*, 서울: 책과 함께.
- 오항녕(2012), *광해군(그 위험한 거울)*, 서울: 너머북스.
- 윤정근 · 주용영(2016), 초등학생들의 다관점 형성과정 프로젝트-삼국통일을 중심으로, *사회과교육연구*, 23(4), 35-48.
- 이병련(2015), 역사교육에서의 다원적 관점이론, *사총*, 84, 183-223.
- 주용영 · 최석민 · 전혁진(2008), 초등 사회과 역사 학습에서 다관점 인식활동: 1:2차 사료의 결합하는 견해의 해결을 중심으로, *사회과교육*47(4), 5-33.
- 최대회(2010), 상호문화적 역사학습 원리로서의 다관점성, *교육철학*, 40, 245-271.
- 한명기(1999), *임진왜란과 한중관계*, 서울: 역사비평사.
- _____ (2000), *광해군(탁월한 외교정책을 펼친 군주)*, 서울: 역사비평사.
- ACARA(2017), *Shape of the Australian Curriculum: History*, Canberra: Commonwealth of Australia.
- Banks, A.(1977), *Teaching strategies for the social studies inquiry, valuing and decision making(second edition)*, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Barton, K.C.& Levstik, L.S.(2004), *Teaching History for the Common Good*. 김진아 역(2017), *역사는 왜 가르쳐야 하는가*, 서울: 역사비평사.
- Downey, M.(1995), *Doing History In a Fifth-Grade Classroom: Perspective Taking and Historical Thinking*, (paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California)
- Endacott, J. & Brooks, S.(2013), An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Fritzsche, K. P.(2001), Unable to be tolerant? In Farnen, R. F. et al (Eds.), *Tolerance in Transition*, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1-8.
- Huijgen, T. et al.(2014), Testing elementary and secondary school students’ ability to perform historical perspective taking: the constructing of valid and reliable measure instruments, *European Journal of Psychology of Education*, 29(4), 653-672.
- Huijgen, T. et al.(2017), Teaching historical contextualization: the construction of a reliable

- observation instrument, *European Journal of Psychology of Education*, 32(2), 159-181.
- Iggers, J.(1997), *Historiography in the twentieth century : from scientific objectivity to the postmodern challenge*. 임상우 · 김기봉 공역(1999), 20세기 사학사, 서울: 푸른역사.
- National Council for the Social Studies(2013), The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History , 45-49.
- Seixas, P. & Morton, T.(2013), *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, (Toronto: Nelson Education.
- Stradling, R.(2003), *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Council of Europe.
- VanSledright, B.(2002), Fifth Graders Investigating History in the Classroom: Researcher-Practitioner Design Experiment, *The Elementary School Journal*, 103(2), 131-160.
- _____.(2004), What Does It Mean to Think Historically and How Do You Teach It, *Social Education*, 68(3), 230-233.
- Wineburg, S.(2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. 한철호 역(2006), 역사적 사고와 역사교육, 서울: 책과 함께.
- Yeager, E.A. & Doppen, F.H.(2000), Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb: Historical Empathy in the Secondary Classroom. In Davis, O.L., Yeager, E.A. and Foster, S.J.(Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 97-114.

민주적 사회과 교실을 위한 제언

문 현 진

울산구영초등학교 교사

I. 서론

현장교사들은 학교와 교실이 비민주적인 모습으로 둘러싸였다는 생각이 들 때 답답함을 느낀다. 배움과 가르침보다 행정업무 중심으로 학교 조직이 이루어지고, 교실 상황과 관계없이 교육부-교육청의 지침을 준수해야 하고, 학교 내 부당한 리더십에 항거하지 못하는 나 자신이 과연 비판적 사고력을 가진 민주시민이 맞는지 의문이 든다. 그러나 돌이켜보면 교실에서 일어나는 모든 의사결정 - 수업, 학생활동 등 -에 절대적인 권력을 가진 나 역시 교실에서의 민주성에 무감각해져 있음을 반성한다. 어쩌면 교실에서 교사는 사회로부터 위임 받은 권한을 바탕으로 외부의 방침과 학생들의 폭동이 일어나기 전까지는 전능하며 교실의 질서 유지를 위해 ‘보이는 손’이 되었다.

하나의 작은 사회로서 교실은 시민을 길러내기 위한 인큐베이터이며, 민주주의 시민의 삶에 대한 내용을 배우는 장소이다. 특히 사회과는 ‘시민성 함양’이라는 목표를 특별히 부여받은 교과로 학교교육 전반을 통해 민주시민을 양성한다는 교육의 사회적 기능에 내용적으로 가장 밀접한 교과이다. 사회과에서 시민성의 개념은 교과 성립 이래로 다양한 국면에서 논의되어 왔으며, 정치·문화·사회적 시류에 민감하게 변화되어 왔다. 하지만 민주사회의 시민성을 다루는 사회과 교실에서 그 내용들이 민주적으로 다루어지는가, 교실의 민주성은 어느 정도 담보되어 있는가에 관한 연구는 아직 이루어지지 않고 있다. 물론 학생과 교사가 만들어내는 독특한 교실 문화의 스펙트럼이 넓어, 정확한 척도로 교실의 민주성을 가늠하는 것은 불가능하다. 그러나 민주시민을 기르도록 사명이 부여된 사회과 교실에서 내용적 측면뿐만 아니라 학습방법을 포함한 교실의 문화가 지향해야 할 민주성에 대한 검토가 필요한 시점이다.

개인과 사회의 관계에 대한 하나의 설명인 ‘민주주의’는 생태학의 구성 요소들 사이에 작동하는 원리와 여러 면에서 교집합을 발견할 수 있다. 본디 생태학은 공간을 이루는 요소들을 총체적으로 바라볼 수 있는 원리들을 제공해주는데, 교실생태계를 하나의 유기체로 인식하고 그 흐름과 막힘을 포함한 행위자들의 관계성을 설명하는데 새로운 영감을 불러일으킬 수 있다. 특히 사회과 교실이 민주적 모습을 지향한다면, 그것은 건강한 교실생태계로 작동하는 이상적 모습과 맞닿아 있을 것이다. 다만 미리 가정하지 말아야 할 것은 ‘이상향’에 대한 편

견으로 ‘모든 것이 잘 맞물려 돌아가는’ 모습으로 귀결되지 말아야 한다는 것이다. 빈틈없이 잘 맞물려 돌아가는 것은 오히려 강력한 하나의 힘에 의한 전체주의의 모습, 생태적으로 다양성이 확보되지 못함의 상징이다. 이에 본 연구에서는 사회과 교실에서 갖추어야 할 민주성의 요건을 듀이와 생태학이 만나는 지점에 비춰 살펴본 뒤 교실의 민주성 회복을 위한 방안을 제언해 보고자 한다.

II. 듀이의 사회과 교실의 기대 : 개인과 사회의 관계성을 중심으로

학습자를 표준화된 미래 노동자라는 객체의 위치에서 학습주체로 격상시킨 민주주의 교육의 대명사, 듀이는 개인과 사회의 관계에 대해 일생에 걸쳐 방대한 연구를 하였다. 사회과를 탄생시킨 1916년 사회과 보고서(Dunn, 1916)는 듀이가 주장하는 ‘현재 성장의 필요(needs of present growth)에 토대를 두고 아동의 흥미와 사회적 의미성을 지니는 실제 문제에 초점을 두는 것에서 교과와 본질을 찾고자 하였다. 인간은 세계와 분리되어 살아가는 존재가 아니라, 세계와 촘촘하게 상호작용하면서 자신을 성장시키고 갱신해 가는 존재로 인식하였다. 그는 인간을 독특한 유기체로 인정함으로써 교육의 과정도 그 특성에 따라야 함을 강조하고, 삶의 과정 역시 환경과의 관계 속에서 경험과 반성적 사고 중심이어야 한다(최현주·이병승, 2013). 이와 같은 듀이의 인식은 세계의 실재를 절대적인 진리관으로서 파악했던 당시의 전통적인 형이상학적 세계관에 도전한 것으로, 변화 속에서 실재를 보고자 한 획기적인 발상이었다. 즉 그는 마음과 물질, 정신과 육체, 이상과 감정, 자아와 환경, 능동과 수동 등의 이원론적 가치관에 대해 경험의 연속성과 일원화적 조화를 강조함으로써, 20세기 사상의 발전에 지대한 영향을 미쳤다. 특히 사회의 변화에 민감하게 반응하는 사회과교육에 다양한 관점과 해석을 제공하고 있다. 방대한 그의 이론 중 지극히 일부를 다룸으로써 마치 코끼리의 코나 다리만 만지고 전체를 읽지 못하는 오류를 범할 수도 있지만, 본 장에서는 사회과 교실에서의 민주성이 어떻게 정의되어야 하는지의 측면에서 듀이의 사상을 따라가 보도록 하겠다.

1. 효율성의 측면

민주주의와 교육(Dewey, 1916)에서 듀이가 언급한 교육의 목적으로써 ‘사회적 효율성’은 시민성과 가장 밀접하게 관련 목표로, 자연이 보장할 수 없는 것을 교육이 제공해야 한다는 입장이다. 그는 기존 학교교육에서 강조하던 사회적 효율성의 개념이 매우 편협하다고 판단하였다. 먼저 사회적 효율성은 사회적으로 의미 있는 일에 개인이 타고난 능력을 적극적으로 활용하는 데서 얻어지며(Dewey, 1916, 125), 좀 더 구체적으로 교육의 산업적 효율성은 “부(富)의 변화에 스스로 적응할 능력”을 기르는 것이라 하였다. 그러나 산업적 효율성을 높임에 있어 경제적 상황과 표준을 궁극적인 것으로 받아들이게 하는 것은 위험한 것이다(Dewey, 1916, 126).

듀이는 사회적 효율성을 ‘시민적 효율성(civic efficiency)’ 혹은 ‘좋은 시민성(good citizenship)’으로 강조하였는데(서용선, 2010, 17), 이에 대해 다음과 같이 포괄적으로 진술하였다.

시민성에는 ‘친구로서 사귀고 싶은 사람’이라는 자질에서 출발하여 정치적인 의미에서의 시민성에 이르는 모든 특성이 포함된다. …… 사회적 효율성은 자신의 경험을 다른 사람에게 가치 있는 것으로 만든다. 그리고 다른 사람의 가치 있는 경험에 보다 풍요롭게 참여할 수 있도록 하여 …… 통상적으로 인정되는 것 이상으로 시민성에 중요한 요소가 된다(Dewey, 1916, 127).

즉, 시민적 효율성의 범위에는 인간적인 측면부터 사회·정치적 측면, 도덕적 측면, 심지어 예술과 오락, 여가에 대한 능력까지 광범위하게 포함되고 있다. 생활양식으로서의 민주주의에서 밝힌 바대로 사람들의 다양한 경험들이 생활 속에서 펼쳐지고 있는 것이(서용선, 2010, 18) ‘시민적 효율성’인 것이다.

듀이의 ‘효율성’에 관한 입장은 사회기능론자들이 말한 ‘사회적 효용성’과 완벽히 겹쳐지지 않는다. 듀이의 교육사상이 적극적으로 반영되었다는 1916년 사회과 보고서에서조차, 사회적 효율성에 대해 “개인 문화의 관점에서부터 그들의 가치가 무엇이건 간에, 만약 학생에 대해 사회적 효율성의 육성이 직접적으로 기여하지 않는다면 그들의 가장 중요한 기능이 실패한 것이다.”(Dunn, 1916: 9)라 언급한다. 즉 이러한 개념은 1913년에 ‘사회적 효율성’ 혹은 ‘사회 향상(social betterment)’을 목적으로 발표한 예비보고서와 맥락을 같이한다. 즉 사회과는 타 교과와 달리 사회적 내용(social content)에 초점을 맞추고 그 관점에서 사회의 구성원으로서 개인을 위한 특별한 기회를 제공해야 한다는 점을 강조한다(Stanley & Nelson, 1994; 서용선, 2010에서 재인용).

위의 두 관점의 차이를 생각해 볼 때 듀이의 효율성에 관한 논의는 ‘사회적 역할을 수행하는 효용성을 가진 인간’을 넘어 ‘효용성이란 객관화되지 않고 자존에 의해 결정되어 지는 것, 설령 경우에 따라 무용한 것들이라도’라는 의미로 확장을 시켰다고 볼 수 있다. 그래서 듀이는 기능주의를 넘은 실용주의자(pragmatism)였던 것이다.

2. 교과와 삶의 거리

듀이는 학교교육 속에는 공동체의 삶이 직접적으로 포함되어 하며, 실제 삶의 문제에서 출발함으로써 그 목표에 도달해야 한다고 보았다. 만일 학교교육에 실제 삶이 포함되지 않는다면 철학이든 교육이든 단지 추측과 관념으로 전락할 수 있다(Dewey, 1916, 485-494). 또한 넓은 의미에서 교육을 삶의 과정 자체와 동일시하였지만, 자연스럽게 배우는 교육과 의도적으로 어린 사람을 가르치는 교육 사이에는 뚜렷한 차이가 존재한다고 하였다. 문명이 진보한 사회에서는 반드시 학교교육(schooling)과 같은 형식적인 교육을 요구하는 데, 그 이유는 문명이 진보할수록 어린이들이 타고난 능력과 성인으로서 살아가는 삶의 형태 사이의 거리가 점점 더 넓어지기 때문이다(Dewey, 1916, 9-11).

간극은 여러 곳에서 나타난다. 듀이는 학교의 출연시기가 글을 통하여 보존하고, 문자로 전달해야 하는 시기와 중첩되는데 이러한 글과 문자는 말에 비해 더 인위적이고 관례적인 성격을 가져 우연한 상호교섭만으로 배우기 어렵다고 보았다. 특히 문자화된 내용은 지금의 생활과 거리가 있는 과거의 내용의 반영에 집중하게 된다.

학교교육의 세분화된 교과에 대해서도 듀이는 이들을 서로 관련짓는 구심점은 과학이나 문학, 역사나 지리가 아니며 바로 학생 자신의 사회적 활동이라 하였다. 이러한 학생의 사회적 활동을 떠나 세분화된 교과를 학생에게 제시하는 것은 그들의 천성에 역행하는 것이다(Dewey, 1897). 그러므로 교과가 이미 완성되고 고정된 형태로 학생의 현재 경험 세계와 상관 없이 외부에서 부과되는 것이어서는 안 되며, 지금의 교과들은 그 자체가 인류 전체의 경험의 산물로써의 의미를 가진다(Dewey, 1902: 43-45). 이러한 듀이의 교과관에 비춰볼 때 인위적인 교과의 분절은 학습자의 성장을 도모할 수 없으므로, 학습자의 현재 경험이라는 점에서 출발하여 교과라 부르는 진리의 체계로 향하기 위해서는 교과의 특성이 학습자의 경험과의 유리되어서는 안 된다는 것을 알 수 있다.

3. 창조적 민주주의

듀이는 생물학과 진화론의 관점에서 이러한 연속성을 이해하고 있다. 즉, 그의 경험 개념은 유기체인 인간을 둘러싼 환경이나 상황과의 끊임없는 교호작용과 연속성(continuity)의 원리를 중심으로 형성된 것이다. 연속성의 원리는 넓은 의미에서 경험 전체를 뜻하고, 생명체의 필요를 위해 환경에 끊임없이 재적응시켜 나가며, 전통적으로 분리된 것들의 문제를 볼 수 있게 하는 기능을 한다(송광일·남미순, 2018).

생물학의 발달은 진화론의 대두와 더불어 위의 주장을 한층 더 확실하게 해 주고 있다. 진화론의 철학적 의미는 보다 단순한 유기체에서 복잡한 형태의 유기체, 그리고 인간에 이르기까지 유기체의 형태 사이에 연속성이 있다는 것을 강조한다는 데에 있다. …… 그리고 생물이 세계에 대한 조심스러운 의존관계에서 삶을 영위하기 위해서는 그 주위에 있는 사물과 자신을 조정해 나가지 않으면 안 된다는 것을 말해준다. 만약 살아있는 경험하는 존재가 그를 둘러싸고 있는 세계의 활동에 긴밀하게 참여한다면, 지식은 곧 이 참여의 방식이며, 그 가치는 그것이 가지는 효과에 있다고 보아야 한다. 지식은 결코 냉담한 관람자의 안일한 관조가 될 수 없다(Dewey, 1916).

냉담한 관람자의 관조가 아닌 ‘경험하는 존재’는 그 자체로 자기 자신을 더 낮게 만들어 가는 과정을 포함한다. “모든 인간 행위는 성찰되지 않은 행위습성들과 창조적 수행 사이에 긴장관계에 놓여 있기 때문에(Joas, 1992/2002; 이수엽, 2016에서 재인용)” 문제해결을 요청하는 상황 속에서, 공론장을 매개로 조직되는 개인들의 사회적 협력 행위는 가설적이고 시험적이고 창조적인 성격을 띤다. 그러므로 문제를 해결하려는 행위를 통해 행위자는 스스로를 재구성하게 된다(이수엽, 2016). 만일 인격과 개성이 발휘되지 않으면서 창조성이 사라진다면 민주주의는 정치인들만의 민주주의가 되고, 선거 때만 이루어지는 민주주의가 되는 ‘정치 민주

주의를 생각하는 습관(Dewey, 1940)'일 뿐이게 된다(서용선, 2013).

따라서 듀이는 적극적인 변화를 통한 창조적 민주주의가 필요하다고 보았으며, 그러한 모습은 낡은 아이디어에 실천적 의미를 새로이 부여하는 연결, 성장을 위해 다른 사람과 함께 평등할 기회를 누릴 인간 본성에 대한 신념, 행동하는 능력이 만드는 창조적 흐름, 개인마다의 차이가 모여 사회를 풍성한 협력으로 채우는 과정을 통해 발휘된다(Dewey, 1940, 226-228). 이러한 듀이의 창조적 민주성의 개념은 인간의 삶이 항상 같은 패턴을 가진 것처럼 보이지만, 새로운 연결과 흐름을 통해 재귀적 확장의 모습으로 나타나는 프랙탈의 개념과 유사하다고 할 수 있다.

Ⅲ. ‘다윈’을 넘은 생태학의 재해석

생태학은 개체와 개체군, 그리고 그들의 생존공간인 생태계가 자율적 기작에 의해 지속가능성을 가진 순환체 라는 것을 밝히고 있다. 이러한 생태학의 원리는 민주주의의 지향인 자유와 평등의 모습을 닮아있으며, 민주적 사회과 교실에서 보여야 할 특성을 설명할 수 있는 다양한 근거를 가지고 있다.

1800년대 후반 생물학자들은 “자연계의 구성원들은 자연과 전쟁 중에 있고, 잘 관찰하면 그것이 사실임이 증명될 것이다” 라는 취지의 생물학 패러다임을 견지하고 있었다(Augros & Stanciu, 1987, 123). 다윈은 ‘종의 기원’에서 “모든 생물은 치열한 경쟁 상태에 놓여 있어서 생존을 위해 항상 투쟁한다” 고 단언하였는데(Darwin, 1958, 상계서에서 재인용), 자원은 제한적인 반면 생물 개체수는 무제한적으로 성장하기 때문에 생물들의 이러한 투쟁은 불가피하다는 것이다. 그러나 역설적이게도 이러한 관점은 자연에서 관찰되는 사실과 잘 부합하지 않았다. 실제 자연에서 관찰되는 생물들 간의 관계는 투쟁과 경쟁보다 조화와 협동이 일반적이라는 사실을 강조한다. 자연은 경쟁과 낭비를 피하기 위해 많은 전략들을 채용한다는 것이다. 심지어 생태계 종의 절반은 평화로운 공존을, 그 중 절반은 서로 협력하는 모습을 보인다¹⁾는 등, 새로운 생물학은 자율적인 자기-조절 능력을 가지고 협동과 공생을 일반원리로 하는 창조적 진화과정으로 파악할 것을 제안했다(심광현, 2005).

1. 비효율성

다윈시대의 생물학이 경쟁, 비효율성, 점진주의를 특징으로 했다면 새로운 생물학은 비경쟁, 효율성, 급변성을 강조한다. 여기서 비효율성이란 투쟁과 경쟁에서 살아남기 위해 비효율적으

1) 마굴리스는 “공생관계가 비록 생물학 책에서는 이질적인 현상으로 취급되는 경우가 많지만, 실제로 자연에서는 공생관계가 매우 풍부하며, 그들 중의 상당수는 전체 생태계에 영향을 끼친다”고 기록하였다. 커크는 “적어도 한 종류 이상의 다른 생물 종과 공생하지 않고 사는 동물이 있는지 의심스럽다”고까지 단언하였다(Augros & Stanciu, 1987, 145).

로 개체를 많이 생산해야 하고, 그러한 낭비적 시행착오 시스템(심광현, 2005, 65)을 통해 점진적으로 진화한다는 것이었다. 반면 새로운 생물학에서 효율성은 외부의 적대적 힘이 아니라 내재적 자기-조절에 의해 개체군의 수를 조절한다는 것이라 하였다. 또한 생명체들은 자연의 재료를 가장 경제적으로 사용하며, 각자의 생태학적 지위(Ecological niche)를 조절함으로써 겹침과 중복을 지양한다는 것이다.

생물은 적응을 위해 온도, 광선, 물 등의 물리적 자원을 필요로 하고, 또 다른 생물과의 상호 영향 관계를 주고받는다. 이 과정에서 유리한 자원을 많이 차지하기 위한 경쟁이 벌어지는데, 생물 사이의 경쟁은 ‘나 홀로 살아남기 위한’ 이 아닌 방향으로 흐른다. 하나의 나무가 있고, 이 나무에는 여러 생명체들이 동시에 존재한다. 나무에 새들이 몰려들면서 다양한 새들이 공존하는 서식처로 변했다면 새들은 나무의 서로 다른 영역을 차지할 수밖에 없다. 그렇지 않다면 상호 경쟁과 스트레스로 인해 나무와 새, 그리고 새와 새 사이의 공생이 곤란해질 것이다. 이러한 문제점을 해결하기 위해 새들은 나무의 서로 다른 높이에 모여 서식하게 되고, 높이 차는 군집의 스트레스와 먹이의 공급 측면에서 종 상호 간의 방해로 차단하는 역할을 한다. 이 나무에서 새들은 서로 다른 생태적 지위²⁾를 지니게 되는 셈이다. 이렇게 생명들은 각자의 생태적 지위를 다르게 확보함으로써 효율적으로 살아간다는 것이 새로운 생물학의 주장이다.

그러나 본 연구자는 생태계의 효율성을 다른 측면에서 해석하고자 한다. 즉, 이러한 효율성은 사회학적으로 봤을 때 오히려 기능주의적이라는 것이다. 지구의 그 어떤 생물도 미래 환경을 정확하게 예측하고 거기에 알맞게 적응할 수 있도록 맞춤 번식을 하지 않는다(최재천, 2016). 나무와 새와 곤충들은 처음부터 적재적소에 배치된 것이 아니다. 잉여들 속에서 자기 조절과 집단의 조절을 통해서 적정화되어 간 것이다. 결과적으로 적재적소일지 모르지만 그 전에 이미 ‘잉여’가 발생하거나, ‘홀러넘침’이 생겨났을 것이다. 외부의 자극에 큰 변혁이 있었으리라. 그리고 여전히 생태계가 우리 눈에는 적당한 양의 자원들을 공유하는 것으로 보이지만, 미래를 예견하고 목적으로 생명을 생산하지 않고, 상황에 맞게 자기 조절을 통해 유연하게 움직이고 있다. 적당한 비효율성은 적당한 잉여를 생산하고 이러한 잉여는 생태계의 여유와 풍요를 낳는다. 결국 공존하는 생태계의 현재 모습은 결과론적이라 할 수 있다. 자연은 스스로 낭비적인 삶의 방식을 택했다(최재천, 2016).

2) 생태적 지위(ecological niche)는 Grinnell(1917, 1928; Odum 1984; 정재춘 역, 1992)에서 재인용)이 ‘각 종이 형태적 및 본능적인 한계에 의해서 유지되고 있는 궁극적인 분포상의 단위의 개념을 나타내기 위해서’ niche 라는 말을 사용하여 ‘동일 지역에 살고 있는 두 종은 오랫동안 전적으로 동일한 생태적 지위를 차지할 수 없다’는 공간적 지위와 기능적 역할에 초점을 두어 생태적 지위를 정의하였다. 이후 Elton(1972; Odum, 1984; 정재춘 역, 1992)에서 재인용)은 생태적 지위가 결코 생활 장소와 동의어가 아니라는 개념으로 에너지 관계를 강조하며 ‘군집 내에 있어서의 생물의 기능적인 지위’로 사용하였다. Hutchinson(1957; Odum, 1984; 정재춘 역, 1992)에서 재인용)은 환경이 개체 또는 종을 무한히 생존 가능하게 하는 다차원의 공간으로 초용적(hypervolume) 생태적 지위를 시각화 할 수 있음을 시사하며 ‘생물적 공간’과 ‘비생물적 공간’을 모두 포함하는 ‘다차원적 지위’라는 용어를 제창하기도 하였다. Odum(1984; 정재춘 역, 1992)은 생태적 지위를 ‘생물의 구조적 적응, 생리적 반응 및 종의 행동 결과로 나타나는 군집이나 생태계 내에서 그 종이 차지하는 위치와 신분’으로 정의하였다.

2. 생태학적 타당도

생태학적 타당도(Ecological validity)는 “과학적 연구에서 피험자에 의해 경험된(experienced)환경이 연구자가 가정한 또는 의도한 환경의 속성을 얼마나 가지고 있는가(Bronfenbrenner, 1976)를 뜻한다. 즉, 실험실-자연, 교실-일상의 공간 등과 같이 축소된 스케일에 동시에 머무르는 존재가 각각의 장에서 얼마나 유사한 행위를 하여 타당성을 검증받는데에 관한 것이다. 예를 들어 숲에서 관찰되는 나비의 행동이 실험실에서도 유사하기 위해서는 실험실이라는 공간이 숲의 맥락과 비슷하게 설정 되어야 한다는 것이다.

이 개념은 인간발달생태학 등 사회과학 분야에서 주요 다루어졌다. 환경과 끊임없이 상호작용하는 인간을 해석하기 위해 삶의 모습을 그 현장에서 관찰하는 것이 가장 타당성이 높지만, 그렇지 않은 상황에서는 충분한 환경적 설정과 맥락을 고려해야한다는 것이다. 생태학적 타당도가 확보되기 위해서는 실험 환경의 자연스러움, 연구자와 연구대상자와의 래포 형성, 실험 실시 과정상의 자연스러움과 과제의 자연스러움, 시간과 기간의 적절함, 마지막으로 실험 결과가 연구 대상자의 개인 역사상 한 번만 나타나는지의 정도를 고려해야 한다(Morgan & Gliner, 최연철, 2002에서 재인용).

교육의 측면에서 생태학적 타당도는 학습자들이 살고 있는 두 개의 공간 - 학교와 교실 -이 분리되지 않고 연속성에 있으며 배움과 그 발현이 공간을 넘나들며 유사한 경향성을 가질 때 어느 한 쪽이 유리되지 않았다는 것을 증명할 수 있는 개념이다.

3. 흠어지는 구조

흠어지는 구조에 대한 이해의 핵심은 그 구조가 평형상태와 거리가 먼 안정된 상태로 스스로를 유지한다는 사실을 깨닫는 것이다(Capra, 1996: 238). 그런데 여기서 ‘안정된’이라는 말은 사전적 정의의 ‘고정된’, ‘요동하지 않는’을 뜻하지 않는다. 살아있는 유기체의 에너지가 평형을 이룬다는 것은 모든 과정이 정지한 상태이므로 죽음을 뜻한다. 따라서 평형과는 거리가 먼 상태 속에서 스스로를 유지하며, 매우 긴 시간의 길이 상태에서 안정성을 유지하는 것으로 살아있는 유기체임을 입증한다. 평형상태와 거리가 먼 흠어지는 구조의 움직임은 더 이상 어떤 보편적인 법칙을 따르지 않으며, 그 시스템이 독특한 것이라는 사실을 증명한다. 거의 평형상태에 가까운 상태에서는 반복적인 현상들과 보편적인 법칙이 발견된다. 평형에서 멀어질수록 보편에서 특수로, 풍부함과 다양성으로 이동하게 된다(상계서, 238-241).

프리고진의 주장에 따르면, 흠어지는 구조는 무질서의 바다에 떠있는 질서의 섬이라 하였다. 그 섬은 스스로를 유지할 뿐 아니라 주위환경에 더 큰 무질서를 야기하는 비용을 치르면서 질서를 증가시키기까지 한다(Prigogine, 1989, Capra, 1996, 250에서 재인용). 그러므로 살아 있는 시스템은 비평형에서 발생하는 질서가 훨씬 더 명백히 나타나고, 주위 생물의 풍부함과 다양성 그리고 아름다움이 분명히 드러나며, 그 전체에 걸쳐 카오스는 질서로 변환되는 것이다(상계서: 251).

한편 창발되는 자기조직에서는 늘어나는 구조들의 연속적인 분기점을 관찰할 수 있는데,

이러한 분기점들은 흩어지는 구조가 여러 가지 새로운 질서상태 중 하나로 붕괴되어 나타날 수 있는 안정성의 문지방이다. 불안정성의 임계점에 도달하기까지 어떤 경로를 취했는가에 따라 시스템은 분기 이후에 취할 수 있는 가지들 중 하나 또는 다른 하나를 따라가게 될 것이다. 그러나 모든 생태학적 요동은 허용한도 이내에서 일어난다. 어떤 요동이 이러한 한계를 넘어설 때 그 시스템은 균형을 유지하지 못하고 붕괴된다.

이러한 흩어지는 구조에 대해 Capra(1996)는 환경의 작은 변화에 대한 민감성, 선택이 이루어지는 임계점에서 과거의 역사와 갖는 연관성, 불확실성과 미래의 예측불가능성 등의 핵심적 특성들이 과학의 관점에서 볼 때는 새로운 개념이지만, 인간경험에서는 필수 불가결한 부분이라 하였다. 즉, 흩어지는 구조가 인간을 포함하여 모든 생물 시스템의 기본구조이기 때문에 크게 놀랍지 않으며, 인간 사회에서도 일상적인 현상이라는 것이다.

IV. 민주적 사회과 교실을 위한 제언

앞선 두 논의의 교호점들을 통해 사회과 교실이 민주적이기 위해 갖추어야 할 요건 혹은 모습을 추론할 수 있다. 듀이에게 민주주의 사회의 기준은 “한 집단의 관심 또는 이해가 그 구성원들에게 어느 정도로 교류하게 하는가?”와 “그 집단이 다른 집단과 얼마나 자유롭고 충분한 상호작용을 하는가?”이다. 그러므로 “자유로운 상호작용과 경험의 교류”를 통해 “사회적 모든 구성원들이 동등한 자격으로 그 사회의 이익에 참여하고, 다른 공동생활에서 일어나는 상호작용을 통하여 그 제도를 융통성 있게 재조정해 나가는 것”이 민주주의 사회의 장점이라고 보았다(이대형, 2012, 251).

결국 듀이에게 민주주의란 고정되지 않고, 완성될 수 없는 공동의 삶의 양식이고 그 과정에서 개인과 사회는 성장하며 재구성되어 간다는 것이다. 그러한 민주주의 체계 속에서 개인과 사회는 자존과 자기생성에 의해 그 효용을 가진다. 또한 학생들의 삶과 유리되지 않은 인류의 산물으로써 교과가 민주성을 띤 사회과로 인도되며, 적극적인 참여로 학습자들의 세계가 확장되어 갈 수 있다는 점이 민주적 사회과 교실에 듀이가 주는 불어넣는 영감일 것이다.

생태학은 생태계의 무수한 종들에게 위계의 가치를 분별하지 않는다. 오히려 비효율성이 생태계 지속의 조건이며, 각자의 생태학적 지위가 나타나는 서식지 자체가 존중될 때 그것이 생태적으로 타당한 것으로 여겨졌다. 또한 다양성의 아름다움을 보여주는 생태계는 순응의 방향으로 결코 작동하지 않으며 평형을 이룰 때 무기력해 진다고 보았다. 지속가능한 생태계는 비선형적이고, 불확실하며, 급변하는 동적 움직임에 의해 임계점 근처에서 자기생성을 폭발적으로 일으킨다. 생태계는 지속가능성을 극대화시키기 위해 상호의존적으로, 순환적 흐름 속에서 협력하며 스스로를 조직해 다양하고 복잡한 연결망을 가진다.

Capra(1996, 394-398)는 인간공동체 내에서 협력은 민주주의의 개인적인 위임(empowerment)를 뜻하며, 관계들의 그물로 지탱되는 공동체 내에서만 다양성이 전략적 이익이 된다고 하였다. 만약 공동체가 고립화된 개인과 집단으로 파편화되어 있다면, 다양성은 쉽게 편견과 마찰

의 원인이 된다고 하였다. 따라서 공동체가 상호의존성을 인식하고, 해석과 학습방식의 다양성, 심지어 실수의 다양성까지도 연결망을 통해 자연스럽게 흐를 때 전체 공동체는 민주성을 담보할 수 있다는 점이 사회과 교실에 생태학의 이론이 던져주는 메시지이다.

1. 교실의 비효율성에 대한 재인식

듀이의 효용성과 생태계의 비효율성에 관한 논의는 사회과 교실의 민주성과 관련하여 다음을 시사한다. 민주적 사회과 교실에서 학습자들은 모두가 교실을 위해 기여해야 하는 기능적 존재가 아니다. 교실이 유지되는 까닭은 학습자 집단의 일부가 순기능을 해나가고 그 집단의 구성원이 바뀌어 가며 지속적으로 성취를 이뤄지기 때문이다. 인간은 생각보다 합리적이지도 않고, 계산적이거나 이기적이지도 않기에 학생들의 행동은 예측 불가능하고 비효율적이다.

그러나 지금까지 사회과 교실에서는 선형적 수업의 흐름을 방해하는 비효율적 행위, 혹은 비효율적 존재를 제거되어야 할 대상으로 인식하였다. 사회과 교실의 학습 내용, 방법, 평가, 규칙 등에 따라오지 못하는 학습자들은 스스로 도태되거나 집단에 의해 비효율적 구성원으로 가늠되었다. 효용성의 측면에서 전달과 전수로써의 교육에 집중하였으며, 사회과의 본질인 ‘사회 현상의 탐구, 문제 해결을 위한 숙고, 공동체의 삶에 대한 각성’ 등을 비효율적인 방법 - 시간의 투자, 여러 자료의 기웃거림, 하나로 모아지지 않는 다양한 의견의 개진 -으로 구성하지 않았다.

사회과의 목적인 민주시민 양성의 측면에서 본다면 교실의 민주성은 비효율적으로 여겨지는 요소들에 대해 색안경을 벗고, 좋고 나쁨의 위계를 지우지 않는 평등하게 바라보는 정신이 필요하다. 그러한 평등은 교사에서 학생으로, 학교에서 교실로, 정부에서 지역으로 내려다보듯 베풀어 주는 것이 아니다. 사회과 교실 속에서 만들어지는 비효율성은 자기 생성을 위한 에너지의 움직임들이며, 그것이 가용한도 내에서 활발하게 작용될 때 그 곳의 민주성은 담보될 수 있다. 비효율성이 불러온 불안정 속에서도 교실 생태계가 지속가능하느냐, 파괴되느냐를 결정하는 가장 큰 힘은 교실에 있어야 한다. 외부와의 에너지 교류를 결정하는 것은 교실 생태계 여야 하며, 그것이 역전되는 순간 교실은 자기조절력을 상실하게 될 것이다. 그런 측면에서 사회과 교실의 비효율은 내부에만 존재하는 것이 아니고, 그 외부에도 존재하고 있다. 우주를 이루는 97%의 암흑물질이 있어 3%의 우주 물질들이 존재하듯이 사회과 교실과 그를 둘러싼 잉여, 거품 등은 자기 생성을 위한 암흑물질들로 인식하고, 필요 이상의 높은 수준의 엔트로피가 유지될 때 민주적 사회과 교실이 가능하다는 것을 염두에 두어야 한다. 민주적 사회과 교실은 반드시 ‘정제된 요소’로 채워야 하는 곳이 아니다.

2. 교환되는 지식과 실천

참여를 기반으로 하는 민주성은 ‘나의 일’, ‘우리의 일’ 일 때 더 큰 동력을 가진다. 듀이는 학습자의 경험과 교과 내용의 유리를 경계하였으며, 생태학의 이론들은 생태학적 타당도

가 높을 때 ‘역사적인 아이(Historical Child)’ 혹은 ‘순간순간을 사는 아이(Transitory Child)’³⁾가 될 수 있다고 하였다. 이를 토대로 사회과 교실의 민주성은 학습자들의 삶과 삶의 교환이 자연스럽게 이루어지도록 유의미한 내용과 방법, 평가를 기반으로 형성될 수 있다. 최근 사회과 학습 내용이 그 구성에 있어 미래를 위한 준비의 기능보다, 현재 학습자들의 삶에 가까운 소재를 중심으로 구성하고자 하는 경향 역시 이와 같은 맥락에서이다.

그러나 여전히 교실에서의 선택권은 학습자들에게 소극적으로 위임되며, 학습 내용의 ‘자기화’에 대한 구성원들의 인식도가 낮은 편이다. 나의 일, 내 이웃의 일로 감정이 이입이 될 때 학습은 체화(embodied)될 것이고, 적극적인 참여로 이어질 것이다. 이를 위해 현재의 사회과 내용이 학습자에게 ‘나의 일’ 이기도 한 인류의 산물이라 할 수 있는지 사회과 교실의 장면이 실제 삶의 장면과 닮았거나 전이 될 가능성이 있는지 면밀히 검토해 봐야 한다.

사회과는 삶과 교실의 모습이 닮은 동형구조의 교과로 민주시민양성이라는 교육의 큰 목표를 교과 목표로 하는 교과이다. 즉 교과 속에 학습자의 과거-현재-미래의 민주시민으로서의 연속적 삶이 녹아있는 교과를 지향한다. 이러한 민주성이 교실에서 발현되기 위해 교과의 틀을 잡는 단계에서 삶과 학습자가 유리되지 않도록 고려하는 한편, 다면적 맥락의 학습자와 교실이 만나는 교실에서 삶과 삶을 연결 짓는 사회과 수업의 재구성이 요구된다.

3. 부조(不調)와 마주함

듀이가 말한 창조적 민주주의는 구성원들의 적극적인 참여가 지속적일 때 이루어지며, 생태학에서의 흩어지는 구조들은 상호 교섭의 민감성, 예측불가능성에 의해 불안정과 안정에 교반(攪拌)하여 자기조직의 다양성이 폭발한다고 보았다. 이러한 측면에서 볼 때 민주적 사회과 교실은 그 속에서 발생하는 부조(不調)⁴⁾를 마주할 용기가 있어야 한다. 사회과 교실 속 행위자들의 연결을 중심으로 문제 상황을 파악해 보면 기존의 독립적 행위자관으로 설명하기 힘든 맥락이 발생한다. 예를 들어 사회과에서 모둠 학습이 학습자들 간의 시너지를 위해 권장되지만, 실제 교실 상황에서 다양한 변수의 작용으로 부정적 결과가 나타나기도 하며, 생활 속의 소재를 담고 있어 학습자의 흥미를 잘 반영할 수 있을 것이라 예상되지만, 실제로는 생기를 잃은 모습이 나타나는 현상 등이다(문현진, 2019). 그러나 이러한 현상은 그 자체가 잘못되었거나 나쁜 것이라 할 수 없다.

사회과 교실에 투입된 행위자들이 결합하는 과정에서 이격현상이 일어나는 것은 매우 자연스러운 현상이며 그로 인해 교실의 혼란은 일시적으로 가중된다. 그러나 긴 시간 속에서 사회과 교실은 그러한 부조현상을 조절하는 자기생성의 기재를 가지고 있다. 어느 교실에서나 발

3) Vygosty(1923; 윤초희 역, 2011)는 늘 변화하고 움직이는 아이가 아닌, 비맥락적 학습 경험, 보편적 학습 법칙에 따라 길러지는 학습자의 상황을 비판적으로 ‘불멸의 아이(Eternal Child)’로 표현하였으며 그 반의 입장에서 실생활에서 전이와 변화가 보이는 학습의 연결고리를 가진 아이를 ‘역사적인 아이(Historical Child)’, ‘순간순간을 사는 아이(Transitory Child)’로 불렀다.

4) 부조(不調, discordance)에 대해 신재영(2013)은 ‘학습과 관련된 제반 요소들이 조화를 잃어 학습이 원활하게 이루어지지 못하는 상태’로 정의하였으며, 문현진(2019)은 ‘사회과 교실 생태계의 요소들의 결합 효과로써 나타나는 이격(離隔)현상’으로 정의하였다.

견할 수 있는 다양한 행위자들의 결합 효과로써 부조는 교실의 행위자들이 민주적이라는 방증(傍證)이다. 각자의 다양한 의도가 차이를 낳고, 차이는 논쟁을 필연적으로 불러일으킨다. 논쟁이 없다는 것은 요소들 간의 차이가 없다는 것이고 이는 곧 다양성이 부재한 상황으로 지속성의 동력을 얻지 못하는 상황이 된다.

경계해야 할 것은 그러한 부조 상황에 대한 반목과 혐오, 단절이다. 부조를 단순히 없애야 하는 것, 그것이 제거되면 순조롭고 평화로운 사회과 교실이 될 것이라는 가정은 단편화된 교실, 역동의 에너지가 사라지는 비민주적 교실로 환류 된다. 그러므로 사회과 교실에서는 차이와 논쟁과 적극적으로 마주할 수 있어야 한다. 회복력의 전제는 무수히 많은 교란 상황이다. 결국 사회과 교실에서의 교란, 논쟁 등의 부조 상황을 마주할 수 있는 민주성이 그 곳의 지속력과 회복력의 척도라 할 수 있다.

V. 결론

생태학은 모든 생물 종이 복잡성에만 차이가 있을 뿐 다른 차이가 없다는 평등성의 입장을 견지하기도 한다. 그러나 생태학자들은 인간을 진핵세포의 결집체에 불과하다는 결론에 머무르지 않는다. 그들은 인간 사회가 어떻게 하면 자연적 질서를 벗어나지 않으면서 지속성을 강화시킬 수 있을지를 생태적 원리에서 찾고자 하였고 이 물음에 대한 답을 오직 ‘정신’ 이다(Augros & Stanciu, 1987: 298). 오직 정신만이 생명성을, 다시 말해 자율성을 가장 밀도 있고 완벽하게 만들 수 있다고 하였다. 생태학은 인류 사회의 정신들이 생태계를 통해 민주성을 찾도록 표식을 남겨 주었다.

인류가 두 번째 계몽주의에 접어들면서 개념과 집단이 움직이는 힘을 설명해주는 서사가 변했다(Eric & Nick, 2017).⁵⁾ 그리고 그 서사는 시민이 공유지의 작은 땅을 관리하는 정원사로써 서로에게 영향을 미치는 더 큰 정원 안에 존재하는 유기체라 인식하도록 인류를 이끌었다. 사회적 혹은 반사회적인 넓은 범위의 행동은 집단에 불안정한 효과를 미치기 때문에 책임감 있는 작은 행동들이 자기 복제가 되고 무게를 더함으로써 모든 행동이 본질적으로 리더십, 시민의 힘을 만든다.

모든 게 대낮같이 밝고 투명한 경로로 학습이 이루어지는 사회과 교실은 민주주의와 거리가 멀다. 평온한 상태로 진리의 학습내용을 순서에 따라 순행하는 모습을 민주적인 사회과의 모습이 아니다. 오히려 그것은 모든 것을 방해 없이 지켜보려는 권력자가 지배하는 교실에 가깝다고 할 수 있다. 오늘날 ‘민주적인 교실’ 이라 전혀 의심되지 않는 서구사회의 학교에서도 끊임없는 갈등과 의견대립이 존재한다. 생태학에서 보는 임계점 근처에서 교실 민주주의는 요동치고

5) 개인과 집단을 설명해주는 세련된 서사는 단순함에서 복잡함으로, 원자론적에서 네트워크적으로, 평형은 비평형으로 기계론적에서 행태론적으로, 효율적에서 효과적으로, 예측정에서 적응적으로 독립적에서 상호의존적으로, 합리적 계산에서 비합리적 어림잡기로 이기심에서 강한 호혜로 승패에서 승승, 패패로 경쟁에서 협력으로 변화했다(Eric & Nick, 2017).

있는 것이다. 이러한 에너지의 파동들은 민주성을 담보하기 때문에 발생하는 것이다. 따라서 민주적 사회과 교실은, 비효율성이 독(deck)에 있는 배를 띄우기 위한 물과 같은 역할을 할 때, 사회적 삶에 참여하기 위한 학습의 연속성이 실천될 때, 사회과 교실을 둘러싼 요소들 간의 이격 현상을 받아들이고 그 안에서 지속성을 만들어 나갈 때 실현될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 문현진(2019), 초등 사회과 교실 생태계 부조 연구: 행위자-네트워크 이론을 중심으로, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 서용선(2010), 존 듀이 철학에 나타난 시민성 개념의 교육적 재해석. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 서용선(2013), 듀이 사상에 나타난 민주주의의 흐름과 교육적 변화 양상, *교육철학연구*, 35(2), 49-73.
- 송광일·남미순(2018), 듀이의 창발적 자연주의, *인문학연구*, 113, 97-124.
- 신재영(2013), 학습 부진의 대안 개념으로서의 학습부조, *교육학연구*, 51, 31-54.
- 심광현(2005), 프랙탈, 서울: 현실문화연구.
- 이대형(2012), 미국의 지성 통합을 말하다, 서울대학교출판문화원.
- 이수엽(2016), 협력적 공론장의 가능성에 관한 탐색적 연구, *언론문화연구* 23, 77-103.
- 정해창(2013). 듀이의 미완성 경험:인스트루멘탈리즘. *과주: 청계*.
- 최연주, 이병승(2013), 듀이의 ‘반성적 사고’와 화이트헤드의 ‘리듬’ 단계에 함의된 교육 인식론 연구, *교육사상연구* 27(2), 191-213.
- 최연철(2002), 유아대상실험 연구에 있어서 생태학적 타당도에 대한 고찰, *유아교육연구*, 7(3).
- 최재천(2016), *거품예찬*, 서울: 문학과 지성사.
- Augros, R. & Stanciu, G.,(1987), *THE NEW BIOLOGY: Discovering the Wisdom in Nature*, Boston, MA, 오인예, 김희백 역(1999), 새로운 생물학, 서울: 범양사.
- Bronfenbrenner, U(1976). *The Ecology of Human Development*, Harvard University press.
- Capra, F.(1996), *The Web of Life*, 김용정 역 외(1998), *생명의 그물*, 서울: 범양사.
- Dunn, W.(1916). *The Social Studies in Secondary Education: Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of National Education Association*, United States Bureau of Education, Bulletin. 28. Washington, D.C.: GPO.
- Dewey, J.(1897), *My Pedagogic Creed. Early Works*, 5. Carbondale & Edwardsville: Vanderbilt University Press.
- Dewey, J.(1902), *The Child and The Curriculum*, 박철훈 역(2018), *아동과 교육과정*, 용인: 문음사.
- Dewey, J.(1916). *Democracy and Education*, 이홍우 역(2007), *민주주의와 교육*, 서울: 교육과학사.

- Dewey, J.(1940). *Creative Democracy-The Task Before Us. Later Works, 14*. Carbondale & Edwardsville: Vanderbilt University Press.
- Odum, E. P.(1984), *Basic Ecology*, 정재춘 역(1992), 기초생태학, 서울: 자유아카데미.
- Eric, L. & Nick, H.,(2017), *The Gardens of Democracy*, 김문주 역(2017), 민주주의의 정원, 서울: 웅진지식하우스.
- Vygotsky, L. S.(1923), *Thought and Language*, 윤초희 역(2011), 사고와 언어, 서울: 교육과학사.

교신저자 : 문현진, 울산구영초등학교
likeskyblue@hanmail.net

공간정보기술 기반 예비지리교사교육 방향 모색

이 동 민

가톨릭관동대학교 교수

I. 서론

예비지리교사교육은 지리교사 양성 및 교육의 첫 단계이며, 지리교사 자격증을 부여하여 일반인(예: 사범대생 등)을 지리교사로 입문시키는 중요한 단계이기도 하다(Kolnik, 2010; Lee, 2018; Mitchell, 2018; Walkington, 2005). 우리나라의 경우에는 사범대학 지리교육과가 예비지리교사교육을 담당하는 주체에 해당한다. 그리고 예비지리교사교육은 지리교사를 양성하는 교육인만큼, 교육대상자인 예비지리교사들이 지리에 대해서 분명하고 확고한 인식과 이해를 갖도록 할 필요성이 있다. 왜냐 하면 지리 교과는 공간을 내용으로 하며, 학생들에게 세계를 공간적으로 바라보는 안목, 인간과 공간 환경 간의 관련성을 체계적으로 이해할 수 있는 안목을 길러 주는데 목적을 둔 교과이기 때문이다(Brooks, 2010, 2011; Heffron & Downs, 2012; Mitchell, 2018). 따라서 예비지리교사교육은 예비교사들로 하여금 공간을 다루는 교과인 지리에 대한 분명한 인식을 토대로, 지리 개념과 이론, 그리고 지리교육의 방법·방향을 ‘지리적’으로 이해·모색하도록 하는데 주안점을 둘 필요가 있다(Brooks, 2010; Lee *et al.*, 2018).

본 연구는 공간정보기술을 활용하여 예비지리교사들의 지리적 인식과 안목을 제고할 수 있는 방향을 모색하는데 목적을 둔다. 공간정보기술은 GIS, GPS, 가상지구(virtual globe)¹⁾ 등 컴퓨터나 모바일 기기 등을 활용하여 공간정보를 재현 및 편집할 수 있도록 한 장비 또는 소프트웨어를 말한다(송언근·이동민, 2014; Baran, 2014; Harte, 2017). 공간정보기술은 지도, 답사 등 기존의 지리 자료나 활동의 한계-시간과 장소의 제한, 고정된 스케일, 2차원적 재현 등-을 보완 또는 극복하고 다양한 지리 정보를 손쉬우면서도 효과적으로 편집하고 분석하도록 할 수 있는 장점을 갖고 있기 때문에, 오늘날 세계 지리교육계에서 지리 교수·학습의 획기적인 발전을 가져올 수 있는 기법 내지는 플랫폼으로 주목받아 오고 있다(송언근·이동민, 2014; Egiebor & Foster, 2019; Lee & Bednarz, 2009). 이 중에서도 본 연구는 ESRI Story Maps를 활용하여 예비교사들의 지리 인식을 전환 및 발전시킬 수 있는 방안에 초점을 맞추었다. Story Maps는 웹기반 공간정보기술로 접근성이 높음에다, 내러티브와 공간정보기술의 결합을 통한 다양한 주제의 공간적 내러티브를 생성할 수 있다는 점에서 지리교육적 의의와 가능성이 높다(Egiebor & Foster, 2019). 따라서 본 연구는 Story Maps 기반 예비지리교사교육의 가능성을

1) GIS보다 간단하지만 공간정보를 재현 및 편집할 수 있는 기초적인 GIS 기능을 제공하는 웹 또는 모바일 기반의 공간정보기술로, Google Earth가 대표적이다(송언근·이동민, 2014).

분석하고자 한다.

II. 연구 설계

1. 연구대상 및 자료 수집 방법

연구대상자는 국내 소재 모 대학 지리교육과 1학년 재학생 30명이다. 2019년 1학기에 이들을 대상으로 하는 교과목인 《한국지리》를 Story Maps 기반으로 재구성하여 진행하였다. 학기 중 3회에 걸쳐 《한국지리》 수업 내용과 관련된 지리 내러티브를 Story Maps로 제작하게 하였다. 그리고 이를 통하여 일어난 지리 교과에 대한 인식의 변화·발전상을 성찰일지로 작성하도록 하였다. 그리고 질적연구 방법론의 하나인 현상기술학(phenomenography)를 활용한 성찰일지 분석을 통하여, 공간정보기술, 그 중에서도 Story Maps 기반 예비교사교육이 예비지리교사의 지리에 대한 인식에 어떤 변화 또는 발전을 가져오는가를 살펴 보고자 한다.

2. 연구질문

질적연구는 대개 연구질문을 출발점으로 삼는다-이는 가설설정에서 출발하는 양적연구에 대비되는 질적연구의 특징이기도 하다(Egiebor & Foster, 2019; Yates *et al.*, 2012). 본 연구의 연구질문은 2개로, 상세한 내용은 다음과 같다. (1) Story Maps 기반 예비지리교사교육은 예비지리교사의 지리적 안목을 어떻게, 왜 변화 또는 발전시키는가? (2) Story Maps 기반 예비지리교사교육은 예비지리교사의 지리교육에 대한 안목을 어떻게, 왜 변화 또는 발전시키는가?

3. 자료 분석 방법

현상기술학은 다양한 현상에 대한 사람들의 사고, 경험, 학습 양상을 분석하는데 목적을 둔 질적연구 방법론으로, 현상의 의미 그 자체 또는 문제해결 과정보다는 경험이나 학습 양상에 초점을 맞춘다는 점에서 현상학, 근거이론과는 차별화된다(Marton, 2005; Stenfors-Hayes *et al.*, 2013). 현상기술학은 경험과 학습 양상의 분석에 특화된 질적연구 방법론이라는 점에서 교사교육 및 지리학습 과정 분석에 적합성이 높다(Egiebor & Foster, 2019; Gonzáles, 2010; Harris, 2008). 이는 현상기술학이 예비지리교사의 학습 및 인식·관점 변화를 다루는 본 연구에 적합성이 높은 방법론임을 시사한다.

현상기술학 분석 절차는 연구자에 따라 다양한 유형이 있으나, 본 연구에서는 현상기술학에서 널리 받아들여져 활용되고 있는 Dahlgren & Fallsberg (1991)의 7단계 분석기법을 적용한다(Egiebor & Foster, 2019; Khan, 2014; Stenfors-Hayes *et al.*, 2013; Sjöström & Dahlgren, 2002). 단계별 상세한 분석 절차는 아래의 <표 1>과 같다. 자료 분석은 질적연구 자료분석 소프트웨어인 NVivo 12 Pro를 활용하여 실시했으며, MS Word 파일로 전사한 성찰일지 내용으

로부터 의미있는 부분을 노드(node)로 추출한 다음 이들을 범주화하는 과정을 통하여 자료 분석을 실시한다.

표 49. Dahlgren & Fallsberg (1991)의 현상기술학 7단계 분석 절차

단계	주요 내용
친숙화(Familiarisation)	- 원자료의 전체적인 내용 파악 및 숙지 - 원자료로부터 오류, 왜곡 등을 확인 및 교정·제거
편집(Compilation)	- 원자료의 세부 내용을 유사성, 상이성에 따라 대강 분류 - 원자료의 중요한 내용 확인 및 식별
압축(Condensation)	- 분절되고 파편화된 내용들을 큰 묶음이나 단위로 묶기 - 유사하거나 관련성있는 내용들끼리 같은 단위로 분류
군집화(Grouping)	- 여러 단위들을 관련지어 잠정적인 범주 선정 - 잠정적 범주들의 나열을 통한 대략적인 의미 탐색
정련(Articulating)	- 잠정적 범주들의 핵심적인 의미 파악 - 잠정적 범주들의 수정·보완을 통한 범주 확정
명명(Labeling)	- 범주들의 핵심적인 의미 파악 - 범주들의 의미와 내용을 대표할 수 있는 범주명 명명
대조(Contrasting)	- 범주들의 비교 및 대조를 통한 현상기술학 연구의 결론 도출 - 의미있는 논의의 도출

출처: Khan (2014, 38-39); Stenfors-Hayes et al. (2013, 266) (내용 일부 재구성)

III. 잠정적 분석 결과²⁾

원자료로부터 총 339개의 노드를 도출(친숙화-편집 단계)하였으며, 이들을 유사성과 관련성에 따라 범주화하여 최종적으로 6개의 범주로 범주화(압축-명명 단계)하였다(표 2). 범주 1-3은 연구질문 1, 범주 4-5는 연구질문 2와 관계되며, 범주 6은 기타 범주이다. 이를 통하여 연구질문에 대한 답을 구하고, 최종적으로 공간정보기술 기반 예비지리교사교육의 교육적 의미와 함의를 도출하고자 하였다(대조 단계)

2) 2019년 7월 20일 현재 자료 분석이 진행중으로, 본 장의 내용은 어디까지나 '잠정적'임을 밝혀 둔다.

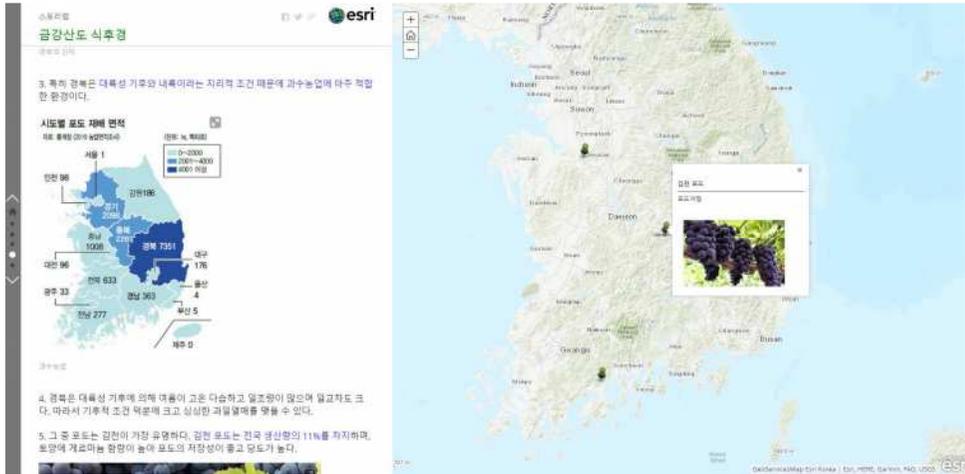


그림 8. Story Maps 활동 결과 예시

표 50. 범주별 내용과 특성

연구 질문	번 호	범 주	내 용	노드 개수
1	1	다양한 장소와 지역에 대한 맥락적·심층적 이해	<ul style="list-style-type: none"> - 한국의 다양한 지역과 장소에 대한 이해 심화 - 지리적 다양성을 존중 및 이해하는 태도 발달 - 익숙한 장소와 지역에 대한 지리적 재인식 	61
	2	공간을 다루는 과학으로서 지리의 의미와 중요성 이해	<ul style="list-style-type: none"> - 지리학 개념과 이론의 맥락적·체계적 재인식 - 다양한 인문·자연 현상의 지리적 분포를 지리학적 관점에서 재인식 - 지리를 체계적·과학적 교과로 재인식 	112
	3	일상 생활의 지리적 맥락과 관련된 지리의 의미와 중요성 이해	<ul style="list-style-type: none"> - 일상 생활이 지리 환경과 밀접함을 인식 - 지리적 관점과 사고는 일상 생활과 밀접하게 연계되고 유익함을 인식 	41
2	4	초등학생의 삶이라는 측면에서 지리교육의 중요성 이해	<ul style="list-style-type: none"> - 현대사회의 특징 및 변화에 부응하기 위한 지리교육의 중요성 인식 - 사회과의 중핵이자 공간적 시민성 함양을 위한 교과로서 지리의 중요성 인식 	53
	5	지리적인 자료와 방법에 기초한 '지리적'인 지리교육 방향 모색	<ul style="list-style-type: none"> - 지리 정보와 자료의 적극적·능동적 조작에 토대한 지리교육의 의미와 중요성, 필요성 인식 - 지리 탐구의 의미와 가능성에 대한 재인식 	69
기타	6	소수 부정적 의견	<ul style="list-style-type: none"> - Story Maps 기반 교육에 대한 부정적 의견 	3

1. 연구질문 1. Story Maps 기반 예비지리교사교육은 예비지리교사의 지리적 안목을 어떻게, 왜 변화 또는 발전시키는가?

Story Maps 기반 교육은 예비교사들로 하여금 다양한 장소와 지역에 대한 맥락적·심층적 이해를 발달시켰다. 그들은 Story Maps를 활용하여 다양한 지리 정보를 분석·조작하고 내러티브를 구성하는 활동을 통하여, 지리를 암기과목이나 지리적 사실의 나열이 아닌, 공간을 다루는

과학적 교과목으로 재인식하였다. 아울러 이러한 활동을 통하여 지리는 일상 생활과 유리된 것이 아닌, 일상 생활의 공간적 맥락과 밀접하게 관련된 학문이자 교과라는 사실을 인식할 수 있었다.

2. 연구질문 2. Story Maps 기반 예비지리교사교육은 예비지리교사의 지리교육에 대한 안목을 어떻게, 왜 변화 또는 발전시키는가?

예비교사들은 Story Maps를 활용하여 그들 나름의 지리적·공간적 내러티브를 제작하는 활동을 통하여, 지리 자료를 능동적·자기주도적으로 탐색·분석·해석하여 학생 스스로의 지리 내러티브와 탐구를 행하는 ‘지리적’인 지리교육의 방향을 탐색하였다. 아울러 이러한 과정을 통하여 지리가 왜 사회과의 중핵을 이루는지, 시민성 함양에 어떻게 직결되는지, 그리고 학생의 삶에 지리교육이 어떻게 기여하는지에 대해서도 탐색하였다.

3. 기타 의견

기타 의견으로 Story Maps 기반 교육이 별 의미가 없었다고 응답한 예비교사가 1명 있었다. 이는 본 연구의 한계로, 향후 이러한 예비교사교육의 실천에서 보다 많은 학생이 수업에 능동적으로 참여할 수 있도록 하기 위한 방안 모색의 필요성을 시사한다.

IV. 예상되는 논의

향후 분석이 완료되면, 본 연구는 다음과 같은 논의를 제공할 수 있으리라고 기대된다. 첫째, 공간정보기술이 지리교사교육에 어떻게, 왜 기여할 수 있는가에 대한 논의를 심화할 수 있을 것이다. 둘째, 예비지리교사의 지리적 안목과 인식의 교사교육적 의미와 함양·개선 방안에 대한 심화된 논의를 제공할 수 있을 것이다. 셋째, 공간정보기술의 지리교육적 활용 방안에 대한 논의를 심화할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 송언근·이동민(2014), “교실 지리 탐구에서 스케일, 차원, 재현의 맥락에서 본 구글 어스의 자료적 의미: 서재리 구유로를 중심으로,” 한국지리환경교육학회지, 22(1), 79-94.
- Baran, E. (2014), A review of research on mobile learning in teacher education, *Educational Technology & Society*, 17(4), 17-32.
- Brooks, C. (2010), Why geography teachers’ subject expertise matters, *Geography*, 95(3), 143-148.

- Brooks, C. (2011), Geographical knowledge and professional development. In Butt, G. (Ed.), *Geography education and the future* (pp. 165-180), London: Continuum.
- Dahlgren, L. O., & Fallsberg, M. (1991), Phenomenology as a qualitative approach in social pharmacy research, *Journal of Social and Administrative Pharmacy*, 8, 150-156.
- Egiebor, E. E., & Foster, E. J. (2019), Students' perceptions of their engagement using GIS-Story Maps, *Journal of Geography*, 118(2), 51-65.
- González, C. (2010), What do university teachers think eLearning is good for in their teaching? *Studies in Higher Education*, 35(1), 61-78.
- Harris, L. R. (2008), A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning, *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79.
- Harte, W. (2017), Preparing preservice teachers to incorporate geospatial technologies in geography teaching, *Journal of Geography*, 116(5), 226-236.
- Khan, S. H. (2014), Phenomenography: a qualitative research methodology in Bangladesh, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(2), 34-43.
- Kolnik, K. K. (2010), Lifelong learning and the professional development of geography teachers: a view from Slovenia, *Journal of Geography in Higher Education*, 34(1), 53-58.
- Lee, D-M. (2018c), Using grounded theory to understand the recognition, reflection on, development, and effects of geography teachers' attitudes toward regions around the world. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(2), 103-117.
- Lee, J., & Bednarz, R. S. (2009), Effect of GIS learning on spatial thinking, *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 183-198.
- Martion, F. (2005), Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality, In Sherman, R. R., & Webb, R. B. (Eds.), *Qualitative research in education: focus and method* (pp. 140-160), London: RoutledgeFalmer.
- Mitchell, J. T. (2018), Pre-service teacher learn to teach geography: a suggested course model, *Journal of Geography in Higher Education*, 42(2), 238-260.
- Stenfors-Hayes, T. Hult, H., & Dahlgren, M. A. (2013), A phenomenographic approach to research in medical education. *Medical Education*, 47(3), 261-270.
- Walkington, J. (2005), Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.
- Yates, C., Patridge, H., & Bruce, C. (2012), Exploring information experiences through phenomenology, *Library and Information Research*, 36(112), 96-119.

교신저자 : 이동민, 가톨릭관동대학교 조교수
dr.dongminlee@gmail.com

사회과 인구교육 계열화 방향 탐색: 인구문제를 중심으로

이 방 글

수원영동초등학교 교사

I. 들어가며

1. 문제인식

최근 통계청이 발표한 두 개의 자료를 통해, 우리나라의 저출산·고령사회 경향을 살펴볼 수 있다. 먼저, ‘2018년 출생·사망 통계 잠정결과’에 따르면, 2018년 우리나라 합계출산율은 0.98명으로 나타났다. 합계출산율이 1명 미만으로 떨어진 것은 우리나라에서 통계 집계가 시작된 1970년 이래로 처음이며, 전 세계 198개국 중 합계출산율이 1명 미만인 나라는 없다고 한다.¹⁾ 다음으로, ‘장래인구특별추계 : 2017~2067년’에 따르면, 오는 2025년에는 65세 이상 고령인구가 1051만명으로 전체 인구 중 20.3%의 비중을 차지해 초고령사회에 진입할 것으로 예측된다.

인구문제의 경우에는 개인의 가치관과 관련된 사항과 동시에 국가적 문제이기 때문에 정부는 2005년 저출산·고령사회 기본법을 제정하고 대통령 직속으로 저출산·고령사회위원회(저출산위)를 설치해 2006년부터 5년 주기로 저출산·고령사회 기본계획을 수립해 추진하고 있으며, 각 지방자치단체에서도 지역의 특성에 맞는 정책들을 진행하고 있다. 이같은 변화에 따라 학교 교육에서도 저출산·고령화에 대한 논의와 관심이 활발해졌고 2007년에 고시된 2007개정 사회과 교육과정에서 처음으로 ‘저출산·고령화’라는 용어가 등장한 이래로, 점차 그 내용이 확대되고 있다.

개인은 자신의 행복을 위해 노력하고 사회는 지속 가능 발전을 위해 투자를 한다. 과거의 성장주의 관점에서의 인구교육으로는 현재 청소년들의 결혼관 및 가치관 발달과 관련된 교육은 어렵기 때문에, 앞으로의 인구교육은 현재 인구교육에 대해 보다 다각적으로 접근할 필요가 있다.

2. 최근의 연구 동향

1) 2018 세계인구현황보고서 ‘선택의 힘’(인구보건복지협회-유엔인구기금)에 따르면, 세계평균 합계출산율은 2.5명이고 우리나라보다 낮은 국가는 포르투갈, 몰도바(1.2명)가 있다고 집계되었다. 하지만 당시 우리나라 합계출산율은 1.3명으로 합계출산율이 1명 미만으로 집계된 것은 이번이 처음이다.

최근에 수행된 국내 인구 교육 연구는 크게 인구 교육의 목표 및 내용 연구, 인구 교육 실태 연구, 인구 교육 방법 연구로 나누어 볼 수 있다.

첫 번째, 인구 교육의 목표 및 내용 연구의 경우에는 인구교육의 방향을 설정하거나 구체적인 내용을 제안하는 연구들이다. 김태현(2008)과 윤인경 외(2006, 2007, 2015)는 인구교육의 개념 및 구체적인 목표와 영역에 대해 연구함으로써 학교 인구 교육 전반에 대한 방향을 제시하였으며, 이는 보건복지부 인구교육포털²⁾에서 주관하는 사업의 기저가 되었다. 또한 박윤경(2012)은 인구교육을 둘러싼 내용 선정, 가치 접근 방식, 수준의 문제를 제기함으로써 인구 현상 및 문제를 둘러싼 여러 수준의 관점의 차이와 상호 관련성에 대한 관심을 환기시켰다.

두 번째, 인구 교육 실태 연구의 경우에는 인구 교육 관련 현상을 파악하기 위한 연구들이다. 먼저 가장 큰 비중을 차지하는 것은 교과서 분석 연구이다. 윤인경 외(2011a, 2011b, 2012, 2013)의 연구에서는 사회뿐만 아니라 가족을 주제로 하는 제재를 가지고 있는 도덕과 기술·가정까지 인구교육 내용을 분석하였다. 김태현 외(2006), 박윤경(2012), 박윤경 외(2014), 설규주(2013), 한세롬(2011) 등의 연구에서는 현행 교과서 속 인구교육의 실태를 파악하고 서술의 문제점을 분석하였으며, 유종열(2015)은 교육과정의 인구교육 내용을 분석함으로써 앞으로의 인구교육의 방향과 개선점에 대해서 논의하였다. 다음으로, 교사와 학생의 인식 연구에서는 유종열(2012)은 초·중등 교사의 실천과제 양상을 분석하고 조수진(2019)은 저출산·고령화 현상에 대한 초등학생들의 인식을 분석함으로써 교사차원과 학생차원에서 인구교육을 어떻게 접근할 것인가에 대한 고민의 외연을 확장시켰다. 이외에 학사논문 수준에서 구체적인 인구교육 방법이나 적용 사례들이 소개되고 있으며, 인구 교육 연수 프로그램 등의 표준 모델 개발에 대한 논의도 진행 중이다.

본 연구에서는 첫째, 보건복지부 지정 인구교육 연구·선도학교 및 교사연구회 운영 결과 사례를 바탕으로 현재 초등학교 수준에서의 인구교육 실천 양상의 문제점을 진단하고자 한다.³⁾ 둘째, 출산·고령사회 대비 초등학교용 인구교육 전자책 교재 속 인구교육 내용을 살펴봄으로써, 2015개정 초등 사회교과서에서 해당 내용을 어떻게 계열화하여 적용할 수 있을지 그 방법을 모색해보고자 한다. 이때, 초등 인구교육의 경우에는 사회과를 중심으로 도덕, 실과 그리고 1~2학년의 통합교과 영역에서 광범위하고 교육이 이루어지고 있지만 본 연구에서는 사회과와 4가지 인구교육 대영역 중에서 저출산과 고령화 문제를 포함하고 있는 ‘인구문제’ 영역에 그 초점을 맞추어 연구를 진행하였다.

2) 보건복지부 인구교육사업을 총괄하는 누리집이다. 학교인구교육, 사회인구교육, 인구교육 인프라 확대사업을 주관한다. 특히, 학교인구교육 사업은 인구교육 연구·선도학교 운영, 대학 인구교육 강좌 개설 지원, 인구교육 교사 수업경진대회, 인구교육포럼 등으로 운영되며, 각 사업에 대한 자료와 더불어 인구교육 전자책 등의 자료를 찾아볼 수 있다.(<https://pep.mohw.go.kr/>)

3) 인구교육 연구·선도학교 및 교사연구회의 자료를 검토한 이유는 보건복지부가 제시한 인구교육 영역과 내용을 중심으로 1~6학년의 다양한 교과와 창의적 체험활동에 적용한 사례이기 때문에 보다 실제적인 수업 사례를 살펴볼 수 있기 때문이다.

II. 이론적 배경

1. 인구교육의 정의 및 목표

인구교육의 정의를 먼저 살펴보면, ‘인구교육이란, 인구 규모, 인구 구조, 인구 분포와 인구 변동이 사회는 물론이고 개인에게 미치는 영향을 이해하고, 합리적이고 바람직한 인구 관련 가치관과 태도를 형성하여 미래의 삶의 질을 향상하고 지속적인 사회 발전을 도모하는 일련의 교육활동’ (김태현 외, 2011)이다. 따라서 인구교육은 단순히 현재의 현상만을 가르칠 것이 아니라, 이 현상과 관련된 인구 개념 자체에 대한 전반적인 이해를 포함한다. 이에 따라 인구 교육의 범위는 저출산이나 고령화 등의 인구 현상을 포함하여 인구 변동, 생명 존중, 양성 평등, 결혼관, 다양한 가족, 고령자의 역할, 고령자의 인생 설계, 세대 평등, 다문화 가정 등을 포함하고 있다(교육부, 2019).

다음으로 인구교육의 목표를 윤인경(2017)은 연구진 협의와 전문가 협의를 통하여 다음과 같이 제시하고 있다.

개인과 가족 친화적 삶을 영위하고 인구 적정화를 유지하기 위해 인간존중, 가족, 인구, 복지와 관련된 내용을 이해하고, 자신의 생애 설계와 진로 탐색을 통해 안정적인 미래를 준비하고 저출산·고령사회를 대비할 수 있는 역량을 기른다(윤인경, 2017).

또한 같은 연구에서 윤인경은 인구교육의 영역을 대영역(4개), 중영역(10개), 소영역 목표(23개)로 구성하여 제시하였는데, 이를 바탕으로 현재, 보건복지부에서 사용하고 있는 인구교육 영역은 다음과 같다.

표 1. 인구교육 영역

대영역 ⁴⁾	중영역	소영역
생명존중	인권, 평등	생명존중과 보호, 아동의 인권, 고령자의 인권, 양성평등
가족	가족의 의미와 변화, 결혼, 출산과 양육	가족구조의 변화, 건강한 가족, 결혼의 의미, 배우자 선택, 부모 됨, 양육
인구문제	인구변동, 저출산, 고령화	인구개념과 인구구조, 인구변동과 사회변화, 저출산 현상, 저출산 전망, 고령화 현상, 고령화 전망
복지	공적대비(제도 및 정책), 사적대비(진로 및 생애설계)	국가적 차원의 가족친화 정책, 고령 친화정책, 진로설계와 직업준비, 생애설계와 노후 준비

출처: 윤인경 외(2017), 보건복지부(2018)

4) 윤인경(2015)의 연구에서는 대영역 4개를 ‘인간존중, 가족, 인구, 복지’로 구분하였는데, 위에서 제시한 보건복지부의 영역과 명칭이 조금 다른 부분이 있지만 해당 영역의 대영역과 소영역은 같다.

2. 사회과학과 인구교육

우리나라 교육과정에서 인구교육은 사회과학뿐만 아니라 다양한 교과에서 직간접적으로 다루어지고 있다. 좁게는 가족에 대한 주제를 다루고 있는 도덕과 실과과, 통합교과에서부터 넓게는 국어과, 미술과까지 다양한 교과에서 가족을 시작으로 인구 현상, 인구와 관련한 개념, 인구 문제 등 인구에 관련한 다양한 내용을 다루었다.

하지만 인구에 대한 가치관 교육은 전무하였고 현재의 인구교육은 저출산·고령사회 문제를 해결하는데 연계성이 떨어진다는 문제가 있다. 이때, 사회과학 교육은 책임 있는 민주 시민을 양성하는 데 목적을 두고 있기 때문에 인구 문제에 대응하는 방법으로 유용하게 활용될 수 있는 교과라는 데서 의미를 찾을 수 있다.

고령화 사회에서 고령화 교육은 노인에게만 교육하는 것이 아니라 노년기를 대비하는 노인 대비 교육도 함께 포함하는 개념이다. 청소년들도 현재 노인문제에 대한 심도 있는 접근을 통해 고령화 사회에 필요한 가치와 태도를 함양해야 한다. 이러한 과정을 통해 학생들은 개인의 발전은 물론이고 공동체의 발전에 기여할 수 있는 민주 시민으로서의 자질을 기를 수 있다. 따라서 보다 실제적인 인구교육의 기반에 사회과학이 중요한 역할을 한다고 할 수 있다.

하지만, 이때, 인구교육을 사회과학과 인구문제의 수준에 한정하는 것에 대한 경계가 필요하다. 특히, 그동안의 초등 사회과학의 인구교육은 4-2 ‘저출산, 고령화’ 주제를 중심으로 교사와 학생들에게 인식되어 왔으며, 가치지향성을 내포한 내용으로 교육되어 왔다. 물론 인구교육의 중요성이 제기된 이유는 인구문제에서 시작되었으며, 인구교육에 있어서 가치에 대한 부분도 매우 중요한 요소이다. 하지만 인구문제를 이해하기 위해서는 인구라는 개념부터 접근될 필요가 있으며, 진정한 의미의 가치 교육은 특정 가치를 주입하는 것이 아니라 학생들이 개인의 가치판단을 자유롭게 하며, 자신의 가치관을 세워하게 하는데 있다.

따라서 인구교육은 단순히 ‘사회’ 교과의 ‘저출산’, ‘고령화’로 대표되는 인구 문제뿐만 아니라 ‘우리 지역, 가족, 그리고 나’에 대한 이해로 확장 가능한 범교과 주제가 될 수 있기 때문이다. 이처럼 인구교육의 개념이 인구 전반에 대한 이해로 확장되면, 어떠한 개념들을 가르쳐야 하는지는 논의와 더불어 해당 개념들을 학년군별로 어떻게 계열화해야 할 것인가에 대한 고민도 필요하다.

III. 초등 사회과 속에서 인구문제 교육의 양상

실제 수업에서는 해당 영역들이 어떻게 해석되고 적용되고 있을까? 이를 위해, 현재 2015개정 교육과정 초등 사회과교육과정 및 교과서 그리고 선도·연구학교의 적용사례를 살펴보고자 한다.

1. 초등 사회과 교육과정과 ‘인구문제’

현행 2015개정 교육과정에서 인구교육에 관련된 내용은 교과내용으로서의 인구교육(직접적), 교수학습방법으로의 인구교육(간접적)인 방식으로 다양한 교과에서 다루어지고 있다. 이 중에서 인구문제와 관련된 사회과 내용을 살펴보면 다음과 같다.

학년군	영역	인구교육 관련 성취기준	관련 소영역*
3~4학년	교통과 통신수단의 변화	[4사01-05] 옛날과 오늘날의 교통수단에 관한 자료를 바탕으로 하여 교통수단의 발달에 따른 생활 모습의 변화를 설명한다.	변
		[4사01-06] 옛날과 오늘날의 통신수단에 관한 자료를 바탕으로 하여 통신수단의 발달에 따른 생활 모습의 변화를 설명한다.	
	환경에 따라 다른 삶의 모습	[4사02-01] 우리 고장의 지리적 특성을 조사하고, 이것이 고장 사람들의 생활 모습에 미치는 영향을 탐구한다.	변
		[4사02-02] 우리 고장과 다른 고장 사람들의 의식주 생활 모습을 비교하여, 환경의 차이에 따른 생활 모습의 다양성을 탐구한다.	
	가족의 모습과 역할 변화	[4사02-05] 옛날과 오늘날의 혼인 풍습과 가족 구성을 비교하고, 시대별 가족의 모습과 가족 구성원의 역할 변화를 탐색한다.	개, 변
		[4사02-06] 현대의 여러 가지 가족 형태를 조사하여 가족의 다양한 삶의 모습을 존중하는 태도를 기른다.	
	지역의 위치와 특성	[4사03-02] 고장 사람들의 생활과 밀접하게 관련이 있는 지역의 다양한 중심지(행정, 교통, 상업, 산업, 관광 등)를 조사하고 각 중심지의 위치, 기능, 경관의 특성을 탐색한다.	변
촌락과 도시의 생활 모습	[4사04-01] 촌락과 도시의 공통점과 차이점을 비교하고, 각각에서 나타나는 문제점과 해결 방안을 탐색한다.	변	
	[4사04-02] 촌락과 도시 사이에 이루어지는 다양한 교류를 조사하고, 이들 사이의 상호 의존 관계를 탐구한다.		
사회 변화와 문화 다양성	[4사04-05] 사회 변화(저출산·고령화, 정보화, 세계화 등)로 나타난 일상생활의 모습을 조사하고, 그 특징을 분석한다.	저, 고	
	[4사04-06] 우리 사회에 다양한 문화가 확산되면서 생기는 문제(편견, 차별 등) 및 해결방안을 탐구하고, 다른 문화를 존중하는 태도를 기른다.		
5~6학년	국토의 인문환경	[6사01-05] 우리나라의 인구 분포 및 구조에서 나타난 변화와 도시 발달 과정에서 나타난 특징을 탐구한다.	개, 변
		[6사01-06] 우리나라의 산업구조의 변화와 교통 발달 과정에서 나타난 특징을 탐구한다.	
	경제생활의 변화와 우리나라 경제의 성장	[6사06-03] 농업 중심 경제에서 공업·서비스업 중심 경제로 변화하는 모습을 중심으로 우리나라 경제성장 과정을 파악한다.	변
	세계의 다양한 삶의 모습	[06사07-04] 의식주 생활에 특색 있는 나라나 지역의 사례를 조사하고, 이를 바탕으로 하여 인간 생활에 영향을 미치는 여러 자연적, 인문적 요인을 탐구한다.	변
지속가능한 지구촌	[6사08-06] 지속가능한 미래를 건설하기 위한 과제(친환경적 생산과 소비 방식 확산, 반공과 기아 퇴치, 문화적 편견과 차별 해소 등)를 조사하고, 세계시민으로서 이에 적극 참여하는 방안을 모색한다.	저, 고	

5) 인구개념과 인구구조㉞, 인구변동과 사회변화 ㉟, 저출산 ㊱, 고령화 ㊲

‘저출산’, ‘고령화’와 같이 명시적인 주제뿐만 아니라, 인구개념과 인구구조, 인구변동과 사회변화와 관련하여 적용할 수 있는 주제들도 살펴볼 수 있다. 현재의 인구문제를 생각하기 위해서는 인구 이동 및 인구 변화에 대한 이해가 선행되어야 한다. 그리고 현행 교육과정을 살펴보면, 이러한 계열적인 접근이 가능한 형태임을 알 수 있다.

하지만 해당 교육과정을 구현한 교과서에서 ‘저출산’, ‘고령화’ 주제와 다른 영역들 간의 연계성이 고려되지 않고 있으며, 인구 관련 내용이 접목 가능한 성취기준들도 인구관련 개념을 찾아보기 힘들다는 것을 찾아볼 수 있다.

물론 성취기준에 모든 범교과 교육의 요소를 반영할 수는 없지만 각 영역별 내용을 계열화하여 제시한다면 교사나 교과서 집필진이 해당 내용을 교과서나 수업 과정에 끌어들이 수 있는 선택의 기회를 제공할 수 있다.

2. 초등학교에서의 ‘인구문제’ 교육 양상

선도·연구학교의 실제 인구문제 수업 인구문제 영역의 실제 수업 사례들을 정리한 것은 다음과 같다. 이때, 선도·연구학교의 경우에는 사회과뿐만 아니라 1~2학년의 통합교과, 도덕, 실과, 국어, 미술과 그리고 창의적 체험활동 등을 통합하여 수업을 진행한 사례로, 교과내용으로서의 인구교육과 교수학습방법으로서의 인구교육을 모두 포함하고 있었다.

표 3. 인구문제 영역의 실제 수업 사례

소영역	선도·연구 학교 실제 수업 사례
인구개념과 인구구조	인구의 의미, 인구비교, 인구구성, 촌락과 도시 인구 문제의 해결, 인구 문제의 중요성, 인구와 관련된 사람들의 다양한 관점
인구변동과 사회변화	가족의 구성 및 변화, 인구의 변화, 도시문제 해결, 문화적 차별과 편견, 세대간 갈등 해결, 인권문제, 인구변화와 관련된 사회문제의 해결
저출산	저출산의 실태 및 문제, 가족의 소중함, 형제의 필요성, 저출산 문제 알리기, 저출산 정책 알기, 저출산 문제 해결방법 제안하기, 나의 진로 계획하기,
고령화	고령화의 실태, 고령화로 인한 가족 간의 문제, 고령화로 인한 사회 문제, 고령화 대응방안, 고령화 해결방법 탐색, 고령화의 세계적인 사례, 고령화 문제 해결방법 제안하기, 인구문제 의 중요성, 인구 이동 및 변화

연구에서 살펴 본 인구교육 수업들은 ‘인구교육’이라는 소재를 적용한 여러 교과들을 살펴봄으로써 현재까지의 인구교육의 경향을 알아보는 데 도움을 준다. 아울러 다양한 학년에 적용한 사례를 통해, 학년에 적합한 인구교육 자료를 검토하는데 시사점을 제공한다. 하지만 연구학교의 특성상, 너무 많은 교과를 ‘인구교육’의 범주에 포함시키려 하다 보니, 아래와 같은 문제점이 발견되었다.

첫째, 인구교육 수업 주제와 관련하여 영역별 균형이 부족하다. 인구교육의 주제가 대부분 인구변동과 사회변화, 저출산에 초점을 맞추고 있어 인구개념과 인구구조, 고령화 교육에 대한 비중은 상대적으로 낮은 편이다. 인구교육과 관련한 직접적 성취기준이 많지 않기 때문에 국어, 미술, 도덕 등의 다른 교과들과 연계한 수업이 많은 결과이다.

둘째, 인구교육 영역의 학년별 위계가 잡혀있지 않다. 학생들의 단계적인 발달 단계를 고려하였을 때, 수업 내용의 위계화는 필수적이다. 하지만 해당 과정에 대한 논의 없이, 주제를 수업에 활용하는데 초점이 맞추어져 있기 때문에 같은 수업 제제가 각기 다른 학년에서 위계의 발달 없이 반복되는 경향을 보인다.

셋째, 인구교육 수업과 교육과정 성취기준과의 논리적 연결 구조가 약하다. 인구교육 수업에 활용할 수 있는 주제들 중에서 수업 1시간을 인구교육에만 초점을 맞추어 진행할 수 있는 소재들이 많지 않기 때문에, 인구 교육이 부분적인 수업 소재를 확장시키거나 국어, 미술 등의 교과와 연계하여 활동을 구성한 것들이 많다. 그렇다보니, 인구교육 수업과 교육과정 성취기준 사이의 논리적 연결 구조가 약해지는 효과를 가져 오게 되었다. 특히, 저학년의 경우에는 ‘인구’와 관련된 성취기준을 찾기 어려워서, ‘가족’에 그 초점을 지나치게 맞추다보니 인구교육 수업이라고 보기 어려운 지도안들도 상당수 발견되었다.

이상의 내용들은 인구교육에 대하여 ‘무엇을 가르칠 것인가’에 대한 고민보다는 ‘어떻게 가르칠 것인가’에 대한 논의가 선행되었기 때문에 발생하였다. 인구교육을 위하여 ‘인구’의 어떤 내용을 가르칠 것인지를 먼저 선정하고 이것을 1~6학년에 어떠한 단계로 실행할 것인지를 고민하지 않았기 때문에 주제 및 활동들이 학년별 위계에 맞지 않게 중복되는 결과를 가져왔다.

IV. 인구 문제 계열화 방향 탐색

인구교육과 관련하여 교과서와 연구(선도)학교 수업 사례들에서 공통적으로 발견할 수 있었던 문제점은 바로 인구교육 내용에 대한 ‘위계’가 부재하다는 것이다. 인구교육이 꼭 필요한 교육이며, 사회적으로도 중요한 주제라는 것에 모두가 동의하는 것에 비해 인구교육을 위해 ‘무엇을 가르칠 것인가’에 대한 구체적인 논의는 부족하였다. 하지만 체계적이고 의미 있는 인구교육을 위해서 ‘계열화’는 꼭 필요한 작업이다.

1. ‘인구교육 전자책 교재’ 계열화의 예

인구교육 전자책(2018)은 인구교육의 영역을 중심으로 구현된 교재이다. 따라서 해당 교재에서 인구교육의 영역 및 요소들을 어떻게 구현하였는지 살펴보는 것은 계열화 방향을 탐색하는데 도움을 줄 것이다.



그림 1. ‘인구교육 전자책 교재’ 단원구성

1~2학년, 3~4학년, 5~6학년의 학년군별로 구성되어 있는, 인구교육 전자책은 3권 모두 총 9개 단원으로 구성되어 있다. 그리고 단원의 명칭을 비슷하게 통일시킴으로써 계열화를 시도하였다는 것을 알 수 있다. 하지만 단원만을 가지고 해당 내용들이 단순 반복(A1)⁶⁾, 발전(A2, B1, B2)⁷⁾, 격차(C1, C2)⁸⁾의 양상을 보이는지는 알 수 없기 때문에 내용에 대한 검토가 반드시 필요하다.

인구 문제 영역에 해당하는 <인구의 이해>, <인구의 이동>, <나이 듦의 이해와 노후 준비>, <세대 간의 조화>의 총 4개 단원이므로, 해당 단원들만 우선적으로 계열성을 검토하였다. 4개 단원 모두

첫 번째, <인구의 이해> 단원은 1~2학년(①인구의 뜻, ②다양한 인구의 중요성, ③우리의 인구 현상)/ 3~4학년(①인구의 뜻, ② 다양한 인구의 중요성, ③ 우리의 인구 문제와 극복)/ 5~6

6) 교과내용의 표현방법과 내용수준에 있어서 단순한 반복으로, 계열성보다는 계속성이 강조된다. 즉, 앞서 학습한 내용이 반복되는 것이다.

7) 계속성과 계열성이 동시에 유지되어 교육내용의 발전적 심화 및 확대가 이루어져 교육내용의 수직적 전개가 이루어지는 경우이다.

8) 교육내용의 내용수준과 표현방법이 하위요소가 일부 누락되거나 충분한 설명이 부족하여 상위요소인 학습곤란이 나타나는 경우이다.

학년(①인구의 뜻과 변화, ②인구 이동의 의미와 결과)로 구성되었다. 인구의 개념에 대해서는 같은 개념을 아동 발달 수준에 맞춰서 A2수준을 조절하였다. 그리고 그 다음 단계에서 1~2학년군에서는 대가족과 핵가족이라는 인구현상 수준, 3~4학년군에서는 저출산 문제에 대한 인식 및 극복방안 탐색 수준, 5~6학년군에서는 다문화 가정과 새로운 인구의 이동의 측면에서 수준 별로 다른 내용을 제시하고 있어 B1, B2단계의 계열화가 이루어지고 있었다.

두 번째, <인구의 이동> 단원은 1~2학년(①인구의 이동이란?, ②인구이동의 결과)/ 3~4학년(①인구 이동이란?, ②인구이동의 결과)/ 5~6학년(①인구 피라미드의 변화, ②저출산, 고령화에 대한 이해)로 구성되었다. 1~2학년군과 3~4학년군은 도시와 촌락, 그리고 외국 이주민의 내용을 같은 내용을 A2 수준으로 계열화하여 나타나고 있었으며, 5~6학년군은 앞선 단원에서 인구의 이동을 설명하였기 때문에 바로 인구문제만을 본격적으로 다루고 있었다. 이때, 계열화 수준이 C1 단계로 다소 학습 격차가 상승하는 경향을 보였다.

세 번째, <나이들의 이해와 노후준비> 단원은 1~2학년(①나이 들이란?, ②노후 준비)/ 3~4학년(①고령자의 삶에 대한 이해, ②함께한 노후 생활)/ 5~6학년(①나이 들과 노년기, ②즐거운 노년, 보람된 노후)로 구성되었다. 각 학년군에서 고령자에 대한 긍정적 감정 갖기와 노후 준비에 관련해서는 A2수준의 계열화가 나타났다. 한편, 1~2학년군에서는 고령자에 대한 배려, 3~4학년군에서는 고령자 되어보기, 5~6학년에서는 고령화 사회에 대한 이해와 고령자를 위한 설비 등의 특화된 학습으로 B2 수준의 계열화를 통해 고령자에 대한 이해와 배려에 대한 학습이 이루어지고 있었다.

네 번째, <세대 간의 조화> 단원은 1~2학년(①세대 간의 차이, ②서로 이해하는 마음)/ 3~4학년(①세대 간의 차이, ②서로 이해하는 마음/ 5~6학년(①신세대와 기성세대, ②세대공동체)로 구성되었다. 1~2학년군에서는 세대의 개념과 세대 차이를 조손의 측면에서 접근하였으며, 3~4학년군에서는 언어와 생활을 중심으로하는 부모-조부모 세대와의 갈등과 이해 측면에서 접근하였다. 또한 5~6학년군에서는 부모님과과의 갈등과 행복한 공동체 만들기의 측면에서 세대 차이를 접근하고 있어, A2수준의 계열화 정도를 보여주었다.

이상의 단원 검토를 통해서, 인구교육 전자책 교재는 학년군별 계열화 정도가 A1의 단순 반복 없이 A2의 비중이 가장 높으며, B1~C1 단계의 계열화도 보이고 있어 내용 계열화 측면에서는 비교적 잘 구성되었음을 찾아볼 수 있다.

다만, 해당 교재는 별도로 구성된 교재이기 때문에 교사가 해당 내용을 사회과 수업에 어떻게 적용하여 반영할 것인지, 어떤 성취기준에 적용할 수 있을지에 대한 추가적인 후속 연구가 필요하다.

2. ‘저출산’ 수업요소 계열화의 예

인구교육 수업 내용 요소들의 계열화가 이루어진다면, 각 학년별 교육과정 및 학생들의 특징에 맞게 해당 내용들을 재구성하고 결합하는 것이 가능해진다. 또한 내용 중복 및 단절의 위험성도 감소시킬 수 있기 때문에 인구교육의 내용 요소들을 선정 후에 위계를 선정할 필요

가 있다. 이상의 논의에서는 인구교육 내용 요소들의 계열화 가능성을 가장 일반적으로 실행되고 있는 ‘저출산’ 영역의 수업 방법의 예시를 통해 모색해보고자 한다.

저출산이 사회적으로 큰 문제라는 것은 사회 구성원 모두가 동의하는 문제이며, 학생들도 충분히 인지하고 있는 내용이다. 하지만 ‘저출산 문제를 학생들이 주변에서 어떻게 찾아볼 수 있는지?’, ‘저출산의 실태는 무엇인지?’, ‘저출산이 왜 문제인지?’, ‘우리나라 및 다른 나라의 저출산 문제에 대한 정책은 무엇인지?’ 에 대한 탐색 없이 ‘저출산의 해결방법을 찾고 문제를 알리는 글이나 포스터를 만들어 보자’ 는 수업들이 진행되었다. 따라서 수업을 마치고도 학생들이 저출산에 대해 진지하게 탐구해 볼 수 있는 기회가 마련되지 않는다. 또한 자기 자신과의 관련성 및 가치 교육에 대한 내용이 부족하다보니, 현재의 인구교육으로는 저출산 문제를 해결하는 것과 연계성이 떨어진다는 문제가 있었다.

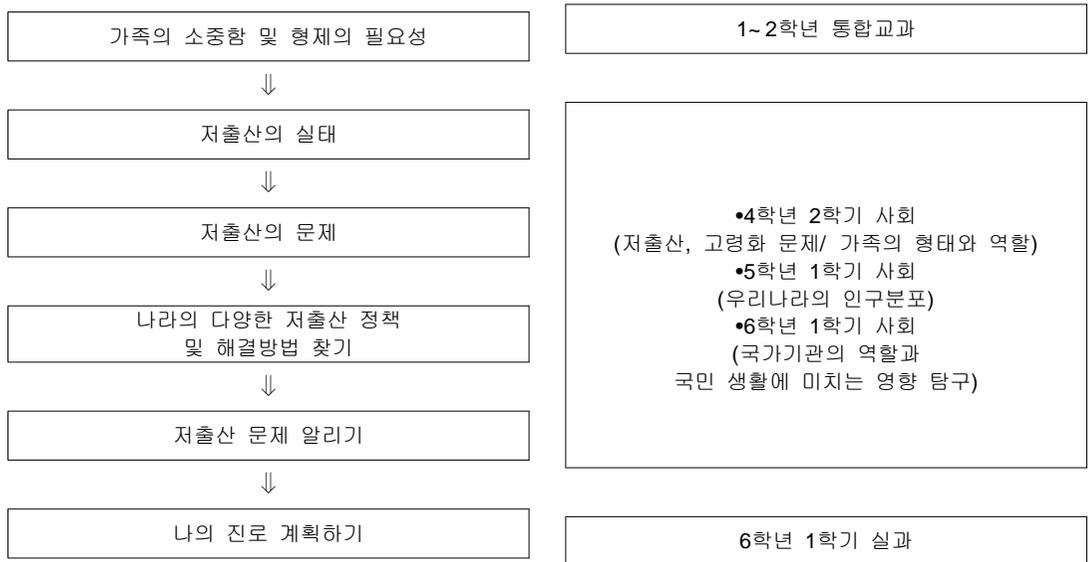


그림 2. ‘저출산’ 수업 요소 계열화의 예

저출산 문제에 대한 계열화를 거친 인구교육 수업 내용을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

첫 번째로, 1~2학년 수준에서는 나와 가족의 소중함, 나와 친구들의 형제 관계 알아보기, 형제의 필요성에 대해서 학습을 진행한다. 1학년 학생들은 특히 자기중심적인 사고가 발달하였기 때문에 ‘나’ 를 중심으로 형제, 가족들을 살펴보게 하는 과정이 꼭 필요하다. 실제 교육 과정 역시 이러한 과정으로 구성되어 있기 때문에 해당 내용을 인구교육의 관점에서 이해하는 데도 도움이 된다. 그리고 2학년 학생들은 ‘우리 가족’ 을 비롯하여 다른 친구들의 가족에 대한 이해 그리고 형제의 필요성에 대해 논의를 진행함으로써 나를 둘러싼 저출산 현상에 대해 이해할 필요가 있다.

두 번째로, 3~4학년 수준에서는 우리나라의 저출산 실태와 문제점에 대해 이해하는 학습을 진행한다. 3학년 학생들은 사회과에서 다루고 있는 우리 고장의 과거와 현재에 대한 비교를 통해 현재 저출산 문제를 이해할 수 있으며, 학생의 수가 줄고 있는 지역에서는 과거와 현재의 우리 학교의 행사 사진 등의 비교를 통해 저출산의 문제를 우리 사회의 문제로 확장하는 경험을 제공한다. 다음으로 4학년 학생들은 ‘가족의 형태’ 및 ‘저출산·고령화’에 대한 학습 주제를 통해 저출산의 문제에 대해 보다 구체적인 탐구를 진행한다. 이때, 탐구를 통해 ‘저출산은 사회적으로 문제가 된다’는 단순한 결론보다는 ‘왜’ 문제가 되는지 학생들이 다양한 주변 현상을 바탕으로 찾아볼 수 있도록 해야 한다.

세 번째로, 5~6학년 수준에서는 우리나라와 다른 나라의 저출산과 관련된 다양한 정책 및 해결방법을 찾고 저출산 문제의 해결을 홍보하는 자료를 제작하는 학습을 진행한다. 저출산의 문제는 국가적인 차원에서 해결책이 필요하기 때문에 정책에 대한 구체적인 검토 없이 학생들이 해결책을 찾는 것은 쉽지 않은 일이지만 그동안 학생들에게 많이 요구되어 왔다. 따라서 5학년 학생들은 우리 고장, 우리나라를 중심으로 저출산과 관련한 여러 정책들을 살펴보고 그 의미를 찾는 경험을 제공한다. 다음으로 6학년 학생들은 세계 여러 나라에 대한 학습을 진행하는 과정에서 저출산과 관련하여 어려움을 겪고 있는 다른 나라의 정책과의 비교를 통해 여러 가지 해결책들을 모색해 볼 필요가 있다. 이때, 학생들 수준에서 정책의 타당성 및 효과를 검증하는 것은 어렵기 때문에 효과성 검증보다는 다양한 정책들을 살펴보는 데 초점을 맞추도록 한다. 그리고 이러한 과정을 토대로 나의 진로와 가족 계획을 가상으로 진행해 보는 것도 실질적인 진로 교육측면에서 도움을 줄 것이다.

또한 인구교육의 영역이 계열화 되면, 하나의 수업 안에서 각 영역간의 통합 역시 보다 유기적으로 이루어질 수 있다. 예를 들어, 저출산 영역에서 우리 가족에 대한 이해는 인구변동과 사회변화 속에서 가족 구성의 변화와 연결될 수 있다. 즉, 우리 가족과 친구 가족에 대한 비교와 더불어 지금의 우리 가족과 과거 부모, 조부모 세대의 가족 구성에 대한 비교를 통해 인구변동과 저출산 문제에 대한 통합적인 이해가 가능하게 된다.

V. 나가며

인구문제는 국가 사회적인 성장의 측면에서 매우 중요한 문제이다. 하지만 이와 더불어 놓치지 말아야 할 점은 인구문제가 개인의 복지 측면과도 연관되어 있다는 점이다. 가족의 기능 약화, 세대 갈등, 노령 인구의 직접 및 사회활동에 대한 논의 등은 인구문제에서 도출된 대표적인 문제이다.

하지만 그동안의 인구 교육은 저출산과 고령화를 중심으로 우리 사회의 국가 경쟁력의 측면에서 문제가 되기에 해결해야 한다는 구조로만 접근되어 왔던 것이 사실이다. 하지만 저출산 문제의 해결책이 ‘우리가 아이를 많이 낳아야 한다’가 될 수 없고, 고령사회의 문제점이 ‘노인인구가 많기 때문에 문제이다’로 결론 내릴수 없는 것처럼 인구교육 역시 보다 체계

적인 관점에서 접근될 필요가 있다.

그리고 그것의 시작이 바로, 인구교육 영역들의 계열화라고 생각한다. 단지 내용 요소로서 인구 교육을 진행하는 것이 아니라, 각 영역들을 위계화하여 학년의 특성에 맞게 연계성 있는 인구교육을 실행할 필요가 있기 때문이다. ‘나’에서부터 시작하여 ‘국가, 사회적’ 단계로 나아가는 과정을 통해 학생들은 저출산 문제가 자신의 ‘결혼 계획’과 ‘출산 계획’과 밀접한 관계가 있으며, 고령사회에서 직면할 수 있는 있는 ‘노인 복지’, ‘은퇴자 재취업 문제’, ‘고령자 운전면허증 반납’ 등의 문제도 나와 그리고 우리 가족과 관련된 문제임을 깨닫게 될 것이다. 각 영역에 대한 구체적인 계열화 사례 연구가 이루어진다면, 교사는 꼭 인구 교육을 위해서 1차시 수업을 다 구성하지 않더라도 다양한 사회과 수업 내용 속에서 이를 반영할 수 있기 때문에 다양한 사회과 탐구 주제와도 통합할 수 있기 때문에 인구교육뿐만 아니라 사회과교육 주제의 다양성 측면에서도 의미가 있을 것이다.

당위론적인 인구교육이 아니라, 학생들이 자신이 당면한 문제로서 인구교육을 경험할 수 있도록 인구 교육의 내용에 대한 고민을 통해 인구 교육의 영역 선정과 그 영역의 계열화에 대한 보다 심도 있는 논의가 활성화되기를 기대한다.

참고문헌

- 교육부(2019), 사회 6-1 초등학교 교사용 지도서, 서울: 지학사
- 김병국, 전세경(2011), 저출산·고령사회 대비 교육의 관점에서 본 ‘가족’에 대한 초등교과 교육의 실태 및 방향에 관한 연구, 한국실과교육학회지, 24(4), 271-295.
- 김태현 외(2006), 저출산 시대에 대비하는 중학교 교과서의 인구 관련 내용 개선 방향, 교육과정평가연구, 9(2), 231-260.
- 김태현(2008), 저출산·고령사회에서 학교인구교육의 방향, 인구교육, 1(1), 1-19.
- 김태현 외(2011), 학교 및 사회인구교육실태조사, 보건복지부.
- 박강용(2006), 저출산 시대에 대비한 사회과 교육의 방향 모색, 사회과교육연구, 13(1), 51-78.
- 박윤경(2012), 초등학교 사회 교과서의 인구교육 내용 분석, 한국지리환경교육학회지, 20(2), 1-18.
- 박윤경, 구정화, 설규주(2014), 초·중등 교과서의 고령화, 사회 관련 내용 분석-사회, 도덕, 실과(기술·가정) 교과서를 중심으로, 교육과정평가연구, 18(1), 83-111.
- 박윤경(2019), 학교 인구교육의 방향과 쟁점, 교과서연구, 96, 6-23.
- 보건복지부(2018), 함께 만드는 행복한 세상 초등학교 1·2학년; 저출산·고령사회 대비 초등 학교용 인구교육 전자책 교재, 보건복지부·한국교원대학교.
- 보건복지부(2018), 함께 만드는 행복한 세상 초등학교 3·4학년; 저출산·고령사회 대비 초등 학교용 인구교육 전자책 교재, 보건복지부·한국교원대학교.
- 보건복지부(2018), 함께 만드는 행복한 세상 초등학교 5·6학년; 저출산·고령사회 대비 초등

- 학교용 인구교육 전자책 교재, 보건복지부 · 한국교원대학교.
- 서태열, 임은진(2013), 저출산 · 고령화 시대에 대응한 사회과 인구교육의 방향과 전략, 사회과 교육, 52(4), 23-35.
- 설규주(2013), 사회 교과서 속 저출산, 고령화 관련 서술의 문제점과 개선 방향, 사회과교육, 52(3), 31-50.
- 유종열(2012), 초 · 중등 교사의 인구교육 실천과제 양상과 과제, 학습자중심교과교육연구, 12(3), 339-362.
- 유종열(2015), 2015개정 사회과교육과정에서의 인구교육 내용 분석, 학습자중심교과교육연구, 16(3), 759-783.
- 윤인경 외(2006), 저출산 · 고령화 대비 학교교육의 목표 및 내용 기준 개발 연구, 교육인적자원부 · 한국교원대학교 공동세미나 자료집.
- 윤인경 외(2007), 저출산 · 고령화 사회에 대비한 학교교육의 목표 및 교육내용 구성에 관한 연구, 직업교육연구, 26(2), 89-104.
- 윤인경(2011a), 학교 인구 교육의 내용 분석-도덕, 사회, 기술 · 가정 교과를 중심으로, 인구교육, 4(1), 19-39.
- 윤인경(2011b), 학교 인구 교육의 내용 분석2-기술 · 가정, 도덕, 사회 교과를 중심으로, 인구교육, 4(2), 1-18.
- 윤인경(2012), 학교 인구 교육의 내용 분석3-기술 · 가정, 도덕, 사회 교과를 중심으로, 인구교육, 5(1), 49-69.
- 윤인경(2013), 학교 인구 교육의 내용 분석4-기술 · 가정, 도덕, 사회 교과를 중심으로, 인구교육, 6(1), 1-22.
- 윤인경 외(2015), 저출산 · 고령사회 대비를 위한 학교 인구교육 목표 및 내용 체계 연구, 보건복지부 · 한국교원대학교.
- 윤인경, 이수정(2017), 저출산 · 고령사회 대비 학교 인구교육 내용 체계화 연구, 인구교육, 10(1), 61-81.
- 조수진(2019), 초등학생의 인식 조사를 통한 초등 사회과 인구교육 방향 탐색: 저출산, 고령화 현상을 중심으로, 학습자중심교과교육연구, 19(8), 1313-1334.
- 차우규(2009), 저출산 · 고령사회에서의 가치관 교육의 새로운 방향, 인구교육, 1(1), 107-132.
- 한세롬(2011), 저출산 · 고령사회 대응 사회과 인구교육 내용체계, 인구교육, 4(2), 19-41.
- 통계청(2019), 2018년 인구동향 조사 : 출생 · 사망통계, 잠정결과, 2019.2.27., 보도자료.
- 통계청(2019), 장래인구특별추계 : 2017~2067년, 2019.3.28., 보도자료.
- 매일경제, 2019, “출생아 1명당 6700만원 혈세 쓰고도…출산율 0.98명 세계 최저”, 2019년 2월 27일.
- 한국일보, 2012, “출산율 0.98명… 세계 저출산 기록 다시 쓰는 한국”, 2019년 2월 28일.
- 인구교육포털, 보건복지부, [https://pep.mohw.go.kr/\(2019.5.1\)](https://pep.mohw.go.kr/(2019.5.1))

초등학교 사회과수업안 흐름에 대한 탐색

송 하 인

광주수완초등학교 교사

I. 서론

초등학교교사가 사회과수업을 실행하기 위해서는 교재연구를 하고 나름의 방식으로 수업안을 작성한다. 이처럼 수업안에는 교사의 실천적 지식이 두껍게 포함되어 있다. 또한, 수업안은 개별 교사의 창작물이기도 하지만 교사라는 집단에 의해서 공유되는 문화적 실천의 산물이기도 하다. 즉, 수업안의 형식과 내용에는 개별 수업이나 개별 교사의 독특성을 넘어서는 문화적 공통성이 있다. 따라서 하나의 문화적 실천이자 산물인 수업안을 이해하는 것은 교사의 수업실천을 이해하는 데 매우 중요한 시사점을 제공해줄 수 있다(이혁규 외, 2012).

2015년 이후에 연구자가 속해 있는 광주광역시교육청의 초등학교 사회과수업안쓰기 문화는 기존과는 확연히 다른 모습을 보이고 있다. 그 구체적인 변화를 제시하면 다음과 같다. 먼저, 신규교사를 중심으로 사회과수업 전문가들에게 컨설팅 받아서 사회과수업안을 작성하는 문화가 사라졌다. 둘째, 사회과수업안을 쓰고 수업을 공개하는 문화가 사라졌다. 셋째, 사회과수업안을 가지고 수업대화를 나누는 일종의 수업협의회가 축소되거나 사라졌다.

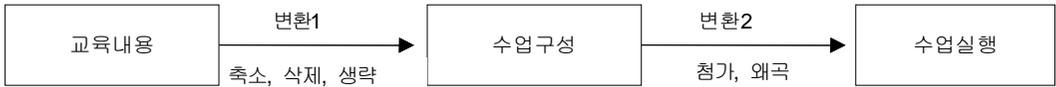
이처럼 사회과수업안을 중심으로 이루어지는 사회과수업실천은 그 어느 때 보다 변화되어 가고 있다. 따라서 현 시점에서 광주지역의 사회과수업안이 지금까지 어떻게 변화되어 왔고 현재 어떻게 변화하고 있는지 확인할 필요가 있다. 이러한 연구는 한 지역의 사회과수업안을 이해함으로써 그 지역 사회과 수업실천을 이해하는데 매우 중요한 시사점을 제공할 수 있을 것이다. 또한 오늘날 대두되고 있는 새로운 수업실천의 흐름에 비추어 기존의 수업지도안에 대한 새로운 방향을 제시할 수 있을 것이다. 이를 위해 구체적인 연구문제는 첫째, 일제강점기부터 현재까지의 사회과수업안 흐름을 탐색해보고자 한다. 이는 한 지역의 사회과수업 실천의 흐름을 이해하는데 도움을 줄 수 있을 것이다. 둘째, 그 변화속에서 나타나는 사회과수업안의 문제점을 진단하고 새로운 사회과수업안에 대한 몇 가지 제언을 해보고자 한다.

II. 초등학교 사회과수업안 작성의 절차와 기능

1. 사회과수업안 작성의 절차

교육내용을 가지고 교사가 수업을 구성하고 수업을 실행하는 과정에서 교육내용은 여러 번의 변환과정을

거친다. 이를 그림으로 나타내면 다음과 같다.



<그림 1> 교육내용의 변환과정

교사의 다양한 교수학적 지식과 교육내용은 서로 어울려져서 수업구성이 이루어지고 최종적으로 수업실행이 이루어진다. 변환1에서는 교사의 학습관, 교재관, 교과관이 크게 작용하여 학습의 논리적, 심리적 체계에 맞지 않는다면 교육내용을 축소, 삭제, 생략시키는 변환이 일어난다. 이에 비해 변환2에서는 교사의 다양한 지식이 학생의 변인과 만나서 첨가, 왜곡이라는 변환작용이 일어난다. 이처럼 변환 1에서 크게 작용하는 것은 교사의 교수학적 지식이고 변환2에서 크게 작용하는 것은 학생의 변인이다¹⁾. 수업안을 작성할 때는 교수학적 지식에 의해 변환1이 일어나고 수업실행부분에서는 변환2가 일어난다.

위와 같이 사회과교사는 교육내용에 대해서 심사숙고하여 수업안을 작성한다. 이후 작성된 수업안을 상의하기 위해 소위 사회과수업전문가라고 인정되는 수업컨설팅 위원을 찾아가간다. 이후 수업안은 컨설팅위원의 지도 아래 작성되기 시작한다. 컨설팅위원은 자신의 지도능력에 따라 수업의 성패가 나누어지기 때문에 수업자의 수업지도에 성심성의껏 임한다. 임상장학²⁾을 하는 저경력 교사의 경우는 자신이 상대적으로 사회과 지식이 낮다고 생각하고 대부분 컨설팅위원이 제시한 제안을 그대로 따르려는 경향이 있다. 자신의 주장과 컨설팅위원의 주장이 상반된 경우에는 자신의 주장을 더 이상 내세우지 않게 된다.

컨설팅위원에게 지도를 받으면 이번에는 학교 내의 연구부장, 교감에게 결재를 맡아야 한다. 컨설팅위원에게 지도를 받는 과정도 힘들지만 연구부장, 교감의 결재를 받은 과정도 힘들다. 그 중간에 수석교사가 있으면 수석교사의 결재도 맡아야 한다. 이러한 결재 시스템은 수업안을 만들기도 어렵게 하고 수업내용을 자신의 학생들에게 의미 있게 용해시키는 작용도 어렵게 만든다. 임상장학을 하는 저경력교사들은 자신의 주장보다는 사회과권위자인 컨설팅위원이나 고경력교사인 연구부장, 교감의 주장을 받아들여려고 한다. 따라서 자신의 교실상황에 대해서는 자신이 가장 잘 알고 있는데 수업안은 다른 사람이 교실상황을 짐작하여 주도적으로 만들고 실제 수업은 수업자가 하는 오류를 범하게 되는 경우가 발생한다. 이러한 이유로 수업이 끝나고 수업자는 수업협의회 이후에 자신의 수업을 성찰하기 보다는 다시는 살펴보기 싫어한다.

2. 사회과수업안의 기능

- 1) Chevallard(1985)는 변환1, 2를 내적인 교수학적 변환의 과정으로 설명하고 그때 개인화/맥락화, 탈개인화/탈맥락화의 과정이 일어난다고 설명하고 있다. 이에 비해 Schulman(1987: 16-19)은 교사가 수업을 변환하는 과정을 준비(Preparation), 재현(representation), 선택(Selection), 적용(Adaptation) 및 재단(Tailoring)으로 나타내고 있다.
- 2) 광주광역시교육청 소속 대부분의 초등학교 경우 1-5년의 경력을 가진 저경력교사들은 임상장학을 실시한다. 이때 수업을 공개하는 범위는 전교사가 된다. 이후 6-15년은 동료장학이라고 해서 동학년 교사들, 교장, 교감까지 수업을 참관한다. 그 이상의 교사들은 자기장학이라고 해서 수업안만 간략하게 제시하고 수업을 공개하지는 않는다.

수업안을 구성하면서 사회과교사는 교육내용의 적절성, 발문구성, 자료 제작 등에서 수많은 시행착오를 한다. 이런 시행착오를 겪기 때문에 한편의 수업안을 완성하고 나서는 수업안의 논리적 구조, 단원-주제-차시와의 연관 속에서 수업의 계열성 파악, 전체적인 수업의 흐름을 파악할 수 있는 능력 등이 향상되게 된다.

한 두번 수업을 하다 보니, 뛰어나지 않지만 수업을 볼 수 있는 눈도 생기고 지도안을 보고 수업을 읽을 수 있는 힘도 기르게 되었다. 학생들의 특성도 파악되서 어떤 발문에 어떤 학생들을 지명해서 발표를 해야 할지 첫 수업에 비해 조금 더 세부적인 부분도 신경 쓸 수 있게 되었다. 여러 가지 관점에 따라 수업을 분석하고 보완할 점을 협의하는 과정을 통해 완성도 있는 수업을 준비하는 방법을 배웠다(2014년 예비교사 정○○ 교생수업을 마치고).

교사는 수업안을 만드는 과정에서 다른 교사와 사회과에 대해 여러 번 이야기하기 때문에 사회과의 내용과 방법에 대한 안목을 늘릴 수 있다. 또한 수업에서 예상치 못한 학생, 자료에 대한 수많은 경우의 수를 예측하기 때문에 실제 수업에서 당황하는 요인이 적어지게 된다. 이처럼 수업안은 교수자의 교수역량을 신장시킬 수 있는 기능이 있다.

두 번째로 수업안은 수업자와 똑 같은 방식으로 다른 교사들이 자신의 교실에서 적용해볼 수 있도록 해주는 일반화기능을 가지고 있다. 따라서 수업안은 정확해야 하고 다양한 변수를 포함하고 있어야 한다. 이러한 방식은 수업을 예측할 수 있고 측정할 수 있다는 공학적 측면에서 수업을 바라본 관점이다. 그러나 수업은 각자의 처한 상황에 따라서 다르기 때문에 잘 구성된 수업안을 가지고 와도 자신의 교실에서는 잘 구현이 안되는 경우가 많다. 따라서 현재 많이 보급되고 있는 수업안이 실제로 현장에 많은 실효성을 거두고 있는지는 살펴볼 필요가 있다.

세 번째로 수업안은 수업을 참관하는 참관자가 수업자의 흐름을 파악할 수 있게 하고 참관자 나름의 방식으로 수업을 해석하고 비평하게 해주는 수업읽기(lesson reading) 텍스트(context)로서의 기능을 한다. 참관자가 수업을 보지 않고 수업안을 보고도 그 수업이 어떻게 진행되었는지 짐작할 수 있게 된다. 수업안이라는 텍스트가 있음으로 인해서 수업에 대한 담론이 만들어지고 이때 만들어진 수업담론은 그 공동체의 수업 문화를 만들어 간다. 수업공동체를 만들어가는 대표적인 형태가 수업후 수업협의회이다. 수업협의회는 여러 가지 방식이 있을 수 있느냐 대표적으로 수업안을 보고 이야기를 나누는 형식과 수업을 보고 이야기를 나누는 형식으로 나누어진다. 그러나 본질적으로 둘 다 수업안이 존재하기 때문에 수업읽기가 가능해진다.

따라서 수업안을 연구(research)하게 되면 수업자의 수업스타일, 레퍼토리를 파악할 수 있을 뿐만 아니라 그 학교, 그 지역의 사회과수업문화를 파악할 수 있게 된다.

Ⅲ. 연구의 내용 및 방법

1. 연구대상학교

1938년부터 시작된 광주부초³⁾는 2015년까지 오랫동안 모든 교사가 자기교과를 가지고 자기 과목만 가르치는 시스템을 가지고 있었다. 본 연구자가 광주부초의 사회과수업안을 그 연구대상으로 선택한 이유는 광

3) 광주교육대학교는 광주교육대학교 광주부설초등학교와 광주교육대학교 목포부설초등학교가 있다. 이하 광주교육대학교 광주부설초등학교는 광주부초라고 줄여서 제시한다.

주부초가 광주의 초등사회과수업문화에 끼친 영향이 크기 때문이다. 광주교육대학교는 광주지역에 실습을 담당하는 대용학교를 약 6개 정도 운영하고 있다. 그 중에서 광주부초는 가장 오랫동안 예비교사들의 수업 실습을 담당해왔다. 예비교사들은 수업실습 기간에 지도교사로부터 사회과수업안 쓰기에 대한 이론, 실습을 배운다. 그리고 현장에 발령받아 그들이 수업실습 때 배운 그대로 사회과수업안을 작성하고 수업을 실행한다. 이런 식으로 광주부초 수업안은 광주지역의 초등학교에서 오랫동안 사용되어 왔다. 실습대용학교 또한 광주부초 수업안의 방식을 따르고 있다. 또한, 광주부초에서 사회과를 전공했던 교사들은 광주지역에서 오랫동안 사회과수업전문가로 인정을 받아왔다. 수업사랑방연수, 1정연수 등 사회과관련 연수를 통해 현장교사들에게 광주부초 방식의 사회과수업안 작성에 대해서 안내를 해왔다.

따라서 오랫동안 광주부초의 사회과수업안은 광주지역 초등사회과수업문화에 막대한 영향력을 끼치고 있었다. 이런 이유로 광주부초의 사회과수업안의 흐름을 연구한다는 것은 광주지역 전체의 초등사회과수업 실천의 흐름을 짐작할 수 있게 해준다.

2. 연구내용

수업안은 일제 강점기에 교안(敎案), 지도안으로 불리우다가 전후 학습보도안이라 불리우기도 하고 1960년대 이후에 수업안이라고 불리웠다. 그리고 현재에는 학습지도안, 수업설계안, 교수학습과정안, 교수학습계획안으로 불리우고 있다. 수업안은 지역마다 그 형태가 조금씩 차이가 난다. 하지만 전체적으로 살펴보면 단원, 학생실태, 교재연구, 본시학습안으로 이루어진 갑안의 형태와 차시학습위주의 본시학습지도안만 제시된 을안이 있다⁴⁾. 초등교사들이 갑안, 을안을 처음 쓰기 시작한 단계는 실습학교에서 수업실습을 하면서부터이다. 일반적으로 실습학교에서는 예비교사들이 약 6주간의 실습동안 갑안, 을안2번의 수업안을 작성한다. 이러한 수업안쓰기 경험은 이후 학교현장에서도 이어진다. 이에 따라 부설초등학교에서 사회과수업안 쓰기 경험은 이후 그들이 교직생활하면서 경험하는 사회과수업안의 시발점(始發占)이 된다는 측면에서 아주 중요하다. 그렇다면 부설초에서 오랫동안 실습을 담당했던 교사들은 수업안을 어떻게 쓰는지에 대한 오랜 추적은 지역의 사회과수업문화를 진단할 수 있는 좋은 자료가 될 수 있다.

연구자가 광주부초에 근무할 당시 공개수업의 형태는 아주 많았다. 이에 따라 다양한 수업안의 형태가 존재하였다. 먼저, 갑안이 있다. 갑안은 단원, 학생실태, 교재연구, 단원전개계획, 평가계획, 본시학습안으로 구성되어 있다. 1년차 교사가 자신의 수업을 공개할 때, 4, 5년차 교사들이 예비교사들을 대상으로 시범수업을 보일 때 주로 작성한다. 둘째, 을안이 있다. 을안은 본시학습안으로만 구성되어 있다. 광주부초 교사들은 을안을 작성하지 않는다. 예비교사들은 실습을 할 때 을안을 작성한다. 마지막으로 주제수업안이 있다. 이것은 광주부초에만 있는 독특한 수업안으로 갑안의 형태를 갖추고 있지만 갑안과는 다르게 수업연구주제

4) 이동원(2007)의 논의를 보면 단원명, 단원의 개관, 학습내용의 계열, 단원의 목표, 단원전개계획, 교재연구, 지도상의 유의점, 단원의 평가계획, 학생의 실태, 본시교수학습전개과정의 형태로 이루어진 것이 갑안이다. 이에 비해 을안은 본시교수학습과정안만 제시되어 있다. 몇몇 지역에서는 갑안을 세안, 을안을 약안으로 불리우기도 한다.

5) 연구자가 근무할 당시 광주부초는 학교 내 서열의식이 존재하여 교사들이 1년차, 2년차, 3년차, 4년차, 5년차, 6년차 교사로 나누어졌다. 1년차 교사는 학교의 막내로 모든 일을 한다. 3년차가 되면 사회과를 맡아서 총괄하는 사회과부장이 된다. 4, 5년차는 수업에 관해서 숙달한 사람으로 인정받아 예비교사들 앞에서 시범수업을 공개할 수 있는 자격이 주어진다. 그리고 학교 내에서 교무, 연구 등의 영역부장의 역할을 한다. 6년차는 교감자격을 받은 사람들이다. 학교에 1, 2명 존재한다. 이들은 거의 군대에서 전역을 앞둔 말년 병장이다.

라는 목록을 제시하고 교재연구부분에도 연구주제와 관련된 내용 등이 추가된다. 주제수업안은 수업자가 몇 년 동안 사회과수업을 해보면서 어려웠던 부분이나 해결해보고 싶은 과제를 제시하고 그것을 어떻게 신장시킬 것인지를 제시하는 형태이다. 학년 초에 주제수업을 할 단원과 차시를 과부장, 본부와 협의를 한 후 1년동안 실천한 결과를 주제수업안으로 작성하고 수업을 공개하는 형태이다. 주제수업안은 수업자의도에서부터 본시수업안까지 자신이 제시한 주제가 적절하게 배분되도록 작성해야 한다. 광주부초 교사들은 여러 수업공개가 있지만 이 주제수업을 가장 힘든 공개수업으로 여긴다. 그 이유는 그 수업을 하기 위해 거쳐야 할 단계가 많고 참고해야 할 책들이 많기 때문이다. 주제수업을 실시하기 위해서는 약 2달 전에 과부장과의 이야기를 통해서 주제를 구체화해야 한다. 이후 주제가 과부장에게 통과되면 수업안을 수시로 과부장에게 검사를 맡아야 한다. 과부장에게 수업안이 최종 통과되면 이번에는 연구부장에게 가야 한다. 연구부장에게는 약 2주전에 수업안을 통과해야 한다. 연구부장을 통과하지 못하면 수업공개는 이루어지지 않게 된다. 수업자는 연구부장에게 자신의 주제수업의 논리를 설득시켜야 하고 약 2주간 연구부장과 다시 과부장과 했던 방식으로 주제수업에 대한 이야기를 해야 한다. 최소 1주일 전에는 모든 수업안의 결과가 끝나고 이후 사전수업을 통해 최종적으로 수업안을 완성해야 한다. 그러나 대부분의 수업안이 약 몇 일 전에 최종결재를 통과하였기 때문에 막상 수업실연을 위해 발문연습, 자료준비 등을 할 시간은 충분하지 못했다.

3. 자료수집 및 분석

본 연구에서는 광주부초 사회과교사의 수업실천을 두텁게 보여줄 수 있다고 판단되는 주제수업안만을 약 30편 정도 수집하였다. 이렇게 확보된 광주부초 사회과 주제수업안은 다음과 같다.

<표 1> 광주부초 사회과 주제수업안

연번	년도	주제	특징	학년	수업자
1	73.9.18	사고활동의 조장에 의한 문제해결능력신장	문제의식- 문제파악- 문제추구- 문제의해결- 적용 및 생활화: 예상되는 교사의 발문내용, 형성평가 문제 제시	3	윤○○
2	76.7.14	자율학습능력신장을 위한 사회과 교수학습방법 구상 (옛날의 통신)	교재의 본질탐구- 정리- 문제제기(차시)	5	나○○
3	78.10.31	역사적 사고력 신장을 위한 주제적 수업과정의 탐색	문제제기(3)- 사실의 추구(27)- 해석판단(7)- 사안형성(5)- 차시도입(3); TC안 제시	6	이○○
4	86.10.28	합리적 가치 선택을 돕는 발문과 응답처리	문제파악- 문제추구- 문제해결- 적용및발전- 형성평가- 과제파악: 일반학습과정안	4	이○○
5	87.7.7	사회탐구기능신장을 위한 발문과 응답처리	문제파악- 문제추구- 문제해결- 적용및발전- 형성평가- 예측적과제파악 : TC안	6	이○○
6	88.9.13	인과의식의 발달 촉진을 위한 발문과 응답처리	TC안- 형성평가문제제시	5	박○○
7	89.10.25	일반화지식획득의 효과적인 수업전략의 탐색		6	박○○
8	95.5.23	건축조사활동 조장을 통한 탐구 의욕의 고취	형성평가 계획으로 변경, ---을 통한--- 신장	4	최○○
9	94.9.2	교통사고 사례 조사활동을 통한	사회문제파악(문제의식, 문제파악)- 사회사상	3	김○○

	7	교통질서외식의 심화	탐구(문제의추구 및 해결)- 사회법칙의발견(문제의해결)- 현실에의 적용(적용 및 생활화)		
10	97.7.1	다양한 자료활용을 통한 창의적인 사고력 신장		5	김○○
11	97.10.31	토의토론학습을 통한 합리적 의사결정능력의 함양		4	김○○
12	99.5.14	탐구활동 촉진 자료 활용을 통한 사회적 사고력 신장		5	우○○
13	00.6.2	토의 학습을 통한 역사의식의 신장		6	김○○
14	01.9.21	논쟁학습을 통한 비판적 사고력 신장		6	이○○
15	02.10.1	체계적지출계획을 통한 건전한 소비의식 형성		4	이○○
16	02.4.9	뉴스제작활동을 통한 역사적 감응의식 신장		6	임○○
17	04.5.25	브레인스토밍 활동을 통한 창의적 사고력 기르기		3	이○○
18	05.4.19	마인드맵 활동을 통한 사회과 개념 이해력 기르기		4	이○○
19	07.6.5	추체형 역사 학습을 통한 역사적 사고력 신장		6	이○○
20	10.10.19	KWL기법 활용을 통한 사회과 탐구능력 신장		5	김○○
21	10.7.1	ESD를 통한 환경문제해결력 신장		6	송○○
22	11.11.7	의사결정학습을 통한 합리적소비의식 함양		4	송○○
23	12.11.23	사고맵을 통한 의사소통능력 신장		3	김○○
24	12.11.30	가계놀이를 통한 합리적소비의식함양		4	나○○
25	13.7.5	스마트맵을 통한 반성적사고력 신장		4	나○○
26	14.09.12	역사적 패러디를 통한 역사적 사고력 함양		6	이○○

1973년 이전 작성된 사회과수업안에 대해서는 어디에서도 자료를 확보할 수 없었다. 기존에 근무하던 교사들을 찾아가 자료를 확보하려고 했지만 대부분 생존해 계시지 않았다. 또한 1970년대 이전에 자료를 확보하기 위해 광주교육대학교 박물관에 가서 자료를 찾았지만 수업안과 관련된 자료는 없었다. 이에 본 연구자는 1970년대 이전에 사회과수업안은 서울 교육박물관, 한국교원대학교 박물관 등을 통해 자료를 수집하였다. 이러한 자료는 1973년 이전의 광주부초 사회과수업안 흐름을 대한민국 사회과수업안 흐름에 비추어 유추할 수 있게 해준다. 다음은 이렇게 수집된 사회과수업안이다.

〈표 2〉 1970년 이전 사회과수업안

시기	사회과지도안	출처
일제강점기	조선의 교육연구	인터넷
1945- 1959	윤재천의 신교육서설, 삼봉초등학교 지도안, 경북사대부설초등학교 지도안, 봉강초등학교 보도안, 강우철의 사회과교육	서울 교육도서관, 한국교원대학교 교육박물관
1960년대	김해인 사회과교육, 문교경북, 새교실	한국교원대학교 교육박물관
1970- 2014	광주부초 사회과수업안	광주부초 역사관
2014년 이후	광주부초 사회과수업안, 광주시내 사회과수업안	수업자들에게 확보

2015년 이후부터는 광주부초 수업안이 광주광역시 혁신학교 사회과수업안과 비슷해진다. 이에 혁신학교와 광주부초의 수업안을 함께 제시하였다.

수업안을 시대상에 비추어 해석하기 위해 초창기 사회과수업 실천을 해본 사람들의 경험담이 들어 있는 면담자료를 다양한 사회과관련 논문의 부록편에서 수집하였다. 또한 최근에 광주부초에서 근무한 경험이 있는 교사들, 혁신학교에서 수업안을 작성해본 경험이 있는 교사들을 중심으로 면담자료를 확보하였다.

수업지도안의 내용분석은 이동원(1997)과 이혁규 외(2012)의 연구를 참고하였다. 이동원(1997)은 새교육운동기 1946-1960년대까지 사회과수업안 15편을 수업내용(생활기능 혹은 사회기능, 사실적 지식, 개념·일반화 지식), 수업방법(문제해결학습, 토의학습, 조사학습 등), 수업과정(수업모형과 수업내용의 결합정도)의 측면에서 분석하였다. 이혁규 외(2012)는 수업지도안의 형식(수업상황정보, 수업계열정보, 수업과정정보)과 내용(학습단계와 학습요소의 용어 및 유형 분석, 학습활동의 구체적인 단계분석, 수업모형제시유무와 유형분석, 평가계획의 유무와 유형분석)으로 분석하였다. 본 연구에서는 이혁규 외(2012)의 연구를 참고하여 수업지도안의 형식과 내용으로 나누어 분석하였다. 다음은 각각의 수업안을 분석한 범주이다.

〈표 3〉 수업안 분석 범주

수업지도안형식	수업상황정보	대상, 일시, 장소, 수업자 등
	수업계열정보	교과, 단원, 제재, 차시, 교과서 등의 정보가 제시되면서 그 수업이 행당되는 교과의 맥락에서 어느 위치에 존재하는지를 드러내는 지표
	수업과정정보	수업안 상단의 학습목표, 수업모형을 포함하여 하단에 있는 모든 요소들 학습주제, 학습목표, 수업모형, 학습단계, 학습요소, 교수학습활동, 시간, 자료 및 유의점 등
수업지도안내용	학습단계와 학습요소의 용어 및 유형 분석	도입, 전개, 정리 : 문제해결과정 ; 교과서의 특성 학습흐름, 중심내용 등
	교수학습활동의 구체적인 단계 분석	한시간의 수업을 진행하는 교사들이 생각하는 수업의 구조가 반영
	수업모형 제시 유무와 유형 분석	수업의 흐름을 통해서 파악
	평가 계획의 유무와 유형 분석	평가 유무, 평가를 대체하는 내용이 제시 되었는지 파악

이혁규 외(2012)의 연구는 동시대의 수업안을 분석하였지만 본 연구는 일제강점기부터 현재까지 다양한 시기의 수업안을 분석했다. 본 연구의 목적이 대략적인 수업안의 흐름 탐색에 있기 때문에 이혁규 외(2012)의 연구처럼 동시대의 각 수업안을 구체적으로 분석하고 수업안의 공통점과 차이점을 파악하지는 않았다. 그 이유는 시기별 수업안의 양이 많았고, 각 시기별 수업안의 내용과 형식이 달랐기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 시간의 변화에 따라 수업안이 어떻게 변화되었는지를 나타내기 위해 다음과 같은 과정을 거쳤다. 먼저, 전체 수업안을 살펴보고 외형상, 내용상 두드러지게 차이가 나는 수업안을 시기별로 나누었다. 둘째, 각 시기별 대표적인 수업안을 제시하였다. 셋째, 각각의 수업안을 이혁규 외(2012)의 분석틀로 자세히 살펴보았다. 넷째, 이전 시기의 수업안과 달라진 점과 그 이유를 면담자료, 문헌자료를 통해 해석하였다. 최종적으로 글쓰기를 위해 시기별로 가장 두드러지게 차이점을 나타내는 외형적 체제의 변화를 중심으로 각 절을 나누고 일종의 글쓰기(writing) 맵(map)을 구성하였다. 다음은 이렇게 해서 구성된 본 연구의 글쓰기(writing) 맵(map)이다.

<표 4> 글쓰기(writing) 맵(map)

시기	외형적 체제	특징	요인	
일제 강점기	줄글 형식	수업안 간략, 수업후 반응 제시		
1950- 2014	표의 형식	단원 중심	단원학습의 순차적 전개	광복 후 새로운 교육체제 수용
		본 차시 중심	본시학습안이 구체적으로 제시됨. 일반 학습과정안에서 TC안으로 변경됨, 수업안이 촘촘히 작성됨.	연구학교 수업공개의 강화
2015- 현재	다양한 형식	무형식, 수업협의회가 없어짐	혁신학교 철학	

IV. 초등학교 사회과수업안 쓰기의 흐름

1. 줄글 형식: 일제 강점기

일제강점기 시대 수업안은 표의 형식이 아니지만 일종의 형식을 지니고 있으며 수업의 실제부분에서는 핵심발문을 수업의 구성으로 제시하여 놓았다⁶⁾. 다음은 1928년 경성사범학교 담임직원 및 부속학교 전 직원이 참석한 가운데 실시된 지리과 수업안이다(최영돈, 2014).

<히라타 구라타의 지리과 수업안(1928년 6월호)>

1. 일시: 1928년 5월 11일 제4시

6) 역사수업에서는 (1) 종래의 학문 즉 한학의 의의, 내용, 한학자가 품은 사상의 개요를 알린다. (2) 국학발달의 유래를 인물을 통해 알리면서 국학의 의의, 내용, 사상의 개요를 알린다. (3) 이상 한학자, 국학자의 사상에 대립을 알려, 본과의 중심인물, 노리나가 출현 당시의 시대적 배경을 부여한다(김봉석, 2012: 8). 등으로 수업안의 형태는 비슷하나 그 표현방법이 약간씩 수업자에 따라 차이가 난다.

2. 제재: 간토지방의 구역과 지세
3. 제재관
4. 준비: 대일본 지도, 간토지방과도, 화산의 모형, 각 지역의 그림엽서
5. 시간배당

제1시: 구역과 지세- 개관과 산맥(본시)

제2시: 지세- 하천, 호소, 평야, 해안

6. 방법

- (1) 지리와 독자학습의 감상발표- 난해한점, 감흥 등
- (2) 간토지방은 어디에 있다고 하면 좋을까?
- (3) 어떠한 부현으로 구성되어 있을까?

- 생략 -

7. 지도의 실제

- (1) 스스로 잘 조사하였나요?

재미있는 조사였다. 교과서로 충분하지 않아 어려웠다 등의 대답들이 있었다. 학습장을 점검하였더니 독자학습에 있어 지세도, 부현별도 등을 약도로서 활용한 이들도 있었지만 대체로 충분하지 않았다.

- (2) 간토지방은 어디에 있다고 하면 좋을까?

- (3) 어떠한 부현으로 구성되어있는지, 부현을 제시한다.

- 생략 -

수업상황정보에서 대상, 일시, 장소, 수업자가 제시되고 있다. 수업계열정보는 교과, 단원, 제제, 차시, 교과서 등의 정보가 제시되면서 그 수업이 해당되는 교과의 맥락에서 어느 위치에 존재하는지를 드러내는 지표들이다(이혁규 외, 2012). 본 수업안에서는 시간배당을 구체적으로 제시하고 있다. 수업과정정보는 학습목표, 학습주제, 수업모형, 준비자료 및 교과, 교수학습수업전략, 수업전 교사 활동 등이다. 본 수업안에서는 학습목표, 준비자료 및 교과, 수업전략 등은 제시되어 있지 않다.

수업안의 내용분석에서는 수업안의 형식적 내용들이 당해 수업에서 교수되는 내용과 구체적으로 어떻게 관계 맺고 있는지를 살펴보는 것이다(이혁규 외, 2012). 학습단계는 예비-교수-정리의 단계로 나누어진다. 일본은 1880년대 말, 새로운 서구 교육학으로 헤르바르트주의를 도입한다(최영돈, 2014: 36). 헤르바르트는 교수를 ‘명료-연합-계통-방법’의 4단계로 구분하였는데 이것이 일본에 도입되어 ‘예비-지도(교수)-응용’이라는 3단계로 축약되었다(오성철, 2000). 3단계 교수법에서 각 단계에 행해져야 할 내용에 대해서 알아보면 다음과 같다(을죽단조, 1931, 최영돈, 2014: 40).

(1) 예비 : 새로 배우는 사항의 기초가 되어야 하는 이미 알고 있는 사항, 또는 새로 학습하는 사항에 대하여 이미 알고 있는 점을 문답한다.

(2) 교수 : 새로 배울 부분의 지도를 관찰하고, 문답을 통해 각 중요한 사항을 관계적으로 밝히도록 한다. 표본·회화·사진 등은 적당한 기회에 보여주고, 그것을 보완한 모형을 그려보게 한다. 때에 따라서는 분절하고 복연한다.

(3) 정리 : 교과용 도서를 읽고 나서 지식을 정리한다. 평면약도 또는 단면약도를 그려보거나, 혹은 간단한 모형을 만들어 보거나, 또는 상상여행(想像旅行)의 문답을 행한다. 문제로 적당한 것은 작문한 것을 발표하는 것이다.

교수활동의 구체적인 단계, 수업모형제시, 평가계획 등은 제시되어 있지 않다. 특이할 점은 수업을 하고 나서 느낀 점, 알게 된 점 등을 함께 기록해 두었다. 수업이 끝나고 수업협의회를 한 후 그 결과까지를 함

개 수업자가 작성하여 수업잡지에 올린 것으로 보인다.

교과 내용적인 측면을 살펴보면, 일제강점기 사회과수업안은 지리, 역사를 중심으로 이루어졌는데 지리수업은 독자학습을 통한 자기주도적 학습강조, 지형 및 경제지리 관련 제재의 강조, 지도제작 및 모형 제작 등이 지리적 작업을 통한 지리교육의 실습적인 측면이 강조되었다(최영돈, 2014). 역사수업에서는 문답과 발표, 교사의 설화에 의한 감득감화식 수업방법이 일반적인 형태였다(김봉석, 2012: 14). 특히 경성사범학교는 현재 교육대학교와 비슷한 기능을 한 학교로서 연구수업을 전국의 교사를 대상으로 실시하였고 수업협의회 또한 지금과 별반 다르지 않을 정도로 밀도가 있었다. 이는 실제학교에서 실시하는 수업과는 거리가 멀었다고 하지만 당시 지리, 역사수업의 경향은 어느 정도 드러낸다고 할 수 있다. 이 수업안이 잡지에 게재되어 교육현장에 보급되고 협의회 등을 통해 이상적인 모델로서 전파되어 다른 교사들도 이를 실천하였을 것으로 여겨진다(김봉석, 2012).

2. 표 형식: 1950-2014

(1) 단원중심 수업안(1945 - 1960년대 중반)

해방이후에 일제의 교육제도를 개편하기 위해 새교육운동이 일어난다. 새교육운동은 교수방식뿐만 아니라 학교운영에 이르기 까지 아동중심으로 이루어져야 한다고 보았다(강일국, 2002). 해방이후 사회과수업방법의 대부분은 미국의 자료에 의존하였다.

제가 그 당시 부속초등학교에 있었는데 사범학교의 도서관에서 보니까 그 달톤플랜이니 프로젝트 매쓰드니 뭐니 해서 그 민주주의에 관한 책이 몇 권 있었어요. 그게 그저 미국의 소개를 집약해서 낸 것을 읽어보고서 민주주의라는 게 이렇게 로구나 하지만 말을 누가 가르쳐 주지는 않았다. (공주부초 문영환 면담)

해방이후 새교육운동의 기치 아래 새로운 사회과수업안을 보급한 사람은 당시 서울효제초등학교 교장이었던 윤재천이었다⁷⁾. 윤재천은 일제시기 이후 우리 교육계의 영향을 미친 일본식 3단계 교수법에 의한 교안의 내용과 형식과 시간배당에 의한 교수내용과 발문을 상세히 기록한 미국식 수업안의 내용과 형식을 참고로 하여 새로운 수업안의 형식과 내용요소를 창안하게 되었다. 윤재천은 교재의 지향, 지도계획(요점, 기간, 준비물, 어휘), 차시별 수업안(차시별요점, 준비물, 수업과정, 도달점, 학습문제와 연구문제)의 3가지 요소가 중심이 되는 수업안을 창안하였다(이동원, 2013: 374). 이때 제시한 수업안(윤재천, 1946)은 다음과 같다.

7) 장병창은 1949년 당시 광주서림국교에서 근무하였는데 자신이 '고려는 왜 망했을까'라는 주제로 연구수업을 하였고 구연무는 1951년에 교육실습생을 대상으로 시범수업을 하였다고 구술하고 있다(강창순, 2001). 이를 근거로 보면 연구수업은 일제강점기이후 꾸준히 실시된 것으로 보인다. 또한 1951년 3월 20일 문교부가 '연구학교규정'을 제정·공포(홍웅선 외, 1989: 13)하면서 연구학교에서 수업공개가 일반화되었다.

		요점	시간	준비물	어휘
지도계획	제1차	- 벼의 일생 - 경작과 기후 - 이삭의 수 - 추수에서 정미까지	15 10 35 10	벼의 일생을 그린 도화	태풍, 이삭, 탈곡기
	제2차	- 나락의 구조 - 정미법 - 전분과식량	10 35	요드시험판 전분 곡물여러종류	나락, 정미, 현미
	제3차	- 조선의식량 - 식량의 준비 - 식량대책		조선지도 산업지도	요드반응
	제4차	- 곡물의저장법 - 해충 - 곡물을 원료로 하는 공업			

제2차시안	
<p><요점> 1. 나락의 구조, 정미법에 대하여 학습시킨다. 2. 요드반응으로 쌀의 성분을 발견시킨다.</p> <p><준비> 요드, 시험판, 전분..</p> <p><과정> 1. 나락의 관찰(5분) 2. 정미법, 쌀의 종류(5분)</p> <p><도달점> 1. 쌀에는 현미, 배아미, 백미가 있다. 2. 쌀 가운데는 눈이 자라서 벼가 되고 쌀은 그 양분이 되는 것이다.</p>	<p><학습문제> 1. 나락은 어떻게 되어 있나? 2. 나락으로 우리가 먹는 쌀을 만들려면 어떻게 하면 좋을까? 3. 쌀은 무엇으로 되어 있나?</p> <p><연구문제> 1. 여러 가지 곡식중에 전분으로 된 것은 무엇인가? 2. 지금과 같이 쌀이 부족할 때에는 어떻게 하면 좋을까? 3. 전분의 모양은 어떻게 생겼을까?</p> <p><판서계획> · 나락- 현미쌀- 백미 · 눈미, 양분, 겉겨, 속겨 · 눈...배아미 · 쌀..전분이다. · 요드반응: 전분- 남빛 · (적) 잡곡을 먹자 잘 씹어 먹자 · 나락 정미, 현미</p>

윤재천은 수업안의 구성요소로 ①교재의 지향 ②지도계획 ③시간배당 ④과정 ⑤도달점 ⑥학습문제와 연구문제 ⑦결론의 7개를 제안하였다. 여기서 교재의 지향은 대단위의 교재를 대관하면서 목적, 그 목적에 도달할 수 있는 수단, 그 수단으로 이루어진 목적의 성과가 포함되어 있어야 한다고 한다. 또한 과거에 쓰던 교재관, 교재의 연구, 혹은 아동관 등을 전부 포함하여 목적, 수단, 결과를 간단명료하게 제시하라고 말하고 있다. 둘째, 지도계획에는 지향에서 정리한 교재의 요점을 적출하여 각각에 시간 및 필요한 준비물, 어휘를 제시해야 한다고 설명하고 있다. 셋째, 시간배당에서는 기존의 40분 수업에 국한되지 말고 일련의 단원학습을 전제로 다양하게 시간을 배분할 수 있다고 한다. 넷째, 과정에서는 수업과정을 제시해야 하는데 여기에서는 해방 직후 과도기에 신 어휘의 습득 국어뿐만 아니라 모든 교과에서 가르쳐야함을 강조하고 있

다. 다섯째, 도달점에서는 학습결과를 반드시 주어진 시간 내에 얼마큼 도달하였는지를 확인하도록 권고하고 있다. 여섯째, 학습문제와 연구문제에서 학습문제는 교재를 습득한 과정에 그 진행을 돕는 문제이며, 연구문제는 교재의 습득이 끝난 후에 전 교재를 종합하고 총괄하는데 토론적으로 사용할 문제로 초급과 고급 구별 없이 합하여 학습하여도 무관함을 설명하고 있다. 마지막으로 결론 부분에서는 시간 배당에 따른 업무와 판서구조 작성의 필요성을 제시하고 있다(이동원, 2013).

윤재천의 수업안은 단원을 문제해결학습의 단계로 설정하고 한 단원을 약 4차시로 구성하였다. 그리고 각 차시에 대한 세부적인 지도안을 제시하였다. 한영석(1952)의 글에서도 알 수 있듯이 이 당시의 단원학습은 교과주의의 단점을 극복하기 위해 교과간의 통합적으로 구성하였다. 해방이후 새교육운동의 초창기에, 일부 이나 새교육을 소개하고 실천하려 노력한 이들은 사회과를 통합적, 문제해결학습의 측면에서 이해하였다(이동원, 1997). 윤재천의 수업안은 실제 현장에서 단원 학습 기준안을 작성하고 매차시 간략하게 지도안을 작성하여 결재를 맡는 형식으로 이루어졌다. 매차시 결재를 할 때 포함된 내용은 교재, 지향, 요령이다. 교재는 학습주제, 지향은 학습목표, 요령은 학습순서에 해당한다. 다음은 이렇게 구성된 1949년 전라남도 광양군 봉강북초등학교의 단원학습 기준안과 수업안이다.

단원학습 기준안				
(사회생활과)		교감	교장	
단원	원시국가와 상고생활	학습시간	총 12시간	
목표	1. 우리겨레는 어떻게 이루어 졌으며 또 우리 조상들의 첫 살림은 어떠하였는가? 2. 옛 사회가 발전하여 나라를 이루게 되는 모양과 고조선 상고의 여러 나라에 관하여 살펴보자.			
학 습 계획	학습문제	학습활동	시간	자료 및 환경
	1. 우리 민족의 이루어짐과 옛 살림	민족의 어우러짐 우리민족의 두갈래 첫살림살이 살림살이가 발전해온 차례		
	2. 상고의 여러나라	- 사회의 발전 - 고조선 - 여러나라의 달라짐		

校是印		校覽印		第 4 週 4 月 2 日 火 曜 晴 天			擔任印
第 1 時 漢字科	第 2 時 國語科	第 3 時 科學科	第 4 時 社會科	第 5 時 圖畫科	第 6 時 勞作科	反 省	生活指導
教材 2. 이상현인성 (710-P24) 2/2 志向 이課에서 漢字를習得한다. 要項 1. 音聲單述語圖頻確定 2. 音書寫 3. 2課, 12項부터 20項까지 一覽(默讀)	教材 2. 이상현인성 (710-P24) 2/2 志向 2區分하여 指導와 漢字指導의 微差를 辨別한다. 要項 1. 班別音聲指導와 範讀 2. 音朗讀 3. 指導讀	教材 1. 사부사물은 어떻게 살아가며 어떻게 자라나고 2/3 志向 2區分하여 指導와 漢字指導의 微差를 辨別한다. 要項 1. 音기 (指導讀) 2. 音의 種類 - 音聲, 音聲, 音聲, 音聲 3. 其他 音을 辨別, 2區分.	教材 (二)의 1. 지구는 둥글다. 1/2 志向 地球의 둥근것을 確實히 認識 시킨다. 要項 1. 地球-둥글다. 一 指導讀 2. 說明-地球에 理解의 가지기 3. 플립버스의 各 部分의 構造를 說明	教材 蹴球공 (蹴球) 1/2 志向 공의 그림을 그리기 하여 明暗을 充分히 同時에 色彩方法을 巧숙케 한다. 要項 1. 扁도기 (外模)의 範圍 2. 中間 그리기 指導 3. 各國 個別指導	教材 耕作 1. 志向 實際地를 耕作 하러 現場에서 實地를 耕作하여 一 役 勞働의 實情을 知悉케 한다. 要項 1. 整理 2. 整理 (班別) 3. 班別 耕作 (동아들) 4. 整理 農具 使用法, 整理 耕作 기계.	1. 實情이 不足하다 2. 圖畫의 實情을 至極 不足하다 3. 整理도 未우정하다.	

1950년대와 1960년대 이루어진 단원학습의 수업안은 수업상황정보와 수업계열정보는 구체적으로 제시되어 있지 않고 수업과정정보 중에서 학습목표, 단계 학습요소 등이 자세히 제시되어 있다. 또한 수업지도안의 내용분석에서는 판서를 강조한 점이 나타난다. 이 시기의 단원학습은 학생들이 생활과 직면하게 하여 스스로 문제를 해결하는 것으로 문제해결학습과는 밀접하게 관련된다.

새교육운동의 일환으로 연구하여 발표하는 발표회에 많은 사람들이 참관하였다. 그래서 동광플랜, 공주사범플랜 등이 그 당시 유행하였다. 그 당시 수업 형태는 분단학습의 형태였다. 분단학습의 형태는 일제 강점기에는 없었으며 특히 책상을 돌리는 학습은 전혀 본적이 없었다. 1946년 서울사대부설에서 사회생활과 수업을 참관하였는데 그때 책상을 돌려 토론식 수업을 하는 것을 처음 보았다. 효제국민학교에서는 토론식, 분단학습을 하는 것을 보고 많은 사람들이 깜짝 놀랐다. 새교육이라는 말에 전국에서 많은 교사들이 모였는데 학생들이 일어나서 발표하고 학생중심의 수업이 이루어지자 교사들은 입을 다물지 못했다(2000년 박정서 면담, 강창순, 2001에서 인용).

실제 사회과수업을 할 때 단원학습은 문제해결학습의 단계에 따라 전개되는 양상을 나타냈다. 단원학습에서 전개되는 교수법은 토의발표학습, 분단학습 등이다(박미진, 2004, 72).

(2) 차시중심 수업안(1960년대 후반-2014)

전쟁이 끝나고 문교부에서는 연구학교를 지정하여 단원학습, 생활중심학습을 현장에 보급하였고 현장에서는 단원학습을 위주로 수업을 실천하였다. 1960년대 전남지역에서 실시된 연구학교 주제는 다음과 같다(전남사회과교육연구회, 1991).

〈표 5〉 60년대 전남지역 사회과 연구학교 목록

연도	교과	학교별	급별	연구주제
57	사회	광주서석	초	교육자료의 효율적인 활용을 통한 사회과 학습지도 방법 개선
65	"	목포북	"	사회과 학습지도 방안
66	"	보성남	"	일상생활의 기본적 태도와 습관 형성
67	"	목포북	"	사고와 인식의 심화를 위한 학습지도
67-8	"	보성북	"	사회과 학습지도 에 관한 일 연구

1960년대는 본격적으로 사회과수업 실천이 이루어진 시기이다. 특히 사회과교육연구학회가 창립되고 서울, 전남, 경북을 중심으로 지방에서도 사회과교육의 실천이 활발히 이루어졌다(송하인, 김준성, 2012). 다음은 이때 실시된 사회과교육연구학회 경북지부의 수업안이다(김해인, 1968).

과목	사회생활과 향토과제 전개안					
단원명	우리 고장에서 나는 특수농작물					
단원설정의 이유	·우리고장의 토질과 기후조건이 특수작물 재배에 알맞다 - 생략 -					
단원의 목표	이해면	· 우리고장의 기후풍토 및 자연환경과 농작물의 관계를 이해한다. - 생략-				
	태도면	· 광농법을 연구하여 점진적으로 품질향상을 꾀하는 태도 - 생략-				
	기능면	· 좁은 농토를 최고도로 이용하여 많은 생산을 올릴수 있는 기능 - 생략-				
학습전개계획	차시	지도목표	지도내용	시간	학습형태	학습자료
	1	학습문제발견	문제발견토의	40	발표학습	
	2	경험이야기	농사짓는이야기	40	발표학습	고장의 생산물도표
	3	- 이하 생략 -				

학습문제발견				1/16		
본시주안	우리교장의 특수작물중 가장 유명한 것을 발견하고, 그것에 대한 학습문제 발견을 아동 스스로 해보도록 한다.					
학 습 과정	학 습 문 제	아 동 활 동	교 사 활 동	시 간	판 서	관 련 및 자 료
	학 습 동 기 의 유 발 (도 입)	·무슨학습을 할까? 하고 교사를 주시하다가 교사의 질문에 대답할 의욕이 활발해진다.	○ 이번시간에는 우리 성주에서 많이 나는 특수작물에 대해서 공부해보기로 하겠어요. 그러면 먼저 어떤 것을 많이 재배하고 있을까요?	5분	우 리 교 장 의 특 수 작 물	○ 교장의 특수작물 분포도
	전개	- 이하 생략 -				
	정리	- 이하 생략 -				
평가	1. 특수작물에 대해서 공부할 의욕을 가졌는가? 2. 스스로 학습문제 발견을 하였는가?					

위의 수업안은 1950년대 단원학습의 수업안과 큰 차별화를 두고 있다. 먼저, 수업안의 형식부분에서 수업과정정보로 시간, 학습단계, 평가 항목, 자료 및 유의점 등이 구체적으로 표로 제시되고 있다. 학습단계는 도입-전개-정리의 3단계로 구분하여 제시하고 있다. 교수활동 셀의 내용이 기술되는 방식을 보면, 교사와 학생을 구분하여 제시하고 있다. 교사활동은 교사가 학생에게 하는 핵심발문을 제시하였고, 아동활동은 수업안을 작성하는 교사의 입장에서 학생들이 하기를 바라는 활동을 적어놓았다. 평가는 교사의 질문에 대한 학생의 답변이나 활동으로 이루어졌다. 이 시기의 수업안이 단원학습 수업안과 크게 다른 점은 차시를 중심으로 수업안이 전개되고 있다는 것이다. 이는 다양한 수업잡지(새교육, 1948; 새교실, 1949), 연구학교(1951), 사회과연구회(1962) 등을 통해서 현장에서 교사들은 한 차시 중심의 수업실천을 본격화하였다는 것을 의미한다. 그리고 이런 수업실천은 1952년에 만들어진 현장연구대회가 1960년대 이후에 와서 본격적으로 실천되었다는 것(이혁규, 2018)을 통해서 확인할 수 있다.

1960년대 중반부터는 다양한 외부적인 토대구축을 통해 그 동안 이루어진 현장실천의 결과를 체계적으로 정리하려는 시도가 일어난다.

1960년대에는 지역사회로서의 향토학습으로 교육과정 지역화에 대해서 그렇게 몰두 했어. 그러니까 말하자면 생활중심교육과정이지. 지역화에 관한 노력이 아주 많았지. 1975년에 정세구씨가 귀국해서 세미나도 열고 그러셨는데 말만 탐구학습이지 교과서가 그렇게 안되어 있어. 1980년도에 와서야 현장중심으로 수업실천을 많이 했지. 그때도 현장 접근을 굉장히 노력했어. 발문을 가지고 이야기한다든지, 개별학습을 가지고 이야기한다든지, 실제 접근을 많이 해결해봤지.(2013년 신현중 면담)

다음은 이런 시도 중의 하나로 1964년 이루어진 박환이의 사회과수업안이다(박환이, 1969: 3-14). 지금의 집안 형태로 박환이가 제2차 사회과교육연구학회 경북지회 세미나에서 발표한 자료이다.

문제해결을 위한 효과적인 현장학습 지도 -지역사회의 자료 활용을 통한 -

- I. 신교육과정 사회과에서 강조된 내용
- II. 현장학습의 의의
- III. 현장학습의 문제점
- IV. 현장학습 지도계획과 지도상의 유의점
- V. 현장학습 후의 정리 및 보고 발표회
- VI. 결론

사회과 학습지도안 지도자 박환이					
단원	기계의 발달과 산업	기간 및 시간	1964년 5월4일 - 6월 20일 28시간	학습대상자	경대사대부속 제5학년 2반 61명

I. 단원 설정의 취지

1. 본 단원의 의의

잘 살고 싶어 하는 내면적 권리는.... 이하 생략....

- 본 학급 아동의 가정과 산업에 종사하는 분과의 관계(가정환경)
- 아동들의 자율성
- 분단의 조직

II. 단원의 목표

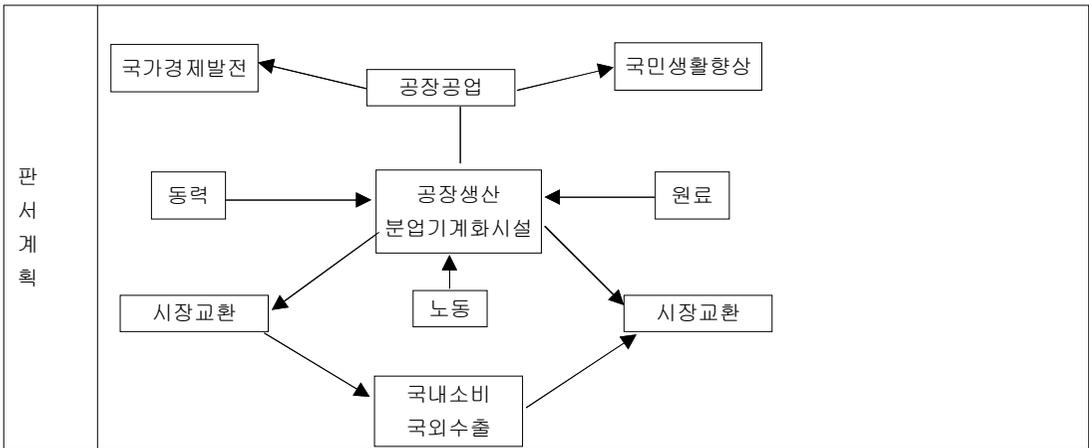
- 1. 이해
- 2. 기능 및 태도면

III. 학습계획(총 28차시)

소단원	차시 (시간)	학습과제	학습활동	학습장 형태	지도상의 대책	준비물
옛날의 면모 (4시간)	1 (40분)	- 생활의 발전 - 학습계획 수립 옛날의 면모에 대하여	- 옛날의 생활과 오늘날 생활이 어떻게 달라졌는가에 대하여 서로 이야기한다.	전체협의 의 분단별 협의	- 옛날에는 생활에 필요한 물건을 어떻게 마련하였으며 오늘날은 어떻게 하고 있는가를 이해시킨다.	- 옛날의 면모 (식물이나 사진)
- 이후 생략 -						

IV. 본시학습의 실제

본시의 과제	현장학습(공장견학)에서 얻어진 결과 과를 시청각 교구를 이용하여 문제 해결의 능력을 기른다.		날자와 시간	1964년 5월29 일 2교시 50분	장소	사대부국도서실	
	위치	13/28					
본시의 주안	공자에서는 좋은 기계와 원료를 써서 품질이 좋은 제품을 만드 는 데에 연구를 거듭하고 있다는 것을 안다.				학 습 자 료	아동 프린트물 메모지 조사보고물	교사 환등기 녹음기 학습문제판
학습 과정	학습요항	학습활동과 내용	형태 (시간)	지도대책	환경		
	<도입> - 학습의욕의 환기 및 학습 목표의 확인	- 공장 견학 보고서를 듣고 학습의욕을 환기시키며 학습목 표를 확인한다.	대표자 발표(5 분)	본시학습내용으로 인도한다. ※ 공장공업에 대해서 알아보자. (학습문제제시)	견학보고서		
	<전개> - 분단별 연구 발표 및 토의	- 분단에서 조사 정 리한 것을 발표한다. 1. 공장의 시설	보고 토의 (15분)	조사한 것을 요령있게 발표한다.	조사보고물		
	- 이하 생략-	- 이하 생략-	문답 (25분)	녹음을 들으며 요점을 이야기하게 한다.	웃감표본		
	<정리> - 메모한 것 발표 차시예고	- 메모한 것을 읽어 본다. - 다음 시간 학습내 용 이야기	전체 전체 (5분)	메모한 그대로 발표하게 한다.			
평가	1. 공장공업은 공장을 마련하고 기 계를 써서 물건을 만들어지고 있다. 2. 공장공업은 원료로 써서 복잡한 기 계와 분업으로써 제품을 만들고 있다.		문제점	문제해결을 위한 효과적인 현장학습지도			



박환이의 수업안은 전체 14쪽으로 구성되어 있고 단위 설정 취지와 목표(5쪽)가 매우 구체적으로 제시되었다. 수업상황정보에서 대상, 일시, 장소, 수업자가 제시되고 있다. 이러한 수업상황정보들은 대부분의 수업안들이 공개되는 수업을 위해 작성된다는 사실을 드러낸다(이혁규 외, 2012). 수업계열정보는 어떤 단위인지, 전체 수업 차시 중에서 몇차시에 해당하는지 등은 물론이고, 단위 수업의 계열성을 확인할 수 있는 단위분석이 제시되어 있다. 하지만 학년별 계열성까지는 나타나지 않고 있다. 수업과정 정보는 상단에는 학습주제, 학습목표, 학습자료 등이 존재한다. 하단에는 학습과정, 교수학습활동과 내용, 시간, 지도대책, 환경 등이 제시되어 있다. 아랫부분에는 평가, 문제점이 제시되어 있다. 학습목표는 본시의 주안으로 제시되어 있고 진술 형식이 ‘---을 안다’ 와 같은 행동적 용어로 진술되어 있다. 수업모형은 현장학습을 다녀와서 그 결과를 발표하는 조사발표학습이다. 학습단계는 도입-전개-정리로 되어 있다. 교수학습활동 부분에서는 주어의 형태가 학생들이 조사하고 발표하는 것이기 때문에 교사활동과 학생활동을 구분하여 제시하기 보다는 학습활동과 내용으로 제시되어 있다. 즉 학생들이 할 발표를 중심으로 구성되어 있다. 시간은 구체적으로 분단위로 표시되어 있다. 평가는 질문형태가 아니라 학생들이 알아야 할 학습목표를 평서문 형태로 제시되어 있다. 문제점은 다 함께 생각해봐야 할 문제로 효과적인 현장학습 지도 방안을 제시하였다. 특이할 점은 판서계획이 시각적으로 만들어 졌다는 것이다. 그리고 판서는 개념을 중심으로 이루어졌다.

박환이의 수업안은 사회과교육연구학회에서 발표한 형식이다. 그 형태를 보면 문제해결이라는 독립변인을 두고 효과적인 현장학습 방안이라는 종속변인을 제시하고 있다. 이러한 형태는 다양한 학습방법을 통해서 학생들의 학습지도를 해결하는 방식의 연구학교 주제와 일치한다. 또한 현장연구대회, 사회과연구학회에서 주제를 가지고 연구물을 발표하는 형식과 비슷하다. 이러한 흐름에 맞추어 주제중심수업안은 1973년 광주부초에서 본격적으로 등장한다. 다음은 1973년 9월 18일 실시된 광주부초 윤정남 교사의 사회과수업안이다.

사고활동의 조장에 의한 문제 해결 능력 신장

I. 사회과연구의 기본방향

1. 공동연구주제
2. 주제해결을 위한 사회과의 접근방향

II. 본 수업 연구의 기본 관점

1. 수업연구주제
2. 문제해결이란

III. 교수학습과정안

1. 단위
2. 단위 설정의 근거(교재의 본질적 측면, 아동의 입장에서, 사회적인 입장에서)
3. 단원의 목표(지적인 목표, 기능적인 목표, 정의적인 목표)
4. 단원의 구성(단원의 구조, 단원의 관련 1, 2, 3, 4, 5, 5 학년)
5. 교재의 연구
6. 아동의 실태조사
7. 지도계획
8. 본시학습지도안

일시: 1973년 9월 18(화)
 장소: 3학년 2반 교실
 지도자: 교사 윤정남

- a. 단원: 여러 곳 사람들의 생활(8/15)
 b. 학습제재: (2) 사막이나 풀밭에서 사는 사람들(3/3)
 c. 지도목표
 (1) 풀밭 사람들의 의, 식, 주 생활모습을 알고 이야기 할 수 있게 한다.
 (2) 유목민의 생활모습에 대해서 조사한 내용과 자료를 활용하여 우리와 다른 점을 2가지 이상 열거할 수 있게 한다.
 d. 지도과정

과정	학습문제	교사의 활동	아동의 활동	유의점	자료
문제 의 식	풀밭 사람들의 생활 모습개관 (출발점 행동의 진단 과 성취)	<p>풀밭지방의 자연환경에 관 해서 이야기한다.</p> <p>- 위치는? - 기후는? 유목생활에 관한 그림을 제시한다 - 이곳 사람들은 어떤 불편함으로 가지고 살까요?</p> <p>풀밭지방의 위치 및 기후와 관련지어 생각하면서 생활형편을 이야기한다.</p>	<p>풀밭지방의 자연환경은 우리와 다를까 생각하고 이야기한다. 유목생활에 관한 그림을 보고 이야기한다. 어린이의 생각과 느낌을 발표한다.</p> <p>풀밭에서 사는 사람들의 생활형편 열거 하며 이야기 한다.</p>	<p>풀밭 사람들의 생활에서 어렵고 불편한 점을 알아 내도록 한다.</p> <p>공부감을 스스로 발견하도록 한다.</p>	<p>풀밭 지방의 양떼라는 사진이나 그림</p> <p>풀밭 지방의 자연 환경에 관한 사진이나 그림</p>
문제 파악	학습문제의 확인 (성취수준의 명시)	<p>예습과제를 확인하며 본시학습문제를 확인시킨다.</p> <p>- 유목민의 의식주 생활 - 유목민들이 옮겨사는 까닭 - 유목민의 사회생활모습</p>	<p>개인의 예습과제 내용을 확인한다. 학습문제를 발표한다.</p>	<p>과제내용을 토대로 스스로 문제를 발견하게 한다. 학습방법을 익히게 하는 강화요인을 제공한다.</p>	<p>예습과제 개인조사자료</p>
문제 추 구	풀밭 사람들의 유목생활 (기본 능력 및 기능의 신장)	<p>자료활용을 통하여 풀밭에서 사는 사람들의 유목생활을 알아보도록 한다</p> <p>- 유목민의 의식주생활 - 유목민의 이동 - 유목민의 사회생활모습</p>	<p>과제해결내용을 중심으로 개인학습을 한다. 수집자료를 분석하여 파악하고 분단협의를 거쳐 발표한다.</p>	<p>사고기능 자료 활동표 현제시의 학습능력신장에 유의한다.</p>	<p>OHP 투시자료</p>

과정	학습문제	교사의활동	아동의 활동	유의점	자료
문제 해결	<p>풀밭 사람들의 유목생활 경험 (활동의 다양화를 통한 개인차 해소)</p> <p>(피드백을 통한 강화)</p>	<p>풀밭사람들의 유목생활 유목민의 유목생활형편을 소개한 자료를 제시한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 사고기회제공 - OHP 자료 제시 - 환등 투시자료 제시 <p>형성평가를 실시하고 재지도를 한다.</p> <p>학습결과를 바탕으로 내용을 재정리하게 한다.</p>	<p>개인사고와 조사내용을 종합하여 요약한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> °제시자료를 분석하여 파악한다. °분석하고 요약한 내용을 발표한다. <p>평가문항에 따라 학습내용을 확인하고 의문점을 해결한다.</p> <p>학습내용정리에 관하여 열사람과 이야기해보고 발표한다.</p>	<p>다양한 형태와 자료 활용으로 개개인의 학습성취기회의 제공에 힘쓴다.</p> <p>상호협동학습의 기회와 사고를 자극하는 발문정선에 유의한다.</p> <p>본시목표도달을 확인하고 사회사상에 대한 개념을 돕는다.</p>	<p>환등투시자료</p> <p>형성평가문항</p> <p>사진 및 그림 제시</p>
적용 및 생활화	<p>학습내용의 정리를 통한 사회적 법칙의 발견</p> <p>자율 학습을 위한 과제 의식</p>	<p>본시목표를 확인하게 한다.</p> <p>예습과제를 제시하여 확인시킨다.</p>	<p>본시의 학습내용을 스스로 확인하고 정리한다.</p> <p>판서내용확인 과제를 파악하고 해결 계획을 세운다.</p>		

e. 판서의 구성



f. 예상되는 교사의 발언 내용

① 풀밭지방의 자연환경은 어떠한가?

<이하 생략>

⑤ 공부한 내용을 똑똑히 발표할 수 있는 준비는 되어 있는가?

⑩이시간의 학습목표를 충분히 달성하였다고 생각하나요?

<이하 생략>

g. 형성평가 문제

제3학년 2반 ()번 이름()

(1) 다음 중에서 풀밭에서 사는 사람들의 음식생활을 나타내는 말을 골라 ()안에 0표를 하시오.

- ① 양고기나 양적으로 만든 버터나 치즈를 주로 먹고 산다.
- ② 곡식은 많지 않으므로 가축을 팔아 다른 식량을 사서 먹는다.

③ 쌀, 사탕수수, 바나나, 야자 같은 열대 농사를 지어 식량을 마련한다.

<이하 생략>

1973년의 광주부초 주제수업안을 살펴보면, 수업지도안의 형식에서 수업의 날짜, 장소, 수업자와 같은 ‘수업상황정보’가 구체적으로 제시되어 있다. 단원명, 교과서, 차시전개계획 등과 같이 이 수업이 전체 교육과정이나 교과서에서 어떤 위치에 있는지를 나타내는 ‘수업계열’ 정보가 제시되어 있다. 그리고 학습목표, 수업모형, 수업자료 등 ‘수업과정’ 정보도 빠짐없이 포함되어 있다. 학습목표는 교사의 용어로 진술되어 있다. 수업모형은 문제의식-문제파악-문제추구-문제해결-적용 및 생활화의 단계로 문제해결학습의 단계를 따르고 있다. 교수학습활동에서는 교사의 활동과 학생의 활동을 구분하여 제시하고 있다. 시간은 구체적으로 제시하지 않고 있다.

수업안의 내용적 면을 살펴보면, 학습요소는 학습의 각 단계를 「출발점행동의 진단과 성취, 성취수준의 명시, 기본능력 및 기능의 신장, 활동의 다양화를 통한 개인차 해소-피드백을 통한 강화- 자율학습을 위한 과제의식」 등으로 구체적으로 제시하고 있다. 그리고 학습의 각 단계를 「발발사람들의 생활모습개관-학습문제의 확인-발발사람들의 유목생활-발발사람들의 유목생활형편-학습내용의 정리」와 같이 교사가 가르칠 단계를 구체적으로 제시하고 있다. 교수학습활동 쉼의 내용이 기술되는 방식을 보면, 교사는 “..을 제시한다. ..을 지도한다” 등으로 지시어로 되어 있고 학생의 활동 부분에서는 “발표한다” “요약한다” “해결한다” 등으로 행동적 용어로 제시되어 있다. 또한 개인사고-분단사고-전체사고를 통해서 학생들이 사고할 수 있는 기회를 많이 제시하고 있다. 평가계획은 수업안에 형성평가를 언제할지 제시하고 구체적인 평가문항을 함께 제시하였다. 형성평가가 끝나면 학습내용을 재정리시켜서 다시 한 번 학습목표를 확인하게 하였다. 판서계획의 작성은 왼쪽부분에 주제, 중앙은 가르칠 내용, 오른쪽은 알게 된 사실로 구조화하여 도식화하였다.

광주부초 주제수업안의 형태는 시간이 지날수록 형식과 내용이 더욱 구체화되어가고 정형화되어 갔다. 다음은 2011년에 실시된 연구자의 사회과수업안이다.

의사결정학습을 통한 합리적 소비의식 함양

- I. 수업연구주제
- II. 단원
- III. 학생의 실태
- IV. 교재연구
- V. 단원전개계획
- VI. 평가계획
- VII. 본시학습지도안
 - 1. 단원: 4-2-1. 경제생활과 바람직한 선택
 - 2. 학습주제: 선택기준을 고려한 물건 선택하기(4/15)
 - 3. 학습목표
 - 4. 예습적 과제

6. 형성평가 계획

평가 관점	평가 시기	평가 방법
◦현명한 선택의 중요성과 합리적인 선택기준을 알 수 있는가?	문제 추구 및 해결	질문·관찰
◦물건에 알맞은 선택기준을 세워 합리적으로 의사결정을 할 수 있는가?	문제 추구 및 해결	관찰, 결과물 분석
◦합리적인 선택 기준에 따라 물건을 구입하려는 태도를 갖는가?	학습의 전 과정 및 계속	관찰

7. 판서계획

단원 : 1- (1) 현명한 선택	
<p><공부할 문제> 선택 기준을 고려해서 물건을 선택하여 보자. . 선택기준 . 선택기준의 장단점, 결과 예측하기 . 물건 선택</p>	<p>○ 현명한 선택 . 선택기준(성능, 디자인, 가격, A/S 등) . 선택기준의 장단점과 결과 예측 . 중요성(자신과 사회에 이익) ※경제생활에서 현명한 선택이 중요하다.</p>

1973년 수업안과 다른 점은 첫째, I. 사회과연구의 기본방향과 II. 본 수업 연구의 기본 관점이 2014년 주제수업에서는 I. 수업연구 주제라는 부분으로 통합되어 제시되었다. 둘째, 단원 설정의 근거, 목표 등이 단원의 개관, 발전개통, 과제분석, 단원의 목표, 지도상의 유의점 등으로 세분화되어 구체적으로 제시되었다. 셋째, 아동의 실태조사는 학생의 실태파악으로 변화되었는데 지식, 기능, 가치태도의 영역을 두고 각각의 2문제는 단원에서 1문제는 차시에서 실태파악을 하였다. 그리고 분석 및 지도대책이 구체적으로 제시되어 있다. 넷째, 교재연구 부분에서는 주제해결을 위한 이론적 배경, 본단원 학습지도를 위한 교재연구, 본차시 학습지도를 위한 교재 연구로 나누어져서 구체적으로 설명되어져 있다. 다섯째, 전개계획에서는 1973년에는 제제, 학습의 길잡이, 준비물 등으로 파악을 했는데 2011년에는 제제, 차시, 학습주제, 학습내용 및 활동, 교과서 쪽수, 자료 및 연습적 과제로 구체화되었다. 여섯째, 본시학습지도안은 연습적 과제만이 추가되었다. 그런데 교수학습활동 쉼의 내용이 기술되는 방식이 1970년대 중반부터는 기존의 교사-학생 활동에서 교사의 발문과 학생의 응답으로 이루어진 T-C안으로 바뀐다. 이는 일반학교에서 수업공개가 더욱 보편화되었다는 것을 의미한다. 왜냐하면 한 차시 수업을 공개하기 위해서는 교사는 발문과 응답을 구체적으로 만들어야 하기 때문이다. 이러한 현상은 일본의 수업안도 1960년대 중반 이후에 T-C안으로 전개된 것과 비슷하다. 이런 T-C안은 1990년대 와서 T-S안으로 불리우게 된다. 이때의 S(student)는 수업에서 학생들을 더욱 중요시한 구성주의 철학에 기인한다. 일곱째, 1970년대까지는 사회과수업안의 마지막 부분에 한 차시 수업을 학생들이 잘 이해했는지를 알아보기 위해 형성평가 문제를 제시하였다. 하지만 시간이 지날수록 형성평가관점, 평가시기, 평가방법으로 바뀌었다.

내용적인 측면을 보면 1970년대에는 탐구학습을 적극적으로 실천했으며 80년대에는 교사의 발문과 응답, 수업의 기법 등에 중점을 두었다. 이후 1990년대 후반부터는 사회과에서 사고력을 어떻게 신장시킬 것인가에 대한 관심으로 이동하였다.

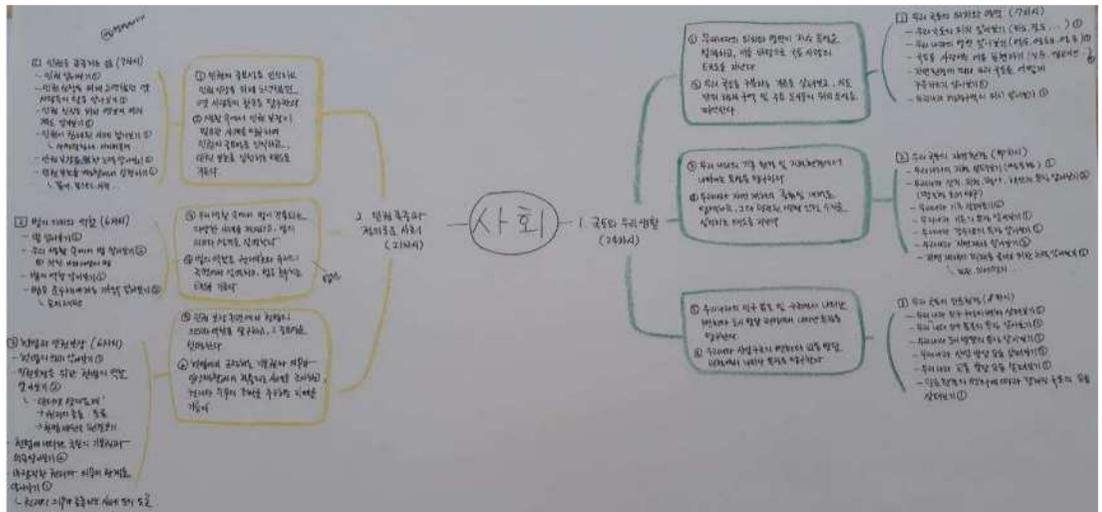
1950년대부터 2014년까지 사회과수업안 흐름을 살펴보면, 사회과수업안은 외형적으로 단원중심 수업안에서 차시중심의 수업안으로 변화되었다. 광주부초 경우 1970년대 이후 교수학습 단계는 문제추구-문제파악-

문제해결-적용및발전의 문제해결학습의 단계로 정형화 된다. 전 교과와 수업안의 형태가 동일하다. 사회과만의 특별한 수업안의 형태는 찾아보기 힘들었다. 하지만 학교에서 공통적인 교수학습단계를 문제해결학습의 형태로 만들었지만 그 수업을 전개해 가는 학습의 형태는 사회과수업모형에 따라 전개되었다. 그리고 주제수업안은 갑안의 형태와는 다르게 각 교과와 특성이 강하게 드러났다. 왜냐하면 그 다루고 있는 주제가 교과와 특성을 살릴 수 있는 독립변인과 종속변인으로 이루어졌기 때문이다. 또한 수업안에서 다루고 있는 교과내용이 사회과의 교과내용이기 때문에 갑안 보다는 교과와 특성이 두드러지게 나타난다. 이런 주제수업안이 광주부초에서 보편화된 이유는 교과 중심 체제의 수업연구 풍토와 밀접하게 관련된다.

3. 다양한 형식: 2015년 이후

광주광역시교육청은 2011년에 4개교를 시작으로 혁신학교를 시작하였고, 학교문화혁신 정책(수업혁신, 생활교육혁신, 교직원문화혁신, 업무혁신)은 2013년부터 본격적으로 시작되었다(광주광역시교육청, 2018). 이에 따라 기존에 있었던 장학위원회제, 수업연구대회 등 수업을 표준화 하려는 노력은 축소되거나 사라져 갔다. 근래에 들어서 혁신학교는 기존에 있었던 공개수업을 위한 수업안은 사라져가는 분위기이다. 다음은 혁신학교에서 수업안이 사라진 이유를 광주에서 가장 오래된 혁신학교인 광주 동산초등학교의 정○○ 교사가 수업을 구성한 사례를 예로 들어 제시해보고자 한다.

먼저, 동산초등학교에서는 학년이 시작되는 2월에 미리 3월달부터 시작될 새로운 학년의 전교과와 내용을 철저히 분석한다. 그리고 각 교과서에서 가르칠 내용이 중복되는 것이 있으면 통합하여 지도하도록 한다. 예를 들면 인권은 도덕, 사회에 동일하게 제시되어 있기 때문에 성취기준을 보고 교과서를 참고하여 가르칠 내용이 중복되면 어느 교과에 첨가하여 제시하거나 국어, 음악과 연계하여 수업시간을 확대한다. 따라서 학년초 모든 교과와 가르칠 내용을 철저히 분석하고 주제를 중심으로 교육과정을 재구성하게 된다. 다음은 정 교사가 사회과교육과정을 분석한 사례이다.



25	<ul style="list-style-type: none"> • 「세계 인권 선언」 살펴보기 • 인권의 의미와 인권 존중의 중요성 파악하기 • 인권 존중과 관련한 자신의 생활 반성하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 학급 인권생활 설문 조사지. • 인권 보호 양행어사. • 피앗 활동.
26	<ul style="list-style-type: none"> • 학급 인권 생활 설문 조사 결과 살펴보기 • 인권 학급 회의 열기 • 학급 인권 규칙을 선언하고 실천 다짐하기 	
27	<ul style="list-style-type: none"> • 학급 인권 소리함의 인권 문제 내용 파악하기 • 학급 인권 소리함의 인권 문제에 대해 워킹 토크 토론회하기 • 인권 침해 상황에서 올바른 대처 방안 생각해 보기 	
28	<ul style="list-style-type: none"> • 우리 사회의 인권 문제 살펴보기 • 존중의 눈으로 바라보기 활동하기 • 세계 사람들의 인권 생각해 보기 	

• 활동 아이디어.

- 사회 인권' 부분과 연계하여 전경
- 5월 인권의 달은영가능. (5.18 연계 가능)
- ↳ 만약 연계한다면 '오늘은 5.18'이라는 책이 있음.

일종의 주제중심 통합 교육과정 구성으로 이때 사회과가 중심과목이 되어 다른 교과와 내용을 통합한 사례가 많게 된다. 따라서 교육과정이 재구성되면 교사는 사회과교과서를 참고하기 보다는 교과서, 참고도서를 참고하여 내용을 재구성한다. 타교과와 통합이 되지 않은 교육내용 같은 경우 교과서의 절차와 수준에 맞게 가르친다. 하지만 구체적으로 어떤 활동을 할지, 어떤 내용이 가르치기 어려운지 등에 대해서는 매주 목요일 3시쯤 모여서 학년에서 토의를 거쳐 결정한다. 따라서 학년모임이 있는 날은 늦게 까지 퇴근을 하지 못하는 경우가 많다. 학년에서 충분한 토의를 거쳐 그 다음 주에 가르칠 활동을 구체적으로 정하면 각 반에서는 동기유발, 전개, 정리 부분에서 어떻게 가르칠지 구체적으로 계획을 세운다. 다음은 정교사가 한 차시 사회과수업을 구성한 사례이다.

<p>◎ 사회 ★ 등산대우에서</p> <p>템 빌려서 하기 → 비로 검색하여 공부할 수 있도록.</p> <p>★ 할인.</p> <p>5분 정리 파트 나누기 ↓ 개인 공부 ↓ 모둠원에게 설명하며 보충 받기. ↓ 핵심 질문 예상하고 대비해 두기.</p>	<p>발표 준비 시간 주기.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 각 모듬별 PPT 인쇄 자료 주기. - 각 단계 설명. ↓ 5분 정리. → 모듬원이 한 부분씩 모두 참여하여 진행하고 설명하기. (숫자가 있죠?) 나누어서 갖기. ↳ 그 부분 어떻게 설명할지 공부하고, 각자 모듬원에게 설명해서 부족한 부분 보충 받기. <p>2. 질문 질문 → 질문하는 모듬 : 만도안 되는 것 x. 끝날까? 들수있는 핵심 질문만 리기 대답하는 모듬 : 한 명씩 돌아가며 대답. 고난게 대답 모듬 + 개인 평가.</p> <p>따라서 오늘 미리 질문 예상하고 대답 준비,</p> <p>3. 결론 → 문제 풀고 간단 설명.</p>
--	--

위와 같은 식으로 혁신학교 교사들은 자주 모여서 수업에 대해서 활발한 토의를 한다. 따라서 굳이 다른

적어놓고 2반에서 수업을 해보고 다른 내용이 있으면 파란색으로 자신의 생각을 적어놓았다. 그리고 최종적으로 수업성찰일지를 작성하였다. 이와 같이 광주부초 교사들은 자신만의 사회과수업안을 만들고 있었다. 광주부초교사들은 일반공립학교교사들 보다는 수업을 많이 공개한다. 토요일날 수업향연의 날, 각 교사모임 공동체를 통해서 수업을 공개하고 있다. 이때 공개한 수업안은 일정한 형식이 존재하지 않는다. 다음은 근래에 사회과수업을 공개한 교사들의 수업안이다.

배움수업 디자인

과정 (분)	중심내용	배움 활동	자료 및 유의점
배 움 열 기	전시학습상기	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 전 차시 배움 내용 확인하기 <ul style="list-style-type: none"> - 지난 시간에 배운 내용 떠올려 보기 - 지역 문제를 해결하기 위한 방법 발표하기 - 공공 기관이 필요한 까닭 알기 ◦ 배움 주제 알아보기 <공공의 뜻 알아보기> 	

4학년 프로젝트 학습- 빛고를 비빔밥

아스파라거스 다발
다시 먹고 싶은 비빔밥은 어떤 맛일까?
'빛고를 비빔밥' 레시피
오늘 수업에 대한 수업자의 사유
역량별 지도중점
성취기준
프로젝트학습 디자인
평가계획
참고 사이트 및 서적
배움디자인
배움확인
배움공간배치

현재 광주부초는 기존에 가지고 있는 수업안의 틀도 없애고 있고 교직의 문화도 수평적으로 바꾸려고 노력하고 있다. 수업을 연구하는 분위기도 기존의 도제식 방식에서 동등한 권위 속에서 혁신학교 교사들처럼 서로 간의 협의를 통해 수업연구를 실천해가고 있다. 그러나 광주부초는 실습학교라는 학교의 특성상 예비 교사들을 지도할때는 기존의 갑안 형태와 비슷한 수업안을 간략하게 제시하여 사용하고 있었다.

V. 의미해석 및 제언

1. 수업안 의미의 재인식

본 연구의 결과를 보면 일제 강점기 시대부터 근래에 까지 사회과에서 좋은 수업은 학생중심수업, 자기 주도적 학습이었다. 학생을 중심에 놓고 수업을 구성하지 않은 시기는 한 번도 없었다. 하지만 그것을 구현 해내는 방법은 각 시기별 다르게 나타났다. 일제 강점기 시대에는 조사발표학습, 단원학습 시기에는 토의, 분단, 문제해결학습이 이루어졌다. 이후에는 탐구학습, 의사결정학습 등 사회과에서 사고력을 함양할 수 있는 수업모형이 실천되었다. 근래에는 학생의 배움중심 수업안이 전개되고 있다. 이처럼 우리나라 사회과수업안은 초창기때부터 학생스스로가 사회현상을 인식하고 적극적으로 사회적 문제를 해결해 가는데 중점을 두고 있었다.

그 내용을 구체적으로 살펴보면, 교수학습단계는 단원학습 시기때부터 문제해결학습의 단계가 등장하였고 광주부초 경우 문제과악-문제추구-문제해결-적용 및 발전 이라는 단계가 약 40년 넘게 고착화 되어 왔다. 시간이 변화될수록 문제해결의 단계가 일종의 활동1, 활동2, 활동3단계로 등장하는데 활동1단계에서는 개인 학습, 활동2단계에서는 분단학습, 활동3단계에서는 전체학습의 학습형태로 학생중심 수업이 이루어지게 구성되었다. 1980년대 이후에서는 각 단계에서 전략, 기법을 통해서 구체적으로 학생들의 사고력을 어떻게 함양시켜 줄 것인가를 고민하였다.

이처럼 광주부초 주제수업안은 어떻게 수업을 전개할 것인지에 대한 교사의 실천적 지식을 포함하고 있다. 하지만 이러한 실천적 지식은 특정한 사회적 질서 안에서 형성되고, 이 형성된 질서는 계속해서 절대적 진리처럼 오랜시기 동안 만들어지게 되었다. 이러한 진리는 하나의 권력을 생산하게 된다. 따라서 한번 만들어진 진리는 또 다른 질서를 쉽게 용납하려고 하지 않는다.

나는 지도안을 만들어 내면서 광주부초 같은 경우 형식을 너무 강조했다. 40분 수업하는데 지도안을 너무 많이 수정해갔다. 모 연구부장은 형식부터 틀리다고 다시 써오라고 한다. 형식에 투자하는 것이 너무 많다. 그 사이에 책한권, 내용 공부하면 좋을 것 같았다. 방법에 대한 아이디어를 교환하는 것이 더 효율적이다. 그것이 너무 당연한 방법이라고 생각하는 문화가 힘들었다. 6개월 만에 나가고 싶었다. 나는 더 많이 배우려고 왔는데 이런 형식적인 것만 배운다는 것에 대해서 힘들었다. 나는 아이디어 교환하는 것이 좋은데 형식적, 틀에 박혀 있는 문화가 조금 싫었다. 시간을 늦게 까지 있는 것은 좋다. 그런데 이렇게 시간을 빼대는 것은 무모하다. 비효율적이다. 다른 방법으로 연구시간을 더 투자하고 싶었다. 그런데 그것은 내 스스로 혼자 할 수 있는 것이 아니다.(2017년 김○○면담)

현재 광주지역 수업안은 이런 진리가 무너졌다. 이 권력은 해체되었다. 언 듯 보기에 무질서하게 보이지만 그 속에는 또 다른 무엇인가가 탄생하고 있다. 앞으로 그 각각의 탄생을 인정해주고 그것 나름의 가치를 발전시킨다면 한 지역의 수업안 문화는 더욱 발전할 수 있을 것이다. 다만 우려되는 것은 무질서함을 견디지 못하고 또 하나의 정형화를 만들어 가는 방식을 만들 수 있다는 우려가 있다. 이는 현재 이루어지고 있는 수업안의 연구에서도 나타난다.

지금까지 사회과수업안에 대한 연구는 대부분 수업자가 수업을 하는데 필요한 다양한 수업방법을 설계하고 구현하는 수단으로 수업안의 역할을 설정하고 그 속에서 수업자의 수업역량을 살펴보는 연구(조정일 외, 2004; 장명덕, 2006; 진성희 외, 2009; 정한후, 2010)에 머무르고 있다. 이에 비해 이혁규 외(2012)는 에듀넷에 게시된 수업지도안을 형식과 내용으로 분석하고 현재 한국 수업지도안의 특징으로 형식주의, 공학주의, 객관주의, 교육주의적 특성을 보이고 있다고 지적한다. 그리고 새로운 수업안의 경향성을 제시한다. 이와 비슷한 연구로는 이동원의 연구(2013)가 있다. 그는 해방이후 윤재천 수업안, 새교실 수업 등의 과거 초등학교 수업안에 대한 고찰을 통해 관례에 따른 내용요소와 형식에서 수업자 자신의 의도와 논리, 두텁고 세심한 자기 색깔이 있는 수업안을 제안하고 있다. 또한 홍미희(2017)는 기존의 사회과수업안 연구가 앞으로의 사회과수업안에 대한 구체적인 방향을 제시하고 있지 못하다고 지적하면서 실제수업과 연계된 유용한 수업지도안으로 내러티브를 활용한 사회과수업지도안을 제안한다.

연구경향에서 살펴보면 지금까지 수업안에 대한 연구는 최종적으로 새로운 수업안의 형태를 제시하고 있다. 하지만 그에 앞서 살펴봐야 할 것은 교사들의 수업안의 의미에 대한 재인식이다.

우리나라의 수업안 작성은 학습지도를 돕기 위해서라기 보다는 외부인사나 참관인의 수업과정의 이해를 위한 것이었다(강우철, 1962: 276). 일제강점기 시대에서부터 수업안은 텍스트 읽기 기능을 충실히 하였다. 하지만 일제 강점기 시대때부터 단원학습 전개시기 까지는 수업안의 내용이 그렇게 촘촘하지 않았다. 이 시기에는 새교육운동 등으로 많은 교사들이 사회과의 학습방법을 적극적으로 실천해보고 그 결과를 함께 공유했다. 하지만 차시중심 수업안이 전개되면서 부터는 수업안의 내용이 꼼꼼해졌다. 1964년의 박환이 수업안은 14쪽, 1973년의 윤정남 수업안은 16쪽, 2014년 광주부초 교사가 작성한 주제수업안은 약 24쪽으로 그 양이 늘어났다. 수기로 작성되었던 1964과 1974년의 시대적 상황을 고려하면 컴퓨터로 작성하는 2014년의 수업안의 양은 약 3-4배 증가한 것으로 이해해야 한다. 이에 따라 교수학습내용도 T-S안으로 구체적으로 제시되어있다. 이처럼 차시 중심 공개수업이 정례화되면서부터 교사들은 수업안을 최대한 수업실행과 일치하게 하기 위해 발문과 응답, 활동 등을 구체화시켜갔다. 수업안을 잘 쓰지 못하는 교사들은 사회과수업 전문가들에게 컨설팅을 받아서 수업안을 정교화 시켜 나갔다. 이때 수업안을 정교화 시키는 과정은 결과적으로 남에게 잘 보이고 싶은 이유에서이다. 이를 위해 관리자들은 공개수업을 학교의 홍보용으로 사용하기도 하였다. 따라서 선배교사들은 적극적으로 후배교사들에게 교내외 수업전문가들에게 수업안을 감수받기를 원했다. 이처럼 차시 중심의 공개수업의 의무적으로 있어왔던 시기에는 수업안을 작성하는 최종 목적은 공개수업을 잘하기 위해서이다. 즉 공개수업을 잘해서 나의 실력, 학교의 실력을 인정받기 위해서이다. 이 과정에서 사회과수업 전문성이 늘어나는 것은 부수적인 것이다.

따라서 수업협의회는 그렇게 중요하게 생각되지 않는다. 수업협의회가 끝나면 수업안의 효력은 더 이상 없어진다. 이런 수업안이 강력한 효과를 발휘할때는 다른 사람들이 나의 수업안을 보고 또 다른 공개수업을 준비할 때 뿐이다. 하지만 근래에 와서 수업안은 수업계획-실행에 중점을 두었던 기존의 관점에서 수업계획-실행-성찰-또 다른 수업계획에 관점을 두는 방향으로 전환되었다. 이는 사회과수업안의 의미가 기존의 건축물의 설계도나 항해사의 나침반 같이 수업의 흐름이나 진행 방향을 미리 제시해주는 지침서와 같은 역할(김승호, 2011: 98)이 더 이상 아니라는 것이다. 즉 수업이 끝나고 수업자가 계획한 수업방법이 학생들에게 어떻게 적용되는지, 수업자가 계획한 발문에 대해서 학생들이 어떻게 반응하게 되었는지 등을 적극적으로 살펴보고 그것을 분석해서 이후 수업계획을 더욱 잘해보는 역할로서 수업안의 의미가 변화되었다. 수

업안은 더 이상 수업계획 때만 작성하는 것이 아니라 수업 중, 수업 후에도 작성하는 것으로 변화되었다. 이에 따라 수업안쓰기, 수업협의회, 수업컨설팅 등의 문화는 사라지고 수업비평, 수업성찰일지 등의 글쓰기를 통한 자기성찰적 역할이 강화되고 있다.

2. 수업안 소통의 장(場) 확보

근래에 일어나는 수업안 기능의 변화는 우리나라 사회과수업안 흐름을 통해서 살펴보면 새로운 것이 아니다. 일제강점기, 새교육운동 시기에 꾸준히 실천되어온 방식이다. 일제 강점기때도 수업후 학생들 반응, 수업후 수업의 성찰에 대해서 글로 나타내고 수업잡지로 발표하였다. 새교육운동기 이후 사회과수업실천의 결과물은 사회과연구학회, 사회과 관련 서적을 통해서 자주 발표 되었다. 그 대표적인 것이 장병창(1963)의 「초등학교 사회생활과 교육과정 개선을 위한 조사연구」, 김해인(1964)의 「사회과교육」, 박환이(1969)의 「경북사회과연구회 세미나 자료」 등이다. 이처럼 사회과수업안은 사회과수업실천의 연구자료로서 제시되었다. 사회과교육 초창기에는 학회에서 현장과 이론이 만나는 소통의 도구로서 수업안이 기능을 하였다. 하지만 현재의 학회에서 사회과수업안이 수업현장과 이론가들이 소통의 도구로서 기능을 하는지는 고민해봐야 한다. 이런 측면에서 송하인(2018)의 「사례지역을 활용한 초등 세계지리수업의 자기연구」는 많은 시사점을 제공한다. 그는 현장교사이면서 자신이 수업을 계획하는 과정, 수업을 실행하는 과정, 수업후 자신의 성찰을 한편의 텍스트로 만들고 그것을 학회에서 여러 회원들과 토론하였다. 그리고 최종적으로 그것을 학회지에 투고하면서 여러번의 심사를 거쳤다. 이 과정에서 초등 세계지리수업의 문제점, 글쓰기 과정 등을 학회회원들에게 제공받을 수 있었다. 한편의 논문만들기는 자신의 사회과수업전문성을 신장시켜 줄 수 있는 훌륭한 도구가 된다. 이와 같이 학회는 초창기 사회과교육연구학회처럼 현장과 이론가들이 수업안으로 소통할 수 있는 장을 제공해주어야 한다.

우리나라 사회과수업안 문화는 교사들의 적극적인 실천과 반성을 통해서 변화를 이끌어왔다고 보다는 중앙정부의 정책적 변화에 의해 이루어졌다. 새교육 운동 시기에는 광복이라는 요인이 있어서 일제 강점기와는 다른 방식을 원했고, 차시중심의 수업안은 연구학교, 현장연구대회, 수업발표대회 등 수업공개라는 요인이 등장하였다. 근래에 들어 발생한 다양한 형식의 수업안도 광주부초를 들여다 보면 교장이 교체되어서 발생했다. 2015년 광주부초는 기존에 광주부초 교사출신으로 교장자격을 가진 사람만이 공모를 하던 관행을 깨고 공립학교 교사 출신이면서 전문직을 거친 교장을 광주교대 총장이 임명하였다. 이는 2011년 진보교육감이 당선되면서 광주교대 총장도 그 동안의 경직된 부초의 문화를 혁신해보려는 의도가 짙었다. 새로운 교장 이후 수업안의 변화가 급속하게 이루어졌다. 2015년부터 주제수업안도 사라졌다. 이처럼 우리나라 수업안의 변화는 교사들의 적극적인 목소리에 의해 만들어지기 보다는 정책적 변화에 의해 수업안의 형태가 변화되어 갔다. 하지만 현재의 수업안 변화의 물결은 SNS의 시대에 맞게 많은 교사들이 다양한 형태의 수업안을 자신의 블로그, 페이스북에 올리고 다수의 사람들과 소통하고 있다. 또한 단위학교 내에서 전문학습공동체를 만들어 자신의 수업에 대해서 다양한 방법으로 소통을 나누고 있다. 일정한 수업안의 형태가 존재하지 않는다. 따라서 앞으로 교육청에서 해야 할 것은 새로운 형태의 수업안을 정책적으로 제시할 것이 아니라 교사들 간에 수업안을 가지고 소통할 수 있는 플랫폼을 구축하는 데 있다.

3. 사회과교육의 빛깔이 나타나는 수업안

현재 이루어지고 있는 혁신학교 사회과수업을 살펴보면, 프로젝트, 하브루타, 배움중심 수업 등이다. 그 수업구성 과정을 살펴보면 사회과를 중심에 놓고 다른 과의 내용을 통합해서 가르치는 방식이다. 이로 인해 사회과교육 고유의 수업실천 형태가 많이 사라지고 있다. 사회과는 다른 교과보다 학년간의 계열성이 뚜렷한 교과이다. 예를 들어 4학년때 경제수업에서 개인의 현명한 선택을 학습했다면 6학년 때 경제수업에서는 가정에서 합리적 선택을 배워야 한다. 4학년 때 개인의 선택은 희소성과 관련을 시켜 주어야 하지만 6학년때 가정의 선택은 집단적 의사결정 과정으로 이후 기업의 생산과 연관시켜 주어야 한다. 이처럼 사회과에서는 가르치는 내용의 계열성을 파악할 수 있어야 한다. 하지만 통합중심 수업은 이러한 계열성 보다는 학생들의 배움, 교과간의 연결에 중점을 두고 있다. 자칫 이렇게 될 경우 사회과교육의 고유한 특성이 사라질 수 있다.

광주부초 주제수업안은 중등학교처럼 한 교사가 한 교과만을 중점적으로 가르치고 연구하는 학교의 특성상 교과와 깊이 있는 이해를 하기 위해 탄생하였다. 그 형식은 전교과가 동일하지만 수업안이 담고 있는 내용은 사회과의 특성이 물씬 풍기고 있었다. 주제를 정할 때부터 사회과교사가 오랫동안 수업을 하면서 가지는 문제점을 가지고 연구했기 때문이다. 이런 주제수업안은 사회과수업을 열정적으로 실천해오았던 사회과 선배교사들이 체계화하여 제시한 것이다. 앞으로 우리 후배교사들이 그동안의 사회과수업안의 흐름의 과정에서 배워야 할 점은 치열한 사회과교과에 대한 선배교사들의 수업실천의 열정이다. 정형화, 형식화 되어 다른 형식에 대해 배타적으로 대하는 태도는 경계해야 하지만 무턱대고 옛것이라고 하여 배타시 하는 태도도 신중히 고려해야 한다. 옛것이 그렇게 만들어지기까지는 그 만한 시대적 배경과 치열한 선배들의 삶이 녹아있다. 과거를 통해서 현재를 분석하고 미래를 예측하는 일은 사회과수업문화를 풍부하게 하기 위해 우리 후배교사들이 꼭 해야 할 책임이자 의무이다.

앞으로 후배교사들이 해야 할 일은 선배교사들이 만들어 놓은 것을 잘 보존하고 가다듬어 가는 한편 이를 바탕으로 자신만의 색깔 있는 사회과수업안을 만들어 가도록 해야 한다.

VI. 결론

본 논문은 한 지역의 초등사회과수업안에 큰 영향을 미치고 있었던 부설초등학교의 주제수업안의 형태를 통해 초등사회과수업실천의 흐름을 파악하여 보았다. 그 결과 일제강점기, 새교육운동기, 현재는 새로운 형태의 수업안이 등장하였다. 그리고 1950년 이후 단원학습 형태의 수업안 만들어지고, 1960년대 후반부터 차시중심의 수업안이 본격화되었다는 것을 알 수 있었다. 이후 2014년까지 문제파악-문제추구-문제해결-적용 및 발전이라는 외형적 체계를 가지고 있었다. 이처럼 공개수업이 강화될수록 광주부초의 주제수업안은 형식과 내용을 더욱 꼼꼼하게 채워나갔다. 이런 “촘촘한 수업안”은 수업계획을 철저히 한 결과 수업실행에서 변수를 예방할 수 있다는 측면에서는 좋으나 교사의 창의적인 수업구성을 가로막을 수 있다. 그 ‘촘촘한 수업안’을 만들기 위해 교사는 계속하여 자신의 생각을 하나의 틀에 맞추어 정련(精鍊)화시킨다. 이러한 정련화 작업은 ‘폐쇄 속의 순환’을 만들어 또 다른 수업구성에 대해서는 인정하려 하지 않는다. 이러한 방식은 일종의 보는 방식의 이데올로기와 같다. Sarup(1993)은 이데올로기는 진실과 허위, 의미와 무의미, 중심과 주변 같은 대

립 개념들 사이에 날카로운 구별을 짓는다고 주장한다(전영백 역, 2005: 69). ‘촘촘한 수업안’은 ‘좋은 수업안’이라는 틀을 만들게 된다. 그리고 좋은 수업안이라는 하나의 틀은 상대적으로 촘촘하지 않은 수업안을 나쁜 수업안이라고 인식하게 만든다. 이로 인해 ‘촘촘한 수업안’은 그렇지 않은 수업안에 대해서는 억압하는 구조를 발생시킨다. 따라서 Derrida는 이러한 이항구조를 철저히 해체할 때만 새로운 생각이 탄생한다고 주장한다.

이처럼 사회과수업에서도 하나의 방식으로 일정한 울타리를 만들고 그 과정에서 발생하는 틈을 인정하지 않게 되면 어느 하나로 고착화되는 현상이 발생하게 된다. 이러한 문제점을 해결하기 위해서 교사는 자신에게 달라붙어 있는 일정한 틀을 해체하고 그 속에서 발생하는 다양한 현상을 주의 깊게 살펴볼 필요가 있다. 그러기 위해서 제일 먼저 해야 할 일은 교사 자신에게 달라붙어 있는 요소의 기원과 그 이유를 꼼꼼히 들여다보는 것이다. 이런 연구는 일종의 역사적 연구이다.

나의 현재 사회과수업실천은 지역의 역사적 수업실천과 밀접하게 관련된다. 따라서 우리지역의 사회과수업문화가 어떻게 형성되어 왔고 앞으로 어떻게 가야 하는가에 대한 연구는 나의 수업실천이 어디서 왔고 내가 앞으로 어떻게 가야 하는가와 밀접하게 관련되어 있다. 따라서 나의 사회과수업 발전을 위해서는 지역의 사회과수업문화, 한국의 사회과수업문화에 대한 기원을 찾아가는 사회과교육사 연구가 꼭 필요하다. 앞으로 사회과수업실천과 관련된 사회과교육사에 대한 연구가 많이 이루어지길 기대해본다.

참고문헌

생략

사회과 수업에서 그림책 활용에 관한 연구

이 경 윤

서울묵현초등학교 교사

I. 서론

4차 산업혁명 시대가 대두되면서, 사회과에서는 새로운 사회가 요구하는 시민은 어떤 자질을 필요로 하는지에 대한 논의가 활발히 이루어지고 있다. 4차 산업혁명 시대는 인공지능, 로봇공학, 사물인터넷 등으로 특징지을 수 있는데, 이러한 과학기술의 발달로 인해 사회 체제에 혁명적인 변화가 일어난다. 사회 체제의 변화는 직업 구조 역시 급격히 변화시킨다. 창의적 커뮤니케이션이나 비 구조화된 문제해결을 요구하는 새로운 직업들이 탄생하는 반면, 반복되는 사무나 육체를 활용한 직무의 경우 상당수의 직업이 소멸될 것이라 전망된다. 이처럼 사회 체제와 직업 구조를 아우르는 폭넓은 사회 변화는 교육의 방향 역시 변화시킬 수밖에 없다.

사회의 많은 영역들이 기계로 대체되는 상황에서, 창의적 문제해결능력을 갖춘 시민을 양성하기 위해서 교육 현장은 어떻게 바뀌어야 하는가. 필자는 기계와 기술이 사람의 역할을 대신할 수 없는 부분이 바로 ‘공감’ 과 ‘심미적 감수성’ 이라 보았다. 특히, 사회과 수업에서 공감과 심미적 감수성을 함양하기 위한 방안이 무엇인지에 대한 고민이 이어져야 한다고 판단하였다. 하지만 많은 연구자들이 현재 사회과 수업에서 가장 기본적이면서 필수적인 교수·학습 자료로 활용되고 있는 교과서가 학생들의 심미적 감수성과 공감 능력을 향상시키는 데 한계가 있다고 지적하였다(이광원, 2013; 이현욱, 2004; 최진영, 2001; Mccall, 2010 등). 왜냐하면 사회과 교과서에서는 사회 현상이나 사회 문제에 대해서 객관적 서술로, 중립적 사실을 주로 다루고 있기 때문이다.

필자는 이러한 교과서의 한계를 보완하고자 그림책의 가치에 주목하게 되었다. 그림책은 전통적으로 사회과의 문제로 인식되는 지식 중심으로서의 사회과를 탈피하여, 학생들의 창의적 사고를 함양하고 심미적 경험을 촉진시켜 줄 수 있다. 또한 객관적 지식으로 다루기 어려운 민감한 사회 문제를 깊이 있게 생각할 수 있는 매개물이 될 수 있다. 학생들은 그림책을 활용한 사회과 수업에서 자신이 직접 경험하지 못한 것을 간접 경험할 수 있을 뿐만 아니라, 이러한 경험을 통해 심미적 감동을 느끼고 타인과 세계를 공감하는 능력을 함양할 수 있다. 더욱이 사회과에서 다루고 있는 사회현상이라는 것이 반드시 과학적으로 입증되고 추론된 개념이나 이론을 통해서만 가르칠 수 있는 것인가에 대한 비판과 함께 내러티브를 통해 사회현상을 이해해야 한다는 주장(홍미화, 2013)을 상기해 보면, 사회과 수업에서 그림책 활용의 가치를

확인할 수 있다.

이러한 측면에서 본 연구는 사회과에서 그림책 활용의 당위성 및 그 효과를 고찰하고, 그림책 활용 수업 방법을 탐구해 봄으로써 사회과 교수·학습 과정에 다양한 그림책을 활용하기 위한 증거 틀을 마련하는 것을 목적으로 한다. 따라서 본 연구에서는 사회과 수업에서 그림책이 가진 의미와 활용 방안, 활용 시 주의점 등을 살펴봄으로써 사회과 교사들에게 수업에서 그림책을 활용하는 방법과 학생들이 그림책을 통하여 사회 현상을 공감하고 소통할 수 있도록 지도하는데 필요한 시사점을 도출하고자 한다.

본 연구는 사회과 수업에서 교과서를 대체하여 그림책을 활용해야 한다고 주장하는 것이 아니다. 앞으로 사회가 요구하는 창의적이고 융합적인 인재를 양성해 내기 위해 현재 활용되고 있는 교과서가 지닌 한계를 보완하고 교수·학습 자료 중의 하나로써 그림책의 가능성을 확인하고 수업에 적용할 수 있는 방안에 대해 탐색해 보고자 하는 것이다.

II . 사회과에서 그림책의 가치

그림책은 글과 그림이란 이질적인 매체의 시너지 효과를 극대화한 것이며(김상욱, 2005), 시각적 텍스트와 언어적 텍스트가 동시에 이야기를 전개해가는 효율적인 매체(Nodelman, 1988)이다. 최근 그림책은 단순히 아동문학의 범주를 넘어서 전 연령의 사람들이 즐길 수 있는 문학 작품 또는 예술 작품의 한 종류로 발전하였다. 그에 따라 교육 분야에서도 그림책을 활용하려는 연구들이 많이 이루어졌다. 교육 분야에서 그림책을 활용하는 방식은 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 먼저 그림책을 별도의 교육내용을 가르치기 위해 교수자료로 활용하는 ‘교수자료로서의 그림책 활용’, 그림책이 갖고 있는 문학적, 예술적, 내용상의 특성 자체를 교육내용으로 보고 그림책을 활용하는 ‘교육내용으로서의 그림책 활용’이 바로 그것이다(서정숙, 2000, 101).

하지만 사회과에서는 그림책 활용에 관한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 이것은 그림책은 유아를 대상으로 한 문학 작품이라는 편견과, 사회과는 실제적인 사회 현상을 다루어야 한다는 인식으로 인해 타 교과에서 비해 그림책 활용 연구가 없었던 것으로 보인다. 하지만 최근 그림책 분야의 급속한 발전으로 독자의 연령층이 전 세대로 확대되었을 뿐만 아니라, 정보를 전달하는 그림책, 글이 없는 그림책 등 다양한 종류의 그림책이 개발되었다. 이에 따라 사회과 수업에서도 좋은 그림책을 활용할 수 있는 가능성이 그만큼 높아졌다고 볼 수 있다. 이러한 측면에서 본 장에서는 사회과에서 그림책이 어떤 교육적 가치가 있는지 살펴보고 이를 바탕으로 사회과의 학습 내용을 가르치는 데 도움이 되는 그림책의 활용방법을 모색해 보고자 한다.

1. 사회과에서 그림책의 교육적 가치

1) 인지처리적 관점

모든 매체가 인간 인지의 확장이라고 주장한 맥루한(1964)은 매체가 달라지면, 그것이 전달하는 메시지도 달라질 뿐만 아니라, 수용자가 세상을 인식하는 방식 또한 달라진다고 하였다. 그는 모든 매체를 정보의 정세도(definition)와 수용자의 참여도(participation)에 따라 핫 미디어와 쿨 미디어로 나누었다. 정세도란 메시지에 대하여 단일 감각이 받아들이는 정보의 자세한 정도를 의미하고, 참여도란 인간이 받아들인 메시지의 뜻을 재구성하는데 필요한 상상력 투입의 정도를 뜻한다. 여기서 핫 미디어는 높은 정세도를 가지고 있어서 수용자의 높은 참여도를 필요로 하지 않는 매체를, 쿨 미디어는 정보의 정세도가 낮은 만큼 수용자의 참여도가 많이 필요한 매체를 뜻한다. 핫 미디어와 쿨 미디어는 상대적인 개념이다.

그림책을 영화에 비교하자면, 상대적으로 쿨 미디어에 속한다(신혜은, 2011, 50). 영화가 자세한 영상으로 제공하는 정보의 정세도가 높기 때문에 수용자의 참여도는 낮아진다. 반면, 그림책은 영화에 비하여 제공하는 정보의 정세도가 낮다. 따라서 수용자가 적극적으로 의미를 재구성해야 하는 영역이 넓어진다. 그림책에서 그림이 단순히 글을 설명하는 역할을 하지 않는다. 때로는 글이 그림을 보조하기도 하고, 그림이 글을 설명해 주는 역할을 하기도 하며, 글과 그림이 배치되는 내용을 담고 있기도 하다. 이처럼 글과 그림의 어우러짐으로써 새로운 의미를 창출해 내기 때문에 수용자는 적극적으로 그림책의 의미를 해석하고 재구성해야 하는 것이다.

더욱이 그림책의 묘미는 페이지 넘김에 있다. 페이지의 넘김으로 시간의 흐름이 표현되거나 장면이 전환되기도 한다. 이러한 글과 그림, 페이지의 전환에서 독자의 높은 참여도가 요구된다. 글과 그림의 해석, 심지어 페이지를 넘기는 타이밍까지 독자의 선택이 요구되고 이러한 과정에서 상상력, 정보 해석의 높은 참여도가 발휘된다.

여기서 사회과에서 그림책 활용의 가치가 실현된다. 사회과 수업에서 학생들은 사회 현상에 대해 다양한 관점으로 살펴봐야 할 뿐만 아니라 깊이 있는 사고를 해야 한다. 그림책의 경우, 독자 해석의 다양성이 열려 있다. 따라서 사회과 수업에서 그림책을 활용할 경우, 학생들로 하여금 한 가지 현상에 대해 깊이 있고, 다양하게 해석할 수 있는 가능성을 열어준다. 가령, 전쟁의 아픔이나 위안부의 참상을 알리는 경우, 정보를 자세하게 제공하는 영화나 영상 매체는 학생들에게 자극적인 감각만을 남길 가능성이 높다. 이러한 자극은 오히려 학생들이 깊이 있게 그 사건을 바라보는 데 방해할 수 있다. 반면 그림책의 경우, 학생들이 잔인하거나 자극적인 장면에서 한 걸음 떨어져서, 장면의 속도를 조절하며 학습 내용을 접할 수 있다. 그 과정에서 깊이 있게 사회 현상이나 문제에 대해 공감하고 다양하게 해석하면서 자신만의 의미를 재구성해 나갈 수 있는 것이다.

2) 상징체계의 다양성

브루너(1966)에 따르면 인간의 인지는 세 단계의 표상 양식을 거쳐 발달한다. 브루너는 각

교과의 기본적인 아이디어는 아동이 가진 표상 양식 수준에 따라 전달이 가능하다고 보았다. 첫 번째는 활동적 표상(enactive mode of representation)이다. 활동적 표상은 지식이 행동 형태로 저장된다. 즉 실물이나 구체물 등의 행동화, 조작화를 통해 지식을 이해하는 방식이다. 두 번째는 영상적 표상(ikonic mode of representation)으로, 그림이나 도식 등의 영상을 통해 지식을 이해하는 방법이다. 세 번째는 상징적 표상(symbolic mode of representation)으로, 기호, 수식, 문자 등의 상징적 체계를 통해 지식을 이해하는 방법이다. 브루너는 활동적, 영상적, 상징적 표상 양식 순으로 발달한다고 보았다.

그림책을 브루너의 표상 양식으로 분류해 본 신혜은(2011)의 연구를 주목해 볼 필요가 있다(신혜은, 2011, 45-46). 그는 다양한 예술영역들을 표상 양식으로 분류하였다. 무용은 특정한 정서와 생각의 표현을 위해 활동적 표상을 활용한 것이며, 미술은 작가들 내부에 심상으로 저장된 세계를 영상적 표상으로 나타낸 것이라고 설명하였다. 또한 문학은 세계와 사건들을 언어라는 상징적 표상으로 구현해 낸 것이라 보았다. 신혜은(2011)은 이러한 예술영역들에 비하여 그림책은 문학적 요소를 포함하지만 단독으로 문학이라 말하기 어려우며, 미술적 요소를 포함하지만 단독으로는 미술작품이라 말하기 어려운 위치에 있다고 주장하였다. 표상 양식의 관점에서 보자면 그림책은 영상적 표상과 상징적 표상을 공유하고 있는 것이다. 구체적인 그림으로 나타내면 그림 1과 같다.

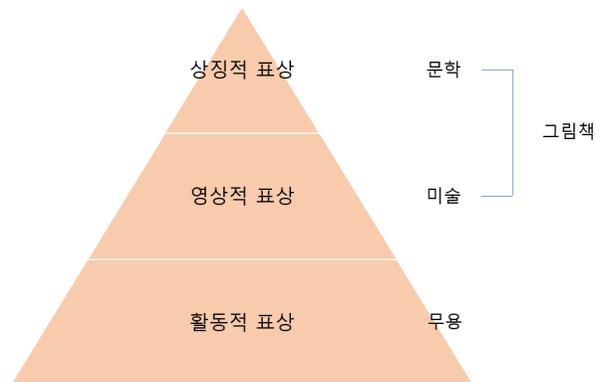


그림 1. 표상 양식과 예술장르와의 관계(신혜은, 2011, 45)

사회과에서 상징체계를 다양화해야 하는 이유는 다음과 같다(모경환, 2008, 56-58). 사회적 현상이 상징을 통해 재현되는 과정에서는 필연적으로 사실적 정보의 유실이 일어나는데, 보다 완전한 설명과 포괄적인 교육을 제공하기 위해서는 상징체계의 다양성이 필요하다. 특히, 특정 형태의 재현과 수업 자료에 국한된 수업은 각기 독특한 장점을 지닌 학생들의 학습에 부정적 영향을 끼칠 수 있는 것이다.

사회과 교과서는 사회현상에 대한 사실적 기술이 주를 이룬다. 하지만 사회현상 그 자체의

사실적 서술만으로 학생들이 우리 사회의 문제 해결을 위한 참여 의지를 가지게 하거나, 타인에 대한 공감이나 배려를 이끌어내기 어렵다. 따라서 교과서의 사실적인 서술 외에도 다양한 상징체계를 활용하여 학생들로 하여금 타인이나 사회현상에 대하여 다양한 관점과 깊이 있는 사고를 끌어내는 것이 필요하다. 그리고 그림책은 이러한 방법을 실현시켜 줄 수 있는 효과적인 도구가 될 수 있다.

2. 사회과 수업에서 그림책 활용의 효과

사회과에서 그림책 활용을 통해 얻을 수 있는 효과는 다음과 같다. 첫째, 그림책은 인간의 삶이나 사회 현상에 대해 다양한 관점으로 이해할 수 있도록 돕는다(신혜은, 2011; 이광원, 2013; McCall, 2010 등). 그림책은 사회과 교과서에서는 다룰 수 없는 이야기 형식으로 사회 현상을 녹여낸다. 따라서 학생들은 그림책을 읽으면서 역사적 사실이나 사회 현상에 대해 다양한 관점에서 해석할 수 있다. 구체적으로 왜 그 사건이 일어났으며 왜 그 사람이 그런 행동을 했는지에 대해 의문을 가지고, 깊이 있게 사고할 수 있다.

둘째, 학습자의 적극적인 참여와 흥미를 이끌어낼 수 있다. 이야기는 인간이 유아기 때부터 익숙하게 세상을 접하고 익힌 소통 창구이다. 부모나 조부모로부터 옛이야기를 듣고, 세상을 상상하면서 간접 경험을 하면서 세상을 이해하기 때문이다. 따라서 그림책은 하나의 이야기로써 학생들의 흥미를 이끌어낼 수 있으며, 이러한 흥미는 수업에 대한 적극적인 참여를 이끌어낼 수 있다. 더욱이 그림책을 활용할 경우, 교과서에 비해 사회과 학습 주제에 대해 더 읽기 쉽고, 접근하기 쉽다는 장점이 있다(Fry, 2009, 90).

셋째, 타인 또는 시대에 대한 공감을 통해 삶에 대한 통찰력을 높인다. 그림책은 독자로 하여금 보다 실제적으로 주인공의 상황 속에 녹아들게 한다. 독자들은 문학 작품을 읽으면서 상상력을 동원하여 다른 시간, 다른 공간 속에 빠져들게 된다(Almerico, 2013). 즉, 그림책을 통해 학생들은 나와 떨어져 있던 사람, 사건, 상황 등을 맥락 안에서 파악할 수 있다. 또한 이야기와 자신의 삶을 비교하게 된다. 이것은 학생들로 하여금 공감을 할 수 있게 할 뿐만 아니라 이를 바탕으로 인간과 세계에 대한 깊이 있는 이해를 돕는다.

사회과에서 공감이 중요한 이유는 사회과는 공동체 의식과 사회 참여 의지를 갖춘 합리적인 시민의 양성을 목표로 하기 때문이다. 하지만 동시에 사회과는 정치, 경제, 역사, 지리 등 주요 사회과학 지식을 학문적 기반으로 두고, 다양한 사회 현상을 탐구하는 교과이다. 이에 따라 교과서 안에서도 대부분의 사회과학적 개념이나 사회문제가 객관적인 관점의 서술로 이루어진다. 하지만 사회 현상에 대한 객관적 서술만으로 학생들로 하여금 사회문제를 자신의 문제로 인식하거나, 사회 문제의 해결을 위해 적극적으로 참여하려는 의지를 가지게 하기는 어렵다. 사회 문제를 나와 주변의 문제로 인식하고, 사회 문제로 인해 겪는 다른 사람들의 어려움에 공감하는 과정이 일어날 때, 비로소 적극적인 사회 참여 의지를 가진 시민이 될 수 있는 것이다.

Krey(1998)은 사회과에서 교과서 외에 다른 문학작품들을 활용하는 장점에 대해 다음과 같

이 말하였다.

첫째, 사회 현상의 사건들에 대한 아동들의 지식을 확장시킨다.

둘째, 학생들이 다양한 사회 현상들에 대해서 내부자적 시각을 가지게 해 준다.

셋째, 사회과 교과서에서 흔히 볼 수 있는 사건에 대한 분절적이고, 객관적 관점보다 현상에 대해서 총체적인 시각을 가질 수 있게 해 준다.

넷째, 사건에 대한 사실과 사건에 관련된 개인의 특성들에 대한 균형적인 시각을 갖게 해 준다.

다섯째, 학생들이 과거와 현재의 특성을 연결시킬 수 있게 할 뿐만 아니라, 현재와 역사적 사건을 개인의 경험과 연결시켜 준다.

Ⅲ. 사회과 수업에서 그림책 활용 방안

1. 사회과 수업에서 그림책 활용 시 유의점

사회과 수업에서 그림책을 통합하려면 다양한 요소들이 고려되어야 한다. 앞서 살펴보았듯이 사회과에서 그림책을 활용하는 것은 교육내용으로서의 그림책 활용'이 아닌, '교수자료로서의 그림책 활용'이 목적이기 때문에 글이나 그림의 예술성만으로 그림책을 선택할 수 없는 것이다. 본 장에서는 Almerico(2013), Fry(2009), McCall(2010), 최진영(2001), 박윤경(2006), 이광원(2013) 등이 제시한 사회과 수업에서 문학 작품이나 교과서 외 일반 도서를 선정할 때 기준을 고려하여 사회과 수업에서 그림책 선정 기준에 대해 정리해 보도록 하겠다.

첫째, 사회과 교육과정과의 적합성이다. 사회과에서 그림책을 활용하는 목적은 그림책의 예술성을 보여주거나 단순히 읽기 능력 향상을 위한 것이 아니다. 사회과 수업에서의 그림책은 교육과정의 성취기준을 도달하는데 도움이 되기 위한 교수·학습 자료로 선택되는 것이다. Alleman과 Brophy(1994)의 지적처럼, 문학작품이 재미만 있을 뿐, 사회과 학습 주제에 적합하지 않을 경우, 오히려 학생들이 사회과 내용의 오개념을 얻을 수 있다. 따라서 사회과 수업에서 다루고 있는 핵심 내용이나 주제를 다루는 데 적합한 그림책을 선택해야 한다. 즉, 그림책을 선택하는 가장 첫 번째 기준은 사회과 교육과정과 부합하는 내용의 그림책이어야 한다.

둘째, 학생들의 인지 발달 적합성이다. 최근 그림책은 단순히 유아를 위한 문학 작품이 아니라 그 연령이 확대되어 성인을 위한 그림책으로까지 확대되었다. 또한 그림만 있는 그림책, 팝업 그림책 등 그 형식이 다양해졌고, 픽션 그림책뿐만 아니라 사실적 정보만을 다루고 있는 그림책 등 선택의 폭이 매우 넓어졌다. 따라서 사회과 수업에서 대상 학생들의 인지 발달 수준에 맞는 그림책을 선택하는 것이 중요하다.

셋째, 그림책을 통해 사회 현상에 대해서 다양한 관점과 해석이 가능하고, 학생들의 간접적 경험을 촉진시키는가의 여부이다. 사회과 교과서는 사회 현상을 보다 객관적으로 인식할 수

있는 서술 형태를 가지고 있다. 그림책은 사회과 교과서의 한계를 보완해 줄 수 있는 자료로 활용되어야 한다. 즉, 그림책이 학생들의 상상력을 자극하여 그 시대나 상황, 사람에 대해 깊이 있게 공감하고 현상을 통찰할 수 있도록 이끌어 줄 수 있어야 한다. 하지만 여기서 중요한 것은 사회적 사실에 대한 왜곡이 일어나서는 안 된다는 것이다.

그림책 선정 기준 외에도 그림책을 활용하는 교사의 역할 역시 매우 중요하다. 교사는 먼저 수업에서 그림책을 활용하는 목적을 분명히 선정해야 한다. 그림책 읽기에서 정보 읽기의 목적과 심미적 감성 함양의 목적은 구분되어야 하며, 사회과 수업에서는 단순히 심미적 감상에 머무는 그림책 읽기를 지양해야 한다. 사회과 수업에서 그림책은 학생들에게 인간의 상태, 마음, 상상력 등 다양한 심미적 반응을 일으키는 역할을 해야 한다. 이러한 과정을 통해 학생들은 사회과 학습 내용을 보다 깊이 있게 이해하고 공감할 수 있다.

정보 읽기를 목적으로 그림책을 활용하는 경우, 교사가 관련된 그림책을 비판적으로 검토해야 한다. 가령 권운덕 작가의 ‘꽃할머니’의 경우, 위안부 할머니의 삶의 행적을 보여주며 전쟁의 참혹함을 드러낸다. 또한 유리 작가의 ‘돼지 이야기’의 경우, 2010년 우리나라를 휩쓴 구제역 사태를 담담하지만 사실적으로 풀어낸다. 위안부, 구제역 문제 등 사회적으로 민감한 내용은 단순히 신문 기사나 서술형 텍스트로 접할 경우, 별다른 정서적 감정을 불러일으키기 어렵다. 또한 영상으로 보여줄 경우에는 너무나 잔혹하여 학생들이 자극적인 이미지를 인식하는데 초점이 맞춰질 수 있다. 이러한 경우 사실적 정보를 풀어내고 있는 그림책을 활용하면 현상이나 사건이 단순히 자극적으로 비추어지는 것을 방지하고, 민감한 사회적 이슈를 깊이 있게 생각해 볼 기회를 제공할 수 있다.

아울러 교사는 그림책과 연계하여 어떠한 활동을 적용할지에 대해 고민해야 한다. 학생들로 하여금 관련 주제나 인물에 대해 공감하게 하기 위해서는 역할극 활동을 해 볼 수 있으며, 학습 주제에 대한 깊이 있는 토론 활동을 할 수 있다. 이처럼 교사는 선택한 그림책의 종류와 사회과 학습 목표를 고려하여 학생들에게 어떠한 교육적 활동을 할 수 있을지 심도 있게 고민해야 한다.

2. 사회과 수업에서 그림책 활용의 실제

본 장에서는 2015 개정 사회과 교육과정을 분석해 보고, 그림책의 활용의 실제 수업을 구성해 보도록 한다. 사회과 수업에서 그림책 활용의 단계는 읽기 전, 읽기 중, 읽기 후로 나누어 적용해 본다.

[6사02-02] 생활 속에서 인권 보장이 필요한 사례를 탐구하여 인권의 중요성을 인식하고, 인권 보호를 실천하는 태도를 기른다.
--

성취기준 [6사02-02]는 일상생활 속에서 인권 보장이 필요한 사례를 찾아서 인권의 중요성

을 알고, 이를 생활 속에서 실천하는 태도를 함양하는 것이 목표이다. 교육과정에서 제시하고 있는 교수·학습 방법 및 유의사항에서는 인권과 관련된 자료를 조사하고, 이에 대한 해결방안을 토의할 수 있게 안내한다. 하지만 학생들이 단순히 인권과 관련된 자료를 찾고, 인권 보장의 필요성을 머릿속으로 이해했다고 해서 인권 보호를 실천하려는 의지나 태도가 생기는 것은 아니다.

소수자의 삶을 이해하고 공감하는 데 도움이 되는 그림책을 활용하면 보다 효과적인 수업이 이루어질 수 있다. 정진호 작가의 ‘위를 봐요’ (2014)는 사소한 행동에서 시작된 것이 누군가의 삶과 세상을 바꿀 수 있다는 것을 보여주는 책이다. 책의 내용은 다음과 같다. 교통사고로 장애를 가져서 항상 혼자서 멀리 떨어져 세상을 내려다볼 수밖에 없었던 수지와 늘 앞만 보며 가다가 위를 올려다본 한 아이가 우연히 눈을 마주치고 대화를 나누기 시작한다. 그러자 지나가던 사람들도 수지를 향해 눈을 맞추어 지고 마침내 수지의 입가에 미소가 번지게 된다.

읽기 전 활동으로, 교사는 책의 첫 장을 제시하며 어떤 장면인지 상상해 보게 할 수 있다. 읽기 전의 주요 활동은 학생들이 그림책의 내용이나 학습 주제와 관련한 다양한 경험들을 이끌어내고, 배경지식을 활성화 하는 것이다. 위에서 내려다보는 장면을 통해 왜 이 어린이는 위에서 내려다보고 있는지, 위에서 아래로 내려다보기만 한 경험이 있는지, 장애를 가진 친구를 본 적이 있는지 등 다양한 질문을 통해 학생들의 상상력을 자극하고 배경지식을 활성화시킨다.

읽기 중 활동으로 그림책의 내용을 이해하도록 한다. 주요 등장인물, 일어나는 사건 등에 집중하여 그림책의 내용을 확인한다. 그림책 읽기를 통해 학생들의 다양한 정서적 반응을 일으키는 것이 이 단계의 주요 목적이다. 교사가 그림책을 읽는 중간에 학생들에게 관련 내용을 질문할 수도 있고, 하나의 흐름으로 그림책에 깊이 있게 빠져들어 읽은 후, 교사가 발문을 할 수도 있다. 이것은 어떠한 것이 학생들의 생각을 깊이 있게 확장시킬 수 있는지 고민한 후 그림책의 내용과 학습 주제에 따라 선택할 수 있다.

가장 중요한 것이 바로 읽기 후 활동이다. 읽기 후 활동에는 수업의 목적에 부합하고 학습 주제에 대해 깊이 있게 탐구할 수 있는 활동이 적합하다. ‘위를 봐요’의 경우, 수지와 등장인물들에 대한 역할극을 진행할 수 있다. 역할극을 통해 늘 아파트 위에서 아래를 바라만 봐야 하는 수지의 감정을 느낄 수 있을 뿐만 아니라, 사회적 소수자를 위해 내가 할 수 있는 일이 그리 어려운 것이 아님을 느낄 수 있다. 또한 단순히 그림책을 통해 사회적 소수자의 어려움을 공감하는 것을 넘어서, 사회적 소수자의 어려움에 관한 신문기사, 뉴스 등을 찾고 내가 해결할 수 있는 방법에 대해 모둠별로 토의를 할 수 있다.

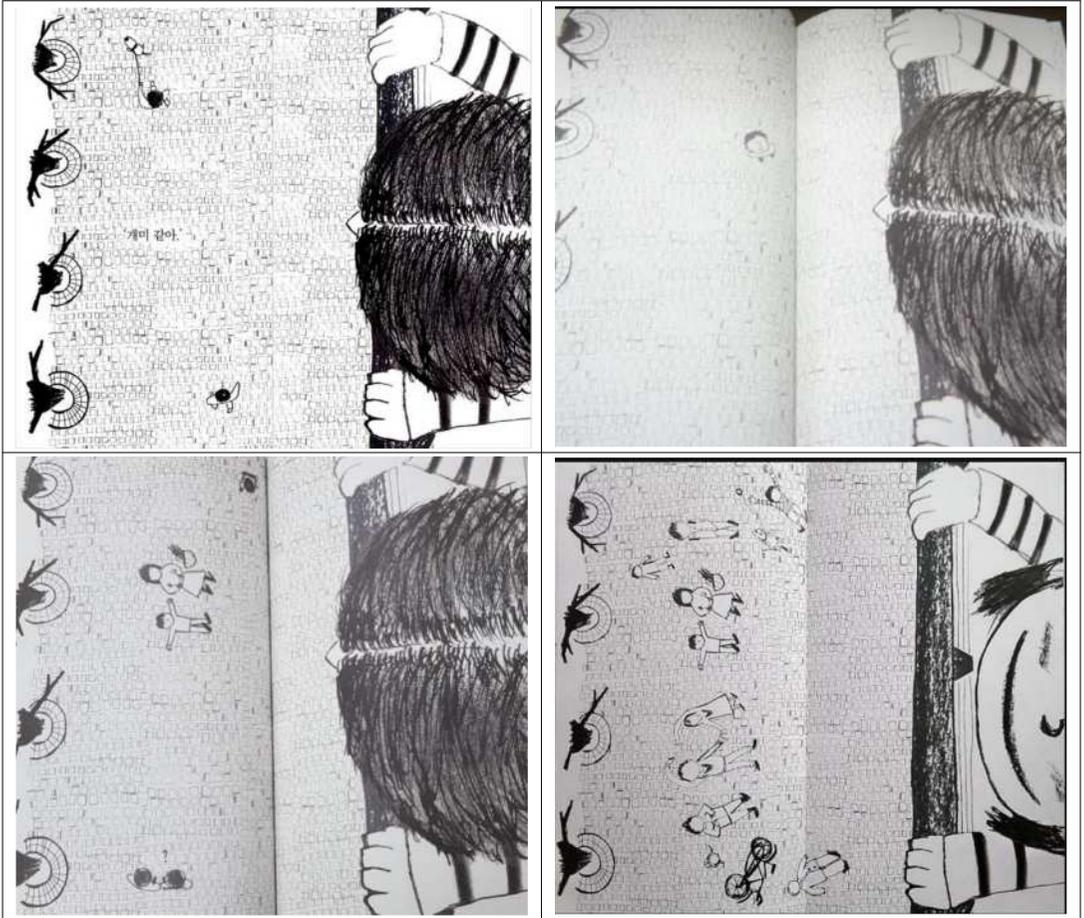


그림 2. ‘위를 봐요’ (정진호, 2014)

IV. 맺음말

최근 인공지능, 사물인터넷, 로봇 공학 등 인간의 역할을 대체할 수 있는 정보통신기술들이 개발되고 있다. 이에 따라 많은 전문가들은 단순 반복 노동을 필요로 하는 직업이 줄어들 것이라는 전망이다. 그렇다면 기계가 인간을 대체할 수 있는 상황 속에서 사회과의 교육적 방향은 어떠해야 하는가. 기계가 인간을 대체하지 못하는 것은 심미적 상상력, 공감 등 정서적 영역이다. 사회과에서는 사회과학을 학문적 배경으로 한 사회현상을 탐구할 수 있을 뿐만 아니라, 공감과 소통을 바탕으로 한 공동체의식을 갖춘 합리적 시민을 양성해 내야 한다.

이러한 측면에서 그림책은 현상에 대한 사실적 기술로 인해 사회과 교과서가 가지고 있는

한계를 보완하는 효과적인 교수·학습 자료로 활용될 수 있다. 본 연구는 기존 사회과에서 문학 작품의 통합에 대한 논의들을 검토하고, 그림책 활용의 가능성을 모색해 보고자 하였다. 또한 구체적인 수업 사례를 제시하였다.

하지만 본 연구는 그림책의 교육적 가능성을 확인한 기초 연구에 지나지 않았기 때문에 그림책을 활용한 사회과 수업이 체계화되기 위해서는 다음과 같은 후속 논의들이 필요할 것이다. 첫째, 그림책과 통합할 수 있는 사회과 교육 활동에 대한 고민이 필요하다. 앞서 말했듯이, 그림책을 사회과 수업에서 활용하는 것은 단순히 그림책의 예술성을 확인하거나 학생들의 읽기 능력을 향상시키기 위함이 아니다. 사회 현상에 대해 다양한 관점으로 인식하고 타인에 대한 공감을 통해 사회과 학습 주제를 깊이 있게 이해하는 것이 그 목적이다. 따라서 그림책과 연관하여 어떤 교육 활동이 이루어질 수 있을지에 대한 체계적인 논의가 이루어져야 한다.

둘째, 사회과 수업에 그림책을 도입하기 위해서는 그림책 선정 기준을 보다 명확히 정립해야 한다. 그림책의 종류는 매우 다양하다. 단순히 그림만으로 다양한 상상력을 불러일으키는 것이 있을 뿐만 아니라, 역사적 사실이나 민감한 사회적 이슈를 그림으로 순화하여 보여주는 책도 있다. 따라서 그림책 선정 기준을 보다 체계화하는 작업이 이루어져 교사가 사회과 수업에서 그림책을 효과적으로 통합할 수 있도록 도와주어야 한다.

사회과에서 그림책은 전통적으로 사회과의 한계라고 지적되고 있는 지식중심, 내용중심의 한계를 극복하고 창의적 사고와 타인에 대한 공감을 촉진하는 데 도움이 될 수 있는 훌륭한 자료로 활용될 수 있다. 좋은 그림책은 시간과 공간을 초월하여 독자에게 그 상황, 그 사람의 감성을 전달한다. 학생들은 이러한 그림책을 통해 심미적 경험을 하고, 자신의 제한된 경험을 재구성하고 확장할 수 있다. 본 연구를 기초 연구로 사회과 교육에 그림책 활용에 관한 논의들이 활발해지기를 기대해 본다.

참고문헌

- 김상욱(2006), 그림책을 활용한 문학교육의 방법, 한국초등국어교육, 32(32), 97-124.
- 권윤덕(2010), 꽃할머니, 서울: 사계절
- 모경환(2008), 사회과 수업에서의 예술 활용에 관한 연구, 시민교육연구, 40(2), 53-74.
- 박윤경(2006), 민족 및 인종 편견 감소를 위한 초등 다문화교육 : 아동 문학을 활용한 간접 접촉, 초등사회과교육, 18(2), 27-45.
- 서정숙(2000), 그림책의 교육적 활용 양상과 문제점, 어린이 문학 연구, 1, 99-113.
- 신혜은(2011), 그림책과 삶 예술교육, 문화예술교육연구, 6(3), 39-69.
- 유리(2013), 돼지 이야기, 서울: 이야기꽃.
- 이광원(2013), 동화를 활용한 초등학교 경제 수업 실천 방안, 20(4), 81-96.
- 이현옥(2004), 교과서적 지식의 인식론적 한계와 대안 탐색, 교육학연구, 42(1), 257-275.
- 정진호(2014), 위를 봐요, 서울: 은나팔.

- 최진영(2001), 사회과 수업과 문학의 통합, *교육과학연구*, 32(2), 99-117.
- 홍미화(2013), 사회과교육에서의 내러티브 가치, *사회과교육연구*, 20(1), 161-173.
- Alleman, J. & Brophy, J.(1994), Trade-offs embedded in the literacy approach to ealy elementary social studies, *Social Studies and the Young Learner*, 6(3), 6-8.
- Bruner, J. S., Olver, R. R., & Greenfield, P. M., et al.(1966), *Studies in cognitive growth*, Oxford, England: Wiley.
- Nodelman, P.(1988), *Words about Pictures*, University of Georgia Press, 152-159
- McCall, A. L.(2010), Teaching Powerful Social Studies Ideas Through Literature Circles, *The Social Studies*, 101(4),
- Fry, S. W.(2009), Exploring Social Studies through Multicultural Literature : Legend of the St Ann' s Flood, *The Social Studies*, 100(2), 85-91.
- Almerico, G. M.(2013), Linking children' s literature with social studies in the elementary curriculum, *Journal of Instructional Pedagogies*, 11, 1-12.
- Krey D. M.(1998), *Children' s literature in social studies: Teaching to the standards*. NCSS Bulletin 95, Washington, D. C.: National Council for the Social Studies.
- McLuhan, M.(1964), *Understanding media*, 김성기 · 이한우 역(2002), 미디어의 이해: 인간의 확장, 파주: 민음사.

교육과정-수업-평가-기록의 일체화 역사과 사례

정 종 복

부산분포중학교 교사

I. 시작하면서

최근 몇 년 들어 교육계의 핫 이슈는 ‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’라 할 수 있다. 시·도교육청에서 발간한 정책 자료집을 비롯해 현장 교사들은 교육과정 운영 실천 사례를 담은 저서들을 발간하여 이에 대한 관심을 보여주고 있다. 그러나 ‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’라는 용어는 아직 학문적으로 정립된 개념이라기보다 교육과정 운영과 수업 실천의 관점에서 추출된 절차적 아이디어이자 수업을 바라보는 철학적 관점 및 담론이라고 볼 수 있다.¹⁾ 더불어 현 시점까지 ‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’에 대한 연구는 일부 지역의 교육연구원 및 일부 연구회가 중심이 되어 이루어지고 그 성과물이 지방으로 파급되어 오고 있는 듯하다. 지방의 교육청은 ‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’에 관한 연수 프로그램을 일선 교사들에게 제공하려 하나 교사들은 ‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’를 정확히 알지도 못하는 상황에서 활동 중심 수업을 강요하는 것이 아니냐는 오해와 반감으로 마치 못해 연수에 참여하고 있는 상황 또한 외면할 수 없는 실정이다. 이것은 ‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’에 대한 통일되고 체계적인 이론의 정립과 이를 기반으로 한 운영 실천 사례가 지속적으로 연구되고 이야기되어야 할 필요성을 보여준다. 분명한 것은 현재까지의 이론 연구 성과 및 수업 실천 사례에서 미루어 보건데 ‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’는 기존의 교수-학습 패러다임에 큰 변화를 가져다주어 학교 현장에 혁신의 물결을 가져다 줄 것이라는 것이다. 이에 본고에서는 ‘교육과정-수업-평가-기록(교수평가)’의 의미와 필요성을 정리하고 한국사와 중국사의 사례를 들어 살펴보고자 한다.

II. 교육과정-수업-평가-기록의 일체화

1. 교육과정-수업-평가-기록 일체화의 의미

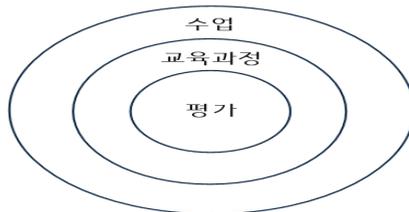
1) 허영훈(2019), 「교육과정-수업-평가의 일체화를 통한 초등학교 문화유산학습의 실제」, p.238.

‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’는 교육과정, 수업, 평가 및 일체화를 조작적으로 결합하여 이루어진 용어이다. 이는 성취기준을 중심으로 교과 교육과정을 재구성하고, 그것을 중심으로 학생중심 수업을 실천하고 수업 활동 과정을 관찰하여 평가하고 그 평가 과정을 기록하고 그것을 자연스럽게 진학 자료나 피드백 자료로 사용하는 것을 의미한다.²⁾ 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

교육과정	교사가 재구성한 교육과정
수업	배움 중심의 철학과 가치가 반영된 학생 중심의 수업
평가	학생의 전인적 성장을 돕는 과정 중심의 평가
기록	평가의 또 다른 이름이며 학생의 성장을 기록하는 학생의 서사

이를 정리하면 ‘교육과정 재구성-수업-평가-기록의 일체화’란 학생 성장을 목표로 교과 교육과정을 성취기준을 중심으로 재구성하여 학생 참여 수업을 실천하고 수업 활동 과정을 관찰하여 평가하고 그 평가 과정을 구체적이고 맥락적으로 기록하는 것이라고 말할 수 있다. Lisa Carter는 이를 ‘총체적 수업 일체화(Total Instructional Alignment)’라 표현했다. 이를 도식화하면 그림 1과 같다.

그림 1. 일체화된 교육 프로그램³⁾



<그림 1>에서 수업 영역의 원이 가장 크고 그 원이 교육과정과 평가를 둘러싸고 있다. 이것은 교사들이 교육과정 지침에 포함된 내용보다 더 많은 것을 가르칠 것이라는 점 때문이다. 그런데 교육과정 영역의 원은 수업 영역의 원 내부에 있다는 것이 중요하다. 즉, 수업은 교육과정보다 광범위하지만 교육과정의 어떤 한 부분도 수업에서 배제되는 부분은 없다. 끝으로, 평가 영역의 원은 교육과정 영역의 원 안에 포함되어 있다. 모든 원 중에서 가장 작은 원이다. 왜냐하면 평가할 때는 대체로 교육과정에 있는 모든 내용을 평가 대상으로 하지 않기 때문이다. 대부분의 평가는 학생들이 교육과정에 있는 내용을 학습했는지 여부를 무작위로 추출하여 검사하도록 설계되어 있다. 또한 주목할 것은 평가나 평가 목적이 교육과정에 있는 내

2) 김덕년(2018), 「교육과정·수업·평가·기록 일체화로 학교문화 바꾸기」, 『한국열린교육학회 학술대회 논문집』, p.33.
 3) Carter, L., *Total Instructional Alignment: From Standards to Student Success* (2007), 박승열 외(2017). 『교육과정, 수업, 평가의 일체화: 성취기준에서 학생의 성장에 이르기까지』, p.70.

용을 그대로 검사하려는 것이 아니라면, 수업 영역의 원 안에 여전히 위치하고 있는 것이다. 모든 학생들에게 평가받는 학습 내용을 공부할 수 있는 배움의 기회를 제공하는 것에 관해 고민한다면 이것은 중요하다. 그렇다면 어떻게 해야 모든 교실의 모든 학생들이 일체화된 프로그램을 경험할 수 있는 상황으로 옮겨 갈 수 있을까? 이것이 가능해지려면 교사가 성취기준을 기반으로 수업 설계를 하고 이를 실천하기 위해 끊임없이 준비와 노력을 해야 한다.⁴⁾

교육현장에서 교육과정, 수업 평가의 불일치는 표 1과 같이 나타난다.

표 1. 교육과정, 수업, 평가의 불일치⁵⁾

유형	특징 및 문제점
교육과정≠수업	<ul style="list-style-type: none"> • 교육과정과 성취기준에 대한 검토 없이 교과서 중심의 진도 나가기 수업 실시 • 국가교육과정에서 제시하는 교육과정 특성화에 대해 추구하는 의식이 없음
수업≠평가	<ul style="list-style-type: none"> • 수업의 내용과 무관한 평가 실시로 수업의 무의미성, 수업의 목표 도달도 측정 불가 • 수업 내용과 평가의 연관성 부족으로 수업 참여도 저하
교육과정≠수업≠평가	<ul style="list-style-type: none"> • 전통적 방식으로 교육과정에 대한 검토 없이 교과서 중심의 수업을 실시하고 일제식 평가로 암기식 학습이 진행되는 상태
교육과정=수업≠평가	<ul style="list-style-type: none"> • 나름대로 교육과정을 고민하고 재구성하여 수업을 실시하지만 평가의 어려움이나 한계를 느끼면서 평가가 제대로 연계되지 않은 상태 • 평가를 어떻게 교육과정과 일치시킬지 방안을 잘 못 고 있는 경우

이와 같이 교육과정, 수업, 평가가 일치하지 않는 것은 학교현장에서 자주 발견되는 모습이다. 이를 극복하기 위해 교육과정 문해력(Curriculum Literacy)을 발휘하여 교육과정의 적극적인 해석 및 재구성을 통해 학생 중심의 다양한 수업을 계획, 실행하는 노력이 나타나고 있다.⁶⁾

교육과정, 수업, 평가는 연계된 하나의 교육활동이다. 교육과정, 수업, 평가가 일체화될 때 학생중심 맞춤형 교육과 배움 중심의 수업, 과정중심 평가로의 전환이 이루어져 4차 혁명 시대를 살아가야 할 학생들의 전인적 성장과 역량을 함양할 수 있는 교육이 이루어질 수 있을 것이다.

2. 교육과정-수업-평가-기록 일체화 단계

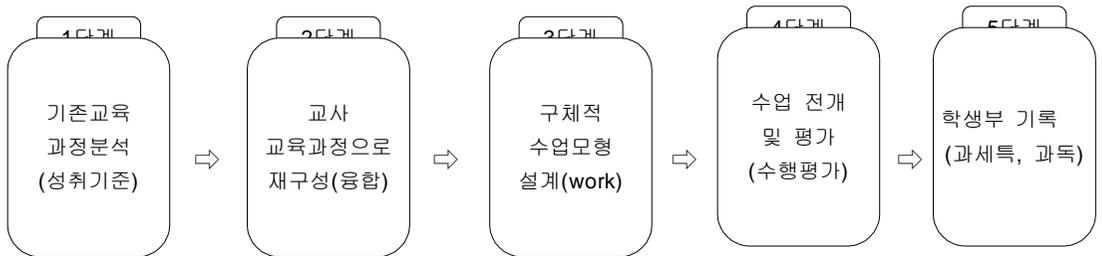
4) Cater, L., 박승열 외, 앞의 책, pp. 70-71. 허영훈, 앞의 논문, p. 239 재인용.

5) 서용선 외(2014), 「교육과정, 수업, 평가혁신 연계 구축 방안」, pp. 27-30.

6) 그러나 교육과정 문해력(Curriculum Literacy)이 무엇인가에 대해서는 여전히 논란이 되고 있으며 연구과제로 남아 있다.

‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’는 다음 5단계를 거쳐 이루어진다.

그림 2. 교육과정-수업-평가-기록의 일체화의 단계



1 단계와 2단계는 교육과정에 해당하며 3단계가 수업단계이고 4단계는 평가이다. 5단계가 기록에 해당한다. 각 단계에서 확인해야 할 사항은 다음과 같다.⁷⁾

◆ 교육과정 단계

소수 학생의 성과가 아닌, 다수 학생의 성장을 위한 교육과정
수업-평가-기록의 흐름으로 연계되어 일체화되는 교육과정
문서나 전시가 아닌 교실 현장에서 실제로 실현될 수 있는 교육과정
교사가 스스로 학생들의 실태를 고려하여 재구성하는 교육과정
학생들이 스스로 무엇을 하게 할 것인가를 고민하게 하는 교육과정
교과서가 아닌 성취기준으로 가르치도록 계획되는 교육과정

◆ 수업 단계

교육과정을 구체적으로 실현하는 수업
성취기준을 중심으로 하는 수업
‘안다’를 넘어서서 ‘할 수 있다’를 배우는 수업
배움 중심 수업, 학생참여중심 수업
메타인지를 중시하는 수업
계획하고 탐구하고 표현하게 하는 수업
less is more를 실현하는 수업⁸⁾

◆ 평가 단계

수업 밀착형(배운 것 그대로 평가하기)

7) 이명섭 외(2017), 『교육과정-수업-평가-기록의 일체화(실천편)』, p.45.

8) (교과교육에 대한 국제적인 경향) 싱가포르를 비롯한 선진국의 교과교육과정은 적은 양을 깊이 있게(less is more)가르쳐 학습의 전이를 높이고 심층적인 학습이 이루어지도록 하여 학습의 질을 중시하고 있다.

수업 과정형 평가(수업시간 활동 자체를 평가하기)
 관찰과 조사, 게시 등을 통한 평가
 정량과 정성이 조화된 평가
 정답보다는 해답 평가(almost 평가)

◆ 기록 단계

평가의 또 다른 이름으로서의 기록
 개인적 성장에 대한 평가로서의 기록
 평소 관찰, 조사, 게시된 기록
 누가 기록된 기록
 객관적 사실로 된 기록

교육과정 재구성-수업-평가-기록의 일체화’ 교육 현장에서 ‘아는 것’을 벗어나 ‘하는 것’으로 나아가기 위해 학생활동 중심의 교수·학습 과정을 만들기 위한 노력들이며 전혀 새로운 것이 아니라 지금까지 교사들이 해왔던 일들을 하나로 정리한 것으로도 볼 수 있다. 각 단계를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

가. 교육과정 단계

이 단계는 ‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’의 시작 단계로써 성취기준 분석과 교사별 교육과정의 재구성이 이루어지는 단계이다.

성취기준은 교육목표를 교육과정 문서에 기술한 것으로 학생들이 알아야 하고 또 할 수 있어야 하는 것을 기술한 것이다. 각 교과목에서 학생들이 학습을 통해 성취해야 할 지식, 기능, 태도이며 무엇을 공부하고 성취해야 하는지, 무엇을 가르치고 평가해야 하는지에 대한 지침의 역할을 한다. 성취기준을 분석하여 가르치고 배워야 할 내용과 길러야 할 역량을 확인한다.

성취기준을 중심으로 한 교육과정 재구성의 방안은 성취기준을 중심으로 주제 중심으로 재구성, 지도 시기 조절, 내용 구성에 따른 재구성의 방안이 있다. 그 중 내용 구성에 따른 교과내 재구성의 유형은 다음 표 2와 같다.

표 2. 교사별 교육과정 재구성

소극적 재구성	성취기준의 순서를 변경하기, 구체화하거나 단순화하기
적극적 재구성	성취기준을 +(더하거나 합하기), -(빼거나 더하기), ×(융합하기), ÷(나누거나 쪼개기)하는 것
적극적 변형	성취기준 내용의 일부를 다른 것으로 바꾸는 것
창조	성취기준 자체를 교사가 새롭게 만드는 것

교육과정 재구성은 교과서 진도가 아닌 단원 간의 연계성, 시의적 상황 등을 고려하여 성취 기준을 중심으로 이루어져야 한다. 교육과정을 재구성하면 교사에게 수업 자율성이 생기고 교육활동이 풍부해질 수 있다.

나. 수업 단계

‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’에서 수업은 학생중심으로 학생의 배움이 일어나는 수업이 되어야 한다. 적은 양을 깊이 있게 가르쳐 학습의 전이를 높이고 심층적이 학습이 이루어져 ‘안다’를 넘어서 ‘할 수 있다’를 배우는 수업이 되어야 한다. 기존의 수동적 학생의 입장에서 학생 스스로 계획하고 탐구하고 표현하게 하는 수업으로 나아가야 한다. 성취기준을 반영한 활동중심의 수업을 통해 교사와 학생이 활발하게 상호작용하고 학생들은 핵심 역량과 연계된 교과 역량을 향상시킬 수 있다. 대표적으로 프로젝트 수업, 토의·토론 수업, 실험·실습, 동영상 제작, 역할극 등이 있다.

다. 평가 단계

‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’에서 평가는 과정중심 평가이다. 과정중심 평가는 학습의 과정, 성장의 과정을 중시하는 평가로 결과 중심 평가와 대비되는 개념이다. 과정과 결과를 함께 평가하며 수업 중에 이루어지는 평가이다. 학생은 자기성찰평가, 모둠 내 동료평가, 모둠 간 동료평가를 할 수 있으며 교사는 관찰평가를 할 수 있다. 과정중심 평가가 기존의 다른 평가의 목적 및 방법에서 차별화되는 부분은 학생들의 학습 과정에 대한 피드백 제공에 있다. 교사는 학생들의 수업 활동에 대한 과정중심 평가를 실시하고 채점 기준에 의하여 채점을 한 후 수업 중 즉시 피드백을 주거나 관찰 및 기록을 통하여 특정 시점에 학생들에게 피드백을 주어야 한다. 교사는 과정중심 평가 과제를 수행하는 학생들을 관찰하여 학생들의 활동에 대한 특성을 도출하여 기록하고 이를 누적하여 과목별 세부능력 및 특기 사항을 기록할 수 있다. 평가가 진행되는 과정에서 제공되는 피드백을 통해 학생들은 자신의 수행 상황이나 결과물을 적절한 시기에 수정하고 향상시키고 다음 단계가 진행되기 이전에 부족한 점을 보완할 수 있다.

라. 기록 단계

기록은 기술로서의 피드백으로 학생 활동 자체를 성장 중심으로 누가 기록해야 한다. 활동하는 주제가 무엇이었으며, 어떻게 활동하였는지, 탐구하는 과정과 결과는 어떻게 되는지, 탐구하는 도구를 무엇을 사용하였는지, 태도는 어떠하였으며 배우고 느낀 점은 무엇인지를 중심으로 학생들의 활동을 관찰하여 평가하여 기록한다.

Ⅲ. 일체화 사례

제시된 일체화의 사례는 한국사, 중국사, 서양사 순으로 2009개정교육과정에 준하였다.

1. 한국사

가. 개요

학년	2	과목	역사	학기	1학기
탐구질문	외세의 침략에 고려는 어떻게 대응하였는가?				
교육과정 성취기준	역9144. 대몽 항쟁의 과정, 원 간섭기 권문세족의 성장과 반원 자주화의 노력을 이해하고, 고려 사회의 개혁 과정에서 신진 사대부가 성장하였음을 설명할 수 있다.				
평가 기준	상	대몽 항쟁의 과정, 원 간섭기 권문세족의 성장, 반원 자주화의 내용을 이해하고, 권문세족과 신진 사대부의 차이점을 비교하여 설명할 수 있다.			
	중	대몽 항쟁의 과정, 원 간섭기 권문세족의 성장, 반원 자주화의 내용을 이해하고, 신진 사대부의 성장 과정을 설명할 수 있다.			
	하	고려는 몽골과의 항전을 통해 국가를 유지했으며, 반원 자주화를 위한 노력을 전개하였음을 말할 수 있다.			
교과 역량	역사 사실 이해, 자료 분석과 해석, 역사적 판단력과 문제 해결 능력				
평가 의도	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 대몽 항쟁의 과정을 동영상 제작 과정을 통해 이해하고 활동 참여과정의 협동심을 평가한다. ◦ 권문세족, 신진사대부, 신흥무인세력의 특징을 마인드맵을 이용하여 이해하고 권문세족과 신진사대부의 차이점을 파악하여 설명할 수 있는지를, 공민왕의 뇌구조도 작성을 통해 반원자주화의 노력을 이해할 수 있는지 평가한다. ◦ 위화도 회군에 대한 논쟁 토론에 참여하여 위화도 회군의 정당성에 대한 역사적 판단을 경험하고 자신의 견해를 논리적으로 주장할 수 있는지를 평가한다. 				
교수·학습 및 평가 계획	차시	주요 교수·학습 활동		평가 계획	
	1	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 전시학습 확인 - 무신정권의 성립과 농민천민의 봉기 ◦ 대몽항쟁 과정 동영상 대본 작성 		<ul style="list-style-type: none"> ◦ 대몽항쟁 과정 대본 및 UCC 제작 평가 	
	2	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 대몽항쟁 UCC 제작과 시청 			
	3	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 고려 말 정치세력들의 마인드맵 작성하기 - 권문세족, 신진사대부, 신흥무인세력 ◦ 공민왕의 뇌구조도 그리기 		<ul style="list-style-type: none"> ◦ 마인드맵 및 뇌구조도 그리기 	
4	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 위화도 회군을 둘러싼 논쟁토론 		<ul style="list-style-type: none"> ◦ 논쟁토론 평가하기 		

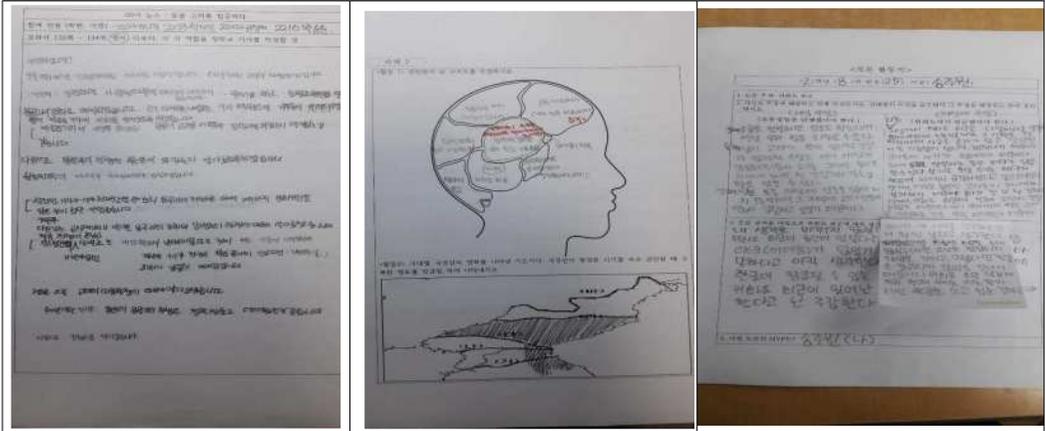
나. 채점 기준

수행 과제	평가 요소	평정점 배점	평가준거			
			10	7	4	
<과제1> 뉴스대본작성 및 UCC제작 (40) (1단계)	내용의 정확성 (개별)	10	뉴스대본 및 방송내용이 6하 원칙에 근거하여 역사적 사실에 정확하게 풍부한 내용을 토대로 작성되었다.	뉴스대본 및 방송내용이 6하 원칙에 근거하여 역사적 사실에 부합하였다.	뉴스대본 및 방송내용 중 역사적 오류가 있으며 6하 원칙에 근거하지 않는다.	
	역사적 판단력 (개별)	20	역사적 사건에 대한 자신의 합리적 근거를 토대로한 평가 및 판단이 포함되어 있다.	역사적 사건에 대한 자신의 평가 및 판단이 포함되어 있으나 합리성에 있어 다소 미흡하다.	역사적 사건에 대한 자신의 평가나 판단이 합리성보다는 감성에 근거한다.	
	참여도 (동료)	10	UCC제작에 적극적으로 참여하였으며 작성한 기사를 완전히 숙지하고 명확한 발음으로 자신감 있게 기사를 보도하였음.	UCC 제작에 적극적으로 참여하였고 작성한 기사를 숙지하고 보도하였으나 발음이 다소 불명확하고 자신감 없는 태도를 보임	UCC 제작에 소극적으로 참여하였으며 방송 보도에 자신감이 없고 발음이 불명확함.	
<과제2> 마인드맵과 뇌구조 그리기 (30) (2단계)	고려 말 정치 세력들의 마인드맵과 공민왕의 뇌구조도 그리기 (개별)	30	평가 요소		평가준거	평정점
			① 공민왕의 뇌구조를 모두 작성하였는가?		평가요소 모두를 만족하는 경우	30
			② 3개 정치세력들의 마인드 맵 부가지를 3개 이상 작성하였는가?		평가요소 중 3가지를 만족하는 경우	25
			③ 작성한 내용들이 역사적 사실에 부합하는가?		평가요소 중 2가지를 만족하는 경우	20
			④ 지도상 공민왕 때 수복한 영역이 표기되었는가?		평가요소 중 1가지 만족하는 경우	15
					미제출 혹은 미 참여한 경우	10
<과제3> 위화도 회군 자유 논쟁 토론 (30) (3단계)	토론 활동지의 완성도 (개별)	20	토론 활동지 3개 영역을 모두 충실하게 작성하였다.	토론 활동지 3개 영역을 모두 작성하였으나 내용이 다소 미흡하다.	토론 활동지를 모두 완성하지 못하였으면 내용이 미흡하다.	
	토론 참여 태도 (동료)	10	토론에 적극적으로 참여하고 자신의 견해를 자신감 있게 주장할 수 있다.	토론에 성실히 참여하고 자신의 견해를 주장할 수 있다.	토론 참여가 다소 성실하지 못하며 자신의 견해 주장에 소극적이다.	
		7	4			

다. 수업사례

본 수업의 해당 성취기준은 ‘역9144. 대몽 항쟁의 과정, 원 간섭기 권문세족의 성장과 반원 자주화의 노력을 이해하고, 고려 사회의 개혁 과정에서 신진 사대부가 성장하였음을 설명할 수 있다.’로 ‘대몽 항쟁 과정을 이해한다.’, ‘원 간섭기 권문세족의 성장과 반원 자주화의 노력을 이해한다.’, ‘고려 사회의 개혁과정에서 신진 사대부가 성장하였음을 설명할 수 있다.’ 나누어 살펴볼 수 있다. 총 수업은 4차시로 진행하였으며 1차시에는 대몽항쟁의 과정을 뉴스 대본의 형식으로 작성하였다. 한 반을 6모둠으로 나누고 각 모듬은 대몽 항쟁의 진행 과정에 따라 원과의 접촉에서부터 삼별초의 항쟁까지 주제를 부여받아 대본을 작성하였다. 모듬별로 한 명은 앵커로 기사 이외의 역사적 사실을 간단히 브리핑하고 기사들을 연결하는 역할을 하였다. 나머지 모듬원들은 해당하는 주제에 대해 6하 원칙에 의거하여 기사를 작성하게 하였다. 2차시에 TV 뉴스보도와 같은 형식으로 동영상 제작하였다. 뉴스보도에서는 작성한 기사를 실제 기사처럼 보도하였다. 1차시에 대본을 작성한 상태였기에 동영상 제작은 20분 안에 이루어졌고 나머지 시간에는 작성한 동영상을 시청하며 대몽항쟁의 과정을 확인하였다. 디지털시대의 학생들이어서 핸드폰을 이용하여 동영상을 찍고 편집하는 활동을 즐기며 참여하였고 영상을 제작하는 가운데 기자, 앵커 등의 직업을 체험할 수도 있었다. 학생들이 대본을 작성하고 동영상을 찍는 과정에서 학생들에게 오개념을 바로잡는 정교화 피드백과 스캐폴딩 피드백, 확인적 피드백을 제공하였다. 3차시에는 권문세족과 신진사대부의 마인드맵을 그리면서 이 두 정치세력의 차이점을 파악할 수 있었으며 공민왕의 뇌구조를 작성하면서 그의 개혁정치를 이해하였다. 4차시에는 위화도 회군을 주제로 모듬별 자유논쟁 토론을 실시하였다. 6개의 개별 모듬들은 모듬 내에서 활동지를 작성하고 이에 기반 하여 자유 논쟁토론을 실시하였다. 토론활동은 교실이 시끌벅적하고 때로 흥분하는 학생들도 보여 살아있는 교실의 모습을 볼 수 있었다. 그러나 두서너 명의 학생들이 토론을 독점하는 모습도 보여 이를 조절하기 위한 방안이 필요해보였다.





2. 중국사

가. 개요

학년	3	과목	역사	학기	2학기
탐구질문	당시 중국이 자주 국가를 유지하려면 어떻게 해야만 했을까?				
교육과정 성취기준	[역9251] 제1·2차 아편 전쟁과 태평천국운동, 양무와 변법, 의화단 운동과 신해혁명 등의 전개과정과 성격을 설명할 수 있다.				
평가 기준	상	중국에서 일어난 제1, 2차 아편전쟁을 통해 개항 과정을 설명하고, 태평천국 운동, 양무와 변법, 의화단 운동과 신해혁명 등을 비교하여 자신의 생각을 논리적인 글로 표현할 수 있다.			
	중	중국에서 일어난 제1, 2차 아편전쟁과 태평천국 운동, 양무와 변법, 의화단 운동과 신해혁명 등의 전개 과정을 설명할 수 있다.			
	하	제1, 2차 아편전쟁과 태평천국 운동, 양무와 변법, 의화단 운동과 신해혁명 등을 열거할 수 있다.			
교과 역량	역사 사실 이해, 역사자료 분석과 해석, 역사적 판단력과 문제해결능력, 정체성과 상호 존중				
평가 의도	<ul style="list-style-type: none"> 중국 근대화 과정의 역사적 사실의 전개 과정을 파악한다. 제국주의 침략 의도를 파악하고 국난극복의 방향성에 대한 문제해결력을 기른다. 				
교수·학습 및 평가 계획	차시	주요 교수·학습 활동			평가 계획
	1	<ul style="list-style-type: none"> 전시학습 확인 중국근대화운동 수업 스토리보드 작성 및 UCC(소리만 넣어) 			<ul style="list-style-type: none"> 스토리보드와 UCC의 완성도 평가 (개별+모둠평가)

		제작하기(모둠 활동)	
	2	◦ 제작된 동영상을 보면서 역사뉴스카드 완성하기	◦ 역사뉴스카드의 완성도와참견카드의 적절성 평가 (개별평가)
	3	◦ 선택한 역사 인물 뇌구조 그리기와 글쓰기 (개인활동)	◦ 역사 인물 뇌구조 그리기와글쓰기 평가

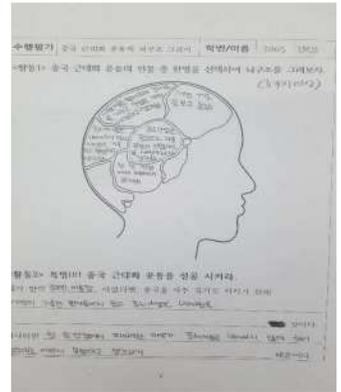
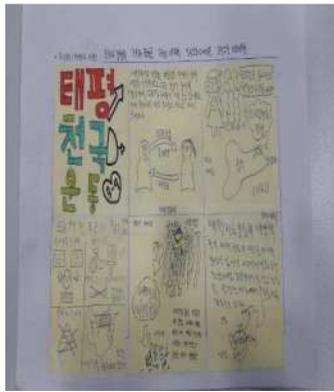
나. 채점기준

수행 과제	평가 요소	평정점 배점	평가준거		
			20	15	10
<과제1> 스토리보드 작성 및 UCC 제작 (40)	역사내용 정확도 (개별)	20	스토리보드의 내용이 모두 역사적 사실에 정확하다.	스토리보드의 내용이 부분적으로 오류가 있다.	스토리보드의 내용이 역사적 사실에 부합하지 않는 내용이 부분적으로 있다.
	시각적 표현력 (개별)	10	스토리보드의 내용을 알기 쉽게 창의적으로 표현하였다.	스토리보드의 내용을 알기 쉬우나 일반적인 수준으로 표현하였다.	스토리보드의 내용을 알기 어렵고 미흡하게 표현하였다.
	참여도 (동료)-개별	10	스토리보드 및 UCC 제작에 적극적으로 참여하고 자신의 역할에 충실하였다.	스토리보드 및 UCC 제작에 참여하고 자신의 역할을 대체적으로 수행하였다.	스토리보드 및 UCC 제작에 소극적으로 참여하고 자신의 역할 수행에 미흡하였다.
<과제2> 역사카드 완성하기 (30)	역사카드의 완성도 (개별)	20	UCC를 보고 개별 사건에 대한 이해가 5개 이상 정확하게 작성하였다.	UCC를 보고 개별 사건에 대한 이해가 3-4개 정확하게 작성하였다.	UCC를 보고 개별 사건에 대한 이해가 2개 이하 작성하였다.
	참견카드의 적절성 (모둠)	10	참견카드의 내용이 역사적 맥락에 맞고 창의적이다.	참견카드의 내용이 역사적 맥락에 맞다.	참견카드의 내용이 역사적 맥락에 맞지 않고 표현력이 부족하다.
<과제3> 뇌구조그리기와 글쓰기 (30)	뇌구조활동지와 자신의 생각 글쓰기	30	평가 요소	평가준거	평정점
			① 선택한 인물의 뇌구조 내용을 모두 작성하였나?	평가요소 모두를 만족하는 경우	30
			② 선택한 인물과 관련된 역사적 내용을 맞게 추출하였나?	평가요소 중 3가지를 만족하는 경우	25
③ 중국 근대화운동에 대한 자신이	평가요소 중 2가지를 만	20			

수행 과제	평가 요소	평정점 배점	평가준거	
			평가내용	점수
			생각이 논리적으로 잘 드러나 있는가? ④ 글쓰기 분량이 주어진 조건에 적당하는가?	족하는 경우 평가요소 중 1가지 만족 15 하는 경우 미제출 혹은 미 참여한 경우 10

다. 수업사례

본 수업에 해당 성취기준은 ‘역9251 제1·2차 아편 전쟁과 태평천국운동, 양무와 변법, 의화단 운동과 신해혁명 등의 전개과정과 성격을 설명할 수 있다.’ 였다 본 수업을 통해서 학생들이 ‘당시 중국이 자주 국가를 유지하려면 어떻게 해야만 했을까?’ 라는 탐구질문에 답할 수 있기를 바랬다. 먼저 1차시에는 한 반 6개의 모둠에 각각 1,2차 아편전쟁, 태평천국운동, 양무와 변법운동, 의화단 운동, 신해혁명의 주제를 부여하고 모둠원들을 배부한 포스트잇에 한 사건의 전개과정을 순서에 따라 개별 작성하였다. 그리고 마지막 포스트잇에는 모둠 토의를 통해 해당 역사사건에 대한 논평이나 이 역사 사건이 성공하기 위해서라면 어떠한 해야 했을 것이라는 모둠의 견해를 작성하게 하고 이 카드를 참견카드라 명명했다. 그 후 핸드폰을 이용하여 UCC를 제작하였다. 3학년을 대상으로 한 수업이어서 포스트잇을 이용한 스토리보드 제작과 동영상 제작은 45분이라는 짧은 시간안에 모두 이루어졌다. 2차시에는 학생 자신들이 만든 동영상 시청하면서 각 사건들을 역사카드에 정리하였다. 영상은 다른 반 학생들이 제작한 것을 보여주는 방법을 택해 진행하였다. 같은 반 학생들보다 다른 반 친구들이 제작한 영상을 보는 것은 학생들의 흥미와 관심을 더 효과적으로 유발할 수 있었다. 친구들의 설명을 들으며 역사적 사건들을 역사카드에 정리하였으며 다시 한 번 더 중국 근대사 여러 운동들을 정리할 수 있었다. 다른 친구들은 자신들과 어떻게 다른 혹은 같은 견해를 지니고 있는가를 확인할 수 있었다. 마지막 3차시에는 중국 근대화운동 과정에서 활동하였던 역사적 인물 한 사람을 선택하여 그 인물의 뇌구조를 작성하고 자신이 그 시대를 살았다면 중국의 근대화를 위해 어떤 활동을 벌일 것인가를 작성하게 하였다. 이 활동들에 참여하면서 역사적 사실을 이해하고 자신들의 견해를 생성하는 활동이 이루어질 수 있었다.



3. 서양사

가. 개요

학년	3	과목	역사	학기	2학기
탐구질문	시민혁명이 추구해야 할 가치(덕목)은 무엇인가?				
교육과정 성취기준	<p>[역9242.] 프랑스 혁명에서 나폴레옹 전쟁, 빈 체제의 수립으로 이어지는 유럽 역사의 변천 과정을 설명할 수 있다.</p> <p>[역9243.] 미국 독립전쟁의 배경과 과정 및 국가 수립 이후의 성장을 파악하고, 19세기 라틴 아메리카 여러 나라의 독립 양상을 통해 라틴아메리카의 변화를 설명할 수 있다.</p>				
평가 기준	상	프랑스 혁명과 미국 독립 전쟁의 내용을 자료 분석을 통해 파악하고 역사적 의미를 도출하여 이를 논리적인 글로 표현할 수 있다.			
	중	프랑스 혁명과 미국 독립 전쟁의 배경 및 과정을 설명하고 이를 요약 정리할 수 있다.			
	하	프랑스 혁명과 미국 독립 혁명의 진행 과정을 말할 수 있다.			
교과 역량	역사 사실 이해, 역사정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결 능력, 정체성과 상호 존중				
평가 의도	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 시민 혁명의 전개 과정과 의의를 파악할 수 있다. ◦ 시민 혁명이 추구해야 할 가치(덕목)에 대해 생각해 보고 이를 내면화한다. 				
교수·학습 및 평가 계획	차시	주요 교수·학습 활동			평가 계획
	1	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 전시학습 확인 ◦ 시민혁명 강의식+영상 수업 실시 ◦ 시민혁명 마인드맵 작성하기 			<ul style="list-style-type: none"> ◦ 시민혁명 마인드맵 평가 (모둠평가)

		(모둠활동)	
	2	◦ 시민혁명 타이포그래픽 제작하기 (개별활동)	◦ 시민혁명 타이포그래픽 제작 평가 (개별평가)
	3	◦ 시민혁명이 추구해야 할 가치와 자신이 생각하는 시민혁명에 대한 글쓰기 (개별 활동)	◦ 자기생각 글쓰기 (개별평가)

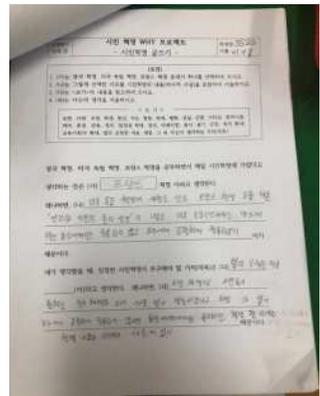
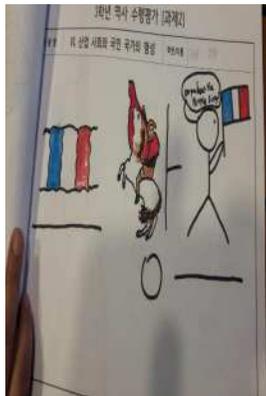
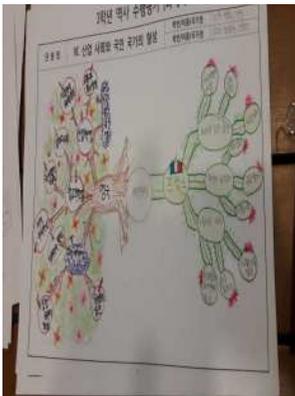
나. 성취기준

수행 과제	평가 요소	평정점 배점	평가준거		
			10	7	4
<과제1> 마인드맵 (30) 모둠평가	내용 이해 정확도	10	시민혁명(영국, 미국, 프랑스)의 주요 개념을 모두 정확하게 키워드로 표현하였다.	시민혁명(영국, 미국, 프랑스)의 주요 개념 중에서 2가지 정확하게 키워드로 표현하였다.	시민혁명(영국, 미국, 프랑스)의 주요 개념 중에서 1가지 이하 정확하게 키워드로 표현하였다.
	마인드맵 부가지 연결 정도	10	시민혁명 마인드맵의 부가지 연결이 3단계까지 모두 연결되었다.	시민혁명 마인드맵의 부가지 연결이 2단계까지 모두 연결되었다.	시민혁명 마인드맵의 부가지 연결이 1단계 이하로 연결되었다.
	마인드맵 시각적 표현	10	시민혁명 마인드맵 구성을 알기 쉽고 창의적으로 표현하였다.	시민혁명 마인드맵 구성을 알기 쉬우나 일반적인 수준으로 표현하였다.	시민혁명 마인드맵 구성을 이해하기 어렵고 미흡하게 표현하였다.
<과제2> 타이포그래피 제작 (30) 개별평가	내용 정확성	15	자신이 선택한 시민혁명의 내용을 정확하게 표현하였다.	자신이 선택한 시민혁명의 내용에 오류가 두 가지 이하 발견되었다.	자신이 선택한 시민혁명의 내용에 오류가 세 가지 이상 발견되었다.
	시각적 표현	15	자신이 선택한 시민혁명의 특징을 매우 적절하게 표현하였다.	자신이 선택한 시민혁명의 특징을 적절하게 표현하였다.	자신이 선택한 시민혁명의 특징을 미흡하게 표현하였다.
<과제3> 시민혁명글 쓰기 (40) 개별평가	내용의 완성도	20	글쓰기가 분량에 맞게 모두 완성되었다.	글쓰기가 대부분 완성되었다.	글쓰기가 일부분 완성되었다.

수행 과제	평가 요소	평정점 배점	평가준거		
			20	15	10
	맥락의 적절성	20	시민혁명의 가치와 역사적 내용이 두 가지 모두 맥락에 맞다.	시민혁명의 가치와 역사적 내용이 한 가지만 맥락에 맞다.	시민혁명의 가치와 역사적 내용이 맥락에 모두 맞지 않다.

다. 수업사례

본 수업은 ‘역9242. 프랑스 혁명에서 나폴레옹 전쟁, 빈 체제의 수립으로 이어지는 유럽 역사의 변천 과정을 설명할 수 있다.’ 와 ‘역9243. 미국 독립전쟁의 배경과 과정 및 국가 수립 이후의 성장을 파악하고, 19세기 라틴아메리카 여러 나라의 독립 양상을 통해 라틴아메리카의 변화를 설명할 수 있다.’ 가 혁명이라는 동일 주제를 다루고 있어 주제 중심으로 재구성하였다. 이 수업을 통해서 학생들 ‘시민혁명이 추구해야 할 가치(덕목)’ 를 파악할 수 있게 하는 것이 목표였다. 이를 위해 먼저 각 시민혁명의 마인드맵을 작성하고 타이포그래픽으로 표현해보고 시민혁명이 추구하는 가치가 무엇이라 생각하는지 작성하였다. 이런 과정을 통해 학생들은 시민혁명이 추구해야 할 가치가 무엇인지를 정리해볼 수 있었다.



Ⅵ. 맺으며

어떻게 보면 ‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화(교수평가)’는 전혀 새로운 것이 아니다. 교육현장을 개혁하고자하는 다수의 현장 교사들은 학생 중심의 다양한 교수 학습 방법들을 실천해오고 있으며 그 노력들이 ‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’로 나타나고 있다고 생각된다.

‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’는 많은 부분에 있어 연구되어야 할 과제들을 산적해 두고 있다. 교육과정 재구성의 의미와 방법, 재구성에 있어 교사 자율성 정도, 교사의 역량에 성패가 달려 있는 학생 중심 수업 방안에 대한 현장 교사들의 부담, 학교 현장에서 과정중심 평가와 지필 평가의 비율 정도, ‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’로 육성된 역량과 선발을 위한 국가고시와의 연관성 등은 지속적으로 연구되어야 할 현장 교사들의 숙제이며 연구자들의 과제이다. 과정중심의 수행평가가 객관성을 확보하여 학생 개개인의 성장을 담보하기 위해서는 세밀하고 평가기준이 마련되어야 할 것이다. 학생 한 명 한 명의 성장을 평가하여 기록하는 것은 현장 교사들에게 굉장한 부담이 될 수 있다. 아무리 좋은 시도라 할지라도 실천하기가 힘들다면 교육현장에 정착하기에 많은 시간이 걸릴 것이다. 그러므로 이 또한 해결되어야 할 과제이기도 하다.

‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화(교수평가)’가 교육현장에 자리 잡기 위해서는 탄탄한 이론에 대한 연구가 수업 실천에 함께 이루어져야 할 것이며 이것은 많은 현장 교사들 및 연구자들이 이루어야 할 몫이다.

참고문헌

- 강민서(2018), 교육과정-수업-평가-기록 일체화 사례, 한국열린교육학회, 추계학술대회 발표집.
- 김덕년(2018), 교육과정-수업-평가-기록 일체화로 학교문화 바꾸기, 한국열린교육학회 학술대회 논문.
- 김평국(2005), 중등학교 교사들의 교과내용 재구성 실태와 그 활성화 방안, 교육과정연구 23.
- 박도연(2018), 중등역사교사 4인의 교육과정 재구성 방법과 의미, 충남대학교석사학위논문.
- 박승철 외(2015), 교육과정, 수업, 평가운영 실태 및 일체화 방안연구, 경기도교육연구원
- 박혜선(2018), 교육과정·수업·평가·기록 일체화, 한국열린교육학회, 추계학술대회 발표집.
- 서용선 외(2014), 교육과정, 수업, 평가혁신 연계 구축 방안, 경기도교육원.
- 성정민(2019), 교육과정 문해력의 개념탐구: 경기도교육청의 사례를 중심으로, 학습자중심교과교육연구, 19.
- 이명섭 외(2017), 교육과정-수업-평가-기록의 일체화(실천편), 에듀넷
- 이혁규(2018), 교육과정-수업-평가-일체화 : 한국과 미국의 비교, 한국열린교육학회, 추계학술

대회 발표집.

우치갑 외(2018), 수업이 즐거운 교육과정-수업-평가-기록의 일체화, 테크노빌교육.

유영석(2018), 교육과정 문해력, 테크빌교육.

윤성환(2017), 교육과정 재구성과 수업디자인, 교육과학사.

최미현(2018), 교육의 본질을 고민하다 - 교육과정-수업-평가-기록 일체화 역사과 사례 나눔-,
역사와 교육, 27.

최무연(2018), 교육과정 문해력, 배움을 디자인하다, 행복한미래.

추광재(2018), 교육과정 재구성 저해요인 탐색, 한국교원교육학회 연차학술대회.

허영훈(2019), 교육과정-수업-평가의 일체화를 통한 초등학교 문화유산학습의 실제, 역사교육
연구 33.

Carter, L.(2007), *Total Instructional Alignment: From Standards to Student Success*, 박승열 외
(2017), 교육과정, 수업, 평가의 일체화: 성취기준에서 학생의 성장에 이르기까지, 살림
터.

국가교육과정정보센터, <http://ncic.re.kr.redfire27@naver.com>