

한국사회교과교육학회  
2020년 연차학술대회

---

## 주제: 사회과 교육에서 이성과 감성

---

- 일시 : 2020년 1월 21일(화) 10:00~18:00
- 장소 : 한국교원대학교 융합과학관 / 종합교육관
- 주최 : 한국사회교과교육학회  
한국교원대학교 사회과학교육연구소

韓國社會教科教育學會

The Korean Association for the Social Studies Education





# 사회과 교육에서 이성과 감성

## 목 차

□	<b>기</b> 조강연	
	<기조강연> 예술경험과 사회교과교육	
	문광훈(중북대) .....	1
□	<b>1</b> 분과 발표	
	• 다윈의 진화론을 수용한 듀이의 인식론과 방법론 - 포퍼와 비교를 중심으로 -	
	정호범(진주교대) .....	17
	• 학교 공간에서 어린이의 장소만들기	
	박주현(한국교원대 석사과정) .....	35
	• 어팩트의 관점에서 장소감 이해하기	
	박명화(한국교원대 박사과정) .....	51
□	<b>2</b> 분과 발표	
	• 사회적 삶과 연결된 국가 프로젝트 수업, 수업 비평의 관점에서 들여다보기	
	유종열(공주대) .....	61
	• 불안 남학생 가르치기: 성차별 수업의 어려움	
	윤상균(서울여의도고) .....	77
	• 학급생활교육 기반 초등 사회과 수업 구성과 실천	
	김상우(서울수명초) .....	93
□	<b>3</b> 분과 발표	
	• 지능정보사회의 글로벌 시민교육: 인권과 관련하여	
	김용신(서울교대) .....	107
	• 다원적 관점의 '전근대 외국인 귀화' 학습: 고려와 조선전기 여진인을 중심으로	
	김혜지(한국교원대 석사과정) .....	115
	• 중학교 역사교과서의 다문화적 관점 분석	
	박진영(부산신선중) .....	139



## 사회과 교육에서 이성과 감성

□	<b>4</b> 분과 발표	
	• 광주광역시 어등산의 한말의병운동에 관한 지역지리학습교재 개발 사례연구 송하인(광주수완초) .....	171
	• 설화를 통한 역사 이해의 유형과 초등학교 역사학습 김진(순천신흥초) .....	197
	• 안성 내리에 거주하는 고려인 학생들의 인식과 삶 - 다문화국제혁신 학교 K초등학교의 사례를 중심으로 - 허영훈(안성광덕초) .....	213
□	<b>5</b> 분과 발표	
	• 디지털 지오폴렘(Digital Geo-poem)을 활용한 지리수업의 효과에 관한 연구 이동민(가톨릭관동대), 오홍택(태백장성여고) .....	241
	• 지명 읽기 활동을 중심으로 한 마을 프로젝트 학습의 효과 박니은(서울교대 박사과정) .....	247
	• 마을중심교육과정을 통한 초등학교 공동체역량 증진 조현기, 김창석, 부정금, 양현수, 홍영선(서울명원초) .....	261
□	<b>6</b> 분과 발표	
	• 초등학교생들의 사회과 개념 이해 양상 연구: 경제영역을 중심으로 문현진(울산구영초), 이수룡(파주와석초) .....	279
	• 어린이들의 교실 밖 정치 현상 탐색 이수룡(파주와석초) .....	293
	• 생애사를 활용한 초등학교의 순천 현대사 학습 김현(순천동산초) .....	303
□	<b>7</b> 분과 발표	
	• 사회과에서 미래연구의 재구성과 인공지능 사회인식교육의 문제설정 남호엽(서울교대), 조현기(서울교대박사과정) .....	315
	• 사회참여를 위한 사회과 수행과제의 요건 탐색 안수진(태백장성여중) .....	329
	• 상호문화수업의 구성 및 실행 김겸빈(충북산남고) .....	347

■ 2020년도 한국사회교과교육학회 연차학술대회 프로그램 ■

- ◇ 일시 : 2020. 1. 21.(화) 10:00 - 18:00
- ◇ 장소 : 한국교원대 융합과학관 및 종합교육관

〈전 체 일 정〉

구분	연차학술대회
10:00~10:30	등록
10:30~10:50	개회식
10:50~11:30	기조강연 - 예술경험과 사회교과교육
11:30~12:30	정기 총회
12:30~14:00	점심 식사
14:00~17:00	분과 발표
17:00~18:00	종합토론 및 폐회

〈오전 기조강연 및 정기총회〉

장소: 융합과학관 101호

구분	오전 일정
10:00~10:30	등록
10:30~10:50	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 개회식</li> <li>- 사 회 : 이해영(대구가톨릭대)</li> <li>- 개회사 : 박승규(본 학회장/준천교대)</li> <li>- 축 사 : 류희찬(한국교원대 총장)</li> </ul>
10:50~11:30	<기조강연> 예술경험과 사회교과교육 / 문광훈(중북대)
11:30~12:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 정기총회</li> <li>- 2019년 학회 보고(운영사무국)</li> <li>- 2020년 사업 협의</li> <li>- 기타 협의</li> </ul>
12:30~14:00	점심 식사(교수회관 식당)

## 〈오후 분과 발표 및 토론〉 (1-4분과)

**장소: 종합교육관 202, 203, 205, 206호**

구분	1분과(종합교육관 202호) 사회: 강창숙(중북대)	2분과(종합교육관 203호) 사회: 정필운(한국교원대)	3분과(종합교육관 205호) 사회: 김영석(경상대)	4분과(종합교육관 206호) 사회: 이등원(경인교대)
14:00 ~ 17:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 정호범(진주교대) 「다윈의 진화론을 수용한 듀이의 인식론과 방법론 - 포퍼와 비교를 중심으로 -」</li> <li>■ 토론: 홍미화(준천교대)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 유종열(공주대) 「사회적 삶과 연결된 국가 프로젝트 수업, 수업 비평의 관점에서 들여다보기」</li> <li>■ 토론: 허수미(한국교원대)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 김용신(서울교대) 「지능정보사회의 글로벌 시민교육: 인권과 관련하여」</li> <li>■ 토론: 최을(한국교원대)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 송하인(광주수원초) 「광주광역시 어등산의 한말의병 운동에 관한 지역지리학습교재 개발 사례연구」</li> <li>■ 토론: 김봉석(한국교원대)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 박주현(한국교원대 석사과정) 「학교 공간에서 어린이의 장소 만들기」</li> <li>■ 토론: 조수진(동대전초)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 윤상균(서울여의도고) 「불난 남학생 가르치기: 성차별 수업의 어려움」</li> <li>■ 토론: 정태호(용인인동초)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 김예지(한국교원대 석사과정) 「다원적 관점의 '전근대 외국인 귀화' 학습: 고려와 조선전기 여진인을 중심으로」</li> <li>■ 토론: 주용영(대구교대)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 김 진(순천신흥초) 「실화를 통한 역사 이해의 유형과 초등학교 역사학습」</li> <li>■ 토론: 광병현(창원남산초)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 박명화(한국교원대 박사과정) 「어택트의 관점에서 장소감 이해하기」</li> <li>■ 토론: 한동균(서울교대)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 김상우(서울수명초) 「학급생활교육 기반 초등 사회과 수업 구성과 실천」</li> <li>■ 토론: 이윤정(대전전동초)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 박진영(부산신선중) 「중학교 역사교과서의 다문화적 관점 분석」</li> <li>■ 토론: 우희영(대구서부고)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 허영훈(안성광덕초) 「인성 내러에 거주하는 고려인 학생들의 인식과 삶 - 다문화국제 혁신학교 K초등학교의 사례를 중심으로 -」</li> <li>■ 토론: 박찬교(한국교원대 박사과정)</li> </ul>
17:00 ~ 18:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 종합토론 및 폐회(종합교육관 209호) 사회: 이혜영(대구카톨릭대)</li> </ul>			

## 〈오후 분과 발표 및 토론〉 (5-7분과)

**장소: 종합교육관 207, 208, 209호**

구분	5분과(종합교육관 207호) 사회: 권정화(한국교원대)	6분과(종합교육관 208호) 사회: 이지혜(서울교대)	7분과(종합교육관 209호) 사회: 오연주(중북대)
14:00 ~ 17:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 이등민(가톨릭관동대), 오홍택(태백장성여고) 「디지털 지오포엠(Digital Geo-poem)을 활용한 지리수업의 효과에 관한 연구」</li> <li>■ 토론: 김혜진(한국교원대)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 문현진(울산구영초), 이수룡(파주와석초) 「초등학생들의 사회과 개념 이해 향상 연구: 경제영역을 중심으로」</li> <li>■ 토론: 한준희(부산교대)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 남호엽(서울교대), 조현기(서울교대박사과정) 「사회과에서 미래연구의 재구성과 인공지능 사회인식교육의 문제설정」</li> <li>■ 토론: 박 상 영(한국교원대)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 박니은(서울교대 박사과정) 「지명 읽기 활동을 중심으로 한 마을 프로젝트 학습의 효과」</li> <li>■ 토론: 임 용 덕(안산송호초)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 이수룡(파주와석초) 「어린이들의 교실 밖 정치 현상 탐색」</li> <li>■ 토론: 전윤경(원주북원여고)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 안 수 진(태백장성여중) 「사회참여를 위한 사회과 수행과제의 요건 탐색」</li> <li>■ 토론: 장 덕 근(수원속지고)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 조현기, 김창석, 부정근, 양현수, 홍영선(서울명원초) 「마을중심교육과정을 통한 초등학생 공동체 역량 증진」</li> <li>■ 토론: 이수경(서울자양고)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 김현(순천동산초) 「생애사를 활용한 초등학교의 순천 현대사 학습」</li> <li>■ 토론: 이광원(밀양미리내초)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 발표: 김 경 빈(중북산남고) 「상호문화수업의 구성 및 실행」</li> <li>■ 토론: 이 테 성(세종국제고)</li> </ul>
17:00 ~ 18:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 종합토론 및 폐회(종합교육관 209호) 사회: 이혜영(대구카톨릭대)</li> </ul>		

## 예술경험과 사회교과교육

문 광 훈

충북대학교 교수

### I. 감성과 이성의 회로

#### 1. 방법: 세 가지 제의

첫째, 사회교육교과목이 사회와 정치, 역사와 지리 등을 포함한다고 할 때, 지금까지 흔히 그러하듯이, 사회분석이나 현실진단을 통해서 뿐만 아니라, 혹은 통계치 참조만이 아니라, 예술경험을 통해 하는 것도 포함시키는 게 어떤가? 말하자면, 시나 소설, 그림이나 음악의 사례를 통해 각자가 스스로 느끼고 생각하고, 이런 감정과 사고의 내용을 서로 교환하고 검토함으로써 좀더 나은 상태로 이행해가는 것이다.

이것은 단순히 저의 예술적 미학적 관심 때문이 아니다. 여기에는 사실 좀더 심각한 문제의식이 들어있다. 보고 느끼고 생각하는 세계가 우리 자신의 안경/인식/관점의 틀 안에서 이뤄진다면, 현재적 인식내용과 그 수준이 사회역사적으로 규정되는 것을 피하기 어렵다면, 우리 각자는 ‘너무도 좁고 얽은 현실 안에’ 살고 있다고, 그 밖은 잘 모른다고 말할 수밖에 없다. 이와는 달리 좋은 예술작품에는 언제나 기존과는 ‘다른 현실’이 드러난다는 점에서, 즉 예술은 그 자체로 ‘세계의 한 다른 가능성’을 열어 보인다는 점에서 참조하지 않을 수 없다. **심미적 문제의식 없이 인간은 ‘세계의 깊이와 넓이’는 알기 어려운 것이라고 나는 생각한다. 심미적 경험으로부터 시작하여, 그 느낌과 생각의 ‘비강제적이고 자발적인’ 상호점점 과정**

둘째, 사회교과목 교육의 시작을, 흔히 그러하듯이, ‘대상’에서부터가 아니라, ‘주체’ - 나/자기자신으로부터 시작하는 것이다. 즉 대상으로서의 ‘현실’ 혹은 ‘역사’가 아니라, 현실 속에서 살아가는 ‘나/인간의 관점’에서 시작하는 것이다. 마찬가지로 지금 여기의 현실, 현재와 일상에서 시작하여, 나의 동네와 이웃, 그리고 그 주변으로 퍼져나가는 것이다.

예를 들어, 역사의 문제를 판단하고 평가할 때도, 대상 사건을 살핀 다음 무엇보다 ‘나 같으면 어떻게 할 것이고, 행동할 것인가’를 고민한다.

cf. 학교 부근에 공원이 생길 때, 공원의 일부 벽돌 바닥에 학생들이 스스로 그림 그리게 함으로써 참여하는 것...: **주체/나/지금 여기의 동심원적 확대와 심화과정**

셋째, 그 방법은 감성과 이성, 논리와 사고의 ‘점진적’ 단련을 통해서다. 여기에서 출발은 감정이입/공감을 통해 상호이해의 폭을 점진적으로 넓혀간다.

현단계 한국사회의 삶의 질적 수준은 경제적 수준에 비해 현저하게 낮다. 그 제도적 완결성도

여전히 모자란다. 또 사람들의 평균적 노동조건은 그리 좋다고 할 수 없다. 그 때문에 부당한 일이 OECD의 그 어느 나라보다 빈번하게 일어난다. 그래서 사회전체적으로 ‘분노’와 ‘원한’의 ‘정의로운 감정’이 넘쳐흐른다.

‘정의’의 기준은 중요하다. 그러나 정의는 ‘센 덕성(hard virtue)’이다. 어느 한 편의 정의감이 또 다른 한편에서 불의를 일으키는 경우를 우리는 얼마나 자주 보는가? 정의만큼이나 중요한 것은 ‘너그러움’이고 ‘이해’ 같은 ‘부드러운 덕성(soft virtue)’이다. 우리에게 이 두 덕성이 ‘동시에’ 필요하다. 그러면서 부드러운 덕성으로 딱딱한 덕성을 감싸는 것, 감싸서 승화/지양하는 것은, 그것이 강한 덕성보다는 고통을 ‘상대적으로 적게’ 야기한다는 점에서, 더 절실한 문제가 아닐 수 없다. 다른 의견에 대한 포용력, 사람에 대한 존중, 나아가 생명에 대한 경외감은 모두 부드러운 덕성과 관련된다. 마음 속으로 분통 터지는 일은 많지만, 너무 서두르지는 않을 일이다. 화난다고 해결될 수 있는 일은 인간 현실에 별반 없기 때문이다.

## 2. 목표

### 1) 과정에서의 잠정적 목표(쓰임/用)는 편견/편향성의 완화다.

미리 정해진 어떤 가치나 원칙의 고수나, 정체성/동일성의 고수가 아니다. 일정한 가치를 존중하면서도 ‘동시에’ 그에 대한 의심과 부정을 통해 부단히 재해석하고 재구성하는 일이다.

### 2) 궁극 목표의 하나(본질/體)는 일단 ‘세계시민’이라고 해두는 것은 어떨까?

이때 4개의 축 - ‘땅’과 ‘하늘’, ‘소멸’/유한/인간과 ‘영원’/무한/신이라는 4개의 축을 염두에 두면 좋을 것이다. 말하자면, 자기와 타인을 생각하고, 이 인간 공동체를 에워싼 자연의 테두리를 생각하며, 이 목숨의 한계와 그 너머의 신성하고 초월적인 차원을 떠올리는 일이다. 그래서 한계 속에서 이 한계 그 이후의 삶까지 고려하고, 인간적 생명의 유대 - 무한한 생명의 고리를 고려하는 것이다. 이것은 ‘개인’으로 살아가면서, 다른 한편으로 ‘공동체의 일원’으로 살아가는 것을 생각하는 일이고, 개인과 공동체가 만나는 방식을 고민하는 일이다.

## 3. ‘자연스런 생활습관’으로서 이 모든 일을 해나갈 수 있을까?

그러나 이러한 ‘방법’과 ‘목표’를 의식적 대상으로 결심하는 것도 처음에는 필요하다. 하지만 ‘여러 번’ 그리고 ‘오랫동안’ 연습하여, 그것이 생활의 습관이 되도록, 자기 행동의 ‘뿌리’가 되도록 ‘체화/육화/내면화’해보면 어떨까?

이것은 동양의 사유에서 권고되는 배움의 3단계 - ‘아는 것(知)’을 넘어 ‘좋아하고(好)’, 좋아하는 것을 넘어 ‘즐거는(樂)’으로 나아가기 위한 일이기도 하다. 사회현실의 진리도 무슨 ‘훈계’나 ‘계몽’ 혹은 ‘설파’의 대상으로서보다는 당사자 스스로 즐길 수 있다면, 더 오래 갈 것이기 때문이다. 강제성이 줄어들고 자발성이 높아질 것이기 때문이다. 사실 모든 교육의 핵심은 ‘자발성의 격려’요 ‘강제성의 완화’이기 때문이다. 예술경험이 중요한 것도 비강제적 자발성의 장려형식이기 때문이다.



## II. 세 개의 사례

여기 세 편의 예술작품을 통해 ‘인간 자신/주체’와, 한국의 ‘역사’ (현대사) 그리고 ‘사회’에 대해 다시 되돌아보려 한다. 이것은, 이미 적었듯이, 통계’나 ‘수치’가 아니라, 물론 이런 것도 필요하지만, 구체적 일상의 사례를 통해 접근하는 것이 더 호소력을 가지기 때문이다.

ㄱ. 출발점으로서의 나/주체/개인: 추사 김정희의 『자화상』에 대하여

나. 「안개 속을 걷는 사람들 - 문학의 책임 문제」, 네이버 ‘열린연단’ 에세이, 2016. 2. 3.

ㄷ. 「‘자기기만’으로서의 충실 - 품위에 대하여」, 네이버 열린연단 에세이, 2017. 9. 17<sup>1)</sup>

cf. 「제인 오스틴을 읽는 시간」

### 1. 나는 누구인가? - 추사 김정희의 경우

#### ● 추사의 말년 『자화상』 하나 참조



그림 1. 추사의 말년 자화상(1)

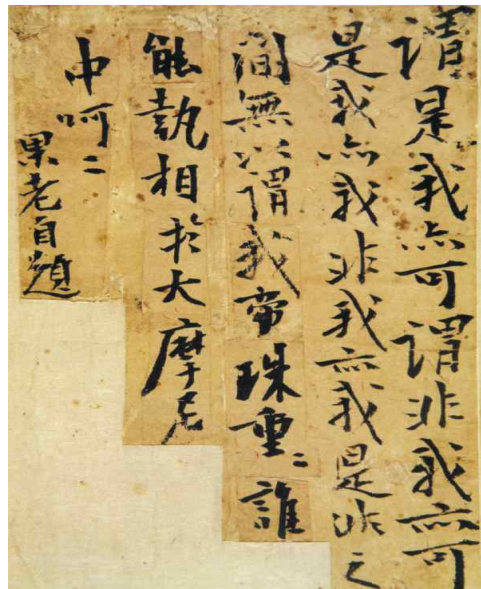


그림 1. 추사의 말년 자화상(2)

● 낡은 탕건을 쓴 한 노인네가 화면의 아래편에 다소곳이 앉아 있다. 눈언저리와 뺨에는 크고 작은 주름이 졌고, 두 눈 밑에는 깊은 그늘이 어려 있다. 수염과 구레나룻은 아무렇게나 자랐고, 얼굴의 핏기도 빛 바랜 옷처럼 사그라졌다. 그러나 눈매는 빛을 발하며 앞을 응시한다. 모든 것을 허무는 시간의 엄습을 시선은 거스를 수 있다는 것인가. 노인은 액자

1) 차례대로, 문광훈, 『미학수업』, 2019, 흐름출판사, 245쪽; <https://openlectures.naver.com/contents?contentsId=108668&rid=253>; <https://openlectures.naver.com/contents?contentsId=138828&rid=253> 참조

밖으로 사라질 듯하다.

- 이 자화상은 소치 허련이 그린 다른 초상화들보다 더 껌진하게 추사의 말년을 보여주는 듯하다. 편지 쓸 종이조차 없던 과천 시절, 추사는 자기의 천한 몸이 무더질수록 어리석고 염치없다고 탄식했다. 이 그림은 그 퇴락의 시간에서도 자신을 직시하려 했던 어떤 기운을 느끼게 한다. 그래서 이렇게 덧붙였을까.
- “이 사람을 나라고 해도 좋고, 내가 아니라고 해도 좋다. 나라고 해도 나고, 내가 아니라도 해도 나다. 나이고 나 아닌 것 사이에 나라고 할 것이 없다. 하하(謂是我亦可 謂非我亦可 是我亦我 非我亦我 是非之間 無以謂我. 呵呵).”

추사는 자기 자신의 정체성에 대해 물음을 지녔던 사람으로 보인다. 나는 누구인가? 나는 어떤 사람이 될 수 있는가? 나는 무엇으로 살아가는가...같은 물음을 고민하면서 살았던 학자요 화가였다. 그렇다는 것은 자기의 정체성(identity)를 절대화하지 않았다는 것, 부단히 물으면서 자기형성에 매진했던 사람이었음을 보여준다.

## 2. 채만식의 소설 「민족의 죄인」

역사란 무엇인가? 우리는 현실에서 어떻게 행동할 수 있는가?  
여러 해 전에 한국현대소설론을 적으면서 일제시대 활동한 여러 작가의 작품들을 통독하였다. 그때 이태준의 「해방 전후」(1946)와 채만식의 「민족의 죄인」(1948/49)을 읽으며 큰 전환을 맞게 되었다. 「해방 전후」에 나오는 주인공 ‘현’이나, 「민족의 죄인」에 나오는 주인공 ‘나’만큼 나는 양심적으로 살 수 있는가라는 자문에 내 스스로 ‘그렇다’고 대답할 자신이 없었기 때문이다. 내가 살아보지 않고 겪지 않은 현실에 대해서는 정말이지 말을 조심하고 판단을 자제해야겠다고 다짐했었다. 그때 이후, 문학참여론이나 친일문제가 나오면, 나는 주변 사람들에게, 또 학생들에게 이 두 작품을 한번 읽어보길 권하곤 했다.

cf. 이태준의 가족사진 하나 참조



그림 3. 이태준 가족사진

이 글에서는 「민족의 죄인」에 대해 살펴보자.

### 1) “비겁하고 용렬스런”

채만식의 「민족의 죄인」에 나오는 주인공 ‘나’는, 제목에도 있듯이, 스스로 ‘민족의 죄인’이라고 여긴다. 그는 친구인 김 군의 출판사 사무실에서 ‘그 일’을 당하고부터 “올분”과 구차스런 “불쾌감” 때문에 보름 동안 앓아눕는다. 그 일이란 무엇인가?

주인공은 어느 날 김 군의 사무실에 들른다. 거기서 ‘윤(尹)’이라는 사람을 만난다. 윤 군은 일본의 어느 대학 정경과를 졸업한 후 서울의 한 신문사 정치부 기자로 지내며 논설을 썼던, “대단히 진보적인” 사상을 가진 사람이었다. 그는 무엇보다 대일(對日)협력을 하지 않았다. 그는 중일전쟁(1937년) 이후 신문사를 그만두고 서울에서 한동안 자취를 감춘다. 그 후 해방이 되자 그는 일제시대 “왜놈들의 주구(走狗)”가 된 사람들 - 내선일체를 독촉하거나 학병을 권한 친일파와 민족반역자는 ‘처단’해야 한다고 주장한다. “그런 개도야지만 못한 것들이 숙청이 되기 전엔 건국사업이구 무엇이구 나서구 싶질 않아. 도저히 그런 더러운 무리들과 동석은 할 생각이 없어.”

이런 윤군 앞에서 주인공 ‘나’는 난처한 지경에 처한다. 그는 1940년대에 총독부가 관장하던 ‘미영격멸국민총궐기대회’에 강연을 다녔기 때문이다. 그렇게 하지 않고는 “일신이 안전하”기 어려웠다. 시골 고향집에 형사가 들이닥쳐 그의 방을 수색한 후, 그는 경찰서로 끌려가 취조를 받고, 유치장에서 갇혀 지내기도 한다. 처음에는 하루 이틀 굶었지만, 며칠 지나자 시계만 종일 쳐다보며 밥 수레가 오기를 그는 기다린다. 그런 자신에 대해 이렇게 생각한다. “내가 나를 생각하여도 천박하기 짝이 없었다. 하루 종일 먹을 것만 탐하는 도야지나 다름이 없는 성 싶었다.”

이렇게 유치장에 갇혀 있다가, 조선문인협회에서 보낸 한 엽서 - 황군위문대에 참석하라는 종이조각이 그의 방에서 발견되어 그는 풀려난다. 그러다가 지방강연을 다시 다닌다. 그는 어느 날 강연에서 자기 말에 “개수작 집어치워라”고 고함치는 사람이 없다는 사실에 “적막하고 슬픈” 감정을 느낀다. 여러 청년이 밤에 찾아오지만, 소문이 퍼지거나 경찰이 알까 두려워하는 자신이 “비겁하고 용렬스럽다”고 여긴다. 그러면서 차별을 받지 않으려면 우리도 일본처럼 “문화적으로나 경제적으로” “실력을 가져야” 한다고 덧붙인다.

그러나 한 청년이 다시 찾아와 징병에 대해 물을 때, 주인공은 “무슨 수단을 써서든지” “나가지 말라”고, “혈기를 삼가라”고 부탁한다.

## 2) 계란이나 자라등이나 - “지조의 경도(硬度)

시골에서 주인공은 여덟 식구를 책임져야 했다. 팔십 넘은 노모께 나물죽을 드리고, 배탈 난 네 살 아이에겐 배급받은 강냉이밥을 먹였다. 아침은 먹는 등 마는 등 하고, 점심은 건너뛰기 일쑤다... “끓어 죽느냐, 밭고랑에 쓰러져 가면서라도 심고 가꾸어 먹고 살아가느냐 하는 단판 씨름이지라, 괴로움을 상관할 계제가 아니었다.”

이런 세월을 겪어왔기에 주인공은 윤 씨의 공격 앞에서 아무런 대꾸도 하지 못한다. 그런데 지금껏 듣고만 있던 김 군이 윤 군의 이런 질타가 “하찮은 자랑”이고 “분수 이상으로 남한테 가혹한” 것이라고 반박한다. 윤군이 대일협력에서 벗어날 수 있었던 것은 신문사를 이 내 그만 두었기 때문이고, 기자직을 버리고 시골로 내려간 것은 부자 아버지를 두었기 때문이다. 한 구절을 읽어 보자.

“손쉽게, 총력연맹이나 시골 경찰서에서 자네더러 시국 강연을 해달라는 교섭을 받은 적 있었나?”

“없지.”

“원고는?”

“없지. 신문사 고만두면서 이내 시골로 내려가 있었으니깐.”

“몰라 물은 게 아닐세. 그러니 첫째 왈 자네 자네의 지조의 경도(硬度)를 시험받을 적극적 기질 가져보지 못한 사람. 합격품인지 불합격품인지 아직 그 판이 나서지 않은 미시험품. 알아들어?”

“그래서?”

“나무로 치면, 단 한번 이래도 도끼루 찍힘을 당해본 적이 없는 나무야. 한번 찍어 넘어갔을는지, 다섯 번 열 번에 넘어갔을는지, 혹은 백 번 천 번을 찍혀두 영영 넘어가지 않았을는지, 결 알 수가 없지 않은가?”

“그래서?”

“그러니깐 자네의 지조의 경도란 미지수여든... 그러나 어린아이한테 말기기도 조심되는 한 개의 계란일는지, 소가 밟아두 깨지지 않을 자라등일는지, 하여튼 미시험의 지조를 가지구 함 부루 자랑을 삼구 남을 멸시하구 한다는 건, 매양 분수에 벗는 노릇이 아닐까?”

위 인용에서 핵심은 “지조의 경도(硬度)”다. 사람의 지조가 얼마나 단단한지는 두고 보아야 한다는 것이다. 사람은 시련을 겪어 보아야 “한 개의 계란”인지, 아니면 “자라등”인지 비로소 알 수 있다...

흥미로운 것은 그러나 김 군의 반박으로 소설 전체가 끌려가는 것은 아니라는 사실이다. 김 군은 설득력 있고 주도적인 논지를 펴지만... 주인공은 그 “빈틈없이 적절함” 말이 차라리

“원망스럽다”고 응답한다. 그러면서 그의 생각에서 한 걸음 물러난다... 마찬가지로 이 ‘나’에 대해 아내는 다시 거리를 유지한다. 즉 완전히 편들지는 않는다. 그녀는 남편이 죄 인임을 인정하면서도, 그 어떤 형벌이건 남은 아이들을 잘 교육시켜 “땃땃한 사람 노릇 하도록” 해주는 것이 자신들의 남은 임무라고 말한다.

그리하여 한 사람의 견해는 다른 사람의 다른 견해와의 교차 속에서 계속하여 상대화되면서 다시 검토되는 것이다. 이렇게 계속되는 견해와 입장의 상대화 과정은 그 자체로 작가의 반성과정이다. 채만식 소설에서 전개되는 반성력의 수준은 매우 높다.

### 3) 숨겨진 행동의 계기

입장의 상대화는 왜 필요한가? 그것은 인간의 삶이 그만큼 불확실하기 어렵기 때문이다. 나치즘 연구에서 뛰어난 학자였던 한스 몸젠(Hans Mommsen)이 - 그는 『로마사』로 잘 알려진 역사학자 테오도르 몸젠의 증손자이기도 한데 - 작년에 85살로 세상을 떠났을 때, 한 추도문은 그가 ‘역사의 숨겨진 행동의 놀이공간(die verborgenen Handlungsspielräume der Geschichte)’에 주목했다는 데 그 업적이 있다고 지적한 바 있다.

역사는 드러나지 않은 행동의 수많은 놀이공간을 갖는다. 그러므로 중요한 것은 선부른 심판이나 질타가 아니라, 삶의 크고 작은 계기를, 숨겨진 행동의 여지를 헤아리고 살피는 일이다. 이것은 그 자체로 인간의 삶을 더 넓고 깊게 이해하는 일이고, 그래서 더 너그러운 태도다. 이것은 쿤데라(M. Kundera)의 아래 생각과도 이어진다.

### 4) 안개 속의 역사, 안개 속의 삶

쿤데라의 에세이 중에는 「안개 속의 길들」이라는 글이 있다.

“인간은 안개 속을 나아가는 자다. 그러나 과거의 사람들을 심판하기 위해 되돌아볼 때는 그들의 길 위에서 어떤 안개도 보지 못한다.... 하지만 모든 이들, 하이데거, 마야코프스키, 아라공, 에즈라 파운드, 고리키, 고트프리트 벤, 생존 페르스, 지오노 등 모든 이들이 안개 속을 걸어갔으며, 우리는 이렇게 자문해 볼 수 있다. 누가 더 맹목적인가? 레닌에 대한 시를 쓰면서 레닌주의가 어떤 귀결에 이를지 몰랐던 마야코프스키인가? 아니면 수십 년 시차를 두고 그를 심판하면서도 그를 감췄던 안개는 보지 못하는 우리인가?

마야코프스키의 맹목은 영원한 인간조건에 속한다. 마야코프스키가 걸어간 길 위의 안개를 보지 않는 것, 그것은 인간이 뭔지를 망각하는 것이요, 우리 자신이 누구인지를 망각하는 것이다.”

쿤데라의 요지는 “맹목”이야말로 “영원한 인간 조건에 속한다”는 사실이다. 이 맹목은 지금의 우리가 과거 사람들이 “걸어간 길 위의 안개를 보지 않는” 데 있다. 안개란... 눈에 띄지 않는 역사의 세부이고, 이 역사를 구성하는 여러 이질적인 요소들일 것이다. 현실의 갈등은 이런 숨겨진 요소들을 무시하고 배제하기에 생겨나는 것이고, 그래서 사람 사이의 오해는 더욱 커진다.

### 5) 세 단계의 성찰

첫째. 문학적 성취의 존중

한국의 문학적 문화적 유산은, 특히 개화 이후 그것은 신산스런 세월로 말미암아 그리 풍성하다고 말하기 어렵다. 예를 들어, 미당의 시는, 여기에도 이견이 있지만, 대체로 한국 현대시사에서 가장 뛰어난 업적의 하나로 간주된다. 그러니 그의 정치적 과오는 과오대로 두면서도 그의 뛰어난 시는 우리의 소중한 유산으로 향유하고 계승하는 것은 어떤가?

#### 둘째. 모순의식

사람은, 그가 아무리 뛰어난 작가라고 해도 일반인과 마찬가지로, 크고 작은 모순에 찬 존재임을 우리는 잘 안다. 인간은 무한한 가능성 아래 움직이는 것이 아니라 한계 속에서 움직이고, 이 한계 속에서 그저 한 뼘의 가능성을 추구하는 가엾고 보잘것없는 존재다. 이것은 자기 모순에 대한 자의식 - 반성적 의식이자 비극적 인식이다... 바람직한 것은, 단점은 잠시 제쳐둔 채, 장점에서 무엇을 배울 것인가를 우선 생각하는 일이다.

#### 셋째. 나는 어떻게 할 것인가?

문학의 책임 문제와 관련하여, 또 과거 사람의 이해 문제와 관련하여, ‘나는 어떻게 할 것인가’를 우리는 묻지 않으면 안 된다... 우리는, 비록 안개 속에서일지라도, 우리의 지조가 계란이 아니라 자라등이 되도록 부단히 물으며 자신의 판단력을 단련시켜 가야 한다.

### 3. 「‘자기기만’으로서의 충실 - 품위에 대하여」

이 땅에서 일어나는 나날의 사건사고는 한국사회가 해방 이후 지금까지 많은 것을 이루었으면서도 동시에 적지 않은 사항이 여전히 모자란다는 사실을 잘 보여준다. 전직 국정원장의 법정 구속도 그렇다(2017. 8. 30)... 오늘자 뉴스에 나온 한 화보의 제목은 ‘법정 향하는 박(근혜)과 박의 집사들’ 이었다(연합뉴스, 2017. 9. 1).

그러나 이런 눈먼 헌신과 충실의 사례는 이들만의 일이 아니다. 그것은, 정도의 차는 있는 채로, 국가를 위해서든, 직업에서나 자기 자신에 대해서건, 어디에나 있다. 가즈오 이시구로(K. Ishiguro)의 소설 『남아 있는 나날(The Remains of the Day)』(1989)(민음사, 송은경 역, 번역문은 부분적으로 고침)은 바로 그런 문제를 다뤘다고 할 수 있다.

#### 1) 소설 『남아있는 나날』

『남아있는 나날』에서 주인공은 스티븐스(Stevens)다. 그는 달링턴 홀에서 35년 간 집사로 일해 왔고, 이 저택의 주인은 최근(1956) 들어 패러데이(Farraday)라는 미국인으로 바뀌었다. 그 때문에 10여명 남짓 되던 직원들도 서너 명으로 줄어들었다... 스티븐스는 200여년 된 이 저택의 방뿐만 아니라 객실과 복도, 식당과 세탁실의 관리를 총감독하고, 그 계획표를 짜는 데 많은 시간을 보낸다. 이 많은 업무가 아무런 차질 없이 효과적으로 마무리되도록 그는 늘 최선을 다한다.

그러던 어느 날 주인은, 지금껏 스티븐스가 집에 갇혀 일만 해왔으니 영국의 여러 곳을 며칠 다녀오는 게 어떠냐고 제안한다. 더욱이 이전에 헌신적으로 일하다가 나간 켄톤(Kenton) 양으로부터 그가 최근에 편지를 받았기 때문에, 그래서 그녀에게 이곳에서 다시 일할 의사가 있는지 알아볼 필요도 있어서 여행을 떠나기로 결정한다. 『남아있는 나날』은 이 며칠 동안 여행을 다니면서 그가 본 자연의 풍광과 사람에 대한 느낌, 그리고 달링턴 홀에 왔던 이른바

‘위대한 신사들’의 품위와 그들에 대한 그의 봉사와 그 의미에 대한 서술로 엮여져 있다. 나는 단지 두 가지 - 직업적 성실로서의 품위라는 문제와, 스티븐스 씨와 켄턴 양의 관계에 대해서만 적으려 한다. 이 두 가지 주제를 잘 파악하여 이어보면, 작가의 주된 문제의식이 거의 드러나지 않는가 여겨지기 때문이다.

#### a. ‘충실’이라는 덕성

위에서 보듯이, 책임감과 조심성은 스티븐스의 뼈 속 깊이 배어 있다. 그의 유일한 관심사는 자신에게 맡겨진 업무 - 달링턴 홀의 살림을 어떻게 유지하고 관리할 것인가다. 그는 오직 이 일에 전념하면서 자신의 개인적 삶은 거의 돌보지 않는다. 그런 그가 ‘위대한 집사’에 대해 고민하는 것은 자연스러워 보인다. 그 좋은 예는 것처럼 집사였던 자기 아버지였다. 그의 아버지는, 그 시대 ‘소인배 집사’들이 그러하듯이, 멋진 악센트나 화술 혹은 무슨 소양에 신경 쓴 사람이 아니다. 부친은 주인과 손님을 시종일관 공손하게 모셨을 뿐만 아니라, 집안의 대소사(大小事) 역시 철저히 챙겼기 때문이다. 그러면서도 그는 부당하고 불합리한 일 앞에서도 불쾌하거나 화내지 않았다고 한다. 이런 일이 있었다.

어느 날 온 손님들 가운데 두 사람이 술에 잔뜩 취하여 스티븐스 부친으로 하여금 운전하게 하였다. 그리고는 집 주변으로 드라이브를 나섰다. 그들은 상스러운 말과 노래를 하면서, 마치 하인을 대하듯이, 화를 내거나 명령하기도 한다. 그래도 그는 묵묵히 받아들이면서 운전을 계속해간다. 그러다가 이 두 사람이 부친의 주인까지 욕하는 데 이르게 되자, 부친은 차를 멈춘 다음 내려서 그 뒷문을 연 다음, ‘내리라’는 한 마디 요구도 없이, 그냥 그렇게 오랫동안 서 있었다는 것이다. 결국 두 손님은 부친께 사과한 후, 다시 여행을 계속 했다는 것이다.

부친의 품위를 알려주는 두 번째 이야기는 남아프리카 전쟁에서 죽은 스티븐스의 형과 관련된다. 민간인 부락을 공격하여 ‘가장 영국인답지 못한 작전’이라는 평가를 받은 이 전쟁의 지휘관은 어느 장군이였다. 이 장군은 은퇴 후 남아프리카와 관련된 사업을 시작하였고, 어느 날 스티븐스 부친이 일하던 저택에도 방문하게 되었다. 그런데 그의 시종이 병이 나 홀로 오는 바람에 스티븐스 부친이 이 장군을 모시게 되었다. 이 부친은 장남의 목숨을 앗아간 장군 때문에 고통스러웠지만, 감정을 드러내지 않은 채 집사로서의 자기직무를 수행해 내었다. 그 장성은 달링턴 홀을 떠나면서, 이 집사가 누군지 모르는 채, 그의 성실한 시중에 보답하기 위해 큰 돈을 남겼고, 부친은 이 돈을 자선사업에 기부하였다.

이 두 가지 일에서 스티븐스는 ‘자기직위에 어울리는 품위(dignity in keeping with his position)’의 모범적 사례를 본다. 그러므로 품위란 주어진 일에 최선을 다하면서도 자존심을 지키는 데 있다. 여기에서, 작가의 말을 빌면, ‘사적 존재’와 ‘전문적 존재’는 분리되지 않는다. 개인적 실존과 직업적 충실이 일 속에서 하나로 결합되는 것이다. 그

#### b. 선의의 ‘아마추어리즘’

스티븐스가 자기 부친에게서 위대한 집사를 보았다면, ‘신사 중의 신사’로 본 사람은 그가 모시던 달링턴 경이었다. 달링턴 경은 1차 세계대전에서 한 독일인과 적으로 만나 싸웠으면서도 적의는 품지 않는다. 이렇게 싸운 것은 각자 속한 나라와 자기 직무에서의 불가피한

소임이라고 여겼기 때문이다. 그는 말한다. “우리는 지금 적이니, 내가 가진 모든 것을 다해 나는 당신과 싸울 것이요. 하지만 이 끔찍한 일이 끝나면, 우리는 더이상 적이 될 필요가 없으니 그때는 함께 술을 한 잔 합시다.”

전쟁이 끝난 후 달링턴 경은 이 유서 깊은 집으로 여러 나라의 인사들 - 정치인이나 퇴역 장성 혹은 작가나 외교관을 초청하여 유럽의 평화를 도모한다. 하지만 미국 정치가인 루이스 씨는 달링턴 경의 이런 생각이 매력적이지만, ‘아마추어’에 불과하다고 비판한다. 오늘날의 국제적 사안은 단순히 선량한 뜻이나 의도만으로 해결될 수 없기 때문이다... 그러나 달링턴 경도 단호하다. 루이스 씨가 펼친 프로페셔널리즘은 오직 ‘속임수’와 ‘조작’으로 목적을 달성하려 하기 때문이다. 하지만 현실은 달링턴 경이 아니라 루이스 씨의 견해가 옳은 것으로 드러난다.

1936년경 달링턴 홀에는 독일대사 리벤트롭(Ribbentrop) 씨도 자주 왔다. 달링턴 경은, 누구에게나 그러하듯이, 이 대사도 친절하게 대한다. 하지만 이 대사는 나치즘을 선전하기 위해 파견된 사람이었다. 이 점을 간파한 것은 카디널 기자였다. 그는 달링턴 경을 친아버지처럼 여겼지만, 루이스 씨가 달링턴 경에게 한 ‘서투른 아마추어’라는 지적이 옳다고 말한다. 그러면서 덧붙인다. “오늘날 세계는 훌륭하고 숭고한 성향이 자리하기에는 너무도 추악한 곳입니다. 당신은 직접 보지 않았습니까, 스티븐스 씨. 그들이 어떻게 훌륭하고 숭고한 것을 조종하는지 말이지요.”

## 2) ‘거짓’으로서의 자기충실

여기에서 드러나는 것은 충실도 ‘거짓’ 될 수 있다는 뼈아픈 사실이다. 충실이나 성실만으로 현실이 다 되는 것은 아니다. 그러나 스티븐스로서는 쉽게 수궁하기 어렵다... 1940년대 이후 많은 일이 잊혀진 후 달링턴 경만 독일대사를 환대했다거나 그가 반유대주의자로서 활동했다는 소문이 떠돌 때, 스티븐스는 그를 적극 두둔한다. 두 유대인 처녀의 해고건도 그렇다. 그들이 해고된 것은 무슨 잘못을 해서가 아니라, 지역사회의 여러 단체가 달링턴 경에게 압박을 가했기 때문이었다. 더욱이 달링턴 경은 그 후 그 결정이 잘못되었다고 시인한 뒤 그 처녀들에게 보상하고자 애를 쓰지 않았던가?

세상은 점점 복잡해지고, 이렇게 복잡해진 채로 더 빨리 변한다는 것은 분명하다. 이런 세상에서 보통 사람들이 알고 배우는 데는 분명한 한계가 있다. 그러니 국가의 중대사안에 대해 ‘확고한 소신’을 가지는 것은 더더욱 어렵다... 이것을 스티븐스는 달링턴 홀에서 여러 인사를 모시면서, 또 그들의 대화를 옆에서 때때로 들으면서 체득한다. ‘민중의 의지가 가장 현명한 중재자’라는 말은 듣기에는 좋지만, 사실에는 맞지 않을 수 있다. 좋은 말이지만 구태의연한 논리가 세상에는 참으로 많다. 어쩌면 민주주의는, 달링턴 경의 말대로, “지난 시대에 맞은 것(something for a bygone era)” 인지도 모른다.

이런 점에서라도 스티븐스는 “집사의 의무란 훌륭하게 봉사하는 것이지, 나라의 중대사에 관여하는 것이 아니다”고 확신한다. 그렇듯이 각자 해야 할 일은 자기 일에 최선을 다하는 것임이 드러난다. 이것은 시골에서 만난 어떤 의사의 말 - 대부분 사람들은 “조용한 삶을 원하고”, “설사 자기에게 이익이 된다고 해도 큰 변화를 바라지는 않는다”는 현실과도 맞아 떨어진다. 하지만 이처럼 굳건하던 그의 생각도 소설의 끝에 이르러 조금 변한다. 그것은 카



디날 기자의 항변 때문이다.

“직분에 어긋난다고요? 그것을 당신은 충성이라고 생각하는 모양이군요? 그래요? 그것이 충성인 것 같아요? 당신 주인에게나 이 나라 국왕에게나?... 스티븐스 씨, 당신이 알아채지 못한 것은 호기심을 안 가졌기 때문이요. 당신은 이 모든 일이 당신 앞에 일어나도록 내버려 두었고, 그래서 그것이 무엇인지 들여다볼 생각을 결코 하지 않은 거요.”

그러므로 충실만으로는 현실에서 충분하지는 않다. 필요한 것은 자기충실과 더불어 이렇게 충실하게 된 대상과 그 현실의 성격도 동시에 바라보아야 한다. 그래서 무엇이 눈앞에 일어나고 있는지, 이 일의 정체는 무엇인지 살펴봐야 하고, 이런 직시 속에서 자기 하는 일을 부단히 재검토해야 한다.

우리는 자기 하는 일에 최선을 다하면서도, 그 일의 성격과 배후, 원인과 결과를 늘 묻고 검토할 수 있는가? 그렇게 검토하면서 자기 일의 기승전결에 대해 책임질 수 있는가? 그래서 자기충실이, 사람에게 대해서든 국가와 집단을 위해서든, 눈멀지 않게 되고, 그 선의가 어설피든 아마추어리즘이 되지 않도록 할 수 있는가?

소설의 끝에는 이런 장면이 있다. 웨이머스의 바닷가에서 만난 한 노인은 스티븐스에게, 당신은 “그 나리에게 너무 집착했다(very attached to him)” 고 말한다. 이런 지적에 스티븐스는, 달링턴 경에게는 실수했다고 말할 수 있는 ‘특권’ 이라도 있었지만, 그 주인을 오직 ‘믿고’ 따른 자기에게는 실수했다는 말조차 하기 어려웠다면, 여기에 무슨 품위가 있는가라고 자문한다. 그는 일평생 자기충실 속에서 품위를 추구했지만, 결국 품위 없는 인간으로 드러난 것이다.

어쩌면 인간에게는 스스로의 품위를 내세우는 확신이 아니라, 그런 품위가 자기에게 있을 수 있는가를 묻는 일만 가능한지도 모른다. 그 부정적 자기물음이야말로 역설적으로 참으로 품위 있는 일인지도 모른다. 이런 물음을 던지는 인물이 소설 안에서는 캔턴 양이다.

### 3) 당신의 방은 왜 이리 어둡나요?

『남아있는 나날』에서 주인공은 스티븐스이고, 이야기의 중심에는 그가 회고하는 지날의 사건이 있다. 하지만 소설을 다 읽고 나면, 이 모든 것보다 더 중요한 것은 스티븐스가 가졌던 캔턴 양과의 관계가 아닌가 느껴진다. 캔턴 양의 말이나 행동방식은 무척 인상적이다.

#### a. 캔턴 양의 경우

그녀는 스티븐스 못지않게 자기 일에 충실한 것으로 보인다. 어쩌면 그녀는 그보다 더 품위 있는 인간인지도 모른다. 두 처녀의 해고 때 그녀가 보인 태도 때문이다. 스티븐스가 달링턴 경의 지시를 ‘자기직무에 맞게’ 주저 없이 전달한 반면, 그녀는 6년 동안 성실히 일해 온 직원을 내쫓는 건 잘못되었다고, 이들이 해고되면 자기도 떠나겠다고 항의한다. 두 직원이 해고된 후 그녀의 태도는 차가워진다. 어느 날 스티븐스는 지금쯤이면 사직서가 제출되어야 하지 않느냐고 비아냥거리기도 한다. 그 뒤 달링턴 경이 자신의 결정이 잘못되었음을 깨닫고 이들의 행방을 찾아보라고 지시했다고 그가 말하자, 그제서야 그녀는 이렇게 말한다.

“제가 얼마나 이 집을 떠나려고 심각하게 생각했는지 당신은 아마도 모를 거예요, 스티븐스 씨.... 제가 누군가의 존경을 받을 만한 가치가 있었더라면, 감히 말하건대, 오래 전에 달링턴 홀을 떠났을 거예요... 그것은 비겁한 것이었어요... 제가 어디로 갈 수 있었겠어요? 제겐 가족도 없어요. 친척 아주머니 한 분이 계시죠. 전 아주머니를 아주 사랑하지만, 그러나 제 인생 전체가 낭비되고 있다는 느낌 때문에 단 하루도 그녀와 같이 살 수 없는 걸요.... 저는 정말 두려웠어요... 제 모든 고상한 원칙이란 게 다 모아봐야 그것뿐이지요. 제 자신이 수치스러워요.”

... 그러나 이같은 자괴감 - 부끄러움과 수치는 누구에게나 있을 것이다. 높은 원칙의 인간에게 수치감은 필연적이다. 도스토예프스키의 소설 인물을 움직이는 것은 바로 이 수치감이요, 이 수치심은 자존심과 다르지 않다. 그러므로 품위란 그저 듣기 좋은 말을 나열하는 데 있는 것이 아니라, 이런 말을 쉽게 하기 어려운 현실의 간극을 느끼는 데서 시작된다. 비겁과 수치의 자각이야말로 품위 있는 인간의 조건처럼 보이는 것이다.

스티븐스는 집안에서 일하는 사람들이 서로 사랑하게 되는 것은, 그것이 직무수행에 큰 해악을 끼치므로, 결코 용납하지 않는다. 그는, 부친이 쓰러졌을 때도 내색하지 않고 자기 직무에 최선을 다한다. 그래서 임종마저 놓친다... 그는 캔턴 양에 대한 사적 감정도, 설령 있었다고 하더라도, 매우 경계했다. 예외는 있었다. 언젠가 그녀는 꽃병을 들고 그의 방으로 찾아와 이렇게 말한다. “이것을 놓으면 집무실이 조금 더 환해질 것 같은데요.” “무슨 말이요, 캔턴 양?” “바깥에는 저리 밝은 햇살이 비치는데, 당신 방은 이리도 어둡고 차가워야 하니 얼마나 안타까운지요. 이것이라도 세워두면, 좀더 생기가 돌지 않을까 했지요.”

... 아마도 현실의 많은 일이 이와 같다고 해야 할 것이다.

## b. “작은 미소”, “말투” 그리고 “몸짓”

20년 만에 만난 캔턴 양은 이제는 ‘벤(Benn) 부인’ 으로서 얼마간 늙어 있었지만, 스티븐스가 생각하던 기억 속의 모습과 크게 다르지 않았다. 처음 다시 보았을 때 어색함이 없지 않았지만, 대화가 이어지는 사이에 세월이 남긴 변화가 조금씩 눈에 띄기 시작한다... 그러나 이렇게 변한 현실 앞에서도 재회의 기쁨은 줄어들지 않는다.

“우리는 지난 날 함께 있던 여러 사람들을 회고하면서 그들에 대해 각자 알고 있는 소식을 서로 교환하며 한동안 보냈는데, 그것은 참으로 즐거운 시간이지 않을 수 없었다. 그러나 그것은 우리 대화의 내용이었기보다는 말끝마다 그녀가 보인 작은 미소나, 여기저기 비치던 그녀의 사소한 반어적 어투, 그리고 그녀의 어깨나 두 손이 보여주던 어떤 몸짓들이었다. 이것들은 그 옛날 우리가 나누던 대화의 리듬과 습관을 살려주는 것이었다.”

결국 남는 것은 대화의 어떤 내용이나 말이기보다는, 캔턴 양이 보여주듯이, “작은 미소”나 “어투” 혹은 “어떤 몸짓들” 일 것이다. 여기에는 “대화의 리듬과 습관” 이 들어있기 때문이다. ... 그러나 기쁨보다 더 오래 가는 것은 슬픔일 것이다. 사람이라면 누구에게나, 그것이 크든 작든, 과오가 있다는 것, 그리고 그 과오는 ‘아쉬움’ 이라고 할 수도 있고, ‘회한’ 이나 ‘안타까움’ 이라고 할 수도 있다... 다소 침울해 보이는 캔턴 양에게 스티븐스가 용기를 내어 물었을 때, 그녀가 말한 것도 바로 이같은 종류의 감정이었다.

그녀의 남편은 자상하고 착실하였지만 처음부터 사랑하진 않았다는 것, 하지만 아이가 태어

남에 따라, 또 오랜 세월 같이 하면서 서로 익숙하게 되었고, 이 익숙함 속에서 남편을 사랑하게 되었다는 것, 그렇다고 삶의 공허감이 없어지진 않았고, 그래서 가끔은 “당신과 함께 할 수도 있었던 삶에 대해 생각하기도” 한다고 벤 부인은 마지막에 고백한다. 그러면서 시간을 거꾸로 돌릴 수는 없다는 것, 누구도 과거에 영원히 머물러 살 수는 없다고 덧붙인다. “우리는 각자 지금 가진 것에 감사해야 하지요.” 안타까움은 여기에 있다...

인간에게 고통이 중요하다면, 세계는 이 고통과 ‘별개로 있다’. 이 무심한 있음, 이 있음의 지속, 이것이 세계의 본성이다. 고통보다 오래 가는 것은 이 무심한 세계의 지속이다. 결국 중요한 것은 ‘인생의 남은 부분을 어떻게 쓸모 있게 채울 것인가’에 있을 것이다.

#### 4) 하루의 가장 좋은 때

이 글을 나는 ‘충실’이라는 덕성에서 시작하여, 이 충실이 언제나 진실일 수 없다는 것, 그것은 드물지 않게 맹목적으로 되고, 그래서 ‘자기기만’으로도 작용한다는 것을 이시구로의 소설에 기대어 다시 생각해 보았다. 그것은 영국에서만 아니라 오늘의 이 땅에서도 되풀이되는 것처럼 보인다.

1970-80년대를 거치면서 우리 사회에서는, ‘산업화 시대의 역군’이란 말에서 보듯이, 성실하거나 충실하면 모든 것이 허용되지 않았던가? 그러나 충실은 남에게 자랑하기 위한 것이기도 하고, 숨은 이익의 표현이기도 하다. 이제는 충실의 그늘도 살펴볼 때가 된 듯하다. 반성되지 않은 덕성은, ‘성실’이든, ‘충실’이나 ‘충성’이든, 어설픈 아마추어리즘으로 전락해버린다.

그러나 충실이 자기기만이 된다고 해도 품위를 포기할 수는 없을 것이다. 어떻게 가능한가? **절차적으로 사고해보면 어떨까. 첫째, 충실은 필요하다. 둘째, 그러나 충실만으로 충분치 않다. 충실은, 이미 언급했듯이, 악을 키우는 봉사가 될 수도 있다. 따라서 셋째, 충실은 ‘반성되어야’ 한다.** 말하자면 충실이 집착이 되고, 자기기만이 되지 않도록 검토해야 한다. 이것으로 끝인가? 그렇지 않다. **넷째, 이런 검토 후에 우리는 비로소 ‘자기기만이 아닌 충실의 가능성’을 생각할 수 있다. 품위는 이 가능성 속에서 생각할 수 있을 것이다.**

... 그러나 이런 윤리적 자각보다 더 근본적이고 중요한 일은 없는 것일까? 한 노인이 스티븐스에게 한 말은 아직도 내 뇌리에서 울려퍼진다. “삶을 즐겨야 합니다. 저녁은 하루의 가장 좋은 때입니다.(You’ve got to enjoy yourself. The evening is the best part of the day.)”

### Ⅲ. “정체성(identity) 환상” 에 거슬러 - 결론

지금까지 나는 첫째, 추사의 『자화상』과 관련하여 ‘자기 자신에 대해 묻는’ 학자의 사례를 보았고, 둘째, 채만식의 「역사의 죄인」에서는 ‘역사 속에 산다는 것이 무엇인지’, 과거를 판단하는 데는 얼마나 많은 ‘안개’와 ‘숨겨진 그늘’을 고려해야 하는지, 그리고 셋째, 이시구로의 『남아있는 나날들』에서는 ‘성실/충실이 어떻게 자기기만이 될 수 있는지’를 살펴

보았다. 여기에 이태준의 사진 한 장에 얽힌 그의 삶의 이야기도 덧붙였다.

이 모든 그림과 사진 그리고 소설작품들은 우리의 삶과 현실, 이 삶을 살아가는 자기 자신, 그리고 이 세계와 역사, 그리고 이 역사 속의 진실은 무엇인가라는 물음에 관한 것이었다. 종교 대학의 사회교과과목에서 가르치는 대상도 이와 같은 주제들을 향해 있다. 이 모든 것 - 개인/주체/인간과 현실/세계와 사회정치 그리고 역사를 꿰는 하나의 일관된 개념은 무엇인가? 그것은 ‘정체성(identity)’ 이 아닐까 싶다.

다시 한번 적어보자.

정체성의 문제는 왜 중요한가? 하나의 정체성을 갖는다는 것은 무엇인가? 그것은 ‘세상에 대한 한 묶음의 평가와 그 기준을 갖는다’ 는 뜻이다. 이 기준을 중심으로 좋음 대(vs.) 나쁨, 선함 대 악함, 적절함 대 부적절함, 옳음 대 틀림, 아름다움 대 추함 등이 나뉘진다. 그러나 이 기준은 그 자체로 정당한가? 혹은 완벽한가? 아니다. 그것은 대체로 ‘틀리거나’ ‘부적절하거나’ ‘불충분하다’ . 그런 점에서 그것은 하나의 ‘딱지(label)’ 에 불과하다. 한국사회는 이런 ‘딱지 붙이기(labeling)’ 가 격심한 사회이고, 그로 인한 사회정치적 갈등으로 세세년년 고통받는 곳이 삶의 공간이다. 이런 딱지 붙이기에는 실체주의적 본질주의적 사고가 들어 있다.

그러므로 우리는 ‘우리 자신’ 에 대하여, ‘개인’ 과 ‘인간’ 에 대하여, 개인의 ‘개인됨’ 과 인간의 ‘인간됨’ 에 대하여 지속적으로 물을 필요가 있다. 그렇듯이, 오늘날의 삶을 규정하는 여러 범주들 - ‘계급’ 과 ‘종교’, ‘국가’ 나 ‘민족’, ‘인종’ 혹은 ‘문화’ 의 타당성 여부를 물을 필요가 있다. 묻지 않는다면, 그것은 ‘정체성 망상(identity illusion)’ 일 뿐이다. 현대정치학의 한 이슈는 바로 이 정체성 망상에 대한 것이다.<sup>2)</sup> 마찬가지로 ‘진리’ 와 ‘정의’, ‘자유’ 와 ‘평등’ 에 대하여, 나아가 우리 ‘사회’ 와 ‘공동체’, ‘현실’ 과 ‘역사’, ‘문명’ 과 ‘세계’, 그리고 이름할 수 없는 수많은 것들에 대하여 계속 질문할 필요가 있다. 그것은, 거듭 강조하여, 정체성에 대한 물음이다.

정체성은 그 자체로 불변의 확고한 형태로 정해져 있는 것은 아니다. 그것은 한편으로 정해져 있으면서도 다른 한편으로 변하는 것이고, 그러니만큼 해체와 재구축의 과정을 겪는다. 그렇다면 우리는 우리의 가치기준을 그리고 정체성을 ‘계속 물으면서(self-questioning)’ ‘복수주의적(pluralist)으로’ 만들어야 하고, 그래서 때로는 ‘유동적(fluid)’ 이고 ‘관대하며(tolerant)’ , ‘모호하여 언제라도 재조정할 수 있어야’ 한다. 이것을 정치철학자 아피아(K. A. Appiah)는 ‘세계시민적 충동(cosmopolitan impulse)’ 이라고 부른 바 있다.<sup>3)</sup>

우리들의 관심이 자기이익/자기동일성에만 갇혀 있다면, 우리는 ‘현대적 의미의 시민’ 이 될 수 없다. 인간 삶에 있어 완벽하고 절대적인 정체성/자기동일성은 없기 때문이다. 항구적 동일성을 강조하고 강요하는 것은 환상(illusion)이기 때문이다. 사회교과과목의 목표는, 나의 판단으로는, 우리가 어떻게 이런 정체성을 해체와 구축의 지속적 변형과정 속에서 파악할 수 있는가, 그럼으로써 우리가 어떻게 ‘진전하고 너그럽게, 말하자면, ‘다원적 가치에의 개방성 속에서’ ‘민족과 국가, 종교와 언어와 문화의 편견을 넘어’, ‘세계시민으로 살아갈 수 있

2) Stephen Holmes, The Identity Illusion, New York Reivew of Books, 2019. 1. 17

3) 위의 서평; Kwame Anthony Appiah, The Lies That Bind: Rethinking Identity: Creed, Country, Class, Culture, Liveright, 2019.

는가’에 있다.

여기에서 출발점은 모순에 대한 냉정한 자의식이다. 예를 들어, 『남아있는 나날』에서 볼 수 있듯이, ‘좋은 생각/미덕’도, ‘성실’이 ‘기만’일 수 있듯이, 서로 충돌할 수도 있다. 이런 모순의식 속에서 우리가 할 수 있는 것, 해야 할 것은 무엇인가? 그것은, 최대한 줄이면, 세 가지다.

- 1) 강제와 억지를 최대한 줄이자.
- 2) 스스로 고민하면서 선택하게 하자.
- 3) 선택한 것에 대해 책임지우는 연습을 하자.

이런 모순의식 속에서 선택과 책임 사이에서 ‘지속적으로 연습’하는 것, 그것이 사회교과학습의 목표라고 할 수 있다. 얼마 전 나의 은사님은 이렇게 말씀하셨다.

“... 내가 알던 그 교수는 크게 학문적 업적을 이루지는 못했지만, 미국에의 해외문학이론 소개에 공헌을 하였지요. 세상을 떠날 때도 강의하다가 쓰러져 그렇게 되었어요. 워낙 자유주의 자라서 두 딸도 대학도 채 나오지 못하였습니다. 그런데 이들 자제들이 행복했는지는 알 수 없습니다. 아마 생계적으로 살기 어려웠을 겁니다... 그러니까 아주 뛰어난 경우가 아니라면, 아이들은 어릴 때부터 부모가 엄격하게 키우는 게 좋습니다. 그래야 세상을 ‘그런대로’ 살아갈 수 있게 되지요. 엄격함(discipline)은 중요합니다. 그러면서 아이들에게는 각자의 자기 기준을 갖도록 교육하면 되지요. 여기에도 모순이 있습니다...”

결국 모순에 대한 의식 속에서 세계를 넓고 깊게 느끼도록 하는 것, 그런 경험 속에서 스스로 판단을 내리도록 북돋아주는 것... 이것은 크게 말하면 ‘세계시민’이 되는 길이지만, 반드시 이런 세계시민이 아니더라도, 그러니까 ‘자기 삶을 거짓되지 않게, 그런대로 보람있게 살아간다’는 아주 기본적인 사실에서도 필요하지 않나 여겨진다.

바로 이런 일이 추사 선생이 보여준 자기 자신에 대한 물음과, 채만식 선생이 보여준 ‘지조의 경도(硬度)’, 그리고 밀란 쿤데라가 보여준 ‘안개 속을 가는 사람들’에 대한 의식, 나아가 이시구로가 보여준 ‘자기기만이 아닌 충실의 가능성’... 정직하고 양심적이며 자의식에 찬 선학들의 이런 귀중한 성찰들이 도움을 줄 수 있지 않을까 생각한다. 그러니까 사회나 정치, 역사나 지리 등의 교과목도 삶의 술한 가능성들 가운데 자리한 ‘좀더 납득할 만한 가치 기준에 대한 자발적이고도 지속적인 연마’에 있지 않을까?

감사합니다.

교신저자 : 문광훈, 충북대학교 교수

[mulmuni@chungbuk.ac.kr](mailto:mulmuni@chungbuk.ac.kr)

## 다윈의 진화론을 수용한 듀이의 인식론과 방법론 - 포퍼와 비교를 중심으로 -

정 호 범

진주교육대학교 교수

### I. 들어가는 말

듀이(J. Dewey)가 문제해결학습을 중시했던 까닭은 무엇인가? 그것은 바로 인간의 마음의 과정이 바로 문제해결의 과정이라고 생각했기 때문이다. 그는 인류가 원시시대부터 지금까지 생존하고 진보해 온 과정을 문제해결 과정이라고 본다. 즉 지성과 감성 및 태도의 질이 진보하려면 아동은 실제적 문제를 해결하는 과정을 경험해야 한다는 것이다(이홍열, 2008, 188). 그렇다면, 문제해결과 관련된 듀이의 철학은 ‘무엇’ 으로부터 연유된 것인가? 즉 ‘누구’ 의 ‘어떤’ 이론을 수용한 것인가? 이 글은 기본적으로 이러한 문제의식으로부터 출발한다.

이와 관련하여, 영국의 경험론과 다윈의 진화론, 독일의 헤겔 철학과 프랑스의 실증주의 철학이 듀이의 철학에 영향을 미쳤다고 보는 입장이 있다<sup>1)</sup>(임한영, 1987, 392). 그리고 듀이의 이론은 다윈의 진화론, 헤겔의 변증법적 유기체론, 제임스의 의식론 등이 복합적으로 배경을 이루고 있다고 보기도 한다(서용선, 2010, 65).

이렇게 듀이의 철학이 어느 하나의 이론에 토대를 두고 있다고 보기는 어렵다. 그러나 이들 이론 중에서도 듀이의 철학에 직접적이면서도 폭넓게 영향을 미친 것은 바로 다윈(C. Darwin)의 진화론이라고 볼 수 있다. 듀이는 1859년에 탄생하였는데, 그해 다윈의 『종의 기원』이 출간되었다. 듀이는 버몬트 대학교에 입학하여 다윈의 진화론에 영향을 받은 헉슬리(T. H. Huxley)의 저서를 교재로 하는 생리학 강좌를 듣고 철학에 관심을 갖게 되었다고 한다(이유선, 2009, 235). 이후 듀이는 다윈의 진화론이 철학에 끼친 영향을 논의한 *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought*<sup>2)</sup>라는 저서를 출간하였는데, 그는 이 저서를 통하여 다윈이 철학에 끼친 영향은 삶의 문제들에 과학적인 방법을 응용시킬 수 있는 가능성을 보여주는 것이라는 점을 주장하였다(Bernstein, 1966, 정순복 역, 1995, 157).

이 글의 목적은 듀이의 인식론과 탐구 방법론에 나타나는 진화론적 특성을 밝히는데 있다. 그런데 포퍼(K. Popper)는 다윈의 진화론을 수용하여 ‘진화론적 인식론’을 정립한 학자로 널리 알려져 있다. 그래서 이 글에서는 듀이의 이론을 중심으로 검토하면서, 포퍼의 이론과 비교·분석하면서 논의를 전개할 것이다. 왜냐하면, 포퍼는 다윈의 진화론을 수용하여 ‘진화론적 인식론’을 정립하였으며 이를 바탕으로 과학방법론에 관한 독특한 접근을 시도하였다는 점에서, 두 학자의 이론을 비교·분석하는 작업은 의미가 크다고 보기 때문이다. 이러한 작업을 통해 사회과 문제해결학습에 관한 이론적 지평이 확장될 수 있다고 본다.

이 글에서는, 위에서 언급한 문제의식과 목적 달성을 위해, 다음과 같은 내용을 다룰 것이다. 2절에서는 다윈의 진화론과 진화론적 인식론에 대하여 간략하게 살펴보고, 3절에서는 진화론을 수용한 듀이의 실용주의적 인식론과 경험 이론을 검토하고, 이것들과 다윈의 진화론과의 관련성을 밝힐 것이다. 4절에서는 문제해결을 중점적으로 다루고 있는 듀이의 탐구 방법에 대하여 검토할 것이다. 특히 3절과 4절에서는 듀이의 이론을 먼저 고찰한 다음, 이를 포퍼의 이론과 비교·분석할 것이다. 그리고 5절에서는 지금까지 검토한 내용이 사회과 문제해결학습에 주는 함의를 추출할 것이다.

## II. 다윈의 진화론과 진화론적 인식론

### 1. 다윈의 진화론

다윈(C. Darwin) 이전에도 라마르크(J. B. Lamarck)는 생명체는 단순한 것에서 복잡성을 증가시키는 쪽으로 진화한다고 생각했고, 이러한 생각으로부터 인간이 가장 오래된 종이라고 주

1) 이들 철학사상과 듀이의 철학사상과의 관련성에 대해서는 임한영, 1987, 292-403에 자세히 소개되어 있음.

2) Dewey, John(1910), *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought*, New York : Henry Holt and Company.

장하였다. 진화에 대한 라마르크의 기본 시각은, 종은 본래 변하지 않는 것이지만 이미 예정된 단계에 따라 목적론적으로 변화될 잠재 요인을 스스로 보유하고 있다는 것이다. 그는 생물이 변화하는 환경에 대응하여 자신의 욕구와 결핍을 충족시키는 과정에서 용·불용에 따라 기관의 확대 또는 축소 현상이 발생한다는 ‘용·불용설’을 주장하였다. 그리고 유기체의 형질은 이러한 욕구와 결핍을 충족시키면서 개발되고, 이렇게 획득된 형질은 후대에 계승된다고 주장하였다. 이로써 그는 유기체의 기능과 형태가 변하더라도, 이 변화는 임의적인 것이 아니라 ‘저급-단순한 것’으로부터 ‘고급-복잡한 것’으로 진보하는 목적론적인 과정으로 파악하였다(Wilshire, 1968, 214-230, 신연재, 1998, 119-120 재인용). 그러나 오늘날 생물학에서는 라마르크의 이러한 주장을 거의 수용하지 않고 있다.

그런데 다윈은 생물체를 연구하면서 자손이 조상의 형질을 닮는다는 유전에 대하여 생각했다. 다윈의 진화론은 변이(variation), 생존경쟁(struggle for life or existence), 자연선택(natural selection) 등의 개념을 중심으로 구성된다. 이러한 개념들을 중심으로 그의 진화론을 가장 잘 집약해 놓은 것이 『종의 기원』(1859)이다. 그러면 다윈은 진화에 대하여 어떤 생각을 갖고 있을까? 그가 생각한 진화의 요인은 바로 ‘자연선택’ 이론이다. 자연선택은 농부들이나 사육사들이 보다 좋은 품종을 얻기 위해서 행하는 ‘인위선택’(artificial selection)에 대비되는 개념으로 쓰인 것이다. 자연선택에 대한 다윈의 생각은 다음과 같다(박정희, 2001, 35). 첫째, 대부분의 자연 개체군에는 개체들 사이에 변이가 존재한다. 둘째, 변이 중 어떤 것은 유전된다. 셋째, 개체군은 실제로 생존할 수 있는 것보다 더 많은 자손을 생산하는 경향이 있다. 넷째, 환경에 가장 잘 적응하는 개체는 덜 적응하는 개체보다 더 잘 생존할 것이고, 더 많은 후손을 생산할 것이다.

‘자연선택’(natural selection)은 다윈의 진화이론 중에서도 특히 다윈의 독창적인 아이디어가 반영된 개념이다. 다윈은 자연선택이 변이의 가장 중요한 요인이라고 보고 있다. 다윈에 따르면, 자연선택이란 각 개체의 유리한 차이와 변이를 보존하고 해로운 것을 파괴한다는 점, 또는 유리한 형질을 가진 개체들이 생존경쟁에서 보존될 가능성이 크다는 점, 그리고 이러한 형질이 유전됨으로써 후손 번식에 유리하다는 점, 또한 자연의 균형을 유지시켜주는 자연 질서의 원리라는 점을 의미한다. 그러나 점차 이러한 자연선택 개념보다 스펜서의 ‘적자생존’ 개념이 더 편리하다는 인식을 갖게 됨에 따라 『종의 기원』 제5판(1969)부터는 기존의 ‘자연선택’이라는 개념 외에 ‘적자생존’ 개념을 도입하여 양자를 같은 개념으로 사용하였다<sup>3)</sup>(신연재, 1998, 123).

## 2. 진화론적 인식론

3) 그러나 헉슬리(Huxley)는 다윈이 ‘적자생존’을 ‘자연선택’의 동의어로 간주함으로써 혼란을 가중시켰다고 비판한다. 그에 따르면, 이 두 개념은 서로 다른 속성을 내포하고 있다는 것이다. 즉 ‘자연선택’은 환경이 유기체에 미치는 영향을 중시하여 환경이 선택의 주체라는 점을 강조하는 것이고, ‘적자생존’은 유기체의 내적 속성을 중시하여 그 속성이 생존을 결정한다는 점을 강조한다는 것이다. 그런데도 두 개념을 병용할 경우, 생물학에서는 별 문제를 일으키지 않지만 사회과학 분야에서는 그렇지 않을 수도 있다는 것이다(Huxley, 1894, 59, 신연재, 1998, 124 재인용). 즉 헉슬리는 도덕이 적용되는 인간 사회와 도덕이 적용되지 않는 자연계에 적용되는 법칙이 달라야 한다는 점을 부각시키고 있는 것이다. 적자생존의 개념을 사회진보에 적용하는 것은 잘못되었다고 보는 것이다.



진화론적 인식론의 기본 명제는 다음과 같다. 즉 “사유하고 인식하는 것은 인간 두뇌의 활동이며, 인간의 두뇌는 생물학적 진화에서 생성되었다. 인간의 인식 구조는 세계에 적합하다. 왜냐하면, 인식 구조는 계통 발생적으로는 실제 세계에 ‘적응’ 하면서 형성되었기 때문이며, 개체 발생적으로는 환경과 대결하지 않으면 안 되는 모든 개별 유기체에게서 형성되었기 때문이다.” (Vollmer, 2008, 문성화·홍건영 역, 2011, 12). 이렇게 진화론적 인식론은 인지를 인간 두뇌의 기능으로 여기며, 이를 생물학적 진화의 적응 과정으로 설명한다. 그리고 이러한 진화적 설명을 지지하는 논의들과 그것의 인식론적 결과들을 연구한다.

인간이 많은 생물체 가운데 하나임에 틀림없다면, 인간의 진화와 관련된 논의도 생물학적 범위 안에서 다를 여지가 있다는 점은 부정할 수 없을 것이다. 이것은 유기체로서의 인간이라는 생물학적 측면 뿐 아니라, 인간의 중요한 속성인 ‘앎’(knowing)과 그 앎을 가능케 하는 인식 기관과 인식 구조도 마찬가지이다. 이렇게 인간의 인식에 관한 진화의 문제를 생물학적 진화론에 입각하여 접근하려는 시도를 우리는 ‘진화론적 인식론’(evolutionary epistemology)이라고 부른다(박은진, 2001, 190). 포퍼는 과학의 발전은 끊임없는 진리 추구를 통해서 가능하다고 본다. 그런데 과학의 발전은 결국 과학에서 사용되고 있는 인식의 진보를 통해서 이루어진다. 여기서 포퍼는 과학이 발전해가는 방식과 생물이 진화하는 방식이 유사하다고 보았다. 따라서 그의 과학의 발전에 관한 논의, 즉 인식 진보에 관한 논의는 자연스럽게 생물학적 진화론과 연결된다.<sup>4)</sup> 포퍼가 말하는 ‘진화론적 인식론’은 주로 그의 과학철학에서 논의되는 ‘방법론으로서의 인식론’으로부터 ‘지식 성장 이론’에 이르는 인식론적 논의를 일컫는다.

포퍼는 진화론적 인식론의 중요한 문제는 다음과 같다고 언급한다. 즉 ‘변화하는 환경에 잘 적응이 안 된 동물들은 사라지고, 살아남은 것들은 잘 적응되었음에 틀림없다’는 것이다 (Popper, 1972, 69). 그러면서 그는 다윈주의(Darwinism)가 이룩해낸 성취 중에서 가장 중요한 것으로 ‘언어의 발명’과 ‘과학의 방법’을 꼽고 있다. 우선, ‘기술적이며 논증적인 언어’의 발명은 생물학적 진보의 결과라는 것이다. 이론들의 언어적 형식은 우리가 그것들을 전달하는 중을 제거하지 않고 그것들을 비판하고 제거하도록 해준다. 그리고 이론들을 향한 비판주의의 의식적이고 체계적인 태도가 나타났는데, 이것이 곧 과학의 방법이라는 것이다. 아메바와 아인슈타인은 생물학적으로는 ‘시행착오’라는 동일한 방법을 이용하지만, 아메바는 실수하는 것을 싫어하는 반면에 아인슈타인은 실수에 의해 호기심이 발동된다는 점에서 양자는 차이가 있다. 즉 아인슈타인은 의식적으로 오류를 탐구했으며, 그 오류들을 제거함으로써 이론을 발전시킬 수 있었다는 것이다(Popper, 1972, 70). 포퍼가 말하는 ‘과학의 방법’이란 ‘대담한 추측들과 그것들에 대해 독창적이면서도 엄격한 비판을 시도하는 방식’을 말한다(Popper, 1972, 81). 여기서 대담한 추측이란 대체될 어떤 이론보다도 더 큰 내용을 함축하고 있는 추측을 말하며, 우리의 추측이 대담해야 한다는 것은 과학의 목표와 진리에 더 근접해야 한다는 것을 의미한다.

4) 포퍼의 인식 진보에 관한 이론이 본격적으로 진화론과 연결되어 논의되기에 앞서서 이미 캠벨(Donald T. Campbell)은 포퍼의 논의를 ‘진화론적 인식론’(evolutionary epistemology)으로 이름 지었다(박은진, 2001, 32).

### Ⅲ. 진화론을 수용한 듀이의 인식론

#### 1. 진화론과 듀이 철학의 관련성 : 진화와 적응

다윈주의(Darwinism)는 듀이의 철학이 성립하는데 중요한 영향을 미쳤다. 듀이는 다윈의 진화론에서 영감을 받아 자신의 세계관과 철학을 확립했다. 이러한 관점은 논리학, 윤리학, 교육학 등 그가 다루었던 분야에서 일관되게 전개된다.<sup>5)</sup> 이러한 영향의 단적인 예로, 듀이는 경험이나 교육 같은 자신의 주요 철학 개념들을 ‘적응’이나 ‘성장’ 등 생물학적 용어를 사용하여 정의하였다(조경민, 2011, 248). 이렇게 다윈주의는 기존의 철학을 비판하고 새롭게 철학을 재구성하고자 했던 듀이의 문제의식에 단초를 제공했다. 이와 관련하여, 듀이는 자신의 저서 *The Influence of Darwinism on Philosophy*(1910)에서 다음과 같이 말하고 있다.

2천년 동안 자연과 지식에 대한 철학을 지배해 왔던 개념, 친숙한 기구가 되어왔던 개념은 고정되고 최종적인 것이 우월하다는 가정에 기대왔다. 그 개념들은 변화와 기원을 결합이 있고 실재하지 않은 것으로 취급했던 것이다. 절대적인 영원성이라는 신성한 방주를 공격하면서, 고정 불변하고 완전한 형태라고 여겨왔던 형상들을 시작과 끝이 있는 것으로 다루면서, 『종의 기원』은 마침내 지식의 논리와 이로 인한 도덕, 정치, 종교의 문제를 다루는 형태를 전환시키는 사고의 양식을 제시하였다(Dewey, 1910, 3).

이렇게 듀이는 철학의 관점에서 다윈주의가 갖는 중요성을 인간의 삶의 영역에까지 변화의 원리를 도입하였다는 점에서 찾고 있다. 듀이의 철학적 문제의식은 이러한 다윈주의로부터 출발한다. 그는 다윈주의가 세계관의 전환을 야기하며, 이러한 전환을 통해서 철학을 재구성할 수 있는 단초가 마련된다고 보았다(조경민, 2011, 250). 다윈의 자연선택 이론은, 철학적으로 플라톤의 본질주의를 전복시켰다. 본질주의적 사고에 따르면 ‘형상’ 혹은 ‘종’은 이미 주어졌던 것이고 고정된 것이다. 본질주의적 관점에서 진보를 정당화하기 위해서는 목적을 전제해야 하고, 근원적인 목적은 현상세계에서는 증명할 수 없으므로 이원론을 상정해야만 한다(조경민, 2011, 255). 그러나 다윈의 진화는 초월적인 목적에 의해 인도되는 것이 아니라, 무작위적인 변이의 결과적인 축적에 의해 일어난다. 따라서 다윈주의는 본질주의와 거리가 멀다.

그리고 듀이는 다윈의 진화론으로부터 인간의 ‘적응’의 관념을 이용하여 마음(인간의 정신)의 기능의 효용성을 입증할 수 있었다. 즉 생물학적 견지에서 볼 경우, 마음이란 유기체로서의 삶의 과정의 목표에 관련을 맺고 있는 그의 환경을 억제하는데 필요한 역할을 한다는 것이다. 다윈이 주장한 것과 같이, 주위 환경을 둘러싼 여러 조건이 변화되는 방식이란 생물체로 하여금 새로운 환경에 적응할 수 있게끔 그들이 가진 특성을 자유롭게 구사하여 선택할 수 있는 힘을 길러주는 것이다(임한영, 1987, 402). 듀이는 다윈의 이러한 주장에 영향을 받아

5) 다윈주의와 듀이의 관련성에 관한 내용은 다음을 참조. Bernstein, Richard J.(1966), *John Dewey*, Washington Square Press. ; Noddins, Nel(2007), *Philosophy of Education*, Westview Press. ; Rorty, Richard(1998), *Dewey Between Hegel and Darwin, Truth and Progress*, Cambridge University Press.

인간의 적응성, 그리고 인간의 정신적 능력을 발달시키는데 응용했던 것이다.

진화론과의 관련성 측면에서 볼 때, 듀이와 포퍼는 '본질주의'와 '목적론'을 배격하고 있다는 점, 그리고 환경에의 적응에 있어서 유기체의 '능동성'을 전제한다는 점에서 동일하다. 그러나 듀이는 다윈과 라마르크의 이론을 모두 받아들이고 있으나, 포퍼는 주로 다윈의 이론을 따르고 있다는 점에서 차이가 존재한다. 두 사람은 진화론을 수용하였지만, 듀이는 이를 바탕으로 실용주의 인식론을, 포퍼는 진화론적 인식론을 정립하였다.

## 2. 인간의 진화 문제 : 언어와 교육을 통한 문화의 진보

다윈은 『인간의 유래』(1871) 발간을 계기로 자신의 진화론을 조심스럽게 사회과학적 문제들 - 도덕과 진보 - 에 적용하기 시작한다. 그는 이 저술에서 인간도 진화적 변화의 과정을 밟아왔다는 점, 즉 인간사회에서도 변이·변이의 유전·생존경쟁·자연선택을 발견할 수 있으나, 인간은 도덕과 지식을 보유했다는 점에서 다른 동물과 다르다는 단서를 붙였다. 즉 인간의 문화에 대해서는 자신의 이론보다 라마르크의 이론이 더 큰 의의를 가질 수 있다는 견해를 펴 력하였다(Darwin, 1871, 김관선 역, 2006, 571).

이 같은 시각을 바탕으로, 듀이는 탐구 개념이 '생물학적' 측면과 '문화적' 측면으로 구성되어 있다고 본다. 그는 탐구 개념의 생물학적인 측면에 대하여, “유기체가 환경에 의해 자신의 존재를 유지시켜가는 과정은 생물학적인 특성에 기반을 두고 이루어지기 때문에 인간의 탐구 역시 여타 유기체의 탐구와 같이 생물학적인 특성을 토대로 형성된 것”(Dewey, 1939/1964, 23-41)이라고 말한다. 그리고 탐구 개념의 다른 측면인 문화적 측면에 대해서는, “인간과 여타 유기체의 생물학적인 발달의 차이에 기인한 것으로 탐구의 생물학적 측면과 별개의 것이 아니라 생물학적인 측면을 기반으로 형성된 즉 인간은 타인과 교신할 수 있는 생물학적인 행위 양식인 ‘언어’를 지니기에 존재유지 과정에서 의사소통을 하고 함께 참여함으로써 그들만의 공유된 삶의 방식인 문화를 형성하므로 인간의 탐구에는 문화적인 측면이 내재되어 있는 것”(Dewey, 1939/1964, 42-59)으로 규정한다. 이렇게 볼 때, 듀이의 탐구 개념은 인간 삶의 생물학적 측면과 사회적 측면을 전제로 성립된 것임을 알 수 있다. 이렇게 듀이의 탐구는 유기체의 생물학적인 반응체계를 전제로 하고 있으며, 이 반응체계로 인해 문화적인 측면을 지니게 된다.

그렇다면 여타 유기체의 환경을 구성해내는 방식과 구별되는 인간의 방식은 무엇인가? 듀이는 이를 탐구의 문화적인 측면과 관련되는 언어 공동체에서 찾고 있다(Dewey, 1939/1964, 42-59). 언어 공동체는 여타 유기체의 존재유지 방식과 구별되는 인간 종만이 지닌 고유한 존재유지의 한 방식으로 파악할 수 있다. 탐구의 문화적인 측면에서 ‘문화’는 필연적으로 언어와 공동체를 기반으로 해서 형성되는 것이기에 여타 유기체의 탐구와 구별된다. 즉 인간은 언어공동체로 인해 자신의 존재를 유지시켜 가는 방식을 여타 유기체의 것보다 능동적으로 진전시킬 수 있다. 이와 같이 탐구의 문화적인 측면은 탐구의 생물학적인 측면을 기반으로 형성된 인간 종만이 지닌 고유한 존재유지 방식임을 알 수 있다(이상원, 2012, 10-11). 인간의 사회적인 삶과 상관성이 있는 듀이의 교육 개념은 곧 탐구의 문화적인 측면이다. 즉 듀이에게

있어, 교육은 인간들이 ‘공동체적 삶’ 과 ‘사회적 삶’ 을 살아가기 위한 적응 활동으로서, 탐구의 문화적인 측면에 해당하는 것이다.

이렇게 볼 때, 듀이와 포퍼는 다윈의 진화론을 수용하였다는 점에서 공통점이 있다. 그러나 포퍼는 라마르크의 진화론을 배격하면서 전적으로 다윈의 이론을 수용한 반면,<sup>6)</sup> 듀이는 다윈 뿐 아니라 라마르크의 입장도 수용하였다는 점에서 차이가 있다(정호범, 2019, 47). 듀이의 교육철학은 ‘교육’ 을 통한 ‘진보’ 를 추구한다는 점에서 다윈주의보다는 라마르크주의에 가깝다. 즉 그는 다윈주의 세계에서 라마르크적인 진보를 추구한다. 진보를 향한 의식적인 노력과 적응을 상정하는 라마르크주의는 모든 유기체의 진화가 아니라, 인간의 교육과 문화를 설명하는데 적용될 수 있다. 인간은 교육이라는 수단을 갖고 있기 때문에, 다른 동물과는 달리 문화(획득형질)가 전수(유전)될 수 있으며 진보될 수 있다. 듀이는 교육이 문화의 전수와 진보에 일익을 담당해야 한다고 보았다(조경민, 2011, 273).

듀이가 탐구를 ‘생물학적인 측면’ 과 ‘문화적인 측면’ 으로 구분하여 논하고 있는 점은 폴머(G. Vollmer)의 ‘생물학적 진화’ 와 ‘문화적 진화’ 의 개념과 연결된다(Vollmer, 2008, 문성화·홍건영 역, 2011, 76-77). 탐구의 문화적 측면은 ‘언어’ 를 매개로 하여 이루어지는 교육 활동을 통해 인간사회의 진보를 담보할 있다는 점에서 라마르크의 입장과 결을 같이 한다. 다시 말하면 탐구의 생물학적 측면은 다윈의 입장을 수용한 것으로 볼 수 있고, 탐구의 문화적 측면은 라마르크의 입장이라고 볼 수 있다. 즉 라마르크는 용불용설을 주장하면서 교육과 훈련의 중요성을 강조하고 있는데, 이는 곧 듀이의 입장과 같은 것이다. 물론 후천적으로 획득된 형질은 다음 세대에게 유전되지 않는다는 것이 생물학계의 대체로 자리매김했지만, 교육과 훈련을 통한 새로운 능력의 획득과 발전은 한 세대 안에서는 분명히 확인되는 것임에 틀림없다. 따라서 우리는 한 평생 살아가면서 각자 자신의 특기를 살리기도 하고, 특정 분야의 능력을 연마하기도 하는 것이다.

### 3. 실용주의적 인식론 : 실용적·상대적 지식관

듀이의 인식론은 실용주의(pragmatism)이다. 실용주의는 지식을 탐구하고 검증하는 수단 혹은 방법을 뜻하며, 절대적인 것을 부정한다. 지식은 언제나 그 자체가 목적이 될 수 없으며 수단에 불과하다. 즉 지식은 순전히 도구의 역할을 한다. 이런 뜻에서 듀이의 실용주의적 인식론을 도구주의(instrumentalism)라고 부르기도 한다(임한영, 1987, 196). 이것은 다윈의 진화론적인 관점에서 인간의 지식, 이론, 학문은 모두 인간이 환경에 적응하기 위해 만들어낸 도구라고 보는 견해이다.

듀이의 실용주의에서는 문제의 해결을 결과하지 않는 진리라는 것은 생각할 수 없다. 듀이가 말하는 문제(problem)는 매우 넓은 의미의 것이며, 어떤 종류의 것이든 욕구가 발생한 상

---

6) 포퍼는 자신의 저서 『탐구의 논리』에서 ‘시행착오 방법’에 의한 지식의 성장에 관한 이론을 처음으로 제시하였는데, 여기서의 방법이란 라마르크식의 ‘훈련’이 아니라 다윈식의 ‘선택’을 받아들인 것이다. 훗날 그는 이때부터 진화론에 대한 관심이 증가하였다고 회고하면서, 다윈주의와 라마르크주의의 차이점에 대하여 다음과 같이 비교하였다. 즉 다윈주의와 라마르크주의의 차이점을 ‘연역법’ 대 ‘귀납법’, ‘자연 선택’ 대 ‘반복 훈련’, ‘비판적 오류 제거’ 대 ‘정당화’로 제시하였다(Popper, 1974/2002, 194-195).

황은 곧 문제가 발생한 상황이다. 듀이의 진리관은, 진리가 궁극적으로 인간의 욕구와 관련되고 있다고 주장하는 점에 있어서 일종의 상대주의(relativism)라고 부를 수 있다. 그러나 그의 진리관을 주관주의(subjectivism)라고 부르는 것은 적당치 않다. 듀이가 ‘결과의 만족스러움’이 진리를 위한 시금석이라고 말했을 때, 그 ‘만족스러움’이란 개인적 감정의 단순한 심리 현상을 지칭하는 말이 아니라 주어진 상황 속에서 일어나고 있는 문제를 해결해 준다는 의미의 만족스러움을 일컫는 것이기 때문이다(김태길, 1990, 71). 실용주의의 인식론적 의미를 정리하자면 다음과 같다. 즉 그것은 원인으로부터 결과에로, 물질적인 소재로부터 실제적인 효용성에로, 규정된 조건으로부터 기대된 확실성에로, 관념과 실제와의 일치로부터 행동을 위한 준비에로 관심을 돌린다. 환언하면, 의심의 세계로부터 신념의 세계에로 전이·변경시키는 과정에 의미를 두고 있다(임한영, 1987, 395).

듀이가 진화론을 수용하여 실용주의적 인식론을 전개하였다면, 포퍼는 진화론적 인식론을 전개하였다. 양자는 인식의 연속성이라는 측면과 인식과 진보에 있어서 ‘본질주의’와 ‘목적론’, 그리고 ‘결정론’을 거부한다는 점에서 동일하다. 그러나 듀이는 상대적 지식관을 펼치고 있지만, 포퍼는 객관적 지식관을 강조한다는 점에서 차이가 있다. 포퍼는 주관적 의미의 지식과 객관적 의미의 지식을 구별하면서, 진정한 인식론에서 주관주의적 해석은 배제되어야 한다고 본다. 그가 생각하는 객관적 의미의 지식이란 어떤 인식자도 없는 지식이다. 그것은 인식 주관에 없는 지식이다. 포퍼는 물리적 세계(세계 1)와 심리적 세계(세계 2), 그리고 객관적인 사유 내용의 세계(세계 3)를 구분한다. 이 중에서 ‘객관적 지식’은 바로 ‘세계 3’에 속한다. 꿀이 벌의 산물인 것처럼 ‘세계 3’은 인간의 산물이고 실제로 존재하며 그것을 만든 자와 관계없이 존재한다(Popper, 1972, 73). 그리고 포퍼는 물리적 결정론을 반대하고 물리적 비결정론을 지지한다. 물리적 비결정론은 물리적 세계의 모든 사건들은 그 모든 극미한 부분들에서는 절대적으로 엄밀하게 미리 결정되지 않는다는 가정이다.

#### 4. 경험 이론 : 상호작용을 통한 인식

유기체(organism)는 환경과의 상호작용(interaction)에 의해서만 생명을 유지할 수 있다. 상호작용은 유기체가 환경과 더불어 경험하고 생활하는 것을 뜻한다. 인간은 출생에서부터 환경과의 상호작용에 의하여 성장하고, 환경을 이용하여 사회를 발전시키며 생을 존속시켜 나간다. 듀이는 자신의 마지막 저서인 *Knowing and the Known*에서 인간의 인식과정을 유기체와 환경의 상호작용의 통합된 부분으로 보았다(Dewey, 1949, 296, 임한영, 1987, 203 재인용). 그리고 듀이는 경험이라는 개념을 새롭게 해석함으로써 도구주의(instrumentalism)를 제창했다(김동식, 2003, 158). 그에게 경험은 인간이 하나의 유기체로서 환경에 적응해 가는 모든 과정이 되며, 그는 이러한 경험 과정에서 지식이 발생하고, 발생한 지식은 다시 유기체가 환경에 적응하기 위한 도구로 사용된다고 보았다. 따라서 경험의 과정에서 지식은 늘 검토되고 수정되며 적응을 돕지 못하는 개념이나 이론 등은 지식으로서 인정받지 못하게 된다. 즉 행동과 실천에 의한 검토와 수정의 과정이 유기체로서 인간이 살아가는 경험 세계인 것이다.

한편 듀이는 경험을 ‘시행착오’의 의미를 갖는 것으로 보고, 다음과 같이 설명하고 있다. “경험적(empirical)이라는 말의 본질적 의미는, 우리의 신체기관 특히 감각기관이 사물과 반

복 접촉하고 그 반복 접촉의 결과를 보존하고 강화함으로써, 이 능력이 앞을 예견하고 실제로 사용할 수 있는 힘이 될 때까지 단련한다는 것을 말한다. 이것은 원리의 통찰에 근거한 것이 아니라, 다수의 개별적인 시험의 결과를 가리키는 것이다. 이는 ‘시행착오’가 의미하는 바를 가진 생각으로서, 시험의 우연적인 성격의 중요성을 나타내고 있다”(Dewey, 1916, 오천석역, 1984, 311).

여기서 보는 바와 같이 듀이는 지식의 절대성을 부정하고, 지식의 수정가능성을 주장한다. 포퍼의 지식관도 이와 동일하다. 다만 양자는 지식의 수정 과정과 근거에 있어서 차이를 보인다. 즉 듀이는 유기체와 환경과의 상호작용인 경험을 통해서 지식이 수정된다고 본다. 즉 지식의 수정과 확장은 인간의 경험에 의해 이루어진다고 본다. 그런데 포퍼는 지식의 수정이나 확장이 기존의 지식에 대한 반증을 통해 이루어지는 것으로 본다. 즉 기존 지식이 설명할 수 없는 사례에 직면할 때, 그 지식은 폐기되거나 반증 사례를 설명할 수 있는 지식으로 수정된다는 것이다. 환언하면 포퍼는 기존 지식의 오류가 제거되면서 지식이 수정되고 확장되는 것으로 본다. 다만 듀이의 경험 과정이나 포퍼의 반증 과정은 모두 시행착오를 거치면서 전개된다는 점에서 공통점이 존재한다. 즉 양자는 우리가 경험이나 문제해결 과정에서 시행착오를 거치면서 지식이 수정되고 확장되는 것으로 보고 있으며, 이런 점에서 고정불변의 궁극적인 진리의 존재를 부정한다.

## IV. 듀이의 탐구 방법론

### 1. 문제(problem)의 특성

듀이는 ‘문제 상황’으로부터 ‘탐구’가 시작된다고 본다.<sup>7)</sup> 그러면 듀이가 말하는 문제 상황이란 어떤 상황인가? 문제 상황은 탐구가 전개되는 상황으로, 탐구란 유기체가 불균형을 해결해가는 과정을 의미한다. 즉 문제 상황은 유기체의 삶의 방식에서 교착상태(impasse), 장애(impediment) 또는 방해(obstruction)를 의미한다(Kennedy, 1959, 808, 이상원, 2012, 30 재인용). 유기체는 문제를 해결해야만 존재를 유지할 수 있다. 따라서 문제 상황은 유기체의 존재 유지에 있어 불가피하게 해결해내야만 하는 상황이다. 유기체는 존재를 유지하기 위해 상황 자체를 해결의 대상인 문제로 지각하게 된다. 듀이에게 문제로서 상황을 유기체가 지각한다는 것은 곧 ‘탐구의 시작’이며(Dewey, 1964, 107, 이상원, 2012, 30 재인용), 이는 상황을 불확정적이게끔 한 ‘원인’을 파악하는 것이다.

듀이와 마찬가지로 포퍼도 ‘문제’로부터 탐구가 시작된다고 본다. 즉 문제에 봉착한 과학

7) 듀이에게 ‘반성적 사고’와 ‘탐구’는 동의어에 가깝다. 그의 초기 저작 *How We Think*(1909), *Democracy and Education*(1916)에서는 주로 ‘반성적 사고’라는 용어를 사용하다가, 후기 저작인 *Logic: The Theory of Inquiry*(1938)에서 ‘탐구’라는 용어를 사용하였다. 그리고 듀이의 이론에서 반성적 사고와 탐구는 ‘문제해결’을 위한 과정, 방법, 수단이 된다. 따라서 이 글에서는 듀이의 ‘반성적 사고’, ‘탐구’, ‘문제해결’이라는 개념을 같은 의미로 사용할 것이다. 물론 이들 개념은 문맥상 그 의미를 달리할 경우도 있기 때문에, 그럴 경우엔 해당 문맥에 가장 적합한 용어를 사용할 것이다.

자는 이 문제를 해결하기 위해 추측으로서 잠정적 해결책(혹은 가설)을 설정함으로써 문제해결의 첫 단계가 시작된다. 그러면 포퍼가 말하는 ‘문제’는 어떤 것인가? 포퍼가 말하는 ‘문제’의 범위는 매우 광범위하고, 그 유형도 매우 다양하다. 포퍼는 ‘우리가 살아가면서 직면하는 모든 사태’를 문제로 보는 것이며, 나아가 모든 생명체가 헤쳐 나가야 할 문제의 범위를 넓힌다. 그럼에도 포퍼 자신이 주로 탐구하고 해결하고자 한 문제는, 주로 이론적 문제로서 과학적 지식에 관한 것이었다. 포퍼에 따르면, 영원한 절대적 진리는 존재할 수 없다. 즉 모든 지식은 진리에 가깝게 다가갈 뿐이며 잠정적이다. 이렇게 포퍼는 생물학적 진화론의 관점에서 문제를 바라보고 있다(정호범, 2019, 37).

이렇게 볼 때, 문제와 문제해결에 대한 듀이와 포퍼의 공통점은, 문제 또는 문제 상황으로부터 탐구가 시작된다는 점, 문제와 그 해결 과정을 생물학적 진화론의 관점에서 파악한다는 점, 어떤 문제에 대한 해결의 종착점이 존재할 수 없다고 보는 점 등이라 하겠다. 그리고 문제의 특성에 대하여 양자 사이에 나타나는 차이점은 그 범위와 내용이 다르다는 점이다. 즉 듀이 철학에서 말하는 문제는 주로 상대적·실천적 속성을 띠고 있다. 하지만 포퍼 철학에 등장하는 문제는 매우 광범위한 영역에 걸쳐 있으면서도 그 자신이 관심을 가진 문제는 주로 객관적·이론적 속성이 강한 문제였다. 그리고 듀이는 문제해결 이론을 주로 일상생활과 ‘교육’의 영역에 적용하였으나, 포퍼는 주로 ‘과학’의 영역에 적용하였다는 점에서 차이가 있다(정호범, 2019, 47).

## 2. 문제해결의 과정 : 반성적 탐구

듀이는 ‘탐구란 무엇인가?’라는 물음에 대하여 다음과 같이 말하고 있다. 즉 “탐구라는 것은 어떤 불확정적인 상황을 확정적이라 할 수 있는 상황이 되도록 그것을 조정하거나 방향을 지시하는 하나의 변형이라 할 수 있다.”(Dewey, 1939/1964, 104). 듀이는 자신이 주장하는 탐구의 단계와 주요 지점을 다음과 같이 제시하고 있다<sup>8)</sup>(Bernstein, 1966, 정순복 역, 1995, 144-156).

---

8) 듀이가 1909년에 출간한 *How We Think*에서는 문제가 해결되는 일련의 과정 즉 반성적 사고의 과정을 다섯 단계로 제시하였다(Dewey, 1909/1933, 임한영 역, 1986, 118-126). ①**암시(suggestion)** : 우리가 혼란되고 착잡한 상태에 직면하면 어떤 활동을 시작하게 된다. 이때 행동을 계속하려는 경향이 나타나는데, 이러한 경향이 변하여 아이디어 혹은 암시라는 형태를 취한다. 여기서 두 개 혹은 그 이상의 암시가 나타날 경우, 그들은 서로 충돌하며 이러한 상태에서 탐구가 시작된다. ②**지적 정리** : 우리는 문제(problem)의 단서를 파악하고 문제를 해석함으로써 문제를 이해할 수 있다. 문제를 해결하기 위한 반성적 사고가 일어나는 경우에, 처음에는 전체적인 상황 중에서 단지 감정적인 본질을 띤 것에 ‘지적 정리’를 이룩하는 과정이 있다. 이러한 감정적 존재를 지적 존재로 전환시키는 것은 곤란한 문제를 구성하는 조건과 행동을 저지시키는데 원인이 되는 여러 조건을 더욱 분명히 규정함으로써 효과를 거두게 된다. ③**가설** : 이번에는 문제에 대한 통찰을 통하여, 처음에 나타났던 암시를 수정하고 변경하고 확대하게 된다. 이러한 과정에서 암시는 일정한 가설(hypothesis)이 된다. ④**추리작용** : 추리작용에 의해 문제해결을 위한 아이디어는 발전된다. 즉 추리작용은 ‘만일 그 아이디어가 채용된다면, 어떤 결과가 나타날 것’이라는 점을 보여준다. 이 경우 결론은 가설적이거나 조건적으로 표현된다. ⑤**행동에 의한 가설의 검증** : 반성적 사고의 마지막 절차는 구체적 행동에 의하여 검증되는 것으로서, 이것은 추측된 아이디어에 대하여 ‘실험적 확증’ 혹은 ‘진실의 증명’을 제공하는 일이다. 물론 사실을 입증한다는 것이 반드시 부수되는 일은 아니다. 때로는 실험의 결과가 이론적 증명의 실패를 보이거나 확증을 보이지 않는 경우도 있다.

**1. 탐구의 선행 조건: 불확정적 상황** (The antecedent conditions of inquiry: The indeterminate situation)

듀이는 불확정적인 상황, 즉 환경에 어떻게 대응해야 할지 결정해야 하는 상황에 대한 반응 속에서 탐구가 일어나는 것으로 보고 있다. 그가 말하는 탐구란 불확정적인 상황에서 확정적인 상황으로 변화시키는 것, 곧 문제로부터 출발하여 그 문제를 해결하는 과정을 일컫는다.

**2. 문제의 구성** (institution of a problem)

이 단계에서는 상황을 인식하고 문제를 설정하는 활동이 이루어진다. 여기서 문제의 구성이란, 우리가 살펴봐야 할 문제가 정말 무엇인가를 ‘찾아내는 것’이다.

**3. 문제해결책의 결정** (The determination of a problem-solution)

탐구란 문제를 미리 찾아내고, 그 해결 방법을 찾는 것이다. 즉 이 단계에서는 가능한 해결책을 찾는 활동이 전개된다.

**4. 추론** (Reasoning)

우리는 간혹 가설적이고도 연역적인 새로운 체계들을 만들어내야 한다. 이러한 체계들을 개발시키고, 그것들의 내적인 체계적 연관성들을 찾는 활동이 곧 추론이다. 이 단계에서는 앞 단계에서 생각한 해결책들을 서로 관련지어 검토해봄으로써 어떤 해결책이 좋을지 생각하는 활동이 이루어진다.

**5. 사실-의미의 조작적 성격** (The operational character of facts-meanings)

탐구를 통해 관찰된 사실들과 수용된 이념들은 모두 조작적(operational)인 것들이다. 즉 이념들은 나중에 이루어지는 관찰들을 조작하도록 부추기고 이끈다는 점에서 조작적이다. 물론 이념들은 새로운 사실들을 드러내게 하고 선택한 사실 전체를 하나의 정합적 전체가 되도록 하는, 이른바 이미 존재하고 있는 조건들을 가다듬는 제안들임과 동시에 계획들이다.

**6. 상식과 과학적 탐구** (Common sense and scientific inquiry)

상식과 과학적 탐구는 동일한 패턴을 가진다(Dewey, 1939/1964, 112-113).

이러한 듀이의 탐구 과정은 포퍼와 여러 면에서 유사점이 존재한다. 즉 포퍼의 문제해결 과정과 듀이의 반성적 사고 과정은 가설이나 잠정적 해결책을 미리 설정하고, 이를 연역적으로 테스트하는 과정을 거친다는 점에서 유사하다. 포퍼의 문제해결은 [P1 → TS → EE → P2]의 과정을 거친다. 양자는 ‘문제 (상황)’으로부터 시작된다는 점, ‘가설’이나 ‘잠정적 해결책’을 설정한다는 점, 그리고 이를 ‘연역적’으로 확인해나간다는 점에서 유사하다(정호범, 2019, 47).

그런데 듀이는 1909년에 펴낸 *How We Think*에서는 반성적 사고의 과정을 ‘의사가 환자를 진찰하는 과정’에 비유한다(Dewey, 1909/1933, 임한영 역, 1986, 118-126). 즉 의사가 어떤 환자를 치료하는 방법을 찾아내기 위해서는 그 환자에게 ‘무엇’이 잘못되어 있는지를 확인하는 과정이 필요하다. 이때 의사는 환자의 상태를 보고 원인을 추측한다. 이때 의사의 치료 방법 선택은 결정적이라기보다는 시행적이다. 즉 의사는 수많은 환자를 치료하면서 여러 번의 시행과 착오를 거치면서 전문적인 치료 방법을 터득하게 된다. 이렇게 볼 때, 듀이가 제시하는 문제해결 과정은 포퍼의 시행착오 방법과 유사하다. 우선 추측을 통한 시행을 해보고, 그 과정에서 반박이나 착오를 제거하면서 어떤 문제에 대한 보다 적합한 해결 방안을 찾아간다는 점에서 양자는 공통점이 존재한다. 즉 듀이의 문제해결 방법은 포퍼의 추측과 반박을 통한 시행착오 방법과 유사한 점이 발견된다.

**3. 탐구 방법 : 과학적·실험적 방법**

듀이는 탐구에 있어서 실험적 방법(empirical method)의 중요성을 강조한다. 자연과학자들은 과학적 인식방법이 자연적·경험적 현상에 적용 가능한 것으로 보고 있으며, 사회적·도덕적 현



상에까지 적용되는 것으로 생각하지는 않는다. 그러나 듀이는 과학의 검증된 인식활동이 물리적·생물학적 문제에 그치지 않고 사회적·인간적인 문제에까지 확대될 수 있다고 본다(임한영, 1987, 70). 결국 듀이는 과학적 탐구방법이 자연과학에서만 적용되는 것이 아니라 인간의 관심 사에도 적용될 수 있다고 보는 것이다.

한편 과학자는 실험과 관찰을 통해 사실을 이해한다. 듀이는 이러한 과학적 방법이 경험적 방법에 비해 우수한 점을 다음 세 가지로 제시한다(Dewey, 1909/1933, 임한영 역, 1986, 206-207). 첫째, 과학적 방법은 오류를 경감시킬 수 있다. 둘째, 새로운 사태를 처리할 수 있는 능력을 증대시킨다. 셋째, 미래에 대한 흥미와 진보에 대한 신념을 갖도록 한다. 즉 경험적 방법은 충분한 사례가 나타날 때까지 ‘기다리시오’ 라고 말한다면, 실험적 방법은 그 사례를 ‘만들어 내시오’ 라고 말한다는 것이다. 전자는 자연적·우연적으로 발생한 사건이 우리에게 여러 상황의 어떤 결합을 제시해주는 것에 의존한다면, 후자는 의도적·계획적으로 여러 상황의 결합을 가져오도록 노력한다. 이러한 과학적 방법에 의하여 우리는 진보할 수 있다.

듀이의 탐구 방법은 포퍼의 탐구 방법인 반증적 탐구·시행착오 방법과 유사점과 차이점이 모두 발견된다. 우선 양자의 유사점은 다음과 같다. 첫째, 양자는 과학방법 일원론을 주장하고 있다. 즉 듀이나 포퍼 모두 자연과학의 방법을 사회현상에도 적용해야 된다고 본다. 둘째, 양자의 탐구 방법은 생물체가 환경에 능동적으로 적응해가는 생물학적 진화의 원리를 채용했다는 점에서 동일하다. 즉 양자는 탐구나 문제해결을 인간이란 종이 환경에 적응하기 위해 사용하는 수단으로 간주한다. 그리고 듀이와 포퍼는 관찰에 있어서 인식의 능동성과 적극성을 강조한다. 셋째, 듀이와 포퍼의 탐구는 모두 사실과 경험을 중시한다. 듀이는 실험적 방법과 반성적 탐구 방법은 실험과 관찰을 통한 사실적·경험적 근거를 통해 문제해결을 도모한다. 또한 포퍼의 반증적 탐구나 시행착오 방법 역시 실험이나 관찰을 통한 실재의 사실과 경험적 자료에 근거를 두고 있다. 다만 듀이는 경험의 연속적인 상호작용과 사실적인 검증에 중점을 두고 있지만, 포퍼는 잠정적 해결책에 대한 오류 제거와 가설의 반증에 중점을 두고 있다는 점이 다르다. 넷째 양자 모두 비결정론(indeterminism)과 인간의 오류가능성(fallibility)을 전제한다는 점에서 동일하다. 즉 포퍼에 따르면, 과학은 확실하거나 잘 확립된 언명들의 체계가 아니며, 최종 상태에 다다를 수도 없다. 그리고 우리 인간은 전지전능한 존재가 아니다. 즉 우리는 확실히 알지 못하며, 늘 실수를 할 수밖에 없는 존재라는 것이다. 다만 우리는 추측할 수 있을 뿐이다. 또한 모든 과학적 탐구 방법은 문제들에 대한 잠정적인 해결책을 제공하는데 있다고 본다. 이러한 포퍼의 견해는 듀이의 탐구에서도 그대로 발견된다. 즉 듀이는 기본적으로 인간 유기체가 환경과 상호작용하면서 시행착오를 거쳐 진보해 나가는 방법을 전제한다. 탐구의 이런 특성으로 인해 문제해결의 결과는 항상 잠정적이며 수정가능하게 된다.

그럼 양자의 탐구 방법에서 나타나는 차이점은 무엇인가? 첫째, 탐구의 방향이 서로 다르다. 즉 듀이는 긍정적(positive)인 측면에 중점을 두고 있는데, 포퍼는 부정적(negative)인 측면을 중시한다. 듀이는 검증적이고 실증적인 근거에 중점을 두고 있는 반면, 포퍼는 반증 사례에 무게를 두고 있다. 듀이는 실증주의적이고 귀납적인 과정을 중시하는데,<sup>9)</sup> 포퍼는 가설-연

9) 실증주의와 프래그머티즘은 철학적으로 공유되는 부분이 존재한다. 즉 양자는 각기 다른 영역에서 분파되어 독자적으로 발전되어 왔지만, 인식작용에 대하여 본질적으로 논증될 수 있는 실제적인 것이라고 하는 명제와 실험적 탐구 방법을 중시하는 점은 양자의 공통된 속성이다(임한영, 1987, 400).

역적인 과정을 중시한다. 듀이는 문제의 개선을 강조하는데, 포퍼는 오류 제거에 방점을 둔다. 둘째, 듀이는 실용주의적 탐구를 지향하는데 비해, 포퍼는 엄밀한 의미에서 과학적 탐구를 지향한다. 즉 듀이는 우리의 일상생활에서의 개선과 진보에 중점을 두는 탐구를 중시하는데, 포퍼의 탐구는 객관적이고 논리적인 세계, 즉 ‘세계 3’의 문제를 해결하는데 중점을 두고 있다.

#### 4. 탐구의 결과로서의 지식 : 보증된 언명과 박진

듀이는 탐구과정에서 지식의 수정가능성을 인정한다. 왜냐하면, 지식은 탐구의 맥락 속에서 타당화 되는데, 탐구 자체는 자기교정적인 과정이기 때문이다. 그런 만큼 모든 지식은 수정될 수 있고 심지어 포기조차 될 수 있다는 것이 항상 가능하다. 말하자면, 지식의 수정 가능성은 과학적인 탐구에 필수불가결한 것이다(Bernstein, 1966, 정순복 역, 1995, 155). 그리고 듀이는 탐구의 절차를 거쳐 얻게 된 결론을 ‘진리’나 ‘참된 지식’이라고 부르지 않고 ‘보증된 언명가능성’(warranted assertibility)이라고 불렀다(Dewey, 1939/1964, 16). 보증된 언명가능성이란 진리가 항구 불변한 것이 아니라 문제해결을 신뢰성 있게 보증해 주는 것으로 보는 것이다. 듀이의 보증된 언명가능성이라는 개념은 진리대응설과 진리정합설에 근거한 진리라는 말 대신에 사용된 것이다.<sup>10)</sup>(국순아, 2010, 146). 도구주의자인 듀이의 관점에서 보자면, 영구 불변의 궁극적인 진리는 존재하지 않는다. 우리가 진리라고 부르는 것들도 상황이 변하면 그 상황에 적합한 다른 대안을 찾아야 하기 때문이다. 따라서 듀이에게 있어서 탐구의 결과는 가설일 뿐이고, 영원히 가설로 남는다. 하나의 탐구의 결과는 이어지는 탐구의 출발점이 된다. 그 결과는 다음 탐구를 안내하는 역할을 한다(조정민, 2011, 268).

듀이의 이 같은 탐구의 연속성 개념은 포퍼의 탐구 과정과 유사하다. 포퍼 역시 문제(P1)로부터 탐구가 시작된다고 보고 있으며, 처음의 문제가 해결되면 그로부터 또 다른 문제(P2)가 도출되는 것으로 본다. 포퍼는 이러한 연속적이고 순환적인 과정을 거치면서 지식이 성장하는 것으로 본다. 그리고 양자는 영구불변적인 진리의 존재를 인정하지 않는 점, 탐구의 연속성을 인정한다는 점, 지식의 수정가능성을 인정한다는 점에서 공통점이 있다. 듀이와 포퍼는 절대적 진리의 존재를 부정한다. 따라서 우리가 발견하는 지식은 늘 잠정적이다. 지식의 이러한 특성으로부터 모든 지식은 오류가능성을 내포할 수밖에 없다. 지식에 대한 이런 특성에 대하여, 듀이는 ‘보증된 언명’, 포퍼는 ‘박진’의 개념으로 설명한다. 포퍼는 모든 지식은 추측의 산물이며 잠정적이라고 본다. 그는 지식을 참에 가깝게 접근해가는 박진성(verisimilitude) 개념으로 파악한다(Popper, 1972, 52). 즉 우리가 탐구한 결과로서의 지식은 절대불변의 고정적인 진리가 아니고, 다만 진리에 보다 더 가까이 육박해갈 수 있는 지식을 추구한다는 것이다. 즉 절대적 진리는 존재할 수 없기 때문에 진리에 더 근접해갈 수 있는 지식, 사실에 더 부합할 수 있는 지식을 추구해야 한다는 것이다. 이렇게 볼 때, 듀이의 ‘보증된 언명’과 포퍼의 ‘박진’ 개념은 탐구의 결과로서의 지식의 특성을 함축하면서, 동시에 동일한 지식관을

10) ‘진리대응설’은 진리 여부는 신념이나 판단이 실제 사실과 일대 일 대응을 통해 결정된다고 보는 입장이고, ‘진리정합설’은 하나의 신념이나 판단이 한 체제 내에서 다른 신념이나 판단과 정합될 때 진리라고 보는 입장이다.

함축하는 다른 표현이라고 볼 수 있다.

그리고 듀이는 상대적 지식관을 주장한다. 지식의 상대주의는 진화론의 시각에서 조명될 수 있다. 진화론의 입장에서 유기체가 진화하여 삶을 영위하기 위해서는 자신이 몸담고 있는 세계와 상호작용으로 변화해야 한다. 이와 마찬가지로 지식도 인간이 세계와의 상호작용에 활동을 재조직하는 도구로 사용될 때 의미를 가지게 되며 이 때 지식은 상호작용에 따라 변화하게 된다(박미숙, 2013, 33-34). 이와 같은 듀이의 지식론은 포퍼의 입장과 다른 점도 존재한다. 우선 포퍼는 지식의 ‘객관성’을 강조한다. 포퍼는 지식을 ‘세계 3’의 영역에 속하는 것으로 보고 있는데, 이는 지식이 우리의 의식이나 사고 즉 ‘세계 2’와 구별되어 존재한다는 점을 나타낸다. 즉 도서관에 꽂혀 있는 책 속의 지식은 그 지식을 창출한 학자와 동떨어져서 객관적으로 존재한다는 것이다. 이런 점에서 볼 때, 포퍼의 지식관은 참여자적 지식관과 상대주의적 지식관을 펼치고 있는 듀이의 그것과는 상반된다.

## V. 나가는 말: 사회과 문제해결학습에의 함의

지금까지 우리는 진화론을 수용한 듀이의 인식론과 방법론을 검토하였다. 그리고 그것들과 포퍼의 이론을 비교하면서 분석하였다. 듀이와 포퍼는 다윈의 진화론을 수용하였다는 공통점이 있지만, 나름대로 자신들의 독자적인 인식론과 방법론을 펼쳤다. 이들이 주장하는 인식론과 방법론에는 유사점이 존재하면서도, 차이점이 부각되고 있다.

이제 지금까지 살펴본 두 사람의 철학사상이 사회과 문제해결학습에 미칠 수 있는 함의를 추출하고자 한다. 그런데 문제해결학습은 듀이의 철학에 이론적 바탕을 두고 있기 때문에, 여기서는 주로 포퍼의 이론이 문제해결학습에 줄 수 있는 시사점을 제시해본다.

첫째, 진화론의 입장에서 볼 때, 인간 인식의 진보는 인식 능력의 진화에 기인한다고 볼 수 있다. 이런 점에서 사회과 문제해결학습을 통해 학생들의 인식 능력을 함양하는 것이 중요하다고 하겠다. 따라서 앞으로의 문제해결학습에서는 특정 문제의 해결에 매달리는 것 보다 사고력을 키우는 방법과 탐구 방법의 습득을 중요하게 다룰 필요가 있다. 물론 특정 문제를 해결하는 경험이 누적될수록 사고력과 탐구 방법이 길러지는 것은 당연하겠지만, 여기서 강조하고 싶은 것은 메타인지 능력으로서의 사고력과 탐구 방법 육성에 방점을 두는 방향 전환이 필요하다는 것이다.

둘째, 지식의 진화적 형성과 성장을 고려하는 교수-학습의 실천이 요구된다. 듀이와 포퍼에 따르면 어떤 지식도 잠정적이다. 따라서 이들의 논리에 따르면, 학습에 있어서 기존 경험이나 지식의 오류를 제거해 나가는 과정, 즉 시행착오(trial and error)의 과정이 중요하다. 특히 학생들은 미숙한 존재이기 때문에 다양한 교육적 상황 속에서 수많은 시행착오를 겪을 수 있으며, 그런 경험을 통해서 배울 수 있다. 이렇게 지식이 진화적으로 발달한다고 보는 관점에서 볼 때, 학습자의 지식은 그가 파지하고 있는 지식체계와 환경과의 상호작용을 통해서 새로운 의미가 형성된다. 이러한 관점에 따르면 다음과 같은 방법과 절차를 강조하게 된다(조희영·박승재, 1994, 139). 즉 ①학습자가 학습될 내용과 관련된 자신의 지식체계를 스스로 확인하도록

한다. ②이미 알고 있는 것과 학습할 내용과의 관계를 확인하게 한다. ③자신이 이해하고 있는 내용을 학습을 통해서 수정하거나 보완하도록 한다. ④학습자가 학습내용을 전혀 이해하지 못할 경우 포괄적인 예비지식을 먼저 갖게 한다는 것이다.

셋째, 문제해결학습과 탐구학습을 융통성 있게 적용할 필요가 있다. 왜냐하면, 듀이와 포퍼의 인식론적 관점에서 보면, 이들 수업모형은 명확히 구분되는 것이 아니기 때문이다. 우리는 그동안 탐구학습은 ‘지식’을 다루며 문제해결학습은 ‘경험’을 다루는 수업으로, 양자를 구분해왔다. 그러나 양자를 굳이 이런 식으로 명확하게 구분할 필요는 없는 것으로 보인다. 우리는 ‘특정 내용은 특정 수업모형을 적용하여 실천하는 것이 바람직하다’는 고정 관념에 얽매이는 경향이 있다. 그러나 수업 적용에 있어서 더 중요한 것은 해당 수업이 추구하는 의도와 목적일 것이다. 이런 관점에서 본다면, 우리가 이제까지 주로 실천해 왔던 발견·검증 과정이나 귀납적인 탐구방식에만 얽매이지 말고, 학습 내용을 체계적으로 탐구할 수 있는 다양한 탐구 방법의 활용이 중요하다. 즉, 검증과 반증, 귀법과 연역, 발견의 맥락과 정당화의 맥락 등의 논리를 수업 내용에 따라 적절하게 적용하고 활용할 수 있는 노력이 요구된다.

넷째, 사회과 수업에 있어 ‘정답’ 찾기로부터 ‘오류’ 찾기로의 전환이 필요하다. 지금까지 우리는 정당화된 지식으로서의 정답 찾기 교육(answer-oriented education)에 몰두하였다(정호범, 1998, 188-189). 증거로서의 정답을 많이 찾을수록 그 학생은 그만큼 많은 지식을 획득하는 것이고, 그것은 곧 더 훌륭한 인간으로 성장하는 바탕이 된다고 보았다. 이러한 입장의 근저에는 우리가 지금 습득하는 지식은 완전무결하며 영구불변일 것이라는 가정이 깔려있다. 그러나 포퍼는, 모든 지식을 가설적이고 잠정적인 것으로 취급하면서, 이러한 ‘벽돌 쌓기식’ 인식론을 배격한다. 지금 우리가 다루는 지식은 완전하지도, 영구적이지도 않기 때문이다. 현재 우리가 다루는 지식이나 이론은 오류를 갖고 있기 때문에, 언젠가는 다듬어지고 수정될 것이다. 우리는 그 ‘오류’를 찾아냄으로써, 그 지식을 보다 정교화시킬 수 있다. 이것이 포퍼의 입장에 터한 지식 탐구의 방향이다(정호범, 2018, 74).

다섯째, 개방적 태도를 함양하는 것이 중요하다. 개방적 태도는 자신의 한계를 인정하는 것이며, 타인의 능력을 존중해주는 것이다. 그리고 자기 자신과 견해가 다른 사람을 수용하는 태도로서, 이는 열린 사회를 구축하는 전제조건이다. 포퍼는 인간이 진리를 탐구함에 있어서, 다음과 같은 태도를 견지해야 함을 역설한다. 첫째, 우리는 아무 것도 모른다. 둘째, 그러므로 우리는 겸손해져야 한다. 셋째, 모를 때는 모른다고 인정해야 한다는 것이다(Popper, 1994, 허영은 역, 2006, 235). 이러한 태도는 곧 상상력과 통찰력으로 연결된다. 포퍼에 따르면, 과학은 검증된 경험적 진술들을 하나하나 쌓아 올리는 작업이 아니라, 대담한 추측과 상상력의 소산이다. 즉 과학적 활동의 밑바탕에는 상상력과 통찰력이 자리 잡고 있다. 따라서 우리는 문제를 해결하기 위해서 자유롭고 끝없는 상상력을 발휘하는 것이 중요하다. 상상력과 통찰력을 통해 기존 이론이 반박됨으로써 지식의 확장되고 성장된다(정호범, 2018, 76). 이러한 포퍼의 논리는 우리로 하여금 사회과 교육에 있어서 창의성의 중요성을 다시금 되새기게 한다.

## 참고문헌

- 국순아(2010), 듀이의 실용주의적 지식 개념, 철학논총, (61), 137-155.
- 김태길(1990), 존 듀이의 사회철학, 서울: 명문당.
- 김동식(2003), 프래그머티즘, 서울: 아카넷.
- 박미숙(2013), John Dewey 경험철학의 철학적 치유 가능성 탐구, 경성대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박은진(2001), 칼 포퍼 과학철학의 이해, 서울: 철학과현실사.
- 박정희(2001), 진화론적 인식이론에 관한 한 고찰: 정당화 및 순환의 문제를 중심으로, 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 서용선(2010), 존 듀이 철학에 나타난 시민성 개념의 교육적 재해석, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 신연재(1998), 진화론의 계보와 그 영향, 울산대학교 사회과학논집, 8(1), 113-144.
- 이상원(2012), 듀이의 탐구론과 교육, 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 이유선(2009), 듀이의 프래그머티즘, 지식의 지평, (6), 232-243.
- 이흥열(2008), 미국 사회과 교육계의 Dewey 교육이론 해석에 대한 비판적 검토 - 쟁점 진영과 역사 진영의 대립을 넘어, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 임한영(1987), 듀이철학, 서울: 법문사.
- 정호범(1998), 사회탐구의 유형과 과학철학적 배경 - 포퍼의 이론을 중심으로, 초등사회과교육, 10, 167-193.
- 정호범(2016), 포퍼의 탐조등 이론에 터한 사회과 지식 탐구 방법 모색, 사회과교육연구, 23(1), 15-30.
- 정호범(2018), 포퍼 사회철학이 사회과교육에 주는 함의 - 사회과 목표관을 중심으로, 사회과교육연구, 25(2), 63-80.
- 정호범(2019), 포퍼의 문제해결 과정 및 방법, 사회과교육연구, 26(4), 35-49.
- 조경민(2011), 듀이의 다윈주의 수용과 그 의의, 사회와 철학, (22), 247-278.
- 조희영·박승제(1994), 과학론과 과학교육, 서울: 교육과학사.
- 최용규·정호범·김영석·박남수·박용조(2014), 사회과 교육과정에서 수업까지, 2차 수정판. 파주: 교육과학사.
- Bernstein, Richard J.(1966), *John Dewey*, Ridgeview Publishing Co. 정순복 역(1995), 존 듀이 철학 입문, 서울: 예전사.
- Darwin, C.(1871), *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*, 김관선 역(2006), 인간의 유래 2, 서울: 한길사.
- Dewey, John(1909/1933), *How We Think*, 임한영 역(1986), 사고하는 방법, 서울: 법문사.
- Dewey, John(1910), *The Influence of Darwinism on Philosophy*. in *John Dewey: The Middle Works*, Vol. 4, Boydston, Jo Ann ed.(1980), Southern Illinois University Press.
- Dewey, John(1916), *Democracy and Education*, 오천석 역(1984), 민주주의와 교육, 서울: 교육과학사.

- Dewey, John(1920), *Reconstruction in Philosophy*, Henry Holt & Co., 이유선 역(2010), 철학의 재구성, 서울: 아카넷.
- Dewey, John(1939/1964), *Logic : The Theory of Inquiry*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Miller, David (ed.) (1985), *Popper Selections*, New Jersey: Princeton University Press.
- Noddins, Nel(2007), *Philosophy of Education*, Westview Press.
- Popper, K. R.(1972), *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*, London: Oxford University Press.
- Popper, K. R.(1974/2002), *Unended Quest: An Intellectual Autobiography*, London & New York: Routledge.
- Popper, K. R.(1992), *In Search of a Better World: Lectures and Essays from Thirty Years*, London & New York: Routledge, 박영태 역(2008), 더 나은 세상을 찾아서, 서울: 문예출판사.
- Popper, K. R.(1994), *All Life is Problem Solving*, Piper Verlag, Munich. 허영은 역(2006), 삶은 문제해결의 연속이다, 서울: 부글북스.
- Rorty, Richard(1998), Dewey between Hegel and Darwin, *Truth and Progress*, Cambridge University Press.
- Ruse, Michael(1999), *The Darwinian Revolution: Science Red in Tooth and Claw*, 류운 역(2011), 진화의 탄생 : 피투성이 이빨과 발톱의 과학혁명, 서울: 바다출판사.
- Vollmer, Gerhard(2008), *Was können wir wissen?*, Hirzel, 문성화-홍건영 역(2011), 진화론적 인식론, 대구: 계명대학교 출판부.

교신저자 : 정호범, 진주교육대학교 교수  
cheonghb@cue.ac.kr

학교 공간에서 어린이의 장소만들기

박 주 현  
한국교원대학교 석사과정

## I. 서론

어린이는 장소를 기반으로 삶을 살아가는 지리적 존재로서 자신의 지리적인 세계를 가지고 있으며, 일상생활에서 다양한 경험을 통해 자신에게 의미 있는 세계를 형성해간다. 어린이들이 경험하는 지리적 공간 인식은 어린이들이 경험하는 장소들을 중심으로 주관적으로 인식되며(권정화, 2015, 148), 어린이들에게 장소의 중요성은 그것이 제공하는 활동, 가족과 친구들을 모으는 능력, 그 장소의 특징, 그리고 어린이들의 정신적 행복에 대한 기여와 관련이 있다(Derr, 2002; Langager & Spencer-Cavaliere, 2015). 이러한 어린이들이 살아가는 장소는 선형적으로 주어지는 것이 아니라 어린이가 주체적으로 만들어가는 것이다. 따라서 장소가 어린이의 삶에서 가지는 진정한 의미와 그 역할을 이해하기 위해서는 어린이들이 자신만의 장소를 만들어가는 과정과 그 과정에서 이루어지는 그들의 행태를 살펴봄으로써 어린이들이 장소와 어떻게 연결되고 관계를 맺으며 장소감을 형성해가는지에 관심을 가질 필요가 있다.

본 연구에서는 어린이가 물리적 공간을 경험하고 가치를 부여하면서 점차 심리적 공간인 장소로 전환해가는 일련의 과정을 ‘장소만들기(place-making)’라고 지칭하고 이 과정에서 어린이들이 어떤 지리적 행위와 실천을 통해 자신의 장소를 창조하고 그곳에 거주하게 되는지에 주목하였다. 특히 학교 공간을 배경으로 어린이들의 일상적인 수행과 실천의 행위를 통해 장소가 만들어지고 역동적으로 변화해가는 과정을 살펴보고자 하며 장소만들기 활동이 어린이들에게는 매우 본능적인 행위로 자신의 삶의 공간에서 안정감의 근원을 찾아가는 과정임을 밝히고자 한다.

학교는 어린이가 실제로 경험하는 일상의 공간을 담고 있는 삶의 장으로서(한희경, 2010), 단순한 학습의 장을 넘어 어린이들의 경험과 의미가 녹아있는 장소이다. 어린이들은 학교에서 정해진 교육과정의 내용만 배우는 것이 아니라 학교라는 사회적 공간에서 타인을 만나고 관계를 맺으며 다양한 체험을 통해 자신의 세계를 확장해 나가면서 성장한다. 이러한 과정 속에서 학교는 어린이의 삶의 중심으로 자리 잡게 되며 어린이는 이곳을 기반으로 하여 다른 공간을 체험하고 적응해가며 삶의 지평을 넓혀가게 된다. 따라서 본 연구에서는 학교 공간에서 어린이의 장소만들기 활동을 살펴봄으로써 어린이의 지리적 삶에 대한 이해를 넓히고 이를 기반으로 하여 어린이에게 더욱 유의미한 초등지리교육을 지향하고자 한다.

## II. 연구 방법

본 연구에서는 문화기술지 연구 방법을 통해 어린이들의 일상적 삶의 세계인 학교 공간에서 어린이가 어떻게 장소를 만들어가는지, 그러한 장소들에 대해 어떠한 장소감을 가지는지를



이해하고자 관찰과 면담, 어린이들의 글과 그림, 사진 저널 등의 자료를 수집하고 이를 질적으로 분석하였다.

## 1. 연구 참여자

충청남도 천안시 00초등학교 6학년 한 반의 학생들 중 연구 참여에 동의한 22명의 학생들을 대상으로 기초 조사를 실시하였다. 기초 조사는 글쓰기 활동과 면담으로 이루어졌는데 이를 통해 어린이들이 장소에 대한 자신의 느낌이나 생각을 잘 드러내는지, 평소 학교 공간에 대해 어떻게 인식하고 상호작용하며 살아가는지 등을 파악할 수 있었다. 기초 조사 자료를 토대로 성별 및 장소 경험과 의견의 다양성 등을 고려하여 10명의 어린이를 연구 참여자로 최종 선정하였다(표 1).

표 1. 연구 참여자 기본 정보(2019년 7월 기준)

이름	현이	민이	재이	석이	빈이	소이	윤이	은이	경이	원이
특징										
성별	남	남	남	남	남	여	여	여	여	여
재학 기간	5.5년	5.5년	5.5년	5.5년	5.5년	5.5년	1년	1년	1.5년	5.5년

## 2. 자료 수집

### 1) 관찰

관찰은 연구자의 개입과 참여 정도에 따라 참여관찰과 비참여관찰로 나눌 수 있다(유기웅 외, 2018, 282). 본 연구에서는 참여관찰과 비참여관찰 방법을 모두 활용하였다. 연구 초기에는 참여관찰을 통해 연구 참여자들과 래포를 형성하고 실제적이고 현장감 있는 자료를 수집하였다. 참여관찰은 연구 기간 내 총 10회 이루어졌다. 개학 이후에는 연구자가 교실에 함께 있지 않을 때의 자연스러운 공간 사용 모습을 관찰하기 위하여 비참여관찰을 진행하였다. 비참여관찰은 연구 기간 동안 총 8회 이루어졌으며 담임교사가 관찰 카메라를 설치하여 동영상을 녹화한 후 연구자에게 보내주었다. 연구자는 동영상을 보고 어린이들이 평소 자연스럽게 공간을 이동하고 점유하며 사용하는 모습을 관찰할 수 있었다.

관찰방법은 개방적 관찰방법을 사용하여 교실 공간에서 일어나는 연구 참여자의 행동을 위주로 관찰하였으며 때때로 연구 참여자들과 함께 학교 공간의 여러 곳을 이동하며 대화를 나누고 어린이들이 어떤 공간을 자주 찾는지를 관찰하였다. 개방적 관찰을 진행하면서 점차 어린이들의 공간 이용 행태의 특성 및 눈에 띄는 현상들이 드러나게 되었으며 이에 맞춰 관찰의 초점을 좁혀갔다.

### 2) 인터뷰

어린이와의 대화와 인터뷰는 학교 공간을 어린이들이 어떻게 인식하고 사용하며, 각 공간에

대하여 어떤 기억과 경험, 감정을 가지고 있는지 어린이들의 언어로 직접 들을 수 있는 기회를 제공하였다. 또한 연구자가 관찰한 행위에 담긴 맥락과 의미, 정서 등을 깊이 있게 이해할 수 있는 토대가 되었다. 본 연구에서는 교실 공간에서의 장소만들기 활동을 유형화한 McKinney(2000)의 연구와 정서적 측면에서 아동의 공간을 이해하고자 한 박명화(2017)의 연구를 참조하여 인터뷰 가이드를 재구성하고 이를 활용하여 반구조화된 인터뷰를 진행하였다. 또한 참여관찰 도중 어린이들과 함께 학교 공간을 돌아다니거나 놀이에 참여하고 그림 그리기, 글쓰기 활동 중 어린이들과 나눈 대화는 비구조화된 인터뷰로서 이를 통해 최대한 자연스럽게 어린이들의 장소 기억, 감정, 경험을 나눌 수 있었다.

### 3) 기록물

어린이들이 일상생활에서 겪는 보다 구체적인 장소 경험과 감정을 이해하기 위하여 짧은 주제 글쓰기 활동 및 그림 그리기 활동을 실시하였다. 어린이들이 교실을 주제로 작성한 글과 그림들을 통해 어린이들이 각자 교실의 모습 대해 가진 이미지는 어떠한지, 교실에서 나와 관련된 곳, 나에게 속해 있는 곳은 어디라고 생각하는지, 교실에서 중요하다고 생각하는 것은 무엇인지 등을 알 수 있었다. 또한 어린이들은 그림을 통해 남, 여를 구분하거나 같은 성별 안에서도 무리를 구분하기도 하는 등 또래 관계에 대한 영역성을 표현하기도 하였다.

### 4) 사진 저널

사진은 다감각적 매체로서 정서와 감각이 함축되어 있어 장소에 내재된 다감각적, 정서적 반응을 촉진한다(조수진, 2018: 38). 본 연구에서는 Fataar & Rinqest(2018)에서 연구 도구로 활용된 사진 저널(photo-journal) 활동을 차용하여 어린이들에게 중요한 의미를 갖는 학교 공간의 사진을 직접 찍도록 요청했다. 그리고 나서 각 연구 참여 어린이들은 사진과 관련하여 간단한 사진 일기(photo-diaries)를 메모 형식으로 작성하였는데, 거기에 어린이들은 학교에서의 특정한 공간과 관련된 기억과 감정에 관해 썼다. 이러한 사진은 장소에 대한 생각, 기억, 감정을 촉발하고 지원하는 시각적 유도제로서 어린이들이 학교 공간에서 어떤 장소에 의미를 부여하는지 한눈에 보여주었다.

## Ⅲ. 어린이들의 장소만들기

### 1. 어린이에 의해 감각되고 선호되는 공간

감각은 어떤 것을 지각할 때 가장 우선적으로 사용된다. Tuan(1977)은 환경을 지각하고 이해하는 가장 일차적인 힘은 생물학적인 것임을 상기하며 총체적인 감각을 통해 장소를 지각할 때 장소는 구체적인 현실성을 얻는다고 주장한다(구동희·심승희 역, 2011, 38). 특히 어린이들은 일반적으로 어른들보다 더 감각적으로 세계와 관계를 맺는 것으로 가정되며(Bartos, 2013; 조수진, 2018), 기존의 경험을 바탕으로 장소를 바라보는 어른들에 비해 어린이들은 경

험보다 감각에 의존하여 장소를 탐색하기 때문에 어린이들의 장소는 훨씬 현재적이며 실존적이다(Tuan, 1977). 따라서 장소에 대한 어린이들의 감각적 경험을 해석하는 것은 어린이들이 지금 살아가고 있는 공간을 어떻게 인식하고 의미를 형성하며 발전시키는지에 대해 이해할 수 있는 초석이 된다(Bartos, 2013, 91).

학교 공간에 대한 시각적인 인식은 주로 빛과 색이 중심이 되고 있었다. 어린이들은 밝은 곳을 선호하였으며 이러한 경향은 색과 관련해서도 유사하게 나타났다. 밝은 느낌을 주는 빛과 색은 어린이들에게 시각적으로 탁 트인 느낌을 주어 제한된 공간에 여러 명이 모여 있는 답답함을 해소해 주기 때문에 선호하는 것으로 이해된다. 청각과 관련된 경험은 어린이들이 느끼는 장소의 분위기와 직결되었다. 아주 시끄럽거나 아주 조용한 곳은 서로 상반된 환경이지만 대화를 나누기 어려운 분위기라는 동일한 이유로 어린이들에게 불편하게 느껴진다. 적절한 수준의 소음은 장소에서 편안한 느낌을 제공하는 데에 중요한 역할을 하는 것으로 보였다. 미각과 관련된 경험은 음식과 관련하여 나타났는데 학교 공간에서 미각과 관련되어 경험되는 장소는 급식실이었다. 촉각은 어린이들이 학교 공간을 지각할 때 가장 많이 활용되는 감각으로 학교 공간에서 감각적 경험의 대부분이 촉각적 경험을 포함하였다. 이는 제한된 공간 내에 많은 사람이 존재하기 때문에 개인 간의 거리가 좁은 학교 공간의 특성상 환경이 개인의 신체와 가장 직접적인 감각인 촉각(Gold, 1980; Werle, 안영진 역, 2003 재인용)을 통해 지각될 가능성이 크기 때문인 것으로 보인다. 과밀 혹은 광활함, 온도 등이 적절하다고 느껴지는 장소는 어린이들이 선호하는 장소가 되었다.

이와 같이 어린이들은 다감각적으로 장소를 경험하고 있다. 특히 공간에 대한 감각적 경험은 감정을 불러일으킴으로써 장소에 특정한 의미를 부여하는 데 중요한 역할을 한다. 시각과 관련하여 밝고 탁 트인 곳에서 해방감을 느끼는 것, 소음이 ‘적당하지 않은 곳’이 스트레스와 짜증의 근원이 되는 것, 나를 기분 좋게 해주는 장소가 맛있는 음식과 관련되어 표현되는 것, 온도가 기분을 좌우하는 요인이 되는 것 등은 어린이들이 공간에서 느끼는 감각이 감정과 직접적으로 연결되고 있음을 보여준다. 이처럼 어린이들이 공간을 감각하는 것은 특정한 공간에서 감정과 연결되고 이는 공간에 대한 선호로 이어진다. 어린이들이 학교 공간에 대해 생각하는 것은 주로 선호와 관련되는데 이는 학교 공간에 대한 통제력이 낮은 어린이들이 자신의 자리를 만들어가는 데에 있어 유용한 전략이기 때문인 것으로 이해된다(McKinney, 2000). 특정한 공간을 선호하는 이유는 어린이들마다 다양하며 이는 위치와 같은 공간이 가진 고유한 특성뿐만 아니라 장소를 만들고 경험하는 어린이들이 가진 개인적 특성도 크게 영향을 미치는 것으로 보인다.

특정 공간을 선호하게 되는 요인으로써 첫째, 어린이들이 특정한 공간에서 느끼는 감정은 그들의 공간 선호를 설명할 수 있는 가장 직관적인 이유이다. 어린이들은 편안한 느낌이 드는 곳, 기분이 좋아지는 곳을 선호한다. 둘째, 친구와 또래집단은 한창 사회성을 발달시키는 시기에 있는 초등학교 어린이들의 생활에서 가장 중요한 부분으로 이는 어린이들의 공간 선호를 설명하는 또다른 요인이 된다. 친구들과 같은 장소에 있는 어린이들에게 소속감을 부여하며 그에 따른 안정감과 즐거움을 주어 장소 선호에 영향을 미친다. 셋째, 프라이버시 또한 어린이들의 개인적 특성에 따라 공간 선호에 영향을 미치는 주요한 요인 중 하나이다. 개인의 프라이버시를 만족시키는 사적 공간은 심리적 안정감을 줌으로써 머무르고 싶은 장소가 되며

때때로 어린이들에게 성장의 시간을 제공하기도 한다. 넷째, 한 장소에서 보내는 시간의 길이와 그곳에서 매일 일어나는 활동의 반복은 친숙함과 습관에 근거한 공간 선호도에 이바지할 가능성이 크다(McKinney, 2000). 자주 머무르는 장소에서 친숙함을 느끼게 되고 이는 결과적으로 편안한 느낌으로 연결되기 때문에 어린이들의 공간 선호에 영향을 미치는 하나의 요인이 된다. 마지막으로 장소가 지닌 어포던스(affordance)는 어린이들이 다른 장소보다 특히 그 장소를 선호하고 선택하게 하는 요인이다. 어린이들 각자가 가지는 특정한 요구를 충족시킬 수 있는 장소의 기능적 특성은 다른 상황과 비교했을 때 해당 장소가 일련의 행동적 목표의 성취를 지원할 수 있기 때문에 그 장소를 보다 선호하게 만든다(조수진, 2018, 116).

정리하면 어린이들의 장소 경험은 다감각적이며 이는 감정과 연결되어 특정 공간에 대한 선호로 이어졌다. 공간에서 느끼는 감정, 친구와 또래집단, 프라이버시, 친숙함, 어포던스 등이 어린이들이 특정 공간을 선호하게 하는 요인으로 나타났다. 공간을 선호하는 것은 어린이들이 사용하기에 가장 유용하고 접근성이 높은 장소만들기 전략이며, 특히 공간을 다감각적으로 느끼고 특정 공간을 선호하게 되는 것은 좋아하는 곳에 머무르고자 할 개연성이 크다는 점에서 어린이들이 공간을 인지하고 의미를 부여하는 장소만들기 활동의 시작점이라고 할 수 있다.

## 2. 어린이에 의해 이름 붙여지는 공간

공간에 이름을 붙이는 것은 공간이 의미를 부여받고 장소가 되는 방식 중 하나이다(심승희 역, 2012, 13). 이름짓기 활동은 공간을 식별하고 의미를 부여하며 그 공간에 애착을 갖게 함으로써 공간을 장소로 만든다(McKinney, 2000, 168). 학교와 교실 공간에 익숙해지면서 어린이들은 공간에 이름을 붙여 여러 공간을 구분하게 되는데 이는 비명시적인 것과 명시적인 것이 존재했다. 비명시적 이름짓기의 예로써, 교실은 선생님의 자리, 학생의 자리, 보드게임 놓는 곳, 책을 놓는 곳 등 여러 공간으로 나뉜다. 비록 이 공간들은 뚜렷하게 이름 붙여지지 않았으나 어린이들은 암묵적으로 이러한 공간들을 구분하여 지칭하였다.

반면, 어린이들은 공간의 기능이나 성인에 의해 붙여진 명칭이 불확실할 때 직접 해당 공간에 이름을 붙여 부르곤 했다. 연구에 참여한 어린이 중 경이는 학교 안에 친구들과 자주 찾던 휴식 장소를 가지고 있었는데 급식실에서 나와 학교 뒤뜰로 이어지는 바닥 놀이 그림이 그려진 곳이 그곳이다. 이곳은 교사들에 의해 명확히 이름 붙여지지 않은 공간이지만 경이는 친구들과 이곳은 ‘38선’이라고 불렀다.

경 이: 여기는 38선인데요. 친구들이 그렇게 불러요.

연구자: 애들이 38선이라고 불러요? 왜?

경 이: 네. 이쪽으로 꺾어 지나가면 나오는 곳인데 그쪽에 앉아있는 데가 있어요. 5학년 애들이 랑은 밥 먹고 산책하다가도 그쪽을 되게 많이 들렀었고, 그리고 이 사방치기였나? 그 놀이도 꽤 했었고, 여기 애들이랑 배속하러도 많이 오고 5학년 때 쉬러도 많이 와서 인상 깊어요. 그리고 여기 위쪽에(바닥 놀이 그림 위에) 38선이라고 쓰여 있거든요. 그래서 여기를 38선이라고 부르는 것 같아요.

[2019.7.10. 학교에서 인터뷰 중]

이러한 공간들은 성인에 의해 영역화되지 않은 공공 영역으로, 어린이들이 이러한 공간에

이름을 붙이는 것은 어른들이 관심을 갖지 않는 공간을 자신들의 것으로 사유화하고 그 공간에서의 경험을 통해 의미를 부여하며 애착을 형성하여 결과적으로 어린이들에게 의미 있는 장소가 되고 있음을 보여준다. 특히, 이러한 사회적인 영역의 사유화 현상은 또래 집단 내에서 사회적 관계 발달, 사회성 발달에 중요한 역할을 한다(김혜정, 1994, 33). 사유화된 영역 내에서 어린이들은 그들만의 독립된 공간 사용 질서와 공간의 의미를 부여하며 자신들의 문화와 사회를 형성한다. 또한 그 장소에 접근할 수 있는 내부인과 외부인을 경계짓는 것은 어린이들의 또래 관계에 대한 인식을 반영하는 것으로 어린이들에게 중요한 사회적 의미를 내포하는 장소로서 의미가 크다.

이렇듯 공간에 이름을 붙이는 것은 일차적으로 공간을 식별하게 함으로써 공간을 구조화시킨다. 비명시적으로 표현되는 공간들은 정해진 사용 목적인 주로 반영되어 있으므로 어린이들이 공간을 조직하고 이용하는 데에 영향을 미친다. 반면 어린이들이 명시적으로 이름 붙이는 공간들은 해당 공간에 어린이들 나름의 해석이 반영되어 있으며 의미를 부여하고 있음을 보여준다. Tuan(1991a)에 따르면 이름짓기는 권력이다. 그는 장소의 구성에 있어 근본적이지만 무시되고 있는 특성의 하나로 장소만들기에서 언어의 역할을 기술하며 이름짓기는 무언가를 어떤 존재로 부르고, 보이지 않는 것을 보이게 만들며, 사물에 어떤 특성을 부여하는 창조적인 권력이라고 하였다(심승희 역, 2012, 151). 특히, 특정 공간들에 이름을 붙일 수 있는 권리가 어린이들에게 있다고 가정할 때 이것은 그 장소를 향해 소유권을 느끼고 있으며 그 장소에 대한 권력을 가지고 있음을 보여주는 중요한 지표이다(McKinney, 2000). 따라서 어린이들이 특정 공간에 이름을 붙이는 것은 공간이 그들의 장소가 되어가기 시작했음을 의미한다.

### 3. 어린이에 의해 채워지고 배타적 권리가 주장되는 공간

자신의 소유물로 공간을 채우는 것은 특정한 곳과 자아 사이의 관계 맺음에서 중요한 부분이다. 누군가의 소유물은 그 공간이 누구에게 속해 있는지를 보여준다(Cresswell, 2004; 심승희 역, 2012, 3). 따라서 특정한 공간을 자신의 소유물로 채우는 것은 소유의식, 소속감과 관련되며, 이 과정은 공간을 장소로 변화시킨다. 어린이들이 학교 공간 안에서 강하게 소속감을 형성하는 대표적인 장소는 ‘내 자리’와 ‘내 사물함’이었으며, 이러한 장소에 소속감을 형성하는 대표적인 요인 중 하나는 소유물과 관련되어 있었다.

연구자: 교실에서 경이가 다른 곳보다 더 소속감을 느끼는 곳이 있니?

경 이: 제 사물함이나 자리요. 제 사물함은 제 물건을 거기에 두잖아요. 그러다보니 제 것이라는 확신이 들고 제 자리도 비슷한 이유예요.

[2019.8.27. 개별 인터뷰 중]

장소와 사물의 관계에 대해 메를로 폰티(Maurice Merleau-Ponty)는 장소는 사물이 정리되는 환경이 아니라 장소로 인해 사물의 설정이 가능하게 되는 수단이라고 정의하였다. 일상의 장소에 존재하는 사물은 일상적 장소의 역사를 더 견고히 해주며 흔적을 남김으로써 진정한 장소감을 형성하게 하고 개인으로 또 사회의 일원으로 소속된 장소에 애착심을 갖게 한다(전은희, 2018, 51). 환경심리학 분야에서도 거주 장소에의 애착은 집과 사회적 유대 이상의 것에

의하여 영향을 받을 수 있다고 본다. 가구, 골동품, 조상으로부터 물려받은 재산, 기타 등이 애착의 일부가 될 수 있다(Bell et al, 이진환·홍기원 역, 2003, 372). 즉, 어린이들이 자신의 소유물로 특정 공간을 채우는 것은 소유물매의 애착과 얽혀 교실 전체보다 ‘내 자리’와 ‘내 사물함’이라고 하는 특정한 공간에 더 강한 소속감을 형성하고 자신만의 장소로 만들어가도록 한다.

‘내 자리’를 장소로 느끼게 하는 두 번째 요인은 시간과 관련된다. Tuan(1977)은 장소의 형성에서 시간의 중요성을 강조하며 장소를 아는 것은 분명히 시간을 요하는 것이라고 주장한다. 그는 시간이 지남에 따라 우리는 장소와 친밀해지며, 이는 우리가 점점 더 장소를 당연시하게 됨을 의미한다고 하였다(구동희·심승희 역, 2011, 293). 어린이들은 ‘왜 내 자리가 나에게 속해 있다고 느끼느냐’는 연구자의 질문에 너무나 당연하다는 듯이 그곳에서 시간을 많이 보내기 때문이라고 응답하였다.

요컨대 학교 공간에서 어린이들은 특정한 공간에 자신의 물건, 시간, 경험을 채워가게 된다. 공간에 자신의 물건을 채우는 것은 해당 공간의 소유권이 자신에게 있다는 것을 드러내는 행위이다. 또한 공간에 오래 머무름으로써 시간과 경험을 축적해가는 것은 공간에 대한 의미를 새롭게 구성하게 한다. 어린이들이 학교에서 가장 많이 머무르는 곳인 자신의 자리는 어린이에 의해 채워진 대표적인 공간으로서 그들에 의해 개성화된 영역이다. 따라서 비록 2차 영역에 속하는 학교 공간 중 일부이지만 1차 영역에 더 가까운 것으로 인식되며 어린이들이 학교 공간 내의 다른 장소에 비하여 더 강한 소유의식을 가지게 되는 특별한 장소가 된다.

이렇듯 어린이들은 자신이 채워가는 공간에 대해서는 강한 소유의식을 가지게 된다. 학교에서 교사와 학생들은 소속감, 소유의식과 복잡하게 얽혀서 나타나는 각자의 공간을 구분하고 배타적 권리를 주장한다. 여러 경로를 통해 배타적 권리가 주장되는 공간은 각자의 장소로 자리매김한다(McKinney, 2000). 교실에서 교사는 권위에 의해 교실에 대한 소유권을 확립하기 유리하다. 반면 학생의 경우 교실에 대한 소유의식과 더불어 소속감을 형성하는 것이 교실에서 자신의 공간을 주장함에 있어 가장 핵심적인 과제이다. 이에 따라 어린이들은 교실에서 자신의 자리를 확립하기 위해 노력한다. 어린이들이 스스로 확립하는 교실에 대한 소속감은 두 가지 측면으로 나뉘었는데 이는 ‘~에게 속해 있다’는 것과 ‘~에 속해 있다’는 것의 차이로 표현되었다(McKinney, 2000).

먼저 ‘~에게 속해 있다’는 측면은 어린이들에게 ‘내가 장소의 주인’으로 인식되었다. 이는 장소를 대상화시키고 소유물로 간주하여 사유화하는 모습을 보여주며 배타적 접근 권리를 가지는 ‘나만의 장소’를 만드는 행위라고 할 수 있다. 경이는 내 자리와 내 사물함에 대한 주인의식을 강하게 표현하였다. 특히 이러한 장소가 침범당했을 때의 불쾌감과 더불어 방어 행동을 암시하고 있다는 점에서 어린이들에 의해 주장되는 공간이 어린이들만의 영역으로써 인식되고 공간에서 배타적 권리를 주장하는 것이 영역성으로 나타나고 있음을 보여준다(그림 1).



내 물건이 가득한 오직 나만의 공간이다. 이곳은 누가 함부로 침범하면 그게 누구든 용서하기 어려울 것이고 졸업을 하고 내가 더 이상 이 사물함의 주인이 아니게 될 땐 약간 아쉬울 것 같다.

그림 1. 경이의 사진 저널: 내 사물함

어린이들이 교실에서 소속감을 형성하는 두 번째 측면인 ‘~에 속해 있다’는 것은 어떤 장소에 있는 것을 좋아하고, 그곳에 있을 수 있거나, 있어야 한다 등의 의미를 가진다(McKinney, 2000). 이는 주로 선호 여부로 표현되는데 특히, 친구들과의 사회적 관계와 연결되어 친구들과 공유된 장소를 만드는 행위로 나타났다. 어린이들은 친구들이 모여 있는 장소에 함께 있을 때 또래집단에 속해 있다고 느끼고 그 장소를 좋아하였으며 최종적으로 또래집단으로부터 그곳에 함께 있을 수 있다는 허가를 받았다는 생각이 들 때 소속감을 강하게 형성하였다.

연구자: 교실 안에서 원이가 소속감을 느끼는 곳이 있니?

원 이: 친구들 자리요. 친구라는 집단에 속해 있다는 느낌? 친구들 자리에 있으면 ‘나는 이 아이들과 친구이다.’ 이런 느낌이 들어요.

[2019.8.28. 개별 인터뷰 중]

특히 또래집단과의 공유된 장소에서의 사회적 교류는 집단 내에서 소속의식을 느끼게 한다(이상준·임영배, 1992, 63). 때문에 어린이들에게 이러한 공유된 장소만들기의 구성원으로서 자리 잡는 것은 교실에서의 소속감을 형성하는 데에 있어 핵심적인 과제이다. 또한 공유된 장소만들기는 사회적 교류를 수용하거나 거부하는 양상을 보여준다. 따라서 공유된 장소만들기는 주로 집단 영역성으로 표현된다. 어린이들은 남자와 여자를 구분하고 그 안에서 다시 서열을 나누기도 한다. 이러한 집단 영역성은 실제 공간의 구분을 초래하기도 하는데 은이는 교실에서 뒤편은 남학생들의 놀이 공간, 앞은 여학생들의 놀이 공간으로 구분하여 인식하고 있었다.

뒷문 쪽은 남자아이들이나 장난이 많은 애들이 장난치는 공간입니다. 앞쪽은 보통 여자아이들이 칠판에 낙서를 하는 곳입니다.

[2019.9.3. ‘내가 생각하는 우리 교실’을 주제로 쓴 은이의 글]

정리하면 나의 물건, 시간, 경험 등으로 공간을 채워가는 것은 공간을 개성화시키고 일상적인 흔적들을 남김으로써 공간을 장소로 만드는 일반적인 전략이다. 어린이들은 개성화된 장소에 대해 강한 소유의식을 가지게 되며 이는 소속감과 복잡하게 얽혀 나타난다. 이에 따라 특정한 공간에 대한 소유권을 배타적으로 주장하는데 이는 개인적일 수도 혹은 집단적일 수도 있다. 이처럼 어린이들이 공간을 채우고 배타적 권리를 주장하는 것은 ‘나의 것’ 혹은 ‘우리의 것’으로 인정되는 장소를 만들어간다는 점에서 학교 공간에서 일어나는 가장 중요한 장소만들기 활동이다.

#### 4. 배치를 통해 변화되며 어린이가 이동, 방문하는 공간

학교 공간은 고정형태의 공간, 반고정형태의 공간, 비형식적 공간 등(Hall, 1966; 최효선 역, 2002) 여러 공간 레이아웃 패턴을 동시에 가지게 되는데 특히 교실에서의 책상 배열과 같이 쉽게 재구성할 수 있는 반고정형태의 공간 배치는 특정 기능을 위한 장소를 만들어낸다. 교사들은 이러한 반고정형태의 공간배치를 통해 교실 내에서 사적 공간과 공공 공간을 창조할 수 있으며 목적에 맞게 영역을 구분한다. Fielding(2000)은 교사들이 교실의 디자인, 책상의 공간적 배치, 어린이에게 부여하는 공간적 자율성 등의 교실 공간의 배치를 관리하는 방식에 따라 교실에서 어린이가 가지는 이동성과 의사소통에 차이가 발생하며 결과적으로 어린이들이 동일한 공간에서도 다른 장소 경험을 할 수 있음을 밝히고 있다. 연구에 참여한 어린이들은 책상 등의 가구의 배치를 이동하거나 바꿀 수 있는 공간적 자율성을 부여받지는 못하였으나 만약 그러한 기회가 주어진다고 가정했을 때 각자 선호하는 배치 방식을 가지고 있었으며 이는 어린이들의 개인적 특성에 따른 공간 활용 모습과 밀접한 관련이 있었다. 특히, 어린이들에게 있어 선호하는 책상 배열의 형태는 학습, 소통, 이동 등의 편의성과 연관되어 언급되었다.

이렇듯 공간의 배치 형태는 어린이들의 학습과 공간 내에서 발생하는 의사소통 및 사회적 관계 형성에 영향을 미친다. 뿐만 아니라 공간 배치는 공간 내에서의 이동성에 영향을 미치게 되는데 그 형태에 따라 공간에서의 이동을 제한하거나 촉발하기도 한다. 공간에서의 이동은 주변 환경을 인지하고 그에 대한 지식을 처리하며 공간을 구조화시키기 위해 필수적이다(조수진, 2018, 113). 낮은 공간에 놓였을 때 그 공간이 어떤 곳인지 파악하기 위해서는 공간에서 이동하는 것이 공간에 대한 정보를 얻기에 가장 직접적이고 효과적인 전략일 것이다. 공간에서 이동하는 것은 어린이들이 새로운 환경과 만나고 사람들과 관계를 맺으며 장소를 만들어가는 데에 있어 중요한 행위이다.

어린이들이 교실 공간에서 이동하는 양상은 배타적 권리가 주장되는 공간들의 배치와 밀접하게 얽혀 있다. 어린이들은 교실 안에서 특정인이 소유하고 있다고 인정되는 장소의 경계에 따라 이동이 제한되거나 허용되기도 한다. 어린이들은 대부분 교사의 책상 주변은 갈 수 없는 곳으로 인식하고 있었으며 이 외에도 다른 학생들의 자리와 같은 특정 영역을 침범하지 않는 선에서 공간을 이동했다. 학교 공간에서 어린이들의 이동에 영향을 미치는 또 다른 요인은 이동과 관련된 규칙이다. 이동을 제한하는 규칙들은 보통 교사에 의해 정해지며 시각적일 수도 있으나 주로 언어적으로 어린이들의 이동을 제한한다. 예를 들어, 앞문은 선생님만 통행하는 곳이라는 언어적 제한은 교실에서의 어린이들의 이동 패턴에 영향을 미친다.

어린이들이 경험하는 장소의 범위를 확장시키는 것 외에 학교 공간에서의 이동이 가지는 또 다른 의미는 어린이들의 사회적 관계 형성의 측면에서 찾을 수 있다. 학교 공간에서 어린이들의 장소만들기 행위에서 중요한 역할을 하는 것은 타인과의 사회적 관계이다. 타인과의 관계는 어린이들에게 있어 장소와의 만남을 촉발하는 계기가 된다(조수진, 2018, 128). 공간에서의 이동은 타인과의 만남을 가능하게 하며, 장소에 ‘함께 있는’ 사람들과의 상호작용을 통해 관계적 방식으로 장소를 구성하게 한다(박규택 외, 2017).

어린이들은 새로운 사회적 관계를 만들고 넓혀나가기 위해 넓은 범위의 장소를 이동하기도



하고 반대로 공간에서의 이동을 제한하고 한 장소에 머무름으로써 자신의 사회적 관계와 소속감을 공고히 하기도 하였다. 연구에 참여한 어린이 중 석이와 재이는 폭넓은 사회적 관계를 형성하고 유지하기 위해 학교에서 넓은 범위의 공간을 이동하거나 사람들과 접촉하기 유리한 개방된 장소를 찾아다닌다. 반면 소이는 자신이 ‘친구들’이라고 칭하는 소규모 또래집단과 보다 돈독한 관계를 유지하고자 하는 욕구가 강하다. 이를 위해 소이는 화장실과 같이 친구들과 자주 찾는 장소를 만들고 다른 장소로의 이동을 제한하며 그 장소에 머무르고자 한다.

이렇게 공간에서의 이동을 통해 어린이들은 누구와 만날지, 그리고 장소에서 누구와 함께 머무르며 상호작용 할지를 결정한다. 공간에서 이동하는 것은 어린이들이 다양한 장소와 만나게 하며 장소의 범위를 확장시키는 동시에 학교 공간에서 자신의 장소를 만들고 사회적 관계의 형성과 유지를 통해 소속감과 정체성을 형성하는 데에 이용하는 주요한 전략이다.

공간에서의 이동은 최종적으로 어린이들이 많은 장소들을 방문하게 한다. 학교 내에서 특별실이나 방과후 교실, 도서관, 체육관, 화장실, 급식실 등의 장소는 거주한다기보다 일시적으로 그러나 반복적으로 방문하는 공간이다. 자주 찾게 되는 공간은 자연스럽게 익숙해지며 공간이 우리에게 완전히 익숙해졌다고 느낄 때, 공간은 장소가 된다(구동희 외 역, 2011, 124). 따라서 공간을 방문하는 것은 어린이들이 경험하는 공간의 범위를 넓히고 새로운 공간에 의미를 부여하게 함으로써 장소를 확장하게 한다. 어린이들은 규칙적이며 주기적으로 방문하는 공간에서 다양한 장소 경험을 하게 되는데 이러한 경험을 통해 어린이들은 그 장소에 대해 ‘머무르고 싶다’ 라는 감정 혹은 ‘가고 싶지 않다’ 또는 ‘원래 있던 곳으로 돌아가고 싶다’ 라는 감정을 가지게 된다. 이러한 감정은 방문하는 공간이 장소가 될 수 있는지 그 여부를 결정하는 중요한 요소이다(McKinney, 2000). 방문하는 공간에 긍정적인 감정을 가질 때 그 공간은 어린이들이 다시 가고 싶어 하는 곳이 된다.

어린이들이 방문하는 공간에 대해 가지게 되는 감정에 영향을 미치는 요인 중 하나는 그 공간 내에서 이루어지는 활동이다. 공간 안에서 이루어지는 활동을 좋아하고 그 활동이 즐거움을 줄 때 어린이들은 방문한 공간에 머무르고 싶어 하며 떠나기 아쉬운 마음을 표출한다. 이 공간은 어린이들에게 장소가 된다. 그러나 어린이들이 그 공간 안에서 이루어지는 활동에 흥미가 없고 그것을 싫어할 때 그것이 이루어지는 공간에도 동일한 감정이 투영된다. 이때 방문한 공간은 어린이들에게 다시 가고 싶지 않은 곳, 원래의 장소로 다시 돌아가고 싶다고 느끼게 되는 곳으로써 별다른 의미를 부여받지 못한다.

공간의 물리적 환경 또한 공간을 방문한 어린이들의 감정에 영향을 미치는 요인인 것으로 드러났다. 방문한 공간의 물리적 환경을 편안하게 느낄 때 어린이들은 그곳에 머무르고 싶어 하였으며 물리적 환경이 불편함을 줄 때는 공간에 다시 방문하고 싶어 하지 않았다. 이러한 물리적 환경을 감각하고 편안함 혹은 불편한 감정으로 연결되는 데에는 개인적 특성이 크게 영향을 주었다. 도서관은 학교에서 은이가 가장 좋아하는 장소이다. 도서관의 조용하고 차분한 환경과 분위기가 은이에게 안정감을 주기 때문이다. 반면 윤이는 도서관을 가장 싫어한다. 도서관의 조용한 분위기가 윤이에게는 ‘공부해야만 할 것 같은’ 기분을 들게 하여 답답하게 느껴지기 때문이다. 이처럼 같은 공간에서 같은 환경을 감각하더라도 어린이들 개개인의 특성에 따라 가지는 감정은 달라지며 이 감정은 해당 공간이 장소가 될 수 있는지 여부를 결정한다. 은이에게 도서관은 장소이지만 윤이에게는 아니다.

요컨대 공간을 방문하는 것은 어린이들로부터 긍정적이거나 혹은 부정적인 감정을 이끌어 낸다. 이러한 감정은 공간에 의미를 부여해서 어린이들이 장소를 만들게 한다. 본 연구에서 어린이들이 방문한 공간에 가지는 감정에 영향을 미치는 요인은 크게 두 가지로 드러났는데 공간에서의 활동과 물리적 환경에 대한 감각에 따른 차이가 그것이다. 공간에서 이루어지는 활동이 유쾌하고 흥미로울 때 어린이들은 공간에 머무르고 싶어 한다. 공간의 물리적 환경이 편안함을 줄 때 또한 어린이들은 그 공간에 머무르고 싶어 한다. 머무르고 싶다는 감정을 가지게 된 공간을 어린이들은 자주 방문하며, 자주 찾게 되는 공간은 익숙한 장소가 되는 것이다. 따라서 어린이들이 다양한 공간을 방문하는 것은 새로운 장소를 만들며 학교 공간에서 자신들의 자리를 넓혀가는 기회를 제공한다.

## 5. 공간에서의 소외와 대안적 장소 만들기

인간은 거주하는 자로서, 혹은 집의 소유자로서, 공적인 것으로부터 구분된 사적인 영역에 대한 권한이 있을 경우에만 비로소 완전히 인간이 된다(이기숙 역, 2011). Bollnow(1963)에 따르면 자아 형성의 과정은 특정한 공간적 전제를 필요로 하며, 이러한 ‘체험공간의 우월한 중심’ 즉, 공간 안에서 발생하는 모든 관계의 기준이 되는 중심(이기숙 역, 2011)은 근접성과 친밀성을 기반으로 하는 영역이자 장소라고 할 수 있다. 나에게 가깝고 친숙한 것들이 존재하는 장소, 다시 말해 ‘나의 것’이라고 부를 수 있는 영역은 인간에게 귀속감을 느끼게 함으로써 심리적 안정감을 주며, 외부와의 사회적 작용을 함에 있어 중심적 역할을 한다. 만약 이러한 중심점이 결여된다면 심리적, 사회적 불안정이 초래될 것이다(임승빈, 2007).

학교 공간에서 어린이들이 다양한 공간을 만날 때 그곳에 함께 있을 수 있도록 수용되기도 하지만 부정당하기도 한다. 특정한 공간에 수용될지 아니면 부정당하는지를 결정하는 것은 공간을 점유하고 있는 누군가에 의한 경계짓기의 산물이다. 빈이는 학교 공간에서 소외되고 부정당하는 어린이였다. 빈이의 같은 반 친구들은 빈이와 함께 무언가를 하는 것을 항상 거부했고 빈이가 하는 이야기는 수용되지 않았다. 그 결과 빈이는 공간에서의 소외를 느끼고 있었다. 이렇게 지속적으로 공간에서 소외당한 결과 빈이는 꼭 있어야 할 때를 제외하면 교실에 있는 일은 없다고 하며 스스로 공간을 부정하기도 하였다.

공간에서의 소외는 주로 한 공간 안에서 불평등한 권력 관계를 반영하며 어린이들의 장소만들기 활동을 제한한다(McKinney, 2000). 그러나 공간에서 소외되고 부정당하는 경험을 통해 어린이들은 또다른 공간을 찾아나서게 되며 이는 다시 어린이들의 장소만들기 활동을 촉발한다. 빈이 또한 자신이 편하게 머무를 수 있고 소통할 수 있는 장소를 만들었다. 비록 학교 공간 안에 있지는 않지만 빈이가 ‘디스코드’ 라는 어플을 통해 소통하고 긍정적인 인간관계를 형성해가는 인터넷이라는 가상의 공간이 빈이의 새로운 장소이다. 특히 빈이는 학교에서 만나는 친구 또한 인터넷에서 만나기 때문에 ‘사실은 인터넷 상 친구’라고 말할 정도로 빈이에게 가상 공간이 장소로서 가지는 의미는 매우 크다.

사이버 공간과 네트워크는 빈이 뿐만 아니라 많은 어린이들의 일상에서 이미 깊게 자리 잡고 있다. 인터넷은 사용하고 끝나는 도구가 아니라 거주하는 이들을 특정한 문화양식으로 변모시키는 ‘장소’로서의 의미를 가진다(장혜정, 2007, 73). 어린이들은 사이버 공간에서 다양한 경험

을 하며 어린이들에게 인터넷은 하나의 놀이이다. 또한 네트워크 상에서 새로운 사람을 만나고 소통하며 사회적 관계를 쌓아간다. 이러한 만남은 전적으로 가상 공간에만 기반하는 것이 아니라 빈이가 그렇듯이 현실 공간과 복잡하게 얽혀있을 수도 있다. 이제 어린이들에게 사이버 공간과 네트워크는 유희인 동시에 일상세계의 일부이다.

그러나 이러한 상황이 장소의 상실로 직결되는 것은 아니다. 여전히 어린이들은 장소에 근거하여 생활하며 자신이 그 장소에 뿌리내리고 있다는 인식을 가지고 있다(박규택 외, 2017). 빈이 또한 그렇다. 빈이에게 현실 장소가 어떠한 의미도 가지지 못하고 있다면 현실의 장소에 존재하는 모든 것들이 피상적인 것이다. 그러나 빈이는 가상의 장소에 못지않게 현실의 장소에도 의미를 부여하며 살아가고 있다. 결국 빈이의 사례에서 중요한 것은 가상의 세계가 어린이들이 살아가는 현실의 장소를 무조건적으로 잠식시켜버리는 것이 아닌 서로 영향을 주고 받는 상호보완적 관계에 있다는 것이다. 빈이는 현실 장소에서 얻지 못하고 거부당했던 것들에 대해 가상 장소에서 위안을 얻고 있지만 현실 장소를 떠나서 존재하는 것은 아니다. 현실의 학교 공간에도 빈이가 좋아하고 위안을 얻는 장소들이 항상 존재한다.

공간에서의 소외와 부정은 나에게 주어지는 ‘나만의 공간, 나의 장소’가 없을 때의 불편함과 불안정을 시사한다. 공간에서 소외당하는 것, 또는 공간을 부정하는 것은 장소를 만드는 능력을 제한한다. 그러나 이 메커니즘 안에서도 분명히 어린이들은 거부당한 공간과 새로운 공간 모두에 의미를 부여하게 된다. 장소를 만드는 것은 어린이들에게 중요한 성취이지만 그렇게 만들어진 장소가 영원히 유지되는 것은 아니다(McKinney, 2000). 어린이들은 학교 공간에서 머물러야 하기 때문에 머무를 수 있는 장소가 있는 반면 머무르고 싶지만 떠나야만 하는 장소도 있다. 공간에서 머무를 수 없을 때 어린이들은 자신을 허용해 줄 수 있는 공간을 찾아서 다른 곳으로 떠나가 새로운 대안적 장소를 만든다는 점에서 이 또한 장소만들기의 중요한 유형 중 하나라고 볼 수 있다.

#### IV. 결론

장소는 집, 고향과 같은 상징적 특성을 가진 곳으로 우리의 삶의 세계에서 가장 근원적인 공간이다. 어린이의 장소만들기는 어린이가 일상생활에서 맞닥뜨리는 물리적 공간에 의미를 부여하며 심리적 공간으로서의 장소를 창조하는 과정이다. 즉, 장소만들기는 어린이를 일상공간에서 자신의 장소를 만들어가는 지리적 주체로 부상시키며, 어린이가 공간에 거주하며 장소와 관계를 맺어가는 심리적 차원까지 반영한다는 점에서 장소만들기 활동에 대한 이해는 초등지리 학습자로서 어린이에 대한 이해를 심화시킨다.

연구 결과, 어린이들의 장소만들기 활동의 특징적 양상은 다음과 같았다. 첫째, 어린이들은 공간을 다감각적으로 지각하며 이는 감정과 연결되어 특정 공간에 대한 선호로 이어진다. 둘째, 특정 공간에 이름짓기는 해당 공간에 어린이들이 의미를 부여하는 직접적인 행위로서 공간이 그들에게 장소가 되었음을 보여준다. 셋째, 어린이들이 공간을 소유물로 채우고 그들만의 경험과 역사를 축적하는 것은 그들에 의해 점유된 장소라는 표현이며, 특정한 장소에 대한 소속감과

소유의식을 바탕으로 배타적 권리를 주장하는 것은 ‘나의 영역’ 혹은 ‘우리의 영역’으로 인정되는 장소를 만드는 중요한 행위이다. 넷째, 공간의 배치는 공간 내에서 어린이들의 의사소통 및 이동 양상에 변화를 일으키며, 공간에서의 이동과 방문은 어린이들이 새로운 환경과 만나게 하며 장소 경험의 범위를 확장시킴으로써 장소만들기의 공간적 범위를 넓힌다. 다섯째, 공간에서의 소외는 일시적으로 어린이의 장소만들기 능력을 제한하지만 결과적으로 어린이가 대안적 장소를 찾도록 한다는 점에서 중요한 장소만들기 유형 중 하나이며, 이는 특정 공간에서 외부자적 장소감을 형성한다고 하더라도 다른 공간에서 다시 자신의 장소를 만들게 됨을 부각함으로써 장소가 우리의 삶의 뿌리이며 장소만들기는 인간의 가장 기초적이고 본능적인 행위임을 보여준다. 이러한 장소만들기 활동들은 어린이의 일상에 중층적으로 존재한다.

어린이의 장소만들기가 가지는 초등지리교육적 함의는 다음과 같다. 첫째, 학교 공간에서 장소만들기는 학교를 단순한 물리적 공간으로서가 아니라 인간적 성장을 지원하는 장소로서 이해하고자 하는 시도이며, 이러한 이해에 수반되는 의미와 의도는 학교 공간 자체가 가지고 있는 교육적 역할을 강조한다. 둘째, 어린이의 장소만들기는 어린이들이 각자 장소에 어떻게 반응하며 삶을 살아가는지를 보여주어 학습자인 어린이의 삶을 심도있게 이해할 수 있는 기반이 된다. 셋째, 어린이들이 장소만들기 활동을 반성적으로 바라보게 하여 나에게 의미 있는 장소를 인식하게 하는 것은 지리교육이 삶과 직접적으로 연결되어 있음을 느끼게 하여 의미 있는 초등지리교육을 실천할 수 있게 한다. 초등지리교육에서 장소만들기에 주목하는 것은 초등지리교육의 심리적 기초로서 학습자의 삶에 그 기반을 두고자 하는 데에 의의가 있다. 이는 어린이를 공간에서 객체가 아닌 주체적 존재로 바라보게 함으로써 어린이들이 그들의 삶의 장소에서 능동적이고 주체적인 삶을 향유하도록 하는 데에 기여할 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 권정화(2015), 지리교육학 강의노트, 서울: 푸른길.
- 김혜정(1994), 아동기 프라이버시와 사적 공간의 실존적 의미에 관한 해석적 분석, 대한건축학회논문집, 10(4), 25-37.
- 박규택·박경환·이명수·이상봉·하용삼(2017), 로컬리티와 포스트모던 공간성, 서울: 소명출판.
- 박명화(2017), 일상공간에서의 어린이의 장소감: 정서적 측면을 중심으로, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유기웅·정종원·김영석·김한별(2018), 질적 연구방법의 이해, 서울: 박영스토리.
- 이상준·임영배(1992), 영역연구의 이론적 배경과 영역개념의 구조적 특성, 대한건축학회논문집, 8(9), 55-66.
- 장혜정(2007), 어린이의 일상공간과 지리적 자아 형성, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 전은희(2018), 장소로서의 도시와 공간의 장소감 표현 연구, 미술문화연구, (12), 29-59.
- 조수진(2018), 어린이의 장소적 삶의 변천 과정과 특징적 양상 연구, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

- 한희경(2010), 대화적 공간으로서의 지리 교실 읽기: 제3공간으로의 국면 전환 가능성 탐색, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- Bartos, A. E.(2013), Children sensing place, *Emotion, Space and Society*, 9, 89-98.
- Bell, P. A., Greene, T. C., Fisher, J. D. & Baum, A.(2001), *Environmental Psychology*, 5/e. 이진환 · 홍기원 역(2003), 환경심리학, 서울: 시그마프레스.
- Bollnow, O. F.(1963), *Mensch und Raum*, 이기숙 역(2011), 인간과 공간, 서울: 에코리브르
- Cresswell, T.(2004), *PLACE: A Short Introduction*, 심승희 역(2012), 짧은 지리학 개론 시리즈: 장소. 서울: 시그마프레스.
- Fataar, A. & Rinquist, E.(2018), Turning space into place: The place-making practices of school girls in the informal spaces of their high school, *Research in Education*, 0(0), 1-19.
- Fielding, S.(2000), ‘Walk on the left! Children’s geographies and the primary school’, in Holloway, S. & Valentine, G.(eds), *Children’s Geographies: Playing, Living, Learning*, London: Routledge.
- Hall, E. T.(1966), *The Hidden Dimension*, 최효선 역(2002), 숨겨진 차원, 서울: 한길사.
- Lagager, M. L. & Spencer-Cavaliere, N.(2015), ‘I feel like this is a good place to be’: children’s experiences at a community recreation centre for children living with low socioeconomic status, *Children’s Geographies*, 13(6), 656-676.
- McKinney, M. B.(2000), *A Place to Learn: Teachers, Students, and Classroom Space*, University of North Carolina, Chapeal hill: NC.
- Tuan, Y. F.(1977), *Space and Place: The Perspective of Experience*, 구동희 · 심승희 역(2011), 공간과 장소, 서울: 대운.
- Werle, B.(2000), *Sozialgeogrphie*, 안영진 역(2003), 사회공간론: 사회지리학 이론 발달사, 서울: 도서출판 한울.

교신저자: 박주현, 한국교원대학교 석사과정  
jhpakr9109@gmail.com



## 어펙트의 관점에서 장소감 이해하기

박 명 화

한국교원대학교 박사과정

### I. 서론: 여행자에 대한 시선

“어디에도 없던 (곳으로...)”

한 항공사의 광고 문구는 새로운 여행 장소에 대한 호기심을 자극한다. 이외에도 각종 여행 광고와 여행 안내서에 제시된 ‘새로운, 미지의, 도전하는, 모험의’ 등과 같은 표현은 우리를 ‘낯선’ 곳의 매력으로 이끈다. ‘여행’의 사전적 의미는 ‘일이나 유람을 목적으로 다른 고장이나 외국에 가는 일’을 의미하지만, 여행의 의미는 현대에 들어와 출현한 ‘여가활동으로서의 관광’에 한정되지 않으며, “세상은 넓은 배움터이며, 따라서 세계의 장소들을 탐색하는 행위인 여행은 책의 탐독과 동등한 지적 활동”(설혜심, 2013; 심승희 외, 2016에서 재인용)이다. 여행의 공간적 범위에 대한 다양한 논의를 감안하고서라도, 여행이 익숙한 일상을 벗어나 낯선 세계로 발걸음을 내딛는 일임에는 분명하다.

그렇다면 ‘여행자’로서의 우리는 어떠한 존재인가? 여행자들의 발길이 잘 닿지 않는 오지를 여행한 경험을 다룬 책과 영상매체들에서 여행자는 미지의 장소를 탐험하는 ‘탐험가’로 내비친다. 최근 베네치아와 암스테르담에서 오버투어리즘(overtourism)에 대한 대응책을 강구하고 있다는 사실은 여행자를 불편한 ‘이방인’으로 보는 시각을 보여준다. 탐험가와 이방

인의 관점 모두에서 여행자는 ‘외부자’로 존재한다. 이러한 맥락에서 마르크 오제는 여행을 시선과 경관 사이에 허구적 관계를 구축하는 것이라 말하기도 하였다(Augé, 1992; 이상길 외 역, 2017). 따라서 ‘여행자’의 ‘장소감’은 역설적인 두 단어의 조합으로 보이기도 한다.

하지만 이와 같이 여행자는 여행하는 공간을 표류하며 피상적 관계를 맺는다는 시각은 장소감의 본질을 상정하는 관점이다. 이러한 관점에서 보다 본질적(essential)이며 이상적인(ideal) 장소감은 여행자가 아니라 거주자가 갖는 감정이자 느낌이며 애착이다. 그러한 까닭으로 여행자는 이방인이자 타자로 존재한다. 하지만 여행자의 장소감을 무장소성(placelessness)으로, 비장소감(no sense of place)으로 상정하는 것은 다수적 권력을 가진 이들의 시선에서 장소감을 바라본 결과이다. 즉 여행자도 여행지에서 정착하며, 거주자도 자신의 삶의 공간에 위치하고 있을 때조차 공간에서 탈주한다. 따라서 ‘내부자’로 규정되는 거주자만이 장소감을 가지는 것이 아니라, 여행자 또한 다른 방식으로 장소와 만나고 장소감을 갖게 되는 것이다.

이렇듯 본질적인 장소감에 대한 시각을 전복하고, 새로운 관점의 장소감을 사유하기 위한 출발점이 어펙트에 관한 논의라 할 수 있다. 어펙트란 모든 비재현적 사유이자, 이전 상태에서 현재 상태로의, 혹은 현재 상태에서 다음 상태로의 생생한 이행인 까닭으로(Deleuze, 1978, 서창현 역, 2005), 기존의 장소감은 어펙트를 통해 다중적이며 역동적인 장소감으로 전환하여 사유할 수 있다. 이러한 맥락에서 본 연구는 Deleuze의 어펙트 이론을 토대로 공간에 대한 관점을 전환하여 사유하고자 한다. 또한 이를 바탕으로 장소감을 재개념화하여 생성과 변이로서의 장소감에 주목하고자 한다.

## II. 초등 사회과 교과서에 재현된 ‘공간’

공간과 장소감을 이해하는 새로운 관점을 사유하기 위해서 현재 지리교육에서 그것을 어떻게 다루고 있는지부터 비판적으로 고찰할 필요가 있다. 지금까지 지리교육의 근저에는 동일성의 진리를 추구하였던 근대적 사고가 내재되어 있었다. 서구의 근대는 종교와 신앙의 속박으로부터 이성을 해방시키면서 시작되었다. 즉 진리는 종교와 전통이라는 권위에 의거해 판단되는 것이 아니라, 개인이 자신의 이성에 의해 판단하는 것이라는 확고한 믿음에서 시작된다(권정화, 2015). 하지만 이는 이데아와 신의 속박으로부터 벗어나 이성의 완전성을 토대로 세계를 이해하고자 하였던 근대의 능동적 주체 또한 결국 ‘지식’이라는 진리, 즉 동일성으로 또다시 포섭되었던 것으로 볼 수 있다.

이러한 이성의 힘에 대한 맹신에 가까운 근대적 시각은 오랜 기간 동안 사회의 유효한 관점으로 받아들여졌으며, 교육은 이의 도구적 역할을 담당하였다. 지식의 축적이 사회의 진보를 이끌 것이라는 믿음 아래 교육의 목적은 양적인 측면에서는 지식의 수적(數的) 증대를 이루고, 질적인 측면에서는 ‘하나의 진리’인 지식에 최대한 가깝게 도달하는 것이었다. 즉 지식의 양적인 증대는 지식의 다양성을 함축하는 것이 아니라, 진리의 경계 내에서만 파생하여 결국 동일성에 머물렀던 것이다. 이는 선명한 미시적 사건들을 흐릿하게 만들어 통념(doxa)으로 수렴함으로써 우리가 세계를 평균적이고 일반적인 하나의 의미 혹은 상태로 인식하도록



한다. 평균화된 지식 중심의 교육은 굴절된 삶의 세계를 비춤으로써 어린이들의 실제적 삶과의 괴리를 나타낸다. 또한 이러한 관점에서 어린이들은 현재 지식이 결여 되어 있는 상태이므로 교육을 통해 이를 채워주어야 하는 대상으로 여겨진다.

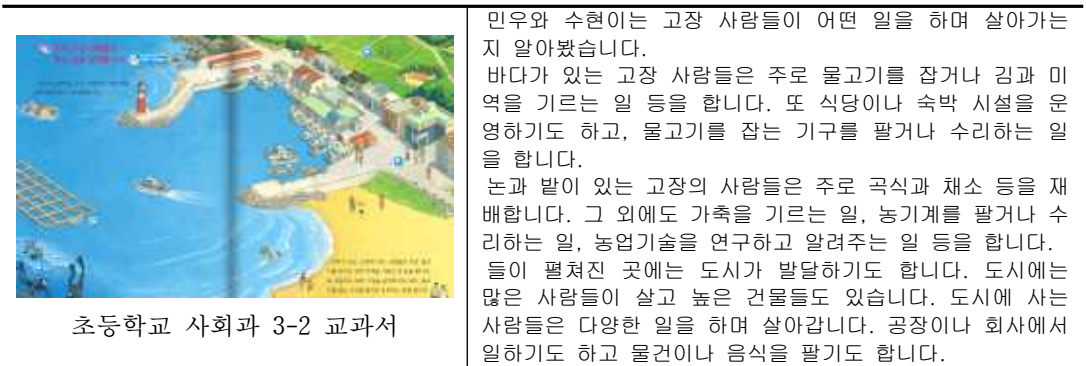
지리교육에서도 마찬가지로 어린이들이 이미 봉인되어 버린 완전한 상태의 지식에 이르는 것에 중점을 두었으며, 특히 실증주의 지리학을 기반으로 한 지리교육에서는 모든 현상에 적용 가능한 객관적·보편적 지식의 획득을 목표로 하였다. 즉 지역이나 장소가 독특하다고 해도 이를 고유의 독특함으로 파악하는 것이 아니라 공통의 정의(定義)를 공유하고 있는 동일 수준의 개념으로 보았으며, 이에 따라 일반화가 가능한 지리적 지식의 구축을 추구하고자 하였다(Cresswell, 2013, 박경환 외 역, 2015). 한편 근대 이후 인간 이성의 보편성에 대한 믿음을 바탕으로 사고 행위의 주체로서 자아는 절대성을 지니고 있다고 보았으며, 고정불변의 성격을 지닌 절대적인 것으로 파악하였다(권정화, 2011). 이러한 관점을 바탕으로 지리교육에서는 각 개인을 보편적인 공간에서 합리적 결정을 할 수 있는 이성적인 지리적 자아로 상정하였으며, 일반화할 수 있는 공간의 법칙을 발견하는 것이 지리교육의 궁극적인 지향점이었다. 이때의 공간은 추상적인 법칙과 논리가 가득 차있는 반면, 구체적인 실체는 텅 비어있는 대상이다. 즉 공간의 의미를 일반적·보편적 의미로 규정하기 위하여 우리의 삶에서 실재하는 생생한 공간들을 지우고 추상적인 공간을 창조한 것이라 볼 수 있다.

현재 초등 지리교육에서 다루는 공간은 실재하는 공간의 복잡성과 생성을 다루기보다 공통감(sens commun)으로서의 수렴된 공간으로 제시되고 있다. 근대적 관점에서 ‘장소’는 경계가 확정되어 있는 곳으로, 그 속에서 내부적으로 발생된 진정성을 지닌 곳으로, 그리고 경계선 너머 저 바깥에 존재하는 다른 장소와의 차이에 의해 정의되는 곳으로 간주되었다(Massey, 2005, 박경환 외 역, 2016). 이러한 시각은 여전히 초등 사회과교과서를 관통하는 관점으로 작용하고 있다. 교과서에 제시된 공간들은 명확한 경계를 지니며 고정된 스케일로 제시되고 있다. 사회과 교육내용의 구성 원리로서 제시된 탄력적 환경확대법은 각각의 공간 스케일을 명확하게 구분하며 스케일의 점진적 확대를 전제한다. ‘탄력적’이라는 표현에서 알 수 있듯 탄력적 환경확대법은 스케일의 유동적인 넘나듦을 허용함에도 불구하고, 그것은 서로 다른 두 스케일을 선형적으로만 다루지 않고자 하는 목적의, 한편으로는 시간적 차원의 유동성을 말한다고 볼 수 있다. 즉 ‘탄력적’이라는 표현이 공간 자체가 지닌 다중적 스케일을 의미하지는 않는 것이다. 이러한 까닭으로 2015 개정 교육과정을 살펴보면 초등학교 3학년 교과서에서는 ‘우리 고장의 문화유산’을, 4학년 교과서에는 ‘우리 지역의 문화유산’을 단원으로 설정하여 배우도록 하고 있다. 이는 문화유산이라는 주제에 대하여 고장과 지역의 두 스케일을 구분하여 제시함으로써 어린이들의 공간 인식에서 스케일 간의 경계를 더욱 강화시킬 수 있다. 즉 ‘여기’가 고장이면서 지역일 수 있고, 심지어 글로벌한 장소일 수 있음을 간과하고 있는 것이다.



그림1. 초등학교 사회과 3-1 교과서(좌)와 4-1 교과서(우)

또한 현재 교과서에서 다루는 공간들은 다른 공간과의 차이를 통하여 그 공간이 지니는 특성을 뚜렷하게 드러내고자 한다.



초등학교 사회과 3-2 교과서

그림2. 초등학교 사회과 3-2 교과서에서 나타난 자연환경에 따른 삶

예컨대 현행 교과서에서는 자연환경에 따른 삶의 모습을 다루며, 바다, 논과 밭, 들, 산으로 분류된 자연환경을 토대로 각각의 고장 사람들이 하는 일을 구분하여 제시하고 있다. 하지만 우리가 살아가는 공간은 단일한 자연환경으로 이루어져 있지 않으며, 여러 자연 경관과 삶의 양상이 뒤섞이며 변이하고 있다. 따라서 이는 복잡한 흐름으로 혼재되어 있는 공간의 특성을 고려하지 못한 것이며, 여기서의 차이는 차이 자체에 대한 긍정이라기보다 공간을 하나의 의미로 규정하기 위한 차이이다.

이렇듯 끊임없이 변화하며 다양한 양상들을 나타내는 공간의 일부만을 고정시킨 채 이를 일반화된 지식으로 강요한다면, 어린이들은 삶의 세계로서의 지리를 학습해야 함에도 불구하고 실재하지 않는 세계를 학습하게 되는 역설이 발생한다. 그러므로 지리교육에서 삶의 공간과 공간적 존재인 인간, 세계, 그리고 그러한 것들의 관계에 대한 이해를 추구하기 위해서는

불변하는 고정된 공간이 아니라 변이하며 생성하는 실재적 공간을 다룰 필요성이 제기된다.

### Ⅲ. 공간의 어펙트적 전환과 장소감

#### 1. 어펙트의 개념

어펙트는 스피노자의 affectus에서 비롯한 개념으로, 최근 대부분의 어펙트 이론(affect theory)들은 스피노자의 이론을 해석한 들뢰즈 및 들뢰즈의 이론을 다시 해석한 마수미 등의 영향을 받아 논의가 이루어지고 있다(Pile, 2010; Helmsing, 2014).<sup>1)</sup> 어펙트 개념의 이론적 출발점은 스피노자의 이론에 두고 있지만 어펙트 관련 연구는 계속해서 의미를 새롭게 변이해 나가고 있기 때문에 이를 하나의 의미로 환원시키는 것은 불가능하다.<sup>2)</sup> 본 연구에서는 들뢰즈의 어펙트 논의에 기반을 두고 어펙트의 개념과 그것의 의미에 관하여 살펴보고자 한다.

들뢰즈의 어펙트에 관한 논의는 특히 후기 저작들에서 다루어지고 있으나, 변이와 생성에 관한 사유가 곧 어펙트인 까닭으로 사실 그의 사유 전반이 어펙트적이라 할 수 있다. 스피노자는 어펙트(affectus)란 양태들 간의 만남에서 촉발되는 행위능력의 변이라고 보았다.<sup>3)</sup> 여기서 어펙트란 감정(feeling)이나 정서(emotion)가 아닌 행위능력이며, 고정된 것이 아닌 변이하는 것이라는 점에 주목할 필요가 있다. 먼저 어펙트는 기쁨, 슬픔, 환희, 분노와 같은 정서에 관한 것이라기보다, 행위능력이며 힘이자 에너지라 할 수 있다. 스피노자의 어펙트 개념은 힘에 대한 이해와 밀접하게 연관되어 있다. 스피노자는 각 개체에게 일종의 ‘미시적 힘’인 역량을 부여한다(Slaby & Mühlhoff, 2019). 어펙트란 개체들이 지니고 있는 강도적 에너지이자 힘, 무언가를 할 수 있는 역량에 다름 아니다. 오랫동안 정서는 이성에 대립하는 것으로서 불완전하고 가치 없는 것으로, 따라서 억제해야 할 대상으로 간주되어 왔다. 이성의 완전성에 대한 공고한 믿음이 허물어진 이후 단순한 정서의 복권을 넘어 어펙트 논의에 관한 필요성이 제기된 까닭은, 어펙트는 정서와는 달리 힘이자 에너지, 즉 강도적인(intensive) 측면이기 때문이다. 정서는 주관적이며 개인적인 느낌이 사회언어학적으로 고정된 것이다(Anderson, 2006).

---

1) 물론 어펙트에 관한 연구들이 Spinoza-Deleuze의 논의에 기반하여 이루어진 것만은 아니다. Thrift(2004)는 affect에 관한 이론적 접근을 다음의 네 가지로 제시한 바 있다(Thrift, 2004).

1. 어펙트의 맥락과 비재현성에 주목한 것으로, 어펙트를 주로 신체적 상태와 과정에 의해 제공되는 지속적인 생성(becoming)의 풍부한 표현적이고 미학적인 느낌이자 행위로 이해하는 관점.
  2. 정신분석학적 프레임을 기반으로 하며, Sedgwick은 기존의 정신분석학이 바탕에 둔 욕동(drive) 개념을 넘어서신 신경생리학적 접근을 시도함.
  3. Spinoza와 Deleuze, Massumi로 이어지는 스피노자-들뢰즈주의.
  4. 신다윈이론을 바탕으로 어펙트를 얼굴에 무의식적으로 표현된 생리학적 변화로 보는 관점.
- 2) 이러한 까닭으로 Gregg와 Seigworth는 “어펙트에 관한 어떠한 단일하고 일반화될 수 있는 이론은 없으며, 앞으로 그러할 것이라” 주장하기도 하였다(Gregg *et al.*, 2010, 최성희 외 역, 2015: 19).
- 3) 어펙트(affectus, affect)란 신체의 활동능력을 증대시키거나 감소시키며, 촉진하거나 억제하는 신체의 변용(affectio, affection)인 동시에 그러한 변용의 관념이라고 나는 이해한다. 그러므로 만일 우리가 그러한 변용들 중 어느 것의 타당한 원인이 될 수 있다면, 나는 그 어펙트를 능동적으로 이해하고, 그렇지 않으면 수동적으로 이해한다(ethica 3부 정의3).

따라서 정서는 인간만이 가질 수 있는 것이며, 다른 비인간 개체들은 인간 주체가 행하는 정서적 해석의 대상일 뿐이다.

표 1. 정서와 어펙트의 개념

정서(emotion)	어펙트(affect)
정서는 사회적으로 공유할 수 있는 단어로 표현할 수 있으며, 다른 사람들에게 전달할 수 있는 느낌이다.	어펙트는 단어로 환원되지 않은 무의식적 느낌의 측면이다.
정서는 각기 다른 느낌을 가지는 개인적인 것이다.	사람, 사물, 장소와 사건 사이의 복잡한 상호 작용을 통해 느낌이 어떻게 발생하고 실제로 순환하는지 강조함으로써 개인 내에 거주하는 '정서'를 비판한다. 즉 어펙트는 체화되는 것이다.
정서는 직관적으로 이해할 수 있는 개념이지만, 적절하지 않은 표현으로 나타나기도 한다.	어펙트는 특정 정동적 사건, 만남 및 '강도(intensity)'의 우연성, 미묘함 및 복잡함을 인정한다. 따라서 어펙트는 이해하기 어려우며 복잡한 의미로 정의되는 용어이다.

(출처: Horton *et al.*, 2014: 229의 Box 11.2를 재구성함)

들뢰즈는 어펙트와 대비되는 개념으로 이와 유사한 감정(sentiment)에 대해 언급하며 어펙트의 특성을 논의하였다. 감정이 인간처럼 유기체 전체가 느끼는 것이라면, 그래서 인간과 같은 유기체에 고유한 것이라면, 어펙트는 모든 양태에 적용되는 것이고 유기체를 전제하지 않는다(이진경, 2002b). 모든 개체들은 일종의 힘이자 에너지인 강도를 지니고 있다. 다시 말해 모든 개체들은 어펙트를 가지고 있다고 말할 수 있다.

하지만 개체들이 지닌 어펙트란 고유하고 본질적인 것이며, 그러하기에 우리는 그것의 고정된 의미를 해석해내야 하는 것은 아니다. 들뢰즈는 어펙트의 본성은 이행(passage) 그 자체라 말한다(Deleuze 1978, 서창현 역, 2005). 이행(passage)은 고정되거나 멈추는 것이 아니라 끊임 없이 변화하며, 영토화뿐만 정착하는 것이 아니라 언제나 탈영토화의 침점을 내포하고 있다. 따라서 이행은 재현의 대상이 될 수 없으며, 필연적으로 비재현적일 수밖에 없다. 즉 모든 양태들은 변이하는 존재인 것이다. 또한 이러한 양태들 간의 만남으로 어펙트의 새로운 변이가 촉발된다. 모든 존재들은 우연한 마주침으로 인하여 접속되며 배치된다. 이때 한 존재의 강도와 다른 존재의 강도는 뒤섞이고 또 다른 변이의 지대를 생성해낸다. 즉 이질적인 존재와의 결합으로 인하여 각각의 존재들은 강도의 분포를 달리하며 기존의 강도의 문턱을 넘게 되고, 그렇게 될 때 각각은 다른 존재로 '되는(becoming)' 것이다. 따라서 어펙트란 변이를 생산하는 힘이며, 되기를 가능하게 하는 역량이라 할 수 있다.

## 2. 어펙트의 관점에서 공간과 장소감 이해

우리는 공간을 항상 '외부'로서 만나고 있다. 공간은 다양한 강도로 우리의 삶에 얽혀 있으며, 우리가 공간의 변이를 촉발시키는 것뿐만 아니라 공간 역시 우리 삶의 변이를 촉발하고 있다. 비록 우리가 공간 '에 대해' 지각하지 않는 그 순간일지라도 우리는 항상 공간과 함께

만나고 있다. 공간은 모든 개체들의 외부이며 우리 또한 공간의 외부이기에, 공간과 여러 개체들은 서로 섞여 들어가며 배치되고 각각의 특이성은 변이의 흐름을 그린다. 어펙트란 모든 만남에서 촉발되는 힘의 변이이며, 강도로서 우리에게 감각되는 것이다. 이러한 관점에서 공간과 장소감에 대한 이해에도 변화가 요구된다.

기존의 실증주의 지리학에서는 추상적 공간의 보편성 및 객관성에 주목하여 공간의 논리와 법칙을 발견하고 이를 일반화하는 것에 목적을 두었다. 따라서 실증주의에서는 자연과학적 방법과 같은 계량적 접근으로 공간을 설명하고자 하였으며, 그로 인하여 공간 내부에 거주하고 있는 각 주체들을 소거시킴으로써 실제적 삶을 배제한 탈맥락적 논의가 주를 이루었다. 즉 실증주의 지리학에서는 실제적 삶의 공간이 아닌, 공간의 특이성을 모두 무채색으로 덮어버린 표준화된 공간에 가치를 부여함으로써 우리의 공간적 삶에 실재하는 차이들을 소거하였다. 이러한 실증주의에 대한 비판적 인식으로부터 인간주의 지리학은 외적 세계에 대한 체계적이고 일반화된 지식을 도출하려는 객관화 경향에 반대하여 인간의 의미, 지각 및 가치에 대한 질문에 초점을 맞추었다(Bondi, 2005). 인간주의 지리학자들은 인간의 의식, 느낌, 생각, 감정을 지리적 사고의 중심에 두고자 하였으며, 인간 삶의 주관적, 감정적 측면의 이해를 강조하였다(Cresswell, 박경환 외 역, 2015). 이러한 관점에서 추상적이며 보편적인 공간(space)은 삶의 의미와 감정을 충만하게 채워 넣은 ‘장소(place)’가 된다. 동일한 물리적 경관을 경험하더라도 각기 다른 감각과 느낌, 감정으로 이해하므로, 인간주의 지리학에서는 균질한 공간에 대한 가정에서 벗어나 각기 다른 의미를 지닌 장소에 주목한다.

어펙트의 관점에서 공간은 이러한 실증주의와 인간주의의 대립을 판가름하거나 ‘극복’ 하는 것이 아니라 대립적 구도 자체를 무너뜨리고 공간에 대한 새로운 사유의 감각을 촉발한다. 어펙트는 개체들이 조우하고 얽히며 관계를 만들어나가고, 그러한 관계에서 촉발되어 생산되는 것들이 나를 ‘나’ 이게 만든다는 관계적 존재론으로 사유를 열어준다. 그렇다면 공간 역시 관계적으로 구성되는 것으로 생각할 수 있다. 그동안은 공간을 이미 구성된 것으로 이해하였으며, 이는 공간과 인간을 구분 짓고 공간을 대상화하는 관점에 기반한다. 공간은 지각으로서, 지표면으로서, 또한 경관으로서 선재하고 있으며 인간은 그것을 삶터로 하여 삶을 영위하고 있다는 관점이 주를 이루었던 것이다. 하지만 공간은 미리 규정되어 있는 것이 아니라, 관계를 통해 경계선이 확립되고, 그 결과 공간은 다른 공간을 만나게 된다. 그리고 수많은 상호관계 내에서, 또한 그 상호관계로부터 뺀어 나와 새로운 특이성들이 끊임없이 창발한다(Massey, 2005, 박경환 외 역, 2016: 133).

이렇게 볼 때 공간은 고정된 것이 아니라 계속하여 변이하며 구성 ‘중’에 있는 것이다. 그동안 시간의 변이에 비하여 공간은 상대적으로 고정된 것으로 인식되어 왔다. 따라서 시간은 역동성, 변이성, 일시성, 잠정성의 특성으로 인식하였다면, 공간에는 정착성, 고정성, 안정성 등의 특성이 부여되었다. 하지만 공간은 그 자체로 다양체이자 관계적 구성물이기에 하나의 의미로 귀착되지 않으며 관계의 배치에 따라 끊임없이 다른 의미들을 생산한다.

이와 같이 어펙트가 공간에 대한 사유의 전환을 촉발할 때, 장소감에 대한 관점 역시 변이한다. 장소감(sense of place)은 인간주의 지리학의 등장으로 인하여 특히 주목받게 된 개념으로, 공간에 대한 인간의 감정과 의미, 느낌, 애착 등을 뜻한다. 그러나 어펙트의 관점에서 장소감은 기존의 의미를 탈주하여 새로운 생성을 만들어낸다.

인간주의 지리학에서는 공간의 내부와 외부로 구분하여 인간이 공간의 ‘내부’에 위치해 있을 때 장소감을 형성한다고 본다. 즉 공간의 내부자로 존재할 때 공간과의 의미 있는 상호작용을 할 수 있으며, 이때 공간은 장소로 변화하여 인간과 유의미한 관계를 맺게 된다. 반면 공간의 경계를 넘어 외부에 위치해 있을 때에는 공간과 피상적 관계를 맺을 수밖에 없으며, 인간은 외부인으로 존재하여 장소로부터의 소외되고 소속감을 상실한다.

어펙트에 기반한 관점에서는 내부와 외부의 이분법적 경계의 규정을 거부한다. 그것은 공간을 ‘내부’와 ‘외부’로 명확히 규정할 수 없음을 의미하며, 그 중 하나가 가치의 우위를 나타낼 수 없음을 뜻한다. 따라서 어펙트의 관점에서 장소감은 내부와 외부의 경계를 넘나들며 그것의 구분을 모호하게 만든다. 또한 어펙트의 관점은 이러한 장소감의 다질적이고 다중적인 성격에도 주목한다. 장소감은 단일한 선의 흐름으로 사유되는 것이 아니라, 복수로 존재하는 이질적이고 다중적 장소감이 동시에 분출하며 존재한다. 이렇듯 장소감의 다중성이 긍정될 때, 장소감을 위계화하는 가치론에서 벗어나 각각의 다중적 궤적들을 차이 그 자체로 사유하게 된다.

#### IV. 결론: 장소를 배우기

벤야민은 지도를 잘 읽지 못하는 자신의 약점을 여행에서 낯선 도시를 배우는 방법으로서 ‘길을 잃고 헤매기’의 기술로 바꾸어냈다. 익숙한 것을 익숙한 그대로의 방식으로 받아들이는 것과 불화하는 것, 익숙한 것을 새롭게 만드는 방법을 고민하는 것, 그것을 위해 자신의 신체를 독특한 방법으로 ‘연습’하는 것, 이런 것들이 벤야민이 도시를 여행하는 법이고 나아가 그가 ‘배우는’ 방법이였다(권용선, 2014).

장소는 고정되어 있지도, 선형적으로 주어지는 것도 아니기 때문에 장소에 대한 감각 역시 고정된 산물이 아니다. 이러한 맥락에서 거주자의 장소감이 여행자의 장소감 ‘보다’ 본질적이라는 근대적이며 이항대립적 관점은 해체된다. 오히려 우리가 장소를 배우기 위해서 삶의 공간에서조차 여행자가 되어야 하는 것이다.

그럼에도 불구하고 장소에 대한 여행자와 거주자의 차이는 분명한 것이 아닌가하는 의문이 제기될 수 있다. 하지만 들뢰즈는 다수자와 소수자가 존재하는 실재를 외면한 채 결과적인 권력의 동등함을 주장한 것이 아니다. 다만 소수자는 본질적 기준에 의해 ‘규정되는’ 존재가 아니라, 삶의 세계와 관계 맺으며 끊임없이 스스로 차이를 생산해내며 자신을 향한 기존의 인식을 전복하고 창조의 흐름을 그려내는 어펙트를 지닌 존재인 것이다.

세계에 실재하는 공간은 끊임없이 역동적으로 변이하며 여러 장소감의 궤적들이 동시에 흐르는 공간이다. 따라서 거주자의 장소감도, 여행자의 장소감도 단일한 궤적으로 존재할 수 없다. 즉 어펙트의 관점은 장소에서 소수자들을 배격하지 않고, 그들을 긍정하며, 그리하여 다중적이며 이질적인 장소감을 사유한다. 지금의 지리교육이 지나치게 동일성의 지식을 추구하고 있다면, 어펙트의 관점은 장소에 대한 사유의 감각을 새롭게 촉발하며 장소감이 결국 장소를 ‘배우는’ 것이며, 또한 자신이 그 장소가 되는 것임을 말한다. 이렇게 할 때 그동안 장소에

서 무채색으로 덮여있던 어린이들의 장소와 장소에 무수히 얽혀 있는 비인간들 역시 생동하며 솟아오를 수 있다. 요컨대 어펙트의 관점에서 장소감은 기존의 추상적 공간의 인식을 전복하고, 진정성을 지닌 장소감과 개인의 주관으로 경험된 사적인 의미도 넘어서며, 늘 뒤엎히고 다중적이며 변이하는 것으로 전환된다. 이는 지리교육이 그동안 실재하는 공간을 고정시켜 사유해왔던 동일성의 사유를 뒤흔들고 끊임없이 생성의 흐름을 그리는 역동적인 공간을 다룰 수 있게 됨을 의미한다.

## 참고문헌

- 교육부(2018), 초등학교 사회 3-1, 지학사.  
 교육부(2018), 초등학교 사회 3-2, 지학사.  
 교육부(2018), 초등학교 사회 4-1, 지학사.  
 권정화(2015), 지리교육학 강의노트, 서울: 푸른길.  
 이진경(2002a), 노마디즘1, 서울: 휴머니스트.  
 이진경(2002b), 노마디즘2, 서울: 휴머니스트.  
 Cresswell, Tim(2013), *Geographic Thought: A Critical Introduction*, 박경환·류연택·심승희·정현주·서태동 역(2015), 지리사상사, 서울: 시그마프레스.  
 Deleuze, G.(1964), *Proust et les signes*, 서동욱·이충민 역(2005), 프루스트와 기호들, 서울: 민음사.  
 Deleuze, G.(1968), *Différence et Répétition*, 김상환 역(2004), 차이와 반복, 서울: 민음사.  
 Deleuze, G.(1978-81), *Lecture transcripts on spinoza's concept of affect*, 서창현 역(2005), 정동이란 무엇인가, 비물질노동과 다중, 서울: 갈무리.  
 Deleuze, G. & Guattari, F.(1980). *Mille plateaux: "Critique" Capitalisme et schizophrénie 2*. 김재인 역(2001). 천 개의 고원: 자본주의와 분열증2. 서울: 새물결.  
 Deleuze, G.(1981), *Spinoza Philosophie pratique*, 박기순 역(2001), 스피노자의 철학, 서울: 민음사.  
 Deleuze, G. & Guattari, F.(1991), *Qu'est-ce que la philosophie*, 이정임·윤정임 역(1995), 철학이란 무엇인가, 서울: 현대미학사.  
 Horton, J. P & Kraftl, P.(2014), Emotional and affective geographies, in *Cultural Geographies: An Introduction*, New York: Routledge.  
 Massey, D.(2005), *For Space*, 박경환 · 이영민 · 이용균 역(2016), 공간을 위하여, 서울: 심산.

교신저자 : 박명화, 한국교원대학교 박사 과정  
 saint0182@hanmail.net





## 사회적 삶과 연결된 국가 프로젝트 수업, 수업 비평의 관점에서 들여다보기<sup>1)</sup>

유 종 열  
공주대학교 교수

### I. 서론

#### 1. 연구 목적과 필요성

본 연구는 교실 수업 속에서 실행되는 선생님의 수업 혁신 사례를 찾아보고, 그 선생님의 수업 실천이 기존의 수업과 다른 점은 무엇이며, 수업 혁신 실천하게 한 동인은 무엇인지, 교사의 교육철학이 수업에 어떻게 반영되고 있는지, 수업 혁신을 선도하는 교사를 둘러싼 인적·물적 환경은 어떤지 등을 찾아내고자 했다.

이를 위해 연구자는 연구 대상 선생님의 수업을 직접 참관하거나 촬영된 영상을 통해 여러 차례 관찰하였다. 관찰하거나 촬영한 수업 내용은 모두 전사(轉寫)하였으며 연구기간 동안 여러 차례 수업 실천 선생님과 형식적·비형식적 면담을 진행하였다. 본 글은 앞서의 과정을 통해 만들어진 결과물이다.

본 연구는 수업 비평을 통해 수업 혁신 사례를 깊이 있게 탐색하여 새로운 수업을 실천하기 위해서는 무엇이 필요한지를 밝히고 우리 주변에 수업 혁신을 위해 노력하는 선생님이 생각보다 많음을 알려 수업 혁신에 대한 용기와 자긍심을 드리는데 기여하고자 한다.

#### 2. 연구 내용과 방법

##### 가. 연구 내용

본 연구의 구체적인 내용은 다음과 같다. 첫째, 수업을 관찰하고 보는 방법으로서 수업 비평의 의미와 특징을 선행 연구를 바탕으로 살펴보았다. 둘째, 수업 혁신을 주도해온 교사의 수업은 기존의 수업과 무엇이 다르며, 어떤 특징이 있는지, 수업 비평문을 통해 탐색하였다. 수업 비평문을 쓰기 위해서 수업을 참관하기도 하였으며 촬영된 수업과 수업 전사 기록을 여러 차례 반복하여 관찰하였다. 이와 함께 수업자와의 면담을 통해 수업자의 교육철학, 수업 혁신을 위한 시도와 노력, 교육과정과 학생에 대한 관점 등을 청취하였으며, 수업자의 수업을

1) 본 글은 「충남교육청 교육정책연구 2019-002」 보고서 ‘수업 비평에 기초한 수업 혁신 사례 연구’의 내용 중 일부를 발췌한 것임을 밝힌다.

이해하기 위해 수업자를 둘러싼 배경적 환경을 분석하였다.

이러한 관찰 기록을 통해 수업 혁신을 위해 고민하는 교사들에게 도움이 될 수 있는 교육적 시사점을 찾고자 하였다. 수업 혁신 사례를 통해 수업을 둘러싼 환경(교사의 내·외적 환경, 학교 문화, 제도적 환경)이 어떻게 수업에 작동하고 있는지 알아보고 수업 혁신 사례에 대한 종합적인 분석과 시사점을 도출하였다.

#### 나. 연구방법

연구 방법은 다음과 같다. 첫째, 이론적 연구로써 문헌 조사이다. 수업 비평과 관계된 연구 논문, 도서 탐색을 통해 수업 비평의 의미와 필요성을 짚어보았다.

둘째, 사례 연구이다. 수업은 수업자의 교육철학, 수업 의도, 교사와 학생의 심리적 상태, 교실 속 역동 등이 얽혀 있어 쉽게 측정하고 판단하기 어렵다. 수업이 가진 특성을 고려하여 사례 연구 방법을 선택했다. 충남 도내에서 수업 혁신 분야에 평판이 좋은 교사 한 명을 찾아 수업을 직접 참관하거나 촬영된 수업을 수집하여 관찰하였고 수업자와 면담을 진행하였다. 수업 관찰 및 촬영은 2019년 5월부터 9월까지 진행하였다.

표 1. 수업 공개 연구 참여자 정보

학교명 (소재지)	교사명	수업 환경
A초등학교 (아산)	김 선생님	경력: 15.6년. 담당업무: 6학년 담임 학교소재지: 면단위 소재 소규모 학교. 12학급(학년당 2개 학습) 학교특성: 혁신학교. 지역과 함께 학교 혁신을 위해 노력하고 있음

표 2. 촬영 및 참관한 수업 사례<sup>2)</sup>

수업 주제
6월 3일 여행학교 프로젝트(여행학교의 의미, 글쓰기)
6월 17일 국가 프로젝트 1차(우정부상태에서 경제 시스템 시작하기)
6월 24일 국가 프로젝트 2차(우정부 상태 극복하기를 가장한 독재 시도)
6월 26일 국가 프로젝트 3차(새로운 국가를 위한 헌법 만들기과 정당 만들기)
6월 28일 국가 프로젝트 4차(인권의 소중함 알기-학생인권조례제정과 연결해서)
7월 1일 국가 프로젝트 5차(정당 통합 등 구성과 국회의원, 대통령 선거준비)-참
<b>7월 4일 국가 프로젝트 6차(정부 구성과 인사청문회준비, 법안 마련, 인사청문회)</b>
7월 8일 국가 프로젝트 7차(법안발표와 정부 각 부의 사업 구성)
7월 11일 국가 프로젝트 8차(국무회의 예산 결정과 국회의 예산 심의, 가산재판)
7월 15일 국가 프로젝트 9차(국가프로젝트를 마치며, 수업의 의미, 국가란?)

셋째, 수업자와 면담(Interview)을 하였다. 본 연구에서 수업을 공개한 선생님을 대상으로 선생님의 교육관, 학생관, 교육과정에 관한 생각, 수업 전문성 신장을 위한 개인적인 노력, 수업 전반에 걸친 내용 등에 관해 인터뷰를 진행하였다.

2) 굵은 글씨로 된 수업은 연구자가 직접 참관한 수업이며, 본 글의 주요 분석 대상 임. 나머지 수업은 촬영된 영상 자료를 통해 관찰하였음.

### 3. 연구 제한점

본 연구가 지닌 한계는 다음과 같다. 첫째, 수업 비평 속에서 부분적으로 교사의 수업 철학을 드러내는 것에는 성공했으나 온전하게 교사의 교육철학과 수업의 관계를 밝히는 것에 전념하지는 않았다. 수업이 갖고 있는 양상들을 관찰하고 해석하며 새로움을 발견하는 것에 더욱 집중한 때문이다.

둘째, 학생들의 변화를 깊이 있게 다루지 못했다. 교실에서 함께 생활하며 진행되는 참여 관찰 방법이 아니고 수업 촬영 동영상을 통해 만나는 것이어서 학생들을 인터뷰할 기회가 부족했다. 이후에 진행될 수업 혁신 사례 연구는 좀 더 학생과 밀착되어 교사의 수업에 대한 학생들의 생각 변화를 조사하는 작업이 필요하다고 본다.

셋째, 연구 대상이 한 명의 선생님이기 때문에 분석 결과를 일반화하는 데는 일정한 한계가 있다. 연구 대상 선생님 개인의 생애사를 일반화할 수 없기 때문이다. 그러나 한 선생님의 수업을 관찰하고 연구자 개인의 생애사를 바탕으로 경험적 해석을 덧붙인다면 어느 정도 이러한 한계는 갈무리될 수 있을 것으로 본다.

## II. 수업 비평의 의미와 필요성

### III. 수업 비평의 관점에서 국가 프로젝트 수업 들여다보기

#### 1. 수업에 들어가기 전에

수업은 살아있는 유기체와 같다. 유기체는 자신을 둘러싼 환경과 끊임없이 교호작용하며 다양하게 진화하고 적응하며 생존해 간다. 수업도 마찬가지로 수업을 만들어가는 주체와 객체간의 지속적인 상호작용 속에서 만들어지고 변화되며 발전해 가기 때문에 수업은 매우 다양한 모습을 띤다. 이렇듯 다양한 수업이 있음에도 불구하고 교사들 대부분은 좋은 수업을 꿈꾼다. 필자 역시 마찬가지이다. 고등학교에 초임 발령을 받고 출근하며 걸었던 경기도 이천의 어느 뚝 길은 지금도 생생하게 다가온다. 어색한 낮설음과 함께 다가왔던 설렘! 그 설렘은 필자가 곧 만나게 될 새로운 세계에 대한 흥분이었고 좋은 교사가 되겠다는 다짐이었으며 수업을 잘하는 교사가 되고 싶다는 열망의 표현이기도 하였다. 그렇다면 30년 가까이 학생들을 가르치고 있는 필자에게 그 설렘은 어떻게 발현되었을까?

필자는 훌륭한 교사가 가져야할 미덕중에 하나는 수업을 잘하는 교사-좋은 수업을 하는 교사-라고 생각했고, 이를 위해 많은 교사들을 만났으며, 많은 수업을 보았다. 수업의 본질에 대해 고민도 하였고, 수업경연 대회에도 나가보았으며, 수업과 관련된 몇 편의 논문을 쓰기도 하였다. 지금도 여전히 좋은 수업에 대한 열망과 꿈을 가지고 있으며, 그 꿈을 실현하기 위해 노력하고 있지만 그것을 실현하기 위해서는 좀 더 시간이 필요한 것 같다.

좋은 수업에 대해 다시 생각해 본다. 이 세상에 유일한 ‘좋은 수업’은 존재하지 않는다. 수업을 유기체와 같다고 한다면 수업을 행하는 주체들의 특성과 달란트, 그리고 수업 주체를 둘러싼 상황과 조건들, 그리고 이들 간의 상호작용 방식이 유동적이고 다양하기 때문이다. 독일의 유명한 교육학자 메이어(Meyer)가 제시한 좋은 수업의 조건은 이러한 생각을 뒷받침 해 준다. 메이어(Meyer, 2004, 손승남, 2007, 115-134)는 좋은 수업에는 첫째, 어떤 수업이 누구에게 좋은지, 둘째, 그 수업이 어떤 교과, 학교 형태, 학교 수준(급)에 좋은지, 셋째, 어떤 목적, 가령 인지적, 정의적, 신체적 능력들 가운데 어떤 능력 함양에 좋은지, 그리고 넷째, 어디에 유용한지를 따져 보아야 한다고 하였다.

이렇듯 좋은 수업에 대한 접근은 다차원적이고 다면적으로 이루어져야 하기 때문에 좋은 수업을 규정하기 위해 많은 사람들이 고민하고 있다. 필자 역시 그런 고민을 하는 사람 중에 하나인데, 같은 고민을 하는 이들에게 손우정(2014: 36)의 ‘아이들은 빵 틀에서 쪼아 내는 빵이 아니다.’라는 글을 소개하고 싶다. 손우정 선생은 19세기의 학교교육을 공장에 비유하면서,

공장이 학교가 되고, 공장장이 교장이고, 기술자는 교사이고, 원자재에 해당하는 것이 학생이다. 생산 라인이 교육과정이고, 그 생산 라인(교육과정)을 거치고 나면 졸업과 함께 완제품을 내보내는 시스템이라고 하면서 교사는 기술자이다 보니 밀가루와 빵 틀만 주어진다면 언제 어디서나 똑 같은 빵을 만들어내야 하고, 아이의 수준과 반응에 상관없이 틀에 맞춰 찍어내는 것이었다고 하였다.

불행한 것은 21세기에도 이러한 학교교육 관점이 지배하고 있다는 점이다. 필자가 고등학교 교사로서, 그리고 대학 교수로서 학생들과의 만남 시간을 반추해보면 이러한 관점에서 벗어나기 위해 노력하였던 시간이었던 것 같다. 필자는 그동안 수업을 실천하는 실천가로서 혹은 수업을 연구하는 연구자로서의 삶을 살아가면서 손우정 선생이 지적한 우리나라 수업의 문제점을 극복하기 위해 필요한 기본적인 조건들, 다시 말해 좋은 수업이 되기 위해서 필요한 혹은 갖추어야 할 몇 가지 조건들을 정리해 보았다.<sup>3)</sup>

먼저, 좋은 수업은 평화롭고 편안한 수업이어야 한다. 평화로운 수업 분위기에서 학생들은 열심히 하며, 마음의 편안함 속에서 수업에 집중할 수 있다. 평화로운 수업이 되기 위해서는 교사들은 학생들을 향해 따뜻하고 긍정적이며, 정서적 안정을 줄 수 있어야 한다. 엄격하고 완고한 표정으로 수업을 하는 것은 “아빠가 짜증을 내면서 아이와 놀아주는 것과 같다.”고 한 어느 교육학자의 촌철살인의 비유는 많은 여운을 남긴다.

생리학적으로도 평화로운 수업이 필요함은 증명된다. Goleman(1998)은 스트레스를 받을 때 우리의 심장 박동 수는 증가하며 스트레스 호르몬인 코르티솔이 분비되어 학습과 지능의 원활한 활동이 방해되기 때문에 교실에서 학생들이 스트레스를 받게 되면 학습과 사고 능력에 부정적인 영향을 미친다고 하였다. 조벽 교수는 한 걸음 더 나아가 위험이나 위협을 느끼게 하는 수업은 좋은 수업이 될 수 없음을 다음과 같이 설명하였다(조벽, 2010, 257). 첫째, 위협은 불안감을 조성한다. 학생들은 안정된 환경에서 가장 효과적으로 공부를 할 수 있기 때문에

3) 좋은 수업의 조건에 대한 이하의 글은 필자(유종열, 2017)의 줄고 <사회과 수업의 이해와 실천>. 53-58에서 발췌하여 기술하였음을 밝힌다.

위협은 효과적인 공부를 방해한다. 둘째, 위협은 실패를 당연한 결과로 받아들이게 한다. 이런 경우 학생들은 약간의 어려움에 부딪치게 되면 더 많은 노력을 기울이는 대신 쉽게 포기한다. 셋째, 위협은 자신감을 상실하게 한다. 자신감을 잃은 학생은 어떤 의사결정도 하지 못하고 망설이다가 결정적 시기를 놓치는 경우가 많다. 넷째, 위협은 변화를 거부하게 한다. 위협의 대부분은 잘 되라고 하는 것이지만 학생들은 오히려 변화를 거부하게 된다.

둘째, 좋은 수업은 기본이 갖추어진 수업이어야 한다. 기본이 갖추어진 수업은 두 가지의 하위 요소를 가지고 있는데, 첫째 요소는 좋은 수업은 논리적이고 체계적인 구조 속에서 맥락적으로 이루어져야 한다는 것이다. 즉 수업의 기본적인 구조인 도입-전개-정리의 단계를 가지고 있어야 한다는 의미이다. 이는 형식적인 차원의 단계를 의미하는 것이 아니라 수업 진행 과정이 선형적이든 비선형적이든 맥락성이 있어야 한다는 것이다. 탈 맥락적인 수업은 수업의 질 자체를 따지는 것이 불가능하다. 맥락성을 갖지 못한 수업은 교실을 떠벌이가 자신의 소회를 낚두리하는 이야기 장터로 만든다. 기본이 갖추어진 수업의 두 번째 요소는 수업 시간과 관련된다. 수업 시간은 교사와 학생 간에 이루어진 공식적인 약속이므로 수업 시간은 잘 준수되어야 한다. 특히 수업 종료 후 쉬는 시간에 이루어지는 수업은 피해야 한다. 쉬는 시간이 되면 학생들의 관심과 흥미는 휴식에 집중된다. 쉬는 시간에 계속되는 수업은 학생들의 화를 북돋우는 역할을 하며, 이는 스트레스 호르몬인 코르티솔을 분비하게 한다. 코르티솔은 학생들이 지적 활동할 수 있는 에너지 자원을 빼앗아 가기 때문에 학생들은 분별력을 잃고 흥분하게 된다(Goleman, 1998, 76). 이러한 상황에서는 학습이 전혀 이루어지지 않거나 현저하게 약화된다. 따라서 정해진 시간을 지키지 못한 수업은 기본이 갖추어진 수업이라고 할 수 없다. 수업 시간을 지키지 않는 수업, 특히 끝나는 시간을 지키지 않은 수업은 수업을 잘못하겠다고 걱정하고 수업을 하는 것이나 마찬가지이다. 수업 시작 시간 또한 공식적인 약속인 만큼 잘 지켜야 함은 두말할 필요가 없다.

셋째, 좋은 수업이 되기 위해서는 적절한 자극이 있어야 하며 휴식과 변화가 있어야 한다. 좋은 수업은 학생들이 수업에 집중하게 해야 한다. 이를 위해서는 적절한 자극을 학생들에게 주어야 한다. 즉 학생들이 직접 답하게 하거나 읽도록 하고 말하게 해야 한다. 이와 함께, 비교하게 하거나 써보게 하고 실험하게 해야 한다. 보다 동적인 자극으로는 토론하게 하거나 직접 실행해보게 하는 것이다. 중국 속담에도 “귀로 들은 것은 잊게 되지만, 눈으로 본 것은 기억이 되고, 손수 해보니 이해가 되더라.” 라고 하지 않았던가! 학생들의 학습은 직접 체험하고 행동할수록 기억에 오래남고 학습 효과가 크다고 할 수 있다. 따라서 좋은 수업의 조건에는 직접 행동하고 말하게 하는 것과 같은 자극이 적절하게 주어지는 것이 포함되어야 한다.

이와 함께 수업 중 적당한 휴식과 변화가 있어야 한다. Buzan(1983)은 성인은 평균 90분 동안은 이해를 하면서 들을 수 있지만 오직 20분만을 기억하면서 듣는다고 하였다. 이 말은 20분마다 변화가 있어야 한다는 말이다. 학생의 경우에는 집중할 수 있는 시간이 더 짧다. 이에 학생들이 수업에 집중하게 하기 위한 방법 중에 하나(학습 효과를 높이기 위해서는)는 수업을 중간 중간에 끊어주는 것이다. 매 15-20 분마다 변화를 주면서 끊어줄 때 학생들은 수업 시간 내내 상당히 높은 집중력을 발휘한다. 수업을 끊는다는 것은 수업을 멈추거나 내용을 바꾸라는 의미보다는 학생이 다양한 활동을 통해 변화를 느끼게 해주어야 한다는 것이다. 예컨대, 강의 중심에서 발표 중심으로, 듣기 위주에서 보기 위주로 변화시키는 것이다. 이러한 변화가

교수 중심에서 학생 중심으로, 수동적 활동에서 능동적 활동으로 변화된다면 더욱 바람직한 변화라고 할 수 있다.

마지막으로 칭찬이 많은 수업이다. 칭찬은 학생들에게 용기를 주며, 자신감을 갖게 한다. 또한 학습에 흥미를 느끼게 하고 선생님과 관계를 좋게 한다. 다만 칭찬을 할 때는 다음과 같은 점에 주의해야 한다. 첫째, 칭찬은 그 학생이 한 특정 행위 자체에 대하여 하여야 한다. 둘째, 칭찬은 교사가 원하는 것을 했기 때문이 아니라 학생의 행동 자체에 대한 객관적 평가에 바탕을 두고 해야 한다. 셋째, 칭찬은 특정 행위를 했을 때 바로 해 주는 것이 좋다. 넷째, 칭찬을 위한 칭찬은 피해야 한다. 학생 스스로 부족하다고 느끼고 있거나 이미 충분히 잘하고 있다고 생각하는 부분에 대해 칭찬하는 것은 칭찬의 효과를 반감시킨다.

이러한 조건들이 기본적으로 상정하고 있는 전제 조건은 수업의 중심은 학생이며, 이들의 성장과 발달을 촉진하는 수업 환경을 만들어야 한다는 것임은 두 말할 필요가 없다.

## 2. 수업 속으로

그동안 많은 수업을 보았다. 필자에게 배움을 주셨던 많은 은사님들의 수업을, 교수자로서 다른 교수자의 수업을, 그리고 필자 자신의 수업을 보아왔다. 그 중 필자에게 감동을 주거나 좋은 수업이라고 생각한 수업은 얼마나 있었을까? 생각해보면 그리 많지 않았던 것 같다. 물론 각각의 수업이 의미가 없었다거나 나쁜 수업이었다는 의미는 아니다.

그런데 이번에 참 좋은 수업을 만났다. 그 수업은 필자가 그동안 고민하였던 우리나라 수업의 많은 문제점을 극복하고 있었기 때문이다. 이 수업은 충남 아산시에 소재한 S초등학교 선생님(이하 김 선생님)의 사회(국가 프로젝트) 수업이었다.

김 선생님의 수업을 직접 방문하여 관찰하기도 하였고, 동영상과 전사 자료를 통해 수업 내용을 확인하기도 하였다. 필자가 김 선생님의 수업에 관심을 기울인 이유는 고등학교와 대학에서 만 강의를 해본 필자에게 초등학교 사회과 수업은 미지의 공간이었기 때문이다. 또한 김 선생님의 수업을 직접 참관한 것은 영상 자료만으로 보았던 김 선생님의 수업 분위기를 직접 체감하고 싶었기 때문이다. 한편에서는 수업 내용이 사회과와 관련된 것이어서 수업 내용이나 방법론 등에서 무엇인가 조언할 것이 있으리라는 나름대로의 생각이 있었기 때문이다.

김 선생님의 수업을 보기 전까지는 김 선생님의 수업도 남에게 보여주는 수업이기 때문에 ICT를 현란하게 활용하거나 수업의 외형적 형식미를 갖추기 위해 많은 노력을 기울이지는 않았을까, 그리고 학생과 사전에 연습한 보여주기 수업이지 않을까 하는 우려와 선입견을 가지고 있었다. 수업 참관 전에 김 선생님 수업에 대한 정보가 있었지만 일부러 많은 정보를 얻기 위해 노력하지는 않았다. 필자가 가지고 있었던 김 선생님에 대한 사전 정보는 프로젝트 수업을 열심히 하고 있으며, 새로운 수업을 하려 노력하시는 선생님들과 네트워킹을 열심히 한다는 정도였다. 수업 참관 전에 수업과 수업자에 대한 너무 많은 정보는 오히려 수업에 대한 선입견을 가지게 할 우려가 있어 일단 수업과 수업자에 대한 정보는 최소한으로 하고 수업 속으로 들어가 보았다.

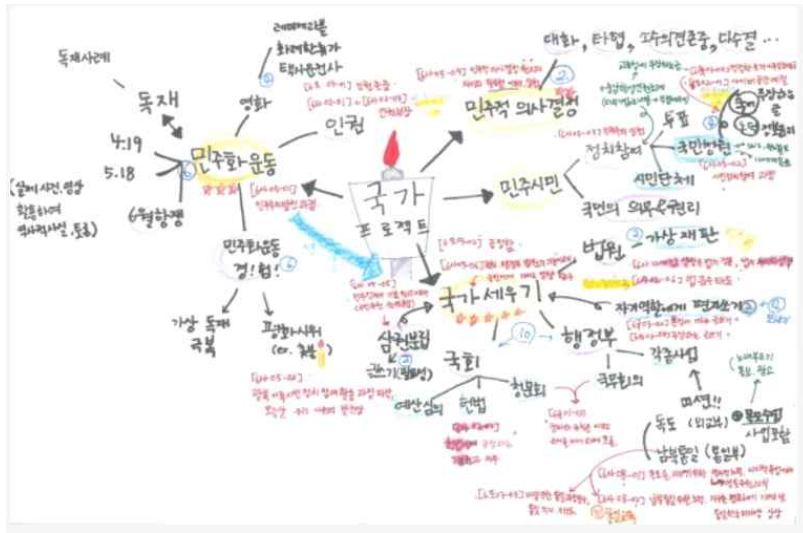


그림 1. 국가 프로젝트 수업 개념도

수업 참관을 위해 학교에 들어서자 학생들의 재잘거림이 기분 좋게 다가왔다. 학교는 먼 소재지에 위치한 작고 아담한 학교였다. 학생들은 필자를 처음 보았음에도 불구하고 밝게 인사 해주었다. 인사해주는 학생들을 뒤로 하고 교실에 들어갔다. 학생들은 낯선 이가 자신의 공간(교실)을 침범했음에도 불구하고 그다지 적대적이거나 낮설어하지 않는다. 그동안 김 선생님 수업을 촬영하거나 참관하러 많은 이들의 들고 나감이 있었음 때문인지 외부인에 대한 경계심이 크지 않아 보였다. 교실 책상은 ㄷ자형으로 배치되어 있었다. 김 선생님께서부터 간단하게 정리된 수업 자료를 건네받았다. ‘국가프로젝트’ 수업이라는 제목과 함께 전체적인 프로젝트 수업 진행 과정과 본시 학습에서 다룰 내용이 안내되어 있었다. 필자는 관련 자료를 보는 순간 이 내용을 다 할 수 있을까? 하는 약간의 놀라움과 의구심이 들었다.

본시 학습의 주제는 국가프로젝트 9차시 중 6차시로서 정부 구성(사법부 포함) 및 인사청문회 준비, 법안 마련, 인사청문회를 다루는 것이다. 사법부 구성과 관련해서는 법원과 검사를 선발하는 과정이 포함되어 있었다.<sup>4)</sup>

수업이 어떻게 진행될까하는 궁금증이 더해졌다. 그런데 수업 시작 종이 울리지 않는다. 수업이 시작될 때가 된 것 같은데 수업은 시작되지 않고 학생들은 계속 돌아다닌다. 선생님도 특별히 제재를 하지 않는다.(이 학교는 블록 타임제-80분 수업, 20분 휴식-로 수업을 하고 있었으며, 수업 시작 5분전에 예비종을 울리지만 수업 시작을 알리는 시작종은 없다.)

수업이 시작될 무렵 교실로 한 무리의 학생들이 들어와 교실 바닥에 자연스럽게 자리 잡는다. 이 상황은 뭐지? 잠시 후 한 분의 선생님이 더 들어오신다. 학생들도 선생님도 모두 익숙하고 편안한 모습이다. 학생들이 자연스럽게 자리를 잡자 선생님 두 분이 함께 하면서 수업이 시작되었다. 합반 수업이다. 6학년 전체가 2개 반인데, 두 반이 합반을 하고 있다. 학습의 경계를 넘어서는 공동수업을 하고 있었다.

4) 필자는 본시(6차시) 수업을 참관한 후 1차시 수업부터 9차시의 수업을 촬영한 수업을 관찰하였다.



그림 2. 오늘의 수업 내용과 수업 절차를 설명하는 교사

수업 시작과 함께 학생들은 선생님에게 집중한다. 선생님은 지난 시간에 했던 활동을 정리하고 이번 시간에 할 내용을 설명한다. 프로젝트 수업 전체 과정 중 이번 수업이 어디에 위치하고 있으며 본시 학습 내용이 중요한 이유 등에 대해 안내를 한다. 지난 시간에 뽑은 대통령 선거 결과 및 국회의원들과 사법부 구성에 참여할 학생들을 확인하고 3개 모듈(정부 구성 및 인사청문회 준비 모듈, 법률 제정 모듈, 사법부 구성 모듈)에서 활동이 이루어질 것임을 예고한다. 정부 구성 모듈은 각부 장관 후보자를 선정하고 인사청문회에 대비해야 하며, 국회의원 모듈은 법률안을 준비해야 하고, 사법부 구성 모듈은 자격시험을 치루고 이 시험을 통과할 경우 사법부를 구성하는 모듈원이 될 것임을 밝힌다. 이와 함께 김 선생님은 현 정부의 정부 구성과 각 행정부서에서는 어떤 일을 하는지 간단하게 설명하면서, 프로젝트 수업 중 각부 장관이 해야 할 일들에 대해 안내해준다. 여기서 인상적이었던 것은 각부에서 하는 행위가 실제 활동과 연결된다는 것이다. 예컨대, 보건복지부의 경우 학생들의 복지와 건강을 위한 활동 계획(필요한 예산 및 집행 계획)을 세우고 이를 실제 실천하게끔 하고 있다. 정부 역할에 대한 피상적이고 형식적이었던 명목 지식이 실천 지식으로 변화되는 순간이다. 선생님 설명에 대해 학생들이 다수의 질문을 하였고 두 분 선생님은 학생들의 질문에 친절히 답해 주었다.

중등학교 사회 과목 내용 중 학생들이 가장 싫어하고 어려워하는 단원 중에 하나가 정부 구성 및 역할인데 초등학생들은 오죽하랴! 그런데 김 선생님은 정부 기관의 기능과 역할을 학생들이 직접 체험하게 함으로써 그 의미와 내용을 보다 잘 이해할 수 있도록 돕고 있었다. 필자가 좋은 수업이 갖추어야 할 조건으로 제시한 적절한 자극(학생들이 직접 해보는)이 있는 수업이 이루어지고 있는 것이다. 학생들이 직접 계획하고 행동하도록 하고 있으니 말이다.





그림 3. 국회 모듬의 법률안 제정 및 청문회 준비를 위한 토론 장면

선생님의 설명이 끝난 후 학생들은 각 모듬별로 지정된 장소로 이동한다. 필자의 시선은 국회 모듬을 따라 갔다. 학생들은 어떤 법안에 대해 논의할까? 학생들의 논의 수준은 어떠하며, 선생님은 어떤 역할을 할까?

8명의 학생들이 모여 논의를 시작한다. 오늘 논의했으면 하는 주제에 대해 이야기 하면서 자연스럽게 토의를 시작한다. 이들이 논의한 내용은 임대료와 관련된 것이었다. 임대료라니!! 학생들에게 임대료에 대한 논의가 왜 필요하지? 이러한 의구심은 수업을 참관하면서 자연스럽게 해소되었다. 이번 프로젝트 수업에서는 경제 부분에 대한 학생들의 이해를 높이기 위해 학생들에게 추첨을 통해 일정한 돈을 나누어 주었으며(배분된 돈은 학생별로 5만원, 3만원, 1만원), 이 돈으로 학생들은 자신의 진로와 관련된 창업, 창직 활동(토지 거래를 포함하여)을 해야 하고, 가능하면 수익을 많이 남기라는 미션이 주어져 있었다.

학생들은 임대료<sup>5)</sup>가 너무 비싸 자신들이 처음 분배받았던 돈(재산)이 줄어들거나 토지를 잃은 학생도 있었다는 점을 지적하면서 임대료를 낮출 필요성에 대해 공감하고 있었다. 이들은 추첨을 통해 돈을 많이 받은 학생과 그렇지 않은 학생들 간 차이가 갈수록 커진다는 문제점을 지적하였다. 이러한 상황 설정과 수업 진행은 경제 수업에서 널리 활용하고 있는 게임이론을 차용한 것으로 볼 수 있다.

본시 학습 구성에서 절묘했던 점은 추첨을 통해 기본 재산을 차등분배 하였다는 점과 이 돈으로 수익을 얻기 위한 거래나 투자를 자유롭게 할 수 있게 하였다는 점이다. 추첨을 통해 기본 재산을 차등 분배한 것은 부의 세습을 의미하기도 하고 기본 출발선이 다른 현실 사회를 반영하는 것이기도 하다.

국회 모듬 학생들은 임대료 상승으로 어려움을 당하고 있는 학급 학생들을 위해 임대료를

5) 학생들은 기본적으로 자신의 자리(토지)가 있어야 하므로 모든 학생은 자신의 자리 값을 기본적으로 지불해야 하며, 일부 학생들은 수익 사업을 위한 사업장을 마련하기 위해 다른 학생으로부터 토지(자리)를 빌리거나 자신의 자리를 담보로 대출을 받기도 하였다. 이 때문에 임대료나 대출에 따른 이자를 지불해야 하는 경우가 많았다.

700냥(수업 상황에서 돈의 단위는 ‘냥’으로 하고 있음)으로 한정한다는 법률안 제정에 동의하였다. 이들은 높은 임대료가 가지고 있는 문제점을 자연스럽게 인식하면서 그 대안으로 임대료 상한제를 제안한 것이다. 이는 현실 경제에서 실제 사용하고 있는 가격 상한제(최고가가격제)와 같은 것이다. 이러한 가격 상한제를 실시하였을 때 나타나는 문제점을 종합적으로 검토하지는 못하였지만 학생들은 임대료 상한선을 정하면 자유로운 거래가 위축될 수 있고, 부자들에게 불리할 것이라는 문제점을 추상적인 수준에서나마 제시하고 있었다. 임대료 상한선을 어길 경우에 취할 조치(벌금)까지 제시하는 등 매우 높은 수준의 논의가 이루어졌다.

국회의원 모듬에서 논의한 또 하나의 의제는 학급에서 욕설을 하는 학생들을 어떻게 할 것인가에 대한 것이다. 학생들의 생활과 직접적으로 관련된 문제라서 그런지 다소 감정적인 대응도 보였다.

- 학생 1: 일단 욕을 줌
- 교사 : 안 하면 되지.
- 학생 2: 그런데 습관이에요.
- 교사: 이번 기회에 바꾸면 되지.
- 학생 2: 이게 근데 말을 하려면 어쩔 수 없어요.
- 학생 3: 말 안하고 살 거예요?

어떤 쟁점에 대해 논의할 때 제일 먼저 고민해야 할 것은 쟁점이 되고 있는 현상의 의미와 범위를 명확히 하는 것이다. 학생들은 ‘욕’과 관련된 문제를 협의하기에 앞서 ‘욕’의 범위와 한계에 대해 논의하였다. 학생들은 욕의 범위와 한계를 단순한 욕설뿐만 아니라 ‘수업 방해’와 ‘도박’을 포함하는 매우 포괄인 개념으로 정의하였다. 욕(수업 방해와 도박을 포함하여)하는 학생들에게 벌금을 부과하기 위한 법률 제정을 결의하였다.

- 학생: 비하발언, 도박?
- 학생4: 일단 친구끼리 이야기 하는 것은 약간 안 나쁘잖아.
- 학생6: 그런 것도 있어 친구끼리 주고받아도 그거 가지고 상처받을 수도 있잖아.
- 학생4: 상대가 폭력 받거나 기분 나쁘면 계속 하면 안 되지.
- 학생: 똑같은 말을 해도...
- 학생6: 똑같은 말을 해도 벌금?
- 학생: 말 따라하네. 근데 이렇게 하면 벌금?
- 학생4: 어쨌든 벌금 삼천 원 할래?
- 학생9: 똥명칭이가 뭐야?
- 학생6: 똥 싸는 명칭이
- 학생2: 벌금 사천 원으로 해서
- 학생: 아니 봐봐 지금. 법이 인권 비하발언 그리고 도박.
- 학생6: 수업방해.
- 학생2: 수업 늦게 오는 것. 수업 지각. 방해를 하고.



그림 4 각부 장관 및 차관에 대한 인사 청문회를 하는 장면

국회 모듬의 회의가 끝난 후 처음 모였던 교실로 다시 모였다. 수업의 마지막 부분인 인사 청문회를 위해서였다. 행정부 구성을 맡았던 모듬에서는 각 부 장관 후보자를 소개하고 각 부 장관 후보자들은 짧게 자신의 소견을 밝혔다. 자신이 장관이 되면 학생들을 위해 어떤 정책을 펼 것인가를 발표하였고, 발표가 끝나자 학생들은 장관 후보자들에게 질문을 하였다. 형식적으로 진행될 것 같았던 청문회가 생각보다 진지하고 날카로운 질문과 대답이 오고갔다. 시간이 촉박하여 충분한 질문을 하지 못하였지만 대답을 불성실하게 한 일부 장관 후보자들에 대해서는 비토가 이어졌다.(실제 일부 학생은 청문회를 통과하지 못하였다).

학생2: 일단 가기 전에 국무총리 후보로 이\*빈이 나왔는데 대통령님이 서로 존중하고 아름다운 나라를 만들고 싶다고 하셨고 그러기 위해서 이\*빈을 뽑았어. 반은 나누어 졌지만 평화적으로 나라를 운영하자는 의미에서 이\*빈을 총리로 선택했다고 했습니다. 그리고 장관 차관 후보들 말씀을 드리겠습니다. 법무부 장관 김\*운...

이러한 수업은 현실 정치와 거의 비슷한 상황을 학생들이 직접 체험하게 함으로써 수업의 효용성과 실제성이 높았다. 장관에 대한 청문회가 종료된 뒤 김 선생님은 오늘 수업 내용을 간단하게 정리하고 다음 시간에 할 내용을 소개하면서 수업을 종료하였다.

전체적인 수업의 구성은 일제식 수업 → 개인별 탐구 → 소집단 모듬 수업 → 일제식 수업으로 구성되어 있었고, 수업이 맥락적으로 잘 구조화되어 있었다. 필자가 제시한 좋은 수업의 조건인 수업의 구조화가 잘되었다고 할 수 있다. 그런데 수업이 예정된 시간을 훨씬 넘어 끝났음에도 화를 내거나 시간을 확인하는 학생을 볼 수 없었다. 학생들은 수업에 완전히 몰입하고 있었다. 수업 그 자체 속으로 놀랍도록 몰입하는 모습이였다. 학생들이 수업에 몰입하고 있다면 수업 종료 시간은 좋은 수업을 위한 조건으로 그리 적합한 것이 아님을 확인하였다.

수업 시간 중 시간을 확인하였던 것은 두 분 선생님과 필자만이 아니었을까?

### 3. 수업을 보고 나서

이 수업은 필자에게 특별한 경험이었다. 학생들은 수업에 집중하였고, 학습 과제를 해결하는 과정에서 마련된 대안과 그 대안들 중 최선의 것을 선택하는 과정이 놀랍도록 합리적이었기 때문이다. 토의와 토론을 통해 집단지성이 발현되고 있었다. 학생들은 자신의 의견이나 자신이 속한 모둠의 의견을 말하고 의견이 다른 사람과 타협하기도 하고 때로는 자신의 의견을 강력하게 주장하면서 ‘와글와글’ 목소리를 높였다.

학생들은 이번 프로젝트 수업을 통해 한 국가 구성원들은 각각의 지위와 역할에 따라 제각기 생각과 의견이 다를 수 있음과 토의와 토론을 거치면 합리적이고 꽤 괜찮은 선택에 이를 수 있음을 자연스럽게 깨달았고, 프로젝트 수업을 통해 민주적 절차의 의미와 그 중요성을 다시 한 번 생각하게 되었다고 하였다.

그렇다면 이런 수업이 가능했던 요인이 무엇일까? 교사의 수업에 영향을 요인으로서는 흔히 교사 요인과 환경적 요인을 제시하는데, 교사 요인으로는 교사의 사회·문화적 배경, 학생 발달에 대한 인식(학생관), 교육 내용 지식에 대한 신념, 교과 내용 지식 수준 등이, 환경적 요인으로는 수업 환경과 교실 문화 등이 제시된다. 필자는 이 중 교사의 학생 발달에 대한 신념, 교과에 대한 지식, 그리고 학습 환경 및 문화를 중심으로 분석해 보았다.

이러한 분석을 위해 김 선생님과 나누었던 면접 자료와 김 선생님이 제작하거나 서술한 수업 관련 자료를 활용하였다. 김 선생님과 나의 면접은 총 3차<sup>6)</sup>에 걸쳐 이루어졌으며, 1차 면접 내용은 전사 자료를, 2, 3차 면접 내용은 필자가 정리한 자료를 통해 확인하였다.

김 선생님이 프로젝트 수업을 성공적으로 수행할 수 있었던 첫 번째 요인은 김 선생님이 가지고 있는 학생 발달에 대한 신념이다. 일반적으로 교사의 행위는 그가 가지고 있는 신념에 의해 강력하게 영향을 받는 것으로 알려져 있다. 왜냐하면 교사들은 자신의 신념에 따라 교수 내용과 방법을 결정하는 경우가 많기 때문이다.

본시 학습을 이끈 김 선생님은 교직 경력 16년차의 중견 교사로서 오랫동안 교사 공동체 활동을 하고 있었으며, 수업 혁신에 대해 많은 고민을 하고 있었다. 김 선생님은 학생 발달은 개인차가 있으며 각자 잘하는 영역도 다르다는 것을 인정해야 한다고 하였다.

김 선생님: (전략) 근데 **인간의 발달은 다 다르잖아요**. 어떤 아이는 늦게 트이는 아이도 있고, 어떤 아이는 운동을 잘 하고, 어떤 아이는 음악을 잘 하고, 어떤 아이는 글쓰기를 잘하고 다 다른데 (중략) **교육과정은 기다려 주지 않아요**. 항상 부진아로 처벌을 하죠. 정해버리는데 낙인이 되는 것 같다는 생각 (중략) 인생을 두고 좀 변화 할 수 있게 속도에 따라서 자기가 선택할 수 있게 (후략)

이러한 학생 발달에 대한 신념은 교과과정 지식과 연결되어 하나의 체계를 만들고 있었다.

6) 1차 면접은 2019. 5.16. 16시-20시, 2차 면접은 8.30-8.31, 3차 면접은 10.16. 16-20시까지 이루어졌다.

교육과정 지식은 동일 학년에서 가르치는 다른 교과 내용에 대한 수평적 이해와 동일 교과 내용에 대한 수직적 이해를 포함한다. 따라서 교육과정 지식은 내용 조직 지식으로 재개념화할 수 있으며, 내용 조직 지식은 교육내용을 학습자의 발달에 유리한 방향에서 재구성하는 데 필요한 가장 기본적인면서도 중요한 지식이라고 할 수 있다. 일반적으로 내용 조직에 관한 지식은 스코프(scope: 내용의 폭과 범위)와 시퀀스(sequence: 계열성)를 가지고 설명할 수 있다. 어떤 내용을 어떤 수준에서 교육과정에 포함시킬 것인가와 선정된 내용을 어떤 순서로 가르칠 것인가를 나타낸 것이다.

김 선생님은 학생 발달의 개별성과 다양성을 강조하면서 교육과정 역시 그러한 원리에 맞추어져야 함을 강조한다.

김 선생님: 학년 지식 체계를 연구하면서 (교육과정)학년으로 너무 쪼개놨어요. 교육과정을 보면 몇 학년 몇 학기에 뭘 배워야 하는지가 다 정해져 있다는 거죠. 이런 건 교육과정 자체가 아이들을 학년으로 학년제를 강요하게 되는 거죠. (중략). 저는 **학년제를 타파해야 한다**고 생각합니다. 교육과정 안에서 교육과정의 학년제가 무너져야 되고 전(全)인생을 두고 좀 변화할 수 있게 **속도에 따라서 자기가 선택할 수 있게** (중략) 네모반듯하게 나머지 다양성 다 잘라내고 위아래 관계 다 잘라내고 이런 생각이 들어서 **교육과정이 좀 유연해져야 되고 통합되어야 되고**(후략).

여기에 김 선생님의 교육과정에 대한 생각이 잘 나타나 있다. 김 선생님은 교육과정 구성에 있어 통합과 무학년제를 주장한다. 즉 학생 발달 수준과 흥미에 따라 교육과정이 구성되어야 하며, 학년별로 정해진 성취 기준에 따라 학습 우수아와 부진아를 구분하여 낙인찍는 기존의 교육과정을 비판적으로 바라보고 있었다.

이와 함께 김 선생님은 학교에서 이루어지는 학생 발달은 단지 교과와의 만남에 의해서만 이 아님을 주장하면서 다양한 만남을 강조하였다. 또한 수업과 교사 자신의 삶은 분리될 수 없는 하나의 전체로 간주하고 있었다. 수업을 자신의 삶과 연결시키는 마음은 김 선생님이 프로젝트 수업에 열정을 갖는 이유를 설명해주시기도 한다. 프로젝트의 내용이 우리가 살아가면서 경험하고 체험하는 진짜 삶의 모습이기 때문이다. 학교의 수업은 우리의 삶과 유리된 표본실의 전시물이 되어서는 안 되며 학생들의 실제 삶과 연결되어야 하고, 학생 발달을 촉진하는 수업이어야 한다는 신념이 반영된 결과로도 볼 수 있다.

김 선생님: **너희(학생)도 나(김 선생님)를 통해서 성장하고 나도 너희를 통해 성장하고 삶을 함께 살아가고 있으니까. 같이 삶을 살자. 그래서 저는 교육(수업)이 곧 삶이고 삶이 곧 학교(기 때문에)고. 수업과 저는 분리를 할 필요가 없다고 생각해요. 수업에서 들었던 걸 가지고 아이들 삶을 들여다보고 삶을 다시 수업으로 가지고 오고**(후략)

김 선생님: 어떻게 보면 프로젝트라서 다른 수업과 좀 다르기는 한데 질문을 던질 수 있고 그게 최대한 **앞으로 발생할 수 있는 사회와 비슷한 상황을 만들어주는 수업.** 그런 수업이 좋은 수업이라고 생각해볼 수 있고 (후략)

한편, 학교 환경에 대한 신념을 엿볼 수 있는 이야기도 있다.

김 선생님: 저는 작은 사회인 **학교라는 공간**이 네모반듯한 공간이 아니라 **소통하기 위한 공간,**

**새로 도전 할 수 있는 공간** (중략) 공간이 사실은 편리만을 위한 공간이 아니라 **사람의 관계와 소통과 협력과 학습을 위해** (중략). 제가 만약에 학교를 진다면 **동그란 원으로 만들겠다**. 사이드에는 모든 각각의 교실이 배치되고 안에는 계속 만날 수 있는 통이 되어서 (후략)

김 선생님은 학교(교실)를 소통의 공간으로 인식하고 있었으며, 학교는 편안하고 안락한 삶의 공간이 되어야 한다고 생각한다. 이러한 인식은 그의 수업 구성과 실천에서 그대로 실행되었다. 김 선생님의 교실은 학생들이 편안한 자세로 수업에 임할 수 있는 평화의 공간이며, 궁금한 것이 있거나 건의할 사항이 있으면 누구나 이야기할 수 있는 소통의 공간이었다. 이와 함께 김 선생님은 다양한 학교 구성원들과의 대화와 협력을 강조하였다.

김 선생님: 저희는 **대화를 통해서 같이 성장**하는 게 있잖아요. 공동 성장하는 특히 기록으로 남겨도 괜찮을 것 같고 (중략) **아이들은 관계를 통해서, 소통과 협력을 통해서 성장해나가는 것은 분명해요.** (중략) 동료교사와 협력하는 수업이 쓸데가 많거든요 (중략) 합반했을 때 한 달간 너무 힘들었어요. 얼굴 붉히고 싸울 정도로 (중략) 13년 동안 동료교사와 얘기했던 거보다 한 달 동안 그 교사와 얘기했던 게 더 많았어요.

이처럼 김 선생님은 자신의 삶과 수업을 일체화시키려 노력하고 있었으며, 대화와 소통, 그리고 협력적 관계를 통해 학생 발달과 수업자 자신의 성장을 지향하고 있음을 알 수 있었다.

다음으로 김 선생님이 프로젝트 수업을 실천하는데 도움을 준 환경 변인을 살펴보았다. 김 선생님이 근무하는 학교는 충남교육청에서 지정·운영하고 있는 혁신학교로서 2018년 혁신학교 종합평가에서 우수 평가를 받았으며, 2019년 현재 5년째 혁신학교로 운영되고 있다. 학교가 면(面) 지역에 있긴 하지만 주변에 충청남도에서 가장 큰 도시인 천안시와 아산시가 자리 잡고 있고 최근 인근 지역에 전원주택이 늘어나면서 학생 수가 증가하고 있다. 또한 오랜 전부터 지역사회와 학교 간 협력적 상생 관계가 잘 형성되어 있었고, 최근 이사 온 주민들도 교육에 대한 관심과 열의가 높아 학교에서 이루어지는 다양한 교육 프로그램에 적극적으로 참여하고 있다.

이러한 외적 환경 요인과 더불어, 학교 내부의 물적 환경 역시 비교적 양호하였으며 유휴 교실을 활용하여 다양한 학생 활동을 지원하고 있었다. 학교 환경 변인 중 가장 중요한 부분은 관리자의 마인드와 교직원들 간의 관계이다. 이 학교의 교장 선생님<sup>7)</sup>은 민주적인 리더십을 발휘하고 있었으며 교사의 자율성을 매우 존중하고 있었다. 교장 선생님은 김 선생님의 수업 및 대외 활동에 대해 전폭적인 지지를 보내고 있었다. 이러한 대내외의 물적·인적 지원과 협력도 김 선생님이 프로젝트 수업을 성공적으로 수행하는데 많은 도움을 주었다고 할 수 있다.

이러한 영향 요인들을 바탕으로 김 선생님의 수업은 우리나라 교실 수업에서 발견되었던 많은 문제점을 상당부분 해소하고 있었다. 김 선생님의 수업을 좋은 수업이라고 평가할 수 있는 장면을 몇 가지 제시하면 다음과 같다.

먼저, 학습자를 주체적 존재로 상정하고 있었다. 학생들을 교사와 함께 성장해야하는 주체로

7) 필자는 팔자가 연구 책임자로 참여한 '2019 충남 혁신학교 평가 연구' 과정 중 김 선생님이 근무하는 교장선생님과 면담을 여러 차례 하였다.

보고 있었으며, 스스로 합리적으로 의심하고 탐구할 수 있는 능력을 갖춘 개인으로 보고 있었다.

둘째, 학생들의 생활 세계와 관련된 실제적인 세계를 프로젝트 수업 내용으로 함으로써 수업 내용의 박제화를 막고 확실성을 극복하고 있었다. 수업에서 다루어지는 지식이 파편화되는 것을 막기 위해 수업 내용의 재구조화를 시도하였으며, 다른 지식과의 통합성과 연결성을 강화하여 지식의 전이력을 높이고 있었다. 무엇이 몇 년에 일어났고, 대통령의 임기와 의회의 기능이 무엇인지와 같은 단편적이고 탈 맥락적인 사실적인 지식의 주입에서 벗어나 실천적이고 맥락적인 차원에서 지식을 발견할 수 있도록 지도하고 있었다.

셋째, 협력적 수업환경을 조성하고 있었다. 협력적 수업 환경을 조성함으로써 상대적으로 낮은 성취를 나타내는 학생들에게 정서적으로 안정감을 주었으며 수업에의 참여를 적극적으로 조장하였고 공동체 의식을 키우는 등 긍정적인 효과를 발생시키고 있었다. 또한 협력적 수업 환경 조성으로 학교 교육 목적이 상급 학교 진학이나 보다 나은 사회·경제적 지위를 얻기 위한 수단이 아니라 학생의 온전한 성장을 지향하는 교육 본래의 목적을 달성하고 있다.

넷째, 과정 중심으로 평가를 하고 있었다. 이를 통해 수업의 의의를 최대화시키고 있다. 수업은 학생들이 지식을 습득하게 하는 하나의 과정인데, 이러한 과정 자체를 평가함으로써 학생들로 하여금 최종적인 답만을 찾는데 그치지 않고 문제 해결 과정에서 발견한 각각의 대안들이 가지고 있는 장점과 단점을 숙고(熟考)하는 경험을 하게 하였다. 수업 성찰지, 활동 소감문 및 보고서 등을 통해 학생들의 사고 과정이 제대로 작동하고 있는지를 평가하고 있었다.

이처럼 김 선생님은 좋은 수업을 실천하는데 필요한 몇 가지 시사점을 제공해 주고 있다. 즉, 학생 중심의 수업관, 실생활과 학습 내용의 연결, 주변 동료와의 협력적 네트워크 구성, 그리고 지역 사회와의 상생적 협력 체제 구축 등이 이루어질 때 의미 있는 수업 혁신이 이루어질 수 있음을 보여주고 있다. 이와 함께 인적·물적 토대의 구축과 연대성 강화 등도 김 선생님의 수업 혁신이 원활하게 이루어지는데 기여하였다. 이처럼 김 선생님이 프로젝트 수업을 통해 성공적으로 수업 혁신을 실천하는 데는 다양한 요소들이 기여하였지만 가장 중요한 부분은 김 선생님의 교육에 대한 열정과 의지, 그리고 노력일 것이다. 자기 수업에 도취되지 않고 자신의 수업을 반성적으로 성찰하며 성장해 가는 김 선생님의 수업을 응원하며 좋은 수업을 보게 해준 김 선생님의 다음 행보를 기대해 본다.

## 참고문헌

- 손승남(2007), 좋은 수업의 조건-교수론적 관점들, 교육사상연구, 20(1), 115-134.  
손우정(2014), 배움의 공동체, 서울: 해냄.  
유종열(2017), 사회과 수업의 이론과 실천, 서울: 지식정보.  
이혁규(2008), 수업, 비평의 눈으로 읽다, 서울: 우리교육.  
이혁규(2018), 수업 비평가의 시선, 서울: 교육공동체벗.  
이혁규(2019), 한국의 수업 연구 역사에 대한 일 견해, 교육문화연구 25(2), 57-82.

- 이혁규·김남균·김민조·김병수·김정진·김향정(2017), 한국의 수업 혁신 현황과 전망, 전국시도교육감협의회 연구보고서.
- 조벽(2010). 나는 대한민국의 교사다. 서울: 해냄.
- Buzan, T.(1983), *Use Both Sides of Your Brain*. A Plume Book.
- Connell, J. D.(2005), *Brain-Based Strategies to Reach Every Learner*, 정종진·임정환·성용구 옮김 (2010), 뇌기반 교수-학습 전략, 서울: 학지사.
- Dewey, J. (1938), *Education and experience*, New York: Macmillan.
- Gage, N. L.(1963), Paradigms for research on teaching in N.L. Gage (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally & Company, Chicago, 94-141.
- Goleman, D.(1998), *Working with Emotional Intelligence*, Bloomsbury Publishing, London.
- Klauer, K. J.(1985), Framework for a theory of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 1, 5-17.
- Meyer, H.(2004), *Was Ist Guter Unterricht?*, 순승남·정창호 옮김(2011), 좋은 수업이란 무엇인가?, 서울: 삼우반.
- Robertson, E.(1987), Teaching and related activities, In M. J. Dunkin.(Ed.), *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*(pp. 15-18), Oxford: Pergamon Press.
- 佐藤 學(2006), 수업이 바뀌면 학교가 바뀐다(손우정 역), 서울: 에듀케어.

교신저자 : 유종열, 공주대학교 교수  
demot86@hanmail.net

## 별난 남학생 가르치기: 성차별 수업의 어려움

윤 상 균  
여의도고등학교

### I. 들어가며

아이들이 달라졌다고 한다. 예의가 없고, 자기밖에 모르고, 감정조절을 할 줄 모르고 등등. 그 원인으로 핵가족화에 따른 인성교육의 부재가 거론되기도 한다. 하지만 학교 교사들에게 이것은 그리 특별한 사항이 아니다. 일상이기 때문이다. 지금 거의 모든 교사는 이러한 문제



상황에 대한 나름의 대처 방식을 다 갖고 있다고 봐도 무방하다. 이런 측면에서 보면 (교사들에게) 문제는 없다. 필자도 마찬가지다. 이런 아이들과 (큰 문제없이) 매일 생활하고 있다.

그런데 최근 들어 이상한 양상이 포착되고 있다. 즉 그동안 경험하지 못했던 일들을 경험하고 있다. 남학생들이 여성 문제에 대해 매우 민감하게, 단도직입적으로 말하면 신경질적으로 그리고 짜증스럽게 반응한다는 것이다. 오래전부터 그런 생각을 갖고 있었지만 그것을 최근에 와서야 표출하기 시작한 것인지, 아니면 최근에 그런 생각이 새롭게 들과 동시에 표출하고 있는 것인지, 어떤 경우인지는 모르겠다. 하지만 균열이 발생하고 있고, 교실 분위기가 안 좋아지고 있다.

이 문제가 ‘여혐(女嫌)’ 까지 연결된 것인지, 아닌지도 모르겠다. 다만, 교사로서 당황스럽다. 어떻게 대처해야 할지 막막하기 때문이다. 예전에 충분히 경험해보지 못했기에, 예의 없고 이기적이며 감정 폭발하는 학생들을 대처하듯이 매뉴얼화된 실력 발휘가 안 된다. 그렇다. 학교적으로든, 교사 개인적으로든 매뉴얼이 마련되어 있지 못하다. 준비된 대처 방안이 없다.

교육은 도달점과의 격차를 확인하는 것에서 시작한다. 사회과교육의 목표인 시민 또는 사회과교육 받은 사람의 모습과 예의 없음, 자기밖에 모름, 감정조절 불능은 대책점에 있다. 마찬가지로 다른 성(性)에 대한 신경질적이며 짜증스러운 반응 역시 매우 부적절하다. 전자에 대해서는 교육 당사자들이 오랫동안 노출되어 있었고, 학교에서 일상적인 대처—그것이 얼마나 교육적으로 적절하며 효과적인지는 모르겠지만—가 (나름) 이루어지고 있다. 그러나 후자에 대해서는 아직 공론화되어 있지 못하다. 교사들조차 충분히 문제를 인식하지 못하고 있다. 다만, 어떤 장면들을 통해 간헐적으로 접하고 있을 뿐이다. 이런 상황에서 체계적인 교육적 대처가 부재함은 물론이다. 본 연구는 후자의 문제에 대한 소개(또는 폭로)이며, 대처 방안에 대한 고민이다. 문제의 장면은 주로 성차별 수업, 즉 양성평등 교육 속에 등장한다.

## II . 문제의 장면들

‘이건 뭐지?’ 하는 첫 충격은 지금으로부터 약 2년 전 방송교육 시간에 경험하였다.

# 장면1 : 금요일 5, 6교시 창체시간 방송교육

주제 : 양성평등

강사 : (단호하며 자신감있는 그러면서도 여유있는 목소리의) 젊은 여성

보통 방송교육 때 아이들은 자거나 각자 개인공부를 한다. 그런데 교육이 시작되자 교실이 술렁이며 한 마디씩 내뱉기 시작한다.

이때 내뱉은 말들은 간단히 정리하면 “저 강사 페미니스트 또는 페미야” 이다. 학생들의 술렁임에 입장 지도하는 교사로서 일종의 위험을 감지하였지만, 감사하게도 강사가 워낙 강의를 잘해서—수준이 높아서—학생들은 대꾸를 못하고 잠잠하였다. 설복(說服)은 아닌 것 같고, 그렇다고 감정 상하는 패배도 아니었다. (이 사태의 진정에) 그저 감사할 따름이었다. 필자도 이 긴장 대처 상황을 예의주시하며 강의를 들었는데, 강사의 강의를 꽤 괜찮다 정도를 넘어 어떤 수준이 느껴졌다. 거꾸로, 만일 그 수준 밑의, 소위 말하는 꽤 괜찮은 정도의 강사였어도 교실은 소란스러워졌을 것이다. 이런 사태—남학생들의 상태—를 이미 알고 있는지, 강연자

측에서 사전에 고려를 다 한 것 같다. 대충 했다가는 봉변당할 수 있다는 것을.

이런 기조가 학교생활 전반에서 유지되는 가운데, 최근에는 수업 시간에 그것을 명시적으로 확인하게 되었다.

# 장면2 : 「사회문화」 과목 수업시간  
단원 : 다양한 불평등  
단골 주제인 유리천장 부분에 이르자 한 아이가 질문한다. 요즘은 그런 차별 없다고. 그리고 일에 대한 적극성의 차이에 따른 자연스런 결과라고.

이에 대해 여성의 여건 상 그런 측면—적극성의 차이—이 사실이지만, 남녀를 보기 전에 일반적인 직장 사례를 보자고 하였다. 한 사람은 열심히 일하고 칼퇴근하는 생활을 했고, 다른 사람은 야근을 자주 했다. 동일 점수인데 승진은 야근한 사람이 했다고. 결국 칼퇴하던 사람도 그 다음부터는 야근을 했고, 나중에 승진을 했다고. 이처럼 직장에는 차별이 일반적으로 있다는 식으로, 학생의 인식에 반대되는 설명을 하려고 노력하였다. 그런데 수업이 끝나고 보니, 여성의 그 여건에 따른 문제를 다루지 못하고 넘어가 버렸다. 이는 학생의 심기를 최대한 건드리지 않으려는 설명 방식을 취하다 보니 나타난 결과가 아닌가 생각된다.

# 장면3 : 「사회문제 탐구」 과목 수업시간  
단원 : 사회적 소수자  
성차별 단원 발표를 맡은 학생이 발표 도중 말끝마다 “제 생각과는 다르지만”이라는 말을 덧붙인다. 발표를 마치고 따로 “선생님, 교과서가 진보적 입장으로만 썬진 것 같아요.” 라고 문제를 제기한다.

이에 대해 뭔가 반박을 해야 했기에, “우리나라 민주당이 세계적 차원에서 진보정당일까?” 라는 식의 질문을 되던졌다. 오히려 보수적으로 평가될 수 있다고. 그런 측면에서 우리의 교과서가 진보적이라고만 볼 수 없다고 답변해 주었다. 학생이 수궁하는 듯 했지만, 경험상 이것은 교사가 일단 그럴듯하게 설명을 했고, 수업을 종료할 때가 임박해서 일단 수궁하고 본 것으로 판단된다. 학생들은 확실한 반박이 가능할 때에야 교사에게 질문을 하는 경향이 있고, 약간의 의문만으로 덤비는 경우는 거의 없기 때문이다. 하지만 완전히 종료된 상황은 아니라고 생각된다. 어쩌면 임시봉합인지도 모른다. 이 학생은 여전히 같은 생각으로 생활할 것 같다.

# 장면4 : 「사회문화」 과목 수업시간  
한 아이 : 여자는 밥하고 빨래해야지! 어덜!

너무 어이없는 발언이었다. 아니 정식 발언은 아니고, 수업 중 나타나는 소위 ‘지방방송’, 즉 정식으로 묻고 지명되어 발언하는 것이 아니라, 학생 자신이 돌발적으로 혼잣말 식으로 하는 발언이다. 보통 교실에서는 이런 발언의 유형을 통해 심한 말들, 즉 소위 ‘헛소리’ 들이 나온다. 가끔은 아이들을 웃기려고 이런 식의 발언을 하기도 한다. 이에 대해 “막상 여자들 많이 있는 곳에서는 한 마디도 못할꺼면서” 라고 즉흥적으로 반응하였다. 지금 돌이켜보면,

‘호되게 꾸짖었어야 하는데’ 하는 자책이 든다. 이러한 결과가 나타난 데에는 민감한 반응을 지양하고 여유롭게 대처해야 한다는 평소의 지침이 약간의 강박으로 작용한 것 같다.

# 장면5 : 군입대를 앞둔 졸업생과의 만남에서

“대학 생활은 어떠니?” 라고 묻자, 전혀 의외의 대답을 한다.  
“PC 논쟁이 심해요.”  
“예쁘다고 말도 못해요.”  
“좀 심한 것 같아요.”  
“이번에 총여학생회가 없어져서 그나마 잠잠해졌어요.”

이 학생들은 재학 중 매우 건전한 학생들이었고, 지금도 그렇다. 그런 학생들도 지금의 칼날 높이 세운 논쟁에는 전적 동감을 하기 어려운 듯 했다. 마침 얼마 전 ‘정치적 올바름 (political correctness)’ 논쟁 관련 도서(이종일, 2019)를 읽었기에 필자는 신나게 말을 주고 받으며 심도 깊게 대화를 나누었다. 아이들이 헤어지며 “선생님과 이런 대화를 나눌 줄 몰랐어요.” 라는 말을 하며, 좋았다고 한다. 뭐가 좋았을까? 그동안 자신들의 머리와 가슴 속의, 표출하지 못했던 생각들을 모처럼 재학 중 수업시간처럼 교사와 충분히 대화를 나눴기 때문일까? 그렇다면 그들은 왜 대학에서 자신의 생각을 고교 수업 시간 때처럼 노출하지 않았을까? 짐작컨대, 그것은 곧 공격의 대상, 표적이 되는 것을 의미하고, 그렇게까지 되고 싶지는 않았을 것이다. 이런 측면에서 훌륭한 아이들, 즉 남자들도 뭐가 지금 상황이 불합리하다는 생각을 갖고 있는 것 같다. 이 대화에선 필자도 남자였던 것 같다. 즉 일부 과격한 여성들의 주장을 비판했다. 이것은 수업시간에는 하지 않았던 것이다. 그렇지 않아도 균형추가 기울어져 있는데, 더 기울어지게 할 수는 없으니까.

# 장면 6 : 에이스 학생의 발표

아이들 사이의 에이스는 발표를 어떻게 할까 궁금했다.  
그런데, 남자들에 대한 차별을 먼저 발표하는 것 아닌가?  
결혼에서, 직장에서, 가정에서 더 많은 부담을 지우고 기대를 한다는. 심지어 언론에 발표된 데이터까지 조사해서 제시하며. (역시 에이스다)  
그리고 나서 (전통적인) 여성의 차별을 간략히 언급한다.  
나에게는 계속 의문으로 남는다. (받아들이기 어렵다는 뜻)

왜 그랬을까? 이유는 두 가지 중 하나이거나, 둘 다 일 수 있다. 하나는 자신의 생각이 그렇기 때문에 그렇게 발표한 것이고, 또 하나는 친구들의 주도적 분위기를 거스를 수 없기 때문이고. 그 에이스 학생을 평소에 지켜본 바로는 둘 다 해당되는 것으로 생각된다. 둘 다. 자신의 생각도 그런 측면이 있고, 따라서 굳이 일반적 분위기를 거스를 이유도 없고. 필자는 지금도 ‘왜 일반적인 교과서적인 패턴을 따르지 않았을까?’ 라는 의문이 든다. 그러면서 문득 그런 생각이 든다. ‘우수한 학생의 객관적인 눈에도 그렇게 비춰지는 것인가?’, ‘그렇다면 이런 시각을 수용까지는 아니어도 고려해봐야 하는 건가?’ 사실 교과서에도 남성이 차별받는 사례와 데이터가 일부 포함되어 있기는 하다.

# 장면 7 : 수업 마치고

사회과교실에서 학생들이 다 빠져나가고 남아있던 한 학생이 “선생님, 애들하고 생각이 너무 달라서 말을 할 수 없어요.” 라고 하소연하듯이 말한다. “그래?” (또는 “그래~”)라고 답하고 아이와 헤어졌다.

교사의 생각과 같은 생각, 또는 전통적인 생각을 지닌 학생도 일부 있는 것 같다. 그러나 친구들의 생각과 배치되는 것이기에, 짐작컨대, 친구들이 나누는 대화와 어울리지 않는 것이기에 자신의 생각대로 말을 못하고 지내는 것 같다. ‘그래 나도 너처럼 말을 못한다.’ 그 학생과 이심전심(以心傳心)이다.

### III. 문제 이해하기: 선행연구 후찰(後察)<sup>1)</sup>

당혹스러움을 느낄 때 탐구는 시작된다. 성차별 문제에 대한 교과서적인, 전통적인 시각이 그동안 다른 문제들처럼 교육당사자들에게 당연하게 받아들여져 왔다. 더 현실적으로 표현한다면, 큰 이의 제기 없이 교육이 진행되어 왔다. 학생들도 그러한 범주 안에서 의사를 표현하고 토론에 임하였으며, 교사는 그러한 입장을 지닌 대표자로서 그것의 강화를 위한 선봉에 선 자였다. 그것 또는 그러한 입장이라는 것은 보통 민주주의적 가치일 것이다. 그러나 이제 균열이 생겼다. 학생들은 공공연하게 교과서의 관점과 거리가 먼 모습들을 보이고 있으며, 교사는 자신감이 떨어져 있다. 당혹스럽다.

교육현장에서 실천가가 포착한 문제는 사후적으로 설명되어질 수 있다. 일반적인 연구 절차에서는 선행연구가 사전적으로 고찰되고 그리고 추가적 개선을 위한 연구가 진행된다. 그러나 실천 우선성을 특징으로 하는 실천가에게는 현상이 먼저 다가오고, 별다른 이론 없이 그 현상과 상당 기간 씨름하기 마련이다. 한참을 그러고 나서 나중에 이론을 통해 자신의 실천 속 현상을 돌아보게 된다. 이것은 성찰적 실천가(reflective practitioner)(Schön, 1983, 1987, 한국교육과정평가원, 2008, 91 재인용)로서 교사의 한 모습이며, 그것은 구체적으로 선행연구 후찰(後察)의 작업으로 이루어진다. 이를 통해 경험했던 현상이 어떤 것인지 사후적으로 이해하고, 나아가 어떤 교육적 의미를 지니는지를 거시적 차원에서 바라볼 수 있게 된다. 즉 실천을 먼저 하고, 나중에 이론을 훑어보며 실천의 의미를 구성해가는 것이다(윤상균, 2019, 16-18). 이런 남자, 즉 기존의 성차별 문제의 지식체계와 다른 인식을 갖는—큰 숙고 없이 사람들이 쉽게 부르기로는 ‘찌질이’라고 통칭되는—대상에 대한 연구는 최근에 이루어진 것이 있었다(천관울·정한울, 2019).

#### 1. 원인을 찾기 전에 문제가 무엇인지부터

그런데 문제가 무엇인지부터가 우리 앞에 선명하지 않다. 따라서 원인을 찾기 전에 현상 자체가 무엇인지부터 정립되어야 한다. 우선 이들은 다른 사람들과 다른 독특한 특징들을 갖고 있다(천관울·정한울, 2019, 5-8).

1) 선행연구 고찰과 후찰의 차이는 어떻게 활용되는가에 있다. 후자의 경우는 보다 중요한 역할을 한다.

지금 한국의 20대 남자가 공화국 시민으로서 보여주는 독특한 특성

이 세대 남성이 뭔가 다르다는 사실은, 문재인 대통령 지지율이 20대 남자에게서 지속적으로 20대 여성보다 낮게 나오면서 최초로 주목받았다...그것은...어떤 징후다.

이 세대 남성들에게 무언가 흥미로운 일이 일어나고 있고, 대통령 지지율은 단지 그게 수면 위로 올라온 최초의 계기였다.

한국의 젊은 남성들이 젠더 문제에서 보여주는 태도를 ‘여성혐오’ 라고 부를 수 있는지 고민

젊은 남성들이 보여주는 태도의 본질은 ‘여성에 대한 혐오’ 그 자체가 아니다. 오히려 일관성 있게 관찰되는 태도는 ‘도움을 받을 자격이 있는가’를 놓고 기준과 잣대가 눈에 띄게 가혹하다는 사실이다. 이 가혹한 기준을 통과하지 않는 한, 어떤 사회적 우대나 지원 정책에도 불공정 딱지가 붙는다...이런 성향... ‘맥락이 제거된 공정’ ‘남작한 공정’ ...가혹한 기준을 통과하는, 즉 도움받을 자격이 있다고 인정받는 집단으로는 장애인이다. 그리고 이 기준에 미달하는 집단으로는 여성이 있다. 그러므로 이들의 눈에 한국 여성은 ‘도움받을 자격에 미달하지만 권력을 등에 업고 특혜를 누리는 집단’ 이 된다. 무임승차자다. 그리고 무임승차자에 대한 분노는 정당하고 정의롭다. 그러니까 이것은 일종의 ‘도덕 이론’ 이다. 지금 20대 남자들이 화가 나 있다면, 그들은 불리하다고 화를 내는 것이 아니다. 불의하다고 화를 내는 것이다. 이 차이를 이해하지 못하면 이 현상을 다루기 어렵다...사람들은 자신이 정의의 편이고 상대가 불의하다고 느낄 때, 그게 진실이든 허위의식이든 간에, 진정으로 강하고 오래가는 에너지를 뿜어낸다. 지금 우리가 보고 있는 현상의 뿌리에는 아주 독특한 ‘도덕 이론’ 이 있다.

우리가 던지는 질문이 적어도 앞으로 한 세대 이상 중요한 질문이 될 것이...다.

## 2. 젊은 남자, 그들은 누구인가

젊은 남자 현상의 백미는 단연 젠더 문제이다. 노동 시장 성차별 문제, 연애·결혼 시장의 성차별 문제, 그리고 페미니즘 문제에 이르기까지, 젊은 남자는 젠더 문제에 가장 일관되고 강력하게 반응하는 것으로 나타났다(천관율·정한울, 2019, 17-18).

한국에서 남성 차별 문제가 얼마나 심각한지 물었다...20대 여자는 ‘심각하지 않다’ 56.3%로 미적지근했다. 30세 이상 여자는 더 시큰둥하다. ‘심각하지 않다’ 가 70.1%다. 남성 차별이란 한국 사회에서 아직 낮은 개념이다. 남자들도 30세 이상은 받아들이기 어려워한다. ‘심각하지 않다’ 가 60.3%로, 오히려 20대 여자보다도 높다. 그런데 20대 남자로 오면 아주 다른 결과가 나온다. ‘심각하지 않다’ 는 26.8%로 추락하고, ‘심각하다’ 가 68.7%까지 치솟는다. ‘매우 심각하다’ 라는 응답만 따로 봐도 30.5%나 된다.

구체적으로 살펴보면, ‘남녀 간에 취업 기회는 공정한가?’에 대하여 ‘대체로 여성에게 불리하다’고 답한 사람이 30세 이상 남자는 40.1%이지만, 20대 남자는 15.3%에 그친다. 반면에 ‘남녀 간에 공정한 편이다’라는 답변은 30세 이상 남자가 36.6%이지만, 20대 남자는 45.9%나 된다. 다음으로 ‘남녀 간에 승진·승급 기회는 공정한가?’에 대하여 ‘대체로 여성에게 불리하다’고 답한 사람이 30세 이상 남자는 58.1%이지만, 20대 남자는 28.1%로 낮다. 반면에 ‘남녀 간에 공정한 편이다’라는 답변은 30세 이상 남자가 22.6%이지만, 20대 남자는 41.5%로 높다. 이런 패턴은 진폭의 차이는 있지만 연애와 결혼의 유리함, 법 집행의 공정성, 교육 제도의 공정성, 입시 제도의 공정성, 재산 분배의 공정성, 소득 분배의 공정성 등에서 비

숫하게 나타난다(천관율·정한울, 2019, 21-37).

학교 수업 내용에 대해 학생들이 제기하였던 문제와 관련하여 ‘정부의 양성 평등 정책 평가’ 문항의 답변이 눈에 띈다. ‘대체로 잘하고 있다’는 답변이 30세 이상 남자는 35%인데, 20대 남자는 9.1%로 현저히 낮다. ‘대체로 못하고 있다’는 답변은 30세 이상 남자 27.3%, 20대 남자 21.7%이지만, ‘매우 못하고 있다’에서는 30세 이상 남자 22.0%, 20대 남자 54.2%로 큰 불만이 표출되고 있다(천관율·정한울, 2019, 38).

그리고 이들은 노골적으로 페미니즘에 대한 반대, 심한 경우는 혐오를 나타낸다. ‘페미니즘은 남녀의 동등한 지위와 기회 부여를 이루려는 운동이다’라는 사전적 정의를 제시하고 동의 여부를 물었다. ‘전혀 동의 안 함’이라는 답변이 30세 이상 남자는 15.8%에 그친 반면에, 20대 남자는 44.5%에 달했다. 구체적으로 ‘페미니즘은 남녀 평등보다 여성우월주의를 주장한다’는 문항에 대하여 ‘매우 동의’를 30세 이상 남자가 23.5%, 20대 남자가 59% 나타냈다. ‘페미니즘은 한국 여성의 지위 향상에 기여해왔다’는 문항에 ‘전혀 동의 안 함’을 30세 이상 남자는 16.8%, 20대 남자는 41.6% 나타냈다. ‘페미니즘이나 페미니스트에 거부감이 들 때가 있다’는 문항에 ‘매우 동의’를 30세 이상 남자 24.5%, 20대 남자 60.6% 나타냈다. ‘페미니즘은 여성을 피해자로만 생각한다’는 문항에 ‘매우 동의’를 30세 이상 남자 23.8%, 20대 남자 59.2% 나타냈다. ‘나는 스스로 페미니스트라고 생각한다’는 문항에 ‘전혀 동의 안 함’을 30세 이상 남자 27%, 20대 남자 61%로 나타냈다(천관율·정한울, 2019, 40, 44-50).

20대 남자는 페미니즘을, 그 어떤 긍정적인 표현(여성 지위 향상)과도 연결시키지 않겠다고 단호하게 결심한 것처럼 보인다.

반페미니즘이랄까...그런 인식이 강력하게 내재화되어서, 어떤 질문을 받더라도 그걸 기준으로 일관되게 답하는 집단이 20대 남자에서 두드러져 보인다...젠더 관련 문항... ‘일관되게 답하는 집단’

이 집단에서 젠더 문제는 거의 자동 스위치처럼 작동한다.

이번 조사가 포착한 20대 남자 현상의 가장 두드러진 특징은 바로 이 ‘남성 마이너리티 정체성’이다.

필자도 불거져 나올지 모를 만일의 사태를 대비하기 위해 수업 준비를 하면서 알아 두었던 페미니즘에 대한 개념 설명을 수업 시간에 조심스럽게 한 적이 있었다. ‘여러분이 잘 아는 흑인 인권 운동처럼 페미니즘은 여성 인권 운동’이라고. ‘옛날에 여성은 투표권도 없었다’고. ‘무슨 특별한 게 아니’라고. 그 때 아이들은 아무 말이 없었다. 생각은 어땠을까? 혹시 교사의 권위가 입을 막은 것일까? 아니면 설마 설명이 너무 훌륭해서 설득된 것일까?

재미있는 문항이 있다. ‘지금 한국에서 아이를 낳는다면 딸이 더 살아가기 좋을 것이다’라는 문항에 ‘매우 그렇다’는 답변이 30세 이상 남자가 12.9%인 반면에, 반페미니즘 신념형 20대 남자<sup>2)</sup>는 41.7%, 그 외 20대 남자 17.4%이다. 심각한 결과가 있다. ‘남녀의 소득이 비슷한 사회가

2) ‘반페미니즘 신념형 20대 남자’란 20대 남자 중 한 항목도 예외 없이 모든 설문 문항에 대해 100% 극단 선택지를 선택한 사람들이다(천관율·정한울, 2019, 63-65).

공정하다’ 라는 문항에 ‘전혀 동의 안 함’ 을 답한 경우가 30세 이상 남자가 5.2%인데 반해, 반페미니즘 신념형 20대 남자가 33.3%, 그 외 20대 남자는 7.4%이다. 세부적으로는 ‘여성의 소득이 낮은 이유는 일로 성공하려는 노력이 남성보다 약하기 때문이다’ 는 문항에 ‘매우 동의’ 를 답한 경우가 30세 이상 남자가 11.9%, 반페미니즘 신념형 20대 남자가 52.2%, 그 외 20대 남자가 16.4%이다. ‘한국에서 여성의 소득이 낮은 이유는 성차별 때문이다’ 는 문항에 ‘전혀 동의 안 함’ 을 답한 경우가 30세 이상 남성이 17.1%, 반페미니즘 신념형 20대 남자가 78.3%, 그 외 20대 남자가 22.1%로 나타났다. 단연 눈에 띄는 것은 ‘지금 시대는 여성 차별보다 남성 차별이 더 심각하다’ 는 문항이다. 여기에 대해 ‘매우 동의’ 답변이 30대 이상 남자 17.7%인데, 반페미니즘 신념형 20대 남자 60.9%, 그 외 20대 남자 24.2%로 나타났다(천관율·정한울, 2019, 86, 89-92).

이제 ‘누군가’ 에게는 교과서에 여성 차별 문제가 아니라 남성 차별 문제가 실려야 하는 것으로 되어 버렸다. 그리고 이 ‘누군가’ 는 교실에서 뿔난 남학생으로, 성난 남학생으로 나타난다.

### 3. 젊은 남자, 왜 그렇게 되었는가?

X세대, 무슨 세대 등과 같은 세대적 특성인가? 아니면 아직 젊기에 나타나는—그래서 나이 들면 자연스럽게 사라질 발달상의—미숙함인가? 드러난 자료에 의하면 그렇게 보기는 어렵다. 페미니즘에 대한 단호한 반대와 강한 거부감은 ‘이유’ 라기 보다는, 다른 어떤 이유가 작동한 ‘결과’ 로 보는 것이 적절하기 때문이다(천관율·정한울, 2019, 101-102).

세대론으로 접근하면 답을 찾기 어려워요.

우선 이들은 생애 경험에서 주눅 들어 있다. 이들은 취업 후 업무 능력에서는 남성이 유능하다고 답변하였지만, 초·중·고 교육과정, 대학 입시, 취업 시험 모두에서 남성보다 여성이 더 유능하다고 답변했다. 즉 생애 경험이 충분히 축적된 영역(교육·입시·취업)에서 이들은 또래 여자들에게 거의 주눅 들어 있다. 덧붙여 연애와 결혼과 관련하여 여성에 대한 강한 피해의식을 갖고 있다(천관율·정한울, 2019, 104-108).

그리고 이들은 공평한 보상보다 각자 기여한 만큼 하는 보상, 즉 차등 보상을 선호한다. 이들에겐 ‘개인 책임, 개인 보상’ 의 원리가 내재되어 있다. 그리고 이 원리는 각종 현안에 대해 작동을 한다. ‘취업 시 여성 할당 정책’, ‘육아로 인한 여성의 경력 단절에 대한 지원과 보상 정책’, ‘여성 고위직 비율 확대 정책’ 등과 같은 일련의 ‘약자 보호’ 적 차원의 조치—현대사회가 정립해놓은 중요한 가치관—에 ‘전혀 동의 안 함’ 이라는 입장을 표명한다. 그리고 이들에게 남아 있는 것은 오직 ‘공정성’ 기준 뿐이다(천관율·정한울, 2019, 109-120).

임동균 교수(서울대 사회학과)는 흥미로운 설명을 내놓았다. “우리뿐만 아니라 선진국들에서 이른바 밀레니얼 세대(현재 20-40세를 대략 아우르는 이름)에게 가장 중요한 가치관이 공정성과 약자 보호다. 그런데 이게 공정성을 기성세대보다 더 강조한다기보다는 그저 말고 나머지 사회규범들, 암묵적이거나 무의식적으로 작동하던 규범들이 줄줄이 해체되어서 그렇다. 공정성 외의 나머지 가치 잣대가 전부 흩어지는 바람에 공정성 잣대 하나가 증폭된다. 경계선(취

인 판단)이 가혹해지는 경향은 밀레니얼의 이런 세대적 특성도 있고, 20대가 복잡한 사회생활 경험이 많지 않아서 생기는 ‘연령 효과’도 있을 것이다. 둘 중 어느 힘이 더 주된 것인지는 시간을 두고 관찰해볼 문제다.”

능력이나 노력 문제처럼 보이는 것들이 알고 보면 사회구조와 환경의 영향일 수 있다. 지능, 학습 능력, 사회성 등 명백히 타고나는 것으로 보이는 능력들조차 그렇다. 그런 맥락을 무시하고 웬만한 귀인을 다 내부로 간주해버리는 건 쉽고 편하다. ‘가난한 사람은 게으르고 멍청해서 그렇다’라고 간주하는 데는 섬세함이 필요 없다. 공정성이라는 단일 잣대만 살아남으면 이 경계선이 유난히 가혹해지게 된다.

우리는 납작한 공정, ‘맥락이 제거된 공정’을 마주한다. 맥락도 구조도 증발한 채, 사실의 조각 몇 개가 ‘팩트 폭행’이라는 찬사를 받으며 온라인 공간에서 끊임없이 복제된다. 그래서 팩트 폭행은 우리 시대를 상징할 만한 유행어다. 이 말이야말로 역설적으로 ‘맥락이 제거된 공정’의 시대를 증언한다. ‘역지사지도 해보고, 상대 입장에서 서보고, 다른 사람의 처지를 상상하는, 앞뒤 맥락을 섬세하게 고려하는 작업’이 설 자리가 사라진다.

따라서 ‘경쟁의 승자가 더 많은 몫을 가져가는 것은 당연하다’라는 문항에 이들의 ‘매우 동의’ 답변 비율은 상대적으로 가장 높다. 이런 상황에서 경쟁의 가치에 개입하려는 외부의 시도, 예를 들면 정부의 각종 정책들은 핵심 가치를 훼손하는 시도로 인식된다. 그리고 페미니즘은 그런 시도의 기획이다. 이들은 ‘한국에서는 한 번 실패하면 재기가 어렵다’고 생각하며, ‘나는 부모 세대보다 기회를 더 많이 얻을 것이다’라는데 ‘전혀 그렇지 않다’고 생각한다. 그리고 이들은 ‘내가 낸 국민연금 은 어차피 못 돌려받는다’고 생각한다(천관율·정한울, 2019, 121-131). 이들에게 남겨진 선택지는 각자도생(各自圖生)뿐이며, 이 세계의 유일한 기준은 공정성이다. 그리고 남자들이 학창시절 냉혹한 공정성의 잣대로 평가받아온 것처럼, 이제 여자들도 사회 속에서 동일한 잣대로 평가받아야 한다고 주장한다. 이들은 폐쇄체계의 완성된 논리 구조를 갖고 있다. 보기 드문 정합성 때문에 일말의 모순성을 느낄 여지가 없다.

이들의 교리(doctrine)는 비슷한 처지에 있거나 불이익을 당한 남성들에게 매우 설득력 있게 다가가고, 그들 중 얼마는 포섭될 것을 예상할 수 있다. 필자도 딱 한 번 ‘이건 아니다’라는 느낌을 받은 적이 있었다. 대입 재수와 긴 군복무, 그리고 첫 직장 경험 후 두 번째 직장에서 첫 월급을 30이 다 되어 받았다. 그런데 대입, 취직 모두 현역이고 초등학교를 일찍 들어갔는지 동일한 월급을 받은 여자 동기는 새파란 20대 초반이었다. 아무 사회 경험도 없는데. (교육공무원이 되고 군과 사회 경력들이 호봉에 산입된 것에 환호했음은 물론이다.) 지금은 학생들에게 그때 상황의 합리성을 조곤 조곤 설명해낼 수 있고, 스스로도 그렇게 생각하지만 그 당시의 박탈감만은 매우 컸다. 그 직장을 그만둔 이유 중의 하나이다. 그때의 마음과 지금 젊은 남성들의 마음이 다르지 않을 것 같고, 만일 당시에 이들의 교리를 접했다면 잠깐 일지연정 빠져들었을 수도 있었을 것 같다.

이들을 정리하면 다음과 같다(천관율·정한울, 2019, 130).

이들은 또래 여자에게 위축되거나 피해의식을 가졌을 개연성이 있다. 초·중·고 교육과정이나 입시 경쟁에서, 또 테이트 시장에서 ‘피해의 경험’을 공유한다. 사실이든 허위든 이것이 정체성의 원재료일 수 있다. 이들은 공정을 중요하게 생각한다는 점에서는 특별하지 않다. 이들은 공정 그 자체 외에 다른 잣대를 거의 사용하지 않는다는 점에서 특별하다.



## IV. 교육적 대응 방안

이런 젊은 남자를 교육하는 데 어떤 어려움이 있으며, 대응 방안은 무엇이 있을까?

### 1. 일종의 논쟁 상황? 전시(戰時) 상황!

#### 1) 기본 전제를 수용하지 않음: 가치 문제

수업에서 느낀 일차적 어려움은 마땅히 존중되고 주장되어야 할 가치가 무시되고 배척된다는 것이다. 특히 약자에 대한 배려는 공공연하게 이의 제기가 이루어지고 있다. 좀 인정이 없다고나 할까?—전통적으로 이런 태도는 바람직하지 못한 것으로 여겨졌고, 가볍게 ‘찌질이’로 불려졌다—그러나 이러한 입장은 과거와 달리 체계적이고 단호하다. 하나의 당당한 입장이다. 이는 신자유주의를 떠올리며, 다윈주의 또는 도킨스주의를 의심하게 한다. 이것은 일종의 근본주의의 형태를 띤다. 더 나은 가치로 인해 나머지 가치는 가차 없이 배제된다. 이것은 환원주의이다. 가치 불일치 문제에 대해 올리버와 셰이버는 ‘인간 존엄’과 같은 근본 가치가 해결의 기준이 된다고 하였다(Oliver & Shaver, 1966). 그러나 재판정이 아닌 교실에서는 왜 이 원리가 작동하지 않는가? 그것은 평시의 윤리도덕이 전시에 작동하지 않는 것과 같은 그런 상황이 아닐까?

#### 2) 현실 인식의 왜곡: 사실 문제

이들은 질문에 정답과 다른 답을 제출한다. 여성은 차별받지 않고 있으며 오히려 남성이 차별받고 있다는 것이다. 그들은 실제로 남성이 차별받는 사실들의 꾸러미를 갖고 있다. 그리고 이 사실과 그들의 가치는 상승 작용을 일으키며 서로를 강화시키는 역할을 한다. 이것은 일면주의이다. 그러나 사실은 여성이 차별받는 수많은 사례가 별도로 차고 넘친다. 그런데도 왜 이들은 남성이 차별받는다고 인식할까? 여성이 차별받는 것을 알면서도 일부러 왜면하거나, 정말로 모르고 있는 것일 수도 있다. 후자의 경우는 오히려 간단한 문제이다. 그러나 전자는 복잡 미묘하다. 이런 모습은 주로 자기 주장의 정당화를 위한 간과(看過)나 누락(漏落) 또는 침묵(沈黙)에 기인한다. 시장 경제의 대표 인물로 언급되는 애덤 스미스는 그의 이론 체계에 식민지의 노예 노동을 정당하게 포함시키지 않았다. 이를 스미스의 침묵(Smith's Silence)이라고 한다(Brown, 2010, 17-33). 당시에는 노예를 인격이 아닌 물건으로 보는 시각이 있었다. 아주 많이 의심해본다면, 차별 문제 인식에서도 여성을 인격으로 안 보는 것 아닐까? 한편, 칼 폴라니는 시장 경제를 ‘악마의 맷돌’로 비유하였다(Polanyi, 1944). 모든 것이 상품이 되는 사회의 실상을 역사적 사례를 들어 경고하였다. 사실의 취사선택은 현실 인식의 왜곡을 가져오고, 그러한 선택적 태도에는 대상에 대한 정당한 대우가 존재하지 않는다. 올리버와 셰이버는 사실 불일치의 문제도 다루고 있다(Oliver & Shaver, 1966). 그러나 대조적 사실 앞에서도 달라지지 않는 현실 인식은 어떻게 할 것인가? 화제가 되었던, 아니 사람들이 논란을 일삼았던 영화 「82년생 김지영」의 댓글을 훑어본 적이 있다. 대부분 그럴 수 있겠다 싶었다. 그러나 지금도 잊혀 지지 않는 하나가 있다: “처음부터 끝까지 징.징.징.징”. 이런 경우는 어떻게 해야 하나?

### 3) 동음이의어: 개념 정의의 불일치

근본주의적 태도와 왜곡된 현실 인식을 갖고 있는 사람은 용어 사용도 일상적인 개념 정의와 다르게 한다. ‘성차별’이라는 용어를 ‘여성에 대한 부당한 대우’라는 일상적 의미에서 사용하지 않는다. 최근에 정착이 추진되고 있는 ‘성에 따른 부당한 대우’라는 의미도 크게 고려되지 않고 있다. 그보다는 ‘남성에 대한 부당한 대우’라는 비일상적이고 비공식적인 의미로 남학생들은 사용한다. 이러한 모습은 수업 속 ‘성차별’ 주제에 대한 반응—질의응답, 프레젠테이션 발표, 떠들기, 혼잣말—에서 일관되게 반영되어 나타난다. 이러한 언어적 유아주의(唯我主義)는 ‘세상의 나뉘(world deivide)’ (Honda, 2019)을 가져오고, 이것은 사회의 존속을 위한 가장 기본적인 조건을 충족시키지 못하여 공동체 해체의 위협으로 작용한다. 올리버와 셰이버도 정의(definition)의 불일치 문제를 다뤘다(Oliver & Shaver, 1966). 그러나 서로 이해하고 조정이 가능한 문화적 다양성에 기반한 차이가 아니라, 자신의 방식을 고집하며 때를 쓰는 유아적(幼兒的) 모습에 말문이 막힌다. 나아가 자신들과 같지 않은 것에는 모두 ‘페미니스트’ 또는 ‘페미’라는 말 한 마디로 간단하게 상황을 종료시키는 그들의 모습에서 ‘빨갱이’라는 말 한 마디로 상대를 뒤집어씌워서 몰아붙이는 대화 불가능한 OOO부대 사람들을 연상하는 것은 억지일까?

## 2. 논쟁 문제의 해결? 전쟁(戰爭) 수행!

### 1) 교사 유형적 차원

교사양성과정에서 접하는 대중적인 사회과교육개론서에는 ‘참여적 공정형’의 교사가 가장 바람직한 것으로 제시되고 있고(차경수, 2002), 그런 줄 알고 임용시험을 보고 교사가 된다. 그러나 현실은 ‘중립적 공정형’을 유지한다. 물론 교실 분위기 또는 교실 풍토, 즉 수업 가능하고 뒷날 문제가 되지 않을 것이라고 여겨지면 참여적 공정형으로 수업을 한다. 그러나 둘 다 공통적으로 ‘균형적인 역할’을 지향한다고 볼 수 있다(오연주, 2015). 그리고 이론적 엄격성보다는 현실의 실천에서 볼 때, 두 유형의 실질적 차이가 크지 않은 것으로 볼 수 있다(손병노, 2018). 필자는 위의 두 유형을 구사하며 교실 속의 문제들을 큰 어려움 없이 풀며 지내왔다. 즉 완전한 중립을 지키고, 때로는 개인 의견을 한 사람의 입장으로 제시하기도 하며, 그렇게 무리 없이 지내왔다.

그런데 성차별 문제 수업에서는 그동안의 방식으로는 문제에 대응할 수 없음을 느낀다. 소위 ‘막말’이 나오는데, 중립을 지킨다? 위선이다! 그럼, 조금 힘을 내서 올바르게 생각되는 의견을 한 개인의 차원에서 내놓는다? 무력하다! 민주적 교사상에 익숙한 아이들은 교사를 한 개별자로 놓고 볼 뿐이다. 그러고 보니, 나는 수업 시간에 좋은 말, 소위 훈화를 해 본 적이 없다. 오직 의장이나, 참여자의 역할만을 해 온 것이다. 그것은 신념이었기에 가능한 세월이었다. 그러나 이제 그 신념이 나의 직장 생활을 원활하게 해 주는데 도움이 되지 못하고 있다. 그러면서 그동안 지워졌던 다른 유형의 교사상의 기억을 떠올리게 된다. ‘배재적 중립성’? 아예 논란이 될 만한 것은 수업 시간에 다루지 않는다? 지금까지의 나답지 못하다. 더구나 교과서에 실려 있는데 불가능하다. 그렇다면 ‘배재적 편파성’? 내가 교육적으로 옳다고 생각하는 것 위주로 가르친다? 그렇다면 교화? 그렇게도 완전히 버려야 할 것으로 되새기던 것을 다시 끄집어낸다? 두렵다.

사실 우리나라에서는 ‘참여적 공정형’이 오해되어 유통되었다. ‘참여’가 ‘교사 개인의 입장표명’이라는 본 의도와 달리 ‘사회적으로 바람직하다고 생각하는 가치의 관점에서 학생들을 지도하는 것’으로 일종의 ‘한국화’되어 소개되었으며, 이는 ‘교실에서 학생들의 다양한 가치를 있는 그대로 존중하는 것은 매우 위험하다고 생각하며 교사가 학생들을 일정한 방향으로 이끌어야 한다’고 본다(옹진환, 2012, 131). 이것을 ‘오해된 참여적 공정형’이라고 부르자. 어쩌면 오해된 참여적 공정형이 대안일 수 있겠다는 단계까지 생각이 옮겨갔다. 이것은 보통 토론이 끝나면 교사가 정리를 하는 형식으로 마무리하는데, 단순 내용 정리가 아니라 방향을 갖고 평가적이며 단정적이고, 유도적이고 비전 제시적이다. 하지만 불만족스럽다.

참여적 공정형의 출발이 켈리가 힐(Hill, B. V.)이 종교교육의 맥락에서 사용한 개념(Hill, 1982)을 원용하면서 소개된 것이라고 하는데(손병노, 2018, 2), 그렇다면 여기에 좀 더 나은 대안의 단초가 있지 않을까? 예를 들어 켈리의 원용 방식이 아닌, 다른 방식의 원용이 가능하지 않을까? 더구나 믿음(신념)을 다뤘다고 하니, 추후의 연구 과제로 남긴다.

## 2) 사회과 유형적 차원

바, 바스, 셔미스의 사회과 유형을 공부하며 문화유산 전달 모형은 옛날 것이고, 사회과학 모형은 의욕적으로 시도되다 시들어지고 그러나 교육과정 속에 면면히 위력을 발휘하며, 반성적 탐구 모형이 가장 호감 있게 인식되어 그것을 수업 속에 구현하고자 교사 생활을 해왔다. 그리고 이것은 중립적 공정형 또는 참여적 공정형 교사상과 병행한다. 최근에 남학생들의 히스테리적 모습을 접하면서 이들을 데리고 반성적 탐구 모형 또는 사회과학 모형을 떠올리는 어려웠다. 어떤 정상적이라는 생각을 가질 수가 없었기 때문이다. 오히려 그동안의 우리 사회회과교육에 어떤 허점이 있었던 것은 아닌가 하는 생각을 하게 되었다. 그리고 그것은 시민성 전달 모형에 대한 무관심이 아니었던가 생각된다.

시민성 전달 모형에 탐탁지 않은 부분이 있다면 그것을 개선하면 될 것이지, 그것을 사장(死藏)시켜버리는 것은 우(愚)를 범하는 것일 것이다. 그런 면에서 시민성 전달의 재구성에 기초한 사회과학과 반성적 탐구의 종합이 시도될 필요가 있다(강대현, 2014). 더 비판적으로 접근한다면, 사회과학과 반성적 탐구가 중시하는 ‘합리성’이 그 어떤 내용도 원칙적으로 제한하지 않는, 즉 상대주의(相對主義)로 치달을 가능성을 안고 있다고 말할 수 있다. 이런 측면에서 덕목주의(德目主義) 시민 교육이 주창될 수 있다. 물론 여기서 합리성은 사라지는 것이 아니라 덕목을 위한 수단의 역할을 한다(김왕근, 1993).

교사 양성 과정과 대학원 과정에서 배우는 자로서, 시민성 전달 모형을, 가르치는 분으로부터 주목하여 배웠던 기억은 없는 것 같다. 이러한 경험은 현장에서 교사로서 시민성 전달에 대한 무관심과 간과로 나타나는 것 같다—정확하게는 별도의 노력 없이 저절로 달성되는 것처럼 여기는. 그러나 이것은 교사로서 책잡힐 수 있는 여지가 있음을 의미한다.

(사회과) 교사는 학부모로부터 두 경우에 욕을 먹는다. 하나는 주제를 또는 학생을 편파적으로 다루었을 때, 또 하나는 주제에 대해 또는 학생에 대해 바람직한 교육적 조치(훈계, 훈화, 지도 등)를 하지 않고 방기했을 때이다. 교사는 자신의 실행에 대한 학부모의 반응이 어떨지 알고 있고, 그것—학부모의 문제제기—을 염두에 두며, 즉 욕을 먹지 않으려고 기본적으로 신경 쓰면서 직무를 수행한다. 전자의 항의에 대한 방어로 중립적 공정형을 기본적으로 가동

한다. 그러다가 조금 능숙해지면—문제가 발생하지 않을 것이라는 인식이 형성되면, 더 정확히는 학생과 교사의 그러한 공감대가 교실에서 형성되면—참여적 공정형도 일상적으로 가동되기 시작한다. 결국 병존한다. 그런데, 최근에 교육과 학교에 책무성이 강조되면서 마땅히 취해야 할 바람직한 교육적 조치를 취하지 않았을 때, 강한 책임 추궁—예를 들어, 소송—이 일어나고 있는 추세이다. 물론 그것이 아직은 학교폭력과 같은 생활지도 상의 영역이 다수이지만, 교실 수업과 같은 학습지도 상의 영역이 완전히 배제된다고 보기는 어렵다. 오히려 차기 문제제기 대상으로 떠오를 것이라고 보는 것이 현 추세—학부모들의 강한 책임 추궁성—를 반영할 때 현실적인 판단일 것이다. 그래서 학부모들은 공정한 교사를 좋아함과 동시에 ‘신념 있는 교사’도 원한다. 여기에 맞추어 교직 경력은 다듬어지고 완숙미를 더해 간다. 그러면서 경험 많은 교사로 불리게 된다. 그러나 최근 몇 년 사이에 신규 교사와 다를 바 없이 명확한 입장을 정하기 어렵고 어떤 적절한 교육적 조치를 취할 수 없는 처음 경험해 보는 새로운 교육적 현상이 나타났다. 그것은 당연히 되어 전제가 되는 기본들이 부정되는 상황이고, 특별히 여성을 약자로 보고 배려하는 것에 대한 불인정과 성범이다.

### 3. 고려될 수 있는 교육적 기법들

교실 현장에서는 이론적 엄격성보다는 실천의 맥락에서 다양한 기법들이 보다 자유롭게 도입되어 활발하게 실험될 필요가 있다.

#### 1) 이성의 차원

여기에는 ‘가치성찰’ 교육을 위한 ‘가치사실’ 중심 접근이 고려될 수 있다(옹진환, 2019).

#### 2) 감성의 차원

여기에는 기존의 이성 중심 합리성의 확장에 관한 논의를 중심으로 미감적 차원이 사회과에서 갖는 의미를 모색해 볼 수 있다(배영호·남상준, 2009). 또한 원활한 사회관계의 바탕이 되는 자기이해를 위한 인문적 사회과교육을 반영할 수 있다(이서영, 2014). 덧붙여, 어린아이와 같은 미성숙한 모습을 보이는 학생들에 대하여 그들의 감정을 우선적으로 공감해주고 경청해주는 ‘감정코칭’을 도입할 수 있다(존 가트먼 외, 2011).

## V. 나오며: 이성과 감성, 그리고 그 너머

성폭력 가해자에게 내려진 형량이 너무 약하다며 판사에게 성인지 감수성을 의심하는 비난이 일곤 한다. 그러나 그 감수성이 성폭력 피고인에게 중형을 내리는 판사의 선고 이유가 되기도 한다. 일상에서는 성폭행 여부를 가리는 기준이 No라는 거부 의사 유무에서 Yes라는 동의 의사 유무로 옮겨가고 있다. 그러나 아직 사회 구성원 간에 인식의 차이가 있다. 여기에는 이성과 감성이 함께 작용한다. 현재까지 우리의 교육이 이성 중심이었다고 한다면, 앞으로는

감성의 강화, 즉 감수성 교육도 시행되어야 할 것이다.

그런데 이성과 감성적 접근 모두 효과를 내지 못하는 대상에 대해서는 어떻게 해야 할 것인가? 여기에는 두 유형이 있다. 한 유형은 사이코패스이고, 다른 유형은 일반인인데도 그런 경우이다. 이성과 감성이 무의미한 전자의 경우는 전자발찌와 같은 ‘관리’가 적용되고 있다. 후자는 이성과 감성보다 상위 범주의, 예를 들면, ‘마음’의 차원이 탐구될 필요가 있다. 물론 예외 없이 모든 이들에게 동일하게 적용되는 ‘법 앞의 평등’, 즉 법적 적용이 사회에서는 가동되고 있다. 예를 들어 ‘차별금지법’이라는 제도적 장치가 있는데, 이 제도와 법을 차별적 언행을 하는 사람들에게 교육하는 것이 기초적으로 필요하고 현실적인 접근임은 물론이다. 각종 교내 방송 교육에서도 이 부분은 필수적으로 포함된다. 그러나 그것만으로는 만족스럽지 못하다. 거기에 그쳐서는 안 되고, 인간 존재의 근원, 즉 마음을 다루는 교육(이홍우, 2014, 2018, 2019)이 구비될 필요가 있다. 이성과 감성은 그 근원에서 유래하는 것 아닐까?

## 참고문헌

- 가트맨, 존·최성애·조벽(2011), 내 아이를 위한 감정코칭, 서울: 한국경제신문.
- 강대현(2014), 사회과의 성격과 모형에 대한 분석과 종합: 시민성 전달의 재구성에 기초한 사회과학과 반성적 탐구의 종합, 시민교육연구, 46(2), 1-31.
- 김왕근(1993), 시민교육을 위한 덕목주의의 새 지평: 합리성의 형식관심에 대한 비판을 중심으로, 시민교육연구, 17(1), 19-35.
- 배영호·남상준(2009), 미감적 차원의 사회과학적 의미 탐색: 합리성의 확장에 관한 논의를 중심으로, 사회과학교육연구, 16(1), 31-47.
- 손병노(2018), 쟁점중심 사회과 토론수업에서의 교사의 역할: 중립적 교사 역할의 재음미, 사회과수업연구, 6(2), 1-18.
- 오연주(2015), 사회과 교사의 정치성향에 따른 공공쟁점 중심 토론학습에서의 균형 역할 지향적 분석, 사회과학교육연구, 22(1), 165-181.
- 옹진환(2012), 논쟁문제 수업에서 교사 의견 표명의 정당성 탐색: 켈리에 대한 오해와 이해를 넘어서, 시민교육연구, 44(2), 129-161.
- \_\_\_\_\_ (2019), ‘가치성찰’ 교육을 위한 ‘가치사실’ 중심 접근, 시민교육연구, 51(1), 147-174.
- 윤상균(2019), 엮드려 자는 아이들 일으키기: 배움의 공동체 수업 도전기, 사회과수업연구, 7(2), 1-24.
- 이서영(2014), 자기이해를 위한 인문적 사회과교육, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 이종일(2019), 정치적 올바름 논쟁과 시민성, 파주: 교육과학사.
- 이홍우(2014), 성리학의 교육이론, 파주: 교육과학사.
- \_\_\_\_\_ (2018), 미국 교육학의 정체, 파주: 교육과학사.
- \_\_\_\_\_ 역(2019), (프리드리히 쉐러) 인간의 심성교육, 파주: 교육과학사.
- 차경수(2002), 현대의 사회과교육, 서울: 학문사.
- 천관울·정한울(2019), 20대 남자: ‘남성 마이너리티’ 자의식의 탄생, 서울: 시사IN북.
- 한국교육과정평가원(2008), 사회과 초임 교사 입문 프로그램: 중등 초임 교사 수업컨설팅 자료집, 연구자료 ORM 2008-31-1.

- Brown, M. T.(2010), *Civilizing the Economy: A New Economics of Provisions*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Hill. B. V.(1982), *Faith at the Blackboard: Issues Confronting the Christian Teacher*, William B. Eerdmans.
- Honda, Kojiro(2019), Body-Conservatism, 고등과학원 국제학술대회, 「휴머니즘을 넘어서서: 인공지능, 정보, 포스트휴머니즘」 자료집.
- Oliver, D. W. & Shaver, J. P.(1966), *Teaching Public Issues in the High School*, Boston: Houghton Mifflin.
- Polanyi, K.(1944), *The Great Transformation*, 홍기빈 역(2010), 거대한 전환: 우리 시대의 정치·경제적 기원, 서울: 길.
- Schön, D. A.(1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- \_\_\_\_\_ (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bass.

교신저자 : 윤상균, 서울 여의도고등학교 교사  
sanguineyun@sen.go.kr



# 학급생활교육 기반 초등 사회과 수업 구성과 실천

김 상 우

서울수명초등학교

## I. 들어가며

학교는 아이들이 가정을 떠나 가족이 아닌 다른 사람들과의 사회적인 관계를 형성하는 장소이다. 학교에서 학생들은 여러 가지 관계를 경험하지만 특히 학습을 목적으로 구분된 학급에서 타인과 관계를 직접적으로 맺어가며 사회에 대한 신념과 이미지를 형성해 가게 된다. 다른 학교급과 달리 초등학교에서는 초등교육의 통합성을 고려하여 담임교사가 거의 모든 과목을 가르치고 있기 때문에 교과 수업뿐만이 아니라 생활의 거의 모든 영역을 학급의 구성원들이 함께 공유하고 배운다는 특성을 가지고 있다. 그래서 학급의 구성원들은 학급을 단순히 학습을 위해서 모인 집단이라기보다는 소속감을 갖고 함께 생활하는 공동체라고 인식하게 된다. 교육의 역할을 합리적이고 적극적으로 참여하는 시민을 길러내는 것으로 보았을 때 초등학교 단계에서는 민주시민이 길러지는 중요한 공동체로서 학급의 역할에 주목해야 한다.

초등학교 교과 중에서 학급 살이와 결합하여 민주시민교육의 목표를 달성할 수 있는 가장 유용한 교과는 사회과이다. 학교 체제 자체가 민주적인 생활공동체로 조직되고 학교에서의 활동들이 민주적으로 운영될 때 자연스럽게 학교생활 속에서 민주시민의 자질이 길러질 수 있다(강대현, 2008, 83). 그렇다면 사회과에서는 수업을 통해 직접적으로 학생들이 학급 안에서 민주적인 생활공동체를 경험하고 그 안에서 시민적 자질이 길러질 수 있도록 교육하고 있는가? 아쉽게도 많은 사회과 수업 장면에서 학생들의 학급생활영역은 중요하게 고려되지 않은 것으로 보인다.

따라서 초등학교에서 이루어지는 사회과 수업은 학생들의 생활 관심 영역 중에서도 학급의 학생들 모두가 관련되어 있는 학급의 생활교육과 연계되어야 한다. 아동들은 사람들과의 관계 속에서 형성되는 사회적 흥미<sup>1)</sup>(social interest)에 기반을 두고 가르쳤을 때 능동적으로 학습하여 성장할 수 있기 때문이다. 이를 위해 사회과 수업에서는 교사와 학생이 함께 문제를 해결하는 기술들을 익히고 민주적인 학급 문화를 형성해가며 이를 사회로 확장해가는 경험을 해야 한다. 그 속에서 학생들에게 공동체의 문제를 주체적으로 해결할 수 있는 능력에 대한 인식인 자존감과 공동체의 문제에 내가 관련되어 있다는 소속감을 갖게 하며 그것을 확장하여 궁극적으로는 사회의 문제에 관심을 갖게 되는 사회적 관심을 길러 줄 수 있어야 한다. 초등 사회과 수업의 목적을 사회적 관심의 향상으로 두는 것은 교육의 통합성을 추구하여 기초적

1) social interest를 우리말로 번역할 때 듀이의 저작에서는 일반적으로 사회적 흥미라고 번역을 하고 아틀러의 저작에서는 사회적 관심이라고 번역한다. 본 연구에서는 듀이의 이론에 대해서만 설명할 때는 이 개념을 사회적 흥미라고 사용하며 아틀러의 이론을 설명할 때와 이 두 학자의 이론을 포괄하는 의미로 사용할 때는 사회적 관심이라는 용어를 사용하고자 한다.



인 민주시민성을 기르고자 하는 초등교육의 본질과 목적뿐만이 아니라 개인의 발전은 물론, 사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 자질을 갖춘 사람으로서의 민주시민 양성을 목표로 하고 있는 사회과의 목적에도 부합한다고 할 수 있다(교육부, 2015, 3).

이에 본 연구에서는 학급생활교육에 기반한 초등 사회과 수업을 구안하기 위하여 초등 사회과에서의 민주적 학급을 경험하는 것이 필요한 이유와 궁극적 목적으로서의 사회적 관심에 대해 제시하였다. 또한 peaceable schools 프로그램의 구성 방식과 PDC기법을 활용하여 수업의 구성 원리를 도출하고 그에 따라 구체적인 수업을 구안 하였다. 그리고 연구자가 구안한 수업을 실제로 초등학교 사회과 수업에 적용하여 학습자들의 사회적 관심이 실제로 향상 되었는지도 검증해 보았다.

## II. 초등학교에서의 사회과와 학급생활교육

사회과는 학생들이 사회생활에 필요한 지식과 기능을 익혀 이를 토대로 사회현상을 정확하게 인식하고, 민주 사회 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지님으로써 민주 시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 교과이다(교육부, 2015, 3). 사회과가 이렇게 민주시민교육을 목표로 하게 된 것은 무엇보다 듀이의 영향이 가장 컸다. 듀이는 시민적 자질이 학교라는 작은 사회에서 이루어지는 민주적인 생활경험을 통해서 형성될 수 있다고 주장하였다. 이러한 주장을 받아들여 사회과 성립기의 학교교육은 민주주의의 이상을 실현하는 데 바탕을 두었으며, 학교의 모든 학습과 생활은 학생들이 민주주의적 가치와 업적을 이해하고 민주적인 생활 방식을 습득하는데 목표를 두었다(김용기, 1960, 82).

초등학교 교육에서 가르치고 배우는 활동이 직접적으로 이루어지는 사회 조직은 학급이다. 초등학교에서 학급은 공동의 목적을 달성하기 위하여 교사와 학생 또는 학생들 간의 상호 작용에 의하여 형성되는 심리적·사회적 집단으로 집단 활동을 통해 학생이 속한 사회의 규범과 가치 및 행동양식을 학습하고 개인의 자질을 기르는 학교교육조직의 최소단위이다(이병진, 1999, 243). 즉, 초등학교에서의 학급은 초등교육의 특성과 어우러져 교육과정 속에서 교과 학습뿐 아니라 가치와 행동양식까지도 학습하는 학교 교육 조직의 최소 단위라고 볼 수 있다. 초등학교 교사들은 이 학급에서 나름대로의 전략을 세워 생활교육을 하고자 한다.

초등교육의 특성상 교수활동과 생활교육은 명확하게 구분 할 수 없으며 구분 하는 것이 바람직하지도 않다. Jarolimek & Foster는 초등학교에서 학급생활교육과 교수의 관계에 대해 다음과 같이 말하였다.

학급생활교육과 교수는 우리가 수업이라고 부르는 것의 동전의 양면과 같다. 성공적인 수업은 이 두 가지 요소를 모두 고려해야 한다. 또한 이런 구성요소의 상호작용은 그것들이 서로 영향을 주고받는 것을 의미한다. 숙련된 학급생활교육은 교수를 쉽게 도와준다. 탁월하고 흥미있는 교수는 학급생활교육의 문제가 발생할 소지를 줄일 수 있다(Jarolimek & Foster, 1985, 217).

이처럼 초등학교에서의 학급생활교육은 교수활동과 떨어져서 생각할 수 없다. 이러한 생각

은 학교 교육과 교과에 대한 듀이의 견해와 일치한다. 듀이는 바깥 사회의 삶을 떠나서는 학교는 어떤 도덕적 목적도 가질 수 없다고 하였다(Dewey, 1909, 조용기 역, 2011, 28). 학교교육과 바깥 사회의 삶의 연결성을 중요시한 듀이의 견해에 비추어 보면 직접적인 인식의 대상을 사회의 문제로 두고 있는 사회과는 학교에서 민주시민을 기르기 위해 사회의 문제와 연관 짓고 확장하여 진정한 의미의 생활교육을 완성하는 교과로서의 위치를 가지고 있다.

따라서 초등학교에서는 사회과 수업을 통해 민주시민을 기르기 위해 민주적 학급 생활교육을 하는데 초점을 맞추어야 한다. 이와 같은 생각은 듀이뿐만이 아니라 동시대 학자인 아들러도 가지고 있었던 생각이다. 듀이와 아들러의 공통점은 두 학자 모두 교육의 궁극적인 목표를 성장으로 두었으며 성장을 위해 민주주의 교육이 필요하다고 보았다는 점이다. 아들러와 듀이에게 민주주의 교육은 어린이들이 긍정적인 방향으로 사회에 참여할 수 있도록 장려하는 것이었다. 또한 이 두 학자는 아동의 삶과 교육을 사회와 이어진 차원에서의 가치를 찾았다. 그래서 두 학자 모두 social interest를 인간 성장의 중요한 요소로 보았다. 사회과의 목표가 실현되는 학급에서 ‘수업’과 ‘학급생활교육’이 만나는 중요한 지점으로서의 social interest의 의미를 듀이와 아들러의 관점을 비교하고 종합하여 살펴보아야 하는 이유가 여기에 있다.

### III. 사회적 관심과 사회과 수업

듀이는 흥미라는 단어를 inter-esse(사이에 있는 것), 즉 거리가 있는 두 사물을 관련짓는 것을 뜻하였다. 흥미를 단순히 아이들이 관심이 없는 학습 자료에 유혹적인 면을 가미하는 것으로 보았던 기존의 흥미에 대한 관점을 비판하고 흥미를 학생의 현재의 능력과 관련된 사물이나 활동을 양식을 찾는 것으로 보면서(Dewey 1916, 이홍우 역 2007, 208-209) 흥미의 다양한 측면에 대해 강조하였다. 듀이에게 있어서 흥미란 교육의 수단이자 목적이며 자기 성장의 과정이다(Dewey, 1913, 조용기 역, 2015, 42-43).

당시의 심리학적 연구에 근거하여 듀이는 아동들의 흥미를 네 가지의 본성적 흥미<sup>2)</sup>로 나누어 흥미에 대한 논리를 제시하였다. 그 중에서 사회적 흥미는 그 외의 세 유형의 흥미들이 지속적으로 발달하고 작용할 수 있도록 배경이 되는 점에서 다른 흥미들보다 좀 더 특별한 흥미라고 할 수 있다. 이 사회적 흥미는 아동 발달의 전 시기에 걸쳐 발달하는 흥미이다.

그런데 사회적 흥미가 다른 흥미들보다 아동들에게 더욱 특별한 이유는 다른 동물들과 다르게 사람이 미성숙한 형태로 태어났다는 것과 관련이 있다. 동물들의 새끼에 비하여 인간의 아이는 혼자 힘으로 살아갈 수 없는 상태로 태어나게 되며 본성적으로 어른들에게 의지하게 된다. 그런데 이것은 반대로 보자면 아이들은 생존을 위해 어른의 협동적인 주의를 불러일으키는 사회적 상호작용 능력을 천부적으로 가지고 있다고 볼 수 있다. 그래서 미성숙한 존재인 아동들은 어른들보다 필연적으로 사회적 민감성을 더 가지고 있으며 사회적 흥미는 어린 아

2) 듀이가 교육적으로 중요하다고 생각한 네 가지 흥미의 양상은 몸을 움직이는 활동 속에서 느끼는 신체적 흥미(physical interest), 도구를 이용하여 사용하는 과정에서 느끼는 조작적 흥미(manual interest), 사고를 수반하는 지적인 탐구 속에서 느끼는 과학적 흥미(scientific interest), 주위 사람들과의 접촉과 그 관계에서 느끼는 사회적 흥미(social interest)<sup>3)</sup>이다(Dewey, 1913, 조용기 역, 2015, 93-116).

이 초기의 본성적인 관심과 관련이 있다(Dewey 1916, 이흥우 역, 2007, 96). 이러한 관심은 학교에서는 교사인 어른과의 관계뿐만이 아니라 학급 학생들 사이에서의 관계가 학습의 원동력이 됨을 나타낸다.

듀이가 이와 같은 사회적 흥미를 교육적 경험을 할 수 있는 지적, 심리적 환경의 조성을 통한 연속적인 성장 과정이라는 의미로 제시했다면 아들러는 개인 심리의 내적 차원에서 사회적 관심의 의미를 제시하였다. 사회적 관심이라는 단어의 의미를 원어인 독일어로 파악해 보면 의미가 더 명확해진다. 이 단어는 이는 공동체를 의미하는 게마인샤프트(gemeinschaft)와 감각을 의미하는 게펠(gefühl)을 조합시켜 만든 게마인샤프트게펠(gemeinschaftsgefühl)이라는 단어이다. 영어로는 주로 ‘social interest’로 번역하며 우리나라 말로는 사회적 관심 또는 공동체 감각이라고 번역된다(Nelson *et al.*, 1996, 김도윤 외 역, 2001, 63). 아들러는 개인은 본질적으로 집단에 소속되어 사회적 문제의 해결을 추구해 가는 사회적 존재로 보았다(노안영, 2005, 140).

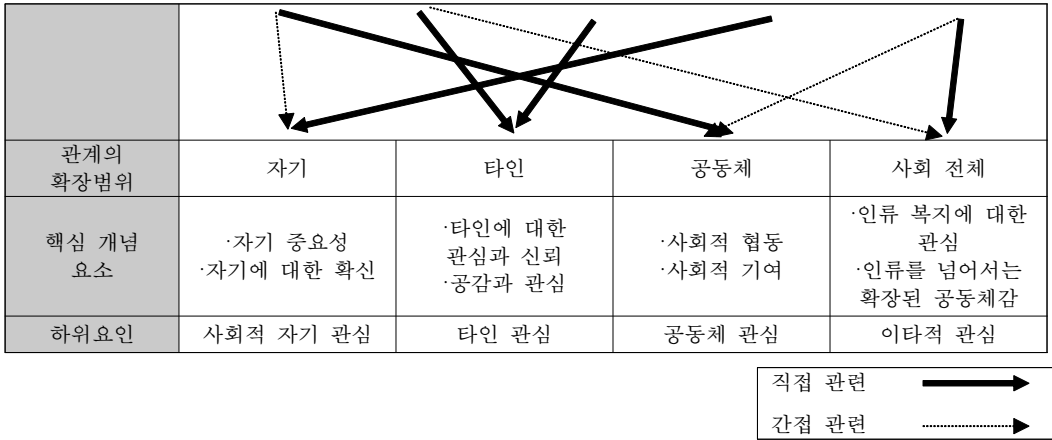
개인이 적절한 사회적 관심을 갖기 위해서 드라이커스는 민주적 방식으로 가르치는 것을 대안으로 제시하였다. 그것은 정치적 이상이 아니라 생활양식이라는 믿음에서 듀이의 생각과 일치한다. 여기서 민주적 방식으로 가르친다는 것의 의미는 학급의 구성원들이 학급 문제에 대해 공유된 책무성을 갖는 것을 의미한다(Dreikurs *et al.*, 1972, 최창섭 역, 2007, 50). 드라이커스는 민주적인 학급 안에서 책무성을 공유하며 자유로운 삶을 위한 기술들을 익혀 나갈 수 있도록 지원해 주는 것을 교사의 역할로 보았다. 이와 같은 자유로운 삶을 위한 기술들은 교사와의 상호작용과 더불어 학급 내 구성원들과의 상호작용 속에서 함께 배울 수 있다. 이 관점에서 보자면 학급은 학생 개인의 입장에서는 사회적 관심이 형성되는 곳이며 교사의 관점에서는 민주적 삶을 살기 위한 현장이 되고 사회과 수업은 개인과 학급이 상호작용하는 매개체가 되어야 한다.

그렇다면 사회과 수업에서 학생들이 형성해야 할 사회적 관심의 요소는 구체적으로 어떤 형태를 가지고 있는가? 사회적 관심의 세부적인 영역을 파악하기 위해서 아들러와 그를 연구한 학자들이 제시한 인생의 과제를 살펴 볼 수 있다. 아들러는 인생의 과제로 우정, 일과 여가, 사랑의 세 가지 과제를 제시하였고(Adler, 1931, 설영환 역, 2016, 40) 이후의 학자들의 연구에 의해 영성, 자기지향의 인생과제가 추가되었다. 인생의 과제는 한 가지라도 소홀하게 되면 그 과제의 결핍을 다른 곳에서 채우려는 특성을 가지고 있기 때문에 인생의 과제는 모두 균형을 이루면서 성취되어야 한다.

사회적 관심의 향상을 사회과 수업의 목표로 삼고자 할 때 아들러 학파의 학자들이 사회적 관심의 하위 요인으로 제시한 인생 과제들 중에서 초등 학령기와 직접적으로 관련 없는 사랑의 인생 과제를 제외하고 영성의 과제에서 종교적 관점을 제외하여 재구성한 인생 과제와 사회적 관심의 하위 요인의 연관성 및 정의는 다음 <표 1>과 같다.

표 1. 인생과제와 사회적 관심 요인 간 연관성(김영아, 2018: 26에서 재구성)

인생과제	일과 여가	사랑	우정	자기지향	영성
관련성					



사회적 관심의 첫째 하위 요인은 사회적 자기 관심이다. 사람들은 심리적으로 건강한 삶을 살기 위해 먼저 자기 자신에 대해 관심을 두고 성찰하는 과정이 필요하다. 사람은 자기 자신을 어떻게 평가하는가에 따라 행동을 결정짓고 사회현상을 바라보는 관점을 결정하게 되는데 이러한 자기 평가에 대한 개념이 형성되는 중요한 시기가 청소년기이다(Adler, 1929, 김세영 역, 2015, 218). 따라서 초등학교에 학습자들이 건전한 자아 개념을 형성할 수 있도록 스스로에 대해 이해하고 격려하며 문제를 해결할 수 있도록 도와주어야 한다.

둘째 하위 요인은 타인 관심이다. 아기들은 태어났을 때부터 생존을 위해 본능적으로 타인에게 관심을 갖고 관심을 불러일으키며 협동적인 태도를 길러 간다. 학교에서 학생들은 본격적으로 가족이 아닌 사람들과의 사회적인 관계를 맺게 되며 여기에서 생겨난 관계를 맺는 방식과 타인에 대한 이미지가 생의 전반에 영향을 주게 된다. 그래서 학교는 또래 관계에 관심을 갖고 다른 사람을 이해하며 바른 방법으로 사회에 기여할 수 있는 능력을 길러주어야 한다(Adler, 1929, 김세영 역, 2015, 62-63).

셋째 하위 요인은 공동체 관심이다. 사회적 관심은 ‘사회’라는 단어에서도 살펴볼 수 있듯이 내가 속한 사회에 관심을 갖는 것이 굉장히 중요하다. 이는 특히 사회과에서 다른 교과보다 더 중요하게 생각하는 영역이다. 사람의 신념체계가 형성되는 청소년기에는 공동체에서 민주적인 문제해결과정과 모든 사람이 사회적으로 평등한 관계를 경험하는 것이 더욱 중요하다. 아틀러는 학교에서 구성된 학급 역시 하나의 사회로 보았고, 학급이 협동적이며 자율적인 분위기가 되는 것이 중요하다고 보았다(Adler, 1929, 김세영 역, 2015, 181).

마지막 하위 요인은 사회와 인류 전체를 향한 이타적 관심이다. 아틀러는 인간들은 오래 전부터 타인에 대한 관심을 통해 성장해 왔다고 하였다(Adler, 1931b, 장병걸 역, 2015, 141-14). 이는 사회과 수업에서 다루지 않는 종교적 영성에 대한 영역을 제외한다면 나와 직접적 관련이 없는 사회의 문제들이나 전 지구적 차원의 문제들에도 관심을 갖는 민주시민의 태도와도 관련이 있다.

본 연구에서는 앞에서 살펴본 듀이의 관점과 아틀러의 관점을 아울러 사회적 관심이란 나와 관련된 사회(공동체)의 문제를 민주적인 공동체 안에서 소속감과 자존감을 가지고 합리적

인 절차와 방법으로 탐구하고 해결하여 궁극적으로는 사회 전체의 문제의 해결로 확장할 수 있는 능력이라고 정의하고자 한다. 이러한 사회적 관심을 기르는 수업을 위해서는 학급생활교육과 수업이 결합되어 제시되어야 하며 이를 실현할 수 있는 가장 적절한 교과는 사회과이다.

#### IV. 학급생활교육기반 초등 사회과 수업의 실제

##### 1. 학급생활교육과 사회과 수업의 통합 방법

학생들의 삶의 공간인 학급에서 일어나는 갈등과 상호작용의 과정은 없애야 하는 문제가 아니라 배움이 시작되는 지점이 된다. 학교 내에서 일어나는 갈등을 배움의 소재로 하여 수업의 형태로 가져오고자 시도한 프로그램으로는 먼저 peaceable schools 프로그램을 들 수 있다. 이 프로그램은 학생과 학교의 구성원들이 갈등 해결 방법을 훈련하고 학교 내 평화적인 중재 절차를 익혀서 모든 학년의 학생들이 나이에 관계없이 평화적인 이익을 얻는데 목표를 두고 있다.

또 다른 학생 생활에 기반한 문제 해결 프로그램으로 PDC를 들 수 있다. PDC는 학급긍정 훈육법(Positive Discipline in the Classroom)의 약자로 아들러와 드라이커스의 이론에 기반하여 학교에서 아이들이 학문적 기술뿐만이 아니라 사회적 기술<sup>3)</sup>을 익혀 민주적인 학급을 세우고 학급 안에서 사회적 관심을 향상하는 것을 목표로 하고 있다.

2015 개정 사회과 교육과정에서는 민주시민으로서 필요한 능력을 사회과에서 육성하는 궁극적인 목표를 ‘개인의 발전은 물론, 사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 책임 있는 시민을 기른다(교육부, 2015, 4).’ 라고 제시하고 있다. 평화로운 학교를 만들기 위한 peaceable schools 프로그램과 사회적 기술을 익히기 위한 PDC의 기술들은 사회과적인 능력과 사회적 기술을 익힘과 동시에 학생들이 학급에서 하는 자신의 행동에 대해 책임지고 돌아볼 수 있는 기회를 제공할 필요성을 제시하고 있다. 자신의 권리를 알고 나와 다른 사람의 권리를 지킬 수 있는 책임감 있는 행동을 고민하고 실천할 때 진정한 의미의 민주시민을 양성할 수 있다.

##### 2. 구안된 수업의 실제

학급생활교육기반 초등 사회과 수업을 하기 위해서 6학년 1-1. 헌법과 인권 단원을 선정하

---

3) 사회적 기술은 개인이 지역사회나 직장에 통합되어 성공적으로 적응하는데 필요한 대인관계와 관련된 여러 가지 행동들로 구성된다. 일반적으로 사회적 기술은 다음의 4가지 성격을 특징으로 한다. 첫째, 개인이 다른 사람과의 상호작용에서 부정적인 반응을 피하고 긍정적인 반응을 이끌어 내는 사회적으로 통용될 수 있는 행동이다. 둘째, 다른 사람에게 현재 또는 미래에 어떤 영향을 미치기 위하여 표출되는 행동으로 목표 지향적이고 도구적이다. 셋째, 그 사회의 특수한 상황이 반영된 것으로 사회적 맥락에 따라 변화된다. 넷째, 관찰이 가능한 행동과 관찰되지 않는 의식적 감정적인 요소가 모두 포함된다(이철수 외, 2008: 432). 민주시민의 기본 자질로서 이러한 사회적 기술을 익히는 것이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 학생들이 민주시민으로서 살아가기 위해 갖추어야 할 대인관계와 관련된 의사소통능력이나 태도를 사회적 기술이라고 본다.

였다. 인권은 학급에서 일어나는 갈등 문제들과 직접적으로 관련 있는 생활 소재이기도 한 동시에 학교안의 문제를 넘어 사회 전체적인 문제로 까지 확장해 볼 수 있는 주제이기 때문이다. 인권 단원을 구성할 때 앞에서 제시한 사회적 관심을 향상하기 위해 관계맺기, 탐구하기, 확장하기 단계로 수업을 구성하여 실행하였다.

먼저 관계 맺기 단계인 1~2차시 수업에서는 나와 우리의 관계 속에서 인권을 살펴보도록 구성하였다. 학생들이 인권이란 무엇이라고 생각을 하고 있는지 그리고 그 인권이 우리 반에서 잘 지켜지고 있는지를 살펴볼 수 있도록 한다. 관계 맺기 단계의 수업을 통해 학생들은 생활 장면에서 학습해야 할 인권 개념과 만나며 학급, 사회의 인권과 나와 의 연관성을 탐색할 수 있을 것이다.

다음으로 탐구하기 단계인 4차시 수업에서는 서로의 갈등을 조정하기 위해 존중하는 의사소통 방법을 배워보도록 한다. 존중하는 의사소통 기술이 왜 필요한지를 생활 사례에서 알아보고 듣고 말하는 기술을 익히며 학급에서 일어날 수 있는 몇 가지 사례에 적용해 보면서 조정에 필요한 기본 기술을 익히고 학급회의에서 실천한다. 학생들은 탐구하기 단계의 각 수업들을 통해 학생들은 문제를 해결할 능력과 자신감을 얻게 될 것이다.

마지막으로 확장하기 단계인 8차시 수업에서는 전 차시에서 배운 기술들을 종합하여 우리 반의 갈등 문제를 협상하고 해결해 보는 경험을 하도록 한다. 그 속에서 인권을 존중하는 방식으로 문제를 함께 해결하는 것을 경험하도록 해야 한다. 확장하기 단계의 각 수업을 통해 학생들은 학급에서 평화롭고 민주적인 삶을 실천하며 이를 가정과 사회에서도 적용하게 될 것이다. 앞에서 제시한 인권 단원의 구성을 나타내면 다음 <표 2>와 같다.

표 2. 인권 단원의 전체 구성

수업 단계	수업 차시	차시별 목표	활동	관련 내용요소 (peaceable schools)	관련 내용요소 (PDC)
관계 맺기	1~2	나와 우리 학급의 관계 속에서 인권 살펴보기	나-친구들-우리 반의 관계 점검하기 학급내의 분쟁과 인권의 관계 생각해보기	목표 탐색하기 분쟁의 이해	Past and Future
	3	관계 개선을 위한 감정 조절하기	관계개선을 통한 분쟁해결법으로서 감정조절 알아보기	자기조절	자기조절
탐구하기	4	조정을 위한 기술 탐구하기	존중하기 위한 말하기 방법 탐구하기	조정	존중하는 말하기
	5~6	협상의 효과 탐구하기	분쟁을 해결하기 위한 협상 방법 경험하고 효과 체험하기	협상하기	감격해 카드 사용하기
	7	학급의 분쟁 해결을 위한 다양한 방법 탐구하기	학급의 분쟁 해결을 위한 학급회의의 필요성과 절차 알아보기	학급회의	학급회의 절차 안내
확장하기	8	우리 집단의 문제 함께 해결하기	학급회의 하기	학급회의	학급회의 하기

	9	우리 주변의 갈등 문제 알아보기	세계 인권 선언문 살펴보기 학급에서 인권이 침해된 사례 찾기	평화로운 분위기 만들기	가이드라인 만들기
	10-11	갈등 문제 해결을 확장하기	학급 인권평화 선언문 만들고 선포하기		

## V. 학급생활교육기반 초등 사회과 수업의 효과

본 연구에서는 인권 문제와 연계시킬 수 있는 학급 생활 속 갈등을 해결함으로써 사회적 관심을 향상시킬 수 있는 수업을 11차시로 구성하여 실행하였다. 수업의 결과로 나타날 사회적 관심의 특성을 보다 구체적으로 분석하기 위하여 하위 요인별 분석기준과 관점을 설정하였으며 구체적 내용은 다음 <표 4>와 같다.

표 4. 사회적 관심의 하위 요인과 분석 관점

하위 요인	분석 관점
사회적 자기 관심	자신에 대한 수용적 태도를 보이며 사회적으로 유용한 방법으로 문제를 해결하려는 자세를 보이고 있는가?
타인 관심	타인의 행복에 관심을 가지려는 태도를 보이며 정서적으로 타인의 마음을 공감하고 이를 표현하려는 태도가 보이는가?
공동체 관심	자신이 속한 공동체에 관심을 가지며 구성원들과 함께 공동체에 유익한 도움을 주려는 협력적 태도를 보이고 있는가?
이타적 관심	자신이 속한 학급 공동체를 넘어 가정과 사회에 기여하려는 이타적인 태도를 보이고 있는가?

### 1. 사회적 자기 관심 향상 효과

사람이 사회 문제에 소속감과 자존감을 가지고 숙고하여 올바르게 판단하기 위해서는 성장 과정 속에서 주변사람들에게 격려와 지지를 받아 자기 존중감을 높이는 것이 먼저이다. 개인의 성장은 사회의 관계 속에서 이루어지고 그 속에서 이루어진 개인의 성장이 다시 사회에 좋은 영향을 미치기도 한다. 사회관계 속에서 개인의 자기 존중감의 향상 정도를 보여주는 지표 중 하나가 사회적 자기 관심이다. 학급의 구성원들이 높은 자기 존중감을 가지고 있는 것은 그 자체로 가치 있을 뿐만 아니라 사회에서 건강한 민주시민으로 참여할 수 있는 밑바탕이 될 수 있다는 점에서 사회과 교육에서 중요하게 가르쳐져야 할 필요가 있다.

갈등의 문제를 해결하기 위해서 가장 먼저 필요한 것은 자신의 감정을 조절하고 자신을 돌아볼 수 있는 힘을 기르는 것이다. 감정에 대한 3차시 수업 후 학생들의 감정 조절에 대한 개인의 생각이 조금씩 변화되는 모습을 보였다. 많은 학생들의 수업 후 글쓰기에서 학생들은 가정에서 학습한 감정에는 나쁜 것과 좋은 것이 있으며 그 감정을 때로는 억눌러야 한다는 생각과 학교에서 학습한 감정은 좋고 나쁜 것이 없으나 우리는 그 감정을 조절할 수 있다는 생각 사이에서 혼란을 겪고 있었다. 스스로 감정을 조절할 수 있다는 자신감이 조금씩 나타나고

있지만 오랜 시간 쌓아 온 감정에 대한 신념을 한 차시 수업을 통해 완전히 바꾸기는 쉽지 않았던 것으로 보인다.

그러나 학급 회의와 수업 진행 중의 갈등 상황에서 감정을 조절하는 경험을 지속적으로 하면서 해결책을 찾는 과정을 경험한 것은 학생들이 자기 존중감을 높일 수 있도록 도와주었다. 이는 수업 후 학생들의 소감에서도 살펴볼 수 있었다.

학생23: 나는 생각보다 사회에 소중한 사람이고 내가 할 수 있는 일도 많으며 힘이 들고 좌절했을 때 스스로 믿는 힘을 기르게 되어서 내가 소중한 사람이라고 생각한다.

학생24: 수업 후 나는 나 스스로가 대단하다고 생각했다. 왜냐하면 나도 갈등을 해결하고 스스로 뚜껑을 닫을 수 있다는 것을 깨닫고 더 친구들과 친해졌기 때문이다.

학생34: 나 스스로도 소중한 사람이고 존중받을 권리가 있다고 느껴졌다. 또한 갈등을 헤쳐 나가고 해결하는 방법을 사용할 수 있는 사람이라 느꼈다.

(학생들의 수업 후 소감문 중: 학생23, 24, 34.)

학생23, 24, 34의 소감문에서처럼 ‘힘이 들고 좌절했을 때 스스로 믿는 힘을 기르게 된 것’이나 ‘갈등을 헤쳐 나가고 해결하는 방법을 사용할 수 있는 사람’이라고 스스로를 생각하고 나 자신에 대해 ‘스스로가 대단하다고 생각했다.’ 라는 서술들을 살펴보았을 때 학생들은 수업 후 갈등 해결에 자신감을 갖게 되어 결과적으로 자기 존중감이 높아진 것으로 보인다.

사회적 자기 관심의 측면에서 수업 결과를 분석해 보았을 때 학생들 마다 각자 변화의 속도는 다르지만 공통적으로 감정과 행동을 조절하면서 갈등 상황을 잘 해결할 수 있다는 자신감을 갖게 되어 결과적으로는 사회 속에서의 나에 대한 이미지가 긍정적으로 변화하였음을 알 수 있었다.

## 2. 타인 관심 향상 효과

타인에게 관심을 갖는다는 것은 사회관계 속에서 나를 존중할 수 있는 긍정적인 자존감을 기초로 다른 사람의 마음을 이해하는 능력이다. 이러한 능력은 사회과에서도 중요시되고 있다. 사회갈등 해소를 위한 문제해결력을 습득하려면 갈등의 대상이 되는 타인에 대한 이해와 공감 능력, 그리고 그 사람들과의 의사소통 능력을 함께 갖추어야하기 때문이다(허수미, 2012, 117).

갈등을 해결하는 것은 어렵고 두려운 과정이다. 이와 같은 과정을 기분이 좋을 때 해결 방법은 연습해서 미리 익히게 된다면 학생들은 새로운 갈등 상황에서도 그 기억을 떠올리며 효과적으로 문제를 해결할 수 있다. 아래에 제시된 5,6차시 수업 후 글쓰기에서 볼 수 있듯이 감격해 카드로 감정과 격려를 찾고 협상을 하는 수업 후 글쓰기에서 자신감이 상승한 모습을 관찰할 수 있었다.

우리 모둠의 문제 상황은 ‘누가 허락 없이 내 물건을 훔쳐가는 것이다.’ (중략) 학생37이 말하는 대로 우리는 먼저 감정카드를 이용해서 자신의 감정을 카드로 골라서 서로에게 보여주었다. 그러니 말로 하는 것 보다 카드에 있는 것을 말하니 기분이 덜 상했다. 그 다음 대본에 따라 격려의 말을 하였는데 원래 같았으면 서로 기분이 좋지 않아 격려의 말을 하지 않았을 텐데 누군가 하라고 해주니 서로 듣고 싶은 격려를 해서 기분이 조금씩 나아지기 시작



했다. (중략) 감격해 카드로 서로 속상한 감정 없이 기분이 좋아지고 서로 기분 안 나쁘게 자신의 감정을 전달하고 격려해주고 자기가 원하는 해결방법을 큰 싸움 없이 모두가 좋아하는 해피엔딩으로 끝나서 싸울 때는 감격해 카드가 딱 인 것 같다.

오늘은 저번시간에 배운 카드로 갈등을 해결하는 놀이를 했다. (중략) 이 감격해 카드를 사용하면 웃으면서 갈등을 해결할 수 있다. 우리 모둠을 예로 들어 보자면 진짜같이 재연을 했는데 웃으면서 끝나게 되었다. 그러니 갈등이 일어나도 감격해 카드로 한 것처럼 풀면 폭력으로 싸우는 일은 거의 생기지 않을 것이다.

(수업 후 글쓰기: 학생38, 46)

‘자기가 원하는 해결방법을 큰 싸움 없이 모두가 좋아하는 해피엔딩으로 끝났다.’ ‘갈등이 일어나도 감격해 카드로 한 것처럼 풀면 폭력으로 싸우는 일은 거의 생기지 않을 것이다.’와 같은 글쓰기 서술에서 살펴볼 수 있듯이 학생들은 카드를 사용한 해결 방법이 효과적이라고 평가하였다. 학생들이 갈등해결을 효과적이라고 느꼈다는 것은 이미 그 수업의 과정에 깊이 몰입하였으며 서로 기분이 좋지 않을 때도 즐겁게 해결할 수 있는 방법으로 감격해 카드를 활용한 해결법을 평가하였다는 것을 보여준다. 갈등 해결 과정을 무거운 것으로만 생각하는 것이 아니라 효과적인 놀이와 같은 과정으로 생각했을 때 이 방법을 적극적으로 시도할 것이며 이는 자기표현에 대한 자신감의 증대로 이어질 것이다.

학급 안에서 타인의 행복에 관심을 갖고 서로 격려하며 존중하는 방식으로 문제를 해결할 수 있다는 자신감을 갖는 것은 민주시민에게 요구되는 매우 중요한 자질이다. 사람들은 타인과의 관계 속에서 살아가고 성장하는 존재이기 때문이다. 타인을 나를 해치거나 괴롭히려는 존재로 바라보기 보다는 서로 도움을 주고받으며 함께 살아가야 할 존재라는 따뜻한 시선으로 바라보고 적절한 방법으로 나를 표현하며 갈등상황을 해결해 나갈 자신감을 얻었을 때 민주적인 방식으로 문제를 해결할 수 있는 기반이 될 것이다.

### 3. 공동체 관심 향상 효과

초등학교 학생들은 학급이라는 생활공동체 안에서 생활하게 된다. 어린 시절에 경험한 공동체의 문제해결과정은 학생이 앞으로 만날 공동체에서 문제를 인식하고 해결하는 과정 전체에 의식적, 무의식적으로 영향을 주게 된다. 그래서 사회과에서 기르고자 하는 민주시민의 품성은 생활공동체 안에서 민주적 문제 해결 과정을 경험했을 때 잘 길러질 수 있다. 이를 위해 학급의 담임교사는 민주적인 관계 속에서 학생들이 협력하여 문제를 해결할 수 있는 기술을 가르쳐 주고 공동체의 민주적으로 문화를 형성해가는 민주적 지도자의 역할을 수행해야 한다. 이와 같은 공동체 관심이 향상되도록 하는 것은 학급생활교육 기반 초등 사회과 수업의 가장 핵심적인 요소라고 할 수 있다.

많은 수의 학생들은 학급회의를 참여하는 과정에서 우리 반의 문제에 대한 관심과 문제를 해결할 수 있는 자신감이 높아진 것으로 응답하였다. 물론 학급회의에서 나온 해결책이 완벽한 것은 아니었지만 학생들은 스스로 해결책을 정하고 실천하는 과정이 의미 있다고 생각하였다. 학생들의 수업 후 소감문에서 이와 같은 생각을 확인할 수 있었다.

학생40: 우리 반에 문제가 생기면 학급회의를 하며 말로 잘 풀 수 있다. 학급회의를 하니 싸움이 일어나지 않아서 좋았다.

학생47: 확실히 학급회의가 좋긴 하다. 얼굴을 보고 하니 더 소통이 잘 되는 것 같고, 여러 사람의 말, 의견을 잘 들을 수 있다.

학생50: 새로운 방법의 학급회의를 하니 다른 사람의 의견도 잘 더 들어볼 수 있었고 나도 발표할 수 있는 기회가 많고 더 효율적으로 우리 반 문제를 해결해서 좋았다.

(수업 후 소감문 중에서: 학생40, 47, 50)

학생들은 학급회의의 좋은 점 대해 첫째, 나의 의견을 잘 말하고 여러 사람들의 의견을 잘 들을 수 있다는 것을 꼽았다. 이렇게 모두가 해결책에 대해 발언 기회를 갖는 것은 공동체 문제 해결과정에서 내가 기여하고 있다고 느끼게 함으로써 공동체에 소속감을 느낄 수 있게 한 것으로 보인다. 둘째, 원활한 의사소통 속에서 문제가 잘 해결이 된다고 생각하였다. 우리 반에서 ‘싸움이 일어나지 않아서’ 좋고 ‘효율적으로 문제를 해결할 수 있었다.’는 서술에서 살펴볼 수 있듯이 학급회의를 통해 함께 존중하는 방법으로 문제를 해결할 수 있다는 점에서 학급회의에 대해 긍정적인 생각을 갖게 된 것으로 보인다.

민주시민은 우리 사회의 문제를 나와 연관된 문제로 바라보며 주체적이고 자발적인 태도로 참여하는 사람이기도 하다. 사회에 대한 참여는 내가 매일 만나고 있는 공동체의 문제에 관심을 갖고 문제해결에 참여하여 자신감을 갖는 것으로부터 시작된다. 학급 안에서 좋은 구성원으로서 공동체에 대한 소속감을 가지며 학급의 문제 해결 주체로서의 ‘나’를 발견했을 때 사회의 문제에도 적극적으로 참여하는 민주시민이 될 수 있을 것으로 기대한다.

#### 4. 이타적 관심 향상 효과

이타적 관심이 향상되면 학급에서의 배움을 확장하여 가정과 사회 문제에 적용하고 더 나아가 나의 직접적 인식 범위를 넘어서는 인류와 전 지구의 문제에도 관심을 갖고 실천하는 모습이 나타날 것으로 기대한다. 사회과에서 추구하는 민주시민은 궁극적으로는 나의 행동을 전 지구적 차원에서 생각하고 행동하는 시민이다. 본 연구에서는 인권 문제를 소재로 하여 학급, 가정, 사회 그리고 세계의 문제를 넘나드는 배움의 확장을 통해 학생들은 전 지구의 문제를 나와 연관된 문제로 바라보는 넓은 안목을 기를 수 있기를 기대하였다.

학생들은 초반에는 막연하게 세계의 사람들을 도와주어야 한다는 막연한 인식 정도를 하고 있었다. 하지만 학생들이 수업을 모두 들은 후에는 학급의 갈등 해결과 사회의 문제를 연결하여 통합적으로 인식하는 모습이 나타났다.

나는 10시간동안 인권 수업을 받았다. 나는 이 인권 수업을 통해 갈등해결 기술을 배웠다. (중략) 이런 갈등 해결 기술은 나와 반 친구들 모두의 인권을 보호하려고 만든 좋은 기술이다. 나는 이번 수업에서 배운 것들은 내 삶의 퍼즐이라고 생각한다. 왜냐하면 퍼즐을 맞추면 완벽해 지듯이 갈등해결기술과 세계인권선언문 등 인권 수업을 받음으로써 내 자신이 완벽해 질 수 있었기 때문이다. 나는 인권수업을 받고 나서 배운 것들을 위로와 격려를 통해 다른 사람을 도우는 데 사용하고 싶다. 왜냐하면 인권은 사람으로 태어날 때부터 가지고 태어나기 때문에 모두에게 똑같이 필요하기 때문이다. 나는 인권 수업을 받고 나서 내 자신도 모르고 있던 나의 속 감정을 알았고 세계인권선언문을 알았다. 10시간 동안 배운 인권 수업은 정말 재미있었다.

나는 경청, 감격해, 나 전달법에 대해 배웠다. 그 기술들은 인권 보호와 관련이 있는 것 같다. 이런 기술들을 통해 대화해야 다른 사람의 인권을 보호할 수 있을 것이다. 만약 UN회의에서 사람들이 이런 기술을 사용해서 이야기를 한다면 인권 보호에 대한 이야기로 회의를 잘 이끌어 갈 수 있을 것이다. 그렇지 않다면 난장판이 되고 사람들이 막 다른 사람들의 이야기에 끼어들어 난리가 날 것이다.

(수업 후 소감문 중에서: 학생30, 46)

학생30은 갈등 해결의 기술을 배워 먼저 우리 반 학생들의 인권을 보호하고 싶다는 의지를 나타냈다. 인권을 보호할 수 있는 구체적인 실천 방안으로 ‘타인을 격려하는 것’을 실천하고 싶다고 제시하였다. 설문 결과에서 나타났던 것처럼 세상을 향해 실천하려는 의지를 드러낸 것으로 보인다. 학급 갈등 문제 해결과 세계 갈등 문제 해결의 관련성에 대해 학생 46은 UN의 상황을 빗대어 유쾌하게 표현하였다. UN에서 인권에 관한 이야기를 해야 할 때도 우리가 배운 것 같은 의사소통 기술을 회의에서 적용한다면 인권에 대해 더 잘 이야기 할 수 있을 것이라고 보았다. 초보적이기는 하지만 세계의 문제 해결에 갈등 해결 기술을 사용하는 것이 필요하다는 인식을 하게 된 것으로 보인다.

또한 수업을 진행한 후 일부 학생들에게서는 우리 반에서 배운 갈등 해결 기술들을 학급을 넘어서서 가족들과의 관계에서도 사용하였다. 다음 대화에서 살펴볼 수 있는 것처럼 학급에서 학습한 갈등해결 기술을 학교 밖 공동체인 가정에서 사용하는 모습들이 나타나기 시작한 것이다.

이처럼 학급에서 향상된 사회적 관심의 영역이 학생의 삶 속에서 학급 안과 밖을 넘나들며 확장될 수 있는 여러 가능성들이 나타났다. 그러나 이타적 관심이 상대적으로 다른 사회적 관심의 하위 요인보다 적은 향상을 보였던 것은 한 달이라는 시간의 한계 때문인 것으로 보인다. 초등학교는 사회적 관심 형성에서 중요한 시기이지만 초등학교에서 보내는 전체 시간을 고려해 보았을 때 11차시의 수업으로 학생들의 모든 신념의 영역을 바꾸기는 어렵다는 것을 확인했다. 그러나 이 수업을 통해 향후 이어질 배움에서 이타적 관심이 향상될 수 있는 여러 가지 가능성들을 확인하였다.

## VI. 결론

학급은 학생들이 가장 많은 시간을 보내는 장소이자 현재의 시민으로서 함께 배우면서 살아가는 삶의 공간이다. 학급의 구성원들은 학급 안에서 소속감과 자존감을 가지려는 나름대로의 노력을 기울인다. 그러나 성장 과정에서 서로를 이해하는 방법이나 의사소통 기술을 적절하게 익히지 못한 경우 사회적으로 바람직하지 못한 방식으로 소속감과 자존감을 얻고자 하며 이 때문에 학급 안에서 갈등이 발생하기도 한다. 사회에서 일어나는 갈등의 문제도 다른 환경에서 자라온 사람들이 서로를 이해하지 못하고 소통하지 못하여 발생한다는 측면에서는 학급의 문제와 유사한 양상을 보이고 있다고 볼 수 있다. 이처럼 갈등 문제는 시대와 장소를 불문하고 사람들이 모여 사는 곳이면 늘 일어날 수 있는 문제이다. 따라서 학교 교육에서는 갈등을 무조건 나쁜 것으로 보고 최소화시키기 보다는 갈등을 적극적으로 다루어 학생들이 스스로 해결할 수 있도록 해 주어야 한다. 그러한 교육이 이루어질 수 있는 구체적인

장소는 학급이 될 것이다. 학급은 갈등 문제를 민주적으로 해결하기 위한 방법을 익히고 실천하는 과정 속에서 민주적인 공동체로 조직되며 궁극적으로는 학생들의 사회적 관심 향상에 긍정적 영향을 줄 수 있어야 한다. 특히 학생들의 전인적 발달을 도모하는 초등교육에서 강조하는 학급생활교육과 생활 속에서 실천하는 민주시민 양성을 목표로 하는 사회과 교육은 학급이라는 삶의 영역에서 함께 만날 수 있으며 그 만남이 초등학교 학습자들에게는 실제적인 가르침을 줄 수 있다.

본 연구에서 제시한 것처럼 초등학교에서 학급의 생활교육과 사회과 수업이 효과적으로 결합되었을 때 학급은 민주적 공동체로 형성되며 학생들의 사회적 관심이 높아져 효과적이고 실제적으로 민주시민 양성이라는 교육의 궁극적 목표가 달성이 된다. 수업이 진행 될수록 학급의 구성원들이 능동적으로 수업에 참여하게 되면서 교사도 가르침의 보람을 느끼고 학생들도 사회과를 실제적이고 재미있는 과목으로 느끼면서 삶에서도 수업의 효과를 느끼게 되었다. 앞으로 초등학교 학생들의 직접적인 인식 영역인 학급 생활을 기반으로 하여 사회과를 비롯한 다양한 과목에서의 실제적인 논의와 연구가 이루어져야 할 것이다.

## 참고문헌

- 강대현(2008), 시민교육과 사회과, 파주: 한국학술정보.
- 교육부(2015), 2015개정 사회과 교육과정.
- 김영아(2018), 청소년용 사회적 관심 척도 개발 및 타당화, 충북대학교 대학원 박사학위논문.
- 김용기(1960), 現代教育課程, 서울: 經紀文化社.
- 노안영(2005), 상담심리학의 이론과 실제, 서울: 학지사.
- 박숙영(2014), 회복적 생활교육을 만나다, 서울: 좋은교사.
- 이병진(1999), 초등교육학 개론, 서울: 문음사.
- 이철수 · 김경 · 김인숙 · 김치영 · 박봉정 · 박영국 · 배외수 · 송노원 · 안병용 · 염일열 · 위홍복 · 이경남 · 이남순 · 이동춘 · 이승현 · 이은희 · 이재현 · 장인봉 · 최인수 · 최정규 · 황순형 · 홍봉수 · 황철수(2008), 사회복지학 사전, 서울: 비상.
- 한국교원대학교 초등교육연구소 초등교과교육연구회(2017), 초등 교과교육의 이해, 파주: 양서원.
- 허수미(2012), ‘감정이입’을 활용한 사회과 수업 실천 전략, 사회과교육, 51(3), 103-122
- Adler, A.(1929), *Kindererziehung*, 김세영 역(2015), 알프레드 아들러, 교육을 말하다, 서울: 부클북스.
- \_\_\_\_\_ (1931a), *What Life Should Mean To You*, 설영환 역(2016), A. 아들러 심리학 해설, 서울: 선영사.
- \_\_\_\_\_ (1931b). *What Life Could Mean To You II*, 장병걸 역(2015), 그 사람이 나를 도와주는 진짜 이유, 서울: 리베르.
- Bodine, J.(1995), *Creating the Peaceable School Mission*, Annual Meeting of the American Association of School Administrators.

- Dewey, J.(1909), *Moral Principles in Education*, 조용기 역(2011), 교육의 도덕적 원리, 대구: 교우사.
- \_\_\_\_\_ (1913), *Interest and Effort in Education*, 조용기 역(2015), 흥미와 노력 그 교육적 의의, 대구: 교우사.
- Dreikurs, R. & Cassel, P.(1972), *Discipline without Tears*, 최창섭 역(2007), 눈물 없는 훈육, 서울: 원미사.
- Dwornik, I. A.(2003), A comparison of educational theory: Alfred Adler and John Dewey. *Journal of Individual Psychology*, 59(1), 52-71.
- Foster, C. & Jarolimek, J.(1985), *Teaching and Learning in Elementary Schools*. New York: Macmillan.
- Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, S.(2013), *Positive Discipline In The Classroom*, 김성환·정유진·강소현 역(2014), 학급긍정훈육법, 서울: 에듀니티.

교신저자 : 김상우, 서울수명초등학교  
sanghistory@naver.com

## 지능정보사회의 글로벌 시민교육: 인권과 관련하여

김 용 신

서울교육대학교 교수

### I. 서론

지능정보사회는 디지털 정보사회의 인터넷 문명을 기반으로 하는 인공지능사회 혹은 4차 산업혁명 시대를 의미하는 용어이다. 정보사회의 정보통신기술을 활용하여 나타난 문명적 흐름이라는 점에서 정보사회 2.0에 해당될 수도 있으나, 인공지능과 더불어 기계지능이 등장하는 새로운 시스템이 지능화 되어 가상현실(VR)과 증강현실(AR), 기계 대 기계(M to M)의 소통과 진화 등이 등장하고 있다는 측면에서 기존의 질서 체계를 대체할만한 기술혁명 4.0 혹은 문명 4.0이라고 지칭할 수도 있을 것이다. 지능정보사회란 만물 대 만물의 소통과 교류, 생활 편의성의 극대화, 생명의 혁신적 지속 등이 현실세계에 구현되는 것을 가능하게 하는 초연결성이 성립되는 사회를 말하는 것이다.<sup>1)</sup>

기술혁신의 역사라는 측면에서 1차 산업혁명은 증기기관에 기반을 둔 본래 의미의 산업혁명, 2차 산업혁명은 전기에 바탕을 둔 대량생산혁명, 3차 산업혁명은 컴퓨터와 인터넷이 초래한 정보화혁명을 의미한다. 3차 산업혁명과 4차 산업혁명과는 본질적 차이가 있을지 의문의 제기 가능하다. 3차 산업혁명과 마찬가지로 4차 산업혁명 역시 인터넷과 컴퓨터에 기반을 두고 있기 때문이다(양친수, 2017, 370-373). 그러나 4차 산업혁명은 사물인터넷, 인공지능, 빅데이터 등으로 표현되는 일반지능기술을 토대로 하는 지능정보사회라는 점에서 차이가 있다.

지금까지의 산업혁명이 주로 신체(body) 역량의 확장이라는 측면에서 힘과 속도의 혁명을 주도해 왔다면 현재 일어나고 있는 4차 산업혁명은 사고하고 판단하고 지시하는 정신(soul)의 확장, 새로운 또 하나의 생각하는 정신(another soul)의 생성이라는 혁명으로 볼 수 있다. 사물인터넷 혹은 만물인터넷, 빅데이터, 블록체인, 클라우드 컴퓨팅 시스템 등 지능정보기술이 인공지능이라는 생각하는 소프트웨어와 융합되면서 알고리즘과 기계가 스스로 분석하고 판단하고 진화하는 변혁의 장이 들어서고 있는 것이다.

인간과 인간 간의 소통으로부터 인간과 기계, 심지어는 인공지능 기계와 기계 간 연결이 이루어진다는 점은 디지털 정보사회를 넘어서는 혁신이 발생했다는 증빙들로 판단할 수 있다. 글로벌화로 인한 탈영토성, 시간과 공간의 압축, 동시성, 상호성 등 전지구성(globality)의 확장은 인공지능, 빅데이터, 사물인터넷, 블록체인 등으로 표상되는 일반지능기술의 혁신에 의한 지능정보사회의 등장으로 한층 더 심화되고 있다. 본고는 이런 관점에 기초하여 지능정보기술, 제4차 산업혁명, 초연결사회, 글로벌화, 일반지능기술과 인권, 글로벌 시민교육의 가능성 등을 추구하기로 한다.

## II. 지능정보사회의 의미

스위스 다보스포럼(2016)에서 시작되어 우리나라에서 강조되고 있는 4차 산업혁명은 지구라는 행성을 기술 혁신의 역사에 따라 물리적 행성, 사이버 행성, 디지털 행성 간의 대경쟁으로 표현하기도 한다. 여기서 물리적 행성은 현생 인류가 살아온 삶의 터전이며, 사이버 행성은 인터넷의 탄생으로 인류의 제2의 삶의 터전이 된 사이버 세계이다. 디지털 행성은 사물인터넷(IoT), 가상물리 시스템(CPS)의 혁명으로 나타나고 있는 제3의 삶의 터전을 의미한다(하원규·최남희, 2016, 34). 지능정보사회의 인간은 물리적 지구와 가상적 지구의 단점을 보완하고, 장점을 강화할 수 있는 제3의 행성 시스템의 구축, 즉 지속가능한 지구 시스템을 구현하는 합리적인 대안을 도출할 수

1) 정보화사회 혹은 정보사회는 지식기반사회라고 불린다. 지금의 지능정보사회는 지능기반사회로 표현할 수 있다. 정보사회의 지식의 주체 혹은 구성자(constructor)는 디지털 기술을 활용하여 지식을 생성하고 운영하는 인간이라고 볼 수 있다. 지능정보사회의 지능(intelligence)은 다양한 해석을 가능하게 한다. 인간의 최후의 발명품일지도 모른다는 인공지능(AI)이 주요 행위자 혹은 주체로 여겨질 수 있기 때문이다. 감독, 무감독학습, 강화, 자가학습을 거친 딥러닝(deep learning) 인공지능이 자율지성을 갖추게 되면 인간이 제시한 가치의 제한선(limit line)을 넘어서 스스로 판단하고 행동할 수도 있다. AI가 인간의 선악과를 새롭게 자율 규정하는 시대가 나타날 수도 있는 것이다. 본고는 이러한 관점을 조망하면서 [글로벌 교육연구] 제11집 3호에 게재된 ‘초연결사회에서 글로벌교육의 인권 지향성’을 요약하여 수정·보완한 것임을 밝힌다.

있다(하원규·최남희, 2016, 36). 그러나 지능정보사회가 가져온 다양한 공리에도 불구하고 인간과 기술혁신의 관계는 긍정과 부정의 양 측면을 내포하기 마련이다.

다시 말해 지능정보사회의 일반지능기술인<sup>2)</sup> 인공지능, 사물인터넷, 빅데이터, 블록체인 등이 인간의 판단과 행동에 따라 사용될 수 있다는 중립적인 견해가 성립 가능하다(김용신, 2019, 200). 예를 들어 인공지능이 보다 진화된 형태의 기계지능으로 나타나면서 인간 생활의 전반적인 영역으로 활동 범주를 확장하면 정치적 의사결정의 판단 준거를 제시하거나 좋은 정책을 선택해 주는 역할까지 수행하는 일이 용이해진다(김용신, 2019, 203). 그러나 인공지능의 진화가 인간의 존엄성에 대한 근원적인 도전과 질문들을 생성시킬 수도 있다. 인간이 정보과학적 사이보그 로봇 인간으로 재탄생하면(김용신, 2019, 204) 인간 존재의 근본인 인격과 생명에 대한 의문이 제기될 수도 있는 것이다.

사물인터넷은 사물들이 향상된 컴퓨팅 능력과 상황인식 능력, 전원 공급의 독립성 등을 확보하게 되고 새로운 정보에 접근할 수 있게 되면 모든 만물이 상호 밀접하게 연결되어 프로세스를 중심으로 연결된 수많은 사람들과 사물, 데이터가 다시 프로세스 간의 연계를 통해 수십억 또는 수조 개가 연결될 수 있는 네트워크들의 네트워크 개념인 만물인터넷(IoE, Internet of Everything)으로 발전하고 궁극적으로는 인간을 중심으로 사물, 데이터, 프로세스, 시간과 공간, 지식 등의 인류 문명의 모든 요소가 상호 연결되는 만물지능인터넷(Intelligent IoE)으로 발전하여(표철식 외, 2013, 3) 인간사회에 유용한 공유된 여가의 보장과 필요한 지식의 자유로운 소통이 이루어 질 수 있게 해준다.

그러나 반면에 일반지능기술에 의한 지능정보사회의 구현은 인터넷을 통해 진행되는 소통의 안정성에 대한 의문과 함께 정보보호에 관한 사회적 관심을 제고하고 있는 것이 현실이다. 인터넷에 대한 침해 수단이 급속도로 진화하고 이를 통해 개인정보를 포함한 각종 정보가 침해되는 사례가 빈번해지면서 정보보호의 중요성이 증대하고 있다(양천수, 2017, 373). 인터넷망 해킹이나 바이러스의 침투 등은 사물인터넷과 연결된 각종 정보를 왜곡하거나 조작하여 금융, 국방, 교육 등 주요 사회적 기능과 함께 개인의 스마트폰과 자동차에까지 영향을 미쳐 심각한 인권침해 양상으로 나타날 개연성이 언제나 상존하는 것이다.

경제와 교육, 안보와 외교 등 각종 정치사회 과정에 활용되고 있는 빅데이터는 무선인터넷과 사물인터넷 등으로 지능정보사회가 구현되면서 인터넷을 통해 진행되는 소통의 비약적인 증가에 따라 기하급수적으로 증대된 데이터의 집약으로 나타났다. 사회의 거의 모든 영역에서 빅데이터가 축적되고 있으며, 이는 단순히 데이터 그 자체만으로 그치는 것이 아니라 빅데이터 과학을 통해 새로운 가치나 통찰을 창출하는 새로운 자원으로 활용되고 있는 것이 사실이다(양천수, 2017, 371). 하지만 빅데이터의 공공재로서의 성격이 특정 자본재 혹은 사유재로 독과점 되었을 경우 일종의 정보조작과 개별적 인권의 침해가 재산과 안전 문제와 연계되어 등장할 수도 있다

2) 일반지능기술은 범용화 될 수 있는 인공지능기술을 말한다. 예를 들어, 블록체인은 정치, 경제, 문화, 교육 분야 등에 널리 활용할 수 있는 일반지능기술이다. 이에 비하여 특화지능기술은 자율주행 자동차, 스마트 홈, 헬스케어, 스마트 안경, 외국어 통번역 등 특정 분야에 활용되는 인공지능기술을 의미한다.

는 문제제기가 가능한 것도 사실이다(김용신, 2019, 205). 빅데이터가 오히려 민주정치과정이나 상업 활동 등에 악용되면 특정 세력이나 정파, 혹은 기업집단 등에 편파적으로 유리한 기제로 작동할 수 있다는 지적이 가능하다.

비교적 최근 비트코인의 등장으로 부각된 지능정보기술인 블록체인에서 블록이란 새로운 거래가 발생했을 때 해당 거래를 기록하는 코드를 의미하며, 블록이 가진 거래기록이 올바른 거래 기록이라는 증거가 이루어지면 이전까지 신뢰성이 인정된 거래 블록에 연결된다. 블록체인은 사용하는 모든 사람들에게 일어났던 모든 거래 기록을 제공하고 새롭게 가입하는 사람들도 기존 거래정보를 보유하게 된다. 따라서 블록체인 기술의 근간에는 기존 중앙집권 권력기관의 인증시스템이 아닌 다수 참여자의 신뢰가 발생한다고 볼 수 있다(김진영, 2018, 46). 따라서 블록체인 기술은 정보의 개방성과 투명성, 분산성과 보안성을 담보할 수 있게 한다. 그러나 개인이나 집단 간 블록 정보격차가 발생하면 개인 정보의 유출이나 의사결정의 왜곡 등을 유발하여 공정성의 왜곡이나 심지어는 개별 인권침해로도 이어질 수 있다.

생각건대 지능정보사회는 일반지능기술의 발달에 의해 심층적으로 확산되고 있는 것이 사실이지만, 지금까지의 기술혁신 과정에서 인류가 경험해온 역사적 측면의 쟁점들을 고스란히 가지고 있는 것도 현실이라는 점을 인정해야 할 것으로 본다. 지능정보사회에서 인간의 자유와 평등, 정의의 실현의 기본 전제 요건으로 볼 수 있는 인권의 보편적인 보장과 이와 관련된 제도의 성안과 운영을 위해서는 일반지능기술에 대해 다양하면서도 균형에 도달할 수 있는 논의가 더 촉발되어야 하며, 의사결정 과정에서의 민주적 통제와 소통, 정보의 공유가 필요한 시점으로 볼 수 있다.

### Ⅲ. 글로벌 시민교육과 인권

글로벌 시민교육에서 지능정보사회의 인권과 관련하여 가장 중요한 논제는 인권의 실행 범주 설정과 관련된 것이다. 초연결성으로 더욱 쟁점화된 인간의 보편적 자유와 평등, 정의의 확장에 대한 논쟁은 인권과 관련되면 더욱 첨예해진다. 글로벌 인권은 1948년 세계인권선언과 1966년 체결된 두 개의 국제인권협약과 다수의 단일 이슈 협약(대부분, 인종차별, 여성권리, 고문, 아동권리에 관한)에 근거한 법적 구속력이 있는 형식에 뿌리를 두고 있는 광범위한 법체계가 있다. 이러한 협약의 참가국들은 국제적으로 광범위하게 인정된 인권을 보호하고 실천할 의무를 받아들여야 한다(Haas & Hird, 이상현 역, 2017, 273). 그러나 전통적으로 보장되어 온 국제규범의 원칙으로써 단일국가의 주권과 인권의 보편성은 항상 갈등의 가능성을 내포하고 있다. 특히, 소말리아와 같은 실패한 국가가 아닌 강한 국가들이 당사자일 경우 불가침 주권에 대한 내정간섭으로 갈등을 일으키고 실제 인권은 구현되지 못할 수도 있다. 이것은 인권의 세계시민 혹은 만민차원의 적용과 구현이라는 글로벌 시민교육의 지향이 허구이거나 제한될 수 있다는 의미를 가지기 때문에 중요하다.



Rawls(1999)는 이에 대하여 비교적 명료한 입장을 표명한다. 그는 만민법(Law of Peoples)에서 자유정체와 적정 수준의 위계 정체가 존중하는 인권 항목들은 보편적 권리로 이해되어야 하며, 이들은 본질적이어서 특정 지역에서 지지되건 그렇지 않건 간에 정치적 영향력이 있다고 본다. 따라서 인권의 정치적 힘은 모든 사회들에 확대될 수 있으며, 무법 국가를 포함한 모든 만민과 사회들에 구속력을 발휘해야 하고, 인권을 침해하는 무법 국가는 비난받아야 하며, 중대한 경우에는 강제적 제재와 심지어 내정간섭을 받을 수도 있다고 말한다(Rawls, 장동진 외 역, 1999, 134-135). 이러한 무법 국가를 관용하는 것에 대한 거부 이유는 자유주의적 적정성의 결론이기도 하지만, 만약 이런 국가들이 자신들의 방식을 바꾸거나 바꾸도록 강제되면, 모든 국가는 더 안전해지고 좀더 안정될 것이고, 만약 그렇지 않으면 힘과 폭력이라는 국제적 분위기가 심대한 영향을 줄 것이기 때문이다(Rawls, 장동진 외 역, 1999, 135). 이 점은 간과될 수 없는 중요한 글로벌 시민교육에의 함의를 지니고 있다. 인권의 보편적 범주 설정과 실행이 경시되거나 무시될 경우 인간의 기본적 자유와 평등, 평화와 정의, 민주주의와 같은 기본 가치들도 함께 위협받을 수 있다. 따라서 글로벌 시민교육이 추구하는 인권의 보편적 범주 설정과 지향은 언제나 이미 실행 가치를 확보할 수 있고 또한 그렇게 되어야 하는 것이다.

실제로 글로벌사회는 국제인권법을 국가적으로 이행할 수 있는 체제를 만들었다. 시민들이 자신들의 권리를 자신들의 국가로부터 보호받는다라는 것이 전제이다. 그러나 국내적이며 인종적인 집단학살의 경우에는 근본적인 법적 구제가 불가능해 진다. 그러한 일이 발생할 시에는, 국제사회가 보호할 책임을 가지게 되는 것이다(Haas & Hird, 이상현 역, 2017, 284). 인종청소 혹은 집단학살과 같은 인간의 존엄성을 근원부터 침해하는 기본적 인권 보장에 대한 국가의 보호책임(R2P)을 실질적으로 보장한 제도가 국제형사재판소(ICC)이다. 1988년 로마규정에 의하여 설립된 국제형사재판소는 ‘국가 간 조약에 기초하고 있는 최초의 영구적인 기구로, 법에 의한 지배를 증진시키고 중대한 국제범죄는 반드시 처벌된다는 것을 보여주기 위하여 설립되었고, 각국의 형사재판 권한을 보완하게 될 것이다’ 라고 규정하여 100여 개 국가의 인준절차를 거쳐 네덜란드 헤이그에 본부를 두고 활동하고 있다(Snarr & Snarr, 김계동 외 역, 2015, 98). 인권의 실제적이고 명시적이며 급박하고 대규모적인 침해 상황에 대한 인도주의적 개입(humanitarian intervention) 원칙이 실질적으로 작동되기 시작한 것이다. 이것은 글로벌 시민교육이 지향하는 가치의 제한되었지만 - 강대국의 권력과 종교적 교리 등에 의해서 - 명백하게 실천된 상징적 사례라는 점에서 중요한 의미를 가진다.

글로벌화된 인권의 보장과 실현은 지능정보기술이 구현하는 초연결성으로 인하여 정치적 연대와 연합, 자발적 기획과 실행이 다양한 행위자들로부터 나타나 민주주의의 성장과 발전, 그리고 새로운 인권보호 시스템의 구축과 지구촌 평화체제로의 지향을 가능하게 할 수 있다(김용신, 2019, 198). 하지만 인권의 글로벌화를 가져오는 지능정보사회의 사물인터넷과 인공지능, 빅데이터, 블록체인 등 4차 산업혁명의 일반지능기술들은 다수의 정보를 연결하고 활용하기 때문에 언제든지 개인정보 침해문제를 일으킬 수 있다(김진영, 2018, 44). 그것의 집중성과 통제성이 일단의 자의적인 권력집단이나 사익추구적인 기업집단에 의해 일방적 차원에서 활용되면 사람들의 인권침해는 숨겨진 형태로 은밀하게 진행될 개연성이 상존하는 것이다. 따라서 지속가능한 글로벌

별사회의 평화를 보장하는 인권 구현에 관한 보다 지능화된 논의와 연대가 요청된다. 이것은 물론 지능정보사회의 일반지능기술들이 공유와 소통의 차원에서 활용되어야 가능한 일이 될 것이다.

#### IV. 결론

글로벌화(globalization)라는 용어는 현대사회를 총칭하는 역사적 의미를 가진 글로벌세계를 만들어내는 일련의 시대적 과정을 말한다. 지능정보기술의 발달에 의해 구현되고 있는 전지구적인 인간관계의 초연결성의 성립과 국가 영토성의 약화 또는 해체, 시간과 공간의 축약, 국제사회의 행위자의 다양화, 문화의 접촉과 그에 따른 혼종화 또는 동종화 등을 포괄하는 현상이 글로벌화인 것이다(김용신, 2019, 11). 이처럼 글로벌화된 지능정보사회는 인간 생활에 대한 보편적 성찰과 적정 수준의 삶의 보장이라는 본질적 논의들을 더욱 촉발시키는 양상이 나타나고 있으며, 이는 인간으로서의 자연적이며 천부적인 기본권을 의미하는 인권에 대한 관심을 제고시키고 있다.

지구사회의 글로벌화 과정은 인권의 장소와 공간을 확장하여 한 국가의 국내법 질서를 넘어 전지구적인 차원에서 인권을 문명사회의 공통규범으로 진전시켰다. 국내의 헌법적 권리에 속하던 인권이 20세기 중반에 이르러 모든 국가의 모든 인간의 인권으로 격상되었고, 한 국가의 인권문제를 국내문제를 넘어서 국제관심사가 되었으며, 인권은 세계 곳곳에서 인권의 증진과 보호를 위한 공동의 가치이자 규범의 지위를 갖게 된 것이다(임재홍·정경수, 2017, 16-17). 이러한 진행은 인권의 본질을 보편성과 평등성, 불가양성, 상호연계성 등으로 규정할 때 문명화된 글로벌사회의 성격을 반영한 역사적 흐름으로 평가할 수 있다.

글로벌 시민교육의 구성개념(constructs)은 글로벌 관점, 평화, 정의, 문화, 다양성, 발전, 생태적 사고, 민주주의, 형평주의, 의식적 참여 등으로 규정할 수 있다(김용신, 2013, 84). 이러한 구성개념들은 인권의 기본 속성으로 여겨지는 보편성, 평등성, 상호연계성을 추구하게 해준다. 글로벌 평화와 정의, 관점의 공유는 인권의 보편적 적용을 촉진하며, 문화와 다양성, 발전과 민주주의 등은 평등성을 담보하고, 상호연계성은 생태적 사고와 형평주의, 의식적 참여를 보장하는 개념으로 작동된다. 이것은 역으로도 성립될 수 있다. 구성개념들이 제대로 성립하려면 보편적이고 동등한 인권보장이 전제되어야 한다. 천부적 자연권으로서의 인권이 실질적으로 인정되어야 글로벌 관점의 공유와 평화와 정의에 대한 논의, 발전과 민주주의, 참여 등이 가능해질 수 있는 것이다.

글로벌세계에서 가속화되어 실현되고 있는 디지털 정보사회의 다른 말은 지식정보사회이다. 여기서 지식이란 인간이 정보통신기술들을 활용하여 만들고 구성해 내는 것으로 존재 주체성을 사람들에게 부여하고 있다. 지금 인류사회가 당면한 변혁의 시대는 지능정보사회로 표현된다. 지식을 만들고 구성하는 주체로서 인간을 포함한 새로운 지능 행위자들이 여러 형태로 존재할 수 있다는 의미이다. 우리는 이러한 새로운 지식정보 생성의 주체들을 인공지능이라고

부른다. 지능정보사회에서의 글로벌 시민교육은 인공지능과 같은 일반지능기술들이 제시하는 새로운 문명창조 가능성이 긍정적인 인류사회의 현실로 전환되어 나갈 수 있도록 구안 실천되어야 할 것이다.

## 참고문헌

- 김용신(2019), 글로벌세계의 이슈와 교육, 서울:강현출판사.
- 김용신(2013), 글로벌 시민교육론, 경기:이담북스.
- 김진영(2018), 블록체인기술 활용에 관한 공법적 과제와 개선방안, 과학기술법연구, 24(2), 43-79.
- 박찬운(2015), 인권법, 서울: 도서출판 한울.
- 양천수(2017), 제4차 산업혁명과 정보보호 법정책의 방향, 공법학연구, 18(4), 369-395.
- 임재홍 · 정경수(2017), 국제인권법, 서울: 한국방송통신대학교 출판문화원.
- 최병두(2017), 관계적 공간과 포용의 지리학, 대한지리학회지, 52(6), 661-682.
- 표철식 외(2013), IoT(M2M) 기술 동향 및 발전 전망, 정보와 통신, 2013(August), 3-10.
- 하원규 · 최남희(2016), 제4차 산업혁명, 서울: 콘텐츠하다.
- Haas, Peter M. & Hird, John A.(2013), *Controversies in Globalization*, 이상현 역(2017), 세계화의 논쟁, 서울: 명인문화사.
- Rawls, John(1999), *The Law of Peoples*, 장동진 외 역(2009), 만민법, 서울:아카넷.
- Snarr, Michael T. & Snarr, D. Neil(2012), *Introducing Global Issues*, 김계동 외 역(2015), 세계화와 글로벌 이슈, 서울: 명인문화사.

교신저자 : 김용신, 서울교육대학교 교수  
kaujali@snue.ac.kr



## 다원적 관점의 ‘전근대 외국인 귀화’ 학습 - 고려와 조선전기 여진인을 중심으로 -

김 예 지

한국교원대학교 석사과정

### I. 서론

역사적 사실은 객관적 ‘진리’가 아니라 해석이라는 점에서 지난날 일어났던 일을 바라보는 관점이 들어가 있다. 이 관점은 단일하거나 고정적인 것이 아니며, 시간의 흐름에 따라 달라질 수 있다. 이 때문에 다원적 관점에서 역사를 보는 것은 역사적 사실의 본질에 부합한다. 역사를 이해한다는 것은 어떤 일이 일어났는지 아는 것뿐 아니라 역사적 사실의 성격이 무엇인지 파악하는 것이다. 역사적 사실은 역사가의 판단이나 입장에 따라 달라지기 때문에 다원적 성격을 가진다.

한국 사회가 동아시아를 넘어서 세계 여러 나라나 사람들과 접촉하고 영향을 받은 것은 근대 이후로 인식되었다. 그러나 전근대 한국사회에서도 주변 국가와 다양한 교류가 있었다. 정치 활동이나 무역을 비롯한 경제 교류 외에도 이주·귀화 등과 같은 인구 이동이 있었다. 그 중에는 외국인이 우리나라에 귀화하여 정착한 사례들도 적지 않다. 이들의 삶과 문화는 다원적 관점으로 한국사를 바라볼 수 있는 좋은 사례이다. 이들의 귀화 동기는 여러 가지였으며, 이를 바라보는 시각도 다양했다. 그런 점에서 전근대 여진인의 귀화는 다원적 역사이해의 좋은 소재가 될 수 있다. 그러나 여진인의 귀화는 학교 역사교육의 관심 대상이 아니었으며, 교과서에 제대로 서술되지 않는다. 학교에서 이를 가르치고자 하더라도 활용할 만한 교재가 없다. 이에 본 연구에서는 전근대 여진인의 귀화를 다원적 관점으로 이해할 수 있는 역사학습 교재를 구성하고자 한다. 역사이론과 역사교육의 선행연구를 바탕으로 다원적 관점의 개념을 밝히고 유형을 정리하되, 다문화교육을 주제로 하는 연구들도 참고한다. 또한 역사이해 요소를 추출하고 이를 바탕으로 전근대 여진인의 귀화 상황과 그들의 삶을 분석한다. 고려와 조선전기 여진인의 이주, 정착 사례는 선행연구를 참고하여 『고려사』와 『고려사절요』, 『조선왕조실록』에서 조사한다. 교재구성은 삼각측량법(triangulation)에 의해 신뢰성을 높인다.

## II. 다원적 역사이해의 속성

### 1. 다원적 역사이해의 개념과 성격

#### 1) 다원적 역사이해의 개념 및 필요성

다원적이라는 것은 사물을 형성하는 근원이 많은 모양을 뜻한다(이희승, 2008, 805). 역사 이론에서 다원적 관점은 하나의 역사적 사실을 두 개 이상의 관점에서 해석하고 서술하는 것이다(이병련, 2015, 195). 학교교육에서 ‘다원성’은 독립적으로 사용되기보다 ‘다원적 국가관’, ‘다원적 결정’, ‘다원적 민주주의’와 같이 그 뒤의 어떤 말을 수식해주는 형용사로 사용된다. 다원성의 속성은 ‘다원적’이라는 말이 꾸며주는 사물이나 현상, 사고, 행위 등에 따라 달라진다. 따라서 다원적 역사이해도 다른 영역의 다원성과는 다른 속성을 가진다고 할 수 있다. 다원적 역사이해의 속성은 크게 보아 두 가지 측면에서 생각할 수 있다.

첫째로, 시각 주체에 따른 다원성이다. 하나의 역사적 사실을 바라보더라도, 보는 사람에 따라 관점이 달라진다. 그런데 역사적 사실은 일어난 일 자체일 수도 있고, 이를 기록한 것, 그리고 기록에 대한 해석일 수 있다.

둘째는 역사적 사실이 가지는 속성의 다원성이다. 역사적 사실의 속성을 규정하는 요인은 다양하다. 어떤 속성에 주목하는가에 따라 역사이해는 달라진다.

그렇지만 다원적 역사이해의 이 두 가지 범주는 별개의 것이 아니다. 시각 주체가 속한 위치에 따라 역사적 사실을 이해하는 측면이 달라질 수 있기 때문이다. 예컨대 서경출신 신진세력의 입장에서는 풍수지리설과 금을 정복하자며 서경 천도를 주장하고, 개경을 기반으로 자신들의 세력을 유지하기 위한 기성세력의 입장에서는 금과의 사대를 주장하고 유교중심의 입장에서 서경 천도를 반대할 수도 있다. 국학의 설치를 진골 귀족들은 정치적 의미로 받아들이는 반면, 6두품은 학문의 장려로 해석할 수 있다. 국왕은 정치, 문화적 의미에 모두 주목했을 수도 있다. 다원적 역사이해를 위해서는 이처럼 두 가지 이해의 범주, 그리고 이들 범주 간의 관계를 고려해야 한다. 그래야 다원적 역사이해가 어떤 속성을 가지고 있는지 구체화 할 수 있다.

역사교육은 학생들이 자신의 세계관을 형성하고 역사인식을 갖게 한다. 역사를 보는 관점을 가지게 하는 것이 역사교육의 기본이라면, 역사학습의 질은 서로 다른 관점의 인식과 논의, 시험, 포용, 그리고 통합되는 방식에 의해 결정된다. 이것이 역사를 바라보는 다관점성이 필요한 이유이다(보도 폰 보리스(Bodo von Borries), 2015, 481-482). 역사교육의 주된 목적 중 하나는 인간의 집단적 경험을 활용하여 현재나 미래의 활동과 생활에 도움을 얻는 데 있다. 역사를 다원적으로 이해하는 것은 역사적 사실을 바라보는 시각을 넓힘으로써, 다양한 입장과 생각을 고려하여 의사결정을 할 수 있게 한다.

## 2) 다문화적 관점과 다원적 역사이해

다원적 관점이 강조되는 대표적인 교육 영역이 다문화교육이다. 다문화교육에서도 세계화와 사회구성원의 다양화, 이에 따른 다문화 사회의 갈등을 해소하는 방안으로 다원적 관점을 중시한다(강선주, 2018, 3). 다원적 관점과 다문화적 관점은 공통 속성을 가진다. 다문화는 행위 주체에 따른 전통이나 관념, 시각의 차이에서 비롯된다. 어떤 집단의 전통이나 관습은 구성원의 시각 차이를 가져온다. 이는 역사적 행위나 해석의 다양화로 이어진다. 다문화적 관점의 주된 목표는 주류의 관점을 강조하는 것이 아니라 소수의 관점도 함께 공존할 수 있게 하는 데 있다. 역사교육에서는 다원적 관점이 그 역할을 하고 있다. 강선주는 다원적 관점으로 역사를 구성하면 다양한 역사 경로들이 드러난다고 하였다. 또한 역사사실에 대한 여러 해석들이 병렬적으로 제시될 수 있다고 하였다(강선주, 2011, 45). 이런 점들에 비추어 다문화적 관점을 검토하는 것은 다원적 역사이해의 속성과 요소를 밝히는 데 참고가 될 수 있다.

## 2. 다원적 관점의 역사이해 요소

이해는 ‘사물이나 현상 및 그 속에 나타나 있는 말이나 행동의 의미, 중요성이나 요점을 파악하는 것’을 의미한다. 해석학에서 말하는 이해는 단어의 의미론적 영역, 행동의 동기나 그에 내재되어 있는 사상, 감정 등을 알아내는 것이다. 역사이해의 중요한 대상은 인간이나 인간의 활동이다. 행위의 목적, 신호, 상징의 의미, 사회제도나 종교의식 등의 의미를 깨닫는 것이 역사이해이다(정선영, 2001, 62). 역사 행위의 이해는 인과관계를 기반으로 한다. 역사가들은 역사적 원인이 단일한 것이 아니며, 하나의 사건에도 여러 원인이 작용한다고 생각한다. 사건의 원인이 하나라고 생각할 때, 관련된 많은 인물들의 동기를 이해할 수 없으며, 당시의 상황을 입체적으로 설명하지 못한다(차하순, 2007, 280-281).

그렇지만 다원적 역사이해의 대상이 과거 사람들의 행위만은 아니다. 역사가의 해석일 수도 있으며, 현재 사회나 그 속에서 살아가는 사람들의 관점일 수도 있다. 또한 관점이 고정된 것이 아니라 달라질 수 있다는 점에서 보면, 경우에 따라서는 학습자 자신의 관점도 다원적 관점의 대상이 된다. 역사의식은 자신과는 다른 관점을 가진 인간의 사고와 행위를 수용하거나, 증거에 기반을 두고 합리적인 추론을 하거나, 자기 스스로의 생각이나 행동을 성찰할 때 발견된다(박주현, 2009, 13).

사료에는 과거 사람들이 남긴 생각이나 행동이 담겨 있다. 그렇지만 어떤 사실을 기록으로 남길 것인가는 기록자의 관점에 따라 달라진다. 그리고 사료의 해석에는 역사가의 관점이 들어간다. 다원적 관점은 이런 역사해석의 다양성을 고려하는 것이다. 학습자가 다양한 역사해석을 검토하여 자신의 관점에서 정리하는 학습 방법으로 흔히 사용되는 것은 토론이다. 토론은 역사수업에서도 활발하게 활용된다. 토론을 통해서 다른 사람들의 생각을 듣거나 자신과 반대되는 의견을 접하고 반박하기도 한다. 이 과정에서 학생들은 자신의 관점을 확대하거나 반성한다. 토론을 통해 자신의 관점을 확대시킬 때 이해의 대상은 역사가의 해석이다. 학생들은 역사해석에 대한 다른 학생의 관점을 비판적으로 검토하고 다른 한편으로는 자신의 관점을 되돌아보기도 하다. 이런 자기 성찰을 통해 스스로 사고하고 판단하는 능력이 향상된다. 그 결과 학생들은 사회 현상과 구성원의 관점에 대한 비판적인 의식을 가지고, 이를 자신이

살고 있는 사회에 적용할 수 있다. 또한 토론에서 오가는 많은 의견들을 종합하여 자신만의 결론을 도출해내듯이 역사사실이나 사료에 대한 해석들 또한 역사가들의 논쟁을 통해 이뤄진 결과임을 알 수 있다. 이처럼 학생들이 사료의 기록이 선택적이고 역사적 사실이 이를 자료로 한 역사해석이라는 것을 받아들인다면, 역사가의 관점에서 벗어나 스스로 역사를 구성할 수 있다. 다원적 관점의 역사해석은 이처럼 구성적 성격을 가진다.

학생들이 제일 많이 접하게 되는 교과서를 비롯한 텍스트들은 역사적 사실을 다양한 관점으로 이해하기 어렵게 한다. 이러한 텍스트들은 사회지배층이나 주류의 관점, 갈등 상황에서는 승자의 관점을 반영한다. 따라서 다원적 관점으로 역사를 이해한다는 것은 우리 역사에서 소외되거나 잘 다루지 않았던 소수·타자의 관점으로 보는 것이다. 또한 다원적 관점으로 역사를 접하는 것은 과거의 다른 삶의 환경과 조건들 속에서 살았던 사람들을 이해하는 과정이므로 현재에서도 자신과 다른 타자를 이해하는 데도 도움이 된다.

다원적 관점의 역사교육은 다문화 사회의 역사교육 방안으로 제시되기도 한다. 다문화 사회에서 이주민들은 새로 정착하는 사회에 스며들거나 자신들끼리 모여 문화를 형성하고 사회를 만들기도 한다. 이민자와 기존 거주자가 공존하기 위한 방법으로 폰 보리스(Bodo von Borries)는 이민사회의 역사교육을 위한 네 가지 주제를 제시한다. 귀화로 향하는 입구로서의 국가 역사, 시민의 종교로서의 시민권의 역사, 인생의 지표가 되는 생활 세계와 이민 경험의 역사, 정체성의 연장으로서의 사고방식의 역사이다(보도 폰 보리스(Bodo von Borries), 2015, 495-496). 폰 보리스가 말하는 이민사회 역사교육은 이민자에게만 해당되는 것이 아니라 원래 그 지역에 거주했던 사람들도 대상으로 한다. 원거주자들과 이주민들은 자기 집단뿐 아니라 다른 집단의 전통과 문화를 학습한다. 이 과정에서 자연스럽게 문화적 차이를 습득하게 되면서 어느 한 편이 상위에 있는 것이 아니라 상대적 관점으로 문화를 이해하게 된다.

폰 보리스(Bodo von Borries)는 이민자 집단과 원 거주자 집단이 가지고 있는 문화와 전통이 정체성의 연장이라고 하였다. 정체성을 민족이나 국가 단위에 국한할 때, 이는 다원적 관점에 배치된다. 그러나 개인의 자아정체성이나 다중 정체성을 학습하는 것은 다원적 관점으로 역사를 접근하는 것이다. 이민자나 원 거주자들이 지닌 정체성은 단일하거나 고정적인 것이 아니라 자신과 비슷하거나 다른 환경이나 문화 등을 접하는 과정에서 복합적이 되거나 변화한다. 또한 개인이나 집단적인 정체성을 살펴보는 것은 시간의 흐름 속에서 큰 변화를 공부하는 것이다. 이는 개인의 의사결정에 영향을 미친다. 그런 점에서 정체성도 접근 방향에 따라 다원적 역사이해의 요소가 될 수 있다.

강선주는 역사적 현상 또는 사건을 보는 시각이 고정된 하나가 아니라 다양한 복수라는 점을 가르치려면 새로운 질문과 다른 분석의 범주를 통해 역사를 다양한 각도에서 다층적으로 분석해야 한다고 주장한다. 이를 위해서는 접촉과 교류를 주제로 하는 역사를 구성해야 한다고 하였다. 예를 들어 비단이나 향료와 같은 주요 동·서 교역품의 이동경로를 살펴본다.

이상과 같은 논의를 바탕으로 할 때, 이주와 정착으로 형성된 사회 문화의 역사를 다원적 관점으로 이해하는데 적용할 수 있는 요소로는 정체성, 교류와 상호작용, 문화적 상대성(역사적 사실의 상대화), 소수·주변의 관점, 역사해석의 구성성(구성적 성격), 사회비판 의식 등을 들 수 있다. 각각의 요소가 가지는 속성을 구체적으로 살펴보기로 하자.



### ① 정체성

정체성은 개인이나 집단이 가지는 자기 자신에 대한 인식을 말한다. 정체성은 개인 또는 집단의 관점이나 문화 형성의 토대이다. 그러므로 다원적 관점의 논의에서 가장 먼저 언급되는 것이 정체성이다. 역사교육에서도 정체성이 강조된다. 그런데 학생들이 떠올리는 역사정체성은 보통 인종이나 민족, 국가와 관련이 깊다. 교육과정에서도 한때 “우리 역사는 우리 자신의 모습이고 민족정체성의 근원이기 때문에 이를 주체적으로 이해한다.”<sup>1)</sup> 이를 역사교육 목표로 제시할 만큼 민족정체성이나 국가정체성을 강조했다. 즉, 국가나 민족을 주제로 하는 단일 정체성을 가질 것을 강요한 것이다. 그러나 공동체는 국가와 민족만이 아니다. 도시, 씨족, 가족, 학교, 종교집단, 인종, 계층, 지역 등도 모두 자신의 고유한 문화와 역사를 가지고 있는 공동체이다(보도 폰 보리스(Bodo von Borries), 2015, 483). 그러기에 사람들은 다양한 정체성을 가진다. 즉, 다중정체성 또는 복합정체성을 가지는 것이다. 다중정체성은 ‘한 사람이 두 가지 이상의 인종과 문화가 만들어낸 여러 요소들을 수용하면서 형성된 정체성’이다(최충욱, 2014, 139) 이렇듯 개인이 처한 처지나 시대적 배경, 그리고 이에 대한 판단에 따라 정체성은 달라질 수 있다. 예를 들어 독립운동을 위해 김구의 한민애국단에 들어갈 때 목숨을 바치겠다는 선서를 한 이봉창의 정체성은 일본을 동경한 근대 지식인에서 일제와 맞서 싸운 민족운동가로 변화하였다(배경식, 2015, 233-235). 이런 정체성의 변화를 학습함으로써 학생들은 다원적 관점으로 역사를 이해할 수 있다.

### ② 교류와 상호작용

역사는 국가나 민족, 지역, 문화 사이의 접촉과 교류를 통해 변화하고 발전한다. 접촉과 교류는 세계사나 한국과 세계의 교류사를 설명할 때 많이 언급된다. 이전에는 세계사에서 접촉과 교류를 국가 단위나 문화권 단위로 보았지만, 근래에는 대륙이나 전 세계적인 교류를 강조한다.<sup>2)</sup> 교역로를 통해서 오고 가는 물품들에 주목하기도 한다(강선주, 2015, 73;79-93). 그동안 학교 역사교육에서는 접촉과 교류가 한 방향으로 일어난 것처럼 가르쳤다. 전근대에는 과학기술이나 문화, 값비싼 생활용품들이 중국에서 서방으로 전래되었으나 근대 이후에는 유럽의 기술이나 문화, 사상이 아시아에 일방적으로 영향을 주었다고 인식한다. 그러나 대부분의 접촉과 교류는 한 방향이 아니라 양 방향 또는 여러 방향으로 일어난다. 그 영향도 일방적이 아니라 상호작용을 하는 경우가 많다. 다원적 관점의 역사이해는 이처럼 역사 변화에 영향을 미친 교류와 상호작용으로 보는 것이다.

### ③ 문화적 상대성

접촉과 교류가 역사 변화에 미친 영향을 상호작용으로 이해하려면 문화 현상이나 차이를 상대적 관점에서 바라보아야 한다. 교류와 접촉에 따른 역사 변화는 문화적 상대성을 바탕으로 문화적 차이를 인정하고 다원적 관점에서 이를 이해하는 데 도움이 된다. 문화 교류가 한 방

1) 『제7차 사회과 교육과정』, (1997.12.30개정), 교육부 고시 제1997-15호.

2) 예를 들어 반구 이론에서는 전근대 접촉과 교류를 아시아·유럽·아프리카를 하나로 묶은 동반구, 남북 아메리카의 서반구, 태평양과 오세아니아의 남반구로 구분한다. 동반구와 서반구에서는 전근대에도 활발한 교류와 상호작용이 있었다고 본다.

향으로 일어난다고 생각하거나 절대적인 잣대로 평가한다면 문화가 어떤 이유로 형성되고 사회에서는 어떤 역할을 하는지 이해하기 힘들다. 단지 문명과 야만, 발전과 미개로 구분할 따름이다. 예를 들어 유럽인이 북아메리카의 이누이트를 ‘날고기를 먹는 미개인’이라는 뜻으로 ‘에스키모’라고 불렀다든지, 산 사람을 제물로 바치는 잉카인의 관습을 야만적 행위로만 여긴 것은 유럽의 잣대로 평가하였기 때문이다.

#### ④ 소수·주변의 관점

역사에서 다원적 관점은 기본적으로 거대 담론의 억압성을 비판하며 그 권위의 해체를 요구한다. 다원적 관점은 주제를 선정하고 해석하는 여러 기준을 평등하게 적용하는 것이다. 예컨대 민족을 젠더나 계급, 지역 공동체보다 크고 포괄적인 역사 분석과 서술 단위로 보는 것이 아니라, 그것들과 비견될 수 있는 같은 수준의 단위로 보는 것이다.(강선주, 2015, 146). 역사적 행위는 국가나 특정 계층에 의해 이루어지지 않는다. 주류나 지배적인 관점으로 역사를 살펴보면 우리 사회 내의 편견과 차별이 만들어진다. 이영효는 문화란 ‘우리’를 ‘그들’과 구별하게 해주는 정체성의 근원이라고 하였다. 누구를 나와 구별하는 것은 일종의 편견을 갖게 한다. 다수의 정체성은 소수나 타자의 정체성을 무시하기도 한다. 우리가 소수나 타자라고 지칭하는 대상은 상대적이며, 우리 또한 소수나 타자가 될 수 있다. 소수나 타자는 사회나 학교와 같은 어떠한 집단에서 만들어진다(이영효, 2015, 139; 171-172).

하나의 역사적 사실이라고 하더라도 그 속에 포함된 행위의 주체는 다양하다. 그러므로 역사교육에서는 지금껏 소외되었던 집단이나 사람의 삶을 주목할 필요가 있다. 다원적 관점이 사물이나 현상을 바라보는 비판적 사고의 주요 방식이라고 할 때, 이는 하나의 현상을 보는 서로 다른 목소리, 특히 소수의 목소리를 들려준다. 다원적 관점의 가장 기본적인 접근 방식은 기존과 다른 대립적인 관점에서 역사적 사실을 바라보는 것이다(김한중, 2017, 345). 주류와 소수 또는 타자의 개념은 개인이나 사회 내부의 집단뿐 아니라 국가 간에도 존재한다. 중심 국가와 주변 국가를 나누고, 중심의 역사에 따라 주변의 역사가 변화한다고 이해하는 것이 여기에 해당한다. 그러나 소수 또는 타자는 중심에 종속되거나 위계화 되는 것이 아니라 스스로 역사의 변화를 응시하고 만들어가는 주체이다(임성모, 2007, 154-160).

#### ⑤ 역사해석의 구성성

다원적 역사는 역사적 사실이 해석의 산물이라는 성격에서 비롯된다. 해석의 다양성은 다원적 역사의 중요한 속성이다. 역사가는 자신의 역사관이나 지식을 바탕으로 자료를 해석하여 역사적 사실을 구성한다. 같은 자료를 보더라도 역사가에 따라 해석은 달라진다. 역사해석의 이러한 구성적 성격은 역사적 사실의 본질이다. 역사가들은 기존의 역사해석을 분석하거나 비교함으로써 더 나은 해석을 추구한다. 이는 역사지식의 축적을 통해 적절한 해석을 모색하는 것이다. 이런 전성(transformation)이 역사가들이 역사적 사실을 구성하는 과정이다(전병철, 2013, 13-18).

전성은 역사해석의 다양성과 상대성을 전제로 하는 것이다. 전성의 과정은 토론을 기반으로 한다. 즉, 전성은 기존의 해석과 대안적 해석의 토론인 셈이다. 그렇지만 기존의 해석을 내놓은 역사가들이 대안적 해석에 동의하지 못할 경우, 두 가지 이상의 해석이 병존하게 된다. 서

로 다른 해석이 대조적일 수도 있고, 스펙트럼상의 어떤 지점에 위치할 수도 있다. 이처럼 대조적이거나 차이가 있는 해석을 비교, 분석하여 자신의 해석을 정리하는 것은 다원적 관점에 입각한 역사해석의 과정이다.

역사해석의 구성적 성격은 다른 사람의 해석만을 대상으로 하지 않는다. 역사가는 한 번 해석을 하더라도, 그 해석이 적절한지를 끊임없이 되돌아본다. 새로운 자료가 발견되면 해석을 바꾸고 다른 사람의 해석을 참고하여 자신의 해석을 가다듬기도 한다. 이처럼 자신의 역사적 관점을 되돌아보는 역사성찰은 다원적 역사해석의 기회를 제공한다. 새로운 자료를 접하거나 토론의 과정에서 다른 사람의 관점이나 해석을 듣고, 이에 비추어 자신의 사고과정과 해석을 되돌아보는 것도 역사를 재구성하는 것이다.

### ⑥ 사회비판 의식

다원적 사고의 중요한 속성은 비판의식이다. 정체성의 바탕이 역사의 집단기억이라면, 비판의식은 현실을 바라보는 관점이다. 역사교육 연구자들은 집단 정체성과 현실 사회의 비판의식에 기초하여 중요한 과거를 선택하고 해석하며 설명한다. 캐나다의 레베크(Stephane Levesque)는 전자를 ‘기억-중요성(memory-significance)’의 ‘마음속 관심(intimate interest)’, 후자를 ‘현대적 교훈(contemporary lesson)’으로 설명했다. 강선주는 현실 문제에 대한 비판 의식에 기초하여 과거의 중요한 사건을 선택하고 해석하는 것을 역사의식의 발로로 보았다(강선주, 2018, 13-14). 이병련은 학생들에게 이런 관점을 가지게 하기 위해서 역사학습에서 ‘이데올로기 비판’을 경험할 수 있는 기회를 제공해야 한다고 주장한다. 이데올로기 비판은 사회적 불평등의 양상과 이를 가져온 조건들을 비판적으로 분석하는 것이다(이병련, 2015, 215).

이상에서 논의한 다원적 관점의 역사이해 요소와 그 속성을 정리하면 <표 1>과 같다.

표 1. 다원적 역사이해 요소와 속성

요소	속성
정체성	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪다중 정체성(복합 정체성)</li> <li>▪정체성의 가변성</li> </ul>
교류와 상호작용	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪교류의 양방향, 또는 다방향성</li> <li>▪교류와 사회변화의 관계</li> </ul>
문화적 상대성	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪문화적 가치의 상대화</li> <li>▪문화 현상의 맥락성</li> <li>▪문화의 전통성과 관습성</li> </ul>
소수·주변의 관점	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪주류의 관점 탈피</li> <li>▪다중 주체</li> </ul>
역사해석의 구성성	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪역사해석의 다양성</li> <li>▪연구자나 학습자의 자기 성찰</li> </ul>
사회비판 의식	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪현실에 기초한 판단과 평가</li> </ul>

### Ⅲ. 전근대 외국인 귀화의 다원적 이해

#### 1. 귀화의 개념과 전근대 귀화의 성격

귀화는 보통 다른 나라의 국적을 얻어 그 나라의 국민이 되는 일을 의미한다. 즉, 일시적 거주가 아니라 어떤 지역을 생활 근거지로 하여 계속 살아가는 것이다. 따라서 귀화에는 ‘일정한 곳에 자리를 잡아 머물러 살아간다.’<sup>3)</sup>라는 정착의 의미가 포함되어 있다.

현대사회에서 국가별로 귀화의 자격을 법으로 규정하고 있다. 한국도 국적법을 제정하여 한국인으로 귀화하는 절차를 명시하였다. 그렇지만 전근대 사회에서 귀화의 개념이나 자격은 이처럼 명료하지 않다. 고려와 조선은 귀화에 해당하는 행위를 귀부(歸附), 내복(來服), 來投(내투), 내조(來朝), 투화(投化), 향화(向化) 등 다양한 말로 불렀다.

‘향화’라는 말은 고려 때도 사용되었지만, 조선시대 기록에 더욱 널리 보인다. 향화는 왕의 어진 정치에 감화되어 백성이 된다는 의미가 들어가 있다.<sup>4)</sup> 향화의 개념은 『經國大典註解 後集』에서 찾아볼 수 있다. “향화는 왜, 야인이 향국투화(向國投化)한 자이다”라고 하였다. 즉, ‘왜인이나 야인으로서 조선을 향해 투화한 자’라는 의미로 쓰였다.<sup>5)</sup> 향화인들은 교화가 되어있지 않다고 생각하여 야인(野人) 또는 야만인(野蠻人)으로 불렀다(최선희, 2007, 3).

#### 2. 고려, 조선전기 여진인의 귀화 양상

##### 1) 고려의 귀화 정책과 향화 여진인

고려시대에는 초기부터 다양한 여진인들이 귀화하였다. 여기에는 여진인의 귀화를 반기거나 심지어 유도하는 고려 정부의 정책도 한몫을 하였다. 고려는 건국 초 여러 목적에서 주변 국가나 종족 사람들의 귀화를 유도하였다.

태조는 중국 동북지역의 정세변화를 잘 이용하여 청천강의 자연적 경계선까지 영토를 북상시켰다. 이 과정에서 여진의 기병과 고구려계 발해유민을 흡수할 수 있었다.(최규성, 2013, 261). 건국 초 계속된 통일전쟁으로 고려는 인구와 농경지의 손실이 상당히 컸다. 당시 인구는 적고 개간할 토지가 많았던 고려는 황폐화된 농토를 다시 경작하여 농업생산을 회복하기 위한 노동력의 충원이 필요하였다(이진한, 2015, 147-148).

고려가 특히 신경을 썼던 것은 여진인의 귀화였다. 고려는 개방적 대외관계와 함께 건국 초

3) 『표준국어대사전』, [https://stdict.korean.go.kr/], 2019년 6월 9일 검색.

4) 『표준국어대사전』, [https://stdict.korean.go.kr/], 2019년 3월 20일 검색.

5) 『經國大典註解 後集』 「戶典 地官 司徒」 收稅條.

부터 변경 지역의 방위와 인력 문제를 고심하였다. 이에 고려는 북방의 지리와 정세에 밝은 여진인들을 활용하였다(김유나, 2015, 191). 한편으로 이들의 귀화를 받아들이지 않을 경우, 국경을 침범해서 약탈 행위를 하는 등 소란을 일으킬 우려가 있었다. 이를 막거나 진압하는 일은 지리적 여건 등으로 쉽지 않았다.

이런 정책의 결과 적지 않은 여진인들이 고려에 귀화하였다. 왕건이 고려 태조로 즉위하고 오래 지나지 않은 921년 흑수(黑水)의 아어간(阿於間)이 200인을 거느리고 내투하였다.<sup>6)</sup> 이들의 귀화는 생계의 유지를 목적으로 하는 경제적 요인이 크게 작용했다. 여진인들은 소규모 집단뿐만 아니라 추장의 주도 아래 부락 단위로 귀화하기도 했다.<sup>7)</sup> 심지어 수천 명이 한꺼번에 고려로 이주한 경우도 있었다. 문종 27년(1073) 6월에는 동북 지방의 여진인 1,238호와 1,970호가 연이어 고려인이 되기를 청했으며<sup>8)</sup> 예종 2년(1108)에는 3,230명이 귀부하였다.<sup>9)</sup> 고려는 이들을 기존의 군현에 편입시키거나 때로는 새로운 군현을 설치하여 흡수했다.<sup>10)</sup> 이렇듯 여진인을 비롯한 주변 지역의 귀화는 가장 손쉽게 인구와 개간지를 늘려 국가적인 부를 증가시킬 수 있는 방법이었다.

고려는 10세기 말부터 외적의 침입을 받았으며, 내부적으로는 문벌귀족 간의 갈등으로 혼란을 겪었다. 거란의 침공을 받으면서 귀화 여진인의 수용 목적이 변화하였다. 북방을 개척하고, 다른 여진인들을 회유하고, 거란 등 다른 북방민족을 견제하는 데 여진을 활용하였다. 이에 따라 여진의 출입이 빈번해지고, 북방계 민족의 귀화도 크게 증가하였다. 귀화인들의 호구를 편성하여 고려 사회에 편입시키고 이들에게 집과 농토를 주어 정착할 수 있게 하였다. 고려는 편호를 통해 이들에게 역이나 조세를 징수할 수 있었다.

## 2) 조선전기의 귀화 정책과 향화 여진인

조선의 기본적인 대외정책은 사대교린이었다. 고려 말 중국은 원명교체기로 혼란한 시기였다. 이 틈을 타서 여진이 남하하여 요동 및 두만강 일대로 내려와 부족별로 흩어져 살아가게 되었다. 고려가 멸망하고 동북면에는 이주한 토착여진과 고려유민들이 함께 살아가고 있었다. 이성계는 동북면을 세력 기반으로 하였고, 고려 유민 및 여진인들로 구성된 사병 집단을 거느리고 있었다. 이 사병 집단이 조선건국에 큰 역할을 했다.<sup>11)</sup> 여진인의 족장인 이지란이 개국공신이 된 것은 건국 초 조선과 여진의 관계가 우호적이었음을 알려준다. 동북면의 여진인 외에 만주 일대에서 이주한 알타리, 울랑합, 울적합 등도 이성계에게 힘을 더했다(한성주, 2011, 5).

향화인은 대외 관계나 만주 지역, 왜 등 주변 국가의 정세 파악에 일정한 역할을 했다. 물론 주변국의 동향을 파악하기 위해 조선 조정은 사신을 보내는 등 외교 활동을 펼쳤으며, 병

6) 『고려사』 권1, 세가1, 태조 4년 4월 29일.

7) 『고려사』 권1, 세가1, 태조 4년 2월 7일.

8) 『고려사』 권9, 세가9, 문종 27년 6월 6일; 『고려사』 권9, 세가9, 문종 27년 6월 23일.

9) 『고려사』 권12, 세가12, 예종 2년 12월.

10) 『고려사』 권9, 세가9, 문종 27년 6월 23일; 『고려사』 권9, 세가9, 문종 27년 9월.

11) 『태조실록』 권1, 태조 1년 8월 20일.

력을 배치하여 군사적 대비를 하였다. 그러나 향화인을 첩자로 파견하여 그들이 살던 지역의 정보 수집에 활용했다. 향화인들에 의해 수집된 정보는 현지 정세의 파악과 중요한 외교적 사안의 대처에 도움이 되었다(최선희, 2007, 9).

향화인에 대한 이런 우대 정책은 시대적 상황이나 주변국가와의 관계 속에서 변화했다. 명나라 영락제가 여진인에 대한 영향력 강화를 모색하면서 조선과 여진 사이에는 갈등이 일어났다. 그 결과 여진인들이 반복적으로 조선의 북방지역을 침공하였다. 이에 대응하기 위한 조선의 여진 정벌로 둘의 관계는 더욱 악화되었다. 따라서 조선에서는 여진에 대한 여론도 부정적으로 변했다(박정민, 2010, 98-101). 이런 관계는 얼마 지나지 않아서 회복되었지만, 여진을 바라보는 조선의 관념이 긍정적으로 바뀐 것은 아니었다. 이후 조선은 겉으로는 여진과 원만한 관계를 유지하려고 했지만 이들을 신뢰하지 않았다. 이에 따라 여진인들도 조선에 불만을 가졌다(박정민, 2010, 102-107). 향화인들 중에는 조선이나 명에서 관직을 수여받은 자도 있었다. 이들 중에는 두 나라에서 동시에 관직을 받은 이중 수직여진인도 있었다. 이중 수직여진인은 조선과 명 사이에서 마찰의 주요 원인이 되었다. 명에서 관직을 받은 여진인에게 조선이 다시 관직을 준다면, 명의 수직여진인을 조선에서 처벌하고 보고하지 않았을 경우 명은 조선에 문제를 제기했다. 이로 인해 명과 조선은 외교적 갈등을 겪기도 했다(한성주, 2011, 117-118).

또한 그 동안의 우대정책으로 인해 향화인의 수가 점차 늘어나면서 그들을 위한 정책에도 차별과 통제가 생기기 시작했다. 세종 때부터는 향화인을 일괄적으로 우대하던 정책에서 차별을 두기 시작했다. 의정부에서는 향화인들의 급료를 향화한 연한과 생계 빈부에 따라 달리 하거나<sup>12)</sup> 향화 자손의 대우를 향화인과의 친소(親疎)에 따라 차등을 두자고 주장했다. 향화인의 자손을 대대로 우대할 수 없으므로 먼 후손은 조선 본국인들과 마찬가지로 대우해야 한다는 논리였다. 따라서 세종은 향화인이라는 호칭을 향화인 당사자와 친아들에게까지만 사용하도록 하였다. 손자 이하로는 향화한 지가 오래되었으므로 조선 사람의 예에 따르도록 하였다.<sup>13)</sup> 향화인을 통제하는 이런 정책들은 역효과를 가져와, 이들이 집단적으로 도망가는 사례 등이 연달아 나타났다.<sup>14)</sup>

### 3. 고려, 조선전기 여진인 귀화의 다원적 이해

#### 1) 정체성

여진인들의 귀화, 정착은 대체로 부족 단위로 이루어졌다. 부족장이 자기 부족 사람들을 이끌고 귀화하였다. 경우에 따라서는 수천 호의 여진인들이 집단으로 이주하기도 했다. 고려나 조선 조정도 이들을 여진인 개인보다는 같은 집단을 이루는 사람들로 생각했다. 그래서 이들을 하나의 행정 단위로 편성했다. 이들을 기존에 머물렀던 군현에 편입시키거나, 이들을 구성원으로 하여금 새로운 군현을 만들기도 했다.

이러한 현상은 향화 여진인들이 기본적으로 고려나 조선인이라는 생각보다 부족 정체성을

12) 『세종실록』 권84, 세종 21년 윤2월 28일.

13) 『세종실록』 권85, 세종 21년 5월 29일.

14) 『성종실록』 권140, 성종 13년 4월 4일; 『성종실록』 권140, 성종 13년 6월 22일.

가지고 있음을 보여준다. 이는 당시의 귀화가 오늘날과 같은 이민보다는 이주의 성격이 강했기 때문이다. 그래서 이주 목적이 제대로 달성되지 않거나 여진이 달라지면 삶의 터전을 바꾸어 새로운 이주를 하였다. 새로운 이주는 이들의 생활 방식과 밀접한 관련이 있으므로, 기존의 출신지로 옮기는 것이었다.

고려나 조선 조정도 향화 여진인들의 이런 속성을 알고 있었다. 그래서 이들을 고려나 조선의 기존 거주민들과 구분하여 여진인으로 대했다. 이들을 별도의 구성원으로 하는 군현을 편성하고 부대를 조직하기도 하였으며, 이들에게 고려인과는 다른 여진인의 법속을 적용하기도 했다. 고려 정종(靖宗) 4년(1038) 귀화 여진인들 사이에 재산 다툼이 일어나 살인 사건으로 이어졌지만, 고려의 법이 아닌 여진의 법속에 따라 재물로 변상하는 것으로 마무리 지은 것은 그런 예이다.<sup>15)</sup> 그렇지만 경우에 따라서는 고려나 조선 조정이 이들을 자국의 백성으로 대하려고 하였다. 이는 노동력의 확보나 조세 수취가 목적이었다. 향화인들에게서 조세를 건지 않거나 줄여주다가 일정 기간이 지나면 일반 백성들과 마찬가지로 하려는 것에서도 이를 알 수 있다. 고려나 조선의 조정에서는 오랜 기간 본국에 머무른 자는 본국의 예에 의거해 자국의 백성으로 간주하려는 태도를 취하고 있다.<sup>16)</sup> 도망간 향화 여진인을 쇄환하려는 것도 이런 목적이었다.

## 2) 교류와 상호작용

고려, 조선과 여진의 교류는 주로 경제적 측면에서 이루어졌다. 그러나 여진과의 교역은 고려나 조선의 사회와 생활 풍속에도 영향을 미쳤다. 여진은 고려나 조선에 모피나 말을 수출하고 생필품을 도입했다. 조선에서 수입한 경우(耕牛)와 철제 농기구 등은 여진사회의 농경화를 가속화하였다(김구진, 2013, 359-361). 조선이 여진에게서 들여오는 중요한 물품은 말과 모피 등이었다. 여진의 말은 조선에서 군사용으로 활용되었다. 여진의 모피는 조선의 의복 풍속에 영향을 미쳤다. 여진이 조선에 공물로 바쳤던 담비의 가죽인 초서피(貂鼠皮)나 시라소니 가죽인 토표피(土豹皮)는 조선 상류층의 옷감으로 사용되었다(김구진, 2013, 359).

향화 여진인들이 고려와 조선사회에 미친 가장 커다란 영향을 군사적 측면이었다. 향화 여진인들은 변경 지역을 지키는 데 활용되었다. 북방 정세를 살피고 동향을 파악하는 역할을 하였다. 고려나 조선에 복종하지 않는 여진인들을 잡아서 바치기도 했다. 방어시설로 성과 요새를 짓는 일에 동원되기도 했다. 궁궐에서 侍衛를 담당하는 여진인도 상당수 있었다.

여진과의 교류 과정에서 고려 사회에는 여진 문자가 전해지기도 했다. 고종 12년(1225)년 여진이 세운 나라인 동진국의 주한이라는 사람이 고려에 귀화하였다. 그가 여진문자인 소자문자(小子文字)를 이해하고 있었으므로, 고려 조정은 개경에서 사람들에게 이를 가르치도록 했다.<sup>17)</sup> 소자문자는 금나라 제3대 황제인 희종이 1138년 만들어서 보급한 것이었다. 고려에서 누구를 대상으로 소자문자를 가르쳤는지, 왜 보급하려고 했는지는 이 기록만으로는 명확하지 않다. 그러나 개경에서 소자문자를 가르쳤다는 것은 여진과의 교류 과정에서 필요하였기 때문이다. 또한 소자문자로 서술된 당시 금나라의 고문서나 금석문들이 남아 있음은 고려도 금과의 교류를 부정적이나 소극적으로만 생각하지 않았음을 보여준다.

15) 『고려사』 권84, 지38, 형법, 살상.

16) 『세종실록』 권85, 세종 21년 5월 29일.

17) 『고려사』 권22, 세가22, 고종 12년 6월 2일.

### 3) 문화적 상대성

고려나 조선과 비교할 때 여진은 농업보다는 유목이나 사냥이 발달하였다. 자신들이 스스로 농사를 짓거나 가축을 기르는 것보다는, 이미 성장한 가축이나 생산된 농작물을 차지하는 것이 이들이 살아가는 방식이었다. 이 때문에 여진인들은 일정한 공간에 정착해서 살기보다는 수시로 이주를 하였다. 형사취수와 같은 풍속도 여기에서 비롯된 것이었다. 형사취수혼은 여진 뿐 아니라 북방 유목민족의 일반적인 혼인 형태로, 어떤 세력이나 집단 간의 결합을 혼인 관계를 통해 유지하는 수계혼의 방식이었다(김지희, 2018, 11-24). 유교 윤리가 보급됨에 따라 고구려에서는 형사취수혼이 소멸되었지만, 북방 유목민족 사이에서는 오랫동안 계속 유지되었다. 형사취수의 생성배경은 가족 관계를 유지하기 위한 것이었다(전영란, 2013, 83-86). 형사취수혼은 문명과 야만의 문제가 아닌 생활환경과 이에 따른 문화적 차이에서 비롯된 것이다.

혼인 외에 여진인들이 머리를 풀어 헤치고 다니는 모습도 품행이 방정하지 못한 야만인들의 일상적 풍속으로 보였다. 그러나 이동을 하면서 유목이나 사냥으로 살아가는 유목민족에게 머리를 단정히 하는 것이 그리 필요하지 않았다. 그렇게 하더라도 얼마 지나지 않아서 흐트러질 것이기 때문이었다. 또한 머리를 풀어헤치는 모습은 전쟁의 전투 장면에서 볼 수 있는 것이기도 했다. 중국에서는 전투를 할 때 장수들이 머리를 풀어헤치거나 구리로 만든 가면을 쓰고 돌진함으로써 상대방을 위협하기도 했다(조욱, 2011, 259).

고려는 마을을 형성하지 않고 산과 들에 흩어져 사는 모습이나, 문자가 없는 점 등을 들어 여진인을 야만적이라고 생각하였다.<sup>18)</sup> 그러나 유목민들은 토지를 개인보다는 집단 소유의 개념으로 생각했다. 초지가 끊임없이 펼쳐져 있기 때문에 토지를 점유한다는 개념이 없었다(유소맹, 2013, 154). 이러한 환경 때문에 여진인들은 한 곳에 머물면서 정착하거나 이를 위해 필요한 정치, 사회 조직을 만드는 데 관심이 적었다.

### 4) 소수·주변의 관점

『고려사』, 『고려사절요』 『조선왕조실록』의 기사에는 여진인이 향화한 사실과, 이를 어떻게 처리하였는지가 나온다. 그러나 이들이 왜 향화를 하였는지를 알 수 있는 기록은 거의 없다. 여진인의 향화는 주로 기존의 주류 집단인 고려나 조선인의 관점에서 바라보는 것이다. 이들의 향화를 처리하는 기준도 고려나 조선사회의 필요성에 따른다. 그러나 여진인의 귀화 동기를 보여주는 기록이 일부 있다.

“아버지 아라불(阿羅弗)과 어머니 오췌(吳曬), 형 제주나(齊主那) 등 6인이 일찍이 정사년(1077)에 향화하여 내투하였습니다. 이들을 따라가 살기를 원합니다.” 라고 하였다. 왕이 말하기를, “夷狄은 비록 금수와 같으나 오히려 효심을 갖고 있다. 마땅히 부모와 친속을 따라 영남에 옮겨 살도록 하라.”라고 하였다.<sup>19)</sup>

이 기록은 ‘효’라는 유교윤리를 기준으로 여진인의 귀화를 처리하였음을 보여준다. 그러나

18) 『고려사』 권14, 세가14, 예종 10년 1월.

19) 『고려사절요』 권5, 문종 33년 4월.



이 기록에서 여진인의 귀화 동기 중 하나가 가족과의 재결합이며, 유목과 이동생활을 하는 여진인들도 가족의 유지를 중요하게 생각했음을 알 수 있다. 이처럼 겉으로 직접 표현되지 않았지만 여진인들의 귀화 동기를 추론할 수 있는 기록들도 존재한다. 그렇지만 『조선왕조실록』의 향화 여진인 기록은 이런 목적을 직설적으로 제시하지 않는다.

### 5) 역사해석의 구성성

조선 정부는 입조한 여진인 가운데 유력한 대추장의 자제가 서울에 머물면서 무관직에 종사하는 것을 장려하였다. 이들 중 무예가 뛰어나거나 실력을 갖춘 자를 뽑아 관직에 임명하였다. 김구진은 이를 조선 정부의 향화 여진인 회유책으로 해석하면서, 2가지 측면에서 분석하였다. 하나는 서울에 머무는 향화 여진인 대추장 자제는 質子의 성격으로 여진인 실력자가 조선에 복속하고 배반하지 못하기 위함이라는 것이다. 또 하나는 이를 경제적 곤란과 생필품 부족을 해소시켜 줌으로써 여진의 침입을 막으려는 것이다.(김구진, 2013, 356-666). 두 가지 측면 모두 회유책이기는 하지만, 그 성격이 같은 것은 아니다. 이 중 어떤 성격이 본질적인 지는 역사해석의 문제이다.

여진인을 정착시키는 주된 목적이 각 지역의 생산력을 확보하기 위함인지, 여진인을 통제하고 관리하기 위함인지는 해석의 여지가 있다. 또한 통제 정책이라도 소란이나 도피하는 것을 막기 위한 것인지, 화이론에 의거하여 이민족으로 인식한 여진인들을 교화시키기 위함인지는 해석에 따라 달라질 수 있다(백옥경, 2008, 46-47).

### 6) 사회비판 의식

대부분의 향화 여진인이 조선 땅에 정착하여 안정적으로 살아갔던 것은 아니다. 귀화한 여진인들이 조선사회에 적응하지 못해서 원 거주인들과 갈등을 빚는 경우가 종종 있었다. 조선인과 어울려 살더라도 완전히 귀화하여 정착하지 못하거나 심지어 조선 변경을 침입하여 약탈하기도 했다. 예를 들어 세종 때 건주 여진의 족장인 동맹가첩목아(童猛哥帖木兒)가 이끄는 여진인들은 함길도나 평안도에 들어왔다가 마을을 어지럽히고 백성들을 곤란하게 하였다. 이들은 다시 깊은 협곡으로 도망가서 잡기 힘들었다.<sup>20)</sup> 여진 지역으로 돌아간 사람들 중에서는 여진인들이 고려나 조선의 변방을 침입할 때 앞잡이 역할을 했다.<sup>21)</sup>

향화 여진인들이 조선 땅에 정착하지 못하는 원인은 다양하다. 해당 지역 관리들의 지나친 세금 징수 등 불법적인 행위를 견디지 못하는 경우나 여진인들에게 익숙하지 않은 제도나 문화의 강요가 원인이 되기도 했다. 조선 정부는 향화 여진인들로 하여금 자신의 풍습을 버리고 조선인처럼 생활하도록 했다. 유목민으로서 그들이 가지는 속성을 바꾸어 조선사회에 동화시키려고 한 것이다. 이에 적응하지 못한 여진인들은 사회 갈등의 요인이 되었다.

고려와 조선의 다문화 정책이 가져온 이런 결과는 오늘날의 다문화 정책을 연상시킨다. 다문화 정책은 동화를 지향할 것인가 병존을 기본으로 할 것인가에 따라 커다란 차이를 보인다. 오늘날 한국 사회는 다문화 인들에게 한국어와 한국 역사를 배우게 하고 한국인으로서 정체

20) 『세종실록』 권23, 세종 6년 1월 8일.

21) 『고려사』 권129, 열전42, 반역3, 최충헌.

성을 가지게 하는 것을 다문화교육의 방향으로 삼는다. 그렇지만 이런 정책이 바람직한 것인지 비판적인 관점에서 분석하고 평가할 필요가 있다.

#### IV. '전근대 외국인 귀화' 의 다원적 이해를 위한 교재구성

##### 1. 교재구성의 방향

교재의 기본 목표는 학생들로 하여금 역사적 사실을 다원적 관점에서 이해하고 해석할 수 있게 하는 데 있다. 이를 위해 귀화 여진인의 삶과 활동, 생각이 드러나는 사료를 학생들에게 제시한다. 학생들은 기존에 가지고 있던 자신의 관점과 배경지식을 바탕으로 탐구활동을 한다. 또한 사료를 직접 해석하면서 역사를 다각적인 측면에서 바라보고 생각하게 된다. 학생들은 사료에 나타난 당시 상황과 자신들의 삶을 연결시켜 역사를 비판적으로 인식할 수 있다. 이를 통해 자신의 관점으로 역사를 구성한다.

다원적 관점의 역사이해를 경험할 수 있는 교재구성의 방향은 다음과 같다.

첫째, 여진인들의 이주·정착을 이해할 수 있는 배경 지식을 제공한다. 여진은 한국사에서 간헐적으로 나온다. 그러므로 여진인의 생활이나 문화, 여진 자체의 역사는 알기 어렵다. 학생들이 관련 자료를 읽고 그 내용을 분석하고 해석하기 위해서 여진과 여진인에 대한 기본적인 정보를 알아야 한다.

둘째, 여진인들의 귀화 동기와 삶을 구체적으로 추론할 수 있는 자료를 제공한다. 본 연구의 주제인 다원적 관점은 행위자의 의사결정, 역사가의 해석, 학생들의 학습을 거치면서 중층적으로 나타난다. 본 교재에서는 『고려사』, 『고려사절요』, 『조선왕조실록』 등에서 고려나 조선의 귀화 정책과 귀화인들의 귀화 동기를 파악할 수 있는 자료를 추출한다. 이 자료들을 통해 학생들은 고려나 조선의 귀화 정책이 정치, 경제적 목적에 따른 것임을 알 수 있다. 여진인의 귀화는 이런 정책에 영향을 받지만, 이들이 처한 상황과 이에 대한 판단에 따른 것임을 이해하게 된다.

셋째, 여진인의 귀화를 바라보는 고려·조선인과 여진인의 양쪽 관점을 제시한다. 자료에는 주로 고려나 조선 측의 관점만이 나타난다. 이를 보완하기 위해 탐구과제를 통해 자료에서 겉으로 드러나지 않은 여진인의 관점을 추론하게 한다. 양쪽의 관점을 대비함으로써 학생들은 행위의 주체에 따라 역사적 사실을 바라보는 관점이 달라질 수 있음을 깨달을 수 있다. 또한 역사의 주체를 고려나 조선 조정이나 사람들에게 한정시키지 않게 된다. 이 과정에서 교류나 문화 전파의 양방향성을 이해할 수 있다.

넷째, 귀화 여진인들의 행동을 맥락적으로 이해할 수 있게 한다. 이는 행위자가 왜 그런 주장이나 행동을 하는지 상황에 비추어 파악하는 것이다. 또한 그러한 행위가 당시 사회에서 어떻게 받아들여졌으며 그 의미가 무엇인지 질문하고 해석하는 것이다.(강선주, 2017, 160). 본 교재에서는 여진인들에게 나타나는 문화의 전통성과 관습성을 고려하여 이들의 귀화를 서술한다. 이는 문화의 상대성에 대한 학생의 인식으로 이어질 수 있다.

다섯째, 고려·조선 정부의 여진 귀화 정책을 학생들이 스스로 평가할 수 있게 한다. 역사적 행위를 평가하는 것이 역사연구나 교육의 본질에 부합하는지는 논란이 있다. 그러나 실제 학교 역사교육에서 이런 활동은 널리 행해진다. 역사적 사실에 대한 평가에는 당시 상황에 대한 맥락적 이해를 바탕으로 하지만, 현재적 관점이 들어간다(김한중, 2017, 356).

여섯째, 여진인의 귀화와 이에 대한 고려·조선의 정책을 현재 사회 문제에 적용한다. 역사적 사실에 비추어 현재 문제의 해결 방안을 탐색하는 것도 역사연구나 교육의 쟁점이다. 우리는 흔히 과거에 일어났던 사실을 현재의 문제에 적용하려고 하며, 역사적 사실의 평가는 미래 예측으로 이어진다. 지난날 일어났던 일의 평가를 바탕으로 미래가 어떻게 전개될지 전망함으로써 사회 문제를 해결하는 데 참여한다(김한중, 2017, 356-357).

## 2. 교재의 내용요소와 교수요목

교재에서는 전근대 시기 여진인에 대하여 알아본다. 여진인의 인종적 특성, 여진인의 거주 지역, 여진의 산업기반 등 여진인과 여진사회의 일반적 성격을 알아본다.

여진인들은 주로 만주지역에 거주하다가 한반도 북부지역으로 남하한 것으로 보인다. 그렇지만 본 주제의 학습을 위해 여진인의 거주나 활동지역이 시대에 따라 어떻게 변화하였는지까지 알아야 할 필요는 없다. 따라서 고려나 조선과의 관계에 비추어 여진인의 일반적인 분포나 활동 지역을 보여주는 자료나 지도로 충분하다. 이 자료를 통해 여진인들이 흩어져 살고 있던 곳이 한반도뿐만 아니라 중국영토도 인접한 지역이었음을 알려준다.

여진인들이 주로 살고 있었던 지역은 농사에 부적절했다. 그러므로 여진인들은 주로 유목이나 사냥을 통해 생계를 이어나갔다. 학생들은 여진인의 분포와 활동지역 정보를 통해 이를 어느 정도 추론할 수 있다. 또한 여진인들의 삶을 알 수 있는 사료를 제공하여 이들의 문화가 고려나 조선과는 차이가 있음을 이해하도록 한다.

한반도의 역사가 주변과 많은 교류와 상호작용 속에 이뤄졌음을 알 수 있도록 한다. 당시 한반도를 둘러싼 주변 관계와 이에 고려나 조선이 취했던 대외관계 및 대외정책을 살펴본다. 이런 자료를 통해 학생들은 여진인이 고려와 조선과 어떤 관계를 맺으며 살았는지 이해한다. 또한 조선과 여진인의 교역 물품을 살펴보고, 그것이 어떤 영향을 주고받았는지 생각하게 된다.

다음으로 여진인의 귀화 실태를 다룬다. 귀화 유형, 거주 형태, 생활 방식 등을 보여주는 자료가 여기에 해당한다. 여진인들의 귀화는 경제적 이익을 얻기 위해서 귀화하거나 포로로 잡혀 있다가 귀화하는 경우, 사신으로 왔다가 귀화하는 등 다양했다. 학생들에게 여진인들이 귀화한 양상을 알 수 있는 자료를 제공하여 추론할 수 있도록 한다.

귀화 여진인을 바라보는 관점은 당시 사회에서도 다양했다. 조정과 사대부 그리고 백성들의 관점은 달랐다. 시기나 상황에 따라서도 차이가 있다. 교재 내용은 시각 주체나 상황에 따른 여러 관점을 포함한다.

여진인의 귀화가 한국 사회와 역사에 주는 의미는, 이들에 대한 평가와 밀접한 관련을 가진다. 이들의 귀화에 대한 당시 사람들의 평가와 역사가의 해석이 여기에 포함된다. 따라서 학생들 스스로 여진인의 귀화를 평가할 수 있도록 이런 상반된 평가와 주장의 근거를 보여주는

자료를 포함한다.

고려나 조선시대의 귀화 정책의 목적은 여진인들을 고려나 조선 사람으로 동화시키는 것이었다. 이는 오늘날의 귀화 정책과도 많은 부분에서 비슷하다. 교재에는 고려와 조선전기 여진인 귀화를 오늘날 다문화 사회 문제에 적용할 수 있는 내용을 포함시킨다. 이를 종합하여 바람직한 이주·다문화 정책의 방향을 제시하도록 한다.

이상의 논의를 바탕으로 다원적 관점의 역사이해를 위한 교재구성 방안을 제시하면 <표 2>와 같다.

표 2. 다원적 관점의 역사이해를 위한 교재구성 방안

소주제	내용요소	자료	다원적 관점의 요소
여진인과 여진사회의 성격	- 여진인의 인종 특성 - 여진인의 거주 지역 - 여진의 산업 기반	- (지도) 여진인의 거주 지역 - (사료) 여진인의 생활 환경	- 정체성
고려와 조선의 귀화 정책	- 고려의 귀화 정책 - 조선의 귀화 정책	- (사료) 귀화 여진인에게 제공한 물품 - (사료) 여진인들에게 내린 관직명	- 교류와 상호작용
여진인의 귀화 양상	- 여진인의 귀화 양상 - 여진인의 귀화 동기	- (사료) 개인, 부족 단위의 귀화 - (사료) 정치적, 경제적, 개인적 동기의 귀화	- 정체성 - 교류와 상호작용 - 소수 주변의 관점
귀화 여진인의 생활	- 여진인들의 생활 - 여진인들이 맡았던 관직 - 귀화 여진인의 적응	- (사료) 여진인들의 정착 상황 - (사료) 귀화 여진인의 중국·조선 정착 사례 - (사료) 귀화 여진인들의 도망과 출신국 복귀	- 소수 주변의 관점
귀화 여진인을 보는 관점	- 이방인 - 미개한 존재 - 고려나 조선사회 구성원	- (사료) 귀화 여진인을 보는 고려, 조선인의 시선 - (사료) 귀화 여진인의 관습을 미개하다고 여는 것 - (사료) 고려조선인으로 대하는 경우	- 문화적 상대성 - 사회비판의식 - 소수 주변의 관점
귀화 여진인의 역사적 의미	- 북방지역의 안정화 - 영토 확장 - 노동력 증가 - 인구 증가 - 기병으로 활용하여 군사력 강화	- (자료) 고려나 조선 조정(관리)의 여진인 귀화 평가 - (자료) 귀화 여진인이 한국 사회에 미친 영향을 해석한 글	- 소수 주변의 관점 - 역사해석의 구성성
바람직한 이주·다문화 정책	- 외국 노동자 수용과 영주권(시민권) 부여 - 다문화 학생의 교육 방안 - 다문화인들의 집단 거주 지역 설정 - 한국의 다문화 정책	- (자료) 한국사회의 다문화 현상 통계 - (자료) 다문화 학생의 교육 - (신문기사) 한국 사회의 다문화 갈등 - (자료) 다문화 정책의 방향	- 역사해석의 구성성 - 사회비판 의식

### 3. 교재구성의 사례

### 1) 교재 제작의 절차

<표 2>의 교재구성 방안을 토대로 1차 교재를 만들었다. 1차 제작한 교재는 여진사회와 여진인의 생활, 고려와 조선의 귀화 여진인 정책, 여진인의 귀화 상황, 귀화 여진인의 생활, 귀화 여진인을 보는 고려와 조선인의 관점, 여진인의 귀화가 한국 사회에 준 영향, 여진인 귀화 사례의 현재 문제 적용과 같은 7개 소주제에 걸쳐 자료와 질문 형태의 탐구과제로 구성하였다. 각 영역에는 3~5개의 자료와 4~6개의 탐구과제가 들어가 있다. 개발한 교재와 검토지를 2명의 전문가에게 보여주고 각 영역과 자료, 탐구과제에 대한 의견을 구하였다. 검토를 한 2명의 전문가는 고등학교 역사교사로 본 연구주제와 관련이 있는 한국사와 동아시아를 가르쳤으며, 역사교육을 전공하고 석사학위를 받았다. 검토자의 정보는 <표 3>와 같다.

표 3. 검토자 정보

구분	성별	전공	근무지	경력	수업과목
A	남	역사교육 석사	강릉	8년	한국사, 동아시아사, 세계사
B	여	역사교육 석사	대전	8년	한국사, 동아시아사, 세계사

검토지는 1부터 7까지 각 문항의 자료와 탐구과제별로 적합 여부, 부적합하다면 그 이유, 수정의견(삭제 또는 수정방향), 그리고 추가할 자료나 과제로 구성되어 있다. 검토지의 구체적 내용은 【부록 2】와 같다.

### 2) 교재 내용

교재 내용은 <표 2>의 교재구성 방안을 토대로 하면서 소주제별로 자료와 탐구과제로 구성하였다. 소주제의 내용요소를 반영하는 자료를 선정하되, 한 자료가 하나의 내용요소만을 가지고 있는 것은 아님을 감안하여, 내용요소와 자료를 1대 1로 연결하지는 않았다. 이보다는 오히려 소주제의 내용요소들을 복합적으로 다룰 수 있는 자료를 넣는 편이 나올 수 있다. 또한 어떤 자료가 여러 소주제의 내용요소를 포함하고 있는 경우, 중심이 되는 내용으로 학습할 수 있도록 구성하였다.

자료는 『고려사』, 『고려사절요』, 『조선왕조실록』 등 원 사료를 중심으로 하되, 필요할 경우 역사학자들의 책이나 논문, 그리고 지도까지 포함하였다. 학생들이 이해하기 편리하도록 원 사료의 경우 역사적 사실을 훼손하지 않는 범위에서 일부 내용을 편집하고 문장을 가다듬거나 말을 현대식으로 풀어서 썼다.

탐구과제는 자료를 분석하거나 해석하여 해당 소주제의 내용요소를 고려할 수 있도록 질문의 형식을 띤다. 자료와 마찬가지로 탐구과제도 학습내용의 요소별로 하나씩 넣기보다는 소주제를 복합적으로 탐구하는 방향으로 하였다. 탐구과제는 자료 내용에서 직접 찾거나 분석할 수 있는 것뿐 아니라 당시 상황에 비추어 이해하거나 합리적 사고를 바탕으로 추론할 수 있는 과제도 포함하였다.

교재는 기본적으로 고등학교 한국사 수업을 염두에 두었다. 그러나 해당 주제는 한국사뿐

아니라 동아시아사, 세계사에서도 가능하며, 고등학생 외에 중학생이나 심지어 초등학생을 대상으로 할 수도 있다. 이 교재를 구체적으로 교실수업에 적용하는 것은 교사이다. 해당 과목, 단원, 대상 학생, 차시 등에 따라 교사가 내용요소와 자료, 탐구과제 등을 조정하여 재구성할 수 있다. 본 교재는 이를 위한 방향이나 아이디어를 제공한다. 각각의 소주제별 교재 내용은 다음과 같다.

먼저, 여진사회와 여진인의 생활에서는 여진인의 분포 지역과 생활, 여진사회의 성격을 보여주는 기록과 지도, 그리고 여진과 조선의 교역물품을 알 수 있는 자료를 제시하였다. 자료에서 여진인의 생활 방식과 여진사회의 속성을 분석하고, 그것이 고려나 조선과의 교역에 어떻게 작용하는지 추론하게 하였다.

둘째로는 고려와 조선의 귀화 여진인 정책이다. 고려와 조선 정부의 귀화 여진인 정책을 추론할 수 있는 자료를 제시하였다. 전체적인 방향보다는 구체적 사례를 제시함으로써, 정책의 기본방향을 추론할 수 있게 하였다.

셋째로는 여진인의 귀화 상황이다. 여진인의 귀화 사례는 가족, 소집단, 부족 단위의 집단 귀화나, 경제적 목적과 정치적 동기, 가족의 재결합 등과 같은 동기별로 분류할 수 있다. 그러나 사례에 두 가지 이상의 요인이 들어가는 경우도 있다.

넷째로는 귀화 여진인의 생활이다. 귀화 여진인들이 고려나 조선에서 살아갔던 여러 가지 생활 방식을 보여주는 자료로 구성하였다. 여기에는 농사와 같은 일상적 생산 활동, 궁궐이나 거리의 시위(侍衛), 여진어의 번역어나 통역, 그리고 양수척과 같은 천업이 포함된다.

다섯째는 귀화 여진인을 보는 고려와 조선인의 관점이다. 귀화 여진인을 보는 고려나 조선의 여러 관점을 제시하였다. 특히 고려나 조선과는 다른 여진인의 풍속이 사회 환경과 관습에서 비롯된 것임을 알 수 있는 자료를 제공하였다. 이를 통해 여진과 고려-조선의 문화적 차이를 상대적 관점으로 인식할 수 있게 하였다.

여섯째는 여진인의 귀화가 한국 사회에 준 영향을 살핀다. 이를 보여주는 당시 자료와, 그 역사적 의미에 대한 역사가의 해석을 제시하였다. 이를 통해 학생들 스스로 여진인의 귀화가 한국 사회와 역사에 주는 의미를 생각할 수 있게 하였다.

마지막으로는 여진인의 귀화를 둘러싼 문제와 이를 해결하기 위한 시도를 현재 문제에 적용하는 것이다. 귀화 여진인으로 인해 일어나는 사회 문제와, 다문화화의 증가로 일어난 사회적 갈등의 사례를 비교하는 것이다. 오늘날의 사회 문제 사례로는 최근 뜨거운 논란 대상이었던 제주도의 예멘 난민 문제를 소개하고, 그 해결 방안을 생각하게 하였다.

이상에서 제시한 고려와 조선전기 여진인의 귀화를 다원적 관점으로 이해하기 위한 교재의 구체적 내용은 【 부록 1 】 과 같다.

## V. 결론

전근대사에서도 적지 않은 외국인들이 한국 사회로 귀화하였다. 그렇지만 학교 역사교육에서 그 존재는 무시되었다. 이들은 한국 사회에 귀화하여 살아가면서 사람들과 다양한 관계를 맺었으며, 여러 역할을 하였다. 한국 사회에서 이들의 생활과 역할 그리고 한국인들과의 관계

는 보는 사람에 따라 차이가 있다. 또한 이들의 역사에 대한 해석이나 평가도 다를 수 있다. 그러므로 전근대 외국인의 귀화는 다원적 관점으로 이해해야 한다. 이런 역사학습을 통해 학생들은 역사이해와 학습이 가지는 다원적 성격을 깨달을 수 있다. 본고에서는 고려와 조선전기 여진인의 귀화를 다원적 관점으로 이해하기 위한 학습 방안을 모색하였다. 이를 위해 먼저 다원적 관점의 역사이해 요소를 추출하고, 고려와 조선전기 여진인의 귀화를 다원적으로 해석하였다. 그리고 이들의 역사를 다원적 관점으로 이해할 수 있는 교재를 개발하였다.

다원적 관점의 역사이해 요소로는 정체성, 교류와 상호작용, 문화적 상대성, 소수주변의 관점, 역사해석의 구성성, 사회비판 의식이 있다. 다원적 관점에서 보면 정체성은 국가나 민족 단위의 단일 정체성이 아니라 개인이나 집단의 소속에 따라 복합적이고 다중적이다. 또한 고정된 것이 아니라 변화한다. 교류와 상호작용의 관점은 국가나 인종, 사회 간에는 교류가 일어나며, 영향력을 주고받는다라는 인식이다. 고려·조선과 여진의 관계도 마찬가지다. 문화적 상대성은 문화적 차이를 문명과 야만, 발전과 미개로 여기는 것이 아니라, 환경과 관습에서 비롯된다고 받아들이는 것이다. 고려나 조선인들이 야만적이라고 여겼던 귀화 여진인의 생활 풍속과 문화를 상대적 관점으로 이해하도록 한다. 학생들은 문화의 차이를 가져오는 요인이 다양함을 깨달을 수 있다. 귀화 여진인의 역사는 소수주변의 역사이다. 여진인들의 귀화에서 학생들은 소수주변의 역사를 접할 수 있다. 또한 이들의 삶과 활동을 고려·조선뿐 아니라 여진인의 관점으로 살펴으로써, 역사적 사실을 보는 관점이 서로 다를 수 있다는 것을 알 수 있다. 역사해석은 구성적 성격을 가진다. 역사가의 해석에는 관점이 들어간다. 학생들도 자신의 관점에 따라 역사를 이해한다. 귀화 여진인 학습을 통해 학생들은 역사해석이 구성되는 것임을 이해한다. 고려와 조선전기 여진인의 귀화를 둘러싼 문제들은 오늘날 한국 사회의 다문화 현상에서도 생겨나는 갈등이다. 학생들은 귀화 여진인 학습을 통해 다문화 사회에서 일어나는 문제에 관심을 가지고, 사회구성원이 어울려 살 수 있는 방향으로 이를 해결하는 방안을 생각하게 된다. 이 과정에서 사회구성원의 관점을 비판적으로 평가하고, 사회 갈등을 해소하기 위한 정책 방향을 생각한다. 이 때 학생들은 사회비판 의식을 가지게 된다.

본고에서는 이런 요소에 따라 고려와 조선전기 여진인의 귀화와 관련된 사실들을 해석하였다. 그리고 다원적 관점의 요소에 따라 여진인의 귀화를 이해할 수 있는 교재를 개발하였다. 다원적 관점의 역사이해 요소별로 자료와 탐구과제를 제시하였다. 이를 통해 학생들은 역사적 사실을 다원적으로 이해하는 경험을 할 수 있게 하였다. 교재는 여진사회와 여진인의 생활 → 고려와 조선의 귀화 여진인 정책 → 여진인의 귀화 양상 → 귀화 여진인의 생활 → 귀화 여진인을 보는 관점 → 여진인 귀화가 한국 사회에 준 영향 → 여진인 귀화 사례의 현재 문제 적용의 순서로 구성하였다.

본 연구에서 개발한 교재는 이런 역사학습을 안내하는 역할을 할 것이다. 이 교재는 다원적 관점의 역사수업을 위한 접근 방법의 사례로 제시한 것이다. 따라서 이를 학생과 학교 환경에 맞도록 구체화하여 실제 교실수업에 적용하는 것은 교사의 몫이다. 또한 역사이해와 해석이 다원적 성격을 가지는 것임을 학생들이 인식할 수 있도록 역사학습의 경험을 추가할 필요가 있다.

## 참고문헌

### 1. 사료

- 『고려사』  
『고려사절요』  
『조선왕조실록』  
『經國大典註解 後集』

### 2. 단행본

- 강선주(2015), 역사교육 새로 보기, 한울.  
김경식 외 공저(2017), 다문화사회와 다문화교육, 신정.  
김범수 외 공저(2010), 알기 쉬운 다문화교육, 양서원.  
김한중(2017), 민주사회와 시민을 위한 역사교육, 서울대학교 출판문화원.  
린다 심콕스·애리 월셔트 역음(이길상·최정희 옮김)(2015), 세계의 역사교육 논쟁, 푸른역사.  
박옥걸(1996), 고려시대의 귀화인 연구, 국학자료원.  
박종기(2015), 고려사의 재발견, 휴머니스트.  
배경식(2015), 식민지 청년 이봉창의 고백, 휴머니스트.  
서종남(2010), 다문화교육, 학지사.  
유소맹(이훈·이선애·김선민 옮김)(2013), 여진 부락에서 만주 국가로, 푸른역사.  
이영호(2012), 역사교육탐구, 전남대학교 출판부, 2012.  
이옥순 외 공저(2007), 오류와 편견으로 가득한 세계사 교과서 바로잡기, 삼인.  
이인석·정행렬(2011), 내일을 읽는 토론학교: 역사, 우리학교.  
임용한(2004), 전쟁과 역사2, 해안.  
정선영 외 공저(2001), 역사교육의 이해, 삼지원.  
조성남 외 공저(2011), 질적연구방법과 실제, 그린.  
차하순(2007), 새로 고쳐 쓴 역사의 본질과 인식, 학연사.  
최용규 외 공저(2011), 다문화 시대의 어린이 역사교육, 대교.  
최충욱 외 공저(2010), 다문화교육의 이해, 양서원.  
최충욱 외 공저(2014), 다문화교육 용어사전, 교육과학사.  
한국역사연구회(편)(2017), 고려시대사1, 푸른역사.  
한문중(2001), 조선전기 향화, 수직왜인 연구, 국학자료원.  
한성주(2011), 조선전기 수직여진인 연구, 경인문화사.

### 3. 논문

- 강선주(2001), 미국의 세계교육을 둘러싼 논쟁-다원론적 관점과 국익중심 관점, 미국사연구, 14.  
강선주(2011), 중학교 역사 과목 구성의 개념적 틀 검토-한국사 세계사 연계/통합 내러티브들에 접근하는 방안과 문제, 역사교육, 120.  
강선주(2018), 학생의 다양성과 역사교육: 학생의 역사정체성 및 역사의식, '다원적 역사'에 대한 해외 연구 검토, 역사교육, 148.  
강필규(2012), 초등사회과에서 역사적 관점을 활용한 다문화 이해 학습방안 연구, 초등교육연



- 구, 16.
- 김구진(2013), 여진과의 관계, 한국사22(조선왕조의 성립과 대외관계), 국사편찬위원회.
- 김대현(2013), 심의민주주의와 다원 역사이해의 민주적 가치교육 관련성 탐색, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김선미(2012), 다문화사회의 역사교육; 역사수업을 통한 다문화교육 실행 방안 탐색, 역사교육 논집, 49.
- 김유나(2015), 고려 전기 北界民의 형성과 그 집단인식, 역사와 현실, 96, 2015.
- 김정희(2015), 혼인 이주사를 통한 다원적 관점의 역사학습, 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김중락(2012), 영국의 다문화주의 교육과 역사교육, 역사교육논집, 49.
- 김중락(2015), 영국의 2014년 역사교육과정과 역사교육정책, 역사교육논집, 56.
- 김한중(2006), 다문화사회의 역사교육: 캐나다 BC주의 경우, 역사교육연구, 4.
- 김한중(2008), 다원적 관점의 역사이해와 역사교육, 역사교육연구, 8.
- 박남수(2008), 다문화사회의 시민성 육성을 위한 사회과 교육과정 및 교과서 구성 방향, 사회과교육연구, 15(2).
- 박정민(2010), 조선 초기 여진 관계와 여진인식의 고착화: 태조-세종대를 중심으로, 한일관계사연구, 35.
- 박재영(2016), 다문화 역사교육을 위한 교재개발 과정과 내용구성-『한국사 속의 다문화』를 중심으로-, 다문화콘텐츠연구, 22.
- 박주현(2009), 학생들의 역사개념에 대한 이해 양상과 역사인식, 역사교육, 111.
- 방지원(2010), 새 교육과정 ‘역사’의 다원적 관점의 역사이해와 검정 중학교 교과서 서술, 역사교육연구, 12.
- 백옥경(2008), 조선전기 향화인에 대한 혼인규정과 여성, 역사학연구, 34.
- 서근식(2009), 조선시대 ‘향화’ 개념에 대한 연구-『조선왕조실록』을 중심으로, 동양고전연구 37.
- 손세호(2004), 『미국 역사 표준서』와 개정판을 둘러싼 논쟁, 미국학논집, 36(3).
- 여혜경(2011), 다문화교육을 위한 역사교육 방안: 한국사의 ‘대외 관계 및 교류’를 중심으로, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 원창애(2009), 향화인의 조선 정착 사례 연구-여진 향화인을 중심으로-, 동양고전연구, 37.
- 윤영휘(2016), 영국의 역사교육과정 제정과 다문화주의 교육, 1986-2014, 역사교육연구, 26.
- 이민경(2008), 한국사회의 다문화교육 방향성 고찰: 서구 사례를 통한 시사점을 중심으로, 교육사회학연구, 18(2).
- 이병련(2015), 역사교육에서의 다원적 관점 이론, 사충, 84.
- 이병련(2016), 독일 역사수업에서의 다원적 관점, 독일연구, 32.
- 이옥빈(2015), 조선시기 북방계 향화인의 원거주지와 이주시기-1609년 울산호적을 중심으로-, 역사와 경계, 96.
- 이은실(2012), 다문화교육 관점에서 본 초등역사교과서의 내용 분석, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이지홍·박현숙(2011), 다문화 관점에서 본 중학교 <역사(상)>교과서의 ‘귀화인’ 서술과 인식, 교과교육연구, 4(2).
- 이진한(2015), 고려시대 외국인의 거류와 투화, 한국중세사연구, 42.

- 이한구(2002), 문명 다원주의에서 본 세계화, 인문과학, 32.
- 임성모(2007), 주변의 시선으로 본 동아시아사, 역사비평, 79.
- 장영희(1997), 유아를 위한 다문화교육의 개념 및 교수방법에 대한 이론적 고찰, 연구논문집 35.
- 전병철(2013), 역사교육에서 전성 논리의 가능성, 역사교육연구, 18.
- 전영란(2013), 만주족의 혼례 습속에 관한 연구, 한국동북아논총, 18(1).
- 조경민(2010), 다문화주의 관점에서 7차 고등학교 세계사 교과서 내용분석, 역사교육, 114.
- 조육(김태순 역)(2011), 동아시아 전통 喪禮 ‘披髮’의 기원 고찰-丁若鏞 등 조선시대 사대부들의 禮學觀을 중심으로-, 규장각, 38.
- 최규성(2013), 거란 및 여진과의 전쟁, 한국사15(고려 전기의 사회와 대외관계), 국사편찬위원회.
- 최규성(2013), 고려의 북진정책, 한국사15(고려 전기의 사회와 대외관계), 국사편찬위원회.
- 최선희(2007), 조선사회의 문화적 소수자, 향화인, 인간연구, 12.
- 최용규 · 이광원(2011), 초등학교 다문화 역사교육의 방안 탐색, 사회과교육연구, 18(1).
- 한창희(2012), 초등역사교육에서의 다문화수업 방안 탐색: 귀화인을 중심으로, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 허진영(2012), 프랑스 다문화정책과 다문화교육 사례연구, 교육사상연구, 26(3).
- Grever, Maria(2012), Dilemmas of common and plural history: reflection on history education and heritage in a globalizing world, in Carretero, M., Asensio, M & Rodríguez-Moneo, M.(eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

#### 4. 인터넷신문기사

- 행정안전부 홈페이지, [<https://www.mois.go.kr/>].
- 『표준국어대사전』, [<https://stdict.korean.go.kr/>].
- 『웹스터사전』, [<https://www.merriam-webster.com/dictionary/multicultural>].
- 『표준국어대사전』, [<https://stdict.korean.go.kr/>].
- 『표준국어대사전』, [<https://stdict.korean.go.kr/>].
- 박주병, 「외국인 100만 시대…단일민족 주장 타당한가?」, 『한국경제』.
- 이소현, 「제주 온 예멘인 500여 명 난민 신청 … 엇갈리는 시선」, 『MBC뉴스』.
- 부장원, 「난민 인정률 ‘꼴지’ … 더 높은 마음의 장벽」, 『YTN뉴스』.
- 백나용, 「예멘인 출도제한 1년 … 낯선 땅 적응은 현재 진행 중」, 『연합뉴스』.
- 안승진, 「1년 전 제주 온 예멘인들은 지금?」, 『세계일보』.

#### 5. 교육과정·교과서

- 『제7차 사회과 교육과정』, 교육부 고시 제1997-15호, (1997.12.30. 개정).
- 『2015 개정 사회과 교육과정』, 교육부 고시 제2018-162호, (2018.07.27. 개정).
- 왕현중 외 공저, 『고등학교 한국사』 두산동아, 2013.

교신저자: 김혜지, 한국교원대학교 석사과정  
qaz3464@naver.com



# 중학교 역사교과서의 다문화적 관점 분석

박진영

신선중학교 교사

## I. 머리말

역사 지식은 실증주의 등장 이후 역사가 학문화되어가며 객관성을 지니게 되었다. 19세기 랑케(L. Ranke)의 등장 이후 확립된 근대 역사학은 엄격한 사료 비판에 근거한 객관적 서술을 지향하였다. 그러나 역사서술에 관점의 개입은 명백하다. 짐차로 역사가들은 스스로 역사서술 자체의 생산과정에 대한 주의를 요청하고, 자신의 가정을 드러냈다. 이렇게 함으로써 역사적 사건을 둘러싼 갈등을 관점에 따른 해석의 다름으로 전환할 수 있었다(양호환, 2012, 170-180).

역사에서의 관점의 차이와 다양성의 인정은 다문화 교육에서도 강조된다. 다문화적 관점의 수용은 주류 담론에 의해 가려졌던 다양한 역사이해의 관점들을 복원하는 데에 도움을 줄 수 있다. 이러한 역사지식의 성격은 역사학습에서도 중요하게 고려해야할 문제이다. 역사학습 내용이 담긴 교과서는 우리나라 교육현장에서 가장 중심이 되는 교재 및 학습 자료이다(이영호, 2007, 76). 교과서는 교수-학습 과정에서 학습자의 역사인식과 사유의 대상이 된다. 역사의 성격과 다문화적 관점이 반영된 역사학습이 이루어지기 위해서는 기존 교과서를 다문화적 관점에서 서술하는 것이 필요하다. 다문화적 관점이 반영된 교과서를 위해서는 우선 기존의 교과서 서술이 해당 관점을 반영하고 있는지 체계적으로 분석하는 것이 선행되어야 한다. 다문화적 관점에서의 교과서 분석은 교육과정에 제시된 다문화적 관점이 현재 교수-학습 과정에 어떻게 구체화되고 있는지 간접적으로 살펴볼 수 있다는 점에서도 의미를 지닌다.

다문화적 관점의 역사교과서 분석은, 다문화 개념을 바탕으로 다문화적 관점이나 목표를 정의하고 이를 근거로 하여 교과서 서술의 적합성을 분석하고 있다. 그런데 다수 연구에 사용된 다문화의 개념은 좁은 의미여서, 다문화 개념이 포괄하는 범위를 확장하고 있는 최근 움직임을 반영하지 않았다. 따라서 다문화적 개념의 변화를 살펴보고 다문화 교육의 핵심 영역과 관점 요소를 새롭게 정리할 필요가 있다.

기존 교과서 분석 연구는 주로 다문화 현상이 나타난 시기나 지역을 대상으로 이루어 졌다. 한국사 분석의 경우, 민족주의적 역사교육을 극복하기 위해 한국사 속 일찍이 내재된 세계성을 규명하려는 시도가 이어진 것을 바탕으로 전근대사 위주로 분석이 진행되었다. 그러나 실제 한국사 속에서 세계성이 두드러지며 활발한 교류가 이루어진 근대에 대한 분석은 거의 이루어지지 않았다. 조선에서 일제강점기로 넘어가는 시기야말로 전근대와 근대가 뒤섞여 다양한 문화적 스펙트럼을 보여준다는 점에서 다문화적 성격을 더욱 강하게 지니고 있다고 볼 수 있다. 이러한 점을 고려하여 해당 단원 서술을 분석해보고자 한다. 세계사 부분에서는 다문화

적 관점에서 유럽 중심주의적 역사인식을 극복하기 위해 다양한 문화권 간의 교류를 주목하여 교과서 서술이 이루어졌다. 그러나 세계사 교과서 서술 분석 연구는 성, 종교 등의 요소별 양적 분석이 주를 이루고 있다. 문화권 간의 교류가 다문화적 관점에서 서술되었는지에 대한 분석이 필요하다.

본 연구는 역사교육의 성격이 반영된 다문화적 관점을 추출하고 교과서 서술 분석을 통하여 다문화적 관점의 반영 정도를 면밀히 분석하는 것을 목표로 하였다. 분석 기준은 다문화와 다문화 교육의 개념에 대한 최근의 연구와 경향을 고려하여 설정하였다. 분석대상은 2009개정 교육과정에 따라 제작된 미래엔 교과서 『역사 1』, 『역사 2』이다. 분석은 한국사와 세계사에서 각각 1개의 단원으로 하되, 한국사는 ‘근대 국가 수립운동과 국권수호운동’을, 세계사는 이슬람 문화권을 포함하여 다양한 문화권이 등장하는 ‘지역세계의 형성과 발전’을 대상으로 하였다. 이를 통해, 현재 교육과정에서 제시된 다문화적 관점의 반영 정도를 평가하고 이후 역사 교과학습을 통한 다문화 교육의 방향을 모색하고자 한다.

## II. 다문화적 관점의 역사이해와 요소

### 1. 다문화 개념의 변화

문화는 한 인간집단의 생활양식을 가리키는 넓은 의미로 쓰인다. 여기에는 두 가지 조건이 붙는다. 하나는 생활양식이 ‘학습’을 통해 세대에서 세대로 전수될 수 있을 때 그것을 문화라고 부른다. 다른 하나는 사람들 사이에 ‘공유’된 생활의 양식을 문화라고 부른다. 위의 의미를 반영하였을 때, 서로 다른 생활의 양식을 공유하는 문화 집단이 하나의 공동체 안에 함께 존재하는 상태를 다문화 또는 다문화 사회라고 부를 수 있다.<sup>1)</sup> 다문화 사회를 보편적으로 인정하고, 사회구성원의 차이와 다원성을 추구하는 관점을 다문화주의라고 한다. 다문화주의는 다문화 사회를 국가나 지역사회, 나아가 학교나 회사와 같은 여타 공식적 사회조직의 구성 및 운영과 관련한 제반 제도적 장치나 활동에서 문화 및 정체성의 다양성을 존중하고 장려하고자 하는 정치이념 또는 정책과 관련한 개념으로 이해할 수 있다.

다문화주의 개념의 변화와 함께 다문화 교육도 시기에 따라 그 양상을 달리하였다. 다문화 교육은 초기 소수자의 인권을 옹호하는 시민운동으로 출발하여, 학교에 존재하는 인종차별주의를 반대하는 교육의 일환으로 개념화되었다(장인실, 2012, 87). 이후 2000년대에 이르러 다문화 교육의 개념은 문화적 차이나 차별로 발생하는 갈등을 해소하기 위하여 인권, 자유, 정의, 민주주의 등과 같은 문화적 핵심가치에 기반을 두고 다양한 사회 구성원들이 공존하는 방향으로 정리되었다.

한편, 다문화 교육의 주된 목표는 학교를 개혁하여 모든 학생이 민족적 및 언어적으로 다양한 세계에서 기능하는 데 필요한 지식, 태도 및 기술을 습득하도록 교육하는 것이다. 또한 다

1) 한 사회 안에 여러 민족이나 여러 국가의 문화가 혼재하는 것을 ‘다문화’라 정의한다. ‘다문화’라는 개념 속에는 이미 ‘사회’가 포함되었음을 알 수 있다. 따라서 ‘다문화’와 ‘다문화 사회’는 개념에 있어 큰 차이가 없다고 볼 수 있다.

양한 집단의 학생들의 교육평등을 실현하고, 그들로 하여금 통합적인 시민문화 내에서 비판적이고 자기 성찰을 하는 시민으로서 참여하도록 교육하는 것이다(James A. Banks, 2014, 8). 다문화 교육은 위의 목표를 달성하기 위하여 고착된 신념체계, 편견으로부터 벗어나는 것을 중요시한다. 또한 타인뿐만 아니라 자신이 갖고 있는 가치관이나 증거 없는 가설들에 대해 신중히 검토하고 비판적으로 생각하며 대안적 관점에 대해 고려할 수 있는 능력을 가진 시민의 양성을 주장한다.

역사 연구와 역사교육에서도 소수의 관점, 타자의 관점이 중시되고 있다. 주류 집단의 관점에 근거한 역사인식을 극복하고 다원적 역사 이해를 추구하는 것이다. 다문화적 관점의 역사 이해는 역사 연구나 역사교육의 경향과 들어맞는다. 역사과 국가교육과정에서도 정체성과 상호존중이 타인을 이해하고 존중하는 태도를 가지는 것이라고 설명한다.<sup>2)</sup>

## 2. 다문화적 관점의 역사이해 요소

우리나라의 다문화 교육은 타문화에 대한 이해와 상호존중보다는 이주민의 한국어와 한국 문화 이해 등 주류문화 학습에 초점을 두었다. 그러나 다문화 개념의 확대와 다문화 구성원 증가에 따라 다문화 교육은 좀 더 개방적이고, 상호 이해와 상호 변화가 중심이 되는 관점으로 변화해야 한다는 논의가 진행되었다. 다문화 교육을 정의하는 것은 학자마다 조금씩 상이하나, 그 중 다문화의 개념과 성격을 바탕으로 다문화 교육의 요소와 영역을 체계적으로 정리한 대표적 학자는 뱅크스(James A. Banks)와 베넷(Christine I. Bennett)이다.

뱅크스는 교육자들과 학자들의 다문화 교육의 이론, 실제 그리고 연구의 개념화를 돕기 위해 다문화 교육을 ‘교과내용의 통합’, ‘지식구성의 과정’, ‘편견의 감소’, ‘공평한 교육’, ‘권한을 부여 받은 학교문화와 사회구조’의 다섯 가지 차원으로 나누어서 제시하였다(그림1). 각 차원은 개념적으로는 차이가 있지만, 실제에서는 영역 간 밀접한 관계가 있으며 중복되기도 한다.

---

2) “정체성과 상호 존중은 우리 역사와 세계 역사에 대한 이해를 바탕으로, 급변하는 현대 사회에서 요구되는 역사의식을 함양하며 타인을 이해하고 존중하는 태도를 갖는 능력을 의미한다.” 교육부 고시 제2018-162호 『사회과 교육과정』 「중학교 역사」 ‘성격’. 고등학교 ‘한국사’의 서술도 동일하다.

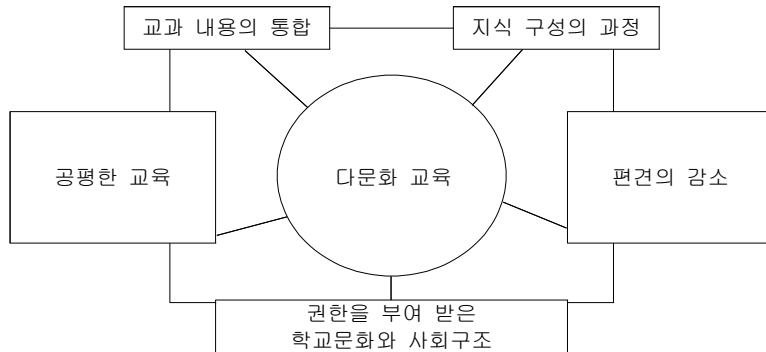


그림 1. 다문화 교육의 다양한 차원

출처: Banks(2014)

‘교과내용의 통합’은 교사들이 특정 분야나 교과목의 개념, 원칙, 일반화, 그리고 이론을 설명할 때 어느 정도로 다양한 문화와 집단에 관련된 예시와 내용을 사용하느냐를 의미한다(Banks, 2014, 10-12). 이는 역사 이해에도 중요하다. 역사 교과에서 다루는 다양한 민족이나 국가의 역사는 해당 집단의 문화적 요소를 배경으로 한다. 이질적 민족이나 국가에 관한 다양한 예시를 학습 내용 요소로 포함시킬 경우, 학습자는 해당 집단의 성격을 깊이 있게 파악할 수 있다. 앞선 논의를 바탕으로 이(異)문화를 해당 문화권의 요소에 비추어 파악하는 것을 다문화적 관점의 역사이해 요소로 반영하였다.

‘지식구성의 과정’은 학생들로 하여금 암시적인 문화적 가정(cultural assumptions), 사고의 틀, 관점, 그리고 연구자들과 교과서 집필자들의 편견 등이 지식구성의 과정에 어떻게 영향을 주는지 이해하고, 탐구하고 알아내도록 교사가 돕는 교육활동을 의미한다. 나아가 학생들로 하여금 다른 사람들이 생산한 지식을 소비하는 것에 그치는 것이 아니라, 지식의 생산자가 되도록 돕는 것이다(Banks, 2014, 10-12). 근래 역사이론과 역사교육에서도 역사적 사실의 구성적 성격을 중시한다. 역사적 사실의 구성적 성격을 중시하는 입장에서는 교사나 학생도 역사 해석의 주체가 될 수 있다. 이러한 점을 고려할 때 ‘지식구성의 과정’ 차원에서 제시된 역사 텍스트의 구성적 성격을 다문화적 관점을 반영한 역사 이해 요소로 적용할 수 있다.

‘편견의 감소’는 학생들이 민주적 태도를 갖도록 돕기 위한 다문화 교육의 차원이다. 학생들에게 적절한 교수방법과 교수자료를 제공함으로써 인종에 대한 태도를 변화시키고 나아가 학교 교육의 구성과 주류집단의 태도와 신념이 민족정체성에 어떠한 영향을 주는지를 이해하도록 돕는다(Banks, 2014, 10-12). 고정관념은 대상 집단 구성원에 대해 동일한 속성을 지니고 있다고 판단하게 하여 집단 구성원 내 개별성과 다양성을 무시하는 결과를 낳는다. 또한 대상에 대한 편견을 형성하고 차별적 행동을 유발한다.

고정관념과 편견에 근거한 인식은 역사 텍스트에도 나타난다. 역사 텍스트를 비판적으로 읽어내려는 시도는 사회적 통념을 다른 관점으로 인식하려는 것이며, 이는 기존의 소수자에 대한 편견과 고정관념을 변화시키려는 다문화 교육의 관점과 유사성을 지닌다. 역사교육에서도

소수의 관점으로 역사적 사실을 바라보는 것은 중요하다. 이를 위해서는 소수에 대한 편견과 고정관념을 깨달아야 한다. 또한 소수의 입장을 존중해야 한다. 앞선 논의를 바탕으로 역사이해 과정에 소수집단에 대한 편견을 인식하고 해체적으로 이해하는 것을 다문화적 관점의 역사이해 요소로 반영할 수 있다.

‘공평한 교육’은 기회의 공평성에서 더 나아가 교사들이 다양한 집단의 학생들의 학습성취도가 향상되도록 교수방법을 수정하는 것을 의미한다. ‘권한을 부여 받은 학교문화’는 다양한 집단의 학생들이 평등을 경험할 수 있도록 학교의 문화와 사회적 구조를 재구성하는 것이다(Banks, 2014, 10-12). 두 차원은 수업 구성과 교육정책의 변화를 통해 도달 가능한 것으로 역사이해 요소를 도출하기에는 어려움이 있다. 다만, 학교에 다양한 집단의 학생들이 공존하는 점과 주체에 따라 경험이 다양하게 나타날 수 있는 점에 주목하여 역사인식 요소를 도출할 수 있다.

베넷은 기존 논의를 종합하여 다문화 교육을 크게 네 가지 차원으로 제시하였다. ‘평등지향 운동(the movement toward equity) 혹은 평등교수법(equity pedagogy)’, ‘교육과정 개혁(curriculum reform) 혹은 다양한 관점에서의 교육과정 재검토’, ‘다문화적 역량(multicultural competence) 혹은 문화 간 상호작용의 기초로서 자신의 문화적 관점뿐만 아니라 타인의 문화적 관점도 이해하게 되는 과정’, ‘사회정의를 지향하는 가르침(teaching toward social justice) 혹은 모든 유형의 차별과 편견, 특히 인종차별주의, 성차별주의, 계급차별주의에 대한 저항’이다.<sup>3)</sup>

첫 번째, ‘평등지향운동’은 모든 아동·청소년에게 교육기회를 공평하고 동등하게 제공하는 것을 목적으로 한다. 학교환경의 총체적인 변화, 특히 학생에 대한 교사의 기대, 학습 집단 편성과 지도전략, 학생훈육 정책, 교실 분위기 등에 나타나는 잠재적 교육과정의 변화를 시도(Bennett, 2009, 23)하는 것이다. 평등지향운동의 개념은 학생들이 학습하는 교육내용 이외에 평등한 교육기회 제공을 위해 교수방법에서의 다양한 접근을 강조한 것으로 역사이해에 해당 개념을 그대로 적용하기에는 무리가 있다. 그러나 문화적 상대성을 인정하는 관점과 소수의 입장을 존중하고 배려하는 관점만을 추출하여 역사교육에서의 다문화적 관점으로 반영할 수 있다.

두 번째, ‘교육과정의 개혁’은 단일민족 중심적인 관점에서만 기술되었던 기존의 교육내용에 다민족적이고 전 지구적인 관점을 포함시킴으로써 전통적인 교육내용을 확장하려는 것이다. 세 번째, ‘다문화적 역량’은 다양한 방식으로 인식하고, 평가하고, 생각하고 행동할 수 있는 역량이다. 네 번째, ‘사회정의를 지향하는 가르침’은 학생으로 하여금 인종이나 성, 계급 차별의 문제점을 인식하고, 이를 없애는데 필요한 태도와 사회적 행동기술을 발달시킴으로써, 차별에 대한 투쟁과 문제해결 과정에 적극적으로 참여하도록 하는 교육이다(Bennett, 2009, 23-27). 베넷이 제시한 다문화 교육의 차원 네 가지 중 ‘교육과정 개혁’, ‘다문화적 역량’, ‘사회정의를 지향하는 가르침’은 다음에 제시된 다문화 교육과정 구성 시 반영되어야 하는 여섯 가지 목적을 통해 더욱 세분화하여 살펴볼 수 있다(그림2).

---

3) Christine I. Bennett, 앞의 책, p.23.



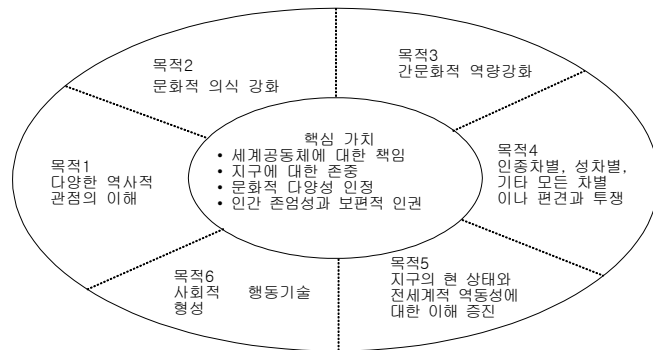


그림 2. 다문화 교육과정의 종합적 개념도

출처: Bennett(2009)

‘교육과정 개혁’, ‘다문화적 역량’ 차원과 관련 있는 다문화 교육과정의 목적은 ‘다양한 역사적 관점의 이해’, ‘문화적 의식 강화’, ‘간문화적 역량 강화’이다. 세 가지 목적은 개념 면에서 서로 긴밀한 관련성을 지니고 있으므로 함께 살펴보고자 한다. 먼저, ‘다양한 역사적 관점의 이해’는 다양한 역사적 관점을 발달시킴으로써 주류사회를 중심으로 편향되어 있는 성향들을 바로 잡는 것을 말한다. 과거와 현재의 세계적 사건들을 다양한 나라의 관점에서 이해되어야 하며, 지역적 사건이나 국가적 사건들을 이해할 때에도 다수 집단과 소수 집단의 관점을 동시에 고려해야 한다는 것이다(Bennett, 2009, 63). 편견이나 고정관점을 인식하고 소수를 포함하여 다원적 관점에서 역사이해를 지향하는 관점은 역사교육에서도 중요한 요소로 제시되므로 다문화적 관점 요소에 포함시킬 수 있다. 다양한 역사적 관점의 인정은 역사인식의 차이로 인한 갈등을 평화적으로 해소할 수 있는 기반이 되므로, 이를 추가적으로 역사이해 요소에 포함시킬 수 있다.

‘문화적 의식 강화’는 다양한 역사적 관점을 지니도록 하는 것과 밀접한 관련이 있다. 문화적 의식은 자신의 세계관이 보편적이지 않으며, 다른 나라나 민족 집단의 구성원이 갖고 있는 세계관과 다르다는 점을 인정하고 이해하는 것을 말한다. ‘간문화적 역량’은 자신과 다른 표상적 의사소통(언어, 기호, 몸짓)과 무의식적인 신호들(신체언어), 문화적 관습들을 해석할 수 있는 능력이다(Bennett, 2009, 485-514). ‘문화적 의식 강화’와 ‘간문화적 역량’에서는 문화의 상대성을 전제로 상이한 문화적 배경을 가진 개인이나 집단의 이해를 공통적으로 제시하고 있다. 이는 역사이해의 중요한 방식 중 하나인 감정이입적 이해와 유사하다. 역사학습에서의 감정이입과 다문화 교육의 목적에서 제시한 이해 방법은 동일시나 공감과는 달리 인지적 능력이라는 점에서 동일하다. 한편, 역사교육에서 대상자의 목적이나, 믿음, 의도, 가치관, 감정을 고려요소로 설정하는 것과는 달리 다문화 교육의 목적에서는 문화적 상이함에 대한 이해를 바탕으로 상대방에 대해 감정이입을 한다는 점에서 차이가 있다. 역사의 감정이입적 이해와 다문화 교육의 두 목적에서 제시하는 내용은 역사를 이해하는 방법의 한 종류로 이를 그대로 관점요소로 적용하기에는 어려움이 있다. 다만, 이해의 바탕이 되는 문화의 사회적 맥락에 대한 이해를 토대로 문화의 상대성을 인정하는 관점과 다원적 관점을 역사교육에서의 다문화적 관점으로 반영할 수 있다.

‘교육과정 개혁’, ‘다문화적 역량’ 차원과 ‘다양한 역사적 관점의 이해’, ‘문화적 의식 강화’, ‘간문화적 역량 강화’ 목적은 공통적으로 기존 단일민족 중심적 역사인식을 문제시키고 다양한 방식의 인식을 강조하였다. 또한 인식의 변화를 바탕으로 집단 내, 집단 간 상호작용의 결과로 정체성이 어떻게 변화하는지도 교육과정 검토 시 중요 고려요소로 설정하였다. 이는 집단, 또는 개인 내 존재하는 중층적 정체성과 사회문화적 배경에 따른 정체성의 변화 가능성을 전제로 한다. 또한 역사적 행위는 다양한 정체성이 복합적으로 작용한 결과라는 점을 고려할 때, 역사적 정체성의 중층성을 다문화적 관점 요소로 반영할 수 있다.

‘사회정의를 지향하는 가르침’ 과 관련 있는 다문화 교육과정의 목적은 ‘인종차별, 성차별, 기타 모든 차별이나 편견과의 투쟁’, ‘지구의 현 상태와 전세계적 역동성에 대한 이해 증진’, ‘사회적 행동기술 형성’ 이다. ‘인종차별, 성차별, 기타 모든 형태의 편견과 차별에 대해 투쟁’ 한다는 것은 성에 대한 편견이나 인종에 대한 오해, 그리고 자신의 문화와 다르다는 점 때문에 만들어지거나 형성된 부정적인 태도나 행동을 줄여 나가는 것을 의미한다. ‘지구의 현 상태와 전 세계적 역동성에 대한 이해 증진’ 은 지구의 현재 상태와 보편적인 변화 경향, 발전과정을 인식하는 것이다. ‘사회적 행동기술 개발’ 이란 지구의 미래와 인류의 행동을 위협하는 문제들을 해결하는 데 필요한 지식과 태도, 행동을 의미한다(Bennett, 2009, 64).

베넷의 ‘사회정의를 지향하는 가르침’ 은 편견과 고정관념의 제거하는 것, 전 지구적 관점과 문제의식을 바탕으로 해결을 위해 행동하는 것을 중요한 목표로 한다. ‘편견(통념과 고정관념)의 제거’ 는 가장 기본적인 다문화적 관점이다. 역사교육에서도 소수의 입장 존중과 편견의 제거는 중요한 다문화적 관점이 될 것이다. 전 지구적 관점은 역사교육에서도 역사를 이해하는 주요한 방안 중 하나이다. 세계사 연구자들은 ‘세계화’, 즉 경제적·환경적·과학기술적·문화적 상호 의존성이 심화되고 있는 세계사적 변화에 따라 세상의 변화를 이해하기 위해서는 지구를 하나의 단위로 인식할 필요가 있다고 말한다(강선주, 2005, 394). 그러나 베넷이 제시한 전지구적 관점은 현재 세계에 일어나고 있는 인류 종이 직면한 문제를 인식하고 지구적 사회질서의 회복을 위해 참여 시민으로의 변화를 요구하는 것으로 역사이해 관점에 적용하기에는 어려움이 있다. 다만, 주변 국가들과 여러 사회들 간 상호작용에 의해 역사가 전개된 만큼 상호 관련성에 주목하여 역사를 인식하는 관점을 역사교육에서의 다문화적 관점으로 반영할 수 있다. 한국사와 세계사는 본질적으로 인간의 활동을 담고 있으며, 인간의 활동은 국가와 사회의 범주를 넘어 다양한 문화권을 배경으로 이루어졌다. 다만, 그 인식의 범위가 전 지구적 관점은 지나치게 광범위하여 학습자의 지역별 역사이해에 한계가 있으므로, 인식범위를 문화권 간, 지역 간 범위로 축소하여 역사교육에서 다문화적 관점으로 반영할 수 있다. 상호관련성에 근거한 역사인식에서는 문화융합을 일방적인 흡수나 통합이 아닌 상호작용의 결과로 이해한다. 이를 추가적으로 다문화적 관점 요소에 반영할 수 있다. 사회적 문제에 대한 인식과 문제해결을 위한 참여의 자세는 관점의 전환 이후 사고 및 행위의 변화와 관련이 더욱 깊고, 편견의 제거와 전 지구적 관점에 근거를 두는 점에서 중복되므로 다문화적 관점 요소에서 제외하였다.

뱅크스와 베넷의 다문화 이론을 통해 추출한 역사이해의 관점 요소는 다음과 같다. 뱅크스의 이론에서는 ①이(異)문화 이해, ②역사서술의 텍스트적 성격, ③역사서술의 구성성 이해, ④편견과 고정관념의 인식, ⑤소수의 입장 존중, ⑥경험의 다원성, ⑦역사인식 차의 완화, ⑧

다원적 관점을 추출하였다. 베넷의 이론에서는 ①문화의 상대성 인정, ②소수의 입장 존중, ③편견과 고정관념의 인식, ④다원적 관점, ⑤역사인식의 차이로 인한 갈등의 평화적 해소, ⑥문화의 사회적 맥락 이해, ⑦집단, 또는 개인 내 존재하는 중층적 정체성, ⑧정체성의 변화 가능성, ⑨역사적 정체성의 중층성, ⑩문화교류의 상호관련성, ⑪문화융합을 추출하였다.

뱅크스의 다문화 교육 차원과 베넷의 다문화 교육 차원 및 다문화 교육과정의 여섯 가지 목적에서 역사지식의 성격을 반영하여 추출한 관점은 크게 문화의 상대성과 상호작용, 소수의 관점, 다원적 관점, 다중정체성, 역사서술의 구성성의 다섯 가지이다. 이러한 관점이 역사적 서술에 반영되었는지 판단하기 위한 내용 요소와 세부 질문을 정리하면 다음과 같다(표1).

표 1. 다문화적 관점의 역사이해 요소

관점	요소	분석 기준
문화의 상대성과 상호작용	문화의 사회적 맥락 반영	1. 문화의 형성을 사회적 맥락에서 서술한다. 2. 문화를 사회 상황에 따라 변화하는 것으로 본다.
	이(異)문화의 이해	1. 다른 민족이나 국가의 문화를 당사자의 관점으로 서술한다. 2. 문화권의 성격을 해당 문화권의 문화요소에 비추어 규정한다.
	문화적 상호작용	1. 문화교류를 일방적 전파가 아닌 상호작용의 관점으로 서술한다. 2. 자국 중심으로 문화 교류를 설명하지 않는다.
	문화융합	3. 문화가 합쳐지는 것을 흡수나 통합이 아닌 융합으로 이해한다.
소수의 관점	편견과 고정관념의 인식	1. 소수를 바라보는 다수의 편견이 들어가 있지 않다. 2. 고정관념을 가지고 소수의 문화를 바라보지 않는다.
	소수의 입장 존중	1. 소수의 역사와 문화를 서술할 때 그들의 입장을 반영한다. 2. 소수를 배려하고 사회적 공존을 지향한다.
다원적 관점	역사적 경험의 다원화	1. 역사적 경험을 국가로 통합하지 않는다. 2. 역사 행위를 여러 개인이나 집단의 관점에서 서술한다.
	역사 인식 차의 완화	1. 대립이나 갈등을 한쪽 편에서 평가하지 않는다. 2. 국가나 사회집단 간 역사인식 차이의 완화나 통합을 모색한다.
다중 정체성	복합정체성	1. 한 개인이나 집단이 여러 정체성을 보여준다. 2. 행위자의 한 측면에만 초점을 맞추지 않는다.
	역사적 정체성의 중층성	1. 역사적 정체성의 여러 층위를 보여준다. 2. 역사적 정체성이 여러 단계를 거쳐 형성됨을 보여준다.
	정체성의 변화	1. 정체성을 고정된 것으로 서술하지 않는다. 2. 정체성의 형성을 사회문화적 맥락에서 서술한다.
역사 서술의 구성성	역사 서술의 텍스트적 성격	1. 사실과 해석을 구분한다. 2. 서술의 주체를 드러낸다. 3. 텍스트 저자의 의도나 사고과정을 보여준다.
	역사해석의 유도	1. 독자를 역사해석의 주체로 유도한다. 2. 학습자의 다양한 해석을 유도한다.

### Ⅲ. ‘근대 국가 수립운동과 국권수호운동’의 다문화적 관점 분석

#### 1. 문화의 상대성과 상호작용

‘근대국가 수립운동과 국권 수호운동’ 단원에서는 19세기 중엽부터 대한제국이 일제에 의해 국권을 상실하기 전까지의 시기를 다루고 있다. 분석 대상 대단원 ‘근대 국가 수립 운동과 국권 수호 운동’ 중 중단원 ‘신문물의 수용과 사회·문화의 변화’는 국내에서 발생한 문화의 변화상을 주제로 구성되었다. 또한 한국사와 세계사를 구분하여 전체 단원을 구성 하였으므로 분석 대상 단원에서는 타 민족이나 타 문화권에 관한 서술이 거의 이루어지지 않았다.

이러한 분석 대상 단원의 주제 및 구성상의 특징을 고려하여 앞서 제시한 <표 1>의 ‘다문화적 관점의 역사이해’ 요소 중 ‘문화의 사회적 맥락 반영’ 요소의 분석기준 2<sup>4)</sup>와 ‘이(異)문화의 이해’ 요소의 분석기준 1, 2를 분석기준에서 제외하였다. 그 외 ‘문화의 사회적 맥락 반영’, ‘문화적 상호작용’, ‘문화융합’ 요소로 나누어 서술 내용을 분석하였다. 분석 대상에서 문화와 관련된 서술은 1개의 단원, 6개의 주제<sup>5)</sup>로 이루어져 있다. 1개 주제의 내용마다 요소별 분석기준을 만족시킬 때 ‘그렇다’, 분석기준을 만족시키지 않을 때 ‘그렇지 않다’로 분류하였다.

첫 번째, ‘문화의 사회적 맥락 반영’ 요소 중 분석기준 1 ‘문화형성의 사회적 맥락 서술’의 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 4개, ‘그렇지 않다’가 2개가 나왔다. 교과서 서술 내용 중 분석기준에 부합하는 주제를 살펴보면 문화형성의 사회적 맥락을 서술되어 있음을 알 수 있다. 근대 시설의 도입 배경으로 개항 이후 정부의 서양 문물에 대한 인식 변화를 서술한 것이나, 개항과 서양 문물의 유입을 배경으로 생활 모습의 변화를 다룬 것들이 이에 해당한다.

또한 주요 사건과 선교사들의 유입을 배경으로 교육에서 발생한 변화를 서술한 것도 있다. 소주제 서술에서는 대단원 내 갑신정변이나 광무개혁 등의 사건을 학습주제로 다루고 있는 만큼 주요 사건의 자세한 내용을 서술하지는 않고 있다. 그러나 변화를 서술하기에 앞서 문물에 당시 발생한 사건을 언급하여 해당 사건의 맥락과 변화를 연결하여 파악하도록 하고 있다. 그 외 스포츠의 보급이나 서양식 의료시설의 등장, 시간관념의 변화가 선교사의 활동이나 서양 문화의 유입 및 사람들의 신체에 대한 인식의 변화를 배경으로 발생한 것 등을 서술하고 있다.

그러나 내용이 다소 간결하고 문화형성의 다양한 맥락 중 한 면만을 서술하고 있어 구체적인 맥락 파악에 어려움이 있어 보인다. 하나 이상의 사회적 맥락을 서술한 경우에도 주로 정

4) 분석 중단원 ‘신문물의 수용과 사회·문화의 변화’는 ‘변화’를 주제로 내용이 구성되어 있다. 그러한 단원 구성의 특성 상 ‘문화의 사회적 맥락 반영’ 요소의 분석기준 2 ‘문화는 사회 상황에 따라 변화하는 것으로 본다.’는 단원 내용 요소가 모두 분석 기준에 부합하므로 의미 있는 결과를 도출하기 어려워 제외하였다.

5) 6개의 주제는 ‘근대 시설의 도입’, ‘생활모습의 변화’, ‘근대교육의 보급’, ‘언론의 발달’, ‘문예의 새 경향’, ‘신문물의 도입과 사회의식의 변화’이다.

치사 중심의 사건 나열식의 서술이 이뤄지고 있다. 다만 분석 대상 대단원의 전체 구성<sup>6)</sup>을 고려하였을 때, 문화사를 하나의 중단원으로 편성한 만큼 문화 형성의 사회적 맥락을 자세히 다루는 것은 그 외 단원과의 중복을 고려하여 간단히 서술한 것이 아닌가 생각된다. 반면, 언론의 발달이나 문예의 새 경향에 관한 서술을 살펴보면 등장한 언론이나, 등장한 작품을 나열하고 있어 새로운 변화의 배경을 파악하기 어렵다. 이에 두 가지를 분석기준에 부합하지 못하는 주제로 분류하였다.

두 번째, ‘문화적 상호작용’ 요소 중 분석기준 1 ‘문화교류를 상호작용의 관점으로 서술’의 분석 결과 ‘그렇다’가 1개, ‘그렇지 않다’가 5개 나왔다. 분석기준 1과 관련하여 교과서의 ‘근대시설의 도입’ 부분 서술 내용을 살펴보면, 근대적 생활양식의 편리함과 더불어 침탈적 성격을 같이 서술하고 있다. 그러나 근대 문화의 양면성을 다룬 것은 ‘외세의 침략과 수탈의 도구로 사용되었다.’는 표현과 해당 쪽 하단에 배치되어 있는 사진자료 ‘철도 파괴 혐의로 처형된 한국인’이 유일하다. 그마저도 상세한 서술이 없어 갈등 양상 파악에는 역부족이다. 그 외 나머지 5개의 주제별 서술 내용을 살펴보면 근대주의에 입각하여 신문물의 수용으로 ‘계몽’된 구한말의 시대상을 주로 서술하고 있다. 복식의 변화나 식생활, 건축, 교육, 음악과 미술 사조의 변화와 함께 민중의 계몽이나 사회적 자각을 언급한 것이 바로 그 예이다. 전반적으로 신문물의 수용이 갈등 없이 이루어진 듯 그려진 것은 근대주의에 입각한 서술경향을 여전히 탈피하고 있지 못한 결과로 판단할 수 있다. 이러한 서술 경향은 당시 이질적인 문화가 상호작용하는 과정에서 일어났던 시대상을 잘 그려내지 못할 뿐 아니라, 전근대 문화를 근대 문화에 의해 바뀌어야 하는 대상으로 인식하게 할 위험이 있다.

문화교류를 상호작용의 관점에서 서술하기 위해서는 신문물의 수용으로 인한 사회변화를 조망하는 중단원의 구성 방향부터 달라져야 한다. 해당 단원은 문화의 변화를 일방적 전파의 결과로 바라볼 뿐 아니라, 서구 문물이 미친 긍정적인 변화만을 다루는 경향이 짙다. 이질적인 문화들의 상호작용 과정에서 발생하는 갈등과 충돌의 양상을 포괄하여 서술해야 함은 물론, 서구 문물의 전파자였던 집단이나 인물이 경험한 사고나 생활의 변화상도 그려내야 한다.

이질적인 문화의 교류과정에서 발생하는 갈등과 충돌의 양상은 자연스러운 것이다. 오히려 이러한 문화적 차이로 인해 어떠한 일이 있었으며, 이후 어떤 식으로 문화가 새롭게 자리잡아 갔는지 서술하는 것이 문화변화의 양상을 잘 드러내 보일 수 있다. 당시 육체활동에 대한 인식 변화와 더불어 스포츠에 대한 인식이 어떻게 나타났는지, 서양 의료기술 역시 거부감 없이 수용되었는지, 여성에 대한 교육이 보편적으로 이루어졌는지 등등과 관련한 서술이 부재하다. 실상은 여성의 교육이 보편적으로 시행되기 위해서는 더욱 오랜 시간이 필요하였으며, 신문물이 일반 민중의 생활 속에 자리 잡기까지는 많은 반발과 갈등이 있었다. 이질적인 문화 간 상호작용으로 발생한 갈등을 언급하고 공존을 도모해나가는 과정은 다원성이 상존하는 현재를

6) 『역사 2』 ‘근대 국가 수립 운동과 국권 수호 운동’ 대단원은 5개의 중단원으로 이루어져 있다. 세부 단원 편성은 아래와 같다.

- 중단원1. 외세의 침략적 접근과 개항
- 중단원2. 근대적 개혁의 추진
- 중단원3. 독립협회의 활동과 대한 제국의 수립
- 중단원4. 신문물의 수용과 사회·문화의 발전
- 중단원5. 일제의 침탈과 국권 수호 운동

살아가는 우리에게 필요한 관점을 제시해준다.

분석기준 2 ‘자국중심으로 문화교류 설명 여부’의 분석 결과 ‘그렇다’가 0개와 ‘그렇지 않다’가 6개 나왔다. 분석기준 1과 마찬가지로 단일 구성의 성격으로 인해 문화 변화의 조망 범위가 국내에 한정되어 자국중심으로 서술이 이루어졌다. 그러나 그 범위의 한계에도 불구하고 당시 국내에 유입되어있던 다양한 구성원에 대한 서술이 부재한 것은 아쉽다. 근대 문화를 전파하였던 선교사나, 외부에서 근대 문물을 일찍이 배우고 들어온 인물들의 관점을 살펴볼 필요가 있다. 그들은 새로운 문화의 전파자인 동시에 기존의 전근대적인 문화를 접하며 이질적인 문화 간의 상호작용을 경험한 존재들이기 때문이다. 교류 결과 등장한 새로운 문화적 형태나, 근대문화 전파의 역할을 하는 동시에 전근대적 문화를 경험하기도 한 사람들의 경험을 다루는 등의 시도를 통해 자국 중심의 문화교류를 상호작용의 관점으로 전환할 수 있다.

세 번째, ‘문화융합’ 요소 중 분석기준 1 ‘문화융합을 흡수와 통합의 현상으로 이해하는지 여부’의 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 0개가 나왔다. 앞서 ‘문화적 상호작용’에서 살펴보았듯이 주로 신문물·근대문화·서양문화의 수용으로 인해 민중이 ‘계몽’되었다고 표현하고 있다. 또한 전근대적 문화가 신문물 수용 이후 생활양식이나 사회의식면에서 어떻게 대체되어 갔는지를 주로 서술하고 있어 기존의 문화가 더 발전한 근대문화·서양문화로 흡수되었다는 인식을 가지게 한다.

앞서 세 가지 요소의 분석 결과를 볼 때 ‘근대 국가 수립 운동과 국권 수호 운동’ 단위에서는 ‘문화의 상대성과 상호작용’ 관점이 반영되지 않았음을 알 수 있다.

## 2. 소수의 관점

소수는 주류집단에 속하지 못한 민족, 인종, 종교, 성별 및 성적 지향성, 장애, 정치·경제적 약자 등을 포괄하는 개념이다. ‘소수의 관점’이 서술에 반영되었는지 확인하기 위하여 분석 대상 단위에서 등장하는 소수를 ‘민족과 인종’, ‘종교’, ‘성별’, ‘정치·경제적 약자’로 범주화하여 정리하였다. 이를 ‘편견과 고정관념의 인식’, ‘소수의 입장 존중’의 요소로 나누어 분석하였다. 분석 대상에서 소수와 관련된 서술은 18개의 주제<sup>7)</sup>로 이루어져 있다. 다만, 주제에 등장하는 소수를 잘 드러내기 위해 이번 분석에서는 되도록 주제의 제목보다는 소수를 드러내는 명칭을 정하여 사용하였다. 1개 주제의 내용마다 요소별 분석기준을 만족시킬 때 ‘그렇다’, 분석기준을 만족시키지 않을 때 ‘그렇지 않다’로 분류하였다.

첫 번째, ‘편견과 고정관념의 인식’ 요소 중 분석기준 1 ‘다수 또는 소수에 대한 편견 서술’의 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 13개, ‘그렇지 않다’가 5개가 나왔다. ‘근대 국가 수립 운동과 국권 수호 운동’ 단위에서는 조선의 대외관계와 근대국가 수립 과정에서 발생한 역사적 사건의 전개 과정을 서술하고 있다. 대외관계 부분에서는 국가 간의 전쟁이나 조약 체결

7) 민족과 인종 범주의 주제로는 ‘오페르트’, ‘알렌’, ‘스티븐스와 이토 히로부미’ ‘베델’, 종교 범주의 주제는 ‘병인박해’, ‘개화정책과 위정척사 운동의 대립’, ‘개신교의 학교 설립’, ‘서양식 스포츠의 보급’, ‘동학’, 성별 범주의 주제로 ‘여성의 복식변화’, ‘여학교의 설립’, ‘국채보상운동의 여성참여’, 정치·경제적 약자 범주의 주제의 ‘임오군란’, ‘동학 농민 운동’, ‘갑오개혁’, ‘독립협회’, ‘항일의병전쟁’, ‘국채보상운동’이 있다.

의 사실들을 국가를 주어로 설명식으로 서술하고 있어 구체적인 이민족이나 타인종에 관한 관점을 파악하기 어렵다. 국내에서의 역사전개 과정에서 관련 내용이 거의 등장하지 않으나, 몇몇 인물들에 대한 서술을 통해 이민족이나 타인종에 대한 편견이 존재하는지를 살펴볼 수 있다.

‘민족이나 인종’에 관한 서술을 살펴보면 서술자의 주관에 배제한 채 역사적 행위 사실을 기술하는데 그치고 있다. 등장하는 인물의 행적을 보면 알렌이나 베델과 같이 조선에 우호적인 인물과 오페르트, 스티븐스, 이토 히로부미와 같이 적대적인 인물이 고루 등장하고 있어 다양한 인물의 행위를 파악할 수 있다.

‘소수 종교’로는 천주교와 개신교, 동학이 등장한다. 각 종교와 관련된 서술을 살펴보면 교과서 본문 서술에서는 편견이 반영된 서술이 확인되지 않는다. 다만, 당시 조선의 사람들이 왜 서양의 종교를 사악하다고 인식하였는지에 대한 설명이 부재한 상태에서 ‘개화정책과 위정척사의 대립’ 학습활동 사료에 ‘사악한 종교’, ‘사교’라는 표현이 등장하고 있어 보완이 필요해 보인다.

‘성별’로는 여성과 관련한 서술을 살펴보았다. 여성에 관한 서술은 거의 등장하지 않았다. 등장하는 경우에도 복장의 변화, 신식 교육의 대상화, 국민의 범주에 속하지 않는 존재로 서술되어 있다. 특정 여성이 등장하는 경우에도 왕실과 관련한 인물이 잠시 등장하는 정도였으며, 그마저도 양장 차림을 한 왕실 여성의 모습으로 등장하였다. 이는 여성을 수동적이고 역사의 전개과정에 영향을 미치지 못하는 존재로 인식하게 할 위험이 있다.

‘정치·경제적 약자’로는 ‘구식 군인’, ‘도시하층민’, ‘농민’, ‘시민’, ‘민족’, ‘의병’, ‘국민’ 등이 서술에 등장한다. 대부분의 서술에서 이들은 역사 전개과정을 주도적으로 이끌어가는 역동성을 가진 존재로 그려지고 있다. 다만, 갑오개혁에 대한 학습자의 이해를 돕기 위해 마련한 학습활동에서는 다양한 민중을 수동적으로 변화를 받아들이는 존재로 묘사하고 있다. 갑오개혁 당시 동학 농민군의 봉기가 진행 중이었으며, 일본에 대한 의존으로 국민의 지지를 받지 못하였다는 사실을 반영하여 재 서술될 필요가 있다.

‘편견과 고정관념의 인식’ 요소 중 분석기준 2 ‘고정관념을 지니고 소수의 문화를 바라보는지 여부’의 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 1개, ‘그렇지 않다’가 17개가 나왔다. 분석 대상 단원에서 소수의 문화가 거의 서술되지 않았을 뿐더러, 소수 문화에 대한 서술이라도 해당 문화를 소개하는데 그치고 있다. 다만, ‘개화정책과 위정척사의 대립’ 학습활동 사료에서 등장하는 ‘사악한 종교’, ‘사교’라는 서술이 편견과 고정관념을 반영한 표현임에도 당시 용어가 사용된 사회적 맥락을 설명하지 않아 ‘그렇다’ 쪽으로 분류하였다.

두 번째, ‘소수의 입장 존중’ 요소 중 분석기준 1 ‘소수의 입장에서 그들의 역사와 문화 서술 여부’와 분석기준 2 ‘소수를 배려하고 사회적 공존을 지향하는지 여부’의 분석 결과 각각 모두 ‘그렇다’ 쪽이 8개, ‘그렇지 않다’가 10개가 나왔다. 소수에 관한 서술을 살펴보면 정치·경제적 약자인 피지배 계층에 관한 서술에서는 어떠한 판단을 통해 역사적 행동을 선택하였는지, 문화를 어떻게 형성하였는지 그들의 관점에서 서술되어 있음을 확인할 수 있다. 구식군인, 하층민, 농민, 항일의병 등의 역사적 판단과 문화를 다룬 것이 그 예이다.

그러나 이민족이나 타인종, 소수종교, 여성에 관한 서술의 경우 소수자의 입장에서 서술이 이루어졌다고 보기 어렵다. 대외항쟁사가 주를 이루는 상황에서 이민족이나 타인종의 입장을

반영하여 그들의 역사적 행위나 문화를 서술하기에는 어려웠을 것으로 보인다. 천주교나 개신교와 관련한 서술도 마찬가지이다. 한편, 여성에 관한 역사나 문화는 서술 자체가 거의 존재하지 않는다. 역사와 문화에 등장하는 경우에도 문화 변화를 설명하기 위해 등장할 뿐, 여성의 입장을 반영하거나 배려하는 서술 내용은 부재하다. 앞서 언급한 서술 내용으로 미루어 볼 때 소수 입장의 존중 범주는 국내, 자국민, 남성을 중심으로 적용된 것으로 판단할 수 있다. 정치·경제적 약자의 범주에 속하는 구식군인이나, 동학 농민 운동의 주역들, 독립협회 구성원들, 항일의병들, 갑오개혁을 앞둔 백성들은 각각 지향하는 바가 다양하므로 필연적으로 다른 개인이나 집단과의 갈등 상황에 놓이게 된다. 그러나 각각이 제시하는 방법과 세부적인 지향점이 다소 상이할지라도 근대국가 형성이라는 동일한 방향을 지향하고 있다는 점의 전제하에 소수의 입장을 이해하고 공존을 지향하는 방향을 취했다고 볼 수 있다. 반면, 그 외 이민족과 타인종에 대한 서술이나, 동학을 제외한 소수 종교에 관한 서술, 갑오개혁에 대한 사람들의 반응을 다룬 서술에서는 주관을 배제하고 일어난 사실을 전달하는 방향을 취하거나 소수의 입장을 고려하지 않았다.

앞서 두 가지 요소의 분석 결과를 볼 때 ‘근대 국가 수립 운동과 국권 수호 운동’ 단원에서 ‘소수의 관점’이 일정 범주 내에서 제한적으로 반영되었다고 볼 수 있다.

### 3. 다원적 관점

다원적 역사 시각을 자국사에 적용할 경우 ‘민족’이나 ‘국가’ 중심의 역사인식을 해체할 수 있다. 한국사의 경우 민족과 국가가 여전히 계급, 인종, 성 보다는 강력한 역사인식의 도구로 작동하고 있다(김미경, 2013, 95). ‘역사적 경험의 다원화’ 요소에서는 전체 36개의 주제를 대상으로, ‘역사 인식 차의 완화’ 요소에서는 역사적 사실에 대한 평가가 서술된 10개의 주제와 역사인식의 차이가 나타나는 3개의 주제를 선정하였다. 1개 주제의 내용마다 요소별 분석기준을 만족시킬 때 ‘그렇다’, 만족시키지 않을 때 ‘그렇지 않다’로 분류하였다.

첫 번째, ‘역사적 경험의 다원화’ 요소 중 분석기준 1 ‘역사적 경험을 국가로 통합 여부’ 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 31개, ‘그렇지 않다’가 5개가 나왔다.<sup>8)</sup> 국가 간 조약 체결이나 영토와 주권을 둘러싼 외교 갈등을 다룬 경우, 역사적 경험의 주체를 국가나 민족으로 서술하였다. 조선정부의 강화도 조약 체결, 조선의 서양 열강과의 수교, 일본의 국권침탈, 독도 관련 역사 문제나 간도 문제에 있어서도 주어는 정부나 국가, 민족으로 나타난다. 중앙정부의 결정이나 대외관계의 변화는 국가나 민족을 이루는 여러 구성원들에게 각각 다양한 방식으로 영향을 미친다. 구성원들의 다양한 경험을 살펴봄으로써 우리는 과거 사실에 더 가까이 다가갈 수 있다. 이러한 점을 고려하였을 때 5개 주제의 서술에는 다원적 관점이 반영되지 않았다고 판단할 수 있다.

‘역사적 경험의 다원화’ 요소 중 분석기준 2 ‘역사 행위를 여러 개인이나 집단의 관점

8) 전체 36개의 주제 중 ‘그렇지 않다’에 해당하는 것은 ‘강화도 조약 체결’, ‘서양 열강과의 수교’, ‘고종의 퇴위’, ‘일제의 독도 침탈’, ‘간도 협약’이다.



에서 서술 여부' 분석 결과 '그렇다' 쪽이 31개, '그렇지 않다'가 5개가 나왔다. '그렇다'에 해당하는 31개의 주제를 11개의 역사적 행위로 범주화<sup>9)</sup>하였다. 관점과 교과서 서술 내용을 살펴보면 구체적 인물이나 집단과 관련된 역사적 행위를 다루는 경우 관련 개인이나 집단의 관점을 유추하여 서술하고 있음을 알 수 있다. 개인이나 집단의 행적을 서술하는데 중점을 두어 관점을 명확하게 드러내지는 않았다. 그러나 '왕권 강화를 위해'라는 표현이나 '개화정책을 반대한다는', '급진 개화파의 불만이 커져갔다'는 등의 표현을 통해 각각의 관점을 드러내고 있다. 또한 교과서 본문과는 별도로 '개인이나 집단이 남긴 기록', '경험한 사실', '가상 대화' 등의 학습 자료<sup>10)</sup>를 제시하여 개인이나 집단의 관점을 드러내고 있다. 이를 보았을 때 일부 주제에서 민족이나 국가 중심으로 서술되었으나 상당 부분에서 개인이나 집단의 관점이 반영되었음을 알 수 있다.

두 번째, '역사 인식 차의 완화' 요소 중 분석기준 1 '대립이나 갈등을 한쪽 편에서 평가하는지 여부' 분석 결과 '그렇다' 쪽이 2개, '그렇지 않다'가 8개가 나왔다. 서술 내용을 살펴보면 주제 '동학농민운동', '항일의병전쟁'을 제외한 나머지 8개의 주제에서는 긍정적인 면과 한계점, 사건을 주도한 세력과 그렇지 않은 세력의 관점이 비교적 고루 다루지고 있음을 알 수 있다. 서술 부분에서 주어가 등장하지 않는 등 서술자가 초월적인 위치에서 평가하는 형태를 취하고 있으나, 각각의 대립되는 입장을 아울러 언급함으로써 평가의 균형을 도모하고 있다.

'역사 인식 차의 완화' 요소 중 분석기준 2 '국가나 사회 집단 간 역사인식 차이의 완화와 통합 모색 여부' 분석 결과 '그렇다' 쪽이 3개<sup>11)</sup>, '그렇지 않다'가 0개가 나왔다. 역사적 사실을 다원적 관점에서 바라보는 것은 필연적으로 인식의 차로 인한 갈등이나 대립의 발생과 연결된다. 대립이나 갈등이 빚어지는 역사적 사건들에 대해 일괄적으로 상대주의적 관점을 극단적으로 인정하는 것은 사회적 화합이나 공존을 도모하는 다문화 교육의 지향점과 맞지 않다. 다문화 교육에서는 이러한 갈등을 슬기롭게 풀어갈 수 있도록 갈등을 해결하는 능력의 향상까지 교육의 범주에 넣고 있다. 갈등을 해결하고 공존을 모색하는 것은 인류의 공적 가치와 인간의 존엄성에 기반을 두어 문제를 바라볼 때 가능하다. 그러나 이를 강요하는 것은 화합을 이루는 방법이 될 수 없다. 대신 관점의 차를 드러내고 논의를 통해 차이의 완화를 모색하는 식의 학습방법을 취할 수 있다.

서술 내용의 경향은 크게 두 가지로 나뉘볼 수 있다. 첫 번째는 국가 간 역사인식이 다른 경우이다. 조선과 다른 나라 간에 이해관계가 다르거나 갈등이 발생한 경우, 외부세력의 역사적 행위를 부당한 것으로 서술하고 있다. '일제의 독도 침탈'이 그 예이다. 그러나 이는 인식의 차의 완화를 모색할 수 있는 사실이 아니며, 현재도 갈등을 빚고 있는 사안이다. 다만,

9) 11개의 행위는 '홍선대원군의 통치체제 정비', '위정척사 운동', '임오군란', '갑신정변', '동학농민운동', '독립협회 조직', '독립협회 활동', '독립협회 해산과 대한 제국 수립', '항일 의병 전쟁', '의거 활동', '애국계몽운동'이다.

10) 학습자료는 '최초의 구미 사절단, 보빙사', '개화정책과 위정척사 운동의 대립', '삼화-구식군인과 도시 하층민의 대화', '동학 농민군의 격문, 동학농민운동의 성격', '갑오개혁으로 달라진 사회 모습', '개항 이후 정치세력의 동향', '독립협회의 의의와 한계', '근대 학교 학생의 하루', '신문물의 도입과 사회의식의 변화', '을사조약에 대한 민족의 저항', '군대 해산과 후기의병', '이회영과 국의 독립군 기지 건설', '삼화-여러 사회구서원의 대화 재구성'이다.

11) '그렇다'에 해당하는 3개의 주제는 '홍선대원군의 통상수교 거부정책', '개화를 둘러싼 갈등', '일제의 독도 침탈'이다.

해당 단원에서는 서술되어 있지 않으나 ‘Ⅲ. 대한민국의 발전’ 단원에서 역사 문제로 인한 갈등과 더불어 평화를 위한 노력들을 서술하고 있음을 고려하여 해당 주제를 ‘그렇다’로 분류하였다. 두 번째는 분석 대상 단원에서 민족과 국가 내 범주에서 구체적 인물이나 집단 간 입장, 인식 차와 관련된 역사적 행위를 다룬 경우이다. 이 경우 위 표에서와 같이 입장의 차이를 드러내는 글을 배치하고 이와 관련된 학습활동을 마련하는 구성을 취하고 있다. ‘홍선대원군의 통상수교 거부정책’, ‘개화를 둘러싼 갈등’에서 상반된 입장을 서술하고 학습자가 생각해볼 수 있는 질문을 제시하는 서술이 그 예이다. 과거의 인식의 차 뿐 아니라 현재에서 평가가 엇갈리는 역사적 사안에 대해 다양한 관점에서 평가하거나 역사인식 차이의 통합을 도모하고 있음을 확인 할 수 있다.

앞서 두 가지 요소의 분석 결과를 통해 ‘근대 국가 수립 운동과 국권 수호 운동’ 단원 서술의 대부분에 ‘다원적 관점’이 반영되었다고 판단할 수 있다.

#### 4. 다중정체성

‘다중정체성’이 반영되었는지 확인하기 위해 ‘복합 정체성’, ‘역사행위의 중층성’, ‘정체성의 변화’ 요소로 나누어 서술 내용을 분석하였다. 해당 단원의 서술에서 등장하는 다양한 개인과 집단 중 비교적 높은 비중을 차지하는 13개의 ‘개인 또는 집단’을 분석대상으로 설정하였다.<sup>12)</sup> 1개의 대상마다 요소별 분석기준을 만족시킬 때 ‘그렇다’, 분석기준을 만족시키지 않을 때 ‘그렇지 않다’로 분류하였다.

첫 번째, ‘복합정체성’ 요소 중 분석기준 1 ‘한 개인이나 집단의 여러 정체성을 가질 수 있는지 여부’ 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 12개, ‘그렇지 않다’가 1개가 나왔다. 13개의 개인 중 홍선대원군에 대한 서술을 제외한 나머지 대상에 대해서는 인물들의 행적의 변화를 통해 다양한 정체성의 변화를 추론할 수 있도록 서술되어 있다. 설명식 서술의 형태를 취하고 있으므로 개인이나 집단의 정체성에 대한 자세한 설명이나 서술자의 판단이 드러나지 않아 명확하게 파악하기에는 어려움이 있다. 그러나 본문 이외에 ‘주요 인물들의 삶을 소개 후 인물별 사고의 변화나 지향했던 바를 생각해보는 활동’이나, ‘의병이나 동학농민군의 성격 변화와 관련한 자료’ 등을 추가로 제시하여 본문서술 형태의 한계를 보완하고 개인이나 집단의 변화를 더 구체적으로 파악할 수 있도록 하였다.

‘복합정체성’ 요소 중 분석기준 2 ‘행위자의 한 측면에만 초점 맞추어 역사 서술하였는지 여부’ 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 13개, ‘그렇지 않다’가 0개가 나왔다. 각 인물이나 집단의 역사적 행위에 대해 한 가지 이하의 동기나 배경을 서술하고 있다. ‘홍선대원군의 정책은 왕권을 강화하고 위해서’, ‘동학농민운동은 교조의 누명을 벗기 위해서’라는 식이다. 이러한 서술은 역사적 행위자가 행동을 선택하기까지의 고민이나 다양한 정체성 등이 반영된 흔적을 지우고 역사적 행위를 단순하게 파악하게 하는 위험성을 내포한다.

두 번째, ‘역사적 정체성의 중층성’ 요소 중 분석기준 1 ‘역사적 정체성이 여러 층위를

12) 분석대상 중 개인은 ‘홍선대원군’, ‘고종’, ‘박영효’, ‘김옥균’, ‘서재필’, ‘김홍집’, ‘전봉준’, ‘최익현’이다. 집단은 ‘보수적 유생’, ‘개화파’, ‘동학 농민군’, ‘항일 의병’, ‘신민회’이다.

보여주는지’와 분석기준 2 ‘역사적 정체성이 여러 단계를 거쳐 형성되는지 여부’ 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 12개, ‘그렇지 않다’가 1개가 나왔다. 역사적 행위자의 행적 변화나 성격 변화를 서술하는 것은 해당 역사적 행위자의 성격을 파악하는데 도움을 준다. 인물의 행적 변화를 서술하여 앞선 역사적 경험으로 새로운 정체성이 추가되거나, 또는 기존 정체성이 변화하였음을 추론할 수 있다. 이러한 서술 경향이 비교적 선명하게 드러난 내용을 살펴보면, 서재필의 경우를 들 수 있다. 양반으로 출생하여 급진개화파로 성장하였으며, 이후 갑신정변을 일으킨 그의 행적을 서술하고 있다. 미국에서의 오랜 망명생활 후 귀국하여 독립협회를 운영하였다는 서술을 통해 그의 역사적 행위에 다양한 정체성이 덧입혀져 있음을 간접적으로 추측할 수 있다. 한편, 인물의 성장과정이나 역사적 경험과 더불어 역사적 행위에 관한 서술을 통해 행위의 형성 단계를 파악할 수 있다. ‘개화파의 분화 과정’이나 ‘동학농민군의 성격 변화’, ‘신민회의 활동 변화’를 통해 대외적인 상황과 내적인 변화가 상호작용을 거쳐 새로운 선택과 행동으로 이어졌음을 파악할 수 있다.

세 번째, ‘정체성의 변화’ 요소 분석기준 1 ‘정체성을 고정된 것으로 서술하는지 여부’와 분석기준 2 ‘정체성 형성을 사회문화적 맥락에서 서술하는지 여부’의 분석 결과, 둘 모두 ‘그렇다’ 쪽이 12개, ‘그렇지 않다’가 1개가 나왔다. 정체성 서술에 관하여 앞서 다루었던 해당 단원은 설명식 서술형식을 취하여 인물의 행적을 통해 간접적으로 정체성의 변화를 추론할 수 있도록 되어 있다. 정체성이 고정된 것으로 서술되었다고 판단한 대상은 홍선대원군이다. 그러나 이는 왕권강화나 통상거부 정책에 대해서만 서술되어 있고 이후 홍선대원군의 행적이 서술에 등장하고 있지 않기 때문이다. 그 외의 개인이나 집단에 관한 서술은 역사적 행위 이후 어떠한 행적을 보였는지, 또는 역사적 행위를 선택할 당시 어떠한 상황에 있었는지가 서술되어 있어 정체성의 변화를 간접적으로 파악할 수 있다.

세 가지 요소의 분석 결과를 통해 ‘근대 국가 수립 운동과 국권 수호 운동’ 단원 서술의 대부분에 ‘다중정체성’이 반영되었다고 판단할 수 있다.

## 5. 역사서술의 구성성

교수학습과정에서 역사지식은 다양한 형태로 학생들에게 제시되지만, 그 중 가장 빈번하게 사용되는 것은 과거에 남긴 기록이나, 그 기록들을 재구성하여 학습활동에 적합하도록 편집한 교과서이다. 텍스트는 서술 과정에서 필연적으로 서술자의 관점이 반영된다. 학습자에게 이러한 역사지식의 성격을 드러내고 다양한 해석을 유도하는 것은 중요하다. ‘역사서술의 구성성’이 반영되었는지 확인하기 위해 ‘역사 서술의 텍스트적 성격’, ‘역사 해석의 유도’의 요소로 나누어 서술 내용을 분석하였다. 분석 대상 전체는 37개 주제로 이루어져 있으며, 1개 주제의 내용마다 요소별 분석기준을 만족시킬 때 ‘그렇다’, 분석기준을 만족시키지 않을 때 ‘그렇지 않다’로 분류하였다.

첫 번째, ‘역사 서술의 텍스트적 성격’ 요소의 분석기준 1 ‘역사 사실과 해석의 구분 여부’, 분석기준 2 ‘서술의 주체가 드러나는지 여부’, 분석기준 3 ‘텍스트 저자의 의도나 사고과정 드러나는지 여부’ 분석 결과, 3가지 모두 ‘그렇지 않다’가 37개가 나왔다. 분석 대상 교과서 서술의 가장 큰 특징은 ‘객관적이고 보편적인’ 서술을 지향하면서 설명적 텍

스트 양식에 따라 기술된 부분이 많다는 것이다. 또한 논쟁을 유발할 수 있는 내용을 피하고, 저자의 해석이나 가치판단이 개입되지 않도록 하려는 경향도 보인다. 교사나 학생들에게 객관성을 지닌 서술로 받아들여지도록, 주관적인 견해나 의견, 주장이 철저히 배제되거나 객관적 사실과 논증으로 탈바꿈하여 나타났다. 또한 교과서 서술의 주체인 저자, ‘나’를 숨김으로서 이른바 진리의 효과를 극대화 하려고 하고 있다(방지원, 2007, 169-204). 이러한 익명적 글쓰기는 기본적으로 3인칭 직설법, 과거(완료) 시제를 쓰면서 목소리의 주인공이 누구인가에 대한 독자의 의문을 희석하고 말의 내용을 ‘객관적’인 진실인 양 그대로 믿게 만든다(곽차섭, 2003, 223-224).

서술주체의 등장과 마찬가지로 서술자 사고과정을 드러내는 것(이미미, 2000, 45.)<sup>13)</sup>은 역사 서술의 텍스트적 성격을 인식하게 하는 효과적인 장치가 되어준다. 그러나 위에 언급한 바와 같이 분석 대상 단원은 설명적 텍스트 형식을 취하고 있어 구성성을 인식하기 어렵다.

두 번째, ‘역사 해석의 유도’ 요소의 분석기준 1 ‘독자를 역사해석의 주체로 유도하는지 여부’, 분석기준 2 ‘학습자의 다양한 해석 유도 여부’ 분석 결과, 2가지 모두 ‘그렇다’ 쪽이 2개<sup>14)</sup>, ‘그렇지 않다’가 35개가 나왔다. 내용을 살펴보면 학습 자료를 읽고 자신의 의견을 말하는 학습활동이 마련되어있음을 확인할 수 있다. 역사적 인물이나 집단의 선택, 또는 행위에 대한 평가가 엇갈리는 경우 양자택일을 하고 설명하게 하는 활동이다. 주제 ‘홍선 대원군의 통상수교 거부 정책’에서는 홍선 대원군의 대외 정책에 관해 자신의 견해를 밝히도록 하고 있다. 또한 ‘개화정책과 위정척사 운동’에서도 비슷한 종류의 활동을 제시하였다. 그러나 학습활동 제시문에 학습활동 결과 도출되어야 하는 ‘평가’가 이미 서술되어 있다. 위 표의 밑줄 그어진 부분은 평가가 서술된 부분을 표시한 것이다. 화자가 드러나지 않는 상태로 서술된 ‘평가’의 내용은 바꿀 수 없는 지식으로 학습자에게 받아들여져 다양한 해석을 어렵게 한다. 그 외 학습활동도 교과서 본문에 서술된 역사 지식을 다시 재확인하는 형태로 구성되어 있다.

두 가지 요소의 분석 결과 ‘근대 국가 수립 운동과 국권 수호 운동’ 단원 서술의 대부분에 ‘역사서술의 구성성’이 반영되지 않았음을 알 수 있다.

#### IV. ‘지역세계의 형성과 발전’의 다문화적 관점 분석

##### 1. 문화의 상대성과 상호작용

‘지역세계 형성과 발전’ 단원에서는 기원후 300년대부터 1100년대 동아시아, 서아시아,

13) 이미미는 역사가의 사고과정이 드러나는 서술의 특성을 네 가지로 제시하였다.

첫째, 역사가의 역사적 문제인식과 해결을 문답식 구성으로 표현한다. 둘째, 역사가가 하나의 결론을 내릴 수 있게 해 준 사료나 다른 증거의 출처를 명시적으로 밝히고 사료의 내용의 읽고, 구성하며, 그 가치와 한계를 논하는 과정을 포함한다. 셋째, 역사적 상상력을 사용하여 연구 대상인 인물의 입장에서 사고한 내용을 담는다. 넷째, 저자의 관점과 독자에 대한 고려가 나타난다.

14) ‘그렇다’에 해당하는 주제는 ‘홍선대원군의 통상수교 거부정책’, ‘개화정책과 위정척사 운동’이다.

동남아시아, 이슬람, 서유럽 문화권에서 발생한 역사적 사건들을 다루고 있다. 이 시기에는 지역별로 다양한 문화적 요소들이 융합하여 각각의 문화권을 형성하였다. 문화권 내 다양한 문화들이 공존하며, 동시에 다양한 문화권들이 자리 잡는 ‘다문화의 시기’로 볼 수 있다.

해당 단원은 다양한 지역의 역사를 문화권별로 나누어 하나의 대단원에서 다루는 만큼 각 중단원마다 정치사 주제와 문화사 주제를 동시에 배치하고 있다. 또한 서술 분량이 작은 일본이나 동남아시아 각국의 경우 하나의 주제에서 정치사와 문화사를 동시에 서술하고 있다. 한국사와 세계사를 구분하여 전체 단원을 구성하였으므로 분석 대상 단위에서는 한국사 관련 서술이 거의 이루어지지 않았다. 분석 대상 단원의 구성 및 내용의 성격을 고려하여 앞서 제시한 표 1의 ‘다문화적 관점의 역사이해’ 요소 중 ‘문화의 사회적 맥락 반영’ 요소의 분석기준 2와 ‘문화적 상호작용’ 요소의 분석기준 2를 제외한 나머지 요소를 기준으로 삼았다.

대단원은 동아시아, 서아시아, 동남아시아, 이슬람, 유럽의 5개 문화권으로 구성되어 있으며, 전체 주제 중 문화와 관련된 주제는 16개<sup>15)</sup>이다. ‘문화의 상대성과 상호작용’의 4가지 요소 중 ‘문화의 사회적 맥락 반영’은 16개의 주제를 대상으로 분석하였다. ‘이(異)문화의 이해’는 5개 문화권을 대상으로, ‘문화적 상호작용’과 ‘문화융합’ 요소는 문화의 상호작용과 융합을 다룬 11개의 주제를 대상으로 분석을 진행하였다. 1개 주제, 또는 문화권 마다 요소별 분석기준을 만족시킬 때 ‘그렇다’, 분석기준을 만족시키지 않을 때 ‘그렇지 않다’로 분류하였다.

첫 번째, ‘문화의 사회적 맥락 반영’ 요소 중 분석기준 1 ‘문화형성의 사회적 맥락 서술’의 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 10개, ‘그렇지 않다’가 6개가 나왔다. 교과서 서술 내용을 살펴보면, 문화형성 과정의 사회적 맥락을 고려하여 서술하고 있음을 알 수 있다. ‘위진남북조 시대의 사회’에서는 북위의 문화 수용 정책과 문화형성을 연결하여 서술하고 있으며, ‘당의 문화’에서는 당의 국제적 문화 발달이 당시 당의 문화적 개방정책에서 기인한 것임을 서술하고 있다. ‘동아시아 문화권’과 ‘야마토 정권의 성립’, ‘나라 시대와 헤이안 시대’, ‘이슬람교의 확산’, ‘프랑크 왕국이 발전’, ‘봉건제의 성립’은 당시 대내외적인 교류의 상황에 따라 지역 특유의 문화가 발전하는 과정을 다루고 있다. 또한 ‘힌두 문화의 발달’에서는 사회의식이 변화를 배경으로, ‘반도에 있던 여러 나라’에서는 교류와 동시에 지리적 특성을 배경으로 다양한 문화가 발달한 사실을 언급하고 있다.

그러나 ‘섬지역의 나라들’이나, ‘이슬람 문화의 형성’, ‘자연과학의 발달’ 등 일부 주제에서는 문화 형성에 대한 맥락 없이 의복이나 음식, 생활양식, 문화재, 문화현상 등 표면적으로 드러나는 문화의 변화상을 나열식으로 서술하는 경향을 보이기도 하였다. ‘비잔티움 제국의 문화’와 ‘동유럽 문화의 형성’, ‘크리스트교 중심의 문화’에서도 변화만 다루었을 뿐 변화의 사회적 맥락은 언급하지 않았다.

두 번째, ‘이(異)문화의 이해’ 요소 중 분석기준 1 ‘다른 민족이나 국가의 문화를 당사자의 관점으로 바라보기’의 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 3개, ‘그렇지 않다’가 2개가 나왔

15) 16개의 주제는 ‘위진남북조 시대의 사회’, ‘당의 문화’, ‘야마토 정권의 성립’, ‘나라 시대와 헤이안 시대’, ‘힌두 문화의 발달’, ‘이슬람교의 확산’, ‘반도에 있던 여러 나라’, ‘섬 지역의 나라들’, ‘이슬람 문화의 형성’, ‘자연과학의 발달’, ‘프랑크 왕국의 발전’, ‘봉건제의 성립’, ‘비잔티움 제국의 문화’, ‘동유럽 문화의 형성’, ‘크리스트교 중심의 문화’이다.

다. 본문의 서술을 5개의 문화권으로 나누어 살펴보면 주로 문화현상을 소개하고 있을 뿐 당사자의 관점에서 문화를 이해하려는 시도는 보이지 않는다. 이는 본문이 설명식 서술 형태를 취하고 있는 것과 무관하지 않다. 당사자의 관점에서조차 자세히 서술하지 않지만, 상대 문화를 우리의 입장에서 판단하거나 편견을 지니고 바라보는 오류를 범하지 않으려는 시도라고도 볼 수 있다.

다만, 해당 문화권 인물이 자신의 입장에서 문화적 현상을 설명하는 글을 읽기자료나 역사 탐구활동으로 제시하여 본문의 서술을 보완하고 있다. ‘동아시아 문화권’에서는 북위 황제의 의도와 문화적 발달을 연결하여 언급하고 있으며, ‘서아시아 문화권’에서는 힌두교도를 가상으로 등장시켜 문화적 특징을 당사자의 입장에서 서술하고 있다. ‘유럽 문화권’에서도 중세 유럽인의 믿음을 설명하며 그들의 입장에서 어떠한 의미를 지녔는지 다루고 있다. 그러나 동남아시아와 이슬람 문화권의 경우에는 별도 자료가 없고, 제시된 경우에도 문화의 일부 현상만을 다루고 있다. 이를 볼 때, 당사자의 관점보다는 객관적 서술, 설명식 서술을 지향하되, 일부에서는 자료의 제시를 통해 서술의 한계점을 보완하고자 시도하였음을 알 수 있다.

‘이(異)문화의 이해’ 요소 중 분석기준 2 ‘문화권의 성격을 해당 문화권의 문화요소에 비추어 규정하였는지 여부’의 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 4개, ‘그렇지 않다’가 1개가 나왔다. 문화권별 문화요소 서술한 부분을 살펴보면 대부분 문화요소를 통해 해당 문화권이 지닌 성격을 함께 다루고 있다. 다만, 동남아시아의 경우 인도와 중국의 문화적 영향력으로 문화권이 형성되었다고 서술하여 동남아시아 고유의 문화 요소가 부재하다는 인식을 형성하게 할 위험이 있어 보인다. 그러나 본문과는 별도로 동남아시아의 지리적 위치와 타문화권의 문화요소 전과 과정을 소개하여 인도와 중국 문화권이 일방적으로 해당 지역에 덧입혀진 것이 아님을 알 수 있게 배려하고 있다. 따라서 대부분의 서술이 위 분석기준에 부합하였다고 판단할 수 있다.

세 번째, ‘문화적 상호작용’ 요소 중 분석기준 1 ‘문화교류를 상호작용의 관점으로 서술 여부’의 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 7개, ‘그렇지 않다’가 4개가 나왔다. 전반적으로 문화권간, 또는 문화권 내부의 문화교류를 상호작용의 관점에서 서술하고 있다. 주로 문화와 문화가 만나서 새로운 문화를 형성한 내용을 다루거나, 해당 문화가 어디서 영향을 받았으며 이후 다른 문화에 어떻게 영향을 주었는지에 대한 내용이 그것이다.

그 예로 다음 내용들을 들 수 있다. ‘위진남북조 시대의 사회’에서 북방 유목민족과 한족이 문화로 인해 새로운 문화가 발전한 것, ‘당의 문화’에서 많은 사람들의 교류로 국제적 문화가 형성된 것, ‘동아시아 문화권’에서 동아시아 각국에서 당과 고유의 문화가 상호작용으로 고유의 문화가 형성된 것, ‘힌두 문화의 발달’에서 불교와 브라만교, 민간 신앙의 결합으로 새로운 문화를 형성한 것, ‘이슬람교의 확산’에서 이슬람교의 인도 유입 이후 문화융합이 일어난 것, ‘자연 과학의 발달’에서 기존 페르시아와 인도 등의 학문을 이슬람 세계가 발전시켜 서유럽에 전파한 문화적 흐름을 다룬 것, ‘프랑크 왕국의 발전’에서 게르만 문화와 크리스티오의 융합을 서술한 것, ‘비잔티움 제국의 문화’에서 헬레니즘과 로마의 전통의 융합을 언급한 것이 구체적인 내용이다. 위 서술들을 통해 문화는 지속적으로 영향을 주고받으며 그 결과 새로운 문화가 형성되고 발전한다는 것을 알 수 있다.

그러나 일본, 동남아시아, 동유럽 문화에 대해서는 주요 문화권의 영향을 받아 그 문화가

영향을 받았거나, 발전했음을 언급하는데 그치고 있다. ‘야마토 정권의 성립’ 부분에서 도래인으로 인해 새로운 문화를 수용했다는 사실만을 언급한 것이나, ‘반도에 있던 여러 나라’에서 인도 문화와 중국 문화의 수용만을 서술한 것이 이에 해당한다. 또한 ‘동유럽 문화의 형성’ 역시 기존 슬라브 족이나 러시아 지역에 비잔티움 문화가 전파된 사실만을 다루고 있어 문화적 상호작용을 파악하기 어렵다. 이는 문화교류의 과정에서 전파된 문화적 요소가 토착문화를 대체해나갔다는 인식을 심어줄 우려가 있다.

네 번째, ‘문화융합’ 요소 중 분석기준 1 ‘문화가 합쳐지는 것을 융합으로 이해하는지 여부’의 분석 결과 ‘그렇다’가 8개, ‘그렇지 않다’가 3개가 나왔다. 해당 요소의 분석은 ‘문화적 상호작용’ 요소 중 분석기준 1의 분석과 크게 다르지 않다. 앞서 일방적으로 문화가 전파된 부분만 언급한 ‘야마토 정권의 성립’, ‘반도에 있던 여러 나라’, ‘동유럽 문화의 형성’을 ‘그렇지 않다’로 분류하였다.

네 가지 요소의 분석 결과를 볼 때 ‘지역세계의 형성과 발전’ 단원에서 ‘문화의 상대성과 상호작용’ 관점이 제한적으로 반영되었다고 볼 수 있다.

## 2. 소수의 관점

‘지역세계의 형성과 발전’ 단원은 다양한 민족과 여러 문화권의 역사를 다루고 있으므로 이민족이나 타인종이라는 범주로 소수를 설정하는데 어려움이 있다. 따라서 한국사 단원의 서술 분석과는 달리 ‘이민족과 타인종’에 관한 전체적 서술 경향을 살펴보면, 주제별 분석에서는 이를 제외하였다. 전체 서술에서 ‘종교’, ‘성별’, ‘정치·경제적 약자’를 기준으로 소수를 범주화하여 13개의 주제<sup>16)</sup>를 선정하여 요소별 분석을 진행하되, ‘편견과 고정관념의 인식’의 분석기준 2는 앞의 ‘문화의 상대성과 상호작용’에서의 문화와 관련된 16개의 주제를 분석 대상으로 삼았다. 또한 ‘소수의 입장의 존중’ 요소에서는 사회적 약자의 성격을 강하게 가진 여성·피지배층과 관련된 6개의 주제를 분석 범위로 설정하였다. 1개 주제마다 요소별 분석기준을 만족시킬 때 ‘그렇다’, 분석기준을 만족시키지 않을 때 ‘그렇지 않다’로 분류하였다.

‘이민족과 타인종’에 관한 전체적인 서술 내용을 살펴보면 이전 교과서 서술(조흥국·이옥순, 2007, 52-186)<sup>17)</sup>에 비해 편견을 제거하고 균형 잡힌 관점을 취하고 있음을 알 수 있다. 기존 역사 서술에서는 유럽과 중국 중심의 서술 속에서 그들 이외의 민족이나 타인종에 대해 침략을 일삼는 존재로, 또는 문화적으로 야만성을 지니거나 미개한 대상으로 그려지고는 하였다. 그러나 이러한 서술은 분석대상 단원의 서술에서 찾아보기 어려웠다. 이질적인 민족이나 인종간의 접촉을 서술하는 경우 문화상대주의적 입장에서 상호작용이 어떻게 일어났는지, 각

16) 종교의 범주에 해당하는 주제는 ‘남북조 시대의 불교와 도교’, ‘굽타왕조의 브라만교와 힌두교’, ‘인도의 이슬람교’, ‘동남아시아의 상좌부 불교’, ‘동남아시아의 힌두교와 대승불교’, ‘서아시아의 이슬람교’, ‘서유럽의 로마 교회’이다. 성별 범주에 해당하는 주제는 ‘캄보디아-암사라 무희’, ‘유럽-귀부인의 그림’, ‘잔 다르크’이다. 정치·경제적 약자 범주의 주제는 ‘수나라 백성들의 반란’, ‘황소의 난’, ‘자크리의 난’이다.

17) 이 글은 7차 교육과정의 중학교 사회와 고등학교 세계사의 서술 내용을 분석한 것이다. ‘민족과 인종에 대한 편견’과 관련하여 중앙유라시아사 서술에서 유목민족에 대한 편견, 인도사 서술에서는 종교와 문화를 강조함으로써 인도를 수동적 존재로 인식하는 문제 등을 제시하였다.

각 어떠한 상황을 배경으로 역사적 행위를 선택하였는지 다루는 등 이전 교과서 서술에서 문제 제기되었던 역사적 편견을 제거하기 위해 노력한 흔적이 보인다.

다만, 인도사의 경우 여전히 종교와 문화 중심으로 역사를 서술하고 있어 개선이 필요하다. 종교와 문화 중심적이며 인도의 고유성을 강조하는 서술은 인도의 영광이 힌두문화와 종교가 변성한 고대에 있다고 강조한 영국 제국주의 역사의 산물이다. 또한 해당 단원에서 굽타 왕조 시기 힌두교가 성립되었으며, 이를 인도 고유성과 연결하여 서술하는 것은 인도인과 힌두 교인을 동일시하게 만든다. 이러한 관점은 인도에 존재한 무슬림과 다른 종교를 믿는 사람을 인도인이 아닌 존재로 간주하는 오류를 범하게 한다(이옥순, 2007, 157-165).

그 외 서술내용을 ‘편견과 고정관념의 인식’ 요소 중 분석기준 1 ‘다수 또는 소수에 대한 편견 서술’에 따라 분석한 결과 ‘그렇다’ 쪽이 6개, ‘그렇지 않다’가 7개가 나왔다. ‘종교’ 관련 서술을 살펴보면 대부분의 정치·사회적 배경과 연관 지어 종교의 성립배경이나 특징을 이해를 하도록 돕고 있다. 이슬람교의 문화에 대한 설명이나 기독교가 유럽인들의 생활에 미친 영향을 따로 다룬 서술이 각 종교에 대한 이해를 돕는 서술에 해당한다. 한편, 인도의 힌두교에 관한 서술에서는 개선이 필요한 점도 보인다. 인도의 이슬람교의 유입에 관한 서술에서 카스트제도를 부정적인 것으로, 이슬람교를 평등을 지향하는 긍정적인 것으로 서술한 부분은 다소 특정 종교에 대한 편견을 형성하게 할 위험이 있다. 그러나 대부분의 서술은 특정 종교에 대한 편견을 반영하지 않았다.

‘성별’에서 소수를 여성으로 설정하고 서술내용을 살펴본 결과 여성은 교과서 본문에 거의 등장하지 않았다. 대신 학습을 돕기 위해 학습 자료에서 일부 다루어진 것을 확인할 수 있다. 유럽사 서술 부분에서 잔 다르크의 역사적 활약과 이후 유럽 역사 전개에 미친 영향력을 제외한 다른 서술을 살펴보면 여성을 춤을 추는 무희로, 또는 전쟁터에 나가는 기사를 기다리는 존재로 서술되어 있다. 이는 여성이 수동적인 존재라는 편견이 반영된 서술로 볼 수 있다.

마지막 ‘정치·경제적 약자’의 경우 피지배층을 들 수 있다. 피지배계층에 관한 서술은 거의 등장하지 않는다. 몇몇 부분에서 등장하는 서술을 살펴보면 대부분 통치의 대상으로, 가혹한 통치로 인해 고통을 받다 반란을 일으키는 존재로 표현된다. 이는 피지배계층을 수동적이며 역사의 흐름에 빗겨 나있는 존재로 인식하게 한다.

‘편견과 고정관념의 인식’ 요소 중 분석기준 2 ‘고정관념을 가지고 소수의 문화를 바라보지 않는지 여부’의 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 15개, ‘그렇지 않다’가 2개가 나왔다. 기존 소수의 문화에 대해서는 주류문화에 비해 열등하여 일방적으로 문화를 수용하거나 동화된다는 고정관념이 있었다. 그러나 앞서 문화와 관련된 교과서 서술 내용을 살펴보면 일부 주제를 제외하고 대부분 문화상대주의의 입장에서 서술하였음을 알 수 있다. 유목 민족과 한족의 문화교류를 일방적 흡수가 아닌 융합으로 서술한 부분이나, 동아시아 문화 요소가 여러 나라의 문화 간 상호작용으로 발전하였다는 서술이 대표적인 그 예이다. 그 외 동남아시아의 문화가 다양한 교류를 배경으로 다양성과 역동성을 지니게 되었다는 점을 다루고 있다. 유럽의 크리스티교 중심 문화에 대한 이해를 돕기 위해서 당시 중세 유럽인들의 생활과 사고방식을 소개하는 내용을 서술하고 있다.

그러나 일부 소주제에서는 고정관념이 개선되지 않은 서술도 찾아볼 수 있다. 인도의 힌두 문화인 카스트제도를 부정적으로 표현한 서술은 정체된 인도와 발전되고 합리적인 영국을 대



조하는 인식과 크게 다르지 않다. 주변을 침략한 다양한 민족의 역사서술에 비해 약탈성이 강조된 바이킹족에 대한 서술은 특정 민족에 대한 편견을 형성하게 할 위험이 있다.

두 번째, ‘소수의 입장 존중’ 요소 중 분석기준 1 ‘소수의 입장에서 그들의 역사와 문화 서술 여부’의 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 0개, ‘그렇지 않다’가 6개가 나왔다. 또한 분석기준 2 ‘소수를 배려하고 사회적 공존을 지향하는지 여부’의 분석 결과로는 ‘그렇다’ 쪽이 3개, ‘그렇지 않다’가 3개가 나왔다. 여성이나 피지배층의 입장은 서술에서 찾아보기 어렵다. 여성은 서술 대상에서 제외되었으며 일부 전체적인 서술을 설명하는 이미지 자료로 등장할 뿐이다. 이와 마찬가지로 피지배층 역시 왕조의 교체나 사회·경제 체제의 변화 과정에서 반란을 일으켜 체제 붕괴에 영향을 주는 집단으로 등장한다. 따라서 전체 서술에서 그들의 역사와 문화는 서술되지 않았다고 볼 수 있다.

소수에 대한 배려와 사회적 공존의 지향여부는 소수자에 대한 배려, 평화, 공존에 대해 의미를 부여하고 이를 지향하는 서술인지 확인을 통해 알 수 있다. 해당 단원은 역사적으로 발생한 사건에 대해 다루되, 소수자를 배려하지 못한 사건을 비판적으로 묘사하였다. 대운하 공사 동원으로 인한 백성들의 고통을 다룬 서술, 당 지배 체제의 붕괴로 인해 힘들어진 백성들이 일으킨 난을 다룬 서술이 그 예이다. 이와는 달리 여성은 서술 대상에서 제외되었다.

두 가지 요소의 분석 결과를 볼 때 ‘지역세계의 형성과 발전’ 단원에서 ‘소수의 관점’ 반영되지 않았음을 알 수 있다.

### 3. 다원적 관점

‘다원적 관점’의 반영 여부를 분석하기 위하여 ‘역사적 경험의 다원화’ 요소에서는 전체 34개의 주제를 대상으로, ‘역사 인식 차의 완화’ 요소의 분석기준 1에서는 역사적 사실에 대한 평가가 서술된 8개의 주제를 대상으로 분석하였다. 다만, ‘역사 인식 차의 완화’ 요소의 분석기준 2는 국가나 사회집단 간 역사인식의 차이를 다룬 서술의 부재로 분석을 진행하지 않았다. 주제별 내용마다 요소별 분석기준을 만족시킬 때 ‘그렇다’, 분석기준을 만족시키지 않을 때 ‘그렇지 않다’로 분류하였다.

첫 번째, ‘역사적 경험의 다원화’ 요소 중 분석기준 1 ‘역사적 경험을 국가로 통합하는지 여부’ 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 16개, ‘그렇지 않다’가 18개가 나왔다.<sup>18)</sup> 세계사 분석 단원은 대부분의 역사적 경험을 국가를 단위로 통합하여 서술하고 있다. 일부 민족이나 개인을 단위로 서술하는 경우에도 대상 민족이나 개인에 대한 지칭이 국가와 비슷한 의미로 사용되었다. 주로 개인이 국왕일 때 국가와 비슷한 의미로 사용되었다. 이렇듯 국가 중심으로 서술하는 경우 해당 시기의 역사 전개과정을 단순화시켜 흐름을 드러내기는 수월한 반면, 국가 단위로 동일한 역사적 경험을 한 것으로 인식하게 할 위험성이 있다.

그러나 일부 주제에서는 국가가 아닌 개인이나 집단을 중심으로 역사적 경험을 서술하기도

18) 전체 중 ‘그렇다’ 해당하는 주제는 ‘수의 남북조 통일’, ‘동아시아 문화권’, ‘야마토 정권의 성립’, ‘나라 시대와 헤이안 시대’, ‘굽타 왕조의 번영’, ‘이슬람교의 확산’, ‘아라비아 반도의 상황’, ‘이슬람교의 성립’, ‘게르만의 이동’, ‘프랑크 왕국의 발전’, ‘크리스티교의 확산’, ‘중세인의 생활을 지배한 교회’, ‘십자군 전쟁’, ‘도시의 성장’, ‘장원의 붕괴’, ‘중앙 집권 국가의 발전’이다.

하였다. 주제별 서술 내용 중 국가가 아닌 개인이나 집단을 중심으로 역사적 경험을 다룬 것을 살펴보면, ‘수의 남북조’ 통일에서는 대운하 건설이라는 역사적 경험을 수의 양제와 백성들의 경험을 함께 서술하여 동일한 역사적 경험을 다른 입장에서 다루고 있다. ‘동아시아 문화권의 형성’에서는 동아시아 문화교류와 요소를 국가 간의 교류 입장에서만 설명하는 것에 더하여 당시 동아시아를 배경으로 활약하였던 개인의 경험을 서술하여 경험의 다각화를 모색하였다. ‘야마토 정권의 성립과 중앙집권화’ 서술에는 쇼토쿠 태자와 당출신 유학생, 한반도와 양쯔강 유역에서 온 도래인들이 등장한다. 야마토 정권의 성립과 개혁 과정에서 참여한 다양한 역사적 인물들을 서술에 등장시켜 역사적 결과가 다양한 사람들의 경험으로 인해 형성된 것임을 유추할 수 있게 한다. ‘나라와 헤이안 시대’의 역사적 상황도 왕실과 귀족, 호족 등 다양한 세력의 역사적 행위를 통해 알 수 있다. ‘굽다 왕조의 번성’에서는 당시 바다를 무대로 움직였던 상인들을, ‘이슬람교의 확산’에서는 카스트 제도에 반발한 인도인들을 등장시켜 경제적·종교적 변화 과정을 만들어냈던 사람들의 경험을 생각해보게 한다.

‘아라비아 반도의 상황’에서도 국가 간 대립 속 무역로를 모색한 상인들의 모습이나, 소수 귀족의 독점과 이에 반발한 이들 간의 사회적 갈등을 서술하여 당시 정치적 배경 속 다양한 경험을 비추고 있다. ‘이슬람교의 성립’ 역시 무함마드와 지지하는 하층민, 기존 메카의 보수 귀족의 입장을 서술하며 종교의 성립과정을 조망한다. ‘게르만 족의 이동’에서는 게르만 족의 이주라는 경험을 시기와 형태에 따라 구분하여 서술하고 있다. ‘프랑크 왕국의 발전’에서는 로마 교황과 카롤루스의 역사적 선택으로 프랑크 왕국의 종교 문화 형성과정을 다루었다. ‘중세인의 생활을 지배한 교회’에서는 교회의 입장과 이에 영향을 받은 중세 유럽인들의 심성을 서술하여 중세 기독교 문화를 상이한 입장에서 살펴보았다. ‘십자군 전쟁’에서도 위기에 처한 비잔티움 제국의 황제, 전쟁을 호소한 교황, 이에 호응한 기사와 농민의 역사적 행위를 통해 십자군 전쟁을 배경으로 발생한 여러 계층의 역사적 선택을 보여주고 있다. ‘도시의 성장’과 ‘장원의 붕괴’, ‘중앙 집권 국가의 발전’에서는 영주, 농민, 도시민, 국왕, 상인과 수공업자의 다양한 경험을 통해 중세 봉건제 사회가 무너지고 새로운 중앙 집권국가, 도시민의 성장을 다루었다.

비록 전체적인 서술은 국가를 중심으로 역사적 경험을 조망하나, 그 외 특정 사건을 다루는 경우에는 다양한 개인이나 집단을 등장시켜 국가중심의 역사서술을 보완하고 있음을 알 수 있다.

분석기준 2 ‘역사적 행위를 여러 개인이나 집단의 관점에서 서술하는지 여부’는 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 8개, ‘그렇지 않다’가 26개가 나왔다.<sup>19)</sup> 교과서 내용 중 여러 개인이나 집단의 관점을 반영한 8개의 서술을 살펴보면, 제도의 정비나 문화의 발전, 왕조의 변천의 경우에는 국가나 민족을 단위로 서술하고 있다. 반면, 역사적 사건에 대해서는 여러 개인이나 집단의 관점을 다뤄 사건을 둘러싼 역사적 행위자들의 다양한 시각을 파악하도록 하고 있다. ‘대운하 건설’이라는 역사적 경험을 양제와 백성의 관점으로 나누어 서술한 것이 그 예이다.

19) ‘그렇다’에 해당하는 8개의 주제는 ‘대운하 건설’, ‘당대 통치체제의 정비’, ‘고대 국가의 발전과 헤이안 천도’, ‘이슬람교의 성립’, ‘프랑크 왕국의 발전’, ‘카노사의 굴욕’, ‘십자군 전쟁’, ‘서유럽 중앙집권 국가의 발전’이다.

그러나 집단을 단위로 서술되는 경우에도 피지배집단인 경우 지배층에 의해 지배되는 대상으로 그러지거나 집단 내 다양성을 간과하고 집단이 하나의 입장을 가진 것으로 서술되는 경우가 있었다. ‘당대 통치체제 정비’에서 농민들이 제도의 변화에 의해 어떻게 움직였는지 언급한 부분이 그 예이다. 이에 해당 주제는 수 문제와 당 태종의 관점만을 반영한 서술로 간주하고 농민의 관점에서 제외하였다. 그 외, 위의 표에 나타나지 않은 나머지 주제들은 국가나 민족 단위로 서술되어 있어 개인이나 집단의 관점을 다양하게 살펴보는 데는 한계가 있다.

위의 두 분석기준 결과를 살펴볼 때 일부 서술을 제외하면 전반적으로 ‘역사적 경험의 다원화’ 요소가 반영되지 않았음을 알 수 있다.

두 번째, ‘역사 인식 차의 완화’ 요소 중 분석기준 1 ‘대립이나 갈등을 한쪽 편에서 평가하지 않는지 여부’ 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 6개, ‘그렇지 않다’가 2개<sup>20)</sup>가 나왔다. 서술된 내용을 살펴보면 갈등이나 대립이 동일 문화권의 범주 내에서 발생한 것인지, 상이한 문화권 간에 발생한 것인지에 따라 서술 내용이 분리되는 경향을 보였다. 동일한 문화권 내 다양한 정치세력이나 계층 간의 갈등의 경우, 각각의 입장을 다루는 동시에 역사적 의미에 대해 균형 있게 서술하였다. 반면, 이질적인 문화권간의 갈등을 다룰 경우에는 몇몇 주제에서 한쪽의 입장만을 서술하기도 하였다. 인도에서의 이슬람 문화와 힌두 문화의 충돌을 다룬 내용을 살펴보면, 이슬람교는 평등을 지향하는 종교로 서술하는 반면 카스트 제를 부정적으로 그리고 있다. 십자군 전쟁을 다룬 서술에서는 서유럽 내 존재하는 개인이나 집단 간 이해관계의 상충에 대해서는 균형 있게 서술하고 있으나 전쟁의 대상이었던 셀주크 튀르크에 대해서는 거의 언급하지 않고 있다. 이는 서유럽문화권에 중심에 두고 서술하려는 의도로 보인다. 이러한 서술은 십자군 전쟁을 서유럽에 변화를 일으킨 사건으로만 인식하게 할 수 있다. 그러나 대립이나 갈등이 빚어지는 역사적 사실 중 두 주제를 제외한 나머지 서술에서는 균형 잡힌 평가를 하고 있다.

위 분석기준 결과를 통해 ‘다원적 관점’ 중 ‘역사적 갈등의 평화적 해소’ 요소가 서술에 반영되었다고 판단할 수 있다.

#### 4. 다중정체성

‘다중정체성’이 반영되었는지 확인하기 위해 단원의 서술에서 등장하는 다양한 개인과 집단 중 비교적 서술 분량이 많은 10개의 ‘개인 또는 집단’을 분석대상으로 설정하였다.<sup>21)</sup> 1개의 대상마다 요소별 분석기준을 만족시킬 때 ‘그렇다’, 분석기준을 만족시키지 않을 때 ‘그렇지 않다’로 분류하였다.

첫 번째, ‘복합정체성’ 요소 중 분석기준 1 ‘한 개인이나 집단의 여러 정체성을 가질 수 있는지 여부’ 분석 결과 모두 ‘그렇다’ 쪽이 나왔다. 개인이나 집단에 대한 서술들을 살펴

20) ‘그렇다’에 해당하는 8개의 주제는 ‘대운하 건설’, ‘헤이안 천도’, ‘인도에서 이슬람교의 확산’, ‘이슬람교의 성립’, ‘카노사의 굴욕’이다. 그 외 ‘그렇지 않다’에 해당하는 것은 ‘십자군 전쟁’, ‘장원제 붕괴’이다.

21) 분석대상 중 개인의 범주에 해당하는 것은 ‘무함마드’, ‘카롤루스’, ‘하인리히 4세’이다. 집단에 해당하는 것은 ‘로마 교황’, ‘북조의 지배층’, ‘당대 동아시아인들’, ‘도래인’, ‘게르만 족’, ‘노르만 족’, ‘11세기 이후 도시민들’이다.

보면 정체성 언급의 양상에서 차이를 보인다. 개인의 경우 직접적으로 정체성에 관하여 언급하지는 않으나, 역사적 행위를 다룬 서술을 통해 추론할 수 있다. 무함마드가 기존 생활에서 종교 창시를 하는 과정에서 새로운 종교적 방향을 제시한 것이나, 카롤루스가 게르만족의 정체성과 동시에 서로마 제국의 황제를 자임한 것, 하인리히 4세가 신성로마 제국의 황제이자 성직자에 대한 지배권을 가진 존재로 인식하고 있는 것이 바로 그 예이다. 그는 정치적 지배자이자 종교세계에 대한 지배자의 정체성을 지니고 있었다.

집단의 경우 장기적인 변화를 조망하며 직접적으로 문화나 정체성의 변화를 언급하는 경향을 보인다. ‘로마의 교황’은 비록 동시대 존재한 것은 아니지만, 개인이기보다는 한 지위의 성격으로 파악하여 집단으로 분류하였다. 시대별 교황 역사적 선택에서 정체성의 변화를 살펴볼 수 있다. 종교적 지도자이나 시기에 따라 정치적 지배자의 정체성이 함께 공존하는 모습을 보여준다. ‘북조 지배층’과 ‘당대 동아시아인’, ‘도래인’, ‘게르만족’, ‘노르만족’ 모두 기존 자신들의 지닌 정체성에 더하여 새로운 정체성을 더하여 다양한 정체성이 내부에 공존하였음을 살펴볼 수 있다. ‘11세기 이후 도시민’들 역시 기존 상업과 수공업자라는 정체성 위에 정치적 시민 계층으로의 정체성을 쌓아갔다.

‘복합정체성’ 요소 중 분석기준 2 ‘행위자의 한 측면에서 초점을 맞추어 역사 서술하였는지 여부’와 관련하여 서술 내용을 분석한 결과 ‘그렇다’ 쪽이 1개, ‘그렇지 않다’가 9개가 나왔다. 대부분의 서술이 역사적 행위를 단선적으로 그리고 있다. 개인의 역사적 행위에 대한 서술을 살펴보면 무함마드의 종교적 개창, 카롤루스의 크리스토포교 장려 정책, 하인리히 4세의 교황에 대한 굴복 등 행위의 결과만을 서술하고 있다. 행위의 결과만으로는 역사적 행위의 다양한 측면을 파악하기 어렵다.

집단의 역사적 행위를 다룬 서술 역시 크게 다르지 않다. 다양한 사건에서 등장하는 로마 교황의 역사적 행위는 종교적 심성이나 그 외 교리 문제, 정치적 이해관계 등 다양한 면의 복합적인 작용의 결과 이루어진 것이다. 그러나 교과서 서술은 교황의 역사적 선택을 세속군주와 대립한 결과라는 관점에서 주로 서술하고 있다. 그 외 도시민의 자치권 확대 과정도 경제 성장을 배경으로 정치 권리를 확대해갔다는 측면으로 일관되게 살펴보고 있다. ‘북조 지배층’, ‘당대 아시아인들’, ‘도래인’, ‘게르만족’, ‘노르만족’ 모두 교류의 결과 문화가 변화하였거나 새로운 집단 내에 자리 잡은 한 면만을 언급하고 있다. 문화적 교류의 과정에서 발생한 갈등이나 불안정성은 전혀 서술되어 있지 않다. 그러나 ‘11세기 도시민’의 경우 비교적 서술에 비해 생산자의 정체성과 더불어 이를 지키기 위해 정치적으로 자각하고 자본을 매개로 국왕과 연결되는 모습을 조망하고 있다. 한 측면을 중심으로 행위를 살펴보는 것은 역사적 행위의 전개과정을 단순화 시켜 역사의 흐름을 파악하는데 용이하다. 그러나 다양한 요소의 작용 결과 역사적 행위가 이루어졌다는 측면을 간과하게 할 위험이 있으므로 보완이 필요하다.

두 분석기준 결과를 통해 ‘다중정체성’의 ‘복합 정체성’ 요소가 제한적으로 서술에 반영되었음을 알 수 있다. 두 번째, ‘역사적 정체성의 중층성’ 요소 중 분석기준 1 ‘역사적 정체성은 여러 층위를 가지고 있는지’와 분석기준 2 ‘역사적 정체성이 여러 단계를 거쳐 형성되는지 추론 가능한지’에 대한 분석 결과 모두 ‘그렇다’ 쪽이 9개, ‘그렇지 않다’가 1개가 나왔다. 역사적 행위자들은 다양한 경험을 통해 정체성을 형성해 나간다. 개인이나 집

단의 행적에 대한 서술은 경험의 누적과 함께 정체성이 형성되어 가는 과정을 간접적으로 파악할 수 있게 해준다. 카롤루스나 게르만족에 대한 서술을 살펴보면 정체성의 형성과정이나 중층성이 잘 드러난다. 카롤루스는 게르만족임과 동시에 프랑크 왕국의 왕의 정체성을 지니고 있다. 서로마 황제 대관식을 통해 크리스티교의 보호자의 정체성이 덧입혀졌다. 크리스티교 문화를 장려한 그의 행위는 정체성의 변화 결과로 볼 수 있다. 게르만 족을 다룬 내용 또한 긴 기간 동안 일부는 로마의 일원으로, 이후 이주민으로, 마지막으로 서유럽의 일원으로 자리 잡아가는 과정을 서술하여 변화와 중층성을 보여주고 있다. 그 외 다른 집단이나 구성원도 앞서 다른 요소 분석에서 언급하였던 행적의 변화과정을 통해 기존 정체성에 새로운 정체성이 덧입혀짐을 알 수 있었다. 그러나 ‘하인리히 4세’의 경우 일부 사건에서만 등장하여 정체성의 변화를 살펴보기 어려우므로 분석기준을 만족하지 않음으로 구분하였다.

두 분석기준의 분석 결과, ‘다중정체성’ 중 ‘역사적 정체성의 중층성’ 요소가 서술에 반영되었다고 할 수 있다.

세 번째, ‘정체성의 변화’ 요소 중 분석기준 1 ‘정체성을 고정적인 것으로 서술하지는 않는지 여부’ 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 10개, ‘그렇지 않다’가 0개가 나왔다. 또한 분석기준 2 ‘정체성 형성의 사회문화적 맥락에서 서술하는지 여부’에서는 분석 결과 ‘그렇다’ 쪽이 9개, ‘그렇지 않다’가 1개가 나왔다. 분석 대상에 대한 서술을 살펴보면 대부분 정체성을 고정적인 것으로 서술하지 않았다. 앞서 정체성의 변화가 서술에 드러나지 않은 ‘하인리히 4세’ 역시 정체성의 변화가능성을 서술에서 확인할 수 있다.

분석기준 2와 관련하여 서술을 살펴보면 대부분 정체성 형성의 사회문화적 배경을 다루고 있음을 알 수 있다. 게르만 이동 이후 자리 잡는 과정에서 발생한 카롤루스의 역사적 선택이나, 성직자 부패와 개혁운동을 배경으로 발생한 카노사의 굴욕에 굴복한 ‘하인리히 4세’, 시대에 따라 변화한 정치적 변화 속에서의 ‘교황’, 지역적 이동을 배경으로 한 ‘북조의 지배층’이나 ‘당대 동아시아인’, ‘도래인’, ‘게르만족’, ‘노르만족’, 정치·경제적 변화를 바탕으로 변화한 ‘11세기 이후 도시민’ 등이 그 예이다. 반면, 무함마드에 대한 서술은 그렇지 않다. 비록 정체성의 변화를 드러내지만, 사회문화적 배경이 잘 드러나지 않았다. 당시 아라비아 반도의 전쟁 상황 속 많은 신을 섬기며 살아가는 사람들에 대한 소개는 있으나, 무함마드 개인이 왜 전통적인 신앙생활을 배경하고 유일신 신앙을 정립하였는지에 대한 서술이 부재하다.

일부를 제외하고 대부분의 서술이 ‘다중정체성’ 요소의 세 분석기준을 만족하므로 해당 요소가 서술에 반영되었다고 볼 수 있다.

## 5. 역사서술의 구성성

세계사 단원에서는 역사서술의 구성성이 반영된 문장을 찾아볼 수 없다. 그 이유는 교과서 텍스트 양식에 있다. 세계사 단원 역시 한국사 단원과 마찬가지로 ‘객관적이고 보편적인’ 서술을 지향하며 설명 텍스트의 양식을 취하고 있기 때문이다. 주어와 사고과정이 드러나지 않으며 주로 역사적 사실을 전달하는데 중점을 두었다. 이러한 서술 형태는 사실과 해석의 구분을 어렵게 하며, 역사적 해석을 변할 수 없는 사실과 같이 무비판적으로 수용하게 한다. 또

한, 교과서 본문과는 별도로 배치된 주제별 학습활동에서도 주로 본문에 서술된 내용을 찾아 정리 가능한 질문이나 학습과제를 제시하고 있다. 학습자가 제시된 내용을 반복적으로 확인하고 정리하는데 중점을 둔 것이다.

역사 교과서 서술을 통해 학습자가 역사 서술의 텍스트적 성격을 인지하고 역사지식을 구성하기 위해서는 기존의 서술 양식을 다양화할 필요가 있다. 설화, 이야기, 분석적 설명과 같은 여러 가지 서술 방식의 결합은 인간의 경험을 다양한 방식으로 드러낸다. 교과서 서술에는 필연적으로 서술주체의 관점이 반영된다. 위에 제시한 바와 같이 교과서 서술 체제와 양식을 다양화하더라도 서술주체와 관점의 문제는 지속적으로 남는다. 따라서 교과서 서술에 서술주체를 드러내고 서술에 반영된 관점을 드러낼 필요가 있다. 역사수업에서 교과서는 검토와 비판과 대화가 가능한 작품으로 이용되어야 한다(양호환, 2012, 180-184). 교과서를 서술할 때 필요에 따라 서술 양식을 다양화하고 서술주체와 관점을 적극적으로 드러낸다면, 학습자에게 다문화적 관점에 해당하는 역사지식의 구성을 경험하게 할 수 있을 것이다.

## V. 맺음말

뱅크스(Banks)와 베넷(Bennett)의 이론을 중심으로 다문화 교육에서 지향하는 관점이나 가치가 역사적 사고 과정에 적용될 수 있는지 탐색하고, 다문화적 관점이 반영된 역사적 사고와 관점 요소로 ‘문화의 상대성과 상호작용’, ‘소수의 관점’, ‘다원적 관점’, ‘다중정체성’, ‘역사서술의 구성성’을 추출하였다. 이를 바탕으로 역사 교과서가 얼마만큼 다문화적 관점을 수용하고 있는지 분석하였다.

분석한 결과를 바탕으로 다문화적 관점을 반영한 역사 교과서 내용구성을 위한 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 화자가 드러나지 않는 설명적 서술형태의 탈피이다. 다원적 관점에 근거한 역사이해가 가능하기 위해서는 역사학습에 사용되는 텍스트의 형태의 변화가 필요하다. 따라서 역사 교과서 서술 형태도 화자의 등장과 이야기를 담은 텍스트 형태로 전환을 시도할 필요가 있다.

둘째, 다양한 문화현상을 나열식으로 서술하는 경향을 지양하고, 문화현상에 담긴 사상이나 사회, 문화적 특성의 변화에 대한 심도 깊은 접근이 필요하다. 현재 교과서 서술은 다양한 문화를 주로 나열식으로 소개하고 있어 학습자가 문화의 변화의 배경이나 본질을 파악하는데 어려움이 있다. 오히려 문화 변화는 이해가 결여된 암기의 대상으로 받아들이는 경향이 강하다. 그러나 문화야말로 다양한 사상이나 정치·경제적 변화를 살펴볼 수 있는 중요한 역사학습의 소재가 된다. 다양한 문화를 이해하는 방식과 문화의 상호작용과 변화가능성을 이해하는 것은 다문화적 이해에도 중요하다. 따라서 문화변화과정에서 발생하는 다양한 사람들의 기록을 다뤄 문화변화의 다양한 면모를 살펴보거나, 정치·사회적 변화와 관련하여 문화의 변화를 이해하는 학습활동의 마련 등 이해의 방향을 다양화하여 서술할 필요가 있다.

셋째, 역사 서술에 등장하는 인물이나 집단을 다양화할 필요가 있다. 기존 역사 서술에서 국가나 왕조가 역사적 행위의 주된 주체로 등장하던 경향은 다소 완화되고 다양한 인물이나

집단이 등장하고 있으나, 여전히 그 범주는 협소하다. 기존의 국가와 왕조에 더해 다양한 계층의 사람들, 인물들이 서술의 주체로 등장하고 있으나 역사의 전개 과정에 일부를 이루었던 여성과 외부에서 들어온 이민족은 여전히 중심에서 비껴나있다. 역사의 전개 과정에서 드러난 다양한 관점을 이해하는 것도, 역사적 경험이 다양하다는 것도 행위의 주체의 범주 확장으로 가능하다.

넷째, 역사 행위자의 정체성이나 내적변화를 더욱 구체적이고 깊게 서술해야한다. 모든 역사 행위자를 자세히 다룰 수는 없다. 그러나 교과서 서술은 많은 사건의 전개 흐름을 다루는 과정에서 많은 역사적 행위자의 행동이나 선택만 기술하거나, 단순한 계기에서 행위의 원인을 서술하고는 한다. 그러나 이러한 서술은 역사적 행위에 반영된 다양한 개인, 집단의 고민과 가치관의 반영, 시대상의 반영을 놓치게 한다. 다양한 인물을 모두 이러한 방식으로 서술하는 것에는 분량의 한계도 있을 것이나, 몇몇 인물을 대상으로 역사적 행위의 선택 전후의 내적 변화와 고민, 다양한 자료를 통한 정체성이나 선택 과정의 변화를 살펴볼 필요가 있다. 단편적인 서술을 지향하고 두텁게 역사적 행위의 선택과정을 살펴보는 것은 대상에게 더욱 구체적으로 다가가게 하며, 개인의 다양한 사회·문화적 배경을 이해할 수 있는 기회를 제공할 것이다.

마지막으로, 갈등을 포함한 문화권 간의 상호작용을 서술하는 경우 다원적인 시각을 견지하려는 노력이 필요하다. 자신이 속한 문화권과 다른 문화권과의 교류 양상을 서술하는 경우 갈등의 양상을 드러내지 않고 우호적인 역사적 사실만 기술하거나, 또는 다른 문화권의 시각을 반영하지 않고 한쪽의 시각만을 반영한 서술이 이루어지기도 하였다. 문화권 간의 특성을 이해하고 그를 바탕으로 교류의 양상을 살펴보는 것은 다양한 문화권 내 문화요소에 대한 이해를 높이며, 문화적 차이로 인한 발생한 갈등을 해결하는 능력을 향상시킬 수 있다.

분석 대상 텍스트는 중학교 역사 교과서라는 특성을 지니고 있으며 중학교 학습자 수준을 고려하여 서술되어 있다. 이러한 텍스트의 특성을 고려하였을 때 위의 제언을 반영하는 것은 쉽지 않다. 이에 더해, 새로운 교과서 서술을 현실화하기 위해서는 기존 역사교육 패러다임의 새로운 구축과 교재개발을 위한 기획, 집필진 확보, 편집체제 및 내용구성을 위한 구상과 실천 등의 요소가 담보되어야 한다(박재영, 2016, 25-49). 그러나 어려움에도 불구하고 역사지식의 특성을 반영한 다문화적 관점으로서의 서술 방향 전환 시도는 기존의 역사교육이 지니고 있던 지식의 양적 부담을 해결하는 동시에 앞으로 접할 다양한 문화적 양상을 바라보는 다른 시각과 관점을 제공한다는 점에서 의미가 있다. 이는 상이한 문화를 지닌 다양한 구성원과 공존할 수 있는 민주 시민의 양성이라는 목표를 실현 가능하게 할 것이다.

## 참고문헌

### 1. 교과서 및 교육과정 관련 도서

- 사회과 교육과정(2007), 교육부 고시 제2007-79호, 교육부.  
중학교 교육과정 해설(II)-국어,도덕,사회(2009), 교육부 고시 제2009-41호, 교육과학기술부.  
2015개정 교육과정(2015), 교육부 고시 제2015-74호, 교육부.  
정선영 외 7명(2013), 중학교 역사(1), 서울: (주)미래엔.

정선영 외 7명(2013), *중학교 역사(2)*, 서울: ㈜미래엔.

## 2. 단행본

- 김한중 외 6명(2005), *역사교육과 역사인식*, 서울: 책과 함께.  
김한중(2017), *민주사회와 시민을 위한 역사교육*, 서울: 서울대학교출판문화원.  
양호환(2012), *역사교육의 입론과 구상*, 서울: 책과 함께.  
이옥순 외 6명(2007), *오류와 편견으로 가득한 세계사 교과서 바로잡기*, 서울: 삼인.  
장인실 외 15명(2012), *다문화 교육의 이해와 실천*, 서울: 학지사.  
최상훈 외 3명(2007), *역사교육의 내용과 방법*, 서울: 책과 함께.  
한상복 외 2명(2011), *문화인류학*, 서울대학교출판문화원.  
James A. Banks/박명애·김혜인 역(2014), *다문화 교육의 세계동향*, 서울: 시그마프레스.  
Christine I. Bennett/김옥순 외 9명 역(2009), *다문화 교육 이론과 실제*, 서울: 학지사.

## 3. 논문

- 곽차섭(2003), *역사, 소설, 미시사의 글쓰기, 역사와 문화*, 6.  
김남국(2008), *한국에서 다문화주의 논의의 전개와 수용, 경제와 사회*.  
김미경(2013), *세계화시대 역사교육의 대안적 패러다임 탐색 -유립중심주의와 자민족중심주의의 극복을 위한 이론적 성찰-*, 영남대학교 대학원 박사학위논문.  
김보림(2012), *일본의 다문화 교육정책과 역사교육, 역사교육논집 49*.  
김선미(2012), *역사수업을 통한 다문화 교육 실천 방안 탐색, 역사교육논집, 49*.  
김수원(2015), *다문화 교육의 관점에서 본 중학교 <역사>교과서의 문제점과 개선방안, 전북대학교 교육대학원 석사학위논문*.  
김지현(2008), *한국 사회에서 다문화주의와 교육, 철학연구, 106*.  
김한중(2006), *다문화 사회의 역사교육-캐나다 BC 주의 경우, 역사교육연구, 4*.  
김향정(2010), 「*다문화 음악교육을 위한 중등 교수-학습 모형 개발 및 적용 방안, 음악교육연구, 38*」.  
김혜숙(2012), *상호문화적 국어교육의 교수-학습 방향 모색: 다문화 사회의 통합형 문법교육을 위하여*, *새국어교육, 93(93)*.  
모경환·임정수(2011), *사회와 다문화 교육의 현황과 과제, 교육문화연구, 17(1)*.  
민윤(2009), *다문화 역사학습: '기억의 역사'를 통한 비판적 접근, 사회과교육연구, 16*.  
박동렬(2012), *다문화주의와 그 쟁점들, 다문화 교육 연구와 실천, 4*.  
박보영(2010), *수학교과와 다문화 교육 교수-학습 프로그램의 개발과 효과에 관한 연구, 다문화 교육연구, 1(3)*.  
박종대(2017), *한국 다문화 교육정책 사례 및 발전 방안 연구-상호문화주의를 대안으로-*, 한국외국어대학교 대학원 박사학위논문.  
박영선(2012), *2007-2009개정 교육과정에 따른 세계사 교육의 다문화주의 분석-중학교 역사교과서를 중심으로-*, 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.  
박정임(2010), *다문화적 관점에서 본 『고등학교 세계사』 교과서 분석-그 체제와 서술내용을 중심으로-*, 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.  
박재영(2016), *다문화 역사교육을 위한 교재개발 과정과 내용구성-『한국사 속의 다문화』를 중심으로*, *다문화 콘텐츠연구, 22*.  
방지원(2017), *'이야기체(narrative)'를 활용한 역사교과서 서술 방안, 호서사학, 47*.  
손지현(2012), *다문화 미술교육의 접근 방안 연구, 미술교육연구논총, 31*.  
송륜진·주미경(2011), *다문화 수학교육의 원리와 방법, 교육과정평가연구, 14(2)*.  
송인주(2012), *미국 다문화 교육의 시각과 역사교육의 방향, 역사교육논집, 49*.  
송진영(2019), *다문화 가정 자녀의 다문화 교육에 관한 질적 연구, 인하교육연구, 25(1)*.



- 안세진(2017), 미디어콘텐츠를 활용한 초등학교 저학년 대상 비판적 다문화 교수-학습 프로그램 개발 및 적용, 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 여혜경(2011), 다문화 교육을 위한 역사교육 방안 -한국사의 ‘대의 관계 및 교류’를 중심으로-, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤영휘(2016), 영국의 역사교육과정 제정과 다문화주의 교육, 1986-2014 -주요 2-4단계 교과서 분석을 중심으로, 역사교육연구, 26.
- 이민경(2016), 거꾸로교실을 활용한 학습자 중심 다문화 교육 수업 방법 탐색:공평교수법을 중심으로, 학습자중심교과교육학회지, 16(3).
- 이미미(2000), 역사가의 사고과정이 드러나는 서술의 특징과 교재개발 방향, 역사교육, 73.
- 이용재(2016), 탈민족 다문화 시대의 자국사 교육-프랑스 “민족서사” 역사교육 논쟁-, 서양사론, 128.
- 이은실(2012), 다문화 교육관점에서 본 초등역사교과서의 내용 분석, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정민(2013), 초등학교 다문화 교육 교육과정 질적 사례 연구, 교원교육, 29(2).
- 이종일(2012), 다문화 교육을 위한 타자이해의 사회적 고찰, 역사교육논집, 49.
- 전영준(2013), 다문화 교육 관점에서 현행 중학교 9종 역사교과서 고려시대 단원 분석 -2009(2011)개정 교육과정을 중심으로-, 대구사학, 112.
- 정은주(2010), 미디어 리터러시를 통한 다문화 교육 교수-학습의 구성과 실천, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 조영달 외 4인(2010), 학교 다문화 교육의 실태분석, 시민교육연구, 42(1).
- 조경민(2009), 다문화주의 관점에서 7차 고등학교 세계사 교과서 내용분석, 역사교육, 114.
- 최아림(2017), 다문화 관점에서 본 고등학교 동아시아 분석, 한남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최영미(2019), 과학교육에서의 다문화적 맥락을 중심으로 한 캐나다와 한국의 초등과학과 교육과정 비교 분석, 교원교육, 35(3).
- 하성희(2013), 다문화 교육 관점에서 본 중학교 역사(상)교과서 내용 분석, 서울시립대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한창희(2012), 초등역사교육에서의 다문화 수업 방안 탐색: 귀화인을 중심으로, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍은영(2017), 다문화 시대 역사교육의 방향 벤야민의 역사철학과 포스트식민성의 관점을 중심으로, 교육철학연구, 39.

교신저자 : 박진영, 신선중학교 교사  
cerulean\_blu@naver.com

## 광주광역시 어등산의 한말의병운동에 관한 지역지리학습교재 개발 사례연구

송 하 인

광주수완초등학교 교사

### I. 나는 왜 이 일을 해야 하는가?

본 세계화는 지역을 전제로 하기 때문에 가장 지역적인 것이 무엇인가에 대해 관심을 둘 필요가 있다(강정순, 2008). 흔히 세계화는 지역화와 함께 가야 한다고 말한다. 이는 자기 자신이 살고 있는 삶의 터전에 대한 올바른 이해는 나의 정체성을 깨닫게 되는 과정이기 때문이다. 자기 자신에 대한 올바른 이해는 타인에 대한 올바른 이해로 연결된다. 이러한 이유로 사회과수업에서는 오랫동안 학습내용을 접근할 때 학습자 자신의 삶과 연결시키기, 학습자의 삶에서 자료를 가져오기 등으로 최대한 지역화학습을 해왔다.

그러나 ‘나’<sup>1)</sup>는 나의 학생들이 살아가고 있는 광주광역시교육청의 지역화학습은 제대로

---

1) 본 연구에서 ‘나’라는 용어를 쓴 이유는 먼저 본 연구의 모든 권리나 책임을 내가 갖는다는 것을 의미한다.

이루어지고 있는 지 의문이다. 그러한 의문을 가지는 이유는 내가 근무하는 학교에서 쉽게 볼 수 있는 지역지리학습교재 교재를 살펴보면 알 수 있다. 현재 광주광역시교육청에서는 4학년 1학기에 활용되는 ‘광주의 생활’이 지역지리학습 교재의 전부이다. ‘광주의 생활’은 국정 교과서 4학년 1학기의 주요한 내용을 광주의 자연환경과 인문환경으로 가르치도록 되어 있는 일종의 보조교과서이다. 따라서 학생들이 광주의 특정한 지역, 장소, 사건에 대해서 깊이 있는 학습을 하기에는 무리가 있다.<sup>2)</sup>

이러한 어려움을 극복하기 위해 광주광역시교육청에서는 장학자료의 성격으로 광주광역시의 여러 지역을 인물, 장소, 사건 등으로 소개한 책을 보급하였다(노성태, 2014; 지역문화교류호남재단, 2016). 하지만 이러한 책은 대부분 초등학생들을 위한 지역지리교재의 성격이라기 보다는 성인들을 대상으로 하고 있다. 그 내용 서술을 자세히 살펴보면 대부분 한 장소, 한 사건을 시간의 순서대로 나열해 놓은 수준이다. 학습자인 초등학생들의 경우 이해하기가 어려운 수준이다. 따라서 초등교사가 학생들에게 지역의 장소, 사건을 가지고 지역의 정체성 학습을 하고자 할 때는 학생들의 수준에 맞게 내용을 재구성하고 전략을 사용하여 교재를 구성해야 한다. 그런데 현재 광주광역시 교육청에서는 이러한 광주의 지역 정체성을 함양시키기 위한 초등학생용 교재는 찾아보기 힘들다. 더욱이 지역에서 일어난 사건을 소재로 한 교재는 대부분 5.18 민주화운동과 관련된 것(김영섭 외, 2008; 문재경 외, 2017)이다. 한 가지 사건과 관련된 지역학습교재는 자칫 지역 정체성을 단편적으로 인식 시킬 수 있게 되는 위험성이 있다. 따라서 광주에 근무하는 초등교사는 광주의 다양한 장소를 찾고 그곳을 학생들에게 의미있게 하는 작업을 필수적으로 해야 한다.

위와 같은 문제의식을 가지고 있던 중 ‘나’는 우연한 기회에 2019년 광주광역시교육청에서 주관하는 교원역사동아리에 선정되어 어등산 한말의병운동과 관련된 자료를 개발하게 되었다. 교원역사동아리는 광주광역시교육청 민주시민교육과에서 주관하는 공모사업으로 초등1팀, 중등 1팀을 선발하였다. ‘나’는 초등교원 10명으로 구성된 ‘민주주의 Backpack 메고 걷는 빛고을 역사의 길’이라는 팀을 구성하였다. 연구회에서는 1년 동안 민주주의와 관련된 광주의 장소를 찾아 초등학생이 사용할 수 있는 학습교재를 개발하였다. ‘나’는 연구회의 총무를 맡아 역사동아리의 제반업무를 추진하였고 어등산의 항일의병과 관련된 자료를 개발하였다. 본 논문은 오랫동안 초등학생들이 사용할 수 있는 지역학습교재에 대한 문제점을 가지고 있던 ‘나’라는 초등교사가 1년 동안 광주의 역사동아리 활동을 통해서 지역지리학습교재를 만들면서 가지는 어려움, 그 어려움을 해결해 가는 과정, 개발 결과 등을 ‘나’의 입장에서 체험적으로 나타내었다. 이러한 일종의 자기연구(self-study)는 앞으로 지역학습교재를 개발하고자 하는 교육청, 교사들에게 실질적인 도움이 될 수 있을 것으로 생각된다.

---

두 번째는 본 연구 논의가 객관적인 인식을 논하지 않고 주관적 체험에 대한 기술이기 때문이다. 세 번째는 논의의 주체가 조사자, 관찰자 등의 제3자가 아니라 생활세계와 연구세계를 항상 이미 두루 살고 있는 온전한 사람인 ‘나’이기 때문이다(조용환, 2014, 2).

2) 허영훈(2016)은 경기도 25개지역의 3학년 지역화교과서를 분석하였다. 그리고 지역화교과서가 국정교과서의 구성체제와 거의 유사하게 구성되어 주제별 관련 사례들만 지역을 중심으로 나열적으로 제시하고 있다고 지적한다. 이로 인해 그 고장만의 특색과 정체성을 살리기에 불충분하다고 지적한다.

## II. 무엇을 가르칠 것인가? : 어등산의 정체성 변화

5월달이 되어서야 어등산과 관련된 자료를 찾아보았다. 그런데 어등산은 광주광역시 광산구 홈페이지에서는 소개되어 있지 않았다. 광산구청의 산하기관인 광산문화원 (<http://gjpgwangsan.kccf.or.kr>) 누리집 광산나들이 코너에 어등산에 대한 소개가 있었다. 광산문화원에는 협력단체로 한말호남의병 기념사업회가 있었다. 그곳에서도 어등산에 대한 소개자료만 있지 어등산 한말의병에 대한 구체적인 자료가 없었다. 다행히 전남대학교 도서관에서 어등산과 직접적으로 관련된 자료를 조금 찾을 수 있었다. 이처럼 어등산 한말의병과 관련된 자료는 수집하기 힘들었다.

각 영역을 나누어서 자료를 개발했던 연구원들은 8월에 방학이 시작되자 모여서 각 장소에 대한 답사를 시작하였다. 답사는 1박2일로 이루어졌는데 나주역, 전남여고, 수피아여고, 양림동 근대의 거리, 어등산 순으로 이루어졌다. 각 답사장소에서 자료개발자가 다른 회원들에게 그 동안 자료 개발 진도, 그 장소에 대한 간략한 소개를 하였다.

나는 회원들과 답사를 가기 전 사전답사의 성격으로 어등산을 2-3번 방문하였다. 그리고 어등산 한말의병운동을 지리적 관점으로 해석하고자 마음 먹었다. 그렇게 생각한 이유는 어등산을 둘러보니 지리적 위치가 너무 좋아서 내가 의병장이라도 이곳을 핵심활동지로 선정했겠다는 생각이 들었다. 그런데 한말의병이 왜 장성, 나주, 광주로 이동하게 되었는지가 궁금해졌다. 임진왜란이 일어났을 때 의병운동은 대부분 광주의 동쪽에 위치하고 있는 무등산을 근거지로 이루어졌다. 이에 비해 한말의병은 광주의 서쪽인 어등산을 위주로 일어났다. 왜 이러한 현상이 발생하게 되었는지가 궁금했다. 나는 이런 궁금증을 해결해 가는 방식으로 교재개발을 하기로 하였다. 다음은 자료조사를 통해서 알게 된 나의 궁금증에 대한 해답을 어등산의 정체성 변화라는 내용으로 서술한 것이다.

### 1. 저항의 공간

저항은 힘(어떤 힘·권위)의 작용에 대하여 그 방향과 반대 방향으로 작용하는 힘이다. 또한 ‘저항’ 하면 1939-1945년 사이에 독일의 나찌 점령에 싸우는 프랑스의 레지스탕트를 떠올린다. 이처럼 ‘저항’은 ‘권력’과 화해할 수 없는 대척점으로 인식된다. 이때 ‘권력’은 집권자들의 지배를 확고히 하기 위해 피지배층들에게 가혹하고 불법적인 수단을 사용하게 된다. 이처럼 오랫동안 ‘저항 resistance’은 자유, 민주주의, 인간애를 지키기 위하여 ‘권력’에 대항하는 것이었다. 저항이 권력의 대척점에 선 이후로 저항의 행동은 권력자의 바로 면전의 공간에서, 자유로운 거리에서, 군사기지의 외부에서, 더 나아가 국외, 사이버 공간에서 정부 웹 사이트를 파괴하는 행위 등으로 어느 구체적인 장소를 통해서 일어난다.

1900년 초 전라도 광산군에 속해있는 어등산에서는 위와 같은 저항이 의병이라는 집단을 통해서 일어났다. 이때 권력을 가지고 있던 집단은 일제와 일제를 도와 나라를 개혁하려고 했던 친일내각이었다. 의병들은 대한제국의 땅에서 불법적으로 시행했던 일제의 비열한 수단에 대해서 여러 가지 행위를 통해서 대항하였다. 다음은 어등산의 지리적 위치를 통해서 한말의

병운동이 일어나게 된 원인을 알아보자.

어등산은 현재 광주광역시외의 광산구 서봉동에 위치하며, 산의 형상이 물고기<sup>3)</sup>의 등을 닮아 ‘어등(漁嶺)’이라 했다는 설과 물고기가 용이 되어 올라가 ‘어등’이 되었다는 설이 있다(지역문화교류호남재단, 2016: 55). 어등산은 광주의 서쪽에 위치하고 있으며 인근 지역인 나주, 장성, 함평 등과 경계를 이루고 있다. 아래의 1800년대 여지도를 살펴보면 어등산은 영산강, 황룡강, 풍영정천 사이에 있으며 여러 개의 능선들이 연결되어 있다. 또한 어등산은 광주의 동쪽에 위치하면서 광주의 도심에 감싸고 있는 무등산(1187m)과는 다르게 도심 속에 위치하며 무등산 다음으로 가장 높은 산(338.7m)에 해당한다.

어등산은 타 지역과의 접근성이 뛰어나다. 먼저, 영산강 뱃길을 이용해서 나주, 목포 등과 활발한 교류를 할 수 있다. 광주와 비교적 가까운 나주 영산포까지는 근대까지 비교적 큰배가 다녔다. 나주 영산포에서 작은 배를 갈아타고 광주를 관통하여 흐르는 영산강 물줄기를 따라 가면 장성까지 도착할 수 있다. 이러한 물줄기<sup>4)</sup>는 크고 작은 물류를 나주, 목포로 거쳐 한양까지 운송하는 물길이 되었다. 또한, 아래의 지도에서 보이는 것처럼 어등산 주위에는 오래전부터 사람들이 많이 다녔던 길이 있었다. 이 길을 통해서 장성, 함평, 나주 등과 연결이 되었다. 현재도 광주의 동쪽에서 이 지역으로 출퇴근하는 사람들은 어등산 근처의 운수 IC를 거쳐야 그 지역으로 갈 수 있다. 하루의 교통량이 상대적으로 많은 편에 속한다. 다음은 이와 같은 사실을 나타내는 한말 어등산의 지도와 현재 어등산의 위치를 나타낸 지도이다.

---

3) 문헌상 분명한 자료가 없어 주저되기는 하지만 일단 북룡산(伏龍山), 어등산(魚登山), 황룡강(黃龍江) 및 주변 평야지역은 옛날부터 거주민들의 하나의 생활권을 이루었을 가능성이 크다고 본다. 그렇다면 어등산의 어(魚)와 북용산, 황룡강의 용(龍)은 의미상 농경사회에서 물을 매개로 한 관계에서 나타나는 현상으로 볼 수 있다. 고대인들의 물고기(魚)에 대한 인식을 신앙적인 측면에서 접근해 볼 수 있다(진석우, 1990).

4) 여지도를 살펴보면 풍영정천이 존재하는데 현재 지도에서는 거의 사라졌다. 이는 수완지구의 개발과 밀접하게 관련된다. 수완지구는 약 10년전 광주광역시에서 계획적으로 개발한 신도시이다. 현재 인구는 약 8만명으로 인구밀집지역에 해당한다. 수완지구 개발로 인해 풍영정천은 예전의 모습을 거의 찾아보기 힘들다. 이로 인해 근래에는 풍영정천을 되살리려는 움직임이 일어나고 있다.



그림 3. 18세기 중엽 여지도



그림 4. 현재 지도(네이버)

초등학교 5학년 2학기 사회과교과서에 제시된 한말 의병운동은 을미의병, 을사의병, 정미의병으로 나누어 서술되었다. 전라남도 지역에서는 장성, 나주를 시작으로 정미의병에서는 광주를 중심으로 전라남도 전 지역에서 일어난다. 초창기 을미의병은 단발령, 을미사변이 일어나자 양반 유생들이 유교적 질서에 반대하는 일제와 친일내각에 대항하기 위해서 봉기하였다. 이에 따라 오랫동안 서원을 중심으로 지역사회를 이루고 있었던 장성이 전라남도 의병운동의 시발점이 된다. 이후 나주를 거쳐 광주의 어등산을 중심으로 의병운동은 의병전쟁의 성격을 띠게 된다. 다음은 당시 해동지도에 나타난 어등산의 모습과 한말 의병운동의 이동경로이다.

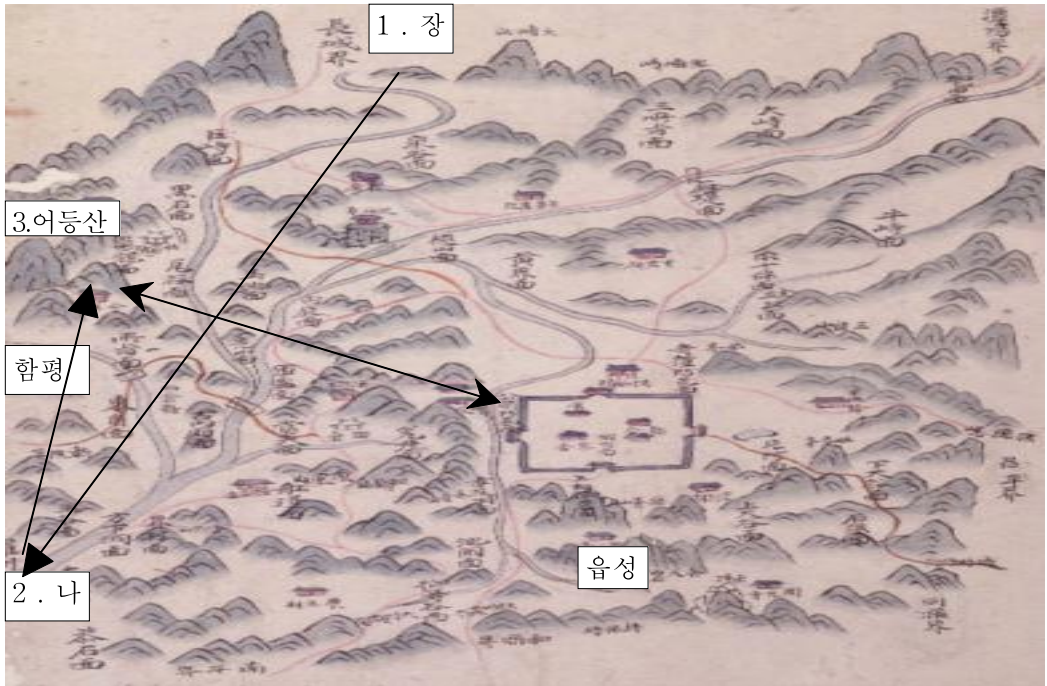


그림 5. 해동지도(18세기 중엽) 와 한말 의병운동의 공간 변화

장성이 전라남도 지역 의병운동의 시발점이 된 이유는 필암서원이 위치하고 있고 전라북도, 서울 등과 지리적으로 가장 가깝기 때문이다. 필암서원은 조선시대 선조 23년(1590)에 하서 김인후(1510-1560)를 추모하기 위해서 그의 고향인 장성 기산리에 세워졌다. 조선시대 성리학 교육기관의 유형을 대표하는 ‘한국의 서원’, 9개 중 하나에 해당한다. 조선후기 서원은 학문활동의 중심지이면서, 제향인으로 대표되는 당색의 근거지였다(윤희면, 2004, 70). 초창기 을미의병은 1894년 청일전쟁 이후 본격적으로 이루어진 일제의 침략과정에서 발생한 갑오개혁 이후 단발령과 군대해산이 직접적인 원인이 된다. 이 시기 조선의 유생들은 친일 내각에서 의욕적으로 추진하던 변복령, 군사제도개혁 등에 대해 상소를 올려 우리의 법을 완전히 폐지하고 무조건 일제의 법을 모방해서는 안된다고 강하게 비판하였다.

이런 분위기 속에서 장성의병은 타 지역에 비해서 다소 늦은 1896년 초에 일어났는데, 기우만(1846~1916)이 핵심인물이다. 그는 조선 후기 대표적인 성리학자인 노사 기정진(1798~1879)<sup>5)</sup>의 손자이자 제자였다. 장성의병의 주도적인 인물은 기삼연, 김익중, 정의립, 이승학, 기재, 박원광 등을 들 수 있는데, 이들은 대부분 기정진의 문인들이다(홍영기, 2004, 109). 노사학파는 당시 서양문물에 대해서 반감을 가지고 있었던 화서학파와는 학문적 맥을 하고 있었으나 기정진의 독자적인 학파이다. 이들은 오랫동안 전라북도 태인의 최익현과 서신교환을 하였다.

5) 개화기 외국세력의 침투에 대항하여 전국적으로 일어났던 위정척사운동의 출발은 장성 출신 노사 기정진의 병인소이다. 장성은 한말호남의병의 중심지로서 장성선비정신과 유기적으로 연결되면서 ‘의향’이라고 하는 지역상징 및 정체성을 형성하고 있다(추명희, 2003).



이처럼 장성은 전라북도의 유생들과 밀접한 네트워크가 형성되어 있어 중양의 정보를 전라남도의 타 지역보다 빨리 접할 수 있었다. 이로 인해 전기의병은 장성을 중심으로 한 유생들 중심으로 이루어졌다.

그에 비해 나주의병은 장성처럼 유생들 중심으로 이루어졌으나 향리층이 많이 참여했다<sup>6)</sup>. 나주는 1895년 내정개혁의 일환으로 추진된 지방제도 개혁에 따라 전주, 남원과 함께 전라도의 관찰부로 지정되었다. 그런데 나주는 1894년 동학농민군의 파상적인 공격을 저지한 전라도의 유일한 지방이었다. 동학농민군 진압시 돋보이는 활약을 전개한 층이 향리계층이었다. 그들의 권한은 상대적으로 막강하였을 것이다. 하지만 나주의 향리층은 개화정책으로 인해 기존의 권한을 상실할 위기에 처하게 되었다. 또한 1890년대 이후 목포가 개항하고 일제의 토지매입이 증가하면서 나주의 땅값은 비정상적으로 높아진다. 이로 인해 향리층들은 일제에 의해 지역에서 지지기반을 뺏기게 된다. 다음은 한말 나주의 땅값변화이다.

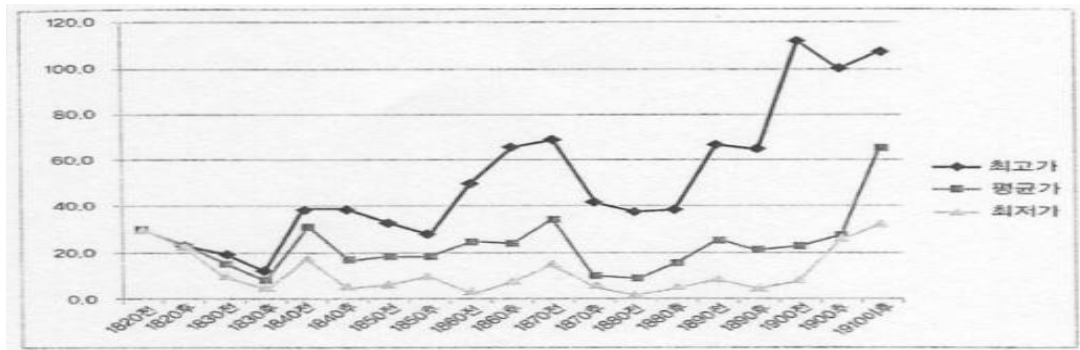


그림 6. 한말 나주지역의 1두락 당 논 가격(호남권 한국학자료센터, 2011)

이러한 나주의 분위기에 장성 기우만의 창 의 소식에 더해 나주에서도 양반 유생과 향리를 중심으로 의병운동이 일어났다. 그런데 의병운동의 초창기 결성과정에서는 양반 유생들이 적극참여하였으나 의병운동을 전개하는 과정에서는 향리층이 주도권을 잡았다(홍영기, 2004, 139).

전기의병은 정보를 수집하기 용이하고 전략을 작성할 수 있었던 유생들 중심으로 이루어졌다. 그들의 목적은 경북공점령, 명성황후 시해사건 등 노골화되는 일제의 침략과 복제개혁, 단발령 등 유교적 가치질서가 훼손되는 상황에서 일제의 침략을 물리치고 조선의 유교적 전통 질서를 수호하고자 하였던 것이다(심철기, 2019, 106).

이후 호남의 의병들은 지역성을 탈피하여 전국의 의병들과 연합하여 활동하고자 한다. 을사늑약 이후 의병활동은 국가가 망하는 것을 막고, 세상을 구하기 위해 일어나야 하다는 것이다. 그러므로 설사 일본국이 강성하여 이기지 못한다 하더라도 나라가 망해가는 상황에서 의

6) 나주에서 향리층은 오랫동안 지역주민들과 호응하였다. 향리층은 지방행정의 실무를 담당하였기에 숙련된 전문능력이 있었다. 전문기능집단으로서 될 수 있었던 이유는 누대에 걸쳐 이직을 세습하였기 때문이다. 그들은 스스로 조직을 강화하기 위해 자율적 조직을 형성하였다. 1894년 이후 개정된 지방제도에서 신설된 직임을 대부분 맡고 있었으며 선대의 사회적 기반을 바탕으로 한말 이후 나주지방 사회활동의 주체로 활약하였다(나선하, 2006).



를 지키다 죽는 것이 훨씬 훌륭한 죽음이므로 시기를 놓치지 말고 일어나야 한다고 강조한다.

이 시기 의병들은 나라를 구한다는 일념으로 농민, 포수, 군대해산 이후 군인들이 참여하여 다양한 계층의 사람들이 참여하게 된다. 어등산 지역은 산악지형이기 때문에 사냥으로 생계를 유지하는 포수들이 있었다. 그리고 주변지역에 작은 마을들이 존재하여 의병운동에 대한 경제적 지원을 기대할 수 있었다.

광주는 1896년 13도제의 개편으로 관찰도의 지위를 얻게 된다. 이로 인해 광주는 전라남도 지역에서 일제의 병참기지 역할을 한다. 당시 목포의 개항으로 많은 일본인들이 나주의 토지를 매입하였고 광주의 도심에 영향을 주었다. 이로 인해 일제는 그들의 침탈을 합법화 하고 지킬수 있는 군인들을 광주에 주둔시킨다.<sup>7)</sup> 이런 일본 군인들은 광주에 주둔하면서 의병을 진압하기 시작한다. 이로 인해 정미의병 이후 의병들은 광주와 가까운 어등산을 근거지로 하여 의병전쟁을 전개한다.

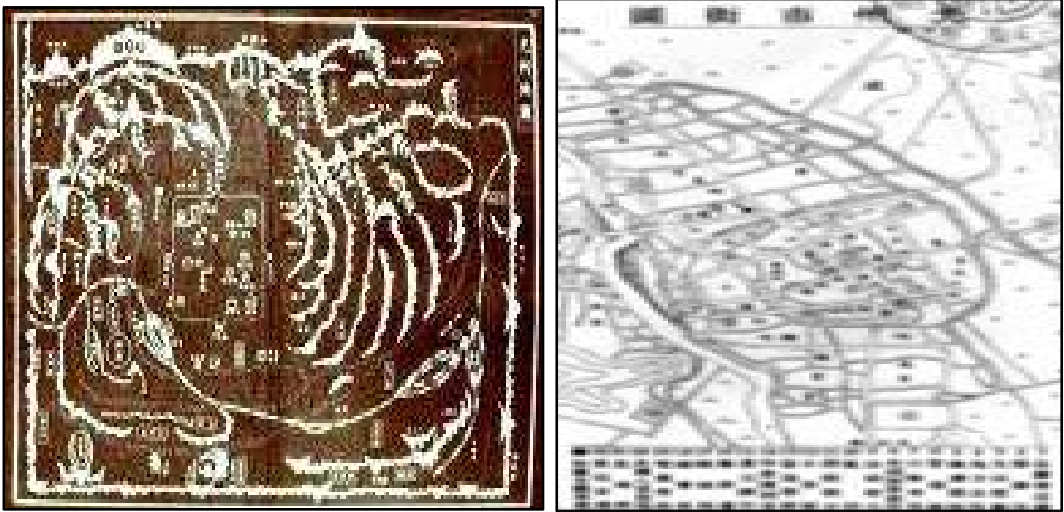


그림 7. 조선말기 지도와 1910년대 광주 시가지 지도(빛고을 백년사 <http://photo.gjcity.net/>)

군사훈련을 체계적으로 받지 않고 무기도 변변치 않았던 의병들은 일본군에 본격적으로 대응하기 위해서는 소규모부대로 나누어 지형지물을 최대한 이용하는 유격전이 유리하다. 이에 따라 어등산 의병은 산속에 땅굴을 파고 숙영지를 마련한다. 유격전을 벌이기 위해서는 척후 활동을 통한 첩보능력이 뛰어나야 한다. 거리상 광주의 중심부와 가깝지만 멀리 떨어져 있어야 하고, 주위에 그 정보를 줄 수 있는 마을이 존재해야 한다. 만약을 위해 도피할 수 있는 도피로가 확보되어야 한다. 어등산은 유격전을 펼치기 위한 최적의 장소이다.

7) 1910년대는 총장로(本正本町)와 금남로(明正明治町) 일대가 광주의 거의 대부분이었다. 총장로 1,2,3가를 중심으로 도시의 중심이 정착되어가면서, 이 장소와 그 주위에 각 종 지배기구도 들어섰으며, 역으로 대중들이 쉽게 결합할 수 있는 조건도 형성되었다. 국가기구는 교통이 원활한 지점에 그리고 지배의 힘이 신속하게 미칠 수 있는 곳을 선호한다는 점에서 총장로는 가장 적합한 장소였다. 일제하 각종 지배 기구가 새로 생겨나면서, 총장로에만 있던 국가 기구들이 이제는 점차 금남로 일대에 자리를 잡게 된다(조정규, 2002; 박해광, 2009). 이렇게 총장로, 금남로 일대는 일제하 내내 전남을 지배하기 위한 식민지 체제의 교두보로 각 종 물리적인 지배 기구가 포진되었다.

어등산 의병들은 기존의 화승총을 뇌관식 단발총으로 개조하고 사용하였다. 기존의 화승총은 불씨로 화약을 점화하여 발사시키는 방식이었는데, 날씨가 불순하면 불씨의 유지가 어렵다는 약점이 있었다. 명중률과 살상력이 낮았으며, 신속한 대응이나 야간 기습에 한계를 가지고 있었다. ‘전라도 지역에서 활동하던 의병들이 1908년 2월 이후 화승총을 개조하여 4월 초순부터는 거의 개조된 뇌관식 화승총을 사용하고 있다’라는 남한토벌대의 기록(국민대학교 국사학과, 2011)을 보면 해산군인, 포수들의 의병합류로 인해 무기의 제작과 탄환, 화약의 사용은 초기 의병들과는 확연히 다르다는 것을 확인할 수 있다. 어등산 의병은 물길과 육상교통이 원활한 지리적 위치를 활용하여 무기조달이 상대적으로 다른 지역보다 용이했을 것이다.

어등산 의병의 대표적인 인물은 죽봉 김태원이다. 그는 1870년 나주의 문평면 갈마지 마을에서 태어났다. 척양척왜 사상에 이끌려 한때 동학농민운동에 참여했다. 을사늑약이 체결되고 비분강개 중 1907년 장성의 기삼연이 거의하였다는 소식을 듣고 의병을 규합하여 ‘호남창의 회맹소’에 합류 선봉장이 된다. 기삼연이 일본군에 의해 체포되고 총살당하자 동생 울과 함께 독립부대인 ‘호남의소’를 이끌게 된다. 일본군은 김태원, 김을 의병부대를 잡기 위해 제2 특설순사대를 편성하고, 광주수비대와 헌병을 출동시킨다. 당시 김태원 부대는 신출귀몰하여 토벌대의 골칫거리가 된다. 1908년 5월 어등산에서 일본군과 대치하던 중 어등산 박산마을 뒤에서 포위되어 부하 23명과 함께 순국한다. 그의 나이 39세이다. 같은 날 김을은 형 태원의 시체를 확인하기 위해 체포된다. 연행도중 탈출하려다 총살당한다. 김태원의 부하인 조경환, 오성술, 전해산 등이 독립부대를 결성하면서 의병전쟁은 1909년까지 계속된다. 일본군은 한말 의병들을 해산시키기 위해 대대적인 남한대토벌작전을 전개한다<sup>8)</sup>. 이때 많은 의병들이 체포되어 심한 고문과 노역을 담당하였다. 지금 현재 광주에서 목포까지 이어지는 국도 1호선 도로 작업에 이때의 많은 의병들이 참여하여 하였다.

해남에서 강진, 장흥, 보성, 낙안, 순천, 광양을 거쳐 경남 하동에 이르는 지금의 국도2호선도 이들 의병 포로들이 2년 남짓한 기간에 강제노역으로 건설한 신작로였다. 1914년에 발간된 [목포지 木浦誌]에 따르면, 광주-목포 간 국도1호선과 해남-하동간 도로를 ‘폭도도로 暴徒道路’라고 했다고 적고 있다. 생각건대 지금의 국도1, 2호선이야 말로 우리 선인들이 한말 의병운동의 피와 눈물과 땀과 한으로 만든 도로가 아닐 수 없다(박선홍, 1994). 다음은 이때 남한토벌대에 체포된 의병장들<sup>9)</sup>과 당시 건설한 도로이다.

8) 러일전쟁에의 참전 및 한반도 주둔 경험, 강력한 근대적 살상병기, 그리고 철도를 이용한 신속한 군사작전의 전개 등으로 의병에 대한 살상능력이 제고된 일본군 토벌대는 대한 제국 군대해산 이후 의병을 진압하는 과정에서 그 위력을 유감없이 발휘하였다. 그 위력만큼이나 일본군이 의병진압방식 또한 매우 잔혹하였다. 그들은 의병들을 발견하면 닥치는 대로 무자비하게 살해하였으며, 의병들의 거점이나 거점이 될 만한 장소는 그곳이 일반촌락이나 사찰이나를 거리지 않고 방화하고, 의병이나 의병활동을 방조한 것으로 의심되는 지역 주민까지 재판에 회부하지도 않은 채 무차별적으로 학살하였다. 이른바 삼광작전의 전례가 되었던 일본군의 이러한 만행은 1904 러일전쟁 이후 후기의병운동 기간 중 전국도처에서 일어났다(홍순권, 2004: 146). 남한대토벌은 전남 전체를 육로와 해상으로 완전 포위하여 동남으로 ‘그물질하듯 빗질하듯’ 좁혀 들어가는 작전으로 일찍이 일본군이 대만 독립군을 진압하는데 사용했던 수법이었다. 9월1일부터 10월 말까지 두달 동안 펼쳐진 전남지역 의병을 초토화시키기 위한 이 작전에는 보평2개 연대, 공병1개소대를 비롯해 군함수척, 해군 11정대 등이 동원되었다(국민대학교 국사학과, 2011).

9) 이들은 사진 촬영 뒤에 일본군들에 의해 총살을 당하거나 옥중에서 생을 마감했다. 그 중 왼쪽에서 세 번째부터 자리한 인물인 김원국, 양진여, 심남일은 광주일원에서 활동했던 저명한 의병장들이다(광주광역시시립민속박물관, 2011).

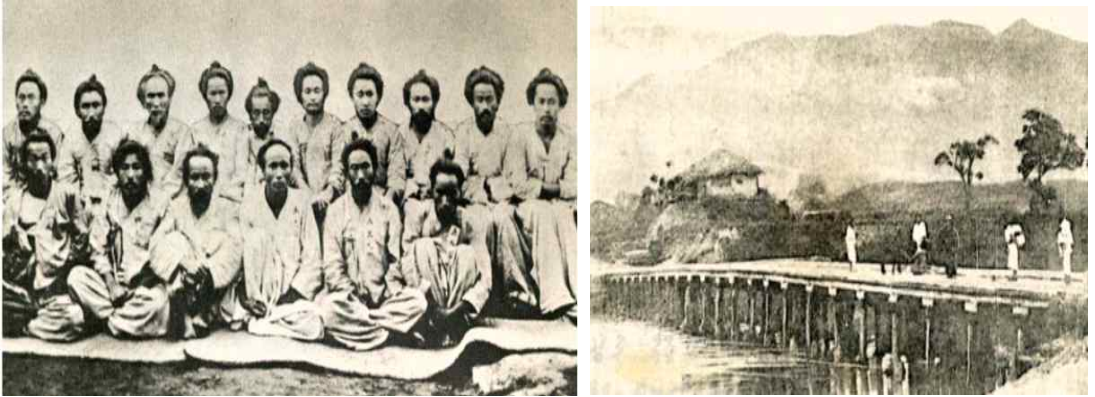


그림 8. 한말 호남지역의 의병장들과 당시 건설한 도로(광주1백년)

어등산 한말의병들의 나라사랑하는 정신은 독립군활동, 광주학생독립운동으로 연결되고 5.18 민주화운동으로 전승되어 오늘날까지 우리들에게 이어지고 있다.

## 2. 관광, 여가의 공간

어등산은 1990년대부터 무등산을 대체하는 관광지구로 주목을 받게 된다. 광주광역시 1991-2020년 까지 광주관광종합개발계획을 발표하고 다양한 관광개발 계획을 세웠다. 이때 포함된 곳이 어등산이다. 1990년대 까지 어등산은 관광자원으로서 풍부한 잠재력을 가지고 있었으나 개발제한구역(포탄장) 및 상수도보호구역(황룡강)으로 지정되어 있어 특별한 매력을 끌지는 못했다. 따라서 1990년대 이전에는 어등산에 대한 이론적 연구가 어등산 일대 담수어 연구(이승휘, 1992) 등 어등산 주위의 어류에 대한 연구가 전부였다. 이후 어등산 개발은 계속해서 이루어지지 않고 있다가 서해안고속도로의 완공, 무안국제공항, 무안-광주-목포간 고속도로 건설 등으로 광역적 접근성이 향상됨에 따라 인근 관광자원과 차별화 된 관광단지를 개발함으로써 새로운 관광수요를 창출하고자 하고자 2010년대 이후 다시 본격화되었다. 2019년까지 민간개발사업자를 선정하는데 어려움을 겪고 있다가 최종적으로 서진건설이 선정되어 유원지 부지 약 41만 7천 m<sup>2</sup>에 5천643억원을 투자해 휴양문화시설(크로피컬덤, 갤러리파크, 스포츠센터, 영화관, 파크골프장등), 숙박시설(5성급 특급호텔 160실, 레지던스 314실), 대규모 이벤트 광장(페스타스퀘어)등을 추진할 계획이었다(광주매일신문, 2019.12.22.).



그림 9. 개발 예정인 어등산 관광지구와 이미 개발된 어등산 송산유원지



그림 10. 개발된 어등산 골프장과 패러글라이드 장(광주 국제뉴스, 2014)

위의 사진처럼 어등산은 이미 골프장과 패러글라이드 장이 만들어져서 많은 사람들이 스포츠를 즐기고 있다. 또한 주말에는 등산객들이 많이 찾아와서 광주광역시에서는 어등산 트레킹 코스를 개발하였다. 또한 근처에 송산유원지를 개발하여 광주광역시가 내륙에 위치하기 때문에 시민들이 쉽게 즐기지 못하는 수상스포츠를 제공하였다.

1990년대 이후 어등산 주위는 주거단지인 아파트와 송정역, 영광, 함평 등과 가까운 지리적 위치의 장점을 살려 하남산업공단 등의 산업시설이 입주한다. 또한 도심에 위치하고 있던 호남대학교가 이전하고 광주여자대학교가 신설되는 등 많은 인구가 유입된다. 이로 인해 근처 주민들에게 어등산은 단지 정형화된 산이 아니라 인간 삶의 터전 역할을 하는 산으로 사람들에게는 고마운 곳을 넘어 친근감을 주는 산으로 인식되고 있다.

오랫동안 이루어진 어등산 관광개발에 대한 관심은 다양한 어등산 개발과 관련된 논문을 양산한다. 그 연구를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 김상미·김상오(2013)은 도시근교림인 어등산을 무등산국립공원의 이용분산을 위한 휴양자원의 대체성으로서의 가능성에 대해서 설문조사를 하였다. 그 결과 응답자 225명 중 24%만 상당히 또는 매우 많이 이용하겠다는 의도를 나타냈다. 문이중, 이병규(2013)는 문화중심 도시 건설과 연계한 스포츠관광 개발전략을 제시하면서 어등산 일원을 모험스포츠 체험공간(친환경 골프장, 종합체육시설, 익스트림 스포츠 시설)등을 건설하여 다른 지역과 관광의 차별화를 둘 것을 제안하였다. 한상훈(2018)은



어등산 관광개발사업에 대한 지역민들의 개발지지도를 조사했는데 개발에는 호의적인데 개발에 드는 비용편익에는 부정적이라는 것을 나타내었다. 이러한 학문적 연구, 광주광역시의 개발정책 등에 맞추어 어등산은 광주광역시의 시민들에게 관광, 여가의 공간으로 인식되고 있다.

### 3. 주모의 공간

2000년대 이후 어등산은 광주광역시 광산구를 중심으로 한말의병의 추모공간으로 부각되기 시작한다. 광산구청의 산하기관인 광산문화원에서 어등산을 한말의병 지역으로 설정하고 2013년 어등산 일대가 국가보훈처 현충시설로 지정된다. 또한 2014년 한말 호남의병을 기념하고 선양하는 ‘사단법인 한말 호남의병 기념사업회’가 설립되었다. 2015년 광주광역시도 ‘광주광역시 한말 의병운동 기념사업 지원 조례’를 제정했다. 이에 따라 광주광역시는 2020년 2월부터 7월까지 도시관리계획 결정용역을 시작으로 2020년 말까지 지방재정 및 중앙투자심사와 예산확보, 2021년 1월부터 2022년 6월까지 토지매입과 기본 및 실시설계를 추진하여 호남의병 기념관을 어등산에 건설할 예정이다(연합뉴스, 2019.10.9.).

광산구청에서는 어등산에 의병과 관련된 길을 만들어 곳곳에 의병과 관련된 안내판, 기념비, 격전지 등에 관한 표지판을 세웠다. 이를 통해 시민들이 어등산 한말의병에 대해서 인식하고 그들이 걸었던 길을 함께 걸어보도록 하였다.



그림 11. 어등산 한말 의병 표지판과 격전지 표시판

2010년부터는 광주광역시 광산구청이 주관이 되어 ‘어등산 한말의병의 날’ 기념식을 시행하였다. 이후 어등산 한말의병의 주역들이 거주했던 박산마을에서 기념식은 이루어지고 있다.



## 그림 12. 어등산 의병의날 기념식(광산문화원)

근래에 광주광역시 교육청에서도 어등산한말의병, 광주학생독립운동, 5.18 민주화운동 등을 연결하여 민주주의를 실현한 광주학생들의 이미지를 강하게 부각시키기 위해 노력하고 있다. ‘나’ 또한 교육청에서 실시하는 역사동아리에 참여하지 않았다면 어등산에 대해서 알지 못했을 것이다. 더욱이 교육청에서 실시하는 역사동아리는 현 교육감이 역사교사 출신이어서 교육청에서 적극적으로 지원해주고 있는 사업이다. 2020년에는 각 학교에서 필히 역사동아리를 만들어 실시하도록 행정예고를 하고 있다.

이처럼 어등산은 현대의 후손들이 과거 나라를 위해 희생하신 의병들을 추모하기 위한 공간으로 바뀌고 있다. 그런데 ‘의병의날 기념식, 의병의 길 만들기’ 등은 민선 자치단체장이 등장하면서 본격적으로 이루어지기 시작했다. 또한 의병의날 기념식에 수많은 정치인과 유관 단체장들이 오는 것을 보면 어떠한 정치이데올로기의 활용장으로서 어등산이 활용되고 있다는 느낌이 든다. 이처럼 추모공간으로 어등산은 지역주민들에 의해서 적극적으로 만들어지는 것이 아니라 행정기관에서 주도적으로 이루어지고 있다. 추모공간 만들기로서 어등산이 정치적 목적으로 이용된다면 그 사업은 일정한 시기에 이루어졌다가 소멸되는 것을 반복하게 된다. 현재의 어등산 한말의병 추모공간 만들기와 관련된 사업이 몇 년째 제자리 걸음을 하고 있는 것을 보면 확인할 수 있다. 이제는 어등산을 한말의병의 혼이 깃든 장소로 우리들에게 다가오기 위해서는 교육을 통해서 차근 차근 시민들의 품에 다가가도록 해야 한다. 그 첫 걸음이 지역의 학생들에게 지역의 학습교재를 제공하는 것이다. 이를 통해 학생들이 성인이 되었을 때 과거와 함께 호흡하고 우리지역을 위해 무슨 일을 할 수 있을 것인가를 곰곰이 생각하고 행동하게 될 것이다.

### Ⅲ. 어떻게 교재를 만들 것인가?

교사가 알게 된 내용을 학생들에게 어떻게 가르칠 것인가에 대한 고민은 그들의 수준을 짐작하고 내용을 추가, 삭제, 변환하는 것에서부터 시작한다. 그리고 최종적으로 적절한 교수학습방법을 찾아서 적용시키는 절차이다. 나는 개발 초기에 학생들의 수준을 파악하기 위해 ‘어등초등학교’ 5, 6학년들을 대상으로 어등산에 대한 설문조사를 하였다(2019.9.25.). 어등초등학교로 설문을 하러 간 이유는 어등초등학교가 지리적으로 어등산과 가장 가까운 초등학교이기 때문이다. 어등초등학교는 1993년 하남남초등학교로 개교하였다. 이후 1999년 어등초등학교로 교명을 변경하였다. 이처럼 어등초등학교는 교가의 첫 소절부터 어등산의 정기를 받았다고 할 정도로 학생들이 어등산과 지리적, 심리적으로 매우 가깝게 느낄 것이라고 생각하였다. 만약 어등초등학교 학생들이 어등산에 대해서 잘 모른다면 지리적으로 거리가 먼 다른 광주의 초등학교는 어등산에 대해서 거의 전무하다고 해도 무방할 것이다.



그림 13. 어등초등학교의 위치(네이버)

어등초등학교 설문 대상은 5학년 70명, 6학년 90명이었다. 설문내용은 어등산에 대해서 알고 있는 것, 어등산에 가본 경험, 어등산을 개발하는 것에 대한 의견, 한말의병운동에 대해서 들어본 것 등을 질문 하였다. 설문결과 어등산에 대해서 학생들은 살인 사건(3), 사실적 진술(계단이 많음, 외래종 거북, 나무가 많다 등 13), 잘 모름(147)으로 나타났다. 어등산에 가본 경험은 지역센터, 가족, 학원, 학교체험학습 등 학교행사를 통해서 가본 학생이 82명 이었고 안가본 학생이 78명이었다. 어등초등학교에서는 1년에 한번 정도 희망하는 학부모들과 학생들이 함께 등산체험을 한다고 했다. 설문결과 비교적 어등산과 거리적으로 가깝기 때문에 가족들과 주말에 많이 가본 경험이 있었다. 특이한 것은 가본 경험이 있는 학생들은 개발에 거의 반대하고 있었고 가보지 않은 학생들은 개발에 찬성을 많이 하고 있었다. 반대 이유로는 자연훼손이 대부분이었다. 찬성 이유로는 체험시설, 놀이터 등을 만들 수 있다는 것이었다.

의병에 대해서는 전쟁에 참여한 사람들, 무기를 제시했고 대부분 잘 모르고 있었다. 또한 의병과 어등산을 관련지어 제시한 학생은 한명도 없었다. 설문결과를 살펴보면 학생들은 산(山)을 단순히 자신에게 이로움을 주는 공간으로 인식하고 있었으며 의병에 대해서는 전쟁과 관련지어 이야기하고 있었다.

나는 위와 같은 설문 결과를 바탕으로 다음과 같은 전략을 사용하여 학생들이 어등산을 주위에 있는 막연한 공간에서 그들에게 의미 있는 장소로 인식되기를 원했다. 다음은 그와 관련된 구체적인 내용이다.

1) 단순히 사실을 나열하는 것이 아닌 탐구를 통해서 지리적 지식을 인식한다.

지리교육이 무엇인가에 대한 정의는 학자마다 다양하지만 일반적으로 지리교육은 지리학적 지식과 탐구방식에 대한 이해를 통하여 지리적 관점에서 세계를 이해하고 가치 있는 세계에 입문하도록 도와주는 교육이다(박상준, 2016, 83). 이러한 지리교육의 정의에 따르면 사회과 전체적인 이유에서 뿐만 아니라 지리교육 자체로도 학생들에게 탐구방식을 이해시키는 것은 매우 중요하다. 지리교육을 배우는 학생들은 탐구방식에 대한 이해를 통하여 지리적 관점에서 세계를 이해하고 가치 있는 세계에 입문한다고 볼 수 있기 때문이다.

이때의 지리탐구는 특정 지역을 대상으로 그 속의 지리적 현상의 특징과 발달 과정을 밝히는 것을 목적으로 한다. 이 같은 목적의 지리 탐구는 반드시 특정 지역을 대상으로 한다는 점이 다른 학문의 탐구와 다르다. 이는 지리 탐구의 성패는 탐구 지역의 이해에 달려 있다는 것을 의미한다(송언근, 2010, 54). 이간용(2004; 2006)은 지리수업에서 탐구학습이 잘 이루어지지 않은 이유로 어떤 모자료(stem)를 통하여 학습자의 사고가 맥락적 흐름 속에서 체계적, 심층적으로 이루어지지 않은 것이 가장 크다고 제시하고 있다. 즉 학습자의 사고전개에서 나타나는 공통점은 단순사고에서 복합적사고로, 개체의 형상 파악에서 내면의 관계인식으로, 단편적인 사실의 포착에서 원리 추론으로, 객체에 대한 관심에서 자신의 감정이입 단계 등과 같이 전단계가 다음 단계를 포섭하면서 위계적이고 순차적으로 확대 혹은 심화되어 간다는 것이다(이간용, 2005, 163). 지리탐구의 핵심요소 중의 하나는 탐구대상과 그것이 놓여있는 탐구지역의 지리적 특징을 살펴, 해석할 수 있는 지리식이다.

교사가 지역지리학습교재를 탐구중심으로 구성하기 위해서는 모자료를 제시하고 그것을 순차적으로 충분한 시간을 주고 저차적사고에서 고차적사고로 확대될 수 있도록 구성해야 한다. 하지만 지금의 사회과교과서는 학생들이 순차적으로 사고를 할 수 있도록 구성되어 있는 것이 아니라 단순한 교과서 본문 주제의 강화, 재생, 반복, 확인 등의 발문을 통해서 학생들이 탐구하도록 하고 있다.

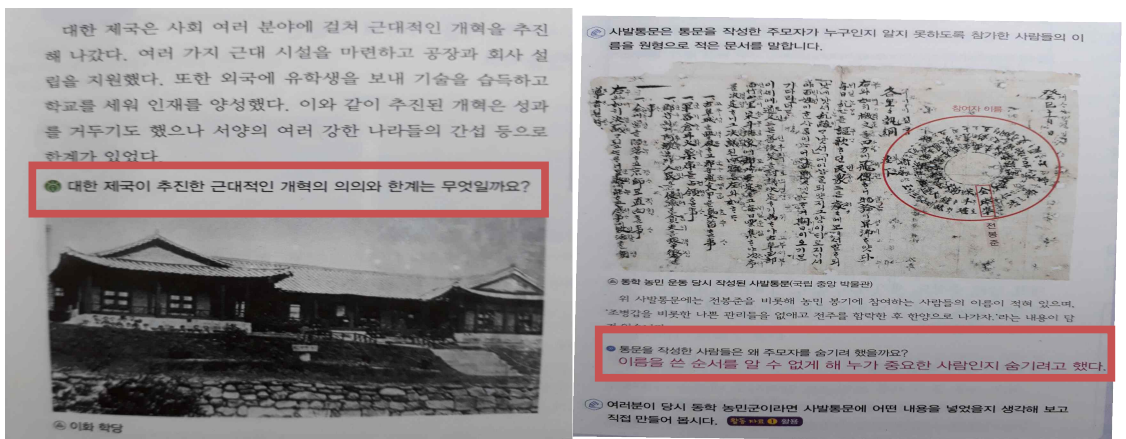


그림 14. 교과서 속의 탐구문제

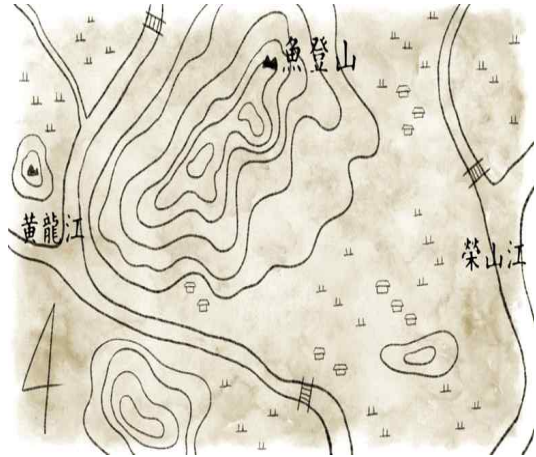
또한, 탐구활동을 하는데 차근차근 이전단계가 다음단계를 포섭하면서 순차적으로 확대 및 심화되어 가기 보다는 단순히 탐구절차를 제시하고 그 순서에 따라 기계적인 학습과정을 경험해보게 구성되어 있다.

이러한 문제점을 해결하기 위해 ‘나’는 모자료로 탐구꺼리를 제시하고 저차적인 질문부터 고차적인 질문의 순서로 핵심질문<sup>10)</sup>을 배치하여 학생들이 순차적으로 사고할 수 있도록 하였다. 다음은 그렇게 작성된 한 예이다.

10) 탐구학습 활동을 계획하는데 있어서 질문의 명료화와 구체화가 출발점이며 이를 통해 학생들로 하여금 이해를 자극하고 개선시킬 수 있다. 질문을 제시할 때는 어떤 형식으로 조직하는가가 중요하다(조철기 외, 2005).



- 어등산의 과거 모습 -



- 어등산의 현재 모습 -

어등산은 광주의 서쪽에 위치하고 있으며 무등산 다음으로 높은 산(338m)이다. 그렇게 많이 높지 않아 근처의 사람들이 등산을 많이 한다. 영산강과 황룡강이 만나는 물줄기가 있어 송산유원지라는 물놀이 공간을 만들어 여름이면 시원하게 물놀이를 한다. 높은 산인데 구름이 많고 근처에 골짜기가 많아 골프장을 만들어 사람들이 여가를 즐긴다.



나주, 영암, 장성과 가까이 있어 광주순환도로를 통해 광주사람들이 이곳을 거쳐 통학을 많이 한다. 또한 근처에는 강줄기가 만들어 놓은 퇴적평야를 통해 오래전부터 농사를 많이 지었다.

1. 지도와 글을 통해서 발견할 수 있는 지리적 요소(위치, 자연환경, 인문환경)는 무엇입니까?
2. 그것을 표로 분류하여 보시오.

찾을 요소	위치	자연환경	인문환경
찾은 내용	<input type="checkbox"/> 장성, 나주, 함평 인접 <input type="checkbox"/> 읍성과 떨어짐	산, 강, 논	집, 도로, 다리

3. 왜 어등산은 한말의병운동의 핵심지역이 될 수 있었을까요? (옛날의 모습과 오늘날의 모습을 비교한 후 답해봅시다)

1) 자연환경:

2) 인문환경:

3) 위치:

4. 내가 만약 어등산 한말의병장이라면 지리적 위치를 이용하여 일본 군인에 대항하기 위해 어떠한 전략을 사용했을까요?

2) 인물, 사건, 등의 주제 중심으로 학습하게 한다.

손명철(2013)은 영국의 고등학교 세계지리교과서를 분석하면서 한국의 교과서는 가능하면 많은 지식을 전달하는 것을 중시하는 반면, 영국의 교과서는 문제해결력과 탐구력, 그리고 학습 전이력 함양을 중시하는 것을 사례학습, 여러 가지 학습자중심 장치 등을 예로 들면서 설명한다. 이처럼 주제 중심학습은 어느 한 사례를 제시하고 특정 지역이나 상황을 심층적으로 탐구하는데 유리하다. 초등학생의 특성상 어느 한 주제를 가지고 학습하게 된다면 집중적인 학습이 가능하다.

그렇다면, 어등산 한말의병운동과 관련하여 어떤 주제를 가지고 학습해야 할까? 이에 대한 해답은 학생들의 설문조사를 참고하였다. 설문조사에서 학생들은 전쟁과 관련된 것을 많이 제시했다. 전쟁은 인물, 무기, 전략이 필요하다. 따라서 나는 본 교재 구성의 주제로 의병장, 무기체제, 지리적 위치에 따른 전략을 제시했다. 그리고 그 주제를 학습하고 나서 학생들이 거리, 이동, 공간적 상호작용 같은 지리학의 기본개념을 파악할 수 있도록 하였다. 지리학의 기본개념은 지리적 사고력을 통해서 획득될 수 있다. 따라서 한 시간 수업 속에서 학생들에게 지리적 사고력을 신장시켜 주기 위해서는 지리적 기능을 세분화해줄 필요가 있다(마경묵, 2007, 367). 따라서 교재구성에서는 학생들이 먼저 지리적 정보를 수집하고 분석, 해석하는 과정을 순차적으로 제공할 필요가 있다. 그리고 최종적으로는 지리적 상상력을 동원하여 종합적으로 그 장소를 파악하도록 해야 한다. 이를 위해 나는 단순히 그 장소에 대한 이미지만 그리는 재생적 수준에서 지적인 것과 정서적인 측면을 모두 포함하는 종합적인 능력을 함양하도록 하였다. 이를 통해 학생들은 장소에 대한 이해를 풍부하게 할 수 있으며 더 나아가 자신의 삶터에 대한 의미를 찾을 수 있게 된다. 다음은 그렇게 작성된 한 예이다.



그림 15. 남한토벌대의 일본군인과 1907년 한말의병(메켄지의 조선의 비극)

1907년 강원, 충청지역의 의병과의 만남이 있었다. 5-6명의 소부대와 만났는데 각기 다른 복장을 하고 있으며 개량된 화승총을 들고 있었다.

**메켄지**- 일본을 이길 수 있다고 생각합니까?

**의병**- 우리가 일본을 이기기 힘들다는 것을 알고 있습니다. 나라가 있어야 부모가 있고, 부모가 있어야 내가 있는 것입니다. 우리는 어차피 싸우다 죽게 되겠지요. 그러나 좋습니다. 일본의 노예가 되어 사느니 자유민으로 죽는 것이 훨씬 낫습니다. 그런데 한가지 부탁드려도 되겠습니까?

**메켄지**- 말씀하십시오.

**의병**- 우리 의병들은 말할 수 없이 용감하지만 무기가 없습니다. 총은 남아 쓸모가 없고 화약도 거의 떨어졌습니다. 당신은 원하면 아무 곳이나 다닐 수 있는 사람이니 우리에게 무기를 좀 사다 주십시오. 돈은 필요한 데로 다 드리겠습니다.

**메켄지**- 애석하지만 저는 중군기자로서 양쪽 모두 도와드릴 수 없습니다. 오늘 당신들의 모습을 사진으로 담고 싶습니다.

**의병**- 우리는 한 서양인이 우리 의병의 참상을 보기 위해 이곳에 온 것을 기쁘게 생각합니다. 당신이 본 것을 세계에 전하여 우리 현실을 알려주시기 바랍니다.

나는 그들의 말을 듣고 한국인에게 '비겁하다'거나 자기의 운명에 대해서 '무심하다'는 식의 조롱은 그 설득력이 없다고 생각한다.

- 영국의 중군기자 메켄지의 <조선의 자유를 위한 투쟁> 중에서-

1. 두 사진을 비교하여 자세히 관찰하여 봅시다. 그리고 그 사진에서 찾을 수 있는 내용을 최대한 적어봅시다.

일본군인

- 복장:
- 무기:
- 구성원:
- 참여동기:
- 기타:

한말의병

- 복장:
- 무기:
- 구성원:
- 참여동기:
- 기타:

2. 광주의 지도를 보고 의병들이 전투하기에 적합한 장소를 표시하여 봅시다. 그렇게 생각한 이유는 무엇입니까?

3. 의병들이 사용한 화승총입니다. 이런 화승총이 전쟁에서 불리한 이유는 무엇일까요?



4. 초창기 의병운동 때보다 어등산 한말의병들의 화승총 총신의 길이는 길어졌습니다. 어떠한 이유로 총을 계량하게 되었을까요?

5. 약점을 가진 화승총을 가지고 오랫동안 전쟁을 할 수 있었던 이유는 무엇일까요?

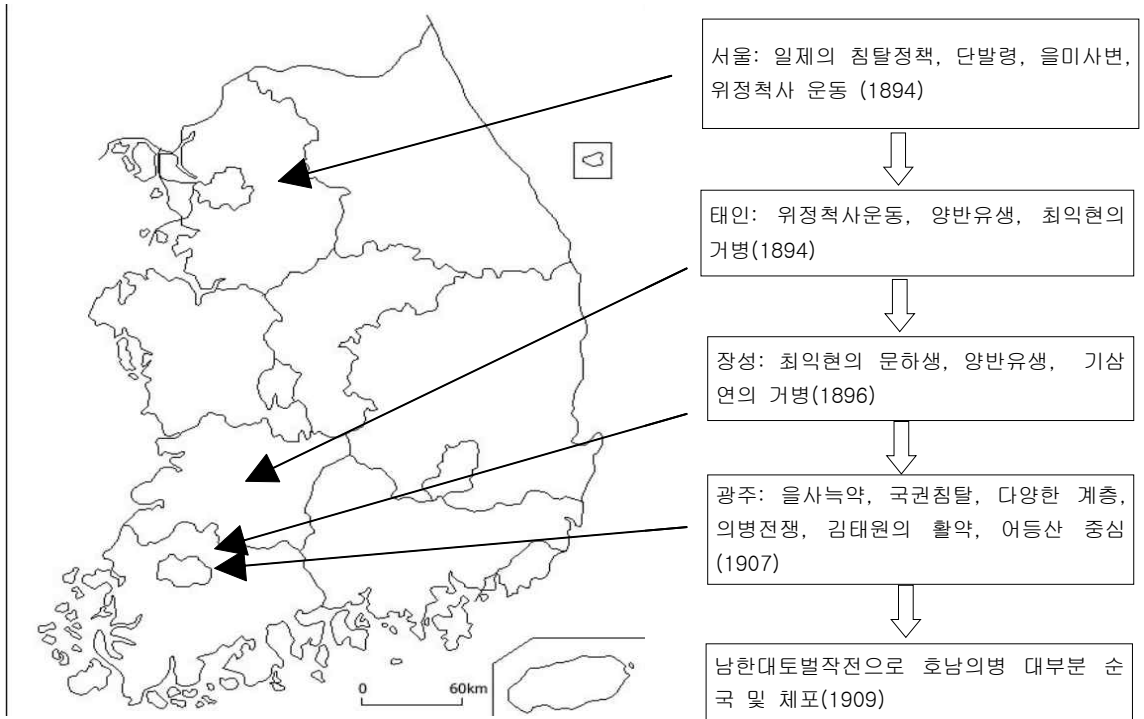
6. 1907년 한말의병 사진 중에서 한명을 선정하여 봅시다. 그 사람을 선정한 이유는 무엇입니까? 내가 만약 그때 의병이었다면 메켄지에게 어떤 말을 했을까요?

3) 맥락적으로 지역을 이해시킨다.

어등산은 인간이 새겨놓은 일종의 문화적이고 사회적인 기억이라고 할 수 있다. 인간이 새겨 놓은 흔적을 찾아 수많은 지리학자는 산책을 한다. 산책자로서 지리학자는 일상 공간을 구성하는 여러 사물과 기호에 담겨 있는 다양한 기억과 욕망을 확인한다(박승규, 2013). 지리학자들이 확인하고자 하는 장소에 축적된 기억과 욕망의 흔적들은 지리적 맥락 속에서 구성된다. 학생들은 어등산에서 일어난 사건을 여러 가지 맥락 속에서 파악함으로써 어등산 속에 내재된 정체성을 파악할 수 있게 된다.

이처럼 장소에 있어 맥락적 이해는 장소를 새로운 각도로 조망하게 해주고, 이를 통해 장소에 담긴 의미들을 직선적이고 단편적으로 이해하는 것이 아니라 다양한 관점에서 총체적으로 이해할 수 있도록 도와준다(김일두, 2015). 하나의 사건에 따른 맥락은 여러 가지 파편으로 구성된다. 그때의 파편은 시간, 장소, 제도, 인물, 사건 등이다. 따라서 그 시대의 상황을 파악하기 위해서는 각각의 파편을 날개로 부수고 그것의 연결고리를 찾아서 종합적으로 파악하게 해야 한다. 그런데 역사적 사건은 시간의 변화가 그 핵심이 된다. 따라서 나는 어등산 한말의 병운동을 학생들이 이해할 수 있도록 시간의 순서에 따라 일어난 사건의 맥락에서 이해할 수 있도록 하였다. 한말 대한제국의 시대적 상황으로 위정척사운동을 제시하고, 면암 최익현의 상소문, 장성 기삼연의 봉기, 나주 이학성의 동조, 김태원의 광주 의병전쟁 순으로 시간의 순

서에 따라 의병운동이 어떻게 전개되었는지를 제시하였다. 그리고 그 사건이 일어날 수 있도록 하는 다양한 기제를 글로 제시하여 학생들이 쉽게 이해할 수 있도록 하였다. 다음은 그렇게 작성된 한 예이다.



1. 교과서 116쪽과 117쪽을 참고하여 지도에 해당지역의 이름을 표시해보시오.
2. 플로우 차트를 이용하여 각 시기별 의병운동의 특징에 대해서 간략하게 정리하여 봅시다.

을사의병: 원인  
시간  
지역  
인물



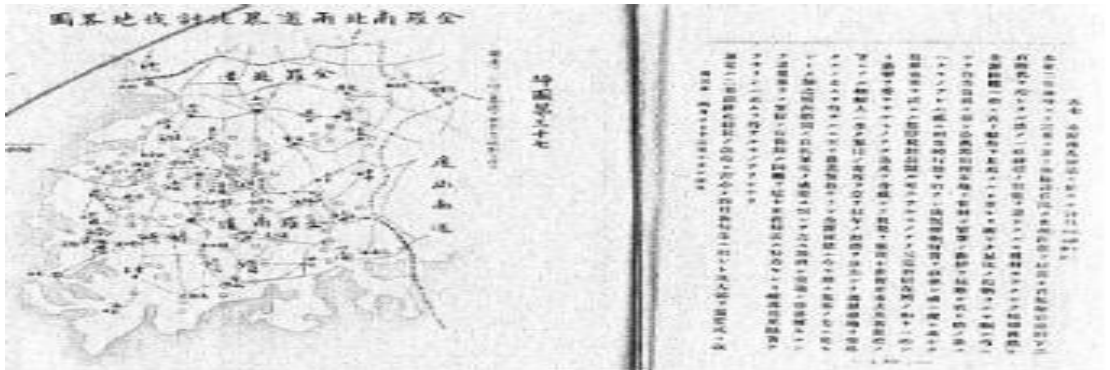
을미의병: 원인  
시간  
지역  
인물



정미의병: 원인  
시간  
지역  
인물

3. 1910년대 이후 광주는 일본에 의해 전라남도의 정치, 군사, 경제의 핵심지역으로 됩니다. 왜 일본은 나주를 버리고 광주를 군사, 경제적 거점지역으로 만들었을까요?

4. 남한대토벌대의 토벌작전은 1909년 9월부터 2개월 동안 호남지방의 해안과 육로를 완전히 봉쇄하고 마치 빗질을 하듯 아래로 내려왔습니다. 일본군이 지나간 곳은 무자비한 살육과 방화, 약탈로 완전히 잿더미가 되었습니다. 다음은 이런 내용을 나타내는 조선폭도 토벌지(광주시립민속박물관)입니다.



일본이 이처럼 유독 호남지역을 초토화시킨 이유는 무엇일까요?

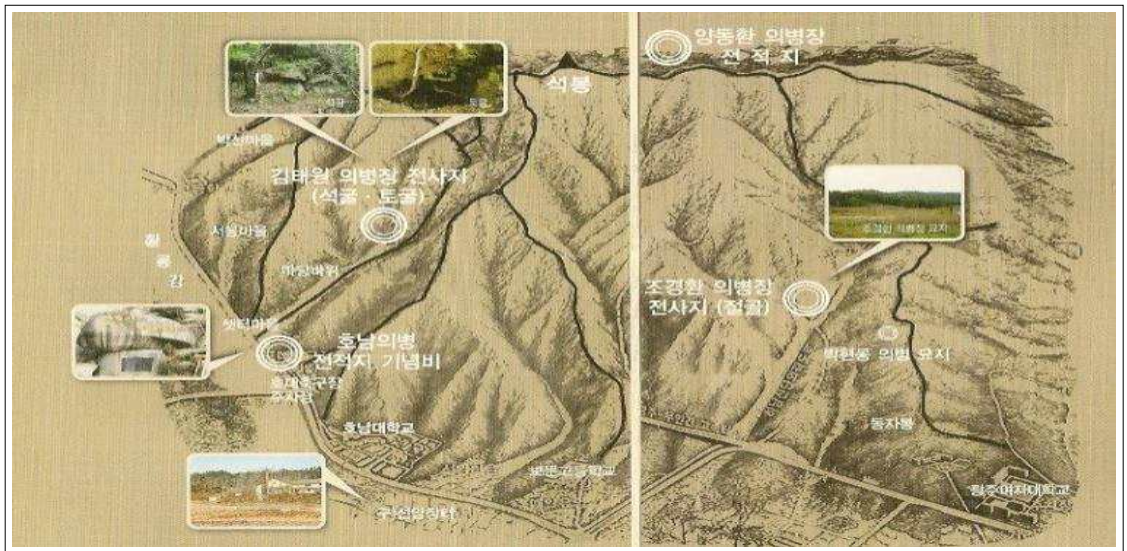
5. 남한대토벌작전 이후에 한말의병들은 어떻게 되었을까요?



4) 체험, 표현, 이해, 또 다른 체험의 선순환적 과정으로 지역을 이해한다.

학생들이 자신이 살고 있는 삶의 터전을 의식적 흐름을 통해서 파악하고 그곳을 직접가보게 된다면 이전의 장소는 나에게 새롭게 다가올 것이다. 이러한 이유로 지리학습에서는 체험 학습을 강조한다. 그런데 교육적 체험은 체험-표현-이해- 또다른 체험이라는 순환과정을 통해서 이루어진다(송하인, 2008, 2015). 따라서 지리학습에서 체험학습을 시킬 때는 어등산에 대한 학습을 한 후 그 곳 장소에 가보게 해야 한다. 그리고 그 장소에 대한 느낌을 다양한 방법으로 표현해보게 해야 한다. 그 다음 자신이 기존에 알았던 것과 현재 알게 된 것을 비판적으로 바라보고 성찰적으로 대안을 찾아보게 해야 한다. 마지막에는 그 결과 또 다른 장소에 대한 체험이 이루어지도록 해야 한다. 이러한 순환적 과정은 체험학습을 단순히 한곳에 가봄으로써 그곳을 알게 하는 것이 아니라 교육적 성장을 통해서 학습자가 한 단계 성장한다는 것을 의미한다. 지역의 장소학습을 통해서 학생들은 기존에 몰랐던 것을 학습하게 되고 그 학습을 통해서 그 장소에 가보고 싶어한다. 그리고 그 알게 된 내용을 표현해보고 싶어한다. 그 표현해보고 어떻게 되든 알게 된 내용을 남과 공유해보고 미진한 부분이 있다면 적극적으로 실천해보고자 한다. 이 과정을 통해 학생들은 스스로 성장하게 된다. 다음은 이러한 과정으로 구성된 예이다.

#### <체험하기>

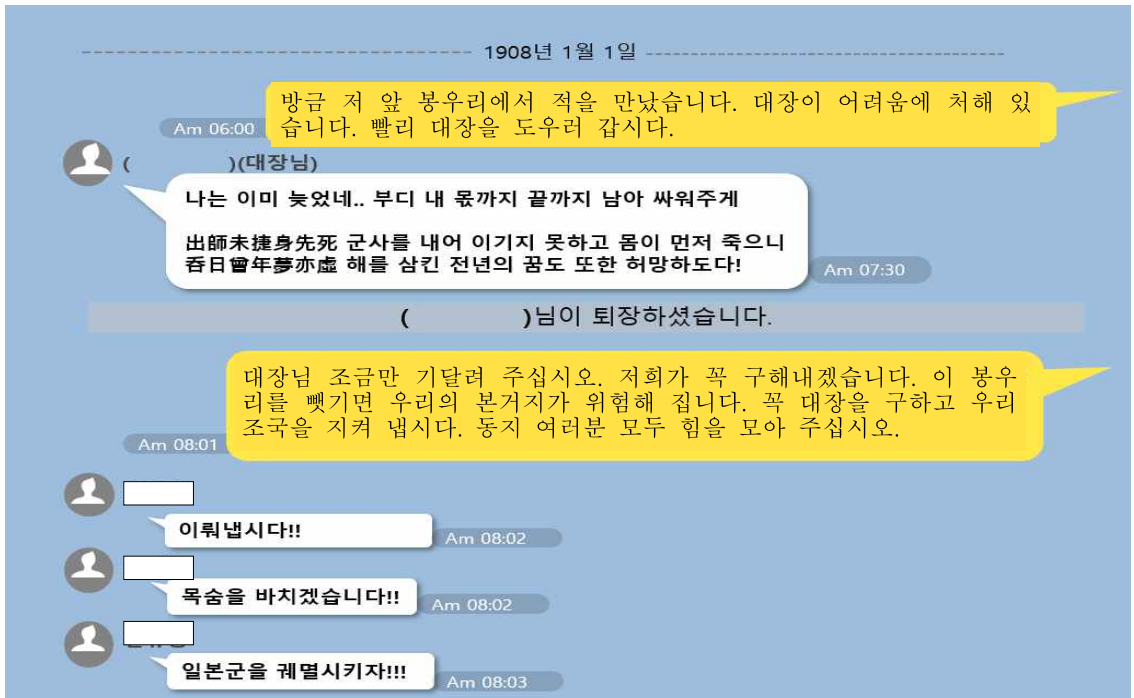


1. 각 지역을 탐방할 경로를 만들어 봅시다. (광주의 생활 참고)
2. 토굴이 있는 위치를 표시하여 봅시다. 그곳에 토굴을 만들어 숙영지를 택한 이유는 무엇일까요?
3. 탐방한 곳 중에서 최대의 격전지를 찾아보고 그 곳이 최대의 격전지가 될 수 있었던 까닭을 찾아봅시다.

4. 각각의 격전지에 의병들을 추모할 수 있는 상징물을 만들려고 합니다. 어떤 상징물을 만들면 좋을까요?

<표현하기>

1908년 죽봉 김태원은 기삼연이 광주에서 일본군인에게 잡혔다는 소식을 듣고 광주로 향하다 어등산에서 일본군과 치열한 전투를 하다가 순국합니다. 이때를 상상하며 그때의 상황을 카톡으로 만들어 표현해봅시다.



<이해하기>



**판결**

전라남도 장성군 갑향면 행정리 주막업 양진여 51세

위 내란 및 강도 피고 사건으로 1909년 12월 13일에 광주지방법판소에서 피고를 교수형에 처한다.

**사실 및 이유**

피고는 1908년 7월 20일 무렵에 내란을 일으킬 것을 계획하고 전라남도 광주군 내에서 격문을 날리고 동지 약 30명을 모아 우두머리가 되어 총 약 25자루를 휴대하고 그 날로부터 1909년 3월 무렵까지 사이에 같은 의사를 가지고 계속하여 위 부하와 함께 양식, 군자금등을 박성일, 김익지, 기타 사람으로부터 징발하고, 같은 도 광주, 담양, 장성의 각 군내를 약탈하였으며, 1908년 11월 중에는 광주군 대치면에서 수비대와 여러 번 교전함으로써 내란을 일으킨 자이다.

위의 사실은 경부 및 감사의 피고에 대한 각 신문조서, 순사 야마키의 보고서, 보병 제14연대 제2대대 통보서의 사본, 같은 대대 통보서 사본에 첨부한 전투 상세보고서, 포로 심문보고서로 보아 그 증명이 충분하다.

법률에 비추어 보니 위 피고의 행위는 형법대전 제 195조에 해당되는 범죄이므로 같은 조항에 의해 피고를 교수형에 처하기로 한다.

명치 43년 3월 5일


대구공소원 형사부

재판장 통감부 판사 스즈키

통감부 판사 오카모도, 김응준

- 독립운동 관련 판결문 자료집 210쪽 -

1. 판결문에는 어떤 내용이 들어있습니까?
2. 주막업을 하던 사람이 의병운동에 뛰어든 이유는 무엇일까요?
3. 만약 양진여 의병장이 본 판결문에 대해 항소한다면 어떤 내용으로 할까요?
4. 일본이 양진여 의병장을 서둘러서 교수형에 처한 이유는 무엇일까요?
5. 양진여 의병장에 관한 인물카드를 만들어봅시다.



-이름:

-직업:

-업적:

-본받고 싶은 일:

-드리고 싶은 말:

6. 한말의병들이 현재를 살아가는 나에게 주는 시사점은 무엇이 있을까요?

### <또 다른 체험하기>

다음 글을 읽고 느낀 점을 이야기해보고 어등산 한말의병 이외에 더 알아보고 싶은 광주의 장소, 사건, 인물 등이 있으면 조사하여 봅시다.

1909년 아침이다. 갑자기 일본군인들이 쳐들어왔다. 순식간에 몇 명의 전우들이 죽고 나는 체포되었다. 광주 교도소에서 내란죄로 재판을 받고 대기중이다. 교도소 생활은 그야말로 처참했다. 아침에 일어나서 밥을 먹고 광주에서 목포간 신작로를 만드는데 동원되었다. 산을 부수고 도로를 만들어야 했다. 함께 잡힌 의병들이 다치거나 죽었다. 특히 나주 근방을 흐르는 영산강에 다리를 놓을 때는 너무 힘들어서 죽을 지경이었다. 이 도로 건설이 끝나면 해남-하동간 신작로도 만들어야 한다고 한다. 2년간 더 이런 노역에 시달려야 하는데 그래도 살아서 석방의 날을 기다려야겠다. 나라 잃은 설움이 이렇게 큰 줄 몰랐다. 내가 도대체 무슨죄가 있는지 모르겠다.

## IV. 성찰 및 제언

3월부터 11월까지 어등산 한말의병운동과 관련된 자료를 모으면서 내가 생각하는 어등산은 이전과는 확연히 다른 모습이다. 다음은 그 1년간의 과정을 정리하고 그 속에서 내가 느낀 점, 교육청, 학회 등에 바라는 점을 적어보았다.

먼저, 나는 어등산이라는 장소를 자료개발 주제로 선정하고 자료 수집을 위해 어등산, 광산 문화원, 전남대학교를 돌아다녔다. 하지만 그 외로 한말의병운동과 관련된 자료가 있는 곳은 거의 없었다. 상대적으로 호남의병<sup>11)</sup>과 관련된 논문, 책은 몇 편 있었다. 이에 따라 나는 호남 의병의 활동 속에서 어등산 한말의병운동을 찾아봐야 했다. 자료를 찾고 나서는 다시 어등산을 답사하면서 그곳에 왜 그러한 사건이 발생했는지를 지리적 관점에서 해석해보고자 하였다. 이처럼 한 교사가 어등산에 관한 자료를 찾으려 갈 때는 어려움이 많았다. 먼저, 자료를 찾으러 다른 기관에 갈 때마다 자료를 주는 사람들은 구체적으로 어디서 왔는지, 왜 하는지에 대해서 물어봤다. 그러면 일일이 그 과정을 자세히 소개해주어야 했다. 또한 자료를 찾으러 갈 때 마다 학교에 사정을 이야기하고 학교를 벗어나야 하는 문제가 있었다. 둘째, 찾아놓은 자료라 하더라도 그것이 과연 신빙성이 있는 자료인가이다. 예를 들어 어등산 한말의병운동과 관련하여 의병장들의 후손들이 아직도 박산마을 등에 많이 살아계신다. 하지만 그들의 인터뷰 자료가 그들의 입장에서 서술되어 있어 역사적 자료로 활용될 수 있는지에 의문이 들었다. 아직 살아계신 후손들에게 의병들이 남긴 자료, 그들의 목소리를 빠른 시일 내에 수집하여 그것을 객관화 하는 작업이 이루어져야 한다.

답사를 진행하면서 어등산 곳곳에 의병과 관련된 추모 사업을 실시하고 있는 것을 볼 수 있었다. 하지만 의병 추모 사업은 시민들이 주도적으로 진행하는 것이 아니라 관공서에서 연례행사를 만들고 형식적으로 이루어지고 있었다. 어등산을 한말의병들의 혼이 깃든 장소로 만

11) 호남의병에 대한 명칭에도 문제가 있다. 호남의병이 있다면 영남의병, 경기의병, 서울의병이 있을 것이다. 이처럼 호남의병이라는 명칭은 정확히 호남지역의 한말의병으로 해주어야 할 것이다. 또한 호남지역이 어디까지인지도 문제가 발생한다.

들기 위해서는 광주광역시에서 조례를 만들고, 추모 시설을 만들 것이 아니라 광주시민들의 마음을 움직여야 한다. 그 출발점은 초등학교를 위한 지역지리학습교재 자료개발에서부터 시작되어야 한다. 즉 시간이 많이 걸리지만 교육을 통해서 어등산을 그들에게 의미있는 장소로 만들어야 한다. 그들이 성장했을 때 어등산은 단순히 그들 주위에 있어 등산, 놀이터 등의 이로움을 주는 장소로서 뿐만 아니라 선조들과 함께 살아 숨쉬는 역사적 장소로 인식되게 해야 한다. 이를 위해 교육청에서는 교원역사동아리를 더욱 체계적으로 조직할 필요가 있다. 현재 광주광역시 교육청에서는 역사바로잡기의 일환으로 교명 바꾸기, 학교교가 바꾸기 등 교육 현장에서 일체의 잔재를 지우고 있다. 이러한 역사교육 강화사업에 따라 교원역사동아리 사업을 실시하고 있다. 그런데 그 규모가 작을 뿐만 아니라 참여하는 교사들의 질적 수준이 확보되지 않았다. 이에 따라 나오는 자료가 과연 질적으로 우수한지는 문제이다. 또한 그것이 지속될 것인지에 대한 것도 의문이다. 이러한 기우는 현 교육감이 임기를 몇 년 남기지 않았기 때문이다. 다음 교육감은 또 다른 정책을 가지고 올 것이 뻔하다. 이러한 기우를 해결하기 위해서는 역사동아리 회원들의 질적수준을 높이고 지속성을 보장해줄 수 있어야 한다.

나는 본 자료를 개발하면서 어등산 한말의병운동에 대한 전문성을 신장시킬 수 있었다. 특히 한편의 논문을 쓰면서 나의 전문성 신장은 이전과는 비교할 수 없었다. 먼저, 논문을 쓰기 위해 자료를 정리하면서 기존의 잘못된 나의 생각이 있는지, 더 찾아봐야 할 것이 무엇인지를 생각하게 되었다. 그리고 만약 더 보충해야 할 것이 있다면 어등산을 찾아서 자료를 보충하였다. 그리고 최종적으로 학생들에게 적용할 수 있는 교재를 개발하면서 여러 번의 수정작업을 거쳤다. 과연 이것이 학생들에게 너무 어렵지 않을까? 지리적 관점에서 잘 제시되었는지? 등을 생각하면서 여러 번의 수정작업을 했다. 이처럼 한편의 논문을 만드는 과정은 단순히 교사동아리에 참여하는 것과는 질적으로 다른 수준이다. 이러한 글쓰기는 교사연구자를 중심으로 많이 이루어져야 한다. 교육청에서는 이러한 점을 참작하여 교원들의 글쓰기 능력을 향상시켜야 한다. 그런데 이런 글쓰기는 장려한다고 해서 향상되는 것이 아니다. 실제로 해 봐야 한다. 교육청에서는 교사들에게 역사적 사실을 가르쳐주기 위해 수많은 연수를 실시한다. 하지만 그것이 학생들을 위한 교재개발까지 이루어질지는 의문이다. 그런 연수를 많이 실시할 것이 아니라 한편의 논문을 잘 작성하게 해주어야 한다. 잘 작성된 한편의 논문은 수백, 수천의 마음을 움직일 수 있지만 잘 실행된 연수는 기껏해야 그 강의실에 있는 교사들의 마음을 움직일 수 밖에 없기 때문이다. 이를 위해 학회에서도 더욱 많은 교사연구자들의 실제적 논문을 장려하고 현장교사들을 학회에 끌어들이는 방안을 생각해야 한다.

마지막으로 광주에 대한 지역지리학습 교재는 오직 광주만을 대상으로 이루어질 수 없다. 역사적으로 광주는 장성, 나주, 담양, 화순 등과 상호작용을 하면서 성장하였다. 광주의 역사를 연구하는 교사연구자는 광주만 연구하는 것은 불가능하다. 따라서 지금 현재 교육청이 달라서 잘 이루어지지 않는 교사연구자들의 상호교류가 활발하게 이루어져야 한다. 이를 위해 광주와 전남교육청의 교사들이 함께 모여 지역에 대한 자료를 모으고 함께 자료를 개발하는 연구모임을 추진할 필요가 있다.

본 연구는 자료개발에 치중한 나머지 학생들에게 실제 적용해보고 그 결과를 피드백 받아 재수정하는 과정을 거치지 못한 한계점을 가지고 있다. 이에 이후 논문의 방향은 현장 적용 및 수정보완작업을 통해 개발된 자료의 타당성을 확보하는 방향으로 이루어져야 할 것이다.

교신저자 : 송하인, 광주수완초등학교 교사  
songhain@hanmail.net

## 설화를 통한 역사 이해의 유형과 초등학교 역사학습

김진

순천신흥초등학교 교사

## I. 서론

역사교육에서 목표로 하는 역사 이해는 역사적 사실을 아는 것을 넘어 그 이면에 숨겨진 역사상을 발견하고, 역사 속 인간의 행위와 그의 의도를 파악하는 등의 종합적인 이해를 말한다. 즉 역사학습에서 역사 이해란, 학습자가 역사적 탐구나 역사적 상상과 같은 사고과정을 통해 스스로 역사를 재구성하는 과정이라고 할 수 있다. 따라서 학생이 어떠한 사고과정을 거치느냐에 따라 역사 이해 유형이 다양하게 나타날 수 있다. 또한 학생의 개인적 특성에 따라 역사 이해의 양상도 다르게 나타나게 될 것이다. 때문에 학생의 역사 이해를 높이기 위해서는 학습자의 이해의 유형과 그 양상을 파악할 필요가 있다.

본 연구에서는 학생들의 역사 이해를 돕기 위한 방안으로 설화를 활용하는 방안을 제시하고자 한다. 학생들이 역사적 사실의 성격을 이해하고 자신의 관점에서 역사를 해석하려면 역사적 사고과정을 경험해야 하며, 설화가 다양한 역사적 사고과정을 경험하게 하는 방법으로 활용될 수 있기 때문이다. 이를 위해 역사 이해에 대한 논의를 바탕으로 설화를 통해 가능한 역사 이해의 유형을 살펴보고, 설화를 활용한 초등 역사학습 절차를 제시하고자 한다. 또한 설화를 활용한 역사학습 절차를 실제 학생들에게 적용한 후 나타난 초등학생의 역사 이해 양상을 살펴볼 것이다.

## II. 설화의 학습자료적 성격과 역사 이해

### 1. 학습자료로서 설화의 특성

#### 가. 설화의 개념과 특성

‘설화는 민족 집단의 공동생활 속에서 공동의 의식에 의해 형성된 구전문학을 말한다. 설화 속에는 민족의 역사·신앙·관습·세계관, 또는 생활을 통해 얻은 교훈 등이 문학적으로 형상화되어 있다. 이러한 설화는 기본적으로 일정한 구조를 가진 꾸며낸 이야기이기 때문에 역사적 사실을 전하는 이야기는 설화에 포함되지 않는다(최운식, 2002, 4.). 역사학에서는 설화 속에 과거의 사회적 상황과 관습과 인간의 생각이 담겨 있다고 본다. 설화에는 이를 만들어 내거나 옮긴 사람의 생각이 들어가 있기 때문에 설화의 내용은 역사적 사실의 전승일 뿐 아니라 해석이라고 할 수 있다. 이와 같은 설화는 지난날 사회 모습을 보여준다는 점에서 사료이자, 역사 서술로서의 역할을 한다(임재해, 2001, 224.).

#### 나. 역사학습 자료로서 설화의 종류

설화는 전승자의 태도, 이야기의 배경, 증거물, 주인공 및 그 행위, 전승의 범위에 따라 신화, 전설, 민담의 세 갈래로 구분된다. 이 중 역사교육에서 주로 다루어온 설화는 신화이다. 특히 건국신화는 초등학교 사회 교과서에서 자주 소개 되어온 설화이다. 건국신화를 통해 국가

전설의 과정을 이해하고, 당시 사람들의 생각과 생활 모습을 짐작할 수 있다. 반면 전설이나 민담은 역사학습의 자료로는 거의 활용되지 않았다. 그 이유는 전설의 전승 범위가 주로 지역적 한계를 갖는다는 점이나, 민담이 흥미 위주로 구성되었다는 점 때문인 것으로 보인다. 그러나 사회의 관습이나 민중의 의식세계를 반영하는 전설이나 민담은 역사 연구나 이해의 대상이 될 수 있다. 특히 전설은 사실로 입증할 만한 객관적인 근거를 가진 것이라는 점에서 역사 연구의 대상이 될 수 있다(최래옥, 2000, 4-5). 민담 역시 역사 이해의 대상이 될 수 있다. 단턴(Darnton)은 민담의 문학적 비유와 표현이 실제 농민들의 삶에 뿌리를 두고 있다는 점에서 민담을 역사 연구의 대상이 된다고 보았다(조한옥, 1996, viii-ix.). 이와 같이 전설과 민담이 역사 연구의 대상이 된다면, 역사교육에서도 활용될 수도 있을 것이다. 전설과 민담에 반영된 사회 관습이나 민중의 의식세계를 발견할 수 있기 때문이다.

문학에서 말하는 고전적인 설화 개념과는 조금 차이가 있지만, 인물의 일화나 사건을 다루는 이야기들도 있다. 『삼국사기』나 『삼국유사』에 전하는 이야기 등이 그것이다. 이와 같은 이야기들은 민간에서 전해지던 설화를 김부식과 일연이 기록으로 남겼다는 점에서 문헌설화의 성격을 가진다. 이러한 이야기는 당시의 사회상이나 역사의 변화를 보여준다는 점에서 역사 연구와 이해를 위한 자료로 널리 활용된다. 이와 같은 설화는 일상적 이야기를 통해서 당시의 역사적 사회상을 이해할 수 있게 돕는다.

#### 다. 초등 역사학습 자료로서 설화의 유용성

설화는 구비문학의 한 영역으로 주로 국어과 학습에서 적극적으로 활용되어 왔다. 설화의 내용이 시대를 초월한 교훈을 담고 있다는 점에서 교육적이라고 여겨졌기 때문이다(서해숙, 2006, 1). 이러한 설화의 구비문학적 특징은 역사교육에도 활용될 수 있다. 더구나 설화는 지난 날 일어났던 일을 담고 있다는 점에서 역사성도 갖고 있다. 따라서 설화는 역사성을 갖는 문학이면서, 문학성을 갖는 역사라고 할 수 있다. 이러한 특성 때문에 설화는 초등 역사학습에서 유용한 학습 자료로 활용될 수 있다.

역사학습 자료로써 설화의 유용성은 역사탐구, 역사의 상상적 이해, 역사 텍스트의 특성 이해라는 세 가지 측면에서 설명할 수 있다. 첫째, 설화는 학습자가 직접 역사적 탐구를 수행하는데 활용하는 사료로서의 역할을 할 수 있다. 역사가가 사료를 통해 과거 역사상을 파악하고 그 의미를 도출해가는 과정을 통해 역사를 이해하는 것과 같이, 학생들은 설화의 내용을 바탕으로 과거를 이해할 수 있다. 둘째, 역사학습 자료로서 설화는 역사의 상상적 이해를 돕는다. 설화는 인물의 행위를 중심으로 서술된 이야기이기 때문에 등장인물의 행동과 그 이유를 이야기의 배경을 바탕으로 맥락적으로 파악하고, 인물의 입장에 되어 봄으로써 역사적 사실을 이해하게 한다. 셋째, 설화의 특성을 바탕으로 역사 텍스트의 특성을 이해할 수 있다. 설화는 역사적 사실을 바탕으로 하지만 허구적 내용이 포함되어 있으며 상징적 표현을 사용하기도 한다. 또한 설화는 전승과정에서 끊임없이 전달자의 관점이 반영되어 변형되는 이야기이다. 이러한 특성 때문에 설화는 읽는 사람의 해석이 필요하며, 그 해석은 읽는 사람마다 다르게 나타날 수 있다. 역사 서술 역시 확정된 진리가 아니라 하나의 해석이다. 따라서 역사 읽기는 독자에 의한 텍스트의 재해석이자 재구성이 되어야한다(김한중·이영효, 2002, 22). 학생들은 설화 읽기를 통해 설화 내용을 해석하고 재구성해 가는 경험을 하게 된다. 이때, 학생들은 설화

를 읽으면서 역사 서술에는 저자의 관점이 반영되며, 읽는 사람에 따라 의미가 다르게 해석될 수 있다는 사실을 발견할 수 있게 될 것이다.

## 2. 설화와 역사 이해

### 가. 역사 이해의 성격

‘이해’라는 단어의 사전적 의미를 찾아보면, ‘사리를 분별하여 해석함’, ‘깨달아 앎’, 그리고 ‘덜타이의 용어로 문화를 마음의 표현이라는 각도에서 그 뜻을 파악함’이라는 뜻을 가진다. 즉 이해라는 말은 “의미 파악”의 뜻을 지닌다. ‘이해’의 개념은 해석학에서 학문적으로 체계화 되었다. 해석학에서는 이해의 대상을 인간의 행위로 본다. 인간의 행위 및 그와 관련된 사회적 현상은 이해되어야 한다는 것이다. 역사는 과거 인간의 활동 결과로 나타난 역사적 사실을 다루고 있는 점에서 역사를 이해하기 위해서는 과거 인물의 내면, 즉 사고활동을 이해할 필요가 있다(양호환 외, 2009, 161-164). 따라서 ‘역사 이해’란 단순히 역사적 사실이나 사건을 기술하거나 전개 과정을 파악하는데 그치는 것이 아니라, 그 의미를 해석하는 과정이라고 할 수 있다.

학교 역사교육에서는 역사 이해를 목적으로 하며, 이를 위해 역사 이해력 신장을 목표로 해왔다. 학교교육에서 학습목표로 제시되어온 이해력은 블룸의 교육목표분류학에서 비롯되었다. 블룸은 ‘이해력’을 지식과 구분하여 지적 기능이라고 하였다. 블룸이 제시하는 이해력은 번역, 해석, 삽입이라는 세 요소로 구성되는 것으로 단순히 자료가 전달하는 의미를 글자 그대로 이해하는 것을 넘어서는 종합적 사고행위를 말하는 것이다(양호환 외, 2009, 232-234).

미국의 역사표준에서는 역사 이해력을 역사적 사고의 한 영역으로 포함시켜 설명한다. 여기서의 역사 이해력은 역사 내러티브를 읽고, 당시 사람들의 관점이나 의도, 텍스트 저자의 관점을 파악하며, 당시 상황을 고려하여 맥락적으로 이해하는 것을 말한다. 미국의 C3 Framework에서도 역사 이해력과 관련된 내용을 제시하고 있다. 여기서는 역사교육 범주를 네 영역으로 나누어 제시하는데, 각 영역에서 역사 이해력과 관련된 내용은 다음과 같다. ①변화, 계속성 및 맥락을 학습하기 위한 역사적 시간성에 대한 이해와 역사의 맥락적 이해가 필요하다. ②관점과 ③역사적 사료와 증거 영역에서는 비판적 이해가 필요하며, ④인과관계와 주장에서는 역사의 추론적 이해 등이 필요하다.

영국의 국가교육과정(1991)은 처음 제정할 때 역사 이해력을 포함하는 달성목표를 제시하였다. 달성목표는 ‘역사의 지식과 이해’, ‘역사의 해석’, ‘역사자료 활용’이라는 세 가지 범주로 나뉘며, 여기에 역사 이해력과 관련한 내용들을 담고 있다. ‘역사의 지식과 이해’는 주로 연대기적 추론과 인과관계 파악과 관련된 능력을 설정하고 있다. ‘역사의 해석’은 역사 연구가 사료에 대한 역사가의 해석이라는 것을 강조한 것이다. 그리고 ‘역사적 자료의 이용’은 역사 연구에서 사료의 의미와 사료비판의 중요성을 학생이 이해해야 한다는 것이다.

우리나라 2015개정 교육과정에서도 역사교과의 역량으로 제시된 부분에서 역사 이해력과 관련된 내용을 찾아볼 수 있다. ‘역사’ 과목은 역사 사실 이해, 역사 자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결 능력, 정체성과 상호 존중을 중요한 역량으로 삼고 있다(교육부, 2015, 96). 여기서 ‘역사 사실 이해’는 역사학습 내용이 되는 구체

적 사실 및 개념을 이해하는 것을 말한다. 또한 ‘역사 자료 분석과 해석’은 역사 자료를 읽고 이를 비판적으로 검토하여 역사 지식을 구성하는 능력을 의미한다.

#### 나. 설화를 통한 역사 이해의 가능성

역사 이해는 명제에 대한 이해와 행위에 대한 이해로 구분할 수 있다. 역사 서술에서 명제의 이해가 객관적 지식에 대해 파악하는 것이라면, 행위의 이해는 행위의 목적이나 의도를 파악하는 것이라고 할 수 있다. 한경자는 이러한 역사적 이해를 논리적 이해, 공감적 이해, 구성적 이해라는 세 가지 유형으로 구분하였다(한경자, 1997, 21-37). 한편, 최소옥은 내러티브를 통해 향상될 수 있는 특징적인 역사 이해의 유형을 다음과 같이 제시하였다. ①역사적 사실에 대한 기억, ②역사적 시간성의 이해, ③인간 행위의 이유나 동기에 대한 파악, ④맥락적 이해, ⑤감정이입적·상상적 이해, ⑥텍스트의 성격과 비판적 이해가 그것이다(최소옥, 2000, 15-32).

위와 같은 유형의 역사 이해는 설화를 통해서도 가능하다. 설화에는 역사적 사실이 객관적으로 서술된 것은 아니지만, 이야기의 배경과 상황을 통해 역사적 사실을 발견할 수 있다. 또한 인물의 입장이 되어 재경험함으로써 그의 내면에 대한 이해도 가능하다. 그리고 설화의 저자와 전승자의 관점을 파악하는 과정을 통해 형성 의도와 전달 목적을 이해하는 것도 가능하다. 마지막으로 설화는 역사학습에서 문학적성을 가지며, 여러 사람들에 의해 전승된 구전사료이기 때문에 비판적 이해가 필요하다. 따라서 본문에서는 위와 같은 역사 이해 유형들을 바탕으로 설화를 통해 가능한 역사 이해 유형을 ①설화 내용의 사실적 이해, ②설화 배경을 통한 맥락적 이해, ③설화 속 인물의 의사결정과정 이해, ④ 설화 전승의도의 비판적 이해로 정리하고자 한다.

### 3. 설화를 통한 역사 이해의 유형

#### 가. 설화 내용의 사실적 이해

설화는 과거 사회상이나 역사적 사건을 바탕으로 한 이야기라는 점에서 사실적 이해가 가능하다. 학습자는 설화를 읽고 그 내용을 통해 직관적인 방식이기는 하지만 과거의 역사적 사실을 이해할 수 있을 것이다. 특히 설화에서 일어나는 일을 파악함으로써 특정한 역사 사건을 기억하게 하거나, 구체적인 역사적 사실을 이해하는데 도움이 된다. 또한 이야기의 내용은 당시의 사회상과 과거인의 생활에 대한 자기 나름의 이미지를 형성하는데 영향을 미친다. 그리고 이 이미지는 학습자로 하여금 기본적인 역사상을 만들어낼 수 있게 한다(최소옥, 2000, 15-16). 설화 내용의 사실적 이해를 위한 구체적인 방법은 설화 속에 표현된 시대와 상황을 나타내는 단어를 찾고, 인물을 묘사하는 표현을 찾는 것이다. 즉 설화의 내용에 표면적으로 나타난 사실을 파악함으로써 특정한 역사적 사건이나 사회상에 대한 이해가 가능한 것이다.

#### 나. 설화의 배경을 통한 맥락적 이해

설화를 읽을 때에는 이야기 속에서 일어난 개별적 사건을 당시 사회적 상황이라는 전체적인 맥락을 바탕으로 해석함으로써 이해해야 한다. 이는 설화에서 일어난 역사적 사실에 주목하고, 그러한 역사적 사실이 왜 일어났는가를 사회적 맥락에서 이해하는 것이다. 역사 텍스트를 사회적 맥락을 바탕으로 이해하기 위해서는 명시적으로 드러난 사실과 당시 시대적 배경



을 연관 지어 추론하는 사고과정이 필요하다. 이때, 추론은 사회·문화적 맥락에서 사료에 기초해야 한다(강선주, 2011, 102). 학생들이 설화를 읽고 당시 사회적 맥락을 이해할 수 있게 하기 위해서는 이야기에 나타난 시대적 배경을 추출함으로써 설화가 만들어진 사회적 배경을 찾는 과정이 필요하다. 시대적 상황이나 성격을 보여주는 단어나 표현을 통해 설화가 만들어진 배경을 찾을 수 있다. 또한 설화 형성에 영향을 미친 사회적 상황을 추측함으로써 설화 속의 상징을 해석해야 한다(차의진, 2006, 35). 이때 교사는 학생들이 역사적 사실을 사회적 맥락에 비추어 이해할 수 있도록 배경지식을 제공할 수 있다.

#### 다. 설화 속 인물의 의사결정과정 이해

역사적 상황에서 인물이 어떠한 행동을 왜 하게 되었는지 그의 의사결정과정을 이해하는 것은 깊이 있는 역사 이해를 돕는다. 인물의 역사적 행위를 이해하기 위해서는 행위가 발생한 구체적 상황에 기초한 맥락적 이해와 인물 개인의 사상이나 감정, 동기에 대한 이해라는 양면이 필요하다. 역사적 행위에 대한 이해의 이 두 가지 측면은 밀접한 관련을 가지고 있어 분리할 수 없다. 이는 상황에 대한 객관적 지식을 바탕으로 하기 때문이다(Rogers, 1978, 12-13; 김한중, 2007, 323). 역사적 감정이입은 역사적 사실이 일어난 구체적 상황이라는 맥락을 바탕으로 하는 상상적 이해 방식이다. 구체적 상황맥락을 바탕으로 한 상상적 이해는 자료만으로 명확히 알 수 없는 개인의 정서나 감정을 상상한다는 측면에서 정의적 성격을 포함하고 있다. 설화를 읽고 인물의 의사결정과정을 이해하기 위해서는 인물이 역사적 행위를 통해 무엇인가를 성취하려고 했다는 생각을 가지고 그 행위를 이해해야 한다. 이를 위해 인물의 믿음을 추론하고, 그의 정서나 감정이 행위에 어떤 영향을 미쳤는지 고려할 필요가 있다. 또한 구체적 상황맥락으로써 인물이 처한 갈등 상황을 파악하고, 인물이 왜 그러한 행위를 하게 되었는지 이해할 수 있어야 한다.

#### 라. 설화 전승의도의 비판적 이해

설화는 꾸며낸 이야기이기 때문에 그 이야기를 만든 저자의 의도가 담겨 있을 수밖에 없다. 또한 설화는 한 명의 특정 저자에 의해 만들어진 이야기가 아니며, 전승과정에서도 끊임없이 변형, 첨가, 수정된다. 설화는 전승과정에서 여러 가지 변이를 통해 다양한 유형과 각 편이 함께 존재하며, 전승되는 것이다. 설화는 이러한 특징 때문에라도 비판적 이해가 꼭 필요한 글이다. 설화의 비판적 이해를 위해서는 글의 종류나 번역, 생략, 편집 상태를 생각해보아야 한다. 이를 통해 설화가 전하고자 하는 목적이나 의도를 추론할 수 있기 때문이다. 또는 동일한 역사적 사실이 다르게 표현된 설화를 비교하여 읽는 것도 텍스트의 전승 의도를 알 수 있는 방법이다. 같은 역사적 사실이더라도 전승자의 의도에 따라 서로 다른 형태로 전달될 수 있기 때문이다. 따라서 설화를 활용한 역사학습에서는 하나의 사건에 관련한 이야기가 시간의 흐름에 따라 변이를 거듭해 각기 다른 의미를 지니게 된 경우나, 동일한 사실(史實)을 서로 다른 관점으로 이야기하는 설화를 제시할 수 있다(차의진, 2006, 36).

### III. 설화 활용 역사학습 절차 구안

#### 1. 설화를 활용한 역사학습의 주안점

##### 가. 설화 내용의 사실적 이해

설화의 내용을 사실적으로 이해하기 위해서는 설화 텍스트에 대한 정확한 이해가 필요하다. 이를 위해 역사수업에서 설화를 활용할 때에는 이야기를 학생들에 수준에 맞게 재구성할 필요가 있다. 교사는 설화의 내용을 검토해서 학생 수준에 적합하도록 표현을 바꾸고 편집하여 제공해야 한다(최상훈 외, 2017, 146-147). 또한 학습자가 설화를 이해하는 과정에서는 텍스트에 무비판적으로 몰입하게 되는 상황이 나타날 수도 있다. 설화에 무비판적으로 몰입하게 될 경우 설화의 내용이 객관적이고 유일한 역사적 사실이라고 인식하게 될 수 있다. 이러한 문제를 막기 위해서는 하나의 사건이나, 주제에 대하여 서로 다른 내용을 담은 여러 가지 설화를 함께 제시하는 것이 좋다. 또한 설화를 역사적 사실 이해를 위한 자료로서만 활용하는 데 그치지보다는 이후 역사의 맥락적 이해, 역사의 해석적 성격 이해 등의 비판적 읽기를 통한 후속 학습이 이어질 수 있도록 해야 한다.

##### 나. 설화 배경을 통한 맥락적 역사 이해

설화를 맥락적으로 이해하기 위해서는 이야기를 과거의 관점에서 읽어야 한다. 즉, 설화를 통해 발견하게 되는 역사적 사실을 현재의 가치관에 비추어 ‘평가’하기보다는 당시의 가치관, 문화, 제도와 같은 사회적 맥락에서 ‘이해’하려고 노력해야 한다. 역사적 사실을 당시 사람의 관점에서 이해하기 위해서는 당시 사람들의 몸매, 사고방식, 당연하게 받아들여졌을 관습, 생활습관 등을 고려해야 한다. 또한 역사적 배경지식이 부족한 학습자를 위해서는 교사가 사회적 맥락을 구성하여 제시해줄 필요가 있다. 학생들은 역사 텍스트를 맥락화하면서 읽는 경험이 부족하기 때문에 충분한 배경지식 없이 역사적 사건을 맥락적으로 이해하기 어렵기 때문이다. 배경지식이 충분하지 못한 학생들이 텍스트를 역사적 맥락에 위치시키기 하기 위해서는 교사가 텍스트 맥락을 구성할 수도 있다. 질문을 통해 학습자로 하여금 당시 어떤 사건들이 있었는지, 당시 사람들의 지배적인 세계관이 어떤 것이었는지 등에 대하여 생각할 수 있도록 하는 것이다(강선주, 2013, 129-182). 즉 교사는 학습자가 과거에 생산된 텍스트의 의미에 더 가까이 다가가도록 텍스트의 맥락을 구성하여 제시할 필요가 있다.

##### 다. 설화 속 인물의 의사결정과정 이해

설화 속 인물의 의사결정과정을 이해하기 위해서는 상상적 이해의 방법이 필요하다. 역사의 상상적 이해의 한 방식인 감정이입은 다른 사람의 정서적 상태를 경험하고, 인물의 상황을 그의 관점에서 파악하는 능력을 말한다. 이때 감정이입적은 역사적 사실과 증거에 기반을 두어야 한다. 감정이입의 과정에서 증거를 바탕으로 상상적 이해를 하기 위해서는 과거의 단편적인 사실보다는 사회의 성격이나 흐름을 전반적으로 학습하는 것이 필요하다. 또한 과거의 역사적 사실을 합리적으로 이해하려고 해야 한다. 과거 사람들도 그들 나름의 동기나 목적을 가

지고 행동했을 것이며, 자신들의 행동이 그 목적을 달성하기에 적절하다고 판단했을만한 이유가 있었다는 것을 받아들여야 한다(김한중, 2007, 335). 설화를 읽고 행위자의 의사결정과정을 이해하기 위해 감정이입을 할 경우에는 이야기에 나타난 배경과, 인물이 처한 구체적 상황맥락을 활용할 수 있다. 교사는 학생들이 설화 속 인물에 대하여 감정이입을 할 때 역사적 사실과, 이에 대한 맥락적 이해를 기반으로 할 수 있도록 지도해야 한다.

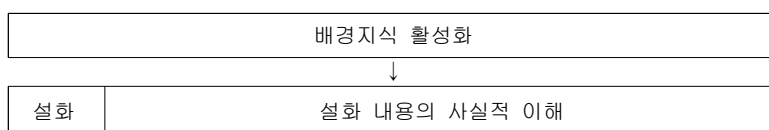
### 라. 설화 전승의도의 비판적 이해

설화는 특정 사람들에 의해 일방적으로 이야기되지 않고 자유롭게 개방되어 이야기된다는 특성을 갖는다. 따라서 설화를 전승하고, 향유해온 대상에 따라 이야기를 전달하는 관점과 의도가 다르게 나타날 수 있기 때문에 비판적 읽기가 필요하다. 설화를 비판적으로 읽기 위해서는 이야기의 출처를 파악하는 방법과, 다중 텍스트를 제시하는 방법이 있다. 먼저 이야기가 전승된 출처를 파악함으로써 전승 계층에 대하여 이해할 수 있다. 그러나 같은 신분이나 계층 일지라도 서로 다른 생각을 가지고 이야기를 전달할 수도 있다. 즉 신분이나 계층에 따른 전형적인 가치관을 모든 대상에 일반화해서는 안 된다. 따라서 설화는 전승계층이 가진 가치관을 바탕으로 하되, 전승자 개인의 특성도 함께 고려하여 비판적으로 읽어야 할 필요가 있다. 다음으로, 다중 텍스트를 제시하여 전승의도를 비판적으로 읽을 수 있다. 같은 사건이나 같은 시대를 배경으로 하는 서로 다른 관점의 이야기를 제시하여 비교하며 읽게 하는 것이다. 이를 통해 하나의 내러티브가 과거에 대한 유일한 설명이 아니며, 내러티브에 다른 사건, 인물, 장소가 숨겨져 있을 수 있음을 파악하게 하는 것이다(양호환, 1998, 16.)

## 2. 설화를 활용한 역사학습의 절차

설화를 교과서의 보충자료로서만 읽을 경우, 교과서의 서술 방식과 관점에 맞추어 한정적으로 해석하게 될 수 있다. 따라서 설화를 하나의 역사 텍스트로써 활용하여 다양한 관점에서 읽을 수 있게 하는 역사학습의 절차를 구성할 필요가 있다.

설화는 한 편의 이야기이기 때문에 글을 읽는 독자의 읽기 과정이 중요하다. 학습자는 독자로서 자신의 인지전략을 통해 글의 내용을 이해하고, 선행지식을 바탕으로 새로운 역사 지식을 재구성해나가기 때문이다. 역사학습에서 학습자는 설화를 읽으면서 자신의 관점에서 역사를 이해하고 해석하며, 이를 바탕으로 자신의 역사를 구축해 가는 것이다(이영효, 2002, 15-27). 따라서 설화를 활용한 역사학습에서는 학습자가 설화를 읽기 전 자신의 선행 지식을 확인하는 과정부터 설화를 읽으면서 텍스트와 상호작용하는 과정, 그리고 비판적 관점에서 설화를 이해하고 해석하며 이를 통해 자신의 관점에서 역사적 사실을 재구성하는 과정을 모두 포함해야 한다. 설화를 활용한 역사학습 절차를 구성한 내용은 다음과 같다(그림1).



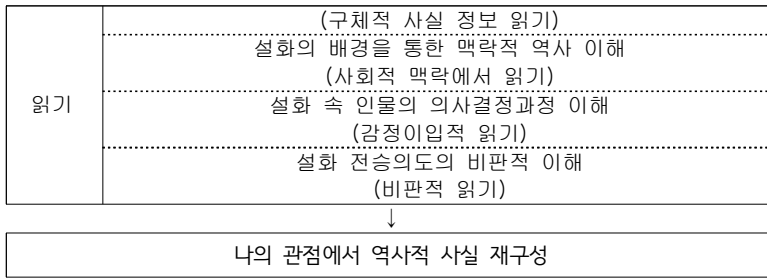


그림1. 설화를 활용한 역사학습 절차

설화를 활용한 역사학습의 절차는 설화읽기를 중심으로 인지과정 읽기 모형(이경화, 2003, 124-127.)에 따라 진행된다. 이에 따라 배경지식 활성화는 읽기 전인 도입 단계에서, 설화 읽기에 따른 역사이해는 읽기 중인 전개 단계에서, 그리고 나의 관점에서 역사적 사실 재구성하기는 읽기 후에 해당하는 정리 단계에서 이루어진다. 이때 역사 이해 유형별 읽기 전략은 강선주의 문자 사료 읽기 방안(강선주, 2011, 102-115)과, 역사적 픽션을 위한 비판적 읽기 가이드(Dooley, 199, 548-549)에서 제시한 전략을 바탕으로 구성하였다. 본 연구에서 구성한 설화를 활용한 역사학습의 절차별 활동의 구성은 다음과 같다(표1).

표1. 설화를 활용한 역사학습 활동 구성

도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 배경지식 활성화               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 설화를 읽어본 경험을 떠올려보기</li> <li>- '설화'에 대한 사전 지식 확인하기(설화의 특성, 유형 등)</li> <li>- 역사학습에서 읽을 설화와 관련된 역사적 배경지식 떠올리기</li> </ul> </li> </ul>
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 설화 내용의 사실적 이해 (구체적 사실 정보 읽기)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 시간, 장소, 인물을 나타내는 단어 찾기                      - 등장인물, 배경, 사건에 대하여 정리하기</li> <li>- 내용을 종합하여 알 수 있는 역사적 사실 파악하기</li> </ul> </li> <li>■ 설화의 배경을 통한 맥락적 역사 이해 (사회적 맥락에서 읽기)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 이야기의 배경 속 사회적·문화적 상황 파악하기</li> <li>- 당시 사회적 맥락이 사람들에게 미친 영향 추론하기</li> <li>- 당시 사회적 맥락에서 사람들의 생활 모습 추론하기</li> <li>- 역사적 사건과 시대적 상황과의 인과관계 추론하기</li> </ul> </li> <li>■ 인물의 의사결정과정 이해 (감정이입적 읽기)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 갈등 상황과 인물의 성격 파악하기                      - 역사적 인물이 할 수 있는 행위 생각해보기</li> <li>- 인물의 행위의 원인될 수 있는 것 찾기                      - 인물의 의사결정과정 감정이입적 이해하기</li> </ul> </li> <li>■ 설화 전승의도의 비판적 이해 (비판적 읽기)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 설화의 출처 확인하기    - 두 설화를 비교하며 읽기</li> <li>- 전승 의도 추론하기    - 전승 의도 비교하기</li> </ul> </li> </ul>
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 나의 관점에서 역사적 사실 재구성               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 설화를 읽고 알게 된 것 정리하기</li> <li>- 설화 내용을 나의 말로 표현하며, 설화의 전승과정 체험하기</li> <li>- 친구의 생각과 비교하기    - 나의 생각 다시 정리하기</li> </ul> </li> </ul>

## IV. 설화 활용 역사학습의 적용과 역사 이해 향상

### 1. 수업의 적용

본 연구에서 설화를 활용한 역사학습의 적용은 전라남도 순천시 S초등학교 5학년 1개 학급 학생들을 대상으로 하였다.<sup>1)</sup> 설화를 활용한 역사학습은 2차시 분량의 연속 차시로 진행하였다. 역사학습에서 활용한 설화는 ‘신라시대 사람들의 생활 모습’이라는 주제에 알맞은 것으로 선정하였다. 본 연구에 참여한 학생들은 사회과 수업에서 이미 신라시대에 대한 학습을 마친 상태이기 때문에 이와 관련된 학습 주제를 선정하였다. 수업에 활용한 설화는 ‘설씨녀와 가실’, ‘효녀지은’이며, 두 설화는 모두 『삼국사기』에 수록된 것으로 신라시대의 사회상을 보여주는 이야기이다. 『삼국사기』에 수록된 이야기들은 구전된 전설이나 민담과 비교하여 허구적 표현이 적어 상대적으로 사실적이라는 담고 있다는 점에서 역사적 사실을 이해하는데 도움이 될 것으로 판단하였다. 또한 이전까지 전승되어온 이야기 중에서 편집자의 선택에 따라 문자로 기록된 것이라는 점에서 설화의 전승의도가 뚜렷하게 나타난다고 할 수 있다. 따라서 초등학생들이 설화를 읽고 전승의도를 파악하는 데 용이할 것으로 판단하였다.

### 2. 학습 과정에서 나타난 학생의 역사 이해 향상

#### 가. 설화 내용의 사실적 이해

설화 내용의 사실적 이해 단계에서는 설화를 읽으면서 줄거리를 파악할 수 있도록 이야기의 표면적 내용에 집중하게 하였다. 이를 위해서는 다음과 같은 발문을 활용하였다.

- 이 설화의 등장인물은 누구인가요?
- 이 설화의 배경은 언제, 어디인가요?
- 이 설화에서 일어난 사건은 무엇인가요? 일이 일어난 순서에 따라 정리해 봅시다.

먼저 등장인물과 이야기의 배경이 되는 시간과 장소를 글에서 찾아 표시하게 한 결과 모든 학생들은 ‘설씨 아가씨’, ‘설씨 아버지’, ‘가실’을 등장인물로 찾아냈다. 또한 이야기의 배경이 되는 시간이나 장소 역시 ‘신라 진평왕 때’, ‘밤고을이라는 마을’을 잘 찾아 표시하였다. 이처럼 텍스트에서 내용을 찾아서 표시하며 읽음으로써 인물이나 배경과 같은 사실 정보를 쉽게 파악할 수 있었다.

다음으로 이야기에서 일어난 일을 순서대로 정리하도록 하였을 때, 거의 모든 학생들이 사건의 순서에 따라 설화의 줄거리를 파악한 것을 확인할 수 있었다. 대부분의 학생들은 자신이 찾은 인물과 배경을 연결하면서 줄거리를 정리하였다. 그리고 설화에서 일어나는 사건 간의 인과관계를 찾으려고 하였다. 이때, 구체적인 표현에서는 자료를 그대로 옮기는 경우도 있지만, 이해한 내용을 자신의 말로 고치기도 하였다. 이 때 인물의 갈등과 감정을 나타내는 표현도 함께 서술하였다.

1) 본 연구는 2019년 9월 30일 5학년 1개 학급 학생 16명을 대상으로 2시간 동안 진행하였다. 당시 학생들은 사회5-2의 1.옛사람들의 삶과 문화(1)를 마친 상황이었으며, 이 단원에서 삼국시대에 대해 학습한 상태였다.

설화에 나타난 이야기의 흐름을 이해하였다고 하더라도 이야기의 주안점을 어디에 두는 지에 차이가 나타나기도 했다. 그러나 전체적으로는 이야기에서 일어난 사건을 시간에 따라 순서대로 파악함으로써 설화를 이해하는 모습을 보였다. 이는 설화의 이야기구조와 서술 방식 때문이다. 설화는 개별 사건을 단순히 나열하기보다 등장인물들 사이의 관계 또는 인물과 배경 간의 상호작용 속에서 사건이 일어나는 형태로 구성되어 있다. 따라서 학생들은 이야기를 읽으면서 인물과 배경을 파악하고, 이를 연결 지어 줄거리를 구성할 수 있는 것이다.

#### 나. 설화의 배경을 통한 맥락적 이해

설화의 배경을 통한 맥락적 이해를 위해 이야기의 배경을 확인하고, 당시의 역사적 사건과 사람들의 생활모습을 살펴보게 하였다. 이를 위해 교사는 신라시대에 대한 사회·문화적 맥락을 구성할 수 있는 참고 자료를 제시하였다. 교사가 학생들에게 제시한 자료는 고구려, 백제, 신라 사이의 전쟁과 각국의 전성기를 설명한 글로, 교과서에 제시된 내용을 재구성한 것이다. 이 과정에서는 다음과 같은 발문을 활용하였다.

- 설씨 노인이 군대에 가게 된 이유는 무엇일까요?
- 가실이 군대에 간 후 기약한 3년이 지나도 돌아오지 못한 이유는 무엇일까요?
- 당시 사회에 살던 사람들은 결혼을 어떻게 생각했을까요?

먼저 설씨 노인이 군대에 가게 된 이유에 대해서는 거의 모든 학생들은 ‘전쟁’ 때문이라고 답했다. 이 같은 응답은 당시 사회를 맥락적으로 이해하기 위해 노력한 결과로 볼 수 있으나 당시 신라 사회의 상황을 구체적으로 이해한 것이라고 보기 어렵다. ‘전쟁’이라는 일반적인 상황을 바탕으로 추론한 것이기 때문이다. 한편, 위의 대답에 구체적인 신라사회 모습을 더하여 답한 학생들도 있었다. 이는 참고자료에 제시된 사회적 맥락을 파악하고, 당시 사회적 맥락에서 설씨 노인이 처한 상황을 이해한 것으로 볼 수 있다.

이어서 군대에 간 가실이 돌아오지 못한 이유에 대하여 학생들은 ‘나라에 문제가 생겨서’ 또는 ‘전쟁이 길어져서’로 대답하였다. 이는 설화의 내용과 참고 자료를 동시에 활용한 것으로 볼 수 있다. 이때 당시 상황을 자세히 설명하며 답한 경우도 있었다. 이는 교사가 제시한 사회적 맥락을 이해했을 뿐 아니라 자신이 갖고 있는 사전 지식을 더해 답한 것이다. 즉, 설화를 읽기에 앞서 배경지식 활성화 단계에서 점검한 학생의 사전 지식이 사회적 상황 맥락을 풍부하게 한 것으로 볼 수 있다.

마지막으로 당시 사람들의 결혼에 대한 생각을 물었을 때, 학생들은 설화 속 인물의 말과 행동을 근거로 추론하고자 하였다. 먼저 설씨 아가씨의 생각이 드러나는 표현을 근거로 든 학생들은 결혼을 ‘인간의 대사’라고 대답했다. 반면 설씨 아버지의 행동을 바탕으로 추론한 경우 ‘보답’이나 ‘부모님의 결정’이라고 대답 하였다. 이처럼 학생들은 설화의 내용을 당시 사회 상황과 연결 지어 이해하려고 노력한 것을 볼 수 있다. 다만, 이와 같은 추론은 사회적 상황을 바탕으로 설화를 이해한 것이라기보다는 설화에 나타난 내용을 당시 사회 상황으로 일반화한 것으로 볼 수 있다. 설씨 노인과 설씨 아가씨의 생각을 당시 시대 사람들의 일반적인 생각으로 본 것이다.

#### 다. 인물의 의사결정과정 이해

인물의 의사결정과정을 이해하기 위해서는 인물에 감정이입함으로써 그의 갈등상황과 그리고 성격과 가치관 등을 생각해보아야 한다. 이 과정에서는 다음과 같은 발문을 활용하였다.

- 이 설화에서 인물이 처한 갈등 상황은 무엇인가요?
- 갈등 상황에서 인물이 할 수 있는 행동에는 무엇이 있을까요?
- 인물이 선택한 행동과 그 이유는 무엇인가요? 인물이 가장 중요하게 여기는 것과 관련지어 생각해 봅시다.

첫 번째 질문인 인물이 처한 갈등상황과 그가 선택 할 수 있는 행동에 대한 응답을 등장인물별로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 설씨 노인의 갈등상황을 ‘딸을 다른 집에 시집보내야 할 것인지, 가실을 기다려야 할 것인지’로 보았다. 이는 설씨 노인의 새로운 결혼 제안을 딸이 거절한 이야기 내용을 근거로 설씨 노인의 갈등상황을 파악한 것이다. 이 때 학생들은 설씨 노인이 선택할 수 있는 행동으로는 ‘가실을 기다린다’, ‘다른 사람에게 시집보낸다’와 같은 두 가지 행동 중에서 한 가지만 선택하여 답하였다. 설씨 노인의 또 다른 갈등상황으로 ‘군대에 가게 된 상황’을 갈등으로 파악한 학생들도 있었다. 설씨 노인은 자신의 몸이 늙고 병들었다는 서술을 근거로 이를 갈등상황으로 파악한 것이다. 이 때 선택할 수 있는 행동으로는 ‘군대에 간다’, ‘도망간다’, ‘가실을 대신 군대에 보낸다’ 중 한 가지 행동을 답했다.

설씨 아가씨의 갈등상황으로는 먼저 ‘돌아오지 않는 가실을 기다릴 것인지’에 대하여 고민하는 것으로 생각했다. 이때 대부분이 학생들이 선택할 수 있는 행동으로 ‘가실을 기다린다’라는 한 가지 행동으로 답했다. 설씨 아가씨의 또 다른 갈등상황으로는 ‘아버지의 뜻에 따라 강제로 결혼해야 하는 것’, ‘아버지가 군대에 가게 된 것’ 등으로 답하기도 하였다.

가실의 갈등상황에 대한 학생들의 반응은 두 가지로 나뉘었다. 하나는 ‘설씨 노인 대신 군대를 대신 갈 것인가’로 이때 선택 가능한 행동으로 대부분의 학생들이 ‘대신 간다’로 답하였다. 또한 ‘군대에서 돌아오지 못함’을 갈등상황으로 본 학생들은 ‘돌아온다’를 선택 가능한 행동으로 답했다.

두 번째 질문에서는 인물이 선택한 행동의 이유를 그가 중요하게 생각하는 것과 관련지어 답하게 함으로써 인물이 가치관을 이해하게 하였다. 학생들의 답을 인물별로 살펴보면, 먼저 설씨 노인이 딸을 가실에게 시집보내려고 한 이유는 가실의 행동에 보답하기 위해서라고 생각하였다. 이는 앞서 질문한 ‘당시 사람들의 결혼에 대한 생각’을 묻는 질문에서 학생들이 답한 것과 유사한 결과이다. 또한, 설씨 노인이 가실이 오지 않자 딸을 다른 곳에 시집보내려고 한 이유는 ‘가난한 생활’을 이유로 답하기도 했다. 이와 같이 학생들은 설씨 노인의 늙고 병든 모습과 생활환경과 같은 구체적 상황을 파악하고, 그가 그렇게 행동할 수밖에 없었던 이유를 추론한 것이다. 이는 인물에 대한 감정이입을 통해 가능했던 것으로 보인다. 다음으로 설씨 아가씨가 가실을 기다린 이유로는 ‘사람으로서 도리를 다하기 위해’라고 답하였다. 또한, ‘아버지 대신 군대를 가주어서’, ‘가실과 약속해서’라는 답도 확인할 수 있었다. 이와 같이 학생들은 설씨 아가씨의 행동에 대한 이유를 설화의 내용에 근거를 찾거나, 인물의 마음을 상상하여 답하였다. 마지막으로 가실이 설씨 노인 대신 군대에 간 이유는 ‘설씨 아가씨를 사랑해서’라는 답이 대부분이었다. 이는 설화의 내용에 근거한 답으로 보인다. 또한 ‘설씨 노인을 가엾게 생각해서’라는 응답도 있었다. 이러한 답은 설화의 내용에 직접적으로 나타나지는 않지만, 설씨 노인의 상황과 가실의 입장에 대하여 공감한 것이라고 할 수 있다.

이처럼 학생들은 인물의 상황과 가치관에 따라 그의 행위를 이해하고자하였다. 이때 학생들은 같은 인물이 한 행동이라도 조금씩 다르게 해석하는 경향을 보였다. 즉 학생들은 인물의 의사결정과정을 이해하기 위해 구체적인 갈등상황을 파악할 수 있었고, 행위 선택의 이유를 그의 가치관이나 성격과 관련하여 이해하였다. 이는 단순한 정서적 공감에서의 감정이입이라기보다는 근거에 기반 한 추론을 통해 가능한 것이라고 볼 수 있다.

#### 라. 설화 전승의도의 비판적 이해

설화는 같은 이야기라도 전달하는 사람의 의도에 따라 변형되어 다르게 전달될 수 있기 때문에 설화가 어떠한 의도를 갖고 전승되었는가를 생각하며 비판적으로 읽는 태도가 필요하다. 이를 위해 다음과 같은 발문을 활용하였다.

- 김부식이 ‘설씨녀와 가실’ 설화를 『삼국사기』에 기록한 의도는 무엇일까요?
- 김부식이 ‘효녀지은’ 설화를 『삼국사기』에 기록한 의도는 무엇일까요?
- 교과서에서 ‘효녀지은’ 설화를 소개한 이유는 무엇일까요?

첫 번째 질문에서는 ‘설씨 아가씨’가 기록된 『삼국사기』와 저자 김부식에 대한 설명의 제시하고 이를 참고하여 김부식이 설화를 기록한 의도를 물었다. 대부분의 학생들은 그의 의도를 찾지 못하였지만, 일부 학생에게서는 ‘유교사상의 강조하기 위해’라는 답변을 얻을 수 있었다. 나머지 대부분의 학생들은 저자의 특성보다는 『삼국사기』가 왕의 명령으로 편찬된 책이라는 점에 주목하여 ‘널리 알리기 위해’라고 답하였다.

두 번째 질문에서는 『삼국사기』에 기록된 또 다른 설화인 ‘효녀지은’을 제시하고 이 이야기의 전승의도를 물었다. ‘설씨 아가씨’와 ‘효녀지은’은 같은 저자에 의해 같은 책에 기록되었다는 점에서 의도를 갖는 것으로 볼 수 있다. 학생들의 반응을 살펴보면 먼저, 이야기의 주제와 관련하여 전승 의도를 파악하여 ‘효’, ‘나눔’의 가치를 전승의도와 연결 짓는 경우가 있었다. 이는 유교사상과 관련지어 답한 것으로 볼 수 있다. 그러나 『삼국사기』와 같이 책에 기록된 이야기들은 다른 사람들이 읽을 수 있도록 ‘전달’을 목적으로 한다고 생각하였다.

세 번째 질문에서는 ‘효녀지은’이 교과서에 서술된 장면을 보여주고, 그 의도를 찾게 하였다. 이는 2015년에 발행된 5학년 2학기 사회 교과서로 ‘신라와 발해 사람들의 생활 모습을 알아봅시다.’라는 주제로 서술된 부분이다. 이 교과서 장면에서는 ‘효녀지은’ 이야기를 ‘신라의 평민’이라는 제목으로 소개하였다. 이와 같은 교과서의 서술은 『삼국사기』와 같은 이야기를 전달하고 있지만, 김부식과는 다른 의도를 갖는 것으로 볼 수 있다. 이때, 교과서의 서술 의도를 찾아 ‘이 시대에 사람들의 모습을 알려주려고’라고 답변한 학생은 한 명이었다. 이는 교과서의 구성 내용을 바탕으로 서술 맥락을 이해한 것으로 볼 수 있다. 하지만 대부분의 학생들은 ‘효녀지은’ 이야기의 전승의도를 『삼국사기』와 교과서에서 모두 같은 것으로 보았다. 이와 같은 반응은 학생들이 설화에서 전승자의 역할을 이해하지 못한 것으로 볼 수 있다. 같은 이야기일지라도 기록한 사람이나 책에 따라서 그 의도가 다를 수 있다는 것은 거의 이해하지 못한 것이다. 그러나 학생들은 『삼국사기』에 기록된 두 설화의 전승의도를 묻는 질문에는 비슷한 의도를 갖는 것으로 응답을 하였다. 또한 몇몇 학생들은 설화의 전승의도를 묻는 질문에서 삼국사기와 교과서의 의도를 각각 다르게 파악하였다. 이는 학생들이 설화의 출처를 파악하고, 자자의 의도를 이해할 수 있는 가능성을 보여주는 것이다.



## V. 결론

본 연구에서는 설화를 통해 초등학생의 역사 이해를 촉진할 수 있는 방안을 개발하였다. 그리고 이를 실제 학습에 적용한 학습에서 학생들이 역사를 어떻게 이해하는지 유형별로 확인하였다.

설화를 활용한 역사학습의 절차는 설화읽기를 중심으로 구안하였다. 이때, 설화를 읽기 전에는 배경지식 활성화, 설화를 읽은 후에는 나의 관점에서 역사적 사실을 재구성하는 단계를 추가하여 다음과 같이 구성하였다. ‘배경지식 활성화 → 설화 읽기(설화 내용의 사실적 이해, 설화의 배경을 통한 맥락적 이해, 설화 속 인물의 의사결정과정 이해, 설화 전승의도의 비판적 이해) → 나의 관점에서 역사적 사실 재구성하기’. 이러한 역사학습 절차를 따라 실제 학습에 적용한 결과는 다음과 같다.

학생들은 역사학습에서 설화를 읽으며, 다양한 역사적 사고를 경험하고 다음과 같은 네 가지 유형의 역사 이해 양상을 보였다. 첫째, 설화의 내용을 통해 역사적 사실을 이해하였다. 학생들은 설화를 읽고 등장인물, 배경, 사건과 같은 설화의 내용을 파악함으로써, 특정한 역사적 사실을 기억하거나 당시 사회상에 대한 이미지를 형성하였다. 둘째, 설화의 내용에 나타난 역사적 사실을 맥락적으로 이해하였다. 학생들은 설화에서 일어난 역사적 사실에 주목하고 이를 당시 사회적 상황과 연관 지어 추론하는 모습을 보였다. 셋째, 설화 속 인물의 의사결정과정을 이해하였다. 설화에서 등장인물이 처한 구체적 갈등상황을 파악하고, 인물에 감정이입을 시도함으로써 그의 의사결정과정을 이해하고자 하였다. 넷째, 설화의 전승의도를 비판적으로 이해하였다. 학생들은 설화가 전승된 출처를 파악하고, 다른 설화와 비교하여 읽음으로써 전승에 따른 의도를 파악하고자 했다. 그러나 모든 학생들에게 네 가지 역사 이해 유형이 나타나지는 않았다. 따라서 설화를 통한 초등학생의 역사 이해 학습에서는 다음과 같은 점을 고려해야 한다. 첫째, 설화를 통해 당시 사회상을 맥락적으로 이해할 수 있도록 하기 위해서 설화의 배경이 되는 역사적 상황을 구체적으로 제시하는 것이 바람직하다. 둘째, 학생들의 감정이입적 이해의 수준을 높이기 위해서는 교사의 구체적 발문이 필요하며, 학생의 응답을 심화시킬 수 있는 피드백을 제공해야 한다. 이때 인물이 갈등상황을 해결하기 위해 어떤 노력을 했는지에 초점을 맞추도록 해야 한다. 셋째, 설화 전승의도를 비판적으로 이해하려면 다양한 관점에서 전승된 설화를 제시하고, 설화가 전승된 사회적·상황적 맥락을 파악할 수 있게 돕는 교사의 발문이 필요하다.

## 참고문헌

강선주(2011), 역사수업에서 문자 사료 읽으며 역사적으로 사고하기 방안, 교육논총 31(1), 경인교육대학교 교육연구원, 97-150.

- \_\_\_\_\_ (2013), 고등학생과 역사가의 역사 텍스트 독해 양상과 텍스트 독해 교수학습 전략, 역사교육, 125, 129-182.
- 교육과학기술부(2011), 사회 5-1, 두산동아.
- 교육부(2015), 사회 5-2, 천재교육.
- \_\_\_\_\_ (2015), 사회과교육과정, 제2015-74호, 별책 7.
- \_\_\_\_\_ (2019), 사회 5-2, 지학사.
- 김한중(2007), 역사수업의 원리, 책과 함께.
- \_\_\_\_\_ (2017), 민주사회와 시민을 위한 역사교육, 서울대학교 출판문화원.
- 김한중 · 이영효(2002), 비판적 역사 읽기와 역사 쓰기, 역사교육, 81, 1-48.
- 로버트 단턴/조한욱 옮김(1996), 고양이 대학살-프랑스 문화사 속의 다른 이야기들, 문학과 지성사.
- 서해숙(2006), 설화교육의 수준별 적용과 한계, 구비문학연구, 23, 215-241.
- 양호환(1998), 내러티브의 특성과 역사학습에서의 활용, 사회과학교육, 2, 서울대학교 교육종합연구원 사회교육연구소, 1-21.
- 양호환 외(1997), 역사교육의 이론과 방법, 삼지원.
- 양호환 외(2009), 역사교육의 이론, 책과 함께.
- 이영효(2003), 내러티브 양식의 역사 서술체제 개발, 사회과교육42(4), 93-121.
- 임재혜(2001), 설화의 사료적 성격과 새 역사학으로서 설화연구, 역사민속학, 2, 243-276.
- 차의진(2006), 역사수업에서 비판적 읽기에 의한 설화 이해, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 최래옥(2003), 설화와 역사, 집문당.
- 최상훈 외(2017), 역사교육의 내용과 방법, 책과 함께.
- 최소옥(2000), 내러티브를 통한 중학생의 역사이해, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 최운식 외(2002), 설화 · 고소설 교육, 민속원.
- 한경자(1997), 역사적 이해 신장을 위한 역사교과 내용 구성방안, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- Dooley, C.(1993), The challenge: meeting the needs of gifted readers, *The Reading Teacher*, 46(7), 546-551.

교신저자 : 김진, 순천신흥초등학교 교사  
iote03@naver.com



## 안성 내리에 거주하는 고려인 학생들의 인식과 삶 - 다문화국제혁신학교 K초등학교의 사례를 중심으로 -

허 영 훈

안성광덕초등학교 교사

### I. 서론

국내에 체류하고 있는 외국인 수는 2019년 6월 기준 242만명이다(법무부 출입국·외국인정책본부, 2019). 총인구 대비 5% 미만으로 한국은 아직 공식적으로 다문화 국가는 아니다<sup>1)</sup>. 그러나 일부 지역은 이미 외국인이 집거하고 있는 다문화 한국이 되었다. 다양한 국적의 외국인이 살고 있는 안산 원곡동은 대표적인 ‘한국 속의 다문화 공간’ 이 되었다. 주요 외국인 밀집지역인 서울특별시 가리봉동과 대림동 중국동포타운, 경기도 안산시 선부동과 광주광역시 월곡동 고려인마을은 이미 애칭을 넘어서 지역의 브랜드화가 되었다(곽동근·임영상, 2017, 177). 경기도 안성시의 경우에도 총인구 196,173명 중 외국인이 11,563명이며, 비율로는 5.89%를 차지하고 있으며, 학교가 소재한 대덕면으로 그 범위를 좁히면, 총인구 18,798명 중 외국인이 3,139명으로, 비율로는 무려 16.69%를 차지한다(안성시, 2019). 그리고 대덕면에 살고 있는 외국인들 중 고려인이 큰 비중을 차지하고 있고 증가 속도가 매우 빠른 상황이다.

법률을 살펴보면, 「고려인동포 합법적 체류자격 취득 및 정착 지원을 위한 특별법(약칭: 고려인동포법)」에 고려인동포를 “1860년 무렵부터 1945년 8월 15일까지의 시기에 농업이민, 항일독립운동, 강제동원 등으로 러시아 및 구소련 지역으로 이주한 자 및 「민법」 제777조에 따른 그 친족”으로 정의한다. 한국 사회에서 그동안 고려인은 한국과 구소련이라는 물리적, 정치적 거리만큼이나 멀리 떨어져 있어 보이지 않던 존재였고, 동시대를 살고 있지만 동시성의 비동시성을 상상하게 하는 역사적인 존재이기도 하였다. 또한, 재외동포 가운데서도 가장 늦게 한국 사회에

1) 국제이주기구(IMO, International Migration Organization)의 기준에 따르면 총인구 대비 체류 외국인이 5%가 넘으면 다문화 국가로 분류된다.

등장한 집단이기도 하다(이은정, 2015, 220).

대부분의 고려인은 중국동포와는 달리, 오랫동안 한국에 자리 잡고 사는 소수의 고려인들을 제외하고 한국어로 의사소통하는데 어려움을 겪고 있다. 한국어를 상실한 상태였기 때문에, 러시아어로 의사소통이 가능한 집거지는 고려인들에게 상호 부조를 넘어 자신의 존재가치를 실현시킬 수 있는 공간으로 자리 잡았다(곽동근·임영상, 2017, 178). 대표적으로, 광주광역시는 지난 2013년 10월에 전국 지자체 중 처음으로 고려인 주민 지원 조례를 제정하여 고려인 주민들이 지역사회에 안정적으로 적응, 정착할 수 있도록 제도적 환경을 마련했다. 조례 제정 이후, 광산구 월곡동은 수도권 등 다른 지역에 거주하고 있는 고려인들이 대거 유입되면서 대표적인 외국인 집거지로 바뀌고 있다(선봉규, 2017a, 195). 외국인 집거지는 거주국의 특정지역을 기반으로 이주자들이 경제적, 사회적, 문화적 생활을 향유할 수 있는 생활인프라가 구축되어 있는 공간이라 할 수 있다(선봉규, 2017a, 196).

경기도(안성시)의 경우에는 2016년 고려인 주민 지원 조례를 제정하였으나 구체적이고 실효성 있는 정책이 입안되고 실행되지 않아 도내로 이주한 고려인들의 피부에는 와닿지 않는 상태이다. 안성시 대덕면 내리의 경우에도 최근 많은 고려인들이 이주해 오면서 집거지를 형성해 나가고 있다. 오정은 외(2014, 54)는 고려인을 한국에서 끌어당기는 흡입요인으로(pull factor) 한국과의 접촉에서 비롯된 기대의 상승, 한국 정부와 NGO 등의 협력으로 이루어진 한국방문 및 한국어와 한국문화 부활, 한국의 높은 경제성장률에 따른 고용기회 증가 등을 거론한다. 이전에는 한국이 낭만적 상상 속의 조국이었다면 지금은 현실적으로 이동 가능한 여러 목적지들 가운데 하나가 된 것이다. 역사적 고국 방문이라는 감정적 의사결정이 글로벌 경제의 현실과 교섭하면서 합리화되는 과정을 거치고 있는 것이다(신현준, 2012, 175). 특히, 안성 내리 지역에 최근 경제적인 기반과 생활 여건이 마련되면서 학령기 자녀를 동반하여 이주해 오고 있다. 그리고 이들은 대부분 일시적인 이주가 아닌 장기적으로 완전한 한국 정착이라는 목적을 가지고 있다. 앞으로 우리 사회는 이들 고려인을 외국인이 아니라 먼나면 굴곡진 역사적 여정에서 돌아온 귀환자이자 민족의 동반자로 대응하고 맞이할 때가 된 것이다.

연구자가 근무하는 학교는 안성시 대덕면 내리에 위치하고 있으며 고려인 학생들의 비율이 급증하고 있다. 2019년 9월 현재 고려인 학생은 전교생의 47%를 차지하고 있으며 저학년으로 내려갈수록 비율이 높다. 고려인 학생들은 한국어 구사의 어려움으로 수업 시간에 제대로 참여하기 힘들고, 한국인 학생들과의 소통이 다소 부족한 형국이다. 그리고 교사들은 교과 및 생활 지도의 어려움을 토로하고 있다. 학교에서는 한국어 교실 운영, 다문화교육, 이중언어교육 등 고려인 학생들에 대한 지원과 더불어 한국인, 고려인 학생들 서로 간의 이해와 융화를 위한 노력을 다각적으로 기울이고 있다. 하지만 길게는 150년, 짧게는 70년 이상의 단절로 인한 서로 간의 무지와 심리적 괴리 현상이 교육 현장에서 작동하고 있는 것이 현실이다.

이러한 문제의식에 기초하여 연구자는 고려인 학생들에게 주목할 필요가 있다고 생각했다. 이들에 대한 이해가 선행되어야 실효성이 있는 교육 활동을 계획해서 전개할 수 있기 때문이다. 일반적으로 국제이주 연구에서 아동이 주목받지 못했던 것은 국제이주를 성인 이주자의 국경을 넘는 행위로 여기고, 이 과정에서 아동은 성인이 동반하는 존재에 불과하다는 전제 때문이었다(김경학, 2018a, 62). 부모에 의해 비자발적인 이주를 하였지만 이주와 정착 과정을 직접적으로 경험하고 있는 이주 당사자인 소위 1.5세대 고려인 아동의 이주 경험과 정착 생활에 대한 연구

가 필요하다. 이주의 과정과 이주지(학교, 가정)에서의 정착 경험을 고려인 아동의 시각에서 이해할 필요가 있는 것이다.

본 연구에서는 고려인 학생들의 목소리에 귀 기울여 그들의 인식과 삶에 대해 살펴보고자 한다. 이에 이주 전 생활, 이주 과정, 고려인으로서의 정체성, 한국에서의 학교생활 및 가정생활, 진로의 주제에 초점을 두어 심층 면담을 실시하려고 한다. 면담의 모든 내용은 녹음하고 전사해서 반복적으로 검토하여 고려인 학생들의 인식과 삶에 대한 특징적인 점을 추출한다. 마지막으로, 이를 바탕으로 한 제언을 하고자 한다. 심층 면담의 결과를 자세히 제시하는 가운데 능동적 행위자이자 삶의 주체로서의 고려인 학생들의 인식과 삶을 부조적으로 드러내는 것이 본 논문의 주요한 관심이라고 할 수 있다. 고려인 학생들의 인식과 삶에 대한 정확한 이해는 한국인 학생들과 고려인 학생들 간의 소통과 융화를 이루고 학교 교육과정 및 고려인 역사교육 프로그램을 적실하게 설계하기 위한 기반이 될 것이다.

## II. 연구 방법과 설계

### 1. 심층 면담 대상자 선정

본 연구에서는 고려인 학생들의 인식과 삶을 살펴보기 위한 연구 방법으로 심층 면담(in-depth interviewing)을 하려고 한다. 인간으로 산다는 것이 무엇을 의미하는지의 핵심에는 언어를 통해 자신의 경험을 상징화할 수 있는 인간의 능력에 있다(Seidman, 2007, 30). 그렇기에 심층 면담은 언어를 통해 의미를 만드는 인간의 능력과 가장 일치하는 방법이기도 하다(Seidman, 2007, 41). 심층 면담의 강점은 사람들의 경험의 세부사항들을 그들의 관점에서 이해할 수 있다는 점이다. 우리는 그들의 개인적인 경험이 그들이 살아가고 일하는 맥락에 퍼져 있는 강력한 사회적, 조직적 영향력과 어떻게 상호작용하는지 알 수 있고, 공유된 맥락에서 함께 살아가고 일하는 사람들 간의 상호관련성을 발견할 수 있다(Seidman, 2007, 267). 심층 면담 자료는 구술자의 입장에서 나오는 주관적 서술이기 때문에 연구자는 구술자의 눈에 세계가 어떻게 보이는지를 알 수 있다. 즉, 개인의 주관적 시각으로부터 사회와 구조에 대한 구술자의 주관적 해석을 들을 수 있는 것이다(윤택림, 2013, 129).

연구를 수행하기 위한 심층 면담의 대상자를 선정하기 위해 고려한 점은 다음과 같다. 첫째, 현재 안성 내리에 거주하고 있으며 본교에 재학 중인 고려인 학생을 선정한다. 둘째, 자신의 생각을 충분히 언어에 담아 개진할 수 있어야 한다는 판단 하에 저학년 보다는 고학년인 4~6학년 학생들 중에 선정한다. 셋째, 표본의 안정성과 타당성 확보를 위해 한국어 사용 능력, 한국 거주 기간, 출신 국가, 가정 환경, 성별 등의 요소<sup>2)</sup>를 고려하지는 않는다. 넷째, 다문화언어강사의 통역 협조가 필요하므로 강사의 수업이 끝난 이후인 16시 30분 ~ 18시 사이에

2) 연구 주제와 목적에 비추었을 때 이런 요소들을 독립변인의 조건으로 하는 연구는 아니기 때문에 이와 같은 요소들은 고려하지는 않았다. 연구는 러시아 및 중앙아시아 각 나라의 상황을 반영하는 것에 초점이 있는 것이 아니라 한국(안성시 대덕면 내리)으로 이주한 고려인 학생들이 어떤 생각을 하고 있으며 어떤 삶을 살아가고 있는지를 파악하는 것에 중점을 두고 있기 때문이다. 다만, 출신국은 특정 국가 출신으로는 물리지 않도록 어느 정도 고려하였다.

심층 면담이 가능한 학생을 선정한다. 다섯째, 심층 면담의 취지와 목적을 학부모에게 공지한 후 심층 면담에 대한 동의를 받은 학생을 선정한다.

다음과 같은 고려 사항을 바탕으로 연구자는 심층 면담 참여자를 물색해 나갔으며 담임 교사의 협조를 얻어 최종적으로 선정한 고려인 학생들은 총 14명으로 기본정보는 표 1과 같다. 학년별로는 4학년 3명, 5학년 4명, 6학년 7명이며, 성별로는 남학생 9명, 여학생 5명이며, 출신 국가별로는 우즈베키스탄 6명, 러시아 4명, 카자흐스탄 2명, 우크라이나 2명이다.

표 1. 심층 면담 참여자 기본정보

순	성명	성별	학년	출신 국가/이주 직전 국가	이주 당시 나이	한국어 말하기능력
1	김데○○	남	6학년	러시아	7살	상
2	김데○○	남	5학년	우즈베키스탄	8살	상
3	가리○	여	4학년	러시아/우즈베키스탄	4살	상
4	발레○	남	4학년	러시아	8살	중
5	밀레○	여	6학년	카자흐스탄	9살	하
6	안겔○○	여	5학년	우크라이나/러시아	6살	상
7	사○	여	5학년	우즈베키스탄	4살	상
8	워○	남	6학년	우크라이나	12살	중
9	로○	남	6학년	카자흐스탄	11살	하
10	안드○○	남	6학년	우즈베키스탄	11살	하
11	니○	여	4학년	러시아	2살	상
12	다○	남	5학년	우즈베키스탄	6살	중
13	다리○	여	6학년	우즈베키스탄/러시아	11살	중
14	이데○○	남	6학년	우즈베키스탄	12살	하

## 2. 심층 면담의 실제

심층 면담에 참여하는 고려인 학생들의 부모님들께 러시아어로 번역된 동의서를 배부하여 연구의 취지와 목적을 충분히 안내하고, 동의를 받았다. 그리고 면담 날짜와 시간을 확정하였다. 면담은 통역 역할을 하는 다문화언어강사(방과 후 러시아어 수업 진행)의 시간을 고려하여 16시 30분~18시 사이에 연구자의 교실에서 이루어졌다. 모든 방과 후 교실 수업이 끝난 이후이자 교원들의 퇴근 이후이므로 조용한 분위기에서 편안하게 면담을 할 수 있는 시간이기도 하였다. 학생당 면담 시간은 짧게는 30분에서 길게는 60분 정도 소요되었다. 면담 시작에 앞서 허락을 받은 후 면담의 모든 내용을 녹음기와 휴대 전화로 녹음하였고, 면담 후에는 바로 녹음 파일을 컴퓨터에 저장하고 일주일 내에 전사하였다. 각각의 심층 면담은 연구자와 고려인 학생, 다문화언어강사, 한국어교실 담당교사<sup>3)</sup> 이렇게 4명이 참여하였다.

3) 한국어교실 담당교사는 주당 10시간 이내로 한국어 수업을 지도하고 있다. 고려인 학생들을 직접 지도하고 있기에 고려인 학생들의 한국어 능력에 대해 잘 알고 있고, 고려인 학생들에 대한 이해도가 높으며 레포도 충분히 형성되어 있다.

표 2. 고려인 학생 심층 면담 질문

**<이주 전 생활, 이주 과정, 고려인으로서의 정체성>**

1. 어느 나라에서 왔나요? 몇 살 때 왔나요? 이주 전 본국에서의 학교 생활은 어땠어요? 본국에서 가정에서의 생활은 어땠어요?
2. 본국에 살았을 때의 좋았던 점은 무엇이었어요? 힘들었던 점은 무엇이었어요?  
(본국에 살았을 때 외모나 언어 등으로 차별을 받았었나요?)
3. 어떻게 한국으로 오게 되었어요? 오기 전 마음은 어땠어요? 처음 한국에 오고 나서의 기분과 마음은 어땠어요?
4. 고려인에 대해 알고 있어요? 본인이 고려인이라는 점을 알고 있어요? 본인이 한국인이라고 생각하나요? 어느 정도 한국인이라고 생각하나요? 몇% 정도인가요? 또는, 000 나라 사람이라고 생각하나요?
5. 고려인을 주제로 한 역사교육을 우리 학교에서 하는 것은 필요하다고 생각하나요?  
그 이유는 무엇인가요? 역사를 배울 때 어떤 역사를 배우고 싶니?

**<한국에서의 생활(가정, 학교)>**

6. 한국에서의 생활은 만족하나요? 100점 만점에 몇 점인가요?  
어떤 점이 만족스럽나요? 만족스럽지 않다면 어떤 점이 만족스럽지 않나요?
7. 학교생활의 어려운 점은 무엇인가요? 좋은 점은 무엇인가요?
8. 한국 친구들과의 관계는 어떠한가요? 다른 고려인 친구들과의 관계는 어떠한가요? 어떤 친구들과 하고 더 친한가요?
9. 한국어 공부는 재미있나요? 한국어 공부를 열심히 하고 있나요? 집에서는 한국어를 공부하나요? 집에서는 한국어를 어느 정도 쓰나요? 가족들은 한국어 공부를 하고 있나요?
10. 공부 측면에서 어려움은 없나요? 어떤 어려움이 있나요? 공부 관련해서 학교에서 어떤 도움을 주면 좋을까요? 요즘 고민은 무엇이니?
11. 가족 구성원은 어떻게 되나요? 가족 구성원 각각의 역할은 어떻게 되나요? 엄마, 아빠, 할아버지, 할머니의 역할은 어떠한가요? 혹시 집에서 힘든 점은 무엇이니? 가정에서 음식은 주로 무엇을 먹니?
12. 본국의 친척들 또는 친구들과는 연락을 자주 하나요? 한다면 어떻게 하나요?
13. 혹시 본국으로 돌아가고 싶나요? 그런 마음이 들었던 적이 있나요? 그 이유는 무엇인가요?
14. 평일 학교를 마치고 무엇을 하나요?
15. 평소 주말에는 어떻게 시간을 보내나요? 종교가 있나요? 교회에 다니나요?

**<진로 및 지원에 대한 생각>**

16. 앞으로 꿈(직업)이 무엇인가요? 한국에서 일을 하고 싶나요?
17. 꿈을 이루기 위해 어떻게 준비를 할 것인가요?
18. 한국인 친구들이 나에게 어떻게 해주면 좋겠어요? 선생님이 나에게 어떻게 해주면 좋겠어요?
19. 학교에서 어떤 지원을 해주면 좋겠어요? 나라에서 어떤 지원을 해주면 좋겠어요?

평소 고려인 학생들을 지도하고 참여 관찰을 했던 경험, 고려인과 관련된 논문, 보고서 등 선행 연구 분석 및 학교의 상황을 반영하여 심층 면담의 질문을 구안하였다. 질문 구성 시 연구 주제에 적합한 주요한 주제(큰 질문)를 먼저 만들었다. 큰 질문으로는, 이주 전의 생활과 이주의 과정 및 고려인으로서의 정체성, 한국에서의 학교 및 가정 생활, 진로 및 지원의 세

어서 연구자가 심층 면담에 함께 참여해주길 요청했다. 한국어교실 담당교사는 심층 면담에 참여하면서 관심 있는 질문을 적재적소에 추가하였으며 전사도 일부 실시했다. 그리고 연구자의 심층 면담 분석 결과와 해석에 대한 타당성 검토를 해주었다.



부분으로 정하였다. 세 가지의 주제를 통해 학교의 맥락적 특수성을 반영하면서 고려인 학생들의 인식과 삶을 충분히 드러낼 수 있을 것으로 판단하였다. 그리고, 큰 질문 밑에 구체적인 작은 질문을 만들었다. 작은 질문 구성 시에는 다문화언어강사와 한국어교실 지도교사와 함께 의논하여 세부적인 질문에 대해 다듬고 조정해 나갔다. 이런 논의 과정을 거쳐 구안한 심층 면담의 질문은 표 2와 같다. 표 2의 질문을 기본으로 심층 면담을 진행하면서 학생들의 응답에 기초하여 필요할 시에는 추가적인 질문을 하는 반구조화된 면담을 실시하였다.

심층 면담의 과정에서는 공정성(equity)을 유지하기 위해 노력했다. 여기서 말하는 공정성은 수단과 목적 간의 균형이고 연구자가 찾고자 하는 것과 얻은 것 간의 균형이면서, 동시에 연구자와 연구참여자 간의 관계에 존재하는 공평함과 정의를 의미한다(Seidman, 2007, 231). Seidman(2007, 231-232)은 심층 면담 연구에서 공정성의 두 가지 의미를 언급한다. 먼저, 우리 사회에서 소외되거나 관심을 받지 못하고 있는 사람들의 이야기를 찾아내고 그 이야기를 보다 많은 사람들에게 알리기 위해 그 이야기를 들려줄 사람들을 찾아 나가는 것을 의미한다. 다음으로는, 면담 참여자의 말을 가치 있게 받아들이는 것이다. 왜냐하면, 면담 참여자의 말에는 그가 생각하는 자기 자신의 가치감(sense of worth)이 담겨 있기 때문이다. 따라서 심층 면담은 면담 참여자의 존재감을 인정하고 최대한 면담 참여자를 존중하는 방식으로 이루어져야 한다는 것이다. 연구자는 Seidman의 공정성의 의미에 기대어 고려인 학생들 한명 한명의 이야기에 관심을 가지고 귀 기울이며 존중하면서 수평적이고 대등한 관계에서 심층 면담을 진행코자 노력하였다. 고려인 학생들 각각의 이야기 속에는 그들 스스로 의미를 만들어 나갔던 삶과 경험의 방식이 고스란히 녹아들어 있었기 때문이었다.

그리고 심층 면담의 과정에서 방향을 잃고 표류하지 않도록 면담의 구조(뼈대)를 항상 인식하고 있었다. 면담의 초점과 목적에 대해 명징하게 인식하고 있지 않으면 자칫 심층 면담의 흐름이 깨질 수 있기 때문이었다.

### 3. 심층 면담 결과의 분석

심층 면담을 통해 드러나는 고려인 학생들의 이야기와 연구자가 심층 면담을 토대로 작성하고 있는 논문의 내용은 누구의 의미인가? 연구자가 만들어 낸 의미인가, 아니면 고려인 학생들이 만들어낸 의미인가? 심층 면담의 모든 과정을 통해 연구자 자신과 면담 상황이 고려인 학생들의 인식과 삶을 재구성하는데 미치는 영향을 최소화하기 위해 노력하였다(Seidman, 2007, 56). 그리고 연구자는 자료의 분석에 앞서 연구 주제에 대한 인식을 명확히 했다. 특히 고정관념이나 편견에 따라 관점이 흐려지지 않도록 항상 주의를 기울였다. 자료를 분석하는 과정에서 연구자는 고려인 14명 학생들의 심층 면담을 모두 마칠 때까지 면담 자료에 대한 어떠한 분석을 하지 않는 접근방식을 취했다. 이전의 면담에서 어떤 특정한 내용(주제)이 부조적으로 드러나기도 하였지만 이전의 면담에서 얻은 연구자의 생각이 다음의 면담에 영향을 미치지 않도록 노력했다. 물론, 면담에서 선입견이 선협적으로 작용하는 것을 배제하려고 했지만 끊임없이 이전의 면담들을 떠올리고 다음 면담에 대해 생각하면서 통합적인 입장을 취하였다.

고려인 학생들의 생각은 그들이 말한 이야기에서 구체화 되었다. 면담 자료의 해석에서는

불가피하게 연구자의 생각이 주된 역할을 하였지만, 그 생각은 녹음된 고려인 학생들의 말과 가능한 한 충분히 그리고 정확하게 상호작용하도록 했다(Seidman, 2007, 239). 녹음한 면담 자료는 내용 전체를 빠짐없이 전사하였다. 자료의 전사는 심층 면담을 직접 수행한 연구자, 다문화언어강사, 한국어교실 담당교사가 나누어 실시하였다.

연구자는 면담 전사 자료를 반복적으로 읽어 나가면서 흥미롭거나 의미 있다고 생각되는 구절에는 밑줄을 치거나 특수 문자로 표시하였다. 그리고 이렇게 표시된 부분들을 지속적으로 훑어 나가면서 발췌한 내용들 간의 연결고리나 패턴이 발견되면 특정한 범주명을 붙여 주제(theme)로 추출하였다. 분석 과정을 통해 추출한 주제별로 내용을 정리한 후 처음부터 다시 꼼꼼하게 살펴보았다. 이 과정에서 억지로 분류한 것을 추려 내고 흥미롭지 않은 내용은 제외하였다. 그리고 비슷한 부분들은 통합하였다. 이렇게 해서 최종적으로 범주명을 붙인 주제는 총 11가지였다. 이후 연구자가 분석하고 해석하고 의미를 부여했던 내용을 심층 면담에 함께 참여한 다문화언어강사와 한국어교실 담당교사에게 공유하고 타당성 검토를 받았다. 검토 과정에서 고려했던 점은 ‘연구자가 발췌한 내용을 억지로 범주에 끼워 맞추려고 했는가?’, ‘연구자가 고려인 학생들의 경험으로부터 결과를 이끌어내는 것이 아니라 연구자가 미리 가지고 있었던 편향과 편견이 작동하지는 않았는가?’ 였다. 이들에게 연구자의 분석과 해석의 과정을 밝히고 공유하면서 최종적으로 해석의 내용을 다듬고 정리하였다.

## II. 고려인 학생들의 이야기

### 1. 본국에서의 경험과 기억: 어렵지만 그러나 이들에게는 잊지 못할

어린 나이에 한국어로 이주한 고려인 학생들은 본국에서의 기억이 거의 없었지만 이주한 지 몇 년 되지 않은 학생들은 본국에서의 기억이 일부 남아 있었다. 학생들은 특히, 학교와 가정에서의 경험을 중심으로 기억하고 있었다.

학교 공부가 어려웠어요. 특히 카자흐스탄 언어 배우는 것이 어려웠어요. (밀레○, 6)

학교에서 쉬는 시간에 친구들과 즐겁게 놀았던 기억이 나요. (발레○, 4)

카자흐스탄 학교 숙제가 많아서 너무 힘들었어요. 숙제가 많아서 학교에서 저녁 늦게 집에 돌아간 적도 있었고 밤늦게까지 숙제만 했어요. (로○, 6)

학교에서 러시아어 공부와 러시아 지역(쿠바니)의 역사를 배우는 것이 어려웠어요. (다리○, 6)

본국의 학교에서 친구들과의 즐거웠던 경험, 열심히 공부했던 경험을 이야기하기도 했지만 러시아어를 비롯한 카자흐스탄어, 우즈베키스탄어 및 러시아 지역사 공부의 어려움을 언급한 학생들이 있었다. 소련 붕괴 이후 독립 국가들은 민족주의 강화의 일환으로 자국의 언어를 중시하는 정책을 펼치면서 우즈베키스탄과 카자흐스탄 고려인 독립세대들이 현재 언어 습득의 어려움을 겪

고 있다는 것은 많이 알려져 있다(성동기, 2012). 면담에서도 고려인 학생들은 러시아어 뿐만 아니라 카자흐스탄어 또는 우즈베키스탄어까지 학교에서 힘겹게 공부해야 했던 기억을 떠올리고 있었다.

할머니와 같이 살아서 좋았어요. (이데○○, 6)

사촌동생들과 인형놀이하고 놀았던 기억이 나요. (샤○, 5)

놀 수 있는 공간이 많이 있었어요. 누나가 저를 많이 챙겨줬었어요. (로○, 6)

유치원까지 거리가 많이 멀었어요. 오빠하고 시골에서 놀았던 기억이 많이 나요. 시골에서 친구들하고 흠놀이도 하고 식물도 심고 맛있는 것도 많이 먹었어요.  
(안젤○○, 5)

가정에서의 경험은 대체로 가족, 친척, 친구 그리고 주변 사람들과의 행복하고 즐거웠던 인상을 중심으로 기억하고 있었다. 누나, 오빠, 할머니, 사촌 등 가족과 친척은 한국으로의 이주로 인해 멀리 떨어져 있는 존재로서 자주 만나지 못하기에 이들의 기억 속에 자리 잡고 있는 것으로 보인다. 지금은 만나고 싶어도 쉽게 만나기 힘든 상황 속에서 이데○○에게 할머니, 로○에게 누나, 안젤○○에게 오빠, 샤○에게 사촌동생들은 그리운 존재들이었다.

집에 돈이 별로 없었어요. 집도 작았어요. 방이 2개 밖에 없었어요. (김데○○, 6)

우리 도시에 나쁜 사람들이 많았어요. 마약을 권해주는 사람들도 있었고요. 학교에 다녔던 아이들도 욕을 하고 담배를 피우려고 시도하기도 했었어요. 그래서 저는 한국에 있는 학교에 오게 돼서 정말 좋았어요. (발레○, 4)

우크라이나에서 옆에 있는 나라하고 작은 전쟁이 있었어요. 제가 살고 있었던 시골과 너무 가까워서 무서웠어요. (안젤○○, 5)

가정에서의 경제적 어려움과 지역 사회의 치안 상태, 더 나아가 나라의 전쟁의 경험을 떠올린 경우도 있었다. 김데○○, 발레○, 안젤○○ 모두 8세 이하의 어린 나이에 한국으로 이주했음에도 불구하고 부모님의 일자리 문제 등으로 인해 본국에서 겪었던 경제적인 어려움, 마약을 하고 담배를 피운 나쁜 사람들의 이야기, 전쟁의 두려움에 대한 기억을 떠올렸다는 것은 이런 경험과 사건들이 이들에게 강하게 내재 되어 있다는 것을 의미한다.

유치원 다닐 때 발음이 안 좋다고 친구들에게 놀림을 받은 적이 있어요.  
(안젤○○, 5)

학교에서 친구들이 저를 괴롭혔어요. 저의 성격과 외모 때문인 것 같아요.  
(밀레○, 6)

외모에 대해서 친구들에게 안 좋은 말을 들을 때도 있었어요. 제가 고려인이라고 눈이 찢어졌다고 고학년 선배들이 그런 말을 많이 했어요. 러시아 사람이 아니라고...  
(다리○, 6)

한편, 본국에서 고려인으로서의 차별을 경험한 학생들도 일부 있었다. 안겔○○는 러시아어 발음의 문제, 발레○는 외모, 밀레○는 외모와 내성적인 성격 문제, 다리○는 외모와 다른 민족이라는 문제로 차별을 받았던 경험을 떠올렸다. 차별 문제는 고려인 학생들 전체 문제로 일반화할 수는 없지만 거주 국가 및 거주 국가 내에서도 지역에 따라 고려인으로서 일부일지라도 차별을 당하는 일이 발생했음을 알 수 있다.

## 2. 한국 이주의 목적: 일자리를 찾아서 한국으로 이주하다

고려인들은 왜 한국으로 이주해 왔을까? 학생들은 그 이유를 알고 있을까? 고려인 학생들은 한국으로의 이주 결정에 있어서 주체적인 역할을 하지 못했기에 한국에 대해 잘 모르는 상태에서 비자발적인 이주를 한 것으로 볼 수 있다. 하지만 많은 고려인 학생들은 이주 당시의 기억을 통해, 또는 부모님으로부터 이주의 이유를 들어서 알고 있는 경우가 많이 있었다.

엄마랑 아빠는 한국에 먼저 오셨어요. 그리고 제가 기억나는 것은 엄마가 언제 한 번 전화를 해서 얼마 안 있으면 한국에 데리고 올 거라고 하셨어요. 그리고 3개월 후에 확실히 한국으로 동생하고 오게 되었어요. (이데○○, 6)

우크라이나에 전쟁이 있었어요. 그래서 무서웠거든요. 할아버지, 할머니가 먼저 제일 먼저 한국으로 왔어요. 아빠하고 오빠가 다음으로 한국에 오고 나중에 엄마하고 제게 오게 되었어요. 엄마와 저는 비자가 좀 늦게 만들어져서 늦게 한국에 오게 된 거예요. (안겔○○, 5)

부모님께서 러시아에 돈이 별로 없었어요. 일할 때도 돈 10~15만원 밖에 못받았다고 들었어요. 그래서 한국으로 왔다고 들었어요. 이모가 먼저 한국에 와 있었고, 이모를 통해 한국으로 오게 되었어요. 인천에 와서 살다가 8살에 안성으로 오게 되었어요. (김데○○, 6)

러시아에서는 일이 없어서 돈을 못 벌어서 부모님이 한국으로 오시기로 했어요. 한국에 사는 아빠의 친구가 일자리가 있고 돈도 벌 수 있다고 하셨대요. 아빠의 친구들이 처음에 많이 도와주셨어요. (다리○, 6)

안성 내리 거주 고려인 학생들은 한국으로의 이주의 이유로 부모님의 일자리와 임금, 즉 경제적인 요인을 언급하였다. 러시아를 비롯한 중앙아시아 국가들의 어려운 경제 사정으로 인해 많은 고려인들이 한국으로의 이주를 결정한 것으로 판단할 수 있다. 광주광역시 고려인마을에 거주하는 고려인들을 대상으로 연구한 김재기(2014, 149)의 연구에서도 마찬가지로 결과를 보여주고 있다. 설문조사 결과 88%가 일자리를 찾아 한국으로 온 것으로 조사되었다. 그리고 한국(광주광역시)을 선택한 이유는 일자리 때문에 45%, 역사적 고향으로 생각해서가 24%, 비자의 편리성 때문이 12%로 나타났다.

그리고 이주의 양상은 다양하겠지만 학생들의 이야기에서 일정한 이주의 패턴을 읽을 수 있다. 가족 전체가 한 번에 한국으로 이주하는 경우도 있지만, 대체로 가정에서의 경제적인 중심 역할을 하는 가장인 아버지(또는, 아버지 어머니 모두)가 먼저 이주하여 일자리를 구하고 어느 정도 정착하고 적응을 한 후에 나머지 가족 구성원을 이주시키는 형태이다. 고려인들은 이런 이주 방식이 자녀를 비롯한 가족 구성원들이 이주 후 물질적, 심리적 안정성을 기할 수 있는 가장 적합한 방법이라고 생각하였으며 연구자가 보아도 가장 합리적인 방법이라고 생각이 든다. 한

변에 가족 구성원들이 이주한 경우는 다른 친척이나 친구의 도움을 받은 경우가 대부분이었다.

### 3. 본국에 있는 친척들과의 네트워크: 초국적인(transnational) 연결

러시아에 있는 사촌들과 핸드폰으로 일주일에 2번 정도씩 연락을 해요. (가리○, 4)

우즈베키스탄에 있는 할아버지, 할머니하고 핸드폰으로 일주일에 5번씩 연락을 해요. (이데○○, 6)

우즈베크에 있는 친구와 함께 핸드폰 게임을 같이 해요. (이데○○, 6)

동생은 지금 우즈베키스탄에 있어요. 할머니가 지금 키워주고 계세요. (니○, 4)

우즈베키스탄에 있는 할아버지와 거의 매일 연락을 해요. (다○, 5)

고려인 학생들은 이주 후에도 본국에 남아 있는 친척들과의 지속적인 네트워크를 유지하고 있었다. 본국에서 살 때의 기억을 함께 공유하고 있는 (외)할아버지, (외)할머니, 이모, 고모, (외)삼촌, 사촌들과 수시로 연락을 하면서 정서적, 물리적으로 본국과의 연결고리를 이어 나가고 있는 것이다. 지리적으로 아주 멀리 떨어져 있지만 의사소통 어플리케이션(IMO), 전화, 문자, 영상통화와 같은 다양한 통신 수단을 통해 상호 지지하고 소통을 하고 있었다. 횡수를 보면 주 1회 정도인 경우도 있었지만 거의 매일 연락을 하는 경우도 있었다. 때로는 비자 갱신, 친척들의 결혼, 학생들의 방학 등의 사유로 본국을 직접 방문하는 경우도 있었다.

초국적 가족(transnational family)은 국제이주로 가족 간에 떨어져 지내더라도 가족 공동의 복지와 가족이란 소속감을 지니고 살아가는 가족을 의미한다(김경학, 2016, 170). 고려인 학생들의 친척들은 러시아 및 중앙아시아 전역에 퍼져 살고 있으며 한국으로 이주한 고려인 학생들의 가족들과 초국적으로 연결되고 있는 것이다. 초국적인 돌봄을 실천하는 경우도 있었는데, 니○의 경우 올해 태어난 동생을 우즈베키스탄에 계신 할머니께서 키우고 계셨고, 다○의 경우 할머니께서 한국으로 직접 오셔서 동생을 돌보아 주고 계셨다. 소련 시절 사회주의 정책과 우즈베키스탄 민족 등 다른 민족들과의 상호작용에 크게 노출되어 있었음에도 불구하고, 부모에 대한 공경이나 가족원들 간의 유대관계의 중요성이 고려인 사회에 상당히 강하게 유지되고 있다는 것을 알 수 있다(김경학, 2016, 214).

한편 고려인 학생들은 본국의 친구들과의 연락은 거의 하지 못하고 있었다. 이데○○만이 유일하게 온라인 휴대 전화 게임을 통해 우즈베키스탄의 친구와 소통을 하고 있었고, 다른 학생들은 한국 이주 후 친하게 지냈던 본국의 친구들과의 연결이 끊긴 상태였다. 본국의 친구들이 휴대 전화를 별로 가지고 있지 못하다는 김테○○(5학년)의 언급이 있기도 했지만, 친구 관계는 가족 및 친척 네트워크만큼의 구속력과 연결성을 지니지 못했고 결국 지리적 한계성을 극복하지 못했다고 판단할 수 있다.

고려인 학생들의 친척과의 초국적인 연결은 본국 뿐만 아니라 한국에도 이어지고 있었다. 한국으로의 이주 시 친척들의 도움을 통해 오는 경우가 있었고, 고려인 학생의 가족들에 이어 친척들이 한국으로 이주해 오는 경우도 있기 때문이다. 같은 가족 내에서도 떨어져 지내는 경우도

있었는데 밀레○의 아버지는 광주 곤지암 지역에 따로 거주하고 있으며 안겔○○의 오빠는 평택 포승에서 따로 거주하고 있었다.

이렇듯 고려인들의 거주 패턴은 수용국과 송출국 양국 혹은 그 이상의 나라들에 걸쳐 지리적으로 분리된 가족 형태의 출현과 깊은 관련을 갖고 있다는 점에서 주목할 수 있다. “가족 분산(family seperation)”은 고려인의 경우에도 현상적으로 유사하다. 여러 나라들에 걸친 원거리 넥서스(nexus)에 걸쳐 복수의 장소로 탈영토화된 “과국적(초국적) 가족”이 출현하고 있는 것이다(신현준, 2012, 187-188).

#### 4. 한국인으로서의 정체성: 나는 어느 나라 사람?

고려인 동포들은 오랫동안 디아스포라적 지위를 가지고 거주국에서 살아온 관계로, 특히 소련 시기 스탈린의 강력한 민족주의 정책으로 한국어를 거의 사용하지 못한 채 살아왔다. 특히 고려인 동포의 자녀들은 부모세대보다 더욱 심각한 상황에 놓여 있다(선봉규, 2017b, 824). 김재기(2014: 149)의 연구에 의하면 국내(광주광역시)에 거주하는 고려인들에게 디아스포라 1세대들의 고향이 어디인지 아느냐는 질문에 90%가 모른다고 응답하였다. 스탈린에 의한 강제이주 이후 강제적 동화정책으로 한인으로서의 정체성이 약화되었다. 때문에 조상들의 역사와 언어를 상실하는 결과를 초래했다. 현재 1세대들은 거의 사망하고 3~4세대들이 한국으로 입국하고 있는 상황에서 조상의 고향을 모르는 결과는 당연한지도 모른다. 고려인 1세대는 소비에트 체제하에서 고려인 사회를 정착시키고 후손들이 성장할 수 있도록 기반을 구축할 수 있었으나 고려인 독립 세대는 체제가 전환되면서 무너진 과거의 유산들을 바탕으로 재정착을 추구해야 하는 어려운 과제를 안고 있다(성동기, 2012, 193).

그렇다면 고려인 학생들은 스스로의 정체성을 어떻게 규정하고 있을까? 한국 사람이라고 생각하고 있을까? 아님 출생한 러시아 및 중앙아시아 국가의 사람이라고 생각하고 있을까? 그리고 이에 대해 영향을 미치는 요인은 무엇일까? 심층 면담에서 고려인 학생들에게 “스스로가 한국 사람이라고 생각해? 아님 ○○○ 사람이고 생각해? 한국 사람과 ○○○ 사람 중 어디에 더 가깝다고 생각하니?” 라고 질문을 하였다.

제가 한국 사람인지는 잘 모르겠지만, 한국 사람과 러시아 사람 중에서는 한국 사람에 더 가까운 것 같아요. 사실 깊게 고민해 본 적이 없었고, 부모님께서도 이에 대해서는 따로 말씀하신 적이 없어요. (가리○, 4)

잘 모르겠어요. 가족들이 따로 이야기해 주신 적이 없어요. (니○, 4)

저는 보통이라고 생각해요. 러시아 사람, 한국 사람 둘 다 맞는 거 같아요. 그런데 한국 사람에 조금 더 가까운 것 같아요. 러시아에 살 때 할아버지, 할머니, 엄마, 아빠가 고려인에 대해서 말씀해 주신 적은 없어요. (김테○○, 6)

우크라이나, 한국 반반인 것 같아요. 왜냐하면 저는 10년 동안 우크라이나에 살았고 그래서 반은 우크라이나인, 반은 한국인이예요. 엄마가 고려인인 것은 알고 있었어요. (위○, 6)

저는 한국 사람이라고 생각하지 않아요. 여기서 조금밖에 살지 않았고 한국인들처럼 여기서 태

어나지 않았어요. 제 모국어는 러시아어예요. 그래서 아마 러시아 사람인 것 같은데... 집에서 엄마가 따로 말씀하시지 않았어요. (로○, 6)

위의 고려인 학생들은 한국인으로서의 정체성 인식이 불분명하고 피상적으로 한국 사람으로서의 정체성을 가진 경우이다. 어느 사람인지 잘 모르겠다고 응답한 학생들은 평소 정체성에 대해 깊게 고민하지 않았고 가정에서도 조부모나 부모도 이에 대해 특별히 교육을 하지 않았던 경우이다. 가리○, 이테○○, 니○, 김테○○(5학년), 김테○○(6학년)가 이에 해당한다. 우크라이나에서 10년 넘게 살다가 한국으로 이주한 위○는 아버지는 러시아인, 어머니는 고려인이시며 자라온 환경과 부모님의 국적 및 민족 환경이 위○의 정체성에 영향을 미친 것으로 판단된다. 로○은 유일하게 한국인이라는 생각을 전혀 하지 않은 특별한 경우이다. 10년 넘게 카자흐스탄에서 살았으며 부모님 두 분다 고려인이시지만 고려인에 대해 이야기를 듣지 못했으며 친척들과의 교류도 거의 없었고 지금 현재는 어머니와 단둘이 살고 있다. 본국의 친척들과의 네트워크도 끊어진 상태이다. 한국어 능력이 다소 부족하며 학교에서도 러시아어를 사용하는 학생들과 대부분 교류를 하며 생활을 하고 있다. 이런 상황이 로○이 한국인으로서의 정체성을 형성하지 못하게 된 원인이라 판단된다.

한국 사람이라고 생각해요. 러시아 사람으로는 60% 정도, 한국 사람으로는 100%요. 부모님께서도 말씀해 주셨어요. (발레○, 4)

한국 사람이라고 생각해요. 엄마가 예전에 제가 고려인이라는 점을 말씀해 주셨고, 한국에 적응이 되니 한국이 좋아요. (안젤○○, 5)

한국 사람인 것 같지만 끝까지 아닌 것 같아요. 왜냐하면 다른 나라에서 태어나서 커왔고 살아가는 방식이 다르고 각각의 문화의 차이가 있어서 완전히 한국인이라고는... 그런데 카자흐스탄 사람이라고 생각해본 적은 없어요. 왜냐하면 제 외모도 아빠를 많이 닮았어요. 고려인에 대한 이야기는 집에서 따로 듣지는 못했어요. (밀레○, 6)

한국 사람이라고 생각해요. 저는 어렸을 때부터 고려인이라는 것을 알고 있었어요. 할머니께서도 세계 몇 번 말씀하신 적이 있어요. 정말 어렸을 때는 우즈베키스탄 사람이라고 생각했던 적이 있었던 것 같고 러시아 사람이라고도 생각할 때도 있었고 나중에 조금 크고 나서 나는 러시아어를 쓰고 있는데 왜 나는 러시아 사람이 아닐까 이런 생각을 할 때도 있었어요. 그래도 나는 고려인이라는 것을 확실하게 알고 있었어요. (다리○, 6)

위의 고려인 학생들은 한국으로서의 정체성을 가지고 있다고 할 수 있다. 태어난 국가의 사람이라기보다 한국 사람 또는 고려인이라고 명확하게 인식하고 있었다. 이들은 가정에서의 교육이 큰 영향을 미친 것으로 사료된다. 어릴 때부터 가정에서 조부모나 부모로부터 고려인에 대한 이야기를 들어왔으며 이것이 학생들의 정체성 형성에 영향을 미치게 된 것이다. 다리○의 경우 자신의 정체성에 대한 고민과 그 형성 과정에 대해 비교적 구체적인 언급을 하고 있다. ‘러시아어를 쓰고 있는 나는 왜 러시아 사람이 아닐까?’ 라는 의문이 있었지만 할머니를 통해 고려인이라는 점을 알게 되었고 명확하게 자신의 정체성을 형성하게 되었다는 점을 밝히고 있다.

##### 5. 고려인 역사교육의 필요성: 고려인에 대해 알아야 해요

민윤(2009, 16-17)은 사회과를 비롯한 교과교육 분야에서 다문화 담론의 이해와 다문화 교육 실천의 양상, 그리고 다문화 교실 수업에 대한 이해를 시도해왔지만 현대에 발생한 문제들에만 주로 관심을 기울이고 문제들의 처방에만 급급했다는 점을 지적한다. 그리고 그것이 생겨난 근원이나 역사적인 배경에 대해서 소홀히 다루었기에 최근의 다문화 현상의 근원에 대한 이해가 필요하며 역사적인 배경에 대한 고찰이 이루어져야 함을 역설한다. 이런 비판적 관점을 견지하고 우리 학교의 고려인 주제에도 적용한다면 고려인 학생들은 ‘고려인이 무엇인지, 고려인 강제이주를 비롯한 고려인의 역사에 대해 알고 있을까?’에 대한 고민을 할 필요가 있다.

고려인 학생들은 고려인과 고려인 강제이주에 대해 잘 모르고 있었다. 자신의 정체성에 대해 비교적 명확하게 인식하고 있는 학생들일지라도, 고려인이 무엇인지, 고려인 강제이주는 어떻게 이루어진 것인지 거의 모르고 있었다. 학기 초에 있었던 학부모 상담 시에 고려인 학생들의 학부모들에게 고려인과 강제이주에 대해 물었을 때 학부모들은 자신의 조부모나 부모에게 전해 들었던 이야기를 기억하고 있었다. 하지만 다음 세대인 고려인 학생들은 자신들의 역사적 근원과 배경 즉 고려인 가족사에 대한 인식이 단절된 상태였다. 부모의 경제적 사정에 의해 어린 나이에 한국으로 비자발적으로 이주해 온 고려인 자녀들에게 가정에서 부모들이 교육을 시킨 적이 거의 없는 것으로 판단된다. 고려인 3~4세대로 내려오면서 이런 현상은 더 심화되고 있으며 앞으로 더 심화될 것으로 예상된다. 학교에서 고려인 역사교육이 절실하게 필요함을 나타내는 대목이다.

후속 질문으로 “OOO도 고려인이고, 우리 학교에 고려인들이 많다는 것을 알고 있지? 그래서 고려인을 주제로 한 역사수업을 하려고 하거든. 혹시 그 수업을 하는 것에 대해 어떻게 생각하니? 왜 그렇게 생각하니?” 라고 물어보았다.

필요해요. 일반 한국 사람들이 고려인에 대해 배울 수 있으니까요. 뭔가 더 친해지고 그럴 수 있을 것 같아요. (샤○, 5)

이런 수업이 정말 필요한 것 같아요. 아이들이 본인이 고려인이라는 점을 알아야 해요. 그리고 러시아어를 하지만 그게 러시아 사람이 아니라는 것, 우즈베키스탄 사람이 아니라는 것을 알아야 해요. (다리○, 6)

많은 고려인 학생들이 고려인 역사수업의 필요성에 공감하였다. 고려인 학생들 스스로도 자신의 역사에 대해 알 필요가 있으며, 한국인 학생들도 고려인 역사에 대해 공부하면 서로를 더 이해하고 친해질 수 있다고 인식하고 있었다. 다리○의 경우 언어는 비록 러시아를 사용하지만 러시아 사람, 우즈베키스탄 사람이 아니라 한국 사람(고려인)이라는 것을 알아야 함을 분명하게 힘주어 말하였다. 우리 학교의 맥락적 특수성과 학생들의 특성을 반영한 고려인 역사수업을 할 필요가 있다.

## 6. 한국 생활에 대한 만족도: 한국이 좋아요

고려인 학생들은 이주의 결정 과정에서 소외된, 그리고 경제적, 사회적으로 부모에게 의존할 수밖에 없는 존재이지만, 한국의 학교와 가정 생활에서 직접적으로 변화된 환경에 맞닥뜨리고



적응하며 경험하고 있는 당사자라고 할 수 있다. 그렇다면 고려인 학생들은 한국에 대해 알고 있었을까? 이주 과정에서 무엇을 느꼈을까? 그리고 이주 이후 한국 생활에 대해 어느 정도 만족하고 있을까?

한국에 간다고 했을 때 바로 매일 함께 놀았던 친구 생각이 났어요. 같이 술래잡기, 전화기 놀이도 하고 자전거도 같이 탔었거든요. (이테○○, 6)

한국으로 간다고 했을 때 친구들을 못 본다고 생각하니 좀 슬펐어요. 그리고 한국이란 나라를 몰랐어요. (안겔○○, 5)

한국으로 간다고 했을 때 만세를 불렀어요. 여행하러 간다는 생각도 들었고요. 특히 아빠가 너무 보고 싶었어요. 6개월 조금 넘게 떨어져 있었기 때문이에요. (밀레○, 6)

한국에 대해서는 몰랐어요. 적응하고 나서 한국어도 이해하고 러시아보다 한국이 훨씬 좋아졌어요. (다리○, 6)

고려인 학생들은 한국에 대해 들어서 알고 있었거나 부모님으로부터 한글을 공부하라는 말을 들었던 경우도 있었지만 한국이란 나라의 이름과 기초적인 지식을 알았던 것에 그치고 있었다. 대부분의 학생들은 한국에 대해서 거의 모르는 상태에서 이주를 한 것이다. 하지만 한국으로의 이주에 대해 불안감이나 거부감을 가지고 있지는 않았다. 오히려 신기함, 설렘과 즐거움의 감정을 느꼈다고 하는 학생들이 많았다. 특히 먼저 한국에 이주해 왔었던 부모님을 다시 만나게 될 것이라는 기대감과 기쁨을 느꼈던 친구들이 눈에 띄었다. 한편, 이테○○와 안겔○○는 본국에서의 친구들과 헤어지는 것에 대한 질은 아쉬움이 있었다고 언급하였다.

100점이에요. 바다에 가봤어요. 한국어도 배우러 다니구요. 인형뽑기 기계를 처음 봤어요. 우즈베키스탄에는 없었어요. 자전거도 가지고 있구요. 집도 엄청 크고 좋아요. (이테○○, 6)

95점이에요. 살기가 편해요. 학교도 그렇게 어렵지 않고, 우즈베키스탄에 있을 때는 어려웠어요. 한국에는 인터넷도 잘 되요. (김테○○, 5)

90점이에요. 러시아보다 공원도 많고 집도 많아요. 러시아는 자동차 냄새가 너무 안 좋아요. 한국은 너무 좋아요. (김테○○, 6)

99점이에요. 안전하고 범죄자가 없고 그리고 문화가 좋아요. 한국 사람들은 정직하고 올바르게 예의가 바른 것 같아요. 그리고 아빠가 말씀하시기에 여기서 좋은 교육을 받을 수 있다고요. (밀레○, 6)

학생들에게 한국 생활에 대한 만족도를 100점 만점으로 기준으로 했을 때 몇 점을 줄 수 있는지, 그 이유는 무엇인지 물었다. 이 부분은 면담 전 연구자가 가지고 있었던 생각과 전혀 달랐던 지점이기도 하였다. 연구자는 고려인 이주 학생들이 한국어의 어려움, 학교 생활에의 적응 문제(교과 학습, 친구 관계 등), 다소 낙후된 주변 지역 환경 등으로 한국 생활이 그리 만족스럽지는 않을 것이라고 생각하고 있었다. 하지만 이는 연구자의 편견이었다. 심층 면담 결과 학생들의 인식은 전혀 달랐다. 학생들은 100점 만점에 거의 만점에 가까운 점수를 주었다. ‘전체적으로(모든 것이) 만족스러워요.’와 같이 구체적인 이유를 제시하지 못한 학생들도 있었지만 본국에서의

삶과 한국에서의 삶을 비교하면서 한국에서의 비교우위를 점하고 있는 만족스러운 몇 가지 근거를 제시하였다. 특히, 범죄가 없다는 치안의 측면에서의 안전함과 더불어 각종 우수한 편의시설, 인터넷, 깨끗한 환경, 한국의 문화, 교육, 일자리 등의 이유를 언급하면서 학생들은 한국 생활에서의 만족감을 표현하였다. 학교 생활에서 있어서도 친구들, 선생님, 학교에 대해서도 만족하고 있었다.

학교에 러시아 학생들이 많아서 싸우면 맨날 제가 통역해야 해서 힘들어요.  
(김테○○, 6)

가끔 냉국같은 이상한 음식은 좀 그래요. 김치도 못먹겠어요. (밀레○, 6)

미세먼지가 심해요. (김테○○, 5/안드○○, 6/다리○, 6)

한편, ‘한국 생활에서 만족하지 않는 부분은 무엇이니?’ 라는 질문에 몇몇 학생들이 위와 같이 언급하였다. 봄만 되면 밀려드는 미세먼지 문제, 최근에 발생한 도둑, 한국의 독특한 음식에 대해 이야기하였다. 김테○○(6학년)의 경우에는 통역 역할에의 어려움을 토로하였다. 김테○○는 한국어와 러시아어의 이중언어 사용이 가능한 학생이다. 그래서 고려인을 포함한 러시아어 사용권 외국인 학생들의 간단한 상담이나 다툼 등 문제가 발생했을 때 김테○○가 교무실이나 해당 교실에 불려가 통역을 하는 경우가 많다. 그러다 보니 김테○○에게는 통역을 자주 해야 하는 역할에 대해 심리적인 부담으로 다가오고 있는 것이다.

## 7. 한국어 습득의 어려움: 한국 생활의 기초인 한국어

러시아 및 중앙아시아에서 태어나 러시아어를 사용해왔고 한국어를 상실했던 고려인 학생들은 현재 한국의 학교에서 한국어 구사 능력 확보라는 강력한 요구에 직면해 있다. 이들은 교과 및 방과 후 시간에 주당 10시간 정도 한국어 교실에서 한국어 공부를 하고 있다. 다만 최근 고려인 학생들이 급증하면서 한국어 구사 능력이 충분히 확보되지 못한 학생들이 학교 사정상 한국어 교실에서 원격 학급으로 복귀하는 경우도 발생하고 있는 실정이다. 고려인 학생들은 한국어 습득과 관련해서 어떤 어려움을 겪고 있을까? 한국어 구사 능력 획득을 위해 어떻게 노력하고 있을까? 한국인, 고려인 친구들과의 관계는 어떠할까? 그리고 가정에서의 한국어 사용에 대한 상황은 어떠할까? 이런 문제의식에 초점을 두고 학생들에게 질문을 하였다.

5살 때부터 병설유치원 다니면서 한국어를 배웠어요. 학교에서만 배웠어도 잘하게 됐어요. (가리○, 4)

한국어 때문에 받는 스트레스는 없어요. (니카, 4/샤○, 5)

외국인 학생들이 많다 보니 한국말 못 알아들어서 외국인들하고 계속 친하다 보니까, 외국인들 하고만 얘기하니까 친구들이 한국어가 잘 늘지 않는 것 같아요. 마음먹고 한국어 배우면 금방 배울 수 있어요. 그런데 아직 한국어 발음이 완벽하진 않은 것 같아요. 친구들이 발음이 안 좋다는 얘기를 가끔 해요. (안겔○○, 5)

국어, 사회 교과서에 모르는 낱말이 너무 많아요. (김테○○, 6)

한국어 때문에 중학교 가서 힘들까봐 고민이 돼요. (다리○, 6)

한국에서 계속 살고 싶어서 더 빨리 배우고 싶어요. 학교에서는 말하기를 중심으로 공부하고 집에서 책을 가져가서 읽고 문법을 공부해요. (발레○, 4)

위의 고려인 학생들은 한국어 말하기 능력이 꽤 높은 수준이다. 한국어 실력 향상을 위한 의지를 가지고 집에서 독서를 하고 교재를 가지고 공부를 하는 경우도 있었다. 가리○, 샤○, 니○는 한국어를 자유자재로 쓸 수 있으며 수업시간에 한국어로 인한 어려움이 거의 없다고 응답하였다. 하지만 그 외 학생들은 한국어 말하기는 어느 정도 되지만 발음이 부정확하고 글을 읽고 쓰는 능력이 부족하며 책이나 교과서에 나오는 낱말을 잘 이해하지 못하고 있었다. 그래서 많은 낱말이 나오는 국어, 사회 교과를 특히 어려워 하고 있었다. 중학교 진학을 앞두고 있는 다리○는 중학교에서 한국어로 인해 더 힘들어질 것을 걱정하고 있었다.

방과 후에 한국어 수업이 많았으면 좋겠어요. 예전에 방과 후 한국어 수업을 가면 선생님께서 한국어로만 말씀하시니까 저희가 공부를 거의 안 했던 것 같아요. 러시아어를 할 수 있는 선생님이 계시면 조금 더 공부를 잘할 수 있을 것 같아요. (로○, 6)

프로젝트 학습을 할 때 한국인 친구들에게 번역기에 ‘나는 지금 무엇을 해야 해?’ 라고 쳐서 물어보면 친구들이 ‘괜찮아’ 라고 하면서 ‘안 도와줘도 돼’ 라고 말해요. (로○, 6)

한국어가 어려워요. 수학의 경우에도 수학 문제에서 예를 들어 ‘그리샤는 사과 4개를 가지고 있고 톨라는 5개를 가지고 있어요. 사과의 합을 구하십시오.’ 라는 설명이 한국말로 나오잖아요. 그래서 문제를 이해할 수 없어서 이런 문제들을 그냥 건너뛰어요. 문제들이 번역이 돼서 나오면 좋겠어요. (밀레○, 6)

위의 고려인 학생들은 한국어 말하기 능력이 다소 부족한 학생들이다. 한국어 교실에서 한국어를 배우고 있으며 주말을 이용해서 학원을 다니는 경우도 있었다. 이런 노력에도 불구하고 한국어 사용에 있어서 어려움이 있기에 수업 시간에 힘들어하고 있었다. 친구들과 서로 협력을 해야 하는 프로젝트 학습을 할 때 번역기로 소통해야 하는 번거로움, 수학의 문장제 문제 이해의 어려움, 많은 텍스트가 있는 사회 교과서의 어려움 등을 토로하였다. 고려인 학생들의 부족한 한국어 능력은 교과 수업에 영향을 미치고 이는 결국 교과 부진을 가져오게 된다. 현재 학습 측면에서 부진이 누적된 학생들이 많으며 나중에 중학교, 고등학교로 진학했을 때 부정적인 영향을 미칠 것으로 사료된다. 매우 우려가 되는 상황이라고 볼 수 있다.

외국인 친구들하고 더 친해요. 소통하기가 쉬우니까요. (다○, 5)

만약에 제가 선생님처럼 한국어를 잘 했다면 한국 친구들하고 많이 놀았을 거예요. 한국어를 더 잘 알기 위해서라도요. 러시아어가 아무래도 편하니 외국인 친구들하고 더 많이 놀아요. (밀레○, 6)

저는 한국어가 좀 더 편해서 그런지 한국 친구들과 더 친한 것 같아요. (안겔○○, 5)

저는 한국인 친구들과하고 더 많이 노는 것 같아요. (김테○○, 5)

고려인 학생들 대부분은 한국인 친구들보다는 고려인 친구들과 더 친하다고 응답하였다. 한국어 소통이 잘 안되기 때문에 나타나는 현상이다. 쉬는 시간이나 점심시간 또는 방과 후에 고려인을 포함한 러시아어 사용권 외국인 학생들이 서로 몰려다니거나 함께 축구를 하는 모습이 자주 목격된다. 이들은 러시아어로 대화하고 있으며 한국인 학생들과의 소통은 많지 않다. 고려인 학생들의 한국어 능력이 크게 향상되지 않는 주요인이기도 하다. 학교에서 한국어보다는 러시아어를 사용하는 빈도가 더 많기 때문이다. 안겔○○, 다리○, 김테○○(5학년)만이 한국인 학생들과 잘 지낸다고 하였으며 특히 안겔○○와 김테○○는 한국인 친구들과 더 친하다고 하였다. 김테○○의 경우에는 티볼을 워낙 좋아해서 학교의 방과 후 티볼 교실에 한국인 학생들과 함께 적극적으로 참여하고 있다고 하였다.

집에서는 한국어, 러시아어를 50%씩 써요. 부모님은 한국어를 잘 이해 못하시거든요. (가리○, 4)

집에서는 거의 러시아어로 대화해요. 5살 여동생은 주로 한국어로 말해요. (이테○○, 6)

집에서는 한국어, 러시아어를 반반씩 써요. 쉬어서 쓰고 있어요. 여동생과 이야기 할 때는 한국어로 해요. (발레○, 4)

엄마는 예전에 한국어를 배우러 다니셨어요. 아빠는 책을 가지고 독학으로 공부했어요. 그런데 요즘은 일하시느라 한국어 공부를 못하세요. (발레○, 4)

집에서 저는 한국말을 쓰고 엄마는 러시아말을 해요. 그런데 저는 러시아말을 알아들을 수는 있어요. 아빠는 러시아말을 써요. (김테○○, 5)

집에서는 어려운 말을 쓸 때는 러시아어를 쓰긴 하는데 그래도 쉬운 말을 할 때는 한국어를 써요. 한국어를 더 많이 써요. (안겔○○, 5)

엄마는 한글을 배우셨던 것 같아요. 퇴근하시면 저에게 모르는 단어를 물어볼 때가 있구요. 아니면 번역기를 사용해요. 문자가 왔을 때 문자를 복사해서 번역기에 붙여넣기를 해서 그 내용을 보시고 모르는 단어를 알게 되고, 그렇게 공부를 하시는 것 같아요. (로○, 6)

고려인 학생 부모님의 한국어 사용 능력은 어떠할까? 심층 면담에 참여한 고려인 학생들 중 부모님께서 한국어를 잘하신다고 응답한 학생은 없었다. 학생들이 직접 부모님께 한국어를 가르쳐주는 경우도 있었고, 부모님께서 독학을 하거나 한국어 학원을 다닌 경우도 있었으나 그 또한 일 때문에 그만두셨다고 하였다. 가리○, 발레○, 안겔○○, 김테○○(5학년)는 집에서 한국어를 일부 쓰기도 한다고 하였지만, 고려인 학생의 부모님은 주로 러시아어를 사용하며 그렇기에 가정에서의 대화는 거의 러시아어로 이루어지고 있었다. 김테○○(5학년)의 경우는 약간 독특한 상황에 있었다. 김테○○ 본인은 한국어를 쓰고 있으며 엄마는 러시아어를 쓰는 것이다. 김테○○의 엄마는 한국어 말하기는 안되지만 듣기가 어느 정도 가능하고 아들이 한국어를 계속 썼으면 하는 바람에서 그런 것으로 판단된다.<sup>4)</sup>

토요일마다 서울로 가서 러시아어를 배웠어요. 집에서 러시아어를 많이 쓰니 러시아어 실력도 늘었어요. (가리○, 4)

집에서 아파하고 러시아어 공부를 해요. 러시아 글씨는 잘 모르기도 해서요. 아빠가 러시아어 필요하다고 공부하라고 하셨어요. (김테○○, 6)

초국적 맥락에 놓인 고려인 학생들에게 러시아어는 한국에 함께 살고 있는 가족과 대화할 수 있는 언어이고, 더 나아가 이웃 사람들과 소통할 수 있는 언어이며, 본국에 남아 있는 가족과 친척과 연결될 수 있는 언어이다(김경학, 2018a; 86-87). 그리고 고려인 학생과 부모님의 모국어이기도 하다. 러시아어를 집에서 일부러 많이 쓰고 부모님께서 자녀에게 가르치는 경우도 있었다. 특히, 가리○와 니○는 어린 나이에 이주해 온 학생들로서 유치원과 학교에서는 한국어를 배우면서 동시에 가정에서는 러시아를 배웠다. 특히, 가리○는 서울까지 가서 러시아어를 배웠을 정도로 부모님의 의지와 열성을 엿볼 수 있었다. 그래서 현재 가리○는 러시아어와 한국어 모두를 매우 유창하게 구사할 수 있다. 니○와 김테○○는 한국에서 살고는 있지만 부모님께서 자녀의 러시아어 구사 능력을 잃지 않도록 가정에서 러시아어를 가르치고 강조하고 있었다. 그 외 학생들도 가정에서는 주로 러시아어로 대화를 하고 있기 때문에 모국어 구사 능력은 상실하지 않을 것으로 판단된다.<sup>5)</sup>

면담 결과 고려인 학생들 중 일부는 한국어 구사 능력이 우수한 경우도 있었지만 면담에 참여한 대부분의 고려인 학생들은 한국어 습득과 사용에 대한 어려움이 있다고 토로하였다. 이는 수업 시간에 제대로 참여하기 어려운 상황을 발생시키고 교과 부진을 가져오는 주요인이 되고 있었다. 친구 관계에 있어서도 한국인 친구들과와의 소통 부족을 가져오고 러시아어를 사용할 수 있고 문화를 공유하고 있는 고려인 학생들과 교류를 더 많이 하게 되는 현상이 발생하고 있었다. 최근 몇 년 사이 고려인 학생 수가 급증하고 있는 상황에서 이런 현상은 또 고려인 학생들의 한국어 습득 능력 향상에 큰 차질을 가져오는 악순환을 발생시키고 있는 것이다. 이러한 배경이 고려인 학생들이 한국어를 적극적으로 배워야겠다는 열정과 의지를 가지는 것을 저해하고 있는 것이다. 또한, 거의 모든 가정에서 주로 가족 구성원들 간에 러시아어로 대화를 하고 있었다. 부모님들이 모두 일을 하시기 때문에 한국어를 배울 시간도 기회도 별로 없었다. 일부 부모님 중에 한국어를 배우려는 노력을 기울이는 경우도 있었으나 그 또한 한시적이었다. 이런 상황들이 고려인 학생들의 한국어 구사 능력 신장이 느리게 되는 요인들로 작동하고 있었다.

## 8. 일터로 나가는 부모님: 생업으로 바쁜 부모님

엄마는 동생을 돌보시느라 일은 못하시고, 아빠가 혼자 일하고 계세요. 아침 6시에 나갔다가

- 
- 4) 우즈베키스탄 출신의 고려인이자 고려인 학부모님들과 카카오톡 단체 대화방을 통해 소통을 많이 하고 있는 다문화언어강사는 고려인 가정 중에 이런 상황에 있는 가정이 꽤 있다고 언급하였다.
  - 5) 2019년 7월에 「재외동포의 출입국과 법적 지위에 관한 법률」이 개정되어 3세대 이후의 고려인 학생들도 한국에 계속 거주할 수 있게 되었다. 이에 고려인 학생의 부모님은 한국에서 계속 안정적으로 거주하면서 자녀를 키우고 학업을 유지하기를 원하고 있다. 하지만 직업의 불안정성, 가정의 상황 등으로 인해 장기적인 한국 체류의 확실성이 완전하지는 않기 때문에 한편으로는 한국 생활의 종료에 대한 불안감도 지니고 있다. 이런 상황 속에서 고려인 학생의 부모님은 자녀에게 한국어 구사 능력의 향상과 더불어 모국어인 러시아 구사 능력이 상실되지 않도록 요구하고 있다. 즉, 고려인 학생들은 한국어와 러시아어의 이중 언어 사용능력 확보에 대한 두 가지 요구에 직면해 있는 것이다.

저녁 6시 30분에 들어오세요. (가리○, 4)

부모님 두 분 다 일을 하시구요. 일주일은 밤 근무, 일주일은 낮 근무를 하세요.  
(이테○○, 6)

엄마는 낮에 일을 하시고 아빠는 낮에도 일을 하시고 밤에도 일을 하세요. 아침에 오셔서 주무시고 그리고 또 밤에 일하러 가세요. 아빠는 거의 집에 안 계세요. 지금 일을 하고 계시다면 6시나 7시쯤 퇴근하시는데 저희는 그 시간에 자고 있어요. 일어나면 아빠가 또 보이지 않구요. 가끔 아빠가 쉬는 날이 있어요. (발레○, 4)

고려인 학생들의 부모님들은 거의 대부분 일을 하고 있었다. 모든 학생들에게 부모님의 구체적인 직장을 물어보지는 않았지만, 근무 시간과 형태를 보면 대부분 인근에 있는 안성공단에서 일을 하고 있는 것으로 판단된다. 학교 주변을 다니다 보면 아침과 저녁 시간에 근로자들을 태워가는 버스를 종종 목격할 수 있다. 어린 자녀를 돌보는 경우를 제외하고는 부모님 두 분 다 일을 하고 있었으며 아침 이른 시간에 출근해서 저녁 늦은 시간에 퇴근하는 경우가 많았다. 근무 시간을 보았을 때 고된 노동을 하고 있는 것이다.

저는 장보기와 쓰레기 버리기를 하고 있어요. 엄마는 요리를 해주시고 나머지 집안일을 하세요. (발레○, 4)

집안일은 거의 제가 다 해요. 집안일은 예전에는 힘들었는데 이제 성장하면서 제가 해야 하는 부분이라고 생각하고 있는 중이에요. (안젤○○, 5)

저는 밥 차리고 설거지, 먼지 닦기를 해요. (샤○, 5)

엄마가 퇴근해서 오시면 빨래와 요리를 하세요. 저는 청소를 해요. (밀레○, 6)

부모님 두 분 다 일을 하는 경우가 많기 때문에 고려인 학생들은 가정에서 본국에서는 하지 않았던 새로운 역할을 부여받기도 했다. 대표적인 것이 동생 돌보기와 집안일이다. 저학년 또는 유치원에 다니는 동생이 있는 경우 방과 후에 동생을 데리고 집에 가서 부모님이 퇴근할 때까지 돌보는 역할을 한다. 청소, 쓰레기 버리기와 같은 집안일도 분담하여 학생들이 도맡아 하기도 하였다. 안젤○○의 경우에는 부모님 두 분다 일찍 출근하셔서 늦게 들어오시는 날이 많기 때문에 집안일 대부분을 하고 있었다. 힘들지만 성장하면서 자신이 해야 하는 일이라고 언급한 대목은 대견하면서도 한편으로는 착잡한 심정이 복합적으로 들기도 한다. 한국으로 이주한 고려인 학생들의 부모님들은 생업에 종사하며 매우 바쁜 삶을 살고 있으며 학생들의 일상적인 삶에 큰 영향을 미치고 있었다.

## 9. 한국에서 계속 살고 싶어요

한국으로 이주하여 짧게는 1~2년, 길게는 9년 이상 한국에서 살아온 고려인 학생들은 한국에서 계속 살고 싶어 할까? 아니면 본국으로 돌아가고 싶어 할까? 한국에서 살고 싶다면 그 이유는 무엇일까? 본국으로 돌아가고 싶다면 그 이유는 무엇일까?

예전에 사촌동생들이 보고 싶어서 우즈베키스탄으로 돌아가고 싶다는 생각이 든 적은 있어요. 지금은 한국에서 계속 살고 싶어요. 한국이 좋거든요. (샤○, 5)

한국에서 계속 살고 싶어요. 한국에 제가 알고 있는 친구들과 선생님께서 제게 잘해주시고, 모든 것이 그냥 좋아요. (발레○, 4)

예전에는 한국말을 잘 못해서 러시아로 돌아가고 싶다는 생각을 한 적이 있어요. 지금은 아니에요. (김테○○, 6)

친구들이 있는 우즈베키스탄으로 돌아가고 싶다는 생각도 들어요. 여기서는 매일 집에만 있어서 지루해요. 여기서도 살고 싶고 우즈베키스탄에서도 살고 싶어요. (이테○○, 6)

우크라이나 돌아가고 싶다는 생각 한 적은 없어요. 그런데 한국에서 계속 살고 싶다는 생각은 아니에요. 아빠가 엄마가 가끔 우크라이나에 가자고 해요. 그럴 때 엄마가 ‘우크라이나 가서 뭐 할건데?’ 라고 말해요. (위○, 6)

고려인 학생들은 거의 대부분 한국에서 계속 살고 싶다고 응답하였다. 할아버지, 할머니, 사촌이 보고 싶어서 본국으로 돌아가고 싶다는 생각을 한 적은 있었다고 고백하기도 하였다. 함께 살았던 가족과 친척들에 대한 그리움이 이주 초기에는 분명히 작동했을 것이다. 김테○○(6학년)은 한국어가 잘 안되서 본국으로 돌아가고 싶다는 생각을 한 적이 있다고 하였다. 지금은 스스로 노력한 결과 이중언어 사용이 가능하지만 이주 초기에는 한국어를 배우는 데에 어려움이 있었을 것이다. 한국에서 계속 살고 싶은 이유로는 한국이 살기가 좋아서, 편해서, 친구들과 선생님이 잘해줘서, 교육이 좋아서, 부모님 일자리가 있어서, 러시아어를 오히려 잘 못해서 등이 언급되었다. 한편, 위○은 본국으로 돌아가고 싶지는 않지만 그렇다고 한국에서 계속 살고 싶지는 않다고 하였으며, 이테○○는 유일하게 본국으로 돌아가고 싶다고 응답하였다. 이테○○는 앞서 한국 생활에는 크게 만족한다고 하였으나 우즈베키스탄에 친구들이 있고 평소 오후에 매일 집에 있어서 지루하다고 하였다. 이테○○는 작년에 한국으로 이주해왔고 아직 한국어가 많이 서툰 수업 시간에 학습 참여 문제, 친구 관계 형성 등 학교 생활에서의 어려움과 본국에서 함께 놀았던 친구들에 대한 그리움이 상존하고 있는 상황에 기인하는 것으로 판단된다. 이테○○를 제외한 고려인 학생들은 한국에서 계속 살고 싶다고 하였으며 예기치 못한 특수한 상황이 발생하지 않은 한 한국에서 중학교, 고등학교, 더 나아가 대학까지 진학을 할 것으로 예상된다.

## 10. 방과 후에 그리고 주말에 무엇을 하는가: 경험의 부족

평일에 학교 수업은 2시에서 3시 사이에 종료가 된다. 한국어 능력의 수준에 따라 방과 후 한국어 교실에 참여하는 학생도 있고 참여하지 않는 학생도 있다. 고려인 학생들은 방과 후에 무엇을 할까? 주말에는 가족들과 어떻게 시간을 보내고 있을까?

집에 가서 동생하고 놀고 돌보고 있어요. 숨바꼭질, 그림 그리기를 해요. (가리○, 4)

일주일에 두 번씩 댄스학원에 다녀요. 집에서는 보통 핸드폰 게임을 해요. 주말에는 공원에서 친구를 만나거나 자전거를 타요. (샤○, 5)

집에 오면 동생하고 간식을 먹어요. 엄마를 기다리면서 그림 그리거나 만들기를 해요. 주말에는 공원에서 동생하고 놀아요. 철봉도 하구요. (발레○, 4)

오후에는 태권도 학원을 다녀요. 구몬도 하구요. 주말에는 시간될 때 아빠 차를 타고 동물원이나 놀이동산을 가요. (안겔○○, 5)

핸드폰 하거나 집 청소, 설거지를 해요. 동생하고 놀기도 하구요. 가족들과 저녁을 먹고 나서는 다같이 게임을 하기도 해요. 주말에는 시내버스를 타고 안성 시내가 나가기도 해요. (김테○○, 6)

유투브를 봐요. 주말에는 공원에 가거나 근처 중앙대에 걸어가기도 해요. (안드○○, 6)

고려인 학생들은 평소 방과 후에 가정에서 부여된 역할에 따른 동생 돌보기와 집안일을 하거나 휴대 전화 게임, 공원에서 친구들과의 만남을 하고 있었다. 고려인 학생의 부모님들은 대부분 일을 하시고 늦게 들어오시기 때문에 동생이 있는 고려인 학생들은 부모님이 퇴근하시기 전까지 동생과 놀아주며 돌보기를 해야 한다. 그리고 설거지, 청소 등 기본적인 집안일을 부여받아 역할을 수행하는 경우도 꽤 있다. 그 외 시간은 보통 휴대 전화를 가지고 게임이나 유투브를 본다고 응답한 학생들이 많았다. 학교에서도 방과 후에 고려인 학생들이 운동장 구석 벤치에 삼삼오오 모여앉아 휴대 전화를 보고 있는 모습을 자주 볼 수 있다. 안겔○○는 태권도학원을, 샤○는 댄스학원을 다니고 있었다. 이렇게 한국어가 가능한 학생들 중 일부는 관심 분야에 대한 학원을 다니기도 하였다. 다음으로는 마을에 있는 공원에 주목할 필요가 있다. 공원은 연구자가 근무하는 학교의 바로 옆에 있으며 내리에 거주하는 고려인 학생들의 만남의 장소이자 소통의 장소로 기능하고 있었다. 공원은 평일과 주말에 고려인 학생들이 집 밖으로 나와 놀거나 동생 및 친구들과 만나 교류하는 핵심 공간이라고 할 수 있다.

주말의 상황도 평일과 별반 다르지 않았다. 고려인 학생의 부모들은 대개 토요일에도 일을 하기 때문이다. 주말에 가족들과 가고 싶은 장소로 바다, 서울, 제주도를 언급하였다. 그런데 ‘엄마가 퇴근하고 나면 너무 피곤해서 어디 가지를 못할 것 같아요. 주말에는 보통 일어나서 음식을 만드는 것도 바쁘고 청소하고 어디 갈 시간이 없어요.’ 라는 로○(6학년)의 말처럼 평일과 토요일에 고된 노동을 하는 고려인 학생의 부모님들이 일요일에 따로 시간을 내서 가족들과 여가 생활을 하는 것은 그리 쉽지 않아 보인다. 평소에 자녀들이 도와 준다고는 하지만 밀린 집안일과 음식 만들기를 해야 하고 체력적으로 힘들기 때문에 일주일 중 유일하게 쉬는 날인 일요일에는 휴식을 취해야 하기 때문이다.

면담 결과 고려인 학생들의 생활 환경은 거의 대덕면 내리로 한정되고 있었다. 주말에 가끔 안성시내로 놀러 간다는 김테○○와 아빠 차를 타고 동물원과 놀이동산에 놀러가기도 한다는 안겔○○가 있었지만 극히 일부였고 평소 방과 후와 주말에도 고려인 학생들은 마을 내에서 생활을 하고 있었다. 방과 후에는 학원을 다니는 학생들도 있었지만 대부분은 특별한 여가 활동 없이 가족 구성원으로서 부여된 동생 돌봄이나 집안일을 하였고, 주요 여가 및 놀이 수단으로는 휴대 전화에 의존하는 경향이 있었다. 그리고 마을의 공원이 고려인 학생들의 만남과 소통의 장



소로서 기능하고 있었다. 평일 방과 후 시간과 주말에 고려인 학생들을 위한 돌봄지원과 교육 및 문화 활동 지원이 필요할 것으로 판단된다.

## 11. 고려인 학생들의 꿈: 불명확한 진로와 비전

고려인 학생들은 한국에서 어떤 꿈을 꾸고 있을까? 어떠한 진로와 비전을 가지고 있을까? 장래희망을 묻는 질문에 니○, 김테○○(6학년), 가리○가 축구선수, 샤○는 사진작가와 디자이너, 발레○는 다이빙선수, 밀레○는 수의사, 안젤○○는 의사, 안드○○는 애니메이션 화가가 되고 싶다고 응답했다. 하지만 절반 정도 되는 학생들이 ‘잘 모르겠어요.’, ‘가지고 싶은 직업이 딱히 없어요.’, ‘아직 제대로 생각해 본 적이 없어요.’와 같은 답변을 하였다. 자신의 꿈에 대해 특정 직업을 제시한 학생들도 구체적으로 해보고 싶은 일이나 그 이유, 그리고 꿈을 이루기 위해 자신이 어떤 노력을 해야 하는 지에 대해서는 대답을 머뭇거렸다. 즉, 고려인 학생들은 자신의 미래에 대한 뚜렷한 상과 목표의식을 가지고 있지 못하다고 할 수 있다.

고려인 학생들이 진로와 꿈에 대한 인식이 다소 부족한 이유는 무엇일까? 이는 고려인 학생들이 한국인 학생들에 비해 상대적으로 한국에서의 삶의 경험 부족에 기인한다고 판단된다. 여기서의 삶의 경험이란 단순히 나이를 말하는 것이 아니다. 평소 가정에서 장시간 노동을 하는 가족들과의 진로에 대한 깊이 있는 대화의 부재, 평일 저녁이나 주말을 이용한 각종 체험의 기회 부족, 학교에서 낮은 한국어 사용능력으로 인한 교과학습에의 어려움 및 한국인 학생들과의 교류의 부족, 한국에서의 문화적응의 어려움 및 진로 관련 정보습득 기회 부족 등 안성시 대덕면 내리라고 하는 삶의 공간에서 경험할 수 있는 스펙트럼이 비교적 좁은 현 상황을 말하는 것이다. 즉, 진로와 꿈을 형성할 수 있는 경험 일체가 한국인 학생들에 비해 상대적으로 부족함을 지적할 수 있다. 남혜경·이미정(2016, 346)의 연구에서도 한국거주 고려인 청년들의 진로 준비 행동에서 정보를 찾는 행동과 도구를 준비하는 행동 그리고 실천하는 세부 분류로 나누어서 살펴봤을 때 그들의 진로 준비 행동이 명확하게 나타나지 않는 것으로 볼 수 있었다. 다만 목표가 세부적으로 설정이 되었을 때는 진로 준비 행동으로 이어지고 있었다. 따라서 고려인 청년들의 진로목표의 경우 더 많은 세부목표와 실천사항들이 조직되어야 한다는 것이다.

## IV. 결론 및 제언

중앙아시아로 향하던 고려인 강제이주의 열차는 1937년에 멈추지 않았다. 이주열차는 지금도 러시아, 중앙아시아 그리고 한국을 오가며 힘겹게 달리고 있다. 사실 고려인들에게 중심과 주변은 고정된 것이 아니다. 중심과 주변은 늘 바뀌어왔고, 이후 또 다시 바뀔 수 있다. 어디가 고향이며, 어디로 돌아가야 하는지 불분명한 시대를 고려인들은 살아가고 있는 것이다(신명직, 2014, 98-99). 하지만 고려인들은 여전히 국경을 가로지르는 초국가적 시민으로서의 삶을 개척해왔고, 지금도 한국 땅에서 같은 삶을 개척해나가고 있다(신명직, 2014, 101). 지금 이 순간에도 머나먼 한국으로 이주해 온 소위 고려인 1.5세대 학생들은 어려운 여건 속에서도 환경에 적응하고 온전한 정착을 위해 고군분투하고 있다.

연구자는 지난 수 개월간 학급에서 고려인 학생들을 지도하면서 여러 난관에 봉착하였다. 급증하고 있는 고려인 학생들, 한국어 사용 능력의 부족함, 한국인 학생들과의 소통 부족, 교과 및 생활 지도의 어려움은 고려인 학생들에게 보다 주목할 필요가 있겠다는 마음을 심어주었다. 이주의 과정과 이주지에서의 정착 경험을 고려인 아동의 시각에서 적극적으로 이해할 필요가 있었다. 이들에 대한 이해가 선행되는 것이 학교 교육활동 계획의 전제조건이라는 인식에 도달한 것이었다. 그럼으로써 그동안 주목받지 못했던, 소외되어 있었던 고려인 아동들의 목소리를 적극적으로 수면 위로 끌어내고자 하였다. 이에 본 연구에서는 연구자가 근무하고 있는 학교에 재학 중인 고려인 학생들의 목소리에 귀 기울여 그들의 인식과 삶을 심층 면담을 통해 살펴보았다. 이주 전 생활, 이주 과정, 고려인으로서의 정체성, 한국에서의 학교생활 및 가정생활, 진로 등에 초점을 두어 심층 면담을 실시하였다. 능동적 행위자이자 삶의 주체로서의 고려인 학생들의 인식과 삶을 드러내는 것이 본 논문의 주요한 관심이었다.

심층 면담을 실시하고 결과 분석과 해석을 하는 과정은 연구자를 때로는 지치게 하고 쇠진 시키기도 하였다. 하지만 고려인 학생들 각각의 이야기에는 그들 스스로 의미를 만들어 나갔던 삶과 경험의 방식이 고스란히 녹아들어 있다는 것을 깨닫고는 이 연구를 한다는 것이 한편으로는 연구자에게 일종의 특권이라는 생각이 들었다. 심층 면담을 통해 고려인 학생들의 이야기 속에서 의미를 찾아내고 연결고리를 만들어 나갔던 일련의 경험은 연구자에 매우 독특하고 유익한 경험이었다. 사실 이야기의 단면을 보고 중요한 부분에 대해 판단을 내린다는 것에 대한 두려움도 있었다. 하지만 연구자로서 스스로의 판단에 확신을 가지고자 했다. 오랜 시간 연구 주제와 관련한 문헌을 공부하였으며, 심층 면담의 준비와 실행, 결과 분석과 해석의 과정에서 집념을 가지고 몰두하고 씨름해왔기 때문이었다.

결과 분석과 해석을 통해 ‘본국에서의 경험과 기억’, ‘한국 이주의 목적’, ‘본국에 있는 친척들과의 네트워크’, ‘한국인으로서의 정체성’, ‘고려인 역사교육의 필요성’, ‘한국 생활에 대한 만족도’, ‘한국어 습득의 어려움’, ‘일터로 나가는 부모님’, ‘한국에서 계속 살고 싶어요’, ‘방과 후에 그리고 주말에 무엇을 하는가’, ‘고려인 학생들의 꿈: 불명확한 진로와 비전’의 총 11개 주제를 추출할 수 있었다. 물론, 심층 면담의 불완전성, 자료의 불충분함, 연구자의 주관과 편향의 반영 등 질적 연구로서의 한계점이 있다. 하지만 전술했듯이 심층 면담의 과정에서도 면담의 구조(뼈대)를 항상 인식하였고, 자료 분석과 결과 해석의 과정에서도 연구의 방향과 목적의식을 명징하게 인식하면서 중심을 잃지 않으려는 연구자의 각고의 노력이 있었다.

안성 내리 거주 고려인 학생들의 인식과 삶에 대한 연구 결과를 곱씹으면서 ‘학교의 역할은 무엇인가?’ ‘마을과 지역사회의 역할은 무엇인가?’ ‘우리는 교사로서 무엇을 할 수 있을까?’ 지속적으로 반문(盤問)할 수밖에 없다. 연구의 과정에서 들었던 아쉬움을 뒤로 하고 앞으로 나아가야 할 방향에 대해 고민하고 직시하기 위해 몇 가지 제언을 하려고 한다.

첫째, 초국적 삶을 살아가는 고려인 학생들과 고려인 가족에 대한 이해가 선행되어야 한다. 길게는 150년, 짧게는 70년 이상의 단절은 서로 간의 무지와 심리적 괴리 현상을 우리 사회와 교육 현장에서 작동하게 만들었다. 이에 이들의 삶의 경험과 인식을 적실하게 반영한 학교 교육과정 설계를 통해 고려인 역사교육 및 다문화교육을 실시할 필요가 있다. 중요한 점은 고려인 학생만을 위한 교육이 아닌 모든 학생을 위한 교육이 되어야 한다는 것이다. 고려인 학생

들은 잃어버렸던 정체성을 회복하고 한국에 대한 이해를 높여 나가며, 한국인 학생들은 그동안 소외되었던 고려인 역사에 대한 올바른 이해를 통해 잊혀진 역사에 대한 인식과 더불어 다문화 감수성을 기를 수 있을 것이다. 이를 통해 차별을 넘어 서로 간의 연대와 동행 더 나아가 진정한 융화를 이룰 수 있는 기반을 다질 수 있을 것이다.

둘째, 고려인 학생들의 한국어 사용 능력 신장을 위해 다각적인 노력을 기울여야 한다. 고려인 3~4세대 학생들은 그동안 한국어를 완전히 상실한 상태였다. 그리고 한국으로의 이주 배경과 맥락, 이주 시기(나이), 가정환경 등이 다양하고, 고려인 학생들이 현재 학교에서 겪고 있는 어려움과 고려인 학생 수의 급증하는 추세를 고려했을 때 장·단기적으로 단위학교 차원에서 이에 온전히 대응하는 것에는 한계가 있다. 경기도교육청에서 실시하고 있는 다문화특별학급 운영만으로는 현실적으로 어렵다. 이에 지역 사회와의 협력이 필수적이다. 특히 고려인이 많이 거주하고 있는 지역의 지자체에서 고려인 이주 학생들의 적응 및 정착을 돕고 한국어 교육을 위한 센터(기관)를 설립해서 일정 기간 집중적인 교육을 실시하고 순차적으로 학교로 보내는 방향이 타당하고 합리적일 것이라 판단된다.

셋째, 고려인 학생들이 많이 거주하고 있는 지역에는 지역아동돌봄센터가 필요하다. 심층 면담에서 고려인 학생들은 방과 후에 그리고 주말에 가정에서 부여된 역할에 따른 동생 돌보기와 집안일 또는 휴대 전화 게임, 마을에 있는 공원에서 친구들과의 만남을 하고 있었다. 대부분의 고려인 학생의 부모님은 생업으로 바쁜 나날을 보내고 있기에 자녀들은 어떻게 보면 방과 후에는 교육적 사각지대에 놓여 있는 것이다. 이에 지역아동돌봄센터를 건립하여 평일에는 고려인 학생들의 돌봄, 한국어 수업 및 교과 수업 지원, 학생 동아리 활동 지원 등의 역할을 하고 주말에는 각종 문화체험활동을 실시한다면 고려인 학생들의 정착과 적응에 큰 도움이 될 것이다.

넷째, 고려인 학부모들을 위한 한국어 교육 지원이 필요하다. 일반적으로 고려인 학생의 학부모들은 생업으로 인해 한국어 교육을 받을 기회와 시간이 없다. 그래서 심지어 학교에 다니는 자녀들보다 한국어 수준이 떨어지는 경향을 보이고 있다. 이런 이유로 고려인 가정에서는 거의 러시아어로 대화를 하고 있다. 고려인 학생들의 한국어 사용 능력 신장을 위해서는 반드시 부모들도 한국어를 배우고 사용할 필요가 있다. 고려인 학부모들을 대상으로 평일 늦은 저녁 시간이나 주말에 한국어 교육 지원이 이루어져야 한다.

다섯째, 고려인 학생들을 위한 진로교육이 필요하다. 고려인 학생들은 한국에서 계속 거주하기를 희망하고 있다. 즉, 일시적인 이주가 아닌 완전한 정착이라는 목적을 가지고 있는 것이다. 하지만 한국으로 이주한 고려인 학생들의 현재 삶의 여건과 가정환경을 고려했을 때 미래를 위한 비전을 형성하기 어려운 상황이다. 진솔한 이들의 정착과 적응을 위한 제반 여건 마련은 그들 스스로 꿈을 위한 목표를 설정하고 준비 행동을 실천해나감에 있어 도움이 될 것이다. 현 시점에서는 학교 차원에서 고려인 학생들에 초점을 둔 맞춤형 진로교육을 모색할 필요가 있다. 고려인의 상황에 맞는 직업 탐색 및 조망, 고려인 출신 대학생 및 직업인 초청, 타지역 고려인 학생들과의 교류, 고려인 학생 꿈 발표대회 등을 생각해 볼 수 있다.

여섯째, 고려인 학생들에 대한 체계적인 종단연구가 필요하다. 한국으로 이주해 오는 고려인 학생들의 수가 급증하고 있는 상황 속에서 고려인 학생들의 데이터를 축적하고 이들의 진학과 사회로의 진출의 과정을 지속적으로 살펴볼 필요가 있다. 지역별로 초·중고 간의 연계, 더 나아가 타지역과의 연계를 통해 고려인 학생들이 어떻게 한국 사회에 정착하고 살아나가

는지 모니터하고 환류해 나간다면 이들의 정착과 적응을 위한 지원 방안을 마련하는데 도움이 될 것이다.

일곱째, 고려인 학생들이 많은 지역에서는 마을교육공동체와 네트워크를 형성할 수 있는 기반을 마련한다. 고려인 학생과 학부모를 포함한 이주민들을 타자화시키지 않고 주체적 참여자로 만들어 가기 위한 지속적인 노력이 필요하다는 것이다. 학교를 중심으로 고려인 이주민들과 선주민들과의 친밀한 관계를 유지하고 네트워크를 통해 마을을 상호공존과 협력의 공동체로 만들어 나가는 것이다. 이를 통해 이주자 수의 증가로 인해 마을의 속성은 계속 변화해 가지만 주민들의 주체적이고 자발적인 노력으로 지역공동체성의 의미를 탐색하고 성찰의 기회를 가질 수 있을 것이다.

위에서 언급한 내용을 종합하면 고려인 학생들을 위한 교과 지원, 한국어 지원, 상담 지원, 적응과 정착 지원이 다양한 주체에 의해 복합적으로 이루어질 필요가 있다. 학교, 마을, 지역 사회 각 주체가 협력적인 관계에서 다각적이고 종합적인 접근을 해야 한다. 특히, 경기도 고려인 주민 지원 조례의 형식성을 탈피하여 과감한 공적인 지출을 통해 보다 구체적이고 실효성 있는 정책이 입안되고 실천되길 기대해 본다. 고려인 학생들에게 가능한 모든 기회와 접근성을 제공하여 정착할 수 있도록 지원하는 시스템이 되어야 한다. 앞으로도 함께 이 문제에 대해 머리를 맞대고 고민하고 해결책을 모색할 것을 제안하는 바이다.

## 참고문헌

- 경기도교육청(2019), 2019 경기 다문화교육 추진 계획, 수원: 경기도교육청.
- 곽동근·임영상(2017), 고려인 동포의 ‘귀환’과 도시재생: 안산 고려인마을을 중심으로, 역사문화연구, 64, 175-212.
- 김경학(2016), 우즈베키스탄 고려인 이주자의 노부모에 대한 ‘초국적 돌봄’: 광주지역의 사례를 중심으로, 비교문화연구, 22(1), 169-226.
- 김경학(2018a), 국내 고려인 아동의 국제 이주 경험과 초국적 정체성: 광주광역시 고려인 아동을 중심으로, 비교문화연구, 24(2), 61-103.
- 김경학(2018b), 국제이주 과정에서 아동의 정착 경험: 광주광역시 고려인 아동을 중심으로, 문화역사지리, 30(2), 130-148.
- 김영현(2019), 초등 사회수업으로 본 정체성 변화과정: 고려인 4세에 대한 내러티브탐구, 사회과교육, 58(2), 1-16.
- 김재기(2014), 광주광역시 광산구 지역 귀환 고려인의 이주배경과 특성, 재외한인연구, 32, 139-163.
- 김호준(2016), 유라시아 고려인: 디아스포라의 아픈 역사 150년, 서울: 주류성.
- 남혜경·이미정(2016), 한국거주 고려인 청년의 진로활동, 예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지, 6(7), 339-347.
- 민 윤(2009), 다문화 역사학습: ‘기억의 역사’를 통한 비판적 접근, 사회과교육연구, 16(1), 15-30.
- 박철희·박주형·김왕준(2016), 다문화학생 밀집학교의 교육현실과 과제: 서울 서남부 지역 초등

- 학교를 중심으로, *다문화교육연구*, 9(2), 173-201.
- 법무부 출입국·외국인정책본부(2019), *출입국·외국인정책 통계월보* 6월호, 과천: 법무부.
- 법제처 국가법령정보센터, 경기도 고려인 주민 지원 조례[시행 2016. 2. 24.] [경기도조례 제 5166호, 2016. 2. 24., 제정].  
[\[http://www.law.go.kr/LSW/ordinInfoP.do?ordinSeq=1219464&gubun=ELIS\]](http://www.law.go.kr/LSW/ordinInfoP.do?ordinSeq=1219464&gubun=ELIS)
- 법제처 국가법령정보센터, 고려인동포 합법적 체류자격 취득 및 정착 지원을 위한 특별법[시행 2013. 3. 23.] [법률 제11690호, 2013. 3. 23., 타법개정].  
[\[http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=136662&efYd=20130323#0000\]](http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=136662&efYd=20130323#0000)
- 법제처 국가법령정보센터, 재외동포의 출입국과 법적 지위에 관한 법률 개정안 [시행 2019. 7. 2.] [대통령령 제29936호, 2019. 7. 2., 일부개정].  
[\[http://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?lsiSeq=209582&efYd=20190702#0000\]](http://www.law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?lsiSeq=209582&efYd=20190702#0000)
- 선봉규(2017a), 한국에서 외국인 집거지의 형성과 공간적 특성에 관한 연구: 광주광역시 고려인 마을을 중심으로, *한국동북아논총*, 83, 193-214.
- 선봉규(2017b), 다문화가정 자녀의 교육 현황 및 과제: 광주광역시 거주 고려인동포 자녀를 중심으로, *인문사회* 21, 8(2), 803-830.
- 성동기(2001), 우즈벡 다민족정책과 민족주의: 현재의 시대적 상황에 따른 고려인의 위상 재조명, *재외한인연구*, 11, 99-129.
- 성동기(2009), 중앙아시아 고려인 이주의 새로운 유형과 연구 과제: 우즈베키스탄과 카자흐스탄을 중심으로, *한민족연구*, 8, 59-81.
- 성동기(2012), 체제전환기에 나타난 우즈베키스탄 고려인 독립세대의 정체성 문제와 대응방안 고찰. *역사교육*, 121, 191-219.
- 신명직(2014), ‘다(多)공화국 인민’에서 ‘다(多)국가 시민’으로: 소비에트 공화국 연방의 해체와 고려인, *석당논집*, 59, 65-109.
- 신현준(2012), 포스트소비에트 공간에서 고려인들의 과국적 이동과 과문화적 실천들: 재한 고려인들의 생활세계와 문화적 교섭, *사이간SAI*, 12, 167-214.
- 안성시 안성통계(2019), *안성시 인구 현황* 6월호, 안성: 안성시청.
- 오정은·강희영·성동기(2014), 한-CIS 관계증진을 위한 CIS출신 동포 활용 방안: 국내체류 경험 고려인을 중심으로, IOM이민정책연구원 연구보고서, No. 2014-01, 1-195.
- 윤인진(2004), *코리안 디아스포라: 재외한인의 이주, 적응, 정체성*, 서울: 고려대학교출판부.
- 윤택림(2013), *문화와 역사 연구를 위한 질적연구 방법론*, 서울: 아르케.
- Faist, T.(1998), Transnational social spaces out of international migration: evolution, significance and future prospects, *European Journal of Sociology*, 39(2), 213-247.
- Gmelch, George(1980), Return migration, *Annual Review of Anthropology*, 9, 135-159.
- Seidman, Irving(2007), *Interviewing As Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education And the Social Sciences*, New York: Teachers College Press, 박혜준·이승연 역 (2009), *질적 연구 방법으로서의 면담*, 서울: 학지사.

교신저자 : 허영훈, 안성광덕초등학교 교사

achs0820108@hanmail.net

## 디지털 지오폴엠(Digital Geo-poem)을 활용한 지리수업의 효과에 관한 연구

이동민·오홍택

가톨릭관동대학교 교수·태백장성여자고등학교 교사

### I. 연구목적 및 배경

지리교육의 목적은 인간의 삶이 이루어지는 공간적 터전인 지표공간과 인간 생활의 패턴 및 문화 간의 관계를 이해하고, 이를 토대로 다양한 인문사회 현상을 공간적 안목으로 바라보고 실천할 수 있는 역량을 길러주는데 있다고 정의내릴 수 있다(Heffron & Downs, 2012). 따라서 지리교육 분야에서는 공간적 관점과 역량 함양을 위한 수업 방법 및 전략이 모색 및 연구되어 왔다. 지도, 답사, 공간정보기술 등을 활용한 지리 수업 방안의 모색이 바로 그러한 시도의 대표적인 사례에 해당한다(Egiebor & Foster, 2019).

지표공간은 인간 생활과 문화의 공간적 배경인만큼, 지리학은 다양한 학문 분야와 연결된다(Buckle, 2018; Holt-Jensen, 2018). 경제지리학, 문화지리학, 지정학, 사회지리학, 기후학, 지형학 등 지리학의 논리와 다양한연관 사회·자연과학 분야가 결합하여 구성된 지리학의 다양한 분과 학문들의 존재와 그 내용은 이 같은 지리학의 속성을 잘 보여 준다. 단적으로 지질학과 지형학을 비교해 보면, 지질학이 지질 그 자체에 초점을 맞추는데 비해 지형학은 인간의 삶이 이루어지는 배경으로서의 광대한 지형 및 그 분류 체계를 중시한다. 경제지리학을 예로 들어 보면, 경제지리학은 경제학적 원리로는 설명하기 어려우면서도 경제적으로 중요성이 높은 입지요인, 로컬리티 등과 같은 경제 관련 지리적 요인을 다룬다. 아울러 문화지리학의 한 분야인 문학지리학은, 문학 텍스트가 장소와 경관을 지리적으로 재현하는 양상을 밝히는데 초점을 맞춘다(심승희, 2001; Saunders, 2009).

지리교육 역시 마찬가지이다. 지리 수업은 지표 공간에서 일어나는 다양한 사회적·자연적 요인들에 대한 이해 및 이와 관련된 역량 신장에 초점을 맞춘다(Heffron & Downs, 2012). 예를 들면 세계지리 교육은 세계시민성 함양, 다문화 시민성 함양 등과 관계되며, 한국지리 교육은 국가시민성 교육, 통일교육 등과 밀접한 관련이 있다. 지리교육이 사회과교육의 한 축을 이루는 우리나라나 미국, 일본 등의 사례, 사회과 체제를 취하지는 않지만 지리와 역사를 분리시키지 않고 통합하여 접근하는 영국, 프랑스 등의 사례는 이 같은 지리교육의 속성을 잘 보여 준다(이상균·권정화, 2011; Egiebor & Foster, 2019).

상기한 사실은, 지리 수업의 방향은 지리의 논리를 바탕으로 다양한 교과와의 연계를 추구하는 방향으로 이루어질 필요성과 가능성을 가짐을 시사한다. 그리고 지리교육 분야에서는 수학, 과학, 체육 등 인접 분야와의 연계를 통한 지리 수업 방안의 모색도 지속적으로 이루어져

왔다. 더욱이 융합적·통합적 역량 함양과 인재 육성이 중요시되는 오늘날의 교육적·사회적 요구로 인해, 지리교육 분야에서도 다양한 교과와의 연계를 통한 수업 방안의 모색이 이루어질 필요성은 더욱 증가하고 있다.

한편으로 ICT, 인터넷, 모바일 기술 등과 같은 정보통신기술의 발달은, 이러한 기술에 기반한 지리 수업 방안과 전략을 탐색할 필요성 및 가능성을 제고하고 있다. 오늘날 GIS를 비롯한 공간정보기술을 활용한 지리교육 방안은 세계, 특히 영미권 지리교육학계의 주된 연구주제로 부상하였다. 이외에도 다양한 스마트폰 앱과 ICT를 활용한 지리교육 방안에 대한 이론적 모색은 국내외 지리교육학계에 널리 이루어져 왔다(Egiebor & Foster, 2019).

본 연구에서는 스마트폰 앱을 활용하여 지리 개념을 주제로 한 시(時)와 해당 개념을 재현한 사진을 결합하는 활동인, 디지털 지오포엠의 지리교육적 의미를 분석하는데 목적을 둔다. 이를 위해서 고등학교에서 디지털 지오포엠 기반 지리 수업을 실시한 다음, 그 효과를 통계적 방법 및 질적 방법(현상기술학)으로 분석한다. 연구결과는 문학과 시각자료, 모바일 기술을 결합한 효과적인 지리 수업 실천 방안을 모색하는데 의미 있는 기여를 할 수 있으리라고 기대된다.

## II. 문학과 지리교육의 연계성과 디지털 지오포엠

### 1. 문학과 지리교육의 연계성

문학 작품의 내러티브 구조는 장소, 경관 등의 지리적 요인과의 밀접하게 연결되는 경우가 많다. 일례로 호메로스의 『오딧세이』는 고대 그리스인들의 세계관과 지리 인식을 잘 보여 주며, 고대 그리스인에게 미지의 세계였던 지중해의 여러 장소들을 거쳐 오딧세우스가 귀향하는 과정을 담고 있다(Sedikides *et al.*, 2004). 그리고 일제강점기의 문인 이효석, 김사량 등은 한국의 토속적인 장소와 경관을 문학 작품 속에 생생하게 재현함으로써 일제강점기 한국인의 삶이라는 주제의식을 분명하게 드러내었을 뿐만 아니라, 한국인과 한국 문단에 대한 검열과 탄압이 이루어지던 시대 속에서 일제에 대한 문학적 저항을 시도하기도 하였다(김재용, 2018; 이민부, 2017). 이처럼 문학 작품은 지리적 속성을 갖고 있는 경우가 많을 뿐만 아니라 장소와 경관에 대한 문학적 재현은 지리적으로도 적지 않은 의미를 갖고 있는 경우 또한 많기 때문에, 문화지리학자들과 문학 연구자들 중에는 문학 작품이 장소와 경관을 지리적으로 재현하는 양상을 분석하는 문학지리학 연구에 천착하는 경우도 찾아볼 수 있다(심승희, 2001; Saunders, 2009).

문학작품의 내러티브 구조는 문화지리학 연구뿐만 아니라 지리교육적인 측면에서도 적지 않은 의의를 가진다. 문학작품의 서사구조는, 문학에 재현된 장소와 경관에 대한 학생들의 맥락적·절차적 이해 제고는 물론 지리 학습에 대한 흥미와 동기 유발에도 효과적이다(심승희, 2012; 이희상, 2008). 이를테면 이희상(2008)은 『80일간의 세계일주』의 비판적 독해를 통해, 학생들로 하여금 19세기 세계에 대한 지리적 이해 및 서구중심주의적 세계관에 대한 비판적



사고력을 제고도록 하는데 기여할 수 있으리라고 논한 바 있다. 이처럼 문학작품은 국어교육은 물론, 지리교육과 관련해서도 그 의미를 간과하기 어렵다.

## 2. 디지털 지오포엠

‘디지털 지오포엠(Digital Geo-poem)’이라는 용어는 본 연구를 진행한 연구자들이 만들어 낸 조어이다. 디지털 지오포엠이란 스마트폰 앱을 활용하여 지리를 주제로 한 시, 그리고 시의 내용과 관련된 지리 현상을 담은 사진이나 그림, 지도 등의 시각자료를 통합한 형태의 지리 수업을 말한다. 지리 개념을 시, 사진과 결합하여 수업을 진행한다는 아이디어는 제2저자가 강원지리연수회 연수를 통해서 습득했으며, 제2저자는 2019년도부터 ‘지리적 시 쓰기’라는 제목의 활동으로 본 연구에서 분석하고자 하는 형태의 수업을 스마트폰 앱(iOS: 쓰샷, Android: 글그랩)을 활용하여 진행해 왔다. 그런데 단순히 ‘지리적 시 쓰기’라는 명칭은 스마트폰 앱을 활용하여 지리적 시와 시각자료를 결합한다는 본 활동의 성격을 분명하게 보여주는데 한계가 있다고 판단되어, 본 연구에서는 기존 명칭 대신 ‘디지털 지오포엠’이라고 새롭게 명명하였다.

디지털 지오포엠을 활용한 수업 절차는 다음과 같다. 첫째, 학생들은 지리 수업 시간에 배운 지리 개념과 그 과정을 학습지에 적는다. 그리고 그 개념 및 과정을 잘 보여줄 만한 사진을 스마트폰이나 태블릿PC 등으로 검색한 다음, 사진을 보고 떠오르는 점도 학습지에 적는다. 더불어 시상(詩想)을 살릴 수 있도록, 수업 주제 외에 학생들의 관심사도 학습지에 자유롭게 적도록 한다. 그런 다음에는 사진, 관심사 등을 주제로 자유롭게 간단한 문장 만들기를 해보도록 한다. 이러한 예비 글쓰기 활동이 끝나고 나면, 이를 바탕으로 지리 수업 시간에 배운 내용 및 검색한 사진을 주제로 학습지에 시를 써 보도록 한다. 이상의 활동을 마치고 나면, 학생들은 스마트폰 앱을 활용하여 선택한 지리 사진을 배경으로 지리 시를 작성한다. 이렇게 해서 완성된 디지털 지오포엠을 발표하고 토론함으로써, 학생들의 지리 개념에 대한 이해를 제고하고 지리적 표현력과 의사소통 능력을 제고하는데 주안점을 둔다.

## III. 연구설계

### 1. 연구대상

연구대상은 제2저자가 근무하는 고등학교의 재학생들로, 제2저자의 지리 수업을 듣는 학생들이다. 학교 특성상 전원 여학생들이다.

### 2. 자료 수집 및 분석 절차

디지털 지오포엠 활동 실제로 학생들의 지리 학습에 어떠한 영향을 미쳤는가에 대한 분석

을 위한 자료 수집 및 분석 절차는 다음과 같다.

첫째, 지리 개념 수업 직후 지리 개념 이해도를 측정(사전 측정)한 다음, 지오포엠 활동을 진행 후 또다시 개념 이해도를 측정(사후 측정)한다. 사전-사후 측정결과 비교를 통하여 지오포엠 활동이 학생들의 지리 개념 이해도에 의미 있는 기여를 할 수 있는가를 통계적으로 분석(t검정 활용)한다.

둘째, 학생들이 지오포엠 활동을 의미 있는 지리 학습 방안으로 인식하는가의 여부를 조사하기 위해, 수업 종료 후 설문지를 작성하게 하고 그 결과를 분석한다. 문항은 <표 1>과 같이 구성해 보았으며, 각 문항별로 리커트 5점 척도를 적용한다.

표 1. 설문지 문항 구성안

- 
1. 지오포엠 활동을 통해서 나는 지리에 대한 흥미가 높아졌다.
  2. 지오포엠 활동을 통해서 지리 개념을 보다 잘 이해할 수 있었다.
  3. 지오포엠 활동을 통해서 지리 개념이 형성되는 과정을 보다 구체적으로 이해할 수 있었다.
  4. 지오포엠 활동을 해 보면서 지리를 통해 나의 언어 능력까지 함께 발전시킬 수 있다는 사실을 깨달을 수 있었다.
  5. 지오포엠 활동을 통해 지리가 내 생활, 나의 삶과 밀접한 관계가 있다는 사실을 이해할 수 있었다.
  6. 지오포엠 활동을 통해서 지리에 대한 자신감이 향상되었다.
  7. 지리 시에 지리 사진을 스마트폰 앱으로 결합시켜 보니, 그냥 시만 써 보는 것보다 지리 시가 지리 수업에 더 많은 도움을 준 것 같다.
  8. 지리를 주제로 한 시를 써 보니, 지리 사진에 대한 이해가 더 잘 되었다.
- 

셋째, 지오포엠 활동이 학생들의 지리에 대한 흥미, 자신감, 성취도 등의 향상 및 지리 개념의 절차적 이해에 구체적으로 어떠한 영향을 어떻게, 왜 주었는가를 심층적·맥락적으로 파악하기 위하여, 연구참여자 중 20-30명 정도를 임의 표집(대상 학급 중 1개 학급 선정 예정)한 다음 이들을 대상으로 하는 심층면담 또는 성찰일지 작성을 통해 질적 자료를 수집한다. 면담 또는 성찰일지 내용은 설문지 문항 내용을 토대로 한다. 그리고 어떠한 현상과 관련된 경험이나 학습의 의미 해석에 적합한 질적연구 기법인 현상기술학(phenomenography)를 활용하여, 지오포엠 활동이 학생들의 지리 학습에 미치는 영향의 구체적·맥락적 의미까지 파악한다.

### III. 예상되는 결과

연구결과를 통해서 일본 지리교육 연구동향을 체계적으로 파악할 수 있을 것으로 예상된다. 이를 통해서 일본 지리교육이 어떤 주제를 중심으로 이루어져 왔는지, 어떤 연구주제가 중점적으로 접근되어 왔으며 어떤 주제가 상대적으로 충분히 접근되지 못했는지 등에 대해서 이해할 수 있을 것으로 기대된다. 연구결과는 일본 지리교육 연구동향에 대한 심화된 이해를 토대로, 우리나라 지리교육 연구에 대한 보다 심도있는 이해를 제공하고 향후 지리교육 연구의 방향 모색에 대한 논의도 제안할 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 김재용(2018), 일제 최후기 조선문학과 중국, *현대문학의 연구*, 65, 223-243.
- 심승희(2001), 문학지리학의 전개과정에 관한 연구: 토머스 하디의 소설을 중심으로, *문화역사지리*, 13(1), 67-84.
- 심승희(2012), 지리학과 지리교육이 문학에 접근하는 방식, *문학교육학*, 37, 87-124.
- 이민부(2017), 이효석 문학에서의 지리 인식, *문화역사지리*, 29(4), 22-37.
- 이상균·권정화(2011), 프랑스 지리교육사 150년의 전통과 최근 동향, 그리고 전망, *한국지리환경교육학회지*, 19(2), 185-204.
- 이희상(2008), 대중지리와 학교지리의 문화적 텍스트로서 모험소설 읽기: 쥘 베른의 『80일간의 세계일주』를 사례로, *한국지리환경교육학회지*, 16(3), 215-235.
- Buckle, C.(2018), Mapping migration biographies: using Google Earth to explore migration at varying spatial scales, *The Globe*, 83, 13-30.
- Egiebor, E. E. & Foster, E. J.(2019), Students' perceptions of their engagement using GIS-Story Maps, *Journal of Geography*, 118(2), 51-65.
- Heffron, S. G. & Downs, R. M.(eds.)(2012), *Geography for Life: National Geography Standards(Second Edition)*, Washington, DC: National Council for Geographic Education.
- Holt-Jensen, A.(2018), *Geography: History and Concepts(Fifth Edition)*, London: Sage.
- Saunders, A.(2009), Literary geography: re forging the connections, *Progress in Human Geography*, 34(4), 436-452.
- Sedikides, C., Wildschut, T. & Baden, D.(2014), Nostalgia: conceptual issues and existential functions, in Greenberg, J., Koole, S. L. & Pyszczynski, T.(eds.), *Handbook of Experimental Existential Psychology*, New York: The Guilford Press, 200-214.

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

## 지명 읽기 활동을 중심으로 한 마을 프로젝트 학습의 효과

박 니 은  
서울교육대학교 박사과정

## I. 서론

모든 사람이나 사물이 지니고 있는 이름은 다른 사람 또는 사물과 구별할 수 있게 하는 대표적인 특성이다. 지역이나 장소의 이름인 ‘지명(地名)’ 역시 마찬가지이다. 지명은 어떤 지역이나 장소의 자연·역사·문화 등의 유래를 담고 있는 귀중한 문화유산이다. 지명 속에 담겨 있는 여러 가지 의미는 지리적 현상들을 이해하는 가장 기초적인 지식이 되며, 지역성을 고찰할 수 있게 한다(김은주, 2006, 2-3).

따라서 지명은 중요한 장소 학습의 소재이다. 장소학습의 내용 선정에서 가장 기본적인 차원은 바로 ‘생활 지리 학습을 통한 장소감(sense of place)의 발달’ (남호엽, 2013, 43)이라는 관점에서 지역의 지명은 사회과교육에서 더욱 중요한 의미를 지닌다. 주거지 중심의 지명 학습은 낮익고 친숙한 소재들이 갖고 있는 지리적 의미들에 천착할 수 있도록 도와줌으로써 학습자들은 자신의 실제생활과의 관련성 속에서 지리적 문해력을 높여갈 수 있기 때문이다(장의선, 2004, 228).

지명 학습에 관심을 가지게 된 계기는 연구자가 가르치던 한 학생이 무심코 던진 질문이었다. ‘선생님, 우리 학교는 왜 ○○초등학교예요?’ 라는 해맑은 질문에 학교 이름의 유래를 설명해주었더니, 그 학생은 옛날이야기 같아서 신기하다며 즐거워했다. 그렇게 대화를 이어가며 학교 이름의 유래, 학교 근처의 동네나 지하철역의 이름을 대화의 소재로 삼게 되었고, 학생들이 자신이 살아가고 있는 마을이나 근처의 지명에 대해 잘 모르고 있다는 것을 알게 되었다. 지명으로 마을을 공부해보면 재미있게 접근할 수 있겠다는 생각을 하고 있을 때, 도봉구청에서 보낸 ‘도로명주소로 역사·문화를 알아가는 우리동네 골목길투어 프로그램’ 신청 공문을 확인하게 되었다. 구청의 프로그램을 접목하면 더욱 효과적인 지명 학습을 실천할 수 있을 것 같아 신청 공문을 보내고, 본 연구를 계획하게 되었다.

따라서 본 연구에서는 도봉구청의 ‘도로명주소로 역사·문화를 알아가는 우리동네 골목길투어 프로그램’에 참여하며 주거지 중심 지명 읽기 활동, 우리동네 골목길투어 활동, 인물 중심 지명 읽기 활동으로 구성된 마을 프로젝트 학습을 설계·실시하여 그 효과를 검증해보았다.

## II. 지명 읽기 활동

### 1. 지명 학습의 의의

지명(地名)은 순수한 우리말로 땅이름이라 하며 영어로는 Place Names 또는 Toponyms 이라 한다. 지명은 일반적으로 그 지역을 대표하고 그 지역에 거주하는 사람들뿐만 아니라 다른 지역에 사는 사람들에게 알리기 위해 정해진 것이다(이혜은, 2000, 100).

지명은 그 지역의 자연환경이나 인문환경 즉, 지형, 기후, 식생, 지역성, 민족성, 역사, 문화 등을 가장 잘 표출해주는 하나의 언어문화경관이다. 다시 말하면, 지명은 그 지역이 지닌 문화를 밝혀줄 수 있는 하나의 지표로 간주할 수 있다(이혜은, 2000, 100).

지역에 대한 접근은 바로 지명에서 시작되기 때문에 지명의 인지는 지역 학습에서 매우 중요하다. 지역에 대한 학습을 처음 시작하는 초등학교 단계의 지명 활용은 지역학습의 중요한 부분을 이룬다고 할 수 있다(오상학, 2003, 228).

지명은 지역의 특성을 상징하는 인간의 기호적 표상으로서, 그리고 환경과 인간 사고의 상호작용 결과로서 학습자 삶에 매우 밀접한 향상성을 가진다. 따라서 이러한 의미로서의 지명을 지리교과 내용 구성요소로 삼는다면 인간과 상호 작용하는 환경에 대해 지리적으로 이해·설명하고 참여할 수 있는 학습 효과를 기대할 수 있을 것이다(장의선, 2004, 235). 그렇기 때문에 지명을 매개로 한 지리학습은 단지 배열이나 배치의 수준에 머물러서는 안 되며, 지역이나 장소에 대한 이해로 나아가야 한다(장의선, 2004, 229).

### 2. 지명 읽기 활동

장의선(2004)은 지리과 내용구성 요소로서 지명이 가지는 의의를 밝히고, 지명을 내용 요소로 한 지리 교수·학습의 실체를 지명의 상징성을 통한 장소성 학습과 지명의 언어적 구조를 통한 환경 인지, 그리고 추상적 공간인지로서 지명의 이해 등의 유형으로 제시하였다. 또한 각 유형은 지명에 대해 서로 다른 측면에서 접근한 관점이지만 서로 분절적이지 않으며 필요에 따라 융합되어 사용될 수 있으며, 그렇게 활용 될 때 지명 학습의 효과가 증대될 수 있을 것이라 하였다.

황홍섭(1997)은 지명의 정의·의의·특성을 밝히고, 지명의 유래를 유형별로 살펴본 후 지명을 효율적으로 교수·학습하기 위한 모형을 제시하였다. 지명을 단순히 암기하는 것이 아니라 지명을 통해 그 지역의 지역성과 문화를 찾아낼 수 있어야한다는 지명학습의 방향을 명확히 밝히며 이를 실천할 수 있는 방법으로 지명 유래의 원리 활용 모형, 지도 활용 모형, 멀티미디어 활용 모형, 인터넷 활용 모형의 지명 학습 모형을 제시하였다.

이러한 연구에 기반 하여 본 연구에서는 지명에 담긴 지역의 지형·자연적 특성·역사·지역 문화 등을 다양한 자료와 방법을 통해 알아보고, 지명에 대한 인식과 이해를 스스로 재의미화하는 과정으로 발전시켜 나가는 학습 활동을 ‘지명 읽기 활동’이라 정의하고 연구를 진행하였다.

### Ⅲ. 지명 읽기 활동을 중심으로 한 마을 프로젝트 학습의 설계

본 연구는 학생들이 지명을 통해 마을에 대해 공부하면서 자신이 직접 살아가고 있는 삶의 공간에 대한 이해를 높이는 것을 목표로 설계하였다. 이에 학습자와 교사의 상호작용을 통해서 어떤 주제나 질문을 설정하고, 이를 해결하기 위해서 스스로가 해결방안을 기획하여, 조사와 탐구를 통해 구체적으로 경험하고 실천하면서 함께 과제를 해결해나가는 과정(이성대 외, 2016, 19)인 프로젝트 학습을 마을 학습을 실천하는 방법으로 삼았다.

또 학생들과 마을 프로젝트 학습을 설계하고 실천하는 과정을 실행연구(Action Research)의 방법으로 접근해보았다. 본 연구에서 활용된 실행연구는 실천현장에 있는 행위 당사자가 스스로 주체가 되어서 개인적·사회적 삶을 탐구해 계속적으로 개선하려는 과정지향적 연구이다(이혁규, 2009, 199). 즉 연구자 자신이 실천가가 되어 수업, 혹은 특정한 교육행위를 실천하고 그 과정을 기술하여 보고하고 이를 반성적으로 성찰하는 연구인 것이다(김영석, 2011, 9). 실행연구는 교육 현장에서 연구자인 동시에 실천가일 수 있다는 교사의 특수성에 기반하여 스스로의 수업을 개선하고 전문성을 신장시키고자 하는 교사들의 연구 방법이라 할 수 있다.

본 연구의 프로젝트 학습 과정에는 도봉구청에서 실시한 ‘도로명주소로 역사·문화를 알아가는 우리동네 골목길투어 프로그램’이 포함되어 있다. 도봉구청의 해당 프로그램이 도로명주소 사용과 정착을 홍보하기 위해 구성되어 있다는 점에 착안하여 도로명주소에 사용되는 지명을 통해 마을에 대해 공부해보는 기회로 삼았다. 또한 이러한 접근은 학교와 구청이 함께 하는 협력적 실행연구의 실천사례가 될 것이라 생각한다.

본 연구의 대상은 연구자가 근무했던 서울 C 초등학교 5학년 한 학급으로 남학생 13명, 여학생 14명으로 구성된 총 27명의 학생들이다. 학습의 대상으로 삼은 지명은 학교가 위치하고 있는 지역과 마을의 지명이다. 서울 C 초등학교가 위치하고 있는 도봉구에 속하는 방학동, 쌍문동, 창동 등의 동명과 주변의 북한산, 도봉산, 우이천, 중랑천 등의 자연환경의 이름을 학습의 대상으로 하였고, 도로명주소에 기반 하여 도봉구의 인물에 대한 지명도 학습하였다.

이러한 방향성을 바탕으로 학생들과 마을 프로젝트 학습에 대한 주제망을 구성하였고, ‘지명 읽기 활동을 중심으로 한 마을 프로젝트 학습’을 설계하였다. 전체 프로그램은 총 23일 동안, 28차시의 수업으로 진행하였고, 이를 세 개의 주제로 나누어 각 주제에 맞게 지명에 대해 공부하고 다양한 방법으로 마을을 탐사하는 과정을 반복적으로 거칠 수 있도록 하였다.

표 1. 지명 읽기 활동 중심의 마을 프로젝트 학습의 전체 구성

전체 주제	세부 주제		차시
지명 읽기 활동	1차 실행	거주지 중심 지명 읽기 활동	7차시
	2차 실행	우리동네 골목길투어 활동	9차시
중심의 마을	3차 실행	인물 중심 지명 읽기 활동	5차시
	학습 정리	프로젝트 학습 정리 활동	7차시
프로젝트 학습			28차시

### Ⅳ. 지명 읽기 활동을 중심으로 한 마을 프로젝트 학습의 실천 및 효과

지명 읽기 활동을 중심으로 한 마을 프로젝트 학습은 <그림 1>과 같이 ‘거주지 중심 지명 읽기’, ‘우리동네 골목길투어 활동’, ‘인물 중심 지명 읽기’의 세 주제와 프로젝트 학습 정리 활동으로 구성하여 진행하였다.

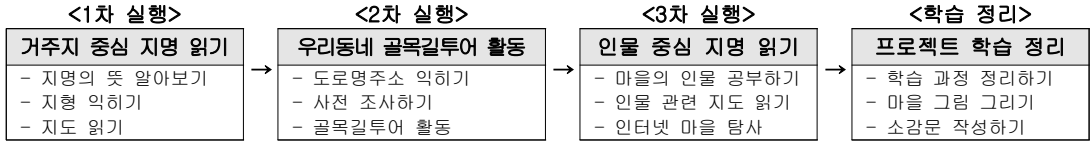


그림 1. 지명 읽기 활동을 중심으로 한 마을 프로젝트 학습의 흐름

### 1. 1차 실행 프로그램(거주지 중심 지명 읽기 활동)의 적용 및 반성

1차 실행 프로그램의 주제는 거주지 중심 지명 읽기이다. 학생들이 일상생활에서 가장 많이 접했던 도봉구의 동과 자연환경의 지명을 학습 소재로 삼아 그 유래와 의미를 알아보고, 지도를 통한 마을 탐사를 실시하여 1차 실행 프로그램에서 공부한 내용을 확인하고 그 의미를 스스로 정리해볼 수 있도록 하였다. 또한 각 차시 학습을 진행하며 학습 활동을 통해 알게 된 점과 그 내용에 대한 자신의 생각을 정리해서 공유하는 활동을 하여 학생들이 학습을 하며 서로의 생각을 공유할 수 있도록 하고, 교실 게시판에 정리하여 공부한 내용을 구조화하여 정리할 수 있도록 하였다.

표 2. 1차 실행 프로그램의 주요 학습 활동

주제	주요 학습 활동	차시	
1차 실행 프로그램   거주지 중심 지명 읽기	마을에 대한 사전 조사	· 프로젝트 학습 소개 · 사전 조사 설문지 · ‘우리 마을’ 그림 그리기	1
	프로젝트 학습 주제망짜기	· ‘우리 마을’에 대한 브레인스토밍 · 프로젝트 학습 주제망짜기	1
	지명	· ‘우리 마을’ 지명의 뜻을 예상해보고, 확인하기	1
	마을 그리기	· ‘우리 마을’ 그림 그리기 · 위에서 바라본다고 생각해보기 (새로운 관점으로 바라보기)	1
	지형	· ‘우리 마을’의 지형 알아보기 · 전체 지도에서 자기 집, 친구 집 찾기 · 지도 읽어보기	1
	지도 읽기	· 자연 환경, 인문 환경 찾아보기 · 내가 알고있는 곳, 가본 적 있는 곳 찾아보기 · ○○에서 ○○을 찾아가는 길 설명해보기	1
	계		7

거주지 중심의 지명이 대부분 한자로 구성되어 있었기 때문에, 한자를 단서로 지명의 뜻을 추측해본 뒤 그 유래와 뜻을 확인해보는 방법으로 수업을 진행하였다. 한자가 많아 어려워하는 학생들도 있었지만, 대부분의 학생들은 자신들이 평소에 자주 접했던 지명의 의미와 유래를 알아가는 것을 신기하고 재미있는 활동으로 받아들였다. ‘지명에 대해 알아보니 정말 신



기했다.’, ‘옛날 사람들의 시각을 재미있게 공부할 수 있었다.’, ‘우리 마을 말고 다른 마을도 공부해보고 싶다.’ 등의 반응을 보이며 생활 속에서 당연하게 받아들이던 ‘지명’을 새롭게 인식하고 그 의미를 되새기며 관심을 가지는 모습을 보였고, ‘지명은 그곳의 모양이나 생김새를 따라 만든 것 같다.’며 지명과 자연환경을 연결 지어 생각하기도 하였다. 지명에 대한 관심이 다소 부족하고 의미있게 생각하지 않던 학생들은 활동 후에 지명의 유래와 의미 등에 흥미를 가지게 되었고, 마을 프로젝트 학습 전체 과정에 적극적으로 참여할 수 있는 학습 동기를 마련할 수 있었다.



그림 2. 지도를 통한 마을 탐사 활동

지금까지 했던 많은 마을 프로젝트 학습 활동 중에서 가장 기억에 남는 것은 오늘 했던 도봉구의 지도를 살펴 자신이 아는 곳을 쓰거나 표시하는 것이다. 친구들과 함께 자신의 집이 있는 곳을 표시했는데, 우리 집이 학교에서 제일 가까웠다. 그러나 집이 먼 친구는 매우 먼 지역에 있었다. 그 후 자신이 아는 가게나 건물을 써 넣는 활동을 했다. 생각보다 친구들이 아는 곳이 매우 많았다. (학생 A의 소감문 중 일부)

1차 실행 프로그램은 지명-지형-지도가 유기적으로 연결되도록 구성하였으므로, 마지막에는 지금까지 공부한 내용을 종합하여 지도를 통한 마을 탐사를 실시하였다. 지도에서 자신의 집, 친구의 집, 자연 환경, 인문환경, 알고 있는 곳, 가본 적 있는 곳, 지금까지 공부한 지명의 위치 등을 찾아보고, 어떠한 지점에서 다른 지점까지 가는 길을 설명하기 등의 활동을 통해 지도 읽기의 기본 기능을 익힘과 동시에 지도를 통해 익숙한 공간을 새롭게 바라보는 기회를 제공하였다. 학생들은 자신이 아는 장소가 많다는 것에 뿌듯함을 느끼며 지도 읽기 활동에 적극적으로 참여하였고, 활동 후 게시판에 붙여진 지도에 지속적으로 관심을 보이며 수업 시간 외에도 스스로 지도 읽기 활동을 계속 하였다. 하지만 지도에서 위치를 찾거나, 지도를 읽는 것을 어려워하는 학생들이 있었기 때문에, 2차 실행에서는 마을이 위치를 인식하고, 마을의 구조적으로 파악할 수 있도록 신경을 써야겠다는 생각이 들었다.

학습 활동 결과를 주제망에 따라 교실 게시판에 정리하고, 학습 내용에 대한 자신의 생각을 정리해서 공유하는 것은 마을 프로젝트 학습에 대한 관심을 환기시키고 공부한 내용을 구조적으로 정리할 수 있는 효과가 있었으므로 앞으로의 연구에서도 지속하기로 하였다.

실태조사 설문지 분석 결과, ‘마을’에 대해서 특별한 장소감이 없고 객관적인 인식만 형성되어 마을을 자신이 아닌 누군가가 살아가는 공간으로 생각하고 있는 학생들이 많았으므로 앞으로의 활동을 통해 마을을 자신이 살아가고 있는 공간으로 재인식할 수 있는 접근이 필요하다고 생각했다.

## 2. 2차 실행 프로그램(우리동네 골목길투어 활동)의 적용 및 반성

2차 실행 프로그램에는 도봉구청의 ‘도로명주소로 역사·문화를 알아가는 우리동네 골목길투어 프로그램’이 포함되기 때문에 우리동네 골목길투어 활동을 프로그램의 주제로 잡았다. 도봉구청 담당 주무관과의 협의를 통하여 도봉구청에서 제공하는 골목길투어 프로그램을 본 프로젝트에 맞게 재구성하여 도봉구청 견학 및 도로명주소 학습 - 도로명주소 체험 - 명예도로 및 김수영 문학관 탐방 - 정의공주묘·연산군묘 탐방으로 구성하였다. 직접 마을을 둘러보는 탐사 활동은 학생들의 마을에 대한 이해를 통합적으로 발달시킬 수 있는 활동이기 때문에, 그 효과를 최대화할 수 있도록 2차 실행 프로그램을 진행하였다. 먼저 담당 주무관과의 면담에서 전달받은 도로명주소 학습 애니메이션의 내용을 확인하고, 해당 내용을 쉽게 이해하기 위해 필요한 사전 지식과 도로명주소의 기본 구조를 이해할 수 있는 수업을 진행하였다. 또 골목길투어를 실시하는 도봉구청이 어떤 일을 하는 곳인지, 골목길투어에서 살펴볼 김수영길, 김수영 문학관과 관련 있는 김수영은 어떤 인물인지 알아보고 마을 탐사를 통해 공부한 내용을 재의미화 할 수 있도록 구성하였다.

표 3. 2차 실행 프로그램의 주요 학습 활동

주제	주요 학습 활동	차시	
도로명주소	· 도로명주소에 대해 알아보기 · 내가 만들고 싶은 ‘도로명’ 생각해보기	1	
2차 실행 프로 그램   우리 동네 골목길 투어 활동	조사학습 (도봉구청, 김수영)	· 도봉구청에 대해 조사하기 (조사 관점 제시하기 - 구청이 하는 일) · 김수영에 대해 조사하기 · 조사한 내용 정리하기 (모둠별) · 소주제망 구성하기 (전체)	1
	현장학습 사전 교육	· 골목길투어 활동 및 동선 안내 · 현장학습 안전 지도	1
	골목길투어	· 도로명주소 익히기 · 마을 탐방 (주소로 위치 찾기) · 명예 도로 탐방 · 김수영 문학관 견학, 정의공주묘·연산군묘 탐방	4
	골목길투어 정리	· ‘마을에 있는 것들’ 마인드 맵으로 나타내기 · 알게 된 것, 느낀 점, 더 알고 싶은 것을 주제망으로 구성하기 · 골목길투어 정리 학습지 (과제)	1
계		9	

도로명주소 중 일반 도로명에는 1차 실행 프로그램에서 공부했던 기존의 지명이나 지형의 특징, 지역의 역사 등을 바탕으로 만들어진 것이 많아 학생들이 친근하게 접근하였고, 지역의 인물을 바탕으로 설정되어 있는 도봉구의 명예도로명은 인물과 관련된 지명이 있다는 점을 새롭게 생각하며 흥미를 보였다. 특히 만들고 싶은 도로명주소로 자신의 이름을 딴 도로명을 만들거나 자신과 관련 있는 도로명, 자신이 좋아하는 곳을 중심으로 한 도로명을 선택하는 모습을 보였다.

그리고 골목길투어 이전 시인 김수영을 중심으로 사전 조사과정에서 학생들은 김수영 외 도봉구의 다른 인물들에 대해서도 호기심을 보이며 더 알아보고 싶어 하였다. 이러한 학생들

의 관심과 호기심을 반영하여 3차 실행 프로그램(인물 중심 지명 읽기 활동)을 구성하였다. 도봉구청이 하는 일과 김수영에 대해 조사를 진행하는 과정에서는 주제에 대해서 조사를 하면서 스스로 지도를 검색해 도봉구청, 김수영길, 김수영 문학관의 위치를 알아본다거나, 해당 장소와 주변에 대한 경험을 친구들과 이야기를 나누기도 하였다.



그림 3. 골목길투어 활동 참여 모습과 결과물

골목길투어는 학생들이 가장 기대했던 활동 중 하나였다. 버스를 타고 도봉구청으로 향하는 중에도 학생들은 “여기에서 저쪽으로 돌아가면 연산군묘가 나와요.” 라고 1차 실행 프로그램에서 공부했던 것과 같이 길을 설명하거나, “저 여기 알아요. 소방서예요. 전에 와 봤어요.”라며 자신이 아는 장소를 신나게 설명하였다. 학생들은 마을을 자신에게 의미 있는 장소가 있는 대상으로 인식하고, 마을에 대해 아는 것을 표현하고자 하는 모습과 애정을 보였다.

도로명주소를 체험하기 위해 도로명주소만을 단서로 길을 찾아가보는 활동을 하였다. 학생들의 거주지와 거리가 있어 가본 적이 없는 곳이었기 때문에 학생들은 더 흥미와 도전의식을 가지고 활동에 참여할 수 있었다. 특히 안전이 중요한 현장 체험 학습에서 도봉구청의 여러 근무자들이 함께 학생들의 안전을 관리할 수 있어 도움이 되었다. 이 활동 후 학생들은 ‘도로명주소를 알게 되었고, 길을 잃어도 찾을 수 있을 것 같다.’, ‘도로명주소라는 단어 자체를 몰랐지만 이제 어디인지까지 집을 찾을 수도 있게 되었다. 이제 모든 곳을 갈 수 있을 것 같아 너무 내가 자랑스럽다.’ 라는 반응을 보이며 자신감을 보였다.

구청에서 우리는 애니메이션과 ‘아이쿠’를 보았다. 우리는 그 애니메이션으로 도로명 지도로 집을 찾을 수 있게 되었다. 그 다음, 우리는 골목길 그러니까 공원의 주변에서 길 찾기를 했다. 애니메이션에서 본 것을 기억하니 식은 죽 먹기였다. 그리고 내가 길을 찾을 수 있다는 자부심도 생겼다. 그 다음 김수영 문학관에 갔는데, 동영상을 보고 크게 감동을 받았다. ‘꽃’이라는 시 역시 감동적이었다. 문학관에서 나와서 우리는 김수영길을 걸으며 정의공주묘, 연산군묘, 은행나무를 보았는데 은행나무가 550살이라는 것을 깨닫고 친근해지는 기분도 들었다. 김수영 길이라는 명예길을 걸으니 신비로운 기분도 들었고, 앞으로는 다른 길도 걸어 보고 싶다. 또 해등로가 어디부터 어디까지인지 알고 싶다. (학생 B의 소감문 중 일부)

오늘 골목길투어로 도봉구청, 김수영문학관, 정의공주묘, 연산군묘에 다녀왔다. 도봉구청에선 주소로 어떻게 집을 찾는지 알았고, 김수영 문학관에서는 감동적인 시들을 많이 알게 되었다. 또 정의공주묘, 연산군묘, 은행나무가 우리동네에 있다는 것도 알게 되었다. (정의공주가 세종대왕의 셋째딸인줄 알았는데, 둘째딸이었다.) 이런 곳들을 다녀온 후 앞으로 김수영 시인의 시처럼 감동적인 시들을 더 많이 알고 싶다. 그리고 도봉구에 연산군묘와 정의공주묘가 있는 게 자랑스럽고, 김수영 문학관처럼 대단한 시인의 작품이 도봉구에 있어 자랑스럽다. 그리고 이런 시인을 지금까지 잘 몰랐던 게 뭔가 죄송스럽다. 앞으로 우리동네에 좀 더 관심을 가져야겠다.

(학생 C의 소감문)

또 학생들의 골목길투어 소감문에서 학생들이 마을에 대해 더 잘 알게 되었으며, 마을에 중요하고 자랑스러운 장소가 많아 자랑스럽게 생각하는 마음이 형성되었음을 확인할 수 있었다.

이러한 학생들의 반응은 도로명주소를 홍보 및 정착시키고자 하는 도봉구청의 목적이 달성됨과 동시에 지명을 통해 마을을 알아가는 본 연구에도 의미 있는 반응이었다. 이러한 점에서 2차 실행 프로그램은 학교와 구청의 효과적인 협력적 실행연구라 할 수 있다. 도로명주소 증명예도로명(가인 김병로길, 간송 전형필길, 김수영길, 함석헌길)에 대하여 더 알고 싶어 하는 학생들의 지적 호기심을 반영하여, 마을에 대한 바른 이해와 자부심을 가지는 거주자로 성장할 수 있도록 3차 실행 프로그램을 구성하였다.

### 3. 3차 실행 프로그램(인물 중심 지명 읽기 활동)의 적용 및 반성

골목길투어를 통해 명예도로에 활용된 도봉구의 인물에 대한 학생들의 관심이 높아졌기 때문에, 3차 실행 프로그램은 인물 중심 지명 읽기를 중심으로 구성하였다. 지명에 활용된 인물을 중심으로 도봉구의 인물 중 더 알아보고 싶은 인물을 선정하여 모둠별로 각 인물에 대하여 조사한 후 그 내용을 모둠별로 노래, N행시, 역할극, 포스터 등의 다양한 방법으로 표현하였다. 그리고 모둠별 발표 후에는 1차 실행 프로그램에서 사용하였던 교실에 게시된 지도를 활용하여 각 모둠에서 발표한 인물과 관련 있는 도로나 장소를 찾아보았다. 이러한 과정으로 도봉구의 인물을 중심으로 한 지명과 해당 인물에 대한 내용, 해당 인물과 관련 있는 장소를 공부한 후에는 인터넷 지도를 활용한 마을 탐사를 실시하였다. 시간과 장소의 제약이 없는 인터넷 지도를 활용한 탐사 방법을 익히고, 그림지도·거리뷰지도·항공뷰지도 등 다양한 관점의 지도를 통해 기존의 지도 읽기 기능을 심화시키며 마을에 대해 공부한 내용을 스스로 이해하고 확인하여 정리할 수 있도록 하였다.

표 4. 3차 실행 프로그램의 주요 학습 활동

주제	주요 학습 활동	차시	
3차 실행 프로 그램   인물 중심 지명 읽기	도봉구의 인물 조사하기	· 모둠별로 도봉구의 인물 조사하기 · 발표 내용 정리 및 연습	1 1
	(명예도로 관련)	· 모둠별 발표하기 · 지도에서 명예도로 확인하기	1
	인터넷 마을 탐사	· 인터넷 지도로 도로명 주소 찾아가기 · ‘우리 마을’ 둘러보기 · ‘우리 마을’ 길 찾기 · 인터넷 마을 탐사 소감문 쓰기	2
계		5	

도봉구의 인물들에 대한 정보가 풍부하지 않은 편이라 조사하는 것을 어려워하기도 하였지만, 자신이 살고 있는 마을에 훌륭하고 유명한 인물이 있다는 것과 역사적으로 의미 있는 장소가 있다는 것을 자랑스럽게 생각하는 학생들이 많았다. 또 마을의 역사와 자신을 연결 지어 생각하기도 하고, 훗날 지금의 순간이나 자신도 역사의 일부가 될 것으로 인식하는 학생도 있었다. 모듈별로 준비한 인물에 대한 발표를 마치고 교실 게시판에 게시된 지도에서 각 모듈이 발표한 인물과 관련 있는 도로나 장소를 찾아 볼 때, 학생들은 지도 읽기에 성장한 모습을 보였다.



그림 4. 모듈이 선택한 인물에 대한 발표 모습과 결과물

3차 실행 프로그램에서 실시한 인터넷을 활용한 마을 탐사에도 학생들은 큰 흥미를 보였다. 일반적인 형태의 지도, 거리뷰 지도, 항공뷰 지도 등의 다양한 관점의 지도로 같은 장소를 다른 관점으로 탐색해보았고, 자신이 마을에서 알고 있는 곳이나 갔던 곳을 찾아보며 그 장소에 대한 자신의 경험을 친구들과 이야기 나누었다. 학교에서 집으로 가는 길을 탐사하다 거리뷰 지도에 찍힌 자신의 모습을 발견하고 즐거워하는 학생도 있었고, 자신이 알고 있는 장소에 가는 다양한 방법을 탐색하는 학생도 있었다.

샘밭 어린이 공원이 어떤 위치에 자리 잡고 있는 걸 알았다. 그리고 집부터 학교까지 가는 길을 다시 한 번 둘러보게 되었다. 우리동네는 정말 좋은 동네인 것 같다. (학생 D의 소감문 중)

우리 마을도 위인이 있던 곳이고 건물도 상당히 크고 많은 것을 알게 됐으나, 내가 찾지 못한 ○마트, 버거○, 내가 다니는 교회 등을 더 찾고 싶다. 네이버로 길거리를 보며 내가 아는 길을 찾아도 보고 모르는 길도 가보니까 도봉구와 더 친근해지고 더 알고 있는 것 같은 자부심이 생긴 것 같다. (학생 E의 소감문 중)

인터넷 지도로 마을을 둘러보니 직접 가지 않아도 돼서 편리하여 좋았다. 그리고 내가 아는 곳인데 길을 몰랐었다. 하지만 인터넷 지도로 보니 길을 더 찾기 쉬웠고, 우리가 ‘골목길투어’를 하면서 갔던 곳의 길을 다시 한 번 더 볼 수 있어서 좋았다. 정말 재미있고 좋았다! (학생 F의 소감문 중)

지금까지의 학습을 통해 마을에 대해 어느 정도 알게 되었기 때문에, 인터넷을 통한 간접 탐사도 효과가 있었다. 특히 시간과 공간의 제약이 없고, 다양한 관점의 지도를 접할 수 있다는 인터넷 지도의 장점을 학생들이 제대로 이해하고, 인터넷 지도의 특성을 활용하여 마을을 탐사

하는 모습을 보였는데, 이는 1차에서 기본적인 지도 읽기를 어려워했던 학생들의 큰 성장이다.

#### 4. 프로젝트 학습 정리 활동

1차 ~ 3차 실행 프로그램을 통해 진행된 프로젝트 학습 활동을 전체적으로 정리하고, 마을에 대한 학생들의 인식 변화를 확인해보는 프로젝트 학습 정리 활동을 실시하였다. 지금까지 마을 프로젝트 학습에서 공부한 내용은 교실 게시판과 벽에 주제망의 형태로 정리해왔었는데, 게시판과 벽은 오랫동안 보존하기 어려우므로 마을 프로젝트 학습 과정과 결과를 소책자로 정리하기로 했다. 이를 위해 지금까지의 학습 과정에서 가장 기억에 남는 장면을 모듬별로 골라 그림을 그리고 내용을 정리하였고, 마을 프로젝트 학습을 정리하며 마을에서 내가 좋아하는 것과 자랑스럽게 생각하는 것 찾아보기, 마을 그리기, 소감문 쓰기 등의 활동을 하였다.

표 5. 프로젝트 학습 정리 활동

주제	주요 학습 활동	차시
모듬별 그림그리기	· 마을 프로젝트 학습에서 기억에 남는 장면을 그림으로 나타내기	2
프로젝트 학습 정리	· 마을에서 내가 좋아하는 것, · 자랑스러운 것 찾기	1
	· 지금까지 공부한 내용을 생각하며 '우리 마을'의 모습 그림 그리기	2
	· 사후 조사 설문지	1
	· 소감문 작성	1
계		7



그림 5. 마을 프로젝트 학습 내용으로 구성한 교실 게시판과 소책자

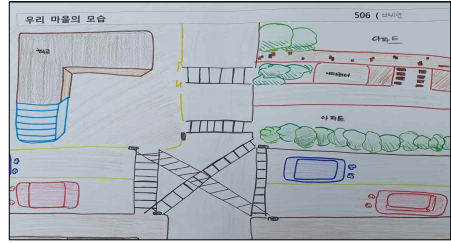
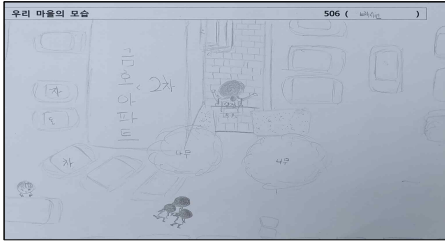
학급의 학생들은 마을에서 가장 좋아하는 것으로 ‘우리 집’, ‘우리 학교’, ‘밭바닥 공원’을 골랐고, 가장 자랑스럽게 생각하는 것으로 ‘은행나무’, ‘김수영문학관’, ‘도봉산’을 선택했다. 이러한 결과는 직접적으로 지명과 관련 있는 것은 아니었지만, 마을에 대해서 잘 알고 좋아하는 마음을 가지고 있는 결과라 볼 수 있으며 특히 가장 좋아하는 것으로 ‘우리 집’과 ‘우리 학교’를 골랐다는 점은 마을을 자신이 살아가는 곳으로 인식하고 있다는 것으



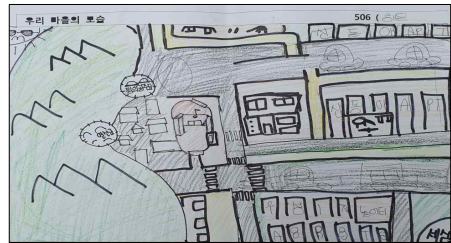
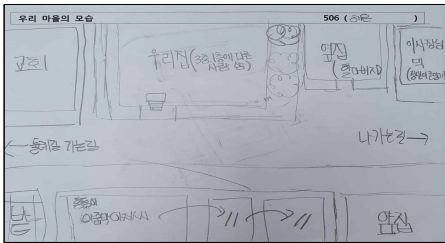
로 해석할 수 있다.

<프로젝트 학습 전>

<프로젝트 학습 후>



학생 G의 그림 변화



학생 H의 그림 변화

그림 6. 프로젝트 학습 이전·이후 학생들의 마을 그림 변화

학생들이 그린 마을의 프로젝트 학습 이전·이후 모습을 비교해보면 추상적이고 개인적인 마을의 모습에서 구체적이고 객관적인 마을을 모습으로 나타났음을 알 수 있으며, 그리고자 하는 마을의 범위가 넓어졌고 자신이 알고 있거나 관심이 있는 장소를 포함한 마을의 모습을 상세하게 표현하고 있음을 알 수 있다.

프로젝트 학습 전 : '마을'이란?	프로젝트 학습 후 : '마을'이란?
동네	내가 사는 지역
사람들이 모여서 사는 곳	내가 살고 있는 동네
여러 사람이 살고 있는 곳	내가 살고 있는 곳
이웃끼리 모여 사는 한 곳	나와 가족, 친구가 살고 있는 곳
사람이 모여 살고 있는 곳	우리에게 필요한 것들이 모여 있는 곳

그림 7. 마을에 대한 인식 변화

또한 마을에 대한 학생들의 인식을 비교해보면, 마을 프로젝트 학습 전에는 마을을 '동네', '여러 사람이 살고 있는 곳', '사람들이 모여 살고 있는 곳' 등으로 생각했지만, 학습

후에는 ‘내가 사는 지역’, ‘내가 살고 있는 곳’, ‘우리가 살아가기 위해 필요한 것들이 모여 있는 곳’으로 인식이 바뀌었음을 확인할 수 있었다.

이번에 마을 프로젝트 학습을 하며 ‘우리 마을’에 대해 공부했다. 내가 우리 마을에 대해 잘 알고 있는 줄 알았는데, 잘 모르고 있었다. 이번으로 도로명주소로 길을 찾는 방법도 알아보고, 도봉구청에서 무엇을 하는지, 우리 마을에 김수영, 연산군, 정의공주 등 여러 무덤이나 문학관등이 있는 줄 알았다. (중략) 이런 문화재들이 있는 게 정말 자랑스럽고, 문화재들이 항상 제자리, ‘우리 마을’에 있었으면 좋겠다. 우리 마을은 참 자랑스러운 것 같다. (학생 G의 소감문 중)

그동안 마을 프로젝트 학습을 하며 많은 것, 정~말 많은 것을 공부하였다. 그 많은 활동들을 하며 평소 관심이 없었던 여러 가지... 예를 들어 돌리, 유명인들, 지명의 뜻에 대해 자세하고 많이 알아간 시간이었다. 굉장히 기억에 많이 남고 좋은 추억을 만들어 가는 것 같다. (중략) 우리 마을에 대해 잘 알려고 노력하고 참여하였다. 우리 마을 도봉구가 지금 우리나라의 한 곳을 차지하고 있다는 게 정말 자랑스럽다. 솔직히 난 이 쌍문동이 있다는 것조차, 존재하고 있다는 것조차 신기하다. 또 도봉구도 마찬가지로 내가 존재하는 것만으로도 신기하다. 가끔 그런 생각이 든다. 어쨌든 우리 도봉구가 자랑스럽다는 말이다. 우리의 자랑스런 도봉구는 앞으로 우리에게 소중한 보금자리를 제공해 줄 것이다. 매일, 매일. (학생 H의 소감문 중)

이번에 마을 프로젝트 학습을 통해 우리 마을에 한 발짝 더 다가가게 된 것 같다. 골목길투어, 마을, 인물 등 다양하게 알고 배우고 느끼게 되었는데, 새로운 체험이 된 것 같아서 재미있었다. 골목길투어에서는 도로명주소에 대해 자세히 알게 되었다. 그리고 정의공주, 연산군, 김수영, 함석헌, 전형필 등의 일생과 삶이 우리 마을에 많이 남아있다는 게 좋다. 우리 마을이 자랑스럽고 뿌듯하다. 우리 마을에서 가장 자랑스러운 것을 다른 것들을 다 제치고 그냥 ‘우리 마을’ 자체이다. 그냥 이대로 있어주었으면 좋겠다. 우리 마을은 자랑스럽고 대견하다. (학생 I의 소감문 중)

학생의 해맑은 질문과 도봉구청의 골목길투어 신청 공문을 확인하게 된 시기가 겹치면서 시작하게 된 마을 프로젝트 학습을 정리하며 학생들이 마을을 자신이 살아가고 있는 삶의 공간으로 받아들이는 변화가 일어났음을 느꼈다. 그리고 지명 학습을 통하여 마을과 지역의 지형·자연적 특성·역사·지역 문화 등을 알아가고, 자신의 것으로 만들어가며 마을과 지역에 대한 장소감을 발달시켜가는 학생들의 모습이 참 뿌듯하고 대견했다.

이러한 장소감의 발달은 학생들의 마을과 지역에 대한 이해 증진과 애착 형성을 의미하며, 나아가 마을과 지역을 위해 자신이 할 수 있는 일을 실천하는 진정한 거주자로 성장하는 바탕을 제공한다는 점에서 교육적 의미를 지닌다.

## V. 결론 및 제언

본 연구는 지명 읽기 활동을 중심으로 한 마을 프로젝트 학습의 효과를 알아보고자 학생과 교사가 함께 마을 프로젝트 학습을 설계하고 실천하였으며, 그 과정을 실험연구의 방법으로 접근하여 그 효과를 검증한 결과는 다음과 같다.

### 1. 1차 실행 프로그램(거주지 중심 지명 읽기 활동)의 효과



거주지 중심 지명 읽기 활동을 통하여 활동을 하기 이전에는 ‘지명’에 대한 관심이 다소 부족하고 의미있게 생각하지 않던 학생들이 활동 후에는 지명의 유래와 의미 등에 흥미를 가지게 되었다. 또한 지명과 관련된 지형 및 자연환경을 알고 이를 활용하여 지도를 읽을 수 있게 되었으며 다른 지역의 지명 및 유래에도 호기심을 보였다.

## 2. 2차 실행 프로그램(우리동네 골목길투어 활동)의 효과

우리동네 골목길투어 활동을 통하여 학생들이 도로명주소의 의미와 체계를 정확하게 알게 되었고 도로명주소로 어디든지 찾아갈 수 있겠다는 자신감이 생겼으며, 우리마을에 대하여 더 알아보고자 하는 마음과 자신이 살고 있는 마을에 중요하고 자랑스러운 장소가 많다는 자부심을 보였다.

## 3. 3차 실행 프로그램(인물 중심 지명 읽기 활동)의 효과

인물 중심 지명 읽기 활동을 통하여 자신이 살고 있는 마을에 훌륭한 인물들이 있다는 것과 역사적으로 의미 있는 장소가 있다는 것을 자랑스럽게 생각하였으며 마을의 역사와 자신을 연결 지어생각하기도 하고, 훗날 지금의 순간이나 자신도 역사의 일부가 될 것으로 인식하는 학생도 있었다.

본 마을 프로젝트 학습을 통하여 학생들은 마을과 지역의 지형·자연적 특성·역사·지역 문화 등을 이해하고 마을과 지역에 대한 장소감이 발달되었으며, 마을을 자신이 살아가고 있는 삶의 공간으로 받아들이는 변화를 보였다. 이러한 변화는 학생들에게 마을과 지역에 대한 이해가 증진되었고 애착이 형성되었음을 의미하는 것으로 볼 수 있으며, 나아가 마을과 지역을 위해 자신이 할 수 있는 일을 실천하는 거주자로 성장하는 바탕을 제공한다는 점에서 교육적 의미를 지닌다. 하지만 본 연구에서 이러한 인식과 애착의 변화가 마을을 더 좋은 곳으로 만들기 위하여 학생들이 스스로 할 수 있는 일을 찾고 실천하는 활동으로 연결되지 못하였다는 점이 아쉬움으로 남는다. 본 연구를 바탕으로 학생들이 마을을 위해 직접 실천하고 참여하는 방법과 기회를 탐색하는 연구가 이어지기를 바란다.

## 참고문헌

- 김영석(2011). 한국 사회과 질적 연구의 유형과 특징: 2001-2011, 사회과교육, 50(4), 1-16.  
김은주(2006), 고등학교 한국지리 교과서의 지명 분석, 연세대학교 교육전문대학원 석사학위논문.  
남호엽(2013), 글로벌 시대의 지역교육론, 경기: 한국학술정보.  
오상학(2003), 초등학교 사회과 교과서의 지명 분석, 지리학연구, 37(3), 227-240.  
이성대 외(2016), 프로젝트 수업, 교육과정을 만나다, 경기: 행복한 미래.  
이혁규(2009), 교육현장 개선을 위한 실행연구 방법, 교육비평, 25, 196-213.  
이혜은(2000), 지명을 통해 나타난 지역문화, 녹우연구논집, 39, 99-117.  
장의선(2004), 지리과 내용요소로서 ‘지명’의 의미 탐색과 교수-학습의 실제, 사회과교육, 43(2), 227-246.

황홍섭(1997), 지명 그리고 지명교육을 위한 교수-학습 모형의 탐색, 초등교육연구, 10, 355-394.

교신저자 : 박니은, 서울교육대학교 박사과정  
hisldms@hanmail.net

## 마을중심교육과정을 통한 초등학생 공동체역량 증진

조현기·김창석·부정금·양현수·홍영선

서울명원초등학교 교사

### I. 우리 사회에서 잃어버린 ‘공동체’

과거 ‘두레’라는 조직으로 하나의 공동체로 묶여져 있던 우리의 사회는 산업화와 정보화를 거치면서 개인주의화 되어 가고 있다. 지금의 개인주의는 과거 공동체 개념의 반대로 접근하기 보다는 산업화 시기의 군부 독재 시절 강요되던 전체주의에 대한 반대급부 성격이 강하다. 그렇다보니 기성세대와 젊은 세대 간의 세대 갈등이 격하게 일어나고 있으며 타협의 가능성보다는 갈등의 증폭성이 커지고 있다. 즉, 우리 사회를 살아가는 구성원들은 공동체가 무엇인지 경험해본 적이 없으며 경쟁 중심의 학교 시스템에서 제대로 된 공동체 교육을 받지 못하였다.

어느 순간부터 잃어버리고 살던 공동체는 무엇인가? 사전적 정의로 공동체란 ‘사람들이 모

여 하나의 유기체적 조직을 이루고 목표나 삶을 공유하면서 공존하는 조직’을 말한다. 이는 단순한 기계적 결합이기보다는 질적으로 강하고 깊은 관계를 유지하고 있으며 상호의무감, 정서적 유대, 공동의 이해관계를 공유한다(문학비평용어사전, 2006). 이와 같은 공동체를 형성하기 위해서는 공동체의 구성원들이 공유하는 공동체 정체성이 필요하며 다른 공동체와는 구분되는 공동체만의 문화를 가지고 있어야 한다(이상수 외, 2017, 239). 이러한 공동체 정체성은 동일한 공동체에 속해있는 것만으로는 발달하지 않으며 집단 내에서의 협력적인 활동, 구성원들이 집단 내에서 느끼는 소속감 여부, 집단에 대한 애착 등을 통해 형성된다(McMillan, 1996, 317). 즉, 공동체라는 조직은 집단 내에 속해있는 것만으로는 형성이 되지 않으며 구성원들이 공동체에 대한 정체성을 가지고 있을 때 공동체가 형성된다는 것이다.

역사, 정치, 경제 등 복합적인 요인으로 인해 공동체를 잃어버린 우리 사회가 공동체를 회복하기 위해서는 시민들의 공동체에 대한 정체성을 회복시켜야 한다. 이러한 논의에 맞춰 교육부에서는 미래 시민들의 공동체 정체성 회복을 위해 2015 개정 교육과정의 핵심역량 중 하나로 공동체 역량을 제시하였다. 교육과정에서 제시한 공동체 역량의 의미는 ‘지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 필요한 가치와 태도를 지니고 공동체 발전을 위한 활동에 적극적으로 참여하는 능력’이다(교육부, 2019, 7). 이와 함께 한국교육과정평가원(2015: 41)은 공동체 역량의 하위 요소를 <표 1>과 같이 제시하였다.

표 1. 공동체 역량의 하위 요소

핵심역량	하위 요소
공동체 역량	① 지역·국가·지구촌의 구성원으로서 요구되는 가치와 태도를 수용하고 실천하는 능력
	② 지역적·국가적·세계적 차원의 다양한 문제 해결에 책임감을 가지고 적극적으로 참여하는 능력
	③ 다양한 사람들과 원만한 관계를 가지고 협업하고 상호작용하는 능력
	④ 다른 사람들을 배려하며 함께 살아가 수 있는 능력

(한국교육과정평가원, 2015: 41)

본 연구에서는 마을 수준에서의 공동체 회복에 초점을 맞추고 있으므로 공동체 역량의 하위 요소 중 ①과 ②보다는 ③과 ④가 더 적절하다고 볼 수 있다. 그래서 ③과 ④에 해당하는 하위 요소를 초등학생들의 인성 요소와 관련지어 김대연 외(2018: 30-31)가 제시한 공동체 역량의 평가요소와 관련 인성요소를 선정하여 본 연구가 지향하는 공동체 역량으로 제시하고자 한다.

표 2. 공동체 역량의 평가요소와 관련 인성요소

핵심역량	평가요소	관련 인성요소
공동체 역량	(1) 공동체 구성원 간의 이해	관계성
	(2) 협력하는 태도	상호 호혜성
	(3) 타인에 대한 공감과 배려	공감 및 배려

(김대연 외, 2018: 31)

본 연구에서는 교육부에서 제시하고 있는 공동체 역량의 정의와 공동체 역량과 관련된 인성 요소를 포함한 교육과정을 학생들에게 적용함으로써 초등학교들의 공동체 역량을 증진시키고 우리 사회가 잃어버린 공동체를 되찾을 수 있는 기회로 삼고자 한다.

## II. 사회적 공동체 ‘마을’ 에서 시작하는 교육

마을이라는 장소는 공간에 거주하는 사람들을 기계적으로 묶는 곳이 아니라 하나의 공동체로서 기억을 공유하고 삶을 공유하는 유기체적인 집단이다. 나중석(2013, 3-24)은 마을이라는 공동체를 상호부조와 연대적 삶의 공간, 다원화되고 분권화된 자치의 공간, 사회와 정치의 연계를 가능하게 하는 공간, 대안적 경제 질서로서 바라보고 접근하였다. 김기홍(2014, 18)은 마을을 인간의 공동체적 특성을 반영하고 있는 공간이며 마을 자체를 사람들의 공동체로 인식하고 있다. 김은규(2017, 6)는 마을은 단순한 공간적 요소가 아닌 인간적 유대감, 연대, 자연과의 조화, 경제 활동, 문화 등 인간 삶의 모든 것이 어우러져 있는 장소로 제시하며 마을과 공동체 간의 연관성에 대해 주장한다. 이와 같이 마을이라는 장소는 인간이 살아가면서 다양한 스케일의 공동체를 형성할 때, 가장 기본이 되는 공간적 범주이다. 또한, 학생들이 공동체 구성원으로서 필요한 역량을 기를 때에 학습이 이루어지는 공간이기도 하다. 본 연구에서는 학생들의 공동체 역량을 증진시키기 위해서 사회적 공동체인 마을을 학습이 이루어지는 무대로 선정하였으며 마을중심교육과정을 제시하고자 한다.

서울특별시교육청에서는 교육감의 중점 추진과제 중 하나로 ‘지역사회와 함께 하는 마을 결합형 학교 실현’을 제시하고 있다(서울특별시교육청, 2015, 15). 교육감의 의지는 공공체로서 위상을 갖춘 학교가 마을과의 연계를 통하여 사회적 공동체 정신을 실천하겠다는 의지를 표현한 것이며 ‘한 아이를 키우려면 온 마을이 필요하다’는 아프리카인들의 오래된 가치를 한국의 상황에 맞게 적용한 것으로 볼 수 있다(나운경 외, 2018, 4). 마을 교육에 대한 학교 밖의 요구와 더불어 학교 내에서도 마을에 대한 요구가 함께 생겨났다. 사회가 점차 복잡해지면서 학교의 모든 교사가 학생들의 삶과 관련 있는 모든 부분에 대해 전문가가 될 수 없게 되었다. 학교는 점차 다양한 교육 자원을 활용해 교육의 다양성과 전문성을 보완해야 하는 압박을 받게 되었다. 이를 해결하기 위해 교육부와 교육청에서는 다양한 지원 사업과 예산 지원을 통해 문제를 해결하고자 하였으나 이벤트적인 요소만 강화되었을 뿐 지속가능한 교육이 실천되지 못하였다. 하지만 학교는 마을 안에 위치하고 있으며 특히, 초등학교는 대부분의 학생들이 동일한 마을에 거주하고 있어 학부모와 지역 사회가 단위 학교에 관심이 많으며 지속

가능한 지원이 가능한 여건을 갖추고 있다. 이와 같은 상위 기관의 요구와 교육 환경으로부터의 요구에 의해서 마을결합형학교는 시작되었다. 본 연구에서는 학교 교육과정 수준에서 마을과 연계하기 보다는 학년 교육과정 수준에서 마을과 연계를 피하였기 때문에 마을결합형학교라는 용어보다는 마을중심교육과정이라는 용어를 사용하고자 한다.

마을중심교육과정이란 학년 교육과정 수준에서 마을을 주제로 하여 융합교육을 추구하는 것을 말한다. 현대 사회는 다양성을 기반으로 하고 있는 복잡 사회이기 때문에 중요한 이슈를 중심으로 하여 유기적으로 융합하는 사고를 필요로 한다. 이러한 맥락에서 교육도 학생들의 삶에서 중요한 주제를 추출하여 이를 중심으로 융합적인 교육과정을 구성해야 한다(박상준, 2017, 6). 본 연구에서는 마을이라는 이슈를 중심으로 하여 학생들에게 융합적인 교육과정을 제공할 예정이며 이 과정에서 학생들의 공동체 역량 변화를 관찰할 것이다.

### III. 공동체 역량 증진을 위한 마을중심교육과정 설계

#### 1. 공동체 역량 변화를 알아보기 위한 측정 방법 설계

##### 1) 양적 연구

본 연구에서 학생들의 공동체 역량을 측정하기 위해 정문성 외(2012: 273-275)의 연구에서 활용한 학생에 대한 효과성 평가 검사 도구(인성적 효과)를 재구성하여 사용하였다. 검증의 신뢰도를 높이기 위해 동일 집단을 대상으로 사전-사후를 비교하는 대응표본 T-검정(Parid T-test)와 독립적인 두 집단을 대상으로 평균값을 비교하는 독립표본 T-검정(Two Sample T-test)을 설계하였다.

##### 2) 질적 연구

공동체 역량의 양적 검증에서 밝힐 수 없는 학생들의 개인적인 맥락을 자세하게 알아보기 위해 본 연구에서는 사후 소감문 내용 분석과 심층 면담을 진행하였다. 특히, 심층 면담은 본 연구 과정이나 다른 검증 과정에서 특이 사항을 보이는 학생들을 대상으로 대상자를 선정하였다.

#### 2. 공동체 역량 증진을 위한 마을중심교육과정 구안

##### 1) 교육과정을 구성하는 축 설계하기

서울시교육청에서 마을결합형학교와 마을 연계 교육과정에 대한 추진은 진행하고 있지만 학년 단위의 교육과정을 제시하기보다는 이벤트적인 요소가 많이 담겨져 있는 행사 위주의 수업이 많은 편이다. 1년 동안의 학년 교육과정을 지속적으로 이끌어가기 위해서는 교육과정을 구성하는 기본적인 축부터 세운 후 세부적인 수업안을 작성해야 한다. 기존의 사회과에서는 지역화 학습의 방법으로 내용으로서의 지역화와 방법으로서의 지역화를 제시하였다. 2015 개정 교육과정에서는 장소감을 강조하면서 장소감의 하위 요소로 장소에 대한 지식, 장소를 향

한 애착, 장소를 위한 실천을 제시하였다(교육부, 2015, 55). 기존의 지역에 대한 접근은 인지적인 접근이 강조되었다면 최근 교육과정에서는 인지, 정의, 행동적인 요소가 모두 강조되는 통합적인 접근이 이루어졌다. 통합적인 접근을 교육과정에 반영하기 위해 교육과정의 내용 요소를 마을에 대한, 마을에 의한, 마을을 위한으로 편성하였다. 또한, 본 연구의 목적이 마을중심교육과정을 통해 초등학생들의 공동체역량을 증진하는 것에 있기 때문에 교육과정의 또 다른 축으로 탐색하기, 주제찾기, 해결하기, 함께하기의 축도 함께 설정하였다. 마을연계교육과정의 축은 [그림 1]과 같이 설계하였다.

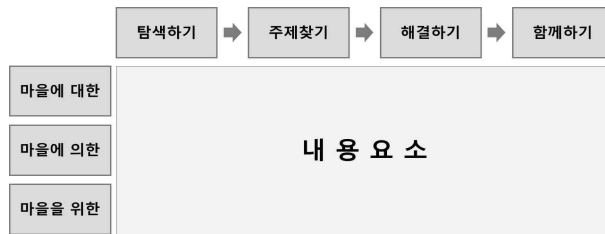


그림 1. 마을연계교육과정의 축 설계

교육과정에서 세로축은 교육과정의 내용 요소를 대분류하였으며 가로축은 교육과정 내용 요소를 점차 심화·발전시키는 역할을 담당하였다. 심화·발전하는 과정에서는 학생들이 공동체역량에 더욱 집중할 수 있도록 제시하였다.

2) 교육과정의 내용 요소 추출하기

마을중심교육과정의 내용 요소는 2015 개정 교육과정의 성취기준을 바탕으로 추출하였다. 마을에 대한 활동들은 탐색하기 → 주제찾기 → 해결하기 → 함께하기의 방식으로 심화된다. 다음 [그림 2]는 마을중심교육과정을 위한 내용요소이다.

그림 2. 마을중심교육과정의 내용 요소

마을중심교육과정은 6학년 교육과정을 중심으로 설계되어 3월부터 12월까지 총 9개월의 기간 동안 운영되었다. 실제 운영은 탐색하기 → 주제찾기 → 해결하기 → 함께하기와 같이 순차적으로 진행되었으며 탐색하기 기간에는 마을에 대한, 의한, 위한 내용 요소들이 함께 진행되었다. <표 3>은 탐색하기 단계에서 마을중심교육과정의 내용이다.

표 3. 탐색하기 단계의 마을중심교육과정

	학습주제	학습내용	성취기준
마을에	우리 마을	우리 마을의	[6코01-06] 드러나지 않거나 생략된 내용을 추론하며 듣는다.

		탐색하기	주제찾기	해결하기	함께하기
마을에 대한	마을에 대한	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 우리 마을 탐색하기</li> <li>- 마을 경관 탐색하기</li> <li>- 마을 인물 탐색하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 우리 마을 이슈 찾아보기</li> <li>- 마을 실태 파악하기</li> <li>- 마을 문제 찾아보기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 우리 마을의 문제를 어떻게 해결하는지 알아보기</li> <li>- 마을의 공공서의 해결방법 알아보기</li> <li>- 마을의 정치적 해결방법 알아보기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 마을 사람들이 함께 사는 모습 알아보기</li> <li>- 마을의 다양한 직업 조사하기</li> <li>- 마을의 경제활동 조사하기</li> </ul>
	마을에 의한	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 우리 마을 둘러보며 탐색하기</li> <li>- 마을 답사하기</li> <li>- 마을 대표 인물 발자취 답사하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 우리 마을 이슈 해결과정 찾아보기</li> <li>- 마을 시민단체에서 찾아보기</li> <li>- 마을의 생태보전을 위한 노력 찾아보기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 우리 마을 문제를 해결하는 사람에게 배우기</li> <li>- 마을 공공서에서 배우기</li> <li>- 마을의 정치인에게 배우기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 마을 사람들이 함께 살아가는 방법 배우기</li> <li>- 마을 사람들이 함께 살아가는 모습 배우기</li> <li>- 마을의 직업인 만나기</li> </ul>
	마을을 위한	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 우리 마을을 위한 활동 탐색하기</li> <li>- 마을의 상징물 탐색하고 만들기</li> <li>- 마을 소재 자료 탐색하고 만들기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 우리 마을 이슈 해결할 실천방법 찾아보기</li> <li>- 안전한 마을 만들 방법 찾아 실천하기</li> <li>- 마을 지키기 캠페인 하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 우리 마을 사람으로서 문제 해결하기</li> <li>- 마을을 위한 봉사활동 하기</li> <li>- 마을을 위한 정책 제안하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 우리가 사는 마을과 함께하기</li> <li>- 우리 마을 알리기</li> <li>- 우리 마을 한마당 운영하기</li> </ul>
마을을 위한	우리 마을을 위한 활동 탐색하기	탐색하고 만들기	<p>는 글을 쓴다.</p> <p>[6미01-04] 이미지를 활용하여 자신의 느낌과 생각을 전달할 수 있다.</p>	<p>[6국03-03] 목적이나 대상에 따라 알맞은 형식과 자료를 사용하여 설명하는 글을 쓴다.</p> <p>[6사08-01] 독도를 지키려는 조상들의 노력을 역사적 자료를 통해 살펴보고, 독도의 위치 등 지리적 특성에 대한 이해를 바탕으로 하여 영토 주권 의식을 기른다.</p> <p>[6실04-09] 프로그래밍 도구를 사용하여 기초적인 프로그래밍 과정을 체험한다.</p> <p>[6미01-04] 이미지를 활용하여 자신의 느낌과 생각을 전달할 수 있다.</p>	

탐색하기 단계에서는 학생들이 마을중심교육과정을 학습하는 과정에 필요한 준비 단계의 성격이 강하다. 학생들은 답사를 통해 우리 마을의 경관, 인물, 공공기관, 상징물 등 대략적인 모습을 탐구한다. 학생들은 이 과정에서 우리 마을과 친해지고 마을에 대해 더 알고 싶은 마음과 장소감과 장소애와 같은 특정 장소에 대한 정서·심리적인 관점에서의 발달을 도모한다. <표 4>는 주제찾기 단계에서 마을중심교육과정의 내용이다.

표 4. 주제찾기 단계의 마을중심교육과정

	학습주제	학습내용	성취기준
마을에 대한	우리 마을 이슈 찾아보기	우리 마을 실태 조사하기	[6수04-03] 비율을 이해하고, 비율을 분수, 소수, 백분율로 나타낼 수 있다. [6수05-04] 자료를 수집, 분류, 정리하여 목적에 맞는 그래프로 나타내고, 그래프를 해석할 수 있다.
		우리 마을 문제 찾아보기	[6국01-02] 의견을 제시하고 함께 조정하며 토의한다. [6사05-04] 민주적 의사 결정 원리(다수결, 대화와 타협, 소수 의견 존중 등)의 의미와 필요성을 이해하고, 이를 실제 생활 속에서 실천하는 자세를 지닌다.
마을에 의한	우리 마을 이슈 해결과정	우리 마을 시민단체에서 찾아보기	[6사05-03] 일상생활에서 경험하는 민주주의의 실천 사례를 탐구하여 민주주의의 의미와 중요성을 파악하고, 생활 속에서 민주주의를 실천하는 태도를 기른다. [6도02-02] 다양한 갈등을 평화적으로 해결하는 것의 중요성과 방법을 알고,

			평화적으로 갈등을 해결하려는 의지를 기른다.
	찾아보기	우리 마을의 생태보전을 위한 노력 찾아보기	[6과12-02] 식물의 전체적인 구조를 관찰하여 뿌리, 줄기, 잎, 꽃, 열매를 구별할 수 있다. [6실05-09] 생활 속의 농업 체험을 통해 지속 가능한 생활을 이해하고 실천 방안을 제안한다. [6과05-03] 생태계 보전의 필요성과 생태계 보전을 위한 인간의 노력을 설명할 수 있다.
마을을 위한	마을의 이슈 해결방법 찾아보기	안전한 우리 마을 만드는 방법 찾아 실천하기	[6사06-04] 경제 성장 과정에서 나타나는 여러 문제(예: 빈부 격차, 노사 갈등, 자원 고갈 등)를 확인하고, 이에 대한 해결 방법을 모색할 수 있다. [6국03-03] 목적이나 대상에 따라 알맞은 형식과 자료를 사용하여 설명하는 글을 쓴다. [6도02-02] 다양한 갈등을 평화적으로 해결하는 것의 중요성과 방법을 알고, 평화적으로 갈등을 해결하려는 의지를 기른다.
		우리 마을 지키기 캠페인 하기	[6과05-03] 생태계 보전의 필요성과 생태계 보전을 위한 인간의 노력을 설명할 수 있다. [6국01-04] 자료를 정리하여 말할 내용을 체계적으로 구성한다.

주제찾기 단계에서는 학교와 마을이 연계된 학습 공동체로서 배움의 영역을 확장하여 마을의 문제를 함께 찾는 단계이다. 그래서 탐색하기 단계에 비해 주제찾기 단계에서는 활동의 내용들이 보다 초점화되어 있다. 우리 마을의 실태를 조사하고 문제가 있는지 찾아보는 과정을 통해 학생들은 우리 마을의 문제를 찾아보려고 하는 적극적인 시민의 자세를 갖게 된다. 또한, 교사들이 제시하는 시민단체, 생태, 안전과 같은 마을의 이슈들을 찾아봄으로써 현재 마을 교육이 추구하고 있는 방향도 함께 공부할 수 있도록 계획하였다. <표 5>는 해결하기 단계에서 마을중심교육과정의 내용이다.

표 5. 해결하기 단계의 마을중심교육과정

	학습주제	학습내용	성취기준
마을에 대한	우리 마을 문제를 어떻게 해결하는지 알아보기	우리 마을 관공서의 해결방법 알아보기	[6사05-06] 국회, 행정부, 법원의 구조와 기능을 파악하고, 각 기관의 상호 관계를 상권 분립의 원칙과 관련지어 설명할 수 있다. [6수02-07] 각기동의 전개도를 그릴 수 있다. [6미01-02] 대상이나 현상에서 시각적 특징을 발견할 수 있다.
		우리 마을의 정치적 해결방법 알아보기	[6사05-04] 민주적 의사 결정 원리(다수결, 대화와 타협, 소수 의견 존중 등)의 의미와 필요성을 이해하고, 이를 실제 생활 속에서 실천하는 자세를 지닌다. [6도02-02] 다양한 갈등을 평화적으로 해결하는 것의 중요성과 방법을 알고, 평화적으로 갈등을 해결하려는 의지를 기른다. [6국03-01] 쓰기는 절차에 따라 의미를 구성하고 표현하는 과정임을 이해하고 글을 쓴다.
마을에 의한	우리 마을 문제를 해결하는 사람에게 배우기	우리 마을의 관공서에서 배우기	[6사06-04] 광복 이후 경제성장 과정에서 우리 사회가 겪은 사회 변동의 특징과 다양한 문제를 살펴보고, 더 나은 사회를 만들기 위하여 해결해야 할 과제를 탐구한다. [6도03-02] 공정함의 의미와 공정한 사회의 필요성을 이해하고, 일상생활에서 공정하게 생활하려는 실천 의지를 기른다.
		우리 마을의	[6사05-03] 일상생활에서 경험하는 민주주의의 실천 사례를 탐구하여 민주주의



		정치인에게 배우기	의 의미와 중요성을 파악하고, 생활 속에서 민주주의를 실천하는 태도를 기른다. [6도03-02] 공정함의 의미와 공정한 사회의 필요성을 이해하고, 일상생활에서 공정하게 생활하려는 실천 의지를 기른다.
마을을 위한	우리 마을 사람으로서 해결하기	우리 마을을 위한 봉사활동하기	[6도04-02] 올바르게 산다는 것의 의미와 중요성을 알고, 자기 반성과 마음 다스리기를 통해 올바르게 살아가기 위한 능력과 실천 의지를 기른다.
		우리 마을을 위한 정책 제안하기	[6국03-03] 목적이나 대상에 따라 알맞은 형식과 자료를 사용하여 설명하는 글을 쓴다. [6사05-04] 민주적 의사 결정 원리(다수결, 대화와 타협, 소수 의견 존중 등)의 의미와 필요성을 이해하고, 이를 실제 생활 속에서 실천하는 자세를 지닌다. [6도03-04] 세계화 시대에 인류가 겪고 있는 문제와 그 원인을 토론을 통해 알아보고, 이를 해결하고자 하는 의지를 가지고 실천한다.

해결하기 단계에서는 마을로 확장된 학습 공동체에서 학생들은 마을과 함께 문제를 해결해 보는 경험을 할 수 있다. 사회과의 논리에서는 사람들 사이의 갈등을 중재하는 정치 영역이 해당 단계와 밀접하게 관련이 있다. 그래서 마을의 정치 활동과 관련된 관공서(구의회, 구청 등)와 정치인(구의원, 시의원, 구청장)을 적극 활용하여 교육과정을 계획하였으며 학생들이 직접 시민으로서 마을에 기여하기 위해 봉사활동과 마을을 위한 정책 활동 제안하기를 제시하였다. <표 6>은 함께하기 단계에서 마을중심교육과정의 내용이다.

표 6. 함께하기 단계의 마을중심교육과정

	학습주제	학습내용	성취기준
마을에 대한	우리 마을 사람들이 함께 사는 모습 알아보기	우리 마을의 다양한 직업 조사하기	[6수05-04] 자료를 수집, 분류, 정리하여 목적에 맞는 그래프로 나타내고, 그래프를 해석할 수 있다. [6국02-01] 읽기는 배경지식을 활용하여 의미를 구성하는 과정임을 이해하고 글을 읽는다.
		우리 마을의 경제활동 조사하기	[6사06-02] 여러 경제활동의 사례를 통하여 자유허가 경제 정의의 조화를 추구하는 우리나라 경제체제의 특징을 설명한다. [6도03-02] 공정함의 의미와 공정한 사회의 필요성을 이해하고, 일상생활에서 공정하게 생활하려는 실천 의지를 기른다.
마을에 의한	우리 마을 사람들과 함께 살아가는 방법 배우기	우리 마을 사람들이 함께 살아가는 모습 배우기	[6국05-05] 작품에 대한 이해와 감상을 바탕으로 하여 다른 사람과 적극적으로 소통한다. [6사07-04] 의식주 생활에 특색이 있는 나라나 지역의 사례를 조사하고, 이를 바탕으로 하여 인간 생활에 영향을 미치는 여러 자연적, 인문적 요인을 탐구한다. [6도03-04] 세계화 시대에 인류가 겪고 있는 문제와 그 원인을 토론을 통해 알아보고, 이를 해결하고자 하는 의지를 가지고 실천한다.
		우리 마을의 직업인 만나기	[6과12-02] 식물의 전체적인 구조 관찰과 실험을 통해 뿌리, 줄기, 잎, 꽃의 구조와 기능을 설명할 수 있다. [6미02-05] 다양한 표현 방법의 특징과 과정을 탐색하여 활용할 수 있다.
마을을	우리 마을과	우리 마을	[6국03-02] 목적이나 주제에 따라 알맞은 내용과 매체를 선정하여 글을 쓴다. [6실04-10] 자료를 입력하고 필요한 처리를 수행한 후 결과를 출력하는 단

위한	함께하기	알리기	순한 프로그램을 설계한다. [6미02-03] 다양한 자료를 활용하여 아이디어와 관련된 표현 내용을 구체화 할 수 있다.
		우리 마을 한마당 운영하기	[6미01-04] 이미지를 활용하여 자신의 느낌과 생각을 전달할 수 있다. [6도02-03] 봉사 의의와 중요성을 알고, 주변 사람의 처지를 공감하여 도와주려는 실천 의지를 기른다.

함께하기 단계에서는 마을중심교육과정이 추구하는 방향성을 다지는 활동으로 학생들은 마을을 통해 성장하고 학생들은 마을을 성장시키는 상호의존적인 관계를 추구하였다. 학생들은 마을의 직업인들에게 직접 진로에 대해 배워보는 과정을 통해 진로역량을 증진시켰으며 학생들은 사회적 경제와 같이 협동조합이나 시장을 조사하고 홍보하는 활동을 통해 마을의 구성원으로서 기여하였다.

### 3. 마을중심교육과정의 적용 과정

마을중심교육과정의 모든 활동을 본고에 담을 수 없어 대표적인 활동을 위주로 수업에 대한 간단한 소개와 활동 장면, 학생들의 느낀 점을 담고자 한다. 기존의 마을에 대한 수업과 달리 본 연구에서는 답사 활동도 보다 초점화되었다. ‘우리 마을 답사 계획하고 답사하기’ 활동에서는 우리 마을의 상업 시설을 답사해보고 우리 마을의 문제에 대해 생각해보는 활동을 가졌다. 학생들은 이 활동을 통해 우리 마을에 있는 시장의 모습을 직접 눈으로 확인할 수 있었으며 시장에서 장사를 하시는 분들과 소통할 수 있었다. 이 과정에서 학생들은 우리 마을 사람들이 시장을 이용하는 이유와 시장에서 장사하시는 분들의 불편한 점에 대해 조사할 수 있었다.



그림 3. 마을 답사 활동 사진



그림 4. 마을 홍보 자료(유튜브)

답사 활동은 답사로 끝나기 보다는 학교로 돌아와 더욱 많은 이야기로 발전할 수 있다. 우리 마을의 시장을 답사한 학생들은 시장의 장점을 홍보할 수 있는 동영상 만들어 우리 마을 구성원으로서 기여하는 과정을 직접 실천하였다. 학생들이 만든 동영상은 유튜브에 탑재하여 학교에서 이루어지는 수업이 교실 내에서 머무르기보다는 사회로 나갈 수 있음을 알게 되었다.

학생들은 마을 속에서 직접 조사하는 과정을 통해 다양한 통계 자료를 만들기도 하였다. 마을중심교육과정이 하나의 교과가 아닌 다양한 교과가 융합하여 구성되어 있어 학생들의 삶과 이질적이던 수학과 수업에 맥락성을 더하는 과정을 거쳤다.

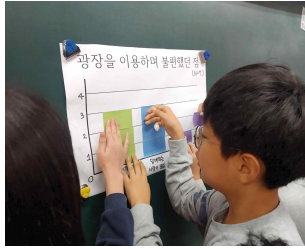


그림 5. 조사 결과에 대한 통계 처리 1



그림 6. 조사 결과에 대한 통계 처리 2

학생들이 마을중심교육과정에서 가장 관심을 가지고 참여하던 수업은 마을 숲에서 진행되었던 생태 수업이다. 학생들은 우리 마을의 시민단체에 대해 조사를 해보고 우리 마을의 환경과 관련된 시민단체에서 활동하는 생태전문가로부터 우리 마을 숲에 대한 수업 듣게 되었다. 이 과정에서 시민으로서의 참여의식을 알게 되었고 우리 마을의 숲을 위해 노력하는 분들에 대한 감사하는 마음을 갖게 되었다.



그림 7. 시민단체와 함께하는 생태 수업

학생들은 마을의 구성원으로서 마을에서 받기도 하지만 마을을 위해 기여하는 부분도 있었다. 안전한 마을을 위한 마을 안전지도 만들기와 안전한 마을 만들기를 위한 캠페인 활동이 그 예이다. 최근 학교 주변의 교통 안전 문제가 부각되면서 학생들도 자연스럽게 안전 문제에 대해 관심을 가지게 되었다. 또한, 한 학생은 평소에는 무관심하게 지나치던 것들이 저학년 학생들에게는 위협이 될 수 있음을 깨닫는 계기가 되기도 하였다.



그림 8. 우리 마을 안전 지도



그림 9. 우리 마을 안전 캠페인 활동

마을중심교육과정이 다른 교육과정과 가장 큰 차이점은 마을 자원으로 부터 학습하는 과정이 지속적으로 일어나는 점이다. 본 연구의 대상 학생들도 공공기관 답사(파출소, 평생학습관 등)와 정치인과의 만남 등을 통한 수업에서 사회교과서에서 글로만 배우던 것을 현장감 있게 학습할 수 있었다. 또한, 다양한 직업이 생겨나는 사회에서 학생들은 마을의 직업인들로부터 다양한 직업의 모습을 직접 배울 수 있는 기회를 가지기도 하였다.



그림 10. 우리 마을 공공기관(파출소) 답사



그림 11. 우리 마을 정치인 만나기(이준형 서울시의원)



그림 12. 우리 마을 직업인에게 배우기 (3D펜)

#### IV. 마을중심교육과정의 효과를 위한 검증

##### 1. 초등학생 공동체 역량 변화를 알아보기 위한 양적 검증

연구 대상 학생들을 대상으로 공동체 역량의 양적 검증을 위해 SPSS 21.0을 이용하였다. 공동체 역량의 사전검사는 3월에 실시하였으며 마을중심교육과정이 종료된 이후 사후검사를 실시하였다. 검사 결과는 공동체 역량과 하위 요소인 공감 및 배려, 관계성, 상호 호혜성으로 나누어 측정하였다. <표 7>은 연구 집단의 공동체 역량 사전-사후를 비교한 결과이다.

표 7. 연구 집단 공동체 역량 사전-사후 비교 결과 (N=161)

사전검사(M)	사후검사(M)	변화량	paired T	P
3.50	3.86	+ 0.36	-3.494	0.001

본 프로그램을 적용하기 이전의 공동체 역량은 3.50이었지만 프로그램을 적용한 이후의 결과에서는 3.86으로 0.36이 증가하였다. 또한, 0.001의 유의확률을 보여 본 프로그램이 초등학생들의 공동체 역량 증진에 효과적이었다고 볼 수 있다. <표 8>은 초등학생 공동체 역량의 세부 영역인 공감 및 배려, 관계성, 상호 호혜성의 사전-사후검사 결과이다.

표 8. 연구 집단 공동체 역량 하위 요소별 사전-사후 비교 결과 (N=161)

영역	사전검사(M)	사후검사(M)	변화량	paired T	P
공감 및 배려	3.58	3.75	+ 0.17	-2.234	0.078
관계성	3.32	3.72	+ 0.40	-3.125	0.002
상호 호혜성	3.58	4.00	+ 0.42	-3.304	0.003

공감 및 배려 영역의 사전검사 점수는 3.58이었고 사후검사 점수는 3.75이었으므로 0.17이 증가하였다. 또한, 0.078의 유의확률을 보이므로 본 프로그램이 공감 및 배려 영역에 효과적이었다고 보기 힘들다. 관계성 영역의 사전검사 점수는 3.32이었고 사후검사는 3.72이었으므로 0.40이 증가하였다. 또한, 0.002의 유의확률을 보이므로 본 프로그램이 관계성 영역에 효과적이라고 볼 수 있다. 상호 호혜성 영역의 사전검사 점수는 3.58이었고 사후검사 점수는 4.00이었으므로 0.42가 증가하였다. 또한, 0.003의 유의확률을 보이므로 본 프로그램이 상호 호혜성 영역에 효과적이라고 볼 수 있다.

본 연구에서는 연구 대상 학생들의 공동체 역량을 다른 집단과 비교함으로써 마을중심교육과정의 효과 검증 과정에 신뢰성을 확보하고자 하였다. 비교 집단은 본 연구학교와 500m 거리에 있는 초등학교로 학구가 근접해있으며 생활권이 공통으로 형성되어 있다. <표 9>는 연구 집단과 비교 집단의 공동체 역량 비교 내용이다.

표 9. 연구 집단과 비교 집단과의 공동체 역량 비교

연구 집단 (N=161)	비교 집단 (N=76)	차이	paired T	P
3.86	3.79	+ 0.07	-1.384	0.714

본 프로그램을 적용한 연구 집단의 공동체 역량은 3.86이고 비교 집단은 3.79로 연구 집단이 0.07 높게 나타났으나 유의확률 0.714로 유의미한 차이를 보이지 않았다. <표 10>은 초등학교 공동체 역량의 세부 영역인 공감 및 배려, 관계성, 상호 호혜성에 관한 연구 집단과 비교 집단의 비교 내용이다.

표 10. 연구 집단과 비교 집단과의 공동체 역량 하위 요소별 비교

영역	연구 집단 (N=161)	비교 집단 (N=76)	차이	paired T	P
공감 및 배려	3.75	3.78	- 0.03	-0.956	0.897
관계성	3.72	3.50	+ 0.22	-2.031	0.031
상호 호혜성	4.00	3.98	+ 0.02	-0.914	0.934

본 프로그램을 적용한 연구 집단의 공감 및 배려 영역은 3.75이고 비교 집단은 3.78로 비교 집단이 0.03 높게 나타났으나 유의확률이 0.897로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 연구 집단의 관계성 영역은 3.72이고 비교 집단이 3.50으로 연구 집단이 0.22 높게 나왔으며 유의확률이 0.031로 유의미한 차이를 보였다. 연구 집단과 비교 집단 사이에는 공동체 역량에는 차이가 없었으나 세부 영역 중 관계성에서 유의미한 차이를 보였다. 연구 집단의 상호 호혜성 영역은 4.00이고 비교 집단이 3.98로 연구 집단이 0.02 높게 나타났으나 유의확률이 0.934로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

마을중심교육과정은 연구 집단 내에서의 사전-사후 결과에서는 긍정적인 영향이 있었음을

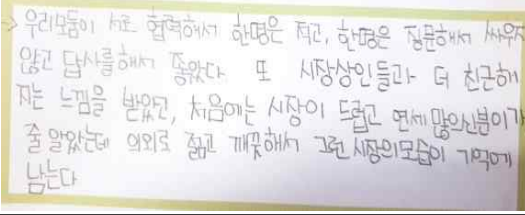
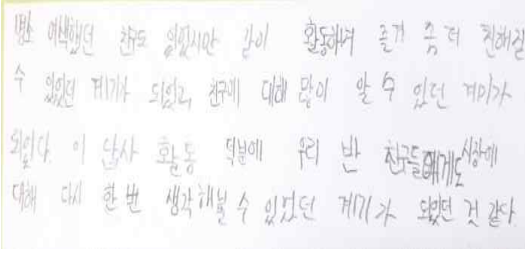
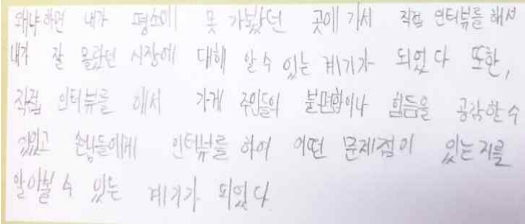
알 수 있었지만 다른 집단과의 비교에서는 공동체 역량의 하위 요소 중 관계성에서만 긍정적인 영향이 있었음을 알 수 있다. 이러한 결과는 학생들의 성장에 의한 심리적인 발달이 수반되어 나타난 결과로 미루어 짐작할 수 있다. 다만, 마을중심교육과정의 마을 내에서 상호의존적인 특징을 지속적으로 학습한 학생들의 관계성 측면에서 발달이 가져오는 긍정적인 면은 확인할 수 있었다.

## 2. 초등학생 공동체 역량 변화를 알아보기 위한 질적 검증

### 1) 마을중심교육과정 사후 소감문 내용 분석

학생들은 마을중심교육과정을 마친 후 기억에 남는 활동이나 소감을 간단한 글로 작성하였다. <표 11>은 학생 소감문 중 의미가 있는 일부 내용을 발췌하였으며 그에 대한 연구자의 해석을 함께 제시한다.

표 11. 학생 사후 소감문 및 연구자 해석

사후 소감문 본문	연구자의 해석
	<p>학생들이 기존에 가지고 있던 마을에 대한 편견을 답사라는 형태의 교육 활동을 통해 해소할 수 있었다. 교육은 교실에 앉아서 이야기하거나 책을 읽는 것만으로는 부족하다는 사실을 다시 한 번 깨달을 수 있었다. 학생들이 마을에 대해 보다 긍정적인 생각을 할 수 있는 계기를 제공함으로써 본 프로그램에 선순환적인 효과가 발생했다.</p>
	<p>교실에서 이루어지는 협력 학습은 대부분 교사가 만들어놓은 인위적인 상황에서 진행이 되다보니 학생들이 협력의 필요성에 대해 크게 공감하기 어려웠다. 하지만 답사라는 큰 문제 상황을 학생들에게 제공한 후에는 학생들이 스스로 협력의 필요성을 깨닫고 평소 어색했던 친구들과 자연스럽게 협력을 해야 하는 상황이 되었다. 이러한 과정을 통해 학생들은 사회를 구성하는 타인들과 소통하고 협력하는 방법을 학습할 수 있는 경험을 하게 되었다.</p>
	<p>시장에서 실제로 일하시는 분들을 직접 만나고 인터뷰하는 과정을 통해 다른 사람들이 생각하는 감정을 공감할 수 있었다. 교실에서 이루어지는 연습 상황보다는 훨씬 현실감 있는 경험을 통해 학생들은 공동체 역량의 중요한 요소를 학습할 수 있었다. 또한, 수업 이전에는 잘 몰랐던 시장에 대한 다양한 정보를 스스로 학습할 수 있는 계기가 되었다.</p>

<p>원터리공원은 학교에 가는 일이나 우리 아파트밖엔 나는 일에만 이용하는 곳인데 인으로 들어가 원터리공원에 있는 식물들 관찰하 내 마을 주변에도 들러볼 것이 많이 있다고 생각하게 된 계기가 되었기 때문에 기록해 남겼다.</p>	<p>평소에는 관심을 두지 않았던 우리 주변의 동물과 식물에 대해 답사 활동을 통해서 알게 되었다. 자연을 사랑하기 위해서는 자연에 대해 먼저 알아야 한다는 말이 있듯이 학생들은 우리 마을의 자연을 직접 알아봄으로써 우리 마을의 자연을 사랑하고 우리 마을을 사랑할 수 있는 훌륭한 마을 구성원으로 성장할 수 있다.</p>
<p>친구와 업무를 생각하고 계획하고 실행해낸다는 것에 재미와 만족감을 느꼈고 서로 칭찬하며 머뭇대고 열심히 공헌가를 만들 기회가 생겼던 다는게 좋았다. 때 목 돌이를 사학년이지만 다시 과거로 돌아가 같은 활동을 다시 하고, 또한 다른 의견과 생각을 내 가며 단모세 하고 싶다.</p>	<p>6학년 졸업을 앞 둔 학생들은 친구와의 추억 남기기를 매우 중요하게 생각한다. 다른 학년에서는 경험하기 힘든 마을 교육과정을 통해 이 학생은 친구들과 잊지 못할 학습 경험을 남겼다. 생활지도를 별도로 하기보다는 교과 학습에서 인성 교육으로 자연스럽게 전이될 수 있는 자연스러운 학습 경험을 제공할 수 있다.</p>

2) 마을중심교육과정 사후 심층면담 분석

본 연구 진행과정에서 특이 사항을 보인 학생들을 대상으로 심층면담을 진행하였다. <표 12>는 심층면담 대상자를 선정하게 된 이유이다.

표 12. 심층면담 대상자 선정 이유

대상자	대상자 선정 이유
전○○	평소 강한 성격 탓에 다른 친구들과 갈등 상황이 많은 편이었으며 자신의 주장을 다른 친구들에게 강요하는 경향이 많은 편인 학생이었다. 또한, 교과 학습에서의 성적이 중하 위권에 위치하여 학업에 대한 자신감이 하락해 있었으며 수업 시간에 의기소침한 경향을 보이는 경우가 종종 있었다.
이○○	지적 능력이 다른 학생들에 비해 낮은 편으로 수업 시간이나 쉬는 시간이나 다른 학생들에게 무시를 받는 상황이 많은 편인 학생이었다. 다른 학생들이 싫어하는 말이나 행동을 하지 않으며 다른 사람을 배려하는 마음이 훌륭한 학생이었다. 교우 관계를 보다 긍정적으로 변화시킬 수 있는 가능성이 많은 학생이기 때문에 심층면담 대상자로 선정하였다.
김○○	터키에서 초등학교 시절의 대부분을 보내다가 5학년 말에 본교로 전학을 온 학생이다. 터키 학교와의 다른 문화 때문에 학교에 적응하는 데에 어려움을 겪었으며 많은 학생 및 선생님들과 갈등 상황에 놓이게 되었다. 또한, 앞으로 살게 될 마을에 대한 지식이나 장소애가 거의 형성되어 있지 않은 학생이다.

심층면담 대상자로 선정된 학생들과 심층면담을 진행한 과정 중 공동체 역량과 관련이 있거나 의미가 있는 부분을 발췌하였다.

교 사: ○○이는 마을에 대해 공부하면서 어떤 기억이 제일 좋았어?

전○○: 저는 친구들과 시장을 돌아다니면서 시장에서 일하시는 어른들과 인터뷰를 하던 경험이 가장 기억에 남아요.

교 사: 왜 그 경험이 가장 기억에 남아?

전○○: 평소 교실에서 제가 적극적으로 나서면 다른 친구들이 저를 좋게 봐주지 않았는데 인터뷰할 때에는 다른 친구들이 어려워할 때 제가 적극적으로 나서니까 친구들이 저를 좋아해줬어요.



교 사: 그럼 그 이후에 교실에서 친구들과의 관계가 변화한 점이 있어?

전○○: 친구들이 저의 장점을 좋아해줘서 공부시간에도 보다 적극적으로 참여하고 저도 친구들의 이야기를 더 듣게 되었어요.

학생들마다 타고나는 성향이 다르지만 기존의 교실 수업에서는 집중을 잘하고 차분한 학생들을 선호하는 경향이 있었다. 이 학생은 자신의 장점인 적극적인 대인 관계를 답사 활동에 적용하면서 교우 관계에서 자신감을 얻었으며 학업에서도 자신감을 얻어 보다 효과적인 의사소통을 하게 되고 다른 사람을 공감하고 배려할 수 있는 경험을 하게 되었다.

교 사: ○○는 선생님이랑 마을에 대해 공부하면서 가장 힘들었던 점이 어떤 것이었어?

이○○: 보고서를 쓸 때, 친구들이 저보고 이것도 못하냐고 말할 때 힘들었어요.

교 사: 친구들이 그런 말을 할 때, ○○는 어떻게 반응을 했어?

이○○: 그런 적이 많아서 특별한 반응을 하지 않고 가만히 있었어요.

교 사: 그럼 선생님이랑 마을에 대해 공부하면서 가장 좋았던 점은 어떤 것이었어?

이○○: 강동 아트센터에 가서 향수도 만들고 VR체험도 하면서 친구들과 함께 돌아다녔던 게 가장 기억에 남아요.

교 사: 다른 활동들이랑 어떤 점이 달라서 기억에 더 남을까?

이○○: 이걸 공부를 하는 게 아니라 노는 기분이 들어서 더 열심히 했고 친구들도 제가 열심히 하니까 함께 했어요. 평소에 학교 밖에서 친구들이랑 걸어 다닌 적이 별로 없는데 이렇게 같이 돌아다니니까 너무 재미있었어요.

이 학생은 특수한 상황에 놓인 학생임에도 불구하고 다른 학생들이 이러한 상황을 알지 못하는 경우에 놓여있었다. 서로에 대한 오해가 중첩되다보니 교우 관계는 더욱 부정적으로 흘러갔다. 하지만 강동혁신교육지구 행사에 다른 친구들과 함께 참여하는 경험을 통해 ○○이에 대한 다른 모습을 친구들이 알게 되어 이전보다 긍정적인 관계를 형성하게 되었다.

교 사: ○○이는 우리 마을에 이사 온지 얼마나 되었어?

김○○: 이제 1년 쯤 된 거 같아요.

교 사: 우리 마을에서 가장 기억에 남는 장소는 어디야?

김○○: 학교 옆에 있는 진달래 놀이터요!

교 사: 왜 놀이터가 가장 기억에 남을까?

김○○: 친구들이랑 학교 끝나고 매일 1시간씩 놀고 집에 가는데 놀이기구도 많고 넓은 곳이 있어서 공놀이하기도 좋았어요.

교 사: 친구들이랑 같이 놀러가는 곳이 놀이터 말고도 또 있어?

김○○: 음...원터 근린 공원? 여기는 나무가 많고 언덕이 있어서 친구들이랑 잡기 놀이를 하면 되게 재미있어요.

교 사: ○○이는 친구들이랑 같이 노는 것을 엄청 좋아하는구나. 한국에 처음 와서 가장 힘들었던 점이 어떤거 였어?

김○○: 터키에서는 하루 종일 교실에서만 수업을 안하고 밖으로 자주 나가서 뛰어 놀았는데 한국에서는 체육 시간 말고는 교실에 있으니깐 답답했어요.

교 사: 그럼 선생님들이랑 마을에 직접 나가서 공부했던 시간들은 어땠어?

김○○: 뛰어노는 것은 아니었지만 그래도 앉아있지 않아서 좋았고 직접 눈으로 본 것을 상징물로 만들어보니까 재미있었어요.

이 학생은 외국에서 초등학교 시절을 대부분 보내서 한국 학교의 여러 가지 문화에 대해 이해하지 못하는 점이 많았다. 그래서 수업 시간에는 계속 일어나 돌아다니고 다른 학생들의 수업을 방해하는 모습을 보였다. 하지만, 학교 밖에서 이루어지는 다양한 수업에 참가하다보니



터키 학교에서의 수업과 비슷하여 기존의 수업보다 더 적극적으로 참여하는 경향을 보였다. 또한, 우리 마을에 거주한 기간이 짧아 마을에 대한 장소애가 낮은 편이었지만 마을에 대한 지식을 배우고 직접 기여하는 과정을 통해 마을에 대한 애착이 더 강화되는 것으로 보였다.

## V. 결론 및 제언

본 연구에서는 학생들의 공동체 역량을 증진시키기 위해서 마을중심교육과정을 구안 및 적용하였다. 학생들은 공동체 구성원과 심리적 유대감을 갖고 사회적 관계를 맺으려는 결속력을 갖게 되었으며, ‘우리’라는 의식과 감정, 신념을 형성하고 구성원과 소통을 하려 하는 관계성 역량이 향상되었다. 또한, 양적 검증에서는 효과적이지 않은 것으로 나타났으며 학생들의 사후 소감문과 심층 면담 등을 미루어보면 학생들은 다른 학생들과 함께하는 방법에 대해 알게 되고 함께하는 즐거움을 깨닫게 되었다. 범위를 넓히자면 학생들은 마을이라는 공동체는 다른 구성원들과 함께 노력해야 유지할 수 있으며 마을이 구성원 간의 상호의존성에 기반하고 있다는 점을 알게 되었다. 마을중심교육과정 운영으로 우리 마을이 사회적 공동체로 회복될 수 있는 기회를 마련하였고 미래 세대의 훌륭한 시민을 양성할 수 있었다.

마을중심교육과정을 운영하면서 학생들은 함께 문제를 찾고, 함께 해결하면서 상대의 감정과 입장을 고려하고 수용하려는 태도가 길러졌다. 또한, 학급, 학교, 마을 등의 공동체에서 요구하는 가치, 의식 등을 수용하고 자신에게 기대되는 역할과 책임을 다할 때 공동체가 건강해질 수 있다는 것을 실천을 통해 배우게 되었다. 학생들이 학교와 마을이 이어진 ‘삶의 배우터’에서 동료와 소통하고 협력하며 집단지성을 발휘할 수 있는 미래 인재로 성장할 수 있을 것이다.

본 연구를 진행하면서 마을중심교육과정 및 마을교육에 대한 후속 연구를 위해 다음과 같이 제언한다. 첫째, 마을 연계 교육과정 운영의 필요성에 대한 교육공동체의 공감과 참여가 여전히 부족하다. 따라서 ‘학교로 찾아가는 연수’와 같은 현장 친화적인 연수와 지속적인 홍보를 통해 마을공동체의 ‘학교와 마을이 함께 하는 교육과정’ 운영에 대한 인식을 높여야 한다. 둘째, 마을과 함께 하는 교육과정 운영은 ‘학년 단위 교육과정 재구성’의 방식으로 운영하는 것이 효과적이라는 것이 본 연구를 통해 검증되었다. 따라서 지속가능한 마을 연계 교육과정 운영을 위한 학년 교육과정 운영을 위해 학년(군)별·교과별 영역별 성취기준과 마을 자원을 매칭한 학년 교육과정 재구성 자료, 마을자원 목록 등 체계적인 자료를 제공해야 한다. 셋째, 마을 연계 교육과정 운영을 위해서는 적절한 예산 지원이 필요하다. 단위학교별로 본예산 범위 내에서 예산을 편성할 수도 있으나 현실적으로 쉽지 않다. 마을과 연계한 교육활동을 위한 예산이 교육지원청과 자치구에서 다양한 사업으로 교부되고 있으나, 일회성 프로그램 운영을 위한 예산으로 학년 단위 마을 연계 교육과정을 운영하기에는 제한이 있다. 따라서 관련 예산을 ‘마을과 함께 하는 교육과정’ 운영을 위한 예산으로 활용할 수 있는 통합적인 지원 방안이 필요하다.

## 참고문헌

- 교육부(2019), 6학년 2학기 사회 지도서, 서울: 지학사.
- 김기홍(2014), 마을의 재발견, 서울: 올림.
- 김대연·김병주(2018), 예술꽃 씨앗학교의 교육연극 프로그램이 초등학생의 공동체 역량에 미치는 영향, *교육연극학*, 10(2), 25-42.
- 김은규(2017), 마을만들기와 마을공동체미디어의 호혜성에 대한 탐색적 연구: 지역공동체 활성화를 위한 마을공동체미디어 사례 검토를 중심으로, *정치커뮤니케이션 연구*, 47, 5-45.
- 나윤경·노주희·이경은(2018), 서울시 마을 결합형 학교를 위한 제언: A구의 사례를 중심으로, *교육인류학연구*, 21(1), 1-42.
- 나중석(2013), 마을 공동체에 대한 철학적 성찰: ‘마을인문학’의 구체화를 향해, *사회와 철학*, 26, 1-32.
- 박상준(2017), 주제 중심 융합교육과정의 구성 방안: 사회과와 여러 교과 간 융합교육과정의 구성을 중심으로, *사회과교육연구*, 24(3), 1-25.
- 서울특별시교육청(2015), 2015 주요업무계획, 서울: 서울특별시교육청.
- 이상수·김은정(2017), 배려와 존중의 공동체 구축을 위한 인성교육 프로그램 개발, *학습자중심교과교육연구*, 17(6), 235-261.
- 정문성·석문주·모경환·김해경·박새롬(2012), 초등학교 문화예술교육이 예술 및 인성적 변화에 미치는 영향: 예술 꽃 씨앗학교 지원사업의 사례를 중심으로, *열린교육연구*, 20(2), 267-284.
- 한국교육과정평가원(2016), 2015 개정 교육과정 해설서.
- 한국문학평론가협회(2006), 문학비평용어사전, 서울: 국학자료원.
- McMillan, D. W.(1996), Sense of community, *Journal of Community Psychology*, 24(4), 315-325.

교신저자: 조현기, 서울교육대학교 박사과정  
gusr1727@naver.com

## 초등학생들의 사회과 개념 이해 양상 연구: 경제영역을 중심으로

문 현 진 · 이 수 룡

구영초등학교 교사 · 와석초등학교 교사

### I. 서론

사회과(social studies)의 교과 목표는 시대의 요구와 변화에 따라 달라져 왔지만 학습자 삶을 교과의 기반으로 담보하겠다는 초등 사회과의 내재적 목표는 큰 틀에서 유지되고 있다. 즉, 사회과 교육은 실제 사회와 동형구조(Isomorphic Property)일 때 적합성을 담보한다(남상

준, 2008). 따라서 사회과 교육이 학습자들의 과거-현재-미래의 삶에 본질적으로 연관될 때, 삶에 대한 힘을 발휘할 수 있으며, 교과와 내재적 가치가 빛날 수 있다.

이러한 관점에서 교육을 ‘경험의 끊임없는 재구성’ (Dewey, 1916, 이홍우 역, 1996, 89)이라 정의하고, ‘경험 안에서(within), 경험에 의해서(by), 경험을 위해서(for) 교육이 발전(Dewey, 1938, 엄태동 역, 2019, 38)한다는 Dewey의 주장은, 삶에 기반을 둔 사회과와 경험의 끊임없는 재조직화를 통해 상호 성장해 나갈 수 있다는 가능성을 뒷받침해 준다. 그리고 사회과는 학습자의 삶과 실제 사회를 연결시키는 교두보로서 사명을 교과서에 부여하여, 교과서 서술과 지면이 동형구조의 매개가 되기 위해 끊임없이 경주하고 있다.

특히 교과서의 어휘는 교과 내용을 전달하고 사고를 정교화 하는 도구로, 학습과 관련하여 뗄 수 없는 관계를 가진다(이기연, 2015). 그동안 사회과에서도 교육과정의 개념을 교과서에 구현한 어휘 분석에 관한 연구가 지속적으로 이루어져 왔다. 선행 연구를 살펴보면 초등 사회과의 각 학문 영역별 어휘에 관한 연구(지리 영역 - 김해경·고영구, 2003; 이경한·육현경, 2008, 역사 영역 - 임영태, 2012; 이연진, 2016; 일반사회 영역 - 이정우·곽한영, 2007; 김경은, 2018), 사회 교과서 어휘의 특징을 탐색한 연구(주용영·전혁진, 2008; 주용영, 2010), 국어교육의 입장에서 초·중등 역사 교과서의 언어적 특성을 분석한 연구(소지영·주세형, 2018), 초등 사회 교과서의 어휘 다양도와 학습 용어의 양을 조사한 연구(이미미, 2016), 초등 교과서의 어휘 순화에 관한 연구(이관규 외, 2019), 초등 교과서의 어휘를 등급별로 분석한 연구(이가연, 2015) 등이 있다.

즉, 사회과에서는 학습자에게 개념을 잘 이해시키기 위해 어떤 어휘를 어떻게 설명한 것인가에 관한 것과 교과서의 어휘를 얼마나 이해하고 있는가에 대한 연구가 선행되어왔다. 그 이유는 사회과에서 개별 단어 하나하나가 ‘개념’ 이기도 하고, 학습할 ‘내용’ 이기도 하므로 어휘의 이해가 곧 개념이 이해로 간주되는 속성에서 기인한다. 즉 사회과의 교과 어휘는 개념어와 한자어가 상대적으로 많은 편이라 교과서 어휘에 대한 이해하는 것이 사회과 학습에 있어 필수적인 과정(주용영 외, 2009)이라 할 수 있다.

그러나 사회과 개념 이해를 위해 표준화된 교과서의 어휘, 지문 구성 자체를 연구하거나, 평균적인 학습자들의 이해 수준을 파악하는 것도 중요하지만, 일상을 살아가는 학습자가 그들의 삶의 경험과 사회과 학습이 상호 연관되어 교호되는 장면에 대한 실증적 연구도 진지하게 다루어져야 한다. 다시 말해 사회과에서 가르치고자 하는 개념을 사전적 의미로 학습된 이해의 정도가 아닌, 삶의 끊임없는 교호작용 속에서 그 개념들이 어떻게 형성되는가를 살피는 질적 연구가 필요하다고 할 수 있다.

학습자들은 이러한 사회과의 개념을 수업을 통해 인지적으로 습득하기도 하지만, 자신의 삶의 경험에 비추어 개념이 재구성되기도 한다. 개념 이해에 대한 최종적인 결과는 학습자의 삶 속에서 다음 경험을 통해 또 다시 행동에 영향을 미친다. 교과의 측면에서 개념을 설명하는 공식적인 언어는 교과서의 어휘와 지문이다. 그러나 어휘와 지문들은 전달되는 과정에서 학습자들의 선행경험에 작용해 각각이 다른 개념몽치를 형성하게 된다. 이러한 관점에서 인간의 언어 사용이 환경과 어떻게 관계를 맺고 있는지에 대한 문제를 탐구하는(Fill, 1993; 박육현 역, 1999, 15-16) ‘생태언어학 (ecolinguistics)’ 은 사회과의 개념에 대한 학습자들의 표현이 그들의 삶의 맥락과 어떻게 결합되는가를 이해할 수 있는 분석 준거를 제공해 줄 수 있다.

따라서 본 연구의 목적은 ‘교육용어’를 학생들이 학습해야 할 개념이 교과서에 표현된 어휘, ‘학습용어’를 학습자의 생활세계가 반영되어 그들이 학습할 수 있는 개념이해의 표현 어휘로 규정하고, 이들의 차이를 듀이의 경험주의 이론에 근거해 밝히고, 교육용어와 학습용어의 관계를 생태언어학적 분석을 통해 실증적으로 탐색하는 것이다. 특히 초등 사회과를 구성하고 있는 내용 영역 중 학생들의 실제 경험과 가장 관련 있는 영역은 경제에 관한 것으로, 학습자의 삶 속의 경제 활동 경험이 사회과 수업과 결합되었을 때의 양상을 경험-어휘-개념의 관계성의 측면에서 살펴보고자 한다. 이에 본 연구에서는 초등학교생들의 일상 경험이 사회과 경제 영역의 개념 이해와 어떤 관련이 있는지 듀이의 경험이론과 생태언어학적 접근을 통해 분석하고자 한다.

## II. 경험-어휘-개념-사회과를 둘러싼 생태적 개념 분석 준거

### 1. 경험의 유형과 속성

학습자들과 사회과가 만나는 연속적이고 상호적인 경험의 유형은 어떻게 구분할 수 있을까? 먼저 경험이 아닌 것들에게 대해, 단순한 활동(mere activity)을 경험이라 하지 않았으며 행위가 의식적으로 인지될 때를 경험이라 하였다((Dewey, 1916, 이홍우 역, 1996, 152). 한 아이가 불 속에 손가락을 집어넣는 경우, 그 행위 자체만으로 경험이 되는 것이 아니라, 동작의 결과로써 고통과 연결될 때 경험이 되는 것이다. 화상을 입는다는 것이 어떤 행위를 결과로 지각되지 않는다면 단순한 물리적 변화에 불과하다(Dewey, 1916, 이홍우 역, 1996, 163). 따라서 경험은 의미를 포착하는 사고를 통해서 의미를 가진다.

‘경험에 의한 성장’이 곧 교육이라는 Dewey에게 있어 경험 사유의 핵심은 유기체적 관점이라 할 수 있다. 유기체가 그물처럼 얽혀 영향을 주고받으며 스스로를 유지하는 것과 같이 인간도 사회적 환경과 교호하며 日新又日新 하는 존재이다(Dewey, 1929, 7). 그러므로 생물학적 관점에서 유기체의 경험은 주체와 객체의 분리된 개념이 아니라 분절되지 않은 연속적이며 상호작용에 기반을 둔 경험이다. 경험의 연속인 사람의 일생에서 학령기의 학습자들은 교육기관 - 개인의 생활 속에서 다양한 경험을 하며 성장하는데, 학교와 사회가 분리되어 있지 않지만 사실 맥락적으로 온전히 일치한 경험의 세계를 구축하고 있지도 않다. 즉, 학습자들이 삶 속에서 만나는 경험과 학교에서 만나는 경험의 유형은 그 성격이 조금씩 다르다. 학습자들이 사회과를 둘러싸고 만나는 다양한 경험을 살피기 위해 김병길·송도선(1995)의 논의에 따라 Dewey의 경험이론을 경험내용과 대상의 측면에서 1차적 경험과 2차적 경험으로, 경험의 방법적 측면에서 직접 경험과 간접 경험으로, 질적 측면에서 교육적 경험과 비교육적 경험으로 구분하여 고찰하였다.

먼저 대상을 경험함에 있어 ‘오관의 사용 유무’에 따라 1차적 경험과 2차적 경험으로 나누었다. 1차적 경험은 우리의 일상생활에서 마주치는 소재들이 우리의 감각기관을 통해 직접 지각되는, 예컨대 돌, 식물, 동물, 질병, 건강, 온도, 전기 등과 같이 일상 속에서 보고, 듣고,

느낄 수 있는 소박한 경험이자 지각으로 정돈되지 않은 실생활의 생생한 경험이라 할 수 있다. 2차적 경험은 1차적 경험내용을 소재로 관념이나 판단 등 내적 경험을 말하는 것으로 Dewey(1929, 4)는 이것을 ‘반성적 경험(reflective experience)’라고 하였다. 그러나 Dewey는 2차적 경험 자체에 매달리는 것을 경계하였으며, 1차적 경험에서 시작하여 반성을 통해 2차적 경험을 거치면서 그 의미를 확장시키고, 그것이 다시 감각적인 1차적 경험에 의해 검증되는 종합적 순환과정을 거쳐야 참될 수 있다고 하였다.

경험의 방법적 측면은 직접 경험과 간접경험으로 구분할 수 있다. 직접경험이란 자신이 생생하게 참여하여 얻는 경험으로서 ‘매개되지 않는 경험’을 뜻하고, 간접경험이란 기호, 상징 등을 통해서 얻는 경험으로서 ‘매개된 경험’을 의미하는 것이다. 따라서 인간은 생활 속에서 직접적으로 사물이나 상황에 대면함으로써 느끼는 실감, 직감 등의 생생한 느낌의 직접 경험과 어휘, 지문, 기호 등 상징매체에 의해 매개된 간접경험의 세계에 살고 있다. Dewey(1916, 이홍우 역, 1996, 271-272)는 직접경험은 그 범위가 대단히 제한되어 있으나, 간접경험의 경우 언어라는 매체를 통해 무한한 확장가능성을 가진 바, 우리 경험의 상당부분은 간접경험으로 이루어져 있다고 하였다. 그러나 학교교육에서 ‘문자교육을 통한 세계의 확장’이라는 간접경험의 효과에 매료되어 직접경험이 가지는 따스하고 친밀한 성질, 실감나고 직감적인 생생한 경험의 세계를 경시해서는 안 된다(Dewey, 1916, 이홍우 역, 1996, 271-272).

마지막으로 연속의 원리와 상호작용의 원리에 의해 교육적 경험과 비교육적 경험으로 구분된다. 교육이란 경험을 통해서만 가능한 것이지만 모든 참된 교육이 경험을 통해서 일어난다는 신념은 모든 경험이 참으로, 동일하게 교육적이라는 것을 의미하지 않는다(Dewey, 1938, 엄태동 역, 2019, 25). Dewey는 이러한 경험이 연속성과 상호작용의 속성을 가지고 있다고 하였다. 경험의 연속성은 시간의 차원에서 단절됨이 없이 경험이 연속적으로 이어진다는 것을 뜻한다. 즉, 홀로 존재하다가 소멸되는 경험은 없으며 모든 경험은 자신의 바람이나 의사와는 관계없이 후속하는 경험 속에 존속하며(Dewey, 1938, 엄태동 역, 2019, 27), 모든 경험은 앞에서 이루어진 경험에서 무엇인가를 받아 가지는 동시에 뒤따르는 경험의 질을 어떤 방식으로든지 변형시킨다(Dewey, 1938, 엄태동 역, 2019, 35). 따라서 생명이 지속되는 한 긍정, 부정, 진보, 후퇴, 자의, 타의, 습관, 일시적의 방향으로 계속적으로 변형되어가는 경험의 시간을 보내는 존재가 인간이다. 특히 인간은 과거의 경험을 보존하는 것 때문에 하등 동물과 다르며, 각각의 일들이 전에 있던 일의 반향과 회고로 가득한 세계, 즉 개별적 사건이 다른 일을 상기시켜 주는 역할을 하는 세계에 살아간다(Dewey, 1920, 송도선, 1998에서 재인용).

그러나 모든 경험이 어느 정도 연속성을 가지고 있다는 ‘습관’의 측면에서 볼 때 단순히 연속의 성질을 가졌다는 것만으로 ‘경험에 의한 성장’을 도모할 수 없다. 예를 들어 능숙해진 편법으로 ‘꾼’이 되어 경제적 이익을 취한 사람을 두고 경험에 의해 성장하는 사람이라 하지 않는다. 물론 Dewey는 이러한 경우도 ‘성장’이라 했지만, ‘교육적 경험’으로 볼 수 있는 경험은 인간의 지속적인 성장에 기여해야 한다고 보았다(Dewey, 1938, 엄태동 역, 2019, 19) 즉, 교육적 성장이란 신체적인 면뿐만 아니라, 지적인 면과 도덕적인 면을 포함하여 정서적인 면화 사회적인 측면 등 인간의 총체적인 부분을 포함해야 한다. 만일 특정한 영역에서 성취한 성장이 다른 영역의 성장을 방해하거나 마비시키는 결과를 낳는다면 그것은 결코 교육적 성장이라 부를 수 없는 것이다(이돈희, 1994, 4-5). 따라서 연속의 원리는 경험이 멈추어

있지 않고 선행이 후행에 질적, 양적으로 변한다는 것을 의미하며, 그것이 교육적이기 위해서는 시민의 선량함이 고려되어야 한다.

경험이 상호작용의 속성을 가졌다는 것은 유기체와 환경이 주고받는 작용을 통해 경험이 생성된다는 것으로 (Dewey, 1938, 엄태동 역, 2019, 43)는 “언제나 개인과 그 당시 환경을 구성하는 요소들 사이에 일어나는 거래 작용으로” 경험이 성립된다 하였다. 즉, 우리가 어떤 것을 경험할 때 그 대상에 대해 분명히 무엇인가를 행함으로써 어떤 조작을 가하게 되고, 반대로 그것이 우리에게 어떠한 영향을 끼침으로써 그 결과를 겪게 된다는 것이다. 단순히 해보는 활동도 어떤 변화를 겪긴 하지만, 그 변화는 그것으로부터 되돌아오는 결과와 관련되지 않으면 무의미한 생리적 변화일 뿐이지 경험이 되지 못한다(송도선, 1998).

따라서 경험의 가치가 능동과 수동 사이의 상호작용이 어떻게 연결되는지에 따라 달라진다. ‘상호작용’이라는 말은 경험의 두 요소인 객관적인 요소와 내적인 요소 중 어느 하나를 강조 하는 것이 아닌, 양자 모두에게 동일한 중요성을 부여하는 것을 의미(Dewey, 1938, 엄태동 역, 2019, 24)한다. 교육의 측면에서 볼 때 교사, 교과, 학습 주제와 같은 객관적인 요소와 학생들의 흥미나 필요, 욕구 등과 같은 학습자의 내적 상태의 상호작용으로 어떠한 상황이 만들어지고, 능동과 수동의 수체가 어디에 있는가에 따라 성장을 도모하는 경험의 가치가 달라진다. 논의를 종합하면 경험의 종적인 면인 ‘연속성’ 과 횡적인 면인 ‘상호작용’ 원리는 개념적으로 분리해 볼 수 있지만 실제로 하나로 묶여있으면서 교육적 가치를 판단하기 위해 두 가지 원리를 종합적으로 고려해야 한다(Dewey, 1938, 엄태동 역, 2019, 25-26).

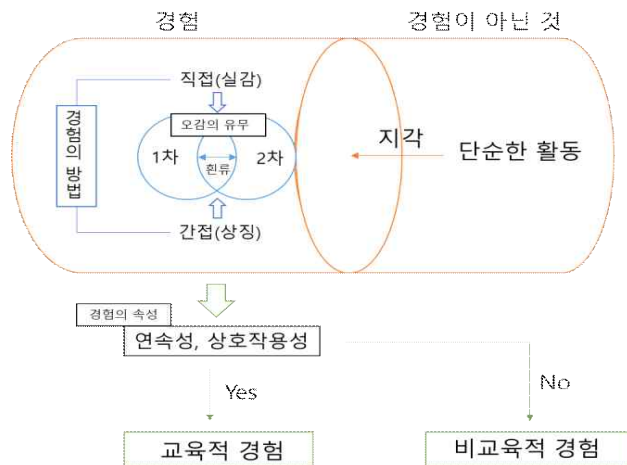


그림 1. Dewey의 경험의 구조와 속성

## 2. 생태언어학 : 창발과 행동유도성

본 논의는 ‘초등학생들의 사회과 개념이해 양상’에 관한 것으로 ‘개념’이라는 추상적 실체가 학습자의 경험과 만나 어떻게 이해되는지를 살펴보는 것을 목적으로 한다. 1절에서 살

해보았듯이 사회과와 학습자는 개념을 표현한 상징적 어휘가 담긴 교과서를 통해 상호작용하며, 교과서는 하나의 상징체계이자 기호로서 학습을 위한 간접 경험의 상호작용체이다. 교과서가 수동의 주체인지 능동의 주체인지, 학습자의 1차적 경험을 2차적 경험과 어떻게 매개하는지, 교육적 경험을 위한 연속성과 상호작용성을 가졌는지 알아보기 위해서는 상징체계로써 개념 어휘와 학습자가 이해하여 발화된 어휘와의 관계에 대해 살펴볼 어휘 중심의 증거가 필요하다.

생태언어학은 언어 사용과 언어가 사용되는 세계 사이의 관계를 연구한다. 이 세계는 물리적이며 사회적인 세계다. 심지어 개인적인 세계일 수도 있고 상상의 세계일 수도 있다(Lier, 2004, 96). 언어 행위를 해석하는데 단순히 단어나 문장 유형의 내부 중심으로만 한정할 수 없으며, 물리적·사회적 속성에 대한 암시뿐만 아니라, 언어적·비언어적 기호들이 서로 복잡한 방식으로 상호작용하면서 의미가 해석되어야 한다는 이론이다(Lier, 1995; Lier, 2004에서 재인용). 이러한 관계망의 측면에서 생태언어학은 언어와 물리적 환경, 사회문화적 환경, 둘 또는 그 이상의 언어들 간의 관계성, 학습자와 학습 환경과의 관계성 등에 대해 연구하는 학문이라 할 수 있다.

Lier(2004, 109)는 학습이 기본적으로 ‘머리에 무언가를 넣는 것’이라는 문제에 대해 지적하며 특히 언어의 경우 교육과정에서 선택되고 배열되고 전달되는 언어의 조각들을 내면화하는 것에 불과하다고 보았다. 그러나 생태학적 관점은 언어발달-처음과 그 이후-은 인간의 사건들 중 의미 있는 참여의 결과로 일어난다. 사회문화적으로 체계화된 행동에서 행동유도성은 더 나아간 행동을 위한 자원으로 유용하다. 행동유도성은 언어 ‘입력’의 부분이 아니며, 환경 속에서 학습자와 요소들 사이에서의 관계이다. 학습자들은 물리적·사회적·상징적 자료들에서 정보를 얻고 이를 활용하여 행동을 풍부하게 한다. 따라서 학습자들은 언어의 사회적·문화적 관습에 따라 다양한 목적으로 언어를 사용하는 주체가 된다(Lier, 2004, 109-110).

사실 생태언어학은 모국어 혹은 제2언어 학습자들에게 언어교육의 방안으로 전개된 논의이다. 그러나 언어학습 자체가 하나의 기호체계를 학습하는 것이듯, 사회과에서 어휘 역시 학습자들에게 하나의 기호체계를 학습하는 것과 유사하다. 언어 학습자에게 필요한 것은 학습자 시각에서 ‘학습될’ 언어이듯, 사회과 학습자에게 필요한 것은 학습자 시각에서 ‘학습될’ 어휘이다. 생태학적 관점에서는 학습자의 입장에서 본 언어의 특성을 첫째, 언어는 학습자의 주변을 복잡하고 다양한 모습을 품을 채로 둘러싸고 있으며 둘째, 언어는 물리적이고 사회적인 세계에 포함되어 있고 다른 의미 구성 체계의 일부이며 셋째, 언어 학습과 언어 사용은 서로 분리될 수 없으며 이들은 모두 활동과 상호작용의 요소라 보았다(Lier, 2004, 114). 그리고 언어행위의 효과로써 개인과 물리적·사회적·상징적 세계에 뿌리한 행동유도성과 복합적 언어능력의 발달을 특징지어 주는 창발이 나타난다(Lier, 2004, 157). ‘언어’를 ‘사회과 학습과 관련된 능동과 수동의 어휘’로 대치한다면 사회과 학습은 언어 행위의 효과로써 경험 - 어휘 - 개념 사이에서 창발과 행동유도성이 관찰될 수 있을 것이다.

생태언어학에서 창발이란 첫째, 언어적 자원을 조합한 후 맥락을 활용하여 의미를 전달하는 것이라 할 수 있다. 즉, ‘말하려는 무엇’에 대한 맥락적 의미와 그들에 관여하여 더 나아간 행동(사회적 상호작용에 기인한 언적 행동을 포함하여)을 자극하는 다양한 가능성을 지닌 자원을 ‘기호자원(semiotic resources)’라고 하고, 풍부한 기호자원은 언어의 창발을 촉진한다



(Lier, 2004, 160). 또한 창발은 비환원적 변화를 전제하는데 이는 낮은 수준의 현상에서 높은 수준의 현상으로 지각에서 사고로, 지시에서 언어 등으로의 이행을 의미한다. 비환원성은 낮은 수준의 요소들(사물, 행동, 기술)이 높은 수준의 요소를 설명할 수 없기에 질적으로 다르지만, 동시에 높은 수준은 명백히 낮은 수준의 요소로부터 파생되거나 세워지는 방식으로 이행된다는 것을 의미한다(Lier, 2004, 164).

둘째, 언어는 원심력과 구심력의 두 가지 힘에 의해 창발된다. Bakhtin(1981, Lier, 2004에서 재인용)은 언어에는 두 가지의 필연적인 장력이 존재한다고 하였다. 이들은 각각 창조성, 다양성, 다면성, 개방성을 표현하는 원심력(바깥을 향하는 힘)과 동질성, 표준성, 그리고 형태의 의미와 규범적 조절을 의미하는 구심력(안으로 향하는 힘)을 뜻한다. 학교 교육의 상황에서 학교에서 사용하는 구심력에 의한 언어와 학교 밖에서 사용하는 충실함, 친밀함, 이해 가능함의 원심력의 두 가지 방언의 사용자가 학생이다. 그러므로 언어는 내적인 과정뿐만 아니라 외적인 영향과 사회적 과정에서도 나타나기에 고정되어 있지 않고 ‘창발적’이며, 정적이기라기보다 ‘유동적’이라 할 수 있다(Lier, 2004, 168).

생태언어학에서는 언어가 행동유도성을 가지고 있다고 보았다. 행동유도성은 동물과 그들이 처한 환경이 맺을 수 있는 관계의 가능성(Neisser, 1987, Lier, 2004에서 재인용)으로 ‘환경이 동물에게 공급하는 것, 좋은 나쁜 것 제공되거나 비치되는 것(Gibson, 1979, Lier, 2004에서 재인용)을 뜻한다. 언어의 측면에서 볼 때 비록 의미를 인지하지 못하는 언어라도 맥락과 함께 지각되어 이해 될 때 행동으로 이어진다는 강력한 힘이라 할 수 있다. 예를 들어 프랑스어 화자가 “asseyez-vous(앉으세요)” 라고 말하며 의자를 손으로 가리키고 있을 때 의자는 그 자체로서 일상적 행동유도성을 제공했고, 프랑스어를 모르는 사람은 맥락 속에서 언어의 의미를 지각하게 된다. 즉 ‘ 단어 ‘와 ’ 제스처 ‘에 의해 행동이 유도된 것이다. 따라서 행동유도성은 언어 사용 가능성의 관계라 할 수 있으며 언어적 행동유도성은 더 나은 언어적 행동의 가능성을 만드는 데 작동하는 기제라 할 수 있다(Lier, 2004, 186).

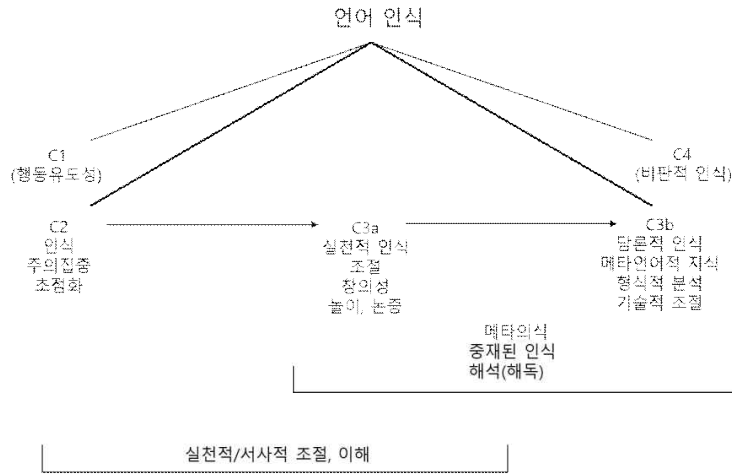


그림 2. 인간의 언어 인식의 종류

출처: Lier(2004, 193)

이러한 관계적 특성은 학습의 상황에서도 관찰되는데 행동유도성은 학습자와 환경 안의 대상 간 ‘어울림’을 제공하는 관계로 지각과 활동을 촉진시켜 차별화된 지각, 고차적 활동, 더 나아가 행동유도성과 기호를 발생시킨다. 그림 2는 인간 삶의 깊이에 따른 언어의 ‘지각적 경험’의 종류(언어인식)를 나타내고 있다. C1의 행동유도성은 유기체와 환경에서의 재료들 사이의 직접적 관계성의 연결과 인식이다. 이들은 중재가 필요 없이 소통되며 의미 발생의 일부가 된다. C2는 주의집중을 위한 의도적 행동을 의미하며 현재 사용하는 언어가 아닌 특정 언어를 사용하였음을 자각할 때 새로운 학습이 이루어짐을 뜻한다. 세 번째 단계에서는 실천적 인식과 동적인 조절 능력이 더해진다. 언어적 표현의 조작이 실행되는 대 학교 교육의 결과로서 언어적 부호의 조작과 구조와 기능이 분리된 분석이 시행된다. C4는 비판적 관점으로 언어의 사회적·정치적 측면에 대한 것으로 구체적으로 권력의 사용과 남용, 공공 의견의 생산, 기만과 도덕적 행동에 관한 것이다. 학습은 이들 모두의 단계와 종류의 전반에서 이루어지고, 학습 환경은 반드시 다양한 활동을 통해 그것들이 모두 전개될 수 있는 복합적인 기회를 제공해야 한다(Lier, 2004, 199).

### 3. 개념의 순환적 분석들

사회과 교과서의 어휘는 교육과정 개발자들에 의해 선별된 개념을 담고 있다. 학습자의 개념이 교과와 환경의 만남이라는 경험을 통해 형성된다고 할 때, 교과서의 어휘는 같은 뜻으로 가졌더라도 표현형이 다르거나 해석이 다를 수 있다. 즉, 다양한 경험들의 결합이 학습자의 ‘언어인식’을 창발하고 행동을 유도한다. 혹은 결핍된 경험이 ‘언어인식’을 제한할 수도 있다. 이러한 사회과 학습자의 경험 - 어휘 - 개념의 관계를 살펴보기 위해 사회과의 개념을 교과서에 표현한 언어를 ‘교육용어’, 학습자들이 이해하고 발화, 재창조한 언어를 ‘학습용어’

어'로 정의하고, 학습자-학습환경에서의 관계망을 중심으로 다음과 같은 개념의 순환적 분석 틀을 구안하고자 한다.

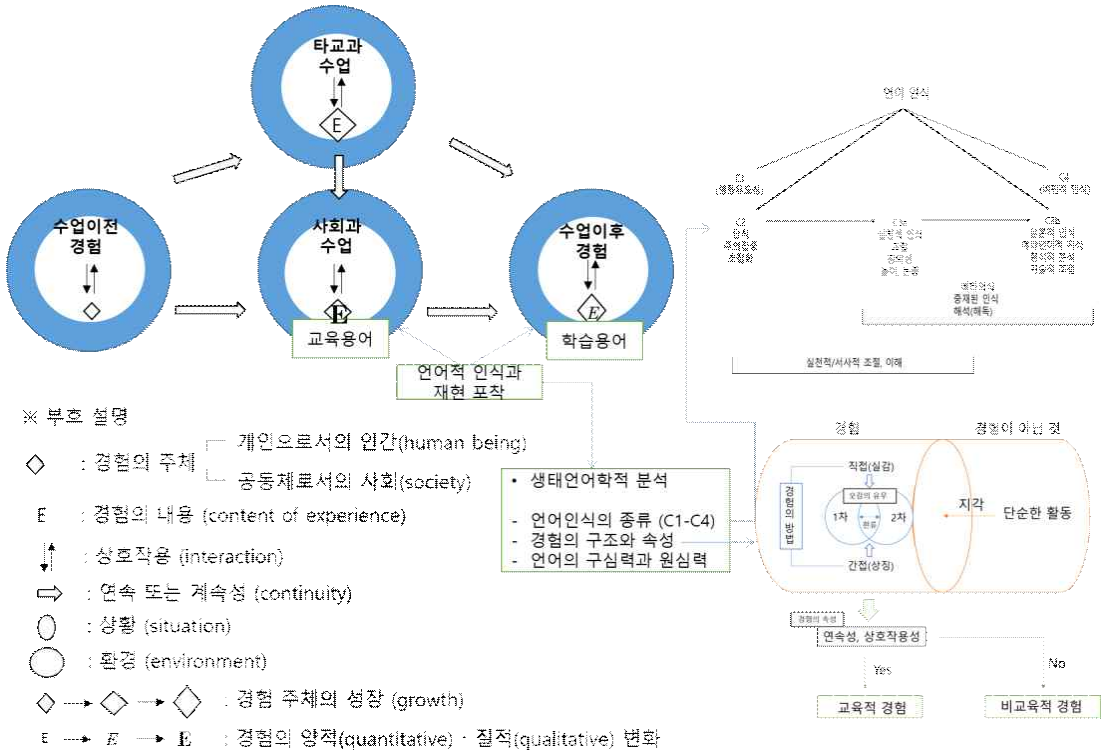


그림 3. 학습자의 사회과 개념 이해의 언어적 분석 틀

출처: 송도선(1998, 198)에서 '경험의 구조' 부분 인용하여 재구성

### III. 초등학생들의 사회과 개념 이해양상 분석

본격적인 연구의 실행 전에 연구의 실행 가능성을 확보하기 위해 2015 초등사회 교사용 지도서에 제시되어있는 경제영역 주요 개념을 사전분석하였다. 사전분석을 위해 선택된 용어는 4학년 2학기 2단원 '필요한 것의 생산과 교환'에 제시된 '자원의 희소성', '생산 활동', '시장', '소비', '지역 간의 교류와 협력'의 5가지로 선정하였다. 초등학생들의 사회과 개념 이해양상 사전분석을 위해 개념을 학습한 경기도 ○○초등학교 4학년 학생 30명을 선정하고 조사하였다. 조사방법은 제시된 용어를 설명할 수 있는 5가지 단어를 연상하여 쓸 수 있게 질문지를 구성하였으며, 왜 그런 단어가 연상되었는지 이유를 알기 위해 4-5명의 집단면담을 실시하였다. 사전 분석한 결과는 다음과 같다.

## 1. 타 교과교육 학습개념을 통한 이해



그림 4. ‘자원의 희소성’ 개념의 ‘교육용어’와 ‘학습용어(워드클라우드)’의 비교

자원의 희소성은 경제활동을 하는 데 필요한 자원이 사람들의 욕구를 충족할 정도로 많지 않고 그 양이 정해져 있는 것을 말한다(교육부, 2019, 143). 초등학교 4학년 학생들은 자원의 희소성을 ‘자원’과 ‘희귀’의 용어로 설명하고 있는 것으로 나타났다. 이것은 경제활동에 있어서 자원이 필요하다는 것은 이해하고 있으나 자원이 드물고 귀하다는 의미의 희귀로 자원이 한정되었다는 것에 초점을 맞춰서 잘못 이해하고 있다. 이렇게 추론할 수 있는 이유는 자원의 예를 희귀하지 않은 자원인 ‘지구’, ‘태양’, ‘공기’ 등으로 설명하고 있기 때문이다. 그리고 이것은 경제활동에 필요한 자원에 대한 개념이해라기보다는 과학교육에서 학습한 용어를 간접적으로 사용하여 자원을 사람이 생존하는데 필요한 것으로 이해하는 것이다. 자원의 희소성에는 인간의 무한한 욕망이 전제되어 있다는 점에서 학생들이 제시한 ‘동물’, ‘식물’ 등은 사람이 생존에 필요한 음식과 옷을 만들기 위한 매개체로서 자원을 이해하고 있는 것이며, ‘석탄’, ‘석유’, ‘교류’는 사람의 편안한 생활에 필요한 자원으로 이해하는 것이다. 이것은 학생들이 직접 경험할 수 없고 여러 교과교육을 통해 학습하였던 간접적인 경험을 통해서 개념을 이해하고 있는 것으로 볼 수 있다. 그리고 자원은 사람이 살아가는 데 꼭 필요하지만 희귀하기 때문에 우리가 낭비하지 않고 절약하며 다른 나라와 나누어야 한다는 도덕적인 교육의 영향을 받고 있는 것으로 예상할 수 있다. 즉 자원의 희소성은 사회과교육에서 추상적인 개념으로 사회과교육의 학습내용으로 이해하기보다는 다른 교과교육의 학습내용의 간접적인 경험을 바탕으로 이해하고 있는 것으로 오개념이 형성되고 있다고 판단할 수 있다.

## 2. 학생들의 경험과 교과교육 학습내용의 부조화



그림 5. ‘생산 활동’ 개념의 ‘교육용어’와 ‘학습용어(워드클라우드)’의 비교

생산 활동은 사람들이 생활하는 데 필요한 재화나 서비스를 생산하는 것이다(교육부, 2019, 143). 학생들은 생산 활동의 주체인 ‘사람’과 자연에서 얻는 활동의 주체인 ‘농부’를 생산 활동을 이해하는 단어로 가장 많이 연상하였다. 학생들에게 농사는 사람들이 살아가는데 필요한 쌀을 만들어 내는 활동이며, 실과교육을 통해서 직·간접적으로 식물을 키웠던 경험이 있으므로 생산 활동을 이해하는데 중요한 단어가 된 것이다. 그리고 학생들은 우리에게 필요한 물건을 만들기 위해서는 ‘자원’이 필요하고 이것은 ‘바다’, ‘태양’에서 얻을 수 있으며 이렇게 얻은 자원은 기계를 통해 공장에서 만드는 것을 생산 활동으로 이해하고 있다. 또한 물건을 만드는 데 필요하지만 보이지 않는 것인 ‘교류’, ‘활동’의 단어를 사용하여 생산 활동으로 이해하는 것으로 나타났다. 하지만 학생들은 자원은 한정적이지만 물건은 ‘무제한’으로 만들 수 있다고 생각하고 있는 것으로 보아 생산 활동이 자원을 통해 이뤄지는 것이라고 이해한다고 볼 수 없다. 이것은 학생들이 직접적인 경험을 통해 개념이 이해되지 않거나 교과교육을 통한 학습내용이 적절한 사례로 상호작용하지 않는다면 오개념이 발생할 가능성이 있다는 것을 보여준다. 반면 학생들은 생산 활동을 통해 만들어진 물건을 ‘고민’하여 ‘선택’하고 만들어진 물건을 구입할 수 있다는 생산 활동에 ‘감사’하는 가치를 포함하였다. 이것은 ‘소비’의 개념을 포함하여 생산 활동의 개념을 잘못 이해하고 있는 것으로 볼 수 있다.

### 3. 직접적인 경험을 통한 개념이해



그림 6. ‘시장’ 개념의 ‘교육용어’와 ‘학습용어(워드클라우드)’의 비교

시장은 자유 경쟁 원칙에 따라 공급자와 수요자가 자유롭게 의사 표현을 하며 가격을 조정하여 거래를 형성하는 것이다(교육부, 2019, 143). 학생들이 시장의 개념을 이해하고 있는 단어는 ‘생선’, ‘사람’, ‘음식’, ‘과일’, ‘할머니’ 등은 학생들의 직접적인 경험을 통한 이해양상이다. 특히 ‘생선’은 모든 학생이 시장을 설명하는 단어로 나타났는데, 이것은 시장의 경험에서 생선의 비린내가 가장 인상 깊었기 때문이었다. 그리고 ‘생선’과 ‘과일’은 교과서나 일반 서적에 대표적으로 나타난 시장의 이미지였기 때문이었다. 시장에 가면 ‘사람’이 많고, 그 중 ‘할머니’들이 많았고, ‘시장’에서 학생들이 좋아하는 ‘떡볶이’, ‘호떡’, ‘닭꼬치’, ‘옥수수’ 등을 먹을 수 있었기 때문에 시장을 설명하는 단어로 연상하였다. 학생들은 시장에서 일어나는 활동들도 기억하고 있었는데, 이것은 ‘트럭’, ‘자전거’, ‘거래’, ‘운반’ 등으로 나타났다. 이렇듯 학생들은 자신들의 직접적인 경험과 간접적인 경험을 통해 시장의 개념을 이해하고 있는 것으로 볼 수 있다. 학생들이 시장을 이해하는 단어 중 ‘생산’과 ‘소비’는 거래를 한다는 의미로 시장의 개념을 이해한다고 볼 수 있지만, 위의 생산 활동에서 개념 이해양상에 따르면 생산을 물건을 파는 서비스로 이해하고 있다고 보기는 어렵다.

#### 4. 직접적인 경험과 경험의 부조화로 인한 개념이해





그림 7. ‘소비’ 개념의 ‘교육용어’와 ‘학습용어(워드클라우드)’의 비교

소비는 필요한 물건을 구입하고자 쓰는 것이다(교육부, 2019, 143). 학생들은 ‘물건’과 ‘음식’을 사거나 먹는 것을 소비의 개념을 설명할 수 있고, 이의 주체를 ‘소비자’와 ‘사람’의 단어로 이해하고 있었다. 그리고 ‘합리적인’, ‘불합리적인’, ‘낭비’를 제시하고 있는 것은 소비의 모습에 대한 형태를 다양하게 이해하는 것이다. 또한 학생들의 직접적인 경험인 ‘마트’와 ‘택배’, 그리고 ‘교통수단’의 단어로 소비를 이해하고 있다. 학생들은 소비의 개념과 관련된 ‘시간’, ‘카드’, ‘생산’, ‘경제’를 나타내기도 하였다. 반면 학생들의 직접적인 경험으로 이해하였던 소비의 장소인 시장은 소비의 개념을 이해하는데 나타나지 않았다. 학생들의 직접적인 경험으로 시장의 개념을 설명하기 위해서는 소비의 개념을 제시하였지만, 소비의 개념을 설명하기 위해서는 시장의 개념이 등장하지 않았다는 것은 시장은 소비의 경험이라기보다는 생산의 경험으로 잘못 이해하고 있는 것이라 볼 수 있다.

### 5. 유사한 개념이 같은 맥락에서 혼용



그림 8. ‘지역 간의 교류’ 개념의 ‘교육용어’와 ‘학습용어(워드클라우드)’의 비교

지역 간의 교류와 협력은 지역마다 각자의 생존과 이익을 위해 이해관계가 같은 지역끼리 결속해 공동의 목표를 추구하고 협력 관계를 맺는 현상이다(교육부, 2019: 179). 학생들은 교

류의 개념을 ‘물건’을 서로 주고받는 ‘교환’으로 이해하고 있었다. 이것은 여러 분야에서 이룩된 문화나 사상 따위의 성과나 경험 등을 나라, 지역, 개인 간에 서로 주고받는 교류의 정의(교육부, 2019: 179) 중 경제적 영역으로 한정하여 잘못 이해하는 것이다. 이것은 2015 사회과 교육과정에서 주로 경제적인 교류로 학습 내용을 제시하고 있는 것으로 보아 학생들이 사회학습 내용의 이해를 통한 개념이해 양상이라 볼 수 있다. 그리고 학생들은 지역 간에는 힘을 합쳐야 한다는 단순한 이해로 ‘협력’과 ‘협동’을 혼용하여 사용하고 있었다. 학생들은 교류와 협력을 위한 교통수단인 ‘트럭’, ‘비행기’, ‘선박’ 등을 제시하였고, 지역 간의 교류에 영향을 미치는 요인인 ‘지역의 자연환경’, ‘지역의 특성’, ‘특산물’을 이해하는 학생도 있었다. 이것은 ‘교환’과 ‘협동’의 개념으로 잘못 이해하고 있어도 그와 관련된 요소는 구분되어 기억하고 있다고 볼 수 있다. 그리고 학생들은 지역 간의 교류와 협력에 필요한 ‘나누기’, ‘도와주기’의 가치를 이해하는 학생도 있었지만, ‘나라’, ‘통일’ 등 지역 간의 개념을 잘못 이해하는 학생들도 나타났다.

#### IV. 결론

#### 참고문헌

- 교육부(2019), 초등학교 3-4학년군 사회 교사용 지도서.
- 김경은(2018), 사회과 교육과정에 나타난 ‘시민’ 어휘 분석, 시민교육연구, 50(4), 1-22.
- 김병길·송도선(1995), J. Dewey의 경험 개념, 교육철학, 13, 31-49.
- 김해경·고영구(2003), 초등학교 사회교과서의 자연지리 분야 관련 용어와 과학교과서의 지구과학 분야 관련 용어의 관련성, 한국지리환경교육학회지, 11(2), 41-49.
- 남상준(2008), 사회과 교육과정의 교육 생태학적 접근, 2007년 개정 사회과 교육과정의 체계와 내용 II, 한국사회교과교육학회 2008 연차학술대회 발표자료집.
- 소지영·주세형(2018), 초등학교·중학교 역사 교과서의 언어적 특성 연구, 한국초등국어교육, 65, 77-108.
- 송도선(1998), 존 듀이의 경험의 구조, 교육철학, 20, 181-200.
- 양정실 · 권점례 · 신호재 · 박재현 · 오필석 · 이미미(2015), 초등학교 교과서의 어휘 실태 분석 연구, 서울:한국교육과정평가원.
- 이경한·육현경(2008), 초등학교와 중학교 세계지리의 어휘 비교 분석, 한국지리환경교육학회지, 16(3), 253-265.
- 이관규·정지현·신희성(2019), 초등학교 교과서의 순화 대상어 선정과 교과서 어휘 순화의 방향: 국어·수학·사회·과학·도덕 교과를 중심으로, 한국어문교육, 28, 135-174.
- 이기연(2015), 초등학교 교과서 수록 어휘 양상 연구, 학습자중심교과교육연구, 15(5), 669-689.
- 이돈희(1994), 교육적 경험의 이해, 서울: 교육과학사.



- 이미미(2016), 초등 『사회』 교과서 어휘 분석 및 개선 방안 연구, 사회과교육, 55(2), 37-55.
- 이연진(2016), 초등학생의 사회교과서 역사용어 이해 양상: 기초어휘와 사고도구어를 중심으로, 한국사회교과교육학회 연차학술대회 발표문, 437-449.
- 이정우·곽한영(2007), 초등학생들의 사회 교과서 어휘에 대한 이해도: 6학년 2학기 사회 교과서를 중심으로, 시민교육연구, 39(3), 213-236.
- 임영태(2012), 2017 개정 초등 사회과(역사) 교과서에 나타난 역사용어의 구조적 패턴 분석, 교육과정평가연구, 15(2), 55-84.
- 주웅영(2010), 초등 5학년 「사회」 교과서의 어휘 분석과 교수·학습자료와의 관련성 탐색, 사회과교육연구, 15(1), 137-161.
- 주웅영·전혁진(2008), 초등 6학년 「사회」 교과서의 어휘 분석과 교수·학습자료와의 관련성 탐색, 사회과교육연구, 15(1), 137-161.
- 주웅영·정경훈(2009), 초등 4학년 ‘사회’에 실린 어휘의 성격과 교수 학습자료와의 관련성 탐색, 초등교육논총, 25(1), 31-60.
- Dewey, J.(1916), *Democracy and Education: The Middle Works(1899-1924)*, vol.9, Jo Ann Boydston(ed.)(2008), Carbondale, Ill: Southern Illinois University Press, 이홍우 역(1996), 민주주의와 교육, 서울:교육과학사.
- Dewey, J.(1929), *Experience and Nature*, London: George Allen & Uuwin, LTD.
- Dewey, J.(1938), *Experience and Education*, New York: The Macmillan Company, 엄태동 역(2019), 존 듀이의 경험과 교육 제2판, 서울: 피와이메이트.
- Fill, A.(1993), *Okolinguisti, Eine Einfuhrung*, 박육현 역(1999), 생태언어학, 서울: 한국문화사.
- Lier, L. V.(2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning*, 김혜숙·김규훈·김혜련·변정민·이호형 역(2017), 언어 학습의 생태학과 기호학: 사회문화적 관점으로, 서울: 사회평론.

교신저자 : 문현진, 구영초등학교 교사  
likeskyblue@hanmail.net

## 어린이들의 교실 밖 정치 현상 탐색

이수룡

## I. 서론

과거 우리나라의 정치교육은 오랫동안 국가의 통제하에 권위주의 체제의 정당성을 주입하는 수단이었으며, 어린이들의 정치적인 참여의식과 비판의식에 대한 교육은 소홀하였다. 학교는 민주시민이 필요한 지적, 정의적 자질과 덕목을 직접 가르침으로써 효과적으로 시민성을 기를 수 있을 뿐만 아니라 다양한 사람들이 함께 모여 생활하는 곳이고, 그 자체로 공동체적 시민 생활을 실천하고 참여할 수 있는 장이기 때문에 어린이들의 바람직한 정치적 판단에 근거한 정치 참여교육에 대한 책임이 있다. 따라서 현재 정치교육의 방향은 어린이들의 민주시민역량을 강화하기 위한 교육과정의 개편, 개별학교 수준에서의 교과편성 등의 노력으로 나아가고 있다. 하지만 이러한 노력은 어린이들의 지식적 이해의 수준을 높이는 데 초점을 두고 민주시민으로서 생활방식을 소홀하게 다루는 문제가 발생할 수 있다. 이에 지식전달과 습득중심의 정치교육에서 나아가 실제 생활에 민주적 시민성을 연결시키는 시도가 필요하다. 이에 본 연구는 어린이들의 학교 내 실제 생활세계의 생활정치 현상을 관찰하고 분석하여 이를 기반으로 그들의 정치사회화를 위한 의도적 정치교육의 가능성을 제시하는 데 목적이 있다.

## II. 연구 절차

### 1. 연구 배경

연구자가 박스집 만들기를 시작하게 된 계기는 2017년에 담임을 맡고 있던 어린이 A 때문이었다. A는 학교생활 중 쉬는 시간이나 점심시간에 교실에서 친구들과 어울리지 못하고 혼자 복도에서 놀았다. 연구자는 A가 학교생활에서 소외된다고 판단하였고, 이를 해결하기 위해 만들기를 좋아하는 A와 상의하여 복도에 박스집을 짓기 시작했다. 처음에는 A에게 학교생활에서 할 수 있는 일을 마련해 즐거움을 느끼게 해주고 싶은 생각이었다. 박스집 만들기가 진행되면서 학급의 다른 어린이들도 관심을 갖고 함께 참여하기 시작했고, 그 과정을 통해 소외되었던 A는 친구들과의 관계를 회복하기 시작하였다. 그리고 박스집 만들기에 참여했던 어린이들은 활동에서 발생했던 문제와 갈등상황을 자발적으로 해결하려고 노력하고 평소 당연하게 생각했던 학교생활에 대해 의문을 갖고 불편한 점을 개선하려는 적극적인 태도를 나타내었다.

이에 연구자는 2018년에도 5학년을 담임하게 되어 어린이들의 자발적인 활동과 친구들과의 원만한 관계를 형성할 수 있었던 박스집 만들기를 학급 특색활동으로 실시하였다. 하지만 박스집 만들기에 참여하지 않은 다른 학년·학급 어린이들이 박스집에 대한 민원을 제기하는 사건이 발생하였고, 학교장은 연구자에게 박스집 철거를 지시하였다. 연구자가 담임하고 있던

어린이들은 이러한 지시를 수용하지 못하고 박스집을 철거하지 않아도 될 방법을 회의하였다. 회의결과는 학교의 모든 어린이에게 박스집 철거와 관련된 설문 조사를 진행하여 철거를 반대하는 어린이들의 의견이 70% 이상 나오면 민원을 철회해달라고 학교장에게 요청하는 것으로 결정되었다. 이를 위해 어린이들은 각 학년 수준에 맞게 설문 문항을 팀별로 제작하고, 100장씩 설문지를 복사하여 설문을 실시한 뒤 설문지를 수집하였다. 설문 통계 결과는 학년마다 다르게 나타났지만, 평균적으로 박스집을 철거해야 한다는 의견이 62%로 나타났다. 그래서 박스집 만들기에 참여한 어린이들은 이러한 다른 학년·학급 어린이들의 의견을 수용하여 박스집을 철거하기로 결정하였다. 그리고 자신들의 박스집 만들기에 대한 의미를 학교의 모든 어린이와 교사들에게 알리기 위해 박스집 만들기 목적, 과정, 설문 결과 내용을 A1크기의 우드락에 제작하여 게시하였다.

이후 2019년에 연구자는 5학년을 3년 연속 담임하게 되었음에도 불구하고 학교장과 동료 교사들에게 부담이 될 수 있다고 생각하여 박스집 만들기를 계획하지 않았다. 하지만 2019년에 담임하게 된 어린이들은 학교에서 계속되는 공사로 인해 놀이할 공간이 없어졌다는 것에 대해 불만을 표현하고 이를 해결하기 위해 자발적으로 박스집 만들기를 연구자에게 요청하였다. 이에 연구자는 박스집 만들기를 관찰했던 경험을 바탕으로 어린이들이 자신의 일상에서 문제를 인식하고 이를 해결하고자 친구와 상호작용하는 과정을 체계적으로 관찰하는 연구가 필요하겠다고 판단하여 학교장과 동료 교사들의 양해를 구한 뒤, 2019년 박스집 만들기를 실행하였다.

## 2. 연구방법

본 연구는 박스집 만들기에서 나타난 어린이들의 생활정치 현상을 탐색하는 연구로써 하나의 이슈를 예증하기 위해 단일 현장 내에서 여러 개의 사례에 초점을 맞추는 다중 사례연구 방법이 적절하다고 판단하였다. 본 연구를 위한 연구참여자는 유목적적 표집법 중 편의의 방법으로 경기도 ○○시 ○○초등학교에 재학 중인 5학년 어린이 28명(남자 16명, 여자 12명)을 선정하였다. 1차로 연구참여자인 어린이들에게 연구의 목적과 과정을 밝히고, 비참여 관찰, 일기 분석, 면담에 관한 허락과 동의를 받았다. 그리고 면담 내용에 대한 녹음, 박스집 만들기 관찰에서의 필드노트 작성에 대한 양해를 구했으며, 어린이들로부터 수집된 자료는 오직 연구를 위해 사용될 것이고, 개인 정보 비밀보장을 포함한 부모 동의서를 함께 받았다.

본 연구는 어린이들의 학교 내 박스집 만들기에서 나타난 생활정치 현상을 알아보기 위하여 박스집 만들기의 현장 비참여 관찰, 필드노트, 어린이들의 박스집 만들기 일기, 면담 등을 활용하여 자료를 수집하였다. 자료 수집 기간은 2019년 3월부터 2019년 7월까지 약 5개월간이었다. 면담과 박스집 만들기 관찰을 통해 수집된 자료는 즉시 분석하여 기록하였으며, 분석과정에서 생기는 의문점은 추가 면담을 실시하였다. 어린이들은 쉬는 시간과 방과 후 시간에 자유롭게 박스집 만들기를 하였고, 연구자는 상황을 비참여로 관찰하였다. 이러한 관찰에 대한 정보는 필드노트를 통해 수집되었다. 필드노트 작성은 최대한 연구자의 주관을 배제하고 있는 그대로 기술하려고 노력하였으며, 어린이들의 대화, 박스집 만들기의 전반적 흐름 등 상황에

대한 구체적인 기록을 통해 어린이들의 자연스러운 정치적인 상호작용을 맥락적으로 살펴보고자 하였다. 어린이들의 박스집 만들기 일기는 박스집을 만들면서 가장 기억에 남는 경험을 1주일에 1편을 기준으로 자유롭게 기록하는 것이다. 어린이들과의 면담은 주로 같이 박스집 만들기에 참여하는 어린이들을 대상으로 각 연구문제별로 주요 질문과 하위 질문들을 사전에 선정하여 면담 대상자의 반응에 따라 후속 질문을 이어 나가는 반구조화된 집단면담 방법을 사용하여, 1달에 1번 실행하였다. 면담 장소는 어린이들이 편안한 분위기에서 박스집 만들기 경험을 회상할 수 있도록 그들의 교실에서 진행하였다. 본 연구를 위해 수집된 자료는 어린이 놀이일기 A4용지 약 250장, 면담자료 A4용지 약 50장 분량이었다.

### Ⅲ. 어린이들의 박스집 생활세계 관찰하기

본 연구는 어린이들의 생활정치 현상을 이해하기 위해 학교를 어린이들의 생활세계로 정의하고 그 속에서 자발적으로 이루어지는 어린이들의 박스집 만들기의 의미를 관찰하였다. 어린이들의 박스집 만들기 과정에서 권력생성과 소외현상이 발생하였다. 그리고 어린이들은 학교 내 생활방식에 불편함을 발견하고 타인과 관계 맺음을 통해 자신들의 삶과 연결하고, 문제를 민주적으로 해결하는 과정을 경험한다. 연구자가 박스집 만들기 비참여 관찰, 필드 노트, 박스집 만들기 일기, 면담 등을 활용하여 어린이들의 교실 밖 박스집 생활세계를 관찰한 결과는 다음과 같다.

#### 1. 우리의 생활 속에서 필요와 요구는 달라요.

교실 수업이 끝나면 어린이들은 화장실을 사용하거나 물을 마시기 위해 교실을 나가기도 하지만 특별한 목적이 없어도 복도로 나간다. 어린이들에게 교실은 교사가 없어도 수업하는 장소라는 인식이 강하고 교실에서는 교사의 잔소리를 듣게 되거나, 조용히 앉아서 놀아야 하는 장소라고 생각하기 때문이다. 그래서 활동적인 놀이를 하기 원하는 어린이들은 자신들의 영역이라고 생각하는 복도 바닥에 테이프를 붙여서 실외놀이를 변형하여 놀이를 하기도 한다. 그리고 미세먼지로 인해 실외에서 활동할 수 있는 일수가 적고, 특히 5학년 교실은 학교 건물의 4층에 위치해서 10분 이내로 정해져 있는 쉬는 시간에는 밖에 나가서 놀기 어렵다. 더구나 계속되는 학교 건물 공사로 인해 어린이들은 점심시간이나 방과 후에도 학교 운동장에서 놀이할 수 없어서 학교 건물 내에서 놀이하기를 원한다. 반면 교사들은 어린이들의 안전을 고려하여 복도나 교실에서 조용히 놀이하도록 지도한다. 어린이들은 이러한 상황을 해결하고 학교 내 자신들의 놀이 공간을 확보하기 위해 연구자와 협의하여 복도에 박스집 만들기를 추진하였다.

박스집 만들기는 개인이 할 수 있는 규모의 일이 아니고, 공동의 영역인 복도에서 실행되어야 하는 일이기 때문에 박스집 만들기를 원하는 몇몇의 어린이들은 학급회의를 진행하여 다른 어린이들의 동의와 협조를 얻었다. 박스집 만들기의 시작은 어떤 모양의 박스집을 만들 것

인지를 정하는 일이었다. 먼저 원하는 어린이들끼리 팀을 만들고 예상되는 박스집의 모습을 A4용지에 그리고, 클레이를 활용하여 상상하는 박스집의 모습을 모형으로 제작하였다. 그리고 각 팀별로 제작된 박스집 그림과 모형을 전시하여 자신들이 만들어야 하는 박스집 모양을 선정하는 투표를 진행하였다.

## 2. 관계 맺음을 통해 박스집을 만들어요.

어린이들은 재활용품을 이용해 박스집을 만드는 재미를 기대하고, 자신들만의 특별한 비밀 장소에서 혼자 또는 친구들과 놀이할 것을 상상하면서 관계 맺음으로 박스집 만들기를 시작한다. 어린이들의 박스집 만들기를 통한 관계 맺음 양상은 박스집과의 관계 맺음과 친구와의 관계 맺음 양상으로 구분할 수 있다. 먼저 박스집과 관계 맺음은 어린이들이 통로의 공간이라고 여겼던 복도를 자신들만의 놀이 공간으로 바꾸기 위해 복도의 흔적이었던 차가운 화강암 바닥에 박스를 깔고, 그 위에 어린이들이 편하게 앉거나 누워서 놀이할 수 있는 매트를 덮는 작업으로 시작된다. 어린이들은 자발적인 정신적·육체적 노력으로 일상적인 복도를 자신들만의 공간으로 전환시켰다고 생각하기 때문에 공동영역에 대한 소유권을 주장하게 된다.

이에 타인과의 활동영역을 구분 짓고 자신들의 공간을 확실히 위해 박스로 벽을 쌓기 시작한다. 벽 쌓기는 다른 학급 어린이들의 활동영역을 제한하기도 하고, 박스집 만들기에 참여하는 어린이들의 필요에 따라 박스집 안에서 영역을 구분하는 방을 만드는 벽 쌓기로 나타난다. 처음에 박스집 안에 방을 만들게 된 계기는 남자 어린이들의 박스집 안에서의 공던지기 놀이와 레스링 놀이 때문이었다. 이러한 남자 어린이들의 신체적인 놀이는 집에서 놀이하고 싶어 하는 다른 어린이들에게 위협이 되었고, 과격한 놀이 방식으로 인해 박스집이 부서지는 사건들이 일어났다. 이를 제재하기 위해 다른 어린이들이 박스집 안에 방을 만들기 시작하였다. 결국 남자 어린이들은 박스집 안에서 과격한 놀이를 못하게 되었고, 박스집의 방은 놀이 방식이 다른 어린이들이 각각 모여서 놀이할 수 있는 공간으로 변화되었다.

다음으로 어린이들의 박스집 만들기는 친구들과의 관계 맺음으로 진행된다. 어린이들은 자신의 재미를 위해 친구들에게 집짓기를 제안하고, 먼저 집을 짓고 있던 친구와 친해지기 위해서 박스집 만들기에 참여한다. 어린이들은 이러한 과정을 통해 박스집 만들기에 대한 내용을 같이 공유하게 되고 기존의 친밀한 관계와 무관하게 친구들이 무엇을 좋아하는지, 무엇을 싫어하는지, 무엇을 잘하는지, 무엇을 못하는지를 알게 되면서 학급 어린이들의 생각과 말, 행동에 대해 공감한다. 또한 어린이들은 박스집으로 인해 다른 학급 어린이들과 갈등이 발생하고 이에 맞서 박스집의 소유권을 지키기 위한 과정에서 같은 생각과 감정을 공유하여 동질감을 느끼게 됨으로써 집단적인 행동을 하기도 한다. 그리고 어린이들은 박스집 안에서 놀이를 통해 새로운 관계 맺음을 경험한다. 그것이 박스집을 부수는 일탈적인 놀이라 하더라도 같이 놀이한 어린이들 사이에서는 긍정적인 관계 맺음의 양상이 나타났다. 이렇듯 어린이들은 박스집 만들기를 통해 친구와 원만한 관계를 유지할 수 있고, 새로운 친구와 새로운 관계 맺음을 시작한다.

어린이들의 박스집 만들기를 통한 관계 맺음은 긍정적인 양상으로만 나타나지 않는다. 박스

집 만들기를 열심히 한 어린이들과 박스집 만들기를 하지 않고 박스집에서 놀기만 하는 어린이들, 자신이 하고 싶은 박스집 만들기만을 하거나 만들고 난 뒤 정리하지 않는 어린이들, 모두 박스집에 대한 동등한 권리를 주장하기 때문에 갈등이 발생한다.

그리고 박스집이 부서졌을 경우에도 갈등이 발생한다. 박스집이 부서지는 경우는 남자 어린이들의 과격한 신체적인 놀이와 다른 학급 어린이들의 호기심과 질투에 의한 박스집 벽 낙서와 파괴 행동이다. 어린이들은 이러한 문제를 해결하기 위해 문제를 발생시킨 상황을 규제하거나 문제의 대상자를 제재하는 규칙을 제안한다. 하지만 이를 해결하기 위한 학급회의에서는 각자의 입장 차이로 인해서 합의하기 어렵다는 것을 경험한다. 그래서 이를 해결할 수 있는 리더가 정해지길 기대한다.

Schutz는 평범한 사람들이 일상생활을 영위하면서 겪는 경험이 축적되고 그들의 삶이 진행되는 총체적인 영역을 생활세계라고 정의하면서 개인의 주관적 의미가 사회의 객관적 의미로 연결되는 총체로서의 의미를 강조하였다(금소영, 1988). 개인의 주관적 의미는 특정 시간, 특정 환경에서 특정 개인에 의해 보여지고 이해된 특정 경험영역의 총체로 그것은 개인에게 실제적인 전체로서 경험된다. 객관적 의미는 어떤 관찰자가 다른 사람의 경험과 행동에 전가한 의미이다. Schutz에 따르면 개인의 주관적 의미가 사회의 객관적 의미로 연결되는 세계는 주관적 측면과 객관적 측면이 구별되지 않는 상호주관적으로 구성된 세계인데, 개인의 세계는 그 근원부터가 순수한 개인만의 세계가 아니며, 그렇다고 타인의 세계만이 아닌 우리의 세계로 구성되어 있음을 의미한다(정형탁, 1996). 어린이들의 박스집 만들기는 자신들의 일상생활에서의 필요와 요구를 구체화할 수 있는 경험의 영역이고 타인과 더불어 존재하고 있으며 상호 공통적인 영향력과 행동을 통해 연결되어있는 생활세계이다.

### 3. 다수결의 원칙은 항상 옳지 않아요.

어린이들은 다수의 원칙으로 문제를 해결하는 것에 익숙해져 있고 그것이 최선의 민주적인 방법이라고 믿고 있다. 이러한 이유 중의 하나는 어린이들의 생활과 직접 관련이 없는 것을 제한된 시간에 결정하는 형식적인 학급회의의 경험 때문이라고 할 수 있다. 어린이들은 자신들의 생활과 관련되고 회의의 결정사항이 바로 자신들의 행동에 변화를 줄 수 있는 것에는 민감하다. 따라서 박스집 만들기는 어린이들의 생활과 직접적으로 연관되기 때문에 이와 관련된 회의에서는 다수결의 원칙에 대한 반대가 심할 수밖에 없다. 예를 들어 남자 어린이들의 심한 장난을 제재하고자 하는 학급회의에서 남자 어린이들의 수가 여자 어린이들 수보다 많은 경우에는 박스집이 부서지는 장난을 해도 된다는 결정이 나올 수 있기 때문이다.

이러한 결정에서 어린이들은 다수결의 원칙에 대해 의심하기 시작한다. 그래서 어린이들은 만장일치의 원칙으로 학급회의를 진행하려고 노력하지만, 어린이들의 입장 차이를 줄이지 못했던 경험을 통해 이것이 실천 불가능한 원칙이라는 것을 확인한다. 이에 대한 대안으로 우연성에 기대 제비뽑기나 가위바위보의 방법으로 문제를 해결하려고 시도하지만, 이것 또한 근본 대책이 안 된다고 생각하였다. 결국 어린이들은 박스집에서 발생한 문제를 해결하기 위해 다시 다수결 원칙을 사용하기로 결정하고 지난 잘못된 회의 과정을 반성하여 대화와 설득을 통

한 소수의 의견을 존중하기 시작하였다. 하지만, 소수의 어린이가 회의의 결정에 합의하지 않게 되는 경우가 발생하여 어린이들은 박스집 위원회를 출범하기로 결정한다. 박스집 위원회는 만들게 될 박스집의 모양과 방법을 결정하고 박스집 만들기에 방해가 되는 요인에 대한 규칙을 결정하고 이를 위반하였을 경우에 제재할 수 있는 권한이 부여된다. 그리고 박스집 위원회는 다른 학급 어린이들이 박스집 만들기에 참여할 수 있도록 허락할 수 있는 권한이 있다.

다른 어린이들은 박스집 위원회의 막강한 권력 행사를 견제한다. 학급회의에서는 박스집 위원회를 구성하는 위원과 위원의 인원수를 결정한다. 그리고 박스집 위원회 위원의 임기를 3주로 정하고 역할을 제대로 하지 않거나 권한을 남용할 경우에는 자격을 정지시킬 수 있는 규칙을 만들었다.

Habermas는 생활세계의 의사소통 행위를 합리화하는 것을 강조하고 있다. 생활세계는 화자와 청자가 상호이해를 지향하는 행위이고, 의사소통적 행위가 발생하는 배경으로서의 세계이며 담화상황에서 문제가 된 내용을 공급하는 지식의 보고로서의 세계이다(정재훈, 1977). Habermas는 합리성이란 행위에 기초하고, 행위 중 특히 의사소통 행위는 사회적 생활세계 안의 매우 중요한 요소이기 때문에 합리성에 기초로서 행위를 합리화하려면 생활세계를 합리화함으로써 정립될 수 있다고 주장한다. 따라서 그의 생활세계에 대한 논리는 합리화를 위한 도입이며, 집단으로 공유한 확신·행위자가 서로 의사소통하고 이해를 성취하는 지평이다(손영수, 2000). 어린이들은 박스집 만들기를 통해 발생한 문제해결과정에서 타인의 입장을 이해하기 위해 노력하고, 이러한 과정이 자신들의 생활과 직접 연결된다는 것을 경험함으로써 점차 의사소통적 행위의 결과와 더불어 과정까지도 중요하게 생각한다.

#### 4. 내 멋대로 박스집을 만들 수 있어요.

초등학교에서 어린이들은 또래집단에 대해 민감성을 보이며 학업이나 집단 활동에서 경쟁하게 되고 또래관계 속에서 사회적 판단과 사회적 행동을 습득해 가는데 이러한 관계는 권력 관계를 의미한다(정원식·강주태, 1981). 어린이들은 박스집 만들기 과정을 통해 권력을 생성한다. 이러한 권력은 교실에서 형성된 권력과는 다른 유형의 권력이다. 교실에서는 학업성취도, 학급임원, 학부모의 영향력, 스포츠 능력, 게임 능력 등으로 어린이의 권력이 생성되지만, 그와 무관하게 박스집 만들기 과정에서는 어린이들이 가져온 박스의 종류로 인해 권력이 형성되기도 한다. 어린이는 부모의 도움을 받아 냉장고 박스를 학교에 가져왔다. 박스집에서 냉장고 박스의 활용도는 압도적이기 때문에 다른 어린이들은 그 냉장고 박스를 가져온 어린이의 관심을 받기 위해 노력한다. 그리고 냉장고 박스가 박스집에 사용되었을 경우에도 그 냉장고 박스를 가져온 어린이의 생각과 말에 따라 박스집 만들기 과정이 진행되기도 한다. 이러한 사건 이후, 어린이들은 경쟁적으로 새로운 종류의 박스를 가져오기 시작했다. 이러한 양상은 한동안 계속되었고 결국 박스를 많이 가져온 어린이들이 박스집 만들기를 주도하였다. 그리고 그에 따라 박스집에 대한 소유권이 강하게 작용하여 그렇지 못한 어린이들은 그들의 허락을 받아 박스집을 만들고 이용하기도 하였다.

어린이들의 박스집 만들기 능력에 따라서 선호하는 역할이 정해지고 이러한 역할에 따라

새로운 유형의 권력이 형성된다. 이러한 박스집 만들기 능력을 통해 형성된 권력은 어린이들의 관심이 박스집 만들기에서 집중될수록 교실의 활동영역으로 확장되어 어린이들 간의 일상적인 권력 관계가 재형성되기도 한다.

박스집 만들기에서 형성된 권력 관계에서 제외된 어린이들은 같은 학급이기 때문에 자연스럽게 획득한 박스집에 대한 권한을 박스집 만들기에서 참여할 수 없는 다른 학급 어린이들에게 ‘박스집에 들어오도록 허락할테니 내가 시키는 대로 하라’는 식의 조건적인 권력을 행사하기도 한다. 그리고 박스집에서 발생한 문제를 원활하게 해결하기 위해 출범한 박스집 위원회의 위원들도 그들의 하는 일과 관계없이 그 지위만으로도 권력이 생성된다.

이러한 박스집 만들기 과정에 적응하지 못하는 어린이들은 소외되기도 한다. 박스집 만들기 전의 복도는 어린이들에게 통로이자 다른 학급 어린이들과 만남의 장소, 쉼터, 그리고 놀이 장소였다. 복도 본연의 장소에 길들여져 있던 어린이들은 박스집 만들기에서 적응하지 못한다. 그리고 박스집 만들기에서 참여했다 하더라도 박스집 재료를 가져오지 못하거나 스스로 박스집 만들기 능력이 부족하다고 판단하는 등의 외부적인 제약으로 인해 박스집 만들기에서 자신의 생각을 제대로 표현하지 못하고, 자신이 하고 싶은 것을 하지 못하는 소외된 상태가 된다. 그래서 다른 어린이가 하는 것만을 따라 하면서 박스집 만들기를 하고, 이런 상황이 반복되면서 어린이들은 스스로 박스집 만들기를 거부한다.

## 5. 우리가 선택할 수 있어요.

어린이들은 학교규칙을 준수하고, 교사의 명령과 지시 등 위계적이고 수직적인 상호작용 방식에 익숙해져 있다. 더구나 안전의 문제가 강조되면서 그러한 현상은 더욱 심화되었다. 어린이들은 학교규칙으로 정해져 있고, 그것을 준수하는 것이 안전한 생활이라는 것을 교육받았기 때문에 복도나 계단에서 왜 뛰지 말아야 하는지 의문을 갖지 않는다. 하지만 어린이들은 학교규칙을 만드는 과정에 참여하지 않았고 그 규칙에 합의하지 않았기 때문에 복도에서 여전히 뛰어다닌다. 학교에서 자신들만의 놀이 공간을 만들기 위해 시작했던 박스집 만들기를 경험한 어린이들은 당연하게 행동했던 학교생활에 대해 의문을 갖기 시작했다.

어린이들은 학교생활에서 자신들의 생각과 다른 것에 대해 불평불만을 표현하기 시작하고 이것을 해결하기 위해 행동한다. 이러한 양상은 어린이들이 학교 내 박스집 만들기를 시작하면서 학교생활에 대해 다른 관점을 갖게 된 영향이라고 볼 수 있다. 어린이들은 자발적으로 학급회의 개최를 위한 건의 게시판을 만들고 이곳에 어린이들 3명 이상의 동의를 얻은 건의 사항을 자유롭게 기록한다. 그리고 5건 이상 건의사항 기록이 누적되면 연구자인 교사에게 요청하여 학급회의를 개최하였다.

어린이들은 자신들이 선택하고 실천하였기 때문에 박스집에 대해 강한 소유권을 주장한다. 이에 다른 학급 어린이들은 박스집에 관심을 갖거나 자신들의 허락 없이 박스집 만들기에서 참여할 수 없다고 판단한다. 하지만, 다른 학급 어린이들은 이러한 판단에 저항하여 박스집 안에 무단으로 신발을 신고 침입하여 흔적을 남기거나 박스집 안에 쓰레기를 투기하여 더럽히고, 박스집 벽을 부수는 행위를 한다. 이에 어린이들은 다른 학급 어린이들의 박스집 출입을



금지하고 부정적인 행동을 규제하는 공지글을 게시하고, 박스집 바닥에 테이프를 붙여서 넘어 오지 말라는 영역을 표시하였다. 그리고 같은 학급 어린이들만 알 수 있도록 박스집 출입에 필요한 비밀번호를 가상으로 설정하였고, 출입문을 만들어 다른 학급 어린이들의 출입을 제한하고 밖에서 박스집 안을 볼 수 없도록 장치하였다.

박스집 만들기를 통해 본 어린이들의 생활세계는 우리가 일상적이며 직접적으로 살고 있는 천연스러운 세계이며, 그 안에 존재하는 주체들 간의 사회적이고 의사소통적인 상호작용이 자연스럽게 일어나는 세계이다. 또한 인간의 경험·사고·행동이 자연 발생적으로 일어나는 세계로 규정할 수 있다. 어린이들의 학교 내에서 생활은 그들의 자발적인 의도에 의해 선택되는 것이 아니라, 오히려 성인의 의도에 의하여 일방적으로 주어진다. 하지만 어린이들은 학교 내에서 연속되는 일상의 경험을 통해 자신들의 부자연스러운 경험·사고·행동을 어색하지 않게 변화시킬 수 있으며, 자신만의 독특한 의미가 부여된 세계를 구성할 수 있다. 이러한 과정은 어린이가 인위적으로 생성된 영역의 특성을 받아들여 그 영역에 적응하기 위해 경험·사고·행동을 자각함으로써 자신의 삶 영역이라고 인식하고 나아가 영역의 상황과 여건을 변형·발전시키며 생활해 나가는 경험의 총체적 영역인 학교 내 세계는 생활세계라 볼 수 있다. 그리고 학교의 생활세계는 가정과는 다른 어린이들의 자연스럽게 살아가고 있는 일상적인 세계이고, 친구들과의 관계 맺음을 통해 행동하는 자연스러운 사회적 세계라고 할 수 있다.

#### IV. 결론

어린이들이 자신의 생활 속에서 필요와 요구를 인식하고 참여를 통해 구성해 나갈 수 있는 능력을 가정한다면, 그들 자신의 삶을 향상하기 위해 학교 내 생활방식의 문제를 성찰하고, 자발적으로 타인의 입장과 관계를 고려하여 합리적인 해결방안을 탐색할 수 있을 것이다. 나아가 타인과의 소통과 협력을 통해 구체적인 문제해결 과정을 선택하고 실천할 수 있다. 이것은 어린이들이 정치를 형성하고 구성하는 능력을 학교 내에서 실천하는 것으로 자신과 주변에서의 공적인 일에 대한 관심과 참여, 그리고 문제를 민주적으로 해결하는 생활정치 현상이라고 볼 수 있을 것이다. 어린이들은 생활세계인 학교 내 박스집 만들기를 통해 생활정치 현상을 경험하였다. 첫째, 어린이들은 박스집 만들기를 통해 권력 관계를 생성하고 이를 유지하기 위해 노력한다. 어린이들은 초기에 인기도와 인지적인 요소에 의해 박스집에 대한 권력을 결정하지만 박스집의 도구인 박스에 대한 투쟁, 박스집 만들기의 능력으로 다른 유형의 권력을 생성한다. 그리고 이렇게 생성된 권력은 박스집이 완성되면서 사라진다. 어린이들은 박스집 위원회의 특권으로서 권력을 생성한다. 이러한 권력은 언어적·비언어적 상호작용을 관리하여 박스집 만들기의 양상을 결정한다. 그리고 박스집 위원회 위원들의 권력은 다른 어린이들의 방어적인 투표권과 다수의 거부권으로 규제된다. 생활정치는 협의적 의미로는 국가의 통치 영역 안에서의 의사결정과정에서 제한되지만 광의적 의미로는 대립하는 이해와 가치가 충돌하는 논쟁이나 갈등을 해결하는 것과 관련된 모든 의사결정과정을 다룬다(Giddens, 1997). 박스집 만들기에서 나타난 어린이들의 자원에 대한 경쟁으로 발생한 권력 형성은 상황에 따라 자

연스럽게 해체되지만, 특권에 의해 획득된 권력 형성은 자유로운 박스집 만들기를 억압적으로 구속하려는 양상이 나타나고 이에 대해 어린이들은 특권에 대한 투표권을 행사함으로써 권력으로부터 해방시키는 것으로 이해할 수 있다. 둘째, 어린이들은 박스집 만들기에서 발생한 문제를 민주적인 방법으로 해결하려고 노력한다. 어린이들은 다수결로 해결방안을 탐색하고 이 과정에서 발생한 입장 차이를 해소하기 위해 소수와의 합의를 시도한다. 하지만 이것이 현실적으로 어렵다는 것을 확인하여 대의제의 박스집 위원회를 출범시킨다. 그리고 박스집 위원회의 결정 과정은 다수결을 지키다가 대화와 설득을 통해 입장 차이를 조절할 수 있다고 판단하여 합의제로 전환하였다. 어린이들은 박스집 위원회가 효율적인 의사결정 방법이라는 것을 경험하고 이를 유지하기 위해 위원들의 권력을 제한할 수 있는 다수의 거부권을 행사한다. 셋째, 어린이들은 자신들의 필요와 요구를 실현하기 위해 사물과 관계 맺음을 시작한다. 그리고 이 과정에서 불공정한 경쟁, 부당한 권력생성 및 소외현상이 발생하고 이러한 양상이 반복·심화 되어 갈등상황으로 확대된다. 어린이들은 이러한 문제를 해결하기 위해 자발적으로 인격적 상호작용의 관계 맺음의 전환을 시작한다. Buber(1979)는 인간의 관계 맺음을 ‘나-그것’의 관계로서 표명되는 사물 세계와 ‘나-너’의 관계로서 표명되는 인격적 만남의 세계로 정립하였다. 그는 ‘나-그것’에서 ‘그것’은 단순히 사물만을 의미하는 것이 아니며 나와 마주한 대상을 사물화하여 나의 만족과 유익을 위해 이용하고 지배할 때 그 대상은 ‘그것’이 된다고 하였고, ‘나-너’의 관계는 삶의 관계에서 나와 마주한 대상을 수단으로 여기지 않고 나의 온 존재를 기울여 상대방을 전체로서의 존재로 긍정할 때 비로서 그 대상은 ‘그것’이 아닌 ‘너’가 된다고 하였다. 어린이들은 박스집 만들기를 통해 ‘나-그것’의 관계로부터 ‘나-너’로의 관계로 전환되는 양상을 나타내었다.

## 참고문헌

- 금소영(1988), 생활세계론에 관한 사회학적 고찰 : 알프레드 슈츠의 논의를 중심으로, 서강대학교 석사학위 논문.
- 손영수(2000), 유치원과 어린이집에서의 생활세계에 대한 해석학적 이해, 대구효성카톨릭대학교 박사학위논문.
- 손유정·남상준(2009), 뇌과학에 기반한 내러티브의 사회과교육적 함의: 장소학습을 사례로, 한국지리환경교육학회, 17(2), 109-124.
- 정원식·강주태(1981), 교육심리학, 서울: 과학교육사.
- 정재훈(1997), 하버마스의 의사소통적 합리성과 생활세계의 관계에 관하여, 한양대학교 석사학위논문.
- 정형탁(1996), 생활세계의 예술사회적 위치, 홍익대학교 석사학위논문.
- Buber, M.(1979), *Ich und du*, 표재명 역(1987), 나와 너, 서울: 문예출판사.
- Giddens, A. (1997), *Modern and Self-Identity Self and Society in the Late Modern Age*, 권기돈 역(2001), 현대성과 자아정체성: 후기현대의 자아와 사회, 서울: 새물결.

## 생애사를 활용한 초등학교의 순천 현대사 학습

김현

순천동산초등학교 교사

### I. 서론

우리나라의 학교 교육은 국가 수준의 교육과정을 채택하고 있다. 전국의 모든 학생은 학교에서 동일한 역사를 배우는 상황이다. 이렇다 보니 학생들이 실제 생활에서 접하는 지역사에 대해 고려하지 못하였다. 지역사는 학생들의 생활공간에서 일어났던 역사적 사건을 다루기에 친숙한 소재가 되며, 학습할 때 흥미를 북돋는다. 하지만, 지역사 연구는 그리 다채롭게 이루어지지 못하였으며, 지역의 특성에 기반한 연구 활동은 부진하였다(김한중, 2009, 129). 지역사는 일반화되고 추상적인 역사가 아닌 구체적인 개인들의 생생한 경험을 다룰 때 의미가 있다. 지역사는 개인의 경험을 통해 역사 서술에서 구체성과 생동감을 담아낼 수 있다(이용기, 2015,

3). 특히, 개인이 살아온 삶의 이야기는 한 개인의 생애뿐만 아니라 그 지역 역사의 전개, 역사적 사건 등에 관한 개인의 인식을 알 수 있는 소중한 자료가 된다. 한 개인이 지나온 삶을 자신의 말로 이야기한 기록을 생애사라고 하며, 생애사 자료의 수집은 주로 스스로가 지나온 삶을 이야기하는 과정을 통해 이루어진다(한경혜, 2004, 88). 본 연구는 순천에 거주하는 한 주민의 생애사를 통하여 순천 지역 현대사의 변화 과정을 살펴보고 이를 지역사 수업에 적용하는 것에 초점을 둔다.

## II. 지역 현대사 자료로서 생애사

### 1. 생애사의 성격

생애사는 한 개인의 지나온 삶의 역사를 기록으로 표현한 것이다. 연구참여자가 자신의 생애 동안에 일어난 이야기를 말로 표현하면 그것을 연구자는 기록하게 된다. 생애사에서 연구자는 단순히 참여자의 말을 기록하기만 하는 것은 아니다. 적극적으로 질문을 하는 등 참여자와 함께 의미를 구성해가는 또 다른 주체라고 볼 수 있다. 생애사 자료의 수집은 주로 대화를 통한 심층 면담의 형식으로 이루어진다(한경혜, 2004, 88). 생애사의 범위는 참여자의 전 생애 동안의 삶의 이야기이지만, 참여자의 생애 자체에만 주목하지는 않는다. 생애사는 한 개인의 생애에서 사회학적으로 해석한 삶의 이야기를 다룬다(김영천·한광웅, 2012, 18). 즉, 생애의 과정이 일어난 배경을 통해 참여자가 어떤 삶을 살아왔는지 파악한다. 특히, 역사적 배경을 통해 참여자가 선택의 순간에 왜 그런 행동을 했는지, 그 선택에 영향을 준 요소는 무엇인지 등을 파악할 수 있다.

### 2. 생애사의 지역사 학습 활용 가능성

한국사 연구에서 지역사에 대한 관심은 그리 크지 않았다. 그 이유 중 하나는 삼국시대 이래 한국사는 중앙집권적 성격을 강화하였으며, 그 결과 역사 기록 및 서술도 국가나 중앙 중심적이었기 때문이다. 1990년대 지방자치제의 실시 이후 각 지역에서 지역사 연구가 활발해졌다. 그 결과, 지역의 역사와 문화에 대해 좀 더 심도 있는 이해가 가능해졌다. 국가 차원이 아닌 지역 차원에서 역사를 바라보고 해석하게 되었다. 지역 관점에서 역사를 바라본다는 것은 지역민의 다양한 역사적 해석에 대해 알 수 있다는 것을 의미한다. 특히, 지역 관점은 지금까지 역사 서술에서 소외되고 침묵했던 사람들의 이야기를 통해 파악할 수 있다. 역사 서술에서 대다수의 평범한 사람들에 대한 기록은 거의 남아 있지 않다. 이들에 관한 기록은 양적으로는 빈약할지 모르지만, 어떤 자료보다도 상세하게 그 시대의 진상을 말해주고 있는 경우가 많다(조한욱, 2000, 84). 평범한 사람들의 구술을 통해서 본 지역사는 소외된 사람들도 역사의 주체로서 역할을 할 수 있음을 의미한다. 한 사람의 삶의 이야기, 즉 생애사는 지역민의 삶의 과정을 통해 지역에 대해 논의하는 방법이다. 공식 역사에 가려진 지역사의 숨겨진 부분을

주민들의 삶을 통해 새롭게 볼 수 있다는 점에서 생애사는 지역사를 바라보는 새로운 눈이다. 지역사 교육에서 생애사의 활용은 초등학교의 역사 이해 방법과도 맞닿아 있다. 초등학교들은 중·고등학교보다 자신이 직접 경험하거나 주변 사람들과의 소통을 통해 사회나 사람들을 이해한다. 초등학교들의 역사 이해를 돕기 위해서는 학생들이 쉽게 접근할 수 있도록 주변에 가까이 있는 소재를 활용해야 한다. 생애사는 초등학교들이 자신의 지역에서 직접 경험할 수 있는 주변 사람의 이야기라는 점에서 흥미롭게 받아들일 수 있다.

### III. A의 생애사에 나타난 순천 현대사와 역사 학습

#### 1. 순천 현대사의 변화

근현대 순천의 발전은 철도의 부설에 큰 영향을 받았다. 1930년대부터 순천은 근대 도시로의 발전을 시작하게 된다. 1930년 12월 광주-여수를 연결하는 광여선이 개통하였다. 이 노선은 순천을 지나게 되었으며, 이로 인해 순천역이 만들어지게 된다. 1931년 11월에는 순천면에서 순천읍으로 지역이 승격된다. 이어서, 1936년 11월에는 전라남도철도사무소가 지어졌다. 같은 해 12월에는 용산과 익산을 잇는 전라선이 여수까지 확장되어 익산-여수 간 철도가 개통되었으며, 이 노선 또한 순천역을 지나게 되었다. 순천은 기차역이 만들어지면서 두 개의 큰 선로인 광여선과 전라선이 지나가는 남부 지역의 교통 중심지가 된 것이다. 철도로 인한 순천의 지역 발전은 인구의 유입에도 큰 영향을 미쳤다. 1932년 순천시 인구가 전년 대비 3.85% 증가한 것에 반해, 1936년에는 전년 대비 9.72%로 나타나 철도사무소의 유치에 따른 도심의 인구 집중은 대단했던 것으로 보인다(김현주, 2014, 16).

순천에서 철도의 영향에 관해 설명할 때 빠질 수 없는 것이 신시가지 즉, 철도관사마을에 관한 이야기이다. 일제강점기 철도 주변 지역은 통상적으로 일본인이 가장 집중적으로 거주하는 곳이었다. 철도관사마을은 일본인들의 주거지로서 당시 고급 시설들이 함께 갖추어진 순천 최초의 계획도시였다. 총 152가구가 들어선 이곳은 우리나라에 남은 철도관사 중 가장 큰 규모이기도 하다(최영화, 2015, 23). 철도관사마을은 주택 이외에도 운동장, 병원, 소극장, 목욕탕, 수영장 등의 복지시설이 함께 조성된 복합주택단지의 성격을 띠었다.

#### 2. A의 생애사

연구참여자 A는 일제강점기인 1932년에 태어났다. A는 1941년에 초등학교에 입학하였고, 해방 후에는 가족의 권유로 철도 인력을 양성하는 운수학교에 진학하였다. 고등학교 2학년인 1950년에는 한국전쟁의 발발하였고, 부산으로 옮겨간 학교에서 졸업하게 된다. A는 1952년 3월 순천지방철도국에 발령이 나고, 전쟁 중에 역무원으로 근무한 공을 인정받아 국가유공자가 되었다. 휴전 이후, A는 남원역에서 역무원으로 일을 시작하였고, 1968년에는 근무지를 순천으로 옮긴다. 철도관사마을에 정착한 A는 퇴직할 때까지 순천과 주변 지역에서 근무하였다. A

는 생애의 50년 이상을 순천에서 보냈으며, 철도와 순천 역사의 살아있는 증인이다.

### 3. A의 생애사에 나타난 순천 현대사 학습의 요소

A의 생애사 자료를 사례로 하여 현대사와 역사 학습의 요소를 몇 가지 추출해보자면 다음과 같다. 첫째, 일제 말의 사회 상황과 학교생활을 추론할 수 있다. A는 초등학교에서 일본인 교사와 함께 생활했다. A의 경험은 당시 초등학교 교육의 모습을 보여준다.

- ① 우리는 1학년 때 교장이 담임을 했어요. 일본 사람이. 일본말로 암산을 해요. 일부터 여섯까지. 이치 플라스 고는 로꾸 이런식으로.
- ② 3학년 때인가는 일본서 온 선생인데, 그때 당시에는 남양군도에서 제2차 대전인가 있을 때 일본군에 위문편지를 쓰라고 해서 보낸 적이 있어.

A의 생애사에는 한국어 사용을 금지하고 일본어를 사용하게 한 일제 말의 식민통치 정책이 나타난다. 또한, 모든 사회구성원을 전쟁에 참여시키는 전시총동원 체제도 반영되어 있다. A의 생애사를 통해 이런 일제 말의 상황을 이해할 수 있다.

둘째, 정부의 학교 정책과 실업교육을 추론할 수 있다. A는 초등학교를 졸업한 후 운수학교에 진학하게 된다. 운수학교는 철도 역무원과 기술자를 양성하는 학교였다. 이 학교가 갖는 의미를 통해 당시 국가의 교육 정책에 대해 알 수 있다.

- ③ 거기는 전교생이 관비고, (중략) 전부 다 기숙사로 들어갔어요. 학교 다닐 때 학비라고 해서 40만원씩 매달 받았어요. 그리고 학생복, 모자, 신발, 가방까지 전부다 관비로 다 내줬어. (중략) 말하자면 전국에서 형편은 가난한디, 머리는 좋은 학생들이 다 모여든거여. 굉장히 심했지. 몇십 대 일인가 그랬어.
- ④ 1952년도 3월에 졸업한 사람부터 해서 학제가 변경되었어. 중학교 3년, 고등학교 3년. (중략) 학교에는 업무과, 운전과, 토목과, 통신과, 기계과, 전기과 이렇게 6개의 과가 있었어. (중략) 나는 업무과를 졸업했어요. 거기를 졸업하면 역 계통으로 해서 역무원으로 나오는데, ... (중략)

A의 생애사에는 당시 정부의 학교정책이 개인의 생애에 어떤 영향을 주는지 나와 있다. 정부의 학교정책은 시대에 따라 다르며, 어떤 분야를 장려했느냐에 따라 달라진다. 해방 직후 정부는 실업교육 육성에 힘썼고, 사람들의 진학에도 영향을 끼치게 되었다. 이를 통해 학생들은 시대별로 사람들이 원하는 학교와 직업이 달라질 수 있다는 것도 알게 된다.

셋째, 철도의 건설로 인한 지역의 발전을 추론할 수 있다. A는 운수학교에 진학하여 역무원으로 평생을 살아왔으며, 철도의 발전 과정을 경험하였다. 철도는 당시 교통의 발달을 대표하는 수단 중 하나였고, 이는 지역의 변화로 이어졌다.

- ⑤ 순천 하면 철도로 인해 많이 발전했다고 해도 과언이 아니지. 순천역만 해도 120명이었어. (중략) 순천에서 월급 받는 사람 중 철도에 근무했던 사람이 제일 많았다는 것도 과언이 아니여.
- ⑥ 철도국 월급날이 순천 시내 경기가 풀린다 이런 이야기가 있었어. (중략) 그때는 철도 직원이라 하면 외상도 해줬어.

A의 생애사에는 교통의 발달이 지역에 어떤 영향을 미치는지에 대해 나와있다. 교통의 발달은 지역 경제의 활성화, 인구 유입 등에 영향을 끼쳤다. 학생들은 교통의 발달로 대표되는 철도가 지역의 발전에 복합적인 영향을 끼쳤으며, 특히 지역 경제에 큰 영향을 끼쳤음을 알게 된다.

넷째, 특정 직업의 사람들이 모여 사는 마을이 있었음을 추론할 수 있다. A는 역무원이 되고 난 후 순천에 있는 철도관사마을로 이사하여 50여 년을 살고 있다. 이 마을은 원래 철도 관련 직종에 종사하는 사람들끼리 모여 살던 곳으로 특정 직업 관련 마을이 존재함을 보여주는 사례이다.

⑦ 우리가 들어올 때만 해도 철도관사에 살고 있다 하든 큰 자부심이 있었지. 말하자면, 그때 말로 구락부라고 해서, 목욕탕, 소극장, 병원도 있었어. 순천시 전체적으로 봐서 문화별로 따진다면 철도관사 주변이 그런 면에서 많이 발전되었지. (중략) 여기에는 전부 철도 공무원들만 살았기 때문에 수준이 높았던 거여. 관사마을이 바둑판처럼 도로가 질서 있게 되어있고, 여러 모로 참 양지바르고 홍수가 나도 지장이 없어요.

A의 생애사에는 같은 직업을 가진 사람들만 살 수 있었던 마을에 관한 이야기가 나온다. 이 마을은 역 바로 뒤에 위치하여, 철도에 근무하는 사람들의 생활을 편리하게 만들었다. 이를 통해 특정 직업군을 위해 의도적으로 만든 마을이 있었음을 알 수 있다. 또한, 당시 지역에서 철도가 차지하는 위상이 지금보다 컸음을 알 수 있다.

#### IV. 생애사를 자료로 한 순천 현대사 학습

##### 1. 생애사를 활용한 순천 현대사 학습 방안

생애사를 활용한 순천 현대사 학습은 지역사 전개 과정 파악, 생애사 자료의 분석, 지역사가 개인의 삶에 미치는 영향, 의사결정에 나타난 개인과 사회적 요인 판단의 순서로 진행한다. 첫째는 지역사 전개 과정 파악이다. 이 단계에서는 수업을 통해 다루고자 하는 지역사의 범위를 설정한 후, 각 시기의 지역사를 개괄적으로 다룬다. 둘째는 생애사 자료의 분석이다. 이 단계에서는 생애사 자료를 학생들에게 제시하여 연구참여자의 생애에 대해 분석하도록 한다. 셋째는 지역사가 개인의 삶에 미치는 영향이다. 이 단계에서는 앞서 배운 지역사의 내용 중 A의 생애에 영향을 미친 역사적 사건을 중심으로 다룬다. 학생들은 지역사가 A의 생애에 끼친 영향을 통해 역사적 사건과 개인의 삶과의 관련성에 대해 생각할 수 있다. 넷째는 의사결정에 나타난 개인과 사회적 요인 판단이다. 이 단계에서는 지역사와 생애사의 관련성에 대한 학생들의 인식을 파악한다. 학생들은 자신의 인식에 영향을 준 개인적, 사회적 요인이 무엇인지 설명한다. 위의 논의를 바탕으로 생애사를 활용한 지역사 학습의 절차를 제시하면 다음과 같다.

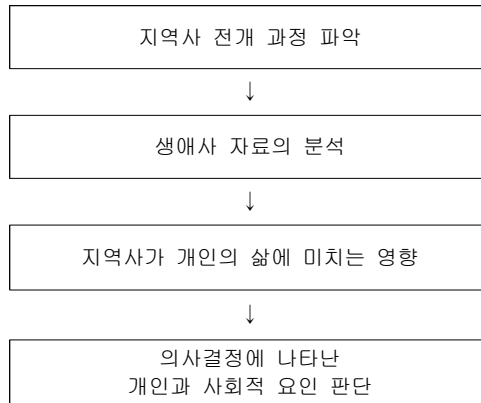


그림 1. 생애사를 활용한 지역사 학습의 절차

## 2. A의 생애사를 자료로 순천 현대사 학습 사례

본 학습은 전라남도 순천시 J 초등학교 6학년 학생 27명을 대상으로 진행하였다.<sup>1)</sup> 학습지는 본 학습의 전개 단계를 중심으로 적용한다. 각 지역사 학습 절차에 들어갈 학습 내용을 고려한 후, 문항을 구성하였다. 아래는 학습 절차에 따른 학습지 내용 구성 방안이다.

표 1. 생애사를 활용한 역사 학습의 학습지 내용 구성 방안

학습 절차	학습 내용	학습지 내용 구성
1. 지역사 전개 과정 파악	-연대별 지역사 사건 살펴보기	1-A. 연대를 선택하여 순천 지역 변화의 특징 표현하기
	-지역사 사건의 성격 이해하기	
	-지역사 사건의 원인과 결과 생각해보기	1-B. 순천의 발전 원인을 파악하기
2. 생애사 자료의 분석	-생애사 자료의 내용 파악하기	2-A. 할아버지의 인생에서 일어난 사건 찾기
	-생애사 자료를 시기별 분석하기	2-B. 할아버지에게 일어난 중요한 사건을 찾고 이유 말하기
	-생애사 자료를 통해 역사적 상황 추론하기	2-C. 할아버지의 인생을 시기별로 나눠 보고 주요 내용 쓰기
		2-D. 할아버지의 인생에서 역사적 상황을 알 수 있는 내용을 찾고 어떤 상황인지 설명하기
3. 지역사가 개인의 삶에 미치	-생애사에 나타난 역사적 사건 찾기	3-A. 할아버지의 인생에서 일어난 역사적 사건 찾기

1) 사전에 해당 학교의 학급 교사와 학생들의 동의를 받아 2019년 10월 7일에 수업을 진행함.



는 영향	-지역사와 연구참여자의 삶과의 관련성 파악하기	3-B. 할아버지의 인생에 큰 영향을 끼친 역사적 사건을 찾고 할아버지와 순천 지역에 끼친 영향 설명하기
	-지역사와 지역 주민의 삶과의 관련성 파악하기	3-C. 지역에 큰 영향을 끼친 역사적 사건을 찾고 지역과 할아버지에 끼친 영향 설명하기
4. 의사결정에 나타난 개인과 사회적 요인 판단	-연구참여자의 입장이 되어 지역사 파악하기	4-A. 할아버지의 인생을 살아보며 선택의 순간을 생각해보고, 선택할 행동을 설명하기
	-지역사와 생애사의 관련성에 관한 학생의 인식	4-B. 역사적 사건이 지역과 지역 주민의 삶에 미치는 영향 일반화하기
	-지역 변화와 학생들의 삶에 관한 학생의 인식	4-C. 순천 지역의 변화가 학생들 자신에게 미치는 영향 쓰기

### 3. 생애사 자료학습을 통한 학생들의 지역 현대사 이해

#### 1) 지역사 전개 과정 파악

1-A에서 2010년대를 선택한 학생들은 이 연대의 특징을 순천만 정원박람회로 서술하였다.

순천만국제정원박람회가 생기고 다른 지역에서 순천으로 많이 왔다. (오○완)  
고속도로가 개통되면서 멀리 있는 지역을 빨리 갈 수 있게 되었고, 정원박람회가 개최되면서 구경거리가 많아졌다. (북○용)

이 학생들은 박람회 개최를 발전의 관점에서 바라봤다. 지역을 대표하는 관광 자원이 생겨 순천 지역이 발전하게 되었다는 것이다. 몇몇 학생들은 1950년대를 선택하였고, 그 특징으로 한국전쟁에 관해 서술하였다.

한국전쟁으로 지역이 파괴되었다. (박○찬)  
북한과의 전쟁이 끝나고 남한 사람들이 많이 죽었고, 많은 피해를 입었다. (김○진)

학생들은 한국전쟁을 부정적으로 인식하고 있었다. 여기에는 한국전쟁에 대한 학생들의 인식이 반영된 것으로 보인다. 이를 통해 학생들은 지역에 긍정적 영향을 미치는 사건만을 중요하게 여기지 않는다는 것을 알 수 있다.

1-B에서 많은 학생들이 순천 발전에 큰 영향을 준 사건으로 철도의 건설을 꼽았다.

철도가 생겨서 사람들이 오고 가고 해서 순천이 많이 발전하였다. (유○익)  
경전선이 개통되면 다른 지역의 기술들을 가져올 수 있어 순천이 발전되기 때문이다. (백○현)  
순천역이 건설되면서 여러 철도가 개통되었기 때문이다. (박○민)

학생들은 교통수단의 확충으로 지역이 발전하였다고 보았다. 그렇지만 학생들이 중요하게 여기는 발전의 유형은 달랐다. 유○익은 인적 자원의 교류, 백○현은 기술의 교류, 박○민은

기반 시설의 확충을 발전으로 보았다. 이 외에도, 순천 발전의 원인으로 순천만국제정원박람회를 서술한 학생들도 있었다.

순천에 많은 사람들이 보러와 조금이나마 순천이 발전한 것 같다. (김○진)  
순천만 국제정원에서 일자리를 구하기 위해 주변에 집을 구해 살 수 있을 것 같기 때문이다. (민○영)

학생들은 박람회 개최를 통해 순천 지역이 다른 지역의 사람들에게 널리 알려진다는 점을 강조하였다. 김○진은 지역홍보의 활성화, 민○영은 일자리 창출로 이어진다고 생각했다. 이 학생들은 인구의 유입을 지역 발전의 중요한 요인으로 보았다.

## 2) 생애사 자료의 분석

2-B에서 몇몇 학생들은 A의 생애에서 중요한 사건으로 운수학교 진학, 역무원 발령을 선택하였다.

운수학교에서 공부함, 운수학교에 가면 바로 취직할 수 있어서 이득일 것이다. (정○연)  
역무원 발령, 직업을 얻을 수 있었고 퇴직할 때까지 일할 수 있었다. (오○림)

진학과 취업은 초등학생들에게도 매우 중요하게 인식되고 있었다. 이 사건들은 학생들의 삶에서도 중요한 문제이기 때문이다. 학생들은 중학교 진학이 직업 선택에까지 영향을 미친다는 것에 주목하였다. 한편, 시대에 큰 영향을 준 역사적 사건을 중요한 사건으로 뽑기도 하였다. A의 생애에서 일어난 광복, 한국전쟁 등의 역사적 사건들은 지역민과 지역에 큰 영향을 끼쳤다.

광복, 광복을 해서 운수학교에 진학을 할 수 있었기 때문이다. (오○림)  
광복, 광복은 일본에게 빼긴 나라를 되찾아 중요함. (장○원)

광복의 경우 학생들의 생각은 대체로 같았다. 광복이라는 역사적 사건으로 해방이 되었으며, 이는 운수학교 진학이라는 A의 삶에 긍정적인 영향을 끼쳤다는 것이다. 반면, 한국전쟁의 경우 학생들의 생각은 다른 양상이었다.

한국전쟁, 한국전쟁이 일어나지 않았다면 할아버지도 자기가 하고 싶은 걸 하면서 즐겁게 살아갈 수 있었을 것 같기 때문이다. (나○서)  
고등학교 2학년 때 한국전쟁이 일어남, 한국전쟁 중 철도에서 일한 덕분에 국가유공자가 되어 자식들 공부도 잘 시키고 결혼도 잘 시켰기 때문이다. (민○영)

나○서는 한국전쟁이 A의 삶에 안 좋은 영향을 끼친 것으로, 민○영은 A의 삶에 좋은 영향을 끼친 것으로 보았다. 학생들은 지역사 사건이 개인에게 미치는 영향을 다르게 보았다. 같은 지역사 사건의 영향이지만 다른 측면을 본 것이다. 생애사 자료의 해석은 학생들의 생각에

따라 다르게 나타났다.

2-D에서 학생들은 생애사 자료를 통해 역사적 상황을 추측하였다.

- ①에서 쌀은 먹고도 남을 정도로 많았는데 일본에 공출을 하고 나면 쌀이 없어졌다는 내용을 보면, 사람들이 대부분 쌀이 부족했을 것이라는 것을 알 수 있다. (최○빈)
- ⑩에서 기차표를 많이 팔아서 혼장을 주었다는 내용을 통해 나라가 경제를 성장시키기 위해 많은 노력을 하였다는 것을 알 수 있다. (최○솔)

최○빈은 공출로 인해 A가 가난하게 살았다는 내용을 토대로 당시 사람들과 지역민 전체가 살기 힘들었음을 추측했다. 최○솔은 A가 역무원으로서 혼장을 받았다는 내용을 토대로 나라가 경제 성장을 통해 지역과 지역민들을 독려하는 당시의 상황을 추측하였다.

### 3) 지역사가 개인의 삶에 미치는 영향

3-B와 3-C에서 학생들은 철도 관련 사건이 A의 생애와 매우 밀접한 관련성이 있으며, A에게 긍정적인 영향을 미쳤다고 보았다.

- 운수학교 합격, 역무원이 될 수 있게 해줌. (하○윤)
- 운수학교 입학, 철도에 바로 취직할 수 있었음. (복○용)
- 철도가 생김, 혼장을 받음. (박○린)

반면, 순천 지역에 큰 영향을 미친 역사적 사건으로 학생들이 많이 꼽은 것은 한국전쟁이었다.

- 한국전쟁, 영토가 손상되었음. (노○연)
- 한국전쟁, 자연이 많이 파괴됨. (백○현)
- 한국전쟁, 철도나 역 등이 전쟁으로 다 파손되어 순천의 발전이 어려워짐. (나○서)

학생들은 특정 역사적 사건이 A의 생애에는 긍정적인 영향을, 지역에는 부정적인 영향을 끼쳤다고 보는 경우가 있었다. 대표적으로 한국전쟁의 경우 A의 생애에는 도움을 준 것으로 여겼지만, 지역에는 피해를 준 사건으로 인식하고 있었다.

- 한국전쟁, A에게 끼친 영향-국가유공자가 됨, 순천 지역에 끼친 영향-사람들이 죽거나 다침. (정○연)
- 한국전쟁, A에게 끼친 영향-역무원으로 발령이 남, 순천 지역에 끼친 영향-곡식이 줄어들어 먹고 살기 힘들어짐. (문○영)

학생들은 특정 역사적 사건이 A의 생애에 미친 영향을 각자 다르게 보고 있었다. 이처럼 학생들이 같은 사건의 영향을 상반되게 인식한 까닭으로 한국전쟁이 A의 생애에 미친 복합적인 영향을 들 수 있다. 한국전쟁의 영향으로 당시 A는 운수학교가 부산으로 옮겨가는 바람에 힘들게 공부를 해야 했지만, 결과적으로는 역무원이 되어 국가유공자가 될 수 있게 해주기도 하였다. 역사적 사건이 반드시 지역과 지역민에게 같은 영향만을 주는 것이 아니며, 지역민들

에 따라 그들이 역사적 사건으로부터 받는 영향이 다를 수 있다.

#### 4) 의사결정에 나타난 개인과 사회적 요인 판단

4-B에서 몇몇 학생들은 지역사가 지역 변화를 만들었으며, 그 결과 사람들에게 다양한 영향을 끼쳤다고 서술하였다.

문화, 말투, 행동들이 달라질 수 있고, 역사적 사건이 무엇이나에 따라 지역이 발전하거나 변화가 있을 것이라 생각한다. 예를 들어, 일제강점기에 사람들은 일본어를 사용해야만 했다. (허○술)

삶에 대한 나의 생각에 영향을 끼친다고 생각한다. 왜냐하면, 잘못 생각하던 것을 바로잡을 수 있기 때문이다. (정○연)

허○술은 역사적 사건이 지역의 문화에 큰 영향을 끼친다고 설명하며 언어에 주목하였다. 이는 개인의 삶이 사회 상황에 크게 영향을 받는다는 것을 의미한다. 정○연은 지역사의 영향을 자신의 생각 변화와 관련하여 서술하였다. 역사 사건에 대한 자신의 이해를 새롭게 하게 되었다는 것이다. 한편, 지역사의 영향은 사람에 따라 다를 수 있다고 생각한 학생들도 있었다. 특정 사건의 영향은 정해진 것이 아니며, 영향을 받은 사람이 어떻게 생각하느냐에 따라 달라진다는 것이다.

역사적 사건은 지역과 지역 사람들에게 여러 가지 영향을 끼친다. 그 영향이 좋은 일일 수도 있고, 나쁜 일일 수도 있다. 어떤 사람에게는 좋은 일이고 어떤 사람에게는 안 좋은 일일 수도 있기 때문이다. (김○연)

그 지역 사람들이 어떻게 생각하느냐에 따라 다를 것 같다. 사람마다 생각하고 느끼는 것이 다르기 때문에 긍정적으로 생각하면 이로운 영향, 부정적으로 생각하면 해로운 영향일 것 같다. (나○서)

이 학생들은 지역사의 영향이 다를 수 있음을 이해하였다. 동일한 지역사의 사건도 영향을 받는 사람에 따라 다를 수 있다는 것이다. 김○연 학생은 지역사가 사람들에게 미치는 영향이 고정적이지 않다고 말하였다. 사람들의 개인적 상황은 각기 다르기에 그 영향 또한 정해진 것이 아니다. 나○서 학생은 지역사에 대한 개인의 생각 차이를 중요한 요인으로 보았다. 같은 사건을 겪더라도 그 사람의 생각에 따라 좋게 보기도, 안 좋게 보기도 한다는 것이다. 이는 사회적 상황보다는 개인적 요인에 주목한 경우이다.

## V. 결론

본 연구의 결과, 생애사를 활용한 지역사 학습이 학생들에게 주는 시사점은 다음과 같다. 첫째, 생애사 자료를 활용하면 초등 역사교육에서 지역 관점의 지역사 학습이 가능하다. 생애사 자료는 지역사 학습에서 지역 관점을 보여주는 사례로 적절하며, 이를 통해 학생들은 새로운 삶의 과정을 경험하였다. 연구참여자의 생애사는 학생들의 삶과 가까이 있다는 점에서 학습 자료로써 적합하며, 이는 초등학생의 인지 발달 단계와도 맞다. 둘째, 생애사 자료는 이해

하기 쉬운 이야기 구조로 되어있으며, 주민이 실제 겪은 이야기를 소재로 한다는 점에서 초등학교 역사 학습에 널리 활용할 수 있다. 생애사 자료는 지역사를 실제로 겪은 주민의 이야기를 소재로 한다는 점에서 지역사 학습에 활용되기 매우 적절하다. 셋째, 초등학교 지역사 학습에 생애사 자료를 활용하면, 학생들이 역사 이해의 주체가 될 수 있다. 학생들은 지역사와 생애사의 관계가 무엇인지, 어떤 영향을 미쳤는지를 능동적으로 탐구하였으며, 지역사가 자신들의 삶과도 관련이 있다는 사실을 알게 되었다.

## 참고문헌

- 김영천·한광웅(2012), 질적 연구방법으로 생애사연구의 성격과 의의, 교육문화연구, 18(3), 5-43.
- 김한중(2006), 역사교육과정과 교과서연구, 서울: 선인.
- 김한중(2007), 역사수업의 원리, 서울: 책과함께.
- 김한중(2009), 교육의 지역화와 지방사 교육의 방향 - 충청 지방사를 사례로 -, 한국교원대학교 사회과학교육연구, 10, 129-141.
- 김현주(2014), 순천시 조곡동 철도문화마을 길라잡이, 전남: 호남철도협동조합.
- 양호환(2012), 역사교육의 입론과 구상, 서울: 책과함께.
- 양호환 외(2009), 역사교육의 이론, 서울: 책과함께.
- 우승완(2009), 순천의 근대기 도시화에 관한 연구, 순천대학교 박사학위논문.
- 윤택림·함한희(2006), 새로운 역사 쓰기를 위한 구술사 연구방법론, 서울: 아르케.
- 이동성(2015), 생애사연구, 서울: 아카데미프레스.
- 이용기(2015), 한국 근대 지역사 연구의 동향과 과제, 청람사학, 24, 1-28.
- 조한욱(2000), 문화로 보면 역사가 달라진다, 서울: 책세상.
- 최영화(2015), 순천의 화려한 변신 ‘철도 문화 마을’, 철도저널, 18(5), 22-25.
- 한경혜(2004), 생애사 연구를 통한 노년기 삶의 이해, 한국노년학, 24(4), 87-106.

교신저자 : 김현, 순천동산초등학교 교사  
kh70599@hanmail.net



## 사회과에서 미래연구의 재구성과 인공지능 사회인식교육의 문제설정

남호엽·조현기

서울교대 교수 · 서울교대 박사과정

### I. 서론

이 연구는 인공지능사회의 도래에 따른 사회과 교육과정의 재구성과 사회과수업의 내실화 관점에서 인공지능기술의 활용 방식에 논의의 초점을 두고 있다. 인공지능은 한 순간의 유행 이라기보다는 문명사회의 전환으로 의미 부여되고 있다. 인공지능은 인간이 만든 도구의 일종이지만, 지능을 가진 또 다른 존재라는 측면에서 중대함이 있다. 결국 지구 행성에서 인간은 인공지능과 함께 살아갈 수밖에 없는 처지이다. 다만 급격한 사회변화가 예상되고 있기에 사회인식교과로서 사회과의 대응이 절실한 시점이다. 또한 사회과수업 실천가의 입장에서 볼 때, 인공지능은 교과의 본질을 구현할 수 있는 매우 유의미한 테크놀리지로 주목되고 있다. 학습자들이 사회과 수업 시간에 유의미한 학습경험을 하도록 할 때, 인공지능기술이 좋은 매개체가 될 수 있다는 것이다. 이상과 같은 두 가지 측면에서 사회과 전공자들은 인공지능에 대한 실천적 관심을 가져야 할 상태인데, 본 연구는 이러한 수요에 부응하고자 한다.

### II. 사회과 미래연구 측면에서 본 인공지능사회

사회과의 교육내용자원으로 고려할 수 있는 대상이 무엇이나에 대한 질문은 단순히 사회과학에만 국한하지 않는다는 점에서 출발한다. 사회과의 교육내용이 사회과학 그 자체에만 머물지 않기에 어디까지 무엇으로 한정할 것이냐의 과제가 있다. 합리적인 사회인식을 추구하는 사회과의 교육내용으로 포섭할 수 있는 자원들은 인문학과 사회과학을 근간으로 하면서, 사안에 따라서는 자연과학까지도 그 대상으로 한다. 더 나아가 복합적인 사회현상으로서 공적인 쟁점들, 미래연구(future studies)와 STS 등 역시도 사회과의 교육내용 차원으로 범주화된다. 즉, 미래연구는 상당 시간 동안 사회과 교육내용을 선정할 때 하나의 고려 대상이 되어 왔다.

미래주의 사회과교육의 관점에서 ‘미래를 예측하며, 개인과 사회의 바람직한 미래상을 선택하고 확립’ 하는 시도가 제시되었고(한면희 외, 1988, 83), 교육과정 실제 차원에서도 고려가 되어 왔다(Jarolimek, 1990, 303). 사회과 교육의 내용이 과거와 현재에만 머무는 것이 아니라 미래의 차원을 제요소로 고려하였다(박길자, 2011; 정호범, 2017). 즉, 미래연구는 ‘국가 사회적 요청과 현대사회 문제 및 논쟁점’의 사례로서 그 위치를 가지면서, 다음과 같이 보다 구체적인 주제를 고려할 수 있다(한면희 외, 1988, 260-262).

표 1. 사회과 미래 연구의 범주와 내용

범주	세부 내용
미래	-미래의 의미, 다양한 미래, 미래의 내용 -과거 현재 미래의 관계 -개인과 사회의 미래상 정립
미래를 위한 현재의 인간 행동 조절	-미래의 통제 -미래에 대한 책임감 있는 사회적 행동 -공적인 일에의 적극 참여 -개인적 미래의 조절
미래에 관련된 가치	-미래에 관한 개인의 가치 명료화 -정치 경제 사회 및 환경 문제와 가치와의 관계 -의사결정에서 가치의 중요성
현대사회문제와 미래연구의 방법	-미래주의자들의 사고의 중요성 -미래연구의 유용성 -미래 예측 방법 -미래연구에 필요한 기초적 기능

(한면희 외, 1988, 260-262에 기초하여 필자 구성)

이렇게 미래 연구는 사회인식교과로서 사회과의 교육내용 차원에서 고려의 대상이 될 수 있다. 그리하여 미래연구는 한국 사회과 교육과정의 역사 속에서 단원 구성의 영역으로 그 고유한 위치성을 확보하고 있다. 현행 2015 사회과 교육과정에서 미래연구 측면에서 고려할 수 있는 성취 기준은 다음과 같다.

[4사 04-05] 사회 변화(저출산·고령화, 정보화, 세계화)로 나타난 일상생활의 모습을 조사하고, 그 특징을 분석한다(교육부, 2015, 31).

[9사(일사)12-01] 사회변동의 의미를 이해하고, 현대사회의 변동 양상과 문제점을 분석한다(교육부, 2015, 91).

위 성취기준은 사회 변화 혹은 사회변동의 상황을 인식의 대상으로 삼고 있다. 단지 과거와 현재에 대한 인식에만 머물지 않고 미래에 대한 전망과 대처 역량의 증진을 도모한다. 이 점은 성취 기준의 해설을 보면 잘 드러난다.

[4사04-05]에서는 저출산·고령화, 정보화, 세계화 등과 같은 사회 변화가 우리의 일상생활에 미치는 다양한 영향들을 조사함으로써 사회 변화에 대한 인식 능력과 관련 문제에 대한 대응 능력을 함양하도록 한다(교육부, 2015, 31).

[9사(일사)12-01]에서는 현대사회에서는 산업화, 세계화, 정보화 등 다차원적이고 광범위한 변동이 나타나고 있음을 이해하고, 이러한 사회 변동에 따라 발생하는 다양한 현대사회문제



에 영향을 미치는 요인들을 정치, 경제, 사회, 문화 등 종합적인 측면에서 파악한다(교육부, 2015, 91).

현행 교육과정에서 주목하고 있는 미래연구의 사안은 인구문제, 정보화 및 세계화에 따른 쟁점이 대표적인 사례이다. 이 사안들은 통합적인 사회인식의 대상이며, 개별 사회과학으로 환원할 수 없고 융복합의 학제적 접근으로 인식과 해결의 전략이 나타난다.

그런데 이러한 미래연구 관련 단원이 최근 4차 산업혁명론의 등장과 더불어 재구조화가 불가피한 상태이다(박영석, 2017; 남상준 외, 2019; 박상준, 2019). 특히 정보화에 따른 사회변화라는 주제가 수정되어야 할 처지이다. 4차 산업혁명론은 달리 표현하자면, 인공지능사회의 도래를 말하기 때문이다.<sup>1)</sup> 정보화시대의 패러다임이 이제는 인공지능시대의 그것으로 대체되고 있다. 정보화시대의 시민소양이 컴퓨터 매체에 대한 이해와 선량한 활용 능력에 주안점이 있었는데, 인공지능시대는 전혀 새로운 국면을 낳고 있다. 인공지능시대는 이른바 사물이 생각하는 세상이며, 미래의 시민들이 인공지능으로 대표되는 기계와 일정한 관계 설정을 해야 할 처지이다(임완철, 2017).

한편, 미래연구의 흐름은 STS교육 차원에서도 다루어지고 있음을 확인할 수 있다. 왜냐하면 과학·기술은 지속적인 변화와 진보의 흐름 속에 있고, 인간 사회에 막대한 영향을 주고 있기 때문이다. 대표적인 STS 교육과정 사례로 NCSS 교육과정 표준안의 경우가 있다(NCSS, 2010). 10개 스트랜드 중에서 8번째 주제가 STS이며 핵심 아이디어는 다음과 같다.

과학과 그것의 실용적 적용인 기술은 사회 문화적 변화에 그리고 사람들이 그 세계와 상호 작용하는 방식들에 주된 영향을 가지고 있다. ... 과학과 기술이 우리의 삶과 문화들 속에서 수행하는 역할에 관한 많은 질문들이 있다. ... 이 주제는 역사, 지리, 경제 그리고 시민학과 정부론을 다루는 단원 혹은 코스에서 다루어진다. ... 학생들은 과학과 기술들이 신념, 지식 그리고 그들의 일상 생활에 영향을 미치는 방식을 배운다.<sup>2)</sup>

STS 스트랜드의 핵심 아이디어를 보건대, 인공지능사회의 도래는 본격적으로 다루어져야 할 사안이다. NCSS 교육과정 표준안은 해당 스트랜드의 상세화 차원에서 다음과 같은 사례 쟁점들을 주목하고 있다. 인터넷 시대의 사생활 보호, 전자 감시, 유전공학의 기회와 도전, 시험관 생활, 장수, 삶과 환경의 질 등이다. NCSS 교육과정 표준안에서 인공지능에 관한 명시적인 언급은 없지만, 기존의 STS 교육론에서는 이미 인공지능 주제가 다루어졌다.

Iozzi & Bastardo(1987)는 고등학생을 위한 STS 교육의 내용과 방법을 모색할 때, 오늘과 내일을 위한 의사결정(*Decisions for Today and Tomorrow*)이라는 시도를 제기한다. 이들은 해당 주제에 대한 다학문적인 접근을 추구하는데, 문제해결과 비판적 사고를 통해서이다. 즉, 미래

1) 혹자는 지금이 4차 산업혁명시대가 아니고 3차 산업혁명의 연장선으로 본다. 즉, 정보혁명에 따라 급격한 사회변화가 있었고 지금도 마찬가지라는 시각이다. 필자가 보기에 이 관점은 정보화 사회론의 차원이며, ICT라는 표현으로 대변되는 시대인데, 이 시기에 인간이 ICT에 종속되어 있다고 보기에는 어려움이 있다. 그러나, 인공지능사회의 등장은 단지 ICT 차원에만 국한되는 것이 아니라, 인간 존재와 기계 존재 사이 구별짓기 문제가 나타나는 상황이다. 기계는 인간의 보조 수단에만 머물지 않고, 인간 자체를 대신하는 수준까지 나아가고 있다. 물론이 이러한 변화의 동력은 과학기술의 발달이며, 뉴로모픽 칩(neuromorphic chip-인간의 뇌신경을 모방한 반도체 칩)의 상용화가 이를 더욱 촉발시키는 것으로 보인다. 아울러, 인간의 존재론적 검토 국면이 필연적으로 발생하고 있는 양상이다.

2) [https://www.socialstudies.org/standards/strands\(2019-12-28](https://www.socialstudies.org/standards/strands(2019-12-28) 접속)

연구의 포괄주제로 STS를 설정하고 하위 주제로 9가지를 선정하였는데,<sup>3)</sup> 이 중에 인공지능과 로봇공학이 있다. 이들은 사례 주제별로 읽기 과제, 토론 질문, 활동과 시뮬레이션 등을 제시하였다. 여기서 인공지능 주제를 그 실제 내용을 살펴보자면 다음과 같다. 먼저, 읽기 자료에서, 제목은 ‘스마트 기계: 컴퓨터가 인간의 뇌를 구식으로 만드는가?’이며, 도입 질문을 다음과 같이 제기한다(Iozzi & Bastardo, 1987, 39).

- ①컴퓨터는 볼 수 있는가?
- ②컴퓨터는 당신이 프랑스 사람, 스페인 사람, 혹은 이탈리아 사람과 대화할 수 있도록 하는가?
- ③컴퓨터는 세계 최고의 체스 대가를 이길 수 있는가?
- ④컴퓨터는 석유 매장지들을 찾을 수 있는가?
- ⑤컴퓨터는 하늘을 가로질러 날아가는 비행기를 안내할 수 있는가?
- ⑥컴퓨터는 심리치료 세션을 수행할 수 있는가?
- ⑦컴퓨터는 상식을 사용할 수 있는가?
- ⑧컴퓨터는 생각... 정말로 생각할 수 있는가?

2020년 현재 인공지능의 발달 수준은 ①~⑦이 가능한 상태이다. 그렇다면 ⑧의 질문도 가능 상황으로 봐야하지 않을까?<sup>4)</sup> 1987년에 만들어진 STS 교육자료에서 가정한 인공지능의 미래 상황이 현재 모두 실현되었다고 본다면, 새로운 발문이 설정되어야 할 상태이다. 그리고 이러한 새로운 발문들이 인공지능사회에 대한 소양 교육의 기본 방향이 되리라고 본다.

한편, 그 동안 사회과에서 인공지능에 관한 논의 사례로 Joseph A. Braun Jr(1987)가 *The Social Studies* 저널에 발표한 논문이 있다. 그는 1987년 시점에서 사회과의 이머징 패러다임으로 인공지능과 의식 교육(consciousness education)에 주목했다. 저자가 주목한 두 가지 패러다임은 인간의 잠재력, 특히 뇌 능력을 확장시킬 수 있는 시도였다. 저자가 보기에 1987년 당시 인공지능은 인간의 마음과 동일한 수준이 결코 될 수 없지만, 엑스퍼트 시스템(expert system) 차원에서 활용가치가 있다고 보았다. 1987년 수준에서 인공지능은 자연 언어의 처리 불가능, 자발적인 이미지 생성 불가능 상태이기에 인간의 마음을 대신하기에는 역부족이라는 것이다. 아울러 인공지능의 발달은 지속적일 것이기 때문에 그에 따른 부작용에 대한 대처가 요구되는데, 이것은 지나치게 컴퓨터에 의존하는 경향, 사람들 사이 친밀한 사회 관계 형성 능력의 침식에 대한 대비 차원에서 그러하다.<sup>5)</sup>

Braun(1987)의 논문은 인공지능사회 소양교육으로서 사회과교육을 사고할 때 시사점과 방향성을 제시한다. 인간 마음과 인공지능 사이 구별하기에 주목하고 있기 때문이다. 인간 대 기계 사이에서 인간의 정체성을 유지하면서 인간의 잠재력을 확장시키는 방향을 고려하고 있기

3) 유전자공학, 인공지능, 핵에너지, 산성비, 환경-유해 폐기물, 식량과 농업, 장기이식, 교통(우주왕복선), 로봇공학.  
 4) 이와 관련하여 판단할 수 있는 기준으로 널리 회자되는 것이 ‘튜링 테스트’이다. 이는 누군가 인간(a)과 인공지능(b) 양 쪽 모두와 상호작용을 하였는데, a와 b 사이 어느 쪽이 인간이고 어느 쪽이 인공지능인지 구분할 수 없을 때, b도 지능이 있다고 보아야 한다는 시각이다(Turing, 1950, 노승영 역, 2019). 그런데 오늘날 인공지능 연구자들은 튜링 테스트 통과보다는 얼굴 인식 영역처럼 특정 세계에서 인공지능 능력 향상에 초점을 두고 있다(Cristianini & Norvig, 2017, 김정민 역, 2018, 91-92).  
 5) Braun(1987)는 의식 교육이 인간 마음과 인공지능 사이 구별하기를 위한 교육에 적절하다고 보았다. 의식은 어느 한 시기에 심리적인 기능화의 전반적인 양식, 패턴을 말한다(Tart, 1975; Braun, 1987, 45에서 재인용). 의식은 사회과의 내용 차원에서 고려의 대상인데, 지리학(공간과 시간에 대한 정향과 같은 의식 관련 현상의 상태들 검토), 인류학(문화집단이 의식을 제의를 통해 변경하는 방식에 대한 검토)의 경우가 대표적이다(Braun, 1987, 46).

때문이다. 그런데, 1987년경에 비해 지금의 인공지능은 너무나 인간에 가까워지고 있다. 자연 언어 처리, 비지도적 학습(unsupervised learning)에 기반한 딥러닝으로 자발적 이미지 생성이 가능한 상태이다. 이에 기계와의 대비 구도 속에서 더욱 인간의 정체성 문제가 나타나고 있다. 인공지능이라는 기계에 대비되는 인간 정체성을 유지하면서도 인간 잠재력을 확장시켜야 할 상태이고 동시에 이 과정에서 인공지능을 활용해야 처지이기도 하다. 그러므로 향후 인공지능사회 소양교육은 선택이 아니라 필수이다. 인공지능이 점점 인간처럼 활동할 시대로 가고 있기 때문에 사회인식교과로서 사회과의 체계적인 대처가 요청되고 있는 것이다.

### Ⅲ. 사회과에서 인공지능교육의 영도화

#### 1. 인공지능사회에 대한 소양교육

##### 1) 범위와 계열

사회과교육계에서 인공지능사회 소양교육에 대한 명시적인 제안은 아직 찾기가 어렵다. 앞서 살펴본 바와 같이, 미래연구와 STS 교육의 측면에서 인공지능사회 소양교육의 필요성을 확인하였다. 여기서는 명시적으로 인공지능사회 소양교육에 관한 아이디어를 제시하는 경우를 검토하고자 한다. 대표적인 사례가 AAAI(the Association for the Advancement of Artificial Intelligence)의 교육과정 기초 시안에 나타난 인공지능 사회소양에 관한 아이디어이다. AAAI는 지금 현재 2020년 봄 K-12학년을 위한 인공지능교육 교육과정을 공표할 예정이다. 상세한 교육과정 가이드 라인을 제안하기에 앞서 기초 작업의 결과를 발표하였는데, 그것이 *Envisioning AI for K-12: What Should Every Child Know about AI?* 라는 문건이다(Touretzky, et al., 2019). 이 문건에서는 AI 빅 아이디어를 교육과정 범위와 계열이라는 측면에서 제시하고 있다. 범위에 해당하는 다섯 가지 주제 스트랜드는 다음과 같다.

표 2. AI for K-12 빅 아이디어

빅 아이디어	주제 스트랜드
#1	컴퓨터는 감지기(sensors)를 사용하여 세계를 지각한다.
#2	에이전트(agent)는 세계의 모델들/표상들을 유지하고 추론을 위하여 그것을 사용한다.
#3	컴퓨터는 데이터로부터 학습할 수 있다.
#4	인간과 편안하게 상호작용하는 에이전트들 만들기는 AI 개발자들에게 실질적인 도전이다.
#5	AI 애플리케이션들은 긍정적이고 부정적인 방식으로 사회에 영향을 줄 수 있다.

(Touretzky, et al., 2019, 9797-9798 필자 구성)

5개의 빅 아이디어는 세부적인 내용들이 있으며, K-2, 3-5, 6-8, 9-12 학년별로 계열화되고

6) 에이전트는 감지기(sensors)를 통해 외부 환경을 지각하여 작동기(actuator)로 보내고 다시 환경에 동작을 가한다. 즉, 에이전트는 감지기들과 작동기들을 통해서 환경과 상호작용한다(Russell & Norvig, 2010, 류광 역, 2016, 45). 인공지능은 지능적 에이전트라고 볼 수 있다.

있다. 빅 아이디어 #1에서 #4까지는 인공지능소양이며 이것은 주로 정보 관련 교과에서 길러 주고자하는 소양이다. 인공지능사회 소양교육에 해당은 빅 아이디어는 #5이다. 사회인식교과로서 사회과에서 주목해야 할 주제 스트랜드이기에 좀 더 세부적으로 살펴보도록 한다. 이것의 세부 아이디어는 다음과 같다.

학생들은 AI가 자신들의 삶에 기여하는 방식들을 확인할 수 있어야 한다. AI의 사회적 영향력들은 두 종류의 질문들과 관련된다. 무엇을 위하여 어떤 AI 애플리케이션이 사용되어야 하는가?(사회적 선을 위한 AI에 관심이 증가하고 있는 중이다) AI 시스템에 요구되는 윤리적 준거는 무엇인가? 가까운 미래에 많은 사람들이 지능적 보조자들(intelligent assistants) 혹은 자동 로봇들과 함께 일할 것이다. 그러나, 결국, 많은 일자의 자동화는 대규모 실업 혹은 사람들이 추구하는 일의 종류 변화로 이어질 수 있다. 지능적 에이전트가 인간을 더 잘 이해하도록 하는 기술들은 우리에게 우리가 오래 꿈꾸어 온 로봇 하인들 혹은 노인을 위한 가정 건강 보조원을 제공할 수 있지만 그것들은 대규모 정보 감시와 완전한 사생활의 종말이 또한 가능할 수 있다.

학생들은 다음을 이해해야 한다. 즉, 사람들의 삶에 영향을 주는 결정을 내리는 AI 시스템의 윤리적 구축이 투명성과 공정성의 쟁점들에 대한 관심을 요구한다는 점을 말이다. 투명한 시스템들은 그것들의 추론이 검토될 수 있고 잘못된 가정들이 확인될 수 있기에 결론들에 대한 정당성을 제공한다. 공정성은 까다로운데 그 이유는 일정 수준의 실수가 결정 시스템에서 불가피할 때 기대할 수 있는 최선의 것은 사회적으로 원하지 않는 편견들을 피하면서, 공평하게 그러한 실수들을 분배하는 것이기 때문이다(Touretzky, et al., 2019, 9798).

빅 아이디어 #5는 인공지능이라는 기술과 사회 사이 관련성에 대한 지적 탐색에 주안점이 있다. 인공지능이 가지는 사회적 파급 효과에 대한 성찰에 제안하고 있는데, 긍정적인 측면과 더불어 부정적인 결과도 나타날 수 있음에 주목하고 있다. 아울러, 윤리적인 인공지능 활용 준거의 확보가 관건임을 제시하고 있고, 특히 AI 시스템의 투명성과 공정성에 대한 중요성이 강조되고 있다.

한편, 빅 아이디어 #5는 학년군별로 계열화된 내용 체계를 가지고 있다. 학습자의 발달 수준으로 고려하여 해당 내용의 차별적인 제공을 기획하고 있는데, 세부적인 아이디어는 다음과 같다.

표 3. AI for K-12 #5 계열

학년	세부 아이디어
K-2	학생들은 어떻게 AI가 아이들의 일상생활에 기여하는지 그리고 어떻게 미래에 보다 더 기여할지 확인 가능해야 한다.
3-5	학생들은 새로운 AI 애플리케이션의 영향들에 관해 비판적 사고를 보여주어야 한다. 예컨대, 자율주행차는 운전할 수 없는 사람들에게는 좋은 일이 되겠지만, 또한 택시 기사들은 실직할 것이다.
6-8	학생들은 초기 산업혁명과 AI 미래주의자들이 4차 산업혁명이라 부르는 것 사이 유사점을 그릴 수 있어야 한다.
9-12	학생들은 새로운 AI 기술들을 평가하고 그 기술들에 의해 야기된 윤리적 혹은 사회적 영향 질문을 서술할 수 있어야 한다.

(Touretzky, et al., 2019, 9798 필자 구성)

K-2학년의 경우, 학생들의 일상생활 속에서 인공지능의 기여 양상을 파악하고 미래 전망을 사고하도록 한다. 3-5학년은 AI 응용 기술이 가져오는 영향력들에 대해 비판적 사고의 기회

제공을 제시하고 있다. 자율주행차의 등장이 발생시킬 사회적 변화를 사례로 제시하고 있는 점이 특이하다. 6-8학년은 산업혁명의 변화라는 측면에서 거시 사회구조의 인식 기회 제공을 강조하고 있다. 마지막으로 9-12학년은 AI 기술에 대한 평가적인 안목을 형성하도록 의도하고 있다. 이상에서와 같이, 빅 아이디어 #5의 계열성은 해당 내용이 학습자의 일상생활에서 출발하여 거시 사회적 맥락을 거쳐 가치 판단의 영역까지 나아가는 인식의 순차성을 드러내 보이고 있다. 현재 수준에서 각 학년별로 단위 개발이 가능한 상태는 아닌 것으로 보인다. 학년별로 세부 아이디어가 보다 구체화되어야 단위 개발의 준거 역할을 수행할 수 있을 것이다. 그럼에도 불구하고 사회과에서 인공지능사회 소양교육을 실행한다고 할 때, 고려할 수 있는 기본적인 의미 범주의 확인이라는 의의는 있다고 본다.

## 2) 수업 아이디어

사회과의 본질이 의사결정교과의 차원에서 추구될 때, 인공지능사회의 딜레마는 좋은 사례를 제공한다. 인공지능사회 소양 교육에서 사회과는 핵심적인 교과 역할을 수행할 수 있다. 인공지능 기술의 발달에 따른 사회변화는 지속적으로 현명한 의사결정을 요구할 것이기 때문이다. 학습자들이 어린 시절부터 인공지능 관련 의사결정학습에 참여하면서 미래 사회에 대한 실질적인 준비와 대처가 가능하도록 해야 하겠다. 다음은 자율주행차의 딜레마에 관한 사고실험 사례이다.<sup>7)</sup> 자율주행차의 등장과 상용화는 인공지능 사회현상의 대표적 사례로서 가치 딜레마 상황이 발생한다. 이 사례를 매개로 학습자들로 하여금 판단의 주체가 될 수 있는 기회를 제공하면서, 인공지능사회를 살아가는 시민의 모습을 사고할 수 있도록 하자는 취지로 수업활동을 구안하였다.

# 다음의 <상황>을 읽고 <질문>에 답하십시오.

### <상황>

당신은 폭 1차로인 좁은 도로에서 자율자동차 택시에 타고 있는 승객이다. 전방에 1차로 폭의 터널이 보인다. 갑자기 아이가 공을 잡으려 자동차 길로 뛰어나왔다가 넘어진다. 아이는 자동차의 제동 거리 안쪽에 있다. 당신(당신이 타고 있는 자동차)의 선택지는 두 가지이다. 첫째는 급정거를 해서라도 멈추지만 그러면 결국 아이를 치어야 한다. 두 번째는 차량의 운전대를 최대한 꺾어 길 밖으로 운전을 하는데, 그러면 당신은 심각한 부상을 입게 된다. 선택지는 두 개밖에 없고 어떤 결정을 하더라도 나쁜 결과가 나오는 상황이다.

### <질문>

1. 당신이 직접 운전을 하고 있다면 어떤 결정을 하겠는가?
2. 사고가 발생한다면, 누구에게 법적인 책임이 있어야 하는가?
  - ① 자율 자동차 택시 ② 자율 자동차 택시 승객 ③ 자율 자동차 택시 회사
  - ③ 자율 자동차 택시 제조 회사 ④ 자율 자동차 택시에 탑재된 소프트웨어 개발자
3. 2번 질문에 대한 답을 선택한 이유는 무엇인가?
4. 당신이 인공지능 프로그래머라면 자율자동차가 어떤 결정을 하도록 하겠는가? 그 이유는 무엇인가?

7) 사고실험의 고안자는 Jason Millar이며 '무인자동차와 관련한 터널 문제'로 2014년에 소개되었다(임완철, 2017, 110). <https://phys.org/news/2014-08-driverless-car-child-life.html> (2020-1-4 접속)

## 2. 인공지능 활용을 통한 사회과수업의 내실화

### 1) 활용의 원리와 유형

사회과에서 인공지능은 사회과수업의 내실화 차원에서 활용가치가 있다. 즉 사회과 교수공학의 관점에서 인공지능의 가능성과 잠재력에 주목할 수 있겠다. 동시에 인공지능활용 사회과수업이 실천됨에 따라 학습자들은 인공지능 자체에 대한 소양도 일정하게 증진될 수 있을 것이다. 사회과에서 그동안 인공지능 활용에 주목해 온 전통은 사회과 학습 테크놀로지로서 AI를 규정하는 경우이다. 대표적인 논의 사례가 Stuckart & Berson(2009)의 *Artificial intelligence in the social studies* 라는 리뷰 논문이다.<sup>8)</sup> 이들은 2009년 시점에서 AI 기술이 사회과 교수학습 방식뿐만 아니라 학교교육 전체에 큰 변화를 줄 것이라고 진단하였다(p.231). AI 기술은 학생들이 수동적으로 전달된 정보를 받아들이도록 하는 단선 경로들이 아니며, 테크놀로지와 함께 학습에 능동적으로 참여하도록 한다. 즉, AI 기술은 학습자의 경험이 생성적(generative)이고 적응적(adaptive)이도록 한다. 전자의 경우는 AI 시스템이 작동하면서 교수 자료와 사건들을 창출하는데, 누군가에 의하여 준비된 자료를 단지 저장하는 것이 아니다(p.237). 후자의 경우는 교수의 내용과 형식이 개별적으로 각 아동의 현재 요구들과 능력들에 적응된 것이다(p.238).

인공지능활용 사회과수업의 구체적 양상은 인공지능활용의 유형에 따라 다각적인 실천이 가능하겠다. 이명구 외(2019)에 의하자면, 2025년 글로벌 교육산업의 4개 메가 트렌드는 다음과 같이 네 가지 유형으로 구분할 수 있다.<sup>9)</sup> 이 유형들은 인공지능활용 수업을 구상하고 실천할 때, 상당히 유용한 분류 체계를 제공한다.

### 표 4. 수업에서 인공지능활용의 유형화 탐색

8) Stuckart & Berson(2009)은 약한 능력의 인공지능기술과 강한 능력의 인공지능기술과 구분하고 있다. 약한 능력의 인공지능은 ITS(Intelligent Tutoring Systems)에서 활용하는 경우이다. 이 경우는 진술된 목표와 분명히 정의된 목표를 내에서 일대일 튜터링 시스템이며, 사회과 경제 분야처럼 고도로 구조화된 영역에서 효과적이었다(p.238). 이렇게 제한적인 인공지능기술은 인지과학의 패러다임이며, NCSS 역사 스트랜드 분야처럼 포괄적인 목표 달성을 위하여 세부적인 과제 분석을 제공하기에는 어려움이 있다(p.240).

9) 곽영순(2019)은 이 네 가지 트렌드를 과학과에서 시용함교육의 내용과 방법으로 수용하고 있다. 과학과가 자연인식교과이고, 사회과가 사회인식교과라는 측면에서 공통적인 수용이 가능하다고 본다.

유형	내용
실감화: 학생의 오감을 자극하는 실감나는 교육	-콘텐츠의 물리적 제약 해소 -AR, VR 등 실감·체험형 교육의 부상
연결화: 언제 어디서나 상호작용하는 교육	-학생, 부모, 멘토, 관리자 등 교육 네트워크 형성 -즉각적인 피드백 제공
지능화: 나보다 나를 잘 아는 인공지능 선생님	-학생 맞춤형 교육 부상 -인공지능 기술의 발달로 로봇 교사 등장 가능성 확대
융합화:10) 교육내용의 융합을 강화하는 교육	-교과 내부, 교과 사이 융합 교육과정 운영 강화 -프로젝트 중심의 수업 운영 활성화

(이명구 외, 2019, 23-34 필자 재구성)

사회과수업에서 인공지능활용의 유형은 실감화, 연결화, 지능화, 융합화 차원에서 모색하고 실천할 수 있겠다. ‘실감화’는 AR, VR을 통해 학습자의 학습이 체험의 양상으로 전개되기에 몰입효과가 높다. 최근 구글 익스페디션(google expedition)을 활용하여 세계지리수업, 역사수업 등을 실천하는 경우가 대표적인 사례이다. ‘연결화’는 학생을 중심으로 여러 교육 주체들이 상호 네트워크를 형성하고 즉각적인 상호작용을 통해 의미의 공동 구성이 가능하도록 한다. AI 동시 통역기가 교실에 구비될 경우, 2개국 이상의 학생들이 빅데이터 기반 글로벌 이슈의 해결을 위한 공동 수업이 가능할 것이다. ‘지능화’는 학습자 맞춤형 교육의 고도화 추세로서 인공지능이 개별 학습자의 학력을 누적적으로 관리해 주는 경우이다. 요컨대 이 유형은 사회과 학습의 실질적 개별화 및 추수 지도가 가능해지는 상태이다. 마지막으로 ‘융합화’는 인공지능활용의 수업이 프로젝트 학습의 차원으로 실천되면서 교육내용 간의 융복합화가 나타나는 상황이다. 예컨대, AI 도구를 활용하여 극지방의 빙하가 녹는 속도를 추정하면서 지구촌 곳곳에 미치는 영향 등을 예상해 볼 때, 사회과수업이 수학, 과학 등의 교과가 융합되는 양상이다.

## 2) 활용 사례

초등학교 사회과수업의 실제에서 인공지능 활용법으로 융합화에 주목하면서 활용 사례를 모색하고자 한다. 우리 사회에서 벌어지는 핵심 쟁점을 다양한 교과의 관점에서 바라볼 수 있는 STEAM형 프로젝트 학습을 기능적으로 융합하도록 한다. 사회과의 교육내용 중 교과 간 융합이 잘 드러나는 분야는 환경교육이다.11) 최근 급부상하고 있는 환경 쟁점으로 미세먼지

10) 이명구 외(2019, 23)에게 융합화는 산업 간 융합화 증대를 말하는 것인데, 이때 교육산업은 메타산업이며, 타 산업의 경쟁력을 높이는 기반 산업이기도 하다. 본 고에서는 융합화를 교과 내부, 교과 사이 통합의 강화로 개념화하였다. 광영순(2019, 152)은 융합화의 사례로 STEM 교육, 프로젝트 중심 교육과정 등에 주목하였다.

11) 환경교육의 융합적 접근 사례로 다음의 사례들이 있다. 후쿠시마 원자력 참사를 해결하기 위한 다양한 해결 접근에서 쇼코 스즈키(2013; 이지희 외, 2015, 242에서 재인용)는 자연 과학을 넘어서서 사회 과학, 윤리학, 언어학 등 학문의 경계를 초월한 학자들 간의 협동이 필요하다고 하였다. 환경교육에서 융합적 흐름은 정옥영 외(2015, 24-42)의 지리·역사·문화적 고찰과 SCC 탐구모형을 기반으로 한 융합적 물 환경 탐구모형, 임경미 외(2014, 123-243)의 자원과 에너지를 주제로 한 환경교육 프로그램 개발 과정에서 실과 교육을 기반으로 하여 사회과와 국어과를 융합한 STEAM 교육 프로그램 개발 및 적용에 대한 연구, 최영미 외(2016,

문제의 인식을 위한 수업 구성과 실천을 시도하였다. 학습자들이 미세먼지를 저감시키기 위한 노력 중 하나로 도시 숲이 가지는 의미를 검토하도록 했다.<sup>12)</sup> 여기서는 사회과의 탐구학습모형을 기반으로 한 인공지능 활용 사례를 제시하는데, 사회과학과 자연과학의 융합적인 접근을 도모한다. 구체적인 수업의 전개 과정은 다음과 같다.

표 5. 인공지능 활용 사회과수업의 사례

차시	수업 주제	수업 내용	활용 대상 인공지능 기술	탐구 수업 과정
1	미세먼지에 대해 이해하기	미세먼지의 정의와 환경적으로 우리에게 미치는 부정적인 영향에 대해 알아본다.	-	탐구 문제 파악
2	우리나라의 미세먼지 탐색하기	Airkorea에서 제공하는 우리나라 미세먼지에 대한 BigData를 기반으로 가설을 설정한다.	BigData	가설 설정
3	아두이노를 통한 미세먼지 측정하기	아두이노를 활용하여 우리 마을의 미세먼지를 직접 측정한 후 커뮤니티매핑 기술을 통해 우리 마을의 미세먼지 지도를 만든다.	아두이노 커뮤니티매핑	탐색
4	우리 마을의 미세먼지 추론하기	도시 숲과 숲이 아닌 지역의 미세먼지 수치를 비교하여 가설을 검증한다.	BigData 커뮤니티매핑	증거 제시 일반화

본 연구에서 구안한 인공지능 기술의 활용은 사회과 탐구학습의 흐름 속에서 이루어진다. 2015 교육과정에서 사회과 탐구학습의 과정은 탐구 문제 파악→가설 설정→탐색→증거 제시→일반화의 단계이다(교육부, 2015, 501-503). 또한, 수업에서 활용하는 인공지능 기술은 BigData, 아두이노, 커뮤니티매핑이 있다.

BigData는 데이터를 관리하는 과정에서 기존의 한계를 넘어서는 대량의 데이터를 말하며, 기존의 기술로는 그 처리가 불가능한 수준을 말한다(Manyika, 2011; 황홍섭, 2016, 77에서 재인용). 이러한 BigData는 3V(Volume, Variety, Velocity)라는 기본적인 특성과 함께 최근에는 Value(빅데이터를 통한 가치 창출), Veracity(의사결정 등에 대한 정확성), Visualization(시각적 기능의 강조에 따른 시각화)가 추가되어 6V가 대표적인 특성이며, 대규모의 데이터는 자연과 인간 사이 관계 등을 분석·해석·예측하여 의사결정 과정을 지원한다(황홍섭, 2016, 77). 위 수업에서는 이미 연구가 진행되어있는 자료들을 이용하는 빅데이터 활용 교육으로 방향을 설정하였다.

아두이노(Arduino)는 프로그래밍이 되어 있는 전자회로를 연결하는 과정을 통해 실제 물리적인 동작을 확인할 수 있는 피지컬 컴퓨팅(Physical Computing)<sup>13)</sup>의 대표적인 학습 도구이다.

187-204)의 환경 복원에 관하여 기술, 공학, 예술 및 수학 원리를 복합적으로 구성한 STEAM 프로그램에 대한 연구 등이 있다.

12) 김태희 외(2019, 351)는 도심 내부에 존재하는 도시 숲이 미세먼지를 걸러내는 필터 역할을 하고 있으며 대기의 질을 개선하는 효과가 있다고 밝혔다. 또한, 배연 외(2019, 358)도 도시 숲의 잎의 건조 침적 과정을 통하여 대기 중 물질이 저감되는 효과가 있다고 밝히고 있다.

13) 피지컬 컴퓨팅(Physical Computing)이란 물리적 형태의 정보가 입력되거나 정보를 처리한 결과가 센서보드나 로봇 등의 장치를 통하여 출력되는 프로그래밍을 말한다(O'sullivan & Igoe, 2004; 김형욱 외, 2018, 168에서 재인용).



이러한 도구는 학생들이 직접 만지고 조작할 수 있기 때문에 학습에 대한 흥미와 효과를 높이는 데 도움이 된다(김형욱 외, 2018, 169). 또한, 오픈 소스(open source)를 지향하는 특징으로 컴퓨터와 연결하여 소프트웨어를 자유롭게 로드하여 동작을 제어할 수 있다. 키보드나 마우스와 같은 전자적인 입력 방법과 더불어 소리, 동작, 빛, 열 등의 물리적인 자극도 감지하여 컴퓨터에 익숙하지 않은 사람들도 손쉽게 활용할 수 있다(김영욱 외, 2016, 49).

커뮤니티매핑은 지리공간기술을 바탕으로 사회 구성원들이 특정 주제에 대한 다양한 정보를 수집한 후 이를 지도상에 기록하여 지역의 경향성이나 특징을 찾아내는 과정이다. 사건이나 경관을 지도를 통해 분석함으로써 공간적인 패턴이나 지역의 문제를 인식할 수 있도록 도움을 준다(이진희, 2019, 478). 최근 커뮤니티매핑은 인공지능의 도움을 받으며 더욱 성장하고 있다. mapwith.ai는 인공지능을 활용하여 커뮤니티매핑이 보다 빠르고 정확하게 이루어질 수 있도록 한다. 이 과정에서는 인공지능을 활용하여 고해상도 위성 이미지와 RapiD 맵 편집 도구가 이용되고 있다. 개발자들이 직접 활용하는 방법과 같은 수준에서 인공지능을 다루지는 못하지만, 초등학교의 수준에서 해당 인공지능 기술들을 이용할 수 있도록 한다.

2차시 수업 ‘우리나라의 미세먼지 탐색하기’에서는 Airkorea<sup>14)</sup>에서 제공하는 미세먼지 자료를 활용하여 탐구학습의 가설을 설정한다. 본 연구자가 계획한 수업의 가설은 도시 숲과 미세먼지 간의 상관관계를 분석하는 것이기 때문에, 학생들에게 지자체별 1인당 생활권도시림<sup>15)</sup>의 면적과 미세먼지 농도 자료를 제공할 예정이다. 지자체별 1인당 생활권도시림의 면적이 넓은 지자체 3곳(전북, 강원, 세종)과 좁은 지자체 3곳(인천, 경기, 서울)을 분류하고 해당 지자체의 월별 평균 미세먼지 자료를 제공하여 비교하도록 한다. 이 과정에서 학생들은 BigData를 직접 처리하는 과정을 통해 인공지능의 학습 방법인 머신러닝에 대해 체험한다. 이후 도시 숲과 미세먼지가 광역 지자체 수준에서 상관관계가 있다면 마을 수준에서 관계가 있는지에 대한 가설을 설정한다.

3차시 수업인 ‘아두이노를 통한 미세먼지 측정하기’에서는 학생들이 학교 근처에 있는 도시 숲과 숲이 아닌 지역에서 자유롭게 미세먼지를 측정하여 일정 기간 동안 자료를 수집한다. 자료를 수집하는 방법은 Mapper k2 어플을 활용하여 아두이노를 이용해 측정한 자료를 입력하는 것이다. 일정 기간 동안 학생들이 직접 자료를 축적하여 우리 마을 미세먼지 공유 지도를 만들어간다. 이 자료들을 통해 학생들은 도시 숲 안의 지역과 숲이 아닌 지역 간의 미세먼지 차이를 분석하여 가설의 타당성에 대해 결론을 내린다.

#### IV. 향후 과제: 인공지능 사회과교육의 체계화

향후 과제는 먼저, AI 사회인식 교육과정의 범위와 계열을 체계화하는 것이다. 특히 단원 구성이 가능할 정도로 교육과정 아이디어를 상세화하는 것이 요청된다. 다음으로, AI 활용 유형별 사회과 수업활동의 다각적인 모색과 실천 그리고 효과에 관한 공론화 과정이다. 특히 후

14) Airkorea(airkorea.or.kr)는 NAMIS(국가대기오염정보관리시스템)에 수집된 막대한 양의 대기오염 자료를 알기 쉽고 편리하게 국민들이 접할 수 있도록 정보를 제공하는 홈페이지이다. 홈페이지에서는 아황산가스, 이산화질소, 미세먼지, 오존에 대한 대기오염도를 시간대별, 일자별, 요일별로 제공한다.

15) 생활권도시림이란 일반적으로 도시민들이 이용함에 있어 별도의 시간 및 비용에 대한 부담이 낮고, 실생활에서 쉽게 접근 및 활용할 수 있는 도시림을 말한다(전국도시림현황통계)

자의 경우는 사회과수업 실천가들의 전문적인 소양 증진이라는 차원에서 교사교육 프로그램의 재구조화를 촉발시키고 있다.

## 참고문헌

- 곽영순(2019), 과학과 AI 융합교육 사례, 조희연 외, 2019 AI 융합교육 컨퍼런스 자료집, 131-159.  
교육부(2015), 사회과 교육과정.
- 김영옥 · 홍기철(2016), 아두이노를 활용한 피지컬 컴퓨팅 기반 소프트웨어 수업용 어플리케이션이 초등학생의 논리적 사고력에 미치는 효과, 사고개발, 12(2), 47-72.
- 김대회 · 유신이 · 함수한 · 최수민 · 박찬열 · 조재형(2019), 고농도 미세먼지 발생시 도시숲의 미세먼지 저감효과분석, 한국기상학회 가을학술대회 발표집.
- 김형옥 · 정소진 · 정소리 · 문성윤(2018), 아두이노를 활용한 초등학생 대상 환경교육 프로그램의 개발 및 적용, 환경교육, 31(2), 167-179.
- 남상준 외(2019), 4차 산업혁명시대 사회과교육의 방향 탐색, 사회과교육, 58(1), 111-129.
- 박길자(2011), 사회과에서 미래문제 접근으로서 시나리오 방법을 활용한 미래교육과정 구성 방안, 사회과교육연구, 18(3), 1-17.
- 박상준(2019), 사회과 교재연구 및 교수법, 경기: 교육과학사.
- 박영석(2017), 4차 산업혁명시대의 사회적 합의와 시민교육의 과제, 시민교육연구, 49(4), 43-62.
- 배연 · 정수종(2019), 대기모델링을 활용한 도시숲의 미세먼지 저감효과 평가, 한국기상학회 가을학술대회 발표집, 358.
- 스즈키, 쇼코(2013). Die pädagogischen Aufgaben im Post-Fukushima-Zeitalter und ‘Panbiontologie’, 교육의 이론과 실천, 18(3), 169-181.
- 이명구 · 박도휘 · 강민영(2019), 2015 교육산업의 미래: 기술혁신과 플랫폼, 공유경제를 중심으로, Issue Paper 제110호, 삼정KPMG경제연구원.
- 이지희 · 신동희(2015), 융합적 특성을 갖는 과학사 사례의 환경교육 가능성 탐색, 환경교육, 28(4), 242-261.
- 이진희(2019), 커뮤니티매핑 활동이 예비교사의 지리공간기술의 교육적 활용성향에 미치는 영향, 학습자중심교과교육연구, 19(21), 475-495.
- 임경미 · 이상원(2014), 자원과 에너지를 주제로 한 STEAM 교육프로그램 개발 및 적용, 실과교육연구, 20(3), 123-143.
- 임완철(2017), 생각하는 사물의 등장, 서울: 지식노마드.
- 정옥영 · 이두곤(2015), 탐구중심 환경교육과 STEAM 교육의 융합적 교육 모형 제안, 환경교육, 28(1), 24-42.
- 정호범(2017), 미래사회에 대비하는 시민교육의 방향, 사회과교육연구, 24(4), 75-89.
- 조영미 · 양지혜 · 홍승호(2016), 환경 복원 STEAM 수업이 초등학생의 환경소양, 창의적 문제해결력, 정의적 영역에 미치는 영향, 환경교육, 29(2), 187-204.

- 한면희 외(1988), 사회과교육론, 서울: 갑을출판사.
- 황홍섭(2016), 사회과교육에 있어서 빅데이터의 활용방안, 사회과교육, 55(3), 75-89.
- Braun, J. A.(1987), Social studies and emerging paradigm: artificial intelligence and consciousness education, *The Social Studies*, January/February, 44-46.
- Crisitianini, N. & Norvig, P.(2017), Machine that learn, New Scientists(ed.), *Machine That Think*, 김정민 역(2018), 제2장 학습하는 기계, 기계는 어떻게 생각하고 학습하는가, 서울: 한빛미디어, 43-94.
- Iozzi, L. A. & Bastardo, P. J.(1987), *Decisions for Today and Tomorrow: Issues in Science-Technology-Society*, ED 289 736,
- Jarolimek, J.(1990), *Social Studies in Elementary Education*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Manyika, J.(2011). *Big Data: The Next Frontier for Innovation, Competition, and Productivity*. Executive Summary. Mckinsey Global Institute.
- NCSS(2010), *National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment*.
- O'Sullivan, D. & Igoe, T.(2004). *Physical Computing: Sensing and Controlling the Physical World with Computers*. Boston: Course Technology Press.
- Russell, S. & Norvig, P.(2010), *Artificial Intelligence: A Modern Approach(3th edition)*, 류광 역 (2016), 인공지능: 현대적 접근방식, 경기: 제이펍.
- Stuckart, D. W. & Berson, M. J.(2009), Artificial intelligence in the social studies, in Lee, J. & Friedman, A. M.(ed.), *Research on Technology in Social Studies Education*, Information Age Publishing, 231-251.
- Tart, C.(1975), *States of Consciousness*, New York: E. P. Dutton.
- Touretzky, D., Gardner-McCune, C., Martin, F. & Seehorn, D.(2019), *Envisioning AI for K-12: What Should Every Child Know about AI?*, the Association for the Advancement of Artificial Intelligence, 9795-9799.
- Turing, A.(1950), 계산 기계와 지능(Computing machinery and intelligence), 노승영 역(2019), 앨런 튜링 지능에 관하여, 서울: HB Press, 66-112.

교신저자: 남호엽, 서울교육대학교 교수  
hynam@snue.ac.kr

## 사회참여를 위한 사회과 수행과제의 요건 탐색

안 수 진

태백 장성여자중학교 교사

### I. 서론

사회과 교육에서는 6차 교육과정을 시작으로 2015 개정 교육과정에 이르기까지 시민의 자질로써 사회참여를 중요한 교육 목표로 제시하고 있다. 그럼에도 불구하고 세계 각국의 만 15세 학생을 대상으로 측정한 2009년 시민의식연구(ICCS:International Civic and Citizenship Education Study)<sup>1)</sup>의 분석 결과를 살펴보면 우리나라 청소년들의 참여와 관련한 인지능력과 실제 행동 사이에 큰 괴리가 존재함을 알 수 있다.

이러한 현상에는 여러 가지 원인이 있겠으나 참여 경험의 부족을 주된 원인으로 지목할 수 있다(박상준, 2002; 김명정, 2009; 이용교 외, 2009; 박가나, 2012). 참여는 곧 행동을 의미하며 다양한 양상으로 전개됨에도 불구하고, 사회과 교과서에서는 참여에 관한 서술과 사회문제를 분석하고 해결방안을 제시해보는 인지적 과제만 증가 되어 왔을 뿐 학생이 직접 사회에 참여할 수 있는 기회는 제공되지 않았다. 민주 사회를 만들어 나가는 것은 지성의 문제로만 볼 수 없으며 인지적 과제를 통한 학습이 실천적 행위를 이끌어 내지 못한다는 점에서 실천적 과제를 통한 보완이 지속적으로 요구되어 왔다. 이는 사회과 교과서에서 실제 사회 참여를 요구하는 과제가 양적으로 증가하게 된 배경이 되었다.

그러나 여전히 수행과제를 통한 참여 경험 이후 사회참여를 지속시키고 확장시키는 수행과제의 요건에 대한 논의는 부족하다. 사회과 교육에서 목표로 제시한 참여 행동이 진정한 의미를 갖기 위해서는 학생의 자발성과 능동성을 전제로 한 사회참여 활동이 지속될 수 있어야 한다. 참여 행위가 수행과제 해결을 위한 일회적 행위에 그친다면 사회과 교육에서 목표로 하는 민주시민의 자질이 충분히 함양되었다고 보기 어렵기 때문이다. 따라서 본 연구는 참여 실천을 요구하는 수행과제의 학습 이후에도 참여할 수 있는 요건이 무엇인가에 대해 논의해 보고자 하였다. 참여 행동을 증진하기 위한 수행과제의 요건 도출을 위해 문헌연구 및 이론을 고찰 하였다. 이를 바탕으로 참여에 영향을 주는 요인을 교육적으로 검토한 후 재해석하여 참여형 수행과제가 자발적 참여를 증진 할 수 있는 요건을 도출하였다.

## II. 참여 요인과 수행과제

### 1. 참여 이론과 영향 요인

참여는 정치 전문가나 분야별 전문가가 아닌 일반 시민(citizen)에 의한 행위이며, 외압이나 강제력에 의한 것이 아닌 참여 주체의 능동적이고 자발적인 행위이자 직·간접적으로 영향을 미치려는 명시적인 행위를 말한다. 이러한 참여 활동의 대상은 정치에서 시민사회로의 참여활동이 다양해지고 그 경계가 불분명하기에 사회 참여(social participation)로 의미를 확대해야 한다. 이러한 시민의 참여 현상을 설명하고 참여 행동을 예측하고자 정치·사회학에서 참여 이론 연구가 꾸준히 진행되어 왔다. 시민의 참여를 설명하는 이론은 크게 선택 이론(choice

1) 시민의식연구(ICCS)는 생태학적 발달이론과 상황인지이론에 근거를 두고 개발된 1999년 1차 국제시민교육(Civic Education Study)에서 출발하여 시민의식을 크게 민주주의/시민자질, 국가정체성/국제관계, 사회통합/다양성의 세 영역에서 지식, 기술, 개념, 태도, 행동 측정 문항을 개발하였다. 시민의식연구(ICCS)는 이를 발전시켜, 시민사회와 시스템, 시민사회의 원리, 시민참여, 시민정체성의 네 영역에서 시민지식, 태도, 참여를 측정하였다(김태준 외, 2011)

theories)과 구조 이론(structural theories)으로 나뉜다. 선택 이론은 경제학에서 파생된 것으로 최소 비용으로 최대 이익을 추구하는 개인을 상정하기에 시민이 경제적인 관점에서 개인적인 비용과 이익을 고려해 참여에 이르는 과정을 설명한다. 반면 참여를 결정하게 되는 핵심 요인이 사회적 수준에서 결정된다고 보는 구조 이론은 선택 이론이 사회·경제·정치적인 요인을 소홀히 다루었음을 비판한다. 구조 이론에서는 개인을 사회적 힘과 구조의 산물로 여기기 때문에 개인이 가지는 자원은 결국 사회구조적인 요인이 반영된 것으로 본다.

이 두 이론에서 파생된 참여 모델들은 구체적으로 시민이 참여하는 이유를 설명하고, 예측하기 위해 만들어졌다. 두 이론에서 파생된 모델을 검토함으로써 개인적, 사회구조적 관점을 포괄할 수 있으며, 참여를 활성화하는 요인을 밝힐 수 있다. 이를 위해 선택 이론에서 파생된 인지 모델(the cognitive engagement model)과 보상 모델(the general incentive model), 구조 이론에서 파생된 시민자발성 모델(the civic voluntarism model) 공정성 모델(the equity-fairness model), 사회자본 모델(the social capital model)을 검토하였다.

인지 모델은 개인의 인지적 능력을 중심으로 참여를 결정하는 이유를 설명한다. 참여에 영향을 미치는 요인으로 정보에 접근하고 정보를 활용하고자 하는 능력과 의지 등을 중요하게 여긴다. 대표적인 변수로 교육, 미디어 이용, 정치에 대한 관심, 정치적 지식, 정책에 대한 만족/불만족이 있다. 교육 요인은 경험적 연구를 통하여 기초 교육을 받았는지의 여부 보다 고등 교육을 받을수록 참여가 증가하는 것으로 나타났으며, 미디어 이용 요인은 정치적 사회적 정보를 얻기 위한 미디어 사용을 의미하는 것으로 미디어 이용이 높아질 때 활발하게 참여하게 된다. 또한 정치에 대한 관심은 정책 결정을 이해하고 정부의 활동을 지지하기 위한 동기로 개인이 정치적으로 관심이 높을 때 참여하는 것으로 나타났으며, 정치적 지식은 사회 시스템이 어떻게 작동되는지 알도록 돕는 요인으로 시민이 민주주의의 원리와 규칙을 명확히 이해하고 정치적 지식을 갖추었을 때 시민의 이익을 반영하기 위해 영향력을 행사하고 참여가 활발히 이루어지는 것으로 나타났다(Pattie *et al.*, 2004, 139-140).

인지 모델은 참여를 결정하게 되는 개인적 요인을 포착하는데 도움을 주었다. 그러나 친구 혹은 이웃을 돕는 자원봉사의 경우 인지적 능력이 요구되지 않는다는 점에서 참여하는 이유에 대한 설명이 불가능하다. 또한 고등 교육을 받고, 정치에 관심이 있으며, 미디어를 통하여 현재 일어나는 일에 대한 정보를 얻고 있으며, 시스템 작동방식을 이해하고 있는 인지적 능력이 충분한 개인이 자발적으로 참여하지 않는 사례는 설명하지 못한다는 점에서 한계를 가진다. 이는 인지모델이 인지적 능력과 참여 행동 사이에 인과관계를 논리적으로 명확하게 설명하지 못하였고 다른 중요한 요인을 간과하였음을 보여준다.

인지 모델의 한계를 보완하고자 보상 모델은 참여로 인해 얻을 수 있는 경제적·심리적 보상 요인을 추가 하였다. 보상 모델에서는 보상을 개인의 이익이나 금전적 이익 보다 넓은 범위를 포괄하여 다양한 보상의 형태를 고려한다. 여기에는 주로 정부에 의해 공급되는 교육, 보건, 치안 등과 같이 비경합성과 비배제성을 갖는 공공재적 성격의 보상으로 모든 시민이 혜택을 누릴 수 있는 집합적 보상(collective incentives)과 참여 과정 그 자체에서 얻는 만족감 등 참여자 개인이 참여함으로써 받게 되는 이익, 즉 참여 과정 그 자체에서 얻는 보상과 참여 결과로부터 얻는 선택적 보상(selective incentives), 자신이 소속된 집단뿐만 아니라 자신이 소속하지는 않지만 사회적 약자의 이익 등 집단의 이익과 그에 따른 심리적 만족감을 의미하는 집

단적 보상(group incentives), 주변의 사람들로부터 참여를 통하여 좋은 평가를 받는 등 사회규범과 사회적 인식으로부터 얻는 사회적 보상(social incentives), 사회나 국가에 대한 참여자 개인의 정서적 느낌, 자부심이나 유대감 등을 표현하는데서 만족을 느끼는 표현적 보상(expressive incentives)이 있다. 보상 모델은 보상의 개념을 적용하여 지적 능력 외에도 경제적, 심리적 요인이 고려되어야 함을 밝혔다. 그러나 여전히 개인적 요인으로만 참여를 설명한다는 점에서 사회적, 환경적 요인이 고려되지 못하는 한계를 갖는다.

이를 비판하며 시민자발성 모델은 개인의 직업, 교육 수준, 소득 수준 등 사회적 지위가 참여를 설명해주는 주요 요인이자 사회와 구조의 영향을 받는 것으로 설명하였다(Verba-Nie, 1972). 시민자발성 모델을 발전시킨 Brady, Verba & Schlozman(1995)은 참여하는 이유를 밝히기 위해 사람들이 자발적으로 참여하지 않는 이유에 주목하였다. 참여 할 수 없는(can't) 이유는 사회경제적 지위에 영향을 받는 참여에 필요한 시간, 돈, 참여 기술 등 참여에 필요한 자원의 부족하기 때문이며, 둘째, 참여를 원하지 않는(don't want) 이유는 효능감과 참여에 대한 책임의식이 부족하여 사회적 문제에 관심이 없기 때문이다. 셋째, 네트워크의 밖에 존재하여 참여 권유가 없기(nobody asked) 때문에 사람들은 자발적으로 참여하지 않는다고 설명하였다. 시민자발성 모델은 참여의 주요 영향 요인으로 사회경제적 지위를 사용함으로써 일반적으로 자원이 충분하지 못한 사람에 비해 높은 사회적 지위를 가진 개인이 참여하게 되는 이유를 가장 잘 설명해준다. 그러나 사회경제적 지위가 직접적으로 참여에 어떤 영향을 미치는지 논리적으로 설명하지 못한다. 즉, 사회·인구학적 요인은 참여와 간접적인 연계성만 보여주는 것으로 참여에 필요한 자원과 능력을 보여주는 배경적 요인으로 작동한다(김혜정, 2012; 박찬욱, 2005). 후속연구를 통하여 참여 기술은 사회경제적 지위에 영향을 받기도 하지만 참여 경험을 통하여서 형성되는 것으로 참여 활동에 필수적인 의사소통 및 조직 능력 등을 형성해 나가는데 중요하게 작용하는 것으로 밝혀졌다. 그러나 여전히 사회 구조나 환경이 구체적으로 참여에 어떤 영향을 미치고 작용하는지 보여주지 못한다.

공정성 모델은 사회학적 전통을 따르며 참여를 설명하는데 대안적 관점을 제공한다. 공정성 모델에서는 사회를 제한된 자원을 추구하지만 이해관계를 달리하는 다양한 집단과 계층으로 구성된 것으로 본다. 공정성 모델에 의하면 타인 혹은 타집단, 자신의 기대수준과 비교하는 과정에서 상대적 박탈감을 느끼고, 불공정하다는 생각을 하게 되면 참여하게 된다고 설명한다. 이 모델은 비공식적이고, 저항적인 참여 유형에 이르게 되는 이유를 잘 설명해주며(Pattie et al., 2004, 147-148), 소수 민족이나 저소득층 등 참여 자원이 적음에도 불구하고 활발하게 참여하는 현상을 설명하는 데 유용하다. 그러나 이 모델은 몇 가지 한계를 갖는다. 첫째, 상대적 박탈감은 같은 상황에서 다른 결과를 가져올 수 있다. 상대적 박탈감이 야당에 투표하게 하는 한편, 무관심을 불러와 형식적 참여를 억제하기도 한다. 둘째, 사회적 소외집단이 현실적으로 참여에 무관심한 모습을 설명하는데 어려움이 있다. 셋째, 상대적 박탈감이 참여로 이어지기 위해서는 개인의 효능감이 전제되어야 함에도 불구하고 중요 요인으로 고려되지 못했다.

사회자본 모델은 사회자본(social capital)은 사회를 연결해 주는 조직적 요인으로 신뢰, 네트워크, 규범, 지역사회의 협력적 문화, 지역사회에의 소속감 등이 포함된다. 사회자본 이론은 다른 연구에서 주목하지 않은 요인을 고려하였다는 점에서 의미를 갖는다. 개인이 서로 신뢰하고 공동의 문제를 해결하기 위해 함께 노력 할 때, 사회자본이 만들어지고, 사회 자본은 시

민들의 참여를 활성화하여 사회는 더 발전하게 된다(Pattie *et al.*, 2004, 148). 그러나 쉽게 협력을 만들어 낼 수 있는 높은 사회 자본을 가진 사회에서도 여전히 몇몇의 사람들은 참여하지 않는 현상을 설명하기 어렵다. 다섯 가지 모델에서 제시한 영향 요인을 표로 정리한 내용은 다음 <표 1>과 같다.

표 1. 참여 모델과 영향 요인

이론	파생 모델	참여에 영향을 미치는 요인
선택 이론	인지모델	교육, 미디어 이용, 정치에 대한 관심, 정치적 지식, 정책 만족/불만족
	보상모델	개인의 참여에 따른 이익(경제적·심리적 보상)과 비용(인지적 측면, 자원)
구조 이론	시민자발성 모델	사회적 지위, 효능감, 참여에 대한 책임의식, 참여 권유, 참여 경험
	공정성 모델	상대적 박탈감, 부정의하다는 인식
	사회자본 모델	신뢰, 네트워크, 규범, 지역사회의 협력적 문화, 지역사회에의 소속감 등

출처: Pattie, Seyd & Whiteley(2004)에서 재구성

## 2. 수행과제의 의미와 구성 요인

수행과제는 실제 세계의 목표를 다루고 실제적인 맥락에서 다시 해 낼 수 있는 능력을 요구하는 문제를 말하며(강현석·이지은, 2010), 실제 생활의 장면에서 일어나는 현상에 대한 학생의 이해와 해석을 바탕으로 문제를 해결해 나가는 과정을 다룬다. 즉, 수행과제는 능동적, 목적 지향적, 구성적 활동을 전제로 하며, 지식과 기능을 활용하여 주어진 문제를 해결하는 구체적인 경험을 제공함으로써 학습을 통하여 실천 능력을 길러 줄 수 있다. 이러한 수행과제는 학습의 대상을 의미하는 내용(content) 요인과 학습 활동 자체를 의미하는 행위(conduct) 요인, 학습이 이루어지는 환경을 의미하는 맥락(context) 요인 차원으로 구성된다(Jackson, 1989).

수행과제의 ‘내용’ 요인은 학습 대상으로 선언적 혹은 결과적 지식뿐만 아니라 절차적, 과정적 지식도 포함된다(백순근, 2000). 수행과제는 문제의 답을 가르치는 것보다 문제를 해결하는 방법과 과정을 중시하며, 여러 영역의 지식과 기능을 의미 있게 상호 연결시킬 수 있는 학습자의 이해와 역량을 매우 중시한다. 따라서 수행과제는 해결해야 할 문제에 대한 지식, 정보와 함께 문제 해결을 위한 방법과 절차를 다루어야 한다. 이러한 절차에 대한 학습이 구체적으로 이루어질 수 있도록 수행 절차에 대한 안내나 구체적인 정보를 얻을 수 있는 인적 자원 혹은 자료에 대한 안내, 우수 사례를 제공하여 학생의 이해를 돕는 등 수행과제를 해결할 수 있는 구체적인 절차 안내가 필요하다(Herman *et al.*, 1992).

또한 학생은 사실적 지식을 단순히 받아들이고 기억하는 것이 아니라 자신만의 이해 방식과 지식 구조로 세상을 이해한다. 즉, 학습은 반성적이고 자기조절적이다(Herman *et al.*, 1992, 42). 학생이 분절적인 지식을 수동적으로 학습하는 것만으로는 자신의 삶에 적용하고 실천하도록 하는데 어려움이 있다. 지식이 의미 있게 다루어지기 위해서는 학생들의 삶과 연계되어야 하며, 이는 수행과제의 내용이 행위 요인과 맥락 요인이 유기적으로 결합되어야 함을 의미한다.

‘행위’ 요인은 학습 활동 자체로써 과제 및 업무 수행을 위해서 필요한 기능을 획득하게



나 개선해 나가는 행위 자체를 의미한다(Jackson, 1989). 행위는 복잡하고 총체적인 사고 활동이 명시적으로 표현되는 것으로 학생에게 행위를 요구함으로써 학습자가 알고 있는 것을 나타내도록 하고, 수행 과정을 통하여 지식을 재구성하고 이해를 증진시켜 더욱 발전하도록 돕는다. 이러한 수행과제의 핵심은 학생이 수행의 주체가 되어 스스로 문제를 해결해 나가는 과정이라는 점에서 행위는 능동적이어야 함을 전제한다. 학생들이 문제 해결을 위해 구체적인 행위를 함으로써 실질적 능력을 기르고 일상생활에서 전이될 수 있도록 해야 한다.

능력이란 한 과제 이상에서 성공적으로 수행할 수 있는 개인의 특성을 의미하는 것으로 수행과제를 통하여 형성된 능력은 전이성(transferability)을 특징으로 한다(Wiggins & McTighe, 2011). 따라서 학생들을 좌절시킬 수 있는 생소한 과제나 막연한 과제는 오히려 학생의 학습을 방해하고 전이를 어렵게 만든다. 학생의 삶 속에서 도전의 정도를 점차 증가시켜 의미 있고 복잡한 과제를 학생들로 하여금 통합적으로 수행하도록 해야 한다. 특히 수행과정에 대한 평가는 학생이 자신의 수행을 정교화 하는 기회를 갖도록 하여 역량을 더욱 발전시켜 나갈 수 있다. 따라서 수행과제는 그 자체로 끝나는 것이 아니라 평가와 반성을 통하여 계속적으로 발달시켜나가는 지속적인 과정으로 학생들이 문제 해결을 위해 효과적인 방법과 자신이 수행하고 있는 과정에 대해 스스로 평가하고 심사숙고하는 기회를 갖는 것은 매우 중요하다(Herman *et al.*, 1992; 남명호 외, 2000). 자기 평가는 학습에 대한 개선점을 발견하고 보완해 나가는 환류 과정으로, 형식적인 절차로 제시되어서는 안 된다.

이러한 수행과제에서 다루는 내용과 행위 요인은 사회적, 문화적 맥락 혹은 학습이 일어나는 상황과 독립적으로 존재하기 어려우며, 학습 이후에도 자신의 삶 속에서 지식이나 기능을 활용하여 보다 넓은 상황에 전이시킬 수 있는 능력을 함양할 수 있도록 학생의 실제 생활경험에 근거한 상황을 중심으로 과제가 구성되어야 한다. ‘맥락’ 요인은 활동이 이루어지고 있는 여건 및 조건 기회 등과 관련된다. 여기에는 학습 분위기, 학교 및 학급 분위기, 기관 및 구조, 문화, 물리적 환경이 포함되며 학생은 학교에서 학습과 실제 삶의 문제가 관련될 때 그 경험을 귀중하게 여기기 때문에 수행과제는 실제 생활에서 당면하는 문제의 맥락을 충실하게 표현해야 한다. 탈맥락적인 학습은 지식 구성을 어렵게 하고 실세계 문제를 해결에 적용하는 것을 어렵게 한다. 반대로 맥락이 있는 과제는 자신이 알고 있는 것을 실제 상황에서 행위할 수 있게 하며, 학습된 지식과 기능을 실제 문제 해결에서 활용 가능하도록 한다. 실제 맥락에 근거한 수행과제는 과제 해결에 대한 흥미와 전이 가능성을 높인다(Herman *et al.*, 1992; Wiggins & McTighe, 2005; 남명호 외, 2000).

실제적인 맥락을 가진 수행과제는 학생들에게 의사결정권이 부여되고 학생에게 요구되는 역할을 명확히 해야 한다(Herman *et al.*, 1992; 남명호 외, 2000). 학생이 자신의 흥미를 고려하여 수행해야 할 과제를 선택하고 스스로 학습을 조절할 수 있을 때 문제 해결에 대한 동기를 갖고 과제 해결 도전하게 하여 학습자 중심의 학습이 이루어지도록 돕고, 학생이 수행 과정에서 자신의 재능과 능력을 충분히 발휘할 수 있다.

이러한 과제는 학생에게 친숙한 것과 새로운 내용을 연결 지어질 수 있도록 배열되어야 한다. 학생들을 좌절시킬 수 있는 생소한 과제나 막연한 과제는 오히려 학생의 학습을 방해할 수 있다. 따라서 학생의 실제 생활경험에 근거한 상황을 중심으로 과제가 구성될 필요가 있으며, 학습 이후에도 지식과 기능을 활용하여 보다 넓은 상황에 전이시킬 수 있는 능력을 함양

할 수 있도록 이전 수행과제와의 연계성 학생의 흥미, 제시된 학습 자료와 과제 수준의 적절성 등이 고려되어야 한다. 이러한 점에서 Stiggins(1997)은 해결을 요구하는 수행 과제의 범위(scope), 실천을 요구하는 공간적 범위(coverage)를 고려하여 수행과제를 구안해야 한다고 주장하였다. 학생에게 해결을 요구하는 과제는 학생의 개인 생활에서 학급, 학교, 지역사회, 국가, 국제사회 등 다양한 사회적 영역의 문제를 다룰 수 있고, 실천을 요구하는 공간적 범위를 학생의 수준에 따라 제안해야 한다(Stiggins, 1997; 배호순, 2000에서 재인용). 즉, 학생과 밀접한 생활 범위에서 시작하여 점차 확대해 나가야 한다.

### Ⅲ. 사회참여 증진을 위한 사회과 수행과제 요건 탐색

#### 1. 사회과 참여 목표의 특성과 참여형 수행과제의 필요성

사회과는 사회 현상을 이해할 수 있는 기초 지식과 기능을 바탕으로 사회 현상을 종합적으로 이해함으로써 사회문제를 창의적이고 합리적이며, 민주적으로 해결하는데 참여할 수 있는 능력을 기르는 것을 목적으로 한다. 사회과 교육에서 반성적 의사결정을 강조한 Banks(1977) 역시 치밀한 의사결정 과정을 거치는 목적은 결국 상위의 가치와 목표를 밝히고 이를 실현하기 위한 시민의 참여로 인식하였다. 결국 사회과 교육을 통하여 개인이 가지게 되는 지식, 가치, 고차사고력은 행동으로 실천되어야 하는 것으로, 사회과 교육의 궁극적 목표는 지적인 사회행위자를 길러내는 것이다.

참여는 지식과 기능, 가치·태도가 의미 있게 상호 연결되어 행동으로 나타나는 것이다. 사회참여를 강조한 Newmman(1968)은 사회참여의 필요성이 주장만 되고 복잡한 사회문제 해결을 위하여 방법을 제안하는 것으로 그칠 때, 학생의 참여를 증진하는데 어려움이 있음을 지적하였다. NCSS(1971) 역시 민주주의적 사회참여는 인간 존엄성과 합리성이라는 가치에 의해 주도되고 사회가 직면한 문제 해결에 도움이 되는 시민의 실천이 중요하기 때문에 학생들의 민주적 참여를 유도할 수 있는 방법을 적극적으로 모색할 것을 강조했다(NCSS, 1971). 이처럼 사회과 교육에서 수행과제를 통하여 학생 참여를 행동과 경험으로 다루어야 하는 이유를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 참여한 경험을 통하여 참여 역량을 갖추게 된다. 책임 있는 사회참여는 지식 투입만으로 일어나지 않으며 학생의 참여 능력은 계속 발달하기 때문에 지속적인 참여 과정을 통하여 참여에 필요한 기술에 배울 수 있는 기회가 제공되어야 한다. 사람은 자신이 가진 지식과 경험을 토대로 문제를 인식하고 해결을 위한 전략을 세우며, 그 해결을 위하여 적극적으로 활동하게 된다. 참여 역량은 성장 과정에서 수많은 경험을 통하여 체득해나가는 것으로 청소년 시기의 참여 경험은 성인의 참여 경험보다 더 중요한 의미를 지닌다.

둘째, 수행과제는 학습과 실제 세계를 연결하여 그들의 참여에 의미를 부여하고 지속할 수 있도록 돕는다. 실제 사회에의 참여는 현재 학습에 실제적 의미를 부여하고, 학생은 자신의 삶에서 의미 있는 문제를 발견하게 돕는다. 또한 학생이 학습한 내용을 적용하여 적극적으로

참여 해 본 경험은 참여 의식을 형성하게 함으로써 참여를 지속할 수 있도록 돕는다.

셋째, 사회과 교육에서 학생이 실제 사회에 참여할 수 있는 과제를 부여한다는 것은 학생이 시민으로서 행동할 수 있는 기회를 제공하고 학생도 성인과 같은 사회의 주체임을 공식적으로 인정한다는 의미를 갖는다. 학생에게 의사결정권을 부여하고 참여 활동을 주도할 수 있는 시민으로서의 역할을 부여할 때 학생은 사회문제를 해결하고자 하는 동기를 갖게 되고 자신의 역량을 발휘하며 학습 이상의 의미를 부여하게 된다.

따라서 본 연구에서는 참여를 실제적인 경험으로 다루고자 하는 수행과제를 참여형 수행과제로 명명하고 “실제 사회적 맥락 속에서 사회문제 및 의사결정 과정을 다루고, 학생들이 사회에 참여하여 직접 영향력을 행사할 수 있는 기회를 제공하는 수행과제”로 정의하였다.

## 2. 참여 행동 증진을 위한 참여형 수행과제의 요건 탐색

정치·사회학적 논의되는 참여 요인이 수행과제에서 교육적으로 구현 될 때 학생의 경험이 학습에 머무르지 않고 자신의 삶에서 참여가 실천 가능해진다. 다만 참여 요인이 수행과제에 적용되고 구현되기 위해서 사회과 교육에서의 참여 목표, 참여형 수행과제의 기능, 구성 요인, 구현 가능성 등을 토대로 교육적으로 검토되고 재해석되어야 한다.

먼저 교육적으로 중요한 의미를 갖지만 참여형 수행과제 내에서 구현이 어렵거나 제도적 차원에서 논의가 필요한 요인은 ‘참여 권유’, ‘사회 자본 요인’이다. 김영인(2017)의 연구에 의하면 학생들은 활동하는 집단에서 참여를 권유받을 때 활발히 참여하는 것으로 나타났다. 따라서 학교 안에서의 동아리 활동을 활성화 방안을 모색하거나 시민단체 등과 협력을 모색하는 등 제도적으로 보완될 수 있다. 또한 사회과 교과서에서 학생의 참여 행위를 요구하는 수행과제를 제시하는 것은 학생 역시 사회 참여의 주체임을 인정하고, 사회에 영향력을 발휘할 것을 요구하고 권유하는 의미를 갖는다. 따라서 참여 행위를 요구하는 수행과제가 양적으로 충분히 확보되는 것 역시 중요한 의미를 갖는다고 할 수 있다.

또한 학교는 다른 조직에 비해 상대적으로 사회 자본이 잘 갖춰진 조직이다. 이러한 사회 자본을 활용하여 학생 모두에게 양질의 경험을 교육적으로 어떻게 제공할 수 있는가는 매우 중요한 교육적 과제이나, 수행과제가 수업장면으로 잘 구현되기 위한 교육 환경 조성에 대한 논의로 이루어지는 것이 바람직하다. 이는 수행과제의 외적 요인으로 거시적인 차원에서 논의되어야 한다.

다음으로 교육적으로 수행과제 안에서 구현 가능하지만 재해석이 필요한 요인에는 ‘정책에 대한 만족/불만족’, ‘상대적 박탈감 및 불공정성에 대한 의식’, ‘미디어 이용’, ‘정치에 대한 관심’, ‘사회적 지위’, ‘참여로 인해 얻는 이익과 비용’이 있다.

‘정책에 대한 만족/불만족’, ‘상대적 박탈감 및 불공정성’ 요인은 수행과제에서 자료 제시를 통해 학생이 사회 구조와 문제를 분석함으로써 사회문제를 발견하고 사회에 대한 관심을 갖도록 유도할 수 있다. 이와 더불어 ‘미디어 이용’과 관련하여 학생은 인터넷이나 SNS, 뉴스 등 다른 매체를 통하여서도 정보를 수집하지만 주변인과의 대화를 통하여 사회적 현상에 대한 지식과 정보를 얻는 것으로 나타났다. 수행과제에서 미디어 이용은 정보 수집을 위한 방법으로 다루어 질 수 있으며 참고 자료 제시, 정확한 정보를 얻을 수 있는 사이트나

책 등에 대한 안내 등으로 구현될 수 있다.

또한 참여는 여러 영역에서 정보를 수집하고 관련 지식과 기능을 의미 있게 상호 연결시킬 수 있는 시민의 이해와 역량, 문제를 해결하는 방법과 과정이 중요하다. 이러한 과정에서 사회 문제를 발견해 내고 문제 해결을 위한 구체적인 계획을 세우며, 이를 실천할 수 있는 참여 역량을 길러 주기 위하여 수행과제는 해결해야 할 문제에 대한 지식, 정보와 함께 문제 해결을 위한 방법과 절차를 다루어야 한다. 따라서 ‘미디어 이용’, ‘정책에 대한 만족/불만족’, ‘상대적 박탈감 및 불공정성’ 요인은 수행과제의 내용 요인으로 다루어지는 것이 적합하여 참여의 정치적 지식 요인과 함께 논의되는 것이 적합하다.

그러나 분절적이고 고정적인 지식을 학습하는 것으로 ‘정치에 대한 관심’이 형성되기 어렵다. 학생이 주체적으로 사회 현상을 파악하고 당면한 문제 해결을 위하여 자신의 삶에 적용하고 실천할 때 사회에 대한 관심을 가지게 되며, 학습의 전이 가능성이 높아진다. 수행과제에서 학생의 밀접한 학교생활이나 미래의 삶에서 겪을 수 있는 문제를 다룰 때 사회에 관심을 가지고 참여하게 된다. 즉 수행과제는 실제 맥락 속에서 과제를 제시 할 때 적극적으로 참여하게 되고 앞으로의 삶에서 전이 가능하게 된다. 따라서 이는 수행과제의 경험에서 어떤 맥락의 과제와 참여 경험을 제공하는가와 함께 논의될 필요가 있다.

다음으로 교육 현장에서 학생이나 학부모의 ‘사회·경제적 지위’를 직접적으로 다루거나 지위에 의해 참여 현상을 설명하는 것은 교육적으로 바람직하지 않다. 사회·경제적 지위는 지위가 높을수록 참여에 필요한 자원, 효능감과 책임의식, 함께 영향력을 행사할 수 있는 사회적 네트워크를 가질 확률이 높음을 의미하는 지표이다. 따라서 사회·경제적 지위를 그 자체로 직접적으로 다루기보다 참여에 필요한 요인에 주목할 필요가 있다. 특히 박찬욱(2005)의 연구에 따르면 사회·경제적 지위는 정치적 인지와 효능감에 영향을 주어 참여하게 되는 것으로 밝혀졌다. 즉, 사회과 교육에서 사회·경제적 지위는 참여에 필요한 자원 혹은 역량으로 해석되어야 하며, 구체적으로 참여 기술, 참여에 대한 지식, 효능감 등 참여에 필요한 자원을 충분히 갖고 참여 역량을 발달시켜 나갈 수 있도록 체계적인 참여 교육을 제공해야 한다.

사회과 교육에서 참여는 민주적 가치 실현을 위한 것으로 참여 이론에서 논한 바와 같이 ‘참여로 인해 얻는 이익과 비용 요인’을 공익실현 및 민주주의에 기여, 참여를 통한 개인의 심리적 만족감 등 넓은 의미로 해석해야 한다. 수행과제를 통해 자신의 참여가 개인적·사회적으로 어떤 의미를 갖는지 생각해보거나 참여 활동에 대한 평가를 통하여 의미를 찾게 할 수 있다. 이를 통해 궁극적으로 사회에 대한 책임을 느끼게 하고 학생이 참여를 통해 사회를 변화시킬 수 있다는 믿음을 가지고 민주적 가치를 실현함에 있어 기여 하도록 해야 한다. 이는 사회적 책임과 효능감과 함께 논의되어야 한다.

정책에 대한 만족/불만족, 상대적 박탈감 및 불공정성에 대한 의식, 미디어 이용, 정치에 대한 관심, 사회적 지위, 참여로 인해 얻는 이익과 비용 요인은 수행과제에서 독립적인 요인으로 다루기보다 정치적 지식, 효능감, 참여에 대한 책임 의식, 참여 경험 요인과 함께 다룰 때, 교육적으로 풍부한 의미를 가지게 된다. 따라서 위 요인들을 포함하며 참여형 수행과제에서 정치적 지식, 정치적 효능감, 참여에 대한 책임 의식, 참여 경험 요인이 교육적으로 어떤 의미를 갖는지 살펴보았다.

### 1) 정치적 지식

정치적 지식은 참여에 필요한 기초 정보와 지식, 이를 활용하고자 하는 인지적 능력과 문제 해결에 필요한 방법적 지식과 실천적 기능에 관한 요인이다. 정치적 지식은 세 가지로 구분하여 살펴 볼 수 있다. 첫째, 사회 현상에 대한 정보와 사회 현상을 설명하는 개념 및 이론 등 참여와 관련된 선언적인 학문적 지식, 둘째, 사회 현상과 관련해 습득된 정보를 해석하고 가공할 수 있는 인지적 능력, 셋째, 영향력을 행사하기 위한 구체적인 기술과 접근 방법에 대한 방법적·절차적 지식과 기능으로 나누어 볼 수 있다.

참여는 지성만의 문제가 아니며 행동으로 나타나야 한다. 이를 위하여 사회문제에 대한 정보와 지식, 해결책을 제시할 수 있는 인지적 능력, 뿐만 아니라 문제를 해결하고 사회 변화를 이끌어 내는 구체적인 참여 방법을 아는 것이 중요하다. 참여를 구체적으로 실천하기 위해서는 그 동안 사회와 교과서에서 소홀히 다루어져 온 방법적·절차적 지식에 주목할 필요가 있다(박가나, 2012; 옥일남, 2017). 또한 문제를 해결하는 방법과 과정, 여러 영역의 지식과 기능을 의미 있게 상호 연결시킬 수 있는 실천적 지식으로 전환 할 수 있도록 경험 중심의 수행과제가 필요함을 의미한다. 따라서 본 연구에서는 지식 및 기능 중 방법적·절차적 지식에 주목하고자 하며 ‘의사결정 과정에 의견을 반영하거나 문제 해결을 위한 의사소통의 채널 및 접근 방법에 관한 지식 전반과 구체적으로 행위 할 수 있는 실천적 지식’으로 정의하였다.

### 2) 정치적 효능감

다음으로 정치적 효능감이란 ‘개인의 행동이 정치적 의사결정에 영향을 미치거나 미칠 수 있다고 느끼는 정도’로 개인이 사회문제를 정확히 이해하고 참여를 통하여 문제를 해결할 수 있다고 믿는 내적 효능감(internal political efficacy)과 정부나 정치인들이 시민들의 요구에 반응하여 문제를 해결할 것이라는 믿음을 의미하는 외적 효능감(external political efficacy)으로 구분할 수 있다(Craig 외, 1990; 김현경, 2014에서 재인용).

개인이 정치적 지식과 정보, 인지적 능력을 충분히 갖추고, 사회 구조의 불공정을 느끼더라도 자신이 사회를 변화시킬 수 있다는 믿음이 없다면 참여 행동으로 이어지기 어렵다. 또한 학생이 의사결정과정에서 배제될 때, 자신은 사회를 변화시킬 수 있는 권한과 영향력이 없다고 느끼게 되어 참여 의지는 감소한다. 따라서 학생들이 사회에 대해 효능감을 가지는 것은 수행과제에서 중요한 요인이라 할 수 있다. 본 연구에서는 사회적 효능감을 ‘개인이 의사결정 과정에 영향을 미치거나 문제를 해결하여 사회를 변화시킬 수 있다는 개인의 영향력에 대한 믿음’으로 정의하였다.

### 3) 참여에 대한 책임 의식

참여에 대한 책임 의식에 대한 정의를 살펴보면 시민으로서의 자격에 대한 인식과 동시에 구성원으로서 공동체의 의사결정에 참여에 대한 의무감(김혜정, 2012), 정치공동체의 유지와 발전을 위하여 구성원이 가져야 할 권리 및 의무에 대한 인식(유민이, 2015), 민주시민으로 해야 하는 책무로서의 참여로 정의되었고(김영인, 2017), 공통적으로 민주시민, 공동체, 참여, 권리, 의무, 책임을 중요한 키워드로 삼고 있음을 알 수 있다. 여기서 책임과 의무는 동전의 양면으로 의무는 행위 주체의 의사와 상관없이 준수해야 하는 것으로 외부에 의해 강제되는 수

동적이고 소극적인 성격을 지닌다. 반면 책임은 행위 주체가 자유 의지를 가지고 사회적 기대나 요구에 대응하는 자율적이며 적극적 성격을 지닌다.

사회과에서 참여는 시민의 중요한 자질이자 궁극적인 목표로 민주적 가치를 실현하는 것을 목적으로 한다. 개인이 사회에 대한 책임을 느끼고, 참여에 대하여 개인적, 사회적 의미를 부여하고 가치를 발견할 때 자발적 참여는 지속된다. 따라서 수동적이고 강제적인 의미를 가진 ‘의무’ 보다 ‘책임’ 을 가질 수 있도록 수행과제가 조직되는 것이 바람직하다. 특히 그 동안 참여영역에서 소외되었던 학생이 공동체의 구성원이자 참여의 주체로서 사회에 대한 책임을 느낄 때 능동적이고 적극적으로 참여한다는 점에서 본 연구에서는 사회적 책임에 주목하여 살펴보고자 사회적 책임을 ‘사회구성원으로서 시민이 가지는 참여 권리에 대한 인식과 공동체에 대한 책임 의식’ 으로 정의하였다

#### 4) 참여 경험

참여 경험은 양적인 면과 질적인 면으로 나누어 살펴 볼 수 있다. 참여의 양적 측면에서 살펴보면곽현근(2007)과 김혜정(2012)의 연구를 통하여 참여 경험이 다양한 유형의 정치 참여에 대하여 일관성 있게 영향을 미치는 것이 확인되었다. 특히 청소년을 대상으로 한 김영인(2017)의 연구에서 참여 경험이 현재 참여를 결정하는 것뿐만 아니라 미래 참여의사에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 참여 기회의 충분한 확보와 더불어 참여 경험의 질 역시 고려되어야 함을 보여 준다. 참여의 의미와 가치를 검토하고 참여의 결과가 사회에 어떤 영향을 미치는가에 대한 숙고의 과정을 거친 참여 행위는 학생이 경험의 주체가 되며, 능동적인 의미를 갖게 한다.

앞에서 살펴본 바와 같이 사회과 교육에서 참여의 양적 확대를 목표로 하는 것이 아니라 민주적 가치를 추구하며 실천하는 삶, 타인과 연대하는 공동체적 삶을 살아갈 수 있는 행위의 실현을 의미한다. 따라서 참여 과정 전체에 대한 평가 과정을 통하여 자신의 참여 경험을 질적으로 분석하고 보완할 수 있는 과정이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 참여 경험을 “실천적 경험의 유무와 경험의 양을 참여 경험의 양적 측면” 으로, “참여 활동을 위한 숙고의 과정과 참여 결과에 대한 성찰을 경험의 질적 측면” 으로 구분하였다.

지금까지 논의한 내용을 중심으로 참여형 수행과제에서 현실적으로 반영 가능한 교육적 요인을 검토한 결과를 표로 정리한 내용은 다음 <표 3>과 같다.

표 2. 참여형 수행과제 요건의 교육적 의미

참여 요건	교육적 의미
방법적·절차적 지식	의사결정 과정에 의견을 반영하거나 문제 해결을 위한 의사소통의 채널 및 접근 방법에 관한 지식 전반과 구체적으로 행위 할 수 있는 실천적 지식
사회적 효능감	개인이 의사결정 과정에 영향을 미치거나 문제를 해결하여 사회를 변화시킬 수 있다는 개인의 영향력에 대한 믿음
사회적 책임	사회구성원으로서 시민이 가지는 참여 권리에 대한 인식과 공동체에 대한 책임 의식
참여 경험	실천적 경험의 유무와 경험의 양, 참여 활동을 위한 숙고의 과정과 참여 결과에 대한 성찰

### 3. 참여형 수행과제의 구성요건 도출

앞에서 논의한 네 가지 참여 요인을 중심으로 교육적 의미를 검토한 후, 참여형 수행과제의 구성 요인과 수업 장면을 고려하여 구현 가능한 요건을 도출하였다.

#### 1) ‘방법적·절차적 지식’의 수행과제 요건 구현 방법

참여는 실제 삶에서 일어나는 문제를 해결하는 과정으로 문제 해결은 정보와 지식의 습득으로만 이루어질 수 없으므로 방법과 절차에 대한 학습이 이루어져야 한다. 방법적·절차적 지식은 의사결정 과정에 의견을 반영하거나 문제 해결을 위한 의사소통의 채널 및 접근방법에 관한 지식 전반과 구체적으로 행위 할 수 있는 실천적 지식을 의미한다. 학생이 실제로 사회에 참여하기 위해서는 민원제기, 서명운동, 거리 캠페인, 행정심판 등 구체적인 방법과 절차에 대한 지식과 실천적 능력이 필요함에도 불구하고 여러 연구에서 지적되어 온 바와 같이 사회과 교과서에서 구체적인 참여 방법과 절차에 대한 학습이 거의 이루어지지 않았다(박상준, 2003; 김명정, 2009; 박가나, 2012; 옥일남, 2017).

특히 참여 과정에 대한 상세한 안내 없이 참여 행위를 요구하는 것은 학생들이 참여 활동을 더욱 막연하고 어렵게 느끼게 만들어 참여 자체를 어렵게 만들고 학생들을 좌절시킬 수 있다. 참여형 수행과제를 통해 참여가 현실적으로 이루어지기 위하여 학생은 기획 과정이나 참여 방법 등에 대한 구체적인 정보를 가져야 한다. 이를 위하여 학생들의 눈높이에서 그들이 이해할 수 있는 언어나 적절한 양식으로 참여의 구체적인 방법과 과정을 자세히 설명하고 참여 단계에 따라 안내가 주어지거나 구체적인 정보를 얻을 수 있는 자료에 대한 안내, 우수한 사례를 제공하여 학생의 이해를 도와야 한다. 혹은 참여형 수행과제에서 학생들이 문제해결을 위하여 적절한 참여 방법을 직접 선택할 수 있는 과제를 제시한다면, 선택 가능한 참여 방법의 예시를 제시하고 각 참여 방법이 가지는 특성을 분석한 후 문제 해결에 적합한 참여 방법을 선택하도록 안내해야 한다.

이와 함께 참여의 계획, 실행 과정 전반에 걸쳐 자신들의 참여 방법이 적합했는지, 다음 활동에서 보완해야 할 점은 무엇인지 등을 스스로 평가해 볼 수 있는 평가 과정이 필요하다. 학생은

능동적인 학습자로서 사실적 지식을 단순히 받아들이고 기억하는 것이 아니라 경험과 반성적 과정을 통하여 자신만의 이해 방식과 실천적 지식을 형성해 나갈 수 있다. 따라서 학생이 스스로 자신의 참여 과정과 참여 전략을 점검하고 개선할 수 있도록 반성적 기회를 제시해야 한다. 평가 결과는 다음 참여 활동에 반영해 봄으로써 자기 주도적으로 참여 역량을 발전할 수 있도록 돕는다. 이러한 과정은 다음 참여 활동을 계획 할 때 문제 해결을 위하여 적절한 방법을 선택하고, 효과적으로 계획하고 실행할 수 있도록 보완하는 기능을 한다. 즉, 참여형 수행과제는 이전 참여 경험을 회상함으로써 실천적 지식을 정교화하고 발전시켜 나갈 수 있도록 구성되어야 한다. 이러한 참여 방법 및 절차에 대한 평가는 참여 경험의 질을 향상 시켜주는데 이바지 한다.

다시 정리하면 참여형 수행과제는 ‘학생의 눈높이에 맞춰 참여 방법의 효과성 및 절차에 대해 구체적으로 안내하거나 혹은 다양한 방법을 검토 하고 선정’ 할 수 있도록 도와야 하고, ‘활동 후 참여 방법의 선택이 적절하였는지, 어떤 점에서 보완이 이루어져야 하는지 등을 점검해 볼 수 있는 평가’가 이루어져야 한다. 이러한 평가는 다음 활동에서 보완되어 실천적 지식으로 발전할 수 있도록 ‘지난 활동에서 경험한 방법의 효과성, 유용성, 주의점 등 실천적 지식의 상기’ 해 볼 수 있도록 구성되어야 한다.

## 2) ‘사회적 효능감’의 수행과제 요건 구현 방법

사회적 효능감은 개인이 의사결정 과정에 영향을 미치거나 문제를 해결하여 사회를 변화시킬 수 있다는 개인의 힘과 영향력에 대한 믿음의 정도를 의미하는 것으로 사회적 맥락을 전제로 한다. 청소년 참여의 활성화를 강조한 유럽의회(Council of Europe)의 청소년 문화·교육 이사회(Directorate for Youth, Culture and Education in the European Commission)는 사회적 효능감에 주목하여 학생이 사회에 영향력을 미칠 수 있다는 느낌을 가질 수 있도록 학생들을 의사결정 구조 안으로 들어오게 함으로써 주변부로 전략하지 않고 사회의 적극적인 시민으로 성장할 수 있는 교육의 필요성을 강조하였다. 참여는 영향력을 행사할 수 있는 힘에 관한 것으로 의사결정 과정에서 힘과 권한을 가지려는 것이다. 학생이 문제 해결을 위하여 기획, 실행 및 평가 전반에 걸쳐 의사결정 권한을 가지고 참여할 때, 효능감은 증대된다. 주도적으로 참여 해 본 경험은 학습에 그치지 않고 학습된 참여 역량이 삶으로 전이되게 하며, 참여 의식을 형성하게 함으로써 참여를 지속할 수 있도록 돕는다. 그리고 성인들은 그들의 의견을 참고만 하는 것이 아니라 존중하고 받아들여야 한다. 영향력을 행사하는 경험은 학생이 미래의 시민이자 현재의 시민(being citizen)임을 느끼게 한다. 그리고 자신의 행위에 대한 사회의 반응과 변화를 확인 할 때 참여 경험에 의미를 부여하고 효능감을 가질 수 있게 된다.

이와 더불어 효능감을 증대하기 위해 또래 학생들이 주도적으로 사회에 참여함으로써 사회에 영향력을 행사하고 변화를 이끌어 내는 실제 사례를 제공할 수 있다. 그 예로 Isaac(2002)의 『Civic for Democracy: A Journey for Teacher and Students』, 강로사(2018)의 『내일을 바꾸는 사회참여』 등과 같이 아동과 청소년을 대상으로 참여를 안내하는 도서는 실제 또래 학생들이 참여를 통하여 사회를 바꾼 다양한 사례를 보여주는 것으로 시작한다. 또래의 긍정적인 사례는 학생에게도 사회를 바꿀 수 있는 힘과 영향력이 있음을 상기시키고 사회참여활동에 주도적이고 적극적으로 임할 수 있는 동기를 부여한다. 특히 사례가 어떤 방법과 모습으



로 사회를 변화시켜 왔는지 구체적으로 보여 줄 때, 자신의 참여 모습을 구체적으로 그리게 되고 사례에 이입하게 되어 사회적 효능감을 가지게 되어 참여에 이르게 된다(Si Khan, 1991; Isaac, 2002에서 재인용).

따라서 참여형 수행과제는 학생이 효능감을 가질 수 있도록 ‘활동 전 청소년도 사회에 대한 영향력을 미칠 수 있음을 느끼도록 또래의 긍정적 참여 사례를 제시’ 하고, ‘문제 선정, 활동 계획 수립, 실행, 평가 과정 전반에 걸쳐 활동 목적을 통제하며 결과를 성취할 수 있도록 의사결정 권한을 부여’ 해야 하며, ‘활동 후 자신의 영향력을 확인할 수 있도록 사회의 반응 혹은 변화를 확인’ 해보게 하는 과정이 필요하다.

### 3) ‘사회적 책임’의 수행과제 요건 구현 방법

사회적 책임은 사회 구성원으로서 시민이 가지는 참여 권리에 대한 인식과 공동체에 대한 책임 의식을 의미하는 것으로 사회적 맥락을 전제로 한다. 그러나 인지적 과제가 주로 제시되면서 학생이 참여를 경험하기 어려웠고 이는 학생이 사회로부터 소외되고, 사회에 대한 책임을 인식하는데 장애 요인으로 작용하였다. 수행과제에서 학생의 사회참여를 요구하는 것은 시민으로서 행동할 수 있는 기회를 제공하고 성인과 같은 사회의 주체임을 공식적으로 인정한다는 의미를 갖는다. 청소년 참여를 연구한 Kato 외(1984)와 Zimmerman(1990)은 학생이 사회에 참여하여 책임 있는 역할을 다하도록 요구받고 실제로 수행할 때, 집단 또는 지역사회를 주체적으로 인식하고 참여 활동을 지속하게 됨을 강조하였다(Kato 외, 1984; Helve & Wallace, 2001에서 재인용; Zimmerman, 1990; 이해원 외, 2008: 119에서 재인용).

학생에게 시민으로서의 역할을 부여할 때 학생은 사회문제를 해결하고자 하는 동기를 갖게 되고 자신의 역량을 발휘하며 학습 이상의 의미를 부여하게 된다. 학생들이 자신의 참여 활동에 대하여 개인적·사회적 의미를 발견할 때, 궁극적으로 사회에 대한 책임을 느끼고 사회 현상에 대한 지속적 관심을 가지게 되며, 민주적 가치를 실현하고자 참여하게 된다. 따라서 참여 활동이 일부 학생들에 의해 이루어지고 무임승차가 발생하게 되면 참여의 필요성과 사회에 대한 책임을 느끼기 어려워진다. 참여형 수행과제는 모든 학생에게 책임 있는 역할을 부여하고 모두 참여하도록 요구함으로써 모든 학생이 사회 변화를 이끌어 내는데 기여하고 참여 결과를 함께 공유하여 책임감을 가질 수 있도록 해야 한다. 이러한 역할 부여를 통해 학생을 사회구조에 통합시킬 수 있으며 사회에 대해 책임을 느끼는 시민으로 성장하도록 도울 수 있다.

한편 실제 삶 속에서 발생하는 문제를 해결하기 위해서는 누군가와 상호작용해야 하며, 개인의 참여 행위가 공동체에 영향력을 미친다는 점을 고려해야 한다. 따라서 사회문제 해결과 사회적 의사결정을 다루는 참여형 수행과제는 자신의 선택 및 행위의 결과가 공동체에 어떤 영향을 주는지 검토한 후 참여 활동을 계획하고 실행하도록 제안해야 한다. 마찬가지로 참여 활동의 결과가 사회에 미친 영향에 대해 깊이 반성해 볼 수 있는 기회가 주어져야 한다. 즉, 숙고와 성찰은 참여 경험을 질적으로 향상시키며 자신의 참여가 개인적·사회적으로 갖는 의미를 발견하게 할 수 있다.

따라서 학생이 사회적 책임을 가지도록 ‘모든 학생이 사회에 대한 책임을 느낄 수 있는 역할 부여 혹은 참여 권고’ 해야 하며, ‘자신의 선택 및 행위의 결과가 공동체에 어떤 영향

을 주는 지 숙고의 과정' 을 거쳐 참여 계획을 세우고 실행 할 수 있도록 해야 하고, '자신의 선택 및 행위의 결과가 공동체에 미친 영향에 대한 평가' 가 이루어져야 한다.

#### 4) '참여 경험' 의 수행과제 요건 구현 방법

참여 경험은 실천적 경험의 유무와 경험의 양 등 양적 측면과 참여 활동을 위한 숙고의 과정과 참여 결과에 대한 성찰 등 질적 측면을 모두 고려해야 한다. 참여 경험의 질적 측면은 참여과정의 전반에 걸쳐 절차적·방법적 지식, 사회적 효능감, 사회적 책임 요인과 함께 고려되어야 한다는 점에서 앞서 논의가 이루어졌다. 이 절에서는 참여 경험 양의 적절성과 참여형 수행과제에서 참여 경험을 어떤 방식으로 제공해야 하는지 수행과제의 맥락 요인에 초점을 두었다.

참여형 수행과제를 통한 참여 경험은 맥락 요인을 통해 학습과 실제 사회가 연결된다. 참여 경험을 통하여 습득되는 실천적 능력은 단지 지식이나 기능이 아닌 실제의 삶 속에서 참여 활동에 필요한 능력으로 이해되어야 한다. 학습을 통해 형성된 참여 역량이 학생의 삶 속으로 전이되기 위하여 학습이 일어나고 있는 상황은 사회적·문화적 맥락을 반영해야 한다. 즉, 참여형 수행과제가 행위 요인과 맥락 요인이 유기적으로 결합되어 학생의 실제 생활경험에 근거한 상황을 중심으로 과제가 구성될 때, 학습 이후에도 지속적으로 사회에 참여하게 된다.

특히 학생은 자신의 삶에서 겪고 있는 문제가 학습과 관련될 때, 학습 이상의 의미를 부여하고 적극적으로 활동하게 된다. 따라서 참여형 수행과제에서 학생의 학교생활이나 학생과 밀접한 사회문제, 혹은 미래의 삶에서 겪을 수 있는 문제를 직접적으로 다루는 것이 필요하다. 학생은 사회문제 해결 과정에 참여하는 경험을 통해 사회경제적, 정치적, 문화적 시스템을 이해하게 되고 자신 주변의 생활 영역을 포함한 넓은 범주의 사회에 반응할 수 있는 기초적인 지식을 형성해 나가며, 역량을 발휘한다.

사회적 맥락과 사회문제의 성격, 학생 개인의 특성에 따라 참여하는 방법과 전개 양상이 달라지기 때문에 참여형 수행과제는 다양한 참여 방법을 다룸으로서 참여 과정에 필요한 지식과 기능, 실천하는 방식과 절차를 체득할 수 있도록 구성되어야 한다. 경험을 통하여 얻는 실천적 지식과 역량은 보다 지속적이고 실용적이며 응용가능하다는 장점을 갖게 된다는 점에서 자발적 참여 행위가 지속가능해진다(김명정, 2009).

또한 학생은 학급, 학교, 지역사회, 국가, 세계 등 크고 작은 공동체에 속해 있으므로 다양한 공동체에서 참여 역량을 발휘해 문제를 해결할 수 있어야 한다. 즉, 학생의 참여 활동은 교실을 기반으로 한 학습 과정임과 동시에 시민으로서 영향력을 행사하는 행위라는 점에서 활동의 장은 교실뿐만 아니라 교실 밖 사회도 포함될 수 있다.

다만 수행과제에서 참여가 이루어지는 영역을 제시할 때 학습의 과정이라는 점에서 학생의 발달 수준과 안전을 고려해야 한다. Banks(1977)의 주장과 같이 학생의 경험수준과 연령이 고려되어야 하고 학생의 참여 행동이 지지를 얻을 수 있는 범위 내에서 시작되어야 한다. 학생의 참여 경험은 안전하고 개방된 환경에서 자신의 능력과 개성을 바탕으로 다른 사람들과 상호작용하고 문제를 해결해 나가면서 더 넓은 사회의 문제를 다루는 것이 용이해지기 때문이다. 즉 개인적 실천에서부터 시작하여 학급 및 학교 등 친숙한 생활 영역에 참여하고 점차 영향력을 행사할 수 있는 범위가 확대 될 수 있도록 수행과제가 배열되어야 한다. 과제 역시 학생의 삶과

밀접한 문제를 다룰 때 학습의 유용성을 느끼고 유의미해지며 점차 관심이 확대된다는 점에서 일상생활의 문제를 다루는 것에서 시작하여 점차 영역을 넓혀 과제를 제시해야 한다.

따라서 참여형 수행과제는 ‘사회문제의 성격 및 학생의 개성을 고려한 다양한 참여 방법에 대한 경험’ 할 수 있어야 한다. 또한 ‘학령을 고려하여 사회문제의 공간적 범주가 좁은 생활영역에서 넓은 사회 영역으로 확대되도록 과제를 배열’ 하고 ‘참여가 이루어지는 영역이 좁은 생활영역에서 넓은 사회 영역으로 확대되도록 과제를 배열’ 해야 한다.

위에서 논의한 바와 같이 참여형 수행과제에서 ‘방법적·절차적 지식’, ‘사회에 대한 책임감’, ‘사회적 효능감’, ‘참여 경험’은 중요한 요인으로 작용하며, 이러한 요인들이 구현되기 위해서는 다음 <표 4>에서 제시된 구성 요건이 필요하다.

표 3. 참여형 수행과제의 요건 구현 방법

요건	참여형 수행과제에서의 구현 방법
방법적·절차적 지식	- 지난 활동에서 경험한 방법의 효과성, 유용성, 주의점 등 실천적 지식의 상기
	- 학생의 눈높이에 맞춘 참여 방법의 효과성 및 절차에 대한 구체적 안내 혹은 다양한 방법에 대한 검토 후 방법 선정
사회적 효능감	- 활동 후 방법의 적절성 및 유용성, 보완점 등에 대한 반성적 평가
	- 청소년도 사회에 영향을 미칠 수 있음을 확인할 수 있는 또래의 긍정적 참여 사례
	- 활동 전반에 걸쳐 목적을 통제하며 결과를 성취할 수 있도록 의사결정 권한의 부여
사회적 책임	- 영향력을 확인할 수 있도록 활동 후 사회의 반응 혹은 변화 확인
	- 사회에 대한 책임을 느끼고 사회발전에 기여 하도록 책임 있는 역할 부여
	- 자신의 선택 및 행위의 결과가 공동체에 미치는 영향에 대한 숙고
참여 경험	- 활동 후 자신의 선택 및 행위의 결과가 공동체에 미친 영향에 대한 평가
	- 실천적 지식과 역량을 기를 수 있는 다양한 참여 방법에 대한 경험
	- 학령을 고려하여 사회문제의 공간적 범주가 좁은 생활영역에서 넓은 사회 영역으로 확대되도록 과제 배열
	- 학령을 고려하여 학생 참여 행위가 이루어지는 공간적 범위가 좁은 생활영역에서 넓은 사회 영역으로 확대되도록 과제 배열

#### IV. 결론

6차 교육과정 이후 사회과에서는 지속적으로 참여 목표가 강조되고 있으나 실제적인 참여 행동을 양성하기보다는 지식과 인지 기능 중심의 참여 교육이 이루어지면서 실천적 행위를 이끌어 내는 데 한계를 보였다. 참여 경험의 유용성을 강조하는 연구와 함께 학습자의 실질적 참여 경험이 부족함을 지적하는 연구는 2015 개정 교육과정이 적용된 사회과 교과서에서 학생에게 참여 실천을 요구하는 수행과제가 양적으로 증가하는 배경이 되었다.

그러나 여전히 수행과제를 통한 참여 경험 이후 사회참여를 지속시키고 확장시키는 수행과제의 요건에 대한 논의는 부족하다. 사회과에서 참여 목표는 자발성을 전제로 한 실천적 역량을 의미하는 것으로, 참여형 수행과제는 학습 이후에도 자발적으로 참여를 지속할 수 있는 요건을 갖추어야 한다. 이에 참여와 수행과제를 이론적으로 고찰하였고, 이를 토대로 참여에 영향을 주는 요인을 교육적으로 검토하고 재해석하여 학습 이후 사회참여를 증진할 수 있는 수행과제의 요인을 ‘방법적·절차적 지식’, ‘사회적 효능감’, ‘사회적 책임’, ‘참여 경험’ 네 가지로 제안하고, 네 가지 요인을 중심으로 수행과제에서 구현될 수 있는 구성 요건을 도출하였다.

첫째, ‘방법적·절차적 지식’은 의사결정 과정에 의견을 반영하거나 문제 해결을 위한 의사소통의 채널 및 접근방법에 관한 지식 전반과 구체적으로 행위 할 수 있는 실천적 지식을 의미하며, 학생의 눈높이에 맞춰 참여 방법의 효과성 및 절차에 대해 구체적으로 안내하거나 혹은 다양한 방법을 검토 한 후 적절한 참여 방법을 선정 할 수 있도록 해야 하고, 활동 후 참여 방법의 선택이 적절하였는지, 어떤 점에서 보완이 이루어져야 하는지 등을 점검해 볼 수 있는 평가가 이루어져야 한다. 이러한 평가는 다음 활동에서 보완되어 실천적 지식으로 발전할 수 있도록 지난 활동에서 경험한 방법의 효과성, 유용성, 주의점 등 실천적 지식의 상기해 볼 수 있도록 구성되어야 한다.

둘째, ‘사회적 효능감’은 개인의 행동이 사회의 의사결정에 영향을 미치거나 사회적 문제를 해결할 수 있다고 느끼는 정도를 말한다. 학습자가 사회적 효능감을 충분히 가질 수 있도록 하기 위해서는 또래 경험처럼 청소년들이 자신의 일로 공감할 수 있는 긍정적 참여 사례를 제시하여 청소년도 사회 변화를 이끌어 낼 수 있는 힘이 있음을 확인시켜 줄 필요가 있다. 또한 문제 선정, 활동 계획 수립, 실행, 평가 전반에 걸쳐 활동 목적을 통제하며 결과를 성취할 수 있도록 의사결정 권한을 부여해야 하며, 활동 후 자신의 영향력을 확인할 수 있도록 사회의 반응 혹은 변화를 확인해보게 하는 과정이 필요하다.

셋째, ‘사회적 책임’은 시민의 자격에 대한 인식과 공동체에 대한 책임 의식을 의미한다. 이를 위해서는 모든 학생에게 사회에 대한 책임을 느낄 수 있는 역할을 부여하고, 자신의 선택 및 행위의 결과가 공동체에 어떤 영향을 주는 지 숙고의 과정을 거쳐 참여 계획을 세우고 실행 할 수 있도록 해야 하며, 활동 이후 공동체에 미친 영향에 대한 평가가 이루어져야 한다.

넷째, ‘참여 경험’은 실천적 경험과 숙고를 통한 참여 행위와 참여 결과에 대한 성찰을 의미한다. 이와 관련하여 다양한 참여 방법을 직접 경험해 보는 것이 중요하다. 이를 위해서는 학령을 고려하여 사회문제의 공간적 범주가 좁은 생활영역에서 넓은 사회 영역으로 확대되도록 과제를 배열하고 참여가 이루어지는 영역이 좁은 생활영역에서 넓은 사회 영역으로 확대되도록 과제를 배열해야 한다.

이상 참여형 수행과제를 통한 학생의 참여 경험이 자발적으로 지속되어 나가기 위해서는 어떤 요건을 갖추어야 하는지 제안하였고, 참여형 수행과제가 질적으로 개선되어야 할 점을 보여주었다는데 의미가 있다.

## 참고문헌

- 강로사(2018), 내일을 바꾸는 사회참여, 서울:개암나무.
- 강현석·이지은(2010), 백워드 설계의 초등 수업 적용 가능성 탐색, 초등교육연구, 23(2), 383-409.
- 곽현근(2008), 지역사회 주민조직 참여의 영향 요인 및 집합적 효능감에 미치는 영향에 대한 연구: 대전광역시를 중심으로, 한국행정연구, 17(2), 115-146.
- 김명정(2009), 대한민국청소년의회 참여 활동이 청소년의 민주적 태도 변화에 미치는 영향, 정치정보연구, 12(2), 119-143.
- 김영인(2017), 청소년 참여의 영향 요인 탐색: 통상적·비통상적 참여를 중심으로, 청소년문화포럼, 52,

37-71.

- 김현경(2014). 사회참여 수업이 청소년들의 시민성 함양에 미치는 효과-공동체의식과 정치적 태도를 중심으로. *시민교육연구*, 46(2), 33-72.
- 김혜정(2012). 지역사회 시민의 참여활동과 영향 요인. *한국행정학보*, 46(2), 213-240.
- 남명호·김성숙·지은림(2000). 수행평가: 이해와 적용. 서울: 문음사.
- 박가나(2012). 참여 민주주의적 관점에서 본 2007 개정 고등학교 사회 교과서 정치단원의 참여 내용 분석, *시민교육연구*, 44(2), 65-99.
- 박상준(2002). 행위성향 중심의 시민교육: 규칙 따르기로서의 사회적 행위를 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.
- \_\_\_\_\_ (2003). 인권교육의 통합적 접근에 대한 이론적 연구, *시민교육연구*, 35(1), 115-141.
- 박찬욱(2005). 한국인 정치참여의 특징과 결정 요인, *한국정치연구*, 14(1), 147-193.
- 배은미·강현석(2017). 백워드 설계의 수행과제 출제방식을 통한 인성교육 실천방안, *교육문화연구*, 23(5), 39-62.
- 배호순(2000). 수행평가의 이론적 기초, 서울: 학지사.
- 옥일남(2017). 시민성 교육을 위한 참여의 유형 탐색, *시민교육연구*, 29(2), 55-88.
- 유민이(2015). 시민의 정책참여 영향 요인 연구: 참여유형과 이슈숙성을 중심으로, 성균관대학교 박사학위논문.
- 이용교·천정웅·김경준(2009). 청소년인권과 참여, 파주: 양서원.
- 이혜원·이봉주·김혜래·오승환·정익중(2008). 청소년권리와 청소년복지, 파주: 한울.
- Banks, J. A.(1977), *Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing, and Decision-Making*, 최병모 역(1989), 사회과 교수법과 교재연구, 서울: 교육과학사.
- Helve, H. & Wallace, C.(2001), *Youth, Citizenship and Empowerment*, 강영배 외 6인 역(2007), 청소년과 사회참여, 서울: 박학사.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R. & Winters, L.(1992), *A Practical Guide to Alternative Assessment*, 김경자(2000), 수행평가 과제 제작의 원리와 실제, 서울: 이화여자대학교출판부.
- Isaac, K.(2000), *Civic for Democracy: A Journey for Teacher and Students*, 조희연 역(2002), 우리는 참여와 행동을 통해 민주주의로 간다: 교사, 학생, 시민을 위한 사회참여 길라잡이, 서울: 아르케.
- Pattie, C., Seyd, P. & Whiteley, P.(2004), *Citizenship in Britain: Value, Participation and Democracy*, Cambridge: Cambridge University Press.

교신저자 : 안수진, 태백 장성여자중학교 교사  
soogood77@hanmail.net

## 상호문화수업의 구성 및 실행

김 경 빈

청주 산남고등학교 교사

### I. 들어가며

혐오문화라는 키워드로 설명되는 한국 사회의 민족, 젠더, 세대, 지역 등 여러 문화 집단 간의 대립과 갈등 양상은 함께 살아가는 공동체의 주체로서 상호 간의 존중과 이해의 부재 특히, 소통의 부재를 여실히 보여준다. 다문화 사회의 심화는 우리의 선택이 아니라 구체적인 현실이며, 문화적 다양성은 더욱 심화될 것이며 이에 따른 갈등 가능성 또한 높아질 것이라는 예상에는 무리가 없다. 모든 시대는 그 시대의 문제를 해결하기 위한 사유 및 생활방식을 지니고 있다(정영근, 2007, 262). 또한 시대를 막론하고 궁극적으로 사회의 안정과 통합이 지향되어 왔으며, 이러한 목표 달성을 위한 중요한 사회적 제도가 바로 교육이다. 앞으로 어떠한 다문화 사회를 실현할 것인가에 대한 고민이라 교육에 지워져 있다고 할 수 있다.

한국 사회는 2000년대 이후 다문화 사회에 대한 논의가 활발히 진행되어 왔다. 다문화 사회란 시대적 요청에 따라 다문화주의에 기초한 다문화교육이 학교 안팎으로 실시되었다. 한정된 의미로서 다문화 사회의 다문화교육은 일부 집단만을 대상으로 삼았으며, 한국 사회 적응을 위한 동화주의적 성격이 강했다. 이는 다문화 사회에 대한 논의의 배경에 외국인 근로자, 결혼이주여성 등의 유입이라는 현실이 놓여 있으며, ‘다문화사회’나 ‘다문화교육’이 다인종, 다민족화된 사회 또는 그것을 위한 교육이라는 의미로 한정되어 사용되는 온 맥락과 무관하지 않다. 그러나 다문화교육에 대한 꾸준한 자성을 통하여, 오늘날 다문화교육은 시민교육의 차원에서 강조되고 있으며, 다문화는 인종·민족뿐만 아니라 성별·계급 등 여러 문화 집단을 포괄하는 것으로 확장되고 있다.

다문화교육의 증가는 다양한 문화에 대한 지식의 수준을 향상시켰으며, 다문화 사회로서 우리 사회의 모습과 문화적 다양성에 대한 이해를 높였다. 그럼에도 불구하고 우리 사회의 문화 집단 간의 치열한 갈등 양상은 그동안의 다문화교육이 함께 어울려 사는 다문화 사회를 담보하지는 못하는 듯하다. 지금까지의 다문화교육이 현상에 대한 인식의 변화 측면에서의 효과는

확인되나 실제적이고 실천적인 태도의 변화로 귀결되지 못하는 한계를 드러내고 있는 것이다. 성급한 언급일 수는 있으나 적어도 지금까지의 다문화교육의 내용과 방법에 대한 변화를 모색해야 할 시점이라고 할 수 있다(한용택, 2017).

다문화 사회로서 한국 사회의 문화 간 갈등 양상은 단순히 문화의 다양성과 복잡성의 증가 때문이 아니라 문화 주체 간의 소통 과정에 기인한다(허수미, 2008). 특히, 오늘날의 문화 집단 간 갈등 양상을 보면 비방과 억측이 난무할 뿐 소통의 여지가 보이지 않는다. 이는 이질적인 문화를 지닌 사람의 문화적 다양성을 존중해야 한다고 가르치면서도 정작 공존과 사회통합을 위한 올바른 소통 방법을 배울 기회를 제공하지 못한 교육에 일정 부분 책임이 있다(김민호, 2018).

다문화 사회의 교육이 지식 차원에서 소통 역량 차원으로의 전환 요구되는 시점이라고 할 수 있다. 이는 다문화 사회의 교육적 대안으로서 상호문화교육을 주목하고자 하는 이유이기도 하다. 본 연구는 진정한 소통의 부재와 미숙한 소통의 방식으로 인해 문화 간 갈등이 팽배한 다문화 사회에 필요한 교육은 문화 간 소통과 관계를 담아내야 하며 특히, 상이한 문화 간의 올바른 소통의 과정이 수업으로서 안내되어야 한다는 문제의식에서 시작되었다.

특히, 상호문화교육이 서로 다른 문화 간의 소통과 관계에 있어 문화 주체로서 개인을 강조하고 자신에 대한 성찰을 강조하는 데 주목하였다. 기존 다문화교육은 소수집단의 평등한 교육적 권리에 상당 부분 초점을 맞추어 소수집단에 대한 배려를 강조하였다. 이런 맥락에서 소통은 소수집단에 대한 정보를 얻는 도구적인 성격이 강하다. 동등한 지위가 보장되지 않는 소통은 일방적인 동화나 주입의 수단으로 전락할 가능성이 크며, 일회성에 그칠 우려가 있다. 소통의 과정에서 개인과 자기 성찰을 강조하는 상호문화교육의 소통에 관한 철학은 상이한 문화 간 올바른 소통의 준거가 될 것이다.

이에 본 연구는 상호문화교육의 맥락에서 소통의 본질적 의미를 파악하고, 이를 바탕으로 수업의 구성 원리로서 단계를 설정하여 이를 적용한 상호문화수업을 제안하는 데 주된 목적이 있다. 상호문화수업은 상호문화교육의 실제로서, 상호문화교육의 소통에 관한 철학이 구체화된 수업의 장면에서 잘 구현될 수 있도록 하는데 핵심이 있다. 이를 위해 상호문화교육의 이론적·철학적 토대로서 상호문화주의의 특징을 검토하고, 이를 토대로 다른 문화와의 원만한 소통을 이끄는 구체화된 수업의 단계를 설정하고자 한다.

## II. 상호문화주의와 상호문화교육

### 1. 상호문화성과 상호문화주의

상호문화교육의 실제로서 상호문화수업을 구현하기 위하여 이론적 토대가 되는 상호문화성의 개념과 상호문화주의에 대한 이해가 선행되어야 한다. 일반적으로 상호문화성이란 사람마다 각기 주관이 다르지만, 사람들 사이에 공통된 주관성이 존재하듯이 독특한 개별성을 지닌 각각의 문화들 사이에도 공통된 보편성이 존재함을 의미한다(정영근, 2007). 따라서 상호문화

성은 문화 사이에 존재하는 깊은 유대감 및 내적 연관성을 드러내며, 모든 문화가 동등한 위치와 가치를 부여받게 됨을 의미한다. 이러한 상호문화성은 개별문화의 고유함을 인정하면서도 동시에 문화적 보편성을 제시하기 때문에 자문화뿐만 아니라 타문화의 언어, 문화, 종교에 대해서도 선입관 없는 태도를 취하게 한다(신행철, 1997; 정영근, 2001; 박인철, 2015).

평등하고 동등한 문화 주체로서 개인, 다양한 문화의 존재를 인정과 존중, 상호작용을 통한 공동의 문화를 창출 과정의 의미를 내포한 상호문화성은 그 자체로 다양한 문화 간 소통의 준거가 된다.

이러한 상호문화성을 견지하여 다문화 사회의 질서를 유지하려는 접근이자 이론이 상호문화주의이다. 상호문화주의란 여러 문화의 자연스러운 공존을 넘어 문화 간의 인정과 접촉을 통해 공유할 수 있는 문화를 만들어내려는 접근이자 상호 교류에 관한 철학이라고 할 수 있다(김창근, 2015).

특히, 본 연구는 소통의 부재, 소통 방법의 미숙에 의해 발생하는 문화 집단 간의 갈등과 사회의 분열 양상에 관한 해결방안으로서 교육적 대안을 논의하고자 하는 교육적 관점에서 문화 간 상호작용과 관계에 핵심을 둔 상호문화주의를 주목하고자 한다(허영식, 2000). 상호문화주의는 “서로 다른 문화의 상호 관계성, 상호 만남과 상호 대화를 통한 역동적인 상호작용을 함축(김형민·이재호, 2017, 31)” 하는 것으로 다양한 문화 간의 소통과 관계에 대한 의미 있는 대안을 제시한다.

이러한 관점을 견지하여, 소통과 관계에 관한 상호문화주의의 기본 철학을 개인, 문화, 상호작용에 관한 상호문화성의 함의를 기초로 하여 정리한 내용은 다음과 같다.

첫째, 상호문화주의는 ‘개인’을 복합적이고 다중적인 정체성을 지닌 존재로 보며, 동등하고 평등한 문화 주체로 간주한다. 개인은 소속의 산물이 아니라 문화의 주체자·생산자·행위자로서 개인 그 자체로 의미를 지닌다(장한업, 2014; 류재만, 2018). 또한 개인의 정체성은 본래 복합적인데 다문화 사회는 이러한 정체성이 더욱더 복합적이고 역동적인 성격을 띠게 한다. 정체성은 한 개인의 특징으로 고정되는 것이 아니라 대인관계와 상호작용, 처한 상황에 따라 정의되기 때문에 개인의 정체성을 기계적으로 범주화하거나 특정 표지를 바탕으로 규정할 수 없음은 당연하다(Hall, 1994; Abdallah-Pretceille, 1999). 오직 관계를 통해서만 개인에 대한 이해의 가능성이 열린다고 할 수 있다. 이러한 개인의 자율성과 복합적인 정체성에 대한 이해는 또 다른 문화 주체인 타인과의 소통에서 단편적인 문화에 대한 지식과 고정관념으로 타인을 판단하거나 일방이 관계의 우위를 점하는 것은 어불성설이며, 상호 동등한 주체로서 마주한다는 것을 받아들일 수밖에 없다.

둘째, ‘문화’를 혼종성과 문화성으로 이해하고 전통적인 문화의 개념을 해체하며, 다양한 문화를 인정하고 존중한다. 문화가 일종의 규범으로 이해했던 전통 사회와 달리 현대 사회의 문화는 구조나 범주가 아니라 과정이며, 문화적 표시가 아니라 상황·맥락·관계의 징후로서 ‘문화성’으로 여겨진다(Abdallah-Pretceille, 1999; 박민정, 2012). 또한 기본적으로 문화는 혼종적이며, 사실 어떤 문화도 다른 문화와 섞이지 않은 순수한 문화일 수는 없다. 전통적인 고정적이고 본질적인 문화 개념은 차이를 공고히 하고 개인 간, 집단 간의 경계를 강화하여 소통에 장애로 작동하나(Kirova, 2008), 문화의 혼종성은 개별문화를 완결된 전체로 간주하는 전체론적 관점 대신에 네트워크상의 열린 존재로 파악하게 한다(홍종열 2012; 박민수, 2015). 문



화에 대한 역동성과 혼종성에 대한 이해는 점차 다양해지는 문화에 대한 인정과 존중으로 이어지며, 서로 다른 문화 간의 소통을 원만하게 한다.

셋째, ‘유사성’을 바탕으로 한 문화 간 소통을 강조하며, 소통의 과정에서 일어나는 ‘자기성찰’에 주목한다. 여기서 유사성이란 표면적인 특징만을 의미하지 않는다. Mall(1996)의 유비적 해석학에 의하면 문화 간에는 반드시 ‘겹침’이 있으며 이는 소통을 가능하게 한다. Mall은 좋아하는 대상이 다르더라도 ‘좋아함’이라는 겹침으로부터 서로를 이해하는 과정을 시작할 수 있으며, ‘좋아함’이 막연한 개념일지 몰라도 서로를 이해하는 출발점으로는 부족함이 없다고 강조한다. 즉, 문화 간 ‘겹침’이란 인간성, 인류의 가치에 기인하기 때문에 모든 타인과 ‘겹침’을 통한 소통이 가능한 것이다. 소통을 통해 공통의 것, 공동의 문화를 점차 넓혀갈 수 있고 이러한 과정을 통해 맺은 관계는 상호통합을 가능하게 한다. 결국, 상호문화주의가 추구하는 상호통합은 다양한 개별성과 보편적인 인간성에 기인하는 ‘유대’ 혹은 ‘연대’의 개념으로 이해될 수 있다.

특히, 상호 문화 간의 소통 과정에서 자기성찰은 큰 의미를 갖는다. 상호 간의 ‘겹침’ 혹은 유사성의 발견은 기본적으로 자기성찰을 요구할 수밖에 없다. 주광순(2015)은 겹침의 영역 확장은 ‘낮선 것과의 거리를 좁히고 자기의 것과 거리를 두는 과정’이라고 설명한다. 자신과 거리를 둔다는 것은 자신을 상대화하는 것으로, 이는 자신만의 문화 틀로 타인을 바라본다는 것을 인정하는 ‘성찰’로부터 시작되기 때문이다. 타인에 대한 이해는 자신에 대한 이해와 분리될 수 없는 것으로, 결국 자신에 대한 이해는 오직 타인과의 관계 맺음을 통해서만 가능하다는 의미이기도 하다(Wierlacher, 2003; 정창호, 2017). 타인과의 소통의 과정은 결국 자기성찰의 과정이라고 보아도 무방한 것이다.

상호문화주의가 전제하는 개인의 복합적인 정체성과 문화성·혼종성으로 특징되는 문화 개념은 문화 주체로서 개인을 존중하며, 문화 주체 간의 동등성과 상호 간의 개방성을 바탕으로 한 진정한 소통의 토대가 된다. 또한 자기 성찰을 수반한 소통은 개별성에 대한 인정과 존중을 바탕으로 상호 간의 유대와 연대를 형성할 수 있게 한다.

다양성이 증가하고 교차하는 다문화 사회에 필요한 소통이란 ‘상호문화적 소통’이다. 문화 간 소통의 주체로 개인을 인식하고, 소통의 과정에서 개인의 복합적인 정체성을 인정하며 소통의 결과, 상호 간 문화의 변화와 공동의 문화 창출 가능성을 전제한 소통이 오늘날에 필요한 소통이자, 소통에 대한 기본적인 이해라고 할 수 있다. 상호문화주의에 기초한 문화 간 소통에 대한 이해는 다양한 문화 주체인 타인과 원만하게 소통하고 관계를 맺을 수 있는 시민을 양성하고자 하는 교육에 방향성을 제시하며, 실제적으로 교육이 이루어지는 수업의 구성에 기본 철학이 된다.

## 2. 상호문화교육

상호문화주의에 이론적 근거를 둔 상호문화교육은 점점 더 많은 문화적 다양성에 노출되며, 다른 문화와의 만남·대화·협력·갈등에 익숙해져야 하는 다문화 사회의 구성원인 학습자에게 필수적이다. 서로 다른 문화가 수없이 교차하는 사회의 구성원으로서 다양한 문화와 유연하게

소통할 수 있는 능력이 다문화 사회의 시민적 역량으로 요구되기 때문이다. 상호문화교육을 지지하는 모든 학자들이 타인의 문화 그 자체보다 타인과의 만남을 강조하는 것도 이와 같은 맥락이다(장한업, 2014).

다문화 사회의 교육으로서 현실에서 이루어지고 있는 다문화교육은 문화 간 소통의 측면에서 한계를 드러냈다. 대부분은 민족 단위로 전승되는 고정된 문화 개념을 전제함으로써 차이와 다양성을 가로지르는 소통과 이를 바탕으로 한 새로운 문화 융합이나 문화 창출의 가능성을 배제하였다(Kirova, 2008; 황정미, 2010; 박민정, 2012). 또한, 걸으로 드러나는 음식이나 복식을 소개하는 식의 단순한 정보 제공이나 일회적 체험 위주의 여행자적 접근은 학습자로 하여금 낯선 문화를 타인의 것으로서 간주하고 소비의 대상으로만 여기게 하였다(류방란, 2013). 이러한 다문화교육의 내용과 방식은 오히려 문화 간의 차이를 부각시키며, 문화 주체 간의 소통에 악영향을 미쳤다. 기존 다문화교육에 대한 이러한 비판은 다문화 사회의 교육이 소통과 관계의 패러다임으로 전환되어야 한다는 것을 보여 준다. 그리고 이러한 변화의 맥락에서 교육적 대안으로서 상호문화교육에 관한 논의는 필연적이다.

상호문화교육이 궁극적으로 학습자로 하여금 서로 다른 문화 주체 간의 긍정적인 관계를 맺고 문화중심주의에서 벗어나 교류하여, 개방 관용 연대의 태도를 함양하도록 이끄는 ‘소통과 관계’의 교육이라고 할 수 있다(Kerzil & Vinsonneau, 2004). 앞서 정리한 상호문화주의의 특징을 고려하여 상호문화교육의 일반적인 정의를 구체화하여 서술하면 상호문화교육이란 “모든 학습자를 서로 다른 문화의 동등한 주체로 간주하고, 자신에 대한 성찰에 토대로 타인을 존중하며 상호 간 유사성을 바탕으로 한 상호작용을 통해 공동의 문화를 형성함으로써 공동체의 구성원으로서 연대를 도모하는 교육적 절차 내지는 과정”이다.

### Ⅲ. 상호문화수업의 구성 원리

다문화 사회의 구성원으로서 학생들의 낯선 문화와의 원만한 소통의 역량 함양을 목표로 하는 상호문화수업의 구성 원리를 세우기 위하여 상호문화수업의 명시적인 단계를 설정하고자 하였다. 그 과정은 그림 1과 같다.

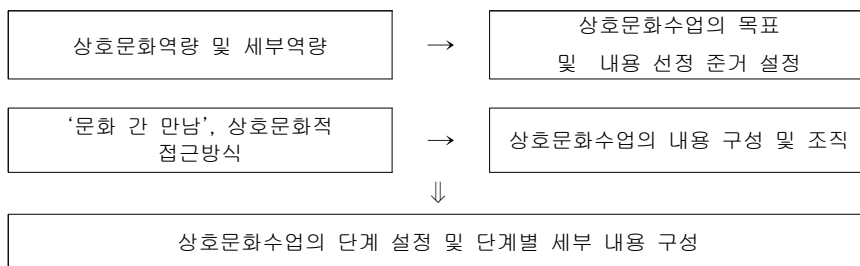


그림 1. 상호문화수업의 단계 설정 과정

상호문화수업의 목표로서 상호문화역량을 검토하여 재정의하고, 세부역량을 도출하여 내용

구성의 준거로 삼고자 하였다. 또한 상호문화수업의 내용 조직을 위한 절차적 기초로서 상호문화학습의 함의와 상호문화적 접근방식을 검토하였다.

## 1. 상호문화수업의 목표로서 상호문화역량

상호문화수업의 목표는 타인의 문화를 배우는 것이 아니라 타인과의 만남을 배우는 것으로 더 이상 문화의 학습이 아니라 주어진 상황에 맞는 행동을 적절히 수행할 수 있는 역량을 기르는데 있다(Verbunt, 2001). 즉, 상호문화수업은 서로 다른 문화 간의 상호적인 소통의 역량인 ‘상호문화역량’의 함양을 목표로 한다.

Meyer(1992)는 상호문화역량이란 다른 문화의 대표적인 행동·태도·기대를 만났을 때 충분히 유연한 방식으로 행동하는 사람의 역량으로 정의하였다. 또한 정기섭(2011)은 고유한 문화와 낯선 문화가 만나는 어떤 문화적 중첩상황(Erll & Gymnich, 2010, 36)에서 적합하게 행위할 줄 아는 역량이라고 하였다. 공통적으로 낯선 문화와의 만남이라는 구체적인 상황을 가정하고 있으며, 상황 속에서 유연하고 개방적인 태도로 대상과 관계 형성을 가능하게 하는 효과적인 상호작용의 실제적인 행위를 ‘상호문화역량’으로 정의하고 있음을 알 수 있다.

위의 정의와 이론적 검토 내용을 토대로 상호문화수업의 목표로서 상호문화역량을 다음과 같이 정의하고자 한다. 상호문화역량이란 “다양한 문화가 교차하는 상황에서 지속적인 성찰의 과정을 기반으로 낯선 문화에 대해 개방적이고 유연한 태도로 낯선 문화의 타인과 원만하게 소통하며 긍정적인 관계를 형성할 수 있는 역량”이라고 할 수 있다.

그러나 위와 같은 상호문화역량의 정의는 실제적인 수업의 설계를 안내하는 데는 다소 포괄적이다. 이를 위해 상호문화역량을 이끄는 구체적인 ‘세부역량’을 검토하여 다음과 같이 구분하여 도출하였다.

상호문화역량을 간략하게 ‘자문화와 타문화 간의 원만한 상호작용을 할 수 있는 역량’으로 본다면, 상호문화적 소통의 과정에서 상호문화역량의 세부역량으로 ‘문화를 식별하는 역량’, ‘자기 문화를 상대화하는 역량’, ‘타인의 문화를 이해하는 역량’, ‘자기 문화와 타인 문화를 연관시키는 역량’, ‘문화 간 문화 중개자 역할을 수행하는 역량’이 발휘되는 것으로 세분화하여 구분하였다(Schinschke, 1995; Thonburry, 2005; 이종하, 2006; 손다정, 2009). 각 상호문화 세부역량은 ‘역량’의 수행적이고 복합·총체적인 성격에 따라 상호 간 역동적이고 중첩적으로 발휘되며 발전적인 상호 의존 관계에 있다. 이러한 상호문화 세부역량은 실제적인 수업 단계의 내용 선정의 준거로 작동한다.

## 2. 문화 간 만남의 과정으로서 상호문화수업

상호문화수업이 학습자로 하여금 상호문화학습이 일어나게 하는 교육적 실제이자 의도된 절차라고 보았을 때, 학습자의 관점에서 ‘상호문화학습’의 의미를 탐색해봄으로써 효과적인 상호문화수업을 위해 어떠한 학습경험을 담아내야 하는지에 대한 지침을 얻을 수 있다.

Müller(1994)는 상호문화학습이란 ‘서로 다른 문화적 배경을 가진 사람들 사이에 이루어지

는 상황적 학습 과정'으로, 상이한 문화를 가진 화자나 청자가 관계를 맺는 의사소통 과정을 전제로 한다. 이는 상호문화학습이 '낯선 문화의 타인과의 만남의 상황'에서 이루어진다는 것을 시사한다.

특히, 다음의 상호문화학습의 핵심 개념 간의 관계를 정리한 표 1은 상호문화역량을 위한 상호문화수업, 그리고 상호문화학습의 관계를 이해하는 데 유용하다.

표 1. 상호문화학습의 핵심 개념

출발점		과정		결과
상호문화교육	⇒	상호문화학습	⇒	상호문화역량
상호문화적 만남				

출처: Grosch 외, 1998, 29, 허영식, 2000에서 재인용

위 표 1.을 통해 상호문화학습의 개념은 과정을 나타내며, 그것은 문화적 만남의 상황이나 그에 대응하는 교육적 장치를 통해 상호문화역량을 발휘·함양할 수 있다는 것을 알 수 있다(허영식, 2000). 이는 상호문화수업은 학습자로 하여금 상호문화역량을 개발할 수 있도록 하는 교육적 장치이며, 상호문화학습이 일어날 수 있는 문화적 만남의 상황과 과정을 내용으로 구성해야 한다는 것을 시사한다.

상호문화학습의 함의와 개념적 관계는 상호문화수업은 '문화 간 만남'의 상황과 과정으로 구성되는 것이 적합함을 보여준다. 상호문화수업은 '문화 간 만남'의 장이며 상호문화수업의 과정은 '문화 간 만남'의 상황에서 올바른 소통의 과정을 이끄는 일련의 절차라고 할 수 있다.

그렇다면 문화 간 만남에서 학습자가 겪게 될 낯선 문화와의 소통의 과정에 대한 안내가 수업의 단계로 설정되어야 할 것이다. 상호문화수업에서 안내하는 낯선 문화와의 만남에서 소통의 과정이란 '상호문화적 접근방식'을 취하게 하는 것이라고 할 수 있다. 상호문화적 접근방식은 타인과 원만한 관계를 맺기 위한 역동적인 과정으로서 상호문화수업에서 학습자가 경험하는 문화 간 소통 과정을 단계적으로 이끄는 기초가 된다(장한업, 2014).

상호문화적 접근방식을 제안한 Partoune(2000), Clément(2001), Maga(2006)는 자기 문화에 대한 상대화 단계, 타인의 문화를 이해하는 단계, 마지막으로 상호 간 소통의 단계(상호 간 협력, 상호 간 관계 설정)의 순서로 상호문화적 접근방식의 세부 단계를 제시하고 있다. 특징적으로 자기 문화에 대한 상대화를 우선 단계로 두고 있는데, 이는 원만한 관계의 출발점을 타인이 아니라 자신에게서 찾는다는 것을 알 수 있다(장한업, 2014).

이러한 상호문화적 접근방식의 맥락을 문화 간 만남의 상황을 안내하는 상호문화수업의 절차적 기초로 삼고자 한다.

### 3. 상호문화수업의 단계 설정

‘문화 간 만남’의 장으로서 상호문화수업은 학습자가 상호문화학습을 할 수 있도록 문화 간 만남의 상황을 조성하고 올바른 소통의 과정을 안내한다. 이때 중요한 것은 문화 간 만남에서 학습자가 겪게 될 낯선 문화와의 소통의 과정이며, 이에 대한 안내가 수업의 단계로 설정되어야 한다.

상호문화적 접근방식을 상호문화수업의 단계 설정의 질차적 기초로 삼고, 앞서 도출한 상호문화 세부역량을 단계별 내용 구성의 준거로 하여, 상호문화교육의 목적과 실제 수업 과정에의 적합성을 고려한 상호문화수업의 단계를 표 2와 같이 설정하였다.

표 2. 상호문화수업의 단계

순서	상호문화수업의 단계	상호문화 세부역량
1	자기 문화 인식하기 → 성찰하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 문화 식별 역량</li> <li>• 자기 문화 상대화 역량</li> </ul>
2	타인 문화 발견하기 → 이해하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 문화 식별 역량</li> <li>• 타인 문화 이해 역량</li> </ul>
3	양문화 비교하기 → 수용하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자기 문화와 타인 문화를 연관 시키는 역량</li> </ul>
4	문화 간 소통하기 → 공동체 의식 갖기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 문화 중개자 수행 역량</li> </ul>

상호의존적인 각 세부역량은 학습자의 상황에 대한 인식과 기본 역량에 따라 단계를 걸쳐 중첩적이고 역동적으로 발휘되고 학습된다. 그럼에도 단계별로 구분 지어 세부역량을 연결 지은 이유는 해당 단계에서 주로 요구되고 발휘되는 역량이라는 것과 더불어 단계의 구체적인 내용을 서술하고 관련 활동을 제안할 때, 주된 지침으로 삼았기 때문이다.

상호문화수업의 각 단계에 ‘→’로 연결된 내용은 학습자가 경험해야 하는 각 단계의 핵심활동을 의미하며, 상호문화수업의 본질이라 할 수 있다. 예를 들어, ‘자기 문화 인식하기 → 성찰하기’의 단계는 단순히 자기 문화를 인지하는 것에서 그치지 않고 자신의 복합적이고 다중적인 정체성을 비판적으로 이해하고 자신의 정향체계를 인식하는 성찰의 단계까지 나아가야 한다는 것이다. 핵심활동에 도달하여야 피상적인 수준의 활동에 그치지 않고 진정한 상호문화적 소통이 이루어졌다고 할 수 있다.

단계별 핵심활동에의 도달의 핵심은 수업의 전 단계에서 학습자의 지속적인 ‘성찰’을 이끄는 데 있다. 문화 간 만남, 상호문화적 경험으로 구현된 수업에서 학습자의 성찰은 성공적인 학습의 주요한 요소이기 때문이다(임철일 외, 2013). 상호문화수업에서 성찰은 학습자로 하여금 상호문화적 소통의 과정을 경험하게 하며, 학습의 능동적인 주체가 되어 상호문화역량을 함양할 수 있게 한다. 즉, 상호문화수업의 전반에서 학습자의 지속적인 성찰을 유도하는 것이 수업에서 상호문화교육의 본질을 구현하는 핵심이라고 할 수 있다.

상호문화수업의 단계로서 ‘자기 문화 인식하기 → 성찰하기’, ‘타인 문화 발견하기 →

이해하기’, ‘양문화 비교하기 → 수용하기’, ‘문화 간 소통하기 → 공동체 의식 갖기’의 4단계를 설정하였다. 각 단계의 세부 내용(학습경험)은 다음과 같다.

첫 번째 단계는 ‘성찰로 이어지는 자기 문화 인식하기’이다. 학습자가 자신과 자신의 문화를 객관적으로 바라보게 하는 것을 의미한다(Clement, 2001). 이 단계에서는 ‘문화 식별 역량’과 ‘자기 문화 상대화 역량’이 주로 발휘되며 또한 길러져야 한다. 학습자는 이 단계에서 자신을 구성하는 다양한 문화, 즉 자신의 다양한 정체성과 당연하게 받아들였던 자신이 속한 집단의 문화를 인식한다. 특히, 비판적인 성찰을 통해 자신의 외부를 바라볼 때 자신만의 정향체계가 작동하여 문화중심적인 시각이 나타날 수 있음을 인식하고, 이를 극복하기 위해 노력하는 것이 중요하다(Maga, 2006). 이러한 과정을 통해 자문화로부터의 상대화를 바탕으로 한 동등한 문화적 주체로서 타인과의 관계가 성립되며, 타인을 진정으로 이해하기 위한 준비가 되었다고 할 수 있다.

두 번째 단계는 ‘이해로 이어지는 타인 문화 발견하기’이다. 타인과의 접촉을 통해서 다른 문화를 접하는 것으로, 타인에의 감정이입을 통해 타인의 관점에서 그 문화를 이해하는 것을 의미한다. 이 단계에서는 주로 ‘문화 식별 역량’과 ‘타인 문화 이해 역량’이 발휘되며, 또한 길러져야 한다. 학습자가 타문화를 발견하고 대상에 대한 자신의 생각과 감정에 대한 성찰이 요구된다. 타문화에 대한 자신의 생각과 감정의 원인을 짚어보고, 그 원인이 객관적인 실체의 문화가 아니라 자신에 기인한다는 것을 인식하는 과정은 앞서 ‘자기 문화를 상대화하는 역량’의 연장이라고 할 수 있다. 타인의 시선에서 상황을 파악해보는 것은 공유하고 있는 상황을 토대로 타인을 이해하는 데 도움이 되며, 또한 공유된 상황이지만 다르게 받아들일 수 있다는 것을 인식함으로써 타인에 대한 존중과 이해의 폭을 넓힐 수 있다. 타인을 이해한다는 것은 단편적인 지식을 넘어서는 것으로, 타인을 단순한 문화 특성과 사실 열거로 축소, 분류, 일반화하지 않는 것이다(Clement, 2001). 이러한 과정을 통해 타인에게 가졌던 선입견이나 고정관념을 확인하고 해소하며, 타인의 문화에 대한 선부른 평가와 판단 보류의 중요성을 깨닫게 된다. 또한, 타인의 시선으로 타인을 이해하는 과정은 타인과 타인의 문화를 존중하는 바탕으로 된다.

세 번째 단계는 ‘수용으로 이어지는 양문화 비교하기’이다. 자신의 문화에 대한 성찰과 타인의 문화에 대한 이해를 바탕으로 상호 문화를 비교하는 것이다. 이 단계에서는 주로 ‘자기 문화와 타인 문화를 연관시키는 역량’이 요구된다. 특히, 문화 간 비교를 할 때, 차이점보다는 유사성에 더 큰 비중을 두는 것이 중요하다. 왜냐하면 일반적으로 차이점을 쉽게 찾고 부각하는 경향이 있으며, 단순히 차이의 확인에 그치는 비교는 상호문화 간의 거리를 더 멀게 하고 소통을 막을 우려가 있기 때문이다(장한엽, 2014). 비교의 과정에서 유사성을 찾는 것은 또한 ‘성찰’을 요구한다(Abdallah-Pretceille, 1999). 표면적인 특수성으로 드러난 차이점은 단순한 확인만으로 충분하지만, 유사성은 인간으로서의 보편적인 가치와 규범에 근거한 것으로 성찰이 바탕이 되어야 한다. 성찰의 과정을 토대로 발견한 상호 간의 내적 보편성은 문화 간 소통의 과정에서 유대감을 갖게 하며, 서로 다른 문화 주체의 다양한 관점을 존중하고 수용하는 것으로 이어진다. 수용은 서로 다른 문화의 주체인 타인을 공동체의 일원으로서, 공동의 문제를 함께 논의하는 주체로서 인정하고 존중하는 것을 의미한다.

네 번째 단계는 ‘공동체 의식으로 이어지는 문화 간 소통하기’이다. 넓은 의미에서 소통

은 앞선 단계 모두를 걸쳐 일어난다. 낮은 문화를 접하고 수용해가는 과정 그 자체가 문화 간의 소통 과정이기 때문이다. 이 단계는 전 단계들을 바탕으로 상호 동등한 주체이자 공동체의 일원으로서 구체적인 긴장과 갈등의 상황에 놓인 공동의 사안에 대해 의사결정을 해 가는 협상의 과정이자 실천의 과정을 의미한다. 여기서 주요한 상호문화역량은 ‘문화 중개자 수행 역량’이다. 이러한 과정을 통해 개인에서 개인이 속한 집단으로 앞선 단계를 확장하여 적용해보며, 공동체의 관점, 즉 제3의 세계적 관점을 견지하여 공동의 사안에 대한 의사결정을 내려 보는 것이다. 이는 공동의 사안에 관한 의사결정 과정에서 공동체의 구성원으로서 타인을 동등한 지위로 인정하고 존중하며, 결정이 미치는 영향을 자신과 타인의 입장에서 모두 고려하여 상호 간의 입장을 중재하고 공동체를 위한 결정을 내리는 과정이라고 할 수 있다.

위의 네 단계는 상호문화수업의 구성 원리로 작동하며 이러한 단계는 ‘문화 간 만남’을 담아내는 다양한 수업의 운영과 내용의 지침으로 활용할 수 있다. 또한, 단계를 연속적으로 실행하지 못하는 경우에 수업의 목표에 따라 일부 단계를 세분화하여 혹은 단계를 합쳐서 실행하는 것도 가능하다. 각 단계의 내용은 기존의 피상적인 수준에서 실시되던 다문화 관련 여러 활동을 보다 의미 있게 구현하기 위한 방향과 학습경험을 안내하기 때문이다.

#### IV. 상호문화수업의 실제 및 효과

상호문화수업의 구성원리로서 설정한 단계를 적용한 상호문화수업을 실천하고, 이를 통해 나타난 학습자의 양상으로 바탕으로 상호문화역량 함양의 관점에서 그 효과를 살펴보고자 하였다. 이를 위해 상호문화수업의 단계별 교수학습활동을 구안하였으며, 구체적인 교수학습지도안을 작성하여 수업을 실행하였다. 고등학교 1, 2학년 학생 140여 명을 대상으로 총 2~3차 시씩 서로 다른 6개 집단에 수업을 실시하고 수집한 자료를 분석하여, 교수학습활동 과정에서 나타난 학생들의 양상을 통해 상호문화수업의 효과를 확인하고자 하였다.

##### 1. 단계별 교수학습활동 구안

상호문화교육을 수업으로 실천하기 위하여 상호문화수업 단계의 의미를 구현할 수 있는 실제적인 교수학습활동을 제시할 필요가 있다. 특히, 상호문화수업의 본질이라고 할 수 있는 ‘핵심활동’을 구현하기 위한 교수학습활동을 제시함으로써 구체적인 수업을 설계할 수 있도록 안내하고자 하였다. 단계별 의미와 세부 내용을 토대로 실제 수업으로 실행할 수 있는 교수학습활동을 구안한 내용은 표 3과 같다.

상호문화수업을 통해 학습자가 경험하여야 하는 문화 간 만남의 과정을 구체적인 활동으로 안내한 단계별 교수학습활동의 세부 내용은 문화 간 만남에 관한 여러 수업에서 다양한 소재를 활용하여 수업을 구안할 수 있으며, 구체적인 차시계획은 필요에 따라 조정할 수 있다.

표 3. 핵심활동을 위한 단계별 교수학습활동의 세부 내용

수업 단계	핵심활동	세부 내용
자기 문화 인식하기	→ 성찰하기	① 대상에 대한 생각이나 감정을 표현한다. ② 대상에 대한 생각이나 감정의 원인을 자신의 경험에서 찾는다. ③ 모둠원과 대상에 대한 생각, 감정과 그 이유를 관련한 경험에 비추어 이야기한다.
	자신과 자신의 문화를 인식하는 것뿐만 아니라, 타인과 타인의 문화를 바라보는 자신의 관점을 인식하는 '성찰'의 과정이다.	
타인 문화 발견하기	→ 이해하기	① 특정 상황에서 타인의 표현을 관찰한다. ② 타인이 상황을 어떻게 받아들였는지 생각해보고, 이를 바탕으로 타인의 표현의 의미를 추측한다. ③ 추측한 내용과 그 이유를 모둠원과 공유한다.
	자신에 대한 상대화를 바탕으로 타인의 입장에서 상황이나 맥락을 고려하여 타인의 문화를 '이해'하는 과정이다.	
양문화 비교하기	→ 수용하기	① 특정 상황에서 나타난 자신과 타인 간의 드러난 표현의 차이점과 공통점을 찾는다. ② 자신과 타인 간의 행위 이면의 공통점(유사점)을 찾아본다. ③ 모둠원과 차이점과 공통점을 공유하고 서로 비교해보며 이야기한다.
	상호 간 차이를 존중하되, 내적 연관성을 바탕으로 유대감을 느끼며 낯설지 않게 받아들이는 '수용'의 과정이다.	
문화 간 소통하기	→ 공동체 의식 갖기	① '공동의 사안'에 대한 각자의 입장을 이유를 들어 설명한다. ② 자신과 타인의 입장으로서의 결정이 서로에게 미칠 영향을 고려하여, 공동체적 관점에서 결정을 내려 본다. ③ '공동의 사안'에 대한 자신과 타인의 공동체적 관점에서 내린 결정을 공유하며 공동의 지향점을 확인하고, 이를 바탕으로 최종 결정을 내린다.
	함께 살아가는 공동체의 동등한 주체로서 인정하고 책임을 공유하며 공동체 의식을 느끼는 '연대'의 과정이다.	

## 2. 상호문화수업의 실제

상호문화수업의 구성 원리로서 설정한 단계와 단계별 교수학습활동이 문화 간 소통을 안내하는 과정으로서 수업의 구체적인 운영 및 과정에 관한 방법적인 측면을 안내한다면, 이를 기본 토대로 하여 실제 수업으로 구현하기 위하여 어떤 '문화 간 만남'을 통해 수업을 진행할 것인가에 관한 수업의 제재 즉, 상호문화수업의 소재에 관한 고민이 필요하다.

앞서 설정한 상호문화수업의 단계에서 두 가지 성격의 '문화 간 만남'이 이루어진다. 하나는 1~3단계의 교수학습활동을 이끄는 일상생활에서 낯선 문화의 타인과의 만남이며, 다른 하나는 4단계의 공동의 사안에 관한 논의 과정에서 이해관계가 서로 다른 집단의 타인과의 만남이다. 전자를 일상적 소재, 후자를 공적 소재라고 명명하고자 한다.

일상적 소재는 1~3단계의 과정을 관통하는 '문화 간 만남', 즉 서로 다른 문화적 정체성을 지닌 나와 타인 간 만남의 구체적인 내용이 된다. 특이하고 기이한 문화적 차이보다 학습자의 입장에서 일상적으로 마주할 수 있는 문화적 차이를 제시하는 것이 중요하다. 일상적 차원의 소재는 표면적인 생활 습관이나 태도에 관한 고찰을 통해 이면에 내재된 상대방의 가치관, 관점, 인식의 문화를 이해하는 데 도움을 주기 때문이다(김다원·허신혜, 2012). 또한 일상적 소재를 통한 '문화 간 만남'은 학습자가 문화의 주체로서 등장하는 개인에의 이입을 용이하게 하여, 실제 상황과 괴리되지 않는 경험을 할 수 있게 한다. 이때, 학습자가 실제 '문



화 간 만남’에서 겪는 인지적 과정을 경험하기 위해서는 상황을 최대한 현실감 있게 받아들일 수 있도록 하는 것이 중요하다. 문화 간 접촉 상황에 관한 제시문을 1인칭 시점에서 서술하고 학습자가 본인의 상황이라고 가정하게 하거나, 역할극으로 구성하여 직접 역할을 수행해 보는 등의 방법을 활용할 수 있을 것이다.

본 수업에서는 여러 문화의 범주 중 가장 일반적으로 다루어지는 국가 문화를 바탕으로 ‘필리핀에서 전학을 온 반 친구의 생일파티에 초대되어 선물을 전해주는 상황’을 일상적인 소재로 제시하였다.

일상적 소재를 중심으로 한 상호문화적 소통의 과정은 궁극적으로 학습자의 국적, 민족 등의 집단적인 문화적 경계와 편견을 허물고, 상황과 타인과의 관계 속에서 문화적 차이를 인식하고 존중하는 과정이라고 할 수 있다. 본 수업은 국가의 문화를 소재로 하였으나 젠더, 세대, 계층, 종교 등 다양한 문화적 범주를 주제로 한 여러 수업에서 상호문화수업의 과정을 적용하여 실행할 수 있다.

공적 영역에서의 문화 간 만남 역시 학습자의 몰입을 위해 개인의 문화적 정체성을 고려하여 밀접하게 느끼고 공감할 수 있는 소재를 선정하는 것이 중요하다. 이를테면 사회 속 개인인 학습자 역시 다양한 집단의 문화의 복합적 정체성을 지닌 존재로서 학습자가 향유하는 집단의 문화 중 하나를 소재로 활용하는 것이다. 본 수업에서는 학습자가 고등학생이라는 점과 앞선 선정한 일상적 소재의 성격을 고려하여 여러 집단 간의 쟁점이 되는 사안 중 ‘다문화 가정 특별전형’을 4단계의 공적 소재로 제시하였다.

‘다문화가정 특별전형’은 앞서 언급한 집단 간의 사회적 쟁점이 될 수 있는 사안 중 특히 고등학생인 학습자와 연관성을 가진다. 그렇기 때문에 학습자가 각 입장에 이입하기 용이하며, 익숙한 소재이므로 활발한 논의가 이루어질 것이라 판단하였다.

상호문화수업의 단계별 교수학습활동을 토대로 일상적 소재로서 ‘선물을 주는 상황’을 활용한 1~3단계, 공적 소재로서 ‘다문화가정 특별전형’을 활용한 4단계를 각 차시로 구성하여 다음 <표 6>, <표 7>과 같이 교수학습지도안을 구안하였다.

수업의 대상이 되는 학습자의 문화적 특성을 고려하여 1차시에서는 제시문을 통해 생일파티에서 선물을 주고받는 상황의 ‘나’에 이입하게 하여 ‘필리핀에서 전학 온 친구’와의 상호문화적 소통의 과정(1~3단계)을 안내하였다. 2차시에서는 학습자를 임의로 ‘다문화가정’과 ‘비다문화가정’ 두 집단으로 나누어 각 집단의 구성원에 이입하도록 하고, 다문화가정 특별전형에 관한 입장을 상호문화적 소통의 과정(4단계)에 따라 결정해보도록 하였다. 구체적인 내용은 표 4, 표 5와 같다.

표 4. 상호문화수업의 교수학습지도안(1차시)

수업의 단계	세부 활동
도입	▶ 문화하면 떠오르는 것을 자유롭게 이야기하도록 한다.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 다음의 질문에 답하며 자신의 다양한 문화와 문화적 정체성을 인식하도록 한다. <ul style="list-style-type: none"> <li>- 외국인 이 보았을 때, 낯선 나의 문화는 무엇인가요?</li> <li>- 다른 지역 사람들이 보았을 때, 낯선 나의 문화는 무엇인가요?</li> <li>- 다른 성별의 주체가 보았을 때, 낯선 나의 문화는 무엇인가요?</li> <li>- 다른 가족들이 보았을 때, 낯선 나의 문화는 무엇인가요?</li> <li>- 다른 학교 학생이 보았을 때, 낯선 나의 문화는?</li> </ul> </li> </ul>
	<p><b>&lt; 일상생활에서의 문화 간 만남 제시하기 &gt;</b></p> <p>■ 다음 상황의 '나'를 자신이라고 가정하고 물음에 답하도록 한다.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>우리 반에 필리핀에서 온 친구가 전학을 왔다. 전학 온 지 얼마 되지 않아서, 아직 많은 얘기를 나누어보지 못해 아쉬운 마음을 가지고 있었다. 그러던 어느 날, 그 친구가 나를 포함한 반 친구들을 자신의 생일에 초대했다. 이번 기회에 더욱 더 친해질 수 있을 것이라 기대하며, 친구가 무엇을 좋아할지, 무엇이 필요할지 꽤 오랫동안 고민하였다. 그러던 중 받으면 친구가 매우 좋아할 것 같은 선물이 생각났다. 이 선물을 받으면 친구가 무척 좋아할 것 같았다. 선물을 사고, 예쁘게 포장해 기쁜 마음으로 친구네 집으로 갔다. 친구에게 생일 축하 노래도 부르고, 기쁘게 축하도 해주었다. 즐거운 분위기 속에서 친구가 기뻐할 모습을 상상하며, 많이 고민하고 준비해 온 선물을 전해주었다. 그런데 선물을 받은 친구는 "고맙다"라고 말하고, 내가 준 선물을 뜯어보지도 않고 그대로 거실 한쪽에 두었다.</p> </div>
전개	<p><b>&lt; 자기 문화 인식하기→ 성찰하기 &gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 다음 상황에서 '필리핀에서 온 친구'에게 느낀 감정이나 생각은 무엇인가요?</li> <li>- 왜 그런 감정을 느꼈는지, 왜 그런 생각을 했는지 '자신의 경험'에 비추어 이유를 찾아보세요.</li> <li>- 위에서 답한 내용을 모둠원과 이야기하고 비교해보세요.</li> </ul> <p><b>&lt; 타인 문화 발견하기→ 이해하기 &gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 제시문을 다시 읽고, 다음의 물음에 답하도록 한다. <ul style="list-style-type: none"> <li>- 어떤 상황인가요?, '친구'는 어떤 행동과 말을 하였나요?</li> <li>- 위에서 파악한 정보를 바탕으로 '친구'의 말과 행동의 의미를 추측해보세요.</li> <li>- 추측한 내용을 모둠원과 이야기하고 서로 비교해보세요.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>&lt; 양문화 비교하기→ 수용하기 &gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 제시문과 같은 상황에서 '나'는 어떻게 하나요?</li> <li>- 자신과 '친구' 간의 차이점과 공통점을 찾아 작성해보세요.</li> <li>- 작성한 내용을 모둠원과 비교해보세요.</li> </ul>
정리	<p><b>&lt; 성찰일지 작성하기 &gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 이번 차시에서 한 활동을 되짚어볼 수 있도록 한다.</li> <li>▶ 활동을 하면서 했던 생각이나 느낀점을 자유롭게 작성하고 모둠원과 함께 이야기한다.</li> </ul>

표 5. 상호문화수업의 교수학습지도안(2차시)

수업의 단계	세부 활동
도입	<p><b>&lt; 지난 차시 떠올리기 &gt;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 1~3단계의 활동을 상기하며 성찰일지를 참고하여 자신이 했던 생각과 느낀 점을 발표하도록 한다.</li> </ul>

	<p>&lt; 사회의 여러 문화 집단 간 갈등 인식 &gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 사례를 제시하여 우리 사회의 다양한 문화 간 갈등 문제를 인식할 수 있도록 한다.</li> <li>- 문화 간 갈등의 사례는 어떤 것이 있나요?</li> <li>- 문화 간 갈등을 어떻게 해결할 수 있을까요?</li> <li>- 공동체가 지향해야 하는 가치는 어떤 것이 있는지 자유롭게 이야기해보세요.</li> </ul>
전개	<p>&lt; 공적 영역에서 문화 간 만남 제시하기 &gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ '다문화가정 특별전형'에 대해 생각해볼 수 있도록 한다.</li> <li>▶ 실시되고 있는 '다문화가정 특별전형'에 관한 정보를 알려준다.</li> <li>▶ '다문화가정 특별전형'에 관한 서로 다른 입장을 소개한다.</li> <li>■ 모둠을 구성하여 임의로 두 집단의 역할을 부여한다.</li> <li>▶ 모둠을 임의로 '다문화가정' 집단과 '비다문화가정' 집단으로 나눈다.</li> </ul> <p>&lt; 4단계 문화 간 소통하기 → 공동체 의식 갖기 &gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 자신과 자신이 속한 집단에 미치는 영향만을 고려하여 '다문화가정 특별전형' 제도에 대한 자신의 입장과 그 이유를 발표한다.</li> <li>▶ 모둠별로 자신과 상대방이 속한 집단의 각 입장이 서로에게 미칠 영향은 무엇인지 논의하고, 공동체적 관점에서 '다문화가정 특별 전형'에 관한 입장을 결정할 수 있도록 한다.</li> <li>▶ 모둠별로 공동체적 관점에서 결정한 입장을 발표하고, 상호 비교하며 공동의 지향점을 확인할 수 있도록 한다.</li> </ul>
정리	<p>&lt; 성찰일지 작성하기 &gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 이번 차시에서 한 활동을 되짚어볼 수 있도록 한다.</li> <li>▶ 활동을 하면서 했던 생각이나 느낀 점을 자유롭게 작성하고 모둠원과 함께 이야기한다.</li> </ul>

### 3. 상호문화수업의 효과

상호문화수업의 실행을 통해 상호문화수업의 단계를 수업으로 구현하는 데 어려움이 없는지 확인하고, 상호문화수업의 단계별 의도가 학습자로 하여금 실현될 수 있는지 가능성을 살펴보고자 하였다. 이러한 관점에서 효과 분석은 궁극적으로 “다양한 문화가 교차하는 상황에서 지속적인 성찰의 과정을 기반으로 낮은 문화에 대해 개방적이고 유연한 태도로 낮은 문화의 타인과 원만하게 소통하며 긍정적인 관계를 형성할 수 있는 역량” 즉, 상호문화역량 함양에 있어 학습자의 긍정적인 변화를 엿보고자 하였다. 특히, 상호문화수업의 본질로 제시하였던 핵심활동이 학습자의 상호문화역량 함양에 어떤 영향을 미쳤는지 수업 과정에서 관찰 가능한 학습자의 행위와 수집한 자료에 나타난 구체적인 활동 내용과 생각 등을 통해 살펴보고자 하였다.

상호문화수업을 실행하여 수집한 학생활동지, 성찰일지, 녹음파일을 분석한 결과, 다수의 학습자에게 공통적으로 나타난 특징적인 양상은 다음과 같이 확인할 수 있었다.

첫째, 개인적 차이에 집중하여 소통하려는 의도가 출현하였다. 수업이 진행됨에 따라 학습자들이 점차 문화의 차이를 거대한 집단의 차원에서 개인적 차원으로 세분화하여 인식하는 경향이 나타났다. 특히, 대상에 대한 자신의 생각과 느낌 그리고 그것의 원인이 된 자신의 경험을 모둠원과 이야기해보는 과정에서 이러한 양상이 두드러지게 나타났다. 학습자의 개인 간의 문화 차이 인식과 대상에 대한 개인의 인식 차이 발견은 개인적 차이에 집중하게 하였으며 이는 개인의 관점과 입장을 존중 하는 태도 형성하는 데 영향을 미친 것을 발견할 수 있었다. Abdallah-Pretceille(1999)는 모든 것을 집단으로 범주화하면 집단의 내포 혹은 배제와 같

이 경계를 갖게 되며, 따라서 배제의 위험은 커진다고 지적하였다. 문화 다양성의 주체를 개인적 차원으로 민감하게 인식하는 것은 배제의 위험을 줄이고, 개인 간의 존중에 기반한 소통의 가능성을 엿볼 수 있다.

둘째, 개별성과 보편성의 조화 관점에서 공적 문제 논의하였다. 개인과 집단의 개별성과 다양성을 존중하며, 보편성에 기초한 공동체 의식의 형성은 특히, 공동의 사안에 관한 논의를 이끄는 교수학습활동 과정에서 두드러지게 나타났다. 공동의 사안에 관한 논의 과정에서 학습자는 임의로 나누어진 두 집단 내 또 다른 집단을 언급하며 임의의 범주로 구분 짓는 것이 가져올 차별을 경계하며 각 개별집단 간의 평등을 지향하는 모습을 보였다. 또한 공동체적 관점의 선행조건으로 각 집단의 개별 입장에 대한 존중을 강조하였다. 특히, 개별 입장에서의 결정이 상대 집단에게 미칠 영향력을 고려하여 공동체의 관점에서 결정해보는 활동은 자신이 속한 집단 내 다양성을 민감하게 인식할 수 있도록 하였으며, 각 집단의 입장을 인정하고 존중하는 다양성과 개별성이 토대가 될 때 보편성이 발휘될 수 있다는 생각에 영향을 미친 것을 확인할 수 있었다.

셋째, 문화 간 갈등에 대한 행동·실천적 해결 방안 강조하였다. 서로 다른 문화를 만났을 때, 발생할 수 있는 여러 갈등 상황에서 ‘대화, 소통’ 과 같은 구체적인 실천적 방법의 중요성을 강조하는 경향이 나타났다. 이는 학습자가 낯선 문화의 타인을 마주하였을 때 대화와 소통을 실천할 것이라는 기대를 높인다. 학습자는 상이한 문화의 타인과의 관계와 관련하여 ‘대화’ 와 ‘소통’ 을 낯선 문화의 타인에 대한 고정관념 및 편견을 해소하는 수단으로서, 또 상이한 문화적 정체성의 타인을 알아가고 이해하는 과정으로서 의미화하고 있었다. 즉, 문화 간 차이로 발생할 수 있는 긴장과 갈등의 해결책으로 실제적인 만남과 대화라는 구체적인 행동을 제안하는 것으로 이해할 수 있다. 이는 학습자의 낯선 문화의 타인에 대한 개방성과 대화를 통한 긍정적인 관계 발전에 대한 기대를 보여준다.

넷째, 자신의 문화를 지속적으로 점검하는 태도 형성하였다. 문화 간 만남의 과정에서 학습자는 지속해서 자신과 자신의 문화를 되짚어보았다. 수업의 일부로서 꾸준히 성찰을 요구받기도 했고, 수업의 활동이 성찰을 이끌기도 하였으며, 또한 학습자 스스로 성찰의 필요성을 느낀 경우도 있었다. 이러한 성찰을 통해 학습자는 수업의 과정에서 익숙해서 발견하기 어려운 자신의 문화를 인식하였으며, 타인과 타인의 문화를 바라보는 자신의 문화적 틀을 자각하였다. 또한 문화 간 소통의 과정으로서 상호문화수업에서 성찰의 경험은 학습자로 하여금 다른 문화의 타인과의 만남에서 상호 간 원만한 관계를 맺기 위해서는 자신에 대한 성찰이 필수적이라는 것을 스스로 깨닫게 하였다.

이러한 양상은 상호문화수업이 학습자가 “다양한 문화가 교차하는 상황에서 지속적인 성찰의 과정을 기반으로 낯선 문화에 대해 개방적이고 유연한 태도로 낯선 문화의 타인과 원만하게 소통하며 긍정적인 관계를 형성할 수 있는 역량” 을 함양하는 데 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 알 수 있다.

## V. 나오며

본 연구는 한국 사회의 문화 간 갈등 양상을 보며, 해결의 실마리를 ‘소통과 관계’에서 찾고자 했다. 다문화 사회의 교육적 실천이자 사명으로서 ‘소통과 관계’에 초점을 둔 상호문화교육의 본질이 교실에서 수업으로서 제대로 구현되기 위한 상호문화수업의 단계를 구안하였다는 것에 의의가 있다. 이는 상호문화수업을 하고자 하는 교사뿐만 아니라 다문화 사회의 문화와 소통의 교육에서도 의미 있는 방법으로서 충분히 활용될 수 있으리라 생각된다.

본 연구는 다문화 사회의 교육이란 서로 다른 문화를 대하는 방법에 익숙하지 않은 우리에게 서로 간의 차이를 마주하고 대하는 과정 그 자체가 되어야 한다는 문제의식에서 시작하여 상호문화수업의 단계를 마련하고, 실행하여, 그 효과를 확인하였다. 상호문화수업은 시간을 따로 마련하여 실시해야 하는 거창한 것이 아니라 모든 수업에서 충분히 이루어질 수 있다. 낯선 감정의 원인을 자신의 경험에서 생각해보는 것, 타인의 입장에서는 어떤 생각을 할 수 있는지 고민해보는 것, 드러나지 않는 공통점을 찾아보는 것들은 수업의 과정에서 하나의 질문을 던짐으로써 충분히 이끌 수 있다. 상호문화교육이 상호문화수업으로 마련된 시간뿐만 아니라 모든 수업에서, 학교에서, 사회에서 이루어지고 그것이 자연스럽게 모두 다른 서로와의 만남에서 발휘되기를 바라본다.

## 참고문헌

- 김민호(2018), 상호문화교육 관점에서 초등학교 『도덕4』 교과서의 다문화 단원 분석, 초등교육연구, 31(3), 1-25.
- 김형민·이재호(2017), 유럽의 상호문화주의, 시민인문학, 32, 9-39.
- 박민수(2015), 문화 혼종성의 이론적 고찰-호미 바바를 중심으로, 인문학논총, 39, 23-41.
- 박민정(2012), 한국 다문화교육 담론에 대한 비판적 고찰, 학습자중심교과교육연구, 12(1), 119-139.
- 박인철(2015), 상호문화주의의 원리와 과제: 다문화주의의 대체인가 보완인가?, 윤리연구, 103, 183-214.
- 신행철(1997), 세계화 시대의 사회·문화의식, 집문당.
- 장한업(2014), 이제는 상호문화교육이다, 교육과학사.
- 정기섭(2011), 지속가능발전교육의 관점에서 본 상호문화역량, 교육의 이론과 실천, 16(3), 133-149.
- 정영근(2001), 세계화시대 상호문화교육의 목표와 과제-한국의 세계화교육에 대한 반성적 고찰, 한독교육학연구, 6(1), 1-20.
- 한용택(2017), Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모델을 활용한 다문화교육 시안, 시민인문학, 32, 107-136.
- 허수미(2008), 다문화 교육의 문제점과 간문화 학습의 대안적 유용성, 사회과교육연구, 15(3), 163~188.
- 허영식(2000), 간문화 학습의 이론적 기초의 학습 과정, 사회과교육학연구, 4, 82-102.

- 홍종열(2012), 유럽의 다문화사회와 상호문화교육에 관한 고찰, 인문과학연구, 30, 383-411.
- 황정미(2010), 다문화시민 없는 다문화교육-한국의 다문화교육 아젠다에 대한 고찰, 담론201, 13(2), 93-123.
- Abdallah-Pretceille, M.(1999). *L'éducation interculturelle*. 장한업 역(2010). 유럽의 상호문화교육. 한울.(Abdallah-Pretceille, 1999; 박민정, 2012)
- Kerzil, J.,&Vinsonneau, G(2004). *L'interculturel: principes et réalités à l'école*. 장한업 역(2013). 상호문화: 학교의 원칙과 현실. 교육과학사.
- Schinschke, A. (1995). Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden. *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 35-50.
- Thornbury, S.(2006). *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan.
- Verbunt, G.(2001). *La société interculturelle: vivre la diversité humaine*. 장한업 역(2012). 인간의 다양성을 존중하는 상호문화사회. 교육과학사.

교신저자 : 김겸빈, 청주산남고등학교 교사  
tosusfship@naver.com

## 2020년 연차학술대회 발표자료집

- 발행일 : 2020. 1. 21.(화)
- 발행인 : 한국사회교과교육학회장 박승규
- 발행처 : 한국사회교과교육학회  
한국교원대학교 사회과학교육연구소
- 인쇄처 : 도서출판 협신사 (043) 233-4809

---

사 무 국 : 한국교원대학교 사회과학교육연구소(Tel: 043-230-3881)  
우)363-791 충북 청주시 흥덕구 강내면 태성탐연로 250

홈페이지 : [www.kasse.or.kr](http://www.kasse.or.kr)

연회비: 30,000원

회비납부 : 남부계좌: 농협, 302-1242-1164-51(예금주: 남호엽)