

한국사회교과교육학회
2021년 연차학술대회

주제: 사회과에서 타자 이해와 시민교육의 방향

- 일시 : 2021년 1월 27일(수) 13:00~17:30
- 장소 : 온라인 화상회의(ZOOM)
- 주최 : 한국사회교과교육학회
- 후원 : 한국연구재단

“이 발표논문집은 2020년도 정부 재원(교육부)으로
한국연구재단의 지원을 받아 발간되었음.”

韓國社會教科教育學會

The Korean Association for the Social Studies Education

KASE 사회과에서 타자 이해와 시민교육의 방향

목 차

| | |
|--|----|
| □ 0 조강연 | |
| • 시민성 교육에서 간학문적 통합의 수준 이 종 일(대구교대) | 1 |
| □ 1 분과 발표 | |
| • 한국사회과교육에서 이념교육과 인간교육(일반)사회과를 중심으로- 이 재 권(충북대) | 23 |
| • 땅의 시민성, 하늘의 시민성: 두 정부, 두 시민성 윤 상 균(여의도고) | 35 |
| • 예비교사의 시민교육 멘토링 참여 경험에 관한 사례연구 장 진 아(서울남명초) | 43 |
| □ 2 분과 발표 | |
| • 4차산업혁명 시대 정치참여 양상의 변화와 시민교육적 함의 박 상 영(한국교원대) | 61 |
| • 한·일 사회과 교육과정에서의 경제교육 내용 체계 비교 유 중 열(공주대) | 79 |
| • 미국 사회과 다문화주의 커리큘럼의 구조와 논쟁 이 창 현(경주석계초) | 97 |

KASE 사회과에서 타자 이해와 시민교육의 방향

3분과 발표

- 인권교육에서 타자 이해의 의미와 현황, 과제
정 필 운 · 차 재 홍(한국교원대 · 상륙고) 117
- 책임감 있는 시민 양성을 위한 사회과 인권교육 내용 분석 및 개선 방안 연구
김 신 아(서울선사고) 139
- 동아시아, 트랜스내셔널하게 보기: 오키나와 기억의 장소 학습 사례연구
자 보 은(서울옥수초) 165
- 역사과 교과역량에 대한 역사가와 역사 교사의 인식
이 해 영 · 변 태 진 · 문 영 주(대구가톨릭대 · KICE · KICE) 183

4분과 발표

- 초등학교에서 지리와 음악 교과의 통합 수업 실천 방안에 관한 연구
이 동 민 · 최 지 은(가톨릭관동대 · 수원명인초) 211
- 교육과정 구성 원리에 기초한 초등 사회과 교육과정의 ‘가족’ 관련 내용 배치 방안 연구
문 현 진 · 이 서 영(울산구영초 · 서울사대부초) 217
- 초등 사회과 교육과정에서의 통합 토크하기
남 경 인(청주북대초) 227
- 메타포적 관점을 통한 사회교과서 인식
윤 요 순 · 홍 미 화(시흥배곧해솔초 · 준천교대) 239

▣ 2021년도 한국사회교과교육학회 연차학술대회 프로그램 ▣

- ◇ 일시 : 2021. 1. 27.(수) 13:00 - 17:30
- ◇ 장소 : 온라인 화상회의(ZOOM)

〈전 체 일 정〉

| | |
|-------------|------------|
| 13:00-13:10 | 개회식 |
| 13:10-13:50 | 기조강연 |
| 14:00-16:30 | 분과 발표 및 토론 |
| 16:40-17:30 | 정기 총회 |

〈개회식 및 기조강연〉

| | |
|-------------|--|
| 13:00-13:10 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 개회식 - 사 회 : 이해영(대구가톨릭대) - 개회사 : 박승규(본 학회장) |
| 13:10-13:50 | <기조강연> 시민성 교육에서 간학문적 통합의 수준 / 이종일(대구교대) |

〈분과 발표 및 토론〉

| 구분 | 1분과 사회: 강창숙(충북대) | 2분과 사회: 김영석(경상대) | 3분과 사회: 오연주(충북대) | 4분과 사회: 이동원(경인교대) |
|---------------------|--|---|---|--|
| 14:00 - 16:30 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이재권(충북대) 「한국사회과교육에서 이념교육과 인간교육(일반)사회과를 중심으로-」 ■ 토론: 박상준(전주교대) | <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 박상영(한국교원대) 「4차산업혁명 시대 정치참여 양상의 변화와 시민교육적 함의」 ■ 토론: 전호성(전주교대) | <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 정필운·차재홍(한국교원대·상록고) 「인권교육에서 타자 이해의 의미와 현황, 과제」 ■ 토론: 이지혜(서울교대) | <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이동민·최지은(가톨릭관동대·수원명인초) 「초등학교에서 지리와 음악 교과의 통합 수업 실천 방안에 관한 연구」 ■ 토론: 한동균(서울교대) |
| | <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 윤상균(여의도고) 「땅의 시민성, 하늘의 시민성: 두 정부, 두 시민성」 ■ 토론: 전윤경(북원고) | <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 유종열(공주대) 「한·일 사회과 교육과정에서의 경제교육 내용 체계 비교」 ■ 토론: 남호엽(서울교대) | <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김신아(서울선사고) 「책임감 있는 시민 양성을 위한 사회과 인권교육 내용 분석 및 개선 방안 연구」 ■ 토론: 정태호(용인성복초) | <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 문현진·이서영(울산구영초·서울사대부초) 「교육과정 구성 원리에 기초한 초등 사회과 교육과정의 ‘가족’ 관련 내용 배치 방안 연구」 ■ 토론: 김봉석(한국교원대) |
| | <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 장진아(서울남명초) 「예비교사의 시민교육 멘토링 참여 경험에 관한 사례연구」 ■ 토론: 이정희(광주교대) | <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이창현(경주석계초) 「미국 사회과 다문화주의 커리큘럼의 구조와 논쟁」 ■ 토론: 허수미(한국교원대) | <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 차보은(서울옥수초) 「동아시아, 트랜스내셔널 하게 보자: 오키나와 지역의 장소 학습 사례연구」 ■ 토론: 박찬교(한국교원대) | <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 남경인(청주북대초) 「초등 사회과 교육과정에서의 통합 찾아보기」 ■ 토론: 한준희(부산교대) |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이해영·변태진·문영주(대구가톨릭대·KICE·KICE) 「역사과 교과역량에 대한 역사가와 역사 교사의 인식」 ■ 토론: 박선경(부산교동초) | <ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 윤요순·홍미화(시흥배곧해솔초·준천교대) 「메타포적 관점을 통한 사회교과서 인식」 ■ 토론: 김혜진(한국교원대) | |

〈정기총회〉

| | |
|-------------|---|
| 16:40-17:30 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 정기총회 - 사회: 남호엽(서울교대) - 2020년 사업 보고 - 2021년 사업 협의 및 기타 협의 |
|-------------|---|

시민성 교육에서 간학문적 통합의 수준¹⁾

이 종 일

대구교육대학교

사람들이 살아가는 사회는 여러 가지 현상들이 상호작용하면서 변화해간다. 사회과 교과는 변화하는 사회 속에서 인간의 삶을 총체적으로 이해하게 함으로써 합리적 의사결정을 돕는 교과로서 이전 시기 역사 지리 정치 경제 사회 등의 분과학문을 넘어서는 통합적 성격을 요구하였다. 그렇지만 사회과 교과는 형성 초부터 지리 역사 공민 등의 영역들을 정교하게 통합할 수 있는 수단을 갖지 못한 채 낮은 수준 곧 분과형 통합을 넘어서지 못하였다.

이러한 낮은 수준의 통합을 넘어서는데 획기적인 변화를 가져다 준 것으로, 브루너(Jerome S. Bruner)가 『교육의 과정(The Process of Education)』(1960)에서 제시한 개념학습과 타바(Hilda Taba)가 『초등 사회과 교사 핸드북(Teacher's Handbook to Elementary Social Studies)』(1971)에서 제시한 개념중심 간학문적 단원 설계를 주목해 볼 필요가 있다.

이 장에서는 사회과 통합 교실수업의 실천을 위해, 20세기 초 미국의 사회변동에 따른 사회과 통합 교과의 형성을 살펴보고, 다음으로 1960년대 이후 현실에 적용 가능한 학문하기 중심 교육과정에 따른 통합적 사회과 교육의 두 요소를 검토하고자 한다. 그 하나는 통합을 위한 간학문적 커리큘럼의 개념 선정이고, 다른 하나는 이를 실제 교실 수업에 실행하는데 필요한 간학문적 단원주제 선정이다.

I. 사회과 통합 교과의 형성

사회과 교과가 형성되기 이전에는 사회과와 관련된 역사, 지리, 정치, 경제 등의 교과목들을 각각 독립된 채 선택과목으로 가르쳐졌다. 1905년을 전후하여 이러한 분과학문들을 시민성 형성이라는 이름하에 일정한 수준으로 통합하자는 흐름이 미국에서 나타났다. 이런 통합 교과의 흐름은 미군정 시기 한국에 도입되어 교수요목 교육과정(1946년)으로 나타났다. 그러나 이 시기 통합 수준은 아주 미흡하여 지리 역사 공민 수업이 사실상 분리된 채 진행되었다.

1. 미국 사회과 교과의 통합적 형성

사회과는 1905년 미국에서 하나의 교과로 성립되었다. 성립 당시 사회과는 ‘사회현상을 연

1) 필자의 『삶을 위한 통합적 사회과 교육』(2020)의 2장 참조

구하는 여러 가지 방법들’의 의미를 지닌 통합교과의 성격을 지니고 있었다. 그런데 사회과학이 먼저 발달한 유럽에서는 하나의 교과로 사회과가 성립되지 않았는데 왜 미국에서 사회과 교과가 성립되었을까? 이를 해명하는 것은 사회과 교과의 성립 이유와 목적을 밝히는 것과 밀접히 관련된다.

20세기 초, 구체적으로 1900-1910년 사이 미국에는 매년 100만 명이 넘는 이민이 유입되었다. 이는 미국 내의 사회적 갈등을 증폭시켰을 뿐만 아니라 많은 사회문제를 초래하였다(미국 해외공보처, 1991, 208). 1860년대 남북전쟁 이후 미국사회는 급격히 자본주의 산업사회로 이행되었고, 당시 농촌사회에서 찾아볼 수 없었던 새로운 요구들이 생겨나게 되었다. 그런데 학교 교육에서 이를 뒷받침하는 교과목 체계는 곧바로 나타나지 않았고 그로부터 20-30년 지나서야 어느 정도 윤곽을 보여주기 시작하였다(Bobbitt, 1918, 55-113). 사회과 교과도 이 시기에 이르러 ‘시민성을 위한 교육’으로 짝을 띄우기 시작하였는데, 그 모습은 당시 지배적인 교과중심 교육과정을 크게 벗어나지 못하였다(Bobbitt, 1918, 117-167).

1900년을 전후한 미국 교육과정은 다윈·스펜서의 사회진화론을 바탕으로 자본주의 논리를 뒷받침하는 논리가 우세를 보였다. 당시 사회과 교과의 교육 내용도 자본주의의 성장을 도와주는 교육사조가 유력한 경향이었고, 오늘날 인간주의 교육에서 강조하는 인간 개체의 자유를 위한 교육이나 사회적 소수자집단(노동자·농민)을 위한 교육과는 상당한 거리가 있었다. 즉 미국의 개척정신을 바탕으로 형성된 실용주의와 19세기 후반의 진보주의의 영향으로 사회과 교육 내용은 사회적 효율성에 기반을 둔 실용적 지식으로의 변화를 요구받았다. 교육체제 면에서도 교과중심 교육과정의 형성을 가져왔다. 특히 당시 「미국교육협회(NEA: National Education Association)」의 「10인 위원회」(1892)는 학습내용을 실용적 지식으로 전환하게 하는 중요한 역할을 하였다(Hertzberg, 1981, 9). 헬츠버그는 1880년대의 사회적 상황이 사회과 교육 성립의 씨앗이 되었다고 지적하면서, 남북전쟁으로부터 재건, 산업의 비약적 발달, 대중 운송수단의 급속한 발달, 이민의 급속한 증가, 서부 혹은 도시로의 인구 이동, 진보적 사고의 성장이라는 6가지를 구체적인 이유로 들고 있다. 또한 그는 「미국교육협회」의 1916년 보고에 의거해, 1880년을 전후하여 공립 고등학교가 급격히 늘어나 공립학교 학생들의 수가 사립학교 학생들의 수를 최초로 넘어서게 됨을 또 다른 이유로 들고 있다(Hertzberg, 1981, 3-4). 이런 가운데 교육 관련 분야에서 몇몇 전문가 집단들이 출현하였는데, 사회과 교과의 형성에 크게 기여한 단체로 1884년 설립된 「미국역사학회」와 1885년에 설립된 「미국경제학회」가 있다. 하지만 20세기가 시작되기 전까지는 ‘사회과(Social Studies)’로의 통합적 흐름은 구체화되지 못한 채 「10인 위원회」가 중심이 되어 역사, 시민정부, 경제가 그 속에 포함된다는 견해가 우세하였고, 지리 영역은 여전히 분리된 채로 있었다(Hertzberg, 1981, 9).

1905년 버지니아 주 햄튼(Hampton)학교에서 발간된 「남부 노동자(Southern Workman)」란 잡지에서 ‘사회과(Social Studies)’라는 용어가 처음 사용되었는데, 이것은 하나의 교과로 사회과가 성립하는데 결정적인 기여를 하였다. 또한 1909년에 발간한 『역사 교사들의 매거진(History Teacher's Magazine)』도 창간호 머리말에서 ‘이 정기간행물은 역사, 시민 그리고 지리에서 이와 관련된 교과 교사의 관심을 북돋우고자 한다’고 말하고 있다. 하지만 사회과

가 지리, 역사, 공민을 포함하는 주요 교과로 채택된 것은 1916년 「중등 사회과교육(The Social Studies in Secondary Education)」이란 보고서의 제출 이후이다(Saxe, 1991, 201-248). 이렇게 시작된 사회과는 1910년대 후반기를 지나면서 통합적인 모습을 띄게 되었고, 1921년 「미국 사회과 교육 협의회(NCSS)」가 조직되면서 굳건한 모습을 갖추게 되었다.

이후 『사회과(The Social Studies)』¹⁾ 정기간행물에는 많은 논문들이 발표되었는데, 그 흐름은 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 하나는 미국시민화교육과 이민과의 관련성 그리고 제1차 대전의 종결과 전쟁 등에 관련된 내용이고,²⁾ 다른 하나는 사회과를 하나의 교과로 구체화하는 작업이다. 전자인 미국시민화교육은 이민 온 사람들을 미국 시민으로 만드는 실천 교육으로서, 사회과 교수-학습의 주된 내용이었다.³⁾ 이런 역사적 배경은 역사교육을 사회과 교육의 중심으로 있게 하였고, 그 실천 과정에 박물관 교육이 강조되었다.⁴⁾ 그리고 후자인 사회과 교육의 정체성 문제는 사회과 속의 학문 분야⁵⁾와 학교 속에서 사회과 교육이 차지하는 위치⁶⁾에 대한 논의를 중심으로 진행되었다.

요컨대 1900년대를 전후한 이민의 급증은 많은 사회적 문제를 생겨나게 하였고, 이러한 역사-사회적 상황은 ‘사회과’란 교과가 형성되는데 중요한 계기가 되었다. 물론 이러한 역사-사회적 조건만으로 사회과가 독립 교과로 성립된 것은 아니다. 그 성립을 위해 이러한 문제를 해결하려는 당시 사람들의 적극적 활동이 있었다. 이렇게 형성기 사회과는 역사와 시민이라는 두 영역으로 시작되었다.

처음에는 『역사 교사들의 매거진』 정기간행물을 발간한 사람들이 주도하였지만, 1920년대를 넘어서면서 「미국 사회과 교육 협의회(NCSS)」(1921년)라는 조직이 만들어져 사회과 교육의 발달에 지속적인 영향을 끼쳤다. NCSS에서 체계화한 사회과 기본 모형은 1950년대 말까지 영향을 끼쳤고, 이는 교수요목시기(1946년) 한국 사회과의 구조를 만드는데 중요한 역할을 하였다. 이를 제시하면 <표 2-1>과 같다.

1) 이 정기간행물은 1909~1918년까지 History Teacher's Magazine로, 1918~1933년까지 Historical Outlook으로 출간되다가, 1934년부터는 지금의 The Social Studies로 출간되었다.(이하 출처 제시 없이 제시된 논문들은 The Social Studies가 논문의 출처임).

2) The New Problem in Civics Teaching(Gillett, 1910), Schoolbooks of Our Ancestors(Bishop, 1915), Americanization of Immigrant(Bishop, 1917), Immigrant and Community(Abbott, 1918), The Immigrant in American History(Abbott, 1922; 193) 등의 논문은 이민이 사회과의 형성에 영향을 주었음을 시사한다.

3) 1910년 전후 발표된 Municipal Civics in Elementary and High School(1909), The Teaching of Citizenship(1910), The New Problem in Civics Teaching(1910), Community Civics-What It Means(1915), The New Democracy and Education(1920, 150), Making Better Citizens(1920, 310), Education for Citizenship(1921, 197) 등의 논문들에서 시민성 교육이 사회과와 관련됨을 알 수 있다.

4) 박물관 교육의 필요성은 How the Working Museum of History Works(E. C. Page, 1915)와 More about the Working Museum of History(E. C. Page, 1920) 논문에서 강조되고 있다.

5) 이 분야 논문으로 Department of Social Studies(1920, 84, 150, 197), In the Field of Social Studies(1920), Pennsylvania Program of the Social Studies(1922), The Social Studies in New York State(1923)를 들 수 있다.

6) 이 분야 논문으로는 Social Studies in Secondary Schools(1913), The Present Status of Social Studies in the High School of the USA(1920), The Present Status of Social Studies in the High School of the State of Washington(1928)을 들 수 있다.

표 2-1. 초기 미국 사회과 학년별 내용과 교수요목시기 한국 사회과 학년별 내용

| 학년별 단원주제 | | | | | |
|----------|-------|-----------|------|-------|------------|
| 학년 | 미국 | 한국(1946년) | 학년 | 미국 | 한국(1946년)) |
| 1학년 | 가족 | 학교와 가정 | 7학년 | 지리 | 지리 |
| 2학년 | 이웃 | 가정과 고장 | 8학년 | 미국 역사 | 세계사 |
| 3학년 | 지역사회 | 자연과 세계사 | 9학년 | 공민 | 국사와 정치 |
| 4학년 | 지리 역사 | 지리 역사 | 10학년 | 세계사 | |
| 5학년 | 지리 역사 | 국사 지리 | 11학년 | 미국 역사 | |
| 6학년 | 지리 역사 | 국사 정치 | 12학년 | 민주정치 | |

위 <표 2-1>에서 보듯 성립기 미국 사회과 교육과정을 보면, 교과가 정교하게 통합된 것이 라기보다는 학년별로 분리된 낮은 수준의 통합이라 할 수 있다. 교수요목 시기 한국 사회과 교육과정에서도 이 수준의 통합이 도입되었다.

2. 한국 사회과에서 통합적 성격의 도입

미군정기의 「사회과 교수요목」(1946년)을 살펴보면, 일제강점기를 벗어나면서 한국의 사회과 교육도 사회과와 관련된 여러 영역들이 하나로 통합되어 가는 모습을 보여준다. 교수요 목 사회과 교육과정에 제시된 통합적 성격을 제시하면 다음과 같다.

교수요목 :

이 요목은 하급 학년에서는 주로 일상적인 고장 생활을 주로 다루고 상급 학년에 이르러서는 역사, 지리, 공민이 종합되어 있다. 이것은 역사, 지리, 공민이 사회생활과가 되는 것으로서가 아니라, 사회생활과에 역사, 지리, 공민의 종합이 필요하기 때문이다. 따라서 이 종합은 사회생활의 고찰 및 체험을 중심으로 하여야 하는 것이다. 종래의 분과적 관념을 가지고서 사회생활과에 역사, 지리, 공민을 집어넣으려면, 그 종합에 부자연성이 생기기 쉬울 것이니, 특히 주의 하여서 사회생활의 구멍을 기본으로 하여 적절하게 지리, 역사, 공민을 다루기를 바란다. 제5 학년의 교수요목에 지리적 교재가 많음을 보고 지리적으로만 다룰 것이라고 속단할 것이 아니며, 제6학년의 교수요목에 역사적 교재가 많음을 보고, 역사적으로만 다룰 것이라고 속단하여서는 안 된다(문교부, 1986, 4-5).

위에서 보듯 교수요목시기에 이르면 그동안 분리되어 가르쳐 온 사회과 관련 과목(역사, 지리, 정치, 경제)들이 하나로 통합되어야 함을 교육과정에 명시하고 있다. 이렇게 한국의 사회과 교육은 교수요목시기에 이르러 하나의 전환점을 맞이한다.

그러나 이 시기 한국의 사회과 통합 수준은 ‘종래의 분과적 관념을 가지고서 사회생활과에 역사, 지리, 공민을 집어넣으려면, 그 종합에 부자연성이 생기기 쉬울 것이니, 특히 주의하여서 사회생활의 구멍을 기본으로 하여 적절하게 지리, 역사, 공민을 다루기를 바란다.’ 는 유

의 사항에서 볼 수 있듯, 구체적인 통합 이론이나 교과서 내 간학문적 단위(Unit)의 제시는 찾아볼 수 없다. 이러한 선언적 수준의 통합을 넘어서, 통합에 대한 본격적인 논의는 제 3차 사회과 교육과정(1973년)시기 「한국사회과 교육연구회」(이찬, 1974) 연구팀의 「학문 영역별 기본 개념」이란 보고서에 제시된 ‘제 사회과학의 기본개념’ 과 ‘간학문적 개념 8가지’ 에서 비롯된다.

II. 통합의 구성 요소 1 : 간학문적 개념 선정

사회과 교과의 통합 논의는 3차 사회과 교육과정(1973년) 시기에 이르러 보다 진전된 단계로 나아가기 시작하였다. 사회과 교과 통합을 설계하기 위해서는 간학문적인(interdisciplinary) 개념 선정과 여러 학문들의 개념들을 동시에 다룰 수 있는 단위주제 선정이라는 두 요소가 필요하다. 이 절에서는 간학문적 개념 선정을 살펴보고, 간학문적 단위주제 선정은 3절에서 살펴보고자 한다.

1. 학문하기로서의 개념 구조 학습

사회과 교육에서 통합은 사회과 성립 시기부터 시작되었지만, 그것이 분과형 통합을 넘어 하나의 주제 혹은 대상을 두고 통합을 다루기까지는 많은 시간이 걸렸다. 사회과 영역에서 구체적인 하나의 대상(혹은 주제)을 두고 통합을 시도한 사람으로, 타바(Hilda Taba)를 들 수 있다. 그러나 그에 앞서 그녀 자신의 독자적인 방안의 토대가 된 브루너의 개념학습을 주목할 필요가 있다.

브루너(Bruner)는 『교육의 과정(The Process of Education)』(1960)에서 학문의 구조 곧 개념 학습의 중요성을 주장하였는데, 이는 학문하기 중심 교육과정(discipline-centered curriculum)⁷⁾이라 일컬어진다. 그는 학습의 목적은 그것이 장차 쓸모가 있어야 하는데 이는 전이 가능한 학습⁸⁾, 즉 교과의 기본적 구조⁹⁾를 학습함으로써 가능하다고 다음과 같이 주장한다.

□ 학생들은 무제한의 내용을 무제한의 시간을 들여 배울 수 없다. 그렇다면 어떻게 하면 제한된 접촉을 통하여 나머지 일생 동안 사고하는데 중요한 것을 배울 수 있도록 하는가 하는

7) discipline-centered curriculum을 번역함에서, ‘학문중심’으로 번역하는 경향이 있다. 이는 학문(discipline)을 ‘학문하는 과정’으로 인식하는 미국의 지적 풍토에서 보면 문제가 없다. 그러나 학문을 ‘학문의 결과’로 보는 경향이 짙은 한국 상황에서 ‘학문’으로 번역한다면 그 의미가 상당히 왜곡될 우려가 있으므로, 필자는 ‘학문하기’로 번역하고자 한다.

8) Bruner는 “어떤 종류의 학습이든지 학습의 첫째 목적은 그것을 통하여 지적인 회열을 느낀다는 점도 있겠지만 그보다 더 중요한 것으로서, 그 학습이 장차 우리에게 쓸모가 있어야 한다”고 보고, 이는 특수적 전이(specific-transfer)와 일반적 전이(non-specific transfer)를 통해 가능하다고 보았다. 특수적 전이는 기술 분야에 국한되고, 일반적 전이는 일반적 아이디어(개념이나 원리의 학습)와 관계있다고 보고 있다.(Bruner, 1960; 이흥우 역, 2000, 66)

9) 이흥우는 『교육의 과정』에서 브루너가 말한 구조는 ‘일반적 아이디어·기본적 아이디어·개념·원리’라는 말과 서로 대치될 수 있는 것으로 본다. 개념과 원리는 일반적 성격을 가지고 있다는 점에서 바로 구조와 동일하다고 보고 있다.(Bruner, 1960; 이흥우 역, 2000, 67)

문제가 생긴다. 새로운 교육과정을 준비하고 가르친 사람들의 지배적인 견해에 의하면 이 문제에 대한 대답은 무슨 교과에서든지 학생들에게 그 교과의 기본적 구조를 가르친다는 것이다. 기본적 구조를 안다는 것은 곧 지식을 썩먹는 데, 다시 말하면 학습상태 이외에서, 또는 학습상태에서도 나중에 다른 것을 배울 때 그 지식을 적용하는데 필요한 최소 필수 조건을 갖추는 것이다. 단순히 사실과 기술을 습득하는 것과는 달리, 구조를 가르치고 배우는 것은 전이라는 고전적 문제의 핵심을 이루고 있는 문제이다(Bruner, 1960; 이홍우 역, 2000, 56).

□ 그 핵심적 확신이란 곧 <지식의 최전선에서 새로운 지식을 만들어 내는 학자들이 하는 것이거나 초등학교 3학년 학생들이 하는 것이거나를 막론하고 모든 지적 활동은 근본적으로 동일하다>는 것이다. 과학자가 자기 책상에서 실험실에서 하는 일, 문학 평론가가 시를 읽으면서 하는 일은 누구든지 비슷한 활동, 다시 말하면 모종의 이해에 도달하는 활동을 할 때 그 사람이 하는 일과 본질상 차이가 없다. 이런 활동에서 차이는 하는 일의 종류에 있는 것이 아니라 지적 활동의 수준에 있는 것이다. 물리학을 배우는 학생들은 다름 아니라 바로 물리학자이며 물리학을 배우는 데는 다른 무엇보다도 물리학자들이 하는 일과 똑같은 일을 한다는 것은 곧 물리학자들이 하듯이 물리현상을 탐구한다는 뜻이다. 종래의 교육에서는 이 일은 하지 않고 주로 ‘다른 무엇’을 해 왔다. 이 ‘다른 무엇’이란 곧 예컨대 물리학의 경우라면 물리학의 탐구 결과로 얻어진 여러 가지 결론에 관하여 교실에서 논의하거나 교과서를 다루는 것이다.(이것은 우즈호울 회의에서는 물리학자들의 발견을 학생들에게 전달해주는 언어라는 뜻에서 ‘중간언어’라고 부르게 되었다.) 탐구라는 관점에서 볼 때 오늘날 고등학교 물리 교과는 흔히 전혀 물리학의 모습을 갖추고 있지 못하고, 사회과는 일상 논의되는 사회와 생활의 문제로 부터 유리되어 있으며, 수학 역시 수학의 핵심개념, 즉 서열(order)의 개념과 관련을 맺지 못하고 있다(Bruner, 1960; 이홍우 역, 2000, 59-60).

브루너에 있어서 교과를 가르친다는 것은 학문의 기본적 구조를 이해하는 훈련 즉 ‘학문하기(discipline)를 훈련한다는 것’을 의미하며, 이는 곧 ‘학문하기’를 교과 내용으로 삼아야 한다는 것을 의미한다. 교과를 가르친다는 것은 곧 ‘학문하기’를 학생들에게 ‘경험’ 되도록 가르쳐야 한다는 것이다. 이처럼 브루너는 전이 가능한 학습을 강조하며 “일반적 전이는 원래 기술의 학습이 아니라 ‘일반적 아이디어(개념이나 원리)’의 학습과 관계가 있다. 일반적 아이디어(개념)를 학습하고 나면, 우리는 그 뒤에 부딪치는 문제들을 이미 학습한 일반적 아이디어의 한 특수한 사례로 보고, 그 아이디어에 비추어 새로운 문제들을 해결할 수 있을 것이다”(Bruner, 1960; 이홍우 역, 2000, 66)고 주장하고 있다.

그러므로 브루너는 사실적 지식의 기억에 그치는 학습이 아니라 학문의 구조 곧 개념 학습의 중요성을 다음과 같이 강조하고 있다.

(1) 기본적인 사항을 이해하면 교과를 훨씬 쉽게 파악할 수 있다는 것이다.(76)

(2) 인간의 기억력에 관한 것이다. 한 세기 동안의 집중적인 연구결과로 오늘날 인간의 기억력에 관하여 우리가 알고 있는 가장 기본적인 사실은 이것이다. 즉 세세한 사항은 그것이 전체적으로 구조화된 형태 안에 들어 있지 않은 한, 곧 잊어버려진다는 것이다. 세세한 자료가 기억 속에 보존되는 것은 그것이 단순화된 형태로 표현됨으로 가능하다.(77)

(3) 기본적인 원리나 개념을 이해하는 것은 적절한 ‘훈련의 전이(transfer of training)’를 가능하게 하는 가장 중요한 방법이다.(78)

(4) 교수에서 구조와 원리를 강조하는 주장은 고등지식과 초보 지식 사이의 관련에서 찾아볼 수 있다. 즉 초등학교와 중등학교에서 가르치는 학습 자료가 어떤 기본적인 성격을 나타내고 있는가를 끊임없이 재조사함으로써 우리는 고등 지식과 초보 지식 사이의 간극을 좁힐 수 있다는 것이다.(79)

(Bruner, 1960; 이홍우 역, 2000, 79)

이처럼 브루너는 학문의 기본적인 구조를 이해하는 훈련이 학습의 ‘전이’에 도움을 준다고 하면서 각 학문의 핵심 개념을 강조하고 있다. 이를 위해 브루너는 핵심 개념을 심화하는 학습이 교실수업에 정착하는 데는 지속적이고 반복적인 학문하기 훈련이 필요하다고 보고, 개념을 심화하는 나선형 교육과정 이론을 제시하였다(Bruner, 1960; 이홍우 역, 2000, 119-120). 이는 타바에 와서 구체화 된다.

2. 제사회과학의 핵심 개념 : Hilda Taba

브루너의 ‘학문하기 훈련’을 교실수업에서 가능하게 하는데 기여한 대표적인 사람이 힐다 타바이다. 그녀는 『초등사회과 교사 핸드북』(1971)에서 핵심 개념(key concept), 주요 아이디어와 구성 아이디어(main and organizing idea), 구체적 사실들(specific facts)을 관련짓는 방식¹⁰⁾을 통해 핵심 개념들을 학습해 가는 과정을 구체적으로 제시하고 있다. 핵심 개념은 많은 구체적 사실이나 관념들을 종합할 수 있는 고도로 일반화된 추상적 용어인데, 타바는 제사회과학의 핵심 개념 11개를 <표 2-2>와 같이 제시하고 있다(Taba, Dunkin, Fraenkel & McNaughton, 1971, 22-23).

표 2-2. 타바의 사회과 교육과정의 간학문적 핵심 개념(11개)

인과율(Causality), 갈등, 협동, 문화변동, 차이,
상호의존, 조정(modification), 권력, 사회통제, 전통, 가치

타바는 제시된 핵심 개념들을 토대로 교사는 8학년 동안 내내 개념의 심도를 더해가야 한다고 주장하면서 나선형적 교육과정을 시도하고 있다. 즉 그녀는 “차이, 상호의존, 사회 통제” 등의 핵심 개념들을 예로 들어, 1학년에서 8학년에 이르는 연속(sequence) 과정, 곧 나선형적 교육과정을 통해 개념을 심화시킬 수 있는 방안을 제시하고 있다(Taba, Dunkin, Fraenkel & McNaughton, 1971, 19-32). 또한 타바는 학년이 높아짐에 따라 학생들은 자신의

10) ‘주요 아이디어’는 핵심 개념보다 덜 추상적이며, 문장의 형태로 진술된 일반화이다(예: 전통은 소속 집단 사람들에게 그들의 행동을 조절하는데 영향을 준다). ‘구성 아이디어’는 주요 아이디어의 어떤 특수 사례를 보여준다.(예: 사막 유목민의 규칙과 관습은 그들의 전통적 생활 방식을 유지하는 것을 돕는다). ‘구체적 사실들’은 주요 아이디어나 구성 아이디어들을 예증하거나 설명하고 발전시키는 수단들이다.(Taba, Dunkin, Fraenkel & McNaughton, 1971, 12)

직접적 경험과 거리가 먼 제도와 사회 현상을 공부하게 되는데, 교사는 전통적인 사회과 체계 안에서도 개념중심 나선형 교육과정을 조직할 수 있다고 강조한다.

타바가 제시한 핵심 개념은 이후 사회과 간학문적 통합 영역을 다룰 때, 교육과정이나 개론서의 개념 선정 기준으로 이어져, 여러 사회과 연구자들과 각 주의 교육과정에 지속적으로 반영되고 있다. 여러 사회과 교육과정에 나타난 간학문적 통합을 위한 핵심 개념들을 제시하면 <표 2-3>과 같다.¹¹⁾

표 2-3. 간학문적 통합을 위한 핵심 개념

| 커리큘럼/ 학자들 | 각 학문 영역의 개념들 | | | | | | |
|-----------------------|-----------------|----------------|-------------------------|---------------------------|---------------------|-----------------------------|-------------------------|
| | 역사 | 지리 | 정치 | 경제 | 사회 | 문화 | 기타 |
| A: NCSS 스트랜드(1994) | 역사(시간, 연속성, 변동) | 지리(인간, 장소, 환경) | 정치(권력, 권위, 정부) | 경제(생산, 분배, 소비) | 사회(개인, 집단, 제도) | 문화(문화) | 심리학/STS/글로벌 연결/시민관념과 실행 |
| B: 뉴욕주(1987)(개념) | 변동 | 환경 | 국가, 정치체제, 권력 | 상호의존, 희소성 | 시민성, 인권 | 문화, 다양성, 정의 | 공감, 기술 |
| C: 캘리포니아주(1988)(문해력) | 역사 문해력 | 지리 문해력 | 정치-사회 문해력 | 경제 문해력 | | 문화인종문해력 | |
| D: 미주리주(관점) | 역사적 관점 | 지리적 관점 | 시민, 정치적 관점 | 경제적 관점 | 사회 문화적 관점 | | |
| E: 뉴질랜드(스트랜드) | 시간 연속성과 변동 | 장소와 환경 | | 자원과 경제활동 | 사회조직과 과정 | 문화유산 | |
| Skeel(1995)(개념) | 과거, 미래, 현재 | 위치, 분포, 물리적 환경 | 권력, 합법성, 권위, 정치행동, 공공정책 | 희소성, 전문화, 상호의존, 시장, 공적 정책 | 역할, 규범, 사회화, 가치, 사회 | 문화, 관습, 문화인종, 인종, 전통, 법, 신념 | |

위에서 보듯 타바가 제시한 간학문적 통합을 위한 핵심 개념에 대한 아이디어는 미국 여러 주의 교육과정에서 ‘개념, 스트랜드, 문해력, 관점’ 등의 용어로 지칭되며 적용되고 있다.

11) <표 2-3> 속의 참고문헌의 출처는 다음과 같다. [A출처] Expectation of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies, Task Force of the National Council for the Social Studies, Bulletin 89, Washington, D. C., 1994. [B출처] Updated Social Studies Program 5, The State Education Department: The University of the State of New York, 1987. [C출처] The History-Social Science Framework for California Public Schools : Kindergarten through Grade Twelves, Sacramento : California State Department of Education, 1988. [D출처] Missouri's Social Studies Curriculum, 1997. [E출처] The New Zealand Curriculum Framework, Te Anga Marautanga o Aotearoa, Ministry of Education, Wellington, 1993.

타바가 제시한 ‘핵심 개념, 주요 아이디어, 구성 아이디어’의 관계는 뱅크스(James A. Banks)에게 이어져, ‘핵심 개념, 상위 일반화, 중간 수준 일반화, 하위 일반화’로 나타나고 있다.

즉 타바의 주요 아이디어는 뱅크스에서 상위 일반화로 나타나는데, 상위 일반화는 보편적으로 적용될 수 있는 것으로 모든 사람 모든 사회에 적용된다. 최상의 일반화는 법칙 혹은 원리라 불려진다(예: 사람과 환경의 상호작용은 사람들이 욕구를 충족하는 방식에 영향을 준다). 타바의 구성 아이디어는 뱅크스에서 중간 및 하위 수준 일반화로 나타난다. 중간 수준 일반화는 특정 지역의 세계, 특정 문화, 특정의 역사적 시기에 적용된다(예: 18-19세기에 동부 해안에서 서부로 이주한 미국인들은 개척지의 삶의 요구에 맞추어 자신들의 삶의 방식을 조정한다). 하위 일반화는 특정 지역의 도시 집단 같은 두 세 개의 작은 표본으로부터 얻은 자료에 근거한 일반화이다(예: 길고 따뜻한 성장기에 풍부한 수분은 샌프란시스코 만 지역과 이리 호 남쪽 해안 지역에서 포도가 성장하는 좋은 조건을 제공한다)(Banks, 1990, 99).

이러한 개념 중심 교육을 위해 뱅크스는 제 사회과학의 핵심 개념을 <표 2-4>와 같이 정리하여, 개념 중심교육과정을 설계하고 있다(Banks, 1990, 48).

표 2-4. 제사회과학의 핵심 개념

| 역사학 | 지리학 | 인류학 |
|-----------------------------------|--|---|
| 변동, 리더십, 갈등, 협동, 민족주의, 탐험, 역사적 편견 | 위치, 공간 상호작용, 도시 공간 유형, 도시의 내적 구조, 문화전파, 환경인지 | 문화, 전파, 전통, 문화화, 자민족중심주의, 문화상대주의, 통과 의식 |
| 정치학 | 경제학 | 사회학 |
| 권력, 사회통제, 국가, 이익집단, 정치 사회화, 정치 참여 | 희소성, 생산, 상호의존, 전문성과 노동 분업, 자발적 교환 | 사회화, 역할, 규범과 제재, 가치, 사회운동, 사회 |

개념중심 교육과정¹²⁾은 한국에서도 제3차 사회과 교육과정(1973년)에서 도입되었는데, 실제적인 사례로는 「한국사회과 교육연구회」(1974년)의 연구팀이 제시한 「학문영역별 기본개념」의 ‘제사회과학의 기본 개념, 중심 개념, 간학문적 개념’을 들 수 있다. 이를 제시하면 <표 2-5>와 같다(이찬, 1974, 151-156).

12) 미카엘리스(John U. Michaelis)는 『사회과학에서 단원들을 가르치기 : 3, 4학년(Teaching Units in the Social Sciences Grade III-IV)』의 「머리말」에서, “사회과학으로부터 추출된 개념들과 일반화에 기초한 수업의 단원들을 디자인하는 것이 최근 동향이다. 개념들과 관련된 내용들은 역사, 지리, 경제, 정치, 인류학, 사회학, 심리학, 철학과 같은 분야로부터 얻어진 것이다.”(Michaelis, 1966, 1)고 말하고 있다.

표 2-5. 사회제과학의 기본 개념, 중심 개념, 간학문적 개념

| 학문 | 기본 개념 | 중심 개념의 예 | 간학문적 개념(8개) |
|--------|--------|------------------------------|---|
| 정치학 | 권력 | 통치, 통제, 질서, 정치행위 | <ul style="list-style-type: none"> · 인간의 본성, · 인간과 자연환경, · 독립성과 상호의존 · 상호작용, · 사회기능과 기구, · 경제제도, · 전통과 유산, · 변화와 성장 |
| | 권위 | 주권, 정당성, 민주성, 정치사회화 | |
| | 정치제도 | 정치조직, 정치 형태, 정치기능 | |
| | 국제성 | 도덕성, 협동성, 국제문제, 자주성 | |
| 경제학 | 생산 | 노동, 자본, 기술, 공급, 이윤추구, 기업 | |
| | 소비 | 개인소비, 사회적 소비, 수요, 결핍 | |
| | 성장과 계획 | 투자, 저축, 국민소득, 상호의존 | |
| | 화폐 | 제도, 기능, 금융, 재정 | |
| 사회학 | 교역 | 시장, 가격, 무역 | |
| | 인간집단 | 조직, 공동체, 결사체, 계층 | |
| | 역할 | 수행, 성취지위, 신분, 남녀 | |
| | 사회체계 | 하위체계, 가족 제도적 기능, 규범 | |
| 문화 인류학 | 가치 | 심미적, 정서적, 행동적, 지적 | |
| | 문화유형 | 문화내용, 문화요소, 문화복합 | |
| | 문화전승 | 원득(原得), 전통, 발생, 자국우월주의문화 | |
| | 문화접변 | 전파, 선택, 통합, 변용 | |
| 지리학 | 자연과 인간 | 자원개발, 자원보전, 재해 | |
| | 지역 | 성격, 차이, 구분, 공업계 | |
| | 공간 | 방향, 거리, 넓이, 축척, 입지분포, 이동, 교류 | |
| | 자연환경 | 지형과 지질, 기후와 식생활, 토양, 육수, 해양 | |
| 역사학 | 변천 | 일반성과 특수성(정치, 경제, 사회, 문화) | |
| | 시대성 | 일개체(一個體)와 합체(高代, 중세, 근대, 현대) | |
| | 민족 | 주체성, 민족문화, 민족의식 | |
| | 혁명과 갈등 | 개혁, 내분, 문화적 갈등, 전쟁 | |

<표 2-5>가 보여주는 제3차 사회과 교육과정(1973년)에 근거한 제사회과학의 기본 개념들과 간학문적 개념들은 이후 여러 차례 사회과 교육과정의 변동에도 불구하고 커다란 변화 없이 지속되고 있다.

Ⅲ. 통합의 구성 요소 2: 단원주제 선정

사회과 교과의 통합을 위한 논의는 간학문적 통합을 위한 기본 개념 선정과 간학문적 단원 주제 선정으로 나누어진다. 앞 절에서 핵심 및 기본 개념 선정을 살펴보았다. 이 절에서는 간학문적 단원 주제의 선정을 살펴보려고 한다.

1. 개념중심 간학문적 단원주제

앞 절에서 밝힌 사회과 간학문적 통합을 위한 기본 개념을 실제 교실수업에서 어떻게 실천할 수 있는가를 논의해야 할 필요가 있다.

지금까지 소개된 개념중심 간학문적 단원¹³⁾ 프로그램으로는 뱅크스가 『사회과 교수전략:

탐구 가치명료화 의사결정(Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing and Decision-Making)』에서 제시한 간학문적 단원과 교육과정 개발이 대표적이다. 그는 이 책의 「5장 간학문적 단원 : 개념과 전략」, 「6장 간학문적 개념중심 교육과정 : 본질과 전개」에서 간학문적 단원 개발의 실천방안을 제시하고 있다. बैं크스의 개념중심 간학문적 단원주제를 중심으로 요약하면 <표 2-6>과 같다(Banks, 1976; 최병모 외 공역, 1989, 151-208).

표 2-6. 단원주제와 핵심 개념, 기본 개념

| 학문 | 역사학 | 지리학 | 정치학 | 경제학 | 사회학 | 인류학 | |
|-------|----------------|----------------|--------------|----------------|------------------|------------|--------|
| 핵심개념 | 시간 | 공간 | 권력 | 희소성 | 사회구조 | 문화 | |
| 기본 개념 | 변동, 시대, 민족, 혁명 | 지역, 공간, 장소, 환경 | 권력, 권위, 정치제도 | 생산, 소비, 화폐, 교역 | 집단, 지위, 역할, 사회관계 | 문화유형, 문화전승 | |
| 단원 | 가족 | 가족사 | 가족 거주지 | 가족 규칙 | 용돈기입장 | 부모, 아들, 딸 | 가례, 가훈 |
| | 마을 | 마을의 역사 | | | 마을예산결산 | | |
| | 고장 | 항토사 | 고장 지리 | 군수, 의회 | 군 예산결산 | 군청, 의회, 군민 | 고장 축제 |
| | 지역 | 도사 | | | 도 예산결산 | | |
| | 국가 | 국사 | | | 국가예산결산 | 입법, 사법, 국민 | 명절 |
| | 세계 | 세계사 | | | 국제무역수지 | 총회, 유네스코, | |

<표 2-6>에서 보듯 사회과에서 ‘가족’이란 주제를 간학문적 단원으로 접근하면 가족사, 가족거주지, 가족 규범, 가계부, 가족관계, 가훈 등을 통해, 횡적으로 여러 학문들의 개념들을 관련지을 수 있다. 이는 분과학문 예컨대 경제학이 ‘희소성’ 개념을 중심으로 종적으로 여러 공간 단위들을 탐구하는 것과는 다른 모습을 보여준다. 각각의 분과학문이 각각의 방법론과 개념을 토대로 단위의 수준에 따라 미시적으로 혹은 거시적으로 연구한다면, 간학문적 단원구성은 하나의 주제를 중심으로 여러 학문들의 핵심 개념들을 탐구하고, 이런 가운데 개념들 사이의 관계를 파악함으로써 더 높은 수준의 탐구를 가능하게 한다.

뱅크스는 간학문적 단원주제 선정 사례로 가족을 선정하고, 이를 중심으로 역사, 지리, 정치, 경제, 사회, 문화 등의 학문과 관련된 핵심 개념을 선택하고, 이를 토대로 상위 일반화와 하위 일반화를 끌어내고, 이 하위 일반화를 토대로 사실적 지식을 찾는 수업전략을 시도하고 있다(Banks, 1976; 최병모 외 공역, 1989, 162-172). 핵심개념 → 상위 일반화 → 하위 일반화 → 사실로 이어지는 전략을 ‘역할, 사회통제, 희소성’을 예로 들면 다음과 같다.

핵심 개념 1: 역할(사회학)

상위 일반화 : 사회의 모든 구성원들은 많은 다른 역할을 수행한다.(사회학)

13) 단원은 학생들의 행동의 구체적 변화를 이끌어내기 위해 고안된 일련의 상호 관련된 활동으로 정의된다. 단원의 구성 요소로는 (1) 토픽이나 문제, (2) 목표, (3) 도입 활동, (4) 전개 활동, (5) 평가 활동, (6) 종합 활동 등을 포함한다(Banks, 1990, 43).

하위 일반화 : 어머니 혹은 아버지는 집 혹은 회사에서 일정한 일을 한다.

사실 : 철수 아버지는 은행에서 은행원으로, 영희 아버지는 초등학교에서 교사로, 순이 아버지는 공장에서 엔지니어로 일을 한다.

핵심 개념 2: 사회통제(정치학)

상위 일반화 : 모든 사회와 제도에서 법규는 개인의 행동을 규제하기 위해 생겨난다. 개인이 법을 어기는 것을 발견 하였을 때, 개인은 보통 법규에 따른 처벌을 받게 된다.(정치학)

하위 일반화 : 아버지와 어머니는 아동의 취침, 식사, 텔레비전 시청, 도로 횡단 그리고 놀이에 대한 규칙을 가족회의를 통해 만든다.

사실 : 철수가 취침 시간이나, 식사 시간을 지속적으로 어길 경우 특별한 처벌(용돈 20% 삭감)을 받게 된다.

핵심 개념3 : 희소성(경제학)

상위 일반화 : 모든 개인과 사회는 무제한의 욕망과 제한된 자원 사이에 갈등에 직면한다. 그러므로 의사결정을 할 필요가 있다.(경제학)

하위 일반화 : 어머니와 아버지는 종종 물건 하나를 살 돈 밖에 없을 때, 두 개 이상의 물건을 사기를 원한다.

사실 : 이번 달에 철수 아버지는 상여금으로 백만 원을 받았다. 아버지는 TV를 사려고하고, 어머니는 김치냉장고를 사기를 원했다. 가족 모두 모여 가족회의를 해보자.

뱅크스는 가족이란 단원 안에 여러 학문 영역의 핵심 개념들이 함께 있지만, 위에서 제시하듯이 세 개 이상의 학문 영역 개념들을 선정할 경우 간학문적인 단원을 구성한 것으로 본다(Banks, 1976; 최병모 외 공역, 1989, 163). 이렇게 뱅크스는 간학문적 단원주제 수업에서 모든 사회과학 개념들을 선정하지 않더라도, 제사회과학의 핵심 개념을 중심으로 간학문적 사회과학 수업이 이루어져야 한다고 본다. 이를 위해 특정의 분과학문 수준보다 높은 수준의 통합을 이끄는 간학문적 단원주제 선정이 중요하다고 본다. 이에 대해서는 다음 2)소절에서 살펴보기로 한다.

2. 간학문적 단원주제 선정의 사례

교실수업에서 사회과 교과 내 통합을 실행하기 위해서는 간학문적 단원주제가 필요하다. 사회과 간학문적 단원(Unit)을 구체화하는 주제가 선정되지 않으면, 교실수업에서 사회과 간학문적 교과 내 통합의 실천은 용이하지 않다.

사회과 교과 내 통합 수업 설계를 위한 간학문적 단원 주제 선정으로는 알르만과 브로피(Alleman & Brophy)의 『사회과 탐험, K-3: 1권, 2권, 3권 (Social Studies Excursion, K-3: Book One, Two, Three)』(2002)가 대표적이다. 3권으로 구성된 이 책들의 1권에서는 「음식, 옷, 거주지」, 2권에서는 「통신수단, 운송수단, 가족생활」, 3권에서는 「유년기, 돈, 정부」 총 9가지 단원주제가 제시되어 있다. 이를 표로 제시하면 다음과 같다.

표 2-7. 간학문적 단원주제 선정

| 학문 | 역사학 | 지리학 | 정치학 | 경제학 | 사회학 | 인류학 | 쪽수 |
|----------|------|-----|-----|-----|------|-----|---------|
| 핵심 개념 | 시간 | 공간 | 권력 | 희소성 | 사회구조 | 문화 | |
| 1권 주제 | 음식 | | | | | | 31-155 |
| | 의복 | | | | | | 157-235 |
| | 거주지 | | | | | | 237-317 |
| 2권 주제 | 통신수단 | | | | | | 29-121 |
| | 운송수단 | | | | | | 127-218 |
| | 가족생활 | | | | | | 219-316 |
| 3권 주제 | 유년기 | | | | | | 29-121 |
| | 화폐 | | | | | | 123-207 |
| | 정부 | | | | | | 209-289 |

위에서 보듯이 알르만과 브로피는 K-3학년 수준에서 다룰 만한 단원 주제로 9가지를 제시하고 있다. 그는 각 권에서 각각의 단원주제를 100쪽 정도로 기술하고 있다. 각 주제에는 여러 가지 하위 주제(Lesson)를 제시하여 단원수업을 진행할 것을 요청하고 있다. 알르만과 브로피가 제시한 단원주제 9가지 중 ‘운송수단, 가족생활, 거주지’ 3가지를 소개하면 다음과 같다.

알르만과 브로피는 ‘가족생활’ 이란 대단원(Unit)을 중심으로 그 하위에 14개의 학습과제(Lesson)를 제시하고 있다(Alleman & Brophy, 2002b, vi, 219-316).

Introduction

Lesson 1 : 가족이란 무엇인가?

Lesson 2 : 가족들의 여러 유형들(사회학)

Lesson 3 : 가족들의 변동(역사학)

Lesson 4 : 가족생활은 시간을 넘어 변화해왔다(역사학)

Lesson 5 : 가족생활에 미친 지리학적 영향(지리학)

Lesson 6 : 가족 축제들(문화인류학)

Lesson 7 : 신세계로 이주한 우리의 선조들(정치학, 경제학)

Lesson 8 : 최근 미국으로 이주해온 사람들의 가족 관습(문화인류학)

Lesson 9 : 가족들은 가르치고 학습한다(사회학)

Lesson 10 : 가족 규칙과 책임들(사회학)

Lesson 11 : 가족생활을 촉진하는 전략들(문화인류학)

Lesson 12 : 가족 도움(사회학)

Lesson 13 : 가족 지원(경제학)

Lesson 14 : 가족생활 : 우리들의 배움의 축제(문화인류학)

위의 각 학습과제들을 살펴보면, 단순히 여러 유형의 가족들을 소개하는 것에 그치지 않고 가족이라는 주제를 중심으로 정치 경제 사회 문화 역사 지리 면에서 접근이 가능하도록 구성 되어 있다.

다음으로 알르만과 브로피는 ‘운송수단’ 이란 대단원을 중심으로 그 하위에 15개 학습과제를 제시하고 있다(Alleman & Brophy, 2002b, vi, 127-218).

Introduction

- Lesson 1 : 운송수단이란 무엇인가?
- Lesson 2 : 운송수단의 변동(역사)
- Lesson 3 : 운송수단의 유형(사회)
- Lesson 4 : 승객 운송(사회)
- Lesson 5 : 긴급 차량(사회)
- Lesson 6 : 대량 생산(경제)
- Lesson 7 : 운송수단의 필요한 규제(정치)
- Lesson 8 : 운송수단을 위한 도구로서 지도(지리)
- Lesson 9 : 인간적 디자인과 건설은 여행을 편리하게 한다(문화)
- Lesson 10 : 세계의 운송수단 : 다르기보다 유사하다(문화)
- Lesson 11 : 운송수단 시설 방문하기: 기차역, 공항, 항구(지리)
- Lesson 12 : 의사결정하기 : 어떤 모형? 어떤 수단?(문화)
- Lesson 13 : 운송수단 직업들(사회)
- Lesson 14 : 운송수단: 책임 있는 시민 되기(정치)
- Lesson 15 : 운송수단: 참 평가

위의 학습과제들을 살펴보면, 단순히 여러 운송수단들을 소개하는 것에 그치지 않고, 운송수단이라는 주제를 중심으로 정치 경제 사회 문화 역사 지리 면에서 접근이 가능하도록 구성되어 있다.

또한 알르만과 브로피는 ‘거주지’ 란 대단원을 중심으로 그 하위에 12개 학습과제를 제시하고 있다(Alleman & Brophy, 2002a, vi, 237-317).

Introduction

- Lesson 1 : 거주 기능(사회)
- Lesson 2 : 우리 공동체 내 거주지 유형들(지리)
- Lesson 3 : 세계 속의 거주지 유형들(지리)
- Lesson 4 : 거주지 건축의 발전(역사)
- Lesson 5 : 집짓는 단계들(문화)
- Lesson 6 : 거주지와 관련된 직업들(사회)
- Lesson 7 : 당신의 거주지와 관련된 비용(경제)
- Lesson 8 : 선택하기(정치)
- Lesson 9 : 이동식 거주지들(문화)
- Lesson 10 : 당신의 이상적 미래의 집 디자인하기(문화)
- Lesson 11 : 무주택자(사회)
- Lesson 12 : 되돌아보기

위의 학습과제들을 살펴보면, 단순히 여러 유형의 거주지들을 소개하는 것에 그치지 않고, 거주지라는 주제를 중심으로 정치 경제 사회 문화 역사 지리 면에서 접근이 가능하도록 구성 되어 있다.

이상에서 살펴보았듯이 간학문적 단원주제를 선정하면, 이를 중심으로 간학문적 단원주제 수업을 설계할 수 있다.

IV. 사회과 통합 구성 체계의 변천

앞서 사회과 통합 구성 체계의 변화 과정을 살펴보았다. 지금까지 변화해 온 사회과 교과에서 통합 구성 체계의 변화를 살펴보고 이를 토대로 사회과 통합 구조의 현 단계를 검토하고자 한다.

첫째 단계는 각 학문을 학년별로 나누어 가르치는 ‘전통적 통합 구조’이다. 1905년 이후 해 온 사람들을 미국 시민으로 육성하기 위해 탄생한 사회과는 역사 지리 공민(시민) 등의 전통적인 영역들을 결합하여 하나의 교과목으로 구성하고자 하였다. 서로 상이한 학문 영역과 방법론을 토대로 한 것이어서 처음에는 통합하는 수단을 쉽게 찾지 못하였다. 이러한 이유로 초기의 사회과는 학년별로 특정 영역을 가르치는 비교적 단순한 방법을 택하였다. 이러한 혼란적은 한국 사회과 도입기의 중등학교 사회과 교육과정에 잘 나타나고 있다. 중학교 1학년에 지리, 2학년에 역사, 3학년에 공민 영역은 이러한 전통적 시기의 통합 구조를 그대로 반영하고 있다.¹⁴⁾(학년 간 통합)

둘째 단계는 한 학년 내에서 대단원별로 학문 영역을 나누어 가르치는 ‘학년 내 통합 구조’이다. 이 단계는 첫째 단계의 통합 구조가 하나의 교과인가 아닌가를 두고 비판하는 것에서 시작되었다. 비판에 대한 응답 과정에 한 학년을 중심으로 여러 가지 학문 영역들을 통합하려는 시도로, 대단원별로 학문 영역을 나누어 가르치는 학년 내 통합 구조를 택하였다. 교수요목시기 이후 지금까지 한국 초등학교 사회과는 이러한 통합 구조를 반영하고 있다.(학년 내 통합)

셋째 단계는 학년 내의 대단원을 중심으로 간학문적 단원을 구성하는 ‘단원 내 통합 구조’이다. 1960년 이후 미국의 사회과 통합은 전통적 통합 구조 체계에서 획기적인 변화를 가져왔다. 사실적 지식의 획득이 아니라 일반적 전이가 가능한 학습을 교육의 목표로 보는 브루너는 교과의 기본적 구조를 이해하는 훈련 즉 학문하기 훈련이 교과 내용이 되어야하며, 이를 매년 반복적으로 가르쳐야 하는데 이를 위해 나선형 교육과정이 필요하다고 보았다. 힐다 타바는 핵심 개념, 간학문적 개념, 개념적 커리큘럼 등의 용어를 사용하면서, 개념의 구조를 학습하기 위한 개념 커리큘럼(conceptual curriculum)을 주장하고, 이를 교실 수업에 구체화하는 수단으로 나선형 교육과정을 통해 간학문적 개념을 심화시키는 방안을 제시하였다. 타바의 개념

14) 제6차 중학교 사회과 교육과정에서 내용배열 원리 4가지를 살펴보면, 학년 간 통합 원칙이 변하고 있음을 알 수 있다. 첫째는 초등학교와 연계성을 강화한다. 둘째는 지식의 성장 과정을 경험하게 한다. 셋째는 학문의 계통성이 훼손되지 않은 범위 내에서 통합을 시도한다. 넷째는 사회적으로 널리 인정받고 있는 가치에 대한 학습기회를 제공하고 이를 학습자가 스스로 재구성 할 수 있도록 한다. 이중 첫째와 셋째는 이전 교육과정에 비해 통합의 정도를 강화하고 있음을 알 수 있다.

개발 전략은 여러 연구자들에 영향을 주었고, 실제로 뱅크스는 가족이란 단원을 예로 들어 각 영역의 학문에서 가족을 가르치는데 필요한 핵심 개념을 선정하는 것의 중요성을 주장한다. 그는 한 학년 내에 4-5개의 대단원을 선정한다면, 적어도 4-5번의 간학문적 통합이 이루어진다고 보았다(본서 7장 참조). 한국에서도 이러한 간학문적 통합 구조는 제3차 사회과 교육과정 이후 도입이 시도되었고, 제5차, 제6차 교육과정 속에 간학문적 단원구성 흔적이 여러 곳에 보이지만, 한국 사회과 교과서나 수업에서 뿌리를 내리는데 한계가 있었다.(단원 내 통합)

넷째 단계는 일정한 주제(예: 운송수단, 거주지, 가족)를 중심으로 간학문적 단원구성을 시도하는 ‘주제 중심 통합구조’이다. 그런데 주제중심의 간학문적 단원에는 각 영역의 핵심 개념들 중 단원에 적합한 개념을 선정하는 문제가 제기되고, 이는 역으로 뱅크스가 지적했듯이 핵심 개념을 충족할 수 있는 적합한 간학문적 단원주제를 선정하는 문제를 제기한다. 학습자의 흥미를 고려할 때 단원 내 통합 보다 주제 내 통합이 더 효과적이다. 알르만과 브로피는 교과서에서 특정 단원주제를 선정하더라도, 주제를 교실 수업에 실행하기 위해서는 과제(Lesson) 단원의 전개가 중요하므로, 과제 수업 실행이 가능한 단원주제가 더 중요하다고 보았다(주제 내 통합)

이상에서 살펴본 사회과 통합 구조의 변천을 요약하면 <표 2-8>과 같다. 표에 나타난 한국 사회과 교육과정에 반영된 정도는, 본서 8장의 제6차 교육과정(1992)에 대한 분석¹⁵⁾과 제9차의 제7차 2015개정 교육과정에 대한 분석을 토대로 작성한 것이다.

표 2-8. 사회과 통합 구조의 주된 흐름의 변천

| | 전통적 통합 구조 | 간학문적 단원 통합 구조 | |
|-------------|-----------------------------------|--|---|
| | | 개념적 간학문적 구조 | 간학문적 단원주제 선정 |
| 시기 | 1905년-1960년 | 1960년 이후- | 1980년 |
| 교육과정 | 교과 중심 | 학문하기 중심 | |
| 학자 | F. Bobbit | J. Bruner, H. Taba, J. Banks | J. Banks, Alleman & Brophy |
| 교육과정 핵심어/사례 | 지역 확대 원칙 나/가족/이웃/고장/지역 / 국가/세계 | 학문의 구조, 교과의 구조 간학문적 단원, 개념중심 교육과정, 단원(Unit) 주제 | 주제 중심 간학문적 통합 단원주제 선정 : 운송수단, 거주지, 가족 |
| 통합유형(통합기간) | · 학년 간 통합(3년) · 학년 내 통합(1년) | · 단원 내 통합 (4개 대단원이면 4번 통합) | · 주제 내 통합 · 주제마다 통합 |
| 주요 용어 | 교과 내 통합, 학년 내 통합 | 기본 개념, 스트랜드, 관점, 문해력 | 간학문적 단원주제 선정 후 학습과제로 재구성 |
| 한국 교육과정에 반영 | 전통적 통합 구조 | 간학문적 단원 구조 | |
| | 교수요목, 제1차, 제2차 통합교과로서 성격 규정 | 제3차, 제4차 학문하기 중심 교육 도입 시도 | 제5차, 제6차 제7차 차시 재구성에 따라 간학문적 수업의 성패가 결정 |

15) 전희옥은 “초등학교 사회과가 통합교과적 사회과의 성격을 살리는 관점에서 내용을 조직하였다고 하지만, 통합적 시각이 분명하게 드러나지 않아 사회의 종합적 체계적 인식교육이 부족하다는 문제이다. 제4차 교육과정 이후 통합 사회과로 구성한다는 원칙에 따라 공민과 역사 지리 분야 등의 체계에 따라 다양한 단원들을 각 학년에 분산시켜 놓아, 완전한 통합 구성도 아니고 계통학습을 위한 배열도 아니어서, 이는 오히려 지도상의 혼란만을 초래한 결과를 가져왔을 뿐이라는 비판을 받고 있다”고 지적하고 있다.(전희옥, 1995, 191).

위 <표 2-8>에서 보듯, 사회과에서 통합은 사회과 성립 당시부터 가장 중요한 문제로 간주되어 왔다. 그럼에도 불구하고 사회과 성립 당시의 낮은 분과형적 통합 수준은 오랫동안 변하지 않고 상당 기간 그대로 지속되었다. 이러한 낮은 통합 수준에서 뚜렷한 변화를 가져온 것은 브루너의 ‘개념학습 훈련하기’와 힐다 타바의 ‘나선형적 간학문 단원 개발 전략’에 이르러서이다. 이후 벅크스의 개념 선정과 알르만과 브로피의 단원주제 선정과 학습과제 제시의 교실 수업에서 실천을 위한 수단이 되었다. 오랫동안 한국에서도 이러한 간학문적인 단원 통합을 시도하고 있지만, 여전히 기대할 만한 수준이라고 보기는 어렵다.

V. 미국과 한국의 교과서 단원구성 체계 비교¹⁶⁾

앞서 미플린 출판사의 사회과 교과서(7장), 제6차 사회과 교과서(8장), 제7차 2015 개정 사회과 교과서(본 장 1, 2절)의 단원구성 체계를 분석하였다. 이들 세 교과서에 나타난 간학문적 단원구성 체계들의 차이를 비교 제시하면 <표 9-8>과 같다.

표 9-8. 세 교과서 단원구성 체계 비교

| 교과서 | 유형 | 대단원 | 중단원 | 소단원 | 통합 모형 |
|-----------|----|-------------|-------------|------------------|---------------------|
| | | 학문영역 | 학문영역 | 학문영역 | |
| 미플린 출판사 | A형 | 역사 | 지리 | 정치 경제 사회 문화 | 대단원 내 통합 (역사 중심) |
| | B형 | 지리 | 역사 | 정치 경제 사회 문화 | 대단원 내 통합 (지리 중심) |
| 제 6 차 교과서 | C형 | 역사 | 역사 | 역사 | 학기 혹은 학년 내 통합 |
| | D형 | 지리 | 지리 | 지리 | |
| | E형 | 정치 경제 사회 문화 | 정치 경제 사회 문화 | 정치 경제 사회 문화 | |
| 제 7 차 교과서 | C형 | 역사 | 역사 | 수업 방향을 차시로 제시 | 학기 혹은 학년 내 통합 |
| | D형 | 지리 | 지리 | | |
| | E형 | 정치 경제 사회 문화 | 정치 경제 사회 문화 | | |

미플린 출판사의 사회과 교과서는, 대단원이 역사 영역이면, 중단원에는 지리 영역, 대단원이 지리 영역이면 중단원은 역사 영역으로 구성되고, 각 소단원은 정치 경제 사회 문화 영역으로 구성되어 여러 학문영역이 하나의 대단원 속에서 함께 하고 있다(A형은 3, 5, 6학년, B형은 4학년). 이렇게 미플린 출판사의 사회과 교과서는 하나의 대단원 속에 중단원, 소단원이 각각 학문영역을 분담하고 있어서, 각 대단원마다 간학문적 수업을 할 수 있도록 단원을 구성하고 있다.(본서 7장 참조)

제6차 교육과정의 사회과 교과서는 대단원이 역사 혹은 지리 영역이면, 중단원도 역사 혹은

16) 필자의 『삶을 위한 통합적 사회과 교육』(2020)의 7,8,9장 참조

지리 영역으로(C형, D형), 대단원이 사회(정치 경제 사회 문화) 영역이면 중단원도 사회(정치 경제 사회 문화) 영역으로 제시되는 것이 대부분이다(E형). 즉 제6차 사회과 교과서는 각 대단원 주제가 세분화되어 중단원 주제가 되고, 중단원 주제에 적합한 토픽을 선정하여 소단원 목차를 구성하고 있다. 이렇게 한국의 사회과 교과서는 각 대단원 속의 중단원 주제, 소단원 주제가 다른 경우도 일부 있지만, 같은 학문영역으로 구성되는 경우가 대부분이다. 그래서 학생들이 한 학기 혹은 1년 동안 영역이 다른 여러 대단원을 모두 수업한 후에야 다른 영역과의 통합이 이루어진다. 이 경우 학생들은 간학문적으로 긴밀하게 관련된 여러 학문영역들을 학습하기보다 각 분과학문들의 조합으로서 통합을 학습할 따름이다. 제6차 사회과 교과서에서 이러한 한 학기 혹은 학년 내 통합을 벗어나 대단원 내 통합을 시도한 흔적이 보이지만, 그다지 충실하게 반영되었다고 보기 어렵다.(본서 8장 참조)

제7차 사회과 교과서는 외형상 소단원 대신 차시에서 수업 방향의 예를 제시하는 점이 차이가 있다. 그러나 학기별 혹은 학년별로 볼 때 제7차 사회과 교과서는 여러 학문영역들을 아우르고 있으나, 대단원과 중단원이 그 영역에서 별 차이가 없다는 점은 6차 교과서와 마찬가지로 지이다. 대단원 주제의 영역이 중단원에서도 반복되고, 경우에 따라 다른 영역들이 추가되는 정도이다. 내용상으로 볼 때 7차 교과서는 사회변화를 수용하는 새로운 주제들(인권, 정치 발전, 문화 다양성)을 대단원에 반영하고 있는데, 이로 인해 과거와 달리 다른 학문영역의 단원수가 줄어들고, 그 결과 제6차 사회과 교과서보다 특정 학기에 특정 영역이 더 집중된 단원구성을 하게 된 것으로 보인다. 이렇게 제7차 사회과 교과서는 미플린 출판사의 간학문적 통합 단원구성은 물론, 제6차 사회과 교과서에 비해서도 간학문적 구성 정도가 떨어지고 있다(본장 2절 참조). 이러한 점을 보완하고 교사의 자율성을 최대한 넓히기 위해 소단원을 생략하고, 교사들을 위해 교사용 지도서에서 하나의 예시로 차시들을 제시하고 있으나, 한국의 교실 현장에서 교과서와 교사용 지도서가 참고자료로서의 역할만 한다고 생각하는 사람들은 그다지 많지 않을 것이다.

교과서나 다양한 수업 모형이 개발된 미국의 상황과는 달리, 한국에서는 검인정 교과서이더라도 사실상 국정 교과서 수준으로 대단원 중단원이 통제 받고 있어서 교과서가 정전(canon)처럼 간주된다. 교사용 지도서 또한 교사를 위한 수업 예시가 아니라, ‘교과서 사용 설명서’의 역할을 한다. 지도서의 내용들이 여러 수업 모형 중의 하나의 예시가 아니라, 설명서와 같이 결정적인 역할을 할 경우, 교사의 수업 재구성은 요원하다. 교사의 수업 재구성이 원활하게 이루어지려면 교사를 둘러싼 여러 가지 상황이 달라져야 할 필요가 있다. 교사용 지도서와 달리 교사가 스스로 자신의 수업을 재구성하려면, 미국처럼 동일 학년을 지속적으로 반복하여 수업하는 ‘학년전담제’가 이루어질 때 그 가능성이 높아질 것이다.

* * * * *

한 사회 속의 다양한 지식 가치 문화는 서로 공존하고 겨루면서 그 사회의 지배적 지식 가치 문화로 형성되어 간다. 사회변화의 속도가 느린 전통사회에서는 지배적인 지식 가치 문화

는 비교적 느리게 변화였고, 이들을 가르쳐야 할 교과목이나 교과 내용들은 비교적 안정되어 있었다. 그러나 세계가 동시적으로 연결되는 오늘날 전례 없는 지식의 폭증과 그로 인한 사회 변동은 교과목의 구성체계의 변동을 요구하고 있다. 21세기로의 변화가운데 사회과학의 영역에서도 다문화, 글로벌, 인권 존중, 다양성, 환경 등의 새로운 주제들이 생겨나면서 이들을 어떻게 다루어야 하는가의 문제를 제기하고 있다.

그동안 미국의 교육과정이나 사회과 교과서는 이들을 기존의 교과 체계 속에서 다루는 경향이 많았다. 이는 미국의 단원들이 ‘역사 혹은 지리 → 지리 혹은 역사 → 사회(정치 경제 사회 문화)’로 이어지는 사회과 단원구성 체계와 밀접히 관련되어 있다. 그래서 사회변동과 더불어 생겨난 주제들 대부분은 사회(정치 경제 사회 문화) 영역의 주제들로 소단원에서 다루어질 수 있다.

이에 반해 한국은 가르쳐야 할 새로운 주제가 생겨나면 기존의 사회과 교과서 단원구성 체계 속에서 대단원을 새로 설정하거나, 아니면 심지어 새로운 교과목 개설을 주장하기도 한다. 예컨대 환경 교과목이나 인권 교과목의 개설 주장이 그러하다. 이러한 현상은 한국의 교과서 단원구성 체계와 밀접히 관련된다. 한국의 단원구성 체계는 대단원 주제가 ‘가’ 영역이면, 중단원 소단원 주제 모두 같은 ‘가’ 영역의 하위 주제로 선정된다. 이 경우 사회변동 과정에 생겨난 새로운 주제들을 기존 교과서의 단원구성 체계 속에서 다룰 곳이 마땅하지 않다. 제7차 사회과 교과서에서 특정 주제들(인권, 다양성, 정의, 통일)이 기존의 대단원들과 차별화된 새로운 대단원 주제로 선정되는 경우가 그러하다.

미국과 한국의 교과서 단원구성 체계를 두고 어느 체계가 더 바람직한가에 대한 논란은 있을 수 있다. 현행 한국의 단원구성 체계가 지속되는 한 새로운 주제들을 다룰 대단원의 개설 문제에 대한 논란은 계속될 수밖에 없지만, 무엇보다 세계적인 사회 및 문화 변동 속의 오늘날 학생들이 그들이 살아가는 세상을 헤쳐 나갈 수 있도록 하는 능력이 무엇인가가 우선적으로 고려되어야 할 것이다.

참고문헌

- 교육부 편(1992), 국민학교-제6차 교육과정-, 대한교과서.
- 문교부(1986), 초중등교육과정(1946-1981): 사회과, 국사과, 대한교과서.
- 미국 해외 공보처(1994), 미국역사개관(An Outline of American History).
- 이찬(1974), 학문 영역별 기본 개념, 사회과교육, 7, 151-156.
- 이홍우(1992), 증보 교육과정탐구, 서울: 박영사.
- 전희옥(1995), 사회과 교육과정 내용 배열 원리의 변천, 사회과교육, 28, 181-198.
- 최병모(2003), 미국 사회과 통합교육과정의 동향: 미국 NCSS의 사회과 표준안을 중심으로, 교원교육, 19(1), 93-112.
- Alleman, Janet & Brophy, Jere(2002a), *Social Studies Excursion, K-3 : Book One : Powerful Units on Food, Clothing, and Shelter*, Portsmouth, Nh : Heinemann.
- Alleman, Janet & Brophy, Jere(2002b), *Social Studies Excursion, K-3 : Book Two : Powerful Units on Communication, Transportation, and Family Living*, Portsmouth, Nh : Heinemann.
- Alleman, Janet & Brophy, Jere(2002c), *Social Studies Excursion, K-3 : Book Three : Powerful Units on Childhood, Money, and Government*, Portsmouth, Nh : Heinemann.
- Banks, J.(1990), *Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing and Decision-Making, 4th edition*, New York : Longman.
- Banks, J.(1976), *Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing and Decision-Making*, 2nd edition, 최병모 외 역(1989), 사회과 교수법과 교재연구, 서울: 교육과학사.
- Bishop, Morris(1915), Schoolbooks of our ancestors, *The History Teacher's Magazine*, Philadelphia: McKinley Publishing Co.
- Bobbit, Franklin(1918), *The Curriculum*, New York : Houghton Mifflin Company.
- Brinkley, A.(1998), 황혜영 외 공역(1998), 미국인의 역사 2, 서울: 비봉출판사.
- Bruner, J. S.(1966), *The Process of Education*, 이홍우 역(2002), 교육의 과정, 서울: 배영사.
- Durkin, Mary C. & Kim Ellis(1969), *The Taba Social Studies Curriculum: Four Communities around the World*(Grade Three, pp. v -vii), Menlo Park, Calif. : Addison-Wesley.
- Hertzberg, Hazel Whitman(1981), *Social Studies Reform, 1880-1980*, A Project SPAN Report Social Science Education Consortium, Colorado.
- Lybarger, Michael Bruce(1981), *Origins of the Social Studies Curriculum: 1865-1916*, Doctor of Philosophy at the University of Wisconsin-Madison.
- Michaelis, John U.(1969), *Teaching Units in the Social Sciences Grade III-IV*, Chicago : Rand McNally & Company.
- Saxe, Dawid Warren(1991), *Social Studies in Schools-A History of the Early Years*, State University of New York Press, Albany.

- Skeel, D. J.(1995), *Elementary Social Studies—Challenges For Tomorrow’s World*, N. Y. : Harcoyrt Brace College Publisher.
- Taba, Hilda, Durkin, M., Fraenkel, J. & McNaughton, A.(1971), *Teacher’ s Handbook to Elementary Social Studies: Inductive Approach*, 2nd ed., Massachusetts Menlo Park: Addison-Wesley Publishing Company.

한국사회과교육에서 이념교육과 인간교육 -(일반)사회과를 중심으로-

이 재 권
충북대학교

I. 여는 말

한국에서 민주시민교육이 본격적으로 이루어진 역사는 해방 이후 근대식 교육이 이루어진 역사와 맥을 같이 한다고 볼 수 있다. 지금까지 여러 차례 국가수준의 교육과정 개편이 이루어졌고, 그 때마다 사회과의 교육과정도 함께 개편되었다. 학교에서의 민주시민교육은 광의의 사회과를 중심으로 문과 계열의 교과에서 광범위하고도 포괄적으로 이루어졌는데, 핵심교과는 (일반)사회와 (국민)윤리 과목이라고 볼 수 있을 것이다. (일반)사회, 역사, 지리, 윤리를 합쳐서 통합사회과로 운영할지, 아니면 나누어 분과체제를 유지할 것인가의 문제가 한국사회과교육의 지난한 논쟁거리이며, 이 논쟁은 지금도 현재진행형이고, 이로 인한 갈등이 벌어지고 있다. 역사과는 사회과에 포함되는 것을 극도로 싫어한다. 나는 개인적으로 역사과를 사회과에 포함시키지 말고 인문영역으로 보내는 것이 옳다고 생각한다.

인간 자체가 불완전한 존재이므로 인간이 만든 모든 것이 불완전하다고 할 것이다. 그러므로 인간에 의해서 이루어진 모든 문화·제도·교육도 예외가 아닐 것이다. 시대와 사회 환경의 변화에 따라 훌륭한 민주시민의 의미도 바뀔 것이고, 그에 따라 민주시민교육의 내용도 바뀔 것이다. 민주주의 이념도 완벽한 것이 아니므로 만능이라고 볼 수 없다. 그러므로 세상에는 다양한 민주주의가 있다. 심지어는 독재국가에서조차도 인민민주주의공화국이라고 떠벌인다. 이는 민주라는 이름으로 독재가 가능하다는 역설이 성립될 수 있음을 보여주는 것이다. 또한 민주시민교육은 이념교육이므로 교육의 기획자나 주체의 생각과 의지에 따라 영향을 받고 변화될 수 있는 소지도 상존한다고 봐야 한다. 그래서 정권의 성격에 영향을 받아온 것도 부인하기 어렵다. 한국교육의 또 하나의 변수는 선진국 교육 변화의 반영이다. 선진국에서 교육 경향이 바뀌면 그 뒤를 따라 가면서 우리의 교육도 바꾸어 왔는데, 여기에는 두 가지 문제가 제기된다. 하나는 그것이 우리의 실정에 맞느냐 하는 현실 적합성의 문제이고, 다른 하나는 시간적 격차의 문제로서 늘 상 선진국의 뒤꽂무니만 따라가다 보니 세계의 교육사조와 간극이 발생하는 문제이다. 이 문제는 사회과교육과 그 하위 주제인 민주시민교육도 예외가 아니다. 우리는 늘 한 발짝 뒤에서 따라가고 있다. 그 과정에서 혼란과 뒤엉킴의 문제가 발생한다. 사회과 통합체제와 분과체제의 문제도 역시 그러하다.

세상에 변하지 않는 것은 없다. 사람이 변하고, 세상이 변하고, 지식이 변하고, 생각도 변하고, 시대의 요구와 필요성도 변하므로 민주시민교육의 내용과 방법 등도 계속 변하기 마련이

다. 그러므로 어느 시대에나 이전 시대의 것을 비판하고 새로운 주장을 하는데 이것은 당연한 일이다. 오늘 우리가 학술 세미나를 하는 지금 이 자리도 그런 자리라고 생각한다. 그렇다면 지금까지 한국에서의 민주시민교육의 성과를 어떻게 평가할 수 있을까? 그리고 미래의 바람직한 방향은 무엇일까? 이것이 오늘 우리의 토론 주제이고 고민거리이다.

나는 이 분야의 전공자나 전문가가 아니다. 그런데 왜 주제넘게 전문가들 앞에서 발표를 하는가? 나는 오랫동안 민주시민교육 현장의 주변에서 맴돌며 그것을 지켜봐왔다. 서당 개 삼년이면 풍월을 읊는다고 하는데, 나에게 딱 맞는 속담이다. 때로는 운동장에서 뛰는 선수보다 밖에서 관람하는 비전문가 구경꾼이 경기의 흐름을 더 잘 이해할 수도 있다. 나는 민주시민교육의 구경꾼으로서 오랫동안 관람하면서 보고·듣고·느낀 점을 바탕으로 주제 넘는 훈수를 두려고 한다. 따라서 여기에서 나는 민주시민교육에 관련된 전문적인 내용[이론]을 말하는 대신 (일반)사회교과를 중심으로 해서 현실적인 문제들에 대하여 나름의 생각을 몇 가지 펼쳐보려고 한다.

II. 한국에서의 민주시민교육, 무엇을 어떻게 할 것인가?

1. 사회과학 민주시민교육

민주시민은 누구인가? 학자들의 정의에 의하면 합리적 사고, 비판적 사고, 창의적 사고로 무장하여 타인들과 의사소통을 잘 하고, 문제 해결을 잘 하는 사람이 훌륭한 민주시민이라고 한다. 내가 판단할 때, 한국인들은 감성이 풍부하고, 인정이 많고, 예술적 능력이 탁월하며, 머리가 좋은 장점을 가지고 있다. 그러나 다혈질적인 기질이 강해서 흥분을 잘 하고, 성격이 급하며, 대중심리에 휩쓸려 극단으로 흐르는 경향이 있는 것 같다. 이런 성격은 민주시민의 자질과는 좀 거리가 있는 것 같다. 그래서 관건은 우리의 성격적 특성과 훌륭한 민주시민 사이의 간극을 어떻게 좁힐 수 있느냐 하는 것이다. 다시 말해서 가족제도에 바탕을 둔 집단주의적 성격과 개인주의에 바탕을 둔, 그러면서도 이기적이지 않은 합리적 성격을 어떻게 조화를 이룰 것인가 하는 것이 문제이다. 그러므로 민주시민교육의 교육과정을 구성함에 있어서 우리는 한국·한국인의 특징을 고려해야 하고, 장기적인 목표와 단기적인 목표를 나누어서 접근하는 것도 한 번 생각해볼 수 있을 것이다.

훌륭한 민주시민 양성을 목적으로 하는 사회과교육의 세 가지 전통은 시민성 전달로서의 사회과교육, 사회과학으로서의 사회과교육, 반성적 탐구로서의 사회과교육이다. 이를 줄여서 시민성 전달 모형, 사회과학 모형, 반성적 탐구 모형이라고 부른다. 이것들이 서로 겹치는 부분도 있지만 모순적인 부분들도 있어서 교육현장에서 문제가 발생한다고 지적된다. 따라서 이 세 가지 중에서 어느 한 가지 방법만을 고집할 것이 아니라, 각각에서 필요한 부분들을 뽑아내어 모순되지 않게 교육하는 것이 필요하다. 그것은 시민성을 목표로 두고, 사회과학 내용을 수단으로 사용하는데, 수박 겉핥기식의 피상적인 지식전달 위주가 아니라, 문제를 깊고 근본적으로 파악하는 수업 방법을 사용하는 것이다. 현대교육에서 피상적이고 일반적인 사회과학

지식을 전달하는 것은 더 이상 교사의 몫이 아니다. 웬만한 지식은 인터넷 속에 다 들어 있다. 이제는 교과서 집필자나 교사들이 학생들에게 많은 지식을 가르치려는 욕심을 갖지 말아야 한다. 넓게 가르치기 보다는 깊게 가르쳐서 본인들이 스스로 문제를 해결할 수 있는 능력을 길러야 한다.

2. 사회과학 이념교육

1) 이상사회

민주시민교육의 내용은 인간과 광의의 사회이다. 그러므로 민주시민교육에서 훌륭한 시민도 중요하고, ‘좋은 사회’에 대한 관심도 중요하다고 생각한다. 우리는 어떤 사회가 좋은 사회인지, 우리가 살고 싶은 사회(세상)의 모습이 어떤 것인지 끊임없이 고민하고 토론해야 한다. 좋은 사회와 훌륭한 사람, 나쁜 사회와 시원찮은 사람을 비교하면서 지금 우리의 현실 -사회와 사람- 은 어디쯤에 위치하고 있는지 확인을 해야 한다. 훌륭한 시민들이 많으면 좋은 사회를 만들겠지만, 반드시 그런 것은 아니므로 민주시민교육의 내용 요소에 ‘좋은 사회’를 포함시켜야 한다. 좋은 사회에 대한 문제가 바로 이념문제이다.

한국의 민주시민교육에서는 특히 이념(이데올로기)교육 문제를 소홀히 할 수 없다. 한국사회는 이념 과잉이 심각한 수준이다. 이념을 절대화하면 우상이 되어버린다. 한국사회에는 종교와 이념의 각종 우상들이 넘쳐나고 있다. 극단적이고 편향적인 이념의 충돌 때문에 심각한 사회적 갈등과 혼란이 벌어지고, 많은 사회적 비용을 지불하고 있다. 이념에 깊게 몰두하면 이념의 포로/노예가 될 수 있다. 우리는 역사 속에서 이런 예들을 보아왔다. 학교에서도 교사의 특정 이념 주입 교육이 사회적인 문제로 비화되는 경우가 더러 있다. 고등학교 한국근현대사교육을 두고 벌어지는 교육계의 갈등도 현재진행형이다.

모든 이념은 이상사회를 지향한다. 그런데 각각의 이념이 지향하는 이상사회가 서로 다르므로 그들 사이에 모순이 발생하고 충돌이 일어나는 것이다. 사람들의 생각이 다양하므로 각각이 생각하고 추구하는 이상사회가 다른 것은 당연하다. 따라서 이념의 상대성을 인정하고, 상대방이 주장하는 이념에 대해서도 열린 마음으로 관용하며, 자신의 이념을 절대화하여 타인에게 강요하는 태도를 갖지 않게 해야 한다. 교육 현장, 교사의 경우에는 특히 더 그렇다. 이론적으로도 현실적으로도 모두를 만족시킬 수 있는 완벽한 이념은 없다. ‘민주주의’가 이념인가, 아닌가에 대해서도 학자들의 견해가 다르다. 아리스토텔레스 같은 고대의 학자로부터 시작하여 현대에 이르기까지 많은 학자들이 민주주의의 문제점과 한계점에 대하여 지적하고 있다. 민주주의도 완벽한 이념이 아니다. 그러므로 다양한 민주주의가 존재하는 것이다. 만약 민주주의가 완벽하다면 다양한 민주주의가 있을 수 없고, 하나의 민주주의만 있어야 한다. 오늘날 많은 나라에서 민주라는 이름으로 행해지는 다양한 독재들을 경험하고 있다. ‘민주적 독재’라고 일컬을 수 있는 역설적 행태가 난무하고 있다.

따라서 사회과교육, 민주시민교육에서 민주주의만 다루지 말고, 다양한 이념 문제를 포함시

켜 객관적으로 다루어야 한다. 즉 각각의 이념들의 지향점·특징·장점 등을 소개하고 서로 비교하며, 그것을 현실에 펼쳤을 때 나타나는 문제점과 다른 이념과의 모순·충돌 등에 대하여 공부하고 토론해야 한다. 그리고 학생 스스로 판단해서 선택할 수 있게 해야 한다. 이 과정에서 기존의 이념 문제만 다루는 것이 아니라, 학생 자신들이 생각하는 이상사회 그리고 살맛나는 세상에 대하여 숙고하는 기회를 갖는 것은 여러 모로 유익하다. 이념 문제가 사회적으로 민감한 문제라고 해서 피해야 할 것이 아니라, 오히려 적극적이고 공개적으로 다루어야 이념의 노예 상태로부터 벗어날 수 있다. 그래야 이념 문제를 극복하고 해결할 수 있다.

2) 한국의 민족주의

한국사회의 이념 문제에 대해 한 가지 구체적인 예를 들어서 말해보자. 나는 한국인들의 과도한 민족주의도 현실적으로 많은 문제가 있다고 생각한다. 우리나라 국민들은 좌파와 우파, 진보와 보수를 막론하고 민족주의를 좋아한다. 그 이유는 누구나 다 알고 있으며, 공감하는 부분이 있다. 약한 민족주의 혹은 열린 민족주의는 여러 가지 장점도 있다. 그러나 모든 이념들이 그렇듯이 민족주의 이념도 극단으로 흐르면 국가나 사회에 많은 부작용과 폐해를 가져온다. 강대국들의 틈바구니에 끼여 있는 우리가 민족주의를 지나치게 강조하면 국제사회에서 고립될 수도 있고, 또한 주변 국가들의 민족주의를 자극해서 결국은 우리나라에 더 큰 손해를 가져올 수 있다. 강자와 맞서서 정면 대결을 하면 대체로 약자가 더 큰 피해를 보기 쉽다. 그러므로 우리는 본질적·규범적 차원에서나 전략적으로나 대결주의와 고립주의를 지양하고 평화주의와 개방주의를 선택해야 한다. 그것이 우리가 살 길이다.

많은 사람들이 “과거를 잊은 민족에게 미래는 없다”(처칠, 신채호)는 말을 강조한다. 맞는 말이다. 과거를 반성하고 성찰해서 미래의 초석으로 삼아야 한다. 그래서 역사·역사의식·역사교육은 중요하다. 그러나 과거를 반성하고 성찰하는 것과 과거에 집착하는 것은 다르다. 나는 ‘과거에 집착하는 나라는 발전하지 못한다.’고 생각한다. ‘과거에 집착하면 미래로 나아가지 못한다.’ 과거에 집착하는 것은 퇴행적이다. 과거보다는 현재와 미래가 더 중요하다. 나는 현시점에서 우리에게 민족보다는 나라가 더 우선이고 중요하다고 생각한다. ‘민족’에 대해서 감성적 접근 못지않게 이성적 접근도 필요하다. 현대의 다문화사회, 세계화의 물결 속에서 민족과 민족주의도 절대선(絕對善)은 아니다.

민족과 국가에 대한 입장에도 중용적 자세가 필요하다. 민족 우월주의가 문제인 것처럼 그 반대 역시 문제이다. 우리의 역사를 스스로 부정하면서 헬조선을 외치는 것은 곤란하다. 내가 나를 사랑하고, 스스로 자부심과 정체성을 가질 때 남도 나를 인정해주는 것이지, 그렇지 않고 내 스스로 나를 비하하면 남들도 나를 무시한다. 미국의 현대철학자 로티가 말하는 것처럼, 개인이 스스로에 대해 지나치게 자부심을 갖게 되면 오만해지고, 그렇다고 전혀 자부심을 갖지 않으면 비굴해진다. 국가의 국민들이 지나친 애국심을 가질 경우 전체주의적인 행태를 보이게 되고, 반대로 자신이 속한 공동체에 대해 자조적인 감정만을 갖게 될 경우 국가는 발전적인 정책을 수행해나갈 수 없다.

3) 한국의 이념교육 방향

나는 여기에서 민주시민교육의 작은 목표 하나를 제시해보려고 한다. 일반적으로 말하기를 현재 한국인의 정치적 성향을 나눌 때 보수와 진보가 각각 30%, 중도가 40%라고 한다. 나의 생각을 단도직입적으로 말하면, 나는 대략 보수주의자와 진보주의자 각각 20%, 중도주의자 50%, 회의주의자와 무관심자 10% 정도를 만드는 것을 우리 민주시민교육의 단기적인 목표의 하나로 삼아야 한다고 생각한다. 진보와 보수 양쪽에 치우친 사람들의 비율을 줄이고, 중도적 성향 사람들의 비중을 높이는 것이 우리의 당면 과제이다. 나는 훌륭한 민주시민을 중도적 성향의 사람으로 생각한다. 중도적 성향의 사람은 결론을 미리 정하지 않고, 사안마다 따져보고 그때그때의 상황에 따라 입장을 정하는[時宜, 時中] 사람이다. 전통적인 용어로 말하면 중용(中庸)을 지키는 사람이다. 그는 사익과 공익을 조화시킬 줄 아는 공민(公民)이다. 어린 시절에 이념이 확고하게 자리 잡으면 수정하기가 매우 어렵다. 유연한 사고력을 가지도록 지도해야 한다.

한국인의 성격적 특징 중의 하나는 명분주의가 강하다는 것이다. 명분주의는 원칙론인데, 과도한 명분주의는 자신의 말을 실천하기 어렵다는 것이 문제이다. 그렇게 되면 이중인격자, 위선자, 시쳇말로 내로 남불(自是他非, 我是汝非)이 되기 쉽다. 따라서 과도한 명분주의를 탈피하고, 현실과 조화를 이루는 실질을 추구해야 한다. 우리 사회의 과잉 이념 원인 중의 하나가 바로 명분주의와 관련이 있다. 우리는 조선시대의 역사에서 명분주의의 폐단과 그로 인한 큰 손해를 뼈저리게 경험했다. 현실에서는 무엇이든 지나친 것보다는 적절하고 적당한 것이 바람직하다.

3. 사회과학과 인간교육

민주시민교육의 내용을 구성함에 있어서 사회과학적 지식뿐만 아니라 인문학과 가치교육을 반드시 포함해야 한다는 것이 이 분야 전문가들의 공통된 견해이다. 이 관점에 따르면, 불행하게도 우리나라에서는 사회과학과 윤리과학이 분리되어 있어서 문제가 복잡하고, 양쪽 다 민주시민교육을 제대로 하고 있지 못하다고 볼 수 있다. 기존에 사회과학이나 윤리과학에서 실시한 민주시민교육이 뭔가 부족하다는 것이 나의 생각이다. 두 개의 교과로 나뉘어 있어서 (일반)사회과학에서는 인간교육과 가치교육이 소홀하고, 윤리과학에서는 사회과학적 요소가 부족하다. 윤리는 철학으로 바꾸어 -윤리는 철학의 하위 분과로 편입시킴- 철학과 윤리는 역사·문학·한국어와 함께 인문학 분과로 독립해야 하며, 사회과학의 내용에 인문학적 요소와 가치교육 내용을 포함시켜서 통합교육을 해야 한다는 것이 나의 평소 지론이다. 사회과학에서 인문학과 가치교육에 관한 내용을 보장하여 민주시민교육에 새로운 방향을 모색할 필요가 있다.

언제 어느 사회나 갈등과 혼란이 있기 마련이다. 현재의 한국사회도 마찬가지이다. 모든 문제의 근원은 사람·생각·제도에 있다. 우리는 흔히 제도가 먼저인가, 아니면 사람이 먼저인가

가를 묻곤 한다. 이것은 닭이 먼저인가, 달걀이 먼저인가의 물음과 같다. 사람이 제도를 만드는 것이고, 제도가 사람을 길들이는 것(사회화, 문화화, 정치화)이다. 쉬운 말로 사람과 제도는 상호작용하는 관계이다. 민주주의도 마찬가지이다. 민주주의 안에는 이념·제도·사람 등이 포함되어 있다. 그런데, 사회과교육 그리고 민주시민교육에서 주로 다루는 내용은 정치·경제·사회(협치)·문화·법 등 광의의 사회 제도·구조·체계 등에 관한 것들이다. 사람에 관한 내용은 상대적으로 소홀히 다루지 않았는가에 대한 반성이 필요하다. 그 이유는 모든 사회과학에 인간에 대한 내용이 있지만, 상대적으로 소홀하게 다루기 때문이다. 근대에 사회과학이 철학에서 분리되면서 인간 문제는 인문학에 일임한 것이 근본적 원인이다. 더구나 실증주의가 기승을 부리면서 객관적 학문을 해야 한다는 생각에 몰두하다가 인문학적 요소를 방기해버렸다. 우리는 지금까지도 가치중립성을 상징적으로 내세우는 실증적 사조의 영향을 강하게 받고 있다. 사회과교육의 모학문인 사회과학들이 이런 상황에 놓여 있으므로 사회과교육에서도 인간과 가치의 문제를 상대적으로 소홀하게 다루어 왔던 것이다. 이제는 사회과교육에서 사회의 주체인 인간 자체에 대한 관심을 더 깊게 가져야 하고, 인간교육 내용을 보강해야 한다. 앞에서 말한 것처럼 사회와 문화를 만드는 주체가 바로 인간이기 때문이다.

4. 사회과의 교육과정과 교육방법

1) 교육과정

나는 여기에서 사회과교육의 비전문가로서 한국사회과교육의 이상과 사회과교육과정의 구성에 대해서 의문점과 대안을 제시해보려고 한다. 나는 한국의 사회과교육이 미국사회과교육의 복사판이고 번역판이라고 생각한다(역사를 사회과에 포함시키는 것도 한 가지 예로 볼 수 있다). 그래서 민주시민양성을 사회과교육의 목표로 제시하고, 나머지 것들을 그것에 맞추고 있는 것으로 보인다. 민주주의를 지고의 가치로 전제하고 연역적 접근을 하고 있는 것이다. 나는 한국사회 문제의 해결을 한국사회과교육의 목표로 설정해야 한다고 생각한다. 사회문제의 해결을 위해서는 사회문제를 바라보는 관점이 제시되어야 한다. 그 관점의 하나가 바로 이념이다. 어떤 방법으로 사회문제를 해결하는 것이 좋을지에 대해서 사람마다 다양한 생각을 갖는다. 그러니까 이념은 사회문제를 해결하기 위한 기준과 목표를 제시해줌과 동시에 그 방법과 수단의 역할도 한다. 그런데 우리는 이념 자체를 절대적 목표로만 생각하는 경향이 강하다. 그래서 이념을 지키기 위해서 사생결단하고 투쟁을 한다. 한국사회과교육의 목표로 제시한 민주주의와 민주시민도 목표이며 동시에 도구/수단이다. 그런데 우리는 민주주의를 절대선(絶對善)으로 가정 내지 전제하고 사회과교육을 전개하고 있는 것 같은 인상을 갖게 된다. 민주주의 자체에 대한 비판과 반성도 필요하다.

한국사회과교육이 한층 더 높은 곳으로 발전하기 위해서는 연역적 접근이 아니라, 귀납적 접근을 해야 한다. 그 첫 번째 단계는 현재 한국사회의 가장 심각한 사회문제가 무엇인가에 대한 진단을 해야 한다. 나는 개인적으로 이념 갈등이 한국사회의 가장 큰 사회문제라고 생각

하지만, 그것은 관련 학자들이 모여서 토론하고 숙의하는 과정을 거쳐야 한다. 사회문제가 설정되면 그 다음 두 번째 단계에서는 그것을 해결하기 위한 방법을 찾아야 한다. 이 단계에서 그 사회문제를 바라보는 관점과 이념의 문제가 등장한다. 특정 사회문제를 바라보는 관점들을 정리하고 동시에 그 해결방법에 대한 쟁점을 찾아야 한다. 이런 식으로 해서 교육과정을 구성해야 한다. 한마디로 말해서 귀납적 접근방법을 취해야 한다. 그래야 한국사회과교육이 서구 사회과학의 이론 소개 수준을 벗어날 수 있다. 물론 이 과정에서 어쩔 수 없이 서구 이론의 도움을 받을 수밖에 없지만, 단순히 이론을 가르치고 암기하는 것과 우리의 사회문제 해결을 위한 수단으로 저들의 이론적 도움을 받는 것은 차원이 다른 문제이다. 이때에 서구의 이론은 목적이 아니라 수단이 되는 것이다. 이런 방법으로 접근하고 교육을 해야 문제해결력도 향상되고, 이런 교육을 받은 학생이 나중에 학자가 되었을 때 주체적인 학문을 할 수 있다. 세 번째 단계는 수업의 문제이고, 네 번째 단계는 평가의 문제이다. 이 문제들은 뒤에서 다시 언급하려고 한다.

다만, 여기에서 꼭 한 가지 점을 강조하려고 한다. 내가 보기에는 지금까지 한국사회과교육학은 수업방법이나 평가 등에 치중하고 있는 것 같은데, 이런 기능적 측면도 중요하지만 이제는 교육목표와 교육내용 즉 교육과정에 집중해야 한다고 나는 감히 주장한다. 교육목표를 설정할 때 지나치게 화려하고 추상적인 수식어의 남발을 지양하고 좀 구체적이어야 한다. 추상적이고 화려한 구호는 실천으로 이어지기 어렵다. 그리고 학회지나 대학원 학위논문에서 교육과정에 관련된 글이 많지만, 그것은 기존의 국가교육과정과 그에 근거해서 제작된 교과서를 중심(근거)으로 해서 작성된 것들이다. 내가 주장하는 바는 현재의 국가교육과정과 교과서에 대한 분석과 해설의 수준을 넘어서 근본적인 문제 제기를 하고 검토를 해야 한다는 것이다. 그리고 그 방향은 내가 이 글에서 주장하는 내용 등을 포함해서 다양한 문제들을 발굴하여 논의해야 할 것이다. 그러기 위해서는 전문가들의 치열한 연구와 토론이 필요하다.

그리고 이 과정에서 사회과교육학 전공자뿐만 아니라 다양한 사회과학 및 인문학 전공자들을 참여시켜야 한다. 한마디로 말해서, 한국사회과교육학의 한계점 중의 하나가 소위 교과내용학(이 용어가 적합한지는 잘 모르겠는데, 통상적으로 사용하는 단어이므로 여기에서 사용을 한다) 전공자들의 참여가 아주 제한적이고, 교과교육학 전공자들 위주로 구성되고 이루어진다는 것이다. 그 결과 사회과교육학이 교육목표나 교육내용 등 본질적인 문제보다는 수업방법과 평가 등 기능적 측면으로 기울어지는 것이다. 나는 이 부분이 꼭 개선되어야 한다고 생각한다. 교육과정 개편 공청회에 참석해보면, 거창한 개정 방향을 제시하고 설명하는데, 정작 개정된 교과서는 별로 달라진 것이 없는 것 같다. 교과서는 늘 해당과목 개론서의 요약이 아니던가?

2) 수업방법

나는 민주시민교육 방법의 3단계를 제시하려고 한다. 첫 번째는 개념 이해의 단계이다. 민주시주의 혹은 민주시민이 됐건, 그 밖의 어떤 사회과학 이론이나 학설이 됐건 지식교육의 가장 중요한 목표는 개념 이해이다. 토론수업을 진행하기 위해서는 개념학습이 먼저 이루어져야 한

다. 개념을 모르면 토론을 할 수가 없다. 개념을 모르고 토론을 하면 잡담이 된다. 과거의 열린교육의 실패원인 중의 하나가 바로 이것이다. 지난겨울에 교육방송(EBS)에서 선진국 교육 사례를 탐사 보도한 적이 있는데, 최근의 핀란드 교육의 대세는 교사의 개념 설명 위주의 수업이라고 한다. 그 이유는 지나치게 토론 위주의 수업을 하다 보니 학생들의 개념 이해가 부족하고 부정확하기 때문이라는 것이다. 개념을 이해시키는 데 시간을 절약하고 정확한 내용을 알려주는 효과적인 방법은 교사의 설명 방법이다.

두 번째 단계는 의사소통능력을 배양하기 위한 학생들의 토론과정이다. 민주시민교육의 기본적인 수업 방법은 토론식 수업이 되어야 한다. 나는 듣기-말하기-읽기-쓰기가 어학 공부뿐만 아니라, 모든 교과에 공통적으로 가장 바람직한 공부 방법이라고 생각한다. 우리나라에서는 이 중에서 읽기와 듣기 교육을 위주로 하고 있다. 그것도 교과서 읽기와 선생님의 강의 듣기에 집중하고 있다. 선생님과 친구들의 의견을 잘 듣고, 자신의 의견을 조리 있게 잘 말하고, 많은 책을 읽어서 생각을 살찌우고, 자신의 생각을 논리적으로 잘 표현해서 쓸 줄 알아야 훌륭한 민주시민이 될 수 있다. 우리 교육에서 특히 부족한 것이 말하기와 쓰기이므로 이 부분에 특히 신경을 써야 한다. 토론수업이 효과적으로 진행되려면 이 네 가지 부분들이 유기적이고 통합적으로 잘 갖추어져야 한다. 개념을 모르는 상태에서 진행되는 토론수업은 잡담으로 흐르거나 난장판이 될 공산이 크다. 토론수업이 말하기 위주의 수업이 아님을 명심해야 한다.

다시 한 번 강조하지만 토론수업이 ‘말하기’에만 국한해서는 안 된다. 우리는 과거에 열린교육의 실패 경험을 가지고 있다. 덧붙여서 말하면, 토론식 수업 방식이 민주시민교육의 주류를 이루어야 하지만, 그렇다고 해서 전체 수업을 다 토론식 수업으로만 해서도 안 된다. 교사에 의한 정확한 개념 전달 수업과 시민성 함양을 위한 실천교육도 병행해야 한다. 최근에 유행하는 프로젝트 수업이 과거의 열린교육의 전철을 밟을까 걱정이 된다. 요즘 유행하는 수요자중심 교육이나 자기주도형 학습도 완벽한 것은 아니다. 수업 방법에 있어서도 다양한 방법의 조화와 균형이 필요하다.

그리고 민주시민성 향상을 위한 토론수업의 방식에서 찬반토론은 가급적 지양해야 한다. 찬반토론은 논리성과 수업 참여율을 향상시키는 데는 효과가 있으나, 민주시민에게 바람직한 관용정신·열린 자세·다양성 수용 등을 함양하는 데는 오히려 해로울 수 있다. 우리나라 언론계에서 많이 하고 있는 찬반토론에서는 양쪽의 극단적 견해를 가진 토론자들이 출연해서 처음부터 끝까지 자신의 주장만 되풀이 하는 모습을 자주 목격한다. 한 치의 양보도 없이 각자 자신의 주장만을 되풀이 하는 것을 과연 진정한 토론이라고 할 수 있을지도 의문이다. 상대방의 의견에 귀 기울이는 경우가 별로 없어서 여론 수렴의 목적을 위한 토론의 의미를 제대로 살려내지 못하는 경우가 대부분이다. 여론을 수렴하기는커녕 오히려 여론을 극단적으로 양분화 시키는 경우가 많다. 이는 국민들의 정신건강에도 매우 해롭다고 생각한다. 그러므로 어릴 때부터 토론이 일상화되도록 교육하고 훈련해서 의사소통 능력을 높여야 한다.

그런데 교실에서 토론수업을 하려면 지도하는 교사가 토론수업에 대한 준비가 되어 있어야 한다. 우리의 현실은 어떠한가? 한국의 교사들이 토론수업을 지도할 능력을 갖추고 있는가? 나는 아니라고 생각한다. 한국의 초중고는 물론 대학의 어느 강의실에서도 토론 수업이 제대

로 이루어지는지 묻고 싶다. 대학에서 많이 하는 발표수업과 토론수업을 혼동하면 안 된다. 양자가 공통점이 많지만 동일하지는 않다. 토론수업은 발표수업을 포함할 수 있지만, 그보다 훨씬 더 많은 수업기술과 풍부한 지식이 필요하다.

운동경기(스포츠)의 비유를 들어서 말해보자. 스타플레이어가 반드시 훌륭한 지도자(감독이나 코치)가 되는 것은 아니다. 스타플레이어가 실패한 지도자 되는 경우도 자주 목격한다. 그러나 실전경험이 없이 이론만 공부한 사람이 훌륭한 지도자가 될 가능성은 앞의 경우보다 훨씬 더 낮다. 실전경험이 지도자의 필요충분조건은 아니지만, 최소한 필요조건인 것은 맞다. 행정이나 현실정치적 경험이 없는 학자가 장관과 같은 고위 공직자에 임명되어 실패하는 경우도 자주 목격하는데, 이것도 비슷한 사례이다. 훌륭한 지도자가 되기 위해서는 실기능력과 이론적 지식, 그 외에도 인격과 지도력 등 다양한 자질과 능력이 필요하다. 훌륭한 교사도 이와 비슷하다.

최근에 교육부에서 사범교육 개선을 주문하면서 현장 능력을 강조하고 있다. 미래 창의융합 인재 양성을 지원하는 교원양성 교육과정 편성·운영 권고 사항 안내(교육부 교원양성연수과, 2020)의 III. 1. 1-1. ‘교사의 수업역량 제고를 위한 전공영역 개선’ 항목에 예비교사의 현장 수업 역량을 기르기 위해서 필요한 여러 가지 권고사항이 있다. 나는 이 방침에 대해서 약간만 동의한다. 나는 예비교사 뿐만 아니라 현직교사들도 토론수업의 지도능력을 갖추고 있지 못하다고 생각한다. 아니 대다수의 교수들도 토론수업의 운영 방법을 잘 모르고 있다고 생각한다. 현장교사를 사범대학 강의에 참여시키는 것은 좋지만, 기존에 교육실습이 있음에도 불구하고 추가적으로 참여를 권장하려면 현장교사의 참여 목표를 명확하게 설정해야 한다. 그렇지 않은 상태에서 참여시키면, 참여시키는 그 자체만으로 좋은 성과를 내기는 어렵다. 사범대학에서 완벽한 교사를 양성해서 현장에 투입하라고 으박지르는 것 자체가 무리이다. 짧은 기간 동안에 어떻게 이론과 실무 능력을 모두 갖춘 완벽한 일꾼[교사]을 길러낸단 말인가?

오늘날 대학의 강의는 취업을 위한 내용이 주류를 이루고, 아니면 일부의 순수 학문 내용이 명맥을 이어가고 있다. 교육부가 진정 ‘교실을 혁신하는 수업 전문가 양성’을 원한다면 사범대학에 ‘교사의 수업역량 제고를 위한 전공영역 개선’을 요구하기 전에 교원임용고사의 방법을 개선해야 한다. 오늘날 대학 입시가 초중고 교육의 블랙홀이듯이 사범교육의 블랙홀은 교원임용고사이다. 토론수업과 같은 다양한 수업을 하고 싶어도 개념을 암기해서 적는 현행 임용고사 방식 때문에 할 수가 없다. 사범대학 교수는 제자들을 임용고사에 합격시키기 위해서 개념 설명 위주의 수업을 할 수밖에 없다. 더구나 다양한 분야의 사회과학을 공부하는 (일반)사회교육과에서는 최소한의 학문 개념을 가르치기에도 시수가 부족하다.

토론수업을 진행하기 위해서는 고도의 수업 기술과 해박한 지식이 필요하다. 초중고 학창시절에도 토론수업을 해본 경험이 없고, 대학 과정에서도 제대로 된 토론수업을 해보지 않은 사람[교사]이 학교에 가서 갑자기 토론수업을 진행할 수가 없다. 교육학 강의 시간에 토론수업의 원리나 효용성 등에 대해서 이론적으로 아무리 많이 들어도, 본인이 직접 토론수업에 많이 참여해서 경험을 쌓지 않고서는 토론수업을 원만하게 진행할 수가 없다. 그것도 공부를 잘 하는 학생들을 대상으로 하면 그나마 수월하지만, 개념 형성이 되어 있지 않은 공부 못하는 학

생들과 토론수업을 한다는 것은 정말 어려운 일이다. 후자의 경우에는 훨씬 고도의 능력이 요구된다. 이런 경우는 교사의 지식이나 수업기술 능력 이전에 인내심과 같은 교사의 인격 수양이 선결 요건이다.

비유하자면, 좋은 글쓰기에 대해서 아무리 많은 강의를 들어도 본인이 직접 글을 써보지 않으면 좋은 글을 쓸 수 없는 것과 마찬가지이다. 우리는 과거에 열린교육에서 토론교육의 실패를 경험했고, 논술교육에서 글쓰기교육의 실패를 경험했다. 실패의 원인은 많겠지만, 두 경우 모두 교사들의 준비 부족이 한 가지 원인이다. [논술교육 직무연수]를 통해서 좋은 글은 무엇이고, 좋은 글을 쓰려면 어떻게 해야 한다는 이론적 지식만 강의를 하고 들었지, 정작 교사들이 직접 글 쓰는 훈련과 남의 글을 읽고 비평하는 기술과 방법을 실습하지 않았기 때문에 학생들에게 글쓰기 지도를 할 수가 없었던 것이다. 단편적인 단답식 임용고사 시험에 대비하기 위해서 개념 암기에 온 정열을 쏟아온 교사들은 학창시절에 논술문이나 논문을 작성해 본 경험이 거의 없는데, 직무연수 한두 번 시켜서 상당한 수준의 역량을 기를 수 있다고 생각하는 것 자체가 무리이다.

세 번째 단계는 실천 능력 연습단계이다. 특히 교육 활동에 있어서는 더욱 그렇다. 학생들은 민주시민의 개념을 정확하게 이해하고, 생활 속에서 실천할 수 있도록 습관화시켜야 한다. 그래야 훌륭한 민주시민이 될 수 있다. 그렇게 되도록 많은 기회와 계기를 마련해주는 것은 어른들의 몫이다.

입시와 성적 지상주의라는 한국 사회의 특수성이 문제이다. 한국교육의 모든 문제는 다 입시와 관련이 있고, 그것으로부터 파생된다. 한국에서 입시는 모든 교육 문제를 빨아들이는 블랙홀이다. 그러므로 입시와 상대적으로 관련이 적은 곳에서 민주시민교육을 많이 실시해야 한다. 따라서 한국의 민주시민교육은 이와 같은 현실의 특수성을 고려하여 고등학교보다는 초등학교와 중학교에서 많이 해야 한다. 특히 자유학기 혹은 자유학년의 수업에서 집중적으로 해야 하고, 동아리 활동이나 비교과 활동 등을 잘 활용해야 한다. 후자의 경우에는 선생님들의 부담을 덜어주기 위해서 관련 시민단체나 외부 강사들의 도움을 받을 수도 있을 것이다.

Ⅲ. 닫는 말

이상의 내용에 대해서 현실에 적용할 수 없는 너무 이상적인 공론이요 뻔한 소리라고 비판할 수도 있다. 그러나 만병통치약이 없듯이 모든 문제를 한꺼번에 해결할 수 있는 묘안이나 정답은 없다. 불완전한 인간은 결코 완벽한 방법을 제시할 수 없다. 교육에 있어서는 혁명적인 정책 전환보다는 조금씩 개선해나가는 방법 외에 뾰족한 방법이 있을 수 없다. 문제가 터질 때마다 정치적으로 일거에 혁명적 변혁을 꾀하면 끝없는 순환론에 빠지고 만다. 그것은 발전이 아니라 오히려 악순환이 된다. 정책 당국자·국민·학부모·학생·교사 모두가 긴 호흡으로 인내하며 신념을 가지고 실천하는 것 외에 특별한 방법이 없다고 생각한다. 가능한 시행착오를 줄이도록 노력해야 하지만, 시행착오를 전혀 겪지 않을 수는 없다. 이 점에 대해서 실망하거나 절망하지 말고, 미래에 대한 희망의 시선으로 바라봐야 한다. 오히려 인간은 실패로

부터 배운다. 세상에 공짜는 없다.

학자들은 이론적으로 연구하고, 교사들은 좋은 수업 방법을 서로 공유하며, 학자와 교사들이 이론의 현실 적합성과 활용법에 대한 토론을 통해서 더 좋은 방법을 찾아내고 실천하는 것이 뻔하지만 유일한 대안이다. 한국의 사회과교육 관련 학회들이 그 역할을 해 주어야 한다. 학자들은 이론과 현실의 거리를 항상 염두에 두어야 한다. 인간은 위대하기도 하지만 동시에 우매하다는 사실을 인정하고 겸손해야 한다.

땅의 시민성, 하늘의 시민성: 두 정부, 두 시민성

윤 상 균

여의도고등학교

I. 들어가며

나는 대한민국 국민이고 천국 시민이다. 그래서 국민의 의무를 이행함과 동시에 종교인의 본분을 수행한다. 이를 위해 국방의 의무를 다하고자 입대를 하지만, 그 안에서 종교적 신앙을 지키고자 국민의례를 거부한다. 여기서 문제가 발생한다. 두 신분에 따른 두 행동이 충돌하기 때문이다.

이러한 현상은 개인 내에서 일어나기도 하고, 개인 간, 즉 사회 속에서 일어나기도 한다. 심지어 국가 간 또는 민족 간 국제적 차원에서의 충돌이 발생하기도 한다. 이러한 현상의 사례 들로는 양심적 병역거부 또는 종교적 신앙 등에 따른 병역거부가 있고, 공공장소에서의 부르키니 또는 히잡 착용금지 등이 있다. 최근 코로나19 사태와 관련해서는 방역 정책과 대면 예배와의 충돌이 있다.

이러한 충돌로 사회가 평온하지 못하다. 시끄럽고 심지어 극단적 대립 상황까지 연출되기도 한다. 우리 교과서에서는 이에 대한 대처로 문화 상대주의적 관점을 제시하고 있으며, 동시에 극단적 문화 상대주의를 경계하고 있다. 즉 관용과 보편 윤리를 가르치고 있다. 그러나 문제들이 해결되고 있으며 상황이 점점 나아지고 있다는 판단을 하기는 쉽지 않다. 왜냐하면 궁극적인 통합 또는 봉합이 이루어진 적이 없기 때문이다.

상황이 이렇다면 대처 방식이나 해결책을 제시하기 전에 먼저 문제의 원인을 파악하고 그 성격을 규명하는 과정이 선행될 필요가 있다. 그렇게 한 후에야, 즉 파악된 원인과 규명된 성격에 기반하여 현실 적합성 높은 대처 방식과 해결책을 수립할 수 있을 것이다.

II. 왜 충돌할까?

한 국가의 국민으로서 왜 국민의 의무를 이행하지 않을까? 그것은 종교적 신앙 등과 같은 신념과 불일치 하는 부분이 있기 때문이다. 그렇다면 그 신념을 뒤로 하고 국가적 요구를 따라야 하는 것 아닌가? 즉 그 (종교적) 신념을 일시 유보할 수는 없는 것인가? 국가적 요구라는 대의(大義) 앞에 마땅히 그러해야 하는 것 아닌가? 그러나 그렇게 할 수 없다. 왜냐하면 그

(녀)는 사실 또 다른 국가를 갖고 있기 때문이다. 즉 그(녀)에게는 또 다른 조국(祖國)과 또 다른 대의(大義)가 있다.

또 다른 대의는 종교적 계율일 수도 있고 하나의 세계관일 수도 있다. 즉 그(녀)는 두 개의 나라에서 살고 있는 것이다. 평상시 두 나라의 의무 사항이 충돌할 일이 없을 때에는 비유컨대, 그(녀)의 이중 국적은 드러나지 않는다. 마치 단일국적자인 것처럼 보인다. 국가에서뿐만 아니라 예를 들면 교회 안에서도 그러하다. 즉 국가에서는 충실한 국민으로서 보이고, 교회 안에서는 신실한 신자로서 보인다. 둘 다에서 문제가 없다.

그러나 양쪽에서의 요구가 충돌할 때가 있기 마련이다. 우리나라에서는 야구와 같은 스포츠 경기뿐만 아니라 공공 또는 민간단체 행사 첫 순서에 국민의례를 두고 있다. 보통 국기에 대한 경례, 국기에 대한 맹세, 그리고 애국가 제창으로 이어진다. 그런데 일반적인 기독교에서는 우상 숭배 금지가 매우 강력한 계율이다. 특히 비인격체에 대하여 예(禮)를 표하는 것은 상상하기 힘들다. 그런 측면에서 국기라는 비인격체에 대한 예를 갖추는 것을 거부하는 일들이 간혹 발생한다.

보통은 그러한 행동에 대하여 별도의 제재가 이루어지는 경우는 거의 없으나, 군대와 같은 엄격한 조직에서는 이것이 문제가 될 수 있다. 명령에 살고 명령에 죽는다고 하는 조직에서 국기에 대한 경례나 맹세를 하지 않는 것은 처벌감이다. 그리고 실제 그러한 불이익을 감내하고 국기에 대한 경례와 맹세를 거부하는 경우가 간혹 발생한다.

이 불합될 수 없는 간극은 바로 한 인격체가 두 권위체에 속해 있기 때문이다. 예시로서 종교적 사례를 들었지만, 꼭 종교가 아닐지라도 인간의 신념의 영역에 속하는 부분은 국가가(당위적으로 또는 선언적으로는 부정할 수 있을지 몰라도) 그 존재 자체를 현실적으로 그리고 실제적으로는 부정할 수 없는 별도의 실체인 것이다.

바로 이러한 특성, 즉 종교적 신앙 또는 개인적 신념은 ‘국가와 별도’라는 것을 인정하지 않는 순간 이미 대중들은 잠재되어 있는 것이다. 한 예로, 프랑스는 국가적으로 세속주의(secularism)를 근본 이념으로 하고 있다. 즉 공공 장소에서는 종교적 신념을 표출할 수 없도록 하고 있으며, 그런 차원에서 학교나 공원, 그리고 직장 등에서 히잡이나 부르키니 등의 착용을 제한하고 있다. 그러나 이러한 조치를 거부하는 경우는 흔하게 일어나고 있다. 오히려 역공을 하고 있다. 종교의 자유, 나아가 인권 침해를 주장하며 강력하게 항의하고 있기 때문이다.

이와 같은 충돌의 발생 원인은 문화 다양성이라는 현상적이고 표면적인 이유도 있겠지만, 근본적으로는 한 인격체가 두 개의 나라, 즉 서로 다른 두 개의 권위에 속해 있다는 존재적 차원에서 발생하는 것이다. 우리는 이것—한 인격체가 구별되는 서로 다른 두 개의 통치 아래 있다는 것—을 인정해야 한다. 당위적 차원 이전에 존재적 차원에서 말이다. 존재하는 것을 부정할 수는 없으며, 문제가 되는 충돌은 바로 당위적 차원 이전의 존재적 차원에서 발생하는 것이다.

III. 두 나라의 관계

충돌의 문제는 한 인격체 차원을 넘어—만일 한 개인이 이 문제를 해결했다고 해도 또 다른 개인들은 계속 이 문제에 시달리게 되므로—국가적 차원에서의 해결이 이루어져야 한다. 그리고 이 작업은 결국 두 나라 사이의 관계를 어떻게 설정할 것인가의 문제로 귀착된다.¹⁾

1. 단일 통치

하늘 아래 태양은 두 개일 수 없다? 이렇게 생각하는 사람들이 있다. 이 경우는 대개 극단적인 모습을 보인다. 예를 들면, 한쪽으로는 종교적 신앙 또는 개인적 신념만을 따라야 할 것으로 보고 지상의 정부를 무시하는 것이다. 다른 한쪽으로는 반대로 종교적 신앙 또는 개인적 신념을 무시하고 오직 지상의 정부와 국가 위정자만을 따라야 할 유일한 대상으로 두는 경우이다. 전자와 관련하여서는 종교개혁 시기 재세례파 또는 완전주의와 시대를 걸쳐 등장하는 무정부주의 등을 생각해 볼 수 있다. 후자와 관련하여서는 고대 로마의 황제숭배, 마키아벨리즘, 국가지상주의, 그리고 세속적 공화주의 등을 생각해 볼 수 있다. 양자는 서로 극단적으로 대립하지만 한 인격체가 하나의 권력으로부터만 지배를 받아야 한다고 생각하는 점에서 동일하다. 그리고 이 경우는 두 나라 중 어느 한쪽으로 권력을 통합하거나 또는 어느 한쪽에 우위를 두는 단일 통치의 모습으로 나타난다.

2. 이중 통치

단일 통치와 구별되는 다른 시각은 한 인격체가 두 개의 구분되는 권력으로부터 동시에 지배를 받는 이중 통치(a twofold government in man)(Battles, 1980, 240)의 모습으로 나타난다. 사회적 질서 또는 시민적 생활과 관련하여서는 국가의 지배를 받고, 종교적 신앙이나 개인적 신념과 관련하여서는 다른 권위의 지배를 받는 것이다. 이러한 이중 통치가 단일 통치와 다른 점은 어느 한 쪽으로 통합되거나 어느 한 쪽이 우위에 있는 것이 아니라, 지배하는 영역이 분담된다는 데 있다. 따라서 한 인격체는 두 영역에서 서로 다른 권위체의 통치를 받으며 살아가는 것이다. 그리고 무엇보다 이중 통치는 단일 통치에서와는 달리 서로 다른 권위체가 상대방을 인정한다는 데 큰 차이점이 있다. 따라서 단일 통치가 서로 상대방을 인정하지 않거나 무시함으로 또는 상대를 하나의 도구로써 수단적으로 대함으로 사사건건 충돌이 발생한다면, 이와는 달리 이중 통치는 특별한 일이 아니고는 충돌할 일이 별로 없으며 오히려 서로가 서로를 증진시키기까지 한다.

1) 두 나라 사이의 관계는 종교개혁 신학자인 장 칼뱅(Jean Calvin)의 『기독교강요』 IV권 20장 「국가 통치」에서 ‘사람이 이중의 통치 하에 있다(duplex in homine regimen)’는 내용(Calvin, 1559)을 기본 아이디어로 삼아 논의를 진행하였다.

3. 이원론의 늪?: 개인적 정신분열? 사회적 평행선(사회적 극단화(polarization))?

현대 사회는 이원론을 구시대적이고 청산해야 할 전통으로 규정하고 그것을 거부하는 단일 체계적 설명을 추구하는 성향이 강하다. 왜냐하면 이원론을 인정하게 되면, 한 인격체는 혼란 속에서 살다가 정신분열 상태와 다를 바 없이 될 것이고, 또한 하나로 통일되지 못한 사회는 지속되는 갈등과 반복되는 충돌로 견고하게 유지될 수 없을 것이라고 보기 때문이다. 그러나 이원론에 대해 그렇게까지 너무 예민하게 반응할 필요는 없다. 왜냐하면 실체의 단일성을 말하면서도 그 안에서의 성질의 이원성을 말할 수 있기 때문이다(두산백과, 2021b). 예를 들어, 종교적 신앙에서 신(神)이 이 우주를 통치한다는 일원론적 인식하에 그 수단으로 두 통치를 사용한다는 이원론적 구도 설정이 가능하기 때문이다. 또한 개인적 신념을 바탕으로 통일된 세계관을 유지하면서도 그 안에서 서로 이질적인 두 요소를 조화시킬 수 있다. 결국은 통일체로서 일원론이 있고, 그 하위 층위에 이원론 또는 다원론이 있는 것이다. 그리고 오히려 이러한 (하위 층위에서의) 이원론 또는 다원론을 인정할 때, 역설적으로 개인적 정체성과 사회 유지를 안정적으로 달성할 수 있다는 반전이 기다리고 있다.

IV. 두 시민성의 작동

두 개의 나라가 있고, 이 두 나라의 관계를 한 쪽으로 통합하거나 어느 한 쪽을 우위로 두는 구도(단일 통치)가 아니라 두 나라가 각각 지배 영역을 분담하는 구도(이중 통치)로 설정한다면, 이러한 구도 속에서 한 인격체가 지니게 되는 시민성은 어떤 모습일까?

1. 두 개의 시민성: 땅의 시민성, 하늘의 시민성

시민은 나라의 소속을 전제로 한다. 그리고 한 인격체로서의 시민은 한편으로는 외형적인 나라에 소속되고, 동시에 다른 한편으로는 내면적인 나라에도 소속된다. 이때 그 각각의 나라는 별도의 원리에 따라 통치가 이루어진다.

종교개혁 신학자 장 칼뱅에 의하면, 종교적 신앙인의 경우, 전자는 사회적인 통치로서 인간 또는 시민으로서 사람 사이에 유지해야 할 여러 가지 의무를 배우며, 후자는 영적인 통치로서 양심이 경건과 신(神)을 경외하는 일을 배운다. 보통 이 두 영역을 ‘세속적’인 관할권과 ‘영적’인 관할권으로 각각 부른다. 첫 번째 종류의 통치는 현세 생활에 관한 것, 즉 의식뿐만 아니라 바람직한 사회 생활을 하는 데 필요한 법률을 제정하는 것에 관한 통치이다. 둘째 것은 영혼의 생활에 속한 것이다. 전자는 외면적인 행동을 규제하고, 후자는 마음 속에 있다. 하나는 정치적인 나라, 또 하나는 영적인 나라라고 부를 수 있다. 요컨대, 사람에게에는 두 세계가 있으며, 두 세계가 각각 다른 통치자와 다른 법률의 권위 하에 있는 것이다. 그래서 다툼과 쟁점을 심리하고 결정을 내리는 데 있어서도, 외부의 법정과 양심의 법정이 구별된다(Calvin, 1559, III. xix, 김종흡 외 역, 1986, 중권, 403-405).

시민성을 시민으로서 요구되는 자질과 덕목이라고 할 때, 전자의 통치 및 생활과 관련된 것을 ‘땅의 시민성(citizenship of the earth)’으로, 후자의 통치 및 생활과 관련된 것을 ‘하늘의 시민성(citizenship of the heaven)’으로 설정할 수 있다.

2. 두 시민성의 작동 방식(1): 대리전쟁

두 나라의 두 통치 원리가 사실 대부분의 경우는 큰 충돌 없이 병행한다. 심지어 협력하고 서로를 증진하기까지도 한다. 왜냐하면 두 원리 모두 기본적으로 사회 질서를 유지하고자 하고, 인류의 안녕과 복지를 증진시키고자 하기 때문이다. 또한 무엇보다도 인간 존엄 및 자유와 평등을 강조하기 때문이다.

문제는 서로 양보할 수 없는 사안에 대하여 각자의 원리를 주장할 때 발생한다. 예를 들면, 국민의례, 군복무, 전쟁 등에서의 서로 다른 원리의 충돌이 있다. 이 외에도 동성애, 낙태, 간통 등에서도 첨예한 대립이 나타난다. 이런 문제들은 그 어떤 경우보다도 합의가 어려운 사회적 난제들이다. 왜냐하면 여기에는 서로에게 양보할 수 없는 피치 못할 사정이 있기 때문이다. 그 사정이란 것은 바로 양보는 곧 자아 상실을 의미한다는 것이다. 자기 자신을 잃고 나서 무엇인가를 얻은들 무슨 의미가 있겠는가? 그래서 불복—끝까지 반대—하는 것이다.

그러나 이러한 불화 자체는 공통적으로 서로에게 불편한 것이기 때문에 어떤 식으로든 충돌을 완화하려고 한다. 그리고 이때 나타나는 해결 양상은 일종의 ‘대리전쟁(proxy war)’의 모습을 보인다. 여기서 땅의 정부와 하늘의 정부는 직접 싸우지 않는다. 왜냐하면 이것—직접 싸우는 것—은 너무 큰 불화, 즉 사회 구성원들 모두 감당하기 힘든 대규모 충돌 사태를 발생시키기 때문이다. 그래서 전체를 파멸시키지 않으면서도 자신들의 이념과 이익을 관철하고 달성하고자 보다 소규모의 싸움에 적합한 별도의 파이터를 내세운다.

한 예로 미·소 냉전 시대를 떠올려 볼 수 있다. 여기서 대리전쟁의 효용은 전쟁을 좁은 범위에 국한시킬 수 있고, 실패를 하여도 피해가 적다는 점이다(두산백과, 2021a).

땅의 시민성은 ‘보편윤리’를 앞세운다. 여기에 대항하여 하늘의 시민성은 ‘관용’을 내세운다. 그리고 땅의 시민성과 하늘의 시민성이 직접 싸우지 않고, ‘보편윤리’와 ‘관용’이 대신 서로 맞선다. 하늘의 시민성은 관용을 내세우며 국민의례, 군복무 등을 이행할 수 없는 이유를 제시하고 그것들의 미이행을 용인해 줄 것을 요구한다. 그러나 여기에 대응하여 땅의 시민성은 보편윤리를 앞세우며 그것들의 예외없는 이행을 촉구하면서 기존의 원칙을 재확인한다.

대립의 양상이 직접 충돌이 아닌 대리전으로 전환됨으로써 모두가 파국을 맞는 전면적인 충돌은 피할 수 있다. 왜냐하면 여기에는 양보할 수 없는 전면 충돌의 문제가 일정부분 상대방을 설득해야 하는 논리의 문제로 그 성격이 변환되기 때문이다. 말하자면 조금 신사적이 되어 간다고나 할까?

3. 두 시민성의 작동 방식(2): 상보성

두 시민성은 (대리전을 통한 다소 간의 긴장 완화에 머물지 않고, 나아가 완전한 합의는 아닐지라도) 어느 정도의 결론적인 매듭을 짓고자, 그래서 더 이상 충돌로 인한 피곤한 상태를 지속시키지 않고자 서로 노력한다. 이때 두 시민성, 정확히는 대리전쟁 중인 ‘관용’과 ‘보편윤리’가 서로 어떻게 상호작용하고, 그 결과물이 어떻게 구성되는지 살펴볼 필요가 있다.

충돌 초기에는 서로 각자의 입장만을 주장하는 것이 되풀이된다. 마치 메아리 없는 외침과 같다. 그러다가 서로의 맞부딪힘, 즉 충돌이 반복되면서 각자의 입장 변화가 조금씩 나타나기 시작한다. 보편윤리는 처음에는 강한 확신을 갖고서 어떤 예외도 인정치 않으며 그 기준에 어긋나는 것은 일관되게 처벌을 되풀이하며 그 판례를 쌓아간다. 그러나 관용을 호소하며 예외적 허용을 인정해 줄 것을 요구하는 반대편의 움직임이 줄어들 기세를 보이지 않고 오히려 더 강한 모습을 보이는 것을 접하게 되면서, 보편윤리의 일방적이고 예외 없는 경직된 입장은 조금씩 변화를 갖기 시작한다. 예를 들면, 양심적 병역거부 또는 종교적 신앙 등에 따른 병역거부를 일관되고 예외없이 처벌을 해 왔지만, 최근에는 예전과는 달라진 모습을 보이고 있는 것이 한 사례이다. 이와 같이 기존의 보편윤리는 관용을 주장하는 입장의 강한 도전을 만나면서 그 일방성이 다소 약화되고 조금은 재조정된 보편윤리의 모습으로 변화된다.

다양성을 인정해주고 자신들만의 독특성으로 인한 예외를 허용해 줄 것을 요구하는 관용도 처음에는 막무가내의 모습을 보이곤 하지만, 보편윤리의 일관된 태도를 반복적으로 접하면서 자신들의 행동에 대해 조금은 자제하는 모습을 보이기 시작한다. 예를 들면, 코로나19로 인한 방역수칙으로 비대면 예배를 정부가 명령했을 때, 일부 종교계, 특히 개신교계는 이를 종교의 자유를 침해하는 종교 탄압으로 규정하고 전면 거부하는 모습을 보이기도 하였다. 그러나 정부의 일관된 행정 조치에 상당수의 교회가 비대면 예배로 전환하였으며, 이제는 어느 정도 균형에 도달하였다고 할 수 있을 정도로 상황이 안정화되었다. 이처럼 다양성 인정과 예외를 요구하는 관용의 입장은 보편윤리 진영의 일관된 반응을 접하면서 일종의 성찰도 하게 되고 그래서 조금은 자제된 관용 또는 좀 더 현실화된 관용으로 바뀌어 간다.

이와 같이 땅의 시민성과 하늘의 시민성은 보편윤리와 관용의 대리전쟁 과정을 통해 충돌을 줄여 나간다. 이 과정에서 보편윤리는 관용 진영의 저항과 맞부딪히면서 조정을 거치고, 마찬가지로 무한대의 관용은 보편윤리의 일관된 피드백을 통해 억제된다. 이처럼 자신들의 입장이 재정립되는데 상대방의 입장이 직접적인 역할을 한다. 그리고 이러한 양자의 관계는 다음과 같이 상보적(complimentary) 관계로 형상화된다.

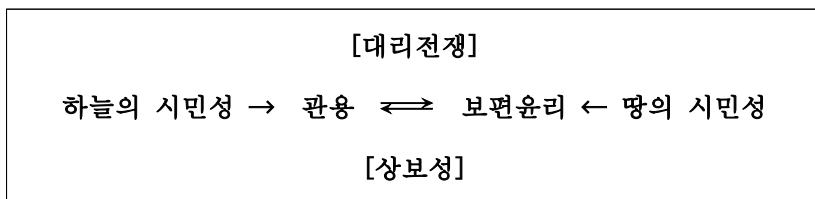


그림 1. 상보적 관계로의 형상화

V. 나오며: 충들을 줄이자!

땅의 시민성과 하늘의 시민성은 보편윤리와 관용을 서로 내세워서 대리전을 치루면서 현실 속에서 균형을 잡아간다. 그러나 완전한 합의에는 도달하지 못한다. 아니 영원히 불가능하다. 그럼에도 불구하고 한 인격체가 이중의 통치 하에 있다는 존재론적 실상을 인정하고, 완전한 해결의 불가능성을 인식함과 동시에 성실하고 꾸준하게 대리전쟁을 수행해 나갈 필요가 있다. 이를 통해 완전한 합의는 불가능하지만, 우리 사회를 혼란과 불안 속에 빠뜨리는 충들의 상당 부분을 줄여 나갈 수 있다. 그리고 이는 곧 기존의 보편윤리와 관용이 재조정되고 억제됨을 의미한다.

이를 위하여 우리의 (사회과) 교육은 문화 상대주의와 극단적 문화 상대주의 경계라는 두 가지 태도를 단순히 분리적으로 제시하는 정태적 구도, 즉 무관계성(irrelevance) 또는 모순 관계(contradictory relationship)에서, 두 태도 간 또는 관용과 보편윤리 간의 맞부딪힘과 그로 인한 결과물을 다루는 동태적 구도, 즉 관계성(relevance) 또는 상보적 관계(complementary relationship)로의 구도 전환이 요구된다. 그리고 여기에는 한 인격체로서의 시민이 두 개의 시민성—하늘의 시민성, 땅의 시민성—을 갖고 있다는 이중 통치의 존재론(ontology of a twofold government)이 기반이 된다.

참고문헌

- Battles, F. L.(1980), *Analysis of the Institutes of the Christian Religion of John Calvin*, Grand Rapids, Mich.: Baker Book House.
- Calvin, J.(1559), *Institutio Christianae Religionis*, 김종흠·신복윤·이종성·한철하 역(1986), 기독교강요, 중권, 하권, 서울: 생명의말씀사.
- 두산백과(2021a), <https://www.doopedia.co.kr/> 검색어 “대리전쟁”, 검색일: 2021.01.12.
- 두산백과(2021b), <https://www.doopedia.co.kr/> 검색어 “이원론”, 검색일: 2021.01.08.

예비교사의 시민교육 멘토링 참여 경험에 관한 사례연구¹⁾

장진아

서울남명초등학교

I. 서론

학교 교육의 목표는 ‘올바른 민주시민의 자질’을 기르는 데 있다. 시민교육의 중요성은 더욱 커지는 현실에서 예비교사들은 어떠한 시민교육을 받아왔으며, 어떠한 수업으로 이 목표를 구현할 수 있다고 생각할까? 이를 위해 무엇을 할 수 있을까? 그 고민으로부터 이 멘토링이 시작되었다. 이에 함께 한 예비교사들은 그간 교원양성대학에서 관련 강의들을 들으며 민주시민교육에 관한 관심과 고민을 가지고 있는 상황이었다. 예비교사들에게 평소 민주시민교육에 대해 가졌던 생각을 함께 나누면서 다양한 생각을 담아내고, 우리가 지향해야 할 민주시민교육의 모습을 탐색하는 과정에 예비교사와 현직교사이면서 연구자가 함께 협력적으로 멘토링하는 과정을 경험해보고자 하였다. 시민교육 멘토링에 참여한 예비교사들은 현장과 연계된 민주시민교육이 필요하다는 점에 모두 동의하였고 그 중요성에 대해 공감하였다. 그렇다면 그들이 실제로 경험한 민주시민교육은 어떤 모습일까? 이 연구에 함께한 예비교사들이 학교에서 민주시민교육이 잘 이루어지지 않고 있다고 생각하였다. 실제로 예비교사들은 학창시절 민주시민교육을 받지 않은 것은 아니지만, 형식적인 학급회의 정도를 경험하였고 수업내용으로는 투표와 선거 정도를 참여의 수준으로 떠올렸다. 공통적으로 우리의 논의에서 가장 큰 문제라고 생각한 지점은 학교 안에서 민주적인 절차나 과정을 거쳐 의사결정을 해본 적이 없는 예비교사가 많다는 점이다. 자신이 경험해보지 못한 내용을 실제 수업으로 구현하는 것은 쉽지 않은 일이다.

현재의 교사양성 교육과정은 가르쳐야 할 내용을 설정해놓고, 이를 효과적으로 가르치는 방법에 초점을 두고 구성되어 있다. 이와 관련하여 교사양성기관이 교과내용지식이나 교수기법에 대한 개념이나 이론을 소개하는 형태의 수업을 넘어 교육현장에 대한 교사의 실천적 이해를 증진시키는 방향으로 이루어질 필요가 있다. 이를 위해 본 연구에서는 예비교사와 현직교사가 협력하는 방식의 멘토링을 예비교사의 시민교육의 실질적인 대안의 한 사례로 보고, 이를 위한 구체적인 과정을 제시하고자 한다.

1) 이 논문은 한국교원대학교 ‘예비교사 시민교육 역량 강화 연구’의 일부를 재구성하여 발표문을 작성한 것임.

Ⅱ. 연구방법

1. 연구참여자

본 연구에는 현직교사1명, 예비교사의 10명, 교사교육자 1명이 참여하였다. 예비교사들은 이 연구에 참여할 당시 교원양성대학교 사회과교육전공 4학년에 재학 중이었으며 사회과교육론, 도덕교육론, 사회과교육방법론, 도덕교육방법론 등과 같이 시민교육과 관련 강좌를 이수하였다. 이들은 참관실습과 교육실습을 통해 현장에 대한 경험을 갖지고 있다. 현직교사1명은 교원양성대학교의 파견교사로 대학원 과정을 경험하였으며 민주시민교육에 대한 관심과 예비교사와 현직교사 협력의 멘토링에 공감하여 본 연구에 참여하였다.

2. 연구절차

본 연구에서는 예비교사들이 현장에 나가서 ‘시민교육 수업은 어떻게 할 수 있을까?’ 이 질문에 대한 답을 찾기 위해 현직교사와 예비교사가 협력하여 세 가지 절차로 함께 연구하였다. 첫 번째는 교육과정과 학교현장에서 수업에 활용되는 민주시민교육 자료인 교과서를 중심으로 한 시민교육 내용분석이다. 이를 바탕으로 주제별로 민주시민교육 관련 교과를 연관지어 보고, 범교과 영역까지 분석해본 후 주제 중심으로 우리가 할 수업을 구안해보는 것을 목표로 삼았다. 두 번째는 민주시민교육의 이론적 탐색을 바탕으로 민주시민교육 수업의 방향과 수업 설계에 관한 논의를 진행해보기로 하였다. 모둠별로 3~4명씩 나누어 자신이 관심있는 주제에 대한 사전 협의를 통해 공동수업안 작성에 관한 아이디어와 의견을 협의하는 과정을 갖는다. 마지막으로 작성한 공동수업안을 실연해보고 동료의 수업을 함께 참관하며, 현장교사와 함께 의견을 나누고 피드백한다. 이를 바탕으로 수업안 및 실연에 대한 자기 성찰을 이야기하고, 사후 협의를 갖는 것으로 전체적인 연구의 방향을 계획하였다.

초등학교에서는 분과형 교과와 범교과 영역에서 다양한 방식으로 민주시민교육을 실행할 수 있다. 먼저, 시민교육에 중점을 두고 있는 2015 개정 교육과정의 <사회>교과 중심으로 민주시민교육과 관련된 부분을 분석하기로 하였으며 특히 실제 현장에서 교과서를 활용하여 할 수 있는 수업과 연관 지어 지도안을 구성할 수 있도록 계획하였다. 두번째, 경기도교육청에서 인정교과서로 개발되어 서울시 교육청을 비롯한 11개의 시도에서 사용되고 있는 <더불어 사는 민주시민>이라는 교과서를 분석 대상으로 결정하였다. <더불어 사는 민주시민>에서는 시민교육의 10가지 대주제를 중심으로 교육과정을 재구성하여 교육할 것을 권고하고 있다. 이 교과서를 살펴보면 우리가 수업으로 구현할만한 주제에 관한 협의를 바탕으로 살펴보기로 하였다. 마지막으로 초등학교의 특성에 적합하고, 고유기능이기도 한 ‘통합교육’을 위하여 범교과 영역 중에서도 민주시민교육과 관련된 부분을 분석하고자 하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 교육과정 및 관련 교과서 내용 분석

1) 2015개정 교육과정 <사회과>의 민주시민 관련 내용 분석

2015개정 사회과 교육과정은 내용 체계 및 성취기준에서 각 학년별 단원과 핵심성취기준, 학습요소, 교수·학습 방법 및 유의 사항, 평가 방법 및 유의 사항 등을 제시하고 있다. 내용 요소와 성취기준을 중심으로 민주시민교육 관련 내용을 분석하여 추출한 단원 및 내용은 다음과 같다.

표 1. 2015개정 사회과 교육과정 민주시민교육 관련 단원 및 내용

| 학년 군 | 단원 | 성취기준 | 핵심 개념 | 민주시민교 육 관련내용 |
|----------------|-------------------------------|---|--|------------------------|
| 3~4 학년 군 | (2) 우리가 살아가 는 모습 | [4사02-02] 우리 고장과 다른 고장 사람들의 의식주 생활 모습을 비교하여, 환경의 차이에 따른 생활 모습의 다양성을 탐구한다. [4사02-03] 옛 사람들의 생활 도구나 주거 형태를 알아보고, 오늘날의 생활모습과 비교하여 그 변화상을 탐색한다. [4사02-04] 옛날의 세시 풍속을 알아보고, 오늘날의 변화상을 탐색하여 공통점과 차이점을 분석한다. [4사02-05] 옛날과 오늘날의 혼인 풍습과 가족 구성을 비교하고, 시대별 가족의 모습과 가족 구성원의 역할변화를 탐색한다. [4사02-06] 현대의 여러 가지 가족 형태를 조사하여 가족의 다양한 삶의 모습을 존중하는 태도를 기른다. | 생활 모습의 다양성 가족 구성원의 역할 가족형태 의 다양성 | 다양성, 사회 변화 |
| | (3) 우리 지역의 어제와 오늘 | [4사03-05] 우리 지역에 있는 공공기관의 종류와 역할을 조사하고, 공공기관이 지역 주민들의 생활에 주는 도움을 탐색한다. [4사03-06] 주민 참여를 통해 지역 문제를 해결하는 방안을 살펴보고, 지역문제의 해결에 참여하는 태도를 기른다. | 민주주의와 국가 | 민주주의, 공공기관, 지역사회 |
| | (4) 다양한 삶의 모습과 변화 | [4사04-05] 사회 변화(저출산, 고령화, 정보화, 세계화 등)로 나타난 일상생활의 모습을 조사하고, 그 특징을 분석한다. | 개인과 사회 | 사회 변화 |
| | | [4사04-06] 우리 사회에 다양한 문화가 확산되면서 생기는 문제(편견, 차별 등) 및 해결 방안을 탐구하고, 다른 문화를 존중하는 태도를 기른다. | 문화 | 다문화 사회 |
| 5~6 학년 군 | | [6사02-01] 인권의 중요성을 인식하고 인권 신장을 위해 노력했던 옛 사람들의 활동을 탐구한다. | 헌법과 우리 생활 | 인권 |
| | | [6사02-02] 생활 속에서 인권 보장이 필요한 사례를 탐구하여 인권의 중요성을 인식하고, 인권 보호를 실천하는 태도를 기른다. | 헌법과 우리 생활 | 인권 |
| | | [6사02-03] 인권 보장 측면에서 헌법의 의미와 역할을 탐구하고, 그 중요성을 설명한다. | 헌법과 우리 생활 | 헌법 |
| | | [6사02-04] 헌법에서 규정하는 기본권과 의무가 일상생활에 적용된 사례를 조사하고, 권리와 의무의 조화를 추구 | 헌법과 우리 생활 | 기본권 권리와 |

| | | | |
|---|--|-------------------|-------------------------|
| | 하는 자세를 기른다. | | 의무의 조화 |
| | [6사02-05] 우리 생활 속에서 법이 적용되는 다양한 사례를 제시하고, 법의 의미와 성격을 설명한다. | 개인생활과 법 | 법의 의미와 성격 |
| | [6사02-06] 법의 역할을 권리 보호와 질서 유지의 측면에서 설명하고, 법을 준수하는 태도를 기른다. | 개인생활과 법 | 준법 |
| (4) 사회의 새로운 변화와 오늘날 우리 | [6사04-05] 광복 이후의 대한민국의 수립 과정을 살펴보고, 대한민국 수립의 의의를 파악한다. | 정치사 | 자유 민주주의 |
| (5) 우리나 라의 정치발 전 | [6사05-01] 4.19 혁명, 5.18 민주화 운동, 6월 민주 항쟁 등을 통해 자유민주주의가 발전해 온 과정을 파악한다. | 정치사 | 자유민주주 의 민주화 과정 |
| | [6사05-02] 광복 이후 시민의 정치 참여 활동이 확대되는 과정을 중심으로 오늘날 우리 사회의 발전상을 살펴본다. | 정치사 | 정치 참여 |
| | [6사05-03] 일상생활에서 경험하는 민주주의의 실천 사례를 탐구하여 민주주의의 의미와 중요성을 파악하고, 생활 속에서 민주주의를 실천하는 태도를 기른다. | 정치과정과 제도 | 민주주의 |
| | [6사05-04] 민주적 의사 결정 원리(다수결, 대화와 타협, 소수 의견 존중 등)의 의미와 필요성을 이해하고, 이를 실제 생활 속에서 실천하는 자세를 지닌다 | 정치과정과 제도 | 민주적 의사결정 원리 |
| | [6사05-05] 민주정치의 기본 원리(국민 주권, 권력 분립 등)를 이해하고, 그것이 적용된 다양한 사례를 탐구한다. | 정치과정과 제도 | 민주정치의 기본원리 |
| | [6사05-06] 국회, 행정부, 법원의 기능을 이해하고, 그것이 국민 생활에 미치는 영향을 다양한 사례를 통해 탐구한다. | 정치과정과 제도 | 공공기관의 기능 |
| (6) 우리나 라의 경제발 전 | [6사06-04] 광복 이후 경제성장 과정에서 우리 사회가 겪은 사회 변동의 특징과 다양한 문제를 살펴보고, 더 나은 사회를 만들기 위하여 해결해야 할 과제를 탐구한다. | 정치 경제사 | 경제적 정의 |
| (8) 통일 한국의 미래와 지구촌 의 평화 | [6사08-02] 남북통일을 위한 노력을 살펴보고, 지구촌 평화에 기여하는 통일 한국의 미래상을 그려 본다. | 정치사 | 남북통일 |
| | [6사08-03] 지구촌의 평화와 발전을 위협하는 다양한 갈등 사례를 조사하고 그 해결 방안을 탐색한다. | 갈등과 불균등의 세계 | 지구촌의 평화 |
| | [6사08-04] 지구촌의 평화와 발전을 위해 노력하는 다양한 행위 주체(개인, 국가, 국제기구, 비정부 기구 등)의 활동 사례를 조사한다. | 국제정치 | 지구촌의 평화 |
| | [6사08-05] 지구촌의 주요 환경문제를 조사하여 해결 방안을 탐색하고, 환경문제 해결에 협력하는 세계시민의 자세를 기른다. | 지속가능한 환경 | 지구촌의 환경문제 |
| | [6사08-06] 지속가능한 미래를 건설하기 위한 과제(친환경적 생산과 소비방식 확산, 빈곤과 기아 퇴치, 문화적 편견과 차별 해소 등)를 조사하고, 세계시민으로서 이에 적극 참여하는 방안을 모색한다. | 지속가능한 환경 | 지속가능한 미래세계시 민 |

2) 관련 교과서 관련 내용 분석

경기도 교육청은 2014년 창의·지성 교과서의 일환으로 <더불어 사는 민주시민> 교과서 4종을 개발하였다. 민주시민교육을 통해 추구하는 인간의 발달은 ‘고등 정신 기능의 내재화’에 있다. 여기서 말하는 ‘고등 정신 기능의 내재화’는 생각하는 힘을 기르고 사회적 실천을 통하여 공동체와 자기 자신을 함께 변화시키는 시민을 기르는 것이다. 궁극적으로 민주시민교육은 고등 정신 기능이 내재화된 창의적인 민주시민을 양성하는 것이다. 창의적인 민주시민은 나눔과 소통, 배려를 기본 가치로 삼고 협력을 통하여 문제를 해결하여 서로의 이익이 부딪힐 때 공적인 이익을 중시하고 사회 공동체에 참여하는 태도를 가질 수 있는 공화국의 가치, ‘공공선’을 지향하는 시민이다.

표 2. 민주시민교육의 방향 및 특성

| 구분 | 민주시민교육 | |
|-----------|--|--|
| 필요성 | -민주시민의 자질 육성을 위한 교과 -시민을 도덕적으로 계몽하려고 하는 인성교육을 넘어 사회적 실천을 통해 공동체와 자기 자신을 함께 변화시킬 수 있는 시민을 양성 -서로의 권리가 상충될 때, 공공선을 추구하는 민주시민을 기르는 교육 | |
| 추구하는 관점 | -공감과 연대, 인권(자유, 평등)과 정의 존중, 비판적 사고력, 책임감과 참여, 다양성 인정과 배려 | |
| 교과 내용의 구성 | -학년군을 고려한 10개 주제 영역 중심 | |
| | 학교급 | 영역 |
| | 초등학교 | 민주주의, 선거, 평화, 인권, 다양성, 노동, 미디어, 연대, 정의, 안전 |
| | 중학교 | 시민, 민주주의, 선거, 자유, 평등, 연대, 복지, 노동, 경제, 미디어, 다문화, 평화 |
| 고등학교 | 1부 시민과 가치 | 인권과 시민, 다양성과 차이, 공감과 연대, 자연과 환경, 평화와 공존 |
| | 2부 시민과 제도 | 민주주의와 참여, 노동과 경제, 언론과 미디어 |
| 창의지성 | -시민교육을 통한 고등 정신 기능의 내재화 · 사물 규제→타인 규제→자기 규제력 강화 -초등 핵심 역량 강화 · 상상적 창조력으로 가기 위한 자발적 주의 집중 · 주체적 의지를 갖게 하는 논리적 기억 | |
| 교수학습내용 전개 | -다양한 시각 자료를 통한 사회문제와 가치의 필요성 이해 -체계적 발문을 통한 가치 탐구: 수렴적-확산적-내재화 -학생 위주의 활동과 시사성 있는 자료, 토의와 토론 -법, 선언문을 통한 공공선 살피기 | |

| | |
|--------|--|
| 교수학습방법 | -토의와 토론 -시사적이고 논쟁적인 문제 -능동적 학습-실제로 해 보는 활동중심 -상상을 통한 모방과 놀이, 협력 -주제 중심 프로젝트 -글쓰기 -사회참여 |
| 평가 | -정의적 영역의 평가와 연동 |

이 교과서에서 제시하는 민주시민교육의 방향 및 특성은 <표2>와 같다. 초등학교 <더불어 사는 민주시민> 교과서는 3~4학년용과 5~6학년용 두 권으로 각각 열 개의 단원과 단원별 3~5 개의 소주제로 구성되어 있다. 교과서의 주요내용은 시민으로 사고하고 생활하는데 필요한 주제들을 중심으로 구성되어 ‘시민’으로 성장하는 데 필요한 핵심적인 가치와 규범들을 총 10개의 영역에서 범례적으로 도출하여 개념적 이해 뿐만 아니라 체험과 참여로 가치를 경험하고 습득할 수 있도록 하였다. 학생들이 학교생활 뿐만 아니라 국가와 세계적인 현상에 관심을 갖게 함으로써 세계 시민으로서 갖추어야 할 시민적 자질을 키우는 데 초점을 맞추고 있다. 교과가 아닌 민주주의, 선거, 인권, 평화, 미디어, 다문화, 노동, 연대, 정의, 안전 10개의 구체적인 주제 중심으로 구성이 되어있다. 또한 동화책, 삽화, 자료, 광고, 뉴스, 포스터, 신문 기사 등 인문학 콘텐츠와 연결지어 수업에 활용해볼 수 있도록 제공하고 있다. 내용체계와 성취기준은 <표 3>과 같다.

표 3. 주제영역별 내용체계와 성취기준

| 주제영역 | 성취 기준 | |
|------|--|---|
| | 3~4학년군 | 5~6학년군 |
| 민주주의 | -갈등의 다양한 유형과 해결방법을 이해하고 생활 속에서 적용한다. | -민주적인 결정 방법의 필요성을 이해하고 생활 속에서 실천한다. |
| 선거 | -학급투표와 선거의 중요성을 알고 다른 사람들 앞에서 내 생각을 말한다. | -선거에서 한 표의 의무를 알고 전교 어린이 선거 운동에 적극적으로 참여한다. |
| 평화 | -평화의 의미를 알고 평화를 이루는 방법을 실천한다. | -평화의 소중함을 알고 평화롭게 살기 위한 권리를 주장한다. |
| 인권 | -가정, 학교, 사회에서 자신과 타인이 갖고 있는 인권의 의미를 안다. | -자신의 인권을 보호하고, 타인의 권리를 존중하며 친구들과 협력한다. |
| 다양성 | -나와 다른 사람의 차이를 알고 친구들을 존중하는 태도를 가진다. | -나와 다른 사람의 차이를 인정하고, 다른 사람을 존중한다. |
| 노동 | -일의 필요성을 알고 자신의 생활에서 맡은 일에 최선을 다한다. | -노동의 가치와 권리를 이해하고, 자신의 권리를 주장한다. |
| 미디어 | -다양한 매체를 활용하여 자신의 생각과 느낌을 이야기한다. | -생활 속에서 미디어가 미치는 영향을 알고, 비판적 관점에서 미디어를 활용한다. |
| 연대 | -생활 속에서 연대의 의미와 필요성을 알고 능동적으로 참여한다. | -사회 정의 실현을 위한 연대의 의미와 필요성을 알고 바람직한 연대의식을 가진다. |

| | | |
|----|--|--|
| 정의 | -불공정한 상황을 이해하고 올바른 행동을 하기 위한 능력을 기른다. | -공정의 중요성을 이해하고, 공공의 이익을 위해 책임을 다하는 능력을 기른다. |
| 안전 | -어린이의 생활 공간에서 안전을 위협하는 요소를 알아보고 안전하게 생활하는 능력을 기른다. | -일상생활에서 안전을 위협하는 요소를 알아보고 이에 적극적으로 대처하는 능력을 기른다. |

3) 초등학교 범교과 영역 중 시민교육 관련 내용

‘범교과 학습’은 교육내용으로는 ‘학교교육과 국가 수준 교육과정에서 강조되어 온 국가·사회적 요구사항들을 통칭하는 개념’이나 ‘교육과정 및 교과서에 반영되어야 할 국가·사회적 요구사항 가운데 학교와 교사, 학생의 요구와 필요에 따라 가르쳐야 할 내용’을 의미한다. 또한, ‘정규 교육과정에서 미처 다루지 못한 유의미한 내용을 가르치기 위한 교육 기회를 제공하는, 어떤 의미에서 가상적인 교육과정 영역’을 의미하기도 한다(박순경, 1998; 안나, 2016). 범교과학습의 의미는 학습자의 전인적인 발달을 도모하기 위하여 전통적인 교과 의 구분을 탈피하고 학습자의 경험을 중심으로 구성된 통합교육과정이라고 볼 수 있다.

우리나라에서 범교과 학습이라는 용어는 7차 교육과정에서 등장하여, 교육과정 개정이 거듭 될수록 늘어나 2009 개정에서는 39개였으며, 2015 개정 교육과정에서 10개로 줄어들었다. 2015개정 교육과정의 범교과 학습 주제는 교과와 창의적 체험활동 등 교육활동 전반에 걸쳐 통합적으로 다루도록 하고, 지역사회와 가정과 연계하여 지도한다. 안전·건강교육, 인성 교육, 진로 교육, 민주 시민 교육, 인권 교육, 다문화 교육, 통일 교육, 독도 교육, 경제·금융 교육, 환경·지속가능발전교육 총 10가지의 주제로 제시되어 있다. 범교과 학습의 주제 중 시민 교육과 연계하여 수업을 구성할 주제에 대해 협의 과정을 구성하였다.

2. 시민교육 수업안 개발

1) 민주시민교육 수업의 방향과 수업설계에 관한 논의

민주시민교육의 내용에 대한 기본적인 이론적 이해를 바탕으로 이러한 내용을 사회수업 속에서 어떻게 구현하면 좋을지 예비교사들의 생각을 브레인라이팅을 해보았다. 먼저 예비교사들에게 ‘자신이 생각하는 좋은 수업’의 모습은 무엇인지 붙임종이에 자신의 아이디어를 다양하고 풍부하게 적어보도록 하였다. 그 다음 모듈별로 자신의 생각을 이야기하고, 자신이 적은 의견과 비슷한 의견을 서로 카테고리 화 하여 분류해보도록 하였다. 마지막으로 모듈별로 대표로 한 사람이 전체에게 자신의 모듈의 의견을 카테고리화한 내용을 중심으로 공유해보는 시간을 가져보았다. 예비교사들의 생각하는 좋은 수업이 가져야 하는 중점에 관하여 전체 의견을 카테고리화 하여 정리한 것은 다음 <표 4>와 같다.

표 4. 예비교사들이 생각하는 좋은 수업이 가져야 할 중점

| 순 | 수업의 중점 | 내용 |
|---|---------------|---|
| 1 | 학생의 경험과 흥미 존중 | <ul style="list-style-type: none"> -더 궁금해지는 수업 -매체, 놀이, 활동 등을 적극 활용 -재미있도록 느낄 수 있는 활동 -지식 전달보다는 학생의 경험과 관련하여 자기화할 수 있도록 하는 활동 -기초적인 지식과 학생들의 흥미가 적절히 어우러진 수업 -선생님과 학생이 모두 즐거운 수업 -학생들이 지루하지 않도록 이끌어가는 수업 -학생의 흥미를 존중하는 수업 -학습자가 즐거운 수업 -재미있는 수업 -재미있으면서 유익한 수업(재미와 지식 두 마리 토끼) -몰입할 수 있는 수업 -지식의 이해와 흥미를 유발할 수 있는 수업 |
| 2 | 사고력 | <ul style="list-style-type: none"> -스스로 사고할 수 있는 시간 -더욱 넓은 시각으로 사회를 바라볼 수 있도록 토의, 토론 장려하기 -사고력 확장을 위한 교과서 외의 넓은 풍부한 자료 제공 -학생들의 사회를 보는 시각을 넓혀주는 수업 -학생들이 사회에 잘 적응할 수 있도록 생각을 넓혀주는 수업 -고등사고력을 신장할 수 있는 수업 |
| 3 | 참여 중심 수업 | <ul style="list-style-type: none"> -강의식 수업보다 참여형 활동을 많이 하는 것 -다양한 자료를 이용하는 활동적 수업 -암기식, 강의식 수업보다는 다양한 참여와 경험을 할 수 있는 수업 -학생들이 참여하는 활동을 통해 스스로 구성해 가는 수업 -다양한 활동과 참여율이 높은 수업 |
| 4 | 실생활에의 적용 | <ul style="list-style-type: none"> -교실 생활에 적용해서 배운 것을 활용해 볼 수 있는 수업 -실생활과 관련된 수업 -배운 내용을 삶에 적용할 수 있는 수업 -학생들이 배울 필요성을 느낄 수 있도록 하는 실용적인 수업 -실생활에 도움이 된다는 것을 학생들 스스로 느낄 수 있는 수업 |
| 5 | 민주적인 분위기 | <ul style="list-style-type: none"> -자유롭게 의견을 말할 수 있고 다양한 의견이 오갈 수 있는 수업 -학생들에게 생각할 시간을 주는 수업 -학생의 의견이 반영된 수업 |
| 6 | 능동적 의미 구성 | <ul style="list-style-type: none"> -학생들이 스스로 생각하는 수업 -무엇을 배웠는지 스스로 의미를 구성하고 설명할 수 있는 수업 |
| 7 | 교사의 경험 | <ul style="list-style-type: none"> -교사의 경험과 생각이 반영된 수업 |

예비교사들이 좋은 수업을 구안하기 위해서 가장 중점을 두어야 하는 부분은 ‘학생의 경험과 흥미 존중’ 이라고 생각하였다. 학생들이 민주시민교육에 담고자 하는 수업의 내용에 관심을 갖고 수업목표를 도달하기 위해서는 무엇보다 먼저 학생들이 즐겁고 재미있게 느끼고, 단순한 지식의 전달보다는 학생의 경험과 관련하여 자기화할 수 있는 활동을 구성하는 것이 필요하다는 좋은 의견을 제시해주었다. 이어 사회과에서 중요하게 생각하는 사고력 신장을 두 번째 중점요소로 보았다. 사고력을 확장하기 위해서 교과서에 있는 자료 이외에 다양한 자료와 토의·토론과 같은 수업방법을 활용해야 함을 강조하였다. 세 번째로는 참여 중심 수업이며 암기식, 강의식 수업보다 다양한 활동을 통해 학생들의 참여를 이끌어 낼 수 있는 수업이

중요함을 이야기하였다. 네 번째로는 실생활에의 적용으로 나의 삶과 동떨어진 내용이 아니라 배운 내용을 삶에 적용할 수 있어야 학생들이 배우고자 하는 필요성을 느낄 수 있다는 의견을 제시하였다. 그 외에 민주적인 분위기, 능동적 의미구성, 교사의 경험 등의 요소도 중점이 되어야 한다는 의견이 있었다. 특히 민주적인 분위기는 시민교육을 하기 위해 가장 우선시 되어야 하는 조건이라고 생각하는 예비교사들이 있었고, 현장교사 역시 그 의견에 동의하였다. 자유롭게 의견을 말할 수 있고, 다양한 의견이 오갈 수 있는 교실 문화가 조성되어야 자연스럽게 학교생활 속에서 시민교육의 실천이 시작될 수 있을 것이다. 실제 시민교육 수업안을 구안할 때 여기서 함께 협의한 중점 요소를 고려하여 구성할 수 있는 사전협의를 계획하였다.

2) 민주시민교육 수업안 구성을 위한 사전 협의

이번 멘토링에 참여한 10명의 예비교사들을 먼저 3-4명으로 모둠으로 구성하였다. 사전 협의를 통해 시민교육에 대한 이론적 탐색을 바탕으로 예비교사들이 실제로 수업을 해보고 싶은 민주시민교육의 주제와 영역별 성취기준, 시민교육 역량요소를 결정하였으며 그 내용은 <표 5>와 같다.

표 5. 예비교사들이 협의한 민주시민교육 주제 영역별 성취기준

| 순 | 민주시민교육 주제 영역 | 성취기준 | 시민교육 역량요소 |
|---|--------------|--|---------------------------------|
| 1 | 인권 | -가정, 학교, 사회에서 자신과 타인이 갖고 있는 인권의 의미를 안다. -자신의 인권을 보호하고, 타인의 권리를 존중하며 친구들과 협력한다. | 학교시민성(존중), 국가시민성(인권) |
| 2 | 다양성 | -나와 다른 사람의 차이를 알고 친구들을 존중하는 태도를 가진다. -나와 다른 사람의 차이를 인정하고, 다른 사람을 존중한다. | 학교시민성(존중), 세계시민성 (다문화시민성) |
| 3 | 정의 | -불공정한 상황을 이해하고 올바른 행동을 하기 위한 능력을 기른다. -공정의 중요성을 이해하고, 공공의 이익을 위해 책임을 다하는 능력을 기른다. | 국가시민성(공정), 세계시민성(연대) |

범교과 주제 중 하나인 환경·지속가능발전교육을 주제로 수업을 구성해보았으면 좋겠다고 의견을 낸 예비교사들이 있었다. 현재 경기도 교육청에서 만든 <더불어 사는 민주시민>의 내용면에서는 분산적으로 찾을 수 있지만, 민주시민교육 주제 영역에 환경이 명시되어 있지 않기 때문에 이 부분은 따로 다루기로 하였다. 또한, 실제로 예비교사들이 시민교육 역량과 연계하여 환경교육을 받아본 경험이 전무하여, 어떤 방식으로 구현해야 할지 방향 설정에도 어려움을 보였다. 따라서, <더불어 사는 민주시민>과 <초등 사회과 교과서>를 활용하여 구성할 수 있는 민주시민교육 수업안은 예비교사가 중점이 되어 초안을 구성하고, 정제된 형식이 아니더라도 자신의 아이디어를 드러낼 수 있도록 현장교사가 독려하고 피드백을 하는 방식으로

진행하게 되었다. 현장교사가 먼저 수업안을 보여주고 수업을 대표적으로 하게 되면 그 형식에 얽매어 자신의 의견을 발현하지 못하는 경우가 있어 최대한 예비교사가 중심이 되어 수업안 초안을 작성할 수 있도록 지도하였다. 다만, 환경을 주제로 하는 시민교육수업안의 경우 현장교사가 중심이 되어 실제 경험사례를 바탕으로 수업안을 공유하고 실현하는 과정을 실제로 예비교사들이 참여하는 경험을 제공하여 학교 현장에서 바로 적용할 수 있는 수업과 활동을 제공하고자 하였다. 모둠원끼리 주제별로 사전협의한 기록의 예시는 [그림 1]과 같다.

1) 수업 계획

- 단원: 4학년 2학기 3단원. 사회 변화와 문화의 다양성
- 주제: 다양한 문화에 대한 이해와 존중
- 차시: 10~11차시. 일상생활에서 나타나는 편견과 차별 살펴보기
- 수업 목표: 일상생활에서 나타나는 편견과 차별을 살펴볼 수 있다.
- 성취기준: [4사04-06] 우리 사회에 다양한 문화가 확산되면서 생기는 문제(편견, 차별 등) 및 해결 방안을 탐구하고, 다른 문화를 존중하는 태도를 기른다.
- 단원 선정 이유:
처음엔 아이들에게 가깝고 흥미로운 개념 위주로 다룰 수 있는 3개의 단원을 후보로 정했다. 3개 중 딱 한 단원을 정하는 것은 쉽지 않았고 신중하게 많은 이야기를 나누었다. 이야기를 나눈 끝에, 나머지 두 단원은 주제는 흥미로우나 수업에서 학생들의 반응과 활동이 차지하는 비율이 상당한데다가 교사는 그 반응들을 가지고 수업을 전개해야 하는데 그 부분이 빠진 채 영상 수업으로 전달하기에는 어려움이 따를 것 같다는 데에 의견이 모아졌다. 그래서 영상수업이 가능하고 학생들이 일상생활에서 쉽게 접할 수 있으면서 흥미로워하는 주제일 것이라는 생각에 이 단원으로 수업을 하기로 결정했다.
과거에 비해 현대 사회에서는 많은 매체를 통해 차별과 편견을 유발하는 무분별한 정보가 아이들에게 노출되고 있고, 아이들은 이를 비판적으로, 또 이성적으로 바라보지 못하는 경우가 많다. 게다가 배려나 이해, 존중과 같은 가치에 대해서 아이들이 스스로 생각할 기회도 부족하다. 그래서 이번 수업을 통해 아이들이 그러한 가치를 위협하는 편견과 차별들에 대해 깨닫고 고민하는 시간을 제공하고자 한다.

- 수업의 흐름

- ① 도입: 모든 편견과 차별을 아울러 다루는 영상 자료를 통해 문제 인식
- ② 전개: 구체적 사례 제시(ex 남녀차별, 다문화), 나와는 다른 사람의 입장에서 생각해보기
- ③ 마무리: 수업 내용을 토대로 올바른 마음과 태도 정립

2) 고민하는 점

- 편견과 차별의 종류가 너무나 다양한데 전개 부분에서 어떤 소재를 활용할지 고민이다. 우리의 예상과 다르게 실제로 영상을 보는 아이들은 그 편견에 그다지 심각성을 느끼지 않거나 관심이 없거나 혹은 아예 그런 편견을 가지고 있지 않을지도 모른다는 생각에 소재를 결정하는 데 더 신중하게 된다.
- 영상을 좀 더 보완해야 할 것 같다. 아이들에게 신선한 울림을 줄 수 있는 영상이 무엇일지 계속 찾아보는 중이다.
- 구체적으로 어떤 활동을 할지는 정하지 못했다. 나와는 다른 사람의 입장에서 생각해보기 활동을 역할극으로 할지, 짝토론이나 짝토의로 할지 혹은 그 외에 다른 활동으로 할지 아직 논의 중이다.
- 선생님이 등장해서 수업을 할지 아니면 등장하지 않고 영상과 판서를 통해서 수업을 할지와 어떤 사회과 교수학습 모형을 적용할지는 차후에 더 논의할 계획이다.

3) 수업 시 유의할 점

- 인터넷 상에서 이미 많이 무분별한 정보를 접한 아이들이 많아 감정이 쉽게 격화될 수 있다. 그렇기 때문에 아이들 간의 다툼이 유발되지 않도록 각별히 주의해야 한다. 그러기 위해선 너무 자극적인 자료는 지양해야 하고, 균형 있게 제시되어야 한다.
- 단원이 문화 다양성, 편견, 차별이라는 다소 민감한 주제를 다루고 있으므로 지도에 세심한 주의가 필요하다. 학급 구성원들이 서로를, 서로의 생각을 존중하는 분위기에서 수업이 진행될 수 있도록 안내해야 한다.

그림 1. 예비교사들의 수업 구성을 위한 사전협의록

3) 민주시민교육 주제별 수업안 작성

민주시민교육에 관한 이론적 탐색을 바탕으로 사전협의를 통해 모듈별로 민주시민교육의 주제 영역을 선정하였다. 같은 주제를 가지고 수업을 두 가지로 구성해서 비교해보면 좋을 것 같다는 의견을 반영하여 크게 인권, 다양성, 환경을 주제로 선정하였으며 각 영역의 두 가지 지도안을 구성하여 함께 구현해보는 과정을 계획하였다. 이를 바탕으로 예비교사들이 수업하고 싶은 민주시민교육 주제 영역, 수업제목, 수업목표, 시민교육 역량요소와 수업 중점을 <표 6>과 같이 구성하였다. 주제별로 모듈별 협의를 통해 수업 아이디어를 공유하고, 협의 내용을 바탕으로 다음과 같은 수업안 6개를 작성하였다. 민주시민교육에 대한 이론적 탐색을 바탕으로 모듈별 협의를 통해 주제별 시민교육 수업안을 구성한 후 수업안을 직접 교실에서 실행하거나 수업영상을 직접 제작하여 실연하도록 하였다.

표 5. 예비교사들이 협의한 민주시민교육 주제 영역별 성취기준

| 순 | 민주시민교육 주제 영역 | 수업제목 | 수업목표 | 시민교육 역량요소 | 수업 중점 |
|---|--------------|---------------------|---|---------------------------|------------------|
| 1 | 인권 | 인권 존중과 정의로운 사회 | 인권신장을 위해 노력했던 사례를 알아보고, 인권신장을 위해 내가 할 수 있는 일을 생각할 수 있다. | 학교시민성(존중), 국가시민성(인권) | 흥미존중 문제해결 |
| 2 | 인권 | 인권 존중과 정의로운 사회 | 우리 주변에서 인권이 침해된 사례를 살펴보고, 자신의 의견을 말할 수 있다. | 학교시민성(존중), 국가시민성(인권) | 흥미존중 사고력 참여중심 |
| 3 | 다양성 | 사회 변화와 문화의 다양성 | 일상생활에서 나타나는 편견과 차별을 살펴볼 수 있다. | 학교시민성(존중), 세계시민성(다문화 시민성) | 민주적 분위기 능동적 의미구성 |
| 4 | 다양성 | 세계 여러 나라의 다양한 생활 모습 | 세계 여러 나라 문화의 다양성을 비교하고, 그 특징을 탐구한다. | 학교시민성(존중), 세계시민성(다문화 시민성) | 흥미존중 사고력 참여중심 |
| 5 | 환경(정의) | 공정한 초콜릿 | 공정무역의 개념을 알고, 우리의 소비가 다른 사람의 삶과 연결되어 있음을 이해한다. | 국가시민성(공정), 세계시민성(연대) | 흥미존중 사고력 참여중심 |
| 6 | 환경(공존) | 우리 학교 생태 지도 만들기 | 디지털 기기를 활용하여 생물다양성을 이해하고, 지역사회 문제에 관심을 갖는 생태시민으로서의 소양을 기른다. | 학교시민성(공존) 디지털시민성(책임) | 흥미존중 참여중심 |

표 6. 예비교사가 구성한 민주시민교육 수업지도안 예시

| 수업 제목 | 인권존중과 정의로운 사회 | | | | |
|------------|--|--|--|--------|--|
| 수업 대상 | 초등학교 5학년 5~6/21 차시 재구성 | | | | |
| 수업 목표 | 우리 주변에서 인권이 침해된 사례를 살펴보고, 자신의 의견을 말할 수 있다. | | | | |
| 수업 전략 | 개념학습모형, 시사학습, 토론학습, 협동학습 | | | | |
| 시민교육 역량·요소 | 학교시민성(존중), 국가시민성(인권) | | | | |
| 학습 자료 | 노키즈 존 사진 4장, 붙임쪽지, 태블릿 24대, '노키즈 존 어떻게 생각하십니까?' 영상, '노키즈 vs 에스 키즈 쫓겨나는 아이들' 영상, 대안 평가표 | | | | |
| 단계 (A) | 주요내용 (B) | 교수-학습활동 (C) | | 시간 (분) | 자료 및 유의점 |
| | | 교수 활동 | 학습 활동 | | |
| 문제 제기 | 학습동기 유발 | <ul style="list-style-type: none"> ● 전시학습 상기 <ul style="list-style-type: none"> - 옛날 백성들은 억울한 일을 당했을 때 억울함을 어떻게 해결하였나요? ● 동기유발 <ul style="list-style-type: none"> - 이 사진들의 공통점은 무엇일까요? - 붙임쪽지에 노키즈 존과 관련된 경험을 적어봅시다. - 노키즈 존은 왜 생기게 되었을까요? | <ul style="list-style-type: none"> ◎ 전시학습 상기 <ul style="list-style-type: none"> - 격쟁, 신문고, 상연, 상복제 등을 이용하여 자신의 억울함을 해결했습니다. ◎ 동기유발 <ul style="list-style-type: none"> - 가게에 어린이들이 출입하는 것을 금지하는 것 같습니다. / 노키즈 존입니다. 등 - 가족과 함께 식당에 갔는데 노키즈 존이라서 집으로 돌아온 적이 있습니다. / 영화에서 노키즈 존을 봤습니다. 등 - 어린이들이 시끄럽게 떠들기 때문입니다. / 다른 사람들에게 피해를 주기 때문입니다. 등 | 10분 | <ul style="list-style-type: none"> ★ 노키즈 존 사진 4장 ★ 붙임쪽지 ♣ 학생들이 직접 경험뿐만 아니라 간접 경험까지 허용하여 자유롭게 경험을 말할 수 있도록 지도한다. |
| | 학습문제 제시 | 우리 주변에서 인권이 침해된 사례를 살펴보고, 자신의 의견을 말해봅시다. | | | |
| | 학습활동 안내 | <활동1> 알아보자! 노키즈 존 <활동2> 찾아보자! 바탕 자료 <활동3> 나눠보자! 우리 의견 | | | |
| 개념의 명확화 | <활동1> 알아보자! 노키즈 존 | <ul style="list-style-type: none"> ● '노키즈 존'에 대해 알아보기 <ul style="list-style-type: none"> - 노키즈 존에 관련된 뉴스를 시청해봅시다. - 노키즈 존이란 무엇일까요? - 사람들이 노키즈 존에 찬성하는 이유는 무엇입니까? - 사람들이 노키즈 존에 반대하는 이유는 무엇입니까? | <ul style="list-style-type: none"> ◎ '노키즈 존'에 대해 알아보기 <ul style="list-style-type: none"> - 노키즈 존에 관련된 뉴스를 시청한다. - 어린이들의 입장을 금지하는 가게를 말합니다. - 조용하게 식사를 할 수 있기 때문입니다. / 아이들의 안전 때문입니다. 등 - 어린이들의 인권을 존중해야 하기 때문입니다. / 아이가 있는 가족의 인권을 침해하기 때문입니다. 등 | 15분 | <ul style="list-style-type: none"> ★ sbs뉴스 '노키즈 존' 어떻게 생각하십니까? 동영상 ♣ '노키즈 존'에 대한 찬성과 반대의 입장을 명확하게 인지하도록 지도한다. |
| 사실의 경험적 | <활동2> 찾아보자! 바탕 자료 | <ul style="list-style-type: none"> ● 바탕 자료 찾아보기 <ul style="list-style-type: none"> - 노키즈 존에 관한 각각의 입장을 잘 보여주는 영상을 시청해봅시다. - 짝끼리 찬성과 반대로 나누어서 각 입장을 뒷받침할 수 있는 바탕 자료를 | <ul style="list-style-type: none"> ◎ 바탕 자료 찾아보기 <ul style="list-style-type: none"> - 노키즈 존에 관한 영상을 시청한다. - 찬성과 반대의 입장을 뒷받침할 수 있는 바탕 자료를 조사하고, 자신이 | 25분 | <ul style="list-style-type: none"> ★ sbs 노키즈 vs 에스 키즈, 쫓겨나는 아이들 동영상 |

| <p>확인</p> <p>가치 갈등의 해결</p> | <p><활동3> 나눠보자! 우리 의견</p> | <p>조사하고 서로 공유해봅시다. - 찬성과 반대 중 자신의 입장을 정하고, 근거를 붙임쪽지에 정리해봅시다.</p> <p>◎뱀 꼬리잡기 토론으로 의견 나누기 - 노키즈 존에 대한 찬성 입장에서는 어떤 가치를 중요시 할까요? - 노키즈 존에 대한 반대 입장에서는 어떤 가치/권리를 중요시 할까요? - 노키즈 존에 대한 찬성, 반대로 나누어 꼬리잡기 토론을 해봅시다. - <뱀 꼬리잡기 토론 방법> 1. 입장에 따라 다른 색(찬성-파란색/반대-분홍색)의 붙임 쪽지에 자신의 의견을 쓴다. 2. 10분 동안 교실을 돌아다니며 자신과 다른 입장의 친구를 만나면 하이파이브를 하고 축적 토론을 실시한다. 3. 토론에서 근거에 밀린 친구(팀)는 이긴 친구(팀)의 어깨에 손을 올려 꼬리 모양을 이루며 한 팀이 된다. - 꼬리잡기 토론을 마무리하고 팀이 이룬 선두들이 의견을 발표해봅시다.</p> | <p>찾은 자료를 짝과 공유한다. - 찬성과 반대 중 자신의 입장을 정하고, 근거를 붙임쪽지에 정리한다.</p> <p>◎ 뱀 꼬리잡기 토론으로 의견 나누기 - 어린이의 행복할 권리입니다./가족들과 함께하는 가치입니다. - 식당을 이용하는 사람들이 조용한 공간을 누릴 권리입니다./어린이의 안전입니다. - 자신의 입장에 따라 붙임쪽지에 자신의 의견을 적는다. - 10분 동안 꼬리잡기 토론을 한다. - 찬성(노키즈 존을 통해 사람들이 편안하게 시설을 이용할 수 있습니다.) 반대(노키즈 존은 어린이의 자유를 침해하는 제한입니다.)</p> | <p>15분</p> <p>★ 태블릿 24대 ★ 붙임쪽지 ★ 붙임쪽지 ♣뱀 꼬리잡기 토론 시 유의사항 1. 10초 동안 상대방의 의견에 반박 하지 못하면 상대방의 꼬리가 된다. 2. 논쟁 시간이 1분이 넘으면 가위바위보로 꼬리를 결정한다. 3. 활동 시 경어를 사용한다.</p> | | | | | | | | | |
|----------------------------|------------------------------------|--|--|--|--------|--------|--------------------------|--|--|--------------------------|--|--|---|
| <p>대안 모색 및 결론</p> | <p>사실과 가치를 분석하여 해결대안 알아보기</p> | <p>●논제에 대한 대안 찾기 - 두 입장의 의견을 모두 만족 시킬 수 있는 최적의 대안을 찾아봅시다. - 찬성편은 반대의 입장에서, 반대편은 찬성의 입장에서 생각하며 대안을 찾아봅시다. - 대안에 대한 긍정적 결과와 부정적 결과를 살펴보고 최적의 대안을 선택해봅시다.</p> | <p>◎ 논제에 대한 대안 찾기 - 노키즈 존 실시 여부와 관련하여 대립 가치를 비교하여 우선순위를 결정한다. -방안을 찾고 그 결과를 분석한다.</p> <table border="1" data-bbox="738 1205 1048 1547"> <thead> <tr> <th>해결 방안</th> <th>긍정적 결과</th> <th>부정적 결과</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>노키즈 존에 해당하는 아동의 연령을 낮춘다.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>하나의 건물에 노키즈과 키즈 존으로 나눈다.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | 해결 방안 | 긍정적 결과 | 부정적 결과 | 노키즈 존에 해당하는 아동의 연령을 낮춘다. | | | 하나의 건물에 노키즈과 키즈 존으로 나눈다. | | | <p>10분</p> <p>★대안 평가표 ♣ 대안을 선택 하고 정당화하는 과정에서 논리적 일관성을 유지하도록 지도한다. ♣ 대안 마련에 어려움을 겪을 경우 사실의 경험적 확인과 토론의 과정을 종합하여 생각해볼 수 있도록 지도한다.</p> |
| 해결 방안 | 긍정적 결과 | 부정적 결과 | | | | | | | | | | | |
| 노키즈 존에 해당하는 아동의 연령을 낮춘다. | | | | | | | | | | | | | |
| 하나의 건물에 노키즈과 키즈 존으로 나눈다. | | | | | | | | | | | | | |
| <p>정리</p> | <p>학습 내용 정리하기</p> | <p>◎학습한 내용 정리하기 - 이번 시간에 배운 내용을 정리해봅시다</p> | <p>◎ 학습한 내용 정리하기</p> | <p>5분</p> | | | | | | | | | |

| | | | | |
|----|------|--|--|---|
| | 차시예고 | 다. - 수업을 통해 어떤 내용을 알아보았나요? - 다음 시간에는 인권 보장을 위한 우리 사회의 노력에 대해서 알아보시다. | - 우리 주변에서 인권이 침해된 사례 중 하나인 노키즈 존에 대해 조사하여 알아보았습니다./노키즈 존에 대해 토론하면서 서로의 의견을 나누었습니다. | |
| 평가 | 평가내용 | 주변에서 인권이 침해된 사례를 조사하여, 자신의 주장에 대한 근거를 두 가지 이상 말할 수 있다. | | 상 |
| | | 주변에서 인권이 침해된 사례를 조사하여, 자신의 주장에 대한 근거를 한 가지 말할 수 있다. | | 중 |
| | | 주변에서 인권이 침해된 사례를 조사할 수 있으나, 자신의 주장에 대한 근거를 제시하는 데 어려움이 있다. | | 하 |

3. 수업활동 성찰 및 공유

구성원의 동의를 얻어 개발된 수업안을 현장의 교실에서 실제로 구현한 후 아이들의 피드백과 진행한 현장교사의 피드백도 포함하여 수업의 현장성과 적합성을 높이고자 하였다. 주제별 시민교육 수업안에 관한 피드백은 다음과 같이 계획하였다. 먼저, 수업안을 교실에서 동료들을 대상으로 하여 실연하거나, 수업안을 영상으로 구현하여 함께 보면서 수업을 진행하는 2가지 방식으로 진행하고 그 수업을 참관한 후 피드백을 주는 것이다. 여기서 피드백은 함께 수업을 참관한 동료와 현장교사, 학교 현장에서 실제로 그 수업안으로 똑같은 수업을 다시 한번 진행해본 후 해당 교사와 그 수업에 참여한 학생들의 의견도 포함한다. 동료교사의 피드백은 학교현장에서 사용되는 수업분석적도를 재구성하여 제공하였다. 예비교사들은 동료들의 평가와 현장교사의 피드백을 바탕으로 수업을 함께 준비한 모둠원과 의견을 주고 받도록 하였다. 서로 다른 다양한 생각의 흐름을 놓치지 않도록 수업활동보고서, 사후협의를 작성하게 하고 이를 바탕으로 민주시민교육 수업안 및 실연에 관한 자기 성찰문을 스스로 적어보도록 하였으며 그 예시는 [그림 2]와 같다.

| |
|---|
| <p>I. 수업 시연 후 인식변화</p> <ul style="list-style-type: none"> - 막연하게 학생들의 흥미위주로 수업을 하는 것이 좋은 사회과 수업이라고 생각했는데, 학생들의 흥미를 고려함과 동시에 좀 더 많은 학생들이 공감할 수 있는 부분을 찾는 것이 중요하다고 깨달았다. - 학습에서 재미와 즐거움을 찾는 데 그치지 않고, 학생들에게 교육적 메시지를 전달 할 수 있는 수업, 더불어 교사 자신도 성장할 수 있는 수업을 진행하는 것이 좋은 사회과 수업이라고 생각했다. - 교사의 열정만으로는 좋은 수업이 되는 것이 아니라는 것을 느꼈다. 열정이 지나치거나 욕심이 과하면 수업시간이 예상했던 것 보다 지체되거나, 학습량이 학생들이 받아들이기엔 너무 부담스러울 수 있기 때문에, 교사의 열정도 중요하지만 학생들에 대한 이해, 체계적인 수업계획과 준비도 중요하다고 생각했다. <p>II. 수업의 우수한 점</p> <ul style="list-style-type: none"> - 주제에 적합하고 다양한 사례 및 영상자료를 제시하여 수업의 흥미를 유발하였고 내용이해를 수월하게 하였다. - 동기유발 영상에서 아역배우에게 감정이입을 해 봄으로써 간접경험이 이루어지도록 하였다. - [활동2] 학습지에서 문제 상황을 파악한 뒤 문제 해결을 유도하는 질문을 단계적으로 제시하였다. - ‘차별 퇴치사’ 라는 아이들의 흥미를 제고시킬만한 멘트를 사용하여 편안하고 즐거운 학습 분위기를 조성 |
|---|

하였다.

- '편견을 가지다'라는 말을 '색안경을 끼다'로 적절하게 바꾸어 잘 표현했고 아이들의 경험을 물어보고 그때의 기분이나 감정을 알아주는 발문이 좋았다.
- 다양한 질문을 통해 학생의 참여를 유도하였고, 스스로 학습문제에 대해 생각해볼 수 있게 하였다.
- 지도안에서 교사의 발문과 학생의 답변이 구체적으로 나타나 있고, 목표에 적합한 활동을 일관성 있게 제시하였다.

III. 수업의 아쉬운 점 및 보충할 점

- 인권이라는 민감한 주제를 다룬 만큼 발문이나 자료에 더욱 더 주의를 기울여서 썼는데도 불구하고, 영상 제작 후에 다시 영상을 보니까 고려하지 못한 부분이 있었다. 특히 [활동1] 남녀차별에 대한 발문으로 여자도 짧은 머리를 할 수 있다고 하였는데 자료에는 긴 머리를 한 남자만 제시한 것이 아쉬웠다.
- 보여주고 싶은 내용이 많다보니 수업이 촉박하게 진행되어 아이들이 생각을 나누고 협의할 시간이 부족했다.
- 사례와 학습지의 양이 너무 많아서 학생들이 부담을 느꼈을 수 있다.
- 학생들의 반응을 보지 못하고, 학생들과 상호작용을 할 수 없는 영상 수업시연이다 보니, 자료제공 위주로 수업이 진행되었다.
- 구체적으로 관찰평가와 수행평가를 어떻게 실시할 것인지에 대한 기준과 방법이 명확하게 제시되지 않았다.

IV. 개선 방향

- [활동1] 남녀차별 사례에서 남자 머리에 대한 자료뿐만 아니라 여자 머리에 대한 자료를 추가한다.
- [활동1]과 [활동2]의 사례 개수와 [활동1] 마무리 영상 시간을 줄여서 학생들이 생각을 나누고 협의할 시간을 좀 더 확보한다.
- 자신이 차별 퇴치를 위해 실천할 수 있는 일을 이미 [활동2]에서 적어보았기 때문에, [활동3]에서는 모둠별로 실천할 수 있는 일 정도를 협의해서 몇 가지 적어보는 활동으로 대체한다.
- 교사의 자료제공뿐만 아니라 학생들이 직접 차별 사례를 생각하는 활동을 추가한다.
- 관찰평가와 수행평가에 대한 구체적이고 명확한 기준과 방법을 제시한다.

V. 느낀 점

- 최대한 쉽고 재미있으면서도 의미 있는 수업을 만들고 싶어서 조원들과 많은 시간을 함께 고민하고 수정하였다. 그 과정에서 혼자라면 생각하지 못했을 아이디어를 공유하며 학생들이 흥미로워할만한 유익한 수업을 만들어 나갈 수 있어서 좋았다.
- 교과서는 참고용일뿐이며 필요하다면 교과서를 재구성하는 것이 좋다는 생각이 들었다. 다만 수업을 재구성하는 것은 많은 시간과 노력을 필요로 하기 때문에 교사의 열정과 책임감이 중요하다고 느꼈다.
- 처음에는 전체적으로 비교적 꼼꼼하게 잘 준비된 수업이라고 생각했는데, 실제 학생들과 다른 학우들의 피드백을 받고 보니 놓친 점도 많았다. 앞으로 학교 현장에 나갔을 때 다양한 동료교사들과의 토의를 통해 좀 더 객관적이고 넓은 시야를 가지고 수업을 구상해야겠다고 생각했다.
- 영상수업이다 보니 학생들의 즉각적인 반응을 알 수 없다는 한계가 있었다. 그래서 예상한 반응에 대한 피드백을 할 수 없었고, 학생들의 다양한 반응을 유도할 만한 활동을 구상하지 못해서 아쉬웠다.
- 다른 학우들의 피드백뿐만 아니라 실제 학교 현장에 있는 선생님과 학생들의 피드백까지 받을 수 있어 실제적인 도움이 되었다.
- 수업 시연을 영상으로 제작하는 것이 처음이라 어려웠고 학습자와의 상호작용의 중요성을 절실히 느낄 수 있었다. 그래도 새로운 시도였기에 신선하고 좋은 경험이었다.

그림 2. 예비교사들의 성장을 위한 사후협의록

이번 멘토링에서 여러 가지 수업안을 짜보고 보면서 느낀 앞으로 제가 하고 싶은 수업에 대해서 말씀드리겠습니다. 이번 활동을 돌이켜보기 이전에 제가 처음에 작성했던 좋은 수업에 대한 생각을 다시 읽어보았습니다. 읽어보면 제가 하고 싶은 '실생활과 관련된 민주시민수업'을 하고 싶다. 였습니다. 하지만 그 동안 그러한 수업을 들어본 경험과 많이 본 경험도 없어서 추상적이라는 느낌이었습니다. 옛날부터 실생활과 관련된 수업을 하고 싶다고 많이 생각했지만 교실이라는 제한된 공간에서 학생들과 실생활과 맞닿아 있는 수업을 하기가 어렵다고 생각했었습니다. 그래서 특히 이번엔 체험을 했던 수업을 하면서 많은 것을 느낄 수 있는 시간이었습니다.

제가 이번 멘토링을 들으면서 앞으로 현장에서 학생들과 함께 해보고 싶은 수업은 민주시민을 체험할 수 있는 수업입니다. 저는 학생들이 직접 체험하면서 느껴야 자신의 실생활과 관련지을 수 있는 힘이 생길

것이라고 생각합니다. 단순히 지식으로 습득하게 되면 지식이 쉽게 사라질 수 있으며, 실생활과 괴리감을 느낄 수 있을 것이라고 생각합니다. 따라서 학생들과 직접체험활동과 간접체험활동 등의 체험활동을 하고 싶습니다. 구체적으로 어떤 활동을 하고 싶은지 말씀드리겠습니다. 첫째, 자연환경에 대한 직접체험활동입니다. 학생들의 '진짜' 주변을 살펴보는 활동입니다. 학생들이 책이나 교과서에서 중심지와 같은 인문환경과 숲과 같은 자연환경을 학습하게 됩니다. 저의 경우에는 인문환경에는 관심이 많지만 자연환경은 관심이 덜하고 자연스럽게 그와 관련된 내용에 대한 학습도 부족했습니다. 하지만 이번 수업을 들으면서 자연환경에 대한 학습도 중요하며 학생들이 앞으로 살아가면서 자연환경에 관심을 가질 수 있도록 수업을 해보아겠다는 생각이 들었습니다. 따라서 학생들과 함께 구글맵과 같은 어플리케이션을 활용한 직접 체험 활동을 하고 싶습니다. 이러한 활동을 통해서 학생들은 쉽게 지나다녔던 주변에서 자연환경의 요소들을 찾고 자연환경에 대한 관심이 삶 속에서 스며들 수 있도록 하고 싶습니다. 그래야 그 체험을 바탕으로 자신의 주변 환경에 문제에 대해 관심을 갖고, 지속가능한 사회로의 변화를 위한 문제해결에 참여하는 시민으로서 성장할 수 있을 거라 생각하기 때문입니다.

둘째, 경험할 수 없는 학습 요소에 대한 간접체험활동입니다. 그 동안은 간접체험활동은 직접체험활동만큼의 효과가 없을 것이라고 생각했었습니다. 그러나 선생님께서 잠깐 보여주신 카카오톡 농사하느라 학교에 가지 못하는 아프리카 학생들에 관한 수업을 보고 직접체험활동 못지 않게 간접체험활동도 학생들이 그 노동의 원리를 직접 체험할 수 있도록 활동을 구성할 수 있다는 것을 알게 되었습니다. 제가 선생님의 수업을 듣고 많은 것을 느꼈던 것과 같이 학생들도 느낄 수 있는 수업이었습니다. 미래에 학생들이 직접 경험할 수 있는 내용을 수업한다면 간접체험학습을 활용하여 학생들이 민주시민교육의 여러 주제에 관해 많은 깨달음을 얻을 수 있는 수업을 하고 싶습니다.

이번에 멘토링에 참여하면서 하면서 제가 스스로 뿌듯했던 경험은 제가 생각한 사회수업관을 바탕으로 수업을 구성해본 것입니다. 이러한 경험은 앞으로는 많이 없을 좋은 시간이었습니다. 실제 구성된 수업 주제 외에도 더 많은 주제로 수업을 계획해 보았습니다. 훗날 교사로서 민주시민수업을 할 때 친구들과 함께 논의한 내용을 좀더 다듬어서 좋은 사회 수업을 하고 싶다고 생각했습니다.

그림 3. 예비교사의 멘토링 소감문

IV. 결론

본 연구에서는 예비교사와 현직교사가 협력하는 방식의 멘토링을 예비교사의 시민교육의 실질적인 대안의 한 사례로 보고, 이를 위한 구체적인 과정을 제시하고자 하였다. 이를 위해 첫 번째, 예비교사의 시민교육 현장성을 강화하기 위해 교육과정, 민주시민 관련 교과서 및 범교과 영역을 분석하였다. 두 번째, 시민교육 수업의 방향과 수업설계에 대한 논의, 수업안 구성을 위한 사전 협의과정을 거쳐 주제별 수업안을 작성할 수 있도록 하였다. 세 번째, 이러한 과정을 통해 완성된 수업안을 바탕으로 수업을 실연하고, 수업안에 대한 동료와 현직교사, 학습자의 피드백을 바탕으로 자기 성찰 및 사후 협의과정을 거쳤다.

이러한 과정을 통해 예비교사의 교재 분석 및 시민교육 관련 주제를 분석 및 탐색하여 현장에 적합한 수업을 실제로 구성하는 방법, 수업 설계에 관한 현장역량을 함양하였다. 예비교사의 시민교육 관련 수업의 내용, 방법, 평가에 관한 교수학습과정안 작성과 수업실연을 통해 실천 역량을 강화하였다. 또한, 현직교사의 피드백을 통한 예비교사의 수업 성찰 및 수업 수정 및 보완을 통해 실제적인 시민교육 수업을 개선하고 성장할 수 있는 경험을 제공하였다.

예비교사와 현직교사가 협력하여 시민교육을 위한 수업안을 개발하는 과정에서 각 주체가 지닌 서로 다른 경험, 지식, 관점을 통해 다양한 협의와 새로운 아이디어가 창출될 수 있었다.

실제로 예비교사와 현직교사가 협력하여 수업주제를 선정하고, 수업안을 개발하고, 수정하고 현장에 적용하는 과정에서 각 주체는 서로 다른 역할을 하였고, 이는 상대에게 의미있는 학습 기회를 제공하였음을 성찰과 소감문을 통해 확인할 수 있었다. 학생들의 흥미와 수준, 그리고 참여에 중점을 두는 예비교사의 관점과 현직교사의 수업의 목표에 적합한 과제의 내용 및 순서, 실현 가능성 등을 반영한 수정으로 인해 실제 학습자들이 수업활동에 적극적으로 참여하는 모습을 관찰할 수 있었다.

본 연구로 예비교사와 현직교사의 협력적인 시민교육 멘토링 활동이 예비교사교육의 현장 연계성을 강화하는 사례가 될 수 있음을 확인하였고, 이를 토대로 예비교사의 시민교육 멘토링 방안에 대한 시사점을 제안하고자 한다. 첫째, 예비교사의 시민교육 역량을 함양하기 위해 멘토링의 주제를 다양하게 확대할 필요가 있다. 이번 멘토링의 주요 주제였던 시민교육 수업안 개발 이외에도 학생자치, 학생문화, 학교구성조직의 민주화 등과 연계하여 학교 현장에서 수업뿐만 아니라 학생들의 일상생활 속에서 민주시민교육이 구현될 수 있도록 예비교사와 현직교사의 협력가능성을 모색할 필요가 있다. 둘째, 예비교사의 시민교육 역량 신장을 위한 체계적인 인프라가 필요하다. 시민교육에 관한 실질적인 경험이 부족한 예비교사가 직접적이고 구체적인 도움을 받을 수 있도록 학교 현장과 대학교가 시민교육과 관련된 프로그램의 실행 및 운영에 유기적으로 협력하고 관련 자료를 안내하며, 시민교육 전문가와 협의하고 상호작용할 수 있는 교육적 경험을 제공할 필요가 있다.

참고문헌

- 교육부(2015), 2015 교육과정, 교육부 고시 제201-74호.
- 김국현(2019), 예비교사의 시민교육 역량 강화 교육방안 연구, *윤리연구*, 1(12), 25-49.
- 김민성(2012), 교사전문성의 연계적 특성과 교사교육의 방향, *교육심리연구*, 26(1), 39-6.
- 서경혜(2005), 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고, *교육과정 연구*, 23(2), 285-310.
- 은지용(2009), 사회과 교사의 수업 전문성 제고를 위한 멘토링 체제 개발, *시민교육연구*, 41(3), 113-138.
- 이주미 · 이명숙 (2015), 예비교사의 교사효능감, 전문성 지향성, 교사헌신 간의 구조적 관계, *교원교육*, 31(3), 89-104.
- 이승종(2001), 참여를 위한 실천적 시민교육 방안, *시민교육연구*, 33(1), 293-310.
- 차경수 · 모경환(2017), *사회과교육*, 서울: 동문사.
- 허수미(2010), 시민사회의 특성과 시민성 교육의 방향, *사회과교육연구*, 17(4), 183-198.
- Lawy, R.(2006), Citizenship-as-practice: The Educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship, *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P.(2012), *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge(2nd ed.)*, The Netherlands: Sense Publishers.

4차산업혁명 시대 정치참여 양상의 변화와 시민교육적 함의

박상영

한국교원대학교

I. 서론

본 연구는 최근 한국사회에서 과학기술의 급격한 발전으로 추동되고 있는 일련의 거시적 변화 흐름을 ‘4차산업혁명’으로 이해하고, 이러한 새로운 흐름이 우리사회 공동체의 정치참여 양상을 변화시키고 있다는 인식 아래 이에 대한 비판적 검토와 시민교육적 함의를 분석하고자 한다. 이른바 ‘4차산업혁명’이라고 불리는 과학기술의 급속한 발전은 직·간접적으로 개인 간 일상적인 소통 방식은 물론 소비행태, 미디어 환경, 그리고 심지어 공동체 구성원들의 정치참여 양상까지 변화시키고 있다. 4차산업혁명에 대한 최근의 급증하는 관심을 반영하듯 학계의 4차산업혁명 관련 연구는 초기의 과학기술이나 경제·경영 분야를 넘어 이제는 교육 분야 및 인접 인문사회과학 분야로 빠르게 확산되고 있다(송은주, 2019; 조화순 외, 2018). 또한 최근에는 4차산업혁명 시대의 사회과교육 혹은 시민교육 관련 연구도 증가하고 있으며, 그 주제 영역 역시 점차 더욱 다양해지고 구체화되는 경향을 보이고 있다(채유정 외, 2019; 황홍섭, 2019; 조영달·김재근, 2018; 박영석, 2017; 박기범, 2019; 허수미, 2020).

본 연구는 ‘4차산업혁명’이라는 거대한 변화의 흐름이 여러 가지 측면에서 우리사회 공동체와 구성원들의 정치 행위에 대한 중요한 도전과 기회를 제시하고 있음에 주목한다. 특히 정치참여의 맥락에서 가장 주목할 만한 변화는 이전보다 시민들의 직접적인 정치참여의 양과 기회가 폭발적으로 늘어나고 있다는 것이다. 이는 근본적인 측면에서 공동체 구성원들의 개별적 혹은 집단적 정치참여의 ‘질’ 문제를 제기한다. 예를 들어, 정치 현안에 대해 균형 있는 정보를 습득하고 비판적으로 숙의한 시민들의 정치참여와 허위 조작 정보에 자극받고 충동적으로 동원되어진 시민들의 정치참여를 같은 수준의 정치참여라고 볼 수 없다. 오히려 후자의 정치참여는 민주주의의 지속 가능성에 심각한 위협을 가할 수도 있다. 이와 같이, 4차산업혁명의 도래로 인한 공동체의 정치참여 양상의 변화에는 시민들의 직접적인 정치참여를 촉진시켜 대의민주주의의 단점을 보완시키는 긍정적인 측면도 있는 동시에 파괴적인 정치참여를 증폭시키는 부정적인 가능성도 공존하고 있음에 유의할 필요가 있다. 따라서 4차산업혁명 시대의 정치교육은 정치참여에 대한 좀 더 세분화되고 정교한 이해를 요구하게 된다.

본 연구는 4차산업혁명 시대가 우리사회의 정치교육에 제시하는 새로운 도전과 기회가 무엇인지를 분석하기 위하여 다음과 같은 세 가지의 질문을 제기한다. 첫째, 이른바 4차산업혁명 시대의 도래는 시민들의 정치참여를 어떻게 변화시키고 있는가? 둘째, 현재의

학교의 정치교육은 이러한 변화를 충분히 반영하고 있는가? 그리고 셋째, 4차산업혁명 시대 정치참여 양상의 변화가 향후 정치교육에 대해 주는 함의는 무엇인가? 이를 위해 본 연구는 2절에서 4차산업혁명 개념에 대한 여러 논의들을 바탕으로 생산적인 개념화를 시도한다. 3절에서는 4차산업혁명 시대 다양한 소셜네트워크 서비스와 새로운 미디어 환경으로 인하여 새로운 형태의 정치참여 양식이 등장함에 따라 시민들의 ‘비관습적’ 정치참여가 증가하고 있음을 지적하고, 이러한 정치참여의 증가는 긍정적인 면과 부정적인 면이 있음을 지적한다. 4절에서는 현행 고등학교 교과서에서 정치참여 관련 내용이 4차산업혁명 시대의 정치참여 양상의 변화에 적합하게 기술되어 있는지를 검토한다. 이를 위해 2015 사회과 교육과정(교육부, 2015) 중 정치와법 영역에서 규정된 정치참여에 대한 내용체계 및 성취기준, 검정교과서인 미래엔의 『정치와법』 교과서(이경호 외, 2019)와 금성출판사의 『정치와법』 교과서(모경환 외, 2019), 그리고 최근 각 시·도 교육청에서 대안적 정치교과서로 많이 활용되고 있는 경기도교육청의 『더불어 사는 민주시민』 인정교과서(허진만 외, 2019)의 정치참여 관련 기술 내용을 검토해 본다. 그리고 결론에서는 4차산업혁명 시대 정치참여에 대한 정치교육적 함의를 도출해 본다.

II. 4차산업혁명 개념의 생산적 이해

클라우스 슈밥(Klaus Schwab)에 의해 2016년 세계경제포럼(World Economic Forum)에서 처음으로 제시된 이래 4차산업혁명 담론은 한국에서 정부 주도의 톱다운 방식으로 빠르게 확산된 측면이 크다. 특히 여러 학자들은 2017년 대통령 선거를 기점으로 한국사회에서 4차산업혁명 담론이 사회적으로 빠르게 확산되었다고 지적한다(윤대석, 2017, 454; 윤호영, 2018, 10). 현재 한국사회에서 ‘4차산업혁명론’의 위상은 이제 거의 ‘시대정신’의 위치에 근접하고 있는 것으로 보인다. 그림 1에서 나타난 바와 같이 4차산업혁명은 2017년 이후로 한국의 신문기사에서 지속적으로 그리고 자주 사용되고 있다. 적어도 한국사회에서 ‘4차산업혁명’이라는 개념은 이제 특정 과학기술 분야 혹은 관련 정책 분야에서 소수의 사람들만이 사용하는 전문적이고 추상적인 용어가 아닌 언론과 일상생활에서 누구나 흔히 사용하는 일반적이고 대중적인 어휘가 되고 있다. 최근 고강도의 기술혁신을 기반으로 한 급격한 사회 변화를 경험하고 있는 한국사회에서 4차산업혁명 개념은 급변하는 현실을 이해하는 하나의 인식론적 도구이자 미래의 불확실성을 대비하는 하나의 규범적 지향점으로 자리매김하고 있다 해도 과언이 아닐 것이다.

흥미로운 점은 세계 어느 나라에서도 이렇게 단기간 내에 한국만큼 4차산업혁명에 대해 폭발적이고 지속적인 관심을 나타내는 나라는 찾아보기 힘들다는 점이다. 이와 관련하여 최상희·이재윤(2019)은 최근 4차산업혁명에 대한 국제적 관심의 증가는 주로 한국에 의한 것이며, 한국에서는 4차산업혁명에 대한 일종의 ‘과열 소비현상’으로 볼 수 있는 흐름마저 나타나고 있음을 지적하고 있다. 실제로 국내의 4차산업혁명에 대한 높은 관심은 전 세계적으로 ‘4차산업혁명’과 ‘Fourth Industrial Revolution’이란 키워드가 구글(Google)

검색 엔진에서 지난 5년간 어떤 추이를 보이고 있는지를 보여주는 (그림 2)에서도 확인해 볼 수 있다. 즉, 한국을 포함한 전 세계적으로 검색되고 있는 ‘Fourth Industrial Revolution’ 보다 국내에서 주로 검색되는 ‘4차산업혁명’의 관심도가 더 높게 나타나고 있다. 또한 정치적 양극화와 이데올로기적 갈등이 첨예한 한국사회에서 이러한 4차산업혁명론이 진보와 보수라는 견고한 정치적 입장 차이를 떠나서 하나의 합의된 정책담론으로서 폭넓게 수용되고 있는 점도 상당히 예외적인 현상이라고 볼 수 있다. 그렇다면 한국에서 4차산업혁명 개념의 이러한 광범위하고 급속한 사회적 확산은 어디에서 비롯되는 것일까? 아마도 한국사회에서 4차산업혁명 개념이 이토록 급속히 확산되고 대중적으로 넓게 수용될 수 있었던 것은 무엇보다 이 개념이 최근 한국사회가 경험하고 있는 급격한 변화의 핵심을 잘 반영하고 있으며, 이로 인한 사회적 공감대가 넓게 형성되고 있기 때문이라고 볼 수 있을 것이다.

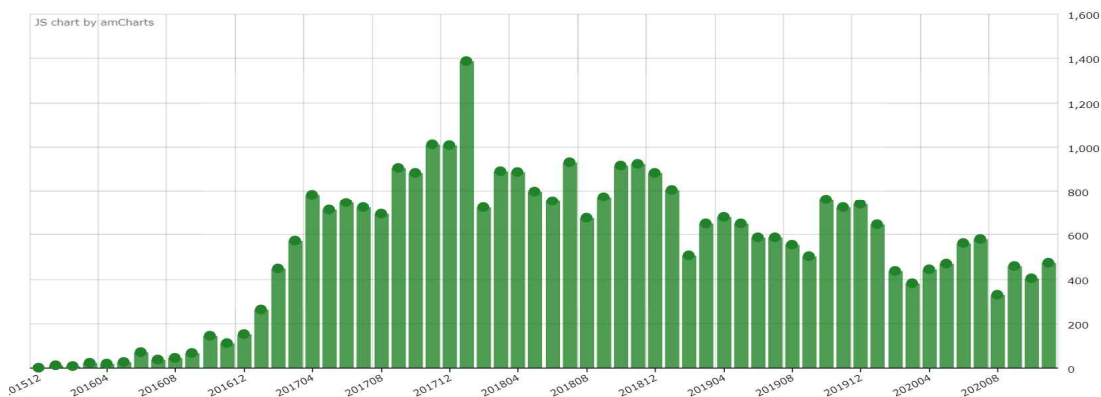


그림 1. ‘4차산업혁명’ 국내 신문기사 키워드 트렌드 분석 (2015/12-2020/11)
출처: 빅카인즈 (검색일 2020.12.03)

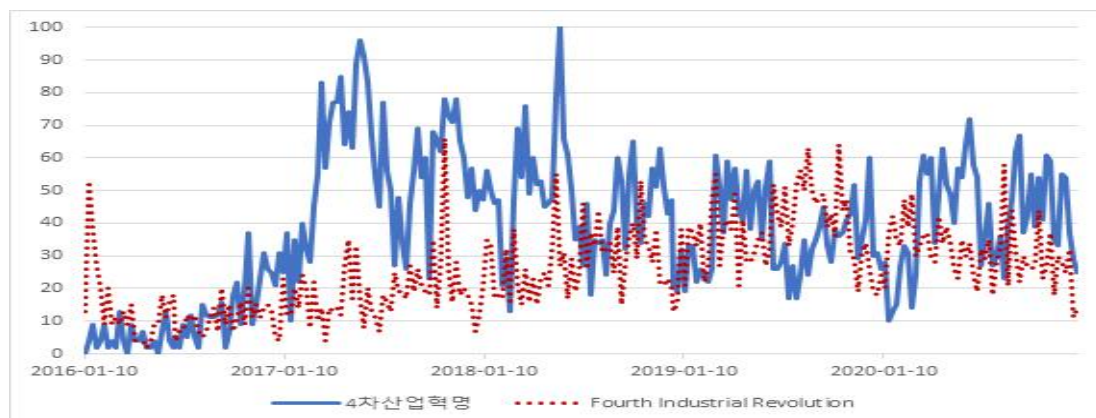


그림 2. 구글 트렌드 키워드 검색 추이 (2016-2020), 출처: 구글 트렌드 (검색일 2021.01.10.)

4차산업혁명 개념을 처음 제시한 Schwab(2016, 25-6)은 21세기의 시작과 동시에 시작된 4차산업혁명이 유비쿼터스 모바일 인터넷, 더 저렴하면서 작고 강력해진 센서, 인공지능과 머신러닝 등을 특징으로 하면서 이전의 디지털혁명을 기반으로 한 3차산업혁명과 근본적으로 궤를 달리한다고 지적한다. Schwab(2016, 12-13)에 의하면, 현재 진행되고 있는 4차산업혁명은 ‘속도(velocity)’에 있어서 기하급수적으로 빠르게 진행되고 있으며, ‘범위와 깊이(breadth and depth)’에 있어서는 개인뿐 아니라 경제와 사회를 포괄하는 차원에서 유례없는 패러다임 전환을 유도하고 있으며, 이는 결국 국가 간, 기업 간, 산업 간, 그리고 사회 전체 시스템의 변화를 수반하는 ‘시스템 충격(systems impact)’으로 나타나고 있다는 점에서 직전의 3차산업혁명 혹은 그 이전의 산업혁명들과 현저히 구별되는 차별성을 갖는다고 지적한다. Schwab은 존재론적으로 4차산업혁명의 실체를 긍정하고 있을 뿐만 아니라 이러한 4차산업혁명이 궁극적으로는 긍정적인 사회변화를 추동하는 힘으로 작용할 것이라고 주장하고 있다. 이러한 Schwab의 견해는 경제성장의 측면에서 디지털 혁명의 중요한 기여도는 이미 끝났다고 보는 ‘기술 회의론자’의 입장과 과학기술 혁신이 곧 생산성 급증과 높은 경제성장을 촉발할 것이라고 보는 ‘기술 낙관론자’의 입장 사이에서 자신의 입장을 기술 회의론에 열려 있으면서도 낙관론적 입장에 가까운 ‘실용적 낙관론자’로 위치시키고 있는 데서도 잘 나타나고 있다(Schwab, 2016, 57).

이러한 Schwab의 4차산업혁명 개념에 대해서는 여러 가지 상이한 입장이 제시되고 있다. 먼저 존재론적인 측면에서 4차산업혁명의 실체가 불분명하거나 그 존재 자체에 회의적인 입장이 있을 수 있다. 이러한 입장은 주로 4차산업혁명이라는 개념의 현실적 근거가 불분명하다는 점에 근거한다. 우선 산업혁명이라는 개념을 사용하기 위해서는 경제적인 관점에서 높은 생산성 증가가 전제되어야 함에도 불구하고 그런 징후는 아직 나타나고 있지 않다는 것이다(Wolf, 2016). 또한 4차산업혁명이라는 개념이 과도한 수준으로 과장되었거나 특정 계급의 이익을 정당화하기 위한 이데올로기적 기능을 하는 수사적 담론으로 보는 관점 역시 4차산업혁명 개념의 존재에 대한 근본적인 회의론을 공유하고 있다(민주노총, 2019/10/28; 서동진, 2017). 특히 이러한 입장에서 있는 이들은 4차산업혁명론의 옹호자들이 “다가오는 미래에 대비하라. 그렇지 않으면 도태될 것이다”라고 호들갑스럽게 외치며 급박하고 초조한 멘탈리티를 조성하려는 의도에 대해 강한 의구심을 나타내고 있다(이광석, 2017, 45; Morgan, 2019, 391). 다른 한편으로 4차산업혁명의 존재와 실체를 인정하더라도, 그것이 미치는 사회적 영향력의 정도를 어떻게 볼 것인가에 따라 다른 입장이 있을 수 있다. 이에 대해서는 크게 사회결정론과 기술결정론이라는 두 가지 상반된 견해가 존재한다(윤성이, 2012, 149-150). 전자의 시각에 따르면 기술의 발달과 기술 활용의 양상은 기술이 적용되는 사회적 맥락에서 나타나는 사용자의 욕구와 의지에 영향을 받게 되는 반면, 후자의 시각에서는 기술 자체가 사회 변화를 추동하는 독립적인 변인이며, 이 과정에서 행위자의 욕구와 의지가 작용할 여지는 없다고 본다. 특히 후자인 기술결정론적 시각은 다시 낙관론과 비관론으로 구분될 수 있다. 즉, 극단적인 기술결정론적 시각은 4차산업혁명 시대의 도래를

‘유토피아’ 혹은 ‘디스토피아’로 바라보게 되는 것이다.

이와 같이 4차산업혁명에 대한 상이하고 때론 상반되는 입장들 속에서 우리는 4차산업혁명에 대한 건설적 논의를 위해 적절한 입장을 선택할 필요가 있다. 먼저 본 연구는 존재론적인 측면에서 4차산업혁명이라는 변화의 실체를 인정하면서도 그것의 개념적 ‘정의’에 대해서는 다소 유연한 입장을 취한다. 최근의 급격한 기술발전이 개인의 삶과 우리 사회 공동체의 작동방식에 있어서 새로운 변화를 추동하고 있으며, 이러한 변화는 다시 우리에게 새로운 유형의 도전과 질문을 제기하고 있다는 사실은 그 누구도 부인하기 어려울 것이다. 이러한 거대하고 근본적인 변화의 실체를 인정한다면, 이것을 Schwab과 같이 ‘4차산업혁명’이라고 부르든, 아니면 ‘3차산업혁명의 심화’로 부르든, 혹은 독일의 제조업 혁신과 같은 ‘인더스트리 4.0’이라고 부르든 그것은 다소 부차적인 문제가 될 수 있다. 4차산업혁명을 엄격한 의미의 산업혁명으로 볼 수 있는가는 여전히 논쟁적일 수 있다. 이런 맥락에서 김기홍(2020, 26)은 “아직 새로운 산업혁명이라고 부를만한 경제적 생산성의 변화와 사회적 패러다임의 획기적 변화는 없지만, 디지털경제의 발전이 일종의 성숙 단계에 접어들었다는 점에서 부분적으로는 제4차산업혁명이라고 부르는 것을 이해할만 하다”는 입장을 제시하고 있는데, 본 연구 역시 이와 유사한 입장을 견지하고자 한다. 무엇보다도 기술발전으로 인한 변화가 시대와 사회적 맥락에 따라 호명되고 수용되는 방식은 달라질 수 있으며, 그것은 일방향적인 것이 아니라 양방향적인 과정인 동시에 열려 있는 과정으로 이해되어야 한다. 현재 시점에서 급속한 기술발전으로 추동된 일련의 실체적 변화를 의미하는 용어로서 한국사회에서 ‘4차산업혁명’이란 개념이 대중적으로 폭넓게 수용되고 있음을 고려할 때 ‘4차산업혁명’ 개념은 엄밀한 의미의 ‘혁명’으로서 이해되기보다는 하나의 주요한 거시적 변화로 이해될 필요가 있다.

또한 본 연구는 4차산업혁명이 사회에 미치는 영향에 대해서 일종의 절충주의적 입장을 취한다. 이는 4차산업혁명의 사회적 결과를 극단적인 낙관론 혹은 극단적인 비관론으로만 바라보는 급진적인 기술결정론적 관점을 지양하는 동시에 급격한 기술발전이 사회변화에 별다른 영향을 미치지 못한다는 급진적인 사회 결정론적 시각 역시 지양함을 의미한다. 윤성이(2012, 150)의 지적대로 기술 결정론과 사회 결정론의 절충주의적 입장은 “기술의 발달이 사회정치적 변화의 방향을 완전히 결정하지는 않으나, 특정한 영향을 미친다”는 점과 “기술 활용의 사회적 결과는 기술과 사회적 맥락의 상호작용에 의해 결정된다는 것”을 인정한다. 송경재(2014, 68)는 이를 “사회적 구성론”으로 지칭하기도 한다. 본 연구는 이러한 입장에서 4차산업혁명론에 대한 급진적인 기술 결정론과 사회 결정론적 시각은 다양한 분석을 통해 유용해질 수 있는 4차산업혁명에 대한 논의의 장을 과도하게 축소시키는 결과를 가져온다고 본다. 4차산업혁명의 사회적 결과는 이미 재단되어져 있는 것이 아니며 지속적으로 형성되고 구성되어져 가는 것으로 이해되어야 한다. 이러한 맥락에서 본 연구는 4차산업혁명을 급격한 기술발전으로 추동되어지는 일련의 거시적이고 구조적인 사회 변화의 흐름으로 이해하고, 이러한 변화들은 개인은 물론 사회적으로 이전과는 다른 종류의 긍정적인 기회와 또 부정적인 도전을 동시에 제시할 수 있음에 주목하고자 한다.

Ⅲ. 소셜네트워크서비스의 부상과 정치참여 양상의 변화

인터넷 등장 이후 이른바 ‘뉴미디어’의 발전 단계는 웹(web)의 서비스와 소통 방식의 차이에 따라 흔히 웹1.0, 웹2.0, 그리고 웹3.0의 단계로 분류되고 있다(김성태 외, 2011; 문원기·이수범, 2015; Kreps & Kimppa, 2015). 김성태 외(2011)에 따르면, 웹1.0 시기에는 초기 인터넷 홈페이지나 인터넷 커뮤니티들이 대표적인 미디어 형태였고, 정보 생산자와 공급자가 중심이 되고 인터넷 공간이 외부와의 연결에 있어서 제한적이었다. 웹2.0 시기는 인터넷 사업자가 모든 사람들이 참여할 수 있는 개방된 인터넷 공간을 제공함에 따라 블로그와 미니홈피와 같은 1인 미디어와 UCC(User Created Contents)와 같은 참여 촉진형 미디어가 등장하기 시작했고, 인터넷 공간이 개인 중심으로 변화하는 개인화 현상이 뚜렷해지기 시작했다. 또한 4차산업혁명 시대와 부합한다고 볼 수 있는 현재의 웹3.0시기는 디지털 컨버전스를 바탕으로 개인의 상황에 맞게 맞춤형 정보와 서비스가 제공되며, 모바일 스마트 기기의 활용으로 인하여 인터넷 접근에 대한 공간적 제약이 사라지고 가상공간으로의 접근이 일상화되는 특징을 보인다(Kreps & Kempa, 2015). 김성태 외(2011, 23)는 웹3.0 시기의 특징적인 미디어 양식으로 페이스북을 비롯한 다양한 소셜네트워크서비스(Social Network Service)의 폭발적인 증가를 들고 있다.¹⁾

이를 반영하듯 최근 국내는 물론 해외에서도 다양한 소셜네트워크서비스의 이용은 매우 보편화되고 있다. 2020년 전반기를 기준으로 전 세계 소셜미디어 플랫폼별 월간 활성 이용자수(MAU: Monthly Active Users)를 살펴보면, 페이스북(Facebook) 26억명, 유튜브(Youtube) 20억명, 왓츠앱(WhatsApp) 20억명, 인스타그램(Instagram) 10억명 등의 순으로 나타나고 있으며, 국내의 경우에는 네이버 밴드, 인스타그램, 카카오톡, 페이스북 순으로 이용자수 규모가 크게 나타나고 있다(DMC 미디어, 2020. 07. 29.). 흥미로운 것은 국내 소셜미디어서비스 사용자의 연령대별로 즐겨 사용하는 소셜미디어 플랫폼이 다르게 나타난다는 점인데, 10대는 주로 페이스북과 인스타그램, 20대는 인스타그램과 페이스북, 30대는 인스타그램과 네이버 밴드, 40대와 50대는 네이버 밴드와 카카오톡을 주로 이용하고 있는 것으로 나타나고 있다(DMC 미디어, 2020. 07. 29.). 또한 한국의 경우 정치적 판단의 근거를 제공하는 뉴스나 시사정보 이용 채널로서 유튜브의 영향력과 활용도가 급증하고 있다는 것도 주목할 만한 현상이다. 다른 나라들과 비교했을 때, 한국의 유튜브 이용은 다른 소셜 미디어 플랫폼들과 비교하여 전체 이용자들이 빠르게 증가하고 있고, 사용자들의 연령대도 고르게 나타나고 있으며, 진보나 보수 정치성향을 가진 이용자들이 중도적 성향의 이용자에 비해 10% 포인트 이상 더 많이 이용하고 있다는 점에서 특징적인 경향을 나타나고 있다(김선호·김위근, 2019. 06. 14.).

1) 이에 반해 송경재(2014, 62)는 SNS 개념을 정립한 보이드와 엘리슨(boyd and Ellison, 2007)이 일정한 네트워크상에서 개인의 프로필을 공유하고 이를 기반으로 다른 사람과 네트워킹 한다는 점에서 SNS를 ‘참여·개방·공유의 웹2.0적인 서비스’라고 보았다고 지적하고 있다.

김성태 외(2011, 15)는 뉴미디어가 발전해 온 단계별로 정치참여의 형태 또한 변모되어 왔다고 지적한다. 즉, 웹1.0 단계는 웹의 초기 모델로 인터넷 홈페이지나 인터넷 커뮤니티, 이메일 서비스 등을 통해 이용자가 정치정보를 제공받고, 의견을 게재하는 형태의 정치적 소통방식을 특징으로 하고, 웹2.0 단계는 블로그와 미니홈피, UCC 등 개인화된 웹서비스가 등장하면서 정보의 개방성과 연결성의 확대를 통해 이용자들이 정치정보에 접근하고 또 참여하는 것을 특징으로 하며, 웹3.0 단계에서는 개인 맞춤형 정치정보를 제공받고, 모바일 스마트 기기를 이용하여 언제 어디서나 정치적 의견을 게재하고 정치적 행동을 하는 형태의 참여가 점차 보편화되고 있다. 특히 김성태 외(2011, 22)는 웹3.0 시대가 되면서 소셜네트워크서비스가 새로운 정치참여의 기제로서 떠오르고 있다고 지적한다.

최근 한국에서 소셜네트워크서비스의 확산과 정치참여의 상관관계에 대해서 다양한 연구가 축적되고 있는 것은 이러한 맥락에서 이해될 수 있다. 일단 직관적인 수준에서 소셜네트워크서비스의 확산이 정치참여의 증가로 이어질 것이라는 예상은 어렵지 않게 찾아볼 수 있다. 즉, “거의 모든 사람이 온라인 네트워크 상에 존재할 수 있고, 특히 4차산업혁명의 진행으로 접근이 훨씬 용이한 플랫폼이 제공되면 정치 참여 공간과 수준은 비약적으로 증가할 것” (정진웅, 2019, 85)이라는 기대감은 4차산업혁명 시대의 정치참여 양상 변화에 대한 일반적인 견해라고 볼 수 있을 것이다. 그러나 실제로 소셜네트워크서비스 이용의 확산이 시민들의 정치참여를 증가시키고 있는지에 대한 경험적 연구들 중에는 긍정론과 부정론이 혼재되어 있으며, 그 상관관계 역시 그리 명쾌하지 않다(문원기·이수범, 2015; 윤성이, 2013, 5). 오히려 소셜네트워크서비스의 정치참여에 대한 효과가 매우 제한적으로 나타나고 있거나 혹은 소셜네트워크서비스 이용이 기대만큼 정치참여의 증가로 이어지고 있지 않다는 연구결과들이 지속적으로 제시되고 있다. 일례로, 한국의 2016년 20대 총선을 사례로 SNS 활용과 정치참여의 상관관계를 연구한 박영득·이재복(2017)은 SNS 활용과 투표참여가 유의미한 관계에 있지 않다는 것을 보여주고 있다. 또한 2020년 21대 총선에서 유권자들의 참여 의도와 대표적인 소셜미디어인 페이스북과 유튜브의 뉴스·시사 콘텐츠 이용 간 상관관계를 분석한 이효성(2020)은 페이스북의 뉴스·시사 콘텐츠 이용은 투표참여 의도에 유의한 영향을 미치지 못한 반면, 유튜브의 뉴스·시사 콘텐츠 이용은 유의한 영향을 미친 것으로 나타났음을 지적하면서, 유권자들의 소셜네트워크서비스 이용이 투표와 같은 정치참여에 대해 다소 제한된 영향을 미치고 있음을 지적하고 있다.

그러나 이러한 결과들만을 놓고 날로 증가하고 있는 소셜네트워크서비스 이용이 시민들의 정치참여에 대해 제한적이거나 혹은 별 영향을 미치지 못한다고 보는 것은 정확하지 않다. 이 두 가지 변인들 간의 보다 정확한 상관관계를 밝히기 위해서는 우선 ‘정치참여’ 개념에 대한 보다 엄밀한 정의가 필요해진다. ‘정치참여’는 학자에 따라서 다양하게 개념화 및 유형화되고 있다(송경재, 2014, 69-72). 우선 정치참여의 범주에 대해 전통적인 의미에서 좁게 정의할 경우 주로 공적인 투표나 선거에 참여하는 것을 의미할 수도 있는 반면, 현대적 의미에서 넓게 정의할 경우 정치 관련 뉴스를 찾아보는 것도 정치참여의 한 형태로 볼 수 있다. 또한 정치참여의 유형화에 있어서 그 분석의 초점을 정치참여 활동의 내용에 맞출

것인가, 아니면 정치활동에 참여하는 참여자의 정치적 지향성과 방향에 맞출 것인가에 따라서 다양한 분류 방식이 있을 수 있다. 이 중에서 자주 쓰이는 정치참여 개념화 및 유형화 방법 중 하나는 반즈 등(Barnes & Kasse *et als.* 1979)이 제시한 것으로 정치참여를 ‘관습적 참여(conventional participation)’와 ‘비관습적 참여(unconventional participation)’으로 나누어 보는 것이다. 전자는 주로 정부의 제도적 경로를 통해 이루어지는 투표, 정치토론, 정당지원, 정치집회 참여를 지칭하고 후자는 상대적으로 새로운 유형으로 서명운동, 보이콧, 시위 등에 참여하는 것을 지칭한다(문원기·이수범, 2015, 139; 송경재, 2014, 71).

정치참여를 이렇게 관습적 참여와 비관습적 참여로 구분했을 때, 앞서 제시한 박영득·이재묵(2017)의 연구와 이효성(2020)의 연구는 소셜네트워크서비스 이용과 관습적 참여 간 상관관계가 미미하거나 제한적임을 보여주고 있다. 그러나 최근의 여러 연구결과들이 한국의 소셜네트워크서비스 이용과 비관습적 정치참여 간 유의미한 상관관계가 나타나고 있음을 보여주고 있다는 것은 주목할 필요가 있다. 윤성이(2012, 164)는 SNS 이용과 오프라인 정치시위 및 온라인 게시판의 정치적 토론 등을 포함하는 ‘비제도적 정치참여’ 사이에는 분명한 상관관계가 있다고 지적하면서, SNS를 이용하는 집단은 SNS 비사용자 집단보다 거리시위에 참여하는 경향이 높게 나타나고 있음을 보여주고 있다. 문원기·이수범(2015) 역시 한국의 소셜미디어 이용이 온라인 정치참여와 반정부적 성격의 비관습적 정치참여에 대해 높은 상관관계를 보이고 있음을 지적하면서, 소셜미디어가 정치 정보 제공뿐만 아니라 정치 네트워크를 구성함으로써 정치참여 수단이자 정치참여의 공간 역할을 하고 있음을 주장하고 있다. 또한 장우영·송경재(2016) 역시 설문조사를 바탕으로 한 계량적 연구방법을 통해서 한국의 SNS 사용자와 비사용자간에는 비관습적인 정치참여의 통계적인 유의성을 확인하고 있다. 또한 20대 국회의원 선거 결과를 바탕으로 SNS의 영향력을 분석했던 박영득·이재묵(2017) 역시 SNS 활용이 ‘비선거적’ 정치참여에 대해서는 유의미한 영향력을 미치고 있음을 지적하면서 이는 SNS가 제공하는 사회연결망과 사회자본에 힘입어 시민들이 스스로를 조직화할 수 있기 때문인 것으로 분석하고 있다. 따라서 소셜네트워크서비스 이용과 정치참여에 대한 최근의 연구 결과들로부터 도출할 수 있는 4차산업혁명 시대 정치참여 양상의 흐름은 소셜네트워크서비스의 확산이 투표와 선거에 참여하는 관습적 정치참여를 증가시키기 보다는 주로 서명운동, 보이콧, 시위 등의 비관습적 정치참여를 증가시키는 경향이 있다는 것이다.

최근 소셜미디어서비스의 확산과 더불어 주목받고 있는 비관습적 정치참여 형태의 하나로 ‘클릭티비즘(clicktivism)’을 들 수 있다. 이는 온라인상에서 마우스 ‘클릭’ 행위를 통하여 자신의 정치적 의사를 표현하는 것을 의미하는 것으로 흔히 자신의 온라인 프로필 사진을 바꾸거나, 온라인 청원서에 대한 찬성 버튼, 페이스북의 ‘좋아요’ 버튼 혹은 트위터의 ‘리트윗’ 버튼을 클릭하는 행동으로 이해될 수 있다(Halupka, 2018). 이러한 클릭티비즘은 흔히 ‘게으른 사회운동’이라는 뜻의 ‘슬랙티비즘(slacktivism)’으로 비하되어 쓰이기도 하며, 의미 있는 정치참여가 아니라는 비판의 대상이 되기도 한다. 일례로, 미국에서 큰 반향을 일으켰던 사회운동인 ‘Occupy Wall street’ 운동을 제안하고 시작했던 인물들 중

하나인 Micha White는 이러한 클릭티비즘에 매우 비판적인 견해를 제시하고 있다(The Guardian, 2010. 08. 12). 그는 클릭티비즘의 최종 결과물은 사회운동을 현안에만 매몰되어 있는 온라인 탄원서 제출의 형태로 변형시킴으로써 사회운동 자체를 질적으로 저하시킨다고 주장한다. 또한 그는 이를 음식으로 비유하자면 본래 오랜 시간 동안 천천히 조리되는 음식(slow-cooked meal)이라 할 수 있는 사회운동을 ‘맥도날드(McDonald)’와 같은 패스트푸드로 변형시키는 것이라고 지적하고, 클릭티비스트들은 정치적 정체성의 초기 발현을 식민화시키고 저예산의 급진적 목소리를 침묵시키는 “사회운동의 월마트(Wal-Mart)”가 되어가고 있으며, 모든 의미 있는 정치운동들을 손상시키고 있다고 비판한다. 그러나 최근에는 ‘클릭티비즘’을 진보와 보수 진영 모두에서 활성화되고 있는 하나의 새로운 정치참여 형태로 인정하는 경향이 보다 강하게 나타나고 있다. 영국의 BBC는 최근 기사를 통해 클릭티비즘이 많은 이들이 생각하는 것보다 매우 효과적인 정치참여 방식으로 이용되고 있으며, 이러한 온라인 액티비즘을 ‘게으른 액티비즘’이라고 무시하는 이들은 현재의 디지털 환경에서 메시지와 신념의 섬세한 영향력이 어떻게 작동하는지를 이해할 수 없을 것이라고 지적하고 있다(BBC, 2020. 09. 16). 실제로 최근 이러한 클릭티비즘이 새롭게 나타나고 있는 유효한 정치참여 형태로 자리잡고 있는 현상에 대해 주목하고 이를 분석하는 학술적 연구들도 점차 많아지고 있다(Freelon 외, 2020; Halupka, 2018).

한국적 맥락에서 이러한 클릭티비즘의 부상은 최근 활성화되고 있는 ‘청와대 국민청원’의 사례에서도 확인할 수 있다. 미국 버락 오바마 대통령 시기 백악관의 청원 페이지였던 “위더피플(We the People)”을 벤치마킹하여 문재인 정부가 2017년 8월 ‘국민이 물으면 정부가 답한다’라는 구호를 내걸고 시작한 청와대 국민청원 게시판은 등록된 청원 중 30일간 20만명 이상의 추천을 받은 안건에 대해서는 청와대 담당 수석이나 해당 부처 최고 의사 결정권자가 직접 답변을 제공한다. 이러한 청와대 국민청원 게시판을 인터넷과 스마트 기기를 이용한 신속하면서도 직접적인 참여 방식으로 시민사회의 정치적 영향력을 강화시킴으로써 제도권 정치에 대한 민주적 제어와 견제 기능을 가능하게 하는 측면이 있다. 청와대 국민청원 게시판을 통해 나타난 시민들의 직접적인 정치참여 증가 현상은 일부 부작용에도 불과하고 정치에 대한 시민들의 관심과 공동체 현안에 대한 사회적 환기를 촉진시킨다는 점에서 의미 있는 변화로 평가된다. 이승원 외(2018, 134)는 ‘나의 정치적 행동이 정치과정에 영향을 미치거나 미칠 수 있다’는 시민들의 ‘내적 효능감’과 정치관심이 청와대 국민청원 동기로 작용하고 있음에 주목하면서 이는 시민들 사이에 정치참여 요구가 강하게 형성되어 있으며, 그 참여 요구가 실현되고 투영되는 장으로서 청와대 국민청원 게시판이 의의가 있다고 지적한다. 송준모·박영득(2019)의 연구도 청와대 국민청원 게시판을 다양한 가능성을 배제한 공간이라고 긍정적인 평가를 내리고 있으며, 정선전(2018) 역시 국민청원제도를 통한 참여의 확대가 합리적인 의사결정을 보장하는 것은 아니지만 대의민주주의의 한계를 보완하고 직접민주주의를 강화하는데 긍정적인 역할을 하고 있다고 평가한다.

그러나 다른 한편으로 한국사회에서 이러한 비판습적 정치참여의 증가는 ‘직접

민주주의’에 대한 기대감을 높이고 이에 대한 시민사회의 정체되지 못한 정치 참여 요구를 과도하게 강화시키는 흐름을 형성함으로써 결과적으로 한국 민주주의에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 우려가 제기되기도 한다(박상훈, 2020; 정진웅, 2019; 최장집, 2020). 최근 한국사회에서 증가하고 있는 직접적인 정치참여 증가 흐름을 최장집(2020, 16)은 “운동론적 또는 운동 중심 민주주의관”으로, 그리고 박상훈(2020, 5) “직접 민주주의관”으로 호명하고 있다. 이들은 직접 민주주의에 대한 시민사회의 정치적 요구가 증가하는 이러한 현상이 한국의 민주주의에 부정적으로 작동할 수 있음에 우려를 표시하고 있다는 점에서 유사한 입장을 공유하고 있다. 즉, 최장집(2020, 16)은 최근의 직접 민주주의에 대한 증가하는 사회적 요구가 “직접 민주주의와 포퓰리즘”의 형태로 구체화되고, “여론에 의한 통치와 소셜 미디어 같은 의사소통 매체에 의해 촉진된 ‘동원된 다수의 전제정’이라는 위험을 불러 올 수 있다”고 주장하고 있고, 박상훈(2020, 18)은 최근 한국에서 나타나고 있는 직접 민주주의론은 현대 대의 민주주의의 제도적 근간을 공격하고 약화시킨다고 지적한다. 정진웅(2019) 역시 대의 민주주의에 대한 불신과 회의가 커지면서 4차산업혁명 시대에는 정보통신기술의 급속한 발전을 활용한 보다 많은 참여와 직접 민주주의의 가능성에 대한 기대가 증가한다고 지적한다. 또한 정진웅(2019)은 최근의 ‘일간베스트’ 현상을 비롯하여 뉴미디어가 보여주는 여러 부정적 현상을 토대로 보다 많은 참여가 민주주의의 심화에 필요한 심의의 확대와 고양을 보장하는 것은 아니라고 지적하면서 4차산업혁명 시대에는 직접 민주주의를 보완재로 하는 대의 민주주의가 여전히 유효한 제도임을 주장하고 있다.

증가추세에 있는 직접적인 정치참여 현상에 대한 이러한 우려는 최근의 기술발전으로 인하여 미디어 환경이 급격하게 변화하고 있다는 것과도 관련이 있다. 특히 최근 온라인상에서 확산되고 있는 허위정보로 인한 정치적 동원은 사회적으로 큰 문제가 될 수 있다. 최근 국내는 물론이고 해외 여러 나라들에서 ‘딥페이크’ 기술을 이용하여 날로 정교한 형태로 진화를 거듭하고 있는 온라인 ‘허위정보(disinformatin)’의 확산은 소셜네트워크서비스를 통한 시민들의 직접적인 정치참여의 진정성과 신뢰성에 대한 근본적인 의문을 제기하게 되는 이유가 되기도 한다(김춘식·홍주현, 2020; 박아란 2019; 양선희 2020). 또한 국내 언론의 고질적인 문제인 낮은 신뢰도 역시 이러한 우려를 뒷받침하고 있다. 영국 옥스퍼드대 부설 로이터저널리즘 연구소가 매년 발표하는 ‘디지털 뉴스리포트 2020’에서 한국 언론의 신뢰도는 21%로 조사에 포함된 이래 매년 최하위권에 머물고 있다(미디어오늘, 2020. 06. 17.). 또한 2019년 KBS미디어연구소가 발표한 ‘미디어 신뢰도’ 조사에 따르면, 한국 언론에 믿음이 가지 않는다고 답한 응답자는 61.9%로 나타나고 있다(미디어오늘, 2019. 05. 11.). 즉, 한국 언론의 낮은 신뢰도와 이에 대한 대중들의 불만은 유튜브나 트위터 등의 대안적 미디어에 대한 선호로 이어질 가능성을 높이고 있는 셈이다.

요컨대, 4차산업혁명으로 호명할 수 있는 최근의 급속한 기술발전 흐름은 페이스북과 유튜브 등 다양한 소셜네트워크서비스 플랫폼의 부상과 이에 따른 새로운 형태의 정치참여를 촉진시키고 있다. 이를 통해 무엇보다도 시민사회의 비판습적 정치참여가 증가하고 직접 민주주의에 대한 요구가 커지고 있다는 것은 4차산업혁명 시대에 주목할 만한 새로운

정치참여 양상으로 볼 수 있다. 이러한 변화는 무엇보다도 공동체의 민주주의를 지속가능하게 하는 것은 궁극적으로 정치참여의 ‘양’이 아니라 정치참여의 ‘질’이라는 문제를 제기한다는 점에서 매우 중요하다. 즉, 4차산업혁명으로 인하여 비관습적이고 직접적인 정치참여가 증가하고 있는 흐름 그 자체는 민주주의에 긍정적인수도 있는 동시에 부정적인 수도 있다는 점을 인식할 필요가 있다. 공동체의 정치 현안에 대해 정확하고 적실한 정보를 바탕으로 숙의된 참여가 공동체의 민주주의 심화를 촉진할 것이라고 본다면, 충분하지 않은 정보 혹은 허위정보에 의거해 충동적으로 잘못된 정치적 결정을 내리거나 혹은 공공의 이익과 상충하는 정치적 참여를 하는 것은 자칫 공동체의 운명을 위협할 수도 있을 만큼 파괴적일 수 있기 때문이다. 이렇게 본다면 새로운 형태의 정치적 참여가 점차 증가할 것으로 예상되는 4차산업혁명 시대에 지속적으로 정치참여의 ‘질’을 어떻게 고양할 수 있을 것인가의 문제가 궁극적으로 4차산업혁명 시대의 정치참여가 민주주의에 대한 긍정적인 요소로 작용하게 할지 혹은 부정적인 요소로 작용할지를 결정하게 될 가능성이 높다. 이러한 맥락에서 4차산업혁명 시대의 시민교육은 정치참여 자체에 대한 획일적인 긍정과 찬사보다는 다양한 정치참여의 내용과 형식, 그리고 그 다면적인 결과에 대한 보다 정교한 이해를 바탕으로 수행될 필요가 있다.

IV. 고등학교 정치 교과서에 나타난 정치참여

그렇다면 현재의 고등학교의 정치 교육은 시민의 ‘정치참여’를 어떻게 기술하고 있으며, 이는 4차산업혁명 시대의 정치참여 양상의 변화를 적절하게 반영하고 있는가? 먼저 2015 사회과 교육과정 중 정치와 법 내용체계(표 1)을 살펴보면, 정치참여는 ‘정치과정과 참여’ 영역에서 다루어지는 주요 내용 요소 중 하나임을 알 수 있다. 그리고 이에 대한 성취기준(표 2)을 살펴보면, 우선 “정치 참여의 의의와 유형을 탐구”하고, 또한 정당·이익집단·시민단체·언론을 통한 다양한 “시민 참여의 구체적인 방법과 한계를 분석”하도록 제시되어 있다. 여기서 참여의 한계를 분석한다는 기술은 정치참여로 인한 긍정적인 결과뿐만 아니라 부정적인 결과를 살펴본다는 의미로 해석될 수 있는 가능성을 열어두고는 있지만, 이에 대한 성취기준 해설이 “정당, 이익집단, 시민단체, 언론 등 다양한 정치 주체의 기능과 역할을 이해하고, 우리가 일상생활에서 실천할 수 있는 시민 참여의 구체적인 방법을 탐색한다”고 되어 있는 것으로 보아 교육의 초점은 정치참여의 한계보다는 다양한 참여 방법에 맞춰져 있는 것으로 보인다(교육부, 2015, 235).

표 1. 2015 사회과 교육과정 중 『정치와 법』 내용체계

| 영역 | 내용 요소 |
|----------|---|
| 민주주의와 헌법 | · 정치의 기능, 법의 이념, 민주주의와 법치주의 · 헌법의 의의와 기본 원리 · 기본권의 내용, 기본권 제한의 요건과 한계 |

| 영역 | 내용 요소 |
|------------|---|
| 민주 국가와 정부 | · 민주 국가의 정부 형태, 우리나라의 정부 형태 · 국가기관의 역할과 상호 관계 · 지방 자치의 의의, 현실, 과제 |
| 정치과정과 참여 | · 정치과정, 정치 참여 · 선거와 선거 제도 · 정당, 이익집단과 시민단체, 언론 |
| 개인 생활과 법 | · 민법의 의의와 기본 원리 · 재산 관계와 법 · 가족 관계와 법 |
| 사회생활과 법 | · 형법의 의의, 범죄의 성립과 형벌의 종류 · 형사 절차와 인권 보장 · 근로자의 권리와 법 |
| 국제 관계와 한반도 | · 국제 관계의 변화, 국제법 · 국제 문제와 국제기구 · 우리나라의 국제 관계, 한반도의 국제 질서 |

출처 : 교육부(2015, 231)

표 2. 2015 사회과 교육과정 중 『정치와 법』 성취기준

| 2015 사회과 교육과정 중 『정치와 법』의 정치 참여 관련 성취기준 |
|---|
| [12정법03-01] 민주 국가의 정치과정을 분석하고, 시민의 정치 참여의 의의와 유형을 탐구한다. |
| [12정법03-02] 대의제에서 선거의 중요성과 선거 제도의 유형을 이해하고, 우리나라 선거 제도의 특징과 문제점을 분석한다. |
| [12정법03-03] 정당, 이익집단과 시민단체, 언론의 의의와 기능을 이해하고, 이를 통한 시민 참여의 구체적인 방법과 한계를 분석한다. |

출처 : 교육부(2015, 235)

미래엔(이경호 외, 2019)과 금성출판사(모경환 외, 2019)의 검정교과서에서 정치참여 관련 기술은 2015 교육과정의 내용체계와 성취기준에 부합하는 방식으로 이루어져 있다. 두 교과서 모두 정치참여 내용을 정치과정 영역의 주요 일부분으로 다루고 있으며, 이중 다양한 정치참여의 유형과 방법은 정치참여 관련 내용 중 가장 많은 분량을 차지하고 있다. 이들 교과서에서 제시된 정치참여 유형은 선거와 투표 참여를 지칭하는 관습적 참여를 포함하여, 정당을 통한 참여, 시민단체를 통한 참여, 이익 집단을 통한 참여, 언론을 통한 참여, 공청회·청원·집회·시위에 참여 등 비관습적 정치참여 형태도 같이 제시되고 있다. 또한 두 교과서 모두 새로운 정치참여의 한 형태로 인터넷 공간 및 누리소통망(SNS)을 통한 정치참여를 포함하고 있는데, 이 점은 대안 정치교과서로 활용되고 있는 경기도교육청의 인정교과서(허진만 외, 2019, 111)에서도 유사하게 언급되고 있다. 이런 점에서 볼 때, 현행 교과서들에서 소셜네트워크서비스 등과 같은 새로운 정치참여 유형이 제시되고 있는 것은

4차산업혁명 시대의 정치참여 양상의 변화 흐름과 일정부분 부합한다고 볼 수 있다.

이들 교과서들은 또한 정치참여의 의의 역시 유사하게 서술하고 있다. 즉, 미래엔 정치와 법 교과서(이경호 외, 2019, 84)는 대의 민주제에서 시민들의 적극적인 정치참여가 정당성을 부여하고, 정책을 더 나은 방향으로 이끌며, 시민들의 정치적 효능감을 높인다고 서술하고 있으며, 금성출판사 정치와 법 교과서(모경환 외, 2019, 82)는 시민의 정치 참여가 권력의 남용을 방지하여 시민의 권리와 이익을 보호할 수 있게 하고, 정부의 정책에 정당성을 부여하며, 국민주권과 국민 자치의 원리가 실현될 수 있게 하는 제도적 기제로 서술되어 있다. 경기도교육청의 인정교과서(허진만 외, 2019, 107) 역시 “선거를 통해 정치인을 뽑아 놓고 비난만 하는 ‘손님’의 정치에서 적극적으로 사회에 참여하는 ‘주인’의 정치로 나아가야 한다”고 지적하면서 시민들의 적극적인 정치참여가 현대 민주주의의 위기를 극복할 수 있는 해결책이 될 수 있다고 지적한다.

한편 검정 교과서들의 정치참여 기술 내용에는 정치참여에 대한 부정적인 언급도 일부 포함되어 있다. 미래엔 교과서(이경호 외, 2019, 101)는 구체적으로 여러 정치참여 유형들 중 사적인 이익 추구를 지향하는 이익 집단을 통한 정치참여가 부정적인 영향을 미칠 수도 있음을 지적하고 있다. 즉, 이 교과서는 “특수 이익을 실현하려는 이익 집단의 활동이 지나치면 사회 전체의 보편적 이익과 충돌할 우려가 있고, 심지어는 정치권력과 결탁하여 부정부패를 초래” 할 수도 있으며, “서로 다른 이익 집단이 경쟁적으로 압력을 행사할 경우 정부의 정책 결정을 지연하고 사회 안정을 저해” 할 우려가 있다고 지적하면서 “이익 집단의 활동에 활발히 참여하여 자신의 의견을 적극적으로 표출하면서도, 이러한 참여가 자칫 집단 이기주의로 변질되지 않도록 주의” 해야 함을 당부하고 있다. 또한 금성출판사 정치와 법 교과서(모경환 외, 2019, 84)는 <함께 배우기> 섹션에서 더 많은 정치참여를 긍정적으로 바라보는 학자들의 견해와 제한적인 정치참여를 옹호하는 견해, 그리고 정치참여가 때로는 부정적인 결과를 가져올 수도 있음을 지적하는 견해를 대비해서 제시함으로써 바람직한 정치참여 수준에 대한 학생들의 분석과 토론을 유도하고 있다. 하지만 전체적으로 보았을 때, 정치참여에 대한 이러한 부정적 서술들은 다소 제한적으로만 다루어지고 있으며, 본 연구에서 검토한 대부분의 교과서들은 시민들의 적극적인 정치 참여 행위를 전반적으로 긍정적이고 바람직한 행위로 주로 서술하고 있다.

V. 결론

한국사회에서 4차산업혁명이라는 거대한 변화의 흐름은 개인과 공동체의 정치참여 양상을 변화시키고 있다. 무엇보다도 4차산업혁명 시대의 도래와 함께 부상하고 있는 다양한 소셜네트워크 플랫폼들은 시민들의 정치참여를 이전보다 빠르고 쉽게 만드는 동시에 전반적으로 더 많은 정치 참여의 조건을 형성하고 있다. 이러한 흐름은 현재 시민들의 비판습적이고 직접적인 정치참여를 촉진하고 있는 것으로 보이며, 향후 새로운 기술발전으로 보다 관습적인 정치참여의 증가로까지 이어질 가능성도 충분히 있다. 무엇보다도 4차산업혁명

시대 시민들의 정치참여가 증가하고 있는 추세는 긍정적인 면과 부정적인 면이 동시에 혼재하고 있음을 인식할 필요가 있다. 시민의 참여 없는 민주주의는 지속가능하지도 않고 바람직하지도 않다는 점에 이의를 제기할 사람은 별로 없을 것이다. 하지만 보다 많은 참여가 언제나 보다 더 좋은 민주주의로 이어지지 않으며, 4차산업혁명 시대의 급변하고 있는 새로운 미디어 환경은 일정 부분 이러한 부정적 참여를 촉진하고 있다는 점을 유의할 필요가 있다. 따라서 4차산업혁명이 보다 많은 정치참여를 촉진하고 있다면 그 참여가 민주주의의 심화에 일조할 것인지, 그리고 어떻게 긍정적인 정치참여를 촉진하고 제도화시킬 수 있을 것인지를 고민해 보아야 할 것이다. 학교에서 공식적으로 이루어지는 정치교육은 그러한 목표를 달성하기 위한 방법들 중 아마도 가장 효과적인 수단이라고 볼 수 있다. 따라서 교과서에서 제시되고 있는 정치참여의 개념과 내용이 4차산업혁명이라는 사회적 변화의 흐름을 적합하게 반영하고 있는지를 검토하는 것은 유의미한 작업이다. 현행 고등학교 정치관련 교과서에서 소셜네트워크 플랫폼 이용을 포함하여 다양한 방식의 정치참여가 제시되어 있는 것은 4차산업혁명 시대의 정치참여 양상의 변화와 일정 부분 부합한다고 볼 수 있다. 하지만 현행 교과서에서 제시되고 있는 정치참여의 개념과 의미는 주로 긍정적이고 바람직한 행위로 서술되고 있는 것으로 보이는 반면, 잘못된 정치참여가 가져올 수 있는 부정적인 영향에 대해서는 매우 제한적인 내용만이 제시되고 있다. 점차 현실화되어가고 있는 4차산업혁명 시대에 미디어 환경의 급속한 변화로 인한 허위조작정보의 파급력이 그 어느 때보다 커져가고 있고 이러한 허위조작정보에 영향 받은 정제되지 못한 정치참여가 사회적으로 문제가 될 수 있는 가능성이 점차 커지고 있음을 고려할 때 향후 교과서의 정치참여 관련 내용은 좀 더 정교해지고 풍부해질 필요가 있을 것으로 판단된다.

참고문헌

- 교육부(2015), 사회과교육과정, 교육부 고시 제2015-74호 별책 7.
- 김기홍(2020), 제4차 산업혁명: 급변하는 디지털경제, 불확실한 미래사회, 서울: 법문사.
- 김선호·김위근(2019/06/14), 유튜브의 대약진, Media Issue, 5(3), 1-11.
- 김성태·김여진·최홍규·김형지(2011), 뉴미디어를 통한 소통 채널의 확장과 정치참여 연구: 인터넷과 소셜미디어를 주목하며, 평화연구, 19(1), 5-38.
- 김춘식·홍주현(2020), 유튜브 공간에서 ‘가짜뉴스의 뉴스화’: <고성산불> 관련 의혹 제기와 청와대 반응 사례 연구, 정치정보연구, 23(2), 403-439.
- DMC 미디어(2020. 07. 29), DMC Report 2020 소셜 미디어 현황 및 전망.
- 모경환·원준호·정상우·박정서·황미영·김자영(2019), 고등학교 정치와 법, 서울:금성출판사.
- 문원기·이수범(2015), 소셜미디어가 정치참여에 미치는 영향: 국내 문헌 연구에 대한 메타분석, 한국언론학보, 59(4), 133-162.
- 박기범(2019), 디지털 네트워크 시대에 시민의 자질, 사회과교육, 58(4), 1-11.
- 박상훈(2020), 나는 왜 직접 민주주의에 비판적인가, 역사와현실, 115, 3-19.
- 박아란(2019), ‘가짜뉴스’와 온라인 허위정보(disinformation) 규제에 대한 비판적 검토, 언론정보연구, 56(2), 113-155.
- 박영득·이재묵(2017), SNS 활용과 정치참여: 한국 제20대 총선 분석, 연구방법논총, 2(1), 1-22.
- 박영석(2017), 4차 산업혁명시대의 사회적 합의와 시민교육의 과제, 시민교육연구, 49(4), 43-62.
- 서동진(2017), 지리멸렬한 기술유토피아-4차산업혁명이라는 이데올로기, 창작과 비평, 45(3), 284-299.
- 송경재(2014), 소셜 네트워크 서비스(SNS) 사용자는 참여적인가?: 미국의 정치참여 유형과 SNS, 한국과 국제정치, 30(3), 59-94.
- 송은주(2019), 인문학적 관점에서 본 4차 산업혁명 담론과 교육의 방향: 일본과 독일의 사례를 중심으로, 인문콘텐츠 52, 87-112.
- 송준모·박영득(2019), 청와대 국민청원에서는 무엇이 일어나는가?: 자연어 처리를 활용한 청와대 국민청원 분석, 한국정치학회보, 53(5), 53-78.
- 양선희(2020), 유튜브 저널리즘 시대, 전통적 저널리즘의 대응현황과 과제, 사회과학연구, 31(1), 245-262.
- 윤대석(2017), 과학 소설과 융합 교육, 구보학보, 16, 451-478.
- 윤성이(2012), 소셜 네트워크 확산과 민주주의 의식의 변화, 한국정치연구, 21(2), 145-168.
- 윤호영(2019), 기술-사회 패러다임 용어는 어떻게 소비되는가? 탐색적 접근: “4차 산업혁명”에 관한 26만건 뉴스(제목) 분석, 정보사회와 미디어, 19(2), 1-28.

- 이경호 · 손영찬 · 이철욱 · 김태은 · 강운식 · 주혜경(2019), *고등학교 정치와 법*, 서울: 미래엔
- 이광석(2017), *4차산업혁명과 시민 테크놀로지적 전망*, 손화철 · 이광석 · 이정모 · 이정엽 · 임태훈 · 장은수 · 한기호(2017), *4차산업혁명이라는 거짓말*, 서울: 북바이북.
- 이승원 · 임한샘 · 이현우(2018), 청와대 국민청원 참여요인 분석: 포폴리증인가, 정치효능감인가, *OHGHTOPIA*, 33(3), 111-141.
- 이효성(2020), 투표참여 의도에 미치는 소셜미디어 뉴스 이용 및 온라인 상호작용의 영향: 21대 총선을 중심으로, *사회과학연구*, 36(4), 33-57.
- 정선전(2018), 국민청원제도의 놀이적 속성과 정치 참여에 관한 고찰, *문화콘텐츠연구*, 12, 131-152.
- 정우영 · 송경재(2016), SNS 사용자집단의 네트워크 특성과 정치참여인식에 관한 연구: 네트워크 사용강도, 규모, 활동을 중심으로, *세계지역연구논총*, 35(3), 353-376.
- 정진웅(2019), 정당 중심의 대의 민주주의와 4차 산업혁명: 참여와 심의의 조화로운 발전 모색, *한국정치학회보*, 63(5), 79-99.
- 정진웅(2020), ‘촛불’ 이후의 거리 정치와 대의 민주주의, *분쟁해결연구*, 18(1), 35-64.
- 조영달 · 김재근(2017), 4차 산업혁명 시대, 시민교육의 지향과 과제, *시민교육연구*, 49(4), 219-239.
- 조화순 외.(2018), *사회과학자가 보는 4차 산업혁명*, 한울아카데미.
- 채유정 · 김영현 · 심민수 · 조수진 · 조현정 · 남상준(2019), 4차 산업혁명 시대 사회과교육의 방향 탐색: 내부인의 시각, *사회과교육*, 58(1), 111-130.
- 최장집(2020), 다시 한국 민주주의를 생각한다: 위기와 대안, *한국정치연구*, 29(2), 1-26.
- 허수미(2020), 4차 산업혁명 시대의 사회과 미래교육 현황과 개선 방안: 미래사회, 사회변동단원 교육과정과 교과서 분석을 중심으로, *사회과교육연구*, 27(4), 91-115.
- 허진만 · 김만균 · 김병선 · 김원태 · 김현진 · 문선희 · 이보민 · 이선형 · 장영주 · 장윤호 · 정경수 · 천희완 · 최성은 · 한성민 · 함경희(2019), *고등학교 더불어 사는 민주시민*, 서울: 해냄에듀.
- Barnes, S. H., M. Kaase, K. R. Allerbeck, B. G. Farah, F. Heunks, R. Inglehart, M. K. Jennings, H. D. Klingemann, A. Marsh, and L. Rosemayr(1979), *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*, Beverly Hills: Sage.
- boyd. m. d. and N. B. Ellison(2007), Social network sites: definitions, history, and scholarship, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Freelon, D., Marwick, A. and D. Kreiss(2020), False equivalencies: online activism from left to right, *Science*, 369(6508), 197-201.
- Halupka, M.(2018), The legitimisation of clicktivism, *Australian Journal of Political Science*, 53(1), 130-141.
- Kreps, D and K. Kimppa(2015), Theorising web 3.0: ICTs in a changing society, *Information Technology & People*, 28(4), 726-741.

- Morgan, J.(2019), Will we work in twenty-first century capitalism?: a critique of the fourth industrial revolution literature, *Economy and Society*, 48(3), 371-398.
- Philbeck, Thomas and Nicholas Davis, The forth industrial revolution: shaping a new era, *Journal of International Affairs*, 72(1), 17-22.
- Schwab, K.(2016), The Fourth industrial revolution: what it meas and how to respond, in Rose, G.(eds) *The Fourth Industrial Revolution: A Davos Reader*. New York: Foreign Affairs. 클라우스 슈밥, 4차 산업혁명의 도전과 기회, 김진희·손용수·최시영 옮김 (2016), 4차 산업혁명의 충격, 서울: 흐름출판.
- Wolf, M.(2016), Same as it ever was, in Rose, G.(eds), *The Fourth Industrial Revolution: A Davos Reader*. New York: Foreign Affairs. 마틴 울프, 기술낙관론에 대한 반박, 김진희·손용수·최시영 옮김(2016), 4차 산업혁명의 충격, 서울: 흐름출판.
- 미디어오늘(2019), 국민 10명중 6명 ‘한국 언론 신뢰하지 않는다.’,(2019. 09. 11.)
- 미디어오늘(2020), 로이터저널리즘연구소, 한국 뉴스 신뢰도 “올해도 최하위” ,(2020. 06. 17.)
- 민주노총(2019), [논평] 4차산업혁명위원회 권고안에 대한 대변인 논평, (2019. 10. 28.)
- BBC.(2020), “The subtle ways that ‘clicktivism’ shapes the world” Accessed at <https://www.bbc.com/future/article/20200915-the-subtle-ways-that-clicktivism-shapes-the-world?ocid=ww.social.link.facebook> (2020. 09. 16).
- The Guardian.(2010), “Clicktivism is ruining leftist activism” Accessed at <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/aug/12/clicktivism-ruining-leftist-activism> (2010. 08. 12).

한·일 사회과 교육과정에서의 경제교육 내용 체계 비교

유 종 열

공주대학교

I. 서론

본 연구에서는 2015년에 개정 고시된 우리나라 사회과 교육과정(이하 ‘2015 사회과 교육과정’)과 2017·2018년에 개정 고시된 일본 사회과¹⁾ 학습지도요령(이하 ‘개정 사회과 학습지도요령’)에 나타난 경제교육 내용을 비교 분석하였다. 이를 통해 우리나라 사회과 경제교육을 개선하기 위한 시사점을 제시하고 하였다.

이를 위해 본 연구에서는 우리나라와 일본의 사회과 교육과정(학습지도요령)에서 제시하고 있는 경제교육의 목표, 내용 등을 분석하였다. 이를 좀 더 구체적으로 제시하면, 한국과 일본의 경제교육 ‘내용’은 무엇인가? 경제교육 내용은 어떻게 ‘배열·조직’되어 있는가? 이다.

II. 경제 교육과정의 내용과 구성 원리

1. 교육과정 구성의 기본 원리

2. 경제교육 내용 요소의 선정과 배열

- 1) 미국 사회과 교육 위원회(NCSS)의 ‘사회과 교육과정 기준’
- 2) 미국 경제교육협의회(NCEE)의 20대 표준 내용
- 3) 한국 경제교육협의회(KECC)의 학교급별 표준 경제 개념

1) 일본에서 사회과에 해당하는 교과로는 초등학교 3학년부터 중학교 3학년까지의 사회과, 고등학교 지리역사과(지리총합, 지리탐구, 역사총합, 일본사 연구, 세계사 연구)와 공민과(공공, 윤리, 정치·경제)가 있다. 2017년에 초등학교와 중학교의 학습지도요령이, 2018년에 고등학교의 학습지도요령이 개정 고시되었다.

Ⅲ. 한국 사회과 교육과정에서의 경제교육

1. 2015 사회과 교육과정에서의 경제교육 내용 요소 선정 및 배열

2015 사회과 교육과정 사회 교과군에서의 경제교육은 공통교육과정에서는 ‘사회’, 선택 교육과정에서는 ‘통합사회’와 ‘경제’ 과목에서 이루어지고 있다.

먼저, 2015 사회과 교육과정에서 제시하고 있는 내용 요소를 중심으로 경제교육의 전체 체계를 살펴보면 표 1, 그림 1과 같다.

표 3. 2015 사회과 교육과정에서의 경제 교육 내용 체계

| 초등학교 | 중학교 | 고등학교 |
|---|--|--|
| 3-4학년 (4) 다양한 삶의 모습과 변화 <필요한 것의 생산과 교환> | <일반사회 영역> (8) 경제생활과 선택 (9) 시장경제와 가격 (10) 국민경제와 국제거래 | <통합사회> (5) 시장경제와 금융 |
| 5-6학년 (6) 우리나라의 경제 발전 <경제주체의 역할과 우리나라 경제체제의 특징> <경제생활의 변화와 우리나라 경제의 성장> <세계 속의 우리나라 경제> | | <경제> (1) 경제생활과 경제 문제 (2) 시장과 경제활동 (3) 국가와 경제활동 (4) 세계 시장과 교역 (5) 경제생활과 금융 |

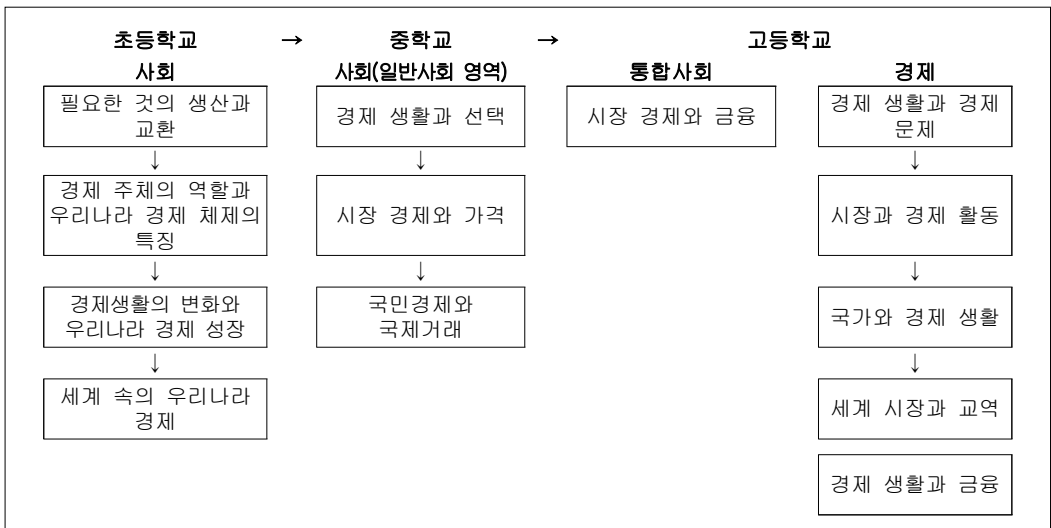


그림 1. 2015 개정 사회과 교육과정에서의 경제교육 내용 배열

이 표와 그림에서 보는 바와 같이 2015 사회과 교육과정에서의 경제교육은 학생들 삶의 공간적 범위 확대에 따라 가까운 곳에서 먼 곳이라는 환경확대법의 조직 원리가 적용되고 있으며, 학교급이 올라갈수록 개념의 깊이가 깊어지고 폭이 넓어지는 나선형 교육과정의 조직 원리를 따르고 있음을 알 수 있다. 다만, 통합사회는 중학교까지 배운 내용을 통합적으로 고찰하고 경제생활 중 직면하게 되는 문제해결 능력을 키우는 것에 주안점을 두고 있어 중학교 ‘사회’ → 고등학교 ‘통합사회’ → 고등학교 ‘경제’의 순서로 경제교육의 핵심 개념들이 위계적으로 조직된 것은 아님에 유의할 필요가 있다.

2. 한국 초등학교에서의 경제교육

2015 사회과 교육과정에서의 학년별 경제교육 내용을 분석해 보면 3-4학년군에서는 ‘생산과 소비’와 같은 기본적인 경제활동의 의미를 이해하고, 인간의 욕구를 충족시킬 수 있는 자원이 희소하여 경제활동에서 선택의 문제가 발생함을 파악하며, 우리 지역과 다른 지역 사람들의 물자 교환 및 교류 사례를 통하여 지역 간 경제활동이 밀접하게 관련되어 있음을 탐색하는 데 주안점을 두고 있다(교육부, 2018, 29).

5-6학년군에서는 대단원 ‘(6) 우리나라 경제 발전’에서 경제교육 내용을 다루고 있다. 이 단원은 경제주체의 역할과 우리나라 경제체제의 특징에 대한 이해를 바탕으로 우리나라의 경제성장 과정의 특징과 문제점을 탐구하고, 다른 나라와의 경제 교류의 필요성을 파악함으로써 경제 발전에 참여하는 자세를 기르기 위해 설정되었다(교육부, 2018, 48).

이처럼 초등학교에서의 경제교육은 3-4학년군에서 경제의 기초 개념을 학습하고 이를 바탕으로 5-6학년군에서 경제활동, 경제주체의 역할, 합리적 선택, 우리나라 경제체제의 특징, 경제성장 과정, 경제생활의 변화, 경제성장 과정 속에서의 문제 및 과제, 경제 교류, 무역, 상호의존, 상호 경쟁 등에 대해서 학습한다. 즉, 경제주체 중 가계와 기업의 경제적 역할을 살펴보고, 자유경쟁이라는 시장경제 질서와 공정하고 균형적인 발전이라는 경제 정의의 조화를 추구하는 우리나라 경제체제의 특징과 문제점을 탐구하도록 하고 있다. 아울러 우리나라 경제가 외국과 상호의존 및 경쟁 관계에 있음을 이해하고, 다른 나라와 경제 교류가 필요한 까닭을 탐구하도록 하고 있다.

3. 한국 중학교에서의 경제교육

중학교 사회과에서의 경제교육은 대단원 ‘(8) 경제생활과 선택’, ‘(9) 시장경제와 가격’, ‘(10) 국민경제와 국제 거래’에서 이루어지고 있다. 경제학의 기초개념과 미시, 거시, 국제 경제 개념 대부분을 다루고 있다. 전체적으로 경제의 기초개념 → 미시경제 → 거시경제 → 국제경제라는 경제학의 일반적인 논의 체계를 충실히 따라가고 있음을 알 수 있다. 각 단원의 구체적인 목표와 학습 내용 요소를 제시하면 다음과 같다.

‘(8) 경제생활과 선택’ 단원은 인간의 경제생활을 생산, 분배, 소비를 중심으로 이해하고,

희소성으로 인해 발생하는 경제 문제를 합리적으로 해결할 수 있는 능력을 키우는 것을 목표로 한다. 이와 함께 경제 문제의 해결이 경제 체제에 따라 달라짐을 이해하고, 자유 시장경제에서 핵심적인 두 축인 기업 활동과 금융 생활의 중요성을 인식(교육부, 2018, 86)하도록 하고 있다. 이를 위해 이 단원에서는 경제활동, 희소성, 합리적 선택(기회비용, 편익), 경제 체제(시장경제 체제, 계획경제 체제), 기업의 역할(사회적 책임, 기업가 정신), 자산 관리, 신용 관리 등을 주요 학습 요소로 하고 있다.

‘(9) 시장경제와 가격’ 단원은 시장경제의 원리와 그 운영 상황을 시장에서 가격이 결정되는 원리와 변동하는 과정을 중심으로 이해하고 소비자와 생산자가 가격 변동에 따라 어떻게 반응하는지를 파악함으로써 시장경제에서 가격의 중요성을 인식한다(교육부, 2018, 87). 이를 위해 시장의 기능(분업, 교환, 거래)과 종류, 수요 법칙, 공급 법칙, 시장 가격의 결정 및 변동 등을 주요 학습 요소로 하고 있다.

‘(10) 국민경제와 국제 거래’ 단원에서는 국내 총생산을 바탕으로 국민경제를 파악하고, 경제 성장이 우리 생활에 미치는 영향을 탐구한다. 이와 함께 국민경제의 주요 목표로서 물가 안정과 고용 안정의 중요성을 인식하고, 이를 달성하기 위한 방안을 탐구한다. 국제경제의 기본 특징을 국제 거래와 환율을 중심으로 이해한다(교육부, 2018, 88). 이를 위해 국내 총생산(경제 변동, 경제 성장), 물가 상승, 실업, 국제 거래, 교역, 환율(화폐의 교환)을 다루고 있다.

이처럼 우리나라 중학교에서의 경제교육은 희소성으로 인해 경제 문제가 발생하며, 이를 해결하기 위해서는 비용과 편익을 고려해야 한다는 점을 이해하고, 경쟁 시장에서는 시장 균형을 통해 자원 배분의 효율성이 이루어짐을 파악할 수 있게 하고 있다. 만약 시장이 제 기능을 발휘하지 못하면(시장실패) 정부가 개입할 수 있고, 경기 변동 과정에서 실업과 인플레이션이 발생할 경우 국가는 경제 안정화 방안을 모색할 수 있다는 점을 인식할 수 있도록 내용이 구성되어 있다. 이와 함께 세계화, 개방화에 따라 국가 간 거래 품목의 종류와 양이 확대되고 있으며, 국가간 거래 과정에서 화폐가 필요하고 이에 따라 외환 시장에서 환율이 결정된다는 점을 파악하도록 하고 있다.

4. 한국 고등학교에서의 경제교육

한국 고등학교에서의 경제교육은 공통과목으로 배우는 ‘통합사회’와 일반선택 과목으로 배우는 ‘경제’에서 이루어지고 있다.

1) ‘통합사회’ 과목에서의 경제교육

통합사회 과목은 고등학생 모두가 배워야 하는 공통과목으로의 위상을 가지고 있다. 통합사회는 중학교 사회(역사 포함)/도덕 교과(군) 및 고등학교 선택 과목과 긴밀한 연계를 갖도록 구성되어 있으며, 일상생활과 사회에서 발생하는 다양한 문제에 대한 합리적인 해결 방안을 모색하고 이를 통해 공동체 구성원으로서 자신의 삶을 통합적인 관점에서 성찰하고 설계하는

능력을 기르는 것을 목표로 한다(교육부, 2018, 121-122). 따라서 통합사회에서의 경제교육 내용은 중학교 ‘사회’ 및 고등학교 ‘경제’ 교과와 밀접한 관련을 갖도록 구성되어 있으나 경제에 관한 지식 습득 보다는 경제생활 중 직면하게 되는 문제해결 능력을 키우는 것에 주안점을 두고 있다.

통합사회에서 경제교육 관련 단원은 ‘(5) 시장경제와 금융’ 단원이다. 이 단원은 시장경제는 인간의 삶에 어떤 영향을 미치는가?” 라는 핵심 질문의 답을 찾아가는 과정으로, 시장경제의 의미, 시장경제의 한계를 극복하기 위한 노력, 국제 분업과 무역 및 금융 생활에 대한 탐구(교육부, 2018, 130)로 구성되어 있다. 이처럼 통합사회에서의 경제교육은 시장경제, 합리적 선택, 기업가 정신, 국제 분업, 금융 설계를 학습 요소로 하고 있으나 국민 경제 차원에서의 재정·금융 정책 등에 대해서는 다루지 않는다. 대신 개방경제 체제에서 강조되고 있는 국제 분업과 저출산·고령사회에 따라 강조되고 있는 생애주기별 자산관리의 원칙 등을 다루고 있다. 교수·학습 방법에 있어서는 실제 사례나 시뮬레이션 게임을 적용해 볼 것을 권장하고 있다.

2) ‘경제’ 과목에서의 경제교육

‘경제’ 과목은 현재 경제생활에서 요구되는 경제적 사고력과 경제 문제 해결력을 기르기 위해 개설된 과목이다. ‘경제’ 과목은 체계적인 경제 지식과 사고력 및 가치관을 토대로 개인적, 사회적 차원에서 합리적이고 책임있게 경제적 역할을 수행할 수 있는 민주 시민의 자질 함양을 추구한다(교육부, 2018).

‘경제’ 과목의 내용 구성은 경제학의 학문적 논의 구조에 따라 배열되어 있다. 경제의 기초 개념을 먼저 이해하고, 미시경제, 거시경제, 국제경제 순으로 이해하도록 배치되어 있다. 이는 한국의 경제교육이 경제학적인 논리체계를 강조하여 내용 선정과 조직이 이루어지고 있음을 반증하는 것이다. 이와 함께 금융 관련 내용을 강조하고 있다. 2009 개정 교육과정부터 점차 강화되기 시작하였던 ‘금융’ 이 경제교육의 중요한 부분으로 확고하게 자리 잡았음을 의미한다.

다음으로 각 단원별로 경제교육의 구체적인 학습 목표와 내용 요소를 살펴보면 다음과 같다.

‘(1) 경제생활과 경제 문제’ 단원은 인간 생활에서 차지하는 경제의 의미를 이해하고, 공적·사적인 경제 문제를 파악하며, 이를 해결하기 위해 고려해야 할 경제적 요인들을 분석한다. 시장경제에서의 경제 문제 해결 과정을 이해하고, 시장경제의 작동 원리와 이를 뒷받침하기 위한 사회 제도를 경제 사회의 발전 과정 속에서 파악(교육부, 2018, 220)하는 것을 목표로 한다. 이를 위해 경제의 기본 문제, 경제 체제(전통 경제, 계획경제, 시장경제), 시장 경제의 원리(사유재산권, 공정한 경쟁 등), 합리적 선택, 비용과 편익, 매물 비용, 시장경제의 특징, 가계·기업·정부의 역할을 주요 학습 요소로 하고 있다.

한편, 1단원에서 학습한 내용에 대한 평가와 관련하여 교육과정 고시문에는 다음과 같은 내용이 기술되어 있다.

(라) 평가 방법 및 유의사항

대학 진학의 비용과 편익을 분석하기 등 특정한 주제를 제시하고 이에 대한 비용과 편익을 분석하는 수행 과제를 부여한다. 또한 생활 속에서 경험한 경제적 유인에 따른 인간 행동의 변화 사례를 조사하여 보고서로 작성하게 한다.

이를 통해 ‘경제’ 과목은 대학 진학을 위한 준비 과목으로서의 성격과 특성이 있음을 알 수 있다.

‘(2) 시장과 경제활동’ 단원에서는 가격에 의한 자원 배분과 경제 주체 간의 상호 경쟁 측면에서 시장경제 원리를 파악하고, 시장을 통한 자원 배분의 효율성을 논리적으로 이해하는 것을 목표로 한다. 이에 더하여 노동 시장, 금융 시장과 새로 등장하는 다양한 시장의 사례를 통해 시장이 다양한 형태와 모습을 가지고 있다는 점을 이해하고, 시장 실패와 정부 실패의 요인과 그 해결 방안에 대해 알아본다(교육부, 2018, 221). 이를 위해 시장 가격의 결정과 변동, 노동 시장(균형 임금)과 금융 시장(금리), 자원 배분의 효율성, 시장 실패, 정부 실패 등을 다루고 있다.

‘(3) 국가와 경제활동’ 단원은 국민경제의 주요 지표를 활용하여 경제 상황을 거시적 관점에서 변화상을 파악하고, 경제 순환과 함께 경기 변동 양상을 동태적으로 분석함을 목표로 한다. 이와 함께, 경기 변동에 따라 나타나는 실업과 인플레이션 등에 대처하기 위한 재정·통화 정책의 기본 원리를 학습하도록 하고 있다. 이를 위해 경제 성장의 의미와 측정, 실업과 인플레이션, 총수요와 총공급, 경기 변동, 재정 정책과 통화 정책 등을 다루고 있다.

‘(4) 세계 시장과 교역’ 단원에서는 국가 간 거래의 필요성과 무역 정책(자유무역과 보호무역)을 학습하고, 비교 우위에 따른 특화와 교육의 이득을 중점적으로 다룬다. 이와 함께 상품과 서비스 및 자본의 국가 간 이동에 따른 국제 수지의 변화와 환율 변동에 대해서 다룬다. 환율 변동이 국가 경제와 개인의 경제생활에 미치는 영향을 파악하는 것이 주요 목표 중에 하나이다. 이러한 목표 달성을 위해 비교 우위, 특화, 교역의 이득, 자유 무역과 보호 무역, 외환 시장, 환율, 국제 수지 등에 대해 다루고 있다.

‘경제생활과 금융’ 단원에서는 개인은 현재와 미래의 수입을 바탕으로 소비 지출, 저축, 투자 등의 개념을 명확히 이해하고, 금융 생활에 대한 합리적인 계획을 세워 이를 실제 사례에 적용해 볼 수 있도록 하고 있다. 이와 함께 경제생활에서 신용의 활용 사례를 통해 신용의 중요성을 파악하고, 이를 효율적으로 관리하는 방법에 대해 알아보도록 하고 있다. 이와 함께 다양한 금융 상품(예금, 적금, 주식, 채권, 펀드, 보험, 연금 등)의 특징을 자산 관리 원칙에 따라 비교해 보면서 미래의 재무 계획을 세울 수 있도록 하고 있다. 이를 위해 금융의 의미, 수입·지출·신용·저축·투자의 의미와 역할, 자산 관리의 원칙, 금융 상품의 특성, 재무 계획의 수립 등을 다루고 있다.

5. 한국 학교 경제교육의 특징

이상에서 우리나라 2015 사회과 교육과정에서의 경제교육 내용을 살펴보았다. 그 결과 다음과 같은 특징이 있음을 알 수 있었다.

첫째, 초등학교부터 경제학의 기초·핵심적인 개념들을 다루고 있었다. 이른 시기부터 경제교육을 해야 한다는 국가·사회적 요구와 경제교육학계의 요구를 반영한 결과로 볼 수 있다.

둘째, 초등학교 ‘사회’, 중학교 ‘사회’, 고등학교 ‘경제’ 과목에서 다루는 경제 개념들 간에 비교적 명확한 개념적 위계성이 있었다. 경제학의 핵심 개념 중 일부는 반복·심화되고, 일부는 학교급이 올라감에 따라 새롭게 추가(예컨대, 초등학교 사회에서는 금융에 대한 내용을 거의 다루지 않고, 중학교에서부터 다루고 있다)하는 형태를 취하고 있다. 이는 동일 학교급 내에서는 학년 간 위계에 따라 내용 요소를 선정하는 환경확대법의 원리를 따르고 있으며, 학교급 간에는 동일 개념을 보완·반복·심화하는 나선형 내용 조직 원리를 도입하고 있음을 알 수 있다.

셋째, 고등학교 공통과목인 ‘통합사회’에서의 경제교육은 경제에 관한 개념적·사실적 지식 습득 보다는 경제생활 중에 직면하는 문제해결 능력을 키우는 것에 주안점을 두고 있다.

넷째, 다양한 경제교육 표준에서 제시하고 있는 경제 개념들을 모두 다루고 있어 경제와 관련된 핵심 개념 습득을 강조하고 있음을 알 수 있다. 이는 대학수학능력 시험에서 경제 개념의 이해와 응용 능력을 요구하기 때문에 고등학교에서의 경제교육도 이러한 요구에 부응하기 위해 나타난 현상으로 볼 수 있다.

다섯째, 경제교육에서 금융 교육을 강조하고 있다. 중학교 ‘사회’, 고등학교 ‘통합사회’, ‘경제’ 과목에서 반복적으로 다루고 있음을 통해 유추할 수 있다. 그리고 합리적인 금융 생활의 필요성을 주로 개인의 생애주기에 맞추어 경제적 안전을 도모하는 측면에서 강조하고 있다. 이는 금융 생활과 관련하여 제시된 성취기준을 통해 확인할 수 있다.

[9사(일사)08-03] **일생 동안 이루어지는** 경제생활을 조사하고, 경제적으로 지속가능한 생활을 위한 금융 생활(자산 관리, 신용 관리)의 중요성을 이해한다.

[10통사05-04] 안정적인 경제생활을 위해 금융 자산의 특징과 자산 관리의 원칙을 파악하고, 이를 토대로 **생애 주기별 금융 생활**을 설계한다.

[12경제05-04] **개인의 생애 주기**를 고려하여 건전한 금융 생활을 위한 장·단기 목표를 수립하고, 자신의 재무 계획을 설계한다.

IV. 일본 사회과 학습지도요령에서의 경제교육

1. 개정 사회과 학습지도요령에서의 경제교육 내용 요소 선정 및 배열

일본 사회과에서의 경제교육은 초등학교 3학년, 5학년의 ‘사회’에 일부 포함되어 있지만, 경제교육으로서의 성격은 매우 약한 편이다. 이에 일본 사회과에서의 경제교육은 중학교 사회과의 ‘공민적 분야’에서 본격적으로 시작된다고 할 수 있다. 중학교 사회과에서 다루어질 경제 개념들은 고등학교의 ‘공공’과 ‘정치·경제’ 과목을 거치면서 보다 심화되고 있다.

일본의 경제교육 특성을 분석하기 위해 먼저, 개정 사회과 학습지도요령에 제시된 내용 요소를 통해 경제교육의 전체 체계를 살펴보았다. 그 결과는 <표 4>, [그림 2]과 같다.

<표 4> 개정 사회과 학습지도요령에서의 경제 교육 내용 체계

| 초등학교 | 중학교 | 고등학교 |
|--|---|---|
| <p>3학년 (2) 지역에서 볼 수 있는 생산이나 판매의 일</p> <p>5학년 (2) 일본 농업이나 수산업의 식료 생산 (3) 일본의 공업생산 (4) 일본의 산업과 정보와의 관계</p> | <p><공민적 분야> B. 우리와 경제 (1) 시장의 기능과 경제 · 경제활동의 의의 · 시장의 기능 · 생산과 금융 · 근로의 권리와 의무</p> <p>(2) 국민의 생활과 정부의 역할 · 사회보장의 충실·안정화 · 재정 및 조세</p> | <p><공공> B. 자립적인 주체로서 더 나은 사회 형성에 참여하는 우리 <경제에 관한 사항> · 직업선택 · 고용과 노동문제 · 재정 및 조세 · 사회보장의 충실화 · 시장경제의 기능과 한계 · 금융의 기능 · 경제의 세계화와 상호의존</p> <p><정치·경제> A. 현대 일본 정치·경제의 제 문제 (1) 현대 일본의 정치·경제 (2) 현대 일본 정치·경제의 제 과제 탐구 B. 세계화하는 국제 사회의 제 과제 (1) 현대의 국제정치·경제 (2) 세계화하는 국제사회의 제 과제 탐구</p> |

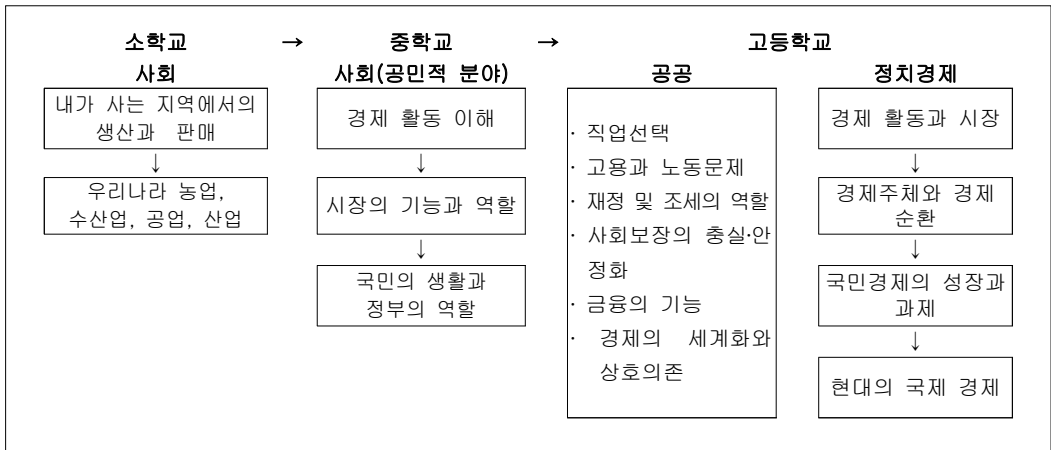


그림 2. 개정 사회과 학습지도요령에서의 경제 교육 내용 배열

이 표와 그림에서 보는 바와 같이 초등학교 사회과는 기본적으로 환경확대법의 조직 원리에 따라 내용 구성을 하고 있으며, 경제교육과 관련된 내용을 직접적으로 다루고 있지는 않다. 다만, 초등학교 3학년에서 내가 사는 지역에서의 생산 활동이 지역 사람들의 생활과 밀접한 관계가 있으며, 판매는 소비자의 다양한 요구에 부응하여 매출을 높이기 위해 노력해야 한다

는 내용이 있고, 5학년에서 일본 산업과 생산성 향상을 위한 노력, 소비자의 사회변화에 대응 노력 등을 다루고 있다. 이는 초등학교에 경제교육과 관련된 내용이 전혀 없다고는 할 수 없지만, 앞서 언급하였던 것처럼 이러한 내용을 경제교육의 내용으로 평가하기에는 다소 어려운 측면이 있다.

2. 일본 중학교에서의 경제교육

일본 사회과에서 본격적으로 경제교육이 이루어지는 시기는 중학교부터이다. 중학교 사회는 지리적 분야, 역사적 분야, 공민적 분야로 나누고 있는데, 경제교육은 공민적 분야에서 주로 이루어지고 있다([그림 3] 참조).

<표 4>와 [그림 2]에서 보는바와 같이 중학교 공민적 분야에서의 경제교육은 초등학교에서 배운 내용과 직접적인 위계성을 가지고 있지는 않았다. 중학교 경제교육에서는 주로 개인, 기업 및 국가, 지방공공단체의 경제활동을 다루고 있으며, 소비생활을 중심으로 경제활동의 의의, 시장경제에 대해 생각하게 하고 있다. 또한 생산이나 금융 등의 구조와 작용 등을 이해할 수 있도록 하고, 개인 및 기업의 경제활동에서의 역할과 책임, 사회생활에서의 직업의 의의와 역할, 고용과 노동조건 개선 등을 다루고 있다.

일본 중학교에서의 경제교육 내용을 단원별로 구분하여 살펴보면 다음과 같다.

일본 중학교 ‘사회’에서의 경제교육 ‘B 우리와 경제’ 단원에서 주로 이루어지고 있다. 이 단원에서는 주로 개인, 기업 및 국가, 지방공공단체의 경제활동을 다루고, 소비생활을 중심으로 경제활동의 의의, 시장경제의 기본적인 생각, 현대의 생산, 금융 등의 구조나 작용 등을 이해할 수 있도록 하고 있다. 이와 함께 개인 및 기업의 경제활동에서의 역할과 책임, 사회생활에서의 직업의 의의와 역할 및 고용과 노동조건 개선에 대해 다면적·다각적으로 고찰할 수 있도록 하고 있다. 특히, 경제활동이 우리의 사회생활 전반과 밀접하게 관련되어 있음을 인식하게 하고 있다(文部科学省, 2017b, 141).

이를 위해 중단원 ‘(1) 시장의 기능과 경제’에서는 소비생활을 중심으로 경제활동의 의의를 이해할 수 있도록 하고, 가격의 결정방법이나 자원의 배분에 대한 이해를 바탕으로 시장경제의 기본적인 원리들을 이해할 수 있도록 하고 있다. 또한 현대의 생산이나 금융 등의 구조나 기능 등을 이해할 수 있도록 하면서 개인과 기업의 경제활동에서의 역할과 책임, 사회생활에서의 직업의 의의와 역할 및 고용과 노동 조건 개선에 대해 다면적·다각적으로 고찰하고 표현할 수 있도록 하고 있다.

중단원 ‘(2) 국민의 생활과 정부의 역할’에서는 사회자본의 정비, 공해 방지 등 환경 보전, 저출산 고령사회에 있어서의 사회보장의 내실화·안정화, 소비자 보호 등과 같이 시장의 기능만으로는 해결하기 어려운 과제는 국가나 지방공공단체가 맡는 것이 효율적이고 공정할 수 있다는 점을 학습하게 한다. 이와 함께, 재정 및 조세의 의의, 국민의 납세의무에 대한 이해를 바탕으로 재원의 확보와 배분이라는 관점에서 재정 및 조세의 역할에 대해 다면적·다각적으로 고찰하고 표현할 수 있도록 하고 있다.

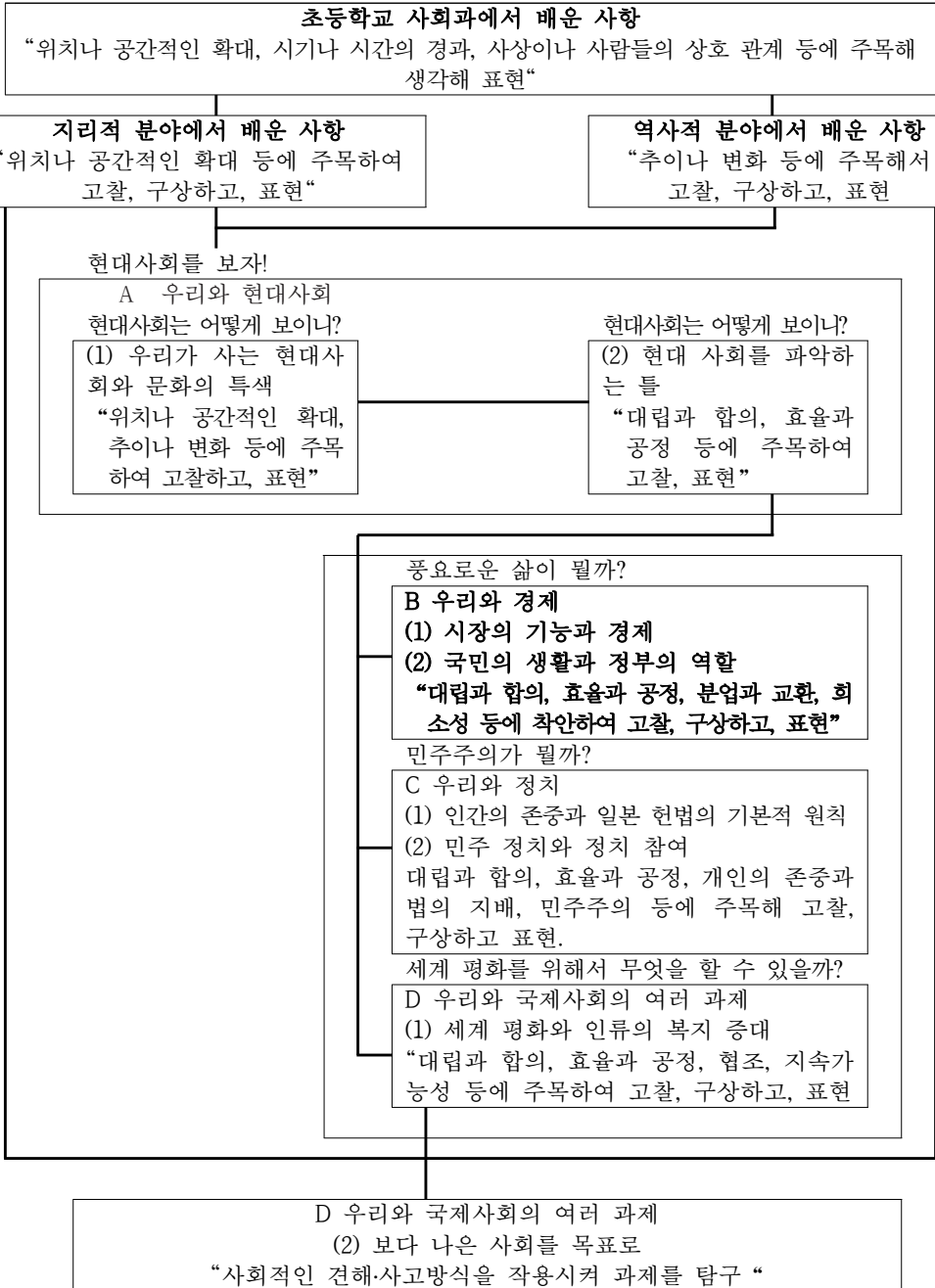


그림 3. 일본 중학교 사회과 공민적 분야의 학습 흐름

여기서 한 가지 주목할 점은 일본의 대표적인 사회문제인 저출산 고령화 현상을 경제와 관련지어 다양한 측면에서 다룰 것을 강조하고 있다는 것이다. 예컨대, 중학교 사회, ‘B. 우리와 경제’의 중항목 ‘(2) 국민의 생활과 정부의 역할’에서는 다음과 같은 ‘지식’을 익힐 것을 강조한다.

가. 다음과 같은 지식을 익힐 것.

(가) 사회자본의 정비, 공해 방지 등 환경의 보전, **저출산 고령사회에 있어서의 사회보장의 충실·안정화**, 소비자 보호의 의의를 이해하는 것.(文部科学省, 2017b, 146-147)

이라고 하였으며, 이러한 목표를 달성하기 위한 구체적인 방침으로 다음과 같이 제시하고 있어, 저출산 고령화를 경제 현상과 관련지어 다면적으로 바라볼 수 있게 하고 있다.

저출산·고령사회에서 사회보장의 충실·안정화의 의의를 이해하는 것에 대해서는 일본 헌법 제25조 정신에 근거한 사회보장제도의 기본적인 내용에 대한 이해를 바탕으로 **사회보장의 충실·안정화**를 도모해 갈 필요가 있다. 둘째, 재정 상태나 저출산·고령사회 등 현대사회의 특색 등을 토대로 수익과 부담의 균형 잡힌 **지속가능한 사회보장제도**를 구축하는 등 향후 복지사회가 지향하는 방향에 대해 이해할 수 있도록 해야 한다(文部科学省, 2017b, 149).

3. 일본 고등학교에서의 경제교육

일본 고등학교에서의 경제교육은 필수 과목인 ‘공공’과 선택과목인 ‘정치·경제’에서 이루어지고 있다. 각 과목에서 이루어지고 있는 경제교육의 목표와 내용을 살펴보면 다음과 같다.

가. ‘공공’ 과목에서의 경제교육

고등학교 필수 과목인 공공은 ‘A. 공공의 문’, ‘B. 자립적인 주체로서 더 나은 사회 형성에 참여하는 우리’ 등 2개의 대단원으로 구성되어 있으며, 경제교육은 B 대단원②의 ‘경제에 관한 사항’에서 주로 이루어지고 있다.

‘공공’ 과목의 ‘경제에 관한 사항’에서 달성하고자하는 지식 및 기능 목표는 다음과 같다(文部科学省, 2018, 65-66).

다) 직업 선택, 일자리와 노동 문제, 재정 및 조세의 역할, 저출산 고령 사회의 사회 보장의 내실화·안정화, 시장 경제의 기능과 한계, 금융 기능, 경제의 글로벌화와 상호 의존 관계 심화(국제 사회에서의 빈곤과 격차 문제를 포함.)등에 관련된 현실 사회의 사안이나 과제를 토대로 공정하고 자유로운 경제 활동을 벌임으로써 자원의 효율적 배분을 도모하는 것, 시장경제 시스템을 작동시키거나 국민복지 향상에 기여하는 역할을 정부 등이 담당하고 있는 것, 보다 활발한 경제활동과 개인의 존중을 함께 성립시킬 필요가 있음을 이해할 것.

2) 공공 과목의 B 대단원에는 ‘법에 관한 사항’, ‘정치에 관한 사항’, ‘경제에 관한 사항’ 등 세 개의 내용 요소로 구성되어 있다.

이는 ‘공공’ 과목에서의 경제교육은 경제 주체로서 보다 나은 사회 형성에 참여하기 위해 행복, 정의, 공정 등에 주목하여 직업 선택, 고용과 노동 문제, 재정 및 조세의 역할, 저출산 고령사회에서의 사회보장의 충실화, 시장경제의 기능과 한계, 금융의 기능, 경제의 세계화와 상호의존 관계의 심화(국제사회에서의 빈곤이나 격차의 문제를 포함) 등에 관한 이해를 도모하고 있다. 이를 바탕으로 공정하고 자유로운 경제 활동을 통하여 시장이 효율적인 자원 배분을 실현할 수 있는 것은 왜인가? 시장 경제에서 정부는 어떤 경제적 역할을 하고 있는가? 활발한 경제 활동과 개인의 존중을 함께 성립시키기 위해서는 어떻게 하면 좋은가? 와 같은 질문을 만들고 이에 대한 해답을 찾아보는 과정에서 첫째, 공정하고 자유로운 경제 활동이 이루어지면 자원이 효율적으로 배분된다는 점, 둘째, 시장 경제 시스템을 이용하거나 국민 복지향상에 기여하는 역할을 정부 등이 담당하고 있다는 점, 셋째, 활발한 경제 활동과 개인 존중을 함께 성립시켜야 한다는 점을 이해하게 된다.

이처럼 ‘공공’ 과목에서의 경제교육은 직업선택, 일자리와 노동 문제, 재정 및 조세의 역할, 사회의 사회 보장의 내실화·안정화, 시장 경제의 기능과 한계, 금융 기능, 경제의 글로벌화와 상호 의존 관계 등을 다루는데, 이들 내용은 중학교 ‘사회’ 과목에서 학습한 경제교육의 내용을 보완·반복·심화하는 것이라고 할 수 있다.

나. ‘경제·경제’ 과목에서의 경제교육

고등학교 사회의 선택과목인 ‘정치·경제’ 과목은 ‘A. 현대 일본에서의 정치·경제의 제 과제’, ‘B. 세계화하는 국제사회에서의 제 과제’ 등 2개의 대단원으로 구성되어 있으며, 각 대단원별로 2개의 중단원이 개설되어 있다. ‘정치·경제’ 과목에서의 경제교육 내용을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

먼저, ‘A. 현대 일본 정치·경제의 제 과제 (1) 현대 일본의 정치·경제’ 단원에서는 경제활동과 시장, 경제주체와 경제순환, 국민경제의 크기와 경제성장, 물가와 경기변동, 재정의 기능·구조 및 조세의 의의, 금융 활동과 구조 등에 대해 현실사회의 여러 사상을 통해 이해를 높이는 것을 목표로 하고 있다. 이와 함께, 시장경제의 기능과 한계, 지속가능한 재정 및 조세 방식, 금융을 통한 경제활동 활성화를 다면적·다각적으로 고찰·구상하고 표현할 수 있도록 하고 있으며, ‘시장경제의 기능과 한계’ 에 대해서는 시장경제의 효율성과 함께 시장실패를 보완하는 관점에서 공해방지와 환경보전, 소비자에 관한 문제도 취급하고 있다. 또한 금융에 관한 기술변혁과 기업경영에 관한 금융의 역할도 언급하도록 하고 있다(文部科学省, 2018, 128-132).

‘(2) 현대 일본 정치·경제의 제 문제 탐구’ 단원에서는 저출산 고령사회에서 사회보장의 충실화·안정화, 지역사회 자립과 정부, 다양한 일하는 방식과 삶을 가능하게 하는 사회, 산업구조의 변화와 기업, 세입·세출 양면에서의 재정 건전화, 식량의 안정적인 공급과 지속 가능한 농업구조의 실현, 방재와 안전·안심하는 사회의 실현 등과 정치, 경제가 어떻게 연관되어 있는지를 다면적·다각적으로 고찰하도록 하고 있다. 이를 통해 보다 좋은 일본 사회 구현을 위해 필요한 내용과 방법을 찾아 발표하는 능력을 함양하고자 한다.

다음으로 대단원 ‘B. 세계화하는 국제사회의 제 과제’는 ‘(1) 현대의 국제정치·경제’, ‘(2) 세계화하는 국제사회의 제 과제 탐구’ 등 2개의 중단원으로 구성되어 있다.

중단원 ‘(1) 현대의 국제정치·경제’에서는 무역의 현황과 의의, 환율의 변동, 국민경제와 국제수지, 국제협조의 필요성과 국제경제기관의 역할을 다루고 있다.

이 중 무역의 현황과 의의에 대해서는 무역이 국제 분업과 교환으로 이루어져 있다는 점을 이해하고, 현재 세계 및 일본의 무역 현황과 동향에 대해 구체적 사례와 객관적인 자료에 대한 이해가 깊어질 수 있도록 하는 것과 관련되어 있다.

환율 변동에 대해서는 무역 등 대외경제 거래에 따라 통화 간 매매가 필요하다는 점, 일본을 비롯한 많은 나라에서는 자국통화와 외국통화에 대한 수급관계에서 환율이 결정되는 변동환율제를 채택하고 있다는 점을 이해할 수 있도록 하고 있다.

국민경제와 국제수지에 대해서는 무역거래와 투자이익을 중심으로 한 경상수지와 직접투자나 간접투자, 외화준비 등을 중심으로 한 금융수지 등으로 구성된 국제수지 통계를 이해할 수 있도록 하고, 일본의 대외경제거래 현황을 국제수지표를 통해 이해할 수 있도록 하고 있다.

마지막으로 국제협조의 필요성과 국제경제기관의 역할은 각국 경제의 상호 의존관계가 긴밀해지고 경제의 글로벌화가 진전됨에 따라 그 필요성이 커지고 있음을 깊이 이해할 수 있도록 하고 있다.

중단원 ‘(2) 세계화하는 국제사회의 제 과제 탐구’에서는 국제경제 격차의 개선과 국제협력, 이노베이션과 성장시장을 다루고 있다.

이 중 ‘국제경제 격차의 개선과 국제협력’에 대해서는 국제사회와 국제연합은 지속가능한 개발을 위한 대책과 인간의 안전보장 대책 등을 추진하고 있으며, 개발도상국의 경제적인 자립 및 지속 가능한 발전과 선진국의 협력 방안에 대해 탐구할 수 있도록 하고 있다.

‘이노베이션과 성장시장’에 대해서는 세계화하는 국제 사회에서 사물 인터넷(IoT), 빅 데이터, 인공지능(AI), 로봇 등과 같은 기술의 이노베이션이 경쟁적으로 나타나고 제4차 산업 혁명으로 인해 경제 사회가 크게 변화되고 있는 상황을 바탕으로 이노베이션과 성장시장의 바람직한 모습에 대해 탐구할 수 있도록 하고 있다.

4. 일본 학교 경제교육의 특징

지금까지 일본 사회과에서의 경제교육에 대해 간략하게 살펴보았다. 그 결과 다음과 같은 특징이 있음을 알 수 있었다.

첫째, 초등학교에서는 명시적인 경제교육은 이루어지지 않고 있다. 이는 이른 시기부터 경제교육을 실천해야 한다는 주장에 반하는 것으로 돈과 금융에 대한 유교적인 세계관이 일정부분 반영된 결과로 볼 수 있다. 이 부분은 추가적인 연구와 논의가 필요하다.

둘째, 중학교 ‘사회’, 고등학교 ‘공공’, 고등학교 ‘정치·경제’ 과목에서 다루는 동일한 경제 개념들 간에 비교적 명확한 개념적 위계성이 있었다. 경제의 핵심 개념 중 일부는 반복·심화되고, 일부는 학교급이 올라감에 따라 새롭게 추가(예컨대, 중학교 사회에서는 무역이나

환율 등의 국제경제 부분을 거의 다루지 않고, 고등학교에서 다루고 있다)하는 형태를 취하고 있다. 이는 내용 요소의 선정은 환경확대법 원리를 따르면서 내용 요소의 수준은 동일 개념을 반복·심화하는 나선형 교육과정의 내용 편성 원리를 취하고 있음을 알 수 있다.

셋째, 고등학교 ‘공공’ 과목에서 경제와 관련된 기본적인 지식 대부분을 습득할 수 있도록 하고 있다. 이는 고등학교 ‘공공’ 과목이 경제와 관련된 기본적인 지식을 습득할 수 있는 마지막 과목일 가능성이 크기 때문이다. 왜냐하면, 고등학교 정치·경제 과목은 선택과목이므로 선택하지 않은 학교나 학생이 있을 수 있기 때문이다. 보통교육으로서의 경제교육은 고등학교 1~2학년에서 마무리 된다고 볼 수 있다.

넷째, 일본 사회과 경제교육에서는 근로의 권리와 의무를 강조하고 있다. 이는 중학교 ‘사회’, 고등학교 ‘공공’, ‘정치·경제’ 과목에서 반복적으로 이와 관련된 내용을 다루고 있음을 통해서 확인할 수 있다.

다섯째, 일본의 대표적인 사회문제인 저출산 고령화 현상을 경제의 다양한 측면과 연관지어 다루고 있다. 예컨대, 저출산 고령화가 진행될수록 사회보장의 필요성 및 역할이 강조되고, 이 때문에 재정의 안정화와 지속성이 필요하다는 점을 부각시키고 있다.

V. 결론: 한국과 일본 사회과에서의 경제교육의 공통점과 차이점

지금까지 우리나라와 일본 사회과에서의 경제교육 내용을 살펴보았다. 이러한 내용 검토를 통해 양국 경제교육의 유사점과 차이점³⁾, 그리고 시사점을 도출해보았다.

1. 한·일 양국의 학교 경제교육의 공통점

양국 경제교육의 공통점은 먼저, 경제학의 기본적인 개념 습득을 강조하였다. 이는 양국 모두 다양한 경제교육 표준에서 제시하고 있는 표준경제개념을 모두 다루고 있음을 통해 유추할 수 있었다.

둘째, 양국 모두 경제교육 내용을 경제의 기본개념→미시경제→거시경제→국제경제 개념 순으로 배열하고 있었다. 이는 양국 모두 경제학의 전통적인 내용 배열 원리를 따르고 있음을 의미하며, 학생들의 삶의 공간적 범위 확대에 따라 가까운 곳에서 먼 곳이라는 환경확대법의 조직 원리를 적용한 결과로 볼 수 있다. 즉, 동일 학교급 내에서는 생활 세계의 확대에 따라 내용 요소를 조직하는 환경확대법의 논리구조를 따르고 있음을 의미한다.

셋째, 양국 모두 학교급 간(예, 중학교와 고등학교 간)에는 동일한 경제 개념 및 내용 요소(예, 희소성)를 보완·복습·확장하는 나선형 교육과정의 조직 원리를 차용하고 있었다. 다만, 우리나라 ‘통합사회’ 과목은 중학교까지 배운 내용을 통합적으로 고찰하고 경제생활 중 직면

3) 양국 경제교육의 유사점과 차이점은 다양한 층위에서 발견할 수 있지만 이 글에서는 내용 선정과 배열을 중심으로 검토하였다.

하는 문제해결 능력을 키우는 것에 주안점을 두고 있어서 중학교 ‘사회’ → 고등학교 ‘통합사회’ → 고등학교 ‘경제’의 순서로 경제교육의 핵심 개념들이 위계적으로 배치된 것은 아님에 유의할 필요가 있다.

넷째, 양국 모두 금융 교육을 강조하고 있다. 우리나라의 경우에는 중학교 ‘사회’, 고등학교 ‘통합사회’, ‘경제’ 과목에서, 일본은 고등학교 ‘정치·경제’ 과목에서 비중있게 다루고 있다.

2. 한·일 양국의 학교 경제교육의 차이점

한·일 양국의 학교 경제교육의 차이점을 간략하게 정리하면 다음과 같다.

첫째, 경제 교육 내용 선정과 관련하여, 일본에서는 근로의 권리와 의무, 노동 조합과 관련된 내용을 경제교육 영역에서 다루고 있다. 우리나라에서는 이와 관련된 내용은 주로 법과 인권 차원에서 다루고 있다. 이는 일과 노동에 대한 양국의 관점이 다를 수 있음을 알려준다. 즉, 일과 노동을 우리나라는 주로 법적 생활 관계로, 일본은 경제적 생활 관계로 보고 있음을 의미한다.

둘째, 경제교육 내용 배열과 관련하여, 한국은 초등학교 중학년(3-4학년)에서 경제의 기초개념인 희소성, 선택, 시장, 생산, 소비, 교환 및 교류 개념을 익히고, 고학년(5-6학년)에서는 경제 주체, 경제 체제, 가격과 기업의 경제적 역할, 합리적 선택을 익히도록 하고 있다. 이는 초등학교에서 경제학의 기초개념들을 망라적으로 다루고 있음을 의미한다. 이에 반해 일본의 초등학교에서는 경제개념을 거의 다루지 않고, 중학교에 이르러서야 경제의 기초개념, 미시, 거시 경제 개념의 일부를 다루고 있다.

셋째, 고등학교 공통과목에서 다루는 경제교육 내용에서 차이가 있다. 즉, 한국의 공통과목인 ‘통합사회’는 시장경제의 의미, 시장경제의 한계를 극복하기 위한 노력, 국제 분업과 무역 및 금융 생활에 대한 탐구로 구성되어 있어 대부분의 내용이 미시 경제에 관련된 것이며, 국제경제에 대한 내용이 일부 포함되어 있다. 이에 반해 일본의 공통과목인 ‘공공’ 과목에서는 직업선택, 일자리와 노동 문제, 재정 및 조세의 역할, 사회의 사회 보장의 내실화·안정화, 시장 경제의 기능과 한계, 금융 기능, 경제의 글로벌화와 상호 의존 관계 등을 다루고 있어, 거시, 미시, 국제 경제의 개념을 비교적 고르게 포함하고 있다.

넷째, 고등학교 경제교육을 담당하는 교과목의 내용 구성에서 차이가 있다. 한국은 ‘경제’라는 독립과목에서 경제교육을 하고 있으나 일본은 ‘정치·경제’ 과목에서 경제교육을 담당하고 있다. 이는 우리나라 고등학교의 경제교육이 경제 개념을 중심으로 그 내용을 심화하여 가르치는 성격이 강하다면, 일본은 현대 일본 사회 및 국제 사회에서의 여러 과제를 해결하기 위해 필요한 종합적인 인식 능력, 즉, 사회현상(문제)을 정치·경제적 맥락과 연결지어 이해하고 다각적으로 생각하는 힘을 강조한다는 추론이 가능하게 한다. 특히 저출산 고령화 현상을 다룸에 있어 이러한 특징이 두드러지게 나타난다.

3. 우리나라 학교 경제교육의 시사점

앞서의 한·일 양국의 학교 경제교육 비교를 통해 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있었다.

먼저, 사회현상을 경제적인 측면에서 바라보게 하거나, 경제현상을 다각적·다면적으로 분석·평가할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다. 예컨대, ‘저출산 고령화’를 핵심 주제로 하여 ‘저출산 고령화’가 생산, 소비, 분배에 어떠한 영향을 미치며, 경제 성장 및 재정 등과는 어떠한 관련성을 가지고 있는지를 탐구하게 하는 것이다. 이와 함께 물가 상승이나 실업률 증가가 정치, 경제, 사회, 문화에 미치는 영향을 종합적으로 이해할 수 있도록 내용을 구성해야 하는 것에 대한 고민이 필요하다.

둘째, 노동, 일, 계약, 소비자 권리, 권리의 구제 등과 같은 내용을 법적·인권적 차원에서 뿐만 아니라 경제적 차원에서도 접근해야함을 고민할 필요가 있다.

셋째, 공통과목인 ‘통합사회’에서의 경제교육 내용은 무엇으로 할 것이며, 어떤 수준에서 다룰 것인지에 대한 논의와 고민이 필요하다. 현재와 같이 ‘통합사회’에서의 경제교육이 경제에 관한 개념적 지식 습득 보다는 경제생활 중 직면하게 되는 문제해결 능력을 키우는 것에 주안점을 둔다면, 1학년이 ‘통합사회’를 배치하는 하는 것이 적절한지에 대해 깊은 고민이 필요하다는 것이다. 실제 경제생활에서 부딪치는 문제를 해결하기 위해서는 그 문제 해결에 필요한 기본적인 지식과 기능 숙달이 선행되어야하지 않을까? 그렇다면 1학년이 아니라 3학년에 ‘통합사회’ 과목을 배정해야하는 것은 아닌지에 대한 고민이다.

넷째, 경제 문제 해결에 대한 접근에서 개인, 기업, 정부의 차원에서 종합적으로 검토하는 것이 필요하다. 예컨대, 금융에 대해 다룰 때 개인의 생애주기별 금융 생활을 중심으로 독립된 내용으로 다룰 것이 아니라 개인의 금융 생활이 기업, 정부에 미치는 영향, 정부의 금융·통화 정책이 개인의 금융 생활에 미치는 영향 등을 종합적으로 다룸으로써 가계-기업-정부가 밀접하게 관련되어 있음을 알 수 있도록 해야하는 것은 아닌지 고민이 필요하다는 것이다.

다섯째, ‘경제’ 과목을 선택하는 학생이 대폭 줄어든 상황이므로 고등학교에서의 경제교육의 내용과 방법에서 큰 변화가 필요한 것은 아닐까? 2021년 대학수학능력 시험에서 사회탐구 지원자 중 경제를 선택한 학생은 전체 응시자 261,887명중 6,480명으로 전체 응시자 중 2.5%에 불과하다. 경제보다 응시자 수 순위가 바로 위인 세계사는 23,055명으로 전체 응시자 중 8.8%를 차지한 것보다도 현격한 차이가 있다. 이처럼 고등학교 ‘경제’는 대학 진학을 대비하는 과목으로서의 위상은 거의 없다고 해도 과언이 아니다. 이러한 상황에서 대학 입학에 대비하는 교과로서의 위상을 지키기 위해 경제의 핵심 개념을 중심으로 한 현재와 같은 경제교육을 계속할 것인지, 아니면 독립과목이자 대학 수학능력 시험을 준비하는 주요 과목으로서의 위상을 포기하고 다양한 사회현상들을 경제(학)적인 관점에서 해석하고 분석하여 합리적인 경제적 의사결정을 할 수 있는 능력을 키우고, 실제 경제생활 중에 부딪치는 다양한 현실 경제 문제를 해결하기 위한 힘을 키우는 방향으로 경제교육의 패러다임을 바꾸어야 하는지 고민이 필요하다는 것이다. 이제 이러한 고민에 대한 답을 찾고자 적극적으로 노력해야할 때인 것 같다.

참고문헌

- 경제교육협의회(2008), 학교 경제교육 핵심 개념, KCEE 경제교육협의회.
- 교육부(2018), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2018-162호 [별책 7], 교육부.
- 김경모(2004), 사회적 역할과 연계한 학교 경제교육의 내용 선정과 조직 방안, 한국경제교육학회 경제교육위원회 경제학 심포지움 자료집, 한국경제교육학회.
- 김영석(2015), 사회과 교육론, 서울: 교육과학사.
- 안병근(2001), 중학교 사회과과서의 경제 교육 내용의 검토, 경제교육연구, 7호, 225-250.
- 유종열(2008a), 2007년 개정교육과정에서의 경제 교육 내용 분석, 사회과교육, 47(2), 195-227.
- 유종열(2008b), 사회과 교육과정에서의 경제 교육 내용 변화-7차 교육과정과 2007년 개정 교육과정 비교를 중심으로, 사회과교육연구, 15(3), 113-141.
- 최병모(1997), 사회과 교육에서의 초·중·고등학교 경제교육 내용 구성을 위한 연구, 경제교육연구, 6(1), 20-54
- Massialas, B. G.(1996), Criteria for issue-centered content selection. In E. W. Evans, D. W. Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues*, NCSS Bulletin, 93, 44-50.
- Nicholls, A., & Nichols, S, H.(1972), *Developing a Curriculum*. London: George Allen, & Unwin.
- 文部科学省(2017a), 『中学校学習指導要領』
- 文部科学省(2017b), 『中学校学習指導要領解説 社会編』
- 文部科学省(2017C), 『小学校学習指導要領解説 社会編』
- 文部科学省(2018), 『高等学校学習指導要領解説 公民編』

미국 사회과 다문화주의 커리큘럼의 구조와 논쟁

이 창 현

경주석계초등학교

I. 연구 목적

21세기 이후 한국은 운송통신수단의 비약적 발달에 따라 국가 내 다양성이 증대되었으며 사회통합의 필요성이 중요한 이슈로 대두되었다. 세계화에 따라 발생한 사회·문화적 현상들은 한국의 단일민족론에 많은 변화를 요구하였다. 그럼에도 불구하고 시대적 요청에 부응하는 한국 사회과 교육과정의 변화는 여전히 미흡한 실정이다. 이러한 문제 인식을 바탕으로 연구자는 미국의 다문화주의 담론 성장과 더불어 개발된 다문화주의 커리큘럼의 구조와 이를 둘러싼 논쟁을 종합적으로 분석하고자 하였다. 미국 다문화주의 커리큘럼의 내용과 철학은 소수자집단 담론의 성장과 더불어 지속적으로 변화해 왔다. 변화의 흐름은 1960년대 민권 운동 이후 등장한 다문화 인식이 성장하는 단계와 1987년 이후 등장한 다문화주의 담론의 형성 단계의 두 단계로 나눌 수 있다.

전자인 1960년대 민권 운동 이후 개발된 커리큘럼들은 다양한 사람들의 관점을 반영할 필요성이 제기되었지만 기존 유럽계·백인·남성·기독교 문화를 중심으로 하는 주류 페러다임은 유지되었다. 소수자집단 사람들은 열등한 방식으로 표현되거나 커리큘럼에서 여전히 배제되었다.

반면 1987년 이후에 개발된 다문화주의 커리큘럼들은 소수자집단 사람들을 주류집단과 평등하게 나타내고자 하는 페러다임의 전환이 반영되었다. 소수자집단 사람들의 다양성을 사회적 정의로 보는 다문화주의 관점이 전반적으로 반영되기 시작하였으며, 정전 선정 기준 목록을 수정하여 소수자집단 사람들이 만든 문학·예술 작품들을 커리큘럼에 포함하였다. 서구 중심의 역사관을 수정하여 아시아, 아프리카, 아메리카 원주민 등 다양한 소수자집단 사람들의 역사를 반영하였고, 이들에 대한 차별, 편견, 고정관념 등을 반대하는 반 편견 교육도 이루어지게 되었다.

1987년에 개발된 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」은 이 시기에 개발된 대표적 다문화주의 커리큘럼이다. 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)은 이후 개발되는 다문화주의 커리큘럼들의 모태가 되었으며, 이를 둘러싸고 벌어졌던 진보와 보수의 논쟁은 다문화주의 커리큘럼 논쟁의 중심에 서게 되었다.

위의 문제 인식을 바탕으로 연구자는 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)이 다문화주의 관점

을 반영하는 구조 분석 연구와 더불어 이를 둘러싼 다문화주의 커리큘럼 논쟁을 종합적으로 연구함으로써 한국의 다문화주의 교육과정 개발을 위한 실증적 자료를 제공하고 한국 다문화주의 교육과정 논쟁을 대비한 시사점을 얻고자 한다.

II. 다문화주의 커리큘럼의 형성과정과 내용 요소

1. 전통적 커리큘럼¹⁾의 특성

서구 국가들의 학교 커리큘럼은 권력과 영향력을 소유하고 있는 주류 집단의 역사와 문화에 초점을 맞추어 왔다. 미국의 전통적 학교 문화와 커리큘럼은 기본적으로 주류 백인(Anglo-centric) 학생의 문화가 핵심을 차지하고 있었다(Banks, 2008; 모경환 외, 2008, 2). 따라서 전통적 커리큘럼과 다문화주의 커리큘럼은 다양한 인종(race), 인종문화(ethnic)²⁾들이 모여서 이루어진 미국의 주류집단/소수자집단 사이의 역학 관계를 바탕으로 살펴볼 필요가 있다.

유럽인들의 대규모 이주가 있기 전, 아메리카 대륙에는 원주민들이 고유한 삶을 영위하고 있었다. 유럽의 정복자들은 이들을 절멸, 복속시켰고, 이후 자신들의 꿈을 좇아 미국으로 건너온 다양한 배경의 이주민들에게도 선점한 자원과 무기를 바탕으로 주도권을 행사하였다. 유럽인들은 미국 사회의 전 분야에 걸쳐 주류집단이 되었고, 교육은 주류집단의 가치를 전수하는 내용으로 이루어졌다.

사회, 경제적 우위를 점하고 있던 주류집단의 사람들은 교육을 통하여 후손들에게 주도권을 대물림하고자 했다. 공립학교 커리큘럼은 서구의 지식을 바탕으로 한 전통적 커리큘럼으로 구성되었다. 당시 전통적 커리큘럼의 내용 구성을 로슨버그(P. Rothenberg)이 비판한 바를 통하여 살펴보면 다음과 같다.

- ① 전통적 커리큘럼은 우리에게 유럽의 백인 남성들의 특권화 된 눈으로 세상을 보도록 가르친다.
- ② 전통적 커리큘럼은 중산층 백인 남성 작가들의 작품들만을 문학으로 보고, 그것만을 영원하고 보편적인 문학으로 평가한다. 그 외 다른 작가들의 문학작품들은 일시적이고 가치 없는 것으로 평가한다.

1) 본 연구에서는 1987년 이전에 만들어진 커리큘럼들을 전통적 커리큘럼이라 지칭하고 미국의 다문화주의 커리큘럼이 만들어지는 역사·사회적 맥락과 과정을 바탕으로 전통적 커리큘럼에 대한 논의를 진행하고자 한다.

2) Will Kymlicka는 『다문화주의 시민권』에서 ‘소수민족(national minority)’과 ‘인종문화집단(ethnic group)’을 구분하고 있다. 이 책의 책임번역을 맡은 장동진은 지금까지 ‘ethnic’개념이 종족, 민족이라는 개념으로 번역됨으로써 혈연적 혹은 인종이란 의미에 한정되었던 점을 문제로 보았다. 장동진은 ‘ethnic’에 문화적 요소도 포함되어 있음을 주장하며 ‘인종문화’라는 번역이 더 적합하다고 주장하였다. 이종일 또한 『다문화사회와 타자 이해』에서 번역에 대한 장동진의 의견에 공감하며, ‘ethnic’을 인종문화로 번역하는 것이 고유한 의미를 가장 잘 드러낸다고 보았다. 필자도 위의 두 학자들의 의견을 받아들여 ‘ethnic’을 인종문화라고 번역하였다(Will Kymlicka, 2010; 장동진 외 역, 2010, 7; 이종일, 2014, 152).

③ 전통적 커리큘럼은 허구적인 백인, 중산층, 가부장적이고 이질적인 성으로 구성된 가족과 그것의 가치를 소개하면서, 이를 ‘심리학 개론’이라 부른다.

④ 전통적 커리큘럼은 재산과 지위가 있는 남성들의 가치를 가르치면서 이를 ‘윤리학 개론’이라 부른다.

⑤ 전통적 커리큘럼은 서구의 특권화된 백인 남성들에 의해 만들어진 예술을 서, 그것을 ‘예술사’라 부른다(Rothenberg, 1992, 265-266).

이처럼 전통적 커리큘럼은 서구 문명의 사상들을 미국의 고유한 속성으로 보고 유럽의 문화를 보편적이며 초월적인 것으로 간주하였다. 내용은 주류문화(유럽·백인·남성·기독교 문화)를 전수하는 것을 중점으로 하였으며, 수업에 반영하는 위인, 수업 교재로 활용되는 문학·예술 작품들은 유럽계 백인 남성들의 전유물이었다. 소수자집단의 사람들은 커리큘럼에서 철저히 배제되었다.

2. 다문화주의 커리큘럼의 형성

주류집단적 속성을 바탕으로 한 전통적 커리큘럼은 68혁명 이후 소수자집단 사람들에 의하여 본격적으로 비판받기 시작하였다. 아프리카계 미국인들이 주도한 1960년대 민권 운동은 아메리카 원주민, 남미계, 여성, 장애인, 동성애자 권리 지지자와 같은 다른 소수자집단들도 자신들의 권리를 주장하는 계기로 작용하였고, 이들의 연합전선은 주류집단중심의 사회구조에 대하여 전반적인 변화를 요구하였다.³⁾ 이들의 투쟁은 미국 사회에서 법적인 평등을 얻어내는 성과를 가져오게 되었다.

이들의 투쟁은 교육 분야에서도 전개되었다. 1960년대 소수자집단들의 문화적 소생 운동은 초·중등학교와 대학을 개혁의 주요 대상으로 삼았는데 그 이유는 이들 학교가 구조적 소외의 주요한 상징이기 때문이었다(Banks, 2008; 모경환 외, 2008, 166). 소수자집단 사람들은 전통적 커리큘럼이 내포한 주류중심적 속성을 비판하며 커리큘럼 내용 및 정전 선정 기준의 변화를 요구하였다(이종일, 2019, 85). 국가에서는 대학과 공립학교 커리큘럼에 소수자집단 사람들의 관점을 반영하여 이들의 불만을 잠재우고자 하였다. 그러나 커리큘럼에 반영된 소수자집단들의 관점은 여전히 미약하였다(Banks & Banks, 2010; 차윤경 외, 2011, 7-8).⁴⁾ 커리큘럼은 여전히 유럽·백인·남성·기독교 중심적이었으며 이들의 위인과 정전만 수업에 활용되었다. 커리큘럼에 나타난 소수자집단의 문화는 미개·열등한 것으로 표현됐으며, 위인과 정전 선정의 기준에서도 여전히 배제되었다(이종일, 2019, 54-58).

3) 아프리카계 미국인이 전개한 블랙 파워 운동은 다른 유색인 집단들 사이에서 큰 반향을 일으켰다. 원주민을 비롯한 여러 인종/인종문화집단이 레드 파워, 브라운 파워, 옐로우 파워 등을 내세우며 단체를 만들고 자신들의 긍정적 정체성을 세우고자 하는 운동을 전개했다. 이들의 운동은 자신들이 누구인지를 백인의 시각이 아닌 자신들의 시각에서 바라보겠다는 선언이기도 했다(최재인, 2009, 86).

4) 소수민족의 운동에 대한 학교와 교육자들의 초기 반응은 급하게 이루어졌다. 커리큘럼은 세심한 교육적 고려나 치밀한 계획이 결여된 상태에서 개발됨으로써 교육 제도 속에 제대로 제도화되지 못했다. [...] 교과서와 커리큘럼은 남성에 의해서 주도되고 여성은 거의 보이지 않았다(Banks & Banks, 2010; 차윤경·부향숙·윤용경, 2011, 7-8).

이러한 상황이 지속되는 가운데, 1980년대에 이르러 진보주의자들은 해체주의·후기구조주의·포스트모더니즘·상대주의 담론 등에 힘입어 이론적 기반을 강화하고, 다양성을 사회적 정의로 간주하는 다문화주의 개념을 마련하게 되었다(이종일, 2019, 158-159). 소수자집단 사람들은 명목상의 법적인 평등이 아닌, 실제 삶에서의 진정한 평등을 주류집단에 강하게 요구하였다. 이와 같은 흐름은 공립학교 커리큘럼에도 영향을 미쳤다. 텍사스 대학의 고던(T. Gordon)과 루비아노(W. Lubiano)는 「흑인교수회 성명서(the Statement of the Black Faculty Caucus)」를 통하여 다음과 같이 다문화주의 커리큘럼의 필요성을 강조하였다.

다문화주의는 미국문화의 다채로운 특성을 충분히 드러내기 위해서 현재 이행되고 있는 서구의 커리큘럼을 면밀하게 검토하고 변형할 것을 요구한다. [...] 소수자집단 사람들이 현 위치보다 더 권한을 강화할 수 있도록 요구한다(Gordon & Lubiano, 1992, 251).

위의 글에서 보듯, 진보주의자들은 기존의 전통적 커리큘럼을 비판하며 다양성, 다문화주의를 반영한 커리큘럼의 개발을 요구하였다. 즉 전통적 커리큘럼을 향한 변화의 요구는 1960년대 민권운동 시기 다문화적 시각의 미약한 반영으로 시작되어 소수자집단 사람들이 다양성과 다문화주의를 사회적 정의 개념으로 받아들인 1980년대 말에 이르러 다문화주의 커리큘럼에 대한 요구로 구체화되었다. 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)은 이 시기의 대표적 다문화주의 커리큘럼이다. 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)은 소수자집단들의 관점들을 혁신적으로 반영하여 개발된 다문화주의 커리큘럼으로서의 의의뿐만 아니라 이후 다른 주들에서 만들어지는 다문화주의 커리큘럼들의 모태가 된다는 점에서 더욱 중요한 의미를 지닌다.

다문화주의 관점을 혁신적으로 반영한 커리큘럼의 등장은 당시 미국 사회에 큰 충격을 안겨주었으며, 이후 공립학교 커리큘럼을 둘러싸고 벌어지는 진보·보수간 다문화주의 담론 논쟁의 시발점이 되었다. 다문화주의 커리큘럼 개발에 위기를 느낀 보수주의자들은 기존의 전통적 커리큘럼과 문학 정전들이 보편적, 초월적이라고 주장하며 소수자집단의 비판은 공정성에 토대한 사회적 정의가 아닌 또 하나의 이데올로기에 지나지 않는다고 비판하였다. 반면 진보주의자들은 커리큘럼이 여전히 주류중심적이라 말하며, 더욱 전면적인 다문화주의 관점으로 커리큘럼을 재개정 할 것을 요구하였다. 이처럼 공립학교 다문화주의 커리큘럼 논쟁은 이후 미국 정치적 올바름 논쟁의 주요 주제로 등장하게 되었다.

3. 다문화주의 커리큘럼의 내용 요소

진보주의자들은 전통적 커리큘럼에 담겨진 주류중심의 이데올로기를 극복하기 위하여 다음과 같은 내용들을 다문화주의 커리큘럼에 반영하고자 하였다.

첫째, ‘다양성’의 가치를 커리큘럼에 반영하고자 하였다. 진보주의자들은 유럽 남성 문화우위의 위계성을 벗어나기 위하여 소수자집단들의 관점과 유럽의 관점들을 커리큘럼에 동등하게 반영하고자 하였다. 커리큘럼에 다양한 소수자집단들(원주민, 아시아계, 남미계, 여성, 소

수 종교인 등)의 문화를 유럽계 백인 남성 중심의 문화와 동등하게 나타내어 다문화주의 커리큘럼을 만들어내고자 하였다.

둘째, 서구 문명을 미국의 출발점으로 본 역사관을 수정하여 다양한 집단의 역사관을 포함하고자 하였다. 전통적 커리큘럼은 미국에 대한 충성심을 강화하는 것을 목적으로 서구의 정치적, 지적, 문화적 이상을 자라나는 세대에게 전달하고자 하였다. 이에 따라 미국 문명의 기원을 시간적으로 서구 유럽, 로마, 그리고 그리스로 거슬러 올라간다고 보았다. 반면 다문화주의 커리큘럼은 다양한 과거 문명을 미국의 역사에 포함시켜 역사적 근원을 유럽뿐만 아니라 라틴아메리카, 아프리카 그리고 아시아까지로 확대하고자 하였다(Symcox & Wilshut, 2009; 이길상·최정희, 2012, 70).

셋째, 정전 선정의 기준 목록을 수정하고자 하였다. 전통적 커리큘럼의 정전에는 소수자 집단(여성, 비백인, 노동자층 등)에 대한 차별을 가능하게 하는 주류집단의 이데올로기가 저변에 깔려있었다(이종일, 2019, 84). 진보주의자들은 흑인, 여성, 아메리카 원주민, 아시아계 소수민족, 남미계 등 소수자 집단 출신의 위인과 작가들이 쓴 문학과 예술 작품들을 커리큘럼에 반영하여 다문화주의 커리큘럼을 마련하고자 하였다.

넷째, 반 편견 교육을 하고자 하였다. 진보주의자들은 반 편견 교육을 통하여 기존 주류집단이 가지고 있는 선민의식, 소수자 집단 사람들을 향한 차별, 고정관념을 반성하게 하고 다양한 소수자 집단 학생들의 다양성을 사회적 정의로 추구하고자 하였다. 이를 통해 학생들은 소수자 집단 사람들에 대한 차별, 편견, 고정관념이 공정하지 않은 것임을 알게 되었다. 이상에서 살펴본 다문화주의 커리큘럼의 내용 요소를 정리하면 다음의 표 1과 같다.

표 1. 전통적 커리큘럼과 다문화주의 커리큘럼의 내용 요소

| 내용요소 | 전통적 커리큘럼 | 다문화주의 커리큘럼 |
|-----------------|--|---|
| 다양성의 반영 | <ul style="list-style-type: none"> 인종주의 유럽, 백인, 남성중심의 관점 보편주의, 초월주의 | <ul style="list-style-type: none"> 반인종주의 소수 인종문화집단, 여성의 관점 반영 상대주의, 다문화주의 |
| 역사관 수정 | <ul style="list-style-type: none"> 서구중심의 역사 교육 고대 로마, 그리스로부터 시작 | <ul style="list-style-type: none"> 아메리카 원주민, 아시아, 아프리카 문명들을 미국 역사에 포함 소수자 집단 사람들의 역사적 기여 강조 |
| 정전 선정 기준 목록의 수정 | <ul style="list-style-type: none"> 유럽계 백인 남성 작가, 위인만 수업에 활용 | <ul style="list-style-type: none"> 소수자 집단 출신 작가, 위인들을 수업 내용에 포함 |
| 반 편견 교육 | <ul style="list-style-type: none"> 소수자 집단 사람들을 열등한 방식으로 표현 (예시) 노예, 하인 | <ul style="list-style-type: none"> 소수자 집단 사람들에 대한 차별, 고정관념에 대한 반성 |

Ⅲ. 다문화주의 커리큘럼의 구조⁵⁾

1. 뉴욕주 사회과 커리큘럼의 개발 취지

뉴욕주 커리큘럼 개발자들은 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)을 개발한 이유를 다음과 같이 밝히고 있다.

실러버스가 제공하는 아이디어를 개발하기 위해서 모든 가능한 예들을 실러버스에 포함시키는 것은 불가능하다. 각 교육구 커리큘럼 개발팀, 그리고 학교 교사들은 잘 균형잡힌 자료들을 선택하는 전문적 판단을 해야 한다. 뉴욕주 사회과 커리큘럼의 1987년 개발관은 1982년 커리큘럼으로부터 몇 가지 변화를 반영하였다. [...] 다문화적 내용에 대한 교사들의 요구를 반영하여 그림 상징 기호(graphic symbol)를 추가하였다. 우리의 다양한 사회에서 모든 학생들의 자존감과 정체성을 기르기 위하여 다문화적 내용은 중요하다. 모든 커리큘럼 내용은 전체 학생들이 다양성을 향한 능동적인 태도를 기를 수 있도록 해야 한다(The State Education Department; The University of the State of New York, 1987e, v).

당시 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)은 지역 교육구 커리큘럼 개발자, 지역 공립학교 커리큘럼 개발자들이 단위별 커리큘럼에 반영하여야 하는 안내서의 역할을 하였다. 위의 설명에서 보듯 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)은 ‘다문화적 내용에 대한 그림 상징 기호, 다양성을 향한 능동적인 태도를 기를 수 있도록 해야 한다.’ 라는 문구를 삽입하여 교사로서 하여금 전통적 커리큘럼의 요소를 내포한 1982년의 커리큘럼과 대조되는 1987 커리큘럼의 철학을 분명히 드러내고자 하였다. 다문화적 관점을 나타내는 다문화주의 인식(multicultural awareness) 그림 상징 기호의 모습과 기호가 실러버스에 반영된 모습을 그림으로 제시하면 다음과 같다.





| CONCEPTS | SOCIAL CONTENT UNDERSTANDINGS | POSSIBLE ACQUISITION |
|--|--|---|
| Identify <ul style="list-style-type: none"> • awareness of one's own capabilities as an individual • awareness of one's strengths toward self and others  Identify, describe over time and through experiences | each person has: <ul style="list-style-type: none"> • needs and wants • abilities • skills • interests • activities | Through directed questioning, students should relate some things about their needs, abilities, skills, interests, and feelings. Each child should be led to identify and share something unique about themselves. Use the goal of holding a healthy acceptance of self and positive awareness of diversity. Teacher could utilize activities which allow students to make "My Me" type statements. To extend to future planning, students could make of collect "I might become..." statements. Have each class member demonstrate social skills about themselves. Skills: identify, describe activities: "My" (interests, etc.) be listed in a "Construction of Me."  Make a collage of children of diverse backgrounds writing, drawing, painting, etc. etc. |

그림 1 다문화주의 인식 기호 및 실러버스에 반영된 모습

5) 본 연구는 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)과 「캘리포니아주 사회과 커리큘럼」(1988)을 완벽하고 다문화주의 관점을 분석하였으나, 본고에서는 지면상의 한계를 고려하여 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)의 일부만 제시하였다. 상세한 분석은 연구자의 석사 학위 논문인 「미국 다문화주의 커리큘럼의 구조와 논쟁」, 2020에 게재되어 있다.

그림 1에서 보듯 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)은 다문화주의 관점을 나타내는 명확한 방법으로 다문화주의 인식 그림 상징 기호를 만들어내었다. 그림 상징 기호들은 사회과 커리큘럼의 한 부분으로써 커리큘럼 개발자들이 해당 내용에 대하여 명확히 인식할 수 있도록 돕는 역할을 한다. 즉 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)에 새로 추가된 다문화주의 인식 그림 상징 기호는 지역 교육구 및 단위 학교의 커리큘럼 개발자들이 실러버스에서 기호가 사용된 부분에 다문화주의 관점을 반영할 것을 요청하는 목적으로 사용된다. 따라서 연구자는 실러버스의 다문화주의 관점을 분석하는 기준을 자의적으로 설정하지 않고, 다문화주의 인식 상징 기호가 실러버스에 반영된 부분을 추려내어 분석하였다. 뉴욕주 커리큘럼 개발자들이 나타내고자 한 다문화주의 관점들이 그림 상징 기호를 통하여 직접적으로 제시되었다고 판단하였기 때문이다.

다문화주의 인식 그림 상징 기호는 실러버스의 ‘내용 이해’와 ‘가능한 활동들’ 영역에 포함되어 있다. 필자는 분석표를 실러버스의 개념, 내용 이해/가능한 활동들(다문화주의 인식 그림 상징 기호가 사용된 영역), 다문화주의 관점(다문화주의 인식 그림 상징 기호의 내용)의 3가지로 마련하여 다문화주의 관점이 반영되는 구조를 밝히고자 하였다.

2. 뉴욕주 사회과 커리큘럼의 실러버스 분석6)

뉴욕주 사회과 커리큘럼은 각 학년별 실러버스를 분권화하여 출판하였다.⁷⁾ 그 중에서도 뉴욕주 사회과 커리큘럼 4학년 실러버스(The University of the State of New York; The State Education Department, 1987e, 28-81)는 학생들이 지역 사회의 역사적 내용을 바탕으로 정치적 제도, 권리, 의무에 대해서 학습하도록 한다. 4학년 실러버스의 다문화주의 관점들을 제시하면 다음의 표 2와 같다.

표 2. 뉴욕주 4학년 실러버스의 다문화주의 관점

| 4학년 실러버스 개요 |
|--|
| 4학년 과정은 가족, 학교, 지역 사회에 대해 학습하는 동안 정치적 제도, 지역 사회의 역사적 발전, 주, 국가와 비교 및 대조하기에 중점을 둔다. [...] 시민성 권리와 의무를 학습하는 것은 학생의 정치적 인식 수준을 높일 수 있다. [...] 권력, 평등, 정의, 자유의 시민성 개념이 사용될 것이다. 지역 사회의 역사적 연구는 사회/문화적, 정치적, 경제적 뿌리에 중점을 둔다. [...] 연대기적 사고가 역사를 총체적으로 이해하는 데 도움이 될 것이다. [...] 날짜와 사건을 암기하도록 하기보다는 지역 사회와 국가의 역사에서 태도, 가치, 사건들을 시대적으로 사고하도록 안내해야 할 것이다. |

6) 뉴욕주 사회과 커리큘럼은 크게 두 부분으로 나누어져 있다. 하나는 커리큘럼의 주요 철학, 소개 등이 포함된 커리큘럼의 전문(前文)이다. 다른 하나는 각 학년별로 나누어진 실러버스이다. 실러버스에는 교사들이 학생들에게 가르칠 내용 지식과 학습시 유의할 사항들이 학년별로 따로 제시되어 있다. 본 연구는 미국과 대한민국의 교육과정 편제 차이를 고려하여 미국의 초등교육과정에 포함된 K학년과 중등교육과정에 포함된 6학년 실러버스도 연구 대상에 포함하여 분석하였다. 본고에서는 지면상의 한계를 감안하여 4학년 실러버스의 내용 및 분석만 일부 발췌하였다.

7) 커리큘럼의 전문에 해당하는 내용들은 단행본간 차이가 거의 존재하지 않는다.

| 개념 | 내용 이해/가능한 활동들 | 다문화주의 관점 |
|---|---|--|
| 문화 ▪ 다양성, 공유, 보편, 확산 | (내용 이해) ▪ 미국은 문화적 역사 를 가지고 있다. - 유럽, 아프리카, 아시아, 남아메리카, 캐나다 | ▪ 미술관과 음악회 관람을 통하여 우리 문화 유산에 기여한 세계 지역들의 예술적, 음악적 전통에 대한 인식 을 발전시킨다. |
| 문화 ▪ 다양성 공감 ▪ 인식, 문화이해 신뢰 자신감 감사 | (내용 이해) ▪ 지역 사회는 독특한 사회/문화적 구성과 유산을 가지고 있다. ▪ 대부분의 사회에는 가족, 종교, 인종 문화적 유산, 언어, 나이, 인종, 성별, 사회경제적 계층 과 같은 다양성이 존재한다. (가능한 활동) ▪ 학생들이 다양성에 대한 발전된 판단과 인식 을 할 수 있도록 초청연사, 교환학생, 펜팔, 시청각 자료, 학습 지문을 활용한다. | ▪ 이웃, 사회, 도시에 사는 다른 인종적, 인종문화적 집단에 대해 확인 한다. 학생들은 기본 출처 연구, 역사 구술, 역할놀이를 사용해 다양한 집단의 역사적 발전에 대해 학습할 수 있다 . 정착한 사람들을 보여주는 지역 사회 지도를 만들고 그들을 추적하기 위하여 타임 라인을 사용할 수 있다. |
| 공감 ▪ 다양성의 수용 | (내용 이해) ▪ 시민들은 전 지구적 세계의 현재와 미래에 존재하는 문제 를 해결하기 위하여 참여할 의무가 있다. - 문제 발견자/해결사로서 - 의사결정자로서/참여자로서 | ▪ 편견과 인권 침해의 지속적인 문제는 갈등을 해결하는 능력을 요구 한다. |
| 시민성 ▪ 의무 권리 역할 | (내용 이해) ▪ 국경일 행사를 통한 정치시스템 학습 | ▪ 위인에 대한 전기 학습은 국경일과 관계되어 있다. 교사는 학습을 위한 전기들을 인종, 성별, 인종문화를 고려하여 균형있게 선택 하여야 한다. |
| 변화 ▪ 태도, 가치, 이상, 영향 | (내용 이해) ▪ 역사는 개인의 해석에 따른다. - 사람들은 다른 관점으로 역사적 사건을 해석한다. | ▪ 1년 내내(지속적으로), 문화적 유산과 관점에 토대를 둔 다양한 견해들을 보여주고 학생들이 비교, 대조, 분석하도록 한다 . |
| 문화 ▪ 다양성 회소성 ▪ 갈등 제한 변화 ▪ 지속적 갈등 | (내용 이해) ▪ 지역 사회는 공간, 에너지, 교통, 다양성 과 같은 공통의 문제를 가지고 있다. ▪ 지역 사회가 커지면서 필요와 욕구의 갈등들은 통치기구를 만들고 의사결정을 하도록 이끌었다. ▪ 과거 지역의 규칙과 법은 오늘날과 다르다. | ▪ 민주적인 가치들과 미국 주요 문서들의 감도를 통해서 학생들은 권리가 어떤 집단들에는 다른 이들보다 천천히 주어졌음을 인식 한다. |

표 2에서 제시된 바를 분석하면 다음과 같다. 4학년 실러버스는 지역 사회의 역사적 발전, 정치적 제도, 다른 주 및 국가와 비교·대조하는 내용으로 구성되어 있다. 문화, 공감, 변화, 시민성, 회소성의 5가지 개념을 바탕으로 학습이 이루어진다.

문화 개념 학습을 살펴보면 학생들에게 다양한 인종, 인종문화집단들의 역사적 발전들을 제시하고, 이들이 미국의 발전에 기여한 점들을 강조하고 있다. 전통적 커리큘럼은 주류집단 사람들과 소수자집단 사람들이 공존하고 있음에도 불구하고 주류집단 사람들의 기여만 부각시켜 왔다. 그러나 뉴욕주 커리큘럼은 다양한 소수자집단 출신의 사람들의 역사적 기여들을 강조하여 다문화주의 관점을 반영하고자 하였다.

공감 개념 학습을 살펴보면 각 사회마다 가족, 종교, 인종문화적 유산, 언어, 나이, 인종, 성

별, 사회경제적 계층과 같은 다양성이 존재함을 인정하며 소수자집단 출신의 초청 연사, 교환 학생 등을 활용한 수업을 제시하고 있다. 이를 통해 학생들이 상대방의 문화를 이해하고 서로에 대하여 공감할 수 있도록 하고 있다.

변화 개념 학습을 살펴보면 학생들에게 지속적으로 문화적 유산과 관점에 대한 다양한 견해들을 보여주고 학생들이 비교 분석할 수 있도록 하고 있다. 학생들은 다양한 문화들을 지속적으로 접촉함으로써 타자, 다른 문화에 대한 태도를 조정하고 문화적 상대성을 바탕으로 판단할 수 있게 된다.

시민성 개념 학습을 살펴보면 위인에 대한 전기 학습 시 다양한 인종, 성별, 인종문화 출신의 위인들을 반영하고자 하였다. 이를 통해 위인 선정 기준, 정전 선정 기준 목록을 수정하는 다문화주의 관점이 반영되었다.

희소성 개념 학습을 살펴보면 미국의 주요 문서 검토를 통하여 소수자집단들의 권리가 차별적으로 주어진 내용들이 나타나 있다. 이를 통해 학생들이 소수자집단 사람들이 겪은 불공정한 대우들에 문제를 제기하고 갈등을 해소시킬 수 있는 대안을 모색함으로써 반 편견적 사고를 할 수 있도록 하였다.

지금까지 분석한 4학년 실러버스의 다문화주의 관점을 간략히 정리하면 다음의 표 3과 같다.

표 3. 뉴욕주 사회과 4학년 실러버스의 핵심 개념

| 학년 | 사용된 개념 | 다문화주의 관점 | |
|-------------|---------------------------------|--|--------|
| 4학년 | 문화 | ▪이웃, 사회, 도시에 사는 다른 인종, 인종문화적 집단에 대해 확인 | 다양성 |
| | | ▪문화 유산에 기여한 세계 지역들의 예술적, 음악적 전통 학습 | 정전 수정 |
| | | ▪다양한 집단의 권리에 대한 학습 | 반 편견 |
| | 공감 | ▪다양한 집단의 역사적 발전에 대해 학습 | 역사관 수정 |
| | | ▪편견과 인권 침해의 갈등을 해결하는 내용 학습 | 반 편견 |
| | 변화 | ▪지속적으로 다양한 문화적 유산에 대하여 강조 | 다양성 |
| ▪권리의 차별적 적용 | | 반 편견 | |
| 시민성 | ▪전기문 선택시 인종, 성별, 인종문화적 균형 고려 | 정전 수정 | |
| 희소성 | ▪지역 사회가 커지면서 발생하는 차별적 통치, 의사 결정 | 반 편견 | |

표 3에서 보듯 4학년 실러버스에는 문화, 변화, 공감, 시민성, 희소성 개념이 반영되었다. 각각의 개념들은 다양성, 정전 수정, 역사관 수정, 반 편견 교육이 반복적으로 이루어지도록 돕는다. 내용을 살펴보면 이웃 사회, 도시에 사는 다른 인종, 인종문화집단에 대한 학습, 다양한 문화적 유산에 대한 강조, 권리의 차별적 적용, 편견과 인권 침해의 갈등에 대한 학습이 이루어지고 있다. 이를 통해 커리큘럼 개발자들은 학생들이 구체적인 사회 현상을 학습하는 동안 사회적 지식을 습득함과 더불어 다문화주의 관점도 습득될 수 있도록 의도하였음을 알

수 있다.

이상에서 살펴본 뉴욕주 커리큘럼의 특성 및 다문화주의 관점을 정리하면 다음의 표 4와 같다.

표 4. 뉴욕주 사회과 커리큘럼의 특성 및 다문화주의 관점

| 뉴욕주 사회과 커리큘럼의 특성(4학년 실러버스) | |
|----------------------------------|---|
| 내용 구성 방식 | <ul style="list-style-type: none"> ▪개념 중심의 사회과학 커리큘럼 ▪문화, 공감, 변화, 시민성, 희소성(4학년 실러버스) (정체성, 환경, 상호작용 개념이 다른 학년 실러버스에서 제시됨) |
| 다문화주의 관점 표현 방식 | <ul style="list-style-type: none"> ▪다문화주의 인식 상징 기호 |
| 뉴욕주 사회과 커리큘럼의 다문화주의 관점(4학년 실러버스) | |
| 다양성 반영 | <ul style="list-style-type: none"> ▪다양한 소수자집단의 관점을 커리큘럼에 반영 예시) 가족, 문화 |
| 정전 선정 기준 목록 변화 | <ul style="list-style-type: none"> ▪소수자집단 출신의 위인, 예술·문학작품 반영 |
| 역사관의 변화 | <ul style="list-style-type: none"> ▪소수자집단 출신 국경일, 문화유산 반영 ▪아메리카 원주민, 아시아, 아프리카의 역사 반영 |
| 반 편견 교육 | <ul style="list-style-type: none"> ▪소수자집단 사람들이 겪고 있는 차별, 불평등, 고정관념, 편견에 대한 반 편견 교육 |

표 4에서 보듯 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)은 개념 중심의 내용 구성 방식, 다문화주의 인식 상징 기호를 사용의 특성을 바탕으로 네 가지 방식의 다문화주의 관점들을 반영하고자 하였다.

첫째, 다양성을 강조하여 다문화주의 관점을 반영하고자 하였다. 가족 구조, 문화에 대한 학습을 통하여 다양한 소수자집단들의 관점을 커리큘럼에 반영하였다.

둘째, 정전 선정 기준 목록을 수정하였다. 소수자집단 출신의 위인을 수업에 반영하고 이들이 만든 예술, 문학 작품들도 수업에 활용하여 다문화주의 관점을 반영하였다.

셋째, 역사관을 수정하였다. 소수자집단 출신의 국경일, 문화유산에 대한 학습과 더불어 아메리카 원주민, 아시아, 아프리카의 역사 학습도 수업에 반영하였다.

넷째, 반 편견 교육이 반영되었다. 소수자집단에 행해지는 편견, 고정관념, 차별, 불평등에 대한 반 편견 교육을 통하여 다문화주의 관점을 반영하고자 하였다. 이를 통해 주류집단 출신의 학생들은 자신이 가지고 있는 편견, 고정관념에 대한 반성적 사고를 하게 되며, 소수자집단의 학생들은 사회에 만연해있는 차별, 불평등에 대하여 적극적으로 대항하는 민주적 시민성을 길러낼 수 있게 된다.

IV. 다문화주의 커리큘럼을 둘러싼 논쟁

III장에서 밝힌 바와 같이, 다문화주의 커리큘럼의 주요 구조는 다양성의 반영, 정전 선정

기준 목록의 수정, 역사관의 수정, 반 편견 교육으로 나타났다. 연구자는 지금까지 한국의 다문화 교육이 다문화주의 커리큘럼의 구조를 거의 반영하지 못하는 주된 원인이 커리큘럼이 내포하고 있는 정치적 목적성을 고려하지 않고 내용 분석 연구에 치중하였기 때문이라 판단하였다.

교육과정을 정치적 텍스트로서 이해하려는 체계적인 노력은 1970년대 이후 교육과정 분야에서 명백하게 나타났으며(Pinar, 1995; 김복영 외 옮김, 2001, 313-314), 공립학교 커리큘럼을 둘러싸고 벌어지는 정치적 논쟁은 당시의 사회적·문화적 가치 논쟁과 밀접한 관련이 있다. 그러므로 다문화주의 커리큘럼은 커리큘럼의 내용 분석과 더불어 이를 둘러싼 정치적 논쟁에 대한 연구들이 종합적으로 분석되어야 그 의미가 더욱 명확해질 수 있다.

한국의 사회과 교육과정에 다문화주의 관점이 반영된다면 이를 둘러싼 정치적 논쟁이 발생할 개연성은 충분하다. 이는 다문화주의 담론을 둘러싼 사회적 논의가 미흡한 채 추진된 한국 소수자우대정책 논쟁, 차별금지법을 둘러싼 논쟁을 통해서 추론할 수 있다. 따라서 연구자는 한국의 사회과 교육과정에 다문화주의 관점을 반영하면 발생할 것으로 추론되는 정치적 논쟁을 대비한 시사점을 얻기 위하여 미국 뉴욕주의 커리큘럼을 둘러싼 주요 논쟁들을 비교 및 검토하고자 한다.

1. 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)을 둘러싼 논쟁⁸⁾

1987년에 개발된 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」을 둘러싸고 벌어진 논쟁은 래비치(Diane Ravitch)와 아산티(Molefi Kete Asante)의 논쟁이 대표적이다. 논쟁을 분석하기에 앞서 미국 뉴욕주의 역사와 지역적 특성을 다시 한번 되새길 필요가 있다. 뉴욕주는 유럽계 사람들이 많은 비율을 차지하고 있는 주이다. 산업화, 금융업의 발달을 통하여 이른 시기부터 개발되기 시작한 뉴욕주는 유럽계 주류집단의 영향력이 가장 큰 지역 중 하나이다. 정치적으로는 보수적 성향의 유권자가 많이 거주하고 있다. 노예 해방, 1, 2차 세계대전을 거치며 다양한 인종문화집단의 사람들이 유입되어 소수자집단을 형성하였다. 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)이 발표된 이후 보수주의 학자들은 소수자집단의 관점이 지나치게 많이 포함되어 있다는 내용의 비판을 쏟아내기 시작하였다. 그중에서도 다문화주의 커리큘럼 논쟁을 연구하는 후대의 학자들에게 많이 인용된 인물은 래비치였다. 래비치는 조지 부시 행정부에서 교육부 교육연구개선실 차관보를 지냈으며, 표준성취기준, 학교선택제 등 미국 교육에 시장 논리를 적용하고자 한 보수적 성향의 교육학자이다. 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)을 비판하기 위하여 래비치는 1990년 여름 『*The American Scholar*』 제 59권 3호에 「다문화주의: 여럿이서 여럿으로」

8) 본 연구는 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)과 「캘리포니아주 사회과 커리큘럼」(1988)의 논쟁의 사례들을 모아 분석하였으나 본고에서는 지면상의 한계를 고려하여 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987) 논쟁의 일부만 제시하였다. 뉴욕주 사회과 커리큘럼을 둘러싼 논쟁은 i) 뉴욕주 커리큘럼을 둘러싼 논쟁, ii) '아프리카 중심주의(Afrocentrism)'를 둘러싼 논쟁, iii) 전통적 커리큘럼을 둘러싼 논쟁의 세 단계로 진행되었다. 본고에서는 i) 뉴욕주 커리큘럼을 둘러싼 논쟁만 일부 발췌하였다. 상세한 분석은 연구자의 석사 학위 논문인 「미국 다문화주의 커리큘럼의 구조와 논쟁」, 2020에 게재되어 있다.

(Multiculturalism: E Pluribus Plures)라는 글을 발표하였다. 글의 서두에 나타난 내용들을 살펴 보면 다음과 같다.

최근 10년의 정치적, 사회적 변화의 결과로, 문화적 다원주의(cultural pluralism)는 이제 이 사회의 원리를 구성하는 것으로서 인식되었다. [...] 아이들은 문화적 다원주의가 자유 사회의 표준이라고 배운다. 집단 간의 차이는 풀어야 할 문제라기보다는 국가적 자원이다. [...] 미국은 다문화적인 공통문화를 가지고 있다. [...]

미국 문화의 다원적 속성을 이해하는 것은 오랜 시간동안 연마되었다. 이것은 견고한 학문에 토대를 두었고 아이들이 배우는 것과 학교에서 읽는 것들에 중요한 개정을 이끌어냈다. 새로운 역사는 좋은 점 뿐만 아니라 나쁜 점들까지도 다 가지고 있는 역사이다. [...] 인간의 역사에서, 다른 문화, 인종, 인종문화집단, 종교의 충돌은 격렬한 증오, 시민 갈등, 국제적 분쟁의 원인이 되었다. [...]

거의 모든 생각들이 극단화되고 유해해졌다. 이것이 다문화주의에 일어나고 있는 일이다. 오늘날, 다원적(pluralistic) 다문화주의는 특수주의적(particularistic) 다문화주의와 논쟁을 해야만 한다. 다원주의자(Pluralist)들은 더 풍부한 공통의 문화를 찾아야 한다; 특수주의자(particularist)들은 공통의 문화가 없는 것이 가능하고 바람직하다고 주장한다. 새로운 특수주의(particularism)는 나라 전체의 많은 학교 시스템에 적용되었다. 특수주의 옹호자들은 인종적, 인종문화적 소수자 배경을 가진 아이들의 자부심과 학업 성취를 높이기 위해서 자민족중심적 커리큘럼을 제안한다. 어떤 증거도 없이 그들은 소수자 배경을 가진 아이들이 그들 조상 문화의 긍정적이고 자랑할만한 버전에 몰입될 경우에만 잘할 수 있다고 주장한다(Ravitch, 1991, 274-275).

위에서 보듯, 래비치는 뉴욕주 커리큘럼에 소수인종, 인종문화집단의 관점들이 반영된 점에 대해서 강한 비판을 제기하였다. 래비치는 커리큘럼에 보편적 문화를 중심으로 문화적 다양성을 반영하는 것을 다문화주의 관점으로 보았다. 래비치가 주장한 논리는 공통의 문화를 전제로 한 다원적 다문화주의이다. 다원적 다문화주의는 주류중심문화를 공통·보편 문화로 간주하고 소수자집단의 문화들은 하위 문화로 간주한다. 즉, 각 문화의 독자성을 인정하지 않으므로 진보주의자들이 주장한 다문화주의와는 완전히 상반된 시각이다. 이는 소수 인종, 인종문화집단의 내용을 반영한 다문화주의 관점에 대하여 특수주의적이며 자문화중심적이라 비판하는 래비치의 견해를 통해 분명히 드러난다.

즉 보수주의자인 래비치가 주장하는 다원주의, 다원적 다문화주의는 진보주의자들이 본래 주장해왔던 다문화주의 관점과는 전혀 다른 시각이다. 1980년대 후반에 이르러 소수자집단 사람들이 연합하여 만들어낸 다문화주의 담론이 강화되면서 위협을 느낀 보수주의자들은 다문화주의를 부정하는 것이 아니라 보수적 다문화주의 논리를 개발하여 소수자집단과 진보주의자들의 다문화주의 담론을 분열시키는 전략으로 대항하고자 하였다.⁹⁾ 다음의 글에는 다문화

9) 보수적 다문화주의를 주장하는 사람들은 옹광로 모형을 중심으로 한 미국 정체성과 미국문화의 우월성이라는 종래의 낡은 외투는 폐기하였지만, 다문화주의라는 새로운 외투를 통해 기존 주류집단 곧 미국 앵글로-색슨 문화의 우월성을 그대로 유지하려 한다. [...] 따라서 보수적 다문화주의는 다문화주의라는 용어를 사용하여 소수자집단의 문화를 배려하는 것처럼 보이지만 결과적으로 기존의 이분법적인 경계와 그로 인한 경계

주의의 의미를 퇴색시키고자 하는 보수적 다문화주의의 의도가 분명하게 드러나 있다.

다원주의자들이 도달하고자 하는 다문화주의는 미국 공통문화에 대한 보다 넓은 해석을 장려하고 국가의 많은 인종, 인종문화 및 문화집단이 국가 문화를 변화시킨 방식에 대한 올바른 인식을 하도록 한다. [...] 그러나 특수주의자들은 미국 문화를 확대하거나 개발하는 것에는 관심이 없다; 정말로 그들은 공통문화가 존재한다는 것을 부정한다(Ravitch, 1991, 278).

이처럼 다원주의, 다원적 다문화주의에는 전통적 커리큘럼의 주를 이루었던 공통 문화주의, 단일문화중심주의, 보편주의 담론이 그대로 녹아있다. 이를 통해 다문화주의 담론의 상승세에 위기의식을 느낀 보수주의자들이 자신들의 관점도 다문화주의라고 주장하며 다문화주의 담론을 분열시키고자 하는 전략을 펼친 것을 알 수 있다.

소수자집단 사람들의 관점을 커리큘럼에 반영하는 것을 부정적으로 보는 래비치의 시각은 뉴욕주 커리큘럼의 다문화주의 관점을 검토하는 태스크포스에서 작성한 「포함의 커리큘럼(A Curriculum of Inclusion)」이라는 보고서에 관한 비판에서도 나타난다. 래비치의 글에는 진보적 성향을 지닌 소볼(Thomas Sobol)이 태스크포스 위원장으로 임명되는 과정과 보고서의 내용이 포함되어 있다. 소볼 태스크포스는 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)에 포함된 다문화주의 관점을 검토하는 역할을 담당하였다. 래비치는 소볼 태스크포스와 이들이 작성한 보고서에 대하여 다음과 같이 문제를 제기하였다.

특수주의자들의 비평은 1989년 뉴욕에서 주교육위원 토마스 소볼 태스크포스에서 만든 「포함의 커리큘럼」이라는 보고서와 함께 공론화되었다. 그가 교육위원으로 임명된지 얼마 지나지 않은 1987년에 소볼은 주 커리큘럼에 편견을 조장할만한 예시들이 있는지 검토하는 임무를 맡았다. [...] 소볼 태스크포스는 아프리카계 미국인, 히스패닉, 아시아계 미국인, 미국 원주민 집단의 대표로 구성되었다. [...]

예상했듯이 태스크포스에서 가장 중점적으로 살펴본 것은 「역사-사회과 커리큘럼」이었다. 역사 커리큘럼은 1987년에 다문화적으로 광범위하게 개정되었다. 1987 개정은 서구 유럽에 대하여 시간 배당을 4분의 1로 줄였고, 아프리카와 라틴 아메리카와 같은 7개의 중요 지역 중 하나로 취급하였다. [...] 미국사와 세계사에서 1987년 개발의 결과로 뉴욕주는 가장 진전된 다문화주의 역사-사회과 교육과정을 갖게 되었다. [...] 이 커리큘럼은 미국 역사에 있어서 인종 문화집단들을 고려하였고 유럽 역사에 과도한 비중을 두지 않았다. [...] 그러나 소볼 태스크포스는 이 커리큘럼이 편향적이고 유럽중심적이라고 결정했다. 태스크포스 보고서의 첫 번째 문장은 아프리카계 미국인, 아시아계 미국인, 푸에르토리코/라틴 아메리카계 미국인, 미국 원주민들이 수백 년동안 미국, 유럽계 미국인 세계의 문화, 제도로 점철된 지적, 문화적 억압의 희생자였다고 요약한다. [...] 보고서는 지속적으로 유럽 공포증을 보여준다. 이것은 반복적으로 유럽계 미국인, 서구와 유럽의 모든 것들을 부정적으로 판단한다. 하얀 피부를 가진 모든 사람들을 앵글로-색슨(Wasp)이라고 칭한다. 보고서에서 유럽은 탐욕, 인종차별, 국가 이기주의 때문에 외국 땅을 발견, 침략, 정복할 폭력적 사람들을 양성해낸 유례없는 책임을 지라고 말한

적·정치적 불평등은 그대로 지속되게 한다(이종일, 2019, 54-55)

다. 모든 백인이 노예와 인종차별의 역사적 범죄에 죄의식을 가져야 한다는 것이다. 노예 제도와 인종차별에 반대한 앵글로 색슨 사람들에 대한 언급은 전혀 없다. [...] 1990년 2월, 소볼 위원은 뉴욕주 이사회에 역사 커리큘럼이 다문화주의를 전면적으로 더 반영하여 개발될 수 있도록 요청하였다. [...] 특수주의의 증가세는 학교의 모든 커리큘럼들을 정치화되도록 하고 있다 (Ravitch, 1991, 290-292).

위에서 보듯, 소볼 태스크포스는 뉴욕주 커리큘럼의 모든 과목에 소수자집단 사람들을 위한 관점들이 제대로 반영되어 있는지 검토하는 임무를 맡았다. 소볼 태스크포스는 그중에서도 역사-사회과 과목을 중점적으로 검토하였다. 이는 전통적 커리큘럼의 사회과 과목에 유럽중심적 내용 요소들이 많이 반영되었기 때문이다. 검토 결과, 소볼 태스크포스는 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)이 이전에 비하여 많은 다문화주의 관점들을 담아내었지만 커리큘럼의 관점이 여전히 유럽중심적인 것으로 평가하였다. 주류집단의 관점이 여전히 우세하기 때문에 다문화주의 커리큘럼으로 볼 수 없다는 점이 주된 평이었다. 진보주의자들은 이를 바탕으로 뉴욕주 사회과 커리큘럼에 다문화주의 관점들을 더 많이 반영하여 새로 개발할 것을 요구하였다.

반면 래비치는 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)이 당시 미국에서 가장 진보적 관점의 커리큘럼이라고 말하며 공통의 문화, 보편성을 부정하는 내용에 대하여 특수적이라고 비판하였다. 그녀는 자신의 주장을 뒷받침할 근거로 소볼 태스크포스의 구성원들이 정치적으로 편향된 점, 주류집단 사람들 중에서도 소수자들을 위하여 희생한 사람이 있다는 것을 예로 들며 다문화주의가 모든 과목들의 정치화를 조장하고 있다고 비판하였다. 다음의 글에는 공립학교 커리큘럼에 대한 래비치의 기본 시각이 담겨 있다.

공립학교는 미국 사회에서 성공을 위한 일반적 기능과 지식들을 가르치기 위해 존재한다. [...] 역사적으로 공립학교들은 ‘공통(common)의 학교’로 알려져 왔다. 왜냐하면 모두를 위한 학교이기 때문이다. [...] 공립학교는 모든 인종, 인종문화적 사람들을 차별하지 않거나 우호적으로 대해야 한다. [...] 그러나 공통 문화를 거절하거나 무시하는 자민족중심적 시각으로 아이들을 가르치도록 기대하는 것은 아니다. [...] 특수주의자들이 선택한 배타적 경험의 가치는 공통 교육의 역할이 아니다. [...] 다원주의(Pluralism)는 긍정적 가치이며, 우리 모두가 속해있는 미국이라는 사회와 문화를 우리가 보존해야 한다는 점에서 중요하다. [...] 역사는 조상숭배주의와 혼동되어서는 안 된다. 역사는 특정 인종에게 자부심의 근거를 주지 말아야 한다(Ravitch, 1991, 293-296).

이렇듯 래비치는 공립학교 교육이 보편적 관점, 공통의 문화를 기반으로 하여 구성되어야 한다고 주장하였다. 래비치는 공립학교 교육이 일반적 기능, 일반적 지식, 공통 문화를 가르치기 위해 존재하는 것이라 주장하며 소수자집단들의 경험을 커리큘럼에 반영하는 본래의 다문화주의 관점에 대하여 자민족중심적, 조상숭배주의로 일관되게 비판하였다.

래비치가 발표한 「다문화주의: 여럿이서 여럿으로」라는 논문에 대해서 진보주의 학자 아산티는 이듬해 같은 학회지 『*The American Scholar*』 제 60권 2호의 논쟁란에 「다문화주의: 교류」(Multiculturalism: An Exchange)라는 글을 게재하여 래비치의 주장에 대해 공개적으로

반박하였다. 아산티는 래비치의 글에 이데올로기적 시각이 많이 반영되어 있는 점을 집중적으로 비판하였다. 아산티가 기고한 글의 서문을 살펴보면 다음과 같다.

다문화교육에 있어 래비치의 논문은 후회할만한 경우이다. [...] 백인 보수주의 교육 정책자들은 해방된 아프리카인들이 자기 확인을 가질 수 없도록 교육의 내용을 조절할 필요가 있다고 느낀다. [...] 다문화주의에 대한 그녀의 해석은 전혀 다문화적이지 않고 유럽중심주의 헤게모니의 새로운 형태이다. [...] 지난 25년간 우리가 보았던 것은 백인 최고주의 연대를 만드는 교육 왕국을 점진적으로 해체하는 것이다. [...] 백인 헤게모니를 유지하는 지식의 구조는 더 이상 방어되어서는 안 된다. 백인들은 위, 아래가 아니라 나머지 인간들과 동등하게 취급되어야 한다. [...] 래비치 교수와 다른 이들은 인종에 관한 백인 우월주의 사상과 교육의 백인 헤게모니 사상의 부조리를 증명하는 논거에도 불구하고 합리성이라는 허울을 유지하고자 한다 (Asante, 1991, 300-302).

위에서 보듯 아산티는 래비치가 주장한 다원적 다문화주의에 대하여 유럽중심적 헤게모니의 새로운 형태일 뿐이라고 비판하였다. 아산티는 다원적 다문화주의가 백인들이 교육 내용을 조절하고자 하는 의도로 만들어진 것에 불과하며 이들이 주장하는 공통 문화에 대해서도 다음과 같이 문제를 제기하였다.

현재 상태를 유지하길 원하는 사람들이 주장한 공통의 미국 문화는 존재하지 않는다. 공통문화로 지탱되는 헤게모니적 문화는 확실히 존재한다. 아마도 래비치는 혼동하고 있을 것이다. 공통의 미국 사회는 있어도 공통의 미국 문화는 약간 다르다. 다문화적이라는 의미로 사회 내에서 공유된 특정 문화적 특성은 ‘많은 문화들’이다. 다문화적 교육을 믿기 위해서는 많은 문화들이 있다고 가정하여야 한다. 래비치가 혼돈에 빠진 것을 발견할 수 있는 이유는 ‘작은’ 문화들을 ‘큰’ 백인 문화의 헤게모니 아래에 두어 ‘많은 문화들’로 조정할 수 있다고 주장하였기 때문이다. 즉, 래비치에게 다문화주의가 의미하는 것은 유럽의 틀 안에서 다른 문화들을 수용하는 것이다(Asante, 1991, 308).

이처럼 아산티는 보수주의자들이 주장하는 미국의 공통문화가 실제로는 유럽문화중심의 헤게모니를 유지하기 위한 수단에 불과하다는 점을 강하게 비판하였다. 많은 문화들을 동등하게 간주해야 한다는 아산티의 견해는 단일문화주의를 배격하고 다양한 문화들의 독자적 가치를 강조하는 다문화주의 관점의 핵심을 잘 드러내고 있다.

2. 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)을 둘러싼 논쟁의 주요 쟁점

지금까지 살펴본 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」을 둘러싸고 벌어진 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)을 둘러싼 논쟁을 정리하면 표 5과 같다.

표 5. 뉴욕주 사회과 커리큘럼 논쟁의 논점

| 논쟁 | 보수주의 - 비판(래비치) | 진보주의 - 지지(아산티) |
|------------------------------|---|--|
| 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)을 둘러싼 논쟁 | <ul style="list-style-type: none"> ▪다문화주의 관점을 특수주의, 조상숭배주의로 비판 ▪다원주의, 보수적 다문화주의 논리 사용 | <ul style="list-style-type: none"> ▪「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)의 다문화주의 관점을 일정부분 지지 ▪다원주의, 다원적 다문화주의는 유럽중심적 헤게모니에 불과 |

위에서 보듯, 래비치와 아산티는 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)을 둘러싼 논쟁에서 커리큘럼의 내용에 대하여 상반된 시각을 드러내었다. 보수주의자인 래비치는 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)에 소수자집단의 관점들이 반영된 것에 대하여 특수주의라고 비판하며 공통·보편 문화를 전제로 한 다원주의적 내용 구성을 주장하였다. 반면 아산티는 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)이 담고 있는 다문화주의 관점을 일정 부분 옹호하며, 래비치가 주장하는 다원주의, 다원적 다문화주의가 실상은 백인중심, 유럽중심적 헤게모니를 뜻하고 있음을 비판하였다. 아산티는 다양한 소수자집단들의 독자적 가치를 인정하고 이들의 관점들을 평등하게 반영하는 것이 다문화주의 커리큘럼의 구성 논리라고 주장하였다.

이상에서 살펴보았듯이 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)을 둘러싼 세 단계의 논쟁들은 서구의 문화를 공통·보편 문화로 간주하고 이를 중심으로 커리큘럼의 내용 구성을 주장하는 보수주의자의 주장과 다양한 소수자집단 사람들의 관점을 주류집단과 평등하게 반영할 것을 요구하는 진보주의자의 주장이 지속적으로 맞부딪히는 양상으로 진행되었음을 알 수 있다.

이후 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)을 둘러싼 양 진영의 논쟁은 지속되었으며, 소볼 테스크포스의 보고서의 내용을 기반으로 하여 다문화주의 관점을 부분적으로 더 반영하는 방향으로 개정되게 되었다.

V. 맺음말

다문화주의 커리큘럼은 다양한 소수자집단 사람들의 인정투쟁이 학교 교육에 반영된 커리큘럼이다. 유럽, 백인중심 일색이었던 전통적 커리큘럼의 내용들을 수정하여 다양한 소수자집단 사람들의 가치를 사회적 정의로 간주하는 다문화주의 담론을 커리큘럼에 반영하였다. 정전 선정 기준 목록을 수정하여 사회과 수업에 소수자집단 출신 작가들의 문학, 예술작품들을 포함시키고 소수자집단 출신의 위인들을 수업에 소개하였다. 또한 소수자집단 사람들이 겪고 있는 차별, 불평등, 고정관념을 반성하는 반 편견 교육 내용도 공통적으로 반영되었다. 이렇듯 다문화주의 커리큘럼은 미래의 주역이 될 공립학교 학생들에게 다양성을 사회적 정의로 간주하는 다문화주의의 가치를 전달하고자 하는 방법론이라 할 수 있다.

본 연구에서 밝힌 커리큘럼의 내용 구성 방식, 다문화주의 관점 반영 방식을 참고하여 한국 다문화 상황에 적합한 다문화주의 교육과정 개발이 이루어질 필요가 있다. 다문화주의 커리큘

럼의 모태로 평가받는 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)의 개발은 다문화주의 이데올로기 논쟁이 공립학교 커리큘럼의 내용을 둘러싸고 벌어지는 직접적인 계기가 되었다. 보수주의자인 래비치는 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)에 대하여 특수적, 조상숭배적이라고 비판하였다. 래비치는 서구의 역사와 문화를 미국의 전통으로 보고 이를 보편성으로 반영한 커리큘럼의 내용 구성을 주장하였다. 반면 진보주의자인 아산티는 보수주의자들이 말하는 보수적 다문화주의, 문화적 다원주의 논리에 대하여 비판적 입장을 견지하면서도 「뉴욕주 사회과 커리큘럼」(1987)에 반영된 다문화주의 관점에 대해서는 일정 부분 지지하였다. 이를 통해 미국 사회의 정치적 올바름 논쟁이 정치적 영역을 넘어 다문화주의 커리큘럼 논쟁으로 확장되었음을 알 수 있다. 그러므로 미국 다문화주의 커리큘럼에 대한 연구는 내용 분석적 측면에 치중하기 보다는 커리큘럼의 내용 분석 연구와 더불어 이를 둘러싼 논쟁들을 종합적으로 연구할 필요성이 제기된다.

참고문헌

- 김지연(2003), 미국의 다문화주의와 정전(正典) 논쟁, 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 송무(1997), 영문학에 대한 반성: 영문학의 정당성과 정전 문제에 대하여, 서울: 민음사.
- 신문수(2016), 미국 다문화주의 운동의 양상: 성과와 전망, *미국학*, 39(1), 1-35.
- 오영인(2006), ‘백인’ 미국(‘White’ America) 만들기 - 뉴욕주의 영어능력평가 선거법을 중심으로 -, *사림*, 26, 285-307.
- 오현철(2001), 시민불복종-저항과 자유의 길, 서울: 책세상.
- 유명숙(1996), 정전논쟁: 그 허와 실, *영미문학연구 안과 밖*, 1, 110-134.
- 이종일(2014), 다문화사회와 타자이해, *파주: 교육과학사*.
- _____(2019), 정치적 올바름 논쟁과 시민성, *파주: 교육과학사*.
- 이효석(2013), 미국 문화전쟁의 애국주의적 기원과 영어에 대한 인식의 문제, *코키토*, 74, 43-67.
- 장혁준(2018b), 이주양상 분석을 통해 본 미국 사회과의 시민성 개념 형성 및 변천, *사회과교육연구*, 25(2), 45-62.
- Asante, M. K.(1991), Multiculturalism: an exchange, in P. Berman(ed.), *Debating P. C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses*, New York: Laurel, 299-311.
- Banks, J. A.(2008), *An Introduction to Multicultural Education*, 모경환 외 역(2008), 다문화교육 입문, 서울: 아카데미프레스.
- Banks, J. A.(2009), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, 방명애 · 김혜인 옮김(2014), 다문화교육의 세계동향, 서울: 시그마프레스.
- Banks, J. A. & Banks, C. M.(2010), *Multicultural Education, Issues and Perspectives(7th ed)*, 차윤경 · 부향숙 · 윤용경 역(2011), 다문화교육: 현안과 전망(7판), 서울: 박학사.
- Berman, P.(ed.)(1992), *Debating P.C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses*. New York: Laural.
- Pinar, W. F., et al.(ed.)(1995), *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, 김복영 외 옮김(2001), 교육과정 담론의 새 지평, 서울: 원미사.
- Gordon, T. & Lubiano, W.(1992), The Statement of the black faculty caucus, in P. Berman(ed.), *Debating P. C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses*, New York: Laurel, 249-258.
- Ravitch. D.(1990), Multiculturalism: E. Pluribus Plures, in P. Berman(ed.), *Debating P. C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses*, New York: Laurel, 271-298.
- Rothenberg, P.(1992), Critics of attempts to democratize the curriculum are waging a

campaign to misrepresent the work of responsible professors, in P. Berman(ed.), *Debating P. C.: The Controversy over Political Correctness on College Campuses*, New York: Laurel, 262-268.

Symcox, L. & Wilschut, A.(ed.)(2009), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, 이길상, 최정희 옮김(2015), 세계의 역사 교육 논쟁, 서울: 푸른역사.

The University of the State of New York; The State Education Department(1987), *Social Studies Program 1-6*, Albany: The University of the State of New York; The State Education Department.

_____ (1988), *Social Studies Program K*, Albany: The University of the State of New York; The State Education Department.

_____ (2017), *New York State K-8 Social Studies Framework*, Albany: The University of the State of New York; The State Education Department.

교신저자 : 이창현, 경주석계초등학교 교사

인권교육에서 타자 이해의 의미와 현황, 과제*

정 필 운 · 차 재 홍

한국교원대학교 · 상록고등학교

I. 서론: 코로나 19, 타자 이해를 묻다.

코로나 19로 인해 우리는 하루에도 여러 번 불편한 순간을 마주하게 되었다. 마스크를 쓰는 것이 불편하고 답답하면서도 동시에 마스크를 쓰지 않은 사람들을 불편하게 바라보게 되었다. 법적, 행정적 조치로 인해 마스크를 의무로 착용해야 하는 상황이 생기긴 했으나, 제도적으로 마스크 착용을 강제하기 이전, 자발적 착용 과정에서 사회적 잡음은 심심치 않게 볼 수 있었다. ‘나도 마스크를 안 쓸 권리도 있고, 자신은 코로나 감염자도 아닌데 마스크를 왜 써야 하는가?’ 이러한 생각은 일부의 사람만 동의하는 생각이 아니다. 유럽, 미국에서는 마스크를 안 쓸 자유에 대해 시위와 집회를 빈번하게 볼 수 있고, 국가와 대치하는 모습도 쉽게 볼 수 있었다. 코로나 19가 어느 정도 진행된 상황에서 마스크는 내가 감염자로서 전파력을 떨어트리는 수단이자 동시에 타인의 비밀로 인한 감염을 막는 가장 강력한 수단으로서 이중성을 가지고 있었다. 내가 감염되지 않을 수 있도록 도와주는 도구라는 점에서 마스크는 품귀의 원인이 되었겠지만 내가 전파자가 될 때 영향력을 감소시키는 도구라는 의미로 마스크를 생각하는 사람은 얼마나 있을까?

코로나 19가 심각해지자 많은 시민이 대응 단계 상향을 요구하고 있다. 그런데 대응 단계가 상향되면 카페, 극장 등 많은 영업장의 영업을 제한되거나 금지된다. 따라서 이와 같은 영업장을 운영하여 생계를 꾸리는 자영업자는 고통을 호소하며 대응 단계 상향에 난색을 보인다. 한편, “똑같이 마스크 벗고 앉아있는데 왜 식당은 되고 카페는 안 되는지 이해가 안 된다. 거의 카페 자영업자 죽이기 식 정책”이라며 영업장 간 형평성 문제를 청와대 국민청원을 통해 제기하는 자영업자도 있다. 코로나 19의 국내 유입을 막기 위하여 출입국 제한을 주장하기도 한다. 그러나 노동력 부족을 호소하는 기업은 외국인의 입국을, 사업을 위하여 출국하여야 하는 사업가는 출국을 전면적으로 금지해서는 안 된다고 주장한다.¹⁾

이와 같은 주장에는 시민의 건강권, 생명권과 다른 시민의 직업의 자유, 영업의 자유, 재산권이, 시민의 직업의 자유, 영업의 자유, 재산권과 다른 시민의 직업의 자유, 영업의 자유, 재산권이, 시민의 건강권, 생명권과 다른 시민의 직업의 자유, 영업의 자유, 재산권, 출입국의 자유

* 이 글은 2021년 1월 27일 한국교원대학교에서 열리는 2021년 한국사회교육학회 연차학술대회의 발표문입니다. 아직 완전한 학술논문의 형식과 내용을 갖추지 못하였습니다. 따라서 인용, 전재를 원하지 않습니다. 조만간 학술논문으로 발표할 예정이니 이를 인용하여 주십시오.

1) 조선비즈, 2020, “[기자수첩] 거리두기 형평성 논란, 이대로 돌건가”, 2020년 12월 3일.

등이 매우 날카롭게 충돌하고 있다. 그런데 위와 같은 요구를 하는 각 시민은 자신의 반대편에 서 있는 다른 시민의 처지를 얼마나 이해하고 그와 같은 요구를 하고 있는지 의문이다. 또 얼마나 이해하려고 노력하고 있는지 궁금하다.

“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) 여기서 사회현상은 나와 다른 사람의 상호작용을 통해서 만들어지는 것이고, 이를 정확하게 인식하기 위해서는 나와 다른 사람에 대한 이해는 매우 기본적인 전제이다. 그럼에도 사회과에서는 사회현상에 대한 이해에 집중하다 보니 그 전제인 타자 이해를 어떻게 하여야 하고 그것이 어떤 의미가 있는지, 그에 대한 환기가 시민교육에 어떠한 영향을 줄 수 있었는지 성찰할 기회가 부족하였다. 한국사회과교육학회에서 이번 학술대회의 대주제를 “사회과에서 타자 이해와 시민교육의 방향”이라고 기획한 것은 이러한 통찰에서 비롯된 것이 아닌가 추측한다.

이 글은 이와 같은 학회 기획에 부응하기 위하여 인권교육에서 타자 이해의 의미를 구체화하고 현행 사회과 교육과정과 교과서에서 타자 이해와 관련한 내용을 분석하여 이를 평가하는 것을 그 목적으로 한다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 우선 인권교육의 의미와 필요성의 관점에서 타자 이해가 어떤 의미를 가지는지 살펴본다(Ⅱ). 그리고 현행 교육과정의 인권교육 단원에서 타자 이해에 대한 내용을 분석한다(Ⅲ). 마지막으로 학교 인권교육에서 타자 이해에 대한 문제점, 개선 방안을 정리하며 글을 맺는다(Ⅳ).

Ⅱ. 인권교육에서 타자 이해의 의미와 함의

1. 타자 이해의 의미

타자(others)²⁾의 사전적 의미는 “자기 외의 사람”을 말한다.³⁾ 논리적으로 타자를 인식하기 위해서는 나 또는 자기에 대한 인식이 전제된다. 그리고 나 또는 자기가 가진 인식에 바탕을 두어 타자를 이해한다.

전통적으로 많은 사람은 나의 경험에 바탕하여 정립된 나의 시선으로 타자를 이해했다. 그러나 지적 능력이 뛰어난 일부 사람, 근대에 와서는 그 타자의 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하려는 시도가 주목받았다(이종일, 2012, 6). 비디치(Vidich)와 리만(Lyman)은 이를 ‘타자의 발견’이라고 하였고(이종일, 2012, 6), 다문화 교육에서는 이러한 시도는 매우 가치 있는 것으로 인식되며 이것을 활용하여야 다문화 교육을 목표를 달성할 수 있다고 주장된다(이종일, 2012).

이러한 타자 이해는 타인의 존중과 배려로 나아가는 전제가 되는 행위이다. 타인의 존중과 배려의 의미를 최근 주목받는 나딩스의 배려교육⁴⁾에서 배려의 의미를 중심으로 탐색하면 다

2) 이 글에서는 타자, 타인, 다른 사람을 같은 의미로 사용하였다.

3) 국립국어원 표준국어사전

음과 같다. 나딩스(Noddings)의 배려교육을 연구한 조성민(2012)에 따르면 나딩스의 배려는 소극적인 배려와 적극적인 배려로 구분할 수 있다. 소극적인 배려는 다른 사람에게 불필요한 고통이나 피해를 주지 않도록 신경을 쓰거나 마음을 쓰는 것을 의미한다. 그리고 적극적인 배려는 극진한 사랑으로 타자의 필요 욕구에 반응하고 그것을 충족하기 위해 노력하는 것을 의미한다(이상 조성민, 2012, 4).

그리고 이와 같은 타인의 이해, 존중, 배려는 2015 개정 교육과정에서 강조하는 역량 중 인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 바탕으로 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유하는 심미적 역량, 다양한 상황에서 자기 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 의사소통 역량, 지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 공동체 역량과 가장 밀접한 관련이 있다(교육부, 2015, 36).⁵⁾

2. 인권교육에서 타자 이해의 의미

인권교육은 인권에 대한 이해를 토대로 인권 존중의 태도를 함양하고, 우리 사회의 인권 문제를 인식하고 이를 합리적으로 해결하기 위해 실천하는 태도와 능력을 갖추도록 하는 것을 목표로 한다. 따라서 인권교육에서 여기에서도 타인의 이해가 그 당연한 전제로 여겨져 왔다.

UN 인권고등판무관실에서 발간한 인권교육 교재(Teaching Human Rights, 학교 인권교육 길라잡이)에서는 취학 전 아동과 초등학교 저학년 학생(3세-7세)에서 목표는 “자기존중, 부모와 교사 존중, 타인존중” 이고, 그 목표를 달성하기 위한 실행에서 “의무, 공정성, 자아표현/경청, 협력/분담, 소집단 활동, 개별 활동, 원인/결과의 이해, 민주주의, 타인의 입장 이해, 갈등 해결” 을 제시하고 있다. 그리고 개별적인 인권 문제로 “인종차별, 성차별, 불공정성, (감정적, 신체적으로) 타인에게 피해를 주는 것” 을 제시하고 있다(국가인권위원회 역, 2006, 27).

이렇게 보았을 때 전통적인 인권교육에서는 자기에 대비되는 부모와 교사, 타인의 존중이라는 교육목적을 달성하기 위해서는 타인의 입장 이해가 필요하다고 판단하고 있는 것을 알 수 있다. 또한, 이를 위하여 경청과 같은 실행도 하도록 예정하고 있는 것을 알 수 있다. 그리고 개별적인 인권 문제로 제시되고 있는 “(감정적, 신체적으로) 타인에게 피해를 주는 것”, “인종차별, 성차별, 불공정성” 을 해결하기 위해서도 타인 이해는 필요하다. 요컨대 전통적인 인권교육에서는 인권교육의 목적 달성을 위해서는 타자 이해와 이를 위한 경청과 같은 활동이 필요하며, 이와 같은 교육을 통해서 타인의 인권을 침해하는 다양한 인권 문제를 해결할

4) 배려교육은 도덕교육에서 많은 연구가 진행된 분야이다. 본 연구에서는 배려교육의 내용을 직접적으로 다루기 보다 배려교육을 통해서 발견한 배려의 의미를 인권교육과 연결하고자 한다. 배려교육이 가지는 목적은 모든 학생들이 행복한 삶을 영위하기 위해서 각자의 능력과 개성을 발달시키면서도 배려할 줄 아는 인간이 되도록 교육하는데 있다(임정연·유재봉, 2012, 149)고 이해할 수 있다.

5) 교육과정 총론의 하위 요소인 사회과 교육과정에서도 역량과 유사한 능력을 요구하고 있다. 사회과는 민주 시민으로서 갖추어야 할 자질을 함양하는 데 필요한 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제 해결력 및 의사 결정력, 의사소통 및 협업 능력, 정보 활용 능력 등의 교과 역량을 육성하는 데 중점을 둔다(고시, 2015, 2). 다만 이러한 능력은 총론에서 언급한 역량에 포함되는 내용이기 때문에 이후의 교육과정, 교과서 분석 과정에서 활용하고자 한다.

수 있다고 인식하고 있음을 알 수 있다.

한편, 위와 같은 인권교육에서 말하는 타자 이해는 이미 언급한 나 또는 자기가 가진 인식에 바탕을 두어 타자를 이해하는 것, 그 타자의 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하는 것과 같은 구별을 전제로 하지는 않는다. 다만 다음과 같은 근대 인권 관념에 비추어 보았을 때 우리에게 시사하는 바가 있으리라 추측할 수 있다.

우리가 사는 세상에는 다양한 사람이 존재한다. 그 사람들 사이에는 공통점과 차이점이 공존한다. 그런데 이 사람들이 지닌 차이와 관계없이 모든 인간은 존엄하다. 각자가 인간 존엄성을 지키기 위해서는 생명, 자유, 평등, 재산 등을 보장받아야 한다. 이와 같이 인간 존엄성을 지키기 위해서 누구나 보장받아야 할 권리를 인권이라고 한다.

인권이란 개념은 계몽시대 말기에 등장하였다. 17-18세기를 거치면서 점차 신학이 아니라 인간의 이성에 바탕을 둔 인권이라는 용어가 자연권이란 용어 대신에 점차 사용되게 되었고, 특히 프랑스에서 자연권이란 용어보다 인권이란 용어를 사용하게 되었다(James Griffin, 2008, 1-13; 김문현, 2012: 172-173 각주 22 재인용). 인권은 일반적으로 ‘인간의 권리’ (right of human)로 불린다. 이러한 의미에서 ‘인간의 권리’는 때와 장소와 무관하게 인간이 인간이기 때문에 가지는 보편적이고 일반적인 권리로 이해된다(정종섭, 2007, 58; 이수경·정필운, 2019, 32, 재인용).

즉, 근대 인권사상은 나와 타인은 존엄한 인간이라는 점에서 동등한 가치를 가진 개별적 인격체라고 전제한다. 그리고 나는 이성적인 존재이므로 이처럼 타인도 나와 동등한 가치를 가진 개별적 인격체라는 것을 부정하지 않고 타인을 이해할 수 있다고 전제한다. 따라서 인권교육에서 명시적으로 말하고 있지는 않지만, 자신의 시각으로 타인을 이해하는 것과 그 타자의 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하는 것을 구별하여 전자는 부정적인 것으로, 후자는 긍정적인 것으로 평가하지 않는다고 짐작해 볼 수 있다.

한편, 근대에서 인권의 토대가 되는 계몽주의, 근대 시민혁명 등 일련의 근대화 기획은 천부 인권사상에 근거하여 모든 사람이 자유롭게 평등하다는 가치를 전파했다. 이러한 점에서 타자의 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하려는 시도는 인권사상과 상통하는 면이 있다(이종일, 2012, 30). 역사적으로 나 또는 자기가 가진 인식을 바탕으로 타자를 이해하는 자문화 중심주의가 서구인이 비서구인을 폄하하는 것을 정당화하는 기능을 수행하는 것에 대하여 타자의 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하려는 시도는 비판하는 기능을 수행하여 왔기 때문이다. 같은 맥락에서 사회적 소수자가 겪는 인권 침해의 양상을 인식하고 이를 비판하며 그 대안을 모색하는 기능을 수행한다. 이런 측면에서 인권교육은 후자의 타자 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하려는 시도에도 호의적인 측면이 있다.

그럼에도 후자의 시각은 공동체의 맥락을 강조하며 집단 간 문화적 차이에 대한 존중을 중시한다. 이러한 입장은 다음과 같은 미국인류학회 집행위원회의 주장⁶⁾에서 분명하게 드러난다.

6) American Anthropological Association, Statement on human rights, *American Anthropologist*, 49(4), 1947, pp.541-542.

첫째, “개인은 자신의 인격을 자신의 문화를 통해 실현하며, 따라서 개인의 차이에 대한 존중은 문화적 차이에 대한 존중을 수반한다.” 둘째, “문화들 간의 차이를 존중하는 것은 문화들을 질적으로 평가하는 기술이 발견되지 못했다는 과학적 사실에 의해 타당하다.” 셋째, “기준과 가치는 문화에 따라 상대적이므로 한 문화의 도덕적 코드나 신념들로부터 공준을 정립하려는 어떠한 시도도 인류 전체를 대상으로 적용하려는 인권의 적용 가능성 그 자체를 저하시킬 수밖에 없다”(정필운·박선웅, 2019, 102, 재인용).

이러한 시각은 인권의 개념은 문화마다 다르기 때문에 문화적 차이를 인정하지 않는 세계 인권규범은 수용할 수 없다는 생각을 할 수 있다. 그런데 그것은 비서구인으로 구성된 집단 내 특이한 문화에 의한 인권 침해, 예를 들어, 동성동본 금혼, 여성 할례 등을 인권 침해라 판단하지 않을 수도 있다.

과거 민법에서 동성동본의 혼인을 금지하고 이와 같은 사건이 발생하였을 때 이를 취소할 수 있도록 규정한 것은 혼인의 자유라고 하는 인권에 동성동본인 자와 혼인하는 것은 포함되지 않거나 이를 제한하여도 정당하다는 문화적 사고를 규범화한 것이라고 해석할 수 있다.

구 民法 제809조(同姓婚 등의 금지) ① 同姓同本인 혈족사이에서는 혼인하지 못한다.
제817조 (연령위반혼인등의 취소청구권자) 혼인이 제807조, 제808조의 규정에 위반한 때에는 당사자 또는 그 법정대리인이 그 취소를 청구할 수 있고 제809조의 규정에 위반한 때에는 당사자, 그 직계존속 또는 8촌이내의 방계혈족이 그 취소를 청구할 수 있다.

또한 아프리카, 중동, 아시아 일부 지역에서는 미성년 여자를 상대로 여성 할례(female genital mutilation)라는 것이 행해지고 그것이 법적으로 금지되지 않고 있다. 이것은 신체의 완전성을 유지할 권리라는 인권에 여성 하례를 거부하는 것은 포함되지 않거나 이를 제한하여도 정당하다는 문화적 사고를 반영한 것이라고 해석할 수 있다(정필운·박선웅, 2019, 108).

그런데 이와 같은 결론은 수용하기 힘들다. 따라서 인권의 보편성과 문화상대주의는 다음과 같은 관점에서 병존하여야 한다고 인정하는 것이 타당하다.

인권이 보편적이라는 특성이 있다는 것과 인권이 개념내재적으로 보편성을 추구한다는 것은 서로 충돌하지 않는다. 또한 문화상대주의를 주장하며 인권의 보편성을 비판하는 견해의 진의는 인권의 보편성이란 명분하에 인권의 문화제국주의에 빠질 위험성을 경고한 것이지 인권의 보편성 추구 그 자체를 반대한 것은 아니다. 오히려 인권 담론이 그 힘을 발휘하기 위해서 인권은 끊임없이 보편성을 추구하여야 한다. 인간은 문화를 창조하고 재생산하는 능력을 통하여 인권의 보편성을 추구할 수 있다. 이러한 의미에서 인권의 보편성 추구는 문화상대주의와도 공존이 가능하다. 이러한 이유로 정부는 국내 인권법의 제정과 집행, 적용에 있어 문화상대주의가 아닌 인권 보편성을 추구하여야 한다. 일국 정부가 국내 인권법의 제정과 집행, 적용하는데 있어 문화제국주의에 빠질 위험성은 상대적으로 적다. 특히 사법부에서는 국내 인권법의 적용에 있어 원칙적으로 인권의 보편성의 관점에서 판단하여야 한다(정필운·박선웅, 2019, 110).

요약하면 인권교육은 타자의 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하려는 시도를 우호적으로 해석하는 국면(서구인이 비서구인을 폄훼하는 국면)도 있지만, 그러한 시도를 비판적으로 해석하는 국면(비서구인으로 구성된 집단 내에서 인권 침해 국면)도 있다. 결론적으로 인권교육은 다문화교육과 달리 타자 이해를 나 또는 자기가 가진 인식에 바탕을 두어 타자를 이해하는 것, 그 타자의 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하는 것 모두에 중립적이다. 한편, 인권교육은 타자의 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하려는 시도가 서구인이 비서구인을 폄훼하는 것을 배척하도록 하고 사회적 소수자의 이해에서도 이와 같은 사고를 촉진하나, 동성동본 혼인 금지, 여성할례와 같이 비서구인으로 구성된 집단 내에서 인권 침해를 정당화하는 사고를 경계한다. 이러한 의미에서 인권교육은 타자의 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하는 시선을 인권 친화적 관점에서만 제한적으로 수용한다.

한편, 이미 설명한 것처럼 타자에 대한 이해는 타인 존중과 배려를 위하여 전제가 되는 행위이다. 여기서 타인 존중과 배려가 어떤 의미인가에 관해서는 나딩스의 소극적인 배려와 적극적인 배려 구분과 설명은 인권교육에서도 의미있게 받아들여 질 수 있다. 다만 필자는 이와 같은 구분과 별도로 나딩스 이론의 전략과 전제에도 주목하여야 한다고 생각한다. 즉, 나딩스는 현대 사회에서 발생하는 갈등을 ‘보편적인 정의’를 통해 해결하는 것은 어렵다고 생각한다. 그 기준인 정의에 이미 남성중심적인 사고와 같은 기존 사고방식이 내재되어 있기 때문이다. 따라서 그는 인간의 상호작용에 주목하여 정의에서 배려로 관점의 전환을 추구한다. 그리고 그가 주장하는 배려의 과정에서 타인 이해는 타자의 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하는 것이다. 나아가 나딩스의 배려의 범위가 특수한 관계를 맺고 있는 사람에 대해 보살핌(care)으로 설명한다(조성민, 2012, 3).

그러나 인권교육은 현대 사회에서 발생하는 갈등을 ‘보편적인 정의’를 통해 해결할 수 있다고 전제한다. 인권(human rights)이 곧 보편적인 정의 중 하나이다. 그리고 이미 서술한 것처럼 인권교육은 타자의 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하려는 것을 높이 사나 그것을 인권 친화적 관점에서만 제한적으로 수용한다. 또한 인권교육에서 존중과 배려는 특수한 관계보다는 공동체에 속한 시민이라는 누구에게나 보편적인 존중과 배려로 이해하여야 한다. 이렇게 보았을 때 인권교육에서 타인 존중과 배려는 나딩스와 같은 현대 윤리 이론만을 전제로 하지 않는다. 이렇게 보았을 때 인권교육에서 존중과 배려는 고전적인 윤리 원칙 중 하나인 황금률(Golden Rule)에 기초하고 있다고 이해할 수 있다. 이에 따르면 남이 자기에게 하기를 원치 않는 것을 너도 남에게 하지 말아야 한다: 소극적인 황금률, 그리고 남이 자기에게 하기를 원하는 것을 너도 남에게 하라: 적극적인 황금률.

서론에서 화두로 제시한 코로나 사태를 통해서 소극적 존중과 배려의 부재를 느끼게 된다. 또한, 배려는 인지적 측면에서 인권교육이 담아내지 못했던 행동·실천적 측면의 인권교육을 실현하는데 중요한 요소가 될 것이다. 인권교육은 학생들이 인권적 관점에서 타인의 인권을 존중하고 배려하는 자세를 가질 수 있도록 하여야 한다.

지금까지의 내용을 정리하면 인권교육에서는 그 목적을 달성하기 위해서 타자 이해가 필요하며, 이를 바탕으로 타인 존중과 배려의 행동으로 나아갈 수 있도록 유도하여야 한다. 인권교육은 근대 계몽주의의 창조물인 인권에 기반한 교육이므로 여기서 타인 이해가 반드시 현대 다문화교육과 배려교육에서 주장하는 것처럼 타자의 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하는 것으로 그 관점을 좁히지 않는다. 인권교육은 인간의 이질성보다는 공통점에 주목하고 인간 이성에 대한 신뢰를 바탕으로 한다. 따라서 동성동본 혼인 금지, 여성할례와 같이 비서구인으로 구성된 집단 내에서 인권 침해를 정당화하는 사고를 경계하며, 특수한 관계보다는 공동체에 속한 시민이라는 일반적 관계에까지 존중과 배려가 확장되도록 촉구한다. 그렇다고 인권교육이 현대 다문화교육과 배려교육과 같은 주장을 배척하는 것은 아니다. 전통적인 인권교육이 취약한 점을 그와 같은 주장을 반영하여 보완할 수 있다면 그것은 권장되어야 할 것이다. 다만 그러한 주장이 타인 이해에 있어서 인권교육과 다른 이론적 기초에 놓여있다는 점을 인식하고 그것이 충돌할 염려가 있는 국면에서 교사가 적절히 대처하여 학생들이 인권친화적인 관점을 취할 수 있도록 지도할 필요가 있다.

3. 인권교육에서 타자 이해와 존중을 구체화하기 위한 방안

1) 사람이라는 공통점과 동시에 개인의 개별성과 이질성의 동시 강조

인권교육에서 우리 모두 사람이라는 공통점과 동시에 우리는 각자 개별적인 존재(개인)로서 서로 다른 점을 가지고 있다는 점을 인식할 수 있도록 제시할 필요가 있다. 인권을 학습할 때 인권은 누구나 동등하게 누리는 권리라는 점에서 모든 사람은 인권을 가지고 있다고 배우게 되며, 인권을 통해 모든 사람은 공통점을 가지고 있다고 인식하게 된다. 구체적으로 UN 인권고등판무관실의 인권 교재(2006)에서 저학년 학생을 대상으로 타인에 대한 이해를 제시하고, 개별적 인권 문제를 통하여 타인의 인권 침해 문제를 지적한 부분은 인권교육과 타자의 이해의 유의미한 관계를 찾아볼 수 있는 내용이었다. 한편, 정필운·박선웅(2019)의 연구를 통하여 인권이 가지는 보편성과 문화의 다양성을 존중하는 문화상대주의가 함께 공존할 수 있다는 내용을 도출했다. 이를 통해서 인권을 통해 각 개인의 차이(문화적 차이)를 존중할 수 있다는 것을 알 수 있었다. 다시 말해, 인권교육의 고민은 개인에서 출발해서 타자의 이해 과정까지 확장할 수 있다. 이 과정에서 인권교육은 다문화교육과 다르게 보다 유연하게 타자의 이해를 하려고 한다는 점, 인권은 타자의 이해 과정에서 인권 친화적 관점으로 판단한다는 점을 알 수 있으며 이 내용은 인권교육의 방향성으로 삼을 수 있다.

2) 타인을 이해할 수 있는 능력 향상

타인의 말을 경청하기, 타인의 입장에서 문제 바라보기처럼 타인을 이해할 수 있는 능력을 향상할 방법이 필요하다. 이러한 능력들은 가정과 학교, 그리고 사회에서 학습하게 되며, 학교

는 가장 중심적인 역할을 한다. 이는 2015 개정 교육과정의 구성과 방향을 통해서 학교가 타인에 대한 배려를 학습할 수 있는 공간이라는 것을 알 수 있다. 국가 교육과정은 우리나라 초·중등 교육이 추구해 나가야 할 인간상⁷⁾을 제시하고 있는데 이 중 공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 ‘더불어 사는 사람’을 제시하고 있다. ‘더불어 사는 사람’은 공동체 의식과 민주 시민 의식을 갖춘 사람이며, 더욱 나은 사회를 만들기 위해 다양한 활동에 적극적으로 참여하고 배려와 나눔을 실천할 수 있어야 한다 언급하고 있다(교육부, 2015, 35).

교육과정은 추구하는 인간상을 바탕으로 6가지 핵심역량을 설정하였는데 이 중에서 타자의 이해와 연관이 있는 역량은 다음과 같다. 심미적 감성 역량에서는 인간에 대한 공감적 이해를 요구하고 있는데 구체적으로 다양한 가치에 대한 개방적 태도와 반성적 성찰을 통해 타인과 사회 현상들을 공감적으로 이해하는 역량이다. 의사소통역량은 다른 사람의 의견을 경청하고 존중하며 갈등을 효과적으로 조정하는 능력 등을 의미한다. 마지막으로 공동체 역량은 다양한 사람들과 원만한 관계를 맺고 협업하고 상호작용하는 능력, 다른 사람들을 배려하며 함께 살아갈 수 있는 능력을 포함하고 있다(교육부, 2015, 38-39).

종합해보면 2015 개정교육과정은 타인에 대한 공감과 이해, 의견의 경청과 존중, 그리고 조정하는 능력, 타인과 상호작용을 하며 사람들을 배려심이 있는 ‘더불어 살아가는 사람’을 기르는 것을 목적으로 한다는 것을 알 수 있다. 따라서 이러한 역량을 기르도록 교육한다면 타인을 이해할 수 있는 능력 또한 증진 시킬 수 있다.

3) 인권 감수성 교육의 강화

국가인권위원회에서 발간한 인권 용어 사전에서 “일반적으로 자극을 쉽게 받아들이고, 이로 인해서 흥분하기 쉬운 상태 또는 성질을 감수성이라고 하며, 민감성이라고도 한다. 인권 감수성은 일상생활에서 만나는 다양한 자극이나 사건에 대하여 매우 작은 요소에서도 인권적인 요소를 발견하고, 적용하면서, 인권을 고려하는 것을 말한다.” 라고 서술하고 있다. 한편, 문용린 외(2002)의 연구에서는 인권 감수성을 “인권 문제가 개재되어 있는 상황에서 그 상황을 인권 관련 상황으로 지각하고 해석하며, 그 상황에서 가능한 행동이 다른 관련된 사람들에게 어떠한 영향을 미칠지를 알며, 그 상황을 해결하기 위한 책임이 자신에게 있다고 인식하는 심리적 과정”이라고 정의하였다(문용린, 2002, 11). 특히 인권 감수성의 구성요소를 3가지로 구분하였는데, 인권 문제를 인식하고 해석하는 상황지각 능력, 다른 사람에게 미칠 결과를 지각하는 결과 지각 능력, 인권과 관련된 행동에 대한 책임과 행동 실천하는 의지인 책임 지각 능력으로 구분하였다(문용린, 2002, 12).

종합하면 인권 감수성이란 현실에서 접하는 다양한 사건과 상황을 인권적 관점에서 지각하고 해석하여 인권 문제를 발견하고 이를 해결하기 위한 책임을 인식하는 것을 말한다. 이와

7) 2015 개정교육과정에서 추구하는 인간상은 자주적인 사람, 창의적인 사람, 교양 있는 사람, 더불어 사는 사람으로 제시하고 있다.

같은 인권 문제에 대한 감수성이 있어야 시민은 나와 타인의 인권 문제를 인식하고 이를 합리적으로 해결하기 위해 실천하는 태도와 능력을 갖출 수 있다. 따라서 인권 감수성의 함양은 인권교육의 핵심 내용 중 하나이다.

4) 의무와 책임, 권리의 내재적 한계와 제한 가능성, 권리와 의무의 상호관계에 대한 이해 심화

권리에는 내재적 한계가 있고, 공익과 타인의 권리 보호를 위해 나의 권리가 제한될 수 있다는 점을 인식할 수 있도록 제시할 필요가 있다. 김신아(2020)는 기존의 권리 중심적 인권교육의 방향성에 문제를 제기하고, 인권 존중에 대한 의무·책임 의식이 보완된 인권교육의 개선방안을 제시하였다. 법학의 내용에서 ‘권리-의무 대응 관계’의 내용을 인권이론에 반영하지 못했다는 점을 지적하였으며, 인권과 의무의 관계, 의무와 책임의 관계를 제시하고 인권개념의 내재적 한계를 이론적으로 구성하였다. 이러한 준거를 바탕으로 교과서의 내용을 분석하였다. 이 연구의 결과로 타인의 인권 실현을 위한 협력적인 태도, 인권과 책임의식의 대응 관계, 인권의 내재적 한계에 관한 개념을 제시해야 한다는 점, 인권교육 내용은 인권을 불가침의 절대적 개념으로 오해하게 하여 상대방 인권에 대한 존중을 간과하게 할 가능성이 있다는 점(김신아, 2020, 98-99)이다. 이러한 결과는 인권교육에서 타자의 이해를 증진하기 위한 기초적인 방향성을 제시해 준다.

또한 나의 인권 실현을 위해 상대방의 의무 준수, 책임의 부담이 필요하다는 점, 국가는 이러한 권리 보호를 위한 조력이 필요하다는 점도 제시할 필요가 있다. 예를 들어, 자신이 소유한 높은 담을 가진 주택 정원에서 일광욕하는 시민 A의 개인정보권(헌법재판소 결정례 2016. 3. 31. 2015헌마688),⁸⁾ 사생활의 비밀과 자유(헌법 제17조) 등의 인권이 보호되기 위해서는, 시민 A 이외의 타인이 담에 올라 일광욕하는 모습을 보지 말아야 하고 이를 촬영하여 유포하는 등의 행위를 하지 않아야 한다. 이렇게 인권 보유자의 인권이 실현되기 위해서는 타인의 인권 존중에 기반한 (부작위) 의무 이행이 수반되어야 한다. 그리고 만약 시민 B가 이를 위반하였을 경우 시민 A는 B에게 이에 대한 방해배제청구권 또는 방해예방청구권(민법 제214조 참고)을 행사하거나 불법행위에 근거한 손해배상청구권(민법 제750조 참고)을 행사한다. 한편, 그와 별도로 개인정보보호법의 별칙 규정 위반으로 고소할 수 있다. 그리고 이 일련의 과정에서 국가는 그러한 인권을 보호하는 헌법, 민법, 개인정보보호법 등의 법을 입법하고 집행, 사법을 통해서 권리를 보호하는 기능을 수행한다(이상 이수경, 2019, 113 이하). 따라서 나의 인권이

8) 인간의 존엄과 가치, 행복추구권을 규정한 헌법 제10조 제1문에서 도출되는 일반적 인격권 및 헌법 제17조의 사생활의 비밀과 자유에 의하여 보장되는 개인정보자기결정권은 자신에 관한 정보가 언제 누구에게 어느 범위까지 알려지고 또 이용되도록 할 것인지를 그 정보주체가 스스로 결정할 수 있는 권리이다. 즉 정보주체가 개인정보의 공개와 이용에 관하여 스스로 결정할 권리를 말한다. 개인정보자기결정권의 보호대상이 되는 개인정보는 개인의 신체, 신념, 사회적 지위, 신분 등과 같이 개인의 인격주체성을 특징짓는 사항으로서 그 개인의 동일성을 식별할 수 있게 하는 일체의 정보라고 할 수 있고, 반드시 개인의 내밀한 영역이나 사사(私事)의 영역에 속하는 정보에 국한되지 않으며, 공적 생활에서 형성되었거나 이미 공개된 개인정보까지 포함한다. 또한, 그러한 개인정보를 대상으로 한 조사·수집·보관·처리·이용 등의 행위는 모두 원칙적으로 개인정보자기결정권에 대한 제한에 해당한다. 이상 헌재 2016. 3. 31. 2015헌마688.

존중받고 실현되기 위해서는 타인이 나의 인권을 존중하고 그에 따른 의무를 준수하고 책임을 부담하여야 한다. 그리고 나도 타인의 인권을 존중하고 그에 따른 의무를 준수하고 책임을 부담하여야 한다: 황금률(Golden Rule)의 법적 전화. 이미 설명한 것처럼 이러한 타인 인권의 존중과 법적 의무 준수, 책임의 부담의 전제인 타인 이해는 (다문화교육과는 달리) 나 또는 자기가 가진 인식에 바탕을 두어 타자를 이해하더라도 그 결과는 그 타자의 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하는 것과 결정적으로 다르지 않다는 것을 전제로 한다.

5) 조정 등 대안적 분쟁 해결방안에 대한 이해 심화

인권의 구제 방법에는 법원의 재판을 통한 권리 침해의 선언과 구제 명령도 가능하지만, 화해와 조정 등 당사자 간에 협의와 절충을 통한 대안적 분쟁 해결(ADR)도 가능하다는 점을 제시할 필요가 있다. 여기서 재판과 대안적 분쟁 해결(ADR)은 이해와 설득의 대상이 누구인가에 따라 구분된다. 재판은 원고와 피고(인) 사이에서 재판관에 대해 자신의 견해를 관철하기 위해 노력하는 반면에 대안적 분쟁 해결은 양측 당사자 간의 이해와 설득을 중심으로 한다. 여기에서 재판과 조정에서 타자의 이해는 극명하게 차이가 난다. 재판의 과정에서 갈등의 당사자 간의 타자 이해는 없는 반면, 협상, 조정의 과정에서는 타자의 이해 없이는 합의할 수가 없다.

조정을 교육적 모형으로 만들어낸 또래 조정에서도 타자의 이해는 중요한 역할을 하고 있다. 다양한 또래 조정의 모형에서도 조정하겠다는 합의 의사, 서로의 의견을 듣는 단계, 그리고 상호 간의 이해와 공통점을 통해서 해결책을 마련한다는 점이 또래 조정의 공통점이다(차재홍, 2017, 250). 이해와 공감을 통해서 양측의 대립적 갈등은 공통의 문제로 해결점을 찾을 수 있으며, 조정은 조정자를 통하여 이 과정을 더욱더 수월하게 이끌도록 한다는 점이다. 이러한 내용을 바탕으로 인권교육에서 타자의 이해는 기본적인 이해 과정뿐만 아니라 갈등을 해소하는 과정에서도 중요한 역할을 하고 있음을 알 수 있다.

인권교육에서 타자 이해와 존중을 구체화하기 위한 방안 5가지를 종합해보면 인권교육에서 타자의 이해는 단순한 이해만 구성하는 것이 아니라 인권을 이해할 수 있는 능력, 배려하는 태도, 인권 문제에 대한 해결하려는 자세, 인권과 권리가 가지는 다양한 특성과 한계의 이해, 일상생활의 인권 문제를 대안적인 방법으로 해결하는 능력 등 종합적이고 복합적인 내용 요소를 가지고 있다는 것을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서 타자의 이해를 언급할 때는 복합적인 개념으로 인식할 필요가 있다.

Ⅲ. 현행 사회과 인권단원에서 타자 이해와 존중 내용 분석

1. 분석대상과 기준

이 글에서는 필수 교육과정으로 학습되는 인권 부분의 교육과정 분석, 초등학교 5-6학년군 사회, 중학교 사회 2, 통합사회의 교과서를 분석대상으로 한다. 먼저 인권과 관련된 사회과 교육과정에 내용은 모든 학교급에서 찾아볼 수 있다. 그런데 언급한 준거 5가지를 중심으로 인권 단원의 내용을 세밀하게 분석하는 것이 옳으나, 교육과정의 내용이 간결하게 서술되어 있다는 점에서 완전하게 기준을 적용하기 어려웠다. 이에 따라 각 학년에 특성과 관련 부분을 소개하고, 타자의 이해라는 관점에서 유의미한 부분과 한계점 등을 서술하고자 한다.

초등교육은 인권의 가장 기본적인 내용을 다루며, 초등교육으로서 인권에 대한 올바른 인식과 태도를 함양하는 의미를 갖는다. 초등교육에서 학습한 인권이 상위 학교에서 어떤 차이가 있는지 비교함으로써, 초등교육의 목적을 더욱더 명확하게 할 수 있다. 중학교는 초등학교와 고등학교 사이의 징검다리 역할을 하고 있다. 다만 교과서의 구성된 단원의 수가 많아, 인권 단원의 서술이 부족한 상태인데, 이로 인한 특성을 분석하고자 한다. 다음으로 고등학교 통합사회를 분석은 통합사회 과목의 성격⁹⁾과 그 안의 대단원 4의 성격을 고려하여 분석하고자 한다. 특히 대단원 4는 내용 구성에 있어서 법교육이 아니라 인권교육의 관점에서 인권을 학습하도록 하고 있다. 즉, 현행 우리 학교교육과정에서 인권교육이 법교육의 장식품이 아니라 주역으로 온전히 구현되고 있는 유일한 대단원이다. 따라서 통합사회는, 그중에서도 대단원 4는 현행 학교 교육과정에서 ‘개별 학문의 경계를 넘어 통합적인 관점에서’ 가장 온전한 모습으로 인권교육을 할 수 있는 여건이 조성된 단원(정필운·박선웅, 2020, 3)이라는 점을 인식하여 분석해야 한다.

앞서 제시된 ‘인권교육에서 타자 이해와 존중을 구체화하기 위한 방안’의 5가지 내용을 정리하여 분석기준을 구성하였다. 첫째, 우리 모두 사람이라는 공통점과 동시에 서로 다른 점을 가지고 있다는 점을 인식할 수 있도록 명료하게 제시하고 있는가? 둘째, 경청, 타인 입장에서 문제 바라보기와 같이 타인을 이해할 수 있는 능력을 향상할 방법을 명료하게 제시하고 있는가? 셋째, 인권 감수성의 함양할 수 있는 내용을 명시적으로 서술하고 있는가? 넷째, 권리의 내재적 한계, 권리행사에 따른 의무, 또는 권리행사의 제한 등이 제시하고 있는가? 다섯째, 화해와 조정 등 당사자 간에 협의와 절충을 통한 대안적 분쟁 해결방법을 제시하고 있는가? 이다. 이후에 제시되는 분석 내용에서 각 분석기준을 기준 1부터 기준 5까지로 부르고자 한다.

9) “통합사회는 인간, 사회, 국가, 지구 공동체 및 환경을 개별 학문의 경계를 넘어 통합적인 관점에서 이해하고, 이를 기반으로 기초 소양과 미래 사회의 대비에 필요한 역량을 함양하는 과목이다. 통합사회는 단순히 지식 중심의 교육에 머무르는 것이 아니라 다양한 활동을 통해 지식, 기능, 가치·태도, 행동을 통합적으로 학습하는 것을 지향한다.”(고시, 121쪽).

2. 초등학교 사회 교육과정과 교과서 분석

먼저 교육과정의 내용을 살펴보면 초등학교 5-6학년에서는 대단원 2단원 ‘인권 존중과 정의로운 사회’에서 인권 단원의 내용을 찾아볼 수 있다. 기본적으로 인권의 중요성과 인권 신장 과정을 담아내고 있고 인권 보호를 위한 실천하는 태도를 제시하고 있다. 또한, 인권 보장과 헌법의 내용에서 인권 보장 측면에서 헌법의 의미와 역할을 탐구하고 있다. 그런데 타자의 이해 측면에서 교육과정의 내용은 모호한 부분이 있었다. 성취기준 해설에서 인권 보호를 위해 스스로 노력하고 실천하는 태도를 육성하는 데 주안점을 둔다고 언급한 부분, 교수 학습의 유의사항으로 인권을 스스로 지키려는 노력이 필요함을 인식한다는 부분은 자신의 인권 보호를 위함인지 타인의 인권을 위함인지를 판단하기 어려웠다. 교육과정 내용 중에 의사소통역량은 인권 보장을 위한 홍보자료 제작 과정에서 관찰법을 통해 평가하도록 제시하고 있다.

기준1 분석 : 초등학교 사회의 경우 “모든 사람은 태어나면서부터 인간답게 살 권리가 있으며, 어떤 이유로도 인간답게 살 권리를 침해당해서는 안된다. 이처럼 사람이기 때문에 당연히 누리는 권리를 인권이라고 한다.” 라고 언급함으로써 모든 사람은 인권을 가지고 있다는 점을 언급하고 있다. 특히 “인권은 태어날 때부터 모든 사람에게 평등하게 보장 되는 것이며 다른 사람이 힘이나 권력으로 함부로 빼앗을 수 없다. (중략) 모든 사람은 나와 똑같은 권리가 있으므로 다른 사람의 권리를 존중하는 태도가 중요하다.” 라고 언급하면서 타인의 인권에 대한 배려적 태도가 서술되어 있다. 또한 삽입되어 있는 삽화는 지구를 중심으로 다양한 모습을 가진 사람이 서 있고 가운데에는 ‘우리의 인권을 모두 소중해요’ 라고 언급하고 있다. 그림을 통해서도 다양한 국적, 인종, 직업을 가진 사람들이 공통의 인권을 가지고 있다고 표현함으로써 자신과 타자의 이해가 본문과 사진을 통해서 명확하게 제시되어 있음을 알 수 있다.

기준2 분석 : 초등의 경우는 타인의 입장에서 문제를 바라볼 수 있도록 학교에서 경험한 인권 침해 사례를 학급 친구들과 공유하는 활동을 탐구 활동으로 제시하고 있다. 타인의 경험을 익명으로 공유함으로써 타인의 감정이나 기분을 이해하고 인권 침해에 대해 문제의식을 느끼는 것이 가능하다고 보인다. 또한, 교과서 본문에서는 “모든 사람이 행복하게 살아가려면 인권 침해를 당하는 사람이 있는지 살펴보고, 이들의 인권을 보장하는 데 관심을 가져야 한다.”¹⁰⁾고 언급함으로써 타인 입장에서 문제 이해를 강조하고 있다.

기준3 분석 : 초등의 경우 인권 감수성이라는 명칭은 등장하지 않지만, 활동과 내용을 통해서 간접적으로 인권 감수성이 제시되는 것으로 보인다. 문용린(2002) 연구에 따른 상황 지각 능력과 결과 지각 능력은 앞서 기준 1과 2를 통해서 어느 정도 함양될 수 있다고 판단할 수

10) 중학교 사회2 교과서는 2중(금성출판사, 천재교육(박형준))에서만 거의 유사한 표현을 발견할 수 있었다.

있다. 책임 지각 능력의 경우는 교과서에서 ‘인권 보호를 생활에서 실천해 봅시다.’ 라는 내용을 통하여, 인권 존중하는 말 사용하기, 인권 개선 편지 쓰기, 인권 표어·포스터·동영상·사진 제작을 하도록 활동을 제시하고 있다. 특히 이 활동에서도 교과서 본문에서는 “인권 존중하는 말 사용하기, 인권 개선 편지 쓰기 등 작은 일부터 실천하면 나의 인권뿐만 아니라 다른 사람의 인권도 지킬 수 있다.” 라고 언급하여 타인의 인권에 대해서도 다시 한번 고민할 수 있도록 제시하고 있다.

기준4 분석 : 기준 4의 내용은 자신의 권리 사용에 따른 영향력이 타인에게 미칠 수 있다는 점을 학생들이 인식할 수 있는지를 묻는 내용이다. 권리의 한계, 의무, 제한에 관한 내용은 기본권 제한과 관련이 깊다. 초등의 경우는 법의 의미를 통하여 준법의식의 필요성을 설명한 뒤, 헌법과 기본권을 소개하고 있다. 이어서 기본권 내용에서 기본권 제한에 대해 간단하게 설명하고 있다. 초등은 준법의식의 함양을 통한 일상생활의 안전과 보호를 중요하게 생각하는 것으로 보인다.

한편 기본권을 제시하면서 국민의 의무를 소개하고 있는데, 본문에서는 “자신과 타인의 기본권을 보호하려면 그에 따른 책임과 의무를 지켜야 한다. 의무를 실천하는 일은 나뿐만 아니라 다른 사람의 기본권을 보장해 줄 수 있는 바탕이 된다.” 라고 언급하면서 국민의 의무를 통하여 타인의 보호와 기본권 보장이 가능하다고 언급하고 있다. 이어서 ‘바람직한 권리와 의무의 관계를 알아봅시다’ 인 소단원에서 권리와 의무의 충돌 사례를 제시하고 모두가 자신의 권리만 주장한다면 행복한 사회를 만들 수 없다고 설명하고 있다. 초등의 경우 기본권 제한, 의무를 지켜야 하는 이유, 권리행사에 따른 충돌 문제 등을 제시함으로써 권리행사에 따른 한계점 등을 학습할 수 있도록 구성하였다.

기준5 분석 : 초등의 경우 대안적 분쟁해결 방식이 등장하기보다는, 법을 지키지 않았을 경우 재판을 통하여 권리를 제한하는 방식을 소개하고 있다. 특히 재판의 경우 모의재판의 형태를 통해서 학생들이 재판에 등장인물의 역할을 체험하도록 하고 있다. 초등의 활동이 토의, 토론을 통한 문제 해결방식을 제시한다는 점에서 협상의 과정은 자연스럽게 학습할 수 있다. 하지만 조정, 중재와 같은 제3자의 방식은 기본적으로 재판이라는 형태가 이해가 된 다음에 대안적 방법으로 학습되어야 하는 개념이라는 점에서 조정, 중재의 내용은 학습 범위상 들어가지 않는 것이 타당하게 보인다.

2. 중학교 사회 교육과정과 교과서 분석

교육과정에서 중학교 사회는 대단원 6단원 ‘인권과 헌법’ 에서 인권의 내용을 다루고 있다. 단원의 첫 서술부터 인권은 인간이라면 누구나 보장받아야 할 기본적인 권리임을 인식한다고 언급하고 있다. 또한, 기본권의 제한과 내용과 한계를 탐구하도록 성취기준을 설정하고 있으며, 인권이 침해되었을 때 적극적인 대응을 제시하고 있다. 또한, 노동권 침해 사례 문제

를 해결하기 위한 노력에 대해 공감 및 실천 능력을 기를 수 있도록 교수 학습 방법을 제안하고 있다. 중학교 사회는 초등학교보다 인권 침해 사항에 대해 적극적으로 해결하고 노력하는 자세를 교육과정에 제시하고 있다. 다만 인권의 의미가 자신뿐만 아니라 타인의 권리가 있다는 점에서 관심을 두도록 요구하는 것인지, 또한 문제 상황을 해결하는 방법으로 국가 제도 이외의 방법을 제시하고 있는지는 판단하기 어려웠다.

중학교 교과서 분석은 초등과 다른 차이가 존재한다. 중학교 사회2 교과서(총 8종)를 모두 분석을 하였음에도 초등처럼 5가지 기준을 통하여 분석 결과를 구체적으로 반영하지 않은 이유는 다음과 같다. 첫째, 중학교 사회 교과서가 단원과 내용이 많아 압축적으로 구성되었기 때문에 교육과정에서 요구하는 내용이 모든 교과서에서 유사하게 담겼다. 둘째, 앞서 언급한 압축적 내용 구성 때문에, 개념 설명이 대부분이고, 타자의 이해에 관련된 내용은 대부분 교과서에서 발견하기 어려웠다. 셋째, 초등학교와 고등학교 사이의 교과서라는 점에서 내용 요소 또한 상위, 하위 교육과정의 내용과 중복되어있는 요소가 많았다. 물론 중복적이라는 판단은 반대로 생각하면, 초등교육과 고등학교 사이의 징검다리 역할을 한다고 볼 수 있다.

의미가 있는 중학교 교과서의 내용은 3가지 정도 발견할 수 있었는데 먼저 기준 2에 관하여 타인의 인권 보장에 관해 관심을 가져야 한다고 표현한 교과서는 중학교 사회2 교과서는 2종(금성출판사, 천재교육(박형준))만 있었다. 또한, 기준 3에 관하여 중학교 사회2(미래엔) 교과서에서만 유일하게 인권 감수성에 대해 언급하고 있다(18페이지). 마지막으로 노사 관계에서 대부분 교과서는 법리적 문제 해결방법을 제시하였지만, 유일하게 중학교 사회2(비상교육) 교과서에서는 대화와 협상을 통한 해결방법을 제시하고 있다.¹¹⁾

3. 고등학교 통합사회 교육과정과 교과서 분석

먼저 교육과정 내용을 살펴보면 고등학교 통합사회에서는 대단원 4단원 인권 보장과 헌법에서 인권의 내용을 다루고 있다. 초등, 중학교의 내용과 겹치는 부분이 많으나, 현대사회에 등장하는 인권을 탐구하도록 하거나, 세계의 인권 문제, 사회적 소수자, 청소년 근로에 관한 문제를 다루는 것을 통해서 인권의 현실적인 문제들을 다루고자 하였다. 또한, 단원의 목적에서 인권 보장을 위한 여러 가지 제도적 장치와 의식적 노력을 살펴보고자 한다고 제시함으로써, 기존의 인권 문제를 해결하기 위한 제도적인 접근 외에 의식적인 부분도 고려하고자 했다는 점도 차이점으로 볼 수 있다. 다만 이러한 접근에도 불구하고 성취기준이나 교수 학습 방법에서 인권이 보편성과 서로 다른 점을 가지고 있다는 타자의 인권에 대한 접근이 구체적으로 제시한 것을 볼 수 없었다.

다음으로 교과서 분석이다. 고등학교 통합사회는 5종 교과서를 분석하였다.

11) 본문의 내용은 다음과 같다. “무엇보다 노동권 침해가 있기 전에 사용자는 근로자의 노동권을 침해하지 않도록 노력하고, 노동조합과 사용자가 서로 존중하면서 원만한 노사 관계를 형성하는 것이 중요하다. 만약 노동권이 침해되었을 때에는 사용자와 근로자 및 노동조합이 대화와 협상을 통해 입장을 조율하여 이를 원만하게 해결하는 것이 바람직하다.”(22쪽)

기준1 분석 : 고등학교 통합사회에서는 인권에 대한 기본적인 개념은 모든 교과서에서 서술하고 있었다. 인권을 설명할 때 ‘누구나’, ‘모두’ 라는 단어를 활용하여 모든 사람이 공통으로 누릴 수 있는 권리로 설명하고 있다. 특히 미래엔 교과서와 지학사 교과서는 인권의 특성으로 보편성, 천부성, 불가침성, 항구성을 모두 서술하고 있었다. 그러나 기준 1의 ‘서로 다른 점을 가지고 있다는 점을 인식할 수 있도록 명료하게 제시하고 있는가?’ 라는 조건은 다소 부족했다. 기존의 설명을 통해 인류 모두가 동일한 인권을 가지고 있다고 학생들이 이해하더라도, 사람들이 서로 다른 점을 가지고 있다는 타자로서의 이해는 충분한 서술을 찾을 수 없었기 때문이다.

기준2 분석 : 고등학교 통합사회에서는 기준 2의 조건을 엄격하게 적용했을 때 타자 이해를 위한 방법을 명료하게 제시했다고 보기 어렵다. 교과서에서 제시된 대부분의 인권 침해 사례가 국가와 개인 간의 관계로 제시되었기 때문이다. 국가와 개인 간의 인권 침해 사례를 통해 국가에 의해 인권을 보장받기 위한 방법, 헌법을 통해 기본권을 보장받는 방법이 교과서의 내용에 반영되어 있다. 이를 통해서 타자도 인권이 있다는 이해보다 학생 자신이 인권과 기본권을 가진 주체라는 것을 먼저 생각하게 된다. 또한 현대사회의 다양해진 인권을 소개할 때도, 삽화나 그림의 모습이 개인의 고민으로 표현함으로써, 개인의 인권 보장을 위한 방법을 탐구하도록 제시했다.

하지만 타자의 이해 과정이 완전히 불가능한 것은 아니다. 교육과정에서 제시하고 있는 소수자 문제, 청소년 아르바이트 문제, 세계 인권 문제들이 모든 교과서에서 구성되어 있다. 교과서에서는 앞서 언급한 문제를 교과서 단원의 도입 부분을 통해서 학생들이 생각하도록 하고, 인권 침해 사례에 관해 내용을 학습 후, 활동하기를 통해 인권 문제를 해결하는 방법이나 인권 문제에 관심을 가져야 하는 이유 적어보도록 했다. 타인을 이해하기 위한 명료한 방법이 제시되지 않았으나 수업을 진행하는 교사가 교과서에 활용된 자료나 활동을 사용하면서 타자의 이해를 제시한다면, 사례를 통하여 타자의 이해는 가능하다. 또한, 이러한 활동을 통해 교육과정에서 제시한 역량을 길러낼 수 있어서 기준 2의 내용을 부수적으로 실행했다고 판단할 수 있다.¹²⁾

기준3 분석 : 고등학교 통합사회에서 인권 감수성이라는 단어는 지학사 교과서에서만 언급하고 있다. 지학사 교과서는 “개인적 차원에서는 인간의 존엄성을 바탕으로 자신과 타인의 권리를 존중하고, 사회적 약자가 겪는 고통에 관심을 기울이고 공감하는 인권 감수성을 길러 나가야 한다.” 고 언급하고 있으며 인권 감수성의 정의를 “일상생활 속에서 인권 문제를 인식

12) 구체적으로 의미 있는 사례는 다음과 같다. 동아출판 교과서는 근로자와 소비자 간의 갈등 문제를 사업자가 안내문을 통해 해결하는 내용을 통하여 근로자가 경험하는 어려움을 학생들이 공감할 수 있도록 하였다. 이 사례는 인권 침해의 사안이 개인과 개인과의 관계라는 점에서 의미를 가진다. 미래엔 교과서는 다음과 같이 소수자의 이해를 설명하고 있다. “현재 다수자에 해당하는 사람도 사고나 질병으로 장애인이 될 수도 있고, 다른 나라로 이주하여 살 수도 있을 것이다. 즉 누구나 소수자가 될 수 있으며, 사회적 소수자는 어디까지나 상대적인 개념이다.” 이러한 서술을 통해 상대방의 입장을 학생들이 고려해 볼 수 있으며 이를 통해 타인의 관점에서 문제를 바라보거나, 이해하는 것이 가능하다.

할 수 있는 민감성과 공감 능력을 가리킨다.” 라고 설명하고 있다. 문용린(2002)의 연구에서 제시한 인권 감수성의 요소를 세부적으로 제시하지는 않았으나, 다른 교과서는 인권 감수성의 개념이 전혀 언급되지 않았다는 점에서 의미 있는 부분이다. 특히나 지학사 교과서는 신입 경찰관을 대상으로 한 인권 감수성 향상 교육 사례와 국가 인권 위원회 소개를 한 페이지 안에 구성하여 인권 감수성과 연관된 수업 및 활동 자료를 제시했다는 점에서 긍정적인 평가를 할 수 있다.

기준4 분석 : 고등학교 통합사회에서는 모든 교과서에서 기본권 제한과 그 한계를 서술하고 있다. 다만, 서술의 방법에서는 헌법 조문을 직접 제시하지 않은 교과서들이 있었다. 한편, 대부분 교과서가 기본권 제한과 준법의식에 관한 내용을 연결하고 있다. 이때 준법의식의 태도에서 타자의 이해 측면이 미세한 차이가 있다는 것을 발견할 수 있었다. 구체적으로 미래엔 교과서와 비상교육과 지학사 교과서의 본문을 통해 파악하고자 한다.

미래엔 교과서는 “모든 학교에는 학생들을 보호하고 질서를 유지하기 위한 교칙이 존재한다. 그런데 학생들이 이러한 교칙을 무시하고 위반한다면 어떻게 될까? 교칙을 지키는 학생이 오히려 손해를 보는 일이 발생하고, 학교의 원칙이 무너지게 될 것이다.” 라고 언급하고 있다. 그런데 이 설명에 따르면 교칙을 지키지 않은 행위(위법)가 교칙을 지키는 행위(합법)보다 오히려 편익이 크다고 오해를 불러일으킬 수 있다. 또한, 이러한 행동이 일 학교가 무너질 수 있으며, 이에 따른 피해는 개인이 받는다고 생각할 수 있다. 즉 개인의 일탈에 따른 피해는 개인이 받는다고 생각하게 되며, 준법의식의 목적을 개인 중심적(개인의 편익문제)으로 해석할 가능성이 있다.¹³⁾

반면에 비상교육 교과서는 “어떤 사람의 무분별한 권리 행사가 다른 사람의 기본적 인권을 침해하기도 한다.” 라고 직접 언급하고 있으며, 지학사 교과서는 “헌법에 보장된 인권을 법률을 통해 구체적으로 실현되므로 시민들은 자발적으로 법을 지키려는 태도를 지녀야 하며, 자신의 권리만큼 타인의 권리를 소중히 여겨야 할 책임이 있다. 즉, 시민이 스스로 법을 지키려는 의지인 준법의식은 헌법이 보장하는 자신과 타인의 인권을 함께 지켜나가는 원동력이다.” 로 서술하고 있다. 비상교육 교과서처럼 인권 침해가 발생할 수 있다고 언급하거나, 지학사 교과서처럼 타인의 권리도 소중하다고 언급하는 것은 타자의 이해를 고려하는 관점에서 의미 있는 표현이다. 반면, 미래엔 교과서의 서술은 합법적인 권리행사로도 타인에게 피해나 불편함을 줄 수 있다는 생각을 하기 어렵고, 더 나아가 타인에 대한 배려나 양보를 이끌기에는 부족함이 있는 표현으로 보인다.

기준5 분석 : 고등학교 통합사회에서는 모든 교과서에서 인권 침해를 해결하는 방법으로 국가 기관을 통한 해결 방안, 시민 참여, 캠페인을 통한 인식 개선 등을 제시하고 있으나 대안적 분쟁 해결방법은 제시하고 있지 않다.¹⁴⁾ 이러한 원인은 교과서에서 등장하는 인권 침해 사

13) 미래엔 교과서는 앞선 내용에 이어서 준법의식에 따른 효과로 사회 질서 유지와 함께 개인의 자유와 권리를 보호한다고 설명하고 있다. 개인 중심적 해석이 더 강화될 가능성이 있다.

례가 국가와 개인 간의 (인권 침해) 문제만을 중심으로 다루기 때문으로 보인다. 교과서 내용 중 인권 발달 과정에서 국가의 인권 침해 사례가 제시되고 인권 침해 해결방법이 기본권 구제 방법과 연결이 되어있다. 또한, 국가와 개인 간 인권 침해 사례는 대안적 분쟁 해결방법보다 법리적 해결방법이 더 명확하고 실효성 있는 보호를 이끌 수 있다. 다만, 교과서의 모든 사례가 국가와 개인 간의 사례는 아니다. 개인과 개인 간의 인권 침해 사례는 동아출판 교과서는 공정 서비스 권리 안내문을 통해서 소비자 갑질 문제를 해결하는 사업자 사례를 제시하였고 천재교육 교과서는 보복 운전의 사례를 다루고 있다. 동아출판 교과서의 사례는 사업자가 편지로 소비자를 설득한다는 점에서 근로자와 소비자 간의 갈등을 줄이는 조정의 모습을 볼 수 있다. 천재교육 교과서에서는 보복 운전을 준법의식과 연결하여 준법의식이 잘 지켰을 경우와 아닐 경우로 역할놀이를 제시하고 있다. 다만, 보복 운전 사례는 운전자들이 서로 양보하고 자신의 잘못을 사과하는 의사소통 과정에서 문제를 해결하는 방법도 가능한데, 법리적으로 보복 운전문제를 해결하는 방법만 제시하고 있다는 점에서 아쉬움이 남는다.

한편 비상교육 교과서는 계약에 벗어난 업무 지시에 대해 근로자가 거부할 권리를 언급하고 있다. 다른 교과서는 청소년 노동권 침해 사례에서 해결하기 위해 고용노동부 신고방법을 주로 제시하고 있다는 점에서 다른 모습을 보인다. 현실적으로 고용노동부 신고방법이 법리적으로는 좋은 방법일 수 있으나, 앞서 제시한 중학교 사회2(비상교육)의 서술(각주11)처럼 먼저 대화로 사용자와 근로자의 갈등 해결을 원만하게 풀어가야 하는 과정이 없다는 점이 대부분 교과서에 느껴지는 아쉬움이다.

4. 소결

교육과정에서 인권 단원은 모든 학교급에서 간단하게 제시되어 있었기 때문에 큰 특징점을 볼 수 없었다. 그러나 학교급에 따라 인권의 내용이 심화 확장되어 구성되고 있다는 점은 종합적으로 파악할 수 있었다.

다음으로 초등교과서에서는 대안적 분쟁해결을 요구하는 기준 5를 제외하고 나머지 기준에 부합하는 모습을 볼 수 있었다. 물론 기준 3이나 기준 4처럼 학문적 분석을 통해 나온 구성요소가 완전히 부합하지는 않으나, 초등교육이 단순히 지식이나 정보의 학습이 아닌, 사회 구성원으로서 필요한 가치와 태도, 사회성을 기른다는 점에서 타자의 이해의 내용이 충분히 구성되어 있다고 판단하는 것이 옳을 것이다. 현실적으로 초등 교육에게 매우 정교하고 복잡한 부분을 요구할 수 없기 때문이다. 가치나 태도 측면에서 더불어 살아가며 배려하고 이해하는 자세는 어렸을 때부터 교육을 통해서 학습해야 하도록 구성하는 것이 적합하다.

중학교 교과서는 지식 위주의 내용 구성, 타자의 이해의 부분의 결손이 공통적인 특징이다. 이러한 문제의 원인은 중학교 사회 교육과정의 변화에서 찾을 수 있다. 강운선(2012)의 연구

14) 2015 개정 교육과정에 오면서 정치와 법에서도 대안적 분쟁해결 제도는 발견할 수 없었다. 과거 법과 사회, 법과 정치 (2009 개정 교육과정) 교과서에서는 다양한 조정제도가 등장했다는 점에서 고등학교 내용요소의 차이가 보인다(차재홍, 2017, 253).

를 통해서 보면 2009 개정 교육과정에서 공통과정의 단축이 일어났는데, 그로 인해 공통 과정의 필수 과목으로 편성 되어 있던 고등학교 ‘사회’ 과목이 폐지되고, 여기서 다루던 교육내용이 중학교 교육내용으로 통합했다. 이로 인해서 중학교 사회 과목의 교육내용의 적정화를 위협할 수 있다고 보았다(강운선, 2012, 11). 2009 개정 교육과정의 변화는 2015 개정 교육과정에서도 그 형태가 어느 정도 유지하고 있다는 점에서 중학교 인권 단원의 문제점을 유발한 것으로 보인다.¹⁵⁾

다음으로 고등학교 통합사회에 대한 분석은 교과서마다 차이를 가지고 있다. 먼저 5가지 기준을 5종의 교과서에 간략하게 정리하면 다음 표로 제시할 수 있다.

<표 1> 통합 사회 교과서 분석 결과

| | 동아출판 | 미래엔 | 비상교육 | 지학사 | 천재교육 |
|------|------|-----|------|-----|------|
| 기준 1 | △ | △ | △ | △ | △ |
| 기준 2 | ○ | ○ | △ | △ | △ |
| 기준 3 | × | × | × | ○ | × |
| 기준 4 | △ | △ | ○ | ○ | △ |
| 기준 5 | △ | × | △ | × | × |

×: 반영되지 않음 △: 반영되어 있으나 미비, 보완 필요 ○: 반영되어 있음

초등학교 교과서보다 고등학교 통합사회는 더욱 복잡하고, 어려운 사례를 활용하였으며, 이를 해결하려는 방법도 개인적인 수준을 넘어 제도적이고, 사회적인 측면을 제시하였다. 하지만 초등교과서에 비교해서 본다면 타자의 이해 과정은 상대적으로 낮게 구성되어 있었다. 기준별로 정리해 본다면 타인의 이해를 담은 기준 2와 권리의 한계를 담은 기준 4는 모든 교과서에서 충분히 서술되어 있고, 최선의 예시도 존재했다. 인권의 기본적인 특성을 담은 기준 1의 경우는 서술에 대해 아쉬움이 모든 교과서에 있었으며, 기준 3에 관해서는 인권 감수성 개념에 대한 이해의 정도가 교과서 별로 크다는 것을 알 수 있었다. 대안적 분쟁해결을 판단하는 기준 5는 교과서 모두 충분히 서술되어 있지 않다는 점에서 교과서의 개선 방향으로 고려해 볼 수 있다. 정리하면 모든 기준을 만족하는 교과서는 없으나, 기준별로 좋은 사례를 담고 있는 교과서가 있다는 점에서 교과서 내용의 개선 방향을 구체적으로 제안할 수 있을 것이다. 덧붙여서 고등학교 통합사회는 타자의 이해를 위한 과정에서 다양한 활동이 구성되어 있지 않다는 점이 공통적인 아쉬운 부분이다. 타인의 이해는 역지사지의 자세가 필요한데, 학생들이 이 자세를 경험하는 방법으로 자신이 경험해보지 못한 역할을 체험하는 역할놀이 방식

15) 2015개정 교육과정으로 넘어가면서 단원의 수가 12개로 줄어들었지만, 성취기준의 수가 감소하더라도 교육내용이 축소되지 않을 수 있다(강운선, 2012, 6)는 지적을 고려한다면 큰 차이가 있다고 보기 어렵다. 또한, 통합사회가 과거 2007 개정 교육과정의 고등학교 사회처럼 사회과 내용 요소를 분담하고 있는가도 분석해볼 필요가 있으나 본 연구에서는 이 부분에 대해 제언으로 남기고자 한다.

고려해 볼 수 있다. 가상의 논쟁 상황을 구성해서 여러 입장의 주인공이 되거나, 모의재판을 통해서 갈등 당사자들의 입장이 되어 보는 과정을 통해 자신과 완전히 다른 사람의 입장을 고민해보는 경험을 할 수 있다. 또한, 학생들이 실제로 경험하는 논쟁적인 문제라면 조정제도를 활용한 수업방법도 활용해 볼 수 있다(차재홍, 2017). 조정모형을 활용하여 문제 상황에 대한 양측 견해를 들어보고 이해와 공감의 과정을 통해 합의된 해결방안을 구성하는 것이다. 특히 협상 방식보다 제3자인 조정자를 통한 조율 과정은 양측의 의견 차이를 좁히는 과정이 수월하고 감정적인 대응을 줄여주기 때문에 원만한 타인의 이해를 경험하게 된다. 이러한 장점 때문에 대안적 분쟁해결의 방법이 교육을 통해 학생들이 경험해볼 가치를 갖게 된다.

IV. 결론

이 글의 목적은 인권교육에서 타자 이해의 의미를 구체화하고 현행 사회과 교육과정과 교과서에서 타자 이해와 관련한 내용을 분석하여 이를 평가하는 것을 그 목적으로 한다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 우선 인권교육의 의미와 필요성의 관점에서 타자 이해가 어떤 의미를 가지는지 살펴보았다. 그리고 현행 교육과정의 인권교육 단원에서 타자 이해에 대한 현황과 문제점을 살펴보았다.

인권교육에서 타자 이해의 의미와 함의를 살펴보니 인권교육에서는 그 목적을 달성하기 위해서 타자 이해가 필요하며, 이를 바탕으로 타인 존중과 배려의 행동으로 나아갈 수 있도록 유도하여야 한다고 이해하고 있다. 인권교육은 근대 계몽주의의 창조물인 인권에 기반한 교육이므로 타인 이해를 반드시 현대 다문화교육과 배려교육에서 주장하는 것처럼 타자의 경험을 바탕으로 정립된 타자의 시선으로 그 타자를 이해하는 것으로 그 관점을 좁히지 않는다. 인권교육은 인간의 이질성보다는 공통점에 주목하고 인간 이성에 대한 신뢰를 바탕으로 한다. 따라서 동성동본 혼인 금지, 여성할례와 같이 비서구인으로 구성된 집단 내에서 인권 침해를 정당화하는 사고를 경계하며, 특수한 관계보다는 공동체에 속한 시민이라는 일반적 관계에까지 존중과 배려가 확장되도록 촉구한다. 그렇다고 인권교육이 현대 다문화교육과 배려교육과 같은 주장을 배척하는 것은 아니다. 전통적인 인권교육이 취약한 점을 그와 같은 주장을 반영하여 보완할 수 있다면 그것은 권장되어야 할 것이다. 다만 그러한 주장이 타인 이해에 있어서 인권교육과 다른 이론적 기초에 놓여있다는 점을 인식하고 그것이 충돌할 염려가 있는 국면에서 교사가 적절히 대처하여 학생들이 인권친화적인 관점을 취할 수 있도록 지도할 필요가 있다.

이를 바탕으로 필자는 인권교육에서 타자의 이해와 존중을 구체화하는 방안을 제시하고, 이를 근거로 교육과정과 교과서를 분석하는 다섯 가지 기준을 제시하였다. 이를 기준으로 현행 교육과정에서 인권을 다루고 있는 초등학교 사회, 중학교 사회, 고등학교 통합사회의 교육과정과 교과서를 분석한 결과 그 평가는 대체로 긍정적이었다. 초등학교, 중학교, 고등학교로 연결되는 인권 단원에서 타자 이해와 존중은 계열성을 갖추어 적절히 구성되어 있었다. 초등에

서는 타자의 이해라는 큰 틀에서 타인을 이해하고 공감하며, 실천하는 행동을 기르기 위한 가치 태도의 내용이 구성되어 있었고, 중학교는 초등과 고등 사이의 징검다리의 성격을 가지며, 고등학교는 학교의 영역을 넘어서 사회 전반의 다양하고 복잡한 인권 문제를 제시하고 이를 해결하기 위한 실질적인 방안을 찾아볼 수 있도록 구성했다.

그러나 부분적으로 수정하고 보완하여야 할 점도 발견할 수 있었다. 첫째, 중학교와 고등학교 사회 교육과정과 교과서에서 타인 이해와 밀접하게 연관된 정의적 요소인 인권 감수성을 함양할 수 있는 내용 요소가 거의 없다. 기본적으로 중요한 것은 수직적 연계성을 갖추어 확장적으로 반복되어야 하는데 인권 감수성 학습이 초등학교 사회 인권단원에만 나올 뿐이었다. 보완이 필요하다.

둘째, 현대 사회에서 빈번하게 발생하는 개인이 개인의 인권 침해 문제가 상대적으로 소홀하게 다루어지고 있다. 이와 관련하여 인권 침해 또는 인권 문제 사례가 국가와 개인 간의 사례가 많이 등장했다는 점에 주목할 필요가 있다. 타인에 대한 이해의 과정은 주로 개인과 개인 간의 갈등이나 문제를 통해서 이해할 수 있는 부분이다. 그런데 타인의 이해가 어려운 국가와 개인 간의 사례가 많이 등장한 원인은 인권에 관한 내용 이후에 헌법과 기본권의 내용이 따라오도록 구성했다는 점이다. 인권 다음에 헌법이 등장함으로써 인권 문제를 주로 공법적 영역에서만 다룰 수밖에 없었다. 현대사회에서 인권 침해 문제는 국가와 개인간의 관계만이 아니라 개인과 개인간의 관계에서 빈번하게 발생한다는 점에 주목하여야 한다. 그런데 이러한 인권 침해 문제를 현행 교과서에서 본격적으로 다루고 있지 못한 근본적인 이유는 교육과정에서 인권단원이 인권에서 시작하여 헌법교육으로 연결되는 구조를 취하고 있기 때문이다. 더구나 인권교육을 법교육과 ‘역지로 결합하다 보니’ 다루어야 할 내용 요소에 비하여 단위, 시수가 부족하여 헌법교육 중 기본권교육이 개인과 개인간의 관계에 어떻게 실현되는지 그 구체적인 내용조차 적절히 다룰 수 없게 되어 버렸다. 교육과정이 이와 같은 구조를 취하는 한 개인과 개인간의 관계에서 인권 침해는 본격적으로 다루어지기 어렵다.

이와 관련하여 교육과정 구성에 있어 통합성의 관점에서든 문제를 발견할 수 있다. 통합성(integration)은 인권과 관련한 교과내용을 하나의 단원으로 적절히 조직하여 제시할 것을 요청한다. 그런데 초등학교 사회, 중학교 사회는 물론이고 통합사회조차 이렇게 구성하지 못하고 있다. 인권교육의 관점에서 보았을 때 인권 감수성, 사회 계층론, 사회적 소수자, 문화 상대주의, 정치과정에서 참여 문제 등 법교육의 내용을 넘어 사회학, 정치학 등 다양한 사회과학에 기반한 인권이론을 사회과교육의 관점에서 제시하여야 한다(정필운·박선웅, 2019; 정필운·박선웅, 2020). 그런데 위와 같은 구조적 이유로 인권교육이 그와 같은 통합성의 요청을 화답하지 못하고 있다. 통합사회의 인권 단위 역시 헌법과 기본권과 연결되어 인권교육의 한계가 있었다. 따라서 이러한 문제를 근본적으로 해결하기 위해서는 교육과정에서 인권교육을 위한 단원을 법교육을 위한 단원과 분리해서 구성하여야 한다. 이에 대한 사회과교육학계의 좀 더 본격적이고 진지한 탐색이 필요하다.

참고문헌

- 강운선(2012), 2009 개정 교육과정에 따른 중등학교 ‘사회’ 과목 일반사회 영역 교육과정의 불편한 진실, *사회과교육연구*, 19(1), 1-13.
- 교육부(2015), 초·중등학교 교육과정 총론(교육부 고시 제 2015-74호).
- 교육부(2015), 사회과 교육과정(교육부 고시 제2015-74호 [별책 7]).
- 교육부(2015), 2015 개정 교육과정 총론 해설(고등학교).
- 국가인권위원회(2006), 학교 인권교육 길라잡이 - 유엔의 초·중등학교 인권학습활동 안내서, 아침이슬.
- 김신아(2020), 사회과에서 책임감 있는 시민 양성을 위한 인권교육 내용 분석 및 개선 방안 연구, *한국교원대학교 석사학위 논문*.
- 김영옥(2015), 갈등 해소와 대체적 분쟁 해결 - 협상, 조정, 중재 그리고 다양한 ADR 접근 방법, *이화여자대학교출판부*.
- 조성민(2011), 나딩스 배려윤리의 도덕교육적 의의와 한계, *윤리철학교육*, 17, 1-26.
- 정필운·박선웅(2019), 문화상대주의와 인권의 보편성 논쟁 - 인권이론과 인권교육에 대한 시사점을 중심으로, *연세법학*, 34, 97-117.
- 정필운·박선웅(2020), 사회적 소수자의 인권 침해 학습의 개선 방안: 법학과 사회학의 통합적 접근, *법과인권교육연구*, 13(3), 1-27.
- 우정길(2009), 타자의 타자성과 교육학 지식: 레비나스의 타자성 철학에 대한 교육학적 소고, *교육철학*, 45, 151-174.
- 이수경(2019), 사회과에서 권리 교육에 관한 비판적 연구, *한국교원대학교 박사학위 논문*.
- 이수경·정필운(2018), 인권, 무엇이든 가르칠 것인가? - 2015 개정 교육과정 중학교 사회의 인권 내용에 대한문제점과 개선방안, *법과인권교육연구*, 11(1), 29-50.
- 이종일(2012), 다문화교육을 위한 타자이해의 사회사적 고찰, *역사교육논집*, 49, 3-36.
- 임정연·유재봉(2012), 나딩스 배려교육론의 도덕교육적 함의, *도덕교육연구*, 24(2), 135-162.
- 문용린 외 4인(2002), 인권 감수성 지표 개발 연구, *국가인권위원회 인권상황 실태 조사 보고서*.
- 차재홍(2017), 법교육 수업모형으로서 조정제도에 대한 이해, *법과인권교육연구*, 10(1), 245-271.
- American Anthropological Association(1947), Statement on human rights, *American Anthropologist*, 49(4), 541-542.
- 조선비즈, 2020, “[기자수첩] 거리두기 형평성 논란, 이대로 둘건가”, 2020년 12월 3일.

<교과서: 초등, 중등, 고등 순>

교육부(2019), 초등학교 사회 6-2(2015개정).

구정화 외 11인(2017), 중학교 사회 ②, 천재교육.

김영순 외 13인(2017), 중학교 사회 ②, 동아출판.
김진수 외 14인(2017), 중학교 사회 ②, 미래엔.
모경환 외 11인(2017), 중학교 사회 ②, 금성출판사.
박형준 외 12인(2017), 중학교 사회 ②, 천재교과서.
이민부 외 11인(2017), 중학교 사회 ②, 박영사.
이진석 외 14인(2017), 중학교 사회 ②, 지학사.
최성길 외 13인(2017), 중학교 사회 ②, 비상교육.
구정화 외 9인(2018), 고등학교 통합사회, 천재교육.
박병기 외 11인(2018), 고등학교 통합사회, 비상교육.
육근록 외 6인(2018), 고등학교 통합사회, 동아출판.
이진석 외 12인(2018), 고등학교 통합사회, 지학사.
정창우 외 12인(2018), 고등학교 통합사회, 미래엔.

책임감 있는 시민 양성을 위한 사회과 인권교육 내용 분석 및 개선 방안 연구¹⁾

김 신 아
서울선사고등학교

I. 서론

최근 잠자는 중학생을 깨우려던 교사가 학생으로부터 폭행을 당한 사건과 같이 학생이 교사에게 욕설을 하고, 심하면 폭행하는 등의 교권 침해 사건이 지속적으로 발생하고 있다. 2019년 1학기 동안만 17개 시도 교육청에서 발생한 교권 침해 사건이 1372건으로 해마다 늘고 있으며, 이중 학생으로부터의 교권 침해 사건이 90% 이상으로 그 대부분이라고 보도되었다(매일경제, 2019. 10. 14). 특히 학생인권조례가 제정된 지역에서 조례 제정 이후 교권침해사례가 이전에 비해 13배 이상 증가했다는 사실에 대하여(중부일보, 2017. 10. 20), 현장의 교사들은 학생 인권을 불균형적으로 강조하는 추세에 대해 문제를 제기하기도 한다.

이러한 문제의식에 기반하여 ‘공교육살리기학부모연합’에서는 학생들에게 인권과 함께 의무에 대한 교육도 병행해야 하며 구체적으로 “권리에 앞서 의무를 가르쳐야 한다고 지적하였으며(경인일보, 2013. 10. 16), 경기도교육청의 한 인권조사관은 “학생인권조례는 타인의 권리를 침해해서는 안 된다는 내용을 명시하고 있으며, 이는 인권의 기본적 구조로서 권리와 책임이 같이 한다는 점을 분명히 하고 있다.” 고 하며 인권에 대응하는 책임의 중요성에 대해 언급하였다(경향신문, 2019. 5. 29).

공교육에서는 조화로운 인권의식을 기르도록 노력해야 하는데, 오늘날 학교의 현실은 나의 인권 보호뿐만 아니라 타인의 인권을 존중하는 것에 대한 교육에는 소홀한 경향이 있다. 학생 인권이 강조되는 것과 균형이 맞도록 교권 보호가 강조되어야 한다는 주장이 제기되는 것도 이러한 이유에서이다. 때문에 일선의 교사들은 “남의 인권의 존중에 대한 기본적인 자세를 전제로 하는 균형잡힌 인권 교육이 이루어지지 않는다면 나의 인권 보호는 자칫 이기주의적 현상으로 발현될 수 있다” 고 말하기도 한다(국가인권위원회, 2012; 유병렬, 2013에서 재인용).

이러한 학교 인권교육의 문제점은 학부모 또는 교원 단체뿐만 아니라 인권교육 관련 연구자들에 의해서도 제기되었다. 장원순(2013)은 인권의 개념 자체에 한계가 있으므로 이를 보완하기 위해 책임교육이 필요하다고 주장하였다. 유병렬(2013)은 나의 인권에 대한 보호와 구제만을 강조하고 타인의 인권에 대한 존중 의식에 대해서는 미흡하게 고려하는 것이 오늘날 우

1) 본 논문은 김신아(2020)의 한국교원대학교 대학원 일반사회교육전공 석사학위 논문을 수정·보완한 것입니다.

리 학교 인권교육의 현실이자 우리 사회의 현실이며, 현행처럼 권리만을 강조하고 책임과 의무의식을 소홀히 하는 것은 “절름발이 인권의식이요, 균형 잃은 인권교육이다(유병렬, 2013, 242).” 라고 지적하였다.

이처럼 인권교육이 인권의 실현을 담보하지 못하는 현실 속에서 논문은 기존의 권리 측면에 초점을 맞춘 인권교육의 방향성에 문제를 제기하고, 인권 개념 자체의 내재적인 한계에 대한 인식과 타인의 인권 존중에 대한 의무·책임의식이 보완된 조화로운 인권교육이 이루어질 수 있도록 하기 위한 개선 방안을 제안하고자 한다. 그러나 본격적인 논의에 앞서 ‘권리, 의무, 책임’이라는 개념 및 ‘권리-의무 대응성’ 과 같은 개념 간 관계가 법학에서 어떻게 다루어지는지를 전면적으로 분석하고자 한다. 법학은 인권교육의 중요한 내용학적 기반이 되기 때문이다.

II. 이론적 배경

1. 인권과 인권교육의 개념

인권(人權, human rights)은 인간이라는 이유만으로 가지는 권리를 의미하며, 성, 인종, 국적, 재산, 인종 등의 차이와 관계없이 인간이라면 누구나 평등하게 가지는 권리를 말한다. 근대 이후 인권 개념은 역사의 진행 과정 가운데 경합하는 가치들이 각기 다른 요소를 고안해 내거나 중요하게 부각되기도 하면서 변화되어 왔으며, 따라서 인권의 개념에 관한 논의는 현재의 인권 실태를 형성한 역사의 연속성과 변화의 과정을 반영한다(Ishay, 조효제 역, 2005, 36).

그러나 오늘날 인권 개념은 종종 개인주의적이고 책임보다는 권리를 강조한다는 이유로 비난을 받기도 한다. 추상성이 높은 인권 개념은 사용하는 맥락에 따라 이기적인 개념으로 오해되기도 하며, 이러한 특성 때문에 인권 교육이 오히려 인성 교육에 부정적이라는 비판이 제기되기도 한다(나달숙, 2011, 88).

이러한 인권 개념에 대한 오해를 피하기 위해 권리 개념의 본질에 대해 파악할 필요가 있다. 인권도 권리의 일종이기 때문이다. 권리란 ‘인간 사이의 관계를 지배하는 규칙에서 파생된 것’ 이므로 필연적으로 사회적인 개념이며, 누군가 ‘권리를 가지고 있다’ 는 것은 ‘권리 보유자가 일종의 권력을 가지고 있다’ 는 것을 의미한다. 이 때의 권력은 사회적 관계에서 발생하는 것으로 때때로 타인의 권리를 보호하기 위해 제한될 수 있기에, 한 개인이 도덕적 지위를 갖는 것에는 타인에 대한 의무가 뒤따르는 것이 병행함을 인지하는 것이 필요하다. 따라서 인권은 반사회적이거나 이기적인 개념이 아니라 개인의 책임 또는 공동체의 가치를 강조하는 개념이라 할 수 있으며, 개인의 자율을 존중하면서도 동시에 타인과 공동체 및 인간 연대를 확인시키는 개념임을 알 수 있다(Freeman, 김철효 역, 2005, 107-109).

종합하면, 인권은 모든 인류가 가지는 근본적인 권리이자 인간의 존엄한 삶을 위해 필요한 최소한의 권리이면서 동시에 타인과의 관계로 맺어진 사회 속에서 타인의 권리를 보호하기

위한 책임을 필수적으로 동반하는 권리라고 볼 수 있다. 따라서 한 개인이 인권을 가진다는 것은 동시에 타인의 인권을 존중해야 할 의무, 책임을 동반한다는 의미와 같다.

인권교육이란 ‘지식 측면을 통한 인지적인 영역을 토대로 하여 인권 존중의 가치 내면화 및 태도 형성을 통해 궁극적으로 삶에서의 실천과 인권친화적인 문화의 형성으로 이어지도록 하는 일련의 역동적 과정’이라 할 수 있다. 참된 인권교육을 통해 사회구성원이 자신의 존엄성을 확인하고, 이를 바탕으로 자신이 누릴 수 있는 인권과 더불어 타인의 권리에 대한 의무나 책임을 인지하게 되면서 궁극적으로 인권친화적인 문화가 조성된다면 우리 사회의 다양한 영역에서 발생하는 인권 침해 사태가 예방될 수 있을 것이다. 이를 위해서는 학교 인권교육에서 지식 측면의 인지적 교육, 가치와 태도 교육, 실천의 교육이 균형 있게 다루어져야 한다(공경숙, 2018, 3).

따라서 ‘인권교육에 있어서 책임의식을 보완하는 것’은 일차적으로는 지식 측면의 인지적 차원의 교육에 초점을 맞춘 논의로 볼 수 있으나, 지식 측면에서 인권에 대해 올바르게 인지하는 것은 결국 학습자들의 상호 인권 존중을 위한 기술 습득 및 태도 함양으로 이어질 수 있으며, 이는 궁극적으로 사회 공동체의 상호호혜적 문화 형성으로 연결될 수 있을 것이다.

2. 인권교육에서 의무·책임에 관한 교육

인권교육에 있어서 책임교육의 필요성에 대한 문제의식은 도덕·윤리과교육, 인성교육, 사회과교육 및 시민교육 측면의 연구 등에서 폭넓게 제기되어 왔다. 허수미(2008)는 기존의 법적 권리에 치우친 인권교육이 학생들의 소극적 책임의식이나 잘못된 시민의식을 형성할 가능성에 문제를 제기하고, 그 대안으로 ‘인권친화적인 학교문화의 형성’을 제시하였다. 김영신(2010)과 김현경·김신영(2015)은 ‘친인권적 교실 문화’ 및 ‘친인권적 학교문화’가 청소년의 인권 태도나 시민의식에 미치는 긍정적 영향을 경험적으로 증명하였다. 이처럼 학교 현장에서 인권 및 권리교육 프로그램을 실제로 적용하여 검증한 연구의 결과들은 인권교육이 장기적이고 체계적으로 이루어지면 타인의 권리에 대한 책임의 태도를 자연스럽게 습득하게 되므로 굳이 책임교육을 수행할 필요가 없다는 주장(전혜림, 2016; 구정화, 2017)을 뒷받침한다.

그러나 독립적인 인권교과가 없는 상황에서 장기적이고 체계적인 인권교육이 현실적으로 모든 학교에서 이루어지기 어려우며, 현행 인권교육으로 ‘상호 인권 존중’이라는 인권교육의 목적 달성에 한계가 있다는 점이 현실에서 지속적으로 드러나고 있어 이에 대해 현장의 교사, 전문가 및 연구자들이 지속적으로 문제제기를 하고 있는 실정이다. 따라서 친인권적 문화 형성이나 인권감수성과 같이 학습자의 정서적 측면에 영향을 미치는 요소와 함께 의도적이고 직접적으로 교육 내용의 방향을 수정함으로써 학습자의 인지적 측면에 영향을 주려는 노력이 병행될 필요가 있다.

그러나 이러한 인권교육 내용을 구성하기에 앞서 ‘권리, 의무, 책임’이라는 개념, ‘권리-의무 대응성’과 같은 일반화된 개념 및 개념 간 관계에 대한 전면적인 분석이 이루어져야 함에도 불구하고 그동안 이를 인권이론이 제대로 반영하지 못해왔다. 유사한 문제의식을 바탕

으로 인권 개념의 한계를 보완하는 ‘책임교육’을 제시한 장원순(2013)도 ‘키케로의 의무’의 개념에서 착안하여 책임교육의 방향을 제시하는 과정에서 일반화된 개념을 전면적으로 다루지 못하였다는 한계를 보였으며, 이 과정에서 의무와 책임 개념을 혼용하고 있으면서도 양 개념 간의 관계를 정확히 설명하지 못하고 있다.

따라서 다음 장에서는 인권교육의 맥락에서 ‘권리, 의무, 책임’ 개념 및 개념 간의 관계에 대한 법학적 검토를 하고자 한다. 덧붙여 인권 개념 자체의 한계를 보완하기 위해 책임교육의 필요성을 주장한 장원순(2013)의 연구와 유사한 맥락에서, 인권의 광범위한 실현을 위한 ‘인권 개념의 내재적 한계’에 대한 법학적 이론 검토를 하고자 한다. 인권교육의 내용적 토대는 인권이론이며, 인권이론을 구성하는 가장 중요한 이론적 토대는 법학이기 때문이다.

Ⅲ. 사회과 인권교육에서의 ‘권리’, ‘의무’, ‘책임’

1. 권리와 의무의 관계

근대 이후 이성적인 인간 중심의 자연법 사상이 중시되기 시작하면서 인간의 자연적 권리와 의무의 개념이 도출되었고, 이에 대해 18세기 이후 고전적 ‘의사설’과 ‘이익설’로 대비되는 칸트(Kant,I)와 벤담(Bentham,J)의 법적 권리 담론이 형성되었다(이수경, 2019, 14). 칸트는 인간 세계에서 분쟁을 해결하기 위해 성립된 법에 근거한 권리를 통하여 개인의 자유가 보장된다고 보았으며, 따라서 의사설의 입장에서 권리의 본질은 ‘자율’ 및 개인의 ‘자유 의지’이다(박찬운, 2011, 35). 한편, 벤담은 실정법에 의해 부여된 의무를 이해하는 행위를 통해 이익을 받는 수혜자가 존재하게 되고 이때의 ‘이익’을 권리의 본질로 보았다(김현철, 2000, 56).

이처럼 고전적 이익설과 의사설은 각각 권리 개념의 본질을 ‘이성’과 ‘이익’으로 명확히 다르게 파악하고 있으나, 이후 오스틴(Austin,J)과 같이 이익설을 지지하는 법철학자가 실정법을 통한 권리 실현을 설명하는 과정에서 ‘권능’이라는 의사설적 입장을 절충적으로 수용하면서(김현철, 2000, 59), 그간 대립하여왔던 의사설과 이익설에 권리의 ‘권능’이라는 공통점이 발견되게 되었다(이수경·정필운, 2019, 32). 이후 빈트샤이트(Windscheid) 등에 의해 고전적 의사설과 이익설이 절충된 제3의 학설이 등장하기 시작하였고, 현대에 와서는 호펠드(Hohfeld,W.N.)의 권리범주, 현대적 의사설에 해당하는 하트(Hart,H.L.A.)의 선택설, 웰만(Wellman,C.)의 권리에론 등 다양한 형태의 담론으로 분화되었다(이수경, 2019, 18).

권리의 본질을 통해 ‘권리-의무의 대응관계’를 보다 분석적으로 이해하기 위해 호펠드의 권리 개념을 파악할 필요가 있다.²⁾ 호펠드는 법적 추론을 통하여 권리의 내용을 ‘청구권

2) 이수경(2019)은 사회과 권리교육의 맥락에서 권리 개념의 본질을 규명하기 위해 호펠드(Hohfeld,W.N.)의 권리 이론을 토대로 하트(Hart,H.L.A.)와 웰만(Wellman,C.)의 권리 이론을 종합하여 ‘권리 주체 간 상호작용 모델’을 도출하였다. 본 논문에서는 이 과정에서 도출된 호펠드의 ‘권리-의무 대응관계’ 논리를 참고하였다.

(claim), 자유권(liberty), 권능(authority), 면제(immunity)’의 네 가지의 범주로 구조화하고,³⁾ 네 범주 간의 관계를 통해 권리 개념을 분석적으로 파악하였다. 호펠드는 이들 권리가 모두 권리 상대방의 ‘관련 의무(correlative duties)’와 각각 대응하고 있다고 보았다.⁴⁾ 특히 이 중에서 ‘청구권(claim)’은 권리의 본질적 성격을 내포한 권리이며(김연미, 2003a, 16), 이에 대응하는 요소로 ‘의무(duty)’를 제시함으로써 ‘권리와 의무의 상관관계’를 더욱 명확히 드러내고 있다(Hohfeld, 1913, 32; 이수경, 2019, 61 재인용). 이상의 호펠드의 권리 개념 분석에 따르면 권리보유자의 권리 실현에는 상대방의 의무 이행이 대응해야 한다는 ‘권리-의무 대응관계 명제⁵⁾’가 성립함을 알 수 있다.

한편, 인권이 권리의 일종인지 밝혀야 ‘권리-의무 대응관계’를 인권교육의 맥락에서 논할 수 있다. ‘도덕적 권리’란 실정법 이전의 전국가적인 권리로서, 인류의 보편적인 도덕원리를 근거로 개인이 국가 또는 타인에게 권리에 대응하는 의무를 수행하게 하는 권능을 부여하는 지위를 가지는 것을 가리킨다. 즉, 범규범이 아닌 도덕 규범이 인정하는 권리를 ‘도덕적 권리’라 한다. 이러한 도덕적 권리 중에서도 권리 주체 및 권리 상대방을 인류 전체로 간주하는 가장 ‘일반적인’ 도덕적 권리가, 가장 우선적으로 확보되어야 하는 가장 ‘근본적인’ 도덕적 권리를 아우르는 개념이 바로 인권이다(김도균, 2008, 113).⁶⁾

이상의 논의를 종합하면, 권리란 ‘권리보유자의 이익 내지는 이익 실현을 위한 의사를 관철할 수 있는 힘’이며, 권리가 실현되려면 필연적으로 상대방의 협조와 의무의 이행이 따라야 한다. 이 때 의무는 권리보유자의 의사에 의한 직·간접적 구속을 가리킨다. 이처럼 법학적으로 권리와 의무의 개념은 대응한다.

한편, 인권은 권리 중에서 가장 일반적이고 근본적인 도덕적 권리를 아우르는 개념이다. 법학적으로 권리와 의무는 대응하므로, 도덕적 권리의 일종인 인권은 도덕적 의무와 대응한다고 말할 수 있다. 따라서 인권교육적 측면에서 인권이 실현되기 위해서는 타인의 인권을 존중하고 보호할 의무가 동반되어야 한다고 말할 수 있다.

3) 호펠드(Hohfeld, W., N.)는 권리의 구성 요소를 원래 ‘right(s), privilege, power, immunity’로 구분하여 표현하였으나, 이는 국내 학자들에 따라 약간씩 다르게 해석되었다. 김현철(2000)은 청구권(Claim-rights), 자유권(Liberty-rights), 권한(Power), 면제권(Immunities)으로, 김연미(2003)는 (청구)권리(right), 특권(privilege), 권능(power), 면제(immunity)으로, 김도균(2008)은 청구권(claim-rights), 자유권(liberty-rights), 형성권(power-rights), 면제권(immunity-rights)로 분류하였다(이수경, 2019, 40). 본 논문에서는 김도균(2008)의 표현을 반영하였다.

4) 예를 들어, A가 B에 대해 X라는 내용의 청구권을 가지고 있다면 B는 A에 대해 X의 내용을 충족시켜주어야 하는 의무가 있으며, A가 B에 대해 X와 같은 내용의 자유권을 가지고 있다면, B는 A의 이러한 자유를 막을 권리가 없다. 또한 A가 B에 대해 X와 관련된 권한(authority)이 있다면 B는 A에게 그것과 관련된 책무(liability)가 있으며, A가 B에 대해 어떤 면제를 주장할 수 있다면, 이에 대응하여 B는 A에 대해 아무런 권한이 없게 된다(김도균, 2008, 107).

5) 모든 권리는 반드시 그에 상응하는 의무와 대응관계를 맺는다. 이러한 권리-의무의 상호관계를 ‘권리-의무 대응관계 명제(the Correlativeity Thesis)’라 한다(김도균, 2008, 107).

6) 여기서 근본적인 도덕적 권리란 도덕적 관점에서 승인하지 않을 수 없는 인간의 생존에 근본적이고 필수적인 요구들을 내용으로 하는 도덕적 권리를 가리키며, 이 때 근본적인 필요들이란 ‘인간의 존엄성 실현’이라는 가치의 달성에 반드시 필요한 최소한의 요소들을 가리킨다. 즉, 인권은 다른 도덕적 권리들과 긴급성과 우위성에 있어 차별성을 갖는 개념이다(김도균, 2008, 113).

2. 의무, 책임의 개념

현행 인권교육의 맥락에서 책임과 의무의 개념이 혼재되어 사용되는 경향이 있으므로, 양 개념 간의 관계에 대한 법학적 검토가 필요하다. 법학에서 책임과 의무의 관계에 대한 설명은 세부 법 영역마다 조금씩 다르게 나타난다.

민법에서 채무란 ‘채무자가 채권자에 대하여 일정한 급부를 하여야 하는 의무’를 가리킨다. 예를 들어, 어떤 사람이 ‘한정승인(민법 제1028조)⁷⁾’을 하게 되면 비록 전체에 대한 채무가 있지만, 책임은 상속인이 상속으로 얻게 된 재산의 한도에서만 존재하므로 ‘책임이 제한되는 채무’라고 한다. 그리고 물상보증인⁸⁾은 채무가 없는 책임을 진다. 민법에서 책임이란 어떤 자가 자신이나 타인의 행위 또는 일정한 위험에 대한 결과를 피해자에게 손해를 배상하는 방식으로 떠맡는 것을 말한다. 따라서 채권에 대응하는 개념으로서의 책임은 채무자의 재산이 채권의 담보로 되는 것을 가리킨다. 이처럼 민법에서는 ‘사적 자치의 원칙’에 따라 의무담지자와 책임을 지는 자가 분리되는 현상이 발생할 수 있다.

민법에서 채무와 책임의 관계에 관해서는 학설이 대립한다. 1설은 채무와 책임을 구별한다. 채권의 본질은 채무자의 급부의무, 채권자의 급부수령권이라고 이해하고, 책임은 채권의 효과에 불과하므로 채권의 내용에 포함되지 않는다고 이해한다. 전통적인 게르만법의 태도라 볼 수 있다. 2설은 채무와 책임을 구별하지만, 채권의 내용에 채무와 책임이 모두 들어있다고 이해한다. 3설은 채무와 책임을 구별하지 않고 책임을 채무 속에 흡수되어 있는 개념으로 이해한다(이은영, 1992, 44-45). 우리 민법학계의 전통적인 다수설은 제1설을 취하고 있다.

한편 형법에서 의무란 형법에서 부과하는 규범을 지켜야 할 법적 구속을 가리킨다. 예를 들어, 형법 제250조 제1항에 “사람을 살해한 자는 사형, 무기 또는 5년 이상의 징역에 처한다.”라는 금지규범이 있으면 시민은 이를 위반하지 않아야 할 의무가 생긴다. 앞서 설명한 것처럼 형법에서 책임이란 ‘위법한 행위를 한 행위자를 개인적으로 비난할 수 있는가’이다. 즉 행위자에게 부과되는 행위의 비난가능성을 책임이라 한다(이형국, 1990, 208).

요컨대, 형법에서는 형법을 통하여 일정한 의무가 부과되고 이를 위반한 행위자가 발생하면 그를 개인적으로 비난할 수 있는지 판단한 후 책임을 지우는 것이라 이해할 수 있다. 또한 형법에서는 ‘책임주의’에 따라 의무자와 책임을 지는 자가 분리될 수 없다.

정리하자면, 법학에서는 법에 의하여 일정한 행위를 하여야 할 또는 하지 말아야 할 의무를 부과하며, 이를 위반한 행위자가 발생하면 그를 개인적으로 비난할 수 있는지 판단한 후 비난가능할 경우에는 책임을 지운다. 이렇게 보았을 때 의무는 법에서 부과되는 구속이며, 책임은 그러한 법에서 부과되는 구속을 위반하였을 때 법에서 부과되는 불이익이다.

그렇다면 인권교육의 맥락에서 책임과 의무 개념을 어떻게 재설정하여 사용해야 하는가?

인권교육의 맥락에서 책임과 의무의 개념을 다음과 같이 재설정하는 것이 가능하다. 첫 번

7) 민법 제1028조(한정승인의 효과) 상속인은 상속으로 인하여 취득할 재산의 한도에서 피상속인의 채무와 유증을 변제할 것을 조건으로 상속을 승인할 수 있다.

8) 다른 사람의 채무를 담보하기 위하여 자기의 재산에 질권이나 저당권을 설정해 준 사람을 가리킨다(국립국어원, 표준국어대사전).

째 가능성은 책임과 의무를 같은 개념으로 사용하는 것이다. 그 근거는 첫째, 인권교육에서 의무와 책임을 엄밀하게 나눌 실익이 적기 때문이다. 이미 설명한 것처럼 의무는 법에서 부과되는 구속을, 책임은 그러한 법에서 부과되는 구속을 위반하였을 때 법에서 부과되는 불이익을 가리키는 개념이다. 또한 일반적으로 의무자와 책임자는 동일하므로 굳이 구분할 필요가 없다. 둘째, 긴 말을 줄여서 사용하는 것이 편리하기 때문이다. 법학에서는 권리능력이라는 개념을 사용하는데 사실 권리능력은 권리와 의무능력의 줄임말이다.

두 번째 가능성은 의무는 법에서 부과되는 구속이며, 책임은 그러한 법에서 부과되는 구속을 위반하였을 때 법에서 부과되는 불이익이다. 따라서 인권교육에서도 그대로 가르치는 것이 타당하다. 약간의 편리함을 이유로 근거없이 개념을 변용하는 것은 장점보다 단점이 더 많을 수 있기 때문이다. 이 때 의무는 도덕적 의무와 법적 의무, 법적 의무는 다시 헌법적 의무와 법률상 의무로 나눌 수 있다.

세 번째 가능성은 첫 번째 가능성과 같이 책임과 의무의 개념을 정의하되, 책임을 협의의 책임(책임은 법에서 부과되는 구속을 위반하였을 때 법에서 부과되는 불이익)과 광의의 책임(법에서 부과되는 구속을 의미하는 의무와 협의의 책임을 포함하는 개념)으로 나누어 제시한다. 즉, 광의의 책임을 상위 개념으로 설정하고 그 안에 의무와 협의의 책임이 있는 것으로 관계지운다. 결국 이 안에 따르면 양 개념을 구별은 하되, 인권에 대응하는 개념으로 의무와 책임을 혼용하지 않고, 책임이라는 하나의 개념으로 통일하여 사용하자는 것이다.

요컨대, 인권교육의 맥락에서 의무와 책임의 개념은 본래 다른 개념으로서 구분하여 가르쳐지는 것이 적절하나, 인권에 대응하는 의미로 사용할 때에는 의무와 책임을 구분할 필요가 없으므로 특별한 전제가 없을 경우 책임 개념으로 통일하여 사용하고 필요시에만 구분하는 것이 가장 현실적이다. 이 때의 책임은 광의의 책임으로 의무와 협의의 책임을 포함한다. 교육적 맥락에서는 양 개념을 구별은 하되, 인권에 대응하는 개념으로 사용할 때는 혼용하지 않고 책임으로 통일하여 사용하는 것이 가장 적절하다.

3. 권리의 내재적 한계

장원순(2013)은 인권의 개념 자체에 한계가 있으므로 그것을 보완하기 위해 ‘책임교육’이 필요하다고 주장하였고, ‘불침해, 선행, 상호 협력’ 등 키케로의 사회적 의무의 개념으로 인권 개념을 보완할 필요가 있다고 보았다. 즉, 하나의 공동체를 이루며 살아가기 위해 사람들은 타인의 권리를 침해해서는 안 되며 타인의 소유권을 존중해주어야 한다는 것이다(장원순, 2013, 121).

이처럼 인권 개념 자체에 한계가 있다면 타인과의 관계로 이루어진 공동체의 존속을 위해 책임과 의무가 필연적으로 동반되어야 한다는 것은 ‘세계인권선언’에도 제시되어 있다. ‘세계인권선언 제30조’에는 “이 선언에서 말한 어떤 권리와 자유도 다른 사람의 권리와 자유를 짓밟기 위해 사용될 수 없다. 어느 누구에게도 남의 권리를 파괴할 목적으로 자기 권리를 사용할 권리는 없다.” 라고 명시되어 있으며, 이는 공동체 생활에서 개인의 인권이라는

개념 자체의 한계를 인정하고 이를 보완하기 위해서는 필연적으로 타인의 인권을 보호할 개인의 책임이 필요하다는 것을 의미한다. 이처럼 인권 개념 자체의 내재적 한계성을 인정하고 이를 보완하기 위해 책임과 의무가 동반되어야 한다는 것은 인권교육에서 중요하게 다루어져야 할 내용이지만 우리는 그동안 이를 중요 내용 요소로 다루지 못해왔다.

따라서 인권 개념의 한계에 대한 교육의 필요성을 뒷받침하는 이론을 구성할 필요가 있으며, 이를 위해서는 ‘일반적인 권리 개념에 내재적 한계가 있는지’의 여부에 대해 파악할 필요가 있다. 이는 법적인 자유와 권리에 내재된 일정한 한계에 대한 헌법이론적 논의인 ‘기본권의 내재적 한계 논리(허영, 2019, 291)’를 통해 파악할 수 있다. ‘기본권의 내재적 한계 논리’는 독일 기본법처럼 이른바 ‘절대적 기본권⁹⁾’을 규정하고 있는 경우 불가피하게 개별 기본권 행사를 제한할 필요가 있을 때, 이를 합리적으로 해결하기 위해 고안된 헌법 이론상의 논리로서, 처음부터 권리의 제한가능성을 전제로 하여 권리의 제한에 대한 기준과 한계에 대해 논의하는 헌법해석 이론인 ‘기본권의 제한’ 논의와 다르다(허영, 2019, 291-294)¹⁰⁾.

‘기본권의 내재적 한계 논리’의 관점에서 볼 때, 기본권은 사회공동체의 모든 구성원에게 균등하게 효력을 미치는 질서이자 합의된 가치로서 개인의 기본권 향유는 타인의 기본권은 물론 사회의 공감대와 도덕적 규범을 해치지 않는 범위 내에서만 보호받을 수 있다(허영, 2019, 293). 또한 기본권의 내재적 한계는 나의 자유를 존중받기 위해서는 타인의 자유도 존중해야 한다는 의미의 ‘자유 의 한계성’이 곧 자유의 본질이라는 논리와도 밀접하다(허영, 2019, 293). 따라서 ‘기본권의 본질’ 및 ‘자유 의 본질’의 측면에서, ‘권리의 내재적 한계성’이 인정되며, 권리의 일종인 인권도 한계를 내포한 불완전한 개념으로 볼 수 있다.

이상의 논의를 통해 모든 권리 및 인권은 필연적으로 내재적 한계를 가지고 있으며, 이것은 ‘나의 권리가 소중한 만큼 남의 권리도 중요하다’는 것을 인지해야 함을 의미한다. 즉, ‘내 자유를 존중받기 위해서는 남의 자유도 존중하여야 한다’는 것을 의미하며, 이는 ‘고대 황금률(golden rule)¹¹⁾’에서부터 오랫동안 주장되어 온 인류의 도덕률이자 법 원리이기도 하다.

9) 독일 기본법상의 평등권(제 3조 제1항), 신앙과 양심의 자유(제4조 제1항), 학문과 예술의 자유(제5조 제3항), 혼인의 자유(제6조 제1항), 평화로운 집회의 자유(제8조 제1항), 단체교섭권(제9조 제3항), 청원권(제17조) 등이 그 예이다(허영, 2019, 290).

10) 이 ‘기본권의 제한’에 관한 논의는 ‘권리의 제한’에 관한 논의에서 비롯된 것으로서, 헌법이나 법률이라는 실정법상 규범을 근거로 하여 기본권을 제한하는 기준과 한계에 대한 논의만을 가리킨다. 따라서 권리의 제한 논의를 인권에 대한 제한 논의로 연결할 경우 자칫 실정법상 권리의 제한에 대한 논의에만 그칠 수 있으므로, 인권에 대한 제한 또는 한계에 대한 논의는 권리의 제한이 아닌 ‘권리의 한계’ 논리를 토대로 해야 한다(허영, 2019, 291-294).

11) 인권이론의 철학적 토대가 되는 고대 자연법 원리로부터 인간의 성향에 대한 이성적 통제를 통해 행복에 도달하기 위해 구체적으로 추론된 세 가지 원리는 다음과 같다. 첫째는, “다른 사람이 우리에게 하지 않기를 원하는 행위를 다른 사람에게 하지 말아야 한다”는 ‘정의(justum)의 원리’ 즉, ‘소극적 황금률’이며, 둘째는, “다른 사람이 우리에게 해주기를 원하는 것을 다른 사람에게 베풀어주어야 한다.”는 ‘예의(decorum)의 원리’ 즉, ‘적극적 의미의 황금률’이다. 셋째는, “다른 사람이 그 능력의 범위 안에서 행동하기를 원하는 것처럼 우리 스스로도 행동해야 한다.”는 ‘정직(honestim)의 원리’이다(오세혁, 2004, 146-147).

타인과 더불어 살아가야 하는 공동체에서 우리는 항상 나의 인권을 주장하면서도 동시에 타인의 인권을 의식하고 살아가야 한다. 서로 간의 책임, 배려와 공공 의식 등이 동반될 때 우리 모두의 인권이 비로소 폭넓고 완전하게 향유될 수 있는 것이다. 이는 우리 모두가 가지고 있는 소중한 인권이 한계를 내포하고 있는 불완전한 개념임을 깨달을 때 비로소 가능하다.

IV. 현행 교육과정 및 교과서의 인권교육 내용 분석

1. 분석 대상

앞 장에서 검토한 이론적 논의를 토대로 하여 인권과 의무·책임 간의 대응성 및 인권 개념의 한계를 이해함으로써 ‘책임의식을 보완하는 인권교육’을 위한 개선 방안을 제안하기 위해 현행 학교 인권교육의 내용을 분석해 보고자 한다. 이를 위해 2015 개정 사회과의 일부 교과 교육과정 및 교과서의 인권 관련 단원을 분석 대상으로 선정하였다. 구체적인 분석 대상은 해당 교육과정 상의 단원명, 성취기준 및 해설, 내용 요소, 해당 교육과정을 준거로 하여 구현된 해당 단원의 교과서 내용이다.

표 1. 분석 대상 사회과 교과서 목록

| 학교급 | 도서명 | 저자 | 출판사 | 분석 범위 |
|-----|---------|---------|---------|------------|
| 초등 | 사회(6-2) | 교육과학기술부 | 지학사 | pp.166-237 |
| 중등 | 사회② | 이진석 외 | 지학사(A) | pp.12-29 |
| | 사회② | 최성길 외 | 비상교육(B) | pp.10-25 |
| | 사회② | 김영순 외 | 동아출판(C) | pp.12-27 |
| | 사회② | 모경환 외 | 금성출판(D) | pp.11-27 |
| | 사회② | 구정화 외 | 천재교육(E) | pp.12-29 |
| | 사회② | 김진수 외 | 미래엔(F) | pp.12-27 |
| 고등 | 통합사회 | 박병기 외 | 비상교육(G) | pp.98-125 |
| | 통합사회 | 정창우 외 | 미래엔(H) | pp.94-123 |
| | 통합사회 | 육근록 외 | 동아출판(I) | pp.100-129 |
| | 통합사회 | 이진석 외 | 지학사(J) | pp.104-131 |
| | 통합사회 | 구정화 외 | 천재교육(K) | pp.106-137 |

* 중학교 사회②, 고등학교 통합사회 교과서는 출판사를 알파벳(A-K)으로 구분하였다.

표 2. 분석 대상 사회과 인정도서 목록

| 학교급 | 도서명 | 저자 | 출판사 | 발행처 | 분석 범위 |
|---------|-------------|-------|------|--------|----------|
| 초 (3-4) | 더불어 사는 민주시민 | 장경훈 외 | 해냄에듀 | 경기도교육청 | pp.50-63 |
| 초 (5-6) | 더불어 사는 민주시민 | 장경훈 외 | 해냄에듀 | 경기도교육청 | pp.50-63 |
| 중 | 더불어 사는 민주시민 | 염경미 외 | 해냄에듀 | 경기도교육청 | pp.66-76 |
| 고 | 더불어 사는 민주시민 | 허진만 외 | 해냄에듀 | 경기도교육청 | pp.14-31 |

2. 분석 준거 및 분석 기준

1) 분석 준거의 설정

현행 사회과의 일부 교과 교육과정과 교과서의 인권 관련 단원 내용 분석을 통하여 인권과 관련하여 의무나 책임 개념이 얼마나, 어떻게 다루어지고 있는지, 또한 적절히 다루어지고 있는지에 대해 파악하고자 한다. 그러나 활용할 수 있는 적절한 분석 준거가 마련되어 있지 않아 앞의 장에서 검토한 내용을 바탕으로 분석 준거를 마련하였다.

표 3. 분석 준거

※ 자신의 인권만을 주장하는 것이 아니라, 타인의 인권도 존중할 줄 아는 ‘조화로운 인권의식’을 갖춘 시민을 양성하기 위해서는 다음의 인권이론을 교수해야 한다.

1. 인권이 실현되기 위해서는 타인의 협력이 필요하다: 인권이 실현되기 위해서는 공동체의 다른 구성원이 타인의 인권을 존중하고 보호하는 등 인권 상대방의 의무·책임의 이행이 필요하다.

1-1. 인권과 인권 상대방의 의무·책임은 서로 대응관계에 있다: 법학적으로 권리가 실현되기 위해서는 의무의 이행이 동반되어야 하듯이, 인권이 실현되기 위해서는 타인의 인권을 존중하고 보호할 의무가 동반되어야 한다. 즉, 인권이 실현되기 위해서는 원칙적으로 국가와 다른 시민이 책임·의무를 이행해야 하므로 양자는 대응 관계에 있다고 볼 수 있다.

1-2. 인권에 대응하는 의무와 책임의 개념은 ‘책임’으로 통일하여 사용하는 것이 적절하다: 의무는 법에서 부과되는 구속을, 책임은 그러한 구속을 위반하였을 때 부과되는 불이익을 가리키는 개념이다. 그러나 인권교육의 맥락에서는 양 개념을 구별할 실익이 적으며, 또한 학습량 경감을 위하여 두 개념을 모두 교수하지 않고 ‘책임’이라는 하나의 개념으로 교수하는 것이 적절하다.

2. 인권은 내재적으로 한계가 있는 개념이다: 인권은 타인의 인권을 침해하는 행위를 하거나 인권을 존중하는 공동체의 가치를 침해해서는 안 된다는 내재적인 한계가 있는 개념이다.

2) 분석 기준의 설정

앞 장에서 살펴본 개념과 이론을 토대로 설정한 분석 준거에 의거하여 구체적인 내용을

분석하기 위해 질문 형태의 분석 기준을 설정하였다. 각 질문들은 모두 앞 장에서 이루어진 이론 검토 및 개념 분석의 결과를 토대로 조화로운 인권의식의 함양을 위해 필요한 내용 요소들을 구체적인 질문 형식으로 변환한 것이다. 또한 분석의 편의를 위해 각 분석 기준에 해당하는 구체적인 ‘핵심 내용 요소’를 다음과 같이 정리하였다.

표 4. 분석 기준과 분석기준별 핵심 내용 요소

| 구분 | 분석 기준 | 분석 기준 내용 | 핵심 내용 요소 |
|----|---------------|---|---|
| 1 | 타인의 협력 | 인권이 실현되기 위해서는 타인의 협력이 필요하다는 내용이 제시되어 있는가? | ○타인의 인권에 대한 관심과 의식 ○타인의 인권을 존중할 의무·책임 의식 ○타인의 인권을 소중히 여기는 태도 |
| 2 | 인권과 책임의 대응 관계 | 인권과 상대방의 의무·책임 간의 대응 관계에 대한 내용이 제시되어 있는가? | ○나의 권리와 상대방의 인권에 대한 의무·책임 ¹²⁾ 의 양면성 ○인권 소유자의 권리와 상대방의 의무·책임 간의 대응성 ○인권과 의무·책임 간의 균형성 |
| 3 | 인권의 내재적 한계 | 인권의 개념에 내재적인 한계가 있다는 내용이 제시되어 있는가? | ○인권 개념의 내재적 한계성 ○인권 개념의 불완전성 ○인권 향유의 한계 : 타인의 자유와 권리를 침해하지 않는 범위 내 |

3) 분석 방법

텍스트에 대한 기술적인(descriptive) 접근과 이를 통한 이해를 바탕으로 하는 질적 내용 분석법을 중심으로 하고, 결과에 대한 파악을 용이하게 하기 위해 분석 결과를 계량화하여 표로 제시하였다. 일차적으로, 분석 결과를 ‘내용적 요소’와 ‘형식적 요소’로 분류하고, 이를 다시 ‘핵심 개념의 제시 여부’ 및 ‘맥락만 드러나 있는지의 여부’, ‘사례 제시 여부’ 및 ‘활동과의 연계 여부’의 네 지수로 구분하여 분석 대상 텍스트가 각각의 지수에 해당하는 빈도를 ‘건수’로 기입하였다. 여기서 ‘건수’는 해당 내용이 포함된 문장 또는 섹스로 구분될 수 있는 구절의 개수를 가리킨다.

‘내용적 요소’ 항목은 ‘개념 제시’ 및 ‘맥락 제시’로 나뉜다. ‘개념 제시’에는 <표 4>에 제시된 각 분석 기준별 ‘핵심 내용 요소’의 내용이 제시된 문장 또는 구절의 빈도가 집계된다. 예를 들어 ‘분석 기준1(타인의 협력)’을 중심으로 텍스트를 분석했을 때, 인권 실현을 위한 ‘타인의 협력’이나 ‘타인의 책임이나 의무’와 같은 핵심 개념이 제시된 사례

12) 앞 장에서 의무와 책임 개념은 본래 다른 개념으로서 구분하여 가르쳐지는 것이 적절하나, 인권교육의 맥락에서 인권에 대응하는 의미로 사용할 때에는 구분할 필요가 없으므로, 특별한 전제가 없을 경우 책임 개념으로 통일하여 사용하고 필요시에만 구분하는 것이 가장 현실적이라고 논의하였다. 그러나 현재 교육과정 및 교과서는 이러한 이론적 배경을 토대로 하고 있지 않으므로 책임과 의무의 개념이 혼용되어 사용되고 있다 할지라도 이를 특별히 분석 기준에 포함시켜 그 적합성을 분석할 필요는 없다고 보았다.

가 이에 해당한다. 한편, ‘맥락 제시’에는 분석 기준상의 핵심 개념이 제시되지 않았으나, 유사 개념을 통해 분석 기준과 유사한 맥락의 내용이 제시된 문장 또는 구절의 빈도가 집계된다. 예를 들어, ‘분석 기준1(타인의 협력)’을 중심으로 분석했을 때, 핵심 개념이 드러나지는 않았지만 ‘인권감수성’과 같은 유사 개념을 통해 인권 실현을 위한 타인의 협력이라는 맥락적 내용이 제시된 경우가 이에 해당한다.

‘형식적 요소’ 항목은 분석 기준 관련 내용이 지식적 요소의 제시에만 치중되어 있는지, ‘사례 제시, 탐구 활동, 수행학습, 생각 넓히기’ 등과 같은 활동과 연계되어 제시되어 있는지 등 분석 기준 관련 내용의 제시 형태를 파악하기 위해 설정되었다. 즉, 분석 대상 텍스트의 ‘내용적 요소’가 집계된 사례들 중에서 형식적으로 구체적인 사례와 함께 제시된 경우 또는 학생 활동과 연계되어 제시된 경우의 빈도가 이 지수에 집계된다.

4) 사회과 교육과정 및 교과서에 나타난 ‘조화로운 인권의식’

(1) 사회과 교육과정에 나타난 ‘조화로운 인권의식’에 대한 분석

2015 개정 사회과 교육과정의 경우 <표5>에 제시된 것처럼 전체적인 단원 구성의 특징이 2009 개정 교육과정의 기본 틀에서 크게 달라지지는 않았으나, 이전에 비해 인권을 다루는 성취기준이 늘어났다는 특징이 있다. 교육과정의 단원명, 성취기준 및 주요 내용에 대한 분석 결과는 다음과 같다.

표 5. 2015 개정 사회과 교육과정 인권 단원 개관

| 분류 | 과목 | 해당 단원 | 성취기준 | 주요 내용 |
|------|----------|--------------------|--|--|
| 초등학교 | 사회 | (2) 인권 존중과 정의로운 사회 | [6사02-01] [6사02-02] [6사02-03] [6사02-04] | 인권의 의미, 헌법의 역할, 인권 보호를 실천하는 태도 |
| 중학교 | 사회 | (6) 인권과 헌법 | [9사(일사)06-01] [9사(일사)06-02] [9사(일사)06-03] | 인권의 의미, 기본권의 종류, 내용 및 한계 권리 침해시 구제 수단, 노동권 |
| 고등학교 | 통합 사회 | (4) 인권 보장과 헌법 | [10통사04-01] [10통사04-02] [10통사04-03] | 인권의 의미, 현대사회의 인권 헌법의 역할, 준법의식과 시민참여 다양한 인권문제 및 해결방안 |

초등학교 교육과정에 제시된 ‘권리와 의무의 상호의존성’은 ‘헌법상 기본권과 기본의무에 대한 인식의 조화’를 의미한다. 그러나 이러한 ‘기본권-기본의무의 관계’는 법률상 ‘권리-의무의 대응 관계’와 본질적으로 다르므로¹³⁾, 교육과정에는 ‘분석 기준1(타인의 협력)’ 및

‘분석 기준2(인권과 책임의 대응 관계)’에 부합하는 내용이 제시되어 있다고 볼 수 없다. 또한 ‘분석 기준3(인권의 내재적 한계)’에 해당하는 내용도 직접적으로 제시되어 있지 않다.

중학교 사회 인권 관련 단원 교육과정에는 타인의 인권에 대한 책임이나 의무에 대한 내용이 전혀 제시되지 않았다. 따라서 ‘분석 기준1(타인의 협력)’과 ‘분석 기준2(인권과 책임의 대응 관계)’에 부합하는 내용 요소는 전혀 드러나지 않았다고 볼 수 있으며, ‘분석 기준3(인권의 내재적 한계)’과 관련하여 ‘기본권의 한계’에 대한 내용이 제시되어 있으나, 이는 인권 개념의 내재적 한계가 아닌 실정법상 기본권의 외재적 제한에 대한 개념으로서 엄밀하게 관련 내용이 거의 제시되지 않은 것으로 파악할 수 있다.

고등학교 통합사회 인권 단원 교육과정에도 타인의 인권 존중을 위한 책임이나 의무에 관한 내용이 전혀 드러나지 않았다. 마찬가지로 인권 개념의 내재적 한계에 대한 내용 역시 제시되지 않고 있었다.

이상의 현행 2015 사회과 교육과정의 분석 결과를 정리하면, 분석대상 초·중·고 교육과정의 인권 단원 내용이 전반적으로 권리에 치우쳐 있다고 볼 수 있다. 그러나 보다 정확한 파악을 위해서는 교육과정이 구현된 교과서의 서술 내용을 분석할 필요가 있다.

(2) 사회과 교과서에 나타난 ‘조화로운 인권의식’에 대한 분석

초·중·고 사회과 교과서 12종을 분석한 결과 ‘분석 기준1(타인의 협력)’과 관련하여 관련 개념이 직접적으로 제시된 경우(6건), 간접적인 맥락만이 제시된 경우(3건)를 포함하여 가장 많은 사례가 발견되었다(총 9건). 그러나 총 12종의 교과서에서 9건이 발견되었다는 것은 교과서의 인권교육 내용이 권리 중심에 치우쳐져 있으며, 인권의 한계나 타인의 인권을 고려하는 책임의식에 관한 내용은 매우 미흡하게 제시되는 수준임을 나타낸다.

각 분석 기준과 관련된 내용이 교과서에 제시된 대표적인 사례를 제시하면 다음과 같다. 이하 사례에서 괄호 안의 숫자는 관련 분석 기준의 번호이다.

① 분석 기준1: 인권이 실현되기 위해서는 타인의 협력이 필요하다는 내용이 제시되어 있는가?

[초등학교 사회 6-2 교과서]

<II. 인권 존중과 정의로운 사회, 1. 인권을 존중하는 삶> 민지네 집 맞은 편에 높은 건물이 새로 지어졌다. 이 건물은 민지네 집보다 높고, 민지네 집에서 상당히 가까웠다. 이런 탓에 민지네 집에는 햇빛이 잘 들지 않아 대낮에도 전등을 계속 켜 놓아야 했다.

... (중략) ...

13) 법률관계인 ‘권리와 의무의 관계’에서 권리상대방의 의무는 권리보유자의 권리에 대응하는 반면, 기본권은 기본권에 상응하는 관계의 개념이 아니다. 또한 이 기본권은 권리보유자와 권리상대방 사이에 국가가 개입하여 국가가 권리보유자의 권리를 보장하는 과정에서 권능적 요소를 행사함으로써 권리 상대방에게 발생하는 것으로서, 기본권과 기본권의 관계는 ‘권리-의무의 대응관계’와 본질적으로 다르다(이수경, 2019, 167).

인권은 태어날 때부터 모든 사람에게 평등하게 보장되는 것이며 다른 사람이 힘이나 권력으로 함부로 빼앗을 수 없다. 그러므로 우리는 누구나 안전하게 행복을 누리며 살아갈 권리가 있다. 모든 사람은 나와 똑같은 권리가 있으므로 다른 사람의 권리를 존중하는 태도가 중요하다(1)(교육부, 2019, 170-172).

상기한 인용문에는 ‘일조권 침해 사례’를 통해 나의 권리가 상대방의 권리를 침해할 수 있음을 인식하게 하고 있으며, 나의 권리를 행사할 때 상대의 권리 측면에 문제가 발생할 수 있음을 생각해볼 수 있도록 하는 질문을 포함한 활동이 제시되어 있다. 이 사례는 법교육의 맥락에서 기본권 충돌의 문제로 다룰 수도 있겠지만, 인권교육의 맥락에서는 생활 속에서 나의 인권만을 의식할 경우에 발생할 수 있는 인권 문제의 사례로 다루기에 적합하다. 즉, 이 사례를 통해 일상에서 자신의 인권뿐만 아니라 타인의 인권을 존중하는 협력적인 태도가 필요하다는 내용이 이끌어내기 효과적이다. 중학교 사회② 교과서의 사례를 제시하면 다음과 같다.

[중학교 사회② 교과서]

<1. 인권과 헌법. 2. 인권 침해와 구제> 오늘날 인권 침해는 다양한 유형으로 나타나고 있다. 개인 간의 관계에서 나타나기도 하고 국가 기관에 의해 이루어지기도 한다. 침해의 내용이 정신적인 것일 수도 있고 물리적인 것일 수도 있다. … (중략) … 또한 자신의 인권뿐만 아니라 다른 사람의 인권 침해에도 관심을 두고 이를 구제하기 위해 함께 노력하는 자세를 가져야 한다(1)(교과서D의 19면).

[고등학교 통합사회 교과서]

<IV. 인권보장과 헌법. 1. 인권의 의미와 현대 사회의 인권> 헌법은 국가의 기본 질서를 정하는 원칙이자 국민의 기본권을 보장해주는 가장 강력한 수단이지만, 헌법의 존재만으로 인권을 지킬 수 있는 것은 아니다. 헌법에 보장된 인권을 법률을 통해 구체적으로 실현되므로 시민들은 자발적으로 법을 지키는 태도를 지녀야 하며, 자신의 권리만큼 타인의 권리를 소중히 여겨야 할 책임이 있다(1,2) 즉, 시민이 스스로 법을 지키려는 의지인 준법의식은 헌법이 보장하는 자신과 타인의 인권을 함께 지켜가는 원동력이다(교과서J의 116면).

‘교과서D’와 ‘교과서F’에도 개인의 인권이 실현되기 위해서는 타인의 인권 침해에도 관심을 두고 함께 노력해야 한다는 내용으로서 ‘분석 기준1(타인의 협력)’에 해당하는 ‘인권 실현을 위한 타인의 협력’에 관한 내용이 적절히 제시되어 있다. ‘교과서F’의 밑줄 친 문장에는 권리와 책임의 대응성도 나타나 있으므로 ‘분석 기준2’에도 해당한다.

② 분석 기준2 : 인권과 상대방의 의무·책임 간의 대응 관계에 대한 내용이 제시되어 있는가?

‘분석 기준2(인권과 책임의 대응관계)’와 관련된 내용은 초등학교 사회(6-2) 교과서에서 유사한 맥락적 서술 1건, 고등학교 통합사회 교과서 5종에서는 개념이 직접 제시된 3건의 사례가 발견된 것에 비해, 중학교 사회② 교과서 6종에는 유의미한 사례가 단 1건도 발견되지 않았다. 고등학교 통합사회 교과서에 제시된 대표적인 사례를 제시하면 다음과 같다.

[고등학교 통합사회 교과서]

<활동 - 통합적 사고력 쑥쑥! 자신의 인권 온도 측정하기> 인권은 인간이 가지는 기본적인 권리로

다. 한 개인이 인권을 가지고 있다는 것은 다른 사람의 인권을 존중할 책임을 가진다는 의미이기도 하다 (1,2). 다음 활동을 통해 자신의 인권이 얼마나 보장되고 있는지, 자신은 다른 친구들의 권리를 얼마나 지켜주고 있는지(1) 측정해 보자. …(중략)…

2. 자신의 권리 온도와 책임 온도를 비교해 보고, 두 온도의 불균형을 개선할 방안을 적어 보자(2) (교과서G의 123면).

위의 첫 번째 밑줄 친 문장은 ‘분석 기준1(타인의 협력)’에 해당하는 내용인 반면 ‘분석 기준2(인권과 책임의 대응관계)’에도 해당하는 내용으로 볼 수 있다. ‘인권과 상대방의 의무·책임의 대응 관계’에 대한 내용 요소가 직접 제시되어 있기 때문이다. ‘한 개인이 인권을 가지고 있다’는 것은 ‘다른 사람의 인권을 존중할 책임을 가진다’는 것과 대응된다는 의미가 내포되어 있기 때문이다. 세 번째 밑줄 친 문장에서도 ‘권리와 책임의 균형 및 대응관계’의 의미를 파악할 수 있으므로, 이 역시 ‘분석 기준2(인권과 책임의 대응관계)’와 관련된 내용이 제시된 사례로 볼 수 있다.

③ 분석 기준3 : 인권의 개념에 내재적인 한계가 있다는 내용이 제시되어 있는가?

‘분석 기준3(인권의 내재적 한계)’에 해당하는 내용은 초등학교 사회(6-2) 교과서에는 사례와 함께 제시된 유사 맥락이 1건, 중학교 사회② 교과서 6종에서는 ‘헌법상 기본권 제한’에 대한 배경 설명에서 유사 맥락이 6건 제시된 데 비해, 고등학교 통합사회 교과서 5종에서는 관련 내용이 직·간접적으로 전혀 제시되지 않고 있었다. 즉, ‘분석 기준3(인권의 내재적 한계)’에 해당하는 내용 요소는 모든 분석 대상 교과서에서 개념이 직접 제시된 사례가 ‘0건’으로, 전반적인 보완이 가장 시급한 내용 요소인 것으로 확인되었다.

한편, 중학교 교과서에서 ‘기본권의 제한’의 배경에 대한 설명에 ‘인권의 한계와 제한 가능성’과 유사한 취지의 내용이 모두 제시되어 있었는데, 이를 ‘분석 기준3(인권의 내재적 한계)’에 해당하는 내용이 제시된 것으로 볼 수 있는가에 대한 혼란이 발생할 수 있다. 이러한 혼란은 근본적으로 자연권과 인권 개념의 구분이 모호한 상태이기에 현재까지 사회과 교육과정 및 교과서에도 기본권과 인권 개념의 구분이 불명확하게 나타나는 현상에서 비롯된다. 이러한 혼란을 피하기 위해 이수경·정필운(2019)은 인권 개념을 ‘실정화된 인권과 자연적 인권을 포함하는 광의의 개념’으로 전제하는 재개념화안을 제시한 바 있다. 이에 따르면 기본권에 대한 논의도 인권 논의의 일부로서 포함된다고 볼 수 있다.

따라서 ‘기본권의 제한’에 대한 내용이 제시된 것만으로는 ‘분석 기준3(인권의 내재적 한계)’에 완전히 부합하는 것으로 볼 수 없으나, 만약 ‘타인의 인권을 침해하지 않는 범위 내에서의 인권 향유의 필요성’이라는 인권의 내재적 한계와 유사한 취지의 내용이 제시되어 있다면, 이는 ‘분석 기준3(인권의 내재적 한계)’와 관련된 내용이 맥락적으로 제시된 사례로 볼 수 있다. 중학교 사회② 교과서 6종 모두에 이러한 취지의 서술이 제시되어 있었으며, 하나의 사례를 제시하면 다음과 같다.

[중학교 사회② 교과서]

<1.인권과 헌법. 1.인권과 기본권> 우리가 사는 세상에는 다양한 사람이 있지만, 이들이 지닌 차이와 관계없이 모든 인간은 존엄하다. …(중략)… 이처럼 인간이 존엄성을 유지하기 위하여 누구나 보장받아야 할 권리를 인권이라고 한다. 인권 사상은 인권이 하늘에서 부여받은 권리이므로 인간이라면 누구나 평등하게 보장받아야 한다는 것을 강조한다. …(중략)… 인간은 다른 사람과 더불어 사는 사회적 존재이다. 따라서 기본권이라도 무제한으로 행사할 수 있는 것은 아니며, 다른 사람과 공존을 위하여 제한되어야 할 때가 있다(3)(교과서E의 12-16면).

한편, 분석 대상 중학교 사회② 6종 및 고등학교 통합사회 5종 교과서에는 출판사별로 내용 제시 수준의 편차가 비교적 크게 나타나고 있었는데, 이는 교육과정에 관련 개념이 제시되지 않았기 때문인 것으로 파악된다. 이상의 초, 중, 고 총 12종 교과서 인권 단원 내용의 분석 기준별 분석 결과를 종합하면 다음과 같다.

표 6. 초·중·고 교과서 인권 단원 분석 종합

(단위: 건)

| 구분 | 분석기준1 [타인의 협력] | | | | 분석기준2 [인권과 책임의 대응관계] | | | | 분석기준3 [인권의 내재적 한계] | | | |
|----|-------------------|----------|----------|----------|-------------------------|----------|----------|----------|-----------------------|----------|----------|----------|
| | 내용적 요소 | | 형식적 요소 | | 내용적 요소 | | 형식적 요소 | | 내용적 요소 | | 형식적 요소 | |
| | 개념 제시 | 맥락 제시 | 사례 제시 | 활동 연계 | 개념 제시 | 맥락 제시 | 사례 제시 | 활동 연계 | 개념 제시 | 맥락 제시 | 사례 제시 | 활동 연계 |
| 초6 | 2 | | 2 | 1 | | | 1 | | | 1 | 1 | 1 |
| 중A | | | | | | | | | | 1 | | |
| 중B | | | | | | | | | | 1 | | |
| 중C | | | | | | | | | | 1 | | |
| 중D | | | | | | | | | | 1 | | |
| 중E | 1 | | | | | | | | | 1 | | |
| 중F | 1 | 1 | 1 | | | | | | | 1 | | |
| 고G | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | | | 1 | | | | |
| 고H | | | | | | | | | | | | |
| 고I | | | | | | | | | | | | |
| 고J | 2 | 1 | | | 1 | | | | | | | |
| 고K | | | | | | | | | | | | |
| 소계 | 7 | 4 | 4 | 3 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 7 | 1 | 1 |

(3) 사회과 인정도서에 나타난 ‘조화로운 인권의식’에 대한 분석

한편, 사회과 인권교육 내용 현황을 폭넓게 살펴보고자 추가로 분석한 경기도교육청 인정도서인 초·중·고 ‘더불어 사는 민주시민’ 4종을 분석한 결과, 전체적으로 국·검정 교과서에 비해 관련 개념이 제시된 사례가 평균적으로 더 많이 발견되었다. 이는 인정도서 교육과정에 관련 개념이 직접 제시되었기 때문인 것으로 파악된다. 초등학교 도서에 제시된 하나의 사례를 소개하면 다음과 같다.

[초등학교 ‘더불어 사는 민주시민’ 도서(5-6학년용)]

<4.우리는 모두 소중한요. 4-2. 함께 나누는 권리> 자신의 권리만 주장하고 다른 사람의 권리를 침해한다면 어떻게 될까요? 서로의 권리를 존중하려면 어떻게 해야 할지 생각해봅시다.(1)

... (삽화) ...

위의 그림에서 다른 사람의 얼굴을 찌푸리게 하는 친구를 찾아 표시해 봅시다. 서로의 자유를 침해하지 않고 놀기 위해서는 무엇이 필요할까요?(3) 내가 누리고 싶은 권리가 있다면 다른 사람들을 위해 지켜야 하는 책임도 있습니다(2)(초등학교 5-6학년용 ‘더불어 사는 민주시민’의 56면).

위의 인용문은 개인의 인권이 실현되기 위해서는 타인의 인권에도 관심을 두고 서로의 인권 실현을 위해 함께 노력해야 한다는 내용으로서 ‘분석 기준1(타인의 협력)’에 해당하는 내용이 적절히 제시된 사례로 볼 수 있다. 또한 ‘내가 누리고 싶은 권리가 있다면, 다른 사람들을 위해 지켜야 하는 책임도 필요하다’는 문장에는 ‘분석 기준2(인권과 책임의 대응관계)’의 권리와 책임 간의 대응 관계가 비교적 명확히 제시되어 있다고 볼 수 있다. 또한 ‘타인의 자유를 침해하지 않아야 한다’는 문장은 자유의 향유에 대한 제한의 취지로 서술된 것이므로, 이는 ‘분석 기준3(인권의 내재적 한계)’의 관련 내용 요소가 직접적으로 제시되지는 않았으나 맥락적으로 제시된 사례로 볼 수 있다.

[중학교 ‘더불어 사는 민주시민’ 도서]

<4. 나와 너의 자유> 자유란 다른 사람의 자유를 침해하지 않는 범위 안에서 스스로의 의지대로의 일을 결정하고 행동하는 것이다. 자유는 모두에게 무한정으로 보장될 수 없다.(3) 모두의 자유를 제한 없이 보장할 경우, 힘이 센 사람이 힘이 약한 사람의 자유를 침해할 수 있기 때문이다.(3) 중요한 것은 자신의 자유와 같은 사회의 구성원인 다른 사람의 자유가 모두 보장되어야 한다는 것이다. 그렇기 때문에 모든 자유에는 반드시 책임이 따르며(2), 국가는 경찰이나 사법 기관 등 국가기관을 통해 국민 모두의 자유를 보호할 의무가 있다(중학교 ‘더불어 사는 민주시민’의 73면).

위 사례에는 자유권과 자유를 제한해야 할 필요성에 대해 제시되어 있다. 앞서 분석한 중학교 교과서에서 헌법상 기본권의 제한과 관련하여 제시된 사례와 달리, 이 도서에는 ‘타인의 인권을 침해하지 않는 범위 내’라는 인권의 제한성을 직접적으로 서술하고 있어 ‘분석 기준3(인권의 내재적 한계)’의 관련 내용 요소가 제시된 것으로 볼 수 있다. 이어서 ‘모든(구성원의) 자유에는 반드시 책임이 따른다’는 문장에서는 ‘분석 기준2(인권과 책임의 대응관계)’와 관련하여 ‘자유와 그에 대응하는 책임의 관계’가 직접 제시되어 있다고 볼 수 있다.

표 7. 초·중·고 ‘더불어 사는 민주시민’ 인권 단원 분석 종합

(단위: 건)

| 구분 | 분석기준1 [타인의 협력] | | | | 분석기준2 [인권과 책임의 대응관계] | | | | 분석기준3 [인권의 내재적 한계] | | | |
|------|-------------------|----------|----------|----------|-------------------------|----------|----------|----------|-----------------------|----------|----------|----------|
| | 내용적 요소 | | 형식적 요소 | | 내용적 요소 | | 형식적 요소 | | 내용적 요소 | | 형식적 요소 | |
| | 개념 제시 | 맥락 제시 | 사례 제시 | 활동 연계 | 개념 제시 | 맥락 제시 | 사례 제시 | 활동 연계 | 개념 제시 | 맥락 제시 | 사례 제시 | 활동 연계 |
| 초3-4 | 2 | | | 1 | 2 | | | | | 1 | | 1 |
| 초5-6 | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | |
| 중 | | | | | 1 | | | | 1 | 1 | | |
| 고 | 2 | | | | | | | | | | | |
| 소계 | 5 | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 |

특이한 점은 국·검정 교과서와 마찬가지로 분석 대상 인정도서에서도 초등학교 도서에서 중학교, 고등학교 도서에 비해 조화로운 인권의식에 대한 내용이 가장 많이 제시되어 있다는 점이다. 특히 초등 인정도서에는 관련 내용 요소가 사례 및 활동과 연계되어 적절히 구현되고 있었는데, 이는 초등학교 사회(6-2) 교과서와의 공통점이라 할 수 있다.

V. 현행 사회과 인권 교육에 대한 개선 방안

1. 교육과정의 목표 및 내용에 제시되어야 할 ‘조화로운 인권의식’

공식 교육과정의 경향성을 파악하는 것은 우리 사회의 특정 내용 요소에 대한 인식과 이 내용 요소가 학교 현장의 수업에서 어떻게 구현될지에 대한 예측을 가능하게 한다. 특히 우리나라의 경우 다른 나라보다 교과서에 대한 의존도가 높아 교육과정이 구현된 교과서의 역할은 매우 크다고 할 수 있다(허수미, 2010, 115).

현행 2015 개정 사회과 교육과정의 인권 단원을 분석한 결과 성취기준 및 해설에 ‘조화로운 인권의식’ 과 관련된 내용 요소가 제시된 경우는 거의 없었다. 그러나 해당 단원의 교과서에서는 제시된 경우가 있었으며, 이 때 제시된 내용의 양과 질은 출판사별로 차이가 컸다. 이처럼 특정 내용 요소가 교육과정에 명확히 제시되지 않으면, 출판사별로 교과서 내용 구성의 양과 질에 차이가 날 수 있다.

일반적으로 교육과정은 크게 목표와 내용으로 구성되어 있으며, 교육과정의 내용에서 내용과 능력이 결합되어 구체적인 문장형태로 제시되는 ‘성취기준’은 특히 학교 현장에서 구체적인 수업 활동의 기준 및 달성 목표로서 중요하게 활용된다(교육부, 2015). 따라서 ‘조화로

은 인권교육’ 관련 내용 요소가 교과서에 구현되고 현장의 수업에서 효과적으로 다루어지려면, 일차적으로 내용 요소가 교육과정의 교과 목표에 포함되어야 하고, 구체적인 내용은 ‘내용 체계’ 및 ‘성취기준’에 명확히 제시되어야 한다.

이를 위해 분석 대상인 사회과 인정도서의 교육과정을 일부 참고할 필요가 있다. 예를 들어 ‘2015 사회과 교육과정’과 경기도교육청 인정도서인 ‘더불어 사는 민주시민’ 교육과정에서 인권 존중에 관한 성취기준 서술의 차이를 간략히 비교하면 다음과 같다.

표 8. ‘인권 존중’에 관한 서술 차이

| | 사회과 교육과정 성취기준 | 인정도서 교육과정 성취기준 |
|----|--|---|
| 초등 | ○ 생활 속에서 인권 보장이 필요한 사례를 탐구하여 인권의 중요성을 인식하고, 인권 보호를 실천하는 태도를 기른다. | ○ 나와 다른 사람의 권리를 알고, 서로의 권리를 지켜 주기 위한 방법을 안다. ○ 서로의 권리를 존중하기 위해 권리와 책임을 알 수 있다. |

비록 인정도서 교육과정과 국가 수준의 공식 교육과정은 형태와 체계가 다르지만, 동일한 내용 요소 간의 서술 비교를 통해 인정도서 교육과정에서 상호 인권 존중의 태도가 보다 구체적으로 제시되고 있음을 알 수 있다. 사회과 교육과정에 제시된 것처럼 우리 사회의 인권적 상황을 인지하고 인권 보호를 실천하는 태도를 기르는 것도 중요하지만, 내 곁에 있는 타인의 인권을 존중하는 조화로운 인권의식을 내면화하는 것이 근본적으로 더 중요하기 때문이다.

이러한 현행 교육과정의 내용과 ‘학교급별 인권교육의 목표(구정화, 2007)’를 참고로 하여, 본 논문이 설정한 분석 기준의 핵심 내용 요소를 성취기준의 형태로 다음과 같이 제안해 보고자 한다.

- [초등학교] 자신의 인권을 소중히 여기고 타인의 인권도 존중할 줄 아는 조화로운 인권의식을 갖춘다.
- [중학교] 권리와 책임의 대응 관계에 대한 이해를 바탕으로, 우리 사회의 인권 실현을 위해 서로의 권리를 보호하는 협력적 태도를 지닌다.
- [고등학교] 인권 개념의 한계에 대한 이해와 자신의 인권이 제한받을 가능성에 대한 인지를 바탕으로, 상호 배려와 존중을 통해 우리 사회의 인권 문제를 해결할 수 있는 방안을 제시한다.

덧붙여 ‘나의 인권을 소중히 여기고 타인의 인권을 존중할 줄 아는 책임의식을 갖추어, 궁극적으로 공동체의 구성원으로서 서로의 인권을 조화롭게 의식하는 능력을 기른다.’와 같은 총체적인 목표가 교과 목표의 하나로도 제시된다면 더욱 효과적일 것이다.

2. ‘권리-의무 대응 관계’의 제시 및 구분상의 유의점

현 교육과정 및 교과서 분석 결과 ‘분석 기준2(인권과 책임의 대응관계)’에 해당하는 내

용이 양적으로 부족한 편이었다(초등학교 사회(6-2):0건, 중학교 사회② 5종:0건, 고등학교 통합사회 5종:3건). 이는 현행 인권교육의 내용적 측면에 있어서 ‘권리-의무 대응관계’에 대한 교육이 미흡한 실정임을 반영한다. 그러나 이 내용이 바탕이 되어야 인권과 상대방의 책임 간의 대응 관계를 이해하기 용이할 것이다.

이러한 맥락에서 최근 사회과의 권리 교육에 대한 비판적 연구를 진행한 이수경(2019)은 현행 사회과 교육과정에서 나타나는 권리교육의 문제점을 지적하였다. 현행 교육과정 및 교과서에 따르면 학생들이 인권과 기본권이 권리의 일종이라는 것만 인지할 수 있을 뿐, 인권과 기본권을 존중해야 하는 것이 권리에 대응하여 상대방에게 부여되는 의무라는 것을 인지하지 못할 수 있다는 것이다. 그러나 권리와 의무의 대응 관계에 대한 학습이 기반이 되어야 타인의 기본권 및 인권의 존중에 대한 책임이나 의무가 발생하는 원리를 보다 자연스럽게 이해할 수 있을 것이다(이수경, 2019, 183).

한편, 현행 사회과 교육과정에는 의무의 개념이 대부분 ‘국가의 기본권 보호 의무’와 관련하여 제시되어 있었다. 유일하게 초등학교 교육과정 성취기준에 ‘권리와 의무의 조화’라는 내용이 제시되어 있으나, 그 의미를 맥락적으로 파악하면 ‘기본권과 기본의무에 대한 인식의 조화’를 가리키는 내용으로서 ‘나의 권리와 상대방의 권리를 존중할 책임·의무’에 대한 것이 아니다. 기본권과 기본의무는 헌법상 실정화된 권리와 의무를 가리키는 개념으로, 인권에 대응하는 책임이나 의무와는 맥락이 다르다. 이는 헌법 단원에서 인권을 함께 다루면서 발생하게 된 현상으로 볼 수 있다.

따라서 사회과 교육과정 및 교과서에서는 이러한 ‘권리-의무의 관계’에 대해 명확히 구분해서 제시해야 한다. 왜냐하면 권리와 의무의 부담 주체에 따라 나의 권리가 침해받을 경우 어느 권리 주체(사인 또는 국가)에게 의무의 부담 및 권리 구제를 요구할 수 있을지에 대한 사고의 흐름이 다르기 때문이다. 즉, 나의 인권이 실현되지 못했을 때 그것이 다른 시민의 책임·의무의 소홀로 발생한 것인지, 국가에 부여된 국민의 기본권 보호 의무의 소홀로 발생한 것인지에 대한 분화된 인식이 필요하다. 이렇게 분화된 인식은 책임 소재를 명확하게 하고, 적절한 권리 구제 수단을 찾도록 안내하여 주며, 책임의 충돌 시 문제를 해결하는 기준을 제시하여 줄 것이다.

3. 의무, 책임 등 인권교육 관련 개념의 정선된 사용

분석 결과 일부 교과서에서 의무, 책임의 개념이 혼용되어 사용되고 있었다. 그러나 이에 대해 인권교육의 맥락에서 권리에 대응하는 개념으로 의무와 책임의 개념을 구분해야 하는지 통일해야 하는지에 대한 기존의 논의는 없었다. 이에 본 논문의 III장에서 사회과 인권교육에서의 의무와 책임의 개념 설정에 대해 논의하였고, 이에 따르면 의무와 책임의 개념은 본래 다른 개념으로서 법교육적 측면에서는 구분하여 가르치는 것이 적절하나, 인권교육의 맥락에서 인권에 대응하는 의미로 사용할 때에는 구분할 실익이 적으므로 책임 개념으로 통일하여 사용하는 것이 적절하다 할 수 있다. 이를 그림 1과 같이 제시할 수 있다.

| | | | |
|------------------------|----|----------------|--------|
| 도덕적 의무 | 의무 | 책임 (협의의 책임) | 도덕적 책임 |
| 법적 의무 | | | 법적 책임 |
| ↳ 책임 (광의의 책임) ◀ | | | |

그림 1. 인권교육에서 의무, 책임의 개념 설정

교육적 차원에서 특별한 전제가 없을 경우 인권 개념을 자연권과 실정권을 포함하는 광의의 개념으로 사용한다고 전제한다면, 인권은 법적 의무와 도덕적 의무를 포함하는 의무와 대응한다. 이때 인권에 대응하는 의미로서 의무와 책임을 구별할 필요가 없으므로, 인권은 법적 책임과 도덕적 책임을 포함하는 (광의의) 책임과 대응한다고 말할 수 있다. 요컨대, 인권교육의 맥락에서 인권에 대응하는 개념으로 사용할 때는 양 개념을 혼용하지 않고 책임으로 통일하여 사용하는 것이 적절하다.

이에 대한 근거는 다음과 같다. 첫째, 시민교육으로서 인권교육은 전문인의 언어가 아니라 일반인의 언어로 구성되어야 한다. 따라서 법전문인을 기르는 법학 교육이 아닌 이상 교육적 측면에서 책임과 의무를 면밀히 구분하여 사용할 필요가 없다. 더욱이 인권에 대응하는 의미로 책임과 의무의 부담자가 일치하므로, 인권이론적으로도 구분할 필요가 없다.

둘째, 인권교육적 효과에 비추어 전달하여야 할 메시지는 확실히 전달할 수 있도록 구성되어야 한다. ‘책임과 의무의 구별’이라는 중요하지 않은 부분 때문에 정작 전하고자 하는 메시지가 혼란스럽게 받아들여질 수 있으며 이는 교육적으로 바람직하지 않다.

4. ‘인권 개념의 내재적 한계’ 에 대한 제시 및 강조

분석 결과 사회과 교육과정 및 교과서에 ‘인권 개념의 내재적 한계’의 관련 내용 요소가 직접 제시된 경우는 없었다. 그나마 중학교 교과서에서 관련 사례가 많이 발견된 것은 ‘기본권 제한의 필요성’에 대한 배경 설명에서 유사한 맥락의 서술이 제시되었기 때문이나, 이 역시도 본질적인 인권 개념의 한계가 제시된 것은 아니었다. 이외에 초등학교 사회와 고등학교 통합사회 교과서에는 유사한 맥락의 서술조차 제시되지 않고 있었다. 이러한 경향은 사회과 인정도서인 ‘더불어 사는 민주시민’에서도 마찬가지였다.

그러나 인권을 불가침의 절대적 개념으로 오해하게 하여 상대방 인권에 대한 존중을 간과하게 할 가능성이 있는 서술은 수정될 필요가 있다. 공동체 생활에서 개인의 인권이라는 개념의 한계를 인정하고 이를 보완하기 위해 필연적으로 타인의 인권을 보호할 개인의 책임이 필요하다는 내용은 ‘조화로운 인권교육’을 위한 이론적 바탕이 되기 때문이다. 특히 이 내용을 제시할 때, “이 선언에서 말한 어떤 권리와 자유도 다른 사람의 권리와 자유를 짓밟기 위

해 사용될 수 없다. 어느 누구에게도 남의 권리를 파괴할 목적으로 자기 권리를 사용할 권리는 없다.” 라고 명시된 ‘세계인권선언 제30조’ 조문을 활용한다면 더욱 효과적일 것이다.

구체적으로는 현행 중학교 사회② 교과서 6종에서 공통적으로 발견된 사례처럼 헌법이나 법률이라는 실정법상 법규범을 전제로 한 기본권의 (외재적) 제한의 논의에만 머무르지 않도록 해야 한다. 이는 자칫 학습자들로 하여금 ‘인권의 한계’에 대한 이해를 ‘실정법상 권리의 제한’을 인식하는 것에 그치게 할 수 있기 때문이다. 따라서 인권 개념과 그 한계에 대한 정확한 이해가 이루어질 수 있도록 단원 내용 구조의 전반적인 개선이 필요해 보인다.

Ⅶ. 요약 및 결론

조화로운 인권의식이란 나의 인권에 대한 권리의식과 함께 타인의 인권을 존중하고 보호하기 위한 의무·책임 의식이 수반되어야 하는 것임에도 불구하고, 현재 우리 인권교육은 권리의식에 비해 의무나 책임의식을 경시하는 경향이 있다. 그러나 우리 사회에서 인권이 제대로 실현되고 폭넓게 향유되려면, 나의 인권과 상대방의 인권에 대한 의무·책임이 동전의 양면과 같은 관계임을 깨닫고 인권의 내재적인 한계를 인식하여 자신의 인권이 제한받을 가능성을 인지하는 자세가 필요하다.

따라서 사회과에서 책임감있는 시민 양성을 위해서는 권리와 책임이 조화롭게 강조되는 균형잡힌 인권교육이 이루어질 필요가 있다. “절름발이 인권의식이요, 균형 잃은 인권교육이다.” 라고 지적되기도 한 현행 인권교육의 방향은 인권에 대응하는 타인의 책임이 보완된 협력적이고 조화로운 방향으로 수정되어야 한다.

본 논문의 ‘Ⅲ장’에서는 인권교육 내용의 토대가 되는 인권이론의 주요 개념인 ‘권리, 의무, 책임’ 개념의 법학적 분석을 토대로 하여 ‘인권과 의무의 관계’ 및 ‘의무와 책임의 관계’를 명확히 제시하고, 또한 인권의 광범위한 실현을 위한 ‘인권 개념의 내재적 한계’의 이론을 구성하였다. 이를 토대로 하여 ‘책임감 있는 시민 양성을 위한 인권교육’의 내용 구성 및 적합성 검토에 필요한 내용 요소를 추출하였다. ‘Ⅳ장’에서는 이를 토대로 설정된 분석 준거 및 분석 기준을 통해 현행 사회과 교육과정 및 교과서의 인권 관련 단원의 내용과 사회과 교과용 도서 1종의 내용을 비교·분석하였고, 그 결과 미흡한 부분에 대해 몇 가지 개선 방안을 제시하였다. 이를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 공식 교육과정의 목표와 내용에 ‘타인의 인권 존중에 대한 협조’, ‘인권에 대응하는 책임의식’, ‘인권의 한계성’이 명확하게 제시될 필요가 있다. 둘째, ‘자신의 인권과 타인의 의무·책임 간의 대응 관계’에 대한 내용이 ‘권리와 의무의 대응 관계’라는 권리교육의 맥락과 연결되어 제시되어야 한다.

셋째, 다양한 내용학적 기반을 갖춘 인권이론을 바탕으로 한 인권교육 내용이 개념적으로 보다 정선되기 위해서는 인권교육 내용의 토대가 되는 이론 및 개념에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다. 넷째, 현행 인권교육 내용은 인권을 불가침의 절대적 개념으로 오해하게 하여

상대방 인권에 대한 존중을 간과하게 할 가능성이 있으므로, 이러한 내용 구조는 수정될 필요가 있다. 이에 본 논문의 ‘Ⅲ장’에서는 고대 법원리 및 권리의 내재적 한계성을 토대로 하여 ‘인권의 개념 내재적 한계 이론’을 구성하였다.

인권의 문제는 나 자신만의 문제가 아니다. 인권의 문제는 타인과 관계를 맺는 사회 속에서 발생하는 문제이다. 따라서 타인의 인권을 존중하는 책임 의식을 함양하는 것은 인권교육에서 가장 중요하게 다루어져야 한다. 이점을 간과하고 여전히 나의 인권에만 초점을 맞춘 교육에 머무른다면, ‘인권의 실현’은 이상적인 구호로만 남을 것이다.

참고문헌

- 경기도교육청(2019), 더불어 사는 민주시민 교육과정 총론.
- 공경숙(2018), 2015 개정 교육과정 초등학교 도덕 및 사회 교과서에 나타난 인권교육 내용 분석, 부산교육대학교 석사학위 논문.
- 교육부(2015), 사회과 교육과정 해설서.
- _____ (2019), 초등학교 사회 6-2, 지학사.
- 구정화 · 송현정 · 설규주(2004), 교사를 위한 학교 인권교육의 이해, 국가인권위원회.
- 구정화 · 조난심 · 강명숙 · 설규주(2007), 인권친화적 초·중등학교 인권교육체계화 연구, 국가인권위원회 연구보고서.
- 구정화 · 김영지 · 최형규 · 강명숙(2011), 학교인권교육의 현황과 과제: 사회과 교육과정 및 교과서 분석을 중심으로, 한국법과인권교육학회 학술대회자료집, 43-82.
- 구정화(2017), 인권교육의 의미 재탐색-최근 제기되는 의문을 중심으로, 교육문화연구, 23(4), 5-23.
- _____ (2018), 2015 개정 교육과정의 인권교육 내용체계 분석 — 사회/도덕 교과 성취기준을 중심으로, 법교육연구, 13(1), 1-34.
- 구정화 · 한진수 · 정필운 · 설규주 · 장준현 · 정석민 · 박정애 · 엄정훈 · 허은경 · 김동환 · 김민수 · 웅진환(2018), 중학교 사회②, 천재교육.
- 구정화 · 변순용 · 장준현 · 김재준 · 황병삼 · 최준화 · 황지숙 · 박상재 · 엄정훈 · 한보라(2018), 고등학교 통합사회, 천재교육.
- 김도균(2008), 권리의 문법-도덕적 권리 · 인권 · 법적 권리, 박영사.
- 김연미(2003), 권리의 구조와 근거에 관한 법철학적 연구, 이화여자대학교 박사학위 논문.
- 김영순 · 박선미 · 황규덕 · 조수진 · 김부현 · 신현각 · 이은상 · 김세배 · 박찬정 · 이금란 · 김용걸 · 김 용 · 정지만 · 이수연(2018), 중학교 사회②, 동아출판.
- 김영신(2010), 친인권적 교실 문화가 청소년의 인권 태도에 미치는 영향, 서울대학교 박사학위 논문.
- 김진수 · 문대영 · 조성호 · 김 숙 · 문승규 · 이강준 · 최영아 · 이희원 · 손영찬 · 오두환 · 김신정 · 이은주 · 박진민 · 양 설 · 이상급(2018), 중학교 사회②, 미래엔.
- 김현경 · 김신영(2015), 인권친화적 학교문화가 청소년의 시민의식에 미치는 영향, 시민교육연구, 47(2), 29-52.
- 김현철(2000), 권리에 대한 법철학적 연구 - 권리 개념의 재구성을 중심으로 -, 서울대학교 박사학위 논문.
- 나달숙(2011), 인권교육의 국내외적 현황과 지향 과제, 교육법학연구, 3(1), 85-121.
- 모경환 · 이윤호 · 강대현 · 김현경 · 이수화 · 황미영 · 조철기 · 승현아 · 김영일 · 서정현 · 윤민주 · 나유진(2018), 중학교 사회②, 금성출판.
- 박병기 · 박철웅 · 이영호 · 이우평 · 김신철 · 김지현 · 이철훈 · 서정이 · 김원일 · 강봉균 · 김민

- 재 · 신희정(2018), 고등학교 통합사회, 비상교육.
- 박상기 · 김대순 · 김성수 · 김정오 · 백태승 · 손한기 · 신현윤 · 안춘수 · 오영환 · 이상윤 · 전광석 · 진지연 · 홍복기(2018), 법학개론, 박영사.
- 박찬운(2011), 인권법, 한올아카데미.
- 배중대(1993), 형법총론, 홍문사.
- 심주용(2014), 초등 도덕 교과서의 인권교육 내용 분석 및 개선 방향 연구, 서울교육대학교 석사학위 논문.
- 염경미 · 강정숙 · 금현옥 · 김원태 · 김은시 · 김현진 · 김혜자 · 배형신 · 서정혜 · 신은경 · 안혜령 · 양 설 · 오세라 · 오승한 · 함의숙(2019), 중학교 더불어 사는 민주시민, 해냄에듀.
- 오세혁(2012), 법철학사, 세창출판사.
- 유병렬(2013), 학교 인권교육 강화를 위한 실천 방안 연구, 도덕윤리과교육, 3, 239-264.
- 육근록 · 김상수 · 김정훈 · 김증록 · 박세호 · 임정순 · 지혜인(2018), 고등학교 통합사회, 동아출판.
- 이수경 · 정필운(2018), 인권, 무엇이러 가르칠 것인가?, 법과인권교육연구, 11(1), 29-50.
- 이수경(2019), 사회과에서 권리교육에 관한 비판적 연구, 한국교원대학교 박사학위 논문.
- 이은영(1992), 민법주해 IX, 채권(2), 박영사.
- 이종태 · 조난심 · 나병현 · 구정화 · 송현정 · 이은규(2005). 인권교육의 개념 정립에 관한 연구, 국가인권위원회 연구보고서.
- 이진석 · 박지운 · 안재섭 · 송훈섭 · 허수미 · 조승연 · 신복숙 · 서범석 · 정명섭 · 이성국 · 강은경 · 박정연 · 이태성(2018), 고등학교 통합사회, 지학사.
- 이진석 · 권동희 · 김경모 · 강정구 · 조지욱 · 나혜영 · 신승진 · 안효익 · 김경오 · 최정윤 · 이현진 · 박현진 · 이경영 · 김근태 · 최윤경(2018), 중학교 사회②, 지학사.
- 이형국(1990), 형법총론, 법문사.
- 인권법교재발간위원회(2006), 인권법, 아카넷.
- 장경훈 · 김형태 · 시원혜 · 양세미 · 윤영섭 · 이경옥 · 임성무 · 정현이 · 최애영(2019), 초등학교 더불어 사는 민주시민(3-4학년), 해냄에듀.
- 장경훈 · 김한민 · 시원혜 · 양세미 · 윤영섭 · 이경옥 · 정현이 · 조승조 · 최애영 · 최은경(2019), 초등학교 더불어 사는 민주시민(5-6학년), 해냄에듀.
- 장원순(2013), 인권을 보완하는 인간의 책임교육에 대한 일 연구 : 키케로의 의무 개념을 중심으로, 법과인권교육연구, 6(3), 111-134.
- 정창우 · 최원희 · 김진영 · 문일호 · 박홍인 · 박정윤 · 박용우 · 전정재 · 신중섭 · 한경화 · 박재현 · 이주은 · 김윤정(2018), 고등학교 통합사회, 미래엔.
- 조대원(2010), 기본권 분류체계로 본 사회과교육과정 및 교과서상의 인권교육 관련내용 분석 - 제6·7차 교육과정상의 초등학교 5·6학년을 중심으로, 사회과교육, 49(3), 99-116.
- 최성길 · 최원희 · 강창숙 · 박상준 · 최병천 · 조일현 · 권태덕 · 이수영 · 조철민 · 조성백 · 김상희 · 강봉균 · 정민정 · 김연주(2018), 중학교 사회②, 비상교육.

- 허수미(2008), 인권적 문화 형성을 위한 인권교육 방향 설정, *사회과교육*, 47(4), 153-181.
- _____(2010), 2007년 개정 사회과 교육과정과 교과서 특성 간의 정합성, *사회과교육연구*, 17(3), 109-127.
- 허영(2019), *한국헌법론*, 박영사.
- 허종렬·나달숙·이대성(2013), 국내 인권교육 활성화를 위한 제도적 개선방안, *법과인권교육연구*, 6(1), 171-202.
- 허진만·김만균·김병선·김원태·김현진·문선희·이보민·이선형·장영주·장윤호·정경수·천희완·최성은·한성민·함경희(2019), *고등학교 더불어 사는 민주시민, 해냄에듀*.
- Donnelly, Jack(1985), *The Concept of Human Rights*, St. Martin's Press.
- Freeman, M.(2005), *Human Rights: An Interdisciplinary Approach*, 김철효 역(2005), *인권: 이론과 실천*, 아르케.
- Ishay, Micheline(2004), *The History of Human Rights: From Ancient to the Globalization Era*, 조효제 역(2005), *세계인권사상사*, 길.
- 국가교육과정정보센터, <http://ncic.go.kr>(2019.03.21.).
- 국가법령정보센터, <http://www.law.go.kr/LSW/main.html>(2019.06.20.).
- 국립국어원 표준국어대사전, http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp(2019.06.20.).
- 경인일보, 2013, “ [학생인권조례 시행 3년 그 후…끝] 성공 정착 위한 전문가 제언 ”, 2013년 10월 16일.
- 매일경제, 2019, “올해 1학기 교권침해 1372건…91%는 학생이 침해자” , 2019년 10월 14일.
- 경향신문, 2019, “ [조례를 찾아서] ③학생들을 규율의 대상이 아닌 자율적인 ‘민주시민’으로 보다.” , 2019년 5월 29일.
- 중부일보, 2017, “김상곤 학생인권조례 ... 교권 침해 13배 증가” , 2017년 10월 20일.

동아시아, 트랜스내셔널하게 보기 - 오키나와 기억의 장소 학습 사례 연구 -

차 보 은

서울옥수초등학교

I. 머리말

한국, 일본, 중국 세 나라를 중심으로 하는 동아시아는 다층적으로 얽혀있다. 지리적으로 근접한 많은 나라들이 그러하듯이 서로 긴밀하게 공조하기도 하지만 역사적, 정치적, 사회문화적으로 충돌과 대립을 반복하고 있다. 최근 역사, 영토, 경제 등을 둘러싼 갈등 양상을 살펴보면 과연 해결될 수 있는 과제인가? 하는 무력감마저 든다.

2019년 일본의 경제..로 한국에서는 소위 ‘노재팬’ 운동이 확산되었다. 다수의 가게들 앞에는 마치 코로나 팬데믹 상황에서 가게들이 ‘방역완료’, ‘노마스크 출입금지’ 안내 문구를 붙이듯 ‘노재팬’이라는 문구를 붙였다. 그 중 한 일식집에 붙어 있었던 ‘안심 노재팬’이라는 문구가 기억에 남는다. 일본식 음식을 팔고 있지만 ‘노재팬’이다. 그들이 전달하고 싶었던 메시지는 무엇일까? 방역완료라는 문구를 통해 상점이 바이러스에서 안전하다는 것을 말하고자 했듯이 자신들의 가게는 노재팬이니 안전하다는 의미를 전달하고 싶었던 것인가? 그렇다면 그것은 무엇으로부터의 안전을 의미하는 것인가? 일본제품을 사용하지 않기 때문에 안전하다는 의미였을 수도 있고, 노재팬 운동에 동참하는 집단이라는 의미였을 수도 있다. 일본의 식문화를 판매하는 일식집에 붙은 노재팬이라는 문구는 왠지 어색하고 불편했으나, 행위에 대한 원인은 짐작된다. 당시의 사회 분위기를 인식한 학생들이 음악교과서에 나와 있는 일본음악을 왜 불러야 하나요 항의하기도 하고, 친구가 사용하는 문구류가 일본 제품인지 확인하며 친일파라고 비난하는 일들이 비일비재 하였다.

운동 참여여부는 개인의 의지이며 자유이기 때문에 운동에 참여하지 않았다는 것이 개인이나 집단을 비난하는 기제로 작동해서는 안 된다. 하지만 운동에 참여하는 사람과 참여하지 않는 사람이라는 구별짓기를 통해서 차별과 불신이 생겨나게 되는 것이다. 그 구별짓기의 기준은 운동에 참여하는 애국자와 그렇지 않은 친일파라는 잣대로, 일본과 관련된 많은 갈등들을 역사인식문제로 귀결되고는 한다.

한-일 관계뿐만 아니라 일본의 역사 교과서 문제, 중국의 동북공정, 일본의 야스쿠니 신사 참배 등 역사인식을 둘러싸고, 동아시아의 세 나라는 첨예하게 대립하고 있다. 그러나 1990년 이후 무역과 자본 이동을 중심으로 경제, 정치, 군사 부분 등에서 동아시아의 교류는 활발히 진행되고 있으며, 앞으로도 환경, 에너지, 경제적으로 상호의존과 상호협력은 더 심화될 가능성이 높다(윤해동, 2018, 24-25). 또한 지식인들과 문화인들의 교류, 문화예술의 확산 등 다양

한 수준에서 개별 국가의 경계를 넘어서고 있다. 유럽연합과 같은 트랜스내셔널한 정체성까지는 아니더라도, 동아시아의 국가들이 상호 이해하고 조력하는 트랜스내셔널한 연대는 절실하다. 이런 연대는 사람들의 인식과 사고가 맹목적이고 배타적인 국민국가라는 틀을 벗어나야 가능해진다. 노재팬 운동에 참여하지 않는 친구를 친일파라는 시각으로 배척하지 않으면서, 개인의 자율성과 개별성을 기반으로, 나라를 사랑하는 일이 평화로운 인류 구축과 조화로운 관계를 유지할 수 있도록 안내하는 교육이 필요하다.

II . 기억의 장소와 동아시아 트랜스내셔널

1. 기억의 장소와 장소의 기억

기억이라는 것은 한 주체가 자신의 과거를 자신의 현재와 관련짓는 정신적 행위 및 과정이다(전진성, 2003, 105). 기억은 주로 개인의 주관적인 체험, 경험 등과 관련이 깊은 것으로 여겨지기 때문에, 민족이나 집단의 기억과는 크게 관계가 없는 것처럼 여겨지곤 한다. 또한 기억은 상대적이고 감정적이고 전(前)논리적인 특성을 가지기도 한다. 하지만 개인은 무엇인가를 회상할 때, 언제나 사회적인 틀을 사용하게 된다. 가족이나 이웃과 같이 가깝고 오랫동안 지속적인 관계를 유지하는 집단들이 공통적으로 가진 기억에 개인의 기억을 위치시키게 된다(Halbwachs, 1992, 51-52). 개인의 기억도 결국 사회적으로 구성되는 것임을 이야기한다. 알박스는 인류의 보편적 기억으로 보이는 역사도 실제로는 특정 집단의 특수한 기억이라고 주장한다. 기억은 고정되는 것이 아니라 현실의 요구에 따라 재구성되며, 그런 기억은 집단 즉 사회가 만들게 되는 것이다. 예를 들어 기독교의 기억은 예수 사후 100년 뒤에 산재되어 있던 관련된 파편화된 지식들을 취합하여 재구성되었다(김정은, 2012, 8). 이는 기억은 곧 문화라는 관점(Assmann, 1999)으로 조금 더 잘 정리될 수 있다. 아스만은 기억을 ‘기술(ars)’로서의 기억과 ‘활력(vis)’으로서의 기억으로 나눈다. ‘기술(ars)’로서의 기억은 고대의 ‘기술술’에서의 의미하는 기억으로, 기계적인 방식으로 저장되고, 변형 없이 그대로 유지된다. 기술로서의 기억은 무엇이 기억되어야 하고, 무엇 때문에 기억해하는지에 관심을 두지 않는다. 반면 ‘활력’으로서 기억은 저장과 인출 사이에 근본적인 불일치가 발생한다. 기억은 언제나 재구성되는 것이며 그것은 항상 현재에서 출발한다. 즉 기억은 안전한 저장 창고라기보다는 고유한 법칙성을 띤 에너지로 보는 것이다. 아스만은 인간의 기억은 ‘활력’의 특징을 가지기 때문에 그 ‘의미(Sinn)’가 전승된다고 주장한다(Assmann, 1999, 변학수·채연숙 역, 2003, 30-39). 기억을 하는 것은 자체가 인간의 문화인 것이다.

인간은 보편적인 의미 창출 즉 문화 생성과 그것의 전승을 통해 유한성을 극복하고자 하는 성격을 가진다. 즉 문화란 본질적으로 과거의 유산을 끊임없이 ‘재현’ 해가는 과정이며, 그 문화 자체가 ‘기억작업’인 것이다(전진성, 2009, 98-99). 기억은 고정되고 단일하게 여겨졌던 역사에 대한 비판적 인식의 작용으로 그 동안 주목받지 못한 사적인 과거에 관심을 가진다. 하지만 기억이 역사와 완전히 별개의 것이거나, 상반되는 의미를 가지는 것은 아니다. 역

사가 단순히 과거의 집합이 아니라 과거에 대한 주관적 의식이 전개된 객관적 과정이라는 것을 이해하고, 역사의 문제를 점검함으로써 역사가 못다 이룬 자기 성찰의 과업을 완수할 책임을 가지는 것이 기억이다(전진정, 2009, 42-43). 기억은 과거의 객관적 사실, 기념비적 사건의 분석하고 논증하기보다는 그것이 재현되는 문화적인 형식을 성찰한다. 실제로 어떤 일이 일어났는지에 주목하는 것이 아니라 어떻게 기억되어 왔는지를 살펴야 하는 것이다. 기억의 장소는 여기서 중요한 역할을 수행하게 된다.

‘기억의 장소’는 프랑스의 역사가 피에르 노라가 선구적인 역할을 하였다. 기억은 특정한 공간을 통해 과거를 현재와 연결시키고 구체적인 모습을 가지게 된다. 기억이 남달리 체현되어 있는 장소들, 인간의 의미와 수세기에 걸친 노고에 의해 가장 뚜렷한 상징들로 남아 있는 장소들을 목록화하는 것이 노라의 작업이었다(Nora, 김인중 외 역, 2016, 13). 노라는 역사와 기억의 관계를 지나치게 대립적인 관계로 파악하고 있다는 비판을 받기도 하지만(김용중, 2011, 116-118) 장소에 매개된 기억을 통해 과거, 현재 그리고 미래 사이의 새로운 관계설정을 가능하게 했다. 장소는 기억의 기반을 확고히 하면서, 인공물로 구체화된 개인과 시대, 지속성을 구현한다(Assmann, 1999, 변학수·채연숙 역, 2003, 411). 기억의 장소는 자생적으로 존재하는 것이 아니라, 기억을 지키고 기념하려는 노력을 통해서 ‘기억의 장소’가 된다. 프랑스의 ‘삼색기’, ‘팡테옹’ 등이 프랑스인들에게 민족적 기억을 불러일으키지는 못하지만 민족적 기억을 가꾸어왔던 흔적을 남기며 기억에 대한 기억을 일깨우는 매개체적 역할을 한다. 기억의 장소는 해석에 의하여 그 의미를 획득하는 것이다(전진정, 2009, 57-58). 노라는 역사적으로 기억의 장소로 인정될만한 장소뿐만 아니라 ‘숲’, ‘해안가’ 등과 같은 장소로 기억의 장소를 확장시키고 있다. ‘장소들’에 의미를 부여하여 기억의 장소를 발명하는 것이다. 장소에서의 기억들에 의미를 부여하여 기억의 장소를 만드는 것이다.

2. 오키나와의 기억과 트랜스내셔널 동아시아

오키나와란 일본 규슈 남쪽 끝에서 대만 사이 류큐 제도에 속한 섬 지역이다. 오키나와는 엄밀하게는 오키나와섬을 가리키지만, 오키나와섬 주변의 섬들을 포함하는 오키나와 제도를 칭하기도 하고, 가장 넓게는 오키나와현 행정구역 전체를 가리키기도 한다(新崎, 김경자 역, 2016, 25).

오키나와는 기지의 섬이기도 하고, 경계의 섬이기도 하며(장근식 외, 2008), 기억의 섬이기도 하다. 오키나와는 재일미군기지의 약 75%가 집중되어 있는 기지의 섬이자, 제2차 세계대전 말기 참혹한 오키나와전의 피해는 일본이지만 일본이 아닌 경계 지역으로서 위치시킨다. 또한 미군기지와 제2차 세계대전이라는 전쟁을 둘러싼 수많은 기억들이 오키나와 사람들과 장소들에 남아있으며, 그 기억이 후세대에 그리고 국가를 넘어 전달되기를 바라는 기억의 장소이기도 하다.

근대 이전 오키나와와 한반도는 동아시아 세계질서 속에서 사람과 문물을 교류하는 선린 우호 관계를 맺어왔다. 오키나와는 일본 국가의 틀 바깥에서 류큐왕국이라는 독자적인 국가를

형성했다. 류큐왕국은 조선, 중국, 일본 그리고 동남아시아의 다른 나라들과 중개무역으로 상업을 발달시키고 이를 바탕으로 문화도 발전시켰다(新崎, 김경자 역, 2016, 39-40). 그러나 19세기 이후 서양이 동양으로 세력을 확장하고 지배하며 동아시아 혼란의 시기에 그 관계는 단절되고, 1879년 일본 메이지 정부의 ‘류큐 처분’으로 류큐 왕국은 일본으로 편입되며 독립 국가였던 류큐 왕국은 사라지게 된다.

오키나와는 일본으로 편입되었으나, 일본 본토와는 ‘다른 일본’이었다. 오키나와에 대한 일본 본토의 차별과 배제는 태평양 전쟁에서 극명해진다. 일본은 ‘대동아 공영권’이라는 이름으로 태평양의 전 지역을 점령하며 미국에 선전포고를 한다. 반격을 시작한 미국은 1945년 3월 오키나와섬 주변에 약 1,500척의 함대를 집결하고 약 54만 명에 달하는 미군을 투입한다. 반면 약 10만 명 수비대 규모였던 일본은 패배가 확실한 전투였음에도 불구하고 전쟁을 강행하였고, 그 전쟁에서 오키나와는 철저히 타자였다. 하루라도 더 오래 미군을 오키나와에 붙잡아 두고 본토 ‘일본’을 지키기 위해 오키나와의 무고한 주민들이 희생되었다. 당시 오키나와 주민들의 희생은 단지 적의 공격에 의한 죽음이 아니라 강요된 ‘집단지결’의 제노사이드였다는 점에서 역사보다는 기억으로 남는다. 가족끼리, 주민끼리 서로 죽고 죽이는 비참한 집단자결은 미군의 포로가 되면 여자들은 능욕 당하고 남자들은 사지가 찢겨 죽임을 당한다고 철저히 반복 학습된 결과였다(新崎, 김경자 역, 2016, 73-74).

마에카와 서쪽에 절벽이 있는데 그 절벽을 이용하여 약 2-3세대의 가족이 하나의 그룹이 되어 거의 손으로 구멍을 뚫습니다. 그 방공호를 ‘민간 방공호군’이라고 부르는데, 약 60-70개 정도의 방공호가 있을 겁니다. 저희들은 이곳을 가야마 방공호라고 불렀어요.... 한 가족은 처음 보는 사람들이었지만, 이 마을 사람이고, 지인이라는 이유로 함께 방공해서 지냈습니다. 그리고 또 다른 가족 중 한 사람은 군대와 관련된 일에 종사한다고 했습니다. 아마도 취사부 혹은 구호반이 아니었나 싶은데, 그 여성분이 수류탄을 가지고 있었습니다. 갑자기 미군이 방공호에 나타나, ‘나와’라며 이렇게 손짓을 했는데, 우리 옆집 할머니의 형제와 함께 살았던 여자가 원을 그리고 서더니 우리에게 아무런 말도 없이 수류탄을 폭발시켜 그곳에서 자결했습니다. 거기에 10명 정도의 가족과 사람들이 있었는데 7명이 사망했습니다....

- 오시오 이사오 당시 18세, 전쟁의 기억 증언 중1)

그들의 경험은 국가나 집단에서 공유되는 언어로 구조화되지 못하였다. 즉 역사가 되지는 못하였다. 시대의 증인들이 가진 기억이 미래에 소멸되지 않도록 후세의 문화기억으로 번역되기를 염원하는 사람들에 의해서 아래에서부터 지켜지고 있는 기억들이다.

전쟁에서 국가에 의해 타자화된 오키나와의 기억과 상황은 동아시아 지역에서 많은 것을 시사한다. 1945년 패전과 함께 오키나와는 미군에 점령당한다. 이는 1879년 류큐처분 이후 일본의 영토에 편입된 이래 약 70년 만에 일본의 영토로부터 분리될 수 있는 가능성을 보여주었으나 20세기 후반 미국의 동아시아 정책에 따라 일본으로 다시 편입된다(임현진·정근식, 2008, 32-33). 따라서 오키나와를 살펴보는 것은 한국의 미군기지에 대한 시각을 확보할 수 있을 뿐 아니라 동아시아 전체를 거시적으로 바라볼 수 있는 방법이 된다.

1) <http://www.peace-museum.pref.okinawa.jp>

동아시아란 무엇인가? 우리는 일반적으로 한국, 일본, 중국이 포함되는 동쪽의 아시아를 동아시아라고 부른다. 동방의 있는 아시아는 실재하는 지역이지만 고정된 실체가 아니라 주체에 따라서 달리 지명되고 구성된다. 서양에서는 동방의 아시아 곧 ‘동양’의 정체성이 외부에 의해 각인되는 동아시아 오리엔탈리즘의 기원이며, 내부적으로는 서구라는 타자를 거울로 삼아 만들어진 ‘상상의 정치적 공동체’였다(김기봉, 2006, 21-23). 따라서 공동체를 상상하는 동아시아는 그 자체로 트랜스내셔널한 개념이다. 트랜스내셔널은 국민국가의 경계를 넘고 횡단하는 것에 주목한다. 트랜스내셔널이라는 용어는 기술적 접근으로 사용되는 경우가 많으며 일반적으로 ‘국경을 넘는’ 행위의 수행 차원이나 변경과 같은 공간적 범주를 지칭하는 것으로 이해된다(오경환, 2018, 10-11). 윤해동(2018)은 이주, 교역, 소통의 세 가지 표상을 통해 트랜스내셔널 동아시아를 상상한다. 예컨대, 동아시아는 식민지 조선인들의 노동에 의한 이주, 1930년대 이후 일본의 총력전체제에 의한 대규모 이주는 동아시아의 트랜스내셔널 매개 역할을 수행했을 가능성이 크다(윤해동, 2018, 127-136). 동아시아는 오래전부터 이미 국민국가의 경계를 넘어서는 관계였다. 일본이지만 일본이 아니었던 오키나와는 동아시아에 대해 많은 것을 사유할 수 있게 한다. 국민국가를 초월한 각 부분들이 만나 동아시아라는 하나의 전체가 구성되기를 희망한다.

Ⅲ. 오키나와를 학습하는 일본의 한 초등학교

1. W 초등학교와의 만남

오키나와 학습을 하는 일본의 초등학교를 알게 된 것은 우연한 만남을 통해서였다. 박사 논문을 쓰면서 한국의 초등학교와 교류수업을 할 수 있는 일본의 초등학교를 찾고 있었다. 몇몇 학교를 직접 방문하기도 하고, 교사들을 소개받아 이야기를 나누어 보았으나 직접적인 교류로 이어지는 것은 쉽지 않았다. 한국과 일본이라는 국가를 비판적으로 바라보고 양국의 학생들끼리 역사뿐만 아니라 현재의 상황까지 솔직한 이야기를 나누는 수업교류를 제안하였으나, 일본의 초등학교 대부분 주저하는 분위기였다. 그 중 한 교사는 영토문제를 다루는 수업을 한 적이 있는데, 수업을 한 다음날 교육위원회에서 사람이 찾아왔다는 이야기를 해주며 내가 원하는 수업교류는 쉽지 않을 것이라고 이야기 하였다. 그 또한 사회과를 전공하고 비슷한 주제로 박사논문을 쓰고 있었는데, 특히 공립학교에서는 민감한 주제로 수업을 하는 것이 매우 눈치 보이는 상황이라고 한다. 결국 공립학교는 마음을 접고, 사립초등학교 중에서 찾아보게 되었고, 한국의 초등학교와 교류를 하고 싶은 학교를 알고 있다고 하는 한 교사를 소개받게 되었다.

교류를 하고자 하는 학교나 교사가 아니라, 그런 학교를 그냥 알고 있는 교사와의 만남이라 큰 기대를 하지 않고 만나게 되었다. 동경의 W초등학교 A교사라고 소개한 그는 자신이 근무하는 학교는 이미 한국과 교류 중이며, 같은 재단의 다른 초등학교에서 교류학교를 찾고 있다고 하였다. 일단 그에게 연구의 목적, 방향 등을 설명하고, 어떤 수업을 하고 싶은지 이야기를 들려주었다. 한참을 듣더니 A교사가 자신이 근무하는 학교에 와서 수업을 해보면 어떻겠냐고 제안을 하였다. 단순한 문화교류가 아니라 ‘국가라는 경계를 넘는’이라는 주제를 가진 만남은 W초등학교가 더 적절할 것 같다는 것이었다. 몇 번의 거절 끝

에 이루어진 연결이었기 때문에 아무런 망설임과 고민도 없었다. 그렇게 W초등학교의 존재를 알게 되었고, 이곳이 매우 특별한 사회수업을 하는 학교라는 것을 인식하게 된다. 특히 6학년은 ‘오키나와’를 주제로 전체 교육과정이 구성되어 있었다. 기대하지 않았던 대상이 가장 확실하고 명확한 연구 대상이 되었다.

사례연구의 방법으로 학교를 탐색하고 다양한 정보원 즉 관찰, 면접, 시청각 자료, 문서와 보고서 등을 포함하여 상세하고 심층적인 자료를 수집하였다(Cresswell, 2013, 조홍식 외 역, 2015, 12). 2018년과 2019년에 걸쳐 총 8번 학교를 방문하여, 교사 및 학생들과 인터뷰를 하고, 수업을 참관하였다. 학교의 구성원들과 래포를 형성하기 위하여 쉬는 시간에 이야기를 나누거나 점심을 함께 먹기도 하였고, 학교 행사가 있는 날에 봉사자로 일을 하기도 하고, 학생들이 현장답사를 가는 날에 동행하기도 했다. 특히 W초등학교의 사회과 수업과 오키나와 학습을 주목하고, 사회과 교육과정, 사회과학습지, 학생들의 감상문, 교사 일지 등을 수집하여 인터뷰 내용과 비교 분석하였다.

2. W초등학교의 조금 다른 사회과 수업

동경의 신주쿠에서 지하철로 약 15분정도 떨어진 지역에 있는 W초등학교는 일본의 전형적인 사립초등학교로 중·고등학교와 대학교까지 있는 W재단에 속한 학교이다. 학교 입구는 일반적으로 생각하는 정문이 아니었다. 마치 상점 출입구처럼 큰 유리문만 되어 있는데 가까이 가면 문이 열린다. 문 앞에 서있으면 자동으로 열리는 문은 아닌 듯하고, 안에서 밖을 보고 있는 관리자가 사람이 오면 문을 열어주는 것 같다. 큰 유리를 통해 학교 앞을 지나가는 사람들은 학교 내부를 볼 수 있는 개방적인 구조이다. 출입구 옆에서는 오키나와의 상징인 시사²⁾ 조각상이 학교를 지키고 있다. 개방적인 공간 구성과 시사 조각상은 학교의 정체성을 보여주는 상징적인 장치들로 보여졌다.

W초등학교는 사립초등학교이기 때문에, 교육과정 구성이 공립초등학교와는 다르다. W초등학교는 다이쇼데모크라시 시대의 신자유 교육운동에서 출발한 초등학교이다. 다이쇼시대에서 쇼와시대까지 일본에서는 다이쇼데모크라시의 시대적 배경으로 인하여 자유롭고 학생들의 개성을 존중하는 사립학교들이 세워졌다. W초등학교는 자유로운 환경에서 학생들의 개성을 중요하게 생각하는 학부모들이 스스로 학교를 만들고 교사들을 모아서 만든 학교이다. 즉 아래에서부터 만들어진 학교라고 할 수 있다. 일본의 국가교육과정인 학습지도요령을 전체적으로 참고하고 분석하지만 학교 고유의 교육 목표를 바탕으로 모든 교육과정이 재구성되어 있다. 그 중 사회과의 목표는 다음과 같다.

표 1. W초등학교 사회과 목표 및 학습 내용

| 사회과의 목표 | 사회과 학습 내용 |
|--|--|
| 자신과 연결되는 가족, 학교, 지역의 사람들에게 관심을 가지고, 노동에 깊게 눈을 돌려서, 지역이나 사회의 과제를 바라보는 아이들을 육성한다. 현재를 살아가는 아이들의 요구에 맞게 주권자로서 확실한 사회인식을 할 수 있도록 한다. | ① 생산과 노동 ② 생활과 소비생활 ③ 자치와 행정 ④ 변천과 역사 |

사회과의 목표에 ‘노동’, ‘주권자’, ‘사회인식’이라는 주제어들을 통해 학교가 지향하는 수업에

대해 대략 추측해볼 수 있다. 역사를 학습하는 6학년의 사회과목표는 특히 차별화된다. 6학년 역사학습의 목표는 다음과 같다.

표 2. W초등학교 6학년 사회과 목표

| 학습 목표 및 내용 |
|---|
| - 사회과는 사회를 인식하고, 지금부터 어떤 사회를 만들고자 하는지 사고를 할 수 있는 것을 목표로 하고 있다. 근·현대사를 중심으로 사람을 만나고, 사람들의 증언, 현존하는 자료들을 활용하여 학생들이 실감할 수 있는 역사학습을 목표로 한다. |
| - ‘왜 전쟁·침략에 이르게 되는가?’, ‘다시는 전쟁을 하지 않기 위해서 어떻게 해야 하는가?’ 등과 같이 현재를 살아가기 위하여 반드시 필요한 본질적인 질문이나 근원적인 불안에 답할 수 있는 학습을 목표로 한다. 수업에서 소중하게 하고 싶은 것은 역사를 배우는 것에 즐거움이나 역사에 대한 흥미관심을 병행하는 것으로 근대이전의 일본의 역사를 개관하는 어린이들이 자신들이 인터뷰를 하거나 정보를 수집하거나, 역사와 자신들의 연결을 실감할 수 있는 시대부터 학습을 시작하는 것이다. |
| - 구체적으로는 전후의 역사를 ‘할아버지, 할머니가 살아왔던 시대, 부모님이 살아왔던 시대’로 보고 ‘현대일본사’와 ‘현대사회’를 통합하여 단원구성을 하고 지금의 일본을 어떻게 볼 것인지를 생각하고 배워가도록 한다. 그 후 현대일본사를 배우는 중에 생겨난 질문으로 바탕으로 전전의 50년의 학습을 할 수 있도록 한다. 3학기의 ‘지역·사람·물건으로 배우는 일본의 역사’에서는 어린이들의 질문을 바탕으로 학교에서 갈 수 있는 범위의 사적지를 돌아보는 현장답사를 한다. |

3. 오키나와를 배우는 것

오키나와학습은 종합학습으로 위치하고 있지만 교과교육 중 사회과와 가장 깊은 관계가 있다. W초등학교에서 오키나와학습을 하는 이유를 한 문장으로 이야기하면 ‘오키나와를 배우는 것으로 지금의 일본이 보인다’ 라는 것이다. 이는 오키나와에 대해 이야기하는 것은 일본의 또 다른 모습을 보는 것이고, 이를 통해 일본의 전체 상을 그려볼 수 있다(新崎, 1997, 김경화 역 2016, 15-16)는 주장과 유사하다. W초등학교는 오키나와에 대한 이해를 통해 일본 자체를 이해할 수 있다고 보고 있다. 그렇다면 그들이 이해하고자 하는 일본은 무엇인가? 우선 오키나와 학습의 목표를 살펴보면 다음과 같다.

표 3. W초등학교 오키나와 학습의 목표

| 오키나와 학습의 목표 |
|--|
| 오키나와 학습에서는 오키나와에 대해서 자세하게 아는 것만을 목표로 하지 않는다. |
| 첫째, ‘오키나와를 배우면 지금의 일본이 보인다’ 라고 한다. 오키나와의 자연환경이나 역사, 경제는 일본을 축소한 성격을 지닌다. 오키나와의 가치는 어떤 것인가? 그 현상을 배우는 것은 일본의 현상을 이해하는 학습으로 이어진다. |
| 둘째, 오키나와를 배우면서 자신의 삶의 방식을 생각한다. 어린이들은 많은 사람들을 만난다. 그리고 만난 사람들에게서 메시지를 전달 받는다. 이야기를 듣는 것으로 많은 지식을 얻을 뿐만 아니라 그 사람의 삶의 방식이나, 그 사람의 주변을 배우게 된다. 많은 만남을 통해서 삶의 방식을 생각하기 시작하는 계기를 발견하게 된다. |

오키나와를 학습하는 것은 해당 지역을 이해하는 것 이상의 의미를 가진다고 명시하고 있다. 오키나와의 환경, 역사, 경제를 이해하는 것은 일본 전체의 관련 현상을 이해하는 것과 연결된다고 보고 있다. 학습의 방법으로 학생들이 많은 사람들을 만나 이야기를 듣고 그들의 삶과 주변을 이해할 수 있도록 기획하고 있다. 즉 역사를 학습하기 위하여 구술사의 방법을 도입하는 것이다. 영국의 대표적인 사회학자이며 구술사를 연구했던 폴 톰슨(Paul Thomson)에 의하면 구술사는 역사만큼 오래되었으며, 최초의 역사였다(Thomson, 2000, 77). 구술사는 구술자를 역사의 주체로 보고 구술자의 시각으로부터 사회와 구조, 역사

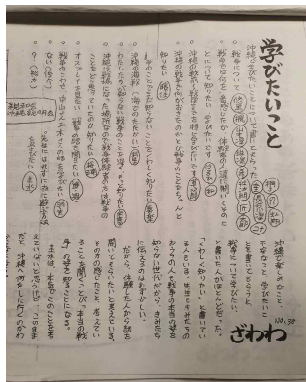
를 이해하려는 밑으로부터의 역사의 일환이며 대안적인 역사 쓰기이다(윤택림·함한희, 2006, 36). 구술사는 역사에 기록되지 못한 배제된 기억들이나 기록으로 남길 수 없었던 소외된 계층들을 목소리를 중심으로 개인과 집단의 과거를 복원한다. 따라서 구술사로 이해하는 과거는 공적 기억인 역사에는 포함되지 못하였던 이야기들이고, 일본의 국가 교육과정에는 포함되지 않은 기억인 것이다. W초등학교는 국가 교육과정에 담지 않은 이야기를 의도적으로 들려주는 방식을 통해서 오키나와 지역민의 시각에서 오키나와와 일본의 사회 구조와 역사를 이해할 수 있도록 안내하고 있다. 오키나와는 역사적으로 일본이지만 일본이 아닌 경계이고 변경의 공간이다. 오키나와를 오키나와의 시선으로 이해하는 것은 중앙 중심의 담론으로 포착되지 않았던, 장소의 중층적인 의미를 이해하고 인간 삶의 복합성을 이해하는 트랜스내셔널한 관점이다(차보은, 2020, 24). W초등학교에서 오키나와 학습의 의미는 공공의 역사에는 배울 수 없거나, 보이지 않는 소외된 역사를 찾는 일이며, 그것이 현재의 일본 사회를 이해하는 방법이라고 보고 있다. W초등학교 오키나와 학습의 흐름을 조금 더 구체화하면 다음과 같다.

| 단계 | 학습 내용 |
|---------------------|--|
| 오키나와에 흥미 가지기 | <ul style="list-style-type: none"> - 오키나와 전문가에게 오키나와에 대해 이야기 듣기 - 오키나와에서 대해 조사하기 - 오키나와 문화 배우기 (에이사, 요리, 언어 등) |
| 전후의 역사 배우기 | <ul style="list-style-type: none"> - 구술과 사료를 통해 전후사 배우기 - 한국 교사에게 듣는 한국전쟁 - 영상자료를 이용하여 베트남 전쟁 - 여름 방학 연구였던 '전쟁경험 및 오키나와'에 대해 발표 |
| 오키나와 전쟁 이해 | <ul style="list-style-type: none"> - 오키나와 전쟁에 대한 개요 - 구술자들을 통한 전쟁 이해 (자마미성 집단 자결 이야기/ 학생부대의 증언/ 초등학생이 본 전장 등) - 오키나와 사전 만들기(오키나와 지역명이나 군사관계 용어들) - 오키나와 전쟁 이후의 전투와 미군 기지에 의한 피해들 이해(구술자) |
| 오키나와 학습 여행 사전 활동 | <ul style="list-style-type: none"> - 오키나와에서 배우고 싶은 것을 조사하고 지도 만들기 - 헤노코 기지 건설에 대해 이해하기 - 아메라지안학교에 대해 이해하기 (어른의 체형, 어린이의 체형 등 다양한 증언들을 읽어보기) |
| 오키나와 학습 여행 사후 활동 | <ul style="list-style-type: none"> - 어린이 평화선언문 - 전쟁의 상처를 가진 사람들 이야기(가마후야들의 이야기) - 류큐신문 만들기 - 미군 병사였던 사람의 이야기 듣기 - 본토의 미군기지 답사하기 - 오키나와 학습을 경험한 졸업생 이야기 듣기 - 나가사키 원폭 피해자의 이야기 듣기 - 5학년 후배들과 부모님께 오키나와에 대해서 이야기 해주기 - 아메라지안 학교와 편지를 주고받고 토론하기 - 헌법 이해하기 - 오키나와 학습 마무리 작문 활동 |

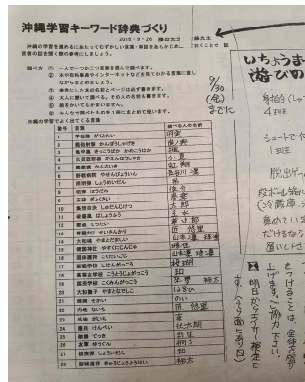
그림 1. 오키나와 학습의 흐름

위의 학습은 6학년 학생들이 배우는 오키나와 학습의 전체적인 흐름이다. 1-2차시에 걸쳐서 오키나와를 배우는 것이 아니라 1년이라는 짧지 않은 시간 동안 모든 신체 감각을 이용하여 오키나와를 만나게 된다. 학습의 도입 단계에서는 오키나와의 음식이나 춤, 언어 등을 통해서 흥미를 가질 수 있도록 안내된다. 이는 전형적인 타문화 이해의 모습으로 낯설거나 새로운 지역을 이해할 때 일반적으로 흔히 사용되는 방법이다. 하지만 W초등학교에서 본격적인 오키나와 학습은 전후의 역사를 배우면서 시작된다. 타국과 일본 사이에 일어난 전쟁뿐만 아니라 당시 아시아에서 일어났던 전쟁, 일본이 어떠한 방식으로든 관계한 전쟁에 대해서는 대부분 배울 수 있도록 구성되어 있다. 그리고 전쟁을 배우는 방식 또한 교과서나 교재의 서술 중심이 아니라 전쟁경험을 이야기해 줄 수 있는 많은 사람들을 만나서 직접 이야기를 듣는 구술사의 방법을 택하고 있다. 집단자결 현장을 목도한 할머니의 이야기, 소년병으로 전쟁을 경험한 할아버지의 이야기, 한국이 들려주는 한국 전쟁 이야기, 미군이 경험한 오키나와 전쟁 이야기 등 다양한 주체들이 전쟁의 기억을 구술한다. 장소에 새겨진 다양한 기억들을 소환하여 학생들이 오키나와라는 장소와 전쟁의 다양한 층위를 이해할 수 있도록 안내하고 있다.

오키나와에 도착한 후의 오키나와 학습도 사전·사후 활동과 유사하지만 더 밀도 있다. 학생들은 오키나와 기억의 장소들을 방문하고, 다양한 사람들의 기억을 듣는다. 3박 4일의 일정 동안 학생들이 만나서 이야기를 듣는 사람이 20명이 넘는다고 한다. 강제집단자결의 장소들, 히메유리 평화자료관, 아메라지안 스쿨 등 오키나와 전쟁의 잔해가 있는 기억의 장소들을 방문하고, 사람을 만나고 이야기 듣기를 반복한다.



오키나와에 대해서 배우고 싶은 것



오키나와 사전 만들기

그림 2. 오키나와 수업 관련 자료

오키나와라는 지명을 들으면 일반적으로 어떤 이미지를 떠올리는가? 흔히 일본 남쪽에 위치한 섬, 휴양지, 장수 마을, 사탕수수 등을 이야기 할 것이다. 2018년 연구를 시작할 때 한국

학생들에게 오키나와에 대해서 질문을 한 적이 있다. 오키나와에 대해서 들어본 적이 있는가? 라는 질문에 한 학급의 80% 이상의 학생이 있다고 대답을 하였고, 그 중 5명 정도의 학생이 가본 적이 있다고 손을 들었다. 오키나와에 대해서 무엇을 알고 있는가라는 질문에는 대부분 ‘바다가 예쁘다’ ‘일본에 있는 섬이다’ ‘휴양지’ 등의 이야기를 하였다. 한국 학생들에게 오키나와는 하지만 오키나와는 더 많은 이야기를 담고 있는 지역이다. 오키나와를 이해하는 것은 일본을 이해하는 것이고, 동아시아 평화와 연대를 구상하는 것이라는 주장은 새로운 이야기가 아니다(新崎, 2016; 장근식 외, 2008) 일본의 몇몇 학교에서는 이러한 논의를 바탕으로 오키나와 지역을 교재로 하는 평화학습을 실천하기도 한다.

IV. 횡단하고 만나는 기억

W초등학교의 오키나와 학습의 역사는 30년이 넘는다. 일본의 많은 학교들이 오키나와로 수학여행을 가지만, W초등학교의 오키나와 여행은 조금 차별된다. 2001년 미국에서 9·11 테러가 발생할 당시 일본 내부에서 ‘오키나와도 위험하다’ 라는 목소리가 끊임없이 나왔다. 오키나와로 가는 여행들은 상당 수 취소되었고, 학습 여행 또한 중지되었다. 하지만 W초등학교는 달랐다. 학교장과 교사들은 ‘지금이야말로 오키나와에 가서 평화학습을 해야 할 때이다’ 라고 제안을 하였고, 학생들과 학부모들 모두 그 의견에 동의하였다. 모든 학교 구성원이 지지하고 신뢰하는 W초등학교의 오키나와 학습은 어떤 의미와 의의를 가지는가? 학생들은 이 활동을 통해서 무엇을 느끼고 배우고 오는 것인가? 학습과정, 학생들의 소감문, 교사들의 수업 기록지 그리고 인터뷰 등을 통해서 크게 세 가지가 발견되었다.

1. 기억의 장소에서 기억하기

W초등학교의 사회과수업 특히 역사수업은 다양한 장소에서 다양한 이야기 듣는다. 6학년 사회과에서 주목한 기억의 장소는 오키나와이다. 그 이유는 6학년 사회과 수업이 학생들에게 던지는 가장 큰 질문이 ‘왜 전쟁·침략에 이르게 되는가?’, ‘다시는 전쟁을 하지 않기 위해서 어떻게 해야 하는가?’ 이기 때문이다. W초등학교 오키나와 학습에서 학생들은 전쟁을 경험한 증언자들의 기억을 있는 그대로 전해 듣는다.

- 히라타씨의 이야기-

공습 당시에는 산과 모든 것이 타고 있었다. 그 타고 있는 산에서 밤새 방공호로 피난을 간 것 같다. 그리고 사체들 옆을 걷는다. 죽은 사람들의 몸에서 나오는 액체(아무래도 세포가 피사해서, 구멍 난 몸에서 흘러나오는 신장들인 것 같다.)가 흘러내리는 소리도 들렸다고 한다. 히라타씨는 이야기를 들려주는 도중에 우리들에게 ‘그래도 살아있는 사람들의 마음을 무너뜨리는 것이 가장 무서운 것이지’ 라고 이야기 해주었다.

- A학생의 오키나와 학습 기록지 중-

- 타카기씨의 이야기 -

미군이 오키나와 섬에 상륙하고, 말로는 표현할 수 없을 정도의 폭탄이 떨어졌다. 타카기씨는 아버지를 찾으려서 동굴을 찾았다고 한다. 동굴을 겨우 찾은 순간 폭탄이 떨어졌고, 동생의 팔이 절단 되었다. 그리고 친하게 지냈던 친구는 그 자리에서 즉사했다고 한다. 당시 4학년이었던 타카기씨는 죽어도 좋으니 죽을 때 고통없이 죽고 싶다고 생각했다고 한다. 그리고 그 후에 할아버지, 할머니가 이어서 자결했다. 주변에 사람이 이렇게 많은데 살아있는 사람은 없었다. 이런 상황에서 타카기씨는 혼자 도망쳤다고 한다. ...중략... 전쟁은 노력해서 살아남을 수 있는 그런 장소가 아니다. 그리고 평화라는 것은 도와달라고 목소리를 내는 것이다. 라고 이야기 해주었다.

- B학생의 오키나와 학습 기록지 중-

팔이 전달되고, 사람이 죽고, 바로 옆에서 가족이 자결하는 이야기는 솔직히 폭력적이고 잔인하다. 이런 어두운 기억들을 어린 학생들에게 전달하는 것이 과연 교육적으로 효과가 있는 것인가? 하는 의문이 생기기도 한다. 하지만 우리는 일상에서 어쩌면 더 많은 폭력들에 노출되어 있는지도 모른다. 가정폭력, 학교폭력, 아이들이 흥미로 하는 폭력적인 게임 등, 폭력을 폭력이라고 인지하지 못하며 생활하고 있는 것은 아닌가 하는 생각이 든다. 반면 전쟁과 학살을 경험한 사람들의 살아있는 목소리는 고통스러운 기억이지만 잔인함으로 마무리 되지 않는다. 학생들에게 전달하고자 하는 메시지가 분명하다. 그들의 증언은 다시는 전쟁이 일어나지 않기를 바라는 강한 염원을 담고 있기 때문에, 그 바람을 전달하는 힘을 가진다. ‘살아있는 사람의 마음을 무너뜨리는 것이 더 무서운 일’ 이고 ‘평화라는 것은 도와달라고 목소리를 내는 것’ 이라는 말들은 그들의 생생한 기억을 전달받았기 때문에 더욱 감동을 주는 힘을 가진다. 그렇기 때문에 학생들은 그것이 단지 타자의 일이 아닌, 자신의 일처럼 공감하게 된다.

나는 오키나와 학습여행을 다녀와서 알게 된 것이 있다. 그것이 무엇인가 하면 ‘전쟁은 알고 있는 것만으로는 안된다’ 라는 것이다. 오키나와에서 많은 전쟁체험자들의 이야기를 들으면서, 아! 이 사람들은 전쟁을 체험하고 아픔 경험을 한 것으로 끝나지 않았구나, 그것을 누군가에게 계속 전달하고 있구나, 라는 생각이 들었다... 나는 전쟁을 경험한 적이 없다. 죽음을 본적은 없지만, 내가 들은 이야기를 누군가에게 전달하거나 알려주는 일은 할 수 있지 않을까 생각했다. 애써서 들려주신 이야기를 내가 멈춰 버리면 안된다고 생각했다. 따라서 앞으로는 어떤 방법으로든 전쟁체험자의 이야기를 누군가에게 전달하고 싶다고 생각했다. 평화도 말이다.

- A학생의 오키나와 학습 기록지 중-

학생은 증언자의 기억에 감동을 받았고, 무엇보다 기억을 전달하는 행위의 중요성을 깨달았다. 그들의 이야기는 단순히 아픈 기억을 누군가에게 하소연하기 위해서가 아니라, 전쟁의 비참함과 무상함을 알려주고, 그 고통스러운 기억이 얼마나 오랫동안 지속되는지, 그렇기 때문에 앞으로는 어떻게 행동해야 하는지를 알려주는 중요한 역할을 한다는 사실을 발견하게 된다. 고통스러운 전쟁의 경험을 인지하고, 그 고통에 감정이입하며, 앞으로 자신이 어떻게 행동해야 할지 다짐하며, 높은 수준의 공감이 일어나고 있다. 학생들에게 이런 공감이 일어나게 된 이유는 바로 그 기억의 장소에서 그들의 기억을 직접 들었기 때문이라고 여겨진다.

전쟁을 직접 경험하지 않은 세대들에게 그 의미를 이해시키는 것은 쉽지 않다. 예컨대, 한국 학생들에게는 침략 전쟁은 ‘과거’의 일이지만 그 감정은 ‘현재’에도 지속되는 반면, 일본 학생들은 ‘과거’의 일본이 한 일이이기 때문에 ‘현재’ 자신들과는 직접적으로 관계가 없다고 생각한다(차보은, 2020, 175). 한국 학생들에게 전쟁은 그들과 가까운 누군가의 경

험일 수도 있고, 그들이 거주하는 공간 자체가 전쟁 기억의 장소이기 때문에 기억을 마주하며 살아가게 된다. 공간에 새겨진 기억들을 직접 마주하며 살아가는 사람들과 외부자 사이에는 간극이 생길 수밖에 없다. 오키나와와 일본 본토도 유사한 관계이다. 일본 본토에 거주하는 사람들은 오키나와에 새겨진 기억들을 잘 알지 못한다. 오키나와에 가서, 기억의 장소들을 직접 둘러본 후에야 비로소 그들의 감각을 느끼게 되는 것이다. W초등학교 학생들은 전쟁, 집단자결이라는 제노사이드의 기억이 남아있는 장소들을 직접 방문해서, 신체의 모든 감각을 이용하여 그 기억들을 마주하고, 새로운 기억 전달자이자 평화를 염원하는 시민으로 성장하게 되는 것이다.

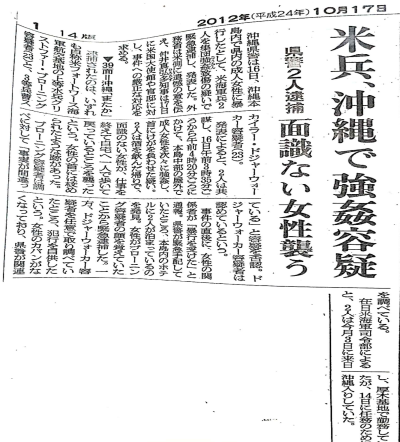
2. 트랜스내셔널 시민교육의 가능성

우리는 시공간의 압축으로 세계의 많은 현상들이 국경을 초월하여 일어나고, 극도로 연결된 사회에 살고 있다. 이러한 사회에서는 국민이면서 지역 주민이자, 세계 시민이어야 한다. 따라서 ‘국민’의 요구와 ‘세계시민’으로서의 보편적 명분이 충돌하는 대항적인 상황에서, 올바르게 성찰하고 판단할 수 있는 개인의 역량이 요구된다(김왕근, 1999, 59). 트랜스내셔널 시민교육은 시민들이 국가’뿐만 아니라 다층적인 공동체에 애착을 가지고, ‘국가’라는 경계를 넘어 세계로 확장되는 정체성과 참여를 가능할 수 있도록, 그 과정과 변화에 관심을 가지는 교육이다(차보은, 2020, 38). W초등학교의 오키나와 학습은 다양한 측면에서 트랜스내셔널 시민교육의 가능성을 발견할 수 있다.

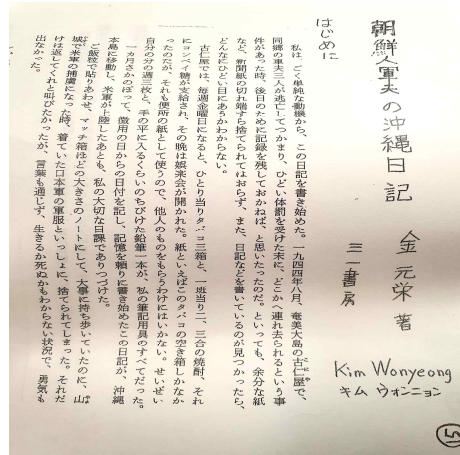
첫 번째는 국가의 틀에서 보이지 않는 소외되고 배제된 기억들을 발굴하고 전달하는 것이다. 오키나와전쟁에서 희생된 많은 사람들의 증언, 제노사이드의 흔적이 남아있는 장소들, 미군에 의해서 상처받은 오키나와 주민들의 이야기들은 노력을 해야 소멸되지 않는 기억들이다. 2006년 등장한 제1차 아베 정권 당시 문부과학성은 교과서 검정 의견에서 오키나와 전쟁에 일어난 ‘집단지결’에 대해 일본군의 관여를 부정한다. 오키나와의 기억은 국가의 기억에서는 배제하고 싶은 과거인 것이다. 따라서, 오키나와의 기억에 주목하는 것은 일국사를 반성적으로 성찰하고, 이를 바탕으로 추구해야할 가치가 무엇인지 사고할 수 있는 역량을 키워준다. 국가 교육과정에서 전쟁 관련 서술은 대부분 역사에서 전쟁은 불가피하며 국가가 발전하는 계기로 적극적이고 긍정적으로 평가한다(김한중, 2013, 101). 일본 교과서에도 시대 변화나 국제 정세 속에서 전쟁은 필요불가결한 과정이었다고 서술하며, 그들에게 분리한 기억들은 권력으로 통제한다. 자신들의 역사적 행위에 정당성을 부여하거나, 외면하는 방식으로 ‘전쟁’에 의미를 부여하고, 하나의 국가 기억을 만들고자 하는 것이다. W초등학교의 오키나와 학습은 국가가 부정하거나 외면하는 기억과 관련된 장소들을 방문해서 그 기억들을 끊임없이 소환하며, 학생들이 일국사에 문제를 제기하고 비판적으로 바라볼 수 있도록 한다.

두 번째는 오키나와를 둘러싼 사회 문제들을 다양한 측면에서 인식할 수 있도록 안내하면서 이쪽의 입장과 저쪽의 입장을 횡단하며 사고할 수 있게 한다는 것이다. W초등학교는 오키나와 미군기지 문제를 통하여 학생들에게 기지를 다양한 각도에서 바라볼 수 있도록 안내한

다. 오키나와는 미군 주둔의 역사만큼 오랫동안 반기지, 평화운동을 해왔다. 미군의 오키나와 점령 후 강제토지점수에 대한 반대운동을 필두로 유탄과 전투기 소음, 전투기 추락에 의한 사고, 미군 범죄 등 기지가 생산한 각종 사회 문제에 대해 투쟁해왔다(박정미, 2006). W초등학교는 오키나와 기지 문제에 대해서 생각해보는 사회과수업을 한다.



오키나와에서 미군의 성폭행



강제 연행된 조선인군부의 오키나와 일기

그림 3. 오키나와 기지 학습 자료

오키나와 미군 기지와 관련된 수업은 3-4차시로 구성되어 있다. 오키나와에 미군이 주둔하게 된 역사적 배경을 주변 나라의 정세와 함께 이해시키고, 오키나와에 얼마나 많은 기지가 있는 살펴본다. 또한 1995년 세 명의 미군이 오키나와의 12살 소녀를 계획적으로 강간한 사건, 미군이 오키나와 사람들에게 직장의 의미를 가지는 지, 오키나와 평균 임금, 일자리 등의 비교를 통해 다양한 측면에서 기지를 분석하고 알아간다. 이런 수업을 통해 대부분의 학생들은 오키나와 미군 기지에 대하여 부정적인 생각을 하게 된다. 하지만 오키나와 학습 여행에서 아메라지안 스쿨을 방문하고 그곳의 학생들과 이야기를 나누면서 또 다른 생각을 하게 된다.

아메라지안 스쿨의 친구들은 자신들이 특별한 그렇지 않은가 라는 주제로 쓴 글을 읽어주었다. 아메라지안 스쿨에 있는 친구들도 우리들과 똑같이 다양한 의견을 있다는 것을 알았다. 아메라지안 스쿨 학생들도 오키나와를 좋아하지만, 기지는 별로 좋아하지 않았다. 아메라지안 스쿨 학생들의 부모가 미군인 경우도 있어서 오키나와에 대해서 복잡한 마음이 들겠구나 라는 생각을 했다. 나도 기지가 없어졌으면 좋겠지만, 그 아이의 마음이 이해가 된다.

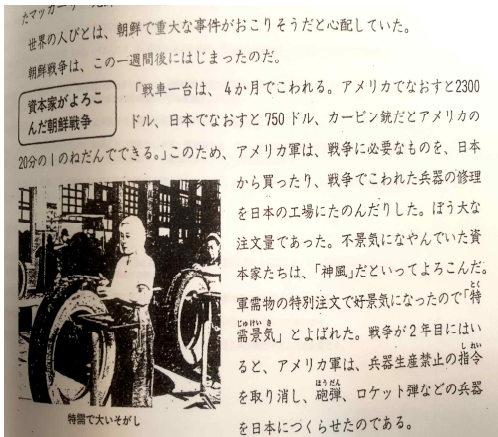
- C학생의 오키나와 학습 기록지 중-

미국과 아시아인 사이에서 태어난 아이들이 다니는 학교를 방문하고, 학생들과 이야기를 나

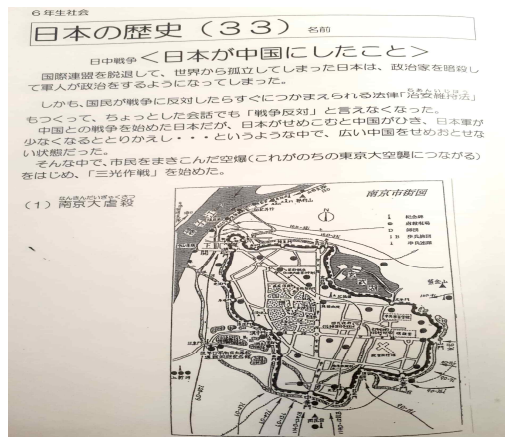
누고 나면, W초등학교 학생들은 기지와 미군에 대해서 또 다른 생각을 하게 된다. 오키나와의 땅을 강제로 점유하고, 무고한 시민들에게 폭력을 행사하는 집단으로서의 미군이 아니라, 가정을 책임지는 한 사람으로, 아메리칸 스쿨의 친구 아버지로 미군을 보게 된다. 즉 집단이 아니라 개인으로서의 미군, 거주 공간으로서의 기지를 보게 되는 것이다. 기지와 관계된 ‘사람’ 들을 가시화하며 단지 기지에 대한 이분법적인 사고를 넘어, ‘사람’ 을 중심으로 기지문제를 어떻게 해결하면 좋을지 스스로 생각하게 만든다. 오키나와를 둘러싼 국가의 담론과 인류 보편의 가치를 다각적으로 제시하여, 학생들이 올바르게 성찰하고 판단할 수 있도록 안내하고 있는 것으로 보인다.

3. 동아시아 기억의 연대

오키나와 학습여행 전후 1년에 걸쳐 W초등학교는 일본의 역사를 배운다. 하지만 일본 내부의 역사뿐만 아니라 당시 동아시아의 역사, 특히 일본과 관련이 있는 역사들을 배운다. 그 중 대표적인 것이 한국전쟁과 베트남 전쟁, 그리고 난징 학살이다. 한국 전쟁이 발발하게 된 원인은 일본의 한일합병에서 시작하였다고 설명하고, 한국과 북한의 대립 배경에서는 동서전쟁, 미국과 러시아, 중국의 대립 등이 존재하고 있음을 알 수 있도록 자료를 준비한다.



한국 전쟁에 대한 자료



난징 대학살 수업 자료

그림 4. 동아시아 관련 수업 자료

그림 3의 학습 자료를 보면 일본과 미국의 자본가들에게는 한국전쟁에서 무기를 팔아서 이익을 남길 수 있기 때문에 기뻐했다고 서술되어 있다. 일본 국민국가의 시선이라기보다는 한국인의 시선에 가깝다. 1-2차시에 걸쳐서 배우게 되는 한국전쟁과 관련된 수업의 마무리는 ‘일본이 한국전쟁과 어떤 관계가 있었는가?’ 에 대해서 답하는 것이다. 이 질문을 통해 학생

들은 한국전쟁은 타국에서 발생한 ‘남의 일’이 아니라, 일본이 관여한 ‘우리의 일’로 바라보게 되는 것이다.



그림 5. 한국인 위령탑을 방문한 아이들

오키나와 학습여행에서 그들이 꼭 방문하는 곳이 있다. 바로 오키나와 평화기념공원 안에 있는 한국인 위령탑이다. 위령탑 앞에서도 학생들은 교과서에 나와 있지 기억들을 듣는다.

W초등학교는 오키나와 학습여행에서 꼭 한국인 위령탑을 방문합니다. 당시 조선에서 많은 여성들이 위안부로 끌려왔고, 남자들도 군인으로 끌려왔습니다. 그 희생자들의 넋을 기리기 위해서 위령탑이 세워졌다고 설명을 해줍니다. 그리고 한국인 위령탑은 한국 각지에서 수집되어 옮겨진 돌들로 만들어졌다는 이야기도 해줍니다. 하지만 안타깝게도 북한의 돌을 없었습니다. 하지만 한국인들뿐만 아니라 북한 사람들의 혼도 위령하고 있다고 이야기 합니다. 그리고 그 앞에서 희생된 사람들의 기분을 생각하며 합장을 합니다.

-W초등학교 H교사 인터뷰 중-

W초등학교가 한국전쟁을 배우고, 오키나와에서 한국인 위령탑에서 방문하는 이유는 기억하기 위해서이다. 일본의 침략전쟁에서 희생된 사람들, 타국의 고통스러운 시간에서 자국의 이익만 생각했던 사람들을 이야기를 통해 한국인들의 기억과 가까워지기 위해서 노력한다. 실제로 학습여행을 다녀온 학생들은 오키나와에서 들은 전쟁과 차별의 기억이 식민지 시대의 한국이 겪은 경험과 유사하다고 이야기 한다(차보은, 2020, 204). 이 모든 노력과 학습은 W초등학교가 궁극적으로 목표하는 것이 동아시아 평화이기 때문이다. 동아시아 평화를 실현하기 위해서 일본 내부의 역사뿐만 아니라 동아시아의 많은 기억들을 발굴하고 전달하여 서로 연결되기를 희망하는 것이다. 즉 기억을 통해 동아시아 연대를 상상하고 있다고 여겨진다.

V. 맺음말

기존의 시민성과 시민교육은 국민국가라는 틀에서 국가에 필요한 국민의 자질을 기르는 것에 초점되어 있었다. 이런 틀은 오키나와 전쟁에서 ‘국가를 위한 희생’은 당연한 의무가 되어 무고한 시민들을 강제로 집단자결에 이르게 하는 원인이 되기도 하고, 미군 기지는 국익과 국민의 안전을 위한 것이기 때문에 오키나와의 주민들이 피해를 보더라도 유지되어야 하는 것으로 인식하게 만든다. W초등학교의 오키나와 학습은 국가에서는 알려주지 않는 기억에 주목하고, 오키나와 주민들의 국가에 위한 희생은 부당했다고 이야기 한다.

이러한 흐름은 일반적인 일본의 교과서 서술과는 크게 차이가 난다. 일본의 역사 교과서 서술은 보통 자신들의 역사적 행위의 정당성을 찾고, 전쟁과 침략을 왜곡하여 학생들에게 잘못된 역사인식을 가지게 할 위험이 있기 때문에, 동아시아의 평화와 공존을 가로막는 걸림돌이 된다(구경남, 2016, 1276)는 비판을 받는다. 이러한 일본의 교과서 서술과 다른 오키나와 학습을 하는 이유는 교육의 궁극적인 목표가 동아시아의 평화이기 때문이다. 동아시아의 평화를 지향하기 위해서는 전쟁과 침략은 다시는 있어서는 안 되는 일이기 때문에, 전쟁을 철저히 반성할 수 있는 기억의 장소로 학습 여행을 간다. 오키나와에는 국가에 포함되지 못한 사람들의 기억, 식민지 역사에서 희생당한 동아시아의 기억이 새겨져 있는 장소들이 있다. 그 장소들에서 다양한 이야기를 들으며, 전쟁을 직접 경험하지는 못했지만, 전쟁의 경험에 깊이 공감한다. 장소에서의 경험을 통해 오키나와의 기억과 동아시아에서 식민지들이 겪은 경험과 연결시킨다. 오키나와라는 장소를 매개로 국민국가의 경계를 넘는 기억의 연대가 상상 가능한 미래가 되는 것이다.

참고문헌

- 구경남(2016), 전후 일본 역사교과서의 청일전쟁 서술로 본 반평화주의, 학습자중심교과교육학회지, 16(10), 1259-1279.
- 김기봉(2006), 역사를 통한 동아시아 공동체 만들기, 서울: 푸른 역사.
- 김응중(2011), 기억과 역사 사이에서- 기억의 장소들에 관한 문제제기, 서양사론, 87, 285-318.
- 김한중(2013), 평화교육과 전쟁사: 모순의 완화를 위한 전쟁사 교육의 방향, 역사교육연구, 18, 89-131.
- 오경환(2018), 로컬, 글로벌, 트랜스내셔널: 로컬의 트랜스내셔널한 구축을 위하여, 오경환·김현숙·이형섭·육영수·홍양희·김선호·이세연·박찬승·심정명·윤해동·이창남(2018), 트랜스내셔널 지구공동체를 향하여, 서울: 한양대학교 출판부, 19-45.
- 윤해동(2018), 동아시아로 가는 길-트랜스내셔널 역사학과 식민지근대, 서울: 책과함께.
- 유택림·함한희(2006), 새로운 역사 쓰기를 위한 구술사 연구방법론, 서울: 아르케.
- 임현진·정근식(2008), 오키나와 미군정사 연구의 현실과 도전, 정근식·전경수·이지원 편저(2008), 기지의 섬, 오키나와-현실과 운동, 서울: 논형.
- 전진성(2009), 역사가 기억을 말한다. 서울: 휴머니스트.
- 차보은(2020), 기억의 대화를 통한 트랜스내셔널 관점의 형성과 변화, 서울교육대학교 박사학위논문.
- 新崎 盛暉(2016), 김경자 역(2016), 오키나와 이야기- 일본이면서 일본이 아닌, 경기: 역사비평사.
- Assmann, A.(1999), *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. 변학수·백설자·채연숙 역(2003), 기억의 공간. 대구: 경북대학교 출판부.
- Cresswell, J.(2013), *Qualitative Inquiry & Research Design*, 조홍식·정선욱·김진숙·권지성 역(2015), 질적 연구방법론-다섯가지 접근, 서울: 학지사.
- Halbwachs, M.(1941, 1952), *Les cadres sociaux de La memoire*, Paris: Presses Universitaires de France and *La topographie iegendaire des evangiles en terre sainte: Etude de memoire collective*, Paris: Universitaires de France, Coser, L.(eds.)(1992). *On Collective Memory*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Nora, Pierre(2001). *Rethinking France: Les Lieux de Memoire, Volume I: The State*, 김인중·유희수의 역(2010), 기억의 장소 1 -공화국, 파주: 나남.
- Thomson, Paul(2000), *The Voice of the Past: Oral History*. Oxford: Oxford University Press.

역사과 교과역량에 대한 역사가와 역사교사의 인식¹⁾

이해영 · 변태진 · 문영주

대구가톨릭대학교 · 한국교육과정평가원 · 한국교육과정평가원

I. 서론

2015 개정 교육과정의 주요변화는 역량의 도입이다. 현재 학교 현장에서 적용되고 있는 2015 개정 교육과정의 역량은 총론에서 제시한 핵심역량과 교과별로 설정한 교과 역량으로 구성되어 있다. 2015 개정 교육과정에 역량이 도입되었을 때 주로 역량의 의미와 위상의 불분명함(임유나 · 홍후조, 2016), 총론의 핵심역량과 각론의 교과 역량 관계의 모호함(이광우 · 백경선 · 이수정, 2017), 핵심역량의 지나친 기능 중심적 접근(이상은, 2017), 역량을 반영한 교과 교육과정 재구조화의 미비함(최홍원, 2019) 등 여러 문제점을 지적 받기도 하였다. 역사과 교과 역량에 대한 문제점도 여러 논문에서 다루었는데, 주로 역사과 교과 역량 개념의 추상성과 모호성에 대한 비판과 더불어 기존 역사교육계의 다양한 논의들이 반영되지 않았다는 비판이 주류를 이루었다(남한호, 2016; 양정현, 2015; 백은진, 2015; 김성자, 2016). 역량간 의미의 중첩과 두 역량의 불완전한 병치와 같은 역량의 제시 방식에 대한 문제점도 지적하였다(백은진, 2015; 김성자, 2016). 그러나 역사과 교과 역량에 대한 논의는 다른 교과에 비해 활발하지 않다. 2015 개정 교육과정에 따라 역사과 교과 역량이 이미 학교현장에 도입되었으나 교사들은 교과 역량에 별로 관심을 보이지 않았다(방지원, 2020). 일부 역사교사들은 교과 역량이 등장한 이후 왜 도입되었는지에 대해 비로소 관심을 가지기도 하였다. 최근, 역사과 교과역량을 역사교과서에 반영하자는 연구를 보면 기존 역사교육에서 역사하기(doing history), 역사적 사고력과 관련하여 진행된 연구들과 별 차이가 없었다(허은철, 2018). 이로 볼 때, 역사교육에서 교과 역량에 관심을 보이지 않은 이유는 기존 논의들과 차이를 발견하기 어렵기 때문으로 보인다.

여러 비판에도 불구하고 2015 개정 교육과정은 학교에서 적용중이다. 이에 따라 교과 역량이 학교에서 어떻게 적용되고 있는가에 대한 연구가 이루어지고 있다. 먼저 역사교과서는 역량을 개별적, 위계적, 기능적으로 파악하여 역량의 본질을 간과하고 있기도 하였고(이해영, 2018), 현장교사는 역량의 강조로 학생 중심 수업을 진행하고 있었지만 활동 위주의 기능으로만 파악하는 한계를 보였다(문영주 · 이해영, 2019). 일반적으로 역량은 지식이나 기술 이상을 의미하는 개념으로 특정한 맥락에서 심리 · 사회적 자원들(태도나 기술)을 동원하여 복잡한 요

1) 이 발표문은 2020년 학습자중심교과교육연구 20-8호에 수록된 ‘역사과 교과역량에 대한 역사가와 역사교사의 인식’을 소개하는 글이다.

구를 충족하는 능력으로 정의한다(OECD, 2003). 역량은 학생이 무엇을 알고 있는지가 아니라 무엇을 할 수 있는지에 관심을 기울이고 있어 지식의 습득이 아닌 지식을 활용할 수 있는 능력에 주목하여 수행능력을 강조하고(백남진·온정덕, 2014), 특정 맥락이나 상황에 따라 요구되는 지식이나 기능이 달라지기 때문에 지식 그 자체보다 지식이 활용되는 맥락이 강조된다는 점에서 실천적 지식과 관련이 있다(손민호, 2006). 또 많은 지식을 소유하는 것보다 기능과 태도 등 정의적 특성까지 포함하는 총체적인 개념으로 논의되고 있다(박민정, 2009). 그러나 여전히 교사들은 역량이 무엇이며 역량교육이 왜 필요한지 의문을 제기하고 있다(이주연, 2018). 역량이 무엇인지에 대해 연구자들마다 제기하는 주장도 미묘하게 차이가 있고 실제 학교에서 교사들도 역량에 대해 명확하게 인지하지 못하고 있다. 이를 반영하듯, 최근 OECD에서는 기존 DeSeCo 프로젝트의 한계점을 보완하여 ‘The Future of Education and Skills: OECD Education 2030’ (이하, ‘Education 2030’)을 제안하였다(OECD, 2019). 기존 프로젝트가 이론적, 추상적인 접근이라는 것을 보완하여 실제 교육정책 및 교육과정 변화에 적용될 수 있도록 구체적이고 실천적인 접근을 추구한 것이다. 이 프로젝트에서는 학생 주체성(student agency)을 가진 학생상을 추구하며 이를 미래형 교육과정의 핵심으로 꼽고 있다. 학생 주체성은 학생 스스로 목적의식을 가지고 자신이 세운 학습목표에 도달하기 위해 적극적으로 시간과 노력을 투자하고 여러 선택 사항들을 반성적 사고를 통해 스스로 결정하고 최종적으로 자신의 선택에 대해 책임을 지는 태도를 의미한다. 이를 위해 기존 핵심역량을 대신해 변혁적 역량(transformative competencies)을 제시하였으며 하위범주 설정 및 기존 역량을 좀 더 구체적으로 체계화하여 지식, 기능, 가치와 태도로 구성요소를 제시하였다(이상은, 2019; 이상은·소경희, 2019).

역량을 강조하는 DeSeCo 프로젝트는 우리나라뿐 아니라 미래사회에 대비하기 위해 세계 각국의 국가수준 교육과정을 소위 ‘역량기반 교육과정’으로 전환하는 형태로 개혁하는데 영향을 미쳤기 때문에 Education 2030역량에 대한 논의는 추후에 우리나라 교육과정 개선에 영향을 줄 것으로 보인다. 따라서 역사과에서도 OECD Education 2030에서 말한 변혁적 역량도 고려하여 앞으로 교과 역량을 어떻게 다루어야 할지에 대한 본격적인 논의가 필요해 보인다.

이 연구에서는 2015 개정 역사과 교육과정에서 이미 제시된 역사 사실 이해, 역사자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결 능력, 정체성과 상호존중 5개의 역사과 교과 역량에 대해 역사전문가가 어떻게 인식하고 있는지를 살펴보았다. 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 역사가와 역사교사 집단은 역사과 교과 역량을 어떻게 인식하는가.

둘째, 역사가와 역사교사 집단 간 역사과 교과 역량에 대한 인식 차이가 있는가.

이를 연구하여 추후 역사과 교과 역량의 수정 보완 논의가 어떤 방식으로 이루어져야 하는지에 대해 실마리를 얻고자 하였다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

연구진은 연구 대상을 선정하기 위해 2020년 2월 역사과 교육과정에 대한 이해 수준이 높은 역사과(역사교육과) 교수 및 역사교사를 지역별로 고루 분포하여 각 50명을 무선으로 표집하였다. 이들은 평소 역사과 교육과정 개정 과정에 참여하였거나, 교과서 개발, 역사과 학습자료 개발, 역사과 평가 문항 개발에 참여한 경험이 있었기에 역사전문가 집단으로 불릴 수 있으며, 역사과 교육과정의 역량에 대한 이해가 다른 이들보다 높다고 할 수 있다. 이들을 대상으로 2020년 2~3월 동안 온라인으로 역사과 교과 역량에 대한 설문을 요청하였는데, 성실히 응답한 42명(교수 21명, 교사 21명)이 본 연구의 데이터로 활용되었다. 온라인 설문에 참여한 전문가들의 인적정보는 표 1과 같다.

표 1. 연구 참여자 인적 정보

| 이름 | 교육 경력(년) | 성별 | 지역 | 이름 | 교육 경력(년) | 성별 | 지역 |
|------|----------|----|----|------|----------|----|----|
| 교사1 | 15 | 남 | 서울 | 교수1 | 31 | 남 | 인천 |
| 교사2 | 20 | 남 | 경기 | 교수2 | 20 | 여 | 충북 |
| 교사3 | 6 | 남 | 울산 | 교수3 | 20 | 남 | 전북 |
| 교사4 | 10 | 여 | 전남 | 교수4 | 15 | 여 | 강원 |
| 교사5 | 20 | 여 | 충북 | 교수5 | 13 | 남 | 서울 |
| 교사6 | 19 | 남 | 대구 | 교수6 | 5 | 여 | 충북 |
| 교사7 | 21 | 남 | 서울 | 교수7 | 14 | 남 | 부산 |
| 교사8 | 12 | 남 | 제주 | 교수8 | 30 | 여 | 경남 |
| 교사9 | 13 | 남 | 경기 | 교수9 | 21 | 남 | 충남 |
| 교사10 | 27 | 남 | 전북 | 교수10 | 17 | 남 | 대전 |
| 교사11 | 21 | 여 | 서울 | 교수11 | 20 | 여 | 충북 |
| 교사12 | 15 | 여 | 경기 | 교수12 | 12 | 남 | 서울 |
| 교사13 | 11 | 남 | 서울 | 교수13 | 19 | 남 | 경남 |
| 교사14 | 19 | 여 | 서울 | 교수14 | 26 | 남 | 서울 |
| 교사15 | 20 | 여 | 경기 | 교수15 | 22 | 남 | 경북 |
| 교사16 | 11 | 남 | 서울 | 교수16 | 14 | 여 | 서울 |
| 교사17 | 11 | 여 | 서울 | 교수17 | 25 | 남 | 충북 |
| 교사18 | 38 | 남 | 서울 | 교수18 | 15 | 남 | 경북 |
| 교사19 | 8 | 남 | 대전 | 교수19 | 20 | 남 | 강원 |
| 교사20 | 16 | 남 | 경기 | 교수20 | 21 | 남 | 대구 |
| 교사21 | 20 | 남 | 대전 | 교수21 | 9 | 남 | 부산 |

온라인 설문에 참여한 42명의 역사전문가 중 교사 21명, 교수 21명이 참여하였으며 남성 29명, 여성 13명으로 구성되었다. 근무지역은 서울 12명, 부산 2명, 대구 2명, 인천 1명, 대전 3명, 울산 1명, 경기 5명, 강원 2명, 충북 5명, 충남 1명, 경북 2명, 경남 2명, 전북 2명, 전남 1명, 제주 1명

으로 전국적으로 데이터를 수집하였으며, 대도시 지역 21명과 중소도시 지역 21명이다. 참여자의 교육 경력은 10년 미만인 4명, 10년 이상 ~ 20년 미만 18명, 20년 이상 ~ 30년 미만 15명, 30년 이상이 4명으로 평균 17.9년에 해당한다. 한편, 역사전문가 집단 중 교수는 역사교육을 전공한 2명을 제외하면 모두 한국사, 동양사, 서양사를 전공한 역사가이다. 이들을 역사가 집단으로 명명하여 교사 집단과 역사가 집단 간 인식 차이도 함께 살펴보았다.

2. 분석 방법

연구진은 엑셀 파일의 형태로 설문지를 구성하여 연구 대상자에게 온라인으로 설문을 요청하고 파일을 개별적으로 수합하였다. 설문지를 엑셀 파일 형태로 만든 이유는 추후 네트워크 분석에 용이하게 데이터를 가공하기 위해서였다. 온라인 설문에는 성별, 근무지역, 교육경력, 전공 등 기본 정보와 역사과 교과 역량 대한 서술형 질문(“선생님께서 생각하시는 해당 교과역량에 대한 정의와 설명을 작성해 주세요.”)으로 구성되었다. 기존에 교육과정에 제시된 교과 역량의 개념이 아닌 역사전문가 자신이 생각하는 5개의 교과 역량(역사 사실 이해, 역사 자료 분석 및 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력 및 문제해결능력, 정체성과 상호존중)에 대한 의미를 서술하도록 하였다.

역사전문가의 인식 분석은 언어 네트워크 분석(semantic network analysis; SNA)을 활용하였다. 언어 네트워크 분석(semantic network analysis)은 데이터 마이닝 기법을 활용한 소셜 네트워크 분석법(social network analysis)의 일종으로, 언어 텍스트를 분석의 주 대상으로 삼아 텍스트 간의 관계와 텍스트에 내재된 의미를 추출하여 단어 사이의 의미 관계와 전체적 구조를 분석하는 기법이다(송태민·송주영, 2016). 언어 네트워크 분석은 특정 단어와 공출현하는 단어에 관심을 가지고, 공출현하는 빈도를 산출하여 연결망으로 나타낸다. 언어 네트워크 분석은 텍스트를 해체한 후 이를 다시 조합하고 공간적으로 표시함에 따라 텍스트가 가지고 있는 주요 의미를 파악하는데 유용할 뿐 아니라 텍스트들 간의 구조적 관계를 쉽게 파악할 수 있는 장점이 있다(Jang & Barnett, 1994).

이 연구에서도 역사전문가 집단의 교과 역량에 대한 인식을 언어 네트워크 분석을 기법을 사용하여 분석하였다. 연구 대상자로부터 수집한 개방형 응답은 비정형 텍스트 자료(unstructured text data)로 분석 가능한 형태로 가공하는 전처리(pre-processing)과정이 필요하다. 전처리에는 텍스트에서 형태소를 분리하는 과정과 형태소 중 유의어, 정의어, 제외어를 설정하며 정리하는 과정이 포함된다. 예를 들어 유의어는 ‘역사자료’와 ‘자료’와 같이 의미가 비슷한 것을 ‘역사자료’ 하나로 통일하는 것을 말하며, 정의어는 ‘인과관계’를 정의어로 설정하여, 형태소 분석에서 ‘인과’와 ‘관계’로 분리하지 않고 한 단어로 처리하는 것이다. 이러한 전처리 과정은 역사교육 연구자와 언어 네트워크 분석 연구자가 함께 수행하였으며 세 명의 연구자가 합의할 때까지 반복 실행하였다.

전처리 과정이 완료된 데이터는 네트워크 분석 프로그램인 NetMiner 4를 이용하여 언어 네트워크 분석을 실시하였다. 네트워크 분석은 빈도(frequency), 연결 중심성(degree centrality),

위세 중심성(Eigenvector centrality)을 분석하고, 이를 기반으로 주요 중심성이 높은 단어를 중심으로 Spring 2D를 기법을 이용한 네트워크 시각화를 수행하였다. 먼저 연결 중심성은 연결망 내에서 하나의 노드에 직접 연결되어 있는 노드의 개수를 의미하는 것으로 네트워크 안으로 들어오는 방향의 연결을 내향 연결 중심성(in-degree centrality), 네트워크 밖으로 나가는 방향의 연결을 외향 연결 중심성(out-degree centrality)이라고 말한다(김용학, 김영진, 2016). 이 연구에서는 단어들 간의 네트워크의 방향성을 띄고 있지 않기에 두 값이 같게 나타났다. 위세 중심성은 네트워크 내 노드들이 또 다른 노드에 영향을 끼치는 연쇄 과정에서 첫 번째 노드의 영향력(power)이 가장 높다고 보고 각각의 노드들에 상대적 점수를 부여하여 네트워크 상의 기능과 공헌 정도를 파악해주는 척도이다(김용학, 김영진, 2016). 네트워크 시각화에서는 Node Layout Algorithm 중 가장 대중적이면서도 용어의 연결과 분포를 균형감 있게 볼 수 있는 Kamada & Kawai(1989)를 사용하였다. 언어 네트워크 분석 기법을 활용한 다른 연구 사례를 보면 질문한 용어와 동의어 반복되어 응답이 나타나면 해석이 불필요하다고 판단하여 전처리 과정에서 제거하고 분석하는 경우도 있다. 하지만 이 경우 네트워크 관계(link)가 깨져 단어들 사이의 의미 파악이 어려운 경우가 발생한다. 예를 들어 ‘역사 사실 이해’ 역량에 대한 교사의 인식을 분석한다면 ‘역사’, ‘사실’, ‘이해’ 라는 단어가 필연적으로 많이 나올 수밖에 없는데, 역사, 사실, 이해를 전처리 과정에서 제외하면 연구자가 살펴보고자 하는 용어부터 선명하게 드러난다는 장점은 있으나, 문장 내에서 위 단어들과 연결되어 있던 링크가 모두 깨져서 의미 해석이 어려운 경우가 많다. 따라서 이 연구에서는 네트워크 관계가 깨지는 것을 방지하고자 해당 용어를 전처리 과정에서는 제거하지 않고 결과 해석에서 이 부분을 고려하여 의미를 분석하였다. 그리고 분석 결과를 표로 제시할 때 이들 용어는 음영으로 처리하였다.

Ⅲ. 역사과 교과 역량에 대한 역사전문가 인식 분석

1. 역사 사실 이해

역사전문가 집단이 제시한 역사 사실 이해 역량을 분석한 결과를 보면 표 2와 그림 1과 같다. 역사, 사실, 이해는 분석 내용에서 제외하였다.

정이 위세 중심성 20위 안에 나타나는 용어로 분석되었다.

이를 바탕으로 ‘역사 사실 이해’ 역량에 대한 역사전문가 인식 분석 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, ‘역사 사실 이해’ 역량은 과거의 중요한 사건, 인물을 파악하고 용어, 개념, 의미를 이해하는 것이 중요하다. 위세 중심성의 결과와 [그림 1]의 네트워크 분석 맵을 보면 역사, 사실, 이해와 같은 중심 단어가 주변의 사건, 개념, 과거, 인물, 용어, 중요, 파악과 연결됨을 확인할 수 있다. 둘째, ‘역사 사실 이해’ 역량은 인물보다 사건에 더 관심을 가진다는 것이다. 사건과 인물의 연결 중심성 값을 비교하면 각각 1.389, 0.713으로 약 2배 차이가 있으며, 이는 제시된 키워드들이 사건에 2배 더 많이 연결된다는 의미이다. 인과관계(18위, 0.061)가 선후관계(32위, 0.029)보다 더 중요 키워드가 되는 것도 같은 맥락으로 해석될 수 있다. 셋째, ‘파악하다’는 서술어가 역사 사실 이해 역량과 관계된다는 것이다. 중고등학교 역사 성취기준의 서술어를 분석한 연구에 의하면 ‘파악하다’는 역사과 성취기준에서 가장 많이 사용하는 서술어로, 역사 교사는 역사적인 단순 지식을 아는 것부터 역사의 발전 과정에 대해 폭넓고 광범위한 흐름을 이해하는 것도 파악한다는 서술어가 가진 의미로 받아들였다(변태진, 김종윤, 이해영, 2018). 이 연구의 분석에서도 [그림 1]을 보면 ‘파악(하다)’이 과거, 사실, 인물과도 연결되지만, 시대, 개념, 의미, 변화와도 연결되어 역사전문가 집단은 파악하다는 서술어의 의미를 폭넓게 사용하고 있음을 알 수 있다.

요컨대, 역사전문가 집단은 역사 사실 이해 역량을 중요한 과거의 사건과 인물에 대해 파악하고 용어와 개념, 의미를 이해하는 것으로 인식하였다.

한편, ‘역사 사실 이해’ 역량에 대한 역사교사와 역사역사가 집단을 비교한 결과를 표 3과 그림 2로 제시하였다.

표 3. ‘역사 사실 이해’ 역량에 대한 교사와 역사가 집단 네트워크 분석 비교

| 교사 | | | | | 역사가 | | | | |
|-----|------|----|--------|--------|-----|------|----|--------|--------|
| No. | 단어 | 빈도 | 연결 중심성 | 위세 중심성 | No. | 단어 | 빈도 | 연결 중심성 | 위세 중심성 |
| 1 | 역사 | 46 | 1.897 | 0.527 | 1 | 역사 | 68 | 2.403 | 0.596 |
| 2 | 이해 | 29 | 1.259 | 0.378 | 2 | 이해 | 53 | 1.556 | 0.474 |
| 3 | 사건 | 31 | 1.414 | 0.368 | 3 | 사실 | 39 | 1.264 | 0.460 |
| 4 | 사실 | 22 | 0.810 | 0.303 | 4 | 사건 | 17 | 0.736 | 0.208 |
| 5 | 파악 | 23 | 1.017 | 0.274 | 5 | 중요 | 15 | 0.458 | 0.201 |
| 6 | 개념 | 14 | 0.759 | 0.251 | 6 | 과거 | 14 | 0.361 | 0.137 |
| 7 | 인물 | 18 | 0.741 | 0.217 | 7 | 객관성 | 7 | 0.306 | 0.125 |
| 8 | 과거 | 16 | 0.603 | 0.160 | 8 | 인물 | 9 | 0.389 | 0.119 |
| 9 | 용어 | 7 | 0.397 | 0.159 | 9 | 시대 | 11 | 0.333 | 0.094 |
| 10 | 현재 | 10 | 0.466 | 0.115 | 10 | 정확성 | 5 | 0.194 | 0.088 |
| 11 | 중요 | 5 | 0.293 | 0.108 | 11 | 인간 | 10 | 0.250 | 0.084 |
| 12 | 변화 | 6 | 0.276 | 0.095 | 12 | 구체성 | 5 | 0.208 | 0.083 |
| 13 | 전개 | 5 | 0.224 | 0.094 | 13 | 의미 | 13 | 0.208 | 0.083 |
| 14 | 능력 | 11 | 0.345 | 0.094 | 14 | 개념 | 7 | 0.208 | 0.065 |
| 15 | 주요 | 7 | 0.328 | 0.091 | 15 | 파악 | 8 | 0.139 | 0.057 |
| 16 | 의미 | 11 | 0.397 | 0.091 | 16 | 용어 | 8 | 0.236 | 0.054 |
| 17 | 과정 | 5 | 0.190 | 0.082 | 17 | 연도 | 4 | 0.153 | 0.050 |
| 18 | 지식 | 7 | 0.276 | 0.072 | 18 | 발생 | 4 | 0.139 | 0.050 |
| 19 | 인과관계 | 3 | 0.138 | 0.068 | 19 | 인과관계 | 7 | 0.097 | 0.048 |
| 20 | 선후관계 | 3 | 0.138 | 0.066 | 20 | 주요 | 4 | 0.139 | 0.047 |

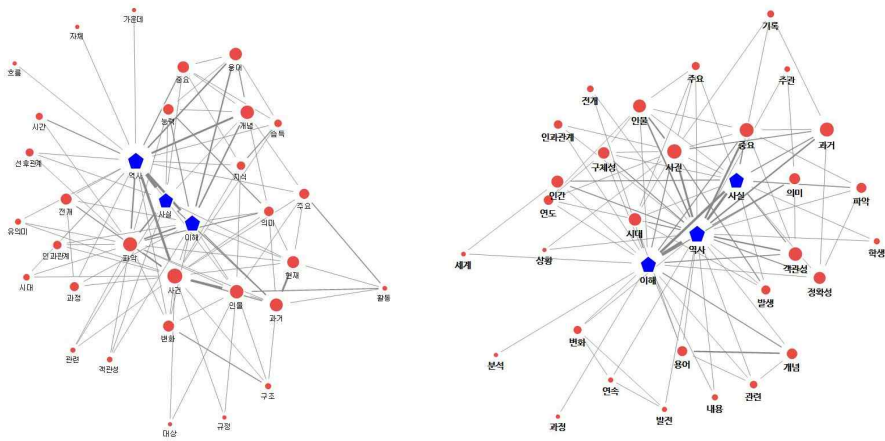


그림 2. 교사(왼쪽)와 역사가(오른쪽) 집단 간 ‘역사 사실 이해’ 역량에 대한 네트워크 분석 맵 비교

위세 중심성을 기준으로 두 집단에서 역사, 이해, 사건, 사실이 상위를 차지하였다. 그러나 교사 집단에만 보이는 단어는 현재, 변화, 전개, 능력, 지식, 선후관계이고 역사가 집단에만 보이는 단어는 객관성, 시대, 정확성, 인간, 구체성, 연도, 발생이다. 교사 집단에서는 객관성(26위, 0.042)만 후순위로 나타났고 정확성이나 구체성은 한 차례도 등장하지 않았다. 교사 집단은 역사 전개 과정과 변화를 이해하고 선후관계를 파악하는 것을 강조하였다. 또 과거와 현재를 함께 고려하며 이 안에서 의미를 찾고 활동을 하는 것이 이 역량과 관계된 것으로 보였다. 역사가 집단은 사실의 객관성을 중요하게 생각하였고 과거를 정확하게 파악하는 것을 염두에 두었다. 인물과 사건을 구체적으로 이해하고 시대와 연도를 아는 것을 역사 사실 이해 역량에서 강조하였다. 한편, 인물은 과거 행위자로서 역사인물을 말한다면, 인간은 역사를 통찰하는 인류, 현재 인간의 의미로 사용되었다.

2. 역사 자료 분석과 해석

역사 자료 분석과 해석에 대한 언어 네트워크 분석 결과는 표 4와 그림 3으로 제시하였다. 역사 자료(사료), 역사, 분석, 해석은 분석 내용에서는 제외하였다.

표 4. ‘역사 자료 분석과 해석’ 역량에 대한 네트워크 분석 결과

| No. | 단어 | 빈도 | 연결 중심성 | 위세 중심성 |
|-----|------|-----|--------|--------|
| 1 | 역사자료 | 168 | 3.036 | 0.589 |
| 2 | 역사 | 77 | 1.620 | 0.411 |
| 3 | 분석 | 42 | 0.847 | 0.364 |
| 4 | 해석 | 47 | 0.803 | 0.339 |
| 5 | 내용 | 20 | 0.409 | 0.189 |
| 6 | 이해 | 38 | 0.540 | 0.183 |
| 7 | 사실 | 23 | 0.401 | 0.176 |
| 8 | 의미 | 30 | 0.504 | 0.174 |
| 9 | 파악 | 23 | 0.409 | 0.122 |
| 10 | 능력 | 27 | 0.343 | 0.097 |
| 11 | 시대 | 11 | 0.226 | 0.085 |
| 12 | 맥락 | 9 | 0.175 | 0.066 |
| 13 | 상황 | 10 | 0.190 | 0.066 |
| 14 | 과거 | 12 | 0.175 | 0.065 |
| 15 | 사건 | 12 | 0.161 | 0.064 |
| 16 | 학습 | 8 | 0.146 | 0.062 |
| 17 | 정보 | 8 | 0.117 | 0.062 |
| 18 | 유물 | 7 | 0.153 | 0.057 |
| 19 | 구성 | 9 | 0.146 | 0.056 |
| 20 | 기록 | 6 | 0.109 | 0.054 |

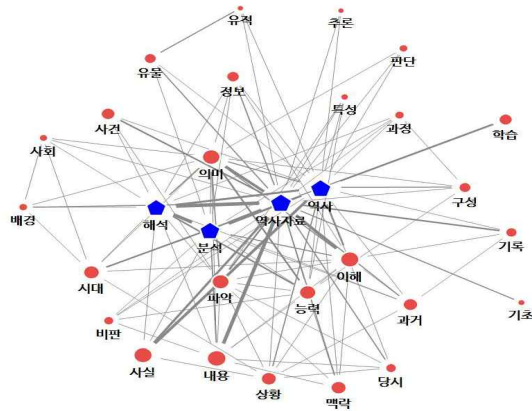


그림 3. ‘역사 사실 이해’ 역량에 대한 네트워크 분석 맵

빈도 분석 결과를 보면 이해(38회), 의미(30회), 능력(27회), 사실(23회), 내용(20회)이 ‘역사 자료 분석과 해석’ 역량을 정의하고 설명하는 데 많이 사용되었음을 알 수 있다. 연결 중심성 분석 결과를 보면 이해(0.540), 의미(0.504), 내용(0.409), 파악(0.409), 사실(0.401)이 높은 값을 보인다. 위세 중심성 분석 결과를 보면 내용(0.189), 이해(0.183), 사실(0.176), 의미(0.174), 파악(0.122)이 0.1보다 큰 값을 가졌으며, 능력, 시대, 맥락, 상황, 과거, 사건, 학습, 정보, 유물, 구성, 기록이 위세 중심성 20위 안에 나타나는 용어로 분석되었다. 이를 바탕으로 ‘역사 자료 분석과 해석’ 역량에 대해 역사전문가 집단 인식에 대한 분석 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, ‘역사 자료 분석과 해석’ 역량은 역사 자료를 분석하고 해석하는 것을 기본으로 하며, 사료의 내용을 이해하고 사실을 파악하며 역사적 의미를 시대 상황이나 맥락과 연결 지어 이해하는 능력을 말한다. 둘째, 역사전문가 집단은 이 역량을 비판, 추론, 판단보다 해석, 분석, 이해, 파악하는 데 관심을 보였다. 분석과 해석을 제외하더라도 이해(6위, 0.183), 파악(9위, 0.122)의 위세 중심성 순위와 값이 비판(22위, 0.048), 판단(25위, 0.042), 추론(29위, 0.034)보다 높다.

한편, 역사 자료 분석과 해석 역량에 대해 교사 집단과 역사가 집단을 비교한 결과는 표 5와 그림 4와 같다.

표 5. ‘역사 자료 분석과 해석’ 역량에 대한 교사와 역사가 집단 네트워크 분석 비교

| 교사 | | | | | 역사가 | | | | |
|-----|------|----|--------|--------|-----|------|----|--------|--------|
| No. | 단어 | 빈도 | 연결 중심성 | 위세 중심성 | No. | 단어 | 빈도 | 연결 중심성 | 위세 중심성 |
| 1 | 역사자료 | 80 | 2.378 | 0.597 | 1 | 역사자료 | 88 | 2.477 | 0.603 |
| 2 | 역사 | 46 | 1.635 | 0.498 | 2 | 분석 | 24 | 0.651 | 0.400 |
| 3 | 분석 | 18 | 0.622 | 0.302 | 3 | 해석 | 26 | 0.698 | 0.377 |
| 4 | 해석 | 21 | 0.581 | 0.286 | 4 | 역사 | 31 | 0.953 | 0.292 |
| 5 | 내용 | 13 | 0.378 | 0.211 | 5 | 이해 | 26 | 0.581 | 0.243 |
| 6 | 사실 | 10 | 0.270 | 0.167 | 6 | 의미 | 14 | 0.360 | 0.184 |
| 7 | 의미 | 16 | 0.405 | 0.148 | 7 | 사실 | 13 | 0.337 | 0.167 |
| 8 | 파악 | 13 | 0.378 | 0.121 | 8 | 내용 | 7 | 0.267 | 0.153 |
| 9 | 이해 | 12 | 0.230 | 0.109 | 9 | 파악 | 10 | 0.209 | 0.106 |
| 10 | 비판 | 7 | 0.176 | 0.099 | 10 | 과거 | 9 | 0.209 | 0.097 |
| 11 | 학습 | 6 | 0.189 | 0.097 | 11 | 맥락 | 7 | 0.198 | 0.095 |
| 12 | 능력 | 16 | 0.338 | 0.089 | 12 | 시대 | 7 | 0.209 | 0.086 |
| 13 | 상황 | 6 | 0.176 | 0.085 | 13 | 사회 | 3 | 0.163 | 0.076 |
| 14 | 사건 | 9 | 0.149 | 0.080 | 14 | 정보 | 5 | 0.116 | 0.073 |
| 15 | 특성 | 5 | 0.135 | 0.074 | 15 | 기록 | 4 | 0.093 | 0.071 |
| 16 | 기초 | 2 | 0.081 | 0.070 | 16 | 능력 | 11 | 0.116 | 0.070 |
| 17 | 구성 | 5 | 0.162 | 0.069 | 17 | 배경 | 3 | 0.151 | 0.065 |
| 18 | 시대 | 4 | 0.122 | 0.065 | 18 | 문자 | 3 | 0.058 | 0.058 |
| 19 | 판단 | 6 | 0.108 | 0.063 | 19 | 유물 | 3 | 0.116 | 0.048 |
| 20 | 당시 | 4 | 0.135 | 0.059 | 20 | 검증 | 3 | 0.070 | 0.047 |

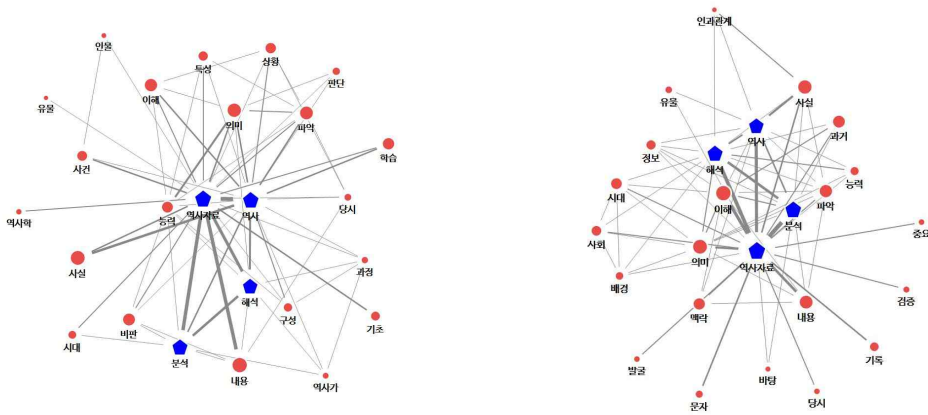


그림 4. 교사(왼쪽)와 역사가(오른쪽) 집단 간의 ‘역사 자료 분석과 해석’ 역량에 대한 네트워크 분석 맵 비교

위 세 중심성을 기준으로 교사와 역사가 집단 모두에서 역사 자료가 1순위를 차지하였고, 분석, 해석, 역사, 내용, 이해, 사실, 의미, 파악까지 거의 차이가 없다. ‘이해’가 교사 집단에서 9위(0.109), 역사가 집단에서 5위(0.243)로 4계단 순위의 차이를 보일뿐 나머지 용어는 한 두 순위 밖에 차이가 나지 않는다. 역사과의 5개의 교과 역량 중 상위 키워드만 볼 때 교사 집단과 역사가 집단에서 가장 일치도가 높다고 할 수 있다. 하지만 위세 중심성 10위를 넘어가면서 두 집단 간의 미세한 차이를 발견할 수 있다. 교사 집단에서는 비판(10위, 0.099)이라는 용어가 높은 중심성을 가지지만, 역사가 집단에서는 30위권 내에 등장하지 않는다. 역사가 집단에서 나타나는 과거(10위, 0.097), 맥락(0.095)은 교사 집단에서는 30위권 내에 나타나지 않았다. 교사 집단은 해당 역량에서 역사 자료를 비판적으로 분석하는 능력을 중요하게 보는 반면 역사가 집단에서는 자료 분석을 통해 역사의 맥락을 이해하는 것이 더 중요하게 본다고 할 수 있다. 또 두 집단 중 한 집단에만 나오는 용어로 교사 집단은 학습, 구성, 판단이라는 용어가 20순위 내에 있지만, 역사가 집단은 기록, 문자, 유물, 검증 등이 20순위 내에 있다. 교사 집단은 역사 자료 분석과 해석 역량을 역사 자료를 분석하고 해석하는 것을 기본으로 하면서도 비판적 분석과 판단을 중요하게 생각하였다. 반면, 역사가 집단은 역사 자료를 분석하고 해석하는 것을 기본으로 하되, 유물이나 기록을 검증하여 역사의 맥락을 파악하는 것을 이 역량에서 중요하다고 생각하였다. 교육부에서 제시한 역사 자료 분석과 해석은 역사 자료를 읽고 이를 비판적으로 검토하여 역사지식을 구성하는 능력으로, 하위요소는 역사자료에 담긴 주요 내용을 분석하고 역사자료의 시대적 배경과 사회적 의미를 해석하는 능력을 말한다. 이는 역사전문가 집단이 인식하는 역량과 큰 차이는 없다. 그러나 역사가 집단이 말하는 정교한 탐구과정, 즉 유물이나 기록을 검증하는 과정을 다루지는 않았다.

3. 역사 정보 활용 및 의사소통

표 6 과 그림 5는 ‘역사 정보 활용 및 의사소통’ 역량에 대해 언어 네트워크 분석을 수행한 결과이다.

표 6. ‘역사 정보 활용 및 의사소통’ 역량에 대한 네트워크 분석 결과

| No. | 단어 | 빈도 | 연결 중심성 | 위세 중심성 |
|-----|------|-----|--------|--------|
| 1 | 역사 | 121 | 2.326 | 0.621 |
| 2 | 정보 | 77 | 1.522 | 0.571 |
| 3 | 활용 | 36 | 0.652 | 0.290 |
| 4 | 지식 | 17 | 0.261 | 0.160 |
| 5 | 의사소통 | 19 | 0.297 | 0.159 |
| 6 | 사실 | 20 | 0.370 | 0.152 |
| 7 | 이해 | 25 | 0.384 | 0.127 |
| 8 | 매체 | 14 | 0.196 | 0.118 |
| 9 | 해석 | 15 | 0.341 | 0.092 |
| 10 | 인물 | 20 | 0.239 | 0.089 |
| 11 | 능력 | 32 | 0.254 | 0.080 |
| 12 | 분석 | 13 | 0.239 | 0.079 |
| 13 | 바탕 | 13 | 0.203 | 0.079 |
| 14 | 역사자료 | 23 | 0.341 | 0.074 |
| 15 | 자신 | 17 | 0.326 | 0.073 |
| 16 | 다양성 | 16 | 0.159 | 0.069 |
| 17 | 과거 | 11 | 0.130 | 0.061 |
| 18 | 현재 | 12 | 0.217 | 0.057 |
| 19 | 토론 | 11 | 0.152 | 0.051 |
| 20 | 사건 | 6 | 0.080 | 0.049 |

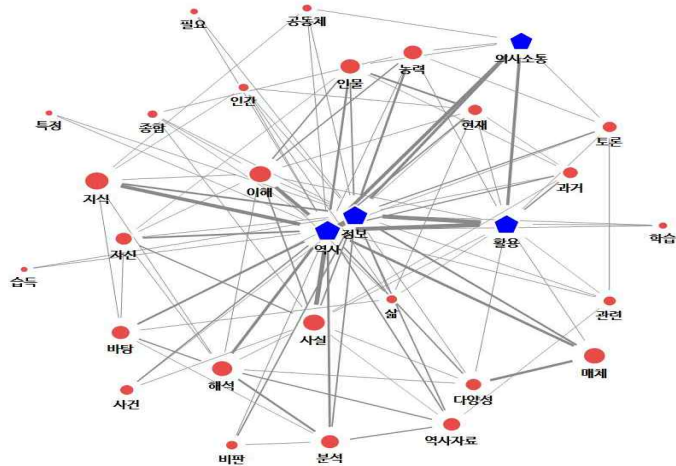


그림 5. ‘역사 정보 활용 및 의사소통’ 역량에 대한 네트워크 분석 맵

빈도 분석 결과를 보면 능력(32회), 이해(25회), 역사 자료(23회), 사실(20회), 인물(20회)이 ‘역사 정보 활용 및 의사소통’ 역량을 정의하고 설명하는 데 많이 사용되었음을 알 수 있다. 연결 중심성 분석 결과를 보면 이해(0.384), 사실(0.370), 해석(0.341), 역사 자료(0.341), 자신(0.326)이 높은 값을 보인다. 위세 중심성 분석 결과를 보면 지식(0.160), 사실(0.152), 이해(0.127), 매체(0.118)가 0.1보다 큰 값을 가졌으며, 해석, 인물, 능력, 분석, 바탕, 역사 자료, 자신, 다양성, 과거, 현재, 토론, 사건이 위세 중심성 20위 안에 나타나는 용어로 분석되었다. 이를 바탕으로 ‘역사 정보 활용 및 의사소통’ 역량에 대해 역사전문가 집단 인식을 분석한 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, ‘역사 정보 활용 및 의사소통’ 역량은 다양한 매체부터 역사 정보를 활용하여 역사적 사실과 지식을 이해하거나 의사소통하는 능력을 말한다. 둘째, 정보 활용을 의사소통 보다 더 비중 있게 다룬다. 그림 5를 보면 역사, 정보, 활용의 세 용어의 경우 상호간의 연결고리도 강할 뿐 아니라 많은 다른 용어와 연결되어 있음을 확인할 수 있으나, 의사소통의 경우 역사, 정보, 활용 외에 연결고리가 많지 않음을 볼 수 있다. 앞서 분석한 역사 사실 이해 역량이나 역사 자료 분석과 해석 역량에서는 각 역량의 표현과 반복되는 용어(예: 역사, 사실, 이해, (역사)자료, 분석, 해석)는 중심에 위치하면서 다른 많은 용어와 연결되어 있음을 확인할 수 있다(그림 1, 그림 2 참조). 이에 반해 의사소통은 연결 고리가 적고, 연결 중심성 값(0.297)도 역사 자료 분석 및 해석 역량의 분석(0.847), 해석(0.803)에 비해 훨씬 작은 값을 가진다. 셋째, 교육부에서 제시한 역량과 이 연구에 참여한 역사전문가 집단의 역량에 대한 이해에 차이가 상당히 크다는 것이다. 교육부에서 제시한 역사 정보 활용 및 의사소통역량은 ‘다양한 매체를 통해 얻은 역사 정보를 분석, 토론, 종합, 평가하는 능력을 의미한다.’ 고 밝혔으며, 2015 개정 교육과정 시안 마련을 위해 수행된 진재관 외(2015)에서는 이 역량의 하위요소로 ‘사극이나 역사 소설 등에 나타나는 역사 정보를 비판적으로 분석하기’, ‘역사적 쟁점을 둘러싼 다양한 관점을 인식하고 토론하기’ 로 제시되어 있다. 다양한 매체로부터 정보를 얻고 다양한 해석, 분석, 종합하는 부분은 본 연구와 유사하나, 사극이나 소설을 이용한다거나 쟁점에 대해 토론한다는 것은 본 연구에서 두드러지게 나타나지 않았다. 본 연구의 응답에서 쟁점(3회), 소설(2회), 사극(1회)은 적은 빈도로 나타났다.

한편, 표 7과 그림 6은 ‘역사 정보 활용 및 의사소통’ 역량에 대해 교사와 역사가 집단 간의 언어 네트워크 분석을 비교한 결과이다.

표 7. ‘역사 정보 활용 및 의사소통’ 역량에 대한 교사와 역사가 집단 네트워크 분석 비교

| 교사 | | | | | 역사가 | | | | |
|-----|------|----|--------|--------|-----|------|----|--------|--------|
| No. | 단어 | 빈도 | 연결 중심성 | 위세 중심성 | No. | 단어 | 빈도 | 연결 중심성 | 위세 중심성 |
| 1 | 역사 | 59 | 2.130 | 0.613 | 1 | 역사 | 62 | 1.722 | 0.637 |
| 2 | 정보 | 47 | 1.652 | 0.596 | 2 | 정보 | 30 | 0.722 | 0.490 |
| 3 | 활용 | 21 | 0.739 | 0.317 | 3 | 활용 | 15 | 0.311 | 0.229 |
| 4 | 매체 | 9 | 0.275 | 0.150 | 4 | 지식 | 11 | 0.256 | 0.225 |
| 5 | 의사소통 | 10 | 0.261 | 0.135 | 5 | 해석 | 13 | 0.489 | 0.220 |
| 6 | 바탕 | 5 | 0.174 | 0.117 | 6 | 사실 | 10 | 0.300 | 0.196 |
| 7 | 사실 | 10 | 0.261 | 0.114 | 7 | 의사소통 | 9 | 0.189 | 0.164 |
| 8 | 인물 | 14 | 0.261 | 0.110 | 8 | 이해 | 15 | 0.311 | 0.150 |
| 9 | 지식 | 6 | 0.159 | 0.106 | 9 | 역사자료 | 13 | 0.344 | 0.120 |
| 10 | 능력 | 19 | 0.406 | 0.099 | 10 | 자신 | 11 | 0.311 | 0.117 |
| 11 | 토론 | 9 | 0.304 | 0.093 | 11 | 분석 | 8 | 0.267 | 0.099 |
| 12 | 다양성 | 12 | 0.217 | 0.088 | 12 | 인간 | 7 | 0.189 | 0.097 |
| 13 | 이해 | 10 | 0.232 | 0.084 | 13 | 매체 | 5 | 0.089 | 0.071 |
| 14 | 관련 | 7 | 0.174 | 0.074 | 14 | 역량 | 10 | 0.222 | 0.065 |
| 15 | 삶 | 4 | 0.130 | 0.069 | 15 | 콘텐츠 | 4 | 0.078 | 0.059 |
| 16 | 분석 | 5 | 0.087 | 0.068 | 16 | 변화 | 4 | 0.100 | 0.058 |
| 17 | 과거 | 7 | 0.159 | 0.057 | 17 | 공동체 | 4 | 0.056 | 0.056 |
| 18 | 과정 | 6 | 0.145 | 0.056 | 18 | 특정 | 5 | 0.089 | 0.055 |
| 19 | 사건 | 4 | 0.072 | 0.056 | 19 | 탐구 | 3 | 0.044 | 0.054 |
| 20 | 비판 | 3 | 0.072 | 0.056 | 20 | 적용 | 1 | 0.044 | 0.054 |

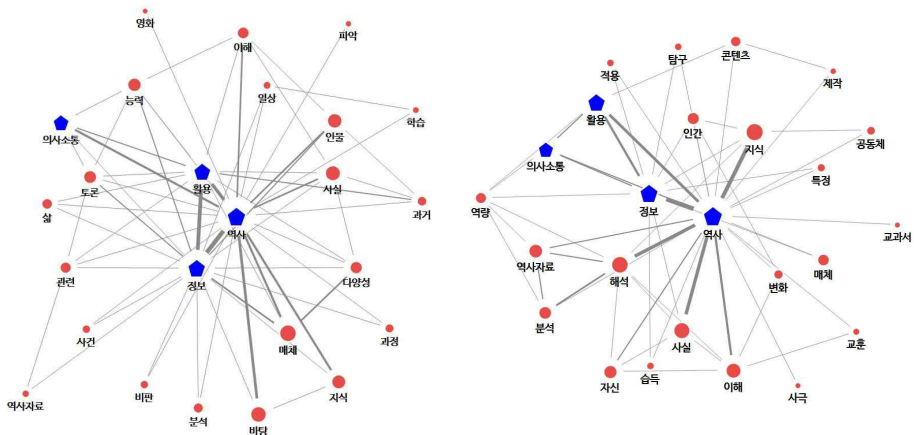


그림 6. 교사(왼쪽)와 역사가(오른쪽) 집단 간의 ‘역사 정보 활용 및 의사소통’ 역량에 대한 네트워크 분석 맵 비교

위 세 중심성을 기준으로 교사와 역사가 집단 모두에서 역사, 정보, 활용이 1위~3위로 제시되었다. 의사소통의 경우 교사와 역사가 집단에서 각각 5위와 7위로 나타났다. 앞에서 말했다시피, 역사 정보 활용 및 의사소통 역량에서 의사소통은 중심에서 벗어나고, 다른 용어들과 긴밀하게 연결되지 않음을 볼 수 있었다. 이러한 경향성은 집단을 구분한 분석에서도 유효하였는데, 미세하게나마 역사가 집단에서 더 연결고리가 약함을 알 수 있었다. ‘의사소통’ 용어의 위세 중심성은 역사가(0.164), 교사(0.135)로 역사가 집단이 높았지만, 이는 중심성 지수가 높은 활용, 정보, 역사와 연결되어 나타난 결과이고, 오히려 연결 중심성은 역사가(0.189), 교사(0.261)로 교사 집단이 더 높음을 확인할 수 있었다. 그림 6에서 역사가 집단은 의사소통이 주요 단어 외에는 ‘역량’과 연결되어 있지만, 교사 집단은 ‘토론’과 ‘능력’이 연결되어 있음을 볼 수 있다. 더불어 토론은 교사 집단에서는 높은 순위의 용어로 나타났지만, 역사가 집단에서는 1회도 나타나지 않은 용어였다. 또 교사 집단에서는 사실이 다양성과 연결되어 있는 반면, 역사가 집단에서는 사실과 해석이 연결되었고 교사는 영화라는 매개체가 나오나 역사가 집단에서는 보이지 않았다. 또 역사가 집단은 이 역량과 관련된 지식으로 인간과 공동체를 연결하였지만 교사 집단에서는 이 부분이 드러나지 않았다.

역사 사실 이해와 역사 자료 분석과 해석 역량은 기존 교육부에서 제시한 역량과 역사전문가 집단의 차이가 크게 보이지 않았던 반면, 역사 정보 활용 및 의사소통역량은 차이가 크다. 역사전문가 집단은 역사 정보 활용 역량과 의사소통역량을 같이 보지 않았는데, 이는 기존에 역사 정보 활용 및 의사소통이 서로 병치되는 역량이 아니라고 비판하였던 연구결과와 같다(백은진, 2015; 김성자, 2016; 이해영, 2018). 또 교사 집단과 역사가 집단의 인식도 앞의 두 역량에 비해 컸다. 교사 집단은 매체, 토론, 다양한 사실, 비판을 고려하였지만, 역사가 집단은 인간과 공동체, 해석과 탐구 등으로 이 역량을 이해하였다. 교사 집단은 의사소통을 여러 매체를 이용하여 여러 사실을 접하면서 이를 토론하고 비판하는 것으로 파악하고 역사가 집단은 인간이 공동체를 영위하는 역량으로 파악하였다고 생각할 수 있다. 그리고 역사 정보 활용도 교사 집단은 매체를 활용하는 능력으로 파악했다면 역사가 집단은 역사 자료의 해석과 탐구로 파악하였다. 역사가 집단이 파악한 역사 정보 활용 역량은 역사 자료 분석과 해석 역량과 큰 차이가 없어 보인다.

4. 역사적 판단력과 문제 해결 능력

표 8과 그림 7은 ‘역사적 판단력과 문제 해결 능력’ 역량에 대해 언어 네트워크 분석을 수행한 결과이다.

표 8. ‘역사적 판단력과 문제 해결 능력’ 역량에 대한 네트워크 분석 결과

| No. | 단어 | 빈도 | 연결 중심성 | 위세 중심성 |
|-----|------|-----|--------|--------|
| 1 | 역사 | 122 | 2.739 | 0.581 |
| 2 | 사실 | 30 | 0.685 | 0.276 |
| 3 | 판단력 | 20 | 0.468 | 0.264 |
| 4 | 능력 | 49 | 0.829 | 0.262 |
| 5 | 문제해결 | 33 | 0.757 | 0.259 |
| 6 | 사건 | 30 | 0.721 | 0.249 |
| 7 | 상황 | 33 | 0.838 | 0.232 |
| 8 | 과거 | 30 | 0.631 | 0.191 |
| 9 | 이해 | 25 | 0.450 | 0.186 |
| 10 | 인물 | 20 | 0.450 | 0.174 |
| 11 | 판단 | 38 | 0.595 | 0.162 |
| 12 | 현재 | 18 | 0.351 | 0.139 |
| 13 | 문제 | 28 | 0.568 | 0.132 |
| 14 | 인과관계 | 13 | 0.306 | 0.102 |
| 15 | 당시 | 10 | 0.207 | 0.096 |
| 16 | 의미 | 16 | 0.225 | 0.094 |
| 17 | 행위 | 9 | 0.234 | 0.090 |
| 18 | 해결 | 21 | 0.459 | 0.084 |
| 19 | 역사자료 | 15 | 0.306 | 0.082 |
| 20 | 바탕 | 8 | 0.180 | 0.078 |

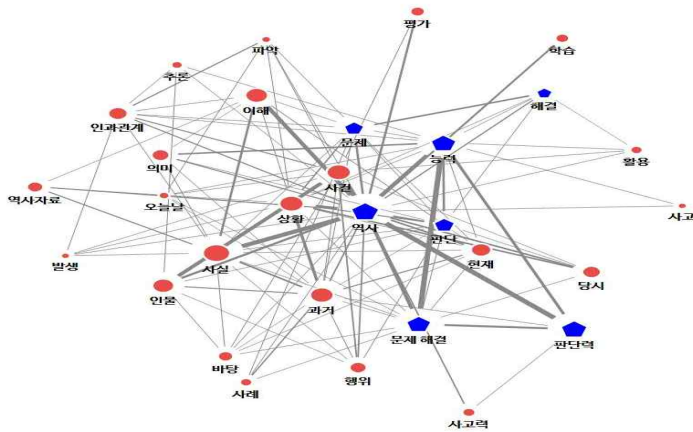


그림 7. ‘역사적 판단력과 문제 해결 능력’ 역량에 대한 네트워크 분석 맵

빈도 분석 결과를 보면 상황(33회), 사실(30회), 사건(30회), 과거(30회), 이해(25회), 인물(20

회)이 ‘역사적 판단력과 문제 해결 능력’ 역량을 정의하고 설명하는 데 많이 사용되었다. 연결 중심성 분석 결과를 보면 상황(0.838), 사건(0.721), 사실(0.685), 과거(0.631)가 높은 값을 보인다. 위세 중심성 분석 결과를 보면 사실(0.276), 사건(0.249), 상황(0.232), 과거(0.191), 이해(0.186), 인물(0.174), 현재(0.139), 인과관계(0.102)가 0.1보다 큰 값을 가졌으며, 당시, 의미, 행위, 역사자료, 바탕이 위세 중심성 20위 안에 나타나는 용어로 분석되었다. 이를 바탕으로 ‘역사적 판단력과 문제 해결 능력’ 역량에 대한 역사전문가 집단의 인식을 분석한 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, ‘역사적 판단력과 문제 해결 능력’은 과거의 사건과 인물에 대한 역사적 사실에 대한 상황 판단과 이를 현재 문제를 해결하는 데 활용하는 능력을 의미한다. 둘째, ‘역사적 판단력과 문제 해결 능력’ 역량은 ‘역사 사실 이해’ 역량을 전제로 한다. 역사적 판단력과 문제 해결 능력 역량의 위세 중심 상위 키워드에는 역사, 사실, 이해 용어를 온전하게 포함하고 있는 동시에, 역사 사실 이해 역량에서 위세 중심성 상위에 랭크되었던 사건, 과거, 인물도 함께 포함되어 나타나고 있다. 따라서 역사적 판단력과 문제 해결 능력은 역사 사실, 사건, 인물 이해를 바탕으로 역사적 상황을 판단한 후 이를 토대로 현재의 문제를 해결하는데 활용되는 역량이다.

한편, 표 9와 그림 8은 ‘역사적 판단력과 문제 해결 능력’ 역량에 대해 교사와 역사가 집단 간의 언어 네트워크 분석을 수행한 결과이다.

표 9. ‘역사적 판단력과 문제 해결 능력’ 역량에 대한 교사와 역사가 집단 네트워크 분석 비교

| 교사 | | | | | 역사가 | | | | |
|-----|------|----|--------|--------|-----|------|----|--------|--------|
| No. | 단어 | 빈도 | 연결 중심성 | 위세 중심성 | No. | 단어 | 빈도 | 연결 중심성 | 위세 중심성 |
| 1 | 역사 | 57 | 1.937 | 0.558 | 1 | 역사 | 65 | 2.068 | 0.631 |
| 2 | 사건 | 21 | 0.778 | 0.377 | 2 | 판단력 | 13 | 0.419 | 0.355 |
| 3 | 상황 | 24 | 0.952 | 0.339 | 3 | 사실 | 16 | 0.554 | 0.294 |
| 4 | 인물 | 16 | 0.619 | 0.302 | 4 | 이해 | 18 | 0.459 | 0.261 |
| 5 | 사실 | 14 | 0.429 | 0.213 | 5 | 문제해결 | 16 | 0.459 | 0.255 |
| 6 | 과거 | 18 | 0.524 | 0.207 | 6 | 능력 | 23 | 0.541 | 0.247 |
| 7 | 문제해결 | 17 | 0.635 | 0.203 | 7 | 판단 | 19 | 0.311 | 0.150 |
| 8 | 능력 | 26 | 0.667 | 0.197 | 8 | 역사자료 | 9 | 0.311 | 0.141 |
| 9 | 당시 | 9 | 0.317 | 0.175 | 9 | 과거 | 12 | 0.324 | 0.128 |
| 10 | 판단력 | 7 | 0.302 | 0.135 | 10 | 사건 | 9 | 0.311 | 0.125 |
| 11 | 판단 | 19 | 0.460 | 0.130 | 11 | 현재 | 9 | 0.176 | 0.123 |
| 12 | 바탕 | 6 | 0.238 | 0.115 | 12 | 인과관계 | 8 | 0.284 | 0.122 |
| 13 | 현재 | 9 | 0.317 | 0.112 | 13 | 문제 | 14 | 0.311 | 0.121 |
| 14 | 평가 | 8 | 0.143 | 0.110 | 14 | 의미 | 7 | 0.122 | 0.089 |
| 15 | 문제 | 14 | 0.365 | 0.094 | 15 | 해결 | 10 | 0.270 | 0.086 |
| 16 | 이해 | 7 | 0.190 | 0.092 | 16 | 사고력 | 3 | 0.081 | 0.082 |
| 17 | 행위 | 5 | 0.159 | 0.090 | 17 | 상황 | 9 | 0.257 | 0.075 |
| 18 | 학습 | 5 | 0.127 | 0.088 | 18 | 사고 | 5 | 0.108 | 0.069 |
| 19 | 의미 | 9 | 0.222 | 0.076 | 19 | 분석 | 5 | 0.203 | 0.068 |
| 20 | 해결 | 11 | 0.413 | 0.069 | 20 | 검토 | 5 | 0.149 | 0.067 |

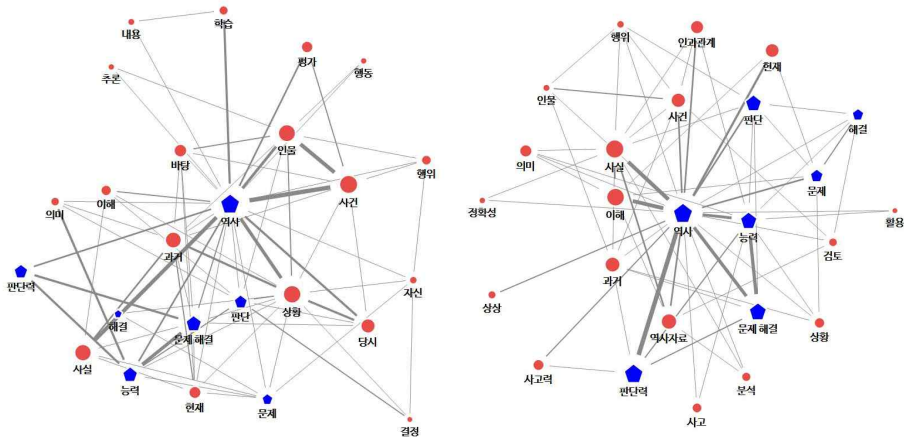


그림 8. 교사(왼쪽)와 역사가(오른쪽) 집단 간의 ‘역사적 판단력과 문제 해결 능력’ 역량에 대한 네트워크 분석 맵 비교

위 세 중심성을 기준으로 교사와 역사가 집단 모두 역사가 1순위인 것은 동일하지만 2순위 부터는 차이가 있다. 위세 중심성 상위 10위까지를 기준으로 보면 교사 집단은 상황, 인물, 당시라는 용어가, 역사가 집단은 이해, 역사 자료가 높은 순위에서 나타났다. 그리고 [그림 9]의 연결을 볼 때, 교사 집단은 현재보다 과거에 대한 부분을 더 중요시한다고 볼 수 있다. 교사 집단에서는 과거(6위, 0.207), 당시(9위, 0.175)이며, 현재(13위, 0.112)라는 용어와 위세 중심성 차가 큰 편이다. 반면 역사가 집단에서는 과거(9위, 0.128)가 현재(11위, 0.123)보다 조금 큰 값을 가질 뿐이며, 당시라는 용어는 나타나지 않았다. 교사 집단은 역사적 판단력을 역사적 사고력의 일부로 보고 당시 상황을 알고 인물의 입장에서 이해하는 역량으로 파악한 듯하다. 반면, 역사가 집단은 역사 자료를 읽고 이해하는 과정에서 역사가가 자료를 해석하고 판단하는 것으로 역사적 판단력을 파악하고 있다. 한편, 두 집단 모두 문제 해결 능력의 ‘문제’는 과거가 아닌, ‘현재’의 문제로 보고 있다.

5. 정체성과 상호존중

그림 9와 표 10은 ‘정체성과 상호존중’ 역량에 대해 언어 네트워크 분석을 수행한 결과이다.

표 10. ‘정체성과 상호존중’ 역량에 대한 네트워크 분석 표

| No. | 단어 | 빈도 | 연결 중심성 | 위세 중심성 |
|-----|-----|----|--------|--------|
| 1 | 역사 | 80 | 1.546 | 0.522 |
| 2 | 이해 | 70 | 1.554 | 0.520 |
| 3 | 국가 | 24 | 0.469 | 0.275 |
| 4 | 정체성 | 45 | 0.746 | 0.218 |
| 5 | 문화 | 24 | 0.423 | 0.206 |
| 6 | 존중 | 22 | 0.392 | 0.176 |
| 7 | 세계 | 18 | 0.362 | 0.174 |
| 8 | 타인 | 22 | 0.346 | 0.145 |
| 9 | 바탕 | 11 | 0.169 | 0.137 |
| 10 | 파악 | 17 | 0.262 | 0.130 |
| 11 | 학습 | 12 | 0.192 | 0.102 |
| 12 | 민족 | 13 | 0.208 | 0.099 |
| 13 | 사회 | 21 | 0.277 | 0.097 |
| 14 | 자신 | 21 | 0.246 | 0.094 |
| 15 | 태도 | 17 | 0.300 | 0.094 |
| 16 | 공동체 | 15 | 0.246 | 0.093 |
| 17 | 세계사 | 12 | 0.192 | 0.087 |
| 18 | 능력 | 21 | 0.192 | 0.086 |
| 19 | 의미 | 13 | 0.154 | 0.081 |
| 20 | 다양성 | 11 | 0.177 | 0.078 |

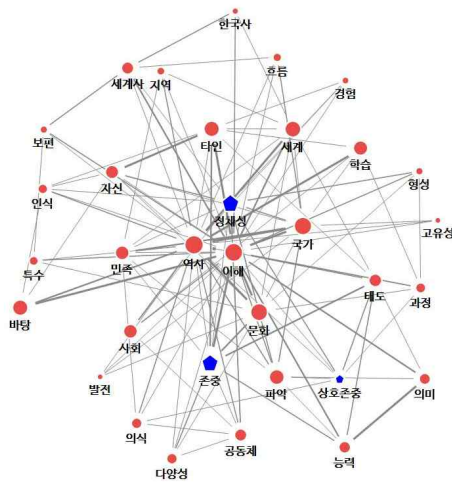


그림 9. ‘정체성과 상호존중’ 역량에 대한 네트워크 분석 맵

빈도 분석 결과를 보면 역사(80회), 이해(70회), 국가(24회), 문화(24회), 타인(22회), 세계(18회), 파악(17회)이 ‘정체성과 상호존중’을 정의하고 설명하는 데 많이 사용되었음을 알 수 있다. 연결 중심성 분석 결과를 보면 역사(1.546), 이해(1.554), 국가(0.469), 문화(0.423), 세계(0.362), 타인(0.346), 태도(0.300)가 높은 값을 보인다. 위세 중심성 분석 결과를 보면 역사(0.522), 이해(0.52), 국가(0.275), 문화(0.206), 세계(0.174), 타인(0.145), 바탕(0.137), 파악(0.130), 학습(0.102)이 0.1보다 큰 값을 가졌으며, 민족, 사회, 자신, 태도, 공동체, 세계사, 능력, 의미, 다양성이 위세 중심성 20위 안에 나타나는 용어로 분석되었다. 이를 바탕으로 ‘정체성과 상호존중’ 역량에 대한 역사전문가의 인식에 대한 분석 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, ‘정체성과 상호존중’ 역량은 우리나라와 세계 역사에 대한 이해를 바탕으로 타인에 대한 존중과 민족과 문화에 대한 이해를 하는 것이다. 둘째, ‘정체성과 상호존중’은 자신보다는 타인, 한국사보다는 세계사와 관련성이 높다. 위세 중심성 값을 보면 타인(0.145)은 자신(0.094)보다 값이 높으며 세계사(0.087)도 한국사(31위, 0.055)보다 높음을 확인 할 수 있다. 셋째, 역량을 구성하는 단어의 연결 중심성이나 위세 중심성이 다른 역량에 비해 낮은 순위를 보인다. 역사 사실 이해, 역사 자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결 능력의 4개 역량은 위세 중심성 순위에서 모두 최상위권을 보였다. 반면 ‘정체성과 상호존중 역량’에서는 ‘정체성(4위, 0.218)’, ‘존중(6위, 0.176)’, ‘상호존중(24위, 0.073)’으로 낮은 순위를 보인다. 이는 응답자들이 정체성과 상호존중 역량을 설명할 때 정체성, 존중, 상호존중이라는 용어와 결부시켜 설명하지 않음을 알 수 있다. 이는 응답자들의 정체성과 상호존중 역량에 대한 이해의 스펙트럼이 넓거나 이 역량의 핵심어가 이 단어로 표현할 수 없음을 의미한다. 한편, 표 11과 그림 10은 ‘정체성과 상호존중’ 역량에 대해 교사와 역사가 집단 간의 언어 네트워크 분석을 수행한 결과이다.

표 11. ‘정체성과 상호 존중’ 역량에 대한 교사와 역사가 집단 네트워크 분석 비교

| 교사 | | | | | 역사가 | | | | |
|-----|-----|----|--------|--------|-----|-----|----|--------|--------|
| No. | 단어 | 빈도 | 연결 중심성 | 위세 중심성 | No. | 단어 | 빈도 | 연결 중심성 | 위세 중심성 |
| 1 | 역사 | 42 | 1.314 | 0.554 | 1 | 이해 | 27 | 1.000 | 0.521 |
| 2 | 이해 | 43 | 1.244 | 0.511 | 2 | 역사 | 39 | 0.813 | 0.487 |
| 3 | 국가 | 19 | 0.581 | 0.386 | 3 | 세계 | 9 | 0.293 | 0.225 |
| 4 | 정체성 | 23 | 0.465 | 0.230 | 4 | 바탕 | 6 | 0.160 | 0.222 |
| 5 | 파악 | 12 | 0.291 | 0.163 | 5 | 문화 | 11 | 0.200 | 0.214 |
| 6 | 문화 | 13 | 0.326 | 0.150 | 6 | 정체성 | 23 | 0.560 | 0.209 |
| 7 | 세계사 | 10 | 0.256 | 0.129 | 7 | 존중 | 9 | 0.253 | 0.202 |
| 8 | 존중 | 13 | 0.244 | 0.114 | 8 | 공동체 | 11 | 0.253 | 0.176 |
| 9 | 세계 | 9 | 0.163 | 0.114 | 9 | 타인 | 9 | 0.293 | 0.170 |
| 10 | 타인 | 13 | 0.233 | 0.109 | 10 | 태도 | 12 | 0.320 | 0.170 |
| 11 | 흐름 | 3 | 0.116 | 0.104 | 11 | 지역 | 5 | 0.093 | 0.115 |
| 12 | 사회 | 11 | 0.128 | 0.099 | 12 | 가치관 | 6 | 0.147 | 0.111 |
| 13 | 의미 | 10 | 0.198 | 0.094 | 13 | 과정 | 5 | 0.067 | 0.107 |
| 14 | 능력 | 15 | 0.198 | 0.094 | 14 | 의식 | 12 | 0.227 | 0.103 |
| 15 | 자신 | 15 | 0.256 | 0.089 | 15 | 학습 | 6 | 0.120 | 0.103 |
| 16 | 한국사 | 7 | 0.128 | 0.084 | 16 | 함양 | 5 | 0.120 | 0.102 |
| 17 | 보편 | 6 | 0.151 | 0.083 | 17 | 민족 | 6 | 0.173 | 0.095 |
| 18 | 학습 | 6 | 0.105 | 0.081 | 18 | 형성 | 8 | 0.093 | 0.090 |
| 19 | 다양성 | 7 | 0.174 | 0.080 | 19 | 특성 | 2 | 0.053 | 0.086 |
| 20 | 바탕 | 5 | 0.105 | 0.073 | 20 | 타문화 | 3 | 0.067 | 0.085 |

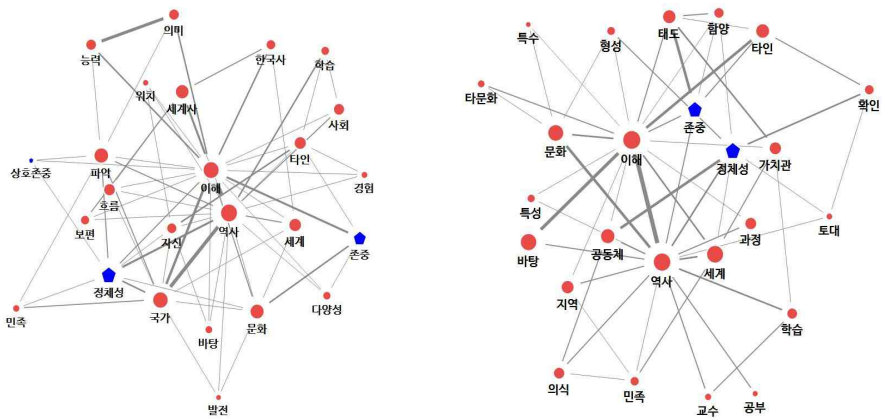


그림 10. 교사와 역사가 집단 간의 ‘정체성과 상호존중’ 역량에 대한 네트워크 분석 맵 비교

교사와 역사가 집단 모두에서 역사와 이해 단어가 1, 2순위를 차지하였고, 문화, 타인, 세계가 높은 순위에 포함된 점은 공통점이다. 정체성과 상호존중 역량에 대해 다른 세계의 문화나 타인을 존중하는 것에 대해서는 교사와 역사가 집단이 공통적으로 인식하고 있다. 이러한 공통점을 제외하면 많은 부분에서 차이를 보인다. 위세 중심성을 기준으로 교사 집단에서는 세계사(7위, 0.129), 한국사(16위, 0.084)가 나타나지만 역사가 집단에서 30위권 내에서 나타나지 않는다. 이는 교사 집단은 이 역량을 세계사나 한국사의 특정 영역과 연결 지어 설명한다고 유추할 수 있다. 교사 집단에서는 국가(3위, 0.386), 파악(하다)(5위, 0.163), 의미(13위, 0.094), 능력(14위, 0.094)이 상위 순위에 나타나지만, 역사가 집단에서는 30위권 내에서 나타나지 않는다. 역사가 집단에선 공동체(8위, 0.176), 태도(10위, 0.170), 가치관(12위, 0.111), 의식(14위, 0.103), 함양(16위, 0.102)이 상위 순위에 나타나지만, 교사 집단에서는 30위권 내에서 나타나지 않는다. 이는 교사 집단은 정체성을 국가와 관련을 짓고 이 역량을 어떤 의미를 이해하는 능력으로 인식하는 반면, 역사가 집단에서는 정체성을 공동체와 관련을 짓고 태도와 가치관으로 이 역량을 파악하고 있다.

IV. 역사과 교과 역량에 대한 역사전문가 집단의 인식과 특징

교육부가 제시한 5개의 역사과 교과 역량에 대한 역사전문가의 인식은 다음과 같다. 먼저, 역사 사실 이해와 역사 자료 분석과 해석 역량은 기존 제시한 역량과 크게 다르지 않다. 그러나 역사 정보 활용 및 의사소통 역량, 역사적 판단력과 문제 해결 능력, 정체성과 상호존중 역량은 기존 교육과정에서 제시된 것과 다르게 인식하였다. 언어 네트워크 분석에서 이 역량의 핵심단어가 역량의 중심에 위치하지 않고 연결고리도 많지 않았다. 정체성과 상호존중 역량의 경우는 정체성, 상호, 존중 혹은 상호존중이라는 용어 자체가 낮은 순위로 나타났으며 다른 단어들과 연결고리 또한 낮았다. 즉, 역사전문가 집단은 역사 정보 활용 및 의사소통 역량을 묶고 역사적 판단력과 문제 해결 능력을 하나로 묶어 병치하는 것을 어색하게 인식하고 정체성과 상호존중 역량은 무엇을 말하는지 명확하게 인식하지 못하였다.

최근 OECD에서 제시한 Education 2030 프로젝트는 기존에 비해 명확하게 역량을 제시하고 있다. 역량을 핵심역량이 아닌 변혁적 역량이라고 부르고 학생들이 나은 삶을 위해 사회를 변혁하고 미래를 만들어가는 데 필요한 지식, 기능, 태도 및 가치들로 이 역량을 정의한다. 변혁적 역량은 세 가지 하위범주로 구분되는데 새로운 가치 창출하기, 긴장과 딜레마 조정하기, 책임감 갖기가 이에 해당한다. 새로운 가치 창출하기는 학생들이 새로운 가치를 창출할 때 질문을 제기하고 타인과 협력하고 새로운 사고를 하도록 한다. 긴장과 딜레마 조정하기는 미래 사회에 경합되거나 모순적이며 양립불가능한 요구에 직면할 때 균형을 찾을 수 있는 능력이다. 학생들은 긴장 관계에 있는 상충되는 이념들을 고려함으로써 새로운 해결책을 제시할 수 있고 이런 과정을 통해 반대되는 입장을 깊이 이해하고 자신의 관점을 지지하는 주장을 강화하며 딜레마와 갈등에 대한 해결책을 찾을 수 있게 된다. 변혁적 역량의 세 번째 범주는 책임

감 갖기로 윤리적 측면을 강조한다. 이 역량을 강조하는 배경에는 새로운 변화, 다양성, 모호함, 불확실성 등의 특징을 보이는 미래사회에 대응하고 새로운 도전과제를 책임감 있게 처리하기 위해 학생들은 자신에 대해 생각하는 것뿐 아니라 타인과 함께 협력할 수 있어야 한다는 문제의식이 깔려 있다(이상은·소경희, 2018; 이상은, 2019).

OECD Education 2030 프로젝트에서 말한 변혁적 역량의 하위범주 그리고 지식, 기능, 가치와 태도를 역사과 교과 역량에 대한 역사전문가 집단의 인식을 토대로 그 논의를 이어가며 보완할 수 있다. 역사전문가 집단이 중요하게 생각하는 교과 역량은 Education 2030의 변혁적 역량의 하위범주인 새로운 가치 창출하기, 긴장과 딜레마 조정하기, 책임감 갖기와 밀접한 관련을 맺는다. 특히, 교사 집단은 역사과 교과 역량을 수업 상황이나 학생들의 활동을 고려하며 인식하였다. 5개 교과 역량에서 과거와 현재의 연계, 비판, 토론, 활동, 다양성 등을 반복하여 말하고 있다. 역사교사들은 사실만 배우거나 사실 간의 연관관계만 배우는 것이 아니라 역사 자료를 보고 분석, 비판, 토론, 논쟁하는 것을 중요하게 다루었다. 유물이나 과거기록 뿐만 아니라 후대 역사가의 해석들, 견해들을 비판적으로 보면서 학생이 스스로 견해를 만들게 한다. 예컨대, ‘병자호란 직전의 주화론과 주전론의 입장에 대해 생각해보자’는 과제를 학생이 설정하고 역사적 갈등 상황 속에서 그 인물이라면 어떤 선택을, 혹은 어떤 해결책을 찾을 수 있을까에 대해 고민해 보도록 한다. 양자택일적인 과제에서 멈추지 않고 동일 주제에 대해 과거 행위자가 어떤 선택을 했고, 역사가들은 이런 선택을 어떻게 해석 혹은 평가를 했는지 알아보는 학습활동도 필요하다.(김한중 외, 2019). 또 갈등 상황 속에서 이루어진 인물의 선택에 대한 역사적 평가가 시간이 흐름에 따라 어떻게 달라졌는지도 살펴보도록 한다.

Education 2030은 변혁적 역량의 요구를 충족시키기 위해 지식, 기능, 태도와 가치 3가지 역량 구성 요소로 체계화하였다. 기존 프로젝트의 연장선상에서 역량의 총체적 성격을 인정하되, 기능적인 성격을 강조할 수 있음을 경계하면서 지식, 기능, 태도 및 가치의 구성요소를 더욱 세분화하여 체계화하였다(OECD, 2019; 이상은·소경희, 2019; 이상은, 2019) 이 중 지식은 학문적 지식, 간학문적 지식, 인식론적 지식, 절차적 지식을 말하는데 학문적 지식은 학문의 세부적 지식이 아니라 빅 아이디어 개념을 말하고 간학문적 지식은 다른 학문과 넘나들며 사고할 수 있는 능력을 말한다. 인식론적 지식은 학문 전문가가 사고하는 방식에 대한 이해를, 그리고 절차적 지식은 학습목적을 달성하기 위한 과정에 대해 이해하는 지식이다(이상은·소경희, 2019; 이상은, 2019). Goldman 외(2016)는 인식론적 측면에서 역사는 지속적 논쟁의 교과로 과거가 잠정적이고 불완전하다는 점을 인식해야 한다고 하였다. 역사 기록에 대한 증거가 해석되는 방식에 토대를 두고 끊임없이 문제를 제기하고 논쟁하며 주장을 수정해야 한다. 과거를 해석하는 것은 본질적으로 불완전하고 모순되는 역사 기록으로 인해 끝나지 않는 논쟁을 해야 한다. 따라서 확실하지만 잠정적 해석을 낳는 엄격한 방법론적 연구관행이 필요하다. 이런 인식론적 지식이 절차적 지식과 결합되는 부분이 역사가 집단이 교과 역량을 인식하는 방식과 관련이 있다. 역사가 집단은 역사학의 연구방법을 기준으로 역사과 교과 역량을 바라보았다. 사실의 정확성과 객관성, 연도와 시대 등 시간 개념 중시, 유물이나 기록 등의 검증으로 맥락 파악, 역사 탐구와 해석 등을 언급하였다. 역사 자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및

의사소통 역량을 역사 탐구 방법으로 이해하고 있다. 역사적 판단력도 역사 사실 이해를 전제로 하여 이루어지는 작업으로 인식하였고 이때 판단은 사료를 해석하는 과정에서 역사가 내리는 판단으로 이 역시 역사 탐구 과정의 한 부분이었다. 그러나 역사가처럼 사료를 정밀하게 읽어내는 작업이 수업상황에서는 어렵다는 점도 감안해야 한다. 역사 탐구 과정을 좀 더 정밀하게 역량으로 수용할 수 있는 방법은 무엇일까? 하나의 사례로, 역사 사실이 본질적으로 잠정적 성격을 지닌다는 틈을 비집고 최근에는 가짜 역사뉴스들이 싹트고 있다(Hunt, 2019) 홀로코스트 부정과 같은 여러 형태의 역사 부정 현상도 일상으로 스며들고 있는데, 일부 연구자는 역사 부정에 대처하기 위해 각주를 추적하는 방식을 훈련해야 한다고 주장한다. 역사 부정 세력들이 주장한 내용의 각주를 추적하여 그게 얼마나 사실을 잘못 다루는지를 살펴보는 것이다(임기환·김육훈·이동기, 2020). 수업시간에 그것이 얼마나 자료를 위조, 왜곡한 것인지, 혹은 과잉해석 내지 조작인지를 다루어내는 방식이 경험할 수 있다. 이는 역사교실에서 할 수 있는 역사 자료를 분석하고 해석하는 탐구 방법이 될 수 있다.

한편, 정체성과 상호존중에 대한 역사전문가의 인식은 이 역량이 너무 포괄적으로 제시되어 무엇을 의미하는지 정확하게 인식하지 못하였다는 점이다. 교사 집단은 국가정체성과 연결하기도 하고 역사가 집단은 공동체와 관련을 짓기도 하였다. 이 역량은 역사교육에서 추구해야 할 가치를 담지 못하고 한국사와 세계사의 특정 영역에서만 구현되고 있다는 문제도 있다. Education 2030에서도 가치와 태도를 변혁적 역량의 한 요소로 체계화하면서 개인적 가치, 사회적 가치, 사회제도적 가치, 인류적 가치를 제시하였다(이상은, 2019). 정체성과 상호존중은 가치와 태도 역량으로 이어질 수 있다. 역사는 사람의 생각과 삶을 담고 있는 인문학으로, 과거 인물들의 행위를 다양하고 복잡한 관계 속에서 파악하고 다른 사회상을 복합적으로 바라보게 해준다. 그리고 현재의 관점에서 익숙하지 않은 과거의 세계관이 어떻게 다른지에 대해 알 수 있다. 이러한 일련의 과정들을 경험하면서 인간에 대해 이해의 폭을 확장할 수 있다. 궁극적으로 역사를 배운 학생들이 나는 어떻게 살 것인가, 사회의 갈등 상황을 어떻게 해결하고 이 과정에 나는 어떻게 참여해야 하는가, 공동체 구성원들과 어떻게 연대해야 하는가 등을 고민할 수 있는 방향으로 가치, 태도 역량을 설정할 수 있다.

이 글은 역사전문가 집단이 역사과 교과 역량을 인식하는 방식을 살펴보고 추후 교과 역량의 수정 방향을 살펴보기 위한 문제의식에서 시작되었다. 그러다보니 Education 2030의 변혁적 역량을 역사과 교과 역량과 관련 있는 부분만을 중심으로 살폈다. 추후에 Education 2030의 변혁적 역량의 하위범주와 구성요소를 중심으로 역사과 교과 역량을 어떤 방향으로 설정할 수 있을지를 정교하게 살펴볼 필요가 있다.

V. 나가는 말

이 연구에서는 역사전문가 집단이 역사과 교과 역량을 어떻게 인식하는지 알아보았다. 5개의 역사과 교과 역량에 대한 역사전문가의 인식은 다음과 같다.

먼저, 역사 사실 이해와 역사 자료 분석과 해석 역량은 기존 제시한 역량과 크게 다르지 않았다. 그러나 역사 정보 활용 및 의사소통 역량, 역사적 판단력과 문제 해결 능력, 정체성과 상호존중은 다르게 인식하였다. 역사전문가 집단은 역사 정보 활용 및 의사소통 역량을 묶고 역사적 판단력과 문제 해결 능력을 하나로 묶어 병치하는 것을 어색하게 인식하였고 정체성과 상호존중은 무엇을 말하는지 명확하게 인식하지 못하였다. 이러한 본 연구의 결과는 기존 역사과 교과 역량을 분석한 연구에서 나타난 역사과 교과 역량에 대한 추상성과 모호성 그리고 역량 제시 방식 대한 비판과 그 결을 같이 한다고 볼 수 있다(백은진, 2015; 김성자, 2016; 이해영, 2018).

한편, 교사와 역사가 집단 간 역사과 교과 역량 인식 차이가 있었다. 교사 집단은 역사과 교과 역량을 수업 상황이나 학생들의 활동을 고려하며 인식하였다. 5개 교과 역량에서 과거와 현재의 연계, 비판, 토론, 활동, 다양성 등을 제시하였다. 이에 비해 역사가 집단은 역사학의 연구 방법을 토대로 교과 역량을 인식하였다. 사실의 정확성과 객관성, 연도와 시대 등 시간 개념 중시, 유물이나 기록 등의 검증으로 맥락 파악, 역사 탐구와 해석 등을 언급하였다. 정체성과 상호존중은 두 집단 모두 다른 역량에 비해 명확하게 인식하지 못하였다. 역사가 집단은 이 역량을 태도나 가치관의 하나로 인식했고 정체성을 공동체와 관련지었다. 반면, 교사 집단은 국가와 정체성을 관련짓고 한국사와 관련된 세계사로 한정지어 이 역량을 이해하였는데, 이는 다른 나라와 관련 있는 성취기준에서만 이 역량을 언급했던 기존 연구 결과와 유사하다(문영주·이해영, 2019).

이 글은 역사전문가 집단이 현재 교과 역량을 어떻게 인식하고 있는지, 수정과 보완이 필요하다면 어떤 부분에서 어떻게 보완을 해야 할지에 대해 알아보았다. 이를 위해 OECD Education 2030 프로젝트에서 제시한 역량도 함께 살폈다. 차후에 역사과 교과 역량의 수정 및 보완을 위해서 Education 2030을 중심으로 한 변혁적 역량을 토대로 역사교육의 본연의 성격을 반영한 연구가 진행되어야 한다.

참고문헌

- 김성자(2016), 2015 개정 교육과정에 제시된 역사과 핵심역량의 문제점과 개선을 위한 제언, *역사와 교육*, 22, 347-381.
- 김용학·김영진(2016), *사회 연결망 분석*, (제4판). 서울: 박영사.
- 김한중·구경남·이해영·방지원·나미란·김주택·류현중·김부경·박선경·박찬교(2019), *시민교육을 위한 역사교육의 이론과 실천*, 서울: 책과함께.
- 남한호(2016), 2015 개정 중학교 역사 교육과정의 내용 구성 방식과 그 특징, *역사교육논집*, 60, 3-42.
- 문영주·이해영(2019), 역사과 교과역량에 대한 중학교 교사의 인식, *학습자중심교과교육연구*, 19(5), 347-366.
- 방지원(2020), 교사가 구성하는 역사교육과정, 그 오랜 고민에서 찾는 쟁점과 전망, *역사와 교육*, 19, 24-56.
- 백남진·온정덕(2014), 역량기반 교과 교육과정에서 기준과 수행의 의미, *교육과정연구*, 32(4), 17-46.
- 백은진(2015), 2015 개정 교육과정에 도입된 역사과 핵심역량 설정의 현황과 모순, *사총*, 86, 245-274.
- 변태진·김종윤·이해영(2018), 역사 및 물리 교사의 텍스트 읽기 양상 비교를 통한 학문 분석성 개념의 교육적 적용방안 탐색, *교육과정평가연구*, 21(4), 47-72.
- 손민호(2006), 실천적 지식의 일상적 속성에 비추어 본 역량(competence)의 의미: 지식기반사회? 사회기반지식!, *교육과정연구*, 24(4), 1-25.
- 송태민·송주영(2016), *(R을 활용한) 소셜 빅데이터 연구방법론*, 서울: 한나래아카데미.
- 양정현(2015), 2015 역사과 교육과정의 논리와 구성. *역사비평*, 113, 262-287.
- 이광우·백경선·이수정(2017), 2015 개정 교육과정에서의 핵심역량 관련 이슈 고찰: 인간상, 교육 목표, 교과 역량과의 관계. *교육과정연구*, 35(2), 67-94.
- 이주연(2018), 역량기반 교육과정 연구학교 교원의 경험 분석. *교육과정평가연구*, 21(4), 1-20
- 이상은(2017), 비교교육의 관점에서 살펴본 한국 핵심역량 교육정책의 특징과 과제: 초·중교육을 중심으로, *교육학연구*, 55(1), 67-95.
- 이상은(2018), 불확실성 시대의 학습의 속성에 비추어 본 역량기반 교육과정의 대안적 방향 탐색: 존재론적 접근을 중심으로, *교육과정연구*, 36(1), 45-69.
- 이상은(2019), OECD Education 2030에 나타난 역량교육의 주요 특징 및 시사점: 2015 개정 교육과정과의 비교를 중심으로, *비교교육연구*, 29(4), 123-154.
- 이상은·소경희(2019), 미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석: ‘Education 2030’을 중심으로, *교육과정연구*, 37(1), 139-164.
- 이해영(2018), 역사과 교과역량을 활용한 동아시아사 교과서 탐구활동 분석, *역사교육논집*, 22, 347-381.

- 임기환 · 김육훈 · 이동기(2020), 공개좌담회: 역사교육과 민주시민교육, 어떻게 만날까?, *역사와 교육*, 19, 192-237.
- 임유나 · 홍후조(2016), 2015 개정 교육과정의 교과별 교육내용 제시 방식 검토: 내용 체계를 중심으로, *아시아교육연구*, 17(3), 277-302.
- 진재관 · 강석화 · 김기봉 · 김덕수 · 김점숙 · 김지언 · 문영주 · 방대광 · 신유아 · 신항수 · 심종석 · 이건홍 · 이병인 · 이주원 · 전에스더 · 정동연 · 정미란 · 정운용 · 조명철 · 조미영 · 최준채 · 홍석민 · 홍성구(2015), 2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II: 역사과 교육과정 (연구보고 CRC 2015-25-7), 서울: 한국교육과정평가원.
- 최홍원(2019), 역량에 대한 비판적 점검과 국어교육의 재구조화 가능성 탐색, *교육과정 연구*, 37(1), 111-138.
- 허은철(2018), 핵심역량중심의 역사교육과 역사교과서 개발, *역사와 실학*, 67, 351-379.
- Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M. G., Cynthia, L., Carol D., & Shanahan, C.(2016), Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy, *Educational Psychologist*, 51(2), 219-246
- Jang, H.-Y., & Barnett, G.(1994), Cultural differences in organizational communication: A semantic network analysis 1, *Bulletin of Sociological Methodology*, 44(1), 31-59.
- Kamada, T., & Kawai, S.(1989), An algorithm for drawing general undirected graphs, *Information processing letters*, 31(1), 7-15.
- OECD(2003), *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundation*, OECD Press.
- OECD(2019), OECD Learning Compass 2030. <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/> (2020.3.29.).
- Hunt, L.(2018), *History: Why it matters*, London: John Wiley and Sons Ltd.

초등학교에서 지리와 음악 교과와의 통합 수업 실천 방안 에 관한 연구

이 동 민 · 최 지 은

가톨릭관동대학교 · 수원명인초등학교

I. 연구목적 및 배경

여러 문화 현상과 마찬가지로, 음악은 지리적 속성을 지닌다. 세계 각지의 민속음악, 전통음악은 물론, 고전음악과 대중음악 또한 해당 장소와 지역의 지형, 기후, 민족 정체성, 역사, 이주, 교류 등과 같은 지리적 맥락과 밀접하게 관련된다. 아울러 음악은 장소나 지역 등을 규정하고 구분짓는 요인이거나 기준으로 작용할 가능성 또한 가진다. 뿐만 아니라, 음악은 지리적 맥락과 밀접하게 관련되는 한편으로 학습자의 흥미나 동기 유발에도 효과적으로 기능할 가능성 또한 가진다.

본 연구는 초등학교에서 지리-음악 통합 수업의 실천 방안 및 그 효과를 모색·분석하는데 목표를 둔다. 음악과 지리를 통합적으로 접근함으로써, 초등학생들이 음악의 지리적 속성, 그리고 지표 공간과 음악의 지리적 맥락 간의 관련성을 실제적·맥락적으로 이해하도록 하는데 초점을 맞춘다. 이를 통하여 초등학생들로 하여금 세계에 대한 지리적·음악적 사고와 이해를 제고할 수 있는 교육 방안을 이론적으로 모색하고자 한다.

II. 음악과 지리의 관련성과 음악지리학, 음악과 지리의 통합적 수업

1. 음악과 지리의 관련성

음악은 지리적인 요인과 긴밀하게 관계된다. 악기의 제작, 노래의 가사, 음악의 가락, 음악 창작의 주제 및 향유의 방법, 음악 장르의 분화 등은 지리적 요인과 밀접하게 연결되기 때문이다. 예컨대 국악기와 서양 악기의 재료는 각지의 자연 환경과 밀접하게 관련되며, 부부젤라 등 사하라 이남 아프리카의 전통 악기는 해당 지역의 수렵 및 부족 문화와 관련성이 높다. 농악은 집약적인 노동력을 요구하는 한반도의 벼농사 전통과 한반도 고유의 토속 신앙이라는 지리적 배경 속에서 발달하였고, 서양 고전 음악은 그리스도교 문화 및 왕실 음악, 궁정 음악

이 발달했던 유럽 지역의 맥락과 무관하지 않다. 그리고 스메타나의 교향시 ‘몰다우’, 요한 슈트라우스의 왈츠 ‘아름답고 푸른 도나우’, 멘델스존의 ‘핑갈의 동굴 서곡’, 보로딘의 교향시 ‘중앙아시아의 초원에서’ 등은 특정 국가나 지역, 장소 등의 경관을 표현한 음악 작품이다. 이는 지리가 음악의 내용이 될 수 있는 동시에, 장소나 경관 등의 지리적 요인이 음악의 창작과 향유에 중요한 영향을 미칠 수 있음을 보여 주는 사례이기도 하다.

음악은 장소와 지역의 규정과 구분을 위한 기준과 도구로서도 의미를 지닌다. 예컨대 판소리의 갈래인 서편제와 동편제는 영호남 지역의 지리적 환경 차이에 따라 구분되었다(박진영·이보영, 2011). 국악인들 사이에 널리 알려진 전라도 사투리로 부르는 판소리가 아닌 경상도 사투리로 부르는 판소리의 연구와 공연을 위한 움직임이 일어났던 사례도, 이와 무관하다고 보기는 어렵다(김기형, 2017). 재즈, 브루스, 로큰롤 등 미국의 대중음악 발전 역시 미국의 영토 확대와 미국인의 이주 및 이에 따른 미국 사회·문화의 지리적·공간적 분화와 관계되며, 이는 미국 문화에 대한 지리적 이해는 물론 미국 문화지역 구분의 기준으로도 활용될 수 있다(Strait, 2010, 2011).

음악은 문화의 이동과 융합 등과도 밀접하게 관련되며, 나아가 장소와 지역의 생산 및 재생산과도 긴밀한 관계를 가진다. 예를 들면 재즈, 탱고 등은 인간 집단의 이주, 그리고 이주자들과 이주 목적지의 문화가 융합되어 형성된 대표적인 음악 장르에 해당한다. 가고시마 현 나에시로가와(苗代川)¹⁾에 전해져 오는 전통 노래인 ‘오노리소(オノリソ)’는, 나에시로가와와 단군 사당인 옥산궁(玉山宮)과 더불어 임진왜란으로 인해 나에시로가와로 납치된 조선 도공들의 조선계 정체성이 나에시로가와라는 일본의 장소에서 조선계 도공의 정체성이라는 융합된 정체성으로 변용 및 재생산되는 과정과 중요하게 연관된다(이동민, 2019). 뿐만 아니라, 2차대전 당시 격전지였던 세바스토폴 전투에서 희생된 소련군 장병과 세바스토폴 시민들을 기리는 노래인 ‘전설적인 세바스토폴(Легендарный Севастополь)’은 구 소련 시절 러시아, 우크라이나 할 것 없이 널리 애창되며 세바스토폴의 시가(市歌)로까지 제정되었지만, 2014년 러시아의 크림 반도 병합 이후에는 이를 정당화하는 노래라는 새로운 의미를 부여받으며 푸틴 정부에 의해 크림 반도와 세바스토폴을 러시아 영토로 규정짓기 위한 문화적 장치로 쓰이고 있다(러시아 대통령실, 2014; Melvin, 2017).

이처럼 음악은 단순한 여흥이나 문화의 수준을 넘어 지리적으로도 중요한 의미를 가진다. 때문에 지리학자들 중에는 음악을 주제로 하는 지리학의 한 분야인 음악지리학을 연구하는 연구자들도 있다(Nash & Carney, 1996; Shobe & Banis, 2010). Nash & Carney(1996)은 음악지리학의 주요 연구 주제를 (1) 음악의 기원, (2) 음악의 지리적 분포, (3) 음악 분포의 장소 분석, (4) 음악 활동의 원천과 관련된 지리적 영역, (5) 음악의 동향, (6) 음악이 경관에 미치는 영향, (7) 세계의 음악이라는 7개 주제로 분류한 바 있다. 음악지리학은 주로 문화지리학의 한 영역으로 간주되면서, 음악이라는 문화 현상의 지리적 재현 양상에 대한 논의를 제공하고 있

1) 오늘날 히가시이치키 정(東市來町) 미야마(美山) 일대의 옛 지명으로, 임진왜란 당시 사쓰마 번에 납치된 조선 도공 심당길의 후손 심수관 도요(陶窯)가 이곳에 자리잡고 있으며 일본이 자랑하는 세계적인 문화재인 사쓰마 도자기(薩摩甕) 또한 이곳을 지리적 배경으로 제작되어 오고 있다.

다.

2. 음악과 지리교육

지리교육 연구자들 중에도 음악의 지리적·지리교육적 의의에 주목하고 이를 연구 성과로 생산하는 경우를 찾아볼 수 있다. 예컨대 McClain(2010)과 Shobe & Benis(2010)은 미국 대중음악의 분포 패턴을 지도화하는 형태의 수업을 통해서, 문화 현상의 지리적·공간적 분포와 관련성 및 문화의 지리적·공간적 변용 등에 대한 지리적 이해를 제고할 수 있는 지리 수업을 실천할 수 있다는 논의를 제시한 바 있다. Strait(2010, 2011) 또한 미국의 블루스 음악 분포 및 변동이 보여 주는 지리적 맥락에 대한 이해를 토대로, 미국의 지리적·역사적 흐름과 특징을 주제 중심의 맥락적 관점으로 접근할 수 있는 수업의 방안과 방향을 제시하였다. 이 같은 논의는 음악이 가진 지리교육적 의미, 그리고 음악과 지리의 통합 교육이 이루어질 필요성과 가능성을 이론적으로 보여 주는 사례라고 볼 수 있다.

Ⅲ. 연구설계

1. 연구대상 및 수업 설계

연구대상은 제2저자가 근무하는 초등학교의 재학생들로 선정할 예정이다. 제2저자는 지리교육 전공 석사학위 소지자로, 전공을 살려 음악 수업, 특히 세계 음악을 주제로 하는 수업에서 지도를 활용하여 세계 음악을 지리적 맥락과 관련지어 지도하는 형태의 수업을 진행해 오고 있다. 본 연구에서는 이 같은 형태의 음악 수업이 학생들의 음악과 지리 이해에 어떤 영향을 미치는가를 심층적으로 분석함으로써, 음악-지리 통합 수업의 구체적인 방안 및 그 교육적 의의와 가능성을 이론적으로 분석 및 모색하고자 한다.

2. 자료 수집 및 분석 절차

본 연구는 학습자의 학습 및 경험을 심층적·맥락적으로 분석하는데 적합하다고 알려진 질적 연구 방법인 현상기술학(phenomenography)를 활용하여 본 연구에서 시도한 음악-지리 통합 수업의 효과와 의의를 분석하고자 한다. 구체적인 자료 수집 및 분석 절차는 다음과 같다.

첫째, 수업에 참여한 학생들에게 수업 후 성찰 일지를 작성케 한다. 성찰 일지는 지도 및 지리적 내용을 접목한 음악 수업이 학생들의 세계에 대한 이해, 음악에 대한 인식, 지리 수업에 대한 인식이나 태도 변화 등을 포함하게 한다.

둘째, 성찰 일지를 현상기술학의 7단계(Khan, 2014; Stenfors-Hays *et al.*, 2013)에 따라 분석한다. 우선 성찰일지로부터 연구 주제와 관련된 중요 개념들을 도출하고, 이를 관련성 및 유

사성에 따라 분류하여 범주를 도출한다(친숙화, 편집, 압축, 군집화 단계). 분류된 범주들의 타당성 등을 검토한 뒤, 이를 음악-지리 통합 수업의 효과와 의의를 해석 및 설명할 수 있는 주제들로 명명한다(조절 및 명명 단계). 주제들을 검토하고 분류함으로써, 음악-지리 통합 수업의 효과와 의의를 체계적이고 유형화하여 설명할 수 있는 논의를 도출한다.

IV. 예상되는 결과

연구결과를 통해서 초등학생을 대상으로 한 음악-지리 통합 수업의 의의와 한계에 대한 논의를 도출할 수 있을 것이다. 이를 통해서 사회과 및 지리교육에 있어 통합 수업의 방향, 방안, 가능성 등에 대한 보다 심도있고 구체적인 논의를 얻을 수 있으리라고 기대된다.

참고문헌

- 김기형(2017), 판소리 언어의 중층적 성격: 계층언어와 방언의 측면에서, *돈암어문학*, 32, 321-347.
- 박진영·이보영(2011), 예술계 고등학교 지리 수업 방향 탐색-이미지 맵 그리기 수업을 사례로, *한국지리환경교육학회지*, 19(2), 153-168.
- 이동민(2019), 일본 문학에 재현된 조선계 도공의 고향에 대한 문화지리학적 접근-시바 료타로의 소설 『고향을 어이 잊으리까(故郷忘れがたく候)』를 중심으로, *문화역사지리*, 31(1), 98-115.
- Khan, S. H.(2014), Phenomenography: A qualitative research methodology in Bangladesh, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(2), 34-43.
- McClain, S. S.(2010), Geographies of American popular music: Introducing students to basic geographic concepts, *Journal of Geography*, 109(5), 207-212.
- Melvin, M.(2017), *Sevastopol's Wars: Crimea from Potemkin to Putin*, London: Osprey.
- Nash, P. H., & Carney, G. O.(1996), The seven themes of music geography, *Canadian Geographer*, 40(1), 69-74.
- Shobe, H., & Banis, D.(2010), Music regions and mental maps: Teaching cultural geography. *Journal of Geography*, 109(2), 87-96.
- Stenfors-Hayes, T., Hult, H., & Dahlgren, M. A.(2014), A phenomenographic approach to research in medical education, *Medical Education*, 47(3), 261-270.
- Strait, J. B.(2010), Geographical study of American blues culture, *Journal of Geography*, 109(1), 30-39.
- Strait, J. B.(2011), Experiencing blues at the crossroads: A place-based method for teaching the geography of blues culture, *Journal of Geography*, 109(5), 194-209.
- 러시아 대통령실(2014), “Agreement on the accession of the Republic of Crimea to the Russian Federation signed”, 2014년 3월 18일. (<http://en.kremlin.ru/events/president/news/20604>, 2020년 10월 31일 접속).

교육과정 구성 원리에 기초한 초등 사회과 교육과정의 ‘가족’ 관련 내용 배치 방안 연구

문 현 진 · 이 서 영

울산구영초등학교 · 서울대학교 사범대학부설초등학교

I. 서론

본 연구는 통합교과, 사회, 도덕, 실과 교육과정을 실행한 초등교사로서 ‘가족’이라는 주제가 큰 차이점이나 특징 없이 중복적으로 제시되는 문제에 대한 고민에서 시작하였다. 즉, 초등학교에서 배우는 ‘가족’은 교과를 불문하고 주로 가족의 다양한 종류 -다문화가족, 입양가족, 조손가족, 재혼가족, 대가족, 핵가족 등-와, 가족 구성원이 집안에서 하는 일에 대한 바람직한 역할 분담을 다룬다. 2015 개정 사회과 교육과정에서는 ‘변화’를 통하여 가족의 형태와 기능을 다루긴 하나 교과서에서 구현된 내용은 다른 교과와 큰 차이가 없다.

‘가족’은 인류의 존속을 위한 기본 단위로 일생에 걸쳐 만나게 되는 개념으로 인간의 사회화를 위해 학교교육을 통해 배우도록 함의되었다. 특히 사회과는 교과의 성립에서부터 사회생활 자체를 내용으로 삼아(최용규 외, 2016), 그 기본 단위라 할 수 있는 ‘가족’을 성립 초기부터 주요한 내용 요소(주제, 개념)로 강조하였다.¹⁾ 우리나라 사회과 교육과정에서는 교수요목기부터 ‘가족’의 개념이 도입되어 제4차 교육과정기 까지 단원 수준에서 제시되었고, 5차 교육과정 이후 단원 수준에서는 드러나지 않지만, 소단원 또는 성취기준 수준에서 현재까지 교육과정의 핵심 개념으로 자리 잡고 있다.

교육과정 상 초등학교 1·2학년의 통합교과와 3·6학년의 교과들은 연속적으로 이어지기 때문에 계열성은 학습의 중복을 피하고 좀 더 학습자에게 유의미한 내용선정을 위해 선행되어야 한다. 사회과 학습내용은 슬기로운 생활과로부터 연속적으로 다루어지고 있기에 저학년의 발달단계가 통합교육에 적합하다고는 하더라도 향후 학습하게 될 3학년 이후의 교과교육과의 연계성을 갖지 못한다면 교과 교육의 단계에서 다시 처음부터 학습하게 되는 중복을 피할 수 없게 된다. 이는 교육적 낭비와 이후 교육과정 내용선정에 부담을 가중시킬 수밖에 없기 때문에 슬기로운 생활과 사회과의 직접적 연계성에 대한 논의가 필요하다(이환기, 2000).

1) Hanna(1935)가 편찬한 초기 사회과 교과서 ‘Everyday life stories’를 살펴보면 가족 구성원이 하는 역할을 배우도록 되어 있다. ‘가족이 많은 인간의 욕구를 충족시키는 기본적인 사회적 단위라는 개념을 개발하도록 돕기 위해 어린이들은 가족에 대한 감사와 이해, 책임을 키워야 한다.’고 명시한 교사용 지도서에 보듯 ‘가족’은 사회를 구성하는 기본 단위로 환경확대법의 전통에 기반한 사회과의 핵심 주제이자, 학습자의 수준에 적합한 사회생활의 기초 주제라 할 수 있다.

그러므로 단순히 표면적 교육과정 편성의 중복보다 학습자의 학습 이해도 차이에 주목해야 한다. 다시 말해 내용의 중복을 교과 편성과 시수에 대한 양적 지적보다 그 내용에 대한 학습자의 습득 정도를 살펴볼 필요가 있다. 중복된 편성이더라도 그것이 의미 있는 새로운 학습 경험을 형성하였다면 계열성을 문제는 상쇄될 수 있다. 그러나 큰 의미 없는 반복에 불과하다면 교육의 낭비로 이어질 수 있다. 이에 교육과정 개정 과제으로써 자주 거론되어 온 것은 교육과정의 적정화이며, 그 일환으로 교과 간 내용 중복이 문제시되어 왔다(박순경, 2009, 안나, 2016). 따라서 문서상 구현된 교육과정뿐만 아니라, 학습자의 실제적 이해의 측면에서 ‘가족’의 배치에 대해 점검해 볼 필요가 있다.

본 연구에서는 ‘가족’의 배치에 관한 이와 같은 문제의식에 더해 다음과 같은 일련의 절차에 따라 연구를 진행하였다. 첫째, 교육과정의 계열성과 연계성의 관점에서 ‘가족’이 2015 개정 교육과정에 어떻게 배치되고 있는지 분석하였다. 둘째, 교육과정 적정화의 관점에서 통합교과와 사회과의 ‘가족’에 대한 성취기준에 더해 초등 2, 4학년 학생을 대상으로 그들의 ‘가족’에 대한 이해를 조사하고 결과를 분석한다. 위의 연구를 바탕으로 초등 사회과에서 ‘가족’이 어떻게 배치될 수 있는지에 대해 제안하고자 한다.

II. 이론적 배경

학교 교육과정은 주로 일상적인 간접 경험을 통해서 충분히 달성하지 못하는 경험과, 개인에게서 발견될 수 있는 결핍을 대상으로 한다(Bobbitt, 1918). 그러므로 교육과정 편성의 핵심은 이러한 맥락에 더해 가르칠 내용의 범위(scope)와 순서(sequence)를 정하는 것이다. 공식적인 교육과정 문서가 존재하는 우리나라 교육 환경에서 단위/학년/학교급에 따른 선수 학습과 후속 학습 간의 조직 문제는 교수·학습의 성패를 좌우하므로(성경희, 2017), 학교급/학년 간의 지나친 중복이나 낙차가 크지 않도록 유연한 종적 연계가 필요하다(홍후조, 2002).

교육과정의 주요 내용 조직 원리는 계열성 및 계속성, 연계성 및 통합성, 적정성의 원리로 제시할 수 있다(은지용, 2018). 먼저 계열성은 공간, 시간, 인지 등의 측면을 준거로 하여 ‘가까운 곳에서 먼 곳으로’, ‘단순한 것에서 복잡한 것으로’, ‘친숙한 것에서 낯선 것으로’ 등과 같이 학습의 순서를 고려해 단위 간, 학년 간, 학교급 간 내용을 배열하는 원리이며, 계속성은 핵심적인 내용을 계속해서 반복하는 원리를 말한다(Sowell, 2000, 55-56, Tyler, 1949, 193). 이는 환경 확대법(동심원 확대법, 지평 확대법, 공동체 확대법)을 탄력적으로 적용하고자 하는 2015 사회과 교육과정의 내용 구성 원리와 맥을 같이 한다. 환경확대법은 사회과 교육 내용을 구성해 온 전통적인 사회과 교육과정 구성 원리이지만, 사회 현상은 공간적 환경의 확대만으로 설명될 수 없는 복잡하고 다원적인 성격을 가지므로 물리적 거리보다 시간적 거리와 경험적 거리를 고려하여 탄력적으로 적용하여 사회과 내용을 조직한다(교육부, 2015).

둘째 교육과정의 수평적 조직 원리로서 연계성과 통합성은 관련 요소들을 연관시켜 내용을 구성하고, 특정한 주제를 중심으로 서로 상이한 영역의 요소들을 유기적으로 상호 연관시켜 내용을 구성하는 원리를 말한다(Sowell, 2000, 56). 2015 사회과 교육과정의 내용 구성 원리에

서도 지리, 역사, 일반 사회 영역 내용을 균형 있게 학습하되, 대주제 중심의 통합적 구성을 모색한 바, 대주제 내에서 중주제간 통합적 구성의 시도, 중주제 내에서 성취 기준 간 통합의 시도, 성취기준 내 통합적 접근을 원칙으로 구성하였다(교육부, 2018).

마지막으로 동일 교과 내, 과목 간 혹은 영역 간 내용상의 중복으로 인해 학습 부담이나 혼란이 발생하게 될 경우 학습자들이 유의미한 학습 경험을 하기 어렵기 때문에(황규호, 2004, 5) 학습자의 발달 수준을 고려하여 내용의 양과 수준을 적절하여 배열해야 한다는 적정화의 원리이다(이양락 외, 2004). 적정화의 원리는 사회과뿐만 아니라 학교교육의 일종의 지향이 되고 있다. 지난 시기의 교육 실패가 학습 내용에 대한 정선 없는 주입식 교육으로 자기주도적 학습의 기회를 부여하지 않음에 있음을 반성하고, 스스로 학습을 구성해 가는 교육을 지향함에 따라 학습량 감축을 위해 적정성의 원리가 어느 시기보다 부각되고 있다.

따라서 ‘가족’은 사회과학의 기본 개념으로서 유치원부터 초·중등에 반복적으로 나오는 계속성의 관점과 그 내용이 심화·확장되는 계열성의 관점에서 살펴볼 수 있다. 또한 사회과에서 다루는 ‘가족’이 제도과 문화, 사회문제와 가치 등에 접근하는지를 통합성의 관점에서 분석할 수 있다. 적정성의 관점에서 그 내용 요소가 영역별로 분절적으로 학습되어 중복 학습의 부담이 있는지 살펴야 할 것이다.

‘가족’과 학습자의 관계에 대한 연구는 매우 많은 영역에서 이루어지고 있다. 학습자의 인간관계, 학교생활 등 일상생활 전반에 가장 영향을 미치는 생태학적 변인이 ‘가족’, ‘가정’이기 때문에 학교에서 ‘가족’에 대해 무엇을 어떻게 가르치는가와 관계없이 ‘가족’ 그 자체는 학습자와 떼어 수 없는 관계로 교육학과 교과교육의 주요한 변수로 다뤄지고 있다. 또한 학습자가 ‘가족’에 대해 어떻게 인식하고 있는지, 가치관에 관한 연구 또한 많이 이루어지고 있다. 특히 저출산 시대에 대비하는 교육을 위한 기능론적 관점에서 학습자들의 가족 가치관, 가족 인식에 대한 기초 연구가 다양하게 진행되었다.

그럼에도 불구하고 실제 교실에서는 1·2학년의 통합교과가 3학년의 사회과와 도덕과에서 중복되는 ‘가족’에 대한 문제가 제기된다. 좀 더 구체적으로 말하자면, 통합교과와 현재 3학년 사회과의 ‘가족’ 관련 성취기준의 표현이 매우 흡사하여 실제 교실에서 구현되는 수업 주제가 차별성을 가지지 못한다는 것이다. 만일 ‘가족’에 대한 학습자의 학습 경험이 학년별로 각각 다르다면, 그들의 학습 네트워크가 더 풍부해졌다면 교육과정 편성의 계열성, 통합성, 적정화의 원리는 적절하게 작동했다고 볼 수 있다. 그러나 표현된 성취기준이 교과와 학년군이 다름에도 불구하고 유사하다. 즉, 이에 따른 학습자의 이해 정도가 큰 차이가 없다면 교육과정 적정화를 위한 배치를 개선할 필요가 있다. 따라서 ‘가족’의 배치에 관한 종적 분석으로서 계열성, 횡적 분석으로서의 연계성과 통합성, 그리고 학습자의 측면에서 내용 중복에 관한 적정성에 대하여 종합적인 검증이 필요하다. 그러나 선행연구에서 보듯이 ‘가족’의 개념, 가치, 기능상의 계열성에 대한 실제적인 분석과 검증은 이루어지지 않고 있다. 이에 본 연구에서는 초등 교육과정 전반에 걸친 ‘가족’이 교육과정 편성 원리의 측면에서 어떠한 문제점이 있는지 분석하되, 학습자의 실제적인 ‘가족’에 대한 학습경험 중 중복된 것으로 간주되는 ‘성취기준’의 학습 후 이해 정도에 주목해 보고자 한다.

Ⅲ. 연구방법 및 절차

1. 분석 대상 및 분석 준거

‘가족’의 배치에 관한 교육과정 분석은 Tyler(1949)의 교육과정 요소의 조직 준거에 기초해 은지용(2018)이 종합한 계열성 및 계속성, 연계성 및 통합성, 적정성의 원리에 토대하였다. ‘가족’에 대한 학년군 간 계열성 및 계속성은 교육의 선후를 살피는 것으로 ‘가족’을 학습함에 있어 시퀀스의 진행을 살피는 준거이다. ‘가족’에 대한 종적 준거인 연계성과 통합성은 각 학년군에서 ‘가족’이 어떤 활동들과 이웃하고 있는가를 살피는 준거이다. 마지막으로 적정성은 학습이 단순 반복에 머무르는가, 연계되어 심화 발전되는가, 역행하는가 등에 관한 것으로 중복이 예상되는 부분에 관한 검증을 위해 학습자의 성취 정도를 분석하였다. 교육과정이 개편될 때마다 교육과정 조직에 관한 분석 연구가 수없이 이루어져 왔다. 교육과정 분석에 있어 교육과정 문서가 기본적으로 분석 대상이지만, 문서상 오류 없음이 교육 현장의 ‘오류 없음’으로 귀결되지 않는다. 특히 적정성에 관해서는 학습 당사자의 이해 정도를 알아볼 필요가 있으므로 본 연구에서 분석 대상은 표 1과 같이 설정하였다.

표 1. ‘가족’ 배치의 분석 준거 및 분석 대상

| 분석 준거 | 분석 대상 |
|-----------|---|
| 계열성 및 계속성 | 2015 「초등학교 교육과정」 교육부 고시 - 「초등학교 교육과정」 [별책 2](교육부고시 제2015-74호), 통합교과 지도서 |
| 연계성 및 통합성 | - 「초등학교 교육과정」 [별책 7](교육부고시 제2018-162호), 사회과 지도서 - 「초등학교 교육과정」 [별책 6](교육부고시 제2015-74호), 도덕과 지도서 - 「초등학교 교육과정」 [별책 10](교육부고시 제2015-74호), 실과 지도서 |
| 적정성 | - 초등학교 2학년, 4학년 학습자 |

2. 분석 방법

첫째, 초등교육과정에서 ‘가족’의 종적·횡적 배치에 관해 교육과정 구성 원리 중 계열성 및 계속성, 연계성 및 통합성에 근거해 2015 개정교육과정을 분석하였다. ‘가족’과 관련된 교과 영역과 핵심개념, 일반화된 지식, 그리고 내용 요소가 배치된 과목과 학년군을 정리하여 이들 간의 연결고리를 찾고자 하였다. 또한 각 교과의 ‘가족’ 관련 성취기준의 표현 수준을 통해 개념을 심화 발전시키는지, 중복에 불과한지 살펴보았다. ‘가족’의 배치와 관련된 세부적인 목표와 의도 및 학생 수준의 활동 예시는 교육과정 각론과 지도서를 참고하여 분석하였다.

둘째, 가족'의 적정성 분석을 위해 2015 교육과정의 통합교과와 초등 사회과에 중복된 것으로 간주되는 성취기준을 중심으로 학습자의 가족에 대한 이해 정도를 분석하였다. 이를 위해 2학년 통합교과와 3학년 사회과 '가족' 성취기준을 포괄하는 설문지를 가족의 형태와 기능을 묻는 내용을 포함하여 학년군 간 이해 정도의 차이를 파악하도록 구안하였다. 먼저 예비 설문을 2학년, 4학년²⁾ 대상으로 각 1회 실시하여 응답자들이 이해하지 못하는 용어나 반응이 곤란한 문항들을 검토하였다. 최종 설문지는 개방형 질문과 폐쇄형 질문을 복합적으로 사용했다. 개방형 질문은 자유반응형으로 응답자가 다양한 가족 형태와 가족 구성원의 역할을 알고 있는지를 파악하기 위해 제시하였다. 폐쇄형 질문은 선택형으로 다양한 가족 모습을 존중하는 태도 인식하는지 확인하기 위해 선다식 질문으로 구성하였다(표 2).

표 2. 통합교과와 사회과 성취기준에 의거한 '가족' 내용 이해 질문지 구성

| 개념/변수명 | | 문항수 | 척도 |
|--------|--------------|-----|------|
| 가족의 형태 | 다양한 가족 형태 이해 | 2 | 명목척도 |
| 가족의 기능 | 가족구성원의 역할 이해 | 2 | |
| | 바람직한 태도 인식 | 1 | |
| 합계 | | 5 | |

개발된 설문지는 온라인으로 사전 연구 안내 및 학부모 동의를 받은 뒤 학급별로 동의를 얻은 학생에 한정하여 학급 담임교사의 협조를 얻어 배부되었다. 1·2학년군과 3·4학년군 성취기준에 대한 학습이 끝난 서울 지역의 S 초등학교 2학년 97명과 4학년 학생 97명에게 배부하였으며, 각 84명, 62명의 응답을 수집하였다.³⁾

설문 분석을 위해 SAS(Statistical Analysis System)⁴⁾를 사용하였다. 2학년과 4학년 학생들의 유사 성취기준에 대한 이해 정도 응답을 통해 학년 변수와 이해 정도를 나타낸 반응변수, 두 범주형 변수들이 종속 사건인지 독립사건인지를 파악하기 위해 카이제곱 검정⁵⁾을 실시하였다. 본 연구의 연구 절차는 그림 1과 같다.

- 2) 가족에 대한 내용은 3학년 2학기 3단원에서 다루지므로 조사 시기상 3학년 학생을 대상으로 하지 않고 해당 내용을 학습한 4학년 학생들을 대상으로 질문지 조사를 실시하였다.
- 3) 코로나19 상황으로 인한 등교 여부로 인해 학생들의 연구 참여가 쉽지 않았다. 등교 일수가 계속해서 조정되므로 계획했던 기간보다 질문지 회수에 2주가 더 소요되었다. 학부모 동의 및 회수율도 학년에 따라 차이가 있었다.
- 4) SAS® OnDemand for Academics 웹사이트(<https://welcome.oda.sas.com/home>)에서 검정하였다.
- 5) 카이제곱 검정은 범주형 자료 분석에서 사용하는 분석 방법으로, 교차분석이라고 불리며 두 범주형 변수에서 관찰된 빈도가 기대 도수와 의미 있게 다른지를 검증하기 위해 사용된다. 카이제곱 검정은 독립성의 가정 아래에서 기대도수를 계산한 후에 관찰도수와 기대도수를 비교한다. 두 변수 세트 사이의 독립성을 검정하기 위해 '둘 간의 관계가 없다.' 독립적이다.'라는 귀무가설을 세운다. 귀무가설의 타당성 여부를 검정하기 위해 귀무가설이 옳다는 가정 아래 기대도수를 계산한다.

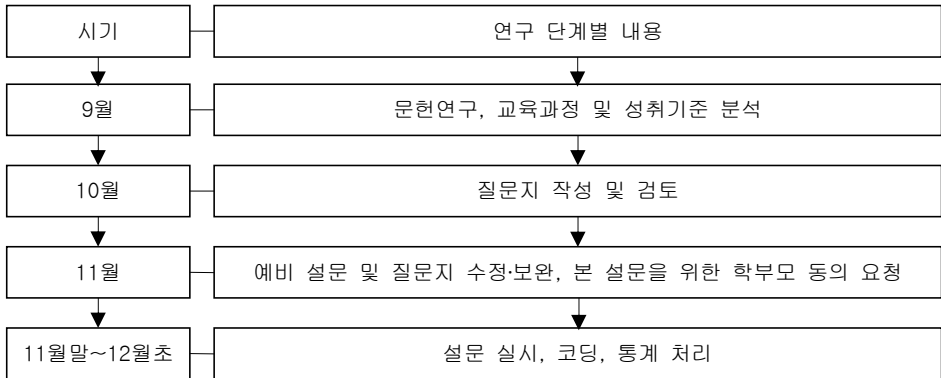


그림 1. 연구 절차

IV. 연구 결과

1. 초등 교육과정 속에서 ‘가족’ 분석

교육과정 상 ‘가족’의 배치에 대해 핵심적인 내용이 반복되는지에 대한 계열성 및 계속성, 내용요소 사이의 유기적 구성에 관한 연계성 및 통합성, 내용상 중복과 유의미한 학습 경험에 대한 적정성 분석의 결과는 다음과 같다.

첫째, 교육과정 구성에 있어 ‘가족’의 배치는 계열성과 계속성이 확보된 것으로 보인다(표 3). ‘가족’이 다뤄지는 교과는 1·2학년의 통합교과와 3·4학년의 사회/도덕과, 그리고 5·6학년 실과로 학년이 올라갈수록 구체적 내용에서 추상적 내용으로, 친숙한 것에서 낯선 것으로 배치되어 있으며 학습자의 성장에 따라 변화하며 계속적으로 제시되고 있다.

표 3. 2015 개정교육과정에서의 ‘가족’의 배치

| 과목 | 영역 | 핵심 개념 | 일반화된 지식 | 내용 요소 | | |
|----------|----|--------|-----------------------------|---------|------------------------------|---------------------------------|
| | | | | 바른생활 | 슬기로운생활 | 즐거운생활 |
| 통합 교과 | 가족 | 가족과 친척 | 사람들은 가족과 친척의 관계 속에서 살아간다. | ·가정 예절 | ·가족의 특징 ·가족·친척의 관계, 가족 행사 | ·가족에 대한 마음 표현 ·가족 활동 및 행사 표현 |
| | | 다양한 가족 | 가족의 형태는 다양하며, 구성원마다 역할이 있다. | ·배려와 존중 | ·다양한 형태의 가족 ·가족 구성원의 역할 | ·집의 모습 표현 ·가족 역할 놀이 |

| 과목 | 영역 | 핵심 개념 | 일반화된 지식 | 내용 요소 | | |
|----|-----------|-----------|--|-----------------------------------|--|------------|
| | | | | 바른생활 | 슬기로운생활 | 즐거운생활 |
| 과목 | 영역 | 핵심 개념 | 일반화된 지식 | 내용 요소 | | |
| | | | | 3·4학년 | | 5-6학년 |
| 사회 | 사회·문화 | 개인과 사회 | 개인은 사회를 통해서 성장하고 사회는 개인의 역할 수행을 통해 유지, 존속된다. | ·가족 구성원의 역할 변화 | | |
| | | 현대의 사회 변동 | 사회 변동 양상에 대한 정확한 이해와 대응을 통해 지속가능한 사회가 실현된다. | | | ·가족 형태의 변화 |
| | 사회·경제사 | 가족 제도 | 우리나라의 가족 제도는 시대 변화에 따라 다양하게 변화하였다. | ·가족의 모습과 역할 변화 | | |
| 도덕 | 타인과의 관계 | 배려 | 가족 및 주변 사람들과 더불어 살아가기 위해 서로 존중하고 예절을 지키며 봉사와 협동을 실천한다. | ·가족의 행복을 위해 무엇을 해야 할까? (효, 우애) | | |
| 실과 | 인간 발달과 가족 | 관계 | 가족의 중요성에 대한 이해와 바람직한 의사소통으로 비롯되는 친밀한 가족관계는 가족의 건강함을 유지시킨다. | | ·나와 가족의 관계 ·가족의 요구 살피기와 돌봄 | |
| | 가정 생활과 안전 | 생활문화 | 의식주의 생활수행의 실천 역할을 갖추는 일이 창의적인 가정생활 문화를 형성하기 위한 기초이다. | | ·균형 잡힌 식생활 ·식재료의 특성과 음식의 맛 ·옷 입기와 의생활 예절 ·생활 소품 만들기 | |
| | 자원 관리와 자립 | 생애설계 | 전 생애 관점에서의 생애설계는 자신의 삶을 자립적으로 준비하고 의미 있게 확장시키는 일이다. | | ·가정생활과 일 ·가정일의 분담과 실천 | |

둘째, 중복되는 교육과정 요소의 의미 있는 계열화가 필요하다. 주된 교육과정 요소가 반복될 수는 있지만, 그것이 단순히 동일한 수준에서 반복된다면 이해나 기술이나 태도 또는 어떤 다른 요인들의 진보적 발달은 이루어지지 않는다. 계열성은 선행 경험을 기반으로 이어지는 각각의 경험들이 관련해 문제에 대해 좀 더 넓고 깊게 나아가는 것의 중요성을 강조하는 준거(Tyler, 1949: 85)라는 측면에서 1·2학년군과, 3·4학년군의 가족 배치는 심화·확대보다 반복에 가깝다. 즉, 일반화된 지식의 수준에서는 각각의 수준이 다른 것으로 보이나, 성취기준으로 구체화 되는 과정에서 중복성이 도드라진다(표 4). 통합교과 성취기준 [2바03-02], [2슬03-03], [2슬03-04]과 사회과 성취기준 [4사02-05], [4사02-06], 도덕과 [4도02-01], 실과 [6실01-03]은 공통적으로 가족의 형태와 가족의 다양한 역할을 다루고 있다. 학습자의 성장에 따라 가족에 대한 형태와 역할에 대한 심화학습이 이루어진다면 계열성의 측면에서 바람직한 배치일 것이다. 그러나 성취기준에 따른 주요 학습활동을 살펴보면 유사하게 구성되어 있음을 알 수 있다. 특

히 사회과 [4사02-06]의 경우 통합교과의 [2슬03-03], [2슬03-04]와 성취기준, 학습활동 모두 심화·확대되기보다 중복에 가깝다.

셋째, 수평적 측면에서 교육과정 구성을 보면 같은 학년에서 ‘가족’을 배우는 사회과와 도덕과의 연계성이 미흡하다. 통합교과의 경우 ‘가족’이 하나의 단원을 이루며 바른생활, 슬기로운생활, 즐거운생활의 내용요소를 중심으로 연계되어 통합되고 있으나, 3·4학년 군의 사회, 도덕과가 ‘가족’과 관련하여 비슷한 시기에 가르치거나 연계를 위한 장치가 마련되어 있지 않았다.

넷째, 교육과정 통합성 측면에서 ‘가족’은 기능과 형태의 측면에서만 강조되어, 사회제도와 문화, 사회문제와 가치 등과 통합된 활동으로 구성되지 않았다. 2015 초등교육과정에서 ‘가족’의 형태는 선언적이고 결과적 형태로 정의된 상태에서 학습이 시작되었다. 예를 들어 “부모님 중 한 분이 외국인인 가족을 본 적이 있는지 이야기 해 봅시다(사회 3-2: p114)”, “가족의 형태에는 어떤 것이 있는지 알아봅시다(도덕 3-1: 지도서 p208)”, “가족은 결혼, 혈연, 입양 등으로 맺어진 공동체입니다(실과 6: 비상 p10)” 등 가족의 형태에 대해 정의가 주어질 뿐 그로 인한 확장된 활동으로 이어지지 않고 있다.

2. 질문지 조사 결과

‘가족’의 배치와 관련하여 교육과정 적정성을 판단하기 위해 2학년과 4학년 학생들의 가족 내용에 대한 이해 정도를 분석하였다. 첫째, 학습자의 학년과 가족 형태의 이해 정도는 상관관계가 낮았다. 학년(집단) 변수는 설명변수로, 다양한 가족 형태 이해 정도는 반응변수로 교차표를 작성하고 학년 변수와 이해 정도를 나타낸 반응변수, 두 범주형 변수들이 종속 사건인지 독립사건인지를 파악하기 위해 카이제곱 검정을 사용하여 학습자 적정성을 분석하여 검정 통계량을 도출하였다(표 4).

표 4. 학년에 따른 다양한 가족 형태 이해 정도

| 학년 | 다양한 가족 형태 이해 정도 | | | | χ ² |
|----|-----------------|--------|---------|--------|----------------|
| | 1 | 2 | 3+ | 합계 | |
| 2 | 빈도수 | 8 | 12 | 64 | 84 |
| | 백분율 | 9.52 | 14.29 | 76.19 | 100 |
| | 기대도수 | 6.9517 | 11.586 | 65.462 | |
| | 편차 | 1.0483 | 0.414 | -1.462 | |
| 4 | 빈도수 | 4 | 8 | 49 | 61 |
| | 백분율 | 6.56 | 13.11 | 80.33 | 100 |
| | 기대도수 | 5.0483 | 8.4138 | 47.538 | |
| | 편차 | -1.048 | -0.4138 | 1.4621 | |

값: 0.4885
유의확률: 0.7833

본 검정에서는 유의확률이 모두 유의수준보다 크므로 귀무가설이 채택되어, 학년에 따라 다양한 가족 형태를 이해하는 정도가 달라진다고 볼 수 없다.

둘째, 학습자의 학년과 다양한 가족을 존중하는 태도는 상관도가 낮았다. 학년(집단) 변수는 설명변수로, 다양한 가족의 모습에 대해 존중하는 태도 인식 여부에 대한 반응변수로 교차표를 작성하고, 이를 기준으로 검정 통계량을 도출하였다(표 5).

표 5. 학년에 따른 다양한 가족 모습 존중하는 태도 이해

| 학년 | 존중하는 태도 이해 정도 | | | χ ² 검정 | | | | | | |
|------|---------------------|--------|--------|--|---------------------|--|---|--------|-------|--------|
| | 모름 | 알고 있음 | 합계 | | | | | | | |
| 2 | 빈도수 | 4 | 78 | Value: 0.0001 유의확률: 0.9913 | | | | | | |
| | 백분율 | 4.88 | 95.12 | | | | | | | |
| | 기대도수 | 4.014 | 77.986 | | | | | | | |
| | 편차 | -0.014 | 0.014 | | | | | | | |
| 4 | 빈도수 | 3 | 58 | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Fisher's Exact Test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>P</td> <td>0.3012</td> </tr> <tr> <td>Pr<=P</td> <td>1.0000</td> </tr> </tbody> </table> | Fisher's Exact Test | | P | 0.3012 | Pr<=P | 1.0000 |
| | Fisher's Exact Test | | | | | | | | | |
| | P | 0.3012 | | | | | | | | |
| | Pr<=P | 1.0000 | | | | | | | | |
| 백분율 | 4.92 | 95.08 | | | | | | | | |
| 기대도수 | 2.986 | 58.014 | | | | | | | | |
| 편차 | 0.014 | -0.014 | | | | | | | | |

셋째, 학년에 따른 가족 구성원의 역할 이해 설문 결과, 기대 도수가 5 이하인 셀이 발생하여 분포 가정이 어려우므로 ‘피셔의 정확한 검정(Fisher's Exact Test)’을 실시하였다. 검정 결과, 유의확률이 유의수준보다 크므로 귀무가설이 채택되었다.

표 6. 학년에 따른 가족 구성원의 역할 이해

| 학년 | 가족 구성원의 역할 | | | χ ² 검정 | | | | | | |
|------|---------------------|--------|--------|--|---------------------|--|---|--------|-------|--------|
| | 모름 | 알고 있음 | 합계 | | | | | | | |
| 2 | 빈도수 | 4 | 79 | Value: 0.2090 유의확률: 0.6476 | | | | | | |
| | 백분율 | 4.82 | 95.18 | | | | | | | |
| | 기대도수 | 3.4583 | 79.542 | | | | | | | |
| | 편차 | 0.5417 | -0.542 | | | | | | | |
| 4 | 빈도수 | 2 | 59 | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Fisher's Exact Test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>P</td> <td>0.3018</td> </tr> <tr> <td>Pr<=P</td> <td>1.0000</td> </tr> </tbody> </table> | Fisher's Exact Test | | P | 0.3018 | Pr<=P | 1.0000 |
| | Fisher's Exact Test | | | | | | | | | |
| | P | 0.3018 | | | | | | | | |
| | Pr<=P | 1.0000 | | | | | | | | |
| 백분율 | 3.28 | 96.72 | | | | | | | | |
| 기대도수 | 2.5417 | 58.458 | | | | | | | | |
| 편차 | -0.542 | 0.5417 | | | | | | | | |

본 설문 조사 연구의 한계는 서울 지역에 국한된 표본 집단으로 학습자 적정성에 대한 판단이 대한민국 전체 학생들로 확장시키기에는 어려움이 있다는 점이다. 향후 학생들과 면담을 통해서 가족 내용을 반복해서 학교에서 학습하는 경험에 대하여 조사한다면, 좀 더 학습자 적정화 원리를 추구하기 위한 노력을 찾을 수 있을 것으로 보인다.

참고문헌

- 교육부(2015), 통합교과교육과정, 교육부 고시 제2015-74호[별책 2].
- 교육부(2015), 도덕과교육과정, 교육부 고시 제2015-74호[별책 6].
- 교육부(2015), 실과교육과정, 교육부 고시 제2015-74호[별책 10].
- 교육부(2018), 사회과교육과정, 교육부 고시 제2018-162호[별책 7], (교육부 고시 제1025-74호의 일부개정)
- 교육부(2020), 초등학교 (통합교과, 사회 3, 도덕 3) 교사용지도서.
- 박순경(2009), 초등 저학년 교육과정에서의 교육 내용 중복과 교과 통합 방식 고찰, 교육과정연구, 27(4), 119-140.
- 성경희(2017), 2015 개정 사회과 교육과정 『사회』 과목의 내용 연계성 분석, 교육연구, 70, 59-82.
- 송현순 외 11인(2020), 초등학교 실과 6 교사용지도서, 서울: 비상교육.
- 은지용(2018), 초등 사회과 교육과정 내용 구성 원리의 복합적 적용 과정에 대한 연구, 사회과교육, 57(4), 59-80.
- 이양락 · 강대현 · 박소영 · 박순경 · 서지영 · 송현정 · 윤현진 · 이경언 · 이대현 · 이의갑 · 이춘식 · 정영근(2004), 제7차 국민공통기본 교육과정의 교과 교육내용 적정성 분석 및 평가-종합, 한국교육과정평가원, 연구보고 RRC 2004-1-1.
- 이환기(2000), 열린교육과 교육내용 조직 원리로서의 교과 통합, 초등교육연구, 14(1), 한국초등교육학회, 5-22.
- 최용규 · 정호범 · 김영석 · 박남수 · 박용조(2016), 사회과 교육과정에서 수업까지, 파주: 교육과학사.
- 홍후조(2002), 교육과정의 이해와 개발, 서울: 문음사.
- 황규호(2004), 교육과정의 적정화 기준 탐색, 교육과정연구, 23(3), 123-139.
- Bobbitt, F.(1918), *The Curriculum*, 정광순 외 역(2019), 학교에서 무엇을 가르쳐야 하는가, 서울: 학지사.
- Hanna, P.(1935), *PETER'S FAMILY*, Scott, Foresman and Company.
- Sowell, E. J.(2000), *Curriculum: An Integrative Introduction(2nd ed.)*, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Tyler, R. W.(1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press.
- 국가교육과정정보센터 세계교육과정 <http://ncic.go.kr/mobile.wdi.map.do>(2020.12.31.)
- The Ontario Curriculum, Social Studies, Grades 1-6; History and Geography, Grades 7-8, 2018 (revised) <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/sshg.html> (2020.12.31.)

교신저자 : 이서영, 서울대학교사범대학부설초등학교 교사
oonue@snu.ac.kr

초등 사회과 교육과정에서의 통합 훑어보기

남 경 인

청주복대초등학교

I. 사회과의 정체성을 찾아서

‘사회과는 정체성의 위기에 처해있다’는 문장으로 시작하는 사회과 교육연구의 고전, 『Defining the social studies』에서는 사회과를 ‘정신분열증적 잡종(schizophrenic bastard child)’으로 지칭한다(Barr et al., 1987, 1). 그도 그럴 것이 사회과를 ‘시민적 자질을 함양하는 교과’라고 정의한다 하더라도, ‘그렇다면 시민적 자질은 무엇인가?’라는 추가 질문에서는 다양한 대답이 이어지기 때문이다. 이러한 목표의 추상성만으로도 사회과를 정의하는 데 난관이 있으나 여기에 배경 학문의 다양성(권오정 외, 2006, 11-14), 시대적 요청에 민감한 특성(최용규, 2005, 243)까지 가미되어 사회과는 그야말로 ‘전쟁’에 비유될 정도로 다양한 교과관이 난무하고 있다.

그러나 미국에서 사회과가 탄생하던 시기인 초기 사회과 및 우리나라 사회생활과 도입 당시의 사회생활과의 성격, 그리고 ‘사회과의 본질을 되찾자’는 구호를 외치며 교육과정 개발 작업에 착수했던 6차 교육과정기 사회과의 성격을 고려해 봤을 때, 모든 사회과 교육 연구자가 동의할 수 있는 단 한 가지는, 그 정도나 방식에 대한 생각은 다르더라도, ‘사회과는 통합 교과’라는 사실이다. 그 중에서도 특히 초등 사회과는 해당 학령기 아동의 발달 단계를 고려하여 중등에 비해 다소 높은 수준의 통합성을 유지해 오고 있었으나, 2007 개정 교육과정 이후 역사 영역 내용이 분리되는 등 중등의 삼분법 중심 사회과 내용 구성 논리가 초등까지 이양되는 조짐이 보이면서 그 정체성이 흔들리고 있다(이동원, 2008, 64-83).

본 발표문에서는 이러한 정체성의 위기를 맞아 그 동안 한국 초등 사회과 교육과정에서 나타났던 의미 있는 통합의 시도들을 훑어보며 통합 교과로서 사회과 교육이 앞으로 지향해야 할 방향에 대한 아이디어를 얻고자 한다. 이를 위해 우선 II장에서 사회과 교육과정에서 통합의 의미를 정리해 보고, 이를 바탕으로 III장에서 초등 사회과 교육과정의 변천 과정에서 나타나는 통합의 시도들을 짚어보고 그 의미를 파악해 보고자 한다.

II. 사회과 교육과정에서 통합의 의미

통합의 의미는 학자의 수만큼, 논문의 수만큼 그 종류가 많다(강충렬 외, 2011, 43). 통합의

의미를 종합적으로 규정하는 것은 발표자의 역량을 넘어서는 일로, 본 장에서는 사회과 교육과정 상에서 어떤 것을 통합으로 볼 수 있는지 하는 선에서 논의를 축소하여 다음 장의 논의를 끌어가는 발판을 마련하고자 한다.

한 가지 유의해야 할 점은, 여러 연구자가 이미 밝혀왔듯이, 사회과에서는 통합 자체가 목적이 되어서는 안 된다는 점이다(한국교원대학교 제 6차 교육과정(사회과) 개발 연구 위원회, 1992; 박선미, 2003; 이동원, 2008; 이태성, 2019). 통합은 단지 사회과의 교육적 목적을 달성하기 위한 수단일 뿐, 해당 목적을 달성하기 위해 더 적절한 방안이 있다면 반드시 통합을 고집할 필요는 없다. 사회과 교육의 목적을 사회 현상과 사회 문제를 인식할 수 있는 눈을 길러주고 이에 대처할 수 있도록 의사결정하고 문제를 해결할 수 있는 고등 사고 능력과 참여 능력을 신장하는 데 있다고 설정하면, 이러한 방향으로 지리, 역사, 일반사회 영역의 내용을 구성하면 된다. 예를 들어 지리에서는 인간과 환경의 관점에서 다양한 수준의 지역을 조사하여 해석함으로써 지역을 보는 눈을 길러주는 방향에서 내용을 구성할 수 있고, 역사에서는 인간 사회의 변화와 계속성이라는 관점으로 다양한 역사적 사건과 시기를 조사하여 비교함으로써 역사를 보는 눈을 길러주는 방향으로 내용을 구성할 수 있다. 이처럼 학문의 고유성을 인정하면서 사회과 교육의 목적이라는 큰 우산 아래 공동의 학년별 교육과정 범위, 계열을 설정하고 그 안에서 해당 분야의 전문가들이 각 학문 영역이 내용을 교육적으로 재해석하여 제시하는 방향으로 교육과정이 구성될 수 있을 것이다(박선미, 2003, 38).

따라서 사회과는 어떤 교육적 목적을 지니고 있으며, 그러한 교육적 목적을 달성하기 위한 방법으로 교육과정이 어떻게 구성되어야 할지, 통합이 그 방법 중 하나라면 어떤 방식의 통합이어야 할지부터 다시 검토할 필요가 있겠다. 이를 위해 6차 교육과정 시기 사회과 교육과정 연구개발팀에서 정의한 사회과의 본질을 되짚어 본 결과, 당시 연구개발팀에서는 사회과의 본질을 ‘본질교과로서의 사회과’, ‘시민교육교과로서의 사회과’, ‘종합적·통합적 교과로서의 사회과’, ‘방법중심교과로서의 사회과’ (한국교원대학교 제 6차 교육과정(사회과) 개발 연구 위원회, 1992, 110-112)의 네 가지로 정의하였음을 알 수 있었다. 이 중 본 발표문의 논의와 밀접한 관련을 지닌 세 가지 정의를 중점적으로 살펴보고자 한다. 먼저 본질교과로서의 사회과는 전통적인 역사, 지리를 중심으로 한 사실, 지식의 전수가 아닌, 인간형성, 시민형성을 직접적으로 목적하는 교과로서 기본적 성격을 지닌다는 점을 분명히 하고 있다. 다음으로 시민적 자질, 즉 정치적 공동체의 구성원으로서 적극적으로 참여하고 합리적으로 판단·행동하는 인간의 육성을 목적한다는 사실을 분명히 하고 있다. 이때 시민적 자질은 직접적인 특정 가치나 덕목의 주입이 아니라 과학적 사회인식을 토대로 육성해야 함을 밝히고 있다. 이를 바탕으로 사회과가 종합적·통합적 성격, 구조를 가질 수밖에 없는 이유를 다음과 같이 정리하였다.

- 첫째, 사회과교육을 통해 육성하려는 시민적 자질이 종합적이고 복합적인 성격을 띠고 있고,
- 둘째, 사회과의 교수 대상인 사회 그 자체가 역시 종합적인 시각에서 파악하지 않으면 안 되고,
- 셋째, 사회인식이란 사회적 사실, 현상의 계열화, 구조화를 의미하기 때문이며,
- 넷째, 사회과 교수를 통해 성취하려는 학습자의 인식·사고 체계의 재구성은 개별 과학의 계통적 지식만으로는 불가능하다.

즉 ‘사회과교육을 통해 육성하려는 시민은 다양한 측면을 지닌 사회사상에 대한 종합적·통합적 인식을 바탕으로 인식 체계를 재구성하고 이를 바탕으로 시민적 행위를 실천하는 데 까지 나아갈 수 있어야 하며 이를 위해서 사회과 교육과정은 통합적으로 구성되어야 한다’는 것이다. 이를 학습 목표의 차원과 내용 구성 방법의 차원에서 분리해보면, 사회과는 학습 목표로서 시민성 원리와 내용 구성 방법으로서 통합성 원리의 두 가지 원리를 바탕으로 한다고 볼 수 있다(이진석, 1995a, 173). 이를 고려해볼 때 통합은 사회과가 달성해야 하는 궁극적인 목적이 아닌, 시민성 함양이라는 목적을 달성하기 위한 수단, 방법인 것이다.

이 과정에서 다음과 같은 두 가지 논의를 이끌어 낼 수 있다. 첫째, 사회과의 목표를 달성하기 위해 사회과 교육과정에서의 통합은 단순히 학문 간 관련 있는 내용을 묶어서 가르치는 것만으로 끝나서는 안된다. 학문의 통합은 ‘부분들의 합 이상(Gibbons, 1979, 321; 이종원, 1996, 223에서 재인용)’이라는 말에서 암시하듯 통합은 지식의 단순한 집합도, 지식 영역들 간의 공통된 지식들 간의 교집합적 추출도 아니다. 학문의 통합은 그 부분적 지식들을 결합함으로써 나타나는 새로운 지식, 즉 부분적 지식들 간의 관계성을 생산해 내는 활동인 것이다. 시민적 자질의 함양을 위한 토대로서 사회인식이란 단순한 사회적 사실의 기억에 그치지 않고 사회 현상의 인과관계 및 내면에 있는 의미를 이해하는 것(이진석, 1995b, 13)이다. 이를 위해 학습자는 사회적 사실, 현상의 계열화, 구조화를 통해 지식의 성장 과정을 경험해야 하며 이를 통해 인식체계가 재구성된다(한국교원대학교 제 6차 교육과정(사회과) 개발 연구 위원회, 1992, 106). 따라서 사회과 교육과정에서의 통합은 다양한 사회과학적 지식을 토대로 하여 한 차원 높은 사회인식의 형성을 유도해야 한다. 둘째, 이렇게 형성된 인식 체계는 단순히 지적인 측면으로 끝나는 것이 아니라, 민주시민으로서 행위하는 실천적 측면까지 연계되어야 한다(이진석, 1995a, 173-175). 시민적 자질의 구성 요소 중 하나는 시민행동 또는 사회참여이다(Massialas & Cox, 1966; Barr *et al.*, 1997; Kaltsounis, 1979; 최용규 외, 2008, 51에서 재인용). 사회과는 단순히 사회인식의 결과로서의 지식 이해의 습득에 그치는 것이 아니라 지식 이해가 실제로 아동의 사회생활에 있어서 실천적으로 기능하는 것을 기대하는 교과로서의 성격이 강한 교과이기 때문이다(최용규 외, 2008, 53). 따라서 사회과 교육과정에서의 통합은 지적 측면과 실천적 측면이 통합될 수 있도록 구성되어야 한다.

지금까지 사회과 교육과정에서의 통합은 주로 학문 간의 통합으로 이해되어 왔다. 사회과에서는 주로 ‘사회과에서 중요시되는 중심적인 개념, 이슈, 사건, 주제, 문제 등을 보다 명확하게 학습할 수 있도록 하기 위해 두 개 이상의 학문 영역에서 지식과 탐구 방법 등을 가져와서 교육과정을 구성’ 하는 것을 통합으로 보며 이는 보통 지리, 역사, 일반사회라는 3분법을 둘러싸고 벌어졌다(최용규, 2008, 92). 실제로 한국 사회과 교육과정사에서, 특히 중등 사회과 교육과정에서의 통합 논의는 이 차원에 머물러 있는 경우가 많았다. 그러나 지금까지의 논의를 고려해볼 때, 시민성을 함양하기 위한 수단·방법으로서 사회과 교육과정에서는 학문 간의 통합 논의를 넘어서서 통합의 의미를 다음과 같이 이해할 필요가 있다. 첫째, 학습자가 더 높은 차원의 사회 인식 체계를 형성하게 하기 위한 지적 측면의 통합, 둘째, 이러한 사회 인식을 바탕으로 학습자가 시민적 행위를 실천할 수 있는 데까지 나아가도록 하는 지적 측면과 실천적

측면과의 통합이다(이진석, 1995a, 173-175).

Ⅲ. 초등 사회과 교육과정에서 나타나는 통합을 위한 시도

1. 교과 편제의 통합

그렇다면 초등 사회과 교육과정에서는 이러한 통합의 시도가 존재했는지 살펴볼 필요가 있다. 초등 교육과정 편제 변천 과정을 훑어볼 때 가장 먼저 눈에 띄는 점은 사회과는 유달리 명칭·체제 등에서 변화가 많았다는 점이다. 다른 교과와는 달리 사회과는 교수요목기부터 비교적 교과 체제가 안정기에 접어드는 5차, 6차 교육과정까지 통합되거나, 또 분리되기도 하는 등 다양한 변화를 겪어왔다. 다음 초등 교육과정 교과 편제 변화는 이러한 과정을 단적으로 나타낸다(그림 1).

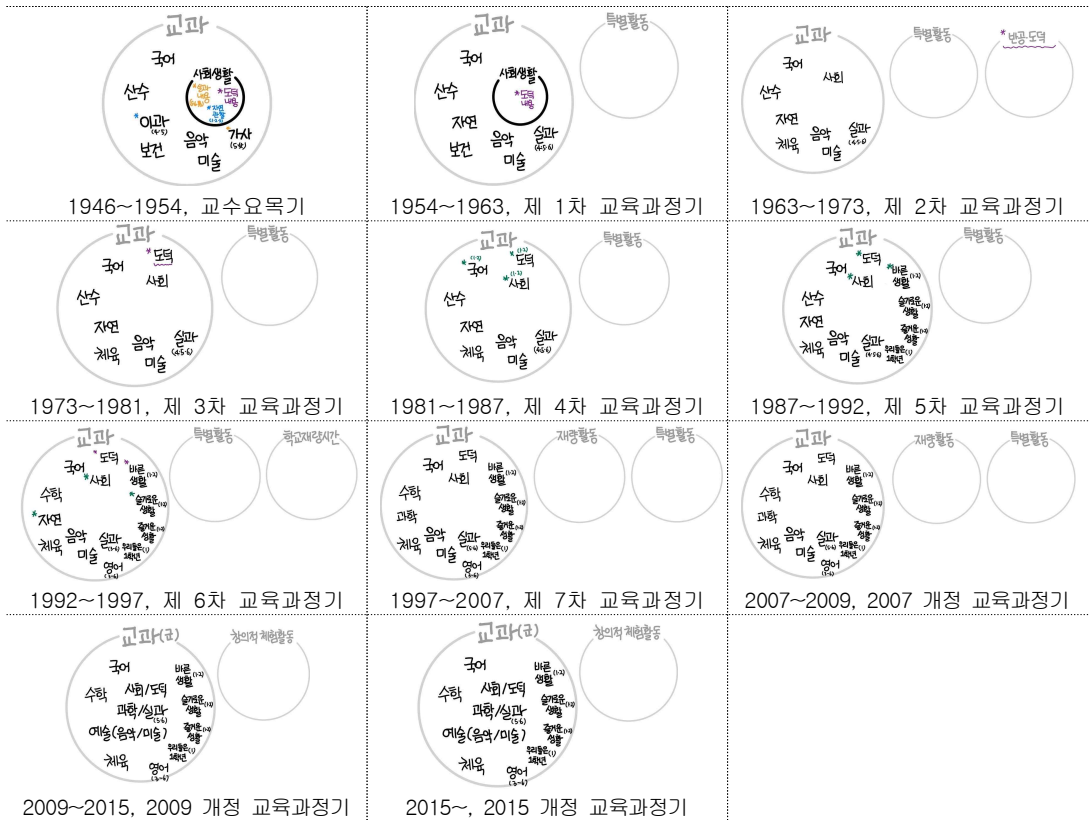


그림 1. 초등학교 교과 편제 변천

이처럼 초등 사회과 교과 편제를 변화시킨 주된 요인은 바로 도덕과, 과학과와 사회과의 관계였다. 먼저 ‘사람과 자연환경 및 사회환경과의 관계를 밝게 인식시켜 사회생활에 성실 유능한 국민이 되게’ 하는 것을 목적으로 도입된 교수요목기의 사회생활과는 직업, 자연관찰, 도덕과 내용이 함께 편성된 통합 교과의 양상을 띄고 있었다(박남수, 1999, 116-117).¹⁾ 이 중 직업, 자연관찰 등의 내용은 1차 교육과정기 실과과와 자연과의 교과 체제 확립으로 인해 사회생활과에서 분화되었으나, 도덕 내용은 1차 교육과정 시기까지도 사회과 안에 포함되어 있었다. 1차 교육과정 시기에는 전후 혼란기라는 사회적 현실이라는 요구에 의해 도덕 교육이 강조되면서 사회과 교육과정 내용이 사회인식 단원과 덕목 중심 단원의 이원적 구성이 되기도 하였으며, 이러한 도덕 교육의 강조는 결국 3차 교육과정기 교과의 신설이라는 결과를 낳게 되어 이때부터 도덕과는 사회과와 동등한 교과의 지위를 갖게 되었다.

다음으로 4-6차 교육과정기 1-2학년 통합교과의 탄생 및 정착 과정에서 사회과와 과학과, 도덕과의 관계가 또 한 번 변화를 맞게 된다(표 1). 4차 교육과정기 통합 교과 도입 과정에서 문교부 편수관과 한국교육개발원 연구진의 갈등과 타협의 결과, 사회과는 국어과, 도덕과와 함께 바른 생활과로 묶여지게 된다. 당시 개발된 바른 생활 교과서는 하나의 생활 장면 속에서 상호 연관되는 언어기능의 숙달, 사회현상과 행동 규범의 이해 및 태도 습관 형성이 자연스럽게 이루어지게 하되, 1학년에서 2학년으로 갈수록 주제나 단위 시간 내에서의 특성이 점차 드러나도록 하여 3학년에 이르러서는 교과별 수업이 자연스럽게 연결되도록 하였다. 그러나 이러한 과정과 방향, 내용으로 만들어진 바른 생활 교과서는 현장에서 나타난 여러 가지 문제 때문에 결국 5차 시기에 국어과가 분리되었고, 생활 장면에서의 현상 이해와 규범 습득을 중심으로 하는 보다 발전된 관점의 통합교과로 탄생하게 된다(이동원, 2002, 100-105). 이어서 6차 교육과정기에는 바른 생활과 내에 포함되어 있던 사회 요소가 슬기로운 생활과로 편입되게 되고, 슬기로운 생활과는 편제표 상에 사회과와 자연과의 통합 교과로서 나타나게 된다. 슬기로운 생활은 4차 교육과정기에 산수과와 자연과가 통합되어 구성되었으나 5차 교육과정기부터 산수과가 분리하여 나가면서 ‘자연과의 예비교육’이라는 차원에서만 이해되어 오다가 6차부터는 사회과와 자연과의 통합 교과로서 저학년 아동의 인식 대상을 기존의 자연 현상에서, 사회현상으로까지 확대하게 된다²⁾(남경희 외, 2004, 52-58).

1) 1학년에서 6학년까지 아이들의 생활범위의 확대에 따라 구성되어 있는 중심영역으로서의 ‘사회생활’과, 농업에 관한 실천적 지식으로 구성된 ‘직업 보충교재’(5-6학년 남자), 생물, 천체, 기상, 암석 등의 이과적 성격을 띤 ‘자연관찰’(1-3학년)의 세 영역이 통합적으로 편성되어 있는 것이 가장 큰 특징이다

2) 6차까지 초등통합교과는 ‘교과 간 통합’적 접근방식이었으나, 7차 교육과정부터는 대안적 접근방식으로서 ‘활동중심 주제에 의한 통합’을 시도하게 된다(박재형, 2012, 203).

표 1. 4~6차 교육과정에서의 바른 생활, 슬기로운 생활의 통합 대상 교과 및 영역의 변화

| 시기 교과 | 제 4차 교육과정 | 제 5차 교육과정 | 제 6차 교육과정 |
|----------|---|--|---|
| 국어 | | (독립) | (독립) |
| 도덕 | 바른 생활 • 규범적 내용 • 언어적 내용 • 사회적 내용 | 바른 생활 • 개인생활 • 가정생활 • 이웃·고장생활 • 국가생활 | 바른 생활 • 개인생활 • 가정·이웃생활 • 학교생활 • 사회생활 • 국가·민족생활 |
| 사회 | | | |
| 자연 | 슬기로운 생활 • 관찰 및 조작활동 • 수리적 활동 | 슬기로운 생활 • 관찰 • 분류 • 사·공간의 관계 • 의사소통 • 측정 • 예상 및 추리 | 슬기로운 생활 • 자신의 이해와 성장 • 사회와의 관계 • 자연과의 관계 • 편리한 생활과 궁리 |
| 수학 | | (독립) | (독립) |

출처: 박채형(2012, 198-202)을 수정

이중 사회과와 통합되었던 교과가 도덕과에서 자연과로 바뀌었던 5차와 6차 교육과정기의 바른 생활 및 슬기로운 생활의 교육과정상 변화를 검토해 볼 필요가 있다. 우선 5차 교육과정기 도덕과와 사회과는 가치 통합, 즉 규범을 통한 통합의 결과로 바른 생활과로 묶이게 된다. 5차 시기 바른 생활과의 교과의 목표와 내용 진술을 검토해 보면 도덕과 사회의 관점을 혼합하고 있는데, 대부분 가치를 지향하는 진술이 됨으로써 사회적 사실에 대한 교육은 축소되었다(정보주, 2007, 14-15). 그럼에도 불구하고 이를 도덕과적 요소만 남게 된 6차 시기의 바른 생활과와 비교해 볼 때, 다음과 같은 사회과적 요소로 볼 수 있는 특징들이 눈에 띈다. 우선 6차 바른 생활과는 개인 생활, 가정 및 이웃 생활, 학교 생활, 사회 생활, 국가와 민족 생활에서 지켜야 할 규범을 전수하는 방식으로 태도와 습관을 형성하는 것을 목적으로 한 것과는 달리, 같은 내용이더라도 5차 시기에서는 관찰 및 경험과 사례를 탐구하여 학습 내용을 이해하는 방식으로 구성되었다. 또한 6차 바른 생활과에서 주된 학습 대상이 사회적 규범인 것과는 다르게, 5차 바른 생활과에서는 사회 사상(事象)·현상 자체에 대한 인식이 학습 대상이 되기도 하였다(표 2).

슬기로운 생활과는 5차 시기 자연과적 요소만 남아 있던 상태에서, 6차 교육과정기에 사회과와 통합되게 된다. 6차 시기 사회과와 자연과의 통합은 사실에 대한 탐구, 즉 사회적 사실에 대한 탐구와 자연적 사실에 대한 탐구라는 측면에서의 통합으로 볼 수 있다(정보주, 2007, 15). 인식 대상이 자연현상에만 국한되어 있던 5차 교육과정기와는 달리, 6차 교육과정기부터는 사회현상으로까지 인식 대상이 넓어져 똑같이 성장, 자람에 대해 학습하더라도 5차 슬기로운 생활과에서는 객관적인 자연 현상으로서 성장, 자람을 탐구하는 내용으로 구성되어 있으나, 6차 슬기로운 생활과에서는 성장과 자람의 의미를 사회적인 의미까지 넓혀 탐구하거나, 규범적인 내용을 함께 포함하고 있음을 알 수 있다.

이상의 논의를 검토해볼 때 사회과는 규범적 내용을 중심으로 도덕과와, 탐구 활동을 중심

으로 과학과와 통합되어 교육과정이 구성될 수 있음을 알 수 있다. 실제로 인간의 삶과 관련된 대부분의 사회 현상과 변화 양상은 이미 과학적 요소를 내포하고 있으며, 과학 역시 사회적 가치를 반영하고 있는 학문이므로 이를 올바르게 파악하기 위해서는 학문의 경계를 넘나들며 연결 규칙들을 발견해내는 마음의 능력, 태도가 필요하다. 이를 바탕으로 우리는 민주적인 사회의 시민으로서 합리적인 결정을 내릴 수 있게 되는 것이다(허수미, 2012, 80-86). 더불어 도덕적 태도는 덕목을 아동의 현실적인 생활에서 분리해서 단편적인 지식으로 습득하게 함으로써 형성된다기 보다는, ‘아동의 생활 속에서 직면하는 절실한 문제를 대상으로 그것을 자주적으로 규명해 가는 과정에서 형성될 가능성이 크다’ 는 초기 사회과의 도덕교육적 성격을 고려해볼 필요가 있다(박남수, 2004, 138). 즉 사회인식은 사회 현상 뿐만 아니라 자연 현상에 대한 이해가 바탕이 되어야 하며, 이러한 지적 측면에서의 인식 체계의 형성이 시민적 행위의 실천으로 나아가기 위해서는 생활 장면의 문제 해결 과정을 통한 규범에 대한 깊이 있는 이해 및 정의적 측면의 태도 형성이 필요하므로, 도덕과, 과학과적 요소를 포함하는 사회과의 통합적 교육과정 구성을 신중하게 고민해볼 필요가 있다.

표 2. 5-6차 교육과정기 바른 생활, 슬기로운 생활의 내용 구성 변화

| 시기 교과 | 제 5차 교육과정 | 제 6차 교육과정 |
|----------|--|--|
| | -바른 생활: 도덕+ 사회 -슬기로운 생활: 자연 | -바른 생활: 도덕 -슬기로운 생활: 자연+ 사회 |
| 바른 생활 | <p><1학년></p> <p>나) 행복한 우리 집</p> <p>(1) 나의 성장 과정 알기</p> <p>(2) 우리 집의 고마움 알기</p> <p>(3) 가족 구성원과 그들의 역할 및 상호 관계알아보기</p> <p>(4) 가정의 어른 공경과 형제간의 우애 가지기</p> <p>(5) 보다 나은 가정 생활을 위한 물건의 선택, 절약, 지축 및 자율적인 생활 습관 익히기</p> <p>다) 함께 사는 이웃</p> <p>(1) 집 주변의 모습을 관찰하고, 표현하기</p> <p>(2) 집 근처에서 볼 수 있는 공공 시설을 알고, 바르게 이용하기</p> <p>(3) 편리하고 안전한 생활을 위하여 우리가 할 일 알아보기</p> <p>(4) 건강한 생활을 위하여 우리가 할 일 알아보기</p> <p>(5) 이웃 사람들이 하는 일과 상호 의존 관계 알아보기</p> <p>(6) 서로 어울려서 배우고 협동하는 이웃되기와 지켜야 할 예절 및 생활 습관 익히기</p> | <p><1학년></p> <p>(1) 개인 생활</p> <p>자신의 발전에 필요한 기본적인 예절과 규범을 익히고, 올바른 생활 습관을 형성하게 한다.</p> <p>(가) 몸을 깨끗이 하고, 용의를 단정히 하기</p> <p>(나) 상대에 알맞은 인사하기</p> <p>(다) 옷어려에 대한 바른 말씨 익히기</p> <p>(라) 등·하교시의 안전한 행동을 알고 지키기</p> <p>(마) 자기가 해야 할 일 스스로 하기</p> <p>(바) 시간을 잘 지키고, 규칙적인 생활하기</p> <p>(사) 학용품 및 주변 정리 정돈하기</p> <p>(아) 하루 생활 돌아켜보기</p> <p>(2) 가정-이웃 생활</p> <p>가정과 이웃 생활을 화목하게 영위하기 위해 요구되는 올바른 태도와 습관을 형성하게 한다.</p> <p>(가) 형제간에 우애 있게 지내고, 가정의 일에 협력하기</p> <p>(나) 바른 식사 예절을 알고 지키기</p> <p>(다) 이웃 사람들에게 예절바르게 행동하기</p> |
| | <p><2학년></p> <p>다) 사람</p> <p>살아 있는 것의 예를 알아보고, 우리 주변의 생물들이 자라는 데 필요한 것이 무엇인가를 다룬다.</p> <p>(1) 살아 있는 것</p> <p>(2) 우리들의 사람</p> <p>(3) 동물의 사람</p> <p>(4) 식물의 사람</p> | <p><2학년></p> <p>(1) 나의 성장</p> <p>일상생활 경험을 통하여 보다 훌륭한 사람이 되려는 의욕을 가지며, 자기가 할 일을 찾아 열심히 하려는 자세를 가지게 한다.</p> <p>(가) 장차 내가 이루고 싶은 것과 노력할 점 생각해보기</p> <p>(나) 나와 다른 사람의 생각의 차이 알아보기</p> <p>(다) 1학년의 생활을 되돌아보고, 스스로 할 수 있는 일을 찾아서 실천하기</p> <p>(라) 나의 성장에 도움을 준 분 알아보고 감사하기</p> |

출처: 문교부(1987), 교육부(1992)에서 일부 발췌하여 구성

2. 교수·학습방법에서의 통합

다음으로 교수·학습방법에서 나타나는 통합의 시도이다(표 3). 6차 교육과정 이후에는 초등 사회과에서도 의사결정 학습 모형이 적용되기 시작하였는데, 그 영향으로 찬반 토론이나 의사결정 학습모형을 적용하기에 적합한 ‘쟁점’이 사회과의 내용으로 들어오게 되었다(최용규, 2005, 248-249). 다음 표 3을 보면, 7차 교육과정 시기에는 국토 개발과 환경 문제가 4차, 6차 시기에 비해 토의·토론, 의사결정의 대상이 되는 쟁점으로 다뤄지는 경향이 있음을 알 수 있다.

이러한 쟁점은 그 속성상 탐구해야 할 문제를 단지 해결해야 할 대상으로만 인식하는 것이 아니라, 자신과 타인의 실제적 문제로 전환시켜 줄 가능성이 커 학습자의 학습 경험을 자신의 삶과 통합할 수 있게 한다(이태성, 2019, 105-107). 학습자가 쟁점을 탐구할 때 사회과학적 지식들을 단지 축적하는 것이 아니라 이를 자신의 삶의 문제를 해결하기 위해 변용하는 과정에서 더 높은 차원의 사회 인식을 구성할 수 있다는 점을 고려할 때, 쟁점을 통한 사회과 교육과정 구성은 보다 높은 차원의 사회 인식 체계를 구성하게 하는 지적 측면의 통합의 시도로 볼 수 있다.

표 3. 내용으로서 사회문제 제시 양식의 변화

| 4차 교육과정 | 6차 교육과정 | 7차 교육과정 |
|--|---|--|
| <p><4학년></p> <p>다) 지역 개발과 국토의 활용</p> <p>(1) 지역 개발을 위한 계획적 활동과 주민의 협력</p> <p>(가) 계획의 수립과 결정 과정</p> <p>(나) 여러 기관과 주민들의 자발적인 참여</p> <p>(다) 각종 자원의 개발과 환경의 개선</p> <p>(2) 국토의 계획적 개발과 자원 보전</p> <p>(나) 국토 자원의 종합적 개발의 필요성</p> <p>(다) 자원 및 환경 보전과 지역간의 균형 발전</p> | <p><5학년></p> <p>(2) 살기 좋은 우리 국토</p> <p>(다) 국토가꾸기와 환경 보전</p> <p>· 달라지는 국토</p> <p>· 국토 개발에 따른 문제와 환경 문제</p> <p>· 살기 좋은 국토 만들기</p> | <p><5학년></p> <p>(1) 우리 국토의 모습</p> <p>(나) 환경 보전을 위한 노력</p> <p>② 도시화, 산업화로 인한 환경 파괴와 오염 문제를 파악하여 균형적인 국토 개발의 필요성을 토의한다.</p> <p>③ 혐오 시설 설치 장소 선정을 둘러싼 갈등 사례를 소재로 하여, 환경 보전을 위한 노력에서 민주적 의사 결정 과정을 경험한다.</p> |

출처: 최용규(2005, 249)

3. 교육과정 진술 방식에서의 통합

마지막으로 교육과정 진술 방식에서 나타나는 통합의 시도이다(표 4). 교수요목기 및 1차 교육과정기에는 각 단원의 학습 내용이 개념이나 일반화의 형태로 제시되기 보다는, 학습자의 입장에서 해결해야 할 문제의 형태로 진술되었다. 이와는 달리 2차부터 6차까지 교육과정의 진술 방식은 교육 내용을 주제나 키워드(주로 개념이나 원리)로 진술하는 방식을 택하게 되었는데, 이는 핵심 내용 요소가 명확하게 드러나는 장점이 있었으나 지식 중심으로 구성될 가능성이 높았고, 실제로도 교육 내용이 지식 중심으로 구성되었다(교육부, 2000; 모경환 외, 2012, 64

에서 재인용). 7차 교육과정부터는 교육평가 맥락에서부터 시작한 성취기준 논의에 의해 교육 과정에도 성취기준 진술 방식이 도입되면서, 교육을 주요 개념 및 원리와 함께 학생들의 학습 경험(활동이나 결과)을 나타내는 서술어를 포함한, 하나의 문장으로 제시하기 시작하였다.

이러한 성취기준 진술 방식은 개념 및 원리 등의 내용 요소 못지않게 학생들의 학습 활동이나 결과를 진술하는 행동 요소를 강조하는 방식으로, 사회과에서 기르고자 하는 시민의 자질인 지식, 기능과 사고, 가치·태도 등의 목표를 종합적으로 진술하는 길을 열어주게 되었다(모경환 외, 2012, 61-62에서 재인용). 이는 시민적 행위가 지식뿐만 아니라 기능과 사고, 가치·태도가 종합되어 나타나는 것임을 고려할 때, 지적 측면에서 그치는 것이 아니라 시민적 행위 실천의 통합까지 꾀하는 교육과정 상의 시도로 볼 수 있다.

표 4. 교육과정 내용 진술 방식의 변화

| 6차 교육과정 5학년 | 7차 교육과정 5학년 |
|--|---|
| <p style="text-align: center;"><우리 나라의 생활과 문화(국가)></p> <p>(1) 산업과 경제 생활 우리 나라 주요 산업의 특징을 생활 사례와 관련시켜 파악하게 하고, 생활의 향상을 위한 생산과 현명한 소비 생활의 중요성을 이해하게 한다. 또, 산업과 직업과의 관계를 알게 하여 성실하게 일하는 것이 산업과 경제의 발전에 이바지하게 된다는 것을 깨닫게 한다. 도표, 지도, 통계 등을 이용하여, 산업의 발달 모습을 국민 생활과 관련지어 파악하게 하고, 경제의 지속적 발전을 위해서는 새로운 기술 개발이 중요함을 강조한다.</p> <p>(가) 주요 산업과 우리 생활 ·식생활과 농수산업 ·생활 용품과 광공업 ·물자의 이동과 유통 산업 ·생활의 편리와 정보 산업</p> <p>(나) 경제 활동과 생활의 향상 (생략)</p> <p>(다) 직업과 산업 (생략)</p> | <p>(3) 세계 속의 우리 경제 우리 나라의 경제 생활을 알 수 있는 각종 경제 정보를 수집하여, 우리 경제의 발전 과정과 성장 요인을 개략적으로 파악하고, 오늘날의 우리 경제는 세계 여러 나라와 경쟁과 협력을 하는 가운데 성장하고 있음을 이해한다.</p> <p>(가) 우리 나라의 경제 성장 ① 개인과 기업의 다양한 경제 활동 사례를 통해서 우리 나라 경제의 특징을 찾아 낸다. ② 여러 기업의 생산물을 조사하여 재화와 용역으로 구분하고, 이것을 1차 산업, 제조업, 서비스업 등으로 분류해 본다. ③ (생략) ④ (생략) [심화 과정] ① 우리 나라가 국제 통화 기금(IMF)의 자금 지원을 받게 되었던 이유와 그 성과를 알아본다.</p> |

출처: 교육부(1992), 교육부(1997)에서 일부 발췌하여 구성

IV. 요약 및 결론

본 발표문에서는 사회과의 핵심적인 정체성을 ‘통합교과’로 설정하고, 사회과 교육에서 통합은 어떤 의미를 가져야 하는지에 대한 논의를 바탕으로 한국 초등 사회과 교육과정 변천사에서 나타나는 의미 있는 통합의 시도들을 파악해 보았다.

사회과 교육과정에서 통합은 사회과학적 지식을 바탕으로 학습자의 사회 인식 체계를 형성하게 하는 지적 측면의 통합, 아는 데서 그치지 않고 실천하는 데까지 나아가도록 하는 지적 측면과 실천적 측면과의 통합의 두 가지로 이해될 필요가 있다. 이러한 관점을 바탕으로 초등 사회과 교육과정을 검토해 본 결과, 정도와 방식은 다르지만 사회과 연구자들은 본능적으로

사회과의 정체성을 사회 인식 교과로 인식하고 이를 위해 다양한 통합적 접근을 시도해 오고 있었음을 확인할 수 있었다. 그 중 몇 가지 시도를 중심으로 II장에서 살펴본 ‘통합’의 관점에서 그 의미를 짚어보았다. 첫째, 학습자의 사회 인식 체계를 재구성하도록 하는 장치로서 쟁점을 교수·학습에 활용할 수 있다. 둘째, 지적 측면과 실천적 측면을 통합하기 위한 장치로서 성취기준 진술 방식을 활용할 수 있다. 셋째, 통합의 대상을 도덕과, 과학과로 넓힌다면 학습자의 사회 인식 체계의 재구성, 즉 지적 측면의 통합뿐만 아니라 지적 측면과 통합적 측면의 통합을 꾀할 수 있다.

초등 교육과정은 학습자의 발달적 특성상 좀 더 열린 태도로 통합을 논의한다. 2015 개정 교육과정 시기의 주제 중심 통합 교육과정 및 교과서는 학습자들의 1년의 삶, 즉 봄, 여름(1학기), 가을, 겨울(2학기)이라는 사계절을 대주제로 하여 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활과 내용을 구성요소로 하여 만들어졌다. 사회과에서 사회 인식의 대상인 사회 현상이 학습자에게는 다양한 현상이 통합된 하나의 총체로 나타난다는 점에서 이러한 혁신적인 통합의 방법들을 긍정적으로 검토해볼 필요가 있을 것이다.

참고문헌

- 강충렬·홍영기·정광순(2011), 초등통합교과교육, 서울: 학지사.
- 권오정·김영석(2006), 사회과교육학의 구조와 쟁점, 파주: 교육과학사.
- 교육부(1992), 국민학교 교육과정, 교육부 고시 제1992-16호.
- 교육부(1997), 초등학교 교육과정, 교육부 고시 제 1997-15호.
- 김태훈·손경원(2012), 도덕과 내용체계의 변천 분석과 개선방향, 도덕윤리과교육연구, 37, 1-38.
- 남경희·남호엽(2004), 교육과정 논쟁으로 본 슬기로운 생활 교과의 정체성, 사회과교육, 43(2), 47-64.
- 모경환·강대현(2012), 사회과 교육과정과 성취기준 -일반사회 영역의 특징과 문제점-, 사회과교육, 51(2), 61-76.
- 문교부(1987), 국민 학교 교육 과정, 문교부 고시 제 87-9호.
- 박남수(1999), 초기 ‘사회생활과 교수요목’의 편성논리-저학년에 있어 ‘자연관찰’의 통합적 편성과 그 실천-, 사회과교육학연구, 3, 108-131.
- 박남수(2004), 초기 사회과에 있어서의 도덕교육의 성격, 사회과교육연구, 11(2), 123-140.
- 박선미(2003), 사회과 내용의 통합 수준과 구성 방안, 사회과교육, 42(2), 29-51.
- 박채형(2012), 초등학교 통합교과 교육과정의 변천, 통합교육과정연구, 6(1), 195-213.
- 이동원(2008), 2007 개정 초등사회과 교육과정의 논쟁점과 과제 - 내용배열논리의 혼재와 통합수준을 중심으로-, 사회과교육연구, 14(2), 61-85.
- 이종원(1996), 간학문적 통합의 준거, 대구교육대학교 초등교육연구 논총, 8, 221-236.
- 이진석(1995a), 사회과 학습 목표로서 ‘시민성 원리’와 내용 구성 방법으로서 ‘통합성 원리’에 대한 사적(史的) 고찰 -사회과 성립 과정 시기를 중심으로-, 시민교육연구, 20(1), 173-191.
- 이진석(1995b), 고등학교 사회과 통합 교육과정 국제 비교 연구, 교육부 편, 고등학교 사회과 통합 교육과정 내용구성 연구, 교육부, 1-19.
- 이태성(2019), 사회과 통합의 기초: 역사적 접근을 통한 새로운 토대 형성, 사회과교육연구, 26(3), 91-110.
- 정보주(2007), 「바른 생활」과의 정체성에 대한 연구, 초등도덕교육, 24, 3-28.
- 최용규(2005), 초등 사회화교육 60년: 변천과 전망, 사회화교육연구, 12(1), 229-256.
- 최용규·정호범·김영석·박남수·박용조(2008), 사회과, 교육과정에서 수업까지, 파주: 교육과학사.
- 한국교육원대학교 제 6차 교육과정(사회과) 개발 연구 위원회(1992), 제 6차 사회과 교육과정 개발 연구, 교육과정연구보고서.
- 허수미(2012), 통섭적 사회과교육 실천 방안 탐색-2012개정 교육과정 통합사회 과목을 중심으로, 사회과교육연구, 19(2), 79-95.

교신저자 : 남경인, 청주 복대초등학교 교사
doosigi@hanmail.net

메타포적 관점을 통한 사회교과서 인식

윤요순 · 홍미화

시흥배곧해솔초등학교 · 춘천교육대학교

I. 들어가기

최근 코로나19 팬데믹은 인간이 주체적으로 세계에 발생하는 문제를 해결할 수 없으며 기존의 노동과 생활양식으로는 미래의 삶을 영위하기 어렵다는 것을 보여주었다. 걸잡을 수 없는 사회 변화의 속도와 예기치 못한 사건의 발생 앞에 개인은 그동안 활용하던 인류의 지식과 기술이 모든 것을 해결해주지 않는다는 것을 자각하고 있다. 이러한 자각은 교육에서도 일어나고 있다. 코로나19 상황에서 기존의 수업이 그 영향과 기능을 다할 수 없기에 다른 차원의 수업과 학습이 필요하다는 점을 실감하고 있다.

이에 교육 현장에서는 비대면 수업의 비중이 대폭 증가시키고 학생들이 다양한 콘텐츠에 접근할 수 있도록 많은 노력을 기울이고 있다(장시준, 2020, 29-32). 학생의 PC 접근성과 활용능력, 교사와 학생, 학생과 학생 간의 상호작용의 제약 등으로 인하여 많은 교사들은 교과서를 중심으로 콘텐츠를 제작하거나 쌍방향 수업을 진행한다(정태호, 2020, 40). 여기서 교과서 중심의 수업은 교과서에 담긴 일반적 지식을 목표로 삼고 이를 잘 이해하고 적용하도록 돕는 데 중점을 두는 수업을 의미한다.

지식을 가르치고 이를 활용하는 것이 필수적이며 코로나 상황에서 지식 위주의 수업을 충실히 수행하는 것조차 상당한 노력이 요구되기는 하지만 교육은 온전히 지식의 전달로 수렴될 수 없다(이충일, 2020, 15). 그러나 단편적 지식을 습득하는 방식의 교육은 학교에서 수행된다는 이유로 인하여 그동안 실질적인 배움과 연계된다는 착각을 불러일으켰다. 이러한 착각은 학교 교육과 관련한 모종의 ‘신화’로서, 코로나 상황에서도 작동되고 있다(Illich, 2009, 88-89).

기존의 관습과 비대면 수업 방법에 책임을 전가하는 대신 학생이 변화에 대응하는 사고 능력과 태도를 함양하도록 교육의 방향성을 탐색함이 적절하다. 사회과교육은 학문의 연구 결과에 대한 단편적인 정보 지식의 습득을 넘어서 학생으로 하여금 사회현상을 정확하게 인식하고, 민주 사회 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지니도록 하는 교육적 지향을 가진다(교육부, 2015). 이에 사회과교육은 급변하는 사회에 대한 의문을 공유하고 학생의 삶과 배움의 근본적 가치를 지향하는 교육이라고 할 수 있다.

그러나 사회과교육은 지리, 역사, 일반사회 각 학문영역에 해당되는 개념과 사실을 열거하여 학생으로 하여금 개념과 일반화된 지식에 대한 습득과 이해, 이에 해당하는 사례의 적용을

강조하고 있다(홍미화, 2013, 20-22). 이는 사회교과서가 사회과 교육과정상의 개념과 일반화 지식을 결과적 지식의 형태 그대로 모방하고 있기 때문이다. 아직까지 사회교과서는 사회과 교육과정에 종속되는 모본으로서 인식될 뿐이며 이에 사회교과서는 그 자체의 의미와 구성 방향에 대해 논리와 위상을 정립하지 못하였다.

그러나 사회교과서는 사회 현상과 관련된 학생 경험의 지적, 감정적 교류의 장을 마련하여 다양하고 유연한 사회과 학습이 가능하도록 도울 필요가 있다. 이에 사회교과서는 사회과 교육과정과 상호보완의 관계에 있으며 사회과 수업과 학습의 실재를 담보하는 중요한 교육적 요소로서 인식되어야 한다. Rorty에 따르면 확정적인 지식은 무의미하며 인간은 사회 현상을 마주할 때 이를 표현하면서 학습하게 된다. 이때 사회적으로 통용되는 개념과 이론 대신에 개인의 경험을 지적, 감정적으로 표현하여 사회를 이해하는 과정을 ‘메타포’라고 한다. 메타포적 관점에서 보자면 사회교과서는 교육과정의 모방이 아니라 새로운 변주이며 사회 현상을 유연하게 이해할 수 있는 자체 완결적 교재이다. 따라서 본 연구에서는 사회교과서에 대한 기존의 인식을 비판적으로 분석하고 경험적 이해와 표현을 중시하는 메타포적 관점을 통하여 사회교과서를 새롭게 인식하고자 하였다.

II. 교육과정 모방으로서의 사회교과서

사회과교육이 개념과 사실을 위주로 하게 된 원인에는 여러 가지가 있겠으나, 그중 주된 원인은 사회과 교육과정이 성전으로 이해되는 데 있다. 사회과 교육과정은 목표를 기준에 두고 이를 달성하기 위한 요소로서 핵심 개념, 일반화된 지식, 내용 요소, 기능 등을 세분하고 위계화하였다(교육부, 2015). 교육과정 상의 세분된 요소와 위계는 대부분의 교과가 취하고 있는 교육과정 문서 서술 방식이자 교과교육의 전반을 전제하는 것으로, 각 요소는 학생들에게 필수적으로 교수되어야 하며 학생들은 학습을 통해 이러한 요소를 이해, 습득해야 한다는 전제가 뒷받침된다. 각 요소를 점진적으로 습득하면 교육과정을 모두 수행하였을 때 교과가 목표하는 상태를 달성할 것으로 기대되는 것이다. 사회과 교육과정 역시 사회 현상과 이에 대한 분석에 관하여 객관적이고 보편적인 지식과 탐구 과정을 담보하는 것으로 이해되며, 각 내용 요소를 수행할 경우 사회과교육의 목표에 도달할 수 있는 것으로 본다.

위계화된 교육과정으로서 교과교육을 이해하는 것은, 특정 조건을 수행하면 기대되는 행동을 수행할 것으로 파악했던 Thorndike의 행동심리학과 요소와 부분을 엮어 전체를 형성할 수 있다고 판단하였던 Bloom의 분류학의 영향이라고 할 수 있다. 특히 Bloom의 분류학은 교육 연구에서 매우 성공한 성취로 여겨지며 교육과정을 구성하는 데에 지대한 영향을 미쳤다. 이러한 교육관에 따르면, 시공과 맥락에 관계없이 특정 조건과 변인을 가해서 성취되는 지식과 이를 탐구하는 기능 등은 영구한 객관적, 보편적 지식과 능력으로 추구될 수 있으며, 이러한 지식과 기능들을 세분, 위계화한 후 점진적으로 습득함으로써 교육적 목적을 성취할 것으로 본다.

그러나 Bloom의 연구는 어디까지나 “사물의 질서에 내재된 자연적인 것이며, 따라서 분류

학이라는 용어 및 생물학적 분류학의 틀을 활용한 그것의 정당화도 자연적인 것이다(Bloom, 1956; Clandinin & Connelly, 2007에서 재인용).” 사회과에서 다루는 인간 생활과 사회 현상은 자연물에 대한 통제 실험이나 보편화를 실행한 Thorndike나 Bloom에 의한 사고를 적용하기에 그 성격이 대단히 상이하다고 할 수 있다. 사회과에서 다루는 사회 현상과 추상적 개념들은 구체적인 실체나 대상이 없으며 인간의 인식과 감정 등을 통하여 유동하는 것으로 이해함이 마땅하기에 몇 가지의 조건 변화와 통제를 통하여 객관화하는 것이 어렵다(김왕근, 2020, 37-38). 학생들이 사회과에서 설정한 개념과 일반화된 지식, 내용 요소 등을 습득하더라도 그것이 절대지로서 작용하여 실제 사회현상을 이해하는 것이라고 담보할 수 없으며, 사회과 요소를 학습하는 와중에도 사회는 늘 변화하고 있다는 점을 염두에 두어야 한다. 사회과 교육과정을 조건의 만족과 부분과 전체라는 위계 설정으로 이해할 경우, 급변하는 사회와 생활 세계를 단순하고 고정적인 것으로 박제할 위험이 있고 교육과정은 반드시 도달해야 하는 절대적 목표로 치환될 가능성이 있다.

사회과교육이 개념과 사실을 열거하게 되는 또 다른 원인은 사회교과서를 사회과 교육과정에 종속되는 도구로서 인식하는 데 있다. 사회과 교육과정의 구성이 선행된 후 사회교과서가 구성되는 것은 사실이지만, 교육과정은 어디까지나 하나의 추상적 기준으로 제안되는 것이며 사회 현상과 생활을 이해하고 바람직한 판단과 태도에 도움이 되는 것은 실제의 사회과 수업과 학습이다. 공교육 내의 학령기 학생 대부분은 주로 교과서를 통하여 사회과를 학습하며 특히 초등학생의 경우 수업에서 국정체제로 발행되는 단일한 사회교과서를 통하여 학습한다는 점을 고려해보자면 교육과정 구체화와 교수·학습의 모범이자 표준으로 작용하는 사회교과서의 중요성이 대단히 크다는 것을 짐작할 수 있다.

팬데믹 상황에서 이루어지는 비대면 사회과 수업에서도 학생과의 상호작용의 어려움, 사회 현상과 관련한 이슈를 다루는 것에 대한 부담 등으로 인해 교과서가 검증된 학습 자료라는 인식이 강화되면서 교과서에 충실한 원격수업이 진행되고 있다(정태호, 2020, 33-35). 사회교과서는 갑작스러운 비대면 수업의 적용에 있어 교사와 학생의 혼란을 줄이고, 교사에게는 다수의 복잡한 사회현상 중 모범적인 사례를 제공하는 매뉴얼이자 학생으로 하여금 학습에 집중할 수 있게 해주는 긍정적 수단으로 이해되는 것이다(홍미화 외, 2021).

그러나 사회과 학습에 있어 교과서가 차지하는 질적 비중에 비하여 사회교과서가 실제 사회 현상과 인간의 생활을 이해하고 바람직한 태도를 형성하는데 실질적으로 기여했는가에 대해서는 회의적인 시각이 다수 존재한다. 사회교과서는 교육과정과 교과서 내용 구성의 특징에 대한 평가에도 불구하고 제7차 개정 시기까지 개념·일반화 지식의 설명을 위한 설명형 체제를 좀처럼 탈피하지 못하였다(최용규, 2006, 15-16). 제7차 교육과정 이후 자기주도적 학습, 학습자의 인식과 흥미 유발 등 학습자 중심의 모토로 2007, 2009, 2015개정에 따른 사회교과서가 새롭게 구성되면서 사회교과서는 다양한 활동과 워크시트 삽입, 교과서 통합 등의 변화를 겪었다. 그러나 제7차 개정 사회교과서와 마찬가지로 개념·일반화 지식의 설명과 사례 찾기 활동이라는 비판을 받았으며 관련 연구와 평가 또한 여전히 사회과학의 내용과 이론 등에 의하여 좌우되는 양태를 보였다(김용석, 2007, 2; 홍미화, 2020, 52; 홍미화 외, 2021).

수차례의 사회교과서 개정과 이와 관련한 학교 현장의 활용 만족도, 학문적 체계와 근거 등을 탐색하고 구체화하였음에도 불구하고, 사회교과서가 여전히 개념·일반화 지식의 설명에 그치는 것은 교과서가 교육과정의 모방으로 기능한다는 사고가 교과서를 지배하기 때문일 가능성이 크다. 흔히 교육과정은 세 가지 수준에서 이해되는데 국가수준 혹은 지역청 수준에서 제정한 문서와 같은 ‘계획된 교육과정’, 교사에 의해 수업에서 구체화되는 ‘전개된 교육과정’, 교육과 결과로 나타나는 학생 개개인의 성장과 관계되는 ‘실현된 교육과정’이 그것이다. 이중 위계화 된 사회과 교육과정을 객관적 기준으로 삼아 추구하려는 일련의 관습이 존재하는데 이는 계획된 교육과정을 교육과정의 유일한 의미로 받아들이는 협소한 관점이며 교육과정에 대하여 실제 사회과 수업과 학습을 전경화하는 착각을 불러일으킨다(곽병선, 1983; 홍미화, 2020에서 재인용).

최근 학교 현장에서는 사회과교육을 비롯하여 교육과정 재구성, 교육과정-수업-평가(교수평) 일체화, 교육과정 문해력 등의 용어와 담론이 유행하고 있다. 해당 담론들은 계획된 교육과정을 중심으로 파악하고 교과서의 내용을 수정, 보완하여 수업, 평가하는 것에 방점을 둔다. 이러한 움직임은 교사와 학생의 동반 성장과 실질적인 배움을 위한 노력의 일환이기는 하나 교육과정, 수업과 학습, 교과서의 상호보완적인 관계에 대한 이해가 미흡하다. 용어에서도 알 수 있듯이 ‘재구성’은 이미 존재하고 있는 것을 전제로 하여 무언가를 새롭게 다시 구성한다는 의미로, 재구성을 비롯한 현장의 일련의 노력 중 대다수는 문서화된 교육과정이 교육의 원본이라는 믿음으로 수행되며 교과서가 이를 제대로 구현하였는지 점검하고 수정하는 차원으로 진행된다(홍미화, 2020, 51-56; 서명석, 2011; 홍미화, 2020에서 재인용). 즉 다양한 교육적 노력에도 불구하고 사회과 교육과정은 학생으로 하여금 배워야 할 최소한의 객관과 보편적 성격을 지닌 목표로 기능하고 있으며 교과서는 교육과정을 구현한 종속적 요소로서 이해되는 것이다.

사회교과서는 사회 현상을 담은 텍스트와 이해, 판단을 위한 질문을 제공하여 교사와 학생의 교수·학습에 실질적 도움을 제공하는 교재이며 교사, 학생간의 지적, 감정적 교류가 가능하도록 하는 교육의 장을 마련한다. 그러나 사회과 교육과정을 절대적 기준으로 상정하고 사회교과서를 통하여 수행되는 교수·학습의 특성을 충분히 고려하지 못함으로써 교육과정 상의 개념과 일반화 지식이 교육적 변환 없이 문자 그대로 교과서에 수용되었다. 이처럼 사회교과서가 계획된 교육과정의 직접적 구현물로서 이해되고 있는 것은 교과서 구성에 있어서도 사회 현상의 다양성을 포괄하지 못하게 하며, 교사로 하여금 수업을 고정화하고 교육과정 상에 제시된 개념과 일반화 지식을 습득하고 사례를 찾는 것에 그치는 결과를 초래할 수 있다(곽혜송·홍미화, 2013, 131).

사회과에서 추구하는 시민성을 기르기 위해서는 기존의 서책형 교과서는 물론 이에 대한 대안으로 연구된 디지털 교과서를 문서화된 교육과정에 종속되는 모방품으로 보는 시각을 뛰어 넘어야 할 것이다. 사회교과서는 교사에 의해 구체화되는 ‘전개된 교육과정’, 학생 개개인의 성장과 관계되는 ‘실현된 교육과정’을 담당하는 중요한 교재이자 교류의 장으로서 고유의 방향과 가치, 체계성을 갖추려는 노력을 동반할 필요가 있다. 특히 팬데믹 상황과 관련

하여 여러 교육적 주체들이 실질적인 배움을 위하여 교과서의 필요성을 인지하고 더 좋은 교과서를 요구하고 있는 바, 교과서를 어떻게 바라보아야 하는가, 교육과정을 전개하고 실현하는 방향으로서의 교과서는 어떠한 교과서인가에 초점을 두고 이전과는 다른 사회교과서에 대한 새로운 연구가 요구된다.

Ⅲ. 메타포로서의 사회교과서

국가수준의 사회과교육과정이 사회적으로 합의된 사회과교육의 목표와 내용, 방법과 평가를 담고 있으며 학교 현장에서 이를 기준으로 삼아 교수·학습한다는 사실은 자명하나, 사회교과서가 문서화된 교육과정의 진술을 답습하는 방식으로 구성되는 것은 교육과정과는 다른 차원의 문제임이 드러났다. 아는 바와 같이 사회교과서는 사회과라는 교과목의 시각에서 사회현상을 교수·학습하는 내용과 방식을 제공하는 하나의 구체적 교재로서 작용해야 하며, 따라서 사회교과서는 계획된 교육과정보다 구체적이고 실질적으로 학습자로 하여금 다양하고 유연하게 사회현상을 이해하고 이를 바탕으로 올바른 판단과 행동을 도모할 필요가 있다.

교사와 학생으로 하여금 사회과교육과정을 전개하고 실천하는 학습의 장으로서 사회교과서를 이해하는 시각은 교과서에 대한 급진적인 시각이라기보다 시대와 필요에 따라 달리했던 교과서의 역할, 교과서관의 변천의 산물이다. 사회교과서가 교육과정과 상보적이며 실제적인 교수·학습을 위한 독자적인 교재라는 관점은 오늘날 교과서가 교육과정의 모방이 아님을 밝힌 여러 연구에서 확인되는 바이다. 교육 전반의 차원에서 살폈을 때 개념의 나열이 교과서의 본질이 아님을 쉽게 알 수 있으며, 사회과라는 미시적인 차원에서 사회교과서를 탐색했을 때에도 사회과 교과서관이 고정된 사회교과서를 요구하지 않았음을 파악할 수 있다.

우선 교육 전반의 차원에서 보자면 교과서는 변화를 거듭해 온 역사적 산물이기 때문에 현 시대가 요구하는 대안적 교과서를 수용할 필요가 있다는 것에서 시사점을 얻을 수 있다. 18세기 전반 교과서(text-book)라는 용어가 처음 등장하였는데 당시 교과서가 의미하는 것은 신의 말씀, 진리를 담은 절대적인 위치에 있는 책이 학교의 교과서이자 교육과정이며 교리로 삼아야 할 대상이기 때문에 편집이나 비판의 대상이라는 인식이 존재하지 않았다. 이후 학문이 발달하고 구체적인 계열성이 생기면서 교과서가 교리서에서 벗어나 교과를 위한 서적이라는 담론이 발생하였다. 19세기 후반부터 교과서는 교과목의 원리를 얻는 읽는 책으로의 기능을 넘어 교과를 이해하는 도구로서 교육과정으로서의 책(book as curriculum)으로 그 의미가 점차 변해간다.

근대 이후에는 학교 교육에서 법령과 제도를 통해 교과를 가르치기 위한 표준 교재로 교과서를 채택하면서 교과서가 교육과정을 위한 책(book for curriculum)으로 인식되었다. 이에 교육과정으로 인하여 교과서가 만들어지는 상황이 전개되면서 교육과정이 교과서의 선행조건으로 자리 잡았다(김세정, 2020, 73-77). 이전에는 계획된 교육과정 자체가 교과서에 수록되었다면 현재와 같은 교과서는 선행적으로 구성된 교육과정을 학습에 용이한 형태로 서술하여 교과서 의미가 오늘날과 비슷하다는 점을 비교 파악할 수 있으며 교과서의 의미와 형태가 고정적이지 않음을 알 수 있다.

사회과에 초점을 두어 사회교과서와 이에 대한 인식의 변천을 확인하더라도 사회교과서가 교육과정을 위한 책으로서 기능하는 것을 뛰어넘는 그 자체로 완결적인 교육적 요소임을 확인할 수 있다. 사회교과서가 본격적으로 연구되기 시작한 1970년대에는 사회교과서가 사회과 교육과정의 목표를 수행하는 중요한 교재로서 인식되었다. 그러나 이후 1980년대, 1990년대에 이르면서 사회교과서가 점차 교사와 학생, 학생과 학습 내용을 연결시키는 중요한 역할을 담당하는 교재로서 교과서가 곧 교육과정을 의미하지 않는다는 점을 연구하기 시작하였다(김만곤, 2000, 9-19).

교과서의 변천을 파악하고 교과서와 관계된 새로운 담론이 형성될 수 있음을 이해한다면 교육과정의 후속으로서 잘 모방된 교과서가 아니라 교육과정과 상보적인 차원에서 보다 적극적으로 교수·학습을 수행하는 교과서, 교과서 자체의 논리와 위상을 가진 대안적 사회교과서를 상정해볼 수 있다. 그러나 일찌감치 교수·학습의 중요한 교재이자 교류의 장으로서 사회교과서의 위상과 중요성을 인정한 연구들이 선행하였음에도 불구하고 여전히 사회교과서가 개념과 일반화 지식의 나열로 점철되어 있었다는 것은 보다 진지하게 생각해야 할 문제이다. 이는 대안적 구체물로서 특정한 사회교과서를 새로 집필하는 차원의 문제가 아니라 그동안 교과서가 교육과정에 종속된다는 전제, 문서화된 교육과정을 위한 책으로서 교과서가 인식되었다는 교과서를 둘러싼 패러다임의 문제로 이해될 필요가 있다.

그동안 교육과정은 하나의 목표로서 각 부분의 요소를 수행하면 전체인 결과를 달성할 수 있는 완전하고 보편적인 구성체로서 이해되었으며 교과서는 이러한 교육과정을 설명하는 해설서에 지나지 않았다고 할 수 있다. 교과서가 ‘교육과정을 위한 책’이라는 사고는 대다수의 사람으로 하여금 교육과정은 절대 영역이며 교과서는 수단에 그친다는 믿음을 유지한 시대적 패러다임인 것이다. 개념, 일반화 지식으로 점철된 사회교과서가 오랜 기간 존속되는 이유는 교과서에 관한 패러다임에서 기원하며 사회과에서 교과서관을 전환하지 않는 이상 현재와 비슷한 방식의 교과서가 재생산되는 것을 피할 수 없을 가능성이 크다.

사회교과서가 새로운 존재 가치와 위상을 모색하기 위해서는 그동안의 방식에서 벗어나 사회과 교육과정과 다른 차원의 관계를 맺을 필요가 있다. 그러나 계획된 교육과정이 교과서에 선행하는 풍토와 제도가 실재하기에 새로운 차원의 관계맺음을 상상하기란 쉽지 않다. 이에 교과서와 교육과정의 새로운 관계를 구체적으로 유추하기 위해서는 교육 전반과 교육과정 구성에 내러티브적 사고를 제안한 Clandinin과 Connelly의 비유를 살펴볼 필요가 있다.

목표라는 것이 교육과정과 수업에서 자신들의 연구에 어떤 적합성을 가지는지를 물어볼 필요가 있다. 대다수 도구처럼 목표도 사람, 시간, 맥락에 따라 그 유용 방식이 다르다. 가장 흔한 목공 도구인 선반기(旋盤機)를 예로 들어보자...

하나의 도구로서 선반기 비유를 소개함으로써, 우리는 우리 자신과 독자들 간의 공통된 기반을 설정하려고 했다... 선반기는, 도구라는 것이 서로 다른 사람, 다른 시간, 다른 맥락에 의해 사용될 수 있다는 생각, 즉 가장 기본적인 내러티브 개념을 설명할 가능성을 제공해 주었다. 우리는 선반기가 우리 자신과 우리 독자들에게 중립적인 공통 기반을 제공해 주기를 희망했다.

...예컨대 맥락과 관련하여 우리는 다음과 같이 저술했다. “더구나 선반기와 상점이 존재하는

맥락은 그것이 어떻게 보이고 활용되는지에 대해 많은 차이를 만든다. 학교라는 장면에 선반기가 있는 이유는, 그 학교가 부유한 교외 지역이나 도심 장면에 있느냐 아니면 고립된 원주민 지역에 있느냐에 따라 다를 것이다. 이러한 서로 다른 지역 사회의 맥락에 따라 그 이유가 다를 뿐만 아니라 아동의 유형도 다를 것이며, 교사도 다르고, 선반기로 만들어진 것들도 다를 것이다. 맥락은 차이를 만들어낸다(Clandinin & Connelly, 2007, 73-74).”

Clandinin과 Connelly가 비유의 소재로 삼았던 선반기 대신 교육과정으로 대체하여 인용문을 이해한다면 교육과정과 교과서의 새로운 관계를 구체적으로 이해하기 용이할 것이다. 사회과 교육과정은 사회교과서 혹은 교과서를 활용한 사회과 수업으로 하여금 사회현상의 이해와 이에 대한 교류가 가능하도록 하는 공통기반을 제공하는 동시에 외부로부터 사회과교육의 기준이자 표본으로서 기대되는 바를 충족시킬 가능성을 내포한다. 이에 사회교과서가 결과로서의 명시적 지식을 나열하는 것이 아니라 학습의 주체인 교사와 학생, 이들이 지닌 맥락을 고려하여 동일한 사회현상과 생활 세계에 대해서 다양한 방식으로 접근하는 교재로서 이해가 가능하다. 즉 사회교과서는 교육과정의 추상적인 개념, 일반화 지식의 진술을 구체적으로 표현해 내면서도 학습자의 경험과 맥락, 끊임없이 변화하는 사회를 포용하고 교사와 학생, 학생과 학생 간의 지적, 감정적 교류를 가능하게 한다.

사회교과서가 교사와 학생의 시간과 공간, 맥락의 차이를 표현하고 공유하도록 돕는 것이 사회과교육의 차원에서 어떠한 교육적 함의를 가질까? 이에 대해 밝히는 것이 객관과 보편, 도달해야할 과학적인 목표로 작용하는 계획으로서의 사회과 교육과정과 사회교과서의 차이를 분명하게 하며 사회교과서가 그 자체로 완결적이고 체계적인 사회과 요소로서 자리매김하는 길일 것이다. 개인의 경험과 맥락을 드러내는 것은 세계와 교류하고 관계맺음으로써 사회를 인식하고 학습하는 인간의 생래적인 특성과 연관된다. 세계에 대한 인식과 본질에 대하여 규정하고자 하였던 분석철학을 거부하고, 인간과 세계에 대한 인식을 관계적으로 파악하여 세계와 자아, 주관과 객관, 본질과 주변의 이분적 사고 체계를 전복한 Richard Rorty의 연구가 시사하는 바가 적지 않다.

Rorty의 주장 이전까지 회의론, 관념론, 실재론 등 여러 철학 사조들은 인간 외부에 놓인 세계를 객관, 진리로서 인식한 반면, 인간은 정신과 언어를 활용하여 완전무결한 진리를 파악해나가는 존재로 이해하였다. 이는 객관-주관의 그림에서 인간의 인식을 객관에 고정하는 결과를 낳았다. 그러나 Rorty는 세계에 진리가 내재해있지 않으며 인간이 언어를 통하여 자아와 세계를 이해하는 그물망, 다양한 관계를 만들어가면서 스스로 진리를 구성해간다고 보았다.

그러한 이론이 “찰나적”인 까닭은 그것이 중얼거림, 더듬거림, 동음어 혼동, 은유, 섯룩거림, 발작, 정신병적 증상, 터무니없는 바보스러움, 천재적인 번뜩임 등을 허용할 수 있도록 끊임없이 수정되어야 할 터이기 때문이다... 만일 그 사람과 내가 원활하고 만족스럽게 의사소통에 성공한다면, 그것은 내가 다음에 무슨 소리를 내고 어떤 행위를 할 것인가에 관한 그 사람의 추측과, 내가 특정 상황에서 무엇을 할 것이며 어떤 말을 할 것인가에 관한 나 자신의 기대가 크든 적든 상당히 겹치게 되었기 때문이며, 그 반대의 경우도 마찬가지이기 때문이다. 마치... 대체하여 놀라지 않도록 노

력하듯이 그 사람과 나는 서로 대처해가고 있는 것이다. 우리가 동일한 언어로 말하기에 이르렀다고 일컫는 것은 데이비슨의 말마따나... 우리가 수렴해가고 있다는 뜻이다(Rorty, 2020, 53-55).

인간이 인식하고 학습하는 과정은 언어를 활용하는 것에 다름 아닌데, 언어를 활용하는 것은 인간에게 내재한 관념이라는 구조나 적합한 원리에 의한 것이 아니라 마주한 대상과 서로 이해하기 위하여 수렴해가는 과정이다. 대상과 조우하는 찰나에 타인 혹은 사물이나 현상을 마주한 인간은 서로 수렴하기 위하여 자신이 기존에 활용하던 언어 혹은 비언어적 수단을 활용하여 표현하고 이해하고자 노력한다. 다른 대상과의 수렴하는 과정에서 나타나는 다양한 수단과 표현이 ‘메타포’라 할 수 있다. 메타포는 흔히 설명하고자 하는 대상과 관계없는 무언가를 비유를 통해 가져와서 표현하는 문학적 방식이다. Rorty가 언급하는 메타포는 언어적 표현과 감정, 무의식, 습관 등까지 포섭한다. 이때 메타포는 단순한 표현 방식에 그치지 않고 대상과 조우할 때 드러나는 표현과 이해를 의미하며 서로 관계 맺는 데 필수적인 과정이다. Rorty에 있어서 메타포를 통하여 관계 맺는 과정 자체가 인간이 진리를 구성하고 학습하는 것이다.

그렇지만 이 그림을 수용하기 위해서는 문자적인 것(the literal)과 메타포적인 것(the metaphorical) 간의 구별을... 보아야 할 필요가 있다. 즉 문자적인 것과 메타포적인 것 간의 구별은... 소리와 표식에 대한 낯익은 사용과 낯선 사용 간의 구별이다. 소리와 표식의 문자적 사용이란 다양한 상황 하에서 사람들이 무엇을 말할 것인가에 대한 우리의 낯은 이론들에 의거해 이뤄지는 용법이다. 반면에 소리와 표식의 메타포적 사용이란 우리로 하여금 새로운 이론을 발전시키도록 하는 그런 종류의 용법이다.

...그 말의 의미를 진술하려는 시도는 어떤 낯익은(즉 문자적) 용법을 찾아내려는 시도로서, 가령 언어놀이 속에 이미 자리를 차지하고 있는 어떤 문장을 찾아내려는 시도이며, 또한 그 말이 바로 그런 낯익은 용법을 갖고 있다고 주장하려는 시도일 것이다. 그러나 메타포를 바꾸어 말할 수 없다는 점(unparaphrasability)은 그 어떠한 낯익은 문장도 그 사람의 목적에 적당치 않음을 말해준다(Rorty, 2020, 58-64).

인간은 개별체로서 고립되어 구성되지 않고 기존 사회에서 경험하고 인식한 것을 자신의 언어로 활용하게 된다. Rorty는 사회에서 통용되는 인식과 용법, 이론 등을 문자적인 것(the literal)이라고 했으며, 문자적인 것과 조우할 때 사회적인 용법과 이론을 이해하고 수렴하기 위하여 필연적으로 동반하는 표현이자 인식 방식을 메타포적인 것(the metaphorical)이라고 비유했다. 모든 상황에 있어서 인간은 무언가와 조우하는 찰나에 이해하고 관계를 맺기 위해 메타포를 선택하고 활용한다. 이는 의식적으로 수행되는 것이 아니며 메타포적인 표현이 동반되지 않을 경우 사회적으로 통용되는 이론과 개념을 인식했다고 볼 수 없다. 인간은 해당 대상을 설명하고 이해하기 위해 사회의 기존 용법과 특정 사고와 자신의 경험에 의한 메타포 사이를 오가며 언어놀이, 일종의 지적 유희 과정을 거치는 것으로 이해될 필요가 있다.

Rorty가 설명하는 일련의 과정은 사회와 인간 세계에 대한 다양한 이해와 관계를 허용하며 더욱 적절한 설명을 가능하게 하고 새로운 이론과 개념의 발전 가능성을 열어둔다. 또한 인간

이 스스로 세계와 타인을 자신의 용어로 재서술하는 것은 관계망에 놓인 자신과 전체를 조망하게 하며 다른 한편으로는 공동체적으로 관계 중심의 자아를 형성해 간다는 의미이다. 이는 사회과교육의 큰 축인 개인의 경험과 사회 현상, 자율성과 공공성의 자연스러운 형성을 의미하기도 한다(윤요순·홍미화, 2020, 64; Rorty, 2020, 107-108).

Rorty의 설명은 학생을 교수해야 할 객체로 상정하고 사회적 개념을 주입하는 것은 부자연스러우며, 학생들이 기존의 경험으로 개념과 일반화 지식들을 설명하고 새로운 방식으로 표현하는 것이 자연스러운 학습임을 시사한다. “이러한 유희성이야말로 말로 재서술의 힘, 즉 새롭고도 다른 것을 가능하게 하며 또 중요하게 만드는 언어의 힘을 음미하는 그들의 공유된 능력의 산물이며, 그러한 음미는 ‘유일하게 올바른 서술’의 추구가 아니라 대안적인 서술들의 레퍼토리를 늘리는 것을 목표로 삼을 때에만 가능하게 된다(Rorty, 2020, 101-103).”

사회교과서는 교육과정의 개념과 지식을 유일하게 올바른 서술로 삼을 것이 아니라 메타포적 표현과 공유의 과정을 허용하는 교재가 될 필요가 있다. 이러한 관점에서 사회교과서는 그 자체로서 교육적 공간으로 위상과 중요성을 새롭게 조명 받을 수 있으며, 계획된 교육과정의 모방이 아니라 교사와 학생에 의하여 전개하고 실행하는 교육과정의 완성으로 기능함을 증명한다. 다시 말하면 사회교과서가 메타포를 활용하여 구성되는 동시에, 사회교과서가 사회에 통용되는 계획된 교육과정에 대한 하나의 메타포로서 인식되는 교과서관을 정립하는 것이다.

IV. 메타포로서의 사회교과서 구성과 그 의미

사회교과서에 수록할 내용이 교육과정 상의 개념, 일반화 지식 등과 별개로 다루어지지 않았으며 교육과정의 내용 요소의 설명에 적합한 것을 선정하는 데 그쳤다는 측면이 존재한다. 서책형 사회교과서와 관련한 대부분의 연구는 주로 어떤 내용을 선정하고 어떤 방법으로 배열할 것인가와 관련하여 이루어졌으며 사회교과서만의 내용과 방법, 좋은 교과서의 모형 등에 대해서는 일부 연구를 제외하고는 꾸준히 연구된 바가 없다(홍미화 외, 2021).

최근 코로나 상황으로 인하여 온라인 비대면 수업에 적합한 교과서나 교과서를 제공할 플랫폼에 대해 연구되고 있다. 다양한 콘텐츠에 접근할 수 있는 플랫폼 연구와 함께 학습자가 스스로 자기주도적 학습을 할 수 있도록 사례, 서술, 평가 등이 가능한 자기 완결적인 교과서에 대해 연구되고 있다(홍미화 외, 2021). 그러나 비대면 수업에 적합한 교과서 연구 또한 콘텐츠를 어떻게 선별하여 어떤 방식으로 제공할 것인가 하는 내용과 방법의 문제로 회귀한다.

이를 통해 이전까지 사회교과서가 문서화된 교육과정을 구현하는 하나의 수단으로 기능했으며 사회과교육의 개념과 일반화 지식을 교육적 변환 없이 사회교과서에 직접 다루었음을 유추해볼 수 있다. 이러한 경우 사회교과서 내용은 교수·학습을 통해 도달해야 할 기준이 되고, 방법은 지식을 쉽고 친절하게 설명하는 수단으로서 주변부적인 것으로 전락하게 된다. 사회교과서가 수차례 개정되고 수정되기를 반복하였지만 교과서 내의 개념과 일반화 지식 등 내용 요소는 거의 변하지 않았으며, 학생 활동과 워크시트의 삽입과 제외, 사회교과서와 사회과탐구의 분권과 통합 등의 되풀이가 반복되는 방법상의 변화에 그치고 있다.

사회교과서가 사회과 교육과정의 종속되는 부분적 요소가 아니라 메타포로서의 사회교과서라는 관점에서 수업과 학습의 장으로 이해된다면, 교과서에 수록되는 내용이 교육과정의 내용 요소를 추종하는 대신 사회교과서만의 내용과 방법을 새롭게 구상할 여지가 발생한다. 이는 단편적인 정보, 고정된 결과로서의 내용 지식을 쉽게 풀어 설명하는 것과는 다른 방식이다. 학생이 경험을 통하여 사회 현상을 이해하고 설명하며 동료와 공유할 수 있는 사회교과서만의 내용과 방법을 구상할 수 있는 것이다.

메타포로서의 사회교과서가 자체의 체계성과 교육적 완결성을 갖추기 위한 가능성은 ‘학생의 내러티브’에 있다. 여기서 학생의 내러티브란 학생이 자신의 삶과 경험을 이야기 형태로 표현하는 것이자 표현한 것을 스스로 인식하는 것이다(Clandinin & Murphy, 2006; 홍영숙, 2015에서 재인용). 주지하다시피 인간은 사회적 규칙과 이론에 의하여 세계를 인식하지 않으며 통용되는 지식과 자신의 경험에서 비롯된 메타포적 표현 사이에서 사회를 심도 있고 유연하게 이해하게 된다. 학생의 내러티브는 기존 지식과 학생 실제적 경험의 접촉에서 발생하며 메타포적 표현을 활성화한다.

학생의 내러티브를 활용한 메타포적 사회교과서에는 기존 교과서에는 없던 새로운 몇 가지 의미가 발견된다. 우선, 메타포로서의 사회교과서는 학생의 경험과 맥락을 표현하고 공유한다는 점에서 교과서의 내용과 방법이 목적과 수단으로 양분되지 않는다. 학생의 경험과 맥락을 드러내는 것을 정량화하거나 객관적 기준으로 산출할 수 없기에 학생의 내러티브를 통해 학습하는 것은 그 특성상 도달해야 할 목적을 선정할 수 없다. 또한 학생의 삶을 드러내는 방식 모두 사회 현상을 이해하고 설명하고자 하는 노력임을 고려한다면 방법 또한 한정하기 어렵다. 결국 중요한 것은 내용과 방법, 목적과 수단이 아니라 사회 현상과 개념을 이해하고 설명하는 주체가 학생임에 초점을 두고 사회교과서가 학생들의 경험을 이끌어내는 데 적극적인 역할을 하는 것을 의미한다.

사회교과서에 객관적 기준과 목표가 설정되지 않을 경우 사회 현상에 대한 학습이 제대로 이루어지지 않을 것이라는 우려가 제기될 수 있다. 그러나 학생의 내러티브는 개인의 지극히 개인적이고 특수한 상황에 대한 자기주장이 아니라 학생의 실제적 경험을 통한 사회 현상의 적극적 이해 과정이다. 이는 개인의 경험이 오직 개인이라는 독립체로서 이해될 수 없음에 의해 뒷받침된다. 인간은 늘 사회와 타인과의 관계 속에 존재하며 개인의 경험이 곧 사회적 맥락(social context)과 불가분의 관계가 아니기 때문이다(홍영숙, 2015, 11).

또한, 학생의 내러티브를 위주로 구성되는 사회교과서는 교사의 교수 행위와 학생의 학습의 구분을 허물고 수업 공동체가 지적, 정서적 교류를 하도록 돕는 공간을 제시한다. 도달해야 할 개념 지식이 분명한 사회교과서는 교사가 해당 지식을 숙지했음을 전제로 하여 학생들에게 그 내용을 정확히 가르칠 것을 안내하며, 학생들은 자신이 이해한 것이 해당 개념에 적절한 사례인지 아닌지에 집중하게 될 가능성이 크다. 이럴 경우 학생의 맥락과 경험을 드러내어 사회 현상과 조우할 여지가 축소되며 사회 현상에 대한 이해와 표현보다는 개념의 정의를 문자 그대로 주입하는 것이 강조된다.

이러한 대신 사회교과서에서 사례에 대해 학생의 경험을 표현하고 설명하는 것을 안내할

경우, 교사는 개념에 대한 시비를 가리는 감독으로서가 아니라 학생의 표현과 의견 공유 기회를 제공하는 조력자로서 역할하게 된다. 학생들이 이해하고 설명하는 것과 사회 현상에 대해 사회적으로 통용되는 담론에 차이가 있더라도 동료와 의견을 공유하는 과정에서 자연스럽게 합의, 수렴하게 되며, 교사는 이 과정에서 학생들이 사회현상을 다양한 각도에서 살피게 하여 유연하게 학습하도록 도울 수 있다. 학생의 내러티브는 객관, 결과로서의 지식을 대신하여 학생들이 사회현상에 대한 실질적인 이해와 반응에 집중하게 하고, 교사로서 하여금 학생들이 현상을 어떻게 이해하는지 판단할 가능성을 제공한다(Clandinin & Connelly, 2007, 230).

마지막으로, 학생의 내러티브를 활용하는 사회교과서는 자아와 세계의 구분을 전복하고 배움이 곧 삶을 인식하게 한다. 이전까지의 사회교과서는 개념과 이에 적절한 사례를 파악하는 방식으로 학습을 유도하였는데 이러한 방식은 많은 학생들로 하여금 새로운 아이디어에 무감각하게 하고, 배우고자 하는 열의를 상실하게 하였다. 단편 지식과 기능을 훈련하는 것은 학생들이 새로운 상황에서 그들의 판단력을 행사하고 지적으로 행동하는 능력을 신장시키는데 도움이 되지 못하였으며, 사회교과서를 통해 배운 것이 학교 밖의 사태와는 이질적이기에 학생들이 사회와 삶에 대해 효용성을 가질 수 없다는 것을 잠재적으로 가르쳤다(Dewey, 2001, 34).

‘정체성’이란 인간이 과거와 현재, 살고 일하는 상황 맥락에서 형성된 지식에 의해 구성되어지는 삶의 이야기의 독특한 발현으로 이해할 수 있다. 정체성은 다중적이고 유동적이며 아이들, 가족, 학교행정이, 타인과 살아가는 순간 순간들 속에서, 그리고 학교 안과 밖이라는 상황 맥락에 따라 끊임없이 구성과 재구성을 반복하게 된다... Stories to live by는 그들이 사는 환경과 개인적 실제적 지식에 의해 형성된 플롯라인에 의해 생성된다. 경험스토리를 다시 말하고(retelling) 다시 살아봄(reliving)으로써 stories to live by는 변화에 대한 가능성을 제시한다. 다시 말하고(retelling) 다시 사는 것(reliving)은 우리가 살아내는 이야기를 변화시키는 다시 이야기하기(restorying)이다(Clandinin, 2006; 홍영숙, 2015에서 재인용).

메타포로서의 사회교과서는 배움이 삶과 연결되는 실제적인 사회과 학습의 가능성을 제공하며, 동시에 학생 개인이 사회에 대해 인식한 것이 다시 학생의 삶을 구성하는 과정을 경험하게 하여 학생으로 하여금 세계와 사회의 진리와 무지한 자아라는 이분법적 구분을 허물고 자아와 세계를 통합한다. 배움이 삶에 효용이 있음을 깨닫고 삶이 곧 배움이라는 선순환을 이해한다면 학생이 주체적으로 학습해 나갈 것으로 기대된다. 이는 곧 자기주도적 학습이며 학생이 사회과에 흥미를 가지고 스스로 학습하고자 하는 의지와 열의를 가지며 사회현상에 대해 점차 심도 있는 이해와 의견을 가짐을 의미한다.

동일한 관점에서 메타포적 사회교과서는 미래 교육과도 연관성을 지닌다. 2015개정 교육과정과 OECD의 「교육의 미래와 기능: 교육2030」 등은 미래 사회에 대응하고 복잡한 문제를 창의적으로 해결하는 능력으로 역량을 강조하였다. 역량은 단순한 지식과 기능을 습득하는 것을 넘어서 새로운 가치를 창출하고 갈등을 해결하는 데 필요한 지식, 가치와 태도 및 행동과 책임을 이행하는 것을 포괄하는 개념이다(박상준, 2020, 77-79). 메타포적 사회교과서는 팬데

믹 상황과 미래 교육에 있어서도 보다 적합한 교과서에 대한 패러다임이자 구성 방식이라고 할 수 있다.

V. 사회교과서에 대한 인식의 전환

급변하는 사회와 코로나19 팬데믹 상황에서 사회과 수업과 학생의 실제적 학습을 담당하는 중심 교재로서 기능하는 사회교과서가 학생으로 하여금 어떠한 도움을 줄 수 있는지 근본적으로 고민해야 할 시점이다. 본 연구는 지금까지의 사회교과서가 사회과 목표와 교육과정의 모본으로서 개념과 일반화된 지식 등을 전달한다는 사실을 분석하고 사회교과서의 새로운 가능성을 탐색하였다.

사회과학의 연구 성과인 결과로서의 지식을 가르친다는 것은 그러한 내용 지식이 세계와 사회의 본질이자 진리라는 전제를 두기에 가능한 일일 것이다. 그러나 인공지능과 코로나19 팬데믹 등을 마주한 현재, 세계는 예측할 수 없는 다양성, 다변화 시대에 들어섰다. 모종의 내용 지식이 결과로서 학습될 경우 급변하는 세계에 대한 학생의 유연한 이해를 돕지 못하고 고정된 지식과 이론의 도그마에 빠뜨릴 위험이 있다. 결과로서의 내용과 그러한 내용 지식을 담는 교과서가 구성되는 순간에 이미 그것은 닫힌 내용이 되며 사회의 변화와 발달을 포괄할 수 없을 가능성이 크다.

이러한 상황에서 사회교과서는 어떠한 원리를 포괄해야 하며 어떤 역할을 수행해야 할까? 이에 대해 Richard Rorty의 설명은 현 상황의 교육에 큰 시사점을 준다. Rorty는 진리와 언어, 자아와 세계에 관련한 우리의 이분법적 사고가 실제 세계와 사회를 이해하는데 과연 도움이 되는지, 그것이 어떤 선택을 내리는 데에 모종의 기준이 될 수 있는지 의문을 제기한다. 역사적으로 보았을 때 각 시대마다 공동체의 인식과 문화, 제도 전체가 바뀌는 패러다임적 대변혁을 겪었는데 그러한 변화는 세계와 자연에 대한 본질, 진리에 대해 탐구해서 가능했던 것이 아니라, 기존 사회가 고집하였던 개념과 이론이 다양한 언어와 설명에 의해 대체되었기 때문이다. 진리는 세계 밖에 있는 것이 아니라 경험을 토대로 인간이 재서술하는 가운데 스스로 구성한다. Rorty는 기존의 사회 현상에 대한 인식과 학습의 과정에 필요한 경험의 표현 과정을 ‘메타포’라고 일컬으며 중시하였다.

메타포가 교육적으로 함의하는 것은 개인적이고 주변적이라고 치부되는 다양한 설명과 해석이 곧 타자와 사회를 인식하고 관계 맺는 과정이며, 처해진 상황과 관계에 더 적절한 지식과 가치를 창출해낼 수 있다는 점이다. 사회과교육이 학생에게 다양성을 인정하고 개인과 사회적 차원의 삶이 조화를 이루도록 돕는 교과라면, 사회과 수업과 학습을 담보하는 사회교과서는 메타포적 과정을 고려할 필요가 있다. 교육과정의 일반적 서술, 결과로서의 내용 지식을 가르치고 사례를 찾게 하는 관습에서 벗어나 학생으로 하여금 질문하고 재서술하고 공유하여 세계를 이해하고 해석하는 과정을 경험하도록 도와야 한다.

메타포로서의 사회교과서는 교사와 학생의 교수·학습이 사회적, 개인적 사고와 감정에 대한 교류의 장이 되도록 도울 것이며 학습이 또 하나의 삶이자 배움의 과정이라는 것을 체득

하게 할 것이다. 구체적으로 대안적 사회교과서는 ‘학생의 내러티브’를 통하여 구성되는데 이는 다음과 같은 특징을 가진다. 첫째, 기존 사회교과서가 개념을 목표로 삼고 교수·학습 활동을 수단으로서 치부하던 내용-방법의 주-종 관계를 허물고 사회교과서 독자의 체계를 구상한다. 대안적 교과서는 학생이 질문하고 표현하는 것이 곧 교과서의 내용이자 방법이 되는 가능성을 제기한다. 둘째, 학생이 알아야 할 내용이라는 명목으로 교사는 모든 것을 가르치고, 학생은 모든 것을 배운다는 교수-학습의 경계를 허문다. 학생이 자신의 내러티브를 통해 사회 현상을 설명하는 것에 정답은 없으며 교사, 학생이 함께 배워간다. 셋째, 그 자체가 진리로서 인식되는 사회 혹은 학습 내용과 무력감으로 점철된 학생 개인의 배움에 대한 구분을 전복한다. 메타포로서의 교과서를 통하여 학생은 기존의 본질-주변, 세계-자아라는 이분적 사고를 대신하여 타인과 공동체, 자신과 세계와의 관계에 대해 유연하게 이해하게 된다.

사회교과서는 사회 현상과 학생의 생활 세계를 이해하는 데 도그마로 작용하는 작위적인 규정과 구분을 전복하고 실제 삶과 학생의 인식에 초점을 두어 새롭게 구안될 필요가 있다. 이전까지의 사회교과서가 결과로서의 지식과 사례 적용에 초점을 두었다면, 앞으로의 사회교과서는 인간의 삶에 기여하는 사회적인 지식, 미래 사회에 유용한 새로운 지식, 사회적 통찰과 안목을 길러주는 감각적 지식, 인간과 사회의 관계에 주목하는 참여적 지식을 담아야 한다(홍미화, 2013, 20-22).

이는 기존의 교과서 제작 방식, 제도의 수정, 활용 방법 등에 변화를 일으켜야 하는 지난하고 어려운 작업임에 틀림없다. 그러나 사회교과서가 학생에게 질문하고 여백을 둔다는 차원에서 생각한다면 사회교과서를 통해 사회 현상을 다양하게 이해하고 새로운 관점에서 문제에 접근할 수 있도록 하는 것이 어려운 일만은 아닐 것이다. 학생의 삶과 경험과 관계한 사회교과서 연구가 더욱 활발히 진행되기를 바란다.

참고문헌

- 곽혜송·홍미화(2013). 2009 개정 교육과정에 의한 초등 사회교과서 개발의 난제와 대안 탐색. *한국초등교육*, 24(4), 127-145.
- 교육부(2015). *사회과 교육과정*. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].
- 김만곤(2000). 교과서관에 따른 사회과 교과서의 변화—사회과 교과서의 변화상 연구를 위한 제언. *사회과교육*, (33), 309-331.
- 김세정(2020). 교과서의 대안적 모습 탐색. *교과서연구*, 101(3), 72-84.
- 김왕근(2020). 메타포로서 정치 개념의 의미에 대한 해석. *시민교육연구*, 52(1), 37-48.
- 김용석(2007). 사회과 교과서의 문제와 개선 방향. *사회과교육연구*, 14(2), 1-13.
- 박상준(2020). 코로나 이후 미래교육—블렌디드 러닝·학생 주도성·교사 주도성. *과주: 교육과학사*.
- 윤요순·홍미화(2020). 민주시민교육 관점에서의 노동교육 교재 분석. *사회과수업연구*, 8, 61-80.
- 이충일(2020). 온라인 수업이 교육에 던지는 질문. *민들레*, 130(4), 6-18.
- 장시준(2020). 코로나19로 인한 원격교육과 미래형 콘텐츠 발전 방향. *교과서연구*, 101(3), 6-17.
- 정태호(2020). 초등교사의 사회과 원격수업 실천 양상과 성찰. *사회과교육연구*, 27, 29-42.
- 최용규(2006). 초등학교 사회과 교과서의 변천과 전망. *교과서연구*, 47(1), 12-17.
- 홍미화(2013). 초등 사회 교과서에 담아야 할 지식은 어떤 것인가?. *교과서연구*, 72(2), 20-23.
- (2020). *사회과 수업과 교사 지식*. 춘천: 춘천교육대학교 출판부.
- 홍미화·곽혜송·변자정·정태호·차보은·윤요순(2021). *초등학교 교과서 연구의 동향과 개선과제*. 한국교과서연구재단, 2021(1). 서울: 미래엔.
- 홍영숙(2015). 내러티브 탐구에 대한 이해. *내러티브와 교육연구*, 3(1), 5-21.
- Dewey, J.(1986), *Experience and Education*, 엄태동 역(2001), *존 듀이의 경험과 교육*. 서울: 원미사.
- Illich, I.(1971), *Deschooling Society*, 박홍규 역(2009). *학교 없는 사회*, 서울: 생각의 나무.
- Clandinin, J. & Connelly, M.(2000), *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, 소경희·강현석·조덕주 역(2007), *내러티브 탐구: 교육에서의 질적 연구의 경험과 사례*, 과주: 교육과학사.
- Rorty, R.(1989), *Contingency, Irony, and Solidarity*, 김동식·이유선 역(2020), *우연성, 아이러니, 연대, 고양: 사월의 책*.

교신저자 : 홍미화, 춘천교육대학교 교수
aran1004@hanmail.net

이 발표 논문집은 2020년도 정부 재원(교육부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 발간되었음.

This work was supported by the NRF(National Research Foundation of Korea) Grant funded by the MOE(Ministry of Education).

2021년 연차학술대회 발표자료집

- 발행일 : 2021. 1. 27.
- 발행인 : 박승규
- 발행처 : 한국사회교과교육학회

사 무 국 : 한국교원대학교 사회과학교육연구소(Tel: 043-230-3881)
우)363-791 충북 청주시 흥덕구 강내면 태성탐연로 250

홈페이지 : www.kasse.or.kr

연회비: 30,000원

회비납부 : 남부계좌: 농협, 302-1242-1164-51(예금주: 남호엽)