

한국사회교과교육학회
2021년 하계학술대회

주제: 사회과 교육과정의 개정과 민주시민교육의 과제

- 일시 : 2021년 8월 12일(목) 13:00~17:10
- 장소 : 온라인 화상회의(ZOOM)
- 주최 : 한국사회교과교육학회
- 후원 : (주)지학사

韓國社會教科教育學會

The Korean Association for the Social Studies Education

KASE 사회과 교육과정의 개정과 민주시민교육의 과제

목 차

□ **0** 조강연

- 민주주의의 위기와 민주교육의 새로운 철학 모색
심 성 보(부산교대) 1

□ **1** 분과 발표

- 사회과 예비교사들에 대한 뉴스비평 교육이 뉴스미디어리터러시에 미치는 영향
김 영 석(경상국립대) 35
- 쟁점중심 수업과 포용
양 가 윤(대구화남초) 51
- 누스바움(Nussbaum)의 감정론이 사회과교육에 주는 함의
박 지 선(서울아주초) 67

□ **2** 분과 발표

- 사회과 교육과정에서 범 영역 개정 방향에 관한 연구
정 필 윤(한국교원대) · 양 지 훈(안산공업고) 83
- 다중시민성 관점에서 본 2007/2009/2015 개정 중등 사회과 교육과정의 특징:
텍스트 네트워크 분석을 중심으로
오 연 주(충북대) · 박 경 수(충북대 박사과정) 91
- 사회과 교육과정과 노동인권교육: 프랑스 사례를 바탕으로
정 현 이(대전느리울초) 111

KASE 사회과 교육과정의 개정과 민주시민교육의 과제

3분과 발표

- 『사회·문화』 교과서의 ‘사회 복지’ 내용에 대한 비판적 고찰
최 석 현(한국교원대) · 박 선 응(한국교원대) 127
- 사회과교육이 초등학생의 이주민에 대한 인식에 미치는 영향: 역사 영역을 중심으로
이 범 희(청주중앙초) 147
- 행위자 네트워크론을 통한 지역학습의 실천: 단양 지역을 사례로
조 인 성(중북단양초) 165

4분과 발표

- 일본 애니메이션을 통해 탐색한 글로벌 시민교육의 방향에 대한 논의:
<걸즈 앤 판처>에 대한 비판적 담화 분석에 근거하여
이 승 연(한신대 산학협력단) 191
- ‘어린이 역사’의 재개념화
손 주 미(목포부주초) 217
- 미국 다양성 교육 사례 분석: ‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업 실천을 중심으로
한 승 훈(서울성내초) 233
- 역사수업에서 비판적 사고의 성향적 측면 적용 방안 모색
김 대 한(강릉중앙고) 243

▣ 2021년도 한국사회교과교육학회 하계학술대회 프로그램 ▣

◇ 일시 : 2021. 8. 12.(목) 13:00 - 17:10

◇ 장소 : 온라인 화상회의(ZOOM)

〈전 체 일 정〉

13:00-13:10	개회식
13:10-14:10	기조강연
14:20-16:40	분과 발표 및 토론
16:40-17:10	종합 토론 및 폐회식

〈개회식 및 기조강연〉

13:00-13:10	<ul style="list-style-type: none"> ■ 개회식 - 사 회 : 이해영(공주교대) - 개회사 : 박승규(본 학회장)
13:10-14:10	<p><기조강연> 민주주의의 위기와 민주교육의 새로운 철학 모색 심성보(부산교대)</p>

〈분과 발표 및 토론〉

구분	1분과 사회: 이동원(경인교대)	2분과 사회: 강정숙(충북대)	3분과 사회: 김혜진(한국교원대)	4분과 사회: 이해영(공주교대)
14:20 - 16:40	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 김영석(경상국립대) 「사회과 예비교사들에 대한 뉴스비평 교육이 뉴미디어리터러시에 미치는 영향」 ■ 토론: 전윤경(북원여고) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 정필운(한국교원대) · 양지훈(안산공업고) 「사회과 교육과정에서 범영역 개정 방향에 관한 연구」 ■ 토론: 이지혜(서울교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 최석현(한국교원대) · 박선웅(한국교원대) 「『사회·문화』 교과서의 '사회 복지' 내용에 대한 비판적 고찰」 ■ 토론: 유종열(공주대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이승연(한신대 산학협력단) 「일본 애니메이션을 통해 탐색한 글로벌 시민교육의 방향에 대한 논의: <걸즈 앤 판처>에 대한 비판적 담화 분석에 근거하여」 ■ 토론: 차보은(연세대 교육연구소)
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 양가운(대구회남초) 「쟁점중심 수업과 포용」 ■ 토론: 허수미(한국교원대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 오연주(충북대) · 박경수(충북대 박사과정) 「다중시민성 관점에서 본 2007/2009/2015 개정 중등 사회과 교육과정의 특징: 텍스트 네트워크 분석을 중심으로」 ■ 토론: 이수경(자양고) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 이범희(청주중앙초) 「사회과교육이 초등학생의 이주인에 대한 인식에 미치는 영향: 역사 영역을 중심으로」 ■ 토론: 한동균(서울교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 손주미(목포부주초) 「어린이 역사의 재개념화」 ■ 토론: 김주택(서울오현초) ■ 발표: 한승훈(서울생내초) 「미국 다양성 교육 사례 분석: '푸른 눈, 갈색 눈' 수업 실천을 중심으로」
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 박지선(서울아주초) 「누스바움(Nussbaum)의 감정론이 사회과교육에 주는 함의」 ■ 토론: 홍미화(춘천교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 정현이(대전느리울초) 「사회과 교육과정과 노동인권교육: 프랑스 사례를 바탕으로」 ■ 토론: 한준희(부산교대) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 발표: 조인성(충북단양초) 「행위자 네트워크론을 통한 지역학습의 실천: 단양지역을 사례로」 ■ 토론: 문현진(울산신복초) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 토론: 곽병현(진영금병초) ■ 발표: 김대현(강릉중앙고) 「역사수업에서 비판적 사고의 성향적 측면 적용 방안 모색」 ■ 토론: 양치구(대구서부교육지원청)

〈종합 토론 및 폐회식〉

16:40-17:10	<ul style="list-style-type: none"> ■ 종합 토론 및 폐회식 - 사회: 이해영(공주교대)
-------------	--

민주주의의 위기와 민주교육의 새로운 철학 모색

심 성 보

부산교육대학교

- I. 궐위(闕位, interregnum) 시대의 민주주의 공백
- II. 민주적 시티즌십의 개념 정립
 - 1. 어떤 민주주의인가?
 - 2. 민주적 시티즌십의 필요성
- III. 민주교육철학의 새로운 지향
 - 1. 민주교육과 민주학교
 - 2. 시민성 교육에서 시민성 학습으로의 전환
 - 3. 인간다움과 시민다움의 융합을 위한 ‘전인적 시민교육’의 요청
- IV. 학교교육의 모순과 틈새 그리고 민주교육의 방향
- V. 결론

I. 궐위(闕位) 시대의 민주주의 공백

사회학자 지그문트 바우만은 안토니오 그람시의 말을 인용하며 “왕은 죽었고 새 왕은 오지 않았다”며, 빠른 세상 흐름 속에서 불안에 휩싸인 우리가 사는 시간을 ‘인터레그넘’, 즉 궐위(闕位)의 시간¹⁾이라고 규정했다. 하나의 시대(regnum/regime)와 다른 시대 사이에 불안정하게 걸쳐 있는 혼란의 시대를 말한다. 그람시는 “위기는 정확히 말하면, 낡은 것은 소멸해 가는데, 아직 새로운 것은 태어나지 않은 상황에 놓여 있고” 고 하였다. 옛 방식이 매우 빨리 노화하고 더 이상 작동되지 않는데, 새로운 활동은 그 방법조차 개발되지 않는 상태라고 할 수 있다.

이러한 위기의 배경을 바우만은 지난 반세기 동안 진행되어온 자본의 세계화에서 그 원인을 찾았다.

1) 신성로마제국의 황제 공석 시대(1254~1273년)와 같이 최고 권력의 공백 상태를 가리키는 interregnum(an interval between two reigns)이 돌아오는 징후가 곳곳에 나타나고 있다. 그람시가 이를 ‘포괄적인 사회적인 격변기’라는 사용했다. 인터레그넘은 ‘정권과 정권 사이’의 의미로 쓰이기도 하는데, 역사적으로는 왕이나 교황 등 ‘최고지도자 부재기간’을 일컫는다. ‘궐위’란 로마법에서 최고 권력의 공백 상태 또는 헌정의 중단을 가리키는 말로, 통치하던 왕이 죽었으나 아직 새로운 왕이 즉위하기 전의 상태, 즉 ‘왕위 공백기’란 뜻인데, 민주주의 시대의 통치권 공백기라고 할 수 있다. 박근혜 대통령의 탄핵 이후 황교한 권한대행이 통치하던 시기를 말한다. 궐위는 선거일로부터 차기 대통령의 취임선서까지의 권력 공백기를 일컫는다. 다시 말하면 최고 권력의 부재기간으로서 미국 트럼프 대통령에서 바이든 대통령으로 이양되기까지의 혼돈 시기를 일컫기도 한다.

신자유주의식 자본주의가 멸망했는데 새로운 이데올로기가 나오지 않아 죽은 이데올로기가 배회하는 모습을 보여주는 상황이다. 자본주의 경제는 작동하고 있지만 복지(웰빙)를 확산하지는 못하고 저항은 거세지고 있다. 사회가 사실을 포기하고 망상을 선택함에 따라 혼란은 더욱 커지고 있다. 도시와 농촌의 온갖 문제는 보이지 않는 저편 힘의 중심에서 뻗어 나오는데, 답은 개인이 알아서 헤쳐 나가야 하는 현실이다. ‘아직 최선을 다하지 않아서 그런 거야’라는 율조림과 다그침으로 스스로를 몰아갈 수밖에 없는 허덕거림 속으로 밀려들고 만다. 오늘날에는 이 같은 징후들이 넘쳐난다. 그러기에 결국 불안, 외로움, 유동성 현상을 보인다.

코로나 시대 또한 ‘퀄위의 시대’ 라고 할 수 있다. 2009년 코펜하겐 총회(2009년) 이후 10년은 기후 파국 직전까지의 인터레그넘 시대라고 할 수 있다. 세계는 코로나바이러스로 새로운 시대정신의 부재라는 공백기 상태를 마주하고 있다. 미국의 리더십, 중국의 점진적 자유화, 유럽의 통합, 기술의 혜택 확산, 영국의 통합 등과 같은 오래된 가정들이 붕괴하고 있다. 미국의 상대적 쇠퇴와 중국의 군사·경제적 부상, 여기에 올해 신종 코로나바이러스 감염증 팬데믹이 만들어낸 각자도생은 시대 혼란을 가속화하는 추동력이다. 21세기의 첫 20년 동안은 뚜렷한 추세선이 만들어지지 않았다. 그러면서 코로나19의 원인으로 기후 변화를 주요 원인으로 꼽으며, 팬데믹(세계적 유행)이 올 때마다 약 1.5년의 봉쇄기간이 지속될 것이며, 초연결사회에서 경제적 사회적으로 치명적인 결과를 초래할 것이다. 이러한 코로나19의 도전으로 고용률 감소와 취업자 수 감소, 인구구조의 변화, 산업구조 변동, 디지털 전환의 가속화 등을 들 수 있다.

쌍탈 무폐(2007)는 그림시의 ‘인터레그넘’을 개념을 인용하며 현재 상황을 퀄위 상황임을 다양한 사례들을 들어 설명한다. 무폐는 지금 도래한 퀄위/공백 상황에 ‘포폴리즘적 계기’라는 이름을 붙였다. 기존의 질서가 붕괴하고 새로운 질서를 요구하는 여명과도 같은 상황에서, 적과 아군을 나누고 그렇게 나뉘어 아군을 하나의 집단으로 형성하는 패배자들의 동원 전략으로서의 포폴리즘이 다양한 정치 집단에 의해 사회 전면에 등장한다. 이 동원 전략은 어느 정치 집단에 의해서든 비슷한 형태로 구성된다. 그래서 현재 민주주의는 위기에 처했으며, 그 위기를 초래한 자들은 소수 특권층이나 엘리트들이며, 그들로 인해 차별받는 대중의 이름으로 문제를 제기하는 형태가 가장 일반적 모습이다. 그가 보기에 가장 큰 문제는 이 포폴리즘적 계기에서 가장 먼저 승기를 잡은 쪽이 국수주의나 인종주의를 내세운 극우파들이라는 사실이다. 낡은 것이 해체되고 새것이 제도화되기 이전의 ‘퀄위’의 시대, 특히 시각문화에 압도되는 후기자본주의적 ‘퀄위’의 시대에 대중은 영웅의 피에 굶주려 있다. 이런 세계에서 사람들은 타자의 죽음이나 죽음을 고통 없이 작동하는 가상적 현실처럼 체감한다. 반면 자신이 겪는 고통은 실제의 뼈저린 경험이다. 해서 사람들은 더 손쉽게 자신의 고통을 대속해줄 숭고한 영웅의 죽음을 갈망한다. 극우든 극좌든, 극단주의자들은 더욱 그렇고, 개신교 열광주의자들이 더더욱 그렇다.

우리사회의 경우 독재 권력과 권위주의 문화는 겉보기에 어느 정도 사라진 것처럼 보이지만, 여전히 거대한 위력을 발휘하고 있다. ‘민주주의의 위기’라는 말을 더욱 자주 듣게 되는 것은 놀라운 일이 아니다. 민주주의의 역사는 종종 혼란스럽고 복잡하지만 하다. 이러하기에 오늘날 민주주의 뿌리조차 흔들리는 조짐을 보인다. 우리는 사람들이 일상적으로 거의 모든 일에 대해 자신들의 행동을 정당화하기 위해 민주주의를 들먹이는 걸 수도 없이 목도하고 있다. 민주주의 제도는 그것의 허약함과 취약성이 그대로 드러나고 있다. 그것은 여러 가지 상이한 가치들—상이한 종류의 가치들—이 합류하는 지점에서 있으며, 따라서 어느 가치가 어떤 부분에 연관되어 있고, 그런 가치들이 어떻게 결합되어 있는가를 이해하는 것이

매우 어렵게 되어 있다.

민주주의 역사는 종종 혼란스럽고 당혹스럽다. 그 이유는 아직 진행 중인 역사이기도 하고, 문제가 매우 복잡하기 때문이기도 하다. 민주주의가 왜 좋고, 어떤 종류가 가장 좋으며, 우리가 어느 정도로 민주적이고 어느 정도의 민주주의를 원하는지에 관한 대부분의 견해들은 여러 가지 다른 생각들이 복잡하고 혼란스럽게 섞여 있다. 민주주의는 그 사상과 실천의 역사적 측면으로부터 동떨어져 있지 않다. 그리고 최고의 자살률, 노인과 청년의 빈곤, 침해화된 사회적 갈등, 구조화된 불평등의 사회적 병리 현상, 부동산과 토지 문제, 종잡을 수 없는 경쟁 및 입시 가열 등은 시급히 해결해야 할 현안이다. 이를 방치해서는 미래 사회를 준비할 수 없는데, 이에 대해 정치권력은 좀처럼 해결책을 내놓지 못하고 있다. 한마디로 난국이다.

철상가상으로 우리사회는 지금 거의 문화적 내전이나 다름없는 세계관과 가치관의 충돌을 겪고 있다. 다양한 사회적 쟁점으로 인한 사회적 논란과 갈등은 증폭되고 있다. 사상 초유의 대통령 탄핵, 원자력발전소 건설문제, 미투 운동, 조국 사태 등이 대표적이라 할 수 있다. 어느 것 하나 한국사회의 현재와 미래를 위해 중요하지 않는 것이 없다고 할 수 있는 주요 쟁점들이다. 민주사회에서 사회적 쟁쟁이나 갈등이 전개되는 것은 자연스러운 일이고, 한국사회도 그런 점에서 예외는 아니다. 이런 쟁점들이 방송 등을 통해 토의되기도 하지만, 합리적 논의를 통한 합의 가능성은 거의 찾아볼 수가 없다. 일방적 주장이 반복되거나 무시되는 것이 다반사이고, 때로는 폭력적 방법으로 해결하려는 경향도 보게 된다. 가짜뉴스가 진실을 왜곡하는 것이 비일비재하다. 대부분의 사회적 갈등 사안들이 합리적 대화와 토론을 통해 해결되는 것이 아니라, 왜곡된 이념적 틀 안에서만 처리되고 있다. 보수진영이나 진보진영이나 심각한 적대 및 혐오 표현들이 난무한다. 유튜브의 발달로 확증 편향 경향은 더욱 강화되고 있다.

이런 상황에서는 제대로 된 민주시민교육을 활성화해보려는 그 어떤 노력도 정치적 편향성에 대한 시비에서 자유롭지 않다. 진영을 막론하고 그렇다. 진보 진영에서 민주시민교육을 활성화하려고 하면 그건 ‘좌경화’ 또는 ‘의식화’의 시도일 뿐이라는 공격이 곧바로 퍼부어지고, 반대로 보수 진영에서 그러면 그건 ‘신민화’ 또는 ‘우민화’의 음모일 뿐이라고 거부된다. 우리 사회의 극심한 냉전형 이념 대립을 증폭시키는 악순환마저 낳고 있다. 이런 대립 상황을 완화시키고 이견과 차이를 공론의 장이 매우 취약하다. 시민사회가 충분히 성숙되어 있지 못하다.

그래서 우리 사회의 극심한 냉전형 이념 대립을 증폭시키는 악순환만 반복되고 있다. 보수와 진보의 극단적 대치가 전개되는 정치적 상황 속에서 민주시민교육활동의 시도는 정치적 증립이나 정치적 편향성 논란에 가로막혀 있기 때문이다. 교육이 정치권력으로부터 독립적이고 자율적이어야 한다는 헌법에 보장된 교육의 정치적 중립성 원칙을 영똥하게도 교육 현장을 일종의 정치적 진공 상태로 만들어야 한다는 요구로 둔갑시켜 전가의 보도처럼 휘둘러진다. 또 정말 어처구니없게도 교사들에게는 보편적 인권이자 다른 모든 국민들이 누리는 기본권인 정치적 활동의 자유도 심각하게 제한하고 있는 현실이다. 교육에서 정치는 원칙적으로 회피되어야 하기에 교사들은 어떤 식이든, 심지어 교육 현장에서조차 정치와 관련된 활동을 해서는 안 된다는 것이다.

이런 상황에서 민주시민교육이 들어설 자리는 거의 없어 보이며, 이런 조건에서 민주시민교육의 핵심을 차지하는 정치에 대한 논의를 기피하는 필연적이다. 이리되면 ‘정치적 문맹자’ 만 양산될 뿐이다. 결국에는 정치적 성숙을 더욱 어렵게 하여 우리사회의 시스템은 더욱 전체주의화할 가능성이 있다.

비록 우리의 현대사는 기본적으로 ‘민주주의를 향한 역사’ 이긴 했지만, 안타깝게도 그 오랜 여정 속에서 민주주의는 끊임없이 굴절되어 왔고, 그 때문에 대한민국이라는 민주공화국에서 시민이라는 존재는 누구이고 어떤 존재여야 하는지에 대해서 뚜렷한 사회적 합의 같은 게 형성되는 것 자체가 어려웠다. 한마디로 우리는 민주주의의 ‘결손’ 경험을 겪고 있다고 할 수 있다. 우리의 민주주의 수준은 우리보다 높은 순위를 지닌 22개국이 구가하는 ‘완전한 민주주의’ 에는 못 미치는 ‘흠결 있는 민주주의(flawed democracy)’ 에 속한다고 할 수 있다(장은주, 2020, 32-33). 이러니 ‘민주주의의 위기’, 또는 ‘위험한 민주주의’ 라는 말을 더욱 자주 듣게 되는 것은 그렇게 놀랍지 않다.

그렇다면 지금과 같은 수준의 민주주의에 머물 것인지, 아니면 보다 발전된 민주주의 사회가 될 것인지는 지혜로운 선택을 하지 않을 수 없다. 장기적으로 미래의 유권자이자 주인이 될 현재 어린 학생들이 어떤 교육을 받았는지에 따라 달라지기에 현재 그들을 어떻게 민주주의를 경험하는 것이 매우 중요하다. 여기에는 혹자는 입시제도가 완전히 바뀐 이후에야 민주시민교육이 실현될 수 있다고 말하기도 한다. 이 말의 일부는 맞다. 하지만 입시제도가 완전히 바뀐다고 실천되지도 않은 민주주의가 하늘에서 뚝 떨어지는 않을 것이다. 그러기에 제도개혁이후에 민주시민교육이 가능하다는 말은 문화투쟁의 의미를 간과할 위험성이 있다. 민주주의란 제도투쟁과 함께 문화투쟁이 동시에 작동해야 하는 성질의 것이기 때문이다.

문제는 사회적으로 유발되었는데, 해결은 개인이 알아서 자구책을 찾도록 기대되고 있는 세상, 사회가 생산한 질곡을 개인이 책임지는 시대에기에 진퇴양란이다. 이러한 문명대전환을 예고하는 포스트코로나 시대에 정치적 차원을 넘어 포괄적으로 사회경제적 새로운 질서가 형성돼야 한다. 그 대안적 질서를 제시하는 것 또한 우리의 과제이다. 그러기에 한국판 뉴딜은 이러한 변화에 대한 ‘대안적 질서’ 의 내용으로 채워져야 한다. 학교의 구질서를 새질서로 채워져야 한다. 그래야 먹고사는 인간 중심인 산업사회 문명에서 죽고 사는 문제가 중심인 인간과 자연이 공생하는 생태주의 문명으로 전환될 수 있다.

이런 관점에서 볼 때 민주주의 및 민주시민교육 실천은 매우 중대한 활동이다. 이런 문제의식을 가지고 민주주의와 민주적 시터즌십의 개념 정립, 민주시민교육의 새로운 철학으로서 민주교육과 민주학교의 필요성, 시민성 교육에서 시민성 학습으로의 전환, 인간다움과 시민다움의 융합을 위한 ‘전인적 시민교육’ 의 필요성, 그리고 이를 위한 학교교육의 모순과 틈새 그리고 민주시민교육의 방향을 탐구할 필요가 있다.

II. 민주적 시터즌십의 개념 정립

1. 어떤 민주주의인가?

진정으로 민주주의란 무엇인가? 민주주의가 왜 필요한가? 이 질문은 민주주의의 이상을 묻는 것이다. 민주주의는 어떤 정치제도들을 필요로 하는가? 어떤 조건들이 민주주의에 우호적인가? 이 질문은 민주주의의 현실 및 현실의 민주정부 상태를 묻는 것이다. 민주주의 정치체제가 왜 그리고 언제 선출직 대표자를 필요로 하는가? 민주주의 정치체제는 왜 자유롭고 공정하며 빈번한 선거를 필요로 하는가? 왜 민주주의 정치체제는 표현의 자유를 필요로 하는가? 민주주의 정치체제는 왜 자주적인 결사체를 필요로 하는가? 민주주의의 범위는 어디까지여야 하는가? 민주주의는 어떤 생활 영역에 적용되어야 하는가? 왜 우리는

민주주의를 지지해야만 하는가? 왜 우리는 국가의 운영에 있어 민주주의를 지지해야만 하는가? 민주화한다는 것은 어떤 의미인가? 민주화를 위해 구현하고자 하는 사회는 과연 어떤 모습의 사회인가? 도대체 어떤 사람이 민주주의자이며, 민주적 학교의 모습은 어떤 것일까? 아이들의 민주적 태도를 어떻게 기를 것인가? 이들 어려운 여러 질문들에 답하기란 쉽지 않다.

democracy에서 ‘demos(people/everyone)’는 누구이며, ‘cracy(rule)’의 범위는 어느 정도 넓게 또는 좁게 해석되어야 하나? 무엇이 민주적인 활동의 적절한 영역인가? 다스림이 정치적인 것을 다루는 것이라고 한다면, 이것이 의미하는 바는 무엇인가? ‘~에 의한 다스림’은 복종의 의무를 의미하는가? ‘민’의 지배에 복종해야 하는가? 복종 의무가 있는 경우는 어떤 것이고, 반대할 수 있는 경우는 어떤 것인가? 다스림은 법과 질서를 다루는 데에서 그치는가? 아니면 국가들의 관계, 나아가 경제, 가정 혹은 경제, 가정 혹은 사적 영역 등을 다루는 데까지 확장되는가? 공공연히 그리고 적극적으로 ‘불참하는 자들’에게는 어떤 역할이 허용될 것인가? 민주주의가 ‘민’의 일부에 대해 또는 정당한 다스림의 영역 밖에 있는 자들에게 대해 강압적 수단을 사용할 권리가 있다면 어떤 상황에서 그러한가? 무엇을 ‘민’에 의한 ‘다스림’으로 간주될 것인가를 둘러싼 논변은 다양하게 주장되고 있다.

- 모든 사람이 다스려야 한다. 즉, 입법, 정책결정, 법의 적용, 정부행정에 모두가 관여해야 한다.
- 모든 사람은 중요한 의사결정, 즉 법률 일반과 정책 일반을 결정하는 데 직접 관여해야 한다.
- 다스리는 자는 다스림을 받는 자에게 책임을 져야 한다. 달리 말하면, 다스리는 자는 다스림을 받는 자에게 자신의 행위를 정당화할 의무를 지며, 다스림을 받는 자에 의해 해임될 수 있어야 한다.
- 다스리는 자는 다스림을 받는 자의 대표들에게 책임을 져야 한다.
- 다스리는 자는 다스림을 받는 자에 의해 선택되어야 한다.
- 다스리는 자는 다스림을 받는 자의 이익을 위해 행동해야 한다.

(Lively, 1975, 30; Held, 2015, 19 재인용).

민주주의는 우리가 스스로 다스리는 토대이다. 그리고 민주주의는 복잡한 이상이다. 민주주의는 우리가 스스로 다스리는 이상이다. 민주주의는 사회구성원이 맺은 이른바 사회계약을 통해 만들어진 제도적 장치이다. 그리고 그 제도가 작동할 수 있게 하는 연료는 바로 국민들의 시민의식이다. 민주주의는 아무런 갈등이 없는 정치체제가 아니라 갈등을 생산적으로 승화시킨 정치체제라고 할 수 있다. 민주주의 제도는 사회의 정책 및 변화의 가치를 측정하며, 다른 나라들의 정치적 발전 정도를 측정하는 중요한 장치이다. 민주주의는 공동체 구성원의 협력이 단지 법, 습성 혹은 강압에 의한 규제가 아니라, 자발적으로 추구하는 목표를 사람들이 함께 한다는 점을 전제한다. ‘정치를 외면한 가장 큰 대가는 가장 저질스러운 인간들에게 지배당하는 것’이라는 플라톤의 경고가 우리의 잠자는 의식을 일깨워준다. 여기에서 유일한 해결책은 우리가 깨어 있는 시민이 되어 시민의식 각성을 통해 정치를 심판할 수 있어야 한다. 그때라야 비로소 우리는 주권자가 될 수 있다.

역사적으로 민주주의 제도는 가치들을 연관시키는 방법을 제시하며, 가치 충돌의 해결을 공적 과정에 참여하는 자들에게 맡기는 방법을 제시하면서 상이한 규범적 관심사들 간의 관계를 규정하는데 필요한 기반을 만드는 있어 지침 및 방향을 제시해 왔음을 확인할 수 있다(Held, 2015, 492). 민주주의는 자유롭

고 개방적인 의사소통을 가능하게 하여 서로의 생각을 공유할 수 있게 해준다. 민주주의의 기능은 다양하지만, 정부의 원칙이나 정책으로서의 민주주의, 제도적 장치나 법적 장치로서의 민주주의, 행동방식으로서의 민주주의를 생각해 볼 수 있다(Crick, 2018, 19).

랑시에르는 민주주의란 정확히 말하면 개인의 만족과 사적 즐거움이 아니라, 타인의 자유를 침해하지 않는 한에서 자신의 원하는 것을 무엇이든 무엇이랴도 선택할 수 있는 자유라고 주장하였다(Rancière, 2011). 민주주의는 이러한 사사화(privatization)에 대한 투쟁이라고 할 수 있다. 따라서 그에게 있어 평등은 민주주의와 교육에 있어 매우 중요하다. 어떤 면에서 보면, 민주주의란 시민들이 다양한 사안들에 대해 각자만의 고유한, 서로 다른 의견을 가질 수 있다는 차원에서 평등하다는 점을 서로 인정하는 정치체제라 할 수 있다.

그런데 민주주의 제도는 그것의 허약함과 취약성이 그대로 드러난다. 그래서 민주주의는 여전히 미완성이기에 계속 학습하고 실천해야 발전하는 제도이다. 어쩌면 수많은 장애물을 마주해야 하는 가시밭길일 수도 있고 자갈밭의 여정일 수 있다. 민주주의는 그 사상과 실천의 역사적 측면으로부터 동떨어져 이해할 수 없다. 그 이유는 아직 진행 중인 역사이기도 하고, 문제가 매우 복잡하기 때문이기도 하다.

사실 인류가 발명한 민주주의의 장점뿐 아니라 동시에 한계를 안고 있는 점을 감안한다면, 민주주의의 제도와 민주교육에 대한 이상 및 목표나 현실이 어떠한 관계를 갖는가를 파악하는 것이 중요하다. 그래도 민주주의는 인류가 발명한 제도로서 사람들이 지켜야할 규칙들의 집합으로서 오늘날까지 효력을 발휘하고 있음은 부인할 수 없다. 그래도 민주주의가 중요한 이유는 단순히 자유나 평등, 정의와 같은 여러 가치들 가운데 하나를 대표하기 때문이 아니라, 경쟁하는 규범적 관심들을 연계하고 중재할 수 있는 장치 역할을 하기 때문일 것이다. 공동 관심의 범위가 확장되는 것, 그리고 개인이 가지고 있는 다양한 능력들이 충분히 발휘되는 것이 민주주의의 특징이다.

민주주의는 우리가 탄 정치라고 하는 배가 표류하는 것처럼 우리가 찾게 되는 배를 고정시켜줄 ‘윤리적 닻’이라고 할 수 있다. 민주주의는 우리의 삶을 지켜주는 최소한의 보루임은 역사가 증명하고 있다. 민주주의는 자유롭고 개방적인 의사소통을 가능하게 하여 서로의 생각을 공유할 수 있게 한다. 공동 관심의 범위가 확장되는 것, 그리고 개인이 가지고 있는 다양한 능력들이 충분히 발휘되는 것이 민주주의의 특징이다. 민주주의란 평등한 사람들 사이의 상호적인 대화이며, 이것은 다른 사람의 문제를 비난하기 보다는 자신의 오류가능성과 부족함을 인정할 때 가능하다. 민주주의 제도는 변화의 프로그램을 통해 절박한 실제적 이슈들에 대해 숙의·토론·결정할 수 있는 기회가 다른 체제에서보다 더 잘 제공될 수 있음을 보게 된다.

따라서 더 나은 민주주의를 위한 새로운 대책 또는 대안을 마련해야 한다. 민주주의를 꽃피우려면 한편으로는 국가권력의 재편성에, 다른 한편으로는 시민사회²⁾의 재편성을 실행하지 않으면 안 된다(Held, 2015). 학교의 민주주의 원칙 또한 이중의 민주화 과정, 즉 국가와 시민사회의 양자의 상호 의존적 변화가 필수적임을 인정하는 것에서부터 시작되어야 한다.

2) 시민사회(civil society)는 국가의 상관 개념으로써 국가의 바깥에서 작동하고 있는 사람들 사이의 상호관계의 총체로서 국가 및 시장을 감시하고 견제하는 자율적인 공적 영역이라고 할 수 있다.

2. 민주적 시티즌십의 필요성

시티즌십(citizenship)³⁾ 개념에 대한 담론은 정치적 담론(국가와 시민사회 및 개인 사이의 관계, 개인의 의무와 국가 사의 사이의 관계를 중시하는 그리스-로마의 정치적 전통: 비판적 시민, 의심하는 시민), 도덕적 담론(핵심적 윤리적 가치/덕목, 사회적 순응, 공동선 중시하는 유대-기독교의 철학적 전통; 돌보는 시민, 계급적 시민, 개혁자로서 모성적 시민), 평등적 담론(억압과 빈곤 그리고 폭력으로부터의 자유로부터 시작하여 사회적 권리 및 자격에 이르기까지 개인의 권리를 둘러싼 인간주의적 전통; 저항적 시민)에서 논의된다(Arnot, 2009, 14).

시티즌십(시민성+시민권)은 일반적으로 딜레마와 역설을 많이 불러일으키는 경합적 개념이기도 하다. 시티즌십 개념은 복합적이고 다층적이다. 시티즌십은 대체로 권리+의무/책임의 종합, 성원/소속+권리+참여의 종합으로, 또는 지위+소속감+실천의 종합으로 구성된다고 파악할 수 있다. 시티즌십은 공동체와 국가의 본질이 무엇이나, 포용이나 배제냐, 어디에 속해 있느냐, 정체성을 어디에 두느냐에 따라 그것의 성격이 달라진다. 시티즌십은 권리+의무(책임)의 종합, 성원(소속)+권리+참여의 종합으로, 또는 지위+소속감+실천의 종합으로 구성된다고 설명되기도 한다. 시티즌십은 권리+의무+정체성의 종합으로 설명되기도 한다. 이들 요소들은 때로는 대립하기도 하고, 함께 조화하여 동반하며 나아가기도 한다.

시티즌십은 개인과 이들이 살고 있는 공동체 또는 국가와의 관계를 가리킨다. 시티즌십은 국가에 의해 규제되는 공적 영역으로서 공동체에 대한 책임도 강조한다. 기본적으로 개인은 국가나 어떤 종류의 정치적 공동체의 성원이 되는 참여, 헌법으로 보장되는 권리나 자격의 체제이며, 그리고 그 성원이 지녀야 할 법적·도덕적 권리와 의무를 지는 것으로 정의할 수 있다. 시티즌십은 사람의 형식적, 법적, 정치적 지위나 소속을 묻는 것이다. 국가 구성원의 잘살기에 영향을 미치는 이슈에 관련된 권리를 요청할 수 있는 권한은 물론이고, 동시에 책임을 수반하는 것이다. 법적 지위와 어떤 집단에 대한 헌신과 관련하여 시민은 타인에게 개입하는 권리와 책임을 함께 갖기를 바란다. 시티즌십은 권리를 누리는 만큼 그에 따른 의무를 지지 않으면 안 된다. 의무 요구가 규칙 준수의 중요함을 지나치게 강조하면, 억압적 질서에 대항하는 비판적 사고를 억누를 가능성도 있다. 시티즌십과 자본주의가 결합하여 민주주의 또는 사회정의와 멀어진 경우에 그렇다.⁴⁾

민주주의 위기는 시민성/시민권의 위기에서 징후적으로 표현될 수 있다. 민주주의 위기는 곧 시민성의 위기이면서 주체자의 위기이기 때문이다. 이러한 위기를 다시 마주하면서 미완의 민주주의를 완성하기 위해 ‘민주적 시티즌십’이 호출되고 있다. 시민은 도덕적일 뿐 아니라 정치적이다. 따라서 시민의 조직화를 기반으로 시민사회의 본연의 임무인 감시와 견제 기능이 활성화되고 제도화돼야 한다. 이를 위해 반드시 필요한 것이 민주적 시티즌십(democratic citizenship)이다. 시민성이 권리 지향적 시민권에 대한 대안적 개념으로 등장하기는 하였으나, 이 개념이 책임을 지나치게 강조함으로써 정의에 대한 태도를 소홀히 할 가능성도 크기에 최근에는 ‘민주적 시민성(democratic citizenship)’이 다시 호명되는 추세를 보이고 있다.

3) ‘citizenship’은 시민성과 시민권으로 번역되기도 하고, 최근에는 ‘시민격’으로 번역하기도 한다. 그 어느 번역도 ‘citizenship’을 모두 함의하지 못하고 또 사용하는 학자에 따라 의미를 달리하기에 발음에 따라 잠정적으로 ‘시티즌십’으로 그대로 사용한다.

4) 한나 아렌트는 교육, 해방, 민주주의 그리고 정치가 서로 연관되어 있음을 역설한 바 있다(Biesta, 2013, 101-118).

민주주의를 특히 강조하는 민주적 시티즌십은 이를 지지하는 사회구성원으로 살아가는 모든 사람이 평생에 걸쳐 실천 행위를 통해 추구해야 할 가장 넓은 의미를 갖고 있다. 민주적 시티즌십은 민주주의 사회의 존속과 진보에 필요한 가장 핵심적인 문화적 속성이자 정치적 실천이다. 정치권력이 제도화된 사회 속에서 개인과 그 정치권력을 관계 맺어주는 하나의 방식인 민주적 시티즌십은 시대와 문화에 따라 그 내용이 변하는 사회적 행동의 규범적 이상이라고 할 수 있다. 민주적 시티즌십은 저절로 형성되는 일이 아니라 실천 과정을 통해 이루어진 결과이다. 민주적 시민성은 어려서부터 보고 배우는 지속적이고 의도적인 훈련과 습관의 결과다. 시민성은 태어날 때부터, 지금부터 시작되는 것이다. 시민성은 고정된 것이 아니라 정치적 이견의 합의를 통해 형성되어야 하는 자질이기도 하다.

대체로 시민교육은 권리 주장만의 교육이 아니라 책임을 동시에 요구한다고 할 수 있다. 민주주의의 근거에는 민주주의의 주체로서 시민이 자리 잡고 있다. 시민이란 스스로 주권을 지키고 함께 어우러져 살아갈 수 있는 민주주의 국가의 구성원임을 말한다. 시민은 책임 있고 능동적이어야 한다. 시민은 포용적이고 참여적이어야 한다. 시민교육은 일반적으로 얇은 시민성과 두터운 시민성으로 구성된다. 그리고 신뢰와 책임 규범을 내면화하도록 해 시민사회에 안정성을 부여한다. 이런 규범 없이는 시장은 번영할 수 없고 민주주의도 생존할 수 없다.

표 1. 시민성의 갈래(Faulks, 2000, 11)

	얇은 시민성	두터운 시민성
권리와 책임	●권리는 법률적 지위로서 특권화됨	●권리와 책임은 상호 지원한다.
참여	●수동적 참여 기회	●적극적으로 참여할 책임
공동체	●국가는 필요악이다. ●공적 지위로서의 시민성 ●독립 ●선택을 통한 자유	●적극적인 정치공동체 ●공과 사를 통괄함 ●상호의존 ●시민적 덕성을 통한 자유

민주적 실천을 위해서는 기존 질서에 적응시키는 사회화(socialization) 차원의 학습이 아니라, 주체화(subjectification) 차원의 학습을 염두에 두면서 중요한 학습기회를 제공해야 한다(Biesta, 2014, 10). 물론 주체화는 사회화 과정을 거쳐야 한다. 자율의 실천은 타율의 습관화를 통하지 않으면 달성될 수 없다. 시민성의 사회화(신참자를 기존의 사회문화적 정치적 질서에 입문시키는) 모델은 시민성의 주체화 모델로 전환할 필요가 있다. ‘민(demos)’은 ‘신민(subjects)’으로서가 아니라 ‘시민(citizens)’으로, ‘주체로서의 시민(citizen-as-subject)’, 또는 ‘주체화된 시민성(subjectified citizenship)’으로 변화되어야 한다. 시민사회의 조직화를 기반으로 시민사회의 본연의 임무인 감시와 견제 기능이 활성화되고 제도화되어야 하는데, 이를 위해 반드시 요청되는 것이 민주적 시티즌십이다.

그리고 ‘민주적 시민성을 위한 교육(education for democratic citizenship)’은 시민교육(civic education)에 대한 민주주의적 성찰에서 나온 말이라고 할 수 있다. 사실 이렇게 만들어진 ‘민주시민교육’도 타락하여 원래대로 ‘시민교육’을 그냥 사용하는 경향을 보이거나 ‘민주적 시민성을 위한 교육

‘을 즐겨 사용하는 경향도 있다. ‘민주적 시민성을 위한 교육’은 개방성과 다양성에 대한 관용, 공정과 합리적 이해, 진리에 대한 존중과 비판적 판단에 높은 가치를 부여하는 교육을 강조한다(Olssen, Codd & O’neil, 2015, 425). 유럽위원회(2010)도 ‘민주적 시민성을 위한 교육’을 민주주의 촉진과 보호 그리고 법의 지배라는 관점을 가지고 학습자에게 사회에서 자신의 민주적 권리와 책임을 행사하고 옹호하기 위한 지식과 기술을 가르치고, 태도와 행동을 이해시키고 계발하는 교육, 훈련, 의식각성, 정보, 실천, 활동을 의미한다고 제시한다.

‘민주적 시민성을 위한 교육’은 국민을 한 사회의 구성원이자 주체로 설 수 있도록 공간을 마련하는 것이다. 세상에 완벽한 민주주의가 존재하지 않듯이, 완전한 민주시민이 존재할 수는 없다. 우리나라의 경우 ‘민주시민교육’은 친권력적이고 관주도적이고, 그리고 주체적이지 못하고 민주적이지 못했다. 말로만 민주시민교육이었지, 실제 이전의 공민교육(civic education)이나 국민교육(nationalistic education)의 수준을 크게 벗어나지 못했다. 이 교육은 국가의 단결이나 국가에 대한 충성심을 함양하는 체제 내지 정권 유지 교육에 머물렀다. 그래서 ‘민주적 시민성을 위한 교육’이 등장한 것이다.

‘민주적 시민성을 위한 교육’은 민주공화국의 주권자인 시민이 자신의 권리를 행사하고 사회적 책임을 다하면서 민주주의가 제공하는 인간적 삶의 가능성을 충분히 누리기 위해 갖추어야 할 기본적인 역량, 곧 지식과 이해, 기능, 태도 및 가치의 함양에 대한 교육이라고 정의할 수 있다(장은주, 2019). ‘민주적 시민성을 위한 교육’은 단순히 정부에서 제공하는 지식을 기계적으로 전달하거나 순응적 덕목을 주입하는 체제유지나 정권홍보를 위한 소극적 시민성을 위한 교육이 아니라, 민주주의에 토대를 둔 적극적 시민성을 위한 ‘민주교육(democratic education)’에 중심을 둔다.

Ⅲ. 민주교육의 새로운 이념

1. 민주교육과 민주학교의 필요성

민주교육의 핵심은 ‘민주적 시티즌십’의 강화이고, 민주적 시티즌십을 구성하는 핵심적 동력이다. 시민성의 민주주의적 요소를 중시하고 미래의 시민이 아닌, ‘현재의 시민(current citizenship)’으로 대우하는 민주적 시민성을 강화하고자 하는 ‘민주교육(democratic education)’은 아이들의 민주적 능력을 기르는 교육을 주요 목표로 한다. 민주교육은 민주적 사회가 성인 시민들이 갖는 시민적·정치적 자유를 보장하는 기초들을 그들의 복지나 생존을 위협함이 없이 제공하지 않으면 안 된다(Gutman, 1991, 391).

민주교육은 학교 안의 교육과정에 머물지 않고 앞장에서 논의된 민주주의 개념과 연결되어 학교 밖의 지역사회와 국가사회 문제까지 영역을 확대한다. 민주교육은 민주정치체제의 유지와 발전에 필요한 가장 기본적인 장치이다. 미래가 지금과 같은 수준의 민주주의에 머물 것인지, 아니면 보다 발전된 민주주의 사회가 될 것인지는 미래의 유권자이자 주인이 될 현재 어린 학생들이 어떤 교육을 받았는지에 따라 미래는 달라질 것이다. 현재는 어렵지만 미래는 더 나은 민주사회로 나아갈 수 있기 때문이다. 이렇게 보면 미래로 인도하는 일을 하고 있는 교육자에게는 민주주의 사회로 나아갈 것인지, 아니면 권위주의 사회에 살게 할 것인지 중대한 기로에서 있다고 할 수 있다. 민주주의의 원칙을 깊이 이해하도록 교육받은 교사들이 있을 때에만 민주적 교육개혁을 이끌 수 있는 토론 속에서 넓은 공동체와 관련을 맺는 일이 가능해질

것이다. 이것은 교육에서 민주적 변화와 사회의 민주적 변화 사이에 상호적 관계가 있어야 함을 의미한다. 민주주의 교육 이론의 핵심 과업은 사회의 민주적 발전을 이루지 않고서는 민주적인 체제를 발전시킬 수 없고, 민주적인 교육체제를 수립하지 않는다면 사회의 민주적 발전도 기대할 수 없다는 사실을 인정하는 교육 개념을 정연하게 하는 것이다.

듀이가 『민주주의와 교육』(1916)에서 거의 100년 전에 주장한 것처럼 민주주의를 위한 교육은 교육의 민주주의를 필요로 한다고 역설하였다. 듀이가 강조하는 ‘민주교육(democratic education)’은 민주주의를 더불어 사는 삶의 양식으로 이해하였다. 듀이는 민주주의를 정치 또는 제도를 넘어 ‘삶의 양식’으로 이해한다. 민주주의 문제를 단순히 정치/제도의 형태를 넘어 보다 근본적으로 공동생활의 형식이며, 경험을 전달하고 공유하는 방식이라는 것이다(Dewey, 1915). 만약 사람들이 민주적인 생활방식을 보장하고 계속 유지하고 싶어 한다면, 그들은 반드시 삶의 방식이 무엇을 의미하는지, 그리고 그것을 어떻게 쟁취할 수 있는지에 대해서 배울 기회를 가져야만 한다. 물론 이런 기회는 젊은이뿐 아니라 어른(교사, 학부모 등)에게도 해당될 것이다.

민주교육이란 사회적 과정이며 교육기관 안에서 구현된 사회적 관계는 교육적 과정의 목적을 형성하는 관계를 형성하는 기획이다. 다양한 사람들이 면대면 관계를 하면서 함께 더불어 살아가는 공동체에서의 사회적 행위와 협동적 활동의 관점에서 공론장의 의사소통을 통해 공동이해에 도달하는 과정이다. 민주주의를 무엇보다도 ‘함께 결합하여 사는 삶’이라고 이해하는 존 듀이는 민주주의의 이상을 첫째, 사회성원이 공유하는 공동 관심사의 수가 많고 종류가 다양하다는 것뿐만 아니라, 상호 관심사의 인정을 사회통제의 방법으로서 더 중요시한다는 것을 의미하고, 둘째 여러 사회집단—상호간의 단절을 의도적으로 도모하기 위하여 조직된 것—사이의 보다 자유로운 상호작용이 있다는 것뿐만 아니라, 사회적 습관이 변화한다는 것—다양한 상호작용으로 빚어지는 새로운 사태에 맞게 끊임없이 적응하는 것—을 의미한다고 주장한다(Dewey, 1993, 136).

듀이는 1937년 미국 학교 행정가들에게 연설을 하면서 민주적 원칙이야말로 교육기관의 본질과 목적에 핵심적인 것이라고 주장했다. 그는 유럽과 다른 지역에서 정치적 민주주의가 파시즘으로 위협받는 시점에서 자신의 견해를 피력했다. 당시 반동적 힘에 직면해 의회나 선거 그리고 정당과 같은 민주적 제도의 취약성을 목도한 후, 듀이는 민주주의가 사회생활의 모든 영역에 깊이 스며들 때에만 비로소 민주주의가 살아날 수 있다고 확신하게 되었다. 그는 주장했다.

만약 민주적으로 사고하고 행위하는 습관이 사람들 성정의 한 부분이 되지 않는다면, 정치적 민주주의는 불안정하다. 민주주의는 홀로 설 수 없다. 모든 사회적 관계에서 민주적 방식이 현존할 때에만 민주주의는 지탱될 수 있다. 이런 점에서 산업계에 존재하는 사람들에게도 교육기관에서 길러야 하는 민주적 관계가 중요하다. 다른 사람들에게도 마찬가지다(Dewey, 1987, 225).

민주주의 교육 이론의 핵심 과업은 사회의 민주적 발전을 이루지 않고서는 민주적인 체제를 발전시킬 수 없고, 민주적인 교육체제를 수립하지 않는다면 사회의 민주적 발전도 기대할 수 없다는 사실을 인정하는 교육 개념을 정연하게 하는 것이다. 듀이는 하버마스가 강조하는 행정을 중시하는 국가체제 하에서 정해진 규범이나 편향되지 않은 절차뿐만이 아니라, 신뢰와 관계적 망과 상호작용적 결사체로부터 출현하는

과정 및 실천과 연관이 있다고 보았다(Ueno, 2016, 9). 다양한 사람들이 면대면 관계를 하면서 함께 더불어 살아가는 공동체에서의 사회적 행위와 협동적 활동의 관점에서 공론장의 의사소통을 강조하였다. 민주주의는 제도의 차원을 넘어 민주적 삶의 양식을 내면화한 교양시민인 공중(publics)⁵⁾을 배출해야 실현될 수 있다.

민주교육 이론은 민주적 시민성을 지속적으로 갖추고 가꾸어갈 수 있도록 돕는 특별한 사회정치적 노력, 즉 Army Gutman(1991, 29)의 표현을 빌리면 ‘의식적인 사회 재생산’ 이라고 볼릴 수 있는 것, 즉 시민이 장차 시민이 될 학생들의 정치적 가치, 태도, 양식을 결정하게 되는 교육에 영향을 미칠 수 있는 권한이 부여되거나 부여되어야 하는 방식에 초점을 두고 있다. 교육⁶⁾에 대한 민주주의적 이상은 의식의 사회 재생산에 있기에 민주주의 이론은 개인에 의한 신중한 교육 및 최소한 부분적으로나마 교육적 목적을 위해 설계된 기관들의 교육적 영향력에 초점을 맞추고 있다(Gutman, 1991, 29). 따라서 무의식적인 사회 재생산은 정치적 사회화로서 민주주의 사회의 특징적 장점에 대한 관점이 상실될 위험이 있다. 여기에서 민주주의 사회의 특징적 장점이란 시민이 자신들의 사회를 어떻게 재생산할 것인가에 대하여 영향력을 행사할 수 있는 권한을 부여받고 있다는 점이다(Gutman, 1991, 30). 따라서 민주적 시민성을 위한 교육은 학교교육의 차원에서든 일상적인 시민사회의 차원에서든 의식적이고 체계적이며 제도화된 형태로 민주적 시민성의 함양을 꾀하는 다양한 형태의 교육활동을 모두 포괄한다고 할 수 있다(장은주, 2020, 62).

민주주의는 갈등을 평화적으로 해결하고 정의를 창조하는 영원한 과정으로서 다른 사람과 상호작용하는 삶의 양식이다(Weber, 2005, 105-122). 민주주의 사회를 창조하는 것은 신자유주의에 의해 규정된 교육의 이념, 정책, 실제에 내재된 모순, 불평등, 한계를 거부하고 초월하는 과업이다(Carr & Hartnett, 1996, 200). 학교개혁론자들은 민주주의가 번거롭거나 위험한 것이 아니며, 사회는 물론 학교에서 민주주의가 실행될 수 있다고 믿는다(Apple & Beane, 2015, 28). 항상 만들어지고 있는 민주주의 사회에서 아이들을 민주적 시민으로 형성시키는 학교의 역할은 중차대하다(Thayer-Bacon, 2013, 121-138). 학교는 더 넓은 공동체를 믿고 협력하고 연대하며 민주시민을 길러내는 유일한 곳이다.

학교는 사회의 축소판인 동시에 사회의 확장판이다. 더 나은 민주주의와 민주사회를 원한다면 학교가 작은 시민들에게 훈련의 기회를 충분히 제공해야 한다. 시민의 역량을 길러내고 훈련시킬 수 있는 곳은 오직 학교뿐이기 때문이다. 학교가 공동체 전체와 공공의 선에 복무하는 시민을 길러내고자 한다면, 교육가와 학생뿐만 아니라 시민들이 함께 협력할 것이다. 이러한 협력에 대한 믿음이 곧 희망이다. 학교는 더 넓은 공동체를 믿고 협력하고 연대하며 민주시민을 길러내는 유일한 곳이다.

따라서 공교육체제에 민주학교(democratic schools)를 도입하는 것은 학교에서 민주적 시민성 교육을 실천하고, 학생들에게 민주적 삶이 무엇인지 체험하게 한다는 것이다. 민주학교에서 실행하려는 민주주의

5) ‘public’은 당대의 중대한 현안들에 관한 공적 심의를 뒷받침한 사회적·정치적 삶을 공유하는 공공성을 가리킨다. ‘public’은 ‘공공성’, ‘공적 영역/공론의 장’, ‘공중’ 등으로 번역할 수 있다.

6) 교육의 우선적 목적은 미래 시민이 될 학생들이 사회의 민주적 삶에 참여하는 데에 최소한 필요한 숙의적 추리에 도움이 될 지식, 가치, 기술을 준비시키는 것이다. 교육은 하나의 문화가 스스로 세대에 걸쳐 전수되는 전반적인 과정이며 지식, 태도, 가치, 기술을 전수하려는 신중하고, 체계적이며, 지속적인 노력일 뿐 아니라 그러한 노력의 어떠한 산출이라고 할 수 있다. 교육의 목적은 인간들이 협력하고 서로를 통합적인 공동체의 구성원으로서 지지하는 것을 가로막는 장벽으로부터 그들을 자유롭게 하는데 있기 때문에, 학습기관 또한 통합적인 민주적 공동체가 될 필요가 있다. 민주주의는 교육을 통해 공동체를 만들어낼 수 있을 것이다.

와 민주적 삶은 나의 권리, 타인의 권리를 모두 중요하게 여기는 민주적 공동체를 만드는 것이다. 민주학교는 학생들을 보다 넓은 사회의 시민으로 길러내기 위해 민주시민교육을 실행하는 것이 목표다. 민주학교는 다음과 같은 여러 목표에 중점을 둔다.

- 학생은 민주적 교실 안에서 민주적으로 해결할 수 있는 믿음에서 출발해야 한다.
- 민주학교는 민주적으로 사는 법을 배운다.
- 민주학교는 다양한 사람들의 갖가지 요구가 충돌하는 공동체다.
- 민주학교는 민주적 공동체로서 구성원 모두가 존중받는 공동체이다.
- 민주학교는 학교의 구성원이 서로 존엄한 인간이라는 것을 깊이 공감하며 인정해야 한다.
- 민주학교는 동의와 공감을 바탕으로 한 정의로운 권리를 보장하는 학교이다.
- 민주학교는 학교 담장 너머의 더 넓은 지역공동체에 참여하는 학교다.
- 민주학교는 학교를 지역적·국가적·세계적 공동체의 일원으로 이해한다.
- 민주학교는 민주주의를 지향하는 교사, 부모, 교육 관계자들에게 학교 혁신의 과정과 경험을 생생하고 풍부하게 전달하면서 믿음과 용기를 주는 안내자가 되어야 한다(심성보, 2021, 15-42).

민주학교를 특징짓는 핵심적 가치는 협력, 상호존중, 자율성, 민주적 의사소통, 비판적 대화와 담론의 교환, 정의와 다양성 및 포용과 공평에 대한 헌신, 지역사회참여 등으로 포괄한다(Trafford, 2008; 심성보 외, 2021). 교육의 민주적 목적은 사회화와 주체화 그리고 협치에 있다. 아이들이 확실히 공적 사회의 일원이 되고 참여하며, 공적인 공간에서 확실한 역할을 수행할 수 있도록 힘을 실어 주는 것은 민주주의 사회에서 교육이 담당해야 할 중요한 임무이다. 이를 위해 학교의 역할은 민주주의를 촉진하는 중심적 기관이지 않으면 안 된다. 그렇게 함으로써 학교교육의 민주적 역할은 민주주의를 위한 토대를 더욱 공고하게 할 것이다. 그리고 민주교육은 교육정책만의 일이 아니고 사회정책의 차원에서 접근할 때 학교현장에 안착할 수 있을 것이다.

마그데부르크선언

(독일연방-주협의회가 주최한 ‘민주주의 배우기와 살아가기’ 프로그램에서 채택된 민주주의 교육을 위한 선언, 2005)

1. 민주주의는 역사적 성취다. 그것은 자연법칙도 우연도 아니며 인간의 행위와 교육의 결과다. 따라서 민주주의는 학교와 청소년 교육의 중심과제다. 민주주의는 개인적으로나 사회적으로 가르쳐질 수 있고, 또 그래야만 한다. 민주주의는 인권의 실현을 위해 결정적인 중요성을 가진다. 따라서 민주적 관계의 발전과 지속적인 혁신은 국가, 사회, 교육이 계속 말아야 할 과제다. 반인간적인 국가사회주의(나치) 정권의 경험은 국가와 사회주의가 얼마나 빠르게 파괴될 수 있는지 보여준다. 따라서 이 문명 파괴에 대한 적극적인 상기는 민주적 교육의 필수구성요소이다.
2. 역사를 살펴보면, 그리고 극우주의, 외국인 혐오, 폭력, 반유대주의를 통해 일어나고 있는 지금의 발전과 위협을 볼 때, 민주주의를 지키고 살아있게 하기 위해서는 국가와 헌법의 민주화

만으로는 충분하지 않다는 것이 분명하다. 민주주의를 지키고 살아있게 하기 위해서는 민주주의를 헌법의 선언이나 정부의 형식으로서만이 아니라, 사회의 형식이자 삶의 양식으로 정착시키는 것이 필요하다.

3. 민주주의가 사회의 형식이라는 것은 민주주의를 시민사회적 공동체나 결사체나 제도를 발전시키고 형성하는 데서 실천적으로 작용하는 준거로 존중하고, 타당하게 하며, 공적으로 드러나게 한다는 것을 의미한다.

4. 민주주의가 삶의 양식이라는 것은 민주주의의 원리들을 일상적 삶에서 이루어지는 인간적 교제와 행위의 토대이자 목적으로 삼고 또 그것들을 이런 실천 속에서 끊임없이 새롭게 한다는 것을 의미한다. 민주적 관계의 토대는, 출신, 성, 나이, 종족적 귀속성, 종교, 사회적 지위와는 무관하게, 사람들 사이의 상호 인정에 기초하는 존중과 연대다.

5. 정치적으로나 교육적으로나 민주적 방법은, 모든 관련자를 포괄하고(포용과 참여), 정의의 원칙을 지향하는 숙고된 결정과정을 가능하게 하며(숙의), 수단을 합목적적으로 그리고 효과적으로 이용하고(효율), 공론장을 형성하며(투명성), 행위와 제도를 법과 도덕이라는 준거에 따라 비판적으로 검토하는(정당성), 확고하고 모두가 공유하는 의지를 형성하는 데 기초한다.

6. 민주주의를 배운다는 것은 곧 민주주의를 살아가는 것이다. 민주적 관계 속에서 성장하고 서로 존중하면서 관계를 맺는 것을 자명한 것으로 경험하는 것은 확고한 민주적 태도와 행위 습관을 형성하기 위한 본질적 토대다. 그에 덧붙여 민주적 행위 역량을 발전시키기 위해서는 원칙과 규칙, 사실과 모델, 제도와 역사적 연관에 대한 지식이 필요하다.

7. 민주주의를 배우는 것은 일생에 걸친 과제다. 모든 새로운 사회적이고 정치적인 상황은 새로운 능력과 새로운 민주적 해결책을 요구한다. 민주주의를 배우는 것은 특히 학교와 청소년 교육의 근본적인 목적이다. 이는 우선 모든 미래 세대의 배움과 발전을 촉진해야 한다는 과제로부터 드러난다. 학교에서 포용과 배제, 지원과 선발, 인정과 모욕, 투명성과 책임이 어떻게 드러나는가 하는 것이 청소년들이 민주주의에 대해 어떤 태도를 발전시키는지 또 청소년들이 민주주의를 자신의 삶에 얼마나 의미 있고 자명하며 유용하게 다가오게 하는지를 결정한다.

8. 민주주의는 소속감, 함께하기, 인정과 책임을 통해 경험한다. 이러한 경험이야말로 폭력에 대한 대안을 인지하며 선택하고, 자신의 행위능력을 신뢰하며(자기효용감), 공동체의 일에 기여할 참여하려는 준비된 자세를 기르기 위한 토대다. 이러한 경험들로부터, 다른 사람들과 분리되면서도 함께 하는 것을 민주적인 근본 상황으로 이해하고 그 상황에 대해 맹목적인 복종이나 타인에 대한 편협과 혐오를 가지고 접근하지 않게 하는 능력이 형성된다. 청소년들 사이에서 나타나는 폭력, 극우주의, 외국인 혐오는 그들이 소속감을 경험하지 못하고 인정받지 못하며 제대로 계몽되지 못한 탓이다.

9. 학교에서 민주주의 배우기와 민주주의 살아가기를 함께 결합시켜야 한다는 요청은 수업, 평가의 목적, 내용, 방법 및 관계 맺기의 형식 모두에 대해 함의를 가진다. 이로부터 프로젝트 학습이 민주주의를 지향하는 기본적인 교육적 형식으로서의 의미를 갖게 된다. 학교에서 민주주의 배우기와 민주주의 살아가기는 학교나 학교 관련 위원들의 다양한 수준들에서 지원, 함께하기, 참여를 시도하고 확대할 것을 요구하며, 학생과 교사들이 학교 바깥에 있는 공동체의 과제와 문제 해결을 위해 참여한 활동과 성과에 대한 인정과 평가를 요구한다.

10. 민주주의 교육과 정치교육은 학교, 특히 교사가 맡아야 하는 점증하는 사회적 중요성을 가진 과제다. 국가와 시민사회의 모든 세력은 이 영역에서 이루어지는 교육적 노력을 지원하고, 충분한 자원을 제공하며, 그에 대한 공적인 인식을 강화하기 위해 노력해야 한다.

2. 시민성 교육에서 시민성 학습으로

시티즌십과 ‘citizenship education’은 분리할 수 없다. 시티즌십(citizenship)은 시민권(civil rights)과 시민성(civility/civic virtue; ‘시민적 예의’로 번역되기도 함)의 결합으로 이해할 필요가 있다. ‘citizenship education’은 시민성교육과 시민권교육으로 갈라진다. 권리 지향적 시민권에 대한 대안적 개념으로 등장한 시민성 개념은 책임을 지나치게 강조함으로써 정의에 대한 태도를 소홀히 할 가능성도 크다. 반대로 시민성 없는 시민권은 순응적 태도를 보일 수 있다. ‘시민성교육’은 인성교육(character education)과 친화성이 있고, ‘시민권교육’은 인권교육(human rights education)과 친화성이 있기 때문이다.

‘민주적 시민성을 위한 교육’은 최근 가르치는 데 초점을 맞춘 ‘시민성 교육(citizenship education)’ 담론보다 실천에 초점을 두는 ‘시민성 학습(civic learning)’ 담론을 중시하는 경향을 보이고 있다. 시민적 학습은 시민성을 가르치는 것에서 민주주의를 학습하는 것으로 이동하고 있음을 보여 준다(Biesta, 2011가, 1-16). 이러한 이동은 ‘교육’에서 ‘학습’으로의 이동, 즉 ‘교육의 학습화(learnification of education)’가 민주주의 실천에 더 효과가 크기 때문이다. 민주주의는 지적 측면보다 실천의 측면, 그리고 계몽의 측면보다는 각성의 측면이 강하기 때문일 것이다. 이러한 경향은 곧 평생교육에서 ‘평생학습’으로의 이동에서 더욱 부각된다(Biesta, 2010; Biesta, 2013; Biesta, 2011가, 70). 시민적 학습은 정말로 평생의 과업이라고 할 수 있다. 그러기에 시민적 학습은 학교교육에 머물지 않는다. 그것이 학교교육 안에 머물 때 지식교육의 한계를 벗어날 수 없고, 현실과 괴리될 수밖에 없다.

‘민주적 시민성을 위한 교육’은 미래의 시민을 위한 미성년자를 대상으로 하는 교육, ‘시민성 교육’이라면, 민주적 시민성이 발전하고 개인 문제에 대한 공적 해결이 모색되고 협상되는 실천에 노출되고 참여하는 데서 비롯되는 ‘시민적 학습’은 매일 이루어지는 현재의 구체적 시민의 일상적 학습에 초점을 두고 있다(Biesta, 2011b, 174; Poeck & Vandenabeele, 2014, 196). 미래의 시민성이 아닌, 현재의 시민성/시민권을 실천하고자 하는 ‘민주주의 실험’이라고 할 수 있다(Biesta, 2014가, 6). 시민적 학습은 학생들이 자원으로서 교육제도 바깥의 삶에서 겪는 정치적 경험을 이용하지 않으면 안 된다(McCowan & Unterhalter, 2013, 144). 시민성 학습은 체험적으로, 인지적으로 정서적으로 일어난다. 그런 의미에서 학교는 민주적 생활방식을 교육과정과 학교문화에 녹여냄으로써 이 기회를 제공할 도덕적인 의무를 가지고 있다. 또한 그러한 삶은 체험을 통해 배울 수 있다는 사실을 잘 알 것이다. 그 체험은 다른 모든 것들을 배우고 난 다음에 배울 수 있는 게 아니라, 배우는 과정 그 자체를 통해 체험하는 것이라고 할 수 있다. 시민적 학습으로서 민주시민교육은 학습자를 가르침의 대상이 아니라 배움의 주체로 봐야 하며, 학습자를 단순히 시민이 되기 위해 공부하는 이가 아니라, 스스로 성장하는 한 사람의 민주시민으로 간주해야 한다.

시민적 학습은 ‘민주주의에 대한 교육(민주적 지식을 가르치는 것)’을 넘어 ‘민주주의를 위한 교육(숙의와 집단적 결정, 차이들 다루는 것 등 민주적 기능의 습득을 촉진하는 것, 민주주의에 대한 적극적인 태도의 습득을 지원하는 것)’, ‘민주주의를 통한 교육(민주적 경험 및 참여를 갖게 하는 것, 민주적 분위기/풍토의 조성)’을 강조한다(Biesta, 2006, 123-126). 이 개념은 소극적 시민성을 위한 교육/가르침이 아니라 능동적 시민성을 위한 학습/배움에 초점을 둔다. ‘학습하는 민주주의(learning democracy)’ 또는 ‘실천하는 민주주의(being democracy)’라고 할 수 있다. 이 말은 가르치는 민주주의, 즉 계몽적 민주주의는 성공할 수 없다는 말이기도 하다. 파울로 프레이리가 걱정하듯 교화나 선동의 도구가 되기 쉬운 은행적 지식 교육(banking education) 또는 듀이가 강조하듯 ‘냉장된 지식’이라고 할 수 있다.

그래서 시민적 학습은 개인의 속성이 아니라, ‘맥락 속의 개인’, ‘관계 속의 개인’을 강조한다(Biesta, 2011가, 6). 이것은 시민성의 개인주의화, 심리주의화, 도덕주의화, 사유화, 탈정치화라고 극복하고자 한다(Biesta, 2011가, 10). 시민성 학습을 학교와 교사에 한정하는 것이 아니라, 전체 사회로 확대하는 것이다. 젊은이를 고립된 개인이 아니라, 맥락과 관계 속의 사람, 더 구체적으로 말하면 삶을 구체적 경험과 실제의 시민성, 즉 사회적, 경제적, 문화적 그리고 정치적 조건 속의 존재로부터 학습하는 것이다(Biesta, 2011가, 15). ‘시민적 학습’은 기존 질서(사회정치적 질서)에 동화시키고 일치시키는 적응의 과정인 사회화를 벗어나고자 하는 탈-동일시 주체화 과정이라고 할 수 있다(Biesta, 2014가, 5-6).

그리고 시민적 학습은 아직 시민이 아닌 상황으로부터 완전한 시민성/시민권 상황으로 움직이는 직선적 과정이 아니라, 비-직선적이고, 회귀적이고, 누적적이다. 시민적 학습은 단순히 민주주의와 시민권을 가진 일상적 경험의 결과물이 아니기 때문에 회귀적 경험으로 다시 되돌아가는데, 그것은 직선적 과정이 아니지만 과거의 긍정적이고 부정적인 경험을 그냥 없앨 수는 없고, 미래의 행동과 학습에 영향을 미치기 때문에 누적적 과정으로 보는 것이 중요하다. 시민적 학습은 민주주의와 시민성을 가진 계속된 긍정적이고 부정적인 경험과 밀접하게 연관되어 있기 때문에 비-직선적이며, 그래서 이 경험에서 다양한 파동을 반영한다(Biesta, 2014가, 86).

물론 시민적 학습이 주체성을 강조한다고 하여 사회화(socialization)를 전면적으로 거부하는 것이 아니다. 사회화 과정을 거치지 않고 주체화(subjectification)에 이를 수는 없기 때문이다. R. S. Peters가 강도하듯 전통/권위의 마당을 거치지 않고 이성/자유의 궁전에 들어갈 수 없기 때문이다. 이 말은 ‘Erziehung’ 없이 ‘Bildung’이 가능하지 않는다는 말이다. 다만 교화나 주입으로 전락하지 않은 사회화이지 않으면 안 될 것이다. 시터즌십의 사회화 과정이 개인을 기존의 질서에 적응시키는 것이라면, 그것의 주체화 과정은 기존 질서를 넘어서는 정치적 주체성과 주체자로 만드는 것이라고 할 수 있다.

‘이끌어내다’의 뜻을 가진 ‘Erziehung’은 외부로부터 의도된 영향에 의한 인간 형성과 관련된 개념이라고 이해할 수 있는 반면, ‘Bildung’은 스스로 자신을 형성해갈 수 있는 내적인 힘이 개인에게 주어져 있다고 보고, 개인/학습자가 외부 세계와의 자발적인 논쟁을 통해 자신의 내부로부터 스스로를 형성해 가는 것을 중시하는 개념이다(정기섭, 2021, 351-353). ‘Bildung’은 주체적 인간의 자유로운 자기 형성의 의미를 지니고 있는 반면, ‘Erziehung’은 일반적으로 ‘교육(education)’에 상응하는 개념으로 개인들의 소질과 잠재력의 발달에 있어서 타율적인 부분에 초점을 두고 있다. ‘Bildung’은 ‘형성하다’라는 수공업적이고 예술적인 단어에서 출발하여 인간의 ‘자기형성(self-formation)’, ‘자기도야(self-discipline)’를 의미하는 교육학적 개념이 되었다.

물론 ‘Bildung’ 개념이 개인의 주체적인 결정을 표현한다고 하더라도, ‘극단적인 개인주의’와는 다르다. 개인의 이성적 자기결정 능력은 곧바로 자기 스스로에게서 나오는 것이 아니라, 인간적인 문화 활동의 보편적이고 객관적인 것을 자기의 것으로 소화하고 논쟁하는 과정에서 얻어진다. ‘Bildung’은 때로 권력과 지배에 대한 저항의 가능성, 즉 반-교육(counter-education)의 정신을 보여주기도 한다. 독일의 정치교육(political education)이 기성세대의 의도적인 개입을 내포하고 있는 교육 개념인 ‘Politische Erziehung’이 아닌, 스스로 스스로 논쟁하면서 자신을 형성해가는 의미의 교육 개념인 ‘Politische Bildung’을 의도적으로 사용한 이유를 이해할 만하다(정기섭, 2021: 376). 인종집단살상을 일으킨 아우슈비츠 수용소 사건의 교훈 때문일 것이다. 시민적 학습은 줄탁동시(倅啄同時)가 동시에 요구된다고 할 수 있다.

Mouffe와 Rancière가 강조하듯 민주적 정치에서 주체화 과정은 치안 질서 기능을 하는 ‘경찰(police)’을 민주적 질서 기능을 하는 ‘정치(politics/the political)’로 치환시키는 것이다(Biesta, 2014가, 87-96). 적의(敵意, antagonism)에서 쟁의(爭議, agonism)로 옮겨가게 해야 하는 것이다(Biesta, 2014가, 92-94). 기본적으로 정치는 갈등을 처리하는 행위로서 적의를 쟁의로 바꾸는 것이라고 할 수 있다(Wildemeersch, 2014, 22). 어느 정도의 관용과 적의가 아닌 쟁의적 갈등이 결합하는 것이 민주주의 유지에 필수불가결한 요소가 된다(Carter, 2006, 422). 주류적 논쟁에 도전하는 쟁의민주주의는 서로 연관되는 세력과 서로 갈등하는 세력 사이의 쟁의적 존중(agonistic respect)을 강조하고, 모든 사회 영역에 존재하는 상반되는 정체성과 대화해야 한다(Carter, 2006, 423). 민주적 공론장의 활성화에서 이견과 부동의 그리고 권력에 대한 투쟁에 중심을 두어야 한다(Ruitenber, 2011). 정치적 주체⁷⁾는 민주적 정치의 행위자로서 민주적 행위 자체에서 발생하고, 이 선택할 줄 아는 역량을 가진 민주적 행위주체자(agency)⁸⁾의 출현은 의견 불일치의 산물이기도 하다(Biesta, 2011).

독일의 ‘보이텔스바흐 합의’⁹⁾처럼 사회적으로 논쟁적인 주제를 학교의 수업에서 논쟁적으로 가르치는 것이다. 시민은 필요하다면 법의 중재를 통해, 아니면 어떤 경우라도 폭력에 호소하지 않고 대화와 타협을 통해 갈등을 해결할 수 있는 준비를 갖추는 것이다(Winter, 2014, 57). 그리고 원효대사의 화쟁(和

7) 정치적 주체는 인격적 주체, 사회적 주체와 결합되어 ‘민주적 주체’로 발전된다.

8) ‘agency’는 행동하고 변화를 가져오며—우리가 그의 성취를 외부적 기준에서도 평가하는지의 여부와 상관없이—, 그 자신의 가치와 목표에 따라 평가될 수 있는 ‘행위주체자’이다. 아마티아 센은 공동의 구성원으로서 그리고 경제적, 사회적, 정치적 행위(시장에 참여하는 것부터 정치나 다른 영역에서의 개별적 혹은 집단적 활동에 직간접적으로 참여하는 것까지)의 참여자로서 개인 행위주체의 역할에 특히 초점을 맞추었다. ‘agency’는 주인의 지시에 따라 다른 사람을 위해 대리하는 사람인 ‘agent’와는 다르다. 최근 OECD의 2030 교육목표에서 혁신적 역량으로서 행위주체자(agency)가 강조되고 있다.

9) 독일의 정치교육/민주시민교육은 1976년 보수학자와 진보학자가 논의한 ‘보이텔스바흐 합의 정신(Beutelsbacher Konsens)’에 바탕을 두고 있다. 보이텔스바흐 합의는 3대 원칙에 기초한다. 첫째, 강압적/주입식교육 금지 요청(Prohibition of Indoctrination)은 바람직한 의견을 학습자에게 강제로 주입하는 것을 용인하지 않는 원칙을 말한다. 둘째, 논쟁성 재현 요청(Principle of Controversy)은 학문과 정치에서 논쟁적인 사안은 수업에서도 논쟁적으로 다루어야 한다는 원칙이다. 셋째, 학습자의 이해·관심 고려(Principle of Perception of Interests/Student Orientation)는 학습자를 이해관계에 따라 정치적 주체로 참여할 수 있는 권한을 인정하는 것이다. 독일의 정치교육/민주시민교육은 1976년 보수학자와 진보학자가 논의한 ‘보이텔스바흐 합의 정신(Beutelsbacher Konsens)’에 바탕을 두고 있다. 보이텔스바흐 합의는 3대 원칙에 기초한다. 첫째, 강압적/주입식교육 금지 요청(Prohibition of Indoctrination)은 바람직한 의견을 학습자에게 강제로 주입하는 것을 용인하지 않는 원칙을 말한다. 둘째, 논쟁성 재현 요청(Principle of Controversy)은 학문과 정치에서 논쟁적인 사안은 수업에서도 논쟁적으로 다루어야 한다는 원칙이다. 셋째, 학습자의 이해·관심 고려(Principle of Perception of Interests/Student Orientation)는 학습자를 이해관계에 따라 정치적 주체로 참여할 수 있는 권한을 인정하는 것이다.

諍)사상과도 통한다. 화쟁 사상은 대립되는 의견이나 주장, 견해, 논쟁에서 서로 통해 그 핵심과 대요를 파악하여 큰 뜻에서 다르지 않다는 것을 깨닫고 어우러지게 하는 것이다.¹⁰⁾

우리가 너무 의견상의 합의만 강조하다보면 무관심을 부르게 마련이고, 그것은 결국 문명화된 사회의 토대 자체를 파괴하는 폭발적 적으로 분출될지도 모른다(Carter, 2006, 422). 그러기에 쟁점이 되는 논란 주제들에 직면할 경우 의견과 신념의 상충을 대화의 광장으로 끌어내어 공론화하는 과정은 중요한 의미를 갖는다. 논쟁 수업은 상대를 이기는데 있는 것이 아니다. 그보다는 자신이 듣거나 읽은 것을 모든 측면에서 이해하고, 서로 협력할 수 있는 출발점을 제공해주는 서로 동의할 만한 핵심을 발견하는데 있다. 민주주의 사회에서 시민들은 서로 효과적으로 소통할 수 있어야 하고, 이런 능력은 민주교육과 민주학교의 실천에서 반드시 길러져야 한다.

3. 인간다움과 시민다움의 융합을 위한 ‘전인적 시민교육’의 요청

G. Biesta 교수는 영국 시민교육의 세 가지 핵심 요소인 도덕적·사회적 책임, 지역사회참여, 정치적 문해력과 비견하여 ‘도덕적 시민성’, ‘사회적 시민성’, ‘정치적 시민성’으로 대조시킨다. 이는 개인적 시민성, 참여적 시민성, 정의로운 시민성과 비교된다(Biesta, 2011; Biesta, 2014년, 111-114; Westheimer & Kahne, 2004).

그런데 우리사회는 도덕적 시민성과 정치적 시민성을 분리되면서 심각한 불일치를 보이는 경향을 보인다. 민주주의 위기 징후이다. 불공정한 제도에 대한 정치의식은 높은데도, 그것을 타파하려는 개인의 도덕적 노력을 경시하는 태도를 보이지 않기 때문이다. 민주주의 발전을 위해 제도개혁도 중요하지만, 일상생활 속에서 그 제도를 타파하는 주체의 실천적 노력이 필요하다. 민주주의는 사람들의 상실된 권리를 찾아주는 정치적 시민성이기도 하지만, 자기 욕망을 통제하는 도덕적 시민성이기도 하다.

따라서 ‘인간적 성숙’을 위한 인성교육과 ‘정치적 성숙’을 위한 시민교육이 대립되어서는 안 된다. ‘민주시민교육’ (민주적 시민성을 위한 교육의 줄임말)은 인간다움과 시민다움의 아름다운 공존이 이루어져야 한다. 민주시민교육은 발달단계상으로는 인간성(humanity)과 인격성(character)을 토대로 하여 그 위에 시민성(citizenship/civility)과 정치성(politics)의 집을 쌓아올려야 한다. 인간으로서 정중한 예의와 시민으로서 정치적 예의가 분리되지 않는 전인교육이 필요하다. 개체적 인격성은 공동체 구성원으로

10) 원효가 전개하고 있는 화쟁의 언어들을 음미해보면, 그 이면에는 인간사의 모든 쟁론 상황에 적용될 수 있을 것으로 보이는 높은 수준의 보편 원리들이 보인다. 언어적 쟁론(諍論)을 화해와 또는 해소시키려는 의지와 노력과 실천이 담긴 말이 ‘화쟁’이다(이도흠, 2015: 44). 원효는 그 차원 높은 해법을 ‘화쟁’의 지혜 속에서 확보하여 열정적으로 실천하였다. 화쟁은 대립되는 쟁론을 소통을 통해 서로 같은 뜻에 맞추는 것이다. ‘쟁(諍)은 의견, 견해, 이론과 논리 사이에 대립이나 다툼을 뜻한다. 화(和)란 어울림으로서 조(調)와 통한다. 어울리려면 다툼을 차이로 인정해야 하고, 나를 상대방에 맞추어야 한다. 화(和)는 회통(會通; 만나서 통하게 함: ‘회통’이란 글이 서로 다른 것을 통(通)해서 뜻이 서로 같은 것에 맞추는 것)과 화통(和通; 통통은 큰 줄기를 따르는 것이다. 말하자면 말과 글의 큰 줄기를 파악하여 지엽적이고 말단적인 것을 이에 통합하는 것), 화회(和會; 화해시켜 만남)과 화합(和合)이다. 화쟁은 자신의 주장에 진리가 담길 수 있도록 하는 ‘쟁(諍; 쟁(諍)은 ‘쟁(爭)과 통하지만 다르다. 쟁(爭)이 일반적 다툼이라면, 쟁(諍)은 언어를 매개로 한 다툼에 한정된다. 화쟁은 언어로 드러나는 다툼을 대상으로 하는 문제의식’과 타인의 주장에 담긴 일단의 진리에 귀를 기울이는 ‘청(聽), 그리고 둘의 주장에 담긴 일리(一理; 어떤 면에서 그런대로 타당하다고 생각되는 이치)를 모아 보다 나은 결론을 이끌어내고자 하는 ‘화(和)’의 세 과정으로 이루어진다(박병기). 원효는 ‘배타적 견해 다툼’, 즉 화쟁의 지혜 탐구와 실천에 진력했다. 쟁론은 수학적 형식논리의 다툼이 아니라, 인간의 가치관과 세계관, 신념과 욕망, 이익과 손해의 계산 방식 등이 얽힌 다툼이기 때문이다(박태원, 2016, 174).

서 시민성의 기초를 이루는 일차적 토대이다. 민주시민교육은 도덕적 시민성으로서 인간다움(humanity, humanness)과 정치적 시민성으로서 시민다움(civility, civicness)을 공존시키는 방향으로 나아가 필요가 있다. 인간적 성숙과 함께 정치적 성숙을 동시에 공존시켜야 한다. 사람다움과 시민다움이 분리되면 온전한 전인교육은 어렵게 된다. 전인교육은 시민교육(civic/citizenship education)이나 정치교육(Politische Bildung/political education)의 기본이라고 할 수 있다.

민주적 시민성을 위한 전인교육은 청소년의 전인격적 발달과 공동체에 대한 책임의식을 고취시켜야 한다. 그것은 개인적 인격 형성과 사회적 시민성을 동시에 고양하는 일이다. 개인적 차원은 인격 형성의 영역이고, 사회적 차원은 시민성을 형성하는 영역이다. 따라서 어린 시절에는 사회화 과정을 통한 인간성의 형성을 중심에 두어야 하지만, 차츰 성장해가면서 국가 구성원으로서 시민성의 형성을 중심에 두어야 한다. 루소가 강조하듯 먼저 각 개인은 인간이 되어야 하고, 그 다음으로 시민으로 변화되어야 한다.

인간적 성숙과 정치적 성숙의 융합을 피하려면 인문학(문학, 사학, 철학 등)과 사회과학(정치학, 사회학 등)의 통섭을 필요로 한다. 인문학에 토대를 둔 ‘도덕과’와 사회과학에 토대를 둔 ‘사회과’의 통섭이 요구된다. 비인간적이고 비민주적인 교육현실을 척결하려면 학교현장에 인문학과 사회과학의 숨결을 불어넣어야 한다. 그렇지 않으면 학교에 인간성의 꽃은 피어나지 못할 것이며, 민주주의의 싹조차 자라지 않을 것이다.

‘전인적 시민교육’은 인간교육과 시민교육의 총합이다. 사람됨과 시민됨이 분리되면 전인교육은 더욱 어렵게 된다. 그동안 우리나라에서 전인교육을 주창자들은 민주주의를 끌어오지 않은 오류를 범했다. 그래서 과도기적으로 전인교육과 민주교육이 결합된 ‘전인적 시민교육’¹¹⁾을 필요로 한다. 전인적 시민교육을 제창한 이유는 민주시민교육 진영에서 감정 및 욕망 관리¹²⁾ 등을 경시하는 경향이 있기 때문이다.

최근 일부 민주시민교육 진영에서 ‘홍익인간’을 제거하려는 시도도 이와 무관치 않다. 민주주의를 권리의 향유나 절차적 참여 등을 지나치게 중시함으로써 대화 및 공감 능력 등 민주적 마음과 태도의 함양을 경시하는 경향도 있다. 민주시민교육 진영이 노작교육이나 예술교육과의 접목을 시도하는 실험들도 그렇게 많지 않다.¹³⁾ 그리고 교육의 중요한 개념인 ‘성숙’이 민주시민교육에 중심적 자리에 위치하지 않는 것도 또 하나의 이유이다. 성숙은 인간적 성숙과 정치적 성숙을 모두 포괄하는 중요한 가치임에도 어느 한쪽으로 쏠려있다. 사람은 인간다운 것이고, 이런 인간의 본성을 구현하는 것은 인간의 자기완성이

11) 그동안의 ‘전인교육’은 민주주의 정신이 결여된 교육이었다. 그렇게 된 이유는 권위주의 정치의 결과이기도 하였다. 우리나라의 경우 전인교육은 ‘인간주의 교육’ 또는 ‘인간화교육’으로 부활하였지만, 민주주의 또는 민주교육의 실증으로 관심을 끌지 못했다. 하지만 이제 민주화 시대의 전인교육은 민주주의 가치와 결합되어 부활되어야 한다. 필자는 ‘시민적 인성교육’을 주창한 바 있는데, 새로이 ‘전인적 시민교육’을 제창하고자 한다.

12) 욕망을 억압하지도 않지만 세계 또는 공동체 속에서 잘 존재하고자 하는 우리의 바람을 욕망이 지원할 수 있도록 그것을 검토하고, 의문을 가져보고, 필요하다면 그것을 전환시키는 ‘성숙한 삶의 양식’이 필요하다. 자신의 욕망만 쫓는 유아적 삶의 방식이어서는 안 된다. 아이들이 성숙한 삶의 방식에 이르도록 강제하지 않으면서도 ‘욕망의 전환’이 이루어지도록 하는 ‘욕망의 비강제적 재배치’가 필요하다. 전인적 시민성으로서 성숙한 자기관계로서 악셀 호네프가 강조하는 자기존중/자존감과 자부심/자긍심 사이의, 그리고 루소가 강조하는 절대적 자기애와 상대적 자기애 사이의 적절한 균형을 필요로 한다. 이 말은 자기를 갈고닦는 ‘위기지학(爲己之學)’과 남을 위한 ‘위인지학(爲人之學)’ 또는 남을 새롭게 하는 공부인 ‘신민지학(新民之學)’의 변증법을 요구하는 것과 같다. 학생들의 경험과 관심을 중시하는 ‘아동 중심주의(child-centeredness)’ 및 태도 그리고 상호의존을 중시하는 ‘세계적 마음태도(world-mindedness)’를 동시에 고려해야 한다.

13) ‘전인교육’은 지육, 덕육, 체육의 종합으로서 인문교육, 도덕교육, 종교교육, 건강교육, 생활교육, 예술교육, 직업교육, 생태교육, 노작교육, 평화교육 등도 전인교육의 기초로 담을 수 있다.

자 사회의 자기완성이기도 하다.

따라서 ‘전인적 시민교육’은 인간다움(humanity, humanness)과 시민다움(civility, civicness)을 동시에 작동시키는 변증적 실천 운동으로 발전되어야 한다. 시민적 전인교육은 인간성과 시민상의 아름다운 공존을 이루어야 한다. 시민적 전인교육은 도덕적 인간성과 정치적 시민성을 공존시키는 방향으로 나아가 필요가 있다. 인간적 성숙을 위한 ‘인간교육(인성교육)’과 정치적 성숙을 위한 ‘시민교육(정치교육)’이 대립되어서는 안 된다. 전인교육은 인간교육을 기본으로 하면서도 시민교육 및 정치교육과의 융합을 이루어야 한다.

그래서 인간적 성숙과 함께 정치적 성숙을 동시에 공존시키는 전인교육 전략이 요구된다. 인간교육과 시민교육의 개별적 특성을 기본적으로 고려하면서도 두 교육 간의 경계는 약화시키는 대신에 교집합에 해당하는 경계 지대(borderlands) 혹은 중첩 지대(overlapping areas)를 확장해나갈 필요가 있다. 따라서 ‘전인적 시민교육’은 자아형성과 세계형성의 융합 형태로 발전되어야 한다. 자아의 변혁을 위한 인간 혁명과 세계의 변혁을 위한 사회혁명을 동시에 필요로 한다. 제도개혁과 문화개혁은 따로 존재해서는 안 된다. 에리히 프롬이 강조한 것처럼 인성구조와 사회구조는 분리되어서는 안 된다. 제도와 함께 사람도 바뀌어야 한다. 우리는 세계파괴와 자아파괴라는 두 극단의 위험 사이를 거니는 보다 어려운 ‘중간 지대(middle ground/halfway house)’에 남을 필요가 있다(Biesta, 2019). 인간의 존재 방식에는 기본적인 양극단이 있는데, ‘개성화의 위험’은 세계로부터 자기 자신을 상실할 가능성이 있고, ‘세계 참여의 위험’은 집단 속에서 자아를 상실할 가능성이 있기 때문이다(Tillich, 2015). 그러기에 자기 자신으로 되기 위한 용기(개성화와 자율성)와 공동체 속에서 하나의 부분이 되려는 용기(사회적 참여와 연대) 사이에서 균형을 잡을 필요가 있다. 아이들의 시티즌십(citizenship; 시민권+시민성)을 육성하려면 제도적 정의를 통한 해결도 요구되지만, 부정의한 제도의 한계 속에서 품위와 정의를 일구어가는 결합 역량으로서 인간의 시민적 역량(civic capacity)을 강화할 필요가 있다(Nussbaum, 2015; Nusbaum, 2018).

IV. 학교교육의 모순과 틈새 그리고 민주교육의 향방

학교의 낡은 체제가 무너지고 새로운 질서로 대체되지 않은 인터레그눔(interregnum, 권위)¹⁴ 상황은 거대한 전환을 예고하는 위기라고 할 수 있다. 이러한 공백 상황에서는 극히 다양한 병리적 증상들이 출현하게 된다. 그림시는 옛것의 죽음과 새것의 탄생 사이에 있는 최고 권력 공백 상태의 특징에 관한 ‘병적 징후들’을 개념화하여 하나의 시대와 다른 시대 사이의 불안정한 혼란의 시대라는 뜻으로 사용하였다. 새로운 활동 방식은 아직 개발되지 않은 상태이기에 불안은 안개처럼 개인의 삶 곳곳에 스며들어 있다. 어디서부터 달려왔는지는 알지만, 어디로 갈지 그리고 가고 싶은 곳이 어디인지 확실히 알지 못하는 시간대에 있다. 우리는 무엇이 안 좋은지 알고 제거하고 싶은데, 그에 대한 분명한 인식이 없다.¹⁵ 그러니 학교

14) 인터레그눔이란 기존의 사회 질서를 유지하게 만들어주던 법적·제도적 틀이 그 효력을 다했음에도, 이를 대체할 새로운 틀이 없거나 영향력을 제대로 발휘하고 있지 못하는 상태이다.

15) 바우만은 세계화 시대를 ‘권위의 시대’로 규정한다. 세계화는 영토·국민·주권에 기반을 둔 국민국가 중심의 질서를 해체했는데, 우리는 아직 그 대안적 질서를 찾지 못하고 있기 때문이라고 지적한다. 세계시장과 자본의 권력이 오늘날 사회

의 비전이 명확할 수가 없다. 무슨 일이 발생할지 장담할 수 없는 예측 불가능의 체제를 전환시켜야 하는 불안한 모색을 하는 학교도 있다.

학교는 복잡하고 때로는 상반되는 목적을 가지고 있다. 교육목적의 설정 논의 또한 경합적이다.¹⁶⁾ 그러나 여기에서도 두 가지 특징은 지속적으로 나타날 것이다. 각 사회의 생존과 지속을 위해 필수적이라고 판단되는 특정 내용을 전수하려는 시도와 더불어 그 사회를 지금과 거의 같은 방식으로 나아가도록 안내할 가치와 신념 체제를 주입하려는 시도가 그것이다. 학습 공동체로서 학교는 가르치는 것에 대한 불일치가 존재한다. 학교는 또한 자신들만의 복잡한 공동체이기 때문에 형식적이면서 비공식적이며, 의도적이면서 의도하지 않은 경험이 이루어지는 사회적, 도덕적 그리고 시민적 학습이 구현되는 잠재적 공간이다(Rowe, 2012, 56). 학교는 복잡하고 때로는 상반되는 목적을 가지고 있는데, 한편으로는 경제적 능력을 가진 젊은이들을 준비시키고, 다른 한편으로는 책임있는 시민으로서 그들을 공동체에 참여할 수 있는 통섭된 사회적 존재로서 발달시킬 필요를 포함하고 있다. 시민적 학습은 아이들, 젊은이, 어른의 일상적 삶을 구성하는 과정이고 실천 속에서, 그것을 통해 일어나는 학습이다(Biesta, 2014가, 86). 이것은 이 때 많은 교육과정의 사고와 달리 시민성의 구체적 조건과 밀접하게 연관되어 있다.

학교와 교육체제는 일종의 국민적 상식을 구성하는 토대가 되는 습성의 통합을 결정하는데 기여할 수 있는 판단력, 범주화 작업, 해석 그리고 기억의 형식들을 만들어가는 역할을 한다. 교육의 장은 지배질서에 순응하며 길들여지는 재생산의 장이기도 하지만, 그것의 균열이 발생하기도 한다. 외부의 권력과 통제는 투사되기도 하지만, 굴절되기도 하는 것이다. 교실은 상징적 통제가 관철되기도 하고, 모순이 발생하기도 하는 장이다. 교실이라는 장 안에서 거시적 구조가 작동하며, 외부 세계와 담론의 재생산이 이루어지기도 하고 파열음이 발생하기도 한다. 국가/정부가 제시하는 의제와 그것을 교실에서 구현하는 것 사이에는 일대일 대응하는 관계가 아니다. 국가들 사이에 보여주는 공통된 요소는 각 나라가 교육적 합의를 준수하기 위해 교육적 실천을 규정하려고 하지만, 항상 교육자들에게 교실은 대치와 저항의 가능성을 지닌 꿈틀거리는 ‘여지(wriggle room)’ 을 가진 공간이다(Reid, Gill & Sears, 2010, 5).

학교교육(schooling)은 미래의 시민들을 길러내는 것을 포함하여 모든 사회화는 현 상태를 존재하게 만든 지배적 가치와 지식 및 신념 체제를 보존하고 유지하는 것을 추구한다는 점에서, 문자 그대로 ‘보수적’ 이다(Harris, 2010, 451). 그래서 학교교육이 사회화에 관심을 가지는 한, 그만큼 학교교육은 보수적이라고 할 수 있다. 그리고 국가의 지배적 가치와 신념, 지식체계에 공식적으로 도전하는 보편적인 의무 제도를 의식적이고 의도적인 방식으로 육성하는 국가는 결코 없을 것이라고 본다면, 국가에 의해 필수적으로 요구되고 제공되고 인가되는 것으로서의 학교교육은 더더욱 보수적이라고 보는 편이 타당하다. 만약 그렇지 않다면 자기 자신을 형성시켰거나 사회화했던 바로 그 국가를 전복할 수 있는 그런 유형의 미래 시민을 길러낼지도 모르는 기관을 설립하고 인가하게 될 것이다(Harris, 2010, 451-452).

그래서 학교교육을 시민정신 계몽/교화의 한 형태로 보는 견해가 실제로 가능한 것으로 본다. 나치와

적·개인적인 삶에 막강한 영향을 미치고 있음에도, 국민국가의 정치적 제도 및 그것이 대표하는 국민의 주권적 힘은 이를 전혀 제어하지 못하고 있다는 것이다. 세계화 때문에 상호의존적인 상황이라 국가적인 접근은 시대에 맞지 않고 그리고 상호의존적인 글로벌 의제들을 해결하기 위해선 경쟁보다 협력을 해야 되는데 국가는 협력을 위해 태어나지 않았다고 지적했다.

16) 학교교육의 목적을 인간의 완성, 일자리 마련, 사회의 진보와 정의의 구현의 집합에 두기도 하고, 평등성, 수월성, 효율성의 집합에 두기도 하고, 그리고 자격화, 사회적, 주체화의 집합에 두기도 한다.

스탈린 시대의 학교교육, 중국의 문화혁명하의 학교교육, 그리고 일부 종교적 근본주의자들의 학교교육 등이 그 사례를 보여준다.¹⁷⁾ 지나치게 자유롭고 최소한의 보수성도 없는 민주주의 국가는 루소처럼 극단적 형태의 개인주의를 허용할 위험이 있다. 다른 한편으로 지나치게 보수적이고 민주주의가 충분히 발전하지 못한 국가는 플라톤의 이상국가에 근접할 위험이 있다.

다른 한편으로 학교는 ‘저항의 장소’가 될 수도 있다. 교육은 본질적으로 비판적이고 변혁적이다. 민주주의 사회에서의 학교교육이 전체주의 체제에서의 학교교육과 구분할 수 있는 것은 바로 교육과 더불어 존재하는 저항의 수준이 존재하기 때문이다(Harris, 2010, 463-464). 학교교육의 변혁적이고 비판적인 교육의 가능성은 매우 큰 쟁점을 불러일으킬 수 있다. 학교에서나 사회 전체에서나 모든 것이 아무 문제없이 잘 진행되어 가는 것은 아니다. 다양한 입장은 서로 경쟁하는 경향이 있고 때때로 그 경쟁은 치열하고 지저분한 것이 될 수도 있다. 학교교육의 보수적인 성격에도 불구하고, 그것은 지나간 희망 없는 명분은 아니다. 학생과 교사는 진공 상태에서 학교로 오는 것이 아니라 오히려 자신의 신념과 경험의 보따리를 가지고 온다. 그리고 교육적 상호작용을 위하여 비판이라는 무기와 변화시키고자 하는 욕구를 가지고 오는 사람들이 학교 내에 있다고 생각할 수 있고, 또 실재라도 그렇다. 그러나 이와 연계된 많은 어려움에 당면할 것이다.¹⁸⁾

교육의 목적을 결정하는 중요한 역할을 하는 국가는 사회적 재생산을 수행하는 수동적 기구이면서도, 동시에 사회적 재생산을 할 때 발생될 수밖에 없는 틈과 모순을 낳는 기구이기도 하다. 교육체제/학교체제의 재생산 과정에서 모순이 발생할 수밖에 없다. 모순(contradictions)은 단순히 고충이나 문제점을 넘어 활동체제(주체, 매개, 대상, 공동체 등으로 이루어진) 내에 역사적으로 쌓인 ‘구조적 긴장’이라고 할 수 있다(성열관 외, 2019, 32-35, 39-40). 이러한 모순은 변화의 원동력이 된다. 모순은 갈등을 낳기도 하지만, 이런 모순의 상황에서 벌어지는 갈등은 성장과 발달을 위한 과정이 되기도 하는 것이다. 탈정치적으로 보이는 학교 혹은 교실이라는 공간은 외부 권력과 통제의 메커니즘이 작동하는 정치적 장이기도 하다. 교실이라는 장 안에서 거시적 구조가 작동하며, 외부 관계와 담론의 재생산이 이루어지기도 하고 균

17) 오늘날 민주주의 사회에서 이루어지는 ‘학교교육의 사회화’도 이와 마찬가지로 보수적이고, 대체적으로 사회질서를 무비판적으로 재생산하는 시민을 길러내는 역할을 한다고 주장할 수 있는가? 이러한 주장은 당장 세 가지 문제에 직면한다(Harris, 2010: 452-453). 첫째, 민주주의는 자유와 민주를 입장을 선언할 때, 신념의 다원성과 자유를 조장하고자 하는 욕구를 나타낸다. 둘째, 민주주의 사회에서 학교교육과 관련된 지배적 담론은 학교교육이 사회화뿐만 아니라 미래 시민을 교육해야 하는 책임이 있으며, 양순하고 무비판적인 무리나 독단을 좇는 시민이 아니라 오히려 자율적인 시민을 길러내고 있다. 셋째, 근대의 복합적인 사회는 순전히 재생산적인 보존에 관심이 있는 것이 아니라, 미래를 위한 발전과 미래에 차지할 우리의 위치에 더 관심이 있다. 이때 자율적인 시민을 교육을 교육하고자 하는 복합적인 근대 민주주의 사회에서는 보수적일 때조차도 최소한도만 보수적이다. 즉, 자유로운 경험과 민주적인 토론을 통해 보유했 가치가 있다고 결정된 것만을 계속 유지하려고 노력할 뿐이다.

18) 학교가 저항의 장소가 될 수 있다는 ‘비판적 학교교육’의 가능성은 세 가지 어려움에 직면할 수 있다. 첫째, 비판적이고 변혁적인 교육에 참여하는 것은 사람들/시민들이 이데올로기적 주체로서 어떻게 구성되는지, 사회화와 비전이 어떻게 만들어지는지, 그리고 비판적 관점이 어떻게 확립될 수 있는지 인식할 것을 요구한다. 그것은 또한 학교교육과 보다 넓은 맥락의 사회화의 산물인 교사 자신이 이데올로기적 주체로서 구성되는 바로 그 과정을 스스로 인식하고 또 극복하도록 요구한다. 둘째, 비판적 교육은 우리가 속해 있는 바로 그 체제를 비판하고 변화시키려고 한다는 엄청난 어려움을 수반한다. 이것은 기본적으로 그 체제의 요소들을 그 체제에 대항하는 데 활용하도록 요구한다. 이는 보기보다 어려울 수 있다. 셋째, 비판적으로 변혁적인 교사도 모든 교사가 그런 것처럼 학습자에 대해서는 특권적 위치에 놓여 있지만, 비판적으로 반성적인 사람으로서 이러한 특권적 위치를 악용하고 싶어 하지는 않을 것이다. 비판적 교사는 아이들을 ‘상처받은 채 살아가는’ 대의명분의 희생자로 만드는 것뿐 아니라, 한 가지 형태의 교화를 다른 형태로 대체하는 것을 피하지 않으면 안 된다. 이 교사는 학교 내에서는 많은 것을 경청해야 하고, 학교 바깥에서는 반성적 지식을 많이 습득해야 할 것이다.

열이 일어나기도 한다. 즉 교실은 상징적 통제가 관철되기도 하고 모순이 발생하기도 한다.

이러한 거시-미시 구조의 연관은 교실을 교수활동 재맥락화 장의 일부로서 구조적이고 정치적으로 재조명하도록 한다. 교수-학습의 과정은 그 안에 권력과 통제의 규칙을 담보하면서 때로는 기존 지식과 규범 체계를 유지하고, 또 때로는 대안적 변화를 일으키는 역동적 장이라고 할 수 있다(이윤미, 2019, 112). 따라서 교사는 모순을 인식해야 이를 해결해 나가는 과정을 거쳐 주체들의 비판적 사고가 확장될 수 있다. 학교와 수업을 변화시키고자 하는 노력은 모순과 갈등을 필연적으로 동반하며, 그렇기에 모순과 갈등을 부정적으로만 볼 필요가 없다. 모순은 변증법적 전개를 통해 학습자를 성장시키고, 활동체계를 변화시키는 동기를 부여한다는 점에서 중요한 의의를 지닌다. 사회를 재생산하려는 제도의 규칙과 이데올로기, 그리고 물질적 이익의 메커니즘들 사이에는 모순, 한계, 틈이 발생되기 마련이다. 새로운 교육질서를 만들어 내는 틈새적 혁신(interstitial transformation)은 기존 제도의 한계를 약화시키면서 새로운 사회적 힘을 강화시키는 대안적 제도를 창조해 내는 데 결정적 역할을 할 수 있다(Wright, 2012). 교육체제 형성의 과정에서 기존 담론은 더 이상 원래의 것이 아닌 것으로 전환될 수 있는 틈새가 생길 수 있다. 학교는 국가에 의해 정당성과 안정을 확보하기 위해, 특히 위기의 시기가 감지될 때 이용되면서 학교는 지배적 교육의 재상을 위한 도구가 되기도 하고, 반대로 학교는 제도의 틀 내에서 공식적·비공식적으로 민주 의식과 시민성을 배우고 함양하는 공간이 될 수도 있다.

민주교육은 학교 교과목으로 배우는 공식적인 학습 경험에 의한 ‘정규 교육과정’, 교과교육을 넘어서는 영역으로서 교실과 학교에서 날마다 벌어지는 보이지 않는 비공식적 ‘잠재적 교육과정’, 학교 밖의 학습 경험으로서 ‘사회실천적 교육과정’을 통해 이루어진다. 학교의 전 교육과정(공식적 교육과정 이든, 잠재적 교육과정 이든) 속에서 학생들이 시민으로서 체험을 쌓게 해야 한다. 민주시민교육의 구현은 다양한 영역/차원에서 실현될 수 있다. 단순한 의제(agenda) 또는 과목 개설(시민 교과 등)이 아니라 학교 전체에 걸쳐 보편적 원칙(principle)로서 구현되어야 한다. 민주시민교육이 사회과의 지식교육에 머물러서는 안 되는 이유이며, 독립교과로 존재해서도 안 되는 이유이다. 여기에서 사회과 교사들은 교과교육의 벽에 갇혀서 가르치는 것이 아니라 교과를 넘어선 민주주의자가 되어야 한다. 상대적으로 민주주의 이론에 익숙한 사회과교사들이 타교과와의 연계교육과정을 통해 민주시민교육을 주도해야 한다. 그리고 교과를 넘어 학교 안과 밖의 활동에서 민주주의 활동에 벌여나가지 않으면 안 된다.

민주교육은 교과 중 하나가 아니라 모든 교과를 아우르는 교육의 기본 원칙이 되어야 한다. 민주교육은 민주시민교과를 신설한다고 달성되는 것이 아니다. 모든 교과와 교수학습에 민주교육의 원리가 발현될 수 있도록 해야 한다. 민주교육의 활성화를 위해 3C(curriculum, culture, community)가 동시에 작동되어야 한다. 3C, 곧 교육과정(curriculum), 문화(culture), 지역사회(communitiy)가 유기적으로 결합된 민주교육이 함께 이루어져야 한다.¹⁹⁾ 학교의 민주적 협치 구조로의 변화, 교육과정²⁰⁾의 민주적 시민성 강화, 학

19) 3C가 융합된 민주학교가 건설되어야 아이들의 시민성은 잘 형성될 수 있을 것이다. 3C를 위한 민주시민교육의 효과적인 방법으로 학습자 참여 중심(학습 과정에 학습자 주도성), 실생활의 문제 중심(학습자와 사회가 직면하고 있는 실제 삶의 주제를 다룸), 상호작용 중심(토론 및 토의 중심), 협력 중심(그룹, 협력 학습), 실천 중심(실천을 통한 학습), 반성적 사고 중심(자신의 판단에 대해 되돌아보고 성찰함), 비판적 사고 중심(합리적·논리적으로 분석, 평가하는 과정) 등이 이루어질 수 있다.

20) 교육과정은 명시적 지식/공적 지식/이론적 지식을 요구하지만, 잠재적 교육과정의 경우는 일상적/상식적 지식 또는 잠재적, 묵시적 문화로 이루어진다. 따라서 학교문화(학교 및 학습의 운영방식, 교훈/급훈 등)는 가치, 신념, 규범, 전제, 전통, 의식/의례, 언어, 상징, 리더십 등 복잡한 요소로 구성된다.

생의 자치 활동 강화가 필요하다. 흔히 말하는 학교의 풍토(ethos/climate)²¹⁾가 중요하다. 지배적인 혹은 특징적인 분위기, 정신, 정조가 인간의 삶이나 상호작용과 같은 실재를 확실히 사로잡는다. 학교생활에서 나타나는 이런 특성을 가리켜 ‘잠재적 교육과정’이라고 말한다. 학교가 시민의 태도와 행위에 대해 특별한 영향을 미치는 것으로 두 가지를 들 수 있다. 하나는 교사와 학생의 관계이고, 다른 하나는 학교 운영에서 나타나는 의사결정 체제이다.

민주적 시민의 탄생은 학교와 교실 그리고 지역사회에서 일어난다. 시민성 형성은 지식의 문제가 아니라, 삶의 양식 문제이고 문화의 문제다. 학교생활, 지역사회의 삶, 그리고 일상에 걸쳐 이루어진 평생학습 활동이다. 이런 측면에서 학생들의 민주시민교육보다 먼저 어른(부모, 교사와 교장 등) 민주적 시민성 형성이 필요하다. 아이들의 민주적 시민성은 어른들(부모, 교사)과의 관계 속에서 길러지는 것이기에 학생들의 민주적 시민성 형성 못지않게 어른들의 민주적 시민성 형성도 중요하다.²²⁾

‘집(가정)’과 일(생산)의 세계 사이에 위치한 중간지대로서 ‘학교’는 시민성을 형성하는 중요한 장소이다(Biesta, 2019). 학교의 역할이 우리의 미래를 결정지을 것이다. 민주교육은 학생들이 공부하는 학교사회에 머물지 않고 그들이 생활하고 있는 지역사회 어른들의 주인의식, 곧 주권의식 속에서 형성될 것이다. 지역사회 조직화가 완전히 실현되면 정치에서 소외되었던 지역 주민들에게 새로운 시민적 역량을 복돋는 것이기에 도시 전체의 권력 역학이 바뀔 수 있다. 사회 자체가 시민성 함양을 위한 학교이다. 지역사회에 대한 주민들의 주권의식이 바탕에 형성되어야 지역사회 전체가 힘을 얻는다. 지역사회의 시민적 주체 역량을 기르는 것이 민주주의의 필수요소이다. 학교를 둘러싸고 새로운 사회의 태동을 예고하는 지역공동체교육/마을교육공동체의 발흥에 조응하려면 민주적 시민이 탄생되어야 한다.

학교는 민주주의 원리가 작동되고 운영되는 민주적인 조직이어야 하며, 민주적인 학교문화가 정착되어야 한다. 학교 민주주의는 학생, 학부모, 교직원이 자유롭고 평등한 개인으로서 책임감을 가지고 공동의 민주적 의사결정을 통해 학교운영에 참여하는 것이라고 할 수 있다.²³⁾ 시민적 학습을 하는 교실은 학생의 자치활동이 중요하다. 자치의 원칙은 공적 사안에 대해 숙의하고 참여할 모든 시민의 권리를 규정한다. 자치의 원칙은 적극적 시민이라는 이상을 유지하고 있다. 자치의 원칙은 현대 민주주의상의 모든 전통에서 필수적인 전제 요건으로 간주되어야 한다. 모든 정치적 기획에서 중심이 되는 원칙은 자치(自治, self-rule, self-government)의 원칙이다(Held, 2015, 501).²⁴⁾

21) 아리스토텔레스는 <수사학>에서 남을 설득하는데 있어 logos(논리, 담론, 비전 등), pathos(상대의 감정, 정서, 공감 등), ethos(거주에 상응하는 존재방식, 습관, 습속, 인격, 윤리, 문화, 리더십, 분위기 등)가 강조하였는데 그 중 ethos를 가장 중시하였다. 이를 로고스적 시민, 파토스적 시민, 에토스적 시민으로 변용할 수 있다.

22) 캐나다의 학교교육개혁론자 M. Fullan은 6C를 강조하고 있다. 『학교교육은 왜 실패하는가: 교육변화의 새로운 의미와 성공 원리』에서 21세기 학습 역량으로서 4C, 즉 협력, 의사소통, 창조성, 비판적 사고 능력과 함께 2C, 즉 인성과 시민의식을 새로이 강조하고 있다. 인성 없는 시민성을 주창하는 사람들이나 시민성 없는 인성을 주창하는 사람들에게 풀란의 인성과 시민성의 동시적 요청은 우리에게 함의하는 바가 많다.

23) 물론 학교에서 가르치는 시민교육이 만병통치약은 아니다. 치유해야 할 병의 근원은 근본적으로 정치체제의 한계에서 찾아야 한다. 시민교육의 문제점을 모두 교사와 학교의 책임으로 돌리는 것은 옳지 못하다. 그럼에도 불구하고 학교는 앞에서 논의한 대로, 중요한 역할을 담당한다. 학생들이 시민으로서 성장하도록 온갖 방법으로 영향을 미칠 수 있다. 어떤 방법은 분명하고, 또 어떤 방법은 불분명하다. 시민교육이라는 교과를 통해서 혹은 이와 별도로 학교가 시민성에 미치는 효과에 대해서 주의를 기울일 필요가 있다.

24) 자치의 원칙은 정통성 있는 권력을 구분하기 위한 원칙이다. 즉, 그것은 민주적 동의의 기초를 명확히 하려는 관심을 나타낸다. 자치란 인간이 의식적으로 판단할 수 있는 능력, 그리고 자기 성찰적이며 자기 결정적일 수 있는 능력을 의미한다. 학생들이 법정, 의회, 여러 위원회에 접근할 수 없으므로 시뮬레이션 활동을 통해서 그런 경험을 대신하게 할

학교에서 자치를 한다는 것은 말 그대로 학생들 스스로의 의사와 책임으로 학생문화를 만들어갈 수 있도록 자유를 허용한다는 것이다. 자치의 원칙은 학교 민주주의의 실천적 요소로서 대의적 요소(학교구성원의 대표로서 학생자치회와 교직원회, 학부모회의 독립성과 자율성 보장), 참여적 요소(학교교육활동의 의사결정과정에 학생·학부모·교직원의 다양한 의견이 반영되고 자발적인 참여활동 보장), 숙의적 요소(학교 현안문제의 합리적 해결을 위한 교육공동체 구성원 간의 토론활동과 민주적 회의문화 정착)를 필요로 한다. 아이들의 자치 활동을 활성화하기 위해서는 학생회 활동, 학급활동, 학생 모의활동/놀이학습/역할놀이(모의선거, 모의국회, 모의지방의회, 모의재판, 모의정치집회 등), 학생자치단체활동 등이 중요하다. 이 모두 결사체 민주주의(associational democracy)의 특성을 반영하는 것이다. 모든 민주주의 국가는 다양한 차원에서 다양한 방법과 수단을 통해 민주적 학교 체계를 갖춰야 한다. 최근 들어 자주 호출되는 ‘거버넌스(governance)’²⁵⁾라는 말은 국가기관, 즉 정부 혼자 이 모든 일을 해결할 수 없음을 드러낸다. 따라서 학교는 민주주의를 확장하고 지지하는 방향으로 소임을 다해야 한다. 학교에서는 민주주의의 원리를 실천하는 공공의 시민(Publics)을 배출해야 한다.

학교교육의 민주적 기능은 어떤 사회든 시민성의 지배적인 해석을 반영하고 생산하며, 이런 해석은 공식적으로 형식적 교육과정/교과는 물론이고 학교의 문법에 각인된다. 그런데 이것은 결코 고정된 불변의 것이 아니다. 시민사회의 구조와 과정과 어떤 국가의 정치체제가 건전한지를 들여다 볼 수 있는 작은 문틈이 있다면, 그것을 구현할 수 있는 학교의 시민교육 활동은 미시적 수준에서의 교육과정 내용은 물론이고, 거시적 수준에서 국가와 교육 그리고 시민성과 민주주의 간의 변화하는 관계를 반영해야 한다. 학교를 통한 민주주의 실천은 학생들을 ‘민주시민’으로 탄생시키는 의미 있는 시도이다.

‘학교의 변화’는 두 가지 방향으로 나아가야 한다. 첫째는 사회적, 문화적, 경제적 이동 그리고 정책 의제에 의해 추동되는 지속적인 흐름의 상태에 있는 학교의 혁신을 시도해야 한다. 둘째는 교육적, 민주적 그리고 사회적으로 정의로운 목적을 위한 학교의 혁신을 시도해야 한다(Wrigley, Thomson & Lingard, 2012). 이들 목적 중 민주적이고 정의로운 목적은 민주교육에 해당한다. 사회정의는 구조적 불평등을 줄이는 ‘재분배의 정치’, 그리고 차이에 가치를 두고 작업하는 ‘인정의 정치’를 필요로 한다(Wrigley, Thomson & Lingard, 2012, 8). 학교교육에서 재분배와 인정을 통한 민주교육은 다음과 같은 변화 의제를 통해 실시되어야 한다.

- 교육의 변화는 교육제도만의 일이 아니다. 예를 들어 주택, 건강과 교통정책, 고용과 노동시장, 소득 지원과 복지 혜택 등은 어린이와 젊은이의 일상적 삶 및 그들의 삶의 기회 모두에 심대한 영향을 미치기 때문이다.
- 학교의 변화는 학교정책의 문제만이 아니다. 가정이 이용할 수 있는 더 넓은 문화적 자원은 양육에 머무는 것이 아니라, 일반교양교육과 직업기술교육으로 확장되어야 한다. 교사의 초기교육 및 계속 교육은 어린이청소년들의 교육에 매우 중요하다.
- 가장 어려운 상황에 놓여 있는 학교는 더 적은 비용으로 더 많은 일을 해야 한다는 것을 이해하는

수 있다.

25) 거버넌스는 공동의 목표를 달성하기 위해 주어진 자원 안에서 모든 이해 당사자들이 책임감을 가지고 투명하게 의사결정을 수행하게 하는 제반 장치라고 할 수 있다.

것으로부터 작업이 시작되어야 한다. 학교는 적절한 직원을 확보하고 유지하기 위해 지원하는 인력 배치, 어려움에 처해있거나 문제를 일으키는 어린이와 젊은이들을 지원하기 위한 보건복지 서비스의 통합, 변화를 일으키는 고된 지적 작업을 수행할 수 있는 허가와 자원 등 물질적 지원을 추가적으로 필요로 한다.

학교교육의 민주주의화는 교육제도만의 일이 아니다. 예를 들어 주택, 건강과 교통정책, 고용과 노동 시장, 소득지원과 복지 혜택 등은 어린이와 젊은이의 일상적 삶 및 그들의 삶의 기회 모두에 심대한 영향을 미친다. 학교교육의 민주주의화는 학교정책의 문제만이 아니다. 가정이 이용할 수 있는 더 넓은 문화적 자원은 양육에 머무는 것이 아니라, 일반교양교육과 직업기술교육으로 확장하는 일이다. 그러기에 교사의 초기교육 및 계속교육은 어린이청소년들의 교육에 매우 중요하다. 가장 어려운 상황에 놓여 있는 학교는 더 적은 비용으로 더 많은 일을 해야 한다는 것을 이해하는 것으로부터 작업이 시작되어야 한다. 학교는 적절한 직원을 확보하고 유지하기 위해 지원하는 인력 배치, 어려움에 처해있거나 문제를 일으키는 어린이와 젊은이들을 지원하기 위한 보건복지 서비스의 통합, 변화를 일으키는 고된 지적 작업을 수행할 수 있는 허가와 자원 등 물질적 지원을 추가적으로 요구되는 등 국가 전체의 복지정책과 연동되어야 한다.

철용성같은 공교육/학교교육에 균열을 내는 아래로부터의 대안학교운동이나 혁신학교 그리고 마을교육공동체운동이 대표적 사례다. 그런데 대학은 좀처럼 균열이 일어나지 않는다. 계층상승의 도구가 되고 있는 공고한 학벌체제를 허물 수가 없기 때문이다. 민심을 담아낼 수 있는 체제개혁은 끊임없이 이루어져야 한다. 물론 그 체제에 살고 있는 사람들의 의식변화와 세계관 변혁은 필수적이다.

학교는 축소된 사회이기 때문에 아이들이 장차 민주시민으로 살아갈 수 있는 역량을 기르고 훈련하도록 도와야 한다. 민주주의를 실천하다 보면 긴장과 갈등, 투쟁과 논쟁이 반복된다는 것을 깨닫게 된다. 깨닫는 과정은 고통스럽고 괴롭다. 민주주의를 하려니 너무 복잡하고 자꾸 싸움이 벌어져서 피곤하다는 이야기를 듣는다. 그러나 우리가 갈등하고 긴장하는 것은 다양한 삶의 모습을 받아들이는 과정일 뿐이다. 모두의 입장을 이해할 수 없는 인간 사회에서 싸우고자 하는 요구와 욕망을 모두 억누른다면 민주주의는 실현될 수 없을 것이다.

V. 결론

우리나라도 성숙한 민주시민을 양성하기 위해 <교육부의 민주시민교육활성화를 위한 종합계획(2018. 11월)>을 발표하였다. 정부의 이러한 정책적 시도에도 불구하고 여전히 민주주의의 개념이 무엇이며, 민주시민교육의 정체성을 둘러싼 논란은 여전하다. 민주주의를 국가권력의 부정의에 저항하는 민주화 운동의 개념으로 협소하게 이해하는 경향도 있어 일상생활의 민주주의 실천을 소홀히 하는 모습도 보인다. 민주주의에 대한 의식이 전혀 없고 개인주의 경향을 보이는 교사도 늘고 있다. 민주주의를 위한 결사체의 형성을 기피하고 직업적 소명도 높지 않고 단순히 편안한 밥벌이 직업으로 여기는 교사도 적잖다. 이들 교사에게 연대나 공동체의 개념이 전혀 들어가 있지 않다. 그리고 성실을 미덕으로 여기고 교직생활을 하는 교사들의 경우 지식교육과 인성교육을 동시에 중시하면서도 민주주의에 대해서는 전혀 관심을 두지 않는

경우를 많이 본다. 이런 교사들은 위험하지 않는 지식교육만을 주로 하면서 불의를 저항하는 민주적 인성의 가능성에는 안중에도 없다.

학교민주주의 담론은 풍성한데, 학교현장의 민주주의 실천은 더디기만 하다. 학교에는 여전히 다양한 형태의 제도적 폭력이 상존하고 일상생활의 민주화 수준도 부족한 현실이다. 정부의 이러한 정책 시행에도 불구하고, 민주주의와 민주시민교육의 정체성 논란은 여전하다. 민주주의를 국가권력의 부정의에 저항하는 민주화 운동의 개념으로 협소하게 이해하는 경향도 있어 일상생활의 민주주의 실천을 소홀히 하는 모습도 보이고 있다. 반독재투쟁에 대한 헌신과 내 마음의 파시즘으로 부메랑이 되어 돌아오거나 진보적 가치에 대한 자부심으로 생각이 다른 사람과 선을 그어 편을 가르거나 우월감을 갖는 태도를 보이고 있다. 이들에게는 인간성 함양이나 인격 형성이라는 개념은 안중에 없다. 이러한 태도를 보일 때 대인관계에서 곤란을 겪기도 한다. 이런 상황을 학교 안의 교육현장으로 연결하면 학생들을 민주시민으로 길러내는 것을 어렵게 한다.

또 다른 한편으로 민주주의에 대한 의식이 전혀 없고 개인주의 경향을 보이는 교사도 적잖다. 민주주의의 핵심이라고 할 수 있는 자발적 모임을 기피하는 경향이 있다. 그리고 성실을 미덕으로 여기고 교직생활을 하는 교사들은 지식교육 및 인성교육에 매몰된 나머지 민주주의에 대한 관심은 전혀 보이지 않는다. 이런 교사들은 위험하지 않는 지식만을 주로 가르치려고 한다. 이런 경향은 모두 오래된 권위주의 정치체제와 관료주의 체제의 누적된 학습효과와 결과이기도 하다.

그러기에 일상에서 나타나는 비민주적인 의식과 태도, 행위 그리고 관행을 인식하고 이를 개선하기 위한 방안으로 ‘일상의 민주주의’를 더욱 필요로 한다. 일상의 민주주의란 비민주적인 삶의 방식을 극복하기 위해서 민주주의 근본 원칙이자 가치인 정치적인 평등이 일상의 차원을 규율하는 시민의 덕성, 즉 시민성으로 구현되는 것을 말한다. 이를 위해 민주주의에 대한 올바른 이해, 민주시민교육의 개념 정립과 방향성 정립, 그리고 교사의 시민적 역량을 길러야 한다. ‘개인적인 것이 정치적인 것일 수 있다’는 샬탈 무페의 지적을 경청할 필요가 있다. 흔히 민주주의자들은 제도의 문제이지 개인의 문제로 환원해서는 안 된다고 반발한다. 억압시대는 그렇게 말할 수 있다. 식민지하에서 독립을 위해서는 공적 도덕성을 위해 사적 도덕성을 희생할 수도 있었다. 마하트마 간디도 마르틴 루터도 가정의 민주주의를 이루지 못했다. 그래서 페미니스트들로부터 가혹한 비판을 받았다. 민주화 이후에도 민주화 이전 시기의 버릇/관행이 고쳐지지 않았기 때문이다.

이렇게 국가의 민주적 운영이나 일상생활 속의 민주주의 실천은 더디기만 하다. 민주주의를 국가권력의 부정의에 저항하는 민주화 운동의 개념으로 협소하게 이해하는 경향도 있다. 그리하여 생활 속에서 민주주의 실천을 소홀히 하는 모습도 보인다. 사실 일상생활 속의 민주주의 실천은 더디기만 한 것은 심각한 문제이다. 생활 속에서 민주주의 실천, 즉 삶의 양식으로서 민주주의를 소홀히 하는 태도는 문제가 아닐 수 없다. 그래서 일상생활의 민주주의, 즉 사적 영역의 민주적 생활 태도(일상의 대화, 술자리 민주주의 등)를 소홀히 한다. 우리 사회가 놀랄만한 압축적 경제성장과 더불어 민주화를 이루어냈으나, 아직 성숙한 시민사회를 발전시키는 생활민주주의자 되지 못한 것이다. 산업화 과정에서 시민이 형성될 수 있는 물질적 토대는 획득한 부르주아(Bourgeois)는 되었지만, 경제적, 사회적 상승욕구를 제어할 수 있는 행동양식과 정신적 자원을 획득하지는 못한 것이다. 진짜 시민계층(citoyen)은 되기 못한 것이다.²⁶⁾

26) 프랑스말로 경제계급인 ‘부르주아(Bourgeois)’만 있고 교양계급인 ‘시티양(citoyen)’은 없다는 말이 있다.

그래서 우리는 권위주의 시대에 길들여진 파시즘 문화나 상처받는 트라우마를 극복하지 않으면, 새로운 민주적 질서를 창출할 수 없다는 사실이다. 프랑스 정치학자 토크빌은 민주주의가 요구하는 마음의 습관을 시민들이 세대를 넘어 발전시키지 못한다면, 민주주의가 실패할 것이라는 우려를 표명한 바 있다. 따라서 민주주의는 선거할 때 대표자를 뽑는 것에만 머물러서는 안 된다. 민주적 삶의 양식을 실천하는 민주주의자가 많아야 민주주의 나무는 잘 자란다. 시민은 하늘에서 뚝 떨어지지 않는다. 시민은 형성되고 교육되어야 한다. 시민이 민주주의의 토양에서 민주적으로 자라야 민주주의 정원은 잘 가꾸어질 것이다. 훌륭한 민주주의 정원사가 되려면 사람다움과 시민다움을 겸비하는 공동체의 정원을 나날이 가꾸어야 한다. 에릭 리우와 닉 하나우어가 ‘민주주의의 정원’에서 강조하듯 훌륭한 정원사는 나쁜 것을 솎아내고 좋은 것을 심어야 한다고 하였다. 행동하는 대로 사회가 만들어지는 것처럼 우리는 생각하고 실천해야 한다.

민주주의는 제도의 개혁을 위한 수단이기도 하지만, 민주주의 제도를 지켜내기 위해 우리는 어떤 민주주의든 그것이 살아남는데 근간이 되는 시민적 예의로서 ‘마음의 습관’을 내면화해야 한다. 시민들의 평등인 민주주의의 중심적 이상은 대의적 선거에서 정치적 활동의 한계에 의해 위협을 받는다는 시티즌십의 중요한 측면은 토크빌의 관찰로 되돌아간다. 토크빌은 민주주의가 요구하는 ‘마음의 습관’을 시민들이 세대를 넘어 발전시키지 못한다면, 민주주의가 실패할 것이라는 우려를 표명한다. 듀이도 그렇게 생각하였다. 민주주의 이상을 교육하는데 실패하면, 민주주의 자체가 흔들릴 수 있기 때문이다. 보통 시민들이 거버넌스 과정에서 자신의 중요한 역할을 포기하면서 민주적 평등을 침해하는 다수의 폭정에 굴복하는 것은 민주주의 근간을 흔드는 것이다.

마음의 습관은 민주주의를 지탱하는데 결정적 구성요소다. 민주주의가 요구하는 마음의 습관을 시민들이 세대를 넘어 발전시키지 못한다면, 민주주의는 실패하고 말 것이다. 민주적 마음의 습관은 시민적 예의를 갖추는 것이라고도 할 수 있다. 시민적 예의는 모든 문제를 평화적 방식으로 풀고, 정당하고 정통성 있는 국가의 권위를 존중하며, 법을 인식하고 인정하며 존중하는 태도를 가리킨다. 그것은 사람들 사이의 대화, 토론, 숙의, 타협, 상호 존중, 그리고 권한 공유 등으로 나타난다. 마음의 습관이란 경험을 받아들이고 해석하고 반응하는 유형으로서 사람들 안에 깊이 배어 있는 것이다. 따라서 학교를 운영하는 관리자나 수업하는 교사들 모두 민주적 마음을 내면화하고 실천하지 않으면 안 된다.

민주교육이 한국에 본격적으로 소개된 지 반세기에 이르고 있으나, 아직도 시도해 보아야 할 이상인 것처럼 인식되고 있는 것은 분명하다. 우리사회는 지금 고도의 경제적 성장에도 불구하고 문화적/정신적 성장이 조응하지 않아 인간적/시민적 성숙이 덜 된 사람을 많이 보게 된다. 또한 민주주의를 위해 헌신한 사람 또한 민주적 생활양식이 내면화되지 않아 시민적 예의를 갖추지 못한 사람—교사, 교장, 학부모를 포함한—을 많이 보게 된다. 급격한 사회 변화와 사회적 신뢰 부족으로 계층세대·성별·이념 간의 갈등과 혐오문제가 어느 때보다 복잡 다양한 형태로 발생하여 사회 통합을 위협하고 있는 상황이다. 사회적 갈등은 불가피한 측면이 있고 사회발전을 유도하는 순기능도 있으나, 지나친 갈등은 사회의 존립 자체를 위협할 수 있다.

또한 민주주의를 위해 헌신한 사람 또한 민주적 생활양식이 내면화되지 않아 시민적 예의를 갖추지 못한 사람—교사, 교장, 학부모를 포함한—을 많이 보게 된다. 급격한 사회 변화와 사회적 신뢰 부족으로 계층세대·성별·이념 간의 갈등과 혐오 문제가 어느 때보다 복잡 다양한 형태로 발생하여 사회 통합을 위

협하고 있다. 사회적 갈등은 불가피한 측면이 있고 사회발전을 유도하는 순기능도 있으나, 지나친 갈등은 사회의 존립 자체를 위협할 수 있다. 해외 선진국들도 이러한 문제의식을 가지고 성숙한 민주시민 양성을 위해 국가에서 적극적으로 민주시민교육과정 편성·운영하고 있다. 차별과 혐오가 없는, 누구도 배제하지 않는 포용적 민주주의를 실현하기 위해 민주시민 교육이 그 어느 때보다 필요한 상황이다.

혼돈과 공백의 인터레그넘이 짧을수록 불확실성이 제거되는 속도는 빨라질 것이다. 반면 ‘인터레그넘(궤위)’의 시간이 길어지면 반동 국면이 조성될 가능성이 있다. 그런 국면의 도래를 방지하려면 학교현장은 시민적 결사체와 문화적 진지가 구축되어야 한다. 학교현장에 민주주의 진지를 구축하려면 항상 ‘경계 태세(vigilance)’를 갖추지 않으면 안 된다(Waghid, 2014). 경계심을 가지고 실천해야 민주주의는 존속되고 성숙될 것이다. 구질서와 신질서로의 전환은 그만큼 힘든 노력과 실천, 때로는 투쟁을 요구한다. 물론 우리사회의 경우 낡은 질서는 어느 정도 사라지고 있지만, 아직 새로운 것은 본격적으로 드러나지 않는 궤위의 시대에 변화 양상을 꿰뚫어보고 대응책을 마련하는 게 쉽지 않다. 역사 속에서 우리는 수많은 궤위의 시간을 맞이했다. 그 시간들 가운데는 역사의 분기점으로 작용했던 파괴의 순간, 혹은 변혁의 순간이 있었다. 어떤 시간 속에서 역사는 진전했고, 어떤 시간 속에서 역사는 다시 퇴행했다. 그러니까 오늘 우리가 맞은 아직 쓰이지 않은 이 시간도 솔하게 흘러보낸 과거 ‘궤위의 시간들’ 위에 있는 것일 수 있다. 반복하여 놓쳐버린, 역사를 새롭게 쓸 기회이기도 하다. 오늘 수많은 개인이 내린 선택의 집합 속에 내일 우리가 살아갈 밑그림이 펼쳐지고 있다고 생각한다. 내일은 오늘의 생각과 선택 속에 이미 있는 것이다.

지금 우리에게 지역이 뿌리내리지 못한 우중(愚衆)을 민주적 공중(公衆/publics)²⁷⁾으로 변화시키는 민주시민교육 또는 지역공동체교육운동(마을교육공동체운동 등)이나 평생학습운동을 절실히 필요로 한다. 학교를 둘러싸고 새로운 사회의 태동을 예고하는 지역공동체교육의 발흥에 조응하려면 민주적 시민이 탄생되어야 한다. 학교의 민주적 주체 형성 형성뿐 아니라 지역사회의 민주적 주체 형성이 동시에 이루어져야 한다.

인성교육이 보수의 전유물일 수 없고, 민주시민교육이 진보의 전유물일 수 없다. 우리는 사람도 되어야 하고, 시민도 되어야 한다. 이제 우리 어른부터, 교육자 자신부터 먼저 새로운 인간, 새로운 시민으로 다시 태어나야 한다. 우리 어른들이 새로운 사람 및 시민으로 재탄생되지 않는다면, 아이들의 전인적 성장은 불가능할 것이다. 민주교육만큼이나 전인교육이 중요하다. 우리는 정직해야 하고, 정의로워야 한다. 사람은 되었지만 시민이 되어 있지 않거나, 시민은 되었지만 사람이 되어있지 않았다면 온전한 사람도, 온전한 시민도 아니다. 이제 저마다 서 있는 자리에서 ‘사람’이자 ‘시민’으로서 온전히 살아야 한다. 우리가 전인적 시민으로 성장하려면 인간적으로도, 사회적으로도, 그리고 정치적으로도 성숙되어야 한다. 그래야 온전한 나라가 탄생할 수 있다. 시민의 광장 민주주의는 가정 민주주의, 직장/학교 민주주의, 마을 민주주의로 진화·발전되어야 한다. 이를 위해 학교교육정책의 전환이 필요하다. 그렇게 해야 대한민국은 민주국가로 재탄생될 것이다.

27) ‘공중’은 존 듀이가 강조한 개념으로 시민의 적극적 정치 참여를 강조하면서 그것을 단순히 도덕적 당위로만 요청하지 않고, 개인의 이해관계라는 차원을 부정하지 않으면서도 그것이 미칠 사회적 결과와 공적 차원을 함께 성찰할 수 있는 시민을 포착해내고자 한다. 그리고 민주적 공론장에서 이루어지는 이성적 숙의의 과정에 초점을 두고자 한다. 공중으로서 시민은 서로 평등한 다른 시민과 심층적이고 연대적으로 소통하며 이런 의미의 공동선을 추구한다.

참고문헌

- 김석호(2018), 『한국인의 습속(習俗)과 시민성, 그리고 민주주의, 윤평중 외, 『촛불 너 머의 시민사회와 민주주의』, 서울: 아시아.
- 이기범(2015), 『루소의 에밀 읽기』, 서울: 세창미디어.
- 심성보(2015), 인성교육에 대한 시민성 접근, 『교육비평』, 36호, 162-181.
- 성열관 외(2019), 『학교는 어떤 공동체인가?』, 서울: 살림터.
- 심성보(2008), 『민주화 이후의 공동체교육』, 서울: 살림터.
- 심성보(2011), 『인간과 사회의 진보를 위한 민주시민교육』, 서울: 살림터.
- 심성보(2012), 공동체로서의 민주적 공동체 만들기, 한국교육연구네트워크(유희), 『새로운 사회를 여는 교육혁명』. 살림터.
- 심성보(2014), 『민주시민을 위한 도덕교육』, 서울: 살림터.
- 심성보(2014), 더불어 사는 시민 역량 강화를 위한 민주시민교육, 한국교육연구네트워크(유희), 『새로운 사회를 여는 교육자치혁명』, 서울: 살림터.
- 심성보(2014), 미국 공교육의 개혁 모델과 진보적 학교 운동, 한국교육연구네트워크(유희), 『혁신학교에 대한 교육학적 성찰』. 서울: 살림터.
- 심성보 외(2018), 『보이텔스마흐 합의와 민주시민교육』, 서울: 북멘토.
- 심성보(2018), 학교혁명과 교육개혁, 한국교육연구네트워크(유희), 『더 나은 세상을 위한 학교혁명』. 서울: 살림터.
- 심성보(2018), 서구 진보주의 교육이론의 동향과 한국 혁신교육의 전망, 한국교육연구네트워크(유희), 『진보주의 교육의 세계적 동향』, 서울: 살림터.
- 심성보(2018), 『한국교육의 현실과 전망: 세계교육의 담론과 운동, 그리고 민주시민교육』. 서울: 풀빛.
- 심성보(2019), 관계의 상실과 마을교육공동체운동의 요청, 한국교육연구네트워크(유희), 『마을교육공동체운동의 세계적 동향과 전망』, 서울: 살림터.
- 심성보(2019), 민주시민교육이란 무엇인가, 한국교육연구네트워크(유희), 『민주시민교육의 세계적 동향과 과제』, 서울: 살림터.
- 심성보 외(2019), 『학교민주시민교육의 세계적 동향과 과제』, 서울: 살림터.
- 심성보(2021), 경쟁 대신 연대를, 지식보다 교양을: 해외 사례를 통해 본 민주학교의 철학, 심성보 외, 『민주학교의 탄생』, 서울: 생각정원.
- 이윤미(1919), 번스타인의 교수 기제와 교육에서의 거시-미시 구조, 『비판적 실천을 위한 교육학』, 서울: 살림터.
- 장은주(2007), 『생존에서 존엄으로: 비판이론의 민주주의이론적 전개와 우리 현실』, 서울: 나남.
- 장은주(2017), 『시민교육이 희망이다: 한국 민주시민교육의 실천모델』, 서울: 피어나.

- 장은주(2019), 한국의 민주시민교육: 사회적 합의와 제도화의 과제, 『학교 민주시민교육의 세계적 동향과 과제』, 서울: 살림터.
- 장은주(2020), 한국의 민주주의와 민주시민교육, 『우리는 민주시민입니다: 현장에서 말하는 한국민주시민시 민교육론』, 서울: 피어나.
- 정기섭(2021), 『독일의 학교교육』, 서울: 살림터.
- 정창우(2019), 『21세기 인성교육 프레임 - 사람다움과 시민다움을 지향하는 인성교육』, 과주: 교육과학사.
- Agamben, G., 박진우 옮김(2008), 『호모 사케르: 주권 권력과 별거벗은 생명』, 서울: 새물결.
- Andreotti, V.(Ed.)(2014), *The Political Economy of Global Citizenship Education*, London & New York: Routledge.
- Apple, M. & Beane, J., 강희룡 옮김(2015), 『마이클 애플의 민주학교』, 서울: 살림터.
- Biesta, G.(2002), How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal, *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 377-390.
- Biesta, G.(2006), *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Boulder-London: Paradigm.
- Biesta, G.(2006), *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder: Paradigm.
- Biesta, G.(2011), *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong and the Politics of Citizenship*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G.(2013), *The Beautiful Risk of Education*, Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.(2014), Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century. Biesta, G. Bie, M. & D. Wildemeersch(Eds), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*, Leuven: Springer.
- Biesta, G. 2019. 민주주의, 시민성 그리고 교육: 의제에서 원칙으로, <배움을 넘어서: 미래를 위한 민주 시민교육>, 학교민주시민교육 국제포럼, 6월 22일, 한계레신문사/4개교육청.
- Carr, W. & Hartnett, A.(1996), *Education and the Struggle for Democracy: The Politics of Educational Ideas*, Buckingham: Open University Press.
- Carter, A., 조효재 옮김(2006), 『직접행동』, 서울: 교양인.
- Chamber, S., 김성준 옮김(2019), 『랑시에르의 교훈』, 그린비.
- Crick, B., 이혜인 옮김(2018), 『민주주의를 위한 아주 짧은 안내서』, 서울: 스윙벤드.
- Dahl, R., 김왕식 외 옮김(1999), 『민주주의』, 서울: 동명사.
- Davies, I.(2012), Perspectives on Citizenship Education, Arthur, J. & Cremin, H.(Ed.), *Debates in Citizenship Education*. Oxon: Routledge.
- Davies, I.(Eds.)(2018), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*, London: Palgrave.
- Faulks, K., 이병천 외 옮김(2000), 『시티즌십』, 서울: 아르케.

- Giddens, A.(2000), *Citizenship Education in the Global Era*. Pearce, N. & Hallgarten, J.(Eds.), *Tommorrow's Citizens: Critical Debates in Citizenship and Education*. IPPR.
- Gutman, A., 민준기 옮김(1991), 『민주화와 교육: 민주시민교육의 이상과 실제 *Democratic Education*』, 을유문화사.
- Harris, K., 광덕주 외 옮김(2010), *시민교육*, Kohli, W., 『다문화 시대 대화와 소통의 교육철학』. 학지사.
- Heather, D., 김해성 옮김(2007), 『시민교육의 역사』, 서울: 한올아카데미.
- Held, D., 박찬표 옮김(2015), 『민주주의의 모델들』, 서울: 후마니타스.
- Kisby, B.(2014). *Citizenship Education in England in an Era of Perceived Globalization: Recent development and Future Prospects*, Petrovic, E. & Kuntz, A. M.(2014), *Citizenship Education around the World: Local Contexts and Global Possibilities*, New York & London: Routledge.
- Kiwan, D.(Ed.)(2015), *Human Rights and Citizenship Education*, Routledge.
- McCowan, T. & Unterhalter, E.(2013), *Education, Citizenship and Deliberative Democracy: Sen's Capability Perspective*. R. Hedtke and T. Zimenkova(Eds.), *Education for Civic and Political Participation: a Critical Approach*, New York: Routledge.
- McCowan, T., 이지현 옮김(2011), *학교는 좋은 시민을 만들 수 있는가*, R. Bailey(편), 『철학이 있는 교육, 교육을 찾는 철학』, 학이당.
- McCowan, T. & Unterhalter, E.(2013), *Education, Citizenship and Deliberative Democracy: Sen's Capability Perspective*. R. Hedtke and T. Zimenkova(Eds.), *Education for Civic and Political Participation: a Critical Approach*, New York: Routledge.
- Mouffe, C., 이보경 옮김(2007), 『정치적인 것의 귀환』, 후마니타스 .
- Noddings, N., 심성보 역(2016), 『21세기 교육과 민주주의: 개인적 삶, 직업적 삶, 그리고 시민적 삶을 위한 교육』, 서울: 살림터.
- Noddings, N., 정창우 외 옮김(2018), 『논쟁수업으로 시작하는 민주시민교육』, 풀빛.
- Nussbaum, M., 한상연 옮김(2015), 『역량의 창조』, 돌베개.
- Nusbaum, M., 정영목 옮김(2018), 『인간성 수업: 새로운 전인교육을 위한 고전의 변론』, 파주: 문학동네.
- Olson, K., 문현아 외 옮김(2016), 『불평등과 모욕을 넘어: 낸시 프라이저의 비판적 정의론과 논쟁들』, 그린비.
- Palmer, P., 김찬호 옮김(2012), 『비통한 자들을 위한 정치학: 왜 민주주의에서 마음이 중요한가』, 파주: 글항아리.
- Portelli, J. P. & Menashy, F., 이지현 옮김(2010), *교육의 목적: 개인과 공동체*, Bailey, R., Barrow, R. & Carthy, C. M., 『교육철학 2: 가치와 철학』, 서울: 학지사.
- Mouffe, C., 이승원 옮김(2019), 『좌파 포퓰리즘을 위하여: 새로운 헤게모니 구성을 위한 상탈 무폐의 제안』, 문학세계사.

- Rancière, J., 허경 옮김(2011), 『민주주의는 왜 증오의 대상인가』, 서울: 인간사랑.
- Rancière, J., 양창렬 옮김(2016), 『정치적인 것의 가장 자리에서』, 서울: 길.
- Reid, A., Gill, J. & Sears, A.(Eds.)(2010), *Globalization, the Nation-state, and the Citizen: Dilemmas and Directions for Civics and Citizenship Education*, London: Routledge.
- Rowe, D.(2012), Schools and their Communities, in J. Arthur and H. Cremin(Eds.), *Debates in Citizenship Education*, Routledge.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K. & Shutz, L.(2018), *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*, London: Bloomsbury.
- Shirley, D.(1997), *Community Organizing for Urban School Reform*, Austin: University of Texas Press.
- Shirley, D.(2008), Community Organizing for Educational Change: Past Illusions. C. Sugrue(Ed.), *Future Prospects. The Future of Educational Perspectives*, London & New York: Routledge.
- Stein, Z.(2016), *Social Justice and Educational Measurement: John Rawls, the History of Testing, and the Futuer of Education*, Oxon: Routledge.
- Thayher-Bacon, B.(2013), *Democracies Always in the Making: Historical and Current Philosophical Issues for Education*, Rowan & Littlefield.
- Tett, L.(2010), *Community Education, Learning and Development*, Edinburg: Dunedin.
- Trafford, B.(2008), Democratic Schools: Towards a Definition, Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C.(Eds.), *Education for Citizenship and Democracy*, Sage.
- Ueno, M.(2016), *Democratic Education and the Public Sphere: Towards Dewey's theory of Aesthetic Experience*, London & New York: Routledge.
- Thayer-Bacon, B.(2013), *Democracies Always in the Making: Historical and Current Philosophical Issues for Education*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Ueno, M.(2016), *Democratic Education and the Public Sphere: Towards Dewey's theory of Aesthetic Experience*, London & New York: Routledge.
- Unger, R., 이재승 옮김(2019), 『비판법학운동: 새로운 시대의 과업』, 엘피.
- Villa, D.(2017), *Teachers of the People: Political Education in Rousseau, Hegel, Tocqueville, and Mill*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Weber, J.(2005), Entwined Ideals: Connecting Democracy to Peace, C. White and R. Openshaw(ed.), *Democracy at the Crossroads*, Lanham: Lexington Books:
- Westheimer, J. & Kahne, J.(2014), Education in Good Citizen, *Political Science and Politics*, 37(2), 242-269.
- Winter, M.(2014), Subjectificating Socialization for the Common Good: The Case for a Democratic Offensive in Upbringing and Education. G. Biesta, M. Bie and D. Wildemeersch(Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*, Leuven: Springer.

Wright, O. R., 권화연 옮김(2012), 『리얼 유토피아』, 들녘.

Wrigly, T., Thomson, P. & Lingard, B.(2012), *Changing Schools: Alternative Ways to World of Difference*, London & New York: Routledge.

Young. M. & Muller, J.(2016), *Curriculum, and the Specialization of Knowledge: Studies in the Sociology of Education*, London & New York: Routledge.

사회과 예비교사들에 대한 뉴스비평 교육이 뉴스미디어리터러시에 미치는 영향

김 영 석

경상국립대학교

I. 들어가며

정보의 정확성은 군사, 의료, 경영, 정치 등 다양한 분야에서 의사결정의 질을 결정하는 중요한 요인이 된다(Houhamdi & Athamena, 2019). 또한 다양한 사회적 쟁점에 대한 여론 형성에 있어서도 정확한 정보는 시민들의 합리적 판단을 이끌어 내는 필수 요소라 할 수 있다. 만약 시민들이 특정한 종류의 허위 정보에 지속·반복적으로 노출될 경우 선거(Druckman et al., 2005; Stewart et al., 2019), 백신 접종(Carrieri et al., 2019)과 같은 중요한 공적 사안에 대해 불합리한 판단을 내릴 수 있다.

그렇다면 어떻게 시민들에게 합리적 의사결정에 필요한 정확한 사실적 정보를 제공할 수 있을까? 이를 위해서는 우선 정보를 수집하여 유통시키는 뉴스생산자가 전문성과 직업윤리를 바탕으로 진실에 부합하는 정보를 제공할 수 있어야 한다. 그러나 뉴스생산자가 충분한 취재를 거쳐 양심에 따라 사실을 보도하는 경우라 하더라도 뉴스 정보의 정확성을 온전히 담보하지 못할 수 있다. 한정된 시간 내에 취재된 사실들로 실재(reality)를 제대로 재현해 내는 것은 매우 어려운 일이기 때문이다. 설사 시간적 제약이 없다 하더라도 사회적 실재의 속성상 뉴스생산자의 주관성을 완전히 배제한 채 사건을 기술하기가 쉽지 않다(Southwell et al., 2017). 결국 하나의 사건에 대해 이를 기술하는 다양한 관점이 존재할 수밖에 없으며 따라서 무엇이 진실에 부합하는 기사인지에 대한 판단은 최종적으로 뉴스소비자의 몫이 될 수밖에 없다.

그런데 더 심각한 문제는 사건 기술에 개입되는 뉴스생산자의 주관성이 무의식적인 차원에 머물지 않고 의도성을 수반하게 되는 경우이다. 예를 들어 광고수주 등을 통해 경제적 이익을 추구하는 뉴스 매체들 사이에 뉴스 소비량을 늘이기 위해 더 많은 독자가 관심을 갖도록 의도적으로 정보의 형태나 구성을 가공하는 경우가 발견된다(Galor et al., 2012). 때문에 뉴스소비자들은 특정한 뉴스생산자가 기술하는 사건 정보가 단순히 뉴스생산자의 선행 경험이나 세계관의 영향에 따라 변색되었을 가능성뿐만 아니라 ‘이윤추구’ 또는 ‘영향력 확대’ 등과 같은 의식적 동기에 따라 왜곡되었을 가능성에 대해서도 비판적으로 검토할 수 있어야 한다.

뉴스소비자의 비판적 뉴스소비가 중요한 또 다른 이유로 편향적 뉴스미디어의 확산에 뉴스생산자 못지않게 소비자 스스로의 편향성과 의도성도 영향을 미친다는 점을 지적할 수 있다.

즉 뉴스소비자들이 정확한 정보를 제공하는 언론매체보다 자신의 세계관에 부합하는 뉴스를 제공하는 매체를 선호한다는 것이다(Mullainathan & Andrei, 2005). 이러한 뉴스 소비 성향에 착안하여 다양한 형태의 미디어 콘텐츠 플랫폼들은 개인별 소비 성향에 부합하는 뉴스콘텐츠들을 선별하여 제공하고 뉴스소비자들은 결국 비슷한 성격의 정보만 소비하게 되는 이른바 필터 버블(filter bubble) 현상이 발생한다(Bruns, 2019). 나아가 특정한 세계관을 지지해주는 정보들은 소셜네트워크 등을 통해 비슷한 성향의 뉴스소비자들과 자발적으로 공유되고 이러한 공유행위가 상호 승인되는 가운데 그들만의 확증편향(confirmation bias)이 강화되는 이른바 반향실(echo chamber) 효과가 발생한다. 때문에 뉴스제공자의 편향성뿐만 아니라 소비자 본인 스스로가 가진 편향성을 고려하여 뉴스를 비판적으로 소비할 수 있는 능력마저 요구된다.

애슐리 등(Ashely et al., 2013)은 이와 같이 뉴스미디어의 편향성을 고려하여 뉴스 정보를 비판적으로 소비할 수 능력을 ‘뉴스미디어리터러시’ 라는 용어로 개념화하였다. 뉴스미디어리터러시는 ‘미디어리터러시’의 개념을 뉴스콘텐츠에 적용한 개념이라 할 수 있는데, 이때, 미디어리터러시는 미디어에 대한 접근, 분석, 평가, 창조의 능력을 의미한다(Kellner & Share 2005, 372). 미디어리터러시는 미디어의 활용 목적에 따라 미디어에 대한 비판적 이해, 미디어 경험을 통한 유희, 공동체 참여 등 그 내용이 달라질 수 있는데, 뉴스미디어리터러시(news media literacy)는 미디어 리터러시의 활용목적 가운데 미디어에 대한 비판적 이해, 즉 비판적 미디어리터러시(critical media literacy)와 관련이 깊다. 비판적 미디어리터러시는 프레일리 등이 주장한 비판적 리터러시의 개념을 미디어라는 대상에 적용한 것인데, 비판적 리터러시 의미는 텍스트(또는 미디어)를 통해 전달되는 메시지를 수동적으로 받아들이는데 머물지 않고, 메시지의 이면에 숨겨진 저자와 독자 간의 권력 관계를 비판적으로 검토하고 토론할 수 있는 능력으로 정의될 수 있다(Keller & Share, 2004, 369). 뉴스미디어리터러시의 경우도 비판적 미디어리터러시를 뉴스라는 대상에 초점을 맞춘 개념으로서 뉴스가 생산되는 과정에 영향을 미치는 사회적, 정치적, 경제적 환경과 뉴스메시지가 소비자에 미치는 영향에 대한 비판적 해석 능력을 주요 내용으로 한다(Ashely et al., 2013, 1-2).

그렇다면 오늘날과 같이 소셜네트워크 등을 통해 대량의 뉴스메시지가 유포되고, 가짜뉴스와 진짜뉴스의 경계가 모호해지는 탈진실의 시대에 뉴스미디어리터러시는 어떤 역할을 할 수 있을까? 이와 관련하여 우선 미디어리터러시를 증진시키기 위한 다양한 교육 프로그램이 미디어에 대한 비판적 소비태도를 형성하는데 전반적으로 효과가 있다는 경험적 증거들이 제시되고 있다(Jeong et al., 2012). 또한 뉴스소비와 관련하여 뉴스미디어리터러시 역량이 높은 청소년들이 뉴스소비에 대한 내적 욕구가 강하며, 사회 현안문제에 대해 비판적으로 알아보려는 욕구가 강하다는 조사결과도 있다(Ku et al., 2019). 나아가 청소년들의 뉴스 또는 미디어리터러시 교육 참여 경험이 가짜뉴스 판별 능력을 향상시키며 개인의 확증편향성을 극복하는 효과가 있다는 연구도 있다(Kahn & Bowyer, 2017).

이렇듯 뉴스미디어리터러시 또는 관련 교육이 뉴스의 비판적 소비에 긍정적 효과가 있다는 것을 가정하였을 때, 어떻게 뉴스미디어리터러시를 학습시키고 향상시킬 것인가의 문제가 남

는다. 그런데 뉴스 또는 미디어리터러시 관련 교육 프로그램에 참여 경험이 뉴스의 비판적 소비에 긍정적 효과가 있다고 보고한 이상의 연구결과들을 살펴보면, 구체적으로 어떤 내용과 절차의 교육 프로그램이 뉴스의 비판적 소비와 관련 있는지 명시되지 않았다. 또 청소년들을 대상으로 한 한 연구에서는 뉴스미디어 관련 비디오 프로그램 시청이 오히려 뉴스미디어리터러시를 떨어뜨리는 결과가 제시되기도 하였다(Geers et al., 2020). 반면 뉴스정보에 대한 신뢰성을 점검하는 질문만으로도 트위터 등 소셜미디어를 통한 가짜뉴스 공유행위가 줄어든다는 연구도 보고된 바 있다(Pennycook et al., 2021). 즉 어떤 구체적 교육활동이 뉴스의 비판적 소비능력 향상에 도움이 되는지에 대한 구체적인 연구 결과들이 제시될 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 선행 연구 및 기존의 교육프로그램을 검토하여 뉴스의 비판적 소비에 도움이 되는 교육 프로그램을 구안하여 실시하고 그 효과를 살펴보고자 한다. 이를 위해 첫째, 편향적 뉴스미디어의 생산과 소비에서 뉴스 소비자의 역할을 무엇이고, 어떻게 하면 뉴스 미디어리터러시를 기를 수 있는지 선행연구를 살펴보았다. 둘째, 중등학교 예비교사들을 대상으로 간단하게 실천할 수 있는 뉴스비평 교육프로그램을 구안하여 실천하였다. 셋째, 뉴스비평 교육프로그램이 뉴스미디어리터러시에 어떤 변화를 주었는지 그 효과를 살펴보았다.

II. 편향적 뉴스미디어의 생산 및 소비와 뉴스미디어리터러시에 관한 선행연구 고찰

1. 편향적 뉴스미디어의 생산 및 소비에서 뉴스 소비자의 역할

1) 편향적 뉴스미디어의 특징 및 생산 과정

뉴스미디어를 비판적으로 소비할 수 있으려면 우선 미디어의 편향성을 판별해 낼 수 있어야 한다. 즉 어떤 뉴스미디어가 편향된 것이며, 어떤 목적에서 어떤 방법으로 편향된 뉴스미디어를 만들었는지를 그 과정을 이해할 수 있어야 한다. 다음에서는 편향적 뉴스미디어의 특성과 그 생산과정에 대해 살펴보았다.

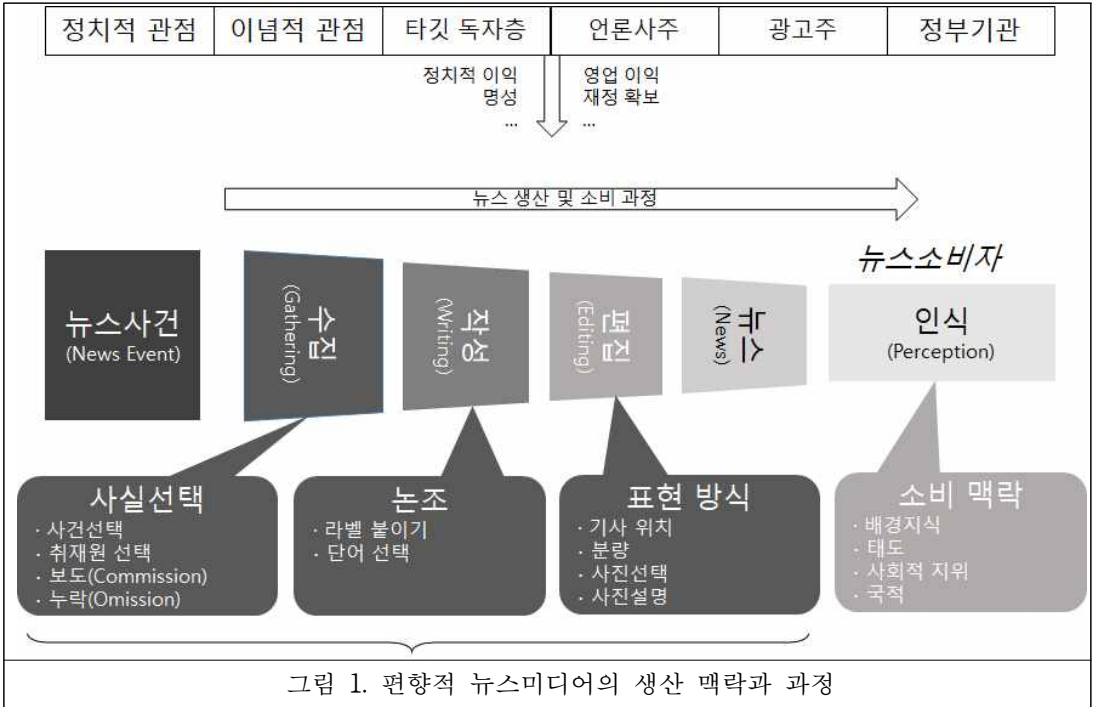
편향적 뉴스미디어의 대표 사례로 가짜뉴스를 들 수 있는데, ‘가짜뉴스’란 의도적으로 가공·제작된 허위정보(disinformation)를 의미한다(Southwell et al., 2017). 가짜뉴스는 많은 경우 정상적인 뉴스보도의 형태를 취하지만 실제 정보의 출처는 불명확하다. 그러나 출처가 확실한 경우라 할지라도 의도적으로 제작된 허위정보가 유통되는 경우가 있다. 즉 반드시 정보의 출처가 불명확한 가짜뉴스가 아니더라도 의도적으로 제작·가공된 허위정보를 담았다면 이를 편향적 뉴스미디어로 규정할 수 있다.

이렇듯 편향적 뉴스미디어는 의도성을 기준으로 단순 ‘오보(misinformation)’와 구분된다. 일반적으로 뉴스 제작 과정에 뉴스 공급자의 선행 경험이나 세계관이 무의식적으로 개입되어 사건 기술에서 특정한 측면이 과대 표현될 수 있는데, 이와 달리 편향 보도는 개별 사건에 대한 잘못된 정보의 제공에 그치지 않고 특정 사건이나 현상에 대한 의식적인 정보의 선택 및

가공 행위가 지속되는 경향을 띤다. 물라이나탄과 슬레이퍼(Mullainathan & Schleifer, 2005, 127)에 따르면 의도적인 편향보도는 그 목적에 따라 두 가지로 구분되는데, 첫째 이념 편향(ideological bias)으로 사안에 대한 특정한 견해를 유포하기 위해 기사를 왜곡하는 경우이고, 둘째, 각색 편향(spinning bias)으로 뉴스 소비를 촉진하기 위해 독자들의 뇌리에 각인이 될 만한 스토리를 의도적으로 구성하는 경우라 할 수 있다. 두 번째 목적에 사용되는 왜곡의 방법으로는, 의도적으로 특정 사건과 인물을 부각시켜 이야기를 꾸미거나(coverage), 선택된 내용만 보도하고 특정 내용은 누락시키거나(gatekeeping), 감각적 표현을 사용하여 사건을 편향되게 기술하는(statement) 등의 기법을 예로 들 수 있다. 이와 같은 방식으로 왜곡·편향된 뉴스는 일반적으로 첫째, 특정 사안에 대하여 뉴스 소비자에게 특정한 선입관을 형성하며(priming), 둘째, 사안과 관련된 중요 쟁점이 무엇인지를 선별적으로 제공하며(agenda setting), 셋째, 결과적으로 뉴스 제공자가 제시하는 사안에 대한 해석을 받아들이도록(framing) 만든다고 한다(Scheufele & Tewksbury, 2007)

한편 편향적인 뉴스 공급은 개별 뉴스 보도 차원에 국한하지 않고, 집단적으로 특정한 견해를 반영하는 뉴스들을 과대표집하여 뉴스소비자에게 제공하는 방식을 통하기도 한다. 예를 들어 최근 구글 뉴스(Google News)와 같은 뉴스포털의 영향력이 확대되면서 이들 뉴스포털의 뉴스 선별 및 제공 과정에 편향성이 개입될 가능성이 제기되어 왔다(Bui 2010; Wallace, 2017). 이러한 편향성은 뉴스 포털이 뉴스를 선정하는 알고리즘과 관련이 있다고 알려져 있는데, 알고리즘이 산출해 내는 다양한 결과를 바탕으로 보다 더 공정한 알고리즘을 제시하기 위한 연구들이 진행되어 오고 있다(Munson et al., 2009; Park et al., 2009). 한걸음 나아가 컴퓨터과학의 성과를 활용하여 뉴스플랫폼을 통해 유통되는 기사들 중 가짜뉴스를 자동으로 선별해 내는 방법에 대한 연구결과도 다수 보고되고 있다(De Beer & Matthee, 2020). 그러나 이러한 연구들은 편향성 판단에 적용되는 변수나 범위가 한정적이며, 따라서 다양한 요인으로 구성되는 미디어 편향성 추적 및 극복에 한계가 있다. 즉 미디어 편향성을 극복하기 위해서는 개별 기사나 메시지가 어떻게 왜곡되었는지를 총체적으로 분석할 수 있어야 하며, 그 역할은 여전히 인공지능이 아닌 인간의 몫이 될 수밖에 없다는 것이다(Hambourg, et al., 2019).

한편 개별 뉴스보도가 어떤 방식으로 왜곡되는지에 대한 이해는 편향적 뉴스미디어를 선별하는 전략을 개발하고 이를 교육하는데 있어 필수적이라 할 수 있다. 베이커(Baker et al., 1994) 등은 편향된 뉴스미디어가 생산되는 맥락과 과정을 그림 1과 같이 정리하고 있다(Hamborg et al., 2019, 394에서 재인용).



우선 뉴스 생산자의 입장에서 볼 때, 언론사 차원에서든 개별 언론인 차원에서든 나름의 정치적·이념적 견해를 가지고 있으며, 이러한 견해는 뉴스생산 과정에 직·간접적, 또는 구조적인 영향을 줄 수 있다. 또 이러한 뉴스 생산자의 내적 동기 이외에도 주 독자층, 광고주, 언론사주, 정부기관과 같은 외적 요인들 역시 뉴스생산에 영향을 미친다. 예를 들어 해당 뉴스 생산자의 뉴스를 집중적으로 선택하여 소비하는 주 독자층은 뉴스생산자가 자신들의 견해나 신념과 다른 뉴스를 제공할 경우 뉴스매체 자체를 교체할 가능성이 높다. 따라서 이들의 기대와 다른 논조의 기사를 제공하는 것은 쉬운 선택이 아니다. 또 뉴스생산자 입장에서 광고주나 언론사의 이해와 충돌하는 기사를 제공하는 것 역시 어려운 선택이라 할 수 있다. 나아가 본인이 취재원으로 삼고 있는 정부 기관에 대해 비판적인 기사를 쓰는 것도 쉽지 않다.

경제적인 요인도 뉴스 생산에 영향을 미친다. 예를 들어 비용이 드는 탐사보도보다 취재원으로부터 받은 자료를 편집하는 형태의 보도가 경제적이 될 수 있으며, 뉴스 소비를 촉진하기 위해서는 애써 중립적인 정보를 제공하는 것 보다 소비자가 선호할만한 뉴스보도를 제공하는 것이 경제적으로 이익일 수 있다. 뉴스소비자들은 중요한 쟁점에 대해 자신들이 신뢰하는 평론가들이 입장을 정해서 중요한 정보와 그렇지 않은 정보를 걸러서 제공하는 것을 더 선호하

는 경향이 있기 때문이다.

한편 실제 뉴스 생산의 과정은 쟁점과 관련된 사실을 선택하는 ‘수집’ 단계, 특정한 사건의 성격을 규정하고(라벨붙이기) 묘사하는(단어 선택) ‘작성’ 단계, 보도내용에 대해 독자에게 이를 어떻게 표현할 것인지를 다루는 ‘편집’ 단계를 거친다. 그 과정에서 뉴스생산자의 의도에 부합하는 사실을 선정하고 이에 부합하지 않은 사실을 누락하는가 하면, 독자에게 사건에 대한 선입견을 형성시키는데 필요한 라벨과 단어를 의도적으로 사용하기도 하며, 기사의 위치선정 및 사진 선택 등을 통해 사건과 관련된 정서적 메시지를 전달한다. 이러한 여러 요소, 여러 방식의 왜곡(spin)이 결합되어 하나의 편향적 기사가 만들어진다고 할 수 있다. 물론 하나의 기사라 할지라도 이를 소비하는 소비자의 특성(예: 배경지식, 사회적 지위, 국적, 뉴스 생산자 또는 뉴스의 소재가 되는 인물이나 사건에 대한 태도)에 따라 뉴스에 대한 인식의 결과는 달라질 수 있다.

2) 편향적 뉴스미디어의 소비·유통 과정에서 뉴스소비자의 역할

그림 1에서 살펴본 편향적 뉴스미디어의 생산 과정에서 소비자 요인에도 주목하여 볼 필요가 있다. 즉 뉴스소비자들은 자신들의 견해를 지지해 주는 뉴스 기사를 선택적으로 소비하는 경향을 보이기 때문에 뉴스생산자들도 독자층의 이념적 성향을 고려한 뉴스제작을 하게 된다는 것이다. 로지(Lodge & Taber, 2005) 등은 소비자들의 이러한 선택적 뉴스 소비성향을 ‘동기화추론(motivational reasoning)’ 가설로 설명한다. 즉 정보를 소비하는 사람들은 정보 소비의 동기에 따라 다른 소비 행태를 보인다는 것이다. 예를 들어 ‘방향성 동기(directional motivation)’ 를 가진 소비자들은 자신의 견해를 지지해주는 정보를 선택적으로 소비하는 경향이 있는데, 방향성동기가 강화되면 이른바 ‘확증편향(confirmation bias)’ 이 형성되어 가짜 뉴스마저 자신의 견해와 부합하면 진짜뉴스로 오인하게 된다고 한다. 심지어 청소년들도 방향성 동기에 따른 뉴스 소비성향을 보인다고 하는데, 미국의 청소년을 대상으로 한 대규모 조사(Kahne & Bowyer, 2017)에 따르면 58%의 청소년들이 자신의 이념적 견해와 일관되는 정보를 정확한 정보라고 응답했다.

‘방향성 동기(directional motivation)’ 에 따른 정보소비성향은 개인적 요인과 구조적 요인에 의해 강화될 수 있다. 먼저 개인적 요인으로 개인의 지식 및 사고수준에 따라 방향성 동기가 강화된다는 주장이 있다. 페니쿡 등(Pennycook & Rand, 2018)에 따르면 사람들이 가짜뉴스를 믿는 것은 자신의 신념을 지키기 위해서가 아니라 사고에 실패(fail to think)했기 때문이라고 주장한다. 따라서 적절한 사고의 기회가 주어진다면 동기적 추론을 약화시킬 수 있다는 것이다. 그러나 반대로 지식수준이나 사고수준이 높은 사람이 오히려 강한 동기적 추론 성향을 보인다는 연구결과가 제시되기도 한다. 예를 들어 정치적 지식이 많고 정치적 소양이 높을수록 해당 정치정보가 자신(혹은 자신이 선호하는 후보)에게 유리한지, 불리한지에 대한 전략적 판단력도 높아질 수 있다고 한다(Lau & Redlawsk, 2006). 앞에 소개한 칸 등(Kahne & Bowyer, 2017)의 조사에서도 정치적 지식수준은 확증편향 개선 및 정보정확성 판단능력 향상

에 도움이 되지 않는 것으로 나타났다. 노성종 등의 연구에서도 정치지식이 많을수록 진짜뉴스 뿐만 아니라 가짜뉴스를 믿는 비율도 함께 높아지는 것으로 나타났다. 최근에는 개인의 메타인지 능력과 가짜뉴스 판별 능력과의 관계에 대한 연구 결과도 제시되고 있는데, 라이온 등(Lyons et al., 2021)에 따르면 자신의 가짜뉴스 판별 능력에 대해 과신하는(overconfident) 사람일수록 출처가 불명확한 뉴스 사이트에 자주 방문하며, 진짜주장과 가짜주장에 대한 판별능력도 떨어지고, 가짜뉴스를 소셜미디어에 공유하려는 동기도 강하다고 한다.

한편 편향된 뉴스 정보가 과다 소비되는 데에는 소셜미디어의 발달과 연계된 구조적인 요인도 영향을 미친다. 즉 소셜미디어의 발달로 정보의 유통량도 많아지고 유통 경로도 다양해지면서 개인이 출처와 진위 확인이 어려운 정보를 접하게 될 기회가 많아지게 된 것이다. 노성종 등(2017)의 연구에서도 소셜미디어를 통해 뉴스를 접하는 사람일수록 가짜뉴스를 믿게 되는 비율이 높다것을 확인할 수 있다. 또 다른 심각한 문제는 가짜뉴스가 진짜뉴스보다 더 빠르고 광범위하게 퍼진다는 점이다. 보소기 등(Vosoughi et al., 2018)등이 2006년부터 2017년 사이 미국에서 300만명이 트위터를 통해 공유한 126,000건의 스토리를 분석한 결과 가짜뉴스가 진짜뉴스보다 훨씬 더 빠르고 광범위하며 깊은 수준에서 전파되었다고 한다. 분야별로는 정치 관련 가짜뉴스가 테러, 재해, 과학, 유명인 등에 관한 가짜뉴스보다 깊은 수준의 반응을 일으켰으며, 대체로 가짜뉴스가 진짜뉴스보다 더 참신한 정보를 담고 있다고 한다. 한편 가짜뉴스가 더 빠르게 확산되는 배경으로 가짜뉴스가 유발하는 인간의 감정적 요인이 지적된다. 예를 들어 인공지능(일명 로봇)이 자동으로 뉴스를 공유할 경우 가짜뉴스와 진짜뉴스 구별 없이 동일하게 뉴스 전파량을 늘리지만 인간에 의한 뉴스공유의 경우 가짜뉴스 전파량이 진짜뉴스 전파량에 비해 훨씬 큰데, 이는 가짜뉴스가 유발하는 감정적 반응이 가짜뉴스의 소비량에 영향을 주기 때문이다. 즉 가짜뉴스는 공포, 혐오, 놀라움 등의 감정을 유발하는 반면 진짜뉴스는 기대, 슬픔, 기쁨, 신뢰의 감정을 유발하는데, 사람들은 가짜뉴스가 유발하는 감정에 더 크게 반응했다는 것이다.

또 가짜뉴스를 생산하지는 않았지만 소셜미디어 상에서 이를 적극적으로 공유하는 뉴스소비자들의 특성에 대해서도 살펴볼 필요가 있다. 페니쿡 등(Pennycook et al., 2021)의 연구에 따르면 가짜뉴스를 적극 공유하는 사람이라 할지라도 소셜미디어 상에서 공유되는 뉴스의 정확성이 중요하다는 점에 대해서는 다수가 동의한다고 한다. 그럼에도 불구하고 가짜뉴스를 공유하는 이유는 뉴스의 정확성과는 무관한 여타의 동기, 예를 들어 관계망을 형성하는 사람들로부터 주목을 받거나 이들을 즐겁게 해주려는 등의 동기에서라고 한다. 그런데 뉴스를 공유하려는 사람에게 사전에 공유하려는 뉴스의 정확성에 대한 의견을 물었더니 공유되는 뉴스의 정확성도 개선되었다고 한다. 즉 사람들은 공유하거나 소비하려는 뉴스의 정확성을 중요시여 기지만 뉴스의 사실여부에 주목하지 못하게 만드는 다른 요인들에 의해 주의가 분산되어 결국 가짜뉴스를 믿거나 공유한다는 것이다. 페니쿡 등의 연구는 정확성 동기(Accuracy Motivation)를 키워줄 수 있는 일련의 개입이 방향성 동기(directional motivation)를 극복하거나 정확성 점검을 위한 메타인지 과업을 촉진해 줄 수 있음을 시사한다. 정확성 동기를 키워줄 수 있는 개입의 예로는 소셜미디어 플랫폼으로 하여금 사용자에게 공유하려는 뉴스의 정확성

을 매번 확인하도록 요구하는 정책적 개입을 들 수 있다. 또한 개별 뉴스를 비판적으로 소비할 수 있는 역량을 길러줄 수 있는 교육적 개입도 효과적일 수 있다. 예를 들어 칸 등 (Kahne & Boyer 2018)의 연구에 따르면 비판적 미디어리터러시 교육 경험을 가진 청소년들이 26% 이상 뉴스의 정확성 판단에 우위를 보였으며 심지어 자신의 정치적 견해와 일치하는 가짜뉴스도 더 잘 선별해 냈다고 한다.

이상의 내용을 종합해 볼 때, 첫째, 편향적인 뉴스미디어의 생산 및 소비·유통 과정에서 뉴스생산자 못지않게 뉴스 소비자의 역할과 책임이 중요하며, 둘째, 개인의 정치적 지식이나 소양보다 뉴스미디어리터러시와 관련된 교육을 경험하는 것이 비판적 뉴스소비역량을 기르는 데 더 효과적이라는 점을 확인할 수 있다. 다음에서는 비판적인 뉴스소비역량의 구체적 내용과 이를 기르기 위한 교육프로그램에 대한 기존의 논의를 살펴보았다.

2. 뉴스미디어리터러시의 개념과 교육방안

1) 뉴스미디어리터러시의 개념 및 내용

어떻게 하면 비판적인 뉴스소비역량을 기를 수 있을 것인지를 알기 위해서는 우선 비판적인 뉴스소비역량이 무엇인지를 먼저 살펴볼 필요가 있다. 본 연구에서는 뉴스의 비판적 소비태도를 중심으로 미디어리터러시의 요소들을 구조화한 애슐리 등(Ashley et al 2013)의 ‘뉴스미디어리터러시’ 개념에 주목하였다. 애슐리 등은 기존의 미디어리터러시에 관한 연구를 종합하여 뉴스미디어리터러시를 세가지 영역을 중심으로 개념화하였으며 영역별로 뉴스소비태도를 측정할 수 있는 항목들을 개발하였다. 애슐리 등이 제시한 뉴스미디어리터러시 개념은 크게 세가지 영역, 즉 1) 제작자와 소비자(Authors and Audiences: AA), 2) 메시지와 의미(Message and Meaning: MM), 3) 표현과 실제(Representation and Reality: RR)로 구성된다. 첫째, AA 영역은 뉴스제작자가 주 독자층을 고려하여 이윤이나 정치적 영향력을 얻으려 한다는 인식을 바탕으로 하고 있으며, 둘째, MM 영역은 뉴스를 통해 전달되는 메시지는 이를 접하는 사람마다 다르게 해석할 수 있는 가치판단을 포함하고 있으며, 이러한 메시지들은 독자(또는 시청자)에게 영향을 미치기 위한 특별한 제작 기법을 통해 창출된다는 인식을 바탕으로 하고 있다. 셋째, RR 영역은 미디어가 어떻게 정보를 선택적으로 거르고 생략하여 실제에 대한 인식 형성에 영향을 주는지에 대한 인식을 측정하는 항목으로 구성된다. 영역별 측정 항목은 표 1과 같다(Ashley et al., 2013, 13).

표 1. 뉴스미디어리터러시의 구성영역 및 측정 항목

영역	문항
제작자와 소비자(AA)	1. 언론사의 주인이 그 언론사가 제공하는 콘텐츠에 영향을 미칠 수 있다.
	2. 언론사는 최대한 독자(또는 시청자)의 관심을 끌 수 있는 뉴스를 선택한다.
	3. 개인들의 정치적 성향에 따라 선호하는 뉴스매체가 달라질 수 있다.

메시지와 의미(MM)	4. 사람들은 자신의 성향에 맞는 뉴스에 더 주목한다.	
	5. 똑같은 뉴스를 접하더라도 사람에 따라 얻는 정보가 달라질 수 있다.	
	6. 사람들은 본인들이 의식하거나 의식하지 못한 채 뉴스에 영향을 받는다.	
	7. 정치인에 대한 뉴스 내용에 따라 그 정치인에 대한 사람들의 견해는 달라질 수 있다.	
	8. 뉴스는 독자나 시청자의 관심을 끌기 유리하도록 설계된다.	
	9. 뉴스에 등장하는 특정 인물이나 행위가 어떻게 비춰 지게 하는지에 따라 그 사람 또는 행위에 대한 인상이 좋아질 수도 있고 나빠질 수도 있다.	
	10. 뉴스 제작 기법에 따라 독자나 시청자의 관점이 영향을 받을 수 있다.	
	11. 사건이나 인물에 관한 사진을 찍을 때 촬영기자는 무엇을 부각시킬 것인지를 판단한다.	
	표현과 현실(RR)	12. 뉴스는 상황을 실제보다 더 극적으로 보이게 한다.
		13. 관심을 끄는 장면과 함께 내보내지는 뉴스 기사가 더 눈에 잘 드러난다.
		14. 갈등에 관한 기사가 더 사람들의 눈에 잘 드러난다.
15. 언론인의 가장 중요한 책무는 진실 보도이다.		

이렇듯 뉴스미디어리터러시는 일련의 뉴스소비태도를 바탕으로 구성된 것인데, 그 자체가 뉴스미디어를 비판적으로 이해하거나 분석하는 도구로도 활용될 수 있다. 예를 들어 미국미디어리터러시교육협회(National Association for Media Literacy Education)는 동일한 구조 하에 미디어 메시지를 분석하는데 활용될 수 있는 핵심 질문을 표 2와 같이 제시하고 있다(Sperry & Baker, 2016, 183-184).

표 2. 미디어 메시지 분석을 위한 핵심 질문

영역	문항
제작자와 소비자(AA)	<ul style="list-style-type: none"> ● 누가 비용을 지불했는가? ● 누가 이 메시지를 만들었는가? ● 왜 이것을 만들었는가? ● 누가 주 독자(시청자)충인가? 어떻게 알 수 있는가? ● 이 메시지를 통해 누가 이득을 얻는가? ● 이 메시지를 통해 누가 손해를 보는가? ● 이 메시지는 나와 어떤 관련이 있는가? ● 이 메시지에 대해 나는 어떤 반응을 보였는가?
메시지와 의미(MM)	<ul style="list-style-type: none"> ● 이 메시지는 무엇에 관한 것이며, 어떤 생각을 하게 되는가? ● 어떤 생각, 가치, 정보, 관점이 담겨있는가? 표면적으로 또는 암시적으로 ● 반드시 알아야 할 중요한 내용이 빠져 있는가? ● 메시지 제작에 어떤 기법이 사용되었는가? ● 왜 그러한 기법이 사용되었는가? ● 그 메시지를 어떻게 전달하였는가? ● 이 메시지를 사람에 따라 어떻게 다르게 해석하겠는가? ● 이 메시지를 어떻게 해석했고 이 메시지에 대한 나의 반응과 해석을 통해 무엇을 알 수 있었는가?
표현과	<ul style="list-style-type: none"> ● 이 메시지는 언제 만들어졌는가?

현실(RR)	<ul style="list-style-type: none"> • 어디에서 어떻게 대중에게 공개되었는가? • 이 메시지는 사실을 담고 있는가? 의견을 담고 있는가? 아니면? • 얼마나 믿을 만한가? 왜 그렇게 생각하는가? • 메시지에 담긴 정보, 생각, 주장의 출처는 무엇인가?
--------	---

요컨대 애설리 등이 제시한 뉴스미디어리터러시 개념은 뉴스미디어가 생산되고 소비되는 과정에 대한 비판적 이해를 바탕으로 뉴스를 소비하는 태도를 규정하고 있으며, 동시에 그 자체가 뉴스미디어의 편향성을 평가하는 기준으로도 활용될 수 있다.

2) 비판적 뉴스소비역량을 기르기 위한 교육프로그램의 조건

애설리 등이 제시한 뉴스미디어리터러시를 기르기 위해서는 전통적으로 널리 알려진 뉴스리터러시 관련 교육과 차별화된 접근이 필요하다. 전통적인 뉴스리터러시 개념은 뉴스에 대한 비판적 소비태도 뿐만 아니라 적극적인 뉴스 소비, 뉴스 활용역량, 뉴스 미디어 창작 역량 등 뉴스 생산 및 소비와 관련된 다양한 역량을 포함하고 있다(양정애·김경보, 2018, 175-176). 전통적 뉴스리터러시 교육의 예로 뉴스미디어 활용능력을 중시하는 NIE를 들 수 있다. NIE는 학교교육의 내용을 신문 기사 등 뉴스미디어와 연계하여 교육하는 프로그램이라 할 수 있는데, 구체적으로는 뉴스소비의 증진을 목적으로 설계된 프로그램이라 할 수 있다(송원숙, 2020). 그러나 오늘날과 같이 뉴스미디어의 형태와 출처가 다양화되고 정보량이 무분별하게 증가되는 환경에서는 뉴스소비의 적극성보다는 비판적인 뉴스소비역량이 더 필요하다는 주장이 제기된다. 예를 들어 이재원 등(이재원·박동숙, 2016)은 오늘날과 같은 디지털 환경에서 요구되는 뉴스리터러시는 적극적인 뉴스소비 및 활용보다 비판적인 뉴스소비 및 책임 있는 뉴스생산(선별 및 공유) 역량이 결합된 뉴스큐레이터 역량으로 재개념화되어야 한다고 주장한다. 이는 애설리 등이 제시한 뉴스미디어리터러시의 개념과 일관성을 갖는다고 볼 수 있으며, 비판적 뉴스소비태도가 뉴스소비에도 긍정적 영향을 미친다는 애설리 등의 후속 연구(Ashley et al., 2017) 및 비판적 뉴스소비가 책임있는 뉴스공유태도에도 영향을 미친다는 라이온즈 등(Lyons et al., 2021)의 연구를 고려할 때 뉴스에 대한 비판적 소비태도를 기르는 것이 전통적 뉴스리터러시 교육의 핵심 목표 달성에도 도움이 된다고 할 수 있다.

한편 2016년 미국 대선 이후 가짜뉴스 문제는 세계적 관심사가 되었고, 이에 따라 다양한 뉴스리터러시 교육 프로그램들이 제시되었는데, 대부분의 프로그램들이 뉴스의 비판적 소비역량을 기르는 것과 관련이 있다. 미국에 한정하여 보더라도 PBS 또는 뉴욕타임즈와 같은 저명한 언론사를 비롯하여 다양한 미디어리터러시 교육 단체들이 K-12학년 사회과 교실에서 활용할 수 있는 뉴스리터러시 관련 교육 프로그램들을 수업지도안 형태로 제시하고 있는데, 대부분이 가짜뉴스 선별이나 뉴스 기사의 편향성 판별과 관련된 것들이다. 최근 Social Education 지를 통해서 소개된 뉴스리터러시 또는 미디어리터러시 교육프로그램들은 다음과 같다(Manfra & Homls, 2018; Miller, 2016).

표 3. 사회과 교사들이 활용할 수 있는 뉴스·미디어리터러시 수업 프로그램

제작	주제(웹페이지)	내용
PBS	어떻게 학생들에게 가짜 뉴스에 대해 가르칠 것인가? www.pbs.org/newshour/extra/lessons-plans/lesson-plan-how-to-teach-your-students-about-fake-news/	가짜뉴스 및 2016년 대선에 대한 배경 지식 소개. 학생들은 페이스북 활동을 통해 대선 관련 5대 가짜뉴스에 대해 비판적 분석 수행
New York Times	탈진실의 시대에서 정보 출처의 평가 www.nytimes.com/2017/01/19/learning/lesson-plans/evaluating-sources-in-a-post-truth-world-ideas-for-teaching-and-learning-about-fake-news.html	학생들에게 가짜뉴스 문제에 대해 비판적으로 검토하게 함(무엇이 가짜뉴스이고 어떤 영향을 초래하는지?). 소셜미디어를 통해 정보가 어떤 경로로 전달되었는지를 추적하는 과제 수행
Learning for Justice	온라인 출처의 평가 https://www.learningforjustice.org/classroom-resources/lessons/evaluating-online-sources	온라인 정보의 출처를 찾고 검증해 봄. 온라인 출처의 신뢰도를 평가할 방법에 대해 논의하고 실제 이에 따라 몇 군데의 웹사이트와 뉴스를 검증해 봄
KQED	편향성을 극복할 수 있을까? https://cdn.kqed.org/wp-content/uploads/sites/26/2017/05/Can-You-Beat-Cognitive-Bias-lesson-plan.pdf	5가지 종류의 인지적 편향성에 대해 조사해보고, 이를 어떻게 알아내고 대처해야 하는지 알아 봄
Facing History Ourselves	퍼거슨 사건과 디지털 시대의 뉴스 리터러시 https://www.facinghistory.org/resource-library/facing-ferguson-news-literacy-digital-age	퍼거슨 경관의 총격에 의한 흑인 청소년 사망 사건을 중심으로 언론의 편향 문제의 다양한 측면에 대해 학습, 11개의 단원에 대해 비디오 시청
News Literacy Project	뉴스리터러시 체크로지(Checkology) https://get.checkology.org/	뉴스 정보를 비판적으로 분석할 수 있는 가상 훈련 교실, 일반인, 학생, 교사 등을 대상으로 한 수준별 쌍방향 프로그램

이상의 프로그램들 중 상당수는 일선 현장에서의 활용도를 높이기 위해 제시된 수업지도안과 연관되는 커먼코어(Common Core) 스탠다드를 함께 제시하고 있다. 그러나 이렇듯 다양한 뉴스미디어리터러시 교육 프로그램에도 불구하고 실제 사회과 교사들이 이를 적극적으로 실천하는 데는 여러 가지 제약이 따를 수밖에 없다. 사회과 예비교사들을 대상으로 한 연구에 따르면 사회과 교사들은 뉴스미디어리터러시 교육에 관해 배우거나 실천하는 것을 주저하고 있으며, 이는 교사들이 미디어리터러시를 가르치기 위해서 우선 이에 대해 배워야 하고 가르치는 방법을 고민해야 하는데 그 자체가 큰 부담이 되기 때문이라고 한다(Schmeichel et al., 2018). 즉 뉴스미디어리터러시 교육이 성공적으로 실천되기 위해서는 교사들이 배우기 쉽고 교실현장에서 손쉽게 실천할 수 있는 접근방법이 요구된다. 미디어리터러시 프로그램의 효

과를 메타 분석한 연구 결과를 참조해 보더라도 보다 더 단순한 요소들로 구성된 프로그램일 수록 미디어 리터러시에 미치는 효과가 크다는 점을 말해 준다(Jeong et al., 2012).

이른바 간편한 실천과 관련하여 뉴스의 질을 평가하기 위한 손쉬운 판단기준(heuristics)을 익히게 하는 프로그램이 주목을 받고 있다. 예를 들어 편향된 뉴스를 판단하는 기준을 암기하기 쉬운 형태(예: acronym)로 제시하고 이를 손쉽게 익힐 수 있도록 하는 전략이 있을 수 있다. 표 4는 학교 현장에서 손쉽게 활용될 수 있는 기사편향성 평가기준의 예시로 Newseum이라는 언론교육 단체에서 제시한 ESCAPE¹⁾와 존슨 등이 제시한 Heuristics의 내용이다. 전자는 전체 뉴스미디어에 적용되며, 후자는 소셜미디어 상의 가짜뉴스에 특화된 판별 기준이다.

표 4. 간편하게 활용할 수 있는 뉴스기사 분석 방법 예시

ESCAPE		Heuristics	
기준	내용	기준	내용
E (evidence)	증거: 사실이 뒷받침하고 있는가?	내용 (content)	기사 내용에 대해 나는 무엇을 알고 있는가?
S (source)	출처: 누가 작성한 스토리인가? 신뢰할 수 있는가?		
C (context)	맥락: 큰 그림이 무엇인가?	동기 (motivation)	기사 내용에 대해 더 알아볼 필요가 있는가?
A (audience)	시청자: 의도된 시청자는 누구인가?	명성 (refutation)	기사를 작성한 사람은 믿을만한 사람인가?
P (purpose)	목적: 왜 만들었는가?		
E (execution)	실행: 어떻게 정보를 표현했는가?	확인 (confirmity)	다른 곳에서도 동일한 기사를 찾을 수 있는가?

이들 판별기준들은 사회과 교실에서 충분히 활용될 수 있으며, Newseum에서 제시한 ESCAPE의 경우 C3 framework과 연계하여 활용될 수 있는 수업지도안도 함께 제시하고 있다. 다만 이러한 프로그램들이 실제로 어떻게 실천되어 어떤 효과를 거두었는지에 대한 연구보고는 아직 찾지 못하였다. 이에 본 연구에서는 이러한 간편한 실천 방법들을 한국적 상황에 맞게 재구성해보여 실제로 사회과 예비교사들이 손쉽게 배울 수 있고 실천할 수 있는지 또 뉴스미디어리터러시에 어떤 영향이 있는지를 살펴보고자 하였다.

Ⅲ. 뉴스비평교육이 뉴스미디어리터러시에 미치는 영향

1. 연구설계

1) 출처: <https://newseumed.org/tools/lesson-plan/escape-junk-news>

1) 실험 설계

연구대상	사범대 사회계열 소속 재학생 40명: 공개모집후 실험반, 비교반으로 무선 배정
실험설계	실험반(20명): 처치후 뉴스미디어리터러시 측정 비교반(20명) 뉴스미디어리터러시 측정후 처치
처치내용	연구자가 제시한 워크시트(5가지 기준)에 따라 신문기사 비평
측정도구	<표 1>에 제시된 뉴스미디어리터러시 측정도구(5점척도)

2) 분석 방법

- 통계분석: T-검정 및 회귀분석
- 질적분석: 실험 참여후 소감을 적게 한 후 주요 아이디어 범주화

참고문헌

- 노성종 · 최지향 · 민영(2017), 가짜뉴스 효과의 조건, 2017년 대통령 선거에서 나타난 ‘가짜뉴스효과’의 견인 및 견제 요인, 사이버커뮤니케이션학보, 34(4), 99-149.
- 송원숙(2020), 청소년의 신문뉴스 활용교육(NIE) 효과: 뉴스 이용, 뉴스 리터러시, 정치사회적 참여를 중심으로, 언론과학연구 20(1), 49-76.
- 양정애 · 김경보(2018), 뉴스리터러시 교육의 단기효과 연구-중 · 고생 대상 시범수업 및 교육평가 사례를 중심으로, 한국언론정보학보, 87, 172-212.
- 이재원 · 박동숙(2016), 소셜 네트워크 저널리즘 시대의 뉴스 리터러시 재개념화: 뉴스 큐레이션 능력을 중심으로, 사회과학연구논총, 32(2), 171-206.
- Ashley, S., Maksl, A. & Craft, S.(2013), Developing a news media literacy scale, *Journalism and Mass Communication Educator*, 68, 7-21.
- Ashley, S., Maksl, A. & Craft, S.(2017), News media literacy and political engagement: What’s the connection?, *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 79-98.
- Baker, B. H., Graham, T. & Kaminski, S.(1994), *How to identify, expose & correct liberal media bias*. Alexandria, Va.: Media Research Center.
- Bruns, A.(2019), Filter bubble. *Internet Policy Review*, 8(4), 1-14.
- Bui, C.(2010), How online gatekeepers guard our view - News portals’ inclusion and ranking of media and events, *Global Media Journal*, 9(16), 1-41.
- Carrieri V, Madio L. & Principe F.(2019), Vaccine hesitancy and (fake) news: Quasi-experimental evidence from Italy, *Health Economy*, 28(11), 1377-1382.
- De Beer, D. & Matthee, M. (2020), Approaches to identify fake news: A systematic literature review, *Integrated Science in Digital Age*, 136, 3-22

- Druckman, J. N. & Parkin, M.(2005), The impact of media bias: How editorial slant affects voters, *The Journal of Politics*, 67(4), 1030-1049.
- Galor, E., Geylani, T. & Yildirim, T.P.(2012), The impact of advertising on media bias. *Journal of Marketing Research*, 49(1), 92-99.
- Geers, S., Boukes, M., & Moeller, J.(2020), Bridging the gap? The impact of a media literacy educational intervention on news media literacy, political knowledge, political efficacy among lower-educated youth, *Journal of Media Literacy Education*, 12(2), 41-53.
- Hamborg, F., Donnay, K. & Gipp, B.(2019), Automated identification of media bias in news articles: An interdisciplinary literature review, *International Journal on Digital Library*, 20, 391-415.
- Houhamdi, Z. & Athamena, B.(2019), Impacts of information quality on decision-making, *Global Business and Economics Review*, 21(1), 26-44.
- Jeong, S.-H., Cho, H., Hwang, Y.(2012), Media literacy interventions: A meta-analytic Review, *The Journal of Communication*, 62(3), 454-472.
- Johnson, S. T. & Ewbank, A.D.(2018), Heuristics: An approach to evaluating news obtained through social media, *Knowledge Quest*, 47(1), 8-14
- Kahn, J. & Bowyer, B.(2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation, *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34.
- Kellner, D. & Share, J.(2005), Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386.
- Ku, K.Y.L., Kong, Q., Song, Y., Deng, L., Kang, Y & Hu, A.(2019), What predicts adolescents' critical thinking about real-life news? The roles of social media news consumption and news media literacy, *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100570.
- Lau, R. R., & Redlawsk, D. P.(2006), *How Voters Decide: Information Processing during Election Campaigns*. Cambridge University Press.
- Lodge, M. & Taber, C. S.(2005), The automaticity of affect for political leaders, groups, and issues: An experimental test of the hot cognition hypothesis. *Political Psychology*, 26(3), 455-482.
- Lyons, B. A., Montgomery, J. M., Guess, A. M., Nyhan, B. & Reifler, J.(2021), Overconfidence in news judgments is associated with false news susceptibility, PNAS, DOI: 10.1073/pnas.2019527118
- Manfra, M. M. & Holmes, C.(2018), Media literacy and fake news in the social studies, *Social Education*, 82(2), 91-95.
- McLaughlin, M. & DeVoogd, G.(2004), Critical literacy as comprehension: Expanding reader

- response, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62.
- Miller, A.(2016), Confronting confirmation bias: Giving truth a fighting chance in the information age, *Social Education*, 80(5), 276- 279.
- Mullainathan, S. & Andrei S.(2005). The market for news, *American Economic Review*, 95(4), 1031-1053.
- Munson, S.A., Zhou, D.X. & Resnick, P.(2009). Sidelines: An Algorithm for Increasing Diversity in News and Opinion Aggregators, *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 130-139.
- Park, S., Kang, S. & Chung, S.(2009). NewsCube: Delivering Multiple Aspects of News to Mitigate Media Bias. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 443-452.
- Pennycook, G, Epstein, Z., Mosleh, M., Arechar, A.A., Eckles, D. & Rand, D. G.(2021), Shifting attention to accuracy can reduce misinformation online, *Nature*, 592(7855), 590-595.
- Pennycook, G. & Rand, D. G.(2018), Lazy, not biased: susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39-50.
- Scheufele, D. A. & Tewksbury, D.(2007), Framing, agenda setting, and priming: The evolution of three media effects models, *Journal of Communication*, 57, 9-20.
- Schmeichel, M., Garrett, J., Ranschaert, R., McAnulty, J., Thompson, S., Janis, S., Clark, C., Yagata, S. & Bivens, B.(2018). The complexity of learning to teach news media in social studies education, *Journal of Media Literacy Education*, 10(2), 86-103.
- Southwell, B. G., Thorson, E. A. & Sheble, L.(2017). The persistence and peril of misinformation, *American Scientist*, 105, 372-375.
- Sperry, C. & Baker, F. W.(2016), Media literacy: NCSS position statement, *Social Education*, 80(3), 183-185.
- Stewart, A. J., Mosleh, M., Diakonova, M., Arechar, A. A., Rand, D. G. & Plotkin, J. B.(2019), Information gerrymandering and undemocratic decisions, *Nature*, 573, 117-121.
- Vosoughi, S., Roy, D. & Aral, S.(2018). The spread of true and false news online, *Science*, 359, 1146-1151.
- Wallace, J.(2017). Modelling contemporary gatekeeping: The rise of individuals, algorithms and platforms in digital news dissemination, *Digital Journalism*, 6(3), 274-293.

쟁점중심 수업과 포용

양 가 운

대구화남초등학교

I. 서론

우리는 늘 논쟁 문제에 직면하여 살아가고 있으며 민주화, 세계화, 개방화, 정보화의 가속화는 더 많은 사회적 갈등을 예고한다. 이에 따라 현대사회는 상충하는 가치관으로 인해 발생하는 다양한 갈등 상황에 적극적으로 참여하고 대화와 토론을 통해 합리적으로 해결하는 시민적 자질을 요구한다. 사회과교육이 추구하는 목표에 비추어 보았을 때, 사회 현상이나 논쟁 문제를 수업의 소재로 활용하여 학생들에게 의사결정의 기회를 제공하는 것은 현대사회가 필요로 하는 시민을 기르고 미래 사회에 대처할 수 있는 인재를 양성하는데 필수적이다.

쟁점중심 수업은 심각한 갈등을 야기한 사회의 문제나 사회적으로 이슈가 되는 쟁점을 중심으로 이루어지는 전반적인 수업 방식을 의미한다. 쟁점중심 수업을 통해 학생들은 사회적 쟁점이나 논쟁 문제를 다루는 법을 배운다. 쟁점중심 수업이 당면한 삶에 대한 고찰과 동시에 고차적 사고력을 증진한다는 교육적 효과가 입증되면서 앞으로의 중요성은 더욱 확대될 전망이다. 뿐만 아니라 나와 다른 의견을 가진 사람들과 자유롭게 정보를 교환하고 타인의 의견을 수용, 반박, 절충하는 과정에서 의사소통 능력과 협동성을 기를 수 있다는 점에서 현대사회가 요구하는 시민성을 기르는 데 가장 적합한 방법이라는 평가를 받고 있다. 쟁점중심 수업은 일반적으로 토의·토론의 형태로 이루어져 있으며 학생들은 찬·반 의견이 대립되는 사회적 쟁점이나 사회 문제를 분석하여 최선의 결론을 도출해내는 방식으로 수업이 진행된다. 쟁점중심 수업은 합리적 의사결정력과 같은 고차적 사고력의 발달을 목표로 두고 있으며 수업의 과정은 크게 논쟁 문제를 파악하고 이와 관련된 다양한 주장을 객관적 자료에 의거하여 검증, 분석하는 과정을 거쳐 종합적으로 합리적 대안을 선택하는 단계로 이루어진다.

쟁점중심 수업은 시대의 흐름과 사회의 요구에 따라 조금씩 강조점을 달리하여 발전해 왔는데 1950~1960년대에는 대표적으로 Hunt & Metcalf, Oliver & Shaver, Engle 등의 연구가 있으며 현대에 들어서는 기존의 논쟁수업을 새로운 학습의 구조에서 적용하려는 Johnson & Johnson, Parker 등의 시도가 있다. 각 모형은 다루는 논쟁 문제의 성격이나 수업의 진행 단계에 있어 조금씩 차이를 보이지만 다원적이고 복잡한 성격의 사회의 문제와 쟁점을 다룬다는 점, 사실의 검증과 가치 판단의 과정을 강조한다는 점, 자신의 주장을 내세우고 상대방의

의견을 비판적으로 검토하는 일련의 절차를 중요시한다는 점에서 공통점이 있다. 특히 수업의 과정은 학습자들 사이의 활발한 의사소통과 상호작용을 통해 이루어지지만 합의의 과정보다는 개인의 인지 과정에 주목한다는 점에서 개인의 사고력 발달을 목표로 하고 있음을 확인할 수 있다.

이처럼 쟁점중심 수업은 이해관계와 가치가 충돌하는 삶의 문제를 다루며 갈등을 해결하는 과정을 통해 개인의 고차적 사고력과 소통하고 협력하는 시민적 자세를 함양하도록 한다는 점에서 다원화된 현대사회를 살아가는 민주 시민을 양성하는데 효과적인 학습법이다. 하지만 기존의 쟁점중심 수업이 많은 교육적 합의와 가능성을 가졌음에도 불구하고 몇 가지 생각할 만한 고민의 지점이 존재한다.

본 연구는 두 가지의 고민의 지점으로부터 논의를 출발하였다. 첫째, 쟁점중심 수업의 목표와 관련하여 보다 세밀한 고찰이 필요하다는 판단이다. 학습 목표를 어떻게 규정하느냐에 따라 수업의 구성과 전개가 달라진다. 지금까지의 쟁점중심 수업은 합리적 의사결정 능력의 함양을 목표로 두고 개인의 인지 과정에 초점을 맞추어 왔다. 쟁점중심 수업의 과정을 전반적으로 살펴보았을 때 문제 상황을 분석적으로 이해하고 자신의 입장을 근거에 입각하여 정교화하거나 정당화하는 개인적인 사고 과정을 중심으로 수업이 이루어졌다. 그간 쟁점중심 수업과 관련된 연구물을 살펴보면 타인과의 관계 형성이나 시민 덕목, 사회적 가치의 중요성을 인정하고 있지만 이를 의미화하려는 시도가 미흡하다. 시대의 흐름과 사회의 요구에 따라 보다 확장된 시각에서 쟁점중심 수업의 본질을 살펴보고 목표를 설정할 필요가 있다.

둘째, 쟁점중심 수업과 관련한 연구물들이 주목할 만한 학습론적 기반을 다졌음에도 불구하고 수업의 장면에서 나타나는 다양한 문제에 대한 조망은 부족하다는 판단이다. 대부분의 쟁점중심 수업과 관련된 연구는 특정 학습론에 근거하여 논쟁 문제의 성격, 내용, 교수 방법의 측면에서 제안 중심으로 이루어진 경향이 강했다. 쟁점중심 수업의 단계나 토의·토론의 과정에서 나타나는 문제에 대한 근본적인 대책 마련이 필요한 시점이다.

본 연구는 쟁점중심 수업에 대한 새로운 아이디어를 제시하기보다는 논의의 지점을 다른 각도에서 살펴보는 것을 목적으로 한다. 어쩌면 너무 원론적이거나 선언적인 주장이 될지 모른다. 그러나 쟁점중심 수업에 대한 고민의 지점을 함께 나누어봄으로써 쟁점중심 수업의 지평을 확대할 수 있을 것이라 기대한다.

II. 쟁점중심 수업에 대한 논의

1. 쟁점중심 수업의 의미와 특징

쟁점중심 교육(issue-centered education)¹⁾은 찬·반 의견이 팽팽하게 맞서고 다수의 사회 구

1) 본 고에서는 국내 논의에서 사용하는 '논쟁 문제' 대신 '쟁점중심(issue-centered)'이라는 표현을 사용하고자 한다. '논쟁 문제 수업'을 두고 Oliver와 Shaver의 '법리모형'으로 국한시켜 설명하는 문헌이 있어 혼란을 방지하기 위해 본 연구에서는 사회적 쟁점이나 논쟁 문제를 다루는 수업을 포괄적으로 설명하는 '쟁점중심 수업'을 사용하기로 한다.

성원에게 영향을 미치는 사회적 갈등이나 문제를 중심으로 이루어지는 교육법을 의미한다. 쟁점중심 교육은 사회적 문제를 해결하기 위해 합리적으로 의사결정을 내리는 방법과 능력을 가르치는 것을 목표로 한다. ‘쟁점중심 교수법’이라는 용어는 1980년대부터 Evans와 Saxe에 의해 사용되었으며 기본적으로 John Dewey의 반성적 사고(reflective thinking)에 기초하여 1940-50년대에는 ‘문제접근법(problem approach)’, 1960년대에는 ‘반성적 탐구법(reflective inquiry)’으로 불렸다. 쟁점중심 수업의 토대가 되는 Dewey의 반성적 사고는 당황스러운 문제를 발견하고 문제를 처리하기 위한 일련의 탐구적이고 체계적인 사고 과정을 의미한다. Dewey의 반성적 탐구 과정을 기반으로 성립되었기 때문에 쟁점중심 수업과 관련한 수많은 연구물은 학자에 따라 강조점을 달리 하더라도 기본적으로 유의미한 사회문제를 인식한 후 가설을 설정하여 이를 검증하고 해결방안을 일반화하는 ‘증거에 의한 사고 과정’의 흐름을 따른다.

1950~1960년대에는 Hunt & Metcalf, Oliver & Shaver, Engle 등의 연구가 있으며 1970~1990년대에는 Banks, Saxe, Rossi 등의 학자들이 쟁점중심 수업의 유용성에 대한 자료를 제공하였다. 현대에 들어서는 기존의 논쟁수업을 새로운 학습의 구조에서 적용하려는 Johnson & Johnson, Parker 등의 시도가 있다. Hunt & Metcalf는 학생들에게 사회의 어두운 부분도 인식하도록 하는 것이 진정한 사회과 교육임을 강조하며 금기 영역(closed area)에 속하는 주제를 반성적으로 탐구하고 검토할 기회를 제공해야 한다고 주장한다. Oliver & Shaver는 사회과는 공공의 쟁점(public issues)을 다루어야 하며 토론을 통해 합리적 대안을 찾아야 함을 주장하며 법리 모형(jurisprudential framework)을 체계화시켰다. Engle & Ochoa는 사회과의 목표가 합리적 의사결정 능력이므로 사회과 수업도 개인의 의사결정을 중심으로 이루어져야 한다고 주장한다.

정문성(1998)은 논쟁문제를 다루는 접근법을 크게 문제해결 접근법, 공공문제 접근법, 의사결정 접근법, 도덕적 추론, 협동학습 접근법으로 나누어 설명한다. 문제해결 접근법(problem solving approach)은 초창기 Dewey의 이론을 적용한 접근법으로 학습자가 사회의 문제를 해결하기 위하여 가설을 만들고 자료를 수집, 분석하여 결론을 도출해내는 것이다. 둘째, 공공문제 접근법(public issues approach)은 하버드 모형(Harvard model)이라고도 불리며 학생들로 하여금 공공의 문제와 관련된 가치 갈등을 경험하게 하고 가설적으로 제시된 여러 가지 대안과 결과 중에서 원하는 것을 선택하여 자신의 입장을 정당화하도록 한다. 셋째, 의사결정 접근법(decision making approach)은 교실에서 이상적인 민주주의를 체험하는 것을 목적으로 하며 정치적인 의사결정과 관련된 문제를 다룬다. 여러 대안을 제시하고 장단점을 분석하여 가치 판단을 한다는 점에서 공공쟁점 접근법과 유사하지만 대안에 대한 분석이 강조된다는 차이가 있다. 넷째, 도덕적 추론 접근법(moral reasoning approach)은 도덕과 수업에서 많이 사용하는 접근법으로 Kohlberg의 모형이 대표적이다. 주로 도덕적 딜레마에 관한 문제를 다루며 학생들이 자신의 입장을 합리화하기 위하여 논쟁하는 방식으로 구성되어 있다. 마지막으로 협동학습 접근법(cooperative learning approach)이다. 협동학습 접근법은 기존의 쟁점중심 수업과는 달리 새로운 학습 구조인 협동학습에 논쟁수업을 적용하는 것으로 Johnson & Johnson이 시도하

였다. Johnson & Johnson은 협동학습을 통한 타인과의 상호작용이 개인의 능동적인 학습을 촉진할 것이라 보고 다측면적인 의사소통을 통해 자신의 입장을 분명하게 정당화하는 것을 목표로 한다. 시대의 흐름과 사회의 요구에 따라 쟁점중심 수업은 조금씩 다른 모습으로 발전되어 왔지만 궁극적으로 의사결정력을 비롯한 고등사고 능력의 함양을 최종 목표로 하고 있으며 이는 사회과교육의 목표와 일치한다는 평가를 받고 있다(노경주, 2000).

쟁점중심 사회과의 접근 유형과 모형을 분석한 결과 쟁점중심 수업은 기존의 설명식 수업이나 주입식 수업과는 다른 몇 가지 특징을 가진다. 첫째, 충돌이 일어나는 사회의 문제나 쟁점을 사실적 검증과 가치 판단의 과정을 거쳐 합리적 대안을 선택하도록 하는 것이 쟁점중심 수업의 주요 과정인 만큼 쟁점중심 수업에서 다루는 논쟁 문제는 다원적이고 복잡한 성격을 가진다. Hunt & Metcalf는 개인적 편견이나 사회적 터부로서 살피기 어려운 금기 영역, Oliver & Shaver는 공공의 문제, Engle & Ochoa는 의사결정이 가능한 복잡한 사회문제를 쟁점중심 수업에서 가르쳐야 할 내용으로 보았다. 차경수(2006)는 찬성과 반대의 의견이 나누어져 있고 개인과 사회에 영향을 주며 여러 개의 선택지 중에서 어느 하나를 결정하도록 하는 문제를 논쟁 문제(controversial issues) 또는 공공 문제(public issues)라고 정의한다. 이처럼 쟁점중심 수업에서 다루는 논쟁 문제는 사회적 문제 중에서 찬·반의 의견이 대립하고 다양한 이해관계가 얽혀있어 해결책을 결정하기 어려운 사회적 쟁점이라는 특징이 있다. 둘째, 쟁점중심 수업은 증거를 들어 자신의 주장을 내세우고 상대방의 의견을 비판적으로 검토하는 일련의 절차를 중시하는 경향이 있다. 토의·토론 과정에서 학생들은 상대방의 의견을 판단하고 자신의 의견을 논리적으로 개진하며 대화와 타협에 의해 문제를 해결하는 민주주의 절차를 학습할 수 있다(차경수, 2000, 74). 셋째, 쟁점중심 수업에서 학습자는 활발한 의사소통과 상호작용을 한다. 논쟁 수업은 토의·토론의 과정으로 이루어져 있으므로 수업은 대화적 상황 속에서 일어난다. 주어진 문제에 대해 학습자들이 서로의 다양한 관점을 공유하고 상호작용함으로써 문제 해결에 힘쓴다. 토론의 과정에서 학생들은 자신의 의견을 적극적으로 표출하는 과정 속에서 의사소통 능력을 기를 수 있으며 타인을 존중하는 태도를 학습한다. 마지막으로 쟁점중심 수업은 주로 수업 과정에서의 개인의 인지 과정에 주목한다. 즉, 자신의 논리를 입증하고 정당화하는 과정을 통해 고차적 사고력을 발달시키는 것을 강조한다. Oliver & Shaver의 범리 모형은 기본적으로 미해결 쟁점에 대해 학생들의 사고를 자극하는 것을 학습의 목표로 삼는다(최용규 외, 2008). 또한 모형은 사례의 활용과 증명과 같은 개인의 사고 과정을 강조한다. 의사결정학습 모형도 마찬가지로 지적인 의사결정자를 양성하기 위하여 자신이 형성한 지식과 가치를 관련시켜 종합적으로 검토하는 과정을 중요하게 여긴다. Banks의 개인적 의사결정 학습뿐만 아니라 Massialas와 Hurst의 집단 의사결정 모형에서도 ‘이성적인 선택’을 위해 주어진 문제를 상세하게 검토하는 것을 중심 활동으로 구성하였다.

쟁점중심 수업에 관한 그간의 연구들을 통해 확인할 수 있는 교육적 효과는 다음과 같다. 첫째, 쟁점중심 수업을 통하여 학생들은 사회과학적 지식을 획득할 수 있으며 고등사고력을 함양할 수 있다. 고등사고력은 단순히 암기한 것을 떠올리는 것을 넘어 내용을 이해하고 분석, 종합, 평가 등을 수행하는 사고 능력으로 논증적 사고력, 비판적 사고력, 창의적 사고력,

통합적 사고력 등을 통합한 개념이다. 쟁점중심 수업에서 학생들은 합리적 의사결정을 내리기 이전에 사회과학적 지식을 탐구하고 탐구 방법을 습득한다. 또한 문제를 해결하기 위해 다양한 자료를 분석하고 대안을 모색한다. 이러한 일련의 사고 과정을 경험하면서 학생들은 사회과학적 지식을 획득하고 고차적 사고력을 증진시킬 수 있다. Johnson & Johnson(1979)은 학생들이 나름의 기준으로 학습 내용을 정리하고 쟁점에 대한 자신의 논리를 정리하는 과정을 통해 ‘생각할 줄 알게’ 된다고 설명한다.

둘째, 쟁점중심 수업은 실제적 삶을 학습 내용으로 한다. 사회과교육은 사회과학적 지식은 물론 민주시민으로서의 가치와 태도도 중요하게 생각하는 교과이다. 가치와 태도는 단순히 사회과학적 지식을 학습한다고 해서 기를 수 있는 것이 아니다. 학생들이 삶의 가치와 태도를 학습하기 위해서는 갈등의 상황 속에서 실제적 삶의 문제를 분석하고 결정을 내리는 훈련이 필요한데 쟁점중심 수업은 삶의 문제를 가져옴으로써 학생들이 능동적으로 탐구할 수 있는 기회를 제공한다(Nelson, 1996). 일상생활 속의 문제를 교실 속으로 가져오는 것은 학생들의 흥미를 자극하며 가치의 실천 가능성을 극대화시키는 효과도 있다.

셋째, 쟁점중심 수업은 합리적 의사결정 능력을 기르는 데 효과적이다. 현대사회에서 개인은 각자의 독립적인 인격체로서 자율성을 지니고 있으며 자신의 권리를 자유롭게 행사할 수 있다. 이를 바탕으로 사회 구성원들은 개방된 토론을 통해 공통의 가치를 합의하고 그 합의에 따라 사회적 질서를 지켜나간다. 현대사회에서 시민들은 자신의 주장을 타당한 근거를 들어 형성하고 자유롭게 자신의 의견을 피력하며 동시에 다른 사람의 주장을 논리적으로 판단하여 합리적으로 의사결정할 수 있어야 한다. 이런 점에서 쟁점중심 수업은 사회과교육에서 지향하는 바람직한 시민의 자질을 길러주는 데 도움을 주는 교수·학습 방법이라 할 수 있다.

2. 쟁점중심 수업에 관한 논의점

민주화, 세계화, 정보화의 심화로 사회적 갈등 상황은 갈수록 복잡해지고 사회 구성원 간의 상호작용과 의사소통이 빈번해지고 있다. 쟁점중심 수업은 이해관계와 가치가 충돌하는 현대사회에서 갈등을 대화와 타협으로 해결하는 방법을 학습하도록 한다는 점에서 앞으로 그 가치와 중요성이 확대될 것이라 예상된다. 그러나 기존의 쟁점중심 수업의 많은 교육적 의미와 가능성에도 불구하고 여전히 고민의 지점이 존재한다.

첫째, 기존의 쟁점중심 수업은 공동체로서의 합의가 아닌 개인의 의사결정 과정에 치중하는 경향이 있다. 쟁점중심 수업의 목적이 대화와 타협을 통한 문제의 해결임에도 불구하고 수업의 단계는 주로 문제상황의 본질을 분석적으로 이해하고 문제 상황에서 자신의 입장을 근거에 입각하여 정교화하거나 정당화하는 것을 강조하고 있다. 이러한 반복된 사고의 훈련은 자신의 입장에 대한 과잉 집착으로 나타날 수 있으며 이로 인해 경직된 사유 체계를 가지도록 한다. 또한 의사결정을 통한 문제 해결이 서로 다른 입장의 조정과 합의를 통해서 이루어지는 것이 아니라 단순히 개인이 가치 선택으로 여겨질 수 있다. 쟁점중심 수업에서의 문제 해결은 개인과 타인 혹은 타 집단과의 입장 조정을 통한 합의를 도출하는 것이다. 조정과 합의의 과

정 없이 개인의 가치 선택이 문제 해결이라고 보는 것은 시민교육에서의 토론의 목적을 상실하는 것이다.

기존의 쟁점중심 수업의 한계를 극복하고 체계적이고 구조화된 토론 수업 상황을 만들기 위한 시도도 물론 존재한다. Johnson & Johnson은 사회심리학 및 사회인지 이론에 근거하여 논쟁문제를 협동학습의 구조에서 접근하였다. Johnson & Johnson의 쟁점중심 수업 모형은 우리에게 찬반(Pro-Con)논쟁수업 모형으로 잘 알려져 있다. 찬반(Pro-Con)논쟁수업 모형이 기존의 쟁점중심 수업과 차별화되는 점은 소집단에서 자신의 입장을 조율하고 재개념화하는 합의의 과정을 거친다는 것이다. 소집단에서 의견을 교환하고 상대방의 반박에 직면하는 과정 속에서 학생들은 내면적 갈등이나 주장의 불확실성을 경험하며 이는 지적 호기심으로 이어져 자신의 주장을 좀 더 열정적으로 정교화하게 된다. 찬반(Pro-Con)논쟁수업 모형은 소집단에서의 타인과의 상호작용을 통해 세심한 의사소통 과정을 경험하게 하여 학생들로 하여금 사회적 기술이나 소통 능력을 향상시킨다는 점에서 의미가 있다. 또한 타인과의 갈등 상황을 긍정적으로 인식하고 단순히 쟁점을 소재로 자신의 가치를 명료화하는 것을 학습의 목표로 하지 않고 집단 속에서의 쟁점 문제를 해결하는 것을 목표로 삼았다는 점에서 의미가 있다. 그러나 실제 생활에서 부딪히게 되는 집단적 다툼에 대한 합의 과정에서는 상대와 충분한 의견교환을 했더라도 합의의 과정이 민주적으로 전개되는 것은 아니었다. 결국 논쟁중심 협동학습 모형에서는 학생들 간의 의사소통이 합의와 동의를 도출할 것이라 전제했지만 현실에서는 개인의 의사결정과 집단의 합의가 불일치할 수도 있다는 것이다.

Johnson & Johnson의 논의에 이어 최근 Parker는 Johnson & Johnson의 쟁점중심 수업 모형을 기반으로 하면서도 앞선 ‘개인의 자율성’의 문제를 극복할 수 있는 수업모형을 제안하였다. 개선된 Parker의 논쟁중심 협동학습모형은 ‘입장 내려놓기’라는 단계를 추가하여 학생들에게 토론에서 잠시 벗어나 개인적인 의사결정에 대한 자유 선택과 자신의 관점을 생각할 기회를 제공하였다. 그는 집단적 의사결정은 개인의 의사결정으로부터 시작되는 것이기 때문에 수업의 과정에서 개인의 의사결정 경험을 제공하는 것은 합리적 의사결정을 위한 교육적 경험이 될 것이라 주장하였다. 또한 논쟁이란 타인과의 차이에 집중할 때 발생하는 것으로 보고 모종의 집단적 합의를 도출한 이후에 합의된 결과와 자신의 입장을 비교하면서 최종적으로 자신의 의사결정을 표현해야 정치적 자율성이 함양한다고 하였다(Parker, 2011)

쟁점중심 수업과 관련된 최근의 논의는 경직된 토론의 형태에서 벗어나 개인의 의사결정과 집단적 의사결정을 동시에 추구한다는 측면에서 변화를 보이고 있다. 김일남(2003)은 협동적 의사결정 수업모형을 실제 수업 장면에서 적용해본 결과 학습 동기가 높아졌고 학생들의 자존감과 상호의존성이 향상되었다는 결론을 도출하였다. 그러나 협동적 논쟁수업 모형도 수업의 각 과정이 개인의 사고 과정에 치중하고 있으며 소통이나 대화, 타인과의 관계의 측면에서는 적극적으로 논의하고 있지 않다는 점에서 아쉬움이 남는다. Parker의 논의도 집단적 합의를 통한 개인의 자율성을 강조하고 있지만 자율성의 의미가 공동체 속에서의 자율성 또는 행위로 확장되는 자율성이 아닌 단순한 개인의 사고 과정에 국한되어 있다는 점에서 여전히 고민의 지점이 존재한다.

이처럼 쟁점중심 수업이 개인의 의사결정 과정을 중심으로 이루어지고 있는 이유는 쟁점중심 수업의 목표가 합리적 의사결정 능력의 발달이기 때문이다. 그간 쟁점중심 수업과 관련된 연구물들이 타인과의 관계 형성이나 시민 덕목, 사회 참여와 같은 사회적 가치의 중요성을 인정하고 있지만 이를 교육적 시각으로 의미화하려는 시도가 미흡했다.

미국사회과교육학회(NCSS)는 쟁점중심 수업을 통해 학생들이 갖추어야 할 태도로 다섯 가지를 제시하였다(NCSS, 2016, 186). 사회 문제를 연구하고 많은 대안 중 합리적이고 현명한 선택을 하려는 욕구와 능력, 중요한 논쟁거리를 파악할 때 이성적으로 분석하려는 욕구와 능력, 서로 다른 의견을 인정하고 존중하며 어떤 의견이든 가치 있게 여기는 인식, 민주적 의사결정의 과정의 최종 목표가 타협이라는 인식, 정보를 객관적인 시각으로 분석하여 선전(propaganda), 반쪽 진실(half-truth), 편견(bias)에서부터 벗어날 수 있는 능력이 바로 그것이다.

미국사회과교육학회(NCSS)의 논의를 통해 살펴본 쟁점중심 수업에서 달성해야 할 목표는 크게 두 가지이다. 첫째, 학생 개개인이 논쟁 문제를 파악하고 이를 해결하기 위한 대안을 탐색하여 최선의 선택을 하도록 합리적 의사결정 능력을 함양하는 것이다. 둘째, 의견을 수렴하는 과정에 적극적으로 참여하고 타인과 협력하여 문제를 해결하는 방법을 배우는 것이다. 쟁점중심 수업의 첫 번째 목표는 개인의 인지과정을 초점으로 둔 것으로 개개인의 사고력 발달을 목적으로 두는 것이고 두 번째 목표는 타인과의 관계를 초점으로 하여 의사소통 능력, 협업 능력과 같은 가치·태도를 습득하는 것을 목적으로 하는 것이다.

지금까지의 쟁점중심 수업이 첫 번째 목표인 개인의 의사결정 능력의 발달에 큰 비중을 두었다면 앞으로의 쟁점중심 수업은 두 번째 목표에 좀 더 집중할 필요가 있다. 지금까지 쟁점중심 수업에서 공동체 속에서의 협의의 과정이나 사회적 실천과 같은 가치 영역에 주목하지 않았던 이유는 사회적 쟁점에 대한 논의의 과정에서 발달하는 고차적 사고력이 사회적 행동의 실천까지 영향을 미칠 것이라는 인지주의적 가정에서 비롯된 것이다. 그러나 쟁점중심 수업을 다루는 수많은 문헌에서 쟁점중심 수업의 한계점으로 인지주의적 가정을 지적한다. 특정 지식의 습득이나 사고력의 발달이 가치 덕목을 습득하거나 사회적 행동으로까지 이어지지 않는다는 것이다. 그렇다면 사회 문제에 적극적으로 참여하고 행동하는 시민을 양성하기 위해 새로운 목표를 설정해야 한다. 쟁점중심 수업의 본질을 살펴 어쩌면 우리가 간과하고 있을지 모를 국면을 찾아낸다면 앞으로의 쟁점중심 수업의 방향을 새로이 설계할 수 있을 것이다.

둘째, 토의·토론의 과정에서 ‘관계’의 의미를 살펴볼 필요가 있다. 쟁점중심 수업에서 중시하는 수업의 구조나 접근 방식은 토의와 토론이다. 기본적으로 토론 수업은 학생들이 스스로 자신의 의견에 대한 객관적인 근거를 제시하며 자신의 입장을 정당화하고 상대방을 설득하는 능력을 신장시키는데 초점을 맞춘다. 토론 수업에서는 나와 다른 관점에 대해 의문을 제기하고 비판적으로 이해하는 비판적 사고를 강조함과 동시에 서로 다른 의견을 존중하고 상대방의 의견을 경청하는 의사소통 능력을 중시한다. 민주사회에서 토의와 토론은 필수적인 대화의 과정이며 교육적으로도 가치와 효용성을 인정받았다. 그러나 토의·토론의 과정에서 우리가 놓치고 있는 것은 없는지 수업의 장면에서 좀 더 진정성 있게 살펴볼 필요가 있다. 토의·토론은 학습자를 찬·반 또는 이항 대립적인 학습의 구조에 몰입하도록 한다. 학생들이

대립구조에 몰입하다 보면 토론의 과정이 의사를 결정하고 합의를 도출하는 과정이 아닌 자신의 입장을 설득하고 의견을 경쟁하는 대결의 과정으로 인식할 수 있다. 또한 대화적 상황을 진정한 소통이 아닌 자신의 입장을 정당화하기 위한 수단으로 여겨 다른 의견에 대한 배타적 인식 체계를 확산할 수 있다. 실제로 토론이 끝나고 나서 토론 중에 대립한 집단 간에 갈등이 계속되거나 심화되는 경우가 있다는 연구 결과를 확인할 수 있었다(구정화, 2009).

바람직한 토론 수업을 위해서는 몇 가지 중요한 신념에 기초하여야 한다. 첫째, 상대주의이다. 토론이 성립하기 위해서는 토론 참여자가 모두의 의견이 옳을 수 있다는 점을 인정해야 한다. 자신의 의견만을 주장하며 토론이 이루어질 경우 문제 해결을 위한 토론보다는 타인을 굴복시키기 위한 토론이 되어 주객 전도 현상이 나타날 것이다. 둘째, 논증적 사고를 가져야 한다. 토론 참여자는 자신의 입장을 충분한 근거를 들어 자신의 의견을 제시해야 한다. 마지막으로 협조적인 의사소통이 일어나야 한다. 토론의 목적은 상대방을 굴복시키는 것이 아니라 문제 해결이다. 따라서 토론 참여자는 수업 상황에서 토론의 목적을 지속적으로 상기하고 더 나은 대안을 모색하기 위하여 노력해야 한다.

Habermas는 토론이 순조롭게 진행되기 위한 이상적인 담화 상황(ideal speech situatuin)을 다음과 같이 제시한다. 토론에 참여하는 모든 참가자가 평등한 지위와 권력을 가지고 평등한 상태에서 대화가 이루어져야 하며 어떤 진술에 대해서도 문제를 제기할 수 있다. 대화가 시험으로 돌변해서는 안되며 개인의 모든 발언이 표출되어야 하고 합의가 이루어질 때까지 최선의 주장에 따르도록 한다.

현장에서 볼 수 있는 쟁점중심 수업은 토론의 과정을 통한 자연스러운 합의의 과정보다는 신속하게 문제를 해결하기 위해 의견을 모으는 쪽으로 이루어져 왔다. ‘토론 대결’ 속에서 학생들은 수업을 나와 다른 의견을 배척하고 자신의 의견을 강력하게 주장하여 타인을 설득하는 경쟁의 과정으로 인식할 수밖에 없었다. 토론과 관련한 신념과 Habermas의 이상적인 담화 상황을 보면 토론 수업을 통해 이루어야 할 목표는 타인을 굴복시키는 것이 아니다. 개인의 의사결정과정이나 자신의 의견을 타인에게 설득시키는 것보다는 오히려 충분한 의사소통과 합의의 과정을 중시한다. 앞으로의 쟁점중심 수업이 어떠한 방향으로 이루어져야 하는지에 대한 성찰과 연구가 필요한 시점이다. 덧붙여 최근 이질적 집단에 대한 혐오와 이해관계, 가치 갈등으로 인한 문제가 심화됨에 따라 현대사회는 개인의 문제해결 능력과 의사결정 능력을 넘어서는 새로운 시민의 자질을 요구한다. 다양성이 높은 사회에서 발생하는 갈등 상황을 원만하게 해결하기 위해서는 타인에 대한 이해와 공감으로는 부족하다. 상충 관계를 파악하고 다양한 입장을 아울러 소통할 수 있는 포용의 자세, 관용적 태도가 필요하다.

본 연구는 기존의 쟁점중심 수업이 가진 한계를 보완하고 현대사회의 문제점을 극복하는 대안으로 ‘포용’의 가치에 주목하였다. 타인 및 타 집단, 타문화에 대한 포용성과 열린 사회에 대한 의식 교육은 주로 다문화교육이나 도덕 교육을 통해서 이루어져 왔다. 그러나 다원화된 가치를 내포하고 있는 쟁점과 다양한 가치의 충돌로 인해 발생하는 사회 문제를 다루는 사회과에서도 가치의 다원성, 다양성과 열린 사회에 대한 의식 교육이 반드시 필요하다. 포용에 대한 탐색과 교육학적 측면에서의 해석을 바탕으로 쟁점중심 수업에서의 적용 가능성을

도출하고 향후의 탐구 지점을 확인해야 한다.

Ⅲ. 쟁점중심 수업과 포용

1. Martin Buber의 포용

포용은 갈등 상황에서 타인이나 타 집단에게 가져야 하는 인식이자 감정, 태도를 아우르는 것으로 포용적 자세야말로 현대 사회에서 가져야 할 자세이자 쟁점중심 수업에서 추구해야 할 궁극적인 목표이다. 특히 사회가 발달하면 할수록 각종 집단과 조직은 세분화되고 각 집단의 이해관계가 충돌하면서 사회적 갈등이 심각해지기 때문에 포용의 가치를 습득하는 것이 현대사회를 살아가는데 있어 무엇보다 중요하다. 쟁점중심 수업은 수업의 대부분이 타인과의 대화적 상황 속에서 이루어지며 의견교환을 중심으로 하기 때문에 배려, 타인 존중과 같은 포용적 자세를 함양하기에 적절하다. 또 갈등과 문제의 상황 속에서 개인적 의사결정과 집단적 의사결정 과정을 경험하고 다양한 의견을 접하기 때문에 다원화된 가치를 인식하고 자신의 관점을 확장하기에 적합한 수업이다.

그렇다면 쟁점중심 수업에서 포용은 어떤 의미로 해석되어야 할까? 포용과 관련한 선행 연구를 분석한 결과, 포용(inclusive)이라는 단어가 갖는 따뜻하고 부드러운 이미지와 선언적인 매력으로 인해 다양한 방면에서 사용되어 왔지만 배려, 존중, 이해와 같이 그저 ‘좋은 뜻’, ‘좋은 의도’ 정도로 받아들여지는 경우가 많았다. 또한 주로 ‘차별하지 않음, 배제되지 않음’ 과 같은 의미로 해석되며 경제적 박탈이나 사회적 고립과 같은 사회적 배제 현상에 대한 극복의 방안으로 활용되었다. 배제(exclusive)란 특정한 기준에 미치지 못하는 특정 집단을 제외하는 것을 의미하므로 배제의 의미를 통해 개념화한 포용은 특정 집단의 제외 없이 모두가 참여하는 상태를 의미한다. 이는 포용의 개념이 그 자체로의 개념으로 정의되는 것이 아니라 배제를 통해 소극적으로 개념화되고 있음을 의미한다. Cameron(2006)은 포용이 배제와 관련된 연구에서 간접적으로 언급되며 일반적으로 ‘배제되지 않는 것’ 과 같이 부정적으로 정의될 뿐이라고 지적한다(우선희, 2020). 최근에는 기업 경영과 관련하여 인재의 양성과 리더십의 자질 측면에서도 포용의 가치에 주목하고 있으나 포용의 의미를 적극적으로 탐색하고 정의하기 보다는 다양성과 책임 정도로 포용의 의미를 해석하고 있었다. 교육계에서도 포용과 관련된 연구는 다수 존재하였으나 주로 장애이해교육이나 다문화 교육과 같은 영역에서 사용되었으며 모두의 참여와 같은 의미로 포용을 제시하여 포용이 가지는 긍정적인 이미지에 의존하고 있는 모습을 보인다.

교육학적 측면에서의 포용은 포용에 대한 기존의 사회적 인식이나 배려, 존중, 양보와 같은 긍정적인 의미와는 다른 차원에서 해석되어야 한다. 즉, 교육의 목적과 수업의 상황을 고려하여 교육의 가치 개념으로 논증되어야 한다. 특히 사회과교육에서 시민적 자질로서의 포용은 타인존중, 배려와 같은 태도를 넘어서 상호작용의 과정에서 오는 학생들의 인지적, 정서적 작용의 과정으로 분석되어야 한다. 포용의 의미를 분석하고 논의하는 것은 복잡하고 난해한 작

업이며 포용에 대한 논의를 교육 현장에 접목하기란 쉽지 않은 일이다. 그러나 거친 과정일지라도 교육적 차원에서 포용의 의미를 폭넓게 논의하는 것은 현대 사회가 요구하는 ‘진정한 포용’이 무엇인지 확인할 수 있는 계기가 될 것이며 앞으로 쟁점중심 수업의 목적을 설정하는 데 의미 있는 작업이라 할 수 있다.

본 연구에서는 쟁점중심 수업에서의 포용의 의미를 탐색하기 위하여 Martin Buber의 ‘포용’에 주목하였다. Martin Buber(1965)는 포용을 인간의 사유 의식에서 비롯된 이분법적 개념에서 벗어나 타인을 인식하고 자기 확장에 이르게 하는 원리로 인식하였다. 그의 철학은 「만남」의 사상에 기초하고 있으며 관계의 개념으로 인간의 위치와 본질을 설명한다. 「만남」의 철학에서 인간은 독립적으로 존재하는 것이 아니라 ‘인간과 함께 하는 인간’임을 전제하고 있으며 타자와의 진정한 관계를 통해 삶의 전체성에 이를 수 있다고 본다. 결국 관계의 실천을 통해 윤리가 실현된다고 보는 것이다. Buber의 논의에 따르면, 포용을 실천하는 것은 「나-너」의 관계 속에서 타인과의 직면을 통해 결단을 내리고 자신의 선택에 책임을 지는 것이며 윤리적으로 행위하는 것이라 볼 수 있다. Martin Buber는 포용으로서의 교육을 강조하기도 했는데 이때의 포용의 의미는 단순한 감정이입과 달리 자신의 구체성을 확장하고 자신을 자신이 참여하는 현실 속에 완전히 드러내는 것이라 설명한다. 이는 포용의 의미를 단순한 ‘흡수’나 ‘배제하지 않음’의 의미가 아닌 자신의 삶과 현실성에 기초하고 있으며 관계의 측면에서 적극적으로 해석하고 있다.

Martin Buber의 「만남」의 사상에 기초하여 파악한 포용의 의미는 다음과 같다. 첫째, 포용은 평등한 관계를 전제한다. 통상적으로 포용은 두 집단의 관계나 상호작용의 측면에서 사용되기 보다는 힘을 가진 집단이 주체가 되어 힘을 가지지 않은 개인이나 집단을 수용한다는 의미로 사용된다. 이와 같은 포용에 대한 기존의 인식은 A와 non-A와 같은 이분법적인 사고를 전제하고 있으며 A가 non-A를 A로 흡수한다는 의미로 인식되고 있다는 점에서 평등한 관계를 기반으로 한 포용이라 할 수 없다. 지금까지 포용을 활용하여 논의를 진행한 수많은 연구들이 사회적 배제 현상에 해결 방안으로 포용을 사용하고 있지만 포용 자체가 상하관계가 내재된 수용과 흡수의 의미를 가진다면 결국 포용은 ‘다수’와 ‘소수’를 의도적으로 구분하고 세상을 이분하는 것을 전제한다는 것을 의미한다.

Martin Buber는 포용을 평등한 관계의 측면에서 해석하고자 하였는데 이는 Buber가 세계를 대하는 인간의 두 가지 태도에서 비롯된다. 그는 인간이 세계를 대하는 주요한 태도를 근원어(grund-worte)인 「나-그것(ich-es)」과 「나-너(ich-du)」로 설명한다. 「나-그것」의 관계는 비인격적 관계인 사물 세계로 인간이 타인을 도구적 존재인 「그것」으로 인식하는 것이다. 반면, 「나-너」의 관계는 참된 만남의 세계로 「나」와 「너」가 인격적으로 교류작용을 하는 관계를 말한다. 인간은 세계와 어떤 관계를 형성하느냐에 따라 삶의 양상이 달라진다.

인간은 타인을 인격적 주체인 「너」가 아니라 도구적 존재인 「그것」으로 보기 때문에 「나-그것」의 관계로 타락하고 있으며 인간이 본래적 모습을 되찾기 위해서는 인간과 인간의 참된 관계인 「나-너」관계로 회복해야 함을 역설한다. 「만남」의 철학에서 인간은 독립적으로 존재하는 것이 아니라 ‘인간과 함께 하는 인간’임을 전제하고 있으며 타자와의 진

정한 관계를 통해 삶의 전체성에 이를 수 있다고 본다.

둘째, 포용은 진정한 대화에 기반한다. Martin Buber는 진정한 대화가 무엇인지 설명하기에 앞서 「나」와 「너」의 존재론적 ‘사이(between)’로부터 이야기를 시작한다. 그는 인간이 독자적으로 실존하는 것이 아니라 타인과의 공존하며 실존하기 때문에 나로 인해 너가 존재하는 것이며 너로 인해 내가 존재하는 것이라고 설명하였는데 두 인격의 사이에 존재하는 좁은 능선(narrow ridge)을 ‘사이(between)’라고 불렀다. Buber(1965)는 ‘사이’의 영역을 통해 한 사람이 타자를 「그것」과 같은 객체가 아닌 현존하는 사건의 파트너로 보고 타자와 직면(confronting)한다고 본다. 이때 두 사람이 직면하는 과정에서 서로를 이해하기 위한 수단이 ‘진정한 대화’이다. Buber는 진정한 대화란 ‘사이’ 속에서 자신을 격리시키지 않으며 집단 속으로 들어가지도 않는 것이라 설명한다. 즉, 타인을 하나의 인격체로 인정하면서 인간적 존재로 인식하고 타인이 자신에게 미치는 영향을 통해 스스로의 실존을 확인하는 것이다.

인간은 진정한 대화의 과정에서 타자의 ‘개별성’을 인정하고 이러한 개별성으로 인해 서로 다른 타자를 인식할 수 있기 때문에 「나」와 「너」의 존재 자체를 포용하게 된다. 결국 포용이라는 것은 「나-너」 관계에서 진정한 대화를 통해 「너」와 직면하게 되면서 「너」를 인정하고 「나」를 드러내는 것이다. 결국 진정한 대화는 포용의 기반이며 일방적 전달이나 경쟁적 대화는 포용으로 이어지지 못함을 의미한다.

셋째, 포용은 통찰과 실천으로 나아가는 길이며 자기 확장에 이르게 한다. Martin Buber는 감정이입과 포용을 구분하여 설명하는데 감정이입이란 자기 자신의 주체성을 망각할 정도로 상대방의 형태와 움직임을 인식하고 타자에게 몰입하는 것이지만 포용은 오히려 자신의 구체성을 유지하고 관계 속에서 스스로의 실존을 확인하는 것이다. 두 인간은 독립적인 위치에 존재하기 때문에 「나」와 「너」의 실재를 인정하면서 차이에 기반하여 타인을 이해해야 하고 이러한 포용의 과정은 결국 자기 성찰과 행위의 실천에 이르게 한다. 포용으로서의 교육은 인간이 타인을 이해하는 것을 넘어서 자기 확장에 이르게 하기 때문에 공감과 감정이입에서 더 나아가 포용으로서의 교육이 이루어져야 한다고 주장한다.

2. 쟁점중심 수업에서의 포용의 의미

Martin Buber의 포용은 평등한 관계, 진정한 대화, 타인 이해를 넘어선 자기성찰의 의미를 가진다. 그렇다면 쟁점중심 수업에서 포용은 어떠한 의미가 있을까?

첫째, 포용을 통해 ‘진정한 합의’가 가능한 쟁점중심 수업을 설계할 수 있다. 지금껏 가치·태도의 중요성을 인지하고 지식, 기능, 가치 및 태도의 총체적 학습의 필요성을 인정함에도 불구하고 실질적으로 수업 장면으로 적용하기에는 한계가 있었다. 학습자가 몸소 삶의 문제를 느끼고 이해하는 창구로 쟁점중심 수업을 인식하기 위해서는 수업의 목표 설정에서부터 변화가 필요하며 더불어 가치·태도를 간과하지 않고 수업을 설계해야 한다. 포용을 위한 쟁점중심 수업은 고차적 사고력의 발달뿐 아니라 타협의 기술과 포용의 가치, 태도의 습득을 강

조한다. 따라서 수업의 목표는 학생 개개인의 합리적 의사결정이 아닌 개인의 의사결정 과정에 기반한 진정한 합의 도출이다. 학생들은 모두에게 최선의 선택이라는 목표를 달성하기 위해 적극적으로 토의·토론에 참여할 것이고 가장 합리적인 선택을 하는 데 집중할 것이다. 토의·토론의 과정을 대결과 경쟁의 과정으로 인식하기 보다는 협의의 과정으로 이해하고 평등하고 자유로운 분위기 속에서 갈등을 다룰 줄 아는 시민으로 성장할 것이다. 또한 학생들은 다른 사람과의 직면을 통해 차이를 분명하게 인식하고 한걸음 더 나아가 포용하는 것이 곧 자신이 성장의 길임을 알게 될 것이다.

둘째, 사회화를 목적으로 한 사회과 수업의 정체성을 확립한다. 사회과는 학생들에게 민주 시민으로서의 자질을 길러 결론적으로 민주 시민 양성을 목표로 하며, 다양한 사회 현상과 문제 상황을 다룬다는 점에서 교과 자체의 고유성을 가진다. 이는 사회과가 사람들이 사는 세상, 학생들의 삶과 동떨어질 수 없으며 오히려 삶 속에 깊숙이 들어가야 하는 과목임을 뜻한다. 사람들이 사는 세상을 완전히 이해하기 위해서는 관련된 이론과 개념을 학습하고 문제 사태를 이해하는 것 이외에도 사람 사이의 관계를 통해 세상을 바라보는 과정도 중요하다. 인간 사이의 관계에 주목하고 관계를 다룰 줄 아는 방법을 배우는 것은 시민다움을 넘어서 사람다움을 배우는 데에 필수적인 과정이다. 포용을 위한 쟁점중심 수업은 인간과 인간의 평등한 관계를 기반으로 하여 진정한 대화 속에서 이루어진다. 이기기 위한 토론의 과정이 아닌 협의를 위한 대화의 과정은 학생들을 더욱 성숙한 시민으로 성장하도록 할 것이며 이러한 사회화 과정이야말로 사회과 수업의 정체성이라 할 수 있다.

셋째, 궁극적으로 시민성에 대한 새로운 시각을 제공한다. 오늘날은 이성보다 감성을 자극하는 감정 혁명의 시대이다. 제레미 리프킨은 위기의 시대를 극복하기 위한 대안은 인간의 감정인 공감에 있는 것으로 보고 ‘공감의 시대’라고 표현하기도 하였다. 이러한 동향에 발맞추어 교육계에서도 학생들의 감정과 가치의 형성에 주목하고 학생들의 이성보다 감성에 호소하여 학습에 참여할 수 있는 감수성 교육이 떠오르고 있다. 학생의 인지 과정은 이성뿐만 아니라 감성도 함께 이루어지므로 감성이 없이 이성만으로는 제대로 된 의미 형성이 어렵다. 사회과교육에서도 시대적 흐름에 따라 감정 및 가치 교육과 관련한 연구가 많이 진행되고 있다. 그러나 이러한 시도에도 불구하고 이론과 실제 사이의 괴리나 현장 적용의 어려움과 같은 많은 문제점이 존재한다. 이는 시민성의 의미가 고차적 사고력과 같은 인간의 사고 과정에 국한되어 정의되었기 때문이다. 아무리 감정과 가치의 중요성을 강조하여도 시민성이 곧 합리적 의사결정 능력이라는 경직된 시각에서 벗어나지 못한다면 이러한 노력은 정당성을 잃게 된다. 포용은 시민성에 대한 새로운 시각을 제공한다. 타인과의 ‘차이’에 대한 분명한 인식을 바탕으로 타인과의 관계를 형성하고 자아 통찰과 자기 확장에 이르게 하는 포용의 과정은 현대 사회가 요구하는 시민의 자질이기도 하다. 포용을 기반으로 한 쟁점중심 수업은 시민성에 대한 새로운 의미를 부여하고 학생들의 이성적 사고 과정에만 초점을 맞추는 것이 아니라 감성 작용에도 주목하게 할 것이다.

IV. 결론

현대사회는 하나의 가치가 지배하는 단순한 사회가 아닌 다양한 가치가 공존하는 복잡한 사회이다. 사회가 발달하면 할수록 각종 집단과 조직은 세분화되고 각 집단의 이해관계가 충돌하면서 사회적 갈등이 심각해진다. 현대사회에서 이상적인 시민은 자신의 주장을 타당한 근거를 들어 내세우며 다른 사람의 주장을 비판적으로 판단하여 합리적 의사결정을 내릴 수 있는 사람이다. 쟁점중심 수업은 비판적 사고력과 같은 고차적 사고력과 더불어 합리적 의사결정 능력을 함양할 수 있는 가장 효과적인 방법으로 현대사회에 꼭 필요한 교수법이라 평가받고 있다.

그러나 최근 이질적 집단에 대한 혐오와 이해관계, 가치 갈등으로 인한 문제가 빈번하게 나타남에 따라 개인의 문제해결 능력과 의사결정 능력을 넘어서는 새로운 시민의 자질을 길러야 한다는 목소리가 높아지고 있다. 다양성이 높은 사회에서 발생하는 갈등 상황을 원만하게 해결하기 위해서는 타인을 비판적으로 분석하고 이해하는 것으로는 부족하다. 상충 관계를 파악하고 다양한 입장을 아울러 소통할 수 있는 포용의 자세가 필요하다. 본 연구에서는 현대사회의 문제점을 극복하는 대안으로 ‘포용’의 가치에 주목했다. 포용은 갈등 상황에서 타인이나 타 집단에게 가져야 하는 인식이자 감정, 태도를 아우르는 것으로 포용적 자세야말로 현대사회에서 가져야 할 자세이자 사회과교육에서 추구해야 할 궁극적인 목표이다.

포용에 주목하는 또 다른 이유는 포용이 기존의 쟁점중심 교육에서 발생하는 한계점을 극복할 수 있는 대안이 되며 궁극적으로 민주시민교육의 목표를 지향하고 있기 때문이다. 논쟁은 민주주의 사회에서 발생하는 다양한 의견 대립 상황을 해결하기 위하여 반드시 필요한 학습 방식이며 특히 대화를 통한 합의가 불가능할 경우에 합의를 이끌어내고 합리적인 의사결정을 하기 위해 매우 중요한 역할을 한다. 쟁점중심 수업은 학생들을 의사결정 과정에 참여하도록 하여 여러 가지 갈등 사태를 대처할 수 있는 능력을 기를 수 있도록 한다는 점에서 많은 교육적 효과가 있다. 그러나 쟁점중심 수업의 중요성이 부각되는 만큼 현장에서 발생하는 논의점도 존재한다. 쟁점중심 수업의 폭넓은 실천을 위해서는 쟁점중심 수업이 갖는 고유한 성격에 대해 논증해야 하며 이 과정에서 확인한 문제를 해결하는 대안으로 포용의 가능성을 확인하는 작업이 필요하다고 판단하였다.

본 연구에서는 포용에 대한 적극적 의미 탐색과 교육학적 측면에서의 해석을 위해 Martin Buber(1965)의 포용에 주목하였다. Martin Buber는 포용의 의미를 「만남」의 철학에 기초하여 설명하고 있는데 그는 포용을 이분법적 사유 의식에서 벗어나 타인을 직면하고 자기 확장에 이르는 원리로 보았다. 본 연구에서는 Martin Buber의 「만남」의 철학을 기반으로 하여 포용의 의미를 평등한 관계, 진정한 대화, 타인 이해를 넘어서는 자기성찰로 해석하였다. 이를 바탕으로 포용이 쟁점중심 수업에 주는 시사점은 다음과 같다. 쟁점중심 수업의 방향을 재설

정하여 포용을 중심으로 한 쟁점중심 수업이 가능할 것이다. 이는 사회과 교육에서 인성교육과 가치교육의 가능성을 보여줄 수 있으며 궁극적으로 시민성에 대한 새로운 시각을 제공하고 사회화를 목적으로 한 사회과수업의 정체성을 확립할 수 있도록 한다.

연구를 마무리하는 시점에서 여전히 한가지 고민이 남는다. 포용을 위한 쟁점중심 수업은 구체적으로 어떤 방식으로 이루어져야 할까? 본 연구에서는 기존의 쟁점중심 수업이 가진 논의점을 살펴보고 고민을 나누는 과정에서 이론적 차원의 아이디어만 제시하였다. 따라서 후속 연구를 통해 주장에 대한 근거 자료를 마련해야 하며 이를 통해 일반화 가능성을 탐색해야 한다. 또한 수업환경의 구성이나 교사의 역할에 있어 구체적인 지침을 마련하지 못하였으므로 교육과정 분석, 모형의 탐색, 단계의 구축 등 추가 문헌 연구나 구체적 상황에서의 실행 연구를 통해 논의를 지속적으로 보완하여 발전시킬 필요가 있다.

참고문헌

- 강선보(1989), 마르틴부버의 만남의 교육철학에 관한 연구, 고려대학교 박사학위논문.
- _____ (2003), 인격적 관계회복을 위한 교육의 서장, 마르틴 부버의 나와 너, 서울: 다시 읽은 교육명저 11.
- _____ (2018), 마르틴 부버 만남의 교육철학, 서울: 박영스토리.
- 강선보·고미숙(2000), 실존주의 철학에서의 정서의 문제와 그에 관한 교육적 함의, 한국교육사학, 22.
- 강선보·신창호(2009), 배려, 교육을 향한 열정, 서울: 원미사.
- 강선형(2020), 마르틴 부버의 철학과 유대주의, 철학연구, 128, 119-144.
- 고훈석(2009), 논쟁중심 협동학습 과정에 나타난 초등학생들의 집단 의사결정과정 연구, 홍익대학교 박사학위논문.
- _____ (2009), 논쟁 중심 협동학습 과정에서 나타나는 초등학생들의 사고 과정 연구, 사회과교육연구, 48(3), 57-73.
- _____ (2010), 쟁점중심 사회과교육, 한국학술정보(주).
- 구정화(1998), 사회과 논쟁문제 수업에 관한 연구, 시민교육연구, 27, 167-190.
- _____ (2009), 학교 토론 수업의 이해와 실천, 서울: 교육과학사.
- 김성희(2014), 부버의 인간이해 방식과 교양교육, 교양교육연구, 8(2), 161-183.
- 김일남(2003), 협동적 의사결정수업모형에 관한 연구, 호남대학교 박사학위논문.
- 노경주(2000). 초등 사회과에서의 쟁점중심 교육, 시민교육연구, 31, 83-107.
- 노경주·주은옥(2001), 논쟁 문제 교육의 이론과 실제, 서울: 원미사.
- 박정희(2014), 변환과 포용으로서 다문화사회에 대한 가치교육, 철학논총, 78, 327-346.
- 손병노(1996), 우리 사회과교육의 재음미. 교실수업 개선 우수사례 워크숍, 충북: 한국교육원대부설 교과교육공동연구소, 65-76.

- _____ (2011), 쟁점중심 사회과의 학습론적 토대, *사회과학교육연구*, 13, 90-104.
- _____ (2019), 논쟁문제의 준거 논쟁: 양상과 합의, *사회과학교육연구*, 7(2), 75-91.
- 신현기(2014), 마르틴 부버의 ‘만남’의 철학에 기반한 장애인해교육의 재구성, *지적장애연구*, 16(2), 107-133.
- 오기성(2018), 교육신경과학적 관점에서 본 포용적 민주시민교육, *교육논총*, 38(3), 191-212.
- 오화선·민경률·박성민(2015), 다양성관리가 구성원들의 관계갈등과 창의성에 미치는 영향에 관한 연구, *한국인사행정학회보*, 14(2), 69-98.
- 우선희(2020), 사회통합 실태 진단 및 대응 방안 연구(VI), 보건복지부포럼, 3.
- 우정길(2010), 마르틴 부버의 교육 강연집: 교육적인 것에 대해, 서울: 지식을 만드는 지식.
- 이상현(2008), 마르틴 부버의 ‘만남’ 철학의 교육적 함의, *교육철학*, 34.
- 이순재(2006), 협동학습 구조하에서 ‘SAC(구조화된 학문적 논쟁수업)’가 주는 교육적 함의, *아시아교육연구*, 7(3), 159-186.
- 장지연(2002), 마르틴 부버의 ‘대화적 관계의 교육’ 연구, 중앙대학교 박사학위논문.
- 정문성(1995), 사회과에서의 협동학습전략, *시민교육연구*, 21(1), 259-277.
- _____ (1996), 사회과 협동 학습에서의 논쟁 교수 모형, *교육논총*, 13, 259-276.
- _____ (1998), 사회과 협동학습 구조에서의 의사결정 모형이 학업성취에 미치는 효과연구, *사회과교육*, 26, 185-206.
- _____ (2004), 토의·토론수업의 개념과 수업에의 적용모델에 관한 연구, *열린교육연구*, 12(1), 147-168.
- 차경수(1984), 사회과 논쟁 문제의 교수모형, *사회와 교육*, 19, 225-240.
- _____ (1998), 현대의 사회과교육, 서울: 학문사.
- _____ (2000), 21세기 사회과교육과정과 지도법, 서울: 학문사.
- 차경수·모경환(2008), 사회과교육, 서울: 동문사.
- 최용규·정호범·김영석·박남수·박용조(2008), 사회과, 교육과정에서 수업까지. 파주: 교육과학사.
- 허영식(2020a), 포용국가 형성을 위한 포용적 민주시민교육의 과제, *융합사회와 공공정책*, 13(4), 160-189.
- _____ (2020b), 포용의 개념을 반영한 민주시민교육의 행위영역과 실천, *한독사회과학논총*, 30(1), 3-38.
- _____ (2021), 포용적 민주시민교육의 탐색과 제도화, *한독정책연구소 학술대회*, 9-60.
- Buber, M.(1951), *Urdistanz und Beziehung*, L. Schneider.
- _____ (1954), *Between Man & Man*, 남정길(역)(1991), 사람과 사람 사이, 展望社.
- _____ (1977), *I and Thou*, 너 와 나. 표명사(역)(2017), 서울: 문예출판사.
- _____ (1977), *Landgrebe Philosophie de Gegenwart*, 현대철학의 근본조류, 최동희 역 (1961), 서울: 법문사.
- Cameron, C.(2006), Geographies of welfare and exclusion: Social inclusion and exception, *Progress in Human Geography*, 30(3), 396-404.

- Hunt, M. P. & Metcalf, L. E.(1968), *Teaching high school social studies: Problems in reflective thinking and social understanding*, New York: Harper & Row.
- Johnson, D. & Johnson, R. T.(1979), Conflict in the classroom controversy and learning, *Review of Educational Research*, 49, 51-61.
- _____(1999), Making cooperative learning work, *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- National Council for Social Studies(NCSS)(1994), *Curriculum standards for social studies*, Washington, D.C.: National Council for Social Studies.
- _____(2016), Academic freedom and the social studies educator, *Social Education*, 80(3), 186.
- Nelson, J. L.(1996), The historical imperative for issues-centered education, In R. W. Evans & D. W. Saxe(ed.), *Handbook on teaching social studies*, NCSS Bullutin 93.
- Oliver, D. W. & Shaver, J. P.(1966), *Teaching public issues in high school*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Parker, W. C.(1996), Advanced ideas about democracy: Toward a pluralist conception of citizen education, *Teachers College Record*, 98(1), 104-125.
- _____(1989), Participatory citizenship: Civics in the strong sense, *Social Education*, 53(6), 353-354.
- _____(2003), *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Teachers College Press.
- _____(2011), Feel free to change your mind. *Democracy & Education*, 19(2), 1-4

누스baum(Nussbaum)의 감정론이 사회과교육에 주는 함의

박 지 선

서울아주초등학교

I. 서론

‘성숙한 시민 의식’은 ‘민주시민성’과 동일시되고, 이는 곧 사회과교육의 목표로 언급된다. ‘민주시민성’은 사회과교육을 통해 반드시 길러져야 하는 것임에도 불구하고 그 의미를 초점화 하기에는 어려움이 있다. ‘성숙한 시민이란 어떤 사람인가?’에 대한 답은 ‘좋은 사람’이라는 모호한 수식어에 지식·가치·태도 측면이 더해져서 매우 광범위해 보인다. 사회과교육은 ‘더불어 살아가는 시민 양성’ 본질 내에서 민주시민성의 모호성이 더해지기 때문에 교사의 끊임없는 숙고와 선택의 과정을 필요로 한다.

연구자의 숙고와 선택 과정 속에 지향하는 ‘민주시민’의 특질이 있다. ‘사려 깊고 배려하는 시민’의 모습이 그것이다. 이는 미국 진보주의 교육학자였던 Rugg(1931)가 사회과교육을 통해 학생들이 사회를 변화시킬 수 있는 힘을 길러 나아가야 하는 목표로 제시했던 시민의 모습이기도 하다. 연구자는 ‘어떻게 살아갈 것인가?’라는 개인적 물음에 ‘주체적인 삶을 사는 자, 사랑과 연대를 실천하는 자’라는 표현에서 해답을 찾는다. 인생에서 중요한 것은 자기결정권을 행사하는 일이고, 이것은 누군가와 함께 할 때 사랑과 연대를 경험하고 인생의 의미는 깊어지기 때문이다. ‘사려 깊고 배려하는 시민’의 모습은 ‘주체적 삶’, ‘사랑’, ‘연대’라는 삶의 목표와 연관되고 이는 곧 사회과교육이 나아가야 할 목표와 맞닿아 있다. 감정과 이성을 인위적으로 분리할 것 아니라, 상호 의존함을 인정할 때 우리는 ‘사려 깊은 시민’을 길러낼 수 있다

정치철학자인 Nussbaum¹⁾은 2016년 미국 대통령이 당선되던 날 밤 느꼈던 무력감을 바탕으로 「타인에 대한 연민(The Monarchy of Fear)」(2018)을 써내려갔다. 그는 우리 사회의 희망을 혐오를 멈추는 것에서부터 시작되고 그 실마리를 언젠가 연대할 ‘우리’에서 찾아야 한다고 말하고 있다(Nussbaum, 2018, 임현경 역, 2020). 부제인 ‘혐오의 시대를 우아하게 건너는

1) Martha C. Nussbaum은 법철학자이자 정치철학자, 윤리학자, 고전학자로서 현재 시카고 대학 석좌교수로 재직하고 있다. 특히 최근에는 교육에 관한 관심을 두는 등 자신의 철학을 현실의 영역에 적용하려는 노력을 해오고 있다.

방법’에 대한 해법은 원체인 ‘타인에 대한 연민’에 있어 보인다. 감정의 부재는 소수 집단에 대한 차별과 편견, 빈부격차, 계급이 존재하는 사회를 낳았다. Nussbaum의 유년 시절 미국 사회에서는 아프리카계 미국인들이 남부에서 무수히 폭행을 당했으며, 여성들이 직장과 대학에 발을 들이기 시작할 무렵, 성차별은 흔한 일이었다. 포용적이고 정의로웠던 미국사회는 현재까지도 존재한 적이 없으며, 여전히 희망과 연대를 꿈꾸는 노력의 과정 속에 있다고 전한다. 미국 사회뿐만 아니라 세계적 상황도 그리 좋아 보이지 않는다. 최근 전 세계를 뒤흔드는 감염병 대유행은 사람들의 일상생활을 크게 바꾸었다. 한국 사회는 감염병 대응지침을 준수하고 격리자를 배려하는 등 성숙한 시민 의식을 보여주었다는 찬사를 받았지만, 감염병 대유행은 사회적 약자에 대한 불평등과 인종·세대 간 갈등이라는 한계를 드러냈다. 위로와 연민이 있어야 할 곳에 비난과 혐오가 존재했다.

그렇다면 연민, 공감 등의 감정²⁾은 절대적인 선인가? 영국의 철학자인 Bloom(2018)은 저서인 「공감의 배신(Against Empathy)」을 통해 감정이 우리의 믿음과는 다르게 작동한다는 점에 주목한다. 저자는 감정이 지극히 주관적이고 편견을 지닐 수 있기 때문에 그것의 오용에 대해 반대한다. 감정이 지니는 한계에 대한 해답을 우리는 현대사회에서 냉철한 ‘이성(reason)’에서 찾아왔다. 그러나 이성이 전 세계에서 일어나고 있는 일 중에서 고통 받고 있는 약자를 돌보는 것에 기여하지 못하는 사태에 대해 이성의 의미를 돌아보게 한다. 근대 이후 이성은 ‘사물을 옳게 판단하는 능력’을 뜻하는 본래의 의미와는 다르게 왜곡되어 왔다. 이것은 ‘도구적 이성’의 형태로 나타나 목적 달성을 위해 효율적이고 전략적인 측면을 우선시 하게 되었다. 이러한 이성에서 중요한 것은 목적 달성의 여부이지 고통 받고 있는 ‘너’의 삶에 대해서는 궁급해 하지 않기 때문에 우리는 이성의 의미를 재고해야 한다. Nussbaum은 위기의 이성과 감정의 오용에 대한 해답을 ‘냉철한 감정’에서 찾는다. 그에 의하면 우리는 충분히 이성적이기 위해 감정을 학습해야 한다고 말한다. 개인의 감정³⁾은 이성적 사고와 반대되는 요인이 아니며 삶에 대한 올바른 인식과 민주적인 실천과 행위를 이끄는 동인이 될 수 있기 때문이다.

1. 연구 목적

본 연구의 목적은 이성 중심의 사회과교육에서 배제되거나 간과되어왔던 감정 차원을 합리성의 영역 안으로 복권(復權)시키고자 하는 것이다. 이는 사회과교육과 현대사회에서 나타나고 있는 인간소외, 학습자의 소외 현상을 극복하고 궁극적으로 공존(co-existence)의 삶을 영위하기 위함이다. 이를 위해, Nussbaum의 감정론을 중심으로 감정이 지니는 주관성, 특수성의 측면이 보편성으로 나아갈 수 있음을 논의하고 확장된 합리성을 사회과교육의 기반으로 설정하고자 한다. 구체적으로는 그의 감정철학을 기반으로 하여 ‘인간의 존엄성’이라는 이상적

2) 감정과 유사한 표현으로 ‘감성, 정서, 느낌, 정동’ 등이 있다. 본 연구에서는 이러한 용어 사이에 미묘한 차이를 구분 짓지 않고, ‘냉철한 이성’과 상반된 의미로 ‘감정’이라는 표현을 주로 사용하였다.

가치를 추구하는 Nussbaum의 시민교육 논리를 정서적 차원으로 재설정하여, 사회과교육의 방향성을 제시하고자 한다.

2. 연구 내용

연구 목적을 달성하기 위한 연구 내용은 다음과 같이 설정하였다.

먼저, Nussbaum의 시민교육에 나타나는 민주 시민적 자질을 검토하고, 이를 토대로 민주 시민성 개념을 합리적 감정 차원으로 확장하고 보완하고자 한다. 구체적으로 Nussbaum의 시민교육에 나타나는 민주 시민의 자질은 ‘서사적 상상력과 공상’, ‘공감 또는 연민의 감정’, ‘자기 검토하는 힘’이 있으며, 이것을 토대로 민주시민을 ‘시적 정의가’, ‘분별 있는 관찰자’, ‘자기 검토가’라는 개념으로 보다 확장하여 제시하고자 한다.

다음으로, Nussbaum의 감정론을 기반으로 하는 새로운 시민교육이 사회과교육에 주는 함의를 제안하고자 한다. ‘이성’과 ‘감정’이 조화를 이루는 사회과교육을 재구성하고, 이를 바탕으로 공존을 위한 사회과교육의 방향성을 제시하고자 한다.

3. 연구 방법

본 연구는 문헌 연구를 통하여 연구를 하고자 한다. 본 연구에서 검토할 문헌은 크게 세 부분이다. 첫째, 일차 문헌으로 Nussbaum의 감정론과 시민교육, 이성의 한계점에 관한 원전과 번역본이다. 둘째, 이차 문헌으로 Nussbaum의 철학에 관해 해석한 학술지와 학위 논문 등이다. 셋째, 사회과교육과 교육학의 이론을 다루고 있는 저서들이다.

4. 선행연구 분석

본 연구는 이성 중심의 사회과교육에서 간과되어 왔던 감정의 합리적 속성을 고찰하고, 이를 바탕으로 하는 Nussbaum의 시민교육이 사회과교육에 주는 함의를 도출하는 데에 기본 목적이 있다. 이와 관련해 지금까지 살펴본 주요 선행연구들의 동향을 간략히 살펴보면 다음과 같다.

20세기 후반으로 접어들면서 ‘감정’에 관한 논의가 철학 분야에서 새로운 쟁점으로 떠오르게 되었다. 감정에 관한 철학 분야에서는 아리스토텔레스의 ‘실천적 지혜’를 근간으로 감정과 이성이 상호의존성을 지닌다는 인지주의 이론이 한 축을 형성하게 되었고, 대표적인 학자로는 Nussbaum, De Sousa, Solomon 등이 있다. 교육 분야에서도 감정의 가치와 관련한 논의가 증가하고 있다. 이러한 연구는 주로 역사와 도덕 교과에서 이루어졌고, 그 외에도 문학, 미술, 음악 등 다양한 교과에서 이에 주목하고 있다.

역사 교과에서는 감정이입을 통해 그 현상이 일어났던 당시 사회의 관점에서 파악하고자

하는 역사 인식 방안에 대한 연구가 주를 이룬다. 김한중(2007)은 감정이입적 이해의 단계를 제시함으로써 ‘맥락적 역사적 감정이입’이 보다 설득력 있는 감정이입적 이해이고, ‘일상적 감정이입’과는 차이가 있음을 연구했다. 이러한 ‘맥락적 역사적 감정이입’은 이후 본 연구에서 주목할 ‘서사적 상상력’과 ‘공감력’이 타인의 내면세계와 맥락을 동시에 고려해야 한다는 점에서 공통점을 확인할 수 있었다. 도덕 교과에서는 감정은 타인의 정서적 상태를 식별할 수 있는 인지적 측면이 있기 때문에 도덕적 행동을 이끄는 동인이 된다는 것에 대한 연구가 활발하게 진행되어 왔다.

사회과와 관련된 사례로는 국외의 Ward(1975)와 국내의 배영호·남상준(2009), 허수미(2012), 이태성(2018) 등의 연구가 있다. 먼저, Ward(1975)는 그동안 사회문제에 관한 추론 방식이 인지주의에 경도되어 있음을 지적하고, 정서적(affective) 차원의 사회과교육에 대한 접근이 필요하다는 것을 주장했다. 사회과교육에서 인지적 접근뿐만 아니라 학생들의 느낌과 감정을 다루는 방법에 대한 훈련도 그만큼 필요하다는 것을 역설했다는 점에서 본 연구의 출발점이 될 수 있었다. 배영호·남상준(2009)은 미감적 차원의 사회과적 의미 탐색을 통해 주관적 영역의 감정이 합리성의 확장적 관점에서 이해할 수 있음을 밝혔다. 이 연구에서 상정하는 미감적 시민성은 공감과 배려의 능력과 소통·상상을 기초로 하는 비판적 사고를 포함한다는 점에서 시민성 개념을 감정 차원에서 보다 확장시켰다는 점에서 의미가 있다.

허수미(2012)는 사회과 수업의 실천 전략으로서 ‘감정이입’의 가치에 주목하였다. 사회과 수업에서 감정이입을 수업 전략으로 활용할 경우, 사회갈등을 분석할 때 자기중심적으로 판단하기 보다는 타인이 처한 상황과 사회적 배경을 고려하게 된다는 점을 발견했다. 하지만 감정이입을 수업에서 활용할 경우 정서적 공감만으로 머무를 수 있는 한계점이 있으므로 인지적 사고 판단의 기회를 수업 상황에서 반복적으로 제공할 필요가 있다고 보았다. 사회과교육에서 인지적 측면과 감정적 측면 간의 상호보완이 중요하다는 점에서 본 연구의 사회과교육이 나아가야 할 방향과 관련해서 시사점을 제공하였다. 이태성(2018)은 사회과의 쟁점 중심 탐구 논리를 정서적 차원으로 확장하여 재구성하였다. 이 연구에서는 ‘감정 탐구형 쟁점 토론’을 하나의 사례로 제시하여 감정과 이성 양자의 균형을 찾아가는 토대를 좀 더 구체적으로 마련했다는 점에서 의미가 있다. 이 연구는 ‘정서적 사회과(affective social studies)’라는 사회과의 성격을 새롭게 정립하고자 하고자 하는 본 연구에 방향성을 제시하였다.

한편, Nussbaum의 철학은 감정이 지니는 합리적 가치에 관하여 유용한 인식을 제공한다. 하지만 Nussbaum의 철학은 국내에 비교적 덜 알려져 교육 영역과 관련된 국내 연구는 부족한 실정이다. 다만, 도덕과와 미술과에서의 연구가 일부 관련되어 있다. 이연주(2016)는 인문학을 활용한 도덕 교과 개선방안 연구에서 Nussbaum의 철학을 바탕으로 정서적 접근이 인성 교육에서 중요함을 시사했다. 이 연구에서는 Nussbaum이 말하는 ‘서사적 상상력’, ‘분별 있는 관찰자’, ‘공동 추론’의 개념을 바탕으로 도덕적 추론 학습 모형, 도덕적 대화 학습 모형, 합리적 감정 학습 모형을 설계하고 제안하였다. 이은영(2020)은 그동안의 민주시민 교육에서 개인적 차원과 감정적 차원이 비교적 덜 중요하게 다루어진 점을 지적하며 주관성을 지닌 감정이 어떻게 공적 감정으로 이어질 수 있는지를 미술교육 관점에서 제시하였다.

Nussbaum의 감정론에 기초한 이러한 교과 연구들을 통해 사회과와 Nussbaum의 시민교육의 연결 고리를 설정하는 데 있어 시사점을 제공받았다.

II. Nussbaum의 감정론과 시민교육

1. 시민교육 본질의 재개념화 : 공존(co-existence)을 위한 교육

우리는 낯선 타인과 공공의 선에 대해 기꺼이 대화할 수 있는 능력을 가지고 태어나지 않았다. 우리가 성인에게서 정치에 참여하는 행동, 다양한 종교와 가치에 대한 포용력을 기대한다면 우리는 어린 시절 학교에서부터 ‘민주시민성’을 만들어내야 한다(Parker, 2012). Nussbaum은 동일시를 추구하지 않는 현대 사회에서 필요로 하는 새로운 시민교육을 제시하였다. 관용과 포용을 담고 있는 Nussbaum의 시민교육은 정서적으로 연결된 공동체를 지향하고, 이를 위해서는 타인의 존대에 대한 인정, 견해나 조건의 차이에 대한 수용, 자신 안의 복수성에 대한 인정을 포함하는 논리를 강조한다(이태성, 2018, 56). 이것은 모든 이의 자유와 행복 추구 기회를 증진한다는 점에서 공존(co-existence)을 위한 교육이라고도 부른다.

Nussbaum이 제시한 시민교육은 다원적 가치를 근간으로 하고 이것은 상호 존중되며 보다 많은 시민이 공동의 문제 해결을 위해 참여하는 더 나은 민주주의 사회를 만드는 것을 목표로 한다. Nussbaum이 제시한 ‘공존을 위한 교육’을 통해 길러줄 수 있는 시민의 능력과 자질을 다음 표1과 같다.

표 1. Nussbaum의 민주주의 시민의 능력과 자질

제목	내용
1	전통에도 권위에도 판단을 맡기지 않으며, 국가 전체에 영향을 미치는 정치 이슈에 대해 제대로 생각할 수 있는 능력, 검토·성찰·주장·논쟁할 수 있는 능력
2	인종·종교·젠더·섹슈얼리티가 다르더라도 동료 시민을 동등한 권리를 가진 자로서 인정할 수 있는 능력, 즉 그들을 존중하며 한사람·조직의 고유한 이익을 위해 조직되어야 마땅한 도구로서가 아니라 목적으로서 바라볼 줄 아는 능력
3	타인의 삶에 관심을 기울일 수 있는 능력, 특정 종류의 많은 정책이 동료 시민의 기회나 경험에 무엇을 의미하는지 그러한 정책들이 자신이 살고 있는 국가 밖의 타인들에게 무엇을 의미하는지 파악할 수 있는 능력
4	한 인간의 삶의 서사에 영향을 미치는 다양하고 복잡한 이슈들을 상상할 줄 아는 능력, 데이터에 의존함으로써만이 아니라, 인간에 관한 다채로운 이야기에 귀 기울임으로써 어린 시절, 청소년 시절, 가족 관계, 병, 죽음 등 많은 것들을 생각할 줄 아는 능력
5	정치 지도자들에게 허용되는 가능성을 보는 현실적이고 지적인 감각과 더불어 그들을 비판적으로 판단할 수 있는 능력
6	자신의 집단에게 이로운 것만이 아니라, 전체로서의 국가에 이로운 것을 생각할 수 있는 능력
7	반대로 자신의 조국을 복잡한 세계질서의 일부로 인식할 수 있는 능력

출처 : Nussbaum(2010/2011, 57-58)

표 1에서는 공통적으로 개인은 누구도 침범할 수 없는 인간 존엄성을 지니고 개인 모두가 인간 존엄성을 지닌 삶을 살기 위해서는 개인은 비판적 사유와 상상력을 지닌 시민이 되어야 한다는 것을 강조하고 있다. 또한 공존을 위한 교육에서는 민주시민이 지녀야 하는 핵심능력으로서 ‘풍부한 상상력’, ‘연민과 공감의 감정’, ‘비판적 사고’를 강조하고, 민주시민성의 개념을 정서적 차원에서 확장하여 제시하고 있다. 이러한 교육 목표 달성을 위해 Nussbaum이 제시하는 시민교육에서는 인문학과 예술을 중심으로 하는 교육 내용을 중요시 한다. 그는 예술을 통해 연민과 공감의 감정을 배우고 비판적으로 사유하여 스스로 성찰할 수 있는 시민을 길러낼 수 있고 이것은 공존을 위한 교육의 기초가 된다고 보았다.

2. 이성의 대안적 관점으로서의 민주시민 역량

감정이 교육적으로 바람직한 것인가, 아니면 지양(止揚)해야 할 것인가의 문제는 비합리성에만 초점을 맞추어 왔던 감정의 개념을 기존의 것과는 다른 새로운 시각에서 접근하려는 시도에서 해결될 수 있을 것이다. Nussbaum은 감정의 편향성을 극복하기 위해 감정을 보다 확장적 관점에서 새롭게 해석하고자 한다. 우리는 충분히 이성적이기 위하여 감정을 함께 고려해야 한다는 주장에서 그는 감정이 지닌 합리적 속성에 주목하고 있음을 알 수 있다.

Nussbaum은 Aristoteles의 ‘실천적 지혜’에 기초해서 감정이 지닌 합리적 속성 찾으려 했다. Aristoteles는 실천적 행위가 사람이 처한 구체적인 시·공간을 파악하고 상상력에 의해 타인의 삶에 대해 공감할 때 나타날 수 있다고 보았다. 이것은 수학자들이 도형에 대한 일반 원리를 증명하려고 하는 것과는 대조적이다. 다음으로는 냉철한 이성의 대안적 관점으로서 ‘서사적 상상력과 공상’, ‘공감 또는 연민의 감정’, ‘자기 검토하는 힘’에 관하여 살펴보고 이것을 바탕으로 민주시민의 개념을 확장하여 제시하고자 한다.

1) 서사적 상상력(narrative imagination)과 공상

사실상 인간은 ‘불일치의 인간’이다(Oakeshott, 1989, 66). 타인은 지리적으로 멀리 떨어져 다른 환경에 처해있거나 시·공간적으로 가깝다고 할지라도 성별, 종교, 계층 등에 따라 불일치의 삶을 살고 있다. 이러한 차이는 어느 한 쪽의 입장에서 제거되어야 하는 것이 아니라 바람직한 방향으로 이해되어야 할 것이다. 이러한 인지적 과정에서 필요로 하는 것이 상상력이다. 우리는 상상력을 발휘하여 동료 시민의 삶이 어떠한지 관찰하고 주어진 상황에서 어떠한 선택을 할 것인지 마음속에서 시도해볼 수 있으며 궁극적으로 자신의 행위가 타자에게 어떠한 영향을 끼치는지 예측해볼 수 있다.

Nussbaum은 타인의 삶을 이해하기 위해서는 서사적 상상력(narrative imagination)과 공상(fancy)의 계발이 중요하다고 말한다. 먼저, 서사적 상상력이란 “자기 자신이 다른 이의 입장에 있다면 사태가 어떠한지 생각할 줄 아는 능력, 그 사람의 이야기를 지적으로 읽을 수 있는 능력, 그러한 위치에 처한 이라면 가질지 모르는 감정·소망·욕구를 이해하는 능력”을 의미

한다(Nussbaum, 2010, 우석영 역, 2011). 모든 인간의 삶에는 맥락, 즉 서사가 있고 서사적 상상력은 타인이 처한 상황에 대한 맥락을 인정하고 예측 가능한 결과를 상상할 수 있는 능력을 포함한다. 서사적 상상력은 감정이 주관적이거나 편파적인 것에 머무르지 않고 제3자로서 행위에 대한 합리적인 판단을 내릴 수 있도록 돕는다.

‘공상(fancy)’은 ‘상상력’의 한 종류이다. 공상이란 “하나를 다른 것으로 볼 수 있고, 또 다른 것 안에서 하나를 볼 수 있는 능력을 뜻하는 소설적 용어”이다. 달리 말하면 은유적 상상력(metaphorical imagination)이라고도 한다(Nussbaum, 1995, 박용준 역, 2013). 서사적 상상력이 맥락과 그 사람이 처한 상황을 고려한 것이라면, 공상은 현실세계에서 실현될 수 없는 내용에 대해 머릿속에 떠올리는 것까지 포함한다. 인식 가능하고 손에 잡히는 사물 속에서 우리 눈앞에 없는 다른 것을 보는 것이 바로 ‘공상’이다. ‘공상’은 “제거된 가능성에 대한 재활성화”를 가져오고, 유토피아까지는 아니더라도 잃어버린 공동체적 삶을 영위하기 위한 대안들을 고려하고 논의할 수 있도록 만들어 준다(Pieroth, 2015, 12).

로마의 철학자였던 Aurelius(121-180)에 의하면 우리가 서사적 상상력을 발휘할 보복적인 분노를 없앨 수 있다고 말한다. 만약 우리가 분노를 일으키는 누군가의 행동이 왜 그렇게 나타나게 되었는지 상상할 수 있다면 타인을 혐오의 대상으로 여기는 경향을 줄일 수 있다. 비록 다른 사람의 태도를 전적으로 이해할 수는 없을지라도 존경받는 예술가가 하는 방식대로 자신에게 질문을 던짐으로써 타인의 심리를 반추해보려고 노력하는 태도는 자기중심적인 격노에서 벗어날 수 있는 기제로 작용할 수 있다(Nussbaum, 2008, 황은덕 역, 2010, 44).

Nussbaum은 문학이 상상과 공상을 제안하고 그것이 민주시민 자질로서 중요하다는 것을 말하기 위해 Sophocles의 「필록테테스(Philoktetes)」(BC409)와 Ellison의 「보이지 않는 인간(Invisible Man)」(1952)라는 두 소설을 제시한다. 공간적으로도 멀리 떨어져 있고 시간적으로도 1500년 이상 떨어진 두 이야기이지만 독자들은 상상과 공상을 통해 주인공의 감정에 몰입하도록 돕는다. 우리는 직접 경험하지 않았지만 중병으로 다리를 다쳐 부당하게 추방된 Philoktetes의 고통을 자신의 일처럼 공감하고, 가난한 흑인 소년이 보이지 인간이 된 데에는 백인들이 만들어낸 차별이라는 점에 대해 분노의 감정을 느낀다. Nussbaum이 말하는 시민성은 과학적인 명료함이나 탈맥락적인 것이 아니라 우리의 구체적인 삶 속에 구현되어지는 복잡성을 띤 것이므로 예술 작품이라는 맥락을 통해 상상력과 공상을 길러주는 것이 필요하다.

2) 공감 또는 연민(compassion)의 감정

Nussbaum은 Rousseau와 같이 생각하자고 우리에게 제안한다. 루소는 「에밀」(1762)에서 타인의 평범한 곤경에 공감하는 법을 배워야 한다고 말한다. 많은 약자들이 곤경에 처한 상황을 통해 세계를 바라볼 때 타인을 이해하는 상상력을 바탕으로 공감하는 법을 배우게 된다. 공감은 자신과 비슷하면서도 다른 타인이 불행이나 고통을 겪고 있다는 것을 인식하는 것이고, 어떤 면에서 그 사람의 행동을 전적으로 비난할 수 없다는 태도를 지니는 것을 뜻한다(Nussbaum, 1995, 박용준 역, 2013). ‘공감’과 ‘연민’의 감정 능력은 타인과 더불어 살아

가는 삶에서 중요하다는 것에는 이견이 없다. 그러나 사회과 교육 자칫 타인에 대한 변하기 쉬운 연민의 감정으로 일축되는 것에는 주의를 기울일 필요가 있다. 특히, 사회과 교육과정에서 ‘인권’이라는 내용 요소와 관련하여 사회에서 일어나고 있는 인권 침해 사례들을 살펴보고 그들의 고통에 공감할 수 있도록 제시하고 있다. 하지만 자칫 학습자들은 타인을 불쌍히 여기는 일시적인 감정에 그치거나, 고통 받고 있는 그들과 같은 처지에 놓여있지 않다는 점에 대해 안도감에 머무를 수 있다. 이러한 감정들이 무언가로 연결되지 않으면 우리는 타인의 고통에 무감각해질 수 있다.

이에 따라 Nussbaum은 변하기 쉬운 연민과 ‘연대’로 나아갈 수 있는 기제로서의 ‘연민’을 구분한다. 그는 일시적 연민을 넘어 사회적 연대로 나아가기 위한 기제로 ‘compassion’이라는 개념을 말한다. 단지 동정하는 것을 넘어서 바람직한 사회적 행동으로 이어지는 가능성을 지닌 ‘compassion’이 되려면 네 가지 조건을 지녀야 한다. 그것은 1) 타인의 고통을 보는 입장에서 그 고통이 심각하다 고려하는 것, 2) 그 곤경이 개인의 선택 또는 잘못에서 비롯되거나, 스스로 지켜낸다고 해결될 것이 아니라 사회적 산물, 운 등에 의해 벌어지는 점을 고려하는 것, 3) 어쩌면 자신도 유사한 일이 당할 수 있기에 외면할 수 없음을 고려하는 것, 4) 타자의 고통이 자신이 지향하는 삶의 목적에서 중요하므로 타자의 아픔이 자신의 삶에 영향력을 느끼도록 하는 행복에 대한 판단일 때이다. 네 조건이 충족될 때 자신을 포함한 누구라도 타인이 겪은 부당한 고통을 경험하게 될 수 있다는 인류 보편적 고통으로 인지할 수 있게 된다(Nussbaum, 2001, 조형준 역, 2015, 591-592).

이처럼 공감과 연민의 감정은 인간은 어떠한 위해와 손상을 입기 쉬운 취약한 존재라는 공통성에 기반 한다. 우리 인간은 불완전하고 고통당하는 사람과 비슷한 가능성을 지니고 있다는 것을 믿을 때 타인의 고통에 공감으로 응답할 수 있다. 2015개정 사회과교육과정에서 제시하는 기능으로 정서적 측면으로 여겨지는 ‘공감하기’가 제시되어 있다. 공감은 사회과 교과 역량 중 하나인 ‘의사소통 및 협업능력’ 즉, “타인과 효과적으로 상호작용하는 능력(교육부, 2015, 3)”을 함양하기 위한 핵심적인 기능 요소이기도 한다. 사회과교육과정에서 제시하고 있는 ‘공감하기’는 효과적인 의사소통의 하위 요소로 다소 막연하게 제시되어 있어 자칫 지엽적인 공감에 머물 우려가 있다. 공감과 연민의 감정이 공적인 영역에서 실천으로 나아가기 위해서는 공감 안에 있는 인지적인 판단에 주목하고 이것이 지니는 합리적인 요건을 사회과교육에서 고려할 필요가 있다.

3) 자기 검토(self-examination)의 힘

Nussbaum이 말하는 ‘자기 검토의 힘’은 흔히 말하는 ‘비판적 사고’로 이해할 수 있다. 비판적 사고는 각자의 입장이 무엇인지 분명하게 드러나게 해주고, 그러한 과정에서 함께 하는 시민들이 공통된 하나의 결론으로 나아가게 해주는 교차점을 만들어준다. 이러한 이유로 비판적 사고는 타인의 생각에 대한 ‘거리두기’ 역할 뿐만 아니라, 협상과 연대를 이끄는 ‘공통 지대(common ground)’ 탐색이라는 기능을 수행하게 된다.

먼저, ‘거리두기’의 능력은 타인의 생각뿐만 아니라 자신의 사고 과정까지 거리를 두는 능력을 포함한다. 자신의 사고 과정까지 거리를 두는 능력이라는 점에서 Nussbaum은 이것을 “독립적 사색기술”이라고도 말한다(Nussbaum, 2010, 우석영 역, 2011, 102). 우리는 자신의 생각과 그 이면에 있는 전제는 타당한지 그 생각은 함께 하는 삶과 어떤 관련이 있는지 반추해 볼 수 있는 힘을 통해 더 나은 삶을 영위할 수 있다. 자신이 생각하는 전제와 가정을 움켜쥐고, 세상으로부터 주입된 생각을 바꾸려하지 않는 사람과의 대화에서 우리는 결코 어떠한 이해와 합의에 이르기 어렵다.

그런데 비판적 사고가 지닌 ‘객관성’은 다소 오해의 소지를 지녀왔다. 비판적 사고라고 하면 일반적으로 제3자적 입장에서 거리를 두고 개인적인 의견을 최대한 억제하고 그동안 당연시 여겼던 면들에 대해 ‘왜’라는 의문을 제기하며 새롭게 바라보는 태도를 떠올린다(하윤수, 2007, 147-149). 어떠한 주장에 대한 합리성 여부를 판단하려면 그에 따른 근거가 사실에 기초해야 하고 객관적인 것인지 검증하는 과정이 필수적이기 때문에 이러한 태도는 더욱 부각되었다. 그럼에도 불구하고 비판적 사고는 동시에 ‘공통 지반 탐색’을 포함해야 한다. 공통 지반 탐색은 타인과의 유사성을 기반으로 하여 이해에 이르도록 도와주기 때문에 공동 추론의 장에서 반드시 고려되어야 한다.

2015 개정 사회과 교육과정에서 핵심교과능력인 비판적 사고는 “사태를 분석적으로 평가하는 능력”이라는 의미로 제시되어 있다(교육부, 2015, 3). 이를 위한 하위요소로는 “사물, 상황, 지식 등의 신뢰성, 정확성, 진위 여부 등을 평가하는 능력, 논리의 일관성과 타당성을 평가하는 능력”이 있다(교육부, 2015, 3). 이러한 요소들은 여전히 타인의 생각에 대한 ‘거리두기’를 중심으로 서술된 것으로 보인다. 사회과교육에서 강조하는 비판적 사고 능력은 자신과 타인의 생각에 대한 ‘거리두기’뿐만 아니라, ‘공통 지반 탐색’의 과정을 보완하여 ‘자기 검토의 힘’의 개념으로 확장하여 해석할 필요가 있다.

3. 합리적 감정에 기초한 민주시민성의 개념 확장

1) 시적 정의(poetic justice)가로서의 시민

Nussbaum은 「시적 정의⁴⁾」(1995)라는 책에서 차가운 이성의 영역의 법의 세계를 따뜻한 감정의 영역으로 끌어들인다. 법률은 이성의 영역이기도 하지만 타인의 곤경에 공감하는 감정의 영역이기도 하다. ‘시적 정의(poetic justice)’는 법률과 같은 이성적 문자만을 신봉하는 것

4) ‘시적 정의’라는 용어는 이미 오래전부터 사용되어 왔다. 최초로 사용한 사례는 영국의 시인인 Rymer(1678)이다. Aristoteles는 ‘시적 정의’라는 표현을 직접 사용하지는 않았지만 그의 논리에서 용어의 기원을 엿볼 수 있다. Aristoteles는 인과응보 혹은 권선징악의 관점에서 관객을 선한 행위로 이끌 수 있다는 논리를 말하는데, 여기서 말하는 권선징악은 연극에서 등장하는 인물이 자신이 저지른 행위에 관해 합당한 책임을 지는 것을 뜻한다. Nussbaum은 여기서 더 나아가 ‘시적 정의(poetic justice)’는 편견 없이 사랑하고 특정한 집단에 대한 지지가 아니라 전체를 위해 생각할 줄 알고, 개인의 내적 세계가 갖는 복잡함을 이해하는 것이라고 말한다(Nussbaum, 1995, 박용준 역, 2013, 159).

이 아니라 공상과 상상력에 바탕을 둔 정의로 이해된다. 시적 정의를 실천하는 자는 공상을 통해 공감 능력을 갖추며 보이지 않는 삶이 어떠한지 알고 싶어 하면서도 그러한 욕망을 행동을 바꿀 수 있는 능력을 갖추고 있다.

시적 정의는 법률에 의한 냉철한 판단이 아니라, 타인의 삶이 어떠한 것인지 상상할 수 있는 능력과 연결된 ‘따뜻한 이성’에 기초한 것이다. 법률이 제시하고 있는 “법 앞의 평등”, “언론의 자유”, “종교의 자유” 등은 모두 고상한 이상이고 그것은 실제 세계에서 골치 아픈 사회 문제 해결에 토대가 되어주지만, 그것을 지나치게 단순하게 적용할 경우 우리를 오도한다(Nussbaum, 2013, 박용준 역, 2019, 593-594). 정의의 여신 Dike는 눈을 가린 채로 한 손에는 저울을 다른 한 손에는 칼을 들고 있다. 장발장을 끈질기게 쫓던 자베르 형사는 Dike처럼 냉정하지만 우리는 그가 사회적 정의를 실현한 인물로 평가하지는 않는다. 우리의 삶의 문제를 이해하기 위해서는 이성으로 제한된 경계선을 넘어 다양한 감정들과 삶의 양태들이 존재하는 일상에 대한 고찰이 필요하다.

Nussbaum이 말하는 ‘시적정의’가 ‘낭만적 허용’을 의미하는 것은 아니다. 그는 “상상력을 통해 이성은 사물에 대한 너그러운 시선을 따라 유익한 것이 되며, 이러한 너그러움 없이 이성은 차갑고 잔혹한 것이 될 것”이라고 말한다(Nussbaum, 1995, 박용준 역, 2013, 103). 이러한 시적정의에 대한 의미는 학습자들이 다원화되고 복잡한 사회에서 관용의 미덕을 지닌 문학적 재판관과 같은 시민으로 성장할 수 있도록 도울 것이다.

2) 분별 있는 관찰자(judicious spectator)로서의 시민

정의를 실천한다는 것은 세상으로부터 고립되어 타협 없는 엄격하고도 울곧은 태도를 말하는 것은 아니다. 그렇다고 해서 Nussbaum은 타인의 곤경에 감정적으로 완전히 몰입하는 법관을 칭찬하지 않는다. 타인에게 갖는 모든 감정이 합리적인 것은 아니기 때문에 오히려 적당한 거리와 그러한 거리로부터 생겨날 수 있는 상상력이 필요하다. ‘분별 있는 관찰자’의 능력은 우리가 흔히 ‘감정이입’이라고 일컫는 것, 즉 타인의 입장이 되면 어떤 감정을 느낄지 상상할 수 있는 것과 동시에 한 발 뒤로 물러서서 타인의 행동이 일어난 일에 대해 타당한 조치를 취했는지에 관해 질문하는 능력을 포함한다. 따라서 이것은 일련의 고도의 복잡한 민주 시민적 자질에 해당된다(Nussbaum, 2008, 황은덕 역, 2010, 34).

제3자적 관찰자라는 조건에서 객관적인 감정을 가질 수 있다고 주장한 생각의 바탕에는 Smith와 Hume의 영향을 받았다. 그들은 공통적으로 관망자의 관점에서 타인의 감정에 완전히 공감할 수 있을 때 타인이 지니는 감정이 합리적인 것이라고 보았다. 이와 비슷한 맥락에서 Arendt는 적절한 거리와 비관여의 조건을 획득할 때 자신의 이익과 동떨어진 위치에서 전체로서 조망할 수 있다고 말했다. 관찰자로서의 판단에서 작용하는 상상력은 사적 조건들로부터 자신을 해방시킬 수 있도록 돕고 상대적 불편부당성을 획득할 수 있도록 한다(Arendt, 1982, 김선옥 역, 2002).

한 법률 드라마 속 판사는 이렇게 말한다. “법복을 입으면 사람의 표정을 지워야 하지만,

사람의 마음까지 지워서는 안 되는 거였는데.” Nussbaum이 말하는 ‘분별 있는 관찰자’의 두 가지 자질을 대사 속에 나오는 ‘사람의 표정’과 ‘사람의 마음’과 관련지어 생각해볼 수 있다. 하나는 누군가의 이익을 위해 사사로이 마음을 쓰지 않아야만 한다는 것, 즉 ‘사람의 표정’을 지우는 것이다. 다른 하나는, 자신과 다른 타인의 표정에 새겨진 그들의 고통을 상상할 수 있도록 ‘사람의 마음’을 지니는 것이다. ‘분별 있는 관찰자’의 개념은 더 나은 사회가 될 것이라는 희망을 우리에게 보여줄 수 있기 때문에 사회과교육에서 합리적 감정에 기초한 민주시민의 확장적 관점으로 이해되어야 한다.

3) 자기 검토가로서의 시민

더 이상 의문을 제기하지 않고 사회에 뿌리 깊게 자리 잡고 있는 원리를 맹목적으로 받아들이는 “굳어 있는 사고(Arendt, 1963)”를 녹일 수 있도록 사회과 교육에서는 ‘자기 검토가로서의 시민’을 길러낼 수 있어야 한다. Nussbaum은 그것에 실패하여 독립적 사색 기술이 전면에서 표명되지 못했을 때 사회에서는 상부의 압박과 권위가 상황을 좌지우지하게 되는 문화가 생겨난다고 말한다(Nussbaum, 2010, 우석영 역, 2011, 102). ‘자기 검토하는 힘’을 가지는 시민은 앞서 말한 것과 같이 자신과 타인의 의견에 대한 ‘거리두기’와 ‘공통 지대 탐색’이라는 과정을 수행할 수 있다.

Nussbaum은 자기 검토를 하지 않는 사람들은 논쟁을 운동 경기 같다고 생각한다고 말한다. 그들은 자기편의 점수를 올리기 위해 상대방을 적으로 간주하고 심지어 이기기 위해 애쓴다. 하키 경기에서 선수들이 상대방과의 ‘공통지대(common ground)⁵⁾’를 찾지 못하는 것처럼, 그들은 공통점을 찾아 협상하거나 양보하려하지 않는다. 이와 반대로, 자기 검토하는 자들은 자신의 입장을 분명하게 드러내면서도 상대방의 주관성을 드러내도록 도와준다. 또한 그러한 과정에서 동료 시민들이 공통점을 찾아 합의에 이를 수 있도록 교차점을 드러내줄 수 있다(Nussbaum, 우석영 역, 2011, 95-96). 즉, 자기 검토하는 힘을 지닌 시민은 주어진 갈등 상황에 따른 인식의 차이에 있어서 ‘A 또는 not A’라는 포함과 배제의 논리가 아니라, 공통 지대를 찾아 ‘A 또는 B’, ‘A and B’라는 합의에 이를 수 있다.

Nussbaum은 ‘자기 검토하는 시민’이 맥락을 반영하는 인문학 및 예술을 향유할 때 길러질 수 있음을 말한다. 예술을 향유하고 이것을 공유할 때 학생들은 타인과 다양한 생각을 공유하고 보다 객관적인 자기이해와 인식이 가능하기 때문이다. 사회과교육에서는 예술 작품 속에 나타나는 개인 또는 사회 문제를 인지하고 이러한 쟁점에 대해 공적 토론의 기회를 자주 제공해줄 수 있어야 한다. 이때 교사는 ‘왜?’라는 질문 이외에도 ‘우리는 어떻게 함께 살아야 하는가?’와 같은 질문을 중심으로 공통 지대를 탐색하고 민주적인 이해에 도달할 수 있도록 도와야 할 것이다.

5) 양편의 공통 논지 내지는 논지상의 공통점과 유사점(Nussbaum, 우석영 역, 2011, 101)

III. Nussbaum의 시민교육이 사회과교육에 주는 함의

1. 감정이 개입하는 질적 사고를 고려한 사회과교육

더불어 살아가는 삶의 의미는 과학적 지식을 통해서만 찾아질 수 없고, ‘감정’과 ‘정서’와 같은 비실용적인 측면에 대한 고려가 함께 이루어질 파악될 수 있다. Dewey는 철학자나 과학자들에게도 시인이나 화가가 느낌을 따라가는 것과 같이 ‘정서화된 사고’가 필요하다고 했다. 그가 「경험으로서의 예술」(1934)이라는 저서를 통해 궁극적으로 주장하는 것은 일상적 경험이든, 예술적 경험이든, 과학적 경험이든지 간에 적어도 우리가 마주하는 경험에는 이성적 사고와 질성적 사고⁶⁾가 통합된 사고가 이루어져야 한다는 것이다. 민주 시민으로서 이성적으로 판단한다고 하는 것에는 인간다움과 관련된 감수성이 많은 부분이 기인하고 있다. 그러므로 사회과교육에서도 철학적이거나 문화적인 면에서 나타나는 차이를 해결해야 할 문제가 아니라, 그것들은 공동체적 삶에서 나타나는 바람직하고 자연스러운 질성으로 간주할 필요가 있다(Schneider et al., 1994).

Nussbaum은 Dewey의 철학을 바탕으로 감정이 관여하는 질적 사고가 지니는 합리성에 주목하였다. 우리는 감정이 주관적이고 편파적이라는 이유로 경계해야 할 것이 아니라, 우리가 세계와 접촉하는 중요한 수단이 된다는 점을 인지해야 한다고 말한다. Nussbaum은 공감과 연민의 감정, 상상력이 때로는 공적인 판단을 내릴 때 합리성을 발휘할 수 있으며 이것은 따뜻한 이성을 바탕으로 하는 ‘시적 정의’에 기여한다고 말했다. 이러한 문학적 상상력과 공감에 기초한 정의는 몇몇의 문학적 재판관에게 기대할 것이 아니라, 재판을 바라보는 대중 스스로의 힘으로부터 더욱 강력하게 나온다.

개인 또는 공적인 삶에서 나타나는 논쟁들은 어떠한 원리나 법칙에 의해서 명확하게 해결되는 것이 아니라는 점을 인지할 때 갈등은 ‘해결’되어야 할 것이 아니라 공통감을 바탕으로 갈등을 조정하여 ‘이해’에 이르는 것이다. 따라서 사회과교육에서 감정(emotion)과 주관성(subjectivity)은 절제해야 할 것이 아니라 끊임없이 재음미되어야 한다.

2. 인문학 및 예술 중심의 교육 내용

삶은 언제 예술이 되는가? 김형수(2014) 작가의 저서 제목이다. 책에서는 예술은 주로 일상적인 삶 속에 내재된 것으로 예상하지 못한 순간에 갑작스럽게 다가온다는 것을 서술하고 있

6) ‘질성적 사고’가 파악하는 것은 상황 전체에 대한 “총체적 포착상태”를 말한다(Dewey, 1934). 여기에는 상황 전체에 대한 복잡성이 그대로 반영되어 있고, 지적인 것과 비지적인 것이 포함되어 있다. ‘질성적 사고’를 다른 용어로 바꾸어 표현한다면, ‘감(感)’에 해당되는 것이다. Dewey는 서양 전통철학이 주장하는 것처럼 인간이 ‘이성적’으로만 사고하는 존재가 아니라, 이성과 감성이 통합된 ‘질성적 이성’의 사고를 하는 존재로 이해해야 한다고 말한다(박철홍, 2011, 87).

다. 예술의 가장 중요한 특성은 인간의 삶을 대상으로 한다는 것이고 인간 내면의 문제를 다룬다는 것이다. 책 제목에서처럼 삶이 곧 예술이라는 것을 전제한다면, 시공간에서 인간 삶의 문제를 다루는 사회과교육과 예술은 닮아있다고 할 수 있다. 우리는 예술작품을 보고 감동을 느낀다고 하지만 결국 우리의 정서를 움직이는 것은 예술작품을 통한 ‘타인의 삶’에 대한 체험이다. 우리는 사회과교육에서 삶이 예술이 되는 순간을 공감하고 나눌 때 그 교육적 가치를 찾을 수 있을 것이다.

Nussbaum은 공존을 위한 교육이 지향하는 시민 정신의 기초는 예술에 있다고 한다. 그녀는 예술을 통해 연민과 공감의 감정을 배우고 비판적으로 사유하여 스스로 성찰할 수 있는 시민교육이 가능하다고 하였다. 그녀는 시인 휘트먼의 말을 인용하는데, 시인이 인간의 신비한 내면을 탐구하자고 손을 내밀어 인류가 시적으로 연결되어야 민주시민교육을 실천할 수 있다고 말한다(Nussbaum, 2018, 임현경 역, 2020, 272). 예술은 개인으로서 말하고 표현할 수 있게 하고 타인들의 복잡성을 지닌 마음을 서로 나눌 수 있도록 돕는다. 뿐만 아니라 예술이 야말로 인간의 다양성을 유쾌하고 즐거우며 안타깝게 바라볼 수 있도록 도와주는 다리가 된다(Nussbaum, 2018, 임현경 역, 2020, 275-276).

사회과교육에서 예술적 경험을 활용하고자 하는 시도는 있어왔으나, 소극적인 의미에서의 적용으로 그치는 경우가 많았다. 예컨대, 예술 작품이 동기 유발의 소재로 활용되는 것에서 그치거나 문화재 자료 활용과 같은 역사 영역에 한정되는 경우가 많다. 또한 많은 경우에 예술작품에 숨겨진 ‘정답’을 찾는 활동으로 국한되어 왔다(김지원, 2012). 이러한 소극적 의미에서의 예술적 체험 교육으로는 학생이 지닌 가치나 감정을 스스로 표현할 기회를 줄 수 없고 민주시민교육을 통해 타인의 마음을 잇는 연결고리를 가지기 어렵다. 예술적 경험은 예술작품을 대상으로 하여 예술가의 창작과정에서의 가치, 경험과 감상자 사이에서 일어나는 사고과정의 적극적인 공유를 뜻한다. 사회과교육에서 예술적 표현을 매개로 하여 학생들의 체험을 서로 연결해서 의미를 찾아낼 때 타인에 대한 올바른 이해에 도달할 수 있을 것이다.

IV. 나가며

현재의 사회과교육은 사려 깊은 시민을 길러내고 있는가? Nussbaum에 따르면 그렇지 못하다. 그는 교육에서 개인과 국가의 이익을 위한 냉철한 이성만을 강조하고 있고, 정작 사회적 이슈에 주의를 기울이고 타인을 존중하는 시민 정신을 위한 교육에는 소홀히 하고 있다고 이야기 한다. 연구자의 시각에서도 현재의 사회과 교육은 여전히 차가운 이성을 중심으로 편향되어 보인다. 사회과의 내용구성 측면에서도 경제학, 사회학, 정치학 등의 사회과학적 지식이 주를 이루고 이것을 어떻게 효율적으로 습득할 것인지에 관한 절차적 지식을 중요시 한다. 또한 공감보다는 검증, 우연보다는 필연, 사적인 것보다는 공적인 것을 우선시 해왔다. 이러한 이성 중심의 교육방식은 낭비의 제거를 추구하면서 상상적이고 창조적이며 비판적 사유의 요소들은 교육과정과 학생의 마음과 정신에서 자리를 잃어가게 되었다(신웅철, 2013). 총합, 평균과 같은 차가운 계산에는 인간 삶의 질적 차이, 개별성, 복잡성이 포함되어 있지 않기 때

문에 우리는 시민교육이 나아가야 할 방향성을 재고해야 한다(Nussbaum, 1995, 박용준 역, 2013).

사회과교육에서 단순화되고 추상화된 글보다 예술의 향유를 통해 삶의 문제를 인식할 때 학생들은 상상력을 동원하여 타인과 연결 지어 생각할 수 있다. Nussbaum은 인간의 크고 작은 행동의 변화는 ‘감정’에서부터 시작되고 더 나은 사회를 만드는 감정의 회복은 예술 작품의 향유, 합리적인 토론에서부터 시작된다고 말한다. 그동안 사회과교육에서 감정 경험 내지 예술 경험은 비합리적이고 보편성과 공평성과는 거리가 멀다는 의견으로 중심으로 다루어지지 않았다. NCSS(미국사회과교육협의회)에서는 1992년에 사회과를 ‘민주 시민’으로서의 자질을 향상시키기 위하여 사회과학과 인문학을 통합시킨 교과로 정의했다(Parker, 2000, 주응영·구본열·김재일 역, 2012). 인간에 관한 학문이라는 사회과의 본질에 비추어 볼 때, 정서적(affective) 차원을 고려한 사회과 수업은 필수적이다. 그렇다고 해서 이성을 불신하며 감정에만 몰입하도록 하거나 이성에만 기대어 감정에 초연하도록 하는 수업 방식은 옳지 못하다. ‘지성’과 ‘감성’이 조화를 이루는 사회과 수업을 모색할 때, 시민교육은 ‘사려 깊은 시민’을 길러낼 수 있을 것이다.

참고문헌

- 교육부(2015). 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].
- 김지원(2012). 예술적 경험과 사회과 학습- ‘예술작품 읽기’와 ‘예술하기’를 중심으로. 석사학위논문. 한국교원대학교대학원.
- 김한중(2007). 역사수업의 원리. 책과함께.
- 배영호·남상준(2009). 미감적 차원의 사회과적 의미 탐색: 합리성의 확장에 관한 논의를 중심으로. 사회과교육연구, 16(1), 31-47.
- 신응철(2013). 누스바움의 민주주의를 위한 시민교육. 철학논집, 34, 283-312.
- 이연주(2016). 인문학을 활용한 도덕과 교육 개선방안 연구. 박사학위논문. 서울대학교대학원.
- 이은영(2020). 예술 경험은 민주적 시민성에 어떻게 관계하는가?: 누스바움의 관점에 기초하여. 미술교육논총, 34(3), 153-177.
- 이태성(2018). 쟁점 중심 사회과 탐구 논리의 정서적 확장. 박사학위논문. 한국교원대학교대학원.
- 하윤수(2007). 비판적 교수법을 통한 새로운 민주시민교육론의 수업구성. 사회과교육연구, 14(4), 139-157.
- 허수미(2012). ‘감정이입’을 활용한 사회과 수업 실천 전략. 사회과교육, 51(3), 103-122.
- Arendt, H.(1982). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. R. Beiner(Ed.), The University of Chicago Press. 김선욱 역(2002). 칸트의 정치철학강의. 푸른숲.
- Bloom, P.(2018). *Against Empathy*. 이은진 역(2019). 공감의 배신. 시공사.

- Dewey, J.(1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books. 박철홍 역(2016),
경험으로서의 예술 1. 나남.
- Nussbaum, M.(1990). *Love's Knowledge: essays on philosophy and literature*. New York:
Oxford University Press.
- _____ (1995). *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press.
박용준 역(2013). 궁리출판.
- _____ (1997). *Cultivating Humanity: a classical defense of reform in Liberal
Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____ (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence Of Emotions*. Cambridge:
Cambridge University Press. 조형준 역(2015). 감정의 격동 1·2, 새물결.
- _____ (2008). *Democratic Citizenship and the Narrative Imagination*.
Yearbook-National Society for the Study of Education. 황은덕 역(2010). 민주 시민과
서사적 상상력. 오늘의 문예비평. 22-46.
- _____ (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton:
Princeton University Press. 우석영 역(2011). 공부를 넘어 교육으로: 학교는 시장이
아니다. 궁리출판.
- _____ (2013). *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*. 박용준 역(2019).
정치적 감정: 정의를 위해 왜 사랑이 중요한가. 글항아리.
- _____ (2016). *Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, Justice*. 강동혁
역(2018). 분노와 용서: 적개심, 아량, 정의. 뿌리와 이파리.
- _____ (2018). *The Monarchy of Fear: A Philosopher Looks at Our Political Crisis*.
임현경 역(2020). 타인에 대한 연민: 혐오의 시대를 우아하게 건너는 방법.
알에이치코리아.
- Parker, W. C.(2000). *Social Studies in Elementary Education*, Prentice Hall Press. 주웅영·구
본열·김재일 역(2012). 초등사회과교육론. 교육과학사.
- _____ (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*.
New York, NY: Teachers College Press.
- Pieroth, B.(2015). *Recht und Literatur: Von Friedrich Schiller bis Martin Walser*,
München.
- Rousseau, J. J.(1762). *Emile ou de l'éducation*. 이환 역(2015). 돌을새김.
- Rugg, H. O.(1931). *An Introduction to Problems of American culture*. Boston, MA: Ginn &
Company.
- Schneider, D., et al.(1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*
(NCSS Bulletin 89). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Ward, J. K.(1975). *Beyond Moral Reasoning and Values analysis toward affective social
education*. Washington, DC: Distributed by ERIC Clearinghouse.

사회과 교육과정에서 법 영역 개정 방향에 관한 연구

정 필 운 · 양 지 훈

한국교원대학교 · 안산공업고등학교

1.

한국사회과교육학회 2021년 하계학술대회

사회과 교육과정 개정 - 법 영역

사회과 교육과정에서 법 영역 개정 방향에 관한 연구

정필운(한국교원대학교)
양지훈(안산공업고등학교)

한국사회과교육학회

2.

사회과 교육과정에서 법 영역 개정 방향에 관한 연구

I 들어가며 3p

II 사회과 교육과정에서의 법 영역 내용의 변화 5p

III 2015 개정 교육과정의 법 영역 내용 고찰 16p

IV 차기 교육과정의 법 영역 개정 방향 논의 25p

V 참고문헌 37p

한국사회과교육학회

3.

I 들어가며

사회과 교육과정의 법 영역에서

1. 초 · 중 · 고 어떻게 변화되어 왔는가?
2. 현 교육과정은 어떤 특징과 내용 요소를 다루고 있는가?
3. 보완되어야 할 부분은 없는가?
4. 무엇이 강조되어야 하는가?

4.

I 들어가며

2007 개정 교육과정

2009 개정 교육과정

2015 개정 교육과정

법 영역 개정 방향에 관한 연구

법 영역 교육과정의 흐름, 추세 경향과 현 교육과정에 대한 분석 그리고 보완!

II 사회과 교육과정에서의 법 영역 내용의 변화 5.

1. 초등학교에서의 사회과 교육과정의 법 영역

교육과정	학년	교육과정 내용
2007 개정 교육과정	6학년	(4) 우리나라의 민주 정치 ① 우리나라의 민주화 과정, 민주주의, 참여 ② 헌법의 핵심적인 내용을 이해, 법의 필요성 ③ 국회, 행정부, 법원의 구조와 기능, 권력 분립의 원리 ④ 인권 존중 ③ 기본적 의무 ⑥ 민주주의 실현
2009 개정 교육과정	5학년 ~ 6학년	(4) 우리나라의 민주 정치 (가) 헌법의 핵심적인 내용, 법 (나) 인권의 개념 이해, 인권 피해사례, 해결방안 모색 (다) 국민의 기본적 의무 이해, 준수 (라) 국회, 행정부, 법원의 구조와 기능을 이해

교육인적자원부(2007). 사회과 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 7].
교육과학기술부(2012). 사회과 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 7].
교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].

II 사회과 교육과정에서의 법 영역 내용의 변화 6.

1. 초등학교에서의 사회과 교육과정의 법 영역

교육과정	학년	교육과정 내용
2015 개정 교육과정	5학년 ~ 6학년	(2) 인권 존중과 정의로운 사회 [6시02-01] 인권의 중요성 인식 [6시02-02] 인권 보장이 필요사례 탐구, 인권 보호 실천 [6시02-03] 헌법의 의미와 역할 탐구 [6시02-04] 기본권과 의무, 권리와 의무의 조화 [6시02-05] 법의 의미와 성격 [6시02-06] 법의 역할, 법 준수 (5) 우리나라의 정치 발전 [6시05-05] 민주정치의 기본 원리 [6시05-06] 국회, 행정부, 법원의 기능

교육인적자원부(2007). 사회과 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 7].
교육과학기술부(2012). 사회과 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 7].
교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].

II 사회과 교육과정에서의 법 영역 내용의 변화 7.

초등학교 사회과 교육과정에서 법 영역 변화

- (1) 헌법 → 인권 → 권력분립(2007, 2009 개정 교육과정)
- (2) 인권 → 헌법 → 권력분립(2015 개정 교육과정)
- (3) 법원의 기능 단원 분리(2015 개정 교육과정)
- (4) 인권 내용이 점차 확대(2007 → 2009 → 2015 개정 교육과정)
- (5) 일상 생활의 법의 사례와 기능 제시

II 사회과 교육과정에서의 법 영역 내용의 변화 8.

2. 중학교에서의 사회과 교육과정의 법 영역

교육과정	학년	교육과정 내용
2007 개정 교육과정	1학년	(9) 우리의 생활과 법 ① 일상생활의 법 ② 법의 분장 예방 ③ 사법 제도와 원리 ④ 권리 행사, 법의식 ⑤ 법적 쟁점 비판적으로 분석 (10) 인권 보호와 헌법 ① 인권 의의와 상황, 헌법의 관계 ② 우리나라 헌법의 기본 원리, 헌법을 보호하는 수단 ③ 정부의 성격과 형태 ④ 기본권 실현, 타인의 권리 존중
2009 개정 교육과정	1학년 ~ 3학년	(8) 일상생활과 법 (가) 법 의미와 특성, 권리 보호와 분장 해결, 법의 필요성 (나) 법 규범을 중립, 사법, 사법부 구분, 특성 (다) 재판 의미, 종류, 심급 제도 (라) 분쟁 사례 법적 분석 (9) 인권 보장과 헌법 (가) 인권 보장의 역사적 전개 과정, 헌법의 의의 (나) 기본권의 내용, 기본권 제한 (다) 인권 침해 사례, 구제 방안 (10) 헌법과 국가 기관 (가) 입법부, (나) 행정부, (다) 사법부

교육인적자원부(2007). 사회과 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 7].
교육과학기술부(2012). 사회과 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 7].
교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].

II 사회과 교육과정에서의 법 영역 내용의 변화 9.

2. 중학교에서의 사회과 교육과정의 법 영역

교육과정	학년	교육과정 내용
2015 개정 교육과정	1학년 ~ 3학년	(5) 일상생활과 법 [9시(일사)05-01] 법의 의미와 특성, 사례 분석 [9시(일사)05-02] 법률공법, 사법, 사법법 구분 특징 [9시(일사)05-03] 재판의 의미와 종류, 공정한 재판을 위한 제도 (6) 인권과 헌법 [9시(일사)06-01] 인권의 보장의 중요성, 기본권의 종류, 기본권 제한 [9시(일사)06-02] 인권의 침해 사례를 분석하고, 구제 방법 [9시(일사)06-03] 근로자의 권리, 노동권 침해 사례와 구제 방법 (7) 헌법과 국가기관 [9시(일사)07-01] 국회의 주요 조직과 기능 [9시(일사)07-02] 행정부의 주요 조직과 기능 [9시(일사)07-03] 법원의 주요 조직과 기능, 헌법 재판소

교육인적자원부(2007). 사회과 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 7].
교육과학기술부(2012). 사회과 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 7].
교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].

II 사회과 교육과정에서의 법 영역 내용의 변화 10.

중학교 사회과 교육과정에서 법 영역 변화

- (1) 탐구, 분석, 조사 등 행동 관련 기능 확대
- (2) 내용 요소(2007 → 2009 → 2015 개정 교육과정) 변경 적응
- (3) 2009 개정 교육과정부터 헌법과 국가 기관을 다룸
- (4) 2015 개정 교육과정에서 근로자의 권리, 노동권 추가
- (5) 인권 내용이 점차 확대(2007 → 2009 → 2015 개정 교육과정)
- (6) 일상 생활의 법의 사례와 기능 제시

II 사회과 교육과정에서의 법 영역 내용의 변화

3. 고등학교에서의 사회과 교육과정의 법 영역

교육과정	과목	교육과정 내용
2007 개정 교육과정	사회 (10학년)	(7) 인권 및 사회 정의와 법 <ul style="list-style-type: none"> • 인권 보장, 법의 역할 • 헌법상의 기본권 보장, 기본권 제한 • 불법 행위, 범죄, 법적 구제 방안 • 법 제도 국민 참여 방법, 인권 의식, 법의식 • 인권 및 사회와 관련된 쟁점
2009 개정 교육과정	사회 (선택 교육과정)	(2) 긍정성과 삶의 질 - 개인과 공동체 <ul style="list-style-type: none"> • 인간 존엄성의 의미 이해, 권리가 필요한 인식 • 개인의 자유와 국가의 정책이 대립, 갈등, 해결 방안 모색 • 자유 민주적 기본 질서를 위한 다양한 제도, 사회 참여
2015 개정 교육과정	통합사회	2. 인권과 공동체 (4) 인권 보장과 헌법 <ul style="list-style-type: none"> • 시민 혁명 • 인권 보장 • 인권 문제

교육인적자원부(2007). 사회과 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 7].
 교육과학기술부(2012). 사회과 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 7].
 교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].

II 사회과 교육과정에서의 법 영역 내용의 변화

- 2007 개정 교육과정 정치, 법과 사회 (법 영역 분리)
- 2009 개정 교육과정 법과 정치 (법 영역, 정치 영역 통합)
- 2015 개정 교육과정 정치와 법 (더 긴밀하게 통합)

II 사회과 교육과정에서의 법 영역 내용의 변화

3. 고등학교에서의 사회과 교육과정의 법 영역

교육과정	과목	과목의 영역(대단원)
2007 개정 교육과정	법과 사회	(1) 법 생활의 기초 (2) 국가적 생활과 법 (3) 개인적 생활과 법 (4) 사회적 생활과 법 (5) 범죄와 형사 절차
2009 개정 교육과정	법과 정치	(1) 민주 정치와 법 (2) 민주 정치의 과정과 참여 (3) 헌법의 기본 원리 (4) 개인 생활과 법 (5) 사회 생활과 법 (6) 국제 사회의 법과 절차

교육인적자원부(2007). 사회과 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 7].
 교육과학기술부(2012). 사회과 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 7].
 교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].

II 사회과 교육과정에서의 법 영역 내용의 변화

3. 고등학교에서의 사회과 교육과정의 법 영역

교육과정/과목	과목의 영역	내용 요소
2015 개정 교육과정 (정치와 법)	(1) 민주주의와 헌법	• 정치의 기능, 법의 이념, 민주주의와 법치주의 • 헌법의 의의와 기본 원리 • 기본권의 내용, 기본권 제한의 요건과 한계
	(2) 민주 국가와 정부	• 민주 국가의 정부 형태, 우호, 비판의 정부 형태 • 국가기관의 역할과 상호 관계 • 지방 자치의 의의, 현실, 과제
	(3) 정치과정과 참여	• 정치과정, 정치 참여 • 선거와 선거 제도 • 정당, 이익집단과 시민단체, 언론
2007 개정 교육과정 (법과 사회)	(4) 개인 생활과 법	• 민법의 의의와 기본 원리 • 재산 관계와 법 • 가족 관계와 법
	(5) 사회생활과 법	• 형법의 의의, 범죄의 성립과 형벌의 종류 • 형사 절차와 인권 보장 • 근로자의 권리와 법
	(6) 국제 관계와 한반도	• 국제 관계의 변화, 국제법 • 국제 문제와 국제기구 • 우리나라의 국제 관계, 한반도의 국제 질서

교육인적자원부(2007). 사회과 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 7].
 교육과학기술부(2012). 사회과 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 7].
 교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].

II 사회과 교육과정에서의 법 영역 내용의 변화

고등학교 사회과 교육과정에서 법 영역 변화

- (1) 2015 개정 교육과정 통합사회에 인권 내용 포함
- (2) 2009 개정 교육과정부터 정치와 법에 국제법 관련 추가
- (3) 법과 정치, 정치와 법으로 교과 융합 내용 요소 구성
- (4) 정치와 법 상속 계산 지양 (2015 개정 교육과정)
- (5) 정치와 법 소송 절차 삭제 (2015 개정 교육과정)
- (6) 정치와 법 법 이념, 지방자치 추가 (2015 개정 교육과정)

III 2015 개정 교육과정의 법 영역 내용 고찰

1. 초·중·고 법 영역의 전반적인 특징

- (1) 세부 내용 영역에서 다루고자 하는 성취기준, 해설 제시
- (2) 세부 영역마다 교수·학습 방법 및 유의사항 제시
- (3) 초·중·고 법 내용 요소의 연계성을 고려한 구성
- (4) 초·중 인권 관련 내용 요소 확대(고등학교는 통합사회)

III 2015 개정 교육과정의 법 영역 내용 고찰 17.

2. 동일 학교급 내의 내용 적합성 검토(초등학교)

단원명	내용 요소
(2) 인권 존중과 정의로운 사회 <인권을 존중하는 삶>	인권의 중요성, 인권 신장, 인권 보장, 인권 보호
(2) 인권 존중과 정의로운 사회 <인권 보장과 헌법>	헌법(인권 보장 측면)의 의미, 역할, 기본권, 권리, 의무
(2) 인권 존중과 정의로운 사회 <법의 의미와 역할>	생활 속 법 적용, 법의 의미와 성격, 법의 역할, 법 준수
(5) 우리나라의 정치 발전 <민주정치의 원리와 국가기관의 역할>	권력 분립, 국회, 행정부, 법원의 기능

교육인적자원부(2007). 사회과 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 7].
교육과학기술부(2012). 사회과 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 7].
교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].

III 2015 개정 교육과정의 법 영역 내용 고찰 18.

2. 동일 학교급 내의 내용 적합성 검토(초등학교)

(1) 인권 내용 요소 - (2) 인권 존중과 정의로운 사회
(2) 인권과 헌법 연결 - (2) 인권 존중과 정의로운 사회
(3) 법의 역할 및 법 준수 - (2) 인권 존중과 정의로운 사회
(4) 권력 분립, 국가기관 역할 - (5) 우리나라의 정치 발전

III 2015 개정 교육과정의 법 영역 내용 고찰 19.

2. 동일 학교급 내의 내용 적합성 검토(중학교)

단원명	내용 요소
(5) 일상생활과 법	법의 의미와 특성, 법의 목적, 공법, 사법, 사회법의 특징, 재판의 의미와 종류, 공정한 재판을 위한 제도
(6) 인권과 헌법	인권 보장의 중요성, 기본권의 종류, 기본권 제한의 내용과 한계, 인권 침해 사례, 국가기관에 의한 구제 방법, 근로자의 권리, 노동권 침해 사례, 구제 방법
(7) 헌법과 국가기관	국회의 위상, 국회의 주요 조직과 기능, 대통령의 지위와 권한, 행정부의 조직과 기능, 법원의 조직과 기능, 헌법 재판소의 위상과 역할

교육인적자원부(2007). 사회과 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 7].
교육과학기술부(2012). 사회과 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 7].
교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].

III 2015 개정 교육과정의 법 영역 내용 고찰 20.

2. 동일 학교급 내의 내용 적합성 검토(중학교)

(1) 법의 의미와 특성, 분류, 재판 - (5) 일상생활과 법
(2) 인권, 기본권(헌법), 근로자 권리 - (6) 인권과 헌법
(3) 국회, 행정부, 법원, 헌법 재판소 - (7) 헌법과 국가기관

III 2015 개정 교육과정의 법 영역 내용 고찰 21.

2. 동일 학교급 내의 내용 적합성 검토(고등학교)

단원명	내용 요소
(1) 민주주의와 헌법	정치의 기능, 법의 이념, 민주주의와 법치주의, 헌법의 의미와 기본 원리, 기본권의 내용, 기본권 제한의 요건과 한계
(2) 민주 국가와 정부	민주 국가의 정부 형태, 우리나라의 정부 형태, 국가기관의 역할과 상호 관계, 지방 자치의 의미, 헌법, 과제
(3) 정치과정과 참여	정치과정, 정치 참여, 선거와 선거 제도, 정당, 이익집단과 시민단체, 언론
(4) 개인 생활과 법	민법의 의미와 기본 원리, 재산 관계와 법, 가족 관계와 법
(5) 사회생활과 법	형법의 의미, 범죄의 성립과 형법의 종류, 형사 절차와 인권 보장, 근로자의 권리와 법
(6) 국제 관계와 한반도	국제 관계의 변화, 국제법, 국제 문제와 국제기구, 우리나라의 국제 관계, 한반도의 국제 질서

교육인적자원부(2007). 사회과 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 7].
교육과학기술부(2012). 사회과 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 7].
교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].

III 2015 개정 교육과정의 법 영역 내용 고찰 22.

2. 동일 학교급 내의 내용 적합성 검토(고등학교)

(1) 통합사회 (4) 인권 보장과 헌법 - 인권 내용 요소
(2) 정치와 법 모든 영역(대단원) 성취기준 개수 동일
cf) 경제 4/4/4/3/4-19개, 정치와 법 3/3/3/3/3-18개, 사회·문화 4/4/4/4/4-20개
(3) 정치와 법 (1) 민주주의와 헌법 (정치 영역 + 법 영역)
(4) 정치와 법 (2) 민주 국가와 정부 (정치 영역 + 법 영역)
(5) 정치와 법 (4) 사회 생활과 법, (5) 개인 생활과 법 (법 영역)
(6) 정치와 법 (6) 국제 관계와 한반도 (정치 영역 + 법 영역)

III 2015 개정 교육과정의 법 영역 내용 고찰

23.

3. 학교급 간의 내용 적합성 검토



학교급(과목)	내용 요소
초등학교 (사회)	인권의 중요성, 인권 상황, 인권 보호, 헌법(인권 보장 측면)의 의미, 역할, 기본권, 권리, 의무, 생애 속 적용, 법의 의미와 성격, 법의 역할, 법 준수, 권력 분립, 국채, 행정부, 법원의 기능
중학교 (사회)	법치주의의 핵심, 법치주의의 의미와 중요, 공정한 재판, 헌법(인권 보장 측면)의 의미, 역할, 기본권, 권리, 의무, 인권 보호의 중요성, 기본권의 종류, 기본권 제한의 내용과 한계, 인권 침해 사례, 국가 기관에 의한 구제 방법, 근로자의 권리, 노동자의 참여 사례, 구제 방법, 국채의 위상, 국채의 중요 조항과 기능, 대통령의 자위와 권한, 행정부의 조직과 기능, 법원의 조직과 기능, 헌법 재판소의 위상과 역할
고등학교 (통합사회)	인권의 의미, 범위와 양상, 인권 확장(국가, 인권, 환경 등), 헌법의 역할, 헌법 의식, 시민 참여, 사회적 소수자 차별, 청소년 노동권 등 국내 인권 문제, 세계 인권 문제의 양상, 해결 방안
고등학교 (정치와 법)	정치적 기능, 법의 이념, 민주주의와 법치주의, 헌법의 의미와 기본 원리, 기본권의 내용, 기본권 제한의 요건과 한계, 민주 국가의 정부 형태, 우리나라의 정부 형태, 국가기관의 역할과 상호 관계, 지방 자치의 의미, 헌법, 국제, 정치과정, 정치 참여, 선거와 선거 제도, 정당, 이익집단과 시민단체, 언론, 민법의 의미와 기본 원리, 재산 관계와 법, 가족 관계와 법, 행정의 의미, 범죄의 성립과 형벌의 종류, 형사 절차와 인권 보호, 근로자의 권리인 법, 국제 관계의 변화, 국제법, 국제 문제와 국제기구, 우리나라의 국제 관계, 한반도의 국제 질서

교육인적자원부(2007). 사회과 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 7].
교육인적자원부(2012). 사회과 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 7]. 교육과학기술부(2015). 사회과 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2015-74호 [별책 7].

III 2015 개정 교육과정의 법 영역 내용 고찰

24.

3. 학교급 간의 내용 적합성 검토

- (1) 초·중·고 내용 요소 중복 부분
- (2) 초·중·고 내용 요소 중복 - 급이 올라갈수록 세부 전개
- (3) 초·중·고 내용 요소 - 인권과 헌법의 연결
- (4) 고등학교 정치와 법 과목의 접근 - 선택 과목(학점제)
- (5) 법교육으로서 법 영역의 내용 요소 범위의 고민
- (6) 성취 기준 수는 동일해야 하는지에 대한 고민

IV 차기 교육과정의 법 영역 개정 방향 논의

25.

1. 법학적 관점에서 비추어 본 법교육 핵심 개념

법교육에서 핵심 개념

1. 법, (규칙, 규범), 법(법)관계 2. 권리, 의무, 이익, 권한, 책임, (인권, 인간 존엄)
3. (국가, 질서, 제도) 4. 체제, 순해배상, 항법, 징계 5. 법의 제정, 개정, (폐지), 적용과 해석
6. 법의 이념·정리, (법률적성, 법적 안정성) 7. 사적 자치의 원리(자기책임, 책임주의)
8. 민주주의, 법치주의, 복지국가 9. 준법(법의 준수) 10. 민법, 헌법, 형법, 사회법
11. 기본권, 법률상 권리, 비례 원칙(과잉금지 원칙)
12. 국가기관, (정부형태, 의회주의, 입법부, 행정부, 의회유보원칙)
13. 자의인, 법인, 상인, 회사, 물건, 물건, 채권, 계약, 불법행위, 혼인, 상속, 소송, 조정, 중재
14. 피형법정주의, 구성요건, 위법성, 책임, (형벌), 보안처분
15. 총속노동, (사적 자치의 제한), 노동 (근로)조건, 노동3권, 노동조합
16. (특정, 공정거래, 소비자), 약관 17. (국가), 관습법, 조약, 국제기구, 국가책임

IV 차기 교육과정의 법 영역 개정 방향 논의

26.

1. 법학적 관점에서 비추어 본 법교육 핵심 개념

현행 교육과정에서 핵심 개념	법교육에서 핵심 개념	앞으로 보완되어야 할 핵심 개념
1. 법, (규칙, 규범)	1. 법, (규칙, 규범), 법(법)관계	1. 법, (규칙, 규범), 법(법)관계
2. 권리, 의무(인권, 인간 존엄)	2. 권리, 의무, 이익, 권한, 책임, (인권, 인간 존엄)	2. 권리, 의무, 이익, 권한, 책임, (인권, 인간 존엄)
(3. 국가, 질서, 제도)	3. (국가, 질서, 제도)	(3. 국가, 질서, 제도)
4. 체제, 순해배상, 항법	4. 체제, 순해배상, 항법, 징계	4. 체제, 순해배상, 항법, 징계
5. 법의 제정, 개정, (폐지), 적용과 해석	5. 법의 제정, 개정, (폐지), 적용과 해석	5. 법의 제정, 개정, (폐지), 적용과 해석
6. 법의 이념·정리, (법률적성, 법적 안정성)	6. 법의 이념·정리, (법률적성, 법적 안정성)	6. 법의 이념·정리, (법률적성, 법적 안정성)
7. 사적 자치의 원리(자기책임, 책임주의)	7. 사적 자치의 원리(자기책임, 책임주의)	7. 사적 자치의 원리(자기책임, 책임주의)
8. 민주주의, 법치주의, 복지국가	8. 민주주의, 법치주의, 복지국가	8. 민주주의, 법치주의, 복지국가
9. 준법(법의 준수)	9. 준법(법의 준수)	9. 준법(법의 준수)
10. 민법, 헌법, 형법, 사회법	10. 민법, 헌법, 형법, 사회법	10. 민법, 헌법, 형법, 사회법

IV 차기 교육과정의 법 영역 개정 방향 논의

27.

1. 법학적 관점에서 비추어 본 법교육 핵심 개념

현행 교육과정에서 핵심 개념	법교육에서 핵심 개념	앞으로 보완되어야 할 핵심 개념
11. 기본권, 법률상 권리, 비례 원칙 (과잉금지 원칙)	11. 기본권, 법률상 권리, 비례 원칙 (과잉금지 원칙)	11. 기본권, 법률상 권리, 비례 원칙 (과잉금지 원칙)
12. 국가기관, (정부형태, 의회주의, 입법부, 행정부, 사법부), 의회유보원칙	12. 국가기관, (정부형태, 의회주의, 입법부, 행정부, 사법부), 의회유보원칙	12. 국가기관, (정부형태, 의회주의, 입법부, 행정부, 사법부), 의회유보원칙
13. 자의인, 법인, 상인, 회사, 물건, 물건, 채권, 계약, 불법행위, 혼인, 상속, 소송, 조정, 중재	13. 자의인, 법인, 상인, 회사, 물건, 물건, 채권, 계약, 불법행위, 혼인, 상속, 소송, 조정, 중재	13. 자의인, 법인, 상인, 회사, 물건, 물건, 채권, 계약, 불법행위, 혼인, 상속, 소송, 조정, 중재
14. 피형법정주의, 구성요건, 위법성, 책임, (형벌), 보안처분	14. 피형법정주의, 구성요건, 위법성, 책임, (형벌), 보안처분	14. 피형법정주의, 구성요건, 위법성, 책임, (형벌), 보안처분
15. 총속노동, (사적 자치의 제한), 노동 (근로)조건, 노동3권, 노동조합	15. 총속노동, (사적 자치의 제한), 노동 (근로)조건, 노동3권, 노동조합	15. 총속노동, (사적 자치의 제한), 노동 (근로)조건, 노동3권, 노동조합
16. (특정, 공정거래, 소비자), 약관	16. (특정, 공정거래, 소비자), 약관	16. (특정, 공정거래, 소비자), 약관
17. (국가), 관습법, 조약, 국제기구, 국가책임	17. (국가), 관습법, 조약, 국제기구, 국가책임	17. (국가), 관습법, 조약, 국제기구, 국가책임

IV 차기 교육과정의 법 영역 개정 방향 논의

28.

2. 법교육과 인권교육을 어떻게 연계지를 것인가?

두 가지의 가능성

- (1) 법교육과 인권교육을 통합하여 제시(현행 교육과정)
- (2) 법교육과 인권교육을 분리하여 제시

IV 차기 교육과정의 법 영역 개정 방향 논의

29.

2. 법교육과 인권교육을 어떻게 연계지를 것인가?

- (1) 법교육의 목표: ("법교육"이란) 청소년 및 일반국민에게 법에 관한 지식과 기능, 법의 형성 과정, 법의 체계, 법의 원리 및 가치 등의 제공을 통하여 민주시민으로서 필요한 법적 이해능력, 합리적 사고능력, 긍정적 참여의식, 질서적, 헌법적 가치관 등을 함양함을 목적으로 하는 법과 관련된 일체의 교육을 말한다). (법교육지원법 제2조 제1항)
- (2) 인권교육의 목표: (인권 교육은) 인권 관련 지식과 인간의 존엄성 등 인권 관련 가치에 대한 인식에 기초하여 자신과 타인을 동등한 사회의 구성원으로 존중하고, 공동체에서 마주하는 다양한 인권 관련 상황을 인식하며 이를 자신의 문제로 공감하고 적극적으로 해결 방안을 찾아 주체적으로 실천하고자 하는 인권감수성 함양을 목적으로 한다. (구경화, 송현정, 박새롬, 2020: 289)

IV 차기 교육과정의 법 영역 개정 방향 논의

30.

2. 법교육과 인권교육을 어떻게 연계지를 것인가?

- (1) 법교육: (정치)공동체의 관점에서 대상 분석
주로 법학의 자원 동원
헌법을 공통점으로 하나 헌법에서 국가기관의 구성과 운영도 주목
민법, 형법 등도 대상으로 함
- (2) 인권교육: 인권과 소수자 관점에서 대상 분석
사회학, 정치학, 심리학, 법학에서는 국제인권법 등의 자원 동원
헌법을 공통점으로 하나 헌법에서 기본권론에 주목
불평등, 인권감수성 등도 대상으로 함

IV 차기 교육과정의 법 영역 개정 방향 논의

31.

2. 법교육과 인권교육을 어떻게 연계지를 것인가?

법교육에서 핵심 개념	인권교육에서 핵심 개념*
1. 법 (규칙, 규범), 법(법)관계 2. 권리, 의무, 이권, 양권, 책임, (인권, 인권 존중) (3. 국가, 정치, 제도) 4. 제재, 손해배상, 형벌, 징계 5. 법의 개정, 개정, (해소), 적용과 해석 6. 법의 이해: 형의, (법목적성, 법적 안정성) 7. 사적 자치의 원리(자기책임, 책임주의) 8. 민주주의, 법치주의, 독자국가 9. 주권(법의 존수) 10. 헌법, 헌법, 헌법 11. 기본권, 법률상 권리, 비례 원칙(비례성지 원칙) 12. 국가기관, (정부 형태, 의회주의, 입법부, 행정부, 사법부), 의회유보권 13. 자연인 법인, 성인, 의사, 물건, 물건, 재산, 계약, 불법행위, 혼인, 상속, 소송, 조정, 중재 14. 위헌법정주의, 구성요건, 위법성, 책임, (형법), 보인본죄 15. 총속노동, (사적 자치의 제형), 노동(근로)조건, 노동3권, 노동조합 16. 독점, 경쟁거래, 소비자, 약관 17. (국가), 관습법, 조약, 국제기구, 국가책임	1. 인권(자연법사상), 인권 침해, 인권 보호, 인권 존중 2. 권리(시민·정치의 권리, 경제·사회·문화적 권리, 집단적 권리) 3. 헌법, 국제법, 법제도 4. 국가기관(정부기구), 국가인권위원회, 국제연합 5. 합법성, 적극적 우대 조치 6. 정보화, 세계화 등에 따른 새로운 인권 문제 7. 편견, 고정관념 8. 차별, 불평등 9. 소수자, 사회적약자, 정향, 권리 주장 10. 시민불복종, 시민항쟁, 권리 선언, 시민의 노면

* 출처: 구경화, 송현정, 박새롬, "초·중등학교 인권교육 내용 체계화 및 개정 교육과정 적용 방안 연구", 국가인권위원회 연구보고서, 2020.

IV 차기 교육과정의 법 영역 개정 방향 논의

32.

2. 법교육과 인권교육을 어떻게 연계지를 것인가?

비교	법교육과 인권교육 통합	법교육과 인권교육 분리
장점	- 인권교육과 법교육이 공통적으로 지향하는 목적(자신의 권리를 주장하고, 타인의 권리를 존중하는 태도를 기르는 것)을 동시에 달성 - 인간 존엄·권리·의무·책임·자유·평등과 같은 인권교육과 법교육이 공통적으로 중요하게 생각하는 기본 개념을 동시에 학습 가능 - 인권교육과 법교육이 공통적으로 함양하고자 하는 인간 존중의식·정의감과 같은 것을 동시에 기를 수 있는 장점	- 법교육과 인권교육을 각각 완성된 체계로 구성 - 불평등, 인권감수성 등 법적 외적(사회학·정치학적) 관점에서 제공되는 인권교육적 요소를 학습

IV 차기 교육과정의 법 영역 개정 방향 논의

33.

2. 법교육과 인권교육을 어떻게 연계지를 것인가?

비교	법교육과 인권교육 통합	법교육과 인권교육 분리
단점	- 인권교육과 법교육의 목적이 완전히 일치하는 것이 아니기 때문에 각 교육의 목적을 온전히 달성할 수 없음 - 인권과 실정법에서 인정하는 권리를 이해하는데 간섭 현상이 발생 - 인권교육의 관점에서 중요한 관용 의식, 법교육의 관점에서 중요한 준법적 의식 등을 향상하는데 소용할 수 있음 - 법교육도 인권교육도 제대로 되지 않을 수 있음 - 법적 외적(사회학·정치학적) 관점에서 제공되는 인권교육적 요소를 적절히 이해할 수 없음	- 인권영향을 별도로 구분하여 시수 문제 야기 - 인권교육을 위한 인건비 문제 등이 미흡하여 인권교육을 적절히 구성하는데 제한 (UN 세계인권교육이 가지는 장점과 한계에 대한 인식, 이를 보완하기 위한 구체적인 노력 필요)

IV 차기 교육과정의 법 영역 개정 방향 논의

34.

3. 고등학교 <정치와 법>, 통합 대 분과 논의

비교	정치교육과 법교육 통합	정치교육과 법교육 분리
장점	- 같은 대상을 통합적으로 학습할 수 있음 - 사회와 전체에 통합의 원리를 구현할 수 있는 계기가 될 수 있음	- 법교육과 정치교육을 각각 완성된 체계로 할 수 있음
단점	- 법교육도 정치교육도 제대로 되지 않을 수 있음	- 같은 대상에 대한 법교육과 정치교육의 접근을 학습자가 통합적으로 이해하여야 함 - 사회과의 분과학문적 접근이 강해질 수 있는 계기가 됨

IV 차기 교육과정의 법 영역 개정 방향 논의

35.

4. 고교학점제 시행과 법·인권 분야 교육과정 개선

< 현행 고교 과목구조 >

교과	과목
보통 교과	공동과목
	일반선택과목
	진로선택과목
전문 교과	전문교과 I (심화과목)
	전문교과 II (직업과목)

< 개편안(2025학년도-) >

교과	과목
보통 교과	공동과목
	선택 과목
	통합선택과목
전문 교과	진로선택과목
	전문공통/전문일반/전문심부

※ 과학, 체육, 예술, 외국어, 국제 계열의 심화 과목

※ 공통 및 선택과목 이수 경로 예시

수학(수학) → 미적분/확률과 통계(일반선택) → 인문지능 수학(심화수학(융합 또는 진로선택))

통합사회(중등) → 세계지리/경제(일반선택) → 사회문제 탐구/국제정치(융합 또는 진로선택)

출처 : 교육부(2021), 2025년. 포용과 성장의 고교 교육 구현 - 「고교학점제 추진계획」 발표 - 보도자료(2021.2.17).

IV 차기 교육과정의 법 영역 개정 방향 논의

36.

4. 고교학점제 시행과 법·인권 분야 교육과정 개선

- (1) 융합선택에 신설 고려 과목 : 인권(또는 시민과 인권), 시민과 헌법[법학, 정치학], 경제법[법학에서 상법, 경제법, 경제학, 지리에서 경제지리]
- (2) 진로선택에 신설 고려 과목 : 경제법[상경제법], 행정법[법, 행정, 경찰계열], 사회보장법[사회복지, 사회학], 과학기술법[이공계열], 지식재산법[이공계열], 의료법[의학계열] 등

V 참고문헌

37.

강대현(2016). 교육과정 개정 과정과 결과에 대한 반성적 성찰 - 2015 개정 정치와 법 교과과정의 중심으로 -. 법교육연구, 11(1), 01-42.
 교육과학기술부(2012). 사회과 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 7].
 교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].
 교육부(2021). 2025년. 포용과 성장의 고교 교육 구현 - 「고교학점제 종합 추진계획」 발표 - 보도자료(2021.2.17).
 교육인적자원부(2007). 사회과 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호 [별책 7].
 구정희(2018). 2015 개정 교육과정의 인권교육 내용체계 분석 - 사회/도덕 교과 성취기준을 중심으로 -. 법교육연구, 13(1), 1-33.
 구정희·송현정·박세희(2020). 초·중등학교 인권교육 내용 체계화 및 개정 교육과정 적용 방안 연구. 국가인권위원회 연구보고서.
 권영성(2010). 헌법학원론. 서울: 법문사.
 김도균·최병조·최종교(2008). 법치주의의 기초: 역사와 이론. 서울: 서울대학교출판부.
 김광근·박성학·이병아·곽현영·김현철·배희순(2021). 고등학교 정치와 법. 현재교과서.
 모경환·원준호·정승우·박정서·황미영·김지영(2021). 고등학교 정치와 법. 금성출판사.
 박성준(2003). 법교육 교육과정 구성기준에 관한 시론. 교육과정연구, 6(2), 257-286.
 박성학·김형성·김현철·원준호·정승우·김지영(2013). 법교육학원론. 서울: GMM.
 박유준(2011). 초등 사회관에서 법교육의 적용과 변형 - 미국 법교육이 주는 시사 -. 사회과교육연구, 18(1), 19-33.
 법무부(2019). 한국의 법과 생활. 법무부.
 배희순(2017). 사회과 교육과정의 변화와 법교육. 법교육연구, 12(1), 49-82.
 서법석·나혜영·김중록·최승태·정욱준·최시윤(2021). 고등학교 정치와 법. 지식사.
 성낙인(2020). 헌법학원론. 경기도: 법문사.

V 참고문헌

38.

송성민(2010). 사회과 선택교육과정 통합의 전략 연구 - 「법과 정치」에서 「법과 정치」로 -. 법교육연구, 5(1), 119-143.
 양지훈·강병희·정필운(2020). 2015 개정 교육과정 「정치와 법」 영역의 형성 - 대학수학능력시험을 중심으로 -. 법교육연구, 15(1), 95-119.
 이경호·송영환·이철욱·김태은·강윤식·주혜경(2021). 고등학교 정치와 법. 미래엔.
 이대성(2007). 2007 개정 법교육과정에 대한 비판적 성찰 - 법과 사회 과목을 중심으로 -. 사회과교육연구, 14(4), 47-69.
 이수경(2019). 사회과에서 권리교육에 관한 비판적 연구. 한국고원대학교 박사학위논문.
 전광석(2019). 복지국가와 헌법재판. 헌법학연구, 20(1), 337-373.
 정재환(2017). 한국헌법론. 서울: 박영사.
 정재환(2017). 헌법학원론. 서울: 박영사.
 정필운·은지용(2017). 법치주의, 어떻게 가르칠 것인가? - 사회과에서 법치주의 관련 교육 내용에 대한 비판적 검토 -. 법과인권교육연구, 10(2), 119-152.
 정필운·이준한·전유주·김혜량·안성영·주준찬·황재성·이수영·양지훈(2021). 고등학교 정치와 법. 비상교육.
 정필운·이준한·전유주·김혜량·안성영·주준찬·황재성·이수영·양지훈(2020). 고등학교 정치와 법 교과서용 지도서. 비상교육.
 조우영(2006). 학교에서의 중법교육의 타당성 검토. 법교육연구, 11(2), 123-134.
 자강수·오경화(2020). 사회과교육. 서울: 동문사.
 한수웅(2017). 헌법학. 서울: 법문사.
 하영(2020). 한국헌법론. 서울: 박영사.
<http://www.kice.nkr> (검색일 : 2020. 07. 25)
<http://www.ncic.nkr> (검색일 : 2020. 07. 25)

한국사회과교육학회 2021년 하계학술대회

39.

사회과 교육과정 개정 - 법 영역

사회과 교육과정에서 법 영역 개정 방향에 관한 연구

감사합니다.

다중시민성 관점에서 본 2007/2009/2015 개정 중등 사회과 교육과정의 특징 : 텍스트 네트워크 분석을 중심으로

오 연 주 · 박 경 수

충북대학교 · 충북대학교 박사과정

I. 서론

1. 문제 제기 및 연구의 필요성

공교육의 성립 이후에 ‘충분한 정보를 가진 국민(well-informed nation)’을 양성하는 것을 교육의 핵심적 역할로 간주하던 상당한 시간이 있었다. 단일한 국가 단위의 시민 정체성을 함양하는 것만으로도 당면한 문제들을 해결할 수 있을 것으로 기대되기도 하였다. 전 국민을 전문가로 만들면 위험은 물론 위험과 관련된 갈등도 저절로 해결된다는 것이 지배적인 시각이었다(Beck, 2010, 34).

오늘날 통신기술과 과학기술의 발전으로 우리는 서로 연결된 세계에서 우리에게 국가 구성원으로서의 ‘국민’ 뿐만 아니라 세계 구성원으로서 ‘세계시민’, 지역공동체의 구성원으로서 ‘주민’으로서의 정체성을 대등하게 다차원적으로 함양해야 한다는 인식과 요구가 확대되었다. 공교육에서 ‘다중시민성(Multiple citizenship)’ 함양의 필요성이 제기되었다.

그럼에도 불구하고, 최근 사회과 교육과정이 다중시민성을 반영하지 못하고 오히려 사회적 요구에 역행하는 특징을 보인다는 비판이 있다. 2007/2009/2015 최근 사회과 교육과정이 한국사 교육 강화를 통하여 ‘국가 정체성’을 확립하고 ‘민족의식’을 고취하는 일에 집중하고 있어, 세계시민 육성보다는 ‘배타적 민족주의자’ 혹은 ‘국수주의자’를 양성할 가능성이 있다는 것이다(정호범, 2016, 26). 사회과 교육과정이 세계화·다문화 사회에 대비할 필요성에 부응하지 못하고 국가정체성을 강조하는 경향이 나타나고 있다는 것이다(정호범, 2015, 404-405). 단일적으로 국가 단위의 시민 정체성을 강조하는 특징을 가진 사회과 교육과정은 결국 다중시민성 함양에 효과적이지 못한 교육 접근이 될 것이다.

최근의 사회과 교육과정이 국가주의의 강화 특징을 가진다는 것은 사회과교육의 일반적인 믿음이나 기대와도 어긋나 보인다. 제6차 사회과 교육과정부터 ‘국민적 자질’에서 ‘시민적 자질’의 육성으로 전환하려는 시도와 경향이 있다고 평가되어 왔다(최용규 외, 2008, 84; 차경수·모경환, 2017, 41). 최근의 사회과 교육과정이 국가주의의 강화 특징을 가진다는 것은 사회과 교육론자들이 제6차 사회과 교육과정부터는 ‘국민’보다는 ‘시민’으로 전환 현상에 관심을 가진 것은 단순히 시민성을 표상하려 용어가 변화하는 경향이 있다는 현상의 기술이라기보다는 국가뿐만 아니라 국제 사회나 세계의 구

성원으로서의 전환적 인식에 대한 기대가 있었을 것이다.

민주시민성 함양에 대한 사회적 요구가 강해지고 있고 아울러 다중시민성이 지지받고 있는 현재의 시점이므로 최근 사회과 교육과정에 대한 면밀한 검토가 필요하다고 할 수 있다. 새로운 사회과 교육과정 개정을 앞두고 기존 사회과 교육과정에 대한 검토와 진단은 필요한 과정이다. 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정을 다중시민성 관점에서 면밀히 검토하고 진단하여야 한다는 것이다.

본 연구에서 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정 내용이 다중시민성 관점에서 실증적으로 분석하고자 한다. 이를 통해 최근 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정의 시민성 표상 문제를 둘러싼 문제를 진단할 수 있을 뿐만 아니라 향후 사회과 교육과정에서 다중시민성 함양을 위한 타당한 내용 구성을 위한 토대를 마련할 수 있을 것이다.

2. 연구내용 및 연구목적

최근 사회과 교육과정이 다중시민성 함양에 대한 사회적 요구 및 교육적 요구에 민감하지 못한 실재를 가진다면, 이에 대한 면밀한 검증과 자기반성이 필요한 중요한 문제이다. 다중시민성 이론의 정당성이나 제안에 대한 연구에 비하여 이에 초점을 둔 실증적 연구는 미미하다. 특정 사회과 교육과정의 특징의 탐구는 그 내용 전반을 분석 대상으로 할 필요가 있다. 교육과정이나 교과서의 일부 내용 혹은 일부 영역만을 분석하는 것은 과일반화의 가능성이 있기 때문이다. 하지만 내용의 방대함에 전체 내용을 분석하는 것에는 연구의 실현가능성 문제가 있었다. 이는 많은 사회과 교육과정의 특징 분석이 질적 연구에 의존하는 이유 중 하나이다. 하지만 질적 연구에만 의존하는 것은 연구자의 주관에 따라 단선적으로 진단할 우려가 남는다. 빅데이터 분석 기술을 활용은 사회과 교육과정 전체 내용에 대해 실증적 분석을 가능하게 했다. 양슬기·한동균(2019)은 교수요목기부터 2015 개정 시기까지 초등학교, 중학교 사회과 교육과정 원문을 시기별로 분석하여 일반적 특징을 기술하였다.

본 연구에서는 2007/2009/2015 수시 개정 사회과 교육과정 내용을 실증적으로 분석하여 이를 다중시민성 이론 관점에서 분석하고 진단하고자 한다. 2007/2009/2015 수시 개정 사회과 교육과정의 특징을 도출하고자 기존 사회과 교육과정과 비교 분석한다. 향후 사회과 교육과정이 다중시민성 이론에 부합하는 생산적 내용이 구성될 가능성을 확대하고자, 본 연구에서 수행할 핵심 연구 내용은 다음과 같다.

첫째, 현행 사회과 교육과정을 포함한 최근 중등 사회과 교육과정을 다른 시기의 사회과 교육과정과 비교하였을 때 나타난 다중시민성을 표상하는 ‘국민’, ‘민족’, ‘시민’, ‘주민’의 용어의 활용 양태에 나타난 특징은 어떠한가를 탐구한다. 최근 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정을 국민적 자질이 상대적으로 강조되었던 시기와 시민적 자질이 강조된 것을 알려진 사회과 교육과정 시기의 내용을 각각 의미연결망으로 나타내어 이를 비교·분석한다. 2007/2009/2015 최근 중등 사회과 교육과정 내용에서 어떤 시민성 표상 용어들의 중심성(Centrality)을 비교·분석한다.

둘째, 최근 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정 내용 특성을 다중시민성 교육론의 관점에서 분석하여 특징을 도출하고자 한다. 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정을 국민적 자질이 상대적으로 강조되었던 시기의 사회과 교육과정과 시민적 자질이 강조된 시기의 사회과 교육과정 내용을 실증적으로 분석하여 비교한다. 이는 다중시민성 함양에 부합하기 위한 사회과 교육과정을 위한 토대를 마련

하고자 현상에 대한 객관적 진단을 하고자 한다.

Ⅱ. 한국의 시민성 표상 문제와 다중시민성의 교육적 함의

1. 한국 사회과 교육과정에서 시민성 표상 용어의 존재성과 특수성

1) 사회과 교육과정의 시민성 표상 용어 존재성

사회과교육이 민주시민성을 함양과 직접적으로 관련된 교과이기에 시민성을 어떻게 표상하는가는 교과 목적과 특징을 보여주는 핵심적 요소의 하나라 할 수 있다. 그동안 사회과 교육과정이 정연하고 일관적 경향성은 아니더라도, 최근으로 올수록 민주시민성을 ‘시민’으로 표상하여 이를 함양하기 위한 교과 정체성을 확립하는 방향으로 나아가고 있다는 주장이 있었다. 제6차 사회과 교육과정부터 ‘국민적 자질’에서 ‘시민적 자질’의 육성으로 전환하려는 시도와 경향이 있으며(최용규 외, 2008, 84; 차경수·모경환, 2017, 41), 제6차 사회과 교육과정에서는 대단원 수준에서 최초로 ‘시민’이라는 용어가 등장한 것에 주목하였다(권오정·김영석, 2003, 191).

그러나, 사회과 교육과정 내용에 나타난 몇 가지 사례들을 살펴보면, 시민성 표상에 대하여 일반화하거나 평가하기에 앞서 면밀한 탐구가 선행될 필요가 있다는 것을 알 수 있다. 제1차 사회과 교육과정 중등 사회과의 학습 목표나 중단원¹⁾, 제3차 사회과 교육과정의 국사²⁾나 제4차 사회과 교육과정의 중학교 사회³⁾의 목표 부분에서 ‘시민’이라는 용어는 이미 사용되고 있었다. 또한, 제6차 사회과 교육과정 이후에서도 사회과 교육과정의 총론이나 대단원 수준에서 시민성을 ‘시민’으로 표상하고 있으며 하위 내용에서는 ‘국민’ 혹은 ‘민족’으로 표상된다. 예를 들면, 제6차 사회과 교육과정에서 ‘민주 시민으로서의 역량’의 하위 항목으로 “민주 국가 국민으로서의 주인의식과 합리적인 판단 및 의사결정 능력을 길러야 한다(밀줄 연구자 표기).”라고 기술되어 있다.

위의 사례들은 제 6차 사회과 교육과정부터 시민성 표상 용어의 전환이 이루어졌다는 일반적 평가와 주장을 반박하는 것이 아니다. 다만, 사회과 교육과정 내용에서 시민성 표상 용어의 일관성이 충분하지 않았다는 점을 상기하고자 하는 것이다. 또한, 중등 사회과 교육과정의 시민성 표상 용어의 문제에 대하여 면밀한 분석이 요청된다는 점을 드러내고자 함이다. 이러한 면밀한 이해가 기반이 될 때 향후 다중시민성 관점이나 논의를 사회과교육에서 생산적 실현가능성이 확대될 수 있다는 것이다.

2) 다중시민성 표상 용어의 특수성 이해

-
- 1) 중학교 사회생활과 지리 (3) 아메리카와 태평양 (一) 미국 및 캐나다 목표 3에 “미국 시민 생활의 특색을 이해시킨다.”라는 부분과 고등학교 세계사 “2. 근대 세계의 성립과 발전 (3) 산업 혁명과 시민 사회의 발전”(밀줄 연구자 표기)
 - 2) “민족의 해방, 국토 분단이 민족사에 끼친 제약, 신탁 통치 반대 운동과 대한민국의 수립 과정, 6·25사변의 시련과 우리 국민의 노력, 반공정신의 강화 등을 이해시키고, 국제적 협조 정신과 투철한 민주 시민으로서의 태도를 가지게 한다.”(밀줄 연구자 표기)
 - 3) “사회생활에 필요한 기초 지식을 체계적으로 이해시키고, 민주 시민으로서의 뚜렷한 자각을 가지게 하며, 자신의 앞날을 계획하고, 나아가 사회 및 국가의 번영과 인류 공영에 기여할 수 있는 국민적 자질을 가지게 한다.”(밀줄 연구자 표기)

(1) 다중시민성 표상 용어로서의 ‘시민’ 의 특수성

다중시민성이 제기되면서 지역주민성의 확립의 중요성이 더욱 강조되고 있다. 그러나, 한국의 역사적·정치적 특수성으로 인한 조건을 고려할 필요가 있다. 한국은 다른 나라에 비해 지방자치제도의 역사가 짧고 다른 나라들에 비하여 공고하다고 보기 쉽지 않기에 ‘주민’은 정치 공동체로서의 의미 기반이 취약하다고 할 수 있다.

위의 한국의 특수성은 시민성 표상 용어로서의 ‘시민’ 역시도 마찬가지이다. ‘시민’은 한국 사회 구성원 모두에게 공유되는 익숙한 개념이 아니며, 한국 등 동양에서는 서구 역사에서 형성된 시민 개념과 같은 맥락으로 표상된 것은 그리 오래되지 않았다. 시민 개념은 서구의 지성사와 사회사에서 매우 중요한 위치를 차지한다(박명규, 2009, 177). 서구의 사회과 교육과정에서는 시민성을 ‘시민’ 용어로 단일로 표상하는 것은 당연할 것이나, 한국의 경우는 그리 단순한 상황은 아닐 것이다.

오늘날에 ‘시민’ 개념은 적어도 두 가지 상반되는 의미맥락으로 활용된다. “우선 시민은 평범한 보통사람들이라는 의미가 담겨 있다. 권력이 없지만 민주주의 사회의 정당한 구성원으로서의 자격을 강조한다. 둘째로 이것은 반드시 억압받는 민중만이 아니라 “선한 뜻을 가진 구성원이라면 기업인이든 중산층이든” 시민에 포함된다.”(박명규, 2009, 243). ‘시민’ 용어는 최근에 형성된 다의적 개념이며, 본격적으로 한국사회에 ‘시민’ 개념이 정치적 의미를 지니고 대두된 것은 1980년대 중반 이후의 민주화운동 과정에서였다(박명규, 2009, 239).

(2) 한국의 시민성 표상 용어로서 ‘국민’ 혹은 ‘민족’ 의 특수성

한국은 사회 구성원으로서 시민성을 갖춘 사람을 ‘국민’으로 표상하는 것에 익숙한 상당한 시간이 있었다. 해방 직후 한국사회에서 힘을 얻은 개념은 ‘시민’이 아니라 ‘민족’과 국민이었고, 대한민국 건국 이후부터 시민성을 표상하는 용어는 ‘시민’보다는 오히려 ‘민족’이나 ‘국민’이었다(박명규, 2009, 231).

대한민국이라는 국가에 대한 자부심, 헌법이 부여한 주권자로서의 자긍심과 민주사회의 시민으로서의 주체성을 내포한 ‘국민’의식이 한편에 있다면, 다른 한쪽에는 분단된 반쪽 국가, 여전히 억압과 불평등이 만연한 체제, 엘리트적 지배를 정당화하는 현실에 대한 비판과 연결된 ‘국민’의 의식이 존재한다(박명규, 2009, 118). 대한민국 헌법은 권력의 주체를 ‘국민’으로 설정하고 있다. 권력을 행사하는 정치세력도 ‘국민’을 자신의 정치이념을 옹호하는 핵심 지지기반으로 강조하고 있고 정책을 비판하고 정권에 저항하는 일반인도 ‘국민의 이름으로 자신을 정당화한다(박명규, 2009, 51-52). ‘국민’이라는 용어 역시 다의적이며, 적어도 상반되는 의미 맥락이 활용되기도 하였다는 것이다.

‘민족’이라는 용어 역시 역사가 오래된 자생적 개념으로 이해하기는 쉽지 않다. ‘민족’과 ‘민족주의’라는 단어가 한국에서 사용된 것은 겨우 100년 정도 밖에 되지 않는다(박찬승, 2016, 21). 한국에서의 민족은 일제강점기와 근·현대사의 가혹한 질곡을 극복하면서 순혈주의의 단일민족사관이 형성되었다(강창동, 2010, 13). 한국의 민족주의는 저항적 민족주의 성격을 가지고 대두되었기에 적자

생존의 냉혹한 국제경쟁에서 함께 극복할 수 있는 민족적 동기를 부여해준다고 주장되기도 한다(강창동, 2010, 15). 이를 고려한다면, 때로는 ‘민족’이라는 용어는 혈연적 요소가 반영된 강한 국가주의로 이해된다는 것이다.

국가 단위의 시민정체성은 ‘시민’으로도, ‘국민’으로도, 혹은 ‘민족’으로 표상되는 복수의 용어와 의미의 중첩성이 존재하기에 지역 단위의 정체성을 표상하는 ‘주민’ 용어와 세계 단위의 시민정체성을 대등하고 균형성 있게 표상하는데 노력을 기울일 필요가 있다는 것을 시사한다.

2. 사회과 교육과정에서 다중시민성의 수용과 교육 목표와 내용적 함의

1) 다중시민성의 의미

최근의 다중시민성 논의의 필요성을 현대의 세계화 현상과 지역화 현상에 대한 동시적 변화 혹은 이들 간의 상충적인 사회적 현상에 대한 이해를 기반으로 한다. 그러나, 다중시민성 이론적 제안자인 Heater는 고대 사회로부터 현재까지의 역사적으로 시민성은 다중적일 수밖에 없었다는 점을 강조한다(Heater, 2004, 329).

현대 사회의 지역화 현상과 세계화 현상이 가속화되고 이러한 현상이 우리의 삶에 상존하고 있다는 점을 고려하면, 학습자들을 다층적인 사회 구성원으로서 훌륭한 사회인으로 살아가기 위해 돕는 노력을 해야 하는 것은 당연한 일일 것이다. Heater는 시민으로서 가져야 할 시민성 자질을 ‘지역, 국가, 대륙, 세계’의 공간적 차원에서 다중적 정체성을 인식하여 각 개인이 속해 있는 다양한 공적 삶의 문제에 참여하고 노력해야 한다고 강조한다(Heater, 2004, 325-337). 다중시민성을 ‘지역-국가-대륙-세계’의 다층적 차원의 구성원으로서 정체성과 역량을 갖추어야 한다는 것은 결국 다중시민성을 어떻게 함양하여야 하는가에 대한 논의에 초점을 두어야 한다.

2) 교육 이론으로서 다중시민성의 핵심

Heater의 다중시민성 이론의 생산성은 다층적 차원의 구성원으로서 사회적 삶의 영위와 참여에 어떤 차원과 요소를 갖추어야 하는지를 명료하게 제안한 점에 있다. Heater는 시민으로서 가져야 할 시민성 자질에서 다중적 정체성을 인식하여 각 개인이 속해 있는 다양한 공적 삶의 문제에 참여하고 노력할 것을 제안하고 있다(2004, 325-337). Heater는 시민성을 지리적 경계, 요소, 교육이 각각 하나의 차원을 맡고 있고 각 차원의 구성 요소를 그림 1의 입방체(Cube)로 표현한다.

시민성을 이루는 차원을 살펴보면 먼저, 지리적 차원은 ‘세계’, ‘대륙’, ‘국가’, ‘지역’의 네 가지로 구성되어 있다. 이는 지리적 경계를 표현하기도 하지만, 사회공동체를 의미한다. 다음으로, 요소는 ‘사회적’, ‘정치적’, ‘법적/시민적’, ‘덕성’, ‘정체성’의 다섯 가지로 구성되어 있다. Heater는 다섯 요소에 대한 역사적, 사회적, 이념적, 심리적으로 불완전하고 불균형한 수용이 시민성의 수준과 시민의 수 사이에 차이를 만든다고 설명한다(Heater, 2004, 337-338).

마지막으로, 교육 차원은 ‘지식’, ‘태도’, ‘기능’의 세 가지로 구성되어 있다. 이와 같은 구성

은 우리 교육과정의 목표 분류와 정합한다. Heater가 다중시민성을 갖추기 위한 교육의 역할을 중시 하면서, 교육의 역할을 학습 목표로 전환하는 문제에 관심을 기울였기 때문이다(Heater, 2004, 342).

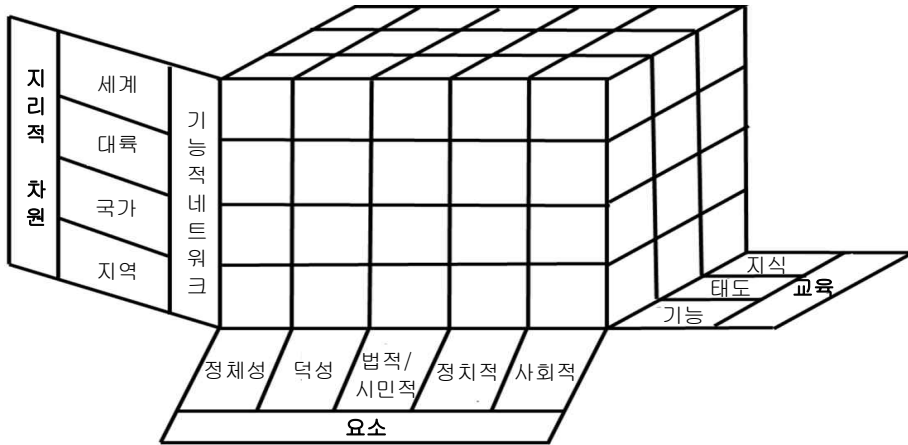


그림 1. Heater(2004)의 시민성 구성 모형(Heater, 2004, 326)

Ⅲ. 연구방법

1. 핵심 연구 문제

본 연구는 최근의 중등 사회과 교육과정의 특징을 도출하고자 다른 시기의 중등 사회과 교육과정 내용과 비교 분석한다. 본 연구의 핵심 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정은 다중시민성을 지향하는 특징을 가지는가? 이를 위하여 현행 사회과 교육과정을 포함한 최근 사회과 교육과정이 다른 시기의 사회과 교육과정의 텍스트 네트워크와 비교하여, 시민성을 표상하는 ‘국민’, ‘민족’, ‘시민’, ‘주민’ 용어의 활용 양태의 특징을 도출한다. 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정이 다중시민성 지향적 특징을 진단하기 위하여 비교 대상으로 이전 중등 사회과 교육과정을 선정한다. 국가 단위의 시민성을 강조하는 경향이 강하다고 평가되는 제3-5차 사회과 교육과정 시기와 시민적 자질이 강조된 제6, 7차 사회과 교육과정 내용과 비교하였을 때, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서 시민성 표상 용어 활용의 양태는 중심성이 어떻게 서로 다른 양태가 나타나는지를 분석하여 그 특징을 도출한다.

둘째, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정 내용 특성을 다중시민성 관점에서 비교하였을 때 나타나는 특징은 무엇인가? 국가 단위의 시민성을 강조하는 경향이 강하다고 평가되는 제3-5차 사회과 교육과정 시기와 시민적 자질이 강조된 제6, 7차 사회과 교육과정 내용과 비교하였을 때, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정의 다중시민성 함양을 위하여 제안된 교육요소들을 분석틀로 활용한다. 이는 향후 사회과 교육과정 내용을 구성할 때 고려할 내용과 목표요소는 무엇인지를 이해하

여 교육 함의를 얻을 수 있기 위한 토대를 마련할 수 있을 것으로 기대한다.

2. 분석 방법

1) 분석 대상 선정

국가 수준의 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정 내용 전체를 분석 대상으로 하는 것을 원칙으로 하며(‘목차’와 ‘일러두기’ 내용만 분석 대상에서 제외), 선택과목을 포함한 사회과 교육과정 전체 내용을 분석대상으로 한다.

최근 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정의 특징을 도출하기 위한 비교군으로서 이전 사회과 교육과정을 선정할 필요가 있다. 이를 위하여 검토한 선행연구의 핵심 논의는 표 1과 같다.

표 1. 비교·분석을 위한 사회과 교육과정 범주

분석을 위한 사회과 교육과정 시기 분류	사회과 교육과정 개정	선행연구의 시기 구분		
		한면희 (2001)	최용규 (2005)	강대현 (2015)
	교수요목기	사회 생활과 도입과 정착	사회과 형성과 경험중심 사회과 교육과정 연구시기	사회과 도입기
	제1차			
	제2차			
비교대상 [시민성 표상 ‘국민’ 중심 시기]	제3차	사회과교육의 체계화 적절성 모색	민족 주체성 고양 사회과의 통합 및 구조화, 지역화	사회과 전개기
	제4차			
	제5차			
비교대상 [시민성 표상 ‘시민’ 중심 시기]	제6차	사회과교육의 본질 추구	학습자 중심 사회과 교육과정 개발적용 시기	사회과 발달과 혼란기
	제7차			
수시개정 사회과 교육과정 시기	07개정			사회과 분화기
	09개정			
	15개정			

먼저, ‘국민’을 중심으로 시민성을 표상하던 제3~5차 중등 사회과 교육과정을 비교 대상으로 선정한다. 제3차 사회과 교육과정 시기부터 교육의 방향 면에서 국민정신교육의 강화를 배경으로 하여 국민적 자질의 함양을 기본방침으로 삼았다(김용만, 1987, 76). 민족 주체성을 고양하는 ‘한국적 민주주의’ 이데올로기는 제3차 사회과 교육과정의 기저로 활용되었으며, 특히 사회과에 심대한 영향을 미쳤다(최용규, 2005, 240-241).

다음으로 ‘시민’을 중심으로 시민성을 표상하려는 전환적 시기로 알려진 제6, 제7차 사회과 교육과정을 비교 대상으로 선정한다. 제6차 사회과 교육과정 시기에 대해 한면희(2001)는 사회과교육의 본질을 추구한 시기라고 본 것에 비해 강대현(2015)은 사회과의 혼란기로 보고 있다. 또한, 제 6, 7차 사회과 교육과정을 현대 사회 문제에 대처해 나가기 위한 시민적 자질로서 사고력 신장을 강조하는 가운데 각종 사고력을 구체적으로 명시하고 있다(최용규, 2005, 248). 제6차 사회과 교육과정 시기에 목표 면에서는 최초로 ‘국민적 자질’에서 ‘시민적 자질’로 용어상의 변화가 나타났다는 것뿐만 아

나라 목표 면에서도 어떤 변화가 있다는 평가를 받고 있다.

위의 선행연구의 논의를 기반으로 본 연구에서는 표 1과 같이 범주화하여 세 시기의 사회과 교육과정 내용을 비교·분석하고자 한다.

2) 분석 방법의 선정

국가 수준의 사회과 교육과정의 내용은 단일의 형식이 정해지지 않은 비정형적인⁴⁾ 데이터이다. 또한, 분석 대상인 사회과 교육과정 내용의 전체는 빅데이터라 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 빅데이터 분석 방법 중, 텍스트 네트워크 분석을 활용해 연구를 실행하고자 한다. ‘텍스트 네트워크 분석(Text Network Analysis)’은 텍스트를 데이터로 간주, 그 안에 나타나는 단어 간의 관계를 분석하여 시각화하는 방법이다. 인간의 언어인 텍스트를 컴퓨터가 분석·처리할 수 있도록 자연어 처리(Natural Language Processing)를 하면 컴퓨터가 텍스트에 숨어 있는 의미나 가치를 찾도록 도울 수 있다.

3) 분석 절차

본 연구에서는 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정을 제3~5차 사회과 교육과정과 제6, 7차 사회과 교육과정의 텍스트 네트워크를 비교·분석한다. 이를 위해 텍스트마이닝과 시각화를 통해 사회과 교육과정 문서를 재범주화하고 의미를 해석하는 과정을 거친다. 본 연구의 핵심 절차와 연구 내용을 요약하면 그림 2와 같다.

텍 스 트 마 이 닝	1단계	데이터 수집	<ul style="list-style-type: none"> • 중등 사회과 교육과정 원문 수집
	2단계	데이터 범주 구분	<ul style="list-style-type: none"> • 제3~5차/ 제6, 7차/ 2007,2009/2015 교육과정으로 구분
	3단계	전처리	<ul style="list-style-type: none"> • 영어, 숫자 등 기호 제거 • 자연어 처리 • 불용어 처리(의미가 불분명한 단어 제거)
데 이 터 시 각 화	4단계	키워드 추출	<ul style="list-style-type: none"> • igraph, ggraph 패키지를 활용한 분석 • 중심성이 높은 키워드를 추출
	5단계	텍스트 네트워크 산출	<ul style="list-style-type: none"> • 중심성을 기준으로 텍스트 네트워크 그래프를 그림 (연결중심성, 위세중심성)
해 석	6단계	키워드의 재분류	<ul style="list-style-type: none"> • 분석틀을 기준으로 키워드를 분류
	7단계	교육과정의 특징 해석	<ul style="list-style-type: none"> • 키워드의 중심성을 근거로 사회과 교육과정의 특징 해석

그림 2. 핵심적 분석 절차와 방법

텍스트마이닝은 다음의 절차로 실행된다. 국가 사회과 교육과정 정보센터 홈페이지를 통해 사회과

4) 정형(Structured) 데이터는 데이터베이스나 스프레드시트와 같이 구조화되어 있는 데이터를, 비정형(Unstructured) 데이터는 텍스트, 음성, 영상과 같이 정해진 규칙이 없어 값의 의미를 쉽게 파악하기 힘든 데이터를, 반정형(Semi-Structured) 데이터는 정형 데이터와 비정형 데이터로 완벽히 구분되지 않는 영역의 데이터를 의미한다.

교육과정 문서를 수집한다. 수집한 문서에서 분석 대상이 되는 내용을 간추리고, 범주화한다. 범주 구분은 끝난 문서는 ‘R’ 로 분석하기 위해 워드패드(.txt) 형식으로 변환한다. 변환한 문서에서 전처리 및 자연어 처리를 수행한다.

데이터의 시각화는 다음의 절차로 실행된다. 각 단어의 중심성을 측정한다. 본 연구에서는 연결중심성⁵⁾과 위세중심성을 측정한다. 연결중심성(Degree Centrality)이 높은 단어는 그래프의 중앙에, 연결중심성이 낮은 단어는 그래프의 주변부에 위치하게 된다. 위세중심성은 자신과 연결된 단어들의 중심성에 가중치를 부여하여 중심성을 측정하는 방식이다. 그래프의 가독성을 위해 연결중심성 기준으로 상위 30번째까지의 키워드가 텍스트 네트워크 그래프에 출력되도록 한다.

결과의 해석은 다음의 절차로 진행된다. 분석틀을 창안하여 키워드를 분류한다. 분류한 키워드의 시기별 중심성을 보고 각 시기 사회과 교육과정의 특징을 비교·분석한다.

4) 텍스트 네트워크에 대한 분석틀

사회과 교육과정 내용의 텍스트 네트워크에 대한 분석틀은 Heater(2004)의 다중시민성 이론을 중심으로 한다. 그림 1에 제시했던 Heater의 다중시민성 교육이론을 그대로 수용하여 텍스트 네트워크를 분석하면 다음과 같은 몇 가지 부정합성이 예견된다. 이를 수정·보완하여 분석틀로 활용한다.

첫째, Heater가 제시한 ‘(내용)요소’ 는 서로 복잡하게 얽혀 있어 분석의 자의성이 발생할 우려가 있다. Heater는 ‘사회적, 정치적, 법적/시민적, 요소와 덕성, 정체성’ 이 요소의 차원을 이룬다고 제안했다(Heater, 2004, 326). 하지만 이들 내용 요소는 서로 복잡하게 얽혀 있다. 다중시민성의 관점으로 사회과 교육과정을 해석하려면 보다 간결한 내용 요소의 구분 기준이 필요하다.

둘째, Heater가 제안한 교육내용은 현재 진보된 교육 요소 차원보다 다소 거칠고 단순하여 사회과 교육과정의 특성을 드러내도록 수정할 필요가 있다. 그는 교육 차원을 지식-기능-태도로 분류하고 있다. 물론 이 분류는 우리 사회과 교육과정의 교육목표 분류 방법과도 정합한 것이다.

하지만 ‘지식’ 이란 학습 목표이기도 하지만 학습 내용이기도 하다. 지식을 얻은 결과는 지적 판단이 향상되기도 하지만 단순히 내용으로서 어떠한 지식을 습득한 것이기도 하다. 본 연구에서는 ‘지식 목표’ 를 ‘내용으로서의 지식’ 으로 재범주화하여 내용요소를 구분하는 기준으로 삼는다. 또한 ‘기능 목표’ 의 ‘지적 판단’ 이 기존 지식 목표를 차지할 것이며, 앞으로는 ‘지적 판단’ 을 ‘인지 목표’ 라 부를 것이다.

셋째, Heater는 지식을 개인적 역할(Personal Role), 사실(Fact), 이해(Understanding)로 분류하였는데, 각 범주의 모호성으로 재범주화할 필요가 있다. 본 연구에서는 개인적 역할이 자신이 속한 지리적 차원이나 사회공동체에 따라 부여되기에 시민성 표상 용어와 유사하다는 점에서, 지리적 차원과 지식 중 개인적 역할 요소를 묶어 사회공동체라는 차원으로 범주화한다. 사회과의 학습을 통해 우리가 알게 되는 사실은 학문이나 사회현상에 관한 것이므로 ‘사실’ 은 ‘학문, 사회현상’ 으로 범주화한다. 마지막으로 지적 이해(지식 영역)와 자기 이해(태도적 목표 영역) 모두를 이해라는 범주로 묶으면 의미에 혼선이 생길 수 있다. 지식의 ‘이해’ 는 ‘방법적 지식⁶⁾’ 으로 재범주화한다.

5) 연결중심성 : 하나의 키워드(Node)가 다른 단어와 몇 차례 연결(Edge)되었는지를 의미한다.

6) 인지적 이해를 위해 우리에게 여러 방법적 지식의 획득이 함께 요구된다는 점에서, 정보를 암송하거나 수용하기보다 주

Heater의 다중시민성 이론을 수용하는 데에 예견되는 몇 가지의 문제점을 고려하여 본 연구의 실행 가능성을 도모하고자, 그의 제안(그림 1)을 수정·보완하였다. 본 연구에서 텍스트 네트워크 분석과 해석을 위해 마련한 분석틀은 그림 3과 같다.

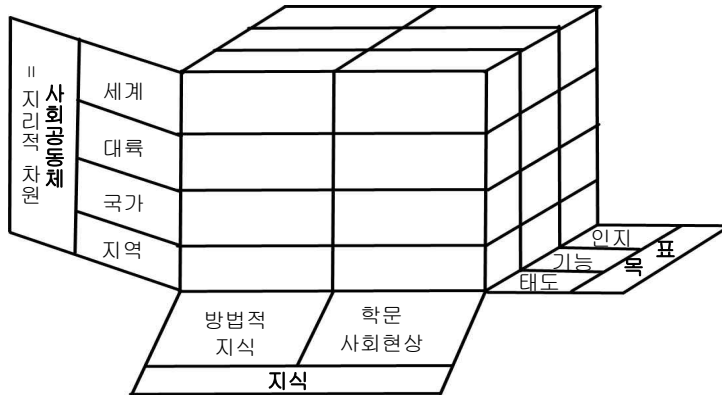


그림 3. 각 사회과 교육과정 텍스트 네트워크의 분석틀
(Heater, 2004, 326을 수정)

IV. 분석 결과

2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정의 텍스트 네트워크를 제3-5차, 그리고 제6, 7차 중등 사회과 교육과정의 텍스트 네트워크와 비교하여 다음과 같은 특징을 도출하였다.

1. 시민성 함양 교과로서의 정체성 문제 : 시민성 표상 용어의 연결중심성 약화

제3-5차 중등 사회과 교육과정의 텍스트 네트워크 결과를 그래프로 나타내면 그림 4와 같다. 그림 4에 나타나는 바와 같이, 제3-5차 중등 사회과 교육과정의 텍스트 네트워크에는 시민성 표상 용어인 ‘국민’ 과 ‘민족’ 이 포함되어 있다. ‘민족’ 은 비교적 그래프의 중심부에, ‘국민’ 은 주변부에 위치하고 있다.

제6, 7차 중등 사회과 교육과정의 텍스트 네트워크 결과를 그래프로 나타내면 그림 5와 같다. 그림 5에 나타나는 바와 같이, 제6, 7차 중등 사회과 교육과정의 텍스트 네트워크에는 시민성 표상 용어인 ‘시민’ 과 ‘민족’ 이 포함되어 있다. ‘민족’ 은 비교적 그래프의 중심부에, ‘시민’ 은 주변부에 위치하고 있다.

그림 4와 그림 5를 비교해 보면, 두 그래프에서 모두 시민성 표상 용어 ‘민족’ 이 나타나고 있다. ‘민족’ 키워드는 중심에 가까운 위치에 공통적으로 나타나고 있다. 그림 4에는 시민성 표상 용어

체적으로 지식을 활용하고, 종합하는 일련의 방식과 관련된 지식을 ‘방법적 지식’으로 부른다.

‘국민’ 이 포함되는 것에 비해, 그림 5에서는 시민성 표상 용어 ‘시민’ 이 포함되어 있다.

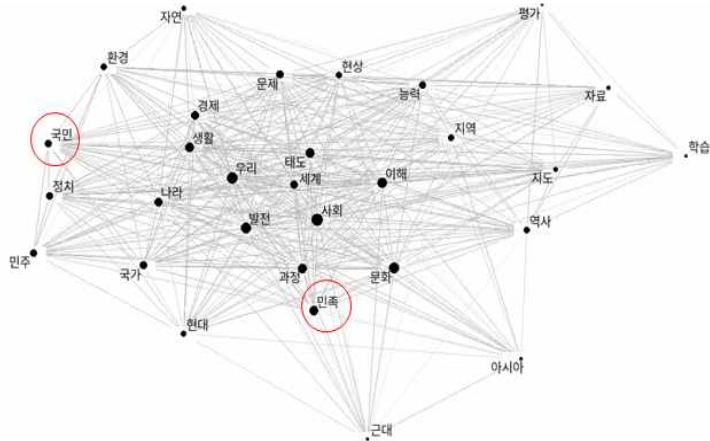


그림 4. 제3~5차 중등 사회과 교육과정 텍스트 네트워크 그래프
주. 시민성 표상 용어에 연구자의 원 별도 표시

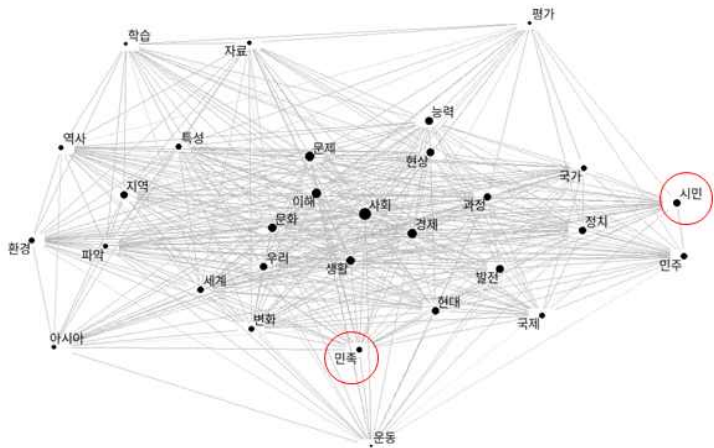


그림 5. 제6, 7차 중등 사회과 교육과정 텍스트 네트워크 그래프
주. 시민성 표상 용어에 연구자의 원 별도 표시

그림 4에서 ‘국민’ 과 연결성이 강한 키워드는 ‘정치’, ‘민주’, ‘나라’ 이다. 그림 5에서 ‘시민’ 과 연결성이 강한 키워드는 ‘정치’, ‘민주’, ‘국가’ 이다. 따라서, 제3~5차 중등 사회과 교육과정에서의 ‘국민’ 은 제6, 7차 중등 사회과 교육과정에서의 ‘시민’ 의 의미 맥락과 유사하다. 결국 국가 단위의 시민정체성을 다른 단어로 표상한 것으로 보인다.

2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정의 텍스트 네트워크 결과를 그래프로 나타낸 그림 6에는 시민

표 2. 시기별 사회과 교육과정의 텍스트 네트워크 분석 결과

제3차-제5차 사회과 교육과정				제6차-제7차 사회과 교육과정				수시개정 사회과 교육과정			
순위	키워드	연결 중심성	위세 중심성	순위	키워드	연결 중심성	위세 중심성	순위	키워드	연결 중심성	위세 중심성
1	사회	1.000	1.000	1	사회	1.000	1.000	1	이해	1.000	.798
2	우리	.620	.486	2	경제	.488	.266	2	학습	.887	1.000
3	문화	.506	.441	3	문화	.393	.231	3	사회	.741	.613
4	세계	.368	.189	4	이해	.381	.205	4	지역	.737	.590
5	생활	.366	.320	5	문제	.363	.254	5	다양한	.625	.527
6	경제	.357	.277	6	과정	.337	.122	6	과정	.564	.429
7	발전	.336	.382	7	지역	.304	.110	7	문화	.520	.355
8	민족	.332	.277	8	생활	.299	.168	8	파악	.515	.307
9	이해	.309	.278	9	정치	.278	.126	9	문제	.504	.479
10	과정	.268	.265	10	세계	.266	.087	10	세계	.472	.279
11	나라	.263	.189	11	우리	.257	.111	11	역사	.468	.336
12	지역	.252	.127	12	발전	.226	.139	12	능력	.414	.375
13	태도	.247	.264	13	민족	.222	.073	13	방법	.403	.295
14	능력	.238	.150	14	현상	.211	.153	14	변화	.389	.242
15	정치	.229	.158	15	환경	.208	.061	15	경제	.388	.286
16	문제	.211	.189	16	시민	.201	.119	16	국제	.368	.265
17	국민	.192	.136	17	능력	.190	.150	17	활용	.367	.353
18	환경	.192	.119	18	현대	.177	.121	18	평가	.355	.228
19	국가	.183	.191	19	민주	.175	.095	19	탐구	.353	.280
20	민주	.174	.161	20	학습	.167	.037	20	내용	.353	.235
21	역사	.172	.112	21	파악	.166	.048	21	사례	.332	.222
22	자료	.169	.072	22	변화	.161	.070	22	자료	.320	.234
23	지도	.169	.083	23	국가	.159	.064	23	발전	.295	.175
24	학습	.160	.054	24	특성	.147	.059	24	생활	.289	.176
25	평가	.156	.052	25	국제	.140	.073	25	국가	.274	.137
26	자연	.151	.077	26	평가	.131	.038	26	태도	.261	.190
27	현대	.149	.121	27	아시아	.129	.041	27	해결	.256	.230
28	근대	.144	.066	28	역사	.120	.046	28	활동	.239	.176
29	현상	.144	.132	29	운동	.119	.022	29	정치	.236	.151
30	아시아	.144	.055	30	자료	.111	.039	30	현상	.235	.212
91	시민	.048	.040	79	국민	.065	.023	57	시민	.156	.092
301	주민	.014	.005	143	주민	.032	.022	86	민족	.103	.033
								130	국민	.075	.033
								210	주민	.050	.027

2. 다중시민성의 약한 지향성

1) 시민성 표상 용어 ‘시민’ 과 ‘주민’ 의 위세중심성 상승

2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서 시민성 표상 용어의 연결중심성이 전반적으로 낮게 나타났으나, 상대적으로 ‘시민’ 의 위세중심성은 가장 높은 것으로 나타났고, 이전 시기의 사회과 교육과

정보다는 시민성 표상 용어 간 위세중심성의 편차가 상대적으로 작게 나타났다(표 3 참조). 텍스트 네트워크 분석을 시민성 표상 용어의 위세중심성을 중심으로 비교하여 보면, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에는 다음의 두 가지 특징이 있다는 것을 알 수 있다.

먼저, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정까지 시민성 표상 용어로서 ‘시민’은 상대적으로 위세중심성이 유지되는 것으로 나타났다. 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서 ‘시민’ 키워드의 위세중심성은 제6, 7차 중등 사회과 교육과정 시기보다는 .027 낮아졌으나(.119에서 .092), 제3~5차 중등 사회과 교육과정 시기보다는 위세중심성이 .042 높아진 것으로 나타났다.

또한, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정까지 시민성 표상 용어로서 ‘주민’은 위세중심성이 강화된 것으로 나타났다. 사회과 교육과정의 모든 시기에서 공통적으로 다른 시민성 표상 용어에 비해 낮은 위세중심성이 유지되었으나, 최근 사회과 교육과정으로 올수록 강화되고 있는 것으로 나타났다. 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서 ‘주민’ 용어의 위세중심성은 제6, 7차 사회과 교육과정 시기보다는 .019 높아진 것으로 나타났으며, 제3~5차 사회과 교육과정 시기보다는 위세중심성이 .022 높아졌다.

표 3. 시기별 사회과 교육과정의 시민성 표상 용어 키워드의 위세중심성 비교

시기		제3차-제5차 사회과 교육과정(A)	제6차-제7차 사회과 교육과정(B)	2007/2009/2015 사회과 교육과정(C)	비교
시민성 주체 표상 용어	시민	.040	.119	.092	B>C>A
	국민	.136	.023	.033	A>C>B
	민족	.277	.073	.033	A>B>C
	주민	.005	.008	.027	C>B>A

2) 시민성 표상 용어 ‘국민’ 과 ‘민족’ 의 위세중심성 하락

먼저, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정까지 시민성 표상 용어로서 ‘국민’은 제6, 7차 사회과 교육과정 시기보다는 위세중심성에 큰 차이를 보이지 않으나, 제3~5차 사회과 교육과정 시기에 비해서는 약화된 것으로 나타났다. 표 3에 나타난 바와 같이, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정의 ‘국민’ 용어의 위세중심성은 제6, 7차 사회과 교육과정 시기에 비해 .010 높아졌으나, 제3~5차 사회과 교육과정 시기보다는 .103 하락한 것으로 나타났다. 즉, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정까지 시민성 표상 용어로서 ‘국민’은 제6, 7차 사회과 교육과정 시기보다는 위세중심성이 미미하게 높아졌으나, 제3~5차 사회과 교육과정 시기에 비해서 상당히 하락한 것으로 나타났다.

또한, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정까지 시민성 표상 용어로서 ‘민족’은 위세중심성이 약화된 것으로 나타났다. 표 3에 나타난 바와 같이, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정의 ‘민족’ 키워드의 위세중심성은 제6, 7차 중등 사회과 교육과정 시기보다는 .040 낮아졌으며, 제3~5차 사회과 교육과정 시기보다는 .244 낮아졌다. 즉, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서 시민성 표상 용어 ‘민족’의 위세중심성은 이전 시기보다 낮은 것으로 나타났다.

위의 분석 결과는 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에 대한 텍스트 네트워크 분석에서 시민성

표상 용어 ‘시민’ 은 제 6, 7차보다는 위세중심성이 다소 낮아졌으나 제3-5차 사회과 교육과정 시기보다는 상승되었고, ‘주민’ 의 위세중심성은 세 시기 중 가장 높게 나타나고 있으며, ‘민족’ 과 ‘국민’ 의 위세중심성이 하락하는 경향성을 보이고 있다는 것으로 요약된다. 따라서, 이는 국가 단위의 시민정체성이 약화되는 현상과 지역 단위의 시민정체성의 강화라는 점에 비추어 볼 때, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정은 그 이전 시기보다는 다중시민성을 지향하는 특성을 가진다고 할 수 있다.

3) 지역시민성과 연관된 ‘지역’ 과 세계시민성과 연관된 ‘세계’ , ‘국제’ 의 위세중심성 상승

사회공동체에 해당하는 키워드에서 시민성 표상 용어와 비슷한 경향이 나타났다. 시기별 사회과 교육과정의 텍스트 네트워크에 나타난 ‘사회공동체’ 에 속하는 키워드의 위세중심성은 표 4와 같다. 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서 ‘국가’ , ‘우리’ , ‘나라’ 키워드의 위세중심성은 제3-5차보다 낮으며, 제6, 7차보다는 높다. 또한, ‘국제’ , ‘세계’ , ‘지역’ 의 위세중심성은 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서 가장 높은 것으로 나타났다. 자세히 보면 다음과 같다.

첫째, 텍스트 네트워크 분석 결과, ‘세계’ 키워드는 제3-5차 사회과 교육과정에서 .189, 제6, 7차 사회과 교육과정에서는 .087로 나타났으나, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서는 .279로 위세중심성이 상승하는 경향이 나타났다. 둘째, 텍스트 네트워크 분석 결과, ‘국제’ 키워드는 제3-5차 사회과 교육과정에서 .077, 제6, 7차 사회과 교육과정에서는 .073으로 상대적으로 낮게 나타났으나, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서는 .265로 위세중심성이 상승하였다. 셋째, ‘지역’ 키워드의 위세중심성은 제3~5차 사회과 교육과정에서 .127, 제6, 7차 사회과 교육과정에서는 .110으로 상대적으로 낮게 나타났으나, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서는 .590으로 위세중심성이 크게 상승하였다. 이를 종합하여 보면, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서는 ‘지역’ , ‘국제’ 그리고 ‘세계’ 키워드는 다른 중요한 키워드와의 연결성이 강화되었다는 것을 의미한다.

표 4. 시기별 사회과 교육과정의 사회공동체 관련 키워드의 위세중심성 비교

키워드	시기	제3차-제5차 사회과 교육과정(A)	제6차-제7차 사회과 교육과정(B)	2007/2009/2015 사회과 교육과정(C)	비교
사 회 공 동 체	지역	.127	.110	.590	C>A>B
	우리	.486	.111	.156	A>C>B
	나라	.189	.022	.023	A>C>B
	국가	.191	.064	.137	A>C>B
	사회	1.000	1.000	.613	A=B>C
	아시아	.055	.041	.009	A>B>C
	국제	.077	.073	.265	C>A>B
	세계	.189	.087	.279	C>A>B

분석 결과를 볼 때, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서 일반적으로 시민성 표상이 약화된 경향을 보이지만, ‘민족’ 의 위세중심성 약화와는 상대적으로 ‘주민’ 의 위세중심성이 강화되었고,

‘지역’ 뿐만 아니라 ‘국제’와 ‘세계’ 키워드의 위세중심성이 강화되었다는 것을 알 수 있다. 이러한 경향성에 미루어 본다면, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정은 다중시민성 지향성이 있다고 할 것이다.

3. 다중시민성 함양에 부합하는 내용과 목표 요소 강화

1) 방법적 지식 내용의 강화

다중시민성 이론의 교육적 함의는 다중적 시민성을 어떻게 표상하는가의 의미보다는 다중적 시민성을 어떤 내용 요소와 목표 요소로 함양할 수 있는가의 논의에 달려 있다. 먼저, 다중시민성 논의의 내용 요소를 중심으로 분석하면, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정의 특징은 다음과 같다.

2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정은 방법적 지식이 강화되었다. 시기별 교육과정의 텍스트 네트워크 분석 결과를 나타낸 표 5를 보면, ‘방법적 지식’ 영역에 해당하는 키워드들이 다른 시기에 비하여 위세중심성이 상대적으로 높은 것으로 나타났다. 이에 대하여 면밀히 살펴보면 다음과 같다.

표 5. 시기별 사회과 교육과정의 방법적 지식 키워드의 위세중심성 비교

키워드	시기	제3차-제5차 사회과 교육과정(A)	제6차-제7차 사회과 교육과정(B)	2007/2009/2015 사회과 교육과정(C)	비교
방법적 지식	과정	.265	.122	.429	C>A>B
	문제	.189	.254	.479	C>B>A
	방법	.016	.035	.295	C>B>A
	변화	.055	.070	.242	C>B>A
	사례	.006	.024	.222	C>B>A
	자료	.072	.039	.234	C>A>B
	지도	.083	.026	.053	A>C>B
	특성	.109	.059	.152	C>A>B
활용	.031	.035	.353	C>B>A	

먼저, ‘과정’의 위세중심성은 제3-5차 사회과 교육과정에서 .265, 제6, 7차 사회과 교육과정에서는 .122인 것으로 나타났다. 이에 비해 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서는 .425로 나타났다. 다음으로, ‘문제’의 위세중심성은 제3-5차 사회과 교육과정에서 .189, 제6, 7차 사회과 교육과정에서는 .254인 것에 비해, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서는 .429로 상대적으로 높았다.

앞에서 언급한 ‘과정’, ‘문제’ 키워드 이외의 방법적 지식 키워드 ‘방법’, ‘변화’, ‘사례’, ‘자료’, ‘특성’, ‘활용’ 역시 다른 두 시기보다 위세중심성이 높은 것으로 나타났다.

방법적 지식에 해당하는 것은 교사가 지식을 단순히 전달하는 것보다는 학습자가 주체적으로 지식을 활용하고, 종합하는 맥락을 강조하는 것이다. 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서 방법적 지식 키워드를 강조하는 것은 다중시민성에 부합할 가능성이 높다.

2) 인지·기능 목표요소의 강화

2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서는 인지와 기능목표 요소가 강화되었다고 할 수 있다. 표 6을 보면, ‘목표 요소’ 영역에 해당하는 키워드들이 다른 시기에 비해 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서 상대적으로 위세중심성이 높은 것으로 나타났다. 이에 대해 살펴보면, 다음과 같다.

먼저, ‘학습’의 위세중심성은 제3~5차 사회과 교육과정에서 .054, 제6, 7차 사회과 교육과정에서 .037로 나타났다. 이에 비해 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서는 1.000으로 가장 높았다. ‘학습’과 함께 인지 목표 요소에 속한 ‘이해’, ‘파악’, ‘평가’ 역시 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서 위세중심성이 상대적으로 높게 나타났다.

‘탐구’의 위세중심성은 제3~5차 사회과 교육과정에서 .014, 제6, 7차 사회과 교육과정에서 .150으로 나타났다. 이에 비해 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서는 .280으로 가장 높았다. 함께 기능적 목표요소로 범주화한 ‘능력’, ‘해결’, ‘활동’ 역시 ‘탐구’ 처럼 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서 위세중심성이 상대적으로 높게 나타났다.

표 6. 시기별 사회과 교육과정의 목표 요소 키워드의 위세중심성 비교

키워드	시기	제3차-제5차 사회과 교육과정(A)	제6차-제7차 사회과 교육과정(B)	2007/2009/2015 사회과 교육과정(C)	비교
인지	이해	.278	.205	.798	C>A>B
	파악	.059	.048	.307	C>A>B
	평가	.052	.038	.228	C>A>B
	학습	.054	.037	1.000	C>A>B
기능	능력	.150	.150	.375	C>A=B
	탐구	.014	.059	.280	C>B>A
	해결	.064	.063	.230	C>A>B
	활동	.023	.031	.176	C>B>A
태도		.264	.065	.190	A>C>B

사회과교육에서 중시하는 ‘태도’ 키워드는 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정이 바로 이전 시기의 제6, 7차 사회과 교육과정보다 위세중심성이 낮아졌다는 점에 주목하여 이에 대한 추후 연구가 요청된다. 그러나, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서는 방법적 지식과 인지·기능 목표에 대한 중심성이 강화되는 특징이 있다고 할 수 있다. ‘과정’, ‘문제’와 같은 방법적 지식 내용의 위세중심성이 강화되었고, ‘탐구’와 같이 기능적 목표에 해당하는 키워드의 위세중심성도 강화되었다. 이는 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정 내용이 단순한 지식 전수를 지양하는 특성을 가지고 있고 다중시민성 교육이론에 부합할 가능성이 높다고 할 수 있다.

4. ‘역사’의 중심성 강화에 대조되는 ‘민주’ 중심성의 약화

1) ‘역사’ 키워드의 중심성 강화

시기별 중등 사회과 교육과정의 텍스트 네트워크에서 ‘학문·사회 현상’ 영역에 해당하는 키워드를 비교하여 도출한 핵심적 특징은 ‘역사’ 키워드의 중심성이 강화되었다는 것이다. ‘역사’의 위세중심성은 제3-5차 사회과 교육과정에서 .059, 제6, 7차 사회과 교육과정에서는 .048인 것으로 나타났다. 그런데, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서는 .307로 크게 상승하였다. 이는 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서 ‘역사’가 영향력 있는 키워드와의 연결성이 강화된 것을 실증적으로 보여준다고 할 수 있다.

2) ‘민주’ 중심성의 약화

2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정은 이전 두 시기인 제3-5차와 제6, 7차 사회과 교육과정의 시기보다 ‘민주’ 키워드의 중심성이 가장 낮은 것으로 나타났다. ‘민주’ 키워드의 위세중심성은 제3-5차 사회과 교육과정에서 .161, 제6, 7차 사회과 교육과정에서는 .095로 나타났으나, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에서는 위세중심성이 .075로 나타났다.

표 7. 시기별 사회과 교육과정의 학문·사회현상 관련 키워드의 위세중심성 비교

키워드	시기	제3차-제5차 사회과 교육과정(A)	제6차-제7차 사회과 교육과정(B)	2007/2009/2015 사회과 교육과정(C)	비교
학문 사회 현상	역사	.059	.048	.307	C>A>B
	경제	.278	.205	.798	C>A>B
	운동	.052	.038	.228	C>A>B
	환경	.054	.037	1.000	C>A>B
	현상	.150	.150	.375	C>A=B
	문화	.014	.059	.280	C>B>A
	발전	.064	.063	.230	C>A>B
	생활	.023	.031	.176	C>B>A
	자연	.264	.065	.190	A>C>B
	정치	.158	.126	.151	A>C>B
	근대	.066	.030	.011	A>B>C
	현대	.121	.121	.062	A=B>C
민주	.161	.095	.075	A>B>C	

시민성 함양의 핵심적 지향성은 민주주의 사회를 살아가는 역량을 함양하여 바람직한 구성원을 양성하는 것이며, 최근 민주시민교육을 확대해야 한다는 사회적 분위기를 고려하면, ‘민주’ 키워드의 약화는 우려할만한 일이다. 다중시민성 이론은 학습자들이 살아가는 사회를 민주적인 사회로 바뀌어 가는 데 그 목적이 있으며, 민주시민성의 함양이 전제되지 않으면 다중시민성의 강조는 그 의의를 잃기 때문이다. 다중시민성 함양은 다차원적인 공동체 구성원으로서 민주주의를 실현하는 데 있으며, 이는 사회과 교과 본질과 관련된다 할 수 있다.

V. 결론

최근 국가 수준의 사회과 교육과정이 국가단위의 시민정체성을 강화한다는 지적이 이루어질 만큼 다중시민성 요구를 수용하지 못한다는 문제제기가 있었다. 사회과교육은 민주시민성 함양과 직접 관련된 교과로서 이 문제는 교과 본질과도 관련된 문제라 할 수 있다. 본 연구에서는 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정을 다중시민성 관점에서 실증적으로 분석하고 그 특징을 탐구하고자 하였다. 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정의 특징을 도출하고자 제3~5차와 제6, 7차 교육과정 시기를 비교군으로 선정하였다. 시기별 교육과정 내용을 ‘R’을 활용하여 텍스트 네트워크 분석을 시행하였다. 분석 결과, 2007/2009/2015 중등 사회과 교육과정에는 다음과 같은 특징이 나타났다.

첫째, 다중시민성에 대한 약한 지향성을 가진다. 시민성 표상 용어의 연결중심성은 이전 시기에 비하여 전반적으로 낮아졌다. 그런데, ‘국민’, ‘민족’의 위세중심성이 약화되고 ‘주민’의 위세중심성이 상승하였다. 또한, 사회공동체 관련 키워드인 ‘세계’와 ‘국제’ 그리고 ‘지역’의 위세중심성이 강화되었다. 이전 교육과정에서 보였던 국가 단위의 시민정체성 강화 현상이 완화되는 특징을 보이고 있다는 점에서 다중시민성을 지향하려는 경향이 약하게나마 나타난다고 할 수 있다.

둘째, 방법적 지식과 인지·기능 목표에 대한 위세중심성이 높게 나타나 다중시민성 교육이론에 부합하는 특성이 있다. ‘과정’, ‘문제’와 같은 방법적 지식, ‘학습’, ‘이해’와 같은 인지적 목표, 그리고 ‘탐구’와 같은 기능적 목표에 해당하는 키워드의 위세중심성이 높아졌다.

마지막으로, 시민성 표상 용어의 전반적인 연결중심성 약화는 시민성 함양 교과로서의 사회과의 위상과 정체성을 모호하게 할 가능성이 있다. 또한, ‘역사’의 중심성 강화와 대조적으로 ‘민주’ 키워드의 중심성이 약화되었다는 특징이 나타났다. 이는 사회과의 교과 정체성은 민주시민의 함양에 있으며 다중시민성 이론은 학습자들이 다차원적이고 다층적인 사회공동체에서 공적 참여를 할 수 있도록 시민교육의 역할을 강조하는 접근이라는 점을 고려할 때 시사점이 있다. 사회과교육의 본질성을 드러내는 핵심적 키워드인 ‘민주’가 약화되고 ‘역사’요소가 강화되었다는 점은 교과 정체성에 대한 고민과 검토가 요청되는 특징이라 할 수 있다.

따라서, 향후 중등 사회과 교육과정을 개발할 때 민주시민성을 중심으로 교육목표와 교육내용을 구성하여 시민성 함양 교과로서의 사회과의 정체성을 명료화할 필요가 있다. 특히, 사회과 교육과정에서 중요한 교육 내용 요소와 목표 요소인 경우 국가 단위의 시민 정체성뿐만 아니라 세계와 지역 단위의 정체성까지 직접 연계하여 기술할 필요가 있다. 이는 사회과 교육과정의 내용이 시민성을 함양한다는 점을 명료화하는 하나의 방법이 될 수 있다.

참고문헌

- 강대현(2015), 한국 사회과 교육과정의 변천과 양상, 사회과교육, 54(1), 63-89.
강창동(2010), 단일민족사관의 사회사적 형성과 다문화교육의 방향 탐색, 교육사회학연구, 20(4), 1-25.
권오정·김영석(2003), 사회과교육학의 구조와 쟁점, 서울: 교육과학사.

- 김용만(1987), 한국 사회과교육의 변천과 전망, *사회과교육*, 20, 61-93.
- 박명규(2009), 국민·인민·시민: 개념사로 본 한국의 정치주체, 서울: 소화.
- 박찬승(2016), 민족·민족주의, 서울: 소화.
- 양슬기·한동균(2019), 한국 사회과 교육과정의 텍스트 네트워크 분석, *사회과교육*, 58(4), 87-110.
- 정호범(2015), 사회과 시민성 교육의 혼돈, *학습자중심교과교육연구*, 15(2), 389-408.
- 정호범(2016), 위기에 처한 한국 사회과교육-진단과 처방, *사회과교육연구*, 23(2), 19-32.
- 차경수·모경환(2017), *사회과교육*, 서울: 동문사.
- 최병모·박형준·조병철(2004), 세계화·지식기반사회에 적합한 경제시민성 교육의 방향모색 : 다중적·다차원적 경제시민성의 관점에서, *사회과교육*, 43(3), 103-126
- 최용규(2005), 초등 사회과교육 60년: 변천과 전망, *사회과교육연구*, 12(1), 229-256.
- 최용규·정호범·김영석·박남수·박용조(2008), *사회과, 사회과 교육과정에서 수업까지*, 파주: 교육과학사.
- 한면희(2001), 새로운 패러다임에 기초한 사회과교육, 서울: 교육과학사.
- Beck, U. (2018), *Weltrisikogesellschaft : auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*, Frankfurt: Suhrkamp, 박미애·이진우 역(2010), *글로벌 위험사회*, 서울: 길.
- Hahn, C. L.(1984), Promise and Paradox: Challenges to Global Citizenship, *Social education*, 48(4), 240~243.
- Heater, D. (1992), Education for European Citizenship, *Westminster Studies in Education*, 15(1), 53-67.
- Heater, D. (2004), *Citizenship: The Civic Ideal in World History*, *Politics and Education*(3rd edition), Manchester University Press.
- NCIC 사회과 교육과정 정보센터, 사회과 교육과정 전문, <http://www.ncic.go.kr/>.

사회과 교육과정과 노동인권교육: 프랑스 사례를 바탕으로

정 현 이

대전느리울초등학교

I. 들어가며

내 식탁에 올라오는 생선은 누가 잡았을까? 그 생선을 잡아 올린 노동자는 어떤 사람이었을까? 우리의 삶은 무수히 많은 다양한 사람의 노동으로 일구어진다. 나의 노동 역시 누군가의 삶에 보잘 것 없을지는 몰라도 없으면 불편하거나 없어서는 안 될 하나가 되어 영향을 미치게 된다. 또한 우리는 내가 누구인지 설명할 때 내가 하는 일과 직업으로 나의 정체성을 드러내기도 한다. 그런데 우리는 내 식탁에 올라온 생선, 매일 입는 청바지 등 나와 하루를 마주하는 대상에서 노동이 무엇인지 고민하고 성찰해보는 경험은 흔치 않다. 언론이나 사회적 분위기에 서도 생선 한 마리, 청바지 한 벌에 얽힌 노동자의 삶과 우리 사회에 대한 성찰은 생선 한 마리의 값보다 중요하지 않게 다루어지는 것 같다.

노동은 자신의 영향력을 발휘하고 만족을 느끼는 개인적인 차원이자, 그 행위를 통하여 자연 혹은 주변과 소통하는 사회적 차원으로 뻗어나가는 공유와 네트워크라는 인간 고유의 활동이자 생활이다(고미숙, 2018). 그간 우리 사회는 노동자와 시민을 분리하여 생각하는 경향이 컸고, 노동하는 시민의 삶에 대한 인식과 철학이 빈곤했다. 스스로 노동자라고 생각하지 않는 노동자도 다수이고, 파업에 대해서도 시민의 삶을 불편하게 하는 집단 이기주의로 치부하며 시민과 노동자를 분리하는 모습도 보인다. 이는 우리 사회가 경제성장을 최고의 가치로 두고, 노동이 개인의 삶과 사회에서 어떤 의미와 가치를 지니는지, 노동자와 시민이 어떤 관계로 정체성을 형성할 때 보다 인간다운 민주 사회에서 살 수 있는지에 대한 고민과 논의가 부족했던 것이 그 이유의 하나일 것이다.

교육 현장에서 학습자 대부분이 미래 노동자로 살아가게 되에도 불구하고 노동자의 시선과 관점으로 세상을 탐구할 기회를 제공하는 것에 인색했다. 현행 학교 노동인권교육은 법적 권리교육이나 제도적 노동교육에 편중되었으며(송태수 외, 2018), 특성화고 중심으로 근로계약과 관련한 절차를 수행하기 위한 직업교육 수준에서 이루어졌고(유형근, 2018), 노동재해와 관련한 법적 구제 방법 등 지식 요소 수준에 그쳐 인권의 관점에서 노동문제를 바라보는 경험의 기회를 제공하지 못하였다(윤중수·김해성, 2016; 노정임·김다현·유종열, 2018; 허수미, 2019 재인용). 특히 학교 교육의 대상인 청소년과 노동의 관계에 대한 고민이 충분하지 않은

체 청소년을 보호한다는 명분하에 일방적으로 노동시장에서 청소년을 퇴출하는 것은 노동하는 아동·청소년을 노동권도 보호받지 못하는 노동법의 사각지대인 일자리로 몰아넣는 원인이 되고 말았다(허수미, 2019).

특히 사회과는 노동의 개념과 역사, 노동과 관련된 사회문제, 기본권, 인권 등의 교과 내용 측면뿐 아니라 문제해결력, 비판적 사고, 의사결정력 등 교과 목표 측면에서도 노동인권교육과 지향점을 많이 공유하고 있어 노동인권교육을 실천하기에 가장 적합한 교과임에도 불구하고, 그동안 사회과 교육과정이나 교과서에는 노동인권교육의 취지와 특성이 충분히 반영하지 못하였다(허수미, 2019).

그렇다면 노동인권교육의 취지와 특성을 충분히 반영한 사회과 교육과정과 교과서는 어떻게 변모하게 될까? 현재 교육과정에 노동인권교육의 취지와 특성을 충분히 반영한다면 그것은 어떤 방식으로 담겨지고, 교과서로는 어떻게 구현될 수 있을까? 두 질문에 대해 시사점을 얻을 수 있는 사례로 학교 노동인권교육이 잘 이루어지고 있다고 평가받는 프랑스의 사회과 관련 교과서와 교육과정을 실재를 분석하여 우리나라 사회과교육에서 노동인권교육을 실현하는데 적용할 수 있는 아이디어를 도출해보고자 한다.

프랑스 학교의 노동인권교육에 관한 연구에는 한국노동교육원이 2003년에 선진 5개국(미국, 영국, 독일, 프랑스, 일본)을 대상으로 사례 연구와 2018년에 선진 4개국(독일, 영국, 프랑스, 스웨덴)의 교육을 분석한 보고서가 있다. 한국노동교육원(2003)의 연구에서 프랑스의 학교 노동교육의 실태를 분석한 신선미(2003: 185~270)는 시민교육의 일환으로 노동교육이 이루어지며, 초등학교와 중학교의 ‘시민교육’ 교과와 고등학교에서도 ‘경제사회학’의 영역에서 포괄적으로 노동 이슈를 다루며 교육내용 측면에서 보편적 가치와의 조화를 중요시하고, 그 내용이 초등학교-중학교-고등학교로 이어지도록 체계적으로 교과교육 내에 구성되어 있음을 밝혔다. 예를 들어 초등학교에서는 일에 대한 태도를 배운다면 중학교에서는 노동자의 노동권리, 노동조합, 성평등과 같은 주제를 다루고 고등학교에서는 청소년 일자리, 노동조합의 새로운 사회적 기능, 노동조합의 권리 등에 대해 배우는 것이다. 정준홍 외(2018)의 연구에서 프랑스 학교 시민교육을 분석한 심성은(2019)은 프랑스 학교의 노동인권교육의 특징으로 도덕시민교육 과목에 융합적으로 교수되며 학년에 따라 내용이 심화된다는 점, 도덕시민교육, 역사-지리, 경제사회 등 다양한 과목과 연계 및 융합되어 실시된다는 점, 지식 전달을 목적으로 하는 강의식 수업과 학생들로 하여금 직접 생각해보도록 유도하는 토론식 수업이 적절히 혼합되어 있음을 밝히고 있다.

두 연구 모두 프랑스 학교에서 노동인권교육이 이루어지는 큰 맥락을 이해하는 데에는 도움이 되지만, 구체적으로 교실에서 학습자가 어떤 내용과 성격의 자료를 통해, 또는 어떤 학습주제의 맥락에서 노동 이슈들을 만나고 있는지 실제적인 장면을 떠올리기는 쉽지 않다. 게다가 프랑스에는 우리나라의 초등 사회과 교과서에 해당하는 것으로 ‘도덕시민교육’과 ‘역사지리’ 교과서가 있다. 그리고 이 두 교과는 서로 연계되어 통합적으로 지도할 것이 권장된다. 특히 2015년 이전에는 도덕시민교육 교과에 배정된 이수시간이 역사지리에 함께 포함되어 있었고 여러 출판사에서 역사지리 교과서의 집필진이 도덕시민교과의 집필진인 경우가

종종 포착될 정도로 두 교과는 매우 밀접하다. 그리고 최근 개정된 2015년 교육과정 이후에는 모든 교과의 내용에 도덕시민교과가 범교과로 연계되어 지도되어야 한다는 원칙하에 도덕시민교육 시수가 없다. 그렇다면 도덕시민교과에서 노동교육이 등장한다는 선행연구에 근거해 볼 때 도덕시민교과와 매우 밀접한 관련에 있는 역사지리 교과에서도 노동인권이 제시되지 않을까 쉽게 추측해볼 수 있다. 그런데 아직까지 프랑스의 역사지리 교과에서 어떻게 노동인권이 제시되고 있는지 분석된 연구는 없다.

따라서 본 연구에서는 프랑스 초등학교 ‘역사지리(Histoire Géographie)’ 과목의 교과서를 통해 학생들이 마주하는 노동인권교육의 실제적인 모습을 유추해보고자 한다. 이는 다음 두 질문에 대한 답을 찾는 과정으로 수행하고자 한다.

첫째, 노동인권의 내용으로 무엇이 담겨있는가?

둘째, 교과서에 노동인권을 제시하는 방식에는 특징이 있는가?

II. 연구방법

1. 분석 대상

프랑스에서 역사지리 교과는 초등 4학년(CM1)과 5학년(CM2) 두 개 학년에서 배우지만, 분석 대상으로 삼는 것은 19세기~현재까지의 역사를 담고 있는 5학년(CM2) 교과서로 그 이유는 산업화와 함께 노동자 시민이 본격적으로 등장하기 때문이다. 아세트(Hachette) 출판사에서 2009년 발행한 ‘역사지리(Histoire Géographie)’ 교과서를 대상으로 노동인권교육의 모습을 살펴보고자 한다.

프랑스의 역사지리 교과서는 역사와 지리가 완전히 분리되어 각각의 영역으로 구성되어 있으며, 역사와 지리 모두 각 2개의 대주제와 대주제에 대한 하위주제들이 병렬적 관계로 배치되어 있다. 물론 역사의 경우 시간의 흐름에 따라 전후 제시가 명확하게 정해지는 주제들도 있지만 모두 그런 것은 아니다. 역사와 지리 중 노동인권과 밀접하게 구성된 것은 역사이다. 그래서 본 연구에서는 프랑스 초등 5학년 대상 역사지리 교과서 중 역사 영역을 중심으로 노동인권교육의 개념 또는 지향점을 담고 있는 것을 살펴보고자 한다.

표 1. 분석 대상 교과서

출판사	교과서명	발행년도	교육과정	해당 학년	비고*
hachette	Histoire Géographie-CM2	2009	2008	초등 5학년	역사지리(CM2)

*이하 비교에 제시한 명칭으로 연구대상 교과서를 명명한다.

2. 분석 단위

분석 단위는 교과서 구성에서 ‘자료와 활동이 결합된 일련의 탐구활동세트’를 대상으로 하며, ‘노동’ 및 ‘노동자’와 관련하여 의미를 구성한 것을 분석 단위로 정하였다. 분석 단위를 이러한 일련의 탐구활동세트를 대상으로 하는 것은 프랑스의 도덕시민교육 및 역사-지

리 교과서의 전체 내용이 주제 중심으로 구성되어 있으며, 각 주제는 작은 탐구활동세트가 3-4개 모아놓은 형태를 보이기 때문이다.

우리나라 사회과 교과서가 단원 중심으로 학습 내용이 순차적, 위계적으로 제시되는 양상을 보인다면, 프랑스 교과서는 대주제 아래 여러 개의 소주제가 배치되거나 개별 주제들이 병렬적으로 제시되는 경우가 대부분이다. 각 주제 차시는 ‘하나의 매체(사진, 도표, 텍스트, 삽화 등)와 활동(문답, 토론, 비교, 서술 등)이 결부된 탐구활동세트’가 3~5개가 배치되어 있다. 탐구활동세트에는 각각의 구분을 위해 자료에 번호를 매기거나, 탐구활동에 제목을 붙이기도 하지만, 탐구활동세트의 번호와 활동 수준이 항상 정비례하는 것은 아니다. 심지어 자료 제시 순서대로 학습하지 않거나 중간에 있는 활동 하나를 거르더라도 학습 활동이 가능하다. 그래서 각 주제에서 제시된 모든 활동과 내용을 수업시간에 시간에 맞춰 처음부터 끝까지 하는 것보다는, 필요한 자료와 활동을 교사와 학생이 선택하여 그것을 중심으로 수업이 운영된다고 보는 것이 더 적합할 것 같다. 물론 한 주제에 제시된 자료들이 온전히 서로 별개의 것으로 존재하는 것은 아니며, 간혹 먼저 제시되는 자료가 후에 제시되는 자료와 유기적 연계를 이루는 경우도 있고, 함께 활동으로 기획되는 EO도 간혹 있다.

그림 1. 주제 중심 프랑스 역사-지리 교과서의 목차

Statistique	1900	1910	1920	1930
Nombre de salariés	1,10 millions	2,00 millions	2,80 millions	3,50 millions
Salaires annuels (en milliards de francs)	100	150	200	250
Productivité (en milliards de francs)	100	150	200	250
Productivité par salarié (en francs)	100	150	200	250

그림 2. 프랑스 역사-지리 교과서의 주제 차시 구성

3. 분석 방법

특정 기준을 세우기보다는 프랑스 교과서를 적극적 읽기를 통하여 제시하고 있는 자료의 내용, 제시 방식, 학습방법의 원리를 파악하는 데 중점을 둔다. 연구자가 한국 사회과 교과서 및 노동인권교육과 친숙한 상황에서 프랑스 교과서를 읽어내는 것이기 때문에 한국의 노동인권교육 상황에서 접하기 어려웠던 새롭거나 낯선 점들을 감각에 의존하여 짚어내려 한다. 연구자자 한국의 사회과 초등 교과서 및 집필기준 개발 등에 참여한 경험과 노동인권교육 교재 및 관련 연구에 참여한 경험이 프랑스 교과서를 노동인권의 관점에서 읽어가는데 담론으로 그 역할을 할 것이라 기대하며, 다음과 같은 세 가지 질문을 중심으로 교과서 읽기를 시행한다.

첫째, 노동인권의 내용으로 무엇이 담겨있는가?

둘째, 교과서에 노동인권을 제시하는 방식에는 특징이 있는가?

먼저 노동인권과 관련된 내용이나 관점을 담고 있는 탐구활동세트를 선별하기 위해 ‘노동,

일, 노동자, 생산자, 노동법, 노동권, 노동조합, 파업, 근로시간, 소득(최저소득), 자본주의, 고용' 용어나 개념이 텍스트 또는 이미지로 제시된 것을 모두 추출하였다. 이후, 선별한 노동인권 탐구활동세트에 담긴 개념 또는 사건, 자료의 유형 등을 유형화하여 정리한다. 노동인권 관련 이슈와 내용이 제시되는 방식은 교과서 전체 차시 구성의 특성을 통해 파악해보고자 한다. 마지막으로 학습자 삶의 연계성을 어떻게 이루고 있는지 학습 과정을 이루어가는 텍스트와 자료와의 관계를 통해 이해를 꾀하고자 한다.

Ⅲ. 노동인권교육의 개념과 지향점

프랑스 교과서에서 노동인권 관련 탐구활동세트를 추출하고 해석하기 위하여 우리가 사용하는 노동인권교육의 개념과 요소를 이해하는 것이 필요하다. 우리가 학교 현장과 사회에서 이제는 보편적으로 사용하는 ‘노동인권교육’은 한국에서만 사용하는 용어로, 관점에 따라 노동과 인권교육의 결합이나 노동교육과 인권교육의 결합 등으로 볼 수 있는 독특한 용어이다. 노동인권을 어떤 관점으로 보느냐에 따라 노동인권교육을 이해하는 모습은 달라지기 때문에 우선적으로 노동인권을 이해하는 것이 필요하다.

노동인권이라는 용어를 대중적으로 사용하게 된 것은 2004년에 청소년 노동인권 문제에 관심 있는 단체가 모여 청소년 노동인권 네트워크를 결성하고 실업계고의 현장실습 문제 해결 방안 중 하나로 노동인권교육의 강화를 요구한 일이 계기가 되었다(청소년노동인권네트워크, 2006; 허수미, 2019 재인용). 노동인권은 노동자의 권리를 노동기본권에만 한정하지 않고 고용관계 내에서 신체의 자유나 안전의 권리, 차별받지 않고 평등하게 대우받을 권리, 사생활의 권리 등과 같이 노동자 개인의 인권과 삶이 침해되는 것으로부터 보호받을 경우까지 포함하는 권리로 노동권보다 확장된 개념이다(유형근, 2018).

노동인권이라는 용어가 등장하기 전에는 노동교육(labor education)이라는 용어가 노동권 교육과 관련하여 흔히 사용되었다. 노동교육은 좁게는 노동조합의 바람직한 역할이나 활동을 돕는 노동조합교육(trade union training)과 동의어로 쓰이며, 넓게는 노사관계교육 또는 일반 대중에게 노동 가치, 노동문제, 노사관계, 노동운동 등을 인식시켜 노동과 관련된 개인의 교육적 발달 과업을 성취하게 하거나 역할 수행에 기여하여 산업사회의 조화로운 발전을 도모하는 교육 등으로 이해된다(윤종수·김해성, 2006: 56). 한편, 최준호(2008)는 노동교육이 과거에는 그 대상이 노동자와 노동조합에 한정되었지만 오늘날은 평생교육으로서 국민 교육과 인권 교육에 포함되는 넓은 의미로 확대되어 온 맥락이 있으므로, 노동교육을 고정된 것이 아니라 역사적인 산물로 통시성과 공시성을 동시에 지니고 있는 개념이라고 하며 보다 적극적으로 사회적 맥락에 맞게 변화된 노동교육을 제시하기도 하였다.

여전히 노동교육과 노동인권교육 모두 우리 사회에서 혼재되어 사용되고 있지만, 최근 학교 현장에서는 노동인권교육 용어를 더 적극적으로 사용하는 것으로 보인다. 서울특별시교육청 조례(2018)는 노동인권교육을 ‘노동인권과 관련된 지식을 습득하고 노동인권을 존중하는 태도와 감수성을 배양하여 노동인권과 관련한 합리적인 의사결정능력을 향상시키도록 하는 모

든 교육’으로 정의하며, 경기도교육청 조례(2019)는 ‘노동인권과 관련한 지식 습득과 노동인권을 존중하고, 감성을 함양하는 노동인권과 관련한 교육’으로 정의한다. 강병원 의원에 의해 제기된 ‘노동인권교육 활성화에 관한 법률안(2020.6.19.)’에서 노동인권교육은 ‘안전하게 일할 권리, 근로조건에 관한 권리, 단결권·단체교섭권·단체행동권, 사생활의 자유 등 노동인권과 관련된 지식을 습득하고, 노동인권을 존중하는 태도와 감수성을 배양하여서, 노동인권 옹호와 합리적인 의사결정능력을 향상시키는 것을 목적으로 하는 노동인권과 관련된 모든 교육’으로 정의되었다. 여러 조례와 법률안에서 제시하는 노동인권교육은 학교에서 이루어지는 노동과 관련된 일련의 교육 활동으로 ‘노동인권과 관련된 지식 습득’과 ‘노동인권을 존중하는 태도’ 및 ‘감수성 형성’을 공통 요소로 담고 있으며, ‘노동인권 관련 합리적 의사결정능력’에 대한 강조도 보여준다.

국가 교육과정에서 노동인권교육 적용 방안을 연구한 진숙경 외(2020)는 학교 노동인권교육에 대한 개념을 정의하기 위해 학계를 비롯해 교원 등 노동인권교육 전문가 16명을 대상으로 3차에 걸친 델파이 조사를 하였다. 조사결과 노동인권교육은 ① 노동의 가치와 의미 이해, ② 노동인권과 관련한 지식 습득, ③ 노동인권 감수성 함양, ④ 노동인권 존중의 태도를 형성하는 활동이라는 네 가지 요소를 포함하고 있는 개념임을 밝혔다. 학교 노동인권교육의 문제점과 방향을 제시한 허수미(2019)는 유엔 인권교육의 규정에 비추어 ‘노동인권교육은 노동의 권리와 가치를 존중하는 태도를 습득하고 노동을 둘러싸고 형성되는 사회적 관계의 형평성을 확장하며, 노동 주체간 상호 이해와 평화 증진을 통해 인간 존엄성이 실현되는 사회 형성에 기여하는 교육 활동’으로 정의하여 학교에서 수행되는 노동인권교육은 인간존중 사회 실현에 영향을 미칠 것이라는 긍정적 가능성을 제시하고 있다. 학교에서 노동인권교육의 필요성을 연구한 설규주 외(2019)는 노동인권교육을 노동과 관련한 인권교육, 노동에 대해 인권적 관점으로 접근하는 교육으로 정의하며, 이는 노동이 모든 인간의 삶, 인간의 조건과 관련되는 것이라는 점을 부각함으로써 노동인권교육 범위 확장에 기여하고, ‘시민’의 관점에서 노동이 특정인이나 남의 문제가 아니라 바로 우리의 문제, 공동체의 문제임을 드러내고, 노동 문제를 인류 보편의 가치인 인권 측면에서 바라볼 수 있게 한다는 점에서 그 의의를 제시하였다.

이상의 논의를 통해 노동인권교육은 기존의 노동권에 대한 교육, 노동자의 권리를 위한 교육에서 한발 더 나아가 노동자의 삶과 노동문제를 인권적 관점에서 모든 시민의 문제로 볼 수 있는 감수성과 노동존중의 태도를 길러 궁극적으로는 인간존중 사회 실현을 향하고 있음을 알 수 있다. 즉, 노동인권을 잘 아는 교육과 노동인권을 지켜내기 위한 교육에서 더 나아가 노동교육을 통해 인간존엄성이 보다 존중받는 사회에 대한 기대를 담고 있는 것이 노동인권교육이다.

Ⅲ. 프랑스 초등 역사지리(CM2) 교과서에서 노동인권교육

1. 노동인권의 내용

역사 영역을 이루고 있는 전체 주제 45개 중에서 총 9개의 주제과 노동인권교육 내용을 담

고 있었으며, 이들 주제가 속해 있는 대단원명과 주제명은 다음과 같다.

표 2. 프랑스 초등학교 역사지리(CM2)에서 노동인권 관련 주제

대주제명	주제명
19세기	9. 나는...산업계의 부르주아를 관찰합니다 12. 사회의 변화 15. 19세기의 사회적 투쟁과 사회적 진보 16. 어린이와 청소년의 노동 21. 정치와 사회생활에서 여성 24. 식민지 확장
20세기와 현재 세계	35. 나는...예술을 사랑합니다 38. 1944년 이후의 프랑스 42. 오늘날 프랑스에서 여성으로 살기

각 주제들은 각각 3-4개의 탐구활동세트로 구성되어 있으며, 이들 탐구활동이 다루고 있는 노동 이슈나 개념은 다음과 같다.

표 3. 프랑스 초등학교 역사지리(CM2)에서 노동인권 관련 내용

주제명	탐구활동세트	노동인권 관련 내용
9. 나는...산업계의 부르주아를 관찰합니다	화려한 이력	-
	역사가의 코너	노동시간, 임금
	부르주아의 삶	여성의 가사노동
12. 사회의 변화	인구증가	-
	농민의 삶	농민 일자리 감소
	어려움에 처한 농촌 세계	도시 노동자 유입, 이주 노동자
15. 19세기의 사회적 투쟁과 사회적 진보	노동조합의 탄생	노동조합, 노동시간, 산업재해, 임금, 파업
	사회주의의 탄생	자본주의, 계급투쟁
	사회적 진보	노동조합 역할, 노동조합 권리, 노동권 관련 법률의 변화
16. 아동과 청소년의 노동	아동 노동: 오래된 문제	아동노동 착취
	일터에서 아동	아동노동에 대한 임금 차별
	아동 노동 반대	아동노동 반대
	법	아동노동 관련 법률, 아동노동과 의무교육
21. 정치와 사회생활에서 여성	일터에서 여성	여성 노동착취
	여성과 사회	여성 노동자의 시위
	여성과 민주주의	여성 노동자의 직업 및 임금 차별
24. 식민지 확장	식민지화의 목적과 수단	-
	식민지 확장	-
	식민지 조직	-
	식민지 지배	노예노동
35. 나는...예술을	예술가와 전쟁	-

사랑합니다	근대성(모더니티)	근대사회 노동환경-강시, 개별화
	예술가와 소비자 사회	-
	<특별구성> 역사가의 코너	-
38. 1944년 이후의 프랑스	제4공화국	-
	제5공화국	-
	제5공화국의 성공	유급 휴가, 최저임금, 노동시간 제한
	제5공화국의 난관	-
42. 오늘날 프랑스에서 여성으로 살기	여성의 권리 획득	-
	뛰어난 여성	여성노동 관련 법률 변화, 교육과 여성 노동
	노동	무임금 가사 노동
	1992년 여성 고용	여성 노동자 임금 차별, 일자리 차이

프랑스 역사-지리 교과서에서는 다양한 노동 주체의 노동권, 노동 관련 법률의 변화, 노동 차별과 산업재해, 노동조합의 탄생과 역할, 여성의 가사노동과 같은 그림자 노동, 아동노동의 문제 등을 제시하고 있다. 특히 전체 내용 중에서 여성에 대한 시선이 반복적으로 드러나고 있다.

2) 노동인권 제시의 특징

프랑스 역사지리 교과서에서 노동인권은 당대의 사회현상을 보여주는 사진, 역사 기록물, 도서의 일부, 포스터 등을 통해 노동자와 기업가의 삶, 여성의 삶, 아동과 청소년의 노동, 산업의 변화에 따른 일자리의 변화, 도시의 등장 등을 구체적으로 드러내고 있다. 이는 노동인권에 대한 지식이나 정보를 단순히 알아야 할 내용으로 제공하는 것이 아니라, 사회·정치·경제·문화 현상을 살펴보는데 당연히 고려해야 할 ‘관점’이나 ‘시각’으로 본 사회현상으로 드러나고 있다. 즉, 다양한 주제에서 ‘노동자의 시각’ 또는 ‘노동인권의 관점’으로 사회현상이나 정치적 제도, 경제적 상황과 조건, 문화 현상을 바라봄으로 노동자의 삶을 유추하며 상상하게 되는 것이다. 이러한 내러티브를 통해 노동의 문제를 피상적인 것이 아니라 한 개인의 삶이 담긴 장면으로 인식하게 되면서 보다 인권을 존중받는 사회를 위해 필요한 여러 가지 조건을 자연스럽게 고민하게 된다. 역사지리 교과서의 역사 영역에서 제시하고 있는 탐구 활동세트의 전체 개수는 138개인데, 그 중에서 20개가 노동인권과 관련된 시선으로 구성되어 있다. 우리가 하나의 단원이나 주제로 노동인권의 문제를 다루는 교과서 구성을 취하는 형태라면, 프랑스의 초등학교 역사지리 교과서에서는 19세기~현대 사회를 다루면서 산업화의 문제로 기계화로 인한 농촌의 일자리 감소, 도시로의 인구 유입, 이주노동자의 등장, 긴 노동시간의 문제, 노동조합의 탄생, 여성의 노동에 대한 차별, 아동노동의 문제, 노동 관련 법의 변천 등을 시간과 공간의 변화에 따라 곳곳에서 드러내고 있다.

교과서에는 사회의 다양한 현상을 바라보는 시각에 노동자의 시선이 필요하고, 노동자 역사의 한 사람의 시민이자 인간으로 인권을 보장받아야 한다는 관점은 사회현상에서 노동을 둘러싸고 있는 다양한 주체들을 찾아내고 이들의 처지를 인권의 기준으로 판단할 수 있게 도와준다.

이러한 문제 인식은 노동과 관련한 문제를 사회구조적 관점에서 바라보게 하며, 이는 법·제도의 변천과 사회 문화의 변화를 요구하는 시민들의 힘이 되어 노동법 개정, 여성 노동자의 권리 향상, 아동과 청소년 노동권 보호 등으로 이어지는 과정을 쉽게 이해할 수 있게 한다. 이를 통해 노동자의 삶과 노동 조건은 사회구조적 차원에서 구성되는 것이며, 누군가 한명의 힘으로 바꿀 수 있는 것이 아니라 사회 전체의 인식변화 속에서 함께 이루어져 가는 것임을 깨닫게 도와준다.

교과서에서 드러내고 있는 노동자는 추상적으로 얼굴이 그려지지 않는 단일 속성의 노동자가 아니라 남성, 여성, 어린이, 노예, 농부, 이주민 등 다양한 주체로, 이들 각자가 가지고 있는 특수성과 구체성을 떠올릴 수 있게 한다. 다양한 노동 주체들은 여러 주체를 넘나들면서 각자의 입장에서 보이는 사회의 모습을 드러낸다. 특히 이중에서 여성의 노동은 다양한 장면에서 등장하며 여성 기업가, 성별 임금 차이, 노동 시간, 직업 선택의 기회, 권리 요구, 가사노동, 법의 변천 등을 보여준다. 인상적인 것은 부르주아의 삶을 다루고 있는 주제에서 그림과 텍스트를 통해 보통의 부르주아 여성이 가정에서 했던 일이 가족의 사회 활동을 위한 지원과 돌봄의 기능이었음을 밝힘으로 가사노동의 가치를 밝히고 있는 부분이다. 역사 교과서 대부분이 남성의 정치적, 사회적, 경제적 영역에서의 활동 위주가 대부분인 가운데, 19세기 부르주아 여성의 삶이 사회 유지와 재생산을 위한 노동이었다는 것을 밝혀주기 때문이다. 여성에 대한 시선은 20세기를 다루는 대주제에서 1차 세계대전 중 여성의 노동으로 이루어진 일들, 여성의 뛰어난 사회적 활동, 교육과 여성의 직업 선택의 기회 등에 대한 탐구활동세트에서 꾸준히 다루어지고 있다.



그림 3. 여성의 가사노동

마지막으로 프랑스 초등학교 역사지리 교과서에서 노동인권 관련 내용을 제시하는데 있어 인상적인 점은 하나의 현상이나 이슈를 서로 입장이 반대되거나 논쟁의 여지가 있는 것은 여러 사람의 시점에서 교차하여 제시한다는 것이다. 예를 들어, ‘노동시간’과 관련하여 주제 ‘9. 나는 부르주아 기업가를 관찰한다’에서 부르주아 기업가의 입장에서 본 노동시간 제한

에 대한 의견이 인터뷰 자료로 제시되어 있고, 주제 ‘15. 19세기 사회적 투쟁과 진보’에서는 노동조합 포스터 자료를 통해 노동시간 제한이 필요한 사유를 일반 노동자 가정의 삶 모습 비교를 통해 주장하는 삽화와 서술로 보여주고 있다.

<p>J'ai suivi des grands patrons pendant leur journée de travail. Leur vie est entièrement consacrée à leur entreprise. Ils ne rentrent parfois chez eux que pour dormir ! J'ai recueilli leurs témoignages (Doc. 3 et 4).</p> <p>Henri Schneider</p> <p>La journée de huit heures ? Oh ! Je veux bien ! dit M. Schneider. [...] Si tout le monde est d'accord, je serai le premier à en profiter, car je travaille moi-même plus de dix heures par jour [...]. Seulement les salaires diminueront ou le prix des produits augmentera ! [...] Pour moi, la vérité, c'est qu'un ouvrier bien-portant peut très bien faire ses dix heures par jour et qu'on doit le laisser libre de travailler davantage si cela lui fait plaisir.</p> <p>J. Huret, <i>Enquête sur la question sociale : interview d'H. Schneider</i>, 1897.</p>	<p>Un patron s'exprime</p> <p>Notre père a beaucoup travaillé et moi-même je travaille beaucoup [...]. Trois fois au moins par semaine, je suis à l'usine à 5 heures et demie du matin. Il est vrai que je la quitte exactement le soir à 7 heures et demie et que je me couche à 9 heures et quart.</p> <p>A. Motte, lettre, in L. Bergeron, <i>Les Capitalistes en France</i>, coll. « Archives », Julliard, 1979.</p>
<p>Doc. 3</p> <p>Je relève dans le texte combien de temps Monsieur Schneider travaille par jour (Doc. 3). Je fais de même pour ses ouvriers.</p> <p>Je me demande si Monsieur Schneider souhaite diminuer le temps de travail de ses ouvriers.</p>	<p>Doc. 4</p> <p>Je calcule combien de temps par jour ce patron passe dans son usine (Doc. 4).</p>
<p><Doc.3> 앙리 슈나이더 하루 8시간? 오! 하고싶다! 슈나이더가 말했다. [...] 모두가 동의한다면, 나 자신도 하루에 10시간 이상을 일하기 때문에 그것을 가장 먼저 이용할 것이다 [...]. 임금만 줄거나 제품 가격만 오른다! [...] 나에게 진실은 건강한 노동자가 하루 10시간을 아주 잘 할 수 있고 그가 원한다면 더 자유롭게 일할 수 있도록 놔둬야 한다는 것이다. J. Huret, 사회적 질문에 대한 설문조사: H. Schneider, 1897.</p>	<p><Doc.4> 사장이 이야기한다 우리 아버지는 많이 일했고 나 자신도 많이 일했다[...]. 적어도 일주일에 세 번, 나는 새벽 5시 반에 공장에 간다. 정확히 저녁 7시 반에 공장을 떠나 9시 4분에 잠 자리에 드는 것이 사실이다. A. Motte, 편지, L. Bergeron, <i>Les Capitalistes en France</i>, coll. "기록 보관소", Julliard, 1979.</p>

그림 4. 주제 ‘9. 나는 부르주아 기업가를 관찰한다’에서 노동시간 이슈 관련 자료

<p>La naissance du syndicalisme</p> <p>Depuis des siècles, les ouvriers créent entre eux des associations professionnelles d'entraide en cas de chômage* ou d'accident.</p> <p>Après 1850, les ouvriers obtiennent le droit de se regrouper en syndicats* et de faire la grève pour obtenir de leurs patrons des améliorations de salaires et de conditions de travail (Doc. 1). La répression des grèves est parfois violente (Doc. 2).</p> <p>Salon cette affiche, quelles sont les conséquences de la journée de travail trop longue pour le travailleur et sa famille (Doc. 1) ?</p> <p>Que propose l'affiche pour améliorer le sort de l'ouvrier ?</p>		<p><포스터 내용> 좌: (노동시간이) 긴 날 우: (노동시간이) 짧은 날</p> <p>Doc1. 노동총연맹(CGT)이 창설된 해인 1895년의 포스터. 노동조합은 노동자들의 처지를 개선하기 위해 투쟁한다.</p>
<p>Doc. 1. Affiche de la Confédération générale du travail (CGT) en 1895, année de sa création. Le syndicat lutte pour améliorer le sort des ouvriers.</p> <p>La naissance du socialisme*</p>		

그림 5. 주제 ‘15. 19세기 사회적 투쟁과 진보’에서 노동시간 이슈 관련 자료

남녀노소 모두 노동자이면서 각자 타고나거나 처한 상황이 다른 한 사회의 시민이라는 관점으로 과거의 사건을 돌아볼 수 있게 하는 자료와 활동은 계속해서 사회 장면에서 노동의

장면을 찾아내고 그 상황을 이해하려는 노동감수성과 함께, 당시의 인권 수준을 판단하고, 현재의 인권 관점에서 교차하며 판단하는 연습의 기회를 제공한다. 이를 통해 프랑스 사회가 인간 존엄성을 실현하는 방향으로 꾸준히 진화해와서 현재에 이르렀으며, 앞으로 무엇을 지향하며 행동해야 할 것인가에 대해 스스로 인권 존중의 사회로 나아가야 한다는 것을 판단할 수 있게 한다. 아동노동을 다루고 있는 주제를 보면 ‘아동 노동의 오래된 역사, 일터에서 아동의 처우, 아동노동 반대, 법’이라고 하는 네 개의 탐구활동을 통해 오랜 기간동안 아동노동을 문제라고 생각하지 않은 역사, 아동의 노동처우와 임금에 대한 통계자료와 빅토르 휴고의 글을 통한 동시대 아동노동의 부당함을 알린 사람들의 시선, 그리고 이런 사람들로 인해 변화게 된 아동 노동 관련 법의 개정을 통해 프랑스 사회가 아동 노동을 인권의 관점에서 문제점을 제기하고 보다 인권을 존중하는 사회로 발전하였음을 보여주고 있다.

IV. 프랑스 교과서 노동인권교육의 바탕

본 연구에서 연구대상으로 삼은 프랑스 교과서는 모두 2008년의 교육과정에 근거하고 있다. 일반적으로 프랑스에서도 교과서는 교육과정에 근거하여 개발되기 때문에 프랑스 교과서에서 찾아본 노동인권 내용과 제시 방식의 특징에 대한 이해를 꾀하기 위해 교육과정 문서를 찾아보았다. 역사지리 교육과정은 본래 하나의 교과로 제시되지만, 본 연구는 역사 영역만을 대상으로 하였기 때문에 분석대상 교과서의 바탕이 되는 교육과정 내용을 중심으로 살펴보았다.

표 4. 프랑스 초등 역사지리 교육과정(2008) 중 역사(CM2) 관련 내용

<ul style="list-style-type: none"> -프랑스 혁명과 19세기(프랑스 혁명과 제 1제정 : 자유와 평등, 공포, 나폴레옹의 개혁, 유럽에서의 산업 혁명, 기술 진보, 식민지와 이민, 민주주의와 공화국의 정착, 루이 16세, 1789년, 1789년 8월 26일, 인간과 시민 권리 선언, 나폴레옹 1세 등) -20세기와 현대(20세기의 폭력(세계 대전, 나치에 의한 유대인 학살, 반인류적 범죄 등), 과학기술혁명과 소비사회, 제5공화국) -유럽 연합 구성(1916년 베르됭 조약, 클레망소, 1918년 11월 11일, 1차 세계대전 휴전, 드골 장군, 장물랭, 2차 세계대전, 프랑스의 여성 참정권 등)
--

출처 : 황석원(2011) 일부 발췌

교육과정 내용에서 역사지리(CM2)의 노동인권과 관련되었을 것이라 추출할 수 있는 것에는 ‘유럽에서 산업 혁명, 기술 진보, 식민지와 이주, 인간과 시민권리선언, 과학기술혁명과 소비사회, 2차 세계대전, 프랑스의 여성 참정권’이다. 그러나 이들 내용에는 어디에도 ‘노동’이나 ‘노동자’ 라는 용어가 등장하지 않는다.

그렇다면 가장 최근에 개정된 2015년의 초등 역사 교육과정은 어떨까?

표 5. 프랑스 초등 역사 교육과정(2015)의 주제 및 내용

학년	주제 및 내용
CM1 (4학년)	주제1: 프랑스 이전(선사시대~10세기) • 프랑스 영토에 살았던 옛 사람들(선사시대)

	<ul style="list-style-type: none"> • 켈트족, 골족, 그리스인들과 로마인들: 고대세계의 유산들 • 인구대이동(4-10세기) / • 메로베우스, 카롤루스조: 로마제국의 연속성
	주제2: 왕들의 시대(11~18세기) <ul style="list-style-type: none"> • 루이 9세: 13세기 “기독교적인 왕” • 프랑수아 1세: 르네상스 문학과 예술의 보호자 • 앙리 4세와 낭트칙령 / • 루이 14세, 베르사유의 태양왕
	주제3: 혁명과 제국의 시대(18~19세기) <ul style="list-style-type: none"> • 1789년부터 왕의 처형까지: 루이 16세, 대혁명, 국민 • 나폴레옹 - 장군에서 황제로, 대혁명에서 제국까지
중급 2 (CM2) [초5]	주제1: 공화정 시대 <ul style="list-style-type: none"> • 1892년 공화정 100주년 / • 철 페리 시대의 초등교육 • 공화정과 민주주의: 자유, 권리와 의무들
	주제2: 프랑스의 산업시대 <ul style="list-style-type: none"> • <u>에너지와 기계들 / • 광산, 공장, 작업장, 백화점에서의 노동</u> • <u>산업도시 / • 농촌</u>
	주제3: 프랑스 1-세계대전에서 유럽연합까지 <ul style="list-style-type: none"> • 두 차례의 20세기 세계대전 / • 유럽의 재건

출처 : 홍용진(2017)

분석 대상으로 삼은 CM2 학년의 내용을 보니 ‘광산, 공장, 작업장, 백화점에서의 노동’ 이 눈에 띈다. 그리고 이전 교육과정과 비교해보았을 때, 해당 학년 역사 내용의 범주는 크게 달라지지 않은 것을 알 수 있다. 여전히 CM2학년에는 19세기~20세기의 사건들을 다루고 있으며, 오히려 이전 교육과정에서 등장하지 않은 ‘광산, 공장, 작업장, 백화점에서의 노동’ 이라는 새로운 주제를 볼 수 있다. 이전 교육과정에서는 노동이 가시적으로 드러나지 않았다면, 최근 개정 교육과정에서는 다양한 장소에서의 노동을 적극 드러낸 것으로 보아 노동을 강조하고 있음을 알 수 있다. 프랑스의 노동교육 현황을 연구한 심성은(2019)는 프랑스의 역사 교육과정에서의 노동교육의 강조에 대해 다음과 같이 설명한다.

2018년 9월부터 초등학교 5학년에 해당하는 CM2 과정의 역사 과목에는 노동교육이 강화되어 ‘프랑스의 산업시대’ 라는 챕터가 새롭게 포함되었다. ... 특기할 만한 점은 새롭게 도입된 산업시대 파트를 통해 학생들이 역사 속에서 자연스럽게 노동교육의 주요 주제를 살펴볼 수 있다는 것이다. 학생들은 ‘프랑스의 산업시대’ 챕터에서 산업화의 의미, 1830년대부터 시작된 산업시대 당시 노동자 계급과 부르주아 계급이 탄생한 이유, 노동자들의 노동조건과 생활수준 등을 학습한다. 노동자 중에서도 광산, 공장, 수공업, 백화점 등 대형 상업시설 등 어느 지역 혹은 직종에 종사하느냐에 따라 임금과 노동조건이 다를 수 있음을 언급하면서 노동자들의 다양한 삶에 대해 조명했다. 또 빅토르 위고의 소설 『레 미제라블』 등을 예로 들면서 노동자의 이해관계를 스스로 보호하기 위해 노동조합을 결성하게 되었다는 설명도 포함되어 있다.(심성은, 2019, 36~37)

그렇다면 ‘노동’ 이라는 용어가 한 번도 등장하지 않은 2008년의 프랑스 초등학교 역사 교육과정을 바탕으로 만들어진, 그렇지만 노동인권 내용이 다양한 장면에서 활발하게 등장한 역사 교과서를 어떻게 설명해야 할까? 프랑스의 19세기~20세기까지의 사건과 변화를 담은 초등학교 역사(CM2) 교과서에는 교육과정에 ‘노동’ 과 ‘노동자’ 가 없어도 노동인권에 대한 탐구활동이 교과서 전체의 약 15%인 1/7에 해당할 정도로 적극적으로 담겨있다. 이는 교육과

정에 ‘내용’으로 제시하는 것 이상의 어떠한 힘이 작용했다는 것으로밖에 짐작할 수 없다. 대체 그 힘은 무엇일까?

프랑스는 우리나라와 같이 국가 주도의 교육과정을 운영하면서 우리가 지향하는 교과용도서 자유발행제를 운영하는 나라이다. 프랑스 제3공화국의 공교육 개혁은 프랑스 사회가 강조하는 가치인 ‘자유, 평등, 박애’를 교육의 목표로 지향하며 국가 교육과정에 그 가치를 반영하는 내용과 관점을 적극 반영하도록 하였다. 그 중엔 노동자의 권리에 대한 강조가 국가 주도적으로 이루어졌다(심성은, 2019). 국가 주도로 이루어지는 교육 기획의 단일함은 교과서 시장의 자유와 경쟁에 의해 다양화되고 소비자의 필요와 요구에 능동적 적극성을 가진다. 이러한 교과서 시장의 자유와 경쟁은 프랑스 사회의 분위기와 시민들의 가치 지향점으로부터 분리되어 온전히 새로운 것으로 운영될 수 없다. 왜냐하면 일반도서 시장이 아닌 프랑스 사회의 미래 방향을 이끌 교육을 위해 사용하는 교과서이기 때문이다. 따라서 프랑스 사회에서 노동 이슈에 부여하는 가치와 분위기는 프랑스 교과서 출판 시장에서 교과서 개발에 반영해야 하는 암묵적인 ‘관점’으로 인식되었을 것이다. 최근 우리가 양성평등을 강조하면서 교과서를 개발할 때 ‘등장하는 인물의 남녀 비중이 비슷한가, 고정된 성역할을 강조하지 않은가, 주도적 역할에 있어 한쪽 성별로 치우치지 않았는가’ 등을 자기검역적으로 살펴보게 되었듯이 말이다. 앞서 밝혔듯이 프랑스는 파업에 매우 관대한 시민들이 사는 나라이다. 노동자 권리를 중요하게 여기는 것은 어린 시민들이 교육을 통해 알고 익혀야 하는 것으로 당연히 생각하게 되고, 노동자의 삶을 정치·경제·사회·문화 등이 반영된 사회현상 속에서 인식하게 하는 만드는 교과서가 필요하다. 이런 추론은 2008년 역사 교육과정에 전혀 드러나지 않은 노동이 역사 교과서에서는 다양하게 제시되는 현상을 어색하지 않게 받아들이게 한다.

V. 나오며

교육을 마치고 난 우리 대부분은 노동자로 인생에서 많은 비율을 살아가게 된다. 최근 2022년 교육과정 개정을 앞두고 교육계 내외부에서 ‘노동인권교육이 교육과정에 포함되어야 한다’는 주장이 거세게 일고 있다. 사회과에서도 이제는 노동인권을 교육과정에 제대로 담아내야 한다는 자성의 목소리가 나온다. 그런데 어떻게 사회과 교육과정에 담아낼 것인가에 대해 구체적인 청사진이 아직 드러나진 않는 것 같다. 다만 노동인권교육을 ‘내용’으로 담아야 한다는 것을 두고 의심하지 않는 것 같다.

교육과정 개발의 관점은 학교 교육을 통해 추구하고자 하는 가치와 교육의 목적, 기능을 무엇으로 보느냐에 따라 달라진다. 즉, 교육과정은 그 사회가 지향하는 가치로부터 시작되며 교육과정을 계획한다는 것은 그 가치를 원칙이자 근간으로 하는 활동이기 때문이다(Kelly, 2009). 그런데 우리는 교육과정을 교육의 가치와 목적, 기능보다는 ‘그래서 무엇을 가르치라고?’라는 질문의 ‘무엇’에 해당하는 ‘내용’에 방점을 찍는 경향이 있다. 이는 2015 개정 교육과정을 ‘역량 중심’으로 구성하고자 했지만, ‘역량’에 대한 충분한 교육적 가치와 목적, 기

능에 대한 고민이 없이 교육과정에 담기만 하는 바람에 총론의 역량과 교과역량의 혼란 속 이전과 비슷한 교육과정이 되고 말았다. 사회과 교육과정을 어떤 내용으로 구성할 것인가가 아니라, 사회과다운 교육과정이 되기 위해서 우리 사회가 지향하는 가치가 무엇이며, 그 가치 실현을 고민하기 위해 어떤 장치가 마련되어야 하는가에 대한 고민이 우선이 되어야 하지 않을까.

본 연구를 수행하면서 프랑스 초등학교에서 사회과에 해당하는 역사지리 교과서에서 찾아본 노동인권교육을 분석하는 가운데 노동인권은 내용이 아니라 사회현상을 보는 ‘관점’ 과 더 깊이 있게 연관되어 있다는 결론에 이르게 되었다. 즉, 노동자의 삶과 그들의 권리를 교육 내용으로 수용하게 하는 목적이 아니라, ‘노동하는 시민으로 어떤 사회에서 살 것인가’ 라는 질문에 대한 그 사회 시민들의 고민과 지향점이 담아낸 ‘관점’으로 접근하는 것이 노동인권교육에 더 알맞다는 것이다. 생각해보면 노동은 삶을 잃어내는 관점이다. 노동을 통해 우리는 자신의 주체성을 갖게 되고 이를 발휘하며 공동체에 참여하고 다른 시민들과 연대하는 사회구조 속에 살고 있음을 알게 된다. 프랑스 초등학교 역사지리 교과서에서 찾은 노동인권교육에 접근하는 방식은 앞으로 우리의 사회과 교육에서 노동인권을 내용으로 학습 대상이 아니라, 사회현상을 관찰하는데 필요한 관점으로 다양한 교육장면에서 접근해야 한다는 점을 지적해주는 듯하다.

참고문헌

- 고미숙(2018), 『조선에서 백수로 살기』, 서울: 프런티어.
- 설규주·옹진환·정수진(2019), 『초중등 사회과 교육과정 분석을 통한 노동인권교육 수업 모델 연구』, 서울시교육청 위탁연구 보고서.
- 신선미(2003), 프랑스 학교노동교육 실태, 『선진 5개국 학교노동교육실태』, KLEI 실태보고서 03-2, 한국노동교육원, 181-273.
- 심성은(2019), 프랑스 노동교육의 현황과 특징: 타 과목과의 융합과 의무교육화, 국제노동브리프, 19(7), 31-44.
- 유형근(2018), 청소년 노동인권교육의 실태와 평가: 전국 조사자료의 분석을 중심으로, 법교육연구, 13(3), 131-159.
- 이현경(2003), 영국 학교노동교육 실태, 『선진 5개국 학교노동교육 실태』, KLEI 실태보고서 03-2, 한국노동교육원.
- 정준홍·송태수·심성은·진숙경·황수옥(2018), 『노동교육의 진단과 합리화』, 한국노동연구원.
- 진숙경·김현진·신호재·장윤호·정현이·김영미·박정원(2020), 『학교 노동인권교육 활성화를 위한 국가교육과정 개정방안 연구』, 전국 시도교육감협의회.
- 허수미(2019), 학교노동인권교육의 문제점과 개선 방안 사회과 연계를 중심으로, 사회과수업연구, 7(2) 25-45.

홍용진(2017), 2010~2015년 개정 프랑스 초·중등 역사 교육과정 분석, 역사교육연구, 29, 133-174.

황성원(2011), 프랑스 학교의 역사-지리-민주시민교육 연구, 프랑스문화연구, 23, 181-210.

Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 (2, 3, 4단계(cycle) 교육과정).

Hachette(2008), Histoire Géographie-CM2. France.

교신저자 : 정현이, 대전느리울초 교사
redfire27@naver.com

『사회·문화』 교과서의 ‘사회 복지’ 내용에 대한 비판적 고찰

최석현 · 박선웅

한국교원대학교 · 한국교원대학교

I. 서론

사회 복지 개념과 사회 복지 제도는 역사적으로 많은 변화를 거쳐 왔으며 여전히 사회마다 각기 다른 시각으로 사회 복지와 사회 복지 제도를 인식하고 있다. 이와 같은 다양성은 개인과 가족의 복지에 대한 인식이 사회 구조의 변화에 따라 변화하고 있다는 점을 의미한다고 할 수 있다. 불과 한 세대 전 까지만 하더라도 부모의 부양에 대한 주된 책임은 자녀라고 인식하는 사람들이 대다수였지만 이제는 부모의 부양은 물론 젊은 세대의 복지 문제에 대한 주된 책임은 국가와 사회라고 생각하는 사람이 대다수를 차지할 정도로 변화했다는 사실이 이를 반영한다. 이에 따라 현재의 우리 사회의 주된 관심사는 현재의 복지 제도를 어떻게 변화시켜야 할 것인지에 대해 초점을 두고 있다. 서구 복지 국가와 마찬가지로 한국 사회에서도 복지 제도가 확대되면서 한편으로 유럽 복지 국가와 같은 보편적인 복지 국가를 지향해야 하며, 다른 한편으로는 복지 지원이 필요한 개인과 가족에게 제한된 자원을 중점적으로 사용해야 하고 국가의 개입은 제한적이어야 한다는 시각도 꾸준히 제기되고 있다. 특히 최근에는 저출산, 고령화 등 사회 구조 변화에 대응하기 위한 사회 복지 제도 개혁 논의가 활발한 가운데 복지 제도의 선별성과 보편성에 대한 논쟁이 격화되고 있다.

사회 복지 제도의 발전과 개혁의 기반은 사회 복지를 바라보는 시민들의 시각과 지지라고 할 수 있다. 우리나라는 1990년대 이후 짧은 시간에 서구 복지 국가의 각종 복지 제도를 도입·발전시켜 온 연유로 사회 복지 제도에 대한 충분한 논의와 사회적 인식이 동반되지 못했다. 특히, 1997년 IMF 경제위기를 전후로 공공 부조, 사회 보험, 사회 서비스 제도가 새로이 개편되거나 신규로 도입되면서 한국 복지 국가의 기틀이 마련되었지만 한국 복지 국가의 성격과 방향성에 대한 충분한 사회적 논의와 공감대를 바탕으로 진행되었는지에 대해서는 의구심이 든다. 따라서 이후에 기초 노령 연금, 아동 수당, 노인 장기 요양 보험 등 새로운 복지 제도 도입과 관련한 복지 논쟁이 지속되었으며, 이 논쟁에는 사회 복지 제도의 필요성과 복지 대상의 범위, 그리고 재원의 문제까지 포함하였다.

이러한 복지 논쟁이 건설적인 방향으로 나아가기 위해서는 일부 정치인이 아닌 시민들이 사회 복지 제도에 대한 명확한 지식과 시각을 정립하여 민주적으로 참여하는 것이 무엇보다 중요하다. 사회 복지 제도는 바로 시민들의 삶의 기회와 질을 보장하는 제도이자, 제도 운영에 대한 연대적 책임은 궁극적으로 시민들의 몫이기 때문이다. 이런 맥락에서 민주 시민의 육성을 기본 목표로 삼는 사회과에서 다루고 있는 사회 복지에 대한 교육의 내용적 타당성과 적합성을 검토할 필요가 있다. 그럼에도 불구하고, 사회과교육에서의 복지에 대한 연구는 ‘사회 복지’의 중요성을 고려해볼 때 놀랍게도 몇 편의 석사논문 외에 거의 전무한 실정이다(박승의, 1995; 민경숙, 2002; 김연정, 2004; 배성혜, 2012; 안영관, 1981).

본 연구의 목적은 고등학교 『사회·문화』 교과서의 사회 복지에 대한 내용 요소를 분석하고 사회 복지와 사회 복지 제도 이론과의 정합성을 파악하는 데 있다. 본 연구의 분석 대상인 현행 (2015 개정 교육과정) 교과서에서 사회 복지 개념과 사회 복지 제도에 대한 내용은 사회 복지의 정의, 제도, 목적, 문제점, 개선 방향으로 구성되어 있다. 2015년 교육과정에서 사회 복지 내용은 제도에 대한 간략한 소개에 그쳤던 이전 교육과정과는 달리 개별 사회 복지 제도의 성격을 선별과 보편, 현물 급여와 현금 급여 구성에 초점을 맞춰 제도 간 비교를 통해 제시하고 있다. 더 나아가, 이에 기반하여 대학 수학 능력 시험에서도 사회 복지 제도의 성격에 대한 문제가 출제되고 있다. 따라서 2015년 교육과정에서 사회 복지 개념과 제도에 대한 교과서 내용 요소가 관련 이론과 우리나라 현실 제도에 비추어 정합성을 가지고 있는지 검토할 필요가 있다. 우리는 최근 복지 논쟁의 흐름에서 사회 복지와 제도에 대해 정확히 이해하기 위해서는 우선적으로 사회 복지 제도의 선별성과 보편성, 그리고 현물 급여와 현금 급여의 구성과 장단점을 명확하게 학습해야 함을 강조할 것이다. 본 연구는 연구 목적에 따라 다음과 같이 구성된다. 먼저, 사회 복지의 개념과 이론 및 사회 복지제도의 성격과 유형에 대한 선행 연구들을 검토한다. 다음으로 Gilbert와 Terrell(1997)의 사회 복지 정책의 네 요소에 기반을 두어 『사회·문화』 교과서의 사회 복지 관련 내용을 분석한다. 마지막으로 추후에 있을 『사회·문화』 교육과정 개편에서 반영되길 기대하며 사회 복지 교육 내용의 개선점을 제시할 것이다.

II. 사회 복지 제도의 성격에 관한 선행 연구

1. 사회 복지 개념과 이론

사회 복지는 어원 그대로 번역을 하면 사회적(social)으로 편안한 혹은 행복한(well) 상태(fare)를 의미한다. 또한 이 같은 상태를 성취하기 위한 사회적 노력을 강조하는 의미로, 사회 구성원들의 삶의 질 향상을 위한 사회적인 개입을 사회 복지라고 이해할 수 있다. 학술적 의미로는 Gilbert와 Terrell(1997)이 사회 복지를 인간의 기본적인 사회적 욕구를 충족시키고 사회 문제를 해결하기 위한 모든 제도와 실천이라고 정의하고 있다. 그들은 사회 복지 제도를

사회 존속에 필요한 5가지 사회 제도 중 하나로 지칭한다. 그들에 따르면, 가족 제도는 사회화 기능, 경제 제도는 생산과 분배, 소비, 정치 제도는 사회 통제, 종교 제도는 사회 통합 기능을 담당하며, 사회 복지 제도는 타 사회 제도의 기능을 유지, 강화시키는 통합적 기능을 수행한다. 일례로, 가족 제도의 사회화를 지원하고 강화시키는 기능은 가족 복지 제도와 교육 제도가 수행하며, 경제의 분배와 소비를 강화시키는 기능은 빈곤과 실업 보호 제도가 담당한다. 이와 비슷한 맥락으로 Titmuss(1958)는 사회 복지가 산업 사회에서 구조적으로 발생하는 사회 문제에 대응하기 위한 집합적 노력, 즉 산업 사회에서 복지의 사각 지대에 놓여 있는 피해자에 대한 보상이라고 정의하고 있다. 이런 점에서 사회 복지는 산업화 과정에서 발생하는 실업 및 빈곤, 산업 재해 등 구조적으로 발생할 수밖에 없는 사회 문제에 대응하기 위하여 기존의 사회 제도를 보완하거나 대체를 통하여 사회 변화를 추구하는 일련의 제도들이라고 할 수 있으며 이러한 제도들로 구성된 국가를 복지 국가(welfare state)라고 할 수 있다.

하지만, 사회 복지의 개념은 국가별로 다소 차이가 있다. 그 이유는 사회 복지 제도가 다양한 사회적 배경과 목적을 가지고 발전해 왔기 때문이다. 산업화를 일찍부터 시작하여 시장자본주의의 모순으로 초래된 실업과 빈곤의 문제에 대처해야만 했던 국가가 있는 반면에, 시장자본주의의 지속 가능성에 중점을 둔 국가도 있었으며, 소득 재분배와 사회권(social rights) 보장을 동시에 강조한 국가도 있었다.

이처럼 다양한 사회적·경제적 환경에서 출현하고 성장해왔다는 점에서 사회 복지는 ‘사회 정책’(social policy), ‘사회 보장’(social security) 개념과 연관 지어 고려된다. 종종 사회 복지와 혼용하여 사용하고 있는 사회 정책은 유럽에서 주로 사용하고 있는 개념이다. T.H Marshall(1965)은 사회 정책을 시민들에게 서비스와 소득을 제공하여 시민의 복지를 향상시키기 위한 정부의 정책을 의미하며, 사회 보험, 공공 부조, 보건 서비스, 복지 서비스, 주택 정책 등을 사회 정책 범주에 포함하였다. 같은 맥락에서 Townsend(1976)는 사회 정책을 일반적으로 인정된 특수한 사회 문제를 해결하거나 사회 목적을 추구하기 위한 서비스 개발 및 관리와 관련된 정책이라고 규정하고 있다. 독일도 영국과 마찬가지로 사회 정책이라는 용어를 사회 복지 개념으로 사용하고 있으나 사회 정책 개념을 계급 간 분배 정책으로 간주했다(Prisching, 1993).

한편, 사회 보장은 대공황 시기 미국 정부에 의해서 1933년 도입된 「사회보장법(social security act)」에서 유래한 개념이다. 사회 보장은 불황과 빈부 격차로 악화된 미국 경제의 주요 측면을 개선함과 동시에 사회적 안정을 도모하기 위하여 실업 보험으로 대표되는 강제적 사회 보험과 빈곤층의 공공 부조로 구성된 개념이다. 이 후 ILO와 같은 국제 사회에서 사회 보장 개념이 기존의 사회 정책 개념과 더불어 통용되기 시작하면서 사회 복지를 지칭하는 용어로 사용되고 있으며, 우리나라에서도 1963년 처음 사회 보장 관련 법률이 제정되었을 때 사회 보험은 “사회 보험에 의한 제공여와 무상으로 행하는 공적부조”로 미국의 사회 보장법과 유사한 범위를 가진 정의를 가졌으나 2012년 제정된 「사회보장기본법」에서는 “사회적 위험으로부터 모든 국민을 보호하고 국민의 삶의 질을 향상시키는 데 필요한 소득·서비스를 보장” 하는 사회 보험, 공공 부조, 사회 서비스로 사회 보장을 규정하고 있다(국회예산정책처,

2020: 9).

이와 같이 사회 복지와 연관된 개념인 사회 정책과 사회 보장을 살펴보았을 때, 사회 보장은 사회 복지 영역 안에서도 빈곤층을 위한 공공 부조와 사회 보험을 중심으로 하여 이와 결합되는 사회 서비스를 지칭하는 개념이라고 볼 수 있으며, 사회 정책은 시민들의 삶의 질 향상과 관련된 전반적인 정책 영역을 포괄하는 개념이라고 할 수 있다. 또한 사회 보장은 미국에서 그 개념이 유래된 이유에서 알 수 있듯이 경제적 성격이 강한 개념인 반면, 사회 정책은 산업 사회의 구조적 문제에 대한 집합적 대응 성격이 배태된 개념이라고 할 수 있다.

사회 복지 개념을 보다 명확히 이해하기 위해서는 사회 복지 제도 유형에 관한 논의들을 살펴볼 필요가 있다. Wilensky와 Lebeaux(1965)는 사회 복지를 잔여적(residual) 복지와 제도적(institutional) 복지로 구분하였다. 잔여적 복지란 개인에게 복지를 제공하던 가족, 시장, 종교가 실패할 때 최저한도의 보호를 제공하는 임시적, 한정적, 보완적 사회 복지이고 제도적 복지는 소득의 재분배를 통해 전체 국민들의 삶의 질을 보편적으로 보장하는 사회 복지라고 할 수 있다. 잔여적 사회 복지는 소극적 자유와 개인주의, 시장경제 원칙을 기반으로 빈곤과 실업의 책임이 기본적으로 개인에게 있다는 점을 강조한다. 따라서 사회 복지의 수혜자는 불가피하게 국가에 의해 선별된다. 반면에 제도적 복지는 평등을 강조하며 빈곤에 대한 사회적 책임 원칙 하에 보편적이고 사전적 복지를 제공하는 것을 원리로 한다.¹⁾

잔여적 사회 복지와 제도적 사회 복지에 대한 논의는 복지 제도의 선별성과 보편성에 대한 논의로 이어지고 있다. Wilensky와 Lebeaux의 논의에서 보듯이 선별주의는 복지의 주된 책임자는 개인, 가족, 시장이며 이러한 제도들이 제 기능을 하지 못할 때 국가가 예외적으로 개입한다는 예외주의적(exceptionalism) 성격을 가지고 있지만, 보편주의는 복지 문제가 사회 구조적 측면에서 누구에게나 발생할 수 있는 사회 문제적 성격을 가지고 있기 때문에 공동의 노력으로 예방해야 한다고 보고 있다(Ryan, 1969; 최일섭, 1987).

사회 정책 연구자들은 일반적으로 복지 국가가 선별적 복지에서 보편적 복지로 발전해간다는 진화론적 시각을 가진 이들과 보편적 복지의 이행과 확산은 사회적 권력 관계에 의해 결정된다는 시각을 가진 이들로 양분된다. 전자는 대표적으로 산업화론자들과 근대화론자들이며, 역사적으로 시민들은 공민권, 정치권, 사회적 권 순으로 국가로부터 시민권을 보장받음으로써 복지 국가가 발전했다는 주장을 펼친다(Marshall, 1965). 반면, 사회적 권력 관계를 강조하는 이들은 사민주의 이론에 터하여 노동자의 조직력이 강화되면서 이들의 목소리를 담을 수 있는 제도권 정당이 집권함으로써 보편적 복지 국가가 출현했다는 것이다(Korpi and Palme, 1998). 이 두 입장은 각각 특정 국가, 즉 영국과 스웨덴의 사례에 근거하고 있다는 점에서 한계를 지니고 있지만, 빈곤층에 대한 공공 부조만을 운영하던 많은 국가들이 사회적 권 보호 차원에서 복지를 확대해가는 과정을 거치고 있다는 인식을 공유하고 있다.

1) Wilensky와 Lebeaux의 사회 복지에 대한 이분법적 구분은 이후에 Titmuss(1974)의 잔여적, 산업적 성취 및 업적, 제도적 재분배, Mishra(1977)의 잔여적, 제도적, 규범적 복지와 같은 3가지 유형 분류로 발전하였으나 기본적으로 Wilensky와 Lebeaux의 이분법에 기반하고 있다.

2. 사회 복지 제도의 성과와 유형

1) 보편성과 선별성

일반적으로 빈곤층에 대한 소득 지원을 목적으로 하는 공공 부조는 선별적 복지 제도이며 일반시민들을 대상으로 한 복지 제도는 보편적 복지 제도로 구분하고 있으나, 실제로는 다음의 두 가지 기준에 의해 복지 제도의 선별성과 보편성을 구분한다. 첫 번째는 복지 프로그램의 대상으로서 자격 조건이 갖추어졌는지에 대한 기준이며, 두 번째는 혜택을 각 개인에게 어떻게 배분하는가의 기준이다. 이 기준에서 볼 때, 보편적 복지 제도는 사회 내 모든 시민권자 혹은 거주민들을 대상으로 자산 조사 등의 조건을 붙이지 않고 일률적으로 자원을 배분하는 복지 제도이다. 하지만 현실적으로 현재 논의되고 있는 기본 소득 이외에 완벽한 보편적 복지 제도는 존재하지 않는다(윤희숙·고영선, 2011). 다만 특정 연령대를 대상으로 생애주기 상 필요한 복지 욕구에 대응하는 아동 수당과 노인 기초 연금과 같은 사회 수당(demogrant)이 보편적 복지에 가장 근접해있다. 이런 점에서 볼 때, 실제로 두 유형의 제도를 구별하는 가장 중요한 기준은 조건 없이 일률적으로 주는가 아니면 조건을 부여하는 가 여부이다.

일반적으로 선별적 복지 제도는 복지 대상자를 구별하고 복지 급여 및 서비스를 자산 조사(means-tested), 소득 조사(income-tested), 욕구 조사(need-based) 등에 기반하여 차별적으로 제공한다(유근춘 외, 2011). 그러나 Rothstein(1998)은 복지 대상자를 선별하는 장치가 있다고 해도 모두 선별적 복지 제도라고 할 수 없다고 주장한다. 예컨대, 보건 및 돌봄 서비스 제공에 필요한 욕구 조사는 시장에서 시민이 복지 자원을 구입할 수 있는지를 평가하는 자산 조사와 소득 조사와는 근본적으로 다르기 때문에, 원칙적으로 전체 국민을 대상으로 복지 급여나 서비스를 경제력 조사에 근거하지 않고 제공하는 복지를 보편적 복지라고 정의한다(Rothstein, 1998). 더 나아가 Clegg와 Clasen(2003)은 복지 급여와 서비스 대상 자격에 대한 조건부성이 얼마나 강한지에 따라 보편적 복지 제도, 자산 조사 복지 제도, 사회 보험적 복지 제도로 구분하고 있다. 보편적 복지 제도는 시민권, 거주지, 연령대 등 인구사회학적 범주만을, 자산 조사 복지 제도는 인구사회적 범주 조건 외에 경제력 여부를, 사회 보험 복지 제도는 인구사회적 범주 조건 외에 기여 여부를 조건으로 부여하는 복지 제도이다. 이와 같은 구분으로 보았을 때 아동 수당과 같은 일정 연령대의 인구 집단 모두에게 일률적으로 수당을 지급하는 제도는 대표적인 보편적 복지 제도라고 할 수 있으며, 기초 생활 보장 제도와 같은 공공 부조는 자산 조사형 복지 제도, 국민연금과 같은 사회 보험 제도가 사회 보험형 복지 제도라고 할 수 있다(윤희숙·고영선, 2011).

보편적 복지 제도와 선별적 복지 제도는 각각 장단점을 가지고 있다. 일반적으로 보편적 복지는 사회권의 보장에 초점을 맞춘 반면, 선별적 복지는 복지의 효율성을 중시한다. 하지만 보편적인 복지는 선별적 복지보다 복지 재정이 더 많이 소요되어 시민들의 조세 부담을 가중시킨다는 점과 복지 지원이 시급하지 않은 시민들에게도 혜택이 돌아감으로써 실제 지원이 필요한 대상에게 돌아가는 혜택이 충분하지 않을 수 있고 복지의 소득 재분배 효과를 약화시

킨다는 비판을 받는다(윤희숙·고영선, 2011). 반면, 선별적 복지는 특정한 집단에게만 혜택이 집중됨으로써 소득 재분배 효과를 높일 수 있다는 장점을 가지고 있으나 복지 대상자를 선별하는데 행정 비용이 소요되며 실제 복지 지원이 필요하나 선별 과정에서 제외되는 복지 사각지대의 문제와 복지 대상자에 대한 낙인 효과가 문제점으로 지적받고 있다(Kildal and Kuhnle, 2005). 또한 복지 제도에 대한 정치적 지지 측면에서도 보편적 복지는 대부분의 시민들이 복지 혜택을 받기 때문에 제도에 대한 사회적 지지를 얻기 쉽다는 장점을 가진 반면, 선별적 복지는 그렇지 못하는 지적을 받고 있다(Skocpol, 1991).

하지만, 위와 같은 장단점이 고정된 것이 아니라 연구들도 제시되고 있다(윤희숙·고영선, 2011). 실제 사회 보험 제도 등에 있어서 영국과 스웨덴과 같은 국가에서는 보편성이 강한 사회 보험 제도를 운영하고 있음에도 재분배 효과가 크다는 연구들(Korpi and Palme, 1998; Atkinson, 1993)이 제시되고 있다. 반면, 선별적 제도가 가지는 낙인 효과는 복지 제도의 특성이 아니라 복지를 전달하는 관료 조직에 의해 강화되는 경향을 가지고 있다는 연구(Gilbert, 2001)도 제시되고 있다. 즉, 사회복지제도는 보편성과 선별성에 따른 마지막으로 복지 제도에 대한 정치적 측면에서도 많은 사람들이 혜택을 받는 복지 제도가 정치적 지지가 강하다는 기존의 주장과 달리 사람들은 조세를 통해 운영되는 복지 제도가 대상에게 효과적인지, 그리고 효율적으로 운영이 되고 있는지가 정치적 지지의 주요 원인이 될 수 있다고 지적되고 있다(Mackay, 2001; Blank 1997). 이와 같은 연구들을 종합하면, 선별적 복지와 보편적 복지 제도에 대한 구분과 평가는 단순히 공공 부조, 사회 서비스, 사회 보험 제도와 같은 전형적인 유형에 의하여 이뤄지는 것이 아니라 각 국가에서 운영되는 방식에 달려 있다.

2) 현물 급여와 현금 급여

복지 제도에서 또 다른 논쟁의 대상은 사회 복지를 어떻게 제공하느냐 여부이다. 사회 복지 급여 유형에 있어서 또 다른 기준은 현물 급여와 현금 급여에 대한 구분이다. 현금 급여는 일반적으로 복지 대상자에게 소득 지원의 목적으로 현금으로 지원하는 급여를 의미하며, 현물 급여는 소득지원이 아닌 복지 욕구의 수준을 충족시키기 위하여 소비할 수밖에 없는 서비스와 물품을 급여로 지급하는 복지 제도를 의미한다. 현금 급여는 크게 3가지 형태가 있다. 첫째, 수당, 연금, 급여의 명칭으로 금전을 제공하는 형태, 둘째는 소득 감면이나 제3자가 비용을 대불하는 형태, 마지막으로 용자와 대여의 형태가 있다. 반면, 현물 급여는 물품 서비스와 시설 서비스, 그리고 대인 서비스 등으로 구성되어 있다. 보편적 복지와 선별적 복지와 유사하게 현금 급여와 현물 급여는 각각의 장단점을 가지고 있다. 먼저, 현금 급여의 가장 큰 장점은 복지 대상자들에게 금전적 지원을 통하여 시장에서 본인의 욕구와 필요에 따라 복지를 구성할 수 있는 자기결정권을 보호한다는 점이다(Gibert and Terrell, 1997). 또한 현금 급여는 시장에서 복지 대상자에 대한 낙인이 상대적으로 적으며, 급여 지급에 있어 운영 비용이 적게 든다는 점에서 복지 제도의 효율성이 높다(Gibert and Terrell, 1997). 반면, 현물 급여는 복지의 정확성을 높임으로써 복지 제도에 대한 정당성을 확보할 수 있다는 장점을 가지고 있다.

예를 들어, 청년에게 지급되는 청년 수당이나 노인에게 지급되는 기초 노령 연금과 같은 현금 급여는 부모님을 위한 선물 구입이나 손자 용돈으로 사용됨으로써 복지의 목적을 희석시킬 수 있다. 만약 복지 대상자가 지급된 현금을 유흥비로 지출하였을 경우도 통제할 방법이 없기 때문에 복지 제도의 정당성이 훼손될 여지가 있다(이현주 외, 2018). 또한 필요한 재화와 서비스의 공급 부족 및 정보 부족으로 인하여 복지 목적을 달성할 수 없다는 문제가 있을 경우, 현물 급여가 보다 복지 문제를 해결하는 데 적절하다고 평가할 수 있다(Currie and Gahavari, 2007).

현물 급여와 현금 급여는 각각 장단점이 뚜렷하기 때문에 사회 복지 제도에서 정책의 목표에 맞게 적절하게 혼합되는 경향이 있다. 그런데 개별적 사회 복지 제도의 특성에 따라 때로는 현금 급여와 현물 급여의 장단점이 그대로 적용될 수 있는 것도 아니다(이현주 외, 2018). 따라서 개별 사회 복지 제도에 현물 급여와 현금 급여를 기계적으로 연결하는 것은 바람직하다고 볼 수 없다. 예를 들어 빈곤층의 소득 지원을 주목적으로 하는 공공 부조는 현금 급여가 상당수를 차지하고 있지만, 최근에는 공공 부조 안에 포함된 의료 급여, 교육 급여와 주거 급여 등은 현물 급여가 확대되는 추세이다. 또한 각 복지 제도에서 현물 급여와 현금 급여의 장단점은 복지 제도의 선별적 성격과 결합하여 결정되는 특징을 가지고 있다(Currie and Gahavari, 2007).

Ⅲ. 분석틀과 분석 대상

본 연구는 고등학교 『사회·문화』 교과서에서 다루고 있는 사회 복지 제도에 대한 내용을 분석하고자 한다. Gilbert와 Terrell(1997)은 사회 복지 제도를 1. 복지 제도의 대상, 2. 복지 급여의 종류, 3. 복지 전달 체계, 그리고 4. 복지 재원이 분석 기준이 될 수 있다고 주장하였다. 즉, 사회 복지 제도에 대상을 모든 시민으로 설정하느냐 아니면 일부 대상으로 한정하느냐에 따라 보편적 복지와 선별적 복지 제도로 구분할 수 있다. 복지 급여의 종류로는 현금 급여와 현물 급여로 구분할 수 있으며, 복지 전달 체계에서는 공공(중앙 정부와 지자체)과 민간의 역할 분담 구조로 사회 복지 제도를 구분할 수 있다. 마지막으로 복지 재원에서는 복지 제공의 세 주체인 국가, 시장, 가족 혹은 개인 중 누가 재원의 주체인지에 따라 사회 복지 제도를 구분할 수 있다. 본 연구에서는 『사회·문화』 교과서에서 위 사회 복지 제도의 4가지 요소에 기반을 두어 사회 복지 제도를 어떻게 기술하고 있는지를 분석하고 문제점을 파악하고자 한다.

본 연구의 주요 분석 대상은 2015 개정 교육 과정에서의 『사회·문화』 교과서이다. 구체적으로 2015 개정 교육과정에서 『사회·문화』 교과서로 학교 현장에서 활용되고 있는 5종을 분석 대상으로 한다(표 1. 참조).²⁾

2) 또한 본 연구에서는 사회 복지에 대한 기술이 어떠한 변화 과정을 거쳤는지 파악하기 위하여 5차에서 2015 개정 교육과정까지의 『사회·문화』 교과서를 비교하고자 한다.

표 1. 분석 대상 교과서

기호	저자	출판연도	출판사	단원
A	김영순 외 4인	2018	교학사	사회 복지와 복지 제도
B	손영찬 외 4인	2018	미래엔	
C	신형민 외 4인	2018	비상교육	
D	서범석 외 5인	2018	지학사	
E	구정화 외 4인	2018	천재교육	

IV. 분석 결과

1. 사회 복지 개념과 영역에 대한 기술

사회 복지 개념과 관련하여, A 교과서는 “사회 구성원들이 이러한 위험(사회적 위험)에서 벗어나 행복하고 안정적으로 살 수 있도록 돕는 사회적 노력을 포함한다.”(김영순 외, 2018, 155)로, B 교과서는 “한 사회의 모든 구성원이 평생 행복하고 안정된 삶을 누리도록 하는 사회적 노력과 지원이 필요한데, 이를 사회 복지라고 한다.”(손영찬 외, 2018, 158)로, C 교과서는 “사회구성원이 언제 닥칠지 모르는 위험에 대비하고 기복적인 욕구를 충족하며 안전하고 행복한 생활을 할 수 있도록 지원하는 사회적 노력과 활동이 필요한데, 이를 사회 복지라고 한다.”(신형민 외, 2018, 151), D 교과서는 “사회 복지는 사회구성원의 기본적인 삶의 요건을 충족하며 안전하고 안전한 삶을 보장하기 위한 제도나 정책 등의 사회적 노력을 의미한다.”(서범석 외, 2018, 159), E 교과서는 “사회 복지는 사회구성원의 기본적 욕구를 충족하여 삶의 조건을 보장하고 이를 통해 궁극적으로 사회통합을 달성하려고 하는 사회적 활동의 총체를 뜻한다.”(구정화 외, 2018, 155) 등으로 기술하고 있다.

사회 복지의 정의는 잔여적 사회 복지와 제도적 사회 복지 개념과 연관되어 협의의 목적과 광의의 목적으로 나눌 수 있다. 사회 복지에 대한 협의의 정의는 사회적 약자들을 보호하고 시장에서의 실패를 보완하는 목적을 가지고 있다고 할 수 있으며 이에 따라 잔여적 사회 복지 제도가 주요한 사회 복지 영역이 된다. 반면 광의의 사회 복지에 대한 정의는 모든 시민이 사회 복지의 대상이 되며 사회의 궁극적인 변화를 추구한다고 볼 수 있다. 이와 같은 사회 복지의 정의에 의하면 2015 개정 교육과정에서 사회 복지 개념은 광의의 사회 복지 정의를 따르고 있다. 하지만 교과서에 따라 다소 차이가 있다. 대부분의 교과서에서는 사회 복지의 어원에서 유래된 사회 복지 개념을 그대로 기술하고 있는데 반해, E 교과서에서는 현대 사회 복지의 목적인 사회통합 목적을 사회 복지 개념 안에서 기술하고 있다.

사회 복지에 대한 개념 정의는 사회 복지에 대한 사회적 인식의 변화를 반영하고 있다. 교과서 검정 제도가 도입되기 이전, 5차 교육과정의 대한교과서 『사회·문화』(한국교육개발원, 1991)에서는 사회 복지 개념에 대한 기술이 존재하지 않고 복지 사회와 복지 정책에 대한 기

술이 등장하고 있다. 구체적으로 “복지 사회는, 단순한 물질적인 풍요만을 누리는 공동체가 아니라, 모든 사람이 각자의 능력을 충분히 발휘하고 행복을 누리며 살 수 있는 공동체를 뜻한다.”(한국교육개발원, 1991, 200)라고 기술되었으며, 복지 사회는 궁극적으로 삶의 질이 높은 사회이며, 삶의 질은 물질적 풍요뿐만 아니라 정신적 만족을 가질 수 있는 상태라고 기술하였다. 복지 정책은 “복지 사회의 이상을 기초로 입안되고 실시된다면, 국가 정책은 그 하나가 복지 정책이 된다.”(한국교육개발원, 1991, 202)라고 기술하며, 사회 정책을 삶의 질 향상을 추구하는 포괄적 복지 정책 영역으로 설정하고 그 하위 정책 분야로 최소한 생활과 기회를 보장하는 사회 보장 제도를 공공 부조와 사회 보험 위주로 기술하였다.

6차 교육과정에서는 사회 복지 부문 기술에 있어 5차 교육과정에서 제시한 복지 사회에 대한 정의에 기초하여 삶의 질이 보장되는 사회로 규정하고 있다. 다만, 6차 교육과정에서는 사회 복지, 복지 국가, 복지 사회, 그리고 사회 복지 정책을 구분하고 사회 복지가 현대 국가에서 출현한 원인을 산업 사회에서 찾고 있다는 점은 주목할 만하다. 2007 개정 및 2009 개정 교육과정에서는 사회 복지의 광의적 개념이 보다 구체적으로 기술되고 있다. 대표적으로, 2007 개정 교육과정의 교학사 『사회·문화』에서 사회 복지를 다음과 같이 규정하고 있다.

사회를 구성하는 구성원들이 위험에서 벗어나 행복하고 편안하게 잘 살 수 있도록 돕는 사회적 노력을 일컫는 말로 빈곤, 불평등, 차별, 산업 등 사회 문제의 해결과 예방, 생활 수준의 질적 향상 등에 직접적으로 갖는 제반 공동체의 노력을 말한다(김영순 외, 2012, 172-173).

위와 같이 사회 복지의 개념을 교육과정별로 살펴보면, 5차 교육과정에서의 복지 사회를 실현하는 수단으로서의 사회 복지 제도에 대한 기초적인 기술에서부터 6차, 7차, 2007 개정, 2009 개정 교육과정을 거치면서 사회 복지에 대한 광의적 정의에 기반하여 현대 국가에서 사회 복지의 기능과 궁극적 목적을 기술하고 있다는 점을 발견할 수 있었다. 특히, 2007 개정 및 2009 개정 교육과정에서는 사회 복지와 연관되어 있는 복지 국가, 사회 보장, 사회 정책, 복지 사회를 비교적 자세하게 기술하고 있는 점이 주목할 만하다. 하지만 2015 개정 교육과정에서는 2007·2009 개정 교육과정에 비하여 사회 복지 개념에 대한 기술이 축소되어 현대 산업 사회에서 사회 복지의 의미와 궁극적인 목적, 그리고 사회 복지의 주체에 대하여 구체적으로 기술되지 않음으로써 이후에 이어지는 개별 사회 복지 제도에 대한 기술과 성격, 논쟁 부문에 대한 이해도를 높이는데 제약을 주는 것으로 해석될 수 있다.

사회 복지의 정의와 중요하게 연결되는 것은 복지 국가에 대한 기술이다. 복지 국가는 현대 국가에서 시민들의 삶의 질을 보장하기 위한 사회적 활동이 제도화된 형태이며 한 국가의 사회 복지의 목적과 성격을 규정하는 개념이라고 할 수 있다. 따라서 사회 복지에서 개별 사회 복지 제도의 내용과 성격을 이해하기 위해서는 복지 국가의 개념 이해가 필요하다. 그럼에도 불구하고 2015 개정 교육과정에서 복지 국가 개념에 대한 기술은 B 교과서와 E 교과서에 불과하며, A 교과서는 사회 복지의 목표로 복지 국가를 기술하는데 그치고 있다. 더 나아가, C

교과서와 D 교과서에서는 복지국가 개념에 대한 기술이 누락되어 있다. 이와 같은 기술의 변화를 정리하면 다음 표와 같다.

표 2. 교육과정별 사회 복지 개념 기술 비교

교육과정	사회 복지 개념	사회 복지 제도 내용 요소 영역	해당 시기 주요 사회 복지 제도
5차	복지 사회	사회 정책	공공 부조, 제한적 사회 보험, 민간 복지
6차	복지 사회	사회 정책	공공 부조, 제한적 사회 보험, 민간 복지
7차	복지 사회	사회 정책	공공 부조, 사회 보험, 사회 서비스, 민간 복지
2007 개정 및 2009 개정	사회 복지	사회 보장	공공 부조, 사회 보험, 사회 서비스, 기타 복지수당, 민간 복지
2015 개정	사회 복지	사회 보장	공공 부조, 사회 보험, 사회 서비스, 기타 복지 수당, 민간 복지

위와 같이 교과서에서 사회 복지 개념에 대한 기술의 변화를 살펴보면, 사회 복지 개념에 대한 기술은 전반적으로 광의의 사회 복지 개념에 기반하여 이뤄지고 있다는 것을 알 수 있다. 7차 교육과정까지는 복지 사회라는 개념과 사회 정책을 대응하여 기술하고 있으나 사회 보장 제도의 초기적 개념에 기반하여 사회 정책의 한 정책 분야로 사회 복지 제도를 기술하고 있는 것으로 나타나고 있다. 7차 교육과정까지 사용된 복지 사회에 대한 기술은 단원의 배치 구조로 볼 때 사회 변동과 연관되어 미래 사회의 모습으로 기술되고 있다는 점에서 당시의 미발전된 사회 복지 현실을 반영하고 있다. 복지 사회 개념을 복지 국가와 연관 지어 고려할 때, 복지 사회에서는 복지의 주체로서 국가에 방점을 두는 것이 아니라 시장과 가족 혹은 개인의 역할을 강조한다는 점에서는 사회 복지에 대한 개념을 실질적으로 축소하고 있다는 비판을 할 수도 있을 것이다.

1997년 IMF 경제위기 이후 제한적으로 시행되던 연금과 고용 보험 제도, 그리고 건강 보험 제도 등이 확대됨과 동시에 기존 잔여적 성격이 강했던 공공 부조 제도인 생활 보호 제도를 국민 기초 생활 보장 제도로 개편함에 따라 우리나라도 서구 복지 국가와 같은 현대적 복지 국가의 모습을 갖추기 시작하였다. 하지만 7차 교육과정에서도 여전히 사회 복지에 대한 기술은 이전 교육과정의 기술을 따라가는 경향을 보여주고 있지만, 사회 보장 제도 기술에 있어서는 이전에 기술되지 않았던 사회 서비스 제도를 포함하고 있다는 점에서 부분적으로나마 사회 복지 제도의 변화를 반영하고 있다고 볼 수 있다.

사회 복지 제도에 대한 기술이 대폭적으로 확대된 것은 2007 개정 및 2009 개정 교육과정

이다. 이는 2000년대 들어 제도적으로 정립된 한국 복지 국가의 모습을 반영한 결과로 볼 수 있다. 사회 복지에 대한 기술도 불평등 단원과 연계되어 현대 사회 복지 제도의 성격을 간접적으로 반영하고 있다고 평가할 수 있다. 하지만, 2015 개정 교육과정에서 들어와서는 사회 복지에 대한 기술이 2007·2009 개정 교육과정에 비하여 축소된 것을 발견할 수 있는데, 대표적으로는 「사회보장기본법」에 규정된 사회 복지 제도로 기술을 한정하고 있다는 점을 들 수 있다. 이러한 축소된 기술은 최근 0-7세 미만 아동에게 월 10만원을 지급하는 아동 수당(2018년 도입), 서울과 같은 일부 지자체를 중심으로 도입된 청년층에 현금급여를 지급하는 청년 수당(2015년부터 도입) 등 새로운 복지 제도의 등장과 복지 제도간의 융합 현상을 학습하는데 장애물로 작용할 수도 있다.

2. 사회 복지 제도의 대상과 급여 유형

사회 복지 제도의 성격을 이해하고 각 제도를 구별하기 위한 중요한 기준 중 하나는 제도가 보편적이냐 혹은 선별적이냐는 점이다. 상기했듯이 2015 개정 교육과정의 『사회·문화』 교과서에서는 사회 복지 제도를 「사회보장기본법」에서 기술된 사회 복지 제도로 한정하여 기술하고 있다. 공공 부조, 사회 보험, 사회 서비스 제도는 시행되는 국가와 학자마다 다양한 정의를 제시하고 있지만, 우리나라 법률(사회보장기본법 제3조)에서는 공공 부조를 “국가와 지방자치단체의 책임 하에 생활 유지 능력이 없거나 생활이 어려운 국민의 최저생활을 보장하고 자립을 지원하는 제도”로 규정하고 있으며, 사회 보험은 “국민에게 발생하는 사회적 위험의 방식으로 대처함으로써 국민의 건강과 소득을 보장하는 제도”, 사회 서비스는 “국가·지방자치단체 및 민간부문의 도움이 필요한 모든 국민에게 복지, 보건의료, 교육, 고용, 주거, 문화, 환경 등의 분야에서 인간다운 생활을 보장하고 상담, 재활, 돌봄, 정보의 제공, 관련시설의 이용, 역량 개발, 사회참여 지원 등을 통하여 국민의 삶의 질이 향상되도록 지원하는 제도”로 규정하고 있다(국회예산정책처, 2020, 11).

2015 개정 교육과정의 교과서에서는 이와 같은 「사회보장기본법」의 정의를 대체적으로 차용하는 경향을 보여주고 있으며, 사회 복지 제도를 기술하는 점에 있어서 사회 보장 제도로 사회 보험, 사회 서비스, 공공 부조를 기술하면서 대상의 선별성과 보편성을 간접적으로 제시하고 있다. 대표적으로 B 교과서에는 사회 보험의 대상은 모든 국민이고 강제 가입을 원칙으로 하며, 공공 부조는 생활 유지 능력이 없거나 생활이 어려운 국민이라고 기술하고 있다. 또한 사회 서비스는 도움이 필요한 모든 국민이라고 사회 서비스 대상을 기술하고 있다(손영찬 외, 2018, 160-161). 이러한 기술에 따라 학교 현장에서 사회 보험과 사회 서비스는 보편적 사회 복지 제도로, 공공 부조는 선별적 복지 제도로 소개되고 있다.

각 사회 복지 제도에 대한 선별성과 보편성에 대한 기술이 법률에 따라 이뤄지고 있으나, 현재의 『사회·문화』 교과서에서 세 사회 복지 제도의 특성을 비교·기술하면서 선별성과 보편성에 대하여 과도하게 강조함으로써 기술의 오류 가능성을 높이고 있다. 먼저, 「사회보장기본법」에서 개별 사회 복지 제도로 제시한 공공 부조, 사회 보험, 사회 서비스를 비교 기술

하면서 사회 서비스를 공공 부조와 사회 보험과 동등하고 독립된 사회 복지 제도로 기술하면서 발생하는 오류이다. 사회 서비스는 국민의 삶이 향상되도록 하는 모든 제도를 의미하며 동일한 목적을 가지고 국가가 제공하는 서비스와 민간이 제공하는 서비스를 포함한다. 따라서 국가 재원을 활용하지 않은 민간 사회 복지 기관의 서비스도 사회 서비스로 규정할 수 있다는 점에서 국가가 운영하는 공공 부조와 사회 보험 제도와 일률적으로 비교할 수 있는 가의 문제가 발생할 수 있다. 더 나아가 사회 서비스는 공공 부조와 사회 보험 제도 하에서 하나의 두 복지 제도의 수단으로 활용되고 있는 경우도 많기 때문에 사회 서비스의 선별성과 보편성 문제는 해당 복지 제도의 성격에 의하여 종속적으로 결정될 수 있다. 즉, 사회 서비스는 사회 서비스 단독으로 제공되는 경우도 있지만 아래 표와 같이 공공 부조와 사회 보험과 결합되어 제공되는 경향이 강해지고 있기 때문에 사회 서비스를 선별과 보편으로 구분하기는 쉽지 않다. 이런 점에서 C 교과서에서 기술한 것과 같이 사회 서비스는 “부담 능력이 있는 국민의 경우 수익자 부담을 원칙으로 하나, 일정 소득 수준 이하의 국민의 경우에는 비용의 일부를 국가와 지방 자치 단체가 부담한다.”(신형민 외, 2018, 153)로 기술하는 것은 개별적 사회 복지 제도의 다양성을 고려하지 못한 기술이라고 할 수 있다.

또 다른 문제는 사회 보험의 보편성에 대한 기술에서 찾을 수 있다. 사회 복지 제도의 선별성과 보편성에 대한 구분은 인구 범주학적 구분에 기반을 두어 상품과 서비스를 시장에서 구입할 경제력이 있는 지 여부에 따라 이뤄질 수 있다. 이에 따르면 공공 부조만이 선별적 복지 제도라고 할 수 있다. 하지만 Clegg와 Clasen(2003)의 주장처럼, 사회 보험 제도는 기여에 기반을 두어 복지 혜택이 주어지기 때문에 완전한 보편성을 가지고 있다고 볼 수는 없다. 더 나아가 사회 보험 제도의 가장 중요한 원칙인 강제 가입의 원칙은 모든 국민들이 사회 보험 제도의 혜택을 받을 수 있다는 점보다는 사회적 위험에 대비하는 개인의 실패와 보험 시장의 실패를 극복하기 위하여 강제 가입의 원칙을 도입하고 있다는 점(이정우, 2013)에서 보편성과는 다소 거리가 있다. 이런 점에서 사회 보험에서 보편성을 강조하다 보면 보험에 대한 기여의 중요성을 간과하면서 사회 보험의 근거인 연대성을 훼손하는 결과를 가져올 수도 있다.

2015 개정 교육과정에서 주목할 점 중 하나는 공공 부조의 선별성의 단점을 기술하고 있다는 점이다. 일례로 공공 부조는 C 교과서에 “수급자 선정 과정에서 일정한 자격을 요구하기 때문에 인권 침해나 낙인의 문제가 발생할 수 있고, 무상으로 지원하기 때문에 수혜자의 근로 의욕이 저하될 우려가 있다.”(신형민 외, 2018, 153)고 기술되어 있는데, 이 같은 공공 부조의 선별성에서 오는 문제점에 대한 기술은 2015 개정 교육과정 이전에는 등장하지 않았다. 하지만 사회 복지 제도의 선별성의 단점은 복지 제도 자체에서 오는 것이 아니라 제도의 운영과 관료들의 행태, 복지 대상자들이 현금 급여의 소비 단계에서 오는 사회적 낙인에서 올 수도 있기 때문에 공공 부조 제도의 문제점으로 기술하는 것은 재고될 필요가 있다.

표 3. 사회 보험의 사회적 위험과 급여 내용

사회 보험 제도	사회적 위험	예로 요인	급여
의료 보험 제도	질병	<ul style="list-style-type: none"> • 치료 비용의 부담 문제 • 소득의 단절문제 	<ul style="list-style-type: none"> • 요양 급여(현물) • 상병 급여(현금)*
연금 보험 제도	노령·장애·사망	<ul style="list-style-type: none"> • 소득의 단절 문제 	<ul style="list-style-type: none"> • 노령 연금·장애 연금·유족 연금
산재 보험 제도	산업 재해로 인한 부상·질병·사망	<ul style="list-style-type: none"> • 치료/간병 비용의 부담 문제 • 치료의 과정에서 소득의 일시적 단절 문제 • 장애 또는 사망으로 인한 소득 능력의 영구적 상실 문제 	<ul style="list-style-type: none"> • 요양 급여 • 간병 급여 • 휴업 급여 • 장애 연금·유족 연금
고용 보험 제도	실업, 고용 불안	<ul style="list-style-type: none"> • 소득의 단절 문제 • 실직의 문제 	<ul style="list-style-type: none"> • 구직 급여(실업 급여) • 취업 촉진 수당 등 • 고용 서비스(현물)
노인 장기 요양 보험 제도	노인성 질환에 의한 장기 요양 보호	<ul style="list-style-type: none"> • 장기 요양 보호로 인한 비용의 부담 문제 	<ul style="list-style-type: none"> • 재가 급여(방문 요양·방문 목욕·방문 간호 등) • 시설 급여(노인 요양 시설, 노인 요양 공동 생활 시설)

주 : *현재 우리나라 의료 보험 제도에서 제공하고 있지 않은 급여의 내용임.
 자료 : 이정우(2013, 183).

전통적으로 공공 부조와 사회 보험 제도는 현금 급여를 중심으로 구성된 것으로 알려져 있으나 현대 복지 국가에서는 개별 복지 제도에서 현금 급여와 현물 급여가 동시에 구성된 경우를 쉽게 찾아 볼 수 있다. 아래 <표 4>에서 확인할 수 있듯이, 우리나라의 공공 부조 제도인 국민 기초 생활 보장 제도는 현금 급여인 생계 급여와 현물 급여인 교육 급여와 의료 급여가 동시에 제공되고 있다. 또한 사회 보험 중 하나인 노인 장기 요양 보험도 현물 급여 위주로 복지 혜택이 주어지고 있으며 국민 건강 보험도 요양 급여는 현물 급여이다.

3. 사회 복지 제도의 자원과 전달 체계

사회 복지 제도를 구별하는 또 하나의 기준은 복지 제도의 주요 자원과 누가 공급하는가에 있다. 2015 개정 교육과정에 『사회·문화』 교과서에서 사회 보장 제도 중 사회 보험 제도는 B 교과서에서 “그 비용은 가입자와 사용자, 국가 및 지방 자치 단체가 공동으로 부담한다.” (손영찬 외, 2018, 160)로 기술하거나, C 교과서에서 “사회 보험에 드는 비용은 사용자와 가입자가 부담하는 것이 원칙이고, 국가가 그 비용의 일부를 부담할 수 있도록 되어있다.” (신형민 외, 2018, 152), 혹은 D 교과서에서 “사회 보험에 가입함으로써 상호 부조의 원리에 의해 각자의 능력에 따라 비용을 부담하고,” (서범석 외, 2018, 161), E 교과서에서 “가입자 개인과 정부, 기업이 공동으로 분담하여 보험료를 마련하며, 가입자 간 상호 부조의 성격을 지닌다.” (구정화 외, 2018, 158)로 각각 다르게 기술하고 있다.

아래의 <표 4>에서 확인할 수 있듯이, 사회 보험 제도 자원은 사회 보험 종류에 따라 다르

게 구성되어 있기 때문에 사회 보험 제도의 재원을 일반화해서 기술하기는 힘들다. 다만 우리나라에서 사회 보험 제도는 고용 상태에 있을 때는 사용자와 노동자가 절반씩을 부담하는 것을 원칙으로 하고, 자영업자나 고용 상태가 아닐 때는 개인이 전액을 부담하고 있다. 따라서 보험료 납부에 있어서는 보험의 직접적인 수혜자인 사용자와 노동자가 보험료 전액을 부담하며, 건강 보험과 국민연금, 고용 보험, 산재 보험 등의 운영에 있어 중앙 정부의 재원 지원이 일정 부분 있을 뿐이다. 더 나아가, 최근에는 사회 보험에 가입하지 못한 개인들을 위해 <두루누리 사업>, <연금 크레딧> 사업 등 보험료를 보조해주는 사업들을 진행하고 있지만 보험에 가입한 모든 시민들에게 돌아가는 혜택이라고 보기 힘들기 때문에 한국 사회 보험의 재원은 기업과 개인이라고 할 수 있으며 일정 부분 국가가 재원을 보조해주는 형태라고 할 수 있다.³⁾ 따라서 미 “가입자와 사용자, 국가 및 지방 자치 단체가 공동으로 부담” (손영찬 외, 2018, 160)으로 사회 보험 재원을 기술한다면 오류에 빠질 위험이 있다.

표 4. 주요 사회 복지 제도의 급여 형태와 재원

주요 제도/정책		급여 형태	재원
사회 보험			
4대 공적 연금	국민연금	현금 급여	사회 보험 방식(가입자 기여)
	공무원 연금		
	군인 연금		
	사학 연금		
고용 보험	현금 급여/현물 급여	사회 보험 방식(가입자 기여 및 국가의 기금 기여)	
산재 보험			
국민 건강 보험	현물 급여	사회 보험 방식(가입자 기여 방식 및 예산 범위 내에서 국고 지원)	
노인 장기 요양 보험	현물 급여		
공공 부조 및 사회 서비스			
기초 생활 보장 제도	현금 급여/현물기여	국고와 지방비	
취약 계층 지원(장애인 연금/장애 수당)	현금 급여	국고와 지방비	
보육(아동 및 양육 수당)	현금 급여/현물 급여	국고와 지방비	
기초 연금	현금 급여	국고와 지방비	
일자리 지원	현금 급여/현물 급여	국고	
주택	현물 급여	국고	
사회 복지 일반	현금 급여/현물 급여	국고 및 지방비	
보건	현물 급여	국고 및 지방비	

자료: 박형수(2018, 21)

3) 한국의 4대 사회보험에서 국가의 재원 부담 범위는 각기 다르다. 건강 보험에서는 국가의 보험료 납부가 아닌 보험 재정에 대한 기여를 규정하고 있는 반면(건강보험법 제108조 1항), 국민연금과 고용 보험, 산재 보험에서는 보험 재정에 대한 기여보다는 보험의 관리 비용과 보험 사업 비용을 부담하는 것에 대한 규정에 그치고 있다(국민연금법 제87조, 고용 보험법 제5조, 산업재해보상보험법 제3조).

공공 부조의 재원 부담에 대한 기술에서도 재검토가 필요한 부분이 발견된다. 예를 들어, 2015 개정 교육과정의 A 교과서에서는 공공 부조의 비용을 “국가나 공공 기관이 전액 부담하기 때문에 소득 재분배 효과가 크다.”(김영순 외, 2018, 159)라고 기술하고 있다. 여기서 기술된 공공 기관의 재원을 마련한다는 구체적인 의미가 무엇인지 불명확하고 공공 기관이 자체적인 수입 활동으로 공공 부조의 재원을 마련하지 않는 이상 국가의 재원으로 활용하는 것은 똑같다는 점에서 기술의 재검토가 필요하다.

사회 복지 제도에 대한 위에서 지적한 바와 같은 2015 개정 교육과정 교과서의 오류들은 적어도 두 가지 요인에 의한 것으로 추론할 수 있다. 첫째, 7차 교육과정까지 사회 복지에 대한 기술이 저발전된 한국의 사회 복지 제도 현실 상황 속에서 한국의 제도 모습에 대한 이해를 추구하기 보다는 한국에 도입되지 않은 서구 사회 복지 제도의 원형적 모습에 초점을 맞춰 이뤄졌으며, 이후의 교육과정에서도 이런 기초가 이어져 왔다는 점에서 그 원인을 찾을 수 있을 것 같다. 2000년대 들어서 한국의 복지 제도가 한국의 상황에 맞게 대응하기 위하여 서구의 복지 제도를 변형하여 도입, 확대 운영하기 시작하면서 서구 복지 제도가 가진 원형적인 모습으로는 설명하기가 어려워졌다. 예를 들어, 실업자 소득 지원에 그쳤던 서구의 실업 보험이 한국에 도입되면서 생산적 복지 개념에 근거하여 실업의 예방과 적극적 재취업 지원에 초점을 둔 고용 보험 제도로 변형된 사례가 대표적이라고 할 수 있다. 또한 노인 장기 요양 보험도 20세기 후반에 고령화에 대응하기 위하여 독일 등 일부 국가에서 노인에 대한 돌봄 서비스 확대를 목적으로 설계된 제도를 도입한 것이기 때문에 20세기 초반에 성립된 전통적인 사회 보험의 모습을 갖췄다고 보기 힘들다.

둘째, 갈수록 복잡해지는 복지 문제에 대응하기 위하여 전통적인 사회 보장 제도들 간의 융합이 이뤄지고 있는 현실을 현재의 교과서에서 충분히 반영하지 못하고 있다. 「사회보장기본법」에 규정된 공공 부조, 사회 보험, 사회 서비스 간의 융합은 물론이고 특별한 집단을 대상으로 한 복지 수당 등이 신설되면서 기존 복지 개념으로 규정할 수 없는 복지 제도의 모습을 보이는 제도의 사례가 늘어나고 있다. 따라서 현재의 사회 복지 제도간의 비교를 통한 복지 제도의 기술은 현실 제도의 모습과 성격을 과장하거나 축소할 위험을 가지고 있다. 예를 들어, “공공부조는 사회 보험처럼 금전적 지원을 통해 복지를 제공한다. 그런데 공공 부조는 사회 보험보다 소득 재분배 효과가 큰 편이다.”(서범석 외, 2015, 162)와 같은 사회복지제도에 대한 상대적 비교에 기반한 기술은 현금과 현물이 결합되어 제공되는 공공 부조와 사회 보험의 제도의 변화를 지나치게 단순화 할 가능성이 있다.

V. 결론

본 연구는 『사회·문화』 교과서에서 사회 복지 개념과 제도에 대한 교육 내용을 분석하여 개선방안을 제시하고자 하는 목적을 가지고 있다. 2015 개정 교육과정 『사회·문화』 교과서 내 사회 복지 영역은 이전 교육과정에 비교했을 시 상당히 큰 폭의 변화가 이뤄졌다. 하지만

사회 복지에 대한 기술이 구체적인 제도 내용까지 포함하면서 최근의 개별 사회 복지 제도에 비추어 기술의 오류와 현실과의 부정합성도 노출되고 있다. 따라서 본 연구에서는 2015 개정 교육과정에서의 사회 복지 영역에 대한 기술에서 개념과 제도에 대한 부분을 분석함으로써 기술의 성격과 문제점을 파악하여 향후 개선점을 도출하고자 하였다. 이를 위해, 사회 복지 개념과 제도의 성격에 관한 사회 복지 이론과 한국의 제도에 대한 선행 연구들을 분석하여 그 결과에 기반하여 5종의 『사회·문화』 검정 교과서를 비교·분석하였다. 더 나아가 2015 개정 교육과정의 사회 복지 영역 교과서 내용의 특성을 파악하기 위하여 5차 교육과정부터 2009 개정 교육과정까지 사회 복지 영역 교과서 내용을 2015 개정 교육과정 교과서 내용과 비교 분석하였다.

분석 결과, 2015 개정 교육과정에서 사회 복지 개념은 광의의 사회 복지 정의에 따라 기술되었으며, 이러한 기술 경향은 5차 교육과정부터 이어져 오고 있는 것으로 파악되었다. 다만, 7차 교육과정까지 미래 사회 교육 내용에 포함되어 미래 우리 사회가 성취해야 할 모습으로서 복지 사회를 설정하고 이 안에서 삶의 질을 향상시키는 정책으로 사회 복지 정책을 소개하고 있었다. 2007 개정 교육과정에 이르러서야 사회 복지 개념 정의 하에 개별 사회 복지 제도를 기술하는 방향으로 변화가 이루어졌다.

또한, 사회 복지 제도에 관한 기술에서 2015 개정 교육과정에서는 좁은 의미의 사회 복지 제도인 사회 보장 제도 내의 공공 부조, 사회 서비스, 사회 보험 등의 논의에 중점을 두고 있는 반면, 7차 교육과정까지는 넓은 영역의 사회 복지 제도인 사회 정책 개념 하에서 고용, 환경 등의 제도에 대한 기술과 함께 사회 복지 제도로서 공공 부조와 사회 보험 제도 내용만 포함하고 있었던 것으로 파악이 되었다. 우리나라 사회 복지 제도가 저발전된 시기에는 넓은 의미의 사회 복지 제도인 사회 정책 개념을 교육 내용에 포함했다가, 사회 복지 제도가 본격적으로 확대·발전하기 시작한 2000년대 이후에는 좁은 영역의 사회 복지 제도인 사회 보장 제도만을 교육 내용에 포함시킨 점은 흥미로웠다.

2015 개정 교육과정에서 사회 복지 제도에 대한 기술이 구체화되면서 사회 보험, 공공 부조, 사회 서비스를 비교하여 상대적인 성격을 드러내는 경향을 보이고 있는데, 이것이 개별 사회 복지 제도가 가지고 있는 선별성과 보편성, 그리고 현물 급여와 현금 급여의 구성, 재원과 역할 분담에 대한 부정확한 기술의 원인이 되고 있는 것으로 분석이 되었다. 또한, 검정 교과서에 따라 사회 복지 이론과 한국 현실에 맞지 않은 제도에 대한 기술이 발견되고 있어 이에 대한 재검토가 시급한 것으로 분석이 되었다.

사회 복지는 이와 같이 국가별로 다양한 정의와 차별적인 영역을 가지고 있기 때문에, 표준적이고 획일적인 시각에서 사회 복지를 설명할 수는 없다. 우리나라도 1990년대까지 서구 사회에 비해서 미발전된 복지 국가의 모습을 가지고 있었지만, 2000년대 들어서면서 다양한 복지 제도의 도입과 급격한 확장을 보이고 있으며, 최근에는 서구 사회에서도 도입되지 않은 기본 소득과 같은 새로운 복지 제도의 도입에 대한 논의가 활발히 이뤄질 만큼 역동적인 복지 제도의 변화가 일어나고 있다. 한국 사회의 복지 제도의 변화에 발맞추어 교육과정의 개편이 거듭될수록 사회 복지에 대한 기술이 보다 명확해지고 있으며, 복지 제도에 대한 세부적인 내

용이 포함되고 있는 것을 본 연구의 분석을 통해서 확인할 수 있었다. 그럼에도 불구하고, 학교 교육과정에서 학생들의 사회 복지에 대한 정확한 이해가 향후 우리나라 사회 복지 제도의 발전 방향에 대한 건설적인 논의의 기반이 된다는 점에서 『사회·문화』 교과서에서의 사회 복지 개념과 제도에 대한 기술이 보다 우리나라 복지 제도 현실에 기반 할 필요가 있다. 더 나아가, 2007 개정 및 2009 개정 교육과정에서 사회 복지에 대한 이론적이고 다양한 시각에 대한 논의가 2015 개정 교육과정에서 사회 보장제도에 대한 기술로 축소된 점도 사회 복지를 한국의 사회 구조 변화와 연관하여 이해할 수 있는 여지를 상당히 축소하고 있다는 점에서 향후 교육과정 개편에서 추가적으로 고려될 필요가 있다.

참고문헌

- 구정화·박윤경·설규주·이영미·황재성(2018), 사회·문화, 서울: 천재교육.
- 국회예산정책처(2020), 사회보장정책 분석 1 (총괄), 국회예산정책처.
- 김연정(2004), 고등학교 사회교과서의 사회복지 관련 내용 분석, 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영순·정동일·박인옥·박한철·박서현(2012), 고등학교 사회·문화, 서울: 교학사
- 김영순·홍배식·정경희·박지연·박서현(2018), 사회·문화, 서울: 교학사.
- 김유림(2016), 부양환경 변화에 따른 가족부양특성과 정책과제, 보건복지포럼, 235, 62-79.
- 민경숙(2002), 사회과 교실에서 사회복지 교육을 위한 교육과정 내용구성 연구, 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박선영(2007), 고등학교 사회·문화 교과서의 사회복지관련 내용 분석, 울산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박승의(1995), 고등학교 사회과 교과서에 나타난 사회복지 영역에 대한 내용분석, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박형수(2018), 재정 기능의 정상화를 위한 과제, 한국재정학회 추계학술대회 발표문.
- 배성혜(2012), 사회과교육에서 사회복지교육의 필요성과 개선방안 연구, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서범석·이원용·김중록·최승태·송민구·최서윤(2018), 사회·문화, 서울: 지학사.
- 손영찬·최정윤·최지영·강윤식·김신철(2018), 사회·문화, 서울: 미래엔.
- 신형민·이영호·김준연·서수현·박진민(2018), 사회·문화, 서울: 비상교육.
- 안영관(1981), 현행사회 보장과 사회과교육, 사회과교육, 14, 66-72.
- 유근춘·서문희·임완섭(2011), 보편적 복지와 선별적 복지의 조화적 발전방안에 관한 연구, 한국보건사회연구원.
- 윤희숙·고영선(2011), 복지정책 조건의 개념과 필요성, 한국개발연구원.
- 이정우(2013), 사회복지정책, 서울: 학지사.
- 이현주·김진·Hudson, J.·Kühner, S.·전지현.(2018), 현물지원과 현물급여의 구성과 효과. 한

- 국보건사회연구원.
- 최일섭(1987), 전후세대의 복지 의식, 보건복지포럼, 235, 62-79.
- 한국교육개발원(1987), 사회·문화, 서울: 대한교과서
- Atkinson, A. B.(1993), On Targeting Social Security: Theory and Western Experience with Family Benefits, London School of Economics Discussion Paper, WSP/99.
- Blank, R.(1997), *It Takes a Nation: A New Agenda for Fighting Poverty*, New York: Russel Sage Foundation.
- Clegg, D. & Clasen, J.(2003), Conceptualising and Measuring the Changing Principles of Social Security in Europe: Reflections from a Five country Study, ESPAnet Annual Conference Changing European Societies-the Role of Social Policy, Copenhagen.
- Currie, J. & Gahvari, F.(2007). Transfers in Cash and In Kind: Theory Meets the Data, National Bureau of Economic Research Working Paper, N.13557. <http://www.nber.org/papers/w13557>.
- Gilbert, N.(2001), Renegotiating Social Allocations: Choices and Issues, in Gilbert, N.(ed.), *Targeting Social Benefits: International Perspectives and Trends*, New Brunswick: Transaction Publishers.
- Gilbert, N. & Terrell. T.(1997), *Dimensions of Social Welfare Policy*, Boston, Allyn & Bacon.
- Kildal, N. & Kuhnle, S.(2005), The Nordic Welfare Model and the Idea of Universalism, in Kildal, N., & Kuhnle, S.(eds.), *Normative Foundations of the Welfare State*, London: Routledge.
- Korpi, W. & Palme, J.(1998), The Paradox of Redistribution and Strategies of Equality: Welfare State Institutions, Inequality and Poverty in the Western Countries, *American Sociological Review*, 63(5), 661-687.
- Mackay, R.(2001), The New Zealand Model: Targeting in an Income-Tested System, in Gilbert, N(ed.), *Targeting Social Benefits: International Perspectives and Trends*, New Brunswick: Transaction Publishers.
- Marshall, T. H.(1965), *Social Policy*, New York, Hillary House.
- Mishra, R.(1977), *Society and Social Policy*, London, Macmillan.
- Prisching, M.(1993), The University as a Social Institution: the Changing in Academic Institutions in Germany at the End of the Nineteenth Century, *Journal of Economic Studies*, 20(4/5).
- Rothstein, B.(1998), *Just Institution Matter: The Moral and Political Logic of the Universal*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Ryan, W.(1969), Community Care in Historical Perspectives: Implications for Mental Health Services and Professionals, Canada' s Mental Health, Supplement 60, March-April.
- Skocpol, T.(1991), Targeting within Universalism: Politically Viable Policies to Combat Poverty in the United States, in Jencks. C. & Peterson, P. E(eds.), *The Urban Underclass*, Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Titmuss, R. M.(1958), *Essays on the Welfare State*, London: Allen & Unwin.
- _____ (1974), *Social Policy: An Introduction*, New York: Patheon Books.
- Townsendl, P.(1976), *Sociology and Social Policy*, New York: Penguin.
- Wilensky, H. L. & Lebeaux, C. N.(1997), *Industrial Society and Social Welfare*, New York: Free Press.

교신저자: 박선웅, 한국교원대학교 교수
swpark@knue.ac.kr

사회과교육이 초등학생의 이주민에 대한 인식에 미치는 영향: 역사 영역을 중심으로

이 범 희

청주중앙초등학교

I. 서론

인간은 태어남과 동시에 주변 사물을 관찰하고 사건의 의미를 해석하여 세상을 이해하는 신념체계를 발달시켜 간다. 이러한 성향은 사물에 그치지 않고 다른 사람과 그들이 일으킨 사건에 대해서도 유사하게 발생한다. 다만 사물과는 달리 사회현상에 대한 신념체계는 그에 해당하는 사람이나 집단에 대하여 가치를 수반한 행동을 유발하게 된다. 예컨대, 공사장 노동자가 누군가를 툭툭 치는 것은 때리는 것으로 해석되는 반면, 여성인 가정주부의 같은 행위는 토닥거리는 것으로 해석된다(Kunda & Sherman-Williams, 1993, 10). 이러한 차이가 발생한 원인은 노동자와 주부에 대한 인식의 차이가 있기 때문이다. 비록 정확한 의미를 파악하기 어려운 모호한 상황임에도 불구하고 특정 집단에 대한 인식(perception)은 가치판단에 반영된다. 따라서 타인을 인식한다는 것은 단순히 그들의 인지적 특징을 식별하는데 머무는 것이 아니라 상대방에게 특정한 정서와 행동을 유발할 가능성 또한 포함하게 된다(Christner, Pletti & Paulus, 2020, 4-6). 이렇듯 타인에 대한 인식을 밝히는 것은 개인 혹은 그가 속한 집단에 대한 행동을 예측할 수 있다는 점에서 상당히 중요한 의미를 가진다.

한국 사회에서 이주민에 대한 인식을 밝히는 것 또한 위와 같은 이유로 상당히 중요하다. 이는 근래 우리 사회의 주요 특징 중 하나인 다문화 현상의 부작용 때문이다. 이주민들이 한국 사회로 유입되고 정착하는 현실에서 문화적 다양성의 증대와 일자리 및 인구 감소를 해결하는 긍정적 효과가 발생하고 있다. 하지만 다문화 현상은 긍정적인 현상만을 가져오지는 않는다. 예컨대, 이주민들의 정착에 대한 지원은 한국인에게는 역차별로 간주되기도 하고(윤인진, 2016, 127), 그들의 강력범죄는 한국 사회에 대한 강력한 위협으로 인식되기도 한다(김현희, 2016, 215). 이처럼 한국인들이 지닌 이주민들에 대한 부정적인 인식은 증오범죄와 같은 차별로 이어진다(김균희·공수연, 2020, 692; 김중곤, 2019, 186-187). 따라서 다문화 사회에서 이주민에 대한 원주민들의 인식을 밝히는 것은 이주민에 대한 차별을 예측하여 사회통합을 저해하는 요인을 수정·제거하는데 유용한 수단이다.

이주민에 대한 인식을 밝힌다는 것은 원인과 결과를 함께 밝힐 때 온전한 의의가 있을 것이다. 여기서 원인은 한국인들이 지니고 있는 이주민에 대한 인식에 영향을 준 요인을 뜻하

고, 결과는 그들에 대한 신념체계로서 말과 행동 혹은 생각과 관련된 일체의 표현들을 의미한다. 먼저, 이주민에 대한 인식에 영향을 주는 요인을 살펴보면 개인의 내재적인 성향, 부모의 양육 태도, 다문화에 대한 개인의 경험, 공교육, 국가 및 지역사회의 성향 등 다양하다(Rhodes, Leslie & Tworek, 2012, 13527; Quinn & Rosenthal, 2012, 248). 그중 공교육은 다문화 교육을 의미하며, 이주민에 대한 인식의 형성에 상당히 유의한 영향을 미치고 있다(장인실·이혜진, 2010, 77-80). 그리고 사회과 교육은 여타 교과들과 달리 다문화 인식에 대한 방향을 직접적으로 제시한다는 점에서 다문화 교육과 상당한 관련이 있다(하경수, 2015, 50). 사회과 교육을 통해 다문화 인식에 영향을 주는 방법은 다양할 것이다. 예컨대, 교사의 신념과 경험 등이 중요한 예이다. 다만 교사의 신념과 경험 또한 정보와 자료에 근거해야 의미가 있을 것이다. 그리고 교육 현장에서 그러한 정보의 원천은 『사회』 교과서가 담당하고 있다.

『사회』 교과서는 국가·사회의 요구와 사회과 교육 고유의 방법론 그리고 사회과학적 지식을 결합하여 개발된다. 비록 교육과정에서 규정한 교과서의 역할은 학습용 자료로서의 역할로 중요도를 하락시키고 있지만, 교육 현장에서 교과서의 실질적인 역할은 여전히 단순한 자료 이상이다. 『사회』 교과서는 교육 현장에서 교사에게는 수업의 기본 방향과 지침이고, 학습자에게는 교사의 가르침에 버금가는 혹은 그 이상의 역할을 한다. 따라서 『사회』 교과서에 포함된 다문화 현상에 대한 이해와 이주민에 대한 인식은 학습자에게 상당한 영향을 미칠 것이라 예상하는 것은 큰 무리가 아닐 것이다. 다만 근래 사회과의 연구 동향을 분석해 볼 때, 교과서에 대한 학습자의 인식을 분석한 사례들을 발견하기 어려운 실정이다(홍미화·곽혜송·정태호, 2021: 71). 더 나아가 『사회』 교과서가 학습자에게 차지하는 중요도를 고려했을 때, 교과서가 학습자의 사회 인식에 미치는 영향을 파악하는 것은 교사의 교수 능력 보조와 향후 교과서 개정 및 개발의 자료로 활용될 가능성이 있다. 따라서 『사회』 교과서가 학습자의 이주민에 대한 인식에 미치는 영향력을 분석하는 것은 사회적 측면과 교과적 측면 모두에게 필요한 연구이다.

다음으로 이주민에 대한 인식을 분석한다는 것은 눈으로 볼 수 없는 인간의 사고(思考)를 관찰이 가능한 형태로 전환해야 함을 의미한다. 따라서 사고의 측정은 심리 검사지를 이용하는 직접적인 방식과 행동에 대한 관찰을 통한 간접적인 방식으로 이루어진다(Kenrick, Neuberg & Cialdini, 2015, 김아영 역, 56). 특히 심리 검사지를 이용한 방식은 인간의 사고체계를 직접적으로 확인할 수 있다는 점에서 장점을 가진다. 심리 검사지를 통해 타인에 대한 인식을 측정하는 방식은 Asch가 수행한 타인에 대한 정서 측정방식 즉, 인상형성(impression formation)에서 기원한다(Hakoda et al., 2010, 강윤복 역, 423). 그는 실험참여자들에게 관찰하는 대상을 긍정 혹은 부정적인 형용사로 묘사하도록 지시했다(Asch, 1946, 270). 예컨대, 타인의 인상을 ‘차가움’과 ‘따뜻함’으로 묘사하는 방식이 대표적인 예이다. 이는 마치 타인에 대한 ‘고정관념’과 상당히 유사한 측면을 갖는다.

고전적인 정의인 ‘다른 집단에 대한 일반화된 믿음(Lippman, 1922, 83)’에 따르면, 고정관념은 타인과 그가 속한 집단에 대한 인식이 드러나는 신념체계로 여길 수 있다. 이는 인간의 인지적 특성이 타인을 독립적인 존재가 아닌 집단의 일원으로 여기기 때문에 발생한다. 집단

생활이 제공하는 생존력의 증대에 대한 장점은 인간으로 하여금 소속 집단에 대한 애착을 가져다주기도 했고(Cosmides, Tooby & Kurzban, 2003, 175), 자신의 자존감을 고양시켜 정서적 안정을 얻으려는 욕구는 집단에 대한 애착으로 나타나기도 한다(Tajfel & Turner, 1986, 283). 이러한 사실들은 인간의 대인지각이 소속 집단을 기준으로 이루어짐을 입증하는 사례들이다. 따라서 이주민에 대한 인식을 밝힌다는 것은 이주민이 속했던 국가적·문화적 배경에 대한 평가까지 포함한 고정관념의 측정을 통해 확인할 수 있다는 의미이다.

정리하자면, 본 연구의 목적은 『사회』 교과서가 학습자의 이주민에 대한 인식에 미치는 영향을 분석하는 것에 있다. 이를 통해 기대하는 효과는 다문화 인식에 대한 교사의 수업 진행을 보조하고, 향후 진행될 사회과 교육과정 개정 및 개발에 도움을 줄 자료로 활용되는 것에 있다. 다음으로 학습자의 인식은 고정관념을 통해 밝혀내려고 한다. 고정관념은 타인과 그가 속한 사회집단에 대한 인식의 총체였다. 이어지는 절에서는 2015개정 『사회』 교과서(교육부, 2019b) 속에서 이주민에 대한 인식과 관련된 단원들을 분석하여 다문화 인식을 저해하는 요인을 밝혀내려고 한다. 또한 타인에 대한 인식을 측정하는 도구로써 고정관념과 관련된 이론 및 측정 방법을 탐색하도록 하겠다.

II. 이론적 배경

1. 사회 교과서와 이주민

1) 사회과 교육과정과 다문화 교육

사회 교과서 속에서 이주민은 사회적 소수자에 대한 권리와 같은 인권교육의 측면에서 다루어져 왔다. 하지만 이주민에 대하여 인권교육의 일차원적인 접근은 그들에 대한 올바른 인식의 형성에 방해가 될 가능성이 크다. 그러한 까닭은 첫째, 이주민 1세대의 출신 국가에 대한 인식과 정보는 현재의 그들과 자녀에 대한 인식과 무관하지 않다. 즉, 한국인들이 지닌 이주민에 대한 인식의 원인은 사회·경제적 지위뿐만 아니라 그들의 출신 국가에 대한 인식 또한 동시에 작용한다. 둘째, 이주민에 대한 인식은 현재의 사회 갈등과 상당한 관련이 있다. 예컨대, 특정 국가 출신의 강력범죄나 사회적 지원은 역차별 논란을 불러왔다(본고의 1장 참고). 정리하자면 이주민에 대한 인식 그리고 인권교육은 그들이 출생한 국가의 문화와 전통과 관련된 정보와 국제관계 그리고 현재 한국 사회가 처한 사회문제를 총체적으로 고려하여 다루어야 한다. 이와 같이 사회적 소수자에 대한 총체적인 접근은 다문화 교육의 특성과 상당한 관련이 있다.

다문화 교육에 관해서 여러 학자들이 정의를 내리고 있다. 예컨대, 은지용과 모경환은 Banks의 ‘교육적 평등’에 중점을 두는 교육, Campbell의 ‘상호 문화 이해 및 존중’, ‘인간 존엄 및 평등’에 중점을 두는 교육 그리고 Parekh의 ‘타 문화 존중과 감수성’, ‘자아 성찰능력’ 등에 중점을 두는 교육 등을 종합적으로 기술하여 다문화 교육에 대한 정의 내린다. 그리고 그들에 의하면 다문화 교육은 ‘민족, 인종, 언어, 종교 등의 측면에서 다양한 집

단의 문화를 이해하고 문화적 가치를 존중하는 태도를 함양하며, 문화적 차이에 따라 형성되는 편견이나 차별 문제 등에 대해 적극적으로 대처하는 능력을 함양하는 교육' 으로 정의할 수 있다(은지용·모경환, 2018, 9). 이를 해석하자면 다문화 교육은 다른 집단의 문화에 대한 이해와 존중을 추구한다는 점에서 '문화 다양성에 대한 이해와 존중' 과 편견이나 차별에 대처한다는 점에서 '인권 의식의 함양' 과 관련이 있다. 그리고 특히 이주민과 관련하여 이러한 요인들이 기능하기 위한 선제 조건은 '국내적 관점' 보다는 '세계시민적 관점' 에서 접근해야 할 것이다. 따라서 사회 교과서에서 다문화 교육과 관련한 내용을 분석하려면 이와 같은 요소들과 사회과 교육과정을 구성하는 요소들과의 관계에 대한 이해를 바탕으로 진행할 수 있다. 그러한 까닭은 아직 사회과 교육과정은 다문화 교육을 본격적으로 표방하고 있지 않기 때문이다.

먼저 교과서에서 다문화 교육적 요소와 관련성을 타진하기에 앞서 수행할 것은 교육과정의 분석에 있다. 이는 교과서의 구성 및 개발은 교육과정에 근간을 두기 때문이다. 따라서 사회 교과서가 다문화 교육과 관련된 요소는 사회과 교육과정의 성격 및 목표에서 추출할 수 있다. 이와 관련하여 다음에 제시된 내용은 『2015 사회과 교육과정』에 게시된 교과 성격의 일부이다.

사회과에서 육성하고자 하는 민주 시민은 사회현상을 이해하고 사회생활을 영위하는 데 필요한 지식의 습득을 바탕으로 인권 존중, 관용과 타협의 정신, 사회 정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식 등의 민주적 가치와 태도를 함양하고...개인의 발전은 물론, 사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 자질을 갖춘 사람이다(교육부, 2015a, 3).

사회과 교육의 성격은 전통적으로 민주 시민적 자질의 함양에 있다. 따라서 교과 성격의 분석하면 다문화 교육과 관련한 민주 시민적 자질의 특성을 파악할 수 있다. 이에 따라 교육과정에 제시된 교과 성격의 분석하면 사회과 교육과정에서 추구하는 민주 시민적 자질은 사회 및 인류의 발전을 위해 공동체 의식과 보편적인 인권의식을 지닌 시민의 육성에 있다. 이는 앞서 제시한 다문화 교육의 요소 중 '인권의식의 함양' 및 '세계시민적 관점' 과 관련이 있다. 이어지는 문단에서는 민주 시민적 자질에 대한 추가적인 설명을 하고 있다.

또 사회과는 우리 삶의 터전인 지역의 이해를 기초로, 우리 민족의 역사, 우리 국토와 환경, 한국 사회 제도의 현실과 변화, 지구촌의 특징과 변화 등에 대한 탐구를 통해 한국인으로서의 정체성과 세계시민으로서의 자질을 갖추도록 구성되어 있다(3).

이를 해석하면 민주 시민적 자질의 요소에 세계시민적 자질을 포함하고 있음을 의미한다. 이는 다문화 교육의 요인 중 '세계시민적 관점' 과 관련이 있다. 정리하자면 사회과 교육과정의 성격은 민주 시민적 자질을 지닌 인간의 육성에 있으며, 민주 시민적 자질은 사회상을 반영하게 되는데 바로 인권 의식과 공동체 의식, 그리고 세계시민 의식이다. 이들은 앞서 제시한 다문화 교육의 요소들과 상당한 관련이 있다. 다만 교과 성격에서 한 가지 발견하기 어려웠던 요소는 문화 다양성에 대한 존중이다. 이는 교과 목표를 통해 확인할 수 있다. 다음

은 사회과 교육과정의 목표 중 일부이다.

나. 지표 공간의 자연환경 및 인문환경에 대한 이해를 통해 지역에 따른 인간 생활의 다양성을 파악하고, 지역적, 국가적, 세계적 수준의 지리 문제와 쟁점에 관심을 갖는다(4).

여기서 확인할 수 있는 요인은 문화 다양성에 대한 존중이 세계시민적 관점에서 이뤄진다는 점이다. 그리고 이는 다문화 교육의 요소 중 ‘문화 다양성에 대한 존중’ 과 관련이 있다.

정리하자면 사회과의 성격과 목표에는 다문화 교육적 요소에 상응하는 요인들이 포함되어 있다. 이들은 각각 ‘다양한 문화에 대한 이해와 존중’, ‘인권 의식의 함양’, ‘세계시민적 관점’ 등에 상응했다. 이어지는 절에서는 이들 요인과 사회과 교육과정의 각 영역 간의 관계를 분석하려고 한다.

2) 사회과 내용 영역과 다문화 교육

사회과 교육과정의 내용 체계는 ‘영역’, ‘핵심 개념’, ‘일반화된 지식’ 및 ‘내용 요소’ 로 이루어져 있다(교육부, 2015a, 5-13). 이 중 ‘영역’ 은 사회과교육에서 문제해결을 위해 필요한 사회과학적 지식이 속한 모(母)학문에 해당한다. 비록 사회과학적 지식의 방대함과 인접 학문 간의 관련성으로 이들을 어떤 범주로 묶을 것인지는 상당히 어려운 일일 것이다. 실제로 2015개정 교육과정에서는 이들을 특정한 범주로 분류하는 대신 총 12개의 세부 학문 분과로 분류하고 있다. 다만 오랜동안 사회과 교육과정에 사회과학적 지식은 각각 ‘일반사회’, ‘지리’, ‘역사’ 등 세 가지 학문분과로 범주화해 왔고 상당히 유용하게 쓰여왔다. 따라서 본 연구에서 분석의 대상이 되는 ‘2015 사회과 교육과정’ 에 포함된 ‘영역’ 또한 대체적으로 위의 세 가지 대영역의 학문분과 체계로 분류할 수 있다.

표1. 사회과 교육과정 영역분류

대영역	하위 영역
일반사회	정치 법 경제 사회·문화
지리	지리 인식 장소와 지역 자연 환경과 인간 생활 인문 환경과 인간 생활 지속 가능한 세계
역사	역사 일반 정치·문화사 사회·경제사

예컨대, ‘정치’, ‘법’, ‘경제’, ‘사회문화’ 등은 ‘일반사회’ 의 영역, ‘지리 인식’, ‘장소와 지역’, ‘자연 환경과 인간 생활’, ‘인문 환경과 인간 생활’ 등은 ‘지리’

영역, ‘역사 일반’, ‘정치·문화사’, ‘사회·경제사’ 등은 ‘역사 영역에 해당한다. 이들 영역들은 각기 다른 학년군 별 내용 요소를 포함하고 있다. 내용 요소는 해당 영역에서 가르쳐야 할 핵심 내용을 담고 있다. 따라서 특정 영역의 내용 요소는 다문화 교육과 관련성을 지니고 있다. 아래 제시된 <표2>는 사회과 교육과정을 일반사회, 지리, 역사 등의 대영역으로 분류하고 이들의 내용 요소와 다문화 교육과의 관련성을 분석한 것이다.

표2. 사회교과서의 다문화 교육적 요소

대영역	하위 영역	내용 요소	관련 단원	다문화 교육적 요소
일반사회	정치	지구촌 평화, 국가 간 협력, 국제기구, 남북통일	6학년 2학기, 2단원, 『2. 지구촌의 평화와 발전』	세계시민적 관점
	법	인권, 헌법, 기본권과 의무, 국가기관의 구성	5학년 1학기, 1단원, 『1. 인권을 존중하는 삶』	인권 의식의 함양
	사회·문화	문화, 편견과 차별, 다문화 존중	4학년 2학기, 3단원, 『2. 다양한 문화에 대한 이해와 존중』	인권 의식의 함양
		신문제도, 평등 사회	4학년 2학기, 3단원, 『2. 다양한 문화에 대한 이해와 존중』	인권 의식의 함양
		가족 형태의 변화, 사회 변화, 일상생활의 변화	3학년 2학기, 3단원, 『2. 다양한 가족이 살아가는 모습』 4학년 2학기, 3단원, 『1. 사회 변화로 나타난 일상생활의 모습』	문화 다양성에 대한 이해와 존중
	지리	장소와 지역 공간관계	우리와 관계 밀접 국가의 지리적 특성, 우리 인접 국가의 지리 정보 및 상호의존 관계	6학년 2학기, 1단원, 『3. 우리나라와 가까운 나라들』
우리 인접 국가의 지리 정보 및 상호의존 관계			6학년 2학기, 1단원, 『3. 우리나라와 가까운 나라들』	세계시민적 관점
자연 환경과 인간 생활		세계의 기후 특성과 인간 생활 간 관계	6학년 2학기, 1단원, 『세계의 다양한 삶의 모습』	세계시민적 관점
인문 환경과 인간 생활		세계의 생활문화와 자연환경 및 인문환경 간의 관계	6학년 2학기, 1단원, 『2. 세계의 다양한 삶의 모습』	세계시민적 관점
지속가능한 세계		지역 갈등의 원인과 해결 방안	6학년 2학기, 2단원, 『2. 지구촌의 평화와 발전』	세계시민적 관점
		지구촌 환경문제	6학년 2학기, 2단원, 『3. 지속 가능한 지구촌』	세계시민적 관점

<표2>는 교육과정의 내용 요소 및 교사용 지도서에 제시되어있는 단원의 성취기준을 다문

화 교육의 요소와 정합성을 근거로 관련성을 추출했다. 그 결과 ‘일반사회’ 및 ‘지리’ 영역에서 다문화 교육과 관련된 단원들을 발견할 수 있었다. 이들 단원 중 4학년 2학기, 3-2, ‘다양한 문화에 대한 이해와 존중’ 과 5학년 1학기, 1-1, ‘인권을 존중하는 삶’ 에서는 이주민에 대한 태도와 행동을 가장 직접적으로 제시하고 있다. 여기서 직접적으로 제시한다는 의미는 이주민에 대한 태도와 인식의 지향을 교과서에 명시적으로 서술했다는 것을 뜻한다. 이와 관련하여 4학년 2학기 『사회』 교과서(2018. 교육부, 120-123)에서는 이주민을 포함한 소수자에 대한 편견과 차별의 자료(그림)와 서술로 밝히고 있다. 그밖의 단원들은 대부분 이주민에 대한 태도 및 인식에 간접적으로 영향을 미칠 수 있다. 예컨대, 6학년 2학기 각 단원들은 여러 나라들에 대한 지리 및 문화에 대한 정보를 제공하고 있고, 국제적 문제의 해결을 통해 이주민들이 속했던 국가에 대한 인식을 형성하게 된다. 이를 통해 학습자들은 세계시민적 관점과 다른 나라에 대한 정보를 획득하게 된다. 교과서 분석의 또 다른 특징은 ‘역사’ 영역에서 민족중심적인 서술이 존재한다는 점과 주변 국가 문화·경제적 교류를 발견할 수 없었던 점이다.

그간 사회과에서 ‘역사’ 영역은 다문화 교육에 관련해서 가장 오래된 비판은 단일 민족사관 및 민족중심적 접근이 이주민을 타자화시키고 다문화 수용성을 함양하는데 저해 요인으로 작용해 왔다는 점이다(강진웅, 2016, 1; 강창동, 2010, 3; 문동석, 2003, 91). 물론 이를 탈피하기 위한 노력도 있었다. 예컨대, 과거 교과서에서 지속적으로 반복되던 표현인 ‘우리 민족’ 과 ‘우리 겨레’ 라는 표현이 현행 교과서에서는 발견할 수 없었다. 하지만 여전히 현행 교과서의 내용 또한 민족중심적 접근을 완전히 탈피했다고 볼 수 없다. 예컨대, 1-3단원의 제목은 ‘민족 문화를 지켜나간 조선’ 으로 조선이 고조선 시대부터 이어져 온 문화적 전통을 이어나가는 것처럼 서술하고 있다. 또한 발해 건국과 관련해서 말갈인들의 공로를 고구려 유민들의 조력자 역할로 축소하고 있다(교육부, 2019b, 19). 이러한 결과는 ‘역사’ 교육이 한국인으로서의 정체성 형성과 불가분의 관계에 있기 때문에 필연적으로 맞이하게 되는 문제일 수밖에 없다. 따라서 다문화 사회에 적합한 한국인으로서의 정체성을 새로 정립하는 과제가 선행되어야만 해결할 수 있는 문제일 것이다.

‘역사’ 영역에서 또 다른 문제점은 교과서에서 주변 국가들과 문화·경제적으로 교류한 사실에 대한 서술을 찾기 어렵다는 점이다. 비록 삼국과 가야의 관계에서 주변국과의 교류가 있었다는 서술(교육부, 2019b, 26)이 존재하지만 분량은 극히 미비하다. 국가 간 문화 및 경제의 교류가 다문화 수용성에 긍정적인 영향을 미친다는 점에서 다문화 인식에 부정적인 영향을 끼칠 가능성이 있다(최병욱, 2012, 447). 이러한 점을 고려할 때 ‘역사’ 영역에서 주변 국가들과의 관계사에 대한 서술이 부족한 점은 다문화 교육의 관점에서 아쉬움으로 남는다. 더욱이 현행 『사회』 교과서에서 한반도 국가의 대외관계는 경제·문화 교류 대신 전쟁사가 주를 이루어 서술된다. 예컨대, 교과서에서 한반도에 있던 국가들과 관계를 맺고 지낸 타 국가는 총 17개 국가 및 민족이다. 이중 한반도 국가와 전쟁을 하지 않았던 나라는 ‘송’ 뿐이다. 그밖의 나라들은 한반도 국가를 침략했거나 혹은 제 3국과의 전쟁에 관여하고 있다. 이러한 사실은 자칫 학습자로 하여금 주변 국가와의 관계를 갈등으로만 인식하게 될 수 있다. 따라서

교류사의 부재보다 더 큰 문제가 될 수 있다.

표3. 한반도 국가와 타 국가와의 관계

단원명	시대	관련 국가	관련 사건		
1-1. 나라의 등장과 발전	고조선	한	•한의 침략과 고조선 멸망		
	삼국	당	•나·당 연합 •신라의 당 격파		
		말갈	•고구려 유민과 발해 건국		
1-2. 독창적 문화를 발전시킨 고려	고려	거란	•발해멸망 •고려침입(제1, 2, 3차) 및 귀주대첩		
		송	•고려의 우호국		
		몽골	•고려침입 및 대몽항쟁		
1-3. 민족 문화를 지켜 나간 조선	조선	홍건족	•조선 침입 및 격퇴		
		왜구	•쓰시마 정벌		
		명	•요동정벌 •임진왜란		
		일본	•임진왜란		
		청(후금)	•병자호란		
		프랑스	•병인양요		
2-1. 새로운 사회를 향한 움직임	조선 후기	미국	•신미양요		
		일본	•강화도 조약 •갑신정변 •동학농민운동 •명성황후 시해 및 내정간섭 •을사조약 및 군대해산 •항일 의병 투쟁		
			청	•내정간섭 •갑신정변 •동학농민운동	
		2-2. 일제의 침략과 광복을 위한 노력	조선 후기 일제강점기	러시아	•아관파천
				일본	•명성황후 시해 및 내정간섭 •을사조약 및 군대해산 •항일 의병 투쟁 •독립운동(3·1운동, 임시정부, 독립군 등) •일제의 식민지 탄압 정책
2-3. 대한민국 정부의 수립과 6.25 전쟁	대한민국	미국	•모스크바 3국 외상회의 •신탁통치 •6.25전쟁 참전(우방국)		
		소련	•모스크바 3국 외상회의 •신탁통치 •6.25전쟁 참전(북한 지원군)		
		영국	•모스크바 3국 외상회의		
		북한	•6.25전쟁과 통일		
		중국	•6.25전쟁(북한 지원 및 남한 침략)		

<표3>은 교과서에 서술된 한반도에 수립된 국가들과 다른 국가 및 민족 간의 관계를 분석한 것이다. 분석 방식은 교과서에 언급된 나라와 관련된 서술을 근거로 추출했다. 다만 일부 사례들은 분석에서 제외했다. 예컨대, ‘무령왕릉에서 출토된 유물을 통해 중국과 일본과의 문화 교류(교육부, 2019b, 23)’, 앞서 제시한 ‘삼국 및 가야와 중국, 일본과의 교류’ 그리고 ‘고려 도자기 기술을 중국으로부터 수입한 사실(45)’, ‘중국 달력의 불편함에 관한 서술(61)’ 등은 서술의 분량이 각기 한 문장 내외로 이루어질 정도로 미비하고 구체적이지 않다. 따라서 이에 대한 분석은 <표3>에서 제외하였다.

분석 결과 다음과 같은 특성을 발견할 수 있었다. 첫째, 서술된 국가들은 반드시 전쟁과 관련이 있었다. 비록 ‘송’의 경우 전쟁과 직접적으로 관련은 없었다고 하지만, ‘거란의 화친 요구 조건에 ‘송’과의 관계 단절 ‘에 대한 서술이 교과서에 있다는 사실에 비추어 보면 결코 전쟁과 무관하지 않다. 둘째, 일부 전쟁의 경우 별도의 차시를 두고 상세하게 서술하고 있다. 예컨대, ‘대(對)거란 항쟁’, ‘대(對)몽 항쟁’, ‘임진왜란’, ‘병자호란’, ‘6.25 전쟁’ 등은 1차시 이상 학습하도록 서술하고 있다. 그리고 특히 ‘임진왜란’과 ‘6.25 전쟁’과 ‘통일’은 2차시 이상 학습이 이루어지도록 하여 가장 많은 비중을 차지하고 있다. 셋째, 2단원은 일본의 침략에 대한 서술이 대부분을 차지한다. 기타 국가들 간의 관계 역시 일제 식민지 극복과 관련된 부분들만 서술된다.

위와 같은 교과서 내 관계사의 특성을 살펴보면 다문화 교육적 측면에서 전쟁사 일변도로 서술된 타 국가와의 관계는 자칫 학습자의 이주민에 대한 인식에 부정적인 영향을 줄 가능성이 있다. 특히 일본 관련 서술에서 ‘임진왜란’과 ‘식민지배’ 관련 서술이 대부분을 차지하고 있다는 점은 일본 출신 이주민들에 대한 인식에 부정적인 영향을 주고 있다. 예컨대, 초등학교는 5학년보다 6학년의 다문화 수용성이 낮게 나타났다(구정화, 2015, 14). 비록 해당 연구에서 구체적인 원인으로 밝히고 있지 않지만 5학년과 6학년의 차이점이 ‘역사’ 영역의 학습 이후라는 점이 원인 중 하나일 것으로 짐작할 수 있다. 더 구체적인 상황은 일본에 대한 부정적인 서술은 교사에게도 영향을 미친다는 점이다. 예컨대, 교사로서 세계시민적 관점과 평화주의를 지향해야 함에도 불구하고 일본 관련 분야에 있어서는 그러한 태도를 유지하는데 어려움을 겪는 것으로 나타났다(허신혜, 2010, 192). 다만 일본에 대한 서술이 미치는 부정적인 효과와는 대조적으로 북한에 대한 서술은 ‘6.25 전쟁’의 차지하는 서술의 비중을 고려할 때 부정적인 효과가 크게 나타나지 않았다. 이는 아동이 한국인의 정체성을 어떻게 규명하는지를 통해 확인할 수 있다. 예컨대, 초등학교는 외국인 노동자와 중국동포, 북한이탈주민을 비교했을 때, 가장 한국인에 가까운 집단으로 탈북민을 뽑았다(박윤경, 2014, 87). 그리고 청소년들은 탈북민에 대하여 일부 온정적인 태도를 보이고 있기도 하다(김경은·윤노아, 2012, 134). 이 같은 결과는 어쩌면 현행 교과서의 서술이 여전히 민족중심적인 경향이 남아있기 때문일 것으로 짐작할 수 있다.

역사 인식에서 비롯된 부정적인 인식은 현재 시점의 대외 관계와 관련된 타 국가에 대한 인식에 영향을 줄 가능성이 상당히 높다. 이러한 인식은 상대방에게 부정적인 고정관념과 편견, 차별 등으로 표출될 가능성 또한 지니고 있다.

2. 고정관념의 특성

1) 고정관념의 특성

일반적으로 고정관념은 쉽게 수정이 되지 않는다고 알려져 있다. 따라서 다른 집단에 대한 부정적인 인식으로 인해 고정관념의 성격이 바뀐다는 것은 상식과 통하지 않는다. 많은 사람들은 인지 효율성과 심리적 안정감 때문에 고정관념을 유지하려고 한다. 그 결과 고정관념은 ‘자동성(automaticity)’을 지니고 있다. 따라서 아무런 자각 없이 타인에 대한 편협함이 표출되기 마련이다(Musseweiler, 2006, 17). 그렇기 때문에 고정관념의 성격이 바뀐다는 표현은 그러한 상식에 맞지 않는다. 하지만 이는 고정관념의 또 다른 특성인 양가성(ambivalent)에 대해 널리 알려지지 않았기 때문이기도 하다.

대부분의 사회 인식은 다른 집단에 대해 부정적인 태도로 일관하는 것들은 드물 것이다. 예컨대, 미국 사회에서 흑인은 ‘게으름’과 ‘가난’ 등의 부정적인 모습으로 묘사되지만, ‘운동과 음악에 소질’ 있고 ‘타인에 친화적인 존재’로 묘사되기도 한다. 또한 한국 사회에서 일본인에 대한 대표적인 묘사는 ‘교활함’과 ‘잔혹함’이지만, 그와 상반되게 ‘질서 있고 발전된 문화’를 가진 집단으로 묘사되기도 한다. 이와 같이 많은 고정관념은 관련 집단에 대한 긍정적인 측면과 부정적인 측면을 동시에 지니고 있다(fiske, 2012, 37; Yzerbyt, 2016, 90). 그러한 점에서 고정관념은 양가적인 특성을 지니고 있다고 볼 수 있다. 다만 긍정적인 고정관념이라고 해서 의도가 결코 다른 집단에 대한 선호를 나타내는 것만은 아니다.

긍정적인 고정관념은 때로는 다른 집단에 대한 지배와 차별을 용인하기 위한 수단으로 이용되기도 한다. 흑인의 고정관념에 대한 사례로 다시 돌아가서, 그들은 운동을 잘하고 친화적인 성격을 지니지만 여전히 지적 능력이 부족하다는 인식이 상쇄되지 않는다. 오히려 육체 능력을 부각함으로써 지적 능력에 대한 차별을 용인하기도 한다. 예컨대, 흑인들의 학업 능력이 낮은 이유에 대해 사회 구조적인 원인을 찾기보다는 인종적 특성을 원인으로 돌리는 이들이 있다. 그런 자들은 차별을 쉽게 행할 가능성이 높다. 이와는 반대로 아시아계 미국인들은 학습 능력의 우수성과 근면성 등을 지닌 집단으로 묘사되지만 사교성이 떨어지고 경제적 이득에 밝다는 부정적인 집단으로 묘사되기도 한다. 이를 악용하는 이들은 아시아계 미국인들에 대한 긍정적인 인식을 강조함으로써 오히려 반대 특성을 강하게 부각시킨다. 따라서 아시아인들은 여전히 교활한 집단으로 남을 수밖에 없는 것이다(Fiske & Taylor, 2007, 신현정 역, 370). 물론 열거한 예시들은 악의적인 목적을 가진 이들이 행하는 편협한 행위일 것이다.

긍정적인 고정관념은 이주민의 삶에 이로운 영향을 끼치는 경우도 많다. 다시 한번 흑인의 사례로 돌아가서, 그들이 운동을 잘한다는 긍정적인 고정관념은 실제 교육 현장에서 체육 과목에 대한 성취도 향상에 긍정적인 역할을 한다. 이는 운동을 잘할 것이라는 자기 자신에 대한 긍정적인 기대감이 발생시킨 자성예언(self-fulfilling prophecy)의 일종으로 볼 수 있다. 이처럼 자신에 대한 긍정적인 고정관념이 학업의 수행에 긍정적인 역할로 전이되는 현상을

‘고정관념 부스트(stereotype boost)’ 라고 정의한다(Armenta, 2012, 95). 또 다른 사례로 다른 집단에 대한 긍정적인 고정관념을 가진 이들은 서로 간에 친교를 쌓는데 도움이 되기도 한다(Kenrick et al., 2015, 김아영 역, 559). 비록 같은 내용의 긍정적인 고정관념이지만 이를 인식하는 이들에 따라 결과는 달랐다. 그리고 이러한 차이는 상황에 대한 인식에서 비롯된다.

인간은 자신이 속한 집단과 자신을 동일시하는 경향이 있다. 따라서 집단의 위기와 성취를 자신과 동일시한다. 이러한 특성은 인간의 ‘사회정체성(social identity)’ 때문에 발생한다. 또한 인간은 사회정체성으로 인하여 자신이 속한 집단에 대해서는 온정적인 태도를 보이지만 다른 집단에 대해서는 배타적으로 대하게 된다. 이를 ‘내집단 편애(in-group favouritism)’ 라 부른다(Tajfel & Turner, 1986, 281). 인간은 자신이 속한 집단이 위기에 처하면 경쟁하는 집단에게 배타적으로 행동하게 된다. 반대로 경쟁 집단에 대한 위기가 약해지면 상대적으로 온정적인 태도를 취한다. 하지만 기본적인 자세는 내집단에 더욱 우호적이다. 고정관념 또한 마찬가지로 양태를 보인다. 위기의식이 팽배해지면 부정적인 고정관념의 표출이 증가하고 긍정적인 고정관념조차도 경쟁 집단에 대한 공격 무기로 활용한다. 반면에 위기의식이 감소한 상황에서도 내집단 편애로 인하여 여전히 경쟁 집단에 대한 경계심을 풀지는 않지만, 반대의 상황 보다 상대방에게 우호적인 태도를 갖는다. 따라서 고정관념 또한 긍정적인 측면이 더욱 많이 부각된다. 즉, 인간이 처한 상황에 대한 인식의 차이에 따라 표출되는 고정관념의 성격이 결정된다(Kenrick et al., 2015, 김아영 역, 46). 그리고 이러한 사실은 교과서에서 다루고 있는 전쟁을 포함한 국제적 갈등 관계에 대한 서술 또한 고정관념의 성격에 영향을 미칠 가능성이 있다는 것을 의미한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구문제

II장에서 살펴본 바와 같이 다른 집단에 대한 고정관념의 성격은 (사회적)상황에 대한 해석의 차이로 결정된다. 상황을 해석함에 있어 다른 집단과 경쟁을 맞이하면 부정적인 인식이 강화되고, 반대의 상황에서는 긍정적인 인식이 강화된다. 이와 같은 상황 해석에 영향을 미치는 요인은 다양하지만, 정보 획득의 수단이 한정적인 아동이 성인보다 교과서의 대외 관계에 대한 서술이 미치는 영향은 상당한 비중을 차지할 것으로 예상된다. 특히 교과서를 분석해 본 결과 이주민에 한 인식에 영향을 줄 수 있는 다문화 교육 관련 요소가 ‘역사’ 영역에서 부족거나 악화시킬 가능성이 높은 것으로 나타났다. 더욱이 다른 나라들에 대한 관계사가 전쟁을 통해 주로 나타났다. 특히, 전쟁은 집단 간 갈등 국면이 최고조에 이를 때 발생하기 때문에 자칫 학습자로 하여금 이주민을 경쟁 집단으로 인식하게 될 가능성이 존재한다. 따라서 본 연구는 다음과 같은 연구문제를 해결 과제로 삼고 있다.

사회 교과서의 ‘전쟁’ 관련 차시는 학습자의 이주민에 대한 인식에 어떤 영향을 미치는가?

교과서를 분석한 결과 교과서 내 전쟁에 대한 학습 분량이 가장 높은 차시는 ‘임진왜란’ 과 ‘6.25 전쟁’ 이었다. 이와 관련된 ‘일본’ 과 ‘북한’ 은 교과서에 여러 차례 언급되고 있으며, 실제 현대 한국의 대외 관계에 차지하는 비중이 가장 많은 나라들에 속한다. 따라서 본 연구에서는 독립변인으로서 교과서의 내용을 ‘임진왜란’ 과 ‘6.25 전쟁’ 과 관련된 차시를 선정했다. 그리고 이들은 각기 종속변인인 일본계 이주민의 자녀와 탈북민들의 자녀에 대한 인식에 부정적인 영향을 줄 가능성이 높다. 따라서 연구문제의 해결을 위해 다음과 같은 가설을 설정하였다.

가설 i) ‘임진왜란’ 을 학습한 아동은 일본계 이주민의 자녀에 대해 부정적으로 인식할 것이다.

가설 ii) ‘6.25 전쟁’ 을 학습한 아동은 탈북민의 자녀에 대해 부정적으로 인식할 것이다.

연구문제 및 가설 i, ii 는 실험을 통해 해결하려고 한다. 실험에 대한 자세한 사항은 이어지는 절을 통해 설명하고자 한다.

2. 실험설계

1) 연구대상

본 연구에의 실험대상은 초등학교 5학년 학생을 대상으로 하고 있다. 초등 사회 수업에서 ‘역사’ 영역은 5학년 2학기에 중점적으로 다뤄진다. 그러한 점에서 연구가 진행되는 7월은 아직 5학년 학습자들이 ‘역사’ 영역에 대한 학습이 이루어지기 전(前)이다. 따라서 아직 역사에 대한 인식이 형성되지 않았을 가능성이 크다는 점은 결과 해석에 다른 변인이 개입할 가능성을 줄여준다.

이를 고려할 때 본 연구는 충북 청주시 상당구에 위치한 00 초등학교 5학년 학생들을 연구 대상으로 선정했다. 00 학교는 총 1,717명(남=892, 여=825, 2021년 7월 기준)이 재학 중이며 그 중 5학년은 총 300명이 재학 중이다(남=162, 여=138). 00 초등학교의 다문화 아동은 총 25명이 재학 중이다(남=17, 여=8). 특히, 분석의 대상이 될 ‘일본계’ 아동과 ‘탈북민’ 의 자녀가 재학 중이거나 졸업한 사실이 있다는 점은 실험참여자들의 관심을 끌기에 유용하다.

2) 실험절차

본 실험은 00학교 5학년 학급 중 다문화 아동이 소속되지 않은 세 개 학급을 무선으로 선발하여 각기 A, B, C 학급으로 명명하였다. 먼저 A와 B학급은 각각 ‘임진왜란(교육부, 2019b: 69-73)’ 과 ‘6.25 전쟁(142-147)’ 에 대한 교과서 복사본을 교사의 지시에 따라 읽게 하였다.

이때 교사의 역할은 어려운 용어에 대한 설명에 그치게 함으로써 실험의 개입을 최소화하도록 통제하였다. 그리고 교과서 학습활동은 진행하지 않았다. 다음으로 A와 B 학급은 고정관념 측정 평가지를 해결하도록 하였다. 평가지에는 각각 ‘러시아’, ‘일본’, ‘중국’, ‘탈북민’의 자녀에 대한 고정관념을 측정하도록 하였다. 이들 나라를 선정한 까닭은 교과서의 ‘임진왜란’ 및 ‘6.25 전쟁’에 대한 차시에 참전국으로 등장함과 동시에 실제로 00학교에 재학 중이기 때문에 실험참여자와 관련성이 높다. C학급은 실험 집단에 대한 중립 집단으로써 교과서를 읽지 않고 바로 고정관념 측정 평가지를 수행하게 하였다.

본 실험과 관련하여 고정관념을 측정한 선행 연구들에 의하면 자신과 가깝다고 인식되는 집단일수록 긍정적인 인식이 강함 반면에, 경쟁 관계에 있거나 사회적 거리감이 큰 경우 상대 집단에 대한 부정적인 인식이 나타났다(Fiske et al., 2002, 881; Kil et al., 2019, 109). 본 실험의 결과 또한 이러한 결과가 나올 가능성이 높다고 예상된다. 예컨대, 실험참여자가 민족중심적 경향이 강하다면 실험 처치로 제시한 ‘임진왜란’이나 ‘6.25 전쟁’과 상관없이 탈북민의 자녀에게 온정적인 태도를 보일 가능성이 있다.

마지막으로 본 실험에서 제시되는 교과서는 자료(삽화 및 도표), 본문, 활동을 별도로 분리하지 않고 있다. 이는 아동이 교과서를 학습할 때, 교과서의 구성 요소를 독립적으로 이해하기보다는 총체적으로 이해할 가능성이 높기 때문이다. 따라서 본 실험은 교과서에 대한 구조적인 접근보다는 총체적인 접근을 시도하고 있다.

3. 고정관념 평가도구

1) 고정관념 내용모형

본 연구에서 사용되는 고정관념 평가도구는 Fiske와 동료들이 고정관념 내용모형(stereotype content model)을 구축할 때 사용한 평가지를 선정하였다. 이들의 연구는 최초로 수행된 지 벌써 20여 년이 지났지만, 여전히 고정관념의 측정에서 중요한 위치를 자리하고 있다. 그러한 까닭은 바로 이들이 고정관념의 측정에 접근하는 방식이 기존과는 달리 고정관념에 대해 구조적으로 접근하기 때문이다(David et al., 2018, 379). Fiske와 동료들에게 있어 고정관념은 ‘온화함(warmth)’ 과 ‘능력(competence)’ 의 두 구조로 이루어져 있다. 이는 인간의 사회정체성 및 생존에 대한 인식과 관련이 있다. 이와 관련한 예시로 일상 생활 속에서 자신과 외모가 현저히 다른 인종적 특성을 지닌 사람을 만났다고 가정해보자. 대부분의 사람들은 그의 국적이나 인종은 어디인지 그리고 나에게 어떤 태도를 취할지 본능적으로 평가하게 된다. 그리고 나서 그를 대하는 방식을 결정한다. 여기서 나와 다른 사회집단임을 인식하는 것은 온화함과 냉대와 같은 정서적 반응으로 나타나고, 나에게 위협을 가하거나 호의를 베풀지 여부는 능력을 통해 짐작할 수 있다. 즉, 고정관념의 두 구조는 이와 같은 사회적 만남과 관계에 대한 구조를 반영한 것이다.

온화함은 소속 집단(in-group) 및 상대 집단(out-group)에게 느끼는 정서적 특성으로서 자신

과 가까울수록 온화함이 높게 나타난다. 이는 내집단 편애의식과 사회적 경쟁 관계(competition)를 반영한다. 능력은 다른 집단이 사회 내에서 차지하고 있는 지위(status)를 반영한다(Fiske et al., 2002, 879). 사회적 지위는 경쟁 집단이 나에게 위협을 입힐 수 있는지 혹은 호의적인지를 가늠하는 척도이다. 이렇듯 고정관념의 측정은 온화함과 능력의 높낮이로 나타낼 수 있다. 또한 고정관념의 측정값이 동일한 범주들에 따라 연쇄되는 내용(정서, 편견 등)을 지니고 있기도 하다.

예를 들어 온화함은 높지만 능력이 낮은 경우는 자국 내 빈자들에 해당하며 이들에 대해 온정적 태도를 보이기도 하며, 반대로 온화함이 낮고 능력이 높은 아시아나 유대계 이주민들에 대해서는 질투의 정서를 지니고 있기도 하다. 이는 전형적인 내집단 편애 현상과 관련이 있다. 다만 온화함과 능력이 모두 낮은 경우 자국민에게 조차 경멸의 정서를 보이기도 하며, 온화함과 능력이 모두 높은 경우 존경의 정서를 보이기도 하다(Fiske et al., 2002, 881).

표4. 고정관념 내용 모형(stereotype content model)

온화함	능력	
	낮음	높음
높음	온정주의적 편견 낮은 사회적 지위, 경쟁 관계 아님 가여움, 동정 (예, 장애인, 노인, 가정주부 등)	존경 높은 사회적 지위, 경쟁 관계 아님 자부심, 존경 (예, 소속집단, 가까운 협력관계)
낮음	경멸의 편견 낮은 사회적 지위, 경쟁 관계 경멸, 혐오, 분노, 분개 (예, 기초수급자, 빈자 등)	질투의 편견 높은 사회적 지위, 경쟁관계 질투, 시기 (예, 아시아인, 유대인, 부자, 페미니스트 등)

출처: (Fiske, Cuddy, Glick & Wu, 2002, 881)

다만 이러한 내용은 문화권마다 차이를 보이기도 한다. 예컨대 동양 문화권에서는 온화함과 능력이 모두 높은 집단이 나타나지 않았다. Cuddy와 동료들은 이러한 결과를 동양 문화에 존재하는 ‘겸손’의 미덕이 내집단에 대한 평가에도 적용된 것으로 해석하고 있다(Cuddy et al., 2009, 18). 고정관념 내용모형은 본 실험에서 예상되는 결과와 관련이 있다. 예컨대, 탈북민과 일본에 대한 실험 참여자들의 응답에 대한 예상되는 차이는 이들 중 한 집단을 내집단 혹은 친밀한 집단으로 인식한다는 것을 입증하는 결과이다. 이러한 예상 결과는 ‘역사’ 영역의 서술이 민족중심적이라는 사실을 입증하는 근거로 사용될 수 있음을 암시하기도 한다.

2) 평가지의 구성 및 신뢰도 검사

본 연구에서 사용할 평가지는 Fiske와 동료들이 1999년부터 현재까지 지속적으로 사용해 온 것이다. 그들은 미국 내 사회집단에 대한 고정관념을 측정하기 위해 해당 평가지를 구성하였다. 평가지는 ‘온화함’ 과 ‘능력’ 등 두 가지 영역으로 이루어져 있다. 이들 중 능력은 각기 유능함(competent), 자신감(confident), 독립심(independent), 경쟁력(competitive), 지능(intelligence) 등의 하위 요소로 이루어져 있고, 온화함은 관대함(tolerant), 온화함(warm), 친화성(good-natured), 진실함(sincere) 등이 하위 요소에 해당한다. 또한 각 질문은 1(전혀 아니다)~5(매우 그렇다)점까지 5점 척도로 이루어졌다(fiske et al, 1999: 481). 이들의 평가지에 사용된 질문들은 <표5>와 같다.

표5. 고정관념 내용모형 평가지

구조	질문
competence	As viewed by society, how . . . are members of this group? [competent, confident, independent, competitive, intelligent]
warmth	As viewed by society, how . . . are members of this group? [tolerant, warm, good natured, sincere]

출처: Fiske, Xu, Cuddy & Glick, 1999, 482

본 연구에서는 이들 평가지를 번역하여 사용화되, 실험참여자의 발달 수준을 고려하여 일부 용어를 수정하였다. 예컨대, 능력의 하위 요소인 ‘competent’ 는 ‘유능함’ 대신 ‘능력’ 으로 번역하였고, ‘independent’ 를 ‘스스로 할 수 있는’ 으로 번역했다. 그리고 온화함의 하위요소인 ‘tolerant’ 는 ‘마음이 넓은’ 으로 번역하였고, ‘good natured’ 는 ‘친구들과 잘 어울리는’ 그리고 ‘sincere’ 는 ‘진실함’ 으로 각기 번역하였다. 이를 토대로 00학교에 재학 중인 비 실험참여자 학급(총=27명, 남=14, 여=13)을 대상으로 신뢰도 검사를 진행하였다.

검사 결과 모든 문항에서 cronbach α 0.8 이상의 높은 신뢰도를 보였으며 총 .898(N=9)을 나타냈다. 따라서 본 실험에 사용되는 문항은 ‘온화함’ 4문항, ‘능력’ 5문항 총 9개 문항으로 구성하였다. 또한 이들 문항은 각각 러시아, 일본, 중국, 탈북민 등의 자녀에 대해 동일하게 적용된다. 평가 결과는 하위 요소의 평균을 토대로 판정한다. 예컨대, 온화함의 평균이 4. 이상이고 능력의 평균이 3. 미만일 경우 해당 집단은 높은 온화함-낮은 능력으로 분류된다. 결과분석은 SPSS 22.0을 사용하며, 집단 간 차이 분석을 위해 독립표본 t검정을 진행한다.

표7. 고정관념 측정도구 문항구성

하위요소	문항번호	문항내용
온화함	1	여러분들은 A가 얼마나 마음이 넓다고 생각하나요?
	2	여러분들은 A가 얼마나 마음이 따뜻하다고 생각하나요?
	3	여러분들은 A가 얼마나 친구들과 잘 어울린다고 생각하나요?
	4	여러분들은 A가 얼마나 진실하다고 생각하나요?
능력	5	여러분들은 A가 얼마나 능력 있다고 생각하나요?

	6	여러분들은 A가 얼마나 자신감 있다고 생각하나요?
	7	여러분들은 A가 얼마나 스스로 잘 할 수 있다고 생각하나요?
	8	여러분들은 A가 얼마나 경쟁력이 있다고 생각하나요?
	9	여러분들은 A가 얼마나 똑똑하다고 생각하나요?

참고문헌

- 강진웅(2016), 초등사회과의 다문화 교육: 탈민족화와 재민족화의 역설, 사회과교육, 55(3), 1-19.
- 강창동(2010), 단일민족사관의 사회사적 형성과 다문화교육의 방향 탐색, 교육사회학연구, 20(4), 1-25.
- 김경은·윤노아(2012), 청소년의 국민정체성, 통일, 다문화수용성에 대한 인식: 다문화시대 사회과 통일교육에의 함의, 사회과교육, 51(1), 123-140.
- 김균희·공수연(2020), 다문화청소년에 대한 차별가해행동에 미치는 영향요인, 교육문화연구, 26(3), 691-706.
- 김유진·이종경(2015), 교류사의 관점에서 중국 도자기 다시 보기, 역사교육, 134(6), 189-217.
- 김중곤(2019), 증오범죄에 대한 탐색적 연구: 인터넷 기사에 나타난 증오범죄 사례분석, 한국동간행정학회보, 28(4), 184-214.
- 김현희(2016), 외국인 범죄/테러리즘과 반다문화 정서의 “글로벌화”: 시화호 토막살인사건과 연쇄테러사건을 중심으로, Oughtopia, 31(1), 213-242.
- 교육부(2015a), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호 별책 7.
- 교육부(2018), 사회 4-2, 지학사.
- 교육부(2019b), 사회5-2, 지학사.
- 구정화(2015), 사호;·문화 교과서의 사회적 소수자 내용에 대한 분석, 다문화교육연구, 8(4), 1-27.
- 문동석(2003), 초등 역사 교과서에 나타난 민족주의에 대한 비판적 고찰, 사회과교육, 42(1), 87-108.
- 박윤경(2014), 다문화 시대 한국인 정체성의 의미: 서울 지역 초등학생의 목소리를 중심으로, 시민교육연구, 46(3), 73-103.
- 윤인진(2016), 다문화 소수자에 대한 국민인식의 지형과 변화, 디아스포라 연구, 10(1), 125-154.
- 은지용·모경환(2018), 사회 교과서에 나타난 다문화 인권 교육의 실태 및 과제, 교육문화연구, 24(1), 7-31.
- 은지용·이간용·최병택·한춘희(2015), 2015개정 초등 사회과 교육과정 시안의 기본 방향과 주요 특징 및 변화 양상, 사회과교육, 54(4), 65-83.
- 이재호(2012), 임진왜란에 대한 초등 교과용도서 분석 및 역사수업의 방향에 대한 소고, 한국 독립운동사연구, 42, 407-446.

- 장인실 · 이해진(2010), 초등학생의 다문화 인식에 영향을 미치는 변인, *다문화교육연구*, 3(1), 55-87.
- 최병욱(2012), 다문화사회에서 문화교류사의 사회 치유적 역할, *다문화콘텐츠연구*, 13, 435-465.
- 하경수(2015), 우리나라 다문화교육에서 사회과교육의 역할과 한계, *사회과교육연구*, 22(1), 49-61.
- 하우봉(2011), 동아시아 국제전쟁으로서의 임진전쟁, *한일관계사연구*, 39, 331-367.
- 하우봉(2014), 19세기 전반 대문사 승려의 일본 표류와 일본인식, *한일관계사연구*, 48, 131-170.
- 홍미화 · 광혜송 · 정태호(2021), 초등 사회과 교과서 연구의 동향 분석, *사회과교육연구*, 28(1), 59-71.
- 허신혜(2010), 한일관계사 수업에서 교사들이 겪는 어려움의 요소와 성격, *역사교육연구*, 11, 185-212.
- Asch, S. E.(1946), Forming impressions of personality, *Journal of abnormal and social psychology*, 41, 1230-1240.
- Armenta, B. E.(2010), Stereotype boost and stereotype threat effects: the moderating role of ethnic identification, *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 16(1), 94-98.
- Christner, N., Pletti, C. & Paulus, M.(2020), Emotion understanding and the moral self-concept as motivators of prosocial behavior in middle childhood, *Cognitive development*, 55, 100893
- Cosmides, L, Tooby, J. & Kurzban, R.(2003), Perceptions of race, *Trends in Cognitive science*, 7(4). 173-179.
- Cuddy A, J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S. Y., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J. P., Bond, M. H., Croizet, J. C., Ellemers, N., Sleebos, E., Htun, T. T., Kim, H. J., Maio, G., Perry, J., Petkove, K., Todorov, V., Rodríguez-Bailón, R., Morales, E., Moya, M., Palacios, M., Smith, V., Perez, R., Vala, J. & Ziegler, R.(2009), Stereotype content model across cultures: Towards universal similarities and some differences, *Br J Soc Psychol*, 48(1). 1-33.
- Davis, D., Bizo, A., Cimpean, A., L., Oltean, H., Cardos, R., Soflau, R. & Negut, A.(2018), The effect of research method type on stereotypes' content: a brief research report, *The journal of social psychology*, 158(3), 379-392.
- Fiske, S. T.(2012), Managing ambivalent prejudices: smart-but-cold and warm-but-dumb stereotypes, *The annals of american academy of political and social science*, 639, 33-48.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J., Glick, P. & Xu, J.(2002), A model of (Often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition, *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 878-902.

- Fiske, S. T., Xu, J., Cuddy, A. J. & Glick, P.(1999), (Dis)respecting versus (dis)liking: Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth, *Journal of social issues*, 55(3), 473-489.
- Fiske, S. T. & Taylor, M.(2007), *Social Cognition, from brains to culture*, 신현정 역(2010), 두뇌로부터 문화에 이르는 사회인지, 박학사.
- Hakoda, Y., Tsuzuki, T., Kawabata, H. & Hagiwara, S.(2010), *Brain, modeling and evidence*, 강윤봉 역(2018), 인지심리학, 서울: 교육을바꾸는사람들.
- Harris, L. T. & Fiske, S. T.(2006). Dehumanizing the lowest of the low: neuroimaging response to extreme out-groups. *Psychological science*, 17(10), 847-853.
- Kenrick, D., Neuberg, S. L. & Cialdini, R. B.(2015), *Social psychology*, 김아영 역(2020), 사회심리학: 마음과 행동을 결정하는 사회적 상황의 힘, 서울: 웅진지식하우스.
- Kil, H., Noels, K. A., Vargas Lascano, D. I. & Schweickart, O.(2019), English Canadians' cultural stereotype of ethnic minority group: Implications of stereotype content for acculturation ideologies and immigration attitudes, *International journal of intercultural relations*, 70, 104-118.
- Kunda, Z. & Sherman-Williams, B.(1993), Stereotypes and construal of individuating information, *Personality and social psychology bulletin*, 19(1), 90-99.
- Lippmann, W.(1922), *Stereotypes*. MacMilan Co.
- Mussweiler, T.(2006), Doing is for thinking: stereotype activation by stereotypic movement, *Psychological science*, 17(1), 17-21.
- Quinn, K. A. & Rosenthal, H. E. S.(2012), Categorizing others and the self: how social memory structures guide social perception and behavior, *Learning and motivation*, 43, 247-258.
- Rhodes, M., Leslie, S., J. & Tworek, C. M.(2012), Cultural transmission of social essentialism, *Psychological and cognitive science*, 109(34), 13525-13531.
- Tajfel, H. & Turner, J. C.(1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour, In S. Worchel and W. G. Austin(EDs.), *Psychology of Intergroup Relations* (2nd ed., pp7-24), Chicago: Nelson-Hall.
- Yzerbyt, V.(2016), Intergroup stereotyping, *Current opinion in psychology*, 11, 90-95.

행위자 네트워크론을 통한 지역학습의 실천: 단양 지역을 사례로¹⁾

조인성

충북단양초등학교

I. 들어가기

21세기 세계화 시대의 시민은 공간적 관점에서 다차원적이고 다중적인 시민성이 요구된다(조철기, 2015, 626). 세계화의 도래는 지리교육에서 또한 세계 시민성에 대한 논의를 활발하게 하였는데, 이러한 논의는 국가 정체성 또는 지역 정체성과도 깊은 관계를 맺고 있다. 세계화 시대에서는 개별 국가 또는 개별 지역의 문화적 다양성과 특수성에 따른 차이를 인정하기 때문이다. 따라서 시민성과 지역 정체성이 함께 논의되는 추세 속에서 사회과 교육과정에서는 다원화된 사회에서 그 사회구성원들의 공존 논리를 바탕으로 시민성에 대한 논의뿐만 아니라 ‘지역 정체성’에 관한 논의도 동시에 이루어져야 한다는 주장이 제기되고 있다(남호엽, 2001, 6-7).

지역 정체성의 정립은 지역의 의미와 인식을 새롭게 하는 데에 이바지한다. 지역은 성장과 후퇴, 질서와 혼란, 다양성과 획일성이 공존한다. 일반적으로 말할 때 지역 정체성의 구성 요소와 형성과정을 결정짓는 주체는 지역 내·외부의 인간 행위자이다. 하지만 지역 정체성은 또한 다양한 비인간 행위자와 결합하여 관련된다. 이렇게 지역 내에서의 상호작용은 반드시 인간 행위자들 사이에서만 작용하는 것이 아니라 비인간 요소들을 포함하고 있다.

Latour(2005, 10-11)에 따르면, 대부분의 사회적, 문화적인 제도와 규범의 형성 과정에는 인간 행위자들에 의한 것뿐만 아니라 자연 환경적인 여건, 다양한 규범과 법, 제도, 교통과 통신 수단, 기술 등 비인간 행위자들에게 부여된 역할이 관여하여 총체적인 네트워크를 형성한다. 행위자 네트워크론은 자연과 사물 또한 인간과 같은 행위자로서의 자격을 부여함으로써 인간과 사물의 이분법적 접근을 무색하게 한다. 특별히, 지역이라는 복잡한 행위자들이 결합된 공간 속에서 어느 행위자들이 권력을 부여받아 지역 정체성의 형성에 도모하는지를 살펴보기에 적합한 이론이 바로 ‘행위자 네트워크론’이다. 따라서 본 연구에서는 행위자 네트워크론의

1) 본 발표문은 조인성(2021)의 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문을 수정 보완하였음.

핵심 개념인 ‘번역’(translation)과 번역의 단계를 학생들이 지역 정체성을 확립해나가는 지역학습의 전개 과정으로 적용시켜 나가고자 한다. 이어서 이를 프로그램으로 개발하고 실천하여 초등학생들에게 지역 정체성 형성을 위한 교육으로 발전시키기로 한다. 학생들은 수양개선 사유물전시관에서의 장소감 발달을 통해 지역 정체성을 형성하기 위한 목적으로 수양개 유적을 위해 그들이 할 수 있는 역할을 인식하고 실천 활동을 하면서 이에 대한 지속성을 확보하고자 하는 차원에서 실험연구를 수행하고자 한다. 이 과정에서 학생들이 수양개 요소를 지역 정체성으로 번역해나가는 양상을 추적하여 탐색하기로 한다.

II. 이론적 배경

1. 행위자 네트워크론과 지역학습의 논리

행위자 네트워크론(Actor Network Theory, ANT)은 1980년대 초반에 과학기술학(Science and Technology Studies, STS)을 연구하던 프랑스의 브루노 라투르(Bruno Latour)를 시작으로 1980년대 중반에 미셸 칼롱(Michel Callon), 영국의 존 로(John Law)와 같은 STS 학자들이 주축이 되어 만들어졌다(홍성욱, 2010, 8). 브루노 라투르의 생태적, 관계적 사상을 집대성한 이론이라고 할 수 있는 행위자 네트워크론의 핵심 개념과 특징을 다음과 같이 제시하고 정리할 수 있다.

첫째, 행위자 네트워크론은 비인간(nonhuman)에 적극적 역할을 부여한다. 일상생활에서 인간은 비인간과 분리될 수 없으며, 우리가 사회라고 부르는 것은 인간-비인간의 복합체(collective)이다(홍성욱, 2010, 21). 최근 ‘비인간의 귀환(return to the non-human)’을 알리는 학계의 목소리가 높은 가운데 사회는 인간과 비인간의 이종적 행위자-네트워크임이 수면 위로 드러나고 있으며, 행위자 네트워크론은 현재까지 ‘비인간의 귀환’을 알리는 가장 강력한 이론으로 보인다(홍민, 2015, 53). 과학과 기술의 경계는 흐려지고, 행위자 네트워크론은 이 복합체를 테크노사이언스라고 명명한다. 테크노사이언스는 인간 행위자가 비인간 행위자를 조정하고, 이해하며, 네트워크의 일원으로 포함시키는 수단이다(홍성욱, 2010, 21-22).

둘째, 행위자 네트워크론의 행위자는 곧 네트워크(network)이다. 한 개인의 행위능력이란 그 자신과 네트워크로 연결되어 있는 인간/비인간 행위자들의 상호작용에서 비롯된 ‘관계적 효과’로 볼 수 있다(홍성욱, 2010, 23). 아울러 네트워크는 단순히 실재하고 눈에 보이는 ‘네트나 연결들의 집합’만을 가리키지 않는다. 세계화 시대 지구촌 전체에 퍼져 있는 여러 가지 행위자들이, 그리고 네트워크-행위자들이 실제로는 서로 아무런 연결성을 인식하지 못한 채 행위자-네트워크를 형성하고 있다(박순성, 2015, 43).

셋째, 네트워크 건설 과정이 번역(translation)이며, 번역을 이해하는 것이 행위자 네트워크론의 핵심이다. 번역은 행위자 네트워크를 건설하는 과정으로, 행위자 네트워크론의 ‘꽃’이다(홍성욱, 2010, 24). 원래 번역은 하나의 출발언어를 다른 도착언어로 치환하거나 풀이해내는 것을 의미하는데, 이 과정은 다른 두 개의 언어를 동등하게 만드는 과정이다. 그렇지만 어떤

두 언어도 동일하게 될 수 없으며, 번역 과정에서 두 언어 또는 문화의 차이는 항상 새롭게 만들어진다(홍성욱, 2010, 24-25). 그리고 번역은 자기편으로 만들기 위한 이해와 설득과정, 즉 한 행위자가 다른 행위자를 자신의 영향력 범위 내로 이끌어 오기 위하여 이해시키고 설득하는 과정을 의미한다(배을규, 2007, 200). 마지막으로, 번역은 존재들의 생성과 확장으로, 그것은 부드럽고 평화로운 소통이 아니라 일탈과 사고를 근원적으로 동반하는 강렬한 접속이자 충돌이며, 존재들의 확장과 생성의 다른 이름이다(김진택, 2012, 15).

그 중에서 본 연구가 구체적이고 적극적으로 활용하고 있는 주요 개념과 접근 방식은 행위자 네트워크론에서 미셸 칼롱(Michel Callon)이 제시한 번역의 네 단계이다. 이를 본 연구의 지역학습의 전개과정으로 연계하여 함께 논의하기로 한다. 첫 번째 단계는 ‘문제제기(problematization)’이다. 이는 한 행위자가 다른 행위자들을 정의하고 그들의 문제를 떠맡으며 기존의 네트워크를 교란시키는 것이다(홍성욱, 2010, 26). 이 단계에서 행위자 A(지역학습의 상황에서는 교사로 적용)가 특정 상황을 문제로 규정하며, 이러한 문제를 해결하기 위해 자신의 자원을 활용하면 된다고 제안한다(김연수 외, 2019, 163). 한 행위자가 다른 행위자들에게 어떤 문제가 있다고 하면서 제기하는 단계이다. 즉, 한 행위자가 다른 행위자의 문제를 진단하는 것이다. 이 단계에서는 한 행위자가 블랙박스화된 행위자에게 고장 또는 결절을 일으켜서 비정상적으로 운용되는 네트워크 상태를 만든다. 여기서 고장 또는 결절이란 네트워크 기능이 정상적으로 작동하지 않고 문제가 생기면서 네트워크 실제 모습이 드러남을 의미한다(Law, 1992, 홍성욱 역, 2010, 47-48). 이를 지역학습과 연계하여 적용한다면, 사전에 지역 정체성 형성이 블랙박스화된 학생들에게 결절 또는 고장을 일으켜서 비정상적으로 운용되는 네트워크 상태를 만드는 것이다. 그러나 문제가 있다는 것에 그치지 않는다. 교사는 학생들의 문제를 진단하고 지역학습의 도구나 장치를 매개하여 일종의 ‘의무통과점’을 지나게 한다. ‘의무통과점(Obligatory Passage Point, OPP)’이란 다른 행위자들이 네트워크상에서 반드시 거쳐 가게 함으로써 행위자들을 자신의 편으로 끌어들이는 존재를 의미한다(홍성욱, 2010, 26). 문제제기 단계에서 행위자 A는 네트워크 상에서 동맹을 통제하고 형성할 수 있는 권한을 보유하게 되는 ‘필수의무통과지점’에 자신을 위치시킨다. 이 단계가 성공적으로 이루어지면, 이러한 의무통과점을 중심으로 여러 다른 행위자들(지역학습의 상황에서는 학생들로 적용) 간의 잠정적 동맹이 형성되며, 그들은 이 지점을 통과하는 것만이 행위자 A 자신의 문제를 해결할 수 있는 방법으로써 확신하게 된다(김연수 외, 2019, 163). 이러한 OPP가 인간이든, 사물이든, 그 네트워크와 관련된 이해관계의 행위자들이 설정한 목표를 달성하기 위해 필수적이며, 의무적으로 반드시 통과해야 하는 존재가 바로 OPP인 것이다(이호규 외, 2015, 278). 이것을 지나게 하는 이유는 기존의 네트워크를 교란시킨 한 행위자가 다른 행위자들을 자신의 네트워크로 끌어들이고 자신의 편으로 만들기 위해서는 그들이 의존할 수밖에 없는 존재를 만드는 것이 중요하기 때문이다(홍성욱, 2010, 26). 네트워크에 유입한 사람들 중에서 의무통과점을 통과해야만, 이를 통과된 사람들에 한해서만 혜택과 이익을 주는 것을 만드는 것이 ‘의무통과점’이라고 할 수 있다. 병목 지점에서 통과하게 만드는 일종의 통과외레 시스템인 것이다.

두 번째 단계는 ‘관심끌기(interessement)’이다. 달리 말해, 이 단계는 이해관계 부여의 장치를 통해 동맹을 형성하는 것인데, 이 이해관계 부여의 장치는 동맹들에 관한 탐색의 과정이고, 일종의 수많은 중재자를 의미하며, 이를 통해 모든 대상을 결합하는 연결 다발의 존재를 강조한다(김종욱, 2015, 309-310). 이러한 이해관계 부여는 ‘한 실체가 문제화를 통해 정의된 다른 행위자들의 정체성을 안정화시키고, 강제하려는 행동들의 집합’이며, 사이에 끼워지는 것이다(김종욱, 2015, 310). 같은 맥락에서 관심끌기는 다른 행위자들을 기존의 네트워크에서 분리하고 그들의 관심을 끌면서 새로운 협상을 진행하는 것이다(홍성욱, 2010, 26). 이러한 관심끌기 과정은 번역의 중심이 제기한 문제화를 통해 정의된 여러 다른 행위자들의 정체성을 규정하고 강제하여, 안정화시키려는 행동들의 집합적 과정이다. 이 단계에서 행위자들은 다른 번역의 중심 혹은 다른 행위자들과의 네트워크에 의해 이전에 징집되었던 관계를 끊고, 앞선 단계에서의 새로운 번역의 중심이 이끄는 새로운 네트워크에 편입된다(이호규 외, 2015, 278-279). 즉, 다른 행위자들을 기존 네트워크에서 분리하고 새로운 네트워크로 들어오게 하기 위해 다른 이익을 제시하며 관심을 끌면서 협상을 진행하는 것이다. 이를 지역학습으로 연계하여 논의한다면, 교사는 학생들이 기존에 관계하여 향유하던 지역 정체성의 구성 요소라는 네트워크로부터 분리하게 한다. 이어서 교사는 수업의 장치(관심끌기 장치)인 지역 정체성에 대한 새로운 구성 요소라는 행위소를 전면에 내세워 학생들에게 관심을 끌면서 그들이 새로운 지역 정체성의 네트워크로 들어올 수 있도록 그것의 장점, 우수성 또는 이익을 부각시켜 수업을 진행한다.

세 번째 단계는 ‘역할 인식(enrollment)’이다. 이는 다른 행위자들로 하여금 새롭게 주어진 역할을 맡게 하는 것이다(홍성욱, 2010, 26). 이 단계에서는 다른 여러 행위자들에게 앞선 단계인 관심끌기에서 부여된 이해관계와 동맹 맺기를 토대로 협의된 역할을 부여하며, 여러 다른 행위자들이 그 역할을 받아들임으로써 실질적인 동맹이 구축되고 실현된다(김연수 외, 2019, 164). 이 단계는 이렇게 연결된 실체들에게 새로운 역할 부여하기 과정이다. 번역의 중심이 다른 행위자들의 역할들을 규정하면, 이를 수락하는 그들이 이 역할을 자신만의 속성으로 수용하게 되는데, 만일 앞선 단계의 관심끌기가 성공적이었다면 곧 역할 인식하기는 자연스럽게 달성된다(이호규 외, 2015, 279). 즉, 이 단계는 한 행위자가 다른 행위자들에게 역할을 부여한 다음에 그것을 수행할 수 있도록 독려하고 장려하며 격려해주는 단계이다. 이를 지역 학습과 연계하여 적용한다면, 교사는 관심끌기에 성공한 학생들에게 새로운 역할을 주어지게 하여 교사 자신의 네트워크에 더욱더 강력하게 유입시키기 위해 지역학습의 실천가로서 학생들이 새로운 역할을 맡도록 독려한다.

네 번째 단계는 ‘실천 활동 및 지속성 확보(mobilization)’이다. 이는 다른 행위자들을 대변하면서 자신의 네트워크로 포함시키는 것이다(홍성욱, 2010, 26). 이 단계에서 행위자 A는 앞서 구축된 동맹의 대표이자 대변인이 된다. 여기에서 주의해야 할 점은 경험적 접근으로서 어떻게 인간-비인간의 목소리를 대변할 것인가에 대해 고민해야 하는 것이다. 그것은 말할 수 있지만 말하지 못하는 인간의 목소리를 대변하는 것, 말할 수 없는 사물을 대변하는 문제이다(김종욱, 2015, 330). 이 단계에서 번역의 중심은 다른 여러 행위자들에 대한 일련의 등가물

정착과 지속적인 대변인 임명 등을 통해 모든 행위자들을 치환하며, 특정한 시간, 특정한 장소에 다시 모으는데, 이를 동원하기라고도 한다(이호규 외, 2015, 279). 따라서 마지막 단계에서는 자신의 네트워크로 끌어들이 진정한 나의 아군으로 만드는 것이다. ‘mobilize’ 라는 단어에 내포된 뜻과 의미를 적용하여 확장한 행위자 네트워크론에서 이는 이전에는 이동할 수 없는 실체들을 움직이게(mobile) 만드는 것인데, ‘역할 인식’ 단계에서 등록되어 주어진 역할을 실천하여 활동한다.

2. 장소감의 발달과 지역 정체성의 형성

장소감(sense of place)이란 장소를 독특하거나 특별하게 만드는 특성뿐만 아니라, 인간의 소속감과 애착심에 기여하는 특성들이다(조철기, 2020, 102). 또한, 장소감은 장소와 인간의 관계 속에서 인간이 장소를 어떻게 경험하고 의미화하며 지각하는가를 말하는 것으로서 인간에 초점을 둔 표현이다(Relph, 1976, 김덕현 외 공역, 2005, 309). 정치지리학자 애그뉴(Agnew, 1987)는 장소가 ‘의미 있는 곳’으로서 이것의 세 가지 기본적 특징인 위치(location), 로케일(현장, locale), 장소감(sense of place)을 제시하였다(Cresswell, 2004, 심승희 역, 2012, 9에서 재인용). 애그뉴(1987)에게 있어 장소감이란 사람들이 장소에 대해 가지는 감정적이고 주관적인 애착을 의미한다(Cresswell, 2004, 심승희 역, 2012, 11에서 재인용). 같은 맥락에서 장소감이란 장소에 대해 사람들이 가지는 의식이나 감정이라 할 수 있다(김혜진, 2018, 958).

인간주의는 장소에 대한 개인적 이해와 그것이 갖는 의미의 특수성을 강조한다. 렐프(Relph)는 1976년에 장소와 장소상실(Place and Placelessness)이라는 책을 출간하였다. 이 책에 의하면, 장소감(sense of place)은 개인의 정체성 형성에 중요한 원천을 제공하며, 이러한 장소감은 현대의 일상생활에서 약화되고 있거나 상실되고 있다(Relph, 1976, 김덕현 외 공역, 2005, 150).

또한, 이푸 투안(Yi-fu Tuan) 역시 렐프(Relph)와 함께 지리학에 인간주의라는 배경에 바탕을 둔 ‘장소감’을 강조하였는데 장소감을 렐프(Relph)와 같이 구체적이고 명확하게 개념화하지는 않았다. 장소감에 대한 몇몇 단편적인 문장들뿐이다. 투안에 따르면, 장소감은 개별적인 장소를 넘어 그 장소에 의해 정의된 지역(region)으로 확장된다(Tuan, 1977, 구동희 외 공역, 2007, 291-292). 또한, 공간과 장소라는 그의 저서에서 시간과 장소에 대해 언급한 장에서도 장소감을 다음과 같이 언급하였다. 시간감은 장소감에 영향을 미친다. 어린 아이의 시간이 성인의 시간과 다르듯이, 어린 아이의 장소 경험은 성인의 장소 경험과 다르다. 성인은 아이가 장소를 체험하는 방식으로 장소를 체험할 수 없다. 이는 그들 각각의 정신적·감각적 능력이 다를 뿐만 아니라 시간에 대한 느낌이 다르기 때문이라고 말하였다(Tuan, 1977, 구동희 외 공역, 2007, 297). 또한, 장소에 뿌리내림은 장소감을 가지고 계발시키는 데에서 오는 상이한 종류의 경험이다. 장소감과 과거의 느낌을 환기시키려는 노력은 종종 의식적이고 의도적이다. 그러한 노력이 의식적인 한, 장소감은 정신적 작용이다(Tuan, 1977, 구동희 외 공역, 2007, 316). 이렇게 장소감이라는 말이 들어간 몇 개의 문장으로나마 장소감에 관한 투안의 생각을

집작할 뿐이다.

장소감은 장소에서의 지리적 상상에 대한 지식과 장소 안에 거주하는 인간이 부여한 의미가 결합하여 생성되는 것인데 이러한 관점에서 본다면, 장소감은 인간과 장소에 지리적 상상력의 결과로 나타난 내러티브의 산물이라고 할 수 있다(조철기, 2020, 73). 또한, 장소감은 그 장소가 그것을 독특하게 만드는 명백한 특징이나 특성을 가지고 있다는 것을 의미하는데, 장소감에 기여하는 요인으로는 땅의 위치와 지형, 그 장소가 있는 환경의 특성, 제공되는 기능의 범위, 상대적 입지, 기후, 사람, 그 장소에 대한 사람들 자신의 경험 등이 있다(조철기, 2020, 93).

개인이나 집단의 정체성은 항상 지표상의 특정 위치에서 구성된다. 이 경우에, 그 위치는 절대적으로 고정되어 있는 것이 아닌 상대적 구면의 특정 지점이다(남호엽, 2013, 105). 개인이나 집단의 사회적 관계는 여러 가지 매듭의 결과이며, 이는 단일한 관점으로 범주화될 수 없다. 다시 말해, 특정 개인이나 집단의 정체성은 단편적인 속성을 가지는 것이 아닌 다차원적인 측면을 가진다. 그래서 여러 가지 사회적 관계 수준을 개념화하는 스케일들에 주목할 필요가 있다(남호엽, 2013, 105). 이러한 스케일들은 미리 조정되어 있는 불변화된 존재화의 결과가 아닌, 사회적 관계의 유동성을 포착하기 위한 방법론적 장치이다. 따라서 스케일들은 ‘결과’로서의 의미를 내포하지 않고, ‘과정’으로서 구성되는 측면이다(남호엽, 2013, 106). 예컨대, 어떤 장소에서의 특정한 사회 현상 등을 이해하기 위해서, 단지 그 국지적 장소의 차원에서만이 아니라, 지역, 민족국가, 전 세계의 글로벌 등 여러 스케일에 걸친 사고가 필요하다. 이러한 의미를 지니고 있는 스케일들의 비계설정은 총화되고 위계적인 형태를 구성하는 작업이며, 이것은 현실의 역동성과 복합성을 인식할 수 있도록 해준다(남호엽, 2013, 106). 그리고 특정 지역의 장소에 기초한 정체성은 지역 정체성의 핵심이 되고 나아가 민족 정체성으로 발전하여 민족 외부와의 갈등 관계를 통해 공고히 된다(남호엽, 2013, 108). 뿐만 아니라 장소는 인간의 삶을, 나아가 자아 정체성까지도 형성할 수 있는 핵심 요소인 것이다(박승규, 2012, 33). 조인성(2020a)은 이러한 점을 검증하고 재확인하기 위해 초등학교 사회와 미술교과를 연계한 통합학문을 지향하면서 학생들에게 장소 그리기를 통해 의미를 만드는 수업 프로그램을 실천하였다. 그 결과, 학생들은 자신의 의미 있는 장소를 그림으로 그려가는 과정에서 장소에 기초하여 장소감과 더불어 자아 정체성의 형성으로 나아갈 수 있다는 것을 확인할 수 있었다(조인성, 2020a, 175).

인간이 장소감을 가지는 것은 장소가 다양한 정체성(지역, 국가, 또는 글로벌)과 연결되는 하나의 방식이다(조철기, 2020, 126). 정체성 개념은 일상생활에서 기본적인 것이다. 따라서 우리는 사람의 정체성, 장소 정체성, 지역 정체성, 국가 정체성, 심지어 글로벌 정체성까지도 인식한다. 이처럼 정체성은 매우 기본적인 것이므로, 그 중요한 특징이 분명히 드러난다 할지라도 간단히 정의내리기 힘든 현상이기도 하다(Relph, 1976, 김덕현 외 공역, 2005, 108). 정체성은 개별 물체나 인간에서, 그리고 그 물체와 사람이 속해 있는 문화 속에서도 발견된다. 정체성은 변화할 수 없거나 정태적인 것이 아니라. 태도나 환경의 변동에 따라 달라진다. 그리고 정체성은 획일적이고 단일한 것이 아니고 여러 가지 형태와 요소를 가진다(Relph, 1976, 김덕

현 외 공역, 2005, 109).

지역 정체성(regional identity)이란 ‘한 지역의 주민으로서 동질성과 소속감을 가지고 생활하는 가운데 하나 됨의 체험을 통해 습득된 다른 지역과 구별되고 차별되는 그 지역만의 상징성과 고유성’ 이라고 정의할 수 있다(임화자, 2005, 183). 지역 정체성은 역사적이며 또한 관계적인 개념으로서 다양한 사회적 관계의 틀 속에서 형성된다. 그러한 사회적 상호작용 속에서 지역이나 국가, 장소와 집단, 장소와 다른 장소들 간의 상호 관계와 작용의 정도가 증가함에 따라 이것이 형성하게 되는 것이다(임화자, 2005, 182). 또한, 지역 정체성은 집단 정체성에 속하는 의식이며, 지역을 공유하는 주민들 간의 사회적 상호작용에 의해 형성된다. 지역 정체성은 해당 지역만이 가지고 있는 고유성을 부각시키면서 지역 내 거주하는 사람들의 동질성을 확보하는 방향으로 형성된다(김진선, 2006, 23).

공간은 여러 가지 정체성이 확장된 영역이고 그것은 나를 가시적으로 드러내는 나의 연장이다. 또한 공간은 인간이 가진 변화하지 않는 정체성과 변화하는 정체성이라는 상호 연관된 정체성의 차이를 설명해 줄 수 있는 중요한 요소인 것이다(박승규, 2013, 129). 공간은 존재의 연장이고 내가 살아가고 있는 공간이 지금의 나를 대변하며, 자신이 살아가는 공간을 구성하는 여러 가지 구성 요소를 통해 지금 우리가 누구인지를 보여주고 지금 내가 무엇이 되어 가고 있는지를 드러낸다(박승규, 2013, 145). 따라서 인간은 지리적 존재이다. 공간을 통해 내가 누구인지를 밝힐 수 있다. 서로 다른 인간의 모습을 확인할 수 있는 것이 우리 주변의 다양한 일상 공간이다. 이와 같은 공간을 통해 인간의 정체성을 이해하고, 설명하는 것이 가능하다(박승규, 2013, 147).

다양한 장소적 범주(장소, 지역, 국가, 글로벌 등)의 정체성은 경계된 장소에 의해 깔끔하게 제공되는 것이 아니라, 항상 다중의 지리적 스케일을 가로지르는 자주 혼동적이고 복잡한 상호작용과 네트워크 내에서 협상되어 왔다. 따라서 공간적인 성격을 내포하는 정체성은 공통의 보편적인 정체성이 암시하는 것보다 더 분절되고, 중간적(in-between)이며 다양하다는 것을 의미하는데, 이는 다중 정체성인 것이다(조철기, 2020, 240-241).

3. 역사적 장소학습과 지역학습의 모형화

역사적 장소학습에서 장소는 시간성(역사)과 공간성(지리)을 공유하고 있다는 개념을 바탕으로 한다(안재섭, 2013, 64). 이처럼 지리는 공간을 고찰하지만, 역사는 시간을 관점으로 하는 학문이다. 아주 오래된 시간에서부터 비교적 최근에 이르기까지 역사는 과거형이자 현재진행형이다. 이처럼 역사적 장소에서의 핵심은 ‘기억’에 있다. 일반적으로 시간적 문제로 여겨진 기억의 중심에는 장소가 있다(한지은, 2013, 419). 장소와 기억은 불가피하게 서로 얽혀 있는 것으로 보인다. 기억은 개인적이기 때문에 우리는 어떤 것은 기억하고 어떤 것은 잊어버린다. 기억이 구성되는 주요한 방식 중 하나는 장소의 생산을 통한 것이다. 문화유산 구역, 박물관, 특정 건물의 보존, 기념비, 기념명판, 비문으로 지정된 도시 근린 전체의 관측이 기억을 장소화하는 사례이다(Cresswell, 2004, 심승희 역, 2012, 132-133). 따라서 장소가 기억을 떠올

리는 데에 필수적인 유형물이기 때문에 역사적 장소의 가치는 매우 크다. 개인적 기억뿐만 아니라, 기억을 전 세대에서 이후 세대, 또는 한 집단에서 다른 집단으로 전달하는 가장 효과적인 매체 또한 장소, 특히 기억의 장소이다(한지은, 2013, 420). 기억의 장소는 기억과 역사의 대비를 통해 설명할 수 있는데 기억의 장소는 바로 사람들이 기억하려는 의지의 정도로 만들어지며, 기억하려는 의지의 정도가 낮거나 없다면 이는 단순한 의미에서의 ‘역사적 장소’가 된다. 그 이유는 역사적 장소에 어떤 형태로든 역사 기록이 남아있기 때문이다(한지은, 2013, 421-422). ‘기억의 장소’는 기억하려는 의지의 정도가 없거나 낮은 수준의 단순한 기념으로서의 장소를 의미하는 것이 아니다. 진실한 기억 부재를 상징적으로 드러내는 공간 이미지이다. 기억의 장소는 환기력을 지니는 특정 사물, 장소 등을 담고 있는 상징 기호와 기억, 행위를 보존하고 구축하는 기능적 기제 등을 총망라하는 개념이다. 기억의 장소는 단순한 기억 대상이 아니라, 기억 그 자체에 대한 성찰을 내포한다. 기억에 대한 기억을 일깨워주는 매체가 바로 기억의 장소인 것이다(류현중, 2005, 185).

역사적 장소가 기억의 장소라고 개념화할 때, 역사적 장소학습은 바로 그 장소를 돌며 그곳에 자리 잡고 있는 기억을 되살려보는 것이다. 또한, 이것은 역사적 장소에서 그 장소와 관련된 인물들에 대해 떠올릴만한 기억을 되살려 보는 것이다(강선주, 2012, 266). 이를 확장시켜서, 역사적 장소학습은 과거 기억을 통해 역사적 장소를 내면화하는 것을 목적으로 한다(류현중, 2005, 186). 그리하여 그 역사적 장소가 품고 있는 역사적 인물이나 사건 등의 특정한 기억을 되살리는 과정은 나와 다른 시간적 관점에서 그 장소에 있었던 인물이나 발생했던 사건의 사유세계를 내다보는 일이다. 또한, 이러한 과정은 나의 일상 또는 나를 둘러싸고 있는 문화를 탈피하는 일이고, 상상력과 창의성이 발휘되는 과정이며, 그 장소로부터 장소감이 발달될 수 있는 과정인 것이다(강선주, 2012, 267).

이제 임화자(2005)의 연구에서 체계적으로 잘 정리한 지역 정체성의 구성 요소를 타방으로 행위자 네트워크론과 그 개념들을 활용한 지역학습의 모형화에 관해 논의하고자 한다. 임화자(2005)가 정리한 지역 정체성의 구성 요소를 재구성한 것은 다음과 같다. 첫째, 공간성의 자연적 요소인 자연공간성 요소는 공간이라는 범위(scope)를 중심으로 자연적 환경인 산과 하천 또는 강, 바다 등의 자연적 환경 또는 자연 경관 등을 의미한다. 둘째, 시간성의 역사적 요소인 역사시간성요소는 시간이라는 계열을 중심으로 사건, 인물, 이야기, 사찰 등이 나타나는 역사적 장소 또는 환경을 말한다. 마지막, 사회성의 생활적 요소인 생활사회성요소는 인간과 사회를 중심으로 지역주민의 생활환경이나 관광지, 산업구조, 특산물 등 생활의 현장과 장소, 그 지역만을 대표할 수 있는 특성 등을 포함한다.

여기서 우리가 주목해야 할 점은 역사적 장소와 같은 지역 정체성의 구성 요소 또한 비인간 행위자라는 사실이다. 행위자 네트워크론의 주요 특성은 행위자를 인간에 한정한 것이 아닌, 자연 또는 사물과 같은 ‘비인간 행위자’와 ‘행위소’까지 포함시킨다는 것이다. 이는 기존의 인간-비인간, 객체-주체, 몸-마음 등의 모든 이분법의 경계를 파괴하고 해체한다는 면에서 중요하다. 이러한 맥락에서 본 연구에서는 그동안 인간에게만 부여되었던 ‘행위자’라는 용어를 비인간에게도 사용할 뿐만 아니라, 사물과 자연에게는 특별히 작동된 실체로서의

‘행위소(actant)’라고 달리 칭하고 이 둘을 혼용함으로써 이를 부각시키고자 할 것이다.

이러한 지역 정체성의 구성 요소인 행위소나 행위자들은 네트워크 내에서의 관계를 통해 지역 정체성의 영토화라는 성취와 수행이 가능해진다. 이때, 행위자 네트워크론의 관점에서 지역 정체성에 대한 구성 요소들 사이에 지속적인 결합과 해체가 반복된다. 지역 정체성 형성의 구성 요소들이 서로가 서로를 구성하며 ‘영토화(territorialization)’를 한다. 또는 지역 정체성 구성에 부합하는 동질적인 요소들 사이의 결합을 배제/해체하고 이와는 부합하지 않고 반대적인 속성이거나 혼종적이며, 이질적인 요소와 결합/동맹을 맺는 ‘탈영토화(deterritorialization)’가 일어나기도 한다. 그러면서 다시 지속적으로 서로가 서로를 재규정하고 재개념화해 나가는 재영토화(reterritorialization)가 구축되기도 한다. 그리하여 지역 정체성 형성이라는 네트워크의 구축에 관한 지역학습의 전개과정에서 영토화/탈영토화/재영토화를 거치고 난 뒤에 비재현적이면서 반복(Repetition)된 동맹과 번역을 통해 차이(difference)가 만들어진다. 여기서 차이는 장소감 아상블라주(assemblage, 배치)를 의미한다.

행위자-네트워크가 인간 및 비인간 행위자들을 함께 모아서 새로운 결합체, 즉 ‘아상블라주(assemblage)’를 구성하는데, 이것이 마치 하나의 행위자처럼 단순화되는 것을 설명하거나 안정된 질서로 작동할 때, 그것을 ‘블랙박스’가 되었다고 하며, 그러한 이질적 네트워크들이 접혀져서 하나의 객체나 행위자로 축약되는 것을 ‘결절’이라고 한다(최병두, 2017a, 37). 행위자 네트워크론에서 아상블라주란 이질적 행위자들의 일시적 묶음 상태를 말하며, 어떤 집합체가 인간 및 비인간의 네트워크로 구성된 이종적 집합체임에도 그들이 어떻게 블랙박스로 간주되는가를 이해할 수 있게 해준다(최병두, 2017a, 38). 또한, 아상블라주는 새로운 형태의 전체성을 말하는데, 다시 말해 인간과 비인간에 대한 차이와 범주가 훼손되지 않고도 구성될 수 있는 전체성에 대한 새로운 형식이다(최병두, 2017b, 132). 이러한 아상블라주는 행위자 각각의 여러 가지 주관성이 내재해있고 고정성과 안정성의 불변함이 아닌 가변성과 역동성을 내포한다(최병두, 2017b, 130, 133). 이러한 가설을 인용하는 본 연구는 지역 정체성 형성의 관점에서 인간과 수양개 유적이 포함된 수양개전시관에 각각 대응되는 인간-비인간에 대한 장소감 아상블라주를 모색하며 이를 탐색하고자 한다.

장소감 아상블라주가 만들어지기 위해서는 거쳐 가야 할 두 개념이 있다. 하나는 동맹이다. 동맹은 한 행위자가 다른 행위자들을 끌어들이며 네트워크를 만들거나 확대 또는 변화시키기 위한 행위자들 간 관계를 말한다(최병두, 2017a, 47). 이러한 동맹의 구축은 행위자-네트워크를 안정시키고 번역을 성공적으로 이끄는 핵심적 계기가 된다(최병두, 2017a, 47). 또 하나는 앞서 1절에서도 언급했던 번역(translation)의 네 단계를 거쳐야 할 것이다. 그 이유는 번역 과정을 통해 혼종적이고 이질적인 행위자-네트워크를 구성하고 유지하며, 어떤 특정한 질서를 가지고 작동하는 집합체인 아상블라주가 되기 때문이다(최병두, 2017a, 44). 행위자 네트워크론에서 번역은 행위자들이 자신의 이해관계를 실현시키기 위해 네트워크를 구축하여 상호 변환 및 치환을 통해 안정된 질서를 만들어가는 과정이다(최병두, 2017a, 43-44). 여기서 안정된 질서는 본 연구로 적용한다면, 지역에 대해 정체성을 형성하는 것이다.

번역에 대한 지역학습의 과정과 내용은 다음과 같다. 학생 자신들이 살고 있는 지역에 대해

정체성을 형성하지 못하고 있거나 그 정도가 낮다고 판단한 한 교사가 이를 문제화하고 규정하는 지역학습의 문제제기 단계에서 어떤 학습도구나 매체를 활용하여 의무통과점을 제시한다. 이 통과의를 거친 학생들은 교사가 제안한 관심끌기 장치와의 이해관계를 부여받고 관계맺음을 한다. 이제 관심끌기 장치가 학생들에게 특정한 역할 수행을 하도록 번역한다. 이는 동시에 관심끌기 장치를 위해 학생들이 할 수 있는 역할을 모색하고 실천하는 것을 의미한다. 이러한 일련의 모든 단계와 관련된 행위자들의 대변인이 된 학생들은 자신들과 다른 행위자들을 계속해서 지속적으로 대표하고 통제하는 특정한 실천 활동을 통해 학생들이 지역에 대해 정체성을 형성하고 동시에 이에 대한 네트워크를 구축하고 문제를 해결하면서 번역의 네 단계별 지역학습의 성격과 구조가 완성되는 것이다.

지금까지 언급한 행위자 네트워크론을 토대로 역사적 장소에서의 장소감을 통해 초등학교들의 지역 정체성 형성을 목적으로 하는 지역학습에 대한 프로그램을 정리한 모식도는 다음 그림 1과 같다.

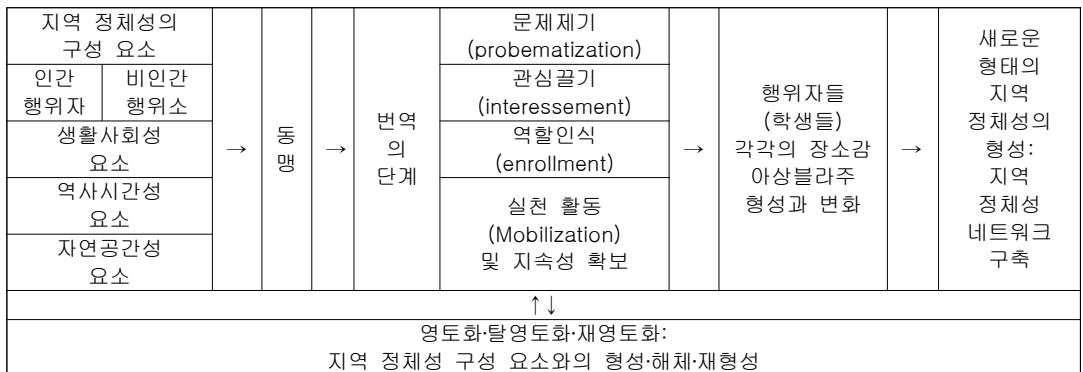


그림 1. 행위자 네트워크론에 비추어 본 지역학습의 모형화

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구의 대상은 충북 단양 D 초등학교 4학년 한 학급으로 총 23명의 학생들이 남자 14명, 여자 9명으로 구성되어 있다. 이 학생들을 대상으로 행위자 네트워크론을 통한 장소감 발달과 지역 정체성의 함양 및 양상을 알아보기 위해서 본 연구에서는 먼저 행위자 네트워크론, 역사적 장소와 장소감, 지역 정체성, 지역학습에 대한 문헌 연구 방법을 활용하였다. 이어서 아동의 지역 정체성을 함양시킬 수 있는 프로그램을 개발하여 그 결과를 토대로 총 네 차례의 프로그램을 실행 연구 방법으로 적용하였다. 실행연구의 방법을 이용하여 학생들의 지역 정체성 함양의 과정을 확인하고자 한다. 실행연구란 수업 상황에서 연구자(교사), 학교 관리자, 장학사, 그 밖의 교육 관련 인사들이 어떻게 학생들을 가르치는지, 학생들이 얼마나 잘 배

우는지에 대한 정보를 수집하기 위해 행하는 체계적이고 전반적인 탐구활동을 의미한다(Mills, 2003; 강성우 외 역, 2005, 28). 본 연구에서는 1차부터 4차 실행까지 실시되고, 학생들과 여러 가지 활동 결과물과 측정도구 또는 생각그물 활동지의 사전과 사후 확인을 통해 다음 차시 수업을 조정 및 강화하며 진행하고자 한다.

2. 연구 대상 및 결과 분석 준거

가. 지역 정체성 측정 도구

학생들의 지역 정체성 함양 정도와 변화를 이해하기 위해 측정도구를 개발하였다. 학생들의 지역 정체성 함양 정도를 평가하기 위해 연구자는 Puddifoot(1995)가 도출한 지역 정체성의 개념과 이를 통해 수정하고 재구성하여 진전시킨 이영원(2010) 및 김민진과 허윤정(2020)의 연구를 바탕으로 본 연구에서 활용될 지역 정체성 측정도구를 초등학교 4학년생들의 수준과 2015 개정 초등 사회과 3~4학년군 교육과정 내용에 맞게 개발하여 적용하였다. 설문지는 지역 정체성의 측정 하위 항목인 지역에 대한 관심도, 지역을 향한 애착도, 지역을 위한 실천도로 나누고 37개의 설문 문항들로 구성하며 각각 5점 척도로 사용하여 만족에서 불만족까지 선택하도록 했다. 측정도구의 신뢰도와 타당도를 확보하기 위해 해당 전문가의 조언과 논의를 거쳐 문항을 수정하고 재구성하였다.

본 연구의 내용과 목적에 맞게 수정하고 재구성한 지역 정체성 측정 도구에 Likert 척도를 적용하여 연구 대상의 장소감에 기초한 지역 정체성의 사전 실태를 파악하였다. 지역 정체성의 세부 영역 모두 긍정적인 응답의 비율이 부정적인 응답의 비율보다 높았다. 긍정과 부정의 응답 비율의 격차가 가장 큰 세부 영역은 지역을 향한 애착도로 나타났다. 반면에 격차가 가장 작은 세부 영역은 지역에 대한 관심도로 나타났다. 한편, 세 영역 가운데 긍정적인 응답 비율이 가장 높은 영역은 지역을 향한 애착도이다. 가장 낮은 영역은 지역을 위한 실천도이다.

표 1. 연구 대상의 지역 정체성 실태 분석

지역 정체성의 세부 영역	‘매우 그렇다’ (%)	‘대체로 그렇다’ (%)	‘보통이다’ (%)	‘대체로 그렇지 않다’ (%)	‘전혀 그렇지 않다’ (%)
지역에 대한 관심도	8	31	26	19	16
지역을 향한 애착도	12	40	18	21	8
지역을 위한 실천도	5	33	31	18	13

나. 자료 수집 및 분석 준거

본 연구의 목적은 행위자 네트워크론에 입각하여 한 지역의 정체성 함양하는 과정과 관련된 인간 및 비인간 행위자들의 결합과 동맹 과정의 양상을 파악하는 것이다. Callon(1986, 홍성욱 역, 2010, 92-94)이 제시한 행위자 네트워크론의 번역 과정을 본 연구에서 주로 사용하게 될 것

이다. 그러나 행위자 네트워크론에 기반하여 지역 정체성을 바라보는 데에 있어서 모든 측면을 적용하기 힘든 한계가 있기 때문에 이를 보완하기 위한 방안이 필요하였다. 따라서 본 연구에서는 학생들의 지역 정체성 함양 정도를 알아보기 위해서 설문지, 활동지, 소감문, 면담 및 녹음 자료, 연구 일지, 교사의 관찰 기록 자료 등의 자료원을 분석함으로써 삼각검증(Triangulation)의 전략을 활용할 것이다. 삼각검증이란 2가지 이상의 방법을 활용하여 어떤 현상을 바라보는 것으로, 연구 자료 해석의 판단과 결점을 보완할 수 있고 연구 결론의 타당성과 신뢰성을 담보할 수 있는 방법이다(Denzin, 2009, 332).

IV. 연구 결과

1. 행위자 네트워크론을 통한 지역학습 프로그램의 개발

본 연구에서는 초등학교 4학년 1학기 사회과의 교육과정 내용과 지역 정체성 함양을 동시에 성취하는 것을 목표로 행위자 네트워크론에 기초한 지역 정체성 함양 프로그램을 개발하였다.

표 2. 행위자 네트워크론에 기초한 지역학습 프로그램의 전체 구성

전체 프로그램 주제	Callon의 번역 단계에 따른 세부 프로그램	프로그램 개발 주제	차시	
행위자 네트워크론에 기초한 지역 정체성 함양	1차 실행 프로그램: 문제제기(probematization)	지역 정체성을 함양하지 못한 것에 대해 문제화하기	3차시	15차시
	2차 실행 프로그램: 관심 끌기(interressement)	‘수양개’와의 이해관계 부여를 통한 동맹 맺기	4차시	
	3차 실행 프로그램: 역할인식(enrollment)	수양개를 위한 나의 역할 인식과 역할 수행 준비하기	3차시	
	4차 실행 프로그램: 실천 활동(Mobilization) 및 지속성 확보	수양개를 통해 지역 정체성으로 번역하기	5차시	

표 3. 1차 실행 프로그램의 주요 학습 활동

주제	주요 학습 활동	차시	
1차 실행 프로그램 : 지역 정체성을 함양하지 못한 것에 대해 문제화하기	사람들이 많이 모이는 곳 찾아보기	·지역 정체성 측정 도구 문항 설문 조사하기 ·단양에 관한 생각그물 그리기 ·사람들이 많이 모이는 곳 찾기	1차시
	다양한 중심지를 찾아 지역의 특징 탐색하기	·충북과 단양군의 중심지 탐색하기	1차시
	중심지의 역할과 특징	·단양에서 관광 중심지 찾는 방법 알고 중심지	1차시

	알아보기	찾기 ·제주도 '수월봉'을 통해 단양의 관광 중심지의 역할과 특징 알기	
계			3차시

출처: 조인성, 2020b, 43 수정

표 4. 2차 실행 프로그램의 주요 학습 활동

주제	주요 학습 활동	차시	
2차 실행 프로그램 : '수양개'와의 이해관계 부여를 통한 동맹 맺기	단양을 대표하는 문화유산 알아보기	·단양의 문화유산 살펴보기	1차시
	단양의 '수양개' 문화유산 조사 방법 알아보기	·'수양개' 조사하고 그 결과 발표하기	2차시
	전문가와 함께 수양개 더 알아보기	·전문가에게 질문하기	1차시
계		4차시	

출처: 조인성, 2020b, 43 수정

표 5. 3차 실행 프로그램의 주요 학습 활동

주제	주요 학습 활동	차시	
3차 실행 프로그램 : 수양개를 위한 나의 역할 인식과 역할 수행 준비하기	수양개를 지키고 보호하려는 나의 역할 알아보기	·'수양개' 보호 방법 알고 나의 역할 찾아보기	1차시
	나의 역할 수행에 필요한 '수양개' 준비 자료 만들어 보기	·'수양개' 준비 자료 만들기 ·'수양개' 준비 자료 발표하기	2차시
계		3차시	

출처: 조인성, 2020b, 43 수정

표 6. 4차 실행 프로그램의 주요 학습 활동

주제	주요 학습 활동	차시	
4차 실행 프로그램 : 수양개를 통해 지역 정체성으로 번역하기	수양개전시사유물전시관 답사 계획 세워보기	·수양개전시사유물전시관 답사 계획 세우기 ·모둠별 역할 분담을 위한 역할극 해보기	1차시
	수양개전시사유물전시관 답사해 보기	·전시관 답사하기 ·모둠 친구들끼리 역할 수행하기 ·답사 보고서 작성하고 발표하기	2차시
	'수양개' 학습 내용 정리하기	·배운 내용 생각 그물 그리기 ·역할 수행 그림 그리기 ·그림에 대한 설명 쓰기 ·각자 수양개와 단양의 의미부여하기 ·지역 정체성 측정 문항 설문하기	2차시
계		5차시	

출처: 조인성, 2020b, 43 수정

2. 행위자 네트워크를 통한 지역학습 프로그램의 실천

가. 1차 실행 프로그램 적용: 지역 정체성을 함양하지 못한 것에 대해 문제화하기

1차 실행 프로그램의 주제는 학생들이 지역 정체성을 함양하지 못한 것에 대해 문제화하기이다. 수업의 주요 학습 활동으로는 중심지 개념 학습을 통해 우리 지역의 특성인 지역성을 확인하고 단양 지역과 특히, 단양의 관광 중심지에 대한 단점과 문제점을 인식하는 것이다. 초등학교 4학년 1학기 사회과 교과서에 사람들이 많이 모이는 곳이라는 의미의 중심지 개념을 학습한다. 교과서의 이러한 중심지 개념과 함께 행정, 상업, 산업, 관광이라는 네 가지 중심지의 종류를 통해 학생들이 거주하고 있는 단양 지역이 어떤 중심지인지를 파악함으로써 지역성을 확인한다. 다시 말해, 학생들은 네 가지의 중심지를 단양군 지도에서 찾고 이를 백 지도에 표시하는 활동을 통해 단양 지역이 관광 중심지라는 것을 다시 한 번 확인하고 인식하면서 관광 중심지로서의 단양 지역에 대한 장단점과 문제점 등을 진단한다. 이러한 특징과 현황을 탐색하면서 학생들이 지역 정체성을 형성해나가는 지역학습에 대한 준비를 한다. 그 다음으로 제주도 ‘수월봉’ 마을의 사례를 영상으로 보여주면서 그 곳의 지역 주민들처럼 지역에 대해 정체성을 함양해야겠다는 다짐과 결심을 의무통과점으로써 학생들이 거치게 될 것이다. 따라서 문제제기 단계에서는 학생들에게 지역학습 프로그램이 어떻게 필수불가결한 요소가 되는지에 관해 주목하고자 한다. 구체적으로 학생들은 수월봉의 사례가 단양에도 존재하고 있는지를 확인하고, 단양 지역과 단양의 관광 중심지의 문제점과 단점을 어떤 것이 있는지를 생각해본다. 다시 말해, 학습자는 ‘수월봉’ 과 관련된 영상을 통해 수월봉 행위소를 단양 지역으로 번역하는 일련의 활동들을 의무통과점으로써 모두 거쳐야 할 것이다. 일련의 활동들은 수월봉의 사례에 비추어서 학생들이 기존에 단양과 나와의 관계를 인식하고 단양에서의 나를 되돌아보는 활동들이 있다. 그리고 단양 지역과 단양의 관광 중심지의 단점과 문제점을 해결하기 위해 어떤 역할을 할 수 있을지에 대해 생각해보는 활동들을 하면서 학생들은 모든 의무통과점을 통과하게 된다.

학생들은 수업하는 과정에서 ‘수월봉’ 영상을 보고나서 단양과 나의 관계를 생각하고 되돌아보면서 반성하고 다짐하는 바를 써보았다.

장○현: 단양과 나의 관계는 그동안 그냥 살고 있는 곳에 내가 있는 느낌이었다. 내가 놀고 학원가고 밥 먹고 숙제하는 그런 곳이다. 이제는 단양에 대해 좀 더 알고 싶다.

김○아: 단양에 내가 있고 내가 단양에 있는 관계이다. 그냥 우리 집 있고 내 친구 있는 곳이니 소중하고 감사한 거 없었다. 이제부터 내가 단양을 고맙게 생각해야겠다.

박○늘: 엄마가 장사하는 곳이고 나는 학교에 간다. 엄마하고 내가 단양에서 일과 공부 하는 관계이다. 수월봉처럼 뭐든지 실컷 놀고 공부하고 사람들끼리 자주 만나는 단양이 되었으면 좋겠다.

학생들이 모든 의무통과점을 잘 거쳐 왔는지 확인하기 위해 수업을 정리하는 의미에서 단양과 나의 관계를 생각해보는 시간을 가졌다. 이는 지역에 관한 학생들의 반응과 분위기를 감지하고 읽

어내기 위한 목적에 있다. 또한 학생들이 연구자가 작동한 의무통과점을 저마다 여러 가지 양상으로 지나가고 있었음을 파악할 수 있음을 알 수 있었다. 이처럼 학생들이 수월봉의 사례를 단양에 대한 지역 정체성으로 번역하는 양상이 다양하였다. 결과적으로 학생들은 1차 실행 프로그램 말미에서 수월봉 사례학습을 통해 단양 지역으로 적용하였고 번역하는 과정에서 ‘단양에 대해 좀 더 알고 싶다’, ‘단양을 고맙게 생각해야겠다’, ‘사람들끼리 자주 만나는 단양이 되었으면 좋겠다’는 등의 말과 표현으로 지역 정체성을 함양해야겠다는 여지를 보여준 지점으로 작용하였고 의무통과점을 통과했음을 짐작할 수 있었다. 이는 기존에 단양과 나의 관계에서 보여준 ‘그냥 살고 있는 곳에 내가 있는 느낌이었다’, ‘그냥 우리 집 있고 내 친구 있는 곳이니 소중한고 감사한거 없었다’, 그리고 ‘엄마하고 내가 단양에서 일과 공부를 하는 관계이다’라고 언급한 것과 구별되는 것이다. 또한 이러한 표현으로 말미암아 단순하면서도 일차원적이며 낮은 수준의 지역 정체성에 머물러 있었던 것으로 1차 실행 프로그램을 통해 국면과 양상의 변화를 체감하며 실감할 수 있었다. 또한, 학생들이 단양 지역과 단양의 관광 중심지에 대한 단점과 문제점을 해결하기 위해 어떻게 해야 할 지를 이야기할 때, 그들 스스로 할 수 있는 역할보다는 성인들이 할 수 있는 해결책 제시에 그쳤다.

1차 실행 프로그램에서는 중심지 개념을 활용하여 장소에 대한 인지적 영역을 학습하였다. 아직까지 관심끝기의 수단이었던 ‘수양개’는 등장하지 않았지만, 학생들이 어떤 장소에 위치하고 있다는 지식(백지도의 위치 학습)을 얻거나 장소에 속하다는 느낌이 대화나 활동 결과물에 나타났다. 이는 장소에 대한 인지(장소의 인지적 영역)가 지역 사회나 지역민, 지역 행정 등에 대한 관심, 즉 지역 참여도를 불러일으켰다.

1차 실행 프로그램에서 학생들은 중심지의 개념과 종류를 통해 지역의 특성인 단양군의 지역성에 대해 다양하게 인식하였다. 또한, 수업에서 보여준 단양과 관광 중심지에 관한 그들의 의견과 생각들을 통해 자신이 살고 있는 지역을 탐색하면서 여기서 도출된 단점과 문제점들을 파악하였다. 나아가 수월봉 마을의 사례를 바탕으로 지역 정체성을 함양해야겠다는 것을 의식하고 이에 대한 양상을 번역하였다. 이로써 학생들은 1차 실행 프로그램의 핵심 개념이면서 동시에 본 연구에서 연구자가 작동시켰던 지역주민들이 지역에 대해 정체성을 잘 함양하고 있는 수월봉 마을 사례로서의 ‘의무통과점’을 거쳤다.

학생들이 단양 지역과 단양의 관광 중심지에 대한 단점과 문제점을 해결하기 위해 어떻게 해야 할 지 이야기를 할 때, 그들 스스로 할 수 있는 역할보다는 모른다는 반응이 대다수였고, 역할의 폭이 좁았고 다양하지 못했으며, 성인들이 할 수 있는 해결책 제시에 그쳐서 아쉬운 마음이 든다. 그래서 아직까지 1차 실행 프로그램으로는 학생들이 역할 수행을 어찌할지에 대한 감이 전혀 오지 않는다. 다음의 실행 프로그램으로 진전될수록 학생들이 자신이 할 수 있는 역할에 초점을 두어 수행과 실천 활동으로 관심을 불러일으켜야 하기 때문에 수업의 구성을 좀 더 쉽고 아이들의 눈높이에 맞게 해야겠다고 반성하였다. 따라서 연구자는 학생들이 지역학습을 전개해 나가는 과정에서 그들이 지역에 대해 관심과 흥미를 일으키고 학습자의 수준이나 관심사, 그리고 눈높이를 고려하는 방향으로 수업을 진행해야겠다고 생각하였다.

나. 2차 실행 프로그램 적용: ‘수양개’ 와의 이해관계 부여를 통한 동맹 맺기

2차 실행 프로그램의 주제는 ‘수양개’ 와의 이해관계 부여를 통한 동맹 맺기이다. 다시 말해, 단양 지역의 문화유산인 ‘수양개’ 를 통한 지역성 탐색이다. 전 단계에서의 지역성 탐색은 중심지 개념 학습을 통해 현재 단양군이 관광 중심지라는 것을 인식하는 것이다. 반면에 이번 단계의 지역성 탐색은 수양개 요소 학습을 통해 과거 단양 지역이 어떠한지를 인식하는 것이다. 먼저, 전 차시와 연계하여 단양의 관광 중심지를 수업의 소재로 다시 활용하는데 그 중에서 ‘문화유산 행위소’ 에 관심을 갖고 살펴보는 활동을 한다. 그 후, 학생들이 기존에 많이 알고 있는 도담삼봉, 온달산성, 고수동굴 등 ‘여타의 문화유산 행위소’ 는 자연스럽게 언급하지 않고 등한시하며 배제시키고 연구자가 이미 선정해놓은 ‘수양개 요소’ 를 학생들로부터 관심을 끌기 위해 이에 대한 가치와 우수성을 이야기해준다. 관심 끌기 장치인 ‘수양개 행위소’ 와 관계성이 부각된 학생들은 문화유산 조사 방법 중 ‘누리집 검색’ 이라는 비인간 행위자를 활용하여 ‘학교 컴퓨터실’ 이라는 공간 행위자에서 수양개에 대해 조사하고 보고서를 작성하며 그 결과를 발표하고 공유한다. 이러한 조사 활동은 향후 3차 실행 프로그램에서 학생들이 스스로 등록하게 될 역할을 수행하기 위한 자료를 만들 때 도움이 된다. 마지막으로, 문화유산의 조사 방법 중 ‘면담’ 행위자를 학생들이 경험해보게 하기 위해 전문가를 불러 간단한 강연 시간과 함께 그와 학생들이 수양개에 대해 질문하고 대답하는 형태의 세미나 형태가 수업의 주요 교수 학습 활동이 된다. 학생들은 이러한 ‘면담’ 행위자를 통해 수양개와 그것이 지니는 중요성과 가치에 대한 관심을 고조시키고 관계를 공고하게 할 것이다.

학생들은 수업 과정에서 수양개를 조사하고 이를 발표했던 소감과 느낌을 이야기해보는 시간을 가졌다.

연구자: 수양개를 조사하며 발표한 느낌과 소감을 이야기해봅시다.

김○은: 인터넷에서 누리집으로 조사해보니까 어려운 말이 많아서 처음에는 어려웠는데 선생님께서 그 정도까지 알 필요 없다고 하셔서 그때부터 사진과 영상을 주로 봤어요. 단양에 옛날 사람들이 사용했던 것들이 잔뜩 나왔다고 하니까 저도 모르게 자랑스러운 마음이 들었어요.

권○준: 발표할 때 친구들이 저만 봐서 떨렸습니다. 다른 지역의 친구들이라고 생각하고 조사한 것을 읽었습니다.

원○희: 처음에 어떤 누리집에서 찾아야 할지 어려웠어요. 옆에 ○윤이가 수양개전시관 유물전시관 누리집에 갔길래 저도 따라 가봤어요. 실제로 가본 적은 없지만 누리집에 가보니 진짜 본 것 같았어요. 그래도 가보면 더 좋을 것 같아요. 전시관에 직접 가보면 앞으로 더욱더 제가 좋아하고 자주 찾는 곳이 될 것 같아서 생각만 해도 기쁘고 기분이 좋아요.

김○은 학생은 단양에 옛날 사람들이 사용했던 유물들이 많이 나왔다고 하니까 자신도 모르게 자랑스러운 마음이 들었다고 하였다. 이 학생은 단양에서 사는 것이 자랑스러운 마음이 들었다고 말하는 것을 보아서 수양개 요소를 단양 지역에 대한 정체성으로 진정한 관점에서 이미 번역을 시

도하고 있었음을 확인할 수 있었다. 권○준은 다른 지역의 친구들이라고 생각하고 조사한 것을 읽었다는 점에서 학생들에게 있어서 앞으로 수양개를 위해 역할을 스스로 어떤 것을 부여할지에 관한 방향을 모색해줄 수 있는 발언이었다. 원○히 학생은 수양개선사유물전시관 누리집을 보니 실제로 가본 적은 없지만 실제로 본 것 같은 느낌을 받았다고 하였다. 가보면 더 좋을 것 같다고 하면서 실제 직접 가보게 되면 자신이 앞으로 더욱더 자주 찾고 좋아하는 곳이 될 것 같다는 마음을 표현하였다. 계속해서 찾고 싶고 좋아하게 될 곳 같다는 이 학생의 말로 비추어 보아 앞으로 그 역사적 장소로의 접근 기회가 늘어날 가능성을 엿볼 수 있지만 아직까지 역할 수행과 실천 활동에 대한 지속성의 확보 차원까지 도달했다고 예측하기는 어려운 측면이 있다. 고무적인 것은 그 역사적 장소에 가본 적은 없지만 기본적으로 일차원적이며 평면적인 장소감을 미리 상상하여 말한 것이다. 대답의 말미에 생각만 해도 기쁘고 기분이 좋다는 표현에서 이 학생의 감정을 읽을 수 있었고 향후 그가 수양개와의 장소감이 발달될 수 있는 여지를 제공해주었다. 또한, 원○히 학생의 앞으로 ‘좋아하고 자주 찾는 곳’이 될 것 같은 수양개라는 표현은 현재 이 학생과 수양개와의 관계성에 대한 양상을 잘 드러내는 말이다. 향후 나아갈 고무적이고 긍정적이며 소망의 반응은 장소감 발달에 영향을 줄 것이며, 동맹을 맺고 이해관계를 부여했다는 것으로 판단된다.



그림 2. 학생들이 수양개에 대해 조사한 활동 결과물



그림 3. 전문가와 면담을 하는 학생들의 활동 모습

2차 실행 프로그램에서 학생들은 단양 지역의 ‘수양개’ 문화유산과 그 당시 살았던 단양의 터전과 환경 등을 통해 단양의 지역성을 탐색하였고 이를 통해 지역에 대한 정체성으로

번역하기 시작하였음을 확인하였다. 이는 연구자와 학생들의 대화와 활동에서 활발하게 나타난 번역의 행위와 그 양상으로 나타났고, 전문가 행위자와의 면담에서 여러 차례 이어진 질문과 대답으로 한층 고조된 열기를 드러내는 과정에서 알 수 있었다. 따라서 관심끌기라는 2차 실행 프로그램에서 학생들이 수양개를 학습을 통해 장소에 대해 인지하였고 장소를 향한 애착을 보여주었고 시사했음을 확인할 수 있었다.

학생들은 2차 실행 프로그램 과정에서 EBS 다큐멘터리 ‘한반도 여명의 미스터리’를 무척 좋아했다. 학생들이 컴퓨터실에서 수양개에 대해 조사활동을 할 때에 이 영상의 출처에 대한 질문이 많았고 다시 한 번 보고 싶다는 학생들도 많았다. 연구자는 영상의 효과와 파급력을 실감하였다. 그래서 앞으로도 초등학생들의 눈높이에 알맞거나 수업에서 적절하게 활용할 수 있는 짧은 영상을 보여줘야겠다는 생각을 하였다. 이 영상을 보여준 의도는 학생들이 수양개가 만들어졌을 선사시대에 대한 삶의 모습을 상상하는데 있어서 도모하고 배경지식을 심어주며, 그 시대의 맥락에 관해 학습할 수 있었으면 하는 마음에서 비롯되었다. 학생들은 선사시대 사람들의 삶의 방식과 그 시절 사용하였던 도구나 유물을 통해 현대인들의 다른 점과 차이를 발견하도록 하였다. 본 연구의 지역학습은 유물과 유적을 자세하고 정확히 알기보다는 장소감을 발달시킬 수 있는 학습을 지향하였다. 그러나 연구자가 앞으로 똑같은 수업 프로그램을 다른 학년에 적용하거나 다음 실행 프로그램을 적용할 때, 수양개 유적을 현재보다 좀 더 공부해서 학생들에게 가르쳐주고 싶은 마음이 들었다. 이는 장소감이 발달하려면 장소의 인지적 영역이 우선이 되어야 한다는 연구자의 믿음에서 기인한 것이다.

다. 3차 실행 프로그램 적용: 수양개를 위한 나의 역할 인식과 역할 수행 준비하기

3차 실행 프로그램의 주제는 수양개를 위한 나의 역할 인식과 역할 수행 준비하기이다. 이번 단계에서 학생들은 어떤 일을 어떻게 할 수 있는지를 탐색한다. 역할 수행이라는 측면에서 코로나-19라는 행위자의 특성상 비말감염에 우려가 있기 때문에 다양한 역할 중에서 개인적으로 나는 어떤 일을 하고 싶고 할 수 있는지를 구상해보고 생각해본다. 역할 인식 단계에서는 이에 대한 준비를 착수하며 큰 그림을 그리며 우리가 목표하는 행위자 네트워크 안으로 등록하는 과정을 거치는, 일종의 회원가입을 하는 셈이다. 다음 단계인 실천 활동 및 지속성 확보는 그 역할을 수행하기 위한 구체적인 계획과 실행 방안의 수립을 물론이고, 실제로 역할을 실천하고 수행하며 전개해나가는데, 가치관이 맞는 친구들을 동원하고 수양개에 집중하여 지역 정체성 함양이라는 목적을 달성하고자 하는 것이다.

3차 실행 프로그램의 수업 과정에서 연구자는 학생들에게 각자 만든 소개 자료를 가지고 어떻게 역할을 수행할 것인지 물어보았다.

연구자: 여러분 각자 완성된 소개 자료를 가지고 어떻게 역할을 수행할 것인가요?

권○준: 수양개 말고 단양군에 구석기 유적이 어디인지 설명해줄 거예요.

이○은: 제가 만든 포스터로 여기에 오면 여러 가지를 볼 수 있다고 알려주고 싶어요.

정○윤: 스페찌르개를 중요하게 이야기하고 싶어요. 실제로 스페찌르개가 전시된 곳 앞에서 사람들과 사진을 찍고 싶어요.

김○섭: 제가 만든 책자를 수양개 전시관에 온 사람들에게 읽어주고 싶어요.

윤○후: 수양개 소개 책자를 관광객들한테 보여주고 싶어요.

연구자: 왜 이러한 준비 자료를 만들었나요?

윤○후: 수양개를 위해서요.

유○우: 포스터, 책자, 안내도 중에서 책자가 쉬워보였어요. 그림을 못 그려서요.

민○홍: 우리가 할 수 있기 때문이에요. 다른 것들은 우리가 할 수 없는 것이기 때문이에요.

권○준은 수양개 이외에 단양군에 구석기 유적지가 어디가 있는지 설명해준다고 하였다. 이○은 학생은 수양개를 안내하는 포스터를 만들었는데 수양개 전시관에 오면 어떤 것을 볼 수 있는지 알려주고 싶다고 하였다. 정○윤 학생은 스페찌르개를 중요하게 이야기하고 싶으면서 수양개 전시관에 답사를 갈 때, 실제로 이것이 전시된 곳 앞에서 사람들과 사진을 찍고 싶은 마음을 표현하였다. 김○섭과 윤○후는 수양개 소개 책자를 만들었는데 수양개 전시관에 온 관광객들을 상대로 읽어주거나 보여주고 싶다고 하였다. 연구자는 학생들에게 왜 이러한 소개 자료를 만들었는지 질문하였다. 이에 대해 윤○후는 수양개를 위해서라고 하였다.



그림 4. 학생들이 만든 수양개를 위해 역할 수행에 필요한 소개 자료 활동 결과물

3차 실행 프로그램은 번역의 단계로는 역할인식 단계로 학생들이 수양개의 관계성으로부터 나의 역할을 인식하였고 이에 대비하는 준비를 하였다. 이 단계는 장소감의 정의적 영역이 작용되는 단계라고 볼 수 있다. 또한, 이 단계에서는 학생들의 면담과 학습 활동 결과물 등을 통해 때로는 장소를 향한 애착을 형성하면서 경우에 따라서는 장소 목적과의 일체감을 보여주고 확보하였음을 확인할 수 있었다. 과연 학생들이 네트워크에 진정으로 포섭되었고 확실하게 동맹이 일어났는지는 다음 단계에서 그들이 수양개를 위해 역할 수행을 하는지 귀추가 주목된다.

3차 실행 프로그램에서 학생들은 역할을 인식하고 이에 대한 준비를 하였다. 현재 신종 코로나-19 바이러스 행위자로 수양개를 위해 할 수 있는 역할의 범위와 종류가 확연히 줄어들었다. 학생들은 다양한 역할을 말했지만 어린이 문화 해설사로만 역할이 제한될 수밖에 없는 현실이 안타까웠다. 이에 대한 준비 자료를 만들 때에도 문화유산 안내도, 문화유산 소개 책자, 문화유산 안내 포스터 등의 교과서에 제시된 예시와 사례로 학생들이 선택의 폭이 국한된

것은 상황 탓도 있겠지만 연구자가 그들에게 다양한 자료를 보여주지 못하여 벌어진 일인 것으로 생각된다. 어찌되었던 본 연구는 다양한 준비 자료를 만드는 것에 목적이 있는 것이 아니라 역할 수행에 알맞은 준비 자료를 만들고 이를 활용하여 역할 수행을 하면 되는 것이다. 3차 실행 프로그램에서 연구자는 학생들이 역할을 등록할 수 있도록 도와주었다면, 앞으로 4차 실행 프로그램에서 역할에 함께 등록된 학생들과 동맹을 맺어 동맹군을 형성하고 지금까지 준비한 것들을 총동원하여 실천 활동을 하게 된다. 따라서 연구자는 남은 프로그램을 통해 학생들이 역할을 잘 수행할 수 있는 발판을 제공해야겠다는 성찰을 하였다.

라. 4차 실행 프로그램 적용: 수양개를 통해 지역 정체성으로 번역하기

4차 실행 프로그램의 주제는 수양개를 통해 지역 정체성으로 번역하기이다. 학생들은 이전에 역할을 등록하는 과정에서 역할을 스스로 부여하기 위해 포섭을 시도한 학생이 있었다. 이 단계에서 또한 기존에 활동을 같이 했던 모둠 친구들이 아닌 어린이 문화 해설사로서의 가치관이 비슷한 친구들이 모이는 차원의 포섭 과정을 거치게 된다. 이는 이 단계에서 중시하는 권력 관계와 작용을 학생들 수준에서 체험해보는 것이다. 그 다음 학생들은 실천 활동 및 지속성 확보 단계의 대변인으로서 수양개가 있는 수양개선사유물전시관으로 답사를 계획한다. 이번 답사는 단순히 전시관을 관람하거나 유물을 감상하여 인지적 영역 차원에서 수양개를 대하는 것이 아니라, 주요 행위자에서 대변인이 될 학생들이 작동된 실체인 주요 행위소에서 행위자로 급부상한 수양개를 위해 어린이 문화 해설사의 역할을 실행에 옮기는데 목적이 있다. 답사 계획을 세울 시에 이러한 답사 목적을 감안하여 어린이 문화 해설사의 역할을 수행하는데 있어서 비슷한 학생 행위자들과 모여 새로운 모둠 친구들과 동맹군을 형성하고 같은 역할을 수행할 것이다. 또한, 어린이 문화 해설사에 대한 역할 부담을 완화시키고 예측 불가능한 상황에 대처하기 위해 새롭게 구성된 모둠 친구들과 상의하여 역할 분담을 한다. 그리고 이를 연습해보는 의미에서 문화를 해설하는 데 있어서 가상 상황을 가정한 시뮬레이션 형태의 역할극을 해볼 것이다.

수업에서 학생들은 나에게 단양이란 어떤 의미인지 한마디로 표현해보고 그 이유를 생각하였다.

연구자: 나에게 단양은 어떤 의미일까요? 한마디로 표현해보고 그 이유를 말해봅시다.

원○희: 저에게 단양은 자식이 아플 때 엄마 같은 존재입니다. 제가 아플 때 엄마는 저를 보살펴주기 때문입니다. 이제는 단양이 저를 엄마처럼 사랑해줍니다.

이○민: 단양은 부모님 같아요. 부모님이 저를 낳아주시고 키워주신 것처럼 단양은 저를 서 있게 만들고 땅을 밟을 수 있게 해주니까요. 저는 단양에 사는 것이 자랑스러워요.

김○은: 저에게 있어 단양은 아낌없이 주는 나무입니다. 저는 주는 게 없지만 단양은 저에게 살 수 있게 해주고 공기, 토양, 물도 줍니다. 너무 좋아서 계속 살고 싶습니다.

김○섭: 단양은 수양개가 있어서 빛이 나는 곳이에요. 공부를 해보니까 단양하면 수양개 유물이 떠올라요. 수양개 때문에 단양이 더 빛이나요.

송○율: 단양은 아이입니다. 왜냐하면 수양개는 단양의 아주 오래 전 이름이기 때문입니다.

수양개는 할아버지의 할아버지의 할아버지의 × 백 만 배입니다.

이처럼 번역은 출발 언어를 도착 언어로 치환하는 것으로 본 지역학습으로는 수양개가 출발 언어이고 단양 지역에 대한 정체성 양상이 도착 언어로 적용될 수 있다. 즉, 수양개를 단양으로 치환하고 나아가 수양개를 단양에 대한 지역 정체성의 함양으로 번역한다. 다시 말해, 장소감을 지역 정체성으로 향유하며 번역하는 것이다. 한편, 이번 실행 프로그램을 통해 번역은 다른 행위자들 간 상호 작용으로 영향을 주고받으며 촉발됨을 이해할 수 있었다. 또한, 두 지점 사이의 간극을 매워주는 어떤 매개물 행위소를 통해 연상, 은유, 비유, 그리고 상상 등의 다양한 방법을 활용하여 번역하고 있었음을 파악할 수 있었다.



그림 5. 학생들이 수양개를 위해 역할 수행을 하는 활동 장면

4차 실행 프로그램을 통하여 학생들은 수양개로 하여금 어린이 문화 해설사로서의 교육활동을 통해 수양개선사유물전시관이라는 역사적 장소에의 답사와 역할 수행이라는 참여와 실천 활동을 하였다. 이번 실행 프로그램과 그 후에는 지속성의 확보라는 남은 과제가 있다. 학생들은 답사와 더불어 역할 수행을 했다는 자체와 토요일에 행해진 일임을 감안하면 장소를 위한 희생이 나타났다고 볼 수 있다. 그러나 답사 후에 학생들과 수업을 진행하거나 면담을 할 때 뚜렷한 장소를 위한 희생은 표면적으로 나타나지는 않았다. 그렇지만 4차 프로그램에서 학생들의 학습 활동 결과물과 면담 등을 통해 수양개 요소를 통해 단양 지역에 대하여 의미를 부여하였고 나아가 이를 지역 정체성으로 확립하여 번역해나가는 그 양상과 국면을 확인할 수 있었다.

학생들의 문화 해설을 하는 과정을 보면 미숙한 점이 많았다. 학생들이 수업 시간이나 공식 석상에서 발표하거나 무엇을 활용하여 말할 때의 방법과 요령을 지도해야겠다는 반성을 하였다. 사회과에도 무엇을 조사하고 발표하는 활동이 많으므로 다음 사회 시간에 조사하고 발표하는 과정을 따로 분리하여 교육활동으로 반영해야겠다고 생각하였다. 다음 기회에 지역학습을 한 번 더 하게 된다면, 한 명씩 역할 수행을 하면서 다른 학생들은 한 친구의 잘된 사례를 보고 배웠으면 하는 바람이 있다. 그때는 이번 단계의 핵심 개념인 동원하기의 의미에 부합되게 무선 마이크, 캠코더 등의 비인간을 포함한 다양한 행위자를 준비하여 총동원을 해야겠다는 생각을 하였다. 또한, 장소감 및 지역 정체성과 수업의 관계라는 관점에서 장소감 발달에

대한 국면이 변화되는 양상을 포착할 수 있는 장치를 더 마련하거나, 지역 정체성이 단기간에 측정될 수 없다는 점을 들어 본 수업 실행 프로그램보다 더 장기간 관찰할 수 있는 장을 구축하여 지속성의 확보 차원에서 구현될 수 있는 수업으로 구성해야겠다고 반성하였다.

3. 행위자 네트워크를 통한 지역학습의 효과

가. 지역 정체성 함양 정도의 변화

본 연구에서는 Puddifoot(1995)의 측정도구를 바탕으로 한 지역 정체성 측정도구를 개발하여 활용하였다. 행위자 네트워크에 기초한 지역학습 프로그램 실행 전과 후의 학습자의 지역 정체성을 측정하였다. 본 연구에서 네 차례 프로그램 적용 후 사례 학생들의 지역 정체성 형성 정도는 표 7과 같다.

표 7. 연구 대상의 사후 지역 정체성 분석 결과

지역 정체성의 세부 영역	‘매우 그렇다’ (%)	‘대체로 그렇다’ (%)	‘보통이다’ (%)	‘대체로 그렇지 않다’ (%)	‘전혀 그렇지 않다’ (%)
지역에 대한 관심도	14	34	32	14	6
지역을 향한 애착도	21	48	23	5	3
지역을 위한 실천도	8	50	15	20	7

본 연구의 지역학습을 실행한 결과 사후로서 연구대상의 지역 정체성 측정 결과와 프로그램 적용 전의 결과를 비교했을 때, ‘매우 그렇다’와 ‘대체로 그렇다’의 긍정적인 응답을 한 학생들의 비율이 지역에 대한 관심도에서 9%p, 지역을 향한 애착도에서 17%p, 지역을 위한 실천도에서 20%p 증가하였다. 사전 실태 분석에서는 지역에 대한 관심도(38%)와 지역을 위한 실천도(39%)가 서로 1%p 차이를 보이면서 다른 영역인 지역을 향한 애착도에 비해 긍정적인 응답 비율이 낮게 나타난 바 있었다. 하지만 프로그램을 실행하고 나서는 사후 분석 결과에서는 세 영역 모두에서 긍정적인 응답 비율이 크게 늘어났고, 특히 지역을 위한 실천도의 긍정적인 응답 비율이 가장 큰 폭으로 증가하였다. 반면에 부정적인 응답은 지역에 대한 관심도에서 15%p, 지역을 향한 애착도에서 21%p, 지역을 위한 실천도에서 4%p 감소하였다. 따라서 부정적인 응답 비율이 전체적으로 줄어들었다. 그리하여 분석 결과를 정리하자면, 행위자 네트워크에 기초한 지역학습 프로그램이 학습자의 장소감 발달을 통한 지역 정체성 형성에 긍정적인 효과가 있음을 판단할 수 있었다.

나. 지역에 대한 비인간 행위소 인식 정도의 변화

본 연구에서는 학습자의 지역에 대한 인간과 비인간 행위자의 구성 요소가 반영된 그물의 전체적인 양상을 행위자 네트워크의 논리 중 행위자가 곧 네트워크라는 관점에서 이를 단

양 지역에 대한 네트워크로 간주하였다. 이러한 지역에 관한 생각그물 네트워크 안에는 여러 행위자가 담겨 있었는데 학습자들의 지역의 생각 네트워크 안에서도 다양한 행위자 또는 행위소가 나타났다. 본 연구의 프로그램 특성상 1차 실행 프로그램에서는 중심지로서 다양한 장소를 학습하지만, 2차 실행 프로그램부터는 여러 가지 장소에서 수양개선사유물전시관이라는 역사적 장소로 수렴하게 된다. 그리고 이에 대한 전반적인 학습과 역할 인식, 실제 답사를 통한 실천 활동으로 구성되어있다. 이러한 프로그램의 구성과 성격으로 인해 단양 지역에 대한 인간과 비인간에 대한 생각그물의 총 개수는 크게 늘어나지 않을 것으로 예상하였다. 그러나 사전에 생각그물의 총 개수가 250개, 사후에는 304개로 54개 늘어났다. 비인간 생각그물의 개수 또한 244개에서 290개로 46개만큼 증가하였다. 사전에 했던 학생들의 생각그물에서 대표적인 비인간 그물의 단어들을 나열했을 때와 사후에 했던 그들의 활동지에서 중요하게 생각했던 그물의 단어들을 비교했을 때 그 양상은 확연히 차이를 보여주었다. 학생 23명 중 일인당 생각그물의 평균 개수 또한 10.9개에서 13.2개로 늘어났고 또한 학생 23명 중 일인당 적은 비인간 생각그물의 평균 개수 또한 10.6개에서 12.6개로 증가하였다. 그리고 전체 생각그물 개수에 대한 비인간 그물 개수의 비율은 사전에 97.6%이었고 사후에는 95.4%로 소폭으로 감소하였다.

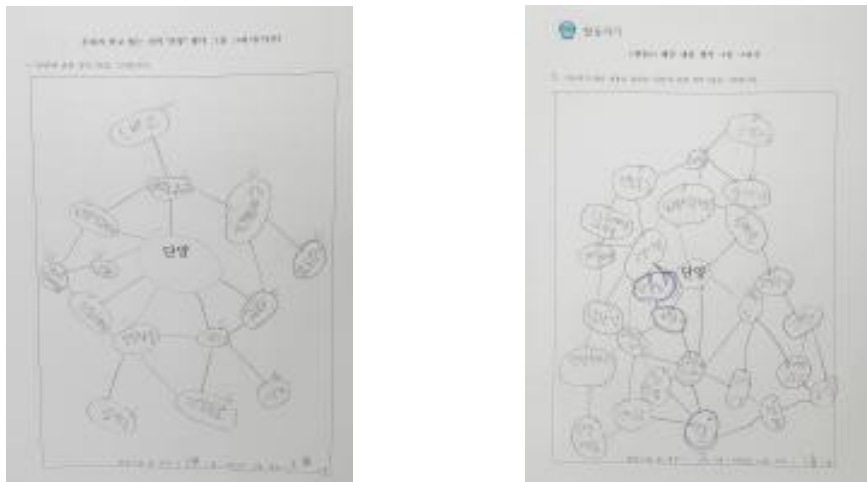


그림 6. 김○섭 학생의 단양에 관한 생각그물 사전과 사후 활동지

V. 나가기

본 연구는 인간과 비인간 행위자 간의 다양한 관계로 구성된 지역이라는 공간에서 비인간 요소를 지역 정체성으로 번역하고 그 양상을 파악할 수 있는 점에서 핵심적 유의성을 가진 행위자 네트워크론을 활용하였다. 따라서 연구자는 학생들의 지역 정체성을 함양시키기 위해 행위자 네트워크론의 번역과 네 단계를 바탕으로 실행연구를 하였다.

연구 대상은 충북 단양 D초등학교 4학년 23명의 학생이며, 남자 14명과 여자 9명으로 구성

되어 있다. 연구 방법은 실행연구법으로 접근하였다. 연구자는 학생들이 단양에서 지역 정체성을 함양하기 위해 역사적 장소인 ‘수양개 유적지’를 중심으로 교육적인 활동을 구상하였다. 또한, 학생들의 지역 정체성 형성을 확인하고 파악하기 위해 다양한 자료 수집 방법을 활용하였다. 학생들의 결과 활동지, 학생들과의 면담 기록지, 수업 성찰 일지와 같은 질적 자료 수집을 통해 수양개와 단양과의 관계성에 기반하여 학생들이 수양개 요소를 통해 단양에 어떤 의미로 번역하고 있는지 살펴보았다.

지역 정체성 함양 프로그램은 총 4차 실행과 총 15차시 수업으로 구성되어 있다. 1차 실행 프로그램은 번역의 단계로 ‘문제제기’에 해당되고 주제는 지역 정체성을 함양하지 못한 것에 대해 문제화하기이다. 여기서는 학생들은 지역 정체성을 함양하지 못했음을 인식하고 이를 형성해야겠다는 의무통과점을 거쳤다. 2차 실행 프로그램에서 번역의 단계는 ‘관심 끌기’이고 주제는 ‘수양개’와의 이해관계 부여를 통한 동맹 맺기이다. 학생들은 관심 끌기 장치인 ‘수양개 유적’의 가치를 통해 이를 왜 초점화해야 하는지를 학습하고 그것이 단양과 지역 정체성 형성에 어떤 관계가 있는지를 파악하였다. 3차 실행 프로그램은 번역의 단계로 ‘역할 인식’에 해당되고 주제는 수양개를 위한 나의 역할 인식과 역할 수행 준비하기이다. 수양개에 대해 학생들로부터 관심 끌기에 성공하여 이 둘 간의 관계가 형성되었던 2차 실행 연구를 바탕으로 학생들은 ‘수양개’를 위해 어린이 문화 해설사로서의 역할을 인식하고 그 역할 수행을 위한 소개 자료를 만들었다. 4차 실행 프로그램에서 번역의 단계는 ‘실천 활동 및 지속성 확보’이고 주제는 수양개를 통해 지역 정체성으로 번역하기이다. 학생들은 ‘수양개선 사유물전시관’으로의 답사와 역할 수행을 위한 구체적인 실행 방안을 계획하였다. 이는 실제 답사로 이어지고 학생들은 그 곳에서 수양개를 위해 소개 자료를 매개로 자신들의 역할 수행을 실천하였다. 그 후에 학생들이 수양개와 단양에 대해 어떤 의미를 부여하고 그들이 수양개를 통해 지역 정체성을 내면화하고 번역하였다.

장소감 발달에 기초한 지역 정체성 측정 도구의 적용 결과와 학생들의 지역학습 활동의 결과물들을 비교하여 분석한 결과, 학생들은 장소감 발달에 기초한 지역 정체성의 형성 정도가 향상됨을 확인할 수 있었다. 학생들의 단양에 관한 생각그물 활동지에서는 그들이 생각하는 지역의 인간과 비인간에 대한 구성 요소의 구축과 비인간 행위자에 대한 인식의 양상을 파악할 수 있었다.

참고문헌

- 강선주(2012), 창의적 체험을 위한 역사적 장소 탐방 수업 방안, 역사교육논집, 49, 257-286.
- 김민진·허윤정(2020), 지역 정체성 함양을 위한 시각정보디자인 수업 - 정릉동을 중심으로 -, 디지털융복합연구, 18(1), 277-286.
- 김연수·김선현·황진태(2019), 행위자-연결망 이론으로 기후변화 적응의 공간을 번역하기: 서울시 수유동 빗물마을 사업을 사례로, 환경사회학연구 ECO, 23(1), 159-196.
- 김종욱(2015), 냉전의 ‘이종적 네트워크’로서 ‘평화의 댐’ 사건: ANT 이론을 통한 경험

- 적 추적, 동국대학교 분단·탈분단연구센터, 분단의 행위자-네트워크와 수행성, 한올아카데미, 298-333.
- 김진선(2006), 장소학습을 통한 지역 정체성의 형성, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김진택(2012), 행위자 네트워크 이론(ANT)을 통한 문화콘텐츠의 이해와 적용, 인문콘텐츠, (24), 9-37.
- 김혜진(2018), 서울에 대한 어린이들의 인식 비교: 장소감 형성과 관련하여, 학습자중심교과교육연구, 18(22), 957-977.
- 남호엽(2001), 한국 사회과에서 민족정체성과 지역정체성의 관계, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 남호엽(2013), 글로벌시대의 지역교육론, 한국학술정보.
- 류현종(2005), 역사적 장소 학습과 과거 기억의 문제 - 초등학교생들의 역사적 장소 재현 분석을 중심으로 -, 역사교육연구, 2, 177-219.
- 박순성(2015), 한반도 분단 현실에 대한 두 개의 접근: 분단체제론과 분단/탈분단의 행위자-네트워크 이론, 동국대학교 분단·탈분단연구센터, 분단의 행위자-네트워크와 수행성, 한올아카데미, 17-47.
- 박승규(2012), 개념에 담겨 있는 지리학의 사고방식, 전종한 외, 인문지리학의 시선, 사회평론, 25-43.
- 박승규(2013), 정체성, 인간이 공간에 새긴 흔적을 설명하다, 한국문화역사지리학회, 현대 문화지리의 이해, 푸른길, 120-151.
- 배을규(2007), 일터 학습 이론의 한계와 방향: 세 가지 실천기반 학습이론의 관점에서, 교육의 이론과 실천, 12(1), 189-208.
- 안재섭(2013), 지리-역사 장소 답사를 중심으로 한 학습내용 구성 및 평가 방법 - 서울 북촌 한옥마을 답사를 사례로 -, 한국사진지리학회지, 23(1), 61-73.
- 이영원(2010), 지역 특성에 따른 지역 정체성과 지역 만족도에 대한 연구, 사회과학연구, 49(2), 251-277.
- 이호규·김병선(2015), 탈북 사건 보도의 행위자-네트워크, 언론과학연구, 15(1), 270-300.
- 임화자(2005), 지역 정체성 함양을 위한 프로그램 개발 - 부산지역을 중심으로 -, 사회과교육연구, 12(1), 179-198.
- 조인성(2020a), 미술과 사회 과목을 연계한 통합학문: 삶의 장소 그리기를 통한 의미 만들기, 학습자중심교과교육연구, 20(9), 151-180.
- 조인성(2020b), 삶의 지역 그리기를 통한 의미 형성: D초등학교 4학년 학생들의 사례를 중심으로, 사회과수업연구, 8(2), 29-56.
- 조철기(2015), 글로컬 시대의 시민성과 지리교육의 방향, 한국지역지리학회지, 21(3), 618-630.
- 조철기(2020), 장소기반 지리교육, 경북대학교출판부.
- 최병두(2017a), 관계이론에서 행위자-네트워크이론으로, 최병두 외, 번역과 동맹, 푸른길, 17-64.

- 최병두(2017b), 초국적 노동이주의 행위자-네트워크와 아상블라주, 최병두 외, 번역과 동맹, 푸른길, 117-164.
- 홍민(2015), 행위자-네트워크 이론과 분단 연구: 분단 번역의 정치와 ‘일상으로의 전환’, 동국대학교 분단·탈분단연구센터, 분단의 행위자-네트워크와 수행성, 한울아카데미, 48-79.
- 홍성욱(2010), 인간·사물·동맹: 행위자네트워크 이론과 테크노사이언스, 이음.
- Callon, M.(1986), Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St. Brieuc Bay, 196-233 in J. Law(ed.), *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?* London: Routledge, 홍성욱, 심하나 역(2010), 인간·사물·동맹, (번역의 사회학의 몇 가지 요소들: 가리비와 생브리외 만(灣)의 어부들 길들이기, pp. 59-94), 이음.
- Cresswell, T.(2004), *Place: A Short Introduction*, 심승희 역(2012), 짧은 지리학 개론: 장소. 시그마프레스.
- Denzin, N. K.(2009), *The Research Act: A Theoretical Instruction to Sociological Methods*. (2nd ed.), New York: McGraw-Hill.
- Latour, B.(2005), *Reassembling the Social, An Introduction to Actor - Network - Theory*, New York: Oxford University Press.
- Law, J.(1992), Notes on the theory of the Actor Network: Odering, strategy and heterogeneity, *Systems Practice*, 5(4), 379-393, 홍성욱, 최미수 역(2010), 인간·사물·동맹, (ANT에 대한 노트: 질서짓기, 전략, 이질성에 대하여, pp. 39-56), 이음.
- Mills, G. E.(2003), *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*, 강성우 외 공역(2005), 교사를 위한 실행 연구, 서울: 우리교육.
- Puddifoot, J. E.(1995), Dimensions of community identity, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 5, 357-370.
- Relph, E.(1976), *Place and Placelessness*, 김덕현 외 공역(2005), 장소와 장소상실, 서울: 논형.
- Tuan, Yi-Fu.(1977), *Space and Place: The Perspective of Experience*, 구동희 외 공역(2007), 공간과 장소, 서울: 대운.

교신저자 : 조인성, 충북 단양초등학교 교사
joinsong09@korea.kr

일본 애니메이션을 통해 탐색한 글로벌 시민교육의 방향에 대한 논의: 『걸즈 앤 판처』¹⁾에 대한 비판적 담화 분석에 근거하여

이 승 연

한신대학교 산학협력단

I. 서론

글로벌 시민교육은 교육 분야의 주된 주제 중 하나라 할 수 있다. 국내의 대표적 학술 DB인 RISS만 하더라도 2021년 7월 31일 기준, 총 1,640여개의 관련 문헌이 검색되며 이 중 국내 학술지 논문만 해도 총 492개에 달한다.

글로벌 시민교육의 주된 논의 중 하나는 글로벌 시민교육이 개인, 지역, 국가, 세계 사이와 보편성과 지역성(다양성)의 긴장에서 어떻게 균형을 잡아야 하는가에 있다. 구체적으로 글로벌, 국가, 로컬 시민의 조화로서 글로벌 시민교육(예: 성열관, 2010). 초등교육과 중등교육에서는 보편성과 다양성을 아우르는 교육(손경원, 2013), 다양한 정체성 교육 중 하나(예: 박수경, 2016), 서구사회의 시민성을 보편적으로, 비서구사회를 다양성이자 전통으로 규정하는 시각에 대한 비판(최유준, 2020) 등이 논의된 바 있다. 이러한 논의들을 김진희(2015)는 다음과 같이 하여 세계 시민성 담론으로서 제시한다.

- 정치적 관점에서의 세계시민성 담론: 세계정부, 제도주의적 세계시민성, 코스모폴리탄 민주주의
- 도덕적 관점에서의 세계시민성 담론: 강력한 코스모폴리탄주의, 보편적 인권에 기반한 세계시민성, 세계시민의 도덕과 윤리
- 경제적 관점에서의 세계시민성 담론: 세계체제의 경쟁성, 글로벌 경쟁성, 기업의 사회적 책무성, 박애주의적 이윤 창출
- 비판적/탈식민주의 관점에서 세계시민성 담론: 탈식민주의, 구조개혁, 변혁과 해방의 세계시민성 (김진희, 2016, 67).

네 가지 담론 중, 또는 저 담론에 들어가 있지 않은 글로벌 시민 교육에 대한 논의까지 포함하여 무엇이 옳은가에 대한 논의를 하기 위하여는 글로벌 시민성 교육이 실시 되었을 때 어떤 모습일까를 지닐지를 상상할 필요가 있다. 그 상상의 모습을 구현하는 한 방법으로서 필

1) 일어 제목은 『가-루스 앤 판차(ガ-ルズ&パンツァ, Girls and Panzer)』이나 외국어판 제목은 『Girls und Panzer』로 영어(Girls)와 독일어(und Panzer)가 혼합된 제목을 사용한다. 한국에는 일어 제목을 옮겨 적은 『걸즈 앤 판처』로 수입되었으므로 이에 따라 논문의 제목을 정하였다.

자는 한 애니메이션의 힘을 빌어보고자 한다. 그 애니메이션은 일본 애니메이션 『걸즈 앤 판처』 시리즈이다. 『걸즈 앤 판처』(이하 ‘걸판’)는 2012년 12화로 구성된 TV시리즈를 시작으로, OVA 6화²⁾, 극장판 1화, 최종장 3화³⁾까지 발표되어 있는 애니메이션이다. 5-20대 정도의, 2차 대전 종전 이전에 설계된 전차(tank)를 운용하여 승부를 겨루는 가상의 팀 스포츠이자 여성 무예인 전차도(戰車道, せんしゃどう)를 익히는 여고생들에 대한 이야기이다. 보다 구체적으로 마하자면 운영 성과가 없다는 이유로 한 여학교의 폐교를 제안하는 일본 문무과학성의 결정에 해당 여학교 학생들이 반발, 교내에서 폐지된 전차도를 부활시켜 문무과학성이 원하는 성과, 즉 전국 고교 전차도 대회 우승을 성취하여 학교 폐교를 막고자 하는 스토리이다.

학교의 폐교를 막기 위하여 특정한 성과를 내어야 하는 스토리를 가진 애니메이션은 흔한 편이다⁴⁾. 그러나 일반적으로 남자들이 주로 운용하는 전차를 대상으로 하는 스포츠의 참가자들을 여고생으로 설정한 점이 걸판의 특이한 점이다. 무엇보다 걸판은 실제 일본의 시골마을 공동체(오아라이 현)를 배경으로 만들어진 애니메이션으로서 해당 현에서 공간과 자본의 도움을 받으며 제작된 애니메이션이다. 따라서 걸판에 등장하는 건물, 거리, 심지어 특산물(말린 고구마)까지 실제 오아라이현을 반영한 탓에 지역공동체의 특성이 애니메이션에 포함된다⁵⁾.

글로벌한 요소 역시 애니메이션 내에 존재한다. 주인공 학교인 오아라이 여학원이 전차도를 통해 상대하는 타 학교들은 대부분 일본 밖 타국의 영향을 받아 설립된 학교들이다. 이들 학교의 문화, 전통, 학생들의 행동이 해당 국가의 문화적 특성을 반영하고 있다⁶⁾ 따라서 걸판은 지역 공동체와 국가 공동체, 글로벌 공동체의 관계를 탐색하기 위해 이용되기 좋은 애니메이션이기도 하다. 물론 여타의 애니메이션과 마찬가지로 주인공과 조연의 개인 발전, 즉 박수경(2016)이 지적한 개인의 정체성이 발전되고 발현되는 과정이 걸판에서도 주된 내용으로 소개된다. 이러한 이유로 이 글에서는 걸판을 통하여 글로벌 시민교육의 지향점을 탐색한다.

탐색을 위한 방법으로 Fairclough가 제시하고 Janks가 정리한 3차원적 비판적 담화분석 방법이 사용될 것이다. 이는 걸판에서 그려지고 있는 글로벌 시민성에도 일본 사회의 사회적 구조가 반영되어 있으며 때로는 이를 비판할 필요도 있다는 생각에서 선택된 방법이다. 무엇보다 김진희(2015)에 글로벌 시민성에 대한 담화에도 비판적/탈식민적 담화가 존재하느니만큼 이에대한 논의를 무시할 필요는 없다. 따라서 비판적 담화분석이 연구방법으로 채택되었다.

2) 텔레비전 방영, 극장 상영 대신 비디오나 DVD 등의 매체로만 제공되는 애니메이션을 말한다

3) 최종장은 6화로 구성되었으며 2021년 현재 일본 기준으로 3화까지 발표되었다.

4) 폐교를 막기 위하여 학교 학생들이 아이돌 그룹을 결성하는 『러브라이브! 스쿨 아이돌 프로젝트 시리즈』가 대표적이다.

5) 조연 중 하나인 오아라이 여학교 학생회장인 안즈는 지역 특산물인 말린 고구마를 등장할 때 마다 먹고 있다. 오아라이 현의 특산물을 광고하기 위해 애니메이터들이 집어넣은 장면이라고 한다.

6) 정확하게는 일본인들이 생각하는 해당 국가의 문화적 특성을 반영한다. 예를 들어 영국의 영향을 받은 세인트 글로리아나 여학교의 경우 경기 중에서도 차를 마시고 호적수로 인정하는 상대 학교에 차를 선물로 하는 문화를 갖고 있다. 학생들은 동양계 일본인임에도 불구하고 주로 금발 벽안의 외모로 치장(?)하고 있으며 특히 전차도에 참여하는 학생들은 서로의 닉네임을 차(tea) 이름을 짓고 이 닉네임을 부르며 의사소통한다. 한 예로 세인트 글로리아 여학교의 전차부 대장은 ‘다즐링’이라는 닉네임으로 불린다.

II. 이론적 배경

1. 글로벌 시민성과 비판적 담화분석

상술한 바와 같이 학생들은 글로벌 시민교육을 통해 정치적 관점, 도덕적 관점, 경제적 관점, 또는 비판적/탈식민주의 관점에서 세계와 시민에 관한 담론에 참여하게 된다. 이러한 담론은 2019년 교육과정과 2015년 국가수준 사회과 교육과정(이하 2015 교육과정)에 포함되어 제시된다. 특히 시민은 자신이 속한 공동체 문제의 해결을 위하여 보편성과 지역성을 모두 고려한 행동을 지향해야 함이 2015년 교육과정에 성취기준 수준으로 포함되어있다(이소연 외, 2017). 학계에서 논의되었던 글로벌 시민교육담론 중 정치적, 도덕적 관점에 있어서의 글로벌 시민교육 담론이 2015 교육과정에 적극적으로 반영된 것으로 보인다.

그러나 2015년, 초·중·고등학생을 대상으로 실시된 이은경·오민아·김태준(2015)의 글로벌 시민성 유형 탐색 연구에 개인 시민성, 지역공동체 시민성, 글로벌 시민성의 세 개 요인과 관련된 문항의 점수가 전반적으로 높게 나타난 유형인 글로벌 리더형에 속하는 초·중·고등학생이 응답자(6,637명)의 전체의 15.6%정도에 불과했다(166). 무엇보다 성인기에 가까울수록 정치적 관심과 자아효능감, 권리·책임의식이 낮은 소외형 청소년 비율이 늘어남을 볼 수 있다(이은경 외, 2015, 173). 따라서 개인, 지역공동체, 국가, 초국가적 세계 속에서 학생 자신이 누구이고 어떻게 행동해야 하는가를 설정할 수 있도록 글로벌 시민교육이 설계될 필요가 있다.

그렇다면 설계는 어떻게 이루어져야 하는가? 이에 대한 아이디어를 OECD 2030의 학습을 위한 나침반 모델에서 일부 찾아볼 수 있다.



그림 1.OECD 나침반 모형

출처: (OECD, 2021)

나침반 모델에서의 학생은 핵심이 되는 기초(core foundation)와 이를 자신과 공동체의 변화를 위하여 적용하는 역량(transformative competencies)을 기르게 된다. 이 때 학생은 성취에 대한 기대, 행동, 반성을 반복하며 자신의 핵심 기초와 역량을 성장시킨다.

이러한 일은 학생 혼자서만 하는 것이 아니며 공동체 내의 타인의 도움(예: 교사, 이웃)의 조언을 얻으면서 행한다. 이 과정에서 학생들은 자신과 공동체의 안녕(well-being)을 추구하게 된다.

만약 이 때 자신과 공동체의 안녕이 글로벌 시민이 누릴만한 안녕이라면 학생이 기르게 되는 지식, 기능 가치, 태도가 바로 글로벌 시민성이 될 것이다.

다만 글로벌 시민성에서의 공동체는 앞서 말한바와 같이 세계나 지구촌 뿐 아니라 국가와 지역도 포함할 것이다. 따라서 학생들이 기르게 될 자신과 공동체에 대한 지식, 기능, 가치, 태도는 다음과 같이 그려질 수 있다.



그림 2. 학생들이 성장시킬 글로벌 수준에서의 웰빙

학생들은 그림 2의 빈 칸을 채워나가며 자신에 대한 내러티브를 만들고 이러한 과정에서 글로벌 수준의 웰빙을 달성하고자 기대된다. 문제는 저 글로벌 수준에서의 웰빙이 무엇을 뜻하는가에 상상력을 동원하여 답을 할 필요가 있다. 김진희(2016)는 네 가지 종류의 담론을 제시함으로써 이를 대답하고자 하였다. 그러나 여전히 구체적이진 않은 면이 있기에 이를 위하여 주어진 애니메이션을 비판적 담화 분석 방법에 의하여 분석, 저 글로벌 수준에서의 웰빙이 무엇인가에 대하여 찾아보고자 한다.

2. 비판적 담화 분석 대상으로서의 애니메이션 분석

담화(discourse)는 연구자의 관점에 따라 텍스트 자체로도 사회 내 언어, 가치, 행동양식의 복합체로도 규정된다(최윤선, 2014). 다만 텍스트 자체의 분석 역시 텍스트에 포함된 가치, 상징으로서의 기호, 문법, 텍스트가 속한 장르의 양식⁷⁾의 영향을 받아 해독되므로 결국 텍스트

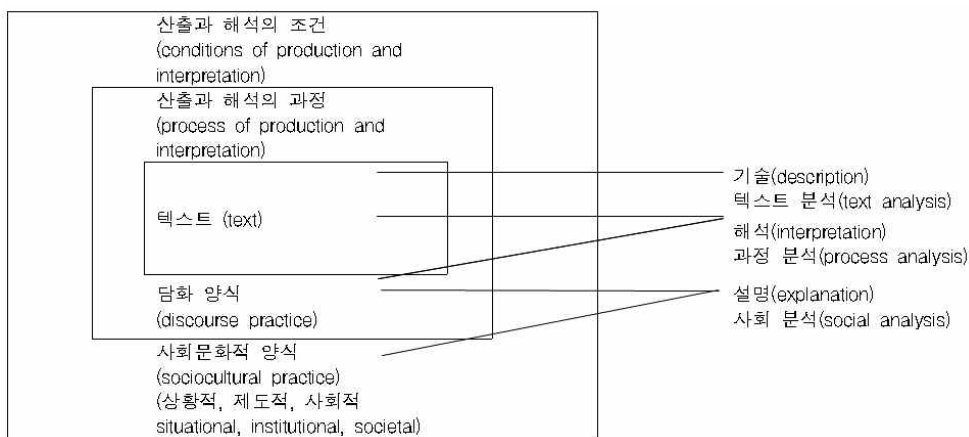


그림 3. Fairclough의 담화의 3차원과 분석 방법

출처: Janks(1997, 330).

7) 소설이라는 장르의 구성 양식 등이 예시로 제시될 수 있다.

의 분석은 담화 분석으로 확대되게 된다. 또한 장르의 양식은 이를 생성하고 해석할 수 있는 맥락 속에서 이해된다. 따라서 텍스트의 분석은 담화, 맥락의 분석으로 이어진다.

이러한 아이디어에 입각하여 Fairclough(1989)는 텍스트, 담화, 사회적 맥락으로 구성된 3차원적 비판적 담화분석법을 제안한다. 이 제안을 Janks(1997)는 앞의 그림 3과 같이 정리한다.

그림 3에 따르면 텍스트의 분석을 위해 텍스트에 기술된 바와 텍스트에 대한 해석이 분석되어야 한다. 이 때 기술이란 텍스트의 사용된 문법적 특징에 대한 분석을 뜻한다. 체계기능 언어학적 분석의 창시자인 Micheal Halliday의 영향이 다분한 이 텍스트 분석 단계에서 분석자는 각 문장의 출발점(Subject, 행위자), 과정(process, 동사 등 타겟의 행동과 상태에 영향을 미치는 단어), 목표(goal, process의 영향을 받는 대상), 환경(environment, 장소, 시간 등 process의 상황을 설명하는 단어)을 분석하고 이에 대하여 기술하게 된다. 예를 들어 “I turned down the offer immediately(나는 그 제안을 즉시 거절했다)” 라는 문장이 있다면 I는 행위자, turned down은 과정, the offer는 목표, immediately는 환경이 된다.

그런데 위의 문장은 문법적인 지식만 가지고 100% 해석될 수 있는 문장은 아니다. 예를 들어 연봉협상 상황일 경우 저 offer는 연봉 제시액이 될 수도, 기타 옵션(예: 비행기 탑승 시 1년 2회 비즈니스 석의 이용)이 될 수도 있다. 즉, 상황을 알아야 하고 해석 과정이 들어가야 I turned down the offer immediately가 이해될 수 있다. 따라서 문장 자체가 탄생되고 의사소통에 이용되는 배경인 담화에 대하여 알고 있는 사람이라야 비로소 저 문장을 제대로 이해했다고 할 수 있다. 즉, 텍스트가 산출되고 해석되는 과정인 담화에 대한 이해가 있어야 문장에 대한 이해도 가능하다.

윗 문장의 the offer가 연봉협상이라고 가정하자. 그렇다면 저 텍스트는 사용자와 근로자 사이의 대화 가운데에서 생성되었음을 알 수 있다. 연봉협상이라는 담화 과정 속에서 생성되는데 사실 이 글의 독자들의 경우 연봉 협상이 연봉 협상이라기보다는 연봉 통보임을 경험해 보았을 것이라 생각된다. 왜 연봉 통보가 되는가? 이는 연봉협상이라는 담화 그 자체를 분석하면서 동시에 한국 사회에서의 임금협상, 고용 및 해고에 대한 논의를 분석해야 한다. 이 논의는 한국의 노사관계에 대한 분석을 반드시 포함할 것이다.

요컨대 텍스트를 분석하기 위하여는 텍스트가 생성된 맥락인 담화와 담화로 구체화된 사회 구조에 대하여 논의를 해야 한다. 이러한 논의를 위하여 그림 2와 3을 함께 참조하여 그림 4와 같은 텍스트 분석틀을 만들어보자.



그림 4. 텍스트 분석틀

사회과의 학생들이라면 개인, 지역, 국가, 세계 차원에서의 웰빙과 관련된 지식, 기능, 가치 및 태도를 갖추리라 기대된다. 이 틀에 맞추어서 애니메이션의 주요 인물, 공동체, 국가, 그리고 세계 전반에 대한 이해를 위해 요구되는 지식, 기능, 가치 태도를 분석할 수 있을 것이다. 이는 애니메이션이라는 장르로 이루어진 텍스트를 통해 창출되며 그 창출된 가치가 애니메이션을 접하면서 느끼게 되는 안녕, 즉 웰빙으로 이어질 것이다. 이 웰빙 중에서 필자는 글로벌 시민교육과 관련된 바에 집중할 것이다. 여기까지가 텍스트의 분석이다.

이 분석이 이루어진 다음 텍스트, 즉 애니메이션이 생성되고 해석되는 배경인 담화에 대하여 분석할 것이다. 이 담화에 영향을 미치는 사회내 권력구조까지 분석한 뒤 분석 결과를 가지고 글로벌 시민교육의 방향에 대하여 논의하고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 분석 방법

그림 4의 분석틀을 가지고 접근할 것이다. 이를 위해 애니메이션이 개인(주요 인물)단계에서 품고 있는 지식, 기능, 가치 및 태도를 찾아볼 것이다. 주요인물들은 주인공인 니시즈미 미호, 그리고 그녀와 같은 전차를 타는 4명의 다른 조연들이 될 것이다. 그들이 지닌 지식, 기능, 가치 및 태도가 바뀌는 바를 1차적으로 탐색한다.

이 과정에서 그들을 둘러싼 배경, 즉 학교인 오아라이 현립 여학원과 오아라이 현에 대하여 이야기를 할 것이다. 이 배경은 애니메이션 속에서 지역 공동체의 역할을 한다. 현실 속의 지역 공동체를 시뮬레이션 하고 있다고 보아도 좋을 것이다.

국가 수준에서는 오아라이현을 포함한 국가인 일본이 논의될 것이다. 특히 학교의 폐교에 영향을 미치고 있는 문무과학성의 행동에 대하여 집중적으로 논의될 것이다. 논의를 읽으면서 어떤 독자들은 한국에서 벌어지는 작은 학교(60명 미만)에 대한 통폐합 또는 대학에 대한 각종 평가를 떠올릴 수도 있을 것이다.

글로벌 수준에서는 오아라이현과 대결을 벌이는 각 학교가 등장할 것이다. 이들도 모두 일본 학교이다. 그러나 타국의 영향을 받아 설립한 학교로서 의도적으로 해당 국가의 문화에 학생들이 동화되도록 설계된 학교들이다. 학생들은 일본인임에도 불구하고 해당 국가의 인종, 복장, 말투, 식사 관습 등을 흉내내며 심지어는 본인의 일본 이름보다는 해당 국가의 물품을 본뜬 이름으로 불리기도 한다.

각 수준에 따른 애니메이션 분석은 주로 대사 위주로 진행될 것이다. 사실 애니메이션이 대사 뿐 아니라 화면과 배경 음악이 다양하게 제공되는 장르인 만큼 그림의 특징과 배경 음악의 특징도 골고루 분석되는 것이 타당할 것이다. 그러나 전차끼리의 싸움이 벌어지는 장면이 아니라면 대사 만으로도 충분히 의미 전달이 가능한 애니이며 무엇보다 대량의 애니메이션을 분석하는데 그림 한 컷 한 컷과 배경음악을 하나하나 마이크로하게 분석하는 것은 애니메이션에서 전반적으로 나타나는 특징을 놓칠 가능성이 있는 방법으로 보인다. 따라서 대사 위주로 분석하되 그림, 배경음악이 중대한 역할을 한다고 판단될 경우 이를 함께 분석하였다.

예를 들어 주요 인물 중 하나인 타케베 사오리에 대하여 텍스트 수준에서는 다음과 같은 분석이 가능하다.

사오리	지식		기능		가치 및 태도		주요 내러티브 (텍스트)	텍스트에서의 웰빙
	전차도 이전	전차도 이후	전차도 이전	전차도 이후에 더해진 기능	전차도 이전	전차도 이후		
개인	요리 연애	전차도에 관한 지식 무선 통신지식	요리	무선 통신 능력 (아마추어 무선사 자격증)	남자에 대한 관심이 많음 요조숙녀가 되어 결혼을 하자		전차도를 하면 남자에게 관심을 모을 수 있다는 말에 속아 전차도를 시작하였으나 점점 진지하게 몰입함 통신수로서 독학하여 무선 통신사 자격증을 취득할 정도로 몰입함	전차도 참여 전과 참여 후 모두 좋은 남편을 만나 행복하게 사는 것을 꿈으로 갖고 있음 전차도 덕택에 다양한 친구들을 만날 수 있어 좋다고 생각함 이후 학생회 일원으로 활약
지역	드러나지 않음	학생회의 일원이 됨	드러나지 않음	드러나지 않음	다양한 친구가 있으며 레이 제이 마코와는 초등학생부터 친구	1학년들에게 인기가 많아짐		
국가	드러나지 않음							
세계	드러나지 않음		드러나지 않음		드러나지 않음	타 학교 학생의 도움을 얻은 적 있음 타국의 문화에 노출		

그림 5. 사오리에 대한 텍스트 차원 분석

친구를 좋아하는 성격으로 전차도 이전과 이후, 친구와 관련되어서는 크게 달라진 바가 없다. 그러나 전차도에 몰입하면서 자신이 승리를 위해 할 수 있는 일이 무엇인가를 고민한 끝에 통신수로서의 역량을 키워겠다고 결심, 독학으로 아마추어 무선사 자격증(2급)을 취득하는데 성공한다.

지역 수준에서는 전차도에 참여하면서 교내에 널리 알려지게 되고 결국 전국 대회가 끝난 후 학생회 일원으로 활약하게 된다. 특히 학원함 내 숨은 전차를 찾는 과정에서 길잃은 1학년들을 돌보아줌으로써 이들의 인기를 얻게 된다. 그러나 지역 내에서 원하는 남성들의 인기를 얻는 데에는 실패한다.

하지만 본인은 요조숙녀가 되어 남성의 인기를 얻어 빨리 결혼하겠다는 꿈을 버리지 않고 있다. 사실 전차도에 관심을 갖게 되었던 이유가 “전차도를 하면 늙름하고 정숙하며 조신한 여자”가 되어 남성의 인기를 얻을 수 있다(TV판 에피소드 2)라는 전차도 홍보 영상에 속아

서였으며 남성에게 인기를 얻기 위하여 요리법을 익히거나 연애 잡지를 본다. 이러한 취향은 전차도 참여 이후에도 변하지 않았다.

할머니가 쓰러진 레이제이 마코를 돕는 과정(TV판 6화)에서 니시즈미 미호의 언니인 니시즈미 미호(쿠로모리미네 여학원 소속, 독일계 학교)의 도움을 얻은 적이 있다. 지역 공동체에 비해 일본 전역이나 세계적으로 활약한 바는 미미하지만 타 학교 학생들을 통하여 타 국의 문화에 노출되는 경험을 하게 된다.

위와 같이 인물 별 텍스트 수준의 분석을 마친 후 텍스트 수준의 패턴을 찾게 되면 그 패턴을 정리한다. 그리고 왜 그러한 패턴이 생성되는가를 분석한 후 이를 사회 구조 차원에서 분석하게 된다. 우선 발견된 텍스트 수준의 패턴 중 한 예를 들어보면 다음과 같다.

	지식	기능	가치 및 태도	주요 내러티브 (텍스트)	텍스트에서의 웰빙		
개인	학업이 부진할 경우에 대한 지식 강화	전차를 이용하는 기능 강화 일부 학생의 경우 의식주를 해결하는 기능 강화(예: 낚시를 잘하게 된 1학년팀)	가족과 사이가 나쁜 학생의 경우 가족과의 사이가 개선됨			학교, 타 학교 문화에 대한 지식과 가치 태도가 좋아짐 기능의 경우 전차, 학교에 관한 기능이 강화됨	폐교되지 않은 학교에서 고등학교 시절을 보냄
지역	해당 지역 출신이 아닌 경우 그 지역에 대하여 좀 더 알게 됨 해당 지역 출신인 경우에도 그 지역에서 알려지지 않은 곳을 알게 됨(예: 학원 할 말바닥)	학교 문제에 관한 문제 해결 기능 강화	리더십이 약한 학생일 경우 리더십이 강화 쉽게 포기하지 않는 경험				
국가	해당없음	해당없음	문무과 학생에 대한 안 좋은 이미지를 갖게 됨				
세계	타 학교의 외국 문화에 대하여 좀 더 접하게 됨	타 학교와의 협력 방법을 알게 됨	타 학교에 대한 우호적 감정 강화				

그림 4. 텍스트 분석 결과 나온 패턴의 예

이러한 패턴이 어떻게 도출되었을까를 애니메이션이 만들어진 배경과 관련하여 논의를 한

다. 그리고 이 배경이 일본 사회의 구조에서 어떠한 영향을 받고 있는지를 논의하여 사회구조와 텍스트, 담화와의 관계를 탐색하게 된다.

이러한 탐색 결과를 글로벌 시민교육과 관련하여 연결시켜 연구의 결론과 제안점을 도출하고자 한다.

2. 타당성과 신뢰성의 확보

필자도 애니메이션을 좋아하는 편이나 매니아라고 불릴만큼 많이 본 편은 아니다. 또한 한때 군인 집안의 자녀로서 밀리터리와 전쟁사에 관심이 있기는 하나 역시 매니아라 불릴 정도의 지식을 갖고 있지는 않다. 무엇보다 필자의 일본어는 초급 수준인지라 자막이 없으면 해석이 어려운 정도이다. 따라서 전문가를 섭외하여 필자가 수행한 해석의 타당성과 신뢰성을 확보할 예정이다. 각각 질적연구를 주된 연구 방법론으로 사용하는 사회과교육 전문가, 밀리터리 전문가, 일본 애니메이션 매니아를 섭외할 예정으로 본 발표 이후 보다 풍부한 내용의 원고를 그들에게 보내어 타당성과 신뢰성 측면에서의 검토를 수행할 예정이다.

3. 분석대상 애니메이션의 소개

1) 애니메이션의 제작 배경과 경과

디즈니의 유명 애니메이션과 같이 가족 전반을 타겟으로 하여 만들어진 애니메이션도 있지만 그렇지 않은 애니메이션도 많다. 대표적인 애니메이션이 남성향이나 여성향으로 이름붙여진 애니메이션으로 이들은 각각 남성 관람자와 여성 관람자를 타겟으로 한다. 결판처럼 10대의 여성들이 다수 등장하며 이들의 상호간의 우정, 성장에 관하여 다루는 애니메이션은 남성향에 해당한다⁸⁾. 결판은 남성향 애니메이션으로서 밀리터리라는, 현실 사회에서는 여성보다는 남성이 관심을 가질만한 주제와 자연스럽게 결합이 된다.

사실 애니메이션과 밀리터리의 결합이 그 방면의 매니아에게는 낯선 것은 아니다. 총을 든 시한부 소녀들(실은 사이보그에 가깝지만)의 비극을 그린 『건슬링거 걸』, 총을 10대 소녀로 의인화한⁹⁾, 밀리터리 매니아가 타겟이 된 애니메이션인 『우푹테!!』 등이 알려져 있다. 그러나 소녀들이 전차라는 육중한 무기를 이용한 스포츠에 참여한다는 애니메이션인 결판의 경우 설정의 참신함과 비교적 고증이 잘 된 세계관 덕택에 소규모 스튜디오가 기획, 제작, 배급을 하였음에도 불구하고 인기를 끌게 되었다. 결국 일본내 뉴타입 애니메이션 어워드 2013 작품상 3위, 음악상 2위, 감독상 3위 등을 수상한다.

그러나 각종 상을 수상했다는 것은 결과론적인 이야기이다. 애니메이션의 제작 당시 스튜디오는 소규모 회사로서 아직 애니메이션을 기획, 제작한 경험이 없는 회사였다. 따라서 투자자를 구

8) 사실 남성향 또는 여성향이라고 불릴 정도라면 좀 더 섹슈얼한 관계의 발전이 애니메이션의 주된 주제가 되는 경우가 많다.

9) 섹슈얼한 소녀들로 의인화된다. 이런 식으로 사물을 의인화는 것을 흔히 모에화(萌え化)라고 부른다.

하기가 지극히 어려웠다. 이에 자금을 받기 위한 영업을 하던 애니메이션 회사는 유명 프로듀서를 섭외한다는 조건하에서만 투자를 하겠다는 투자자를 알게 되고 이 투자자를 움직이기 위하여 온갖 인맥을 동원, 마침내 유명 프로듀서인 미즈시마 츠토무¹⁰⁾를 끌어들이는데 성공한다.

그러나 여전히 애니메이션을 만들기 위한 자본이 부족했던 회사는 이에 시골로 알려진 현인 이바라키현의 오아라이마치 지역을 섭외, 해당 지역의 주요 건물, 특산물 등을 최대한 이용하는 조건으로 투자를 받는다. 결국 애니메이션이 흥행하면서 사람들이 이바라키현을 찾아오게 되자 현 당국이 나서서 현의 홈페이지의 애니메이션을 홍보하고 애니메이션의 등장인물에게는 특별 주민증을 발급하기도 했다.

2013년 성공을 바탕으로 애니메이션은 12화짜리 TV판을 만드는 데에 그치지 않고 극장판, 최종판, OVA, 드라마 CD, 소설 등 다양한 분야로 내용을 확대시킨다. 한국에는 2018년 TV판이 케이블 티비를 통하여 방송되었고 스트리밍 서비스를 통하여 TV판, 극장판, 최종판 1, 2편이 서비스 되고 있다. 코로나 시즌인 2021년에 4DX로 된 최종판을 극장에서 상영함으로써 세간의 관심을 모으기도 했다.

2) 애니메이션의 내용

애니메이션의 내용은 본 글의 논지를 전개하기 위해 필요한 정도로만 제시하기로 한다.

전차를 사용한 가상의 무도인 전차도가 꽃꽃이나 다도처럼 요조숙녀의 소양이라 여겨지는 세계. 또한 고등학생들의 자립심을 키우기 위하여 육지가 아닌 배(학원함) 위에 학교가 있고 학교의 학생들이 등록금, 기부금, 또는 문무과학성의 예산을 가지고 독자적으로 학원함을 운영하는 미래의 어느 세계.

이러한 세계에 살고 있는 고등학교 2학년생 니시즈미 미호는 전차도와 관련된 원래의 학교에서 전차도부 부대장까지 역임한 학생이나 모종의 사건으로 전차도에 트라우마가 생긴 상태이다. 이에 미호는 전차도를 포기하고 전차도가 없는 학교인 현립 오아라이 여학원으로 전학한다.

전학생으로서 한동안 친구가 없이 지내던 미호는 같은 반인 타케베 사오리와 이스즈 하나의가 말을 걸어주면서 이들과 친구가 된다. 그러나 미호를 아는 사람들이 또 있었으니 바로 학생회. 학생회는 미호에게 선택 수업으로 전차도를 택할 것을 강요한다. 전차도가 없기 때문에 오아라이 여학원에 전학했다고 미호는 강변했지만 학생회는 전차도가 올해 부활되었다며 미호에게 전차도 선택을 종용한다.

이후 학생회는 모든 학생들을 강당으로 소집하고 전차도를 늠름하고 강인한 요조 숙녀로 소개하는 영상을 틀어주며 전차도를 이수하는 학생들은 통상 이수학점의 3배를 준다는 특혜까지 제시한다. 이에 사오리와 하나 역시 전차도를 선택하려 하나 미호가 향도(香道)를 선택하는 것을 보고 함께 선택한다.

그러나 학생회는 미호를 학생회로 불러 다시 전차도 선택을 강요한다. 사오리와 하나는 미호의 입장을 두둔한다. 학생회는 선택하지 않을 경우 '이 학교에 있을 수 없을텐데'라며 강경한 입장을 보이고 이에 사오리와 하나도 자신들을 협박하는 것이냐며 항의한다. 미호는 전차도를 하

10) 『짱구는 못말려』 극장판의 조연출, 『정글은 언제나 하레와 구우』의 연출을 맡았다.

고 싶어하는 친구들이 자신을 위해 전차도를 포기함은 물론 전차도를 안하러하는 자신의 편을 들어주는 것을 보고 감명받아 결국 전차도를 택하겠다고 학생회 측에 말한다.

이후 학생회의 광고를 듣고 학생들이 모였고 이들 중 전차 매니아인 아키야마 유카리, 전교 1등이나 매일 지각을 해서 유급 위기에 처한 레이제이 마코가 합류, 미호와 같은 전차를 탄다. 전차도 경험이 있는 사람이 미호 뿐이라 미호는 대장이 되었고 부원들과 함께 전국대회에 나간다.

전국대회에서 출전하는 학교의 상당수는 외국에서 설립한 일본 학교로서 해당 외국의 문물을 그대로 받아들임은 물론, 현립 오아라이 여학원보다 자산이 풍부하다. 따라서 오아라이 여학원보다 상급의 전차를 다수 보유한 상황이다. 따라서 미호는 경험이라고 생각하고 매 게임에 임하나 학생회는 승리를 강조한다. 이에 미호는 부담감을 안고 전차도부를 지휘한다.

학생회가 승리를 강조하는 이유는 문무과학성과의 약속 때문이었다. 예산 절감을 이유로 문무과학성은 규모가 작고 대외적 성과가 적은 학교인 오아라이 여학교를 폐교하려 했다. 학생회는 항의했고 결국 문무과학성으로부터 학교가 과거에 있었던 전차도를 부활시켜 전국 대회에서 우승하면 폐교하지 않겠다는 약속을 받아낸다. 학생회는 약속 내용을 비밀로 한 채 전차도를 부활시키고 미호를 대장으로 앉힌 뒤 전국대회에 나서게 된다.

IV. 분석 결과

1. 개인 성장: 학생들끼리의 협력을 통한 자기주도적 성장

스포츠 계열의 애니메이션이 그렇듯이 학생 개인의 성장이 주를 이룬다. 다만 다른 애니메이션은 달리 코치에게 배운다기보다 동료들끼리의 상호 도움에 힘입은 개인 성장이 주이다. 아래는 아마추어 무선기사 2급에 합격한 사오리의 예이다(출처: TV판 에피소드 10).



그림 5. 개인역량 성장의 예 (타케베 사오리)

중대발표를 한다는 사오리의 말에 유카리와 하나는 각각 ‘약혼 발표’ 나, ‘남자도 없는데

약혼이 가능하나’고 일단 묻는다. 사오리는 그런게 아니라며 ‘잔’하는 감탄사와 함께 아마추어 무선기사 2급 자격증을 내민다. 미호가 ‘4급도 아니고 2급 어렵지 않아’라고 묻자 사오리는 ‘힘들었다’라고 이야기하며 ‘마코한테 공부 도와달라고 해서...’라고 고백한다. 그러자 다른 학생들과 달리 책상 앞에 앉아있던 마코는 ‘가르치는 게 더 힘들었어’라고 말한다. 참고로 마코는 전교 1등을 달리는 학생이지만 저혈압 때문에 아침에 제대로 일어나지 못해 매일 지각하는 학생으로 유급을 피하기 위해서는 높은 이수학점을 주는 과목을 수강해야 했던 상황이다. 마침 학생회가 전차도는 다른 과목보다 3배의 학점을 준다는 말로 학생들을 유혹했고 이에 결국 마코 역시 전차도 과목을 수강하게 된다.

마코의 경우 아침 5시에 일어나 연습하는 것도 힘들어했지만 전차도를 수강하면서 저혈압이 개선되는 효과를 얻는다. 이를 학생 역량강화라고 하기는 어렵지만 건강이 호전되었다고 말한다. 전차 매니아이면서 수학 성적이 나쁜 유카리(2학년)의 경우 동료들의 도움으로 고등학교 1학년 수학부터 공부를 시작한다. 그리고 꽃꽂이 가문의 영애인 하나의 경우 좀 더 개성 있는 꽃꽂이를 하는데 필요할 것 같으며 전차도에 입문한다. 이후 가문의 당주인 어머니로부터 ‘새로운 경지’에 올랐으며 ‘대담하면서 힘이 넘치는 작품을 완성’했다고 칭찬받는다. 다음은 하나와 관련된 장면이다(TV판 에피소드 10).



그림 6. 개인역량 성장의 예 (이스즈 하나)

사실 하나의 경우는 ‘철과 기름 냄새’가 나는 전차도가 화도(꽃꽂이)와 어울리지 않는다는 이유로 전차도를 계속할 경우 집에서 나가라는 선언을 어머니로부터 받은 상태였다. 하나는 이에 굴하지 않고 포수로서 전차도를 지속한다. 전국 전차도 대회의 결승전을 앞둔 시점에서 하나는 꽃꽂이 전시회에서 자신의 작품을 전시한다. 특별 주문한 전차 모양의 꽃꽂이 접시에 꽃을 꽂은 작품으로서 이 작품을 통하여 어머니에게도 인정받는다.

하지만 학생들의 역량 성장이 언제나 인정받는 것은 아니다. 다음의 예를 보자 (출처: TV판 에피소드 6).

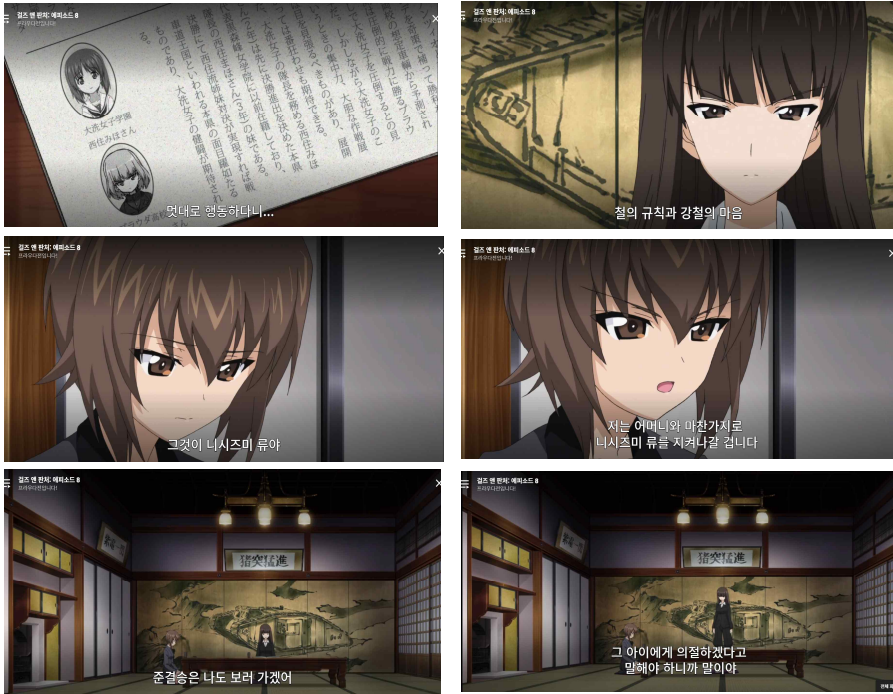


그림 7. 개인역량은 성장했으나 인정받지 못한 예(미호)

그림 7에서는 오아라이 여학원의 대장인 니시즈미 미호가 왜 원래 학교인 쿠로모리미네에서 오아라이로 전학왔는지와 관련된 일화가 소개된다. 미호가 원래 다니던 학교에서 전차부 부대장을 하다가 전국대회 결승전에서 물에 빠진 전차의 승무원 학생을 구하기 위하여 타던 전차를 버리고 물에 뛰어드는 바람에 쿠로모리미네 여학원은 전국대회 9연패를 놓치게 된다. 이에 니시즈미 미호의 어머니, 즉 전차도로 유명한 니시즈미 가문의 당주인 그녀가 미호를 질책하고 미호는 이에 반발한다. 이후 남몰래 전차도가 없는 학교인 오아라이에 전학하였으나 그 학교 사정 상 전차도를 계속하게 된다. 오아라이는 좋지 않은 전력에도 불구하고 토너먼트에서 연승, 준결승에 나갔고 이 내용의 신문 기사로 실렸다.

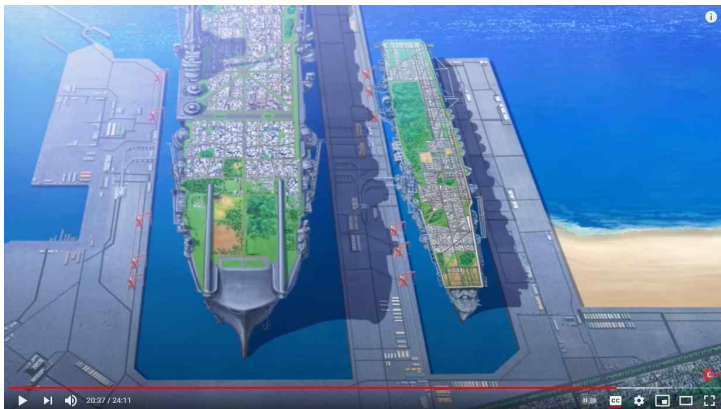
니시즈미 가문의 당주이자 전차도 연맹의 주요 인사인 미호의 어머니는 미호가 멋대로 집을 나가서 니시즈미의 이름을 망치고 있다고 말하며 “준결승은 나도 보러가겠어. 그 아이에게 의절하겠다고 말해야 하니까” 라고 말한다. 막상 준결승에서 미호의 오아라이 여학원이 승리하고 결승에 진출하자 어머니는 “프라우다 고교(상대 고교)가 방심했을뿐” 이라고 평하여 애써 미호의 실력을 폄하한다.

즉, 전차도 때문에 학생의 역량이 성장한다 하더라도 역량 성공의 정도가 사람들에게 인정받는 것은 별개의 문제이다. 사오리는 전차도에 도움이 되었고 하나는 꽃꽂이 전시회에서 발전된 역량을 보였으며 이는 모두 그들의 공동체(전차도를 같이하는 학생들과 꽃꽂이 집안)에 도움이 되는 일이었다. 그러나 미호의 오아라이 여학원은 니시즈미 집안의 영향력이 있는 쿠

로모리미네 여학원의 적이었다. 따라서 미호는 쿠로모리미네 여학원에게 승리하기 전까지는 가족들로부터 인정받을 수 없었다.

2. 공동체 내 질서에 대한 인정의 강조

결판 세계관에서는 다양한 공동체가 존재한다. 가족, 학교(학원함), 지역사회, 국가(일본), 그리고 세계 공동체이다. 주인공을 비롯한 학생들은 가족이 있음에도 가족 공동체를 떠나 학원함에서 머문다. 여기서 학원함은 학생들의 독립심을 기르기 위해 배 위에 고등학교를 설치하 전세계를 항해하며 경험을 쌓기 위하여 만들어진 배이다.



학원함에는 고등학교 뿐 아니라 학생들이 의식주를 해결할 수 있는 시설을 갖추고 있으며 함정 역시 선박과 학생들에 의하여 운용되고 있다. 항구의 마을주민들 일부가 살고 있다.

수업이 진행되는 학원의 이사장과 교사들 역시 존재하는 것으로 보인다.

그림 8. 오아라이 항구에 정박한 세인트 글로리아 여학원의 학원함(왼쪽)과 오아라이 여학원의 학원함(오른쪽)
출처: TV판 에피소드 4

그러나 실제로 학교 및 학원함의 의사결정자들은 학생회인 것으로 보인다. 오아라이 여학원의 폐교가 통보되었을 때 문무과학성의 담당자와 협상하여 전국대회 우승을 폐교 철회의 조건으로 이끌어낸 사람은 학생회장 안즈였다. 폐교 진행 중에도 전차를 폐기한다는 내용의 가자 서류를 만들고 전차를 빼돌린 것도 학생회였다. 그림 9처럼 일상 속의 학교 행정 역시 학생회가 처리하는 것으로 보인다. 학생이긴 하지만 사실상 어른들의 일을 담당하고 있다.



그림 9. 서류정리 중인 학생들과 전차의 유타유 수량을 검토하는 학생회 임원
출처: TV판 에피소드 7

그림9에서 학생들은 학생회라기보다는 회사에서 일하는 샐러리맨 같은 모습으로 업무를 처리하고 있다. 어찌보면 일과 공부가 결합된 실험학교 같은 모습이며 학교 내에서 학생들은 자기주도적으로 업무를 처리하며 실무를 공부하는 것으로 보인다. 문제는 회사 내의 수직적 조직 문화까지 그대로 답습하고 있다는 점이다.



그림 11. 무소불위의 학생회의 권력

출처: TV판 에피소드 1

그림 11은 체육관에 학생을 집합시켜 전차도에 대하여 브리핑하는 학생회(첫줄 및 두 번째 왼쪽 그림)와 전차도를 선택하지 않은 미호를 호출하여 전차도 선택을 강요하는 학생회의 모습(두번째 줄 오른쪽 그림)이다. 놀랍게도 학생회는 학생들의 의견을 묻지 않고 전차도를 개선했으며 전차도 이수를 유도하기 위하여 평소 이수단위의 3배를 학생들에 주는 파격적인 제도를 실시한다. 여기서 교사들의 역할은 보이지 않는다.

또한 전차도를 선택하지 않은 학생인 미호를 따로 호출하여 선택하라고 강요하며 선택을 하지 않을 시 ‘학교에 있지 못할 것’ 이라고 협박한다¹¹⁾. 그 자리에 같이 있던 미호의 친구들인 하나와 사오리가 반항했으나 학생회는 이를 묵살할 정도로 권력을 갖고 있었다. 이후 전차도를 이수하기 위해 모인 학생들에게 자신이 탈 전차를 선택할 수 있는 여지도 주지 않은 채 전차를 분배했으며 연습경기 개최 여부, 대회 참석 여부에 대하여도 단 한 번도 학생 의견을 들은 적이 없었다. 권위적인 학생회에 대하여는 오직 학생들의 순종만 있을 뿐이다.

11) 물론 이 의미는 폐교되기 때문에 더 이상 있을 수 없다는 중의적 의미였으나 에피소드 1에서는 누가 보더라도 학생회가 학교에 미호를 더 있지 못하게 하겠다는 협박으로 들린다.

이러한 분위기는 미국 학교 분위기를 표방한 선더스에서조차 마찬가지이다. 학생회의 말에 대답조차 하지 않고 듣기만 하는 오아라이와는 달리 학생회(또는 전차대장)의 발표에 Yeah라고 외치는 정도의 차이는 있지만 이들 역시 강당에 학교를 모아놓고 대장이 학생들에게 통보하는 식으로 의사소통이 이루어진다. 의사소통을 위하여 학생들에게 설문지를 돌리고 그 결과에 따라 학생회가 운영되는 민주적인 운영과는 거리가 멀다.

러시아의 영향을 받은 학교인 프라우다 고교의 전차부 대장 카츄사는 상대의 전차에 피격되는 학생들은 “시베리아에 보내서 25루블로 부러먹는”다고 말하기까지 한다. 카츄사의 비서 역할을 하고 있는 논나는 이를 “음침한 교실에서 25일간 보충”하는 것이라고 쿨하게 해석한다. 25일간 보충수업의 명과 같은 징벌은 학생회나 전차대장이 단독으로 결정할 일은 아니다. 이에 대한 학생들의 답은 우라(ya, 아자!)일뿐 어떠한 이의도 달지 않는다.



그림 12. 프라우다 고교 전차부 대장 카츄사의 시베리아 강제노동 선언
출처: TV판 에피소드 8

문제는 학생회 중심으로 조직된 학원함이 항상 바람직한 방향으로 운영, 함내 모든 학생들이 공평하고 자유롭게 살 수 있으면 좋으나 실상은 그렇지 못하다. 함 내에도 학생들의 성적, 학생회 규칙의 준수 여부 정도에 따라 사실상 계급이 갈라져 있으며 하층 계급의 학생들은 배의 맨 밑바닥의 좋지 못한 환경에서 생활하고 있다. 학원함 밑바닥의 실상에 대하여는 미호와 동료들이 선도부장(풍기위원장, 風紀委員長) 소도 미도리코와 함께 전력보장을 위하여 버려진 전차를 찾기 위하여 학원함 밑바닥에 갔다가 알게 된다(최종장 에피소드 1).



그림 13. 학원함 위와 아래의 비교

출처: 최종장 에피소드 1

학원함 위는 비교적 깔끔하다. 돌아다니는 선박과 학생들 역시 단정하게 제복을 입고 친절하게 ‘안녕하세요’ 라고 인사하며 전차부 학생들을 맞이한다. 그러나 학원함 하부는 쓰레기가 뒹구는 곳으로 교칙과는 거리가 멀게 옷을 입은 선박과 학생들이 살고 있다. 이들의 일부는 해적이 되었으며 학생회의 권력자 중 하나인 소도 미도리코 선도부장이 옷을 제대로 입으라고 지적하자 선도부장을 납치, 강제로 청소를 시키기도 한다. 학원함 내에도 계급이 형성되어 있으며 계급 내 하층을 차지하고 있는 이들에게는 학생회 권력이 미치지 않는다.

오아라이 여학원의 경우에는 계급갈등이 아직 표면화되지 않은 상태이다. 그러나 프랑스제인 BC자유학원의 경우 귀족파(에스칼레이터파)와 평민파(입시파)로 나뉘어져 양 계급간 싸움이 진행중이다. 그림 14를 보자.



그림 14. 귀족영역과 평민영역으로 나뉜 BC자유학원의 학원함

출처: 최종장 에피소드 1

그림 14의 왼쪽은 반으로 나뉘어진 학원함으로 귀족들의 영역은 녹지대와 포장된 도로로 구성되어 있으며 평민들이 사는 공간은 식물이 적은 비포장 지대로 구성되었음을 알 수 있다. 보다 구체적으로 살펴보면 그림 15와 같이 두 영역의 차별점이 드러난다.



그림 15 학원함 중앙을 기점으로 나뉜 귀족영역(좌)와 평민영역(우)
출처: 최종장 에피소드 1

첫줄의 그림은 귀족 지역과 평민 지역 학생들의 이동 수단에 대한 비교이다. 귀족 지역은 학생들은 화려한 마차를 타고 움직이지만 평민 지역 학생들은 손수레에 자신의 짐을 싣고 이동한다. 두 번째 줄은 두 지역의 먹거리를 뜻한다. 왼쪽의 그림은 학교에서 나오는 급식이나 가격이 워낙 비싼 탓에 사실상 귀족들만 먹을 수 있다. 평민 학생들은 평민 지역 길거리에서 학생 스스로가 만들어서 파는 음식을 사먹는다. 귀족 학생들의 눈으로 보기에 는 비위생적이다.

이러한 이유로 마지막 줄의 오른쪽처럼 평민 학생들이 급식 개선을 위하여 시위를 벌인다. 그러나 학생들의 요구는 받아들여지지 않고 다만 양자간의 화합을 상징하는 초콜렛(귀족음식) 든

붕어빵(평민음식)을 만드는 선에서 시위는 일단락된다.

물론 양자간 갈등이 해결된 것은 아니다. 이 갈등은 오아라이 여고와의 시합에서 재현되는데 귀족과 평민간 사이가 나쁘다는 것을 간파한 오아라이 측이 평민 학생들이 타는 전차와 비슷한 전차로 귀족 학생들을 공격하고 귀족 학생들은 평민 학생들을 의심하면서 두 계급 학생들간의 내전이 벌어진다. 시합은 오아라이 여학원의 승리로 끝나고 BC자유학원의 양측은 전차부 대장 마리의 주선으로 다시 한 번 화해한다. 그러나 대장 역시 귀족 자체의 한계를 넘지 못한 채 ‘혁명’은 수용될 수 없어’ 라고 중얼거리면서 BC자유학원과 오아라이 학원 시합에 담긴 에피소드가 마무리된다. 왜 계급 갈등이 유발되는가에 대한 근본적 탐색 없이는 두 학교 학생들의 싸움은 그저 급식에 불만을 품은 평민 학생을 귀족 학생들이 진압하는 광경 정도로 보일 것이다.

또 하나 주목할 만한 점은 그림 15의 마지막 줄에 있는 학생들의 인종이다. 귀족 학생들은 코카시안계이며 평민 학생들은 아시아-태평양계 또는 아프리카계로 보인다. 어떠한 이유인지 평민 학생들은 소위 유색인종들이며 귀족 학생들은 모두 백인이다. 프랑스의 식민지였던 알제리와 프랑스 본국 사이의 관계를 연상시키게 하지만 현 시점에서 볼 때 모든 프랑스인들이 백인 계열인 것도 아니고 프랑스계 모두가 귀족출신인 것은 당연히 아니다.

인종, 계급과 관련된 갈등관계에 대한 분석 없이 결판에서는 학생들이 자기주도적으로 전략을 세워 임하는 전차도 시합¹²⁾ 끝에 현존하는 질서 속에서 학생들이 계급, 인종, 국적(국가별 문화)을 극복하고 화해하는 모습으로 훈훈하게 마무리하는 경우가 대다수이다. 물론 결판이 자본주의나 인종주의에 대한 비판을 위해 만든 애니메이션은 아니다. 그러나 있을 수 있는 갈등 관계에 대한 분석 없이 주인공 학교와 다양한 국가를 표방한 타 학교들의 모습을 보여주는 데에 치중하고 있는 탓에 타 학교를 통해 표방하는 각국 문화는 그야말로 ‘프랑스에는 귀족이 있고 귀족들은 백인이다’ 와 같은 스테레오 타입을 강화하는 효과를 낳는다.

3. 스트레오타입화 된 각국 학교의 바람직한 협력을 이끌어내는 ‘본받아야 할’ 현대 일본 학교

결판의 세계 속에서 주인공 학교인 오아라이는 현대 일본과 같은 위치를 갖는다. 학원합은 2차대전 당시 일본 군함이었던 즈이카쿠의 동체에 아카기의 포를 올린 형태로서 일본 출신임을 분명히 하고 있다. 다만 오아라이 여학원 전차부가 애니메이션의 시점에서 소유한 전차는 과거, 오아라이 학교가 전차도로 유명했을 시절에 갖고 있다가 제대로 팔지도 못한채 버려졌던 전차들로서 독일(3호 돌격포, 4호 전차, 포르쉐티거), 체코슬로바키아(LT vz. 38(t), 후에 해처로 개조), 일본(89식 중전차, 치누), 미국(MS Lee), 프랑스(BI biz), 영국(MK IV)로 다양한 국적의 전차들이 등장한다. 일본의 함선을 모함으로 하지만 각국의 전차를 수용하는 듯한 모습을 보인다. 학생들의 모습은 일본인에 가깝지만 간혹 일본 소수인종 혹은 아프리카계로 추정되는 학생들도 보인다.

이에 비해 각 국가의 문화를 이어받아 설립된 학교들은 학생들은 일본인이나 모습, 말투, 움직임, 식단, 식사 습관 등이 해당 국가의 것만을 사용하는 모습들로 보인다.

12) 눈치 챌겠지만 전차도 시합에는 학생이 아닌 사람이 코치로 참여하지 않는다. 성인들은 심판, 전차도 연맹 관계자 아니면 관객이다.



그림 16 영국 설립 학교 세인트 글로리아나 학생에 대한 스테레오타입
출처: TV판 에피소드 4와 10

그림 16의 좌측 상단에 보이는, 영국제 전차인 처칠 Mk.VII 위에서 차를 마시는 학생은 다즐링이라는 닉네임을 가진 학생으로 영국이 설립한 학교인 세인트 글로리아나 여학원의 전차부 부대장이다. 그녀는 오아라이와의 연습 경기에서 차를 보며 지형을 검토한 후 전차 안으로 내려와 어떠한 상황에서도 자신의 학교 학생들은 “단 한방울의 흥차조차 흘리는 일이 없지” 하며 독백한다(TV판 에피소드 4). 이후 오아라이 여학원 학생들과 친해진 그녀는 결승에 올라간 오아라이 학원의 전차부 대장, 미호를 격려하며 다음과 같이 말한다. “당신에게 영국의 속담을 알려줄게요. 네 발을 가진 말 조차도 넘어질 때가 있다.” (TV판 에피소드 5) 그러나 금발 벽안으로 귀족적인 분위기를 풍기는 그녀는 사실 영국인처럼 행동하는 일본인이다.

그림 16을 다음의 그림 17과 비교해보자.



그림 17 영국 설립 학교 세인트 글로리아나 학생에 대한 스테레오타입
출처: TV판 에피소드 10

자유롭게 푼 머리를 하고 “exciting하고 crazy한 경기를 기대하고 있을게!” 라고 말하는 학생은 미국이 세운 학교인 선더스 대학 부속 고등학교의 케이이다. 이 학교의 경우 학생들이 일본 이름을 그대로 사용하는데 미국이 다민족 국가임을 반영한 설정인 것으로 보인다. 치마를 입고 과거의 속담을 이야기하며 점잖게 말하는 세인트 글로리아나의 다즐링과는 달리 바지를 입은 케이는 지프 위에서 말을 걸고 “good luck!” 이라고 미호에게 간단히 외치고는 사라진다. 점잖은 다즐링의 목소리와 달리 케이의 목소리는 높고 활기차다. 일본인들이 미국에 대하여 가진 스테레오 타입 중 하나인 자유롭고 활달한 미국인을 나타낸 듯하다.

각국 문화를 반영하는 학교들의 응원을 받으며 현립 오아라이 여학원은 전국 전차대회에서 우승한다. 그러나 문무과학성은 구두약속은 확정된 것이 아니라며 오아라이 여학원의 폐교를 강행한다. 이에 오아라이의 학생회장은 전차도 연맹과 협조하여 대학 선발을 이기면 폐교를 하지 않겠다는 협약을 받아낸다. 이에 문무과학성은 그러라고 하지만 오아라이 여학원에게 절대적으로 불리한 룰을 가져와서 이에 따라 경기를 하도록 강요한다. 상대의 모든 전차를 이기는 측이 승리하는 섬멸전으로서 오아라이 한 학교의 전차는 총 8대, 대학 선발은 30대를 갖고 있음을 염두에 둔 비대칭 시합이었다.

이에 오아라이는 대학 선발을 상대로 불리한 경기를 할 뻔했으나 경기 시작 직전 오아라이가 상대했거나 오아라이를 알고 있던 학교들(그리고 모두 각자가 대표하는 국가가 있다)의 전차부 주요 멤버들이 자신의 학교 전차를 끌고 오아라이 여학교에 전학온다. 이에 대학 선발과 다국적 고등학교 연합의 매치가 성사되어 오아라이 고등학교는 일종의 다국적 연합 고등학교의 역할을 맡는다. 오아라이 고교의 다국적 성향을 반영한다면 자연스러운 귀결이라 하겠다.

재미있는 것은 이러한 각국 중 2차 세계대전 당시의 일본을 대표하는 치하탄 고등학교도 있다는 점이다. 치하탄은 오아라이와 마찬가지로 현립이다. 그러나 육군자위대로부터 세계 2차대전 당시의 일본군 교리를 중심으로 학습하는 바람에 객관적인 전력보다 정신력, 후퇴보다(반자이) 돌격을 감행하는 전차 운용 교리를 갖고 있다. 당연히 구 일본제국군 특유의 소위 똥군기도 그대로 물려받는다. 따라서 치하탄 학교는 후퇴가 필요한 상황에서도 돌격만 고집하다가 전멸을 당하는 수모를 종종 겪는다.

그림 18은 오아라이 고교와 치하탄 고교(구 일본제국) 연합 대 세인트 글로리아(영국)와 프라우다 고교(러시아) 사이에 벌어진 시범 경기 중 일부이다.

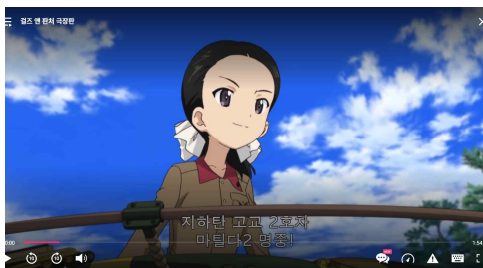




그림 18 영국 설립 학교 세인트 글로리아나 학생에 대한 스테레오타입

출처: 극장판

프라우다 고교가 합류하여 오아라이와 치하탄을 포위할 때까지 세인트 글로리아나 고교는 공격을 자제한 채 오아라이와 치하탄의 포격을 받고만 있었다. 세인트 글로리아나의 주력인 영국제 처칠 전차와 마틸다 전차의 장갑이 치하탄의 주력인 일본제 치하 전차와 오아라이 측의 값싼 전차들의 포탄 정도는 어느 정도 대응할 수 있다는 데에 착안한 전략이었다. 이에 오아라이의 미호 대장은 치하탄의 니시 대장에게 오아라이와 치하탄이 화력을 집중하여 세인트 글로리아나의 전차를 잡자고 제안한다. 그러나 마틸다를 격파한 후 첫 전과에 흥분한 치하탄 고교 학생들은 오아라이의 공격을 기다리는 대신 ‘돌격해서 장렬히 전사하자’며 무작정 돌격한다. 타 학교의 결정인지라 오아라이의 미호는 “저기 (치하탄의) 니시대장?” 중얼거리는 정도로 끝난다. 치하탄과 세인트 글로리아나 사이의 거리가 좁혀지자 세인트 글로리아나와 어디선가 나타난 프라우다가 치하탄에게 화력을 집중하여 결국 치하탄은 전멸당한다.

이후 치하탄은 같은 현립이면서도 자신들보다 앞선 오아라이를 벤치마킹하기로 결심한다. 치하탄 학생인 후쿠다는 오아라이의 학생들을 찾아가 조언을 구한다. 오아라이 학생들은 후쿠다는 오아라이 학생들과의 대화 속에서 치하탄의 방향을 스스로 깨닫는다. 그림 19를 보자.

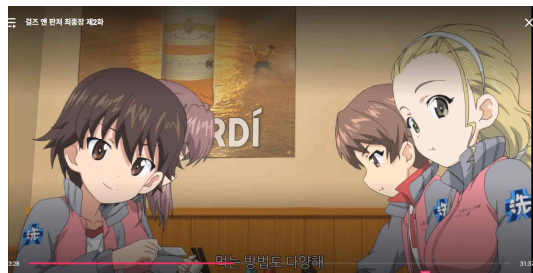
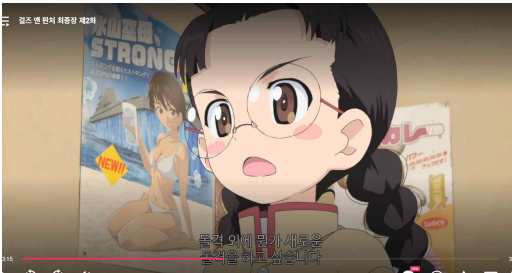




그림 19 돌격의 의미를 재정의한 치하탄 학원

출처: 최종장 에피소드 2

치하탄의 후쿠다는 ‘음식을 먹는 방법은 다양해’ 라는 오아라이 학생들의 말에서 힌트를 얻었다(최종장 에피소드 2) 그래서 ‘돌격하여 장렬히 전사하자’ 는 구일본제국 시절의 교리를 떨쳐내면서도 돌격에 익숙한 치하탄 학생들이 거부감을 갖지 않도록 돌격의 의미를 재정의한다(최종장 에피소드 2). 예를 들어 후퇴를 ‘안녕 돌격’ 이라고 이름 붙여 학생들이 자연스럽게 후퇴에 대하여 학습하게 한다. 후퇴에 익숙해진 학생들은 결국 정말로 후퇴가 필요한 시점에서 니시 대장의 명에 따라 전략적 후퇴를 할 수 있는 단계까지 이른다. 오아라이의 학생 회장인 안즈는 “치하탄도 물러서는 법을 배운 모양이군. 그건 어떻게 보면 강적이라는 뜻인데” 라며 치하탄의 발전을 직감한다.

한국에서는 최종장 에피소드 2까지 수입된 상태이며 일본에서는 최종장 에피소드 3까지 공개되었다. 에피소드 3을 본 일본 관객들에 의하면 치하탄이 승리 직전에서 과거의 습성을 완전히 버리지는 못하고 만세를 부르다가¹³⁾ 오아라이에게 격퇴당하는 것으로 알려져 있다. 그러

13) 2차 세계대전 당시 일본군의 무작정 돌격 전술인 반자이 어택을 연상시키는 대목이다

나 치하탄의 국적(?)과 이 애니메이션이 만들어진 곳이 일본이라는 점을 감안한다면 세계 각국 학교의 문화와 벤치마킹한 일본 고교 오아라이의 장점을 흡수한 치하탄 고교의 성장이 결판 2기, 즉 13회부터 24회까지의 내용이 되지 않을까 짐작한다. 만약에 2기가 만들어진다면 말이다. 참고로 이 학교의 교명인 치하탄(知波単)은 “지혜의 파도를 단신으로 건널 수 있는, 진취적인 정신이 넘치는 학생이 되자”(知恵の波を単身渡れるような進取の精神に溢れる学生になれるように)에서 유래하였다고 한다.

IV. 결론과 제언

학생 개개인의 성장, 타국에 대한 인정과 존중, 학교 공동체에 대한 존중, 그리고 밀리터리 애니메이션 취향을 직격한 좋은 작품이라고 생각하는 사람들도 있을 것이다. 따로 지적하지는 않았지만 그럼에도 불구하고 “조신한 여성”을 강조하는, 여성에 대한 차별적인 측면을 갖고 있다고 비판하는 사람들도 있을 것이다¹⁴⁾ 이는 해당 애니메이션이 주된 타겟이 밀리터리 매니아이며 애니메이션에 거부감이 적은 사람 혹은 미소녀가 나오는 애니메이션을 좋아하면서 밀리터리 작품에 거부감이 없는 사람들이기 때문일 것으로 추정된다. 타겟 대상들의 취향에 맞추기 위하여 조정하는 과정에서 강하고 늠름하지만 여전히 남성의 관심을 가질 필요가 있는 조신한 여성들이 이상적인 여성 중 하나로서 걸판 세계관에서 존재한다.

이 지점에서 상상의 세계인 걸즈 앤 판처가 현실 속에서의 글로벌 시민 교육과 갈라지게 된다. 현실의 글로벌 시민교육에서는 젠더에 따른 스테레오 타입의 적용, 국적(예: 영국, 미국 등 등장 대상이 된 모든 학교)¹⁵⁾이나 인종(예: BC자유학원)에 따른 스테레오 타입의 인정, 계급 갈등에 대한 묵인은 포함될 수 없는 내용이다. 그러나 걸판 속에서는 이들 내용에 대한 비판이 이루어지지 않는다.

물론 학원함이라는 설정 속에서 나타나는 학생의 자기주도적 학습의 강조, 학원함을 통한 다양한 장소로의 이동을 통해 학생들이 갖게 되는 경험의 강조 등은 듀이지언들이 중요시하는 경험중심 학습과 연관되는 측면이 있다. 학생 상호 간의 화해, 공동체의 강조, 타 학교 문화에 대한 관용 등은 분명히 글로벌 시민성 교육에서 참조해야 할 만한 점이다. 그러나 근본적으로 글로벌 사회 속에서의 계급 이슈, 인종차별과 관련된 이슈 등에 대한 비판이 없다면 글로벌 시민교육은 단순히 권력의 차이를 무시하고 현 체제를 옹호하는 교육으로서 전락될 가능성이 있다.

또한 걸판 세계의 사건들을 보면서 농어촌 및 산촌 지역에서 거 벌어지는 작은 학교들의 통폐합, 성과 없는 대학의 입학 정원 축소에 대한 비판을 오아라이 여학원 학생들의 폐교에

14) 예를 들어 다음의 블로그에서는 여성혐오적이라고 비판하고 있다.

<https://post.naver.com/viewer/postView.nhn?volumeNo=5322835&memberNo=9122297>

15) 이탈리아계 고등학교인 안치오의 경우 학생들이 피자, 파스타 등의 먹거리에 심취하는 바람에 시험을 통한 시하는 것으로 나온다.

대한 저항을 보며 연상시키는 사람들도 있을 것이다. 아니, 필자만이 그럴 지도 모른다. 사실 필자는 한정된 예산과 학생의 수요(needs)라는 측면에서 성과없는 학교에 대한 연착륙 정책은 필요할 수도 있다고 생각한다. 그러나 이러한 정책이 정말 교육적일까에 대하여는 생각해볼 여지가 있다.

요컨대 서론에서 제시한 김진희(2016)의 4가지 시민성 담론을 고려하자면 정치, 도덕, 경제적 관점에서의 시민성 담론 중 어느 것으로 택하더라도 비판적/탈식민주의적인 세계시민성 담론을 피해가는 안된다는 것이 필자의 입장이다. 즉, 국가의 다양성을 강조하든 지구촌 내에서 어느정도 통용될만한 보편성을 강조하든 항상 권력의 불균형은 있을 수 밖에 없으며 이에 대한 비판이 자유롭게 이루어질 수 있을 때 글로벌 시민성 교육이 제대로 이루어질 수 있다고 생각한다.

참고문헌

- 김진희(2015), Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점 분석, 시민교육연구, 47(1), 59-88.
- 박수경(2016), 세계시민교육에서 다원적 정체성의 의미와 내러티브 교수법 연구, 중등교육연구, 64(3), 585-610.
- 손경원(2013), 세계화의 양면성과 세계시민주의의 전망, 윤리교육연구, 30(4), 273-298.
- 이동수·손혁상(2008), 세계시민사회와 지구적 윤리, 한국정치연구, 17, 271-288.
- 이소연·성경희·이정우(2017), 2009와 2015 개정 초등 사회과 교육과정에서 나타난 세계시민교육 내용요소 비교분석, 시민교육연구, 49(3), 79-103. 5-27.
- 이승연·차조일·설규주(2015), 사회과 교육과정에 나타난 글로벌 시민성 분석-2009 개정 사회과 교육과정을 중심으로-, 사회과교육연구, 22(1), 17-32.
- 이은경·오민아·김태준(2015), 한국 청소년의 글로벌 시민성 유형 분석: 학교급별 시민교육에 주는 함의, 아시아교육연구, 16(3), 157-179.
- 지은림·신광식(2007). 세계시민의식 구성요인 탐색 및 관련변인 분석, 시민교육연구, 39(4), 115-134.
- 최윤선(2014), 비판적 담화분석 담화와 담론이 만나는 장, 서울: 한국문화사.
- 최유준(2020), 민족성에서 지역성으로: 한국음악의 '탈식민적 세계시민주의', 음악과 문화, 42, 5-27.
- Fairclough, N.(1989), *Language and power*, New York: Longman, Inc.
- Janks, H.(1997), Critical Discourse Analysis as a Research Tool, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18(3), 329-342
- 서울대학교 교수학습개발센터, n.d., “서울대학교 핵심역량소개 중 실천하는 인재” <https://mylearn.snu.ac.kr/clientDiagIntro/a/m/getClientDiagIntro.do> (2021.08.03.).

OECD, 2021, “Learning for 2030” <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (2021.08.03.).

교신저자 : 이승연, 한신대학교 산학협력단 연구원
seungylee@hs.ac.kr

‘어린이 역사’의 재개념화

손 주 미

목포부주초등학교

I. 존재의 사유를 위한 명명(命名)의 필요

어린이의 역사는 어린이¹⁾, 어린이를 다루는 어른, 광범위한 사회제도와 관련된 과거의 경험으로 들어가는 중요한 창을 열어 준다. 또한 오늘날의 어린이에 대한 효과적인 통찰력을 제공한다(Sterns, 2011; 김한중 역, 2017, 15). ‘어린이 역사’를 이해하는 방식은 다양하다. 역사 속 어린이의 존재일 수도 있으며, 어린이라는 관념이나 지위의 역사일 수 있다. 나아가서는 보편사의 틀을 벗어난 어린이만의 독자적인 역사일 수도 있다. 여기에 교육이라는 말이 붙는다면, 어린이를 대상으로 하는 역사교육으로 국한된다.

유독 어린이란 말이 붙으면, 어린이는 ‘주체’가 아닌 단순한 ‘대상’으로 전락한다. 어린이 문학의 경우, 어린이에 의한 문학을 의미하는 듯 보이지만, ‘어린이 문학’ 또는 ‘아동 문학’은 어린이에 의한 문학을 뜻하지 않는다. 그 전형적인 형태는 어른이 지어서 어린이들이 읽는 것이다. 어린이 문학은 ‘어린이를 주요한 독자로 상정하고 창작된 문학작품’이거나 ‘어린이를 내포독자로 삼는 문학 텍스트’로 규정된다. 어린이는 문학의 대상이지 주체가 아닌 것이다. 신동훈은 어린이 문학의 참다운 원형을 찾는다면 어린이들 속에서 생겨나 어린이들 속에서 전승되고 어린이들에 의해 불렀던 노래처럼 ‘어린이의, 어린이에 의한, 어린이를 위한 문학’이라고 제안한다(신동훈, 2007, 5-6). ‘어린이 역사’ 또한 어린이를 역사의 주체로 설정하기보다는 그 대상으로 설정하는 경우가 일반적이다.

지금껏 ‘어린이 역사’가 제대로 정의되지 못한 배경엔 어린이 역사 연구의 미진함을 꼽을 수 있다. 과거의 어린이는 기록을 남기지 못한 존재였으며, 어린이를 독자적인 존재로 인

1) 어린이의 의미와 범위는 나라마다 다르다. 우리나라에서 ‘어린이’란 말은 방정환에 의해 확산·정착되었다. 그러나 어원적으로 조선시대에도 어린이라는 용어가 사용되었는데, 이재철에 의하면 『가례언해(家禮諺解)』(1632)와 『경민편언해(警民編諺解)』중간본(1658)에 ‘어린이’란 단어를 사용했다고 밝히고 있다. 또한 『훈민정음언해본』에 의하면, ‘어린 백성(百城)’이 ‘어리석은 사람’의 의미로 사용되다가 17세기에 들어와 ‘어린이’가 ‘어린 사람(少人)’의 의미로 변화되었다고 주장했다(김종욱, 2018, 356). 일반적으로 어린이의 시기는 주로 초등학교 학령기(국립국어원)로 보나 국제적 규정이나 어린이와 의미가 비슷한 아동의 시기는 18세기 미만인 자로 규정한다. 유엔 아동권리협약(CRC)나 우리나라 「아동복지법」에서 아동의 연령 범위를 18세 미만인 자로 정하고 있다. 이후 서양에서는 유년기에서 성인기로 넘어가는 전환기를 ‘청소년기’로 정의하고 있으나, 청소년기가 보편적인 현상인지에 대해서는 논의의 여지가 있다.

식했던 역사 또한 그리 길지 않다. ‘어린이 역사’를 명명할 필요를 느끼지 못할 정도로 어린이는 역사 속에 지워진 집단이었다.

그러나 자료의 제약이 그 집단의 존재를 지워도 됨을 의미하는 것은 아니다. 또한 어린이의 지위와 위상의 변화는 오랜 시간 잠들어있던 역사 속의 어린이를 호출하는 계기이기도 하다. 다양한 소수자나 사회적 타자²⁾를 복원하고자 노력하는 역사학의 새로운 연구는 어린이에 천착될 필요가 있다. 우리는 역사 속 어린이의 존재를 끊임없이 그려내야 한다. 이는 역사 속에 늘 존재해왔던 어린이를 드러내는 길이며, 어린이를 대상으로 하는 초등 역사교육의 당위이기도 하다. 그리고 이를 위해 선행되어야 할 과제는 ‘어린이 역사’를 명명하는 것이다.

이 글은 어린이 역사의 연구물을 토대로 ‘어린이 역사’를 유형화하고, 이를 재개념화하고자 한다. 이를 위해 우선 ‘어린이’란 개념을 고찰한다. 어린이 인권의 등장과 함께 논의된 ‘주체로서의 어린이’ 담론을 살피고, 역사학에서 연구대상으로 어린이를 어떻게 인식하는지 살펴본다. 그리고 ‘어린이 역사’와 관련된 연구를 개관하고, 선행연구들이 ‘어린이 역사’를 어떻게 인식하고 있는지를 살펴 어린이 역사의 유형을 정리하고자 한다.

Ⅱ. 명명(命名) 1 : ‘어린이’

1. 주체로서의 어린이

어린이 역사에 대한 관심은 사회·문화적으로 달리해 온 어린이 지위나 역할 변화의 산물이기도 하다. 어린이는 ‘가장 뒤늦게 발견된 인권의 주체’ 가운데 하나로서 인권 무대에 등장했다.

서구에서는 1924년에 아동의 권리를 옹호한 ‘제네바 선언’이 있었고 우리에게서는 1923년 5월 1일 어린이날 선포가 있었지만 ‘보호주의’적 시각이 더 우세했다. 표현의 자유나 양심이니 하는 것들이 주요하게 부각되지 못했다(이선주, 2009, 224). 그로부터 70년이 흐른 1989년 유엔 아동권리 협약(UN Convention on the Right of the Child: CRC)이 선언되었고, 우리나라 정부도 1991년 이 조약에 가입하면서 어린이의 권리가 확장되었다. 이 조약은 18세 미만의 모든 아동이 성·인종·종교·출신 등에 관계없이, 누려야 할 보편적 인권으로서 ‘이름과 국적을 가질 권리’, ‘자신의 의사를 표명하고 존중받을 권리’, ‘집회·결사의 자유’ 등 부당하고 자의적인 간섭이나 억압으로부터 벗어나 사회생활에 참여하고 자신의 삶을 주체적으로 표현하고 결정할 수 있는 시민·정치적 권리(civil and political rights)와 ‘사회보장을 받을 권리’ 등 어린이들이 인간다운 삶의 조건 속에서 성장하고 자신을 개발할 수 있도록 하는

2) 소수자는 정의상 특정 사회 속에서 성원권을 갖고는 있으나, 다수자들에 의하여 차별받으며, 서벌턴과 마찬가지로 스스로를 표현하는 기회나 능력이 제한되어 있는 주변적 존재들이다. 어느 사회나 이런 소수자들은 존재한다. 그러나 사회가 다수자와 소수자만 구성되는 것은 아니다. 특정 사회를 구성하는 성원들에 의해, 성원권을 부정당한 사람들도 있다. 우리는 이들을 사회적 타자라고 부를 수 있는데, 이들은 종종 국가권력이나 성원권을 가진 사회권력에 의해 사회의 안전을 명분으로 생명권을 박탈당할 수 있는 존재들이다. 이들에 관한 자료는 매우 적고, 있다고 하더라도 대상화의 시각에서 포착된 경우가 대부분이다(정근식, 2013, 184-185).

경제·사회·문화적 권리(economic, social and cultural rights)를 보장하고 있다(배경내, 2000, 99-100).

그러나 어린이 인권 선언이 문서가 아닌 현실에 효력을 발휘하기 위해서는 더 많은 과정이 필요한 것이 사실이다. 선언적으로 출발했던 어린이 인권 담론은 정책적 혹은 법적인 것에서 나아가 실천적 담론으로 이어져야 한다. 변화의 양상은 어린이를 대상으로 하는 문학작품에서도 살펴볼 수 있다.

아동문학계에서는 2000년 초반을 기점으로 어린이의 일상을 아동문학의 중심 무대로 위치시켰는데, 특히 변화된 시민사회의 가치를 어린이 일상에 투영하고자 하였다(이선주, 2009, 216).³⁾ 변화된 시민사회의 가치란 어린이에게 ‘시민’으로서의 권리를 부여하는 것이었다. 이러한 작품 속에 어린이는 누군가의 도움에 기대지 않고, 어린이 신문을 통해서, 학교의 벽보를 통해서, 스스로 홈페이지를 만들어서 시민이자 인간으로서의 의지를 실현한다. 그 과정에는 어린이와 어린이가 함께 힘을 모아 일을 펼칠 수 있다는 ‘연대’의 가치가 있다(김화선, 2018, 387). 이들은 공통적으로 어린이들이 문체적 현실의 방관자가 아닌 적극적이고 주체적인 참여자로서 묘사하고 있으며, 일상적인 삶의 공간에서 정치적 주체로 탄생하는 어린이들의 용기와 열정을 서사화한다.

일군의 학자들은 그동안 시민성 연구에서 관심 대상이 아니었던 어린이를 주목하기 시작하였다. 김혜진은 어린이 시민성 연구가 출현한 배경으로 어린이에 대한 인식 변화와 포스트모더니즘 사상의 영향을 꼽는다. 20세기에서 최근에 이르기까지 실존으로서 어린이와 교육적 방향을 탐색한 연구⁴⁾와 유년기 인류학 연구⁵⁾, 유년기에 대한 사회학적 연구⁶⁾들은 유년기가 생물학적으로 발달하고 있는 시기만이 아니라 성인과는 다른 사회적·역사적·문화적 시간이며, 어린이란 사회적 의미를 창출하며 협상할 수 있는 능력을 가진 존재라고 주장한다. 또한 포스트모더니즘 사상 아래에 기존에 사회적으로 소외당하였던 여성이나 소수민족, 사회적 약자, 어린이들이 재조명을 받게 되었다고 설명한다(김혜진, 2020, 312).

어린이를 보호해야 할 존재로 미래 시민으로 보는 입장과 자기결정이 가능한 능력이 있는 현존하는 시민으로 보는 입장은 첨예하게 대립한다. 그리고 어린이를 어떻게 바라보느냐의 문제는 곧 역사의 주체로 어린이를 설정할 수 있는가의 문제로 이어진다.

2. 역사 연구와 ‘어린이’

3) 이러한 작품에는 위기철(2002), 『무기 팔지 마세요』, 청년사; 오이시마코토(2000), 『초콜릿 전쟁』, 중앙출판사; 이은정(2014), 『목기린 씨, 타세요!』, 창비; 진형민(2015), 『소리 질러, 운동장』, 창비 등이 있다.

4) Key, E.(1909), 『The century of the child』, 정혜영 역(2010), 『어린이의 세기』, 지식을 만드는 지식; Langeveld, M. J.(1955), 『Das Ding in der Welt des Kindes』, 『Zeitschrift für Pädagogik』 1(2), pp.69-83.

5) Heather Montgomery(2008), 『An Introduction to Childhood : Anthropological Perspective on Children's Lives』, 정연우 역(2015), 『유년기 인류학』, 연암서가.

6) Jenks, C.(ed.), 『The Sociology of Childhood : Essential Readings』, Batsford, 1982; Qvortrup, J., 『Childhood as a social phenomenon : an introduction to a series of national reports』 (No. 36), Eurosocial, 1990.

1960년대 후반에서 1970년대 전반기 서유럽과 미국에 몰아쳤던 민권운동은 사회적으로 소외되었던 많은 집단의 ‘평등’을 향한 적극적인 움직임을 촉구하였다. 여기에 프랑스 아날학파의 영향은 영국과 미국 등 여러 나라에서 사회사의 지평을 확대했다. 사회사는 ‘신사회사(new social history)’라는 기치를 내걸고, ‘아래로부터의 역사’를 외치면서 전통적으로 사회사가 다루어왔던 범주들을 확대하고, 주제들을 새로운 시각에서 다루기 시작하였다. 신사회사는 특히 계급 이외에 민족, 인종, 성별, 연령, 성적기호(섹슈얼리티) 등을 새로운 연구 범주로 첨가했다(강선주, 2007, 7).

어린이는 가장 오랜 시간 동안 불완전하고 무능력한 존재로 다루어졌으며, 역사 속 변방에 존재했다. 최근 들어 어린이와 아동 지위의 역사에 관한 연구가 늘고 있기는 하나, 어린이 자체를 주제로 삼는 역사책은 국내에서 찾아보기 힘들며, 전 세계적으로도 많지 않다. 역사 연구에서 어린이는 여전히 다루기 어려운 광범위한 주제이며 밝혀지지 않은 사실들이 많다(Sterns, 2011; 김한중 역, 2017, 5).

스턴스(Peter N. Sterns)는 “어린이는 직접적인 기록을 별로 남기고 있지 않다. 사람들은 자신의 아동기를 회상하며 어린이에 관해 글을 쓴다. 요람이나 장난감 같은 인공적으로 만들어진 유물은 보통은 어른들이 마련해 준 것”이라며, 역사가들이 직접적인 증거를 찾을 수 없는 아동 경험의 측면이 있다는 점을 인정할 수밖에 없다고 말한다. 어린이의 삶을 실제로 찾기는 대단히 어려운 작업이다. 이런 까닭에 어린이 자체를 다룬 역사 연구는 찾아보기 어려우며, 대신 아동의 지위와 관련된 어린이의 역사가 많은 역사가의 관심을 끌어들였다. 어린이의 역할과 기능, 훈련, 성별 차이, 건강, 물질문화, 가족 구조와의 관계, 정서 생활의 몇몇 측면 등이 이에 해당한다(Sterns, 2011; 김한중 역, 2017, 15-16).

1991년 개정된 영국의 역사 교육과정에는 어린이의 경험이나 어린이에게 중요한 영향을 미쳤던 사건을 포함할 것을 명시하고 있다.⁷⁾ 주요 단계(Key Stage)별로 학생들이 학습해야 할 내용을 몇 개의 범주로 제시하였는데, 그 중 ‘과거사건, 사람, 변화에 대한 지식과 이해’에서는 “과거 남자, 여자, 어린이들의 경험, 사상의 범위, 신념, 태도 등을 포함하여, 학습한 시기들과 사회들의 특징들 사이의 관련성을 기술하고 분석하도록 가르친다.”라는 원칙이 포함되어 있다(Department for Education and Science, 1991; 박선미, 2001에서 재인용). 이는 공적 역사를 대표하는 학교 역사교육의 교육과정에서 ‘어린이’가 각 사회나 역사적 사건을 분석하는 범주로 고려될 수 있을 뿐 아니라, 학습해야 할 내용을 선정하는 주요 개념으로 채택될 수 있음을 보여준다. 소위 ‘어른 또는 남성의 영역’으로 간주되었던 보편사에서 ‘어린이’의 존재를 확인시켜 준 것이다. 이제는 학습의 대상을 넘어 역사의 주체로 어린이를 발굴하려는 노력이 필요하다.

7) 2013년 개정되어, 2014년부터 현장에 적용되고 있는 영국의 사회과 교육과정의 역사 과목에는 어린이의 경험이나 어린이에게 중요한 영향을 미쳤던 사건을 포함하는 것에 대해 언급하지 않고 있다. Department for Education, England., The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document, 2013.

Ⅲ. 명명(命名) 2 : ‘어린이 역사’

1. 국내에서 논의된 ‘어린이 역사’

역사 속 어린이에 대한 초창기의 연구는 아동이나 전통교육에 대한 이해를 높이고자 아동 교육에 대해 역사적 접근을 취하는 형태였다. 당시 연구자들은 역사적 접근을 통해 어린이의 실정에 알맞은 교육적 이념과 방법을 모색하고자 하였다.

1990년에 이루어진 류점숙(1990)의 연구는 동몽교재를 중심으로 조선시대 동몽기 예교육의 내용과 방법을 살피는 것이었다. 조선시대 동몽교재의 내용을 토대로 당시의 아동관을 연구할 결과, 조선은 원죄설에 입각해 아동에 대해 통제적이고 형벌적이었던 서양과는 달리 성선설에 입각한 유교적 아동관으로 아동에 대해 애호적이거나 기대적이라고 주장하였다. 신양재는 아동을 이해하기 위해 역사적 사료를 도구로 활용하였는데, 그가 수행한 연구는 사료의 제작시기와 종류만 달리할 뿐 아동기나 아동양육이라는 동일한 주제를 다룬다.⁸⁾

백혜리는 1997년, 『조선시대 성리학, 실학, 천도교의 아동관 연구』라는 박사학위논문을 시작으로 역사 속 어린이 집단에 관한 다수의 연구를 진행해왔다. 그녀는 1990년대부터 연구대상으로서 전통 사회의 아동기에 관한 개념, 아동에 대한 인식, 아동의 생활에 관한 관심이 높아졌으며, 이 시기에 나온 연구들이 과거 우리 조상이 아동을 어떤 존재로 인식하고, 어떻게 대우하였으며 그들의 삶이 대체적으로 어떠한지 조명하였다고 평가하였다. 그녀는 아동용 교과서나 아동용 교훈서와 같은 자료의 한계를 지적하며, 당대에 그려진 그림이나 일기자료, 외국인의 기록 속에 드러난 아동의 생활을 연구하였다.⁹⁾

김혜경은 일제 식민지 시기 한국 가족의 변화상을 “어린이기(childhood)”라는 주제를 통해 추적하였다. 그녀는 1920-40년 동안 생산된 어린이에 대한 담론의 내용을 실증적으로 밝히기 위해 당시 일간지(동아일보)의 어린이·가정 관련 기사와 주요 사회집단들(일본 식민당국, 미국 기독교회, 민족주의 사회운동 세력, 지식인 등)이 추진한 어린이정책과 사업내용을 분석하였다(김혜경, 1998).

1990년대에 이루어진 초창기의 연구들 중 다수는 근대 자본주의 형성 시기로 논란이 되었던 일제식민통치기의 아동에 주목하였다. 이전과 달리 자본주의 사회로 이행되는 사회 변화는

-
- 8) 신양재·김영주(1993), 「한국신문에 실린 아동양육에 관한 기사내용분석-1920년대부터 1970년대의 동아·조선일보를 중심으로-」, 『대한가정학회지』 31(2), pp.159-175; 신양재(1994a), 「고려시대 아동양육 연구: 고려사를 중심으로」, 『대한가정학회지』 32(5), pp.149-162; 신양재(1994b), 「삼국사기·삼국유사에 나타난 아동기 고찰」, 『대한가정학회지』 32(5), pp.125-134; 신양재(1995), 「조선시대 교훈서에 나타난 아동 연령 기대에 관한 연구」, 『한국아동학회지』 16(1), pp.183-195; 신양재(2005), 「고려 말 신홍사대부의 개인문집에 나타난 아동양육·아동기 개념화와 일상생활을 중심으로」, 『대한가정학회지』 43(12), pp.79-96.
- 9) 백혜리(1997), 『조선시대 성리학, 실학, 천도교의 아동관 연구』, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문; 백혜리(2000), 「백동자도(百童子圖)를 통해 본 조선 후기의 아동인식」, 『유아교육연구』 19(2), pp.59-76; 정진·백혜리(2001), 「조선 후기 풍속화를 통해 본 아동인식」, 『아동학회지』 21(2), pp.109-124; 백혜리(2001), 「조선중기 양아록(養兒錄)을 통해 본 아동 인식」, 『아동학회지』 22(2), pp.205-218; 백혜리(2003), 「외국인의 기록을 통해 본 개화기 한국 아동의 삶」, 『아동과 권리』 7(3), pp.1-25; 백혜리(2004), 「목재일기에 나타난 조선 중기 아동의 생활」, 『유아교육연구』 24(5), pp.63-100; 백혜리(2006), 「해방전 한국인의 아동관 변천: 1876-1945」, 『열린유아교육연구』 11(2), pp.391-417.

전자본주의 농업 사회에서의 아동관이나 아동양육, 교육의 방식에 새로운 변화를 초래했기 때문이다. 또한 당시 한국사회는 어린이에 대해 엄청나게 많은 담론들을 생산해내고 있었다.

아동관이나 아동 교육, 아동 양육에 대한 역사적 관심의 순풍은 자연스레 역사교육에도 불어왔다. 2000년 왕현중은 학교 밖 역사교육으로 ‘어린이 역사교실’을 개최하였는데, 이를 “한국사회에서 무시되어온 초등학교 역사교육에 대한 도전”으로 명명한다. 이는 당시 초등학교 학생들을 위한 역사교육의 이론이 정립되지 못했으며, 초등 역사교육에서 학습자인 ‘어린이’에 대한 고려가 없었음을 짐작케 한다. 그들의 고민은 ‘오직 어린이에게 바람직한 역사의식을 어떻게 전달할 수 있을까?’ 하는 것이었다(왕현중, 2000, 54-56).

2005년에 전국역사교사모임이 출간한 『살아있는 한국사 교과서』 시리즈는 죽은 지식을 나열해왔던 기존의 교과서를 비판하며 탄생한 새로운 대안 교과서의 형식을 띤 역사책이다. 이 책은 당시 교과서의 통사 구조를 취하면서도 1990년대까지의 역사학계와 역사교육계는 물론 사회가 이루어낸 역사적 성숙도를 담아내고자 하였는데, ‘여성과 역사’, ‘청소년의 삶과 꿈’이라는 쪽지가 삽입되었다.

홍수 아이, 다섯 살짜리 청소년 / 친구야, 우리 맹세 번치 말자! (화랑과 임신서기석) / 당나라의 신라 소년 최치원 / 누나, 도와줘 / 이규보의 시험 준비 / 종아리를 때리고 나서(조선시대 육아일기) / 겸재 정선, 예술의 길을 가다 / 직업 소년들의 가지가지 설움 / 어느 보통학교의 졸업식장에서 / 황국신민과 교육, 깃뚫히는 청소년들 / 해방으로 되살아나는 소년, 소녀들의 꿈과 희망 / 소년병, 책 대신 총을 잡고 / 1970년대 중학교 무시험 진학과 고등학교 평준화(전국역사교사모임, 2005)

문재경(2007)은 ‘초등 사회과에서 아동생활사 교재의 개발과 적용 방안’을 주제로 한 석사학위 논문에서 아동의 삶을 토대로 한 생활사학습을 제안하였다.¹⁰⁾ 그는 아동과 관련된 역사 내용으로 교재를 구성하기 위해 고문서, 일기류, 외국인 자료, 신문기사, 구술사 등에 나타난 아동들의 구체적인 삶을 사례로 수집하여 시대별로 주요 아동생활 사례를 학습 주제로 설정하였다. 또한, 아동 생활사학습의 필요성으로 네덜란드 교육학자인 랑에펠트(M. J. Langeveld)의 ‘어린이 인간학’이나 지리교육에서 연구되기 시작한 ‘어린이 지리학’을 토대로 아동이 어른의 축소판이 아닌 질적으로 다른 인격체라는 점, 역사는 어른들에게만 해당하므로 아동들 또한 어른의 역사를 배워야 한다는 생각 대신 아동들의 삶에 적합한 역사교육 내용을 선정해야 한다는 점을 들었다. 그리고 오랫동안 타인에 의해 ‘타자’로 규정되며, 그 어떤 집단보다 자신의 역사에 대한 지식 없이 지낸 아동들도 자신들의 삶, 역사, 위인을 아는 것을 통해 자기 정체성을 확립할 필요가 있음을 강조했다. 문재경의 연구는 관련 연구가 없었던 상황에서 역사 속의 어린이를 발굴했다는 점에서 효과적인 통찰력을 제공한다.

2009년, 류현중은 「어린이 역사교육의 문제 설정과 몇 가지 편견들」에서 어린이 역사교육

10) 문재경은 당시 국내 역사학계나 역사교육학계에서 사용하고 있지 않으며, 개념이 제대로 정립되지 않은 ‘아동사’나 ‘어린이 역사’ 대신 ‘아동생활사’라는 용어를 사용했음을 밝히고 있다. 그러나 ‘아동생활사’라는 용어는 연구자가 의도했던 아동과 관련된 역사, 아동이 경험한 역사, 아동들 눈으로 바라본 역사를 망라하기엔 한계가 있어 보인다.

을 유치원 및 초등학교 연령대에 있는 아동을 대상으로 하는 역사교육으로 정의하였는데, 여기서 ‘어린이’는 역사교육의 대상에 해당한다. 류현종의 연구는 국가사나 긍정사 중심의 역사교육을 지적하며 초등학교 교육과정에서 ‘어리다’는 이유로 생성된 어린이 역사교육의 편견을 제시했다는 점, 어린이를 위한 역사교육 연구의 필요성을 주장했다는 점에서 바람직하다. 특히 그는 역사 속에서 거세된 어린이의 삶을 구출하여 어린이 역사교육의 내용으로 삼아야 한다고 제안했다(류현종, 2009, 105-114).

이와 비슷한 시기에, 류현종과 현장 교사들을 중심으로 역사교육연구소 ‘어린이 역사교육분과’가 만들어졌다. 그들은 2010년부터 학술논문을 게재하며 자신들의 연구 과정을 기록으로 남겼다(이성호, 2010, 25-31; 김민우, 2011, 11-23; 2013, 38-53; 2015a, 13-21). 당시 그들의 관심사는 ‘어린이의 시간 개념이나 역사 개념은 어떻게 형성되는가?’, ‘어린이의 역사 지식은 어디에서 오는가?’와 같은 질문이나 어린이에게 맞는 역사교육의 모습은 어떤 것이며 이를 반영하기 위한 교과서의 체계는 무엇인지에 관한 것이었다.

‘어린이 역사교육분과’가 편찬한 『어린이들의 한국사』(역사교육연구소, 2015)는 내용 선정 및 구성의 주요 주제로 어린이를 설정하고 있다. 내러티브 서술에서 주요 등장인물은 어린이이다. ‘가야 소녀 송현이’, ‘어린 최치원’, ‘고려 소녀 최순강’, ‘장애를 딛고 업적을 남긴 조선의 권절’, ‘독립운동가 김가진 선생의 손자, 자동이’ 등 사료에 등장하는 어린이나 위인의 어린 시절 속 모습을 통해 당시 어린이의 생활 모습뿐만 아니라 어린이의 눈으로 본 어른, 남자, 여자의 생활 모습을 그려내고 있다. 보편사의 시각에서 중요하게 다루어지지 않았으나 어린이의 생활이 잘 드러나는 통일 신라의 초기 유학 문화나 고려 말 생겨난 조흔 풍습, 선교사들이 세운 학교교육 등에 대해서도 자세히 서술하고 있다. 『어린이들의 한국사』는 독립된 어린이 역사가 아니라 어린이들이 시대상황과 어떻게 호흡했는지를 함께 보여주는 방법을 택함으로써 어른 중심의 보편사와 어린이를 적절히 통합하는 접근을 취하였다.

그렇다면 2015 개정 초등학교 사회과 교육과정(이하 2015 교육과정)의 역사 영역에서 어린이 역사는 어떻게 구현되고 있을까? 우선 교육과정에는 ‘(4) 사회의 새로운 변화와 오늘날의 우리’ 대주제의 교수·학습 방법 및 유의사항으로 “옛날 어린이들의 생활과 관련된 민화, 풍속화 등의 자료를 제공하여 당시의 생활 모습을 파악하도록 안내한다(교육부, 2018, 43).”고 명시하고 있다. 여러 집단의 생활 모습을 파악하는데 어린이를 하나의 집단으로 인식하고 있는 것이다. 교과서에서는 ‘광복 이후 어린이들의 달라진 학교생활 살펴보기’를 한 페이지 가량의 탐구활동으로 제시하고 있다. 학교의 아침 조회에 태극기가 걸린 삽화나 우리말 국어 강의를 받게 되어 벽찬 학생의 회고담을 통해 광복 후 달라진 어린이의 생활모습을 탐구하도록 한다(교육부, 2019, 136).

그리고 교과서의 여백에 ‘코너학습’을 구성하여 역사 속 여성이나 어린이와 관련된 사실을 별도로 제시한 점이 새롭다.

이문건이 쓴 『양아록』은 할아버지가 쓴 육아 일기이다. 이 책에는 조선 시대 어린이들도

오늘날 같이 공부하고 친구들과 놀기도 했다는 내용이 담겨 있다. 또한 손자를 향한 할아버지의 사랑도 잘 나타나 있다(교육부, 2019, 67).

조선 시대의 신분제에 따른 생활모습을 소개하며, 이문건의 『양아록』을 통해 알 수 있는 어린이의 생활을 간략하게 제시하고 있다. 이전 교육과정과 비교하면 ‘코너학습’의 등장이나 어린이, 여성의 삽화를 늘려 역사 속의 여성과 어린이를 드러낸 점은 역사의 주체를 다양한 사회·문화 집단으로 보고자 했던 관점이 반영된 결과라 할 수 있다.¹¹⁾ 그러나 본문이 아닌 여백을 활용하여 여성이나 어린이를 등장시키는 것이 그들을 예외적 집단으로 인식하고 보편적 경험을 ‘보충’ 하는 방식으로 다루면서 단편화, 파편화시킬 수 있다는 해석도 가능하다(강선주, 2007, 26).

역사 속 어린이는 제법 그 모습을 갖추며 복원되고 있다. ‘어린이 역사의 구현’이라는 하나의 목표를 표방하던 ‘어린이 역사교육분과’의 등장이나 그들의 피와 땀이었던 『어린이들의 한국사』는 역사 속 어린이를 객체가 아닌 주체로 등장시켰다는 점에서 의미가 있다. 그러나 20년 전, “과거의 어린이에 대한 연구는 빈 공간인 채로 남아있는 미개척의 영역이므로 자신의 연구는 시론적 연구가 될 수밖에 없다”던 김혜경의 아쉬움은 여전히 유효하다. ‘어린이 역사’가 역사의 한 영역으로 자리 잡기 위해서는 여전히 모호한 ‘어린이 역사’를 정의하는 작업이 필요하다. ‘어린이 역사’란 무엇인가? 이를 표방하였거나 역사 속 어린이를 다룬 연구들을 분석한 결과, ‘어린이 역사’는 다음의 네 가지 유형을 포함하고 있었다.

2. ‘어린이 역사’의 유형

가. 존재로서 어린이 역사 : ‘어린이의 존재’를 복원한 역사

‘존재로서 어린이 역사’ 유형은 어린이 역사의 전형으로 어린이 위인을 소개하거나 독특한 사회·문화 집단으로 어린이 존재를 드러내는 것이다.

어린이 위인이란 어른의 시각에서 볼 때 ‘중요한’ 삶의 영역에서 모범적인 행위를 한 인물이다. 시대적으로 바람직하다 여겨지던 행위를 한 인물도 포함된다. 전쟁 중 책 대신 총을 잡았던 소년병이나 민주화 운동에 참여했던 어린이, 지극한 효심으로 부모를 섬겼던 아동 등이 해당된다. 종종 위인의 어린 시절 일화가 포함되기도 하는데, 어린 시절 보인 비범함이 소개되는 경우이다. 『살아있는 한국사 교과서』나 『어린이들의 한국사』, 그리고 2015 개정 초등학교 사회과 교과서는 어린이 위인을 소개하며 어린이의 존재를 복원한다.

그런데 어린이 위인에 대한 소개는 어린이를 대상으로 하는 역사 교재나 역사교육에 한정되며, 어른을 대상으로 하는 역사에서는 찾아보기 어렵다. 어린이를 선택적으로 등장시키는 행위가 역사에서 어린이의 존재가 보편적으로 인식되지 않음을 드러낸다고 볼 수 있다. 강선

11) 교과서 집필 책임자는 “어린이가 학습 주제와 관련지어 초등 학습자의 삶과 연계하거나, 삶의 의미를 줄 수 있는 소재”라고 설명한다(허영훈·김봉석, 2016, 134).

주는 남성 중심적 보편사에서 선별된 여성 인물의 공적을 언급하는 것이 근본적으로 여성을 다루는 방식이 아닌 배제하는 방식이라고 지적한다(강선주, 2007, 25).

또한 어린이를 대상으로 하는 역사에 어린이 위인을 소개하는 행위가 어린이를 계몽의 대상으로 간주하기 때문에 더 자주 빈번하게 이루어지는 것은 아닌가라는 비판도 가능하다. 어린이 위인의 등장 이면에는 이러한 인물을 본받아 ‘너희도 할 수 있다’는 메시지가 숨어있다.

‘존재로서 어린이 역사’는 과거 어린이 집단의 생활모습을 복원하는 작업을 통해서도 구현된다. 앞서 언급한 책이나 2015 교육과정뿐만 아니라 아동생활사에 대해 다룬 문재경의 연구(2007), 풍속화에 나타난 조선 후기 아동의 생활 모습(정진·백혜리, 2001), 외국인의 기록을 통해 본 개화기 한국 아동의 삶(백혜리, 2003), 한국전쟁기 어린이의 삶(안경식, 2020)에 관한 연구에서는 특정 시기의 어린이 집단의 생활모습을 복원하며, 어린이 역사를 구현한다.¹²⁾

특히 안경식(2020)은 한국전쟁기 어린이의 비밀상적인 삶을 정치, 경제, 문화, 교육의 네 측면으로 복원하였다. 한국전쟁은 근대사의 가장 비극적인 사건이다. 전쟁이 발발한지 70년이 흐르는 동안 역사가들은 다양한 주제로 한국전쟁에 대해 논의하였지만, 당시 어린이의 삶은 관심의 대상이 되지 못했다. 어린이 역시 엄연히 전쟁의 ‘당사자’이자 전쟁 ‘속의’ 존재였음에도 소년병의 존재를 부각시키거나 전쟁의 파괴성을 강조하기 위해 약자로서 어린이의 피해를 언급하는 것이 전부였다. 그러나 당시 어린이들은 삶의 중심지를 학교가 아닌 혼란한 사회와 피란지로 옮겨 치열히 살아갔다. 안경식은 이러한 문제의식으로부터 가급적 어린이의 목소리로 그들의 삶을 복원하고자 하였다.

기록을 남기지 못했던 집단의 생활모습을 복원하는 일이란 그 목적에 따라 각기 다른 양상으로 그려질 수밖에 없다. 철저히 내부자의 시각에서 해당 집단을 외부자로 언급하거나 묘사하는 행위는 소외나 배제의 결과를 낳는다. 그것이 아니라하더라도 자료의 제약은 제한적이거나 단편적인 복원이라는 한계를 가질 수밖에 없다. 즉, 어린이의 존재를 복원하는 역사는 어린이 역사의 전형이지만, 이를 곧 ‘어린이 역사’로 치환하기엔 부족함이 있는 것이다.

나. 소유로서 어린이 역사 : ‘어린이가 소유한 것’ 들의 역사

‘소유로서 어린이 역사’ 유형은 어린이가 소유하는 것들의 역사를 다룬다. 어린이 놀이의 역사, 어린이 문화의 역사, 어린이 지위의 역사, 어린이 교육의 역사 등이 이에 해당한다.

소유란 어린이가 스스로 소유하는 것일 수도 있고, 누군가에 의해 소유되는 것일 수도 있다. 어린이는 자의가 아닌 타의에 의해 탄생되며, 자신이 전혀 알지 못하는 세계 속에서 태어난다. 또한 신체, 사물, 언어, 풍습, 교육 등 자신에게서 일어난 것이 아닌 근원적인 소여(所與)로서 발견하도록 강요당하는(박선영·노명희 공역, 1997) 어린이의 지위에 비추어 볼 때,

12) 이 외에도 E. Wagner(1911), 『Children of Korea』, 신복룡 역(1999), 『한국의 아동생활』, 집문당; 최기영·이정미, 『조선시대 회화에 묘사된 아동의 양육과 생활』, 『아동학회지』 23(1), pp.37-54; 백혜리(2004), 『목재일기에 나타난 조선 중기 아동의 생활』, 『유아교육연구』 24(5), pp.63-100 등이 있다.

어린이가 소유하는 것이란 어른에 의해 소유되는 것일 가능성이 크다

어른에 의해 소유되는 것들, 예컨대 어린이 양육이나 교육, 어린이 이미지에 대한 연구는 비교적 활발히 이루어져 왔다. ‘문화사’나 ‘주제사’의 측면에서 학교나 교육의 역사는 역사학자들에게 매력적인 분야이며, 그 연구 성과를 어린이에게 되돌려주려는 시도 또한 빈번했다. 어린이를 대상으로 하는 역사에 빠지지 않는 주제인 것이다.

또한 민족사학이나 역사인류학의 관점에서, 특정 시기에 어린이의 개념이 어떻게 규정되었는지, 그 관념에 어떤 권력 관계가 전제되어 있는지를 해명하거나, 어린이의 지위나 사회화, 역할이 어떻게 변화되었는지를 다루는 어린이 담론의 역사 연구도 확인할 수 있다. 스티스(2011)는 어린이 지위의 변화가 세계사의 흐름과 맥락을 같이하고 있다고 주장한다. 김혜경(1998) 또한 어린이에 대한 담론을 통해 사회의 모습을 그리고자 하였다.¹³⁾

어른에 의해 소유된 것들은 어린이를 이해하는데 효과적일 순 있지만 여전히 어른의 언어를 사용한다는 한계를 갖는다. 반면 어린이 스스로 소유한 것들, 예컨대 어린이의 문화나 놀이의 역사는 어린이만의 자생적인 하위문화로 기존에 밝혀지지 않은 어린이의 모습을 드러낼 수 있을 것이다. 그렇다면 어린이가 소유한 것들의 역사는 ‘어린이 역사’로 치환될 수 있을까? 어린이 것의 역사는 어린이의 주체성을 드러내는데 부족함이 없는가 묻게 된다. 이에 대해 랑시에르(Jacques Rancière)는 어떤 집단의 ‘문화’를 표현하는 것은 ‘주체화’가 아니라고 주장한다. 누군가는 집단의 문화나 생활양식을 다루는 것이 여러 정체성 사이에 놓여 있는 간극을 메울 것이라 생각할 수 있다. 그러나 이러한 개념들은 스스로의 목소리를 담지 못한다. 예컨대 노동자의 말하기를 받아줄 대지와 바다가 없으니 이것을 직업 문화에서 유래하는 것으로 설명한다(J. Rancière, 1994, 194-197; 안준범, 2005, 44-45에서 재인용). 랑시에르의 주장을 받아들인다면, 어린이 것의 역사가 갖는 결정적인 한계는 어린이의 주체성을 드러내지 못한다는 것이다.

다. 시선으로서 어린이 역사 : ‘어린이의 시선’으로 해석된 역사

‘시선으로서 어린이 역사’ 유형은 어린이의 시선으로 해석된 역사이며, 그런 목적을 갖고 이루어지는 행위 또한 포함된다.

기존의 어린이 역사를 표방한 연구들은 어린이의 관점에서 역사를 바라볼 필요를 주장하며, 어린이가 역사를 만들어가는 능동적이고 주체적인 존재라는 점을 강조한다(문재경, 20017, 14; 김민우, 2015b, 71). 최기숙은 어린이가 등장하거나 아예 등장하지 않는 영화의 세계에서도 ‘사유 대상’이나 ‘시선’으로서의 ‘어린이’는 존재할 수 있고, 존재하는 만큼 이를 의미화 할 수 있는 가능성 또한 남아있다고 하였다(2013, 6-7). 이러한 관점에서 어린이 역사는 역사를 분석

13) 그녀는 식민지 시기 어린이에 대한 다양한 담론과 사회제도의 내용적 특성이 법적 근대화나 자본주의화와 같은 틀로서는 설명될 수 없는 현상이며 식민지 구조의 수탈적인 경제체제만으로도 충분히 이해되기 어려운 특성을 갖고 있다고 설명한다. 당시 육아법이나 제도교육에서 강조되었던 규율과 질서의 문제는 이전 사회가 어린이 교육에 요구하던 “군자적 이상”과는 상당히 다른 내용이라는 것이다. 이는 식민지 시기 한국사회가 그 근대적 제도의 외피에도 불구하고 신체적 규율화의 논리가 매우 노골적으로 작용하고 있던 사회였다는 것을 의미한다(김혜경, 1998, 188-189).

하는 시선으로 ‘어린이’를 설정하고, 어린이의 시선에서 ‘어린이는 어떠했나?’, ‘어린이에게 그 사건의 의미는 무엇인가?’와 같은 질문을 던진다.

『어린이들의 한국사』는 다양한 어린이들의 생활모습을 담으며 어린이의 존재를 복원하였고, 교육이나 조흔 풍습 등 어린이가 소유한 것들의 역사를 담아냈으나 근본적으로는 어린이의 시선에서 역사를 재해석하고자 하였다. 어린이의 눈으로 본 어른, 남자, 여자의 생활모습을 그려내고 있으며, ‘임진왜란이 바꾼 두 아이의 운명’이나 ‘전쟁 속에서 희망을 쫓피운 아이들’, ‘민주주의, 어린이도 나라의 주인’과 같이 어른 중심적 서술에서 드러나지 않았던 어린이의 모습이나 역사적 사건이 어린이의 삶에 미친 영향을 서술하고 있다.

최기숙의 『조선시대 어린이 인문학』(2013)은 어린이를 세상과 사회, 인간을 보는 하나의 시각이자 태도로서 매개하여 조선시대 어린이 인문학에 관한 문화 지도를 그리고 있다. 조선시대 어린이의 삶과 문화에 대한 기록은 어린이에 ‘대해서 쓴’ 글도 드물거니와, 어린이 자신이 ‘남긴 글’ 또한 드물다. 따라서 저자는 당시의 1차 사료를 ‘시각’으로서의 어린이 관점에서 살피는 방법을 취한다.

사계절 출판사의 ‘역사 일기’ 시리즈는 신석기 시대부터 1970년대 산업화 시기까지의 한반도 역사를 어린이들의 일기 형식을 통해 들여다보고 있다. 출판사는 책의 기획 의도를 다음과 같이 설명한다. “‘아이의 눈을 통해 본 역사’라는 기획에 일기 글만큼 적합한 형식은 없을 것이다. 이 기획은 또한 ‘지배층, 어른, 남성’ 중심의 역사 기술에서 벗어나고자 했던 면에서도 의미가 크다.” 그 중 현대사를 다룬 『시골 소녀 명란이의 좌충우돌 서울살이』(조호상, 2013)는 명란이의 일기를 통해 1970년대 우리나라를 이해하는 데 주요한 사건들을 소개한다.

한밤의 발걸음 소리 - 1975년 6월 23일

“너희도 이렇게 사상이 불순한 놈하고 어울리다간 큰코다치는 수가 있어!”

이 방 저 방에서 나온 사람들이 수근거렸다. 체은이도 얼굴이 파랗게 질린 채 마당 한쪽에서 있었다. 민혁 오빠는 결국 잡혀갔다. 도대체 무슨 잘못을 한 걸까? 세상이 잘못됐으니 바꿔야 한다던 민혁 오빠의 말이 떠오른다. 그리고 민혁 오빠를 빨갱이 물이 든 불순분자라던 형사의 말도 귀에 쟁쟁하다(조호상, 2013, 60).

비록 당시의 어린이가 쓴 일기는 아니지만, 역사학자와 동화작가의 협업을 통해 탄생한 역사일기는 기존의 보편사를 어린이의 시선으로 바라볼 수 있음을 확인시켜준다. 국가가 주도한 ‘가족계획’이 어린이에게는 어떤 의미였는지, 새마을 운동의 일환인 ‘주택 개량 사업’이 시행되는 과정에서 할아버지와 동네 이장의 마찰을 어린이는 어떻게 바라봤을지, 우연히 만난 봉제 공장의 언니의 고된 작업 현장을 보며 어떤 생각을 했을지 등을 어린이의 시선으로 살필 수 있다.

어린이의 시선으로 재해석된 역사란 그동안 기록에서 지워진 어린이를 의도적으로 부르는 행위이다. 시선이란 누구도 취할 수 있다. 어린이의 시선도 어른이나 어린이 모두 취할 수 있다. 문제는 그것의 필요 여부이다. 이러한 도전은 ‘어린이의 시선으로 역사를 해석할 필요가

있는가’ 라는 질문에 직면하게 될 것이다. 그러나 그 새로운 도전은 어린이가 참여하는 역사 수업뿐만 아니라 ‘어린이 역사’가 역사의 주류로 자리 잡을 때까지 계속되어야 할 것이다.

라. 목소리로서 어린이 역사 : ‘어린이의 목소리’로 재구성된 역사

‘목소리로서 어린이 역사’ 유형은 가장 진보적인 형태의 어린이 역사 유형이다. 민주주의 사회에서 목소리란 참여에 대한 은유이다. 역사에서 참여란 곧 주체적인 기록을 의미한다. 즉, 목소리로서 어린이 역사는 어린이에 의해 기록된 역사로 기존의 역사를 재구성하는 것이다. 이 경우, 어린이 역사의 태동은 보편사와는 별개로 어린이가 역사를 기록하는 것이 가능했던 시점부터이다. 현대사 사료에서 어린이의 기록을 심심치 않게 발견할 수 있다. 가장 대표적인 것이 일기 자료이다.

일기 자료는 개인적 기록물인 동시에 시대적 조건 아래에서 살아간 인물이 남긴 기록이라는 측면에서 사회적 산물이기도 하다. 이는 대부분 비교적 단기간에 걸친 구체적이고 세밀한 내용을 담고 있지만, 장기간 기록된 동일한 성격의 여러 일기를 비교 분석할 경우 지속적인 역사적 흐름을 파악할 수도 있다. 또한 일기 안에는 생활사가 담아내는 의식주 생활, 사생활, 여가, 가정, 이웃, 질병, 죽음, 축제 등이 담겨 있다. 예컨대 오희문의 『쇄미록(瑣尾錄)』, 유희춘의 『미암일기(眉巖日記)』 등은 양반사대부가의 가족생활, 경제생활뿐만 아니라 다양한 정보들이 담겨 있어 당대 조선사회의 제반적 모습을 살펴볼 수 있는 귀중한 사료이기도 하다(최은주, 2009, 35).

기록의 주체는 어린이도 될 수 있다. 고등학교 2학년이었던 학생이 4·19 혁명의 전후에 직접 보고 듣고 겪은 내용을 세밀하게 기록한 일기는 『4·19 혁명과 소녀의 일기』(이재영, 2011)라는 책을 통해 세상에 드러났다. 부산봉래초등학교에서 1951년 7월 발간한 교지 『봉래 짝』이나 1952년 봄, 윤석중아동연구소가 전국의 소학생들을 대상으로 모집한 3,000여 편의 체험담 중 22편을 선정하여 1년 후에 발간한 『내가 겪은 이번 전쟁』은 한국전쟁을 직접 겪은 어린이의 목소리를 생생히 전하고 있다.

6월 25일 날, 국군아저씨들이 트럭으로 십여 대 갔다. 나는 그것을 보고 손바닥을 치고 좋아 하였다. 그때까지는 공산군이 무엇인지 잘 몰랐다. 6월 28일 날, 공산군이 들어왔어도 나는 들어왔으니까 들어왔나 보다 하고 좋아하였다. 그런데 나중에 알고 보니 참 무시무시한 놈들이었다. (중략) 며칠 만에 행진을 하는데, 학교 선생님들도 그 틈에 끼여서 만세를 부르며 지나간다. 우리들은 하라면 하고, 말라면 마는 가엾은 꼭두각시가 되었다. 동네에서 누가 의용군을 나가면 돈 내라, 손수건 내라, 담요를 내라, 이불을 내라, 비누를 내라 하는 이런 여러 고비를 겪고 공산주의가 무엇이고, 민주주의가 무엇인지 다 알았다(윤석중아동연구소, 1953, 58-59; 안경식, 2020, 30에서 재인용).

뿐만 아니라 디지털 시대의 도래는 어린이를 기록의 주체로 위치시켰다. 스마트폰의 보급과 소셜 미디어의 등장은 어린이에게도 자신의 삶을 담을 표현물을 생산하고 유포할 수 있는 기

술을 갖게 하였다. 이는 어린이가 주변부로 밀려나거나, 배제되거나, 어른의 눈을 통해서만 드러나는 존재가 아님을 천명한다(Eichhorn, 2019; 이종민 역, 2020, 69). 이제는 어린이를 역사의 외부자로 간주할 수는 없는 시대가 펼쳐진 것이다.

IV. 명명(明明)해지다

연구 결과, 어린이 역사는 존재와 소유, 시선과 목소리라는 네 가지 유형으로 구분되었다. 역사 속 어린이는 어른의 의도에 따라 선택적으로 등장한다. 역사가 어른의 것이라는 명제가 변하지 않는 한, 어린이는 결코 역사의 주인이 될 수 없으며, 어린이 중심의 역사란 불가능한 주장일지 모른다.

‘어린이 역사’는 어린이 중심의 역사여야 한다. 그리고 어린이 중심의 역사란 어린이의 시선이나 목소리로 기존의 역사를 재구성하는 도전이다. ‘존재로서 어린이 역사’에서 어린이는 어른의 의도에 따라 선택적으로 등장한다. ‘소유로서 어린이 역사’는 어린이를 여전히 역사의 주체로 설정하지 않는다. 그러나 ‘시선이나 목소리로서 어린이 역사’는 기존의 어린이 역사가 갖는 한계를 극복하면서 어린이를 역사의 주체로 위치시킨다. 우리가 추구해야 할 어린이 역사는 어린이의 목소리로 채워지는 역사이다. 미처 배우지 못한 부분은 한때는 어린이였던 어른이 어린이의 시선을 취하며 바라보는 역사로 보완될 수 있을 것이다.

어린이 역사를 명명하게 만드는 마지막 과제는 누가 왜 어린이 역사를 알아야 하는지의 해명이다. 어린이가 어린이 역사를 알아야 하는 이유는 크게 두 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 첫째는 비판이론에 터한 역사교육적 측면이다. 그동안 어린이는 학교나 사회에서 통용되는 역사 텍스트나 질문이 누구의 것인지 묻도록 배우지 않았으며, 자신들이 어떤 역사 혹은 누구의 역사를 배웠다는 언급도 듣지 못했다. 그러나 역사에 대한 비판적이고 성찰적인 전환은 어린이에게 어떻게 혹은 누가 역사를 말하는가, 누가 침묵하는가, 그리고 어떤 역사는 합법적인데 어떤 역사는 잊히는가에 대해 질문하도록 해야 한다(Segall et al., 2018, 286). ‘누구의 목소리가 담겨 있는가?’, ‘침묵의 의미는 무엇인가?’ 침묵은 단순히 억압받는다라는 것을 넘어 타자화되고 소외됨의 또 다른 표현이다. 그 결과로 어린이는 어린이가 역사와 교육과정에서 소외된 집단이었음을 인식할 것이다. 나아가 기록을 강조하는 역사는 누군가에 의해 해석되고 가공된 역사일 뿐임을 깨달을 수 있다. 그리고 그에 대해 저항할 수도 있을 것이다.

다음은 어린이 정체성의 측면이다. 어른 중심의 역사를 공부할 때 당시에 어린이는 어떤 모습으로 어떤 생활을 했는지를 언급하는 것은 그 자체로 이를 배우는 어린이에게 유의미하다. 언급되지 않는 것이 존재하지 않는 것으로 이해될 수 있기 때문이다. 이런 무심함은 어린이에게 역사는 어른의 것이라는 생각, 삶의 의미는 어른이 되어서야 가질 수 있다는 믿음을 갖게 하여 스스로를 사회의 외부자로 간주하게 만들 수 있다. 역사는 기억으로서 과거 사람들의 경험과 행위, 관념들을 생생하게 간직한다. 그것은 개인의 개별적 삶을 세대로 연결하는 고리로 자리 잡게 하고, 아울러 죽은 자들을 영웅이나 전주어 볼 만한 역할 모델로 삼도록 한다. 그래서 과거와 미래를 연결하고 개인 정체성의 근원이 된다(Lerner, 1997; 강정하 역, 2006,

253-256). 어린이와 ‘어린이 역사’의 만남은 스스로를 역사의 주체 나아가 사회의 주체로 인식하도록 도울 것이다.

마지막으로 존재이거나 소유, 시선이거나 목소리로서 어린이 역사는 어린이 중심의 역사이지만, 결코 어린이에게만 유의미한 역사로 머물러서는 안 된다. 어린이 역사의 대상은 어린이만이 아니다. 어린이 역사의 명명은 역사의 보편적 주체로 어린이를 인식하게 하며, 현 사회의 어엿한 구성원으로 어린이를 위치시킬 것이다. 이는 누군가에게 사회의 구성원으로서 자격을 부여하는 다수(주류)의 인식 변화가 선행되어야 한다는 뜻이기도 하다. 국가와 사회, 그리고 어른의 책임은 어린이의 권리를 제한하며 그들을 보호하는 것이 아니다. 어린이들이 자신의 권리가 무엇인지 알 수 있는 교육의 기회를 제공하는 것, 어린이들이 스스로 판단하고 결정할 수 있는 경험을 제공하는 것, 어린이들이 권리를 행사하고 독립적인 인격체로 존중받을 수 있는 사회적 관계와 구조를 만들어내는 데 국가와 사회, 그리고 가정의 책임이 있다(배경내, 2000, 103).

어린이 역사를 명명함으로써 다수가 ‘어린이’라는 관점에서 세상과 인간을 바라보며, 나아가 어린이에 대한 책임감을 갖기를 희망한다. 더불어 어린이 또한 스스로의 존재를 명명(明明)하게 인식하길 바라며 어린이 역사학의 부흥을 기대해본다.

참고문헌

- 강선주(2007), 「역사교육에서 내용 선정 및 구성의 개념으로서 성별」, 『역사교육』 0(102), pp. 1-32.
- _____ (2008), 「역사교육에서 젠더에 접근하는 개념적 틀」, 『역사교육연구』 8, pp. 7-42.
- 강화정(2021), 「어린이의 흥미·경험·시선으로 재구성한 초등 현대사 수업 연구」, 『사회과 교육』 60(1), pp. 133-152.
- 교육부(2018), 『사회과 교육과정(2018-162호)』.
- _____ (2019), 『사회 5-2』, 지학사.
- 김민우(2011), 「정면의 시선으로 역사를 역사답게」, 『역사와 교육』 (4), pp. 11-23.
- _____ (2013), 「‘어린이 역사’를 향한 탐색」, 『역사와 교육』 (1), pp. 38-53.
- _____ (2015a), 「어린이 역사를 쓰다」, 『역사와 교육』 (11), pp. 13-21.
- _____ (2015b), 「초등 역사 수업에서 어린이 역사 교재의 발굴과 활용」, 『역사와 교육』 (12), pp. 70-85.
- 김종욱(2018), 『근대의 경계를 넘은 사람들』, 도서출판 모시는 사람들.
- 김화선(2018), 「어린이와 인권, 인권을 서사화하는 두 가지 방식」, 『아동청소년문학연구』 (23), pp. 369-394.
- 김혜경(1998), 『일제하 “어린이기”의 형성과 가족변화에 관한 연구』, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김혜진(2020), 「어린이 시민성의 의미와 사회과 교육적 함의」, 『사회과교육』 59(3), pp.

309-324.

- 류점숙(1990), 「조선시대의 아동교육 내용-용의 및 언행을 중심으로-」, 『인문연구』 11(2), pp. 273-299.
- 류현종(2009), 「‘어린이 역사교육’의 문제 설정과 몇 가지 편견들」, 『역사와 교육』 (1), pp. 105-114.
- 문재경(2007), 『초등 사회과에서 아동생활사 교재의 개발과 적용 방안』, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박선미(2001), 「영국의 사회과 교육과정」, 『사회과교육연구』 (40), pp. 27-57.
- 배경내(2000), 「어린이 그리고 인권」, 『문화과학』 21, pp. 94-106.
- 백혜리(1997), 『조선시대 성리학, 실학, 천도교의 아동관 연구』, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- _____ (2003), 「외국인의 기록을 통해 본 개화기 한국 아동의 삶」, 『아동과 권리』 7(3), pp. 1-25.
- 부산봉래국민학교동창회(1995), 『蓬萊百年史』.
- 신동훈(2007), 「어린이 삶과 구미문학, 과거에서 미래로」, 『구비문학연구』 25, pp. 1-23.
- 신양재(2005), 「고려 말 신홍사대부의 개인문집에 나타난 아동양육-아동기 개념화와 일상생활을 중심으로-」, 『대한가정학회지』 43(12), pp. 79-96.
- 안경식(2020), 「한국전쟁기 어린이의 삶과 교육」, 『방정환연구』 4, pp. 25-58.
- 안준범(2005), 『자크 랑시에르의 역사 이론에 관한 소고』, 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 왕현종(2000), 「새로운 역사교육의 장을 여는 어린이 역사교실을 준비하며」, 『한국역사연구회회보』 (41), pp. 54-56.
- 역사교육연구소(2015), 『어린이들의 한국사』, 휴먼어린이.
- 윤석중아동연구소(1953), 『내가 겪은 이번 전쟁』, 박문출판사.
- 이선주(2009), 「어린이 일상의 정치화」, 『아동청소년문학연구』 4, pp. 213-233.
- 이성호(2010), 「어린이와 역사교육분과 1년」, 『역사와 교육』 (2), pp. 25-31.
- 이재영(2011), 『4·19혁명과 소녀의 일기』, 해피스토리.
- 전국역사교사모임(2005), 『살아있는 한국사 교과서』 1, 2, 휴머니스트.
- 정근식(2013), 「차별 또는 배제의 정치화 ‘소수자’의 사회사 재구성」, 『경제와사회』 100, pp. 183-208.
- 조호상·김영미(2013), 『시골 소녀 명란이의 좌충우돌 서울살이』, 사계절.
- 최기숙(2013), 『조선시대 어린이 인문학 : 조선 지식인이 그린 어린이 문화 지도』, 열린어린이.
- 최은주(2009), 「조선시대 일기 자료의 실상과 가치」, 『대동한문학』 30, pp. 5-40.
- 허영훈·김봉석(2016), 「2015 개정 초등 사회과(역사 영역) 교육과정 분석 및 교과서 개발 방향 탐색」, 『사회과교육』 55(2), pp. 123-139.
- 和田 修二(1997), 『子どもの人間學』, 박선영·노명희 공역, 『어린이의 인간학 : 어린이에 대한 새로운 이해와 교육의 방향』, 아름다운 세상.

- Eichhorn, K.(2019), *The End of Forgetting: Growing Up With Social Media*, 이종민 역(2020), 『Z세대 부모를 위한 SNS 심리학』, 현대지성.
- Lerner, G.(1997), *Why History Matters*, 강정하 역(2006), 『왜 여성사인가』, 푸른 역사.
- Montgomery, H.(2015), *An Introduction to Childhood: Anthropological Perspective on Children's Lives*, 정연우 역(2015), 『유년기 인류학』, 연암서가.
- Rancière, J.(1994), *Les noms de l'histoire: Essai de poetique du savoir*, 안준범 역(2011), 『역사의 이름들』, 울력.
- Segall, A., Trofanenko, B. M. & Schmitt, A. J.(2018), Critical Theory and History Education, *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, WILEY Blackwell.
- Sterns, Peter N.(2011), *Childhood in World History*, 김한중 역(2017), 『인류는 아이들을 어떻게 대했는가』, 삼천리.

교신저자 : 손주미, 목포부주초등학교 교사
sonjumi@korea.kr

미국 다양성 교육 사례 분석: ‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업 실천을 중심으로

한 승 훈

서울성내초등학교 / 펜실베이니아 주립대학교

I. 서론

코로나19의 전 세계적 확산은 아시아인에 대한 혐오의 확대라는 비극적인 현상을 낳았다. 지난 2021년 3월 미국 애틀랜타에서 일어난 총기 난사 사건은 이러한 정서를 직접적으로 드러내는 사례였다. 해당 사건으로 인한 사망자 8명 중 6명이 아시아계였으며, 특히 이 중 4명은 한국계였다. 이 사건은 미국을 넘어 국제적인 관심사를 불러일으키며, ‘Stop Asian Hate’를 비롯한 아시아계 혐오를 중단하는 사회적 운동을 촉진하는 계기가 되었다.

한편, 우리나라 초등학교에서의 전체 학생 대비 다문화 학생 비율은 꾸준히 증가하여 2020년 기준 4.0%에 달한다(교육부, 2020). 즉, 평균적인 학급 당 학생 수를 고려할 때, 대략 한 반에 한 명 정도는 다문화 학생이 있다고 여길 수 있는 상황인 것이다. 그러나 본 연구자가 접한 학교의 상황은 최근의 이러한 변화에 발맞추지 못하는 경우가 많았다. 연구자가 만난 교실 내 다문화 학생들은 심지어 같은 동양인이었던 경우에도 나와 다른 사람이라는 편견 어린 시선에 맞서야 했으며 그로 인해 고통스러운 나날을 보내고 있었다. 본 연구자는 인종에 따른 혐오가 팽배한 사회적 현상과 학교 교육 현장에서의 교사로서 갖게 된 문제의식을 결부시켜 보고자 하였다.

본 연구에서는 미국에서 성공적인 다양성 교육의 사례로 널리 알려진 Jane Elliott(이하 엘리엇)의 ‘푸른 눈-갈색 눈¹⁾’ 수업을 필두로 평생에 걸쳐 실천한 사례들을 분석하고, 나아가 교육자로서 엘리엇의 삶이 오늘날 교육계에 주는 시사점을 알아보고자 하였다. 엘리엇의 실천은 그 사례가 방송에 소개되고 전미에 알려질 만큼 파급력이 강했으며, 관련 자료가 수십 년에 걸쳐 남아있기 때문에 내용분석을 통해 그 양상을 분석하고 의미를 도출해내기 좋은 사례였다. 특히, 초기 수업 실천의 대상이 되었던 학생 집단이 미국에서도 비교적 단일한 인종적 구성을 보이는 집단이었다는 점에서 우리나라의 현실에 비추어 볼 때 매우 유의미하다고 할 수 있다.

1) 해당 수업은 영어로는 ‘Blue Eyes-Brown Eyes Experiment’로 알려져 있다.

II. 연구방법

1. 분석 대상

본 연구는 다양성 교육과 관련된 미국 사례 중 인종 편견 감소 수업으로 대중적으로 알려진 엘리엇의 ‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업을 주요한 분석 대상으로 삼았다. 엘리엇의 실천은 점차 확산되며 성인을 대상으로 하기도 하였지만, 본 연구에서는 학교 수업을 통한 타 인종에 대한 편견 감소에 초점을 맞추기 위해 초등학교를 대상으로 이루어진 수업을 중심으로 분석하고자 하였다.

다음은 분석 대상으로 삼은 주요 자료 목록이다.

표 1. 분석 대상 자료

제목	년도	저자 ²⁾	자료형태
The Eye of the Storm	1970	ABC	다큐멘터리
A Class Divided	1985	PBS	다큐멘터리
A Class Divided: Then and Now	1987	William Peters	단행본
A Collar In My Pocket: Blue Eyes-Brown Eyes Experiment	2016	Jane Elliott	자서전

이외에도 다양한 인터뷰 자료 및 기사 등이 참고되었으나, 본 연구에서는 주요한 4가지 자료를 위주로 다룬다. 먼저, 첫 번째와 두 번째로 제시된 다큐멘터리 자료는 ‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업의 원형을 잘 보여준다는 점에서 의의가 있다. 앞선 자료에서는 마틴 루터 킹 주니어 사후 교사 엘리엇의 문제의식이 어떤 식으로 수업으로 구현되었는지를 잘 보여주며, 다음 자료에서는 당시 학생들이 15년 뒤에 모여 엘리엇의 수업이 어떤 영향을 주었는지에 대해 이야기한다는 점에서 유의미하다.

다음으로, 분석 대상 자료 중 3번째, 4번째 자료들은 이 수업에 대한 단행본으로, 3번째는 다큐멘터리 제작자의 시선에서 관찰한 수업의 양상을 드러냈다는 점에서 의미가 있으며, 4번째는 엘리엇 본인의 자서전으로서 교사 본인의 고민과 성찰을 담고 있다. 이 두 단행본은 이미 국내에 번역된 바 있으나, 본 연구에서는 원문을 기준으로 하였다.

2. 분석 방법 및 절차

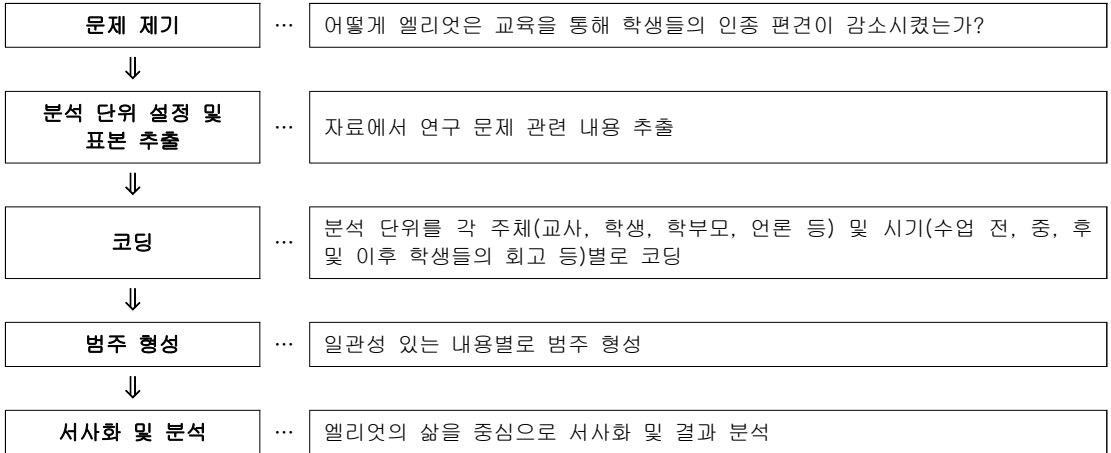
본 연구에서는 엘리엇의 사례에 대한 내용분석을 통해 그 성과와 의의, 한계점을 도출하고 이를 기반으로 오늘날 다양성 교육에 대한 함의를 찾고자 하였다. 내용분석은 모든 종류의 자료를 활용하여 타당한 추론을 이끌어내는 연구 방법으로(최성호 외, 2016; Krippendorff, 2004), 약 50여 년에 걸친 다큐멘터리, 단행본, 인터뷰 및 기사, 자서전 등의 자료를 다루는 본 연구

2) 영상 자료나 인터뷰의 경우 방송국명

에 적합한 방법이라 할 수 있다.

본 연구자가 수립한 절차는 다음과 같다.

표 2. 연구 절차



III. 연구 결과

1. 미국 초등학교들에게서 드러난 편견과 수업의 동기

‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업은 1968년 4월 미국 아이오와 주 라이스빌에 위치한 초등학교 3학년 교실에서 최초로 이루어졌다. 당시 라이스빌은 백인들이 모여 살고 있는 작은 마을로, 엘리엇의 당시 모두 전원이 백인이었다. 그렇다보니 자연스럽게 대부분의 학생들은 흑인들을 만나보지 못한 경우가 많았었다. 그러나 학생들은 흑인들이 푹푹하지 못하다거나, 시끄럽고 폭동을 일으킨다, 냄새가 난다 등의 부정적인 편견을 드러내고 있었다.

엘리엇은 1968년 4월 4일, 마틴 루터 킹 주니어의 사후 흑인 지도자들을 대상으로 한 백인 앵커들의 인터뷰를 TV로 접하면서, 흑인들에 대한 무신경한 태도에 불쾌감을 느꼈다고 회고하였다(Elliott, 2016). 이 경험은 엘리엇이 ‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업을 구상하고 실천하는 직접적인 계기가 되었다.

킹 목사 암살 사건 다음 날인 4월 5일, 엘리엇이 본래 계획했던 수업은 원뿔형 천막에 들어가 미국 원주민 부족의 하나인 수 (Sioux) 족의 기도문에서 발췌한 ‘다른 사람의 모카신을 신어보기 전에는 다른 사람을 판단하지 않게 해주소서’ 를 배우는 것이었다. 그러나 암살 사건 이후 엘리엇은 원래 계획한 이 수업과 킹 목사의 죽음을 함께 다루어보도록 하였다. 심지

어 우연히도, 당시 학교에서 선정했던 ‘이 달의 영웅’ 은 마틴 루터 킹 주니어였다.

2. ‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업의 전개 양상

엘리엇의 수업은 ‘푸른 눈-갈색 눈’ 이라 알려진 그 이름에서 알 수 있듯, 눈 색깔을 기준으로 학생들을 나눈 일종의 시뮬레이션 수업이다. 엘리엇의 이러한 아이디어는 사실 예비 교사 시절의 독서에서 비롯된 것이었다. 홀로코스트 당시 탄압의 대상을 결정하는 기준³⁾ 중 하나로 눈 색깔이 고려되기도 하였는데, 엘리엇은 이러한 내용을 책을 통해 접하였다. 한편, 눈 색깔은 멜라닌 색소의 함량에 의해 결정되는데, 이는 피부색이 멜라닌 색소에 의해 결정된다는 것과 일맥상통한다. 즉, 피부색에 의해 편견을 가진다면 그것은 눈 색깔에 의해 편견을 가지는 것과 근본적으로 다르지 않다는 논리를 학생들에게 적용할 수 있다는 것이다. 엘리엇은 학생들과 집단을 나누는 기준에 관해 이야기하기도 했는데 신장, 체중, 머리카락 색 등은 변할 수 있다는 이유로, 성별은 기존의 학교생활에서도 화장실 사용 등 차이나는 부분이 있다는 이유로 채택되지 않았다.

이와 같은 이유로 엘리엇은 눈 색깔을 기준으로 수업을 진행하기로 하고, 다음과 같이 학생들의 집단을 나누었다.

표 3. 눈 색깔에 따른 집단 분류 (명, N=28)

그룹	눈 색깔		
	푸른 눈	갈색 눈	녹색 눈
인원	17	8	3

푸른 눈을 가진 학생들이 더 많았으며 엘리엇의 눈도 푸른색이었기 때문에, 엘리엇은 이들이 열등한 집단으로 설정되어도 좀 더 편안하게 받아들일 수 있다고 생각했다. 엘리엇은 먼저, 눈 색깔이라는 주제에 대해 학생들에게 다음과 같이 말하였다.

눈 색깔, 머리 색, 피부색은 화학 물질에 의한 것이란다. (칠판에 ‘멜라닌’이라고 적으며)멜라닌은 지능과 관련이 있단다. 멜라닌이 더 많을수록 눈 색깔은 어두워지고, 지능도 더 높단다. 갈색 눈을 가진 사람들은 눈에 화학물질이 더 많단다. 그래서 푸른 눈을 가진 사람보다 갈색 눈의 사람들이 뛰어난거야. 푸른 눈의 사람들은 앉아서 아무것도 하지 않는단다. 그들에게 무엇이든 좋은 것을 준다면 그들은 그것을 그냥 망가뜨려버려(Bloom, 2005).

학생들은 놀라울 정도로 빠르게 이 상황에 몰입했다. 심지어, 수업이 시작되자마자 푸른 눈이 열등하다면 어떻게 선생님은 푸른 눈인데 선생님이 되었냐고 묻는 한 학생의 질문에 다른 학생이 ‘선생님이 푸른 눈이 아니라면 교장이나 교육감이 되었겠지. 모두 갈색 눈이잖아.’

3) 금발, 푸른 눈의 백인은 아리아 민족의 혈통을 가지고 있을 가능성이 크다는 식의 논리였다.

라고 대답했다.

엘리엇은 눈 색깔에 대한 차별 대우를 위해, 우수한 집단으로 설정된 갈색 눈 그룹을 교실의 앞줄로 배치하고, 푸른 눈 그룹에게는 잘 보이도록 깃을 두르도록 했다. 엘리엇은 ‘푸른 눈의 학생들은 뭘 배웠는지 기억이나 하고 있니?’ 라는 식의 직접적인 비난을 하거나, ‘줄 반장은 누가 해야할까?’, ‘푸른 눈 학생들은 물건을 소중하게 여기니?’ 라는 등의 말을 통해 학생들의 반응을 유도하기도 하였다. 학급 운영에 있어서도 식수대 사용, 식사 순서 및 자리 배치, 배식량, 쉬는 시간 놀이 기구 사용 등에 있어 눈 색깔에 따른 차등을 두었다.

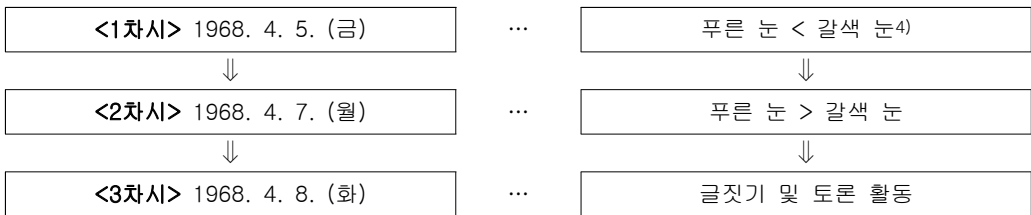
학생들은 이러한 상황에 몰입하며, 복도에서 뛰거나, 수업에 참여하지 않는 학생, 준비물을 챙기지 않는 학생들이 보인다면 즉각 눈 색깔 탓을 하였다. 엘리엇 또한 이에 예외가 아니었는데, 존경받는 교사였던 엘리엇이 스크린을 내리다가 고리를 놓치는 작은 실수를 하자, 한 학생이 ‘푸른 눈에게 뭘 기대하겠어요?’ 라고 말하였다.

수업을 하며 관찰된 놀라운 점은, 학생들이 어떤 눈 색깔에 속했느냐에 따라 실제로 다른 성취를 보이기 시작했다는 것이었다. 열등한 집단으로 설정된 푸른 눈의 학생들은 패배자와 같은 모습을 보였으며, 엘리엇은 점심시간 즈음에서는 눈 색깔이나 두르고 있는 띠를 보지 않고도 그 학생이 어떤 그룹인지 알 수 있을 정도였다고 하였다.

반면, 갈색 눈 그룹의 학생들은 매우 쾌활한 모습을 보였으며, 학업 성취도도 눈에 띄게 올라갔다. 심지어 난독으로 어려움을 겪던 학생(갈색 눈 그룹) 중 하나는 집에 철자법 시험지를 가져가서 자신이 쓸 수 있다는 사실을 가족에게 보여주고 싶다고 했다.

‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업은 이와 같은 흐름으로 진행되었다. 다음 날에는 집단을 바꾸어 동일한 흐름으로 진행하고, 3일 차에는 이 경험과 관련된 글짓기와 토론 활동을 하였다.

표 4. ‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업의 흐름도



2차시에서 보인 갈색 눈 그룹의 학생들이 보인 반응이 푸른 눈 그룹과 달랐던 점은, 편견과 차별을 경험한 갈색 눈 그룹의 학생들은 푸른 눈 그룹의 학생들보다 덜 심하게 대우했다. 이는 매우 중요한 차이라고 할 수 있는데, 엘리엇의 수업이 모종의 효과를 거두었음을 시사하기 때문이다.

4) 부등호의 방향은 그룹별 우열을 나타낸다.

3. ‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업의 효과

3차시 수업에서 학생들은 공통적으로 편견과 차별에 대한 반감을 드러냈다. 자신들이 열등한 그룹으로 대우받았던 경험에 대한 불편감, 좌절감, 우울감, 분노 등을 드러냈다. 몇몇 학생들은 이러한 경험을 마틴 루터 킹 주니어의 암살 사건과 연관 지어 이해하는 모습들을 보였다. 다음은 갈색 눈 그룹에 속했던 한 학생이 수업 이후 작성한 소감문⁵⁾의 일부이다.

차별은 피부색 때문에 어떤 사람을 좋아하지 않는 것을 뜻한다. 우리는 마틴 루터 킹의 죽음에 대해 들었고, 피부가 까만 흑인 아이들은 어떤 기분일지 알고 싶었다. 갈색 눈 아이들은 우리 백인들이고 푸른 눈 아이들은 흑인이었다. 금요일에는 그랬다. 나는 갈색 눈이었다. 나는 행복했다. 갈색 눈 아이들은 아주 잘나갔다. 기분이 좋았다. 월요일에는 내가 차별을 당했기 때문에 미칠 것 같았다. 푸른 눈 아이들이 앞줄에 섰고, 푸른 눈 아이들이 실수를 하면 선생님이 설명을 해줬는데 우리에게만 호통을 쳤다. 신물이 났다. 마틴 루터 킹은 흑인들이 백인들과 똑같은 권리를 가져야 한다고 믿었던 흑인 전도사였다. 그리고 그래서 죽었다.

차별은 사람들이 피부색이나 눈 색깔로 사람을 판단하는 것이다. 지난 금요일에 엘리엇 선생님 교실에서 갈색 눈 사람들은 푸른 눈을 가진 사람들을 차별했다. 난 갈색 눈이다. 내가 원하기만 하면 푸른 눈 사람을 때릴 수도 있을 것 같았다. 나는 휴식 시간을 5분 더 가졌다. 읽기 수업에 들어가서도 앉고 싶은 자리에 앉을 수 있었다. 4월 8일 월요일에는 푸른 눈이 갈색 눈을 차별하게 되었다. 나는 갈색 눈이어서 학교를 그만두고 싶었다. 푸른 눈들은 금요일에 갈색 눈들이 했던 모든 것을 했다. 개네는 월요일에 쉬는 시간을 가졌지만, 우리는 그러지 못했다. 나는 미치게 화가 났다. 바로 그게 차별받을 때의 기분이다. 나는 다시는 사람들을 차별하지 않을 거다. 마틴 루터 킹은 흑인들이 차별당하지 않아야 한다고 믿었기 때문에 죽었다.

차별은 피부색 때문에 푸대접받고 심판받는 것을 뜻한다. 금요일에 우린 차별을 체험했다. 갈색 눈 남자애들과 여자애들은 원하는 것을 모두 할 수 있었다. 나는 갈색 눈이었고, 푸른 눈 남자애들과 여자애들은 우리가 원하는 대로 해야 했다. 기분이 좋았다. 월요일에는 푸른 눈 애들이 원하는 대로 하게 되었다. 나는 푸른 눈 애들을 모두 구석에 묶어두고 싶었다. 내가 갈색 눈이어서 울고 싶은 기분이었다. 마틴 루터 킹은 유색인을 차별에서 구하려다가 죽었다. 백인들이 최소한 유색인을 다른 사람과 똑같이 대하면 좋겠다.

학생들이 작성한 소감문을 통해 볼 수 있듯, 엘리엇의 수업은 실제 흑인들의 삶을 직접 접해보지 않은 라이스벨의 초등학생들에게 그들이 겪었을 법한 감정을 간접적으로나마 느껴볼 기회를 주었다. 학생들은 인종에 따라 사람들에 대한 편견을 갖고 차별적으로 대우하는 것이 기분 나쁘다는 식의 감정적 이해를 넘어 보다 심층적인 논의를 하게 되었다. 엘리엇은 학생들과 수업 이후 더욱 심도 높은 논의를 위해 다음과 같은 발문들을 하였다.

- 태어난 날부터 네가 거의 매일 허술하다는 비난을 들어왔다면, 실제로 네가 그런 비난으로 인해 허술한 사람이 될 수 있지 않을까?
- 네가 아무리 열심히 일해도 눈 색깔로 바보라고 불린다면, 열심히 하고 싶은 마음이 들까?
- 학교에서의 차별로 화가 나고, 좌절하고, 소외된 느낌이 든다면 학교에 가고 싶을까?
- 눈 색깔로 다른 사람이 너를 등한시한다면, 공부에 집중하기가 쉬울까?

5) 모두 엘리엇의 자서전(Elliott, 2016)에서 인용

학생들은 위와 같은 주제들에 대해 다양한 의견을 나타내었는데, 다음과 같은 결론들에 대해 합의하였다.

- 차별은 마음에 상처를 줄 뿐 아니라, 행동에 영향을 미친다.
- 행동하는 방식은 자신이 하는 일의 종류 뿐 아니라 스스로 느끼는 모습에도 영향이 있다.
- 행동하는 방식, 하는 일의 종류, 스스로 느끼는 모습은 모두 다른사람에게 자기 자신이 어떻게 보이는지 영향을 끼친다.
- 차별은 계속 지속된다면 사람을 바꿔놓을 수도 있다.
- 피부색으로 판단하는 것은 눈 색깔로 판단하는 것과 다르지 않으며 정확하지도 않다.
- 피부색이나 눈 색깔 모두 그 대상에 대한 중요한 사실을 아무것도 말해주지 않는다.

엘리엇의 수업은 학생들이 기존에 가지고 있는 편견들을 해소함은 물론, 학교 밖 사회에서의 편견들에 대해 학생들이 맞설 수 있는 능력을 신장시켰다. 한 학부모는 수업 이후 일어난 아이의 긍정적 변화에 대해 엘리엇에게 다음과 같이 이야기해주기도 했다.

“ ‘차별의 날’ 실험으로 선생님이 우리 삶에 엄청난 변화를 일으켜주셨다는 점을 알려드리고 싶어요. 저희 시어머니는 자주 우리와 함께 지내는데, ‘깜둥이’ 라는 단어를 자주 쓰세요. 그런데 제 딸이 선생님의 수업 이후 그 말을 처음 들은 날, 자기 할머니에게 이렇게 말하는 거예요. ‘할머니, 우리 집에선 그런 단어를 쓰지 않습니다. 할머니께서 그 단어를 계속 쓰신다면 할머니께서 돌아가실 때까지 저는 나가겠어요.’ 전 너무 기뻐요. 오랫동안 그 말을 하고 싶었거든요. 딸이 그렇게 말한게 효과가 있어서 시어머니는 더는 그 단어를 쓰지 않아요.”

킹 목사 사후 실시한 최초의 ‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업은 학생들의 편견 감소와 편견에 맞서는 능력을 신장시키는데 뚜렷한 효과를 보였으며 이후 엘리엇의 교육적 시도들에 대한 기분이 된다.

4. 다양성 교육자로서 엘리엇의 삶

엘리엇은 첫 ‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업이 있었던 다음 해(1969년), 부진 학생이 다수 있는 학급을 맡게 되며 이 수업을 다시 한번 적용하게 된다. 최초 실행했던 수업보다 더욱 장기적인 관점에서 접근하기 위해 학기 초인 10월⁶⁾에 실시되었으며, 수업의 전반적인 전개는 최초의 수업과 비슷한 양상으로 진행되었다. 수업의 상황 설정 자체를 받아들이지 않거나, 친구들을 차별하는 것을 거부하는 등 최초 수업의 학생들과 다른 반응을 보이는 학생들이 있기도 했지만, 엘리엇의 수업은 학생들의 편견 감소와 관련하여 여전히 유의미한 효과를 보였다.

예컨대, 엘리엇의 학생 중 버스를 함께 타는 학생들로부터 ‘Nigga lover’ 라는 조롱을 받는 사건이 있었는데⁷⁾ 그 학생은 오히려 ‘Nigga’ 라는 표현을 사용하면 안 된다는 것을 그들

6) 미국에서는 학년의 시작이 가을인 경우가 일반적이다.

7) 이러한 조롱은 엘리엇과 가족들에게도 마찬가지로였다. 엘리엇은 ‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업으로 인해 당대의 사람들과 여러

은 모르는데 자신은 알고 있음에 뿌듯함을 느꼈다. 한 학생은 어떻게 평화를 이룰 수 있을지에 관한 토론 수업 중, ‘푸른 눈-갈색 눈’을 어른들도 받아야 한다고 주장하였다. 이 학생의 말은 이후 엘리엇의 수업 실천이 확대되며 실제로 이루어지게 된다.

‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업은 지역에서의 입소문을 거쳐 지역 주간지에 소개되고, 자니 카슨에 의해 진행되는 ‘The Tonight Show’ 라는 유명 토크쇼에 엘리엇이 출연하며 전국적인 유명세를 얻게 된다. 최초 수업으로부터 2년 뒤인 1970년에는 미국 ABC 방송국에 의해 영상화가 되는데, 이 다큐멘터리는 엘리엇의 실제 수업 장면들을 담고 있어 ‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업의 실제 모습을 널리 알리는 데 크게 일조한다.

1984년에는 라이스빌 고등학교 졸업 5주년 기념으로 1970년 다큐멘터리 촬영 당시 출연한 학생들이 모이게 되었다. 학생들은 엘리엇에게 당시 다큐멘터리를 함께 보자고 제안하는데, 엘리엇은 당시 제작자였던 윌리엄 피터스에게 연락을 취했고 이는 새로운 다큐멘터리 ‘A Class Divided’의 제작으로 이어지게 된다. 이 영상에는 수업으로부터 14년 이후 자신들에게 어떤 변화가 있었는지 학생들이 직접 이야기하는 장면들이 수록되어있다.

엘리엇의 학생들은 당시의 감정들과 이후의 삶에서 편견에 맞선 경험들을 서로 나누었다. 엘리엇의 학생들은 비단 흑인뿐 아니라, 소외된 계층들에 대해서도 수업을 통한 배움을 확장했으며, 나아가 자신의 가족, 후손들에게도 그러한 가르침을 주고자 하였다. 이와 같은 모습을 보며 엘리엇은 자신이 시도해 온 실천들의 장기적 효과를 명확히 확인할 수 있었다.

한편, 앞서 언급한 바와 같이 엘리엇은 성인을 대상으로도 이 수업을 하였다. 지역 로터리 클럽을 시작으로 이루어진 성인 대상 수업은, 엘리엇이 교육 관련 백악관 회의에 초청받으며 전문가들을 대상으로도 실시되었다. 성인 또한 아동들과 마찬가지로 설정된 상황에 몰입하였으며, 때로는 아이들보다 더 큰 적개심을 드러내기도 하였다. 1985년 다큐멘터리 ‘A Class Divided’ 방영 이후, 엘리엇은 기업으로부터 ‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업을 해달라는 요청을 받게 되는데, 이를 계기로 엘리엇은 학교를 떠나 본격적인 다양성 교육자로서의 길을 걷게 된다. 다음은 교육자로서의 엘리엇의 삶을 주요 사건과 함께 시기별로 도식화한 내용이다.

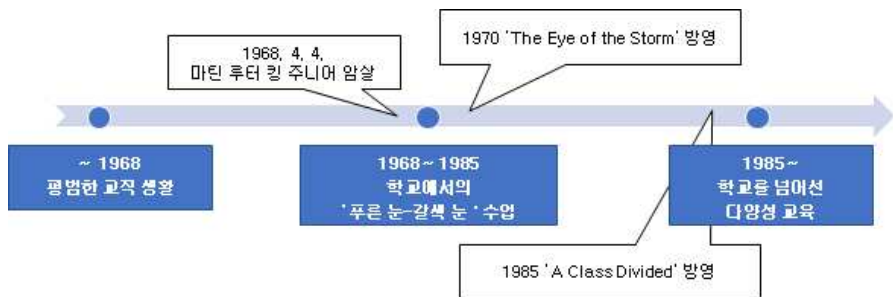


그림 1. 교육자로서의 엘리엇의 생애

마찰을 겪었는데, 이러한 어려움에도 불구하고 자신의 신념을 꺾지 않았다.

초기에 인종주의에 대항하며 시작된 ‘푸른 눈-갈색 눈’ 수업은 편견 자체를 다룬다는 점에서 다양한 계층에 대한 편견에 저항하는 교육으로 그 저변을 넓힌다. 엘리엇의 실천은 여러 민간 기업부터 주요 정부 기관에까지 이어지며, 이후 다른 나라에도 알려진다. 학교를 떠난 이후의 행적으로 엘리엇은 직장 내 다양성 교육(Diversity Training)의 선구자로도 알려져 있다.

IV. 결론

엘리엇의 수업은 오늘날의 교육 현장에 그대로 적용하기에는 어려움이 있다. 수업의 전반적인 흐름이 실제 인종에 대해 다룬다기보다 편견과 차별의 나쁜 점을 직접 경험함을 통해 ‘느낀’다는 점에서 정의적 접근에만 치우친다고도 볼 수 있다. 또한, 수업의 과정에서 학생들이 정서적 스트레스를 경험한다는 점이 확실하며, 이는 윤리적인 문제를 일으킬 수 있다. 엘리엇 본인이 해당 수업에 대한 전문성을 갖추었으며, 따라서 수업의 진행이 교사의 역량에 상당 부분 의존했다는 점에서 다른 교실, 교사에게도 일반화하기 어렵다는 문제가 있다.

그럼에도 엘리엇의 실천은 50여 년이 지난 오늘날에도 유의미한 메시지를 준다. 우선 편견 감소와 편견에 대항하는 능력을 신장시키는데 유의미한 효과가 있음이 여러 차례 증명되었다. 생득적 특징에 의해 집단을 구분하고 그것을 개인에 대한 태도와 판단의 근거로 삼는 것이 얼마나 비합리적이며 비윤리적인지 학생들은 수업을 통해 생생히 느낄 수 있었으며, 이러한 경험은 향후 타인에 대한 편견에 대항하는 능력의 바탕이 되었다.

교육자로서의 엘리엇의 삶 또한 오늘날 교육자에게 귀감이 된다. 백인들이 모여 사는 마을에서, 지금보다 훨씬 더 ‘닫혀있던’ 영역이었던 인종 문제를 그와 같이 적극적으로 수업에서 다루는 일은 쉽지 않았을 것이다.⁸⁾ ‘There is only one race. The human race.’ 라는 신념을 갖고 자신이 인식한 문제를 평생에 걸쳐 교육을 통해 바꾸고자 노력한 엘리엇의 실천은 한 교사의 노력이 얼마나 큰 변화를 일으킬 수 있는지를 보여준다.

참고문헌

1. 단행본 및 학술지

교육부(2020). 2020년 교육기본통계.

김영천·한광웅(2012), 질적 연구방법으로 생애사연구의 성격과 의의, 교육문화연구, 18(3),

8) 엘리엇은 다음과 같이 회고했다. “만약 내 자녀들이 엄마가 ‘깜둥이 애인(nigga lover)’이란 이유로 친구, 교사, 친구 부모들로부터 폭력을 당할 줄 알았으면 이 수업을 하지 않았을 것이다. 학생들에게 백인이 아니어도 괜찮다는 것을 가르쳤다고 내 가족이 라이스빌에서 거의 대부분의 친구를 잃어버릴 줄 알았다면, 이 수업을 하지 않았을 것이다. 부모님이 운영하시던 음식점 겸 호텔을 ‘깜둥이 애인’을 키웠던 이유로 닫게 될 줄 알았다면, 이 수업을 하지 않았을 것이다 (Elliott, 2016: 28).”

5-43.

Elliott, J.(2016), *A Collar In My Pocket: Blue Eyes/Brown Eyes Exercise* (1st ed.), CreateSpace Independent Publishing Platform.

Krippendorff, K.(2004), *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, Beverly Hills, CA: Sage.

Peters, W.(1987), *A Class Divided, Then and Now(Expanded Edition)*, Yale University Press.

2. 기타 자료

Bloom, Stephen G.(2005). "Lesson of a Lifetime". Smithsonian Magazine.

Peters, William(1970). The Eye of the Storm. ABC.

Peters, William(1985). A Class Divided. PBS. Frontline, 3(9).

역사수업에서 비판적 사고의 성향적 측면 적용 방안 모색

김 대한

강릉중앙고등학교

I. 머리말

비판적 사고에 대한 역사교육의 관심은 국가 교육과정에서 비판적 사고를 언급하면서 그 중요성이 주목받고 있다. 역사교육에서 비판적 사고에 대한 직접적인 언급은 5차 교육과정에서부터 나타난다. 이전 교육과정에서도 비판적 사고를 언급하는 비슷한 개념들이 나타났지만 직접 언급되지는 않았다. 5차 교육과정에서는 교과 목적에서 “역사적 사실과 각 시대의 성격을 객관적으로 해석하고, 이를 오늘날의 관점에서 비교, 평가할 수 있는 비판적 사고력을 기르게 한다.” 라고 명시하여 비판적 사고에 관한 관심을 언급하였다. 이후 교육과정에서도 비판적 사고는 중요한 비중을 차지하는 학습능력으로 인식되어 강조됐다. 2015 개정 교육과정에서 ‘비판적’ 능력에 관련된 내용을 살펴보면 다음과 같다.

- 창의적인 사람을 기르기 위해 학교에서는 먼저 창의성의 바탕이 되는 폭넓은 기초 지식과 전문적인 지식을 가르칠 필요가 있다. 이를 바탕으로 학교에서는 학생들이 확산적 사고 능력, 논리적이며 **비판적인 능력** 등을 갖추도록 지도해야 한다.
- 학교는 학생들이 여러 영역에서의 문화적 소양을 균형 있게 함양하고 다양한 문화에 대한 공감적 이해 능력을 가질 수 있도록 효과적인 교육 경험의 기회를 제공하고 적극적으로 가르쳐야 하며, 특히 **비판적 성찰**을 통해 자신과 타인과 사회를 이해하고 인간다운 삶을 추구하도록 지도해야 한다.
- 지식정보처리 역량은 문제 해결 능력과 밀접하게 관련된다. 여기에는 논리적, **비판적 사고**를 통한 문제 인식, 지식정보의 수집·분석·활용 등을 통한 문제 해결 방안의 탐색, 해결 방안의 실행 및 평가, 매체 활용 능력 등의 하위 요소들이 포함될 수 있다.
- 인문적 소양이란 세상을 보는 안목과 인간을 이해하는 능력이다. 인문적 소양은 자신과 타인, 자신을 둘러싼 사회와 문화를 이해하고, **비판적 사고** 및 판단 능력을 통해 사회의 문제를 해결하며 사회의 발전에 책임감을 가지고 적극적으로 참여하려는 태도를 기르는 것을 목적으로 한다.
- 스스로 문제의식을 가지고 다양한 역사 자료를 검토하는 **비판적 사고**와 문제 해결 능력을 기른다(밀줄과 진한 글씨는 필자가 강조한 부분. 교육부, 2105, 34-97).

교육과정 총론에 나타난 내용을 종합해보면 역사교육은 사회과교육 과정에 속해있다는 점

에서 사회교육의 맥락으로 시각을 넓힐 필요가 있다. 사회과교육의 목적이 민주시민의 양성이 라고 할 때 학교에서는 글로벌 사회를 살아가기 위한 정보를 습득하고 이를 합리적으로 결정 할 수 있는 책임감, 비판적, 성찰적, 활동적인 능력을 키울 수 있도록 도와야 한다.¹⁾ 그리고 사회교육이 목적으로 하는 기능들(skills)인 창의적 사고와 문화적 소양, 지식정보처리, 인문적 소양 등을 배양하는 데 필요한 능력은 ‘비판적 사고’이다. 국가교육과정의 대부분 영역에서 비판적 사고를 언급하고 있다는 것은 국가에서 큰 비중을 두고 기르고자 하는 능력으로 보인다. 이런 점은 2015에서 새롭게 등장한 핵심역량에서도 드러난다. 2015 교육과정의 핵심역량에서 나타난 비판적 사고와 관련된 내용은 다음과 같다.

- ‘역사’ 과목은 역사 사실 이해, 역사 자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결 능력, 정체성과 상호 존중을 중요한 역량으로 삼고 있다.
- 역사 사실 이해는 과거의 사건, 인물, 구조, 변화 등에 대한 지식을 습득하고 중요한 역사 용어나 개념을 이해하는 능력을 의미한다. 역사 자료 분석과 해석은 역사 자료를 읽고 이를 **비판적으로 검토**하여 역사 지식을 구성하는 능력을 의미한다. 역사 정보 활용 및 의사소통은 다양한 매체를 통해 얻은 **역사 정보를 분석, 토론, 종합, 평가하는 능력**을 의미한다. 역사적 판단력과 문제 해결 능력은 **과거 사례에 비추어 오늘날의 문제를 해결하는 능력**을 의미한다. 정체성과 상호 존중은 우리 역사와 세계 역사에 대한 이해를 바탕으로, 우리의 관점에서 오늘날 요구되는 역사 의식을 함양하고 타인을 이해하고 존중하는 태도를 갖는 능력을 의미한다(밀줄과 진한 글씨는 필자가 강조한 부분. 교육부, 2015, 96).

핵심역량에서 말하는 비판적 사고의 내용도 역사정보를 분석하고, 토론한 것을 종합화한 후 평가하는 과정을 말하며 이를 통해 과거 사례를 가지고 오늘날의 문제를 해결하는 능력이다. 핵심역량에 근거하여 비판적 사고를 정의하면 주어진 현상에 관하여 추리, 논증, 증거 등의 타당성의 여부를 결정하는 지적사고 과정이며 대상을 합리적이고 논리적으로 분석하여 직면한 문제를 해결하기 위한 의도적인 사고 행위이다. 즉, 어떤 사고를 할 때 무슨 사고를 하고 있는지, 그 사고의 목적이 무엇인지, 현안이 무엇인지, 중심 개념은 무엇인지, 함축이 무엇인지, 숨은 전제가 무엇인지, 맥락이 무엇인지 등을 반성(reflective)하며 능동적으로 생각하는 것을 의미한다.²⁾ 종합해보면, 역사교육은 시민으로서 사실과 의견을 구별할 수 있는 역사적 지식, 절차, 기능을 제공하여 학생들의 역사적 사고와 추론 능력을 발전시키는 것을 목적으로 해야 한다. 학생들이 편향되고 편견적인 시각, 그리고 부당한 주장을 탐지하고 대조적인 증거를 검토하여 주장의 핵심과 증거의 논리를 증거의 힘으로 인식하도록 이끌고 다른 사람들의 입장과 관점을 비판적으로 평가할 수 있도록 해야 한다.³⁾

역사교육학자들도 역사교육의 목적을 비판적 사고나 통찰력을 말하는 경우가 많았다. 김한중은 역사를 배우는 과정은 최종적으로 “비판적 사고를 기르는 과정”이라고 말하였다.⁴⁾ 양

1) Kaya Yilmaz(2009), A Vision of History Teaching and Learning : Thoughts on History Education in Secondary Schools, The High School Journal vol 92, p.40.
 2) 김영정(2005), 「비판적 사고와 학습의 3단계」, 『대한토목학회지』53(4), p.78.
 3) Kaya Yilmaz(2009), ibid, p.40.
 4) 김한중(2017), 『민주시사회와 시민을 위한 역사교육』, 서울대학교 출판문화원.

호환은 역사교육의 목적에 대해 한 가지로 규정하는 목적은 의미가 없으며 목적 그 자체가 쟁론의 과정이 되는 것이 낫다고 하며 기존에 주어진 개념들을 문제화하고 비판적으로 사고하는 과정이 더 중요하다고 강조하였다.⁵⁾ 정선영은 역사교육에서 최종적인 목적으로 내세울 만한 것은 역사적 통찰력이나 판단력은 모든 행위에서 얻어질 수 있는 사고라고 하면서 역사적 사실의 의미와 본질을 꿰뚫어 보고 미래의 나아갈 방향을 통찰하는 것이라고 하였다.⁶⁾ 한편 역사와 관련된 분야에 종사하고 있는 전문가 10인을 대상으로 시행한 조사 「특집: 역사교육을 묻는다」에서 역사교육의 목적을 비판적 사고라고 답한 비율이 70%가 넘어가는 결과를 나타냈다.⁷⁾ 이처럼 역사교육의 목적을 설명하는 논의에서 빠지지 않고 등장하는 것 중의 하나가 비판적 또는 통찰력을 가지고 주어진 것을 관찰하는 사고이다. 그러나 국가교육과정과 많은 전문가들이 강조하고 중요시하는 비판적 사고가 학교교육을 통해 성과가 나타나지 않는 원인은 어디에 있는 것일까?

학교교육에서 비판적 사고를 기르기 어려운 원인으로 꼽히는 것 중의 하나는 교수법으로 시행하는 강의식 수업이다. 강의식 수업은 장점이 많음에도 불구하고 지속해서 문제점이 지적된다. 국가 교육과정을 반영하여 수업을 구성하는 교사는 주로 교과서를 중심으로 학생들에게 교과내용을 가르친다. 교과서는 교사가 전달하는 설명의 대상이 되고 학생들은 교과서를 통해 교사가 전달하는 내용을 암기하는 행위를 반복한다. 학생들에게 요구되는 자질은 교사가 설명한 내용을 이해하는 것이 아닌 얼마나 암기를 잘하는가이다.⁸⁾ 강의식 수업과 같이 지식전달 중심 수업은 학생들에게 소집단을 통한 학습계획, 목적설정, 목적성취 등에 도달할 방법을 탐구할 기회를 거의 제공하지 못한다.⁹⁾ 그에 대한 대응으로 암기와 회상을 더 강조하게 되고, 문제해결이나 탐구활동은 시도조차 하지 못하게 된다. 교사에 의해 해석된 내용이 학생에게 전달되면 학생은 자신의 사고와 관점에서부터 멀어지게 된다. 한국사회의 입시제도 문제까지 더해져 학생들은 사고를 키우는 교육이 아닌 누가 더 암기를 잘하는지를 중요시하게 된다. 교사가 말하는 내용을 암전히 받아 자신에게 채울수록 더 나은 평가가 나오는 것이다.¹⁰⁾

학교교육은 학생들이 탐구를 수행할 때에도 1차 사료에 노출되는 경우가 거의 없다. 대학에서 역사교육을 배우는 학생들은 1차 사료보다는 교과서나 2차 사료 중심으로 학습하는 비중이 높다. 이와 같은 학습은 역사학들이 1차 사료에 담겨있는 내용을 어떠한 방식으로 해석하고 자신의 내러티브로 만들어가는지, 그 안에 들어있는 관점이 무엇인지 등을 해석할 수 있는 능력을 발달시키지 못하게 한다. 결국 학교교육에서 실시되고 있는 역사교육은 재구성되고 해석되어 있는 자료들을 학생에게 가르침으로서 역사교육에서 추구하고 있는 사고능력을 길러 내지 못하고 있다.

교과서의 서술체제에서도 문제점이 나타난다. 교과서는 역사를 사건과 인물의 나열의 형식

5) 양호환(2006), 「역사교육의 목적을 다시 묻는다」, 『역사교육』99.

6) 정선영(2008), 「역사교육의 최종 목적과 역사적 통찰력」, 『역사교육』108.

7) 역사비평사(2014), 「특집: 역사교육을 묻는다」, 『역사비평』107, pp.38-139.

8) 린다 심콕스-에리 월셔트(2015), 『세계의 역사 교육 논쟁』, 푸른역사, p.474.

9) 이명숙(2010), 「비판적 사고 교육의 변천과 수업실제」, 『교육학논총』31, p.2.

10) 파울로 프레이리(2002), 『페다고지』, 그린비, p.103.

으로 단순하고 건조하게 서술하고 있어서 학생들에게 흥미의 대상이 아니라 암기의 대상이 된다.¹¹⁾ 교과서가 사고의 도구가 아닌 암기의 대상이 되어버리면서 학생들이 교과서 내용을 무비판적으로 수용하게 된다. 김한중은 교과서의 서술이 학생들의 역사적 사고를 끌어내기보다는 저자들의 역사인식을 충실히 전달하는 도구 역할을 한다고 지적하였다.¹²⁾ 교과서에 담겨 있는 읽기자료와 탐구활동을 분석하여 사료의 제시와 탐구활동은 다양한 사고활동과 비판적 판단을 방해하여 학생 스스로 역사적 사고를 하지 못하게 만들어서 탐구활동의 취지와 맞지 않는 방향으로 흘러갈 수 있으며, 저자가 오히려 ‘탐구’를 가장하여 자신의 선택한 사료의 배열이나 내용을 통해 특정 관점이나 역사해석을 시도할 수 있다고 하였다.

역사교육의 목적에 해당하는 항목 중 비판적 사고는 빠질 수 없는 역량으로 보인다. 비판적 사고가 역사교육의 목적에 해당한다면 어떻게 하면 도달할 수 있으며, 왜 비판적 사고가 역사교육의 목적에 해당하는가라는 질문에 답이 있어야 한다. 어떤 학습이 필요하며, 학생은 어떻게 교과내용을 학습하는지에 대한 문제를 생각해봐야 한다. 역사적 사고나 비판적 사고를 육성하기 위한 교수·학습이 이루어지지 못하고, 역사적 사실 위주의 강의 → 질문 → 답변의 과정이 반복적으로 진행되어 상위 학교 진학을 위한 암기 위주의 수업이 이루어지는 것이 현실이다. 이러한 상황에서도 비판적 사고의 육성을 위한 이론 및 현장 연구는 미진한 상황에 놓여있다. 또한 교수만 한다고 학습이 일어나는 것은 아니기에 학생들이 능동적으로 학습에 참여하는가, 스스로 생각하여 탐구하는가 등의 문제들을 고려해야 한다.

II. 비판적 사고의 성향적 측면

존 듀이(John Dewey)로부터 시작된 비판적 사고의 논의¹³⁾는 여러 학자가 그 정의를 시도하면서 활발하게 논의되었다. 그러한 논의는 학자마다 다른 견해로 인하여 통일되지 못한다는 비판과 비판적 사고를 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 혼란함을 유발시켰다. 이러한 혼란 속에서 미국철학회(American Philosophical Association)는 비판적 사고 전문가 46명을 대상으로 델파이 조사기법을 통해 비판적 사고의 개념을 정의하고자 하였다.¹⁴⁾ 미국철학회에서 정의한 비판적 사고의 개념이 의미있는 것은 듀이 이후 약 100여 년간 이어져 온 많은 비판적 사고 이론에 대한 합의를 끌어냈다는 점이다.

철학분야에서 시작된 비판적 사고의 논의가 역사학에서 필요한 이유는 더 일반적인 수준의

11) 역사교육연구소(2020), 『역사의식조사, 역사교육의 미래를 묻다』, 휴머니스트, p.96.

12) 김한중(2013), 「비판적 사고를 위한 역사교과서 내용구성과 서술」, 『역사문제연구』17, p.90.

13) 존 듀이는 절대적인 지식의 존재를 반대하였다. 절대적인 지식은 존재하지 않으며 문제를 해결해야 하는 상황에서 인간이 세계와 복합적으로 반응하여 나타나는 상대적 지식만 존재한다고 하였다. 그렇지만 상대적인 지식이 단순히 경험을 통해 얻어지는 것이 아니라 과학과 기술적인 증명을 통해 입증되어야 한다고 생각하였다. 그리하여 반성적 사고(reflective thinking)를 통해 기존에 내가 생각하고 있는 개념에 의문을 품고 의문의 문제를 풀기 위한 탐구를 통해 해결책을 도출할 수 있다고 보았다. John Dewey(1910), How we Think, Lexington(MA: D. C. Heath).

14) 총 46명의 비판적 사고 전문가들이 참여하였으며, 약 1년 반 이상(1988.02.-1989.11.) 6번의 조사가 진행되었다. 참여인원의 절반은 철학에 소속되었고(52%), 나머지는 교육(22%), 사회과학(20%), 물리과학(6%)에 소속되었다. The American Philosophical Association, "Critical Thinking : A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction" The Delphi Report, 1990, ERIC Doc. no. 315-423.

사고 능력인 비판적 사고를 통해 영역-특수적인 사고 능력을 길러낼 수 있기 때문이다. 미국 철학회의 합의 내용 중 비판적 사고를 잘 활용할 수 있는 방안은 자신이 속한 분야의 지식을 활용하는 것이다.¹⁵⁾ 따라서 비판적 사고를 개발·훈련하는 것은 역사적 사고를 향상시키는 중요한 요인이다. 여기서 중요한 점은 철학에서 다루고 있는 비판적 사고의 정의와 영역을 역사에 동일하게 적용해야 하는지, 아니면 역사에서는 다른 방법이 있는지 등의 문제이다.

역사적 지식에 접근하는 형태는 두 가지로 생각해볼 수 있다.¹⁶⁾ 하나는 단순히 과거에 대해 생각하는 것이다. 단순히 과거에 무슨 일이 생겼는지 이해하고 지식으로 습득하는 것을 통해서도 역사적 지식은 축적된다. 암기를 통해 과거를 지식화하는 과정에는 다양한 사고과정이 일어날 확률이 적다. 그렇기에 역사적 사고가 발현되기에 어려움이 존재한다. 또 다른 접근은 과거를 비판적으로 생각하는 것이다. 비판적 사고의 개념과 원칙을 사용하여 과거를 이해하는 것을 의미한다. 시겔(Avner Segall) 등은 역사교육은 더 이상 학생에게 역사가들의 도구를 제공하는 데 초점을 맞출 것이 아니라, 오히려 교수법으로서 역사를 의문시하는 도구를 제공하는 데 초점을 맞추어야 한다고 주장하였다.¹⁷⁾ 역사가들이 해석해놓은 자료를 그대로 암기하는 것이 아닌 역사내용을 의심하고 비판하도록 이끄는 방법적인 부분을 고려한 것이다.

역사적 사고가 역사의 고등사고라고 한다면 비판적 사고는 역사적 사고의 기본 바탕이 되는 능력의 일부분이다.¹⁸⁾ 따라서 역사적 사고를 증진하기 위해서는 기본적인 사고능력을 자극하여 영역-특수적(domain-specific) 사고를 증진하는 교수·학습방법을 생각해야 한다. 이영효는 비판적 사고가 학문 지식 및 학습 내용에 의존적이며, 비판적 사고 과정은 지식 체계, 교과 내용, 교수 상황과 독립해서 나타날 수 없다고 하였다. 역사내용을 통해 문제를 제기하고 자료를 수집·분석하는 추론과정 속에서 비판적 사고가 함양될 수 있다는 것이다. 또한, 비판적 사고의 본질은 ‘의문제기’이며 자신이 의문을 탐색하는 과정에서 비판적 사고를 경험하는 것이지 ‘정답’을 제시하여 답을 내리는 것이 비판적 사고의 본질이 아니라고 하였다.¹⁹⁾ 흔히 비판적 사고는 기존 견해를 의심하고 대안적 상황을 인식하게 돕는다고 한다. 이러한 대안이 ‘정답’인 듯 생각한다. 그러나 대안적 판단은 ‘정답’을 맞추는 사고과정이 아니라 의심하고, 추론하고, 분석하여 내린 판단으로 생성된 부산물인 것이다. 이전 것보다 합리적일 수도 있으며, 그렇지 않을 수도 있다. ‘정답’의 유무가 중요한 것이 아니라 비판적 사고과정 속에서 나타나는 비판적 능력에 중요성이 있는 것이다. 김영정은 비판적 사고는 완결된 사고가 아니라 잘못된 것을 인정하고 끊임없이 자기교정을 시도해 가는 과정의 사고라고 하였다. 그러기 위해서는 항상 정의를 옹고 올바르게 하려는 성향에서 비롯된 태도를 견지할 수 있도

15) Facione, P. A., The delphi report: Executive summary; critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. California: California Academic Press, 1990, p.4

16) Linda Elder, Meg Gorzyck, Richard Paul, STUDENT GUIDE TO HISTORICAL THINKING: GOING BEYOND DATES, PLACES, AND NAMES TO THE CORE OF HISTORY, Foundations of Critical Thinking, 2011, p.10.

17) Scott Alan Metzger, Lauren McArthur Harris, Critical Theory and History Education in Avner Segall, Brenda M. Trofanenko, Adam J. Schmitt, The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning, New York: Wiley Blackwell, 2018, p.287.

18) 조용기 외, 『역사과에서 多觀點 인식활동으로서 비판적 사고』, 『비판적 사고와 교실수업』, 교육과학사, 2013, p.370.

19) 이영효, 『역사교육탐구』, 전남대학교출판부, 2012, pp.14-18.

록 반성적인 검토가 요구된다.²⁰⁾

강선주는 역사교육에서 비판적 사고에 관한 연구가 철학적 논의에 멈추는 것이 아니라 역사교육에 활용할 수 있고 ‘역사의 본질적 가치’를 살릴 수 있는 생산적이고 구체적인 논의들이 필요하고 하였다. 비판적 사고에 대한 논의가 ‘역사적인 것들’을 통해 나타나야 하며, 역사교육을 통해 그 능력을 길러낼 수 있도록 고민해야 한다는 것이다.²¹⁾ 이러한 논의는 미국의 텔파이 보고서에서도 확인할 수 있다. 보고서에 참여한 많은 비판적 사고 전문가들은 비판적 사고가 학생들에게 전달해야 할 지식의 원천이라고 보고 있지 않다. 비판적 사고는 모든 분야에 응용할 수 있기에 특정분야에 맞게 재구성해서 교육이 이루어져야 한다고 강조한다.²²⁾ 좀 더 자세히 살펴보면,

“비판적 사고 기능 자체가 특정 과목이나 분야를 초월하고 특정 맥락에서 성공적으로 실행하는 동안 영역-특수 지식이 있어야 하는데, 그중 일부는 그러한 특정 맥락에서 합리적인 판단을 하는데 사용되는 구체적인 방법과 기술에 관한 것일 수 있다.” (Facione, 1990, 4)

이러한 논의를 종합해보면, 비판적 사고는 여러 학문에 적용할 수 있는 일반적인 속성을 가지고 있지만 많은 맥락에서 비판적 사고 기능을 배우고 적용하기 위해서는 영역-특수적 지식을 필요로 한다. 따라서 역사교육에서도 비판적 사고 기능을 함양하기 위해서는 역사지식을 활용해서 학생들에게 배우고 익히게 해야 한다.

앞서 살펴본 2015 역사 교육과정을 통해 역사교육에서 지향해야 할 비판적 사고의 모습을 요약해보면, 역사에 대한 전문적인 지식, 지식을 비교·논증하여 문제해결을 할 수 있도록 이끄는 지식, 자신과 타인을 이해하고 사회문제에 적극적으로 참여하고자 하는 태도(성향)로 구분해볼 수 있다. 즉 역사교육에서 강조하는 비판적 사고는 인지적·지식적 측면을 강조한 기능(skills)과 참여나 이해 등과 같은 정의적 측면을 강조한 성향(disposition)으로 구분된다. 비판적 사고를 연구하는 많은 학자가 동의하는 부분은 인지적 측면과 아울러 정의적인 측면을 고려해야 온전한 비판적 사고를 나타낼 수 있다는 것이다.²³⁾ 그러나 비판적 사고 교육을 위한 모형을 만드는 연구에서 성향적 측면의 구체적인 요인을 고려하지 못해 분명하게 결국 성향적 측면이 제외되었던 것처럼 정의적 측면을 개발하는 학습법은 많은 어려움이 존재한다.²⁴⁾ 따라서 역사 교육과정에서 장려하는 비판적 사고를 길러내기 위해서는 기능과 성향적 측면에 대한 깊은 고려가 필요하며, 비판적 사고를 어떻게 역사적인 것들로 녹여낼 수 있을까라는 고민 속에서 기능과 성향적 측면을 역사교육에서 활용할 수 있는 방안에 관심이 필요하다.

비판적 사고의 성향에 관한 연구는 국내외에서 다양하게 나타난다. 한국교육개발원에서 사고력 신장을 위한 연구를 통해 비판적 사고성향을 건전한 회의성, 지적 정직, 객관성, 체계성,

20) 김영정(2005), 「수사학과 비판적 사고」, 『대한토목학회지』53, p.177.

21) 강선주, 「성찰적 비판과 복합 정체성으로서 역사교육」, 『역사교육』138, 2016, p.158.

22) Facione, P. A., ibid, p.4

23) 에니스(Ennis), 폴(Paul), 시겔(Sigall), 루지에로(Ruggiero), 퍼킨즈(Perkins) 그리고 미국철학회(APA)까지 비판적 사고에는 인지적 영역과 정의적 영역이 상호작용한다고 강조하고 있다.

24) 한면희(2000), 「초등 사회과에서의 비판적 사고력 신장을 위한 모형 및 범례 자료 개발 연구」, 『사회과교육』33, p.39.

철저성 등 5가지로 제시하였다.²⁵⁾ 그러나 성향으로 제시한 5가지 중 객관성과 체계성, 지적 정직, 철저성 등은 많은 학자가 기능적 측면에서 다루고 있어서 중복적인 성격을 나타냈다. 비판적 사고의 성향적 측면을 강조한 학자는 김명숙이다. 그는 비판적 사고의 정의적 측면에 초점을 맞춰서 비판적 사고의 성향의 개념을 정의하고 하위요인을 탐색하였다.²⁶⁾ 텔파이 보고서를 근거로 비판적 사고성향을 ‘비판적 사고를 하려는 마음가짐이나 태도에 관한 것’이라고 말하였다. 미국에서는 미국철학회가 합의한 비판적 사고의 개념은 총 6가지이다. 이 중 성향적 측면과 관계된 개념은 자기관리(Self-Regulation)이다. 자기관리는 자기진단(Self-examination), 자기교정(Self-correction)의 하위요소를 포함한다. 그 내용을 보면 다음과 같다.

표 1. 미국철학회가 제시한 비판적 사고성향 기능과 하위요소²⁷⁾

Skill	자기관리(Self-Regulation)	
Core CT Skills	의식적으로 자신의 인지활동, 그 활동에서 사용되는 요소, 그리고 그 결과들을 모니터링하는 것, 특히 자신의 추론적 판단에 질문, 확인, 검증 또는 결과 수정을 목적으로 분석 및 평가 기술을 적용함으로써 유도된다.	
Sub-Skills	자기진단(Self-examination)	자기교정(Self-correction)
Core CT Skills	<ul style="list-style-type: none"> - 자신의 추론을 성찰하고, 생성된 결과와 관련된 인지 기술의 올바른 적용 및 실행 여부를 검증한다. - 자신의 의견과 이유를 객관적이고 사려깊게 변형하여 스스로 증명합니다. - 자신의 생각이 지식의 결여, 또는 고정관념, 편견, 감정 또는 객관성이나 합리성을 제약하는 다른 요소에 의해 영향을 받는 정도를 판단합니다. - 자신의 분석, 해석, 평가, 추론 또는 표현에 대해 공정하고, 공정하고, 철저하고, 객관적이고, 진실하고, 합리적이고, 공정하게 판단하기 위해 노력해왔던 자신의 동기, 가치, 태도 및 관심사를 되돌아봅니다. <p>예를 들어, 개인의 개인적 편견이나 사리사욕의 가능한 영향에 민감하게 자신의 견해를 검토하고, 잘못된 응용 프로그램이나 의도하지 않은 오류를 감지하기 위해 자신의 방법론이나 계산을 검토하고, 중요한 정보를 간과하지 않았는지 확인하기 위해 소스를 다시 읽는다. 그리고 주어진 관점에서 사실, 의견 또는 가정에 대한 수용가능성을 검토한다. 주어진 결론에 도달하는 이유와 추론 과정을 확인하고 검토한다.</p> <p style="text-align: center;">*밑줄 친 부분은 필자가 강조</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 자가 검사의 결과 오류 또는 결함이 드러나는 경우, 가능한 경우 그러한 실수와 그 원인을 해결하거나 수정할 수 있는 합리적인 절차를 설계합니다. <p>예를 들어, 방법론적 실수나 작업의 사실적 결여를 감안하여, 문제를 시정하기 위해 작업을 수정하고, 그에 따라 수정이 위치, 결과 또는 의견의 변경을 보증하는지 여부를 판단한다.</p>

미국철학회 전문가들은 비판적 성향을 자극하고 통합하는 것을 좋은 비판적 사고를 특징짓

25) 허경철 외, 『사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(V)』, 한국교육개발원, 1991, pp.60-62.

26) 김명숙, 「공교육에서의 비판적 사고 교육의 방향과 쟁점」, 『철학연구』58, 2002, pp.107-144, 김명숙, 「비판적 사고성향 측정도구의 개발 및 양호도 검증 연구」, 『교육과정평가연구』9, 2006, pp.89-117.

27) 해석(Interpretation), 분석(Analysis), 평가(Evaluation), 추론(Inference), 설명(Explanation), 자기 관리(Self-Regulation)로 6가지를 비판적 사고의 기능(Skills)으로 보았다. 이 중 자기관리를 제외한 나머지는 인지적 측면에 초점을 맞추고 있다. Facione, P. A., ibid, pp.6-11.

는 것이라고 말하였다.²⁸⁾ “좋은 비판적 사고자(good critical thinker)”이라는 표현을 사용할 때 “좋은(good)”이라는 용어는 두 가지로 해석될 수 있는데, 한 가지는 사고자의 효율성에 적용된다. “이 사람이 비판적 사고를 얼마나 잘 사용하고 있는가?”라는 질문이다. 다른 의미는 사고자의 도덕성에 적용되며 “이 사람이 비판적 사고를 사용하는 것이 윤리적인가?”라는 질문이다. 인지적인 측면이 발달하여 그것을 능숙하게 다루고 있어도 자신의 사리사욕을 위해 비판적 사고를 사용한다면 좋은 비판적 사고가 아니다. 그렇기에 도덕·윤리적으로 가치 있는 습관을 형성하는 것을 중요한 요인으로 판단하였다. 이들은 좋은 비판적 사고를 돕는 효과적인 성향의 하위 목록을 다음과 같이 설명하고 있다.

표 II. 비판적 사고의 정서적 성향과 하위 목록²⁹⁾

비판적 사고의 정서적 성향(AFFECTIVE DISPOSITIONS OF CRITICAL THINKING)	
삶과 일반 생활에 대한 접근법 (APPROACHES TO LIFE AND LIVING IN GENERAL)	특정 쟁점, 질문 또는 문제에 대한 접근법 (APPROACHES TO SPECIFIC ISSUES, QUESTIONS OR PROBLEMS)
<ul style="list-style-type: none"> * 광범위한 문제에 대한 호기심(inquisitiveness) * 일반적으로 잘 알고 있고 유지하려는 관심(concern) * CT 사용 기회에 대한 주의(alertness) * 합리적인 조회 과정에 대한 신뢰(trust) * 자신의 추론 능력에 대한 자신감(self-confidence) * 다양한 세계관에 대한 열린 마음(open-mindedness) * 대안과 의견을 유연하게 고려(flexibility) * 타인의 의견 이해(understanding) * 이성 평가의 공정성(fair-mindedness) * 자신의 편향(biases)과 편견(prejudices), 고정관념, 자기중심적 또는 사회중심적 경향(tendencies)을 직시하는 정직함(honesty) * 판단을 보류, 결정 또는 변경할 때 신중함(prudence) * 솔직한 성찰로 변화가 타당한 경우 의견을 재고하고 수정하려는 의지(willingness) 	<ul style="list-style-type: none"> * 질문 또는 불만 사항의 명확성(clarity) * 복잡한 작업에 있어 질서정연함(orderliness) * 관련 정보 모색에 대한 노력(diligence) * 기준 선정 및 적용의 합리성(reasonableness) * 당면한 문제에 주의 집중(care in focusing attention) * 어려움에 직면하더라도 견디는 끈기(persistence) * 주제나 상황에 의해 허용되는 정도에서의 정확성(precision)

델파이 보고서를 작성하였던 이후 계속된 연구에서 팔시온(Facione, P. A.)은 인간의 성향은 개인, 사건 또는 상황을 습관적·잠재적으로 순응할 수 있는 방식으로 행동하거나 이에 대응하려는 개인의 일관된 내적 동기로 정의하였다.³⁰⁾ 이들이 추구하는 성향을 정리해보면 시민사회에 필요한 가치들에 바탕을 두고 있다. 남을 배려하고 자신의 편견을 수정하려는 자세는 민주사회를 이끌어가는 시민들의 기본적인 태도인 것이다.

28) Facione, P. A., *ibid.*, p.11.

29) Facione, P. A., *ibid.*, p.13.

30) Facione, P. A.(2000), *The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill*, *Informal Logic* Vol. 20, p.64.

역사교육에서 비판적 사고의 인지적 측면을 강조하여 상대적으로 정의적 측면에 해당하는 성향을 소홀히 했다. 인지적 측면을 강조하는 가운데 사고성향의 중요성을 양치구의 연구에 살펴볼 수 있다. 그는 델파이 보고서를 중심으로 역사교육에 적용될 수 있는 항목을 ‘관심과 끈기’, ‘비판적 진실 탐구 지향성’, ‘검증의 지속성’ 세 가지로 구분하였는다.³¹⁾ 일반적 성격을 역사교육에서 적용하고 그 특성을 분류했다는 점에서 큰 의의를 지낸다. 이 중 ‘비판적 진실 탐구 지향성’을 가장 중요한 사고성향으로 보았다. 그 설명으로 자료에서 제시된 것을 무비판적으로 수용하지 않고 합리적 회의를 통해 진실을 파악하려는 마음가짐이나 태도, 사고의 경향성이라고 하였다. 그러나 ‘비판적 진실 탐구 지향성’의 세부 활동을 살펴보면 사고기능의 세부 활동과 겹치는 부분들이 많이 존재한다. 예를 들어 사고기능의 ‘문제 인식’ 요소의 세부활동으로 ‘역사자료에 내재된 저자의 관점에 대한 적절성 검토하기’와 ‘비판적 진실 탐구 지향성’의 세부 활동인 ‘역사자료에 내재된 저자의 관점을 최대한 정확하게 탐색하고자 하기’는 비슷한 맥락으로 읽혀진다. 다르게 표현하자면 ‘비판적 진실 탐구 지향성’에는 인지적 측면의 성격이 많이 포함되어 있는 것이다. 오히려 ‘검증의 지속성’에 나타나 있는 세부 활동이 중심적 사고성향에 가깝다고 여겨진다. 앞에서 언급했듯이 비판적 사고성향은 민주사회를 이끌어갈 시민들이 지녀야 할 성향이다. 이런 성향에는 윤리적 가치가 크게 영향을 주며, 자기 중심적, 자기 사회중심적 사고를 지양하는 태도를 추구한다. 이런 측면에서 보면 ‘검증의 지속성’의 세부 활동이 미국철학회에서 말한 ‘자기관리’적인 모습을 지닌다.

김호는 비판적 사고에 관한 구체적인 하위 요소를 제시하지 않았지만 모든 자연스러운 것들을 의심하고, 당연하게 생각했던 것을 부정하길 시도했다. 그러면서 문제를 만들고 해결하는 과정을 총체적으로 경험하는 것이 비판의 경험이라고 하였다.³²⁾ 그가 뽑은 당연한 것에는 ‘권위’가 대표적인데 이는 국가에 의해 형성된 사회적 관념이나 풍습을 부정해보는 것이다. 하나의 예는 백제의 계백 일화를 가지고 국가를 위해 가족을 희생하는 옳은 일인가? 라는 물음이다. 이러한 관점은 역사교과서에서 무심코 적은 한 줄이 학생들에게 ‘국가를 위해 희생하는 것은 당연하다’라는 애국심을 고양하는 것에 대한 저항이다. 개인이 국가를 위해 희생을 선택하던, 국가보다는 가족을 선택하던 그것은 개인이 결정할 가치인 것이다. 그는 습관과 도덕을 동일하게 바라보면서 비판적 사고를 위해 관습의 도덕률을 타파하길 권한다. 그러나 민주사회에서 사회적 합의라는 것을 무조건적으로 부정할 필요는 없다. 습관이라고 하는 것도 시대에 따라 정의가 변화되고 그 적용점이 달라지는 것처럼 새로운 사회적 합의점이 나오면 그 시대의 기준으로 작동할 수 있는 것이다. 따라서 개인의 이기적인 욕구나 자기 중심적인 사고와 사회적 정의를 혼동해서는 안된다.

지금까지 비판적 사고성향에 관한 논의를 중심으로 내용을 정리해보면 다음과 같다.

31) 양치구(2017), 「역사교육에서 비판적 사고력 증진을 위한 논증적 글쓰기 전략의 개발과 적용」, 경북대학교박사학위논문, pp.77-80.

32) 김호(2006), 「비판적 사고의 배양과 역사교육: 하나의 제안」, 『역사교육연구』3, pp.257-298.

첫째, 비판적 사고성향은 자기관리를 중심으로 이루어진다.

둘째, 자기관리의 핵심은 자기 중심적, 자기 사회중심적 사고를 넘어서는 민주사회에 필요한 시민의식이다.

셋째, 시민의식을 기르기 위해 역사교육은 공정성과 윤리적 민감성을 발달시키는 관점을 지향해야 한다.

Ⅲ. 비판적 사고 성향을 기르는 역사수업 방안

역사교육에서 비판적 사고의 성향을 키우기 위해 고려해야 할 것은 자기중심성과 자기 사회중심성에 대해 비판적으로 바라볼 수 있는 태도를 형성하는 것이다. 역사는 특정 인물이나 사회가 소유하는 것이 아니기에 모든 사람이 과거에 대해 생각할 수 있다. 세계 국가는 자신들의 역사를 기억하고 그것을 의식화하는 사회를 만들며 살아간다.³³⁾ 이러한 환경은 암묵적으로 자기 사회중심적인 사고를 강화한다. 학교는 교과서로 대표되는 정전(canon)을 통해 아무런 비판없이 학생들에게 역사를 가르친다. 역사가나 교과서에 쓰여있는 “사실”로 보이는 것은 단순한 착각일 수 있다. 그러나 역사는 해석함으로써 과거를 재구성하기에 역사를 바라볼 때 합리적인 의심을 통해야 한다.

세이사스(Peter Seixas)는 역사적 사고를 역사교육의 이론과 실천의 중심적인 역할을 한다고 말한다.³⁴⁾ 이 중 역사교육에서 성향적 측면을 향상시킬 수 있는 부분으로 윤리적 측면을 말하고 있다. 캐나다 역사 교육자들에 의해 6개로 정의된 역사적 사고 개념을 도출하였는데, 이 중 윤리적 차원은 크게 세 가지로 초점을 맞추고 있다.³⁵⁾ 첫 번째는 과거의 행위자와 행동을 판단하는 문제, 두 번째는 우리가 오늘날 안고 있는 유산이 지닌 과거 범죄와 불의를 다루는 문제, 세 번째는 우리의 혜택을 위해 희생한 피해자, 영웅 또는 다른 선조들에게 빚진 추모 의무 등이다. 다른 사람들을 생각하고 우리가 지금 누리고 있는 혜택이 다른 사람의 희생, 그리고 다른 국가를 침략·약탈 등을 통해 형성되었다는 것을 깨닫고 열린 마음과 사려깊은 생각을 하게 된다. 세이사스는 ‘우리는 더 이상 국가를 축하하는 것이 아니라 국가의 축하를 공부한다’ 말을 통해 다문화, 다국적인 사회에서 자기 중심적인 사고를 버릴 때가 되었다고 말한다.³⁶⁾

송언근·정혜정은 민주사회에서 시민의 자질로 비판적 사고를 강조하였다.³⁷⁾ 인간이 가진 세계관과 가치관이 다르기에 상호작용을 하면서 사회현상을 만들어간다. 그렇기에 사회현상의

33) Linda Elder, Meg Gorzycki, Richard Paul(2011), *ibid*, p.103.

34) Peter Seixas(2017), *A Model of Historical Thinking, Educational Philosophy and Theory* vol 49, p.593.

35) 6가지 사고 개념으로 역사적 중요성(Historical Significance), 원전 출처 확인(Primary Source Evidence), 지속성과 변화(Continuity and Change), 원인과 결과(Cause and Consequence), 역사적 관점취하기(Historical Perspective-Taking), 윤리적 차원(The Ethical Dimension)을 말하고 있다. 이 중 성향과 관련된 개념은 윤리적 차원이 근접하다. Peter Seixas(2017), *ibid*, p.593.

36) Peter Seixas(2017), *ibid*, p.603.

37) 송언근·정혜정(2012), 「비조작 자료의 조작을 통한 사회과 비판적 사고력 교육」, 『한국지리환경교육학회지』20, p.2.

옳고 그름을 무 자르듯이 나누기가 어렵기에 자신의 시각만을 통해 사회현상을 해석하는 것은 지양해야 할 태도인 것이다. 이들은 일 년 동안 4학년 학생들을 대상으로 비조작 자료를 토대로 수업을 진행하였다. 비조작 자료(1차 자료)는 조작받기 전의 자료이며 조작 자료(2차 자료)는 비조작 자료의 정보를 조작하여 만든 자료가 된다. 탐구과정이 비판적 사고를 가장 잘 나타낸다고 보고 학생들에게 비조작 자료를 탐구한 후 자신의 기준과 판단을 통해 조작 자료로 도출하게 하였다. 이들은 태도와 성향이 적게 나타날 것 같은 주제들을 선정하여 수업 주제를 구성하였다. 간단하게 살펴보면 다음과 같다.

표 III. 비조작 자료의 조작에 의한 수업 주제³⁸⁾

구분	차시	제재	학습 주제
1학기	3/16	자원을 이용하는 생산 활동	• 대구 지방에 발달한 주요 산업과 주민들의 생활모습
	6/16	공공 시설을 내 것처럼	• 대구 시민들이 함께 이용하는 공공 시설물의 종류
	7/16		• 대구시에 필요한 공공 시설물의 종류와 이용 방법
2학기	2/13	가정생활의 변화	• 가정의 여러 형태
	4/13		• 가족 구성원의 역할의 변화
	7/13	여가 생활의 변화	• 우리 조상들의 여가 생활
	8/13		• 옛날과 오늘날의 여가 생활의 차이점

학습 주제에 맞춘 수업을 한 가지만 소개하면 다음과 같다.

표 IV. 자료 조작적 수업을 위한 학습 목표 재구성³⁹⁾

구분	원래의 학습 목표	재구성된 학습 목표
수업1	• 대구 지방에 발달한 주요 산업에 대해 알 수 있다.	• 대구시 전도에서 공장의 위치를 찾아 표시함으로써 대구 공장의 위치 특징을 찾아내고, 설명할 수 있다. • 대구 공장 리스트에서 공장의 종류를 분류함으로써 대구 공장의 특징을 찾을 수 있다.

학생들이 주제를 직접 선정하고 내용을 분석하고 학습 목표를 재구성하는 과정을 통해 수업에서 실제로 배우게 될 내용을 이끌어냈다. 원래의 학습 목표에서는 ‘주요 산업’이라는 개괄적인 방향을 나타냈다면, 재구성된 학습 목표는 자신들의 환경에 대한 이해를 바탕으로 서술되어 구체성과 명확성을 나타내었다. 놀랍게도 학생들에게 인지적인 부분을 강조한 주제 설정에도 불구하고 비조작 자료 수업에서 나타난 비판적 사고는 첫째, 정보 습득 기능(기준에 근거한 정보 추출하기), 둘째, 정보 평가 기능(근거에 토대해 사고하기), 셋째 비판적 성향과 태도였다. 모든수업에서 논해지는 여러 의견을 그대로 받아들이지 않고 상대방의 의견을 해석하여 고민하는 모습을 보였다. 그 결과 이원론적 사고가 확산되며 여러 가지 상황을 고려하는

38) 송언근·정혜정(2012), 앞의 논문, p.11.

39) 송언근·정혜정(2012), 앞의 논문, p.11.

모습을 보였다. 이들은 결론으로 비판적 기능을 하고 있더라도 그것을 발현할 분위기나 성향이 조성되지 않는다면 비판적 사고가 발휘되기 어렵다고 하였다. 비판적 사고란 기능과 태도를 포함하는 것이며 허용적이고 사려깊은 태도는 비판적 사고의 중요한 특징이라고 하였다.⁴⁰⁾ 따라서 자기 중심적이고 자기 사회중심적 사고를 지양하고 민주사회를 위한 시민의식을 키우기 위해 역사교육은 윤리적 역사학습을 계획하여 학생들에게 역사를 바라보는 태도와 가치관을 심어줄 필요가 있다.

엘더 등은 역사에서 사회 중심적 사고를 인식하고 그것을 비판적인 관점에서 바라볼 필요가 있다고 하였다. 대부분의 교육자들이 비판적 사고를 역사에서 가르치는 것은 중요하지만 비판적 사고로 인해 학생들이 “우리” 국가가 항상 고결(高潔)한 것은 아니라는 결론을 도출하는 것은 원하지 않는다고 하였다.⁴¹⁾ 이는 역사교육이 가지고 있는 도덕적 딜레마를 지적하면서 역사교육에 좀 더 근본적인 질문을 던지는 것이다. 그러나 우리가 가진 과거의 과오를 바로잡는 자기교정은 미래에는 같은 실수를 하지 않는다는 자기반성이다. 이런 성격은 역사교육이 지향해야 하는 목표점이고 역사교육의 핵심적 요소이다. 또한 역사적 사고를 이끌어내기 위해 공정성과 윤리적 민감성에 주목하였다. 역사는 인간의 동기를 탐구하는 학문이기에 역사가가 과거를 왜곡하고 부정확한 그림을 그릴 때 다른 사람들의 삶에 영향을 미치고 대의적 차원에서 사회전체에 영향을 미칠 수 있다고 했다.⁴²⁾ 국외뿐만 아니라 국내에서도 국가에 의해 역사를 왜곡하고 편파적인 서술을 시도했던 시기가 있었다는 것을 기억한다면 역사교육은 윤리적 책임을 갖는 방향으로 나아가야 한다. 이를 위해 엘더 등이 주장한 공정과 윤리 민감성의 특징을 살펴보고 어떻게 역사교육에 적용할 수 있을지 찾아보고자 한다.

공정성과 윤리적 민감성 수업을 실시하고자 할 때 고려해야 하는 부분은 다음과 같다.

첫째, 역사 서술은 저자의 관점이 들어간 과거의 해석이라는 것이다.⁴³⁾ 역사 수업에서 비판적 사고를 향상시키기 위해서는 기존의 자료를 완전한 것으로 받아들이는 것이 아니라 해석의 산물이라는 것을 인식해야 한다. 따라서 주어진 텍스트를 하나의 비조작 자료로 두고 이것을 내 관점에서 판단할 수 있는 태도를 갖추어야 한다.

둘째, 역사의 해석은 자기 중심적, 자기 사회중심적 사고 나타난다는 것이다.⁴⁴⁾ 해석의 산물이라는 점에서 첫 번째 고려점과 비슷하지만 자기 중심적이고 자기 사회중심적이라는 것은 민주사회를 살아가는 시민의식에 중요한 영향을 준다. 역사를 배울 때 사람들은 자신의 해석이 자기 중심적이고, 자기 사회중심적이라는 것을 인식하지 못하는 경우가 많다. 따라서 역사 수업에서 학생들에게 공정과 윤리 민감성을 인식할 수 있는 질문을 하여 기존에 자신을 둘러싸고 있던 관점에서 전환할 수 있도록 도와줄 필요가 있다. 엘더 등은 공정과 윤리 민감성을 인식할 수 있도록 도와주는 질문을 몇 가지 제시하였는데 그 내용은 다음과 같다.⁴⁵⁾

40) 송언근·정혜정(2012), 앞의 논문, p.19.

41) Linda Elder·Meg Gorzycki·Richard Paul(2011), *ibid.*, p.103.

42) Linda Elder, Meg Gorzycki, Richard Paul(2011), *Op. cit.*, p.103.

43) Linda Elder, Meg Gorzycki, Richard Paul(2011), *ibid.*, pp.103-104.

44) Linda Elder, Meg Gorzycki, Richard Paul(2011), *ibid.*, p.106.

45) 엘더 등이 제시한 질문은 현상에 대한 사실을 말하고 있어서 필자가 역사수업에 맞게 변형하였다. 예를 들어 ‘교과서의

- 이러한 선택이 서로 공존할 수 있는 선택이었는가? 아니면 우리나라에만 도움이 되는가? 다른 국가에 미칠 영향은 어떠한 것인가?
- 교과서의 서술이 국가에 대한 개인의 “애국심”을 장려하는 부분은 없는가?
- 역사자료나 교과서의 저자는 과거사실을 어떤 관점으로 정당화하는가? 그 이유는 무엇인가?
- 교과서의 관점이 다양한 시각을 담고 있는가? 그렇지 않다면 주로 누구의 시각을 담고 있는가?
- 자료나 교과서에서 자신의 주장을 정당화하기 위해서 증거를 감추고 있지는 않은가?

셋째, 역사수업에 활용할 수 있는 자료 부분이다. 일부 학자와 정치가들은 미국 정체성을 종교와 문화 전쟁으로 해석하고 법, 공교육, 대중매체, 국내외 정책 등을 통해 사회와 역사에서 “영웅” 및 “악당”을 형성하는 내러티브를 형성한다. 이러한 내러티브는 사회 곳곳에 뿌리내려 암묵적으로 사회 시민들에게 스며든다.⁴⁶⁾ 이러한 내러티브를 인식하기 위해 기존 자료에서 제시하고 있는 자료를 재구성할 필요가 있다. 역사가의 작업에는 두 가지 윤리적인 차원이 존재한다. 첫 번째는 인간의 동기를 탐구하고 귀인 하고자 할 때 자신의 이익을 위해 과거를 왜곡하거나 부정확하게 그리면 안 된다는 점과 두 번째는 사실을 그려내는 과정에서 이웃을 이해하는 지침이 필요한 점이다. 첫 번째 윤리적 차원은 일반적으로 역사가에게 요구되는 자질로 알려졌지만 두 번째 차원은 중요성에 비해 많이 고려는 부분이 아녘다. 그러나 비판적 사고를 함양하기 위한 역사수업을 실시할 때 학생들의 윤리적 태도를 형성하는 데 영향을 준다. 먼로 독트린을 배우는 이유는 그 날짜가 중요한 게 아니라, 그 문서가 어떻게 생겨날 수 있었는지, 왜 영국 해군이 그 효력을 발휘하는 데 필요했는지, 그 의미가 어떻게 바뀌었는지, 삶과 죽음의 어떤 개입이 아직 남아 있을 수 있는지 등을 고려해야 한다는 것이다. 미국에 사는 학생은 먼로 독트린이 자랑스러운 미국의 성공을 이끈 문서라고 생각할 수 있지만, 남미인이 바라봤을 때 먼로 독트린은 반식민지 상황으로 떨어지는 전환점이 되었기 때문이다.⁴⁷⁾ 다른 사람들의 생각과 감정을 이해하고 다른 사람들의 관점에서 세계와 인간의 활동을 보는 수업에는 비판적인 사고의 도전이 필요하다. 학생들에게 비판적 사고를 함양해야 한다고 가르치

서술이 국가에 대한 개인의 “애국심”을 장려하는 부분은 없는가?라는 질문의 원문은 ‘Communities often want history lessons to inculcate a partisan view of society and encourage the individual’s “loyalty” to the state rather than encouraging critical thought.’이다. Linda Elder, Meg Gorzycki, Richard Paul(2011), *ibid.*, pp.106-107.

46) Linda Elder, Meg Gorzycki, Richard Paul(2011), *ibid.*, p.108.

47) Linda Elder, Meg Gorzycki, Richard Paul(2011), *ibid.*, pp.109-110.

추가적으로 우리나라에서 ‘먼로선언’을 검색해보면 두 가지의 대립되는 의견이 발견된다.

하나는 “먼로주의는 라틴아메리카의 신생 독립국과 강력하게 연대하겠다는 의지의 표명이었다. 그러자 이 신생 독립국들은 미국이 자기들과 정치적으로 친근하다는 사실을 확인하고, 미국을 전범으로 삼아 각각 자국의 헌법을 제정했다.”라고 서술되어 있다.

다른 하나는 “1823년 미국의 먼로 대통령이 ‘아메리카 문제에 유럽은 더 이상 간섭하지 말라.’라고 선언하였을 때부터, 미국은 남북 아메리카 전체를 지배하겠다는 야욕을 품고 있었다. 아메리카를 ‘개척’하라는 ‘명백한 운명’을 부여받았다고 생각한 미국인들은 제국주의의 길로 서슴없이 나아갔다.”라고 서술되어 있다.

대립되는 관점을 통해 다른 국가들의 시선들을 이해하고 논의하는 과정은 학생들에게 자기 중심, 자기 사회중심적 사고를 깨닫는 데 도움을 준다. 네이버, 「먼로선언」, <https://terms.naver.com/entry.naver?docId=1582751&cid=47323&categoryId=47323>, <https://terms.naver.com/entry.naver?docId=1714019&cid=43938&categoryId=43951>(2021. 07.14).

면서 국가를 비판적으로 바라보는 것은 원치 않는 현상을 극복하고 공공선을 이룰 수 있는 판단을 할 수 있게 도와주는 것이 역사수업에서 필요하다.

넷째, 역사수업에서 활동할 수 있는 글쓰기 부분이다. 기존의 서술과 관점을 대체하여 새로운 관점을 작성하기 위해 중요한 것은 ‘새로운 관점의 목적은 무엇인가?’ 라는 질문이다.⁴⁸⁾ 인간의 행동은 장기적인 영향을 주기 때문에 종종 한 세대가 지난 후에 완전히 드러나는 경우가 발생한다. 국가에서 제시해주는 역사 목표나 교과서 등에 담긴 내용은 오늘날을 살아가는 학생들의 정서나 민주사회에 적합하지 않은 부분들이 존재할 수 있다. 예전보다 더욱 강조되고 있는 여성의 관점, 어린이들의 경험, 소수 민족들의 경험, 생태계학적인 접근, 사회에서 취약한 계층들의 관점 등 일상적으로 무시되어 온 시각들을 수용하는 수업을 통해 새로운 역사쓰기를 시도해야 한다. 그렇지만 새롭게 쓴 관점이 반드시 더 나은 시각은 아니라는 것을 명심해야 한다. 오늘날의 윤리적인 차원에서 새롭게 쓴 관점이 미래에는 공공적인 차원의 관점이 아닐 수도 있다는 것을 인식하는 것은 역사를 비판적 사고로 바라볼 수 있게 한다.

IV. 맺음말

서양에서 윤리와 도덕을 말하는 에토스(ethos)의 어원이 ‘습관’ 과 ‘풍습’ 이라는 사실은 우리로 하여금 기존의 관념과 사고에 대해 다시 한번 생각해보게 한다.⁴⁹⁾ 조선 시대 여성들에게 강요되었던 열녀(烈女)라는 사실은 오늘날의 관점으로 보면 더 이상 유지되기 힘든 풍습인 것이다. 시대에 따라 변화되는 사실에 관한 해석은 그 시대에 맞게 재해석되어야 한다. 이때 도덕·윤리적 관점을 통해 자기 중심적, 자기 사회중심적 사고를 뛰어넘어 다양한 관점을 수용할 수 있는 민주사회에 걸맞은 시민의식을 지향해야 한다.

비판적 사고성향은 민주사회를 살아가는 시민의 태도를 형성하는 데 큰 영향을 준다. 이 글에서 역사교육에서 역사를 통한 비판적 사고성향을 기르는 방안을 모색하고자 하였다. 송언근과 정혜영이 사회과에서 비판적 사고의 수업을 시도하였다. 이들이 시도한 비조작 탐구방법은 역사에서 텍스트 읽기와 같은 자료 탐구에 적용할 수 있는 기법이라 판단된다. 실험결과 비판적 사고성향을 이끌어낸다는 것은 비판적 사고성향을 역사교육에 적용하고자 할 때 많은 시사점을 준다. 또한 엘더 등이 제시한 공정성과 윤리적 민감성을 살펴보고 역사교육에 적용할 수 있는 접점을 살펴보았다.

비판적 사고는 기능과 성향 차원이 존재하고 기능은 주로 인지적 측면, 성향은 정의적 측면과 관련이 있다. 지금까지 역사교육에서는 인지적 측면인 기능을 중심으로 비판적 사고를 연구해왔다. 그러나 비판적 사고기능을 잘 숙지하고 있는 것과 실천하는 것은 별개의 문제이다. 사람들은 암묵적으로 자기 중심적인 지식이나 신념을 지키기 위한 다양한 표현이나 동작을 시도한다.⁵⁰⁾ 이러한 성향은 비판적 사고기능에 정교해진다고 해서 쉽게 변화되는 것은 아니

48) Linda Elder, Meg Gorzycki, Richard Paul(2011), *ibid.*, pp.120-122.

49) 네이버지식백과, 「에토스(ethos)」, <https://terms.naver.com/entry.naver?docId=937285&cid=43667&categoryId=43667>(2021. 07. 15.)

50) Richard Paul(1981), Teaching critical thinking in the "strong" sense: A focus on self-deception, world views, and a

다. 자신이 잘못될 수도 있다는 생각이 지속적으로 체득될 때 비로소 나타나는 것이다. 따라서 비판적 사고교육은 어느 한 시점에서만 시도되는 일시적인 교육방법이 아니라 인생전반에 걸친 교육계획이 필요하다.

2021년 하계학술대회 발표자료집

- 발행일 : 2021. 8. 12.
- 발행인 : 박승규
- 발행처 : 한국사회교과교육학회

사 무 국 : 한국교원대학교 일반사회교육과 사무실(종합교육관 516호)
Tel: 043-230-3507
우)28173 충북 청주시 흥덕구 강내면 태성탐연로 250

홈페이지 : www.kasse.or.kr

연회비: 30,000원

회비납부 : 납부계좌: 농협, 302-1242-1164-51(예금주: 남호엽)

안전한 초등 교과서
지학사가 만들고 있어요😊


우리 아이들이 쓰는 교과서는 안전해야 합니다.

지학사 초등 교과서는 항균 필름 코팅을 적용하고
자외선 살균 처리하여 유해 세균 및 곰팡이 등으로부터
안전하게 사용할 수 있습니다.

우리 아이들의 안전한 배움, 지학사의 소망입니다.

특허출원 책표지 자외선살균이 가능한 제책장치
출원번호: 10-2021-0070832
출원안: 지학사

2022 초등 사회·과학 교과서는

 **지학사**