

한국사회교과교육학회
2022년 연차학술대회

주제: 미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육

- 일시 : 2022년 1월 22일(토) 13:00~17:30
- 장소 : 온라인 화상회의(ZOOM)
- 주최 : 한국사회교과교육학회
한국교원대학교 일반사회교육과

韓國社會教科教育學會

The Korean Association for the Social Studies Education

목 차

□ **1** 조강연

- 사회과 연구자(실천가)와 나누고 싶은 메타 질문들
이 혁 규(청주교대) 1

□ **1** 분과 발표

- 2015 개정 교육과정 「사회문제 탐구」의 내용체계와 성취기준 비판
오 연 주(충북대) 17
- 기독교 세계관에 기반한 교재 재구성 연구 사례
홍 길 영(국립공주대 교육대학원) 24
- 고등학교 ‘사회’ 과목의 내용 체계 및 요소 분석
: 제6차 교육과정 시기부터 2015 개정 교육과정 시기까지
유 중 열(국립공주대) 46

□ **2** 분과 발표

- 예비지리교사들의 지리적 전쟁사 읽기
이 동 민(가톨릭관동대) 63
- 위치 정보 기반의 공공데이터 활용 교육 프로그램 개발과 적용
조 현 기 · 정 다 이(세종대 · 서울명원초) 67
- 메타버스를 통한 국제교류 수업의 실천
: 한국 · 싱가포르 역사 문화 수업을 중심으로
이 지 혜(서울미동초) 78

□ **3**분과 발표

- 초등학교 ‘교원학습공동체’ 의 세계시민교육 개선에 관한 협력적 실행연구
남 호 엽(서울교대) 97
- 김정은 계승 이후 역사 교과서 변화에 나타난 북한 역사교육의 성격
김 인 선(탕정중) 111
- 자기 이해를 기반으로 한 사회 인식 교육 방안 탐색
: 내러티브 사고와 글쓰기를 중심으로
박 성 진(양주백석고) 128

□ **4**분과 발표

- 인권교육과정에서 인권의 제한과 한계 학습은 필요 없을까?
정 필 운(한국교원대학교) 152
- 인권침해, 어떻게 가르칠 것인가?
: 인권침해에 대한 구제방법 교육을 중심으로
손 유 은(고려대 법학연구원) 164
- 한국과 영국의 노동인권교육 지도자료 분석
이 수 경(자양고) 183
이 서 영(서울대사대부설초)
이 규 환(세종국제고)
정 필 운(한국교원대)

□ **연**구윤리 교육

- 한국사회교과교육학회 연구윤리규정
김 영 석(경상국립대) 203

▣ 2022년도 한국사회교과교육학회 연차학술대회 프로그램 ▣

- ◇ 일시 : 2022. 1. 22.(토) 13:00 - 17:30
- ◇ 장소 : 온라인 화상회의(ZOOM)

〈전 체 일 정〉

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

〈개회식 및 기조강연〉

13:00-13:10	<ul style="list-style-type: none"> ■ 개회식 - 사 회 : 이해영(공주교대) - 개회사 : 강창숙(본 학회장, 충북대학교) - 환영사 : 김지경(한국교원대학교 일반사회교육과 학과장)
13:10-13:50	<p><기조강연> 사회과 연구자(실천가)와 나누고 싶은 메타 질문들 / 이혁규(정주교대)</p>

〈정기총회〉

16:40-17:30	<ul style="list-style-type: none">■ 정기총회<ul style="list-style-type: none">- 사회: 허수미(한국교원대)- 2021년 사업 보고- 2022년 사업 협의 및 기타 협의- 연구윤리교육 실시 - 김영석(경상국립대)
-------------	---

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육



- 사회과 연구자(실천가)와 나누고 싶은 메타 질문들

이 혁 규 (청주교대) 1



The Korean Association for the Social Studies Education

기초
강연

사회과 연구자(실천가)와 나누고 싶은 메타 질문들¹⁾

이 혁 규

청주교육대학교

1. 사회과는 교과로서 지위를 획득하였는가?

사회과가 한국에 도입된 지 80년이 되어간다. 학생이나 일반 시민이나 모두 사회과가 하나의 교과라고 생각한다. 그러나 사회과가 교과로서 지위를 획득했는지는 의문스럽다. 일단 교과의 개념부터 살펴보자. 강현석(2006: 72~74)은 교과의 개념 정의를 ‘형식적 의미’와 ‘교과 내용으로서의 의미’로 나누어서 다룬다. 강현석은 형식적 의미에서 “교과는 ‘학교 교육에서 특정한 내용을 가르치기 위해서 인류 문화의 핵심적인 가치가 있는 유산들을 지식 분야별로 체계적으로 조직해 놓은 것으로서 일정한 영역별로 구분할 수 있는 것’이라고 볼 수 있다. 따라서 우리가 학교에서 가르치고 있는 교과목들은 학생들에게 전수해 주어야 할 인류 문화의 유산 중에서 일정하게 구분해 놓은 것으로 이해될 필요가 있다. (중략) 가르쳐야 할 내용들이 일정하게 담기는 형식으로서 그릇의 성격을 동시에 지니고 있다”라고 기술하고 있다. 한편 교과 내용으로서의 교과의 의미와 관련하여서는 지식과 동의어로 보는 입장, 지식 이외에도 기능(skill)이나 정의적 측면 모두 교과 내용으로 보는 입장, 어떤 특정 요소를 담고 있는 형식이나 그릇으로 보는 관점 등 네 가지 입장으로 나누고 있다.

이런 일반적으로 개념 정의에서 보면 사회과는 교과이다. 우리나라는 법령상으로도 사회과를 교과로 명시하고 있다. 초·중등교육법 시행령에는 “제43조(교과) ①법 제23조 제3항에 따른 학교의 교과는 다음 각 호와 같다. <개정 2001. 1. 29., 2003. 1. 29., 2008. 2. 29., 2013. 3. 23., 2013. 10. 30.> 1. 초등학교 및 공민학교 : 국어, 도덕, 사회, 수학, 과학, 실과, 체육, 음악, 미술 및 외국어(영어)와 교육부장관이 필요하다고 인정하는 교과, 2. 중학교 및 고등공민학교: 국어, 도덕, 사회, 수학, 과학, 기술·가정, 체육, 음악, 미술 및 외국어와 교육부장관이 필요하다고 인정하는 교과, 3. 고등학교: 국어, 도덕, 사회, 수학, 과학, 기술·가정, 체육, 음악, 미술 및 외국어와 교육부장관이 필요하다고 인정하는 교과 (중략)”라고 하여 ‘사회’를 교과로 열거하고 있다. 법령만으로도 사회과는 교과의 지위를 획득하고 있다.

개념 정의와 법령상 지위에서 모두 사회과가 교과라는 것은 명료한 데 실체는 그렇지 못하다. 교과와 하위 과목의 독특한 관계 때문이다. 먼저, 교과와 과목의 차이부터 주목해 보자.

1) 이 발표문은 2021년 12월 18일 전국사회과교육학회에서 주제 강연하였던 원고를 일부 수정한 것이다. 모든 사회과 관련 연구자들과 공유하고 싶은 내용이다.

국어 사전은 교과와 과목을 명확하게 구분하지 않는다. 교육학 용어 사전도 마찬가지이다. 그러나 양자는 엄연히 다르다. 강현석(2006: 72)은 “학교 현장에서는 교과목이라는 통합적인 용어가 사용되는데 엄격하게 구분하면 교과가 상위 개념이며 과목은 고등학교 수준에서 지칭되는 용어이다. 그 발생 과정을 보면 교과에서 과목이 분화된 것이 아니라 과목이 먼저 생기고 유사한 과목들을 범주화할 필요가 생겨서 교과가 생긴 것으로 볼 수 있다” 라고 적고 있다. 강현석은 교과와 과목을 구분하기는 한다. 그러나 과목이 고등학교 수준에서 사용되는 용어라는 말은 틀린 말이다. 교과가 상위 개념이라는 점만 정확한 표현이다. 또, 과목이 먼저 생기고 교과가 생긴 것인지 아니면 그 반대인지는 역사적인 연구가 필요해 보인다.

나는 하위 과목들이 교과에 소속되어 있다는 정체성이 충분히 승인되지 않는다면 특정한 교과에 교과의 지위를 온전히 획득하지 못했다고 본다. 이런 점에서 보면 과학은 교과의 지위를 확보했지만, 사회는 그렇지 않다. 과학 교과에도 물리, 화학, 생물, 지구과학의 하위 과목이 존재한다. 물리, 화학, 생물, 지구과학이라는 하위 과목을 가르치는 교사들은 과학 교과라는 정체성을 공유하고 있다. 이에 비해서 사회 교과는 지리, 역사, 일반사회라는 별개의 정체성을 지닌 집단이 존재한다. 이런 차이는 교육과정 개정 시기에 사회와 과학 교과의 시간 배분 대립 양상을 상당히 다르게 만든다. 당연히 사회과의 대립이 훨씬 격렬하다. 지리, 역사, 일반사회는 영역을 더 확보하기 위해서 전력투구한다. 한발 더 나아가서 교과로서 독립하기를 갈망한다. 이런 점을 고려하면 사회과의 교과적 지위는 불완전하고 유동적이다. 아마도 이와 가장 유사한 성격을 지닌 교과는 기술·가정 교과가 아닌가 한다.

2. 한 지붕 ‘세 가족’ 혹은 ‘네 가족’ 이라는 구분 또는 분류는 언제 생겨났을까?

그렇다면, 한 지붕 세 가족, 혹은 한 지붕 네 가족이라는 분류법은 언제부터 생겨난 것일까? 이 문제를 본격적으로 다룬 연구 문헌은 적어도 한국에서는 존재하지 않는다. 이런 삼분법/사분법이 한국의 독특한 양상인지, 보편적 양상인지도 정확히 밝혀진 바가 없다. 앞으로 자세한 실증적 연구가 수행되기를 바라면서 여기서는 하나의 논리적 추정을 하고자 한다. 그러나 초기 사회과의 역사를 다루는 연구물을 살펴보면 삼분법은 1945년 해방 당시에도 이미 사회과 관련 학자들의 머릿속에 자리 잡고 있었다. 아래 내용은 미국식 통합 사회과 도입을 반대한 황의돈 편수관의 주장이다. 여기에는 지리, 역사, 공민이라는 3분법에 대한 인식이 이미 존재하고 있었다.

크게 교육내용이 달라지는 것도 아니고 그저 지리, 역사, 공민을 합쳐서 미국식을 본떠 보려고 하는 사회생활과라는 과목을 둔다면 이것은 우리의 역사를 팔아먹는 것이나 다름없다. 순수한 우리 것이 엄연히 존치하고 있는데 무엇 때문에 외국의 것을 수입해 와서 잡탕을 만들려고 하는가? 이것은 우리의 문화를 매장하려는 것이지 무엇이냐? 나는 국사를 팔아먹지 못하겠다(이진석(1998), 사회과 도입과정에서 통합의 의미와 전개. 시민교육연구. 제26권 제 1호. 176쪽).

좀 더 시야를 넓혀서 교과배경이 되는 근대 학문의 탄생부터 살펴보자. 일반적으로 근대 학문의 탄생과 분화는 근대 대학의 탄생과 밀접한 관련이 있다. 과학혁명의 영향으로 탄생한 자연과학들과 그 영향을 받아서 발달한 사회과학들이 특정한 이름을 얻고 대학에 자리 잡아가는 과정에는 많은 우연성이 개입하였다. 당연히 하나의 학문의 이름과 인접 학문과의 구분도 필연성을 지니고 있지 않다. 예컨대, 과학 영역을 물리, 화학, 생물, 지구과학을 나누어야 할 필연적 이유는 없다. 근대 학문과 그 분류 방식은 우연과 역사의 산물이다.

이런 일반론을 적용해 보면, 역사, 지리, 일반사회라는 구분 방식 또한 우연적이고 역사적이다. 나는 이 세 영역 중에서 역사와 지리가 먼저 학교의 교과목으로 자리 잡았으리라고 본다. 이 두 과목이 국민국가 형성이라는 근대적 기획과 밀접한 관련이 있기 때문이다. 베네딕트 앤더슨의 『상상된 공동체: 민족주의의 기원과 보급에 대한 고찰』 등 여러 연구를 통해서 우리는 민족이나 국가가 근대의 상상적 발명품임을 알게 되었다. 상상적 공동체가 현실화되기 위해서는 국토애와 공유된 역사 인식이 중요하다. 중학교 때 배웠듯이, 근대 국민국가의 3요소는 영토, 국민, 주권이 아니던가? 상상의 공동체는 특정한 영토 내에서 삶을 공유한 역사에 대한 공통 인식이 필요하다. 당연히 역사와 지리 과목은 국민국가 초기부터 중요하게 학교에서 다루어졌다.

이에 비해서 일반사회(Social studies)의 등장은 훨씬 늦었다. 그것은 근대 사회과학 분야의 탄생과 시민교육의 필요성이라는 두 가지 요소와 더 관련이 깊다. 산업혁명 이후 근대 사회는 이전과 다른 사회 현상과 함께 근대적 사회 문제를 양산했다. 근대 사회과학은 이를 해석하고 해결하고자 했다. 공업화와 도시화로 인한 많은 문제를 해결하기 위해서는 근대 사회과학이 필요했으며, 사회과학적 지식을 학교에서 가르쳐야 할 필요성도 증가하였다. 더 직접적 요소는 민주주의를 표방하는 국가의 등장이다. 프랑스, 영국, 미국 등이 그런 국가였다. 특히, 전통의 지배력이 약한 신생국 미국의 경우 새로 탄생한 체제의 안정적인 유지와 발전을 위해서는 시민교육이 절실히 필요했다. 이런 배경하에 미국에서 처음 학교 교과로서 사회 교과(Social studies)가 출현한 것으로 보인다.

그러면 도덕과는 어떻게 생겨났는가? 도덕과와 사회과의 관계를 밝힌 몇몇 논문들을 보면 도덕 교과의 역사는 생각보다 오래되었다. 예를 들어 박남수(2004)는 『초기 사회과에 있어서 도덕 교육의 성격』에서 초기 사회과에서 사회과와 도덕과의 관계를 <표 1>로 정리하여 제시하였고 다음과 같이 요약하였다.

첫째, 1946년에 제정된 사회생활과 교수요목에서는 종래의 도덕교육이 안고 있었던 문제점의 극복을 위해 사회생활에 대한 인식과정을 통해 사회인식과 도덕적 태도의 일원적 형성을 지향하고 있었다. 둘째, 1955년의 개정에서는 도덕교육 중시라는 당시의 시대적 배경을 반영하여 사회과 교육과정에 도덕교재로 추가로 편성하는 등 이원적 도덕교육의 성격을 띠고 있었다. 셋째, 형성 초기의 사회과는 1930~40년대의 미국 사회과나 일본 초기 사회과의 교육원리가 되었던 문제해결학습을 학습기법 차원에서 받아들이고 있었다(123쪽).

이 논문을 비롯한 여러 자료를 통해 보면, 덕목 중심의 도덕 교육은 사회과보다 먼저 존재하였다. 일제시대의 ‘수신’ 과목이 그 한 예이다.

표 1. 사회과와 도덕교육의 관련

교육과정기	년도	사회과와 도덕교육의 관련 (교과 구조)	구성상의 특징
과도기	해방~	•지리 •국사 •공민	•수신과의 내용 및 방법에 대한 비판에 따라 신설된 공민과를 중심으로 한 도덕교육
교수요목기	1946년~	•사회생활과	•사회생활의 학습을 통한 도덕교육
제1차 교육과정기	1955년~	•사회생활과(사회생활과의 각 학년에 1~3개의 도덕단원을 설정)	•도덕교육은 전교과를 통해서 연간 35시간 배정. 사회생활과가 도덕교육의 중심 역할
제2차 교육과정기	1963년~	•사회과 •반공 도덕(특설 도덕)	•사회과에서 도덕단원을 분리
제3차 교육과정기	1973년~	•사회과 •도덕과	•교과로서의 도덕과의 성립

출처 : 박남수(2004)

조선 시대로 거슬러 올라가면 **소학, 격몽요결** 등 아동기에 배우는 과목들은 대부분 덕목 중심의 도덕 교육의 성격을 띠고 있었다. 이런 동양적 전통에 더하여 반공 교육과 같은 이데올로기 교육과 국가의 형성을 위한 국민 교육의 필요성과 같은 시대적 요인이 도덕 교육을 하나로 교과로 다시 성립시키는 계기가 된 것으로 보인다. 사회 인식과 덕목·가치 교육은 서로 밀접하게 연결되어 있는 관계로 사회과 도덕의 상호 중첩성은 쉽게 해소되기 어려워 보인다.

3. 교과(과목) 이기주의의 문제의 심층적 원인이 무엇일까?

교육과정이 바뀔 때마다 교과 간의 시수 배분을 둘러싼 대립이 심각하다. 이 대립의 근본 원인이 무엇일까? 학교의 수업 시간은 한정되어 있는데 가르치고자 하는 내용에 대한 학문적/사회적 요구가 과도하기 때문이다. 이렇게 보면 교과 시수 배분을 둘러싼 대립은 공교육 제도를 지닌 모든 나라의 보편적 문제일 수밖에 없다. 이러한 현상을 국제적으로 비교 연구하는 것도 흥미로운 연구 주제라고 할 수 있다.

실증적인 자료가 없이 추측에 기반하여 주장하자면, 우리나라는 교과 시수 배분을 둘러싼 대립이 다른 나라보다 훨씬 심한 나라로 보인다. 여기에는 몇 가지 이유가 있다. 첫째, 가장 중요한 요인으로 우리나라는 강력한 국가 교육과정을 운영하는 나라이다. 총론/각론이라는 독특한 교육과정 구조를 지니고 있으며, 총론에 각 교과의 시수가 명시되어 있다. 따라서 개별 교과의 입장에서는 교육과정이 바뀔 때 시수가 줄어들면 교사 수요에 큰 타격을 받는다. 이런 구조에서는 교과 간의 대립이 격렬할 수밖에 없다.

둘째, 사회과, 과학과, 기술·가정 교과와 주로 관련되는 문제로 법령상의 교과와 교사 양

성·자격 제도가 불일치하여 운영된다. 앞서서도 언급했듯이 현행 초중등교육법 시행령 제 43 조는 중학교와 고등학교 교과를 “국어, 도덕, 사회, 수학, 과학, 기술·가정, 체육, 음악, 미술 및 외국어와 교육부장관이 필요하다고 인정하는 교과” 라고 명시하고 있다. 그런데 법령상의 교과 명칭에 맞게 교사가 양성되지 않는다. 사회 교사 대신에 일반사회, 지리, 역사 교사가, 과학 교사 대신에 물리, 화학, 생물, 지구과학 교사가, 기술·가정 교사 대신에 기술, 가정 교사가 배출된다. 법령에 맞게 사회, 과학, 기술·가정 교사를 양성하는 전공은 전국의 어느 사범대학에도 존재 - 기술·가정교육 전공은 딱 한군데 있다고 들었다 - 하지 않는다. 이 세 교과의 비중을 고려하면 학습자들은 특히 중학교 단계에서 약 20% 정도의 교과를 사실상 상치(相馳)교사로부터 배우는 셈이다.

한 가지 더 언급할 것은 실제 교과 간 대립을 보면 ‘교과 이기주의’ 보다는 ‘과목 이기주의’ 라는 용어가 더 적합할 때가 많다. 자세히 들여다보면 시수 배분을 둘러싼 싸움은 교과 보다는 교과 내 과목 간에 훨씬 더 치열하기 때문이다. 즉, 영어, 국어, 수학, 사회, 과학 등 교과 사이의 싸움보다는 사회 교과 내의 역사, 지리, 일반사회 사이의 싸움이 더 치열하다.

교과 내의 각 하위 과목들은 더 넓은 영토를 차지하려고 하고 나아가서 독립 교과가 되기를 꿈꾼다. 거기에 가장 근접한 과목이 아마도 ‘역사’ 과목일 것이다. 사회 교과 내의 역사 교과는 사실상 독립 교과인 것처럼 행동하고 또 독립 교과이기를 갈망한다. 그러나 그 꿈은 온전히 실현되지 않고 있다. 우리나라처럼 강력한 민족주의를 배경으로 ‘역사 교육’에 국민 다수가 우호적인 환경에서도 왜 그것이 불가능할까?

여기서 어떤 과목이 교과의 지위를 얻기 위한 조건을 잠시 생각해보자. 우선, “가르쳐야 할 내용을 계통적으로 짜 놓은 특정한 분야”가 학교에서 가르칠 가치가 있음이 널리 받아들여져야 한다. 그것이 충족되면 과목의 지위는 얻을 수 있다. 여기서 다시 교과의 지위로 올라서려면 중요한 관문이 존재한다. 의무 교육 단계인 초등학교 ~ 중학교에서 매 학년 주당 2~3 시간 정도를 가르칠 가치가 있다는 사회적 동의를 확보해야 한다. 왜 주당 2~3시간일까? 이보다 적으면 교사 양성과 배치의 비효율성이 급격하게 증가한다. 학생 처지에서도 1시간 분량의 교과가 많아지면 깊이 있는 학습의 기회가 줄어든다. 극단적으로 모든 교과목이 1시간 이수 단위라면 중학생들은 한 학기에 30명가량의 교사를 만나야 한다. 얼마나 비효율적이겠는가? 요즘처럼 심층 학습(deep learning)이 강조되고 프로젝트형 수업이 장려되는 상황에서는 학습자의 학습에도 도움이 될 리가 없다. 작은 학교라면 교사의 책임 시수 확보도 어렵다.

따라서 이 관문은 생각보다 중요한 교과의 성립 기준이다. 문학, 물리, 역사 등이 독립 교과의 지위를 얻기 어려운 까닭이 이 때문이다. 문학, 물리, 역사를 매년 주당 2시간씩 가르치는 나라는 없다. 만약 모든 과목이 그만큼의 가치를 주장한다면 학생들은 주당 100시간쯤 수업을 들어야 한다. 화학, 지리, 정치, 경제도 유사한 지분을 주장할 것이기 때문이다. 그 점에서 주당 2시간 이상의 수업 시수를 확보하기 어려운 과목들이 교과가 되려는 욕망은 이기적이며 비교육적일 수 있다.

최소한 학생들에게 상치과목 교사를 배치해서는 안 될 것이다. 이 문제가 해결되지 않으면 ‘나는 지리 전공이지 역사 전공자가 아니니, 혹은 나는 일반사회 전공자이지 지리 전공자가

아니니 사회 교과서 중 이 부분은 대충 가르치겠다’, ‘나는 기술은 모르니 이 부분은 너희가 공부하고, 나는 가정이나 열심히 가르치겠다’ 라고 고백하는 교사를 학생들은 계속 만나게 될 것이다. 이런 비극은 이제 끝날 때도 되었다.

80년 동안 방치된 이 문제 해결을 위해서 국민 토론회가 필요할지 모른다. **잠정적으로 두 가지 방향의 해결책이 있을 것이다. 첫째는 현행 법령에 맞게 과목 교사가 아니라 교과 교사를 제대로 길러내는 것이다.** 나는 개인적으로 이 방안이 좋은 해결책이라고 생각한다. 한 20년이 지나면 분리된 과목에 자신의 정체성을 정초한 교사가 아니라 교과에 정체성을 귀속하는 교사들이 늘어날 것이다. 그렇게 되어야만 대학의 학문적 기득권으로부터 분리되는 현장의 제어 기제가 생길 것이다. **두 번째 방안은 2복수, 3복수 전공을 통해서 여러 과목을 가르칠 수 있는 교사를 양성하는 것이다.** 2복수, 3복수 전공을 할 때에도 교원 수급으로 인한 갈등이나 상치교사의 문제는 어느 정도는 해결된다. 그러나 교사의 정체성은 여전히 특정한 과목을 중심으로 형성될 것이며, 과목 전공자 간의 갈등 해결 효과는 첫째 방안에 비해서 더 미약할 것이다. 어떤 방안이든 지금보다는 좀 더 합리적인 방안이 마련되어야 한다.

4. 국가 교육과정 개정 절차는 어떻게 혁신되어야 할까?

지난 수십 년 동안 우리나라 국가 교육과정 개정 과정은 좋은 교육과정 개발을 저해하는 여러 가지 관행을 개선하지 못하고 현재에 이르고 있다. 광범위한 공감대가 형성되어 있는 기존 교육과정 개발 관행의 문제로는 ‘정치권력의 입김이 강하게 작용한다는 점’, ‘정책적 필요에 따라서 비주기적으로 개정된다는 점’, ‘소수 전문가 중심 개정이라는 점’, ‘총론/각론을 구분하는 총론 중심 개정이라는 점’, ‘상시적 연구 체제를 갖추지 못하고 개정할 때만 바뀐 개정이라는 점’, ‘지역 실정을 고려하지 못하는 중앙집권적 개정이라는 점’, ‘현장 실천을 바탕으로 하는 아래로부터의 수정 절차가 존재하지 않는다는 점’, ‘소위 교과(과목) 이기주의로 몸살을 앓는다는 점’ 등이다. 열거한 내용들은 보수와 진보를 막론하고 거의 모든 학자와 교육실천가들이 동의하는 고질적인 문제이다. 이런 모든 문제가 사회과 교육과정의 바람직한 발전을 저해하는 생태계를 이루고 있다. 이 중에서도 ‘총론/각론의 위계 구조’ 혹은 ‘총론/각론/현장의 위계 구조’는 사회 교과뿐 아니라 모든 교과 교육과정의 자율적 연구와 실천을 가로막는 장애요인 중 하나이다. ‘총론/각론의 괴리’라는 기존의 명명도 각론이 총론에 따라오지 않는다는 일방향적 문제의식을 담고 있는 적절하지 못한 표현이라는 나는 생각한다.

앞으로는 총론이 일방적으로 결정하면 각론이 따라가는 방식은 지양되어야 한다고 본다. 총론 개발과정에 교과와 책임 있는 연구진들이 처음부터 함께 참여해야 한다. 총론에서 결정하는 내용을 살펴보자. 현행 교육과정 총론은 ‘I. 교육과정 구성의 방향’, ‘II. 학교 급별 교육과정 편성·운영의 기준’, ‘III. 학교 교육과정 편성·운영’, ‘IV. 학교 교육과정 지원’의 네 부분으로 구성된다. 이 중 개정의 기본 방향을 규정한 ‘교육과정 구성의 방향’의 세부

목차는 ‘1. 추구하는 인간상’, ‘2. 교육과정 구성의 중점’, ‘3. 학교 급별 교육 목표’로 되어 있다. 이런 내용을 결정하는 장에 교과 연구자와 실천가들이 당연히 동등한 자격으로 참여해야 한다. 만약, 교과 간 시수 대립으로 인한 갈등을 제어하는 문제가 총론에서 교과 관련자들을 배제하는 논리라면 이는 정당성을 얻기 어렵다. 총론에서 결정되는 내용 중에는 시수 배분과 관련 없는 문제도 많기 때문이다. 이번 교육과정처럼 고교 학점제 관련 중요 의사결정이 각론 전문가와 실천가의 참여 없이 일방적으로 결정되는 일이 반복되어서는 안 될 것이다.

둘째, 현장의 실천 경험을 무시하는 기술 공학적 개발 관행을 극복할 필요가 있다. 이를 위해서 지난 2007개정 교육과정 때 검토되었던 수시부분 개정의 아이디어를 다시 검토할 필요가 있다. 많은 사람이 놓치고 있는 수시부분 개정의 핵심적 문제의식은 중앙정부가 수시로 개정하도록 하는 것이 아니라 오히려 정부의 교육과정에 대한 독점권을 제어하는 것이다. 이를 제도적으로 나타낸 것이 허경철이 구안한 모델이다.

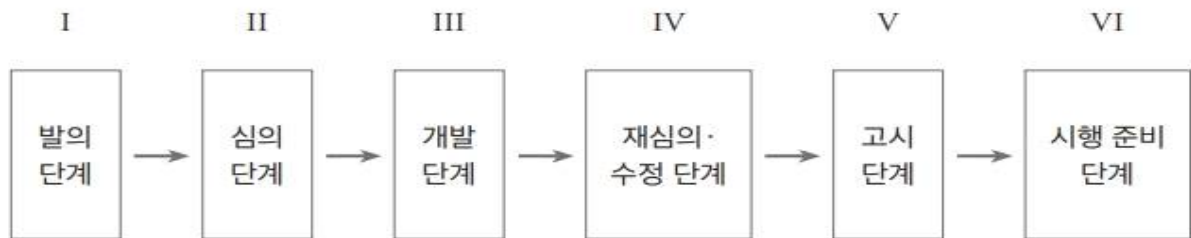


그림 1. 부분·수시 개정의 일반적 절차

<그림 1>의 절차에서 허경철은 개정 발의의 주체로 교육인적자원부 외에도 다른 정부 부처와 기관, 각종 학술단체 및 교육 관련 기관, 각종 교직단체(한국교총, 전교조 등), 각종 사회단체(학부모단체, 학생단체 등)를 열거하고 있다. 학생단체까지 열거한 것은 상당히 진보적 아이디어다. 그러나 이러한 아이디어는 실제 실현되지 못했다. 국가가 교육과정을 완벽하게 통제하려는 욕망을 버리지 못했기 때문이라고 나는 해석한다. 지금이라도 아래로부터 지혜를 모아서 교육과정을 개정하는 절차가 마련되어야 한다. 은유적으로 표현하자면, 교육과정 개발 방식이 ‘브리태니커 사전’ 식 개발 관행에서 ‘위키피디아’ 식 참여 방식으로 바뀌어야 한다. 이를 위해서는 교육과정이 한번 개발되면 다음 개정 시까지 고정되어있는 방식이 아니라 연구와 실천을 통해서 아래로부터 귀납적으로 개정되는 제도적 절차가 마련되어야 한다. 이와 유사한 아이디어를 사토 마나부는 ‘연구-개발-보급’ 모델(그림 2)에서 ‘실천-비평-연구’ 모델(그림 3)로의 전환으로 표현했다.

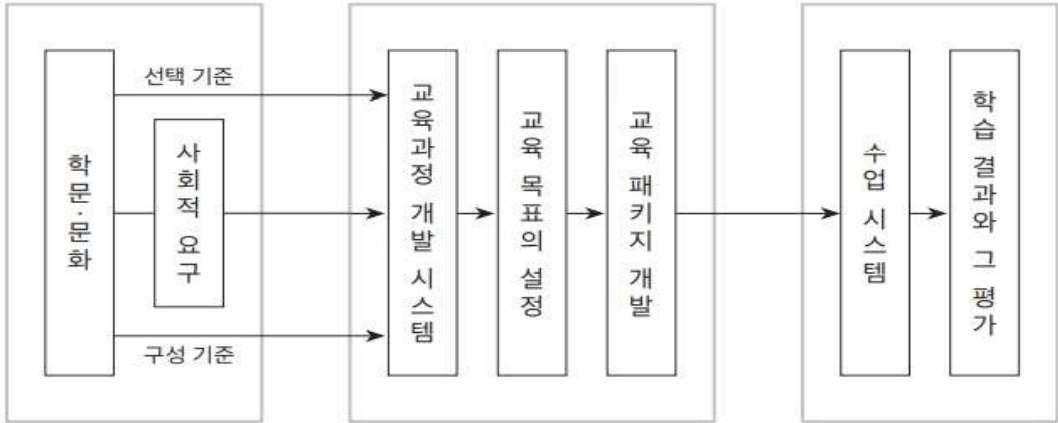


그림 2. 연구·개발 보급 모델

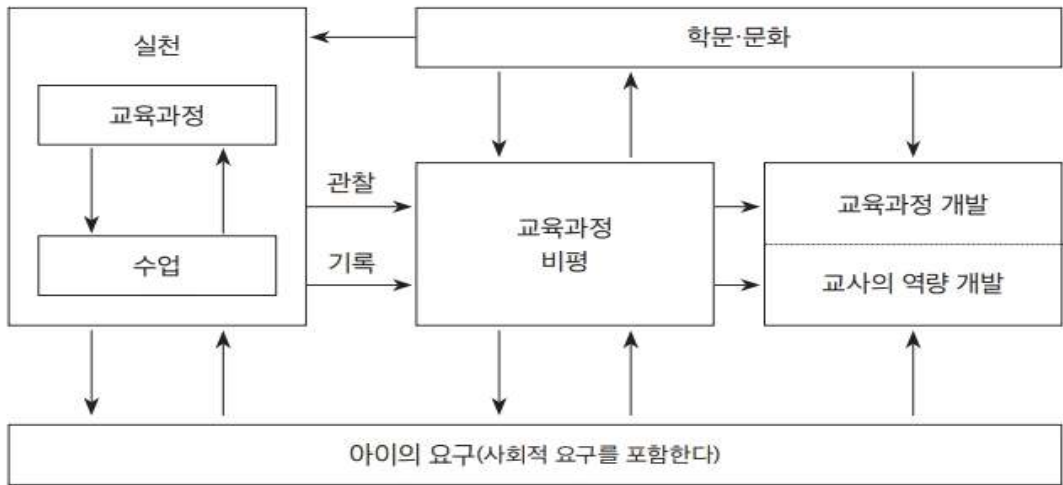
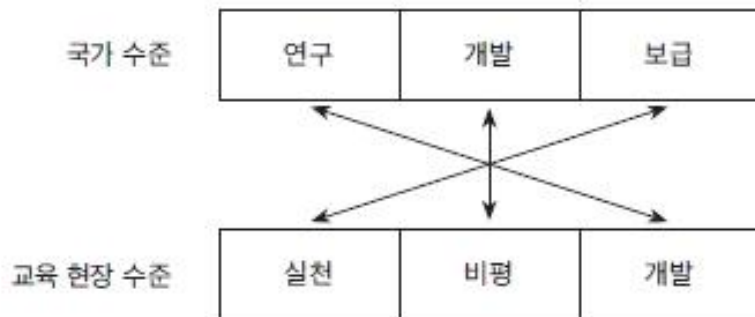


그림 3. 실천·비평·개발 모델

나는 이 모델을 변형하여 ‘실천-개발 병존·순환 모델’ (그림 4)을 제안한다.



※ 화살표는 국가 수준과 교육 현장 수준의 모든 활동이 상호 연관되어 있음을 의미함

그림 4. 전면 개정 방식과 부분·수시 개정 방식을 결합한 ‘실천-개발 병존·순환 모델’

셋째, 정치권력이 자의적으로 교육과정에 개입하는 것을 최소화할 수 있도록 국가 교육과정 전면 개정 주기를 10~12년으로 법제화할 필요가 있다. 법제화는 국회 입법의 형태가 바람직하다. 그리고 교육 현장의 경험이 수시로 국가 교육과정 문서에 반영될 수 있도록 허경철(2003)이 제안했던 부분·수시 개정의 일반적 절차, 즉 ‘발의 단계→심의 단계→개발 단계→재심의·수정 단계→고시 단계→시행 준비 단계’를 제도화해야 한다. 국가 교육과정 개발은 10~12년 주기로 전면 개정이 이루어지는 절차와 교육 현장의 요구로 수시 개정이 이루어지는 절차의 이원 모델이 작동하는 방식이다. 일명 ‘실천-개발 병존·순환 모델’이다. 양자가 병립함으로써 생길 수 있는 혼란은 개정할 수 있는 범위를 구분함으로써 해결할 수 있다. 예를 들어, 교육과정 개정마다 첨예한 대립을 불러오는 교과목의 시수 배분, 새로운 교과목의 신설, 역량 중심 교육과정 도입과 같은 패러다임의 변화는 전면 개정주기에서만 다루고, 그렇지 않은 사안은 수시 개정 절차에서 다루는 방식이다. 그리고 부분·수시 개정을 희망하는 발의자들에게 개정의 타당성에 대한 입증 책임을 지도록 하면 현장의 경험을 반영하는 연구와 숙의에 기반한 교육과정 개정 문화가 정착될 것이다. 교육과정에 관한 연구를 상시화하고 관련 전문가를 꾸준히 육성할 것도 제안한다. 수시 부분 개정의 성격을 띠는 이러한 귀납적 개정 절차와 10~12년 주기 전면 개정 방식 사이의 권한 배분 문제는 향후 좀 더 치밀한 논의를 통해 정교화되어야 할 것이다.

넷째, 교과서 개발과 관련하여서는 교육과정 문서에 교과서 개발자가 교육과정 문서를 해석하고 재구성할 수 있는 범위와 한계를 명확히 규정할 필요가 있다. 지금처럼 성취 기준 하나 하나에 축자적으로 묶여서 교과서를 집필하는 관행을 바꾸려면 교과서 집필진들이 성취 기준을 수정 또는 재해석할 수 있는 공간을 열어 주어야 한다. 그래야 다양한 교과서들이 집필되고 아래로부터의 현장 경험이 교과서 집필에도 반영될 수 있다. 교육과정이 개정될 때마다 기존의 교과서를 전면 재집필하는 관행도 개선되어야 한다. 이런 교과서 개발 관행은 현장의 경험이 누적된 좋은 교과서 생산을 오히려 방해한다. 그 점에서 ““개편”이라 함은 교육과정의 전면 개정 또는 부분 개정이나 그 밖의 사유로 인하여 교과용 도서의 총 쪽수(음반·영상·전자 저작물 등의 경우에는 총 수록 내용)의 2분의 1을 넘는 내용을 변경하는 것을 말한다”라고 규정한 「교과용도서에 관한 규정」 제2조 제7호는 개정되어야 한다.

5. 사회과 관련 학회는 학문공동체로서 어떤 역할을 하고 있는가?

위키백과에는 학회(學會)에 대해 “학문과 연구 종사자들이 각자의 연구성과를 공개 발표하고 과학적인 타당성을 공개하여 검토 및 논의하는 자리이다. 동시에, 심사, 연구 발표회, 강연회, 학회지, 학술 저널 등의 연구성과 발표의 장을 제공하는 업무와 연구자 간의 교류 등의 역할도 담당하는 기관이기도 하다”라고 정의하고 있다. 연구자들은 학회를 배경으로 연구 활동을 한다. 학문공동체로서 학회가 무엇을 지향하고 어떤 활동을 하는가는 개별 연구자들의 연구와 실천에도 영향을 미친다. 그 점에서 사회과 연구자들의 학문공동체인 학회가 어떤 역

할을 하고 있는지도 살펴볼 필요가 있다.

사회과라는 이름을 명기하고 있는 학회로는 **한국사회과교육연구학회(1962년)**, **한국사회과교육학회(1968년)**, **한국사회과교과학회(1994년)**, **한국사회과수업학회(2013년)**가 있다. 가장 오랜 역사를 지닌 **한국사회과교육연구학회**는 “학회구성원의 특징은 전공이 동일한 자들만의 모임이 아니라 **역사·지리·경제·정치 등 사회과교육분야 전체가 참여하고 있다는 점에서 다른 학회와 그 성격이 다르다(출처: 한국민족문화대백과).**” 라고 설명하고 있는 것처럼 역사, 지리 배경학자들이 좀 더 많이 참여하고 있다. 대다수 교육학 관련 학회들과 유사하게 사회과 학회들도 서로 구분되는 학풍을 지니기보다는 **인맥을 중심으로 분화**되어 있다. 예컨대, 한국사회과교육학회는 주로 서울대를 배경으로, 한국사회과교과학회는 주로 교원대를 배경으로 한다. 다소 성격이 다르지만 한국사회과수업학회는 서울교대에서 태동하였다. 과거에는 초등사회과교육학회가 존재하였으나 지금은 사라졌다. **범사회과로 확장하면 역사 영역, 지리 영역, 일반사회 영역에 매우 다양한 학회가 존재한다. 일반사회 영역만 한정하면 한국법교육학회(2006년), 한국경제교육학회(1994년) 등이 존재한다.**

이러한 학회의 분화와 학회 활동은 사회과 연구자들이 상호 교류하고 성장하기 좋은 생태계를 형성하고 있는가? 이에 대해서는 다양한 견해가 있을 수 있다. 몇 가지 아쉬운 점을 언급하고자 한다. 먼저, ‘사회과’의 이름을 표방하고 있는 학회들이 학풍을 따라서 분화되기보다는 **인맥을 배경으로 분화**되어 있다는 점이다. **사회과 전공 학자들의 수가 절대적으로 많지 않은 상황에서 이 점은 연구자들의 상호 교류를 촉진하기보다 제약하는 요인이 된다.** 이를 극복하려면 개별 연구자들은 사회과학회에서만 2-3개의 멤버십을 지니고 활동해야 한다. 학회 활동 참여가 일정한 시간과 노력을 요구하는 점을 고려하면 이는 상당히 비효율적이다. 문제는 역사, 지리, 윤리 등 범사회과 관련 학회들로 시야를 확대해도 마찬가지이다. **범사회과 학회들은 서로 잘 교류하지 않고 이는 연구자들의 시야를 협소하게 하는 한 요인이 된다.**

둘째, **사회과 학회에 내용학 배경 학자들이 활발하게 참여하지 않는다는 점이다.** 교과로서 사회과는 다양한 내용학을 배경으로 하며, 내용학 관련 학자와의 교류 없이 사회 교과학의 내실 있는 성장은 어렵다. 그런데 사회과학회에서 활동하는 내용학자의 수는 매우 적다. 사범대학과 교육대학교의 사회교육과에 속한 내용학 전공자들도 사회과 학회에서 활동하지 않는 비율이 압도적으로 높다. **앞으로 내용학자의 참여를 적극적으로 유도하고, 내용학회와의 교류도 강화하여야 한다.**

셋째, **학회가 하는 활동에 대해서도 다시 검토해야 할 점이 적지 않다.** 학회 활동은 크게 **학술 활동과 대외 영향력 활동**으로 나누어 볼 수 있다. 학술 활동의 경우, 학술지 투고를 중심으로 개별학자의 활동은 과거에 비해서 엄청나게 활발하다. 그러나 **학회 차원의 집단적/공동체적 기획 활동은 그다지 활발하지 못하다.** 예컨대, 영미권 학자들은 주기적으로 해당 분야의 최신 연구 경향을 집대성하여 「Handbook」을 발간하는 전통이 있다. 이런 전통이 상당히 부럽게 느껴진다. 학회 차원의 다양한 공동 학술 기획이 지금보다는 활성화될 필요가 있다. 다음으로 **대외 영향력 활동**이다. 사회과 학회는 민주시민교육을 지향한다. 관련된 대부분 이슈는 사회정치적 발언이나 참여를 통해 구현될 수 있다. 이 점에서도 아쉬운 점이 적지 않다. **민주시민교육을 개선하고 민주주의를 신장시키는 이슈에 대한 능동적 참여가 때로 필요하다.**

6. 사회 교과는 우리나라 민주시민교육에 어떤 영향을 미쳤는가?

사회 교과의 목적은 민주시민을 양성 - 6차 교육과정 이전까지는 국민 양성 - 하는 것이다. 그렇다면 사회 교과는 이 목적을 잘 달성해서 공교육 체제 내의 학생들을 민주시민으로 양성하는 데 성공했는가? 사실 이런 거대 질문은 그 자체가 과학적이지 않다. 시대마다 양상이 달랐고, 같은 시대라 하더라도 지역, 학교, 교사, 학부모, 학생 등 다양한 변인의 영향을 받음이 틀림없기 때문이다.

그러나 세상을 엄밀한 과학적 명제나 담론에만 의존하여 설명할 수도 없는 노릇이다. 사회 구성주의적 인식론이 알려주듯이 사회 현상은 사람들이 현상을 어떻게 인식하고 해석하는가 하는 주관적 혹은 간주관적인 관념에 의해 큰 영향을 받는다. 예컨대, 현재의 사회과 교육과정이 만족스럽다고 사람들이 (간)주관적으로 인식하는 한, 교육과정 개선을 위한 노력은 별로 하지 않을 것이다. 그 반대로 마찬가지이다. 이는 객관적 실재와는 크게 상관이 없다. 생활 세계에서 사람들은 복잡한 현실을 단순화하며, 거대 질문에 대해서도 확정 편향에 가까운 안이한 답을 내리고 그 판단에 따라 행동하는 경향이 있다. 어쩌면 이는 유한한 인간의宿命인지도 모른다. 따라서 학계 또한 비록 과학적 엄밀성이 떨어진다고 하더라도 때로 거대 질문에 직면해야 한다. 거대 질문에 대한 무의식적으로 태도 또한 우리의 행동에 심대한 영향을 미치기 때문이다.

최근 몇 년 동안에 사회과교사모임의 소중한 동료 몇 분이 ‘현재까지의 사회 교과가 제대로 된 민주시민을 길러내는 데 실패하였다’ 라고 진단하고 대안으로 ‘시민’ 교과를 신설하는 운동을 전개하고 있다. 그리고 이 문제에 대해 큰 관심을 두지 않는 학회에 불만의 목소리를 개인적으로 전달해 오기도 했다. 소위 진보적 학자 중 일부는 사회 교과를 넘어서 우리 교육 전체를 싸잡아 비판한다. 독일 교육을 옹호하는 김누리 교수 같은 분들이 그런 유형의 학자들이다. 사실 나를 포함해서 모두가 일상에서 한국 교육 전체를 재단하는 말을 종종 한다. 원론적으로 인간은 이처럼 엄밀한 근거가 부족한 거대 담론적 논의를 피하고 살 수 없다. 내가 지난 학술대회에서 소개한 4.19혁명 당시 대학생들의 학생운동을 설명한 이해성처럼 시대를 설명하는 중범위 의론만 해도 박사 논문 수준의 독서나 연구가 필요하다. 그러니 문제마다 깊이 있게 연구하여 실증적 답을 내놓으면서 살 수는 없는 노릇 아닌가?

거대 질문에 대한 답을 피하면서 살 수가 없다면, 좀 더 합리적으로 이에 대응하는 방식은 무엇이 있을까? 우선, 인간 인식의 한계를 자각하여 도그마에 빠지지 않도록 노력하는 것이다. 인간의 모든 지식이 진리가 아니라 일면적 타당성을 지닌 일리(一理)에 불과함을 유념하는 것이 중요하다. 둘째, 어떤 견해를 이야기할 때 논리적 틀이나 범주를 활용하여 분석적으로 접근하면 유용할 듯하다. 논리적 접근은 실증적 자료를 모으는 수고를 들어주면서, 주장의 합리성을 높일 수 있는 수단이다. 이를 위해서 논리학의 일반 법칙을 활용하거나 공신력 있는 학자들이 만든 개념틀을 활용하면 좋다. 예컨대, “사회 교과는 우리나라 민주시민교육에 어떤 영향을 미쳤는가?” 라는 물음에 대한 답을 할 때, 앙케스트롬의 활동체계 이론을 개념틀로 활용하면 좀 더 분석적이고 논리적인 될 수 있다.

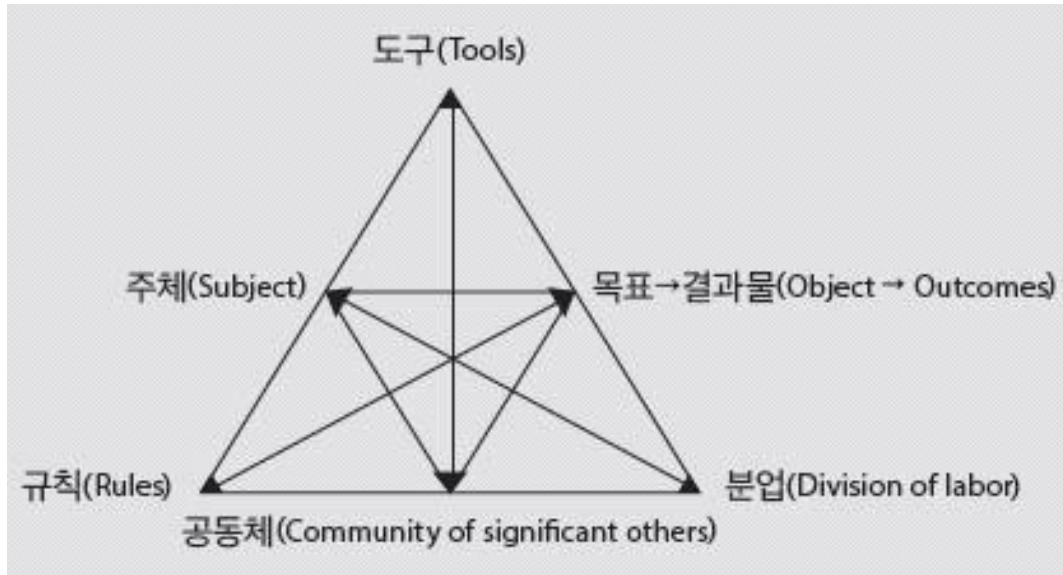


그림 5. 활동 체계 모형

이 모형을 적용해서 위 질문에 잠정적으로 답해 보자. 활동체계 이론에 의하면 학문공동체의 구성원은 공동의 목적을 달성하기 위해서 일정한 규칙하에서 분업을 통해 협력하고, 다양한 도구와 인공물을 매개로 결과를 산출한다. 그렇다면 사회과 학문공동체를 민주시민교육이라는 바람직한 결과물을 산출하고 있는가? 이에 대해서는 여러 가지 아쉬운 점이 많다. **일단, ‘주체’의 정체성 형성부터 의문이 있다.** 일반사회, 지리, 역사 교사와 연구자들의 정체성이 다르다. 관련 내용학자 또한 사회과 교과학자로서의 정체성을 지니고 있지 않은 경우가 많다. 이렇게 주체 형성이 잘 되어 있지 않으니 공동 목적에 대해서도 의견이 분분할 수밖에 없다. 제6차 교육과정 이전까지는 공식적 사회과교육의 목표가 ‘국민 형성’이었다. 따라서 그 시기까지는 시민교육에 많은 제약이 존재할 수밖에 없었다. 교육목표가 ‘민주시민 양성’으로 바뀐 이후에도 공식적 교육목표와 실제 작동하는 교육 실천 사이에는 많은 괴리가 존재했다. ‘주체’ 하나만 가지고도 많은 이야기를 할 수 있다. **이런 방식으로 도구, 규칙, 공동체, 분업, 목표 등 활동 체계의 요소를 하나씩 거론하면서 “사회 교과는 우리나라 민주시민교육에 어떤 영향을 미쳤는가?”라는 문제를 논하면 더 분석적인 접근이 가능할 것이다.** 셋째로 논리적, 분석적 차원에 더하여 실증적 근거를 바탕으로 답하는 것이다. 다양한 연구 방법을 활용하여 실증적 연구를 하거나 기존 연구에 대한 메타 연구를 통해 실증성을 보충할 수 있다. 이쯤 되면 이 글을 읽는 사람들은 짜증 나기 시작할 것이다. “사회 교과는 우리나라 민주시민교육에 어떤 영향을 미쳤는가?”에 대해서 단도직입적으로 답하라고 요구할 듯하다.

자, 정리해 보자. 거대 질문에 대해서 실증적이고 과학적인 근거를 지니고 답하는 것은 불가능하다. 그렇지만 이런 질문을 회피하고 살기도 어렵다. 이 딜레마를 해결하기 위해서는 주장의 상대성을 받아들이고, 논리적 사유 도구들을 활용하며, 실증적 근거들을 사용할 필요가 있다. 그렇게 해서 나오는 결론들은 대개 ‘예’, ‘아니오’라고 답할 수 있는 단순한 결론으로 귀결되지 않는다. 이런 일반론에 비추어 말하자면, 나는 해방 이후 지금까지 사회과 교

육이 시민교육으로서 실패했다는 주장에는 심정적으로는 공감한다. 그러나 일상의 대화를 넘어서서 정책적 대안 제안하는 담론이 되려면 좀 더 엄밀해야 한다고 본다. 그래서 ‘시민’ 교과 혹은 과목의 신설이 대안이 될 수 있는지에 대해서 나는 유보적이다.

7. 사회 교과에서 ‘도구’ 와 ‘인공물’ 은 충분히 개발되어 있는가?

활동체계 이론에서 파생된 질문을 하나 더 해보자. 사회 교과에서 ‘도구’ 와 ‘인공물’ 은 충분히 개발되어 있는가? 이 또한 꽤 오래전부터 마음속에 두고 있던 질문이다. 이 질문을 떠올리게 된 것은 비교교과교육학적 관찰에 기인한다. 나는 수업하면서 사회과의 추상적인 개념들을 학생들에게 쉽게 설명하는 데 어려움을 겪었다. 다른 교과는 이 문제를 어떻게 해결하고 있을까? 과학 교과에서는 ‘실험’ 이 해법 중 하나였다. 과학 현상 또한 눈에 보이지 않는 추상적인 것들이 대부분이다. 원자나 전자 모두 일상에서는 눈에 보이지 않는다. 성능 좋은 장비로 세포를 관찰할 수 있게 된 것도 비교적 최근이다.

추상성의 수준으로 말하자면 사회나 과학이나 크게 다를 바 없지 않을까? 이런 보이지 않는 현상들을 학습자에게 이해할 수 있게 설명하기 위해서 과학은 실험 도구와 장비들을 사용한다. 과학 수업의 전형적인 이미지를 떠올려보면 바로 이해가 될 것이다. 과학 교구뿐 아니라 수학, 미술, 체육 등 다양한 교과들이 교구를 활용한다. 이에 비해서 사회 교과는 시장, 정부, 민주주의 등 추상적인 개념과 현실을 설명할 수 있는 도구와 인공물이 너무 부족하다. 왜 사회과에는 교구 제작에 거의 관심이 없었을까? 교구 - 도구와 인공물 - 의 발달이 가장 지체된 교과가 사회과일 것이다. 이에 대한 제대로 된 논문 한 편을 찾을 수가 없다. 그나마 도구와 인공물에 상대적으로 관심을 두는 분야는 지리 교육 분야이다. 지도와 측량 등 장비를 사용하는 지리학의 경험이 영향을 미친 것 같다.

추상적인 개념이나 현실을 학습자가 손쉽게 경험하도록 하려면 이제라도 도구와 인공물에 대한 학문적·실천적 관심을 둘 필요가 있다. 실제 도구와 인공물을 제작하고 활용하려는 노력도 기울여야 한다. 과학과처럼 사회과에서도 비용을 책정하여 교구 제작과 활용을 지원하면 좋겠다.

8. 사회과에서 영(null) 교육과정은 어떻게 변천해 왔는가?

교육은 기존 사회 구조를 재생산하고 영속시키는 기능과 더 나은 사회를 개척하고 창조하는 이중적 과제를 안고 있다. 양자 간에는 때로 팽팽한 긴장이 존재한다. 긴장을 직접 피부로 느낄 수밖에 없는 교과가 민주시민교육을 목적으로 하는 사회과이다. 과거 권위주의 시대에는 당연히 전자가 강조되었다. 교사들이 교과서 바깥의 내용을 자유롭게 언급하는 것조차 금기시

되었다. 내가 1987년에 발령을 받았을 때도 그런 문화가 여전히 온존하고 있었다. 수업 시간에 직선제 개헌이 필요하다고 이야기했다고 학부모가 항의 전화를 했는지 교장실로 호출을 받은 적도 두어 차례 기억이 난다. 한국 교사들의 민주화 운동은 이런 척박한 토양을 바꾸어 내기 위한 눈물겨운 노력이었다.

영 교육과정, 즉 정치권력의 강제 혹은 교사들의 관습에 의해서 의도적으로 가르치지 않거나 가르칠 수 없는 영역이 권위주의 시대에는 광범위하게 존재하였다. 민주화의 진전과 함께 수업에서 다룰 수 없는 영역은 점점 축소되었다. 그러나 몇 년 전의 인현고등학교 사태에서 보듯이 논쟁적 문제를 교실에서 다루기는 여전히 까다롭다. 논쟁 문제를 교사들이 논쟁적 성격에 맞게 다루는 능력도 부족하다. 이와 관련하여 최근에 독일의 보이텔스바흐 협약이 사회적 주목을 받고 있다. 사실 이 내용이 소개된 지도 한참 되었지만, 사회적 분위기로 인해서 이제 관심을 받고 있다. 그러나 사회과에서는 논쟁 문제를 다루는 방법을 일찍부터 논의해 왔다. 배타적 중립형, 배타적 편파형, 중립적 공정형, 신념을 가진 공정형 등 문제를 다루는 켈리(Kelly)의 모형도 널리 소개되어 있다.

그러나 전체적으로 보면 영 교육과정에 관한 관심과 연구는 아직 드물다. 학교 교실에서 다루기 어려웠던 주제들이 시대별로 어떻게 변화해 왔는지는 규명하는 일은 우리 사회 민주주의의 진전의 역사가 교육에 어떻게 반영되고 또 상호작용하는지를 드러내는 작업이 될 것이다. 현재는 종교 문제, 젠더 문제, 성소수자 문제, 정당 교육 등이 영 교육과정의 성격을 띠고 있다. 이런 영 교육과정에 대한 이론적 관심과 함께 학교에서 다룰 수 없는 금기의 영역을 축소해 가는 실천적 노력이 필요하다.

9. 비교교육학 혹은 비교교과교육학 연구가 더 많이 수행되어야 하지 않을까?

일반적으로 새로운 아이디어는 차이에 대한 노출과 지각에서 생겨나는 경우가 많다. 그 점에서 사회과 연구자(실천가)들이 다른 나라의 사회과 교육 현상과 연구 혹은 다른 교과교육 현상과 연구를 접하는 것은 언제나 유용하다. 예를 들어서, 나는 사회과 교사 양성을 포함하여 우리나라 교사 양성 시스템이 낙후되어 있음을 2007년 미국 오하이오 주립대학교와 2014년 캘리포니아 주립대학교 산타바바라에서 참여 관찰을 하면서 절감하게 되었다. 미국에 있는 동안에 입수했던 『Social Studies Alive』라는 사회 교과서와 전국사회교사모임이 번역한 프랑크 『경제사회』 교과서를 통해서 우리 교과서에 관한 새로운 생각을 하게 되었다. 최근에는 핀란드 국가교육과정 문서를 살펴보면서 우리나라 교육과정 문서를 어떻게 바꾸는 것이 좋을지 고민하고 있다.

지금 언급한 것이 국제 비교라는 비교교육학의 차원이라면, 국어, 수학, 과학, 영어, 기술·가정 교과 등 다른 교과를 살펴보며 연구하는 비교교과교육학적 차원이 존재한다. 후자의 접근도 새로운 통찰과 자극을 제공해 줄 수 있다.

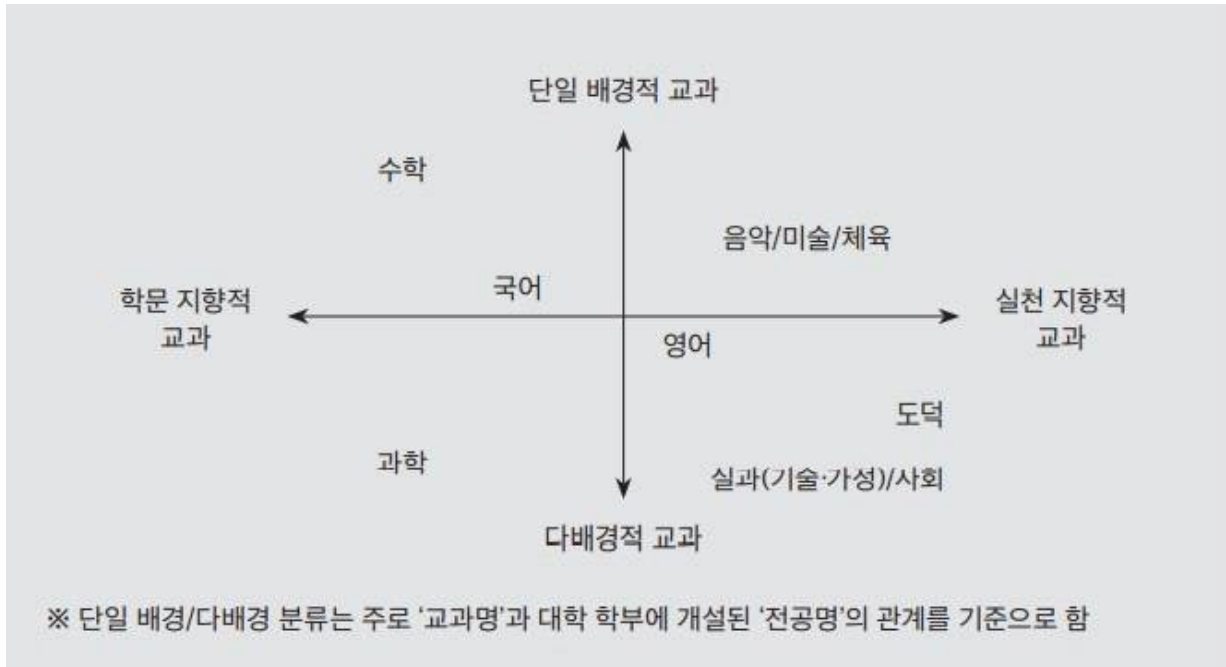


그림 6. 학교 교과의 분류도

예를 들어, 과학에서는 보이지 않는 자연 현상을 조작적으로 경험할 수 있도록 여러 장비와 도구를 사용한다. 이와 비교하여 사회과에서는 왜 **교구 개발**이 빈약할까? 미술 교과에서는 “아동화의 발달”에 대한 이론이 잘 정리되어 있다. 이런 내용을 접하고 부럽다고 생각하였다. 미술은 그 특성상 학습자의 활동 결과물이 시각화 되어 나타난다. 따라서 학습자 발달에 관한 연구가 상대적으로 쉽고 또 많이 진전되어 있는 듯하다. 이에 비해 사회과는 **학습자 발달**에 관한 연구가 어렵다. 관심도 상대적으로 낮은 편이다. 국어과에서 의사소통을 위한 다양한 언어 놀이를 하는 것이나 영어과에서 게임이나 챗 등 다양한 활동 중심 수업이 이루어지고 있는 것도 배울 점이다. 과학이나 수학처럼 개념의 위계가 분명한 교과에서 **오개념이나 교수학적 변환**에 관한 연구들이 행해지는 것도 흥미롭다. 이런 교과 간 비교 연구는 매우 가치 있는 통찰을 제공해 줄 것이다.

10. 결론을 대신하여: 어떤 연구를 사회과 연구공동체가 함께 하면 좋을까?

결론을 겸해서 10번째 질문을 하려고 한다. 앞으로 사회과 연구공동체는 어떤 연구를 함께 하면 좋을까? 여기서 핵심어는 ‘함께’라는 단어이다. 개별 학자들은 과거에 비해서 훨씬 다양한 분야에서 훨씬 질 높은 연구를 하고 있다. 일차적으로 학회는 개별 연구자들의 이런 학술 활동을 지원하고 공유하는 장을 제공하기 위해 노력해야 한다. 그러나 그것만으로는 충분하지 않다. **부분의 합이 전체가 아니듯이 개별 연구자들이 충실한 연구를 한다고 해서 사회과**

학문공동체 전체가 균형 있게 발전하는 것은 아니다. 그 점에서 학회는 주기적으로 개별 연구자들의 활동을 메타적으로 살펴보고 어떤 연구 영역이 더 필요한지 방향을 제시하는 역할도 할 수 있어야 한다.

앞에서 잠깐 언급했듯이 영미권 학자들이 해당 분야의 최신 연구 경향을 함께 집대성하여 『Handbook』을 발간하는 전통을 지니고 있다. 여담이지만 약 20년쯤 전에 사회과 연구자들이 미국사회과교육학회에서 편찬한 『Handbook of Social studies』를 번역한 적이 있다. 한국 교육에 시사성이 큰 주제들을 선별하여 책의 약 2/3 분량에 해당하는 쪽지를 번역했다. 그런데 출판사를 구하지 못하여 책을 출판하지 못했다. 두고두고 아쉬웠다. 이제 우리의 연구 역량이 많이 축적되었으니 자체적으로 핸드북 성격의 책을 제작하면 어떨까? 사회과 연구 분야 전체에 대한 개관을 할 수 있는 안내 지도의 역할을 할 것이다. 그리고 이런 핸드북 등을 바탕으로 사회과 연구의 성과를 이해, 설명, 비판, 개입의 크게 4영역으로 나누어서 연구 경향을 분석해 볼 수도 있을 것이다. 교과로서의 사회과는 현장 실천과 밀접하게 관련을 지닐 수밖에 없다는 점에서 교육과정, 교과서, 수업, 평가 등과 관련된 실용적 함의를 지닌 연구들이 내실 있게 이루어질 필요가 있다. 그리고 그런 실증적이고 과학적인 연구의 결과들이 현장에 피드백되는 통로가 마련되어야 할 것이다.

아울러 사회과에 대한 메타적 이해를 추구하는 연구들도 활발히 이루어져야 한다. 예를 들면, 사회과 자체의 형성 및 정당화에 대한 철학적 논의, 사회과의 기원 및 전개, 변화 등과 관련된 역사적 논의, 사회과와 사회의 관계를 다루는 교과사회학적 논의, 사회과와 다른 교과 및 학문과의 관계성을 밝히는 논의, 사회과의 내적 구성 원리와 내용의 위계성과 관련된 논의 등이 이에 해당한다. 구체적으로 사회과 철학, 사회과 역사학, 사회과 사회학, 사회과 교육과정학, 사회과 심리학, 사회과 위상학 등이 이런 유형에 들 수 있을 것이다. 자기에 대한 이해가 심화할수록 더 나은 연구와 실천 또한 용이해질 것이다.

참고문헌

- 강현석(2006). 교과교육학의 새로운 패러다임. 아카데미 프레스.
- 김왕근·이혁규·이광성·박승규·전종한·김정인(2006). 사회 심화과정 프로그램 개발. 교육 인적자원부.
- 박남수(2004). 초기 사회과에 있어서 도덕 교육의 성격. 사회과교육연구. 제11권 제2호. 123~140쪽.
- 이진석(1998). 사회과 도입과정에서 통합의 의미와 전개. 시민교육연구. 제26권 제 1호. 167~183쪽.
- 이혁규(2021). 한국의 교사와 교사되기. 교육공동체 벗.
- 허경철(2003). 국가수준 교육과정 개정방식의 개선방안 탐색. 교육과정연구, 21(3), 1~25쪽.

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육



- 2015 개정 교육과정 「사회문제 탐구」의 내용체계와 성취기준 비판
오 연 주(충북대) 17
- 기독교 세계관에 기반한 교재 재구성 연구 사례
홍 길 영(국립공주대 교육대학원) 24
- 고등학교 ‘사회’ 과목의 내용 체계 및 요소 분석
유 종 열(국립공주대) 46



2015 개정 교육과정 「사회문제 탐구」의 내용체계와 성취기준 비판

오 연 주
충북대학교

I. 서론

1. 문제 제기 및 연구의 필요성

현행 2015 개정 사회과 교육과정에서 「사회문제 탐구」 과목은 대학수학능력 평가 대상 과목에 포함되지 않기에 크게 주목받지 못하였고, 현재 개정 교육과정에 대한 다양한 쟁점에서도 부각되지 못하였다. 「사회문제 탐구」 과목은 현행 2015 개정 교육과정에서 선택 중심 교육과정에서 ‘진로선택’ 과목으로 신설되었고, 현재 발표된 022 개정 교육과정 시안에서도 ‘융합 선택’ 과목으로 조치될 가능성이 높다.

현행 2015 개정 사회과 교육과정에서 「사회문제 탐구」 과목은 학습자의 실제적 삶과 연계된 현대 민주사회의 문제를 이해함으로써 사회 현상을 이해할 수 있는 학습 기회를 제공할 수 있다. 또한, 사회문제를 학습자가 다루는 과정에서 탐구력 혹은 문제해결력, 그리고 의사결정력, 비판적 사고력을 기를 수 있고 결국 사회 문제에 대한 민감성뿐만 아니라 사회 참여 태도 등과 같은 민주시민성을 함양을 위한 사회과의 본질적 목적을 성취하도록 할 수 있다. 즉, 현행 교육과정 내용에서 「사회문제 탐구」는 고차사고력이나 사회참여 태도와 같은 본질적 사회과 목표 함양을 명백하게 지향하고 있다.

「사회문제 탐구」 과목이 향후 개정 교육과정에서 통합교육과정으로서의 위상뿐만 아니라 사회과의 본질적 목적 달성이 가능한 내재적 함의를 갖는 과목이 될 수 있다. 이러한 점에 비추어 볼 때, 이 과목의 교육과정 내용에 대한 면밀한 관심과 탐구가 요구된다. 그럼에도 불구하고, 「사회문제 탐구」 과목에 대한 선행연구가 상대적으로 미미하다. 현행 사회과 교육과정의 「사회문제 탐구」 내용에 대한 비판적 분석과 성찰이 충분히 이루어지지 않는다면, 2022 개정 사회과 교육과정에서 「사회문제 탐구」 내용의 취약점을 보완하는 내용 개정이 소극적으로 이루어질 우려가 있다.

2. 연구 목적

사회현상을 이해하는 내용으로서 ‘사회문제’는 2015 개정 사회과 교육과정에서 「사회」 과목이나 「통합사회」의 여러 단원 내용으로 다루도록 하고 있음에도 불구하고, 별도로 「사회문제 탐구」 과목을 신설한 고유한 과목 성격과 목적이 있다고 할 수 있다. 본 연구는 현행 2015 교육과정에서 「사회문제 탐구」의 과목 성격이나 목적에 타당한 내용 구성을 하고 있는지를 비판적으로 검토하고, 일반적인 교육과정 구성 원리에 부합하고 있는지를 평가하고자 한다. 이러한 비판적 분석은 새로운 개정 교육과정 개발과정에서 양질의 「사회문제 탐구」 내용 구성을 위한 토대가 될 수 있을 것이다. 본 연구는 현행 2015 개정 교육과정에서 「사회문제 탐구」 과목의 내용을 비판적으로 분석하여 교육과정 개발 원리에 부합하는 내용 체계를 구성할 수 있는 대안을 마련하는 토대를 마련하고자 한다.

II. 연구방법

1. 분석방법

교육과정 내용 개발에서 고려해야할 일반적 원리와 요소 바탕으로 2015 사회과 교육과정 「사회문제 탐구」의 주요 내용을 분석한다. 2015 사회과 교육과정에서 제시된 「사회문제 탐구」 성격과 목표 내용을 참조하여 분석 요소로 활용한다. 다음의 과목 목표로 제시된 내용은 교육과정 내용 구성의 타당성을 분석하는 준거가 될 수 있다.

2015 개정 교육과정에서 「사회문제 탐구」 과목의 목표는 다음과 같이 6가지로 제시되어 있다.

- 가. 사회현상으로서 사회문제의 의미와 특징을 이해하며, 사회문제를 바라보는 다양한 관점의 특징을 비교할 수 있다.
- 나. 실생활과 관련된 사회문제를 찾아보고, 이에 대한 탐구 계획을 수립할 수 있는 능력을 기른다.
- 다. 사회문제와 관련된 다양한 정보 및 자료를 수집·분석하며 이를 적용하여 해결 방안을 모색하는 과정을 통해 정보 활용 능력, 문제 해결력, 의사 결정 능력, 비판적 사고력 등을 기른다.
- 라. 사회문제를 공동으로 탐구하고, 그 과정을 보고서로 발표함으로써 문제 해결력과 의사소통 능력 및 반성적 글쓰기 능력을 함양한다.
- 마. 사회문제 해결을 위한 시민의 책임을 인정하고 사회문제 해결을 위해 능동적으로 참여하는 태도를 가진다.
- 바. 사회문제 탐구 및 해결과 관련된 다양한 직업을 조사하는 과정을 통해 사회과학 계열 관련 진로를 탐색해보는 기회를 갖는다.” (교육부, 2015, 267)

2. 분석대상

「사회문제 탐구」의 교육과정 주요 내용은 ‘3. 내용 체계 및 성취기준’ 항목이므로, 이를 주요 분석 대상을 한다. 제시된 내용 체계는 다음과 같다.

표 1. 「사회문제 탐구」의 내용 체계

영역	내용 요소
사회문제의 이해	○사회문제의 의미와 특징 ○사회문제 탐구 방법과 절차 ○사회문제 탐구 과정에서의 쟁점
게임 과몰입	○정보사회의 의미와 특징 ○게임 과몰입의 발생원인과 해결방안
학교 폭력	○범죄의 현황과 유형 ○학교 폭력의 발생 원인과 해결 방안
저출산·고령화에 따른 문제	○출생과 사망의 사회적 의미 ○저출산·고령화 현상으로 인해 나타날 수 있는 사회문제의 해결 방안
사회적 소수자에 대한 차별	○사회적 소수자의 의미 ○사회적 소수자에 대한 편견과 차별의 발생 원인과 해결방안
사회문제 사례 연구	○사회문제 사례 선정 ○탐구 계획 수립과 해결 방안 도출 ○보고서 작성 및 발표

출처: 교육부(2015, 267)

3. 「사회문제 탐구」의 교육과정 내용 비판 준거

교육과정은 기본적으로 각기 서로 다른 지향성을 가지고 있어 유형에 따라 평가준거가 달라진다고 할 수 있다. 현행 교육과정에서 「사회문제 탐구」 과목은 특정 교육과정 유형을 표방한다고 보기는 어려우므로 교육과정 개발의 기본적인 요소를 중심으로 분석하고자 한다. 우선, 다음 4가지의 준거를 바탕으로 「사회문제 탐구」의 교육과정 내용을 분석하고자 한다.

1) 목표에 부합하는가?

「사회문제 탐구」의 교육과정 내용에서 규정한 ‘성격과 목적’에 근거하여 이에 부합하는 내용 구성이 이루어졌는지를 분석할 수 있다. 이는 내용 선정의 타당성과 관련된다. 「사회문제 탐구」의 목적에는 사회문제 탐구하는 다양한 접근 방법과 입장을 이해하는 것뿐만 아니라, 정보 활용 능력, 문제 해결력, 의사 결정 능력, 비판적 사고력, 그리고 사회 참여 태도 등이 포함되어 있다.

2) 계열화의 원리에 따른 구성을 하고 있는가?

계열화의 원리는 선정된 교육과정의 내용들이 논리나 학습자의 발달 등의 일정한 형태의 순서에 맞추어 연속적으로 배열하는 것을 의미한다. 단순히 단순한 것에서 복잡한 것으로, 혹은 구체적인 것에서 추상적인 것으로 진행되는 것과 같은 원리뿐만 아니라 반성적 사고를 과정에 부합하는 배열 원리와 같은 실천적 통찰력을 바탕으로 하는 배열 원리가 고려되어야 한다.

3) 학습자 필요와 흥미를 고려하고 있는가?

교육과정 내용은 학습자의 심리적 요구에 부합하도록 하도록 구성되어야 한다. 단순히 사회과학의 학문적이나 사회적으로 중요한 사회문제를 선정하는 하는 차원과 달리 학습자의 생활세계와 관련된, 혹은 실생활과 관련된 사회문제를 탐색하게 하는 것이 학습될 내용을 내재화할 가능성이 높다. 이는 학습자의 선택 수준을 세분화하여 학습자의 흥미와 관심에 의해 결정하도록 하는 구성이 요구된다.

4) 현장에서 실현 가능한가?

「사회문제 탐구」 과목은 사회문제와 관련된 다양한 정보 및 자료를 수집·분석하며 이를 적용하여 해결 방안을 모색하는 과정을 통해 정보 활용 능력, 문제 해결력, 의사 결정 능력, 비판적 사고력 등을 기르고자 함에 있다. 고차사고력의 함양에 목적으로 두고 있으므로 피상적인 넓은 범위를 다루도록 하기보다는 소수의 사례나 주제를 깊이 있게 다룰 수 있도록 교육과정 내용이 구성되어야 이를 적용가능하다. 또한, 고차 사고력을 지향하는 교수활동에 대한 교수효능감이 높지 않은 교사에게도 이를 실행할 수 있는 어느 정도의 가이드가 될 수 있어야 한다.

Ⅲ. 「사회문제 탐구」의 내용 체계와 성취기준의 특징

1. 내용 체계에 외현화되지 않는 탐구 혹은 사고과정

사회과 교육과정에서 「사회문제 탐구」 과목의 목표에 대한 내용에서 ‘다’ 항은 “사회문제와 관련된 다양한 정보 및 자료를 수집·분석하며 이를 적용하여 해결 방안을 모색하는 과정을 통해 정보 활용 능력, 문제 해결력, 의사 결정 능력, 비판적 사고력 등을 기른다.” 라고 기술되어 있다. 이는 「사회문제 탐구」 과목의 성격을 핵심적으로 드러내는 목표 내용이라 할 수 있다.

그러나, 내용 체계를 보면, 정보 활용 능력, 문제 해결력, 의사 결정 능력, 비판적 사고력과 직접적으로 관련된 키워드가 명료하게 외현적으로 드러나지 않고 있다. 게임 과몰입, 학교 폭력, 저출산·고령화에 따른 문제, 사회적 소수자에 대한 차별에 대한 각 영역에서 각 사회문제의 ‘의미와 특징’ 그리고 이에 대한 ‘원인과 해결방안’ 으로 반복적으로 제시된다. 거시

적 사회문제 영역 반복적으로 나열되어 있기에 깊이 있는 탐구와 문제해결을 통한 원인 탐구와 해결방안에 대한 의사결정 과정에 초점을 둔 내용으로 전달되기는 쉽지 않다.

2. 선정된 거시적 사회문제 간의 계열화의 원리의 부재

내용 체계에서 총 5개의 영역은 서로 성격이 다르게 구성되어 있어, 총 3개로 다시 범주화가 가능하다. 즉, 도입단원인 ‘사회문제의 이해’, 그리고 4개의 예시적 사회문제 구성과, 마무리 단원인 ‘사회문제 사례 연구’로 재범주화 될 수 있다. 먼저, ‘사회문제의 이해’는 일반적인 사회문제의 개념에 대한 이해와 탐구 방법과 절차에 대한 이해, 혹은 탐구 과정에서의 윤리적 쟁점 등에 대한 기초를 소개하고 있기 때문에 본 과목의 도입단원의 성격을 가진다고 볼 수 있다. 그리고, “게임 과몰입, 학교 폭력, 저출산·고령화에 따른 문제, 사회적 소수자에 대한 차별”은 현대 사회의 핵심적 사회 문제를 이해와 탐구를 위한 단원들로 볼 수 있다. 그리고, 마지막으로, ‘사회문제 사례 연구’는 학습자가 탐구할 사회문제를 선정하고, 탐구계획을 수립하고 해결방안에 대한 연구보고서 작성을 위한 단원이다.

먼저, “게임 과몰입, 학교 폭력, 저출산·고령화에 따른 문제, 사회적 소수자에 대한 차별”의 내용은 모두 거시적 사회문제로서 그 배열에서 학습자의 심리 혹은 사회문제의 내용 특성, 혹은 문제의 복잡성이나 난이도 등과 같은 어떤 원리를 적용한 계열 원리를 발견하기 어렵다.

또한, “게임 과몰입, 학교 폭력, 저출산·고령화에 따른 문제, 사회적 소수자에 대한 차별”의 각 단원을 사회문제 탐구 과목의 목적에 부합하도록 탐구를 지향하는 교수·학습 활동이 전개되었다면, 마지막 단원 ‘사회문제 사례 연구’와 중복된 내용 구성 결과를 낳게 될 수 있다. 계열성이 없이 구성된 결과는 결국 중복 구성의 문제를 일으키고 있다.

3. 학습자의 주제적 선택과 활동의 배제

학습자가 문제를 인식하고 이에 따라 학습자 나름의 자료수집 방법 등의 연구 방법을 선정하는 것은 탐구계획과 탐구활동에서 중요한 요소이다. 탐구력 혹은 문제해결력 함양을 본 과목이 지향하고 있다는 점은 과목의 목표 내용 ‘나’ 항에 “실생활과 관련된 사회문제를 찾아보고, 이에 대한 탐구 계획을 수립할 수 있는 능력을 기른다.” 라고 기술되어 있다는 점에서 확인된다.

그런데, 「사회문제 탐구」 과목의 성취기준에서는 자료 수집 방법이나 탐구방법을 미리 확정적으로 제시하고 있다. 예를 들면, “[12사탐02-02] 또래집단에 대한 관찰을 통해 게임 과몰입으로 인해 나타나는 문제점을 인식하고, ~” 또는 “[12사탐03-01] 문헌연구법(시사자료, 통계자료 등)을 활용하여 범죄현황을 분석하고, ~” 라고 제시한다. 이는 게임과몰입의 문제 인식에서는 ‘관찰’이라는 방법을 활용할 것을 제안하고 있으며, 학교 폭력 문제에 있어서는 ‘문헌연구법’을 활용하여 범죄 현황을 분석할 것을 제시한다. 대안의 분석 기준과 방법을 제안하기도 한다. 예를 들면, “[12사탐04-03] 저출산·고령화의 원인에 대한 다양한 관점을 파악

하고, 비용 편익 분석 등을 통해 저출산·고령화 문제 해결을 위해 제시된 대안들을 평가한다.”로 제시하고 있다. 저출산·고령화에 따른 문제에 있어서는 각 대안의 분석 방법에서 ‘비용 편익 분석’을 활용할 것을 제안하고 있다.

탐구 계획의 수립은 학습자가 비판적 사고를 통하여 주체적으로 선정할 수 있어야 하며 해결방안에 대한 분석과 평가는 다양한 열린 접근으로 탐구가 실행되어야 한다. 그럼에도 불구하고, 성취기준에서 연구방법을 미리 확정하여 제시하고 있다는 점에서 학습자의 진정한 탐구 계획 수립의 기회와 탐구 실행을 어렵게 하고 있다. 탐구의 방법을 성취기준에서 미리 확정하여 제시하는 것은 본 과목의 목적을 훼손하고 있다고 볼 수 있으며, 학습자의 흥미와 필요를 고려하지 않고 있다.

4. 거시적 사회문제의 중복적 배열과 교수 가이드의 부재

게임 과몰입, 학교 폭력, 저출산·고령화에 따른 문제, 사회적 소수자에 대한 차별에 대한 각 영역에서 각 사회문제의 ‘원인과 해결방안’을 학습자가 모색하도록 성취기준을 마련하고 있다. 예를 들면, “[12사탐02-03] 청소년 게임 과몰입의 원인에 대한 다양한 관점을 파악하고, 토의 등을 통해 게임 과몰입 문제의 해결 방안을 도출한다.” 또는 “[12사탐05-03] 사회적 소수자에 대한 편견과 차별의 발생 원인에 대한 다양한 관점을 파악하고, 토의 등을 통해 사회적 소수자의 차별 문제의 해결 방안을 도출한다.”로 제시하고 있다.

각 영역의 사회문제의 발생 원인에 대한 다양한 관점에 대한 이해에서 해결방안을 도출하는 과정은 문제해결 혹은 의사결정 과정에서 몇 단계의 복잡한 사고과정과 활동으로 전개되어야 할 가능하다. 이를 하나의 성취기준에 압축적으로 제시함으로써 교수활동과 학습활동의 난점이 발생한다는 것이다. 특정 사회 문제의 해결 방안을 도출하는 과정에 대한 기본적인 활동 안내가 포함되어야 한다.

IV. 결론

사회문제를 가르치는 대표적 접근방법은 두 가지로 대비될 수 있다. 사회과학자들이 이미 탐구한 내용을 중심으로 사회문제의 원인과 해결방안을 요약한 내용을 교사가 설명하는 접근 방법으로 이른바 ‘사회문제에 대하여 가르치기(Teaching about Social Problem)’가 있다. 다음으로는, 다양한 층위의 공동체의 문제에서 학습자가 관심있는 것을 선정하여 스스로 원인을 탐구하거나 나름의 의미있는 새로운 방안을 개발하고 선정하도록 하도록 하는 이른바 ‘학습자가 사회문제 직접 다루기(Teaching Social Problem)’의 방식이 있다. 향후 개정되는 교육과정에서 「사회문제 탐구」과목은 후자의 방식이 가능하도록 구성되어야 진정한 ‘사회문제’에 대한 ‘탐구’가 가능할 것이다. 탐구를 성공적으로 수행하기 위해서는 교육과정 내용 구성에서 ‘인지적 요소(지식)’뿐만 아니라 정의적 요소(감정, 태도, 가치)를 고려하고 내용 선정과 배열이 탐구과정을 지원하는 학습자의 핵심적 활동 중심으로 구성할 필요가 있다.

참고문헌

- 교육부(2015), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호[별책 7]
- 김영천(2020), 교육과정 I, 파주: 아카데미프레스
- 한면희(역)(1991), 사회과 탐구논리, 서울: 교육과학사. 원저. Beyer, B. K.(1971). *Inquiry in the social studies classroom: a strategy for teaching*,
- 노경주(역)(2019), 교육과정통합, 춘천교육대학교 출판부. 원저, J. A. Beane(1997), Curriculum Integration: Designing the core of democratic education, New York: Teachers College, Columbia University
- Gress, J. R. & Purpel, D. E.(1988). Curriculum : An Introduction to the Field, Second Edition, McCutchan Publishing Co. Columbus, Ohio

기독교 세계관에 기반한 교재 재구성 연구 사례

홍길영

국립공주대학교 교육대학원

독일의 실존주의 철학자 야스퍼스(Karl Jaspers)는 인간이 삶에서 마주해야 하는 질병, 상실, 좌절, 죽음 등 인간의 힘으로 해결이 불가능한 고통의 상태, 즉 ‘한계 상황’에 놓이게 될 때 그곳에서 초월자의 존재를 인식하고 자신의 실존을 발견하게 된다고 말했다. 그러나 같은 독일의 실존주의 철학자 니체(Friedrich W. Nietzsche)는 인간이 앞서 말한 것과 같은 고통을 마주할 때 인간 스스로가 자기 삶의 주인으로서 그것을 극복하고 초인이 될 것을 이야기했다. 이렇게 같은 질문 앞에서 두 사람이 확연히 다른 결론을 내린 이유는 그들이 인간과 세상에 대해 가지는 관점과 그 인식의 틀, 즉 ‘세계관(world view)’이 달랐기 때문이다. 이처럼 어떤 세계관을 가지고 살아가느냐에 따라 개인의 삶은 그 과정과 결과에서 확연하게 다른 모습을 갖게 되며 따라서 학생들은 교사의 지식적 수업 내용뿐만 아니라 삶으로 외현화 되는 교사의 세계관을 함께 학습하게 될 것이다. 이는 필립 잭슨이 제시한 잠재적 교육과정에 대한 설명과 같은 맥락에서 이해될 수 있다.

그런데 이러한 세계관은 교사와 학생의 교류 및 상호작용에서 뿐만 아니라 교과서와 교구, 교실 환경 등 학생이 학교에서 접하는 모든 것에 투영될 수 있다. 그리고 그 중 특별히 교재가 학생들의 세계관 형성에 영향을 주는 데 있어 큰 비중을 차지한다고 생각한다. 책은 독자들의 세계관에 영향을 미치는 가장 고전적이고 효과적인 수단이기 때문이다. 야스퍼스는 그의 저서 「죄의 문제(Die Schuldfrage)」를 통해 국가 폭력과 공동체의 문제에 침묵하는 것을 유죄라고 주장했고 이는 전후 독일인들이 홀로코스트의 참상에 대해 세대를 넘어 책임감을 갖도록 하는데 영향을 미쳤다고 평가되는 반면, 니체의 저서 「짜라투스트라는 이렇게 말했다(Also sprach Zarathustra)」는 마치 그가 말하는 ‘초인’이 히틀러인 것처럼 나치의 만행에 이용당하게 되면서 ‘사상가 니체, 행동가 히틀러’라는 오명을 가지게 되었다. 이러한 사례들은 책이 독자에게 문자적인 내용으로서의 영향뿐만 아니라 관점과 인식의 틀로서도 지대한 영향을 준다는 것을 말해준다고 생각한다.

이와 같은 맥락에서 본 연구자는 기독교 대안학교에서 근무하고 있는 사회과 교사로서 현재 학교에서 사용하고 있는 중등 사회 교재가 과연 학교의 설립이념과 교육신념에 적합한 세계관을 기반으로 하고 있는가에 관련한 문제의식을 가지게 되었다. 사실 교육부에서 제공하는 사회과 교육에 대한 지침과 그에 맞게 개발된 8종 교과서들도 여러 훌륭한 선생님들과 연구

자들의 정성과 노력을 통해 만들어졌기 때문에, 또한 입시 준비에 있어 기준이 되기 때문에 기독교 대안교육 현장에서도 의미 있게 이를 참고하고 활용해야 할 필요가 있다. 그러나 이를 있는 그대로 사용하기에는 기독교적인 관점에서의 재해석이나 인식의 틀 제공이 필요한 지점들이 있는데 그에 맞게 개발된 좋은 교재를 찾기 어려운 실정이다. 이는 기독교 대안교육에 대한 일반적 인식이 아직 여러 편견에서 벗어나는 중이고, 또한 이와 관련된 연구가 기존 공립 교육에 관한 연구만큼 오랜 시간 쌓이지 않았기 때문이라고 생각한다. 이에 본 연구자는 현재 몸 담고 있는 교육 현장에서의 활용을 위해 기독교적인 세계관과 성경적인 인식의 틀을 잘 투영하는 사회 교재가 개발 되는 것에 조금이라도 기여하고, 그래서 언젠가 우리 학생들이 그것으로 잘 공부할 수 있게 되기를 바라는 마음에서 이와 같은 교재 재구성 연구를 진행하게 되었다. 이어지는 논의에서는 기독교 대안교육에 대한 인식 및 상황의 변화에 대해 살펴보고 이에 발맞춰 나아가기 위한 교재 연구의 기반이 되는 기독교 세계관의 의미와 특징에 대해 살펴본 뒤 이에 따라 재구성한 교재 연구의 사례를 제시하고자 한다.

I. 기독교 대안교육에 대한 인식과 상황의 변화

본 연구자의 직접적, 간접적 경험에 비추어 볼 때 기독교 대안교육 종사자들이 신입생 모집 행사 또는 외부행사에서 자주 경험하는 것 중 하나는 공교육의 테두리 바깥에서 이루어지는 교육에 대한 학부모들의 걱정과 의심의 시선 또는 그에 관한 표현들이다. 기독교 대안학교들은 정부 인가 요건 충족의 현실적 어려움과 종교적 신념 및 가치 체계의 교육방식에 대한 정부와의 견해차이 때문에 인가를 받지 않은 경우가 많기 때문이다. 이렇게 정부의 보호를 받지 않는 곳이 학교로서의 기능을 제대로 할 수 있을지, 국가 또는 사회가 필요로 하는 인재 양정보다 종교적 교육에만 치우치는 것은 아닌지 하는 등의 우려 섞인 인식과 선입견이 지배적이다. 많은 사람들이 제도권 또는 교육부의 지침과 지도 밖에서 교육이 이루어진다는 것을 다소 막연하고 불안하게 느끼는 것이다.

그러나 사실 공교육의 역사는 그리 길지 않다. 로버트 바야, 제임스 바스 그리고 새뮤얼 서미스의 ‘사회과의 출현(Emergence of the Social Studies, 1977)’이라는 논문을 보면 미국의 교육이 본래 교화(가치주입)를 주된 목적으로 하여 교회를 중심으로, 그리고 가내수공업과 같은 형태로 이루어지고 있었으나 19세기 후반부터 의무공립형의 학교 중심 교육이 자리를 잡기 시작했음을 알 수 있다. 그리하여 산발적인 형태를 가지던 교육을 질서 있는 체계로 자리잡게 하려는 노력이 시작되었고 공적인 교육과정안을 두고 오랜 시간 다양한 논쟁이 진행되어 온 것이다. 이로 인해 다소 무질서하고 암기와 단순 주입만을 강조하던 교육에서 탈피하여 실용적이고 비판적인 사고 능력 신장을 통해 민주시민으로서의 삶을 살아갈 수 있는 능력을 배우도록 하는 교육을 할 수 있게 된 것은 앞서 언급한 학자들이 자신의 논문에서 강조하는 것처럼 큰 의미를 가지는 발전이라고 할 수 있다(김영석·이광성, 2014).

그러나 다른 관점에서 이를 바라보면 공교육 체계화 이전의 교육이, 비록 완벽하지 않았어도 그것이 19세기 후반에 일어난 이러한 변화 이전까지의 세계를 지탱해왔음을 부인할 수 없

다. 조금 더 멀리서 역사를 바라보면 제도권에서 이끄는 교육이 오히려 지금까지의 다양한 교육적 시도 중 하나인 것으로도 볼 수 있는 것이다. 우리나라의 경우에도 공교육이 지금과 같이 자리를 잡기 전까지는 기독교 선교사들에 의해 설립된 학교들에서 초·중·고 교육과 대학 교육, 실업 교육 등을 담당해온 경우가 많았다. 1910년 2월까지 설립된 개신교 선교 사학은 당시 750개에 달했고(조은경·박언곤, 1999) 고종임금의 지시로 설립된 각급 관립학교에서는 교육할 수 없었던 새로운 분야의 근대 학문들이 다뤄지면서 그곳에서 수많은 민족지도자와 독립운동가, 국가 발전의 기틀을 만든 학자들과 산업 역군들이 배출되었다(임종권, 2021).

이처럼 공교육 체계화 이전이거나 제도권 교육의 바깥에서 진행되어 온 교육이 긴 역사와 전통을 가지고 있고 중요한 의미와 업적을 남긴 것으로 미루어 볼 때, 그리고 그 과정에서 기독교의 역할이 컸던 것을 생각할 때 현재 기독교 대안교육이 상당수 인가 받지 않은 기관에서 이루어진다고 해서 이에 대해 우선적으로 의심과 걱정, 막연한 선입견 등을 갖는 것은 합리적이라고 말하기 어려운 것이다. 우리나라의 초기 기독교 선교사들이 선교 사학을 통해 꿈꾸고 실행해왔던 교육은 현재의 수많은 기독교 대안학교 설립자들과 그 목적과 고민들을 공유함으로써 일맥상통하는 흐름을 가지고 있으며 지금도 여러 협의체와 연구 모임을 통해 지속적으로 발전하고 있기 때문이다.

기독교 대안학교 교사가 자신의 근무지 또는 직업을 소개할 때 상대방이 보여주는 일반적인 반응은 ‘고생이 많다’ 혹은 ‘좋은 일을 한다’ 등의 위로와 격려이다. 대안학교가 소위 ‘부적응 학생’, ‘문제가 많은 아이’ 또는 일련의 사건들로 인해 학교 밖 청소년이 된 아이들을 가르치는 곳이라는 인식이 여전히 지배적이기 때문일 것이다. 물론 실제로 그러한 학생들을 대하는 대안학교들도 많이 있고 헌신과 열정으로 무장한 교사들이 바른 교육을 위해 지금도 고군분투하고 있는 것은 분명하다. 그러나 앞서 언급한 일반적 인식이나 필요와 달리 새로운 이유로 기독교 대안학교를 찾는 학생과 학부모, 또한 교사들이 점점 늘어나고 있음이 현장에서 체감되고 있다.

대안교육은 말 그대로 기존 교육의 주된 흐름이나 시스템이 충족시켜주지 못하는 교육적 요구를 해결하기 위한 ‘대안’으로 제시되는 교육 방식이다. 이는 각종 중독, 폭력, 소외, 정서적 어려움 등과 같이 학생 본인이나 가정에서 문제 원인을 찾고 이를 개선하려는 노력일수도 있지만, 학교가 추구하는 가치와 신념, 시스템과 환경 등에 더 관심을 두고 그에 대한 새로운 길을 찾아보려는 노력도 포함하는 것이다. 기독교 학부모의 교육의식에 대한 최근의 연구에서는 기독교 대안학교를 선택하는 가장 중요한 이유로 ‘기독교적 가치의 교육’을 꼽은 학부모의 비율이 가장 높았음(78.6%)을 확인할 수 있는데(함영주, 2018), 이는 앞서 언급한 ‘대안’의 의미 중 후자의 경우에 입각하여 기독교 대안교육을 선택하는 경우가 많다는 것을 보여준다. 이는 사회 전체적인 인식변화까지는 아니더라도 적어도 기독교 대안교육에 접근하는 이들의 인식이 이전과 달라지고 있다는 것을 의미한다.

앞서 논의한 바와 같이 인식의 변화가 조금씩 나타나고 있는 것 외에도 기독교 대안교육 분야의 연구가 더 활발히 이루어져야 할 필요가 여러 가지로 나타나고 있다. 교육부 산하 교육안전정보국 교육 통계과의 2020년 8월 보도 자료에 따르면 2020년 대한민국의 유·초·중·고등

전체 학생 수는 6,010,014명으로 전년 대비 12만 명 가량 감소했을 뿐만 아니라 2011년 약 7백 60만 명에 달하던 학생 수가 10년 간 꾸준히, 그리고 빠르게 감소하고 있는 추세이다.

그러나 학생 수 감소 추세와 반대로 공교육을 이탈하는 학업 중단 사례는 지속적으로 증가하고 있다. 동 자료에서는 2019학년도에 조사된 초중고교 학생 학업 중단율이 1.0%(52,261명)로 전학년도 중단율(0.9%, 52,539명) 대비 0.1%p 상승했다는 지표를 보여주고 있고 이 역시 근래 5년간 지속적이고 일정한 방향을 가지는 변화이다.

앞서 살펴본 지표들의 추세가 지속된다면 공교육 밖으로 나가는 학생들이 전체 학생 수에서 차지하는 비중은 지속적으로 커질 수밖에 없다. 소위 ‘학교 밖 청소년’ 이라고 분류되는 청소년이 이렇게 늘어나고 있기 때문에 이들이 공교육 밖에 있더라도 학업이나 미래에 대한 준비 자체를 중단하거나 포기하지 않도록 하는 노력과 시도가 더욱더 절실해지고 있는 것이다.

게다가 기독교 대안학교의 수도 지속적으로 증가하고 있다. 기독교학교교육연구소는 2006년부터 5년 주기로 전국의 기독교대안학교 현황에 대한 실태조사를 진행하고 이를 정리한 자료를 발표해왔는데, 2006년에 59개였던 기독교 대안학교의 수는 2011년 조사 당시 121개, 2016년 조사 당시 232개로 확인되었다(박상진, 이종철, 2019). 특히 2016년 당시 232개라는 숫자는 기독교계 내에서 이단 시비가 있거나 조사 과정에서 폐교 또는 운영 상 어려움으로 응답이 어려운 학교를 제외한 숫자이며 조사 시점 이후로 현재까지 지속적으로 학교가 생겨나고 있기 때문에 현재는 더 많은 기독교 대안학교가 국내에서 운영 중인 것으로 볼 수 있다(박상진·이종철, 2019). 국내 기독교 대안교육 역사의 시작은 1958년에 충남 홍성에 설립된 ‘풀무농업기술학교’로 거슬러 올라가지만, 기독교 대안학교가 본격적으로 증가한 것은 ‘교실 붕괴’, ‘학교 붕괴’ 등의 표현이 등장한 2000년 이후 공교육 현장에 대한 회의가 확산되었던 것과 같은 시기이다(박상진·이종철, 2019). 이처럼 기독교 대안교육 기관의 수가 증가 추세에 있는데 기독교 대안교육에 대한 연구를 통해 교육의 질을 높이고 교육적 신념을 실현하려는 노력이 뒷받침해주지 않는다면 기독교 대안교육은 진정한 의미의 ‘대안’으로서의 역할과 기능을 제대로 해내지 못하게 될지도 모른다.

II. 기독교 세계관의 의미와 특징

1. 기독교 세계관의 목적과 가치

기독교 신앙을 가진 사람이라면 자신의 자녀들 또는 학생들도 그러한 신앙을 또는 그들이 자신보다 더 깊은 신앙을 갖게 되길 바란다. 여기서 기독교 신앙이란 창조주 하나님과 구주 예수 그리스도, 그리고 우리와 늘 함께하시는 성령 하나님을 믿는 삶을 사는 것, 다시 말해 삼위일체 하나님(마태복음 3:16~17, 28:19)을 믿는 삶을 사는 것(요한복음 6:29)이다. 그리고 자신의 신앙이 우리의 소중한 자녀들에게 전해지길 바라는 이유는 하나님을 믿는 삶과 그에게 약속된 천국이 얼마나 귀중한 보물인지를 알고 있기 때문이다(마태복음 13:44-46).

그렇다면 우리의 자녀들이 그토록 귀중한 신앙을 갖게 되는 것, 즉 삼위일체 하나님을 믿는

삶을 사는 것이란 무엇일까? 그것은 단순히 성경의 내용을 지식적으로만 또는 학술적으로만 잘 이해한 상태에 이르는 것이 아니다. 그것은 다른 종교나 철학적 사상과 신념체계처럼 일상의 삶을 윤곽하게 해주는 가르침을 받는 정도를 바라는 것도 아니며 교회에 끝까지 성실하게 출석하게 되는 것에 머무르는 것도 아니다. 하나님은 분명 복의 근원이시지만 부적을 가지고 다니거나 정화수를 떠놓고 복이나 소원을 비는 것처럼 인생의 어려움을 피하거나 모두가 부러워할 만한 부귀영화를 얻으려 하는 것은 더더욱 아니다. 기독교 신앙은 훌륭한 교훈이나 신념체계 또는 행복한 인생을 위한 도구가 아니라 실존하시고 인간과 인격적인 관계를 맺으시는(요한일서 1:1~3) 하나님과의 관계이며 그러한 삶이기 때문이다. 기독교 신앙을 가진 사람이 자신의 자녀들에게 전해주고자 하는 신앙은 인격이신 하나님과 동행하는 삶(요한복음 15:9), 하나님의 뜻을 이루는 것이 삶의 목적이 되고 하나님의 나라와 그분의 통치가 나의 필요와 뜻보다 우선인 삶(마태복음 6:33), 하나님이 주신 명령을 수행하는 삶(마태복음 28:19~20), 이 땅에서 어려움을 겪거나 자신이 가진 모든 것, 또는 목숨을 내어 놓을지라도 영원한 천국을 더 소망하는 삶(마태복음 5:10), 마침내 예수 그리스도께서 다시 오셔서 세상을 심판하실 때 함께 승리자의 자리에 앉게 되는 삶(요한계시록 21:4~7)을 사는 것이다. 앞서 언급한 내용 외에도 기독교 신앙을 가진 사람이 자녀들에게 전해주고자 하는 것을 수없이 다양한 방식으로 표현할 수 있을 것이다. 그리고 이를 다시 공통된 것으로 묶어 설명한다면 ‘성경’ 말씀대로 사는 삶이라고 표현할 수 있다. 기독교 신앙은 하나님 자체이신 말씀(요한복음 1:1)에 기초하고 있기 때문이다.

그런데 이렇게 기독교 신앙인과 그들의 자녀들이 성경 말씀대로 살아가는 삶이 펼쳐지는 곳은 교회라는 공간에 한정되어있지 않다. 기독교인은 기독교 신앙을 가지지 않은 사람들에게 하나님의 사랑을 전하는 사명을 가진 채 그들과 같은 문화의 영향을 받고 같은 시대를 살아간다. 하나님께서는 모든 인간과 자연만물의 창조주(로마서 1:20)이시지만 죄로 인해 관계가 깨어졌고 인류 역사가 이어져 왔기 때문에 기독교 신앙인이 살아가는 세상은 죄와 고통이 가득한 곳이며 그러한 영향으로부터 분리 될 수 없다(로마서 1:21~32). 이는 병원에서 무균실과 일반구역이 구분하듯이 교회와 기독교인은 모두 윤리, 도덕적으로 선하고 깨끗하며 교회 밖의 모든 사람들은 모두 악하고 더럽다는 뜻이 아니다(로마서 3:4). 기독교 신앙인도 믿음으로 구원을 받았지만 기독교인이 아닌 사람들과 똑같이 여전히 죄의 유혹에 흔들리고 무너지기도 하며, 때로는 기독교인이 기독교 신앙이 없는 사람들보다 더 윤리적으로나 도덕적으로 부끄러운 모습을 보일 때도 있다(로마서 3:23~24).

죄와 고통의 본질은 인간과 하나님의 관계가 단절된 것(로마서 5:12)이기 때문에 기독교 신앙인이 죄와 고통이 가득한 세상에서 기독교 신앙고백을 하지 않는 사람들과 함께 살아간다는 것은 하나님과의 관계가 예수 그리스도의 십자가 공로로 먼저 회복된 사람들이 아직 그렇지 않은 사람들과 함께 살아가며 그들과 시대와 공간, 문화 등을 공유한다는 것이다. 예수께서 제자들에게 너희가 세상의 빛이라(마태복음 5:14)고 말씀하신 것은 제자들과 세상을 찬란한 빛과 칙칙한 어둠이라는 존재로 양분하여 규정하고 서로 거리를 둘 것을 명령하신 것이 아니라 하나님의 빛을 먼저 받은 이들이 아직 빛을 받지 못하고 있는 곳을 비추어주기 위해

그들에게 나아가라는 뜻(마태복음 5:15~17)이다. 또한 예수께서 제자들에게 너희가 세상의 소금이라고 말씀하신 것은 제자들이 소금 자체로 어딘가에 잘 보관되어 있기를 바라는 것이 아니라 필요한 곳에서 ‘짜게 하라’는 것, 부패하지 않고 맛있는 음식이 되게 하라는 것이다(마태복음5:13). 이처럼 기독교 신앙인은 죄와 고통이 가득한 세상 가운데 하나님을 아직 알지 못하는 사람들과 함께 살아가면서 그들에게 하나님의 사랑을 전해야 할 사명을 가진 존재이다(마태복음 28:19~20).

따라서 앞서 언급한 ‘성경 말씀대로 사는 삶’을 기독교 신앙인과 그들의 자녀들 및 학생들은 교회와 기독교인들의 모임 바깥에서도 살아낼 수 있어야 한다. 다시 말해 죄와 고통이 가득한 세상 속에서 살아가면서 자신이 보고 듣고 경험하는 현상과 사건, 관계 등을 기독교적으로 바라보고 이해하며 성경적인 판단을 내려 행동할 줄 알아야 한다는 것이고 이를 통해 예수께서 명령하신 것처럼 세상의 빛과 소금이 되며 하나님의 사랑을 세상에 전할 수 있어야 한다는 것이다. 이렇게 성경 말씀대로 살기 위해 세상을 기독교적인 관점에서 올바르게 조망할 수 있는 능력을 ‘기독교 세계관’이라고 한다. ‘기독교 세계관’의 존재 목적은 기독교 신앙인이 성경 말씀대로 살도록 하는 것이고 그러한 삶이 이루어지는 것이 기독교 세계관의 유일한 가치이다.

그러나 ‘기독교 세계관’은 성경처럼 신앙인 모두가 받아들일 수 있는 권위에 의해 명문화 되어 있는 것이 아니기 때문에 세계와 사회 현상에 대한 조망 및 해석과 이해 등의 과정에서 오해가 발생하거나 잘못된 적용을 하게 될 수도 있다. 따라서 이를 기독교의 절대적 권위인 성경에 근거하여 검증하는 것이 반드시 필요하며 이어지는 논의에서는 그 성경 말씀에 근거한 기독교 세계관의 주요 특징과 기본구조에 대해 다루었다.

2. 기독교 세계관의 특징

기독교 세계관은 삼위일체 하나님의 주권적인 창조와 예수 그리스도의 구속사, 그리고 종말론을 근간으로 하는 성경적 신앙 체계 위에 세워진 세계관이라고 할 수 있다(김영한, 2007). 기독교 세계관은 우리로 하여금 삶에서 마주하는 모든 상황과 환경 속에서 다른 세계관이 아니라 성경대로 생각하고 살아가게 돕는 것이며 교회에서 뿐만 아니라 사회 가운데에서도 하나님의 나라가 확장되도록 하는 것이다(유경상, 2015). 이러한 기독교 세계관은 다음과 같이 크게 4가지의 중요한 특징을 가진다.

첫째, 기독교 세계관은 ‘거듭난 사람’의 세계관이다. 다시 말해 기독교 세계관은 영적으로 거듭남으로 인해 초자연적인 성령의 역사와 하나님의 실재를 인정하는 ‘영적 관점 (spiritual perspective)’이다(이승구, 2018). 성경의 요한복음 3장에서는 바리새인이자 유대인의 지도자였던 니고데모와 예수님의 대화 장면이 기록되어 있다. 예수께서는 사람이 거듭나지 아니하면 하나님의 나라를 볼 수 없고 물과 성령으로 거듭나지 않으면 하나님의 나라에 들어갈 수 없다고 말씀하신다(요한복음 3:3~5). 누군가가 기독교인이라는 것은 단순히 그가 교회를 출석하고 있거나 그 자신이 가진 신념이나 사상으로 기독교적인 교리에 동의하는 것에 그치는

것이 아니다. 기독교인이 된다는 것은 복음을 듣고 예수 그리스도를 자기 삶의 주인으로 받아들이며 그를 믿음으로 죄의 문제를 해결 받는 것을 뜻한다. 이를 통해 기독교인은 천국에서의 영생을 얻게 된다(요한복음 3:16).

이 모든 일은 성령의 역사로 가능한데(로마서 8:2), 이 때 이 성령의 역사를 믿는 것, 그리고 그로 인해 지금 우리 눈에 보이지 않는 천국과 그곳에서의 영생을 믿는 것은 모두 눈에 보이는 자연세계의 법칙이나 현상 너머의 초자연적인 하나님의 역사, 그리고 하나님의 실재를 믿는 일이다. 그런데 이렇게 성령으로 거듭나지 않으면, 그리고 그에 대해 증언하는 성경에 대한 믿음을 가지지 않으면 성령이나 천국, 영생 등을 받아들이거나 이해할 수가 없으며 기독교인이 되는 것도 불가능하여 결국 온전히 기독교적으로 세계를 바라보고 이해할 수 없게 되는 것이다. 기독교 세계관은 이처럼 하나님을 인격적으로 만나 믿음으로 받아들이며, 그로 인해 죄의 문제를 해결 받아 하나님과의 관계가 회복된 사람으로서의 관점을 갖게 되는 것이며 그러한 사람만이 기독교를 지식적인 신념체계가 아니라 자신의 삶을 이끌어어나가는 가치 체계로서 기독교 세계관을 받아들일 수가 있게 된다(윤성현, 2016).

둘째, 기독교 세계관은 철저히 하나님의 말씀인 성경 중심적인 세계관이다. 이때 말하는 성경은 그 내용에 오류가 없고 인간의 생각이 개입되지 않은 완전한 하나님의 말씀이며 기독교 세계관은 이에 근거하여 형성되고 점점이 이루어지는 세계관인 것이다(이승구, 2018).

18세기를 지나면서 기독교계에 자유주의 신학이 등장했다. 이는 합리주의를 내세워 인간의 이성을 하나님의 계시와 그에 대한 믿음보다 우선시 하고 하나님의 도움과 능력에 의존하기 보다 인간 스스로의 발전 능력을 신뢰하는 등 인본주의적인 특징을 가지며 전 세계 정통 기독교 교회들의 세속화라는 결과를 가져왔다(김의환, 2004). 자유주의 신학은 또한 회의주의적인 시각에서 성경을 바라보며 기존 교리와 해석에 대해 각종 문제의식을 제기하기도 하는데 이를 통해 심지어 삼위일체, 성경의 다양한 기적이나 은혜로 받는 구원 등 기독교의 핵심 교리를 부정하는 등 기독교 신앙과 도무지 양립할 수 없는 방향을 가진다(피에르 소반 쇼니, 2020). 이러한 자유주의 신학의 등장 이후 세계대전이 발발하고 합리주의와 계몽주의에서 더 이상 희망을 얻지 못하게 되자 칼 바르트(Karl Barth)의 신정통주의 신학을 중심으로 다시 성경으로 돌아가자는 움직임이 있었으나 이들 역시 성경 계시의 무오성과 신적 권위를 부정하고 주관주의적인 관점에서 성경을 해석하고자 했다(김근수, 2004). 이렇게 정통 기독교 신앙과 성경의 권위는 자유주의 신학과 신정통주의 신학의 흐름 가운데 지속적인 위협에 직면해왔고 그로 인해 많은 교회들이 몰락했으나 1974년 로잔대회(International Congress on World Evangelization)와 1978년 ‘성경 무오성 국제 협의회(International Council on Biblical Inerrancy)’ 등 전 세계 정통 기독교 복음주의자들의 모임을 통해 성경이 온전히 하나님의 영감으로만 기록되었다는 것과 오류 없이 완전무결하다는 것이 선언되면서 성경의 권위를 지키기 위한 노력들이 지속되어왔다(김근수, 2004).

기독교 세계관은 이렇게 정통 기독교 신앙을 지키기 위한 흐름과 동일선상에 있으며 자유주의 신학이나 신정통주의, 그 외 성경의 완전성과 성경이 하나님의 계시 그 자체임을 부정하는 모든 사상 및 신학 체계와 결별한 세계관이다. 기독교 세계관에서 ‘기독교’ 라는 말이 분

명한 의미를 가지기 위해서는 그 기독교의 핵심이자 본질인 하나님의 말씀이 진리이며 흠결이 없다는 것이 전제가 되어야 하는데 그 자체를 부정하게 되면 기독교 세계관도 흠결이 있는 세계관이 되기 때문이다. 무엇보다 성경의 무오성은 성경이 스스로 증언하고 있다. 디모데 후서 3:16에서는 ‘모든 성경이 하나님의 감동으로 되었다’ 라고 분명하게 기록되었기 때문에(김근수, 2004) 바른 기독교 신앙인, 거듭난 기독교 신앙인은 이를 부정할 수 없으며 따라서 기독교 세계관은 이렇게 완전무결하게 하나님의 말씀 자체인 성경의 내용과 권위를 인간의 이성이나 합리적인 사고, 개개인의 주관적인 해석보다 분명하게 우위에 두고 그것으로 이 세상의 현상과 사건 등 모든 것을 해석하는 세계관이다.

셋째, 기독교 세계관은 ‘하나님의 나라’ 중심의 세계관이다(이승구, 2018). 이 때 ‘하나님의 나라’는 다시 두 가지 차원에서 이해할 수 있는데 첫 번째는 예수 그리스도의 재림으로 완성되는 하나님의 나라, 즉 최후의 심판과 이 세상의 종말에 도래하는 영원한 천국이다. 성경에는 예수께서 재림과 심판에 대해 언급하시는 장면이 여러 차례 등장한다. 그 때가 이르면 예수께서 구름을 타고 큰 권능과 영광으로 다시 오시며(마가복음 13:26), 양과 염소를 구분 하듯이 의인과 악인을 구분하여 각각 영생과 영벌에 처하는 심판을 하실 것이다(마태복음 25:31~46). 또한 심판과 멸망의 날이 다가오면 우리가 살던 하늘과 땅은 사라진다(베드로후서 3:1~13, 요한계시록 20:11). 이러한 그리스도의 재림과 최후의 심판, 세상의 종말은 동시적인 것이며(루이스 벌코프, 2020) 이 일 이후에 비로소 새 하늘과 새 땅, 즉 영원한 하나님의 나라가 오게 된다(요한계시록 21:1~4). 따라서 기독교 신앙을 가진 사람이 세계를 바라보고 이해할 때는 현세뿐만 아니라 앞서 언급한 종말과 심판, 그리고 내세를 바라볼 수밖에 없으며 그것을 염두에 두고 모든 가치 판단을 내리고 행동하게 되는 것이다.

그리고 ‘하나님의 나라’를 이해하는 두 번째 차원은 이를 하나님의 ‘통치가 역사 속에 실현되는 것’으로 이해하는 것이다(이승구, 2020). 예수께서는 공생애 시작 후 직접 ‘하나님의 나라가 가까이 왔다’고 선포하셨고(마가복음 1:15, 마태복음 4:17) 하나님의 나라가 이미 임했다는 표현을 쓰시기도 하셨으며(마태복음 12:28) 그 하나님의 나라가 ‘장차 권능으로 임한다’고도 하셨다(마가복음 9:1). 이는 눈에 보이지 않지만 하나님의 통치와 주권적 역사가 그리스도의 초림과 함께 이 땅에 시작되었고 장차 예수께서 다시 오실 때 그 통치와 역사가 극치(consummation)에 이른다는 것을 의미한다(이승구, 2020). 기독교인은 이처럼 하나님의 통치가 이 세상에 실현되는 것에 대해 ‘이미’와 ‘아직’ 사이에서 ‘완성’을 바라보고 살아가는 것이고 그러한 하나님의 나라가 이 땅에서 완전해지는 것을 소망하며 ‘하나님의 나라를 전파하라’는 예수 그리스도의 명령(누가복음 9:60), 즉 온 세상 모든 사람이 예수께서 가르치시고 분부한 대로 지켜 살게 하라는 명령(마태복음 28:19~20)을 수행하면서 사는 것이다. 기독교 세계관은 이렇게 두 가지 차원에서 하나님의 나라를 바라보고 그것을 중심으로 세계를 이해하는 관점이다.

넷째, 기독교 세계관은 ‘사회복음’과 분명한 거리를 두어야 한다. 1928년 국제선교협의회 예루살렘대회 이후 자유주의 신학적 노선을 표방하는 기독교 진보주의자들이 월터 라우센부쉬(Walter Rauschenbusch)를 중심으로 ‘사회적 각성’과 ‘사회 차원의 구원’을 강조한 사

회복음에 대해 목소리를 높이기 시작했다(최영근, 2014). 라우센부쉬는 인류의 죄를 사회의 공공선을 해치는 이기심으로 정의하고 예수 그리스도의 십자가 사건을 교훈적 차원으로 이해했으며 무엇보다도 하나님의 나라를 사회적 정의와 질서의 구현 또는 인간을 수단으로 삼는 제도로부터의 구원으로 설명했다(김상엽, 2019). 이는 다시 말해 ‘하나님의 나라’를 기독교적 이념과 교훈에 근거하여 윤리적이고 도덕적인 이상사회를 이 땅에 세우는 것으로 이해하는 것이다.

이러한 사회복음주의자들의 주장은 정통 기독교에 근거한 세계관과 충돌하는 두 가지의 심대한 오류를 가진다. 먼저 성경에서 말하는 죄는 근본적으로 하나님과의 관계 단절에 관한 것인데(김성우, 2009) 사회복음주의는 그러한 죄의 본질을 외면하고 윤리적, 도덕적 과오와 같이 상대적으로 피상적인 차원에만 집중한다. 예수 그리스도의 십자가 사건과 구원의 역사는 결국 인간이 죄의 문제를 해결 받음으로써 하나님과의 관계가 회복되는 것이 핵심이고 윤리적, 도덕적인 삶은 그러한 구원의 열매이자 마땅한 반응일 뿐이다. 그러나 사회복음은 죄 사함과 구원에 있어서 본질적인 부분을 간과하고 있는 것이다.

사회복음주의의 또 다른 오류는 하나님의 통치를 확장하는 일의 주체를 혼동한다는 것이다. 구원의 역사가 전적으로 하나님의 주권과 능력에 달려 있듯이 하나님의 나라는 그리스도의 재림과 함께 전적으로 그분에 의해 수직적으로 완성된다(김영한, 2007). 그럼에도 불구하고 우리가 하나님의 통치가 확장되는 것을 바라며 복음을 전하고 이웃을 사랑하며 섬기는 일을 해야 하는 이유는 그것이 하나님의 나라 백성의 역할이고 하나님에 의해 내려진 명령이며 신앙을 가진 우리의 당연한 반응이기 때문(이승구, 2020)인 것이지, 이러한 선한 일을 행하는 인간이 하나님의 통치를 확장하는 일의 주체인 것은 결코 아니다. 그러나 사회복음은 인간의 도덕적이고 윤리적인 자율성을 기반으로 사회의 여러 부조리와 고통을 해결하는 것을 부르짖는, 다시 말해 인간의 선한 마음과 능력이 하나님의 나라를 세우는 주체가 될 수 있다고 믿는 일종의 사회철학이 되어버렸다(김상엽, 2019). 따라서 기독교 세계관을 견지하는 사람은 당연히 하나님의 통치가 이 땅에 확장되도록 하는 역할을 감당하게 되고 그러한 과정에서 복음을 전하고 사회적 책임을 다하기 위해 노력하며 이웃을 사랑하고 섬기기도 하겠지만 이러한 외적인 모습이 비슷하다고 해서 사회복음과 동일시되거나 혼동되어서는 안 된다.

III. 교재 재구성의 사례

1. 학습 내용 재구성의 원칙

이 연구에서는 다음의 3가지 원칙에 따라 교재 재구성을 진행했다. 첫째는 학습 내용이 기독교적 세계관을 기반으로 구성되어야 한다는 것, 둘째는 학습 내용이 교육부에서 고시한 사회과 교육과정 상의 내용 체계를 포괄해야 한다는 것, 그리고 마지막으로 학습 내용이 대안교육 현장의 특성을 살릴 수 있는 것이어야 한다는 것이다. 여기서 원칙들 간의 관계는 첫 번째 원칙이 두 번째 원칙에 우선하고, 두 번째 원칙은 세 번째 원칙에 우선하는 위계서열을 가진

다. 학습 내용이 아무리 창의적이고 신선한 방법으로 구성되었다 하더라도 대안학교들도 검정고시와 국내 입시를 대비하고 있기 때문에 수업 관련 활동으로 인해 교육부가 제시한 내용을 충분히 담아내지 못하면 현실적인 수업 교안으로서 기능하기가 어렵기 때문이고 또한 교육부가 제시하는 내용을 충분히 담아 검정고시와 국내 입시에 대비하는 데 문제가 없는 교안이라도 성경적 가치관과 충돌하여 학교의 설립정신이나 교육 목표가 무색하게 만드는 것은 기독교 대안교육 현장에 적합하지 않기 때문이다. 이에 대한 상세한 내용은 다음과 같다.

1) 기독교 세계관에 기반 한 학습 내용

본 연구에서 개발하고자하는 교재는 기독교 대안교육 현장에서 기독교적인 교육 목적을 달성하기 위해 활용하기 위한 교재이기 때문에 앞서 언급한 바와 같이 학생들에게 주어질 학습 내용이 기독교 세계관을 기반으로 하는 것이어야 한다. 이는 성경에 기록되어 있거나 기독교 서적에 있는 내용만으로 학습 내용을 구성해야 한다는 것이 아니라 그 내용이 기독교 세계관으로 ‘검토 및 재해석’의 과정을 거친 것이어야 한다는 뜻이다. 객관적인 사실에 해당하는 지식들은 공적 기관의 연구 결과나 오랜 시간 검증 및 축적되고 활용되어 온 문서 상 기록들과 같이 공신력이 있다고 일반적으로 인정받는 출처의 자료들이면 되지만 각종 이론이나 사상과 같이 어떤 가치 체계 위에 서있느냐에 따라 다른 설명을 할 수 있는 부분에 있어서는 그 내용이 성경의 가치와 충돌하지 않는지 확인할 필요가 있는 것이다. 그래서 기독교적으로 올바른 가치에 기반 한 지식들은 정확하게 제시되고 기독교적 가치와 충돌하는 내용들은 필요에 따라 삭제되거나 다양한 이론 및 사상들 중 하나로서 전달될 수 있도록 해야 한다.

이는 ‘진화론’의 관점에서 만들어진 공립학교의 교육과정 상 수업 내용이 기독교 대안학교에서도 마치 세계의 기원에 대한 유일한 이론이거나 사실인 것처럼 받아들여지지 않도록 해야 하는 것과 같은 것이다. 기독교 대안교육의 현장에서는 하나님의 천지 창조와 창조 과학에 대한 학습 내용이 먼저 명확하게 제시되고 진화론은 그 외의 세상의 기원에 대한 다양한 이론들과 함께 제시되어 여러 학문적 의견 중 하나일 뿐이라고 가르쳐야 하는 것과 같다. 사회학은 더더욱 다양한 가치들이 공존하거나 충돌하는 분야이기 때문에 이러한 과정 및 작업이 더욱 중요하다.

2) 교육부 고시 사회과 교육과정에 적합한 내용

비인가 대안학교의 학생들은 학력인정을 받고 상급학교로 진학하거나 대학 입시를 준비하기 위해 검정고시를 치러야 한다. 또한 대안학교에서 중등 과정을 졸업한 후 고등학교를 공립학교로 갈 수도 있고 대안학교로 갈 수도 있지만 어느 경우이든 결국 입시를 준비해야한다. 고등학교 사회과의 학습 내용은 중등 사회의 학습 내용을 심화하여 재구성했다고 보아도 문제가 없고 그 분야 범위가 다양하고 넓기 때문에 중학교에서 기초를 쌓지 않으면 고등 과정에서 입시 준비를 할 때에도 당연히 학습에 버거움을 느끼게 된다. 따라서 대안교육 현장의

사회과 학습 내용은 위의 첫 번째 원칙이 충족되는 범위 안에서 입시와 국내 학력인정을 위한 검정고시에 대비할 수 있는 내용을 포괄할 수 있어야 하며 이는 큰 틀에서 교육부에서 고시하는 사회과 교육과정의 내용 체계를 기반으로 한다.

3) 대안교육 현장의 특성에 부합하는 내용

많은 수의 기독교 대안학교가 공유하는 특징은 학생 수와 학급 규모가 공립학교에 비해 작고 커리큘럼의 계획과 운영이 상대적으로 유연하다는 것이다. 이러한 특성으로 인해 교사는 학생 한 사람, 한 사람과 더 깊이 있게 소통할 수 있고 학생들의 수준과 이해도, 상황과 여건에 따라 개별화와 유연한 대처가 용이하다. 따라서 대안교육의 현장에서 활용될 교재라면 이러한 상황적 장점을 충분히 활용하여 교육의 질을 높이는 방향으로 구성되어야 한다. 이를 위해서는 학습 과업들이 그 수행 기간이나 범위 및 수준 등에 있어서 학생들의 규모와 상황에 맞게 유동적으로 운영될 수 있는 요소들을 교안에 배치하여야 한다.

2. 단원 선정

이 연구에서는 지면과 시간상의 한계 등 현실적 여건을 고려하여 현재 공교육현장에서 활용되는 중등 사회 교과서 내용 중 마지막 단원인 ‘XII. 더불어 사는 세계’를 중심으로 교재 재구성 작업을 진행하였는데 그 이유는 다음과 같다.

첫째, 빈곤과 기아 등 인류를 죽음과 고통으로 몰아넣는 사회문제가 날이 갈수록 더욱 복잡하고 심각한 양상을 보이고 있기 때문이다. 경제 붕괴와 하이퍼인플레이션, 그 외 각종 정치적이고 경제적인 문제로 인해 전 국민의 체중이 평균 10kg씩 감소했다는 말이 들릴 정도로 심각한 빈곤과 기아를 경험하고 있는 베네수엘라, 2011년에 시작되어 10년이 넘게 지속되고 있는 시리아 내전과 그로 인해 발생한 대규모 난민 문제 등 지구촌 곳곳에서 고통의 신음이 끊이지 않고 있다. 기독교 대안교육을 받는 학생들은 자신이 살아가고 있는 세계가 처한 이 암울한 현실을 올바르게 인식할 수 있어야만 세상의 빛과 소금이 되는데 필요한 지식과 지혜도 쌓아 나갈 수 있을 것이다.

둘째, 국제사회문제에 대해 탐구하는 과정은 학생들이 자신의 진로와 소명에 대해 고민하고 탐색하는데 도움을 줄 수 있기 때문이다. 일반적으로는 진로탐색을 위해 자신의 적성이나 흥미가 무엇인지를 고민하지만 자신이 사회의 어떤 현장 또는 어떤 단면에서 깊이 고민하게 되고 마음 아파하는지를 발견하는 것도 중요한 방법이 될 수 있다. 기독교인에게는 하나님과 이웃을 사랑하고 땅 끝까지 복음을 전하라는 그리스도의 명령이 주어졌으나 막상 어디서 어떻게 그 명령을 수행해야 할지를 개인이 깨닫고 자신의 소명을 발견하는 것은 쉽지 않은 일이다. 그렇기 때문에 정서적으로, 물질적으로 사랑과 보살핌이 필요하고 아직 예수 그리스도의 복음을 듣지 못한 채 고통 받고 있는 세계의 이웃들이 어디에, 어떤 모습으로 살아가며 어떤 위기에 처해 있는지를 공부하는 것은 나를 필요로 하는 곳이 어디인지에 대해서도 고민해 볼

수 있는 기회가 될 수 있다.

셋째, 국제사회문제와 관련한 단원의 학습은 기독교인의 사회적 책임과 이웃 사랑을 실천에 옮기는 연습과 경험을 가지기에 유리하기 때문이다. 기독교 신앙은 지식이나 개인 내면의 신념체계에 그치는 것이 아니라 행동과 삶으로 나타나는 것을 추구한다. 빈곤이나 기아와 같은 국제적 사회문제와 관련한 단원은 이미 그 내용 자체가 문제 중심적인 접근이며 실천 방안 모색에 대한 부분을 포함하고 있기 때문에 선교와 구호 및 각종 지원 활동 등의 차원에서 바라볼 때 앞서 언급한 ‘신행일치(信行一致)’에 대해 가장 직접적인 연관을 가질 수 있다. 또한 인류의 보편적 가치와 연결되는 부분이 많기 때문에 정치적 성향이나 서로 다른 사회적 관점에 따른 견해차 등으로부터 상대적으로 자유로운 편이어서 학습적 접근이 상대적으로 더 수월하다.

위와 같은 이유들을 근거로 본 논문에서는 사회과 내 여러 학습 분야 중 중등 사회 교과서의 국제 사회문제 관련 단원인 ‘XII. 더불어 사는 세계’의 내용을 중심으로 한 기독교 세계관적 내용 재구성 논의를 우선적으로 진행했다.

3. 사회과 교수 학습 모형의 적용

사회과 내용의 교수 학습 방법은 매우 다양하지만 이번 연구에서는 그 중 그 중 ‘문제 중심 수업’ 모형과 ‘문제 해결 학습’ 모형을 적용하기에 적합하도록 교재를 재구성하였다. 이는 두 모형이 앞서 언급한 기독교 대안교육 현장의 유연성과 개별화된 접근의 용이성과 같은 특징을 적극 활용하면서 배움이 삶과 실천으로 이어지도록 하는 것을 연습하기에 유익하기 때문이다. 각각의 학습 모형을 정의와 그 특징 위주로 정리하면 다음과 같다.

1) 문제 해결 학습 모형

문제 해결 학습은 인간이 자신의 이전 경험만으로는 쉽게 해결할 수 없는 새로운 문제 상황에 직면한 경우에 이에 대처하기 위해 기존 경험을 새롭게 적용 및 활용할 수 있는 사고 능력을 신장시키는 학습 방법이다(유종열, 2017). 박남수(2010)는 문제해결학습을 학생들이 자기 앞에 놓인 문제를 해결해나가면서 자신의 경험과 지식을 새롭게 구성하고 발전시켜나가는 것이라고 정의했으며 이러한 과정이 학습자의 사고력을 발달시켜준다고 보았다. 또한 배정희(2002)는 문제를 마주한 학습자가 해결을 위한 계획 수립부터 실제적 해결까지의 과정에 새로운 양식으로 반응하기 위해 관련 지식을 활용하는 것이라고 설명했다. 이렇게 다양한 정의를 종합해보면 문제 해결 학습이란 학습자가 자신의 ‘경험 또는 지식’을 활용해 주어진 ‘문제 상황’을 ‘해결하는 능력’을 기르는 학습 방법이라고 할 수 있겠다.

이러한 문제 해결 학습 모형은 교육을 경험의 지속적 재구성으로 설명하는 듀이(John Dewey)의 경험주의 교육이론을 기반으로 하고 있는데 여기서 반성적 사고(reflective thinking)라는 개념이 제시되며 이는 문제 상황에서 경험의 재구성에 중요한 역할을 한다(남경희,

2006). 곧 반성적 사고라는 방법을 통해 이전 경험을 활용할 수 있게 되고 이러한 과정이 곧 경험의 재구성이며 교육의 과정이 되는 것이다. 따라서 앞서 언급한 문제 해결 학습의 정의에서 문제를 ‘해결하는 능력’의 핵심은 곧 반성적 사고라고 할 수가 있다.

2) 문제 중심 수업 모형

문제 중심 학습(PBL : Problem Based Learning)이란 일방적 전달식 수업에서 탈피하여 학습자들이 자기 주도적으로 주어진 문제 상황에 대한 지식을 축적하고 협력하여 해결 방안을 찾아가는 구성주의적 학습 방식이라고 할 수 있다(유종열, 2017). 여기서 ‘문제 상황’이라고 하는 것은 학습에 필요한 내용을 모두 포괄하는 것으로서 하나의 정답이 아닌 다양한 해결책을 가지고 있다. 문제 중심 학습은 캐나다 맥마스터(McMaster) 의과대학 Barrows 교수가 고안한 모형이다. 교육 기간 중에는 학습에 탁월한 모습을 보여주었던 의과대학 학생들이 인턴이 되고 환자들을 실제로 만나는 현장에 투입되었을 때에는 진단과 진료에 어려움을 겪는 모습을 보면서 이들에게 좀 더 고차원적인 문제 해결 능력과 자기 주도적 학습 능력이 필요하다고 판단하게 되었고 이것을 위해 고안된 교수-학습 방식인 것이다(김경숙, 2012).

4. 재구성 교재 소개

본 연구를 통해 개발한 교재의 전체적인 내용 구성과 세부 내용은 다음과 같다.

XII. 더불어 사는 세계

01. 이웃 사랑의 의미

- 1) 예수님의 이웃 사랑은 어떤 모습이셨을까?
- 2) 그리스도인에게 이웃 사랑의 의미
- 3) 이웃 사랑의 과정에서 마주하는 다양한 지리적 문제

02. 사랑을 기다리는 이웃들

- 1) 기아
- 2) 빈곤과 격차
- 3) 분쟁과 난민
- 4) 국제 사회의 노력

03. 세계 이웃 사랑의 실천

- 1) 사례 분석 토의
- 2) 모의 세계 선교사 대회

1) 소단원 1 : 이웃사랑의 의미

소단원 1은 국제 사회 문제를 대하는 기독교적 관점과 자세에 대해 성경적으로 고찰해 봄으로써 학습 도입부를 구성했다. 기독교 세계관으로 바라볼 때 국제 사회에 만연한 문제들은 죄의 결과이자 피조물들의 고통이며 하나님의 통치가 아직 온전히 이르지 못한 영역이다. 지구촌 어딘가에서 누군가가 원하지 않게 굶어야 하는 것, 간단한 진료나 약 처방만으로도 생명을 보존할 수 있는 질병인데도 손을 쓰지 못하고 죽어가는 것, 가난과 결핍으로 고통 받고 소외되는 것, 삶의 터전을 잃고 유랑하는 것 등, 이러한 모든 일들은 단순한 개인의 책임을 넘어 원죄로부터 시작된 인류의 탐욕과 이기심, 무정함 등 온갖 죄악이 사회적, 구조적, 역사적으로 축적되어 온 결과인 것이다.

또한 더 근원적인 차원에서 보자면 이러한 지구상의 아픔은 정의와 사랑, 기쁨과 복의 근원이자 그 자체이신 하나님과의 관계가 회복되지 않은 피조물들이 그분을 누리지 못하기 때문에 겪고 있는, 다시 말해 하나님의 통치를 온전히 받지 못하는 상태에 있기 때문에 겪고 있는 문제이다. 그러나 하나님께서는 죄의 문제를 예수 그리스도의 십자가 구속을 통해 근원적으로 그리고 완전하게 해결하셨고 그를 따르는 이들에게 이 복된 소식을 전파하여 하나님의 통치가 확장되도록 할 것을 명령하셨다.

앞서 논의한 것처럼 하나님의 나라가 극치(consummation)에 이르러 완성되는 것은 전적으로 예수 그리스도의 재림 때 그분의 주권으로만 가능한 것이고, 우리의 선한 행실 자체가 구원을 얻게 한다거나 이 지구상에 기독교적 이상사회를 세우는 등의 일은 불가능한 것이지만 로잔 대회의 결의처럼 기독교인은 그것과 상관없이 명령을 수행하여 이웃에게 복음을 전하고 이웃과 하나님의 관계가 회복되게 하고, 그래서 하나님의 통치가 그곳에 임하도록 해야 하는 것이다. 이렇게 명령을 수행하는 과정이 국제적으로 사회 문제가 만연한 곳에서 펼쳐질 때 이는 ‘이웃 사랑’이라는 모습으로 드러나게 된다. 따라서 단원의 시작 단계에서 국제 사회 문제를 기독교적으로 어떻게 바라보고 그에 대해 어떠한 태도를 가질 것인지에 대해 성경을 토대로 고찰하는 것이 필요하다.

이 소단원에서는 앞서 언급한 바와 같은 근거로 먼저 예수 그리스도께서 이웃 사랑을 실천하신 모습을 살펴보고 하나님의 명령이자 신앙의 결과적 행동으로서 이웃 사랑이 갖는 의미에 대해 확인한 다음 그러한 이웃 사랑의 실천 과정에서 당면하게 되는 상황인 지리적 문제에 대해 학습할 수 있도록 하였다.

2) 소단원 2 : 하나님의 사랑을 기다리는 세계의 이웃들

소단원 2는 국제 사회 문제에 관한 실제적 지식으로서 교육부 기준 교과과정을 참고하여 선별 및 선정된 주요 학습 내용이다. 첫 번째 소단원에서 기독교적 관점과 의미에서 학습 내용을 고찰할 수 있도록 방향을 제시했으므로 소단원 2에서는 주어진 방향 안에서 실제적이고 구체적으로 다뤄야 할 지식들을 교육부 기준 교과과정의 내용을 참고하여 본격적으로 제시한다.

교육부 기준 교과과정 내용의 포괄은 현재 공립학교에서 사용 중인 8종 중등 사회 교과서(금성, 동아, 미래엔, 비상, 천재 2종, 박영사, 지학사)의 ‘XII. 더불어 사는 세계’ 단원을 비교 분석하여 공통적으로 다루고 있는 주요 개념들을 활용하는 방식으로 진행했다. 앞서 언급한 현 교과서들은 ‘지리적 문제와 국제 갈등’, ‘저개발 지역의 빈곤과 격차 문제’, ‘국제기구와 국제사회의 불평등 완화 노력’ 등의 순서로 내용을 분류 및 배열하고 있는데 이 연구에서는 ‘이웃 사랑의 실천’ 또는 ‘실천의 현장’ 등의 핵심 개념과 학습 내용을 학생들이 유기적으로 연결하여 이해 할 수 있도록 하기 위해 ‘빈곤’, ‘기아’, ‘분쟁과 난민’, ‘국제사회의 노력’ 등의 새로운 분류에 기존 내용들을 재배치 및 재구성하였다.

3) 소단원 3 : 세계 이웃 사랑의 실천

소단원 3에서는 문제 해결 학습 또는 문제 중심 학습 방식을 적용하여 학습 내용을 실천에 옮길 수 있는 방법을 고민하고 실행하는 과제 또는 프로젝트 소개한다.

예수께서는 ‘내가 분부한 모든 것을 가르쳐 지키게 하라(마태복음 28:20)’ 고 명령을 내리셨다. 또한 성경은 우리에게 마음을 새롭게 하여 변화를 받으며 하나님의 뜻이 무엇인지를 분별할 것(로마서 12:2)을 말씀하고 있는데 이를 통해 우리는 예수 그리스도를 믿는 사람들에게 자신의 지(知), 정(情), 의(意), 곧 전 인격을 다해 그분을 닮아가는 과정인 ‘성화’가 중요하다는 것을 알 수 있다. 또한 예수께서는 그분의 가르침을 듣고 행하는 자와 행하지 않는 자를 각각 ‘반석 위에 집을 지은 지혜로운 사람’과 ‘모래 위에 집을 지은 어리석은 사람’으로 비유하셨고(마태복음 7:24-27), 야고보서에는 말씀을 듣고 행하는 자가 되어야 하며(야고보서 1:22-25), 행함이 없는 믿음은 죽은 것이라고 강조한다(야고보서 2:17). 이를 통해 배움은 지식적 앎에서 멈추지 않고 ‘행함’, 즉 실천과 삶의 변화로 연결되는 것이 성경적이라고 할 수 있다.

이러한 사실들을 종합해 볼 때 전인(全人)적이고 앎과 삶, 또는 지식과 실천이 유리되지 않는 교육이 기독교에서 얼마나 중요한지 알 수 있다. 따라서 본 연구를 통해 만들고자하는 교재도 이러한 교육의 방향을 학습 내용과 활동에 구현할 수 있어야 하는데 이를 위해 ‘문제 해결학습’과 ‘문제 중심 학습(PBL)’이라는 학습 모형을 활용하였다.

문제해결학습은 공동체가 마주하는 삶의 문제를 지성화(intellectualization)과정을 통해 규명하고 이를 해결하기 위해 다양한 가설을 탐색하고 해결 방안을 해결 및 검증하는 과정을 학생들이 경험할 수 있는 학습 모형이다(박기범, 2020).

문제중심학습(PBL)에서는 복잡하고 실제적인 삶의 문제 상황이 제시되어 학생들은 이를 내재화하고 관련성을 느끼는 과정을 거치게 하며 또한 학생들은 학습을 통해 얻은 지식을 문제상황의 해결을 위해 주체적으로 활용하도록 하는 과정을 경험한다(김경숙, 2012). 학습자는 과제 수행과 문제 해결을 위해 상호의존적인 정신작용인 인지(知)와 정서(情), 그리고 의지(意)를 활용하게 되며(김정환·박도영, 1999), 문제를 해결한다는 것은 또한 실천이라는 측면과 연관 지어 생각할 수밖에 없는 것이기 때문에 앞서 언급한 두 가지 학습 모형은 전인적이고 실천적

인 학습을 추구하는 교육 방향을 구현하는데 유용하다고 볼 수 있다.

그래서 세 번째 소단원에서는 빈곤, 기아, 전쟁 등의 상황으로 어려움을 겪고 있는 실제 또는 가상의 사례를 문제 상황으로 제시하여 그것에 문제해결학습 모형을 적용한 소집단 학습 활동과 세계 곳곳에서 발생하는 국제 사회 문제들 중 하나를 학생들이 직접 선정하여 탐구하고 실천 가능한 해결 방안을 마련해보는 과정으로서 문제중심학습(PBL) 모형이 적용된 소집단 과제 또는 프로젝트에 대한 학습 안내가 주요 내용이 된다. 이때 각각의 활동은 학습 집단의 규모와 가용한 학습 차시 및 각종 여건에 따라 유동적으로 운용할 수 있는 방향으로 편성하였다.

5. 페이지 예시

다음은 본 연구를 통해 개발한 교재의 실제 페이지 중 일부이다. 편집 디자인 소프트웨어인 Adobe Illustration 프로그램을 활용하여 표지를 포함한 20페이지 분량의 교재가 제작되었으며 필요한 경우 바로 출력하여 활용할 수 있도록 하였다. 부록으로 제시한 교재에 활용된 페이지 포맷과 만화, 설명을 위한 캐릭터 등 모든 일러스트 작품들은 연구자의 순수 창작물이므로 교육현장에서 필요한 경우에 본 논문 및 저작자에 관한 것 외에 추가적 인용이나 출처 표기 필요 없이 활용이 가능하도록 했다.



XII
더불어 사는 세계

01
이웃 사랑의 의미

02
사랑을 기다리는 이웃들
기아 / 빈곤과 격차 / 분쟁과 난민 / 국제 사회의 노력

03
세계 이웃 사랑의 실천
사례 분석 토의 / 모의 세계 선교사 대회

무엇을 배울까?

지금도 지구 곳곳에서 수많은 우리의 이웃들이 고통을 겪지 못하게 죽어가고 있고, 또한 많은 이들이 하나님의 사랑을 전하기 위해 그들에게 나아가고 있다. 이 근원에서는 다양한 사회문제로 고통 받는 이들이 처해 있는 상황과 그 원인이 무엇인지 알아보고 그들에게 진정으로 필요한 것은 무엇인지, 그리고 우리가 그리스도인으로서는 해야 할 일과 할 수 있는 일은 무엇인지 탐구해 본다.

01

이웃 사랑의 의미

What does it mean to love your neighbor?

★ 학습 목표

그리스도인에게 있어서 이웃 사랑의 의미가 무엇인지 성경말씀을 통해 확인한다.

☞ **생각하기:** 이웃 사랑은 내 자신 곁의 사람에게만 베푸는 것만을 뜻하는 어떻게 이해하겠는가?

☞ **생각하기:** 이웃 사랑은 그와 어떻게 하는 것일까?

☞ 난민을 대하는 해진이의 진민이의 모습이 어떻게 다른지 적어보세요.

☞ 올바른 이웃 사랑의 모습은 무엇일까요? 각자 자신의 생각을 말해봅시다.

01 이웃 사랑의 의미

2 그리스도인에게 이웃 사랑의 의미

이웃 사랑은 하나님의 명령

하나님께서는 모세에게 계명을 주시며 이웃 사랑하기를 네 자신과 같이 사랑 하라고 하셨습니다. 또한 예수님께 한 질문이 나오자 예수님께서도 "네 이웃을 네 몸과 같이 사랑하라"고 하셨습니다. 이는 이웃 사랑의 핵심입니다. 마땅히 행하도록 위반받은 명령이나 의무로도 생각할 수 없습니다.



바카 뉴욕 0227-34

개념

이웃 사랑의 명령, 또는 하나님께 의의의 실천을 말한다. 마땅히 행하도록 위반받은 명령이나 의무로도 생각할 수 없다.

>> 출처: 카이로 컨벤션

핵심사슬

이 땅에서 하나님의 사랑을 받은 것 그리고 예수 그리스도의 사랑으로 인해 받은 사랑의 선한 열매를 맺는다.

사회복음

하나님의 사랑을 사회의 문제를 해결하는 데 적용하는 것을 의미하며, 사회의 문제를 해결하는 데 적용하는 것을 의미한다.



야고보 사도는 말의 열매로 굶주리고 있는 누군가를 보고도 그의 말만만 평안하다, 따뜻하게 하라, 배부르게 하라 하며 그 들 것을 주지 않는 것은 열매가 없는 믿음, 즉 '죽은 믿음'이라고 말했습니다. 가지가 나무에 붙어 있으면 자연스럽게 열매를 맺게 되는 것처럼 하나님을 전적으로 믿고 따르는 사람은 본질적 사랑이신 하나님의 성품을 담아 이웃 사랑을 실천하게 됩니다.

선한 일은 복음 증거의 도구

모든 민족에게 복음을 전하라는 주님의 명령에 따라다니면 우리는 가난과 전쟁 등 고통스러운 현실에 처한 이웃을 만나게 되고 자연스럽게 그들을 사랑으로 섬기며 어려움을 함께 해결하고자 노력하게 됩니다. 이렇게 선한 일을 하는 것은 우리가 하러 온 주님의 복음을 더 힘 있게 전해 하나님의 나라를 확실히 나타낼 수 있게 도와줍니다. 그런데 우리가 주의 고백 잊지 않아야 할 것은 이러한 선한 일은 하나님의 사랑과 믿음을 위해서 이루어질 때에만 진정한 의미가 있다는 것입니다. 선한 일이 나의 자랑 혹은 민족을 위한 것이 되어서도 안 되고, 선한 일을 많이 한다고 그것으로 구원을 받을 수 있는 것도 아닙니다.

01 이웃 사랑의 의미

3 이웃 사랑과 다양한 지리적 문제

지리적 문제의 의미와 특징

복음을 전하면서 우리는 다양한 어려움과 갈등을 겪는 이웃들을 만나게 되는데 이렇게 인간이 살아가는 공간에서 발생하는 문제를 지리적 문제라고 합니다. 지리적 문제는 그 지역의 문화와 특징을 반영하고 그 외에도 지역의 정치, 경제, 환경 등 다양한 요인들이 서로 얽혀 있는 복합적인 양상을 보이는 경우가 많습니다. 또한 교류가 일어나는 다른 지역의 문제와 연결된 수도 있어서 여러 국가가 함께 관심을 가지고 힘을 모아야 해결 할 수 있습니다.

지구상에는 어떤 지리적 문제가 있을까?

지리적 문제는 크게 자연과 인간, 그리고 인간과 인간 사이에서 영향을 주고 받는 문제들로 구분되는데, 먼저 자연과의 관계 속에서 나타나는 대표적인 문제로는 기후 변화와 생물 다양성 감소 등이 있습니다.

기후 변화는 탄소배출량 증가와 녹지면적 감소 등 그 외 여러 환경 파괴로 인해 지구 온난화가 가속화 되어 그로 인해 이상 기후 현상이 증가하는 것을 의미합니다. 이러한 이상기후현상은 홍수, 산불 등 재해를 일으키며 급기야 인간과 동식물의 삶의 터전을 위협하기도 합니다. 또한 이것은 열대 우림의 부분별 개발과 남획, 외래종의 침입과 같은 원인과 함께 생물 다양성 감소를 가속화시키는 결과를 가져옵니다. 생물종이 감소하는 것은 인간이 이용할 수 있는 생물자원이 감소하는 것일 뿐만 아니라 먹이 사슬이 끊어지면서 생태계 자체가 파괴되는 과정입니다.

인간과 인간 사이에서 주된 영향을 주고받는 지리적 문제로는 가아, 빈곤, 각종 분쟁과 난민 문제 등을 들 수가 있는데 이에 대해서는 다음 이어질 내용에서 자세히 살펴보도록 하겠습니다.

자료산란

· 급격하게 진행된 기후변화로 생물이나 환경에 위협을 받아 멸종 위기, 혹은 영구적으로 살던 곳을 떠나 국내나 국외로 자주 행하는 사람들.

>> 출처: greenpeace.org

생물 다양성 협약(1992)

· 생물 다양성이 21세기에 인간과 생태계 전반에 걸쳐 중요한 역할을 하는 것으로 인식되고 지켜야 할 것임을 확인하기 위해 1992년 5월 리우에서 150개 당사국 공동으로 채택되었다.

>> 출처: UNCTAD

1 집중영구



불가촉 천민의 기후 변화에 높은 인도는 바라는 것은 많은 사람들이 무용, 언어, 문화, 종교 등 다양한 정체성 어려움과 맞닥뜨리고 있다. 이러한 사회적 불인권의 원인은 부부의 불바른 부재에 있고, 이들 부부의 대다수는 달리트 계층(카스트에 속하지 않는 불가촉천민)에 속해 있어서 정상적인 직업의 획득이나 안정적인 생계유지가 어려운 양층에서, 자녀들과의 일상적인 교류마저 사실상 불가능하다. 깊은 지친감을 통해 경제적 어려움을 극복하고자 자살을 시도하는 경우도 30%에 달하는 등 심각한 사회적 문제가 대두되고 있다.

02 사람을 기다리는 이웃들

Neighbors: those who waiting for love

★ 학습 목표

세계 이웃들이 겪고 있는 지리적 문제의 실상과 원인을 깊이 탐구하고 이해한다.

주님의 사랑을 기다리는 이웃들은 어떤 정체성을 띠고 있을까? 우리는 조종하며 주님을 사랑할까?

1 생각 열기: 시편의 저자에게 한 것

<p>내 다리에 불은 사탄에게! 내 마음은 불의 나라로! 내 혀는 불의 나라로! 내 혀는 불의 나라로! 내 혀는 불의 나라로!</p>	<p>주님, 주의 나의 주님! 주의 나의 주님! 주의 나의 주님! 주의 나의 주님!</p>	<p>내 마음은 불의 나라로! 내 마음은 불의 나라로! 내 마음은 불의 나라로! 내 마음은 불의 나라로!</p>
<p>이웃을 잊고 버린 나! 내 마음은 불의 나라로! 내 마음은 불의 나라로! 내 마음은 불의 나라로!</p>	<p>주님, 주의 나의 주님! 주의 나의 주님! 주의 나의 주님! 주의 나의 주님!</p>	<p>내 마음은 불의 나라로! 내 마음은 불의 나라로! 내 마음은 불의 나라로! 내 마음은 불의 나라로!</p>

① '이 지극히 작은 자'는 누구인가?

② 임금은 각각에 대해 내린 판결의 내용과 그 이유는 무엇이었습니까?

판결 내용	판결 이유
이웃에게 복 받을 자들	
지주를 받은 자들	

1 가아

너희는 굶주린 자에게 너희 음식을 나눠 주고 짐 없이 떠돌아다니는 가난한 사람을 너희 집으로 맞이하며 불행한 자를 보듯 하고 도움이 필요한 너의 친척이 있으면 외한하지 말고 도와주라 - 이사야 58:7

821,000,000

2017년 기준, 전 세계적으로 약 8억 2100만 명이 영양 부족 상태이며 영양실조가 심각한 20개 국가는 개발도상국에 속해 있습니다.



서아프리카 아프리카 지역은 가아 가장 심각한 곳입니다.



세계 인구의 45%가 영양실조로 고통받으며, 매년 310만 명의 어린이들이 죽고 있습니다.

가아(Hunger)?

가아란 식량 부족으로 영양을 충분히 섭취하지 못해 느끼는 고통을 의미합니다. 유엔 식량조사원이었던 장 지글리는 가아 문제를 자연재해나 전쟁과 같은 급박한 상황이 경제적 위기로 이어져 발생하는 경제적 가아와, 생산력이 낮은 수밖에 없는 경제 수준이나 기술부족 등 오랜 시간 축적된 문제로 인한 구조적 가아로 구분하기도 했습니다.

가아 문제의 원인과 발생 지역

가아 문제는 이상 기후, 자연 재해, 농작물 병충해 등으로 식량 생산량이 감소하거나 어려워지는 등 자연적인 요인으로 인한 가아와, 분쟁이나 급격한 인구증가, 곡물 배제기 기업의 유통망 조립으로 인한 식량 공급 및 문제의 발생원인 빈곤 등 사회적 요인으로 인한 가아로 구분할 수 있습니다. 가아 문제는 주로 아프리카와 남아메리카, 남부 아시아 등 저개발 지역적으로 주로 발생하고 있습니다.

영양실조 영양실조

· 영양실조(Undernutrition): 단백질 섭취를 넘어서 영양 불균형을 이루는 것 하나 또는 한 부가 부족하다는 것

· 영양실조(Malnutrition): 영양부족뿐만 아니라 영양 과잉(비만)과 과다 섭취하는 불균형한 식이 섭취를 이루는 더 포괄적인 용어

참고자료

· 세계 가아 지도(2021)





국제연합(UN)
전쟁을 방지하고 협력을 유지하며 경제, 사회, 문화적 모든 분야에서 국제 평화를 증진시키는 국제기구

4 국제 사회의 노력

국제 기구의 노력

앞서 살펴본 다양한 문제들을 해결하기 위해 국제연합(UN)의 여러 기관들이 함께 협력하며 노력을 기울이고 있습니다. 국제연합 아동 기구(UNICEF)은 다양한 어려움에 처한 아동들을 구조 및 보호하고 이들의 삶의 질을 향상시키기 위해 활동하고 있고, 세계 식량 계획(WFP)은 전 세계 기아와 빈곤 문제를 해결하고 있는 지역에 식량을 지원하고 있습니다. 또한 자연 보호와 다양한 산림 관련 문제 해결을 담당하는 국제연합 산림 기구(UNNHC)와 분쟁 및 내전 발생 지역을 주둔할 안전 유지와 주민 보호 업무를 수행하는 국제연합 평화유지군(PKF)도 세계 곳곳에서 활동하고 있습니다.



또한 공적 개발 원조(ODA)는 선진국이 세계발달국 국민의 복지 향상과 경제 발전에 도움을 주도록 하는 경제 협력 개발 기구(OECD)의 활동인데, 우리나라는 과거 이러한 도움을 받던 나라에서 현재는 여러 나라에 이러한 도움을 주는 국가로 성장했습니다.

시민 사회의 노력

국제 사회 문제를 해결하기 위한 노력은 국제기구와 각국 정부들뿐만 아니라 국제 비정부 기구, 영향력 있는 개인 등 민간차원에서도 활발하게 이루어지고 있습니다. 국경없는의사회는 분쟁, 재해, 전염병 등으로 고통 받는 사람들에게 긴급 의료 지원 활동을 펼치고 있으며, 세이프 더 월드팀은 다양한 경험과 위험 또는 어려움에 처한 전 세계 아동들의 생존과 보호를 위해 일하고 있습니다. 또한 월드비전은 빈곤과 불평등으로 고통 받는 아동, 가정, 그리고 지역사회에 하나님의 사랑을 전하기 위해 각종 구호사업을 진행하고 있습니다.



세계시민의제
인종과 국적의 차이에 상관 없이 자신의 지구촌 사회의 구성원이라는 동일한 책임을 가지고 행동하도록 하는 국제

국제 사회 문제 해결을 위한 노력의 한계

국제사회의 다양한 노력에도 불구하고 여전히 빈곤, 기아, 분쟁 등의 문제는 해결되지 않고 있습니다. 국제적 원조 또는 구호로 인해 도움을 받기도 하지만 오히려 그것에 의존하게 되고 자립 능력을 갖추지 못하거나, 정치적 부정부패로 인해 구호물자나 자금이 필요한 사람에게 전달되지 못하는 경우도 발생하기 때문입니다. 또한 이러한 문제를 모두 해결 하여 국제적 건강과 생명 보호 받을 수 있게 하는 것으로 과연 충분한지 국제 사회는 고민해야 합니다. 인간은 영혼을 가진 존재이고, 육체의 죽음 너머의 삶이 있기 때문입니다.

1 의중탐구
국제기구의 다양한 노력

지속가능발전목표 (SDGs:Sustainable Development Goals)

국제사회는 빈곤, 기아, 퇴락, 불평등 감소, 기후변화 대응, 육상, 해양생물 자원, 혁신의 기술개발과 경제성장 등을 포함한 17개 지속가능발전목표를 2015년 제73차 UN총회에서 192개 회원국 만장일치로 채택하였다. 2030년까지 이를 목표로 하고 있으며 다양한 국제기구와 각국 정부가 함께 노력하고 있다.

source >> nrdsg.kr

KOICA Korea International Cooperation Agency
한국국제협력단(KOICA)

개발도상국의 인권증진 및 삶의 질 향상, 사회적 약자들의 인권 향상과 지속가능성 발달 및 민주주의 가치를 실현하여 세계 여러 나라들과 경제 협력 및 우호 협력 관계를 증진하기 위한 목적으로 1991년에 대한민국 정부에 의해 설립되었다. 각종 해외 긴급 구호 활동 및 평화 구축 지원 사업 등을 진행해왔으며 최근에는 코로나 바이러스로 고통 받고 있는 세계 각국의 방역에 도움을 주기 위해 노력하고 있다.

source >> yna.co.kr

1 의중탐구
시민사회의 다양한 노력

RED CROSS AND RED CRESCENT SOCIETY
국제적십자사

인종, 종교, 성별, 정치적 성향에 관계 없이 의료지원이 필요한 모든 곳으로 나아가 돕는 국제비정부 기구(INGO)로서 1971년에 설립되어 독립성, 중립성, 중립성 수호라는 창작성 원칙 아래 전세계에 활동하고 있음

source >> msf.or.kr

Save the Children
세이브 더 월드

영국 런던에서 1919년에 설립된 국제 비정부 기구(INGO)로서 1차 세계대전 이후 동유럽 지역 아동을 위한 인도적 지원용 목표로 모음을 전개한 것을 시작으로 전세계 곳곳에서 아동의 권리 보호와 문제해결을 위해 행동하고 있음

source >> sc.or.kr

World Vision
월드비전

전 세계 가장 취약한 아동, 가정, 지역사회가 빈곤과 불평등에서 벗어나도록 하나님을 살리고 다양한 기관과 협력하여 지속 가능한 변화를 만들어가는 국제 비정부 기구(INGO)

source >> worldvision.or.kr

03
세계 이웃 사랑의 실천

★ 학습 목표
세계 이웃들이 겪고 있는 다양한 문제 해결을 위한 실제적 실천 방안을 고민하고 시도해본다.



1 사례 분석 도입

※ 다음 사례의 내용을 잘 읽고 친구들과 의견을 나눠보세요.

마룬 물웅덩이 투하의 아기

지난 5월 8일, 와지르주 리구트 마을, 맨바닥에 나뭇가지를 쌓아 지은 소량의 전통집 이갈호리 안에 하루 낳길 딸을 낳은 어머니 알리(27)가 앉아 있습니다. 두 다리가 앙상합니다. 석 달 새 열소 30마리 가운데 250마리가 죽어버렸습니다. 아기가 마셨던 우유만 어머니 가족의 생계가 무너져 내렸습니다. "물없이 두 달 새 다섯 배 뛰었어요." 가뭄이 오기 전이 가족은 하루에 깨끗한 물 50리터를 사다 썼습니다. 이제 40리터를 사와 팔주릴 겁니다. 벌레, 설거지에 쓸 물은 더러움 줄 알면서는 대로 아무 대서나 길어오는 수밖에 없습니다. 국제기구나 무료 의료인 '스피어 프로젝트'를 보면, 한 사람이 생존하는 데 하루에 최소 물 2.5-3리터가 필요합니다. "물로 어떻게 살지... 태어난 아기가 너무 걱정이에요." 그녀가 아이는 세이브더월드팀 지원으로 깨끗한 물이 있는 근처 레일리지 진로소에서 태어날 수 있었습니. 유복민에게 생령 줄인 가족이 죽어 나다니 아이들이 알려줍니다. 레일리지 진로소의 물문제는 4.5kg, 기중치(10kg)의 절반에도 못 미칩니다. 그곳 의료진은 심각한 영양실조 상태인 이갈란을 외치며 중앙병원으로 이송하기로 했습니다. 어머니 러단 목타(27)는 "열소 300마리 중에 250마리가 석 달 새 죽어버렸다."며 "하루에 한끼 먹기도 힘들어 무료도 끊어버렸다."고 말했습니다. 이 진로소에서 일하는 프리다 송근(28) 간호사는 "극심한 영양실조가 한 달에 4건에서 10건으로 최고 두 배 이상 늘었다."고 합니다. 이 동네 주민 3,000가구가 의지했던 학교 운동장 두 개 크기 마을 저수지는 흙바닥입니다. 3-5일 우기에 받아놓은 물로 다음 우기가 오는 11월까지 쓰는데 벌써 바닥이니 앞으로가 더 걱정입니다. 이 마을 이삼마라 아부카디 오스만(40)은 "가나 정부에서 한 달에 한 번 2,500리터 클로르를 보내는 걸로는 못마를 주민까지 합쳐 6천 가구가 생활하기에 턱없이 부족하다."며 "마을 아이들 25%가 학교를 그만두고 가족을 따라 물을 찾아다니고 있는 실정"이라고 말했습니다.

2017 save the children summer newsletter vol.141.
[소, 평소 하고 있던 일을 하려고요.]
[인생이 무의미해요]

※ 앞의 사례를 토대로 아래 질문에 답하고 친구들과 의견을 나눠주세요.

① 어머니 알리(27)와 그녀의 가족은 어떤 상황 가운데 놓여 있습니까?

② 어머니 가족에게 하나의 사랑이 전해지게 하려면 어떤 문제들을 해결해야 합니까?

③ 각각의 문제를 해결하기 위한 방법은 무엇일까요?

④ 친구들과의 토의 과정에서 새롭게 발견하거나 깨달은 부분이 있습니까?

⑤ 선별된 방법들을 아래 표에 적어주세요.

장기적인 접근이 필요한 일	
단기간에 해결해야 하는 일	
내가 할 수 있는 일	

V. 결론

본 연구의 결과물인 교재가 공립학교에서 사용되고 있는 기존의 8종 검·인정 교과서에 비하여 가지는 차별성은 다음과 같이 세 가지로 정리할 수 있을 것 같다. 첫째, 단원의 학습 내용 전체를 기독교 세계관으로 조망하기 위해 학습 주제에 대한 성경적 접근과 목상을 골자로 하는 도입 소단원이 별도로 있다는 점이다. 특히 첫 번째 소단원은 국제 사회 문제에 대한 지식적 접근 이전에 그것을 대하는 태도와 자세를 성경을 토대로 먼저 돌아보게 하는 장치로서 기능한다. 둘째, 교과 단원에서 다루는 각각의 핵심 개념에 대해 관련 성경 본문을 먼저 인용한 뒤에 이어 일반론적 정의 제시하였다는 점이다. 이는 입시 대비와 기초 학력 보장을 위해 교육부에서 고시한 교과과정의 내용을 충분히 포괄하되 그 학습과정에서 학생들이 여전히 기독교 세계관을 견지할 수 있도록 하기 위해 핵심 개념 이해의 출발을 성경의 조명 아래 두고자한 것이다. 셋째, 수업 내용의 더 깊이 있는 이해를 위한 탐구 활동 또는 학습 연계활동이 교과과정 운용이 상대적으로 자유로운 대안교육 현장의 특성에 맞게 설계되었다는 점이다. 마지막 소단원에서는 학생 주도형 학습 프로젝트 활동의 가이드를 제시하여 학생들이 대안학교의 학사 일정이 허락하는 범위 내에서 충분히 활동 경험을 가질 수 있도록 설계 하였다.

이와 같이 본 연구에서 목적으로 삼고 의도한 내용들이 반영된 교재 자체는 완성이 되었지만 교재가 의도하는 학습 내용이 실제로 이를 활용하는 교사와 학생들의 특성 및 여건에 따라 다르게 표상될 여지가 있다는 한계점이 있다. 또한 기독교 대안학교들은 소속 교단에 따라 그 성향이나 특성이 서로 다르기 때문에 이 교재가 많은 학교에서 활용될 수 있을지 미지수이고, 이번에 연구가 이루어진 범위가 중등 사회 교과서 내 수많은 학습 단위 중 겨우 하나에 불과해 아직은 보충 학습자료 정도로만 활용할 수 있을 것이다.

이러한 한계를 극복하기 위해서는 다양한 교단과 학교들이 함께 협력하여 사회과 교사들 간 교류를 이어나감으로써 각자 가지고 있는 교육 신념을 기독교 세계관 안에서 함께 다듬으며 맞춰나가고 아직 연구가 필요한 다른 사회과 영역의 교재 개발 연구를 활성화 시켜서 기독교 대안학교 사회 교육에 적합한 교과서를 만들기 위한 노력을 해야 한다고 생각한다. 학생들이 자아실현과 공동체, 인권과 문화를 배우는 과정에서 인간 스스로의 힘을 의지하고 인간을 중심으로 생각하는 인본주의가 아니라 피조물인 인간의 능력과 한계를 뛰어넘으며 인간을 사랑하신 창조주 본위의 관점(요한복음 1:3), 즉 신본주의적 관점을 체득할 수 있는 교재, 하나님께서 창조하신 세계와 자연의 섭리(시편 8:1~9)를 이해할 수 있는 지리학 교재, 자유민주주의가 지금 우리에게 주어진 최선의 정치체제임을 이해하되 동시에 하나님의 나라는 왕정국가이며 기독교인은 이 땅에서 자유민주주의에 충실한 사회적 삶을 살아감과 동시에 왕이신 하나님의 주권적인 통치를 받는 사람이라는 것(시편 146:10, 에베소서 6:1~9)을 이해할 수 있는 정치학 교재, 예수 그리스도가 보여주시 것처럼 정의의 본질이 사랑을 기반으로 한다는 것(요한복음 3:16)과 죄와 공존 할 수 없으신 거룩한 하나님의 공의(로마서 1:18)에 대해 이해할 수 있도록 돕는 법학 교재, 자본주의와 자유 시장경제체제, 그리고 자산에 대해 학술적으로 충분히 이해함과 동시에 인간이 하나님과 돈을 겸하여 섬길 수 없다는 사실(마태복음 6:24)과

소유주가 아닌 청지기이자 정직하고 성실한 경제인으로서 사회를 살아가는 것(마태복음 25:14)에 대해 고민하도록 하는 경제학 교재 등 다양한 분야에서 기독교 세계관을 담은 교재들이 지속적으로 만들어져야 한다고 생각한다. 본 연구자보다 훨씬 훌륭하고 뛰어난 역량과 지혜를 가진 기독 교사들이 하루 속히 이와 같은 작업에 동참해주셔서 우리 학생들을 위한 좋은 교과서가 만들어지고 이를 통해 하나님의 통치를 이 땅에 이루고 세상을 변혁하며 사랑으로 섬기는 훌륭한 인재들이 길러지기를 간절히 소망한다.

참고문헌

1. 단행본

- 교육부(2018), 《교육부 교시 제2018-162호 [별책 7] 사회과 교육과정》, 교육부
- 교육안전정보국 교육통계과(2020), 《2020년 교육기본통계 주요내용》, 교육부
- 김영석·이광성(2014), 《생각이 담긴 교육》, 서울: 강현출판사
- 김영석(2021), 《사회과 교육론》, 파주: 교육과학사
- 루이스 벌코프(2020), 《벌코프 조직신학》, 이상원, 권수경 옮김, 파주: CH북스
- 박상진·이종철(2019), 《당신이 기독교 대안학교에 대해 알고 싶은 모든 것 : 제3차 기독교대안학교 실태조사》, 서울: BOOKK
- 유종열(2017), 《사회과 수업의 이해와 실천》, 고양: 지식정보
- 이승구(2018), 《기독교 세계관이란 무엇인가?》, 서울: SFC출판부
- 존 스토티(2005), 《현대사회문제와 그리스도인의 책임》, 정옥배 옮김, 서울: IVP.
- 최정임·장경원(2010), 《PBL로 수업하기》, 서울 : 학지사

2. 학술지 논문

- 김경숙(2012). “문제중심학습을 적용한 디자인 수업 설계 방안 연구 : 초등학교 고학년을 중심으로”. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김근수(2004). “한국교회와 성경 영감과 무오”. 『칼빈論壇』. 2004. 칼빈대학교. 25-57.
- 김기녀(2014). “윌리엄 윌버포스의 신앙과 실천”. 『人文科學研究』. 32(0). 성신여자대학교 인문과학연구소. 199-230.
- 김무길(2011). “좋은 수업의 조건들에 대한 비판적 검토 : 듀이의 성장 개념을 중심으로”. 『교육철학연구』. 33(3). 한국교육철학학회. 25-47.
- 김보나(2016). “중등 사회교과서에서 난민 관련 내용 분석”. 전남대학교 교육대학원 석사학위 논문.

- 김상엽(2019). “개혁주의생명신학 하나님나라운동의 타당성 이해: 사회복음주의에 대한 비판을 중심으로”. 『생명과 말씀』. 24(2). 개혁주의생명신학회. 11-51.
- 김성우(2009). “성경에 나타난 죄론 연구”. 대신대학교 신학대학원 석사학위논문
- 김성욱(2012). “로잔세계복음화대회에 나타난 선교신학연구”. 『總神大論叢』. 32. 총신대학교. 169-202.
- 김영한(2007). “기독교 세계관의 독특성-개혁주의 관점에서”. 『기독교철학』. 3(1). 한국기독교철학회. 9-49.
- 김은총(2018). “중등 사회과 교육과정의 사회 문제 내용 분석”. 강원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김의환(2004). “自由主義 神學이 敎會에 끼친 영향”. 『ACTS 神學과 宣敎』. 8. 아세아연합신학대학교. 7-21.
- 김정환, 박도영(1999). “학문적 지·정·의 검사도구의 구안 및 타당화”. 『교육심리연구』. 13(3). 한국교육심리학회. 293-306.
- 김찬미(2020). “듀이의 ‘반성적 사고’의 의미와 사회과교육에의 적용”. 『시민교육연구』. 52(2). 한국사회과교육학회. 91-112.
- 남경희(2006). “사회과 문제해결학습에서 문제의 추구와 성립”. 『한국초등교육』. 16(1). 서울교육대학교 초등교육연구원. 61-80.
- 박기범(2020). “사회과 문제해결학습의 지평 확장을 위한 시론 - AI시대에 인지심리학과 연결 학습 전략을 중심으로”. 『사회과교육』. 59(3). 한국사회과교육연구학회. 45-57.
- 박남수(2010). “초기 사회과에서의 문제해결학습의 수용과 그 한계”. 『사회과교육연구』. 17(2). 한국사회교과교육학회. 65-76.
- 박수영, 안미선, 조예은(2020). “개발협력의 관점에서 본 코로나19의 영향과 대응방안”. 『개발과 이슈』. (61). 한국국제협력단, 1-43.
- 배정희(2002). “문제해결학습에서 상호작용 유형이 자기주도 학습력에 미치는 효과”. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문
- 송지혜(2014). “중등학교 지속가능발전교육에 관한 지리 교과서 분석”. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 심훈(2013). “지적설계론에 기초한 초등과학교과 식물의 구조 단원 개발”. 한동대학교 교육대학원 석사학위논문
- 유경상(2015). “다음세대를 위한 기독교세계관 교육의 원리와 실제 : 기독교세계관 교육센터 교육 프로그램을 중심으로”. 백석대학교 기독교전문대학원 박사학위논문
- 윤성현(2016). “기독교 세계관 운동과 중생자의 세계관”. 『총체적 복음사역의 신학과 실천: 총체적복음사역연구소 연구지』. 12. 총체적복음사역연구소. 119-123.
- 이선이(2017). “듀이에서 경험의 의미-듀이의 『경험으로서 예술』을 중심으로”. 『감성연구』. 15. 전남대학교 호남학연구원. 193-215.
- 이승구(2020). “교회를 위한 신학으로서 성경적인 하나님 나라 개념에 충실한 신학 작업을

- 지향하면서” . 『한국개혁신학』 . 66. 한국개혁신학회. 12-21.
- 이정연(2021). “부모를 위한 기독교 세계관 교육프로그램 개발:신앙교사로서 부모의 역할인식 개선을 위한” . 한동대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이진영(2011). “지구촌 빈곤의 실태와 21세기 빈민을 위한 선교적 접근 방법에 관한 연구” . 협성대학교 신학대학원 석사학위 논문.
- 임기형(2021). “로잔 언약에 나타난 난민 선교” . 고신대학교 선교목회 대학원 석사학위 논문.
- 임수연(2019). “고등학교에서의 음악·사회 통합형 프로그램 모형 개발 : 세계시민교육을 중심으로” . 충남대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 임중권(2021). “한국기독교 선교와 근대 학교 설립과정” . 『한국기독교문화연구』 . 15. 숭실대학교 한국기독교문화연구원. 39-67.
- 조은경, 박언곤(1999). “제 2분과 역사·의장 건축론 : 개화기 선교사들에 의해 설립된 학교 건축에 관한 연구(A Study on the School Architecture Established by a Missionary in the Age of Civilization)” . 『대한건축학회 학술발표대회 논문집』 . 19(1), 대한건축학회. 313-318.
- 지민숙(1997). “문제중심 사회과 수업에서 문제의 성격 - 듀이의 반성적 사고에 따른 문제분류를 중심으로” . 한국교원대학교 대학원 석사학위논문
- 천정미(2021). “사고습관으로서의 반성적 사고” . 『교육사상연구』 . 35(2). 한국교육사상학회. 101-120.
- 최영근(2014). “국제선교협의회 예루살렘대회(1928)와 한국기독교의 반응” . 『한국기독교신학논총』 . 94. 한국기독교학회. 159-192,
- 최유정(2014). “일반사회교육에 대한 중등 사회과 교사의 인식연구” . 한국교원대학교 석사학위논문
- 피에르 소반 쇼니(2020). “프랑스 교회 안에 스며든 자유주의 신학이 주는 교훈” . 『신학정론』 . 38(1). 합동신학대학원대학교 출판부. 115-127.
- 함영주(2018). “자녀의 학교유형별 기독교부모 교육의식 분석과 기독교교육적 제언” . 『개혁논총』 . 47. 개혁신학회. 137-164.
- Barrows, H. S, Myers, A. (1994). Problem-based-learning in secondary schools. Unpublished monograph, Springfield. IL:Problem-based-learning Institute, Lanphier School, and Southern Illinois University Medical School.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In L. Wilkerson, & W. H. Gijsselaers (Eds.), Bringing problem-based higher education: Theory and Practice: New Directions for Teaching and Learning No.8(5-6). San Francisco: JosseyBass

고등학교 ‘사회’ 과목의 내용 체계 및 요소 분석¹⁾

-제6차 교육과정 시기부터 2015 개정 교육과정 시기까지-

유 종 열
국립공주대학교

I. 서론

1. 연구의 배경

사회과는 우리나라에 도입된 이래 다양한 논쟁과 갈등을 경험하면서 변화되어 왔다. 이러한 변화에 대한 논의는 다양한 차원에서 이루어질 수 있지만, 그 중 가장 대표적인 쟁점 중에 하나는 사회과의 내용 선정 및 조직과 관련된 것이다. 이는 지리, 역사, 제 사회과학의 지식 중 어떤 내용을 어떤 학년에서 다루어야 할 것인가의 문제로 환원하여 정리할 수 있다. 그리고 이러한 쟁점과 관련하여 가장 첨예한 논쟁과 갈등이 이루어지고 있는 학교급은 고등학교급이라고 할 수 있다. 이는 최근 2022 개정 사회과 교육과정 시안 개발과 관련하여 고등학교급에서 일반선택 과목 수를 몇 개로 할 것인가를 둘러싸고 벌어졌던 역사, 지리, 일반사회, 윤리 영역 간 치열한 다툼이 있었다는 사실을 통해서도 확인할 수 있다.

고등학교에서의 사회과 내용 선정 및 조직과 관련한 쟁점을 좀 더 구체적으로 정리하면, 고등학교 사회교과(군)에 공통과목을 설치할 것인가? 공통과목을 설치한다면, 그 과목의 명칭은 무엇이며, 몇 학년에 배정할 것인가? 그 과목의 성격과 영역별 내용 요소 반영 비율은 어떻게 할 것인가? 대학수학능력 시험에 포함할 것인가? 이 외에도 고등학교 사회교과(군)에서 선택 과목 수를 각 영역별로 어떻게 할 것인가? 등을 들 수 있다. 이를 혹자는 교과이기주의나 자기 밥그릇 챙기기로 폄하하기도 하고, 사회과는 ‘원래 그래’ 라고 냉소적인 관점에서 바라 보기도 한다. 사회과에서는 의례적이고 당연한, 그러나 바람직하지 않지만 해결할 수도 없는 피비우스 띠와 같은 문제로 인식하는 경우가 많다.

그러나 필자는 고등학교 사회과에서 어떤 내용을 어떻게 조직할 것인가를 둘러싼 논쟁은 우리나라 교육계에서 존재했던 그리고 존재하고 있는 쟁점 중 가장 중요한 쟁점 중에 하나라고 평가한다. 사회과에서 다루어야 하는 교육 내용의 선정과 조직 방법은 교육의 본질적 목표라고 할 수 있는 민주시민을 바라보는 기본적인 관점과 관련되어 있으며, 교육을 통해 기르고

1) 이 글은 연구 문제에 대해 초기 아이디어 수준에서 기술한 것이다. 이에 추후 보다 면밀한 검토와 분석이 필요함을 밝힌다.

자 하는 민주시민의 자질과도 밀접하게 관련되어 있기 때문이다.

이에 사회과에서 내용 선정과 조직을 둘러싸고 실제로 어떠한 논쟁과 갈등이 있었는지를 구체적으로 살펴보면, 우리나라 교육계에 존재했던 교육의 본질적 목표와 인재상에 대한 학문적·철학적 논쟁의 일단을 들여다 볼 수 있을 것이다.

2. 연구 대상 및 내용

이 글에서는 6차 교육과정 이후의 고등학교 ‘사회’ 과목을 분석 대상으로 하였다. 먼저, 고등학교 학교급 과목을 선택한 이유는 앞서 언급하였던 것처럼 고등학교는 사회과 내용 선정 및 조직을 둘러싼 논쟁과 갈등이 가장 심하게 발생하였던 학교급이기 때문이다.

6차 교육과정 이후를 선택한 것은 6차 교육과정 시기는 사회적으로 민주화가 실질적으로 이행된 1990년대 이후에 등장한 교육과정이며, 고등학교 사회과 교육과정에서 통합에 대한 논의가 본격적으로 진행된 시기이기 때문이다.

다음으로 ‘사회’ 과목을 대상으로 한 것은 사회과를 둘러싼 통합이나 분과냐, 필수냐 선택이나, 공통이나 일반이나와 같은 논쟁이 가장 첨예하고 상징적으로 나타난 과목이기 때문이다.

본 연구의 대상이 되는 구체적인 과목은 6차 교육과정 시기의 ‘공통사회’, 7차 교육과정 시기부터 2009 개정 교육과정 시기까지의 ‘사회’, 그리고 2015 개정 교육과정 시기의 ‘통합사회’ 이다.

이들을 대상으로 다음과 같은 문제를 구체적으로 분석하였다. 첫째, 6차 교육과정 이후 고등학교 사회교과의 편제는 어떻게 변화되어 왔으며, 그 주요 특성은 무엇인가? 둘째, 고등학교 ‘사회’ 과목의 교육 편제상 특성은 무엇인가? 셋째, 고등학교 ‘사회’ 과목의 성격, 목적, 내용 요소의 특징은 무엇인가? 이다.

이러한 연구 내용 분석을 통해 고등학교 ‘사회’ 과목의 편제적·내용적 요소의 특성과 문제점을 밝히고자 한다, 이러한 분석 결과가 2022 개정 사회과 교육과정을 개발하는데 조금이나마 도움이 되기를 기대한다.

II. 각 시기별 사회 교과 편제 특징

1. 6차 교육과정 시기

표 1. 6차 교육과정 시기 사회과 편제

교과	공통필수과목	과정별 필수 과목	과정별 선택 과목
사회	공통사회(8) 국사(6)	정치(4), 경제(4), 사회·문화(4), 세계사(6), 세계지리(6)	
교양선택			철학, 논리학, 심리학, 교육학, 생활경제, 종교, 환경과학, 기타 중에서 선택(4)

출처 : 교육부(1992)

6차 교육과정시기의 사회과 교육 내용의 조직 기준은 크게 7가지이다(권오정 외, 1992, 146). 첫째, 학습자의 발달 과정에 따라 초·중·고 연계성 있게 내용을 조직한다. 둘째, 역사·지리·사회과학의 개념이나 일반 원리가 위계적으로 학습될 수 있도록 내용을 조직한다. 셋째, 역사·지리·사회과학의 고유한 학문적 특성을 훼손시키지 않으면서 사회과 내용으로 재구성한다. 넷째, 전통적, 미래지향적 시각에서 신뢰하고 지지할 수 있는 지식과 가치를 학습할 수 있도록 내용을 조직한다. 다섯째, 지구사회적 시각에서 현대사회의 변화를 학습할 수 있도록 내용을 조직한다. 여섯째, 내용과 방법의 통일, 주제간 또는 영역간 통합이 이루어지도록 내용을 조직한다. 일곱째, 지식·가치의 탐구, 인간 관계, 의사 결정, 사회 참여 등에 관한 능력의 발달을 촉진할 수 있도록 내용을 조직한다.

이와 함께, 공통필수 과목으로 공통사회(상, 하)와 국사를 설정하고, 과정별 필수과목으로 정치, 경제, 사회·문화, 세계사, 세계지리를 배치하였다. 이 중 우리 사회의 여러 문제를 통합적인 시각에서 파악하고 해결할 수 있도록 하는 사회과의 공통 필수 과목으로 공통사회 과목을 10학년에 배치하여 운영하도록 하였다는 점은 기존의 교육과정 편성 원리와 구별되는 이 시기의 가장 중요한 특징으로 볼 수 있다.

2. 7차 교육과정 시기

표 2. 7차 교육과정 시기 사회과 편제

구 분		국민 공통 기본 교과	선 택 과 목	
			일반 선택 과목	심화 선택 과목
교	도 덕	도덕(2)	인간 사회와 환경(4)	윤리와 사상(4), 전통 윤리(4)
과	사 회	사회(10) (국사 4)		한국 지리(8), 세계 지리(8), 경제 지리(6) 한국 근·현대사(8), 세계사(8), 법과 사회(6) 정치(8), 경제(6), 사회·문화(8)

출처 : 교육부(2007)

7차 교육과정은 국민 공통 기본 교육과정과 선택 중심 교육과정으로 구성되어 있다. 국민 공통 기본 교육과정(1-10학년)은 교과, 재량 및 특별활동으로 나누어 편성되고 고등학교 선택 중심 교육과정(11-12학년)은 교과와 특별활동으로 편성되었다(최병모, 2003: 74). 그리고 내용 조직의 특징은 첫째, 내용의 배열은 3학년부터 10학년까지의 내용의 연계성과 통합성 및 나선형 교육과정의 원리와 환경확대법을 적용하였다. 둘째, 초등학교 저학년의 슬기로운 생활(1-2), 초등학교 사회(3-6), 중학교 사회(7-9)와 고등학교 1학년 사회(10)의 연계 및 고등학교의 일반선택 과목인 ‘인간사회와 환경’, 그리고 다양한 심화선택 과목과 학년간의 연계를 고려하였다. 셋째, 사회과에서 추구할 사회 인식 능력을 높이기 공간의식, 시간의식, 사회의식의 연계성, 통합성 및 균형성을 고려하였다. 넷째, 사회과의 지리, 역사, 사회과학의 학문성과 사회과학 개념 확대의 원칙과의 조합을 피하여 사회과 교육의 통합성과 사회과학 교육의 계통

성 간의 조화를 추구하였다. 다섯째, 전 학년에 걸친 획일적인 통합의 방법보다 학교급에 따른 통합방법의 다양성과 균형성을 고려하였다.

이 시기에 6차 교육과정 시기에 있었던 공통사회(상), (하) 과목은 ‘사회’ 라는 하나의 과목으로 재편제 되었다.

3. 2007 개정 교육과정 시기

표 3. 2007 개정 교육과정 시기 사회과 편제

구분		국민공통기본교과(10학년)	선택과목
교 과	도 덕 사 회	도 덕 사 회	현대 생활과 윤리(6), 윤리와 사상(6), 전통 윤리(6) 한국 지리(6), 세계 지리(6), 경제 지리(6), 한국 문화사(6), 세계 역사의 이해(6), 동아시아사(6), 법과 사회(6), 정치(6), 경제(6), 사회·문화(6)

출처 : 교육인적자원부(2007)

2007년 개정 교육과정에서 사회교과 편제의 특징은 역사교육 강화를 위해 ‘사회’ 교과 내에서 중등 ‘역사’ 과목(국사+세계사)의 독립과 고등학교 1학년 역사 과목 수업시수 확대(주당 2시간 → 3시간), 그리고 고등학교 선택과목으로서 ‘동아시아사’ 를 신설한 것이다. 또한 중학교 사회과 통합을 유지하면서 그 내용 영역을 다소 변경하였으며, 고등학교 선택과목의 경우 단위수를 6단위로 조정하였다(유종열, 2008, 204-205). 그리고 고등학교 1학년인 10학년에서는 독립교과인 ‘국사’ 와 지리, 정치, 경제, 사회·문화 영역이 통합된 ‘사회’ 로 나누어 수업하도록 되어 있다. 이 때 ‘사회’ 의 지리 영역은 7차 교육과정에서와 마찬가지로 지리교육의 여러 내용들을 병렬적으로 구성한데 비해 일반사회 영역은 ‘문화’, ‘정의’, ‘세계화’, ‘인권’, ‘삶의 질’ 이라는 주제 중심의 통합형으로 내용 구성이 이루어져 있다(유종열, 2008, 205).

그런데, 2007개정 교육과정의 10학년 ‘사회’ 는 최종적으로 교육현장에 적용되지 못하였다. 왜냐하면, 2007개정 교육과정이 고등학교에 적용되기도 전인 2009년에 새로운 교육과정 개편안이 발표되었는데, 그 내용 중 국민 공통 기본 교육과정이 1학년~10학년에서 9학년으로 변경된다는 것이 포함되어 있었기 때문이다. 이에 10학년 공통과목이었던 ‘사회’ 는 그 위상과 역할에서 변화를 요구받고 되었고, 그 결과 10학년 ‘사회’ 과목은 2009개정 교육과정시기에 선택과목으로 변경하여 편성·운영되었다. 이는 수시, 부분 개정이라는 2009 개정교육과정 개정의 일반원리에는 부합할지 몰라도 교육과정 편성과 적용의 기본적인 원칙인 예측성과 현장 준비성이라는 원리는 제대로 이행하지 못한 부적절한 사례로 평가할 수 있다.

4. 2009 개정 교육과정 시기

표 4. 2009 개정 교육과정 시기 사회과 편제

시기	교과영역	교과(군)	과목(보통교과/일반과목)	심화 과목
2009 개정 교육과정 시기_ 2009 교육과정	탐구	사회(역사/도덕 포함)	사회*, 한국사*, 한국 지리, 세계 지리, 동아시아사, 세계사, 법과 정치, 경제, 사회·문화 도덕*, 생활과 윤리, 윤리와 사상	-
2009 개정 교육과정 시기_ 2011 교육과정	탐구	사회(역사/도덕 포함)	한국 지리, 세계 지리, 한국사, 동아시아사, 세계사, 경제, 법과 정치, 사회·문화 생활과 윤리, 윤리와 사상	국제 정치, 국제 경제, 국제 관계와 국제 기구, 세계 문제, 비교 문화, 사회 과학 방법론, 한국의 사회와 문화, 국제법, 지역 이해, 인류의 미래 사회, 과제 연구
2009교육과정시기_ 2012교육과정(이하 2012개정 교육과정)	탐구	사회(역사/도덕 포함)	사회, 한국 지리, 세계 지리, 한국사, 동아시아사, 세계사, 경제, 법과 정치, 사회·문화 생활과 윤리, 윤리와 사상	국제 정치, 국제 경제, 국제 관계와 국제 기구, 세계 문제, 비교 문화, 사회 과학 방법론, 한국의 사회와 문화, 국제법, 지역 이해, 인류의 미래 사회, 과제 연구

* 표 한 과목은 교과(군)별 학습의 위계를 고려하여 선택할 수 있도록 지도한다. 이 과목은 4단위 범위 내에서 증감하여 운영할 수 있다(교육부, 2009)

출처 : 교육과학기술부(2009)

2009 개정 교육과정 시기에는 1학년~9학년까지를 공통 교육과정, 10학년~12학년(고등학교)까지를 선택 교육과정으로 하였으며, 교과는 보통교과와 전문교과로 나누고, 고등학교 보통교과 안에 사회(역사/도덕 포함) 교과군을 두었다. 사회 교과군에는 사회, 한국사, 한국 지리, 세계 지리, 동아시아사, 세계사, 법과 정치, 경제, 사회·문화, 도덕, 생활과 윤리, 윤리와 사상 과목 등을 개설하였으며, 공통(필수) 과목을 두지 않고 모두 선택과목으로 하였다. 그런데 표 4의 *표를 한 ‘사회’, ‘한국사’, ‘도덕’ 과목의 경우, 교과(군)별 학습의 위계를 고려하여 선택할 수 있도록 지도한다(교육부, 2009)라고 하여, 실제적으로는 10학년에서의 ‘사회’ 과목은 2007개정 교육과정에서와 같이 기본(과정 공통이수)과목으로서의 위상과 역할을 부여하려고 하였다. 이는 갑자기 ‘사회’ 과목이 필수과목에서 선택과목으로 바뀌면서 교사 수급의 문제, 과목 간 시수 불균형 문제, 그리고 고등학교에서의 기초 과목 필요성의 요구 등을 해소하기 위해 불가피하게 선택한 교육책으로 보여진다. 이러한 과정에서 ‘사회’ 과목 내용 요소도 7차 교육과정 시기의 일반사회 내용 요소와 유사한 것으로 변경되었다.

이렇게 만들어진 2009개정 교육과정은 2011년에 새롭게 변화되었다. 2009 개정 교육과정의 기본 골격을 유지하면서 고등학교 교육과정을 부분적으로 개정한 것이어서 2009 개정 교육과정 시기라는 명칭을 그대로 사용하면서 2009 개정 시기 2011 교육과정이라고 불리기도 한다.

이 시기의 사회과 교육과정 편제에서 가장 두드러진 특징은 2009년 교육과정에서 보통교과와 전문교과로 나누었던 교과명 중 보통교과를 다시 기본, 일반, 심화 과목으로 세분하였다는 점이다. 사회과 심화과목의 대부분은 국제계열에서 학습하였던 전문교과 중 사회과와 관련된 과목으로 편제하였다. 이와 함께, 일반 과목에서 ‘사회’와 ‘도덕’ 과목이 고등학교 사회교과 편제에서 제외되었다. 그 결과 2011년 개정 과정에서는 2007 개정 교육과정에서의 선택 교육과정에 해당하는 과목만 남게 되었다.

이후, 2012년에 고등학교 사회과 교육과정 편제가 다시 개편된다. 가장 큰 특징은 2011년 교육과정에서 제외되었던 ‘사회’ 과목이 재편제된 것이다. 2007년에서 2012년의 5년 사이에 고등학교 특히, 10학년에서의 ‘사회’ 과목은 이렇듯 커다란 변화와 부침 속에서 그 존재의 의미와 정체성에 대한 고민이 심화되었다.

5. 2015 개정 교육과정 시기

표 5. 2015 개정 교육과정 시기 사회과 편제

교과 영역	교과(군)	공통 과목	선택 과목	
			일반 선택	진로 선택
기초	한국사	한국사		
탐구	사회(역사/도덕포함)	통합사회	한국지리, 세계지리, 세계사, 동아시아사, 경제, 정치와 법, 사회·문화, 생활과 윤리, 윤리와 사상	여행지리, 사회문제 탐구, 고전과 윤리

출처 : 교육부(2015)

2015 개정 교육과정에서는 교과를 보통교과와 전문교과로 대별한 후, 보통교과는 다시 공통 과목과 선택과목으로 분류하였다. 공통과목에는 국어, 수학, 영어, 한국사, 통합사회 등을, 일반 선택 과목으로는 경제, 정치와 법, 사회·문화 등을, 진로 선택 과목으로는 사회문제 탐구 등을 배치하였다. 공통과목은 학생 각자의 적성과 진로에 따라 맞춤형으로 교육을 받기 이전에 사회의 기본적인 소양을 균형있게 학습할 수 있도록 하기 위한 것이며, 일반선택과목은 고등학교 단계에서 교과별 학문에 대해 기본적으로 이해해야 하는 내용으로 구성된 과목으로 모든 학생이 폭넓게 선택할 수 있는 과목이다. 진로 선택과목은 교과 융합학습, 진로 안내학습, 교과별 심화학습, 실생활 체험학습 등이 가능한 과목으로 구성되어 있다(교육부, 2017, 62)

2015 개정 교육과정의 내용 중 사회교과에서 가장 의미있는 개정 방향의 하나는 공통 기초 소양 함양을 위한 공통과목을 신설하였다는 것이다. 우리나라 고등학생의 지식 편식 현상을 극복하고 학문적 융합 역량을 강화한다는 측면에서 ‘통합사회’라는 융합적인 과목을 개발한 것이다. 그리고 한국사를 기초 교과로 완전히 독립시켰으며, 사회는 탐구교과 영역으로 분

류하고, 그 속에 공통과목으로 통합사회를, 일반선택과목으로 한국지리, 세계지리, 세계사, 동아시아사, 경제, 정치와 법, 사회·문화, 생활과 윤리, 윤리와 사상 등을, 진로 선택과목으로 여행지리, 사회문제 탐구, 고전과 윤리 과목을 배치하였다.

6. 2022 개정 교육과정 시기(안)

교육부에서는 2021년 12월 2022년 개정 교육과정(고등학교)안을 발표하였다. 발표 내용에 따르면, 교과 체제는 크게 공통과목과 선택과목으로 분류하고, 선택과목은 일반선택, 진로선택, 융합선택 과목으로 세분하고 있다. 사회 교과군에서는 공통과목으로 한국사와 통합사회를, 일반선택과목으로 사회와 문화 등 4과목을, 융합선택과목으로 사회문제 탐구 등 6개 과목을 신설·개편하는 것으로 하였으며, 이에 더하여 진로 선택 과목에 2015 개정 교육과정의 외국어 계열과 국제계열 과목을 보통교과로 재구조화한 국제 경제 등의 과목을 개설할 수 있도록 하고 있다.

고등학교 공통과목으로 통합사회를 편제한 것은 2015교육과정에서와 마찬가지로 사회를 종합적으로 이해하도록 하기 위해 핵심개념 중심의 통합적 접근을 시도한 것으로 볼 수 있다.

표 6. 2022 개정 교육과정 시기 사회과 편제

교과군	공통과목	선택과목		
		일반선택	진로선택	융합선택
사회 (역사/도덕포함)	한국사 1, 2 통합사회 1, 2	세계시민과 지리 세계사 사회와 문화 현대사회와 윤리(생활과 윤리)	도시의 미래 탐구 아시아사 주제 탐구, 역사로 탐구하는 현대 세계 정치, 경제, 법과 사회 윤리와 사상, 인문학 과 윤리 국제 경제, 국제 정치 와 법, 기후 위기와 지속가능 한 세계, 역사 속 세계유산, 국 제 평화 윤리	여행지리, 생활 속 지리 탐구 역사 콘텐츠와의 대화 사회문제 탐구, 경제 활 동과 자산 관리 인공지능 윤리

※ 음영이 있는 과목은 2015 개정 교육과정의 외국어계열과 국제계열 과목을 보통교과로 재구조화한 과목임
출처 : 교육부(2021)

이상에서 살펴본 것처럼 고등학교에서의 사회 교과 편제에 있어 가장 변화가 심했던 부분은 고등학교에서 공통과목을 둘 것이냐? 만약 둔다면 그 과목의 명칭은 어떻게 할 것인가와 관련된 부분임을 알 수 있다. 이는 고등학교에서의 사회교과 편제는 전체 교육과정 편제의 핵심적인 의제와 관련되기 때문으로 볼 수 있다.

Ⅲ. 각 시기별 ‘사회’ 과목의 성격, 목표 및 내용 요소

1. 각 시기별 ‘사회’ 과목의 성격 및 목표

표 7. 각 시기별 ‘사회’ 과목의 성격

시기	과목명	과목 성격
6차 교육과정	공통사회	‘공통 사회’ 과목은 과학적 탐구 능력과 합리적 의사 결정 능력을 기르고, 우리 사회의 여러 문제를 통합적인 시각에서 파악하고 해결할 수 있도록 하는데 목적을 둔 사회과의 공통 필수 과목이다.
7차 교육과정	사회	사회과는 지리, 역사 및 제 사회 과학의 개념과 원리, 사회 제도와 기능, 사회 문제와 가치, 그리고 연구 방법과 절차에 관한 요소를 통합적으로 선정, 조직하여 사회 현상을 종합적으로 이해하고 탐구한다.
2007개정 교육과정	사회	사회과는 지리, 역사 및 제 사회 과학의 개념과 원리, 사회 제도와 기능, 사회 문제와 가치, 그리고 연구 방법과 절차에 관한 요소를 통합적으로 선정, 조직하여 사회 현상을 종합적으로 이해하고 탐구한다.
2009개정 교육과정	사회	사회과는 지리, 역사 및 제 사회 과학의 개념과 원리, 사회 제도와 기능, 사회 문제와 가치, 그리고 연구 방법과 절차에 관한 요소를 통합적으로 선정, 조직하여 사회 현상을 종합적으로 이해하고 탐구한다.
2009개정시기_2012교육과정	사회	고등학교 선택 교육과정의 ‘사회’는 학생들이 사회 구성원으로서 갖추어야 할 최소한의 사회적 소양을 함양하기 위한 과목이다. 따라서 이 과목은 중학교 사회에서 배운 내용을 토대로 학생들이 통합적인 시각 을 가지고 자신의 삶에 영향을 미치는 다양한 사회 현상을 바라보는 능력을 기르는 데 중점을 두고 있다.
2015개정 교육과정	통합사회	통합사회는 인간, 사회, 국가, 지구 공동체 및 환경을 개별 학문의 경계를 넘어 통합적인 관점 에서 이해하고, 이를 기반으로 기초 소양과 미래 사회의 대비에 필요한 역량을 함양하는 과목이다. 통합사회는 단순히 지식 중심의 교육에 머무르는 것이 아니라 다양한 활동을 통해 지식, 기능, 가치·태도, 행동을 통합적으로 학습하는 것을 지향한다.

출처: 각 시기별 교육과정 필자 재구성

표 7은 6차 교육과정 이후의 ‘사회’ 과목에 대한 성격을 규정한 내용을 정리한 것이다. 이를 통해 ‘사회’ 과목의 성격은 교육과정 시기별로 큰 차이가 없음을 알 수 있다. 즉, ‘사회’ 과목은 “지리, 역사 및 제 사회과학의 개념과 원리, 사회 제도와 문화, 사회문제와 가치, 그리고 연구 방법과 절차 등에 관한 요소를 통합적으로 선정, 조직하여 사회현상을 종합적으로 이해하고 탐구하도록 한다.”(교육부, 2015)로 수렴됨을 알 수 있다.

그런데, 여기서 눈여겨보아야 할 것은, 6차, 2012 개정, 2015개정 교육과정기의 고등학교 공통과목의 성격에 ‘통합적 관점’ 및 ‘통합적 시각’이라는 개념이 등장한다는 것이다. 즉, 다른 교육과정 시기에는 내용 선정과 조직에 있어 통합적 접근을 강조하고 있는 반면, 6차, 2012, 2015 개정 교육과정에서는 한 단계 더 업그레이드된 통합적인 관점이나 시각을 육성하는 것으로 ‘사회’ 과목의 성격을 규정한 것이다. 즉, 이 시기에 공통과목(혹은 선택과목)으로 공통사회, 사회, 통합사회 과목을 배치한 것은 당면할 수 있는 다양한 문제를 중심으로 내용을 구성하고 복잡한 사회현상의 객관적 인식을 통해 합리적 의사결정 능력을 기르기 위한

노력의 필요성을 강조(인정)한 결과로 평가할 수 있다.

표 8. 각 시기별 ‘사회’ 과목의 목표

시기	과목명	목표
6차 교육과정	공통사회	가. 우리나라의 정치적, 경제적, 사회적, 문화적, 지리적 현상을 국토 환경 및 역사적 발전과 관련하여 종합적이고 체계적으로 이해하게 한다.
7차 교육과정	사회	가. 사회의 여러 현상과 특성을 그 사회의 지리적 환경, 역사적 발전, 정치·경제·사회적 제도 등과 관련지어 이해 한다.
2007개정 교육과정	사회	가. 사회의 여러 현상과 특성을 그 사회의 지리적 환경, 역사적 발전, 정치·경제·사회적 제도 등과 관련지어 이해 한다.
2009개정 교육과정	사회	가. 사회의 여러 현상과 특성을 그 사회의 지리적 환경, 역사적 발전, 정치·경제·사회적 제도 등과 관련지어 이해 한다.
2009개정시기_2012교육과정	사회	가. 사회 구성원으로서 자신을 이해하고 자신을 둘러싼 복합적인 사회 현상을 이해하는데 통합적인 시각 으로 바라보는 능력을 기른다.
2015개정 교육과정	통합사회	가. 시간적, 공간적, 사회적, 윤리적 관점을 통해 인간의 삶과 사회현상을 통합적으로 바라보는 능력을 기른다.

출처: 각 시기별 사회과 교육과정 필자 재구성

표 8은 각 시기별 사회 과목의 목표 중 가장 우선적으로 제시된 것을 정리한 것이다. 이 표에서 보는 바와 같이, 6차, 2012, 2015개정 교육과정에서는 앞서 사회 과목 성격에서도 살펴본 바와 같이 종합적·통합적 시각을 강조하고 있는 반면, 7차, 2007, 2009 개정 교육과정에서는 통합적 시각보다는 다소 완화된 표현인 ‘관련지어 이해’ 정도로 서술하고 있다. 이는 통합적인 관점이나 시각에서 사회현상을 이해하는 것보다는 자신이 알고 있는 지식들 혹은 사실들 간의 관계성에 주목하고, 이를 바탕으로 사회현상은 서로 관련되어 있음을 이해하는 수준에서 목표 설정을 하고 있음을 알 수 있다.

2. 각 시기별 ‘사회’ 과목의 내용 요소

1) 6차 사회과 교육과정 시기 고등학교 ‘공통사회’ 과목의 내용 요소

표 9. 6차 교육과정 시기 ‘사회’ 과목의 내용 요소

영역		내용	
사	시민사회의 형성과 발전	<ul style="list-style-type: none"> • 시민 사회의 형성 • 경제 체제의 변화 	<ul style="list-style-type: none"> • 민주주의의 전개 • 현대 사회의 변동
	사회적 쟁점과 문제의 해결 방법	<ul style="list-style-type: none"> • 현대 사회의 특징 • 과학적 탐구 과정 	<ul style="list-style-type: none"> • 사회적 쟁점의 성격 • 합리적 의사 결정 과정
회	사회·문화 생활의 문제와 해결	<ul style="list-style-type: none"> • 사회·문화 현상의 인식 • 문화의 다양성과 교류 	<ul style="list-style-type: none"> • 사회의 발전과 사회 문제 • 사회 문제 해결을 위한 노력
	정치·법·경제 생활의 문제와 해결	<ul style="list-style-type: none"> • 정치·경제 현상의 인식 • 생산과 소비 활동 • 한국정치, 법, 경제의 문제와 해결 	<ul style="list-style-type: none"> • 법 생활의 이해 • 한국 민주 정치의 시련과 발전
지	우리 나라 국토의 이해와 자연환경	<ul style="list-style-type: none"> • 국토의 지리적 정보 • 기후와 식생 	<ul style="list-style-type: none"> • 위치와 영역 • 지형과 해양
	우리 나라의 인문 환경	<ul style="list-style-type: none"> • 촌락과 도시 • 자원과 산업 	<ul style="list-style-type: none"> • 인구와 인구 문제 • 국토 개발과 환경 보전
리	우리 나라의 여러 지역	<ul style="list-style-type: none"> • 서울 ~ 인천 지역 • 영남 북부 산지 지역 	<ul style="list-style-type: none"> • 군산 ~ 장항 지역 • 평양 ~ 남포 지역
	국토 통일과 국제화 시대의 한국	<ul style="list-style-type: none"> • 남북간의 지리적 교류 확대 • 통일된 국토의 미래상 	<ul style="list-style-type: none"> • 지역간의 협력 • 21세기의 한국

출처 : 교육부(1992)

표 9는 6차 교육과정 시기의 고등학교 공통사회(상,하) 과목의 내용 요소를 정리한 것이다.

6차 교육과정 시기의 고등학교 공통과목인 ‘공통사회’는 통합을 지향하였으나 실제 교과서는 일반사회영역을 중심으로 한 공통사회(상)과 한국지리 영역을 중심으로 한 공통사회(하)로 분리되었으며, 역사와 도덕 영역의 내용 요소가 포함되지 않았다. 이는 공통사회는 “우리 사회의 여러 문제를 통합적인 시각에서 파악하고 해결할 수 있도록 하는데 목적을 둔 사회과의 공통 필수 과목이다.”(권오정 외, 1992)라고 규정한 사회과의 성격과는 다소 거리가 있는 내용 편성이다. 이는 통합과목에 대한 이해의 부족, 교과간 영역 배분을 둘러싼 갈등, 역사 교육 강화에 대한 국가·사회적 요구의 증가, 도덕 영역에서의 통합에 대한 강력한 반발, 통합 교과에 대한 이론적 토대의 부족 등이 복합적으로 작동하면서 발생한 결과로 볼 수 있다.

2) 7차 사회과 교육과정 시기 고등학교 ‘사회’ 과목의 내용 요소

표 10. 7차 교육과정 시기 ‘사회’ 과목의 내용 요소

영역	내용 요소		
인간과 공간	<ul style="list-style-type: none"> • 국토와 지리 정보 • 환경 문제와 지역 문제 	<ul style="list-style-type: none"> • 자연 환경과 인간 생활 • 문화권과 지구촌의 형성 	<ul style="list-style-type: none"> • 생활 공간의 형성과 변화
인간과 시간	<ul style="list-style-type: none"> • 문화권과 지구촌의 형성 	<ul style="list-style-type: none"> • 시민 사회의 발전과 민주 시민 	
인간과 사회	<ul style="list-style-type: none"> • 시민 사회의 발전과 민주 시민 • 공동체 생활과 사회 발전 	<ul style="list-style-type: none"> • 정치 생활과 국가 • 사회 변동과 미래 사회 	<ul style="list-style-type: none"> • 국민 경제와 합리적 선택

출처 : 교육부(1997)

7차 교육과정 시기는 사회 과목은 인간과 공간(지리 영역), 인간과 시간(역사 영역), 인간과 사회(일반사회 영역)로 구분된 영역의 내용 요소를 고르게 반영하고자 노력하였다. 그러나 표에서 확인할 수 있는 것처럼 단순히 지리와 일반사회 영역의 내용(역사 영역 일부)을 병렬적으로 나열하여 제시하고 있다. 즉, 내용 요소를 통합적으로 구성한 것이 아니라 단순히 각 영역의 내용 요소를 한 교과서 안에 순서대로 나열한 것에 불과하다는 것이다. 이에 학교 현장에서는 사회 교과서를 분철하여 앞 단원(지리 영역)은 지리교사가, 뒤 단원(일반사회 영역)은 일반사회교사가 가르치는 경우가 많았다. 교육부에서는 이러한 현상을 막기 위해 공통과목인 ‘사회’ 과목의 시수를 주당 3시간으로 하여 두 명의 교사가 분책하여 수업을 하지 못하도록 하는 꼼수(?)도 활용하였으나 학교 현장에서는 이러한 꼼수와 상관없이 철저히 분과형으로 가르치는 경우가 많았다. 그리고 많은 교사들이 이 과목을 2, 3학년에서 배우게 되는 선택과목을 배우기 위한 기초 과목으로 인식하였기 때문에 “사회의 여러 현상과 특성을 그 사회의 지리적 환경, 역사적 발전, 정치·경제·사회적 제도 등과 관련지어 이해한다.”(교육부, 1997)라는 사회 과목의 목표 달성과는 다소 거리가 있는 수업을 진행하는 경우가 많았다. 합리적 의사결정 능력이나 비판적 사고 능력을 함양하기 보다는 제 사회과학의 기초 지식을 습득하는 것에 초점을 두고 수업을 진행한 것이다.

3) 2007 개정 사회과 교육과정 시기 고등학교 ‘사회’ 과목의 내용 요소

표 11. 2007 개정 교육과정 시기 ‘사회’ 과목의 내용 요소

영역	내용 요소
사회	• 문화 • 정의 • 세계화 • 인권 • 삶의 질

출처 : 교육인적자원부(2007)

2007개정 교육과정시기의 고등학교 ‘사회’는 국민공통기본과목으로서 그 위상이 매우 높은 과목이었으며, 통합적 관점에서 사회현상을 바라볼 수 있도록 내용 체계를 구성하고자 하였다는 점에서 의의가 크다. 그러나 이 시기의 ‘사회’ 과목은 교과서로 제작되지 못하였으며, 학교 현장에 실제로 적용되지 않은 유일한 교육과정 상의 과목으로 남아있다. 이는 2009년에 개정된 교육과정에서 국민공통기본교육과정이 1학년에서 10학년까지에서 9학년까지로 변경되면서, ‘사회’ 과목의 정체성과 위상에 대한 논란이 불거졌고, 10학년 선택교육과정에서는 대학 입학에 실질적으로 준비하는데 필요한 내용으로 편성되어야 한다는 요구를 받아들이면서 2009 개정 사회과 교육과정에서의 ‘사회’ 과목의 내용 요소는 크게 변화되었다.

앞서 언급한 바와 같이 2007 개정 사회과 교육과정 시기의 ‘사회’ 과목은 통합의 원리가 가장 근접한 내용 요소로 구성되어 있었으며, 통합적 관점과 시각에서 사회를 조망할 수 있도록 제 사회과학의 개념 중심에서 핵심 주제 중심으로 통합하는 변화를 시도한 혁신적인 교육과정이었으나 그 결과물을 산출해내지 못한 아쉬운 교육과정이었다.

4) 2009 개정 사회과 교육과정 시기 고등학교 ‘사회’ 과목의 내용 요소

표 12. 2009 개정 사회과 교과과정 시기 고등학교 ‘사회’ 과목의 내용 요소

영역	내용 요소
사회	<ul style="list-style-type: none"> • 사회 변동과 문화 • 정치 과정과 참여 민주주의 • 국제 거래와 세계화 • 인권 및 사회 정의와 법 • 경제 성장과 삶의 질

출처: 교육과학기술부(2009)

표 13. 2009 개정 시기 2012 교육과정 고등학교 ‘사회’ 과목의 내용 요소

영역	내용 요소
사회를 바라보는 창	<ul style="list-style-type: none"> • 개인 이해 • 세상 이해
공정성과 삶의 질	<ul style="list-style-type: none"> • 개인과 공동체 • 다양성과 관용 • 삶의 질과 복지
합리적 선택과 삶	<ul style="list-style-type: none"> • 고령화와 생애 설계 • 일과 여가 • 금융 환경과 합리적 소비
환경 변화와 인간	<ul style="list-style-type: none"> • 과학 기술의 발달과 정보화 • 공간 변화와 대응 • 세계화와 상호 의존
미래를 바라보는 창	<ul style="list-style-type: none"> • 인구, 식량 그리고 자원 • 지구촌과 지속 가능한 발전 • 인류 미래를 위한 선택

출처: 교육과학기술부(2012)

2009개정 교육과정 시기에의 고등학교 ‘사회’ 과목은 공통과목이 아니라 선택과목으로 편제되어 있다. 그 구체적인 내용 요소는 ‘사회 변동과 문화’, ‘인권 및 사회 정의와 법’, ‘정치 과정과 참여 민주주의’, ‘경제 성장과 삶의 질’, ‘국제 거래와 세계화’로 구성 되어 있었다. 이는 7차 교육과정의 ‘사회’ 과목의 일반사회 영역의 내용 요소와 거의 유사한 것으로, 2007개정 교육과정 적용 전으로 회귀한 내용 편성으로 볼 수 있다.

이후 2011년에 교육과정이 개편되면서 ‘사회’ 과목은 과목 편제에서 아예 빠졌다가 2012년 ‘사회’ 과목으로 다시 편제되었다. 2012년 개정 교육과정에서 고등학교 선택교육과정의 사회 과목은 “학생들이 사회 구성원으로서 갖추어야 할 최소한의 사회적 소양을 함양하기 위한 과목으로서 중학교 사회에서 배운 내용을 토대로 학생들이 통합적인 시각을 가지고 자신의 삶에 영향을 미치는 다양한 사회 현상을 바라보는 능력을 기르는 데 중점을 두고 있다.”(교육부, 2012)라고 그 성격을 규정하고 있었으며, “사회 구성원으로서 자신을 이해하고 자신을 둘러싼 복합적인 사회 현상을 이해하는데 통합적인 시각으로 바라보는 능력을 기른다.”를 목표로 하였다(교육부, 2012). 이러한 목표 달성을 위해 기존의 교육과정 편성 체제와는 전혀 다른 접근법을 취하고 있다. 즉, 영역을 ‘사회를 바라보는 창’, ‘공정성과 삶의 질’, ‘합리적 선택과 삶’, ‘환경 변화와 인간’, ‘미래를 바라보는 창’이라는 다소 추상적인 주제 중심으로 내용 영역을 구성하고 있다. 이를 통해 정치학, 경제학, 사회학, 문화 인류학 등의 제 사회과학의 학문적 분류 체계에 의해 이루어졌던 기존에 내용 선정 및 구성 원리에서 벗어나고자 노력하였음을 알 수 있다. 그러나 2012 교육과정은 그 운영 기간이 매우 짧아 그 효과성과 유용성을 확인할 수 있는 적용 사례 및 보고 자료가 많지 않다는 아쉬움이 있다.

5) 2015 개정 사회과 교육과정 시기 고등학교 ‘통합사회’ 과목의 내용 요소

표 14. 2015 개정 교육과정 시기 ‘사회’ 과목의 내용 요소

영역	핵심 개념	내용 요소
삶의 이해와 환경	행복	• 통합적 관점 • 행복의 조건
	자연환경	• 자연환경과 인간 생활 • 자연관 • 환경 문제
	생활공간	• 도시화 • 산업화 • 정보화
인간과 공동체	인권	• 시민 혁명 • 인권 보장 • 인권 문제
	시장	• 합리적 선택 • 국제 분업 • 금융 설계
	정의	• 정의의 의미 • 정의관 • 사회 및 공간 불평등
사회 변화와 공존	문화	• 문화권 • 문화 변동 • 다문화 사회
	세계화	• 세계화 • 국제사회 행위 주체 • 평화
	지속 가능한 삶	• 인구 문제 • 지속가능한 발전 • 미래 삶의 방향

출처: 교육부(2015)

2015 개정 교육과정 시기에는 고등학생의 기초 소양을 함양하기 위해 공통과목을 만들었는데, 사회교과 군에서는 공통과목으로 통합사회 과목이 만들어졌다. 통합사회는 초·중학교 사회의 기본 개념과 탐구 방법을 바탕으로 지리, 일반사회(정치, 경제, 법 등), 윤리, 역사의 기본 내용에 대해 핵심 개념 중심의 통합적 접근으로 사회 현상을 이해할 수 있도록 구성된 과목이다. 특히 복잡하고 급변하는 사회 현상에 대한 종합적 이해와 사회적 갈등 해결 능력을 함양하기 위해 토의·토론 학습, 프로젝트 학습, 탐구 학습 등 다양한 활동 중심의 수업이 이루어질 수 있도록 구성되어 있다(교육부, 2015, 63).

이러한 목적과 필요에 의해 만들어진 통합사회의 구체적인 내용 요소는 삶의 이해와 환경(행복, 자연환경, 생활공간), 인간과 공동체(인권, 시장, 정의), 사회변화와 공존(문화, 세계화, 지속 가능한 삶)이라는 3가지 영역에 각각 3가지의 핵심 개념을 설정하고, 각각의 핵심 개념에 해당하는 2~3개의 내용 요소를 다루도록 되어 있다. 그러나 현재 학교에서 ‘통합사회’는 2015 개정 교육과정이 추구하는 학생 참여형 수업이나 과정 중심 평가 등을 강화하는 기제로 학교현장에 변화를 불러 일으키고 있으나 그로 인해 교사들은 수업과 평가에서 큰 부담을 느끼고 있고, 이 때문에 과목에 할당된 최소 시수만을 적용하여 운영하는 사례가 다수 있다(이정우·임은진, 2019, 192)는 연구 결과는 통합사회 과목이 현장에 정착하기 위해서는 해결할 과제가 다수 있음을 알려준다.

Ⅳ. 논의 및 제언

표 15. 사회과 교육과정 시기별 ‘사회’ 과목의 특성

시기	과목명	과목 특성
6차 교육과정	공통사회	공통필수. 공통사회(상) (하) 분리. 공통사회(상) 이슈·문제 중심 통합
7차 교육과정	사회	국민공통기본교과. 일반사회+지리(역사 일부 포함) 내용의 병렬적 나열
2007개정 교육과정	사회	국민공통기본교과. 일반사회 내용 요소의 개념·주제 중심 통합 시도. 교과서 미편찬
2009개정교육 과정	사회	과정일반선택. 일반사회 내용 요소 나열적 조직. 7차 교육과정의 일반사회 영역의 내용 요소와 유사
2009개정시기_ 2011교육과정	-	-
2009개정시기_ 2012교육과정	사회	과정일반선택. 일반사회 내용 요소 중심 통합(도덕 영역 일부 포함)
2015개정 교육과정	통합사회	공통필수. 도덕+일반사회 개념·주제 중심 통합

표 15는 6차 사회과 교육과정 이후의 ‘사회’ 과목의 특징을 간략하게 정리한 것이다. 이 표에서 확인할 수 있는 것처럼, 고등학교에서의 ‘사회’ 과목은 잦은 변화가 있었음을 알 수 있다. 이로 인한 부작용으로는 첫째, 각 교육과정 적용 시점의 중복과 차이로 인해 학교급별 적용 교육과정이 다른 경우(예컨대, 중학교에서는 2007교육과정을 이수하였던 학생이 고등학교에서는 2009 개정 교육과정을 이수하는 사례)도 발생하였다. 이로 인해 일부 학습 요소의 학습이 제대로 이루어지지 않은 현상도 나타났다. 둘째, 학교 현장에서 교육과정 개편에 대응할 수 있는 시간적 여유가 부족하여 교원 수급 계획 및 학교 교육과정 편성에 많은 어려움이 있었다. 특히 2007년 개정 교육과정 시기까지 국민공통기본과목이었던 ‘사회’ 과목의 선택 과목화는 고등학교에서의 사회과 교사 TO 감소로 이어져 일반사회, 지리교사의 중학교로의 대규모 디아스포라와 신규 임용의 대폭 감소를 가져왔으며, 이로 인해 사회과 예비교사의 취업난을 극심하게 만드는 결과를 초래하였다. 셋째, 잦은 교육과정 개편에 따라 교과서 편찬과 검정에 따른 행·재정적, 경제적 비용을 포함한 엄청난 사회적 비용을 부담하게 되었다. 교육과정 개편을 위한 비용, 새로운 교육과정에 따른 교과서 개발, 검정, 선택, 그리고 구입에 따른 비용이 많이 소요되었다. 이러한 막대한 사회적 비용을 감당하면서까지 교육과정을 변경해야만 하는 이유 내지 당위성이 있었는지에 대한 반성적 성찰이 필요하다고 생각한다.

한편, 고등학교에서의 ‘사회’ 과목에 대한 잦은 변화의 원인 중에 하나는 고등학교 ‘사회’ 과목의 성격과 위상에 대한 학문적·개념적 합의가 이루어지지 않았기 때문으로 볼 수 있다. 예컨대, 고등학교에서의 ‘사회’ 과목의 교수학습 중점에 대해, 7차 교육과정에서는 “고등학교에서는 초등학교와 중학교에서 습득한 지식과 능력을 바탕으로 사회 현상을 종합적으로 이해하고 비판적 사고와 합리적 의사 결정 능력을 발휘하여, 사회 공동 문제 해결에 적극

적으로 참여하는 시민 의식을 기른다.”(교육부, 1997)로, 2012교육과정에서는 “학생들이 사회 구성원으로서 갖추어야 할 최소한의 사회적 소양을 함양하기 위한 과목이다.”(교육부, 2012)로, 2015교육과정에서는 “글로벌 지식 정보 사회와 개인의 일상에서 성공적으로 삶을 영위하기 위해 필요한 비판적 사고력 및 창의성, 문제 해결 능력과 의사 결정 능력, 자기 존중 및 대인 관계 능력, 공동체적 역량, 통합적 사고력 등과 같은 교과 역량을 육성한다.”(교육부, 2015)에 중점을 두고 있다.

이러한 분석에 기초하여 몇 가지 제언을 하고 한다. 먼저, 교육과정 개편을 수시로 하는 것이 교육적·현실적으로 합리적이고 유용한 개편 방식인지 검토할 필요가 있다. 수시 개정 방식이 빠른 사회 변화에 능동적으로 대응하기 위한 긍정적인 조치임에는 틀림없으나 그 사회적 비용이 과다하고, 교육 철학의 커다란 변화나 논리적 오류가 아닌 정치적인 환경 변화나 특정 이해집단의 요구나 주장을 받아들여 이루어지는 수시 개정은 바람직하지 않다. 이에 수시 개정보다는 일정한 간격(얼마의 간격을 둘 것인가는 사회적인 합의를 통해 결정)을 두고 교육과정을 개정하는 것이 보다 합리적이라고 판단한다. 행정 및 정책의 중요한 원리 중에 하나가 예측성과 준비 가능성이기 때문이다.

다음으로 고등학교에서의 ‘사회’ 과목의 위상과 정체성과 관련하여, 기존의 교육과정에서는 ‘사회’ 과목을 사회과학의 기초 개념을 익히기 위한 것으로, 혹은, 통합적 관점에서 사회를 조망할 수 있는 능력을 키우기 위한 과목으로 설정하고 있다. 필자는 사회과 교육의 본질을 고려하면, 내용은 통합적으로 구성되어야 한다고 생각한다. 그리고 고등학교에서의 ‘사회’ 과목이 지리, 역사, 제 사회과학의 개념과 지식을 통합적으로 구성하여 사회현상을 종합적·체계적으로 조망하는 과목으로 그 성격을 규정한다면, 고등학교에서의 ‘사회’ 과목은 과목명 변경과 함께, 고등학교 최고학년에 배정하는 것이 적절하다고 생각한다. 사회과가 처음 성립될 당시 12학년에 개설되었던 ‘민주주의 제 문제’ 과목과 같이 우리나라 사회과에서도 고등학교 3학년에 새로운 과목명으로, 내용은 이슈·문제 중심으로 통합적으로 구성할 필요가 있다고 생각한다. 예컨대, 최근 대학에서 많이 활용하고 있는 캡스톤디자인의 개념을 활용할 수 있다. 캡스톤디자인은 창의적 종합설계 능력을 갖춘 인재 양성을 목적으로 하는 프로그램으로서 현장에서 부딪히는 문제 해결 능력을 키우기 위해 졸업 논문이나 시험 대신 기획부터 제작까지 일련의 과정을 학생들이 직접 수행한다. 팀 단위로 이루어지며 창의력, 팀워크, 리더십 양성 등에도 많은 도움이 되며 창의적 종합설계라 부르기도 하며, 외국에서 집을 지을 때 지붕이나 담 위에 마지막 없는 갯돌(capstone)에서 유래했다(전주대학교 누리집). 이를 응용하여, 초·중등 학업을 마무리하는 최고 학년에서 그동안 학습한 사회과 내용을 바탕으로 다양한 사회적 쟁점이나 문제를 선택하고 이를 해결하기 위한 프로젝트를 학생 스스로 기획·연구·실행할 수 있게 하는 것이다.

만약, 3학년에서 이러한 과목을 편제하기 어렵다면, ‘사회’ 과목 내용 편성시, “사회 공동체 구성원으로서의 권리와 의무에 대한 이해 → 이러한 이해를 바탕으로 사회적 쟁점에 대한 비판적 분석 및 합리적 의사결정 방법의 습득 → 실제 사회적 쟁점이나 문제 해결에의 참

여 및 실천 경험”이 순차적으로 이루어질 수 있도록 교육과정 내용 체계를 구성하는 것이다. 즉 사회적 쟁점과 문제에 대한 인식에서 해결의 과정에 따라 ‘사회’ 과목의 내용을 배열, 조직하는 방안이다.

이와 관련하여 2018년에 개정되어 2022년부터 고등학교에서 적용되기 시작한 일본의 사회과 편제 중 ‘공공’ 과목을 소개하는 것으로 마무리하고자 한다.

‘공공’ 과목은 2018년 개정 일본 사회과 편제에서 고등학교 필수 이수과목으로 정해져 있으며, 윤리나 정치·경제 과목을 배우기 전에 이수해야하는 선수 학습의 역할을 하고 있다. 우리나라로 보면 일반사회와 도덕을 통(융)합한 공통필수 과목으로 볼 수 있다.

공공 과목은 “인간과 사회의 기본방향에 대한 견해와 생각을 발휘하여 현대의 여러 과제를 추구하거나 해결하거나 하는 활동을 통해 넓은 시야에서 글로벌화하는 국제사회에 주체적으로 사는 평화롭고 민주적인 국가 및 사회의 유능한 형성자에게 필요한 공민으로서의 자질과 능력을 육성하는 것을 목표로 한다.”(文部科学省, 2018, 79).

이러한 목표 달성을 위해 공공 과목은 크게 3개의 대단원(A 공공의 문, B 자립적인 주체로서 더 나은 사회 형성에 참여하는 우리, C 지속가능한 사회 만들기의 주체가 되는 우리)으로 구성되어 있다.

먼저, 대단원 ‘A 공공의 문’은 (1) 공적인 공간을 만드는 우리, (2) 공적인 공간에서 인간으로서의 바람직한 자세와 삶의 방법, (3) 공적인 공간에서의 기본적 원리로 구성되어 있다. 이들 내용을 통해, 사회에 참여하는 자립 주체란 고립되어 사는 것이 아니라 지역사회 등의 다양한 집단의 일원으로서 살아, 다른 사람과의 협동에 의해 당사자로서 국가·사회 등의 공적인 공간을 만드는 존재임을 학습한다. 이와 함께 동서고금의 선조들의 대응, 지혜 등을 바탕으로 사회에 참가할 때 선택·판단을 위한 단서가 되는 개념이나 이론, 공적인 공간에서의 기본적 원리를 이해하도록 하고 있다.

대단원 ‘B 자립적인 주체로서 보다 나은 사회 형성에 참여하는 우리’에서는 대단원의 ‘A 공공의 문’에서 익힌 선택·판단의 단서가 되는 생각이나 공적인 공간에서의 기본적 원리 등을 활용해 타인과 협동하면서 주제를 추구하거나 해결하는 학습활동을 한다.

대단원 ‘C 지속가능한 사회 만들기의 주체가 되는 우리’에서는 함께 사는 사회를 만든다는 관점에서 과제를 발견하고, 지금까지 학습(단련)해 온 사회적인 견해·생각을 종합적으로 작동시켜, 그 과제를 해결하기 위해 사실을 토대로 고찰·구상하고, 타당성이나 효과, 실현 가능성 등을 지표로 한 논거를 바탕으로 자신의 생각을 설명, 논술하도록 구성되어 있다(文部科学省, 2018, 28-29).

참고문헌

- 교육과학기술부(2009), 사회과 교육과정, 교육과학기술부 고시 제2009-10호, 교육부.
- 교육과학기술부(2011), 사회과 교육과정, 교육과학기술부 고시 제2011-361호 [별책 7], 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2012), 사회과 교육과정, 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 7]. 교육과학기술부.
- 교육부(1992), 고등학교 교육과정, 교육부.
- 교육부(1997), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제 1997-15호 [별책 7], 교육부.
- 교육부(2015), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7], 교육부.
- 교육부(2017), 2015개정 교육과정 해설, 교육부.
- 교육부(2021), 국민과 함께하는 미래형 교육과정 추진 계획(안) 자료집, 교육부.
- 교육인적자원부(2007), 사회과 교육과정, 교육인적자원부 고시 제2007-19호 [별책 7], 교육인적자원부.
- 권오정 외(1992), 제6차 사회과 교육과정 개발 연구, 한국교원대학교 제6차 교육과정(사회과) 개발 연구 위원회.
- 유종열(2008), 사회과 교육과정에서의 경제 교육 내용 변화-7차 교육과정과 2007년 개정 교육과정 비교를 중심으로-, 사회과교육연구, 15(3), 113-141.
- 이정우·임은진(2019), 2015 개정 교육과정 통합사회 과목 운영 실태 조사 연구, 교사교육연구, 58(2), 183-194.
- 최병모(2003), 제7차 사회과 교육과정의 체제적 분석, 경상대학교 중등교육연구센터, 한국사회과교육학회 편, 제7차 교육과정과 교과서, 교육과학사.
- 文部科学省(2018), 『高等学校学習指導要領解説 公民編』.
- 전주대학교 누리집, <https://www.jj.ac.kr/practice/capstone/01.jsp> 2022. 01. 09 인출

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육



- **예비지리교사들의 지리적 전쟁사 읽기**
이 동 민(가톨릭관동대) 63

- **위치 정보 기반의 공공데이터 활용 교육 프로그램 개발과 적용**
조 현 기 · 정 다 이(세종대 · 서울명원초) 67



- **메타버스를 통한 국제교류 수업의 실천**
: 한국 · 싱가포르 역사 문화 수업을 중심으로-
이 지 혜(서울미동초) 78



예비지리교사들의 지리적 전쟁사 읽기

이 동 민

가톨릭관동대학교

I. 서론

지리교사는 뛰어난 지리 교과 지식 수준은 물론 세상과 사물을 ‘지리적’으로 파악하고 해석할 수 있는 안목 또한 갖고 있어야 한다. 이 같은 ‘지리적 안목’은 다양한 측면에서 접근될 수 있는데, 본 연구는 예비지리교사가 전쟁사를 지리적으로 이해하고 재해석할 수 있는 방안을 함양할 수 있는 교사교육 방안에 주목해 보았다. 전쟁사는 역사의 여러 분야 중에서도 특히 지리적인 속성이 강하며, 따라서 예비지리교사들로 하여금 전쟁사를 지리적으로 해석·재해석하게 하는 활동은 지리교육적으로 중요한 의미를 지니리라고 판단된다.

이에 따라 본 연구는 예비지리교사들이 전쟁사를 지리적으로 재해석하는 활동이 그들의 지리적 인식이나 안목에 어떤 영향을 줄 수 있는가를 분석하였다. 분석 결과는 지리교육 및 지리교사 양성에 의미있는 논의를 제공하리라고 기대된다.

II. 이론적 배경

1. 예비지리교사의 지리적 인식과 안목

예비지리교사는 지리교사가 되기 위한 교육을 받는 사람을 말한다. 즉, 예비지리교사교육은 지리교사가 아닌 사람을 지리교사로 전환하는 교육 단계라는 점에서 지리교육에 있어 결정적인 중요성을 지닌다(Lee, 2020).

지리교사가 지리 수업을 효과적으로 계획 및 실천하기 위해서는 수준 높은 지리 교과 지식은 물론, 지표 공간과 세상을 지리적으로 이해하고 해석할 수 있는 안목도 필요하다. 그래야지만이 학생들의 지리적 사고와 안목을 길러줄 수 있기 때문이다. 따라서 예비지리교사들로 하여금 수준높은, 지리학자와도 같은(geographer-like) 인식과 안목을 길러 주는 일은 예비지리교사교육에서 매우 중요한 과업에 해당한다(Lee, 2018, 2020; Kolnik, 2010).

2. 전쟁사와 예비지리교사교육의 접목이 갖는 의의

지리는 지표공간을 다루기 때문에 다양한 학문 분야 및 교과와 의미있게 연결된다. 그 중에서도 지리와 역사의 연결성은 특히 강하다. 지리와 역사는 각각 인류 문명과 사회의 공간적·시간적 측면을 다루기 때문이다. 이 때문에 고대부터 지리와 역사는 같은 뿌리에서 출발했고, 오늘날 각국의 교육과정을 보더라도 지리와 역사는 통합적으로 편제되는 경우가 많다(Shimura, 2015; Winter, 2018). 최근 들어서는 공간정보기술을 활용한 지리-역사 통합교육의 의의나 방법을 다룬 연구들도 적지 않게 이루어지고 있다(이동민, 2021a; Coleman, 2015; Egiebor & Foster, 2019). 이러한 추세는 역사를 지리적으로 바라보고 해석할 수 있는 지리-역사 통합적 안목이 지리교사가 갖추어야 할 중요한 안목에 해당함을 시사한다고도 풀이할 수 있다.

전쟁사는 특히 지리와 접점이 크다. 전쟁이란 지리적인 속성이 대단히 강하기 때문이다. 전쟁의 원인, 과정, 결과 등은 지정학, 지형학, 기후학, 군사지리학 등 지리적인 요인과 매우 밀접하게 연결된다(유병진 역, 2018; 이동민, 2021a, 2021b). 이 때문에 전쟁사나 군사사 연구자들은 이미 고대부터 역사적 관점뿐만 아니라 지리적 관점도 중요시해 왔다(Clarke, 2018; Harrison & Passmore, 2021).

이러한 점에서 전쟁사와 지리의 접목은 학문적으로는 물론 지리교육적으로도 적지 않은 의의를 가진다(이동민, 2021b). 이는 예비지리교사교육에서도 마찬가지로 중요하게 다루어질 필요가 있다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 전쟁사 기반 역사지리학 강좌의 개발 및 운영

본 연구는 연구자가 재직 중인 국내 소재 A대학 지리교육과에서 2021학년도 2학기에 실시한 역사지리학 강좌를 대상으로 한다. 해당 강좌는 15주 분량으로 진행되었으며, Azar Gat의 저서 『문명과 전쟁』(오은숙·이재만 역, 2017)을 교재로 한다. 12주차까지 교재의 강독 및 이론 강의를 진행(8주차는 중간고사)한 다음, 13-14주차에 카드뉴스를 제작 및 발표하는 활동을 실시하였다. 15주차에는 기말고사를 실시하였다.

2. 예비지리교사의 지리적 전쟁사 읽기 활동의 실시

역사지리학 강좌의 13-14주차에 실시한 카드뉴스 활동은 수강생, 즉 예비지리교사들이 전쟁사를 지리적 관점에서 접근하고 재해석하도록 하는 데 목적을 둔다.

카드뉴스 활동의 과정은 다음과 같다. 첫째, 수업 내용을 바탕으로 수강생이 전쟁사 관련 주제를 자유롭게 선택한다. 둘째, 파워포인트를 활용하여 선택한 전쟁사 주제의 원인, 과정, 결

과 등을 지리적으로 재구성하는 형태의 카드뉴스를 제작한다. 셋째, 개인별로 제작한 카드뉴스를 10분 전후 분량으로 발표한 뒤 3-5분 정도로 질의응답 및 토론을 실시한다. 넷째, 카드뉴스 발표 및 토론이 끝난 뒤에는 성찰일지를 작성한다.

3. 자료 수집 및 분석 계획

본 연구의 참여자는 2021학년도 2학기에 개설된 「역사지리학」 강좌의 수강생 23명이다. IRB 심의 취득 후 수강생의 동의를 요청했으며, 전원 연구 참여에 동의했다. 23명의 연구참여자 가운데 17명이 3학년, 6명이 4학년 학생이다. 연구참여자 중 15명이 남학생이고 8명이 여학생이다. 연구참여자 전원이 지리교육과에 재학중인 예비지리교사이다.

연구자료는 연구참여자가 카드뉴스 제작·발표 및 토론 활동을 수행한 다음 작성한 성찰일지이다. 성찰일지는 연구목적에 고려하여 4개 질문으로 구성했고, 연구참여자들이 A4 1-2장 분량으로 자유롭게 작성하게끔 하였다.

표 41. 성찰일지 질문 목록

-
1. 카드뉴스 활동 및 수업은 역사지리학에 대한 관점이나 생각, 이해 등에 어떠한 영향을 왜 주었나요?
 2. 역사지리학 수업과 카드뉴스 활동의 지리교육의 방향, 의미, 가능성 등과 관련한 의미는 무엇인가요?
 3. 본 수업 및 활동을 통해서 전쟁사나 역사에 대한 생각이나 이해에 어떤 변화나 발전이 이루어졌나요?
 4. 그 외에 수업이나 카드뉴스 활동에 대한 소감이 있다면 적어 봅시다.
-

수집한 자료는 학습 과정이나 경험을 해석하는 데 적합하다고 알려진 질적연구 방법인 현상기술학(phenomenography)(Khan, 2014)을 활용하여 분석한다.

IV. 예상되는 결과 및 논의

본 연구는 현재 자료 분석을 진행 중에 있다. 분석중인 자료에 대한 대략적인 검토를 통해 다음과 같은 잠정적인 논의를 제시해 본다.

첫째, 예비지리교사들은 전쟁사를 지리적으로 재해석함으로써 역사를 지리적으로 해석하는 경험을 축적하고 이와 관련된 구체적인 노하우를 발견할 수 있었다. 둘째, 전쟁사의 지리적 재해석 활동은 예비지리교사의 지정학, 군사지리학, 지형학, 기후학 등과 관련된 심층적·맥락적 이해를 획기적으로까지 제고할 수 있었다. 셋째, 전쟁사를 지리적으로 재해석하는 활동을 통해 자기주도적인 지리 탐구·비판·의사소통 능력도 기를 수 있었다.

이 같은 결과는 예비지리교사의 지리적 안목 신장 방안과 관련하여 의미있는 논의를 제공하리라 기대된다. 아울러 본 연구는 통섭이나 융합 등이 중요시되는 현대 지리교육에도 중요한 시사점을 제시할 수 있으리라고 판단된다.

참고문헌

- 이동민(2021a), “내러티브 기반 공간정보기술을 활용한 통합 교수-학습 모형 개발: Story Maps를 활용한 황색 상황의 지리공간적 재현을 사례로”, 한국지리환경교육학회지, 29(1), 89-106.
- 이동민(2021b), “지리 기반 융합형 교양교육 프로그램의 의의에 관한 연구: 「지도와 지리학으로 읽는 제2차 세계대전사」 강좌를 사례로”, 한국지리환경교육학회지, 29(4), 47-63.
- Clarke, K.(2018), *Shaping the Geography of Empire: Man and Nature in Herodotus' Histories*, Oxford, UK: Oxford University Press,
- Coleman, B.(2015), History storytelling with Esri's Story Maps application, *Teaching History*, 49(4), 60-61.
- Egibor, E. E., & Foster, E. J.(2019), Students' perceptions of their engagement using GIS-Story Maps. *Journal of Geography*, 118(2), 51-65.
- Gat, A.(2006), *War in Human Civilization*, 오숙은·이재만 역(2017), 문명과 전쟁, 교유서가.
- Hanig, T.(2009), Geography of war: The significance of physical and human geography principles. *FOCUS on Geography*, 52(1), 32-36.
- Harrison, S. and Passmore, G.(2021), On geography and war: New perspectives on the Ardennes Campaigns of 1940 and 1944, *Annals of the American Association of Geographers*, 111(4), 1079-1093.
- Keegan, J.(1993), *A History of Warfare*, 유병진 역, 2018, 세계전쟁사, 까치).
- Khan, S. H.(2014), Phenomenography: A qualitative research methodology in Bangladesh, *International Journal of Psychological and Educational Research*, 25(1), 7-25.
- Kolnik, K. K.(2010), Lifelong learning and the professional development of geography teachers: A view from Slovenia. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(1), 53-58.
- Lee, D.-M.(2018), A typological analysis of South Korean primary teachers' awareness of primary geography education, *Journal of Geography*, 117(2), 75-87.
- Lee, D.-M.(2020), Cultivating preservice geography teachers' awareness of geography using Story Maps, *Journal of Geography in Higher Education*, 44(3), 387-405.
- Shimura, T.(2015), Primary Geography education in Japan: Curriculum as social studies, practices and teachers' expertise, *Review of International Geographical Education Online*, 5(2), 151-165.
- Winter, C.(2018), Disrupting colonial discourses in the geography curriculum during the introduction of British Values policy in schools, *Journal of Curriculum Studies*, 50(4), 456-475.

교신저자 : 이동민, 가톨릭관동대학교 지리교육과 조교수
dr.dongminleel@gmail.com

위치 정보 기반의 공공데이터 활용 교육 프로그램 개발과 적용

조 현 기 · 정 다 이

(세종대학교 · 서울명원초등학교)

I. 사회 변화와 공공데이터 활용의 확대

과학 기술의 발전이 급속도로 이루어지면서 4차 산업혁명은 이전의 산업혁명과는 비교가 불가능할 정도로 강하고 다양한 영역에서 사회 구조를 변화시킬 것으로 예상된다. 이로 인하여 기존 산업은 재편될 것이고 시민들의 생활방식과 소비 행태에서 혁명적인 변화가 초래할 것이다(윤영득, 2020: 24). 사회과교육은 학생들이 미래 사회의 시민으로서 성장할 수 있는 밑거름이 되는 교과로 사회 변화에 민감하며 이를 교육과정에 반영해야 하는 책무성을 지니고 있다. 즉, 사회과교육에서는 사회 흐름을 읽고 학생들이 살아가야 하는 미래를 예측하여 필요한 역량을 키울 수 있는 환경을 제공해야 한다. 이를 알아보기 위해서는 미래 사회에 필요한 역량을 예측하고 이를 교육과정으로 전환하는 과정이 필요하다.

4차 산업혁명을 맞이하면서 IT기업과 대부분의 기업에서는 데이터를 다룰 수 있는 인재를 선호하고 있다. 이러한 상황에서 새로운 데이터 교육의 방향을 정할 수 있으며 이는 데이터에 대한 이해를 중심으로 인간이 합리적인 의사결정을 해야 하는 상황에 놓인다(장영재, 2017: 166-167). 4차 산업혁명 시대에 데이터의 역할은 4차 산업혁명의 본질과 관련이 깊다. 4차 산업혁명 시대에는 사물 인터넷을 활용하면서 얻어지는 방대한 양의 센서 데이터, 이러한 자료를 이해하고 처리하고 분석하며 시각화하는 빅데이터 분석과 머신러닝(Machine Learning) 기반의 인공지능을 활용한 데이터의 지식화 과정이 중요하다(박상찬, 2017: 21-22). 이러한 사회 변화는 데이터과학이라는 새로운 영역을 개척하였으며 사회과교육에서도 데이터라는 새로운 변화에 관심을 가져야하는 상황에 놓이게 되었다. 데이터과학은 컴퓨터를 활용해 많은 양의 데이터를 수집, 가공, 처리해서 다양한 문제 상황을 해결하기 위한 기술이다. 이를 위해서는 활용하기 위한 데이터의 속성을 구분하고 속성들 사이의 관계를 정의하며 어떤 속성들을 분석할 것인지 정한다(Ministry of Science and ICT, 2017, 허경, 2021: 2에서 재인용). 이렇듯 4차 산업혁명 시기에 데이터는 사회를 변화시키고 발전시키는 핵심적인 요소로서 활용될 것이며 사회과교육에서는 사회과와 관련된 다양한 데이터를 발굴하고 분석하는 과정을 학습함으로써 미래 사회 시민 역량을 신장시킬 수 있다.

데이터의 중요성이 점차 확대되면서 공공데이터의 보급과 활용도 각광을 받고 있다. 공공데이터는 ‘공공데이터의 제공 및 이용 활성화에 관한 법률’ 제 2조에 의하여 정의할 수 있다.

이 법률에 따르면 공공데이터란 ‘데이터베이스, 전자화된 파일 등 공공기관이 법령 등에서 정하는 목적을 위하여 생성 또는 취득하여 관리하고 있는 광(光) 또는 전자적 방식으로 처리된 자료 또는 정보’를 말한다(권오성, 2014: 14). 이러한 공공데이터는 갑작스럽게 생기기도 하는 기존의 공공정보에서 스마트시대의 도래와 함께 변화한 개념이다. 기존의 공공정보는 국민의 알권리 신장에 초점이 맞춰져 있었다면 공공데이터는 알권리를 넘어서 이를 활용해 국민이 이윤을 창출할 수 있는 개념으로 변화하고 있다(서형준, 2017: 13). 이는 정보의 개념이 아는 것에 그치기보다는 활용하여 새로운 것을 창조할 수 있는 가능성을 내포하고 있다는 것으로 전환됨을 알 수 있다.

법률에서 정하는 개념과 함께 이를 활용하는 사람에 따라 개념은 조작적 정의되어 다양성을 확보한다. 채승병(2013: 1)은 정부나 공공기관이 생산, 보유, 관리하는 행정, 경제, 의료, 기상, 인구, 복지, 교통 등 모든 데이터를 공공데이터로 바라보았으며 지광석 외(2013: 23)는 공공이 생산 및 취득하여 관리하는 정보로 공공의 목적으로 사용 가능한 데이터를 공공데이터로 보았다. 또한, 행정안전위원회(2012: 15)는 공공데이터를 공공기관이 생성 및 취득 후 관리하는 전자적 방식으로 처리된 부호, 도형, 색채, 문자, 음성, 이미지, 영상 등으로 표현된 모든 정보를 의미한다고 보았다. 공공데이터에 대한 법률과 이를 활용하는 관점에 따른 의견을 종합하여 보았을 때, 공공데이터는 공공기관에서 생산 및 관리하는 모든 종류의 자료로 볼 수 있다. 다양한 공공데이터가 공개되면서 이를 활용하여 다양한 사회적 문제를 해결하기 위한 역량도 시민들에게 요구되고 있다. 이를 위해 사회과교육에서도 사회과교육의 관점에서 필요한 데이터과학 교육을 학생들에게 제공하는 책무성을 갖게 되었다. 본 연구에서는 원자료(Raw Data) 형태로 제공되는 공공데이터를 사회과교육에 적용할 수 있는 교육적 방안에 대해 탐색하고 수업의 구체적인 장면에 대해 논해보고자 한다.

II . 미래 사회 시민 역량으로서 데이터 리터러시

데이터는 4차 산업혁명 시대에 가장 중요한 요소로 위치할 것이다. 이에 따라 미래 사회 시민은 데이터를 어떻게 다루는지에 따라서 시민으로서 역량을 펼칠 수 있는 가능성을 가지고 있다. Chinien et al.(2011: 8)은 데이터 리터러시(Data Literacy)를 21 세기에 가장 필수적인 역량으로 보고 있었으며 이는 ‘비관적인 관점에서 데이터를 수집하고 관리하며 분석하는 능력’이라고 말한다. 또한, Shreiner(2017: 198)은 데이터 리터러시를 데이터의 의미를 알고 이를 분석하며 데이터 시각화를 통해 데이터 간의 상관관계를 바탕으로 결론을 이끌어내는 것과 그 과정에서 오류를 인지할 수 있는 능력이다. 특히, OECD(2019)에서는 핵심 기반 교육을 제시하면서 데이터 리터러시가 단순하게 데이터를 다루는 것에 그치지보다는 데이터를 활용하여 다른 사람들과 의사소통하는 것이 중요하다고 강조하였다. 즉, 데이터 리터러시는 개인적 수준에서 데이터를 다루는 것부터 데이터를 활용하여 타인과 의사소통을 하는 사회적 수준까지 포괄하는 개념이다. 사회과교육에서는 사회 현상을 다루는 데이터를 생성 및 조직하는 과정을 학생들이 이해할 수 있어야 하며, 다양한 관점에서 해석할 수 있어야 한다(배화순,

2019: 101). 이와 같은 관점에서 본 연구에서는 다양한 분야의 공공데이터 중에서 사회과에서 의미가 있는 데이터를 학생들과 선정, 분석, 시각화, 결론 등의 과정을 통하여 다루었다.

데이터과학은 단순히 자료를 다루는 문헌정보학과는 다르게 다양한 관점에서 접근해야 하는 복합적인 성격을 가지고 있다. 이는 데이터 리터러시의 구성요소에서 나타나고 있다. 김슬기 외(2021: 698)는 인공지능 교육을 위한 데이터 리터러시의 구성요소를 <표 - 1>과 같이 지식, 기능, 가치와 태도 측면에서 제시하였다.

표 1. 데이터 리터러시의 구성요소

지식	기능	가치와 태도
<ul style="list-style-type: none"> - 데이터의 개념 - 데이터의 역할 - 데이터의 유형 - 데이터의 구조 - 데이터의 출처 - 데이터의 분석 방법 - 데이터 시각화 - 데이터 전처리 	<ul style="list-style-type: none"> - 수집하기 - 해석하기 - 추론하기 - 요약하기 - 발표하기 - 다루기 - 추진하기 - 의사소통하기 	<ul style="list-style-type: none"> - 관계 - 통합 - 지속 - 인간 중심 - 공정

출처: 김슬기 외, 2021: 700에서 인용

표 1에서 나타난 데이터 리터러시의 구성요소는 데이터를 복합적으로 바라본다는 관점에서 데이터과학의 특징을 잘 나타내고 있다. 하지만, 지식, 기능, 가치와 태도로 영역을 구분하면서 역량의 관점에서 데이터 리터러시를 잘 표현하였지만 데이터과학을 본질적으로 나타내기보다는 분절적으로 데이터 리터러시를 바라보는 한계점을 가지게 되었다. 이를 보완하기 위해서는 데이터를 직접 처리하는 과정에 보다 초점을 맞춘 구성요소가 필요하다. 배화순(2019: 101)은 데이터 리터러시의 범주를 ‘데이터 생성 및 조직’, ‘데이터 활용 및 분석’, ‘데이터 기반 의사소통 및 데이터 윤리’로 제시하면서 데이터 리터러시의 구성요소를 세부적으로 제시하였다. 다음 표 2는 데이터 리터러시의 구성요소이다.

표 2. 데이터 리터러시의 구성요소

데이터 리터러시의 범주	세부 요소
데이터 생성 및 조직	<ul style="list-style-type: none"> - 데이터의 형식 및 데이터베이스 소개 - 데이터 수집 - 데이터 관리 및 조직 - 데이터 시각화
데이터 활용 및 분석	<ul style="list-style-type: none"> - 데이터에 기반한 질문 및 응답 - 데이터의 정보 추출 - 데이터 활용 - 데이터 분석 - 데이터에 기반한 추론 및 설명 - 데이터 판단 및 비판
데이터 기반 의사소통 및 데이터 윤리	<ul style="list-style-type: none"> - 데이터를 활용한 의사소통 - 데이터 인용 및 활용 관련 윤리

출처: 배화순, 2019: 101에서 인용

표 2에서의 데이터 리터러시는 범주를 데이터 처리 과정에 보다 초점을 맞추었다. 데이터 리터러시의 범주는 데이터과학에서 필요한 절차를 크게 3가지 분류하였다. 데이터과학에서는 좋은 데이터를 생성하는 단계, 데이터를 목적에 맞게 활용하는 단계와 마지막으로 데이터를 바르게 사용하는 검증 단계로 제시할 수 있다. 특히, 본 연구에서는 초등학생들과 데이터를 생성하는 데에는 어려움이 있으므로 생성되어 있는 공공데이터를 활용하는 데에 초점을 맞추고 있다. 그러므로 어떤 데이터를 선정하고 어떻게 분석 및 활용할 것인지를 중심으로 공공데이터 활용 프로그램을 설계하였다.

Ⅲ. 현실의 효율적 확장, 거울세계

1. 메타버스의 정의와 유형

최근 메타버스에 대한 관심도가 높아지면서 메타버스를 교육에 적용하고자 하는 시도가 다양하게 이루어지고 있다. 메타버스(Metaverse)는 ‘초월과 그 이상’을 뜻하는 meta와 ‘세상 또는 우주’를 뜻하는 universe의 합성어이다(이현정, 2021: 80). 메타버스 개념은 기술의 발달과 함께 다양한 양상으로 발전하고 있다. 김상균(2020: 1)은 메타버스를 디지털 지구로 바라보면서 현실의 물리적 지구를 초월하거나 지구 공간의 기능을 확장해주는 디지털 환경으로 바라보았다. 또한, 오연주(2021)는 가상 세계(Virtual World)와 현실 세계(Real World)를 아우르는 확장된 공간으로 보았으며 이승환 외(2021: 1)는 가상과 현실의 상호작용을 통해 공진화하면서 새로운 가치를 창출하는 사회로 제시하였다. 이렇듯 메타버스는 학자에 따라 다양하게 정의되고 있으며 앞으로도 기술의 발전에 따라 정의도 함께 수정되고 발전될 것으로 생각된다.

메타버스를 기반으로 개발되고 있는 기술은 4차 산업혁명과 함께 폭발적으로 증가하고 있다. 많은 기술들은 ‘외부 환경 반영 정도와 이용자 몰입 강화 정도’ 라는 가로축과 ‘취득한 정보가 구현되는 공간이 현실의 확장인지 혹은 가상세계에서의 모방인지’ 를 구분하는 세로축에 따라 유형화를 할 수 있다(오연주, 2021). 가로축은 외적 요소와 사적 요소로 구분할 수 있고 세로축은 증강과 시뮬레이션으로 구분할 수 있다. 이를 사분면의 형태로 유형화한다면 증강현실, 거울세계, 라이프로그, 가상세계로 가능하며 다음 그림 1은 메타버스의 유형에 대한 내용이다.

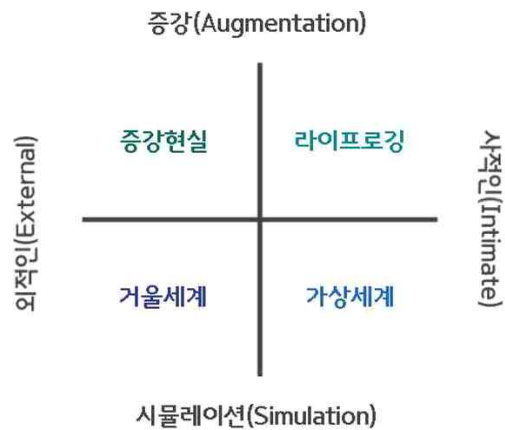


그림 1. 메타버스의 유형화¹⁾

증강현실은 실제 세계에서 2D 또는 3D로 표현되는 가상 물체나 인터페이스를 겹쳐놓아 상호 작용이 가능하도록 구축한 환경이며 라이프 로깅은 인간의 신체, 감정, 경험, 움직임 등 일상에서 얻는 경험과 정보(텍스트, 이미지, 영상 등)를 가상의 웹공간에 기록하고 재현하는 활동이다. 또한, 거울 세계는 실제 세계에 다양한 정보를 덧입혀 최대한 사실적으로 재현해 낸 ‘정보적으로 확장된’ 가상 세계이며 가상 세계는 디지털 데이터와 컴퓨터 그래픽 기술을 활용하여 현실 세계와 비슷하거나 대안적으로 구현한 3차원의 가상세계이다(황경화 외, 2021: 43). 이러한 다양한 유형의 메타버스는 현재까지 독립적으로 발전하다가 5G 기술의 발전으로 상호작용하면서 융·복합 형태로 진화하고 있다. 최근에는 메타버스 유형의 경계가 허물어지면서 새로운 형태의 서비스가 제안되고 있다.

2. 거울세계(Mirror World)와 구글 어스(Google Earth)

본 연구는 메타버스 중에서 거울 세계의 초점을 맞춰 교육에서의 활용 방안에 대해 논의하고 구체적인 모습을 제시하고자 하였다. 거울세계는 외부 세계를 시뮬레이션하는 유형으로 실제 세계의 반사(reflection)를 의미한다(ASF, 2006). 즉, 거울세계는 실제 세계의 모습, 정보와 구조를 거울에 비춘 듯이 가상세계에 옮겨놓은 메타버스로 현실 세계를 그대로 복사하기보다는 ‘효율적으로 확장’ 한다는 접근이 보다 적절하다(김상균, 2020). 거울세계는 GPS에 기반한 지도 정보, 현실 세계의 데이터들과 이들을 연결 짓는 맵핑 기술을 통해 구체적으로 표현된다(한국교육학술정보원, 2021: 13-14). 현재 개발되어 활용되는 거울세계 기술들은 배달의 민족, 에어비앤비 등이 있으며 이를 도와주는 기술로는 구글 어스나 네이버 맵 등이 있다. 배

1) 메타버스, 소리 없이 스며든 미래 (한국교원대학교 신문, 2021. 09. 12.)

달의 민족은 현실 세계를 그대로 복사해놓은 디지털 세계에 맛집이나 근처 식당 등의 정보만을 제공하여 이용자가 원하는 서비스를 제공하며 에어비앤비는 여행에 필요한 적절한 숙소를 제공한다. 즉, 구글 어스에서 제공하는 디지털 지구에 자신만의 데이터를 입력해 나만의 지도를 만드는 과정이 거울세계의 대표적인 장면이라고 할 수 있다. 학생들은 구글 어스를 활용하여 지도 만들기, 마인크래프트를 활용하여 역사적 건축물 만들기 등을 통하여 ‘만들면서 학습하기(learning by making)’를 실천하였다(한국교육학술정보원, 2021: 27).

구글 어스(Google Earth)는 지구의 모습을 인공위성으로 촬영한 이미지를 제공한다. 구글 어스에서는 별도로 Google Earth Education을 운영하며 구글 어스를 교육용으로 활용할 수 있도록 제공하고 있다²⁾. 또한, 프로젝트 모드에서는 구글에서 제공하는 지도 위에 마커와 위도·경도 정보 등을 활용하여 자신만의 지도를 제작할 수 있는 환경을 제공한다. 또한, 타임랩스(Timelapse)를 활용해 30년 이상의 인공위성 데이터를 보고 과거의 시간과 공간을 체험해볼 수 있다. 구글 어스 보이저(Google Earth Voyager)는 대화형 안내 투어와 퀴즈 등의 서비스를 제공하여 학생들이 세계 곳곳에 대해 학습할 수 있는 서비스를 제공한다. 보이저에는 약 360여 개의 비디오 영상과 스트리트 뷰를 제공해 다양한 스토리를 소개한다.

함경림(2021)은 구글 어스를 활용하여 예비교사들과 지리수업에 적용해보았다. 예비교사들은 맵핑, 스트리트 뷰 기능 등을 활용하여 지구적 수준의 개념(예: 위도와 경도 등)과 지역 수준의 현상(예: 종교)을 연결시켰으며, 파노라마 기능을 활용하여 직접 확인하기 어려운 큰 규모의 지형 등을 관찰하였다. 또한, 이선주 외(2010)는 구글 어스를 기반으로 지리교육을 위한 웹사이트를 구현하였다. 연구에서는 구글 어스를 통해 인공위성 지도를 활용하여 텍스트 기반의 교육보다는 지도 기반의 교육을 제공해 학습자의 흥미를 유발할 수 있도록 하였다.

2) <https://www.google.com/earth/education/>

공간데이터를 활용하여 지도만들기

자료 더 자세히 살펴보기

경도 위도

번호	지점명	위도	경도
0170	경주대교	35.8600	127.1200
0171	경주대교	35.8600	127.1200
0172	경주대교	35.8600	127.1200
0173	경주대교	35.8600	127.1200
0174	경주대교	35.8600	127.1200
0175	경주대교	35.8600	127.1200
0176	경주대교	35.8600	127.1200
0177	경주대교	35.8600	127.1200
0178	경주대교	35.8600	127.1200
0179	경주대교	35.8600	127.1200
0180	경주대교	35.8600	127.1200
0181	경주대교	35.8600	127.1200
0182	경주대교	35.8600	127.1200
0183	경주대교	35.8600	127.1200
0184	경주대교	35.8600	127.1200
0185	경주대교	35.8600	127.1200
0186	경주대교	35.8600	127.1200
0187	경주대교	35.8600	127.1200
0188	경주대교	35.8600	127.1200
0189	경주대교	35.8600	127.1200
0190	경주대교	35.8600	127.1200
0191	경주대교	35.8600	127.1200
0192	경주대교	35.8600	127.1200
0193	경주대교	35.8600	127.1200
0194	경주대교	35.8600	127.1200
0195	경주대교	35.8600	127.1200
0196	경주대교	35.8600	127.1200
0197	경주대교	35.8600	127.1200
0198	경주대교	35.8600	127.1200
0199	경주대교	35.8600	127.1200
0200	경주대교	35.8600	127.1200

데이터(자료)를 살펴봅시다.

꼭 필요한 자료

- []
- []
- []

삭제해야하는 자료

- []
- []
- []

데이터 전처리

필요없음 삭제	필요함	필요함
0170	경주대교	35.8600
0171	경주대교	35.8600
0172	경주대교	35.8600
0173	경주대교	35.8600
0174	경주대교	35.8600
0175	경주대교	35.8600
0176	경주대교	35.8600
0177	경주대교	35.8600
0178	경주대교	35.8600
0179	경주대교	35.8600
0180	경주대교	35.8600
0181	경주대교	35.8600
0182	경주대교	35.8600
0183	경주대교	35.8600
0184	경주대교	35.8600
0185	경주대교	35.8600
0186	경주대교	35.8600
0187	경주대교	35.8600
0188	경주대교	35.8600
0189	경주대교	35.8600
0190	경주대교	35.8600
0191	경주대교	35.8600
0192	경주대교	35.8600
0193	경주대교	35.8600
0194	경주대교	35.8600
0195	경주대교	35.8600
0196	경주대교	35.8600
0197	경주대교	35.8600
0198	경주대교	35.8600
0199	경주대교	35.8600
0200	경주대교	35.8600

이제 문제를 찾아봅시다!

지도에서 찾을 수 있는 문제

- []
- []
- []

구글어스 프로젝트 만들기

1. 프로젝트 생성

구글어스 프로젝트 만들기

2. 위도, 경도 검색하기

(위도, 경도) 형식으로 작성해야 검색됩니다.

구글어스 프로젝트 만들기

3. 프로젝트에 추가하기

제목을 위치 이름으로 바꿉니다. (예) 한국초등학교

아직 미완성 상태

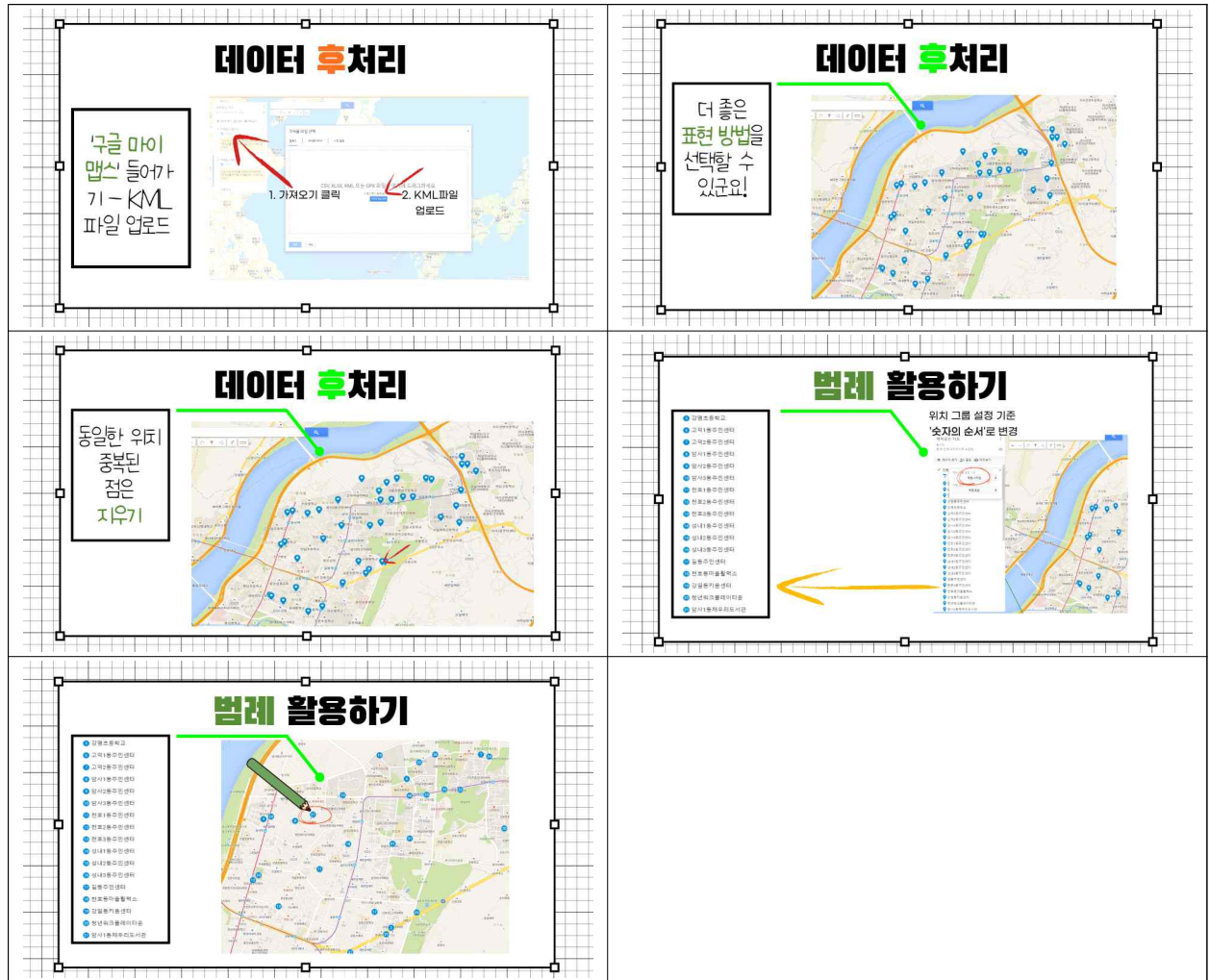
더 좋은 표현 방법은 없을까?

데이터 후처리

1. 클릭

2. KML 파일 저장하기

구글어스 - KML 파일로 변환 저장



V. 소결

본 연구는 새롭게 변화하는 사회의 흐름을 사회과교육에 적용해보고 미래교육을 위한 준비를 하는 데에 주된 목적을 가지고 있다. 특히, 데이터의 중요성이 커지고 있는 상황에서 미래 시민 역량 중 하나로 데이터 리터러시를 제시하고 초등학생 수준에서 데이터 리터러시를 신장시킬 수 있는 교육적 방안에 대해 고민하였다. 본 연구에서 학생들은 데이터에 대해 처음 접해보는 학생들이므로 데이터를 조직하는 과정보다는 데이터를 활용하는 과정에 초점을 맞추고 있다. 또한, 데이터를 시각화하는 과정에서 복잡한 시각화 도구를 활용하기보다는 보다 직관적으로 시각화가 가능한 구글어스를 활용하였다. 구글어스는 단순한 지도 프로그램이기보다는 메타버스의 거울세계를 전형적으로 보여주는 프로그램이다. 학생들은 배달의 민족과 에어비앤비와 같이 지도와 데이터를 효과적으로 활용하는 사례와 같이 데이터를 지도에 나타내는 과정을 통해 데이터과학의 중요성을 알 수 있다.

본 연구는 학생들과 연구를 진행하는 과정에 있으므로 아직 그 효과성에 대해 제시하지 못하였다. 데이터과학과 메타버스가 아직 학교 현장에서 활발하게 이루어지고 있지 않으며 사회과교육에서도 이를 교육과정으로 받아드리지 못하고 있는 상황이다. 이러한 점에서 본 연구는 보다 실험적인 성격을 가지고 있으며 이를 추후 보완하는 과정을 통해 연구의 신뢰성을 확보하고자 한다.

참고문헌

- 구덕희, 김동진 (2020). 문제 해결 학습 모형 기반의 데이터 과학 교육 프로그램 개발. 한국초등교육, 31, 203-215.
- 권오성 (2014). 재정회계정보의 빅데이터 활용방안 연구. 서울: 한국행정연구원.
- 김상균 (2020). 디지털 지구, 뜨는 것들의 세상. 플랜비디자인.
- 김슬기, 김태영 (2021). 초중등 AI 교육을 위한 데이터 리터러시 정의 및 구성 요소 연구. 정보교육학회논문지, 25(5), 691-704.

- 박상찬 (2017). 제4차 산업혁명과 데이터 과학. 한국콘텐츠학회지, 15(1), 21-28.
- 배화순 (2019). 데이터 리터러시의 사회과 교육적 함의. 시민교육연구, 51(1), 95-120.
- 서형준 (2017). 공공데이터 개방에 영향을 미치는 요인: 사회자본의 조절효과와 매개효과. 인하대학교 박사학위논문.
- 오연주 (2021). 메타버스가 다시 오고 있다 - 메타버스를 둘러싼 기술적·경제적·사회적 기회와 현안. 한국지능정보사회진흥원.
- 윤영득 (2020). 4차 산업혁명 시대의 기술혁신, 탈중앙 그리고 창조성. 문화산업연구, 20(3), 23-33.
- 이선주, 강영옥 (2010). 공간정보구축 및 활용: 구글어스 기반의 지리교육 사이트 설계 및 구현. 한국공간정보학회지, 18(2), 13-24.
- 이승환, 한상열 (2021). 메타버스 비긴즈: 5대 이슈와 전망. 소프트웨어정책연구소.
- 장영재 (2017). 4차 산업혁명 시대의 데이터과학 교육 방향성 모색: 인공지능과 데이터 주도권에 관한 이해를 중심으로. 통합인문학연구, 9(1), 155-180.
- 지광석, 곽윤영 (2013). 소비자관련 공공데이터 제공 활성화 방안 연구. 서울: 한국소비자원.
- 채승병 (2013). 스마트 뉴딜: 공공데이터 개방과 기업의 활용. CEO Information, 제 907호, 서울: 삼성경제연구소.
- 함경림 (2021). 예비교사들이 경험한 구글어스 활용 지리수업의 특징과 유용성. 한국지리환경교육학회지, 29(1), 73-87.
- 행정안전위원회 (2012). 공공데이터의 제공 및 이용 활성화에 관한 법률안. 서울: 행정안전위원회 수석전문위원.
- 허경 (2021). 교사교육을 위한 공공 빅데이터 수집 및 스프레드시트 활용 기초 데이터과학 교육 사례 연구. 정보교육학회논문지, 25(3), 459-469.
- 황경화, 정주연, 권오병 (2021). 가상세계형 메타버스 지속방문의도에 영향을 미치는 요인 연구. 한국경영정보학회 춘계학술대회논문집, 43-46.
- Acceleration Studies Foundation (2006). Metaverse Roadmap Pathway to the 3D web.
- Chinien, C., & Boutin, F. (2011). Defining essential digital skills in the Canadian workplace: Final report. WDM-Consultants.
- Ministry of Science and ICT (2017). The 4th Industrial Revolution in History. R&D KIOSK, 40.
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Education Working Papers.
- Shreiner, T. L. (2018). Data Literacy for Social Studies: Examining the Role of Data Visualizations in K-12 Textbooks, Theory & Research in Social Education, 46(2), 194-231.

교신저자 : 조현기, 세종대학교 강사
gusrl727@naver.com

메타버스를 통한 국제교류 수업의 실천 -한국·싱가포르 역사 문화 수업을 중심으로-

이 지 혜

서울미동초등학교

I. 들어가며

코로나19는 우리 삶의 많은 것을 바꾸었다. 바이러스가 처음 퍼져나가던 시점에는 여름의 더위를 만나면 바이러스가 사라질 것이고, 우리의 삶이 얼마나 근사한 것이었는지 깨닫게 될 것이라는 막연한 기대를 품었다. 그러나 팬데믹의 끝은 요원하고 매일 증계되는 숫자에 따라 삶의 반경이 제한되고 위축되었다. 대신 새로운 공간과 장이 열렸다. 비대면이라는 이름으로 대표되는 공간이다.

한국의 교육 또한 2020년 1학기부터 비대면 원격수업의 첫 장을 열었다. 비대면 수업은 그간 유지했던 학교와 교사의 전통에 도전장을 던졌다. 비대면 원격수업 중 실시된 모의고사에서는 학력 양극화 현상이 심화되었다. 이정연(2020)에 따르면 이 기간 중 학생들은 감염병, 기후변화, 건강과 사회 문제에 대해 관심이 더 많아졌다고 응답하였다. 두 사례는 그간 주목하지 않았던 교실이라는 교육 환경, 그리고 학생들의 가능성 및 역량에 대해 새롭게 성찰하게 만드는 계기가 되었다. 뉴노멀에 부응하기 위한 학교 현장의 노력은 한시적 위기를 벗어나는 수준 그 이상을 요구한다.

코로나19 시대의 교육은 방역과 비대면 학사 운영이라는 외부의 압력을 견어내고, 온라인 학습 환경에 적응해가며 그 속에서 배움의 과정을 발견하기 위한 모험의 여정과도 같았다. 코로나와 함께 살아가야 함을 받아들이는 이 시기가 요구하는 것은 코로나19가 가져온 새로운 변화를 받아들이는 것이다. 하지만 변화한 학습 환경과 새롭게 사용할 수 있는 교육 방법들을 적극적으로 수용하되, 그 과정 속에서 시대의 흐름에도 변하지 않는 교육의 목표와 가치를 찾아내야 한다.

코로나19로 시작된 원격학습 상황에서 교사들은 비대면이 갖는 여러 문제를 해결하기 위해 다양한 학습 방법을 시도하였다. 일방향 수업에서 실시간 쌍방향 수업으로, 학습 결과를 종이 인쇄물로 확인하는 것에서 온라인을 통한 제출, 학습자의 온라인 협업 과정을 관찰하는 등 시간이 지날수록 온라인 수업 도구를 적극적으로 활용하였다. 메타버스도 온라인 수업 도구 중 하나로 사용되었다. 메타버스를 활용한 수업은 학습자에게 재미를 선사함과 동시에 비대면 속 다양한 체험을 제공할 수 있다. 본고에서는 교육활동 플랫폼으로서 메타버스의 활용사례를 살

펴보고, 비대면 상황에서 실재감 있는 만남을 가능하게 하는 국제교류수업으로서 메타버스의 가능성을 탐색해보고자 한다.

메타버스(Metaverse)는 메타(Meta)와 유니버스(Universe)의 합성어로서 실제 세계에서 이루어지는 인간의 사회, 경제, 문화 활동 등을 온라인 상의 공간에서 똑같이 구현한 가상의 세상을 뜻한다(한송이 외, 2021; 황요한, 2021). 메타버스가 디지털 세상에서 갖는 의미는 제한 없는 새로운 공간에서 서비스 제공자가 만든 콘텐츠를 소비하는 데 그치지 않고, 자신만의 콘텐츠를 생산하여 자신의 생활 영역을 확장할 수 있다는 것이다(임태형, 2021). 메타버스는 자신의 캐릭터를 설정하여 자신의 세계를 구축해나가고 새로운 사회적 관계를 형성한다는 점에서 새로운 학습의 장으로서 주목받고 있다(홍희경, 2021).

메타버스 활용 국제교류 수업을 실행하기 위해 여러 메타버스 플랫폼 중 게더타운(gathertown)을 이용하였다. 다른 메타버스 플랫폼과 비교하여 게더타운이 갖는 학습도구로서의 이점은 다음과 같다. 아바타를 이동시키다 다른 아바타를 만나면 화상대화기능이 자동으로 활성화된다. 이는 가까이에 있어야 서로 대화할 수 있는 비대면 의사소통의 특징을 비대면 상황에서 구현하고자 한 것으로, 온라인에서 보다 실재감 있는 의사소통이 가능하다. 또한 메타버스 공간을 구성할 수 있는 오브젝트의 설치와 수정이 간단하고 사용 방법이 직관적이다. 이는 초등학생 학습자 수준에서 달성할 수 있는 콘텐츠 제작의 가능성과 접근성이 높아 수업 도구로 활용하기 용이하다. 더불어 게더타운의 아바타는 2D의 단순한 형태를 띠고 있어 아바타 큐레이션의 여지가 적다. 이러한 특징은 메타버스가 수업에 활용되었을 때 학습목표 이외로 발생하는 부수적 활동을 줄이는 데 도움이 된다. 정리하면 수업을 위한 공간을 학습자들이 스스로 구성할 수 있고 온라인 만남 상황에서 직관적인 실시간 소통이 가능하다는 점에서 게더타운 활용은 온라인 국제교류 수업에서 높은 효과를 거둘 수 있다.

본고의 국제교류수업은 서울특별시교육청의 ‘2021 한신남방 온라인 역사교류수업’ 사업의 일환으로 실행된 것으로, 국가 선정 및 교류교 선정 등의 과정은 서울특별시교육청을 통해 이루어졌다. 게더타운을 활용하여 서울M초등학교와 싱가포르N초등학교 학생들의 온라인 국제교류 수업을 실천하고 수업의 결과를 관찰하여 메타버스를 활용한 국제교류 수업의 의의를 살펴보고자 한다.

II. 메타버스를 활용한 교육활동

1. 선행연구

메타버스를 활용한 교육활동의 사례는 다음과 같다. 최희수(2017)는 기존의 역사콘텐츠가 가진 정보전달 기능의 한계를 극복하기 위해 메타버스형 역사콘텐츠 개발을 연구하였다. 메타버스형 역사콘텐츠는 전시공간의 물리적 제약을 벗어나 무한의 공간을 창출하고, 현실에서는 경험할 수 없는 공간을 제공한다. 이러한 요소는 역사자원의 다양한 맥락정보를 제공할 수 있어 구조적 상상과 역사적 판단력, 역사적 감정이입을 높일 수 있다고 보았다.

박수빈(2021)은 메타버스 공간 속 3차원 그래픽 세계 안에서 완전한 가상 환경을 제공하는 ‘버추얼 월드’ 유형의 관람을 연구하였다. ‘버추얼 월드’는 실제 박물관에서 체험할 수 없었던 새로운 전시경험으로서 이용자의 개인적 의미와 가치를 담은 콘텐츠를 생산하는 것까지 목표로 한다. 이를 위해 메타버스 공간은 박물관에서 사용한 온라인 콘텐츠들이 메타버스 내·외부로 공유되며 메타버스 플랫폼에 대한 이용자의 빈도와 체류 시간을 높여야 한다는 시사점을 찾아내었다.

정해용(2021)은 코로나 대유행으로 인한 지리현장답사 운영의 어려움을 극복하기 위해 다양한 정보통신기술을 접목한 대응이 필요하다고 보았다. 이러한 문제의 대안으로 실제와 같은 답사 경관에 대하여 3차원적 장면을 구현하고, 온라인 플랫폼을 활용한 지리답사콘텐츠를 구상하였다. 이러한 대안적 지리답사 활용의 제안으로 향후 지리콘텐츠 제작연구를 위한 기초를 제시하였다.

이경아(2021)는 메타버스를 활용하여 3D 아바타로 소통하는 화상 수업, VR과 AR 기반 3D 뮤지엄을 기획하는 등의 수업을 실행하여 결과를 해석하였다. 메타버스를 활용한 미술교육은 시공간을 초월하여 학습자 간 상호소통에 효과적이었으며, 학생들의 흥미와 동기유발, 매체 활용 측면에서 학습자의 새로운 자아 표현의 도구로서 유의미한 시사점을 가지고 있다고 밝혔다.

위와 같은 선행연구의 논의에 따르면, 메타버스는 학습자의 의지로 창출된 새로운 공간 속에서 다양한 정보를 생성하고 원하는 공간에 자유롭게 접근하여 학습할 수 있는 교육적 이점을 지닌다. 또한 학습자들이 자신의 캐릭터를 가지고 가상공간을 누비며 캐릭터 간 소통하는 경험을 통해 비대면 상황에서 새로운 관계를 형성할 수 있는 가능성을 갖는다. 이는 교류 상황에서 실재감 있는 만남을 가능하게 하는 것으로, 자신만의 콘텐츠를 만들어 초대하고 만나는 과정은 국제 교류 상황에서 새로운 상호작용과 소통의 장으로 작용할 수 있다.

2. 메타버스를 활용한 온라인 국제교류 수업

한국교육학술정보원(2014)은 온라인 국제교류 수업을 “정보통신기술을 기반으로 학습자들이 언어적으로나 문화적으로 이질적인 학습자, 교사, 전문가와 공동의 과제에 능동적으로 참여함으로써 지식과 정보(인적 혹은 물적 자원, 문화, 제도, 정책 등에 대한 지식과 정보 등)를 교환하고, 상호 이해를 도모하며, 협력적으로 지식을 탐구하고 구성하는 과정”이라고 정의한다. 온라인 국제교류 수업에 메타버스를 활용하는 것은 위의 정의를 달성하기에 매우 효과적인 수업 도구가 될 수 있다. 학습 목표 달성을 위한 메타버스 공간을 함께 만드는 과정 속에서 협력적으로 지식을 구성할 수 있으며, 아바타 간의 대화를 통해 참여자 간의 상호 이해를 가능하게 하기 때문이다. 가장 중요한 것은 국제교류 만남의 상황에서 공간의 물리적 제약, 시간과 비용의 획기적 절약을 통한 연결을 가능하게 한다.

메타버스를 활용한 온라인 국제교류의 선행연구 결과는 아직 존재하지 않으나, 웹기반 국제교류 미술수업의 효과를 탐색한 이지현 외(2019)의 연구는 메타버스를 활용한 국제교류 수업의 단초가 된다. 국제교류 미술수업에 활용한 웹기반 활동은 스카이프 중심의 실시간 교류, 구글 드

라이브를 활용한 과제중심 비실시간 교류이다. 연구 실행 결과 자신감, 학습 동기, 문화 간 의사소통 능력 신장 등 유의미한 성과가 확인되었다.

이 연구에서 실행한 스카이프 실시간 화상교류, 플랫폼 공유를 통한 과제중심 웹기반 활동은 게더타운에서 실행할 수 있는 것들이다. 게더타운 속에서 아바타끼리의 화상 대화가 가능하며, 게더타운 공간 내 자신의 과제물을 오브젝트로 구성하여 서로 공유할 수 있다. 이 외에도 무한한 공간 확장 및 개별 공간 간 연결이 가능하다는 점은 다회기의 수업 혹은 학습자들의 모듈활동을 계획하기에도 용이하다. 이는 게더타운을 활용하면 선행연구와 달리 수업 목표에 따라 학습 플랫폼을 여러 번 옮기지 않고, 한 공간에서 일관성 있게 여러 차시의 수업을 운영할 수 있는 이점이 있다.

이때 보완되어야 할 것은 메타버스를 활용한 온라인 국제교류 수업은 메타버스를 통한 기술적 연결 이상으로, 수업을 통해 학습자 간 의미 있는 소통이 이루어져야 한다는 것이다. 연결에서 비롯된 유의미한 소통을 달성하기 위해서는 메타버스와 국제교류 수업의 특성에 초점을 맞춘 계획적인 수업 설계가 필요하다. 고선영 외(2021)는 메타버스의 구성요소를 세계관, 창작자, 통화, 일상의 연장, 연결 등과 같은 5가지로 제시한다. 각각의 특징은 아래 표와 같다.

표 48. 메타버스 플랫폼의 5가지 구성요소

요소	특징
세계관(Canon)	메타버스 내 시공간을 자유롭게 구성할 수 있는가?
창작자(Creator)	메타버스 내 콘텐츠를 자유롭게 창작할 수 있는가?
통화(Currency)	메타버스 내 경제활동이 일어나고 교환 및 저장 목적의 화폐가 통용되는가?
일상의 연장(Continuity)	현실의 사용자와 메타버스 내의 아바타가 상호작용하면서 일상의 연속성이 유지되는가?
연결(Connectivity)	현실과 가상, 개별 가상세계가 계속 확장 가능한가?

출처 : 고선영 외(2021); 황요한(2021)

메타버스를 교육의 장으로 활용했을 때 학습자는 배움 주제와 관련한 콘텐츠를 생산하고 소비하며 몰입과 참여의 요소를 극대화할 수 있다는 이점이 있다. 고선영 외(2021)가 분석한 5가지 구성요소 중 메타버스를 활용한 수업에는 세계관, 창작자, 일상의 연장, 연결의 4가지 요소를 활용할 수 있다. 학습자가 자신의 학습 공간을 자유롭게 선택하여 구성할 수 있는 세계관, 학습자가 학습 생산물을 자유롭게 창출하고 구안할 수 있는 창작자, 현실의 학습자와 가상공간의 학습자가 동일하며 학습이 유지되는 일상의 연장, 마지막으로 학습 내용을 필요에 따라 구체화된 공간으로 무한정 창출할 수 있는 연결의 4가지 조건이 충족된다. 이 외에도 학습자의 공간 창출 및 정보의 구성 상황을 지켜보며 학습의 과정을 관찰하기 용이하고, 자유로운 아바타 이동을 통해 동료의 학습 결과를 손쉽게 흥미롭게 탐색할 수 있다는 점은 메타버스를 통한 학습의 장점이 된다.

시공간의 자율적인 구성, 자유로운 창작, 아바타의 상호작용을 통한 배움의 연속성, 가상세

계의 확장성이라는 특징을 활용하여 학습자간 의미 있는 소통을 달성하기에 효과적인 수업 방법은 협동학습 수업이다. 협동학습의 특징(정문성, 2002)은 다음과 같다. 첫째, 수업 목표가 구체적이고 수업 목표에 대한 학습자의 인식도가 높다. 둘째, 학생들이 긍정적인 상호의존성을 갖는다. 셋째, 집단 구성원들이 서로 다른 임무를 통해 하나의 목표를 달성하는 개별적 책무성을 갖는다. 넷째, 집단 협동에 필요한 대면적 상호작용을 필수로 요구한다. 다섯째, 소집단을 이질적으로 구성하여 다양한 관점과 생각을 나눈다.

본고에서는 자율적 협동학습(Co-op Co-op)을 사용하여 메타버스를 활용한 온라인 국제교류 수업을 구안하고자 한다. 자율적 협동학습 수업은 한 학급의 전체 과제를 여러 모둠으로 구성된 학급 전체가 협동하는 것이다. 각 모둠에 속한 개별 학습자는 자신이 선호하는 미니주제를 자유롭게 정하고, 그 주제의 전문적인 지식을 획득하기 위해 노력한다. 또한 개별적으로 선택한 전문적인 미니주제를 모둠원과 공유하고, 모둠의 소주제와 맞는 내용으로 재구성하는 과정을 통해 의사결정 및 문제해결력을 높일 수 있다(최유성 외, 2019). 메타버스를 활용한 수업에서 자율적 협동학습 방법을 적용하기 위해, 앞서 언급한 메타버스의 4가지 요소를 근거로 자율적 협동학습의 특성을 상호 적용한 수업 활용 방법은 다음과 같다.

표 49. 자율적 협동학습의 특성을 적용한 메타버스 수업의 활용 요소

메타버스의 요소와 특징	자율적 협동학습의 특징	자율적 협동학습 특성을 적용한 메타버스 수업의 활용 요소
세계관 :시공간의 자유로운 구성	학습자의 자유로운 미니주제 선정	학습자의 자율적 미니주제 선정에 따른 자유로운 전문가 발표 공간 구성
창작자 :정보의 자유로운 창작	전문적 지식 획득을 위한 자율성 지닌 참여	전문적인 지식의 획득과 효과적인 내용 전달을 위한 다양한 도구 활용
일상의 연장 :사용자-아바타 유지, 아바타-아바타 간의 상호작용	모둠의 소주제, 학급의 전체 주제 간 통합을 위한 학습자 사이의 의사소통	모둠별 전문가 발표 공간 및 지식 전달을 위한 정보를 구성하며 학습자 간 의사소통이 활발
연결 :개별 세계의 무한한 확장	학급의 전체 주제와 모둠별 소주제, 모둠 내 미니주제 간 연계성 지닌 연결	전체 학습을 위한 공간, 모둠별 소주제 학습을 위한 공간, 개별 미니주제 학습을 위한 공간, 다음 주제 수업을 위한 공간 등이 유기적으로 구성되며 서로 연결 가능

메타버스는 국제적 교류 상황에서 학습자들을 기술적으로 손쉽게 연결할 수 있는 장점이 있다. 또한 메타버스를 활용한 수업은 메타버스 속에서 학습 공간을 의도대로 꾸미는 과정 및 학습자가 공간 내에서 자유롭게 이동하며 학습을 경험함으로써 자율성을 갖춘 학습을 가능하게 한다. 이 때 메타버스를 활용한 협동학습 과정에는 자유로운 창작의 공간 확보, 표현 자료와 기법의 다양화를 통해 기존의 협동학습 방법에 비해 보다 다양한 지식의 표상이 드러난다. 또한 전체 주제, 소주제, 미니주제 등 수업 목표를 달성하기 위한 다양한 학습 공간을 모둠원과 함께 구성하면서 더 잦은 의사소통과 합의가 필요하다. 더불어 발표 자료를 준비할 때 온

라인 자료를 직접 연결할 수 있기 때문에, 발표 준비에 들어가는 물리적, 시간적 노력이 절약되는 장점이 있다. 즉 메타버스를 활용한 국제교류 수업의 모형을 협동학습으로 선정하는 것은 메타버스를 통한 양국 학습자간의 연결을 수업을 통해 유의미한 소통과 학습으로 만들 수 있다.

Ⅲ. 수업의 계획 및 실행 결과

다음은 서울특별시교육청 주관 ‘2021 한신남방 온라인 역사교류’ 사업의 일환으로 실행한 서울M초등학교와 싱가포르N초등학교의 수업 교류 계획과 결과이다. 교류교 선정은 서울특별시교육청의 요청에 의해 싱가포르 교육청에서 사업 대상 교류교를 선정한 후, 서울특별시교육청에서 각각의 학교 특성과 어울리는 학교를 연결해 주었다. 서울M초등학교와 싱가포르N초등학교 모두 도심지에 위치하였고, 학생들의 학업 수준이 평균 중상 수준이며 교사들이 코로나19 교육상황에서 온라인·비대면 교육도구를 적극적으로 활용해왔다는 유사점이 있다.

교류 대상이 되는 학년은 서울M초등학교 6학년 1개 학급 학생 20명, 싱가포르 N초등학교 4학년 1개 학급 학생 30명이다. 상대 학교에서 교류 참여에 희망하는 교사를 우선 배정하다보니 연구에 참여한 학습자의 학령이 서로 맞지 않은 부분은 아쉬움으로 남는다.

본 교류 수업은 2015개정교육과정의 성취기준 ‘[6사07-06]이웃 나라들의 자연적, 인문적 특성과 교류 현황을 조사하고, 이를 바탕으로 하여 상호 이해와 협력의 태도를 기른다.’를 바탕으로 구성한 4회기의 수업 중 일부이다. 1회기는 학습을 위해 기존에 마련된 게더타운 공간에서 싱가포르의 역사와 문화 등을 학습하고, 2회기는 게더타운에서 실시간 교류를 위한 협동학습 주제를 선택한다. 3회기는 2회기에서 만든 게더타운 공간 안에서 싱가포르 학생들과 실시간 동시 수업으로 교류가 이루어진다. 4회기에서는 게더타운 수업을 반성하고 다음 교류를 위한 새로운 활동을 탐색한다.

1. 수업의 계획

1) 메타버스를 활용한 온라인 국제교류 수업의 목표와 방법

본고에서 다룬 메타버스를 활용한 온라인 국제교류 수업은 3회기 중 2, 3회기에 해당한다. 수업의 학습 목표는 ‘우리가 만든 게더타운에서 싱가포르 친구들에게 한국의 역사와 문화를 소개할 수 있다’이다. 해당 수업 목표를 달성하기 위해 사용하는 수업 방법은 자율적 협동학습 모형이다. 상술한 바와 같이 메타버스를 활용한 온라인 국제교류 수업의 특징을 자유로운 학습 공간의 구성과 국제적 학습자 사이의 의미 있는 연결이라고 보았을 때, 본 수업은 다음과 같이 계획할 수 있다. 아래는 자율적 협동학습 모형(Co-op Co-op)의 절차(최유성 외, 2019에서 재인용)를 바탕으로 하여 메타버스를 활용한 본 수업의 특징을 단계화한 것이다.

표 3. 메타버스를 활용한 본 수업의 단계

절차	주요활동	메타버스를 활용한 본 수업의 단계
1단계	교사가 수업의 학습주제를 선택하여 학생들에게 소개	a. 교류 상황 인식 및 주제 안내 -교류 상대: 싱가포르 N초등학교 4학년 -교류 주제: 한국의 역사
2단계	학생들은 교사가 소개한 주제에 대해 브레인스토밍의 방법을 통해 학급 전체가 토의 및 토론. 이 과정에서 한 주제에 대해 다양한 소주제들을 만듦	b. 역사를 보여줄 수 있는 다양한 소주제를 선정하고 자신이 원하는 소주제를 자유롭게 선택하여 모둠 배정 : 역사, 음식, 놀이, 학교, 음악
3단계	소주제 중에서 학생들은 자신이 학습하고자 하는 주제를 선택함	
4단계	학생들이 선택한 주제를 중심으로 모둠을 편성하고, 모둠별로 효과적인 모둠활동을 위해 유대관계 다짐	
5단계	소주제별로 모인 모둠은 모둠 내에서 토의 및 토론을 통해 자신들이 맡은 소주제를 보다 정교한 형태로 구체화	
6단계	모둠 구성원들은 정교화된 소주제를 몇 개의 미니주제로 나누고 자신이 원하는 것을 분담	
7단계	학생들은 모둠 내에서 자신이 맡은 미니주제에 대해 철저히 학습 및 조사한 후 그 결과를 발표	e. 자신이 맡은 미니주제 학습 f. 모둠별로 선택한 메타버스 학습 공간 내 자신의 미니주제 소개 방법 구상 g. 미니주제-소주제-교류 주제와의 연계성을 모둠원, 전체 학급구성원과 수시 점검하여 수정 h. 모둠별 메타 버스 학습 공간과 자신의 미니주제 학습 공간의 연계성을 모둠원과 수시 점검하며 합의
8단계	모둠별로 전체 학급에서 발표할 보고서 준비	i. 국제교류 상황에서의 효과적인 발표 방법 구상 j. 발표 방법에 따른 역할 분배와 학습 공간 내 소통 공간 마련
9단계	모둠별로 전체 학급을 대상으로 발표하고 교실 전체가 토의 및 토론	k. 전체 학습 공간에서 양국의 학생들이 수업 목표와 활동 내용, 방법 숙지 l. 양국의 학생들은 모둠별 소주제 학습 공간으로 이동 m. 소주제 학습 공간에서 양국 학생들이 서로 인사를 나누고 소통하며 주제 학습

		<p>m-싱. 소주제 학습 공간에 마련된 미니주제 공간을 자유롭게 이동하며 내용 확인</p> <p>m-한. 소주제 학습 공간에 방문한 학생들에게 소주제 및 미니주제에 대해 설명, 질의응답 방법 안내</p>
		<p>n. 정해진 시간에 따라 싱가포르 학생들은 다음 소주제 학습 공간으로 이동 및 m단계 반복</p>
10단계	개인별 또는 모둠별로 평가를 실시하고 학급 전체에 대한 발표 및 보고를 평가	<p>o. 소주제 학습이 끝난 이후 전체 학습 공간으로 복귀하여 학습 내용 정리 및 소감 나눔</p> <p>p. 온라인 협업 페이지에 소감과 더 알고 싶은 내용, 질문 등 남기기</p> <p>q. 반성 내용 살피고 수정하여 다음 교류 준비하기</p>

메타버스를 활용한 본 수업의 단계는 자율적 협동학습의 원래 단계에 비해 미니주제 조사와 학습, 발표 보고서 준비, 발표와 토의토론 단계가 보다 세분화된다. 이는 기존의 자율적 협동학습이 하나의 교실에서 동시에 같은 활동으로 이루어지는 것과 달리, 메타버스를 활용한 수업은 각 모듈별 미니주제 공간에서 개별적 발표 구역을 차지하여, 그 속에서 발표가 이루어지기 때문이다. 미니주제 발표를 위한 학습 공간을 존재한다는 점은 그 공간을 채우기 위해 기존 수업보다 창조적 기능이 더 많이 발휘되어야 한다. 이에 발표 공간 구성을 위한 협의 과정, 발표 방법에 대한 협의 과정, 발표 결과에 대한 반성 방법 등이 보다 중요한 요소가 된다.

본 수업 계획의 구체적인 내용은 다음과 같다. 먼저 학생들은 싱가포르 학생들과 온라인 한국의 역사를 주제로 메타버스를 통해 수업 교류가 이루어짐을 확인한다(a). 한국의 역사를 보여줄 수 있는 다양한 소주제를 함께 논의하고, 자신이 원하는 소주제를 자유롭게 선택하여 모듈 배정을 받는다(b). 학생들이 선택한 소주제는 역사, 음식, 놀이, 학교, 음악 5개이다. 이것들은 학생들 스스로 관심이 있거나, 싱가포르 학생들이 흥미를 가질 법한 것으로 선정한 것이다. 소주제 모듈을 정할 때 어느 한 곳에 편향되지 않도록 4명씩 구성하는 것을 전제로 하였다. 소주제 모듈 배정은 2지망까지 두었고, 인원이 넘치는 경우 학생들 자율적으로 희망 모듈을 옮겨가며 4인 모듈을 완성하였다.

소주제 모듈 안에서는 소주제 속 미니주제를 의논한다(c). 미니주제는 자신이 소개하고 싶은 것, 소주제를 설명하기에 필수적인 것, 싱가포르 학생들이 관심을 갖거나 실제로 체험할 수 있는 것 등을 다양하게 고려하여 정한다. 이 때 교류 주제가 온라인 역사 교류인 점에 주목하여 소주제가 갖는 역사적 배경이 함께 드러날 수 있도록 한다. 예를 들면 음악 소주제에서는 전통음악을 소개하며 국악의 역사를 설명하고, k-pop을 설명하며 국악과 접목된 k-pop의 사례를

함께 제시하여 국악에서부터 현재 대중음악에 이르는 변화와 흐름을 이해할 수 있게 돕는다. 동시에 모듈별로 소주제 학습 공간을 꾸밀 템플릿을 의논하여 함께 결정한다(d).

다음으로 자신이 맡은 미니주제를 개별 학습하고(e) 조사한 내용을 바탕으로 자신의 미니주제 소개 방법을 구상한다(f). 이 때 소개 내용과 방법 등을 모듈원과 수시로 의논하여 점검하고(g) 자신의 미니주제 학습 공간을 따로 구성하는 경우 미니주제-소주제-교류 주제와의 연계성을 모듈원, 전체 학급 구성원과 수시로 점검하며 합의한다(h). 발표를 준비하며 모듈 내, 혹은 다른 모듈의 발표 준비과정을 관찰하여 자신의 것에 반영할 수 있도록 격려한다. 실시간 수업 교류가 이루어지는 계더타운 학습 공간 구성은 아래와 같다.



그림 55. 메타버스를 활용한 자율적 협동학습 수업의 학습 공간 구성 예시

미니주제 조사와 공간 구성 계획이 끝나면 국제교류 상황에서의 효과적인 발표 방법을 구상한다(i). 의사소통의 주된 언어가 영어인 반면, 한국 학생들의 영어는 별로 유창하지 않다는 점이 예상되는 어려움으로 꼽혔다. 따라서 학생들이 주로 사용할 발표 방법은 말로 직접 설명하는 것 보다 영상이나 이미지 등 시각자료 중심의 발표 자료를 준비하는 것이 교류에 효과적일 것이라는 판단을 내렸다. 이 때 사용하는 시각 자료 중심의 발표 자료는 기존에 만들어진 영어 설명 자료의 웹페이지 링크를 가져온다거나, 혹은 학생들이 직접 영상을 촬영하고 영어 번역기를 사용하여 자막을 입히는 등의 방법을 사용하였다. 이와 같은 발표 자료들은 소주제 공간 속에서 오브젝트를 통해 표현하였다.

발표 방법을 결정한 후에는 역할을 분배하고 소주제 학습 공간 내에 싱가포르 학생들과 소통할 수 있는 공간을 마련한다(j). 유창한 영어 사용이 어렵다는 점을 고려하여 미리 대본을 준비한다거나, 번역기 사용법을 숙지하고, 즉각적인 음성 대화보다는 채팅을 통한 문자 대화로

소통을 유도하는 방법, QnA 게시판을 준비하여 수업 후 응답해주는 등의 방법을 사전에 마련하였다. 실시간 동시 교류 수업이 이루어지기 전 사전 연습을 통해 능숙하게 발표할 수 있도록 준비하였다. 이 과정에서 학급 학생들은 발표 주제의 전체 내용을 학습할 수 있고, 서로의 발표 과정에서 드러나는 수정 사항 등을 공유하여 실시간 교류 수업에 반영하였다.

교류수업을 위한 준비가 마무리된 후에는 양국 학생들의 실시간 교류 수업이 진행된다. 양국 학생들은 전체 학습 공간에서 수업목표와 활동 방법을 숙지하고(k) 모둠별로 소주제 학습 공간으로 이동한다(l). 이 때 소주제 학습 공간에서 한국과 싱가포르 학생들의 개별적인 만남과 의사소통이 이루어진다(m). 싱가포르 학생들도 5개의 모둠으로 구성되어 정해진 시간과 순서대로 각각의 소주제 공간을 탐색하며 발표를 듣는다. 한국 학생들은 자신이 속한 소주제 공간에 머무르며 싱가포르 모둠이 올 때마다 돌아가며 발표를 맡는다. 정해진 시간이 지나면 다음 소주제 학습 공간으로 이동하며(n) 위 단계를 반복하여 모든 소주제 발표를 실행한다.

모든 소주제 학습이 끝나면 전체 학습 공간으로 복귀하여 학습 내용을 정리하고 소감을 나눈다(o). 수업을 정리하면서 온라인 협업 페이지에 더 알고 싶은 내용, 질문, 소감 등을 남길 수 있도록 격려한다(p). 수업이 끝난 이후에는 협업 페이지, 학생들과의 대화 내용 등을 통해 반성할 점을 살피고 수정하여 다음 교류에 적용할 수 있게 한다(q).

2) 메타버스를 활용한 국제교류수업을 위한 고려사항

수업에서 쓸 수 있는 메타버스의 기능은 연결이다. 연결에 주목하면 본 수업에서는 메타버스를 통해 한국과 싱가포르 학생들이 연결된다. 메타버스를 활용한 실시간 교류수업을 제안한 것은 한국 측이었기 때문에 메타버스 공간을 만드는 학습자는 한국의 학생, 공간에 찾아오는 학습자는 싱가포르의 학생이다. 수업의 주체를 공간을 만드는 학습자와 공간에 찾아오는 학습자, 그리고 교사 세 가지로 나누어, 앞서 밝힌 메타버스의 특징(고선영 외, 2021)에 따라 주목해야 할 수업의 고려사항은 다음과 같다.

표 51. 메타버스의 특징에 따른 국제교류수업의 고려사항

대상	메타버스의 특징	메타버스 활용 국제교류수업의 고려사항
공간을 만드는 학습자	세계관, 창작자	학습 공간과 생산물의 자유로운 창출, 오브젝트를 거친 시각 중심의 생산물
공간을 찾아오는 학습자	일상의 연장	현실의 학습자와 메타버스 공간의 학습자가 동일, 학습이 유지됨
교사	연결	이후 다양한 주제로의 지속적 교류 공간 확장 가능

서울M초등학교 학생들은 발표의 화자이자 공간을 만드는 학습자이다. 수업을 위해 메타버스의 특징 중 세계관, 창작자의 특징을 고려할 수 있다. 세계관과 창작자는 학습 공간과 생산물의 자유로운 창출이 가능함을 의미한다. 학생들은 자신이 소개하고 싶은 내용과 방법을 자유롭게 선택한다. 이 때 메타버스를 활용한 수업의 특이점은 발표 내용을 청자에게 직접 소개하는 일회적인 방법이 아니라, 자신의 구역에 설치한 오브젝트를 통해 자신의 발표 내용을 연결한 후 여러 번 반복하여 소개할 수 있다는 점이다. 이는 청자가 언제든지 다시 방문하여 발표 내용을 확인할 수 있다는 점에서 유의하다. 또한 온라인 화면 상에서 발표가 이루어진다는 점, 오브젝트를 통해 발표물이 표현된다는 점은 기존 수업의 발표물에 비해 보다 시각적이다. 따라서 시청각 중심으로 소개하기에 적합한 방법으로 발표 자료를 구성하거나 그에 맞는 발표 자료를 찾아야 한다.

싱가포르N초등학교 학생들은 한국 학생들의 발표를 듣는 청자이자 공간을 찾아오는 학습자이다. 이들은 메타버스의 특징 중 일상의 연장이라는 점에 주목할 수 있다. 현실의 학습자와 메타버스 속 아바타는 동일한 학습자이며, 메타버스에서 학습한 내용이 현실에서도 계속해서 연결될 수 있도록 학습이 유지되는 방법을 다양하게 고려해야 한다. 예를 들면 메타버스 공간에서 학습한 내용을 메타버스 속에서 온라인으로 정리할 것인지, 아니면 노트에 손으로 적어 정리할 것인지, 혹은 정리한 내용을 온라인과 대면 수업 중 언제 어떤 방법으로 확인할 것인지 등 학습자가 마주하게 되는 새로운 학습의 양상을 미리 파악하여 학습자에게 제시해야 한다. 또한 공간에 찾아오는 학습자들은 수업 목표를 달성하는데 온전히 몰입할 수 있도록 사전에 메타버스 사용법과 기능들을 능숙하게 익히는 시간이 필요하다.

교류에 참여하는 교사들은 학습자들이 기술적 연결 이상으로 의미 있는 소통과 학습이 가능하도록 수업 주제와 방향에 대해 미리 의견을 나누고, 구체적인 수업의 방법과 학습 정리 등에 대한 방법을 미리 논의하여 준비한다. 이 외에도 메타버스의 특징인 무한한 공간 연결의 가능성에 따라 다음과 같은 점도 고려할 수 있다. 한국에서 준비한 게더타운 수업이 끝난 이후 싱가포르에서 만든 게더타운을 한국의 게더타운 수업 공간과 연결시킬 수 있다. 이는 하나의 플랫폼에 학습의 과정 및 결과가 지속적으로 누적되고 보관되는 효과를 가져오고, 하나의 주제 수업이 끝난 이후에도 새로운 주제를 연결하여 연속성과 일관성 있는 교류를 가능하게 한다.

2. 실행 결과

메타버스를 활용한 국제교류 수업의 실행 결과는 크게 두 가지로 구분하여 정리할 수 있다. 기존의 국제교류수업 및 협동학습 수업과 비교하여 메타버스를 활용한 국제교류 수업은 다변화된 학습 양상을 보여주는 사회과 학습 공간으로서의 의미와, 낯선 타국의 친구를 초대하고 그에 응답하며 상호소통을 경험하는 세계시민적 환대의 공간으로서의 의미를 발견할 수 있다.

1) 사회과 학습 공간으로서 메타버스의 의미

메타버스를 활용한 국제교류 수업은 학습이 진행되는 공간이 대면에서 비대면으로, 단일한 교실 공간에서 개별화된 메타버스 공간들로, 학생들이 제자리에 앉아서 고정되어 학습하는 것에서 아바타를 자유롭게 이동시키며 학습하는 것으로 수업의 양상이 변화된다. 이는 전통적 교실 수업에서 교사가 수업의 주도권을 갖고 있으며 수업 상황을 통제하기 쉬웠던 것과는 달리 여러 변화를 가져온다.

먼저, 메타버스를 활용한 수업은 비대면으로 이루어진다. 비대면 수업의 특징은 학습할 내용이 모니터라는 한정된 화면을 거쳐서 학습자에게 동일하게 표현된다는 것이다. 대면 수업에서는 학생들이 앉은 자리에 따라 배울 내용이 가깝게 혹은 멀게 보이기도 하고, 집중하는 대상이 발표자이거나 혹은 교실의 어느 한 구석이 되는 등 시선이 머물 수 있는 곳이 다양하다. 이에 비해 비대면 수업의 경우 모니터 앞의 학생들은 비교적 비슷한 거리에서 발표자가 공유하는 같은 화면을 바라보게 된다.

이러한 점은 학생들이 발표를 준비할 때, 발표가 이루어지는 곳이 모니터를 통한 한정된 공간임을 인식하게 한다. 따라서 메타버스에서 이루어지는 학습 표현은 모니터를 거쳐서 구현되는 시각적 이미지가 기본이 되어 이를 도울 수 있는 여러 온라인 자료들을 얼마나 효과적으로 활용하였느냐에 따라 평가될 수 있다. 즉 기존의 사회과 수업과 비교하여 학습 목표를 달성하기 위해 자료를 수집하고 활용하는 능력, 새로운 아이디어를 떠올리고 구성하는 능력, 여러 도구들을 활용하여 발표 내용을 효과적으로 표현하는 능력들이 보다 주목받게 된다.

다음으로 메타버스를 활용한 수업은 학생들이 자신의 발표 공간을 점유하고 있다. 이는 교사가 함께 있는 전체 공간과는 분리된 곳이다. 점유와 분리라는 특성에 따라 학생들은 주어진 발표 시간 및 공간에 대해 보다 책임감을 가지고 주도적으로 수업에 임해야 한다. 자신이 맡은 발표 내용을 공간 속에 콘텐츠로 구성하기 위해서는 보다 많은 창조력이 요구된다. 또한 공간을 만드는 과정을 상호 관찰 수 있기 때문에 다른 구성원의 작업 과정을 보고 자신의 작업물에 즉각적으로 수정·반영할 수 있다.



그림 2. 소주제 발표 공간(좌) 속 미니주제 발표 공간(우)

이 때 학생들이 가진 미니주제 발표 공간은 자신만의 공간이면서 동시에 모둠원과 함께 만드는 공간이다. 미니주제 발표 공간은 소주제 공간에 소속된 것이기 때문에 자율성과 함께 공공성도 요구된다. 메타버스는 온라인 속 수많은 자료를 가지고 올 수 있으며 자신이 원하는

대로 무엇이든 자유롭게 꾸밀 수 있다. 또한 언제 어디서든 접속하여 꾸밈을 연속적으로 이어 나갈 수 있으며, 타인의 작업물에 대한 수정과 삭제도 간편하다. 그렇기 때문에 소주제 발표 준비 과정에서 모둠원과의 끊임없는 소통과 공간 구성에 대한 모둠원 간 합의가 매우 중요한 능력이 된다.

셋째 아바타의 자유로운 이동은 학습의 자율성을 높인다. 메타버스를 활용한 수업은 발표 자료가 오브젝트를 통해 배치되며, 학습자는 아바타를 자유롭게 이동시키면서 오브젝트에 담긴 학습 내용을 확인할 수 있다. 이는 메타버스 수업이 게임적 요소를 높여 학습자의 흥미와 동기를 유발하고, 교사 주도가 아닌 학습자 주도의 자율적인 수업을 가능하게 한다는 점에서 장점이 있다. 하지만 초등학생 학습자들은 아바타의 움직임으로 학습 목표를 달성하기 위한 목적을 지닌 이동이 아니라, 학습과 관련 없는 무한한 공간의 탐험으로 사용하는 경우가 있다.

따라서 이를 방지하기 위해서는 학습자가 학습 목표를 확고하게 인식하고, 어디에 가야 어떤 발표 내용을 확인할 수 있는지 등 주제 내용을 한 눈에 잘 파악할 수 있도록 공간을 구성해야 한다. 또한 오브젝트를 클릭하여 동영상 확인하거나, 링크된 웹페이지에서 학습 내용을 확인하는 등의 활동은 모두 개별적으로 이루어지기 때문에 학습자가 주어진 활동을 성실히 혹은 끝까지 수행하였는가에 대한 확인 방법이 필요하다.

본 수업에서 이러한 점을 종합적으로 발견할 수 있었던 것은 음식을 발표한 모둠이다. 발표 방법의 한 가지는 비대면으로 교류가 이루어지기 때문에 온라인에 이미 존재하는 자료를 가지고 와서 링크를 거는 방법을 사용하고, 두 번째는 싱가포르 학생들이 중간에 멈추지 않고 끝까지 보게 만들기 위해 보다 흥미로운 발표내용을 만드는 방법으로 결정하였다. 음식 모듬은 학생들은 한국의 음식을 보다 재미있고 효과적으로 소개하기 위해 직접 영상을 만드는 방법을 채택하였다. 끝으로는 발표 내용을 잘 들었는지 확인하기 위해 퀴즈를 만들어서 게시하였다.

음식 모듬은 자신들이 좋아하는 음식, 한국에서 요즘 유행하는 음식을 소개하기 위해 집에서 배달을 시켜 직접 맛을 보는 ‘떡방’ 영상을 찍고, 모듬원끼리 모여 동네 시장의 떡거리를 소개하는 ‘브이로그’ 영상을 만들기도 하였다. 이 과정에서 학생들이 가장 고민한 것은 싱가포르 학생들이 자신들이 만든 발표 자료를 재미있고 성실하게 볼 수 있는 방법과, 소주제 공간을 만들면서 벌어진 모듬원간의 갈등이었다.

‘어떻게 소개하지? 이걸 과연 재미있어 할까? 두 질문을 계속 고민했다. 애들이랑 모여서 영천시장에 가서 떡볶이를 먹고 순대, 과배기를 먹는 영상을 찍었다. ... 수업 중간에 어떤 아이가 영어로 질문해서 당황했는데 번역기를 사용해서 다행히 대답해 줄 수 있었다. 미리 번역기를 켜놔서 다행이었다. 한국 음식에 대한 퀴즈에서 어떤 아이가 자기는 김치를 좋아한다고 써주어서 기분이 좋았다.’ -학생A의 수업 후 소감

‘일단 맵 정하는 게 좀 어려웠다. 게더타운에서 만들면서 회의를 하니 대면으로 보는 것과 느낌이 또 달랐다. 우리 모듬 애들과 영상 촬영 때문에 자주 만나면서 만들다보니 확실히 전보다 더 친해진 느낌이었다. 그런데 민재(가명)가 자꾸 다른걸 뭘 설치하고 지우고 해 복구하기가 좀 힘들었다. 민재가 과제를 많이 망

칠 뻔해서 그 이후로는 할 일을 안 줬다. 하지 말라고 하면 자기는 왜 빼냐고 하고 막상 시키는 일은 제대로 하지도 않아서 힘들었다. 그래도 민재는 우리 모둠원이었으니까 민재 뒤치다꺼리를 해서라도 참여를 시켜야 했을까?’ -학생B의 수업 후 소감

음식 모듬의 학생들은 발표 자료 영상을 만들면서 다양한 도구와 영상 기법을 사용하였다. 또한 수업 중 예상되는 상황에 대비하여 교류를 위한 번역기를 적재적소에 준비하는 등의 문제해결능력을 보였다. 다만 게더타운 공간을 구성할 때 돌발행동을 일삼는 민재와의 갈등이 도드라졌다. 음식 모듬의 해결방법은 민재가 할 만한 과제를 주는 것이었다. 하지만 민재가 게더타운에서 만나기로 한 시간을 지키지 않고, 의논 없이 오브젝트를 삭제하고 설치하는 과정에서 갈등이 심화되었다. 자신도 잘 할 수 있다는 민재의 항변에 모듬원들은 민재가 마음껏 돌발행동을 해도 되는 ‘한 구석 숨겨진 공간’을 만들 것을 ‘허가’ 해주었다. 협동학습 과정에서 드러날 수 있는 문제점들은 게더타운 활용 수업에서 보다 부각되었는데, 이 과정에서 모듬원간의 합의와 문제해결능력이 보다 절실하게 요구되었다고 평가할 수 있다.

2) 세계시민의 환대의 공간으로서 메타버스의 의미

환대란 타자에게 자리를 주는 행위이며, 누군가를 환대한다는 것은 그를 이 공간으로 들어 오게 한다는 것과, 적대를 거두고 그의 접근을 허락하는 것이다(김현경, 2015, 207). 미지의 타인에게 공간을 내어주고 접근을 열어둔다는 것은 낯선 이에 대한 이해의 시작이자 소통의 가능성이 될 수 있다. 이러한 점에서 환대의 마음을 갖는 것은 세계시민에게 필요한 덕목 중 하나로 요구된다.

세계화란 “멀리 떨어진 곳에서 일어나는 사건들과 지역적 사건이 서로 영향을 주고받을 수밖에 없게 된 전 지구적 관계망의 강화”로 정의된다(박순용, 2020, 29; Held, 1991, 9). 자유로운 이동과 연결은 타자와의 만남의 가능성을 더욱 높이고 있다. 이러한 만남은 상대를 이해하는 계기가 되며 다양한 문화를 공유하고 창조하는 기회가 될 수 있다. 반면 낯선 이와 만남은 이질적 다양성을 드러내며 타자에 대한 불신과 편견이 조장되기도 한다.

위의 맥락을 살펴보았을 때 세계시민의 환대란 낯선 이와 만남에서 발생할 수 있는 문화간 관점의 차이와 다양성, 갈등을 기꺼이 겪겠다는 우호적 선언이다. 세계화를 다른 사람들의 삶과 조건이 자기 자신과 연관되게 하는 상호 연결의 일체감을 느끼는 것(박순용, 2020)으로 정의한다면 환대의 자리를 마련한다는 것은 타인의 삶과 조건을 이해하고 보편적 준거를 찾아 공존하고자 하는 연결 의지를 보여준다고 할 수 있다. 더불어 국제교류 수업의 목표가 타국에 대한 이해와 관심, 세계시민으로서의 정체성을 함양이라고 봤을 때, 국제교류 수업에 있어서 환대란 더욱 중요한 가치가 된다.

메타버스를 활용한 국제교류 수업은 메타버스 속 환대의 공간을 제공할 수 있다. 환대를 경험하는 학생들은 공간을 기준으로 하여 초대하는 한국과 초대받는 싱가포르로 구분할 수 있다. 초대를 위해 공간을 만드는 한국의 학생들은 어떻게 환대를 경험하였는지, 초대에 응답하

여 방문한 싱가포르 학생들은 환영받는 경험이 그들에게 어떤 의미가 되었는지를 살펴보고 초대와 응답의 상호작용을 살펴보고자 한다.

먼저 초대자로서의 환대를 살펴보면, 한국의 학생들이 싱가포르라는 낯선 나라의 학생들과의 수업을 위해 메타버스 공간을 만드는 것은 타인을 위한 공간을 마련하는 경험이자 그곳에 타인을 초대하는 경험이다. 학생들은 한국의 역사, 문화를 소개하기 위해 청자의 특성을 고려하여 발표 자료를 준비하였다. 이는 문화와 언어가 다르고 나이가 어린 방문자, 한 번도 보지 못한 미지의 타자를 위해 더욱 세심하고 많은 노력을 기울여야 했다는 것이다.

‘색다른 경험이라 그 자체로 신기하게 좋았다. 앞으로 내가 계속 살면서 거의 없을 경험이기도 하고, 내가 다른 나라 애들에게 문화를 소개해주기 위해 무언가를 만드는 게 꽤나 재미있었기 때문이다. ... 싱가포르 애들은 우리보다 어린 4학년이라고 해서 글보다는 영상 위주로 올렸다. 영어 번역을 함께 올려주기도 했지만 뮤비 유튜브 링크가 좀 많이 들어갔다. 우리가 열심히 찾은 영상을 보면서 몸을 흔드는 모습이 귀여웠다. ... 그리고 마지막에 나갈 때 한국말로 인사를 해주었는데 되게 감동이었다. 한국말을 해줄지 상상도 못했는데 마지막에 너무 귀여웠다. 나중에 만날 수 있으면 또 만나고 싶다!’ -학생C의 수업 후 소감

‘놀이 영상을 찍을 때 영어로 해야 하나 고민했지만 우리는 한국말로 하기로 했다. 대신에 번역기를 써서 영어 자막을 달아주기로 했다. 싱가포르 친구들에게 많은 것을 보여주고 싶은 의욕은 넘쳤지만, 언어의 장벽이 높아 그 마음을 완벽하게 전달해주지 못해 아쉬웠다. 그래도 최선의 방법을 찾아 번역기를 사용해 설명해줄 수 있는 최선을 다했다. ... 무궁화 꽃이 피었습니다 영상을 제일 많이 보는 것 같았고 채팅으로 한국에서 많이 하는 놀이냐고 물어봐서 신기했다. 내가 좀 더 영어를 열심히 배워 쉽게 소통을 할 수 있었으면 좋았을 것 같다. 다음에는 실제로 만나 교류했으면 좋겠다.’ -학생D의 수업 후 소감

한국의 학생들은 발표를 듣는 싱가포르 학생들의 언어적, 문화적 배경을 고려하여 그들에게 유익한 시간이 될 수 있게 노력하였다. 자신이 원하는 공간, 원하는 주제를 선택하여 소개하면서도 상대방이 잘 이해할 수 있는 여러 방법을 사용하였다. 청자가 4학년임을 고려하여 글보다는 영상을 더 많이 사용한다거나, 어디로 가야 발표 자료를 볼 수 있는지 동선을 표시한 발자국 오브젝트를 남겨준다거나, 게더타운에서 헤매는 싱가포르 학생이 있으면 찾아가 데려와서 함께 발표를 보게 하는 식이다.

게더타운을 활용한 국제교류 수업은 자신의 발표 주제를 소개하는 동시에 상대국 학생을 위한 배려가 두드러지는 수업이었다. 서로 번역기를 사용할 수 있는 상황에서도 영어 발표문을 미리 준비하는 것, 발표 자료를 최대한 영어로 만드는 것은 ‘손님맞이’를 위한 무의식적인 환대의 표현으로 보인다. 또한 자신들이 준비한 발표를 열심히 들어주고, 한국어를 미리 준비하여 감사 인사를 해준 싱가포르 학생들에게 많은 학생들이 감동을 받았다고 진술한 부분은 자신들이 보인 환대의 성의와 노력이 인정을 받아 다음 번 교류에도 참여하고 싶다는 의지로 이어지게 된 것으로 해석할 수 있다.

다음으로 방문자가 겪는 환대는 낯선 곳에서 초대받는 경험이자, 자신을 위한 조건 없는 준

비와 환영을 경험하는 것이다. 싱가포르 학생들은 서로에 대한 간략한 교류 정보와 수업 목표를 인지한 상태로 게더타운 공간에 입장하였다. 자신들을 위해 발표 공간을 만들었다는 소식을 듣고 교류 수업 전 한국의 인사말을 준비하여 연습하는 시간을 갖기도 했다. 한국의 언니 오빠들이 자신들 위해 성의를 가득 들여 준비한 자료들을 배우며 질문을 하기도 하고, 아바타를 움직여 함께 춤을 추기도 하면서 즐거운 시간을 가졌다. 수업에 참여했던 학생들은 수업 후 소감에서 ‘재미있는 것들이 많아서 좋았다, 열심히 준비해주어서 고맙다, 한국에 대해 많은 것을 알게 되었다, 한국에 꼭 가서 직접 보고 싶다, 싱가포르에 초대하고 싶다, 우리에게 한국을 알려주어서 고맙다’ 와 같은 반응을 남겼다.

‘Dear Principal and Staff of Midong Elementary School, Thank you for hosting us today. We appreciate the warm hospitality. Our students have been looking forward to this session , they are greatly enriched as they learnt more about the history of the school, the culture and interaction with students from Midong.’ -싱가포르 교사E의 수업 후 소감

양국의 학생들은 모든 주제 발표를 마친 후, 게더타운 공간의 이름을 함께 짓는 시간을 가졌다. 한국의 학생들이 준비한 곳에 싱가포르 학생들이 그저 머물다 가는 것이 아니라, 함께 학습한 결과물을 남기고자 하였기 때문이다. 가장 많은 투표가 나온 것은 서로의 학교 이름을 합친 ‘미동뉴타운 마을’ 이었다. 또한 기념사진을 촬영하며 게더타운의 아바타 기능을 이용하여 다 함께 춤을 추는 시간을 가졌다. 어느 한 쪽의 언어로 소감을 발표하는 것이 아니라 음악에 맞추어 만국공용의 몸짓 언어를 사용하여 같은 순간을 공유하는 것은 환대의 과정 속 만남의 즐거움을 표현할 수 있는 시간이 되었다.

‘너무 신나는 시간이어서 시간이 빨리 지나간 것 같다. 아이들이 생각보다 채팅으로 말을 많이 걸어주었다. 질문도 하고 고맙다고 인사도 했다. 더 많은 것을 보여주고 싶었는데 시간이 부족해서 아쉬웠다. 특히 마지막에 같이 BTS의 노래에 맞추어 춤을 췄을 때 나도 웃고 있었지만 싱가포르 애들도 같이 웃으면서 춤을 추고 있는 모습이 너무 감동스럽고 기쁘고 제일 좋았던 순간이었다. 수업이 끝나고 선생님이 이제 나가라고 했는데도 다들 나가지 않고 손을 계속 흔들며 인사하는 모습이 감동적이면서 아쉬웠다. 다음에는 민이(가명)가 태어난 나라 베트남 아이들과 게더타운에서 교류를 해봤으면 좋겠다.’ -학생F의 수업 후 소감

양국의 학생들은 게더타운 공간 속에서 환대를 경험하고, 만남을 통해 서로에게 가진 낮심을 내려놓고 타자에 대한 관심과 호기심, 더 많은 이해를 위한 의지를 보여주었다. 기술이 발전하여 싱가포르에 직접 방문하지 않고도 실제와 거의 흡사하게 여행을 할 수 있는 도구가 생긴다면 나는 여행을 직접 가게 될까, 아니면 가지 않게 될까라는 질문에 대해 게더타운을 활용한 국제교류 수업 이후 ‘싱가포르에 꼭 가볼 것이다’ 라는 응답이 눈에 띄게 증가하였다. 그 까닭으로 ‘더 관심이 많이 생겼기 때문, 싱가포르 음식은 VR이 아무리 발전해도 꼭

가야만 맛을 알 수 있기 때문, 싱가포르 친구를 직접 만나보고 싶기 때문’ 을 들었다. 이는 내 눈으로 정보를 직접 확인하고 판단해보고 싶다는 경험적·비판적 접근의 욕구를 증가시켰다고 볼 수 있다. 즉 짧은 시간이었지만 상대를 위한 조건 없는 환대와, 그것에 대한 인정과 보답, 애정을 담은 인사는 낯선 상대와 우정을 나눌 수 있다는 것의 가능성을 발견할 수 있는 기회가 되었다.

또한 이후에는 같은 반 외국인 학생의 나라인 베트남과 교류를 해보고 싶다는 표현에서 타국에 대한 적극적 이해와 우호적 관계 맺기의 욕구를 발견할 수 있다. 학생 F와의 추가 면담을 진행한 결과 ‘민이는 한국어에 서툴러서 발표를 원래 잘 하지 않는데, 싱가포르 애들과 영어로 이야기하며 적극적으로 설명해주는 모습을 보고 놀랐다. 만약 민이의 나라 아이들과 게더타운에서 교류를 하게 되면 민이가 더 적극적이고 자신감 있게 참여할 수 있고, 우리도 민이의 나라에 대해 더 많이 알 수 있게 될 것 같기 때문이다.’ 라는 응답을 얻을 수 있었다. 이는 서툰 한국어로 인해 수업에서 주변화 되었던 민이를 위해, 민이가 친근함을 느낄 수 있고 적극적으로 참여할 수 있는 베트남과의 교류를 희망한다는 것이다. 이는 학생 F가 느낀 환대의 경험은 초대를 받아 방문하는 사람에게 보여주는 환대뿐만 아니라, 공동체에 속한 이질적인 구성원을 돌아보게 하며 그에게 기꺼이 자리를 내어주고자 하는 의지가 드러난 것으로 볼 수 있다.

IV. 나가며

코로나19는 그로 인한 변화가 아니었다면 만나지 못했을 여러 공동체를 제공하였다. 교육 현장에서 시도되는 여러 비대면 수업 방법 또한 코로나19에 대처하기 위한 환경의 변화에서부터 시도된 것이다. 메타버스를 활용한 수업 역시 그 일환 중 하나이다. 이러한 시도들은 아감벤(2021)의 표현처럼 현재의 위기로 비롯된 ‘예외상태’ 를 건너기 위한 것인지 혹은 이미 ‘거대한 전환’ 에 적응한 결과인지 의견이 분분하다. 그럼에도 불구하고 교육현장에서 벌어진 비대면 수업의 비판과 낙관 속 다양한 교육 방법이 시도된 것은 코로나19 시대의 교육의 방향을 찾기 위한 노력을 멈추지 않았다는 점에서 의의가 있다. 본고에서는 메타버스를 활용한 국제교류수업의 실행 방법을 밝히고, 수업의 결과와 시사점을 찾고자 하였다.

메타버스를 실행한 국제교류수업의 결과, 학습의 다변화를 보여주는 사회과 공간으로서의 메타버스의 특징이 발견되었다. 비대면의 특징에 따라 학생들은 자신의 발표가 모니터를 거친 한정된 화면에서 표현됨을 인식하고 그에 적합한 발표 자료를 만들기 위해 노력하였다. 이에 자신이 가진 생각을 다양한 방법을 통해 표현하고, 아이디어를 발견하여 그것을 구안하기 위해 여러 자료를 적재적소에 찾아 활용하는 미디어 리터러시 능력이 중시되었다. 또한 메타버스 속 공간을 꾸미는 과정에서 자신이 점유한 공간을 자유롭게 꾸미면서도, 그곳이 학습 목표를 달성하기 위한 공동의 공간임을 인식하여 모둠원간 더 많은 의사소통과 합의의 과정이 강조되었다. 마지막으로 아바타의 자유로운 이동은 학습자의 필요에 따라 아바타를 이동시키며 원하는 자료를 학습할 수 있다는 점에서 학습의 자율성을 높인다. 다만 학습자가 인식한 학습

목표와 초점 활동이 뚜렷하지 않은 경우 메타버스는 통제성이 없는 놀이 공간이 될 수 있으므로 보다 주의 깊은 수업 계획과 활동 구성이 필요하다.

다음은 세계시민의 환대를 경험하는 공간으로서 메타버스의 특징이다. 학생들은 자신들이 직접 만든 공간에 낯선 이를 초대함으로써 환대를 실제로 경험하게 된다. 한국과 싱가포르의 학생 모두 메타버스를 활용한 국제교류수업에 높은 만족도를 보였으며 그 까닭으로 게더타운 속 만남과 대화가 많은 비중을 차지했다. 한국의 학생들은 자신들이 준비한 발표를 열심히 듣고 적극적으로 감사를 표현하는 싱가포르 학생들에게 감동을 느꼈고, 싱가포르 학생들은 자신들을 위해 한국의 역사와 문화를 쉽고 재미있게 알리기 위해 노력한 한국 학생들의 성의에 감동을 받았다. 또한 기존의 웹기반 국제교류수업과 달리 게더타운에서는 아바타 간 이동과 만남을 통해 1:1의 면대면 대화가 자유롭게 이뤄질 수 있기 때문에 게더타운을 통한 수업에서는 학생들이 우호적 대화를 나눌 기회가 더 많이 주어졌다. 학생들은 수업 이후 상대 국가에 대한 관심이 더욱 높아졌다고 응답하였으며, 수업을 통해 생긴 관심과 호기심을 바탕으로 기회가 있다면 실제로 싱가포르를 가보고 싶다고 응답하였다.

다만 메타버스가 환대의 공간이 되는 동시에, 민재의 경우처럼 배제의 비장소를 겪게 하는 현상도 관찰할 수 있었다. 민재의 돌발행동에 따른 모듈원간의 갈등은 민재가 자유롭게 원하는 것을 만드는 대신 민재의 공간을 보이지 않는 곳에 가둬 버리는 것으로 봉합되었다. 이와 같이 기존에 없었기 때문에 예상할 수 없는 부작용을 막기 위해서는 변화된 수업 공간에서 필요한 시민성이 무엇인지 발굴하고 다양한 문제 양상들을 파악하여 학생들이 갈등을 조정하고 해결할 수 있도록 도와야 한다.

메타버스를 통한 수업은 기술의 발전으로 인해 만날 수 없는 사람들을 이어주고 만남을 가능하게 하였다. 하지만 학생들은 메타버스를 통해 서로를 만나게 되면서 상대방을 실제로 더 보고 싶어 하고, 상대방이 알려준 것을 직접 확인하고 싶어 하는 모습을 보였다. 즉 메타버스를 통한 국제교류 수업은 시간과 공간을 절약하여 서로를 연결하고 소통하는 과정은 앞으로 지속될 만남의 시작점이 된다. 학생들은 메타버스 속 만남을 통해 싱가포르 학생들과 비대면의 만남을 직접 대면의 만남으로, 화상을 통한 이해가 아닌 직접 경험하고 느끼는 이해의 기회가 생기길 희망하고 있다.

본고는 교류의 전체적인 흐름이 아닌 메타버스를 활용한 수업만을 다룬 것이기 때문에 싱가포르 측에서 주도적으로 실행한 수업 등 국제교류 전반에 대한 것을 보여주지 못하는 아쉬움이 있다. 또한 싱가포르와 한국과의 학사운영 일정의 차이로, 한국의 학생들이 게더타운에서 환대를 베푸는 경험만 한 것 역시 아쉬움으로 남는다. 언제나 환대를 하는 입장이 아니라 환대를 받아보는 경험을 하는 것이, 훗날 환대가 필요한 사람에게 기꺼이 환대할 수 있는 가능성으로 남을 수 있기 때문이다. 마지막으로 메타버스 공간은 지속적으로 유지되고, 보완되며 공간 확장이 무한하게 가능한 초연결의 특성을 가지고 있기 때문에, 양국의 메타버스 활용 교류가 계속 유지된다면 학습자의 심리 정서적 의미가 중첩되어 공간이 장소화가 되는 경험을 할 수 있을 것이라 기대된다. 양국의 계속된 교류로 게더타운이 학습 공간을 넘어서서 양국 학생들이 지속된 우정을 나눌 수 있는 장소가 되길 희망한다.

참고문헌

- 김소영(2014). 국제수업교류활동의 교육적 효과와 발전방향 - 초등영어 교육을 중심으로. 인천 대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현경(2015). 사람, 장소, 환대. 서울: 문학과지성사.
- 박상훈(2018). 온라인 국제교류 협력학습 설계모형 탐구. 디지털융복합연구, 16(10), 1-9.
- 박수빈(2021). 메타버스형 가상 박물관의 사례 연구에 따른 발전 방향 제안: 개인화와 공유를 중심으로. 한국디자인포럼, 26(3), 19-30.
- 박순용(2020). 세계시민교육의 다원성, 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 편, 한국 세계시민교육이 나아갈 길을 묻다. 서울: 살림터, 25-51.
- 이경아(2021). 메타버스(metaverse) 시대의 미술교육. 미술교육논총, 35(3), 324-348.
- 이민경(2013). 다문화 사회에서의 시민성 교육 : 세계시민성과 환대의 개념을 중심으로. 교육문제연구, 47(2), 115-136.
- 이정연(2020). 코로나19와 교육: 학교 구성원의 생활과 인식을 중심으로. 경기도교육연구원 이슈페이퍼 2020-08.
- 이지현·정현일(2019). 웹기반 국제교류 미술수업을 통한 교육적 효과 : 한·미 중학교 2학년 수업사례를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 19(12), 883-906.
- 임태형·양은별·김국현·류지현(2021). 메타버스를 활용한 고등학생 진로체험 프로그램 사용자 경험 분석. 학습자중심교과교육연구, 21(15), 679-695.
- 정문성(2002). 협동학습의 이해와 실천. 서울: 교육과학사.
- 정해용(2021). 코로나 / 포스트 코로나 시대의 지리답사와 관련한 콘텐츠 구상 및 활용. 한국지역지리학회지, 27(3), 308-318.
- 최유성·김영순(2019). 세계시민성 함양을 위한 중학교 사회과 수업 프로그램 개발 자율적 협동학습(Co-op Co-op) 모형을 적용하여. 학습자중심교과교육연구, 19(14), 295-321.
- 최희수(2017). 역사교육을 위한 메타버스 콘텐츠 연구. 글로벌문화콘텐츠, 26, 209-226.
- 한송이·노양진(2021). 메타버스 뉴스 빅데이터 분석:토픽 모델링 분석을 중심으로. 디지털콘텐츠학회논문지, 22(7), 1091-1099.
- 홍희경(2021). 메타버스의 교육적 적용을 위한 탐색적 연구. 문화와 융합, 43(9), 1-23.
- 황요한(2021). 메타버스(Metaverse)로의 초대, 새로운 교육공간의 필요성과 미래교육에 관한 고찰. 언어연구, 37(3), 377-389.
- Agamben, J. (2021). *A che punto siamo? : l'epidemia come politica*, 박문정(2021). 얼굴 없는 인간. 파주: 효형출판.
- Held, D. (1991). Democracy, the Nation-state and Global System. International Journal of Human Resource management, 20(2), 138-172.
- 한국교육학술정보원(2014). 온라인 국제교류 협력학습 현황 조사·분석 및 발전방안. 대전: 한국교육학술정보원.
- 한국교육신문, 2020. 7. 28. 코로나 수능, “학력 중산층”의 붕괴?
<http://www.hangyo.com/news/article.html?no=91940>

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육



• 초등학교 ‘교원학습공동체’ 의 세계시민교육 개선에 관한 협력적 실행연구
남 호 엽(서울교대) 97

• 김정은 계승 이후 역사 교과서 변화에 나타난 북한 역사교육의 성격
김 인 선(탕정중) 111



• 자기 이해를 기반으로 한 사회 인식 교육 방안 탐색
: 내러티브 사고와 글쓰기를 중심으로
박 성 진(양주백석고) 128



3 분과



초등학교 ‘교원학습공동체’의 세계시민교육 개선에 관한 협력적 실행연구

남 호 엽

서울교육대학교

I. 서론

한국사회는 분단체제로 인하여 지정학 구도로 볼 때, 고립적인 양상이다. 아울러, 영토가 좁기 때문에 대외적인 교류가 절실이 요청되는 국민국가이다. 우리나라는 글로벌 차원에서 교류와 협력을 추진해야 생존과 번영이 가능한 상태이다. 이에 미래세대를 포함한 국민 모두가 글로벌 마인드를 가지고서 능동적으로 대처하는 삶의 태도가 필요하다. 그리하여 우리나라에서 글로벌교육의 의제는 학교교육의 주요 현안 중 하나인데, 내실 있는 접근이 시도되고 있는지는 검토 사안이다. 글로벌교육의 필요성에 대한 공유만큼이나 일선 학교에서 유의미한 실천을 하고 있는지는 지속적인 성찰의 대상이다. 본고는 학교현장에서 글로벌교육의 내실화를 위한 시도로서 현장교사의 수업 역량을 강화하는 전략 수립에 기여하고자 한다. 특히 초등학교 교사들이 글로벌교육을 학교현장에서 책무성있게 실천할 수 있도록 접근 방식을 탐색하려는 시도이다.

학교교육의 개혁은 외부로부터 강제되기보다는 현장 교사 스스로의 개혁이 효과적이라는 점에는 모두가 공감할 수 있다. 가르치는 일의 속성상 매우 전문적인 영역이기 때문에 교사 자신의 성찰과 변화 노력이 중대하다는 것이며, 글로벌교육 혹은 세계시민교육의 분야도 마찬가지이다. 현장교사들의 자기 주도적인 수업혁신은 반성적인 실천을 통해서 이루어지고 있다. 이때 중요한 점은 교사의 반성적 실천이 고립적인 상태에서 행해지는 것이 아니라 교직원문화의 변화를 통해서 보다 안정적인 구도를 확보할 수 있다는 점이다. 가르치는 교사가 끊임없이 배워야 하는 존재라고 할 때, 동료 교사들로부터의 장학이 효과적이다. 유대의식을 기반으로 하면서 실천적 지혜의 공유가 자연스럽게 이루어지기 때문이다. 또한 교사공동체 역시 외부세계로부터의 혁신 아이디어에 개방적이어야 하는데, 널리 회자되는 접근 방식 중 하나가 수업컨설팅이다. 이 연구는 초등교사들이 자발적으로 세계시민교육 분야에서 연구공동체를 구성하고 교원양성기관의 전문가와 협력적 수업실천을 시도하는 과정에 초점을 두고 있다. 즉, 초등교사들이 수업컨설팅을 통해 세계시민교육의 실천을 공동으로 추구하면서 나타나고 있는 쟁점과 그 의미에 관하여 사례연구를 시도하고 있다.

II. 연구방법

1. 협력적 실행연구의 논리

실행연구는 ‘실제의 개선’에 합리성을 모색하는 현장연구이다. 실행연구의 주체는 이 실제의 합리적 개선 과정에서 성찰(반성)에 기초한 변화의 추구를 행한다. 이러한 반성적 실천의 과정을 통해 실행연구자는 실천적 지혜를 획득하고 실제의 개선에서 의미 있는 성과를 낳는다. 실행연구의 여러 시도들 중에서 해당 실제의 관련 당사자들이 상호 협력적인 소통의 과정을 가지면서 공동의 문제해결을 시도할 때, 이를 협력적 실행연구라고 칭한다(천호성, 2007; Graces & Granada, 2016). 협력적 실행연구에서는 연구 참여자들이 관행 공동체를 구성하고 실제 개선의 효과를 높이기 위해 노력을 경주한다. 연구 참여자들은 서로 의미 있는 타자로서 기능하면서 실천적 지혜가 집단지성화 되는 측면이 있다. 아울러, 협력적 실행연구 과정에서 참여 주체들이 공동의 문제해결을 추구하지만 상대적으로 차별화된 문제 인식을 가질 수 있다(김현령·임부연, 2016).

본 연구는 협력적 실행연구의 접근법을 사용하였다. 교사교육자로서의 연구자와 세계시민교육을 실천하는 초등학교 현장교사 간의 협력적인 문제해결과정이 시도되었다. 세계시민교육을 교육현장에서 실천하는 초등교사들은 자신들의 수업실천에 있어서 합리성을 확보하려는 시도를 행한다. 교사교육자로서 연구자는 수업컨설팅 형식으로 이 현장교사들에게 유의미한 기여를 하고자 했다(이화진, 2007; 천호성, 2008). 연구자는 현장교사들이 세계시민교육을 실천하는 과정에서 직면하는 딜레마가 무엇인지 확인하고, 그 해결책을 조언한다. 물론 현장교사들이 연구자의 조언을 그대로 수용하는 것은 아니며, 교사들마다 차별적인 선택 결과가 있었다. 요컨대, 본 연구자는 현장교사들이 세계시민교육을 합리적으로 실천하는 과정에서 협력적 동반자 역할을 수행하고자 했으며, 이 상황을 자전적 사례연구의 차원에서 드러내 보였다.

2. 연구참여자의 특성

1) 교사교육자=연구자

초등학교 현장경험이 있는 교사교육자이며, 초등교원양성기관에서 사회과교육 및 지리교육 전공자이면서 대학 부설 글로벌교육연구소를 운영하고 있다. 또한 대학원의 글로벌교육전공에서 석사과정생을 대상으로 “글로벌교육의 이해”라는 필수과목을 담당하고 있다. 글로벌교육 분야의 사례 연구를 축적하면서, 글로벌교육의 논리를 체계화하고 있다(남호엽, 2013a; 2016). 아울러, 고등학교 1학년 통합사회과목의 글로벌 단원의 교육과정 상세화 및 교재개발에 참여한 경험도 있다(남호엽, 2013b: 13-29 참조). 이러한 배경으로 인하여 서울 지역에 소재한 S초등학교로부터 세계시민교육의 실천에 관한 컨설팅 요청을 받았다.

2) 세계시민교육실천가

S초등학교 교원학습공동체 소속 세계시민교육실천가들의 특징은 다음과 같다. 모두 5명으로 구성되었고, 이들은 1년간 ‘학교 교육력 제고 연구팀’을 자발적으로 운영하였다. 세계시민교육을 공동의 숙의 과정으로 실천하고자 하는 취지는 동일하지만, 교사 개개인들은 표 1과 같이 서로 다른 배경을 가지고 있다. 교원학습공동체 팀장은 부장교사이면서 대학원 박사과정에서 글로벌교육 분야를 세부 전공으로 하고 있었다. 참여 교사들의 컨설팅 대상 수업의 주제는 표 2와 같으며, 본고에서는 1차와 2차 컨설팅 사례만 논의 대상으로 했다.

표 1. 세계시민교육실천가의 특징

실천가	경력	담당 학년	세계시민교육 경력	기타 사항
A 교사	20년차	5학년 음악	없음	문화다양성을 음악으로 표현하는데 관심
B 교사	10년차	3학년	없음	다문화학생 담임
C 교사	5년차	1학년	없음	회복적 생활교육에 관심
D 교사	5년차	4학년	1년	중국 교환학생 경험, 의사소통 감소 수업
E 교사	부장교사	4학년	대학원 세부 전공이 글로벌교육	교원학습공동체 팀장

출처: 박애경, 2018: 47 및 저자 보완

표 2. 컨설팅 대상자와 수업 주제

실천가	1차 컨설팅 대상 수업	2차 컨설팅 대상 수업	3차 컨설팅 대상 수업
A 교사	음악수업을 통한 세계시민교육(5학년)-문화다양성		음악수업을 통한 세계시민교육(5학년)-문화다양성
B 교사	도덕수업을 통한 세계시민교육(3학년)-상호이해와 평화		사회과수업을 통한 세계시민교육(3학년)-문화다양성
C 교사	창의체험활동을 통한 세계시민교육(1학년)-상호이해		창의체험활동을 통한 세계시민교육(1학년)-문화다양성
D 교사		국어수업을 통한 세계시민교육-빈곤 문제	사회과수업을 통한 세계시민교육(4학년)-양성평등
E 교사		국어수업을 통한 세계시민교육-빈곤 문제	사회과수업을 통한 세계시민교육(4학년)-소수자인권

3. 연구절차 및 일정

본 연구는 S초등학교 교원학습공동체의 세계시민교육 수업 실천을 교육대학교 부설 글로벌교육연구소에서 컨설팅하는 과정에 초점을 두고 있다. 아울러, 이러한 컨설팅 과정은 글로벌교육 관련 학회에서 발표하고 사회적으로 공유하는 과정을 거쳤다. 참여 교사들의 세계시민교

육 실천은 공적 조희 체계 속에 자리하면서 반성적인 검토와 개선의 경로를 확보한다.

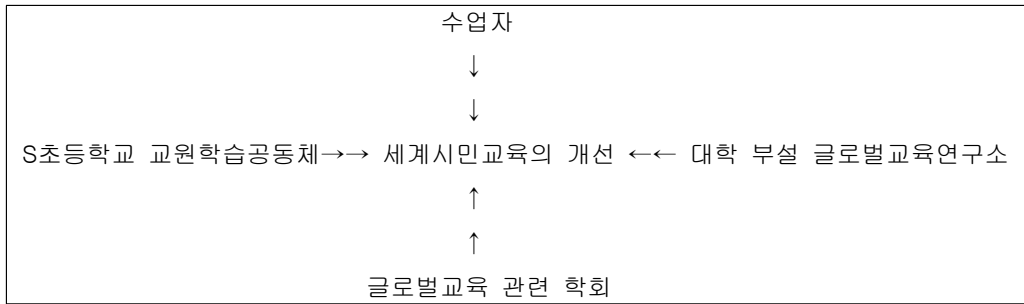


그림 1. 연구 수행 모형

서울S초등학교로부터 세계시민교육 컨설팅 요청 공문이 서울교대 글로벌교육연구소에 접수되면서 연구가 시작되었다. 그 이후 연구의 주요 진행 경과는 다음과 표와 같다. 세계시민교육의 컨설팅을 이메일을 통해 이루어졌다. 아울러, 수업 포트폴리오에 기초하여 글로벌교육 관련 학회에서 2차례 발표를 수행하였다. 이 발표에 대한 지정 토론을 글로벌교육연구소 소속의 본 연구자가 하였고 이러한 발표와 토론 과정을 통하여 연구 참여자들은 관련 사안에 대한 이해의 공유와 심화를 도모하였다.

표 3. 연구의 진행 경과

일정	주요 활동	비고
2017.5.29	서울S초등학교로부터 세계시민교육 컨설팅 요청 공문 접수	접수처: 서울교대 글로벌교육연구소
2017.6.2.	S초등학교 3명 교사의 수업안을 이메일을 통해 접수.	세계시민교육의 주제는 문화다양성(5학년) 문화다양성, 상호의존성(3학년), 이해, 수용, 존중(1학년)
2017.6.7.	S초등학교 수업실천팀 팀장의 글로벌교육연구소 방문 및 공동 속의	컨설팅 결과를 수업실천가 각자 취사선택하여 수업에 반영함
2017.6.9.	글로벌교육연구소는 1차 컨설팅 결과를 수업실천팀장에게 전송함.	
2017.6.30.	글로벌교육 관련 학회에서 수업 실천 사례 보고	수업 포트폴리오를 기초로 하여 실천 사례 보고
2017.7.4.	S초등학교 2명 교사의 수업안을 이메일을 통해 접수.	세계시민교육의 주제는 빈곤 문제(4학년)
2017.7.5.	글로벌교육연구소는 2차 컨설팅 결과를 수업실천팀장에게 전송함.	
2017.9.21. -9.22.	S초등학교 5명 교사의 수업안을 이메일을 통해 접수.	세계시민교육의 주제는 문화다양성(5학년, 3학년, 1학년), 양성평등(4학년), 소수자 인권(4학년)
2017.9.25.	글로벌교육연구소는 3차 컨설팅 결과를 수업실천팀장에게 전송함.	
2017.10.27.	글로벌교육 관련 학회에서 수업 실천 사례 보고	수업 포트폴리오를 기초로 하여 실천 사례 보고

Ⅲ. 연구결과

1. 1차 수업컨설팅의 과정 및 결과

1) 공통의 사안: “세계시민교육의 정체성”

1차 컨설팅 대상 수업은 S초등학교 소속 3명의 교사들이 구성한 세계시민교육 실천 사례이다. 참여 교사들은 ‘교육과정에 적용하는 세계시민교육’ 라는 기획 의도를 가지고 있었다. A 교사의 음악수업을 통한 세계시민교육(5학년), B 교사의 도덕수업을 통한 세계시민교육(3학년), 그리고 C 교사의 창의체험활동을 통한 세계시민교육(1학년)이 그 사례이다. 세계시민교육의 요소로서, 음악 수업의 경우는 ‘문화다양성’ 을, 도덕 수업의 경우는 ‘문화다양성, 상호의존성’ 을 주목하고 있다. 창의체험활동의 경우, ‘이해, 수용, 존중’ 에 초점을 두고 있으며, 이것은 ‘남과 다르다고 차별하지 않고 다름을 존중하고 그 자체로 인정하여 주는 마음’ 으로 보고 있다. 컨설팅을 담당한 연구자는 세 가지 사례 수업의 공통적인 성격에 대하여 다음과 같이 의견을 송부하였다.

“널리 회자되고 있는 글로벌교육(혹은 세계시민교육) 교육과정으로 우리는 Oxfam과 PISA의 경우가 있습니다. 글로벌 NGO 단체 Oxfam(2015)은 글로벌 교육과정의 범위로 지식·이해의 영역에서는 ‘사회정의와 공평함’, ‘정체성과 다양성’, ‘글로벌화와 상호의존’, ‘지속가능발전’, ‘평화와 갈등’, ‘인권’, ‘권력과 거버넌스’ 등에 주목하고 있습니다. 동시에 가치·태도 영역에서는 ‘정체감과 자아존중’, ‘사회정의와 공평함에 대한 헌신’, ‘인간에 대한 존중과 인권’, ‘가치 다양성’, ‘환경에 대한 관심과 지속가능발전에 대한 헌신’, ‘참여에의 헌신과 포용’, ‘인간이 변화를 가져올 수 있다는 신념’ 등입니다. PISA(2016)의 경우, 지식·이해의 영역은 ‘글로벌 쟁점들에 관한 지식과 이해’, ‘상호 문화(혹은 간문화) 지식과 이해’ 입니다. 태도 영역은 ‘다른 문화에서 온 사람들에 대한 개방성’, ‘문화적 타자성에 대한 존중’, ‘글로벌 마음가짐’, ‘책임성’ 등 입니다. 두 가지 세계시민 교육과정을 보건대, 문화다양성 등을 가르치자는 발상은 지식·이해 및 가치·태도 측면에서 정당화될 수 있습니다. 이에 S초등학교의 실천 사례는 유의미하다고 판단할 수 있습니다.” (글로벌교육연구소, 2017 1차 컨설팅 결과 중에서)

연구자가 수행한 컨설팅의 결과는 세 교사가 구상한 수업사례가 세계시민교육의 측면에서 정당화될 수 있다는 내용이었다. 이와 같은 판단의 근거로 Oxfam(2015)의 글로벌 교육과정 가이드 라인과 OECD(2016)의 글로벌 역량 국제 조사를 위한 지침서를 제시하였다. 즉, Oxfam과 OECD의 글로벌 교육과정 범위론에 비추어 볼 때, S초등학교 세 교사의 수업 구상은 세계시민교육의 사례로 규정할 수 있다는 견해였다. 이러한 컨설팅을 행한 이유는 세계시민교육이 특정 교과내에서만 실천될 수 있는 사안이 아니고, 여러 교과에서 적용 가능하다는 차원에서 해당 사례 수업의 구안 결과가 세계시민교육으로서의 전형성을 담보하고 있는지 여부를 먼저 판단해야 했기 때문이었다. 요컨대, 컨설팅 대상 수업들은 기존 교과교육 범위 내에서 세계시민교육의 모색을 추구하는 것으로 해석이 되었고, 사례 수업들에서 공통적으로 나타나는 세계

시민교육의 지향은 ‘다양성 교육’ 혹은 ‘다양성 존중 교육’의 차원으로 파악이 되었다. 세 가지 수업 사례 각각에 행해진 컨설팅 내용은 다음과 같다.

2) 적극적 수용의 경우: “수업목표의 변경-A 교사”

먼저 A 교사의 경우, 5학년 음악 시간에 ‘아시아 음악 여행’이라는 주제로 수업이 구상되었다. 수업목표는 ‘대만의 동요를 통해 대만의 문화적 특징을 알 수 있다’이며, 연구자가 행한 컨설팅 결과는 다음과 같다.

“대만의 동요를 통해 대만의 문화적 특징을 알 수 있다’는 것에 학습의 목표가 있다면, 수업의 흐름 역시 이러한 과정으로 구조화되어야 할 것으로 보입니다. 그런데, 활동1에서 대만의 문화적 특징을 먼저 학습하고 난 뒤, 대만의 동요 부르기 활동이 이어지고 있습니다. 즉, 목표와 수업활동 사이 괴리 현상이 나타나고 있는 것으로 보입니다. 활동1에서는 대만의 위치와 생활 모습을 살펴보는 정도가 무난하리라고 봅니다. 대만의 위치는 동아시아 지도를 통해서 파악하고, 생활 모습은 의식주 생활에 초점을 두고 가시적인 경관 사진 및 동영상 자료 관찰을 통해 가능할 것임. 활동3은 음악활동을 하고 난 뒤, 그 속의 문화적 특징을 파악하여 학급에서 공유하는 과정이 무난해 보입니다. 다른 아시아 지역의 음악 문화는 ‘일반화하기’라기 보다는 ‘적용하기’로 보는 것이 좋을 듯합니다. 정리하기 과정은 대만의 음악문화와 다른 아시아 지역의 음악문화를 비교하는 과정이 어떠할지 제안해 봅니다.” (글로벌교육연구소, 2017 1차 컨설팅 결과 중에서)

A 교사의 경우, 음악 교과 전담교사인 상태에서 음악 시간에 세계시민교육의 실천을 모색하였다. 그래서 수업목표를 ‘대만의 동요를 통해 대만의 문화적 특징을 알 수 있다’로 설정하였다. 이와 같은 수업목표 설정은 연구자가 보기에 음악수업을 통한 세계시민교육의 실천이라는 의도를 반영한 것으로 보였다. 하지만, A 교사의 수업지도안 속에서 수업활동의 계열은 대만의 문화적 특징 알아보기→대만의 동요 ‘티오오’를 익히고 부르기→다른 아시아 지역의 문화 알아보기 흐름이었다. 이에 연구자는 목표와 활동 사이 다소 괴리가 있다는 점을 논평하였다. 이러한 논평은 해당 수업자는 적극적으로 수용하여 목표를 재구성하여 실천하였다. 아울러, 연구자는 수업계획에서의 [활동3]은 ‘일반화하기’ 보다는 ‘적용하기’의 측면에서 대만의 음악문화와 다른 아시아 지역의 음악문화를 비교하는 과정을 제안하였다. 이러한 수업컨설팅 제안은 교원 학습공동체의 집단 속의 과정에서 학습량의 과다라는 의견을 나왔고, 수업의 중심 활동을 3가지에서 2가지로 축소하였다. 이상에서의 수업 개선 과정을 정리하자면 다음 표와 같다.

표 4. A 교사의 수업 재구성 과정

수업 구성의 흐름	주요 내용
1차 수업지도안: 수업목표와 중심활동	<p>학습목표: 대만의 동요를 통해 대만의 문화적 특징을 알 수 있다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - [활동1] 대만의 문화적 특징 알아보기 - [활동2] 대만의 동요 ‘티오오’를 익히고 부르기 - [활동3] 다른 아시아 지역의 문화 알아보기
2차 수업지도안: 컨설팅 내용을 반영함	<p>컨설팅결과 수업의 흐름과 학습목표가 일치되어 있지 않다는 의견 반영, 학습목표를 활동과 결과를 바꾸어 수정</p> <p>‘대만의 문화적 특징을 알고 대만의 동요를 부를 수 있다’</p>
교원학습공동체 토론을 통한 3차 수업 구성	<p>학습공동체 토론에서 다른 아시아 지역의 문화까지 보는 것은 학습 목표에 벗어나며 실제 수업 하기에 학습량이 과도하게 될 것이란 의견을 반영하여 중심 활동을 3개에서 2개로 수정</p> <ul style="list-style-type: none"> - [활동1] 대만의 문화적 특징 알아보기 - [활동2] 대만의 동요 ‘티오오’를 익히고 부르기

출처: 박애경 외(2017) 자료 재구성

A 교사는 글로벌교육연구소 소속의 연구자가 행한 컨설팅을 수용하여 수업목표의 변경까지 실행하였다. 수업목표의 변경은 수업의 기본 관점에서 변화를 추구하는 것이기에 “적극적 수용” 이라고 명명하였다. 연구자가 보기에 ‘음악수업과 세계시민교육’ 사이 접목은 해당 수업이 문화교육의 차원으로 재맥락화하는 상황이라고 본다. 이러한 재맥락화의 과정이 단순하지 않다는 점이 A 교사의 수업실천 후 반성적 회고담에서도 나타나고 있다.

“대만의 문화적 특징을 학생들에게 조사하여 오게 하고 다양한 자료를 수업중에 제시하여 대만의 문화에 대해 흥미를 갖게 되었으며 평소 접하기 힘들었던 대만의 언어로 직접 동요를 불러보는 활동에 흥미 있고 신나게 참여하는 등 다른 국가의 문화와 동요 등에도 관심을 갖는 계기가 되었다. 다만 노래말 속에서 대만의 특징적인 문화를 찾아내는 것은 한계가 있었다. 음악수업과 세계시민교육을 접목시킬 수 있는 방안 연구에 좀 더 노력이 필요함을 알았다(박애경, 2017 자료 중).”

수업자는 문화다양성 이해 교육의 측면에서, 즉, 세계시민교육의 차원에서 음악수업을 재개념화하는 시도를 수행하였다. 학습자들은 대만의 문화를 학습하고 난 뒤, 대만의 언어로 동요를 불러 보면서 수업에 흥미를 가지고 참여하는 모습을 보였다. 하지만 수업자가 보기에 대만 동요의 노랫말 속에서 대만 문화의 특징을 발견하기에는 어려움이 있었다고 보고한다. 요컨대 수업자는 음악수업을 통해서 문화다양성을 이해하는 방향으로 교육적인 의도를 가지고 있었는데, 이 점이 분명하게 관철되었다고 보기에 한계가 있다고 평가하였다. 기존의 음악수업과 세계시민교육 사이 접점을 찾는 것이 과제로 부각되었다는 진술에서 수업자의 고민을 확인할 수 있었다.

3) 비판적 검토의 경우: “수업의 성격 재인식-B 교사”

다음으로 B 교사의 경우, 3학년 도덕 시간에 ‘문화다양성’ 및 ‘상호의존성’이라는 세계시민교육의 요소 주목하면서 수업의 구상과 실천이 행해졌다. 수업목표는 ‘친구와 사이좋게

지내기 위해 서로의 입장을 고려하는 방법을 익히고 생활 속에서 실천한다’이며, 연구자가 행한 컨설팅 결과는 다음과 같다.

“이 수업의 경우, 세계시민교육 요소 중 ‘문화다양성’에 초점이 있다면 문화교육의 논리 측면에서 교수학습활동이 구조화되어야 한다고 봅니다. 동기유발 단계에 나타난 바와 같이, 선호하는 놀이 문화의 다양성이 확인되고, 각자 선호하는 놀이문화가 존중되어야 한다는 상황으로 전체 수업이 전개되면 좋을 것 같습니다. 활동1의 경우처럼, 외모와 성격의 차이를 문화다양성 교육 측면으로 활용하기에는 다소 무리가 있는 듯 합니다.” (글로벌교육연구소, 2017 1차 컨설팅 결과 중에서)

글로벌교육연구소에 행한 컨설팅은 수업자의 의도가 문화다양성 이해에 있다면 개인 간 도덕 문제에 머물지 말아야 한다는 취지였다. 도덕교육에서 문화교육으로의 이행이 교육내용 차원에서 요구됨을 지적하였다. 이러한 컨설팅 결과는 수업자에게 교육내용의 전면적인 변화를 주문하였다. 문화교육의 논리가 교수학습활동에서 구조화되어야 했기에 교육내용의 전반적인 수정이 불가피하였다. 이에 교원학습공동체에서는 수업자의 처음 의도를 충분히 고려하여 해당 수업이 세계시민교육의 요소 중 ‘상호이해와 평화’에 해당한다고 공동 숙의하면서 수업의 구조를 그대로 유지하였다. 요컨대 수업자는 세계시민교육의 수업을 ‘문화다양성과 상호의존’ 교육 차원에서 계획하였고, 이후 동료들과의 공동 숙의를 통하여 수업자의 계획을 ‘상호이해와 평화’의 세계시민교육으로 정당화하였다(표 5 참조). 따라서, 글로벌교육연구소의 수업컨설팅이 최종적으로 반영되지는 않았지만 수업자의 세계시민교육에 관한 이해도를 높여가는 과정에서 촉매 역할을 수행하였다고 볼 수 있다. 다만 B 교사의 수업 사례는 학급이라는 미시적 규모에서 ‘상호이해와 평화’ 소양 함양을 추구하고 있는 상태이며, 이 수업이 개별 인성교육이라는 특성에서 벗어나 세계시민교육으로서의 전형성을 담보하고 있는가는 추가적인 논의가 요청되고 있다.

표 5. B 교사의 수업 재구성 과정

수업 구성의 흐름	주요 내용
1차 수업지도안: 수업목표와 중심활동	“학습목표: 서로의 입장을 고려하는 방법을 익히고 생활 속에서 실천할 수 있다. - 친구끼리 서로 다른 점을 찾아보고, 다른 점 때문에 속상했던 경험 이야기하기 - 속상하였던 경험을 재현, 친구가 속상하지 않게 말하는 법(나 전달법)을 연습할 수 있는 역할 놀이 - 모둠별로 서로 다른 색깔 카드를 가지고 다른 모둠과 가위바위보를 해서 이기면 카드를 따는 게임 활동. 다양한 색깔이 있는 무지개를 만들 수 있다.
2차 수업지도안: 컨설팅 내용을 반영함	글로벌교육연구소에서 ‘문화다양성’에 초점을 둔다면 문화교육의 논리 측면에서 교수학습활동이 구조화되어야 한다는 컨설팅을 받았다. 컨설팅 받은 대로 하기 위해서는 활동1,2,3을 전반적으로 수정해야 했다. 활동1에서 서로 다른 점을 알아볼 때 문화적 요소를 반영하여 외모와 성격이 아니라 놀이 다양성, 식생활 다양성 등을 예로 드는 것으로 바꾸었다.
교원학습공동체 토론을 통한 3차 수업구성	세계시민교육 핵심요소 중 상호이해, 평화와 어울린다는 조언을 받았다. 그리고 무지개 가위바위보를 단순히 재미가 아니라 그 의미를 수업 주제와 연결해 설명해보도록 하였다.

출처: 박애경 외(2017) 자료 재구성

4) 대안 모색의 경우: “주체적인 수업 활동의 계열화 추구-C 교사”

한편 C 교사의 경우, 세계시민교육의 주제를 ‘이해, 수용, 존중-남과 다르다고 차별하지 않고 다름을 존중하고 그 자체로 인정하여 주는 마음’으로 설정하였다. 1학년 대상 창의체험 활동 시간이며, 수업목표를 ‘그림책을 보고 친구를 존중하는 마음을 담아 역할극을 할 수 있다’로 제시하였다. 연구자가 행한 컨설팅 결과는 다음과 같다.

“이 수업의 경우, 능동적인 그림책 읽기 활동과 역할 놀이가 수행되기에 1학년 어린이의 입장에서 자기주도적인 학습이 가능하다고 봅니다. 다만 활동의 배치에서 다소 변화가 요구된다고 봅니다. 즉, 활동1->활동3->활동2 의 순서로 재구성을 권고해 봅니다. 그림책 읽기와 역할 놀이 사이에서는 내용의 반복 심화라는 의의가 있고, 동시에 제 3자의 시각에서 다양성 존중의 획득 과정이라고 봅니다. 활동2는 이전에 획득한 관점을 기초로 하여 각자의 경험세계를 되돌아보고 생활 속에서의 실천 의지를 도모하는 단계라면 수업의 순조로움이 있을 것으로 여겨집니다.” (글로벌교육연구소, 2017 1차 컨설팅 결과 중에서)

세 번째 C 교사의 경우는 글로벌교육연구소의 컨설팅이 수용되지 않았다. 컨설팅의 내용은 수업활동의 계열화에 있어서 변화를 주문하였는데, 수업실천가의 입장에서 볼 때, 학습자 친화적이지 않다는 판단으로 보인다. 즉 1학년 학생들의 발달 특성에 비추어 보건대, 역할놀이라는 사회적 상호작용 후 대화 활동을 추구하기에는 무리이다라고 판단한 것 같다. 아울러 교원학습공동체와의 집단 숙의를 통해 역할놀이 활동이 1학년 학생들에게 무리인 점을 고려하여 ‘말풍선카드 놀이’로 대체하였다(표 6 참조). C 교사의 수업은 글로벌교육연구소와 교원학습공동체와의 상호작용을 통하여 재구조화가 활발하였다. 컨설팅이라는 외부적 요인이 실천가에게 수업계획의 재검토라는 기회를 제공하였고, 동료들과의 소통 과정을 통하여 수업활동의 순조로움을 도모하였다. 다만 앞서 B 교사의 3학년 수업 사례와 마찬가지로 C 교사의 1학년 수업이 세계시민교육로서의 전형성이 있는지는 논란거리라고 판단한다. 초등학교 저학년 학생들에게 글로벌리터라는 사회인식경험을 직접적으로 제공하는 것이 가능하지 않다는 점에서는 정당화가 가능하다. 그런데 이 점은 저학년의 세계시민교육은 통상적인 시민교육 혹은 인성교육의 차원과 별다른 차이가 없다는 판단도 가능하게 하기에 지속적인 숙의 사항으로 보인다.

표 6. C 교사의 수업 재구성 과정

수업 구성의 흐름	주요 내용
1차 수업지도안: 수업목표와 중심활동	<p>학습목표: 그림책을 읽고 친구를 존중하는 마음을 표현하는 말을 할 수 있다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - [활동1 달라도 친구: “달라도 친구” 그림책을 읽고 성격, 모습, 가정환경, 피부색 등이 달라도 친구가 될 수 있음을 인식 - [활동2] 나의 경험 발표하기: 내 친구들은 나와 어떤 다른 점을 가지고 있는지 나의 경험을 돌아보며 대화하기 - [활동3] 역할놀이: 역할놀이를 통하여 친구와 다른 점이 있어도 우리는 친구임을 표현
2차 수업지도안: 컨설팅 내용을 반영함	<p>연구소의 피드백에서 활동2의 경험 공유와 실천이 마지막 단계에 오는 것이 좋을 것 같다는 권유를 받았으나 역할놀이를 먼저 한 후에 대화하는 활동을 하는 것은 학생들의 특성상 집중이 잘 되지 않을 것 같았다. 경험 발표하기를 굳이 독립적 활동으로 구성하는 것보다 내용 파악 후 경험 발표까지 자연스럽게 이어지도록 하면 좋겠다는 생각이 들어 1,2를 묶어 활동을 2가지로 수정했다.</p>
교원 학습공동체 토론을 통한 3차 수업 구성	<p>[활동1]: 달라도 친구, [활동2] 말풍선카드 놀이. 교육력제고팀과의 협의를 거쳐 3차 지도안에서는 그림책을 읽고 내용 파악, 경험 공유 후 마지막 활동인 역할놀이는 1학년 학생들이 수행하기에 복잡하고 내면적 공감을 이끌어 내기 어려울 것 같아 말풍선카드 놀이로 수정하였다. 말풍선카드에 적힌 내용을 읽고 그를 이해 또는 비난하는 대답을 읽어 각각의 대답을 들었을 때 어떤 기분이 드는지 발표해보도록 함으로써 나 또한 그런 상황이나 나와 다른 친구에게 어떻게 말하고 행동해야 하는지 깨달을 수 있도록 하였다.</p>

출처: 박애경 외(2017) 자료 재구성

2. 2차 수업컨설팅의 과정 및 결과

1) 공통의 사안: “빈곤 문제를 다루는 세계시민교육”

2차 컨설팅 대상 수업은 S초등학교 소속 2명의 교사들이 구성한 세계시민교육 실천 사례이다. 참여 교사들은 ‘빈곤’ 문제에 초점을 둔 국어수업을 계획하여 컨설팅 요청을 하였다. 글로벌교육연구소에서는 세계시민교육의 구상과 실천이라는 측면에서 사례 수업의 의미를 검토하였다. 두 가지 수업 모두 국어 수업의 접근이며, 같은 학년의 수업으로 교육과정의 성취 기준은 다음과 같다. ‘글에 대한 경험과 반응을 다른 사람과 나눈다’와 ‘내용을 이해하기 쉽게 발표하고, 다른 사람의 발표를 평가하며 듣는다’이다. 빈곤 문제의 인식과 해결책 모색에 주안점이 있었는데, 컨설팅의 공통적인 사안은 다음과 같다.

“2차 컨설팅 사례는 “빈곤” 문제에 초점을 둔 국어수업입니다. “빈곤” 문제는 사회정의, 불평등 등의 주제와 연관성을 가지면서 세계시민교육의 주제가 될 수 있습니다. 특히, 어린이들이 이전 차시에서 국어 교과서의 내용 중 ‘부자 나라의 부자 아이, 가난한 나라의 가난한 아이’의 이야기를 읽고 본 차시 수업에 참여하고 있기에 세계시민교육과 무관하지 않다고 봅니다. 즉, 학습자들은 지구 규모에서 빈곤의 문제를 사유하고 표현할 기회를 제공받고 있기 때문입니다.” (글로벌교육연구소, 2017 2차 컨설팅 결과 중에서)

2차 컨설팅 사례 대상 수업은 ‘빈곤’이라는 쟁점을 다루고 있고, 이 쟁점은 사회정의, 불평등의 문제와 관련이 있기에 세계시민교육의 주제라고 판단할 수 있었다. 특히, 국어 교과서

의 내용 중 ‘부자 나라의 부자 아이, 가난한 나라의 가난한 아이’ 이야기이기 때문에 글로벌 쟁점을 다루고 있다고 보았다. 특히 사안은 이 쟁점이 국어 수업의 활동 국면 속에서 다루어진다는 점이다. 각각의 교사별로 글로벌교육연구소의 컨설팅 결과를 보자면 다음과 같다.

2) E 교사의 수업에 대한 컨설팅: “빈곤 문제의 인식과 해결을 위한 비계설정”

먼저, E 교사의 수업에서 목표는 ‘빈곤에 대한 글을 읽고 생각이나 느낌을 다양한 방법으로 나눌 수 있다’ 였고, 수업자가 주목한 세계시민교육의 관련 요소는 ‘빈곤, 사회정의, 차별’ 이었다. 수업의 주요 흐름은 [활동1] 글의 내용에 대해 생각하기→[활동2] 빈곤의 원인 생각하기→[활동3] 다양한 방법으로 생각 나누기이며, 구체적인 수업자의 의도는 다음과 같다.

“1차시에서 교과서 <부자 나라의 부자 아이, 가난한 나라의 가난한 아이>를 읽고 내용을 이해하며 같은 글을 읽어도 사람마다 생각과 느낌이 다른 이유를 이전 학습과 연계하여 복습한다. 5단원, 10단원에서도 국어의 비슷한 성취기준을 학습하게 되므로 본 차시에서는 학습 소재로 사용된 ‘빈곤’ 문제를 중점적으로 다루어 학생들의 다양한 생각을 표현할 수 있도록 한다. 비문학적 글을 활용하는 9단원의 특징을 고려하여 사회 문제에 관심을 갖고 그 원인과 해결책까지 생각을 넓혀 나갈 수 있도록 한다.” (E 교사의 국어 수업안 중에서)

수업자는 빈곤의 문제를 국어수업의 소재로 활용하고 있다고 보았다. 동시에 국어 수업이 언어 기능의 강화 차원에 머물지 않고 사회문제에 대한 관심과 해결 능력 신장까지 나아가겠다는 의도를 밝혔다. 이러한 발상은 수업자가 주목하는 세계시민교육의 요소를 매개로 국어교육과 글로벌교육이 융합되는 양상을 보여주고 있다. 이러한 E 교사의 수업 구상에 대해 글로벌교육연구소에서 전달한 컨설팅 내용은 다음과 같다.

“수업목표가 ‘빈곤에 대한 글을 읽고 생각이나 느낌을 다양한 방법으로 나눌 수 있다.’ 이고, 2차시인 본 차시에서는 “생각이나 느낌을 다양한 방법 나눌 수 있다” 에 초점이 있다고 봅니다. 2차시의 초점을 고려하여 E 교사의 수업에서는 전개 활동3에서 <생각나누기 활동>을 명시적으로 구안하고 있습니다. 그것은 돌립 쪽지 쓰기, 등장인물에게 편지쓰기, 독서토론하기, 감상문 쓰기, 역할놀이 등 여러 활동들이 혼재되어 있다는 인상이 생깁니다. 그리고 이 활동들은 조별로 표현방법을 정하도록 되어 있습니다. 또한 조별활동 후 학급 전체를 대상으로 활동의 결과물을 발표하도록 구조화되어 있습니다. 이러한 수업활동계획은 단원의 성취 기준을 잘 고려한 것으로 보이지만, ‘빈곤의 문제’라는 세계시민교육의 주제를 고려하여 ... (중략)... 위 쓰기 활동에서 교사의 지침이 명확해야 하겠습니다(빈곤의 처지 이해, 원인과 해결책 모색 등에 초점 두기). 아울러, 활동3에서 원인에만 국한하지 않고, 해결책 모색까지 고려한 것은 유의미하다고 봅니다. 그 해결책에서 어린이들 각자가 실천할 수 있는 일까지 고려한다면 더욱 의미가 있겠습니다.” (글로벌교육연구소, 2017 2차 컨설팅 결과 중에서)

국어교육과 글로벌교육이 융합된 사례 수업의 컨설팅에서 글로벌연구소에서는 수업활동의 정선화 및 구조화를 요청하였다. 조별 쓰기 활동에서 여러 가지 선택 대안들을 학습자가 가지고 있는 상태에서 이 활동의 초점이 흐려질 수 있기 때문에 교사의 지침이 보다 명확해야 하겠다는 컨설팅이 행해졌다. 학습자의 선호도에 기초한 쓰기 활동의 형식이 선택된 뒤, 수업자

의 의도가 잘 관철될 수 있도록 비계설정이 있어야 하겠다라는 발상이었다. 그래서 쓰기 활동의 내용 초점으로 빈곤의 처지 이해, 원인과 해결책 모색이 명시적으로 제시되길 기대했다. 아울러, 활동3에서 빈문 문제의 해결책 모색에서 학습자 당사자적 관련성을 더욱 확보하는 방향을 권고하였다. 이러한 수업컨설팅의 양상은 해당 수업에서 세계시민교육의 취지, 즉, 빈곤 문제의 원인과 해결책 모색이 짜임새 있게 전개될 수 있기를 의도하는 측면이 작동하였다고 볼 수 있다.

3) D 교사의 수업에 대한 컨설팅: “빈곤 문제 수업의 방향과 교수방법의 조정”

다음으로 D 교사의 수업 목표는 ‘빈곤을 겪는 사람들을 돕는 방법을 찾아봅시다’ 였다. 동일한 국어 교육과정의 단원과 성취 기준, 해당 차시 수업이지만 수업 목표의 표상에서 앞서 E 교사의 경우와 비교해 볼 때 차이가 있다. 이러한 차이가 발생한 이유는 수업자가 주목한 세계시민교육의 관련 요소는 ‘인권’이었기 때문으로 보인다. 권민지 교사의 본 차시 수업은 학습 목표의 진술에서처럼 해결책 모색에 무게가 실렸다. 구체적인 수업자의 의도를 보자면 다음과 같다.

“전 차시에서 교과서 속 <부자 나라의 부자 아이, 가난한 나라의 가난한 아이>를 읽고 질문 만들기를 통해 아이들이 ‘빈곤’ 문제에 대한 사전 지식을 점검한다. 동영상 ‘세계가 만일 100명의 마을이라면?’이라는 동영상에서 빈곤과 관련해서 새롭게 알게된 점에 대해서 친구들과 공유하며 ‘빈곤’ 문제에 대한 관심을 유발한다. 모둠별로 빈곤을 겪는 상황을 체험하도록 하여 ‘빈곤’ 문제에 대해서 깊이 공감하고 이를 바탕으로 해결할 수 있는 방법을 생각하도록 한다.” (D 교사의 국어 수업안 중에서)

한편, D 교사의 해당 국어 수업의 주요 흐름은 다음과 같다. 교과서 속 글 읽기(이전 차시 활동)→동영상 감상 및 학습문제 확인(빈곤 문제의 해결책 모색)→전개 활동(①초콜릿 게임을 통한 빈곤 문제 파악, ②상황 카드를 통한 해결해야 할 빈곤 문제의 선택, 우리가 할 수 있는 일 찾기)의 절차이다. 이와 같은 해당 수업에 대해 글로벌교육연구소에서는 다음과 같이 수업 컨설팅을 행하였다.

“2차시 수업의 주안점은 체험을 통한 빈곤 문제의 인식과 이것의 해결책을 추구하는 것에 있다고 봅니다. 모든 활동에서 학습자의 자기 주도성이 추구될 수 있도록 고려하고 있는 점이 유의미하다고 봅니다. 다만, 활동의 애매함이 나타날 수 있는 경우가 있는데, 그것은 다음과 같은 경우입니다. ‘세계 굶주림 지도 제시하기’ 활동에서, 색깔별로 굶주림의 정도를 어떻게 파악할 수 있는지 논란이 생길 수 있겠습니다. 아울러, 특정 국가에 대한 부정적인 이미지 형성이 세계시민교육의 측면에서 정당화될 수 있을지도 고민거리입니다.” (글로벌교육연구소, 2017 2차 컨설팅 결과 중에서)

앞서 E 교사의 수업에서처럼 여기서도 글로벌교육의 시각에서 컨설팅을 행하고 있다. 이 수업의 주안점은 빈곤 문제 인식과 해결책 모색에 있다는 점을 부각시켰고, 위의 컨설팅 내용처럼 수업방법의 합리성 도모에 대한 권고 사항이 나타났다. 예컨대, ‘세계 굶주림 지도 제

시하기' 활동이 초콜릿 게임을 통한 빈곤 문제 파악 단계에서 행해지면서 수업계획의 적절성 논란 발생 가능성을 검토하였다. 즉, '색깔별로 굽주림의 정도를 어떻게 파악할 수 있는지'와 '특정 국가에 대한 부정적인 이미지 형성이 세계시민교육의 측면에서 정당화될 수 있을지'에 대해 검토하자는 제안이 이루어졌다.

IV. 논의: 잠정적 결론

지금까지 세계시민교육을 위한 수업컨설팅에 참여한 입장에서 수업 개선의 양상에 관한 사례연구를 도모하였고, 연구자가 주목할만한 사안은 다음과 같다. 첫째, 학교현장의 초등교사가 세계시민교육(글로벌교육)에 접근할 때는 자신의 관심 분야를 기반으로 하여 실천을 시도한다. 둘째, 글로벌교육연구소의 컨설팅이 수용되는 양상을 볼 때, 주로 교육내용을 둘러싼 상호작용이 활발하다는 점이다. 이 두 가지는 서로 관련성이 있다고 보여지는데, 그것은 현장에서 세계시민교육을 실천할 때, 세계시민교육의 본질이 무엇인가가 근본적인 화두로 자리하고 있는 듯하다. 요컨대, 세계시민교육을 통해 무엇을 가르치고자 하는가에 대한 명확한 이해가 있어야 하며, 이는 세계시민교육의 커리큘럼에 관한 전문적 소양이기도 하다. 세계시민교육의 커리큘럼은 학제적인 내용구성(interdisciplinary approach)이 필연적이기에 수업전문성 신장의 측면에서 볼 때 상당히 도전적인 과제이다. 이에 향후 과제는 세계시민교육의 하위 주제 영역을 명확히 하고, 각 주제 영역별로 관여할 수 있는 학문 분야의 핵심 아이디어를 체계화하는 작업이라고 본다. 동시에 이러한 하위 주제 영역이 학습자의 입장에서 능동적으로 인식 가능하도록 교수론적 조치를 취하는 것 역시 요청되고 있다. 이상과 같은 차원에서 볼 때, 서울S초등학교의 세계시민교육 실천모임은 선구적인 위치에서 여러 가지 시사점을 제기하고 있다.

본고에서는 1차와 2차 수업컨설팅의 과정 및 결과를 중심으로 세계시민교육의 개선 양상에 대하여 논의하였다. 3차 수업컨설팅의 경우도 자세한 분석이 추가되어 세 차례에 걸쳐 진행된 수업컨설팅의 효과에 대한 비교 검토가 이루어져야 하겠다. 아울러, 각 교사들마다 수업컨설팅이 수용되는 방식, 즉, 수업컨설팅과 세계시민교육의 교섭 양상을 세밀하게 유형화하고 그 의미를 논할 수 있겠다(예컨대, 적극적 수용 유형, 조회체제로 작동한 컨설팅 등). 한편, 초등교사들의 세계시민교육 실천이 기존의 여러 교과교육에서 행해지면서 융합교육의 모습을 띠고 있는데, 이러한 융합의 접근 방식에 대해서도 미시적인 검토가 이루어져야 하겠다. 이를테면, 기존의 음악교육과 글로벌교육의 융합을 통해서 나타날 수 있는 기대효과는 무엇인지에 관한 숙고가 뒤따라야 하겠다. 음악교육이 글로벌 문화다양성 교육과의 접촉이 이루어질 경우, 수업활동의 계열화 방식은 어떠해야 하며, 이러한 시도가 학습자들에게 어떤 영향을 미치는지 등에 관하여 사례 검토가 이루어져야 하겠다. 이상과 같은 추가적인 연구를 통하여 세계시민교육의 본질에 대한 이해가 더욱 심화될 수 있고, 교육현장에서의 수업실천이 보다 내실화되리라고 본다.

참고문헌

- 글로벌교육연구소(2017), 서울S초등학교 교원학습공동체 대상 수업컨설팅 자료(1차, 2차).
- 김현령·임부연, 2016, 협력적 실행연구를 경험한 교사의 내러티브 연구, **학습자중심교과교육 연구**, 16(6), 899-920.
- 남호엽(2013a), **글로벌 시대의 지역교육론**, 한국학술정보.
- 남호엽(2013b), 문제해결 과정으로 본 글로벌 학습, **사회과교육연구**, 20권 1호, pp.13-29
- 남호엽(2016), **글로벌교육의 내용과 방법**, 학지사.
- 박애경 외(2017), 세계시민교육 실천 사례 보고, 글로벌교육연구학회 월례 발표회 자료(6월 30 일).
- 박애경(2018), 현장 교사교육을 통한 수업 전문성 신장 과정 탐구: 세계시민교육을 사례로, **글로벌교육연구**, 10(2), 39-64.
- 이화진(2007), 수업컨설팅 지원 및 활성화 방안, **열린교육실행연구**, 10, 33-63.
- 천호성(2007), 사회과수업의 협력적 실행연구, **사회과교육**, 46(3), 5-30.
- 천호성(2008), 수업컨설팅을 통한 교실 수업지원 방안에 관한 연구, **사회과교육**, 47(3), 109-134.
- Graces, A. Y. C. & Granada, L. M.(2016), The role of collaborative action research in teachers' professional development, *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 39-54.
- Oxfam(2015). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*.
- OECD(2016). *Global Competency for An Inclusive World*.

교신저자 : 남호엽, 서울교육대학교 교수
hynam@snue.ac.kr

김정은 계승 이후 역사 교과서 변화에 나타난 북한 역사교육의 성격

김 인 선
탕정중학교

I. 서론

1. 연구의 목적

북한은 2000년대에 들어서 ‘사회주의 강성대국 건설’을 강조하고 2012년 4월 이후 김정은으로 3대 세습을 완결하였다. 같은 해 9월 학제를 개편하여 의무교육 기간을 12년으로 늘리고, 2013년에 새로운 <교육강령>과 교과서를 간행하였다.

남한에서는 1980년대 중반 이후 북한의 역사학과 역사교육이 소개되기 시작하였고, 1990년대 이후 역사교육과 관련된 연구도 다수 등장하였다. 기존 북한의 역사교육에 관한 연구는 대체로 『조선력사』 교과서의 서술 분석을 통해 역사 인식을 살펴보는 내용이 대부분이었다.

본 연구는 북한의 역사관인 주체사관에 기초하여 북한의 역사 인식 및 역사 교육의 기본 원리를 살펴보고, 김정은 계승 이후 북한 역사 교과서의 서술 변화를 분석하였다. 또한, 2013년 이후 간행된 역사 교과서의 학습자료 및 탐구 활동의 변화를 분석하여 교과서의 교수·학습적 활용에 대한 연구를 진행하여 김정은 정권 계승 이후 북한역사교육 성격을 종합적으로 추론하고자 하였다.

2. 연구 내용 및 방법

본 연구에서는 김정은 계승 이후인 2013년 간행 교과서¹⁾를 김정일 시기 간행된 2001년 및 2002년의 교과서²⁾와 비교 연구하였다. 2013년 이후 간행된 북한 역사 교과서는 초급중학교의 『조선력사』 1~3을 중심으로 하되, 필요에 따라 고급중학교 『력사』 1~3을 참고하였다. 이전 교과서

1) 2013년 개정된 『조선력사』와 『력사』 교과서는 2014년 각급 학교의 1학년부터 단계적으로 적용되었으며 이에 따라 교과서도 2013년~2015년까지 순차적으로 발간되었다. 이 글에서는 2013년 교과서로 지칭하겠다.

2) 현재 국내에 보유 중인 『조선력사』 교과서는 2005년 간행 고등중학교 1학년용, 2008년 간행 고등중학교 1, 4, 6학년용이 있다. 2001년과 2002년 간행된 『조선력사』는 고등중학교 1~6학년용 총 6권을 모두 보유하고 있다. 2008년 및 2005년에 간행된 『조선력사』는 2001년과 2002년에 간행된 『조선력사』 교과서의 내용 중 연대 등 역사적 사실을 일부 수정하고 삽화 등의 크기를 조정하기 위한 편집 차원의 극히 일부만 수정하여 다시 찍어낸 것이다. 따라서 연구 내용의 일관성을 위하여 전체 학년의 교과서를 보유하고 있는 2001년과 2002년 간행 『조선력사』를 비교 대상으로 활용하겠다.

(2001년 및 2002년에 간행)는 한국사를 통사 체제로 정리한 고등중학교 3~6학년용에 한정하였다.

또한 교수·학습과 역사교육 측면 연구를 위하여 2013년 <과정안>³⁾과 북한의 역사 교사용 지도서에 해당하는 『조선력사 교수참고서: 초급중학교 1학년』, 『력사 교수참고서: 고급중학교 1학년』, 북한의 사범대학 역사학과의 전공 학과목 교재인 『중학교 력사교재 분석 - 사범대학 력사학과』를 활용하였다.

표 1. 분석 대상 자료 목록

종류	자료명	집필	출판사	발행연도	활용 목적
교과서	『조선력사』 (초급중학교 제1학년)	차영남, 박영철, 김광수, 오영철	교육도서 출판사	2013	김정은 계승 이후 간행 교과서로 서술 내용, 자료 및 활동 변화 분석
	『조선력사』 (초급중학교 제2학년)	김광수, 최영희, 제갈명, 김은정, 박성일		2014	
	『조선력사』 (초급중학교 제3학년)	제갈명, 최학권, 김림영, 강영일, 리정철, 강국모, 한영찬		2015	
	『력사』 (고급중학교 제1학년)	오영철, 정성철, 박영철, 차영남, 염창진		2013	
	『력사』 (고급중학교 제2학년)	한영찬, 리금옥, 최창길, 박영철, 염창진		2014	
	『력사』 (고급중학교 제3학년)	박영철, 박성일, 정성철, 전미영, 리금옥, 라룡일, 김철민, 차영남		2015	
교과서	『조선력사』 (고등중학교 제3학년)	오영철	교육도서 출판사	2001	통사 체제로 2013년 이후 간행 교과서와 서술 내용 및 학습 자료 비교 분석
	『조선력사』 (고등중학교 제4학년)	한영찬		2001	
	『조선력사』 (고등중학교 제5학년)	제갈명		2001	
	『조선력사』 (고등중학교 제6학년)	리인형		2002	
교수참고서	『조선력사 교수참고서』 (초급중학교 1학년)	차영남, 강국모	교육도서 출판사	2013	교수·학습의 주안점 분석
	『력사 교수참고서』 (고급중학교 1학년)	오영철, 정성철, 리정희, 김철민, 김혜은		2014	
사범대학 역사과교재	『중학교 력사교재 분석 - 사범대학 력사학과』	정성철, 박영철, 안철진, 리금옥, 김문성	교육도서 출판사	2017	사범대학 력사학과 전공 학과목 교재로 역사 교육의 주안점 분석

3) 본 연구에서 활용한 <과정안>은 북한에서 간행한 원본이 아니라 그 내용을 타자하여 한국교육과정평가원 등에서 자료로 활용한 것이다. 그 내용을 북한 원자료와 대조해볼 수 없는 문제점이 있지만, 국가교육 과정의 개정을 주도하고, 관련 연구를 주 업무로 하는 실제적인 국가 기관인 한국교육과정평가원의 연구에서 이미 자료로 활용한 것이므로, 본 연구에서도 그 내용이 신뢰성을 가질 수 있다고 평가하여 해당 자료를 활용하였다. 내용 중 <교수요강>은 북한에서 간행한 『중학교 력사교재분석-사범대학 력사학과』에 부록으로 추가되어 있어 상호비교하여 활용하였다.

본 연구는 표 1의 자료를 바탕으로 문헌 연구의 방법으로 진행하였고, 북한 자료 인용 시에는 되도록 원문의 내용 및 어법을 살려 그대로 인용하였다.

II. 북한의 역사 교육과정과 교수 방법

1. 북한의 교육관과 국가수준 교육과정 체계

북한의 공식 이념은 주체사상이며, 북한의 역사관이나 역사 인식도 주체사상을 기반으로 한다. 북한에서는 학생을 대상으로 한 교육 사업을 크게 두 가지, 교수와 교양으로 나눈다. 교수는 주로 지식과 기능을 형성하거나 숙련하는 목표를 지향하는 교육 전반을 뜻하는 데 비해, 교양은 사상의식과 공산주의적 도덕 품성을 형성하는데 그 목적이 있는 교육 사업을 의미한다(최영표·박찬석, 2011, 180-181). 교양 사업은 학생들이 노동계급의 관점과 견해를 갖게 하고 공산주의 도덕 품성과 행동 관습을 형성하게 하는 데 그 목적이 있다(최영표·박찬석, 2011, 205).

국가 수준 교육과정 관련 문서로 소학교와 중학교에 <과정안>과 <교수요강>이 있다. <과정안>에는 학과목 교수 조직 시의 유의점과 학업 진행 시의 유의점을 바탕으로 소학교와 초급·고급 중학교 <과정안>(학기 구분, 교수진행 계획서)을 담았다. <교수요강>에는 학과목의 교수 방법, 학과목의 장·절·항목의 체계와 내용 구성, 중심 개념, 법칙, 원리, 교수 제목별 시간 배정을 담았다. 북한의 교육과정 편제는 국가가 중심이 되어 교육과정을 철저히 관리한다. 그렇기에 당 지도부의 입장에 따라 원칙이 바뀌는 경우가 많다(박찬석, 2013, 142).

2. 2013년 <과정안>과 역사교과 편제

김정은 집권 이후 이전 선군정치의 중심이었던 국방위원회를 폐지하고 국무위원회를 신설하여 이를 중심으로 국내 정치를 수행하고 있으며, 이것은 2019년 헌법개정에서 선군사상을 삭제한 것으로도 나타났다. 교육관련 법과 제도 개편의 목표는 ‘전민과학기술인재화’ 라고 할 수 있다.

김정은 정권은 2015년에 교육법, 보통교육법, 고등교육법을 개정하였으며, 같은 해 교원법을 새로 제정하였고, 2016년에는 교육강령집행법을 제정하였으며, 2018년에 직업기술교육법을 제정하였다. (한국교육개발원, 2019, 36-37).

2013년 교육과정 개정은 북한 교육의 이전 특성과는 달리 학생들의 조별토론, 탐구활동 등을 강조한다. 김정은 정권 시기 북한 기업에서 노동자들의 임금을 차등 지급할 수 있게 되었는데, 이러한 사회·경제적 환경의 변화는 북한 노동자들이 더 교육을 받고 새로운 기술을 습득함으로써 자신의 역량을 개발하여 자신의 임금 향상을 추구하는 기반이 된다고 할 수 있다. 따라서 탐구활동을 강조하는 북한 교육 개혁의 방향은 북한 정권의 요구이기도 하지만 북한 주민들의 요구에 부합한다고도 볼 수 있다(한국교육개발원, 2019, 43).

전반적 12년제의무교육을 시행으로 북한의 학제는 소학교와 초급중학교, 고급중학교로 바뀌었다. 전반적 12년제의무교육제도 실시 후 학제 개편은 “소학교 학생들이 학습 부담을 받으면서

배운 내용을 잘 이해하지 못하던 부족점과 낮은 단계와 높은 단계의 중등교육이 6년 동안 하나의 교육과정으로 이어지는 데로부터 나타나는 불합리성을 없애고” 청소년들의 연령적 특성을 반영한 “과학적인 의무교육제” 라고 강조하고 있다(조정아 외, 2015, 21). 또한 많은 선진국에서 초·중등교육을 12년제로 운영한다는 점에서 국가의 국민 기초교육을 강화하고 무상교육을 확대하는 세계적 교육 동향에 발맞추기 위한 노력의 일환이라고도 볼 수 있다. 그 외에도 김정은은 학제 개편으로 북한 주민들의 지지를 얻고 경제발전을 이루어낼 힘을 얻고자 하였음을 알 수 있다(한국교육개발원, 2019, 80-82).

학제와 더불어 과목의 편성도 변화하였다. 역사 과목과 관련하여 초급·고급중학교에 정치사상 과목에 해당하는 ‘혁명력사’와 일반 교양과목인 ‘조선력사(력사)’가 편제되어 있다. 2013년 개정으로 초급중학교에 『김정은 혁명활동』, 고급중학교에 『김정은 혁명력사』와 같은 과목이 신설되었다. 일반 교양과목에 해당하는 ‘조선력사’는 2013년에 학제가 변화되면서 초급중학교에서는 『조선력사』로, 고급중학교에서는 『력사』로 분리되었다. 2013년 <과정안>의 역사 관련 과목 목록 및 주당 수업 시간은 표 2와 같다.

표 2. 2013년 <과정안>의 역사 관련 과목 목록 및 주당 수업 시간

	과목명	학년별 주당 수업 시간 수		
		1	2	3
초급중학교	위대한 수령 김일성 대원수님 혁명활동	2	2	-
	위대한 령도자 김정일 원수님 혁명활동	-	2	2
	항일의 녀성영웅 김정숙 어머니 혁명활동	1	-	-
	경애하는 김정은 원수님 혁명활동	1	1	1
	조선력사	1	1	2
고급중학교	위대한 수령 김일성 대원수님 혁명력사	3 (104)	2	-
	위대한 령도자 김정일 원수님 혁명력사	-	2	4
	항일의 녀성영웅 김정숙 어머니 혁명력사	-	1/2	-
	경애하는 김정은원수님 혁명력사	1	1	1
	력사	1	1	2

출처: 국립통일교육원 연구개발과(2021, 244-246 재구성)

남한의 중학교에 해당하는 초급중학교에서는 『조선력사』라는 한국사 통사를 학습한다. 『조선력사』 1은 원시~삼국(고구려), 『조선력사』 2는 발해~고려, 『조선력사』 3은 조선~근대까지를 다룬다. 『조선력사』의 내용구성은 대부분 전근대사이며, 조선 이전 시대의 비중이 매우 높다. 남한의 고등학교에 해당하는 고급중학교에서는 한국사와 세계사를 통합적으로 구성한 『력사』를 학습한다. 『력사』는 전체적으로는 연대순이지만, 실제 서술은 주제를 중심으로 한국사와 세계사의 관련 사실을 다루는 방식이다.

3. 북한의 교수법과 역사교육

북한의 역사교육은 주체사관의 기반 위에 항일혁명전통 중심의 통합적 구성, 깨우쳐 주는 교수법, 이해와 체험이 하나가 되는 교수법을 바탕으로 이루어져 왔다.

항일혁명전통은활동은 역사교육의 내용이며, ‘항일유격대식 학습’은 항일투쟁을 하던 유격대가 공부하던 방식대로 학습하자는 것으로 여기에는 토론과 논쟁, 문답식 학습 방법, 이야기를 주고받으며 이해시키는 방법, 개별적으로 담당하여 가르쳐주는 방법, 방식상학(方式上學)⁴⁾, 글짓기와 노래로 학습 내용을 익히는 방법 등이 포함된다(한국교육개발원, 2019, 109; 금성청년출판사, 1982, 116-136).

‘깨우쳐 주는 교수’는 학생 자신이 능동적인 사고 활동을 통해서 교수 내용을 깨닫게 하는 방법으로 설명을 통한 교육, 토론과 논쟁을 통한 교육, 문답식 학습을 통한 교육, 직관을 통한 교육, 실물을 통한 교육, 긍정 감화 교육 등이 있다(동영준, 2000, 72).

북한에서는 지식과 현실, 실천이 결합한 학습을 통해 이해와 체험이 하나가 되는 교수법을 을 강조하는데 이를 위해 답사와 견학을 권장하기도 한다 (금성청년출판사 편, 1982, 170-171).

Ⅲ. 역사 교과서 서술 변화로 본 역사 인식

1. ‘민족’의 우수성 및 ‘애국심’ 강조

북한은 1980년대 후반 사회주의권이 무너지면서 주체사관과 ‘우리식 사회주의’와 조선 민족은 세계 어떤 민족보다 우수하다는 ‘조선민족제일주의’를 내세웠다. 북한의 담론체계에서 민족이란 바로 ‘김일성민족’을 의미하는 것이며 “민족의 우수성이란 곧 수령의 위대성”(김정일, 1997, 443-468)이라고 선언함으로써 민족주의가 내포한 윤리성을 통해 김일성, 김정일 체제의 절대권력을 정당화하는 수단으로 활용하였다

2013년~2015년 간행 교과서에서는 이러한 경향이 더 짙어졌다. 우수한 민족문화의 발전을 더욱 강조하여 ‘신지글자’나 ‘훈민정음’, ‘고려자기’ 등 문화 관련 본문 서술이 늘고, 사진 및 읽기자료 등을 추가하여 내용을 더 상세히 기술하였다. 또한 ‘훤썩 먼저’, ‘가장 앞선’, ‘제일 우수한’과 같은 표현을 통하여 우수성은 더욱 강조하는 반면 이전 교과서에서 계급주의적 관점에서 비판하던 서술은 삭제되었다.

더욱이 이전 교과서에서 ‘우리 인민’을 행위의 주체로 내세웠던 것과 달리 ‘우리 민족’, ‘세종왕’과 ‘학문연구기관인 집현전의 성삼문, 정린지, 신숙주 등’으로 ‘민족’ 및 지배계층을 행위의 주체로 내세우는 변화도 나타난다. 강감찬이나 이순신 같은 애국명장의 경우 2013년 교과서에서는 이들에 대한 부정적 서술이 일절 사라지고, 특별히 이순신에 대해서는 그의 성품

4) ‘방식상학(方式上學)은 좋은 본보기가 창조된 단위에 나가서 사업 경험이나 방법을 직접 보고 배우는 학습 방법이다. 방식상학은 말로써가 아니라 생동한 산 현실을 통하여 참신한 경험과 방법을 배운다는 데 그 우월성이 있다.’ (출처: 금성청년출판사 편, 1982, 130.)

을 찬양하는 서술까지도 등장한다. 『조선력사』 교과서의 민족문화 우수성 강조 서술 변화와 특징은 표 3과 같다.

표 3. 『조선력사』의 민족문화 우수성 강조 서술 변화

	2001~2002 간행 교과서	2013~2015 간행 교과서	서술 변화의 특징
서술 내용	<p>고조선에서는 일찍부터 글자를 만들어 써왔다. 그때 만들어 쓴 글자를 《신지글자》라고 한다. … 단군조선시기부터 민족의 고유한 글자를 만들어 썼다는 것은 <u>우리 인민의</u> 슬기와 재능이 얼마나 높았는가를 잘 말하여 준다.</p> <p>(『조선력사』 3, 2001, 18~19쪽)</p> <p>우리 인민은 이미 단군조선때부터 우리의 고유한 민족글자인 신지글자를 만들어 써왔다.</p> <p>(『조선력사』 5, 2001, 33쪽)</p>	<p>신지글자는 고조선이 세워진 첫 시기에 만들어진 <u>우리 민족의</u> 첫 글자입니다. (신지글자 그림)</p> <p>… 신지글자를 통하여서도 <u>우리 민족이</u> 세계적으로 가장 앞선 시기에 자기의 고유한 글자를 만들어 쓴 슬기롭고 지혜로운 문명한 민족이라는 것을 알 수 있습니다. (‘신지’에 대한 [력사자료] 제시)</p> <p>[생각하기] 신지글자는 어떤 원리에 기초하여 만들어졌으며 그 의의는 어디에 있는가?</p> <p>(『조선력사』 1, 2013, 29~30쪽)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 본문 서술 확대 - 사진 및 자료 추가
	<p>《팔만대장경》은 <u>봉건통치배들이</u> 불교를 퍼뜨리고 부처의 도움으로 <u>봉건몽골의 침략을 막아 보겠다</u>는 허황한 생각에서 만든 것이다. 그러나 여기에는 <u>고려인민들의</u> 슬기와 재능이 깃들어 있으며 <u>세계적으로 가장 높은 수준에</u> 있었던 우리 나라 나무판인쇄기술의 자랑스러운 모습이 깃들어 있다.</p> <p>(『조선력사』 4, 2001, 46쪽)</p>	<p>13세기에 만들어져 지금까지 보존되어있는 《팔만대장경》의 판목들은 그 량의 방대성으로나 만든 기술의 정교성으로 보아 <u>세계에서 으뜸가는 것으로서 우리 민족의</u> 높은 목판인쇄술을 보여줍니다.</p> <p>(『조선력사』 2, 2014, 89쪽)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 계급적인 특성 비판 내용 삭제 - 민족문화의 우수성만 강조
	<p>이처럼 고려자기는 … 당시 고려자기 가운데서 우수한 것들은 모두 <u>봉건통치배들의 사치생활에</u> 리용되었다. 그러나 그것들은 <u>우리 인민의</u> 훌륭한 예술적 재능과 고려문화의 높은 수준을 잘 보여주고 있다.</p> <p>(『조선력사』 4, 2001, 54쪽)</p>	<p>우리 인민의 노동과 창조적지혜, 높은 예술적재능에 의하여 만들어진 고려자기는 <u>우리 민족의</u> 자랑스러운 문화유산으로 되고있을 뿐 아니라 세계적으로도 귀중한 문화적재보로 되고 있습니다.</p> <p>(『조선력사』 2, 2014, 87쪽)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 행위 주체가 ‘인민’에서 ‘민족’으로 변화
	<p>1444년 1월 <u>우리 인민</u>은 세상에 자랑 높은 우수한 민족글자인 《훈민정음》을 창제하였다. … <u>봉건통치배들도</u> 저들의 통치를 더욱 강화하는데 새 글자가 필요하였다. … <u>우리 인민</u>은 가장 발전된 자기의 민족글자를 가지고 과학과 문화를 발전시켜 나갈 수 있게 되었다.</p> <p>(『조선력사』 5, 2001, 33~34쪽)</p>	<p>세종왕은 우리 문자를 만들기 위하여 학문연구기관인 <u>집현전의</u> 성삼문, 정린지, 신숙주 등에게 새 문자를 만들도록 하였습니다. … 이처럼 세상에서 제일 우수한 <u>우리 문자가</u> … 크나큰 자랑입니다.</p> <p>(『조선력사』 3, 2015, 51~53쪽)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 창제의 주체 변경 - 본문 서술 확대 - 사진 및 자료 추가 - 계급적인 특성 비판 내용 삭제 - ‘성삼문’ 관련 읽기 자료 추가

* 밑줄은 인용자의 강조

주체사관에 의하면 착취사회에서는 생산수단, 국가 주권을 소유한 지배계급이 그들의 착취와 지배를 영원히 유지하기 위하여 인민대중의 자주성을 억압하기 때문에 계급투쟁이 불가피하다고 설명한다. 이는 초기에는 ‘인민대중’에 방점이 있었으나 점차 자주성에 초점을 두면서 이에 따라 전근대 ‘위인’들의 활동에 대한 평가의 변화 요인이 되었다. 1990년대 북한의 역사학에서 민족주의적 성향이 강화되면서 점차 이들의 활동을 강조하고 높이 평가하는 대신 부정적 서술은 줄어들었다(김한중, 2006, 588).

표 4. 『조선력사』의 인물에 대한 평가 서술 변화

	2001~2002 간행 교과서	2013~2015 간행 교과서	서술 변화의 특징				
서술 내용	<p>(2) 연개소문의 정변</p> <p>642년 9월 고구려의 영류왕은 ... 연개소문은 부대를 이끌어 열병식을 보러 온 100여명의 정부관리들을 죽이고 이어 왕궁으로 달려가 비겁한 영류왕을 죽이였다. 그는 왕의 조카를 새 왕(보장왕)으로 올려 얹힌 다음 자기는 막리지라는 최고벼슬을 차지하고 나라의 모든 권한을 틀어 쥐였다. 연개소문은 왕궁에서 비굴하게 놀던 관리들을 모조리 내쫓았으며 당나라에 당당하게 맞서나갔다.</p> <p>(『조선력사』 3, 2001, 35쪽)</p>	<p>연개소문은 당나라침략자들의 침략을 반대하는 전쟁을 총지휘한 고구려의 애국명장입니다. ... (74쪽) ... <u>애국심이 높은 고구려의 인민들은 영류왕의 이와 같은 비굴한 태도에 대하여 격분을 금치 못해 하였습니다.</u> ... <u>연개소문이 나라를 바로잡고 민족의 운명을 지킬 큰 결심을 하였습니다.</u> (75쪽)</p> <p>... 고구려에 압력을 가하려는 당나라의 부당한 요구를 단호히 물리쳤습니다. (76쪽) ... 이처럼 연개소문이 이끈 고구려 군대는 당나라의 침략을 통쾌하게 짓부시고 나라와 민족의 존엄을 지켜냈습니다.</p> <p>[생각하기] 옛날에 당나라에서는 《연개소문이 온다》고 하면 울던 아이도 울음을 뚝 그쳤다. 왜 그렇게 무서워했을까?</p> <p>삼화 (두 학생의 대화) (77쪽)</p> <p>[력사이야기]</p> <p>당나라 왕과 신하의 대화</p> <p>[배운내용정리]</p> <p>1. 연개소문은 고구려를 위하여 어떤 일을 하였는가?</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>나라를 바로잡기 위하여</td> <td></td> </tr> <tr> <td>나라를 지키기 위하여</td> <td></td> </tr> </table> <p>(78쪽)</p> <p>(『조선력사』 1, 2013, 74~78쪽)</p>	나라를 바로잡기 위하여		나라를 지키기 위하여		<ul style="list-style-type: none"> - 지배층 인물의 본문 서술 확대 - 인물에 대한 여러 단계의 학습 활동 제시 - 계급적인 특성 비판내용 삭제 - 지배층이라는 계급적인 면보다 인물의 활동(성과) 및 애국심 강조
나라를 바로잡기 위하여							
나라를 지키기 위하여							
	<p>그것은 강감찬 장군의 청야수성 전술에 의하여 ... <u>고려의 애국적 군인들과 인민들은 곳곳에서 달아 나는 적들의 앞길을 가로</u></p>	<p><u>강감찬 장군은 고려 시기 거란 침략자들을 쳐물리치고 나라를 굳건히 지켜내기 위한 투쟁에서 커다란 공적을 세운 애국명장입니다</u></p>					

<p>막고 농들을 죽쳐 댔다. ... 이와 같이 애국적인 고려인민들은 거란의 세 번째 침입도 성과적으로 물리치고 빛나는 승리를 거두었다. <u>고려인민이 세차례 전쟁에서 승리할 수 있는 것은 인민대중이 뜨거운 애국심을 간직하고 용감하게 싸웠기 때문이다.</u> (『조선력사』 4, 2001, 15~16쪽)</p>	<p>니다. (57쪽) ... 그것은 강감찬장군의 지휘밑에 개경부근의 방어가 빈틈없이 갖춰져(58쪽) ... 강감찬 장군의 지휘밑에 거란침략자들을 완전히 격멸하고 (59쪽) ... 강감찬 장군은 비록 봉건관료였으나 외적의 침입으로부터 조국강토를 보위하려는 애국정신을 가지고 옳은 전략전술과 능숙한 지휘로 침략자들을 쳐물리치는데 크게 기여한 것으로 하여 오늘날도 우리 인민들속에 애국명장으로 널리 전해지고 있습니다. (60쪽) (『조선력사』 2, 2014, 57~60쪽)</p>	
<p>그러나 리순신장군의 지휘밑에 있던 전라도수군만은 조금도 중요하지 않고 전투준비를 튼튼히 갖추었다.(22쪽) ... 그러나 리순신장군을 비롯한 군사지휘관들은 모두 량반지주계급의 출신이었으며 그들이 지켜 싸운 나라도 량반지주들의 이익을 철저히 옹호하는 봉건국가였다. 때문에 리순신장군과 같은 옛날의 이름 있는 장군들의 애국심은 물론 좋은 것이지만 인민이 주인된 사회주의조국을 위해 싸운 우리 시대 영웅들의 애국심과는 거리가 먼 것이다. ... (『조선력사』 5, 2001, 22~24쪽, 27~29쪽)</p>	<p>전쟁 첫 시기 리순신장군은 약한 수군병력을 가지고도 ... [읽기자료] 리순신은 임진조국전쟁시기 왜적을 바다에서 쳐물리친 애국명장이었다. ... (30쪽) ... 한산도 앞바다싸움에서의 승리는 ... (33쪽) ... 적선이 공격해오자 리순신 장군의 지휘밑에 조선함대는 결사전을 벌였습니다.(46쪽) ... 최후를 마치는 순간 그는 ... 《지금 싸움이 한창 고비이니 내가 죽은 것을 알리지 말고 대신 전투를 지휘하라.》는 유언을 남기고 숨을 거두었습니다. (47쪽) ... (『조선력사』 3, 2015, 30~33쪽, 45~48쪽)</p>	

* 밑줄은 인용자의 강조

2013년 <과정안>과 교과서는 이런 경향이 더 두드러진다. 교과서 서술에서 인민들의 ‘영웅적’ 투쟁을 대외항쟁의 주체로 삼기는 하지만, 전쟁에서 이길 수 있었던 요인은 ‘봉건 지배층’의 뛰어난 전술에서 찾는다. 이는 이전 교과서가 사회주의 국가 건설에 더 주안점을 두어 계급 투쟁적인 역사 인식을 강조했던 반면, 2013년 간행 교과서에서는 정권 유지 및 국가의 자위 차원에서 애국심 함양을 더 필요로 하는 정치·사회적 요인이 반영된 결과로 보인다. 대외항쟁의 경우 형식적으로 그 성과를 인민의 공으로 돌리는 내용이 들어가기는 하지만, 애국 명장과 위인 중심의 역사 서술은 주체사관에서 역사의 주인이라고 말하는 인민대중을 수동적 존재로 머물게 하였다. 이러한 위인에 대한 긍정 일변도의 서술이 대외항쟁사에서 두드러지는 것을 보여준다.

2. 정통론에 기반한 역사 서술

북한의 정통성 구축 작업은 1990년대 단군릉 발굴 작업 등을 통해 전 사회적으로 확산되었다. 1993년 ‘단군릉’을 발굴하였다면서 민족의 ‘원시조’가 출생·통치·사망한 곳을 평양으로 설명하였다(장우진, 1995, 117). 또한 1993년 고구려 시조 ‘동명왕릉’이 재건되었는데, 이는 곧 최초의 국가인 고조선을 비롯하여 고구려·발해·고려로 이어지는 국가들이 모두 ‘평양’을 중시하기 때문에 ‘평양’은 ‘민족의 성지’이며, 우리 역사의 정통성은 북한에 있다는 것이다. 나아가 북한 당국은 그들의 고고학적 연구를 토대로 ‘대동강 문화’를 명명하고 평양 지역을 ‘인류 고대문명의 발상지 중 하나’로 선포하였다(Ri Sun Jin 외, 2001, 1-23).

이러한 주장들은 1990년대 접어들어 외교적 고립과 경제적 어려움을 겪으며 체제의 정통성과 우월성을 강조할 필요에 의한 것이며(권오영, 2003, 99), 북한 주민을 애국심으로 단결시키기 위한 필요에서 시작되었다(국립통일교육원 연구개발과, 2021, 272).

2013년 <과정안>의 교육강령 및 교수요강에서 여러 차례 ‘정통국가’라는 표현을 사용해 역사적 정통성을 강조한다. ‘정통국가’는 ‘한국사의 변화와 발전에서 정당한 계승을 한 국가’를 의미하는 것으로 이전 <과정안>에는 사용되지 않았다(김한중, 2019, 56). ‘정통국가’라는 용어는 학생들의 교과서에는 직접 제시되지 않으나 교수참고서 등 관련 문서에서 여러 번 반복하여 등장한다.

표 5. <조선력사> 교수요강(2013)의 ‘정통국가’ 관련 내용

영역	내용
1. 교수 목적과 교수 목표	1) 교수 목적 초급중학교 조선력사 교수목적은 우리 나라 정통국가들의 형성과 발전, 대표적인 반침략 투쟁, 세계적인 자량으로 되는 민족유산 ... 2) 교수 목표 (2) 지식 우리 나라 역사발전에서 주도적인 역할을 한 정통국가들을 인식시키도록 한다.
2. 교수 내용	1) 범위와 수준 (1) 국가의 형성과 발전에 관한 문제 우리 나라 역사발전에서 주도적인 역할을 한 고조선, 고구려, 발해, 고려, 조선 봉건왕조를 취급하도록 한다. - 우리나라 정통국가들의 건국자, 건국과정, 중심지를 인식시키도록 한다. - 정통국가들의 존재기간과 계승 및 연관관계를 인식시키도록 한다. - 정통국가들에 대한 대체적인 영역적표상을 주도록 한다. - 우리나라 정통국가들이 차지하는 지위를 인식시키도록 한다. (2) 반침략투쟁과 관련된 문제 - 우리 나라 정통국가들의 대표적인 반침략투쟁을 인식시키도록 한다.
3. 교과서 집필에서 지켜야 할 원칙	- 교과서의 내용에는 우리 나라 역사발전에서 주도적인 역할을 한 정통국가들인 <u>고조선, 고구려, 발해, 고려, 조선봉건왕조들로</u> 편성하여야 한다. - 정통국가들의 계승 및 연관관계를 잘 보장하는 원칙에서 편성하여야 한다.

출처: 정성철 외 (2017, 64-79)

* 밑줄은 인용자의 강조

〈과정안〉 및 교과서에 제시하는 근대 이전 시기의 정통국가는 ‘고조선 - 고구려 - 발해 - 고려 - 조선’이다. 역사의 계승이 ‘고조선 - 고구려’에 이어 바로 ‘발해’로 이어지며 ‘고구려’는 ‘천년강국’이라는 표현을 사용하여 강조한다. 교류나 외교보다 ‘반침략투쟁’을 정통국가의 설정 기준에 둬 따라 자연스럽게 북한 지역에 기반을 둔 나라에 정통성을 부여한다. 결과적으로 북한 지역에 있거나 북한을 기반으로 한 국가들이 정통국가가 되며, 이는 현재에도 북한에 정통성이 있음을 정당화할 수 있는 근거가 되는 것이다.

3. ‘평양’, ‘대동강 유역’, ‘고구려 중심’의 역사 서술

북한이 역사교과서 및 〈과정안〉 등 관련 문서들에서 ‘평양’과 ‘대동강 유역’의 역사를 강조하는 것은 현재 북한의 수도인 ‘평양’이 우리나라 역사의 시작지였으며, 북한은 영토적인 면에서 ‘우리 민족의 첫 국가’인 고조선을 직접 계승한 국가임(차영남 외, 2013, 18)을 강조하려는 의도라고 할 수 있다. 또한 ‘정통국가’와 관련된 유적지 및 문화유산을 복원·보존하는 것은 ‘김일성 - 김정일 - 김정은’으로 이어진 북한 통치자들의 영도의 결과이자 그들 정권의 공적이 되는 것이다.

표 6. 『조선력사』(2013~2015)의 ‘평양’, ‘대동강 유역’ 강조 서술

교과서	서술 위치	서술 내용
『조선력사』 1, 2013.	본문	검은모루유적은 대동강으로 흘러드는 상원천기슭의 한 산 봉우리 중턱에 있습니다. (5쪽)
	본문	우리 민족의 력사가 평양을 중심으로 한 대동강 류역에서 시작되고 발전하여왔다는 것을 알수 있게 합니다. (8쪽)
	본문	전설에 의하면 오랜 옛날 평양지방에서는 하늘(태양)신을 자기들의 조상신으로 여기는 사람들이 살고있었습니다. (17쪽)
	생각하기	단군릉이 평양에 있다는 것을 통하여 무엇을 알수 있는가? (19쪽)
『조선력사』 2, 2014.	본문	평양일대는 산천경계가 아름다울뿐 아니라 지리적으로나 경제, 문화적으로 보아도 고려가 국토통일을 이룩하는데 놓쳐서는 안될 정치, 경제, 군사적 거점이었습니다. (35쪽)
	본문	고려의 서경중시정책은 민족의 성지를 계승하고 나라의 안전을 담보하며 옛 고구려땅까지 다 차지한 강국을 일떠세우려는 강한 의지를 반영한것이었습니다. (35쪽)
『조선력사』 3, 2015.	본문	력사적인 3.1인민봉기는 평양에서의 대중적인 독립만세시위투쟁으로부터 시작되었습니다. (163쪽)

2013년~2015년 간행 『조선력사』에는 삼국시대는 고구려 중심으로, 남북국시대는 발해를 중심으로만 기술하는 경향이 더 심화되었다. 이전 교과서(2001년~2002년 간행 교과서)에서도 삼국시대를 고구려 중심으로 서술하였지만, 백제와 신라, 가야를 총 7쪽 정도 할애했던 것과 달리 2013년 교과서에는 본문 및 〈력사자료〉에 간략한 내용만 서술한다. 반면 삼국시대 고구려의 영향력이 가장 컸음을 강조한 서술은 이전 교과서보다 더 늘어났다.

표 7. 『조선력사』의 ‘고구려’ 관련 서술 변화

	2001~2002 간행 교과서	2013~2015 간행 교과서	서술 변화의 특징
서술 내용	<p>첨성대는 지금까지 세계에 남아있는 천문대를 가운데서 역사가 <u>제일 오래</u> 것이다. (『조선력사』 3, 2001, 51쪽)</p>	<p>고구려의 발전된 문화는 한겨레의 나라인 백제와 신라에도 영향을 주었습니다. 고구려의 발전된 천문기상연구성과를 넘겨받은 신라에서도 7세기에 천문대를 세웠는데 그것을 첨성대 ... 세계에서 제일 오래동안 보존된 천문대로 되고있습니다. 이처럼 고구려는 천문기상연구를 비롯한 과학과 기술에서도 세상에 자랑할만한 성과를 이룩한 궁지높은 역사를 창조하였습니다. (『조선력사』 1, 2013, 88~89쪽)</p>	<p>- 우수한 민족 문화의 발전 강조</p> <p>- 문화 발전의 근간에 고구려가 있음을 서술</p>
	<p>백결선생은 신라의 재능 있는 음악가이다. ... 신라에는 이밖에 본래 가야 사람으로서 가야금을 완성하고 음악 후비들을 많이 키운 작곡가이며 연주자이며 교육가인 우륵도 있었다. (『조선력사』 3, 2001, 53~54쪽)</p>	<p>고구려에서 만들어진 악기들은 같은 겨레의 나라들에도 널리 보급되었습니다. 이 과정에서 신라의 <<백결선생>>과 같은 ... 우륵이 만든 가야금이 그 대표적인 것입니다. (『조선력사』 1, 2013, 91쪽)</p>	
	<p>세나라 사람들은 일찍부터 일본땅에 건너 가 일본의 문화발전에 큰 영향을 주었다. (『조선력사』 3, 2001, 55쪽)</p> <p>세 나라의 발전된 문화의 영향을 받아 일본은 정치, 경제, 문화의 여러 측면에서 빨리 발전할 수 있었다. (『조선력사』 3, 2001, 57쪽)</p>	<p>일본의 역사에서는 고구려의 영향 밑에 발전한 이 시기의 문화를 아스카 문화라고 하고 있습니다. 아스카문화를 대표하는 역사유적과 유물의 거의 모두가 고구려를 비롯한 우리 나라 봉건국가들로부터 보급된것들입니다. 이처럼 우리 민족은 우수한 민족문화를 창조하였을뿐아니라 그것을 널리 보급하여 세계의 문화발전에도 크게 기여한 자랑스러운 역사를 가지고 있습니다. (『조선력사』 1, 2013, 95쪽)</p>	

* 밑줄은 인용자의 강조

4. 한국사 강화 목적의 세계사 통합

2012년 학제 개편 이후 교육과정 개정의 방향으로 통합교육 논의가 등장하였고 일부 과목을 통폐합해 교과목수를 줄이는 방향으로 교육과정 개정이 이루어졌다(조정아 외, 2015, 23). 고급 중학교의 <역사>는 이전 과정안의 『조선력사』와 『세계력사』의 내용을 통합한 것이다. 이전 과정안과 마찬가지로 2013년 『역사』의 세계사 내용도 현대사에 비중을 두어 상세하게 서술하고 있다. 『역사』에 서술된 한국사와 세계사의 서술은 표면적으로는 통합적 이해를 표방하고 있지만, 주체사관의 관점에서 세계사를 이해하는 것으로, 한국사에 중점을 둔다. 결과적으로 세계사의 전반적인 이해보다는 단편적인 인식에 그칠 수 있고, 또한 김일성 - 김정일 - 김정은의

정권 계승에 세계사적 의미를 부여함으로써 통치의 정당성을 부여하기 위한 목적으로 활용될 가능성이 높다. 즉, 항일독립운동을 주도하고, 사회주의 혁명을 시작한 김일성과 사회주의권의 몰락 이후 ‘평양선언’을 통하여 사회주의 재건운동을 주도한 김정일, 미국을 비롯한 제국주의 국가들의 ‘반공화국고립압살책동’에 대항하며 ‘사회주의강성국가건설’을 이루어가고 있는 김정은이 ‘인류의 리상이고 지향이며 인민대중이 사회주의길로 나아가는 것을 이루는’ 존재라는 것(박영철 외, 2015, 162-176)을 『력사』 교과서를 통하여 정당화하고자 하는 것이다.

IV. 교수·학습활동과 자료의 변화에 나타난 역사학습 방법

1. 학습자료에 나타난 역사학습 방법

2013년 개정 이전 북한 교육에서는 이념과 목적, 이를 뒷받침할 내용을 중시하고, 이를 효율적으로 이해시키기 위한 자료의 제공에는 큰 관심을 보이지 않았다. 2001~2002년 간행 역사 교과서도 이전에 비하면 사진이나 그림, 지도 등 학습자료가 일부 들어갔다. 그러나 그 숫자는 미미하였다. 역사 교과서임에도 불구하고 교과서 본문을 보충할 만한 설명이나 읽기자료는 전혀 없으며, 사진은 유물이나 유적으로 그나마 그림의 형식으로 표현하였다. 그림의 경우 큰 의미 없는 인물 얼굴 그림이 대다수다. 이와 비교하면 2013~15년 간행된 역사 교과서에는 학습자료가 획기적이라고 할 만큼 늘어났으며, 형식도 다양하게 나타난다. 그림, 사진, 지도, 도표 등 여러 가지 형태의 학습 자료를 컬러로 수록하였다. 이전에는 없었던 설명 및 읽기자료가 추가되었는데 주로 ‘력사자료’라는 이름을 붙이거나 별다른 제목 없이 인물이나 유적·유물 캐릭터와 함께 본문의 내용과 관련된 인물이나 지명을 보충 설명하거나 용어를 해설하는 내용이 실려 있다.

2013년~2015년 간행 『조선력사』의 학습 자료 증가 및 형식의 다양화는 북한 당국이 교수활동이나 학습효과에도 신경을 쓰고 있음을 보여준다. 교과서의 시각자료는 크게 보아 이미지적 자료, 예증적 자료, 설명적 자료, 해석적 자료로 구분할 수 있다(김한중, 2006, 429-430). 개정 교과서에서는 예증적 자료나 설명적 자료가 늘어났다. 설명적 자료의 경우는 설명·읽기 자료와 함께 들어가는 사례도 있다. 이는 학생들이 본문에서 설명하는 역사를 구체적이고 생생하게 이해할 수 있게 하려는 학습효과를 추구하는 것이라고 할 수 있다. 하지만 설명·읽기자료와 마찬가지로 해석적 자료에 해당하는 것은 찾기 어렵다. 이는 이전 교과서와 비교할 때 가장 두드러지는 변화로 교과서 서술 내용의 차이보다 더 큰 의미를 부여할 수 있는 것이다.

표 8. 『조선력사』3~6(2001~2002)과 『조선력사』1~3(2013~2015)의 학습자료 통계⁵⁾

교과서	시대	쪽수	사진과 그림	지도	연표·도표	설명·읽기자료	합계
『조선력사』3, 2001.	원시~남북국	71	13	4	.	.	17
『조선력사』1, 2013.	원시~삼국	103	44	8	1	22	75
『조선력사』4, 2001.	고려	56	5	6	.	.	11
『조선력사』2, 2014.	남북국~고려	114	30	14	2	36	82
『조선력사』5, 2001.	조선~근대 (일제 이전)	95	3	3	2	.	8
『조선력사』6, 2002.	일제	40	0
『조선력사』3, 2015.	조선~근대 (일제 1920년대)	212	73	8	4	50	135
합계	『조선력사』3~6, 2001~2002.	262	21	13	2	.	36
	『조선력사』1~3, 2013~2015.	429	147	30	7	108	292

2. 탐구활동에 나타난 역사학습 방법

북한의 2013년 <과정안>에서는 학생의 사고 활동과 탐구를 강조한다. 2013 <역사과 강령>에서도 탐구 활동을 요구하는 항목이 들어가 있다. 이에 따라 2013년~2015년 간행 교과서에서는 본문과 장절 정리 부분에 여러 가지 활동을 배치하고 있다. 이전의 교과서에는 탐구활동에 해당하는 내용이 전혀 없었으므로, 이 부분은 개정 교과서에 새롭게 추가된 내용이다.

북한에서도 교수·학습의 방향으로 사고를 중시하는데, 사고 활동은 사실 지식을 기반으로 가능하다고 본다. 이에 따라 분석과 해석, 추론 등 본격적인 탐구 활동을 위한 기초 활동으로 공부한 역사적 사실에 대한 지식을 확인, 정리하는 활동을 넣고 있다. 이러한 단계별 탐구는 학생의 흥미와 자기 주도적인 탐구 활동을 고려하고, 학습 활동을 학생 중심으로 활성화하고자 하는 북한 교육의 변화를 보여준다. 하지만 심화된 탐구 과제가 북한 정권의 정당성을 학생들에게 내면화의 방식으로 심어주려는 목적에서 제시되는 경우도 빈번하다. 이러한 경향은 정서적으로 파급 효과가 큰 초급중학교 교과서에서 더 두드러진다. 예를 들어 고조선의 단군에 대한 학습을 초급중학교에서는 ‘우리 민족의 원시조 단군’이라는 제목을 사전에 제시하고 역사 이야기 글을 쓰

5) 설명자료에 삽화가 같이 실려 있는 경우, 삽화가 단순한 캐릭터의 성격만 가지고 있는 경우는 설명자료로만 계산하였다. 설명자료와 삽화가 각각 독립적으로 학습효과를 거둘 수 있는 경우라면 별도로 계산하였다. 학습 자료로 사진이나 그림을 제시하고 이를 설명하는 글이 붙어 있는 경우는 ‘사진과 그림’에만 포함하였다. 하나의 학습 자료에 2개 이상의 사진이나 그림, 설명·읽기 자료가 묶여 있는 경우는 하나로 계산하였다. 다만 독립적인 학습효과를 위한 것이라고 판단되면 별개로 계산하였다

게 함으로써 단군에 대한 내면적 감정을 표현하게 하지만, 고급중학교에서는 단군신화를 시대상과 관련하여 분석적인 방법으로 접근하게 하여 인지적인 활동이 이루어지게 하는 경우가 있다.

표 9. 개정 역사 교과서(2013~2015)의 탐구 활동

활동 종류	교과서	수록 부분	활동 내용
배운 내용 정리	『조선력사』, 『력사』	본문	학습 내용의 정리를 통한 사실 지식의 확인
생각하기	『조선력사』	본문	역사적 상황에 대한 견해를 제시하고 학생이 판단하게 함
탐구	『력사』	본문	역사적 사실 간의 관계를 밝히거나 역사해석
되새겨보기	『조선력사』	각 장의 끝	각 장에서 학습한 중요한 역사적 사실을 확인하고, 역사적 사건이나 인물의 행위를 평가
배운 내용 총화	『력사』	각 장의 끝	각 장에서 학습한 중요한 역사적 사실을 확인하고, 사실 간의 관계를 분석하거나 해석

V. 결론

본 연구는 김정은의 정권 성립 이후 간행된 북한 역사 교과서의 변화를 분석하여 여기에 나타난 북한 역사교육의 성격을 규명하고자 하였다. 이제까지의 북한 역사 교과서 연구는 주로 교과서 서술 내용 분석을 통해 역사 인식을 파악하는 내용이 대부분이었다. 이 글에서는 역사 교과서를 북한의 역사관인 주체사관을 바탕으로 하여 서술 내용 및 역사 인식을 분석하고, 교수학습적 활용 측면의 변화를 검토하여 북한 역사교육의 성격을 종합적으로 추론하고자 하였다.

북한 역사교육은 주체사관에 기반하여 ‘항일혁명전통 중심의 통합적 구성’, ‘깨우쳐 주는 교수법’, ‘이해와 체험이 하나가 되는 교수법’을 바탕으로 이루어졌다. 항일혁명활동은 역사교육의 내용이며, ‘항일유격대식 학습 방법’은 항일투쟁을 하던 유격대가 공부하던 방식대로 학습하자는 것이다. ‘깨우쳐 주는 교수법’은 학생 자신이 능동적인 사고 활동을 통해 교수 내용을 깨닫게 하는 방법을 뜻한다. ‘깨우쳐 주는 교수’의 방법으로 설명을 통한 교육, 토론과 논쟁을 통한 교육, 문답식 학습을 통한 교육, 직관을 통한 교육, 실물을 통한 교육, 긍정 감화 교육 등이 있다. 이를 통해 학생들의 자립성과 창발성을 조장 발전시키고 사고를 촉진하여 사물 현상의 본질을 깨달을 수 있다고 설명한다. ‘이해와 체험이 하나가 되는 역사 학습’을 위해 답사와 견학을 강조한다.

2013년 이후 간행된 북한 역사 교과서는 ‘민족’의 우수성 및 ‘애국심’에 대한 강조가 나타난다. ‘민족’, ‘애국심’의 강조는 이전 교과서에서도 나타났지만, 2013년 이후 간행된 교과서에는 이와 관련된 내용의 본문 서술 분량을 늘리고, 읽기 자료 및 탐구 활동 등을 통하여 더욱 부각하였다. 더불어 이전 교과서에서 주체사관을 바탕으로 인민대중을 역사의 주도 세력으로 서술하고, 사회주의에 기반하여 계급적 측면이 역사 서술에서 에서 서술하였던 내용을 축소하거나

삭제하는 경향으로 나타나기도 한다. 이순신, 강감찬 등 지배 계층이라 할지라도 계급적인 면보다 인물의 활동(성과) 및 애국심을 더 강조하는 것이다.

또한, 교과서 및 <과정안>을 통해 정통성에 대한 인식을 더 직접적으로 드러낸다. 북한은 교류나 외교보다 ‘반침략 투쟁’을 ‘정통국가’의 설정 기준으로 두면서 정통국가를 ‘고조선 - 고구려 - 발해 - 고려 - 조선’으로 규정하였다. 그리고 ‘정통국가’와 관련된 유적지 및 문화유산을 복원·보존하는 활동을 통하여 이를 ‘김일성-김정일-김정은’으로 이어지는 북한 통치자들의 영도 결과이자 그들 정권의 공적으로 삼는 것이다.

‘평양’과 ‘대동강 유역’, ‘고구려 중심’의 역사 서술을 통하여 정통론적 역사 서술과 더불어 북한 지역 중심으로 한국사의 계승을 인식한다. 또한 한국사와 세계사 내용의 통합을 통하여 표면적으로는 김일성 - 김정일 - 김정은의 정권 계승에 세계사적 의미를 부여함으로써 통치의 정당성을 부여하고자 한다.

교수학습 측면에서는 교과서의 학습자료가 대폭 증가하고, 사진, 그림, 지도, 연표, 읽기 자료 등 학습자료의 형태도 다양화되었다. 교수학습에서도 배운 내용 정리, 생각하기, 탐구, 되새겨보기, 배운내용 총화 등 본문 서술 외에 여러 단계의 탐구 활동을 제시한다.

이러한 변화는 학생의 흥미와 자기 주도적인 탐구 활동을 유도하여 실천형 인재를 육성하고자 하는 북한 교육의 변화 노력을 시사한다.

2013년 개정된 교육과정에 따라 2013년~2015년까지 간행된 북한 역사 교과서는 전체적으로 이전의 역사관이나 역사교육과 방향을 같이 하며, 부분적으로는 이전의 논리를 강화한 내용도 있다. 하지만 서술 내용의 변화 방향성이나 교과서 속 교수학습 활동은 남한 역사 교과서와 비슷한 측면도 보인다.

남한에서도 70년대 국정 교과서에서는 외세의 침략을 막아내고 국난극복에 기여한 인물, 주요 독립운동가, 민족문화의 우수성 등을 강조하였다. 하지만 근래에는 오히려 이러한 지나친 민족주의적 역사관이나 민족 중심의 역사 서술을 경계하는 모습이 나타나기도 한다. 이는 ‘우리’라는 소속감이 ‘우리-대-그들’이라는 경계 설정으로 작동되어 인간의 평등성을 기초로 세계를 바라보려는 시도를 훼손할 수 있다는 반성에 기인한다. 여기서 더 나아가 폭력이 행사된 역사적 행위에 대해 민족적 정당성을 버리고 폭력의 결과가 어떻게 정당화되었는지, 누가 득을 보았는지에 대해 더욱 비판적인 탐구가 필요하다는 논의도 역사 교과서 및 역사교육에 반영되기도 한다.

통사 체제를 기반으로 하는 정통론적 역사 인식도 이전 시기 남한의 교과서에서 나타나기도 하였다. 정통론적 역사 인식은 현실 맥락에서는 냉전과 이후 남북한 체제 경쟁 속에서의 논리라고 할 수 있다. 이러한 역사 인식에 대한 반성으로 모든 사람이 동의할 수 있는 통일적이고 공식적인 역사-서술의 모범이란 없기 때문에 통합적 역사 하나만을 학문적 주류 서사로 만들어가서는 안 되며 동질적으로 구성된 민족을 중심으로 기술하는 민족사적 서술의 시대 또한 지나갔다는 논의도 있다. 정통론적인 접근 방식에서 벗어나 좀 더 다원적이고 통합적인 방식으로 국민 정체성을 만들어가는 방법을 모색할 필요가 있다.

자료를 기반으로 하는 탐구 활동을 강조하는 것 역시 남한 역사 교과서와도 맥을 같이 하며, 이는 역사교육이나 교과서의 세계적인 추세이기도 하다. 그렇지만 남한의 역사교육에서는 교과

서의 이런 변화가 실제 학생들의 역사 탐구를 촉진하고 역사적 사고를 확장할 수 있는지에 대하여 의문을 제기하기도 한다. 이는 제시된 자료나 탐구 활동이 사실상 특정한 답을 요구하는 경우가 많기 때문이다. 북한의 역사 교과서의 탐구 활동은 북한 정권의 정당성을 학생들에게 정서적으로 내면화하려는 정치적 의도가 담긴 자료나 활동도 다수 포함하고 있기 때문에 탐구의 미명 아래 체제 순응적인 역사 인식을 강화할 우려도 있다.

역사 교과서는 집단적 기억을 통해 국민적 정체성을 만들어 가는 텍스트로, 사회적 합의의 결과물이어야 한다. 차후 남북한의 평화 공존의 시대를 준비하기 위해서는 학생들에게 다양한 사고 및 기본적인 문제의식을 느낄 수 있게 해야 하며, 역사적 흐름 또한 절대적 진리일 수 없으며, 다양하게 해석할 수 있는 능력을 신장할 수 있는 역사교육에 대한 성찰이 필요하다.

참고문헌

- 권오영(2003), 단군릉 사건과 대동강문화론의 전개, 북한의 역사 만들기, 서울: 푸른역사, 99.
- 권성아(2011), 『조선력사』를 통해서 본 북한 이념교육의 변화와 남북통합의 방향, 통일과 평화3(2), 95.
- 김한중(2006), 역사교육과정과 교과서 연구, 서울: 선인, 429-430, 598-610, 613, 629-630.
- (2019), 남북 교과서 학술 용어 검토-역사 교과서를 중심으로, 새국어생활(겨울호), 56.
- 국립통일교육원 연구개발과(2021), 2021 북한 이해, 272.
- 박찬석(2013), 북한 교육 연구, 한국학술정보(주), 142.
- 최영표·박찬석(2011), 북한의 교육학 체계 연구, 집문당, 72, 74. 180-181, 205.
- 조정아이교덕·강호제·정채관(2015), 김정은 시대 북한의 교육정책, 교육과정, 교과서, 21, 23.
- 한국교육개발원(2019), 김정은 시대 북한 유·초·중등 교육 연구, 36-37, 43, 109
- 한만길 엮음(2000), 북한에서는 어떻게 교육할까, 서울: 우리교육, 72, 80-83. 217

<북한자료>

- 강운빈(1985), 인간개조리론, 평양: 사회과학출판사, 180-189, 215, 218
- 금성청년출판사 편(1982), 주체의 학습론, 평양: 금성청년출판사, 116-136. 170-178. 225-227.
- 교육위원회(2013a), 제1차 전반적12년제의무교육강령(초급중학교).
- (2013b), 제1차 전반적12년제의무교육강령(고급중학교).
- 김광수·최영희·제갈명·김은정·박성일(2014), 조선력사 초급중학교 제2학년, 평양: 교육도서출판사.
- 김정일(1997), 김정일선집 9권(증보판), 조선로동당출판사, 454, 458.
- 리인형(2002), 조선력사 고등중학교 제6학년용, 교육도서출판사,
- 박영철·리룡일·최영희·최학관·김림영·김철민(2015), 력사 고급중학교 제3학년, 교육도서출판사,
- 오영철·정성철·박영철, 차영남, 염창진(2013), 력사 고급중학교 제1학년, 교육도서출판사,
- 오영철(2001), 조선력사 고등중학교 제3학년용(2판), 교육도서출판사.
- 오영철·정성철·리정화·김철민·김혜은(2014), 력사 교수참고서: 고급중학교 1학년, 교육도서출판사.
- 장우진(2002), 조선민족의 력사적뿌리, 평양: 사회과학출판사. 106-110.
- 제갈명(2001), 조선력사 고등중학교 제5학년용(2판), 교육도서출판사.
- 제갈명·최학관·김림영·강영일·리정철·강국모·한영찬(2015), 조선력사 초급중학교 제3학년, 교육도서출판사.
- 차영남·강국모(2013), 조선력사 교수참고서: 초급중학교 1학년, 교육도서출판사.
- 차영남·박영철·김광수·오영철 외(2013), 조선력사 초급중학교 제1학년, 교육도서출판사.
- 한영찬(2001), 조선력사 고등중학교 제4학년용, 교육도서출판사.
- 한영찬·리금옥(2014), 력사 고급중학교 제2학년, 교육도서출판사.
- Ri Sun Jin, Jang U Jin, So Kuk Thae, Sok Kwang Jun(2001), TAEDONGGANG CULTURE, Foreign Languages Publishing House, pyongyang: korea, 1~23.

교신저자 : 김인선, 탕정중학교 교사

happy0101@hanmail.net

자기 이해를 기반으로 한 사회 인식 교육 방안 탐색 : 내러티브 사고와 글쓰기를 중심으로¹⁾

박 성 진

양주백석고등학교

I. 서론

학습자는 현재 배우는 내용에 관심이 있거나 그것이 자신의 삶과 관련있다고 느낄 때, 그 문제에 대해 적극적으로 사고하고 성찰한다. 교육은 아동의 경험을 중심으로 학습자의 관심과 흥미에서 시작되어야 한다는 듀이의 논의나, 내러티브 사고에 기반하여 학습자의 문화적 배경과 삶에서 시작되는 교육을 주장하는 브루너의 논의들은 이러한 문제의식을 공유하고 있을 것이다. 특히 사회 문제들을 다루고 있는 사회 과목은 학생들의 일상적 삶과는 거리가 있어 보이는 사회 제도, 법 규범 등을 다루고 있기 때문에 이를 학습자의 삶과 관련 짓는 것이 매우 중요하면서도 간단치 않은 문제이다.

교육 과정 문서나 교과서의 서술은 사회과학의 학문 분야에서 도출된 추상화된 개념이나 이론들로 구성되어있다. 이 중에는 학습자들이 일상생활에서 잘 쓰지 않는 용어들이 포함되어 있기 때문에 친숙한 주제일지라도 학습자가 탐구 활동을 수행하는 데에 어려움을 느끼거나, 자신의 생활 세계 속 경험을 떠올리는 데에 어려움을 느낄 수 있다. 예컨대 통합사회 과목에서 행복한 삶을 위한 구체적 조건 중 하나로 들고 있는 ‘질 높은 정주 환경’과 같은 용어는 학습자들이 일상 생활에서 잘 쓰지 않는 용어이기 때문에 탐구 활동 수행이 어렵다고 느낄 수 있으며, 사회 불평등 현상을 정의하는 설명²⁾은 추상적으로 기술되어 있어 이와 관련한 자신의 경험을 떠올리거나 삶의 문제와 관련 짓기 힘들 수 있다.

최근 사회과 교육학에서도 연구되고 있는 내러티브는 위의 문제의식과 연결될 수 있는 지점이 있다. 내러티브를 활용하여 학습자가 삶에서 마주하는 문제를 중심으로 수업을 구성한다면 사회과에서 다루고 있는 추상적인 개념이나 이론들을 학습자의 경험과 삶의 맥락에 연관시킬 수 있다. 또한 여기서 학습자의 내러티브는 사회 현상을 인식함에 있어 자신의 언어로 재구성하는 과정과, 이 과정을 통해 말이나 글로 표현된 결과물이 될 것이다. 이상의 문제의

1) 본 발표문은 박성진(2022)의 한국교원대학교 대학원 일반사회교육전공 석사학위 논문을 수정·보완한 것입니다.
2) 통합사회 교과서에서는 사회 불평등 현상을 ‘한 사회에서 부, 권력, 명예 등의 희소한 자원이 개인이나 집단에 차등적으로 분배되어 사회 구성원들이 차지하는 위치가 서열화 되어 있는 상태’로 설명하고 있다(구정하 외, 2017, 192).

식을 바탕으로 본 연구자는 학습자가 자신의 삶에서 겪는 문제에 대해 이해하는 과정에서 사회 현상들을 인식할 수 있는 학습의 원리를 도출하고, 교수-학습 과정에서 활용할 수 있는 실천 방안을 탐색하고자 한다. 이를 통해 사회과 수업에서 강조되지 않았던 자기 이해에 대한 관심을 제고하고, 사회과의 지식을 학습자의 삶과 경험 속에서 유의미하게 연결지을 수 있는 방안을 도출할 수 있을 것이다. 또한 구체적으로 글쓰기와 같은 방법을 통해 사회 현상을 능동적으로 인식하고, 수업에서 사회 현상과 관련한 자신의 내러티브를 타인과 공유해볼 수 있는 기회도 가질 수 있을 것이다.

II. 사회과 교육에서의 사회 인식과 자기 이해

1. 사회과 교육의 성격과 ‘이해’의 의미

2015 개정 교육과정에서는 사회과의 성격을 ‘사회생활에 필요한 지식과 기능을 익혀 이를 토대로 사회 현상을 정확하게 인식하고, 민주 사회 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지님으로써 민주시민의 자질을 기르도록 하는 교과’로 규정하고 있다(교육부, 2015a, 3). 즉 사회과 수업에서 다루고 있는 내용이 지식과 기능을 통한 사회 현상의 인식과 관련됨을 알 수 있다. 그리고 사회 현상을 제대로 인식하는 것이 시민적 자질을 기르는 데에 필요한 가치와 태도 함양의 출발점이 될 수 있다는 점도 추론해볼 수 있다. 남호엽(2018)은 사회과가 학습자의 합리적인 마음의 발달을 촉진시켜주기 위한 교과로서 ‘사회 인식 교과’라는 고유성을 가진다고 설명하고 있다.

사회 현상에 관한 지식을 교육함에 있어서의 관건은 학습자의 인식체계를 재구성하는 것이다. 인식체계가 재구성된다는 것은 지식을 가르치고 있는 교과의 교육이 인간형성·시민형성에 공헌할 수 있음을 의미하기 때문이다(권오정·김영석, 2006). 즉 사회과 교육에서 사회 현상을 수업의 내용 요소로 다루고 있는 것은 사회 현상을 인식하는 학습 과정을 통해 학습자가 가지고 있던 인식의 틀을 재구성하고자 함이며, 학습자의 인식 체계 재구성이 곧 시민적 자질 함양으로 이어질 수 있음을 기대한다는 것을 의미한다. 이를 통해 사회과는 사회 인식을 통해 시민적 자질을 기르고자 하는 교과이며, ‘사회 인식 교과’는 사회과 교육의 핵심적인 특성이라 할 수 있다.

여기서 학습자가 사회 현상을 인식하게 되는 과정과 논리를 살펴볼 필요가 있다. 권오정·김영석(2006)은 사회과 수업에서 사회 인식의 논리를 인식 주체(학습자)의 사고 과정·방법, 인식 객체를 이해하는 과정·방법, 인식 객체를 법칙적으로 설명하는 과정·방법으로 구분하고, 이를 각각 “사고과정으로서의 수업과정”, “이해과정으로서의 수업과정”, “설명과정으로서의 수업과정”으로 구분한 바 있다(권오정·김영석, 2006, 209-220). 이 중 “이해과정으로서의 수업과정”은 인식의 대상이자 객체인 사회 현상을 인식의 주체가 이해하고 내면화하도록 하는 것이지만, 실제로 학습자가 사회 현상을 이해하고 그것에 관한 지식들을 내면화하는 것은 쉽지 않은 문제이다. 학습자에게는 사회과 학습에서 마주한 사회 현상에 관한 지식들

을 자신의 삶의 맥락과 연관지어 고민해 볼 기회가 필요하다. 학습자가 사회 현상을 이해함에 있어서 흥미와 관심이 생기는 계기는 자신의 삶에서 겪는 문제와 관련될 때이기 때문이다. 어떤 사회 현상이 자신의 삶의 문제와 관련됨을 학습자가 이해하는 것은 곧 ‘자기 이해’의 과정이라 할 수 있다.

‘자기 이해’는 딜타이의 ‘이해’ 개념을 통해 그 의미를 구체화할 수 있다. ‘자기 이해’가 자아 내면에 대한 탐구나 자신의 삶에 대한 성찰만으로 이루어질 수 없기 때문이다. 딜타이가 연구한 해석학은 현상이나 현상에 관한 텍스트, 대화 등을 ‘이해’하고자 하는 학문이다. ‘이해’는 인간의 삶을 파악하는 방식 중 하나라고 볼 수 있는데, 딜타이는 ‘이해’를 “외부에서 감각적으로 주어진 기호로부터 내적인 것을 인식하는 과정(Dilthey, 1900; 손승남 역, 2011, 35)”으로 본다. 즉 자연 현상 그 자체에 대한 탐구와는 달리 인간이 행하고 표현하는 것은 언어와 같은 기호를 통해 이루어 지는데, 이를 알고자 할 때 바로 해석이 요구된다고 할 수 있으며 이것이 곧 이해의 과정이자 목적이라 할 수 있다. 인간이 삶 속에서 경험하는 것들은 단순히 감각기관에 의해 소여된 것이 아니기 때문에 경험하는 순간 그것은 인간의 정신세계 속에서 파악되고 있다. 그리고 정신세계 속에서 파악된다는 것은 모종의 의미를 담고 있으며 이것이 객관적으로 표현된다. 이를 딜타이는 삶의 ‘외화(外化)’라고 설명한다. 그래서 “체험”의 연관을 “표현”함으로써 의미를 창출하는 삶의 외화가 생기고, 삶의 외화를 통하여 우리는 전체, 즉 삶의 연관을 “이해”할 수 있다(손승남, 2001, 82). 다시 말해서 체험된 것은 삶 속에서 ‘표현’된 것이 되며, 이러한 표현을 ‘이해’하는 과정이 해석의 과정이다.

해석자는 개인들에게서 발견되는 사실로 추리해 낸 공통성을 기반으로 개인적인 경험이라는 계기를 통해 타인의 삶이나 과거 공동체의 삶을 마주할 수 있게 된다. 그리고 자신 또는 타인의 표출된 삶, 체험이 이해되는 과정은 새롭고 생소한 다른 삶에 대한 또 다른 삶에 계속해서 전위되는 과정에서 발생할 수 있으며 이러한 방식이 고차적으로 수행되어 정교해지고 체계화 되면 그것이 바로 “해석(Interpretation)”이 된다(신호재, 2018, 202-203). 이러한 과정을 해석학에서는 “해석학적 순환”이라고도 부른다.

이처럼 ‘이해’는 완결되는 것이 아니며 ‘이해’하는 과정 그 자체에서 이해의 의의가 있다. 특히 딜타이가 연구하고자 했던 인간의 삶이란 이론과 실천, 사실과 당위가 아직 분리되지 않은 통합된 상태를 의미할 뿐만 아니라 경험적, 과학적 방법으로 결코 양화할 수 없는 질적으로 고귀한 상태를 의미한다(오인탁·최종욱 외, 1996: 92). 그래서 손승남(2001)은 해석학에서 말하는 “해석학적 순환”이라는 용어보다 해석학은 나선형의 모습을 띤다고 설명하고 있다. 해석이 심화될수록 ‘이해’의 깊이와 폭이 넓어지기 때문이다. 딜타이가 해석학에서 이와 같은 방법을 제시하고 있는 것은 개인적이고 상이하게 보일 수 있는 삶과 표현들이 해석학적 방법을 통해 완전할 수는 없지만 일정 부분 객관성을 확보할 수 있다고 믿었기 때문이다. 따라서 자아에 대한 이해 역시 개인적인 내면 탐구에서 그치는 것이 아니라 타인의 자아, 삶을 이해하고 그 과정에서 다시 자신의 삶과 자아에 대해 이해하는 순환적인 과정을 통해 가능하다고 볼 수 있다.

2. 자기 이해와 사회 인식의 논리적 관계

사회 인식 교육의 측면에서 봤을 때 우리나라 사회과 교육과정과 관련된 논의들은 주로 인식 객체에 해당하는 사회 현상에 초점이 맞추어져 있다. 교육과정 개정 과정에서도 가장 중요한 문제는 교육 내용의 범위와 계열성이다. 즉 우리나라 사회 인식 교육의 관건은 어떠한 사회 현상을 학습자에게 어떻게 제시하고 가르칠 것인가가 된다. 그러나 인식의 주체인 학습자가 사회 현상을 어떻게 이해하고 있으며, 사회 현상에 대해 어떠한 가치와 의미를 부여하고 있는지도 중점을 뒤야할 문제이다. 사회과 수업에서 사회 현상에 대해 교수자가 이해하고 있는 바를 그대로 학습자가 똑같이 이해할 수 없으며, 학습자는 자신의 경험에 근거하여 교수자와는 상이한 의미와 가치를 부여하여 현상을 이해하기 때문이다.

개개인의 학습자들이 사회 현상을 어떻게 이해하고 의미를 부여하고 있는지 통시적으로 파악하고자 하는 것은 간단치 않은 문제이다. 사회 인식의 주체가 사회 현상에 부여하는 의미는 각 개인들의 경험에 따라 천차만별이기 때문이다. 하지만 철학적 측면에서는 사회과의 학습자가 사회 현상을 어떻게 이해하는지 검토해볼 수 있다. 철학적 차원에서 학습자가 사회 현상을 어떻게 이해하게 되는지를 밝힌다고 함은 사회 인식 교육의 논리적 측면을 조명한다는 뜻이다. 즉 학습자는 ‘사회 현상을 어떻게 이해할 수 있는가?’에 대해 논리적 인과 관계를 밝힌다는 뜻이다.

함린(D.W.Hamlyn)은 ‘학습은 어떻게 이루어지는가?’에 대해 철학적 차원에서 접근한 바 있다. 함린은 학습을 ‘경험을 통한 이해의 성장’으로 표현하며, 그것의 가능성 여부를 시간적인 선후 관계가 아닌 논리적 인과관계의 측면에서 살펴보고 있다. 함린은 그의 저서의 첫 문장에 ‘한 아이가 세상에 태어난다(Hamlyn, 이홍우 역, 2010: 33)’고 시작하면서 경험론의 인식론과 합리론의 인식론, 그리고 피아제의 인식론이 공통적으로 지식의 원천이 개인의 마음이 아닌 사회에 있음을 간과하고 있다고 본 점에서 문제가 있다고 지적한다. 즉 아이는 지식과 이해를 기초로 한 ‘진정한 삶의 공동체’ 속에 태어나 하나의 ‘사람’(person)으로 취급되면서 살아(Hamlyn, 이홍우 역, 2010: 27)가기 때문에 지식을 습득하는 과정에 있는 학습자를 사회, 공동체, 삶과는 무관한 개인으로 가정해서는 안된다는 것이다.

함린은 지식의 획득을 ‘다른 사람들과 공유하는 지식 체계에로 입문하는 것’으로 설명하며 무엇이 지식인지를 결정하는 것이 곧 간주관적임(Hamlyn, 이홍우 역, 2010: 111)을 밝히고 있다. 이는 지식이나 진리가 사회적 합의에 의해 도출되었기 때문에 시대나 공간의 영향을 받는다는 뜻이 아니다. 지식이 합의를 필요로 하며 간주관적이라는 것은 지식이 공적(公的)인 성격을 갖고 있으며, 지식을 습득하는 것이 논리적으로 볼 때 학습에 있어서 다른 사람들이 공통적으로 이해하고 합의하고 있는 지식을 전제로 하고 있다는 뜻이다. 다시 말해 지식의 원천이 사회라는 말은 지식 획득의 장면에 다른 사람들과의 합의가 필수적인 논리적 가정으로 불박혀 있다는 사실을 지적하는 말이라고 보아야 한다(유한구, 1998, 72). 따라서 학습자가 지식을 습득하고자 한다면 사회와는 무관하게 홀로 지식과 대면하는 것이 아니라 사회에서 정립된 지식을 다른 사람들과 관계 맺는 삶 속에서 습득하게 된다. 여기서

‘다른 사람들’이란 먼저 지식을 습득한 어른들이며, 부모나 교사가 이러한 역할을 하고 있다. 달리 말하면 학습자인 아이는 홀로 세계와 직면하여 독립적으로 학습, 즉 ‘경험과 이해를 통한 성장’을 할 수 없다는 뜻이기도 하다.

자아를 인식하고 이해하는 과정 역시 홀로 서서 자아의 내면에 대해 탐구하고 성찰하는 것이 아닌, 사회 속에서 형성된 지식을 습득하는 과정에서 이루어질 수 있다. 이는 사회 인식 교육에서 자기 이해가 사회적 존재로서의 ‘자아’를 인식하는 과정임을 의미하고, 자기 이해를 위해서는 자신의 내면에 대한 탐구가 아닌 자아를 둘러싸고 있는 외부의 현상과 문제들로 시선을 돌려야 한다는 것을 의미한다. 이러한 점에서 사회 인식 교육과 자기 이해는 모순되지 않으며 자기 이해는 곧 사회 현상에 대한 이해 과정에서 가능하다. 바꿔말하면 사회 인식 교육이 자기 이해의 필요조건이라고도 말할 수 있다. 자기 이해는 사회 속에서 발생한 지식을 통해서만 가능하기 때문이다.

자아를 이해하는 것이 사회 인식 교육을 전제로 가능하다면 이제 사회 인식 교육에서의 자기 이해가 무엇인지 좀 더 분명히 할 필요가 있다. 단순히 “인간은 사회적인 존재이다”라고 언명하는 것과는 다른 문제이기 때문이다. 자신을 이해하고 표현하는 것은 인간이 삶에서 계속적으로 추구하는 활동이며, 일종의 숙명이라고도 할 수 있다. 삶이라는 긴 시간 동안 끊임없이 인간은 자신이 어떤 존재인지 묻는다. 또한 자신이 의미를 두고 가치있다고 생각하는 것들을 실천하고 표현한다. 그것이 말이나 글일 수도 있고, 행동이 되기도 하며, 예술 작품으로 드러나기도 한다. 즉 자기 이해와 표현은 인간 삶의 모습을 보여주는 것이자 삶의 과제가 된다. 그리고 그것을 타인으로부터 인정받을 때 자기 이해와 표현이 실현됐다고 할 수 있다. 한마디로 자기 이해는 표현을 통해 드러나고 그것을 타인으로부터의 인정받을 때 실현되는 것이라 할 수 있다.

따라서 인간의 삶과 존재의 관점에서 보면 사회 인식 교육에서 자기 이해가 어떤 의의를 지니는가가 문제가 되는 것이 아니라 자기 이해의 과정에서 사회 인식 교육이 어떤 의의를 갖는지가 보다 중요한 의미를 갖는다고 할 수 있다. 인간은 끊임없이 자아를 이해하고 표현하고자 하기 때문이다. 이 점을 받아들인다면 사회 인식 교육에서 자기 이해는 학습 동기 유발의 기제이거나 단위 수업의 목표로 설정될 수 있는 것이 아니다. 한편, 앞서 사회 인식은 자기 이해의 전제가 된다는 점을 짚어보았다. 두 가지를 종합해보면 학습자의 자기 이해는 사회 인식 교육을 통해서 가능하지만, 자기 이해는 사회 인식 교육의 목표가 되거나 사회 인식 교육 활동에서 동기 유발과 같은 수단적 가치의 성격을 지니는 것은 아니라고 할 수 있다.

사회 인식 교육이 자기 이해의 필요 조건이고, 자기 이해가 사회 인식 교육에서 수단적 가치를 지니는 것이 아니라고 해서 사회 인식 교육의 목적을 자기 이해로 볼 수는 없다. 인식의 주체로서 자아를 이해하는 자기 이해는 개인의 과제이고, 바람직한 시민을 길러내는 것은 공공의 과제이기 때문이다. 그러나 하나의 개인으로서 한 사람과 한 명의 시민으로서 한 사람을 분리해서 생각할 수 없듯, 자기 이해와 사회 인식 교육은 별개의 활동 속에서 이루어지지 않는다. “교과란 아이들로 하여금 활동의 사회적 맥락을 깨닫게 하는 수단이다

(Dewey, 1909, 9)” 는 듀이의 통찰처럼 사회과를 학습하는 활동은 공동체 속에서 살아가는 개인의 삶의 맥락을 깨닫는 일과 다르지 않다. 따라서 지식의 학습에 있어서도 표면상 그 지향점이 달라 보이는 자기 이해와 사회 인식 교육은 별개의 것이 아니다. 학습자의 자기 이해는 사회 인식 교육을 통해 가능하며, 사회과의 학습은 모종의 활동 과정 속에서 학습자가 사회적 존재로서 자아를 깨닫는 자기 이해의 과정이다.

III. 자기 이해에 기반한 사회 인식 교육과 내러티브 사고

1. 자기 이해에 기반한 사회 인식 교육

자기 이해를 기반으로 한 사회 인식 교육의 의미는 듀이의 교육론과 인식론으로 구체화될 수 있다. 듀이는 교육을 삶 속에서의 성장과 관련지었다. 그의 교육론에서 가장 핵심이 되는 개념은 ‘경험’이라 할 수 있는데, 교육은 학습자의 경험을 통해 이루어지며, 경험이 계속적인 성장에 기여해야한다. 그래서 그는 교육을 성장과 다르게 보지 않는다. 또한 교육은 그 자체 이외의 다른 목적을 가지지 않는다. 즉 경험을 통해 이루어지는 교육은 곧 성장이며 그 자체로 내재적인 가치를 지니고 있다고 할 수 있다. 따라서 학교 교육의 가치는 그것이 계속적인 성장에 얼마만큼 열의를 일으키며, 그 열의를 실천에 옮기는 수단을 얼마나 제공하는가에 있다(Dewey, 1916, 57-58)고 할 수 있다.

구체적으로 지식 교육과 관련하여 듀이는 지식을 “우리의 의식 속에 들어있는 그 무엇이 아니라, 지금 일어나고 있는 일을 이해하는 데에 우리가 의식적으로 사용할 수 있는 성향(Dewey, 1916, 351)” 으로 규정한다. 이는 듀이의 사상을 실용주의로 단순화함에서 비롯된 흔한 오해처럼 지식이 문제 해결을 위한 수단이자 도구가 된다는 뜻이 아니다. 오히려 지식은 활동과 별도로 분리하여 볼 수 없다는 진술이 더 정확하다. 지식이 문제 사태에 있어서 해결을 위한 도구적 지위에 있음이 틀린 말은 아니지만 그보다는 문제 상황에 놓였을 때 그것을 해결하고자 하는 행위와 사고의 연속선 상에 있는 것들이라고 보는 것이 좀 더 정확하다. 다시 말해 듀이는 지식이 문제해결에 있어서 도구적 위치에 있음을 말하고자 한 것이 아니라 인간이 삶 속에서 마주하는 문제들과 유리된, 그 자체로 참이고 불변한 진리인 지식을 가르치고자 하는 교육을 비판한 것이라 볼 수 있다.

이처럼 지식이 삶의 연속선 상에서 얻어지며, 인간이 현재 혹은 미래의 삶에서 마주하는 문제들에 대해 유용성을 제공할 수 있다는 듀이의 교육론에 비춰본다면, 지식 교육은 더 이상 고정된 교과 내용을 주입하는 것이 아니라 교과 내용을 통해 개개인의 삶의 의미를 포착하는 것이 된다(권정선·김희용, 2016, 24). 여기서 지식 교육의 핵심이 되는 전제는 활동이 된다. 인식 주체의 행위나 실천, 사고와 관련되지 않은 지식은 그 자체로서는 지식이라 할 수 없으며, 그것을 인식 주체에게 주입시키고자 하는 것 역시 지식 교육이라 할 수 없다. 지식 교육의 전제가 활동이 된다는 것은 곧 지식 교육이 개인의 삶의 문제와 관련되어 있다는 뜻이다. 개인이 문제 상황에서 마주하고 있는 사물과 상호작용하는 과정에서 개인에게 유의미한 지식이 형성될 수 있기 때문이다.

이러한 듀이의 지식 교육론이 교과 지식 그 자체가 학습자에게 무의미함을 뜻하지는 않는다. 『아동과 교육과정』(The Child and the Curriculum)(1902)에서 듀이는 교과의 논리를 강조하는 입장과 아동의 흥미와 같은 학습자의 심리를 강조하는 입장이 대립되는 모습을 비판한 바 있다. 그는 아동의 경험과 교육과정 양자가 ‘종류상’의 차이가 아닌 ‘정도상’의 차이가 있는 것으로 이해해야 한다고 일축하며, 아동의 현재 경험이 완성된 것이 아닌 계속해서 살아 움직이는 것이고, 아동과 교육과정이 서로 대립되는 것이 아닌 ‘교육이라는 활동을 규정지어주는 양 끝’으로 설명한다. 따라서 교수활동은 아동의 현재 경험으로부터 교과라는 지식의 체계로 움직여가는 지속적인 재구성 과정(Dewey, 박철홍 역, 2002: 43-44)이 된다. 이 과정이 듀이의 용어로는 ‘교과의 심리화’ 과정이 된다. 즉 학습자의 경험은 성인들이 구축한 경험들을 바탕으로 성장하게 되며, 이를 논리적으로 구조화 시켜 교수·학습이 이루어질 수 있도록 한 것이 교과가 된다. 그리고 교사는 전체적인 조망 아래 학습자가 경험의 성장을 이룩할 수 있도록 ‘교과의 심리화’를 도모해야 하는 입장에 있다(Dewey, 박철홍 역, 2002: 61-62). 이를 위해 교사는 수업에서 다루고 있는 내용 지식들을 학습자가 자신의 삶의 문제 속으로 가져올 수 있도록 도와주고, 그와 관련한 실천이나 활동 등을 통해 그 지식과 관련한 탐구 활동을 지속할 수 있도록 해주어야 한다.

한편, 앞서 사회 인식 교육의 목적이 학습자의 자기 이해가 아니지만, 두 활동은 별개의 활동 속에서 이루어지지 않음을 언급하였다. 듀이의 인식론에 따르면 사회 인식 교육과 학습자의 자기 이해는 서로 별개의 활동이 아님이 더 분명해진다. 우리가 사회 현상이나 문제를 이해함에 있어서 자신과 직접적으로 관련된 문제가 아니면 사회 현상과 인식 주체인 자신을 구분하여 생각한다. 예컨대 다른 나라에서 쿠데타가 일어나거나 소수 민족을 탄압하는 뉴스를 접하게 되면 안타까운 상황이라고 생각하겠지만 그것이 자신과 직접적으로 관련된 문제라고 생각하는 경우는 드물다. 또한 자신이 속한 사회 내에서 쟁점이 되는 사안에 있어서도 정부 차원의 해결 방안이 제시되거나 사법적 판단이 제시될 것이라 기대하고 해당 문제에 대해 깊게 고민해보지 않는 경우가 대부분이다. 이러한 점들이 문제가 되는 것은 아니지만 사회 인식의 측면에서 볼 때 위와 같은 태도는 사회 인식의 지평을 제한하게 된다.

여기서 듀이의 인식론에 주목할 필요가 있다. 문제 상황을 접했을 때 이를 자신과는 관련 없는 문제로 받아들이고 ‘구경거리’로 받아들이는 태도를 듀이는 ‘관람자적 태도’로 본다. 반면 문제 상황에 참여하는 자는 현재의 일에 개입되어 있으며 결과가 그에게 중요한 의미를 갖기 때문에 관심과 흥미를 갖게 되는데, 듀이는 이를 ‘참여자적 태도’로 본다(Dewey, 1916, 130-131; 345). ‘관람자적 태도’에 의하면 인식 대상과 인식의 주체는 구분되어 긴밀하게 상호작용하고 있다고 보기 어렵다. 문제가 되는 상황을 관조하는 수준에 머무는 것이다. 반면 ‘참여자적 태도’는 인식의 주체가 인식 대상에 참여하고 있는 태도이다. 이는 앞서 지식이 활동과 분리될 수 없으며 실천적 행위와 탐구의 연속선 상에 있다는 듀이의 생각과 일맥상통한다.

그러나 개인이 자신이 접하는 모든 사회 문제나 상황에 있어서 ‘참여자적 태도’를 견지하기란 현실적으로 어렵다. 개인들은 자신과 관련한 문제를 우선시하기 때문이다. 즉 어떤 문제가 개인에게 관심과 흥미를 끌게 되는 것, 듀이의 교육론에 입각한 용어로 표현하자면 ‘교

과의 심리화'가 일어나는 것은 현재 다루고 있는 문제가 자신과 관련되어 있다고 느낄 때이다. 여기서 문제가 자신과 관련된다는 것은 해당 문제가 반드시 현재 내가 직접적으로 겪고 있는 문제 상황이어야 함을 의미하지는 않는다. 자신이 기존에 가지고 있던 배경 지식이나 과거의 경험, 주관적 신념 등에 따라서도 문제와 관련될 수 있다. 이는 사회 인식의 국면에서 학습자가 관심과 흥미를 갖게 되는 것이 반드시 인식 대상으로부터 발생하는 것만은 아님을 뜻한다. 바꿔말하면 인식 주체가 가진 경험이 현재 인식 주체와 인식의 대상에 관여하고 있다는 것을 뜻한다.

듀이는 이를 인식 주체와 인식 대상 간의 교호작용(transaction)으로 설명한다. 교호작용은 평면적이고 단선적 의미의 상호작용(interaction)보다 입체적 의미를 지니고 있다(김무걸, 2005). 상호작용이 현재 사물이나 인간과의 관계에서 규정된다면 교호작용은 보다 폭넓은 시공간의 맥락에서 총체적으로 규정된다고 볼 수 있다. 듀이가 본래 '상호작용'이라는 용어를 사용하다가 후기에 '교호작용'이라는 용어를 쓰게 된 데에는 이러한 교호작용 속에 포함된 총체적이고 폭넓은 시공간의 맥락적 관점이 잘 드러나지 않았기 때문이다.

교호작용은 지속적인 시간의 흐름 속에서 인식 주체와 대상이 상호 영향을 주고 받음으로 인해 발생하는 변화 요소까지 포함하는 포괄적인 개념이라 할 수 있다. 이는 고정 불변한 진리는 없다는 점과 인식의 과정에서 실천적 행위와 탐구 활동을 강조하는 듀이의 핵심적인 생각이 잘 반영된 것이라고도 볼 수 있다. 다시 말해 교호작용이라는 개념은 지식이 본래 고정된 불변의 진리를 뜻하는 것이 아니며, 인식 주체와 대상이 속한 폭넓은 시공간의 맥락에서 계속적으로 영향을 주고받으며 변화해가는 점을 드러낸다. 그리하여 사회 인식에 있어서도 인간의 삶의 맥락과 실천적 행위, 지속적인 탐구의 필요성 등을 요청하는 개념이라 볼 수 있다.

교육에서도 마찬가지다. 경험이 생기기 위해서는 사람과 환경 사이의 교호작용이 필요하다. 어떤 경험이 교육적인 경험인지를 평가하는 방법은 그 경험의 상호작용과 계속성의 정도를 측정하고 평가하는 것(Dewey, 박철홍 역, 2002, 141)인데, 이는 끊임없이 다른 사물이나 다른 사람들과 상호작용하는 상황들이 계속해서 이어지는 것이 바로 삶의 모습이라고 본 듀이의 통찰에서 비롯된 것이다. 이러한 상호작용 속에서 배운 것들이 다가오는 새로운 상황에 쓰이고, 또 새롭게 배우는 과정들이 계속된다. 여기서 중요한 것은 교육적 경험이 학습자의 배움과 삶과 관련하여 일관성 있고, 계속적으로 주어져야 한다는 점이다. 일관성과 계속성이 없다면 그 경험은 학습자가 관심과 '흥미'를 가질 수 없다. 여기서 일관성은 교육적 경험이 자신의 삶과 배움의 연속선 상에 있어야 함을 뜻한다.

학습자의 입장에서 교육적 경험이 자신의 삶과 배움의 연속선 상에 놓이게 하는 주체는 학습자 개인의 자아이다. 학습자의 삶과 배움의 과정은 곧 자아의 성장 과정이라고도 볼 수 있기 때문이다. 다시 말해 학습자 개인의 자아가 성장하는 과정이 곧 교육적 경험을 통해 학습자가 성장해가는 과정이라고 할 수 있으며, 학습자가 자신의 삶과 배움의 과정의 연속성을 이해하고 성찰하기 위해서는 자아라는 주체의 필요성이 요청된다. 이 과정은 곧 자기 이해의 과정이라 할 수 있으며, 자기 이해는 학습자에게 제공되는 경험들이 교육적일 수 있도록 하는 필수 요소가 된다고 할 수 있다.

2. 경험의 이해와 표현 수단으로서 내러티브

듀이의 교육론으로 그 의미가 밝혀지는 자기 이해를 기반으로 한 사회 인식 교육은 내러티브와 내러티브 사고를 통해 실천될 수 있다. 내러티브 사고와 내러티브는 서로 별개의 개념이라고 볼 수는 없다. 일상적인 의미에서 내러티브(narrative)는 보통 ‘하나의 인과관계나 서사를 가진 실제적이거나 허구적인 이야기’로 사용되며, 이야기(story)나 설화 혹은 구전된 이야기로 번역되기도 한다. 통상적으로 내러티브는 이야기(story) 그 자체를 의미하거나 스토리텔링(story telling)과 같이 이야기를 전달하는 행위의 의미를 갖고 있다. 폴킹혼(Donald E. Polkinghorne)(1988)은 경험을 구조화하는 도식으로써 내러티브 개념을 사용한다. 그는 내러티브(narrative)가 말하거나 쓰여진 모든 것들을 의미한다는 점에서 모호성이 있음을 밝히면서 자신의 연구에서는 이야기 형식으로 표현된, 조직하는 도식(organizational scheme)로 한정짓고 있다. 그는 내러티브를 “이야기를 만드는 과정과 이야기의 인지적 도식(cognitive scheme) 또는 그 과정의 결과(Polkinghorne, 1988, 13)”로 보고 있다. 또한 내러티브를 단순히 시간에 따른 사건을 나열하는 연대기가 아니라 개인의 행동과 사건에 의미와 중요성을 부여하여 “시간적 차원을 포함하는 행동에 상징화된 설명을 제공한다(Polkinghorne, 1988, 18)”고 덧붙인다. 즉 폴킹혼(1988)이 설명하는 내러티브는 내러티브 사고의 의미를 포함하고 있다.

본 연구에서는 자기 이해를 기반으로 한 사회 인식 교육의 방법으로써 내러티브 사고를 다루고 있다. 따라서 내러티브와 구분되는 내러티브 사고의 의미를 밝힐 필요가 있다. 강현석(2005)은 내러티브를 이야기 혹은 이야기를 만드는 것으로 이야기(내용)와 담론(표현)으로 구성되며, 내러티브 사고의 산물로 구분하고 있고, 내러티브 사고는 이러한 내러티브를 만드는 마음의 인지 작용으로 정의하고 있다(강현석, 2005, 85). 쉽게 말해 내러티브 사고는 우리가 경험하는 것을 이야기하고자 하는 사고 방식이고, 내러티브는 그 내용을 의미하거나 표현하는 것으로 볼 수 있다.

교육에서 내러티브 사고를 본격적으로 논의한 학자는 브루너(J.S.Bruner)이다. 그는 인간 사고의 두 가지 주요 양식으로 논리-과학적(패러다임적) 사고와 내러티브 사고를 제시한다. 논리-과학적 사고와 내러티브 사고 양식은 각각 경험에 질서를 부여하고 실재를 구성하는 방법을 제공하며, 이 둘은 상보적이면서도 서로에게 환원될 수 없는 성격을 지닌다. 특히 논리-과학적 사고 양식이 실증적인 증거를 갖추기 위한 절차에 호소한다면 내러티브 사고 양식은 진실보다는 ‘있을법함’(verisimilitude)을 확립하고자 한다(Bruner, 1986, 11-12). 구체적으로 브루너는 『Actual Mind, Possible Worlds』(1986)에서 내러티브 사고 양식에 기반했을 때, 학습자는 인간의 의도가 담긴 사회 현상에 담긴 의미에 대해 생각해볼 수 있으며, 논리적 증명이나 실험에 따른 가설 검증의 절차를 거치지 않아도 지식을 생성하고 학습 경험을 구조화시킬 수 있다고 설명한다. 『Acts of Meaning』(1990)에서는 제목에서도 알 수 있듯 인간의 행위(Acts)가 의미(Meaning)를 만드는 기제를 문화 심리와 일상심리의 측면에서 설명하고 있다. 여기서 브루너는 인간의 삶 속에서 마음(mind)에 대한 형식을 제공하는 요소인 문화에 대해 중점적으로 다루고 있으며, 마찬가지로 인간의 마음이 논리-과학적 사고방식뿐만 아니라 내러티

브릭 방식으로도 작용하고 있음을 강조하고 있다. 이후 『교육의 문화』(The Culture of Education)(1996)에서는 학교 교육에서 학습자가 세계에 대한 해석이라고 볼 수 있는 세계관을 창조할 수 있도록 도와주는 사고와 감정의 양식을 다루어야하며 내러티브가 이를 창조하는데 필수적이라고 설명하고 있다(Bruner, 강현석 역, 2014, 95).

브루너의 저서를 통해 사회 현상에 대한 인식을 강조하고 있는 사회과 교육에서 내러티브 사고는 실증적인 증거나 논리적 증명에 기반하지 않을지라도, 학습자가 경험하고 있는 사회 현상을 자신이 부여한 의미에 따라 새롭게 구성해 나갈 수 있는 가능성을 제시해 주고 있다. 사회과 교사는 학습자가 자신을 둘러싼 세계를 경험하고 타인과 교류하는 과정에서 발생하는 의미를 해석하고, 사회 현상에 대한 자신만의 관점을 형성할 수 있도록 도와줄 수 있어야 한다.

III장에서 본 연구자는 자기 이해를 기반으로 한 사회 인식 교육의 의미를 듀이의 교육론을 통해 밝히고 그 방법론을 브루너의 교육론에서 찾고 있는데, 여기서 ‘경험 중심 교육 과정’으로 대표되었던 듀이와 ‘학문 중심 교육 과정’으로 대표되는 브루너의 생각이 대립되는 것으로 보일 수 있다는 우려와는 달리 정합성이 매우 높다는 점을 짚고 넘어갈 필요가 있다.

강현석(2013)은 교육의 본질을 바라보는 관점에 있어서 듀이와 브루너의 관점이 상반된다거나 이질적이라는 생각에 대해 강한 의구심을 제기한다. 듀이가 교육의 본질을 경험을 통한 교과 지식의 심리화로 보았다면 브루너는 지식의 구조를 통한 내면화를 강조하고 있다. 또한 듀이의 경험이 브루너의 내러티브를 통하여 보다 구체성을 가질 수 있다고 설명하고 있다. 교과에 담겨있는 내용 지식들은 학습자에게 심리화가 되어야 하는데 이는 달리 말하면 학습자가 경험과의 관련성 속에서 지식을 받아들인다는 뜻이다. 문제는 듀이의 교육, 즉 경험의 성장 과정에서 교과의 내용 지식이 어떻게 제시되며 그것은 학습자에게 어떻게 경험화 되는지에 대한 설명이 막연하다는 점이다. 그에 따라 교과에 담긴 내용 지식들이 학습자 경험의 성장 계기가 되고 교육 내용이 학습자에게 의미있는 경험이 되도록 하는 내러티브의 중요성을 요청하고 있다(강현석, 2013, 146-147).

앞서 살펴보았듯 폴킹혼(1988)은 내러티브를 인지적 도식으로 보는데, 특히 그는 환경의 영향 하에 개인의 감각과 인지적 도식 간의 상호작용에서 경험이 만들어진다고 설명한다. 달리 말하면 하나의 인지적 도식이라고 볼 수 있는 내러티브는 인간이 의미를 주고받는 과정을 통해 경험을 구조화하는 방식이라고 볼 수 있다. 이는 단지 내러티브가 이야기를 뜻하는 것이 아니라, 인간이 삶 속에서 경험하는 것들을 통합하고 맥락에 따라 배열해주는 기제임을 뜻한다. 여기서 배열이란 개별 사건들을 시간이나 인과적으로 재구성하여 전체적으로 통일성을 부여하는 것을 뜻한다. 이런 점에서 내러티브는 최종 결과가 알려진 후 사건들의 의미를 회귀적으로 변경할 수 있게 하며, 특정 사건들을 플롯이나 줄거리를 통해 하나의 내러티브로 만들어 전체적인 경험과 관련되어 보이도록 한다(강현석, 2013, 150).

따라서 내러티브 사고는 개인이 삶의 맥락 속에서 자신의 경험들에 의미를 부여하고 배열하며 구조화 시켜주는 사고와 인식의 틀이라 볼 수 있다. 사회 인식 교육의 과정에서 내러티브 사고는 사회 현상들을 이해하는 과정에서 학습자가 의미를 부여한 내용들을 자기 이해의 과정에 통합시키는 기제가 된다. 또한 한 사람의 경험이 표현된 내러티브는 고립된 것이

아니라 사회 속에서 언어나 상징을 통해 공유되고 해석된다. 즉 사회 속에서 살아가는 개인들은 각자 자신과 타인의 내러티브들을 상호 소통하고 해석한다. 저마다 삶 속에서 자기 이해를 추구하고 있는 개인들은 타인의 자기 이해의 표현들을 해석하고 그것을 통해 새로운 자기 이해로 나아갈 수 있다. 이는 의사소통을 전제로하는 내러티브의 담화적 특성에서 비롯된 것이다.

한편, 교육에 관한 브루너의 핵심적인 생각이 담겨있는 개념인 ‘지식의 구조’는 간단히 말하자면 교과와 기본개념, 원리, 핵심적인 아이디어라고 할 수 있다. 잘 알려져 있듯 브루너는 지식의 최전선에서 새로운 지식을 만들어 내는 학자들이 하는 일과 초등학교 3학년 학생이 하는 것이나 모든 지적 활동은 근본적으로 동일하며, 지적활동의 ‘종류’가 아닌 ‘수준’의 차이만 있다고 설명한다(Bruner, 1960). 학습자들이 ‘교과의 중간언어’를 통해 지식의 구조를 배우도록 하는 것이 교육에 관하여 브루너가 가진 핵심적인 생각이었다.

여기서 주목할 점은 ‘교과의 중간언어’, 즉 이미 학자들의 탐구 결과로 나온 개념들과 원리들이 학습자가 습득해야 할 최종적인 지식이 아니라는 점이다. 지식의 구조를 배우는 것은 ‘학문 특유의 사고방식’ 또는 ‘현상을 보는 눈’을 배우는 것이며 산이나 나무처럼 구체적인 물건으로 보여줄 수 있는 것이 아니라 교과를 잘 가르친다는 것이 어떤 상태를 가리키는가에 비추어서 그 의미가 파악된다(이흥우, 2006, 57-60).

브루너가 지식의 구조를 가르쳐야한다는 것은 학자들이 탐구한 결과로 정리된 논리 정연한 지식을 구조화하여 전달해야한다는 것이 아니라, 학습자가 그러한 지식들을 바탕으로 탐구하는 과정 속에 있도록 하여 탐구자의 안목을 형성하는 것을 목적으로 한다. 따라서 이는 고정된 지식을 가르치는 것이 아니라 학습자가 삶에서 당면하는 문제 사태 속에서 사고하는 과정을 가르쳐야한다는 듀이의 생각과 크게 다르지 않다.

브루너의 ‘교과의 중간언어’라는 표현과 듀이가 고정된 지식을 가르치는 것을 반대하는 입장은 교과 교육에 있어서 지식을 있는 그대로 학습자에게 주입하고 전달하고자 하는 생각에 반대하고 있다는 점에서 공통점이 있다. 또한 ‘지식의 구조’를 가르친다고 했을 때 그 내용이 되는 ‘교과’는 학생들이 ‘배워야할 주제’가 아닌 ‘해야할 활동’이 된다. 즉 교과는 ‘교과의 중간언어’가 아니라 그 지식을 발견하는 동안에 학생들이 하는 일, 또는 각 학문의 ‘기본 개념과 원리’를 써서 해당 분야의 현상을 탐구 또는 이해하는 일(이흥우, 2006, 52)이다. 듀이가 볼 때 교과의 지식들은 우리의 경험들을 논리적으로 정연하게 구조화 시킨 것이며 학습자가 현재 갖추고 있는 상태가 아닌 장차 갖추게 될 “가능성”의 교과라 할 수 있다(Dewey, 1916, 215). 즉 듀이와 브루너 모두 지식 교육의 내용을 교과에 담긴 지식 그 자체로 정의하지 않고 학습자의 사고 혹은 탐구와 같은 모종의 지적 활동으로 보고 있다.

‘지식의 구조’를 통해 우리가 모종의 안목을 형성한다는 것은 사물에 대한 새로운 통찰을 얻는 것이다. 이러한 점에서 ‘지식의 구조’는 해당 학문이나 교과와 고정된 개념, 아이디어, 체계로만 정의될 수 없으며 지식이 탐구되는 과정이나 활동과 불가분의 관계에 있다고 보는 것이 더 정확하다. 따라서 사회 인식 교육에 있어서 듀이와 브루너의 생각은 사회 현상

에 대하여 고정된 지식을 전달하는 것에 반대한다는 점, 그리고 사회 현상에 관한 지식을 습득함에 있어 그것이 탐구되는 과정이나 활동을 전제로 해야한다는 점에서 공통점을 찾을 수 있다. 또한 내러티브 사고는 사회 현상에 관한 지식들이 학습자에게 어떻게 경험화되는지에 대해 설명해 줄 수 있다. 즉 내러티브 사고는 듀이 교육론의 실천 국면에서 학습자가 자신의 경험을 이해하고 표현할 수 있도록 해주는 사고 양식이자 도구라 할 수 있다.

IV. 자기 이해를 기반으로 한 사회 인식 교육 실천 방안

사회 인식 교육에서 자기 이해의 필요성이 강조되는 것은 사회 인식 교과인 사회과의 학습에 매우 중요한 의미를 던져준다. 사회과 학습이 자기 이해를 기반으로 이루어져야 하는 이유는, 학습자가 사회 현상을 제대로 ‘이해’ 하는 데에 사고와 성찰의 과정이 수반되어야 하기 때문이다. 즉 아무리 교사가 사회 현상을 재미 있고 알기 쉽게 설명할지라도 그 내용을 자신의 경험과 삶에 관련지어 ‘이해’ 하는 것은 학습자이며, 이 과정이 없을 경우 학습자는 교사가 설명한 것을 그대로 암기하는 방법을 택한다. 교과의 지식을 자신의 삶과 관련지어 의미를 부여하지 못하면, 학습자에게는 그 지식이 하나의 정보일 뿐이기 때문이다. 지식을 자신의 삶과 경험에 연관지어 자기 이해의 문제로 변환하는 작업은 간단치 않지만, 이 작업이 성공한다면 학습자는 사회 현상을 ‘이해’ 할 수 있게 된다. III장까지는 그 실천 방법과 가능성을 모색하기 위해, 듀이와 브루너의 이론들을 중심으로 살펴보았다. 하지만 그 논의는 대부분 철학과 인식론 수준에서 학자들의 주장에 근거한 것이며, 이를 수업에 유용한 실천 원칙으로 구체화시키기 위해서는 수업 구성의 토대가 되는 원칙들을 도출해내고, 그에 따른 수업 내용 선정, 학습 단계 설정, 수업 설계 아이디어의 구체화 작업 등이 필요하다. IV장에서는 이러한 작업을 통해 자기 이해를 기반으로 한 사회 인식 교육의 실천 방안을 보다 구체화하고자 한다.

1. 자기 이해를 기반으로 한 사회과 수업 구성의 토대 수립

경험에 기반한 자기 이해

학습자가 자기 이해를 기반으로 사회 현상을 ‘이해’ 하려면 먼저 경험에 기반한 자기 이해가 가능하도록 수업이 구성되어야 한다. 이를 실천하기 위해서는 수업에서 교과 내용 지식의 습득 그 자체가 최종적인 학습 목표가 되어서는 안된다. 학습자에게는 교과의 내용 지식이 그 자체로 의미가 있는 것이 아니라 지식이 학습자의 삶 속에서 재구성될 때 비로소 유의미해지기 때문이다. 즉 지식은 ‘이번 시간에 알아야 할 것’ 이 아니라 ‘나의 삶에서 겪는 문제를 이해하는 데에 유용한 것’ 이 되어야 한다. 이는 학습의 출발점이 교과의 지식에 있지 않고 학습자의 경험에 있음을 의미한다. 따라서 수업에서 다루지는 지식은 사전에 결정되는 것이 아니라 학습자의 경험을 토대로 구성된 문제를 이해하는 과정 속에서 요청되는 것이다. 여기서 경험은 학습자의 개인적 경험만을 의미하는 것은 아니다. 교육은 학습자가 존재하기 전부터 있던 성인들의 경험들을 논리적으로 구조화시킨 교과를 통해 이루어지기 때문이다. 즉

교육은 교과가 담고 있는 지식들이 학습자의 경험 속에서 관련되고 이해되는 과정을 통해 이루어진다. 이를 듀이는 ‘교과의 심리화’로 규정한 바 있다.

한편, 자기 이해는 인식론적 측면에서 인식 주체가 객체를 이해하고자 할 때 인식 주체의 삶의 맥락과 경험을 토대로 이해하고자 하는 개념이다. 여기서 삶과 경험은 인식 주체가 독립적으로 향유하고 있는 것이 아니다. 삶은 수많은 타인들과의 교호작용의 과정이며, 경험은 인식 주체의 외부로부터 주어지는 것이다. 따라서 자기 이해는 자아 내면의 탐구 과정이 아닌 자아와 관계 맺고 있는 타인들과 자아의 외부에서 주어지는 경험들을 이해하는 과정 속에서 가능하다. 따라서 자기 이해는 자신이 삶에서 경험하는 것들을 계속적으로 해석하는 과정이라 할 수 있다. 이는 사회 인식의 과정과 다르지 않다.

사회 인식 교과의 특성을 갖는 사회과 학습의 관건은 학습자가 사회과의 내용 지식들을 자신의 경험 속에서 연관시키고 이해하는 ‘사회과의 심리화’에 있다. 자기 이해는 내면의 자아를 이해하는 것이 아닌 자아의 외부에서 주어지는 경험들을 이해하는 과정이 되며, 이는 완결되지 않는 계속적인 과정 속에서 그 깊이와 폭을 심화시키고 확장할 수 있다. 즉 학습자의 사회 인식은 자아를 이해하는 과정처럼 그 이해의 깊이와 폭을 심화하고 확장하는 과정이다. 따라서 사회과 수업이 학습자의 자기 이해를 기반으로 구성되기 위해서는 먼저 학습의 과정이 ‘경험에 기반한 자기 이해’ 과정이 되어야 한다.

통합적 자기 이해

경험에 기반한 자기 이해는 자신만의 경험에 한정되지 않고 통합적 자기 이해의 과정이 될 수 있도록 안내해야 한다. 앞서 자아를 이해하는 과정이 계속적으로 그 이해의 깊이와 폭을 심화하고 확장시키는 과정임을 살펴보았다. 학습자의 사회 인식 과정도 마찬가지이다. 사회과 수업을 통해 학습자가 이해해야 하는 대상은 자신을 포함한 공동체의 경험과 관점이 함께 작동하고 있는 사회 현상이다. 대법원에서 2018년부터 실시하고 있는 ‘당신이 판사입니다’라는 국민 양형체험 프로그램에 참가한 사람들은 최초에 사건 개요만 보고 무기 징역 등 극단적 양형을 택했다가, 양형 체험을 통해 진지하게 고민한 후 집행 유예 선택 비율이 증가하고 무기 징역 선택 비율이 감소하는 경향을 보였다고 한다(법률신문, 2021.02.05.). 기사에서 확인할 수 있듯, 판결문 속에 나타난 사건의 정황, 증거, 양형 기준 등을 종합적으로 고려해야 하는 판사의 관점을 경험하고 나면, 기존에 자신의 경험에 기반하여 이해했던 사건을 바라보는 관점이 달라진다.

사회 현상을 자신에게 의미 있는 방식으로 이해하는 것도 중요하지만, 사회 현상에는 타인의 관점이나 나와 타인을 모두 포함한 공동체의 관점과 이야기가 담겨 있다. 즉 학습자의 자기 이해를 기반으로 한 사회 인식은 그 범위와 깊이를 확장할 필요가 있다. 자기 이해를 기반으로 한 사회과 수업 구성의 토대가 되는 ‘통합적 자기 이해’는 타인의 경험을 함께 고려한 자기 이해가 가능한, 혹은 공동체의 문화와 개인의 상호 교섭을 모두 고려한 차원의 자기 이해가 가능한 수준으로 사회 인식의 범위와 깊이를 확장해야함을 의미한다.

사회과 학습에서 교육적 경험이 발생하려면 학습자가 사회 인식에 (듀이가 규정한) ‘흥미’

를 가져야 한다. 그런데 사회 인식 교육의 과정에서 ‘흥미’는 학습자에게 자연스럽게 생기지 않는다. 학습자의 경험은 제한적인 반면 사회 현상은 학습자가 가진 경험의 범위를 넘어서는 것들이 많기 때문이다. 특히 사회과 학습의 주제인 사회 문제의 원인이나 양상은 학습자가 기존에 가진 경험을 넘어 새로운 시각에서 통합적으로 바라볼 때 이해될 수 있다. 사회과 교사는 교수·학습 과정에서 내러티브 사고를 활용하여 학습자의 제한적인 경험을 확장시키고 ‘흥미’를 갖게 할 수 있다. 내러티브와 내러티브 사고는 학습자가 경험을 이해하고 표현하는 수단이기 때문이다. 이는 달리 말하면 교사가 교수 내용 지식을 활용하여 학습자의 자기 이해와 사회 인식의 교호작용을 활성화한다는 뜻이다. 즉 사회 인식 교육 과정에서 경험이 제한적인 학습자는 교사의 교수 내용 지식을 통해 경험의 범위를 확장하고 사회 인식에 ‘흥미’를 갖게 된다. 한마디로 자기 이해에 기반한 사회 인식 교육은 교사의 교수 내용 지식을 통해 이루어지는 학습자의 ‘통합적 자기 이해’ 과정이라 할 수 있다.

따라서 ‘통합적 자기 이해’는 자아가 사회적으로 구성됨을 이해하는 과정이자, 사회과 수업의 구성에 있어서는 학습자의 자기 이해 범위를 보다 넓은 범위로 확장하는 원리가 된다. 학습자에게 ‘사회과의 심리화’가 이루어지려면 사회 현상과 관련된 다양한 문제와 지식들을 경험과 관련지을 기회가 필요하다. 이를 위해 교사는 교수 내용 지식을 활용하여 학습자에게 낯설고 새로운 학습 문제를 제시해야 하며, 그렇게 함으로써 사회과 학습자는 자기 이해를 기반으로 사회 현상을 통합적으로 이해할 수 있게 된다.

자기 이해의 표현 활동

자기 이해의 경험은 표현 활동과 연계하여 수업이 구성되어야 한다. 우리가 알고 있는 어떤 것에 대해 표현한다는 것은 단순히 알고 있는 사실을 그대로 나열한다는 뜻이 아니다. 생각을 표현한다는 말은 있어도 지식을 표현한다는 말은 어색하다. 표현에는 자신이 부여한 의미나 가치, 생각 등이 담기기 때문이다. 자기 이해를 기반으로 한 사회과 수업은 학습자가 자신이 가진 경험과 생각에 따라 현상을 이해하는 과정이다. 따라서 자기 이해에 기반한 학습은 이해에서 끝나지 않고, 구체적인 표현 활동을 통해 드러날 때 완성된다고 할 수 있다. 여기서 완성된다는 것은 현상에 대한 더 깊고 넓은 수준의 ‘통합적 이해’로 나아갈 수 있음을 의미한다. III장에서 살펴보았듯 듀이와 브루너는 교과 지식의 학습이 학습자의 사고 활동이나 탐구와 같은 모종의 활동과 분리될 수 없음에 동의하고 있다. 특히 브루너는 자아가 완결되지 않는 자서전과 같은 내러티브를 구성하는 과정에서 파악될 수 있다고 설명하고 있다. 또한 딜타이의 ‘이해’ 개념 역시 자기 이해와 표현이 순환의 과정에 있으면서 점차 나선형의 형태로 그 깊이가 심화됨을 시사하고 있다.

또한 사회 현상을 자신의 경험 속에서 재구성하여 이해하는 것에서, 이해한 바를 표현하는 활동은 새로운 학습의 국면이 된다. 표현은 그 활동의 종류와 성격에 따라 상대방을 고려해야 하기 때문이다. 즉 표현의 활동 속에서 ‘자기 이해에 기반한 사회 인식’은 ‘상대방을 고려한 사회 인식’의 국면으로 전환된다. 예컨대 우리 지역의 교통 안전 문제의 원인을 이해하는 것과 교통 안전 문제의 개선을 위한 정책을 건의하는 것은 다른 차원의 문제이다. 후자의 경

우 정책의 타당성 뿐만 아니라 건의의 대상인 기관의 특성도 함께 고려해야하기 때문이다. 따라서 표현 활동을 통한 새로운 자기 이해는 학습자의 ‘통합적 자기 이해’를 가능하게 한다. 그리고 학습자와 타인 간의 상호 교섭을 가능하게 하여 학습자의 자기 이해와 관련된 활동에 사회적인 특성을 부여해준다는 의미를 갖는다.

2. 자기 이해를 기반으로 한 사회과 학습의 내용 선정

1) 자기 이해의 표현 활동으로 내러티브와 글쓰기 활용하기

앞서 자아는 내러티브적으로 구성되는 것이며 학습자가 사회 현상을 자신의 삶과 관련하여 이해하고자 할 때 내러티브 사고가 핵심적인 역할을 하고 있음을 살펴보았다. 그리고 자기 이해를 기반으로 한 사회과 수업 구성의 토대 중 ‘자기 이해의 표현 활동’에서 학습자의 자기 이해에는 표현 활동이 수반되어야함을 살펴보았다. 이는 수업에서 학습자의 내러티브 사고가 표현 활동으로 이어져야 함을 의미한다.

듀이의 교호작용(transaction) 개념을 중심으로 경험과 성장으로서의 교육의 의의를 밝힌 연구(박철홍, 2016)에 따르면 교호작용하는 경험에서 인간 형성의 원천이 되는 교육 내용은 교육의 과정 이전에 미리 결정될 수 없으며, 배워야 할 내용은 학습자의 총체적 지식과 교과서를 비롯하여 학습자의 환경으로 주어진 모든 것이 만나 교호작용하는 가운데에 형성되기 때문에 교육내용은 배움이 끝나는 단계에서 정해진다. 또한 여기서 학습자가 총체적 지식을 재구성한다는 것은 이해의 확대이자 통찰과 안목이 형성된다는 것으로, 교육의 내재적 목적인 성장을 의미한다(박철홍, 2016, 60-61). 즉 학습자가 교과 지식과 교호작용하는 과정 속에서 성장으로서 배움이 있다는 것을 자신이 확인하기 위해서는 학습자가 이를 글로 표현하여 확정하는 절차가 필요하다.

학습자가 수업 과정에서 접하게 되는 내용 지식들이 학습자에게 친숙한 내러티브 형태를 띠더라도 그것이 교사에 의해 재구성되어 학습자에게 제공되는 방식으로 활용된다면 이는 온전한 의미의 흥미를 유발한 것이 아니다. 학습자가 배움의 과정에서 (듀이가 규정한) ‘흥미’를 가지려면 자신에게 주어진 지식을 활용할 수 있는 기회가 주어져야 한다. 즉 학습에 있어서 내러티브 사고가 갖는 의의는 학습자에게 지식을 내러티브 형태로 제시하는 데에 있는 것이 아니라 학습자가 학습 활동 속에서 지식을 자신의 내러티브로 구성할 수 있는 데에 있다. 여기서 학습자의 내러티브 사고는 말이나 글 혹은 예술품이나 영상 등 다양한 방식으로 표현된다.

사회과 수업에서 학습자의 내러티브 사고 표현은 말이나 글 뿐만 아니라 연극, 예술품 제작이나 영상 제작 등과 같이 다양한 교수·학습 방법으로 실천될 수 있다. 본 연구에서는 그 중 글쓰기를 중심으로 한 실천 방안을 모색하고자 한다. 글쓰기가 중심이 되어야 하는 이유는 첫째, 현재 중등 수준의 사회 교과 내용 지식은 대부분 글의 형태로 제시되고 있는만큼 글 읽기와 글 쓰기를 통한 학습이 필수적이며, 둘째, 교과 수업에서 다루는 학습 내용들은 사회 과학

의 학문들에서 정립된 이론들을 기반으로 하여 정리된 개념과 일반화된 지식들이기 때문에 글의 형태로 소개되고 표현되어야 하기 때문이다. 마지막으로 고등학교 수준에서 다루어지는 다양한 지식들을 심도 있게 다루기 위해서는 글이 아닌 연극이나 예술 활동만으로는 한계가 있기 때문이다.

2) 사회과 글쓰기 수업의 소재로서 ‘문제’

자기 이해를 기반으로 한 사회 인식 교육의 방법으로서 글쓰기라는 전략을 택하는 것도 중요하지만 무엇을 소재로 글을 쓸 것인가를 정하는 것도 중요한 문제이다. 그런데 여기서 깊이 생각해 보아야 하는 것은 학습자의 자기 이해가 단순히 개인으로서의 자아나 자신의 삶에 대한 이해를 탐구하는 것을 의미한다면, 이는 사회과의 궁극적인 목표가 될 수는 없다는 점이다. 사회과는 개인과 사회·국가의 관계를 직접적인 내용으로 다루기 때문에 사회과의 교육목표는 사회 또는 국가의 전체적인 교육목표와 조화되지 않으면 안된다(차경수·모경환, 2017, 61). 또한 교과목의 목표가 선정되었더라도 목표 달성에 최적합한 교수-학습 내용을 선정하고 배열하는 문제를 해결하지 않으면 구체적인 목표 달성에 곤란을 겪게 된다(허수미, 1998, 21). 즉 사회과 학습은 학습자의 자기 이해와 사회·국가의 교육 목표를 동시에 충족시켜야 하며, 그 실천 국면에서는 적합한 내용을 선정 및 배열해야 한다.

이러한 점들을 고려했을 때, 사회 인식 교육에서 학습자의 삶으로부터 흥미를 이끌어내면서도 시사성을 담보할 수 있는 교육 내용으로 수업에서 ‘문제³⁾’를 다루는 것이 대안이 될 수 있다. 오늘날 ‘문제’로 인식되는 대부분의 현상은 개인의 문제이자 동시에 사회의 문제이며, 사회 문제와 전혀 연관되지 않은 개인의 문제는 오히려 찾아보기 어렵다. 학습자가 당면하고 있는 개인의 문제 역시 사회·문화적 관점, 역사적 관점이 고려될 때 훨씬 정확하게 파악될 수 있으며, 이는 자신이 직면한 문제 상황을 제대로 이해하기 위해서라도 사회적 차원의 문제들을 조사하는 과정이 필요함을 보여준다(허수미, 1998, 26).

문제 중심 교육과정은 개인과 사회 양측 모두에 관심을 갖는 교육과정으로 ‘사회적 배경 속에 있는 개인’에 초점을 두고 있다(허수미, 2009, 112). 문제 중심 교육과정을 설계함에 있어서 ‘문제’는 학습자의 경험에 바탕을 둔 일상 생활의 문제와 지역·국가·국제적 단위를 고려해야 하는 사회 문제 등 두 가지의 양상을 보여왔는데, 허수미(2009)는 이들을 대립적으로 보는 것 보다는 학습자의 경험에 터한 생활 장면을 중심으로 사회적 방향성을 제시할 수 있는 문제를 선택하는 것이 바람직하다고 설명하고 있다. 즉 사회 인식 교육의 내용을 ‘문제’를 중심으로 구성하는 것은 개인적 측면이 강한 학습자 경험에 대한 이해와 사회 현상에 대한 이해를 통합적으로 도모할 수 있다는 이점을 갖는다.

사회과 문제 중심 수업에서 교육 내용으로서 사용되는 ‘문제’를 정의하고 분류한 연구(지

3) 허수미(1998)는 여러 학자들의 논의를 종합하여 사회과 교수-학습 내용으로서 ‘문제’가 갖춰야 할 특성을 학습자의 흥미, 요구가 반영되고, 시사성이 있으며 학습자의 생활문제와 관련이 있을 것, 그리고 정해진 정답 없이 다양한 논의의 기회를 제공하는 것으로 규정하였다.

민숙, 1994)에 따르면 사회과 교육 내용으로서의 ‘문제’는 학생들과 관련되고 학생들 스스로 탐구할 수 있는 문제여야 하며, 정확한 해답이 없어 학생들이 문제를 탐구하고 검증하는 것이 가능해야하며, 학생들의 입장에서 의문을 표시하는 말로 간단히 기술될 수 있는 것이다(Barth & Shermis, 1978, 296-297을 지민숙, 1994, 151에서 재인용). 즉 사회과에서 제시하는 지식을 수업에서 재구성하여 학습자가 이해할 수 있는 ‘문제’로 만들기 위해서는 ‘문제’가 수업에서 표현될 때 명확한 정답이 없으며, 그 문제를 자신들의 문제로 인식하고, 이를 바탕으로 스스로 탐구할 수 있는 형태로 주어져야 한다.

3. 자기 이해를 기반으로 한 사회과 학습 방안

1) 자기 이해를 기반으로 한 사회과 학습 단계 설정

앞서 논의한 내용들을 바탕으로 하여 자기 이해를 기반으로 한 사회 인식 교육을 실천할 수 있는 사회과 학습의 단계를 설정해볼 수 있다. 단계는 자기 이해를 기반으로 한 사회과 수업 구성의 토대의 의미를 함축하고 있으면서도 그것을 수업의 형태로 구성할 수 있는 틀이라 할 수 있다. 이를 먼저 표로 정리해보면 다음과 같다.

표 1. 자기 이해를 기반으로 한 사회과 학습의 단계 설정

학습 단계	학습 활동 내용	단계별 준비 활동	내러티브 활용 양상	수업 구성의 토대
문제로 인식	사회 문제를 자신의 삶과 관련된 문제로 인식하기	사회적 문제를 학습자 경험과 관련지을 수 있는 내러티브 소재 선정하기	내러티브 소재를 통해 사회적 문제를 문제로 해석	‘경험에 기반한 자기 이해’
문제의 다각화	문제의 원인과 양상에 대한 다양한 관점 경험하기	문제를 시간, 공간, 사회, 윤리적 관점에서 각각 다루고 있는 자료 선정하기	내러티브 소재를 활용하여 문제와 관련된 다양한 관점 경험	‘통합적 자기 이해’
문제에 대한 표현 활동	문제의 원인이나 해결방안에 대한 자신의 생각을 독자를 고려하여 글로 표현하기	독자를 고려하고 유형 및 목적에 맞는 글쓰기 전략을 수립하기	내러티브 사고를 통해 문제의 원인과 해결에 대한 자유로운 사고 및 표현	‘자기 이해의 표현 활동’
문제의 통합적 이해	교사, 동료 학습자와의 상호 공유 및 피드백을 바탕으로 글을 고쳐쓰기	학습자가 문제를 통합적으로 이해할 수 있도록 글의 논거를 중심으로 탐색하기	표현된 내러티브 성찰 및 문제에 대한 학습자의 내러티브 생성	‘경험에 기반한 자기 이해’, ‘통합적 자기 이해’, ‘자기 이해의 표현 활동’

① 문제로 인식

‘문제로 인식’ 단계는 자기 이해를 기반으로 한 사회과 수업 구성의 토대 중 ‘경험에 기반한 자기 이해’를 바탕으로 하고 있다. 학습자의 경험을 바탕으로 사회 문제를 자신의 삶의 문제로 재구성하는 단계이기 때문이다. 이 단계에서 학습자가 사회 문제를 자신의 경험 속에

서 이해하는 수단은 내러티브가 되므로 교사는 사회적 문제를 학습자의 경험과 관련지어 수 있는 내러티브를 선정해야한다.

자기 이해를 기반으로 사회 현상을 이해할 수 있는 출발점은 사회 현상을 자신의 삶 속에서 문제가 되는 것으로 인식하는 지점이다. 문제로 인식한다는 것은 사회 문제를 자신의 문제로 해석한다는 뜻이다. 이를 위해 학습자의 삶과 동떨어져 보일 수도 있는 사회 문제를 재구성하여 학습자에게 제시해줄 필요가 있다. 학습자가 사회 문제를 경험에 기반하여 이해하기 위해서는 모종의 수단이 필요한데, 내러티브가 그 수단이 될 수 있다. 수업에서 사회 문제를 다루고자 하는 사회과 교사는 사회 문제를 학습자의 생활 세계 속 문제로 재구성하기 위해 내러티브 소재를 활용한다. 여기서 내러티브는 학습자 자신이 직접적으로 경험한 일화일 수도 있지만 학습자의 경험은 제한적이기 때문에 문제와 관련된 문학 작품, 영화, 노래, 타인의 이야기도 활용할 수 있다.

학습자는 내러티브 사고를 통해 자신의 삶의 문제와 직접적인 관련이 없어 보이는 문제를 자기 이해의 문제로 변환한다. 다시 말해 사회 문제를 내러티브 소재의 형태로 접하여 경험화하는 과정은 곧 사회 문제를 자기 이해의 문제로 변환하는 과정이며, 이 과정에서 활용되는 사고 양식이 내러티브 사고가 된다. 여기서 내러티브 사고는 주체가 사태를 있는 그대로 파악하는 것이 아니라, 그 사태를 이해하고 해석하여 재구성하는 방식으로 파악한다는 점에서 상상력을 활용할 수 있도록 하며, 본질적으로 ‘남의 이야기’인 내러티브를 통해 자신의 삶의 의미를 발견하고 성찰할 수 있도록 한다(이훈정, 2004, 84-85). 즉 학습자가 사회 문제를 문제로 인식하여 경험화하는 과정에서 내러티브와 내러티브 사고가 핵심적인 기능을 담당한다. 특히 학습자가 사회 문제를 자신의 문제로 인식하게 되는 계기는 내러티브 속의 장면이나 인물에 몰입하고, 해당 장면에서 문제가 된다고 해석한 부분을 분석하고 이유를 발견할 때이므로 교사는 이 점을 유의하여 지도해야한다.

② 문제의 다각화

‘문제의 다각화’ 단계는 자기 이해를 기반으로 한 사회과 수업 구성의 토대 중 ‘통합적 자기 이해’를 실천 국면에서 표현한 것이다. 학습자의 경험을 중심으로 문제로 인식된 사회 문제는 그 원인이 복잡하고 다양한 양상을 지닌다. 또한 사회 문제는 공동체의 관점을 담고 있기 때문에 개인의 제한적 경험에 기반해서는 온전히 이해하기 힘들다. 특히 ‘문제로 인식’ 단계에서 학습자에게 재구성된 사회 문제는 내러티브의 형태로 단순화 되었거나, 그 원인과 양상의 일부만 보여주고 있을 가능성이 높다. 따라서 문제를 조명하고 있는 다양한 관점이 제시된 자료나 내러티브를 통해 학습자가 문제를 통합적으로 이해할 수 있도록 안내해야 한다.

통합사회 과목에 제시된 목표 진술은 구체적으로 사회 문제를 학습자가 통합적으로 이해할 수 있는 수업을 구성하고자 할 때 참고할 만한 기준을 제시해준다.

- 가. 시간적, 공간적, 사회적, 윤리적 관점을 통해 인간의 삶과 사회 현상을 통합적으로 바라보는 능력을 기른다.
- 나. 인간과 자신의 삶, 이를 둘러싼 다양한 공간, 그리고 복합적인 사회 현상을 과거의 경험, 사실 자료와 다양한 가치 등을 고려하면서 탐구하고 성찰하는 능력을 기른다. (교육부, 2015a, 120)

위의 첫 번째 목표 진술은 인간의 삶과 사회 현상을 통합적으로 바라보는 관점으로 시간적, 공간적, 사회적, 윤리적 관점을 제시하고 있다. 두 번째 진술 역시 자신의 삶이나 인간, 공간, 복합적인 사회 현상을 과거 경험과 사실, 가치 등을 고려하면서 탐구해야한다고 진술함으로써 통합적 관점의 필요성을 언급하고 있다. 따라서 교사가 학습자가 구성한 문제를 다각화하기 위해서는 그에 대한 시간적, 공간적, 사회적, 윤리적 관점을 고려할 수 있도록 ‘문제’와 관련된 새로운 관점을 제시해주어 문제와 관련된 다양한 사실 자료와 가치들을 고려할 수 있도록 해야한다. 또한 ‘통합적 자기 이해’는 자기 이해의 과정을 나와 타인을 포함한 다양한 공동체의 관점과 이야기가 담긴 사회 현상을 이해하는 쪽으로 방향지어주는 ‘사회과의 심리화’ 기제이기도 하다. 학습자가 인식한 문제를 다각화하는 것은 교수 내용 지식을 통해 사회과 학습에 ‘흥미’를 갖게 된다는 뜻이다. 교사는 이 점에 유의하여 내러티브 소재나 학습자의 내러티브 사고를 활성화할 수 있는 자료들을 활용하여 ‘문제’와 관련된 새로운 관점들을 제시해주어야 한다.

③ 문제에 대한 표현 활동

‘문제에 대한 표현 활동’은 학습자가 해석한 문제에 대해 자신의 생각을 담는 과정이다. 이 단계는 자기 이해를 기반으로 한 사회과 수업 구성의 토대 중에서 ‘자기 이해의 표현 활동’에 해당한다. 학습자가 문제를 다각화하여 문제의 다양한 양상과 원인을 조사한 후에는 문제의 원인이나 양상에 대해 이해한 바를 표현하는 활동이 이어져야 한다. II장에서 살펴보았듯, 인간이 삶 속에서 경험한 것들은 표현되고 이해하는 순환적인 과정을 통해 ‘이해’에 도달할 수 있기 때문이다.

표현 활동은 자신에게 문제로 인식된 사회 문제에 대한 내러티브를 형성하는 과정이기도 하다. 즉 사회 문제를 통해 자기 이해의 계기를 마련하게 되는 것이다. 사회 문제를 문제로 인식하고 자기 이해로 나아가는 데에 핵심이 되는 기제가 되는 ‘내러티브 사고’는 지식의 객관성보다는 담화 행위를 통한 지식의 구성과 지식의 탈권위성, 그리고 인식 주체의 삶의 맥락을 확보할 수 있게 한다. 이는 자기 이해를 기반으로 사회 현상을 이해할 수 있는 계기이면서 동시에 사회 현상을 이해하는 과정에서 새로운 자기 이해로 나아갈 수 있음을 의미한다.

또한 표현은 표현의 상대방을 고려하는 활동으로 학습자의 자기 이해 활동에 사회적인 특성을 부여하여 지식과 함께 기능, 가치·태도를 기르는 과정이기도 하다. 학습자가 인식한 문제의 양상과 원인에 대해 조사하는 내용을 바탕으로 글을 쓰는 것은 새로운 활동의 국면이라 할 수 있다. 이 단계에서 학습자는 수업의 활동으로 설정한 글의 유형과 목적에 따라 글쓰기 전략을 수립하고 실제로 글을 쓰는 활동을 하게 된다. 이때 교사는 학습자가 글을 쓸 때 독자를 충분히 고려해야 한다는 것을 강조해주고, 문제를 다각화하는 과정을 충분히 거침으로써 자신이 조사한 내용을 논거로 활용한 글쓰기가 가능하도록 세심하게 안내해야 한다.

④ 문제의 통합적 이해

사회 문제를 통합적으로 이해하는 것은 자기 이해를 기반으로 한 사회과 학습이 궁극적으

로 지향하고 있는 지점이다. 사회 문제를 통합적으로 이해하는 출발점은 자기 이해를 기반으로 사회 현상을 이해하는 것이며, 학습자는 사회 현상을 이해하는 과정을 통해 새로운 자기 이해로 나아갈 수 있다. 또한 문제를 인식하고, 문제에 대해 표현하는 활동들에서 내러티브 소재와 내러티브 사고가 사용되기 때문에 학습자는 자연스럽게 사회 문제에 대한 학습 내러티브를 생성할 수도 있다.

공동체의 관점과 이야기가 담겨있는 사회 현상은 그에 관한 다양한 내러티브 소재를 통해 학습자의 경험과 관련될 수 있으며, 경험에 기반한 학습은 내러티브 사고를 통해 사회 현상을 자기 이해의 문제로 변환시킨다. 그리고 자기 이해의 표현 활동을 통해 새로운 내러티브가 생성된다. 이는 공동체의 구성원으로서 한 사람의 내러티브가 생성된 것이라고도 할 수 있다. 다시 말해 자기 이해가 개인의 삶과 개인적인 자아에 대한 이해가 아닌, 사회적 삶을 사는 개인과 사회적 자아에 대한 이해가 됨을 의미한다.

자기 이해에 기반한 사회과 학습의 단계 중 이 단계에서는 학습자가 자신이 쓴 글을 동료 학습자와 공유하고 교사의 첨삭을 통해 자신의 글을 퇴고하는 활동을 한다. 이러한 활동들은 학습자가 문제로 인식한 사회 문제를 다양한 관점에서 조사하고 글을 써본 후에 다시 타인의 관점에서 이해된 문제를 경험하고 자신의 글에 대한 타인의 관점을 경험하는 과정이다. 글을 퇴고할 때의 초점은 글의 형식이나 문장을 가다듬는 것이 아닌 자신이 수립한 논거의 타당성을 가다듬는 것이다. 자신이 수립한 논거에 대해 성찰하고 타인의 반응을 경험하면서 학습자는 사회 현상에 대한 이해의 깊이와 폭을 넓혀갈 수 있다. 특히 학습자끼리 글을 공유할 때에는 문제에 대해 자신이 생각지 못했던 관점이나 대안을 제시하는지를 중심으로 상호 의견을 교환할 수 있어야 한다. 이때 의견 교환은 말보다는 글로 표현하여 학습자가 다른 학습자의 의견을 통해 자신의 글을 수정하는 데에 도움을 줄 수 있도록 해야한다. 교사는 학습자의 글을 읽을 때 문제와 관련하여 어떠한 정보를 수집하였으며, 일관성 있는 관점을 유지하는지, 사회적 책임성을 고려하는지, 대안이 있다면 실현 가능하며, 사회적 규범에 어긋나지 않은지를 중점으로 피드백을 제공한다.

2) 사회과 학습에 적합한 글쓰기 유형

사회과는 글쓰기 자체를 학습의 목표나 주된 수업의 전략으로 활용하고 있지는 않다. 앞에서 설정한 학습 단계에 따라서 ‘문제’를 소재로 한 사회과 글쓰기 수업을 구성하기 위해서는 글쓰기 활동 자체를 학습의 목표이자 학습 전략으로 활용하고 있는 교과와 교육과정을 참고할 필요가 있다. 특히 국어과의 교육과정에서는 쓰기의 구성요소, 맥락, 글의 유형, 쓰기의 전략 등을 자세하게 제시하고 있으므로 국어과 교육과정에서 제시한 쓰기의 본질과 글의 유형 검토를 통해 사회과 학습에 적합한 글쓰기 유형을 탐색하는 것이 유용한 대안이 될 수 있다.

국어과 교육과정에서는 쓰기의 본질을 ‘쓰기 과정에서 문제를 해결하며 의미를 구성하고 사회적으로 소통하는 행위(교육부2015b, 8)로 보고 있다. 또한 학년(군)별 내용 요소에서 쓰기는 글을 구조화하고 글을 쓰는 방법이나 전략보다는 쓰기 활동 과정을 통한 의미 구성, 문제

해결, 사회적 상호작용에 초점을 두고 있다. 즉 국어과 교육과정에서 규정하고 있는 쓰기의 본질은, 쓰기가 사회과 학습의 내용 요소로 활용될 수 있음을 시사한다. 다음으로 사회과 학습에 적합한 글쓰기 유형을 검토하기 위해 국어과 교육과정을 살펴보면 쓰기의 실제로서 글의 유형을 다음과 같이 제시하고 있다.

표 2. 국어과 ‘작문의 원리와 실제’ 영역의 내용 요소

영역	핵심개념	내용 요소	관련 성취 기준
작문의 원리와 실제	글의 유형	정보를 전달하는 글	가치 있는 정보를 선별하고 조직하여 정보를 전달하는 글을 쓴다.
		소개하는 글	작문 맥락을 고려하여 자기를 소개하는 글을 쓴다.
		보고하는 글	탐구 과제를 조사하여 절차와 결과가 잘 드러나게 보고하는 글을 쓴다.
		설득하는 글*	타당한 논거를 수집하고 적절한 설득 전략을 활용하여 설득하는 글을 쓴다.
		비평하는 글*	시사적인 현안이나 쟁점에 대해 자신의 관점을 수립하여 비평하는 글을 쓴다.
		건의하는 글*	현안을 분석하여 쟁점을 파악하고 해결 방안을 담은 건의하는 글을 쓴다.
		친교 표현의 글	작문 맥락을 고려하여 친교의 내용을 표현하는 글을 쓴다.
		정서 표현의 글	대상에 대한 생각이나 느낌을 바탕으로 하여 정서를 진솔하게 표현하는 글을 쓴다.
		성찰하는 글	일상의 체험을 기록하는 습관을 바탕으로 자신의 삶을 성찰하는 글을 쓴다.

* 표시는 자기 이해를 기반으로 한 사회과 학습에 적합한 글의 유형임.

출처 : 교육부(2015b, 77)에서 제시된 화법과 작문 과목의 내용 요소 중 일부를 연구자가 재구성하였음.

<표 3>은 국어과 교육과정에 제시된 ‘화법과 작문’ 과목의 ‘작문의 원리와 실제’ 영역에서 제시하고 있는 내용 요소를 정리한 것으로 글의 유형은 9가지로 제시되어 있다. 이들 모두 사회과 학습에 활용될 가능성이 없는 것은 아니지만, 성취기준을 중심으로 사회과 학습에 직접적으로 관련되는 글의 유형은 설득하는 글, 비평하는 글, 건의하는 글이다. ‘비평하는 글’과 ‘건의하는 글’은 ‘설득하는 글’로 분류되기도 하는데, 이 세 가지 유형은 모두 사회 현상을 제재(題材)로 다루면서도 그에 관한 자신의 생각을 표현하고 그에 부합하는 타당한 논거를 구성하는 글이다. 또한 글을 쓰는 과정에서 독자를 고려하며 적절한 설득 전략을 고민해야 하는 글이기도 하다. 즉 사회적 문제에 대한 자기 이해가 중심이 되면서 동시에 사회적 측면을 함께 고려하는 글이라 할 수 있다. 그 외에 정보를 전달하는 글이나 친교·정서를 표현하는 글은 모두 사회과 학습에서 활용될 수는 있지만, 정보를 전달하는 글은 정보의 객관성에 중점을 두기 때문에 사회적 문제에 대해 학습자가 중요시 여기는 가치나 생각을 반영하기 어려우며, 반대로 친교·정서 표현의 글은 자기 내면의 생각·감정의 표현이나 타인의 생각·감정에 공감하는 데에 중점을 두기 때문에 사회적인 문제에 대한 공적인 논의를 구체화하기 어렵다.

V. 자기 이해를 기반으로 한 사회과 학습의 기대 효과 및 맺음말

자기 이해를 기반으로 한 사회과 학습을 실천하였을 때 기대되는 효과 및 유용성은 다음과 같다.

첫째, 내러티브 속 장면에서 학습자가 포착한 문제를 인식하고 구체화하는 과정을 통해 학습하고자 하는 사회 문제를 학습자의 경험 속에서 재구성할 수 있다. 학교 현장에서는 학습자가 교과 지식의 충분한 시간을 갖고 삶 속에서 고민하고 재구성해볼 기회가 부족하다. 내러티브 장면 속에서 사회 문제를 인식하고 구체화하는 과정은 학습자가 교과 지식의 ‘이번 시간에 배워야 할 것’이 아닌 ‘삶 속의 문제를 이해하는 데에 유용한 것’으로 받아들일 수 있도록 하여 ‘사회과의 심리화’에 일조할 수 있다. 둘째, 자신이 인식한 문제를 다양한 관점에서 조명하여 사회적인 문제에는 자신의 경험의 범위를 넘어 공동체의 관점과 이야기가 담겨있다는 점을 이해할 수 있다. 또한 사회적 문제를 다양한 관점에서 바라보는 경험은 사회 문제에 대한 자신의 견해나 입장을 숙단하지 않고 충분한 시간을 갖고 고민해보는 태도를 함양하는 계기가 될 수 있다. 셋째, 사회 문제에 대한 자신의 생각을 명료화하고, 타인의 입장을 고려해보는 계기를 제공한다. 학습자는 글쓰기와 같은 표현 활동을 통해 사회적 문제에 대한 자신의 의견을 수립하고 그에 대한 논거를 수립할 수 있으며, 설득의 전략을 세우는 과정을 통해 자신이 가진 생각을 성찰하고 정돈할 수 있다. 또한 독자를 고려하는 과정에서 자신의 생각과 다른 사회의 구성원이나 기관의 입장도 파악할 수 있다. 넷째, 작성한 글을 포트폴리오화 하여 학습의 계속성을 확보할 수 있다. 차시별 수업을 통해 하나의 학습 경험이 된 글들은 다른 학습 주제에서도 활용될 수 있으며, 이러한 과정이 계속되었을 때 얻게 되는 사회 현상에 대한 안목은 ‘사회과의 구조’와 다르지 않을 것이다. 또한 학습자가 축적한 포트폴리오는 자기 이해의 과정을 보여주는 결과물이 되어 사회 문제를 거울 삼아 자신이 가진 생각이나 중요시 여기는 가치 등을 이해할 수 있게 한다.

본 연구는 학습자가 사회 현상을 이해하는 문제를 자신의 경험과 관련짓지 못하고, 사회 현상에 대해 이해한 바를 자신의 언어로 재구성하여 표현할 수 있는 기회가 부족하다는 문제의식에서 출발하였다. 이에 따라 학습자가 삶 속에서 겪는 문제에 대해 이해하는 과정에서 사회 현상을 이해할 수 있는 학습의 원리를 도출하고, 교수·학습에 있어서 그 실천 방안을 탐색하고자 하였다. 이에 따라 자기 이해를 기반으로 한 사회 인식 교육의 의미와 방법을 구체화하였으며, 이를 바탕으로 실제 수업에서 구성할 수 있는 수업 구성의 토대와 학습의 단계를 설정하였다.

자기 이해를 기반으로 한 사회 인식 교육 방안은 초보적 수준이지만 학습자가 삶에서 마주하는 문제를 중심으로 사고하고 표현하는 활동을 통해 사회 현상을 이해할 수 있는 가능성을 제시한 시도이다. 이러한 방안이 사회과 교수-학습의 상황에서 어떻게 활용되고, 그 실천 양상은 어떻게 나타날 수 있는지는 후속 연구를 통해 나타날 수 있을 것이라 생각된다.

참고문헌

- 강현석(2005). 합리주의적 교육과정 체제에서 배제된 내러티브 교육과정의 가능성과 교과목 개발의 방향 탐색. *교육과정연구*, 23(2),83-115.
- _____(2009). Bruner의 교육과정 이론에서 지식의 재해석: 지식의 구조와 내러티브의 관계. *교육철학*. 36,1-40.
- _____(2012). 내러티브에 기반한 교육과정 설계 원리 탐구, *교육철학*, 48,183-215.
- _____(2013). 듀이와 브루너의 교육이론에서 내러티브의 가치 탐구: 통합의 관점에서. *교육철학*(50).139-169
- 교육부(2015a). 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호 별책 7.
- _____(2015b). 국어과 교육과정, 교육부 고시 제 2015-74호 별책 5.
- 구정화 외 9인(2017). *고등학교 통합사회*. 천재교육
- 권오정 · 김영석(2006). *사회과교육학의 구조와 쟁점*. 파주: 교육과학사
- 권정선 · 김희용(2016). 듀이 지식론 재고찰 : ‘실용주의’, ‘헤겔 철학과의 연관성’ 을 중심으로, *교육철학연구*, 38(2), 1-27
- 김무길(2005). *존 듀이의 교호작용과 교육론*, 서울: 원미사
- _____(2011), 듀이의 실재관과 교육, *인문과학*, 48, 5-31.
- 남호엽(2018). *사회과 교육의 성격과 구조*. 파주: 교육과학사
- 박천환(2012). *듀이의 경험이론과 교육인식론*. 서울: 학지사
- 박철홍(2013). 듀이 자연관에 함의된 탐구의 성격과 교과의 의미. *도덕교육연구*, 25(3), 19-45.
- _____(2016). 듀이의 자연관에 비추어 본 ‘성장으로서의 교육’ 의 의미와 교육사적 의의. *교육사상연구*, 30(4), 45-68.
- 손승남(2001). *교육해석학*. 서울: 교육과학사
- 송도선(2009). *존 듀이의 경험 교육론*. 서울: 문음사
- 신호재(2018). *정신과학의 철학*. 서울: 이학사
- 양은주(2001). 듀이의 탐구 연속성 원리와 지식교육. *교육철학*, 26, 119-141.
- 오인택 편(1996). *해석학과 정신과학적 교육학*. 서울: 사회평론
- 유한구(1998). *교육인식론 서설*. 서울: 교육과학사
- 이흥우(2006). *지식의 구조와 교과*. 파주: 교육과학사
- 지민숙(1994). 문제중심 사회과 수업에서 문제의 성격. *사회과교육연구*. 4, 143-171.
- 차경수 · 모경환(2017). *사회과 교육*, 서울: 동문사.
- 허수미(1998). 현대사회의 시민성 목표와 사회과 내용 선정 문제, *사회과교육연구*, 5, 15-38.
- _____(2009). 사회과 문제중심 교육과정 설계 논리의 구안, *사회과교육연구*, 16(2), 109-128.
- _____(2018). ‘통합사회’ 성취기준과 수행과제에 반영된 핵심역량 특성 분석. *사회과교육연구*. 25(4),109-129
- Bruner,J.S.(1960). *The process of education*. Harvard University Press.

- _____ (1986). *Actual minds, possible world*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____ (1990). *Acts of meaning*. 강현석 · 유제순 · 이자현 · 김무정 · 최영수 · 이순옥 역
(2011). 인간과학의 혁명: 마음, 문화, 그리고 교육. 서울: 아카데미프레스
- _____ (1996). *The culture of education*. Cambridge. 강현석 · 이자현 역(2005). 교육의 문화. 파주: 교육과학사.
- _____ (2002). *Making stories: Law, literature, life*. New York: Farrar, Strausand Giroux.
- Dewey.J.(1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago. 박철홍 역
(2002). 아동과 교육과정/경험과 교육. 용인: 문음사.
- _____ (1916). *Democracy and education*. Macmillan. 이홍우 역(2007). 민주주의와 교육. 파주: 교육과학사
- _____ (1933). *How we think*. Chicago. : Henry Regnery Company.
- _____ (1938a). *Logic-the theory of inquiry*. New York : HENRY HOLT AND COMPANY.
- _____ (1938b). *Experience and education*. Capricorn Book9. 박철홍 역(2002). 아동과 교육과
정/경험과 교육. 용인: 문음사
- Dilthey. W.(1888). *Einleitung in die Geisteswissenschaften*. 송석량 편역(2014). 정신과학 입문. 서울 : 지식올만드는지식
- _____ (1900). *Die Entstehung der Hermeneutik*. 손승남 편역(2011). 해석학의 탄생. 서울 : 지식올만드는지식
- _____ (1910). *Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in den Geisteswisswnschaften*. 김창래
역(2009). 정신과학에서 역사적 세계의 건립. 서울 : 아카넷
- Hamlyn, D.W.(1978). *Experience and the growth of understanding*. 이홍우 역(2010). 증보판 교
육인식론-경험과 이해의 성장-. 파주: 교육과학사
- Polkinghorne,D.E.(1988). *Narrative knowing and the human science*. Albany, NY: State
University of New YorkPress.
- 법률신문(2021). “양형체험프로그램 ‘당신이 판사입니다’ , 참여자 10만명 돌파” , 2021년 2월 5일.
<<https://www.lawtimes.co.kr/Legal-News/Legal-News-View?serial=167847>>에서 2021년 10월 20일에 검색.

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육



- **인권교육과정에서 인권의 제한과 한계 학습은 필요 없을까?**
정 필 운(한국교원대) 152

- **인권침해, 어떻게 가르칠 것인가?**
: 인권침해에 대한 구제방법 교육을 중심으로
손 유 은(고려대 법학연구원) 164



- **한국과 영국의 노동인권교육 지도자료 분석**
이 수 경(자양고) 183
이 서 영(서울사대부속초)
이 규 환(세종국제고)
정 필 운(한국교원대)



4 분과



인권교육과정에서 인권의 제한과 한계 학습은 필요 없을까?

정 필 운
한국교원대학교

인권교육과정에서 인권의 제한과 한계 학습은 필요없을까?

2022.1.22.

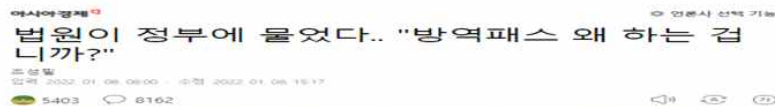
정 필 운
[한국교원대학교 교수]

차 례

- I. 문제 제기
- II. 이론적 배경
- III. 분석과 제안
- IV. 결론

· 이 발표문은 정필운(2021)의 내용을 요약하고 아이디어를 추가하여 작성한 것임

I. 문제 제기



방역패스 유효기간이 적용되는 첫날인 3일 점심시간 서울 시내 한 식당에서 시민들이 방역패스 유효 상태를 체크하고 있다. /문호남 기자 munoham@

[아시아경제 조성필 기자] 어제(7일) 일부 시민들이 대형마트·식당·카페 등 17종에 적용되고 있는 방역패스의 효력을 정지해달라고 난 진행정지 사건의 심문기일이 법원에서 열렸습니다. 무려 3시간 가까이 양 측의 공방이 오갔는데요, 어제 법정에서의 시간을 한 번 되돌아보겠습니다.

평행선 달린 양측 주장... 재판부의 질문

심문은 서울행정법원 행정4부(부장판사 한원교) 심리로 이 법원 대법정에서 진행됐는데요, 당초 예상대로 양측의 의견은 평행선을 달렸습니다.

출처: 조성필, 2022.1.8. 아시아경제 인터넷판 기사

I. 문제 제기

일반 뉴스

확진자 동선 공개 "사생활 침해 우려" vs "공익 우선"

최종수정 2020.03.09 08:59 기사입력 2020.03.09 08:59 5분 읽기

자세한 확진자 동선 공개, 사생활 침해 우려
일부 확진자 동선 비난..인권위 진정 제기도
일본 "공익 우선되는 측면..보완해 나갈 것"



YONHAP NEWS

[아시아경제 한승곤 기자, 임주형 인턴기자] 신종 코로나바이러스 감염증(코로나19) 확진자 동선 공개가 논란이 되고 있다. 동선이 지나치게 자세하게 공개돼, 확진자의 사생활 침해 우려가 있는가 하면, 일부 누리꾼들은 동선출 이유를 근거 없는 비난을 보내고 있다. 정부는 정보 제공 측면에서 보완하겠다고 밝혔다.


질병관리본부(질본)에서 파견하는 신속대응팀과 즉각대응팀, 지자체 인력이 함께 진행하고 있다. 환자 당사자의 기억과 신용카드 사용기록, 폐쇄회로(CC)TV 기록 등을 종합해 조사한다.

출처: 한승곤, 임주형, 2020.3.9. 아시아경제 인터넷판 기사

I. 문제 제기

2020년도 인권교육 실태조사
연구용역보고서

초·중등학교 인권교육 내용 체계화 및 개정 교육과정 적용 방안 연구



국가인권위원회
National Human Rights Commission of Korea

출처: 국가인권위원회, 2020.

I. 문제 제기

인권과목 교육과정 중

“인권의 제한과 그 한계”에 대한 성취기준 없음

1. 인권은 제한될 수 없는 것인가?
2. 인권교육의 목표에 비추어 인권의 제한은 학습할 필요가 없는 것인가?
3. 다른 과목에서 학습하기 때문에 가르칠 필요가 없는 것인가?
4. 인권교육에서 학습하지 않은 결과는?
5. 왜 이런 일이?
6. 무엇을 어떻게 하여야 하는가?

II. 이론적 배경

1. 인권교육의 두 가지 경향

(1) 헌법이론에 기초한 인권교육

• 헌법이란

시민의 기본권을 규정하고 이러한 시민의 기본권을 보장하기 위한

국가기관을 어떻게 구성하고 운영할 것인가를 규정한 국내 최고법규범

• 헌법학이란

이러한 헌법을 이론적인 관점에서 체계화한 학문 분야이다.

헌법학은 일반적으로 기본권론과 국가기관의 구성과 운영론(또는 통치구조론), 헌법총론이라는 세 영역으로 나뉜다.

II. 이론적 배경

1. 인권교육의 두 가지 경향

(1) 헌법이론에 기초한 인권교육

- 헌법의 정의와 체계에서 볼 수 있는 것처럼 헌법은 시민의 기본권 보장을 목적으로 하며, 헌법은 기본권 보장을 위한 체계. 여기서 기본권은 '헌법에 규정된 권리'라고 정의. 그리고 논란이 될 수 있지만 기본권을 인권의 관점에서 다시 정의하면 '헌법에 규정된 인권' 또는 '헌법에 의하여 보장되는 인권'이라고 정의
- 따라서 인권교육에서 이러한 헌법이론에 기초하여 인권교육을 하겠다고 생각하는 것은 매우 자연스러우며 우리 교육과정과 교과서의 전통적인 경향

*

II. 이론적 배경

1. 인권교육의 두 가지 경향

(2) UN 인권교육에 기초한 인권교육

- UN은 국제연합헌장, 세계인권선언, 시민적 및 정치적 권리에 관한 국제규약, 경제적·사회적·문화적 권리에 관한 국제규약, 아동권리협약 등 일련의 국제인권법 구축
- UN은 인권보장을 위하여 각국에 인권위원회를 설립할 것을 권고함. 지난 2001년 설립된 우리나라 국가인권위원회도 이와 같은 UN 기획의 산물.
- UN은 이와 같은 국제인권법 구축에 바탕하여 이제 인권교육에 역점을 두었음. 그 대표적인 노력이 인권교육 10개년 계획을 세우고 집행
- 제2차 세계대전 이후 UN 중심의 인권교육은 성공을 거두고 있으며, 각국 인권교육에 큰 영향력을 발휘

*

II. 이론적 배경

2. 인권의 제한

(1) 현행 중학교 사회 교육과정(제6단원 인권과 헌법)

[9사(일사)06-01]

인권 보장의 중요성을 이해하고, 우리나라 헌법에서 보장하고 있는 기본권의 종류, 기본권 제한의 내용과 한계를 탐구한다.

[9사(일사)06-02]

일상생활에서 인권이 침해되는 사례를 분석하고, 국가기관에 의한 구제 방법을 조사한다.

[9사(일사)06-03]

헌법에 보장된 근로자의 권리를 이해하고, 노동권 침해 사례와 구제 방법을 조사한다.

*

II. 이론적 배경

2. 인권의 제한

• 기본권의 제한 : 대한민국 헌법 제37조 ②

국민의 모든 자유와 권리는 국가안전보장·질서유지 또는 공공복리를 위하여 필요한 경우에 한하여 법률로써 제한할 수 있으며, 제한하는 경우에도 자유와 권리의 본질적인 내용을 침해할 수 없다.

• 그 해석론으로

1. 기본권의 제한 요건

- (1) 목적 요건: “국가안전보장·질서유지 또는 공공복리를 위하여”
- (2) 형식 요건: “법률로써”
- (3) 방법 요건: “필요한 경우에 한하여”-과잉금지의 원칙

2. 기본권 제한의 한계: “본질적인 내용을 침해할 수 없다”

*

II. 이론적 배경

2. 인권의 제한

(2) 현행 고등학교 통합사회 교육과정(제4단원 인권보장과 헌법)

[10통사04-01]

근대 시민혁명 등을 통해 확립되어 온 인권의 의미와 변화양상을 이해하고, 현대 사회에서 주거, 안전, 환경 등 다양한 영역으로 인권이 확장되고 있는 사례를 조사한다.

[10통사04-02]

인간 존엄성 실현과 인권 보장을 위한 헌법의 역할을 파악하고, 준법의식과 시민 참여의 필요성에 대해 탐구한다.

[10통사04-03]

사회적 소수자 차별, 청소년의 노동권 등 국내 인권 문제와 인권지수를 통해 확인할 수 있는 세계 인권 문제의 양상을 조사하고, 이에 대한 해결 방안을 제시한다.

*

III. 분석과 제안

1. 인권은 제한될 수 없는 것인가?

- 인권 행사는 많은 경우 타인의 인권에 영향을 미치므로 인권의 제한은 필연적임.
- 갑이 광화문 거리에서 시위의 자유를 누리기 위해서는 광화문을 지나가는 차 운전자 을의 이동의 자유나 광화문에서 영업을 하는 자영업자 병의 영업을 자유에 영향을 미칠 수밖에 없음.
- 따라서 이 경우 갑의 시위의 자유와 을의 이동의 자유, 병의 영업을 자유 간 권리 충돌을 막기 위해서 갑의 시위의 자유 제한은 필연적임.
- 이러한 이유로 우리 입법권자는 「집회 및 시위에 관한 법률」을 제정하여 그 조화를 위한 구체적인 제한 방법을 마련해 놓았음.
- 결론적으로 인권은 제한될 수 있는 것이며, 현실적으로 인권 문제란 시민 A에게 인권이 있느냐 없느냐의 문제보다는, 이러한 인권 제한의 정당성 여부에 대한 문제임.

*

III. 분석과 제안

2. 인권교육의 목적에 비추어 인권의 제한은 학습할 필요가 없는 것인가?

- 인권교육은 “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” 함. (국가인권위원회, 2020: 289)
- 그렇다면 “공동체에서 마주하는 다양한 인권 관련 상황을 인식하며 이를 자신의 문제로 공감하고 적극적으로 해결 방안을 찾아 주체적으로 실천하고자 하는 인권감수성 함양”을 하기 위해서는 인권의 제한에 대한 이해가 필요
- 결론적으로 인권교육의 목적에 비추어 인권의 제한은 학습할 필요가 있음

*

III. 분석과 제안

3. 왜 이런 일이?

첫째, UN에서 인권교육을 강조하기 이전부터 각국에서 해오던 시민교육에 이미 권리의 제한에 관한 내용이 포함되어 있어 구태여 권리의 제한에 관한 교육이 필요하지 않다고 생각할 수 있음. 우리의 경우 법교육에서 기본권의 제한과 그 한계에 대한 학습 내용을 가지고 있으므로, 인권교육에서는 구태여 다시 이것이 필요하지 않을 수 있다고 생각해 볼 수 있음.

둘째, UN에서 인권교육이 배경으로 하고 있는 국제인권법과 UN의 특성에 기인한 것으로 생각할 수 있음. 국제인권법은 발전 중인 분야임. 따라서 세계인권선언, A규약, B규약, 아동권리협약 등 각종 국제인권법에서 무엇이 국제인권목록에 들어가는 권리인지, 그것이 침해되는 경우 어떻게 구제할 것인지 등의 제도 설계에 그 노력을 쏟고 있음. 그러한 권리의 구현과 그 과정에서 분쟁 해결은 UN이 아닌 개별 국가에 맡겨져 있음.

*

III. 분석과 제안

3. 왜 이런 일이?

- 결론적으로 인권교육이 내적 완결성을 갖춘 자립적 구조를 갖기 위해서는 인권의 제한과 그 한계에 대한 내용은 그 안에 필요.
- 그것이 UN에서 주도하는 인권교육에 없는 것은 필요치 않아서가 아니라 위에서 지적한 UN 주도 인권교육의 취약성에 따른 한계라고 인식하여야 함.

*

III. 분석과 제안

4. 무엇을 어떻게 하여야 하는가?

- 인권교육의 개선을 위해서는 인권이론을 구축하여야 함.
- 인권의 제한의 경우 부가적 접근 방식에서는 인권의 제한에 대한 학습을 현행과 같이 실정화된 인권으로서 기본권의 제한을 중심으로 논의를 전개하는 것이 타당하며, 그리고 이를 인권의 제한과 연결지어 학습하도록 안내해야 함.

III. 분석과 제안

4. 무엇을 어떻게 하여야 하는가?

- 한편, 혁신적 접근 방식에서는 인권의 제한과 한계에 대한 학습을 추가하는 것이 타당하며, 이를 구현하기 위해서는 인권의 제한과 그 한계에 대하여 일반론을 구축하여야 함.
- 그 방법은 세계인권선언 등 국제인권법에서 인권의 제한과 그 한계를 예정하고 있는 직접, 간접적인 근거를 찾고, 각국 헌법에서 기본권 제한의 일반이론을 비교 연구하여 거기서 목적요건, 형식요건, 방법요건 중 비례의 원칙, 명확성 원칙과 같은 보편적인 이론을 찾아 체계화하여야 함.

III. 분석과 제안

5. 새로운 일반이론 정립의 예

1. 인권의 제한 요건:

- (1) 목적 요건: “타인의 인권과 공익을 위하여”
- (2) 형식 요건: “시민의 대표가 만드는 법형식에 의해서만”
- (3) 방법 요건:
 - 명확성 요구 : “명확한 법에 따라”
 - 목적과 수단 비례 : “목적에 위해 필요한 정도로만”
 - 신뢰보호 : “원칙적으로 소급입법은 불가”
 - 그 밖에 현행 국제인권규약, 다른 나라 헌법, 헌법판례 등에서 일반적으로 제시되는 원칙 추출하여 추가

2. 인권 제한의 한계: “핵심 내용은 제한 불가”

*

IV. 결론

1. 현행 교육과정의 인권 교육과정이 어떤 뿌리에 근거한 어떤 경향의 이론들이 어떤 이유로 절충적으로 구현되어 있는지 이해하여야 함.
2. UN 인권교육에 기초한 인권교육이 우리 인권교육에 긍정적인 영향력을 미쳤음을 인정하여야 함.
3. 그와 함께 UN 인권교육의 기초가 되는 인권이론의 한계와 UN 인권체계의 한계에 대해서도 명확하게 인식하고 보완하여야 함.
4. 시민이 인권 침해 여부를 판단하는 법관이 될 필요는 없지만, 인권이 제한가능한 것인지 여부나 어떤 조치가 인권 제한인지 침해인지 판단할 기준 정도는 인식하여야 적절하게 인권문제를 제기하고 그 해결에 참여할 수 있을 것임

*

참고 문헌

- 교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].
- 교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 1].
- 구정화·설규주·송현정(2004). 교사를 위한 학교 인권교육의 이해. 국가인권위원회.
- 국가인권위원회(2020). “초·중등학교 인권교육 내용 체계화 및 개정 교육과정 적용 방안 연구”. 국가인권위원회 연구용역보고서.
- 박찬운(2015). 인권법. 한울.
- 이수경·정필운(2018). “인권, 무엇이라 가르칠 것인가? -2015 개정 교육과정 중학교 사회의 인권 내용에 대한 문제점과 개선방안-”, 법과인권교육연구, 11(1).
- 이준일(2021). 사회법-사회적 이슈와 인권. 흥문사.
- 전광석(2021). 한국헌법론. 서울: 집현재.
- 정필운(2021). “인권교육을 위한 인권이론 구성”. 법과인권교육연구, 14(3).
- 정필운(2020). “감염병예방법 제34조의2에 대한 공법이론적 검토”, 한국공법학회, 사단법인 오픈넷 공동주최 학술대회 자료집.

*

감사합니다!

정필운
pwjung@knue.ac.kr

*

인권침해, 어떻게 가르칠 것인가? -인권침해에 대한 구제방법 교육을 중심으로-

손유은

고려대학교 법학연구원¹⁾

I. 서론

“인권침해, 어떻게 가르칠 것인가?” 라는 주제를 놓고 가장 오래, 깊이 고민하게 된 것은 ‘인권’ 그 자체였다. 오랜 기간 수많은 학자들이 인권과 관련된 다양한 주제를 탐색하며 ‘인권이 무엇인가’에 대한 담론을 빼놓지 않은 것은 인권이 무엇인지, 인권을 왜 가르쳐야 하는 것인지에 대한 답이 없이는 인권에 대한 어떠한 논의도 진행할 수 없기 때문이었을 것이다. 인권에 대해 말하고 있는 많은 서적과 논문을 참고하여 인권을 정의하면 인권은 “인간으로서 당연히 가지는 기본적 권리”라고 명확히 설명할 수 있지만(국립국어원 표준국어대사전, 2021), 그 다음 단계인 “그렇다면 인권은 무엇인가?(내용)”에 대한 답을 내리기는 상당히 어려웠다. 즉, 인권의 개념에 대해 명확히 인식하고도 인권이 담고 있는 권리의 내용에 대해서는 빠른 답을 찾을 수 없었고, 인권종류를 정독하고 나서야 인권의 형태를 짐작할 수 있었다. 이 후, 소모임 발표와 토론을 통해 그 이유를 “인권의 불확정성”에서 찾을 수 있었다.

인권은 인간이라면 누구나 가질 수 있는 권리로 보편성이라는 힘이 있지만, 불확정성이라는 약점을 가지고 있다(정필운·박선웅, 2020, 11). 즉, 50년 전에도 인권은 있었지만, 그 때의 인권과 지금의 인권이 같지는 않을 것이고, 50년후의 인권은 지금과는 또 다른 모습일 것이다. 이러한 이유로 인류는 인권을 성문화하고자 부단히 노력하고 있다. 그 시도 중 대표적인 것이 국가의 최고규범인 헌법에 인권을 성문화한 것이다. 그리고 이렇게 성문화된 인권을 “기본권”이라고 한다(정필운·박선웅, 2020, 11). 인권은 인간의 권리이자 인간을 위한 권리이다. 인권은 인간을 위해 존재하며, 인권이 강조되는 사회일수록 인간의 존엄성을 두텁게 보호하기 때문에 발전적이다. 같은 견지에서 인권은 사회가 인간이라는 존재를 얼마나 고귀하게 여기고 있는지를 보여주는 시스템적 징표가 되기도 한다. 인권이 더 나은 사회를 만들기 위한 필수재라는 관점에서 인권교육은 중요하다.

그리고 이러한 인권을 교육하기 위해 꼭 필요한 것은 첫째, 인권 그 자체를 가르치는 것과 둘째, 인권침해를 가르치는 것이다. 인권이 무엇인지, 인권이 왜 필요한 것인지에 대해 충분한

1) 본 발제문은 2021 한국법과인권교육학회 연차학술대회에서 발표하고 토론한 내용을 바탕으로 작성하였습니다.

교육을 하더라도 정작 인권침해를 현명하게 다룰 수 있는 방법을 모른다면, 인권은 그저 책속의 명목적인 권리가 될 수 있기 때문이다. 인권이 명목적인 권리가 된 사회에서는 인간의 존엄성도 후퇴할 것이며, 수많은 인권침해가 발생하게 될 것이다. 즉, 인권침해를 교육하지 않는 것은 인권침해를 유발시킬 수 있는 문제가 된다. 만약 인권침해를 잘 가르칠 수 있다면, 학생들은 인권을 실재하는 권리로 받아들이고, 인권을 보호받기 위한 행동을 하는 데 기여하게 될 것이며, 이는 결국 사회가 인간의 존엄성을 더 두텁게 보호하는 방향으로 이끌 것이다.

현재 인권침해의 학습을 다루는 교육과정은 초·중학교 사회과 교과과정에서 찾아볼 수 있는데, 본 발제문에서는 특히 중학교 사회과 교과과정 중 6단원 인권과 헌법 부분에 초점을 맞추어 인권침해가 어떻게 교육되고 있는지 분석하고, 앞으로 인권침해를 어떻게 교육해야 할 것인지에 대해 의견을 제시하였다. II.에서는 인권침해와 구제방법에 대한 이론을 정리하고, III.에서는 중학교 사회과 교과과정 중 6단원 인권과 헌법부분을 분석하여 문제점을 제시하였다. 마지막으로 IV.에서는 이상의 논의를 정리하며 인권침해를 어떻게 가르칠 것인가에 대한 고민을 정리하였다.

II. 인권침해

1. 인권의 개념

인권의 개념을 설명하는 가장 흔한 서술은 “인간으로서 당연히 가지는 기본적 권리”이다(국립국어원 표준국어대사전, 2020).²⁾ 이러한 인권 개념은 18세기 후반에 등장했는데, 인간 본성의 도덕법칙은 실정법 이전의 자연법에 의해 정당화된다는 자연법 이론, 그리고 국가의 존재 이유를 자연권보호에 두는 사회계약론에 뿌리를 두고 있다(국가인권위원회, 2020, 16). 1789년 프랑스 혁명 시 채택된 「인간과 시민의 권리선언」을 보면, 인권을 “자연적이고 양도불가능하고 신성불가침한 권리”로 서술하고 있으며, “인간은 권리로서 자유롭고 평등하게 태어나며 생존한다.”라고 하여 특히 자유, 평등, 저항의 권리를 인권으로 천명하고 있고(국가인권위원회, 2020, 16), 1776년 채택된 미국의 「버지니아 권리장전」도 천부인권(天賦人權)의 사상을 바탕으로 신체 보존의 자유, 언론의 자유 등을 인권으로 제시했다(국가인권위원회, 2020, 16). 또한 1919년 독일 「바이마르 헌법」은 의무교육과 사회보장 등 사회권적 권리를 인권으로 규정하고 있다(국가인권위원회, 2020, 16). 당대의 인권담론은 사회가 인간의 존엄성을 어디까지 보장하고 있는지를 여실히 보여주는데, 특히 인권을 실정법적 권리로 규정하는

2) 인권개념은 특정 문화라는 맥락속에서 뿌리를 내리고 실현될 수 밖에 없다. 따라서 인권이 특정 문화속에서 발현된 경우 인권개념에 대해서는 다음과 같이 세가지 차원에서의 생각의 차이가 발생할 수 있다. 첫째, 어떤 것이 인권에 속하는지, 그것의 내용을 둘러싼 실질상의 논쟁이 있다. 둘째, 인권목록에 속한 권리들을 어떻게 해석지를 둘러싼 해석상의 쟁점이 있다. 셋째, 권리를 현실속에서 구현하기 위해 어떤 방식을 써야 하는지를 둘러싼 실행형태상의 논쟁이 있다. 서구의 학자 잭 도널리는 셋째 차원인 실행형태의 차이점은 얼마든지 인정할 수 있고, 둘째차원인 해석의 차이도 어느정도 이해할 수 있으나, 첫째 차원인 인권의 실질은 문화를 초월해 전 세계가 공통적으로 이해하는 합의가 있어야 한다고 지적한다. 조효제, 『인권을 찾아서』, 한울, 2018, 57-58면.

것은 해당 사회가 그 인권을 강제적인 수단을 동원해서라도 보호할 것임을 천명하는 바와 같아 상당히 의미가 있다.

이와 같이 서구 국가들이 인권 개념을 국가의 근본이념으로 삼고 실정법으로 기본권을 보장하기 시작한 가운데 20세기 전반에 두 차례의 세계대전이 발발하게 되었고, 특히 제2차 세계대전에서 대량학살과 같이 인간의 존엄을 말살한 일들을 겪으며 인권의 보장과 보호가 각 나라 정부에 맡겨져 있는 것보다 국제사회의 협력을 통해 진전되어야 한다는 데 생각을 같이하게 되었다(국가인권위원회, 2020, 16). 그 결과 1945년 유엔은 ‘헌장’에서 평화, 발전과 함께 인권을 유엔의 임무 가운데 하나로 하였고, 1948년 ‘세계인권선언’을 채택하였다. 이후 각종 국제 인권조약이 만들어져 인권이 국제규범으로 확립되었다(국가인권위원회, 2020, 16).

인권의 국제규범화와 함께 “인권 개념”이 체계적으로 정립되어, 이제 “인권이란 무엇인가”에 대한 질문에 인권은 보편성, 양도불가능성, 불가분성, 상호의존성을 가진 권리라고 답할 수 있게 되었다(국가인권위원회, 2020, 16-17). 이와 동시에 “인권의 내용”에도 포커스가 집중되면서 인권의 내용을 생각하게 되었다(국가인권위원회, 2020, 16-17). 그 결과 ‘세계인권선언’에서 기본적 인권이 열거되었고, 1966년에 채택된 ‘시민적 및 정치적 권리에 관한 국제규약’과 ‘경제적·사회적 및 문화적 권리에 관한 국제규약’, 그 외 주요 국제인권조약에서 보다 구체적인 권리들이 규정되기에 이르렀다(국가인권위원회, 2020, 16-17).

2. 인권의 종류

인권은 불확정성을 그 특성으로 하고 있어 그 내용을 명확히 설명하기 어렵다. 따라서 현재 인권이라는 점에 사회적 합의가 이루어졌거나, 시도되고 있는 권리들을 특정한 항목을 기준으로 나누어 제시하고 있는 인권의 종류를 살펴보는 것은 인권을 이해하는데 도움이 된다. 프랑스 법률가인 카렐 바사크는 표 1과 같이 인권을 1세대 인권(자유권적 인권), 2세대 인권(사회권적 인권), 3세대 인권(연대권 또는 발전권)으로 분류하였는데, 이에 따르면, 1세대 인권(자유권적 인권)은 국가로부터 불간섭을 요구하는 권리이고, 2세대(사회권적 인권)은 사회적 약자들의 인간다운 삶을 보장하고자 하는 권리이며, 3세대(연대권 또는 발전권)은 사회에서 소외되거나 차별받는 집단을 위한 권리들이라고 설명할 수 있다(구정화, 2005, 15-16).

표 1. 인권의 종류

세대별 인권	내용
1세대 인권: 자유권적 인권 시민적·정치적 영역	·생명과 자유, 안전에 대한 권리 ·노예나 노예적 예속상태로부터의 자유 ·고문, 비인간적인 처우나 처벌로부터의 자유 ·자의적인 체포, 구금, 또는 추방으로부터의 자유 ·법의 동등한 보호를 받고 공정하고 공개적인 재판을 받을 권리 ·사생활에 대한 권리 ·사상, 양심, 종교의 자유 ·표현의 자유 ·평화적인 집회 및 결사의 자유 ·자유로운 선거를 통해 정부에 참여할 수 있는 권리
2세대 인권: 사회권적 인권 경제·사회·문화적 영역	·사회 보장을 받을 권리 ·노동할 수 있는 권리, 실업으로부터 보호받을 권리 ·유급 휴가 등 휴식과 여가를 누릴 권리 ·의식주와 의료 등 적절한 생활수준을 누릴 권리 ·교육에 대한 권리 ·문화에 대한 권리
3세대 인권: 연대권 또는 발전권 연대·집단 영역	·자결권: 정치적 지위를 자유롭게 결정하고 경제사회적 발전을 자유롭게 추가할 수 있는 권리 ·평화에 대한 권리 ·발전권 ·인도주의적 재난구제를 받을 권리 ·지속가능한 환경에 대한 권리

출처 : 구정화, 2005, 15-16.

3. 우리나라 법학에서의 인권

법학에서 인권에 대한 논의는 일반적으로 헌법상 기본권을 중심으로 이루어진다. 기본권의 사전적 의미는 “인간이 태어날 때부터 가지고 있는 기본적인 권리”, 또는 “기본적 인권”으로 풀이되는데, 이 때문에 기본권을 곧 다음과 같이 인권의 일부로 해석하기 쉽지만(그림1) 기본권이 곧 인권은 아니며, 기본권에 인권이 포함되는지 여부도 논란이 있다. 우리 『헌법』은 제10조는 “모든 국민은 인간으로서의 존엄과 가치를 가지며 행복을 추구할 권리를 가진다. 국가는 개인이 가지는 불가침의 기본적 인권을 확인하고 보장한다”고 규정하고 있어, 헌법이 보장하는 인간으로서의 존엄과 가치, 행복추구권의 주체가 “인간”이 아니라 “국민”이라고 명시하고 있기 때문이다.



그림 1. 인권과 기본권의 관계(1)

이와 관련하여 헌법재판소는 “기본권에는 국민만 가지는 권리와 인간이라면 누구나 가지는 권리가 있다”고 하여 모든 기본권이 국민의 권리만을 의미하는 것은 아니라고 하였다. 이 사건은 외국인이 헌법소원을 제기한 것이 문제된 것으로 이에 대해 다수의견은 “헌법재판소법 제68조 제1항 소정의 헌법소원은 기본권의 주체이어야만 청구할 수 있는데, 단순히 ‘국민의 권리’가 아니라 ‘인간의 권리’로 볼 수 있는 기본권에 대해서는 외국인도 기본권의 주체가 될 수 있는데, 신체의 자유, 주거의 자유, 변호인의 조력을 받을 권리, 재판청구권 등은 성질상 인간의 권리에 해당한다고 볼 수 있으므로, 위 기본권들에 관하여는 청구인들의 기본권 주체성이 인정된다.”고 하여, 외국인의 기본권 주체성을 인정하였다. 하지만 이에 대해 반대의견(재판관 김종대)은 “기본권을 인간으로서의 권리와 국민으로서의 권리로 나누어 인간의 권리에 대해서는 외국인에게도 기본권 주체성을 긍정하는 다수의견은 모든 기본권의 주체를 “국민”으로 한정하고 있는 우리 헌법의 명문 규정에 반하는 해석이며, 이 사건도 우리 헌법상 기본권의 주체가 될 수 없는 외국인이 제기한 헌법소원이어서 부적법하므로 각하하여야 한다. “라고 하여 기본권은 ” 국민의 권리 “라고 해석하고 있다.³⁾ 생각건대, 헌법상 기본권의 규정취지가 인간의 존엄을 국가적 차원에서 보장하기 위함에 있음을 고려한다면 기본권을 국민의 권리와 인간의 권리가 혼재하는 성질의 것이라고 보는 것이 타당하다. 한편, 『헌법』은 제11조에서 제39조까지에서 개별 기본권에 대한 상세한 규정을 두고 있는데, 특히 제37조는 제1항은 “국민의 자유와 권리는 헌법에 열거되지 아니한 이유로 경시되지 아니한다”고 하여 기본권의 범위를 확장하여 새로운 기본권의 인정근거를 마련하고 있다. 인권 역시 인간의 존엄을 위해 계속 확장되고 있는 권리로 이에 따르면 인권과 기본권은 다음과 같은 관계로 상정할 수 있을 것이다(그림2). 나아가 기본권이 인권을 포섭할 수 있을 정도로 확장될 수 있는 가능성도 있다.

3) 헌법재판소 2012. 8. 23. 2008헌마430

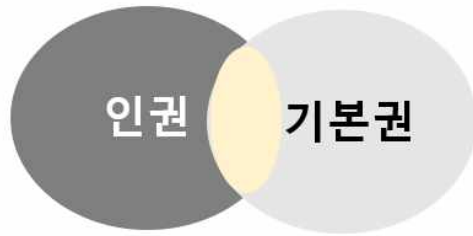


그림 2. 인권과 기본권의 관계(2)

하지만, 동시에 『헌법』 제37조 제2항은 “국민의 모든 자유와 권리는 국가안전보장·질서유지 또는 공공복리를 위하여 필요한 경우에 한하여 법률로써 제한할 수 있으며, 제한하는 경우에도 자유와 권리의 본질적인 내용을 침해할 수 없다”고 규정하여 기본권의 제한과 제한의 한계를 명시하고 있다. 그러나 인권의 경우 국가가 법으로 정하기 이전에 자연적으로 주어진 인간의 존엄을 위한 권리인데, 그림2와 같이 이론구성을 하게 되면 인권에 속하는 일부 권리도 이후에 만든 법으로 제한할 수 있는 것이 되어 어색하다. 물론, 기본권을 제한하더라도 그 본질적인 부분은 제한할 수 없다고 되어있어서 기본권 중 인권에 속하는 부분은 제한할 수 없다고 보더라도, ”본질적인 부분“과 ”본질적이지 않은 부분“을 따진다는 것이 과연 가능한가 하는 문제가 남게 된다.⁴⁾ 이런 점에서 인권과 기본권은 인간의 존엄 수호라는 목적 측면에서 유사하나 다음과 같이 같은 선상에서 논의할 수 없는 별개의 권리로 보되, 서로 영향을 끼치는 권리로 상정하는 것이 타당할 것이다(그림 3). 같은 견지에서, 『국가인권위원회법』 제2조 제1호가 규정하고 있는 인권의 정의를 “「대한민국헌법」 및 법률에서 보장하거나 대한민국이 가입·비준한 국제인권조약 및 국제관습법에서 인정하는 인간으로서의 존엄과 가치 및 자유와 권리”로 규정하고 있지만, 이는 실정법상 권리 또는 이미 관습이 될 정도로 형성된 인권을 중심으로 인권을 규정한 것으로 미래를 향해 형성되고 있는 인권을 설명하기 어렵다는 문제가 있으므로 이러한 인권 정의 역시 인권을 정확히 설명하는 것으로 보기는 어렵다.



그림 3. 인권과 기본권의 관계(3)

4) 타인의 인권과 관련된 의무와 책임에 대한 교육을 위해서는 인권의 한계를 기본권의 제한이론으로 설명할 것이 아니라, 불완전한 인권 개념에 대한 충분한 이해를 바탕으로 서로에 대한 책임, 배려와 공공 의식 등을 학습할 수 있도록 하여야 할 것이다. 이에 대해서는 김신아, “인권과 의무, 책임의 관계, 인권의 제한”, 법과인권교육학회 소모임 발표자료, 2021, 참조.

현재, 법학에서는 주로 기본권이나 기타 실정법상 권리를 중요한 골자로 하여 인권을 설명하는 경우가 많으며, 어떠한 사례가 인권침해가 되는지 여부보다 기본권침해가 되는지 여부를 따지고, 실정법상 제도 중심의 구제방법을 제시하며, 경우에 따라 기본권제한 이론을 통해 인권침해의 정당성 여부를 설명하기도 하지만, 인간 존엄성의 수호라는 인권의 취지와 더 나은 사회 형성을 위한 인권 감수성을 키우는 교육을 위해서는 인권과 기본권을 위와 같이 별도로 분리하여 이론구성 할 필요가 있다(그림 3).⁵⁾

4. 인권침해

인권침해란, 국가나 시민이 또 다른 시민의 인권을 침범하여 해를 끼치는 것을 말한다. 하지만 이 역시 인권 개념의 불확정성으로 인해 단순명료하게 정의하는 것은 불가능하다. 인권이 사회나 시대, 관습에 따라 생겨났다가 사라지거나 강해지거나 약해질 수 있는 변화하는 권리인 것처럼 인권침해 또한 마찬가지로의 속성을 가지고 있기 때문이다. 인권은 처음부터 모든 사회에서 모두가 공감해서 인정되는 권리가 아니다. 인권은 대부분의 경우 소수에 의해 먼저 주장되고 다수에 의해 ‘이런 것이 인권이라고? 말도 안돼.’ 하는 거부의 과정을 거쳐 아주 조금씩 보호받기 시작하는 치열한 투쟁의 역사를 가지는 것이 일반적이다. 인종차별금지나 여성투표권의 보장 등은 불과 몇 세기 전까지만 하더라도 당연한 ‘인권’으로 받아들여지지 않았었고, 상당히 복잡하고 긴 사회적 합의를 거쳐서야 비로소 ‘인권’으로 인정되었다는 사실을 떠올리면 금방 알 수 있다. 이렇게 처음에는 인정되지 않던 인권이 시대의 변화에 따라 인정되기 시작하면서 사람들은 스스로의 존엄, 상대의 존엄에 대한 사고를 확장한다. 그리고 인권침해에 대한 권리구제 활동을 통해 인간의 존엄을 실현한다. 그리고 이러한 활동은 또 다른 인권의식 변화를 이끌어낸다. 이것이 인권의 역할이며, 학생들에게 인권을 가르쳐야 하는 이유이다.⁶⁾ 즉, 인권교육의 궁극적인 목표는 인간의 존엄성을 실현하기 위해서 인권을 이해하고 인권의 가치를 행동에 옮기도록 돕는 것이다(손진희, 2021, 113).

실정법상 권리구제방법을 적용할 수 없는 인권도 인간의 존엄이라는 가치를 수호하기 위한 것이라는 측면에서 괄시해서는 아니되며, 어떠한 방식으로든지 그 침해를 구제하기 위해 노력해야 한다. 이에 따라 실정법상 권리구제방법을 적용할 수 있는 인권침해에 대해서는 형

5) 이수경·정필운(2018)은 제3의 인권개념의 도입을 주장하는데, 이에 따르면 인권을 협의의 인권으로 하되, 협의의 인권과 기본권(국가인권위원회법, 아동권리 협약 등 국제규범에서 보장되는 권리까지 포함하는 실정법상의 인권)을 광의의 인권으로 재개념화한다. 이러한 인권개념을 도입하는 경우, 인권과 기본권의 개념이 무리없이 이해될 뿐 아니라, 인권과 기본권의 관계에 대한 체계를 정립하는데도 도움이 될 것이다. 다만, 이 경우, ‘인권’이라는 같은 용어를 사용하면서 맥락에 따라 다른 범위의 인권을 지칭하게 되므로 다소 혼란스러운 상황이 연출될 가능성이 있다. 이수경·정필운, “인권, 무엇이냐 가르칠 것인가? -2015 개정 교육과정 중학교 사회의 인권 내용에 대한 문제점과 개선방안”, 법과인권교육연구 제11권 제1호, 법과인권교육연구, 2018, 44면.

6) 실정법상 권리는 인권과는 달리 명확한 형태를 가지고 있으며, 그 범위 역시 해석의 문제가 있다는 점을 고려하더라도 일반적인 시각에서 다수가 수긍할 만한 것인 경우가 많다. 이는 실정법 자체가 사회적 필요나 사회적 합의를 고려하여 만들어지기 때문이다. 즉, 실정법은 이미 존재하고 있는 사회적 질서를 유지하기 위한 것으로 인권의 역할과는 다른 부분이 존재한다.

사고소, 민사상 손해배상의 청구, 국가인권위원회에 진정 등 법·제도적인 구제방법을 활용하고, 실정법상 권리구제방법을 적용할 수 없는 인권침해에 대해서는 집회, 시위, 정치적 투쟁, 청원, 저항권의 행사, 나아가 프랑스의 권리혁명과 같은 혁명 등의 구제방법을 활용할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 중학교 사회2 교과서의 분석

1. 분석 목적

현재 중학교 사회과 교과과정 중 인권침해의 학습을 다루는 교육과정은 6단원 “인권과 헌법” 부분에서 찾아볼 수 있는데, 사회과 교육과정에서 제시하고 있는 학습목표는 (1) 인권 보장의 중요성 이해, 기본권의 종류, 기본권의 제한의 내용·한계 탐구 (2) 인권침해사례 분석, 국가기관에 의한 구제방법 조사 (3) 헌법에 보장된 근로자의 권리 이해, 노동권 침해사례와 구제 방법 조사이다.⁷⁾

즉, 현재의 교과과정은 인권과 실정법상 권리인 기본권을 혼재하여 교육하고 있는데 이와 같은 학습구성의 문제가 무엇인지 살펴보도록 한다.

표 2. 사회과 교육과정의 학습목표

단원명	학습목표
[9사(일사)06-01]	인권 보장의 중요성을 이해하고, 우리나라 헌법에서 보장하고 있는 기본권의 종류, 기본권 제한의 내용과 한계를 탐구한다.
[9사(일사)06-02]	일상생활에서 인권이 침해되는 사례를 분석하고, 국가기관에 의한 구제 방법을 조사한다.
[9사(일사)06-03]	헌법에 보장된 근로자의 권리를 이해하고, 노동권 침해 사례와 구제 방법을 조사한다.

출처 : 교육부 고시(제1015-74호), 사회과 교육과정, 84.

2. 교과서의 내용

1) 목차

3종의 사회2 교과서의 목차를 비교한 결과, 미세한 어구의 차이는 있었지만 모두 표 3과 같이 I.인권과 헌법이라는 표제하에 1. 인권(보장)과 기본권(헌법), 2. 인권침해와 구제, 3.노동권(근로자의 권리)와 보호를 핵심내용으로 구성하고 있었다. 목차만 두고 보면, 인권과 기본권의 개념, 인권침해와 기본권의 침해가 명확히 구별되지 않으며, 3.에서 개별적인 기본권인 ‘노동

7) 교육부 고시(제2015-74호), 사회과 교육과정, 84면.

권' 이 등장하여 체계상 중복되어 보인다.

II.에서 상술하였듯이 인권과 기본권은 인간의 존엄 수호라는 목적 측면에서 유사하고, 서로 영향을 끼치지만, 같은 선상에서 논의할 수 없는 별개의 권리로 각각 별도의 단원으로 학습하도록 하는 것이 적절할 것이다.

표 3. 교과서별 목차

교과서명	목차
A 미래엔 사회2	I. 인권과 헌법 1. 인권 보장과 기본권 ① 인권, 누구나 누려야 할 권리 ② 우리 헌법이 보장하는 기본권은? 2. 인권 침해와 구제 ① 일상생활에서 인권침해는 어떻게 일어날까? ② 인권이 침해되었을 때 어디에서 도움을 받을 수 있을까? 3. 근로자의 권리와 보호 ① 헌법으로 근로자의 권리를 보호하다 ② 노동권이 침해되었을 때 어떻게 해야할까?
B 금성출판사 사회2	I. 인권과 헌법 1. 인권보장과 헌법 ① 인권보장, 왜 중요할까? ② 우리 헌법에서 보장하고 있는 기본권은 무엇일까? 2. 인권 침해와 구제 ① 일상생활에서 인권침해는 어떻게 나타날까? ② 침해당한 인권, 어떻게 구제받을 수 있을까? 3. 노동권 침해와 구제 ① 근로자의 권리에 어떤 것들이 있을까? ② 노동권 침해, 어떻게 구제받을 수 있을까?
C 비상출판사 사회2	I. 인권과 헌법 1. 인권과 기본권 ① 왜 인권을 보장해야 할까? ② 인간다움을 유지하기 위하여 꼭 필요한 권리는 무엇일까? ③ 기본권의 제한과 그 한계는 무엇일까? 2. 인권 침해와 그 구제 방법 ① 일상에서 발생하는 인권 침해에는 어떤 것이 있을까? ② 인권이 침해되면 어떻게 구제받을 수 있을까? 3. 노동권의 내용과 그 보호 ① 헌법에 보장된 근로자의 권리는 무엇일까? ② 노동권이 침해되면 어떻게 구제받을까?

2) 인권의 개념

3종의 사회2 교과서에서 제시한 인권의 개념을 비교한 결과 표 4와 같이 인권을 ‘인간이면 누구나 가지는 기본적인 권리’, ‘인간답게 살기 위해 마땅히 가지는 권리’, ‘인간이 존엄성을 유지하기 위하여 누구나 보장받아야 할 권리’ 등으로 서술하고 있음을 확인할 수 있었다. 생각건대, 내용적 측면에서 차이는 없으나 인권의 개념을 천부인권성을 강조한 인권의 정의(인간으로서 당연히 가지는 권리)보다는 인간답게 살기 한 권리, 혹은 인간의 존엄성을 유지하기 위한 권리 등 그 존재의 목적을 강조한 정의로 제시하는 것이 인권을 보호해야 할 필요성을 입체적으로 이해하도록 하는 데 도움이 될 것이라 사료된다.

표 4. 교과서별 인권의 개념 서술부

교과서명	인권의 개념 서술부
A 미래엔 사회2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 인간은 누구나 존중받고 인간답게 살 수 있는 권리(14면) ◆ 인권은 피부색, 성별, 나이, 장애의 유무 등에 상관없이 사람이라면 누구나 가지는 기본적이고 보편적인 권리(14면) ◆ 천부인권(14면) ◆ 국가의 법으로 정하기 이전에 자연적으로 주어진 권리가기 때문에 국가가 함부로 침해할 수 없음(14면) ◆ 세계인권선언 제1조, 제2조 제시
B 금성출판사 사회2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 인간은 인간이라는 이유만으로 존중받아야 할 소중한 존재(13면) ◆ 피부색, 성별, 나이, 재산, 종교 등이 다르더라도 인간이라면 누구나 자유롭고 평등하게 존중받으며 살 권리를 갖고 있음(13면) ◆ 인간이 인간답게 살아가기 위해 마땅히 누려야 할 기본적 권리(13면) ◆ 천부인권(13면) ◆ 국가가 보장하기 이전에 이미 인간에게 존재하는 자연권이자 모든 사람에게 차별없이 부여된 보편적 권리(13면) ◆ 세계인권선언 제1조, 제2조, 제3조 제시
C 비상출판사 사회2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 인간은 존엄함(12면) ◆ 인간의 존엄성을 유지하기 위해서는 생명, 자유, 재산등이 보장되어야 함(12면) ◆ 인간이 존엄성을 유지하기 위하여 누구나 보장받아야 할 권리(12면) ◆ 인권사상은 절대왕정을 무너뜨리고 근대를 여는 시민혁명의 원동력이 됨. 그 결과 인권보장에 관한 문서들이 등장했고, 각국의 헌법에 규정되기에 이름(12면)

출처 : 미래엔, 2018, 14; 금성출판사, 2018, 13; 비상출판사, 2018, 12.

또한 추후 인권을 인권침해의 구제방법과 자연스럽게 연결하여 사고하도록 하기 위해서는 이 부분에서 인권의 개념 뿐 아니라 인권이 보장하고자 하는 가치(종류)를 구체적으로 제시하여 인권을 보다 명확히 인식할 수 있도록 도울 필요가 있다. 인권침해사례가 발생하였을 때, 적절한 구제방법을 선택할 수 있도록 하기 위해서는 먼저 해당 사례가 인권침해가 될 수 있다는 것을 인지하여야 하는데 인권이 보장하고자 하는 가치에 대한 인식 없이는 인권침해에 대한 인지

역시 쉽지 않을 것이기 때문이다. 현재 A교과서는 세계인권선언 제1조와 제2조를 제시하며 인권이 보장하고자 하는 가치 중 일부를 단순히 제시하는 것에 그치고 있으며, B교과서는 세계인권선언 제1조 내지 제3조를 제시한 후, 학교생활에서 보장받아야 할 인권을 찾아보라고 하여 일상생활 속에서 인권이 보장하고자 하는 가치에 대해 고민해볼 수 있는 계기를 제공 하고 있지만, 그 부분만으로 인권이 보장하고자 하는 가치를 파악하기는 쉽지 않을 것이다. 각 교과서가 기본권의 개념을 설명할 때 기본권의 종류에 대한 간략한 설명을 제시하여 그 이해를 돕고 있듯이 인권이 보장하는 가치에 대해서도 가치별로 설명을 제공하여 추후 인권침해부분을 학습할 때 침해된 인권이 무엇인가에 대해 보다 명확히 인지할 수 있도록 할 필요가 있다.

3) 기본권의 개념

3종의 사회2 교과서의 기본권의 개념 부분의 서술을 비교한 결과, 표 5와 같이 기본권을 “헌법에 보장된 기본적 인권”, “헌법에 보장된 인권”, “인권 중에서 헌법에 규정하여 보장하는 권리” 로 서술하고 있음을 확인할 수 있었다.

표 5. 교과서별 기본권의 개념 서술부

교과서명	기본권의 개념 서술부
A 미래엔 사회2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 헌법에 보장된 기본적 인권(14면) ◆ 헌법에서 기본권을 보장하는 것은 국가의 부당한 간섭이나 침해로부터 국민의 자유와 권리를 지키기 위해서임(14면) ◆ 인간으로서의 존엄과 가치 및 행복추구권, 평등권, 자유권, 참정권, 청구권, 사회권으로 분류함(14면) ◆ 기본권의 제한과 그 한계(16면)
B 금성출판사 사회2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 헌법에 보장된 인권(13면) ◆ 헌법에 인권이 규정됨으로써 국민의 기본권을 보장하는 것이 국가의 핵심적 의무로 인식되고, 국민은 인권을 침해당하였을 때 구제받을 수 있음(13면) ◆ 인간의 존엄과 가치 및 행복추구권, 평등권, 자유권, 참정권, 청구권, 사회권으로 분류함(14면) ◆ 기본권 제한의 내용과 한계(15면)
C 비상출판사 사회2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 인권 중에서 헌법에 규정하여 보장하는 권리(14면) ◆ 인간의 존엄과 가치, 행복을 추구할 권리, 평등권, 자유권, 참정권, 청구권, 사회권, 평등권으로 분류함(14면) ◆ 기본권 제한의 내용과 한계(16면)

출처 : 미래엔, 2018, 14-16; 금성출판사, 2018, 13-15; 비상출판사, 2018, 14-16.

학생이 이상에서 살펴본 교과서를 통해 인권과 기본권의 개념 까지를 학습하였다면, 인권을 “인간의 존엄성을 유지하기 위해 누구나 가진 권리” 로, 기본권을 “헌법에 보장된 인권” 으로 이해하는데는 어려움이 없을 것이나, 인권과 기본권의 관계를 무엇이라고 볼 것이냐

에 대해 의문을 가지게 될 수 있고, 이에 대한 명확한 답을 내놓기 곤란할 것이다. 특히 3종의 교과서가 모두 표 6에서 제시한 바와 같이 기본권의 종류에 대해 서술하며 일부 기본권의 주체는 인권에서 설명한 ‘모든 인간’이 아니라 ‘국민’임을 명시적으로 서술하고 있기 때문에 인권과 기본권의 관계에 대해 의문을 가지게 될 것이다.

표 6. 미래엔 교과서의 기본권 서술부

기본권 분류	내용
인간으로서의 존엄과 가치 및 행복추구권	우리나라 「헌법 제10조」는 모든 국민은 인간으로서의 존엄과 가치 및 행복추구권을 가진다고 명시하고 있다. 「헌법 제10조」는 인간은 존중받아야 하며 물질적 풍요 뿐 아니라 정신적 만족을 동시에 추구할 수 있는 포괄적 권리가 있음을 밝히고 있다. 이는 헌법에 보장된 모든 기본권의 토대가 된다.
자유권	국가 권력의 간섭을 받지 않고 (인간이) 자유롭게 생활할 수 있는 권리이다. 헌법에서는 신체의 자유, 종교의 자유, 언론·출판의 자유, 직업선택의 자유 등을 보장하고 있다.
평등권	모든 국민이 차별받지 않고 동등하게 대우받을 권리이다. 우리 헌법은 모든 국민이 법앞에 평등하며, 누구든지 성별·종교 또는 사회적 신분에 의하여 차별받아서는 안 된다고 규정하고 있다.
참정권	국가의 의사결정에 참여할 수 있는 권리이다. 참정권에는 국민의 대표를 뽑을 수 있는 선거권, 공직을 맡을 수 있는 공무담임권, 국가의 중요한 정책을 직접 결정할 수 있는 국민투표권 등이 있다.
사회권	국민이 국가에 인간다운 생활을 요구할 수 있는 적극적인 권리이다. 사회권에는 교육을 받을 권리, 근로의 권리, 인간다운 생활을 할 권리, 쾌적한 환경에서 살 권리 등이 있다.
청구권	다른 기본권이 침해되었을 때 이의 구제를 요구할 수 있는 수단적 성격의 기본권이다. 청구권에는 청원권, 재판청구권, 국가배상청구권 등이 있다.

출처 : 미래엔, 2018, 14.

또한 인권과 기본권을 같은 선상에 두고 본다면, 기본권이 아닌 인권을 무력한 것으로 받아들이고, 제도화되지 않은 인권의 신장을 위한 사회구성원들의 노력을 무용의 것으로 평가할 우려가 있으며, 이는 인권감수성을 저해하는 결과를 초래할 수도 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 II.에서 기술한바와 같이 인권과 기본권을 유사하지만 서로 다른 권리로 상정하는 것을 전제로 인권과 기본권의 관계에 대한 체계정립이 필요할 것이다.

4) 인권침해의 개념

3종의 교과서의 인권침해 서술을 비교한 결과, 표 7과 같이 A교과서는 인권침해의 개념을 명확히 제시하고 있지 않았으나, B, C 교과서는 인권침해의 개념을 명확히 제시하고 있음을 알 수 있었다. 따라서 전자의 교과서를 학습한 경우, 인권침해가 구체적으로 무엇을 의미하는지 인지하기 어려울 것으로 사료된다.

표 7. 교과서별 인권침해의 개념 서술부

교과서명	인권침해의 개념 서술부
A 미래엔 사회2	<ul style="list-style-type: none"> • 국가나 단체, 또는 다른 개인에 의해 인권침해가 발생하고 있음(19면) • 인권감수성: 나와 다른 사람이 가지는 권리의 소중함을 인식하고 인권침해에 민감하게 반응하는 것(20면) • 활동: 인권침해 사례 찾기, 침해된 인권 찾기, 인권침해 발생이유 분석하기 (19-29면)
B 금성출판사 사회2	<ul style="list-style-type: none"> • 다른사람 또는 국가기관에 의해 인권을 침해당하거나 보장받지 못하는 경우가 발생하는데, 이를 인권침해라고 함(19면) • 정당한 권리회복을 위해서는 침해된 인권의 내용이 무엇인지 알고, 법에 정해진 방법과 절차에 따라 구제받으려는 노력이 필요함(19면) • 사례: 인권침해사례 분석하기(인권침해장소, 인권침해한 사람(기관), 인권을 침해받은 사람(단체), 침해된 인권내용)(19면)
C 비상출판사 사회2	<ul style="list-style-type: none"> • 국가 또는 다른 시민에 의하여 인권의 내용이 훼손되는 것((18면) • 주체의 측면에서 보면, 국가기관에 의하여 발생하기도 하고, 개인이나 단체에 의하여 발생하기도 함(18면) • 차별은 합리적인 이유없이 불평등하게 대우하는 것(19면) • 사례: 인권침해사례(인권침해가 되는 이유, 차이와 차별 구분하기 등)

출처 : 미래엔, 2018, 19-29; 금성출판사, 2018, 19; 비상출판사, 2018, 18-19.

또한 B 교과서에서 제시한 바와 같이 인권침해시 정당한 권리회복을 위해서는 (1)침해된 인권의 내용이 무엇인지 알고, (2)법에 정해진 방법과 절차에 따라 구제받으려는 노력이 필요한데, 정작 인권의 내용(종류)에 대한 충분한 설명은 부재한 상황이므로 침해된 인권의 내용이 무엇인지 판단하기 쉽지 않다. 즉, 인권침해가 되는지를 판단할 기준이 없는 상태에서 사례를 보며 인권침해가 될지 안될지 여부만을 생각해보는데서 그치게 되므로 침해된 인권의 내용이 무엇인지, 그 인권을 구제하기 위해 선택해야 할 구제책은 무엇일지 쉽사리 떠올리기 어렵게 되는 것이다.

예컨대, A 교과서를 통해 해당 부분을 학습하는 학생의 경우, 인권을 천부적인 권리로 인식하고, 인권침해의 개념을 명확히 알지 못할 것인데 제시된 사례(자격시험 결과를 발표할 때 수험번호와 이름을 함께 공개하는 것)가 인권침해가 되는지 여부를 판단해보라고 한다면 그것이 상당히 어려운 문제가 될 것이다. 또한, 이에 대해 교사가 인권침해사례가 맞다는 것을 알려주기 위해서는 이것이 왜 인권침해가 되는 것인지 설명해야 할 것이고, 이 때 필연적으로 인권 중 어떤 권리를 침해한 것인지 언급하게 될텐데 그러한 설명 역시 아무런 바탕이 없는 학생들에게는 생소한 문언적 의미만을 지니게 될 가능성이 높다.

5) 인권침해의 구제

3종의 교과서의 인권침해의 구제 부분 서술을 비교한 결과, 표 8과 같이 각기 다른 방식으로 인권침해 구제를 위한 기관을 소개하고 있음을 알 수 있었다. A 교과서는 국가기관별로

인권침해 구제를 위해 수행하는 업무를 소개하고 있었고, B 교과서는 인권침해의 주체별 구제 방법과 기관별 업무범위를 소개하였으며 C 교과서는 인권침해의 주체별로 나누어 인권침해에 대한 구제 방법을 설명하고 있었다.

표 8. 교과서별 인권침해의 구제 서술부

교과서명	인권침해의 구제 서술부
A 미래엔 사회2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 국가기관을 통해 침해된 권리를 구제받을 수 있음(19면) ◆ 법원: 민사재판은 다른 사람이 나의 권리를 침해했을 때, 행정재판은 행정기관의 잘못으로 나의 권리를 침해받았을 때 청구할 수 있음. 형사재판을 통해 범죄행위로 다른 사람의 권리를 침해한 사람을 처벌하고 범죄를 예방하는 효과를 기대할 수 있음 ◆ 헌법재판소: 헌법소원심판을 통해 인권을 보호함. 헌법소원심판은 공권력의 행사 또는 불행사에 의해 기본권이 침해된 국민이 권리구제를 요청하면 이를 심판하는 제도임(19면) ◆ 국가인권위원회: 인권을 침해할 우려가 있는 법이나 제도의 문제점을 찾아 개선을 권고하고, 인권침해나 차별행위를 조사하여 구제하는 역할을 함. 일상생활에서 인권이 침해되면 국가인권위원회에 진정을 넣어 권리구제를 요청할 수 있음.(19면) ◆ 행정기관의 잘못된 법 집행으로 피해가 발생했을 때는 국민권익위원회가 권리를 구제해 줌. 잘못된 언론보도로 피해를 보았을 때는 언론중재위원회가, 소비자의 권리가 침해되었을 때는 한국소비자원의 도움을 받을 수 있음(20면)
B 금성출판사 사회2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 국가기관에 구제를 요청할 수 있음(20면) ◆ 법적으로 구제받는 방법은 누가, 어떻게 침해하였느냐에 따라 다름. 개인이나 단체가 인권을 침해한 경우 수사기관에 고소하거나 법원에 재판을 청구하여 구제받을 수 있음(20면) ◆ 국가기관이 국민의 기본권을 침해한 경우 헌법재판소에 헌법소원을 청구할 수 있음(20면) ◆ 입법기관이 법제정을 하지 않거나 불충분한 법을 제정함으로써 인권을 침해한 경우는 입법청원을 통해 구제받을 수 있음(20면) ◆ 행정기관이 인권을 침해한 경우에는 행정심판이나 행정소송을 통해 구제를 요청할 수 있음(20면) ◆ 사법기관이 법을 잘못 적용한 판결로 인권을 침해한 경우 상급 법원에 상소할 수 있음(20면) ◆ 국가인권위원회-인권침해의 소지가 있는 법령이나 제도에 대해 시정을 권고함, 국민권익위원회-국민의 고충민원처리와 불합리한 행정제도 개선, 행정심판을 통해 잘못된 행정처분을 취소하거나 무효임을 확인함, 대한법률구조공단-무료법률상담, 민사, 가사 사건 소송대리 등 법률구조사업 수행(20면)
C 비상출판사 사회2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 인권침해를 누가했는지에 따라 국가기관의 인권침해를 구제하는 방법과 다른 시민의 인권침해를 구제하는 방법으로 나뉨(20면) ◆ 국가기관의 인권침해에 대한 구제: 법원의 행정소송, 헌법재판소에 위헌법률심판이나 헌법소원심판, 국가기관에의 청원, 국가인권위원회에 진정할 수 있음(20면) ◆ 다른시민의 인권침해에 대한 구제: 법원의 민사소송, 인권침해행위가 범죄에 해당하는 경우 경찰, 검찰에 고소하여 가해자가 처벌받도록 할 수 있음. 국가인권위원회에 진정할 수 있음(20면)

출처 : 미래엔, 2018, 19-20; 금성출판사, 2018, 20; 비상출판사, 2018, 20.

대표적으로 A교과서를 살펴보면 인권침해에 대한 구제를 받을 수 있는 국가기관으로 법원, 헌법재판소, 국가인권위원회를 소개하고 있지만(미래엔, 2018, 19), 앞서 언급하였듯이 인권침해의 개념과 인권침해 행위자에 대한 명확한 학습 없이는 인권침해에 대한 구제를 위해 도움을 받을 수 있는 기관에 대한 이해가 단순한 문언상의 이해에 그칠 가능성이 높아 실질적인 적용에 연결되기는 어려울 것이라 사료된다. 이러한 인식을 전제로 교과서의 내용을 상세히 살펴보면 첫째, 교과서에서는 법원을 “재판을 통해 권리를 구제” 할 수 있는 곳으로 소개하며, “민사재판은 다른 사람이 나의 권리를 침해했을 때, 행정재판은 행정기관의 잘못으로 나의 권리를 침해받았을 때, (중략) 형사재판은 범죄행위로 다른사람의 권리를 침해했을 때 권리를 침해한 사람을 처벌하고, 범죄를 예방하는 효과를 기대할 수 있다” 고 설명하고 있는데 이는 실정법상 권리 침해에 관한 서술으로 앞서 다른 인권침해와는 또 다른 맥락에서 이해할 수 있으며 침해된 인권의 종류와 침해한 주체 및 행위에 대한 학습이 부족한 상태에서는 입체적으로 받아들이기 어려운 내용이라 보여진다. 둘째, 헌법재판소를 “헌법재판소는 헌법질서를 수호하고 국민의 기본권을 보장하는 국가기관으로, 헌법소원심판을 통해 인권을 보호한다” 고 서술하면서, “헌법소원심판은 공권력의 행사 또는 불행사에 의해 기본권이 침해된 국민이 권리구제를 요청하면 이를 심판하는 제도” 라고 설명하고 있는데 기본권의 보장과 인권의 보장의 개념체계가 확립되지 않은 상태에서는 본 내용의 깊은 이해가 어렵고, 공권력의 행사 또는 불행사로 인한 인권침해의 모습에 대한 학습이 없는 상태에서는 해당 문언 자체를 받아들이기 어렵다고 사료된다.⁸⁾ 셋째, 국가인권위원회의 경우, “일상생활에서 인권이 침해되면 국가인권위원회에 진정을 넣어 권리구제를 요청할 수 있다” 고 설명하고 있는데, 국가인권위원회가 업무의 범위로 취급하는 인권은 “대한민국헌법 및 법률에서 보장하거나 대한민국이 가입·비준한 국제인권조약 및 국제관습법에서 인정하는 인간으로서의 존엄과 가치 및 자유와 권리” 로,⁹⁾ 이에 대한 이해 없이 단순히 인권침해의 구제기관으로 학습하게 되는 것이 바람직한지 고민해보아야 할 것이다. 마지막으로 교과서는 “행정기관의 잘못된 법집행 등으로 피해가 발생했을때는 국민권익위원회가 (중략) 권리를 구제” 하고, “잘못된 언론 보도로 피해를 보았을 때는 언론중재위원회, 소비자의 권리가 침해되었을때는 한국소비자원의 도움을 받을 수 있다” 고 서술하고 있는데(미래엔, 2018, 20), 이러한 구제방법의 이해를 위해

8) 이는 필자가 중학교 사회교과서의 전반적인 내용을 살펴보지 못한 상태에서 범하는 논리적 오류가 될 수도 있다.

9) 국가인권위원회법 제19조(업무) 위원회는 다음 각 호의 업무를 수행한다.

1. 인권에 관한 법령(입법과정 중에 있는 법령안을 포함한다)·제도·정책·관행의 조사와 연구 및 그 개선이 필요한 사항에 관한 권고 또는 의견의 표명
2. 인권침해행위에 대한 조사와 구제
3. 차별행위에 대한 조사와 구제
4. 인권상황에 대한 실태 조사
5. 인권에 관한 교육 및 홍보
6. 인권침해의 유형, 판단 기준 및 그 예방 조치 등에 관한 지침의 제시 및 권고
7. 국제인권조약 가입 및 그 조약의 이행에 관한 연구와 권고 또는 의견의 표명
8. 인권의 옹호와 신장을 위하여 활동하는 단체 및 개인과의 협력
9. 인권과 관련된 국제기구 및 외국 인권기구와의 교류·협력
10. 그 밖에 인권의 보장과 향상을 위하여 필요하다고 인정하는 사항

서는 침해된 인권의 내용과 침해주체를 먼저 학습할 필요가 있다. 나아가, 교과서는 “침해된 인권을 구제받기 위해서는 자신이 가진 권리와 그 권리가 침해되었을 때 도움을 받을 수 있는 국가기관과 절차를 알아야 한다. 이를 바탕으로 권리구제를 위해 적극적으로 대응하려는 자세가 필요하다”고 끝을 맺고 있는데(미래엔, 2018, 20), 이러한 자세를 갖추도록 하기 위해서는 먼저 침해된 인권의 종류와 침해의 행위자를 먼저 학습하도록 도울 필요가 있다.

현재 살펴본 모든 교과서가 인권침해에 대한 실정법상 구제방법을 소개하는데서 그치고 있으며, 그 외의 구제방법(집회, 시위, 정치적 투쟁, 청원, 저항권, 혁명 등)에 대해서는 언급하지 않고 있었다. 이는 앞서 살펴본 사회과 교육과정의 학습목표에 인권침해에 대한 구제방법으로 ‘국가기관에 의한 구제’가 명시되어있기 때문인 것으로 보이는데, 인권교육의 취지를 달성하기 위한 구제방법 교육으로는 불충분하므로 보완이 필요하다.

IV. 인권침해, 어떻게 가르칠 것인가?

매년 “인권”에 대한 관심은 높아지고 있다. 현재 “인권”에 대한 월간 검색량은 3만건에 달하며, 해당 키워드로 검색을 하는 사람의 40% 가량은 10대일 정도로 인권에 대한 청소년의 관심은 상당하다.¹⁰⁾ 불과 십수년전만 하더라도 인권에 대해 잘 알고 있는 청소년을 찾아보기 힘들었으나, 이제는 인권을 모르는 청소년을 찾아보기 힘든 시대가 되었다. 나아가 청소년들이 인권을 바탕으로 학교 교칙의 인권침해여부를 다투며 적극적인 권리행사에 나서고 있다는 뉴스도 어렵지 않게 접할 수 있는 상황이다.¹¹⁾

이와 같이 인권의식이 빠르게 확산되고, 인권교육의 중요성 역시 함께 강조되고 있지만, 일각에서는 여전히 인권침해가 정확히 무엇을 의미하는지, 인권침해 시 어떤 구제방법을 선택할 수 있는지에 대한 교육이 부족하여 인권침해를 묵과하거나 묵과하기를 중용받는 사례 또한 계속해서 발생하고 있다.¹²⁾

인권침해의 개념과 그 구제방법을 숙지하는 것은 본인의 인권을 보호할 수 있는 힘이 될 뿐 아니라 타인의 인권을 존중해야 한다는 의무를 배우는 과정이 될 수 있고, 이를 통해 인권이 명목상의 권리가 아니라 실재하는 권리임을 여실히 느낄 수 있는 계기가 될 수 있어 인권 의식 제고의 계기가 된다는 점에서 상당히 중요하다. 하지만 살펴본바와 같이 현행 사회과 교육과정의 학습과정은 몇 가지의 문제가 존재한다.

이상에서 살펴본 바를 정리하며 인권침해를 어떻게 가르칠 것인가를 고민하며 글을 마무리한다. 첫째, 인권과 기본권에 대한 학습 단원을 분리하고, 인권과 기본권의 관계에 대한 체계정립이 가능하도록 해야 한다. 인권과 기본권은 인간의 존엄 수호라는 목적 측면에서 유사하고 서로 영향을 끼칠 수 있으나, 살펴본 바와 같이 같은 선상에서 논의할 수 없는 별개의

10) 블랙키위, <https://blackkiwi.net/service/keyword-analysis?keyword=%EC%9D%B8%EA%B6%8C> 참고.

11) 영남일보, “대구 사립고서 ‘두발 규제’ 수년째 논쟁... ‘인권침해’ 청와대 국민청원에도 등장”, 2021-09-10, <https://www.yeongnam.com/web/view.php?key=20210909010001249>.

12) THE FACT, “광주 청소년노동자 47%, 부당한 대우·인권침해 발생시 ‘참거나 그만뒀다’”, 2021-01-12, <http://news.tf.co.kr/read/national/1836922.htm>.

권리이다. 그럼에도 불구하고 현재의 교과서는 이를 한 단원에서 혼재하여 논의함으로써 혼란을 초래하고 있다. 실제로 인권과 관련한 청소년들의 질문 중에는 “인권과 기본권의 차이”를 묻는 것이 많은데, 이는 인권과 기본권을 같은 선상에서 학습하는 과정에서 개념적 혼동을 겪게 됨을 반증하는 것이다. 따라서 표 9와 같이 인권과 기본권의 학습단위를 분리하여 각 권리의 관계를 학습하도록 할 필요가 있다.

표 9. 인권과 기본권 학습단위 제안

단원명	학습목표
[9사(일사)06-01]	인권의 개념과 종류를 안다. 인권의 역사를 통해 인권 보장의 중요성을 이해한다.
[9사(일사)06-02]	인권침해의 개념 및 구제방법을 안다.
[9사(일사)06-03]	일상생활에서 인권이 침해되는 사례를 분석한다.
[9사(일사)07-01]	우리나라 헌법에서 보장하고 있는 기본권의 개념과 종류를 알고 인권과 기본권의 관계를 탐구한다.
[9사(일사)07-02]	기본권 제한의 내용과 한계를 안다.
[9사(일사)07-03]	일상생활에서 기본권이 침해되는 사례를 분석하고, 국가기관에 의한 구제방법을 조사한다.
[9사(일사)07-04]	헌법에 보장된 근로자의 권리를 이해하고, 노동권 침해 사례와 구제 방법을 조사한다.

둘째, 인권침해의 개념과 침해된 인권의 종류, 침해 행위자에 대한 인지가 가능한 사례 학습이 필요하다. 인권을 교육하는 주된 목적중의 하나는 “일상생활에서의 다양한 인권침해 사례들을 분석함으로써 인권이 침해되었을 때 관심을 갖고 적극적으로 대응하는 자세를 가질 수 있도록 하는 것”¹³⁾인데, 현재 교과서에서는 이러한 목적을 달성할 수 있는 기본적인 내용(인권침해의 개념, 침해된 인권의 종류, 침해행위자에 대한 인지)이 충분히 수록되어있지 않다. 이 때문에 교과서에 제시된 사례 자체를 학습하는 것만으로는 인권침해행위를 인지하고 그에 대한 구제수단을 선택하여 행사하기 위한 지식과 태도를 배우기 어렵다. 인권침해사례를 보고 인권침해인지 여부를 판단하기 위해서는 먼저 침해된 가치가 있는지, 그 가치가 무엇인지를 떠올릴 수 있어야 하는데 이는 인권의 내용과 관련되어 있어 인권의 종류를 학습하지 않고는 판단이 어렵기 때문이다. 또한, 침해 행위자가 누구인가에 따라 선택할 수 있는 구제수단이 다르므로 해당 부분도 고려할 수 있는 과정이 필요하다.

Lister이 제시한 인권교육의 목표인 지식(knowledge), 태도(Attitudes), 기능(Skills)을 고려하면(경상남도 교육청, 2019; 손진희, 2021, 114), 인권침해에 대한 구제방법 교육도 지식, 태도, 기능적인 측면에서 정비되어야 할 것이다. 먼저 지식적인 측면에서 인권침해의 개념, 침해된 인권의 종류, 침해행위자별 인권침해 대응방법을 교육하고, 태도적인 측면에서는 인권침해를 구제하기 위한 절차적 가치(자유, 관용, 공정성, 진리와 추론에 대한 존중 등)를 강조해야 한다. 마지막으로 기능적인 측면에서는 인권침해사례와 관련한 비판적인 정보처리 능력과 인권

13) 교육부 고시(제2015-74호), 사회과 교육과정, 84면.

친화적 행동을 선택할 수 있는 실천기술을 갖추도록 하여 변화를 이끌어낼 수 있도록 해야 한다. 이를 정리하면 표 10과 같다.

표 10. 인권침해 교육내용

지식	태도	기능
<ul style="list-style-type: none"> • 인권침해의 개념 • 침해된 인권의 종류 • 침해 행위자별 인권침해 대응방법 	<ul style="list-style-type: none"> • 인권침해를 구제하기 위한 절차적 가치 	<ul style="list-style-type: none"> • 인권침해사례와 관련된 비판적 정보처리능력 • 실천기술

표 10에서 정리한 내용을 학습한 후에, 인권침해 사례를 일화 또는 시나리오로 제시하여 그 속에서 문제를 파악하고 이를 해결하기 위한 방안을 고안하도록 한다면, 지식과 기술을 명료화하여 학습할 수 있을 것이다.(손진희, 2021, 114). 이와 같은 사례기반학습(Case-Based Learning)이 보다 효과적으로 진행될 수 있도록 하기 위해서는 표 11과 같이 단계별 질문을 마련하는 것이 필요하다. 이러한 질문에 답하는 과정에서 학생들은 스스로 명확하고 체계적인 가이드를 세울 수 있을 것이다.

표 11. 인권침해 사례기반학습 단계별 질문

1단계	2단계	3단계	4단계	5단계
인권침해 발생여부 판단 (인권 감수성)	침해된 인권의 종류	침해 행위자	구제방법 선택	적극적인 대응을 해야 하는 이유
1. 인권침해가 발생하였나요?	2. 만약 그렇다면, 어떤 인권을 침해하였나요?	3. 누가 인권을 침해하였나요?	4. 인권을 침해받은 A는 무엇을 할 수 있을까요?	5. A의 행동으로 달라질 수 있는 것은 무엇인가요?

셋째, 인권침해사례에 적용할 수 있는 다양한 구제방법(실정법상 구제방법 및 그 이외의 수단)의 제시가 필요하다. 현행 교과서는 실정법상의 권리침해에 대한 구제방법들을 중심으로 인권침해에 대한 구제방법들만 나열하고 있어 아직 실정법상 권리로 인정되지 않는 인권에 대한 구제가 불가능하다고 오해할 여지가 있고, 이로 인해 인간의 존엄을 위한 실천적인 행동이 억제될 가능성도 있다. 인권침해에 대한 다양한 구제방법(집회, 시위, 정치적 투쟁, 청원, 저항권의 행사, 나아가 프랑스의 권리혁명과 같은 혁명)을 교육하는 것은 단순히 몇 가지의 권리구제방법을 더 알려주는 것이 아니라 다양성이 강조되는 사회에서 포용적인 사회로 나아갈 수 있는 힘이 되어줄 것이다.

참고문헌

- 구정화(2004), 교사를 위한 학교 인권교육의 이해, 국가인권위원회.
- 금성출판사(2018), 사회2.
- 미래엔(2018), 사회2.
- 비상출판사(2018), 사회2.
- 경상남도교육청(2019). 교육과정으로 실천하는 인권교육. 경남:연구보고서.
- 김신아(2021), 인권과 의무, 책임의 관계, 인권의 제한, 법과인권교육학회 소모임 발표자료.
- 손진희(2021), 인권침해, 어떻게 가르칠 것인가 토론문, 한국법과인권교육학회 추계학술대회
토론자료.
- 이수경, 정필운(2018), 인권, 무엇이래 가르칠 것인가? -2015 개정 교육과정 중학교 사회의 인
권 내용에 대한 문제점과 개선방안, 법과인권교육연구 제11권 제1호, 법과인권교육연구.
- 정필운, 박선웅(2020), 사회적 소수자의 인권 침해 학습의 개선 방안 -법학과 사회학의 통합적
접근-, 법과인권교육연구 제13권 제3호, 한국법법과인권교육학회.
- 헌재 2012. 8. 23. 2008헌마430.
- 교육부 고시(제2015-74호), 사회과 교육과정.
- 영남일보, 2021, 대구 사립고서 ‘두발 규제’ 수년째 논쟁... ‘인권침해’ 청와대 국민청원에
도 등장, 2021-09-10, <https://www.yeongnam.com/web/view.php?key=20210909010001249>.
- THE FACT, 2021, 광주 청소년노동자 47%, 부당한 대우·인권침해 발생시 ‘참거나 그만뒀
다’ , 2021-01-12, <http://news.tf.co.kr/read/national/1836922.htm>.

한국과 영국의 노동인권교육 지도자료 분석*

이 수 경 · 이 서 영 · 이 규 환 · 정 필 운

(자양고등학교 · 서울대학교사범대학부설초등학교 · 세종국제고등학교 · 한국교원대학교)

I. 서론

2021년 6월 30일, 국제노동조합총연맹(ITUC, International Trade Union Confederation)은 세계 노동권 지수를 발표했다. 세계 노동권 지수는 세계 최대의 노동조합인 국제노동조합총연맹이 노동자들의 권리 침해 사례를 조사하고 노동인권 전문가 설문조사 결과를 분석하여, 2014년부터 매년 노동자들에게 최악인 국가를 평가한 후 1등급부터 5등급까지 구분한 지표이다. 법치주의가 붕괴되어 권리 자체를 보장받지 못하는 국가를 5+등급, 노동자들의 권리 침해 정도가 클수록 5등급에 가깝고, 노동자들의 권리 침해 정도가 작을수록 1등급에 해당한다(NEWSTOF, 2021). 우리나라의 세계 노동권 지수는 2014년부터 2021년 현재까지 노동자들의 권리를 보장받지 못하는 수준인 5등급인 반면, 영국의 경우 2017년에 4등급이었던 경우를 제외하고 매년 3등급 수준을 유지하고 있다(ITUC, 2014, 9-39; ITUC, 2015, 11-16; ITUC, 2016, 11-16; ITUC, 2017, 13-18; ITUC, 2018, 8-11; ITUC, 2019, 8-11; ITUC, 2020, 10-13; ITUC, 2021, 12-15).

인간은 노동을 하여 삶을 유지하고 자아를 실현하며 공동체의 발전에 이바지한다. 노동은 인간에 의해 이루어지는 육체적·정신적인 행위이므로 그 안에 노동하는 인간의 인격이 표시된다. 그러므로 공동체의 일원인 시민과 시민의 권리를 보장하기 위해 만든 국가는 근로의 기회와 조건을 적절히 유지하여 노동하는 인간이 존엄하게 살 수 있도록 보호하여야 한다(John Paul II, 1981; 전광석, 2020, 455-456). 이런 의미에서 노동 및 노동인권과 관련된 지식을 습득하고 이를 존중하는 태도와 감수성을 배양함으로써 노동인권과 관련한 합리적인 의사결정능력을 향상시키도록 하는 노동인권교육은 학교 교육의 중요한 내용 요소 중 하나이다.¹⁾

이 글은 노동인권이 잘 보장되어 있는 영국의 노동인권 지도자료를 한국의 노동 상황과 현행 교육과정에 맞게 재구성하여 한국형 노동인권 지도자료를 개발하기 위한 기초 연구의 일환으로, 영국의 노동인권 지도자료를 중심으로 한국의 노동인권 지도자료를 분석하는 것을 목적으로 한다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 우선 한국과 영국의 노동인권교육 현황을 검토할 것이다(II). 분석 대상으로 영국의 노동인권 지도자료를 소개하고(III), 한국과 영국의 노동

* 이 글은 필자들이 2021년에 서울특별시교육청 과업으로 개발한 「해외노동인권 지도자료 분석을 통한 교수학습 지도자료」의 일부 내용을 수정·보완한 것임을 밝힙니다.

1) 서울특별시교육청 노동인권교육 활성화 조례 제2조 제3호 참고.

인권 지도자료를 분석할 것이다(Ⅳ). 마지막으로 이상의 논의를 정리하고 한국의 노동인권 지도자료의 개발 방향을 제안하고자 한다(Ⅴ).

Ⅱ. 한국과 영국의 노동인권교육 현황

1. 한국의 노동인권교육

1) 노동인권교육의 의미

‘노동인권교육’이라는 용어는 2014년에 은수미 국회의원이 ‘노동인권교육 활성화에 관한 법률안’을 발의하면서 확산되기 시작하였다(고혜림·최윤정, 2021, 80; 설규주 외, 2019, 157). 노동인권교육은 현재 노동자가 아닌 학생이나 시민을 대상으로 접근한다는 점에서 노동자를 대상으로 실시하는 노동교육과는 차이가 있으며, 노동에 관련하여 인권의 관점에서 접근한다는 점²⁾에서 실정법에서 보장하는 권리인 노동권을 중심으로 접근하는 노동권교육과도 차별성이 있다. 즉, 학교 노동인권교육은 노동과 관련하여 학생들이 종속노동을 바탕으로 개별적 근로관계와 집단적 노사관계를 이해하고, 현재 실정법으로 보장받지 못하는 노동관계의 영역을 인권교육으로 보완하여 그 보장 범위가 확장될 수 있도록 실천적이며 역동적인 교육이 필요하다.

2) 선행연구 검토

학교 노동인권 교육의 문제점을 비판하여 사회교과와의 연계성을 강조하며 역량 중심의 노동인권 교육을 강조³⁾하거나 보이텔스바흐 합의를 중심으로 노동인권 교육의 학교급별 내용체계와 성취기준을 제시한 연구⁴⁾는 노동인권교육의 목표를 재설정하거나 교육과정 차원에서 학교 노동인권교육의 개선방안을 제시하였다는 점에서 학교 현장에서 바로 적용하기에는 한계가 있다. 또한 노사갈등 문제를 해결하기 위한 방안으로 논쟁문제 수업모형을 중심으로 교수학습 지도안을 제시한 연구⁵⁾는 노사관계 교육의 필요성을 노동이 자본에 종속되어 있는 특성에서 찾고, 독일, 미국 등 외국의 노동교육의 특징을 분석했다는 점에서는 의의가 있으나 ‘탐색 노동’이라는 한 가지 사례만 제시하고 있어 다양한 주제에 적용하기에는 한계가 있다.

기존에 개발된 노동 관련 교재의 경우, 집단적 노사관계의 내용이 배제된 상태에서 개별적 근로관계를 중심으로 구성되어 있거나 노사관계의 본질에서 벗어나 단순히 나열된 주제별 활동 중심의 워크북 형태로 제작된 경우⁶⁾가 많았다. 그래서 학생들이 개별적 근로관계에 대한

2) 진숙경·김태영·김혜진·송태수·이원희(2015), 노동인권교육 현황 및 발전방안. 경기도교육연구원.

설규주·옹진환·정수진(2019), 노동인권교육의 원칙 및 내용체계에 관한 기초 연구, 시민교육연구, 51(4).

3) 허수미(2019), 학교노동인권교육의 문제점과 개선 방안: 사회과 연계를 중심으로, 사회과수업연구, 9(2), 25-45.

4) 설규주·옹진환·정수진(2019), 노동인권교육의 원칙 및 내용체계에 관한 기초 연구, 시민교육연구, 51(4), 151-180.

5) 최준호(2012). 학교 노동교육으로서의 ‘노사관계 교육’을 위한 실천전략 탐색 - 노사갈등 문제 해결을 위한 교수·학습 과정안을 중심으로-, 교육연구 55, 63-102.

내용은 어느 정도 인지하고 있더라도 집단적 노사관계에서 노동조합의 필요성과 의미를 파악하는 데 한계가 있었다. 그 결과 학교 노동인권교육에 대해 인식과 실천을 중심으로 학교 안팎의 전문가를 대상으로 질적 연구를 수행한 논문⁷⁾에 의하면, 교사들은 실용적인 측면에서 노동인권교육을 인식하고 접근하고자 하지만 입시나 사회적 제약으로 쟁점이 되는 노동문제에 대해서는 수업하기에 어려움이 있다고 토로하였다. 반면, 학교 밖 노동 전문가의 시각에서 학교 노동인권교육은 이론적인 내용이 대부분을 차지하고 있어 유용성과 실용성을 높여 조금 더 적극적이고 개방적인 교육이 필요하다고 언급하고 있다(고혜림·최윤정, 2021, 89-91).

2. 영국의 노동인권교육

1) 영국 정부에 의한 노동인권교육

영국의 국가 교육과정은 1988년 법으로 제정되었다. 2002년 교육법에 따라 모든 공립학교는 이를 의무적으로 준수하고 있으며, 사립학교는 국가 교육과정을 준용하지만 구체적인 내용은 자율적으로 결정한다. 현재 적용된 교육과정은 2014년에 만들어진 것으로, 교육과정의 목표는 다음의 세 가지로 제시된다. 첫째 학습을 즐기고 발전하고 성취하는 성공적인 학습자, 둘째 안전하고 건강한 삶을 주도할 수 있는 자신감 있는 개인, 셋째 사회에 긍정적인 기여를 하는 책임감 있는 시민이 그것이다. 그 중 노동인권과 관련된 요소인 일과 생활에 관한 내용은 ‘책임감 있는 시민’과 연관되어 있다.

영국의 교육과정은 한국의 초등학교에 해당하는 Key Stage 1, 2(핵심단계 1, 2:이하 KS로 약함)와 중고등학교에 해당하는 Key Stage 3, 4(핵심단계 3, 4)로 구성되어 있고, 의무교육은 16세까지로 핵심단계를 이수한 뒤, 2년 과정의 상급 고등학교에 진학해서 대학준비 과정을 마쳐야 대학에 진학할 수 있다. 시민교육은 2002년 국가교육과정으로 정식 편재되어 초등학교 과정에서는 학교장의 재량에 의해 자율적으로 학습하지만 중등학교부터는 의무교육으로 실시된다. 2013년 교육과정 개편으로 시민교육 교과에서 중요하게 다루는 것은 ‘적극적 시민성’ 함양이다. 높은 수준의 시민교육을 통하여 청소년이 사회에서 적극적으로 참여하고 행동하는데 필요한 지식과 기술, 이해능력을 제공하며 영국이 어떻게 통치되고 운영되는지에 대한 이해를 할 수 있도록 교육과정에서 중요하게 다루고 있다. 또한 시민교육을 통하여 청소년이 성인으로서 자신의 경제적 안녕을 추구하는 데에 필요한 지식과 기술을 습득하여 책임감 있는 시민으로서 역할을 다할 수 있도록 돕기 때문에 중요하다고 강조한다.

교육고용부장관실 향상교육진흥위원회(The Further Education Funding Council)에 따르면, 시민은 ‘공동체 구성원이고, 소비자이며, 가족구성원이고, 평생 학습자이면서, 납세자이고, 유권

6) 고용노동연수원 청소년교육팀(2019), 청소년 노동인권교육 지도자료.

최윤정·김성훈·윤노아·한미경·이예지·조은아·신은주(2018). 고등학교 교육과정 연계 노동인권지도자료 (특성화고용, 일반고용), 서울특별시교육청.

7) 고혜림·최윤정(2021), 학교 노동인권교육에 관한 전문가의 인식과 실천 유형화: 학교 안과 밖 그 경계에서, Journal of Research in Curriculum & Instruction, 25(2).

자이고, 그리고 노동자'이다. 이런 다양한 지위의 시민은 다양한 측면에서 경제적 및 정치적 관계들에 대한 이해가 가능한 시민으로서 모든 지위에서 권리의 소유자이면서 또 의무의 이행자이다. 이러한 시민성은 다양한 측면에서 갖춰지고 완성되는 것으로, 이러한 측면에서 노동자로서 자신의 권리와 책임에 대한 교육은 중요한 비중을 차지하게 된다.

영국 국가 교육과정 구조에서 시민성 교과는 핵심 단계(Key stage) 3, 4에서만 제시된다. 교육과정 목표에서 제시된 책임감 있는 시민은 국가 교육과정상에서는 시민성 교과에 한정된 것으로 보인다. 영국의 국가 교육과정에서는 노동인권교육 또는 노동교육에 대한 직접적인 언급을 찾기 어려우나 기타 정부 발행 문서와 정부 누리집에서는 상당히 구체적으로 그 내용과 방법을 제시하고 있다.

우선, 교육 및 훈련 제공자를 위한 진로 안내 및 접근-학교를 위한 법적 지침 및 추가 교육 대학 및 6단계 대학을 위한 지침(2021년 7월 발행)⁸⁾에 따르면, 영국은 14세부터는 모든 학생이 학습 옵션에 대한 자신의 결정을 위한 정보를 알아내기 위해 진로 및 노동 시장에 대한 정보에 접근하고 사용할 수 있어야 한다. 그리고 11세부터는 매년 학생들은 고용주와의 의미 있는 만남에 적어도 한 번은 참여해야 한다. 16세까지, 모든 학생은 그들이 가질 수 있는 아르바이트 외에 적어도 한 번의 직장 경험을 가져야 한다. 이를 위해 모든 학교와 대학은 고위 경영진의 명시적인 지원을 받고 안정적이고 체계적인 직업 프로그램이 있어야 하며 이 프로그램을 책임질 수 있고 적절하게 훈련된 인정받은 사람이 있어야 한다.

(1) 개인, 사회, 건강 및 경제 교육(PSHE)

국가 교육과정상에서 이뤄지는 이러한 접근과 더불어 전 학년에 걸쳐 진행되는 개인, 사회, 건강 및 경제 교육(PSHE)을 통해 영국의 학생들은 실생활에서 발생하는 노동인권 문제에 대한 학습 기회를 단계적으로 받는다. 개인, 사회, 건강 및 경제(PSHE: personal, social and health education) 교육은 어린이와 청소년이 성장하면서 직면하는 실생활 문제를 다루는 학교 기반 학습 기회 및 경험의 계획된 프로그램이다. 영국 국가 교육과정 문서는 학교 교육과정이 PSHE 교육을 필수적으로 갖추고 실행해야 함을 밝히고 있다(DfE, 2014, 5).

PSHE 교육은 개인적인 복지와 경제적인 복지의 두 가닥으로 구성되어 있다. 개인적 복지 스트랜드는 성별 및 관계 교육, 마약 및 알코올 교육, 정신 건강 및 웰빙, 식이요법 및 건강한 생활 방식, 안전 교육을 다룬다. 경제적 복지 스트랜드는 진로 교육, 업무 관련 학습, 기업 교육, 재무 능력을 다룬다. PSHE 교육을 위한 연구 프레임워크(핵심 단계 1/2)와 프로그램(핵심 단계 3/4)은 비법률적이지만, 일부 측면은 성 및 관계 교육, 약물 교육, 진로 교육(핵심 단계 3/4), 노동 관련 학습(핵심 단계 4)과 같은 법적 근거를 가지고 있다. 학교들은 PSHE 교육을 계획, 조정, 감시하고 이를 토대로 학생들은 평가한다.

즉, PSHE교육은 어린이와 청소년들에게 안전과 건강을 유지하는 방법을 가르치고, 그들이 성장하면서 그리고 성인으로서 직면하게 될 개인적, 사회적 문제들을 잘 해결하는 방법을 가

8) DfE(2021). Careers guidance and access for education and training providers Statutory guidance for schools and guidance for further education colleges and sixth form colleges.

르치는 과목이라 할 수 있다. 영국의 청소년들이 이 과목들을 통해 현대 영국인으로 잘 성장하는데 필요한 중요한 기본 토대를 형성한다고 본다.

2015년 3월 발행된 보고서⁹⁾에 의하면 PSHE교육은 첫째, 학생들의 신체적, 심리적 복지를 향상시킬 수 있고, 경제적 복지의 증거는 덜 연구된 반면, 직업 교육, 정보, 조언 및 지도 개입이 자신감 향상과 의사 결정 능력 향상을 포함하여 학생들에게 차이를 만들 수 있으며, 이는 장기적인 사회 경제적 결과의 전조로 작용할 수 있다고 보았다. 또한, PSHE교육은 인내, 갈등 해결, 정서 지능, 자기 관리, 자존감, 팀워크, 통제 장소, 시간 및 스트레스 관리와 같은 기술을 제공하거나 향상시킬 수 있는 기회를 제공할 수 있음을 밝혔다.

2017년 3월 1일 자로 영국 정부는 중등학교에서 관계 및 성교육 계획에 착수하였다. 여기에서는 정부가 향후 PSHE교육을 영국의 모든 학교(초·중등학교 및 아카데미 등)에서 가르치는 규정을 만들도록 하였다. 관계 교육, 관계 및 성 교육, PSHE교육은 학생들이 안전을 유지하고 건강하고 도움이 되는 관계를 발전시키는데 필요한 지식과 삶의 기술을 배우며 특히 온라인 세계에서 증가하는 문제를 다룰 수 있도록 고안되었다.

(2) PLTS 프레임워크

견습 프레임워크의 내용이 최근 변경됨에 따라 모든 영국 견습 제도는 영국 견습 표준 규정(SASE)의 요건을 충족해야 한다. SASE는 영국의 모든 견습생 교육에 개인 학습 및 사고 능력(PLTS)을 포함할 것을 요구했다.

QCA¹⁰⁾는 11~19세의 모든 젊은이에게 적용되는 개인, 학습 및 사고 능력을 기술하기 위한 프레임워크를 개발했다. 개인, 학습 및 사고 기술(PLTS) 프레임워크는 6가지로 구성된다(독립적인 조사자, 창조적 사상가, 성찰하는 학습자, 팀원, 자기 경영자, 효과적인 참여자). 이러한 일반적인 기술들은 영어, 수학, ICT의 기능적 기술과 함께 인생, 학습과 업무에서의 성공에 필수적이다. 이것들은 새로운 졸업증명서 자격에 포함되어 있어서 교육과 학습의 필수적인 부분을 형성한다.

PLTS의 각 집단에 대해, 초점 문장은 관련된 기술과 자질의 범위를 요약한다. 여기에는 관련 기술, 행동 및 개인적 자질을 나타내는 일련의 결과 진술이 함께 제공된다. 각 기술 집단은 독특하고 일관된 논리를 갖고 있다. 또한 각 집단은 비슷한 것끼리 서로 연결되어 있으며 학습자는 한 번의 학습 경험에서 여러 집단의 기술을 접하게 될 가능성이 크다. 독립성을 키우기 위하여 학습자들은 광범위한 맥락에서 여섯 집단 모두의 기능을 적용할 필요가 있다.

9) DfE(2015), Personal, social, health and economic (PSHE) education: a review of impact and effective practice.

10) Qualifications and Curriculum Authority는 영국 국가 교육과정, 교육과정에 관련된 평가, 자격증 및 시험을 관장하는 기구로 우리나라의 교육과정평가원(KICE)과 유사하다. 그러나 우리나라와 달리 정부의 자금 지원을 받는 비정부 공공기관(non-departmental public body)의 하나로서 교육부 장관에 의해 임명되는 이사회(Board)의 의사결정에 의해 운영된다.

2) 영국 노동조합에 의한 노동인권교육

노동 인권교육은 시민교육의 부분영역으로서 다양한 측면에서 교육과정의 전 과정 및 다양한 교과목에서 그리고 다양한 정부 부처 및 시민사회(단체)로부터 주도적으로 이루어지고 있다. 영국 시민교육협회(ACT: Association for Citizenship Teaching)는 강의를 위한 교사 대상 자료 중에 노동조합에 의한 교육을 소개하고 노조 사이트를 연결해준다. 여러 노동조합이 공동으로 구축하여 운영하고 있는 사이트인 ‘학교 안으로 들어간 노동조합(Unions Into Schools)¹¹⁾’에서는 노동조합의 역할과 필요성, 노동조합의 역사와 사회·역사적 의미, 그리고 노조의 다양한 활동 내용 등을 소개하고 있다. 이 사이트는 영국노동조합총연맹(TUC)만 아니라 교원노동조합, 공공연맹 등 다수 산업별 노동 조합연맹들이 참여하고 있으며, 동영상 등을 포함해서 다양한 교육자료가 제공된다. 강의에서는 노동기본권 관련 주제만 아니라, 작업장에서의 따돌림 문제 및 파견근로자 문제까지 다루며, 권리와 책임의 균형적 관점을 유지하고 있다.

Ⅲ. 자료와 분석대상

1. 영국 노동인권 교육자료의 소개

1) BIS의 <시작해요! 나의 노동권과 책임>

(1) <시작해요! 나의 노동권과 책임>의 제작 기관 : BIS

영국 정부의 기업혁신기능부(Department for Business, Innovation and Skills, 이하 BIS)는 2009년 당시 고든 브라운 총리가 과학기술혁신과 기업 지원을 통해 효과적인 경제성장을 이룩하겠다는 취지로 발족한 부처이다.¹²⁾ BIS는 영국이 세계 경제에서 경쟁할 수 있는 역량을 갖추도록 기업, 숙련인력, 혁신, 과학·연구 분야 등을 통합적으로 결합한 것으로 장관 아래 총 9명의 국무상(Minister of State)이 ①과학·혁신, ②고등교육·지식재산권, ③기업·혁신·기술, ④지역경제·개발 협력, ⑤무역·투자·사업, ⑥직업 교육·기술·소비자 보호, ⑦통신·기술·방송, ⑧기업·규제개혁, ⑨우정사업·고용 관계 등의 업무를 담당하고 있다.¹³⁾ 지난 이명박 행정부 당시 미래창조과학부라는 명칭을 사용하였는데, 그 명칭의 벤치마킹 대상이 바로 BIS이다. BIS는 영국의 장기화된 경기침체와 비효율적인 정부 정책 문제를 해결해야 하는 요구에 대응하여 구성된 부처로서 과학기술 및 기업진흥, 경제성장 관련 기능들을 단일부처의 틀에 집약하여 정책의 일관성과 정합성을 높이는 효과를 가져왔다. BIS 예산 비중에서

11) <http://unionsintoschools.org.uk/>

12) 현재는 혁신과 기능에서 에너지와 산업 전략으로 변경되어 Department for Business, Energy & Industrial Strategy로 부처명이 바뀌었다. 테레사 메이 내각이 출범하면서 BIS에 에너지와 기후변화부가 통합되어 신설하였다. 그리고 교육과 관련된 부분은 교육부에서 담당하게 되면서 고등교육뿐만 아니라 추가 교육 및 기능 관리, 직업 자격, 견습-14세에서 19세 직업 교육 및 훈련 등도 다루게 되었다.

13) 성지은, 2009, 33-39.

가장 큰 부문은 ‘지식 및 혁신’으로 기술교육과 직업훈련에 대한 지원이 가장 큰 비중을 차지했다. 이를 볼 때, 그 당시 BIS의 관심이 기술교육과 직업훈련에 높았기 때문에 학생들을 대상으로 한 <시작해요! 나의 노동권과 책임> 교수·학습자료가 개발되었다고 볼 수 있다.

(2) <시작해요! 나의 노동권과 책임>의 개괄

<시작해요! 나의 노동권과 책임>은 영국의 BIS에 의해 제작된 노동인권 지도자료로서, 영국 국가 교육과정의 핵심 단계 414용으로 제작되었다. 해당 지도자료는 학습자가 노동 관련 문제에 참여하는 것을 장려하기 위해 만들어졌으며, 미리 촬영된 영상자료와 수업 내 활동의 조합을 통해 노동권 관련 법률 요건, 차별 방지 규칙 및 보건 및 안전 원칙을 흥미롭게 제공하고 있다. <시작해요! 나의 노동권과 책임>에는 총 6가지 수업지도안이 포함되어 있으며, 수업지도안별 주제는 다음과 같다.

- 기본 권리 : 최저임금, 병가 및 급여, 휴가 및 급여, 시간제근로자 권리 및 기관근로자 권리 소개
- 차별 문제 : 차별과 괴롭힘을 식별하고 극복하는 방법 이해 및 고용 권리 확인에 대해 더 자세히 알아보기
- 정보 자원 : 고용 권리 및 책임에 대한 정보를 찾을 수 있는 위치 탐색
- 직장 체험 : 업무 경험 기대 요구 및 책임 파악 및 적용
- 보건과 안전 : 보건 및 안전 원칙 및 절차에 대한 소개
- 직장 내 괴롭힘: 직장 내 괴롭힘 조사 및 해결

이 책자에는 노동자의 기본적인 권리, 차별 관련 이슈, 정보원, 현장실습, 건강과 안전, 그리고 직장에서의 따돌림의 문제 등 주제에 대해 매우 구체적으로 발생 상황과 대처법, 지원기관 등을 소개하고 있다. 이 책자는 교사들을 위하여 시민성 교육의 세부 항목별 내용을 PSHE(Personal, Social, Health and Economic Education) 교과 교육에서 어떠한 주제 영역에 어떠한 방식으로 응용할 수 있는지, 그 연관성과 교육 적용 방안을 체계화하여 안내하고 있다.

14) 영국의 학기는 여름에 시작하므로 우리나라와 학년이 정확하게 일치할 수 없으나 Key Stage 4는 year 10~11로 14~16세이며 우리나라의 중3~고2에 해당한다.

을 간략하지만 가시적으로 제공하고 있으며, 학습형태와 학습활동 자료도 구체적으로 제시하고 있다. 뿐만 아니라 ③심화·보충 활동이 추가적으로 제시되어 학생들의 사고력 진작에 도움이 되는 아이디어를 교사에게 제공한다.

(3) 영국 교육과정과 <시작해요! 나의 노동권과 책임>

영국의 국가 교육과정을 기준으로 <시작해요! 나의 노동권과 책임>은 국가 교육과정의 시민성 교과와 PSHE를 교육 내용으로 두고 핵심 개념, 과정, 범위, 방법 등을 <표 1>¹⁵⁾과 같이 도출하였다. 특히 PSHE의 경제복지 스트랜드 부분은 각 강좌에서의 구체적인 교수 요점이 <표 2>에 제시되어 있다.¹⁶⁾

표 1. <시작해요! 나의 노동권과 책임>의 과목 적용(Subject applications)

	시민성	PSHE 경제복지와 재무 역량	PSHE 개인적 행복
핵심 개념	권리와 의무의 다양한 종류 탐색	취업을 위해 요구되는 역량, 태도 및 기술에 대한 이해	개인은 일정 상황 범위에서 자신이나 혹은 타인에 대한 위험을 관리할 필요가 있음을 이해 모든 형태의 선입견이나 차별은 우리 삶 전 과정에서 거부되고, 거부해야 한다는 것을 이해
핵심 과정	이슈나 문제에 대해 연구하고, 계획하며, 조사하여 알아봄	자존감을 유지·발전시키고 일에서 긍정적 미래를 갈망함	안전, 건강과 행복에 대해 많은 정보를 가진 상태에서 선택할 수 있도록 지식과 이해력을 활용함
	탐구, 토론 및 행동을 통해서 배워 얻어낸 결론에 근거해 다양한 관점을 설명함	정보 원천의 범위를 확인하고 선택하며 활용함	
	문제나 이슈에 대해 착수하기 위한 창조적 접근법을 탐색함	직업 세계에 진입하기 위해 요구되는 중심 역량과 숙련·기술을 확인함	
범위와 내용	사용자와 피고용인의 권리와 책임	일터에서 권리와 책임, 일 관계에서 가치와 태도들	위험을 줄이고 해악을 최소화하는 방법
교육 방법	주제 집중적이고 논쟁적 이슈에 관한 토론	일 관련 이슈에 관한 사례들, 시뮬레이션, 시나리오 역할극과 드라마 등을 활용	조력원과 지원을 확인하고 타인에게 정확한 정보를 제공하려는 책임감을 느낌
	개별적으로 그리고 집단적으로 일하기		

15) <시작해요! 나의 노동권과 책임> 3쪽

16) <시작해요! 나의 노동권과 책임> 4쪽

표 2. <시작해요! 나의 노동권과 책임>과 PSHE 경제복지 스트랜드

프레임워크 요점	1강	2강	3강	4강	5강	6강
1. 대규모 사업 및 고용 가능성을 위한 기술 인식, 개발 및 적용				√	√	√
4. 업무와 경력에 대한 이해도를 높이기 위해 업무 경험 활용				√		
5. 일하는 사람들과의 접촉에서 학습				√		
6. 기업이 운영되는 방법과 이유에 대해 학습		√	√	√	√	√
7. 작업 관행 및 환경에 대해 학습	√	√	√	√	√	√
8. 업무 맥락에서 설정된 작업 및 활동 수행	√	√	√	√	√	√
9. 비즈니스 세계의 아이디어, 과제 및 적용점들을 활용	√	√	√	√	√	√

이와 더불어 <시작해요! 나의 노동권과 책임>은 PLTS 각 유형에 따른 주요 사항을 선정하고 해당 유형을 각 강좌의 내용이나 방법에 적합하도록 배치하였다.¹⁷⁾ 이것을 정리한 것이 <표3>이다.

표 3. <시작해요! 나의 노동권과 책임>과 개인, 학습 및 사고력(PLTS)의 관계

유형	주요 사항	강좌
독립적 탐구자	정보 분석 및 평가	1,3,5
	합리적인 주장과 증거를 사용하여 결론을 지지	
창조적 사고가	아이디어를 창출하고 가능성을 탐색	2,3,4,
	대안 또는 새로운 솔루션을 사용해 보고 아이디어 실천	5,6
반성적 학습자	경험과 학습한 것을 평가	1,3,4,
	다양한 청자를 위해 적절한 방법으로 학습한 것을 전달	5,6
팀 작업자	공동의 목표를 위해 다른 사람과 협업	1,2,4,
	다양한 역할 및 상황에 맞게 행동 조정	6
자기 관리자	진취성, 헌신성 및 끈기를 보여주며 목표를 향해 노력	4
	시간, 자원, 작업 우선 순위 구조화	
효과적인 참가자	우려되는 문제를 논의하고 필요한 경우 해결 방법을 모색	2,4,6
	실천적 방안 제시	

<시작해요! 나의 노동권과 책임>은 PLTS의 전 유형에 적용될 수 있으나, 자기 관리자 유형보다는 창조적 사고가, 반성적 학습자, 팀 작업자로서의 역량이 주로 강조가 되었다. 이는 노동자로서의 학습자가 갖춰야 할 요소로 생산과 반성 그리고 협력에 초점을 두고 있다고 볼 수 있다.

17) <시작해요! 나의 노동권과 책임> 4쪽.

(4) <시작해요! 나의 노동권과 책임>에 활용된 교수·학습 전략

<시작해요! 나의 노동권과 책임>은 노동 문제의 현실성을 높이고 학생들의 참여를 이끌어내기 위해 강의 별로 다양한 교수·학습 전략을 활용하였다. <시작해요! 나의 노동권과 책임>에 활용된 교수·학습 전략을 정리하면 <표 4>와 같다.

표 4. <시작해요! 나의 노동권과 책임>의 교수·학습 전략

교수학습기법	설명	적용 부분
자료 조사	사실 확인 질문을 제시함.	1-활동1(짝)
자료 조사 및 평가	다양한 자료를 제시한 뒤, 해당 주제에 대한 사실 확인 질문과 가치 판단 질문을 제시함,	1-활동2(모둠)
논의	해당 차시에서 학습한 내용이 중요한 이유에 대한 논의를 유도함.	1-마무리
포스터/리플렛 만들기	정보 제공 대상의 특성을 고려하여 적합한 포스터, 리플렛을 제작함.	1-확장
설문조사	학습한 내용을 토대로 설문 문항을 작성한 뒤 외부인에게 설문하여 일반적인 인식을 종합·평가함.	1-확장
보고서 작성	학습한 내용 중 하나의 주제를 선택하여 쟁점·방법·사례·사람들의 인식 등을 조사한 내용을 정리하여 보고서를 작성함.	2-활동3(모둠)
토론	직장 내 차별 문제에 대한 찬반 토론을 진행함.	2-확장
마인드맵	10분 동안 가능한 많은 정보를 작성함.	3-도입
비교	비교 기준에 따라 도표를 만들어 항목들을 비교함.	3-활동1(짝)
광고	정보 제공 대상의 특성을 고려한 형식과 내용으로 디자인하여 노동 정보를 홍보하는 광고를 제작함.	3-확장
인터넷 검색	노동권 정보를 제공하는 누리집에 접속하여 주어진 주제에 대한 정보를 검색하고 누리집을 기준에 따라 평가함.	3-확장
역할 놀이	주어진 역할에 따라 기대 행동을 수행함.	4-활동3(3인 모둠)
인터뷰	경험자와 만나 알고 싶은 내용 목록으로 인터뷰	4-확장
전문가 조언	관련 내용에 대한 전문가를 초청하여 직장 생활에 대한 조언을 들음.	4-확장
질의응답	고용주를 초대하여 직장 생활과 고용주가 기대하는 바를 파악함.	4-확장
표지판 작성	노동 현장 속 위험 요소에 대한 위험 안내 표지판을 작성함.	5-확장
만화 제작	노동 현장 속 위험 요소에 대한 만화를 그림.	5-확장
역할 놀이	직장 내 괴롭힘과 관련된 인물의 생각을 추론하고 감정을 공유함.	6-활동2
마인드맵	토론을 위해 지켜야 할 규칙을 정함.	6-확장1

<표 1> ~ <표 4>에서 살펴볼 수 있듯이 <시작해요! 나의 노동권과 책임>의 체계는 교육 내용 면에서 노동인권을 전반적으로 다루면서 방법적인 면에서도 해당 내용을 교수하는 데에 탁월한 전략을 사용하고 있다.

2) 영국 TUC의 노동인권교육 지도자료

영국은 노동조합의 역사가 긴 만큼 사회에서 노동조합의 힘과 역할이 크다. 이는 노동인권교육 영역에서 역시 마찬가지다. 영국의 많은 노동조합은 다양한 지도자료를 만들어 보급하고 있으며, 그 중 Trade Union Congress(이하 TUC)는 영국에서 가장 큰 노동조합답게 가장 많은 노동인권 지도자료를 제공하고 있다.¹⁸⁾

TUC는 영국에서 1868년에 설립된 노동조합 총회로, 48개의 노동조합이 회원으로 가입되어 있으며 개별 노동조합의 조합원 수는 560만 명 이상이다. TUC는 노동조합의 활성화, 노동자에 대한 인식 개선 캠페인, 개별 노조의 단체교섭 지원, 노동교육을 통해 노동자들의 고용 창출, 노동환경 개선을 지원하고 있다.¹⁹⁾





TUC는 ‘학교 안 노동조합(Unions into School)’ 누리집을 통해 노동인권교육 지도자료를 제공하고 있다. 중등 수준 이상의 학생들을 대상으로 시민(citizenship), PSHE(Personal, Social, Health and Economic), 역사, 경영학, 경제학, 일반학(general studies), 지리학 및 기타 과목에서 노동교육의 보조자료로 활용할 수 있도록 노동인권 교육 자료를 개발하였다.²⁰⁾ TUC가 제시한 노동인권교육 지도자료의 세부 영역은 다음과 같다.





1. 노동조합의 기초(Essentials) - 노동조합에 대한 초보자 안내서, 노동조합이 무엇인지, 누구를 대표하며 무엇을 하는지를 소개
2. 직장 생활 - 현대 직장 세계와 직장에서 노동조합의 역할 소개
3. 권리와 책임 - 직장에서의 권리와 책임에 대한 기본 안내서
4. 역사 - 런던 메트로폴리탄 대학(London Metropolitan University)의 TUC 도서관 컬렉션과 협력하여 개발된 영국 노동조합의 200년 역사를 고찰
5. 국제정의를 위한 일(Working for Global Justice) - 노동 기준 및 인권을 위한 국제 캠페인에서 노동조합의 역할을 소개

18) <https://www.tuc.org.uk/union-reps/organising-and-bargaining/unions-schools>

19) <http://www.tuc.org.uk/what-we-do> 검색 2021.10.09.10:30

20) <http://www.unionschools.org.uk/rights> 검색 2021.10.09.12:20

UNIONS INTO SCHOOLS Teachers' notes	
The Problem 	Slide 25. The Problem ...and then Nic's perspective, Sam's boss.
Right Or Responsibility: You Decide 	Slide 26: Right Or Responsibility: You Decide Using the information gathered, ask your students to role play an imaginary discussion in Nic's office, to try and resolve the problem. The three characters must decide whether disciplinary action is required against Sam for his persistent lateness.
The Answer 	Slide 27. The Answer This is how Jo thinks the situation should be resolved. As an experienced union rep Jo knows that Sam has a right to request flexible working hours. This will allow him to balance his home life, without letting his employer down. All union reps are trained in helping members tackle difficult issues at work. Do your students agree? What do they think should happen now?
What Happened Next ... 	Slides 28-31. What Happened Next ... The situation was resolved through negotiation. Jo suggested Sam change his working hours to help him better fulfil his responsibilities as a parent and as an employer. Jo was happy for Sam to start earlier, if he made up the time during the week. Sam was very happy with this solution, and wished he had spoken to Jo earlier so it might have been resolved sooner. Ask your students to answer the review questions on their instruction sheet. What have they learned from this activity?

UNIONS INTO SCHOOLS Teachers' notes	
Unions Campaign For Rights At Work 	Slide 32. Unions Campaign For Rights At Work Through effective negotiation, trade unions have won rights for working people. On screen are just a few examples of rights that have been campaigned for and won. Use this slide to summarise the importance of having rights in the workplace.
Summary 	Slide 33. Summary This summary will help to remind your students that they have rights, but they also have responsibilities. Most problems at work can easily be sorted out. If you have problems at work or work experience you can ask to speak to someone. In big companies or public sector organisations, like hospitals, there will be a special team called Personnel or Human Resources that will have people who can discuss issues with you. There may also be a trade union in your workplaces; by joining the trade union you can get help from your union rep. If you are in a small business with no Personnel Department or no union, you can get good advice from other organisations like ACAS or the Citizens Advice Bureau.
Quiz Time 	Slide 34. Quiz Time In order to help you assess student understanding we have added a short quiz from slides 35-40.
End Slide 	End Slide




문제 	슬라이드 25. 문제 ... 그 다음엔 Sam의 상사인 Jo의 관점 "인 노가 풀환한 누가 풀환한가?" "나는 이장의 리니 그에게 강요했다. 이것은 심각한 문제이다. 그는 자 신과 같은 사람일 필요가 있다." "휴먼리소스 코디네이터를 확인하십시오." "보통 그녀와 보은 직원을 통용하여 부르한다. 그녀는 빌리 지간을 프 로젝트 할 수 있다. 다른 직원들에게 물어봐서 같이 물어봐라. 그녀는 다른 언어가 될 수 있다. 현존이 있다. 지간을 증명할 수 없다. 주필라. 지간을 생각할때 영감을 줄 수 있다."
권의 또는 책임: 당신이 결정 	슬라이드 26: 권의 또는 책임: 당신이 결정한다. 수집된 정보를 사용하여 학생들에게 Jo의 사무실에서 가장 의 표준을 하고 문제를 해결하도록 하시오. 세 명의 등장인 물은 Sam의 지속적인 지각에 대한 징계 조치가 필요하지 여부를 결정해야 한다.
답변 	슬라이드 27. 답변 Jo는 상황이 이렇게 해결되어야 한다고 생각한다. 결할 단 은 노동조합 대표인 Jo는 빌이 유연 근무시간을 요청할 권 리가 있다는 것을 알고 있다. 이렇게 하면 그가 고용주를 실망시키지 않으면서 가정생활의 균형을 유지할 수 있다. 모든 노동조합 대표는 조합원이 직장에서 어려운 문제를 해 결할 수 있도록 교육을 받았다. 학생들이 동의하는가? 그들은 지금 어떤 일이 일어나고 있 다고 생각하는가? 답변 "모든 유연 근무 시간을 요청할 권리가 있다. 강요받은 그들 수 없는 권한을 이용해서 제안한다. 모든 권의 가치가 충분한 근무 를 하는 것은 중요하다."
다음에 일어난 일 ... 	슬라이드 28-31. 다음에 일어난 일 ... 이 상황은 협상을 통해 해결되었다. Jo는 Sam이 부모와 직 원으로서의 책임을 더 할 수 있을 수 있도록 근무 시간을 변 경할 것을 제안했다. Jo는 주중에 보은 근무를 한다면 Sam 이 더 일찍 출퇴근할 수 있어서 기뻐했다. Sam은 이 해결 방 안에 매우 만족했으며 Jo에게 더 일찍 말을 해서 그것이 더 빨리 해결되었더라면 좋았을 것이다. 학생들에게 학생용 안내서의 복습 질문을 답변하도록 요청하 시오. 그들은 이 활동에서 무엇을 배웠는가?

그림3. TUC의 개발 자료 일부 및 번역본

2. 분석 대상 및 분석 기준

<시작해요! 나의 노동권과 책임>은 기술교육과 직업훈련에 관심을 가진 BIS가 청소년이 성장하면서 직면할 실생활 문제를 학교에서의 학습을 통해 경험할 수 있도록 PSHE를 토대로 개발한 노동인권 지도자료이다. 이에 따라 <시작해요! 나의 노동권과 책임>은 노동자의 권리와 더불어 실제 노동 현장에서 발생할 수 있는 노동 문제의 대처방안 등 협의의 노동인권²¹⁾을 중심으로 내용이 구성되었다. 반면, 한국의 노동인권교육은 협의의 노동인권보다는 노동의 가치, 노동인권 감수성을 중시하는 광의의 노동인권을 중심으로 이루어지고 있다. 2007 개정부터

21) 노동인권교육 내용 영역과 하위요소(송태수 외, 2021, 16).

상위영역		하위 요소
'협의'의 노동인권(노동법)		- 최저임금법 및 근로기준법 등 - 노동3권 - 노동과 안전
'광의'의 노동인권	노동과 시민	- 노동권(right to work) - 노동인권 감수성 - 노동의 가치 - 노동과 생활(사회보장)
	노동과 직업	- 과학기술 발전과 노동·직업 세계 - 직업과 진로 설계
	노동과 미래	- 노동과 세계화 - Industry 4.0

2015 개정까지 고등학교 사회과 교과서를 텍스트 마이닝 분석한 연구²²⁾에 따르면, 노동 및 근로를 바라보는 사회과 교과서의 관점은 ‘신자유주의’에서 ‘정의와 인권’으로 점차 이동하였다. 노동인권교육의 방향이 노동에 대한 도구적 접근에서 인권과 다양성 이해의 방향으로 재설정되고 있는 것이다. 노동인권교육에 대한 이러한 경향성은 2019년 교육부가 제시한 ‘범교과 학습주제와 교과 교육과정 연결 맵’에서 노동 문제를 노동교육이 아닌, 인권교육의 하위영역으로 다루는 것을 통해서도 확인할 수 있다. 한국에서 이루어지는 광의의 노동인권 중심 노동인권교육은 학생들이 갖는 노동자에 대한 부정적 인식이 과거에 비해 줄어들어 중립적인 형태로 변화하는데 기여했다는 의의가 있다(서울특별시교육청, 2018, 85).

영국에서는 교사의 전문적 자유(professional freedom)를 존중하여 학교의 커리큘럼과 교수 방법은 전적으로 교사들의 협의로 결정된다(W.O.Lester Smith, 2007, 157; 노기호, 2019, 38 재인용). 영국과 달리 우리나라에서는 학교장과 교사들에게 교육과정 결정권이 없다. 「초·중등 교육법」 제23조 제4항에 따라 학교의 교과(敎科)는 대통령령으로 정하고, 동법 제23조 제2항에 따라 교육과정의 기준과 내용에 대한 기본적인 사항은 국가교육위원회에서 정하며, 이 범위 내에서 교육감이 지역 실정을 고려하여 교육과정의 세부 내용을 정한다. 한국과 영국의 노동인권 지도자료에 대한 노동교육의 경향성과 교육환경의 차이점을 바탕으로 양국의 노동인권 지도자료의 내용 구성 상 특징을 비교·분석하고자 한다. 영국의 노동인권 지도자료는 <시작해요! 나의 노동권과 책임>을 중심으로 분석하였으며 TUC에서 제작한 노동인권교육 자료인 ‘학교 안 노동조합’을 부가적으로 분석하였다. 한국의 노동인권 지도자료는 2015 개정 교육과정의 ‘정치와법’ 교과서 5종²³⁾을 선택하였다. 2015 개정 교육과정에서 노동인권이 언급되었거나 노동인권교육이 가능한 교육과정은 모든 학교급, 다수의 과목에서 찾아볼 수 있다(진숙경 외, 2020). 하지만 본 연구에서는 노동자의 권리가 가장 직접적으로 명시된 성취기준인 [12정법05-03]²⁴⁾을 토대로 제작된 ‘정치와법’ 5-3단원을 중심으로 분석하였다. 이 때 분석 기준은 노동인권 교육의 내용적인 측면에서는 ‘노동권의 내용’, ‘노동문제의 대처 방안’으로 구분하고, 형식적인 측면에서는 ‘자료의 제시 형태와 발문의 유무’이다.

IV. 분석결과

1. 노동자의 권리 제시 방식의 차이

한국과 영국의 노동인권 지도자료는 노동자의 권리를 제시하는 방식에서 차이가 존재한다. 한국의 교과서는 노동자의 권리가 어떤 과정을 거쳐 보장되었으며 이러한 권리 보장이 왜 필요한지, 어떤 권리가 있는지를 중심으로 교과서를 구성하였다. 총 5종의 교과서 중 4종의 교

22) 한미경·윤다인·최윤정. (2019). 노동에 대한 모든 것: 2007 개정부터 2015 개정까지 고등학교 사회과 교과서 텍스트 마이닝 분석. 시민교육연구, 51(4), 301-330.

23) 김왕근 외, 2019; 모경환 외, 2019; 서범석 외, 2019; 이경호 외, 2019; 정필운 외, 2019.

24) 법에 의해 보장되는 근로자의 기본적인 권리를 이해하고, 이를 일상생활의 사례에 적용한다(교육부, 2015).

과서에서 산업혁명 시기의 역사적 자료를 바탕으로 노동법의 등장 배경을 간단히 언급한 뒤, 노동 3권을 규정한 헌법 조문의 내용과 근로자의 권리가 규정된 근로기준법 조문의 내용을 단순 나열하였다. 특히 근로기준법 상 근로자의 권리로 제시된 내용 요소는 최저임금과 노동 시간, 부당해고의 요건에 그쳤으며 실제 노동 현장에서 직면할 수 있는 다양한 문제, 예를 들어 다양한 근로자의 유형(파견근로자, 비정규직 근로자 등)에 따른 문제²⁵⁾나 안전 및 산업재해에 대한 문제²⁶⁾를 언급한 교과서는 소수에 그쳤다.

반면 영국의 경우, 현행법 상 보장되고 있는 근로자의 권리와 근로조건을 단순 나열하기보다는, 이를 실생활 사례에 직접 적용해볼 수 있는 기회를 제시하고 있다. 6시간 노동 시 받을 수 있는 임금은 얼마인지, 현재의 근로조건 아래에서 법정 병가 수당을 받을 자격이 있는지, 유급 휴가 시 임금을 얼마나 받아야 하는지 등을 학생들이 직접 계산해보도록 수업 자료를 구성하였다.²⁷⁾ 특히 영국의 수업 자료는 단시간근로자와 파견근로자, 농업종사자 등에 대한 탐구활동을 구성하여 학생들이 현실에서 마주하게 될 다양한 근로 형태를 미리 접해볼 수 있는 기회를 제공하였으며, 실제 노동 현장에서 발생하는 안전 문제를 직접 찾아보게 하는 방식으로 수업 자료를 구성²⁸⁾하여 학생들이 직장 생활에서 마주치게 될 안전 및 산업재해에 대해 미리 생각해볼 수 있는 기회를 제공하였다.

노동자의 권리를 안내하는 양국 노동인권 지도자료의 차이점은 근로계약서를 다루는 방식에서 명확히 드러난다. 한국의 경우 5종의 정치와 법 교과서 모두 근로계약서를 제시하였으나, 그 중 3개의 교과서는 근로계약서가 갖춰야 할 요건을 단순 설명²⁹⁾하거나, 예시로 제시된 근로계약서가 근로기준법을 위반하고 있는 부분을 찾아보게 하는 방식³⁰⁾으로 수업 자료를 구성하였다. 나머지 2개의 교과서는 학생들이 직접 근로계약서를 작성해보게 하였지만, 구체적인 노동 상황의 제시 없이 적법한 임금과 근로시간 등을 찾아 기재하도록 교재를 구성하였다³¹⁾. 이러한 방식은 노동 조건을 협상한 결과로 근로계약서를 보는 것이 아닌, 빈칸 채우기나 정답 맞히기의 문제 중 하나로만 근로계약서를 바라보게 할 우려가 있다. 즉 현행 교과서의 근로계약서 활용 방식은 학생들이 근로기준법에 제시된 최소 근로조건을 암기하는 데 도움이 될 수 있지만, 실제 노동 현장에서 근로계약서를 체결할 때 어떤 방식으로 협상이 이루어지는지, 어떤 점을 유의해야 할지에 대한 현실적 경험을 제공하기 어렵다. 반면, 영국의 경우³²⁾, 학생들이 근로계약서를 실감 나게 접할 수 있도록 노동자(22세 켈리 존스)의 상황을 구체적으로 제시하였다. 또한 근로계약서에 임금과 근로시간은 물론, 연가 사용 방식, 병가 및 병가임금 약관, 고용유형, 조직 내 징계 절차, 조직의 고충처리절차 등을 구체적으로 표기하도록 함으로써 노동자가 근로계약서를 작성할 때 유의해야 할 점을 조금 더 현실적으로 구현하였다.

25) 김왕근 외, 2019, 174.

26) 서범석 외, 2019, 172 ; 모경환 외, 2019, 156.

27) <시작해요! 나의 노동권과 책임> 1장

28) <시작해요! 나의 노동권과 책임> 5장

29) 모경환 외, 2019, 155; 정필운 외, 2019, 161.

30) 이경호 외, 2019, 154.

31) 김왕근 외, 2019, 172; 서범석 외, 2019, 171.

32) <시작해요! 나의 노동권과 책임> 3장

2. 노동 문제에 대한 대처방안 제시 방식의 차이

한국과 영국의 노동인권 지도자료는 노동 문제의 대처방안 제시 방법에서 차이가 나타난다. 한국의 경우 현실에서 직면한 노동 문제에 대한 대처방안을 다소 일반론적인 차원에서 제시하였다. 구체적으로 살펴보면, 정치와법 교과서는 부당해고나 부당노동행위 등 노동자의 권리가 침해되었을 때의 대처방안으로 노동위원회를 통한 구제신청 또는 법원에의 소송 제기를 제시하였다. 하지만 실제 현실에서 노동 문제가 발생했을 때, 노동자, 특히 연소근로자가 직접 노동위원회에 구제신청을 하거나 법원에 소송을 제기하는 것이 쉬운 일이 아니다. 서울학생 노동인권 실태조사에 따르면, 실제로 노동인권 침해 발생 시 대응 방식을 물었을 때, 일반고 학생들은 어떻게 행동해야 하는지를 알고 있는지에 관한 질문에 대하여 알고 있다는 응답이 46.8%였으나 참고 계속 일했다가 38.4%, 그냥 일을 그만두었다가 26.9%로 나타났다(서울특별시교육청, 2018, 275). 이러한 응답 결과는 학생들이 노동인권 침해 시 대처방안에 대해 잘 모르고 있음을 보여주며, 보다 구체적이고 실질적인 구제방안과 관련된 노동인권교육이 강화되어야 함을 알려준다.

반면 영국의 경우 노동 문제 발생 시 활용할 수 있는 구체적이고 실질적인 방안을 소개하고 있다. 당사자 혹은 상급자와 대화, 국가기관 및 지역 시민상담국의 상담 영역과 전화번호는 물론 노동조합 총회의 전화번호까지 함께 제시하여 노동 문제 발생 시 활용할 수 있는 현실적인 대처방안을 소개해주고 있다. 그 대표적인 사례가 영국 교육 자료의 6강이다. 해당 단원은 ‘직장 내 괴롭힘’을 주제로 역할극을 구성하여 학생들이 직장 내 괴롭힘이 무엇이며, 어떻게 해결해야 하는지를 상세히 안내하고 있다. 특히 직장 내 괴롭힘 문제의 대처방안을 ‘당사자와의 상담’, ‘관리자나 상사, 인사부서의 담당자와 대화’, ‘노동조합의 대리인과 대화’, ‘직장 내 고충 처리 정책 활용’, ‘공공기관에 문의’ 등 단계적으로 제시하여 학생들이 현실에서 활용할 수 있도록 제시하고 있다. 노동 문제 대처방안에 대한 이러한 서술방식은 TUC의 ‘학교 안 노동조합’에서도 동일하게 나타난다. ‘학교 안 노동조합’은 ‘직장 내 괴롭힘’에 대해 학생들이 각자의 의견을 형성할 수 있도록 활동지를 마련한 후, 마지막에 노동조합 총회의 입장을 소개하였다. 동료 직원에게 괴롭힘을 당하는 시나리오를 학생들에게 제공하여 ‘직장 내 괴롭힘’이라는 주제에 대해 학생들이 문제라고 인식하고 이에 대한 해결방안을 고민한 후, 노동조합 총회의 대처방안을 제시한다. 그 후에 노동조합의 입장에 대한 동의 여부를 학생들이 생각할 수 있도록 활동지를 구성하여 노동 문제의 현실과 심각성을 학생들이 스스로 인지하고 다양한 관점에서 해결방안을 고민할 수 있도록 구성하였다. 앞서 언급했듯이 노동 문제에 직면한 개인이 곧바로 노동위원회에 구제신청을 하거나 법원에 소송을 제기하는 것이 현실적으로 쉬운 일이 아니다. 이에 영국의 노동인권 지도자료와 같이 노동 문제에 대해 어떤 단계를 거쳐 누구에게 어떻게 도움을 받아야 하는지를 알려주는 것이 가장 현실적인 노동인권교육이라 할 수 있다.

3. 노동인권 자료의 내용 제시 순서 및 발문 방식의 차이

양국의 노동인권 교육교재는 내용 제시 순서 및 발문 방식에서 차이점이 존재한다. 한국의 경우 교과서 본문을 통해 학생들이 알아야 할 개념이나 지식, 법 조항 등을 먼저 제시한 뒤, 이를 적용하기 위한 탐구활동을 제시한다. 예를 들어 한 교과서³³⁾의 경우 5-3단원 1차시의 학습 목표를 ‘법에 의해 보장되는 근로자의 권리를 이해하고, 구체적 사례에 적용할 수 있다.’로 설정하고 근로자의 헌법적, 법률적 권리를 먼저 제시한 후 ‘활동’을 통해 임금체불 사례에 대한 대처방안을 답변하는 방식으로 교과서를 구성하였다. 즉, 먼저 근로자의 ‘권리를 이해’한 후, 이를 ‘현실 문제에 적용’하는 방식으로 수업이 진행되는 것이다.

반면, 영국의 경우 해결해야 할 현실 문제를 먼저 제시하고 이를 해결하기 위한 개념이나 정보를 제공하는 방식으로 교재를 구성하였다. 예를 들어 교재 1단원 ‘기본 권리’의 경우, ‘Know Your Rights’ 활동지를 통해 최저임금제, 병가 및 급여, 휴가 및 급여, 단시간 근로자의 권리 등에 대한 문제를 먼저 제시한다³⁴⁾. 그 뒤 제도별 팜플릿 자료를 모듈별로 제공하여 학생들이 각 제도에 대한 구체적 내용을 습득할 수 있도록 수업을 구성하였다. TUC의 ‘학교 안 노동조합’ 자료 역시 동일한 방식으로 교재를 구성하였다. ‘유연근로제’를 주제로 제작된 활동자료는 ‘매일 직장에 지각하는 직원’과 ‘매번 지각하는 직원의 임금 삭감을 고민하는 사장’의 상황을 시나리오로 제시하고 누가 옳은지를 학생들이 판단하게 하는 내용으로 활동지를 구성하였다. 그 뒤 각자의 상황을 상세하게 설명하는 내용(아이들을 학교에 데려다주느라 매일 직장을 지각하는 직원의 사정, 모든 직원을 평등하게 대우하는 사장의 입장)을 추가로 제시한 후, 누가 옳은지 그른지를 학생들이 다시 한번 판단할 수 있도록 활동지를 제공한다. 이후 노동조합 총회 소속인 노동전문가가 ‘유연 근무 시간’이 노동자의 권리라는 것을 소개하고, 직원과 사장이 ‘유연 근무 시간’으로 협상을 체결하게 된다. 마지막으로 ‘유연 근로시간’으로 협상한 결과에 대해 직원과 사장의 입장을 제시하고, 노동조합 총회에서 ‘유연근로제’가 캠페인을 통해 추가로 얻게 된 노동자의 권리라는 것을 설명한다.

정리하자면, 학습해야 할 내용 지식을 먼저 제시하고, 탐구활동을 통해 이를 적용해 볼 기회를 제공하는 한국의 노동인권 지도자료와 달리, 영국의 노동인권 지도자료는 먼저 노동 현장과 관련된(혹은 해결해야 할) ‘문제를 인식’하고, 이를 해결하기 위해 ‘관련 자료를 탐색’하는 방식으로 수업이 진행된다. 노동인권교육의 목표는 노동인에 대한 이론적 학습 및 이해에 그치는 것 아니라, 현실 속 노동 문제에 대한 경험과 대처방안 습득까지 이어져야 한다. 따라서 영국의 지도자료와 같이 해결해야 할 노동 문제를 먼저 제시하고 이를 해결하기 위한 도구로서 법적 개념과 지식을 제시한다면 학생들이 노동인권을 교과서 속 개념이 아닌 현실 속 노동 현장에서의 문제로 체감할 수 있을 것이다.

33) 모경환 외, 2019, 154-158.

34) 해당 제도들에 대한 개괄적 설명은 영상자료로 대체한다(시작해요, 나의 권리와 책임, 7).

V. 결론 및 시사점

산업혁명의 시발점인 영국은 노동에 대한 인식이 다른 나라보다 먼저 성장했다고 할 수 있기에 성숙한 노동의식과 문화를 살펴볼 수도 있다. 즉, 여러 노동조합이 공동으로 구성하고 개발한 교육자료를 통해 학생들은 개별적인 근로관계에서 노동자에게 필요한 노동권의 의미와 집단적 노사관계에서 필요한 노동조합의 역할을 경험할 수 있다. 실제로 BIS의 자료의 내용 구성을 살펴보면, 노동자의 기본적인 권리, 차별 문제, 현장실습, 노동자의 건강과 안전, 그리고 직장에서의 따돌림 등을 다루는데 우리나라의 노동인권 교재들은 이와 같은 실제성과 현장성을 갖춘 주제를 여전히 다루지 못하고 있다. 사례를 다루더라도 노동조합의 실질적인 역할은 배제된 상태에서 노동자 개인의 권리를 중심으로 먼저 서술하고 노동조합의 역할은 후순위에 배치하여 노동관계를 실제로 경험하지 못한 학생들이 노동조합의 필요성과 역할을 체득하기는 어렵다.

한국 교육 현장에서 실제로 활용되는 노동인권 지도자료인 정치와법 교과서는 시민 또는 인권의 관점에서 노동 문제를 다루고 있음을 알 수 있다. 시민교육 혹은 인권교육의 관점에서 이루어지는 노동인권교육은 학생들이 노동의 가치 및 중요성에 대해 이해하고 노동에 대한 긍정적 태도를 형성할 수 있다는 장점이 있다. 하지만 앞서 살펴본 바와 같이 노동인권교육에 대한 이러한 접근 방식은 학생들이 현실에서 마주칠 수 있는 노동 문제에 대한 경험 및 그에 대한 대처방안의 습득이 어려울 수 있다는 한계가 존재한다. 이와 달리 영국의 노동인권 지도자료인 <시작해요, 나의 권리와 책임>은 노동자의 관점에서 노동 문제에 접근하고 있으며 현실 속 노동 문제를 먼저 제시한 후, 이를 해결하기 위한 정보와 실질적 대처방안을 제공하고 있다. 또한 특정 노동자의 처지에서 근로계약서를 체결하거나 직장 내 괴롭힘에 대한 역할극을 수행하는 방식으로 교육 자료를 구성하여 최대한 현실과 유사한 형태에서 노동 문제를 접할 수 있도록 유도하고 있다. 이러한 영국의 노동인권 지도자료는 학생들이 사회에서 만나게 될 노동 문제를 미리 경험하고 그 해결방안까지 제시할 수 있도록 도와준다는 점에서 큰 장점이 있다. 이와 더불어 개념보다는 문제를 먼저 제시한 후 이의 해결을 위한 정보를 제공하는 방식으로 자료를 구성함으로써 학생들이 노동인권교육에 좀 더 현실적으로 임하는 데 도움을 주고 있다.

영국 노동인권교육은 민주시민교육과 함께 병행해서 이루어지고 정부 교육기관만 아니라 다양한 시민사회단체 및 노조의 참여를 통해 강화되며, 경제교육의 하위개념으로서 노동을 다루는 것이 아니라 올바른 경제생활을 위한 중요한 독립 교과목으로 다뤄진다(진숙경 외, 2015). 이에 영국 노동인권교육의 다양한 교수·학습자료 중 정부 차원에서 이뤄진 자료를 분석하는 것은 국민의 의무이자 권리인 노동에 대하여 이해할 수 있는 좋은 기회가 될 수 있다. 이러한 관점에서 영국의 노동인권 지도자료의 특징을 활용한 한국형 노동인권 교수학습 지도 방안을 개발하여 교육 현장에 적용한다면, 기존의 시민교육 중심의 노동인권교육과 더불어 노동교육적 요소를 도입한 노동인권교육이 가능할 것이다.

참고문헌

- 고용노동연수원 청소년교육팀(2019), 청소년 노동인권교육 지도자료.
- 고혜림·최윤정(2021), 학교 노동인권교육에 관한 전문가의 인식과 실천 유형화: 학교 안과 밖 그 경계에서, *Journal of Research in Curriculum & Instruction*, 25(2), 79-93.
- 교육부(2015), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2018-162호 [별책 7].
- 김왕근·박성혁·이병하·곽한영·김현철·배화순(2019), *고등학교 정치와 법*. 서울:천재교과서.
- 노기호(2019), 교원의 교육권으로서의 교육과정편성권의 쟁점과 보장, *한양법학* 30(1), 21-45.
- 모경환·원준호·정상우·박정서·황미영·김자영(2019), *고등학교 정치와 법*. 서울:금성출판사.
- 서범석·나혜영·김증록·최승태·정옥균·최서윤(2019). *고등학교 정치와 법*. 서울:지학사.
- 서울특별시교육청(2018), *서울학생 노동인권 실태조사*.
- 설규주·옹진환·정수진(2019), 노동인권교육의 원칙 및 내용체계에 관한 기초 연구, *시민교육연구*, 51(4), 151-180.
- 성지은(2009), “영국 기업혁신기술부(BIS) 개편의 의미와 시사점“, *과학기술정책* 177, 33-39.
- 송태수·변섭·이수정·이원희(2021), 노동인권교육 실태조사와 교육 활성화 방안연구, *한국고용노동교육원*.
- 이경호·손영찬·이철욱·김태은·강운식·주혜경(2019), *고등학교 정치와 법*. 서울: 미래엔.
- 전광석(2020), *한국헌법론*, 서울: 집현재.
- 정필운·이준현·전용주·김혜경·안성경·주종진·황재성·이수경·양지훈(2019), *고등학교 정치와 법*. 서울:비상교육.
- 진숙경·김태영·김혜진·송태수·이원희(2015), *노동인권교육 현황 및 발전방안*. 경기도교육연구원.
- 진숙경·김현진·신호재·장운호·정현이·김영미·박정원(2020), 학교 노동인권교육 활성화를 위한 국가교육과정 개정방안 연구, *전국 시도교육감협의회*.
- 최윤정·김성훈·윤노아·한미경·이예지·조은아·신은주(2018), *고등학교 교육과정 연계 노동인권지도자료(특성화고용, 일반고용)*, 서울특별시교육청.
- 최준호(2012), 학교 노동교육으로서의 ‘노사관계 교육’을 위한 실천전략 탐색 -노사갈등 문제 해결을 위한 교수·학습 과정안을 중심으로-, *교육연구* 55, 63-102.
- 한미경·윤다인·최윤정(2019), 노동에 대한 모든 것: 2007 개정부터 2015 개정까지 고등학교 사회과 교과서 텍스트 마이닝 분석. *시민교육연구*, 51(4), 301-330.
- 허수미(2019), 학교노동인권교육의 문제점과 개선 방안: 사회과 연계를 중심으로, *사회과수업연구*, 9(2), 25-45.
- DfE(2014). *The national curriculum in England Framework document*.
- _____(2015), *Personal, social, health and economic (PSHE) education: a review of impact and*

effective practice.

_____(2021). Careers guidance and access for education and training providers Statutory guidance for schools and guidance for further education colleges and sixth form colleges.

W. O. Lester Smith(2007), Education: An Introductory. N.Y.

NEWSTOF(2021), “[팩트체크] 외교부·고용노동부 ‘한국은 노동선진국이다’?” , 2021.10.18. , <http://www.newstof.com/news/articleView.html?idxno=12203> (2021.1.10.).

ITUC(2014), “2014 ITUC GLOBAL RIGHTS INDEX – THE WORLD’ S WORST COUNTRIES FOR WORKERS” , <https://www.ituc-csi.org/ituc-global-rights-index-2014> (2021.1.10.).

_____(2015), “The 2015 ITUC Global Rights Index – THE WORLD’ S WORST COUNTRIES FOR WORKERS” , <https://www.ituc-csi.org/ituc-global-rights-index-2015> (2021.1.10.).

_____(2016), “2016 ITUC GLOBAL RIGHTS INDEX – THE WORLD’ S WORST COUNTRIES FOR WORKERS” , <https://www.ituc-csi.org/ituc-global-rights-index-2016> (2021.1.10.).

_____(2017), “The 2017 ITUC Global Rights Index – THE WORLD’ S WORST COUNTRIES FOR WORKERS” , <https://www.ituc-csi.org/ituc-global-rights-index-2017> (2021.1.10.).

_____(2018), “2018 ITUC GLOBAL RIGHTS INDEX – THE WORLD’ S WORST COUNTRIES FOR WORKERS” , <https://www.ituc-csi.org/ituc-global-rights-index-2018> (2021.1.10.).

_____(2019), “2019 ITUC GLOBAL RIGHTS INDEX – THE WORLD’ S WORST COUNTRIES FOR WORKERS” , <https://www.ituc-csi.org/ituc-global-rights-index-2019> (2021.1.10.).

_____(2020), “2020 ITUC GLOBAL RIGHTS INDEX – The World’ S Worst Countries for Workers” , <https://www.ituc-csi.org/ituc-global-rights-index-2020> (2021.1.10.).

_____(2021), “2021 ITUC Global Rights Index – The world’ s worst countries for workers Executive Summary” <https://www.globalrightsindex.org/en/2021> (2021.1.10.).

John Paul II(1981), “Laborem Exercens” , 1981.9.14., https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091981_laborem-exercens.html (2021.1.10.).

<http://unionsintoschools.org.uk/> (2021.6.14.).

<https://www.tuc.org.uk/union-reps/organising-and-bargaining/unions-schools>

<http://www.tuc.org.uk/what-we-do> (2021.10.09.10:30)

<http://www.unionschools.org.uk/rights> (2021.10.09.)

교신저자 : 이수경, 서울 자양고등학교 교사
thesoo79@naver.com

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육



- 한국사학교과교육학회 연구윤리 교육

김 영 석 (경상국립대) 203



The Korean Association for the Social Studies Education

연구
윤리
교육

한국사회교과교육학회 연구윤리규정

2007년 7월 2일 제정
2008년 6월 2일 개정
2018년 8월 30일 개정

제1장 총 칙

제 1 조(목적) 본 규정은 한국사회교과교육학회(이하 '학회'라 한다) 회원들이 학술연구자로서 준수해야 하는 도덕적 의무와 사회적 책무를 성실하게 이행할 수 있도록 연구에 있어서의 엄밀성과 윤리성을 제고하며 학술연구의 건전한 발전을 도모함을 목적으로 한다.

제 2 조(적용대상) 본 규정은 학회와 학회의 모든 회원을 대상으로 적용된다.

제 3 조(자체검증체계 마련) 학회는 연구진실성을 제고하기 위하여 다음 각 호의 사항을 포함하는 검증체계를 마련·운영하여야 한다.

1. 부정행위의 범위
2. 부정행위 신고 접수 및 조사 등을 담당하는 기구
3. 연구진실성 검증을 위한 조사위원회의 구성 원칙, 조사 절차 및 기간
4. 부정행위에 대한 제재의 종류 및 기준
5. 제보자 및 피조사자 보호방안
6. 연구진실성 검증 결과 처리

제 4 조(연구부정행위의 정의) 이 규정에서 제시하는 연구부정행위(이하 '부정행위'라 한다)는 연구개발과제의 제안, 연구개발의 수행, 연구개발결과의 보고 및 발표 등에서 행하여진 위조·변조·표절·부당한 논문저자 표시 행위 등을 말하며 다음 각 호와 같다.

1. '위조'는 존재하지 않는 데이터 또는 연구결과 등을 허위로 만들어 내는 행위를 말한다.
2. '변조'는 연구 재료·장비·과정 등을 인위적으로 조작하거나 데이터를 임의로 변형·삭제함으로써 연구 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위를 말한다.

3. '표절'이라 함은 타인의 아이디어, 연구내용·결과 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 도용하는 행위를 말한다.

4. '부당한 논문저자 표시'는 연구내용 또는 결과에 대하여 과학적·기술적 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 논문 저자 자격을 부여하지 않거나, 과학적·기술적 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 감사의 표시 또는 예우 등을 이유로 논문저자 자격을 부여하는 행위를 말한다.

5. 본인 또는 타인의 부정행위의 의혹에 대한 조사를 고의로 방해하거나 제보자에게 위해를 가하는 행위

제2장 학회 및 회원의 역할과 책임

제 5 조(연구 환경의 개선) 학회는 회원들이 연구에 전념할 수 있도록 합리적이고 자율적인 연구 환경과 연구 문화를 조성하는데 적극 노력하여야 한다.

제 6 조(연구윤리에 대한 교육) 학회는 연구자가 연구수행 과정에서 준수해야 할 연구윤리 규범, 부정행위의 범위, 부정행위에 대한 대응 방법 및 검증 절차 등에 관하여 소속 회원에게 교육을 실시하여야 한다.

제 7 조(회원의 도덕성) 회원은 연구의 진실성 제고를 위하여 다음 각 호의 사항을 준수하여야 한다.

1. 회원은 각자가 수행하는 연구에 있어서 아이디어의 도출, 실험에 대한 설계, 실험과 결과의 분석 등 연구 과정의 전반에 있어서 정직해야 한다.
2. 회원은 연구에 있어서의 표절, 사기, 조작, 위

조 및 변조 등을 심각한 범죄행위로 간주하고, 이러한 부정이 발생하지 않도록 최선을 다하여야 한다.

3. 회원은 자신의 이익과 타인 또는 타 기관의 이익이 상충하거나, 상충할 가능성이 있을 경우 이를 공표하고 적절히 대응하여야 한다.
4. 논문 등 연구결과를 발표할 경우, 모든 저자는 자신의 소속과 직위 등 저자 정보를 정확하게 밝혀 연구의 신뢰성을 제공해야 한다.
5. 논문 등 출판된 연구결과에 기재된 저자들은 그 연구내용을 숙지함으로써 책임을 다할 수 있어야 하며, 기여도가 없는 사람에 대하여 저자의 권한을 부여해서는 안 된다.
6. 연구 결과의 도덕성 판정은 연구의 진행 및 결과의 정직성을 기반으로 결정한다.

제 8 조(연구의 개방성) 회원은 연구 결과의 확산을 위하여 다음 각 호의 사항을 준수하여야 한다.

1. 회원은 자신의 연구기밀이 보호되는 범위 내에서, 학문과 기술의 발전을 위하여 최대한 공개적인 자세로 임하여야 한다.
2. 연구 결과가 출판된 후 다른 연구자의 요청이 있을 경우, 지적재산권 또는 관련 규정이 허락하는 범위 내에서 연구 관련 데이터와 결과물 등을 적극적으로 제공하여야 한다.

제 9 조(제보자의 권리 보호) ① 제보자는 부정행위를 인지한 사실 또는 관련 증거를 학회에 알린 자를 말한다.

② 제보자는 구술·서면·전화·전자우편 등 가능한 모든 방법으로 제보할 수 있으며 실명으로 제보를 원칙으로 한다. 단, 익명의 제보라 하더라도 서면 또는 전자우편으로 연구과제명 또는 논문명, 구체적인 부정행위의 내용과 증거를 포함하여 제보한 경우 학회는 이를 실명 제보에 준하여 처리하여야 한다.

③ 학회는 제보자가 부정행위 신고를 이유로 징계 등 신분상 불이익, 부당한 압력 또는 위해 등을 받지 않도록 보호해야 할 의무를 지니며 이에 필요한 시책을 마련하여야 한다.

④ 제보자의 신원에 관한 사항은 정보공개 대상이 되지 않으며, 제보자가 신고를 이유로 제3항의 불이익을 받거나 자신의 의지에 반하여 신원이 노출될 경우 학회는 이에 대한 책임을 진다.

⑤ 제보자는 부정행위의 신고 이후에 진행되는 조사 절차 및 일정 등에 대하여 알고자 할 경우 조사위원회에 알려줄 것을 요구할 수 있으며 조사위원회는 이에 성실히 응하여야 한다.

⑥ 제보 내용이 허위인 줄 알았거나 알 수 있었음에도 불구하고 이를 신고한 제보자는 보호 대상에 포함되지 않는다.

제10조(피조사자의 권리 보호) ① 피조사자는 제보 또는 조사위원회의 인지에 의하여 부정행위의 조사대상이 된 자 또는 조사 수행 과정에서 부정행위에 가담한 것으로 추정되어 조사의 대상이 된 자를 말하며, 조사과정에서의 참고인이나 증인은 이에 포함되지 아니한다.

② 학회는 검증과정에서 피조사자의 명예나 권리가 부당하게 침해되지 않도록 주의하여야 한다.

③ 부정행위 대한 의혹은 판정 결과가 확정되기 전까지 외부에 공개되어서는 아니 된다.

④ 피조사자는 부정행위 조사·처리 절차 및 처리 일정 등에 대해 조사위원회에 알려줄 것을 요구할 수 있으며, 조사위원회는 이에 성실히 응하여야 한다.

제 3 장 연구윤리 조사위원회의 구성과 운영

제11조(조사위원회의 구성) ① 연구의 진실성을 검증하기 위하여 학회 내에 연구윤리조사위원회(이하 '위원회'라 한다)를 둔다.

② 위원회는 편집위원장을 포함하여 10인 이내의 위원으로 구성하되, 위원은 회장이 위촉한다.

③ 위원장은 편집위원장이 겸임하며, 부위원장 및 간사는 위원회에서 호선한다.

④ 위원의 임기는 2년으로 하되 연임할 수 있다.

제12조(조사위원회의 운영) 위원회의 운영과 의결정

족수는 다음 각 호와 같다.

1. 위원회는 학회장의 요청이 있을 경우 또는 위원장이 필요하다고 인정할 경우 위원장이 소집한다.
2. 위원회는 재적위원 과반수의 출석으로 성립하고 출석위원 과반수의 찬성으로 의결한다. 단, 위원장은 위원회의 성립에 있어 출석으로 인정하되 의결권은 부여하지 않는다.
3. 위원회의 검증 대상인 연구에 관여하고 있는 위원은 그 연구와 관련된 조사 및 의결에 참여할 수 없다.
4. 위원장은 조사를 위하여 필요한 경우 연구책임자 혹은 관리책임자에게 자료의 제출 또는 보고를 요구할 수 있다.
5. 위원은 조사와 관련된 제반 사항에 대하여 비밀을 준수하여야 한다.

제13조(조사위원회의 기능) 위원회는 다음 각 호의 사항을 관장한다.

1. 학회지에 게재된 논문에 대하여 제기된 연구윤리에 관한 사항
2. 학회와 관련된 연구 정직성에 관하여 제기된 사항
3. 학회와 관련된 연구 부정행위에 대한 조사
4. 기타 위원장이 부의하는 연구윤리에 관한 사항

제14조(조사의 기록과 정보의 공개) ① 위원회는 조사과정의 모든 기록을 음성, 영상, 또는 문서의 형태로 5년 이상 보관하여야 한다.

- ② 조사결과보고서 및 조사위원 명단은 판정이 끝난 이후에 공개할 수 있다.
- ③ 조사위원·증인·참고인·자문에 참여한 자의 명단 등에 대해서는 당사자에게 불이익을 줄 가능성이 있을 경우 공개하지 않을 수 있다.

제 4 장 연구진실성 검증 절차와 기준

제15조(진실성 검증 책임주체) 부정행위의 발생을 인지하거나 제보가 있을 경우 이에 대한 검증 책임은 학회에 있다.

제16조(진실성 검증 시효) ① 제보의 접수일로부터 만 5년 이전의 부정행위에 대해서는 이를 접수하였더라도 처리하지 않음을 원칙으로 한다.

② 5년 이전의 부정행위라 하더라도 피조사자가 그 결과를 직접 재인용하여 5년 이내에 후속 연구의 기획 및 연구비의 신청, 연구의 수행, 연구 결과의 보고 및 발표에 사용하였을 경우와 공공의 복지 또는 안전에 위험이 발생하거나 발생할 우려가 있는 경우에는 이를 처리하여야 한다.

제17조(진실성 검증 원칙) ① 부정행위의 사실 여부를 입증할 책임은 학회와 조사위원회에 있다. 단, 피조사자가 조사위원회에서 요구하는 자료를 고의로 훼손하였거나 제출을 거부하는 경우에 요구 자료에 포함되어 있다고 인정되는 내용의 진실성을 입증할 책임은 피조사자에게 있다.

② 조사위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술, 이의제기 및 변론의 권리와 기회를 동등하게 보장하여야 하며 관련 절차를 사전에 알려주어야 한다.

③ 학회는 조사위원회가 부당한 압력이나 간섭을 받지 않고 독립성과 공정성을 유지할 수 있도록 노력하여야 한다.

제18조(진실성 검증 절차) ① 부정행위에 대한 검증 절차는 예비조사, 본조사, 판정의 단계로 진행하여야 한다.

② 조사위원회는 제1항의 검증 절차 외에도 추가로 필요하다고 판단한 절차를 포함시켜 조사를 진행할 수 있다.

제19조(예비조사) ① 예비조사는 부정행위의 의혹에 대하여 조사할 필요가 있는지 여부를 결정하기 위한 절차를 말하며, 신고 접수일로부터 30일 이내에 착수하여야 한다.

② 예비조사 결과 피조사자가 부정행위 사실을 모두 인정한 경우에는 본조사 절차를 거치지 않고 바로 판정을 내릴 수 있으며, 증거자료에 대한 중대한 훼손 가능성이 있다고 판단되는 경우에는 조사위원회 구성 이전에도 학회장의 승인을 얻어 증거자료 보전을 위한 조치를 취할 수

있다.

③ 예비조사에서 본조사를 실시하지 않는 것으로 결정할 경우 이에 대한 구체적인 사유를 결정일로부터 10일 이내에 제보자에게 문서로써 통보한다. 단, 익명 제보의 경우는 그러하지 않다.

④ 제보자는 예비조사 결과에 대해 불복하는 경우 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 조사위원회에 이의를 제기할 수 있다.

제20조(본조사) ① 본조사는 부정행위의 사실 여부를 입증하기 위한 절차를 말한다.

② 조사위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술의 기회를 주어야 하며, 본조사 결과를 확정하기 이전에 이의제기 및 변론의 기회를 주어야 한다. 당사자가 이에 응하지 않을 경우에는 이의가 없는 것으로 간주한다.

③ 제보자와 피조사자의 이의제기 또는 변론 내용과 그에 대한 처리 결과는 조사결과 보고서에 포함되어야 한다.

제21조(판정) ① 판정은 본조사 결과를 확정하고 이를 제보자와 피조사자에게 문서로써 통보하는 절차를 말한다.

② 예비조사 착수 이후 판정에 이르기까지의 모든 조사 일정은 6개월 이내에 종료되어야 한다. 단, 이 기간 내에 조사가 이루어지기 어렵다고 판단될 경우에는 조사 기간을 연장할 수 있다.

③ 제보자 또는 피조사자가 판정에 불복할 경우에는 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 조사위원회에 이의신청을 할 수 있으며, 조사위원회는 이의신청 내용이 합리적이고 타당하다고 판단할 경우 직접 재조사를 실시하여야 한다.

제22조(조사결과보고) ① 조사위원회는 예비조사 및 본조사의 결과와 내용을 예비조사의 종료 및 판정 후 각각 10일 이내에 학회장에게 보고하여야 한다.

② 예비조사와 본조사의 결과보고서에는 다음 각 호의 사항이 포함되어야 한다.

1. 제보의 내용
2. 조사의 대상이 된 부정행위

3. 조사위원회의 조사위원 명단

4. 본조사 실시 여부 및 판단의 근거

5. 해당 연구에서의 피조사자의 역할과 부정행위의 사실 여부

6. 관련 증거 및 증인

7. 제보자와 피조사자의 이의제기 또는 변론 내용과 그에 대한 처리결과

③ 학회장은 다음 각 호의 사항이 발생한 경우 즉시 연구지원기관에 보고하여야 한다.

1. 법령 또는 해당 규칙에 중대한 위반 사항이 발생한 경우

2. 공공의 복지 또는 안전에 중대한 위험이 발생하거나 발생할 우려가 명백한 경우

3. 그 밖의 연구지원기관 또는 공권력에 의한 조치가 필요한 경우

제23조(조사결과보고에 따른 후속조치) ① 조사위원회의 조사결과보고서는 처리가 종료된 시점을 기준으로 5년간 학회에 보관한다.

② 조사결과 연구윤리 위반행위가 확정될 경우, 이를 공표하고 다음 각 호의 후속조치를 취할수있으며, 이에 대한 결정은 이사회에 의결에 따른다.

1. 학회 견책 서한 발송

2. 해당 연구결과물에 대한 취소 또는 수정 요구

3. 회원으로서의 자격 정지 또는 제명

③ 조사 결과 연구 윤리 저촉 행위가 없었던 것으로 확정될 경우, 위원회는 피고발자 혹은 혐의자의 명예를 회복하기 위한 적절한 후속조치를 취할 수 있다.

제5장 개정 절차 및 기타 사항

제24조(개정절차 및 기타사항)

1. 본 규정은 이사회에서 개정하되, 출석인원 과반수 찬성으로 의결한다.

2. 이 규정에 명시되지 않은 사항은 조사위원회의 결정에 따라 시행한다.

3. 학회는 조사위원회의 원활한 운영을 위하여필요할 경우, 재정적 지원을 할 수 있다.

<부 칙>

1. (시행일) 본 규정은 이사회에서 의결된 날부터 시행한다.

<부 칙>

1. (시행일) 본 규정은 2008년 6월 2일부터 시행한다.

<부 칙>

1. (시행일) 본 규정은 2018년 8월 30일부터 시행한다.

2022년 연차학술대회 발표자료집

- 발행일 : 2022. 1. 22.
- 발행인 : 강창숙
- 발행처 : 한국사회교과교육학회

사 무 국 : 한국교원대학교 일반사회교육과사무실(Tel: 043-230-3507)
우)363-791 충북 청주시 흥덕구 강내면 태성탐연로 250

홈페이지 : www.kasse.or.kr

회비납부 : 연회비: 30,000원

납부계좌: 농협 352-1859-5576-33 (예금주: 허수미)