

한국사회교과교육학회 · 한국사회과수업학회
2022 공동 하계학술대회

주제: 미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육 ||

- 일시 : 2022년 8월 11일(목) 12:00~17:00
- 장소 : 충북대학교 인문사회관(N14동)
- 주최 : 한국사회교과교육학회
한국사회과수업학회
- 후원 : (주)지학사

한국사회교과교육학회

The Korean Association for the Social Studies Education

한국사회과수업학회

Korean Lesson Study Group for Social Studies

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육 II

목 차

□ **0**조강연

- 내게 깨우침을 준 여러 선생님
손 병 노(한국교원대) 1

□ **1**분과 발표

- 보드게임으로 체험하는 경제순환모형: 이코노랜드
서 한 나(KDI) 9
- “내가 만들어가는 민주사회” 사회참여학습 사례 발표
강 한 나(신원중) 25
- 인공지능과 함께 하는 사회과 수업
강 민 정(서울안평초) 39

□ **2**분과 발표

- 『한국지리』 교과서에 제시된 인포그래픽의 유형과 특징
이 현 서 · 강 창 숙(충북대 석사과정 · 충북대) 51
- 심미적 경험 중심 초등지리 장소학습 프로그램 개발 및 적용
허 양 아(마재초) 61
- 사이버 공간 내 초등학생의 장소에 관한 연구
박 지 은(대전동광초) 73

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육 II

3분과 발표

- 2022 개정 교육과정과 2022 개정 초등 사회과 교육과정 시안
한 준 희(부산교대) 85
- 시민의 행위주체성을 강조하는 5·18 민주화운동 교육
오 소 영(오정초) 99
- 사회과 수업에서 컴퓨팅 사고의 수용 양상과 시사점
남 호 엽 · 조 현 기(서울교대 · 세종대) 113

4분과 발표

- 개학기 수신교과서에 나타난 시민권 분석
: 신해영의 ‘倫理學教科書’ 를 중심으로
유 종 열(국립공주대) 127
- 사회과에서 어려운 지식(Difficult knowledge)과 감정에 대한 고찰
: 교사 내러티브 탐구를 통해
차 보 은(연세대 교육연구소) 141
- 초등 사회과 교실 역사수업에서 학습 기능의 신장을 위한 실천적 방안 모색
주 용 영 · 정 경 훈(대구교대 · 대구덕인초) 157

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육 II

□ 5분과 발표

- 공감적 이해를 위한 다문화교육 : 앨리스 미엘(Alice Miel)을 중심으로
김 영 인(충북대 석사과정) 175
- 성소수자에 대한 정서중심 수업: 교육연극을 중심으로
김 지 수(대금고) 189
- 허버드 ‘공공쟁점 시리즈’ 의 텍스트에서 활용된 유주의 이해
오 연 주(충북대) 207

□ 6분과 발표

- 권리교육의 관점에서 본 초등 사회과 교육과정의 문제점과 개선 방향
이 수 경 · 정 필 운(자양고 · 한국교원대) 219
- 학교폭력예방수단으로서의 인권교육
김 갑 석(중부대) 233
- 인권교육을 위한 인권의 개념 정의와 교수·학습 방법
: 고등학교 통합사회와 연계하여 속성모형을 중심으로
구 자 빈(신선여고) 245

□ 연구윤리 교육

- 국가연구개발연구윤리길잡이
김 영 석(경상국립대) 267

한국사회교과교육학회 · 한국사회과수업학회 2022 공동 하계학술대회 프로그램

◇ 일시 : 2022. 8. 11.(목) 12:00 - 17:00

◇ 장소 : 충북대학교 인문사회관(N14동)

〈전 체 일 정〉

12:00-12:30	접수
12:30-12:45	개회식
12:45-13:45	기조강연
13:45-14:00	휴식
14:00-16:45	분과 발표 및 토론
16:45-17:00	연구윤리교육 및 폐회식

〈개회식 및 기조강연〉

12:30-12:45	<ul style="list-style-type: none">■ 개회식- 사 회 : 이해영(공주교대)- 개회사 : 강창숙(한국사회교과교육학회 학회장, 충북대)- 축 사 : 조일수(충북대학교 사범대학장)
12:45-13:45	<기조강연> 내게 깨우침을 준 여러 선생님 / 손병노(한국교원대)

〈분과 발표 및 토론〉

시 간	구 분		발 표 주 제
	분 과	사 회	
14:00 - 16:45	1 분 과	홍 미 화 준천교대	<ul style="list-style-type: none"> • 보드게임으로 체험하는 경제순환모형: 이코노랜드 발표: 서 한 내(KDI) • "내가 만들어가는 민주사회" 사회참여학습 사례 발표 발표: 강 한 내(신원중) • 인공지능과 함께 하는 사회과 수업 발표: 강 민 정(서울안평초) <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> 수업 사례 나눔 분과 토론: 이 태 성(중준고) 김 준 혁(양정초) </div>
	2 분 과	박 승 규 준천교대	<ul style="list-style-type: none"> • 『한국지리』 교과서에 제시된 인포그래픽의 유형과 특징 발표: 이 현 서 · 강 장 숙(중북대 석사과정 · 중북대) 토론: 김 혜 진(한국교원대) • 심미적 경험 중심 초등지리 장소학습 프로그램 개발 및 적용 발표: 허 양 아(마재초) 토론: 김 현 주(한밭초) • 사이버 공간 내 초등학생의 장소에 관한 연구 발표: 박 지 은(대전동광초) 토론: 장 진 아(서울남명초)
	3 분 과	김 영 석 경상국립대	<ul style="list-style-type: none"> • 2022 개정 교육과정과 2022 개정 초등 사회과 교육과정 시안 발표: 한 준 희(부산교대) 토론: 김 재 근(대구교대) • 시민의 행위주체성을 강조하는 5·18 민주화운동 교육 발표: 오 소 영(오정초) 토론: 박 상 영(한국교원대) • 사회과 수업에서 컴퓨팅 사고의 수용 양상과 시사점 발표: 남 호 엽 · 조 현 기(서울교대 · 세종대) 토론: 문 현 진(신복초)
	4 분 과	이 동 원 경인교대	<ul style="list-style-type: none"> • 개학기 수신교과서에 나타난 시민권 분석 : 신혜영의 '倫理學教科書'를 중심으로 발표: 유 중 열(국립공주대) 토론: 박 찬 교(한국교원대) • 사회과에서 어려운 지식(Difficult knowledge)과 감정에 대한 고찰 : 교사 내러티브 탐구를 통해 발표: 차 보 은(연세대 교육연구소) 토론: 허 수 미(한국교원대) • 초등 사회과 교실 역사수업에서 학습 기능의 신장을 위한 실천적 방안 모색 발표: 주 용 영 · 정 경 훈(대구교대 · 대구덕인초) 토론: 곽 병 현(진영금병초)

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육 II



- 내게 깨우침을 준 여러 선생님

손 병 노(한국교원대) 1



한국사회교과교육학회 · 한국사회과수업학회

기초 강연

내게 깨우침을 준 여러 선생님

손 병 노

한국교원대학교

I. 여는 말

시작에 앞서 마음속에 자리하고 있는 두 가지의 걱정과 부담을 먼저 밝힙니다. 첫째, 미래의 사회과교육을 대주제로 설정한 이번 오늘의 학회에서 그에 부합하는 주제를 다루지 못한다는 점입니다. 둘째, 귀한 두 학회의 공동 ‘학술’ 대회에서 ‘학술적’ 이지 못한 내용과 형식으로 말씀드리게 되었다는 점입니다. 제 역량의 한계와 준비의 부족으로 인한 결과이니, 너그러운 이해를 구합니다.

발표 소재를 찾기 위해 여러 날 방황하던 중, 문득 현재 진행 중인 한국교원대학교 교육대학원 수업 장면이 스쳐 갔습니다. 특히 그간 함께 했던 수많은 선생님의 모습이 떠올랐습니다. 교육대학원 수업은 초중등학교 방학 기간을 이용해 단기간에 집중적으로 이루지는 프로그램입니다. 저 개인의 경우 건조한 이론 중심 접근보다는 교실이라는 실존 맥락에서 선생님이 고민하고 경험 것들을 함께 논의하는 데에 비중을 두어온 수업입니다.

학교 현장 경험이 없는 저에게 교육대학원 프로그램은 특별한 의미를 지녀왔습니다. 사회과 수업 현실을 이해하는, 또 나누어주는 것보다 얻는 것이 더 많은 기회가 되어왔습니다. 오늘 발표의 제목을 ‘내게 깨우침을 준 여러 선생님’ 이라고 정한 이유가 그 때문입니다. 과장하거나 미화하는 것이 아니라 솔직한 고백입니다. 이 자리에 함께하신 대부분의 선생님에게는 평범하고 일상적인 이야기일 수도 있겠지만, 제게는 울림이 컸던 여러 교육대학원 선생님의 이야기, 그것이 오늘 말씀드릴 내용입니다.

제목에 ‘깨우침’ 이라는 표현을 놓고 놓고 빼기를 반복했습니다. 평범한 내용을 대단한 것처럼 치장하는 느낌이 들었기 때문입니다. 순전히 제 주관적 생각이라는 점을 이해해 주시기 바랍니다. 별도의 허락 없이 네 분의 선생님을 언급하는 것도 결례인 줄 알지만, 양해를 당부하면서 이야기를 이어가겠습니다.

Ⅱ. 네 선생님의 이야기

단기간 이루어지는 교육대학원 프로그램을 보완하기 위해 출석 수업에 앞서 과제를 부여합니다. 제 경우는 주로 세 개의 주제를 제시해 왔습니다. 실천 맥락에서 본인이 견지하고 있는 사회과 수업의 지향이나 목표, 사용 중인 교과서에 대한 평가와 교재 개발 노력, 자기 수업의 구성과 실천에 관한 성찰과 사례 등을 진솔하게 자기 말로 정리하는 것입니다.

특별한 경우가 아니면 교육대학원 출석 수업의 전반부는 각 선생님의 과제 발표를 중심으로 진행합니다. 제가 속한 대학교 교육대학원의 경우는 전국 각지의 서로 다른 환경에서 근무하는 초등학교, 중학교, 고등학교 선생님들이 같은 강좌에 함께하여 수업을 일구어간다는 특징과 장점을 갖고 있습니다. 의미 있는 학습공동체로서의 다양성과 독특성이 있고, 개방성과 수월성의 정도 역시 높습니다. 자연스럽게 저에게 깨우침을 제공할 수 있는 토대가 마련되어 있는 것입니다. 지금, 이 순간 제 머릿속에 떠오르는 몇 분의 이야기를 소개합니다.

1. A 선생님

교육대학원 과제의 일환으로 각자의 마음속에 있는 사회과에 대한 생각을 밝히는 과제를 낸 적이 있습니다. 남의 이야기가 아니라 실존의 맥락에서 형성된 자신의 이야기를 들려달라고 요청하였습니다. 과제 마감 기일이 다가와 A 선생님의 과제를 받았을 때, 많이 당황했습니다. 별다른 설명 없이 ' $E^2 = M \times A$ ' 라고 적혀 있었기 때문입니다. 실제 과제물이 아니라 파일 첨부 과정에서 실수를 범한 것으로 추정했습니다.

저의 추정은 틀린 것이었습니다. 출석 수업이 시작되고 자신이 발표하는 순서가 되자 A 교사는 강의실 칠판으로 나아가 큰 글씨로 ' $E^2 = M \times A$ ' 라고 적었습니다. 평소 간직하고 있는 사회과 수업의 지향을 상징화한 것이라고 부연했습니다. 당시 A 선생님은 중학교에 근무하는 남자 선생님이었습니다.

E^2 로 나타낸 두 개의 E는 '눈(Eyes)' 과 '귀(Ears)' 를 지칭한다고 했습니다. 겉으로 보기에 자신의 수업이 보통의 사회과 수업과 별반 다르지 않지만, 매시간 자신이 중시하는 것은 사회 현상을 인식하는 안목과 사회를 구성하는 다양한 주체들의 목소리를 듣고 이해하는 청력을 키우는 일이라고 설명했습니다. 일상의 사회과 수업을 이끄는 나름의 큰 교육적 의미를 나름대로 추상화하여 밝힌 것이었습니다. '오늘 수업을 통해 무엇을 새롭게 보게 되었니?' '오늘 수업을 통해 누구의 어떤 목소리를 듣게 되었니?' 이 두 질문은 수업을 마치면서 A 선생님이 언제나 던지는 마무리 물음이라고 했습니다.

심성이나 품성(Mind), 그리고 실천 의지나 실천 행동(Action)쯤으로 표현할 수 있는 ' $M \times A$ ' 와 관련하여 실제 수업에서 실질적으로 추구하는 측면이라기보다는 사회과 교사로서의 바람이나 희망을 뜻한다고 하였습니다. 자신과의 오랜 교육적 만남 과정을 통해 작은 학습의 과정들이 모여져 우리가 흔히 이야기하는 시민으로서의 품성과 실천 의지가 함양되기를 소원한다는 것이었습니다.

얼핏 새로운 이야기는 아닌 듯 보이지만, 당시 저를 포함해 함께 수강하던 모든 이들에게 마음에 많은 것을 남겨주는 장면이었습니다. 쉽지 않은 수업 현실 속에서 실천하는 교사의 눈으로 이론 담론과 실천 지향의 접점을 추구하는 모습을 보였기 때문입니다.

A 선생님이 전해주었던 중요한 메시지는 사회과의 목적이나 이념에 관한 원론적 이야기가 결코 이론서의 한 부분에 머무르지는 않는다는 것이었습니다. 또한 한 시간 한 시간의 교실 수업이 방향 없고 조각난 천 조각의 더미가 아닐 수 있다는 점을 시사해 주었습니다. 사회과 교수-학습 과정이 방대한 지식 더미와의 맹목적 씨름이 아니라, 시민으로서의 성장과 품성의 함양이라는 큰 목적을 지향한다는 점을 다시 느끼게 했습니다. 주체가 빠진 건조한 교과서 진술들 속에서, 또 자칫 형식으로 치우칠 수 있는 이런저런 학습 활동들 속에서 사회 상황에 관여된 다양한 목소리에 귀 기울이는 학습자들의 모습을 그려보는 시간이었습니다. 그리고 이 모든 것의 중심에 고민하는 선생님이 자리하고 있음을 바라볼 수 있었습니다. 거창한 고민이 어색할 수 있는 현실의 사회과 수업 맥락에서, ‘목적 있는 실천’ 또는 ‘이유 있는 수업’의 의미를 떠올리게 하는 순간이었습니다.

2. B 선생님

B 선생님 역시 교육대학원 수업에서 함께했던 여 교사입니다. 당시 B 선생님은 사회과를 비롯해 일반 교과 공부에 별 관심이 없고, 기초 학습 능력 역시 높지 않은 어느 한 특성화 고등학교에 재직 중이었습니다. 20대 중반을 막 넘긴 경력이 얼마 되지 않는 젊은 여자 선생님이었습니다. 여러 여건상 힘들고 지칠 법도 한데, 당시 들려주었던 B 선생님의 수업 이야기는 듣는 이들에게 강한 자극과 도전을 주었습니다.

지금도 기억에 생생한 두 개의 장면이 있습니다. 첫째는 B 선생님이 수업 중 가끔 학생들에게 보여 준다는 프레젠테이션 자료입니다. 자료에는 바구니에 담긴 빨간 사과 몇 개와 반으로 갈라져 씨가 보이는 반쪽 사과 하나가 제시되어 있었습니다. 그리고 서서히 다음과 같은 문구가 화면에 등장했습니다. ‘바구니 속의 사과는 셀 수 있지만, 씨앗 속의 사과는 셀 수 없다!’ 비록 지금은 남에 의해 부정적 시각에서 헤아려지고 있을지 모르나, 각자의 잠재력은 결코 누구도 셀 수 없다는 메시지를 전하려는 것이었습니다.

두 번째 장면은 B 선생님이 공유했던 시범수업(?) 지도안입니다. 얼핏 보기에는 보통의 지도안과 별반 다르지 않았지만, 자세히 보니 특이한 부분이 눈에 들어왔습니다. 단원이 다르고 차시가 다른 데에도 모든 지도안에 제시된 학습 목표가 동일하였던 것입니다. 각각의 학습 목표란에는 이렇게 쓰여 있었습니다. ‘해보지도 않고 포기하지 말자!’ 학습자들의 무관심, 낮은 흥미도, 누적된 학습 무기력을 극복하고자 애써 씨름하는 사회과 교사의 고민과 교육자로서의 의지를 그대로 보여주는 장면이었습니다.

B 선생님이 우리에게 보여준 핵심은 ‘학습자 속으로 들어간’ 교사의 모습입니다. 교육은 이야기할 때 언제나 학습자를 언급하지만, 진정 학습자들을 안고 가기란 쉽지 않습니다. 저의 경우를 되돌아보면, 수업할 때 제게 다가오는 학습자는 막연한 다수이거나, 앞선 소수, 혹은

마음에 드는 일부인 경우가 허다합니다. 수업 모형에 관한 많은 제안이나 권고 역시 그 본질을 들여다보면 학생보다는 교사 측면으로 기울어진 경우가 대부분입니다. 학습자 중심을 외치지만 고개를 가우뚱하게 만드는 경우가 적지 않습니다. 구조와 문화의 측면에서 고민해야 할 지점도 많습니다. 예를 들어, 우리의 사회과 교육과정, 교과서를 만들면서 과연 얼마나 많은 이가 B 선생님이 처한 힘든 실존 맥락을 염두에 두고 고민했을까요? 과연 얼마나 많은 이가 B 선생님이 지닌 것과 같은 고뇌에 동참하고 소박하나마 함께 지혜를 나누어왔을까요? 교육의 중심이 진정한 학습자라는 점을 과연 우리는 얼마나 힘 있는 규범으로 공유하고 있는 것일까요?

3. C 선생님

C 선생님을 교육대학원 강의실에서 만난 것은 그분이 지방 소재 고등학교에 근무하던 시절이었습니다. 여건이 그리 좋지 않은 학교 환경 속에서도 학생들을 껴안고 열심히 고민하며 노력하던 분이었습니다. 다른 수강생들이 전하는 말로는 ‘아이디어 보물 창고’라는 별명으로 이미 이름이 잘 알려져 있었습니다. 교육대학원 강의실에서 C 선생님이 직접 고안한 수업과 교재의 일부를 살펴보는 기회를 가졌습니다. 다양한 장면이 있었지만, 오래전 일이라 구체적인 기억은 많지 않습니다. ‘대단하다’라고 느꼈던 인상과 선생님 수업의 부분 부분이 흩어져 머릿속에 남아 있습니다.

그 가운데 C 선생님이 들려주었던 손수 만든 자료를 활용하는 모습이 떠오릅니다. ‘정치 과정’이란 학습 주제를 다루면서 ‘투입-산출’ 개념을 설명하기 위해 대형 종이 박스로 음료수 자판기 모형을 교실 앞에 설치하고, 어느 학생이 동전을 넣으면 박스 안에 앉아 있던 다른 학생이 음료수 캔을 밖으로 던져주는 활동 모습이 생각납니다. 이어지는 장면은 교과서에 포함된 핵심 개념이나 단어를 적은 카드를 사용해 ‘투입’과 ‘산출’의 의미를 이해시키는 과정이었습니다. 다른 것은 뒤로하더라도, 학생들이 참여하고 흥겨워하는 모습은 분명히 드러나고 있었습니다.

실제 만화 자료를 수업의 목적에 맞게 재가공하여 사용하는 사례도 있었습니다. 원래의 만화 속 이야기 줄거리를 크게 바꾸지 않는 가운데 ‘정치 과정’에 관련된 주요 개념들을 이해시키려는 의도를 담은 자료였습니다. 외견상 단순한 자료 같았지만, 다른 내용을 담은 만화 속에서 의미 전달이 적합한 부분을 포착하여 교육적으로 가공하는 교사의 통찰이 여전히 좋은 인상으로 제게 남아 있습니다.

기억에 남는 또 하나의 자료는 수능의 언어 영역 ‘듣기 평가’ 상황을 변형한 사례였습니다. 음성 편집 프로그램을 이용하여 기존의 자료를 재 각색한 후, 학생들이 공부한 내용을 복습하고 이해 수준을 점검하는 자료를 개발한 것이었습니다. C 선생님의 창의적 상상력을 잘 보여주었던 경우입니다.

C 선생님의 발표가 있고 난 후 많은 수강생이 큰 흥미를 느끼면서 수업을 위한 열정과 노력에 찬사를 아끼지 않았습니다. 그렇지만 다른 한편으로는 의구심을 제기하였습니다. ‘과연 저렇게까지 할 필요가 있을까?’ 자료 개발과 제작에 쏟은 시간과 땀에 비해 교육적 효과성이

크지 않을 것이라는 우려도 있었습니다. 솔직히 저 개인적으로는 자판기 박스를 이용한 활동이 유치해 보이기까지 했습니다.

그렇지만 C 교사의 노력 속에 담긴 중요한 교육적 의미를 포착하는 것은 그리 어렵지 않았습니다. ‘우리를 위해 헌신하는 선생님의 마음’을 C 선생님과 만나는 학생들은 절대 놓치지 않았을 것이기 때문입니다. 수업 중 사용하는 사진 한 장까지도 가능한 자신이 실제 가보거나 경험한, 또 그러한 자기 모습이 담긴 것을 사용하려고 노력한다는 선생님의 이야기도 동일한 의미가 있다고 할 수 있습니다.

4. D 선생님

D 선생님은 사립 여자고등학교에서 근무하고 있던 분입니다. 대학 입시 준비에 치중하는 전형적인 인문계 고등학교에서 상급 학년 사회 과목을 담당하고 있었습니다. 선생님의 발표를 듣는 과정에서 인상 깊었던 부분은 초임 시절 이야기입니다. 사범대학을 졸업하고 교단에 첫발을 디는 바로 그 순간부터 사회과 교사로서의 자기 목표를 정했다는 것입니다. 다른 무엇보다 사회과 수업의 중심을 토론에 두고, 이 분야의 전문 교사로 일생 성장해 가는 것을 목표로 정했다고 했습니다. 우리가 잘 알고 있듯이, 의미 있는 토론 수업을 이루어가는 일은 쉽지 않습니다. D 선생님 역시 거듭되어 온 수업 실패 경험담을 들려주었습니다. 어느 순간 잘 마련된 교재가 없이는 성공적인 토론 과정이 이루어질 수 없다고 판단하게 됩니다. 그리고 문제 해결의 실마리를 기대하면서 교육대학원에 진학했다고 밝혔습니다.

교육대학원 강의 시간에 소개된 외국의 토론 관련 교수-학습 자료 시리즈에 끌려, 손수 번역하고 수업에 적용하는 과정을 진행하였고, 그 결과를 학위 논문으로 연결합니다. 이후에도 우리 교육 상황에 부합하는 자료와 토론 중심 교수-학습 방법을 구안하는 데에 심혈을 기울이는 것으로 전해 듣고 있습니다.

토론 수업을 자주 시행하는 것은 아니었습니다. 인문계 고등학교의 현실을 고려해야 했고, 토론 수업은 횡수의 문제가 아니라 적더라도 제공되는 경험의 질과 그에 부여하는 의미가 더 중요하다는 견해를 갖고 있었습니다. D 선생님은 학생들이 훗날까지도 그분과 함께했던 토론 수업을 가장 값은 사회과 수업의 경험으로 기억해주기를 희망한다고 하였습니다.

D 선생님의 토론 수업에서는 절차나 형식은 부차적이었습니다. 무엇보다 학생 누구나 편안하고 자유롭게 입을 때도록 도모하는 것이 토론 수업의 첫 출발이자 성패의 결정 요인이 된다는 점을 강조하였습니다. 토론 수업 전의 사전 준비물은 연필과 공책, 그리고 학생들의 ‘열린 마음’이 전부라는 말하는 부분에서 선생님의 남다른 생각을 읽어낼 수 있었습니다. 반면 한 번의 토론 수업을 위해 D 선생님이 보여주는 준비 과정과 준비물은 우리가 보통 예상했던 것보다 훨씬 철저하고 체계적인 모습이었습니다.

언젠가 한 번은 또 다른 교육대학원 수업 중에 방송에 보도된 D 선생님의 사례를 함께 시청한 적이 있습니다. 예상과는 달리 당황스러운 반응이 나왔습니다. 보여주기를 위한 각색되고 편집된 방송용 자료이고, 우리의 현실에서는 그 실현 가능성이 낮다는 분위기가 지배적이었습니다.

며칠 뒤 D 선생님을 직접 강의실에 초대하여 수강 중이던 교육대학원 선생님들과 대화할 수 있는 자리를 마련했습니다. 행여 방해가 될까 염려되어 저 자신은 자리에 함께하지 않아 어떠한 이야기가 오갔는지 모릅니다. 다만 D 선생님의 수업은 가공이 아닌 실재라는 인식이 공유되고, 서로 간에 유익한 소통과 이해의 과정이 있었다고 후에 전해 들었습니다.

D 선생님을 생각하면 사회과 교사로서의 탁월함보다 그 이면에 자리하고 있는 가르치는 이로서의 기본 인식과 태도가 먼저 떠오릅니다. 교단에 첫 발을 내딛는 순간부터 장기적인 자기 성장 목표를 정하고 꾸준히 매진하는 모습이 지금까지의 저의 모습을 아쉬운 마음으로 되돌아 보게 합니다. 현실의 벽이 가로막을지라도 끊임없이 도전하는 태도도 인상적입니다. ‘선생’과 ‘스승’의 차이를 언급했던 누군가의 말을 생각나게 하는 지점입니다. 더불어 D 선생님과 만남을 통해 교사교육기관에 종사해 온 저는 훌륭한 교사가 만들어지는 것이 아니라 발견되는 것이라는 생각을 갖게 됩니다.

Ⅲ. 러그(Harold O. Rugg) 교수님을 떠올리며

이야기의 맥락이 다소 어색하게 이어진다는 느낌이 들지만, 제가 만나고 깨우침을 얻은 우리 선생님들을 기억하다 보니 갑자기 큰 사회과 교육자였던 러그 교수님이 생각납니다. 제가 교수님에 대해 관심을 두기 시작한 지는 얼마 되지 않습니다. 피상적이고 기초적인 수준에서 파악하고 있는 것이 전부였고, 사실 지금도 마찬가지입니다. 어느 날 서재에 일부 모아 두었던 그분이 쓴 중학교 교과서 한 권을 넘겨보다가 웬지 모를 전율을 느끼면서 읽기를 시작했습니다. 또 기존에 이해하고 있던 작은 것을 소개하기보다는 함께 읽고 고민하고 싶은 욕심에 최근 몇 학기에 걸쳐 대학원 수업 주제로 러그 교수님을 선택해 왔습니다. 이 과정에서 접하게 된 인간으로서, 학자로서, 사회과 교육자로서의 러그 교수님의 삶 이야기는 말 그대로 드라마틱합니다. 독특한 과거 이력과 돌발적 전환처럼 보이는 사회과교육계로의 입문, 첫발을 딛자마자 형성되어 생을 마감하기까지 일관되게 유지하는 사회과교육에 대한 관점과 신념, 실험용 소책자와 교과서 시리즈가 말해주는 열정과 탁월함, 삶의 여정 장면 장면마다 드러내는 실험적 태도와 공격적(?) 자세. 해석의 오류가 아니라면 ‘가장 이론적인 것이 가장 실천적이다’는 말을 예증하고 실천한 인물로 다가옵니다. 그런데 앞서 소개한 우리 선생님들과의 만남을 회상하다 보니 갑자기 러그 교수님과 연결점이 느껴집니다.

「That men may understand」는 1940년 러그 교수님이 출간한 준 자전적 책의 제목입니다. 오역일 수 있지만, ‘우리는 이해할 수 있다’ 쪽으로 받아들이고 있습니다. 러그 교수님이 ‘이해’의 의미를 엄밀하게 규정한 부분을 아직 찾지는 못했지만, 분명한 것은 ‘이해’라는 개념은 그분에게 있어 중요한 개념이 된다는 것입니다. 제가 보기에 책 속에 담긴 이해의 의미는 기본적으로 두 가지 국면을 갖습니다. 하나는 사회과교육의 목적 지향으로서의 측면이고, 다른 하나는 학습자의 가능성에 대한 믿음입니다. 특히 두 번째 국면과 관련해서는 마치 브루너(Jerome S. Bruner) 교수께서 「교육의 과정(The process of education)」 제3장 첫 부분에서

밝힌 유명한 가설(hypothesis: 저는 개인적으로 가설이 아닌 믿음 또는 전제로 이해합니다)처럼 대답하면서도 올림이 큼니다. ‘과연 당신은 모든 학습자의 온전한 학습 가능성을 믿나요?’ 제가 러그 교수님의 글과 작품을 대하면서 받는 질문입니다. 그리고 이 맥락에서 앞서 소개한 특성화 고등학교에 근무했던 B 선생님의 애쓰는 모습이 오버랩됩니다.

‘사회과(social studies)가 무엇이지요?’ 러그 교수께서 링컨 학교(Lincoln School)로 자리를 옮기기 위한 면접 과정에서 받았던 질문입니다. ‘사회과는 더불어 살아가는 문제와 관련된 학습 경험 영역과 자료’ 라고 답합니다. 아직은 사회과에 대해 본격적인 고민을 시작하기 전입니다. 그렇지만 바로 이 물음, 즉 ‘어떻게 우리는 더불어 살아갈 수 있을까(How people live together)?’ 라는 물음은 러그 교수님의 이후 전 생애에 걸쳐, 또 그분이 개발한 모든 사회과 프로그램 속에서 사회과교육의 핵심 질문이 되고 사회과교육의 목적을 설정하는 토대가 됩니다. 현대 문명 속의 삶을 조건을 이해하고 수반된 문제와 쟁점을 사회과 교육과정과 교과서의 중심 주제로 택한 것도 결국 이 물음에 다가가기 위한 것으로 볼 수 있습니다. 목적과 내용, 그리고 논리상의 일관성과 계속성은 러그 교수님에게서 발견되는 특징이고, 특히 사회과 프로그램의 구성에 있어 더욱 그러합니다. ‘이유 있는 사회과 수업’, ‘목적 있는 사회과 수업’을 추구했던, 또 여전히 추구하고 있을 A 선생님과 연결되는 부분입니다.

러그 교수님이라고 하면 많은 사람이 먼저 떠올리는 것이 사회과 교과서 시리즈일 것입니다. 소책자 시리즈(Social Science Pamphlet Series)를 통한 실험의 과정을 통해 1929년 첫 번째 정식 교과서를 출판하고, 이후 초등학교와 중학교를 아우르는 일련의 방대한 교과서 시리즈를 완성해 갑니다. 교수님의 교과서 작품과 글을 살피던 가운데 눈에 띄는 것이 하나 있었습니다. ‘Textbook’ 이란 표현보다 ‘Reading Book’ 이란 용어를 선호하고 있다는 것입니다. 여러 의미를 지닌 주제이지만, 우선 생각해 볼 수 있는 것이 학습의 주체에 대한 고려가 이루어지고 있다는 점입니다. 더불어 정선하고 축약한 내용 전달이 아니라 우리의 삶의 조건과 문제를 이해하고 비판적으로 성찰하기 위한 ‘자료’로서의 교과서관을 반영한 결과로 해석됩니다. 전통적인 교과서 내용 구성이나 진술 방식을 대신해 에피소드와 내러티브 중심의 교과서를 지향한 것도 마찬가지로 관점에서 해석할 수 있습니다. 과한 연결일까요? 살아 있고 몰입하는 학습 환경을 만들기 위해 온갖 노력을 기울이던 C 선생님을 떠올리게 됩니다.

잘 알려져 있듯이, 학생과 교사 및 학부모로부터 엄청난 호응을 받았던 러그 교수님의 사회과 교과서는 안타까운 결말을 맞이합니다. 암울했던 당시의 미국 상황 속에서 우리에게도 여전히 낯설지 않은 가공할 이념 공세가 이어지는 가운데 러그 교수님, 특히 그분이 개발했던 사회과 교과서는 반미국적이고 공산주의적이라는 붉은 딱지에 매여 현장에서 사라지게 됩니다. 그렇지만 러그 교수님을 미국 민주주의에 대한 굳은 신념을 가진 인물이었습니다. 민주주의와 관련해 러그 교수님은 ‘consent of the governed(시민/피치자의 합의/동의?)’를 핵심 중 하나로 꼽으면서도, 동의나 합의를 이루어가는 과정이 간단치 않다는 점에 주목하고 고민했습니다. 그리고 차이나 갈등의 넘어 진정한 합의에 다가갈 수 있는 바탕은 ‘이해’에 있다고 판단하면서, 토론을 강조하게 됩니다. 원론 차원에서 보면 상식적인 이야기처럼 들리기도 하지만, 러그 교수께서 사회과교육에서의 토론 수업을 중시하게 되는 이유입니다. 교과서 시리즈의

곳곳에서, 특히 함께 개발했던 학습자용 워크북에서 토론을 위한 안내와 활동이 자주 등장합니다. 교사용 안내서의 경우도 마찬가지입니다. 그렇지만 아무리 그럴듯한 논리를 내세운다고 해도 사회과 수업에서 진정 의미 있고, 다수가 함께하며, 합의나 공감을 이루어가는 토론 수업을 구안하고 실천하는 일이 절대 쉽지 않습니다. 토론 수업의 교육적 의미와 가치를 인정하기 어렵다는 인식도 적지 않습니다. 이런 가운데에서도 일찍부터 토론 수업에 관해 고민하고 실천해온 D 선생님의 열의와 실천 노력이 매우 특별하게 느껴집니다.

IV. 맺는 말

한국교원대학교 후문을 지나 교정으로 들어오다 보면 ‘큰 스승의 길’이라 적힌 커다란 장식물이 세워져 있습니다. 무심코 지나쳐 오가던 어느 날, 갑자기 무거운 물음이 생겼습니다. 과연 ‘스승’이란? 아직 잘 모르겠습니다. 다만, 어느 기회에 스쳐 들었던 누군가의 이야기가 떠오릅니다. 스승은 학교 내외의 보통의 선생과는 달리 학습자의 현재 못지않게 미래를 고민하며 가르치고, 특별히 교육을 둘러싼 온갖 장애물에 앞에 주저앉아 타협하기보다는 비록 실패할지라도 끊임없이 넘어서려는 노력을 기울인다는 것입니다. 물론 다수가 동의하는 판단은 아니겠으나, 살펴볼 여지를 남겨줍니다. 그리고 앞에서 소개한 네 분의 사회과 선생님과 러그 교수님 모두 이 점에 있어 공통된 모습을 보여 오셨습니다.

두서없는 이야기를, 그것도 개인적인 인상과 느낌에 불과한 내용을 장황하게 펼쳐 말씀드리게 된 점에 대해 송구하게 생각합니다. 한국사회교과교육학회와 한국사회과수업학회, 특별히 두 학회에 참여하고 계신 모든 선생님의 건승을 기원합니다. 감사합니다!

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육 II



- 보드게임으로 체험하는 경제순환모형: 이코노랜드
서 한 나(KDI) 9

- “내가 만들어가는 민주사회” 사회참여학습 사례 발표
강 한 나(신원중) 25



- 인공지능과 함께 하는 사회과 수업
강 민 정(서울안평초) 39



보드게임으로 체험하는 경제순환모형 -이코노랜드-

서 한 나
KDI(한국개발연구원)

한국사회교과교육학회 · 한국사회과수업학회 2022 하계 학술대회

보드게임으로 체험하는 경제순환모형 - 이코노랜드 -

2022. 8. 11. (목)

서 한 나

한국개발연구원 경제정보센터 교육기획팀 전문연구원

KDI
KOREA'S LEADING THINK TANK

목차 INDEX

- 01 KDI 소개
- 02 KDI 경제교육 자료 소개
- 03 보드게임으로 체험하는 경제순환모형 : 이코노랜드 ECONOLAND

CHAPTER 01

KDI 소개



KDI, 글로벌 싱크탱크 Top 5 진입

- 전 세계 11,175개 기관 중 美제외 5위 美포함 16위 -
- 아시아에서 유일하게 2개 부문 '최우수 기관' 등재 -

□ 개원 50주년을 맞이하는 KDI가 "2020 글로벌 싱크탱크 평가"의 종합 순위에서 지난해보다 3계단 상승한 16위, 미국을 제외한 아시아에서는 1계단 상승한 5위에 선정

○ 美 펜실베이니아대학 '싱크탱크와 시민사회 프로그램(Tank and Civil Societies Program)'이 실시한 '2020 싱크탱크 평가'는 전 세계 11,175개 기관을 대상으로 학자·인론인·분야별 전문가들의 추천과 설문조사, 전문가 패널 싱크탱크 종합 순위를 발표

'최우수 기관(A Center of Excellence)'

- '아시아 국가 Top 싱크탱크' 6년 연속 1위
- '국제개발' 부문 3년 연속 1위

■ 현실적이고 과학적인 분석을 토대로 우리나라에 맞는 경제 계획과 정책 수립을 연구

■ 정책 담당자들의 정책 수립과 제도 개혁에 기여

다양한 국내의 경제정보를 수집·분석하여 국민에게 맞춤형으로 제공하고, 생애주기에 기반한 경제교육을 통해 국민의 합리적 경제활동을 지원

CHAPTER 02

KDI 경제교육 자료 소개

CHAPTER 02 KDI 경제교육 자료 소개

■ 학교 경제교육 활성화 지원 및 경제교육 자료 개발



- 다양한 교육방법을 적용한 경제교육 모듈 개발
- 중학교 자유학기 경제교육 지원 및 청소년 경제캠프 운영
- 중등 교사 대상 경제 연수 및 경제교육 전문강사 인증제 기획 운영
- 영상, 보드게임, 동화책 등 여러 형태의 경제교육 자료 제작

CHAPTER
02 PBL 경제교육 자료 17종

- 중등용 15종 - 학생용 워크북 및 교사용 지도서, 영상, 수업용 PPT 제공



CHAPTER
02 PBL 경제교육 자료 17종

- 초등용 2종 - 학생용 워크북 및 교사용 지도서, 수업용 PPT 제공



- 경제교육 활동자료 - 학생용 워크북 및 교사용 지도서, 수업용 PPT 제공



CHAPTER 02 경제교육 자료는 여기서!

- 종합교육연수원 홈페이지 cet.kdi.re.kr



CHAPTER 02 KDI 경제교육 확산을 위한 노력

- 학교밖 경제교육 활성화 지원 및 경제교육 확산



- 시민사회 경제교육 (지역아동센터, 북한이탈주민 등) 실시
- 경제교육 컨퍼런스 및 국제 학술대회 개최
- 대한민국 경제교육 대상, 대학(원)생 논문 공모전 개최
- 미국 경제교육협의회(CEE)가 개최하는 연차총회 참석

KDI 한국개발연구원 13

CHAPTER 03

보드게임으로 체험하는
경제순환모형
이코노랜드

CHAPTER

03

보드게임으로 체험하는 경제순환모형 이코노랜드

▶ 경제란 무엇일까?



▶ 보드게임 개발 및 기획

- 미국 경제교육협회(CEE)에서 소개된 수업을 재구성
- 경기도 중등 교사 3인 참여
- 보드게임 디자인 및 PPT 제작, 게임 규칙 안내 영상 개발



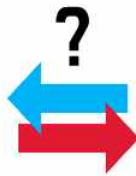
▶ 경제주체

경제주체로서, 가계와 기업은 어떻게 거래하고 교환하고 있을까요?



가계

재화와 서비스 소비



기업

이윤 획득

▶ 경제개념

생산요소(노동, 자본, 천연자원), 경제주체, 보수(임금, 지대, 이자, 이윤 등)

생산물시장 + 생산요소시장 → 경제 순환 모형
(Circular flow model)



▶ 게임목표

이코노랜드는 가게/기업 플레이어가 되어
플레이어 간 거래를 통해 승부를 가리는 게임입니다.



▶ 운영방식

교실 앞, 뒤에 위치한 시장에서 거래를 합니다.

교실 뒤
생산요소시장

가게 플레이어 가
노동/자본/토지를 판매



자유롭게 이동하면서
거래할 수 있어요!

교실 앞
생산물시장
기업 플레이어가
ECONO를 판매

▶ 역할 선정

가게/기업 역할에 따라 <역할카드>를 배부합니다.
<역할카드>를 읽고 활동할 내용을 파악합니다.

가게 플레이어



기업 플레이어

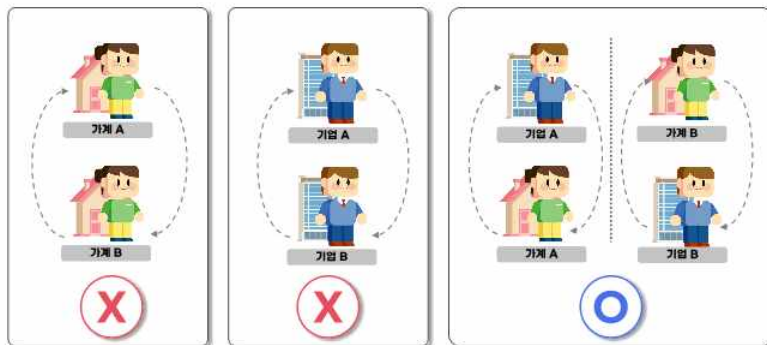


▶ **물품 수령**

각 역할에 따라 배부되는 물품을 수령해 주세요.

▶ **유의사항**

같은 경제주체 간 거래는 불가 합니다.



(가게-가게, 기업-기업)

▶ 게임 실습 전 확인하기

가게 플레이어

최대한 많은 **이코노** 를 보유하세요.

1. 생산요소카드를 판매하여 코인을 번다.
2. 코인으로 최대한 많은 이코노를 구매한다.

기업 플레이어

최대한 많은 **코인** 을 보유하세요.

1. 주어진 코인으로 생산요소카드 1set를 최대한 확보한다.
2. 이코노를 생산하여 판매한 뒤 코인을 번다.



(주의) 거래한 내용은 거래내역서에 꼭 써주세요!

게임 시작

▶ 실습 시간

게임은 10분 동안 진행 됩니다.



▶ 우승자 선정

가계 플레이어

가장 많은
이코노  를
보유한 사람은?

기업 플레이어

가장 많은
코인  을
보유한 사람은?

▶ 실습 정리하기

[경제순환모형] 을 이해할 수 있어요.

생산 요소와 생산물

- ▶ 노동, 자본, 토지 등 생산요소를 활용해 생산물을 만들 수 있다.

가계와 기업의 역할은?

- ▶ 가계는 생산요소를 제공해 돈을 얻고 이를 바탕으로 생산물을 구매하는 역할을 수행한다.
- ▶ 기업은 자본을 통해 생산요소를 얻고 이를 바탕으로 생산물을 생산해 이익을 얻는다.

경제 순환의 필요성?

- ▶ 가계와 기업이 각자의 역할을 수행함으로써 서로에게 필요한 이득을 취할 수 있다.
- ▶ 경제 순환 과정에서 발생하는 상호 의존과 경쟁을 통해 합리적인 선택과 공정한 거래가 가능하다.

▶ 읽기자료와 활동지

게임수업 후 학습으로 전이될 수 있도록 읽기자료와 활동지를 통해 학습 정리 활동 진행

읽기자료 1 경제순환모형

경제순환모형이란 국민총생산(GDP)과 국민총소득(GNI)을 측정하는 지표로, 국민총생산(GDP)은 국민총소득(GNI)과 비교하여 국내총생산과 국민총소득의 차이를 나타내며, 국민총생산(GDP)은 국민총소득(GNI)보다 작을 수 있다. 국민총생산(GDP)은 국민총소득(GNI)보다 작을 수 있다. 국민총생산(GDP)은 국민총소득(GNI)보다 작을 수 있다. 국민총생산(GDP)은 국민총소득(GNI)보다 작을 수 있다.

읽기자료 2 원소스원소스 사용 사례

원소스원소스 사용 사례는 원소스원소스 사용 사례를 소개하는 자료이다. 원소스원소스 사용 사례는 원소스원소스 사용 사례를 소개하는 자료이다. 원소스원소스 사용 사례는 원소스원소스 사용 사례를 소개하는 자료이다.

- 목적** 원소스원소스 사용 사례를 소개하는 자료이다.
- 대상** 원소스원소스 사용 사례를 소개하는 자료이다.
- 내용** 원소스원소스 사용 사례를 소개하는 자료이다.

읽기자료 3 경제순환모형 '원소스원소스'

경제순환모형이란 국민총생산(GDP)과 국민총소득(GNI)을 측정하는 지표로, 국민총생산(GDP)은 국민총소득(GNI)과 비교하여 국내총생산과 국민총소득의 차이를 나타내며, 국민총생산(GDP)은 국민총소득(GNI)보다 작을 수 있다. 국민총생산(GDP)은 국민총소득(GNI)보다 작을 수 있다. 국민총생산(GDP)은 국민총소득(GNI)보다 작을 수 있다.



교신 저자: 서한나, KDI(한국개발연구원) 전문연구원 seohn@kdi.re.kr

“내가 만들어가는 민주사회” 사회참여학습 사례 발표

강 한 나
신원중학교

I. 문제제기

오늘날 청소년의 사회참여에 대한 관심이 증대되면서 학교 안팎에서 청소년의 사회참여를 위한 다양한 노력이 시행되고 있다. 사회참여(Social Participation)란, 개인이 공동체의 이념이나 목적의식을 함께 공유하며, 이를 실천하는 과정에서 나타나는 행동(action)을 의미한다(이종구, 2015). 2015 개정교육과정에서도 청소년의 사회참여에 대한 중요성을 강조하고 있다. 2015 개정교육과정에 제시된 사회과의 목표는 “민주 시민으로서의 자질 함양”이다. 민주시민이란, 사회 현상에 관한 기초 지식을 습득하고, 기본 개념과 원리를 발견 및 탐구하는 능력을 길러 현대 사회의 문제를 창의적·합리적으로 해결하며 공동체 생활에 적극적으로 참여하는 능력을 지닌 시민이라 할 수 있다(교육부, 2015). 이를 통해 사회참여 능력이 민주시민의 중요한 자질이라는 점을 알 수 있고, 이를 위해 노력해야 함을 제시하고 있다.

이처럼 청소년의 사회참여가 중요하다고 해서 단순히 일반적인 활동에 참가하거나 행사에 동원되는 것은 실질적인 의미의 참여로 볼 수 없다(천정웅, 2011:30). 청소년 사회참여 연구(Winter, 1997; Hart, 1997; Council of Europe, 1993) 결과에 따르면, 진정한 의미의 참여를 경험하기 위해서는 능동성이 필요하다. 이는 타인의 강요가 아닌 청소년 자신의 판단에 따라 주체적으로 참여하는 것을 의미한다. 그리고 참여를 통해 자신이 살고 있는 지역 사회에 영향력을 행사하고, 바람직한 사회변화를 도모할 수 있어야 하며 참여 시 의사결정 권한을 가져야 한다.

이를 위해 청소년의 사회참여가 민주주의 발전에 중요한 토대가 됨을 인식하고, 다수의 학생이 학교 안에서 진정한 의미의 사회참여를 경험할 수 있도록 노력해야 하며, 이를 위해 충분한 시간 확보와 체계적인 프로그램 개발 및 적용을 통해 사회참여 능력을 기르는 것이 필요하다.

그러면, 학교 안에서 사회참여 능력을 기를 수 있는 방법은 무엇일까? 이를 위해서는 청소년의 삶에 영향을 미치는 문제와 관련하여 직접 의사결정에 참여하고, 실천할 수 있는 사회참여 활동을 구성하여 수업에 적용하는 것이 필요한데, 이를 반영한 것이 사회참여학습이며 이는 사회참여를 구조화한 교수-학습 모형이다. 단순히 참여하는 행위에만 초점을 맞추는 것이 아니라 문제를 발견하고 그에 따른 원인을 분석하여 대안을 선정한 후 실천까지 연결되는 과정을 경험할 수 있다(송상훈, 2008:23).

그러나 여기서 중요한 점은, 사회참여학습이 사회참여를 경험하게 하는 효과적인 교수-학습 모형

이긴 하나, 사회참여학습을 했다고 해서 모든 학생이 능동적인 사회참여의 주체가 되는 건 아니다. 학생들이 진정한 의미의 사회참여를 경험하고, 학습 후에도 지속적이고, 능동적인 사회 참여를 도모할 수 있는 사회참여학습을 구성하기 위해서는 무엇이 필요할까?

연구자는 이 고민의 해답을 찾기 위해 임파워먼트(empowerment)에 주목하고자 한다.

임파워먼트의 중요한 요소는 파워(power)인데, 이때 파워란, 무엇인가를 해낼 수 있는 능력, 에너지 또는 원동력 등의 의미로 이해될 수 있다(신유근, 1997). 즉, 임파워먼트는 자신의 삶에 영향을 주는 문제에 활발하게 참여하도록 하는 것으로 인간이 가지고 있는 내부의 힘을 찾는 것으로부터 시작된다(Saleebey, 1992; 김희성, 2004 재인용). 개인이 내부의 힘을 찾게 되면 무기력하고, 의존적인 학생들이 무기력함에서 벗어나 개인 가치에 대한 믿음을 바탕으로 주체적인 행동을 할 수 있게 된다. 즉 자기 삶의 다른 영역에서 변화를 가져올 수 있는 행동을 취할 수 있도록 한다.

그 결과, 능동성을 바탕으로 의사결정 권한을 가지고 삶의 문제에 영향력을 행사할 수 있는 진정한 의미의 사회참여가 가능해진다.

따라서 청소년의 능동적인 사회참여를 돕기 위해 임파워먼트의 교과수업 적용 가능한 요소를 탐색하고, 이를 사회과 수업의 구성 논리와 결합하여 임파워먼트에 기반한 사회참여학습을 구성하여 이를 실천하고자 한다.

II. 임파워먼트(empowerment)에 기반한 사회참여학습의 구성

1. 임파워먼트 구성요소 분석

Spreitzer(1995)가 제시한 임파워먼트의 구성요소 의미(meaning), 역량(competence), 자기결정력(Self-Determination), 영향력(Impact)을 분석하여, 사회참여학습에 적용 가능한 요소를 탐색하고자 한다.

먼저 의미(meaning)는 과업 수행이 지닌 가치와 관련된 것으로(이지복, 2019:23), 자신의 과업 수행이 스스로에게 중요성과 가치가 있는가에 따라 의미를 느끼게 된다(이승길, 2003). 즉, 임파워먼트를 위해서는 사회참여 활동이 학생 스스로에게 가치 있는 활동임을 느껴야 한다는 것이다.

두 번째는 역량(competence)이다. 역량이란, 특정 업무에 필요한 개인의 능력뿐만 아니라 정확하게 일을 수행할 수 있다는 자신감도 포함한다(Spreitzer, 1995). 즉 특정 업무를 잘 수행하기 위한 능력뿐만 아니라 개인 능력에 대한 믿음까지 포괄하는 개념으로 볼 수 있다. 따라서 임파워먼트를 위해서는 학생 스스로가 역량이 있음을 느끼고, 그 역량을 통해 능동적인 사회 참여 활동을 할 수 있을 것이라는 믿음을 가져야 한다. 본 수업에서는 ICCS에서 개발한 시민성 및 시민의식의 3가지 영역 중 일부를 능동적인 사회참여를 위해 필요한 역량으로 선정하여 반영하였다. 이는 사회참여를 위해 필요한 지식, 기능, 태도가 균형 있게 잘 반영되어 있고, 국내 사회참여역량 지표 개발에 많은 영향을 준 공신력 있는 연구이다. 본 수업에 반영할 사회참여역량을 정리하면 <표1>과 같다.

표 1. 본 수업에 반영할 사회참여역량 영역 및 요소

구분	영역		요소	내용	
사회 참여 역량	내용	지식	시민사회와 시스템 : 사회가 작동하는데 근간이 되는 형식적, 비형식적 시스템 및 작동구조	시민	시민의 역할, 권리, 책임
				국가 기관	시민사회 정부의 핵심인 행정 및 입법기관
		가치	시민사회의 원리 : 시민사회 구성원들이 공유해야 하는 가장 기초적인 상식이자 윤리적 원칙	공동체	사회 내 공동체와 개인 간의 소속감, 연계감, 공동의 책임과 비전의 공유
	인지적	기능	추론 및 적용 (Reasoning and applying)		시민의식과 시민성 관련 정보를 사용하여 하나의 개념을 넘어서는 폭넓은 결론에 도달하고, 실제 상황에서 이러한 정보를 사용하는 능력

※장근영, 허효주.(2018). 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구 V 보고서 참고

세 번째는 자기결정력(Self-Determination)이다. 이는 개인의 행위가 자율적으로 결정되었는가에 대한 인식으로 과업 목표 달성을 위해 적절한 것으로 판단되는 행위를 자유롭게 선택한다는 것이다(이지복, 2019:26). 즉 사회참여 활동을 진행하는 일련의 과정에서 외부의 영향이나 간섭없이 스스로 선택 및 결정을 할 수 있어야 하며 이는 학생들에게 의사결정 권한이 있음을 의미한다.

마지막으로 영향력(Impact)은 자신의 역량과 업무 지식 등을 토대로 다른 사람의 업무나 조직의 성과에 영향을 미칠 수 있다는 믿음을 의미한다(Spreitzer, 1995; 윤혜주, 2017, 재인용). 이는 개인의 의도가 다른 개인이나 조직에 반영될 수 있다는 믿음을 의미하므로 학생 자신의 역량이 토대가 된 사회참여 활동을 통해 바람직한 사회 변화가 일어날 것이라는 믿음을 경험할 수 있도록 수업을 구성해야 한다.

이상의 논의를 종합하여 임파워먼트의 구성요소를 정의하면 <표2>와 같다.

표 2. 임파워먼트 구성요소

임파워먼트 구성요소 Spreitzer(1995)	정의
의미(meaning)	학생들이 사회참여 활동을 성공적으로 수행하는 것에 대한 중요성을 지각하는 정도
역량(competence)	학생 스스로가 역량이 있음을 느끼고, 그 역량을 통해 능동적인 사회참여 활동을 할 수 있을 것이라는 믿음을 가지는 것
자기결정력 (Self-Determination)	학생 스스로 자신의 행동을 결정하고 선택하였음을 확인하는 것
영향력(Impact)	학생 자신의 역량이 토대가 된 사회참여 활동을 통해 바람직한 사회변화가 일어날 것이라는 믿음을 가지는 것

2. 임팩워먼트 구성요소 반영에 따른 교수-학습 전략

가. 그림책을 활용한 사회참여의 의미(meaning) 발견 및 역량(competence) 함양

임팩워먼트 구성요소인 의미(meaning)를 발견하고, 역량(competence)을 함양하기 위한 교수-학습 자료로 그림책을 활용하고자 한다.

그림책은 글과 그림을 활용하여 이야기를 전개해가는 매체이다(Nodelman, 1988; 이경운, 2021:464 재인용). 사회 현상을 종합적으로 이해하기 위해서는 다양한 상징체계를 이용한 재현이 필요하며 교과서의 내용만으로는 이를 담아내기 쉽지 않다(모경환, 2008:57). 또한 교과서는 사회 문제를 객관적이고 중립적으로 서술하고 있지만, 이를 통해 사회 문제 해결을 위한 참여 의지 또는 공감, 배려 등의 가치를 끌어내기에는 한계가 있다(이경운, 2021:465). 그러나 그림책은 그림을 해석하는 과정에서 상상력을 발휘하여 새로운 의미 창출이 가능하고, 사회 현상을 다양한 관점으로 해석할 수 있다(이경운, 2021:465). 또한 사회 현상을 이야기를 통해 풀어가기 때문에 구체적인 사례를 통해 사회 현상을 인식할 수 있고, 등장인물의 구체적인 삶을 이해하고, 문제에 공감하며 다양한 사고의 과정을 거쳐 이를 해결하려는 의지를 가질 수 있다(홍미화, 2015:95).

나. 비판적 사고가 기반이 된 추론(Reasoning)을 통한 문제 해결방안 도출

사회참여학습에서 실천적 행동(action)을 위한 해결방안을 도출하는 과정은 매우 중요하다. 사회 참여의 대상이 되는 사회 문제는 복합적인 원인으로 발생하고, 원인에 따라서 해결방안이 달라지기 때문에 다양한 관점에서 접근하여 분석할 필요가 있다.

문제를 다양한 관점에서 분석하고, 원인에 따른 적합한 해결방안을 도출하기 위해서는 추론(Reasoning)의 과정이 필요하며 이러한 사고 과정은 사회참여 활동에 필요한 역량이라 할 수 있다. 이에 덧붙여 추론의 과정은 문제를 다루고 해결하는 데 있어서 비판적 사고를 활용하는 인지적 과정이다(Brown, 1978:조수연, 2016 재인용). 비판적으로 사고하는 것은 주장이나 진술에 대한 판단을 받아들일 것인지의 여부를 주의 깊게 결정하는 것이며, 주장이나 진술을 정확하게 평가하는 것이다(H.Siegel, 1988 : 83;성기산, 2010 재인용). 따라서 추론의 과정과 비판적 사고는 밀접한 관련을 맺고 있으며 비판적 사고가 바탕이 된 추론을 통해 문제를 효과적으로 분석하고, 더 합리적이고, 효과적인 해결방안을 도출해 낼 것을 기대할 수 있다.

다. 학생 주도성(agency)을 바탕으로 자기결정력(Self-Determination) 경험

사회참여학습을 통해 자기결정력(Self-Determination)을 경험하기 위해서는 학생 주도성(agency)이 필요하다. 주도성(agency)은 이미 결정된 것을 그대로 받아들이는 것이 아닌 학생 스스로 책임 있는 결정을 내리고, 주체적으로 행동하는 것을 의미한다(조운정, 2022:191).

여기서 학생 주도성(agency)은 자신의 주체적인 행동과 선택이 중요한 만큼 타인의 선택도 동일하게 소중하다는 점을 인식해야 한다는 의미가 담긴 개념이므로 조운정(2022)은 학생 주도성(agency)을 학생이 스스로 책임 있게 결정하고, 주체적으로 행동하며 공동체에 기여하는 태도 및 행위로 정의하고 있다(조운정, 2022:193). 학생들은 교사 및 다른 학생들과 상호작용하고 협력하

는 과정을 통해 주도성(agency)을 실현할 수 있다(박상준, 2020: 769). 상호적 과정을 통해 자신이 주도적으로 결정해야 하는 이유와 결정하고 수행한 행동에 책임을 져야 하는 이유를 학습하게 된다(박상준, 2020: 769). 따라서 주도성(agency)은 공동체 테두리 안에서 다른 사람들과 상호 협력을 통해 실현해 가는 것이라 할 수 있다. 이러한 주도성(agency)을 기르기 위해서는 학교 내 다양한 활동 시, 학생 간 상호작용을 바탕으로 학생들이 주도적으로 기획하고 운영할 수 있는 여건을 마련해야 한다. 그리고 스스로 결정하고 결정에 따른 책임질 수 있도록 해야 한다.

라. 실천적인 행동(action)을 통한 현실의 변화 경험

학생은 자신의 역량을 활용한 사회참여 활동을 통해 바람직한 사회변화가 일어날 것이라는 믿음을 가져야 한다. 이 믿음은 임파워먼트를 형성해 학생으로 하여금 지속적이고, 능동적인 사회참여활동을 하는 데 영향을 준다.

이를 위해서는 사회참여 활동을 통한 바람직한 사회변화를 경험하는 것이 중요하다. 즉 사회참여 활동을 통해 자신이 살고 있는 지역 사회에 실제적인 변화를 도출할 수 있어야 하며(최창욱·전명기, 2013:9) 이것이 청소년 사회참여의 본질이라 할 수 있다(황여정·전현정, 2017:268).

3. 임파워먼트에 기반한 사회참여학습의 구안

가. 수업 설계 절차

Spreitzer(1995)가 제시한 임파워먼트(empowerment)의 구성요소 의미(meaning), 역량(competence), 자기결정력(Self-Determination), 영향력(Impact)에 기반한 사회참여학습을 설계하고자 한다. 이는 학생으로 하여금 사회참여의 의미를 발견하고, 사회참여역량을 길러 사회참여 활동을 통해 바람직한 사회변화가 일어날 것이라는 믿음을 도모하는 수업이라 할 수 있다.

임파워먼트(empowerment)에 기반한 사회참여학습을 통해 학생들은 자신의 삶에 영향력을 행사하며 주체적으로 행동할 수 있게 되고, 더 나아가 민주적 가치를 기반으로 공동체 문제 해결에 적극 참여할 수 있는 민주시민의 자질을 함양할 것을 기대할 수 있다.

임파워먼트(empowerment)에 기반한 사회참여학습 모형은 다음 <표3>과 같다.

표 3. 임파워먼트(empowerment)에 기반한 사회참여학습 모형

임파워먼트 (empowerment) 구성요소	반영 →	사회참여학습 (박상준, 2008)		⇒	임파워먼트 (empowerment)에 기반한 사회참여학습	
의미(meaning)		1단계	체험 학습 준비하기		1단계	사회참여 의미 발견을 위한 사회참여학습 준비하기
역량(competence)		2단계	체험 문제 인식하기		2단계	자기결정력을 바탕으로 문제 선정하기
자기결정력 (Self-Determination)		3단계	체험 문제 분석하기		3단계	사회참여역량을 활용한 문제 분석하기
영향력(Impact)		4단계	사회참여 체험 실천하기		4단계	영향력을 경험하는 실천하기
		5단계	사회참여 체험 반성하기	5단계	사회참여학습 반성하기	

1) 1단계: 사회참여 의미 발견을 위한 사회참여학습 준비하기

1단계에서는 학생들이 사회참여활동이 가치 있는 활동임을 느껴 사회참여활동을 성공적으로 수행하는 것이 중요하다는 것을 인식할 수 있도록 수업을 구성해야 한다. 사회참여 활동의 성공 여부는 학생들이 사회참여에 의미(meaning)를 발견하는 데 달려있다.

의미(meaning) 발견과 더불어 사회참여를 위한 역량(competence)을 함양하는 것도 중요하다. 역량(competence)은 사회참여활동을 수행하기 위해 필요한 능력이며, 이 능력을 함양했을 때, 스스로가 역량이 있음을 느끼고, 그 역량을 활용하여 사회참여 활동을 하는데 자신감을 가질 수 있다. 1단계에서 함양해야 할 역량은 의미를 발견하는 데 도움을 줄 수 있는 지식 영역의 시민의 역할과 책임 그리고 국가기관의 역할이며 가치 영역에서는 공동체에 필요한 민주적 가치이다.

2) 2단계: 자기결정력을 바탕으로 문제 선정하기

2단계에서는 사회참여의 대상이 되는 문제를 발견하고, 실태를 파악한다. 학생들이 지역사회에서 경험한 불편한 문제를 공론화하는 과정을 통해 다양한 문제를 발견하고, 모둠 토의를 통해 해결해야 할 문제를 선정한다. 이 과정에서는 해결해야 할 문제를 스스로 선택할 수 있는 자기결정력(Self-Determination)을 경험하도록 해야 한다. 이를 통해 자신에 대한 믿음을 바탕으로 주체적인 행동을 할 수 있게 되어 적극적으로 사회참여활동에 임할 수 있다.

해결해야 할 문제가 선정되면 문제의 실태를 파악한다. 이 문제를 통해 발생하는 피해는 무엇인지, 해결을 위한 노력은 있었는지 등을 살펴보면서 문제상황을 깊이 있게 이해한다.

3) 3단계: 사회참여역량을 활용한 문제 분석하기

3단계에서는 문제가 발생하게 된 원인을 분석하고, 원인에 따른 해결방안을 선정한다. 사회문제는 복합적인 원인으로 발생하기 때문에 다양한 관점에서 그 원인을 살펴볼 필요가 있다. 이를 위해 신뢰성과 정확성이 높은 정보를 분별하고, 정보를 비판적으로 분석할 수 있어야 한다. 비판적으로 분석한 사실이나 정보를 종합하여 결론을 도출하고, 해결방안을 제안하는 추론의 과정에서 비판적 사고를 활용할 수 있도록 수업을 구성해야 한다(조수연, 2016). 이러한 추론의 과정은 사회참여역량에 해당하며 이를 통해 더 효율적이고, 더 나은 해결방안을 도출할 수 있다.

4) 4단계: 영향력을 경험하는 실천하기

4단계에서는 3단계에서 도출한 해결방안을 실천한다. 사회참여는 개인이 공동체의 이념이나 목적의식을 함께 공유하고, 이를 실천하는 과정에서 나타나는 행동(action)을 의미하므로(이종구, 2015) 실천하기는 사회참여학습의 가장 중요한 단계이다. 학생들이 실천을 통해 변화된 사회를 경험하게 되면, 성취감을 느끼며 영향력(Impact)을 획득할 수 있다. 이는 향후 지속적이고, 능동적인 사회참여에 영향을 준다. 이를 위해서는 실천을 위한 준비가 필요하다.

준비가 끝나면, 해결방안 실천을 위한 행동(action)을 실시한다. 행동(action)은 국가기관에 해결방안을 제안하는 형태로 나타나거나 학생들이 직접 문제의 해결방안을 실천하는 형태로 나타날 수 있다.

문제의 해결방안이 법 또는 정책으로 제시되어 국가기관에 이를 제안하는 경우, 정책 및 입법 관계자와 논의를 통해 해결방안이 현실에 실현될 수 있도록 수정하는 과정이 필요하다.

5) 5단계: 사회참여학습 반성하기

5단계에서는 1단계부터 4단계의 활동을 반성한다. 이를 통해 사회참여의 의미(meaning)를 다시 한번 되새기고, 사회참여는 일회성으로 끝나는 활동이 아닌 능동적이고, 지속적인 활동이라는 사실을 인식하도록 한다.

지금까지 설명한 임파워먼트(empowerment)에 기반한 사회참여학습 모형의 구체적인 수업 절차는 <표4>와 같다.

표 4. 임파워먼트(empowerment)에 기반한 사회참여학습 모형 설계 절차

모형 단계	세부단계	주요 내용	임파워먼트 요소	수업차시구성 (2차시블럭수업)
1단계	사회참여 의미 발견을 위한 사회참여학습 준비하기	· 사회참여 의미 발견하기 · 사회참여역량 (지식 및 가치) 함양하기	의미(meaning) 역량(competence) 자기결정력(Self-Determination)	1~3차시
2단계	자기결정력을 바탕으로 문제 선정하기	· 문제 선정하기 · 문제 실태 파악하기	역량(competence) 자기결정력(Self-Determination)	4, 5차시
3단계	사회참여역량을 활용한 문제 분석하기	· 문제 분석하기 · 해결방안 도출하기	역량(competence) 자기결정력(Self-Determination)	6, 7차시
4단계	영향력을 경험하는 실천하기	· 실천을 위한 준비하기 · 실천하기	의미(meaning) 영향력(Impact) 자기결정력(Self-Determination)	8~12차시
5단계	사회참여학습 반성하기	· 반성하기	의미(meaning) 역량(competence) 자기결정력(Self-Determination) 영향력(Impact)	13차시

나. 수업 구성의 원리

임파워먼트(empowerment)에 기반한 사회참여학습이 효과적으로 이루어지기 위해서는 모둠을 통한 협력 및 개방적 분위기가 중요하다.

먼저 임파워먼트(empowerment)에 기반한 사회참여학습은 모둠을 구성하여 협력적으로 운영해야 한다. 임파워먼트의 시작은 자신의 능력에 대한 믿음에 있지만, 개인의 인식 변화는 고립된 상태에서는 일어나지 않고, 다른 사람과의 상호작용과 지지 속에서 일어난다(Torre, 1985).

모둠을 통한 협력은 집단 구성원 간 구체적인 도움을 제공할 수 있고, 모둠 내 책임 있는 역할 수행을 통해 자신감 부족에서 벗어나 개인의 잠재된 능력을 깨닫고, 내적인 힘을 발견할 수 있게 된다. 또한 학생들은 교사 및 다른 학생들과 상호작용하고 협력하는 과정을 통해 주도성(agency)을 실현할 수 있다(박상준, 2020:769). 상호적 과정을 통해 자신이 주도적으로 결정해야 하는 이유와 결정하고 수행한 행동에 책임을 져야 하는 이유를 학습하게 된다(박상준, 2020: 769). 마지막으로 진정한 배움은 일방적 전달의 과정이 아닌 상호작용을 통해 함께 생각

을 나누고 고민하는 과정을 통해 일어난다(홍혜경·남상준, 2017:151). 따라서 모둠을 구성하여 모둠원 간 협력이 일어날 수 있도록 수업을 구성해야 한다.

다음은 개방적·허용적 분위기를 조성해야 한다. 사회참여학습의 모든 단계에서 자기결정력(Self-Determination)을 경험하는 것은 중요하다. 문제 선정부터 실천에 이르는 행동(action)까지 학생 스스로 결정하고, 결정에 대한 믿음을 가지는 것이 중요한데 이를 위해서는 자신의 의견을 스스로 표현할 수 있어야 하고, 타인의 의견을 비난하지 않고, 존중하며 수용하는 분위기가 형성되어야 한다. 또한 사회참여학습은 학생의 능동성을 바탕으로 한 수업이므로 개방적·허용적 분위기를 조성하여 학생들이 주도적으로 참여할 수 있는 수업 환경을 마련해야 한다.

다. 수업의 실제

1) 1단계: 사회참여 의미발견을 위한 사회참여학습 준비하기(1~3차시)

1단계에서는 학생들이 사회참여 활동이 가치 있는 활동임을 느껴 사회참여 활동을 성공적으로 수행하는 것이 중요하다는 것을 인식하고, 사회참여를 위한 역량(competence)을 함양하는 것을 목표로 수업을 진행한다. 이를 위해 그림책을 선정하여 학생들과 읽고, 이야기를 나누는 활동을 진행한다.

수업의 목표를 달성하기 위해 선정한 그림책은 이은정 글, 윤정주 그림의 「목기린 씨, 타세요!」 이다(정동연, 2019). 이 책은 목이 아주 긴 목기린 씨가 화목 마을에서 겪는 문제를 마을 주민들과 함께 해결하는 과정을 그린 그림책이다. 최영숙(2020)이 구성한 그림책 활용 전략을 바탕으로 3차시에 걸쳐 활동을 계획하였다.

표 5. 그림책 활용 수업

차시	수업 단계	교수-학습 활동
1	주제 맞보기	책에 대한 흥미 유발 : 그림책의 제목 및 표지를 보고, 내용을 예상하기
	책과 만나기	책 내용 이해하기 : 주인공의 상황에 공감하면서 그림책 읽기
2	생각 넓히기	생각 확장하기 : 그림책의 내용을 통해 사회참여역량 및 의미 발견하기
3	삶으로 만나기	새로운 문제 상황 해결하기 : 공동체에 필요한 가치와 태도를 바탕으로 문제 해결에 적극적으로 참여하기

※ 최영숙(2020), 그림책을 활용한 초등학교 저학년의 민주시민교육 방안 논문 p.16 참고

1차시에는 그림책의 제목 및 표지를 보고, 내용을 예상하는 활동을 통해 책에 대한 흥미를 유발한다. 그리고 주인공의 상황에 공감하면서 그림책을 읽으며 내용을 이해하도록 한다. 큰 그림과 글로 구성된 얇은 그림책이므로 1차시 안에 쉽게 읽을 수 있다.

2차시에는 그림책의 내용을 떠올리며 주어진 질문에 답을 찾아가는 과정을 통해 사회참여에 필요한 역량 중 지식 및 가치를 발견하고, 사회참여활동이 가치 있는 활동임을 느껴 이를 성공적으로 수행하는 것의 중요성을 깨달을 수 있다. <표6>의 내용을 중심으로 질문지를 구성하

고, 질문에 대한 답을 모둠원과 논의 하면서 시민의 역할과 국가기관의 역할을 이해하며 공동체에 필요한 가치를 내면화하도록 한다.

표 6. 「목기린 씨, 타세요!」 그림책을 통해 발견할 수 있는 임파워먼트 요소

그림책 내용	질문	임파워먼트 요소
p.12 화목 마을 주민들은 고슴도치 관장을 볼 때마다 약속을 잘 지켰다며 칭찬했습니다. 마을버스를 만들겠다는 건 고슴도치 관장이 관장 선거 때 한 약속이거든요.	- 고슴도치 관장의 바람직한 역할과 책임은 무엇인가?	역량(competence) -국가기관
p.15 고슴도치 관장은 목기린 씨 편지를 구석으로 슬쩍 밀었어요. 다음 관장이 될 누군가가 목기린 씨 문제를 자기 대신 해결해 주기를 바라면서요.	- 화목 마을 주민에게 필요한 가치와 태도는 무엇인가?	역량(competence) -공동체
p.18 버스에서 창밖을 바라보던 주민들이 목기린 씨를 보고는 서둘러 고개를 돌렸어요. 갑자기 신문을 짝 펼쳐서 얼굴을 가리는가 하면, 헛기침을 하며 탄생을 피우기도 했지요. 목기린 씨는 버스 뒤꽂무니를 바라보다 다시 걷기 시작했어요. 한 걸음씩 내디딜 때마다 기다란 목이 기울어질 듯 휘청거렸지만, 부지런히 걷고 또 걸었습니다.	- 꾸리와 목기린을 통해 발견할 수 있는 민주 시민의 역할은 무엇인가?	역량(competence) -시민
p.27 “그러면 좀 낫겠구나. 그런데 마을 회관에서 해 줄까? 여태 편지 수십 통을 보냈어요 꿈쩍 안하던데 ….” “저도 쓸게요. 같이 보내면 효과가 있을지도 몰라요!”	- 공동체에 문제가 발생했을 때 바람직한 시민의 행동은 무엇인가? - 공동체의 문제를 해결하기 위해 필요한 가치는 무엇인가?	역량(competence) -시민/공동체
p. 44 집으로 돌아온 목기린 씨는 새로운 버스의 모습을 좋아하네요. 그려 나갔어요. 정성을 다해 설계도를 완성했지요. 목기린 씨는 고슴도치 관장에게 편지 대신 설계도를 보냈습니다.	- 국가기관의 역할은 무엇인가? - 사회참여활동은 나에게 어떤 의미인가?	역량(competence) -국가기관, 의미(meaning)
p.45 혼자서 할 수 없는 일이 많아요. 관장님과 마을 주민들의 도움이 필요해요.		
p. 46 마을 회관에서 열린 주민 회의는 목기린 씨 이야기로 쉽게 끝날 줄을 몰랐어요. 목기린씨가 버스에 타는 걸 반대하는가 하면, 오히려 목기린씨를 위한 버스를 늘려야 한다는 의견도 있었어요. 회의는 방긋도록 이어졌습니다.		
p. 55 목기린 씨 설계도와 마을 주민들의 의견을 바탕으로 버스를 새롭게 고쳤습니다. 목기린 씨, 이제부터는 마음껏 버스를 타세요! 앞으로도 마을버스는 계속 고쳐 나갈 겁니다. 화목 마을 주민이라면 모두가 안전하게 탈 수 있도록!		

3차시에는 2차시에서 함양한 사회참여역량을 다른 문제상황에 적용하여 이를 해결할 수 있도록 수업을 구성하였다. 목기린 씨가 살고 있는 화목 마을에 새로운 문제가 발생한 상황을 가정하고, 이를 해결하기 위한 방안을 도출할 것을 모둠별 과제로 부여한다. 이 과제를 통해 학생 스스로가 화목 마을의 민주 시민이 되어 공동체에 필요한 가치와 태도를 바탕으로 문제 해결에 적극적으로 참여하는 경험을 할 수 있다. 사회참여를 간접 체험하므로 사회참여역량 및 사회참여의 의미를 더욱 공고히 하고, 향후 사회참여학습에 능동적이고, 적극적으로 임할 수 있다. 모둠 토의를 거쳐 최선의 문제 해결방안이 도출되면, 모둠별 발표를 통해 해결방안

을 공유한다. 이 과정을 통해 문제 접근 방식과 해결방안이 다양하다는 사실을 알 수 있고, 공동체 구성원이 함께 문제 해결에 동참할 때 더 효과적인 해결방안이 도출된다는 사실을 깨달을 수 있다.

2) 2단계: 자기결정력을 바탕으로 문제 선정하기(4, 5차시)

2단계부터는 본격적인 사회참여학습이 시작되는 단계이다. 4, 5차시에서는 사회참여의 대상이 되는 문제를 발견하고, 실태를 파악하는 활동을 진행한다.

문제 발견의 대상이 되는 지역은 학생들이 생활하고 있는 지역사회로 한정하였다. 지역사회는 사회참여의 대상이 되는 문제를 쉽게 발견할 수 있는 장소이며 학생들은 이미 어떤 문제로 불편함을 경험하고 있을 수도 있다. 학생의 생활세계는 시민성을 몸으로 경험하며 배울 수 있는 장소이므로 적극적인 사회 참여가 일어날 수 있는 장소이다(김혜진, 2020:319). 따라서 학생의 삶이 반영되어 있는 지역 사회를 문제 발견의 장소로 설정하였다.

4차시에서는 지역 사회의 문제를 발견하기 전에, 우리 지역의 좋은 점과 불편한 점을 각각 생각해 보도록 한다. 내가 살고 있는 지역 사회의 불편한 문제만 찾다 보면, 우리 지역에 대한 부정적 인식 또는 편견이 생길 수 있다. 따라서 지역의 좋은 점도 함께 생각할 수 있는 기회를 부여하여 우리 지역에 대한 부정적 인식을 방지하고, 불편한 점은 개선하여 우리 지역의 좋은 점으로 변화시키는 데 기여할 수 있다는 생각으로 사회참여 활동에 임할 수 있다.

해결해야 할 문제 선정 시에는 시급성 및 해결 가능성 등의 기준을 제시하고, 자기결정력(Self-Determination)을 경험하기 위해 충분한 토의를 거쳐 모두가 스스로 사회 참여의 대상이 되는 문제를 선택하게 하는 것이 중요하다.

5차시에서는 선정한 문제의 실태를 파악한다. 문제가 가장 많이 발생하고 있는 지역과 구체적인 피해 상황, 문제를 계속 방치했을 경우 일어날 수 있는 상황 등을 살펴봄에 문제의 심각성을 인식한다. 모둠에서 논의한 모든 내용은 전체 학생과 공유하여 다른 모둠의 사회참여 과정도 경험하며 배울 수 있도록 한다.

이상에서 설명한 4차시와 5차시 수업은 다음 <표7>과 같다.

표 7. 자기결정력을 바탕으로 문제 선정하기(4, 5차시)

차시	수업 단계	교수-학습 활동
4	문제 선정하기	· 시급성 및 해결 가능성을 기준으로 해결해야 할 문제 선정하기
5	문제 실태 파악하기	· 문제의 실태 파악하기 · 문제의 심각성 인식하기

3) 3단계: 사회참여역량을 활용한 문제 분석하기(6, 7차시)

3단계에서는 문제가 발생하게 된 원인을 분석하고, 원인에 따른 해결방안을 선정한다. 이는 6, 7차시에 걸쳐 이루어지며 6차시에서는 문제를 분석하는 활동을 진행한다.

활동 시 유의할 점은 문제의 원인을 단편적으로 분석하지 않도록 한다. 문제를 단편적인 관

점에서 분석하게 된다면 문제의 원인을 개인 또는 사회의 책임으로 돌리게 되며, 이는 반쪽짜리 해결방안의 도출로 이어져 근본적 문제 해결에는 도움이 되지 않는다. 사회문제를 깊이 있게 이해하기 위해서는 자신의 이해관계를 떠나 중립적 입장을 유지하면서 다양한 관점에서 문제에 접근할 필요가 있다.

문제의 원인을 분석하기 위해 필요한 정보는 주민의 인터뷰, 신문 기사, 관련 법과 정책 등이 있으며 신뢰성과 정확성이 높은 정보를 분별하여 비판적으로 수용하도록 한다. 따라서 정보의 출처를 명확하게 표시하고, 정보원의 전문성과 신뢰성을 검토해야 하며 비판적으로 분석한 정보를 종합하여 결론 도출에 이른다.

7차시에서는 6차시에서 도출한 결론을 바탕으로 해결방안을 도출하는 활동을 진행한다. 다양한 관점에서 문제가 분석되었으므로 해결방안도 관점에 따라 다양하게 도출되어 진다. 학생들의 직접 실천을 통해 문제가 해결될 수도 있고, 해결방안이 정책이나 법의 형태로 도출되어 국가기관에 제안해야 되는 경우도 있으며, 민간기관 또는 주민들의 도움을 받아 해결할 수 있는 방안들도 있다. 이렇게 도출된 다양한 해결방안을 실현 가능성, 공익성 등의 기준을 고려하여 선정하고, 모둠별 발표를 통해 전체 학생이 공유하도록 한다.

이상에서 설명한 6차시와 7차시 수업은 다음 <표8>과 같다.

표 8. 사회참여역량을 활용한 문제 분석하기(6, 7차시)

차시	수업 단계	교수-학습 활동
6	문제 분석하기	· 정보를 신뢰성 및 정확성을 바탕으로 분별하여 비판적으로 수용하기 · 비판적으로 분석한 정보를 종합하여 문제의 원인 도출하기
7	해결방안 도출하기	· 실현 가능성 및 공익성을 고려하여 해결방안 선정하기

4) 4단계: 영향력을 경험하는 실천하기(8~12차시)

4단계에서는 3단계에서 도출한 해결방안을 실천한다. 4단계의 실천을 통해 학생들이 진정한 의미의 사회참여를 경험할 수 있으므로 철저한 계획과 준비 및 실행이 필요하다.

8차시~12차시에 걸쳐 실천을 위한 준비 및 실천이 일어난다. 도출된 해결방안에 따라 실천을 위한 준비는 달라질 수 있다. 해결방안이 인식 개선을 위한 캠페인 진행이라면 진행 장소 및 시간을 조율하고, 문제를 알릴 수 있는 피켓 등을 제작해야 한다. 학생들이 직접 문제의 원인을 제거할 수 있는 해결방안이라면, 일정과 장소를 조율하고, 활동을 위한 물품을 준비하는 것이 필요하다. 국가기관에 법률이나 정책을 제안하는 경우, 사전에 정책 및 입법 관계자와 논의의 장을 마련해 학생들이 제시한 해결방안의 실현 가능성을 피드백하는 활동이 선행되어야 한다. 실천을 위한 준비 활동에서는 모둠원이 각자 역할을 맡아 책임감 있게 수행한다.

9차시, 10차시, 12차시에서는 영향력을 경험하는 실천이 이루어진다. 준비한 해결방안을 학생의 행동(action)으로 옮겨 변화를 도출하고, 이를 통해 영향력을 경험할 수 있어야 한다. 실천은 학교 밖에서 이루어지는 활동이 대부분이므로 안전교육 및 예절교육을 철저하게 실시하여

사고를 미연에 방지하고, 주민과 학생 간 갈등이 발생하지 않도록 주의한다.
 이상에서 설명한 8차시~12차시 수업은 다음 <표9>와 같다.

표 9. 영향력을 경험하는 실천하기(8~10차시)

차시	수업 단계	교수-학습 활동
8차시	실천을 위한 준비하기1	· 실천을 위한 계획을 세우기 · 모둠원이 각자 역할을 맡아 책임감 있게 실천 준비하기
9, 10차시	실천하기1	· 실천을 위한 안전교육 및 예절교육 및 실천하기 · 실천하기
11차시	실천을 위한 준비하기2	· 입법 및 정책 관계자와 법, 정책 관련 해결방안 논의하기
12차시	실천하기2	· 입법 및 정책 제안하기

5) 5단계: 사회참여학습 반성하기(13차시)

5단계에서는 1단계부터 4단계의 활동을 반성하고, 사회참여의 의미(meaning)를 다시 한번 되새긴다. 사회참여학습의 전 과정을 되돌아보며 잘된 점, 부족한 점 등을 모둠원과 반성해 보는 활동을 진행한다. 그리고 사회참여활동을 통한 인식과 태도의 변화를 이야기하고, 사회참여활동 결과, 도출된 변화를 통해 느낀 점을 공유한다.

이를 통해 13차시가 사회참여활동의 끝이 아니라는 사실을 인지시키고, 사회참여학습이 끝난 뒤에도 지속적이고, 능동적인 사회참여를 도모할 수 있도록 격려한 후, 수업을 마무리한다.

이상에서 설명한 11차시와 12차시 수업은 다음 <표10>과 같다.

표 10. 사회참여학습 반성하기(13차시)

차시	수업 단계	교수-학습 활동
13	반성하기	· 사회참여활동의 결과 반성하기 · 사회참여활동을 통한 인식과 태도의 변화 공유하기

Ⅲ. 맺음말

청소년을 더 이상 수동적인 존재로 바라보지 않고, 능동적인 시민으로 바라보는 관점의 변화와 더불어 청소년의 사회참여가 민주주의 발전에 중요한 토대가 된다는 점을 인식하고, 학교 안에서 충분히 사회참여를 경험할 수 있도록 기회를 부여하는 것이 중요하다.

사회과에서 사회 현상에 대한 지식을 획득하고, 과학적 사고 능력을 길러주는 것이 중요하기는 하나, 과학적 사고능력의 획득이 민주적 정치 행위의 실천을 보장하지 못하며 정치 생활에 능동

적으로 참여하기 위해서는 학생들이 흥미를 가지고 실제 경험으로 배울 수 있는 체험 프로그램을 제공하는 것이 민주시민을 육성하는 데 효과적이다(박상준, 2005:21). 따라서 학교 안 사회참여활동은 청소년이 민주시민으로 성장할 수 있는 기회로 작용하므로 매우 중요하게 다뤄져야 한다.

그리고 사회참여 활동을 통해 진정한 변화를 경험하기 위해서는 학교뿐만 아니라 지역 사회의 관심과 노력이 필요하다. 청소년 사회참여의 중요성을 공감하고, 청소년이 효과적으로 사회참여를 수행하기 위한 실제적인 장을 마련하는데 함께 노력해야 한다. 사회참여학습으로 도출된 문제 해결방안은 학생의 노력만으로는 실현되기 힘들다. 문제 해결방안의 실현 가능성 및 효과성을 정책 및 입법 관계자와 논의할 수 있어야 하고, 지역 사회에 속한 기관 및 개인도 학교와 협력하여 학생들이 제안하는 해결방안을 진지하게 검토할 수 있어야 한다. 이러한 관심과 노력이 더해진다면 사회참여 활동을 통한 변화의 도출뿐만 아니라 능동적인 사회참여 활동을 지속하는 데 도움을 줄 수 있다.

참고문헌

- 교육부(2015). 사회과교육과정, 교육부 고시 제2015-74호 별책7.
- 김혜진(2020). 어린이 시민성의 의미와 사회과 교육적 함의. **사회과교육**, 59(3), 309-324.
- 김희성(2004). 청소년 참여를 통한 정치·사회 임파워먼트 형성에 관한 연구. 한국청소년정책 연구원 연구보고서, 1-149.
- 모경환(2008). 사회과 수업에서의 예술(arts) 활용에 관한 연구. **시민교육연구**, 40(2), 53-74.
- 박상준(2005). 정치교육에 대한 행위성향 중심 접근법의 탐구. **사회과교육**, 44(4), 21-44.
- 박상준(2008). 사회참여 체험학습의 모형과 프로그램의 개발. **사회과교육**, 47(2), 139-174.
- 박상준(2020). 학생 주도성(student agency)에 기초한 교육의 혁신 방안 : 교육 패러다임의 전환. **학습자중심교과교육연구**, 20(12), 765-787.
- 성기산(2010). 비판적 사고를 위한 교육. **교육사상연구**, 24(3), 155-172.
- 송상훈(2008). 초등 사회과 사회참여학습을 통한 사회참여 능력 신장 방안. 부산교육대학교 석사학위논문.
- 신유근(1997). 인간존중의 경영:조직행위론적 접근. 다산출판사.
- 윤혜주(2017). 원장의 코칭 리더십과 유아교사의 심리적 임파워먼트 및 심리적 안녕감이 조직 효과성에 미치는 영향. 한국방송통신대학교 석사학위논문.
- 이경윤(2021). 초등 사회과 수업에서 그림책 활용에 관한 연구. **학습자중심교과교육연구**, 21(11), 463-476.
- 이승길(2003). 경찰공무원의 임파워먼트가 직무만족에 미치는 영향에 관한 연구. **한국경찰학회보**, 5(2), 243-269.
- 이종구(2015). 패러디(Parody) 활용을 통한 사회참여학습 지도 방안. 광주교육대학교 석사학위논문.
- 이지복(2019). 임파워먼트 영향 요인 분석. 한국외국어대학교 박사학위논문

- 장근영 · 허효주(2018). 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구 V : IEA ICCS 2016 - ICCS 결과 보고서. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 1-204.
- 정동연(2019). 대화 중심 수업을 활용한 민주시민교육 방법 연구. 경인교육대학교 석사학위논문.
- 조수연(2016). 실천적 추론 가정과 수업을 통한 중학생의 비판적 사고 성향과 의생활 태도 변화. 서울대학교 석사학위논문.
- 조윤정 · 박세진 · 정우진(2022). 중 · 고등학생용 학생주도성 측정 도구 개발. **학습자중심교과교육연구**, 22(11), 189-211.
- 천정웅(2011). 청소년참여의 유형화 연구. **미래청소년학회**, 8(4), 27-47.
- 최영숙(2020). 그림책을 활용한 초등학교 저학년의 민주시민교육 방안. 청주교육대학교 석사학위논문.
- 최창욱 · 전명기 · 김윤희.(2013). 청소년참여기구 활성화 방안 연구. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 1-251.
- 황여정 · 전현정(2017). 청소년의 지역사회 참여 모형개발 연구. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 1-402.
- 홍미화(2015). 초등 사회과수업에서의 내러티브 활용 양상 탐색. **사회과교육연구**, 22(1), 91-109.
- 홍혜경 · 남상준(2017). 임파워먼트에 기반한 초등사회과 협동학습 원리의 고찰. **사회과교육연구** 24(4), 131-142.
- Conger, J · Kanungo, R. N. (1988). The empower process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Council of Europe (1993). *European Charter on Youth Involvement in Urban and Local Life*.
- Hart, R.A. (1997). *Child Engagement: Theory and Practice of Abuse of Young Citizens in Community Destruction and Environmental Protection*. New York: UNICEF.
- Nussbaum, M.(1990). *Love' s Knowledge*. NewYork: Oxford University Press.
- OECD(2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Position Paper.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Torre , D. (1985) . Empowerment : Structured conceptualization and instrument development . Unpublished Doctoral Dissertation , Cornell University , New York .
- Winter, M. (1997). *Children as fellow citizens: participation and commitment*. Oxford: Radcliffe Medical Press.

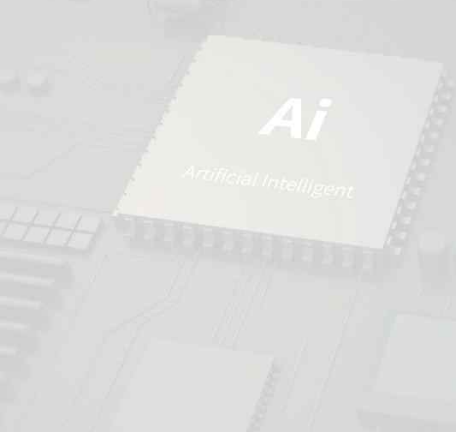
교신 저자 : 강하나, 신원중학교 교사
yahveh@naver.com

인공지능과 함께 하는 사회과 수업

강민정
서울안평초등학교



CONTENTS



01	인공지능과 수업
02	인공지능 활용 수업 방안
03	인공지능 활용 수업 사례
04	향후 연구 계획

인공지능 시대

인공지능(AI)은 모든 곳에, 모든 때에, 모든 것에 존재한다.
AI는 점점 더 진화하고, 사회, 경제, 문화, 직업 환경 전반의 구조적 변화를 가져온다.
AI기술을 활용하지 않고 할 수 있는 일은 점차 감소할 것이다.

01 인공지능과 수업

02 시활용 수업 방안

03 시활용 수업 사례

04 향후 연구 계획



자율주행자동차

출처: 콜럼비아트코리아



사물인터넷 스마트홈

출처: 콜럼비아트코리아



Amazon go 무인매장

출처: 'amazon go' 공식영상

01 인공지능과 수업

02 시활용 수업 방안

03 시활용 수업 사례

04 향후 연구 계획

인공지능 시대의 교육

인공지능 교육은 여부의 문제가 아니라 시기의 문제다.
이제 우리는 인공지능의 뛰어난 기술적 기능을 활용하면서 인간 개개인을 소중히 여기는 교육으로 옮겨가야 한다.
오늘의 교육이 미래를 살아갈 내일의 학생을 가르칠 준비가 되었는지 돌아보고, 작은 변화라도 실천적인 걸음을 내디뎌야 할 때다. - 이주호(2021), AI 교육 혁명

시대에 변화에 따라 인공지능 등 첨단 과학정보기술을 포용할 줄 알고, 인간의 존엄성 및 감성을 이해·공감할 줄 아는 미래지향적 인재 육성을 위한 교육의 시대적 책무의 증가 - 인공지능 기반 융합 혁신미래교육 중장기 발전 계획('21~'25)

변동성, 불확실성, 복잡성이 특징인 미래사회에 대응할 수 있도록 기본 역량과 변화대응력 등을 키워주는 교육 체제 구현 필요. AI·SW 등 신(新)산업기술 혁신에 따른 미래 세대 핵심 역량으로 디지털 기초소양을 함양하고, 교실 수업 개선 및 평가 혁신과 연계. 모든 교과 교육을 통해 디지털 기초소양 함양 기반을 마련하고, 정보 교육과정과 연계하여 AI 등 신기술 분야 기초·심화 학습 내실화 - 2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안)

➡ 미래 사회가 요구하는 역량과 인성을 키우는 것에 중점을 둔 교육이 필요함.

01 인공지능과 수업

02 시활용 수업 방안

03 시활용 수업 사례

04 향후 연구 계획

인공지능 교육과 사회과 수업

사회과는 기계가 사람처럼 지능을 갖는다는 아이디어가 사회에 어떤 영향을 미치지 인식하고, 개인과 사회가 변화에 어떻게 대응해야 하는지 판단하는 능력 신장 방안을 모색하기 적합한 교과이다.

사회과에서 인공지능교육 유형화

인공지능사회 소양 증진을 위한 사회과교육

시에 대한 이해 및 시가 사회에 미치는 영향 인식
미래연구와 STS교육의 접근
시기술이 사회에 미치는 긍정/부정적인 영향 인식

인공지능기술 활용 사회과 수업

시는 교과의 본질을 구현하는 유의미한 에듀테크
사회과 수업 시간에 의미 있는 학습경험을 위한 매개체
학습자 맞춤형 교수 활동을 위한 학습자 정보 획득의 도구
실감화, 연결화, 지능화, 융합화 4가지 유형

출처: 남초영, 조원기(2020), 사회과에서 인공지능 교육의 유형화와 현장 적용 탐색

01 인공지능과 수업

02 AI 활용 수업 방안

03 AI 활용 수업 사례

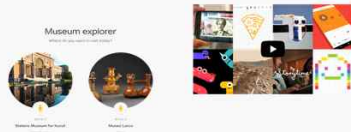
04 향후 연구 계획

인공지능 활용 사회과 수업

인공지능 활용 사회과 수업은 크게 2가지로 분류할 수 있다.
인공지능 기술로 만들어진 온라인 플랫폼이나 어플리케이션을 사용하는 것과
인공지능의 기술의 핵심인 머신러닝과 데이터를 보다 직접적으로 사용하는 방법이다.

AI 플랫폼 & App 활용

- 구글 AI Experiments
- 구글 Art & Culture
- 인공지능 번역 서비스
- 인공지능 비서 활용
- 네컷만화
- 음성합성기술(TTS)
- 피지컬 컴퓨팅 연계(카미봇 등)



머신러닝 & 데이터 활용

- Teachable Machine
- 엔트리 인공지능 블록
- 머신러닝 모델 학습
- 챗봇 서비스

Teachable Machine

이미지, 사운드, 자세를 인식하도록 컴퓨터를 학습시키세요.

이제, 컴퓨터가 사물을 보는 머신러닝 기술을 배우게 됩니다. 컴퓨터가 보는 것까지도 학습할 수 있습니다.

시작하기



01 인공지능과 수업

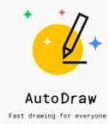
02 AI 활용 수업 방안

03 AI 활용 수업 사례

04 향후 연구 계획

AI 플랫폼 & App 활용 사회과 수업 사례

단원: 초등학교 3학년 1학기 1. 우리 고장의 모습
AI 학습요소: Autodraw



Autodraw

- 사용자가 대략적인 형태를 그리면 인공지능이 비슷한 그림을 제시해주는 AI 그림 플랫폼
- 사회과 수업에서 학습자가 학습한 내용 또는 전달할 내용을 그림으로 표현할 때 사용 가능

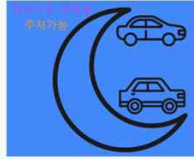
수업 주제	수업 내용
우리 동네 보기	디지털 영상지도로 우리 고장의 여러 장소 살펴보기
우리 동네 걷기	우리 동네를 다니며 자료 수집 및 공유하기
우리 동네 그리기	Autodraw로 우리 동네의 주요 장소 그리기
우리 동네 소개하기	우리 동네의 주요 장소 소개하는 자료 만들고 발표하기 우리 동네 백지도 완성하기

- 01 인공지능과 수업
- 02 시활용 수업 방안
- 03 시활용 수업 사례
- 04 향후 연구 계획

AI 플랫폼 & App 활용 사회과 수업 사례

단원: 초등학교 3학년 1학기 1. 우리 고장의 모습
AI 학습요소: Autodraw

학습 결과물 : 우리 동네 주요 장소 소개 자료 만들기



암사종합시장은 우리 동네에서 아주 유명한 시장이다.
반달길이 있는데 여기는 주차도 가능하다!



저는 강풀만화거리를 그림으로 표현했습니다😊
강은 강, 풀은 풀, 만화면 만화로 꾸몄습니다~

AI 플랫폼 & App 활용 사회과 수업 사례

단원: 초등학교 3학년 1학기 1. 우리 고장의 모습
AI 학습요소: Autodraw

학습 결과물 : 우리 고장의 백지도 완성하기

우리 고장의 주요장소를 백지도에 나타내 봅시다.



- 01 인공지능과 수업
- 02 시활용 수업 방안
- 03 시활용 수업 사례
- 04 향후 연구 계획

- 01 인공지능과 수업
- 02 시활용 수업 방안
- 03 시활용 수업 사례
- 04 향후 연구 계획

AI 플랫폼 & App 활용 사회과 수업 사례

단원: 초등학교 3학년 1학기 2. 우리가 알아보는 고장 이야기
 AI 학습요소: 네컷만화, VR 온라인 전시회



AI 네컷만화

- 음성인식, 텍스트를 만화로 그려주는 슷폼만화 플랫폼
- 사회과 수업에서 학습자가 학습한 내용 또는 전달할 내용을 그림으로 표현할 때 사용 가능

수업 주제	수업 내용
고장의 옛이야기와 문화유산 둘러보기	우리 고장의 지명 찾아보기
고장의 옛이야기와 문화유산 조사하기	모둠별로 우리 고장의 옛이야기와 문화유산 조사하기 조사한 내용으로 네컷만화 만들기
온라인 전시회 열기	VR 온라인 전시회에 문화유산 포스터와 옛이야기 네컷만화 전시하고 관람하기
강동투어 기획하기	옛이야기와 문화유산을 중심으로 우리 고장 여행 코스 기획하기

AI 플랫폼 & App 활용 사회과 수업 사례

단원: 초등학교 3학년 1학기 2. 우리가 알아보는 고장 이야기
 AI 학습요소: 네컷만화, VR 온라인 전시회

학습 결과물 : 우리 고장의 옛이야기를 AI만화로 꾸미기, VR 온라인 전시회 화면



- 01 인공지능과 수업
- 02 시활용 수업 방안
- 03 시활용 수업 사례
- 04 향후 연구 계획

- 01 인공지능과 수업
- 02 시활용 수업 방안
- 03 시활용 수업 사례
- 04 향후 연구 계획

AI 플랫폼 & App 활용 사회과 수업 사례

단원: 초등학교 3학년 1학기 3. 교통과 통신 수단의 변화
AI 학습요소: TTS(Text-to-Speech)



TTS - 클로바 보이스, 엔트리 인공지능 블록

- 원하는 목소리를 선택하고, 텍스트를 입력하며 음성으로 들려주는 기술
- 학습한 내용 정리, 사회 문제 해결을 위한 캠페인 영상 더빙 등에 활용



수업 주제	수업 내용
옛날과 오늘날의 교통수단 조사하기	옛날과 오늘날의 교통/통신 수단을 조사하면서 수단의 변화로 사람들의 달라진 삶의 모습 인식하기
옛날과 오늘날의 통신수단 조사하기	
생활모습의 변화를 설명하는 보이스봇 만들기	교통과 통신 수단의 변화를 설명하는 내용을 글로 정리한 후 엔트리 시 읽어주기 블록에 넣기
보이스봇 체험하고 칭찬 릴레이 하기	각자 만든 보이스봇을 온라인 학습 커뮤니티 공유하기

- 01 인공지능과 수업
- 02 시활용 수업 방안
- 03 시활용 수업 사례
- 04 향후 연구 계획

AI 플랫폼 & App 활용 사회과 수업 사례

단원: 초등학교 3학년 1학기 3. 교통과 통신 수단의 변화
AI 학습요소: TTS(Text-to-Speech)

학습 결과물 : 교통/통신 수단의 변화를 설명해주는 보이스봇 만들기

학습자가 입력한 텍스트를 시가 음성으로 변환함.

- 01 인공지능과 수업
- 02 시 활용 수업 방안
- 03 시 활용 수업 사례
- 04 향후 연구 계획

머신러닝&데이터 활용 사회과 수업 사례

단원: 초등학교 3학년 2학기 1. 환경에 따라 다른 삶의 모습
 SI 학습요소: SI 머신러닝 텍스트 모델 학습하기



AI 머신러닝 모델 학습하기

- 모델 학습하기는 머신러닝의 학습 방법 중 지도학습을 나타내며 데이터를 분류하는 모델(AI)을 학습시킨 후 결과 확인
- 모델 학습을 위해서는 많은 양의 데이터가 필요하며 학생들이 학습하고, 조사·수집한 내용이 모델을 학습시키는 데이터가 됨
- 사회과 학습 내용 중 분류하기 학습에 적용 가능

수업 주제	수업 내용
환경을 배워요	자연환경과 인문환경, 땅의 생김새, 의식주 알아보기
환경을 조사해요	모둠별로 환경에 따라 다른 삶의 모습 조사하기 - 환경에 따라 사람들이 하는 일 - 환경을 이용한 여가생활 - 환경에 따른 의식주 생활 모습
장소추천 프로그램을 만들어요	환경 데이터 센터 만들기 (산, 바다, 농촌, 도시로 나누어 각 환경과 관련된 키워드 수집하기) SI 모델 '장소 추천 프로그램' 만들기(코딩 포함)
생각을 나눕니다	작품 공유하고 댓글로 상호 피드백하기

머신러닝&데이터 활용 사회과 수업 사례

단원: 초등학교 3학년 2학기 1. 환경에 따라 다른 삶의 모습
 SI 학습요소: SI 머신러닝 텍스트 모델 학습하기

학습 결과물 : (패들렛) 환경 데이터 센터



- 01 인공지능과 수업
- 02 시 활용 수업 방안
- 03 시 활용 수업 사례
- 04 향후 연구 계획

- 01 인공지능과 수업
- 02 시활용 수업 방안
- 03 시활용 수업 사례
- 04 향후 연구 계획

머신러닝&데이터 활용 사회과 수업 사례

단원: 초등학교 3학년 2학기 1. 환경에 따라 다른 삶의 모습
 SI 학습요소: SI 머신러닝 텍스트 모델 학습하기

학습 결과물 : 텍스트 데이터로 모델 학습하기

- 01 인공지능과 수업
- 02 시활용 수업 방안
- 03 시활용 수업 사례
- 04 향후 연구 계획

머신러닝&데이터 활용 사회과 수업 사례

단원: 초등학교 3학년 2학기 1. 환경에 따라 다른 삶의 모습
 SI 학습요소: SI 머신러닝 텍스트 모델 학습하기

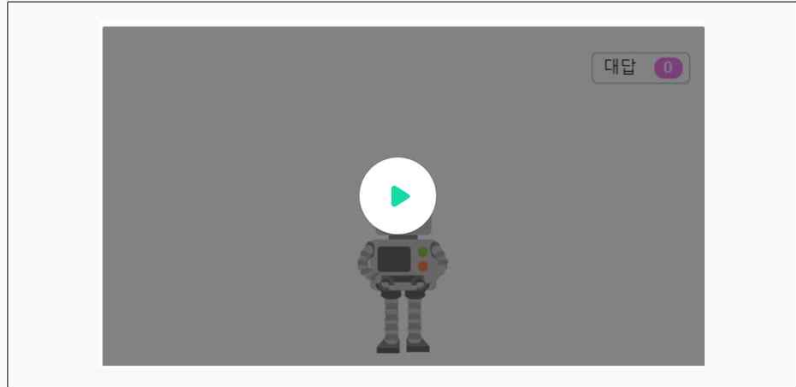
학습 결과물 : 텍스트 데이터로 모델 학습하기 결과 확인

- 01 인공지능과 수업
- 02 시활용 수업 방안
- 03 시활용 수업 사례
- 04 향후 연구 계획

머신러닝&데이터 활용 사회과 수업 사례

단원: 초등학교 3학년 2학기 1. 환경에 따라 다른 삶의 모습
 AI 학습요소: AI 머신러닝 텍스트 모델 학습하기

학습 결과물 : 장소 추천 프로그램 코딩 결과물



- 01 인공지능과 수업
- 02 시활용 수업 방안
- 03 시활용 수업 사례
- 04 향후 연구 계획

머신러닝&데이터 활용 사회과 수업 사례

단원: 초등학교 3학년 2학기 2. 시대마다 다른 삶의 모습
 AI 학습요소: AI 챗봇(Chatbot)



AI 챗봇

- 챗봇 플랫폼 또는 엔트리에서 간단한 조작으로 챗봇을 만들고 질문과 답변을 입력하여 해당 주제에 관한 내용을 학습시킨
- 똑똑한 챗봇을 만들기 위해서는 학습자가 내용을 정확하게 인지하고 있어야 하며 많은 데이터를 입력하기 위해 협력학습으로 하기 적합함.

수업 주제	수업 내용
시대별 세시풍속 조사하기	세시풍속의 의미를 알고 우리나라의 세시풍속 조사하기 모듬별로 명절과 절기별로 하는 일, 먹는 음식, 입는 옷, 놀이 등을 조사하고, 패들렛에 공유하기
세시풍속 챗봇 준비하기	세시풍속 챗봇을 만들고, 챗봇에 입력할 질문과 답변을 정리하기
세시풍속 챗봇 만들기	세시풍속 챗봇에 질문과 답변을 입력하고, 결과 확인하기 질문을 이해하지 못할 경우 상세한 설명과 답변 추가하기
세시풍속 챗봇으로 공부하기	완성된 챗봇을 공유하고, 다른 모둠에서 만든 챗봇을 사용하여 세시풍속에 대해 궁금한 것 물어보기

- 01 인공지능과 수업
- 02 시활용 수업 방안
- 03 시활용 수업 사례
- 04 향후 연구 계획

머신러닝&데이터 활용 사회과 수업 사례

단원: 초등학교 3학년 2학기 2. 시대마다 다른 삶의 모습
AI 학습요소: AI 챗봇(Chatbot)

학습 결과물 : 세시풍속 챗봇과 질문/답변 주고받는 화면



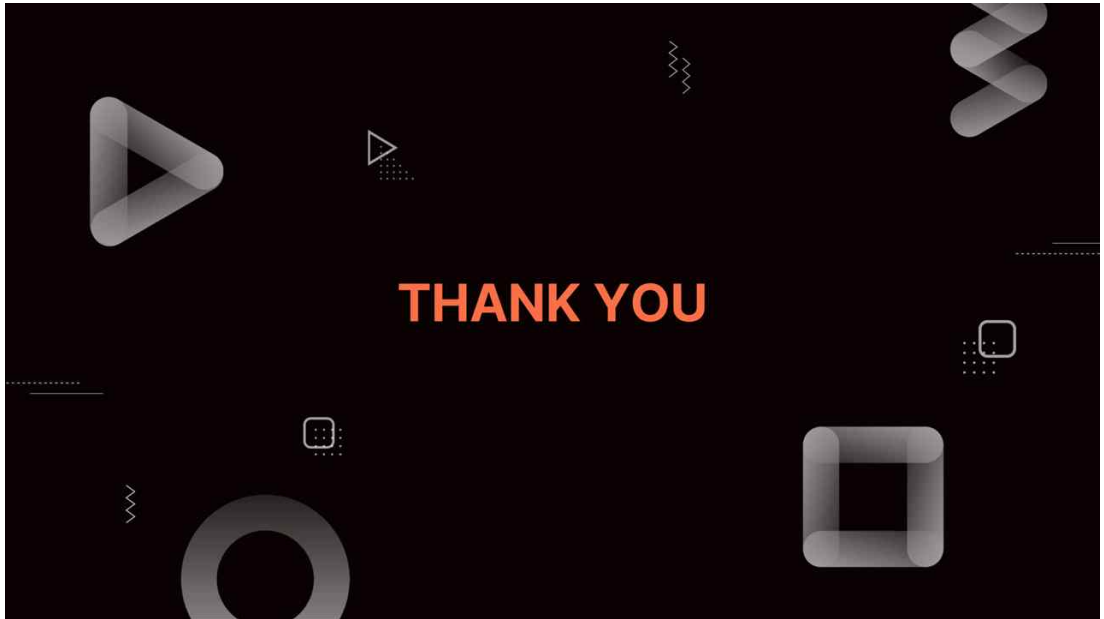
- 01 인공지능과 수업
- 02 시활용 수업 방안
- 03 시활용 수업 사례
- 04 향후 연구 계획

향후 연구 계획

- 인공지능 기술을 활용한 사회과 수업 전학년 확대 및 적용
- 인공지능 교육의 효과성 검증을 위한 후속 연구
- 인공지능사회 소양 증진을 위한 사회과 교육을 위한 교육과정 재구성



출처: 클림아트코리아



교신 저자: 강민정, 서울안평초등학교 교사
abel1060@sen.go.kr

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육 II



- 『한국지리』 교과서에 제시된 인포그래픽의 유형과 특징
이 현 서 · 강 창 숙(충북대 석사과정 · 충북대) 51

- 심미적 경험 중심 초등지리 장소학습 프로그램 개발 및 적용
허 양 아(마재초) 61



- 사이버 공간 내 초등학생의 장소에 관한 연구
박 지 은(대전동광초) 73



『한국지리』 교과서에 제시된 인포그래픽의 유형과 특징

이 현 서 · 강 창 숙
충북대학교 석사과정 · 충북대학교

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

교과서는 언어적, 시각적으로 매우 중요한 의미를 갖는 교재이며 교실 수업에서는 여전히 중요한 교재이다. 최근 우리 교과서는 학생들이 교과를 통해 학습해야 할 학습 내용과, 이를 통해 성취할 수 있거나 성취해야 할 역량을 함양하는 수행 활동으로 구성되고 있다. 이에 교과서는 학습 내용이나 학습주제를 다양한 형식의 텍스트로 구성하고 있지만, 크게 문자텍스트와 시각텍스트로 구분할 수 있다. 문자텍스트와 마찬가지로, 학습자가 읽고 이해해야 하는 지도, 그림, 그래프 등의 시각자료로 구성된 시각텍스트의 유형은 점점 더 다양해지고 그 비중이 증가하고 있다.

지리교과서나 학습에서 시각자료가 갖는 중요성에 대한 담론은 오래전에 시작되었지만, 지리교육적 논의는 사진이나 그래프 등 시각자료의 특성이나 효과적인 활용 방안 모색, 시각자료의 양적인 비중이나 유형별 비중 분석, 시각자료의 기능 분석 등을 중심으로 전개되고 있다(박상윤·강창숙, 2013). 이처럼 시각자료에 대한 지리교육적 논의가 학습자의 학습에 미치는 영향이나 효율성과 같은 궁극적인 논의에 도달하지 못하고, 양적이고 형식적인 특성 중심으로 전개되고 있는 상황이지만, 최근 인포그래픽(Infographic)이라는 새로운 유형의 시각자료가 지리교과서 주요 텍스트로 제시되고 있다.

인포그래픽은 인포메이션 그래픽(Information graphic)의 줄인 말로, 간단하게 정의하면 '보는 이가 복잡한 정보를 쉽고 빠르게 이해할 수 있도록 데이터와 개념을 시각화한 것'이다(Smiciklas, 2012, 권혜정 역, 2013, 21).

이에 본 연구에서는 현재 고등학교에서 사용되는 『한국지리』 검정교과서 3종을 대상으로 지리교과서에 제시된 인포그래픽의 유형과 특징 및 그 기능을 살펴보고자 한다. 이를 위해서 성격과 내용조직 방식이 다른 대단원별, 유형별 인포그래픽의 제시 비중을 양적으로 분석하고, 이를 바탕으로 학습내용과 주제에 따라 어떤 유형의 인포그래픽이 지리학습에 보다 적합성을 갖고, 어떤 기능을 수행하는지를 분석하였다. 이러한 본 연구의 내용과 결과는 지리교과서와 수업에서 인포그래픽의 교육적 의미와 기능을 탐색하고, 이를 바탕으로 학습자의 지리학습에 보다 효과적인 방안을 모색하는 데 필요한 기초 자료가 될 것이다.

2. 『한국지리』 교과서에 제시된 인포그래픽 유형의 분석 준거와 내용

본 연구에서는 내용분석(Content Analysis)에 의거하여, 분석 대상 텍스트로부터 인포그래픽의 유형을 도출하고, 이를 분석 준거로 텍스트에 내재된 인포그래픽 유형의 양적 비중과 특성을 분석하는 과정으로 진행하였다. 분석 대상 텍스트는 2015 개정 교육과정에 의거하고, 2017년 9월 8일 교육부 검정을 거쳐 2019년부터 고등학교에서 사용되고 있는 『한국지리』 검정교과서 3종이다. 분석 대상 교과서는 (주)미래엔(박철웅 외, 2018), (주)비상교육(유성종 외, 2018), (주)천재교과서(신정엽 외, 2018)에서 출판한 것으로, 이하에서는 A, B, C 교과서로 서술한다.¹⁾

분석 대상 3종 교과서에서 제시되고 있는 시각자료를, 일반 시각자료와 인포그래픽으로 구분하여 그 비중을 살펴보면 표 1과 같다.

표 1. 한국지리 교과서에 제시된 시각자료의 비중

교과서 \ 유형	일반 시각자료	인포그래픽	계(%)	쪽수
A	494 (87.3)	72 (12.7)	566 (100)	222
B	443 (88.6)	57 (11.4)	500 (100)	226
C	418 (89.7)	48 (10.3)	466 (100)	231
계 (%)	1355 (88.4)	177 (11.6)	1532 (100)	679

교과서별로 제시하는 시각자료의 수가 566개, 500개, 466개로 상당한 차이가 있다. 교과서 1쪽당 평균 2개 이상의 시각자료가 제시되고 있지만, 시각자료만으로 가득 찬 지면도 많다. 제시된 시각자료에서 인포그래픽이 차지하는 비중이 가장 높은 A 교과서는 12.7%, B 교과서 11.4%, C 교과서 10.3% 순으로 나타났으며, 제시된 시각자료가 많을수록 인포그래픽의 비중이 높게 나타났다. 인포그래픽이 전체 시각자료에서 차지하는 비중이 약 10-13% 정도이지만 사진, 지도, 도표 등 시각자료의 종류를 고려하면, 상대적으로 높은 비중이라 할 수 있다.

시간이 지날수록 정보의 양은 급증하고, 디지털 기술의 발전으로 누구나 손쉽게 콘텐츠를 제작할 수 있게 됨에 따라 다양한 형태의 인포그래픽이 등장하고 있다. 이에 인포그래픽은 다양한 기준으로 분류될 수 있지만, 인포그래픽 커뮤니케이션 형식에 따른 유형과 정보의 특성 및 표현 방법에 따른 유형으로 구분할 수 있다.

인포그래픽 커뮤니케이션에 형식에 따른 유형은 정적 이미지(Static image infographic), 인터

1) A 교과서는 박철웅 외 7인(박철웅·김진수·조성호·강은희·이강준·김지현·백승진·최재희)이 저술하고 (주)미래엔에서 출판했으며, B 교과서는 유성종 외 16인(유성종·최병천·강성열·김덕일·우연섭·이우평·김시구·이훈정·엄주환·남길수·김차근·이화영·이두현·강문철·윤정현·김진형·방완석)이 저술하고 (주)비상교육에서 출판했고, C 교과서는 신정엽 외 8인(신정엽·김명철·김봉식·김영화·양희경·유상철·이경희·최재영·홍석민)이 저술하고 (주)천재교과서에서 출판했다.

랙티브 인터페이스(Interactive interface infographic), 모션 콘텐츠 인포그래픽(Motion contents infographics)으로 분류할 수 있다. 이는 인포그래픽 커뮤니케이션을 가능케 하는 주요 형식으로, 소통하고자 하는 정보를 얼마나 효과적으로 포함하고 전달할 수 있는지에 따라 가장 적절한 형식이 결정되기 때문에 정해진 서열이나 체계는 존재하지 않는다(나윤희 외 옮김, 2014, 56). 이미지 인포그래픽이라고 하는 정적 이미지는 세 가지 형태 중에서 가장 쉽고 비용도 가장 저렴한 편에 속하며, 상대적으로 제작 시간도 짧기 때문에 다양한 목적으로 활용할 수 있다(나윤희 외 옮김, 2014, 57). 한국지리 교과서에 제시된 인포그래픽은 정적 이미지 인포그래픽이고, 이미지 인포그래픽이라고도 한다.

교과서에 제시되거나 교육적으로 사용되는 (정적) 이미지 인포그래픽의 유형과 특징을 분석한 선행연구의 대부분은 정보의 특성 및 표현 방법에 따라 유형을 분류한 노상미·손정우(2014)의 분류 틀을 따르거나 재구성하고 있다.

이에 본 연구에서 인포그래픽 유형은 지도형, 모식도형, 스토리텔링형(설명형·만화형), 비교분석형, 통계형, 타임라인형, 프로세스형, 복합형 인포그래픽의 9개 유형으로 분류하였으며, 이를 분석 준거로 활용하였다.²⁾ 각 유형과 그 특징을 간단히 설명하면 표 2와 같고(김묘영, 2014; 강여주, 2015; 양슬기, 2016에서 특징 참조), 각 유형의 사례는 그림 2에서 10과 같다.

2) 한국지리 교과서에 제시된 인포그래픽 유형을 탐색하고 구분하는데 고려한 정보 특성의 내용은 위치, 시간, 수치, 관계, 기능, 단계(process)이고, 정보를 표현하는 시각요소는 지도, 모식도, 통계 도표, 그림, 사진, 문자, 도형이다. 이는 9개 인포그래픽 유형을 도출하는 분석의 틀로 활용하였다. 사진은 지리수업과 교과서에서 가장 많이 활용되고, 학습자들의 흥미를 유발하는데 유용한 시각자료이다. 사진은 그림과 함께 인포그래픽의 구성요소로 포함되는 경우가 대부분이지만, 사진이 주요 이미지로 제시되거나 핵심 정보를 표현하는 인포그래픽은 발견되지 않아 하나의 유형으로 구분하지 않았다.

표 2. 한국지리 교과서에 제시된 인포그래픽의 유형과 특징

유형		특징
지도형		지도를 주요 이미지로 한눈에 위치와 공간적으로 구별되는 지리 정보를 담고 있다. 지도형은 지역을 기반으로 한 정보들을 효과적으로 담아낼 수 있어서 지역별 특색을 나타내거나 위치에서 발생하는 특징을 표현하는데 적절하다.
모식도형		자연지리의 원리나 구조 등에 대한 주요 정보나 지식을 표현하는 주요 이미지가 모식도나 단면도로 처리되고, 이를 통해서 많은 정보가 유기적으로 연결되는 유형으로 하나의 스토리를 구성할 수도 있다. 모식도를 주요 이미지로 활용하는 경우는 자연지리 현상이 나타나는 과정을 표현하더라도 모식도형에 속한다.
스토리 텔링형	설명형	전달하고자 하는 정보를 시각자료를 활용하여 재미있고 이야기를 들려주듯 내용을 설명하는 형식이다.
	만화형	만화를 통해 어떤 사건이나 주제에 대한 정보를 이야기를 만들어가듯이 쉽게 이해하고 공감할 수 있도록 표현하는 형식이다.
비교분석형		비교 대상 간의 공통점과 차이점에 관한 정보를 표현할 때 주로 사용된다. 상반되는 데이터를 서로 비교, 분석함으로써 정보의 상태를 더욱 명료하게 표현하는 데 효과적이다.
통계형		숫자로 된 데이터를 기반으로 다양한 표와 그래프를 사용하여 정보를 주요 이미지로 표현하는 유형이다. 단순한 수치와 그래프의 나열은 가독성이 떨어질 수 있기에, 전체 인포그래픽을 관통하는 창의적 디자인 요소를 통해 데이터를 직관적으로 표현하는 것이 중요하다. 지도를 활용하여 통계 수치를 나타내는 경우는 통계형에 속한다.
타임라인형		특정 주제와 관련된 히스토리나 전개 양상을 표현하는 데 적합하고, 역사, 유래, 진화, 발전과정 등과 관련된 정보 전달에 유용하다. 시간 흐름에 따라 선 형태로 표현하는 경우가 많으나, 선 이외에도 숫자, 문자, 레이블(label) 등을 디자인 요소로 활용하기도 한다.
프로세스형		한 장의 이미지 내에 여러 가지 현상이 서로 연관성을 갖고 진행됨을 이해하기 쉽게 표현한 것으로, 복잡한 현상의 진행 과정이나 무엇인가를 형성하는 과정을 표현할 때 효과적이다.
복합형		두 가지 이상의 인포그래픽 유형이 혼합되어 전달하고자 하는 복잡한 정보들의 의미와 스토리를 보다 효과적인 이미지로 디자인하여 표현하는 유형이다.

II. 『한국지리』 교과서에 제시된 인포그래픽의 유형과 특징

1. 대단원별 인포그래픽의 제시 비중과 특징

2015 개정 한국지리 교육과정의 내용 체계는 7개의 영역과 영역별 내용 요소 및 성취기준이 핵심이다. 수업 활동의 기준이 되는 성취기준은 총 28개가 제시되었다(교육부, 2015). 3종 교과서는 모두 교육과정에서 제시된 7개 영역을 7개 대단원 학습주제로, 영역별 내용 요소는 중단원 학습주제로 구성하였다. 대단원 I에서 VI까지 6개 단원은 이른바 계통지리적 구성이고, 마지막 VII 단원은 지역지리 단원으로 학습내용 조직방식과 학습주제의 성격이 각기 다르다(표 3).

표 3. 한국지리 교육과정 내용 체계 및 교과서 대단원 학습주제

교육과정 내용 체계		교과서 대단원 학습주제
영역	내용 요소	
국토 인식과 지리 정보	<ul style="list-style-type: none"> · 국토의 위치와 영토 문제 · 국토 인식의 변화 · 지리 정보와 지역 조사 	I. 국토 인식과 지리 정보
지형 환경과 인간 생활	<ul style="list-style-type: none"> · 한반도의 형성과 산지의 모습 · 하천지형과 해안지형 · 화산지형과 카르스트 지형 	II. 지형 환경과 인간 생활
기후 환경과 인간 생활	<ul style="list-style-type: none"> · 우리나라의 기후 특성 · 기후와 주민 생활 · 기후 변화와 자연재해 	III. 기후 환경과 인간 생활
거주 공간의 변화와 지역 개발	<ul style="list-style-type: none"> · 촌락의 변화와 도시 발달 · 도시 구조와 대도시권 · 도시 계획과 재개발 · 지역 개발과 공간 불평등 	IV. 거주 공간의 변화와 지역 개발
생산과 소비의 공간	<ul style="list-style-type: none"> · 자원의 의미와 자원 문제 · 농업의 변화와 농촌 문제 · 공업의 발달과 지역 변화 · 교통·통신의 발달과 서비스업의 변화 	V. 생산과 소비의 공간
인구 변화와 다문화 공간	<ul style="list-style-type: none"> · 인구 구조의 변화와 인구 분포 · 인구문제와 공간 변화 · 외국인 이주와 다문화 공간 	VI. 인구 변화와 다문화 공간
우리나라의 지역 이해	<ul style="list-style-type: none"> · 지역의 의미와 지역 구분 · 북한지역의 특성과 통일 국토의 미래 · 각 지역의 특성과 주민 생활 	VII. 우리나라의 지역 이해

한국지리 첫 단원은 역사지리를 배경으로 한 국토인식과 지역조사가 혼합된 도입 단원으로, 인문학과 응용지리의 성격이 강하고, II 단원은 지형, II 단원은 기후를 주제로 한 자연지리 단원들이다. IV 단원은 도시지리, V 단원은 경제지리, VI 단원은 인구지리 등 인문지리 단원들이고 사회과학적 성격이 강하다. VII 단원은 앞 단원들과 성격과 내용 조직방식이 다른 지역지리 단원이다. 이에 VII 단원의 내용 요소는 3개로 제시되었지만, 성취기준은 지역별로 8개 제시되었고, 3종 교과서는 지역구분, 북한 지역, 수도권, 강원지방, 충청지방, 호남지방, 영남지방, 제주특별자치도 등의 8개 지역별 중단원을 구성하고 있다.

이처럼 한국지리 교육과정은 단원별 학습주제의 성격이 인문학, 자연과학, 사회과학의 영역을 넘나들 정도로 차이가 있기에, 학습주제별로 특히 유용하거나 효과적인 시각자료의 유형도 서로 다를 수 있다. 이에 3종 교과서에서 제시된 인포그래픽의 대단원 전개체제별 제시 비중을 분석, 비교하면 표 4와 같다. 대단원 전개체제는 대단원 도입, 대단원 전개, 대단원 정리로 대분되고, 학습내용의 양적 비중과 질적 의미가 가장 높은 대단원 전개는 중단원 도입, 중·소단원 전개, 중단원 정리로 구분하였다.

대단원별 인포그래픽의 제시 비중을 비교하면, 3종 교과서 모두 지형 단원인 II 단원에서 가

장 높게 나타났고, 전체의 24.2% 비중으로 매우 높게 나타났다(표 4, 그림 1). 다음은 경제지리 단원인 V 단원(16.4%), 기후 단원인 III 단원(14.7%), 도시지리 단원인 IV 단원(13.6%), 지역지리 단원인 VII 단원(12.4%), I 단원(10.2), VI 단원(8.5%)의 순으로 나타났다.

2. 인포그래픽 유형별 제시 비중과 특징

3종 교과서 대단원별로 제시된 인포그래픽 유형과 제시 비중을 분석, 비교하면 표 5와 같다. 즉, 3종 교과서에서 제시된 9개 유형의 인포그래픽 중에서 가장 많이 제시된 유형은 지도형으로, 전체 177개 중에서 42개(23.8%)로 나타났으며, A 교과서에서는 27.7%의 비중으로 매우 높게 나타났다. 다음은 모식도형(15.8%)과 설명형 스토리텔링형(12.4%)이 비교적 높은 비중으로 제시되었다. 나머지는 비교분석형(9.6%), 만화형(9.1%), 통계형(7.9%), 타임라인형(7.3%), 복합형(7.3%), 프로세스형(6.8%)의 순으로 나타났다. 이를 통해서 한국지리 교과서에서 지도형, 모식도형, 설명형 스토리텔링형이 상대적으로 제시 비중이 높은 인포그래픽이지만, 나머지 유형들도 단원별, 학습주제별로 유의미한 비중으로 제시되고 있음을 알 수 있다.

학습주제나 주요 학습내용의 학문적 성격이 서로 다른 대단원별로 특히 제시 비중이 높은 인포그래픽 유형을 분석하고, 그 사례를 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 지도형은 7개 대단원에서 가장 높은 비중으로 제시되었지만, 3종 교과서 모두 ‘인구 변화와 다문화 공간’을 학습하는 VI 단원에서는 전혀 제시되지 않았고, B와 C 교과서에서는 ‘기후환경과 인간 생활’을 학습하는 III 단원에서도 제시되지 않았다. 총 14개(7.9%)로 가장 많이 제시된 VII 단원은 이른바 ‘지역지리’ 단원으로, 지역의 위치를 기초로 ‘지역의 특성과 주민생활을 이해하는 것’이 주요 학습내용이고, 중단원 학습주제가 8개로 다른 대단원의 2배 정도로 많은 것에서 비롯된 현상이라 할 수 있다(그림 2). 이에 지도형은 기후와 인구지리를 학습하는 단원을 제외한 여러 단원에서 보편적으로 제시되는 유형이며, 지역지리 학습 단원에 특히 적절한 유형이라 할 수 있다.

둘째, 모식도형은 3종 교과서 모두 ‘지형환경과 인간 생활’을 학습하는 II 단원에서 매우 높은 비중(총 21개, 11.9%)으로 제시되었다(그림 3). 모식도나 단면도를 주요 이미지로 표현하는 모식도형은 오랜 시간에 걸쳐 여러 과정이 작용한 지형 형성 과정의 원리와 구조를 보다 쉽게 이해할 수 있도록 돕는데 가장 적절한 시각자료라는 특성이 3종 교과서 모두에서 뚜렷하게 나타났다. 또한 모식도형은 제시 비중(총 5개, 2.8%)은 낮지만 3종 교과서 모두 ‘기후환경과 인간 생활’을 학습하는 III 단원에서도 유의미하게 제시되었다.

셋째, 스토리텔링형에 속하는 설명형과 만화형의 제시 수를 합하면 38개(21.5%)로, 지도형 다음으로 높은 비중을 차지하며, 설명형의 제시 비중이 만화형보다 상대적으로 높다. A와 B 교과서에서 설명형은 VI 과 VII 단원을 제외한 5개 단원에서 제시되고 있지만, 3종 교과서에서 공통으로 제시되는 단원은 II 단원과 IV 단원이고, II 단원(7개, 4.0%)에서 가장 많이 제시되고 있다. A 교과서 II 단원에서는 ‘한반도의 지체구조와 주요 암석’의 특징을 탐구하는 탐구활동(2쪽으로 구성), ‘꽃과 만에서 파랑의 작용’을 설명하는 참고자료, ‘해안지형’을 분류하

고 특징을 탐구하는 탐구활동에서 설명형을 제시하고 있다(그림 4). 이에 설명형은 ‘지형’을 학습하는 단원에서 오랜 시기 동안 복잡한 과정으로 진행되는 지형의 형성과정이나 특징을 비교하여 설명하는데 적절성을 갖는 유형이라 할 수 있다.

넷째, 만화형은 VII단원을 제외한 6개 단원에서 제시되고 있다. 3종 교과서에서 만화형이 공통으로 제시되는 단원은 이른바 인구지리 영역인 VI단원이 유일하다. B 교과서 VI단원에서는 ‘서울 속 작은 중국으로 여행을 떠나볼까?’라는 중단원 도입자료와 ‘우리 사회의 다양한 외국인 이주자들’에 대한 다문화 범교과 학습자료로 제시되었다. C 교과서는 ‘대중가요에 담겨 있는 인구 현상’에 대한 범교과 학습자료와 ‘지속가능한 다문화 사회를 위해 어떤 노력이 필요할까?’라는 탐구활동에서 만화형을 제시하고 있다(그림 5). 이에 만화형은 인구 현상이나 다문화 현상 등을 설명하는 데 보다 적절성을 갖는 유형이라 할 수 있다.

다섯째, 비교분석형은 총 제시 비중(9.6%)은 비교적 높지만 3종 교과서 모두에서는 제시되는 단원은 ‘기후환경과 인간 생활’을 학습하는 III단원이 유일하고, 총 6개(3.4%)가 제시되었다. 가장 많이 제시하고 있는 C 교과서 III단원에서는 ‘우리나라와 영국의 축구 정규 리그 기간’을 비교하는 탐구활동, ‘4가지 강수의 유형과 특성’을 설명하는 본문 심화자료, ‘바람을 이용하고 피해를 대비하는 사례’를 비교하는 본문 참고자료에서 비교분석형을 제시하고 있다(그림 6). 이에 비교분석형은 ‘기후환경과 인간 생활’ 단원에서 바람, 강수 등의 기후 특성이나 일상생활 사례를 학습하는 데 어느 정도 적절성을 갖는 유형이라 할 수 있다.

여섯째, 통계형은 I 단원을 제외한 6개 단원에서 제시되었지만, 그 비중은 낮다. 통계형은 A 교과서에서 가장 많이 제시되었고(8개, 11.1%) VI단원에서 3개가 제시되었다. 3종 교과서에서 VI단원은 인포그래픽 제시 비중이 총 15개(8.5%)로 가장 낮은 단원임을 고려하면 A 교과서에서 통계형의 제시 비중은 상대적으로 높다. VI단원은 ‘인구변화와 다문화 공간’을 학습하는 단원이지만, 주로 ‘인구 현상’을 설명하는 시각자료로 통계형이 제시되었다(그림 7).

일곱째, 타임라인형은 복합형과 함께 상대적으로 제시 비중(13개, 7.3%)이 매우 낮은 유형이다. 제시 비중은 낮지만 3종 교과서 모두 IV와 V 단원에서 타임라인형을 제시하고 있다. ‘생산과 소비의 공간’을 학습하는 V 단원에서 가장 많은 5개가 제시되었고, 주로 ‘산업의 발달이나 변화’ 등을 설명하는 시각자료로 제시되었다(그림 8).

여덟째, 프로세스형은 3종 교과서 모두에서 제시 비중(6.8%)이 가장 낮은 유형이고, 대단원별 제시 빈도도 불규칙하기에 양적 제시 비중을 근거로 특정 학습주제와의 적절성을 설명하기 어렵다. A 교과서에서는 ‘생산과 소비의 공간’을 학습하는 V 단원에서 가장 많은 3개가 제시되었고, C 교과서에서는 ‘지형환경과 인간 생활’을 학습하는 II 단원에서 2개가 제시되었다(그림 9). 프로세스형과 타임라인형은 특정 단원에서 제시되는 비중이 탁월하지는 않지만, ‘지리적 현상의 전개 양상이나 과정’을 표현하는 학습내용에 어느 정도 적절성을 갖는 유형이라 할 수 있다.

마지막으로, 복합형은 교과서별, 단원별로 제시 비중의 차이가 뚜렷하게 나타나는 유형이다. 즉, 인포그래픽 제시 비중이 가장 낮은 C 교과서는 7개 단원 모두에서 복합형을 제시하고 있으며, 복합형은 C 교과서의 모든 단원에서 제시되는 유일한 유형이다. 반면, B와 A 교과서에

서는 일부 단원에서 1개씩 제시되었다. 3종 교과서에서 복합형이 공통으로 제시되는 단원은 II 단원이 유일하지만 그 비중은 매우 미미하다. B 교과서에서 유일하게 제시된 복합형은 ‘해안지형의 형성’에 대한 본문 보충자료이자 탐구활동 참고자료로 제시되었다. 이 인포그래픽은 모식도, 지도, 그림, 사진으로 이미지를 구성하고 있다(그림 10).

복합형의 제시 비중에서 나타나는 특징을 바탕으로 복합형이 갖는 양면성을 추론할 수 있다. 즉, 복합형은 C 교과서 사례처럼 복합형이기에 어느 단원에서나 제시될 수 있는 유형이라는 보편성도 있지만, 2개 이상의 인포그래픽으로 구성되어 내용이 복잡하고, 주요 이미지의 시각적 표현이 어려워 특정 단원에 한정될 수 없는 양면적 특성을 가진 유형이라 할 수 있다. 게다가 복합형은 내용도 복잡하고 시각적으로도 번잡할 수 있는 유형이기에 학습자가 읽고 이해하는 데 가장 어려운 유형이 될 수도 있다는 점에서 그 활용에 특히 주의가 필요한 유형이다.

3. ‘자료텍스트’로 제시된 인포그래픽의 유형과 기능

문자로 구성된 본문과 각종 시각자료가 복합적으로 구성된 지리교과서 텍스트 유형은 메타·자료·내용·활동·보충 텍스트로 구분할 수 있다(박재희·강창숙, 2015; 강창숙, 2018, 212). 이에 의거하여 3종 교과서의 대단원 전개체제별 텍스트 유형을 구분하면 표 9와 같고, 텍스트 유형별 인포그래픽의 제시 비중을 분석, 비교하면 표 10과 같다.

대단원 도입에서 제시되는 텍스트는 단원명과 단원에서 배울 내용을 안내하는 자료로 구성되어 있고 이는 기능상 메타텍스트에 해당된다. 대단원 전개가 시작되는 중단원 도입에서 제시되는 ‘중단원명’, ‘단원 대표 사진’, ‘이 단원을 통해서’, ‘생각 열기’ 등도 학습자의 흥미를 유발하거나 안내하는 메타텍스트에 해당된다. ‘생활 속 사례로 시작하기’ 등은 학습주제와 관련된 내용을 확인하고 확장하는 기능을 담당하는 활동텍스트다.

중·소단원 전개에서는 메타·내용·활동·자료 텍스트의 4개 유형이 제시되고 있다. ‘소단원명’, ‘학습목표’는 메타텍스트이고, 문자로 구성되어 전통적으로 ‘본문’으로 인식되어 온 텍스트는 내용텍스트다. 본문에서 학습한 내용의 이해를 돕기 위해 제시된 참고자료나 심화·보충자료들은 자료텍스트다. 활동을 통해 학습내용을 확인하는 ‘탐구활동’은 활동텍스트에 해당된다.

중단원 정리에서 제시되는 ‘한눈에 보는’, ‘지리여행’ 등은 보충텍스트이고, ‘창의 융합 기르기’와 ‘사례 활동’ 등은 본문에서 배운 내용을 확인하거나 확장하는 활동텍스트다. 3종 교과서 모두 대단원 정리에서는 학습한 내용을 정리, 확인, 심화하는 활동텍스트를 제시하고 있다.

표 4. 한국지리 교과서 대단원 전개체제별 텍스트 유형

단원 체제 교과서	대단원 도입 (메타텍스트)	대단원 전개			대단원 정리 (활동 텍스트)
		중단원 도입 (메타 활동 텍스트)	중·소단원 전개 (메타·내용 활동·자료 텍스트)	중단원 정리 (보충 활동 텍스트)	
A	·대·중단원명 ·이 단원에서 배울 내용	·중단원명(메타) ·단원 대표 사진(메 타)	·소단원명(메타) ·학습 목표(메타) ·본문(내용) ·본문 참고자료(자료) ·지리가 답하다(자료) ·일상과 통하다(활동) ·세계로 떠나자(자료) ·탐구활동(활동)	-	·주제로 정리하기 ·문제로 정리하기
B	·단원 미리 보기 ·대·중·소단원명 ·이 단원에서는	·중단원명(메타) ·생활 속 사례로 시작 하기(활동) ·지도와 통계로 시작 하기(활동) ·이 단원을 통해서 (메타)	·소단원명(메타) ·학습 목표(메타) ·본문(내용) ·본문참고자료(자료) ·사례 더하기(자료) ·개념 더하기(자료) ·세계지리 함께 보기(자료) ·탐구 활동(활동)	·한눈에 보는(보충)	·창의 융합 주제 넓 히기 ·단원 마무리
C	·대·중단원명 ·마음을 움직이는 지 리 사진 ·이 단원을 배우고 나면	·중단원명(메타) ·학습 목표(메타) ·생각 열기(메타)	·소단원명(메타) ·본문(내용) ·본문참고자료(자료) ·사례 더하기(자료) ·지식 키우기(자료) ·탐구활동(활동)	·지리여행 (보충) ·창의 융합 기르기(활동) ·사례 활동(활동)	·대단원 마무리

본 연구에서는 박상윤·강창숙(2013)의 시각자료 기능 분류를 바탕으로 1차 예비 분석한 결과 자료 텍스트로 제시된 인포그래픽은 모두 인지적 기능으로 나타났다. 이에 인지적 기능을 예시, 설명, 보충·심화 기능으로 세분하여 유형별로 분석, 비교하면 표 11과 같다.

자료텍스트로 제시된 인포그래픽의 인지적 기능은 설명 기능의 비중이 매우 높게 나타났다. 즉, A 교과서 60.4%, B 교과서 63.6%, C 교과서 46.4%로, 전체 109개 중에서 63개(57.8%)가 설명 기능의 텍스트로 제시되었다. 보충·심화 기능은 25개(22.9%), 예시 기능은 21개(19.3%)로 나타났다. 또한 설명 기능은 지도형, 모식도형, 비교분석형, 통계형, 프로세스형의 5개 유형에서 상대적으로 비중이 높고 공통으로 수행되는 기능으로 나타났다. 이는 일반 시각자료와는 달리 인포그래픽은 여러 시각자료와 문자 설명문이 융합된 특성이 반영된 결과라고 할 수 있다.

3종 교과서에서 공통으로 제시되는 기능을 근거로 각 유형의 기능을 살펴보면, 지도형은 예

시, 설명, 보충·심화 기능을 모두 수행하는 유일한 유형으로 나타났다. 모식도형은 설명 기능의 비중이 특히 높게 나타났고, 설명형 스토리텔링형은 보충·심화 기능의 비중이 높게 나타났다. 비교분석형은 설명과 보충·심화 기능을, 통계형과 프로세스형은 설명 기능의 비중이 상대적으로 높게 나타났다. 만화형, 타임라인형은 공통으로 제시되는 기능이 없고, 복합형은 1개가 제시되어 의미를 찾을 수 없다. 양적 비중으로 각 유형별로 효율성을 갖는 기능을 판단하기는 어렵지만, 상대적으로 비중이 높은 기능을 학습자의 학습에 보다 적합성을 갖는 기능으로 고려할 수 있다.

Ⅲ. 정리 및 결론

내용 생략

참고문헌

내용 생략

심미적 경험 중심 초등지리 장소학습 프로그램 개발 및 적용¹⁾

허 양 아

마재초등학교

I. 서론

전통적 인식론의 지배하에서 이성과 감성은 서로 분리·독립된 것이었으며, 감정²⁾은 합리적인 판단을 위해 배제되어야 할 요소였다. 인간의 인지를 감각, 감정 등 감성적인 영역과 대비되는 것으로 간주하는 이러한 이분법적 접근 방식은 종종 교육 현장에서 문제를 야기한다. 가령 성공적인 학습의 직접적인 지표로서 논리적 추론 능력과 사실적 지식에 초점을 맞추는 경우가 많은데, 학습이나 기억이 감정과 분리된 순수한 이성적 영역에서 발생하지 않음에도 불구하고 정서적 측면이 간과되는 것이다(Tanner, 2010, 36).

최근 신경과학의 발전은 감정과 사고 그리고 느낌과 이해 사이에 강한 연관성이 존재함을 보여주고 있으며, 이는 교수-학습 과정에서 감성적 영역의 역할을 재평가하게 한다. 특히 ‘체화된 인지’ 접근은 인지를 몸을 바탕으로 환경과 상호작용하는 능동적·역동적 과정으로 본다(이정모, 2010, 39). 몸, 뇌, 환경의 관계를 하나로 통합된 체계로 보는 이러한 관점은 인간의 인지 과정에 이미 신체적이고 정서적인 요소가 포함되어 있음을 보여준다. Immordino-Yang과 Damasio(2007)의 ‘정서적 사고(emotional thought)’는 인지와 감정 간의 이러한 유기적 관계를 보여주는 또 다른 개념이다. 정서적 사고는 인지와 감정 간의 중첩 영역으로 학습, 기억, 의사 결정, 창의성뿐만 아니라 높은 이성, 합리적인 사고와 관련되어 있다. 다시 말해, 교육에서 초점을 두고 있는 인지적 측면은 모두 감정의 영향을 크게 받으며, 실제로 감정 과정에 포함된다(Immordino-Yang & Damasio, 2007, 7-8).

이런 인지과학의 연구 성과들은 몸-마음, 이성-감성의 이원론을 극복하고자 했던 Dewey의 경험 철학을 주목하게 한다. 특히 Dewey의 경험론에서 ‘하나의 경험’ 개념은 가장 이상적인 경험의 모델로서, 일상의 경험이 하나의 경험으로 완결되기 위해서는 이성적 사고와 질서적 사고가 통합적으로 작용해야 함을 보여준다. 이 하나의 경험을 통해 형성되는 앎은 경험이 가진 총체적 — 지적, 정서적, 실천적인 것이 융합된 — 성격을 지니며(박철홍, 2019, 59), 경험의 총체에 이르도록 하는 심미적 경험은 전인적 인간상을 추구하는 학교 교육의 목표에 부합한다는 점에서 교육적 의미가 있다.

1) 본 글은 2022년 3월 한국교원대학교 대학원위원회에 제출된 교육학 석사학위 논문의 내용을 요약 정리한 것임을 밝힌다.
2) 감정, 정서의 사전적 의미는 같지 않다. 하지만 본 연구에서는 emotion의 번역어로서 감정, 정서 용어를 혼용하고자 한다.

전인적인 인간 양성은 오래전부터 학교 교육의 목표였고, 교육 현장에서도 이를 위한 구체적인 방법을 모색하는데 부단한 노력을 기울이고 있다. 인지적, 기능적 발달과 정서 함양이 균형과 조화를 이루는 사회과 수업은 학습자가 통합적 안목으로 사회현상을 바라보고, 사회 문제 해결을 위해 참여하도록 하는데 기여한다. 장소학습은 감각 활용과 감정 표출의 매개 역할을 하는 ‘장소’를 기반으로 하므로 몸, 감정, 이성이 통합된 총체적 경험을 제공할 수 있다.

본 연구에서는 인지적 측면에 경도되었던 지리학습의 대안으로서 Dewey의 심미적 경험을 중심으로 한 장소학습 프로그램을 마련하고, 이를 통해 이성과 감성의 조화로운 발달을 추구하는 사회과교육의 방향을 제안하고자 한다.

II. 심미적 경험(aesthetic experience)과 장소학습

1. Dewey의 심미적 경험(aesthetic experience)

일상 경험 중에서 심미적 경험의 특징이 잘 나타나는, 심미적 경험의 전형으로서 ‘하나의 경험’ 개념을 통해 심미적 경험이 가지고 있는 특성을 크게 두 가지로 말할 수 있다. 첫째, 심미적 경험은 경험을 구성하는 각 부분과 행위들이 ‘통일된 전체’를 이루고 있다. 둘째 심미적 경험은 시간적 추이에 따라 ‘시작-과정-끝’의 과정을 거쳐 완결에 이르는 경험이다(박철홍, 2018, 6-7).

첫째, ‘하나의’라는 말에서 알 수 있듯 하나의 경험은 하나의 단위로 묶을 수 있는 경험을 말한다. 그 때문에 우리는 심미적 경험이나 하나의 경험에 ‘그 식사’, ‘그 폭풍’, ‘그 깨어진 우정’ 등과 같이 고유한 이름을 붙일 수 있다(Dewey, 1934, 92). 하나의 경험이 성립하기 위해서는 경험을 구성하는 여러 구성 요소들, 그 경험과 관련한 행위들에 두루 퍼져있는 단일한 특성, 즉 통일된 ‘질성’이 있어야 한다(박철홍, 2018, 7). 질성은 사물이 가진 고정된 속성이 아니라 주체들 간의 상호작용 속에서 포착되는 관계적 특성으로 대상과 상호작용하고 있는 주체의 지각능력과 운동능력을 통해 포착가능하다(장경주, 2020, 67). 목이 마른 사람에게 물 한잔은 꼭 필요한 무엇이라면, 물에 빠진 사람에게는 그 물이 전혀 다르게 느껴질 것이다. 질성은 이렇게 특정 상황 속에서 관계나 배치에 따라 달라지는 주관적인 것이며, 정서를 수반하기 때문에 질성의 다양한 종류에는 감정도 포함된다(장경주, 2020, 68). 한편 일정한 시간 간격을 두고 일어나는 경험의 각 부분을 하나의 단위로 묶는 것이 가능한 것은 인간이 경험 전체에 편재해 있는 이 통일된 질성을 인식할 수 있는 능력이 있기 때문이다. Dewey는 이 능력을 ‘질성적 사고’라고 명명하며, 질성적 사고와 같은 정서적 측면이 인간의 경험과 탐구과정에서 중요한 역할을 한다고 강조한다(박철홍, 2011, 95)

두 번째로 하나의 경험은 구조에 있어서 불확실성이 내재된 반성 이전의 상황 즉 ‘일차적 경험’의 단계에서 시작하여, ‘반성적 경험’의 단계를 거쳐, ‘완결된 경험’의 단계에서 끝맺게 된다(박철홍, 2018, 8). 이 유기적이고 리듬이 있는 경험의 변화와 발전의 과정에서 질성적·감성적 사고는 지적·이론적 사고와 조화를 이루며 통합적으로 작용한다. 하나의 경험의 발전

과정에서 질성적 사고와 반성적 사고는 그 어느 것도 독자적으로 작용하지 않지만 둘 중 한 사고가 지배적으로 작용한다. 하나의 경험 안에서 질성적 사고는 경험의 시작이자 경험을 의미 있게 완결시키는 역할을 하며, 질성적 사고의 내용에 대해 의미와 가치를 부여하는 것은 지적 사고가 하는 일이다. 중요한 점은 지적 사유라는 것은 몸이 처한 상황 속에서 지각되는 직접적인 경험 즉 질성적 사고에 의존하여 작동한다는 것이다(박철홍, 2018, 14). 다시 말해, 질성적 사고는 반성적 사고를 촉진함으로써 심미적 경험을 가능하게 하는 중요한 사고 양태이다.

2. 심미적 경험과 장소학습

장소는 중립적인 공간이 아니며, 우리가 느끼고, 생각하고, 경험하고, 상상하는 방식에 의해 그 특성이 형성된다(Shamai, 2018, 1349). 다시 말해, 장소는 자연의 모든 것이 그러하듯 지각 주체가 처한 상황 안에서 직접적인 감각-지각 경험을 통해 포착될 수 있는 고유의 질성을 가지고 있다. 따라서 장소학습은 학습자가 장소의 질성을 느끼고 이해할 수 있도록 대상과 직접 상호작용하는 상황과 문제를 포함하고 있어야 한다. Tuan(1977, 204)은 아이는 어른의 눈보다 더 현재 및 가까운 미래를 향하고 있다고 말하며, 어린이들은 다양한 활동을 통해 공간을 탐험함을 강조한다. 장소학습의 참여자가 초등학생이라면 직접적, 신체적, 감각적 방식으로 장소를 경험하는 심미적, 질적 접근이 무엇보다 중요하다고 할 수 있다.

학습자가 자신의 생활공간을 이해하고 그에 대한 애착을 자연스럽게 형성하는 과정은 후에 장소를 돌보고, 장소를 위해 실천하는데도 영향을 미치기 때문에 중요하다. 따라서 장소학습 설계 시 학습자들에게 그들의 생활공간인 지역이나 마을을 어떻게 경험시켜줄 것인가를 고민해보아야 한다. 현재 교육과정과 교과서가 안내하는 장소학습은 감각적이고 참여적인 경험이 부족하고, 인지적 측면을 강조한 경향이 있다. 이는 학습자들이 자신의 장소를 깊이 있게 그리고 공감적으로 이해하는 것을 어렵게 한다. 또한, 장소와의 직접적 상호작용이 결여된 방식은 학습자가 장소와 유기적인 관계를 맺고 장소를 위한 행동과 참여를 할 수 있도록 이끄는 데도 한계가 있다.

본 연구에서는, 인간의 경험 속에서 질성적 사고와 반성적 사고가 상호보완적으로 작용함을 보여주는 Dewey의 심미적 경험 개념을 기반으로 이성과 감성 영역을 통합적으로 다룰 수 있는 교육 방안에 대해 논하고자 한다. 특히 심미적 경험이 갖는 두드러진 특성 중 질성적 사고를 활성화하는 방법으로서 국내외 연구에서 밝히고 있는 장소에 대한 질적·심미적 접근 전략을 살펴보고, 기존의 장소학습을 보완하는 방안을 마련하고자 한다. 이를 바탕으로 3학년 ‘우리 고장의 모습’ 단원 관련 성취기준과 학습 요소를 중심으로 한 장소학습 프로그램을 개발한다.

Ⅲ. 장소학습 프로그램 개발 및 적용

1. 심미적 경험 중심 장소학습 프로그램 개발

1) 연구 방법

본 프로그램의 개발을 위해 교수설계의 대표적인 모형인 ADDIE 모형에 따라 분석, 설계, 개발, 적용, 평가 단계로 연구를 수행하고, 프로그램의 질적 개선을 위해 실행연구를 병행하며 ‘실행-반성’의 순환과 반복의 절차를 거쳐 프로그램을 완성하였다. 개발한 프로그램을 실제 현장에 적용하는 과정에서 발생할 수 있는 문제점과 보완점을 발견하고 해결하기 위해 광주광역시 M 초등학교에서 2021년 9월 24일부터 10월 5일까지 수업(2개반)과 면담이 시행되었다. 연구 참여자인 학생들의 개별 특성을 파악하고 프로그램 개선을 위한 시사점을 얻고자 통계 프로그램 IBM SPSS를 활용한 대응표본 t-검정을 하여 사전·사후 장소감을 비교하였다. 또한, 수업 과정 및 학생 결과물, 수업에 대한 만족도 등을 질적으로 분석하여 프로그램 개선 및 보완을 위한 시사점을 찾고 반영하였다.

2) 프로그램의 개발

심미적 경험 중심 장소학습의 일차적 목적은 감각과 감정을 중심으로 장소를 심미적으로 접근함으로써 마을에 대한 이해를 넓히는 데 있다. 나아가 마을에 대한 감성적 반응을 지적 사유로 연결해 학생들이 장소와 인간 삶의 연속성을 이해하고, 장소를 위한 참여와 행동하는 태도를 갖게 하는 데 궁극적인 목적이 있다.

심미적 경험 중심 장소학습 프로그램은 교육과정과의 연계성과 교실수업 및 야외수업의 통합적 구성을 고려해 사전학습-본 학습-사후학습이 체계적·연속적으로 이루어지도록 설계하였다. 또한, 학습자가 자신의 고장(마을)을 이해하는 것에서부터 그 장소를 위해 참여하고 실천하는 일련의 과정이 ‘하나의 경험’이 되도록 프로그램을 구성하였다.

심미적 경험 중심 장소학습 프로그램은 그림 Dewey의 ‘심미적 경험’의 발전 단계와 Hawkins(1987; Lambert & Balderstone, 2010, 283에서 재인용)의 야외 경험을 위한 ‘과정’ 교수·학습 모형³⁾을 기반으로 세 단계로 구성하였다(그림 1).

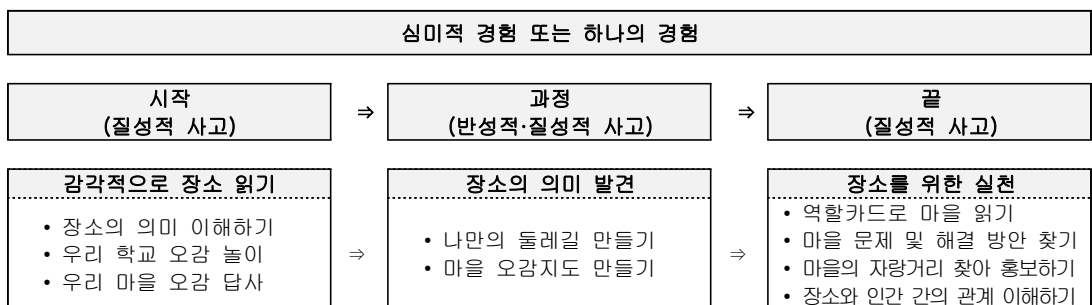


그림 1. 심미적 경험 중심 장소학습 프로그램 단계

3) Hawkins(1987)의 모형은 ‘인식/환경 순응(환경에 대한 지각과 반응)→ 조사(환경에 대한 이해 증진)→관심/행동(환경을 위한 참여 의지와 책임감 발달)’ 단계로 구성된다. 장소학습의 궁극적인 목표는 장소를 위해 실천하는 힘을 기르는 것이기 때문에 직접적인 행동을 끌어낼 수 있는 참여적 요소가 포함된 Hawkins(1987)의 모형은 본 프로그램에 적합하다.

Dewey(1934)는 경험은 언제나 시작과 과정과 끝이 있다고 말한다. 심미적 경험은 지적 사유를 촉발하는 질성적 사고에서 출발하며, 심미적 경험 중심 장소학습 역시 다양한 감각을 활용해 장소와 상호작용하는 경험에서 시작한다. 반성적 사고가 활발하게 작용하는 ‘과정’ 단계에서 학습자들은 앞서 경험한 — 마을의 질적 특성에 대한 지각과 감상 — 내용에 대해 의미와 가치를 부여한다. 마지막은 지금까지의 활동 과정들을 긴밀하게 관련지으며 경험을 의미 있게 완결시키는 단계로, 학습자들이 장소에 대한 개인적인 의미에서 나아가 사회적 의미를 발견하고, 장소를 위해 행동하고 실천하는 마음을 다지며 마무리된다.

심미적 경험 중심 장소학습 프로그램의 세부 활동은 국내외 연구물에서 제시하는 야외답사 또는 장소학습 전략과 방법 중 일부를 학습자의 특성에 맞게 재구성하였다(표 1).

표 1. 심미적 경험 중심 장소학습 프로그램의 차시별 수업 내용

단계	차시 (시간)	주제	차시 목표	수업 활동
감각적으로 장소 읽기	1차시 (40분)	장소란 무엇일까요	장소에 대해 알아봅시다.	- 동기유발: 주제와 관련된 책 읽기, 나만의 장소 이야기하기 등 - 장소의 의미 이해하기
	2~3차시 (80분)	우리 학교 오감 놀이	우리 학교를 오감으로 탐색해 봅시다.	- 감각기관 깨우기: 교실 관찰하기 - 우리 학교 오감 탐색 놀이하기
	4~6차시 (120분)	우리 마을 오감 답사	우리 마을을 오감으로 답사해 봅시다.	- 마을 답사 계획 세우기 - 여행 주머니 활동하기 - 장소 사진 찍기 - ‘미션 단어’와 관련된 장소 찾기
장소의 의미 발견	7~8차시 (80분)		우리 마을 오감지도를 만들어봅시다.	- 여행 주머니 이야기 소개하기 - 나만의 둘레길 만들기 또는 나만의 길 이름 짓기 - 우리 마을 오감지도 만들기
장소를 위한 실천	9차시 (40분)	마을과 우리 생활	우리 마을의 문제점을 찾아 해결해 봅시다.	- 역할카드로 마을 읽기 - 마을의 문제점 및 해결 방안 찾기 - 마을의 자랑거리 홍보하기
	10차시 (40분)		나와 마을의 관계를 알아봅시다.	- 마을-나, 장소-인간 간의 관계 이해하기 - 내가 바라는 우리 마을의 모습과 내가 실천할 수 있는 일 이야기하기

프로그램은 크게 ‘감각적으로 장소 읽기→장소의 의미 발견→장소를 위한 실천’ 단계로 나뉜다. 1단계인 ‘감각적으로 장소 읽기’에서는 먼저 장소의 의미에 대해서 이해하고, 학교를 오감으로 탐색하는 해보는 놀이 활동을 한 후에 여행 주머니 활동과 장소 사진 찍기를 하며 마을을 답사한다. 2단계 ‘장소의 의미 발견’에서는 마을 답사를 통해 발견한 마을의 감각적, 정서적 요소들을 지도에 표현하고, 자신이 포착한 장소의 특성을 바탕으로 나만의 길 이름을 짓거나 나만의 둘레길을 만들어본다. 이 단계에서는 장소에 대한 각자의 생각과 느낌 그리고 경험을 다른 이들과 공유하는 과정을 통해 학생들이 장소의 다층적인 모습을 이해할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 3단계 ‘장소를 위한 실천’에서는 역할카드로 마을 읽기를 통해 마을에 대해 다양하면서도 균형 잡힌 시각을 가질 수 있도록 한다. 또한, 마을에 대한 관심, 책임

감 그리고 실천 의지를 높일 수 있도록 문제가 되는 장소를 찾아 해결 방안을 찾고, 마을의 자랑거리를 찾아 홍보물을 만드는 활동을 한다.

2. 심미적 경험 중심 장소학습 프로그램 적용

1) 1차 프로그램 실행(4학년 A반)

오감 탐색 놀이는 장소를 구성하고 있는 다양한 감각적 요소를 찾아보는 활동으로 학교에서 오감으로 탐색하는 방법을 익히며 마을 답사를 준비하는 과정이기도 하다. 학교는 학생들에게 정서적 친밀감과 안정감을 주는 공간으로 학습자와 교사 모두 부담 없이 접근할 수 답사 장소로서 의미가 있다.

- | | |
|------------------------------------|---------------------------|
| ① 사진 속 장소를 찾아 같은 방향에서 찍기 | ② 00냄새가 나는 장소 찾아 지도에 표시하기 |
| ③ 사람/자연이 만든 소리를 찾고 느낌 표현하기 | ④ 가장 시원한 곳 찾아 지도에 표시하기 |
| ⑤ 학생들이 가장 행복한/무심한/슬픈 표정을 짓는 곳 찾기 | |
| ⑥ 내가 좋아하는 곳, 내가 싫어하는 곳 찾아 지도에 표시하기 | |

그림 2. 오감 탐색 놀이 활동 예시

본격적인 마을 답사 과정에서 학생들은 사진 찍기와 여행 주머니 활동 등을 하며 마을 곳곳의 질적인 특성을 탐색한다. 마을을 직접 거닐면서 장소의 모습을 사진으로 남기고 장소와 관련된 물건을 수집하는 과정은 차를 타고 풍경을 관조하거나 사진이나 영상으로 장소를 이해하는 경험과는 질적으로 다른 경험이다. 이러한 활동은 장소와 하나가 되어 온몸으로 장소를 지각하고, 대상과 적극적으로 상호작용하는 기회를 제공한다.

학생들이 여행 주머니에 수집해 온 물건들은 마을 안에서 쉽게 찾을 수 있는 꽃, 풀, 돌, 도토리, 낙엽 등 자연물이었다. 반면 장소 사진 찍기 활동 결과물에서 보이는 장소의 구성 요소들은 자연물을 비롯해 동물, 사람, 건물 등으로 그 종류와 규모가 훨씬 다양했다. 수집 대상의 제약이 있는 여행 주머니 활동과 달리 사진 찍기 활동은 학생들에게 장소를 다양한 측면에서 탐색하게 했다.

- 00은행: 할머니, 할아버지께서 용돈을 주시면 내 이름으로 만들어진 통장에 저금을 하는 곳이다. 엄마는 농협에서 방과 후 비용이 나간다고 한다(학생6).
- 문화센터 공원: 낙엽들이 날뛰고 있다(학생7).
- 학교 앞 주말농장: 지나가는데 퇴비 냄새가 났다. 기분은 좋지 않았다(학생8).
- 00아파트: 구름 모양이 이상하다(학생12).
- 우리 집 앞: 가을이 오고 있구나(학생15).
- 지하철 공사장: 공사로 인한 소음 발생으로 시끄럽고, 통행 불편(학생16).
(학생들이 답사하면서 찍은 사진에 덧붙인 설명)

학생들이 공유한 사진을 보면 동일한 장소 안에서 사진을 찍은 경우라도 같은 장면과 설명

을 찾기 어려웠다. 사진 속 마을은 학생들의 관심사와 사진을 찍은 시간 등에 따라 다양한 모습을 하고 있었다. 어떤 학생의 사진 속에는 사람들의 모습이 많이 담겨있고, 건물을 중심으로 찍더라도 마을의 맛집을 담은 학생이 있는가 하면 은행, 경찰서 등 공공기관을 중심으로 찍어온 학생도 있었다.

여행 주머니 활동은 더 적은 수의 학생들이 참여했는데, 돌이나 나뭇가지 등을 대충 담아온 듯해 보이는 학생들이 있는가 다양한 색과 모양의 꽃과 열매, 나뭇잎을 모아온 학생들도 있었다. 이러한 자연물들은 계절의 특성을 알 수 있게 해주는 것으로 아이들과 함께 시간에 따라 변화하는 장소의 모습을 이야기하는 기회를 주었다.

마을 답사 후 이루어지는 오감지도 만들기는 학생들이 각 장소에서 느낀 감각적 요소들과 감정들을 지도화하는 과정이다. 학습자들은 오감지도 만들기를 통해 한 장소에 얽힌 복합적인 감정과 정체성을 이해할 수 있고, 위치 관계 및 지도 작성과 관련한 기술을 익힐 수 있다. 이 활동은 장소에 대한 개인의 느낌과 감정 등으로 구성된 사적 지리를 바탕으로 학습자가 직접 지식을 생성하고 구성하는 과정이라는 점에서도 의미가 있다.



그림 3. 학습자 결과물

각 활동에서의 참여도와 활동을 통해 느낀 점은 개인차가 있었다. 오감 탐색 놀이는 학생들이 즐거움과 재미를 느끼면서 적극적으로 참여하였던 활동이었다. 사진 찍기 활동은 마을에 대한 인식을 넓히는 의미 있는 활동이면서 학생들의 능동적 참여를 유도하는 방안이 될 수 있다.

“제가 그냥 지나갈 때는 신경을 줌……. 무심코 그냥 걸어갔던 적이 많은데 과제를 하면서 쓰는 것이 많아서, 그전에는 자세히 보지 못했는데 사진을 찍다 보면 자세히 보는 것도 있고, 몰랐던 것도 다 보여요.”(학생7)

2) 2차 프로그램 실행(4학년 B반)

2차 프로그램은 1차 프로그램 실행 과정에서 얻은 시사점을 적극적으로 반영하였다. 먼저 프로그램에서 가장 중요한 활동인 마을 답사가 충실히 이루어져야 할 필요가 있었다. 학생의 답사 참여도를 높이기 위해 방과 후 개별적으로 수행하였던 과제(오감주머니 활동, 장소 사진 찍기)와 함께 수업 중에 교사와 학생이 함께하는 야외답사를 실시하였다. 또한 마을을 심미적으로 탐색하는 활동에 초점을 두고 전체적으로 활동 수와 시간을 조정하였다.

마을 답사는 아이들이 장소와 감성적으로 연결될 수 있도록 하는 활동이었다. B반의 학생17은 말과 행동이 느리고 어수룩하지만, 마을 답사하는 중에 나에게 먼저 다가와 장소와 관련된 자신의 이야기를 해주고, 개별 면담 때도 마을에 대한 경험담을 적극적으로 표현하는 아이였다. 아이들의 일상세계로서 마을은 말수가 적고, 소극적인 학생들에게도 표현과 소통의 기회를 열어주는 학습 주제가 될 수 있다.

A반과 B반 학생들 모두 1학기 때 담임교사와 함께 마을 답사를 한 적이 있었는데 이번 답사는 그때와 구분되는 특별한 경험이었다고 답한 학생들이 있었다. 평소에 자주 오가던 곳이었지만 학생들은 이번 마을 답사를 통해서 자신이 사는 곳의 새로운 모습, 아름답다고 느끼는 무언가를 발견하기도 하였다. 학생9의 경우 이러한 경험이 마을에 대해 더 긍정적으로 생각하는 계기가 되기도 하였다.

“저는 평소에 왔다 갔다 할 때 학교 주변밖에 안 돌아본 것 같아요. 근데 과제 하면서 다른 초등학교도 가봤고 더 넓은 범위에서 산책을 한 것 같아서 좀 더 우리 마을이 달라 보였어요.” (학생1).

“특별한 경험이라고 생각해요. 뭔가 사진을 찍고 걸어 다니는 게 좋았어요. 태권도 학원 다닐 때 00초 쪽에 자주 갔었지만, 그때는 운동하러 가고, 운동 끝나고 돌아오고 하지만 이번에 답사는 특별하고 좋았어요.” (학생17).

“(이번 답사에서) 걸으면서 먹거리촌에서 제가 자주 가봤던 곳도 있고 새롭게 보는 것도 있고 그리고 많은 초등학교도 있고……. (마을에 대한 생각이) 좋은 쪽으로 바뀌었어요 그리고 재미있었어요.” (학생9)

수업에 대한 만족도와 마을에 대한 인식 변화를 묻는 설문 조사에서 마을 답사를 개인 과제로 내주었던 A반과 전체 답사를 진행한 B반의 차이점이 발견되었다. 마을에 대한 인식 변화를 묻는 질문에서 A반은 “우리 마을이 어떻게 생겼는지 알게 되었다.”, “그동안 몰랐던 것을 새롭게 알게 되었다.” 와 같이 두루뭉술하게 답하였다. 반면, B반은 “산과 나무가 다른 마을보다 많다는 것을 알게 되었다.”, “붕어빵 파는 곳이 어디인지, 은행나무가 많다는 것을 알게 되었다.” 와 같이 자신이 직접 본 것을 중심으로 구체적으로 설명하는 학생들이 더 많았다.

프로그램 세부 활동에 관한 질문에서도 B반은 A반과는 조금 다른 결과가 나왔다. A반에서는 어떤 학생에게도 깊은 인상을 남기지 못했던 마을 오감지도 만들기에 대해 B반에서는 ‘오감을 써서 색다른’, ‘다른 곳을 더 잘 알 수 있게 하는’ 활동으로 평가한 학생들이 있었다. 그리고 자신이 가장 적극적으로 참여했던 활동으로 마을 오감지도 만들기를 꼽은 2명의 학생은 오감지도 만들기가 더 깊게 생각하게 했다고 답했다. B반 학생들에게 여행 주머니 활동은 ‘마을을 잘 탐색하게 해주는’, ‘마을을 더 잘 알게 해주는’, ‘신기한 것들을 볼 수 있는’, ‘간단하고 쉬운’, ‘다른 사람들과 공유하는’ 경험이었다.

3. 심미적 경험 중심 장소학습 프로그램 적용 결과

심미적 경험 중심 장소학습 프로그램의 적용 결과를 학생, 교사, 사회과교육 측면에서 살펴보면 다음과 같다.

1) 감각적, 정서적 차원에서 장소와 관계 맺기

본 프로그램에 참여한 학생들은 과제를 수행하는 동안 마을 곳곳에서 심미적 요소를 발견하였고, 자신들이 장소에서 느끼고, 생각하고, 경험한 내용을 감성적으로 때론 창의적으로 표현하였다. 특히 장소 사진 찍기, 오감 주머니 활동, 나만의 길 이름 만들기 결과물에서 질성적 사고가 활발하게 작용하고 있음을 확인할 수 있었다. 한편 수업 만족도 조사 결과를 보면 학생들은 장소 사진 찍기와 오감 주머니 활동에 대해 ‘쉽고’, ‘재밌고’, ‘마을을 더 잘 알게 하는’, ‘신기한 것들을 볼 수 있는’ 활동이라고 답했다. 이는 장소 사진 찍기와 오감 주머니 활동이 학생들에게 재미와 즐거움을 주면서 마을에 대한 인식도 넓히는 계기가 될 수 있음을 보여준다.

A반 학생15: 조심조심 길-그 길을 지나가는데 나뭇가지가 부러진 적 있음

A반 학생17: 째짤로- 나무 그늘이 없어서 걸어가다보면 땀이 나서 더움

B반 학생7: 반짝길-햇빛이 참 많고 모래 때문에 반짝반짝함

B반 학생9: 따끔따끔 길-놀이터 모래가 발바닥에 들어가서 따끔따끔해서

B반 학생11: 지뢰길- 은행(나무 열매)들이 길을 가로막고 있어서

B반 학생14: 흔들나무 길-바람이 불면 나무가 흔들려서

(나만의 길 이름 짓기 결과물)

B반 학생17: 비가 안 온다. 그리고 공기가 오고 바람이 오기 시작을 하고 있는 것 볼 수 있다. 저녁에 전등 불빛이 나고 소리가 들어진다. 그리고 차 불빛 마트 건물이 다 불빛이 난다.

B반 학생(무기명): 감정의 길-매일 거의 수학학원 갈 때의 감정을 짐작할 수 있어요

(장소 사진 찍기 결과물)

본 연구의 참여자 중 B학년 학생들을 대상으로 장소감 변화에 대해 양적으로 검증해 본 결과, 인지적, 정의적 영역에서 유의미한 변화가 있었음을 확인할 수 있었다. 행동적 영역에서는 사전, 사후의 점수 차이가 통계적으로 유의미하지 않았으나 수업 만족도 조사자료와 개인 면담을 통해 학생들의 마을에 대한 적극적인 관심과 태도를 확인할 수 있었다.

B반 학생4: 친구들과 마을 청소를 해보고 싶다.

B반 학생6: 우리 동네와 동네 맛집에 대해 더 알고 싶다.

B반 학생7: (우리 마을에) 다른 학교가 얼마나 많은지 알고 싶다.

B반 학생14: 우리 마을에 놀러 갈 수 있는 곳을 찾아보고 싶다.

B반 학생16: 우리 동네에 뭐가 있는지 더 알고 싶다.

(수업 만족도 조사자료 중)

2) 학생의 참여를 이끄는 장소 기반 야외답사 프로그램 제시

본 연구에서 개발한 프로그램은 학생들이 마을을 감각적으로 경험하고 공감적으로 이해할 수 있도록 하는 구체적인 절차와 방법을 담고 있으며, 교실수업 및 야외수업이 체계적·연속적으로 이루어지도록 설계하여 학교 현장에서 쉽게 활용할 수 있다. 또한 본 프로그램은 학습자들이 교사나 인솔자의 통제와 지시에 따라 자료를 수집하고 기록하는 방식 대신 장소에 대한 학생들 개인적 반응을 이끌며 장소를 다채롭고 풍부하게 경험할 수 있는 활동들을 제안하

고 있다. 이는 야외학습의 교육적 효과를 높이기 위해 학생들의 참여를 보장하는 방법에 대해서 고민하는 현장에 하나의 대안으로 제시될 수 있을 것이다.

3) 심미적 경험 중심 사회과 교육 방안 제시

심미적 경험 중심 장소학습 프로그램은 이성과 감성의 통합적 접근을 강조하고 이를 구현하고자 한 교육 사례로서 의의가 있다. 본 연구에서 이성-감성, 몸-마음의 통합적 접근 방식의 단초로서 제시된 Dewey의 심미적 경험 개념은 인간의 몸, 감각, 감정 등이 경험과 배움의 과정에서 매우 중요한 역할을 하고 있음을 환기시켜 준다. Dewey(1934, 108)는 심미적인 것은 일상의 삶과 관련 없는 고급스러운 것이나 매일의 삶을 초월한 것이 아니라고 말하며, 심미적 경험이 일상적 경험과 연속성을 갖고 있음을 강조한다. 수업에서 심미적 경험은 학습자의 구체적인 삶, 학습자의 고유의 경험 및 관심에서 시작된다. 이렇게 학습자가 실제 세계에서 느끼고 생각하고 경험한 것들을 지적 사유로 발전시켜나가는 수업은 사회과에서 이성과 감성을 조화롭게 발달시키는 교육을 실천할 수 있는 하나의 방안이 될 수 있다.

IV. 결론 및 제언

본 연구에서는 학습과 교육에 있어서 정의적 영역의 역할과 그 중요성에 주목하고, 이성적 사고 능력과 감정의 조화로운 발달을 추구하는 구체적 교육 방안을 제시하고 있다. 국내외 다수 연구물에서는 장소에 대한 감각적·감정적 접근 즉 심미적 접근 방법과 그 효과를 소개하고 있다. 본 연구는 그 중 초등학교에서 마을 학습 시에 유효하게 활용될 수 있는 방법들을 찾고 교육과정과의 연계성, 교실 및 야외수업의 통합적·체계적 구성을 고려한 프로그램을 마련하였다.

이 프로그램은 장소에 대한 학습자 개인의 느낌, 생각, 경험에서 출발하는 학습자 중심의 교육으로 학생들의 능동적이고 적극적인 참여를 이끌었다. 또한, 학생들은 다양한 감각을 활용하여 대상을 다르게 바라보고 즐겁게 마을을 탐색하며 자연스럽게 마을에 대한 인식도 넓혀갈 수 있었다. 본 프로그램에 참여한 B학년 학생들을 대상으로 장소감을 측정하여 t-검증한 결과에서도 장소감의 하위 영역인 인지와 정의 영역에서 통계적으로 유의미한 변화가 있었음을 확인할 수 있었다. 반면 행동적 영역에서는 수업 전후의 차이가 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 본 프로그램에 포함되지는 않았지만, 장소 일기 쓰기, 주말 마을 산책 등과 같은 활동들은 일상생활에서 심미적 탐색을 유도하고, 마을에 대해 꾸준히 관심 갖게 하는 장소 경험이 될 수 있다. 이렇게 생활 속 실천과제가 병행된 프로그램 실행은 마을을 위해 참여하고 행동하는 마음을 강화할 수 있을 것이라 기대한다.

본 연구는 연구자의 실행과 반성 그리고 적용 과정과 결과물에 대한 질적 분석에 초점을 둔 실행연구로 일부분 양적 검증이 이루어지긴 하였으나 그 결과가 제한적이라고 할 수 있다. 본 연구에서 제시한 프로그램은 초등학교 3~4학년 학생들이 마을을 학습할 수 있게 설계된 것으로, 다른 학년 학생들과 다른 공간 범위를 대상으로 한 장소학습 방안이 마련될 필요가

있다. 또한, 지리 영역뿐 아니라 일반적인 사회과교육에서 심미적 감성 역량 관련 교수·학습 방안이나 심미적 접근 전략에 관한 연구가 실천되기를 기대해본다.

참고문헌

- 박철홍(2011). 듀이의 경험개념에 비추어 본 사고의 성격: 이성적 사고와 질성적 사고의 통합적 작용. *교육철학연구*, 22(1), 79-26.
- _____(2018). 지적 사고와 심미적 사고의 통합적 작용에 비추어본 앎의 성격과 교육사상적 의미. *한국교육사상학회*, 2018년 연차 학술대회 자료집(3-22쪽).
- _____(2019). 질성적 사고의 통합적 인식작용에 비추어 본 앎의 성격. *교육철학*, 70(1), 37-65.
- 이정모(2010). 체화된 인지(Embodied Cogniton) 접근과 학문간 융합: 인지과학 새 패러다임과 철학의 연결이 주는 시사. *철학사상*, 38, 27-66.
- 장경주(2020). 듀이의 경험 이론에 기초한 감성과 지성이 통합된 수업 구성. *한국교원대학교 대학원 박사학위 논문*.
- Dewey, J.(1934). 박철홍 역(2018). *경험으로서 예술*. 파주: 나남.
- Hawkins, G.(1987). From Awareness to Participation: New Directions in the Outdoor Experience. *Geography*, 72(3), 217-222.
- Immordino-Yang, M. and Damasio, A.(2007) ‘We feel therefore we learn: the relevance of affective and social science to education’ . *Brain, Mind and education*, 1(1), 3-10.
- Lambert, D. & Balderstone, D.(2010). *Learning to Teach Geography in the Secondary School: A companion to School Experience*. New York: Routledge.
- Shamai, S.(2018). Measuring negative sense of place. *GeoJournal*, 83, 1349-1359.
- Tanner, J.(2010). Geography and emotional intelligence. In Scoffham, S.(Ed.). *Primary Geography Handbook* (pp.34-47). Sheffield: Geographical Association.
- Tuan, Y. F.(1977). 윤영호·김미선 역(2020). *공간과 장소*. 서울: 사이.

교신 저자 : 허양아, 마재초등학교 교사
yanga518@naver.com

사이버 공간 내 초등학생의 장소에 관한 연구

박 지 은

대전동광초등학교

I. 서론

메타버스가 인간의 일상생활에 녹아들면서 삶의 공간이 현실 세계에서 사이버 세계로 확장되었다. 2020년 코로나 펜데믹은 이를 가속화시켰고 인간의 상호작용 방식과 생활양식을 바꾸었다. 몸은 현실 공간에 머무르고 있지만 ‘나’를 대변하는 ‘아바타’를 통해 현실을 재현한 사이버 공간에서 활동하는 시간이 늘어나면서 대안적 삶의 공간이었던 메타버스, 즉 사이버 공간이 주요한 공간으로 주목받고 있다.

특히 적응력이 빠른 어린이의 삶에서 메타버스는 삶의 양식으로 자리잡으며 세상과의 소통 방식과 정체성 형성에 영향을 미치고 있다. 스마트폰이 어린이 사이에 상용화되면서 학생들은 어느 곳이든 쉽게 사이버 공간에 드나들며 마음껏 자신을 표현하고 즐겁게 활동한다. 어린이에게 사이버 공간은 단순 오락거리가 아니라 자신의 존재를 내세우고 타인과 상호작용을 하며 세상과 소통하는 방식인 것이다. 뿐만 아니라 자아와 장소는 끊임없이 상호영향을 미치며 변화하기 때문에 어린이가 사이버 공간에서 장소를 어떻게 인식하느냐에 따라 그 정체성이 달라질 수 있다.

이렇게 사이버 공간이 어린이에게 미치는 영향을 고려하면 다양한 사회현상을 다루며 민주시민으로서의 자질을 함양하도록 하는 초등사회과교육에서는 물론, 특히 일상 공간과 장소를 토대로 지리적 정체성 구현과도 연관이 깊은 초등지리교육에서는 현실 공간을 넘어 사이버 공간으로 스케일을 넓혀 보아야 한다. 지금껏 초등지리교육에서 어린이의 장소와 장소감에 대한 교육 및 연구는 현실 공간을 위주로 다루어왔다. 인간 삶의 터전인 지역의 이해를 기초로 하여 한국인으로서 정체성과 세계시민의 자질을 갖추도록 하고 있다. 하지만 현실을 벗어난 공간인 메타버스, 즉 사이버 공간에서도 어린이는 장소를 경험하고 장소에 의미를 부여하며 자신의 정체성을 키워나가기 때문에 사이버 공간에서의 어린이들의 장소를 적극적으로 탐구할 필요가 있다. 사이버 공간이 그들의 삶에서 비중있게 다루어지고 있으므로 어린이 일상 공간을 사이버 공간으로 확장하여 어린이의 장소를 살펴본다면 보다 그들의 세계를 더 잘 이해하여 실체가 없는 비물리적 세계인 사이버 공간에서 자신의 정체성을 올바르게 정립할 수 있도록 도움을 줄 수 있다.

본 연구에서는 어린이의 사이버 공간을 들여다보기 위하여 초등학생이 상호작용을 통해 주관적으로 가치를 부여하는 장소와 그에 따른 장소감에 주목하였다. 어린이는 생활세계에서 자신도 모르게 많은 공간을 경험하고 적극적으로 의미를 부여하며 장소를 만들어간다. 그와 동

시에 그곳에서 고유하고 주관적인 느낌, 감정, 생각인 장소감이 생겨난다. 또한 장소에서의 경험이 강렬할수록 장소감은 깊어진다. 어린이의 장소와 장소감을 살펴보면 장소가 어떻게 어린이와 상호작용하고 있으며 삶에 어떤 의미를 주는지에 대해 파악할 수 있다. 따라서 어린이의 장소와 장소감은 그들의 삶을 들여다볼 수 있는 근거이자 어른이 그들을 이해할 수 있는 연결고리 역할을 하게 된다. 이는 장소감을 2015 개정 사회과 교육과정에서 도입할 만큼 초등지리교육에서 주목하는 이유이기도 하다.

본 연구의 기본적인 목적은 장소에서의 장소감을 중심으로 한 심층면담을 통해 사이버 공간에서 어린이가 애착을 갖는 장소와 장소감을 살펴보고 어린이들의 삶을 지리적으로 이해하는데 있다. 이를 통해 어린이 사이버 공간 속 삶의 양상을 살펴보고 어린이의 장소적 삶에 대한 이해를 넓히며 이를 기반으로 초등지리교육적 의의를 도출하고자 하였다.

II. 어린이 장소와 사이버 공간의 이해

1. 장소와 장소감

Relph(1976)는 『장소와 장소상실(Place and Placelessness)』을 통해 인간이 일상생활에서 직접 알게 되고 경험하는 상황에 관해 탐구하면서 장소 개념을 정립한다. 그에 따르면 장소는 본질적으로 인간 실존의 근원적 중심으로, 한 장소에 뿌리를 내려 그곳을 중심으로 세계를 바라보고 더 나아가 세계와 관계 맺는 것이다. 그는 장소를 우리가 생활세계를 직접 경험하는 의미 깊은 중심으로 보았다.

장소감이란 장소에 인간이 갖는 감정을 뜻하는 것이 일반적이나, 학자마다 다양한 정의를 내리고 있다. 장소감 역시 Tuan과 Relph의 논의를 기점으로 개인적 감각이나 경험을 포함하여 폭넓은 개념으로 확장된다. 장소감에 영향을 미치는 Relph의 장소경험 구성요소는 크게 외부성과 내부성으로 나누어진다. Seamon(1979)은 인간의 지각체가 경험의 질과 강도에 있어 주도적인 역할을 한다고 보며 일상적인 환경 경험의 연속체를 제시하였다. Shamai(1991)는 장소감 측정도구 개발을 위해 장소감을 단계로 개념화하였다.

환경 인식 및 장소 경험 수준과 장소감 발달 단계를 통합한 표 1을 보면 크게 세 가지 단계로 재분류할 수 있다. 첫 번째 단계에서는 장소에 대한 인지만이 나타나는 단계이며 장소감이 생겨나지 않는다. 두 번째는 관심(noticing)을 가질 때 장소에 대한 감정이 생겨나는 단계이다. 마지막 단계는 장소와 교감(heightened contact)을 할 때 감정이입적으로 접어들기 시작하여 점차 깊은 교감을 하면서 장소와 일체화되고 장소에 대한 희생의 단계까지 나아가는 것을 알 수 있다.

표 1. 장소 인식 및 경험 수준에 따른 장소감 발달 단계¹⁾

환경인식연속체 (Seamon, 1979)		장소경험 수준과 발달 (Relph, 1976)		장소감 단계 (Shamai, 1991)	
단계	의미	단계	의미	단계	의미
간과	경험자의 의식이 외부 환경과 접촉하지 않고 지나침	실존적 외부성	모든 장소는 의미 없이 똑같은 정체성을 가지고 의식없는 활동 배경임	장소감 없음	장소에 대한 어떤 지식이나 느낌이 없음
관찰	경험자가 오랜 시간 동안 세계의 어떤 측면을 깊게 주시함	객관적 외부성	장소를 의도적으로 객관적인 대상으로 분리하여 이해하고자 함	어떤 장소에 위치하고 있다는 지식은 있으나 장소감없음	어떤 장소에 살며 다른 곳과 구별되는 그곳의 상징들을 이해하지만 그 장소에 어떠한 감정도 없음. 장소는 주소나 위치 이상의 의미를 갖지 못함
		부수적 외부성	장소가 무의식적으로 분리되어 단순히 사건의 배경 또는 무대로 작동함		
관심	인간 또는 환경으로부터 갑자기 의식적으로 주의를 끌게 되는 모든 만남의 순간을 의미	대리적 내부성	간접적인 방식(영화, 매체 등)으로 장소를 경험함	장소에 속한다는 느낌	어떤 장소에 소속되어 함께함과 공동 운명을 느낌
		행동적 내부성	어떤 장소에 신중히 주목, 장소는 특정한 방식과 관찰 가능한 것들의 집합체로 인식함		
교감	경험자가 환경과 만나면서 평온한 기분, 생생한 존재감, 자아 너머의 세계와의 조화를 느낌	감정 이입적 내부성	외적 관심이 감정적인 것으로 옮겨가고 장소의 정체성을 구성하는 본질적 요소, 장소의 의미를 자각 하며 그곳에 자신을 동일시함	장소에 관한 애착	장소에 관한 높은 수준의 감정적 애착으로 장소는 개인적 특성과 종합적 경험의 중심임
		실존적 내부성	장소에 깊이 완전히 일체화되며 소속됨 장소와 그곳을 경험하는 사람의 일부이며 장소에의 강한 유대가 결성됨	장소 목적과 동일시	장소에 있는 대부분의 사람이 그곳의 공동 목적을 인식하며 그에 따라 행동하고 장소에 헌신과 충성을 함
				장소에서의 참여	장소에 대한 헌신을 기반으로 그곳을 위해 적극적 역할을 수행함. 감정에 기반하여 실질적 행동을 함
				장소를 위한 희생	장소감의 궁극적인 단계로 장소에 대해 깊은 헌신을 하며 어떤 장소의 대의를 위해서 개인 또는 집단적 이익을 기꺼이 희생함

1) Seamon(1979, Relph(1976; 김택현 외 역, 2005), Shama(1991; 김민성 외, 2013)의 연구를 재구성함.

2. 사이버 공간과 어린이

가. 사이버 공간의 특성

사이버 공간은 현실 공간과 비교하였을 때 여러 가지 특수성을 갖고 있는데 먼저 비물질성이 있다. 사이버 공간 내 장소는 실제 있는 것처럼 보이나 객관적으로는 존재하지 않는 곳으로 그 실재는 인식 속에서 이루어진다(이현아·이경훈, 2000).

두 번째 특징은 오감의 한계이다. 현실 공간의 장소에서는 모든 감각을 총동원하며 장소를 탐색하는 반면, 사이버 공간에서는 주로 시각과 청각에 의존하여 장소를 경험한다. 그러나 일방적 시청각 정보전달 매체인 텔레비전을 통한 장소 경험이 의미가 있다는 김승미(2018)의 연구결과가 있듯이 사이버 공간에서의 시각, 청각을 통해 인지와 감정 경험은 이루어진다.

셋째, 사이버 공간은 인위적이다. 사이버 공간에서의 장소는 시간을 초월하고 사람이 논리적으로 만든 프로그램 명령어로 형식이 갖추어져 있는 곳으로 자연스러운 생활로 인한 흠집은 존재하지 않는다.

넷째, 사이버 공간은 접근의 양면성을 가진다. 현대에 들어서는 스마트폰의 상용화와 기술의 발전으로 사이버 공간으로의 접속이 매우 자유로워졌다. 버스 안에서나 길을 걸어가면서나 어디서든 사이버 공간 내 장소로 이동한다. 반면, 사이버 공간에 접근하기 위해서는 도구와 일정 정도의 지식이 요구된다. 컴퓨터나 스마트폰과 같은 기기, 인터넷 망, 이를 사용할 수 있는 지식을 가지고 있어야 한다.

다섯째, 사이버 공간은 경험을 축소시킬 수도, 확장시킬 수 있다. 각각의 사이버 공간의 장소는 개발자가 의도한 공간으로 개발자의 세계관이 담겨 있어 정보와 콘텐츠를 접했을 때 나의 인지, 판단보다는 공간개발자의 의도를 무비관적으로 따라가게 된다(김상균, 2020). 반면, 사이버 공간을 거시적으로 보았을 때는 경험을 무한히 할 수 있는 미지의 영역이다. 현실 세계의 일부분이 될 수도, 현실 세계의 연장선이 될 수도, 현실 세계를 벗어나는 새로운 세계관이 펼쳐지는 공간이 될 수도 있기 때문이다.

나. 어린이의 사이버 공간

어린이는 추상의 공간을 인식하며 현실 공간에서 사이버 공간으로 생활공간 영역을 넓혀나가'고 있다. 기술과 매체의 발달은 사이버 공간의 증가를 불러일으켰으며 질적으로 새로운 공간인 사이버 공간은 어린이들의 일상 공간에 빠른 속도로 침투했다. 이제 어린이들의 일상에서 차지하는 사이버 공간의 비중이 현실 공간만큼이나 커지고 있으며, 앞으로도 그 역할과 의미는 증대될 것이다(박승규, 2015).

사이버 공간은 어린이에게 있어 매우 중요한 인간관계를 형성하도록 하는 또 다른 영토가 되었다. 틈틈이 시간 날 때 친구들을 만나고 친구들과 노는 공간으로 사이버 공간이 주목받으면서 어린이에게 사이버 공간은 일상 그 자체가 되었다. 뿐만 아니라 사이버 공간에서 낯선 사람과의 상호작용이 가능하게 되면서 새로운 인간관계를 경험하기도 한다. 이렇게 어린이는 현실 공간의 여러 제약 때문에 하지 못했던 인간관계를 새롭게 형성해 나간다. Vallentine &

Holloway(2002)의 연구에 의하면 어린이는 사이버 공간에서 정체성을 형성하고 사회적 관계를 맺는 것이 현실 공간에서보다 더 익숙하다.

어린이는 끊임없는 호기심을 원천으로 자신의 관심사를 찾아 사이버 공간을 산책하고, 한곳에 머물기보다 다양한 공간을 경험한다. 이를 통해 자신이 누구인지를 세상에 표현하고 세상과 상호작용하며 사이버 공간 내에서도 자신의 생활세계를 확장하고 영토화한다. 어린이들은 현실의 제약에서 벗어나기 위해 사이버 공간에 접속하고, 또 다른 자신의 모습을 찾아내며 사이버 공간을 산책한다(박승규, 2010).

Ⅲ. 연구 방법

본 연구를 위한 사이버 공간의 선정 기준은 다음과 같다. 첫째, 사용자가 현실을 초월하여 현실과 같거나 그 이상의 경험을 할 수 있는 공간으로 제한하였다. 따라서 먼저, 그 공간에서 자신을 대변할 수 있는 매개로서의 아바타가 존재하여 직접 움직이며 자신이 원하는 대로 활동할 수 있어야 한다. 또한 타자와 상호작용을 할 수 있는 사이버 공간 속에서 3차원의 형식으로 재현되어 있어야 한다. 둘째, 초등학생이 자주 접근하는 공간이어야 한다. 장소감은 단기간에 생겨나는 것이 아니라 공간과의 상호작용을 통하여 누적된 경험에서 형성되므로 지속적으로 오래 경험하였던 공간이어야 한다. 초등학생이 최소 6개월 이상 접근한 공간으로 선정하였다.

이와 같은 조건들을 종합하여 사전 조사한 결과, 그들이 접속하는 사이버 공간이 다양하였으나 주로 게임 공간이 언급되었다. 그러나 지나치게 한 가지 목적, 예를 들면 전투를 통해 레벨 상승을 목적으로 하는 공간은 공간과 학생의 상호작용이 결부되어 제외하였다. 광활한 사이버 공간 속에서 하나의 장소를 지정하는 것은 연구의 폭을 좁힐 수 있기 때문에 장소감이 형성되는 맥락을 연구하기 위해서 대표적인 3가지 공간을 선정하였다. 그 결과, M공간, R공간, D공간이 선정되었다.

본 연구는 어린이의 사이버 장소와 장소감을 탐색하고 그들의 장소를 이해하고자 심층면담 내용을 기반으로 사이버 장소를 유형화하여 분석 하였다. 설문 조사 결과를 토대로 초등학교 5~6학년 학생 중 11명의 연구 참여자를 선정하였고, 2~4차례의 심층면담을 진행하여 자료를 수집하였으며, 앞서 실행한 설문지 내용을 기반으로 연구 참여자에게서 사이버 공간에서의 장소 경험을 효과적으로 이끌어냈다. 그 후 심층면담 내용을 모두 전사하고 코딩과 범주화의 과정을 거쳐 초등학생의 사이버 장소를 분류할 기준을 세웠다. 이 기준에 맞춰 초등학생의 사이버 장소를 여덟 개의 유형으로 나누어 분석하였다.

표 2. 사이버 장소 유형 분류를 위한 범주화 결과

상위범주	하위범주	개념
동적 활동	놀이활동	◦친구와 장난으로 싸움 ◦주민집을 부수면서 놀음 ◦행사에 참여함
	탐험활동	◦아이템을 얻으려 감 ◦다른 곳으로 가려함 ◦새로운 곳을 탐험함 ◦실험을 함
	창작활동	◦내가 원하는 대로 창작함 ◦명령어로 무언가를 만들 ◦공간을 넓혀감 ◦내가 살고 싶은 곳을 만들
정적 활동	휴식활동	◦비밀공간을 마련함 ◦멍하게 있음 ◦심리적 안정감을 취함
	감상활동	◦주변 환경을 감상함
개인	단독	◦혼자 머무름 ◦혼자 이동함
집단	NPC	◦주민(NPC)에게 친근감을 느낌 ◦주민(NPC)들과 생활하는 것이 좋음
	친구	◦친한 친구와 만난 추억 ◦현실에서보다 현실 친구들을 쉽게 만남
	형제자매	◦동생과 함께함 ◦오빠와 함께함
교감	소중함	◦장소에 머물기 원함 ◦장소에 대한 책임감 ◦자신이 만든 장소의 보존 희망이 강함
	성취감	◦잘 만들어서 뿌듯함 ◦직접 만들어서 뿌듯함
	편안함	◦오래 머물러 친근함 ◦추억으로 인한 따뜻함 ◦현실에서 벗어나 자유로움 ◦아늑하게 꾸며서 마음이 편함 ◦주변 인물에게서 벗어나 평화롭고 편안함
	행복함	◦마을 소속감으로부터 행복함
관심	기대감	◦장소를 그리워하나 떠나길 원함 ◦새로운 곳에 가기를 기대함
	흥미로움	◦탐험의 즐거움 ◦놀이의 즐거움
	아름다운 느낌	◦자연의 외적 아름다움을 느낌

IV. 연구 결과 및 논의

사이버 장소 유형 분류를 위한 범주화 결과(표 2), 사이버 공간 내 장소를 분류할 기준으로 ‘활동성’, ‘활동주체’, ‘장소인식’을 도출했으며 이를 세 축으로 하는 분류 기준큐브(그림 1)를 제시하였다. 하지만 이 여덟 개의 유형 구분은 인식을 쉽게 하기 위해 인위적으로 나눈 것으로 실제로는 연속성을 띠고 있으며 학생들이 형성한 장소는 유형이 중첩되어 나타나기도 하였다. 예를 들면 혼자 창작을 하던 사이버 장소에 친구가 놀러 온다든지, 혼자 탐험을

하던 공간에 NPC²⁾와 함께하는 사례가 있다. 하나의 장소에서 여러 가지 경험을 할 수 있기 때문이다.

1. 어린이의 사이버 장소 유형별 분석

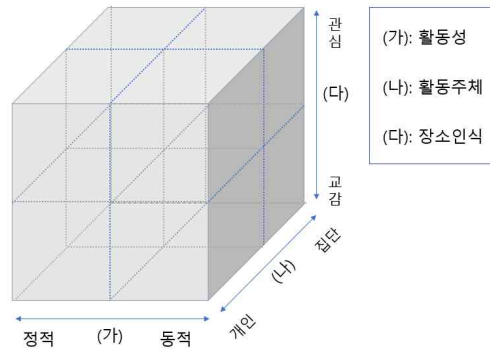


그림 1. 초등학생의 사이버 장소 유형 분류 큐브

첫 번째, 동적-개인-교감 유형에서는 창작활동이 주로 이루어졌는데 나무집, 나의 마을, 나의 집, 평지와 같은 장소를 형성하면서 혼자 원하는 것을 시간과 노력을 들여 완벽에 가깝게 창작하였다. 그 속에서는 뿌듯함, 소중함, 책임감, 편안함, 평화로움, 자유로움의 감정이 드러났다. 탐험활동 사례에서는 배에서 오래 머물며 항해하고 탐험하면서 장소를 형성하고 친근감을 가졌다.

두 번째, 동적-집단-교감 유형에서는 저택, 평지, 처음 만든 집이라는 장소에서 동생 또는 친구와 함께 창작활동을 하며 뿌듯함, 자랑스러움, 행복함, 따뜻함을 느꼈다. 또한 NPC인 주민들과 놀이활동을 하면서 마을이라는 장소를 형성하고 행복함을 가졌다.

세 번째, 정적-개인-교감 유형에서는 휴식활동을 하며 주로 안식처를 형성했다. 나무집, 큰 나무, 나의 집이라는 장소에서 혼자만의 시간을 보내고 생각없이 휴식을 하며 현실에서 벗어나고 있었다. 이 속에서 평화로움, 편안함, 따스함, 자유로움의 장소감이 나타났다.

네 번째, 동적-개인-관심 유형에는 혼자 탐험활동으로 공포심을 느끼거나 보상을 얻으려고, 실험하면서 동굴, 바다, 평지와 같은 장소를 형성했다. 장소감으로는 흥미로움과 기대감이 있었다. 또한 유튜버 얼굴의 비행기, 놀이터와 같은 장소에서 생명체와 블록을 자유자재로 소환하며 창작활동을 하고 흥미로움을 드러냈다.

다섯 번째, 동적-집단-관심 유형에서는 놀이활동만이 나타났다. NPC 마을, 유튜버 얼굴의 비행기라는 장소에서 규율에서 벗어나 친구들과 장난을 치며 활동하거나 동물친구 또는 이로운 NPC와 함께 시간을 보냈다. 그들은 각자 자신의 장소에서 즐거움과 흥미로움을 느끼고 있었다.

여섯 번째, 정적-개인-관심 유형에서는 모두 감상활동이 이루어졌다. 남극, 태고뽀아연구소, 지옥에서 장소를 형성하고 지형이나 배경, 물질을 감상하며 아름다움을 느꼈다.

2) Non-Player Character의 약어로 사이버 공간 내에서 사용자가 직접 조종할 수 없는 캐릭터이다.

마지막으로 정적-집단-교감과 정적-집단-관심 유형은 본 연구에서 해당하는 사례가 나오지 않았다. 추측하건대 초등학생이 집단으로 모이면 어떤 정적인 목적을 갖고 모이지 않는 이상 주로 놀이 활동으로 이어지기 때문이라고 보았다. 이는 추후 연구가 필요한 내용이다.

2. 초등학생의 사이버 장소에 관한 논의

가. 어린이 사이버 장소의 형성 요인

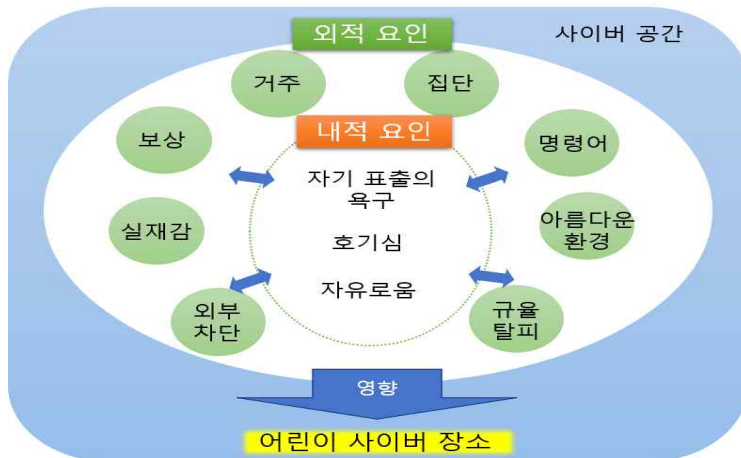


그림 2. 어린이 사이버 장소에 영향을 미치는 요인

사이버 장소에서 활동하는 어린이를 주체로 보며 어린이의 내적 요인에 주목할 필요가 있다. 사이버 장소에 관심과 교감의 단계로 인식이 형성되는 것은 어린이의 내적 욕구가 사이버 장소의 어떠한 요인과 상호작용하면서 충족되었기 때문이다.

자신을 표현하는 것은 나를 알아가는 과정이자 타인에게 나를 드러내는 과정이다. 하지만 현실 공간에서는 물리적 제약이 따르기 때문에 어린이의 요구가 충족되기 어렵고 자기 자신을 드러내지 못할 때가 있다. 어린이는 사이버 장소에서 현실에서 못하는 것을 하며 자신을 표현하는 적극적 행동을 보였다. 즉, 어린이는 자기를 표현하고 싶은 욕구를 해소하는 창구로 사이버 장소를 선택한 것이다.

이러한 자기 표현의 욕구와 상호작용한 외적 요인에는 ‘거주’가 있었다. 어린이는 거주 의미 지닌 사이버 장소에 자신을 투영하며 자기를 표현하였고 그 장소를 소중하게 생각한 것을 알 수 있다.

그리고 사이버 장소에서 ‘집단’으로부터 자기 표현이 가능할 때 어린이는 장소에 더욱 깊은 의미를 가졌다. 혼자 장소에서 활동할 때와 여럿이서 장소에서 활동할 때 자아는 또 다른 방식으로 나타난다. 집단 내에서는 혼자 있을 때와는 달리 소속의 욕구와 인정의 욕구가 생기기 때문에 자신을 절제하기도 하고 타인에게 맞춰나가며 무리에 속하려고 한다. 하지만 누군가와 함께했다고 해서 무조건 장소에 깊은 감정이 생기는 것이 아니었다. 사이버 공간에

서 새로운 사람을 사귀고 관계를 형성하기보다는 현실에서 가까운 인물들과 놀이활동이나 창작활동을 하면서 관계를 이어나갔다. 자기 표출의 욕구를 해소하게 하는 또 다른 외적 요인인 ‘명령어’는 사이버 장소를 어린이가 원하는 대로 창작할 수 있게 하여 그들을 사이버 장소의 주체로써 활동하도록 하였다. 명령어를 통해 공간의 지형지물, 시간, 날씨 등을 변형시켜 자기 마음대로 사이버 장소를 구축하기도 하고 사이버 장소에 좋아하는 생물체를 쉽게 소환하였다. 명령어가 영어이기 때문에 어린이에게 복잡하고 어려워 보이나, 그들은 기꺼이 시간을 투자하여 인터넷 검색을 통해 정보를 얻어 쉽게 진행하였고 이에 익숙해하였다.

어린이 사이버 장소에 영향을 주는 또 다른 내적 요인에는 어린이의 호기심이 있다. 새로운 공간에 관한 신기한 경험을 하고 모르는 것을 알고 싶은 것은 초등학교의 기본적인 욕구로 어린이의 자발성을 유발했다. 어린이는 사이버 공간이라는 미지의 영역에 호기심을 느끼고 이를 충족시키고 있었다.

그중 ‘보상’은 사이버 장소에서 어떤 일을 수행하였을 때 주어지는 것으로서 어린이의 주의를 이끌었다. 보상으로 주로 아이템이 나왔으며 무작위보상일 경우 어린이의 궁금증을 불러일으키고 흥미를 느끼게 하였다. 보상을 얻을 기회가 많거나 특별한 보상을 얻었던 그 장소가 어린이에게 큰 의미로 다가왔다.

보상과 함께 ‘실재감’은 사이버 장소를 직접 체험하는 듯한 느낌으로 어린이의 흥미를 이끌었다. 입체적인 사이버 장소에서 나를 대변하는 아바타를 나의 시점에 따라 움직이는 것은 실제로 움직이는 듯한 느낌을 주었다. 또한 이를 통해 평소에는 갈 수 없었던 곳을 자유롭게 돌아다니면서 지리적 호기심을 해결하고 실제로 탐험의 과정을 수행하기도 하였다.

그리고 사이버 장소의 ‘아름다운 환경’이 어린이의 관심을 이끌었다. 아름다운 자연환경 또는 인문환경이 마련되어있는 사이버 장소에서 어린이는 경관을 감상하며 아름다운 느낌을 느꼈다. 이는 사이버 장소에서도 거닐거나 건물의 내부와 밖을 주시하면서 주변 환경의 아름다움을 느끼고 경관을 감상할 수 있다는 점을 시사한다.

이외에도 내적 요인으로서는 자유로움을 꼽을 수 있다. 어린이는 어른에 비해 자유로운 것 가지만 또 그들 나름의 고충이 있다. 어린이도 가끔 현실에서 벗어나고픈 마음을 가졌다. 사이버 공간은 규율로부터 자유로운 공간으로 마음껏 놀 수 있는 장소를 마련해주었다. 또한 탐험을 통해 다른 지역들을 돌아다니면서 자유로움을 추구하는 모습을 보였다.

심리적인 자유로움을 추구하는 경우에는 어린이가 자신이 마련한 사이버 장소에서 ‘외부 차단’을 하여 홀로 내면의 안식을 취하고 평온한 기분과 생생한 존재감을 느꼈다. 현실의 내가 아닌 아바타일지라도 자신을 투영하여 사이버 장소에서 사고의 일시적 멈춤 그리고 복잡함과 답답함에서 벗어나 자유로움을 느끼는 경험을 통해 안정의 욕구를 해소한 것이다.

또 다른 자유로움을 추구하는 경우는 사이버 장소에서 ‘규율 탈피’ 함으로써 가능하였다. 이는 어린이의 놀이공간을 더 자유롭게 만들어주었다. 현실에서는 어른들의 시선이 쉽게 닿고 규율이 있으며 물질적인 피해가 있으므로 심한 장난은 하기 어렵지만 사이버 장소에서 어린이는 규제로부터 벗어나 집단과 마음껏 어울려 놀았다. 사이버 공간에서 어린이는 조금 더 과감하고 과격하게 놀이를 하기도 하였다.

나. 사이버 장소가 갖는 초등지리교육적 논의점

장소는 사회와 탐구의 장이자 토대이다. 사이버 공간으로 어린이의 일상 생활 범주가 확장되었다는 점을 고려하면 사회과교육에서도 사이버 장소에 대해 보다 적극적으로 관심을 기울일 필요가 있다. 이는 곧 초등사회과 교육에 사이버 장소를 도입함과 동시에 기존 사회과교육에서 다루던 장소 외연을 확장해야 함을 의미한다.

사이버 공간에 대한 어른들의 우려와는 달리 사이버 장소를 구축한 어린이는 자신의 나름대로 사이버 장소에서 자기 표현의 욕구, 호기심, 자유로움과 같은 내적 요인들을 사이버 공간의 외적 요인과 상호작용하며 바람직하게 해소하고 있었다. 현실 공간에서 표현하지 못한 욕구를 사이버 장소에서 충족함으로써 자아 형성에 도움을 준다. 따라서 사이버 장소에 지속적인 관심과 연구를 통해 어린이가 더욱 바람직하게 성장할 수 있도록 지원해 줄 필요가 있다. 그 중에서도 사이버 공간 내 외적 요인인 규율탈피를 간과해선 안 된다. 어른들은 무한한 자유로움으로부터 주어진 자유로움을 어린이가 스스로 조절할 수 있게 도움을 주어야 한다. 예를 들면, 사이버 공간을 개발하는 사람은 어린이 사이버 장소의 영향력을 인지하고 사이버 공간 내 규율의 틀을 제공하며 교사, 학부모들은 어린이가 사이버 규율을 지키도록 노력하는 방안이 있다. 이를 통해 어린이가 사이버 장소 내 무제한적인 자유를 조절하고 공간을 주체적으로 누비며 시민성을 기를 수 있다.

더불어 초등지리교육에서는 사이버 공간에 주목하고 사이버 장소를 초등지리교육 내용과 방법에 적극적으로 적용하여 지리에 관한 탐구의 장을 확장할 필요가 있다. 지리교육의 내용에 나의 사이버 장소를 되돌아보고 공유하는 활동을 포함하면 어린이는 지리적 공감대를 형성하고 사회에서 일어나는 새로운 현상들을 자연스럽게 인식할 것이다. 또한 초등지리를 가르치는 교육방법에는 사이버 공간을 활용하여 직접 가기 어려운 곳들을 체험하기가 있다. 구체적으로 직접 체험하기 힘든 지형에 대한 관찰과 탐색을 시도해 볼 수 있고, 도시와 촌락의 직접적인 비교가 가능하며, 다른 나라에 쉽게 방문하여 그 나라의 자연환경을 탐색하고 문화를 입체적으로 경험할 수 있다. 이를 통해 안전하고 입체적으로 학습할 장소를 체험하게 해주어 지리교육 현장에서 유용하게 활용할 수 있을 것이다.

V. 결론

인간은 공간을 떠나서 존재할 수 없다. 공간 속에서 시간을 보내며 상호작용하고 생각과 감정을 통해 성장한다. 하지만 빠른 변화로 인해 어른들은 어린이의 공간으로서 사이버 공간을 간과하고 넘어가기 쉽다. 따라서 연구자는 자신의 존재를 내세우고 타인과 상호작용을 하며 세상과 소통하는 방식이 된 사이버 공간을 어린이의 시각에서 적극적으로 바라보는 것을 바탕으로 그들의 사이버 장소를 탐색하고 분석하여 초등지리교육적 의의를 찾고자 하였다.

본 연구는 초등학생의 대표적인 사이버 공간을 선정하여 그 속에서 형성되는 사이버 장소에 관한 인식을 탐색하였으며 어린이의 시선에서 그들을 이해하려고 하였다. 더 나아가 어린

이 사이버 장소 연구 결과로부터 앞으로의 초등지리교육 방향을 내용과 방법적으로 풀어낸 것에 의의가 있다.

본 연구를 통해 어린이는 사이버 공간에서 자기 표현의 욕구, 호기심, 자유로움과 같은 내적 요인과 거주, 집단, 명령어, 보상, 실재감, 아름다운 환경, 외부 차단, 규율 탈피와 같은 외적 요인의 활발히 상호작용을 통해 경험하고 자신만의 사이버 장소를 만들어 가고 있다는 것을 알게 되었다.

사이버 장소가 가지는 초등지리교육적 논의점은 어린이가 현실에서 표현하지 못하는 자신들의 욕구를 사이버 장소에서 충족하며 자아를 형성하므로 바람직한 성장을 위해서는 교육적 지원이 필요하다는 것이다. 공간을 개발하는 사람, 교사, 어른은 사이버 장소에 관한 지속적인 관심과 연구를 통해 어린이의 바람직한 자아 형성의 토대를 마련해주어야 한다. 그중에서도 규율탈피라는 외적 요인을 주시해야 한다. 어린이가 무제한적인 자유를 조절하고 공간을 주체적으로 누빌 수 있는 시민성을 기르도록 어른들의 조력이 필요하다. 또한 초등지리교육에서는 탐구의 장을 사이버 공간으로 확장하고 사이버 공간과 장소를 적극적으로 적용하기 위한 교육내용과 방법을 강구해야 한다.

참고문헌

- 김상균(2020). **메타버스 (디지털 지구, 뜨는 것들의 세상)**. 화성: 플랜비디자인.
- 김승미(2018). 초등학생 생활 글에 나타난 장소 경험. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박승규(2010). 어린이 사이버 공간의 지리교육적 의미. **한국지리환경교육학회지**, 18(3), 237-250.
- 이현아·이경훈(2000). 사이버 건축의 비물질성에 관한 연구. **대한건축학회 학술발표대회 논문집-계획계**, 20(1), 221-224.
- Relph, E.(1976). 김덕현·김현주·심승희 역(2005). **장소와 장소상실**. 서울: 논형.
- Tuan, Y-F.(1977). 구동희·심승희 역(2011). **공간과 장소**. 서울: 대운.
- Seamon, D.(1979). *A Geography of The lifeworld: Movement, Rest, and Encounter*. NY: St. Martin' s Press.
- Shamai, S.(1991). Sense of place: an empirical measurement. *Geoforum*, 22(3), 347-358.
- Vallentine, G. & Holloway, S. L.(2002). Cyberkids? Exploring Children' s Identities and Social Networks in On-line and Off-line Worlds. *Annals of the Association of American Geographers*, 92(2), 302-319.

교신 저자: 박지은, 대전동광초등학교 교사
jini5635@naver.com

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육 II



- 2022 개정 교육과정과 2022 개정 초등 사회과 교육과정 시안
한 준 희(부산교대) 85

- 시민의 행위주체성을 강조하는 5·18 민주화운동 교육
오 소 영(오정초) 99

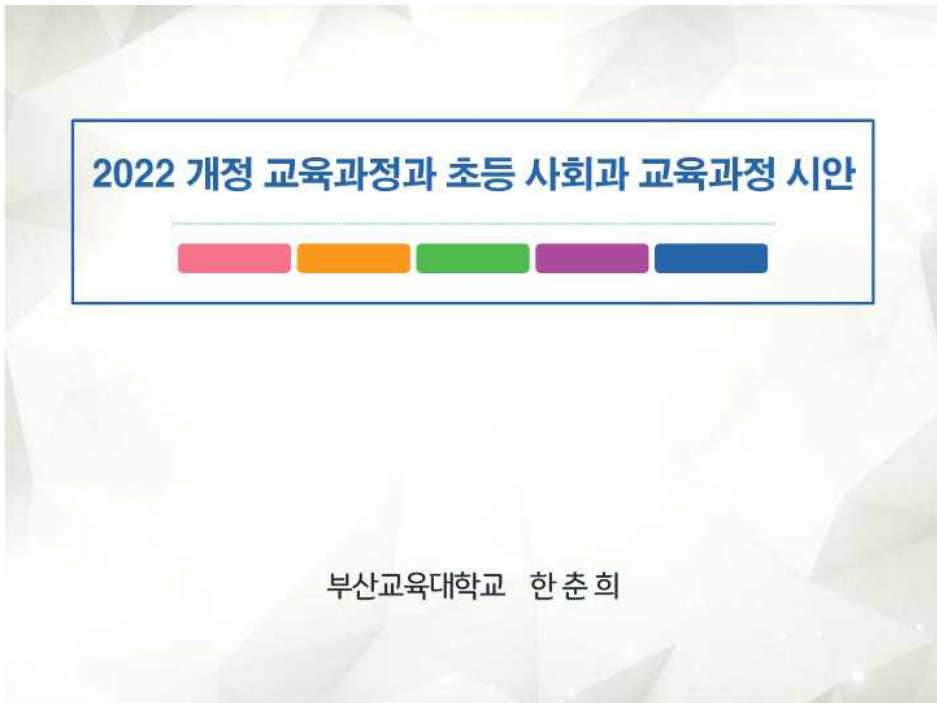


- 사회과 수업에서 컴퓨팅 사고의 수용 양상과 시사점
남 호 엽 · 조 현 기(서울교대 · 세종대) 113



2022 개정 교육과정과 2022 개정 초등 사회과 교육과정 시안

한 준 희
부산교육대학교



2022 개정 교육과정과 초등 사회과 교육과정 시안

목차

- 1 들어가는 말
- 2 2022 개정 교육과정의 개정 방향 및 중점
- 3 초등 사회과 교육과정 개정 기본 방향
- 4 초등 사회과 교육과정 시안(성취기준)
- 5 맺는 말

2022 개정 교육과정의 **비전**과 **개정 중점**

“ 포용성과 창의성을 갖춘 주도적인 사람 ”



미래 대응을 위한 교육과정

» 핵심 가치의 반영



» 인간과 환경의 공존을 추구하는 생태전환교육

생태전환교육은 기후변화와 환경재난 등에 대응하고 환경과 인간의 공존을 추구하며, 지속가능한 삶은 위한 모든 분야와 수준에서의 생태적 전환을 위한 교육이다. 초등학교에서는 공동체의를 바탕으로 **지속 가능한 삶을 살아가는데 필요한 생명(자연)과 같이 살아가는 태도를** 기른다.

미래 대응을 위한 교육과정

» 시민성 함양을 위한 민주시민교육

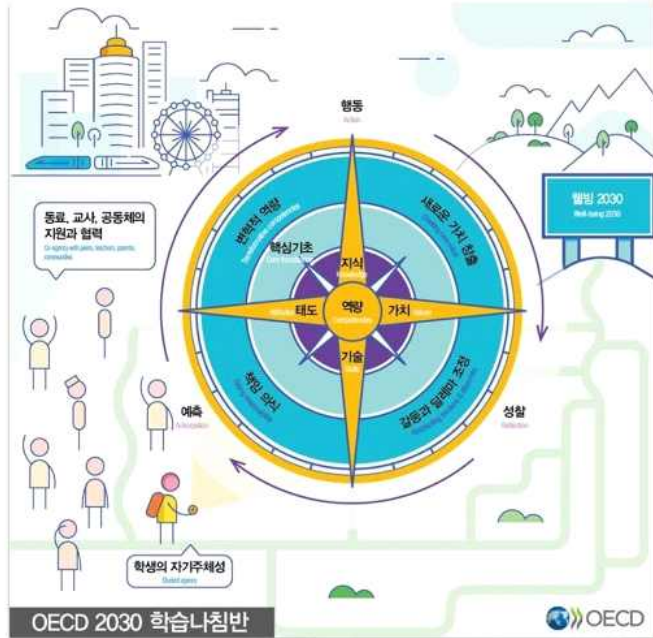
민주시민교육은 학생이 자기 자신과 공동체적 삶의 주인임을 자각하고, 비판적 사고를 통해 자신이 속한 공동체의 문제를 상호 연대하여 해결할 수 있도록 지원하는 교육이다. 초등학교에서는 **학생의 일상생활과 학습에 필요한 기본 습관 및 기초 능력을 기르고 민주시민의 태도를 함양하는 데에** 중점을 둔다.

» 초등학생 디지털·AI 소양 함양 교육

» 모두를 위한 교육과정

특수교육, 소규모 및 초·중등 통합학교 등

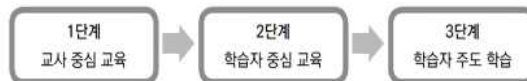
OECD Education 2030



학생 행위주체성 Student Agency



- ✎ 학습자 주도성, 학생 주도성, 학생의 자기주체성 등으로 사용.
- ✎ 학생이 스스로 자기 삶의 목표를 설정하고 그것을 달성하기 위해 학습하고 책임 있게 결정하고 행동하는 역량(OECD).
- ✎ 학생 스스로 목표를 세우고 교사 또는 또래와의 다양한 상호작용과 탐구를 통해 교과의 내용, 자신, 사회에 대한 이해를 심화·확정하며 반성과 성찰을 제공하는 것.
- ✎ 학교 제도와 규범 안에서 교사와 학생이 상호 협의하여 학습할 내용과 방법을 공동으로 결정하고, 그에 따라 학생이 자신의 학습능력과 속도에 맞추어 주체적으로 학습하는 것.



역량의 틀과 범주(2)

OECD
Education
2030



변혁적 역량(transformative competencies)이란 미래 사회에 요구되는 다양한 역량(OECD)

변혁적 역량	새로운 가치 창출하기	긴장과 딜레마 조정하기	책임감 갖기
세부 내용	<ul style="list-style-type: none"> 보다 나은 삶(포용적 성장과 지속가능한 발전)을 위해서 혁신적일 수 있는 능력. 예를 들어, 새로운 직업 또는 서비스 창출, 새로운 지식·통찰·기술·해결책 개발, 그리고 새로운 시각이나 전략을 오래된 또는 새로운 문제에 적용할 수 있는 능력을 말함. 새로운 가치를 창출하는 학습자는 현재의 상태(statue quo)에 의문을 제기하고, 다른 사람과 협력하며, 새롭게 생각하려고 노력함. 	<ul style="list-style-type: none"> 모순되거나 상충되는 요구들 속에서 조화를 이끌어 낼 수 있는 능력. 일핏 모순되거나 상충되는 아이디어, 논리, 입장 간의 상호 관련성을 고려하고, 단기적·장기적 시각에서 행동의 영향력을 살필 수 있는 능력이 요구됨. 이런 과정을 통해 학습자들은 반대되는 입장에 대한 논리를 발달시키며, 딜레마나 갈등에 대한 실질적인 해결책을 찾을 수 있음. 	<ul style="list-style-type: none"> 본인 행동의 윤리성에 대해 고려하는 능력. 자신의 행동에 대해 자신의 경험, 교육, 그리고 개인적·윤리적·사회적 목표에 비추어 성찰하고 평가할 수 있는 능력.

역량 교육의 의미

역량교육의 강조점



학생의 삶과 연계한 실생활 맥락 속에서 학습 내용을 습득, 적용 실천하는 교과 교육과정



역량 구현

역량은 **지식과 기능** 뿐만 아니라 **동기나 태도**와 같은 정의적 특성이 서로 유기적으로 연결되어 과제를 수행하고 문제를 해결할 때 통합적으로 작동함.

현장 적합성 높은 내용 체계표

영역	중요학교			중학교 1 - 3학년
학업 아이디어	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 의미 정치 과정 국체 정치 			
범주	3-4학년		5-6학년	
사식 · 이해	민주주의	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 의미 민주주의의 사례 학교 정치 	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 기본 원리 	<ul style="list-style-type: none"> 정치와 민주주의 민주주의의 발전, 이념과 분리 민주주의의 유형과 시민 인식
	정치 과정	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 실현 	<ul style="list-style-type: none"> 선거의 역할 미디어의 역할 미디어의 분석 및 평가(미디어 리터러시) 	<ul style="list-style-type: none"> 정치과정과 정치 주체 선거의 원칙과 정당 및 유권자의 역할 지방 정치와 시민 참여
국제 정치	-	-	-	<ul style="list-style-type: none"> 국제 사회의 주제와 특성 우리나라의 국제 문제와 해결 방안 국제 사회의 분쟁 및 평화와 시민의 역할
비평·기능	<ul style="list-style-type: none"> 일상생활에서 민주주의 사례를 수집하여 분석하기 미디어 내용과 출처의 타당도와 신뢰도를 확인하기 시민으로서 사회문제 해결을 위해 참여하고 협업하기 지구촌의 문제를 조사하고 해결 방안을 모색하기 			
가치·태도	<ul style="list-style-type: none"> 일상생활에서 다수결의 원칙, 소수 의견 존중, 대화와 타협, 속의외 토론, 자유의 공공성의 균형 등을 실천하기 정치 주체로서 선거와 정치과정에 적극 참여하기 민주주의의 기본 가치와 원리를 존중하고 실천하기 지구촌 문제를 해결하기 위해 상호 협력하고 연대하는 태도 형성하기 			

현장 적합성 높은 내용 체계표

영역	중요학교			중학교 1 - 3학년
학업 아이디어	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 발전 과정에서 추구한 민주주의의 이념과 원리를 실현하기 위해서는 시민의 각·간접적 참여가 필요하다. 선거의 역할 국체 정치 			
범주	3-4학년		5-6학년	
사식 · 이해	민주주의	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 의미 민주주의의 사례 학교 정치 	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 기본 원리 	<ul style="list-style-type: none"> 정치와 민주주의 민주주의의 발전, 이념과 분리 민주주의의 유형과 시민 인식
	정치 과정	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 실현 	<ul style="list-style-type: none"> 미디어의 역할 미디어의 분석 및 평가(미디어 리터러시) 	<ul style="list-style-type: none"> 정치과정과 정치 주체 선거의 원칙과 정당 및 유권자의 역할 지방 정치와 시민 참여
국제 정치	-	-	-	<ul style="list-style-type: none"> 국제 사회의 주제와 특성 우리나라의 국제 문제와 해결 방안 국제 사회의 분쟁 및 평화와 시민의 역할
비평·기능	<ul style="list-style-type: none"> 일상생활에서 민주주의 사례를 수집하여 분석하기 미디어 내용과 출처의 타당도와 신뢰도를 확인하기 시민으로서 사회문제 해결을 위해 참여하고 협업하기 지구촌의 문제를 조사하고 해결 방안을 모색하기 			
가치·태도	<ul style="list-style-type: none"> 일상생활에서 다수결의 원칙, 소수 의견 존중, 대화와 타협, 속의외 토론, 자유의 공공성의 균형 등을 실천하기 정치 주체로서 선거와 정치과정에 적극 참여하기 민주주의의 기본 가치와 원리를 존중하고 실천하기 지구촌 문제를 해결하기 위해 상호 협력하고 연대하는 태도 형성하기 			

현장 적합성 높은 내용 체계표

영역	정치			
핵심 아이디어	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의 발전 과정에서 추구한 민주주의의 이념과 원리를 실현하기 위해서는 시민의 각-각집적 참여가 필요하다. 정치과정에는 다양한 정치 주체가 참여하고, 민주주의는 선거, 정당, 지방 자치, 시민 참여를 통해 이루어진다. 국제 사회는 여러 행위 주체로 구성되고, 우리나라의 국제 사회는 여러 국제 문제에 직면하여 이를 해결하기 위해 노력한다. 			
범주	학년(군)별 내용 요소			중학교 1 - 3학년
	3-4학년	초등학교	5-6학년	
지식 이해	민주주의	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 의미 민주주의의 사례 학교 자치 	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 기본 원리 	<ul style="list-style-type: none"> 정치와 민주주의 민주주의의 발전, 이념과 분리 민주주의의 유형과 시민 의식
	정치 과정	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 실현 	<ul style="list-style-type: none"> 선거의 역할 미디어의 역할 미디어의 분석 및 평가(미디어 리터러시) 	<ul style="list-style-type: none"> 정치과정과 정치 주체 선거의 원칙과 정당 및 유권자의 역할 지방 자치와 시민 참여
과정·기능	<ul style="list-style-type: none"> 일상생활에서 민주주의의 사례를 수집하여 분석하기 미디어 내용과 출처의 타당도와 신뢰도를 확인하기 시민으로서 사회문제 해결을 위해 참여하고 협업하기 지구촌 문제를 조사하고 해결 방안을 모색하기 			
가치·태도	<ul style="list-style-type: none"> 일상생활에서 다수결의 원칙, 소수 의견 존중, 대화와 타협, 속의와 토론, 자유의 공공성의 반영 등을 실천하기 정치 주체로서 선거와 정치과정에 적극 참여하기 민주주의의 기본 가치와 원리를 존중하고 실천하기 지구촌 문제를 해결하기 위해 상호 협력하고 연대하는 태도 형성하기 			

현장 적합성 높은 내용 체계표

영역	정치			
핵심 아이디어	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의 발전 과정에서 추구한 민주주의의 이념과 원리를 실현하기 위해서는 시민의 각-각집적 참여가 필요하다. 정치과정에는 다양한 정치 주체가 참여하고, 민주주의는 선거, 정당, 지방 자치, 시민 참여를 통해 이루어진다. 국제 사회는 여러 행위 주체로 구성되고, 우리나라의 국제 사회는 여러 국제 문제에 직면하여 이를 해결하기 위해 노력한다. 			
범주	학년(군)별 내용 요소			중학교 1 - 3학년
	3-4학년	초등학교	5-6학년	
지식 이해	민주주의	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 의미 민주주의의 사례 학교 자치 	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 기본 원리 	<ul style="list-style-type: none"> 정치와 민주주의 민주주의의 발전, 이념과 분리 민주주의의 유형과 시민 의식
	정치 과정	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 실현 	<ul style="list-style-type: none"> 선거의 역할 미디어의 역할 미디어의 분석 및 평가(미디어 리터러시) 	<ul style="list-style-type: none"> 정치과정과 정치 주체 선거의 원칙과 정당 및 유권자의 역할 지방 자치와 시민 참여
과정·기능	<ul style="list-style-type: none"> 일상생활에서 민주주의의 사례를 수집하여 분석하기 미디어 내용과 출처의 타당도와 신뢰도를 확인하기 지구촌 문제를 조사하고 해결 방안을 모색하기 			
가치·태도	<ul style="list-style-type: none"> 일상생활에서 다수결의 원칙, 소수 의견 존중, 대화와 타협, 속의와 토론, 자유의 공공성의 반영 등을 실천하기 정치 주체로서 선거와 정치과정에 적극 참여하기 민주주의의 기본 가치와 원리를 존중하고 실천하기 지구촌 문제를 해결하기 위해 상호 협력하고 연대하는 태도 형성하기 			

현장 적합성 높은 내용 체계표

영역		정치		
핵심 아이디어		<ul style="list-style-type: none"> 민주주의 발전 과정에서 추구한 민주주의의 이념과 원리를 실현하기 위해서는 시민의 각-각집적 참여가 필요하다. 정치과정에는 다양한 정치 주체가 참여하고, 민주주의는 선거, 정당, 지방 자치, 시민 참여를 통해 이루어진다. 국제 사회는 여러 행위 주체로 구성되고, 우리나라와 국제 사회는 여러 국제 문제에 직면하여 이를 해결하기 위해 노력한다. 		
	범주	학년(군)별 내용 요소		
차익 이해	민주 주의	3-4학년	초등학교 5-6학년	중학교 1 - 3학년
	정치 과정	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 의미 민주주의의 사례 학교 자치 	<ul style="list-style-type: none"> 민주주의의 기본 원리 	<ul style="list-style-type: none"> 정치와 민주주의 민주주의의 발전, 이념과 분리 민주주의의 유형과 시민 의식
가치 태도	국제 정치		<ul style="list-style-type: none"> 선거의 역할 미디어의 역할 미디어의 분석 및 평가(미디어 리터러시) 	<ul style="list-style-type: none"> 정치과정과 정치 주체 선거의 원칙과 정당 및 유권자의 역할 지방 자치와 시민 참여
	역량 기능	<ul style="list-style-type: none"> 일상생활에서 민주주의 사례를 수집하여 분석하기 미디어 내용과 출처의 타당도와 신뢰도를 확인하기 시민으로서 시민단체 활동을 위해 참여하고 권여하기 지구촌 문제 	<ul style="list-style-type: none"> 정치 문제와 관련된 사실과 가치를 구분하기 일상의 정치 문제와 사례를 수집하여 분석하기 정치 현상 관련 정보 및 자료 출처의 타당도와 신뢰도를 확인하기 정치 문제에 참여하여 국제적 의사결정을 위해 의사소통하기 지역사회에 참여하여 공동체 문제를 해결하고 협력하기 지역사회의 문제를 해결하기 위해 상호 협력하고 연대하는 태도 형성하기 	<ul style="list-style-type: none"> 국제 사회의 주제와 특성 우리나라의 국제 문제와 해결 방안 국제 사회의 분쟁 및 평정과 시민의 역할 정치 문제와 관련된 사실과 가치를 구분하기 일상의 정치 문제와 사례를 수집하여 분석하기 정치 현상 관련 정보 및 자료 출처의 타당도와 신뢰도를 확인하기 정치 문제에 참여하여 국제적 의사결정을 위해 의사소통하기 지역사회에 참여하여 공동체 문제를 해결하고 협력하기 지역사회의 문제를 해결하기 위해 상호 협력하고 연대하는 태도 형성하기
가치 · 태도		<p>학년을 걸쳐 사회과의 학습활동을 통해서 기를 수 있는 고유한 가치 및 태도를 가능한 한 학년(군)별 수준이 드러나도록 제시함.</p> <ul style="list-style-type: none"> 공통체 생활에서 민주적 의사결정 과정을 존중하기 다양한 정치 주체의 결정과 선택을 존중하기 정치과정에 참여하여 권리를 행사하고 의무를 수행하기 국제 문제를 조사하고 이에 대처하는 방안을 모색하고 평가하기 		

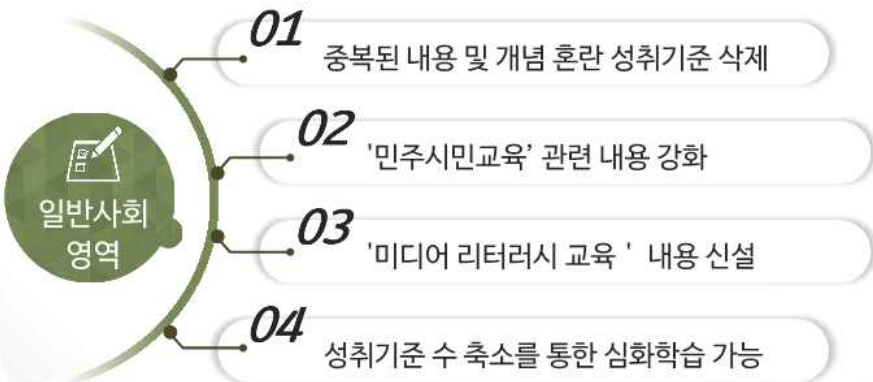
민주 시민을 위한 시민교육요소 반영

대영역 (소영)	세부 요소	학년(군)별 내용 요소		
		저학년	초등학교 고학년	중학교
민주주의 이념과 가치	민주주의의 의미와 이념, 유형	우화를 읽고 토론하면서 민주주의 의 의미를 이해한다.	민주주의와 독재의 개념을 비교하 고 민주주의의 이념을 이해한다.	민주주의의 이념과 유형에 기초하여 민주 주의의 의미를 이해한다.
	민주주의의 역사		4.19 혁명, 5.18 민주화 운동, 6 월 민주 항쟁 등 우리나라 민주주 의의 발전과정을 조사한다.	영국, 프랑스, 미국의 시민혁명과 참정 권 확대의 역사 등을 통해 민주주의가 시민의 화성과 노력으로 발전되어 왔음 을 이해한다.
	민주주의의 가치	인권, 자유, 평등 등 민주주의의 기본 가치를 학급 친구들과의 관 계를 통해 이해한다.	인권 등 민주주의의 가치가 침해되 는 사례를 조사하고 민주주의에서 존중되어야 할 가치를 인식한다.	자유, 관용, 배려, 공정, 공동선, 평화, 연대, 참여의 가치를 이해하고 준법과 시민불복종 사례에 대해 조사하고 토론 함으로써 법을 준수하며 사회정의의 지 향하는 태도를 기른다.

초등 사회과 교육과정 개발 **영역별** 주안점



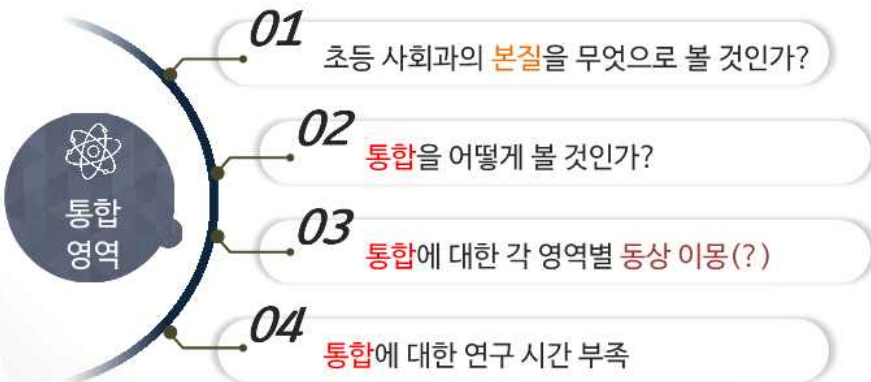
초등 사회과 교육과정 개발 **영역별** 주안점



초등 사회과 교육과정 개발 **영역별** 주안점



초등 사회과 교육과정 개발 **영역별** 주안점



초등 사회과 교육과정 시안(성취기준)

역량 함양을 위한 사회과 교육과정 성취기준 수 축소	▶ 28% 감소
성취기준 당 학습량의 적정화	▶ 34G: 7-8교시, 56G: 5-6교시
3~4학년군 : 학기당 3G 5개, 4G 6개 총 22개	▶ 총 24개 → 22개로 8% 축소
5~6학년군 : 학기당 5G 7개, 6G 8개 총 30개	▶ 총 48개 → 27개로 44% 축소
교사의 전문성과 자율성 강화를 위한 성취기준 작성	▶ 예시는 최소 로

2022 개정 초등 사회과 교육과정 성취기준

3~4학년 (시안)



① 우리가 살아가는 곳

[4사01-01] 여러 장소에서의 경험과 느낌이 차이가 있음을 알고, 다양한 방식으로 표현한다.

[4사01-02] 우리가 사는 곳의 여가, 건강, 안전과 관련된 여러 장소를 살펴보고, 살기 좋은 환경을 만들기 위한 방안을 제안한다.

② 일상에서 만나는 과거

[4사02-01] 일상 속에서 시간의 변화를 경험할 수 있는 사례를 살펴보고, 이를 바탕으로 역사의 시간 개념을 이해한다.

[4사02-02] 오래된 물건이나 자료를 주변에서 찾아보고, 이를 통해 과거의 모습을 살펴볼 수 있음을 이해한다.

[4사03-03] 옛날부터 오늘날까지 교통의 변화에 따른 사람과 물자의 이동과 생활 모습 변화를 이해한다.

③ 사회 변화와 다양한 문화

[4사03-01] 최근 사회 변화의 양상과 특징을 파악하고, 그로 인해 나타난 생활 모습의 변화를 분석한다.

[4사03-02] 우리 사회에 다양한 문화가 확산되면서 나타나는 긍정적 효과와 문제를 분석하고, 다른 문화를 존중하는 태도를 기른다.

④ 시간의 변화에 따라 달라지는 생활 모습

[4사04-01] 지역의 변화를 보여주는 역사자료를 찾아보고 이를 통해 달라진 사람들의 생활 모습을 이해한다.

[4사04-02] 옛날 풍습에 대해 알아보고, 오늘날과 비교하여 변화상을 알아본다.

[4사04-03] 옛날부터 오늘날까지 통신수단의 발달에 따른 정보 교류와 의사소통 방식의 변화를 이해한다.



2022 개정
초등 사회과 교육과정
성취기준

3~4학년 (시안)



⑤ 지도로 만나는 우리 지역

- [4사05-01] 우리 지역을 표현한 다양한 종류의 지도를 찾아보고 지도의 구성 요소를 이해한다.
- [4사05-02] 우리 지역의 위치를 여러 범위의 지도에서 파악하고, 우리 지역의 지리 장면을 탐색한다.

⑥ 우리 지역의 문화 유산

- [4사06-01] 문화유산의 의미와 유형을 파악하고 문화유산을 통해 옛날 사람들의 생각과 생활 모습을 추론한다.
- [4사06-02] 지역의 박물관, 기념관, 유적지 등을 체험하고 지역의 역사를 이해한다.

⑦ 경제 생활과 지역 간 교류

- [4사07-01] 자원의 희소성으로 인해 경제 활동에서 선택의 문제가 발생함을 이해하고, 경제 활동을 할 때 합리적으로 선택한다.
- [4사07-02] 지역에서 이루어지는 생산과 소비 활동을 조사하고, 상품과 인적 교류를 통해 지역 간 상호의존 관계를 알고 있음을 추론한다.

⑧ 민주주의와 가치

- [4사08-01] 민주주의의 의미를 이해하고, 지역 사회에서 민주주의가 적용되는 사례를 조사한다.
- [4사08-02] 학교 자치의 사례를 통하여 학교생활 속에서 민주주의를 실천하는 방안을 도출한다.



2022 개정
초등 사회과 교육과정
성취기준

3~4학년 (시안)



⑨ 지역의 문제와 해결

- [4사09-01] 생활 주변에서 찾을 수 있는 여러 가지 문제(지리적 문제, 환경 문제, 사회적 문제, 역사적 문제 등)를 합리적으로 해결하는 능력을 기른다.
- [4사09-02] 지역의 역사, 문화 관광, 축제, 생산물 등을 일러려는 지역사회의 노력을 알고 관심을 갖는다.


⑩ 여러 지역의 환경과 생활

- [4사10-01] 여러 지역의 자연환경과 인문환경의 특징을 살펴보고, 이용과 개발에 따른 지역의 변화에 대해 탐구한다.
- [4사10-02] 여러 지역 도시의 특징을 탐구하고, 도시 문제를 해결하기 위한 노력을 조사한다.



**2022 개정
초등 사회과 교육과정
성취기준**

5~6학년 (시안)



① 우리나라 국토 여행

[6사01-01] 우리나라의 주요 산지, 하천, 해안지형의 위치와 특징을 파악한다.
[6사01-02] 독도의 위치 등 지리적 특성과 독도에 대한 역사적 기록을 바탕으로 영토로서의 독도의 중요성을 이해한다.

② 우리나라 지리 탐구


[6사02-01] 우리나라의 계절별 기후특징을 자료를 통해 탐구하고, 기후변화로 나타나는 제해와 문제점을 파악한다.
[6사02-02] 우리나라의 지역별 인구 분포의 특징과 문제점을 알아보고, 해결방안에 대해 탐색한다.

③ 법과 인권의 보람

[6사03-01] 사례를 통하여 법의 의미와 역할을 이해하고 헌법에 규정된 인권이 일상생활에서 어떻게 구현되는지 조사한다.
[6사03-02] 일상생활에서 아동의 권리가 침해되는 문제의 해결 방안을 토론하고, 인권을 보호하는 활동에 참여한다.


④ 유적, 유물로 살펴본 사람들의 생활

[6사04-01] 선사시대와 고조선의 유적과 유물을 활용하여 역사 탐구방법으로 당시 사람들의 생활모습을 추론한다.
[6사04-02] 역사 기록이나 유적·유물에 나타난 고대 사람들의 관념과 생활을 추론한다.
[6사04-03] 역사 기록이나 문화유산으로 고려의 사회와 사람들의 생활을 탐구한다.



**2022 개정
초등 사회과 교육과정
성취기준**

5~6학년 (시안)



⑤ 시대를 바꾸어 가는 사람들

[6사05-01] 조선 사람들의 생활과 사고방식에 유교 문화가 미친 영향을 여러 사례를 들어 이해한다.
[6사05-02] 조선 후기 사회-경제적인 변화와 개항기 근대문물수용으로 달라진 사람들의 생활문화를 이해한다.

⑥ 식민지배, 광복, 전쟁이 바꾼 생활 문화

[6사06-01] 일제의 식민지배에 저항한 사람들과 생활문화를 탐구한다.
[6사06-02] 광복과 6·25전쟁이 가져온 사회변화와 일상생활에 미친 영향을 탐구한다.

⑦ 민주주의를 지켜온 사람들

[6사07-01] 분단의 문제점과 분단과 관련된 장소를 평화의 장소로 만들기 위한 노력 등을 알아보고, 평화 통일을 위해 우리가 할 수 있는 일에 대해 토의한다.
[6사07-02] 민주화와 산업화를 생활문화의 변화를 사례를 들어 이해한다.

⑧ 민주주의와 시민 참여

[6사08-01] 민주주의의 기본 원리를 이해하고, 민주주의에서 선거의 의미와 역할을 탐색한다.
[6사08-02] 민주 국가에서 국회, 행정부, 법원이 하는 일에 대해 이해하고, 각 기관의 권력을 분립하는 이유를 탐구한다.
[6사08-03] 민주주의에서 미디어의 역할을 이해하고, 미디어의 내용을 비판적으로 분석한다.



2022 개정
초등 사회과 교육과정
성취기준

5~6학년 (시안)



㉔ 지구, 대륙 그리고 국가들

- [6사09-01] 세계를 표현하는 공간 자료와 도구의 특징을 이해하고, 세계지도와 지구본에서 위치를 표현하는 방법을 익힌다.
- [6사09-02] 세계 주요 대륙과 대양을 파악하고, 우리나라 및 세계 여러 국가의 위치와 영토의 특징을 이해한다.

㉕ 세계의 자연환경

- [6사10-01] 세계의 다양한 자연 경관을 살펴보고, 위치를 파악한다.
- [6사10-02] 자료를 통해 세계 여러 지역의 다양한 기후 특징을 이해한다.

㉖ 시장 경제와 국가 간 거래

- [6사11-01] 시장 경제에서 가격과 기업의 역할을 이해하고, 소비자의 권리와 기업의 사회적 책임을 파악한다.
- [6사11-02] 경제성장이 우리 생활에 미치는 효과를 파악하고, 빠른 경제성장으로 인한 문제의 해결 방안을 토론한다.
- [6사11-03] 다른 나라에서 들어 온 상품의 사례를 통하여 무역의 의미를 이해하고, 국가 간 무역이 발생하는 이유를 탐구한다.

㉗ 세계의 다양한 삶의 모습

- [6사12-01] 세계 여러 지역의 인구 분포를 파악하고 다양한 문화를 탐색한다.
- [6사12-02] 지구촌을 위협하는 문제(자원문제, 기후 위기, 생태계 파괴, 난민 등)를 파악하고, 지속가능한 미래를 위한 해결방안을 탐색한다.

2022 개정 교육과정과 초등 사회과 교육과정 시안



감사합니다

교신 저자: 한춘희, 부산교육대학교 교수
hch2010@bnu.ac.kr

시민의 행위주체성을 강조하는 5·18 민주화운동 교육

오 소 영
오정초등학교

I. 들어가며: 5·18 민주화운동 교육의 새로운 대안의 필요성

5·18 민주화운동의 교육 원칙인 ‘5월교육원칙¹⁾’은 부담스러운 과거사 교육의 일환으로 세워졌다(최호근 외, 2016, 118-119). 자발적인 시민의 연대적 힘으로 독재에 맞선 민주주의의 발전에는 절차적 민주주의와 인권의 진전이라는 희망적인 성취의 모습과 함께 그 이면에는 극복되지 못한 반민주, 반인권의 현실이 함께 공존하기에 ‘부담스러운 과거사’인 것이다(방지원, 2017, 119-120). 객관적인 역사적 사실조차 권력과 언론의 비호 또는 묵인 아래 왜곡되었던 과거가 국가로부터 ‘민주화운동’으로서 공식적으로 인정받았지만 5·18 민주화운동은 여전히 부담스러운 과거사로 존재한다. 이전까지 역사적 진실을 찾기 위한 투쟁이었다면, 지금은 그 해석에 있어서 정치적·사회적 논쟁의 대상이기 때문이다. 5·18 민주화운동은 그 자체가 가진 논쟁적 성격으로 인해 교육 현장에서 다루기 어려운 것은 사실이지만, 그렇기에 시민 교육에 적합한 주제이기도 하다.

5·18 민주화운동은 그 역사적 의미를 왜곡하거나 이를 정치적으로 이용하는 목적에 의해서도 논란이 많지만, 지역과 세대 간의 차이로 생기기도 한다. 역사적 사건 속의 가해자와 피해자의 적대적 대립, 광주만의 성역화, 역사부정, 이행기 정의 등 자체의 쟁점적 문제의 미해결은 여전히 과거청산의 발목을 잡고 있다. 여기에 학교 현장에서 민주화운동 교육이 가지는 문제점까지 더해진다. 국가 중심의 서사로서 발전하는 민주주의의 과정으로 표현하거나, 사건의 원인과 과정, 결과의 단선적 서술 등 민주화운동에 참여한 다양한 행위 주체들의 목소리를 담지 못하고 전체로서 일반화된 역사 인식을 하도록 한다.

현재 시민으로서 삶을 사는 학습자들은 역사교육을 통해 시민 집단 속 다양한 행위 주체들이 만들어 내는 복잡하고 다층적인 양상들이 바로 사회 그 자체이며, 자신들 또한 그 안에서 영향을 주고받으며 계속해서 끊임없이 변화하고 있음을 학습해야 한다. 특히 현대사로서 5·18 민주화운동은 한국 사회의 민주화와 시민사회 성립에 결정적 역할을 하였으며, 학습자의 현재

1) 5월교육원칙은 5·18 자체의 사건적 특성을 고려하여 5월 교육을 진행할 때 고려해야 할 원칙들을 제안하였다. 교육의 원리는 ①의미의 보편성, ②현재와의 연관, ③시간의 흐름 속 사건전개의 인과성, ④희생이 불가피하다는 인상 피하기, ⑤유산과 부채의 공존 등을 들고 있으며, 그 교육의 목표로는 ①공감과 의분의 능력 배양, ②개인의 자율성 육성, ③비판적 사고 능력의 계발, ④개방적인 정체성 확립을 삼았다.

삶에 직접적인 영향을 준 역사적 사건으로서 과거 행위 주체와의 만남을 통해 현재에 대한 성찰이 이루어져야 한다. 지금까지의 민주화운동 교육에 대한 새로운 대안이 필요한 이유가 바로 여기에 있다.

이에 본 발표문에서는 시민의 행위주체성을 사회적·관계적 행위를 통해 계속해서 변화하며 구성되어 가는 시민 주체가 가진 영향력으로 보고, 행위주체성 관점을 통한 5·18 민주화운동 교육을 새로운 대안으로 제시하고자 한다. 이를 위해 행위주체성의 개념 및 특성을 고찰하여 역사교육에서 논의되는 역사적 행위주체성을 시민교육의 관점에서 비판적으로 살펴보고자 한다. 그리고 5·18 민주화운동의 행위 주체로서 시민 집단의 다양한 양상을 살펴본 연구들을 제시하고, 교육과정 및 교과서에 재현된 5·18 민주화운동의 모습을 분석하고자 한다.

II. 행위주체성 개념과 역사교육에서의 논의

1. 행위주체성 관점의 이해

사회적 존재로서 인간의 행위는 철학, 사회학, 심리학 등 다양한 학문에서 중요한 논의 대상이며, 행위주체성(agency)은 인간 행위를 어떻게 바라보는 가의 문제와 결부되어 있다. 이는 사회를 이해하는 방식과 밀접하게 관련되어 있기에 다양한 관점의 논의로 이어졌다. 일반적으로 행위자(agent)는 행동하는 능력을 가진 존재이며, 행위주체성(agency)은 이러한 능력을 행사하거나 표현하는 것을 의미한다(Markus Schlosser, 2019). 하지만 행위자의 성격과 범위를 어디까지로 설정할 것인가의 문제가 제기되며, 이와 더불어 행위 주체를 비롯한 여러 요소들 간의 관계와 위치에 대한 관점이 고정되어 있지 않고 다양하게 존재한다.

행위주체성에 관한 논의는 사회학을 중심으로 이루어졌다. 논의의 쟁점은 개인과 사회 구조와의 관계에서 행위주체성의 성격을 어떻게 볼 것인가에 관한 것이다. 능동적이고 창의적인 개인의 행위와 이를 제약하는 구조의 대립은 사회학의 오랜 논쟁 주제이다. Durkhiem은 사회 구조가 인간 외부에서 행위의 범위를 제약한다고 보았으며, 이러한 주장은 인간 행위 능력을 간과한다는 비판에 직면하고 이에 개인과 사회 구조를 통합의 관점에서 보는 시도들이 뒤따르게 된다(Anthony Giddens, 2014, 108-110). Emirbayer와 Mische는 행위자가 시간적, 관계적 맥락 속에서 사회에 참여하면서 변화하는 역사적 상황들이 그에 대한 상호대응으로 구조를 재생산하고 변형(Emirbayer & Mische, 1998, 970) 한다고 보았으며, Bandura는 인간 행위에 의해 사회 구조가 창조되고 이렇게 만들어진 사회 구조는 다시 인간 행위에 제약을 가하는 상호의존적 방법으로 구성된다고 주장하였다(Bandura, 2001, 15). Giddens는 앞선 논의에서의 행위-구조 이원론을 극복하려 시도하였다. 그는 인간 행동이 능력(capacity)과 앎(knowledgeability)의 두 가지로 이루어져 있다고 보고, 여기서 능력이 인간 행위자가 ‘다르게 행위할 수도 있다’는 가능성을 내포하고 있다고 주장한다. 구조가 행위를 완전히 결정하는 것이 아니라 선택 가능한 대안의 범위를 결정해 주기에 이를 선택하는 행위자의 능력을 더욱 부각시켰다(Callinicos, 1991, 12)

행위주체성을 개인과 구조의 관계 속에서 파악하는 여러 상반된 논의에도 불구하고, 이들 논의에 내재한 공통점은 행위주체성이 개인이 소유한 것이라는 가정이다. 즉 행위주체성을 개인의 역량(capacity)으로서 행위 주체가 자신의 행위를 선택할 수 있는 의지이자 능력으로 보는 것이다. 역량으로서 행위주체성은 근대적 주체를 선험적으로 상정한다. 행위의 근원으로서 주체는 안정되고 고정적인 기체(基體)이며, 자율적·반성적 매개 능력과도 연관되어 있다(조주영, 2014, 77). 이는 행위자가 하나의 의도 체계로서 일관성이 있다는 것을 전제로 그들의 신념과 욕구에 따라 합리적인 행위를 하며, 주어진 목적을 위해 가장 효율적인 수단을 선택함을 의미한다(Callinicos, 1991, 36-42).

주체에 의해 행위가 일어난다는 근대적 주체 개념은 니체 등의 학자들에 의해 비판을 받는다. 행위의 배후로서 주체, 주체 의지의 재현으로서 효과라는 사고는 근대 사유에 깊숙이 깔려 있지만, 실제로는 행위자의 의지와 행위는 행위가 일어나는 순간에 함께 드러난다는 것이다. 즉 행위의 원인은 외부에 있지 않으며, 항상 결과와의 결합 속에서 드러난다는 것이다.(니체, 2002, 378; 서울사회과학연구소, 2010, 172-173) 이후의 논의들은 주체 형성 과정에 초점을 맞춘다. 라캉, 알튀세, 푸코 등은 자율적이고 의지적인 주체와 단절하고, 주체를 상징질서, 이데올로기 혹은 권력의 효과로 주장함으로써 주체와 구조의 관계를 역전시킨다.(전혜은, 2011, 153) 특히 후기구조주의에서는 인간 존재가 근본적인 본질을 가지고 있지 않으며, 주체의 위치는 담론 내의 배치를 통해 주관적으로 구성된다고 본다. 다시 말해 사람이 담론의 대상이 되는 방식을 명확히 함으로써 주체가 근본적으로 환상이라는 것을 보여준다(Davies, 1991, 42-46).

Butler는 후기구조주의의 주체 개념에서 더 나아가 수행적 행위주체성(Performative Agency)을 제시한다. ‘행위 뒤에 행위자’가 있지 않으며, 행위자는 행위 속에서 행위를 통해 다양하게 구성된다. 즉 선험적인 주체가 존재하지 않으며 반복적인 수행 속에서 의미화된다고 본다(Butler, 2013, 352-355). 이에 따르면 행위의 원인이 선택의지를 갖는 개인, 주체에게 있는 것이 아니라 행위의 반복적 수행을 통해 주체가 형성되는 것이다. 규범을 반복적으로 수행하면서 그 의미가 달라지는 의미화, 재의미화가 이루어진다. Butler의 수행적 행위주체성은 선험적 주체를 부정하며, 행위가 수행하면서 행위 주체를 구성해나갈 수 있도록 해주는 힘이라고 볼 수 있다.

지금까지 살펴본 내용에 따라 인간의 사회적 행위의 발현에서 행위와 행위 주체와의 관계를 어떻게 보느냐에 따라 크게 역량으로서 행위주체성과 수행으로서 행위주체성을 나누어 볼 수 있다. 역량으로서 행위주체성은 지속적이고 일관성을 가진 주체 즉 건전한 성인 개인이 가지는 정체성을 강조한다. 행위의 의도와 원인으로 개인이 지목되고, 그가 갖추어야 할 능력으로 주체성을 바라보게 된다. 또한 행위 결과에 대한 효율성 및 개인에 대한 책임을 강조 한다. 이는 개인에게 동질성을 강요하게 되고 사회 내에 속하게 하는 자격을 요구하는 것으로, 미성숙한 존재나 소수자, 타자에 대한 배타성을 띄게 하기도 한다. 이에 반해 수행으로서 행위주체성은 이상적, 선험적 존재로서 가져야 할 주체를 상정하지 않는다. 행위주체성은 개인의 사회적 행위의 원인이거나 작인으로 작용하지 않는다. 행위는 의도적으로 행위를 결정하고 실행에 옮기는 주체가 아닌 사회적 실천, 담론 및 주관성의 상호 구성적 관계 속에서 발현되는 것이다. 즉 이상적인 주체의 재현으로 행위를 보는 것이 아니라 사회 속 다양한 관계와의 만남을 통해 모두가 다른 주

체를 형성하고, 이러한 이질적인 주체의 반복적 행위 수행 속에서 일어나는 일상적인 변화에 주목하는 것이다. 이 연구에서는 행위주체성을 수행적 관점에서 행위가 이뤄지는 양상에 작용하는 힘 또는 변화를 유도하는 영향력으로 보고자 한다.

행위주체성을 수행적 관점으로 살펴볼 때 강조되는 특성은 다음과 같다. 우선 행위는 관계 속에서 이루어진다는 것이다. 수행을 통해 구성되어 가는 행위 주체는 자기 생산을 하는 폐쇄된 존재가 아닌 다양한 타자와의 관계 속에서 존재한다(Guattari, 2003, 58). 관계하는 대상이 단지 인간만은 아니며, 타자의 행위, 사건, 장소, 지식, 감정 등 행위는 그것이 발현될 수 있는 다양한 조건들과의 만남을 통해서 이루어지게 된다. 다음으로 행위주체성은 불확정적 성격을 지닌다. 행위는 매 순간 중첩된 여러 행위자와의 우연한 만남에서 일어나며 그 결과가 또 다른 행위를 일으킨다. 행위의 발현 순간이 그렇듯 행위의 결과 또한 예상치 못한다. 이처럼 행위 주체, 행위, 그리고 행위 결과의 불확실한 상황은 수행의 반복 속에서 사회의 변화, 담론의 변화를 야기한다. 이는 수행과 실천을 통한 주체 형성 및 그 영향력에 주목하게 한다. 마지막으로 이질적인 행위 주체로 이루어진 집단의 가능성이다. 이때는 개인과 집단이 이원론적 관계에 있지 않다. Guattari는 관계망 속에서 이루어지는 주체성을 강조하였으며, 공동체가 고정되어 있거나 멈추지 않고 계속 발전해 나갈 수 있도록 하는 힘은 이질적이고 특이성을 가진 것들의 만남에서 비롯된다고 보았다(최윤경·임부연, 2020, 249; 신승철, 2011, 43). 각각의 특이성과 이질성을 그대로 가진 주체들의 집단이 새로운 양상의 집단적 행위주체성을 만들어내는 것이다.

2. 역사적 행위주체성 논의

역사는 인간의 행위가 시간의 흐름에 따라 쌓이면서 만들어진다. 그렇기에 역사적 사건에서 인간 행위의 원인과 결과는 중요한 연구 대상이며, 주체와 행위의 관계를 파악하는 것은 역사를 이해하는 기본 바탕이 된다. 인간의 행위, 행위가 일어나는 맥락과 당시의 상황, 그리고 그 행위들이 일으키는 시간적·사회적 변화 과정 전체가 역사이며, 이를 가능케 하는 것이 행위주체성이다.

역사적 탐구 과정에서 선행되는 중요한 작업은 역사적 사건의 원인을 밝히는 일이다. 같은 상황이나 원인이라면 결과도 같을 거라 예상하는 과학적 인과관계와 달리 인간 행위의 결과인 역사적 사건은 행위자의 의도나 신념, 가치 등의 성향에 따라 달라질 수 있다고 본다.(정선영, 2009, 274-298) 이는 행위자가 하나의 의도 체계로서 일관성이 있으며, 신념과 욕구에 따라 합리적 행위를 할 수 있는 주체임을 전제로 하는 것이다. 물론 역사가들은 개인이나 집단적 행위를 설명할 때 그렇게 행동하게 된 이유를 행위가 발생할만한 일반적이고 합리적인 원인뿐만 아니라 비이성적 또는 무의식적인 원인도 함께 파악해야 함을 주장하기도 한다(McCullagh, 1998, 209-210)²⁾. 하지만 이러한 주장 역시 사회 구조와 역사적 맥락의 제약 안에서 행위 주체에게 선

2) McCullagh는 역사적 사건에서 개인 행위의 원인을 1) 관습과 습관, 2) 합리적 설명, 3) 감정 반응, 4) 개인 특성, 5) 생물학적 욕구들, 6) 개인적 욕구들, 7) 무의식적인 심리적 성향들, 8) 문화의 영향, 9) 사회의 영향력으로 들었으며, 집단 행위의 경우는 1) 공동 성향의 표현, 2) 집단 행위의 합리적 설명, 3) 공동의 이해관계로 보고 있다. 역사적 행위의 원인을 합리적인 설명과 비합리적이고 비이성적인 설명으로 나누어 보는 것이다.(McCullagh, 1998)

택할 수 있는 행위의 보기들이 주어진다는 관점에서 벗어나지는 못한다.

교과교육에서는 행위주체성을 교육 현장에 참여하는 행위 주체에 초점을 맞춰 논의한다. 능동적으로 변화하는 행위 주체로서 교사의 행위주체성 양상을 살펴보는 연구(소경희·최유리, 2018, 김정운, 2019, 엄수정, 2020), 적극적 학습 참여와 실제 삶에서의 능동적 실천을 위한 역량으로서의 학생 행위주체성 연구(OECD, 2018; 하희수·김희백, 2019; 김종훈, 2022)를 비롯하여 인간을 넘어 물질의 행위주체성을 논하며 수업 장면에서의 행위 주체 간 상호관계를 살펴보는 연구(고은경·윤은주, 2018; 최윤경·임부연, 2020) 등이 활발히 진행되고 있다. 역사교육에서도 근래 행위주체성을 교사와 학생, 그리고 학습 결과의 실천으로 다루어지고 있다(박찬교, 2021; 이해영, 2021). 하지만 앞서 언급했듯이 역사교육은 역사적 사건을 학습 대상으로 삼기에 과거 행위자의 행위의 원인과 결과에 대한 탐구가 이미 오래 전부터 중시되어 왔다. 특히 역사교육의 장면에서는 역사적 사건의 행위자, 기록자(역사가), 교사 및 학습자라는 행위 주체 측면의 세 관점과 과거, 현재, 미래의 시공간적 차원을 함께 살펴봐야기 때문에 행위주체성의 다차원적 관점이 보다 요구된다.

그렇기에 역사교육에서 행위주체성에 대한 연구는 과거의 역사적 사건에 대한 이해만이 아니라 현 시점에서 학생 행위주체성까지 연결시키며 민주적 참여와 실천이라는 미래 시민으로서 역량을 증진시키는 데까지를 역할로 보고 있다. 역사적 행위주체성 논의에서 사용되는 정의를 살펴보면 다음과 같다.

행위주체성은 인과관계, 사회적 연속성과 변화, 감정이입의 문제, 그리고 우리가 역사적 설명(account)을 할 수 있도록 그들이 왜 그렇게 했는지를 분별하기 위해 역사적 다른 사람들과 “마음의 상태(states of mind)”를 공유하려는 시도와 교차한다.(Collingwood, 1946; Mazlish, 1963; Heyer, K. D., 2018에서 재인용, 234)

역사적 사건을 형성하는 구조적 힘과 사람들이 영향을 미치며 형성하는 방식 사이의 관계는 이러한 사건들에 의해 영향을 받는다. 즉, 인간은 변화에 영향을 미치는 능력을 가진 자율적인 주체지만, 개인이 할 수 있는 일을 구속하고 제한하는 사회 구조가 있다.(Damico et al., 2010, 2)

역사적 사건의 다양한 행위 주체의 관점을 구현할 수 있는 개념으로 역사적 행위주체성(historical agency)을 제시한 이해영은 그 정의를 사회 구조나 한계, 제약의 맥락 속에서 누가 행위를 했는지를 개인이나 집단으로 언급하는 것으로 보았다. 단지 과거 사람들이 처한 상황이나 그들의 선택뿐 아니라 오늘날 우리가 직면한 것과 그 선택에 어떻게 영향을 미쳤는지를 함께 질문하는 것이다. 이는 역사행위자의 행위를 토대로 오늘날 학생들의 행위주체성을 키우는 것까지를 포괄하는 것이다(이해영, 2021, 84).

민주시민을 위한 역사교육을 주장하는 Barton은 역사적 이해와 민주적 의사결정의 핵심을 원하는 목표 달성을 위한 의사결정에 따라 행동하는 능력인 행위주체성에 있다고 보았다. 과거 사람들이 단순히 역사적 힘에 의해 행동한 것이 아니라 그 시대의 사건과 동향에 적극적 참여자였음을 인식하고, 보다 넓은 범위의 역사적 행위자와 이들의 행위를 가능케 하거나 제약한 사회적 요인을 고려함으로써 학생들의 민주적 의사결정 능력에 기여할 수 있다고 주장한다(Barton,

2012, 131). 행위주체성을 둘러싼 요소들인 개인, 집단, 제도, 사상 및 다른 힘들이 서로 다중적으로 중복되고 심지어는 모순된 방식으로 상호작용하기 때문에 역사적 사건을 이해하기 위해서는 이 모든 것을 고려해야 한다. 또한 과거를 이해하거나 과거 사람들이 이러한 복잡성에 사로잡혔다는 사실을 가르치는 것만이 아닌 역사적 행위주체성에 대한 메타 인지적 이해와 현재 학생들의 행위주체성과의 연결을 통해 그들의 삶을 이해할 수 있는 렌즈를 제공해야 한다(Barton, 2012, 140-141). 이를 위한 역사교육에서의 역사적 행위주체성 교육방안으로, 1) 역사적 행위의 ‘주체’ 확장, 2) 역사적 ‘행위’의 재정의, 3) 역사적 행위의 ‘도덕적 판단’을 제시하였다³⁾.

역사교육에서 행위주체성 논의는 역사 속에 배제된 개인, 집단을 수동적이거나 종속적인 위치에서 벗어나 역사의 주체로 자리잡도록 한다. 행위자의 범위를 확장하고 주체적 행위 선택의 맥락과 영향을 탐색하는 것은 시민교육과 결을 같이 하며, 교육의 결과로서 학생 개개인의 고유한 행위주체성 형성에 도움이 될 것이다. 또한 미시사의 관점에서 개인의 일상적 삶 속에서의 행위 또한 중요하게 다루어질 수 있으며, 현재의 사회문제나 지금-여기에서의 행위주체성과 연결되어 통합적 관점을 제시할 수 있다.

하지만 지금까지의 역사적 행위주체성에 관한 논의에서는 대체로 개인의 행위 선택을 위한 ‘역량’ 계발을 강조하며, 실용적 차원에서 바람직한 미래 삶을 준비하는 목적에 부합하는 교육을 중시한다. 이는 단순히 반복되는 역사 속에서 교훈으로 삼기 위한 과거 주체의 행위에 대한 분석으로 비춰질 수 있다. 다음으로 역사적 행위주체성은 같은 구조나 상황에서도 서로 다른 행위를 선택하는 주체의 자율적 의지와 이성적 판단을 강조한다. 이는 행위 주체가 이성적 의지를 가진 의식적이고 합리적 존재로 행위 선택에서 인지적 판단만을 중요시하게 되며, 가장 효율적이고 이성적 행위 선택을 위한 역량 계발과 결과에 대한 도덕적 책임을 오롯이 개인이 짊어져야 하는 부담이 생긴다. 마지막으로 행위 주체가 사회 구조와 맥락을 자신에 대한 제약으로 봄으로써 이를 뛰어넘어야 하는 대립적 관계로 설정한다. 수많은 행위 주체들과의 만남에서 발현된 행위가 유의미한 변화를 일으킨다고 보는 수행적 행위주체성의 관점에서 맥락과 주체는 적대적 관계가 아니다. 이러한 제한점들이 역사적 행위주체성에서 수행적 관점이 필요한 이유가 될 것이다.

Ⅲ. 행위주체성 관점으로 본 5·18 민주화운동 교육

1. 5·18 민주화운동의 행위주체로서 시민

3) Barton의 역사적 행위주체성의 교육방안을 좀 더 살펴보면 다음과 같다(Barton, 2012, 135-139).

- ① **역사적 행위 ‘주체’ 확장:** 역사는 누구에 관한 것인가의 질문에 대한 대답으로 행위의 주체가 지배층의 남성에서 여성, 소수 민족, 미니자, 빈곤층 등 소외된 소수자로 확대됨을 의미한다. 또한 그들을 역사에 단순히 포함시키는 것이 아닌 그들의 삶에 대한 제약과 이에 대항한 행위까지를 함께 이해해야 한다.
- ② **역사적 ‘행위’의 재정의:** 공적 삶의 극적인 변화를 일으킨 개인적 행위뿐 아닌 일상적인 행위, 집단적 행위 등 보통 사람들의 평범하지만 주변 삶에 영향을 미치는 행위도 포함해야 한다.
- ③ **역사적 행위의 ‘도덕적 판단’:** 과거의 인간 선택의 결과에 주시하면서 역사적 사건에 접근해야 하며, 그들의 선택을 평가하는 경험이 필요하다.

한국사회의 구성원들은 4·19와 5·18, 6월 항쟁에서부터 2016년 촛불혁명에 이르기까지 지배 권력에 대한 민중적 저항과 투쟁을 통해 민주주의를 발전시켰으며, 그들은 당대 해결해야 하는 민주주의를 위한 의제를 발굴하고, 연대적 힘으로 사회변혁을 이뤄냈다(김현, 2015, 76). 우리는 역사 속 사회 구성원들을 국민, 민중, 민족, 시민 등으로 그 성격이나 양상에 따라 여러 이름으로 불렀다. 민주화운동의 주체 집단의 이름이나 성격 역시 시대에 따라 달라진다. 그렇기에 민주화운동의 행위 주체로서 시민 집단을 그 시대적 역할에 따라 다르게 표현하는 연구들이 많이 이뤄졌다⁴⁾.

5·18 민주화운동은 한국 민주화운동의 최대 변곡점이자 거대한 분수령이었다. 소수 엘리트층을 포함하여 대다수가 보통의 시민들로 구성되었으며, 공공선을 위해 자발적으로 참여한 비조직화된 민중들이 공권력의 불법적 폭력에 맞서 대항하였다(서유경, 2020, 81-83). ‘시민군’, ‘시민학생투쟁위원회’ 등의 명칭에서 알 수 있듯이 일반인들 사이에서 시민 개념이 보편적으로 사용되기 시작되었다. 물론 전국적 저항이 아니라 광주와 인근 도시에 한정된 지역적 저항의 성격에서 나온 개념이기도 하지만, 국가의 폭력 앞에 그에 종속된 인간으로서 표상되는 국민과는 의도적으로 분리한 것이라 추론하기도 하다. 이처럼 5·18 민주화운동은 시민들의 집단적 정체성과 시민권의 변화를 가져왔다(정상호, 2007, 176-184).

5·18 민주화운동의 시민 집단은 다른 민주화운동에 비해 사회적 위치가 다양하고, 이에 따른 항쟁 태도 또한 달랐다. 시민군의 등장은 시민 개념이 혁명적일 수 있다는 가능성을 보여주기는 했으나, 앞장서 무장항쟁을 하는 용기 있고 고마운 존재들이 대부분 하층민이었다는 점에서 불편하고 불안한 시민으로 보여 다른 ‘시민’과 대립하기도 한다(황병주, 2020, 79). 5·18 민주화운동 당시 운동의 행위 주체들은 이처럼 각각이 개별적, 이질적인 성격을 지닌 채 집단적 공동체를 이루고 있었다. 이에 다음으로 당시 시민 집단의 다양한 행위 양상을 살펴볼 수 있는 연구들을 제시하고자 한다.

5·18 민주화운동을 공동체의 관점에서 해석한 최정운의 연구에서는 ‘절대공동체’ 개념을 제시하였다. 그는 기존의 사회 운동적 논리와 도식화에 의존한 해석을 거부하고, 항쟁 참여자들의 구술 증언 자료들을 활용한 담론분석을 최초로 시도하였다(김정한, 2012). 그는 그전까지 전통적 공동체에 의해 각자 폭력에 대한 공포를 넘어서신 인간 존엄성 말살 행위에 대한 수치와 분노의 내면적 과정을 통해 시위에 가담하였다면 20일 이후로 이와는 다른 성격의 ‘절대공동체’가 등장하였음을 주장한다. 시민들이 공포를 극복하고 투쟁하며 추구하던 인간의 존엄성을 이제 비로소 존엄한 인간끼리의 만남 그리고 바로 이 공동체에서 서로의 인정과 축하를 통해 객관화되었다. 절대공동체에서 시민들은 인간으로서의 정체성을 찾고 다시 태어났다고 보았다(최정운,

4) 황병주(2020)는 4·19에서 시민이 정치적 행위 주체로 거듭났으며, 5·18 민주화운동은 민중 개념 급진화의 결정적 계기로 80년대 마르크스주의와 결합하면서 계급적 성격이 뚜렷해졌다고 보았다. 서유경(2020)은 4·19혁명을 통해 ‘근대적’ 군주의 신민(臣民) 지위에서 벗어났으며, 5·18 민주화운동을 통해 잔혹한 군부 독재에 목숨 걸고 항거하는 벌거벗은 인민(人民)으로 거듭났고, 6·10민주항쟁을 통해 ‘87 체제’라고 불리는 민주공화국의 명실상부한 국민(國民)으로서의 존엄을 쟁취했으며, 2016-17 촛불 항쟁을 통해 마침내 온전한 자율(autonomy)과 권능(empowerment)을 장착한 21세기의 ‘능동’ 시민(市民)으로 재탄생했다고 주장하였다.(황병주, 2020, 71; 서유경, 2020, 74)

2020, 157-173).

그러나 개인과 공동체가 하나가 되고 공동체와 주권이 소외되지 않는, 전 광주시민이 뿔뿔 뿔뿔 공포를 극복하여 이루어낸 절대공동체는 그 모습이 완성되고 국가권력으로 변환되자 균열이 나타났다. 폭력에 대항하여 사람들이 총을 들기 시작하자, 광주시민들은 돌연 그곳에서 계급을 보았다. 이전까지 광주시민들은 자신과 다르다고 생각했던 사람들이 모두 존엄한 인간으로 하나임을 느끼고 감격스러웠다면, 다시 그들은 서로가 다른 삶을 사는 집단, 다른 계급에 속해 있다는 것을 느꼈다. 절대공동체가 국가로 변환되어 그의 무력을 갖추어 완성되었을 때 공동체는 금이 가기 시작한 것이다. 이제는 ‘누구 총에 맞아 죽을지 모르는’ 상황이 되었으며, 최정운은 5·18의 ‘계급론’과 ‘민중론’은 바로 여기에서 시작되었고 후일 5·18의 역사를 처음부터 다시 쓰게 되었다고 주장하였다(최정운, 2020, 186-188).

5·18 민주화 운동의 절대공동체론은 그의 이론을 보완하거나 비판하는 논의가 계속되며 이후 연구자들에게 새로운 영감을 불어넣었다. 특히 행위주체성 관점에서 집단 안에서 행위가 촉발되고 행위 주체의 변화하는 양상을 살펴볼 근거가 될 수 있는 연구들이 이어졌다. 강인철의 연구는 빅터 터너의 리미널리티(liminality), 커뮤니티스(communitas), 사회극(social drama) 개념을 이용하여 기존의 공동체론으로는 볼 수 없었던 탈일상적이고 반구조적인 양상들을 해석하고자 하였으며, 이러한 의례적, 공동체적, 드라마적 분석을 통해 대안적 인간관계 양식들, 평등주의적이고 전인적 상호작용을 넘어 정체성의 변화, 기존 정치·사회질서에 대한 성찰과 비판, 유토피아적 상상력, 무아경적인 몰입을 통한 집합적 기쁨과 행복감 등의 현상을 설명하였다(강인철, 2020, 15-17). 정영수는 5·18의 전개에서 발견되는 두려움, 분노, 사랑 등의 감정을 인(仁) 개념과의 관계 속에서 분석하여 미래 세대를 위한 5·18의 보편적 가치를 제시하였으며(정영수, 2020, 244-245), 이진경·조원광은 시민들의 참여 동기와 항쟁의 특성이 감응(affect)에 있음을 제시하며, 끊임없이 새로운 형태로 변환되는 대중의 흐름과 결부시켜 공동체를 설명하였다(이진경·조원광, 2009, 134-135).

행위주체성의 관점에서 5·18을 비롯한 민주화운동은 공동체로서 시민 주체가 당면한 과제를 해결하며, 그로 인해 행위 주체의 성격과 동력의 방향에 변화를 일으키는 임계점으로 작용하였다. 임계점에 도달하기 전까지 시민 주체의 크고 작은 수많은 저항 행위들은 내부의 압력에 의해 서서히 팽창하다가 작은 사건에도 대규모 봉기를 일으킬 수 있는 상태로 행위자를 몰아붙인다. 이처럼 시민의 집단적 주체는 민주화운동을 겪으며 변화하고 구성되어왔다.

2. 교육과정 및 교과서에 재현된 5·18 민주화운동

가장 가까운 과거로서 현대사는 주로 민주주의와 경제의 발전 서사로 구성되어 왔다. 특히 민주화 과정은 정치 영역과의 통합으로 이루어져 민주주의가 발전해온 역사적 과정과 시민의 정치 참여 과정을 탐구하고 그 중요성을 인식하도록 한다. 그리하여 생활 속에서 민주주의 사례를 통해 민주주의의 의미와 중요성을 파악하며, 민주적 의사결정 원리를 생활 속에서 실천하는 자세를 기르는 것을 목표로 한다. (교육부, 2018, 44-47)

현대사를 정치와 경제의 발전사로 보는 관점은 계속해서 많은 비판을 받아왔다. 이는 국가 중심의 승리 서사로 시대적 과제의 성취와 극복을 강조하는 것으로 본다. 그러한 관점은 현재를 가장 발전된 형태의 정치와 경제 제도로 인식할 수 있으며, 그 전 단계를 미숙하고 개선해야 하는 사회로 보도록 한다. 정치 발전이나 민족 공동체를 위한 시민의 희생을 필연적으로 여기거나 이미 달성된 목표이자 중점으로 현재를 바라본다. 이러한 관점은 현재의 사회·경제적 문제와 당시의 역사를 단절해서 인식하게 한다.

표 1은 2009 개정, 2015 개정 사회과 교육과정 및 초등 교과서에 서술된 민주화운동을 비교한 것이다. 2009 개정의 ‘자유민주주의의 시련과 발전’, 2015 개정의 ‘민주주의 발전과 시민참여’ 라는 소단원명을 비롯한 성취기준과 교수학습방법은 여전히 현대사를 발전 서사로 다루고 있음을 알 수 있다.

표 49. 교육과정 및 교과서 ‘민주화운동’ 서술 변화(2009개정, 2015개정 비교)

2009 개정 교육과정 (제2011-361호 제2012-3호)	사회교과서('16년)	2015 개정 교육과정 (제2018-162호)	사회교과서('19년)
<p>[역사 영역]</p> <p>(6) 대한민국의 발전과 오늘의 우리</p> <p>③ 주요 사건에 대한 시각 자료를 중심으로 국민들의 자유민주주의를 위한 노력을 이해한다.</p>	<p><6-1></p> <p>3. 대한민국의 발전과 오늘의 우리</p> <p>(2) 자유 민주주의의 시련과 발전 (126~137쪽, 총 12쪽)</p> <p>(127~129쪽, 총 3쪽) 4.19 혁명의 배경과 의의를 알아봅시다. (130~132쪽, 총 3쪽) 5.16 군사 정변과 민주화를 위한 시민들의 노력을 알아봅시다. (134~137쪽, 총 4쪽) 1980년 이후 민주주의 발전 과정을 알아봅시다. - 134쪽: 12.12사태 -135쪽: 5.18 민주화 운동 -136쪽: 6월 민주 항쟁 -137쪽: 1990년대 지방 정치 제도</p> <p><5-1></p> <p>4. 우리 사회의 과제와 문화의 발전</p> <p>(2) 우리 사회의 오늘과 내일 (172~173쪽, 총 2쪽) 공동</p>	<p>(5) 우리나라의 정치 발전</p> <p>[6사05-01] 4.19 혁명, 5.18 민주화 운동, 6월 민주 항쟁 등을 통해 민주주의가 발전해 온 과정을 파악한다.</p> <p>(다) 교수·학습 방법 및 유의 사항</p> <p>▶ 다양한 사료를 바탕으로 4.19 혁명, 5.18 민주화 운동, 6월 민주 항쟁의 원인, 과정, 결과에 대한 이해를 통해 자유민주적 기본질서가 정착하는 과정을 파악하도록 한다. 자유·평등·인권·복지 등 다양한 가치를 포괄하는 민주주의 발전 과정을 통해 얻을 수 있는 시사점을 주제로 토의 학습을 진행하여 비판적 사고 능력을 함양하도록 한다. ▶ 광복 이후 시민들의 정치 참여 및 민주화 과정과 관련된 다양한 동영상과 사진 자료, 편지, 육성 자료 등을 학생의 발달 수준을 고려하여 제공</p>	<p>※교육과정에 맞추어 자료 선정 및 내용 서술</p> <p><6-1></p> <p>2. 우리나라의 정치발전</p> <p>(1) 민주주의의 발전과 시민 참여 (82~98쪽, 총 17쪽) (82~87쪽, 총 6쪽) 4.19 혁명과 시민들의 노력을 알아봅시다. - 83쪽: 8.15 부정선거 - 84~86쪽: 4.19혁명 - 87쪽: 탐구활동 (88~93쪽, 총 6쪽) 5.18 민주화 운동의 과정과 의미를 알아봅시다. - 88쪽: 5.16 군사정변, 유신헌법 - 89쪽: 12.12 사태 - 90~92쪽: 5.18 민주화 운동 -93쪽: 탐구활동 (94~97쪽, 총 4쪽): 6월 민주 항쟁에서 국민들의 민주화 노력을 알아봅시다. -94쪽: ...1987년에 민주화 운동에 참여했던 대학생 박종철이 강제로 경찰에 끌려가 고문을 받다가 사망하는 사건이 발생했다. ... -95쪽: ...이후 시위가 이어졌고 이 과정에서 대학생 이한열이 경찰이 쏜 최루탄에 맞아 사망했다. ...</p>
<p>[지리·일반 사회 영역]</p> <p>(6) 우리 사회의 과제와 문화의 발전</p> <p>② 우리나라 민주화 과</p>			

<p>정에 대한 이해를 바탕으로 생활 속에서 참여와 민주주의를 실천하는 태도(예, 관용, 대화, 타협, 절차 준수 등)를 갖는다.</p>	<p>체 문제의 해결 과정에서 참여가 중요한 까닭을 알아본다.</p> <p>... 정호는 학생들이 어깨동무를 하고 시위를 하는 모습이 담긴 사진에 눈길이 갔다...</p> <p>“이 사진은 ... 학생들과 시민들이 일으킨 4.19 혁명 때의 모습이다.”</p> <p>* 자료 사진 제목</p> <p>헌법 제정→대한민국 정부 수립→4.19 혁명→5.18 민주화 운동→6월 민주 항쟁→지방 자치</p>	<p>한다.</p> <p>▶ 민주화와 관련된 동영상 자료의 경우 학생들의 발달 수준을 고려하여 내용을 이해하기 쉽도록 편집해서 사용하고, 사진이나 편지 등과 같은 자료의 경우 자료에 담긴 의미를 탐색하도록 안내한다.</p>
--	--	--

출처 : 교과과학기술부(2012); 교육부(2016); 교육부(2016b), 교육부(2018), 교육부(2019)

두 교육과정의 교과서에서 민주화운동을 다루는 방식은 유의미한 차이가 보이지 않는다. 사건이 일어난 원인, 진행 과정, 사건의 결과를 이해하며, 역사적 사건을 객관화해서 이와 관련한 해석에 대해 제시하고 학습한다. 특히 5·18 민주화운동의 경우, 군부 독재의 등장과 그에 저항한 광주시민들, 뒤따르는 폭력적 탄압과 무참한 폭력에 의한 희생이 표준화되어 제시된다. 다른 민주화운동 역시 이와 다르지 않다. 권력과 기득권층에 대한 투쟁, 이로 인한 피해와 죽음, 더 큰 저항으로 인한 정치적 민주화의 완성이라는 단선적 서술로 그려진다. 이러한 서술은 시민의 저항이 군사적 폭력에 대한 반응으로 보이게 하며, 그 안의 다양한 행위 주체와 이를 발현시키는 행위주체성을 담지 못하고, 전체로서의 일반화된 역사 인식을 하게끔 한다. 이와 같은 서술은 역사 속 행위 주체를 선과 악으로 나누거나 옳은 행위와 그렇지 못한 행위로 나누는 단순한 가치 판단을 하도록 한다. 이는 복잡한 맥락 속에서 이질적으로 발현되는 역사적 행위 주체의 행위를 제대로 보지 못하게 한다.

다음으로 교과서 속 역사적 사건의 행위 주체는 이승만, 전두환, 박종철, 이한열 등의 사건을 대표하는 개인이거나 시민, 국민, 정부, 군인, 초등학생 등 일반화된 집단으로 서술되어 있다. 역사적 사건에서 대표되는 인물은 주로 유명하거나 영웅이거나 혹은 예외적인 인물이다. 물론 영웅 또는 서사에서 특별한 위치에 있는 인물의 행위는 흥미롭고 의미 있기는 하나, 그렇지 않은 평범한 사람들의 행위도 중요하게 다룰 필요가 있다. 역사는 특별한 개인이 혼자 힘으로 만들어 내는 것이 아니라, 수많은 사람들의 삶과 그들 간의 상호관계에서 발현된 역사적·사회적 양상들의 결과이며 현재 사회까지도 그 영향력을 끼치고 있다는 것을 인지해야 한다.

행위 주체는 개인만이 아닌 집단으로도 존재한다. 하지만 교과서에 드러난 집단은 그 속의 다양한 모습의 행위 주체들을 숨긴 하나의 이름으로 일반화된 집단이다. 민주화운동에 참여한 시민들은 각자 다른 맥락에서 다른 생각과 의도로 다른 행위들을 수행한다. 그렇게 만난 행위 주체들과 행위들은 다음 행위를 발현시키고 변화를 유도하는 힘과 영향력을 갖는 것이다. 하지만 교육과정과 교과서에서 그려내는 공교육의 민주화운동은 아직 시민의 행위주체성을 제대로 담

고 있지 못하다.

다만 2015 개정 교육과정에서는 민주화운동을 정치 영역과의 연계를 통해 일상생활에서의 정치 참여나 민주적 의사결정 원리를 함께 다루어 실제 생활에 실천하도록 중점을 두는 차이를 시도하였다. 하지만 이 역시 정치적 민주주의의 과정으로만 이를 다루고 있어 정치적 민주화 이면의 소외된 주체들과의 일상적이며 다원적인 민주화에 대한 내용이 배제되어 있음이 아쉽다.

IV. 나아가며: 시민 역사교육으로서 5·18 민주화운동 교육

민주시민교육을 다루는 출발점은 다원적이고 확장된 시민성 개념으로, 좁은 국민국가 차원의 정치적 민주주의와 관련된 전통적 시민성 개념으로만 연관해서는 안 된다. 우리 사회는 다양한 차원과 영역에서 저마다의 고유한 문제와 관련된 과제들이 있으며, 이는 시민들의 삶의 다면성과 접촉해서 해결해야 한다(장은주 외, 2020, 6).

역사학은 사회현상과 인간의 행위를 연구하며, 역사교육은 인간을 대상으로 하는 인문교육의 성격을 가진다(김한중, 2017, 27). 역사교육의 목적은 사회구성원으로서 알아야 할 기본적인 역사적 지식 습득만이 아닌 현재의 삶과 역사를 연결하여 사회나 집단을 성찰하는 힘을 기르는 것이다. 민주적이며 다원적인 사회 속에서 시민으로서 삶을 살아가는 우리에게 인간이 오랜 시간 동안 키워온 쌓아온 공동체의 삶의 양식과 그 변화 과정을 배우는 역사교육은 현재를 보는 폭넓은 관점과 함께 합리적인 판단을 내릴 수 있도록 해준다. 역사교육의 중요한 목적이 시민교육과 맞닿아 있는 것이다. 특히 현재와 비교적 가까운 과거를 다루는 현대사 교육은 지금의 사회 모습을 이루는 데에 가장 직접적인 영향을 주는 역사적 사건을 배운다. 역사적 사건과 그 서술이 동시대적(볼프강 쉬더, 2002, 145)인 점은 현대사가 기억의 재현과 정치적 해석에서 자유로울 수 없으며, 이는 현재까지 이어지고 있는 사회적 문제와도 연결되어 있다는 것을 의미한다. 그렇기에 사회문제에 대한 다층적이고 비판적 인식을 바탕한 일상적인 사회 참여의 실천이라는 시민교육에 중요한 역할을 하고 있다.

일반적으로 한국의 민주화운동은 군사독재에 대해선 철차적 민주주의 내지 정치적 민주주의를 복원하기 위해 벌여온 저항운동이라 지칭한다. 하지만 민주주의를 이뤄내기 위해 수행한 운동을 민주화운동이라고 보았을 때, ‘민주주의’가 무엇인가에 따라 정의와 범위가 달라지게 된다. 현재 우리는 개인이 주권자로서 동등한 권리로 선택과 책임을 보장받는 철차적·정치적 민주주의를 넘어 물질적, 정신적 불평등과 차별, 지배와 억압이 없는 다원적 영역에서의 실질적·일상적 민주주의까지를 다루어야 한다. 이렇듯 민주주의의 개념을 넓게 본다면 민주화운동을 철차적·정치적 민주주의를 위한 반독재 투쟁으로만 생각해서는 안 되며, 지금 우리 사회의 큰 쟁점인 소외, 차별, 억압에 대한 저항, 다원적 평등, 인권보장, 약자에 대한 배려까지도 민주화를 위한 수행 또는 운동이라 봐야할 것이다(손호철, 2006, 69-76; 정태석, 2005, 144-145). 그렇다면 민주화운동 교육 역시 과거의 역사로만 혹은 완성된 민주주의의 한 과정으로만 다루어서는 안 될 것이다. 실제 학생의 일상적 삶에서의 사회문제, 혹은 개인적 문제와

관련한 행위와 행위주체성을 연결한 통합적 관점이 필요하다. 그 방안으로서 행위주체성 관점에서의 5·18 민주화운동 교육을 제안하고자 하였다.

현대사에서 시민은 수많은 행위 주체들이 역동적 상호작용을 하며, 사회적 양상의 ‘변화’를 이뤄내는 집단적 실천 주체이다. 5·18 민주화운동은 이러한 시민의 행위주체성이 가장 잘 드러나는 역사적 사건이다. 5·18 민주화 운동을 행위주체성 관점에서 살펴보면, 지금까지 드러나지 않았던 다양한 행위 주체의 모습을 볼 수 있을 것이다. 그리고 다양한 행위 주체들의 서로 간 끊임없는 만남과 그로 인한 행위 발현을 통해 역사 변화와 사회 구성의 동인으로서 행위주체성이 작용함을 이해할 수 있으리라 기대한다.

참고문헌

- 강인철(2020), 『5·18 광주 커뮤니티스-항쟁, 공동체 그리고 사회드라마』, 서울: 사람의 무늬.
- 고은경·윤은주(2018), 「물질의 행위주체성을 기반으로 한 유아 숲 체험활동의 비판적 고찰」, 『유아교육연구』, 38(3), 195-213.
- 교육과학기술부(2012), 『사회과 교육과정』, 별책 7.
- 교육부(2016), 『초등학교 사회 6-1』, 서울: 지학사.
- _____ (2016b), 『초등학교 사회 5-1』, 서울: 지학사.
- _____ (2018), 『사회과 교육과정』, 167, 별책 7.
- _____ (2019), 『초등학교 사회 6-1』, 서울: 지학사.
- 김정운(2019), 「교사 행위주체성에 관한 체계적 문헌 조사와 지원 방안 탐색」, 『교육문화연구』, 25(5), 105-128.
- 김정환(2012), 「절대공동체, 반(反)정치적 신화」, 『사회과학연구』, 20(2), pp 104-127.
- 김종훈(2022), 「미래교육 담론에 나타난 학생 행위주체성 개념 탐색: OECD Education 2030 프로젝트에 대한 (재)해석」, 『교육과정연구』, 40(2), 181-202.
- 김한중(2017), 『민주사회와 시민을 위한 역사교육』, 서울: 서울대학교출판문화원
- 김현(2015), 「코민 혹은 평등한 자들의 공동체」, 『민주주의와 인권』, 15(2), 75-122.
- 니체, 프리드리히/김정현 역(2002), 『선악의 저편·도덕의 계보』, 니체전집 14, 서울: 책세상.
- 박찬교(2021), 「행위주체로서 역사교사들의 교육과정 인식」, 『역사교육연구』, 40, 237-284.
- 방지원(2017), 「공감과 연대의 역사교육과 ‘과거사’ 문제 - 성찰적 역사교육을 위한 시론」, 『역사교육연구』, 28, 115-147.
- 볼프강 쉬더(2002), 「현대사란 무엇인가?」, 『독일연구』, 3, pp 139-156.
- 서울사회과학연구소(2010), 『맑스, 프로이트, 니체를 넘어서』, 서울: 새길.
- 서유경(2020), 「한국 민주화운동의 4단계 진화과정과 한국 민주주의 패러다임(KDP) 4.0: ‘공민정치(Civic Politics)’의 등장과 미래 전망」, 『NGO연구』, 15(3), pp 67-106.
- 소경희·최유리(2018), 「학교 중심 교육 개혁 맥락에서 교사의 실천 이해: ‘교사 행위주체성’ 개념을 중심으로」, 『교육과정연구』, 36(1), 91-111.
- 손호철(2006), 『해방 60년의 한국정치 1945-2005』, 서울: 이매진.
- 신승철(2011), 『펠릭스 가타리의 생태철학』, 충청남도: 그물코.
- 엄수정(2020), 「교육과정 (재) 구성과 교사 행위주체성: Butler 와 Bhabha 의 수행성 관점을 중심으로」, 『교육과정연구』, 38(3), 57-77.
- 이진경·조원광(2009), 「단절의 혁명, 문명의 혁명-코민주의의 관점에서」, 김보현 외, 『5·18 민주항쟁에 대한 새로운 성찰적 시선』, 파주: 한올아카데미.

- 이해영(2021), 「역사적 행위주체성을 활용한 초중등 학생들의 내러티브 분석-대몽항쟁 서술을 중심으로」, 『역사교육논집』, 83-113.
- 장은주 외(2020), 『우리는 시민입니다』, 서울: 피어나, pp 6.
- 전혜은(2011), 「근대적 주체 이후의 행위성: 주디스 버틀러의 행위성 이론」, 『영미문학페미니즘』, 19(2), 153-191.
- 정상호(2007), 「시민과 시민권의 관점에서 본 한국의 1987년 6월 민주화 운동」, 『아세아연구』, 50(4), 163-190.
- 정선영(2009), 「역사적 설명과 역사교육」, 양호환 외(2009), 『역사교육의 이론』, 서울: 책과 함께.
- 정영수(2020), 「저항과 연대의 감정, 인(仁)-5·18에 대한 감정론적 재해석」, 『철학연구』, 11, pp 229-248.
- 정대석(2005), 「‘민주화’ 이후의 시민사회: 시민은 어디에 있는가」, 『황해문화』, 49, 132-148.
- 조주영(2014), 「‘주체’ 없이 행위성을 설명하기-주디스 버틀러의 수행성 개념을 중심으로」, 『시대와 철학』, 25(4), 73-96.
- 최윤경·임부연(2020), 「가타리의 주체성 생산이 유아~ 물질~ 교사의 행위주체성 (agency) 에 주는 의미: 2019 개정 누리과정 현장지원자료를 중심으로」, 『아동과 권리』, 24(2), 247-273.
- 최정운(2020), 『오월의 사회과학』, 경기도: 오월의 봄.
- 최호근·임광호·박상철(2016), 『부담스러운 과거사 교육의 원칙에 관한 연구: 5월 교육에 주는 함의』, 518기념재단 하희수·김희백(2019), 「학생 중심의 과학 학습 공동체 이해를 위한 행위주체성에 대한 이론적 고찰」, 『한국과학교육학회지』, 39(1), pp 101-113.
- 황병주(2020), 「시민의 귀환-90년대 시민 담론과 자유주의」, 『인문학연구』, 34, pp 71-94.
- Anthony Giddens/김용학 외 공역(2014), 『현대 사회학』, 7th, 서울: 을유문화사.
- Bandura(2001), 「Social cognitive theory: An Agentic Perspective」, 『Annual of psychology』, 52(1),1-26.
- Barton, K. C.(2012), 「Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making」, 『Citizenship Teaching & Learning』, 7(2), pp 131-142.
- Butler, Judith/조현준 역(2013), 『젠더 트러블』, 경기도: 문학동네.
- Callinicos, Alex/김용학 역(1991), 『역사와 행위』, 서울: 韓國學術振興財團.
- Damico, J. S., Baidon, M., & Greenstone, D. (2010), 「Examining How Historical Agency Works in Children’s Literature」, 『Social Studies Research & Practice』, 5(1)1-12.
- Davies, B.(1991), 「The concept of agency: A feminist poststructuralist analysis」, 『Social Analysis』, 30, 42-53.
- Emirbayer, M. & Mische, A.(1998), 「What is agency?」, 『American Journal of Sociology』, 103(4), 962-1023.
- Guattari Felix/윤수중 역(2003), 『카오스모제』, 서울: 동문선.
- Heyer, K. D.(2018), 「Historical Agency: Stories of Choice, Action, and Social Change」, S. A. Metzger & L. M. Harris (eds.), 『The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning』, New York: Wiley-Blackwell.
- Markus Schlosser(2019), ‘Agency’, Stanford Encyclopedia of Philosophy, <https://plato.stanford.edu>,
- McCullagh, C. Behan(1998), 『The truth of history』, England: Routledge.
- OECD(2018), 「The future of education and skills: Education 2030」, 『Position Paper』, Paris: OECD Publishing.

교신저자 : 오소영, 오정초등학교 교사
blazing@naver.com

사회과 수업에서 컴퓨팅 사고의 수용 양상과 시사점¹⁾

남 호 엽 · 조 현 기
서울교육대학교 · 세종대학교

I. 서론: 사회과에서 컴퓨팅 사고에 주목하는 맥락

인공지능은 지능적 에이전트(intelligent agent)로서 인류에게 존재론적 성찰을 하도록 한다. 자연 지능의 주체인 인류가 인공 지능에 대해 관계 설정을 해야 하기 때문이다. 인공지능의 발달 추이가 인류의 지적 능력 발달을 추월하는 특이점이 임박한 상태에서 인공지능에 대한 이해는 소수 전문가만의 고유 사안이 아닌 세상이 되었다. 그리하여 학교교육을 통해 인공지능에 대한 이해를 도모하는 여러 접근법들이 확산 중이다. 학교교육과 인공지능 사이의 만남은 ‘인공지능이해교육’과 ‘인공지능융합교육’으로 구분할 수 있다.

‘인공지능이해교육’은 학습자들이 인공지능 그 자체에 대해 이해할 수 있도록 하는데 목적이 있다. ‘인공지능융합교육’은 인공지능사회소양교육과 인공지능활용교육으로 구분가능하다. 인공지능사회소양교육은 인공지능사회에서 요구되고 있는 올바른 가치판단능력의 신장에 주안점을 둔다. 인공지능활용교육은 교과수업의 내실화를 위하여 인공지능을 에듀테크 활용의 측면에서 주목한다. 이러한 분류 방식은 인공지능사회에서 학교교육의 재구조화를 위한 유의미한 출발점이라고 본다. 본 연구는 위 분류법 중 인공지능활용교육 분야에 해당한다.

인공지능활용교육은 사회과 수업의 내실화 측면에서 인공지능이 접속하는 양상인데, 기본적인 접근 방식은 컴퓨팅 사고(computational thinking)를 통해 학습자들의 사회인식능력을 발달시키자는 관점이다. 즉 학습자들이 사회현상을 합리적으로 이해하는 과정에서 컴퓨팅 사고가 적극적으로 활용될 수 있다는 시각이다. 아울러, 컴퓨팅 사고를 근간으로 하면서 프로그래밍 언어를 통해 알고리즘을 구성하고 이를 반영한 인공지능도구를 사용하여 학습자가 사회과의 과제를 해결하는 시도까지 나아갈 수도 있다. 요컨대, 이 연구에서는 사회과에서 컴퓨팅 사고의 수용에 관한 논의 사례들을 검토하고 교육과정의 실행 과정에서 고려할 수 있는 실천 전략의 도출까지 시도해 본다.

1) 이 연구는 2022학년도 서울교육대학교 대학혁신지원사업 연구비에 의하여 수행되었음.

Ⅱ. 사회과 수업과 컴퓨팅 사고의 통합 방식

1. 컴퓨팅 사고의 의미와 교과수업에서의 적용

1) 컴퓨팅 사고력(Computational Thinking)의 개념화

Wing(2006)의 컴퓨팅 사고력에 대한 정의를 시작으로 수많은 연구들이 이루어지고 있다. 연구자들의 시각에 따라 컴퓨팅 사고력은 다양하게 변화하면서 발전하고 있지만 일부를 위한 기술이기보다는 모든 사람을 위한 기술이라는 점에서는 그 궤를 함께하고 있다. 특히, Wing이 제시한 컴퓨팅 사고력의 정의로 미루어보면 컴퓨팅 사고력 자체는 교육의 주체이기보다는 복잡한 문제를 처리할 때 필요한 문제해결 방법이다. 그 아이디어를 크게 4가지로 분류하면 분해(Decomposition), 패턴 인식(Pattern recognition), 추상화(Abstraction), 알고리즘(Algorithms)이다. 분해는 복잡하고 큰 문제를 작고 관리하기 쉬운 문제로 나누는 과정, 패턴 인식은 유사한 데이터 문제 또는 추세를 찾는 과정, 추상화는 보다 일반적인 문제 해결 방법을 찾기 위해 세부적인 정보를 숨기는 과정, 마지막으로 알고리즘은 미래에 비슷한 문제를 해결할 수 있도록 단계로 구성되어 있는 문제 해결 과정을 만드는 과정이다.

컴퓨팅 사고력은 인간 사회의 다양한 문제들을 보다 효과적으로 해결하기 위한 역량으로 각광을 받고 있다. 미래 사회가 복잡해질수록 컴퓨팅 사고력의 필요성도 점차 커지고 있으며 교육 분야에서도 컴퓨팅 사고력에 대한 논의가 점차 확대되고 있다. ISTE(International Society for Technology in Education)는 ‘Computational Thinking Meets Students Learning’ 이라는 책을 통해 교육자들이 컴퓨팅 사고력에 대한 필요성을 인식하고 다양한 학문에 이를 통합할 수 있도록 길을 제시하였다. 이들은 Wing의 정의를 바탕으로 2011년에 K-12에 적용 가능한 컴퓨팅 사고력을 제시하였다(ISTE, 2018: 4-5).

- 문제를 해결하는 데 도움이 되는 컴퓨터 및 기타 도구를 사용할 수 있는 방식으로 문제를 공식화한다.
- 데이터를 논리적으로 구성하고 분석한다.
- 모델 및 시뮬레이션과 같은 추상화를 통해 데이터를 나타낸다.
- 알고리즘적 사고(일련의 순서화된 단계)를 통한 문제해결 방법을 자동화한다.
- 단계와 자원의 가장 효율적이고 효과적인 조합을 달성하기 위한 목표로 가능한 문제해결 방법을 식별, 분석 및 구현한다.
- 문제해결 방법 과정을 일반화하고 다양한 문제로 확장한다.

K-12에 적용 가능한 컴퓨팅 사고력은 Wing(2006)의 문제 정의, 자료 분석, 추상화, 자동화, 일반화라는 컴퓨팅 사고력을 기반으로 구체적인 사고 과정을 제시하였다. 컴퓨팅 사고력은 단순한 사고의 과정이기보다는 복잡하고 해결하기 어려운 문제의 해결 방법으로서 가치가 있다.

ISTE(2018)가 제시한 K-12를 위한 컴퓨팅 사고력은 대부분의 교과에서 추구하는 문제해결학습 모형과 그 과정이 유사하다. 다만, 문제를 해결하는 과정에 데이터, 추상화, 알고리즘과 같이 컴퓨터가 활용하는 자료와 사고 방식이 추가된 형태이다. 미래 사회에서는 데이터 과학과 인공지능 기술이 보편화되고 문제해결에 보다 많이 활용될 것으로 예측된다. 그러므로 각 교과에서도 컴퓨팅 사고력과의 융합을 궁극적으로 실천해야 할 필요성이 요구된다.

2) 교과교육과 컴퓨팅 사고력

컴퓨팅 사고력은 관행적으로 문제 표현, 추상화, 분해, 시뮬레이션, 검증 및 예측으로 이루어진다. 최근에는 컴퓨팅 사고력을 교육 전반에 걸쳐 적용하고자 하는 접근이 다양하게 이루어지고 있다. 특히, 각 교과교육에서는 기존의 교과 맥락에 컴퓨팅 사고력을 융합하는 과정을 거쳐 미래 지향적인 연구를 이어가고 있다. 가장 활발하게 컴퓨팅 사고력과 교과교육의 융합이 이루어지고 있는 교과는 과학교육이다. 과학교육계는 해외와 국내 모두 컴퓨팅 사고력을 과학교육에 적용하려고 노력하고 있다.

Sengupta et al.(2013)은 컴퓨팅 사고력과 과학적 모델링 사이의 관계에 대해 언급하며 과학교육의 맥락에서 컴퓨팅 사고력을 가르치기 위한 프레임워크에 대한 연구를 실시하였다. 또한, 컴퓨팅 사고력을 일회성으로 교육과정에 적용하기 보다는 K-12에 전반적으로 적용하고자 하였다. 이들은 먼저 컴퓨팅 사고력과 과학적 탐구와의 관계를 규명하기 위해 컴퓨팅 사고력의 각 단계가 과학적 탐구 과정과 어떻게 대응하는지 밝혔다. 이를 바탕으로 컴퓨팅 사고력을 K-12 과학 교육과정에 통합하기 위한 CTSiM 교육학적 프레임워크를 제시하였으며 이를 초등학교 6학년 학생들에게 적용해봄으로써 그 효과에 대해 탐색하였다. 학생들은 컴퓨팅 사고력이 적용된 과학적 모델링 수업을 통해 물리와 생물 교과 학습 과정에서 유의미한 변화를 보였으며 컴퓨팅 사고력을 과학 교육과정에 융합할 때의 교육학적 이점으로는 과학적 개념에 대한 낮은 학습 문턱, 과학적 탐구 과정에 대한 빠른 이해, 시각화를 통한 이해, 상황에 맞는 프로그래밍의 이해 등을 제시하였다. Basu et al.(2016)은 Sengupta et al.(2013)의 연구에서 제시했던 CTSiM 모델을 중학교 학생들에게 적용하는 과정을 통해 효과를 검증하고 모델을 수정하는 연구를 실시하였다. CTSiM 모델은 학생들이 컴퓨팅 사고력과 과학 개념에 대한 강력한 이해를 동시에 달성할 수 있는 토대를 제공하는 데에서 중요한 역할을 했다. 이들은 연구 과정에서 모델의 인터페이스를 수정하고 학생들이 컴퓨팅 사고력과 과학 개념을 이해하는데 도움을 줄 수 있는 하이퍼텍스트 리소스 세트를 개발했다. Swanson et al.(2019)은 컴퓨팅 사고력을 융합한 과학 교육과정을 중학교 과학 교실에 적용해봄으로써 과학적 모델링과 시뮬레이션 실습에서 그 효과를 평가하는 연구를 실시하였다. 이들은 과학교육에서 컴퓨팅 사고력 실습이 없다는 사실을 바탕으로 교실에서 적용 가능한 컴퓨팅 사고력 실습 프로그램을 개발하였다. 이들은 NetLogo 프로그램을 활용하여 학생들이 과학 개념을 효과적으로 이해할 수 있도록 추상화 과정을 통해 원리를 단순화하여 제시하였다. 학생들은 프로그램을 활용하여 자연스럽게 컴퓨팅 사고를 하게 되었으며 이 과정에서 과학 개념을 이해할 수 있었다. 해외에서는 과학 학습 과정에서의 사고와 컴퓨팅 사고와의 연결을 바탕으로 과학 교육과정에 컴퓨팅 사고력을 적용

하여 학생들이 과학 개념을 효과적으로 이해할 수 있는 시도를 하고 있었다. 특히, 컴퓨팅 사고력과 과학적 탐구의 융합을 위한 모델 제시는 각 교과교육에서 컴퓨팅 사고력을 교육과정에 접목하는 과정에서 필요한 과정이다. 본 연구는 사회과교육에 컴퓨팅 사고력을 융합하고 이를 수업의 양상에서 분석하는 데에 목적이 있으므로 과학교육의 접근 방법이 핵심적이다.

국내에서도 과학교육과 컴퓨팅 사고력의 융합적인 연구가 활발하게 이루어지고 있었다. 하지만, 해외와 다르게 교수학습 개선의 측면에 치중된 연구 경향을 보이고 있었다. 한신과 김형범(2019)은 초등학교 지구과학 수업에서 블록형 코딩프로그램을 활용하여 초등학생들의 컴퓨팅 사고력과 과학적 태도 변화에 대한 연구를 실시하였다. 본 연구에서는 드래그 앤 드롭 방식의 스크래치를 활용하였으며 이 과정에서 스스로 문제를 확인하고 알고리즘을 고려해 데이터 정렬 및 분석 과정을 학습하였다. 학생들은 직접 코딩프로그램을 활용해 코딩을 실시해 봄으로써 활동 중심 수업에 참여하였으며 이 과정에서 컴퓨팅 사고력에 대한 자신감 및 문제해결 요인에서 유의미한 결과가 나타났다. 김현석과 최선영(2019)은 초등학교 과학 수업에서 절차적 사고과정을 활용한 교수학습방법이 초등학생들의 컴퓨팅 사고력과 창의적 문제해결력에 미치는 효과에 대해 연구하였다. 컴퓨팅 사고력에 대한 연구이지만 컴퓨터를 활용하기보다는 문제해결 과정에서 절차적 사고의 적용에 집중하였다. 연구자들은 절차적 사고 기반의 문제해결 과정을 제시하고 이를 6학년 빛과 렌즈 단원에 적용하였다. 본 연구에서는 과학적인 현상이 일어나는 원인에 대해 논리적으로 설명하기 위해 절차적 사고를 활용하였으나 학생들의 컴퓨팅 사고력 향상에는 직접적으로 영향을 미치지 못하였다. 또한, 이재호와 이원준(2022)은 피지컬 컴퓨팅 교육이 초등학생들의 컴퓨팅 사고력 향상에 미치는 효과에 대해 연구하였다. 이들은 효과성이 검증되지 않은 피지컬 컴퓨팅 도구를 선정하였으며 이를 과학영재학생들에게 적용하였다. 본 연구에서 활용한 피지컬 컴퓨팅 도구는 코블S로 선정 이유는 합리적인 비용, 블록형 프로그래밍을 활용한 다양한 창작 표현, 입출력장치를 이용한 창작물 제작 가능 등이다. 본 연구가 과학 영재 학생들을 대상으로 실시한 연구이지만 적용한 교육과정은 교과교육과 관련이 없어 교과교육에서의 컴퓨팅 사고력 연구라고 보기에는 어려움이 있다. 과학교육과 컴퓨팅 사고력을 융합하는 연구가 이루어지고 있지만 이론적인 연구가 빈약해 과학교육과 컴퓨팅 사고력 사이의 연결고리가 약한 편이었다. 또한, 과학교육의 맥락에 대한 고려보다는 과학교육을 도구로 활용하여 컴퓨팅 사고력 신장에 초점을 두고 있는 연구들이 대부분이었다는 점도 교과교육 중심의 융합교육에서 한계가 명확하였다. 이러한 한계를 극복하기 위해서는 교과교육의 방법과 내용적인 측면에 대한 분석을 바탕으로 컴퓨팅 사고력과의 관계를 명확하게 제시하고 새로운 모델을 제시하는데 초점을 맞춰야 한다.

수학과 컴퓨팅 사고력은 그 자체로 목적이 있기보다는 다른 분야에서 계산을 효과적으로 하기 위한 도구로서 활용되고 있다. Wilkerson et al.(2016)은 수학과 컴퓨팅 사고력 사용이라는 연구에서 수학과 컴퓨팅 사고력을 융합하여 지도하였을 때 어떤 장점이 있는지 밝히고 있다. 이러한 융합은 과학자, 엔지니어, 지리학자(GIS를 다루는)들이 패턴을 만들고 방법을 찾는 과정에 도움을 주고 있다. 또한, 학생들은 수학과 컴퓨팅 사고력을 통해 우리 주변 세계를 이해하고, 설명하고, 예측하고 변화시킬 수 있었다. 수학교육은 과학교육과 다르게 컴퓨팅 사고

력과 융합을 통해 개념 이해를 돕기보다는 수학교육에서 다른 교과와 개념 이해를 돕는 역할이 명확하였다. Kallia et al.(2021)은 수학교육과 컴퓨팅 사고력의 관계를 명확하게 알아보기 위해 델파이 연구를 실시하였다. 델파이에 참여한 연구자들은 수학교육에서 컴퓨팅 사고력의 추상화, 분해, 패턴 인식, 알고리즘 사고, 모델링, 자동화를 고려하는 측면이 강조되어야 하며 수학적 사고와 컴퓨팅 사고 사이의 공통적인 부분이 있다고 밝히고 있다. 결국 수학적 사고와 컴퓨팅 사고는 둘 다 문제 해결의 중심에 있으며 메타인지적 성향의 개념을 활용하여 사고한다. 수학교육과 컴퓨팅 사고력의 융합은 컴퓨팅 사고력의 문제를 공식화하고 해결하는 방법이 수학교육의 이전 방법들을 재구성함으로써 수학의 핵심 프로세스를 확장시킬 수 있다. 이러한 방식은 수학적 대상(수평 수학화의 결과)과 수학적 활동(수직 수학화의 과정)의 출발점이 될 수 있다. 수학교육과 컴퓨팅 사고력의 관계는 사고하는 과정에 초점을 맞추고 있다는 것이다. 학생들이 실제적으로 문제해결하는 과정에 대한 분석 없이 이론적 연구만으로 내린 결론이지만 융합 시도 측면에서는 그 가치가 명확하다. 사회과교육에서 추구하는 고차적 사고력과 같은 경우에도 컴퓨팅 사고력과 마찬가지로 복잡한 문제를 해결하는 목적이 있으므로 그 관계를 인식하고 규정하는 노력이 필요하다.

국내에서의 수학교육은 컴퓨팅 사고력이 교과 수업에 직접적으로 적용된 연구가 심효신과 박만구(2019)가 실시한 컴퓨팅 사고력 기반의 수업이 수학학업성취도에 미치는 영향에 대한 연구가 있다. 본 연구에서는 수학 학습과 평가를 컴퓨팅 사고력 기반으로 초등학교 4학년 소수의 덧셈과 뺄셈을 개발하였다. 수업은 언플러그드 형식으로 진행하였으며 컴퓨터를 대신해 명령에 응답하는 컴퓨터 역할을 담당하는 학생을 지정하여 역할놀이 형식으로 수업을 설계하였다. 이 과정에서 학생들은 자신들이 설계한 알고리즘이 적절한 지에 대한 토론을 진행함으로써 알고리즘의 오류를 발견하고 수정하는 과정을 통해 알고리즘을 판단할 수 있었다. 연구자는 학생들이 설계하는 코딩을 분류하고 이를 활동별로 적용하였지만 연구에 적용한 활동지가 컴퓨팅 사고력을 반영한다고 보기에는 어려움이 있었다. 중학교에서는 박경은과 이상구(2015)가 Sage를 활용해 수학 수업을 실시하였지만 컴퓨팅 사고력과 관련된 수업이기보다는 ICT 기술을 활용한 수학 수업에 가까웠다. 또한, 김은현과 김래영(2021)은 중학교 수학 교과서에 나타난 컴퓨팅 사고력에 대해 분석하였다. 이들은 Weintrop et al.(2016)의 컴퓨팅 사고력 분류 체계를 보완하여 교과서를 양적, 질적으로 분석하였다. 동일한 수학 개념이더라도 교과서별로 컴퓨팅 사고력을 적용하는 내용과 방법이 뚜렷하게 달랐다. 전반적으로 현재 학교에서 활용되는 수학 교과서들은 컴퓨팅 사고력을 제대로 반영하지 못하고 있는 것으로 나타났다. 수학교육은 다른 교과에 비해 절차적 사고를 강조하는 교과이지만 컴퓨팅 사고력과 관련된 연구들이 부족한 상황이다.

수학교육과 과학교육 이외에 컴퓨팅 사고력과의 융합을 추구한 교과는 체육교육이었다. 체육교육은 이승범(2020)이 컴퓨팅 사고력을 활용한 체육활동의 효과성을 알아보는 연구를 실시하였지만 초등학생들에게 어떤 프로그램을 적용하였는지 연구에 밝히고 있지 않고 있다. 또한, 임제구와 김명환(2020)은 탁구라는 스포츠 실기 교과목에 컴퓨팅 사고력을 적용한 연구를 실시하였지만 원문을 제공하지 않아 자세한 연구 내용을 알 수 없었다.

교과교육 분야에서 컴퓨팅 사고력을 융합하려는 여러 가지 연구들이 국내외에서 시도되고 있다. 해외에서는 교과교육의 맥락과 컴퓨팅 사고력의 맥락 사이의 관계 규명을 통해 교과를 확장하려는 시도가 주로 이루어지고 있었지만 국내에서는 단순하게 컴퓨팅 사고력을 교과 수업에 적용하고 그 효과를 알아보는 연구에 그치고 있었다. 그렇다면보니 컴퓨팅 사고력을 지나치게 도구화하여 일시적으로 활용하는 수준에 머무르고 있었다. 그러므로 사회과교육과 컴퓨팅 사고력의 융합적인 접근을 확보하기 위해서는 이론적인 연구에서부터 융합의 타당성과 방향을 제시하려는 노력이 필요하다.

2. 사회과 수업에서 컴퓨팅 사고 적용 사례

컴퓨팅 사고는 컴퓨터 과학자들만의 정신세계가 아니라 어디에서나 누구나 생활 속에서 활용할 수 있는 지적 전략이라는 관점이 확산 중이다. 컴퓨팅 사고의 의미에 관해서는 논자들마다 별다른 차이가 없지만, 컴퓨팅 사고의 구성 요소를 확인하고 난 뒤, 각자 분야에서의 활용 전략은 다채로운 것 같다. 학교교육 특히 교과수업과 컴퓨팅 사고를 통합 시키고자 할 때, 교과에 따라 차별적인 선택이 나타날 수 있다. 특정 교과 내에서도 단원의 교육내용에 따라 컴퓨팅 사고의 구성요소를 선택하고 계열화하는 방식에서 차이 국면이 작동할 수 있다. 다만 특정 교과에서 컴퓨팅 사고를 수용하는 과정에서 전략적인 모델링이 불가피한데, 이것이 접근 방식의 다양성을 야기하고 있고, 사회과 분야에서도 마찬가지일 것이다. 이하의 논의는 국내외 사회과에서 컴퓨팅 사고의 수용 사례를 검토하고 향후 실천적인 시사점을 도출하고자 한다.

국내 사회과에서 컴퓨팅 사고에 관한 논의와 실천 사례는 그다지 활발하지 않다. 인공지능 사회의 도래에 따른 사회과의 대응이 요청되고 있음을 확인하고 실천 현안의 영토화 정도에 머물고 있다(남호영·조현기, 2020). 다만, 인공지능 및 컴퓨팅 사고에 대한 직접적인 논의는 행하고 있지 않지만, 빅데이터에 기초한 사회과 수업의 재구조화를 시도하는 경우가 있다. 황홍섭(2019)은 빅데이터 활용 사회과 교수학습 모형을 탐색하고 있는데, 창조적 문제해결의 과정으로 수업을 구조화하고 있다. 즉, 학습 주제를 위한 데이터 수집, 데이터 패턴 분석과 이에 기초한 예측 분석, 예측 분석에 의한 가치 창출로 모형화하고 있으며(황홍섭, 2019: 93), 이는 컴퓨팅 사고와의 관련성을 확인할 수 있다.

또한, 인공지능소양교육에 초점을 둔 수업실천가들이 사회과를 사례로 하는 경우에서 컴퓨팅 사고력 교육의 현상을 확인할 수 있다. 제1회 AI융합교육 수업지도안 공모전 수상작으로 김태림(2021)의 ‘버스 승하차 인원 공공데이터와 엔트리의 인공지능 군집 모델을 이용하여 우리 고장의 중심지 찾기’ 수업 구상 및 실천 사례가 있다. 이 실천 사례의 의의는 컴퓨터 프로그래밍을 매개로 하지 않는 언플러그 활동과 플러그 활동이 병행되고 있는 점이다. 해당 수업은 두 개 차시로 구조화되어 있으며, 교사가 제시한 지도상의 유의점에서 수업의 특징이 잘 드러난다. 즉, ‘1차시에서 학생들이 직접 우리 고장의 버스 승하차 데이터를 정렬 및 시각화하여 중심지를 찾아보고, 이를 2차시에 인공지능 군집 모델을 통해 자동으로 찾아낸 중심지와 비교하여 볼 수 있도록 한다’ (김태림, 2021: 110). 1차시는 중심지 개념이라는 주제를

매개로 관련 데이터의 수집 및 처리 후 고장의 중심지를 발견하도록 했다. 2차시에는 인공지능 군집 모델을 수업 관련 데이터에 적용하고 엔트리로 고장의 중심지를 찾아주는 인공지능 프로그램을 만들도록 했다. 사회과의 입장에서 볼 때 이 수업은 교육과정 연계성이 취약하다는 비판을 받을 수 있다. 해당 수업의 내용은 3학년 사회과 교육과정에 나오는데, 사례 수업은 6학년에서 실행되었다. 사회과 교육과정의 운영이라는 측면에서 수업이 기획되었다기 보다는 인공지능이해교육에 보다 초점이 있다. 요컨대, 사회과에서 인공지능융합 혹은 인공지능활용 수업사례로 보기에는 어려움이 있다. 다만 이 수업의 1차시는 3학년 사회과 교육과정에서 컴퓨팅 사고의 수용을 통한 수업 내실화 관점에서 검토할 가치가 있다고 본다.

다음으로, 인공지능 기술 활용하여 지구시민교육 실행연구를 행하고 난 뒤 수업의 효과를 보고하고 있는 연구성과가 있다(조현기, 2021). 이 연구에서는 컴퓨팅 사고력을 창의적 문제해결의 과정으로 보고 있는 전용주(2017)의 연구를 기초로 하여 단원을 설계하였다. 학습자들이 지구행성의 문제해결자로서 능동적인 역할 수행을 하는데, 이때 인공지능이 동반자적 협력 관계를 형성한다. 연구자는 지구온난화 문제를 체계적으로 모니터링할 수 있는 방안으로 NASA에서 수행하고 있는 바다 속 산호초 지도 만들기 활동에 주목하면서 학습자들이 이 활동에 참여하도록 단원을 구성하였다. NASA의 프로젝트는 NEMO-NET라는 인공지능 프로그램을 통해 산호초의 건강 상태를 분류하여 백화현상의 추이를 지도화한다. 학습자들은 NEMO-NET 활동의 원리를 참여 활동 이전에 알 수 있도록 엔트리를 활용하여 이미지 분류 인공지능 기술을 제작해 보도록 하였다. 요컨대, 조현기(2021)의 연구는 인류세 시대 시민교육의 관점에서 인공지능 기술을 학습자들이 적극 활용하여 지속가능성 소양의 증진이라는 학습 효과를 높이도록 했으며, 동시에 학습자들이 창조적 문제해결의 과정으로 컴퓨팅 사고력을 경험할 수 있도록 했다.

한편, 국외 사회과에서 컴퓨팅 사고에 대한 연구는 최근에 와서 관심이 고조되고 있는 상황이다. 컴퓨팅 사고가 컴퓨터 과학에만 한정적이지 않고 여러 학문 분야에서 문제해결의 도구로서 공인받고 있는 상태이다. 특히 사회과학 분야에서 탐구의 수단으로서 컴퓨팅 사고의 유용성이 확인되면서, 사회과교육에서 컴퓨팅 사고의 가치에 대한 재인식이 나타나고 있다. 즉, 현대 사회의 디지털화 추세 속에서 유능한 시민은 컴퓨팅 사고 역량을 갖춘 존재라는 점에 주목한다(Hammond et al., 2019a; Hammond et al., 2019b; Güven & Gulbahr, 2020; Hammond et al., 2020; Ojha, 2021; Manfra et al., 2022). 아울러 더 나아가 컴퓨팅 사고의 한 형식으로 코딩을 사회과수업 속에 통합시키는 경우까지 등장하고 있다(von Wangenheim et al., 2017; Ray, Rogers & Gallup, 2022: 91). 요컨대, 국외의 사회과에서 컴퓨팅 사고의 수용 양상은 두 부류, 즉, 언플러그드 활동으로 컴퓨팅 사고가 수업의 내실화를 도모할 수 있다는 시각과 사회과수업에서 코딩활동까지 실천하여 일정하게 인공지능이해교육의 효과까지 확보할 수 있는 경우이다.

먼저 사회과수업과 컴퓨팅 사고의 결합 방식에 주안점을 연구사례를 살펴보도록 한다. 이 부류는 컴퓨팅 사고의 본질에 비추어 볼 때 사회과수업과의 통합이 가능하며, 현대 사회과의 지향과 친화성이 있다고 본다. 또한 이 시각은 사회과학 탐구 혹은 문제해결의 과정에서 컴퓨팅 사고를 적용하는 경우이다. 이를테면 지리수업과 역사수업이며, 컴퓨팅 사고와의 통합을 통해 수업의 창조력을 낳고 있다. 즉, 컴퓨팅 사고의 측면에서 사회과수업을 재구조화하면서 수업 패러다임의 전

환,²⁾ 능동적인 사회인식 활동의 조건화 등과 같은 교과 수업 개혁의 효과를 가져오고 있다.

예컨대, Hammond et al.(2019b)는 초등학생을 대상으로 하는 펜실베니아 지역의 역사지리수업에서 컴퓨팅 사고와의 결합 사례를 모형화하고 있다. 이들은 사회과수업을 위한 컴퓨팅 사고의 선정 및 계열화를 아래와 같이 시도하고 초·중등 교육과정의 운영 속에서의 통합 가능성을 추구하고 있다(표 1 참조). 18세기 미국의 식민지 이전 및 식민지 시기 리하이 계곡(Lehigh Valley)에서 유럽인들의 정착이 학습주제인 수업에서 컴퓨팅 사고와의 통합을 시도하고 있다. 즉, 펜실베니아 주 리하이 강 일대에서 유럽인들의 정착 거점을 표기한 지도화한 지리정보시스템(GIS)을 매개로 컴퓨팅 사고가 수업의 기본 구조를 구성한다.

표 1. 사회과수업을 위한 컴퓨팅 사고의 선정 및 계열화 사례

컴퓨팅 사고의 선택 요소들				
상징 체계 및 표상(symbolic systems & representations)	추상 및 패턴 일반화(abstractions & pattern generalizations)	제어 흐름의 알고리즘 개념(Algorithmic notions of flow control)	구조화된 문제 분해(Structured problem decomposition)	디버깅 및 체계적이 오류 감지(Debugging & systematic error detection)
↓ ↓				
사회과 목적을 위한 조정 및 계열화				
데이터(data) ·우리는 무엇을 보고 있는가? ·이것은 어떤 방식으로 추상화되었는가?		패턴(patterns) ·패턴은 무엇인가? 패턴이 있다면 예외는 무엇인가? ·우리가 그 문제를 분해한다면, 패턴이 바뀌는가?		규칙(rules) ·이 패턴은 일반화되는가, 즉, 다른 상황들 아래에서 반복되는가? 어떤 요인들이 중요한 것으로 보이는가?
질문(questions) ·위에서 관찰한 데이터, 패턴, 그리고 규칙을 더 잘 이해하기 위해 당신이 알 필요가 있는 것은 그밖에 무엇이 있는가? ·당신이 상의하고 싶은 다른 데이터가 있는가? ·기타 등등				

출처 : Hammond et al.(2020: 5)

학습자들은 이 수업에서 지도를 통하여(추상), 리하이 강 하류에서 상류로 가면서 정착지(취락 발달)가 확장하는 패턴을 관찰하고 왜 이 패턴이 존재하는 가를 밝힌다(패턴 일반화 및 규칙 형성-물길이 만나는 곳에 취락 공동체가 발달한다). 아울러, 더 나아가 이 패턴이 다른 지역에도 일반화될 수 있는가를, 즉, 다른 교통 기술이 지배적인 시기에도 동일한 패턴이 나타

2) 미국사 수업에서 컴퓨팅 사고의 적용을 통해 수업 패러다임의 전환, 즉, 내러티브 이해 중심의 수업에서 분석적 사고 중심의 수업으로의 이행을 보여주고 있다(Hammond et al., 2019b: 119-120). 학습자들은 남북전쟁 시기 주요 전투 지역의 위치를 나타낸 GIS 이미지를 통해 패턴을 인식할 수 있다. 개별 전투 장소들을 더 넓은 점들로 그룹핑하면서 군집분석을 수행한 결과로 전쟁의 경과 추이를 분석할 수 있다. 즉, 전쟁의 후기 국면에서 남부군의 수도 리치먼드를 북부군이 포위하고 있는 양상을 파악할 수 있다. 요컨대, 남북전쟁의 진행 과정을 기존의 수업은 내러티브 이해의 차원에서 시도되었지만, 컴퓨팅 사고 활용을 수업의 구조로 포섭하면서 분석과정으로서의 역사수업이 가능하였다.

나는가?(이러하면 19세기 운하와 철도 교통의 시기에는 어떤 패턴이 나타는가?)를 질문하면서 수업의 심화가 진행될 수 있다(Hammond et al., 2019b: 118-119). 요컨대, 초등학교 사회과에서 역사지리탐구의 과정이 컴퓨팅 사고의 요소들에 의하여 구조화되면서 능동적인 사회인식 활동이 추구되고 있다.

다음으로 사회과수업에서 코딩활동을 포함시킨 실천 사례로 브라질 산타카트리나 지역 학교의 보고가 있다(Von Wangenheim et al., 2017). 사례 지역 5학년과 7학년 105명 학생을 대상으로 ‘컴퓨팅과 역사를 위한 간학문적 수업단원’ (Unidade Instrucional Interdisciplinar de Computação e História)을 개발하여 적용한 뒤 수업효과를 분석하고 있다. 5학년 학생들은 산타카트리나 지역의 문화적 쟁점들을, 7학년 학생들은 고대 문명(유럽, 고대 그리스와 로마)에서의 글로벌 주제들을 다룬 역사수업에 참여하였다. 학생들은 이 수업들을 통해서 문화와 생활, 사고, 행동의 방식 사이 차이점들을 이해하며, 학습내용을 스크래치 프로그램을 통해 게임의 형태로 만드는 경험을 가졌다. 해당 수업 단원의 실라버스는 다음과 같다.

표 2. 수업 단원의 실라버스

차시 수업(각 2시간)	수업 방법	자료	평가
측정1		-학생 사전-단원 질문지	
1. 스크래치 소개하기 -스크래치에 접근하기 -기본 명령어 보여주면서 사례 게임 프로그래밍하기	-교사의 안내에 따라 단계별 실제 활동	-수업자 안내 -스크래치 환경 -컴퓨터 -교실 프로젝터	
2. 역사 주제에 대한 게임 디자인 하기 -집단으로 학생들 나누기 -집단별로 게임 디자인 (게임 유형 및 역학 그리고 역사 주제의 선택)	-수업자에 의한 사례 게임의 실연 -소집단/짝별로 실제 활동	-사례 게임들 -스크래치 환경 -역사수업자료 -컴퓨터 -교실 프로젝터	
3-5. 게임 프로그래밍과 테스트하기	-소집단/짝별로 실제 활동 -수업자에 의해 제공된 개별 지원 (학생의 질문에 답하면서 이루어짐)	-사례 게임들 -스크래치 환경 -역사수업자료 -컴퓨터	-학생의 프로그램을 평가하기 위한 평가 루브릭 -프로그램의 복잡성 분석을 위한 Dr 스크래치
6. 프로젝트들의 마무리 -학급 구성원들에 의해 개발된 게임 공유 및 실연 -수업단원에 대한 의견주고 받기		-소집단/짝별로 실제 활동 -토론하기	-스크래치 환경 -컴퓨터
측정2			-학생 사후-단원 설문지 -교사 사후-단원 설문지 -학부모, 교사 그리고 학생 피드백 자료들

출처 : Von Wangenheim et al.(2017: 6)

위 수업단원에 참여한 학생들은 다양한 장르들에 기초하여 게임을 만들었다. 게임 장르는 행동(action), 퀴즈(quiz), 어드벤처(adventure), 불완전 게임/장르 없음 등으로 분류할 수 있었다(Von Wangenheim et al., 2017: 9). 여기서 행동은 대체로 반작용(reaction)에 기초하여 이동을 강조하며, 퀴즈는 플레이어가 특정한 지식 영역에 대한 질문에 답을 한다. 어드벤처는 플레이어가 텍스트/노래/이미지-퍼즐들을 통해 스토리를 따라가는 경우이다. 결국 참여 학생들은 해당 단원에서 학습한 바를 스크래치 게임 만들기 형식으로 포트폴리오를 제작하였다. 그래서 코딩 활동이 역사 단원 학습의 종결활동으로서 의의를 가진다고 볼 수 있다. 요컨대 사회과 학습자들은 계열화된 컴퓨팅 사고의 한 형식으로서 코딩 활동을 통하여 학습 결과물을 창출하면서 능동적인 사회인식활동의 모습을 보인다고 말할 수 있겠다. 즉, 코딩은 디지털 세상을 살아가는 유능한 시민에게 요구되는 컴퓨팅 사고 기능이며, 메타인지와 창의적 사고 역량의 향상을 도모하는 수단이 되기도 한다(Bell & Bell, 2018: 14; Ray, Rogers & Gallup, 2022: 91).

Ⅲ. 잠정적 결론

교육은 시대를 따라가거나 반영하기보다는 앞서나가야 한다. 사회과교육의 역할은 과거 사회의 유산을 학생들에게 전달하기보다는 미래 사회의 시민으로서 필요한 역량을 기를 수 있어야 한다. 본 연구에서는 미래 사회의 역량 중 하나인 컴퓨팅 사고력을 사회과교육과 융합하고자 하였다. 이를 위해 컴퓨팅 사고력의 정의와 의미에 대해 논하고 교과교육과 컴퓨팅 사고력과의 융합에 대한 사례를 제시하였다. 교과교육과의 융합은 해외와 국내 사례에서 눈여겨볼 만한 차이가 있었다. 해외에서는 교과교육과 컴퓨팅 사고력의 맥락을 탐색하고 본질적으로 프레임워크 구성과 사고 과정 재구성을 바탕으로 논의를 이어갔다. 이러한 논의들은 교실에서 학생들에게 적용되는 교육과정과 수업에 밑바탕이 되었으며 이는 프레임워크와 사고 과정을 재구성하도록 하였다. 다만, 국내의 연구들은 대부분 이론적인 접근보다는 컴퓨팅 사고력을 단순히 교과 수업에 적용하는 연구에 그치고 있었다. 이는, 사회과교육에서도 비슷한 경향을 보였는데 Hammond et al.(2019a, 2019b, 2020)의 연구에서는 컴퓨팅 사고력과 사회과교육을 융합하려는 시도가 체계적으로 이루어지고 있었다. 특히, Wing(2006)이 제시한 컴퓨팅 사고력의 세부 요소들을 바탕으로 사회과교육에 적용 가능한 DPQ-R 휴리스틱을 제시해 사회과교육의 교수학습모형과의 융합 가능성을 제시하였다. 단순히 이론적인 수준에서 이야기가 끝나기보다는 이를 실제 수업에 적용함으로써 사회과교육 교육과정 내에서 컴퓨팅 사고력이 실제 융합되는 현상까지 확장시켰다. 이들의 연구는 실제 사회에서 생산되고 활용되는 다양한 사회과학 데이터를 사회과교육 수업에 접목시켰으며 이를 바탕으로 컴퓨팅 사고력과 사회과교육의 사고 과정을 융합하는 과정까지 확대되었다. 컴퓨팅 사고력은 컴퓨터가 사고하는 방법을 바탕으로 이루어지기 때문에 코딩교육과 함께 이루어지기도 한다. Hammond et al.(2019b)의 연구는 컴퓨팅 사고력을 컴퓨터를 활용하지 않는 언플러그드 방법을 활용한 연구였지만 Von Wangenheim et al.(2017)은 플러그드 방법을 바탕으로 컴퓨팅 사고력과 사회과교육의 융

합을 탐색하였다. 학생들은 스크래치와 같은 블록 코딩 프로그램을 활용하여 컴퓨팅 사고력과 역사 수업을 간학문적으로 고려하였다.

컴퓨팅 사고력은 컴퓨터교육에서 가르치는 역량이기보다는 교육과정에서 전반적으로 다루어야 하는 역량이다. 사회과교육도 마찬가지로 컴퓨팅 사고력을 어떻게 수용하고 학생들을 가르쳐야 하는지에 대한 고민이 필수적이다. 국내에서 현재 이루어지고 있는 대부분의 연구들은 단순하게 데이터를 활용하거나 컴퓨팅 사고력을 적용하는 정도에 그치고 있다. 그러므로 사회과교육의 본질을 바탕으로 컴퓨팅 사고력을 수용할 수 있는 연구가 함께 이루어질 필요가 있다. 특히, 2022 개정 교육과정에서는 디지털 기초소양 강화를 추진 과제로 제시하며 미래를 대응하기 위한 교육과정으로서의 성격을 공고히 하였다(교육부, 2021: 9). 이는 학교에서 이루어지는 모든 교육에서 디지털 기초소양을 강조하겠다는 의지의 표현이며 사회과교육도 이러한 교육과정의 의지를 적극 수용해야 한다. 이를 위해서 사회과교육에서는 기존의 논의들을 바탕으로 컴퓨팅 사고력과 융합이 이루어질 수 있도록 모형화 작업이 요구된다. 새로운 모형을 제시하기보다는 기존에 사회과교육에서 활용되고 있던 교수학습모형에 컴퓨팅 사고력의 요소를 접목함으로써 재구성의 관점에서 접근할 수 있다. 또한, 학교 현장에서 교사들이 학생들과 활용 가능한 교육과정 및 수업에 대한 연구도 함께 이루어져야 한다. 컴퓨팅 사고력과 융합은 이벤트적인 수업의 성격이기보다는 교육과정 내에서 보편적으로 적용되어야 하기 때문에 언플러그드와 코딩 활동 등 다양한 방법으로 개발되어야 한다. 이는 사회과교육과정에서 다루는 주제를 활용하여 수업에 적용할 수 있는 프로그램을 설계하고 전문가 집단에서 내용 타당도 검증을 수행하고 프로그램을 수정 및 보완하는 과정을 거쳐야 한다.

참고문헌

- 교육부(2021). 2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안). 교육부.
- 김은현·김래영(2021). 중학교 수학교과서의 정보처리 능력과 관련된 교과에 나타난 컴퓨팅 사고력 분석. 교과교육학연구, 25(6), 539-552.
- 김태림(2021). 버스 승하차 인원 공공데이터와 엔트리의 인공지능 군집 모델을 이용하여 우리 고장의 중심지 찾기. 제1회 AI융합교육 수업지도안 공모전 우수사례집. 교육부/이화여대 AI융합교육연구·지원센터. pp.109-119.
- 김현석·최선영(2019). 초등과학 수업에서 절차적 사고과정을 활용한 학습 전략이 컴퓨팅 사고력과 창의적 문제해결력에 미치는 효과. 과학교육연구지, 43(3), 329-341.
- 남호엽·조현기(2020). 사회과에 인공지능교육의 유형화와 현장 적용 탐색. 한국초등교육, 31, 119-133.
- 박경은·이상구(2015). 컴퓨팅 사고력 향상과 Sage 도구를 이용한 수학교육. 수학교육 논문집, 29(1), 19-33.
- 심효신·박만구(2019). 학습과 평가를 통합한 컴퓨팅 사고력 기반의 수업이 초등학생의 메타

- 인지와 수학학업성취도에 미치는 영향. *초등수학교육*, 22(4), 239-259.
- 이승범(2020). 컴퓨팅 사고력을 응용한 체육활동의 융합적 사고 및 창의적 리더십 연구. *홀리스틱융합교육연구*, 24(2), 113-126.
- 이재호 · 이원준(2022). SW코딩기반 피지컬 컴퓨팅 교육이 초등과학영재의 컴퓨팅 사고력 향상에 미치는 효과 분석. *창의정보문화연구*, 8(2), 55-63.
- 임재구 · 김명환(2020). 컴퓨팅 사고력 신장을 위한 탁구 교수법 효과성에 관한 연구. *한국체육정책학회지*, 52, 19-31.
- 전용주(2017). 새로운 교육과정의 소프트웨어 교육을 위한 컴퓨팅 사고력 기반 창의적 문제해결 수업모형의 개발 및 적용. *한국교원대학교 대학원 박사학위논문*.
- 조현기(2021). 인공지능 기술 활용 지구시민교육을 통한 지속가능성 소양의 함양. *서울교육대학교 교육전문대학원 박사학위논문*.
- 한신 · 김형범(2019). 블록형 코딩프로그램을 활용하나 지구과학 수업에서 학생들의 컴퓨팅 사고력에 대한 인식 및 과학적 태도 변화 연구. *대한지구과학교육학회지*, 12(2), 131-140.
- 황홍섭(2019). 빅데이터를 활용한 사회과 교수학습 모형의 탐색. *사회과교육*, 58(1), 63-98.
- Basu, S., Biswas, G., Sengupta, P., Dicke, A., Kinnebrew, J. S. & Clark, D.(2016). Identifying Middle School Students' Challenges in Computational Thinking-based Science Learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 11(13), 1-35.
- Bell, J. & Bell, T.(2018). Integrating computational thinking with a music education context. *Informatics in Education*, 17(2), 151-166.
- Güven, I. & Gulbahar, Y.(2020). Integrating computational thinking into social studies. *The Social Studies*, 111(5), pp.234-248.
- Hammond, T. C., Oltman, J. & Manfra, M. M.(2019a). Geo-computational thinking in the third grade: Making computational thinking truly “for everyone, everywhere.” In A. Magdy(Ed.), *Proceedings of the 1st ACM SIGSPATIAL International Workshop on Geo-computational Thinking in Education(GeoEd' 19)*. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3356393.3365369>.
- Hammond, T. C., Oltman, J. & Salter, S.(2019b). Using computational thinking to explore the past, present, and future. *Social Education*, 83(2), pp.118-122.
- Hammond, T. C., Oltman, Julie L. & Manfra, M. M.(2020). Computational thinking and social studies teacher education: what, why, and how. In S. Keengwe (Ed.), *Handbook of Research on Integrating Computer Science and Computational Thinking in K-12 Education*, Hershey, PA: IGI. pp.1-16.
- International Society for Technology in Education(2018). *Computational Thinking Meets Students Learning*.
- Kallia, M., Borkulo, S. P., Drijvers, P., Barendsen, E. & Tolboom, J.(2021). Characterising Computational Thinking in Mathematics Education: a Literatureinformed Delphi Study,

- Research in Mathematics Education*, 23(2), 1-29.
- Manfra, M. M., Hammond, T. C. & Coven, R. M.(2022). Assessing computational thinking in the social studies. *Theory & Research in Social Education*, 50(2), pp.255-296.
- Ojha, S. S.(2021). Computational thinking and social science education. *Academic Letters*, Article 1577. <https://doi.org/10.20935/AL1577>.
- Ray, B. B., Rogers, R. R. H. & Gallup, J.(2002). Coding and computational thinking in the social studies: teachers' perspective. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, <https://doi.org/10.1080/21532974.2022.2074581>.
- Sengupta, P., Kinnebrew, J. S., Basu, S., Biswas, G. & Clark, D.(2013). Integrating Computational Thinking with K-12 Science Education Using Agent-based Computation: A Theoretical Framework. *Educ Inf Technol*, 18, 351-380.
- Swanson, H., Anton, G., Bain, C., Horn, M., Wilensky, U.(2019). Introducing and Assessing Computational Thinking in the Secondary Science Classroom. In: Kong, SC., Abelson, H.(eds), *Computational Thinking Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6528-7_7.
- Von Wangenheim, C. G., Alves, N. C., Rodrigues, P. E. & Hauck, J. C.(2017). Teaching computing in a multidisciplinary way in social studies classes in school—a case study. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 1(2), 3-16.
- Wilkerson, M. & Fenwick, M. (2016). The practice of using mathematics and computational thinking. In C. V. Schwarz, C. Passmore, & B. J. Reiser (Eds.), *Helping Students Make Sense of the World Using Next Generation Science and Engineering Practices*. Arlington, VA: National Science Teachers' Association Press.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육 II



- **개화기 수신교과서에 나타난 시민권 분석**

: 신해영의 ‘倫理學教科書’ 를 중심으로

유 중 열(국립공주대) 127

- **사회과에서 어려운 지식(Difficult knowledge)과 감정에 대한 고찰**

: 교사 내러티브 탐구를 통해

차 보 은(연세대 교육연구소) 141

- **초등 사회과 교실 역사수업에서 학습 기능의 신장을 위한 실천적 방안 모색**

주 응 영 · 정 경 훈(대구교대 · 대구덕인초) 157



한국사회과교육학회 · 한국사회과수업학회

4 분과

개화기 수신교과서에 나타난 시민권 분석 -신해영의 ‘倫理學教科書’를 중심으로-

유 종 열

국립공주대학교

I. 머리말

우리나라 개화기는 학자에 따라 다양하게 시기를 규정하고 있지만 많은 학자들은 조선이 개항으로 외부 세계와 본격적인 교류가 시작된 1876년부터 조선이 국권을 빼앗긴 1910년 사이를 의미하는 경우가 많다(전숙자, 1996; 차석기, 1993). 이 시기의 한국사회는 두 가지의 역사적 과제 안고 있었다. 하나는 한국 사회 내적으로 봉건적인 사회체제를 개선하여 근대화를 이루는 것과 외적으로 서구 자본주의 열강과 일본 식민지배로부터 벗어나기 위한 저항을 함으로써 민족과 국가를 지키는 것이었다.

이에 개화기는 봉건적 사회체제라는 내적 모순과 서구 열강들의 침략이라는 외적 모순 속에서 반봉건 근대화와 반제국주의 자주독립을 이루어야 한다는 역사적 과제를 안게 되었으며 이러한 과제를 담당할 역사적 주체 즉 민족 의식과 근대적 의식을 갖춘 국민을 양성해야 한다는 교육적 과제를 낳게 되었다. 이에 민족의 개화와 근대화를 위해서는 기존의 교육을 개혁하고 근대적인 교육이 필요하다는 요구에 부응하기 위한 변화를 자연스럽게 추구하게 되었으며(차석기, 1993: 50), 당시 지식인들은 새로운 사회를 구축하는데 교육이 중요하다는 것을 인식하고 있었다. 즉, 서구의 신교육을 받아들여 교육개혁을 통해 새로운 사회를 구축하려는 의도가 강하였으며, 다양한 학교 교육을 통해 자유·평등과 같은 근대적인 가치의 내면화와 주권재민이라는 민주적인 시민의식을 싹트게 하는 계기를 마련하고자 하였다(전숙자, 1996, 88).

이러한 의지가 가시적인 결실을 맺은 것은 1883년을 그 시초로 볼 수 있다. 최초의 근대적인 교육내용을 수용한 원산학사가 세워진 것이 1883년이기 때문이다. 이후 근대 교육은 갑오개혁으로 한 단계 더 성숙한 근대적인 교육개혁이 시도되었으나 1905년 을사늑약으로 통감부가 설치되면서 자주적인 교육개혁과 민주적인 시민 의식을 갖춘 민중의 성장이라는 과제는 일정 정도 좌절되는 아픔을 겪게 되었다. 이후 1910년 한일합방이 이루어지면서 우리나라의 근대화를 위한 자주적인 교육개혁은 해방될 때 까지 멈출 수밖에 없었다.

이 글에서는 이러한 상황 속에서도 가설적으로나마 1905년에서 1910년 사이 우리나라에서는 근대화를 위한 교육개혁은 멈춘 것이 아니며 민주적인 시민의식을 갖춘 민중을 양성하기 위한 노력이 계속 되었다는 것을 밝히려고 한다. 즉, 당시 지식인들 중에는 여전히 대한제국이 주권의 일부, 즉 대내주권을 유지하고 있으며, 잃어버린 대외주권 역시 문명개화, 근대적 개혁

을 통해 회복할 수 있으며, 궁극적으로는 서구 또는 일본과 같은 근대국가를 이룰 수 있을 것으로 믿는 이들이 적지 않았다는 것이다(김소영, 2011, 8).

이에 이 글에서는 1905년부터 1910년 사이에 있었던 교육과정을 살펴보고, 시민의식 향상과 직접적인 관련성을 갖는 개화기 ‘수신’ 교과서 분석을 통하여 개화기 교육이 역사적·시대적 과제를 담당할 주체 형성에 어떻게 이바지하였는지 밝히고자 한다. 이것은 개화기 시민교육의 성격을 재규명하는 작업이기도 하다.

이러한 작업은 다음과 같은 전제를 바탕으로 하고 있다. 첫째, 개화기 시민교육의 성격은 교과서에 기술된 시민권에 대한 내용을 통해 파악할 수 있다는 것이다. 당시 많은 개화론자들은 근대적 인간형을 형성하기 위해 모색했던 여러 방법들 중 가장 효율적이고 급선무라고 판단했던 것은 ‘교육’이었으며, 보다 직접적으로는 일선 교육현장에서 직접 학생들을 가르치는 교사로 활동하거나 또는 학교에서 사용할 교과서를 저술, 편찬하는 등의 교육활동을 펼치는 것이었다(김소영, 2011, 9). 이에 당시 교과서에는 개화기 지식인들이 지향했던 근대적 인간형의 모습이 반영되어 있다고 전제할 수 있다.

둘째, 개화기 시민교육은 민족의식과 근대적인 시민의식을 내면화하는 것을 과제로 안고 있었기 때문에 당시 시민교육을 직접적으로 담당하고 있었던 ‘수신’ 교과서에 나타난 시민권과 관련된 내용을 분석하면 당시 시민교육의 성격을 밝힐 수 있다는 전제이다. 수신 교과와 교과서는 국가나 정부 또는 다양한 교육 주체와 교과서 편찬 주체가 자신들이 지향하며 형성하고자 했던 ‘인간상’ 또는 ‘국민상’을 교과서 내용을 통해 직접적으로 표출하고 교육하는 것을 그 목표로 했기 때문이다(김소영, 2011, 9).

이러한 전제하에 본 연구에서 수행한 구체적인 연구 내용은 다음과 같다. 먼저, 시민권의 개념을 어떻게 정의할 것인지에 대한 논의를 전개하였다. 개화기 시민교육의 성격은 다양한 관점에서 논의할 수 있지만 당시 교육의 중요한 과제는 근대적인 시민의식의 내면화였으므로 근대적인 시민의식 형성과 관련된 ‘시민권’과 관계되는 내용을 중심으로 논의하였다.

둘째, 수신 교과서의 성격 및 개화기 수신 교과서에 대한 선행 연구를 분석하였다. 이를 통해 수신 교과의 성격을 명확히 하고, 본 연구가 선행연구와 어떠한 구별점이 있으며 어떠한 의미가 있는지를 밝혔다.

셋째, 앞서의 두 가지의 논의를 바탕으로 개화기 수신 교과서를 분석하였다. 이 글에서는 1905년에서 1910년 사이에 발행된 수신 교과서에 주목하였다. 이 시기는 한국이 개항한 이후 자주적인 교육개혁 운동이 좌절되고, 1905년 을사늑약으로 통감부에 의한 교육에서의 식민지적 침탈이 심화되는 시기였다. 이러한 시대적인 한계와 어려움이 있었음에도 불구하고 이 시기를 주목한 이유는 역설적으로 이 당시의 교과서에 나타난 시민권에 대한 진술은 외세에 대한 저항과 근대화에 대한 열망 정도를 가장 잘 들어낼 수 있을 것으로 판단했기 때문이다.

본 연구의 분석 대상 교과서는 1906년 수신 교과서로 사용하기 위해 신혜영이 편술한 ‘윤리학 교과서(倫理學教科書)’¹⁾이다. 이 교과서를 선택한 이유는, 먼저, 이 교과서는 학부 불인가(不認可) 교과용 도서였다는 점이다(표 2 참조). 이는 이 교과서가 당시 일본 통감부가 이식하려고 했

1) 이 글은 김민재(2011c)가 번역한 ‘윤리학교과서’를 대상으로 하였다. 이 번역본은 이화여자대학교 한국문화연구원에서 해제 번역한 총서 ‘근대 수신 교과서 3’이다.

던 식민적 교육이념과 거리를 두었기 때문으로 볼 수 있다. 즉, 우리나라에 대한 애국심 고취나 반제국주의적인 근대적인 시민의식의 함양과 관련된 내용이 다수 있었음을 추론할 수 있다.

둘째, 이 교과서는 이름으로 보면 ‘윤리학’에 관한 교과서로 보이지만, 이 교과서는 통합적 성격을 가지고 있다. 근대 수신 교과서는 유교문화 특유의 도덕 교과서로서의 성격을 지니고 있었다고 보는 것이 타당할 것이다. 그러나 신혜영의 ‘윤리학교과서’는 다른 사람의 재산에 대해 다루거나, 헌법의 종류와 같이 법교육과 관련된 내용을 담고 있다(박병기, 2011: 20). 즉, 이 책은 학제적 성격이 강한 책이라고 할 수 있다. 당시 여러 과목을 체계적으로 개설하기 어려운 상황에서 윤리학 이외의 내용을 첨가하였기 때문에 윤리를 다루는 교과에서 설명하지 않아도 되는 내용을 다룬 측면도 있지만, 가족, 친지, 사회, 국가에 이르기까지 전반적인 사회적 삶과 관련된 구체적인 내용을 다루기 때문에 학습자들의 교양 향상에 긍정적인 역할을 수행하였을 것으로 보인다(김민재, 2011c, 48).

본 연구에서는 앞서 언급한 목표를 달성하기 위해 내용 분석의 연구 방법을 활용하였다. 내용 분석에는 특정 개념의 진술 빈도나 분량 등과 같은 수량적 용어를 활용하여 보다 간결하고 명확하게 내용을 분석하는 양적인 방법과 특정 개념이 등장하게 된 맥락이나 의도 등을 의미론적으로 분석하는 질적인 방법이 있다. 본 연구는 질적인 방법을 활용하여 개화기 교육과정 및 교과서를 분석하고 그 내용을 파악하고자 한다.

이 글의 내용 구성은 II장에서는 시민권의 의미와 내용 요소를 추출하고, 이를 교과서 분석의 준거로 활용하였다. III장에서는 개화기 수신 교과서의 성격과 내용에 대해 다루고, IV장에서는 II장에서 추출한 분석 준거를 활용하여 개화기 수신 교과서 ‘윤리학교과서’를 분석하고 논의를 전개하였다. V장에서는 앞서의 분석 결과를 요약·정리하고 결론을 제시하였다.

이 연구는 개화기 교과서 중 일제 통감부 시기의 수신 교과서 중 중등학생을 대상으로 편찬한 신혜영의 ‘윤리학교과서’로 분석 대상을 한정함으로써 당시 학교 교육의 종합적인 상황을 고려하지 못했다는 것과 당시의 정치·경제·사회적 변화에 대한 전반적인 부분을 고려하지 못했다는 한계가 있음을 지적해 둔다. 이는 후속 연구에서 보완하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 시민권의 의미와 유형

시민이라는 개념은 원래 도시 지역 및 국가 구성원들이 가지고 있는 정치적인 권리를 가지고 있는 주체를 말하였으나 오늘날 통용되고 있는 근대적 의미의 시민은 인간의 존엄성이 존중되고, 자유와 평등이 확보되며, 모든 인간이 법에 의해서만 지배받는 사회를 이룩한 사람들을 의미한다(전숙자, 1996, 90). 그리고 시민권은 이러한 시민이 가지고 있는 ‘보편적 권리가 자 자격권’으로서의 의미를 지닌 개념이다(장미경, 2001, 59).

시민권(citizenship) 이론의 선구자인 영국 사회학자 토마스 험프리 마셜(Thomas Humphrey

Marshall)은 시민권을 “사회의 구성원 모두에게 부여되는 지위(status)로서 모든 사람이 평등하게 보유할 수 있는 자격”이라고 정의하였다. 이에 마셜은 시민권을 갖고 있는 모든 사람들은 시민(citizen)의 지위(status)에 따르는 권리와 의무에 대해 평등한 자격을 갖고 있다고 주장했다(Marshall, 1963; Shaw, 2007; 채진원, 2019). 그러나 시민권은 성원들 간 권리와 의무의 호혜성에 기초하여 평등을 보장하지만 항상 경계를 통해 작동하며 불안정한 인간, 비정상 등으로 표현되는 인간학적 차이가 배제의 정당한 근거로 활용되기 하였다. 즉 시민권으로 대표되는 정치적인 것의 핵심에는 인간학적 차이에 기초한 차별과 배제의 메커니즘이 존재한다는 것이다(정인경, 2019, 181). 이러한 차별로 인해 인간의 권리조차 부정당한 집단들이 시민권의 제한에 맞서 평등한 자유를 요구하는 투쟁을 전개함으로써 시민권의 외연과 내포가 확장, 심화되어 온 것이기도 하다(정인경, 2019, 181).

시민권은 대개 특정 공동체로의 소속(belonging) 또는 성원자격(membership)과 이러한 법적 지위에 따르는 일련의 권리와 의무의 체계, 그리고 시민들의 상호 관계를 규정하는 덕성 및 유대의 요소를 포함한다. 이러한 시민권은 역사적으로 그 형태가 매우 다양하며 그 자체가 고정불변의 체계가 아니라 항상 정치의 쟁점이 되면서 변동해왔다고 할 수 있다(포크 2005; Bellamy 200; 정인경, 181 재인용)

이러한 사회적 변동·발달 과정에 따라 등장한 시민권을 마셜(Marshall, 1963)은 공민적 권리(civil rights), 정치적 권리(political right), 사회적 권리(social rights)로 분류하였다(Marshall, 1963; 채진원, 2019, 96). 공민적 권리는 개인의 자유를 확립시키는데 필요한 권리들을 보장하는 것과 관련된 요소이다(전숙자, 1996, 91). 즉, 공동체에 소속된 자유로운 구성원으로서 계약의 자유, 신체의 자유 등 개인의 자유에 대한 보장 권리를 말한다(채지원, 2019, 96). 정치적 권리는 국민이 나라의 근본이며 주인으로서 그 권리를 보장하는 것과 관련되는 것으로(전숙자, 1996, 91), 투표권, 공직 참여 등 참정권과 권력의 행사에 참여한 권리를 말한다(채지원, 2019, 96). 사회적 권리는 국민의 최소한의 삶의 질 보장과 관련된 것으로 교육과 의료 복지, 주거, 연금 등의 사회보장, 경제적 복지 등의 권리를 말한다(채지원, 2019, 96).

마셜의 이러한 분류와 관련하여 각 권리의 내용에 대해서는 역사적·사회적인 맥락에 따라 다양한 해석과 논쟁점이 존재하지만 그의 분류는 가장 기본적이고 일반적인 유형 분류로 받아들여지고 있으므로 이를 차용하여 본 연구의 분석 기준으로 설정하였다. 즉, 첫째, ‘윤리학 교과서’에 공민적 권리가 내포되어 있는가? 개인의 재산권, 생명권과 같은 자유권이 보장되고, 이러한 자유권을 보장하기 위한 언론, 출판, 결사의 자유와 법치주의에 대한 내용이 기술되어 있는가, 둘째, 정치적 권리가 내포되어 있는가? 이는 국민이 나라의 주인이며, 국민주권 원리가 보장되고, 이러한 국민주권 원리를 실현하기 위한 국민의 참정권과 정치 참여 제도에 대한 내용이 포함되어 있는가, 셋째, 사회적 권리가 포함되어 있는가? 이는 국가는 국민들의 삶의 질을 높이고 인간다운 삶을 영위할 수 있도록 기본적인 의식주뿐만 아니라 여가와 문화 생활을 누릴 수 있도록 국가가 노력해야 한다는 내용이 포함되어 있는가를 의미한다.

2. 개화기 수신 교과와 교과서

1) 개화기 수신 교과

우리나라 개화기의 교육개혁 노력은 1894년 학부아문관제를 선포하고, 1895년에는 ‘교육입국조서(教育立國詔書)’를 발표하면서 체계화·법제화의 성과를 맺게 되었다. 고종은 이 조서에서 덕양(德養)·체양(體養)·지양(智養)을 강조하고 있으며, 초등교육기관은 ‘소학교령’에 의해 설치된 소학교로서 만 7세에서 만 15세까지를 취학 연령으로 하고 있으며, 3년제의 심상과(尋常科)와 2년제의 고등과(高等科)로 나누었다. 그리고 각 단계에서 배워야 하는 기본 과목들이 있는데, 수신 과목은 필수 교과 중 하나로 자리하고 있다(김민재, 2010, 88~89).²⁾

수신 과목은 학생들의 훈육과 인성 함양을 일차적인 목표로 하는 교과인데 이는 1895년의 ‘소학교 교칙대강’을 통해 확인할 수 있다.

(1) 수신은 교육에 관한 조칙의 취지에 기반하여 아동의 양심을 계도하여 그 덕성을 함양하며, 인도를 실천하는 방법을 가르치는 것을 요지로 함. (2) 여학생은 별도로 정숙한 미덕을 양성함이 으뜸. (3) 수신을 가르칠 때는 쉬운 말과 아름다운 말과 선행(善行) 등을 예증하여 권계(勸戒·권면 및 훈계)하여 교원이 몸소 아동의 모범이 되어 아동으로 하여금 몸에 배어 자연스럽게 익힐(浸潤薰習) 수 있게 함을 요함.(‘小學校 教則大綱’, 『관보(官報)』 1895년 8월 15일자 제138호; 김민재, 2010, 90 재인용)

이후, 1906년(광무 10년) 칙령 제44호로 공포된 보통학교령과 동령(同令)의 시행규칙이 발표되면서 과거 소학교의 학제가 5~6년에서 4년으로 1~2년 단축되었다. 당시 보통학교는 교육 목적이 “장차 국민으로서 생활하는데 필요한 지식의 습득”에 두었으며 수신, 국어 등 14교과목이 편제되어 제1·2학년은 28시간, 제3·4학년은 30시간씩 이수하였다(박은중, 2007, 92). ‘보통학교령 시행규칙’ 제9조에서는 각 교과목의 교수 요지를 밝히고 있는데, 수신은 “학도의 덕성을 함양하고 도덕의 실천을 지도함으로 요지를 함이라.”고 기술되어 있다. 또한 시수는 보통학교의 연한인 총 4년 동안 매주 1시간을 배우게 되며, 그 교수의 요지는 “인도(人道) 실천의 방법”으로 기술되어 있다(김민재, 2010, 94).

중등학교의 경우 1906년(광무 10년) 칙령 제40호로 공포된 학부 직할 학교 및 공립학교 관계가 실시됨에 따라 종래 중학교 관계는 폐지되고, 동년 칙령 제42호로 고등학교령, 학부령제 21호로 고등학교령 시행 규칙이 제정되었고, 다시 1909년(융희 3년)에 고등학교령, 동령(同令) 시행 규칙이 일부 개정되었다(함종규, 2006, 54-77; 박은중, 2007, 93 재인용). 당시 고등학교 교육의 목적은 “남자에게 필요한 고등 보통 교육을 실시함”이었는데, 수업 연한은 본과는 4년, 예과와 보습과는 각각 1년으로 하였다(박은중, 2007, 93). 중등학교의 학과목은 수신(修身), 국어 및 한문 등 14개였으며, 1906년의 ‘고등학교령 시행규칙’에서는 수신 과목의 목표를 “성실하고 온순한 품성을 기를 것을 기약하고 궁행실천을 위주로 하여, 말만 헛되이 숭상하는 치우친 습관이 없게 함을 필요로 한다.”와 같이 정의하고, “도덕의 요령(要領)”을 내용의 핵심으로 하였다(김민재, 2010, 96).

2) ‘小學校令’, 『관보(官報)』 1895년 7월 22일자 제119호 참조.

표 1. 통감부 시대 수신 교과 주당 시간

학교급	교과목	1학년	2학년	3학년	4학년	합계
보통학교	수신	1	1	1	1	4
고등학교	수신	1	1	1	1	4
고등여학교(본과)	수신	1	1	1		3

출처 : 박은중(2007, 98)

2) 개화기 수신 교과서

1895년 교육조서가 발표된 이후 각급 학교 운영 규정이 공포되면서 교과용도서는 학부(學部)에서 편집한 것이나 학부대신이 검정한 것을 사용해야 한다고 규정되었다(송인자, 2007, 121). 이후 1904년 1차 한일협약에 따라 학부에 일본인 참관인을 배치하고 1905년 통감부 설치 이후 사립학교령, 교과용도서 검정규정의 제정으로 민간사립학교의 교육내용까지 통제되었다. 이에 저항하였던 많은 수신 교과서는 사용금지 처분을 받게 되었다(송인자, 2007, 122).

표 2. 1905년 ~ 1910년 인가되지 않은 수신 교과서

서명	저작자	사유
초등소학수신서	유 근	조선의 현상을 파괴하려는 정신을 선동하고, 배일사상을 고취하여 조선과 일본의 친교를 저해하거나 편협한 애국심을 키울 수 있는 교과서(이만규, 1991, 113)
중등수신교과서	휘문의숙편집부	
윤리학교과서	신해영	
고등소학수신서	휘문의숙편집부	
초등윤리교과서	안종화	
여자수신교과서	노병선	

출처 : 차석기(1993, 61) 재구성

이러한 개화기 수신 교과서에 대한 연구는 그동안 자료 부족으로 어려움을 겪었으나 최근에는 많은 자료들이 디지털화되어 연구의 양과 질에서 큰 성장을 이루었다. 특히 개화기 수신 교과서에 대한 해제 연구가 활발하게 진행되면서 당시 수신 교과서에 대한 분석 연구가 다수 진행되었다. 개화기 교육과정에서 가치 및 이념을 직접적으로 다루는 과목이 수신이었으므로 수신 교과서를 분석하면 당시 학교 교육이 지향했던 교육 이념 및 가치 지향성을 유추할 수 있었기 때문이다.

개화기 수신 교과서를 분석한 연구들은 먼저, 윤리 및 도덕 교육과의 관련성에 주목하여 분석한 것이 있다. 예컨대, 김승주(1994)는 구한말 수신서와 바른생활의 교과서를 비교 연구하였으며, 김민재(2011b, 2013)는 근대 초등용 수신 교과서에 나타난 가치교육의 변화 연구(2011b), 근대 계몽기 중등용 수신교과서의 도덕교육적 시사점 연구(2013) 등을 통해 근대 수신 교과서와 현대 도덕(윤리) 교육 간에는 매우 밀접한 관계가 있음을 주장하였다.

이외에도 개화기 수신 교과서가 지향하고 있는 가치관 및 세계관을 연구한 연구물도 있다. 예컨대, 송인자(2007)는 개화기 남녀 수신 교과서의 지향점을 분석하여 남성은 공적·생산적 영역에서의 역할을, 여성은 사적·재생산적 영역을 역할을 수행하는 것이라는 밝혔다. 김수경

(2011)은 개화기 여성 수신서에 나타난 근대와 전통의 교차점을 찾아 분석한 결과, 개화기 여성 수신서는 전통적 가치관을 지속하는 가운데 새로운 의식과 강령들이 다양한 측면에서 나타나고 있음을 확인하였다(김수경, 2011, 99).

또한 본 연구의 대상인 신해영의 ‘윤리학교과서’를 분석한 선행 연구도 다수 있다. 대표적으로 김민재(2010)의 연구, 근대 수신 교과서와 ‘도덕과 교육’의 연속성 연구-「윤리학교과서」와 「고등 소학수신서」를 중심으로-와 김소영(2011)의 연구, 한말 수신 교과서 번역과 ‘국민’ 형성-윤리학 교과서와 일본 신편윤리교과서 비교, 분석을 중심으로-가 있다. 이들 연구는 ‘윤리학교과서’의 역사적 의미와 한계 등을 밝히는데 많은 기여를 하고 있다.

이러한 선행 연구를 메타적으로 분석한 박병기(2011)는 개화기 수신 교과서의 특징을 다음과 같이 네 가지로 정리하였다(박병기, 2011, 19-21). 첫째는 전통적인 ‘소학’ 중심의 덕목과 함께 서구 근대사상에 기반 한 덕목이나 가치를 동시에 중시하는 내용으로 이루어졌다.

둘째는 개화기에서 대한제국으로 넘어가서 결국 일본 제국주의에 의해 식민 지배를 받게 되는 당시의 상황이 교과서 내용 구성 원칙의 중요한 축으로 작동하고 있다. 즉, 당시 상황을 극복하기 위한 근본적인 방안으로 교육을 택하고 애국적 인재를 육성하기 위한 노력을 기울이고 있다는 점이다.

셋째는 근대 수신서에는 통합적 성격을 가진 교과서가 있다. 근대 수신 교과서는 유교문화권 특유의 도덕 교과서로서의 성격을 지니고 있는데, 일부 수신 교과서의 경우에는 생명이나 재산에 관한 권리를 다루고 있으며, 헌법과 국제 관계에서의 권리·의무 등을 다루는 등 요즘 우리 교과로 보면 정치와 법 내용과 경제 교과서와 같은 내용이 포함되어 있다. 본 연구의 주요 분석 대상인 신해영이 편술한 ‘윤리학교과서’가 대표적이다.

네 번째 특성은 당시의 사회 상황을 담고 있다. 남녀 차별적 전제를 여전히 떨치지 못한 채 교과서 내용을 구성하고 있다는 점이다. 이는 송인자(2007), 김수경(2011)의 연구를 통해서도 확인할 수 있다.

이처럼 개화기 수신 교육 및 교과서에 대한 연구는 수신 교육과 현대 윤리·도덕 교육과의 역사적 관련성을 밝혀주었으며, 수신 교과서가 가지고 있는 세계관 및 가치관 특성을 밝혀주었다는 점에서 매우 의미있는 것으로 사료된다. 그러나 수신 교과서를 시민교육이라는 관점에서 내용을 분석한 연구는 아직 부족한 실정이다.

Ⅲ. ‘윤리학교과서’에 기술된 시민권 내용 분석

1. ‘윤리학교과서’의 구성

‘윤리학교과서(倫理學教科書)’는 일본의 게이오의숙(慶應義塾)에서 4년간 경제학을 공부한 신해영이 1906년에 편술한 고등학생용 수신 교과서이다. 신해영은 학부 편집국장과 사립 보성전문학교 교장 등을 역임하였으며 관리라이자 교육자의 생애를 살면서 애국 계몽 활동을 하였다(김민재, 2011c, 38-40).

‘윤리학 교과서’는 일본 중학교 윤리 교과서와 사범학교 수신 교과서로 집필된 ‘신편윤

리교과서(新編倫理教科書)’를 원본으로 삼아 번역하여 편찬한 것이다(김소영, 2011, 20). 하지만 신해영이 신편윤리교과서를 그대로 ‘번역’했던 것은 아니었다. 분량으로 보자면 원본 내용의 일부만을 선택해서 번역한 ‘초역’이나 내용을 줄여서 번역한 ‘축역’이 아닌 내용전체를 번역한 ‘완역’에 가깝다. 하지만 내용 면에서는 원본의 내용을 그대로 옮기지 않고 내용을 수정하거나 새로운 내용을 서술한 부분이 있다. 이는 “번역자가 기점 언어를 목표 언어로 옮기면서 자신의 생각이나 견해를 자유롭게 덧붙여 서술하는 번역”인 ‘역술’에 가깝다고 할 수 있다(김소영, 2011, 20).

‘윤리학교과서’는 총 네 권으로 구성되어 있다. 목차, 일러두기, 권1, 권2가 상편이 되고, 권3 앞에 붙어있는 목차와 권3, 권4가 하편이 되어 총 4권 2책으로 구성되어 있다(김민재, 2011c, 42). 이 책의 일러두기에 따르면, 이렇게 4권으로 편성한 것은 중학교 수업 기한인 4학년을 기준으로 한 것이며, 배우는 학생들의 학력 정도에 맞추어 분량을 나누어 몇 해에 걸쳐 가르칠 수 있다고 하였다. 또한 이 책을 가르치는 교사들은 이 책의 본문 외에 ‘대학’, ‘중용’, ‘논어’, ‘오륜행실도’ 등의 서적으로부터 선행을 가려 뽑아 보강할 수 있도록 하고 있으며, 이 책은 한 학년 당 한 권을 가르치고자 하기 때문에 한 학년의 수업 시수를 40시간으로 산정하고 쪽수를 이에 의거하여 제한한 것이라고 하였다(김민재, 2011c, 42).

각 권별 주요 내용은, 권1은 주로 몸과 마음을 수양하는 방법을 다루고 있으며 7장으로 구성되어 있다. 권2는 주로 가족과 친지의 의무를 다루고 있으며, 가족의 의무 7장, 친지의 의무 2장으로 구성되어 있다. 권3은 사회에 대해 주로 다루고 있다. 1장은 사회총칙, 2장은 사회의 공정한 도리, 3장은 사회의 공적인 덕을 다루고 있다. 권4는 국가와 국제 관계를 주로 다루고 있다. 1장에서는 국가 총론, 2장에서는 국민의 의무, 3장에서는 애국심, 4장에서는 황실에 대한 의무, 5장에서는 국제 관계의 의무, 6장에서는 결론을 진술하고 있다.

이를 통해 ‘윤리학교과서’는 다른 수신 교과서 구성과는 다르게 학제적인 접근을 하고 있으며, 국제 사회에서의 국권회복과 국제사회와의 교류 확대의 필요성을 인식시키기 위해 노력하고 있었음을 알 수 있다.

‘윤리학교과서’의 전체 내용 구성을 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음 표와 같다.

표 3. ‘윤리학교과서’ 내용 구성

권	영역	장, 절 구성
권1	자신	1. 총론 2. 체육 3. 친구, 습관, 그리고 근면 4. 자제 5. 용감 6. 학문을 닦음 7. 덕을 닦음
권2	가족	1. 총론 2. 부모에 대한 의무 3. 부모의 의무 4. 부부의 의무 5. 형제자매의 의무 6. 가족에 대한 의무 7. 친척 및 주인과 종
	친지	1. 친구의 의무 2. 스승과 제자의 의무
권3	사회	1. 총론 2. 사회의 공정한 도리 제1절 생명에 관한 의무 제2절 재산에 대한 의무 제3절 명예에 관한 의무 3. 사회의 공적인 덕 제1절 박애 및 공익 제2절 예양(禮讓) 및 예문(禮文)
권4	국가	제1장 국가 총론 제2장 국민의 의무 제3장 애국심
		제4장 황실에 대한 의무 제5장 국제관계의 의무 제6장 결론

표에서 볼 수 있는 것처럼 권1, 권2는 개인과 가족에 대한 것이어서 이 글에서 탐색하고자 하는 시민권과 다소 거리가 있다. 이에 반해 권3은 사회 총론, 사회의 공정한 도리(생명, 재산, 명예에 관한 의무), 사회의 공적인 덕(박애 및 공익, 예양(禮讓) 및 예문(禮文)) 등으로 구성되어 있고 사회적 관계나 사회질서를 다루고 있으며, 사회 구성원으로서 가져야할 소양을 기술하고 있어 시민권을 조망할 수 있는 내용을 제공한다. 권4의 경우에도 황실에 대한 의무에 관한 내용도 있지만, 국민의 의무, 애국심, 국제 관계의 의무 등을 다루고 있으며, 국가 및 국제 사회의 구성원으로서 갖추어야할 자질과 국제 관계에 대한 이해와 관련된 내용이 있어 시민권을 조망할 수 있는 내용을 제공한다.

이에 다음 절에서는 ‘윤리학교과서’의 권3, 4에서 다루고 있는 시민권과 관련된 내용을 공민적 권리, 정치적 권리, 사회적 권리로 구분하여 분석한 결과를 제시한다.

2. ‘윤리학교과서’에서의 시민권

1) 공민적 권리

‘윤리학교과서’에 개인의 재산권, 생명권과 같은 자유권이 보장되고, 이러한 자유권을 보장하기 위한 언론, 출판, 결사의 자유와 법치주의에 대한 내용이 기술되어 있는가를 살펴보았다. 그 결과 ‘윤리학교과서’에는 다른 사람의 권리를 침해하지 않는 것을 공정한 도리로 삼아야 한다고 기술하고 있으며, 타인의 권리 중 침해해서 안되는 가장 중요한 것으로 타인의 생명, 재산, 명예를 제시하고 있다.

사람들이 상호간에 다른 사람의 권리를 존중히 하여 감히 침해하지 아니함을 힘써 피하는 것은 사회에 대한 도덕의 첫 번째 근본적인 뜻이니, 바꾸어 말하면 이것은 곧 악한 일을 하지 않는 의무가 되어 사회의 안녕과 질서를 유지하는 까닭인 것이다(김민재, 2011c, 201).

오늘날 우리가 보유한 바의 권리를 연구하여 논한다면, 생명과 재산 및 명예의 세 종류가 가장 주요한 것이다. (중략) 우리는 사람의 살상에 대해 스스로 보호하는 권리를 보유하니 이것이 곧 생명의 침해함이 옳지 않은 까닭이다. (중략) 정당한 수단으로써 취득한 재산은 자신의 능력을 확장함과 같기 때문에 인생에서 빼어놓지 못할 요소가 되는 것이니, 따라서 자기 소유의 재산을 자유롭게 처리하는 것은 우리의 자연스러운 권리이다. 명예도 또한 자기의 노력 가치를 통하여 얻은바 일종의 무형 재산에서 벗어나지 않기 때문에 우리는 다른 사람의 훼손함이나 없는 말을 지어 헐뜯음에 대하여 스스로 보호하는 권리를 보유하는 것이다(김민재, 2011c, 206-207).

생명에 관한 의무와 관련하여 구체적으로 다루는 세부 내용으로는 생명이 소중한 이유와 정당 방어, 복수·암살·결투의 올바르지 못함, 정당방어에 있지 않고 살상을 허용하는 한 가지 예외로서의 전쟁 등을 다루고 있어 생명의 중요성과 생명권을 침해하는 다양한 부당한 행위에 대한 심도있는 내용이 제시되어 있다.

재산에 대한 의무와 관련해서는 다른 사람의 재산을 침해해서는 안되는 이유를 밝히고, 소

유권의 기원, 저축과 잉여권, 세습 상속, 다른 사람의 재산에 관한 실제적 의무(대차, 이자의 의무), 과중한 이자는 올바르지 못함, 그리고 매매에 관한 의무(정직은 최상의 방책) 등을 다루고 있어 개인의 재산권은 엄격하게 보장되어야 함을 강조하고 있다.

명예에 대한 의무와 관련해서는 명예에 관한 의무의 기원, 없는 말을 지어 헐뜯는 것과 비방하는 것의 폐해, 죽은 자의 명예에 대한 의무 등에 대해서 심도있게 다루고 있다.

이렇듯 생명, 재산, 명예에 대한 권리와 의무를 강조하면서, 이러한 권리를 국가가 적극적으로 보호를 해 주기 위해 노력해야 함을 진술하고 있다. 그리고 이러한 권리를 실현하는데 필요한 언론, 저서, 집회의 자유를 보장해한다고 진술하고 있다.

무릇 거주와 신체 등의 자유는 인생의 목적을 이룰 수 있는 것이니, 따라서 사회의 안녕과 행복을 꾀하는 정부는 반드시 이것의 보호함을 우선하는 의무로 삼는 것이다. (중략) 정부는 사람 마음의 신앙과 사상의 자유를 방해해서는 안된다. 종교를 믿는 자유는 국가의 안녕과 질서를 방해하지 아니하고 또 신화와 백성된 의무를 위배하지 아니할 한계에 있어서는 신화와 백성의 자유에 맡겨두는 것이 옳다(김민재, 2011c, 268).

따라서 정부는 사람 마음의 신앙과 사상의 자유를 방해해서는 안된다. 또 대중에 대하여 나의 사상을 토로하며 서로의 의견을 교환하는 것은 사람이 고르게 모두 희망하는 바이다. 언론과 저서 및 집회 등은 곧 이 목적을 달성하는 것이니, 사회의 진보를 위하여 하루도 빼놓지 못할 것이다. (중략) 사는 곳과 사는 집은 곧 우리의 성곽이니 모든 자유는 그 안 보호함이 되고 모든 비밀은 그 안에 저장함이 되어 결단코 다른 사람의 침입 수색함을 허용할 것이 아니다. 재산의 안전하고 굳건해야 하는 이유는 여기에서 쓸데없이 말할 것이 아니요, 서신은 서로 나누는 필요 도구가 되기 때문에 가령 관청이라도 감히 우리의 서신의 비밀을 폭로할 것이 아니다(김민재, 2011c, 268).

2) 정치적 권리

정치적 권리는 국민이 나라의 주인이며, 국민주권 원리가 보장되고, 이러한 국민주권 원리를 실현하기 위한 국민의 참정권과 정치 참여 제도에 대한 내용이 포함되어 있는가와 관련된 것이다.

‘윤리학교과서’에는 국민의 의무로서 선거와 투표 의무에 대해 그것이 중요한 이유를 밝히고 있다. 특히 국회는 입법 및 국가 예산을 다루는 기관이므로 국회의원을 뽑는 선거의 중요성을 강조하고 있다.

국민의 대표를 선거하는 의무는 입헌국가 체제의 신화와 백성된 자가 가장 신중히 하는 것이니, 제반 의무는 법률이 자세하거나 간략히 규정한 바를 의지하여 이것을 수행할 뿐이나, 국민의 대표를 선거하는 의무에 이르러서는 국법은 그 대체적인 요점만을 개괄적으로 보여줄 뿐이요, 선거할 인물이 어떠한지는 백성 자유에 맡김으로써 그 책임이 한층 중대한 것이다. (중략) 특히 국회는 한 국가의 중심이 되면서도 중요한 통치의 기관이니, 입법에 참여함과 국고의 연 계획의 예산을 의논하여 정함과 결산을 심사하는 권능을 보유할 것이다(김민재, 2011c, 282-283).

이와 함께 국민의 정치적 의견이나 권리 구제를 위한 청원권에 대해서도 언급하고 있다. 이

러한 내용이 개화기 대한장 등에 규정되어 있지 않지만 고유의 관례와 각종 법령을 의거하여
족히 증명할 수 있기 때문에 불문헌법으로 규정되어 있다는 것으로 볼 수 있다고 하였다.

청원은 백성의 뜻을 위로 전하는 것이니, 여론을 귀중히 여기고 공공의 논의를 높이 여기는 정치
체제에 있어서는 또한 필요한 일로 인식하는 바이다. 따라서 국법은 법률의 범위 및 상당한 규정하
에 있어서 모두 그 자유를 용인하는 것이다. (중략) 이상 제반의 권리는 입헌정치 체제의 국가에 있
어서는 헌법의 명문으로써 규정한 것이나, 제국에 있어서는 아직 대한장으로써 명시함은 없고 유래
하는 고유의 관례와 각종 법령을 의거하여 족히 증명할 수 있는 것이니, 불문헌법이라 칭하여도 충
분히 망언이 아닐 것이다(김민재, 2011c, 268~269)

3) 사회적 권리

사회적 권리는 국가는 국민들의 삶의 질을 높이고 인간다운 삶을 영위할 수 있도록 기본적
인 의식주뿐만 아니라 여가와 문화 생활을 누릴 수 있도록 국가가 노력해야 한다는 내용이
포함되어 있는가를 의미한다.

이와 관련하여 ‘윤리학교과서’에서는 국가는 국민의 이익과 행복을 증진하고, 이것을 권
장하고 고무시켜야 할 의무가 있음을 진술하고 있다. 이와 함께 국가의 교육, 경제, 예술, 국제
분야에서도 일정한 역할을 해야 함을 기술하고 있다. 이처럼 ‘윤리학교과서’는 사회적 권리
에 대해 부분적으로 언급하고 있음을 알 수 있다.

국가는 다만 다른 나라의 침해와 능욕에 대하여 우리의 생명과 재산 및 명예를 보호할 뿐 아니
라, 신화와 백성의 이익과 행복을 증진할 수 있는 것은 이것을 권장하고 고무함에 태만히 하지 않
아서, 어떤 경우는 신화와 백성으로 하여금 그 직업과 자질을 갖추어 필요한 교육을 누리게 하며,
어떤 경우는 생산을 늘리고 사업을 일으키의 방법을 개척하고 시장을 세워서 물건을 팔고 사는 것
을 장려하며, 어떤 경우는 여러 종류의 예술에 특히 빼어난 자를 우대하며 또 제반 제도의 조직을
세워서 신화와 백성이 불행에 빠짐을 방어하고 또 이미 불행에 빠진 자를 구제하며, 또 외국에 대
해서는 자국의 신화와 백성의 명예를 드러내 높임에 애쓰고 힘쓰니(하략)(김민재, 2011c, 269).

4) 논의

지금까지 ‘윤리학교과서’에 진술된 시민권의 내용을 정리하였다. 앞서의 내용 분석을 통
해 ‘윤리학교과서’에는 근대적인 시민권 사상이 언급되어 있음을 알 수 있다. 즉, 개인의
재산권, 생명권과 같은 자유권이 보장되고, 이러한 자유권을 보장하기 위한 언론, 출판, 결사
의 자유와 법치주의에 대한 내용이 기술되어 있었으며, 참정권과 정치 참여 제도에 대한 내용
이 포함되어 있었다. 또한 국가는 국민들의 삶의 질을 높이고 인간다운 삶을 영위할 수 있도
록 기본적인 의식주뿐만 아니라 여가와 문화 생활을 누릴 수 있도록 국가가 노력해야 한다는
내용도 포함되어 있었다. 이를 통해 ‘윤리학교과서’에 근대적인 의미의 시민권에 대한 내용
이 다수 포함되어 있음을 확인할 수 있었다.

이렇듯 ‘윤리학교과서’에 근대적인 의미의 시민권에 대한 진술이 있음을 확인하였지만,
우리나라 개화기라는 시대적인 한계를 넘어서지는 못하고 있음도 알 수 있었다.

먼저, 시민권과 관련된 내용의 대부분이 ‘의무’라는 관점에서 기술하고 있다는 점이다. 즉, 권3, 권4의 주요 제목이 생명에 관한 의무, 재산에 관한 의무, 명예에 관한 의무, 국민의 의무, 황실에 대한 의무, 국제 관계의 의무로 되어 있다. 권3의 경우 3장 6절로 구성되어 있는데, 이 중 세 절의 제목이 의무와 관련되어 있으며, 권4는 총 6장으로 구성되어 있는데, 이 중 세 개의 장의 제목이 의무와 관련되어 있다. 총론과 결론을 제외하면, 네 개의 장 중에 세 개의 장이 의무에 관한 것이었다. 따라서 시민권을 언급하고 있는 맥락이 국민이 가져야 할 권리라기보다는 국민으로서 갖추어야 할 의무라는 관점에 보다 경사되어 있음을 알 수 있다.

둘째, 봉건적인 국가 체제를 기본하고 있다는 점이다. 즉, 국민을 온전한 국가의 주인이라기 보다는 백성 혹은 신민이라는 지위에서 바라보고 있다는 것이다. 이는 ‘윤리학교과서’에 나타난 국가관을 통해서 어느 정도 파악이 가능하다.

제국의 국토는 실로 황제의 조상과 황족이 처음 정하신 바요, 제국의 국민은 대개 군주와 황족의 외손으로서 조상 이래로 이 땅에 살아 숨 쉬며 오랫동안 한 줄기의 왕실에 힘써 일한 자이다. (중략) 따라서 신하와 백성이 국가에 대하는 것이 자못 한 가족의 자녀가 그 가장에게 대하는 것과 같은 것이다(김민재, 2011c, 267).

셋째, 백성은 황제로부터 시혜를 받기 때문에 백성은 황제의 은혜에 보답하는 차원에서 애국·충성해야 한다고 기술하고 있다.

우리 신하와 백성이 한 명의 사람 또는 국민이 되어 안녕과 행복의 생활을 누릴 수 있음은 모두 국가의 보호에 기인하는 것이라고 말하여도 지나친 말이 아니다. 이런 종류의 보호는 신하와 백성 자신의 충실한 복종으로부터 누릴 수 있는 것이다. 따라서 우리 신하와 백성된 자는 낮밤으로 국가의 은혜를 감사히 명심하여 보답을 피함의 실효를 반드시 요할 것이다(김민재, 2011c, 269)

우리나라에 있어서 먼 옛날 이래로 (중략) 신하와 백성이 생존과 행복의 즐거움을 완전히 한 것은 모두 우리 역대 성왕의 넓고 넓은 신성스러운 덕과 빛나고 빛나시는 위엄과 신령스러움을 의지함이니(하략)(김민재, 2011c, 265)

이에 ‘윤리학교과서’가 근대적인 의미의 시민권을 완전하게 소개하고 있다고 할 수 없다. 앞서 언급하였던 것처럼 신해영의 ‘윤리학교과서’는 일본의 이노우에의 수신 교과서 신편 윤리교과서를 ‘번역’한 것이다. ‘국민’ 형성이라는 궁극의 목적이 서로 일치하고, 또 근대적 가치를 체화한 ‘국민상’을 공통적으로 추구했기 때문에 ‘번역’해 활용하고자 했던 것으로 보인다(김소영, 2011, 20). 신해영과 이노우에가 추구했던 ‘국민상’은 근대국가를 형성하기 위한 ‘개혁’, ‘문명화’를 추진해 갈 ‘근대적 인간’이었다. 그러나 기본적으로 국가주의 사상과 논리를 수용한 것(김소영, 2011, 42)이었기 때문에 오늘날 보편적으로 받아들여지고 있는 시민권의 모습과는 다소 구별되는 특성이 나타난 것으로 볼 수 있다.

IV. 맺음말

이 연구는 1905년 을사늑약에 의해 대한제국이 주권을 상실하고 독립국으로서 존재하지 못하게 되었음(김소영, 2011, 7)에도 불구하고 당시 지식인들 중에는 여전히 대한제국이 근대적 개혁을 통해 회복할 수 있으며, 궁극적으로는 서구 또는 일본과 같은 근대국가를 이룰 수 있을 것으로 믿었던(김소영, 2011, 7) 개화론자(지식인)가 그렸던 ‘근대적 시민상’은 무엇인지를 밝혀 보려는 연구의 일환으로 기획하였다.

이를 위해 이 글에서는 근대적 시민상을 ‘시민권’ 개념을 통해 분석하였으며, 시민권의 구체적인 구성요소로는 마셜(Marshall, 1963)이 제시한 공민적 권리(civil rights), 정치적 권리(political right), 사회적 권리(social rights)를 차용하였다.

분석 결과, 첫째, 공민적 권리와 관련하여, ‘윤리학교과서’에는 다른 사람의 권리를 침해하지 않는 것을 공정한 도리로 삼아야 한다고 기술하고 있으며, 타인의 권리 중 침해해서 안 되는 가장 중요한 것으로 타인의 생명, 재산, 명예를 제시하고 있다. 둘째, 정치적 권리와 관련하여, ‘윤리학 교과서’에는 국민의 의무로서 선거와 투표 의무에 대해 그것이 중요한 이유를 밝히고 있다. 특히 국회는 입법 및 국가 예산을 다루는 기관이므로 국회의원을 뽑는 선거의 중요성을 강조하고 있다. 당시 우리나라에서는 ‘국민’에게 참정권이 주어지지 않았음에도 불구하고 차후이라도 참정권이 주어질 경우를 대비하여 참정권의 중요성을 서술한 것으로 볼 수 있다(김소영, 2011, 42).

셋째, 시민적 권리와 관련하여, ‘윤리학교과서’에서는 국가는 국민의 이익과 행복을 증진하고, 이것을 권장하고 고무시켜야 할 의무가 있음을 진술하고 있다. 이와 함께 국가의 교육, 경제, 예술, 국제 분야에서도 일정한 역할을 해야 함을 기술하고 있다. 이처럼 ‘윤리학교과서’는 사회적 권리에 대해 부분적으로 언급하고 있음을 알 수 있다.

이렇듯 ‘윤리학교과서’에 근대적인 의미의 시민권에 대한 진술은 있지만, 앞서 언급하였던 것처럼 당시 사회의 시대적인 한계를 넘어서지는 못하고 있었다. 즉, 시민권과 관련된 내용의 대부분은 의무라는 관점에서 기술하고 있다는 점, 봉건적인 국가 체제를 기본하고 있다는 점, 백성은 황제로부터 시혜를 받기 때문에 백성은 황제의 은혜에 보답하는 차원에서 애국충성해야 한다고 기술하고 있다는 점 등에서 이다. 이에 ‘윤리학교과서’가 근대적인 의미의 시민권을 완전하게 소개하고 있다고 할 수 없으며, 군주전제정치 제도의 우월함에 기반한 국가주의 교육사상이 강하게 내재하고 있다는 점에서 현대적인 의미에서의 시민권 교육 내용이라기에는 다소 부족한 측면이 다수 있다. 그럼에도 불구하고 ‘윤리학교과서’의 가치를 폄하하거나 근대적 시민성 형성과는 거리가 있는 교과서라고 평가해서는 안 될 것이다. 봉건적인 사회 운영 체제가 강력하게 작동하고 있는 시대적인 한계가 있었기 때문이다.

벤시클은 역사적 사실을 추론함에 있어 과거의 사건을 오늘날의 관점에서 판정하는 현재주의(presentism)적 관점은 합리적인 추론을 저해하는 요인이 될 수 있다고 하였다. 과거를 현재의 기준에 따라 판단하는 것은 역사적 사실을 올바르게 추론하는데 방해가 될 수 있기 때문이다. 과거에 대해 판단을 할 경우 그만큼 증거, 대안적 설명, 또 다른 해석들에 대한 관심이 줄

어들이기 때문에 좀 더 복잡한 설명은 배제시켜 버리고 도덕적 이야기들을 만들어 낸다.

따라서 신해영의 ‘윤리학교과서’가 근대국가를 형성하기 위해 ‘개혁’, ‘문명화’를 추진해 갈 ‘근대적 인간’을 육성하고자 했다는 점과 대한제국이라는 주권국, 국민국가의 구성원으로서 ‘정체성’, ‘충성심’ 또는 ‘애국심’을 갖춘 ‘국민’을 형성하기 위해서 노력하였다는 점에 대해서는 긍정적인 평가해 주어야 할 것이다. 이러한 노력이 1910년 한일 합방으로 잠시 중단되었다는 점이 아쉬울 따름이다.

참고문헌

- 김민재(2010), 근대 수신 교과서를 통해 살펴본 ‘도덕과교육’의 연속성 - 「윤리학교과서」와 「고등 소학수신서」를 중심으로 -, 한국문화연구, 19, 85-127.
- _____ (2011a), 개화기 ‘학부 편찬 교과서’가 지니는 교과용 도서로서의 의의와 한계, 이화사학연구소, 이화사학연구, 42, 179-217.
- _____ (2011b), 근대 초등용 수신 교과서에 나타난 가치교육의 변화 연구, 초등도덕교육, 36, 255-284.
- _____ (2011c), 윤리학교과서 해제, 한국문화연구원 편역, 근대 수신 교과서 3, 소명출판, 38-56.
- _____ (2013), 근대계몽기 중등용 수신교과서의 도덕교육적 시사점 연구, 윤리교육연구, 31, 161-138.
- 김소영(2011), 한말 修身教科書 번역과 ‘국민’ 형성—倫理學教科書와 일본 新編倫理教科書 비교, 분석을 중심으로—, 한국근현대사연구, 59, 7-45.
- 김수경(2011), 개화기 여성 수신서에 나타난 근대와 전통의 교차, 한국문화연구, 20, 99-137.
- 박병기(2011), 초등소학수신서 해제, 한국문화연구원 편역, 근대 수신 교과서 1, 소명출판, 16-25, 86-91.
- 서경희(2011), 고등소학수신서 해제, 한국문화연구원 편역, 근대 수신 교과서 2, 소명출판, 198-203.
- 송인자(2007), 개화기 남녀 수신 교과서의 지향점 분석, 한국문화연구, 13, 113-150.
- 이만규(1991), 조선교육사 II. 서울 거름.
- 이태언(2001), 사회과 교육내용 및 과정의 변천에 관한 연구, 교육논총 3, 209-255.
- 전숙자(1996), 근대화 교육과 시민의식-개화기 교육변화와 시민의식-, 성곡논총, 27(3), 87-118.
- 정인경(2019), 시민권의 정치와 헌법: 기본권의 주체를 중심으로, 시민사회와 NGO, 17(1), 175-206
- 정재걸·이혜영(1997), 한국 근대 학교교육 100년사 연구(Ⅰ)-개화기의 학교교육, 한국교육개발원.
- 차경수(1978), 1905~1910년 구국민족교육의 전개에 관한 연구, 교육학연구, 16(1), 61-75,
- 차석기(1993). 개화기 사립학교 교과서 분석의 연구-국어 교과서에 나타난 민족·사회·개인-, 한국 교육문제 연구소 논문집 8, 49-70.
- 허재영(2011), 근대 계몽기 교과서 해제, 한국문화연구원 편역, 근대 수신 교과서 1, 소명출판, 7-15.
- 채진원(2019), 시민권 보장의 차이로서 공화주의 논의- 민주주의, 민족(국가)주의, 세계시민주의와의 비교-, 동향과 전망 105호, 92-128.
- 홍석민(2020), 2015 사회과 교육과정과 교재에 나타난 사회적 시민성의 특성 -복지를 둘러싼 시민으로서의 사적 권리와 공민으로서의 공적 책무를 중심으로-, 글로벌교육연구, 12(2) 59-84.
- Marshall, T. H.(1963), Citizenship and social class and other essays, *In Citizenship and social class*, Cambridge: Cambridge University Press.
- VanSickle, R, L.(2003), Historical Reasoning and Democratic Citizenship Education, 이광성·김영석 역(2014), 생각이 담긴 교육, 서울: 강현출판사.

사회과에서 어려운 지식(Difficult knowledge)과 감정에 대한 고찰 : 교사 내러티브 탐구를 통해

차 보 은

연세대학교 교육연구소

I. 문제의식

본 연구 주제에 관한 관심은 한·일 역사 화해와 상호 이해를 도모하는 국제학술대회에서 한 일본인 연구자의 발표에서 시작되었다. 초등학교 교사인 M씨는 일본 학생들에게 일본의 동아시아 침략의 역사, 식민지 조선에 대한 차별과 폭력이라는 역사를 교육하기 위하여 연극이라는 방식을 채택하였다. 일본 순사 역할을 맡은 학생은 한국인 역할을 맡은 학생을 발로 차고 때리는 동작을 취하며 폭력적인 방법으로 연행하는 장면을 재현한다. 발표자는 이와 같은 수업을 통해 일본 학생들이 당시 한국인들의 상황을 더 잘 이해하고 공감하게 되며 평화를 생각하게 되었다고 마무리하였다. 그러자 일본인 학자들로부터 다음과 같은 질문들이 쏟아졌다.

- 어린 학생들에게 폭력적이고 잔혹한 역사를 교육하는 것이 의미가 있나요?
- 아이들에게 심리적 트라우마를 남기지 않을까요?
- 오히려 폭력성을 모방한다는 위험성은 없나요?
- 국가에 대하여 부정적인 인식을 가지게 되지 않을까요?

한참을 생각한 발표자는 역사를 있는 그대로 가르치는 것이 중요하지만 자신도 그 부분이 고민이라는 대답하였다. 참석자의 질문과 발표자의 대답은 연구자에게 오랫동안 매우 불편했으며 폭력적이고 잔인한 역사, 국가의 어두운 역사를 교육하는 것의 의미를 생각하는 기회가 되었다. 일본인들의 위와 같은 질문이 결국 역사수정주의, 역사부정으로 이어지는 것은 아닌가 하는 불편한 감정, 일제 강점기 역사를 학습한 후 일본에 대해 한국 학생들이 가지는 분노의 감정, 서대문 형무소 등과 같은 기억의 장소를 다녀온 학생들이 느끼는 공포의 감정 등 수많은 감정의 문제가 증첩되었다.

사회과교육에서 감정의 의미발굴은 다양한 학자들에 의하여 시도되어왔다. 허수미(2012)는 사회과교육에서 감정이입의 중요성을 강조하면서도 학습 과정에서 습득한 정서가 오히려 학습자의 이성과 지성을 압도해버리는 문제점을 보완하기 위해서는 정서적 공감에만 머무르지 않도록 구체화된 활동으로 인지적 사고의 기회를 제공해야 한다고 논했으며, 이태성(2017)은

정동 이론(Affect Theory)을 중심으로 사회과교육에서 감정 개념의 명료화를 시도하며, 개념화된 지식의 형태가 아니더라도, 느끼고 느껴질 수 있는 것들 그 자체에 대해 사회과교육에서 주목할 필요가 있다고 주장하기도 한다. 광병현(2018)은 세 가지 사회과수업에 대한 비판적 성찰을 통해 공감과 실천을 지향하는 사회과교육이 되기 위하여 일상성을 회복한 교과서와 실천인으로서의 교사를 강조한다. 또한, 김영석(2022)은 감정은 개인의 의사결정을 이끄는 과정 전반에 영향을 주며, 감정적 상태를 자각할 수 있는 능력은 합리적 의사결정에 도움이 될 수 있다고 정리한다. 또한, 민주적인 태도를 형성하는데 긍정적인 역할을 하는 감정을 활용한 교실 수업 방안을 제안하기도 하였다.

이상의 논문들을 통해 사회과교육에서도 소위 정서적 전회(affective turn)가 일어나고 있으며, 사회과에서 공감, 감정의 중요성 그리고 정서적 교육의 방향에 대한 단초를 찾을 수 있다. 하지만 여전히 ‘폭력적·트라우마의 역사’를 마주한 어린 학습자의 심리적 저항 혹은 불편한 ‘감정’과 이런 감정의 교육적 의미를 충분히 이해할 수는 없었다.

최근 사회과교육에서 어려운 지식(Difficult Knowledge)이라는 개념을 중심으로 폭력적이고 잔혹한 역사·사회를 교육하는 것과 해당 지식을 마주하였을 때 학습자가 느끼는 감정의 교육적 의미를 찾는 연구들이 시도되고 있다(Garrett, 2011; Zembylas, 2014; Garrett, 2017; Stoddard, 2022; Zembylas, 2022). 어려운 지식(Difficult Knowledge)이라는 개념은 연구자가 가진 문제의식을 어느 정도 해소할 수 있다고 여겨졌다.

이 논문에서는 초등학생에게 사회적, 역사적 트라우마를 교육하는 것의 의미를 한·일 사회과 교사들의 내러티브를 통해 살펴보고자 한다. 어쩌면 이는 어린 학생들이 일제 강점기 폭력적인 역사를 연극으로 재현하는 수업의 교육적 의미를 찾아가는 노력일 수도 있다. 폭력적인 역사, 잔혹한 사회를 서술한 교과서나 교육과정은 결국 교사에 의하여 구체화되고 실현된다. 집단 학살, 침략, 혐오, 인종 차별 등의 어려운 지식을 어린 학생들에게 교육하는 것은 어떤 의미가 있는지, 이러한 지식을 교육할 때 교사가 마주하는 어려움, 감정은 무엇인지, 어려운 지식을 교육하는 교사들의 수업 실천 경험은 어떠한지 한국과 일본 교사들의 내러티브를 중심으로 그 의미를 탐색하고자 한다.

II. 어려운 지식(Difficult Knowledge)을 둘러싼 시간

어려운 지식(Difficult Knowledge)의 교육학적 의미를 탐구한 Briztman(1998)은 ‘안네의 일기’라는 서사가 가진 세 개의 시간성을 통해 그 의미를 이야기한다. 즉, 홀로코스트가 일어난 과거라는 시간, 홀로코스트 재현의 방식을 둘러싼 논쟁의 시간 그리고 홀로코스트의 기억을 마주하는 현재의 시간이다. 이 세 가지 시간성의 의미는 인간은 단지 현재를 사는 것이 아니라, 무엇인가 진행되는 가운데 존재하며, 그것은 언제나 공유되기에 인간은 사회적이라는 것이다(Garret, 2017, 20-21). 즉 우리가 마주한 어려운 서사의 흔적을 추적하고 그것이 가진 현재의 의미를 살펴보는 것이다. 본 연구에서는 어려운 지식(Difficult Knowledge)을 둘러싼 시간성을 통해 사회과

에서 어려운 지식이 어떻게 진행되고 공유될 수 있는지 그 의미를 살펴보고자 한다.

1. 어려운 지식(Difficult Knowledge)의 흔적

대량 학살, 민족적 혐오, 국가 폭력, 침략 등과 같은 사회적·역사적 트라우마를 교육하는 것이 어떻게 교육적인 의미를 가질 수 있는가? 타자의 고통과 직면해야 하는 학습에서 학습자는 그들이 이해할 수 없는 시간과 공간에 대하여 거부, 부정, 방어 등 내부 갈등 즉 일종의 방어 기제가 생길 수 있다. 어려운 지식(Difficult Knowledge)은 이와 같은 교수-학습 상황에서 교육학적 의미를 발굴하고자 하는 시도이다. 어려운 지식이란 교육과정에서 사회적 그리고 역사적 트라우마를 재현하는 인식론적 층(epistemological layer)과 교육에서 학습자가 이러한 지식을 마주하는 정서적 층(affective layer)를 포괄하는 개념이다(Pitt & Britzman, 2003; 755-756; Dadnad · Cahill · Zembylas, 2022, 289). 역사적 트라우마, 사회적 붕괴 등과 관련된 지식(knowledge)을 마주한 학습자는 충격을 받거나 기존에 가진 생각이 무너지는 긴장 상황이 발생하게 된다. 이때 학습자와 지식을 둘러싼 역학 관계의 흔적을 추적하고, 그 흔적의 교육학적 의미를 찾고자 하는 것이 어려운 지식의 목표이다(Pitt & Britzman, 2003).

교육학에서 어려운 지식의 의미는 학습 주체와 지식 간의 관계 맺음 그리고 지식의 재구성에 있다. 어려운 지식과 조우하였을 때 생기는 저항, 거부라는 방어 기제를 당연하고 자연스러운 학습 과정으로 보고, 기존의 지식에 새로운 의미가 생성되고 재구조화되는 가능성을 열어준다고 여긴다(Felman, 1982; Garret, 2017). ‘나는 왜 지금까지 이것을 몰랐을까?’ 하는 질문을 던지며 기존에 가지고 있었던 지식을 낯설게 보는 기회가 되어 지식의 구조가 유동적인 공간으로 들어가게 되는 것이다(Garret, 2017, 139-141). 또한, 왜 이런 일이 일어났을까? 다른 선택은 없었을까? 지금 우리 주변에 유사한 일이 일어나고 있지는 않은가? 같은 질문으로 이어지면서 정신적인 충격을 넘어 폭력적인 사회구조, 과거의 이야기 혹은 지식과 새로운 관계 성립 그리고 새로운 사고를 가능하게 하는 것이기도 하다. 즉, 교육과정에서 집단 학살, 혐오, 인종 차별과 같은 트라우마를 학습할 때 나타나는 학습자들의 불편함, 공포, 저항 등과 같은 방어 기제는 학습 자체에 대한 거부가 아니고 새로운 지식 생성, 지식의 재구성을 위한 과정인 것이다. 예컨대, 홀로코스트의 기억을 배우는 것은 힘들고 고통스러우며 학습으로 인해 트라우마를 경험할 수도 있다. 하지만, 이를 통해 과거와 현재를 연결하고 시간과 공간을 초월하여 인류 보편의 가치를 생각하는 초국적 연대감을 형성할 수도 있으며(Sundhom, 2011), 홀로코스트가 가진 잔혹한 역사는 평범한 누구나 올바른 판단을 내리지 않았을 때 생길 수 있다는 악의 평범성(Arendt, 1963)을 이해하는 방법이 될 수도 있다.

이와 같은 어려운 지식의 교육학적 의미는 다양한 연구를 통해 그 의미를 확장·심화시키고 있다. Pitt & Britzman(2003)은 어려운 지식에 대하여 다수의 대학 교수와 교육자들에게 질문을 던지는 ‘생각 실험’을 하였다. 연구에 의하면 교육학에서 어려운 지식에 대한 경험은 병리학과는 다른 양상을 보인다. 교육적으로 마주한 트라우마는 환상과 현실 사이, 경험과 내러티브의 사이, 초기 학습 상태와 학습 후 상태 사이에서 끊임없이 ‘밀고’, ‘당기기’라는 메타포가

발생하였다. 즉, 어려운 지식과 마주하였을 때 이를 밀어내기도 하지만 어려운 지식을 당기면서 자신이 그 안으로 빨려 들어가 무엇인가가 되는 정동(affect)의 경험(Deleuze, 김재인 역, 2003)이 일어나고 있음을 이야기한다. Tupper & Mitchell(2022)은 캐나다에서 오랫동안 원주민의 경험을 지우기 위한 교육이 이루어진 것에 대한 비판적인 성찰을 바탕으로 어려운 지식과 교사 경험이라는 연구를 진행한다. 캐나다 정착민 백인 교사가 식민주의 역사를 교육하거나 마주할 때 원주민이 겪은 차별과 폭력 그리고 자신들과 전혀 다른 원주민들의 인식론적 구조라는 어려운 지식을 가감 없이 마주하게 하고, 이런 불편한 경험이 교사 교육에 가지는 의미를 실행 연구를 통해 밝히고 있다. 이 연구에 참여한 한 교사는 원주민들이 과거에 경험한 피해가 현재까지 지속되고 있다는 것에 ‘이 땅에 있다는 사실 자체가 뺏속까지 흔들리는’ 충격의 경험을 했다고 이야기하며, 어려운 지식에 있어 의미 있는 참여는 ‘충격과 혼란’이라고 서술한다.

한편, 사회과교육에서 어려운 지식의 의미를 정리하고 교사 교육을 통해 교사들이 어려운 지식을 ‘밀고’, ‘당기는’ 모습을 관찰한 Garrett(2017)는 사회과교육에서 어려운 지식을 이해하기 위하여 ‘트라우마’, ‘위기’ 그리고 ‘취약성’이라는 세 가지 용어를 제시한다. 구체적인 내용은 표 1과 같다.

표 1. 어려운 지식의 개념화를 위한 세 가지 용어

용어	의미
트라우마(trauma)	어려운 지식의 트라우마는 반드시 과거와 관련된 것은 아니다. 예컨대, 핵 문제나 기후 변화와 같은 재앙들은 정치적인 의사결정과 깊이 관련이 있으므로 사회과교육에서 반드시 고려되어야 하는 어려운 지식으로 여겨진다. 무엇보다 시민성 교육에서 중요한 것은 트라우마가 갑작스럽지도 우발적이지 않은 폭력 시스템의 현장에서 발생한다는 것을 이해하는 것이다.
취약성(vulnerability)	트라우마적인 역사, 현재 그리고 미래는 사회과 교육 측면에서 순환하는 문제이다. 즉 취약성은 우리가 모두 그 대상이 된다는 점이다. 취약성의 보편적인 조건은 어려운 지식의 상황에서 드러난다. 취약성은 사회과교육이 다른 사람들과 함께 하는 것을 배우는 교과라는 생각과 일치한다.
위기(crisis)	어려운 지식을 교육하는 것은 위기를 통해서만 가능하다. 트라우마가 사건 속에 있는 것이 아니라 그 이후에 남는 것처럼 위기는 무엇을 해야 할지 모르는 상태의 연장된 순간이다. 어려운 지식에서 위기는 우리가 믿는 것과 실제로 이용할 수 있는 사이의 단절과 미끄러짐을 나타낸다.

출처 : Garrett, 2017, 35-40, 연구자 재구성

트라우마, 위기, 취약성이라는 용어들은 얼핏 교육적으로 의미가 있는 것인가 의문이 들기도 한다. 하지만 어려운 지식은 ‘트라우마’를 적극적으로 교육의 내용으로 가져오는 방식으로 우리가 세상을 살아가며 마주하는 ‘위기’ 속에서 인간의 보편적인 ‘취약성’을 이해하는 방법으로 여긴다. 취약성이 어떻게 정치, 시민, 역사, 경제, 지리적인 문제인지를 생각하게 할 수도 있을 것이다. 학생들은 어려운 지식을 마주하였을 때 불안과 불편함을 느낄 수 있다. 하지만 이런 불안정은 ‘내가 왜 지금까지 이것을 몰랐을까?’라는 질문으로 이어지면서 새로운 사고 즉 지식의 구가 유동의 공간으로 들어가게 되는 된다.

이는 합리적 이성의 발달을 전제로 한 교육이 강조되면서 소외되었던 감정 영역이 스스로 권리를 되찾을 필요가 있다는 이태성(2017)의 주장처럼 사회과 영역에서 감정 영역을 역동을 지닌 활력적 요소로 재영토화(Deleuze, 1972)하는 방법이 될 수 있을 것이다.

2. 왜 ‘지금’ 어려운 지식(Difficult Knowledge)인가?

‘축구의 신 리오넬 메시가 교통사고로 사망했다.’

2022년 7월 한 축구 선수의 사망 소식을 전하는 SNS가 확산되었다. 물론 가짜뉴스였다. 이처럼 확인되지 않은 뉴스가 퍼지는 것은 처음 있는 일이 아니다. 살아있는 본인의 사망 소식을 미디어로 접한 당사자는 상당히 불쾌하고 황당하겠으나 가짜뉴스가 단순히 우발적 사건으로 끝나면 크게 문제로 인식되지 않으며 개인의 불편한 경험으로 끝나버릴 가능성이 크다. 하지만 누군가를 비방하기 위한 조작된 정보, 정당 또는 정치인들의 혐오 감정을 자극하는 방식으로 정치적 영향력을 확산하고자 하는 정치적 감정(political emotion)의 문제는 시민교육에 중요한 화두를 던진다(김영석, 2022, 46). 일본의 아베 전 수상이 산탄총에 맞아 쓰러진 날 일본 후쿠오카현 한국 총영사관에서는 재일 한인교포들에게 혐오범죄의 대상이 가능성이 있다며 SNS에 공식적으로 주의를 당부하는 메시지를 올렸다. 아베 수상의 총격 사건이 재일 한국인의 범행일 것이라는 근거 없는 이야기가 온라인으로 퍼지는 양상은 100여 년 전 관동대지진의 기억을 환기시킨다.

Massumi(2010)는 이를 정동적 사실의 미래적 탄생이라고 이야기한다. 미래의 위협에 대한 담론이 어떻게 현재의 논리를 만들어 낼 수 있는가라는 것이다. 미국의 전 대통령 부시는 재선 선거 기간 동안 사담 후세인이 WMD(대량살상무기)를 가질 능력이 실제로 없음에도 불구하고 ‘그가 그럴 능력이 있었다면 그렇게 했을 것이다’ 라는 이중 가정의 논법으로 재선에 성공한다. 이처럼 일반적이고 합리적인 논리를 벗어나면서 미래가 현재에 작동하여 현재의 정당성을 보증받는 논리를 정동적 논리라고 부른다. 정동적 논리는 스스로 원인이 되는 ‘자가 생성유지’ 적 성격을 지닌다(Masumi, 2010, 최성희 외 역, 2015, 97-103). 이는 우리가 마주하는 지식, 사실, 사건 등의 기호가 유도하는 것이 무엇인지 질문을 던지게 된다. 어려운 지식은 이와 같은 질문에 새로운 질문을 던질 수 있다.

어려운 지식은 지식, 권위, 권력에 의문을 제기하는 탈근대의 철학적 논의에 기반을 둔다. 즉, 지식은 단수형이 아니라 복수형이며(Foucault, 1980), 지식은 여럿일 수 있지만 평등하지 않다(Burke, 이상원 역, 2017, 36). 지식은 고정된 것이 아니며 실천 속에서 그리고 경우에 따라서 그에 이웃하는 것들 속에서, 그들 공통의 분절화 속에서 변화하는 것이다(Foucault, 이정우 역, 2000, 286-269). 믿을만한 지식과 그렇지 않은 지식은 특정한 시대와 장소에 따라서 변화하는 것이기에 어떤 지식은 교육과정 속에서 공식적으로 교육되고 어떤 지식은 조명받지 못하고 사라지기도 한다. 따라서, 어려운 지식에 대한 철학적 관점과 교육학적 관점 모두 교육과 사회 정의(Justice)사이의 관계에 의문을 제기한다(Pitt & Britzman, 2003).

우리는 소위 탈진실 시대(Post-truth) 시대라는 전세계적 도전을 마주하고 있다. 탈진실(Post-truth)란 실제 일어난 일보다 개인적인 신념이나 감정이 여론 형성에 더 큰 영향력을

미치는 현상으로, 옥스퍼드 사전은 영국의 브렉시트, 트럼프 대통령 당선 등을 둘러싸고 빈번하게 사용된 2016년에 올해의 국제적 단어로 선정하기도 했다. Covid-19 팬데믹, 미국의 대통령 선거, 기후 변화, 정치 포퓰리즘 등을 둘러싸고 합리성과 진실은 거짓, 가짜뉴스, 감상주의 그리고 음모이론으로 대체되면서 진실과 지식을 둘러싼 긴장의 상황이 발생하였고 이는 긴급하고 복잡한 문제를 내포하며 어려운 지식을 피할 수 없다(Dadivnad · Cahill · Zembylas, 2022, 286). 우리는 예전보다 더 자주, 일상적으로 어려운 지식이 던지는 세 가지 과제들을 마주하고 있다. 그렇다면 평등하지 않은 지식, 지식을 지식으로 만드는 권위 및 권력의 구조, 생성되고 변화하는 지식에 의문을 던지고 지식을 재구성할 수 있는 역량이 필요하지 않을까?

어려운 지식은 교육의 상황에서 인간의 취약성을 경험하고, 지식의 위기를 ‘학습’ 하는 것이 의미가 있음을 강조한다. 사회과에서 어려운 지식 연구의 함의는 고정된 이야기, 편안한 서사, 확실성은 위협하다는 것을 알려준다. 어려운 지식 연구는 사회과 교육자와 연구자들에게 사회가 폭력과 부당함을 과소평가, 영속화, 지속시키는 방법을 학생에게 교육하기 위하여 사회에 내재된 복잡성과 학습에 참여하기 위한 언어를 제공할 수 있다(Garrett, 2017, 33-34). 어려운 지식을 마주한 학생들은 슬픔, 공포, 충격, 불편함 등의 감정을 느낄 수 있으며, 마주한 지식에 대한 저항이 나타날 수도 있다. 학생들이 느끼는 이런 감정이 타자에 대한 ‘감정 이입’으로 이어지고 누군가를 이해하고 누군가를 위해 행동할 수 있는 공감의 상태로 발달하는지 ‘나타남(appearance)’을 관찰하는 것은 힘들 수도 있다. 또한 학생들이 보이는 저항이나 회피는 교육적으로 ‘실패한’ 수업이라는 생각을 가지게 한다. 하지만 어려운 지식의 언어로 사회과교육의 맥락에서 살펴보면 다르게 해석할 수 있다. 어려운 지식 즉 ‘트라우마’를 접한 학생들이 느끼는 불편한 감정이라는 심리적 반응은 인간이라는 존재가 가진 ‘취약성’을 마주하는 경험 즉 기존 이해의 구조에 의문을 제기하는 ‘위기’로 나타나며 이는 ‘내가 이것을 왜 몰랐을까?’라는 질문 및 탐구를 통해 새로운 지식의 구조로 들어가는 기회가 된다. Lacan(1998)의 표현처럼 ‘진실은 지식의 붕괴로 발생하는 것’으로 위기의 경험을 통해 진정한 학습이 일어나는 것이다.

Ⅲ. 연구방법: 내러티브 탐구

어려운 지식과 다양한 방식으로 관계를 맺고 있는 교육자들 경험의 전경을 읽어내기 위하여 내러티브 탐구의 방법을 사용하였다. 내러티브 탐구는 개인의 경험에서 의미를 발견하는 연구 방법이다. Clandinin과 Connelly(2000)는 내러티브 탐구를 교육이 일어나는 장소에서 환경과의 상호작용 하에 계속적으로 일어나는 연구자와 참여자간의 협력이라고 이야기한다. 참여자들이 그들의 삶을 구성하는 경험의 이야기를 살아내고 이야기하고 다시 살아내고(reliving) 다시 이야기하는 가운데 탐구가 일어나는 것이다. 삶의 경험을 이야기한다는 것은 과거의 사건뿐만 아니라 현재 일어나고 있는 일에 관한 이야기까지도 회고적으로 이야기하게 되며 미래의 가능성과 희망을 제공하는 방법이 된다(염지숙 · Mitton-Kukner · Li, 2007, 248-249). 즉 내러티

브를 통해 연구자와 참여자가 과거, 현재, 미래를 만날 수 있는 통시적인 연구방법이다. 본 연구에는 연구 참여자를 정교화하여 조금 더 적극적으로 통시성을 드러내는 통시적 내러티브 탐구 방법을 시도하였다. 어려운 지식에 대한 관심은 어려운 지식의 맥락이 해당 지식을 마주하는 현재뿐만 아니라 지식이 기록되고 기억되고 전승되어 온 ‘과거’ 그리고 지식을 마주한 이후 ‘미래’에도 관심을 가진다. 따라서 어려운 지식의 의미를 잘 드러내기 위해서는 통시성을 드러낼 필요가 있다고 여겨진다. 이를 위해 어려운 지식을 다양한 시간적 맥락에서 경험한 교사 및 예비교사를 참여자로 선정하였다. 초등학교 시기에 사회과 수업에서 어려운 지식과 조우한 경험이 있는 교육자와 예비교사, 초등학교 시기 이후에 어려운 지식을 마주한 교사 및 예비교사 그리고 초등학교 현장에서 어려운 지식을 교육한 경험이 있는 교육자 등 다양한 시간에서 어려운 지식 구체적인 참여자는 표 2와 같다.

표 2. 연구 참여자

참여자	국적	성별	연령	특징
K1	한국	여	20대	초등학교 사회과 수업에서 어려운 지식을 경험함. 사회과전공
K2	한국	남	20대	초등학교 이후에서 어려운 지식을 경험함. 사회과전공
K3	한국	남	50대	초등학교에서 어려운 지식을 교육하고 있음. 사회과전공
J1	일본	여	30대	초등학교 사회과 수업에서 어려운 지식을 경험함. 사회과전공
J2	일본	남	20대	초등학교 이후에 어려운 지식을 경험함. 사회과전공
J3	일본	남	60대	초등학교에서 어려운 지식을 교육하고 있음. 사회과전공

개인의 경험에서 도출된 이야기는 당시의 사회·문화적 맥락을 내포하고 있다. 한 개인의 과거에서 현재까지의 삶을 풀어낸 내러티브는 개인을 둘러싼 문화, 사회 정치, 역사 등을 종단적으로 살펴볼 수 있음을 시사한다. 특히 교육에서 내러티브 탐구는 교사들의 개인적 실천적 지식과 전문적 지식의 전경이라는 맥락에서 교육을 바라보고자 하는 노력으로 암묵적으로 수용된 개인적 지식에 목소리를 내는 시도라고 할 수 있다(소경희, 2004, 194). 교사들은 각자 다르게 구성된 전문 지식의 경관(professional knowledge landscape)이라는 특정한 환경에서 일하며, 이러한 경관은 교사 지식의 일부분이다(Clandinin & Connelly, 2000, 322). 따라서 교사의 이야기는 교사의 지식을 구성하는 특정한 환경을 이해하는 것이고 교사에 의하여 이야기된 경관은 그것이 담고 있는 맥락과 실천을 조망하는 방법이 된다. 다양한 시대에 어려운 지식을 마주한 개인들의 경험은 한국과 일본의 학교라는 전문 지식의 경관, 교사의 수업 속 어려운 지식의 경관을 이해할 수 있다. 또한, 한국과 일본 교사들의 이야기를 함께 살펴봄으로써 동아시아 맥락에서 어려운 지식의 교육적 의미를 발굴할 수 있다.

IV. 어려운 지식을 마주한 교사들의 이야기

1. ‘트라우마’ 마주하기 - ‘충격’의 감정

복잡하고 어려운 역사를 다루는 것은 현대 민족 국가에서 역사 교육의 전통적인 기능 중 하나를 복잡하게 만들 수 있다는 우려를 동반한다(Gross & Terra, 2018). 역사 교육은 오랫동안 국민국가 정체성·단일한 정체성 형성과 사회 결속이라는 임무를 수행하여 왔다. 트라우마의 역사를 교육할 때 제기되는 의문은 조선인 강제 연행 장면을 재현하는 수업을 한 일본인 교사에게 쏟아진 질문과 맥을 같이 한다. 어린아이들에게 이런 수업을 하는 것이 과연 적합한가? 어린 학생들에게 트라우마를 남기거나 국가를 불신하는 부정적인 영향을 미치지 않을까 하는 것이다. 실제로 초등학교 시기에 사회적, 역사적 트라우마를 마주한 개인은 당시의 학습을 어떻게 기억하고 있을까?

6학년 때 5·18, 정확히는 기억이 안 나는데 기억하는 게 한국 지도를 보여주시고 오늘이 며칠인지 아냐고 물어보시고 수업을 시작하셨는데 이제 광주 같은 걸 보여주시면서(연구자, 아아) ebs를 보여주셨던 것 같아요. ebs에서 이렇게 상영된 그 영상을 보여주셨던 것 같아요. 그래서 5·18과 관련된 혹시 뭔가 좀 이제 사람 5·18 하면 또 기억나는 장면들이 있잖아요. 군인들이 이제 시민들을 폭행을 한다든가. 그냥 그런 장면들도 다 포함이 되는 그런 영상있잖아요. (연구자: 네네). 그랬던 것 같아요. 이제 시체들이 이렇게 되어 있고 이 스토리도 다 글로 나오고 해서 사건의 이제 전반적인 흐름을 알 수 있게끔. 그 5·18 관련된 영상을 보고 충격을 받았어요. (연구자: 아...어떤 충격을 받았나요?) 어떻게 이런 일이 발생할 수가 있지? 어떻게 민간인을 이렇게 죽이고 학살하고 그것도 무슨 그 사람들이 나쁜 사람이 했다거나, 도적 무리 이런 나쁜 사람이 아니라 그냥 단순히 정치적인 이유로 한 지역에 있는, 그걸 폐쇄를 하고 이제 막 tv나 이런 데는 다 막고 이렇게, 이유가 없다고 해야될까요? 사실 사람을 죽이는데 무슨 이유가 있는 건 아니 그런 게 있는 건 아니지만 너무 그냥 선량한 시민을 그냥 그 지역에 사는 사람이라는 이유로 다 죽였다는 생각이 들어서 그리고 이게 얼마 되지 않은 한 20년, 30년 그 전 일이니까 그런 게 너무 충격적이었던 것 같아요. 그리고 다른 데서는 모르고 하나도 모르고 있고, 그런 사실을 완전 처음. 알아서 처음, 정말 처음, 알았어가지고 더 충격을 받았던 것 같아요.

- K1 교사와의 심층면담 중 -

K1 교사는 초등학교 역사 수업에서 5·18 민주화운동 운동과 관련된 비디오를 보았고 ‘충격’을 받았다고 회고한다. 5·18은 국가의 폭력이 인권을 침해하며 개인과 집단에 트라우마를 남긴 역사이다(유혜정, 2021; 김명희, 2021). K1 교사는 초등학교 시기에 역사적 트라우마를 학교 교육 과정 속에서 접하게 되었고 그 기억은 성인이 된 현재까지 생생하게 남아있다. 그녀는 5·18 수업이 충격적이었던 가장 큰 이유는 ‘어떻게 이런 일이 생길 수 있지?’ 그리고 오래 지나지 않은 역사인데 ‘처음’ 알았다는 점에서 더 큰 충격을 받았다. 즉 ‘내가 왜 진작 알지 못하였을까?’ 라는 질문을 던지며 자신이 기존에 가진 지식, 가치관에 의문을 제기하게 되는 것이다.

제가 고등학생 때 베트남 위안부와 관련된 내용을 봤던 것 같습니다. 왜냐하면 이제 그 내용도 우리가 이제 우리 한국에 있던 일본군 위안부에 대해서는 굉장히 많이 얘기를 하고 이제 어느 정도

많이 알려져 있는 얘기지만 우리가 가해자로 참여가 되었었던 그런 베트남 전쟁에서 위안부 관련된 문제는 요즘은 그래도 좀 많이 얘기가 되어진 것 같지만 제가 그때 봤을 때 처음 본 거여서 그 부분도 일단 좀 우리가 일종의 가해자가 될 수도 있구나라는 생각도 들고 이제 그 기사의 논조가 뭐였냐면 우리 일본군 위안부에 대해서 우리가 이렇게 사과를 요구하고 이렇게 하려면 우리도 우리가 잘못된 거에 대해서 반성을 하고 더 공론화시킬 필요가 있다. 이런 내용을 봤어서 굉장히 공감되는 부분이 있어서 그것도 일종의 우리가 가해자였던 역사도 있다라는 걸 보여주는 그런... (연구자: 어떤 생각이 들었나요?) 일단 놀랐던 게 가장 컸던 것 같고요....

- K2 교사와의 심층면담 중 -

대학생 때 오키나와로 자전거 여행을 간 적이 있어요. 그때가 1980년대 정도 되었겠죠. 당시만 해도 그냥 오키나와는 지금 많은 일본 사람들이 생각하는 것처럼 바다가 예쁜 그런 섬이라고만 생각했어요. 그런데 자전거 여행을 가서 그냥 대학생이니깐 돈도 많지 않고, 거기서 현지 사람 만나면 이야기 나누다가 친해지면 집에 가서 자기도 하고, 그러면서 오키나와 사람들의 이야기를 많이 듣게 되었어요. 그런데 완전히 새로운 이야기를 들려주는 거예요. 한 번도 들어본 적도 없고, 어디서 읽은 적도 없고, 당연히 역사 수업 시간에 배운 적도 없는 그런 이야기를 들려주는데, 너무 잔인하고 참혹했다고 해야하나, 그냥 충격이었습니다. 이후로 그냥 세상을 바라보는 시각 자체가 변했던 것 같습니다.

- J3 교사와의 심층면담 중 -

K2 교사는 고등학생 시기에 베트남 위안부에 관한 이야기를 접하고 한국은 피해자이기도 하지만 가해자이기도 했다는 역사를 마주하게 된다. 이렇게 학생 시기에 트라우마 역사를 마주한 교사들은 ‘충격’, ‘슬픔’이라는 감정을 경험하였다. 국가 폭력의 기억에 대한 충격, 그리고 희생당한 사람들에게 연민은 눈물로 나타나기도 한다. 하지만 그들이 경험한 감정이 국가에 대한 불신, 극복할 수 없는 감정적 트라우마로 남아있지는 않는다. K1 교사의 경우 5·18 민주화 운동 관련 수업을 받고 당시에는 너무 충격적이고 슬퍼서 울었던 기억이 나지만 ‘역사에 관심을 가지게 되는 엄청난 계기’가 되었다고 이야기한다. K2 교사도 베트남 위안부와 관련된 내용을 접하고, 가해자였던 역사는 공론화하지 않는다는 것에 문제의식을 느끼지만, 이것이 국가에 대해 부정적인 인식, 정체성의 혼란을 일으키지는 않았다. 오히려 평화 교육에 관심을 가지고 관련 역사를 찾아보는 계기가 되었다고 회고한다. J3 교사는 대학생 때 방문한 오키나와에서 이전까지 알지 못했던 국가의 역사를 마주한 충격적인 경험을 하게 되고 이 경험은 그의 삶을 완전히 다른 방향으로 이끄는 계기가 되었다고 이야기한다. 어떤 사람들의 기억과 지식은 거의 빛을 보지 못하는 반면에 어떤 사람들의 지식은 가장 합리적인 지식 즉 공식적인 지식으로 규정된다는 것은 사회에서 누가 권력을 가졌는가를 말해주는 중요한 사실(Apple, Olivier & Zenk, 1996, 김미숙·이윤미·임후남 역, 2004: 59)을 깨닫게 되는 경험을 한 것이다. ‘나는 왜 이것을 진작 알지 못하였을까?’ 하는 충격의 경험이 삶에 새로운 질문을 던지며 지식과 특별한 관계 맺음이 일어난 것을 확인할 수 있다.

2. ‘감정’ 과 ‘위기’ 를 교육하기

사회과 수업에서 어려운 지식을 교육하면 감정이 생성된다는 것에 모든 교사가 동의하고 어려운 지식이 필요한 교육이라고 이야기한다. 하지만 교사마다 ‘감정’ 을 둘러싼 경험과 인식은 다양하다.

역사 교육 관련 프로젝트를 하게 되었는데, 그전까지만 해도 나름 이제 공부를 많이 했다고 생각했어요 그때는 대학 졸업해서 대학원 가는 것에 대해 굉장히 부정적인 입장이었고 그런데 그 자료 만 들면서 많이 부족하구나라는 생각이 좀 들었어요. 저 나름대로 공부를 해서 애들 가르쳤다고 생각하고 고이장히 심혈을 기울여서 잘 만들었고 생각했는데 엄청 깨졌거든요. 예를 들어서 감정적인 거, 역사에서 감정 이입이나 이런 부분에 있어서 굉장히 부정적으로 생각하시는 교수님이 계셔서, 역사에 감정이 들어가서는 절대 안된다고, 추체험 이런 것들도 이해를 못 하시고, 그게 2006년인가 2007년인가 이었으니깐 15년 정도 된 같은데,, 원래 석사도 감정 이입과 관련한 논문을 쓰려고 했어요, 그런데 교수님이 역사는 감정이입으로 하는 것이 아니라 이렇게 말씀을 하셔서 결국 지역사 관련 내용으로 썼거든요. (연구자: 그래요? 제가 지금 역사에서 공감이라는 책을 읽고 있는데 하하) 그런데 그 감정 하고 이야기하는 감정은 차이가 있는 것 같아요. 교수님이 말씀하신 감정은 그 감정을 가지고 감정적으로 가르치는 거죠. 우리는 역사를 하다보면 감정이입이 되잖아요, 일본군 위안부 수업이라던가 독도 교육이라던가, 한일 간의 쟁점 같은 내용 가지고 수업을 할 때, 또 일제 강점기 이야기할 때도 마찬가지로 교사가 감정에 빠져서 수업을 하는 경우가 상당히 많거든요. 그렇게 되면 아이들도 감정에 빠질 수밖에 없다는 생각이 들어요...(중략)...현대사에서 지역사 이야기할 때 노동 문제 지역의 노동 문제 같은 거 이야기했거든요. 원진레이온이라고 해서 하여튼 산업재해 관련 내용인데, 그거 가지고 같이 이야기를 해보니까 다크 히스토리라는 이야기를 하는데, 그런 내용들을 가지고 이야기를 하면 역사는 어쨌든 비판적 사고력이 중요하다고 생각하거든요, 비판하는 능력이나 이런 것들이 좀 생겼으면 싶어서 그런 쪽을 많이 했던 것 같아요. 감정에 좀 휩쓸릴 때가 좀 있어서 최대한 담백하게 자료를 가지고 이제 수업을 하는데 어쨌든 아이들이 느끼는 건 이제 어쨌든 감정이죠.

- K3 교사와의 심층 면담 중 -

K3 교사는 제주 4·3 사건, 5·18 민주화 운동, 노동 문제 등 역사적·사회적 트라우마를 초등학생들에게 오랫동안 교육해 온 교사이다. 하지만 K3 교사는 이런 수업을 통해 학생들에게 생기는 ‘감정’을 상당히 경계한다. ‘담백’한 수업을 지향하지만, 학생들은 ‘감정’에 휩쓸리게 된다. K3 교사가 이야기하는 ‘감정’은 국가와 사회 조직에 대한 부정적인 감정이 생기지 않을까 하는 우려이다. K3 교사는 최대한 다양한 자료를 제시하는 방식으로 이런 문제를 해결하고자 한다. 교사가 감정을 배제한 채 다양한 자료를 준비해서 판단할 수 있는 근거들을 많이 준비할수록 ‘감정’에 덜 빠진다는 것이다. 이러한 K3 교사의 경험과 인식은 학습 과정에서 습득한 정서가 오히려 학습자의 이성과 지성을 압도하지 않도록 구체화된 활동으로 인지적 사고의 제공해야 한다는 허수미(2012)의 주장과 맥을 같이 한다. 한편 어린 학생들에게 어려운 지식을 교육할 때 사실보다 감정의 측면으로 접근해야 하는 주장도 있다.

어린 학생들한테 수업하려면 일단 어쨌든 그런 사건의 복잡한 그런 지식이나 이런 것들을 가르치기보다는 감정적인 측면에서 접근하는 게 좀 더 효과적이지 않나 생각을 해요. 그래서 제가 이제 학교에서 강의 들을 때 이제 서울에 계시는 선생님이었다면 그 선생님은 이제 광주에 있는 어떤 학교랑 자매 결혼을 맺어서 이제 그 학교랑 이제 5.18에 대해서 어떻게 서로 교육을 하는지 서로 얘기해 보는 그런 시간이 가셨다고 해요. 근데 이제 광주에서 배우는 5.18 운동하고 서울에서 배우는 5.18 운동의 교육이 교과서는 같은데도 내용이 다르다고 얘기를 하더라고요. 아마 광주 쪽에서는 좀 더 관련이 있으니까 그런 의문을 많이 할 수도 있고 그렇겠죠. 저도 만약 교육을 하게 된다면 제주도에 있는 학교랑 교육을 한다든지 아니면 생각보다 주변에 제주도에서 살았던 사람들이나 이런 사람들이 꽤 있더라고요. 그런 사람들의 실제로 주변 사람들의 가족의 얘기를 이용해서 한번 들어본다는 식으로 그런 식으로 좀 진행을 하면 되지 않나 생각해요. 주변 사람들의 이야기를 들으면 그 사람들이 가족을 잃었거나 아니면 어떤 피해를 입었거나 그런 식의 이야기들이 나올 수밖에 없기 때문에 그러다 보면 자연스럽게 일단 슬픔이나 이런 좀 이런 슬픔 같은 감정들이 일단은 당연히 먼저 나올 거고요 공감하다 보면 또 이제 어떤 학생들은 왜 그랬을까라는 의문이 생기고 이런 일이

다시 일어나지 않게 하려면 어떻게 해야 될까 약간 그런 좀 더 뭐라고 해야 될까요. 네 그런 생각까지 아무튼 가질 수 있지 않을까요?

- K2 교사와의 심층면담 중 -

..(중략)... 오키나와를 배운다는 것은 일본의 일부가 희생이 된다는 것만을 의미하지 않고, 전쟁이라는 것 자체가 일부의 사람들을 희생시키고 있다는 것, 다른 민족을 희생시키고 있다는 것을 배워왔기 때문에, 전쟁과 평화를 생각할 때, 희생을 당한 사람들에게 마음을 두고, 이런 것을 배우고 자 하는 학생들을 기르는 것, 뭔가 군대와 군대, 병기와 병기가 부딪히는 것이 전쟁이 아니라 주민이 많이 희생당하는 것, 죽어가는 것이 전쟁의 하나의 모습이라는 것을 배우게 하기 때문에 그렇게 하면 희생을 당한 사람들에게 학생들이 마음이 가지 않을까 하는 (연구자: 이런 학습으로 학생들은 어떤 것을 배울 수 있을까요?) 바램을 이야기 하자면, 사회 안에서 약자들, 희생이 되는 사람들의 입장에서 기분을 이해하는 사람들이 되었으면 좋겠다는 것이죠. 지금의 일본 사회, 역사 수업에서 학생들에게 강조되고 있는 것은 인물이에요, 예를 들면 전국 시대에 통일을 한 오다 노부나가 히데요시라던가, 권력자들이 순차적으로 나타나서 이 세계가 변해간다는 것을 가르치는 그런 형식인거죠. 하지만 우리들은 그것이 아니라 표면으로는 나오지 않았지만, 많은 바램을 가진 사람들이 죽어간 사람들이 있다는 것에 귀를 기울이게 하는 것, 그런 역사를 배웠으면 좋겠어요.

- J3 교사와의 심층 면담 중 -

교사들의 이야기에서 세 가지를 알 수 있다. 감정 영역의 중요성, 직접 이야기 듣기 그리고 기억의 장소이다. K2 교사는 어린 학생들에게 어려운 지식을 교육할 때는 지식보다 감정에 초점을 맞추어야 한다고 주장한다. 그가 생각하는 감정에 초점을 두는 교육 방식은 트라우마를 경험한 사람들의 이야기를 직접 듣는 것 방법이다. J3 교사 역시 단지 군대와 군대가 부딪히는 전쟁이 아니라 전쟁으로 희생당한 주민의 입장을 이해할 수 있는 수업을 중요하게 여긴다. 이는 Tupper & Mitchell(2022)의 연구에서 원주민의 이야기를 직접들은 교사가 ‘뺏속까지 흔들리는’ 경험을 했다고 서술한 것과 유사하다. 트라우마를 경험한 개인들의 이야기를 직접 듣는 방식으로 그들의 감정에 적극적으로 연결되어 ‘충격’, ‘공감’ 하는 경험이 중요하다고 여기는 것이다. 그리고 기억의 장소이다. K2 교사는 5·18 민주화운동을 교육하기 위하여 광주라는 장소, 4·3 사건을 교육하기 위해서 제주라는 기억의 장소에 거주하는 사람들과의 만남의 중요성을 이야기한다. J3 교사는 대학생 때 오키나와에 여행을 다녀와서 기억의 장소에 새겨진 수많은 경관을 마주하고, 트라우마를 경험한 사람들의 이야기를 직접적으로 듣는다. 공식적인 기억에는 나오지 않는 오키나와인들의 집단자결 이야기, 오키나와에서 벌어진 참혹한 전투 이야기를 듣고 역사를 다른 관점으로 보게 되었다고 한다. 즉, 기억의 장소에서 혹은 기억의 장소에 거주하는 사람들의 이야기를 직접 듣는 방식으로 그들의 감정과 연결하는 방식이 어린 학생들에게 어려운 지식을 교육하는 효과적인 방법이라고 이야기하고 있다.

3. ‘취약성’ 의 이해: ‘정동’ 의 획득

연구 참여자가 경험하고 만난 어려운 지식의 종류는 다양하고 상이하다. 하지만 참여자 대

부분에게서 ‘정동’의 획득이라는 유사한 체험의 순간을 포착할 수 있었다. 사회적인 표현인 감정과 다르게 정동은 종종 전감각적이며 전의식적인 현상으로 여겨지곤 한다. 정동은 사이(in-between-ness)의 한 가운데서 즉 행위를 하는 능력과 행위를 받는 능력의 한가운데서 발생한다. 정동 이론(affective theory)에 의하면 정동(affect)이란 의식화된 앞 아래나 옆에 있거나, 또는 아예 그것과는 전반적으로 다른 내장(visceral)의 힘들, 즉 감정(emotion) 너머에 있기를 고집하는 생명력(vital forces)에 부여하는 이름이다(Seigworth & Gregg, 최성희 외 역, 2015, 14-15). 정동은 자아와 타인 자아와 세계 간의 지속적인 상호 작용을 설명할 수 있으며 유사한 경험과 그에 따른 유사한 정동의 반복을 통해 사람이 특정 방식으로 행동하거나 반응하게 하는 기질 같은 것의 형태로 축적된다(Watkins, 최성희 외 역, 2015, 439).

고등학교 때까지만 해도 그런 사실 그러니까 우리가 이제 역사와 관련된 콘텐츠는 되게 많잖아요. 그런데 우리가 알고 있던 그런 일반적인 그런 역사적 상식이나 이런 내용들이 알고 보면 해석에 의해서 아니면 일종의 국가의 폭력에 의해서 좀 변형되거나 아니면 일부 역사를 고칠 수 있겠다는 생각을 굉장히 많이 하게 될 것 같아요. 그러니까 우리가 조금 더 그냥 무비판적으로 받아들이지 말고 조금 더 정확하게 찾아보고 아니면 좀 더 다룰 수 있지 않을까 이런 식으로 좀 봐야 되는 그런 시각을 조금 더 갖게 된 것 같아요.

- K2 교사와의 심층 면담 중 -

역시 역사라는 것은 동일한 사건에 대해서도 국가에 따라서 전혀 다르구나! 라는 것을 알게 되었어요, 그래서 여러 관점에서 교육하는 것의 중요성, 이런 생각은 전쟁뿐만 아니라 역사, 교육 전반적인 측면에서도 그렇다고 생각하지만, 역시 이런 것이 중요하다고 생각합니다. 역사교육으로 이야기하자면 한국과 일본의 관계에서 고대에서부터 교류가 있었는데, 일본의 역사 교과서에서는 일본의 관점에서 쓰여져 있습니다. 하지만 한국의 관점에서는 어떻게 보고 있는지 알 필요가 있는 거죠, 아무래도 이런 것들을 생각하고 배우게 된 계기가 된 것 같아요.

- J2 교사와의 심층 면담 중 -

(오키나와 이야기를 들을 때) 그 당시도 으악! 하긴 했지만, 제대로 듣지 않으면 안된다라는 것이 이야기 해주는 사람의 마음 같은 것이 엄청 전해지기 때문에, 잘 들었던 것 같았어요, 정말 이런 기억 가지고 싶지 않다라고 생각했어요 그건 엄청 기억하고 있어요. (연구자: 이런 교육이 어떤 의미가 있을까요? 국가에 대한 부정적인 이미지를 형성하지는 않을까요?) 그렇게 보면 그렇게 볼 수도 있겠네요. 하지만 완전히 달라질지는 모르겠지만, 국가로서는 그런 생각, 뭐라고 할까, 국가로서 통일된 생각, 있는 것이 하기 쉽다고 생각할지도 모르겠지만 지금부터 살아가기 위해서는 자신이 무엇인가를 선택하는 것이 계속 반복이 될 텐데, 국가가 이렇게 말하고 움직이고 있기 때문에 자신도 이렇게 하지 않으면 안된다고 생각하도록 공립에서는 되어 있지 않을까 해요, 그렇지 않고, 좀더 시야를 넓힌다고 해야 하나? 국가가 정했기 때문에 이렇게 하는 것이 아니라 자신의 생각으로 그렇게 한다면 별로 상관없지만, 왜 국가는 그렇게 했는지 라던가, 그것을 생각할 수 있는 사람이 되지 않으면 안된다고 생각해요.

- J1 교사와의 심층 면담 중 -

K2 교사는 베트남 위안부의 역사, 제주 4·3 사건이라는 어려운 지식을 마주하고 구체적으로 설명할 수 없는 ‘시각’을 가지게 되었다고 이야기한다. J2 교사는 오키나와 집단 학살의

역사라는 어려운 지식을 마주한 후 역사 교육에서 다양한 관점의 중요성을 알게 되는 기회가 되었다고 한다. 초등학교 시기에 오키나와 집단자결의 역사를 마주한 JI교사는 당시에 ‘으악’ 하고 충격을 받았던 기억이 있지만 국가의 역할, 스스로 생각하고 사고 하는 능력이 교육에서 중요하다는 것을 깨닫게 된다. 교사들은 어려운 지식을 마주한 이후에 느낀 강한 충격의 감정(emotion)이 현재 특정한 방식으로 재현(representation)되고 있는 것은 아니지만 ‘설명할 수 없는 시각’, ‘다양한 관점’ ‘자신의 생각’ 과 같이 신체에 어떤 흔적을 남기게 된다. ‘우리는 몸이 무엇을 할 수 있는지 아직 모른다’ 라는 스피노자의 명제와 같이 학습으로 마주한 강렬한 어려운 지식이라는 ‘경험의 프리즘’ 을 통과한 감정은 사회적으로 공유 가능한 정동(affect)의 상태(이태성, 2017, 28-29)에 놓여 있는 것으로 여겨진다. 이러한 정동은 권력을 유지하기 위한 정동적 논리가 아니라 인간의 사고와 행위를 변화시킬 수 있는 잠재력으로 정동적 논리가 작동하고 있는 것으로 보여지며, 이런 정동은 어려운 지식을 통해 축적된 긍정적 정동이라고 여겨진다.

V. 맺음말: 되어감(becoming)의 경험

우리는 점점 복잡하고 급속히 변화하는 세계에 살고 있다. 4차 산업혁명, 인공 지능의 발달로 더 이상 한 번 배운 지식은 오래 가지 않을 것이며, 지식을 아는 것보다 지식을 활용하고 관리하는 것이 더 중요한 교육으로 여겨진다. 특히, 탈진실(Post-truth)의 시대라는 전세계적 도전에 어려운 지식을 피할 수 없는 현실이 되었다. 어려운 지식은 역사적·사회적 트라우마를 교육하는 인식론적 측면과 이런 지식을 마주한 개인의 정서적 측면을 포괄하는 개념이다. 어려운 지식이 목표하는 것은 우리 사회가 실제로 마주하고 있는 집단 학살, 인종 차별, 기후 위기 등 어둡고 폭력적인 역사라는 트라우마를 교육하고, 이를 통해 기존에 가진 관점이나 지식이 흔들리는 위기의 상황이 어떤 교육적 의미가 있는지 논의한다. 이 논문을 다음과 같이 정리하고자 한다.

첫째, 연구에 참여한 교사들은 한국과 일본이라는 국가 경계와 상관 없이 어려운 지식을 교육하는 것이 의미 있음을 들려주었다. 초등학교 시기 혹은 중·고등학교 시기에 어려운 지식을 마주한 교사들은 당시의 기억이 단지 무서움, 폭력적 기억의 트라우마에 머물러 있지 않았다. 충격이라는 감정을 경험한 후 ‘내가 왜 이것을 알지 못하였을까’ 라는 질문을 통해 자신이 기존에 가진 지식, 기존에 받은 교육, 가치에 등에 대하여 의문을 가지는 위기와 마주하게 된다. 이런 의문이 역사교육에 대한 흥미, 평화교육에 대한 관심으로 이어지게 되었다.

둘째, 어려운 지식을 실제로 교육하거나 교육하고자 하는 교사들은 어려운 지식이 ‘감정’ 을 생성시키는 교육이라는 것에 동의하지만 교육의 수준과 방법에 대해서는 다양한 의견을 밝힌다. 어려운 지식을 마주하는 학생들이 트라우마를 직접 경험한 타자에게 공감이라는 ‘감정’ 이 생성되도록 적극적으로 감정을 이용하기도 하고 ‘감정’ 에 압도당하지 않도록 인지적 사고에 초점을 맞추기도 한다.

셋째, 어려운 지식을 경험한 교사들은 무엇인지 구체적이고 명료하게 설명할 수는 없지만 특별한 ‘시각’, ‘관점’이라는 역동성을 지니고 있다. 이는 어려운 지식을 마주하고 충격을 경험한 이후 지식이 유동의 공간으로 들어가며 ‘이 지식을 통해 무엇을 할 수 있는가?’ 라는 질문에 대한 각자의 되어감(becoming)으로 보인다. 즉 어려운 지식과의 만남으로 발생한 충격, 슬픔과 같은 감정으로 인간의 취약성을 이해하고, 인류 보편의 가치를 고민하고 변화시키는 정동(affect)이 생성된 것은 아닌가 한다. 이러한 특징 Massumi(2010)는 ‘자기생성유지’ 적 성격을 지닌 정동적 논리가 정치의 논리가 아니라 교육의 논리로 의미있게 작동할 수 있음을 보여주는 것이기도 하다.

넷째, 한국과 일본 교사들은 오키나와 집단자결, 위안부 여성, 제주 4·3 사건, 광주 5·18 민주화 운동, 히로시마 원폭, 노동자 인권 등이 어려운 지식이라고 이야기한다. 이는 공통적으로 국가의 폭력, 전쟁의 참상, 집단 학살 등 무겁고 폭력적인 서사를 통해 기존의 지식이 무너지는 경험을 할 수 있으며, 이것이 다양한 타자와 공존하는 사회에 반드시 필요한 교육이라고 보고 있다. 이를 동아시아의 관점에서 보자면, 한국과 일본을 비롯한 동아시아의 학생, 교사 그리고 시민들은 어려운 지식을 통해 자신들을 둘러싼 지식을 되돌아보고, 기존의 지식이 무너지는 경험을 통해 새로운 지식 생성을 위한 유동의 공간으로 들어갈 수 있다. 이런 유동의 공간에서 생성된 정동(affect)은 바로 표상되지는 않을 수 있지만, 무엇인가 될 역동성 즉 동아시아 평화를 실현하는 에너지를 가질 수도 있을 것이다.

Arendt(1954)는 교육의 본질이 새로 태어날 세대의 탄생성(natality)에 있으며 교육의 역할은 이 탄생성 즉 새로운 것을 가져오는 아이들의 에너지를 지켜주는 것에 있다(Arendt, 1954, 서유경 역, 2005, 250-251)고 했다. 어려운 지식은 동아시아 나아가 세계 아이들의 에너지를 지켜주는 탄생성을 지켜주는 교육의 임무를 수행할 수 있지 않을까 하는 기대를 해본다.

참고문헌

- 곽병현(2018), ‘공감’ 과 ‘실천’ 으로 사회과수업 다시 읽기: 세 가지 사회과수업에 대한 반성적 성찰, *사회과교육연구*, 25(1), 17-47.
- 김영석(2022), 시민성 발달에 있어서 감정의 역할 및 감정을 활용한 교실 수업 방안. *사회과교육연구*, 29(2), 45-58.
- 이찬웅(2020). 들뢰즈, 괴물의 사유, 서울: 이학사.
- 이태성(2017), 사회과 교육에서 감정 개념의 명료화 - ‘정동 이론(Affect Theory)’ 을 중심으로 -. *사회과교육연구*, 24.2 (2017): 23-38.
- 소경희(2004), 교사양성 교육과정에 있어서 내러티브 탐구의 함의. *교육학연구*, 42(4), 189-211.
- 염지숙(2003), 교육 연구에서 내러티브 탐구(Narrative inquiry)의 개념, 절차, 그리고 딜레마. *교육인류학연구*, 6(1), 119-140.
- 염지숙, Mitton-Kukner, J.& Li, Y.(2007), 내러티브 탐구를 통한 교수경험에 대한 성찰, *한국교우너교육연구*, 24(2), 243-260.
- 유해정.(2021), 5·18 직접적 피해자의 인권침해 경험과 트라우마: 보상중심의 과거청산을 중심으로. *민주주의와 인권*, 21(3), 49-95.
- 허수미(2012), ‘감정이입’ 을 활용한 사회과 수업 실천 전략, *사회과교육*, 2012, 51(3), 103-122.
- Apple, W. M., Olivier. A., & Zenk. C.(1996), *Cultural Politics and Education*. 김미숙·이윤미·임후남 역(2004). *문화 정치학과 교육*. 서울: 우리교육.
- Arendt, Hannah(1954), *Between Past and Future*, 서유경 역, 2005, *과거와 미래 사이*, 서울: 푸른숲.
- Arendt, Hannah(1963), *Eichmann in Jerusalem*, 김선욱 역, 2006, *예루살렘의 아이히만*, 경기: 한길사.
- Britzman, D. P. (1998), *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany: State University of New York Press.
- Burke, P.(2015), *What is the history of knowledge?* 이상원 역, 2017, *지식은 어떻게 탄생하고 진화하는가*, 서울: 생각의 날개.
- Clandinin, J. & Connelly. F. M.(2000), Narrative understandings of teacher knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(4), 315-331.
- Dadvand, B., Cahill, H., & Zembylas, M. (2022), Engaging with difficult knowledge in teaching in post-truth era: from theory to practice within diverse disciplinary areas, *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 285-293.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1972), *Anti-Oedipus*, 김재인 역, 2003, *안티 오이디푸스*, 서울: 민음사.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). *What is philosophy?*, 이정임 역, 1999, *철학이란 무엇인가*, 서울:현대미학사.
- Felman, S.(1982), *Psychoanalysis and education : Teaching terminable and interminable*, Yale

- French Studies, 63, 21-44.
- Foucault, M.(1969). *L'archeologie du savoir*, 이정우 역, 2000, 지식의 고고학, 서울: 민음사.
- Foucault, M.(1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, NY: Pantheon Books.
- Garrett, H. J.(2011), The routing and re-routing of difficult knowledge: Social studies teachers encounter When the Levees Broke, *Theory & Research in Social Studies*, 39, 320-347.
- Garrett, H, J.(2017), *Learning to be in the World with Others - Difficult Knowledge & Social Studies Education*, New York, NY: Peter Lang.
- Gross, M. H. & Terra, L.(2018), *What makes difficult history difficult?*, Phi Delta Kappan, 99 (8), 51-56.
- Lacan, J.(1988), *The seminar of Jacques Lacan, Book 2: The ego in Freud's theory and in the technique of psychoanalysis, 1954-1955*, NY: W. W. Norton.
- Massumi, B(2010), 정동적 사실의 미래적 탄생:위험의 정치적 존재론, Gregg, M., & Seigworth, G. J. 편, 2010, The affect theory reader, 최성희 · 김지영 · 박혜영 역, 2015. 정동 이론, 서울: 갈무리, 96-125.
- Pitt, A. & Britzman, D.(2003), *Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: and experiment in psychoanalytic research. Qualitative Studies in Education*, 16(6), 755-776.
- Seigworth, G. J & Gregg, M. (2010), 미명의 목록, Gregg, M., & Seigworth, G. J. 편, 2010, The affect theory reader, 최성희 · 김지영 · 박혜영 역, 2015. 정동 이론, 서울: 갈무리, 14-49.
- Gregg, M., & Seigworth, G. J.(2010), The affect theory reader, 최성희 · 김지영 · 박혜영 역, 2015. 정동 이론, 서울: 갈무리.
- Stoddard, J.(2022) Difficult knowledge and history education, *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 383-400.
- Tupper, J., A. & Mitchell, Tana A.(2022), Teaching for truth: engaging with difficult knowledge to advance reconciliation, *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 349-365.
- Watkins, M. (2010), 인정 욕구와 정도의 축적, Gregg, M., & Seigworth, G. J. 편, 2010, The affect theory reader, 최성희 · 김지영 · 박혜영 역, 2015. 정동 이론, 서울: 갈무리, 425-449.
- Zembylas, M.(2014), Affective citizenship in multicultural societies: Implications for critical citizenship education, *Citizenship Teaching & Learning*, 9(1),5-18.
- Zembylas(2022), Post-truth as difficult knowledge: fostering affective solidarity in anti-racist education, *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 295-310.
- Sundholm, J.(2011), Vision of transnational memory. *Journal of Aesthetics & Culture*, 3(1), 1-5.
- Sundholm, J. & Velicu, A.(2011). Introduction to the dossier on transnational cultural memory. *Journal of Aesthetics & Culture*, 3, 1-1.

초등 사회과 교실 역사수업에서 학습 기능의 신장을 위한 실천적 방안 모색

주 용 영 · 정 경 훈

대구교육대학교 · 대구덕인초등학교

1. 머리 말

우리나라의 2015 교육과정에서는 핵심 역량의 육성이 강조되어 있다. 총론에서 강조된 핵심 역량은 각론인 역사교육에서는 성취기준으로 제시되어 있다. 그래서 현장교육에서는 성취기준을 달성하면 핵심 역량이 길러진다는 논리가 공공연히 회자되고 있다. 아마 이 성취기준의 제시하는 학생들이 사실적 내용 뿐만 아니라 과제의 수행에 참여하여 활동을 하면서 작업하기 기능을 숙달해야만 한다는 의미일 것이다. 특히, 관점 인식과 같은 역사학습의 핵심 기능은 7단계 가운데 한 단계에서의 연습에만 그치지 않고 학년을 달리하면서 여러 차례 연습을 해야만 성취가 가능하다는 점¹⁾에서도 그러하다.

2015 국가 교육과정에서 강조된 핵심 역량은 21세기 역량 혹은 미래 역량으로 규정되고 있다. 이들 역량은 간혹 기능으로 규정되기도 하고(한국교육개발원 역, 2012), 그리고 기능은 종종 ‘노하우’ 또는 ‘과정적 지식’으로 불리기도 한다(주용영 외 공역, 2012, 30). 이 때문에 이 기능은 3가지 학습목표인 인지적 목표, 기능적 목표, 가치·태도 목표 중의 하나로서 학습에 절대적으로 필요한, 반드시 길러야 할 목표이다. 그러므로 이 기능의 육성을 위해 성취기준의 하나인 수행기준이 마련되어 교사들에게 제공되는 것은 지극히 당연한 일일 것이다.

본 논문은 이 학습을 위한 기능의 성격과 의미를 살펴보고자 한다. 먼저 학교교육의 목표와 기능이 지닌 위상을 검토하여 학교교육에서 학습을 위한 기능이 지닌 중요성을 강조하려고 한다. 그 다음으로는 수행기준과 기능의 특성을 비교·분석해 보려고 한다. 그러면 학습을 위한 작업하기 기능의 숙달을 안내하는 수행기준의 역할이 드러날 것으로 생각한다. 마지막으로 교실 역사수업의 질적 전환에서 학습을 위한 역사적 기능이 지닌 역할을 밝혀보려고 한다. 이는 아마 2015 교육과정 총론에서 강조하는 핵심 역량을 역사교육에서 구현하는 방법에 대해 많은 시사점을 줄 것으로 생각되기 때문이다. 이는 역사적 사고력의 신장을 위한 교실 역사수업의 모습에 대한 이해에 상당한 시사점을 줄 것으로 생각한다.

1) 배한국 외 공역, 2007, 223에 “그러나 대부분의 중요한 기능들처럼 ‘관점 인식’은 또한 일곱 단계 수업 중 한 과정에서만 가르치고, 연습하고, 터득할 수는 없는 것이다. 이것은 많은 수업 과정, 많은 단원, 여러 해를 통해서 다양한 배경에서 지속적인 주의를 필요로 한다.”라고 한 점에서 잘 드러난다.

II. 교육목표와 기능의 위상

교실 역사수업을 위한 교사의 작업에서 가장 중요한 일은 단원 설계 혹은 단원 계획의 개발하기이다(주용영 외 공역, 2012, 350-364). 이 과정에서 수업 계획인 차시별 교수·학습안이 구안되면서 단원 목표 내지는 주제 목표를 상세화한 학습 목표인 차시별 수업 목표가 설정되는 것이 보편적인 절차이다. 이 일이 중요한 이유는 학습목표의 설정이 제대로 이루어지지 않는다면 하찮은 수업이 될 가능성이 매우 높을 것이기 때문이다(Brophy, J.&Alleman, J., 1997, 277). 그러므로 제대로 된 교실 역사수업을 위한 목표 설정은 무어라 말할 수 없을 정도로 중요한 문제라고 할 수 있다.

이들 교육목표는 대체로 3가지 영역으로 구성되어 있다. 학습 목표를 지식, 기능, 가치·태도로 나누어 설정하는 것이 일반적인 방법이고, 필자는 종전에 지식·이해, 기능·탐구, 가치·태도로 좀 더 세분화한 적이 있다(주용영, 2016). 이들 중에 지식은 “학생들은 . . . 라는 사실을 배운다.” 라고 하는 반면에 기능은 “학생들이 . . . 을 하는 방법을 배울 것이다.” 라고 목표를 세우게 된다. 마지막으로 가치·태도는 “학생들은 일상적으로 . . . 할 것이다.” 로 제시할 수 있다(주용영 외 공역, 2012, 354-361). 이들은 교사들이 단원을 계획할 때 맨 먼저 교육과정 안내를 학습하고, 동료들과 그것에 관하여 이야기를 해 보아야 하며, 그 다음에 학습의 기대할만한 결과를 결정하는 학습 목표를 세울 때 적극적으로 고려해야만 하는 사항이다(주용영 외 공역, 2012, 350-355).

이 내용 체계에서 구조화된 체계의 구성 요소들 중에서 눈에 띄는 점은 기능이다. 역사 영역의 기능은 크게 2가지로 나누어져 있는데, 그 중에 하나는 「역사 용어와 개념 이해하기」이고, 다른 하나는 「역사적 상황 파악하기, 역사적 사실 탐구하기, 시대적 배경 이해하기, 추론하기」 등이다. 물론 전자는 후자를 위한 전제이고, 후자는 역사적 사고력의 육성을 위한 기능들이다. 이들은 교육과정 총론에서 강조된 핵심 역량을 역사교과의 역사적 사고력과 연결시키려는 의도를 보여주는 중요한 사례들 중의 하나임에는 틀림없는 것 같다.

국가 수준의 교육과정이 개정할 때마다 학교교육에 큰 변화가 있을 것처럼 선전하고 있다. 그에 따라 개정된 교육과정에 대한 연구물들이 쏟아져 나오지만, 막상 개정된 교육과정에 따른 개정 교과서가 간행되면 교육과정에 대한 논의는 사라져 버리고, 교과서에 대한 연구와 논의의 중심이 이동해 버린다는 것이다. 그 결과 현장교사들은 여전히 이전 교육과정과의 차이점을 제대로 느끼지 못한다는 우려가 나오는 것은 지극히 당연한 이야기일 것이다(나경훈, 2019, 44). 아마 총론은 그럴듯하게 꾸밀 수 있을지라도 각론에서의 구현은 거의 교과서에 의존하는 현장교육의 현실을 반영하고 있는 셈이고, 총론에서 강조한 내용을 각론인 교과교육에서 구현해 내지 못한 결과로 말미암아 드러나는 당연한 산물일 것이다.

그러면 단원 설계나 수업 계획에서 교사들이 기본적으로 참고해야 할 자료로서 생각되는 『교사용 지도서』를 살펴볼 필요가 있다(교육부, 2019). 이 지도서에는 단원의 개관, 단원의 목표, 단원의 지도 계획, 단원의 평가 계획, 단원의 성취 기준, 단원의 평가 기준 순으로 배열되어 있다. 그 하위 영역에는 주제의 개관, 주제의 목표, 주제 내용의 구조화, 주제의 교수·

학습방법, 주제의 평가 계획, 주요 개념 및 용어 해설 등이 설정되어 있다. 그 아래에는 하나의 주제에 5~6개 정도의 제재에 해당하는 표제들에 수업 목표가 하나씩 설정되어 있는 형태로 구조화되어 있다. 즉, 단원 목표 → 주제 목표 → 수업 목표의 순으로 위계화가 이루어져 배열되어 있다고 볼 수 있다.

대개 현장교사들은 단원 설계와 수업 계획에서 『교사용 지도서』에 제시되어 있는 것을 참고하는 경우가 일반적이다. 이 단원 목표를 교사들은 다시 차시별 수업목표로 세분하여 상세화하는 작업을 해야만 한다.²⁾ 이 과정에서 교사의 교육과정 재구성을 위한 전문성이 뒷받침되는지의 여부는 교실 역사수업의 승패를 좌우하는 매우 중요한 문제라고 할 수 있다. 만약 이 문제가 해결되지 않는다면 핵심 역량의 중요성을 아무리 강조하더라도 실제 교실 역사수업에서 학생들의 성취로 나아가지 못한다는 점에 대단히 심각한 문제가 잠재되어 있는 것으로 볼 수 있다.

그러면 『사회 5-2(교사용 지도서)』에 설정된 목표들을 살펴볼 필요성이 있다(교육부, 2019). 여기에는 단원 목표, 주제 목표, 수업 목표의 세 단계로 목표들이 세분화되어 있다. 이 중에서 단원 목표에는 지식, 기능, 가치·태도의 세 가지 영역으로 구분하여 목표들이 제시되어 있다. 그리고 주제 목표도 단원 목표처럼 지식, 기능, 가치·태도의 세 가지 영역으로 구분하여 제시되어 있지만, 수업 목표만은 거의 대부분의 경우 지식 영역의 목표에 해당된다고 볼 수 있다.

이러할 경우 단원·주제·수업 목표의 위계는 어떤 관련성을 지니고 있는지를 살펴보아야 한다. 즉, 수업 목표가 주제 목표로 수렴되고, 주제 목표는 단원 목표로 수렴되는지의 여부를 판단하는 문제이다. 얼핏 보아도 이들은 상위 목표로 수렴되는 것 같지는 않다. 특히, 수업 목표는 거의 대부분 무엇 무엇을 설명할 수 있다는 식으로 서술되어 있다. 그러므로 목표라는 측면에서 보면 『교사용 지도서』를 참고해서 목표들을 설정할 경우에 제대로 된 기능 목표를 설정한다고 하더라도 교실수업에서의 이행은 거의 불가능할 것으로 판단해도 좋을 듯하다.

더욱이 목표의 설정이라는 측면에서 성취 기준의 문제를 살펴보아야 한다. 2015 개정 교육과정의 사회 5~6학년 부분과 『사회』 5-2와 6-1 교과서의 내용을 연대기적으로 선정하여 조직하면서 내용을 중심으로 성취기준을 설정하여 편제하고 있다. 이러한 교육과정의 체제에 따른 교과서의 내용선정과 조직에 내재된 성취기준은 진도를 나가야만 그 달성이 가능하다는 결론에 이른다. 말하자면 전형적인 교사 중심 수업을 위한 교과서 진도 나가기와 교실 통제라는 2가지 전제를 깔고 있는 셈이다(김영천, 2005).

이러한 교육과정의 구조와 교과서 체제에서 학습 목표의 중요한 영역인 기능은 어떻게?

하지만 정외적 영역과 관련된 목표가 미국이나 영국의 사회과 교육과정에 비해 강조되고 있는 반면에 기능적 영역의 목표는 그렇게 세분화되어 있지 않다(정선영 외, 2001, 90).

이 점은 2015 사회과 교육과정 역사영역에서도 기능 요소가 비구조화되어 있으며, 발달 단

2) 근래 현장교사들은 ‘인디스쿨’이나 ‘아이스크림’을 비롯한 인정도서 출판사에서 제공하는 수업계획도 많이 참고하고 있지만, 그 기본 틀은 『교사용 지도서』의 내용을 토대로 하고 있다.

계에 따른 기능 수준을 제시하지 못하고 있다는 지적을 받는 것(나경훈, 2019, 90)은 지극히 당연한 일일 것이다. 달리 말하면 현장교육의 교실 역사수업에서 기능 목표는 제대로 성취되지 못하고 있는 현실을 엿 볼 수 있다. 즉, 지식 목표를 성취하려는 활동인 경우에도 기능이 라고 우기는 경우가 다반사여서 실제로는 의미를 구성하는 활동은 거의 하지 않는다는 사실을 의미하는 것이다.³⁾

2015 개정 교육과정에서 강조한 핵심 역량인 21세기 미래 역량은 각 교과에서 전문가의 수준이 되도록 학생들을 숙달시키는 것이다. 모든 학문 분야에서 실력을 갖춘다는 의미는 지식과 스킬인 기능을 발전시켜 그 지식을 해당 분야의 전문가가 해결하고자 애쓰는 질문이나 물음에 적용할 수 있는 수준이 된다는 의미다(한국교육개발원 역, 2012, 81). 역사교과에서 학생들이 이 전문가의 수준으로 육성하려고 할 경우 어떻게 가르치면 가능할까? 라는 의문이 제기될 수 있다.

전문가의 지식은 그 분야와 관련된 사실과 계산 공식의 목록이 아니라 그 분야에 대한 자신의 사고를 이끌어내는 ‘중요한 아이디어’ 나 ‘핵심 개념’ 을 중심으로 조직화되어 있다(신종호 외 공역, 2007, 66)

위의 사례는 적어도 전문가의 지식이 중요한 아이디어나 핵심 개념을 중심으로 조직화되어 있다는 사실을 알려준다. 즉, 모든 전문가는 분야와 상관없이 항상 풍부하게 구조화된 지식 기반을 가지고 있다는 것이다(신종호 외 공역, 2007, 35). 학생들이 교실 역사수업에서 핵심 개념과 중요한 아이디어를 학습해야만 가능한 일이라는 것을 의미한다. 이 때 학생들은 핵심 개념을 이해하는 개념형성과 개념달성이라는 학습을 경험해야 하고, 중요한 아이디어는 탐구 과정에 능동적으로 참여하여 의미를 구성하는 활동을 해야만 성취될 수 있는 과제라는 점⁴⁾을 특히 주목해 볼 필요가 있을 것 같다.

그 대신 빠른 속도로 인터넷을 검색하면 상당량의 정보를 ‘기억하거나’ 접근할 수 있다. 그렇지만 분명 어떤 분야의 핵심적인 개념을 알고, 기본 원리를 이해하며, 이 지식을 문제해결에 적용하며, 새로운 물음에 답하는 것은 세월의 흐름과 관계없이 배우는 과정에서 꼭 거쳐야 할 일이다. 이 같은 학습 스킬이야말로 우리 학교가 가르치는 내용의 중심을 차지해야 할 것이다(한국교육개발원 역, 2012, 67)

위의 사례에서 정보를 지식으로 전환하는, 정보를 토대로 의미를 구성할 수 있는 능력의 중요성을 강조하고 있다. 여기에서 다시 한번 주목해 보아야 할 일은 탐구학습과 문제해결학습이다. 이들은 구성주의 교육이 강조된 제7차 교육과정에서 이미 명확히 규정되었지만(교육부, 1997, 102), 교사의 자질과 풍부한 학습 자료의 구비라는 문제⁵⁾에 부딪히면서 교실 역사수업

3) 박용조 외, 2007, 183에는 한국의 초등학교 사회과 수업방법의 구체적 개선방안으로 제시한 12개 항목 가운데 “수업목표를 보다 구체적이고 상세하게 설정할 필요가 있다, ·수업내용을 구조화하고, 재구성하여 가르칠 필요가 있다, ·과도한 교과서 의존에서 벗어날 필요가 있다, 수업의 전체적인 진행을 체계화, 구조화할 필요가 있다.”라고 한 점은 학교교육의 교실 역사수업에서 교과내용의 재구성이나 구조화가 거의 잘 이루어지고 있지 않다는 사실을 여실히 보여준다.

4) 주용영 외 공역, 2012, 420에 “탐구과정은 과학적 방법 혹은 문제 해결, 그리고 역사분야에서는 역사적 해석 또는 역사적 추론이라고 불리기도 한다.”라고 한 점에서 역사탐구의 중요성은 잘 드러난다.

5) 교육부, 1998, 236에서 “한편, 이와 같은 학습을 뒷받침하기 위한 교사의 역할과 풍부한 교수·학습 자료로 특

을 비롯한 다른 교과와 교실수업에서도 그 실현이 좌절되었던 것 같다.

교실 역사수업에서 구성주의 교육을 토대로 하는 학생 중심의 교실 역사수업이 이루어져야만 교육목표 중의 하나인 기능은 육성될 수 있다. 이 기능의 육성은 미래 역량을 키우는 하나의 중요한 방법이고, 학습자들에게 평생학습의 도구를 제공하는 일인 만큼 그 중요성은 이루 말로 다할 수 없을 정도이다(Finnish National Board of Education, 2016, 20-21). 다시 말하면 역사교육에서 학생들이 학습을 위한 기능을 숙달하도록 하는 것이 곧 미래 역량을 키우는 교실수업이라고 해도 과언이 아니다. 이제 더 이상 말로 그 중요성을 강조하지만 말고 현장교육의 교실수업을 다시 한번 되돌아보아서 그에 적합한 조치를 취해야만 할 시점에 직면해 있는 것 같다.

Ⅲ. 수행기준과 기능의 특성

학습목표 중의 중요한 한 갈래인 기능은 어떤 특성을 가지고 있을까? 그리고 왜 기능은 역사학습에서 중요할까? 이 문제는 역사학습에서 반드시 필요한 기능이 무엇인지, 아니면 이 기능이 지닌 특성이 무엇인지를 알아야만 그 해명이 가능할 것이다. 아래에 제시한 자료는 기능의 특성을 이해하는 데 일정한 시사를 제공해 준다고 할 수 있다.

아이들의 빈약한 기능의 주된 이유 중 하나는(협동 기능, 사고 기능, 읽기와 쓰기 기능, 조사와 연구 기능 또는 다른 어떤 것이든) 배우지 않아서라는 사실은 별로 놀랄 만한 일이 아니다. 학생들의 학습을 지속할 수 있게 하는 하나의 도구이기에 기능의 구조적이고 계열적인 발전은 학생들에게 가장 중요하다. 부적절하게 발달된 기능은 초등학교와 중학교 교육과정, 특히 사회과에서 배우는 것이 더더지게 된다. 사회과에서 낮은 성취도는 빈약한 읽기 기능, 탐구 기능, 토론 기능, 지도나 지구본 보는 기능, 실험이나 연구 기능, 참고자료 활용 등이 원인이다(주용영 외 공역, 2012, 425)

위의 인용문에서 기능은 학습을 지속할 수 있게 하는 하나의 도구라는 점을 강조하고 있다. 그 때문에 기능의 구조적이고 계열적인 발전은 성취도의 측면에서 매우 중요하다고 한다. 그럼에도 불구하고 학생들은 교실 수업에서 기능을 잘 배우지 못하고 있는 현실을 지적하고 있는 것이다.

미래 역량으로서 핵심 역량의 중요성이 강조된 탓인지는 모르지만, 학습에 필요한 기능에 대해 주목하는 연구들이 점차 나오고 있다(김재형, 1991a; 김재형, 1991b; 임영태, 2018; 정태호, 2016; 정태호, 2018). 이들 연구들은 여러 자료에 나오는 기능들을 종합적으로 정리하였다는 점에서 기능의 이해라는 측면에 큰 공헌을 한 셈이다. 그럼에도 불구하고 역사교육이라는 측면에서 기능에 대해 본격적으로 분석한 연구는 거의 없거나 제대로 이루어지지 않고 있는 것 같다. 아직까지도 교실 역사수업은 교사 중심의 진도 나가기로 인하여 암기과목이라는 오명에서 벗어나지 못하고 있는 것(이승준 외, 2016)은 아닌가 하는 의구심이 드는 것은 설마 잘못된 인식으로 인한 오해이기를 바랄 뿐이다.

우선 기능과 관련하여 주목해 볼 것은 성취의 문제이다. 이는 결국 지식이 무엇인지에 대한

정지어지는 구성주의 교수·학습 환경의 중요성도 함께 강조하였다.”라고 한 점에서 잘 드러난다.

이해와 관련된 문제이고, 학생들의 수행활동과 깊은 관련을 지니고 있기 때문이다.

오늘날 학생은 자신의 지식상태를 이해할 필요가 있다. 또 지식을 형성하고 향상시키고 불확실한 상황에서 의사결정을 해야 할 필요가 있다. 이러한 지식에 대한 두 가지 개념은 존 듀이(Dewey, 1916)에 의해 정의되었는데, 이전의 문화 업적에 대한 ‘기록’과 ‘행함’이라는 말로 표현될 수 있는 적극적인 과정에의 개입으로서 정의된다. 예를 들어 --- 역사를 한다는 것(doing history)은 역사적 문건을 평가하고 구성하는 것을 포함한다. --- 사회는 학교를 졸업하는 학생이 삶을 통해 사회에 공헌하고 문제를 확인하고 해결할 수 있기를 바란다(신중호 외 공역, 2007, 212)

위의 인용문은 존 듀이에 의해 정의된 지식의 2가지 개념을 소개하고 있다. 즉, 이전의 문화 업적에 대한 ‘기록’과 ‘행함’이라는 말로 표현될 수 있는 적극적인 과정에의 개입으로서 정의되고 있다. 역사를 한다는 것은 역사적 문건을 평가하고 구성하는 것을 포함한다고 한다. 달리 말하면 역사를 이해한다는 것은 역사하기로서 가능하고, 그런 사람이 바로 ‘적응적 전문성(adaptive expertise)’을 보이는 사람이라고 할 수 있다(신중호 외 공역, 2007, 79-81)

그러면 이해한다는 것은 무엇을 의미할까?에 대해서 살펴볼 필요가 있다.

학습한 내용을 새로운 상황에 적용할 수 있는 전이능력이 21세기 학교교육에서 바라는 교육효과라면 이해력을 키우는 것이 관건이다. 지식과 스킬을 무조건 암기하는 식의 학습으로는 충분하지 않다. 제대로 된 이해 없이는 배운 것을 새로운 상황에 적용할 수 없다. 이해한다는 것은 학생들이 습득해야 하는 중요한 대개념(big ideas)과 프로세스를 파악한다는 의미이다(강현석·조인숙 옮김, 2020, .90)

이해한다는 것은 중요한 대개념인 빅 아이디어와 프로세스인 과정을 파악한다는 의미라는 것이다. 지식과 스킬인 기능을 무조건 암기하는 방식의 학습으로서는 이해가 불가능하고, 학습한 내용을 새로운 상황에 적용할 수 있는 전이 능력은 21세기 학교교육에서 이해력을 키우려는 교육적 노력에 관건이 달려 있다고 보는 것이다. 특히 개념적 이해는 일반적으로 “영속적 이해”, “핵심적 이해”, 또는 오늘날의 교육학 용어로는 “빅 아이디어”로 불리고 있고, 국제 바칼로레아에서는 이러한 개념적 이해를 “주요 아이디어”와 “탐구의 결과”라고 말하고 있다(온정덕·윤지영 공역, 2019, 37)

이처럼 이해의 관점에서 보면 개념적 이해는 빅 아이디어를 탐구함으로써 그 이해가 가능하다고 볼 수 있다. 추상적인 개념을 이해하는 것은 궁극적으로 학습자의 마음속에서 이루어지기 때문에 교사는 통찰을 말로 전달할 수는 없다. 무엇인가를 진정으로 이해한다는 것은 자신의 언어로 그것을 효과적으로 설명할 수 있고, 새로운 연결을 만들어낼 수 있으며, 새로운 맥락에 적용할 수 있고, 다양한 관점에서 해석할 수 있는 것(온정덕·윤지영 공역, 2019, 145-146)을 의미하기 때문이다.

이처럼 이해한다는 것의 목표는 의미 만들기(Meaning Making)라는 적극적인 과정을 필요로 한다. 단순히 수동적인 태도로는 깊은 이해력을 기를 수 없다. 그러므로 학습자는 학습에의 적극적 참여라는 능동적 역할이 요구되고, 학습자는 어떤 개념에 대해 생각을 거듭하며, 각기 다른 관점을 검토하고, 다양한 해결 방법을 시도하며, 문제를 제기하고, 이해한 것을 새로운 맥락에 적용해야 하는 의도적인 지적 노력을 통해서만 이해는 획득되어질 수 있다. 이 때문에

과제를 수행하는, 즉 과제 해결을 위해 구성작업을 수행하는 과정에서 반드시 필요한 기능인 작업하기 기능이 강조되고 있는 것이다.⁶⁾

위에서 언급한 내용은 역사를 이해하는 것은 역사하기를 통해서만 가능하다는 사실을 시사한다. 역사하기는 곧 역사탐구의 과정인 것이고,⁷⁾ 학생들이 학습에 참여하고 탐색하도록 도와주는 도구로 과정(processes), 전략(strategies), 기능(skills)이 있다.⁸⁾ 이 중에서 과정이 가장 광범위하면서 복잡한 것이고, 그 다음이 전략이며, 마지막으로 기능이다. 이 과정에는 절차와 단계에 따른 전략이 있고, 기능은 전략에 내재된 가장 작은 행동이나 조작들이어서 적절하게 적용하면 전략이 작동하게 할 수 있으므로 기능은 보다 복잡한 전략의 토대가 되는 것이다. 달리 말하면, 기능의 학습을 위해서는 전략의 선정이 필요하고, 선정된 전략이 학습과정에서 적용될 때에만 되어야만 학습능력으로서의 기능은 학습될 수 있다는 의미이므로 과정과 전략은 기능의 학습을 위한 전제가 되는 셈이다(주웅영, 2022). 즉, 교실 역사수업에서 과정과 전략이 없다면 기능은 거의 혹은 전혀 학습이 될 수 없다는 말이다.

만약 기능이 위에서 언급한 바와 같다고 한다면 기능의 종류와 특성을 살펴볼 필요가 있다. 지금까지 이루어진 연구성과들에서 이들은 잘 설명되어 있다. 그렇다고 하더라도 다시 한번 새롭게 주목해 보아야 할 하나의 자료가 있다(Carnevale, A. P.& Desrochers, D. M., 2003). 이 자료의 제목이 시사하는 것처럼 standards, 즉 표준이 필요한 이유에 대해서 잘 설명하고, 고용주들이 원하는 기능과 능력들을 차례로 제시하고 있다. 이는 국가 수준의 교육과정을 개정할 때 이들을 반영하도록 촉구하기 위한 참고자료를 제공하려는 목적을 지니고 만들어진 것이라고 한다.

이 자료에는 지식 경제에 필요한 기능과 능력으로서 9가지를 제시하고 있다. 이들은 장래 학생들이 학교교육에서 숙달해야만 하는 핵심적인 기능들이라고 할 수 있다.⁹⁾ 이를 표로 제시하면 다음과 같다.

6) Finnish National Board of Education, 2016, 52에 “학생들의 작업하기 기능을 개발하는 것은 기초교육의 핵심 목표들 중의 하나이다. 수업은 독립적이고 함께 작업하기에서 학생들의 기능을 지지한다.”라고 한 사실에서 그러한 점은 잘 드러난다.

7) 주웅영 외 공역, 2012, 28에 “한 가지 방법은 7개의 사회과학 분야와 인문학 연구 분야를 언급하는 것이다. 각 분야에서 분야별 지식이 끊임없는 과정(예컨대 지식은 무작위 혹은 조사의 규칙도 없이 만들어지는 것은 아니다)을 통해 지식이 만들어지고 해석되며 수정된다. 그러나 이것들은 방대한 양의 아이디어와 정보 및 탐구 방법을 포함하는 넓은 분야이다.”라고 한 점에서 알 수 있다.

8) 온정덕·윤지영 공역, 2019, 64-69에는 과정, 전략, 기능의 특성과 관련성에 대해 상세히 설명하고 있어서 이들의 관련성에 대한 이해에 많은 도움을 준다.

9) 권오량·이찬승 공역, 2021, 58-59에는 21세기 기능들을 기구별로 상세히 나누어 표로 제시하고 있다.

종류	세부항목	비고
기본기능	읽기, 쓰기, 수학	
기초기능	배우는 방법 알기	
의사소통 기능	듣기와 구두 의사소통	
적응성	문제해결과 창의적 사고하기	
그룹 유효성	대인관계 기능, 팀워크	
영향력	조직 유효성과 리더십	
개인 관리능력	자부심과 동기/목표 설정	
태도	인지 스타일	
적용 기능	직업적이고 전문적 역량	

이들 9가지 기능과 능력은 장차 학생들이 가질 미래의 경력을 위해 학교교육에서 반드시 익혀야 할 것들이라고 할 수 있다. 이를 위해 학교교육에서 반드시 필요한 standards, 즉 기준을 만들 필요가 있다는 것이고, 국가 교육과정에서 성취기준을 설정하는 것은 이들을 학교교육에 반영하여 학생들에게 기능을 숙달시키려는 노력의 결과로 나온 산물임에는 틀림이 없을 것이다.

이 성취기준은 교육을 통해 학생들이 성취할 것으로 기대되는 것을 명시한 것을 말한다. 이 경우 성취기준은 내용기준(content standard)과 수행기준(performance standard)으로 구분될 수 있다.¹⁰⁾ 이 점에서 초등 사회과 역사영역에 해당된다고 볼 수 있는 『사회 5-2(교사용 지도서)』와 『사회 6-1(교사용 지도서)』의 내용을 살펴보면 성취기준을 연대기적으로 서술된 내용 가운데 설정함으로써 내용기준으로서의 역할은 가능할지 모르겠지만, 결국 수행기준이 없는 성취기준이 되고만 결과로 귀결된 셈이다(주응영, 2016, 69-76)

이 즈음에서 주목되는 또 하나의 저서가 있다. 이 책의 원명은 *21st century skills: learning for life in our times*이고(Trilling, B. & Fadel, C., 2009), 한국교육개발원에서 『21세기 핵심 역량-이 시대가 요구하는 핵심 스킬-(Bernie Trilling & Charles Fadel 공저)』로 번역되어 있다(한국교육개발원 역, 2012). 21세기 핵심 역량을 핵심 기능이라고 하면서 이 시대는 핵심 스킬인 핵심 기능을 요구한다고 해석하고 있다는 점이다. 그 내용 중에는 학교교육에서 진정으로 중요한 21세기 교수·학습도구로서 2가지를 제시하고 있는데, 하나는 ‘질문과 그에 대한 답을 구하기 위한 탐구과정’이고, 다른 하나는 ‘문제와 가능한 해결책의 발견’이다.

이 2가지 중에서 전자가 이론적인 성격이 강하다고 한다면 후자는 실제적인 성격이 강한 동전의 양면과 같다고 할 수 있다. 탐구과정을 통하여 숙달된 기능으로 문제에 대한 해결책을 발견하는 ‘전이’를 가능하도록 하는 학습도구라고 할 수 있다. 이 학습도구를 연습하여 기능이 숙달되면 전문가의 전문성이라고 하는 수준에 도달할 수 있을 것이고, 그 과정에서 기능은 역량이라고 표현될 정도로 중요한 요소라는 점을 강조하고 있는 것이다.

이 과정은 결코 쉬운 일이 아니며, 교사의 치밀한 계획과 철저한 안내가 수반될 때에만 가능하다. 여기에서 중요한 문제가 바로 학습 목표이고, 이 학습 목표의 설정은 학문적 관점을 토대로 이루어져야만 한다. 이를 위해 역사교육의 목표, 아니면 교실 역사수업의 목표를 세계 교육사조의 변화를 토대로 적극적으로 재고해 보아야만 하고, 오늘날 역사교육의 목표는 ‘역

10) 한국교육평가학회, 1998의 「성취기준」 참조.

사적 사고력의 육성’이라는 관점으로 급변하고 있는 중이라고 해도 과언이 아니다. 그러므로 초등학교 교실 역사수업에서 역사적 사고력을 육성하려면 적어도 역사탐구로 교수·학습이 진행되어야 하고, 역사탐구는 구체적인 학습목표의 설정으로 안내되어 질 때 그 성취가 가능하다는 결론에 이르게 된다.

역사교육의 목표가 역사적 사고력의 육성이라고 한다면 교실 역사수업의 학습목표는 어떻게 설정하면 좋을까? 여기에서 다시 한번 앞에서 언급한 “학습목표의 설정이 제대로 이루어지지 않는다면 하찮은 수업이 될 가능성이 매우 높다.” (Brophy, J. & Alleman, J., 1997, 277)는 사실을 상기할 필요가 있을 것이다. 이 문제에 대해서 다음의 자료들은 많은 시사점을 제공해 준다(NCSS, 2013; Finnish National Board of Education, 2016; Irish, J. P., 2015)

C3 Framework	핀란드 국가 교육과정	역사적 사고 기능
<ul style="list-style-type: none"> · 변화, 지속성, 맥락 · 관점 · 역사적 증거와 증거 · 인과관계와 입론 	<ul style="list-style-type: none"> · 역사적 정보 전거 인식하기 · 역사 지식의 해석적 성격 인지하기 · 연대기 이해하기 · 역사적 감정이입 · 역사에서 인과관계 인식하기 · 변화 인지하기 · 연속성 인지하기 · 인과관계 묘사하기 · 해석 설명하기 · 인간행위 설명하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 원인과 결과 · 비교 · 시기구분 · 맥락화와 종합 · 전환점 · 지속성과 변화 · 입론 · 해석 · 연대기적 추론

이들 3가지 자료들은 그 내용이 거의 엇비슷하다는 사실을 잘 보여준다. 우선 C3 Framework의 변화, 지속성, 맥락은 핀란드 국가 교육과정의 연대기 이해하기, 변화 인지하기, 연속성 인지하기, 그리고 역사적 사고 기능의 하위 요소인 시기 구분, 전환점, 지속성과 변화와 같은 의미이다. 그 다음으로 C3 Framework의 관점은 핀란드 국가 교육과정의 역사 지식의 해석적 성격 인지하기, 역사적 감정이입, 그리고 역사적 사고 기능에 나오는 해석과 동일한 의미라고 할 수 있다.¹¹⁾

더욱이 C3 Framework의 역사적 증거와 증거는 핀란드 국가 교육과정의 역사적 정보 전거 인식하기, 그리고 역사적 사고 기능의 해석에 해당한다. 마지막으로 C3 Framework의 인과관계와 입론은 핀란드 국가 교육과정의 역사에서 인과관계 인식하기, 인과관계 묘사하기, 그리고 역사적 사고 기능의 맥락화와 종합, 입론과 동일한 기능이라고 볼 수 있다. 이들은 C3 Framework의 ELA/Literacy CCR Anchor Standards Connections에 나오는 전거 모으기와 평가하기, 주장 개발하기와 증거 활용하기에서 국어교육의 학습기능과 접점을 찾을 수 있다 (NCSS, 2013, 50-51). 이는 아마 사회과 학습에서 절대적으로 필요한 읽기와 쓰기 기능이 반드시 전제되어야 한다는 의미일 것이다.¹²⁾

11) 핀란드 국가 교육과정과 역사적 사고기능에 나오는 ‘해석’은 원어가 interpreteation이어서 역사연구자들은 역사적 전거의 행간의 뜻까지 읽어낸다는 의미에서 ‘판독’이라고 한다.

12) 주용영 외 공역, 2012, 512-513에 사회과 학습에 필수적인 읽기 기능에 대해 매우 잘 설명되어 있다. 읽기 기능의 중요성을 잘 보여준다.

이들 학습목표들은 역사탐구의 과정에서 결정적으로 필요한 비판적 사고 요소들이라고 할 수 있다. 적어도 이 비판적 사고 요소들이 질문하기→관련 자료 수집하기→평가하기→증거에 기초하여 결론 도출하기라고 한다면 이들은 바로 역사탐구의 핵심적인 활동들이다. 이 과정의 활동은 위에서 제시한 교실 역사수업의 목표를 달성하기 위한 기능의 숙달이라는 토대 위에서만 가능하다. 이들 중에서 질문하기는 변화, 지속성, 맥락에 대한 이해가 있어야만 가능하고, 관련 자료 수집하기는 역사적 정보 전거 인식하기이며, 평가하기는 역사적 전거와 증거, 해석과 관점이고, 증거에 기초하여 결론 도출하기는 인과관계와 입론을 할 수 있는 능력과 직접적으로 관련된 기능의 숙달을 필요로 한다.¹³⁾

이들 기능의 요소들을 역사적 사고의 육성을 위한 탐구과정의 절차와 단계에서도 확인할 수 있다. 역사탐구의 절차와 단계는 대체로 연대기적 사고 → 역사이해 →역사적 분석과 해석 →역사연구능력→역사적 이슈, 분석, 그리고 의사결정이다(Wisconsin Department of Public Instruction, 2001, 54-55) 이들 과정의 절차와 단계를 위한 활동에서 기능을 숙달시켜야만 학생 스스로 의미 있는 역사지식을 구성할 수 있게 된다. 이러한 과정과 절차를 통해서만 비로소 교실 역사수업에서 학생들이 과거에 관한 이야기들(accounts)을 어떻게 창조하는가와 이들 설명들은 어떻게 달리 이야기되어질 수 있는가(배한국 외 공역, 2007, 15)를 진정으로 이해할 수 있는 단계와 수준에 이르렀다고 말할 수 있을 것이다. 이것이 바로 탐구능력을 기른 아이들은 증거에 근거해 결론을 끌어낼 수 있고, 다른 사람에 의해 도출된 결론이 증거에 의한 것인지 판단할 수 있다(주웅영 외 공역, 2012, 420)고 하는 탐구의 핵심과 부합하는 것이다.

IV. 역사수업과 기능의 역할

역사교육의 목표에 따라 기능의 역할도 달라지는 것은 당연할 일일 것이다. 학교교육의 목표에서 ‘핵심 역량의 육성’이 강조되면서 교과교육의 하나인 역사교육에서는 역사적 사고력의 육성이 핵심 역량을 기르는 하나의 방편으로 간주되고 있다. 이 경우에 교실 역사수업의 방식이 전통적인 교사 중심에서 학생 중심으로 전환되어야 한다는 전제 위에서만 가능하다(주웅영, 2022). 이 문제를 소홀히 하거나 도외시키고는 학생들이 핵심역량을 성취할 수 있기를 바라는 것은 무리이다.

이 학생 중심의 교실 역사수업은 다른 교과의 교실수업과 마찬가지로 2가지 측면에서 접근해야만 한다. 하나는 이론적인 측면에서 구성주의적 접근방식이고, 다른 하나는 실천적인 측면에서 듀이적 관점의 실행방식이다. 물론 이 둘은 동전의 양면과 같은 형태이고, 탐구과정의 방식으로 진행되는 것이 보편적인 형식이다. 이 과정에서 ‘전이’의 문제를 해결하기 위해서는 기능의

13) 주웅영 외 공역, 2012, 357에서는 민주적 참여 기능, 학습과 탐구 기능, 지적 기능(고등사고)로 분류하고, p.428에서는 개념형성을 위한 지적 기능과 탐구에 있어서 지적 기능으로 나누고 있다. 전자와 후자는 거의 동일하지만, 전자에는 민주적 참여 기능이 추가되어 있어서 전자는 후자에 비해 좀 더 포괄적인 학습을 위한 기능이라고 할 수 있다.

역할을 주목하지 않을 수 없고, 그 때문에 standards를 만들어서 학습기능의 숙달 정도를 여러 평가수단을 통하여 측정하여 피드백이나 스캐폴딩을 해 줌으로써 학생들이 학습기능인 지적 기능에 숙달되도록 해야만 하는 것이다(주용영 외 공역, 2012, 356-358) 달리 말하면 학문적 이해와 개인적 의미 구성이라는 2가지 목표는 올바른 질문과 이에 대한 올바른 추구라는 학문적 탐구를 통해서만 진정하고 심화된 이해가 가능하기 때문이다.(정혜승·이원미 옮김, 2016, 119).

혹자가 우리나라 초등학교 교실수업은 근래에 상당히 학생 중심으로 교실수업이 전환되고 있다고 주장할 수도 있다. 필자가 말하는 것은 일시적이고 전시적인 수업을 말하는 것이 아니라 일상적인 교실수업으로 이루어지고 있는가의 문제이다. 이는 기능의 숙달을 위한 연습이 교실 역사수업에서 상시적으로 이루어질 때를 말하는 것이다. 이 때 비로소 역사는 암기과목의 수준을 극복하고 학생들의 삶에 실질적인 도움을 주는 교과로 격상될 수 있을 것이다. 그야말로 초등학교 학생들이 질문하고, 자료를 수집하고, 해석하며, 설명하는 역사를 행하는 교실 역사수업이 일상적으로 행해지도록 하는 교실 역사수업의 모습을 말하는 것이다(배한극 외공역, 2007, 21-22).

그러면 기능에서 읽기·쓰기·셈하기라는 기본기능은 물론이고 역사교육이라는 관점에서만 보면 적어도 탐구과정에 절대적으로 필요한 기능에만 초점을 맞추어 논의를 진행하는 편이 좋을 듯하다. 만약 역사교육의 목표가 역사적 사고력의 육성이라면 당연히 교실 역사수업은 역사탐구로 진행되어야 하고, 역사탐구에는 비판적 사고의 구성 요소인 질문하기, 관련 자료 수집하기, 평가하기, 증거에 기초하여 결론 도출하기라는 탐구과정에 학생들이 능동적으로 참여하여 조사와 연구를 해야만 한다는 것이 전제되어야 한다. 이 과정들을 원만히 해결하기 위해서는 그에 적합한 전략을 활용해서 기능들을 연습해야만 하고, 이들 단계와 절차가 제대로 진행되지 못하면 구성요소들 중 하나만 별도의 미니 수업으로 연습을 한 후 다시 이들 절차와 단계의 활동에 참여하도록 해야 한다.

우선적으로 언급되어야 할 문제제기는 학습할 주제나 문제에 대해 의문을 제기하는 활동이다. 이 단계와 절차는 가설의 설정을 위한 전제이고, 가설은 탐구의 방향과 자료 수집의 범위를 한정해 주는 역할을 가지고 있으므로 탐구를 지향하는 교실수업이라면 역사교과는 물론이고 다른 교과에서도 매우 중요하고도 절대적으로 필요한 활동이다. 일반적인 방법으로는 ‘모순된 이벤트 탐구’ 라고 하여 교사가 모순된 사건을 제시하여 학생들의 인지부조화를 일으키는 활동을 하도록 함으로써 이 기능을 연습하도록 하는 것이다(NCSS, 2004, 6-8). 역사교과인 경우 이는 변화, 연속성, 맥락을 이해하는 활동을 통해서 이루어질 수 있고, 이 경우에는 대체로 기본 자료들을 토대로 토론, 예측, 망들, KWL차트의 완성 등의 활동을 함으로써 새로운 정보를 사전지식에 연결하는 것을 목적으로 하는 활동이다(배한극 외 공역, 2007, 23-24).

탐구과정이 제대로 수행되려면 교실 역사수업이 시작되는 단계에서 이루어지는 이 활동의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않을 것이다. 이 질문의 탐구가 주어진 주제나 기능 영역 학습의 핵심이기 때문이다(정혜승·이원미 옮김, 2016, 165). 여행 구안을 위한 작업에서도 그러하지만, 단 하나만 바꾸라고 강조하고 있는 연구(정혜승·정선영 옮김, 2017)에서도 이 점은 잘 드러난다. 뿐만 아니라 탐구를 지향하는 수업에서 교사가 직면하는 가장 도전적인 작업이라고 주장하는 사실(최병모 외 공역, 1987, 58)에서도 그 중요성과 기능의 역할을 충분히 이해하고도 남음이

있다고 할 수 있다. 현재 우리나라의 초중고에서 이루어지는 교사 중심 교실수업에 익숙한 학생들에게 이 기능의 연습은 예비교사로서 받는 대학교육에서나마 가능할까? 라는 의구심을 가지고 있다. 결국 이 단계와 절차에서의 활동은 역사는 의미 있는 주제들과 질문들에 관한 것이라는 사실을 초등학생들이 이해하도록 하려는 과정의 하나인 것이다(배한국 외 공역, 2007, 5-7).

이 질문하기의 활동에는 가설의 설정이라는 단계와 절차가 포함되어 있다고 보는 것이 합리적이다. 가설이 설정되지 않으면 탐구의 방향이 정해지지 않기 때문에 자료를 수집하는 범위가 정해지지 않아서 탐구에 어려움을 겪게 된다. 경험이 없는 초등학교 학생들에게 이 활동도 그리 만만한 활동은 아닐 것이다. 질문하기와 더불어 자주 지속적으로 해 보아야만 획득할 수 있는 기능이라고 할 수 있다.¹⁴⁾ 이 때 문제제기, 즉 질문하기를 위한 활동에서 이루어진 의문에 대한 해답을 미리 예측해 보는 활동인 것이다. 여기에서 주목해 볼 사실은 설정한 가설이 가설다운지의 문제가 있다는 점이다(최병모 외 공역, 1987, 58-60). 이 경우에 탐구과정을 끝까지 수행해 본 후에 가설이 검증되지 않는다면 다시 되돌아가서 문제제기와 가설 설정을 검토해 보는 반성적 과정은 매우 의미 있는 활동과 수행과정이라는 점(주용영, 2022)을 명심하는 일이다.

그 다음의 관련 자료 수집하기는 설정된 가설을 증명하기 위해 질문제기의 활동에서 활용된 자료 외의 자료를 추가로 수집하는 활동이다. 유의미한 역사적 질문들은 많은 정보의 조각들을 통합해야만 해결이 가능하다. 특히, 역사적 기록들은 모순적이기보다는 더욱 자주 불완전하고, 그래서 우리들은 완전한 설명을 구성하기 위해 정보의 조각들을 함께 모아야만 한다. 그러므로 이 활동에는 다양한 정보수집의 방법이 활용될 수 있고, 흔히 역사적 정보 수집하기라고 하는 정보 처리과정에서 반드시 거쳐야만 하는 하나의 활동이다(배한국 외 공역, 2007, 51-53).

초등학생들이 아무리 몇몇 다른 입장에서부터 정보를 수집하고, 그들 자신의 방법으로 정보를 구성하는 데 대한 아이디어라 할지라도 처음부터 자료 수집을 원활히 수행하는 것은 너무 어려울 것(배한국 외 공역, 2007, 129)이라고 예측하는 것은 지극히 정상적이다. 이 때 여기에서 가장 주목받는 방법은 개인사인 나의 역사와 가족사를 구성해 보는 작업을 하는 경우이다(배한국 외 공역, 2007, 49-84). 이들은 가장 기초적인 정보자료들로서 역사 조사연구의 가장 기본적인 원리들 중의 하나이기 때문이다. 그 과정에서 기억에 의존하는 것은 상당히 한계가 있고, 일치하지 않는 증언의 경우 이들을 어떻게 조화시킬지를 결정하는 연습을 하는 것이다. 이들 기억이나 증언들이 정확하지 못하거나 불일치할 때 『육아일기』와 같은 기록이 결정적인 정보, 즉 자료가 된다는 사실도 이해하게 되는 것이다.

이 개인사와 가족사는 무슨 역사든지 간에 자료, 즉 정보를 수집하여 구성해야 한다는 역사의 가장 중요한 일반화의 하나를 이해하는 활동이다. 이 과정에서 온전한 정보는 매우 드물고, 서로 일치하지 않거나 심지어 충돌하는 정보들도 있으며, 하나의 정보나 자료보다는 여러 정보나 자료를 비교해서 대조해 볼 때 더욱 더 선명해 진다는 사실을 이해할 수 있다. 바로 이 활동이야말로 역사적 사고와 이해의 기초적인 작업에 해당되는 매우 중요한 활동인 셈이다.

이 때문인지 몰라도 우리나라 2015 사회과 교육과정의 내용 체계 및 성취기준에서 일반화

14) 최병모 외 공역, 1987, 58에 “좋은 질문을 하는 능력은 유치원 과정의 시작에서부터 체계적으로 가르쳐져야만 하는 기능이다.”라고 한 점에서 잘 드러난다.

된 지식이라는 항목에 “역사학은 ‘기록으로서의 역사’와 ‘해석으로서의 역사’를 모두 다루는 학문으로서 과거의 사실을 바탕으로 현재의 우리를 이해하는 통로가 된다.”라고 하면서 초등학교 3~4학년의 • 우리가 알아보는 고장 이야기(고장과 관련된 옛이야기, 고장의 문화유산, 고장의 지명)라는 지역사에서 우선적으로 학습하도록 하고 있는 것은 적합하지 않다. 차라리 사회·경제사 영역에서 나오는 가족제도에서 역사탐구를 일단 학습하고 난 후에 학습한 지식을 토대로 지역사를 학습하는 것이 보다 합리적인 것 같다.

질문하기의 활동을 위한 기본적인 자료는 교사들이 수업을 하는 교실에 구비하는 것이 보통이지만, 자료수집이라는 단계와 절차에서는 학생들이 스스로 가설 증명을 위한 자료들을 찾아야만 한다. 우선적으로 교실에 다양하고 풍부한 자료를 구비하는 것은 물론이지만, 그 이외의 정보나 자료를 모으는 방법에 관한 활동도 추가적으로 반드시 이루어져야만 한다. 그렇다고 하여 학생들에게 자료나 활동, 그리고 질문을 미리 제공하는 것은 아무 소득이 없는 일(김진아 옮김, 2017, 358)이기 때문에 학습에 절대적으로 필요한 다양한 자료원을 구비하고 있는 도서관과 같은 장소를 잘 갖추는 것¹⁵⁾은 학교가 해야 할 필수적인 과제라고 하지 않을 수 없다.

수집된 정보나 자료는 학습자들의 평가를 거치게 된다. 이들 정보나 자료들의 신뢰성을 판단해야만 하는 과정이고, 당연히 정보나 자료를 해석하는 작업을 거치면서 이루어지는 활동이다. 이 활동은 흔히 역사적 사고의 5가지 형태 중에서 「역사분석과 해석」이라고 하는 단계와 절차이고, C3 Framework에서 「역사적 증거와 증거」라는 항목에 해당하는 것이다. 자료의 신뢰성을 판단하는 동시에 일반화를 위한 증거를 추출하는 작업이다. 이 활동에서 드러나는 필요한 자료를 다시 수집하기도 하면서 평가하기도 하는 순환적인 과정인 것이다(배한국의 공역, 2007, 74-76과 238-239)

가설을 증명하기 위해 필요한 자료를 수집하고, 수집된 자료는 해석을 거치면서 증거를 추출하는 과정도 자주 해 보지 않으면 익힐 수 없는 기능을 기르기 위한 활동이다. 한두 차시나 간단한 연습만으로 익힐 수 있는 그런 성질의 기능이 아니고 장기간에 걸쳐서 익혀야만 숙달이 가능한 기능들 중의 하나라고 할 수 있다(배한국의 공역, 2007, 223-225). 그 과정에는 수집된 자료나 유물에 관한 해석이 우선적으로 이루어져야 하고, 이들 증거들을 비교 고찰하면서 정보나 자료에 대한 관점이나 원인과 결과 등이 적극적으로 고려해야만 하는 등 사전 경험이 거의 전무한 초등학생에게는 매우 지남하고 어려운 과정인 것만은 분명하다. 그 결과 초등학생들은 역사는 해석이고, 해석은 정합하는 견해에 직면하는 경우가 종종 있기 때문에 논쟁적이며, 합리적인 선택을 해야만 한다는 사실을 이해하게 된다.

이 증거들을 토대로 일반화를 도출하는 입론을 해야만 한다. 흔히 제기된 질문에 대한 해답을 문장으로 서술하면서 자신의 주장을 펼치는, 흔히 결론 도출하기라는 것이다(배한국의 공역, 2007, 128-131). 그래서 역사는 내러티브를 통해서 설명된다고 하고, 만약 탐구로서 얻어진 산물이 있다면 역사 프로젝트라고도 한다. 다중인지의 측면에서 보면 이들은 학생들이 해석하고 추출한 증거를 토대로 구성된 산물이고, 이 산물들은 다양한 형태로 표현될 수 있도록 안내하는 것도 좋은 방법이 될 수 있다. 그 결과 탐구능력을 기른 초등학생들은 증거에 근거해 결론을 끌

15) 주웅영 외 공역, 2012, 443-478에 실려 있는 「제10장 4가지 훌륭한 자료원」 참조.

어낼 수 있고, 다른 사람에 의해 도출된 결론이 증거에 의한 것인지 판단할 수 있는 능력을 지니게 된다. 이것이 바로 탐구의 핵심인 역사적 사고의 기능을 학생들이 획득하도록 하는 것이다.

이 산물을 토대로 최종적으로 학생들은 공식적으로 발표를 하는 기회를 가지게 된다. 발표를 준비하는 과정에서 이전에 사고한 내용을 발표에 적합하도록 구성하면서 다시 생각하는 메타인지를 기를 수 있도록 하려는 것이다. 이들 과정에서 역사탐구를 위한 사고기능을 지속적으로 연습하도록 해서 자동성의 수준까지 숙달되도록 하는, 바로 이것이 교실 역사수업에서의 역사탐구인 것이다. 그래서 역사학습을 위한 과학적 방법인 역사탐구를 역사적 해석 혹은 역사적 추론이라고도 하고, 이런 이유로 탐구과정은 고등사고나 비판적 사고의 가장 뛰어난 형태로 추앙받고 있는 것이다(주용영 외 공역, 2012, 420). 많은 사회과 단원들은 역사탐구에 의해서 교실수업에서 활기를 띠고 수행될 것이고, 단원이 탐구를 중심으로 계획되어 교실 역사수업에서 시행될 때 비로소 학생들은 문제 혹은 사건을 학습하는 데 몰입하게 된다(주용영 외 공역, 2012, 346-347)고 하는 것으로 보아 탐구과정은 역사학습을 위한 기능을 숙달하는 가장 좋은 방법의 하나로 생각된다.

그럼에도 불구하고 우리나라 학교교육의 교실 역사수업에서 탐구과정이 잘 이루어지지 않는 이유는 무엇일까? 이들 단계와 절차의 활동은 사전 경험이 없는 초등학생들에게 그리 쉽게 이루어질 수 있는 활동이 아닌 것은 초등학생들이 가끔씩 자신들이 직접적으로 경험하지 못했던 어떤 것을 아무리 해도 알 수 없었다고 주장하기 때문이다. 그러므로 아무리 자료가 친숙한 것일지라도 학생들이 정보를 모으고 해석하는 방법 뿐만 아니라 일반화하는 방법을 학습하는 데에도 명백한 도움을 필요로 한다는 점은 반드시 필요한 조건의 하나라고 할 수 있다. 그러므로 다른 형태의 교실 역사수업에서도 마찬가지로 이들을 활동에서는 학생들에게 제공되는 교사의 피드백이나 스케폴딩은 거의 절대적이라고 해도 과언이 아닐 것이다.

V. 맺 음 말

21세기 학교교육의 핵심은 미래 역량 혹은 핵심 역량을 육성하는 것이다. OECD의 DeSeCo 프로젝트 발표 후 세계의 학교들은 이들 역량의 육성을 기치로 내세우면서 적극적으로 추진하고 있고, 우리나라도 2015 개정 교육과정에서 핵심 역량의 육성이 매우 중요한 과제를 강조하고 있다. 그에 따라 각 교과에서도 이 핵심 역량을 육성하려는 노력이 가해지고 있고, 이는 사회과교육에서 고등사고력이라고 할 수 있으며, 역사교육에서 역사적 사고력이라고 할 수 있다. 이 점은 2015 사회과 교육과정의 내용 체계와 성취기준을 살펴보면 외형적으로는 그러한 점이 잘 드러나 있다.

이들 역량의 육성은 학습목표의 하나인 기능의 성취와 직접적인 관련을 가지고 있다. 교육목표의 3가지 영역 중에서 기능적 목표의 달성이고, 학습자인 초등학생들이 학습에 적극적으로 참여하여 활동이나 작업을 수행할 때에만 성취될 수 있는 성질의 목표들이다. 이는 학생

중심의 교실 역사수업이 진행되는 상황에서만 제대로 된 학습이 가능하고, 여기에서 주목받는 것은 바로 탐구과정과 문제해결이라는 학습이며, 이들 학습과정에서 전략과 동시에 기능이 매우 중요한 학습의 문제로 등장하게 된다. 그러므로 심지어 기능을 역량과 동일시하는 관점이 있을 수 있고, 평생학습의 중요한 요소의 하나로 간주되고 있기도 하다.

그러면 이들 학습은 교실 역사수업에서 어떻게 하면 잘 이루어질 수 있을까? 라는 의문이 제기된다. 무엇보다 우선적으로 학교교육의 핵심은 교실수업이고, 교실수업의 성패는 전적으로 교사의 능력과 자질에 달려 있다는 사실은 너무나 잘 알려져 있다. 달리 말하면 교사의 전문성과 자율성이 그 핵심이라고 보는 데에는 어느 누구도 별 이의를 제기하지는 않을 것이다. 즉, 교사가 이들 학습을 교실 역사수업에서 실현할 수 있느냐의 문제로 귀결될 수밖에 없을 것임은 명백한 사실이다.

이러할 경우 적어도 2가지 문제만은 적극적으로 고려해야만 가능해질 것이다. 우선적으로 교사의 전문성과 자율성이라는 측면에서 교육과정의 문제이다.¹⁶⁾ 새로운 교육적 성과를 반영한 교육과정을 재구성하고자 노력하는 초등교사들에게 현행 교육과정 문서는 도움을 주는 자료이기보다는 오히려 방해하는 자료로 기능하고 있다는 지적(정광순, 2011, 42-43)을 상기해 볼 필요가 있다. 그 결과 교육과정 총론에서 강조한 내용을 교과교육에서 실현하는 데 적합하고, 지난 수십 년 동안 인지심리학 분야에서 수행된 연구결과에 기초해서 새롭게 제안되고 있는 지식과 학습에 대한 기본 관점의 변화를 반영하지 못하는 근본적인 한계점에 도달해 있는 것이다(길형석, 2005, 95-97)

두 번째는 교사의 전문성과 자율성을 보장해 주는 학교문화의 재구조화이다. 학교교육에서는 정규 교육과정만 중요한 것이 아니라 ‘잠재적 교육과정’도 고려한 토대 위에서 이루어질 수 있는 학교문화의 재구조화이다. 국가가 주도하는 하향식의 개혁이 성공하지 못하고, 현장을 토대로 하는 상향식의 혁신이 성공하는 주요한 이유이기도 하다.¹⁷⁾ 심지어 교육과정조차도 현장교육에서 실험연구한 성과를 토대로 개정이 상향식으로 이루어질 때 현장교육의 교실수업에서도 그 교육과정이 지향하는 목적이 실현될 수 있을 가능성이 커지게 된다.¹⁸⁾ 적어도 학생 참여 중심의 교실수업으로의 전환은 중앙정부에서 하명하는 몇 가지 조치만으로써 그리 쉽사리 이루어질 수 있는 과제가 아니라는 점에 문제의 핵심이 있다.

16) Erickson, H. Lynn, 1998, 17에서 “국가적 교육과정 혹은 학문적 표준은 교육과정 틀들이다. 그들은 수업을 위해 가르칠 수 있는 교육과정이 아니다. 학구 혹은 개별적인 학교들은 학문적 표준 혹은 국가 교육과정의 개념적, 사실적, 기능 기대와 정렬된 교실 교육과정을 개발할 필요가 있다”라고 한 점과 이찬승·김은영 옮김, 2015, 11에서 “하지만 ... 중앙집권적 교육과정을 있는 그대로 가르쳐라. ... 와 같은 요구가 빚발치는 환경에서 교육자의 보람이란 아주 먼 일이 되고 만다.”고 언급한 사실을 교육과정의 문제와 관련하여 무엇보다 우선적으로 명심해야 할 언급이다.

17) Sannino, A. & Nocon, H., 2008, 325-328에서 “활동이론을 토대로 하는, 종종 이론 연구자와 행위당사자연구자가 파트너십의 형태를 취하는, 구체적 측면만을 다루는 구체적이고 현지화된 관행에 중점을 두는 현장개선연구가 학교변화를 위한 혁신적인 방안의 상황식 변화들이다.”라고 주장하는 점에서 잘 드러난다.

18) 이은진 옮김, 2016, 17에 “국가 수준의 교육과정은 지자체나 단위학교의 교육과정 재구성을 안내해 줄 수 있는 내용과 성격의 교육과정을 설계하려는 노력과 시도를 지속적으로 추진해야만 가능하고, 이 과정은 철저하게 조사·연구를 바탕으로 이루어져야 하며, 학자와 정책입안자와 교장과 교사 모두 협력을 해야만 가능한 일이다.”라고 한 핀란드 학교교육의 사례에서 그 증거를 찾아볼 수 있다.

2015 개정 교육과정에서 강조된 핵심 역량으로서 미래 역량의 육성은 교육목표의 하나인 기능의 숙달이 그 핵심 요체라고 할 수 있다.¹⁹⁾ 초등학생이 학습에 적극적으로 참여하여 학생 주도의 역사탐구를 수행할 때 비로소 역사적 사고력의 신장으로 역사학습을 위한 기능은 저절로 자동성의 수준으로 발달될 수 있다는 점은 교실 역사수업에 많은 시사를 준다. 구성주의 학습이 중요한 이유도 바로 이 역사탐구를 위한 기능의 숙달에 매우 적합한 교수·학습이론을 제공해 주기 때문이다. 특히, 이들 기능들은 어른이 되었을 때 학교 밖 어디에서도 배울 수는 없을 것이고, 오직 학교교육의 교실 역사수업에서만 제대로 성취될 수 있는 성질의 학습 목표들 중의 하나라는 사실만은 분명한 것 같다.²⁰⁾ 그러므로 이 점이 바로 학교교육의 교실 역사수업에서 학생들에게 기능을 연습할 기회를 제공해 주어야만 하는 것은학교교육의 핵심이자 학교교육이 반드시 짊어져야 할 가장 중요한 책무 중의 하나라는 사실을 잘 보여주는 것이고, 나아가 학교교육과 직간접적으로 관련된 사람들이 장차 해결해야만 하는 과제라는 점에서 그 중요성은 아무리 강조되어도 지나치지 않을 것이다.

참고문헌

- 강인애(1997), 왜 구성주의인가? - 정보화시대와 학습자중심의 교육환경-, 서울 : 문음사.
- 강현석·조인숙 율김(2020), 학교, 이렇게 바꾼다: 학교교육 재설계 프로세스(제이 맥타이·그레그 커티스 지음), 서울 : 교육을 바꾸는 사람들.
- 권오량·이찬승 공역(2021), 수업에 바로 쓸 수 있는 역량평가 매뉴얼(로나 그린스타인 저), 서울 : 교육을 바꾸는 사람들.
- 교육부(1997), 사회과 교육과정(교육부 고시 제 1997- 15호[별책7]), 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육부(1998), 초등학교 교육과정 해설(III)-국어, 도덕, 사회-, 서울 : 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부(2007), 사회과 교육과정, 서울 : 대한교과서주식회사.
- 교육부(2016), 초·중등학교 교육과정 총론(교육부 고시 제2015-80호[별책1]).
- 교육부(2018), 사회과 교육과정(교육부 고시 제2015- 74호[별책 7])
- 교육부(2019), 사회 5-2(교사용 지도서), 서울 : 지학사.
- 길형석(2005), 효율적인 초등학교 주제중심 통합 교육 활성화 방안 연구-프로젝트 학습을 중심으로 -, 학습자중심교과교육연구, 9(1), 85-106.
- 김영천(2005), 네 학교 이야기, 용인 : 문음사.
- 김재형(1991a), 사회과 지적 기능 교수에 관한 연구, 교육과정연구, 10, 17-31.
- 김재형(1991b), 사회과 지적 기능 영역 체계화에 관한 연구, 동국대학교 박사학위논문.
- 김진아 율김(2017), 역사는 왜 가르쳐야 하는가:민주시민을 키우는 새로운 역사교육(키쓰 바튼·린

19) 권오량·이찬승 공역, 2021의 원명이 *Assessing 21st century skills*이라고 하는 점에서 기능의 평가를 역량평가라고 할 정도로 학습을 위한 기능의 숙달이 중요하다는 사실을 잘 알 수 있다.

20) 온정덕·윤지영 공역, 2019, 74에 “학생이 어른이 되었을 때 옆에서 빅 아이디어를 말해 주는 사람은 없다. 상황과 사건을 깊이 있게 이해하기 위해서는 정보를 스스로 분석할 수 있어야 한다. 교사는 학생이 이러한 연결고리를 만들 수 있는 기능을 학습하도록 도와주어야 한다.”고 한 점에서 큰 시사를 받을 수 있다.

- 다 렉스틱 지음, 고양 : 역사비평사.
- 나경훈(2019), 2015 개정 사회과 교육과정과 미국 C3Framework의 비교 연구 : 초등 사회과 역사 영역을 중심으로, 사회과교육, 58(1), 43-62.
- 박용조·정호범·신범식(2007), 초등 사회과 현장 수업의 한·일 비교 분석을 통한 사회과 수업 방법의 혁신 방안, 사회과교육연구, 14(4), 183-212.
- 배한극·송인주·주웅영 공역(2007), 초·중학교에서 학생들과 조사 연구하는 역사하기(Linda S. Levstik & Keith C. Barton 저), 서울 :아카데미 프레스, 2007.
- 송재홍(2001), 단원중심 교수 개발 프로그램의 실천적 적용을 통한 교사의 전문적 능력 신장에 관한 연구, 교육심리연구, 15(2), 89-118.
- 신중호·박종효·최지영·김민성 공역(2007), 학습과학 : 뇌, 마음, 경험 그리고 교육(미국 학습과학 발전위원회 지음), 서울 : 학지사.
- 온정덕·윤지영 공역(2019), 생각하는 교실을 위한 개념 기반 교육과정 및 수업(H. Lynn Erickson · Lois A. Lanning and Rachel French 공저), 서울 : 학지사.
- 이승준 외(2016), 초등 역사교육 현황과 교사 인식 분석, 경기도교육연구원.
- 이은진 율김(2016), 핀란드의 끝없는 도전: 그들은 왜 교육개혁을 멈추지 않는가(파시 살베르그 지음), 파주 : 푸른숲.
- 이찬승·김은영 율김(2015), 학교교육 제4의 길(앤디 하그리브스·테니스 셸리 지음), 서울 : 21세기교육교육연구소.
- 이혁규(2013), 누구나 경험하지만 누구도 잘 모르는 수업-이혁규의 교실수업 이야기, 서울 : 교육공동체 벗.
- 임영태(2018), 초등 사회과 역사 영역 ‘기능’의 구조 분석과 역사용어의 기능화, 공주대학교 박사학위 논문.
- 정광순(2011), 초등교사의 통합단원(unit) 설계 사례, 통합교육과정연구, 5(2), 19-47.
- 정선영 외 공저, 『역사교육의 이해』삼지원, 2001.
- 정태호(2016), 미국 초등학교 사회과 교과서의 기능 영역 분석, 사회과교육연구, 23(3), 17-35.
- 정태호(2018), 초등사회과 기능 목표 계열화 원리의 개발 및 적용, 한국교원대학교 박사학위 논문.
- 정태호(2019), 역량 기반 교육과정으로서 2015 개정 초등 사회과 교육과정 분석, 사회과교육연구, 26(2), 103-127.
- 정혜승·이원미 율김(2016), 핵심 질문: 학생에게 이해의 문 열어주기(제이 맥타이·그랜트 위긴스 지음), 서울 : 사회평론.
- 정혜승·정선영 율김(2017), 한 가지만 바꾸기 : 학생이 자신의 질문을 하도록 가르쳐라(댄 로스스타인·루스 산타나 지음), 서울 : 사회평론.
- 조용기(2005), 교육의 쓸모, 서울 : 교육과학사.
- 주웅영(2004), 현장교사들의 초등사회 역사영역 교수·학습안의 구안방법과 그 성격, 초등사회과교육, 16(1), 157-181.
- 주웅영·구본열·김재일·박순호·손중선·송인주·최석민 공역(2012), 초등 사회과교육론 (Walter Parker 저), 파주 : 교육과학사.
- 주웅영(2016), 초등 사회과 교실 역사수업의 목표 설정과 수행 표준의 기능, 역사교육논집, 61,

53-84.

- 주용영(2022), 과정으로서 초등학교 역사 배우기의 전제, 역사교육논집, 80, 1-42.
- 최병모 외 공역(1987), 사회과 교수법과 교재연구(James A. Banks 저), 서울 : 교육과학사.
- 한국교육개발원 역(2012), 21세기 핵심 역량-이 시대가 요구하는 핵심 스킬-(Bernie Trilling & Charles Fadel 공저), 서울 : 학지사.
- 한국교육평가학회(1998), 교육평가 용어사전, 서울 : 학지사.
- Brophy, J. & Alleman, J.(1997), “Elementary Social Studies Should Be Driven by Major Social Education Goals“, In Hass, M. E., & Laughlin, M. A., Meeting the Standards: Social Studies Readings for K-6 Educators(Newark Street, NJ: NCSS), 275-281.
- Carnevale, A. P.& Desrochers, D. M.(2003), Standards for What? : The Economic Roots of K-16 Reform(Princeton, NJ: Educational Testing Service)
- Erickson, H. Lynn(1998), Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts, Corwin Press, Inc..
- Finnish National Board of Education(2016), National Core Curriculum for Basic Education 2014.
- Irish, J. P.(2015), Historical Thinking Skills: A Workbook for U.S. History(W.W.Norton & Company, Inc.)
- NCSS(2004), A Link to the Past: Engaging Students in the Study of History(NCSS Bulletin 102)
- NCSS(2010), National curriculum standards for Social Studies: A Framework Teaching, Learning, and Assessment(NCSS Bulletin 111)(Newark Street, NJ: NCSS)
- NCSS(2013), Social Studies for the next generation: Purooses, practices, and Implications of the College, Career, and Civic Life(C3) Framework for Social Studies State Standards(NCSS Bulletin 113),(Newark Street, NJ: NCSS).
- Sannino, A. & Nocon, H.(2008), “Introduction: Activity theory and school innovation” . J Educ Change, 9(4), 325-328.
- Trilling, B. & Fadel, C.(2009), 21st century skills: learning for life in our times(John Wiley & Sons, Inc.)
- Wisconsin Department of Public Instruction(2001), Planning Curriculum in Social Studies.

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육(2)



- **공감적 이해를 위한 다문화교육**
: 엘리스 미엘(Alice Miel)을 중심으로
김 영 인(충북대 석사과정) 175

- **성소수자에 대한 정서중심 수업: 교육연극을 중심으로**
김 지 수(대금고) 189



- **하버드 '공공쟁점 시리즈' 의 텍스트에서 활용된 유추의 이해**
오 연 주(충북대) 207



공감적 이해를 위한 다문화교육 - 엘리스 미엘(Alice Miel)을 중심으로

김 영 인

충북대학교 석사과정

우리나라가 다문화교육, 세계시민교육, 민주시민교육 등에 주목하기 시작한 훨씬 더 이전부터 미국의 여성 교육학자 엘리스 미엘(Alice Miel)은 그녀의 삶 자체로서 위와 같이 불리는 교육의 기조들에 대해 이야기하고 있었다. 개선되었지만 개선되지 않은 오늘 날의 아이러니한 교육의 풍토 속에서 엘리스 미엘이 말하는 경험 부족의 문제, 교육을 위한 협력 등은 그 동안 교육이라는 명목 하에 서로의 권리만 주장했던 ‘분열’된 모습에서 교육을 통한 진정한 ‘화합’의 길을 모색하도록 한다. 비록 밀이 전하는 교훈의 극히 일부겠지만, ‘공감적 이해를 위한 다문화교육’이라는 주제로 ‘교육의 장’이 어떻게 확장되고, 협력해 나가야 하는지를 이야기해 보고자 한다.

I. 서론

‘교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없다’는 말이 있다. 본 글에서 분석하고자 하는 미엘의 저서에서도 교사가 가르치지 않음으로써 아이들은 경험하지 못했거나, 가정에서의 경험을 개선하거나 발전시키지 못했다. 하지만 이는 반대로 말하면 아이들이 학교 밖에서 경험한 것들이 학교에서 다뤄지지 않을 경우, 그 경험이 그대로 아이들의 지식, 가치관, 태도 형성에 영향을 미칠 수 있음을 보여주는 것이다. 학교는 실제 사회의 축소판이라고 하지만 사실상은 보여주고 싶은 것만 보여주는 가상의 공간, 혹은 위선적인 공간으로 남게 되는 것이다. 그렇게 되면 아이들은 학교에서 자신의 본 모습을 감추려고 할 것이며, 나의 생각, 나의 이야기는 숨긴 채 남들이 듣고 싶어하는 이야기만을 하려 할 것이다.

이러한 모습들은 ‘다문화교육’에 있어서도 치명적인 영향을 끼치게 된다. 나와 ‘다른’ 것들에 대해 내가 느끼는 감정과 생각을 표현하기보다는 ‘다수’, ‘주류’의 생각을 대변하는데 그칠 것이며, 내가 살고있는 사회의 분위기에 편승하여 정작 어쩌면 다른 모습의 자기 자신조차도 잃어버리거나 숨기고 살아가게 될 것이다. 이러한 태도를 지닌 아이들이 성장했을

때 사회에서 다양한 차이로 발생하는 갈등을 해결할 것이라는 기대는 큰 착각일 것이다. 다름에 대해 나의 입장에서 고민해본 적이 없는 아이들에게 사회문제로 불거진 쟁점을 해결하기를 기대한다는 것은 ‘가르치지 않은’ 교사의 오만함일 것이다.

당시 미엘이 살았던 사회 속에서의 학교 교육과 오늘날의 학교 교육은 크게 달라지지 않은 것으로 보인다. 여전히 닫힌 영역에 대한 교육은 주저함이 묻어나고 있고, 이러한 주저함에 지쳐 인종적 다양성의 문제, 사회 계층의 문제, 성 문제 등은 학교 밖의 영역에서 ‘다문화교육(다문화센터)’ ‘시민교육(NGO센터)’ 혹은 ‘민주시민교육’ 혹은 성인들을 대상으로 하는 ‘평생교육’ 등으로 흩어져서 다양한 프로그램의 형태로 실시되고 있는 모습도 보이고 있다. 하지만 이러한 영역들은 사회과 교육에서 충분히 다뤄질 수 있으며, 다뤄져야만 함에도 불구하고, 점차 공교육 속 사회과 교육의 입지는 줄어들고 있는 것처럼 보인다.

‘교육은 교사의 질을 능가할 수 없다’는 말은 오늘 날에 있어서 그 의미가 점차 흐릿해지고 있다. 교육은 더 이상 학교만의 전유물이 아니다. 학교 밖 아이들을 위한 프로그램이 증가하고, 아이들의 학습권을 확대하는 고교학점제는 다양한 전문가가 교육에 참여할 것으로 예상되고 있으며, 이러닝 및 원격교육의 증가로 아이들은 교사와의 소통뿐만 아니라 콘텐츠를 통한 학습에 익숙해져 가는 모습을 보이고 있다. 이제 학교와 교사는 교육의 필요조건일 수 있어도 충분조건은 아니라는 것이다. 이는 아이들에게 있어서는 기회의 확장으로 볼 수 있다. 따라서 이제 아이들의 경험과 공감, 이해의 폭은 교사를 넘어설 수도 있게 되었다. 이러한 상황에서 사회과 교육이 고민할 문제는 더 이상 주저함이 아닐 것이다.

빠르게 변화하는 사회 속에서 교육은 당연히 시대의 흐름에 함께한다. 밀려드는 정보와 다양한 접촉 속에서 아이들이 올바른 판단과 사고를 하고, 더 나아가 자신을 잃지 않으면서도 다양한 가치를 수용하여 사회를 이끌어나가는 바람직한 시민의 모습으로 성장할 수 있도록 사회과 교육은 특화된 역할을 수행해 나가야 한다.

미엘은 오늘날의 학교에서 사회과 교육의 필요성을 강조하고, 그것들이 어떻게 교육과정에 포함될 수 있는지를 제안하고자 했다. 미엘은 학교의 역할이 단순히 교과 지식만을 가르치는 것이 아니라, 더 나은 삶을 준비하도록 돕는 것이라고 보았다. 학교의 명시적 기능 뿐 아니라 잠재적 기능까지도 모두 고려하고 있었던 것이다. 따라서 미엘이 말하는 교육이 다문화교육에, 그리고 사회과 교육에서의 지식과 가치, 기능, 태도적 측면에 어떤 초석을 상기시킬 수 있는지 본문에서 더욱 자세히 살펴보고 사회과 교육이 앞으로 나아가야 하는 길에 대한 시사점을 얻어보고자 한다.

II. 부당한 대우를 받는 교외의 아이들¹⁾

1. 경험할 수 없었던 그들의 세계

미엘의 저서 『부당한 대우를 받는 교외의 아이들』에서는 교외의 아이들이 자신과 다른 아이들에 대한 고정관념과 편견을 가지고 있으며, 이러한 원인이 학교에서 가르치지 않는 것, 가정과 공동체의 전반적 분위기에서 기인한 것으로 보았다. 저서에 등장하는 ‘새로운마을(가명)’은 부유하고, 평온하며, 교육에 대한 열망도 높지만 저서의 제목에서도 드러나듯 그곳의 아이들은 ‘부당한 대우’를 받고 있었다. 아이들은 자신들이 직·간접적으로 경험하지 못한 것들로부터 분리되고 소외되어 ‘단편’ 교육을 받고 있었다.

우선 첫째, 교외의 아이들은 자신과 다른 사람을 만나는 것조차 제한적인 환경에서 자라고 있었다.

교외의 아이들의 삶과 사회적 접촉은 훨씬 더 제한적입니다. 사실 그들은 부모가 이것을 인식하든 말든 거의 전적으로 그의 부모에 의해 통제됩니다. 그는 어디를 가든 어머니가 운전대를 잡습니다. 결과적으로, 그는 자기 집밖에는 아는 것이 거의 없습니다. 친구들과, 학교, 그리고 가족 차의 내부와 유사한 집들. 그는 자신의 집과 다른 삶에 대한 어떠한 기회로부터도 격리되어 있습니다. (Miel & Kiestler, 1967, p.13)

아이들이 학교 밖의 삶의 영역에서 이미 자신과 다른 것들로부터 격리되어 있었기 때문에 아이들의 경험은 제한적일 수밖에 없었으며, 학교에서의 책무성은 더욱 강조되었음에도 불구하고 학교는 ‘가르치지 않음’으로써 결과적으로 풍족하게 자란 교외의 아이들은 ‘부당한 대우’를 받게 되어버린 것이다.

오늘날 우리 사회도 이와 유사하거나, 코로나 팬데믹으로 인해 접촉은 이보다 훨씬 제한적인 모습을 보이고 있다. 아이들은 학교 후 친구의 집에 가서 놀기보다는 학원과 같은 사교육의 장으로 향하며, 그 혼한 놀이터라는 공간에서도 아이들의 모습은 예전처럼 찾아보기 힘들다. 친구와의 접촉보다는 스마트폰이라는 기기와의 접촉이 더 익숙한 오늘날의 아이들에게 ‘자신과 다른 삶’이란 이미 호기심조차 사라진 관심 밖의 일이 되어버렸을지도 모른다. 이렇듯 자기 관심 영역, 화려한 미디어의 공간에 간혀버린 아이들에게 사회 속 ‘다양한’ 이야기, ‘진짜’ 이야기를 들려주려는 노력은 어느 때보다도 절실하다.

1) 『The Shortchanged Children of Suburbia(부당한 대우를 받는 교외의 아이들)』 Alice Miel(앨리스 미엘)과 Edwin Kiestler, Jr. (에드윈 키스터 주니어)가 공동집필한 저서명(1967년 출판). 해당 본문에서는 저서의 내용을 기반으로 분석해나가고자 한다.

학교가 자신과 다른 사람들에 대한 건강한 태도로 아이들을 몰입시키는 데 성공할지 여부는 가정과 공동체의 전반적인 분위기에 크게 좌우될 것입니다. 그들이 그곳에서 보고 듣는 것에 따라, 학교들이 하는 모든 것은 강화되거나 무효화될 수 있습니다. (Miel & Kiester, 1967, p.59)

미엘은 다문화 교육에 있어서 아이들의 삶의 영역에도 깊은 관심을 기울이고 있었다. 교육은 학교 안에서만 이루어지는 것이 아니라 학교 밖 즉, 가정과 지역사회라는 공동체 영역 전체에서 이루어지는 것이라고 보았다. 학교에서 아무리 교육적 노력을 기울인다고 하더라도 가정과 지역사회라는 아이들을 둘러싼 또 다른 영역에서 교육내용을 뒷받침하거나 공고히 하지 않으면 그 효과는 미비할 것이라고 본 것이다. 교육에 있어서 가정, 학교, 지역사회의 협력적 노력이 강조되고 있는 것이다.

둘째, 아이들의 편견은 일찍부터 자리 잡고 있었으며, 그러한 자신의 편견에 대해 진심을 숨긴 채 텅 빈 감정을 표현하고 있었다.

우리는 아이들이 매우 어린 나이에 차이점에 대해 위선적인 것을 배운다는 것을 관찰했습니다. 처음에는 “나는 사람이 백인이든 흑인이든 상관하지 않을 것이고, 그를 좋아한다면 그와 함께 놀 것입니다”와 같은 말을 많이 했습니다. 하지만 더 조사해 보면, 이런 관용이 피상적인 것에 불과하다는 것이 분명해졌습니다. (중략) 그들은 거의 변함없이 흑인을 선택하는 것을 회피했습니다. 그들의 사회 편견은 여전히 그들에게 매우 많았지만, 그들이 그러한 감정을 표현하는 것이 “좋지 않다”는 것은 그들에게 주입되었습니다. (Miel & Kiester, 1967, p.13)

교외의 아이들은 또래 흑인 친구들과 어울리는 것이 극히 제한적이었고, 성인 사회의 태도로부터 영향을 받아 어린 나이부터 흑인에 대한 편견을 갖게 되었다. 부모들은 “아이들이 흑인들과 사귀는 것을 원하지 않았지만, 흑인들의 권리에 대해서는 인정하면서, 흑인을 비방하는 것은 바람직하지 않다(Miel & Kiester, 1967, p.15)” 고 위선적인 모습을 보였기 때문에 이러한 어른들의 모습이 아이들에게도 영향을 끼쳤을 것이라고 쉽게 예측할 수 있다.

어떤 성격이든 집단의 편견은 분명히 일찍 뿌리를 내리고 깊이 파고듭니다. 인종과 종교에 대한 많은 고정관념들이 어린아이들 사이에서도 생겨났습니다. 예를 들어, 6살과 7살 아이들은 흑인들이 가난하고 위협적이거나 열등하다고 생각했습니다. 초기 시작과 함께, 편견에 대항하는 어떤 싸움도 힘든 고군분투가 될 수밖에 없습니다. (Miel & Kiester, 1967, p.13)

아이들은 편견이 ‘좋지 않다’는 것에 대해서는 알고 있었지만, 그 편견을 심어준 사람들로 부터 혹은 그 편견이 좋지 않다고 표현하도록 강요한 사람로부터 그 이유에 대해서는 배우지 못했을 것이다. 하지만 아이들은 분명 경험을 통해 스스로 그 편견을 깰 수 있는 가능성을

가지고 있었다. 아이들은 편견으로 시작된 관계 속에서 흑인 아이들과 함께 교육을 받게 되었을 때 처음에는 “폭격” 게임과 같이 적대적이었으나, 후에는 우호적으로 변화하는 모습을 보여주었다(Miel & Kiestler, 1967, p.16 참조). 그러나 이런 아이들의 희망적인 모습에도 불구하고 교사들은 용기를 내지 못했다. 교사들은 어쩌면 자신들도 인종적 편견에 간혀있었고, 아이들이 편견을 깰 수 있을 것이라는 기대를 하지 않고 있었을지도 모른다. 그렇기 때문에 인종편견을 수면 위로 드러내기보다는 숨기는 것을 택했을 것이다. 교사는 유색인종 소년이 불안해하고 있었다고 했지만, 교사 자신이 흑인 노예 부분을 조용히 넘김으로써 그 자체로 아이들에게는 ‘상처’ 혹은 ‘기회 박탈’로 남겨지게 되었을지도 모른다.

또한 교사들은 아이들이 흑인과 백인 아이 중 누구와 놀고 싶은지를 선택하는 문제에서 보여준 반응에 놀라거나 당황스러워했지만 어쩌면 자신들의 모습과도 닮아있는 아이들의 모습에 더 놀랐을지도 모른다.

셋째, 다름에 있어서 허용되는 영역과 그렇지 못한 영역이 있었다.

많은 부모들이 특정한 종류의 인간 차이에 더 중점을 두기를 바란다는 것을 발견했습니다. 예를 들어, 그들은 국적 차이에 대한 아이들의 학습에 크게 찬성했습니다. 많은 사람들은 또한 학교가 어린이들이 다른 믿음에 대한 존중을 성취하도록 돕고 심지어 이러한 믿음의 신념이 무엇인지를 가르치도록 돕기를 희망했습니다. 마지막으로, 인간 차이의 한 영역은 거의 완전히 무시되고 있는 것으로 보입니다. 많은 학부모들은 인종적 차이에 대한 논의의 필요성을, 비록 불편할지라도, 인식했습니다. 그러나 몇 가지 주목할 만한 예외로, 부모나 학교 모두 경제적 불평등을 직시하지 않았습니다. (중략) 뉴빌리지 근처에 빈곤한 가족들이 있다는 사실은 거의 알려지지 않았고, 그들이 어떻게 그곳에 갔는지 또는 그들을 가난하게 만든 것에 대해서는 거의 조사되지 않았습니다. (Miel & Kiestler, 1967, p.14)

국적, 종교, 인종 차이에 대해서는 교육의 영역에 포함될 수 있는 가능성을 염두해 두었으나, 경제적 영역 즉, 계층의 문제와 관련해서는 관심을 두고 있지 않았다. 이는 부모와 주변 환경이 영향을 끼친 것으로 보인다. 교외의 아이들은 부유한 가정환경에서 자라고 있으며, 가까운 주변 이웃들도 비슷한 환경을 지니고 있었기 때문에 빈곤한 가정을 접한다는 것은 현실적으로 매우 어려웠고, 부모들이 가지고 있던 물질만능주의적 태도와 빈곤에 대한 시혜적인 태도는 아이들로 하여금 전혀 문제라고 여겨지지 않았을 것이다. 오히려 그들의 어른들이 바라는 대로 성공을 위한 척도로 여겨졌을 것이다.

교외의 이러한 모습들은 우리나라에서도 전혀 낯설지 않은 모습이다. 미디어에서도 쉽게 찾아볼 수 있는 부유층이라는 이미지는 ‘그들이 사는 세상’으로 상대적 박탈감을 안겨주고 있지만 이러한 모습들을 경제적 양극화에 따른 사회문제로 인식되기보다는 성공을 위한 목표, 부러움의 대상으로 여겨지며 오히려 사회를 무한경쟁의 구렁텅이로 몰아넣고 있다.

더욱 놀라웠던 부분은 경제적 차이가 인종적 차이를 넘어선 부분이었다. 흑인이라 하더라도 경제적으로 부유하다면 쉽게 관계 확장이 허용되는 모습²⁾에서 경제적 요인이 아이들에게 끼치는 영향력이 얼마나 큰지 확인되는 순간이었다. 하지만 이 부분에서 또 한 가지 간과해서는 안 되는 부분은 사람과의 소통보다 물질적 만족이 주는 즐거움이 아이들에게 더 크게 작용했다는 것이다. 화려한 파티, 더 많은 장난감이 주목받는 사회가 아이들에게도 영향을 끼치고 있었던 것이다.

경제적 격차 문제에서도 마찬가지로 교육의 영역에서는 피상적인 탐구만 이루어지고 있을 뿐이었다. 시사적 측면, 역사적 측면, 무역에서의 경제적 불평등 등 거시적인 차원에서만 다뤄지고 소개될 뿐 내 주변의 사례는 다뤄지지도 고민의 기회가 주어지지도 않았다.

종교의 영역은 경제적 문제와 마찬가지로 부모의 태도를 반영하는 경향이 있었다. 다양한 종교에 대한 차별적인 태도는 상대적으로 적었으나, 이는 다른 영역에 비해 관심이 적었기 때문이었고, 종교적 활동, 예를 들어 크리스마스를 기념하는 등의 ‘활동적 차원’에서는 학교에서 행해지는 것에 대해 민감하게 반응하는 것으로 나타났다.

이는 우리나라도 다르지 않다. 학교나 공적인 영역에서 종교를 언급하는 것 자체가 민감한 반응을 불러일으키는 사회적 분위기는 아직 유효하다. 하지만 민주주의에서는 종교의 자유를 이야기하며, 종교에 따른 차별을 금지하고 있는 것이지 다양한 종교에 대한 탐구까지 금지하고 있는 것이 아니라는 것을 분명히 할 필요가 있다. 종교도 하나의 문화적 차원에서 접근할 수 있다면 교외의 아이들이 보여주었던 건강한 호기심처럼 오늘날 아이들의 호기심도 충족시켜 줄 수 있는 교육적 콘텐츠가 될 수 있을 것으로 기대된다.

교외 아이들의 학문적 노력, 순응주의, 자기중심주의, 청결과 질서에 대한 욕구 등은 다른 사람들에 대한 평가요소로 작용했다. 아이들은 성적과 학업 성취도에 따라 또래 친구들을 평가했고, 교사와 같은 권위자 및 규칙과 질서에 대한 복종을 강조하는 모습을 보였다.

뉴빌리지 아이들은 성공에 필요한 순응과 학업 성취로 간주되고, 부모에게 과도하게 의존하고, 그들이 확립된 기준에 미치지 못할 때 스스로를 비난하고, 권위에 의해 지시되는, 항상 한 가지 옳은 답이 있다고 믿는 것 같았습니다. 간단히 말해서, 그들은 사람들이 어떤 사람이고 어떤 사람이어야 하는지에 대한 좁은 시각에 국한되었습니다. (Miel & Kiester, 1967, p.47)

계속해서 공통되게 드러난 것은 가정에서의 영향이 아이들의 기본적인 가치관 형성에 큰 영향을 끼친다는 것이다. 결국 학교에서조차 사회에서 경험할 수 있는 다름을 가르치지 않는다

2) 위의 저서 p.26-27에서는 잘 차려입은 흑인 소녀와 어설픈 차려입은 백인 소녀의 파티 중 어느 곳을 선택하겠느냐는 물음에 다수의 아이들이 흑인 소녀의 파티를 선택했다.

면 아이들은 소외되고 편협한 시각에 그대로 머무를 수밖에 없다. 또한 다름을 경험하여 인지 부조화나 혼란을 겪지 않는 상황에서 아이들은 자신만의 고민, 생각을 가질 수 있는 기회를 얻지 못하고 스스로의 탐구결과로 얻은 결정이 아니라, 권위자에 의한 순응의 담요에 갇힌 결정들을 반복해나가게 될 것이다. 이런 환경이 아이들의 성장에 반복되고 지속된다면 사회의 복잡한 문제를 해결함에 있어서 다각적 사고를 기대하는 것은 물론 어렵거니와 정해진 제도와 기준의 틀 안에서만 문제를 해결하고자 하는 안정성만을 추구하는 어른이 되어버릴 것이다. ‘다름’을 경험하고, 혼란을 겪고, 나의 경험과 상대방의 경험을 비교하고, 분석하며 고민을 반복해나가는 다문화 교육의 과정은 내 사고의 확장뿐 아니라 내 삶의 확장까지도 경험하게 해줄 것이다.

2. 변화를 위한 제안

미엘은 저서에 소개된 실험과 인터뷰 결과를 토대로 사회과 교육에 대한 제안을 하고 있다. 미엘은 크게 공립학교가 가지는 장점을 활용할 것, 학교 밖과 연계할 것³⁾, 탐구학습 및 토론학습, 협동학습의 중요성에 대해 이야기하고 있었다.

학교는 어떻게 가르칠 수 있는가
<p>① 공립학교는 다양한 환경에서 자란 다양한 특성의 아이들이 모여 있기 때문에 민주주의의 필수요소를 가르치는 데 최적의 장점을 가지고 있다.</p> <p>② 실제 행동은 학교뿐 아니라 학교 밖에서도 이루어지기 때문에 상호 간 연계가 중요하다.</p> <p>③ ‘사실’ 자체를 교육하는 것도 중요하지만, 가치와 태도에 대한 교육적 측면을 간과해서는 안 된다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 고정관념을 깨고, 민주주의적 측면에서 정해진 해답이 없다는 것을 알기 위해서는 탐구를 통한 고차사고력의 개발이 필요하다. - 토론을 통해 질문에 직면하여 소통하는 경험을 주어야 한다. - 권위에 대해서도 비판적으로 평가할 수 있도록 해야한다. - 아이들 스스로 결정할 수 있도록 책무성을 길러주며, 격려한다. - 다른 사람들의 상황과 감정에 관심을 가질 수 있도록 돕는다. - 진짜 권위와 가짜 권위를 구별하고 권위의 적절성과 부적절한 사용을 구별하도록 돕는다. - 인류의 모든 인종에 대한 넓은 관점을 제공한다. - 다양한 집단의 방식이 특정한 문화의 맥락 안에서 이해되도록 한다. - 문화의 일부가 전체 사회의 모습으로 일반화되어 잘못된 고정관념을 갖지 않도록 다양한 생활양식에 중점을 둔다. - 노예제도가 흑인 특유의 현상이 아니라 인종, 국적, 문명이 연관된 오랜 역사를 가진 제도로 보여지도록 한다.

3) 미엘은 1957년에 펴낸 저서 “More than Social Studies(사회과교육 그 이상)”에서도 ‘아이들이 민주적 생활을 경험할 수 있는 특별한 환경으로서 교실과 학교’를 구성하는 교사를 위해 ‘사회교육자’라는 용어를 만들었다. 이런 환경에서 교사들은 아이들이 학교 밖과 학교 밖에서의 경험을 사회적 유용성이 있는 학습으로 정리할 수 있도록 도와야 한다고 했다 (2002, 기사에서 재인용).

- 고정관념이 개인적 접촉과 매체를 통해 결합 되었을 경우를 고려하여 다양한 사례를 제시한다.
- 모든 연령층이 인종문제, 투표권 소송, 학교차별 철폐 등의 사회문제를 그들 나름대로 이해할 수 있도록 돕는다.
- 나와 다른 사람들과 어울리게 함으로써 공감능력을 기른다
 - * 직접경험 : 이질적 특성의 아이들을 중심으로 한 자리배치, 외국인 방문
 - * 간접경험 : 영화, 문학 등

출처 : Miel & Kiester, 1967, p.52-68까지의 내용을 토대로 작성

이 외에도 미엘은 교육자적 입장에서 그리고 사회활동가적 입장에서, 행정가적 입장에서 다양한 규범적·실천적 아이디어를 제시했다. 종교적 문제를 교실에서 다루게 될 경우 법적 다툼 문제를 사전에 방지해야 한다거나, 부모들과 종교 지도자들의 도움을 받아 종교의 차이를 가르친다거나, 학생들의 해외여행 경험을 활용한다거나, 학부모 위원회 등의 참여를 촉진한다는 등의 아이디어는 단순히 교과서적 지식을 가르치는 것을 벗어나 아이들의 삶과 실질적으로 연계된 교육을 하기 위한 미엘의 사고가 반영된 것이었다.

미엘은 아이들의 실제 삶과 단절된 교육이 이루어지는 것에 대해 안타깝게 생각했고, 아이들의 경험을 수업으로, 교육의 영역으로 끌어들이고자 노력했다.

대부분의 교실에서 편견의 문제는 아이들의 실제 경험과는 동떨어진 사회과 수업 주제와 연계해서만 다루어졌고, 때로는 그때도 주제가 가볍게 다루질 뿐이었습니다. (Miel & Kiester, 1967, p.21)

정작 나의 문제는 없고, 사회의 문제만 제시하는 것은 아이들의 공감적 이해를 결여하게 만들 수 있다. 나의 이웃에 경제적 빈곤층이 있음에도 빈곤의 문제를 남북문제로만 다룬다면 정작 아이들은 나와는 상관없는 아주 거리가 먼 문제로 치부해버릴 수도 있다. ‘가르쳐지고 있지만 가르쳐지지 않고 있는 것’이다. 교육이 나의 삶과 연계되고 있음을 느끼지 못한다면 그 교육은 죽은 교육일 것이다. 교육은 내 삶의 일부임에도 내 삶과는 전혀 다르다면 아이들은 교육에서 진정한 가치를 얻지 못할 것이다.

이에 미엘은 탐구학습이나 토론학습에 주목하는 모습을 보였다. 흥미있는 교실의 수업으로 경제적 격차에 대한 피상적 탐구에서 더 나아가 정보의 출처, 추론의 근거까지 제시하도록 한 수업을 소개했고(Miel & Kiester, 1967, p.28, 29), 아이들의 해외여행 경험을 토대로 탐구수업을 진행하거나, 아이들의 조상을 탐구하게 한 수업 사례를 제시했다(Miel & Kiester, 1967, p.37-42). 이 수업들의 공통점은 학생이 직접 자기의 경험에서 문제를 도출하거나 자신의 사고과정을 발전시켜 나가도록 했다는 점이다. 학생 스스로 사고과정을 거쳐 의사결정을 할 수 있도록 기회를 제공한 것이었다.

Ⅲ. 다문화교육이 추구하는 진정한 가치

1. 다문화교육에서의 공감적 이해의 역할

민주주의 사회에서 다문화교육은 필수적이다. 다문화교육에 대한 다양한 시각이 존재하겠지만, 미엘의 교육적 시각에서 보자면 다문화교육은 ‘민주주의를 위한 교육’이다. 특수한 상황에 처한 아이들을 위한 교육이 아니라, 모든 아이들을 위한 교육이며, 민주주의 사회에서 당연하게 추구되어야 할 삶 자체로서의 교육이다. 개인의 신념, 계급, 인종에 관계없이 모든 사람들의 ‘가치 있는 가치’를 인정하기 위한 교육이다(Berman, L., 1989).

미엘은 교육과정 개발에 있어서도 ‘집단적 연대성과 이질성’을 강조했다. 그녀는 “통합 안에서 다양성의 상태를 위해 노력하라”, “개인들과 소수집단의 독특한 공헌을 활용하라”⁴⁾고 말하며, 다양성을 잃지 않을 것을 강조했다.

미엘은 ‘사람은 타인의 입장이 되어보는 법을 배우면 모든 사람을 얻게 된다’고 보았다. 또한 ‘표면적 관용’을 넘어설 것을 강조하였는데 이는 교외의 아이들이 보여주었던 태도와 관련이 있다. 교외의 아이들은 자신과 다른 인종에 대해 비하하는 것이 ‘좋지 않다’라는 것에 대해서 도덕적으로 혹은 친절한 자신들의 모습을 유지하기 위해서 그렇게 배워왔고, 알고 있었다. 하지만 미엘은 교외 아이들의 이러한 모습을 매우 우려했다. ‘상호 이해와 소통’에 기반한 관용이 아니라 단순히 ‘도덕적 옳고 그름의 태도’에서 혹은 권위자의 지시에 따른 순응적 태도에서 그러한 판단을 한 것이기 때문이다. 여기서 아마 다른 시각에서는 문제 될 것이 없다고 반문을 제기할 수도 있다. 도덕적으로 잘못된 판단을 내리는 것이 아니라면 민주 사회 구성원으로서 문제 될 것이 없다고 주장하는 것이다. 하지만 미엘이 생각한 민주시민이라면, 다양성을 존중하는 다문화 교육이라면 이러한 모습은 민주주의 사회의 문제해결능력에 방해가 될 수 있다.

민주주의 사회의 문제는 매우 복잡하고 다양한 이해갈등이 내포되어 있다. 그렇기 때문에 사회문제의 해결에 있어서는 다각적인 검토가 필요하며, 사실적 측면뿐 아니라 가치적 측면도 함께 고려되어야 한다. 그런데 오늘날 사회문제를 해결하려는 일부 권력층 혹은 지도층은 문제 ‘밖’에서 해결 노력을 전개한다. 그들은 객관적 검토가 중요하다고 이야기하면서 사실상 공감적 이해 없이, 이러한 문제점이 발생한 원인에 대한 검토, 문제를 둘러싼 다양한 이해관계의 검토 없이 해당 문제를 눈에 보이는 사실만을 가지고 신속하게 해결하고자 하는 것이다. 이런 식으로 문제가 해결되어 나간다면 동일한 문제는 계속해서 발생하게 된다. 왜냐하면 근본적인 해결 노력이 없었기 때문이다. 문제 ‘안’의 사람들이 어떤 모습인지, 근본적으로 해결해야 하는 것이 무엇인지 들여다보지 않았기 때문에 겉으로 덮어둔 상처는 다시 덧 날 수

4) 미엘의 Changing the curriculum(1946). 에 소개된 말을 참고문헌 2002년 기사에서 재인용.

밖에 없게 되는 것이다.

그렇다면 공감적 이해는 어떻게 할 수 있을까. 간단하게 이야기하면 우리 모두 잘 알고 있는 ‘역지사지’의 자세가 필요하다. 그리고 한 단계 더 나아가간다면 나와 너의 가장 근본적인 공통점을 찾고, 이해하는 과정이 필요하다. 교외의 아이들을 대상으로 교육해야 한다고 가정하고 제시해보면, 내가 존중받아야 하는 이유에 대해서 우선적으로 고민해볼 수 있는 기회를 제공해야 한다. ‘나’라는 사람의 가치에 대해서 고민해보고, ‘너’라는 사람에게도 적용될 수 있는 부분을 고민해본 후, 나와 너의 차이점을 발견해야 한다. 이 과정을 거친 후에 차이점으로 하여금 그 가치를 넘어설 수 있는지 다시 한 번 고민해보도록 해야한다.

교외의 아이들은 인종의 차이를 이유로 비하하는 것이 왜 ‘좋지 않다’고 하는지 아이들 스스로 고민해보지 못했다. 인종의 차이는 눈에 보이는 차이이지만, 인간이 가지는 고유의 가치는 눈에 보이지 않는다. 따라서 아이들이 스스로 성찰을 통해 깨닫지 못하면 진정한 배움은 일어나지 않는다. 아래 소개된 사례에서는 아이들 스스로 고민할 수 있는 기회가 주어졌기 때문에 그 의미가 더욱 크다고 할 수 있다.

인종문제에 대한 토론의 발판이 가장 좋았던 것은 아프리카에 대한 연구였습니다. 한 교사는 보고했습니다. “작년 제 6학년 학급은 아프리카의 신흥 국가들에 많은 시간을 보냈습니다. 평등, 자치, 존중 등에 대한 그들의 열망과 남부 흑인의 감정과 병행하여 아이들이 이해, 공감, 생각, 성찰을 하게 했습니다. 아프리카 연구에 대한 이러한 접근은 뉴스의 주제와 관련된 것이었고, 그들의 삶의 일부였기 때문에 더 의미가 있었습니다.” (Miel & Kiester, 1967, p.21)

표면적 관용이 아닌 공감적 이해가 중요한 이유는 온전히 나 자신의 것이기 때문이다. 표면적 관용은 어쩌면 주변 환경으로부터 주입되거나 세뇌된 것일 수 있다. 마음 속 동요를 꺾어보지 못한 상황에서 호기심을 억누르고 나오는 표현일 수 있다. 따라서 온전한 나 자신으로 성장해 나가기 위해서도, 민주주의 사회의 구성원으로서 다양한 문제에 직면하여 해결해 나가는 주체로서의 역할을 위해서도 공감적 이해의 태도는 반드시 필요하다.

2. 협력을 통한 다문화교육의 실천

미엘은 아이들에게는 협동심을 가르치고, 교사들과 교육 관계자들에게는 협력할 것을 강조했다. 미래의 교사들을 발전시킬 수 있는 기술을 하나만 선택해야 한다면 미엘은 당연한 우선순위로 ‘협력하는 능력’을 꼽았다. 이는 미시간 대학 Stuart Courtis 교수의 지도(협동에 대한 태도와 기술)의 영향과 미엘 자신이 삶 속 협력의 경험 때문이었다.

예거가 소개한 미엘⁵⁾에 따르면, 교육과정 개발 학자이자 실무자인 미엘은 교육자들의 민주적

리더십과 의사결정을 촉진하고 변화와 자기 발전을 위한 학교 역량을 높이기 위해 상당한 노력을 기울였다. 미엘은 민주주의적 행동의 발전을 학교 교육의 궁극적인 목표로 내세웠고, 특히 교육과정은 학교 수준에서 개발되어야 하며, 교사의 참여가 반드시 필요하다고 주장했다⁶⁾. 교사, 관리자, 지역사회 구성원, 학생, 교육 분야 전문가가 참여하는 협력적 의사결정에 중점을 두면서 학계, 재계, 정치 지도자들이 고안한 하향식 교육과 학교 개혁에 따른 이론과 실제 사이의 간극을 비판하였다.

또한 사람들이 직면한 복잡한 문제들을 효과적으로 해결하기 위해서는 민주주의에서 협력적 자세가 반드시 필요하다고 보았다. 공립학교는 다양한 학생들이 함께 모이는 최적의 장점을 가지고 있었기 때문에 이를 적극 활용하면서도, 위에서도 살펴보았듯이 학교와 가정, 지역사회와의 연계를 지속적으로 강조하였다. 미엘은 여기서 더 나아가 전 세계적 협력과 다양성에 대한 교육을 위해 세계교육과정교육위원회(World Wide Council for Curriculum and Instruction, WCCI)를 설립하였다. 협력의 장을 전 세계적으로 확대한 적극적 실천가로서의 면모를 발휘한 것이다.

미엘은 삶과 교육을 분리해서 보지 않았다. 민주주의를 위한 교육이라면 교육 자체는 물론 교육을 둘러싼 모든 과정이 민주적으로 구성되기를 바랐다. 그리고 민주적인 방식의 하나로 ‘협력’을 이야기했다.

교육에 있어서 협력의 실천은 크게 두 가지로 구성될 수 있다. ‘구조 속에서의 협력’과 ‘수업 속에서의 협력’이다.

구조 속에서의 협력은 교육정책, 교육과정의 개발 등에서 이루어질 수 있다. 하향식 의사결정 방식이 아니라 상향식 의사결정 방식에 기반한 교육정책과 교육과정 개발이 필요하다. 교육현장에서 수용할 수 없는 제도는 혼란과 스트레스만 가중할 뿐이다. 교육을 받는 아이들을 중심으로 관련자들의 협력적 의사결정이 필요하다. 교육과정 또한 삶의 문제를 중심으로 재구성되어야 한다.

우리나라의 경우에는 새로운 정권이 들어설 때마다 교육정책이 바뀌고, 교육과정이 개정되는 양상을 보인다. 또한 새로운 단어의 등장 하나에도 사회적 합의가 이루어지지 않아 갈등이 빚어지는 모습을 보인다. 상향식 의사결정 구조가 필요한 이유는 이러한 혼란을 사전에 방지하고 아이들에 대한 교육의 구조를 조금 더 체계적으로 구성해나가기 위함이다. 각자의 이해관계에 따라 개별적으로 이루어지는 교육의 혼재는 교육의 다양성으로 보여질 수도 있지만, 어

5) Yeager E A . (1996). "An Introduction to Alice Miel" 에 기반하여 정리함.

6) 교육과정 개발이 학습 기회를 계획하는 것이라면 가장 중요한 요소는 교사이며, 교사가 새로운 지식이나 기술을 얻지 못하면 교사는 정체되고 교육과정에는 변화가 있을 수 없다고 보았다.

는 하나 제대로 된 교육이 이루어지고 있지 않음을 반증하고 있는 것이기도 하다⁷⁾.

수업 속에서의 협력은 당연 협동학습을 들 수 있다. 미엘의 제안 속에도 협동학습의 특징들이 도출되고 있다. 이질성을 가진 아이들을 중심으로 하는 자리배치(모둠구성), 삶의 경험과 연계한 주제 선정, 자료 수집 및 결과 예측을 통한 의사결정 등은 오늘날에도 효과성이 인정되는 탐구학습과 협동학습을 연상하게 한다. 협동학습은 아이들로 하여금 지식과 가치, 태도, 기능을 모두 경험할 수 있게 해주는 강점을 가지고 있기 때문에 다양성을 위한 교육에 있어서도 효과적일 것으로 예측 가능하다. 복잡한 문제를 나와 다른 생각을 가지고 있는 친구와 함께 해결해 나가는 경험은 학교라는 사회의 축소판에서 아이들이 경험할 수 있는 가장 매력적인 예비사회참여 방식 중 하나일 것이다.

IV. 결론

“민주주의를 위한 열변가” 미엘은 사회학습이론과 민주적 원칙, 과정을 교육과정 개발과 학교 행정의 다양한 측면에 적용한 최초의 교육과정 학자 중 한 명이었다. 미엘은 지식이 가치가 있으려면 행동과 관련되어야 한다고 보았다. 미엘은 자신의 삶 속에서 자신이 가진 지식과 가치 그리고 태도로 적극적으로 실천했던 학자였다. 그녀는 오늘날의 교육에도 많은 교훈을 남긴다.

미엘의 삶 속에는 다양한 사람들이 함께했다. 그녀는 학생들이 좀 더 사려 깊은 사람들, 더 창조적인 공동체, 더 평화로운 세상을 향한 순례에 동참하도록 초대했다. 학생들이 민주주의에서 삶에 필요한 자질을 개발할 수 있는 기회를 만드는 중심에는 ‘창의적’인 방법으로 가르친 교사들의 준비가 있었다. 미엘의 창의성에 대한 정의는 스스로에게 신선함과 놀라움 그리고 사회적으로 유용한 목적을 위한 위험을 감수하는 요소를 포함한다(Berman, L., p.100).

이제 다문화사회라는 말은 진부한 표현이 되었다. 비록 아직까지도 다문화교육이라고 하면 교실 속 이국적 생김새의 아이를 떠올리지만 다문화교육은 다른 인종, 다른 국적의 아이들을 위한 학교 적응 교육으로만 머무르는 교육이 아니다. 다양한 요소의 ‘다름’으로 대상을 확대할 필요가 있으며, 그 다름에만 돋보기를 들이대며 주목할 것이 아니라, 나의 다름부터 파악해 볼 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다. 나라는 사람이 가지고 있는 다름에 주목하고 타인의 다름을 발견할 수 있도록 해야 한다. 그리고 다름 속에서 발견되는 공통적인 요소들로 연대할 수 있음에 기뻐할 수 있는 기회를 아이들에게 선물해야 한다. 모두의 다름이 사회 전체

7) 현재 우리나라에는 ‘국가교육위원회’ 설립 논의가 지속적으로 제기되고 있다. 다양한 계층의 교육위원들로 구성된 참여자들이 의사결정을 통해 중장기적 교육정책을 수립해나가고자 하는 취지로 보이나, 교육의 자율성을 침해할 우려가 있다는 등의 설립 반대 입장이 첨예하게 대립하고 있다.

의 구조를 이루고 있기 때문에 다름은 전혀 비난받을 대상이 아니며 편견을 가지고 두려워하며 숨길 필요가 없음을 알려주어야 한다. 나의 다름으로 인해 사회 속에서 배척되지 않는다는 것, 배척되어서는 안 된다는 것을 알려주어야 한다.

한 소년은 사람들이 너무 많은 혼란을 두려워한다고 제안했습니다. 그리고 나서 그는 칠판으로 가서 누군가가 그리고 있는 종이 한 장을 나타내는 직사각형을 만들었습니다. “검은색 페인트 한 방울이 한 곳에 튀었다면요”, 그가 말했습니다. “이것은 매우 눈에 떨 것입니다. 하지만 검은 페인트가 종이 위에 뿌려진다면 눈에 잘 띄지 않고 전체적인 디자인의 일부가 될 것입니다.” (Miel & Kiestler, 1967, p.21-22.)

다름은 ‘옥의 티’ 처럼 불편하고, 발견되어서는 안 되는 것이 아니라, 그 자리에 있는 것만으로도, 다양한 방식으로 모여 있는 것만으로도 아름다운 작품이 되는 사회의 꼭 필요한 요소인 것이다.

다문화교육은 한 끝 차이로 성공과 실패가 갈릴 수 있다. 행운의 쿠키 사례(위의 책, p.37)에서처럼 교사는 단지 다름을 확인하는 것에서 그치지 않고, 서로 다른 두 개의 언어를 구사하는 것이 얼마나 매력적인 것인지를 보여줌으로써 한 아이의 자아존중감은 물론 구성원 모두에게 인정받을 수 있는 능력으로 평가받게 하였다. 다름이 다름으로만 머무르면 하나의 작품을 같이 만들어나가는 데 사용될 수가 없을 것이다. 다르기 때문에 함께 섞일 수는 없으며, 다른 작품에 활용해야 한다는 생각이 자리 잡을 것이기 때문이다. 하지만 다르기 때문에 매력적이라는 것을 인정받는다면 작품을 완성하는 데 꼭 필요한 요소로 활용될 것이다. 다문화교육도 마찬가지이다. ‘결국에는 다르다’ 는 것에 초점을 두어서는 안 되며, 다르기 때문에 우리 사회에 꼭 필요한 존재로 여겨져야 한다. 우리가 끊임없이 ‘추구’ 해야 할 다양성의 가치로서 존중해 나가야 한다.

미엘은 한 사람 한 사람의 가치를 믿었다. 개인이 가지는 독특한 개성과 강점을 믿었다. 그렇기 때문에 미엘이 말하는 다문화교육은 모두를 위한 교육이다. 어느 한 가지 요소에 집중하여 사람들을 분류하는 것이 아니라, 반대로 한 사람을 기준으로 사회를 분류하는 것이다. 사회를 중심으로, 사회에서 세워둔 기준을 중심으로 바라보게 되면 개인의 고유한 가치는 어느 순간 또 사라져버릴 것이다. 다시 ‘순응의 담요’ 속으로 숨어버릴 것이다. 인간은 사회 속에 태어나는 순간부터 ‘사회화’ 과정을 통해 사회에 ‘적응’ 해 나간다. 하지만 인간이 가지는 정말 특별한 가치는 끊임없이 사회를 변화시켜 나간다는 점이다. 그 변화는 바로 자기 자신 내면으로부터 시작된다. 내면의 성찰을 통해 어제의 나와 오늘의 내가 다르고, 변화한 나의 모습이 사회도 바꾸어 나간다. 다문화 교육의 가치는 바로 여기에 있다.

미엘은 교육을 하는 교육자로서, 교육제도를 제시하는 교육행정가로서의 역할을 모두 수행하

면서 ‘교육’의 안과 밖을 모두 경험하였다. 모든 교육자가 미엘처럼 다양한 역할수행을 경험할 수 없다면 교육을 둘러싼 다양한 전문가들과 협력할 수밖에 없다. 어느 한 곳도 소외됨이 없이 아이들의 교육으로부터 부당한 대우를 받지 않도록 교육에 있어서의 협력적 모습이 필요한 순간이다.

참고문헌

- Miel, A., & Kiester, E.. Jr. (1967a). The shortchanged children of suburbia: What schools don't teach about human differences and what can be done about it. New York: Institute of Human Relations Press, The American Jewish Committee.
- Berman, L. (1989, Winter). Alice Miel: Leader in democracy's ways. *Childhood Education*, pp. 98-102.
- Yeager E A . (1996). "An Introduction to Alice Miel" *The Educational forum* : 338-339.
- Miel Alice. (1987). "Advice to the Teacher of Teachers: Teach Cooperation." *TEACHING EDUCATION* : 6-8.
- Berman, L. & Takemura, S. (2015). Alice Miel, Founder of WCCI Scholarship Fund September 29, 2015 from <https://wcci-international.org/alice-miel-founder-of-wcci-scholarship-fund/>
- Alice Miel, 91, Leader in Field of Curriculum Development, Dies, Jun. 27, 2002, from <https://www.tc.columbia.edu/articles/1998/february/alice-miel-91-leader-in-field-of-curriculum-development-d/>
- Totten, Samuel. Addressing social issues in the classroom and beyond. North Carolina: IAP-Information Age Pub., 2007. 117-134.

성소수자에 대한 정서중심 수업: 교육연극을 중심으로

김 지 수
대금고등학교

I. 서론

우리 사회 전반에서 인권 존중 의식이 신장되고 다양성에 대한 포용이 증가했지만, 성소수자는 여전히 제도 밖의 존재이자 찬반 논쟁의 대상인 것처럼 인식되고 있다. 법적 성별 정정까지 마친 트랜스젠더 여성은 여대 입학의 문턱을 넘지 못했으며(시사인, 2020.2.25.), 트랜스젠더 군인은 강제전역처분으로 직업을 잃고 스스로 생을 마감했다(조선일보, 2021.3.3.). 또한 서울특별시교육청의 학생인권종합계획의 내용 중 ‘성소수자 학생 보호 및 지원’이 제시된 것에 대해 3만명 이상이 시민청원에 참여하며 격렬한 반대에 부딪히기도 했다(경향신문, 2021.2.9.). 이와 같은 사례들은 우리 사회의 성소수자에 대한 가시적·비가시적 차별이 만연함을 보여준다.

이렇듯 성소수자에 대한 차별이 지속되는 이유는 무엇일까? 성소수자가 자신들과 동등한 권리를 갖는 시민이라는 인식이 부재하기 때문일까? 그러나 인권의식의 부재에서 그 이유를 찾는 것은 충분치 못하다. 성소수자에 대한 인권 존중과 평등의식이 우리 사회의 보편적 가치로 자리잡았음을 보여주는 조사 결과가 존재하기 때문이다.¹⁾ 따라서 성소수자에 대한 인권의식과는 별개로, 차별과 혐오를 불러일으키는 다른 기제가 있을 수 있다. 이는 다음 사례들을 통해 유추할 수 있다.

저는 (동성애를) 좋아하지 않습니다. …(중략)… 차별에 반대하는 것하고, 그것을 인정하는 것이 같습니까?²⁾

차별에 반대하는 것은 당연하고, 모든 인권은 존중받아야 마땅합니다. …(중략)… 그런 것들(퀴어퍼레이드)을 거부할 수 있는 권리도 마땅히 존중받아야 한다는 생각을 가지고 있습니다.³⁾

제시된 두 발언은, 성소수자에 대한 서로 다른 이해가 공존함을 보여준다. 첫째, 성소수자를 차별해서는 안된다는 도덕과 당위에 기반한 이해이다. 이는 ‘차별에 반대하는 것은 당연하

1) ‘동성애자, 트랜스젠더 등과 같은 성소수자도 다른 사람들과 마찬가지로 존중받아야 하고 동등한 대우를 받아야 한다.’라는 질문에 대해 응답자 중 76.3%가 ‘동의한다’고 응답했다(국가인권위원회, 2020, 43-45).

2) 19대 대통령 선거를 앞두고 열린 후보자 토론회에서 “군 동성애를 반대하나”라는 홍준표 후보의 질문에 대한 문재인 후보의 답변(JTBC, 2017.4.25.).

3) 2021년 서울시장보궐선거를 앞두고 열린 토론회에서, 서울시장으로서 퀴어퍼레이드에 참여할 의사가 있는가에 대한 김태섭 후보의 질문에 대한 안철수 후보의 답변(채널 A, 2021.2.18.).

다’ 라는 발언을 통해 드러난다. 둘째, 성소수자에 대한 부정적인 감정에 기반한 이해이다. 이는 ‘(동성애를) 좋아하지 않는다’, ‘(퀴어퍼레이드를) 거부할 권리를 존중받아야 한다’ 라는 표현으로 드러난다. 상반된 두 이해의 충돌은 권력을 가진 사람의 발언을 통해 차별행위로 이어졌다(김지혜, 2019, 141-146). 결국 성소수자에 대한 차별과 혐오는 인권 의식의 부재가 아닌 부정적 감정의 존재에서 비롯된다는 것을 알 수 있다.

본 연구자는 사회과 교사로서 앞선 사례들을 목격하며 성소수자에 대한 인권 존중을 강조하는 것만으로 차별문제 해결을 기대하는 것은 어렵다고 판단하였다. 나아가 학습자에게 성소수자에 대한 인권 존중을 교육하는 것 못지않게 이들에 대한 긍정적 감정을 형성하는 것이 중요하다라는 문제의식을 갖게 되었다.

이러한 문제의식을 규명하고자 본 연구는 성소수자에 대한 행위자의 이해를 두가지로 구분했다. 첫째, 성소수자에 대한 차별이 옳지 않음을 인식하고 성소수자를 동등한 권리 주체로 인식하는 ‘인지적 이해’ 이다. 둘째, 성소수자에 대한 긍정적인 감정인 ‘정서적 이해’ 이다. 정서적 이해는 성소수자에 대한 인지적 이해를 인지의 차원에서 머무르게 하지 않고 제도와 행동의 차원으로 확장하는 역할을 한다. 본 연구는 학습자의 성소수자에 대한 정서적 이해를 도모할 수 있는 수업을 고안하고, 수업을 통한 학습자의 변화를 알아보려고 했다.

II. 이론적 논의와 방법론

1. 인지중심 교육에서 정서중심 교육으로

사회과 교육과정과 교과서의 ‘사회적 소수자’ 관련 서술은 사회적 소수자의 정의·유형·차별 사례·차별 해결을 위한 방안 모색과 같은 지식을 중심으로 이루어져 있다.⁴⁾ 이렇듯 사회적 소수자에 대한 사회과학 지식을 가르치는 것은, 학습자의 인지능력 발달을 통해 사회적 행위를 증진시키고자 하는 사회과의 ‘인지주의적 가정’ 을 바탕으로 한다(박상준, 2002: 68-72). 그러나 학습자가 타자의 입장에서 사회적 소수자에 대한 정보를 습득하는 것은 차별문제 해결을 위한 적극적 실천의지를 강화하거나, 혐오 행위를 멈추는 데 즉각적으로 기여하지 못한다. 차별적 관점을 내재한 학습자는 대상과 자신 사이의 차이점에 집중하기 때문이다(Richard Rorty, 1993: 111-134). 따라서 소수자가 아닌 학습자가 소수자의 입장에서 차별 문제를 인식하고, 느낄 기회가 반드시 필요하다.

사회과 교육 연구자들은 사회과의 인지·정보 전달 중심 교육의 문제를 인식하고 이를 극복하기 위한 노력을 지속해 왔다. 특히 다원화 사회에서 발생하는 사회집단 간의 갈등이나, 소

4) 이는 2015 개정 교육과정의 사회·문화 과목의 성취기준 [12사문04-03] 다양한 사회 불평등 양상을 조사하고 그와 관련한 차별을 개선하기 위한 방안을 모색한다.’와 성취기준 해설 ‘사회적 소수자, 성 불평등, 빈곤의 양상과 그 문제점 및 해결 방안을 탐색한다. (...중략...) 그로 인해 발생하는 차별에 대한 대응이 필요하다는 점을 인식한다.’에서 나타난다(교육부, 2015: 250-251).

수자에 대한 차별 문제를 해결하기 위한 방안으로 사회적 공감, 감정이입과 같은 정서적 요소에 주목해왔다(한동균, 2020; 허수미, 2012). 또한 학습자의 삶과 실천 행동의 괴리를 해결하기 위한 방안으로 정서적 공감에 주목하기도 했으며(곽병현, 2017), 학습자가 개인화·파편화를 벗어나 사회관계를 형성할 수 있는 기제로 공감에 주목하기도 했다(정용교, 2017). 그러나 이들의 연구는 공감의 정서적 요소가 어떻게 발현될 수 있는지, 정서적 요소가 인지적 요소와 달리 행위자에게 미칠 수 있는 영향은 무엇인지를 분명히 하고 있지 않다는 한계점을 지닌다. 이러한 한계를 극복하고자 본 연구는 학습자의 감정 변화를 유도할 수 있는 수업을 구성하고, 수업의 과정에서 학습자가 경험하는 구체적인 감정 변화의 양상을 포착할 수 있도록 자료를 수집하였다. 이를 통해 인지적 이해만으로 도달하지 못했던 학습자의 태도 변화가 정서적 이해를 통해 가능할 수 있음을 보이고자 했다.

2. 정서적 이해의 기제로서 심리적 동일시

그렇다면 성소수자가 아닌 학습자들이 어떻게 성소수자가 차별 상황에서 느끼는 감정을 느끼고, 나아가 이들에 대한 정서적 이해를 함양할 수 있을까? 심리적 동일시는 이를 위한 효과적인 방법이 될 수 있다. 심리적 동일시(psychological identification)⁵⁾란 타인의 경험에 대해 자신이 당사자가 될 수 있음을 인식하고, 타인들의 감정과 경험을 자신의 것처럼 느끼며 타인들의 관점을 취하는 것이다. 심리적 동일시는 첫째, 타인과 자신 사이의 유의미한 유사성의 발견을 통해 일어나며 둘째, 동일시가 이루어지는 대상의 개인화를 바탕으로 이루어진다.

알렉산더(Jeffrey C, Alexander)의 문화적 외상 연구⁶⁾에 따르면, 대상의 개인화는 심리적 동일시를 용이하게 만든다. 개인화란, 외상 사건을 추상적인 집단 수준에서 발생한 피해로 인식하는 것이 아니라, 구체적이고 특정한 개인의 사례로 인식하는 것이다. 예를 들어, 나치에 의한 유대인 집단 학살이 처음 미국 사회에 소개되었을 때 미국인들은 유대인 생존자들을 ‘이

5) 프로이트(Sigmund Freud)에 따르면, 동일시는 한 자아가 다른 자아로부터 공통점, 다시 말해 유의미한 유사성을 지각하게 되면 일어난다. 이 공통점이 중요한 것일수록 심리적 동일시가 촉진되며 심리적 동일시는 감정 유대의 가장 초기적인 형태의 것이다(Freud, 2013: 59-66). 이렇듯 자신과 타인의 유사성을 바탕으로 이루어지는 동일시를 자기도취적 동일시라고 하는데, 이러한 현상은 흔히 일어난다. 예를 들어 사람들이 자신과 동일한 계급이나 같은 관심사, 취미를 가진 사람에게 호감을 느끼고, 사랑에 빠지는 것 또한 자기도취적 동일시의 결과물이다. 이렇듯 자신과 타인 사이의 유사성은 관심사, 가치관, 소유물, 신체적 특성 등과 같이 어떠한 것에서도 발견될 수 있으며 이러한 유사성을 발견한 둘 이상의 사람은 상호 동일시를 하려는 경향을 보인다(Hall, 2020: 127-134).

6) 외상 사건이 한 집단의 의식에 지울 수 없는 흔적을 남기고 그것이 해당 집단의 미래 정체성을 변화시켰을 때 문화적 외상이 발생한다. 문화적 외상은 외상 사건의 존재 자체에서 발생하는 것이 아니라, 외상 사건의 재현 방식과 서사 창출을 통해 사회적으로 구성되는 것이다. 즉 특정한 시간과 공간에서 특정 집단이 경험한 외상 사건은, 이를 경험하지 못한 다른 집단에 어떻게 설득력있게 재현되고 의미가 부여되는지에 따라 그 범위가 관련 집단, 민족, 심지어는 인류 전체로도 확장될 수 있다. 이러한 외상 사건의 확장에는 외상을 경험한 집단에 대한 심리적 동일시가 중요한 요소로 작용한다(Alexander, 2007: 197-238).

상한 행동을 하는 지지분한 사람들’, ‘무력한 희생자’와 같은 추상적인 집단으로 이해했고, 이로 인해 유대인 희생자에 대한 동일시를 경험하지 못했다. 그러므로 이 시기 미국인들에게 나치에 의한 유대인 집단 학살은 역사 속 수많은 전쟁에서 반복되었던, 잔악한 전쟁범죄 중 하나로 여겨졌다. 그러나 『안네의 일기』와 같이 나치의 희생양이 된 평범한 인물들의 일상적이고 구체적인 이야기가 알려지면서, 미국인들은 유대인에 대한 심리적 동일시를 경험하게 되었다. 동시에 아이히만 전범 재판에서 나타난 외상 사건 가해자의 평범성은 이를 지켜보던 청중들에게 누구나 외상 사건의 가해자가 될 수도, 피해자가 될 수도 있다는 인식과 함께 이들에 동일시하도록 만들었다(Alexander, 2007: 65-146).

앞선 논의를 성소수자에 대한 정서적 이해에 적용해보면, 비성소수자인 학습자에게 성소수자의 사례를 제시할 때 두 가지를 고려해야 한다. 첫째, 성소수자의 예시로 제시되는 인물의 평범성이 부각되어야 한다. 즉 성격적으로 다른 사회 구성원과 구별되는 개성이 뚜렷한 특징을 갖고 있거나, 학습자들이 쉽게 접해보지 못한 직업을 가진 인물을 예시로 제시하지 않도록 주의해야 할 것이다. 둘째, 성소수자가 받는 차별과 관련하여, 차별로 인한 문제가 성소수자 집단 수준에서 조망되기보다는 성소수자 개인 수준에서 조망될 필요성이 있다. 예를 들어, 성소수자의 정체성으로 인한 차별이 가지는 부당함이나 성소수자 당사자의 억울함과 같은 성소수자 집단 전체에서 나타날 수 있는 문제점에 초점을 둔 자료보다는 차별 문제가 성소수자 개인의 인생에서 어떠한 의미를 갖는지를 효과적으로 전달할 수 있는 자료를 선정해야 할 것이다.

본 연구는 심리적 동일시를 효과적으로 경험할 수 있는 교수·학습 방법으로 DIE(Drama In Education)를 활용하여 수업을 구성했다. DIE는 일반적인 연극공연을 통해 경험하는 허구의 세계를 학습자에게 제공하여 인물에 대한 심리적 동일시를 가능하게 한다. 또한 팔로우업 단계를 통해 연극에서 경험하는 학습자의 다양한 감정, 문제의식을 현실 세계에서 적용하고 확인할 수 있다는 점이 DIE의 장점이라고 보았기 때문이다. 수업의 주제가 성소수자에 대한 차별이므로 연극에서 발견한 문제의식을 현실의 상황에 적용하는 과정이 수반되어야 학습자들의 삶 속에서도 문제의식이 지속될 것이기 때문에, 이러한 DIE의 특징은 다른 교육연극 기법에 비해 두드러진 장점으로 인식되었다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구는 통합사회 또는 사회·문화 과목을 이수한 학생을 연구참여자로 선정했다. 두 과목이 사회적 소수자의 정의·유형·차별의 실태와 해결방안을 내용으로 하는 단원을 포함하기 때문에, 해당 과목을 이수한 학생들은 성소수자를 포함한 사회적 소수자에 대한 인지적 이해를 함양하고 있을 것으로 예상되었다.

이에 따라 C도에 위치한 C고등학교, D고등학교, S고등학교에서 통합사회 또는 사회·문화 과목을 이수한 학생 중 연구 참여를 희망한 학생 29명을 연구참여자로 선정하였다. 특히 C고등학교와 S고등학교의 학생들은 인권 관련 동아리에서 활동하고 있는 동아리원들로, 성소수자를 포함하여 사회적 소수자에 대한 인지적 이해 수준이 높을 것으로 기대되었다. 연구참여자의 성별 구성은 남 11명, 여 18명이며 학년 구성은 1학년 10명, 2학년 9명, 3학년 10명이다.

연구참여자의 성소수자에 대한 정서적 이해 수준을 파악하기 위해, 수업 실행 전(이하 ‘사전인터뷰’)과 수업 실행 후(이하 ‘사후인터뷰’) 개별 면담을 실시하고 이를 녹취하여 전사하였다. 개별 면담은 성소수자에 대한 참여자의 정서적 이해 정도를 확인하는 데 주된 목적이 있다. 사전인터뷰는 성소수자와 관련된 사회의 차별 문제에서 시작하여 연구참여자 주변의 문제로 점차 거리감을 좁히며 질문하도록 구성되었다. 이와 같은 질문 구성을 통해, 연구참여자들이 성소수자에 대한 인권 존중에 동의하면서도 성소수자에 대한 거부감을 드러내는 모습을 관찰할 수 있었다. 사전인터뷰 전사자료의 분석을 통해 성소수자에 대해 매우 친화적인 입장을 보이는 2명의 참여자를 제외한 27명의 참여자에게서 성소수자에 대한 인지적 이해와 정서적 이해가 충돌하는 모습을 관찰할 수 있었다.

사전인터뷰를 마친 뒤 학교별로 수업을 진행하였다. 수업은 교육연극(DIE)기법의 일반적인 구성을 따라 워업-준비-공연-팔로우업의 4단계로 이루어졌으며 워업과 준비단계를 1차시에, 공연과 팔로우업 단계를 2차시에 배치하였다. 워업과 공연단계를 40분, 준비단계와 팔로우업 단계를 60분씩 진행하여 1차시당 100분씩 수업을 진행하였다. 수업의 실행 후 일주일 내로 참여자들과 사후인터뷰를 진행하였다. 사후인터뷰의 주된 목적은 수업 중 경험한 성소수자에 대한 심리적 동일시 양상과 이를 통한 참여자의 성소수자에 대한 태도 변화를 관찰하고자 하는 것이었다. C고등학교는 참여 인원이 18명으로 다수였기 때문에, 수업소감문의 형태로 사후인터뷰를 진행하고 자료 수집이 불충분하다고 판단되는 경우 추가로 면담을 진행하였다.

Ⅲ. 교육연극 수업의 구성과 실행

1. 워업(Warm-up)단계

워업단계는 1차시 동기유발과 학습목표 제시로 구성되었다(표 1). 워업 단계 구성 시 참여자가 성소수자 차별 문제에 스스로 관심을 갖고 이후의 활동에 참여할 수 있도록 하는 데 주안점을 두었다. 이성애가 주류인 사회에서 성장한 학습자들은 성소수자를 자신과 먼 존재로 여기며 공감에 어려움을 느낄 수 있다. 따라서, 왼손잡이에 대한 과거 차별 사례를 도입단계에서 제시하였다. 왼손잡이의 사례를 통해 학습자는 사회적 소수자의 상대성을 인식하고 ‘다름으로 인한 차별이 정당한가?’ 라는 의문을 가지게 된다. 이때 ‘우리 사회의 왼손잡이’의 사례로서 성소수자를 소개했다. 동시에 성소수자 학생들의 차별 경험담과 국제 성소수자 혐오 반대의 날을 맞아 설치한 광고판이 심하게 훼손된 사진을 제시하였다. 이를 통해 학습자들은 성소수자에 대한 차별이 과거 왼손잡이에 대한 차별처럼 일상적으로 일어나고 있다는 사실을 인식하게 된다. 또한 차별받는 당사자의 감정을 그의 입장에서 느끼고, 상상해 볼 수 있는 마음의 준비를 하게 된다.

2. 준비단계

준비단계는 전개의 활동 주제 제시와 활동 안내로 구성하였다. 활동 주제 제시는 학습자들이 성소수자와 자신 사이의 유사성을 발견하고 이를 바탕으로 공연단계에서 심리적 동일시를 경

험할 수 있는 토대를 마련하는 것을 목적으로 구성되었다. 본 연구는 사랑의 감정이 성소수자와 학습자 사이의 유사성이 될 수 있다고 보았다. 학습자들이 이를 스스로 깨닫기 위해서는 먼저 사랑의 감정이 보편적으로 나타나는 것임을 확인할 필요가 있었다. 따라서, 학습자들에게 3가지 질문을 통해 사랑에 관한 생각과 경험을 나누도록 했다(표 1의 [활동 1]). 이 과정에서 학습자들은 자신과 친구들이 사랑의 감정을 보편적으로 경험하고 있다는 사실을 확인하게 된다. 그 뒤 영화『로렐』⁷⁾을 소개하며, 학습자들에게 앞선 질문에 대한 자신들의 답변과 주인공의 모습을 비교해보도록 했다. 또한 주인공이 성소수자가 아니었다면 영화의 내용이 어떻게 변화되었을지를 토의하도록 했다(표 1의 [활동 2]). 이 과정에서 학습자들은 동성애자인 주인공과 자신의 사랑의 모습이 유사하다는 것을 깨닫게 되고, 영화 속에 나타나는 갈등이 단지 주인공이 성소수자이기 때문에 발생하는 것임을 인식하게 된다. 이와 같은 깨달음을 바탕으로 연극을 통해 성소수자 주인공의 마음에 공감하는 활동을 할 것임을 안내하고, 미리 준비한 대본을 배부하고 역할을 분배하며 준비단계를 마쳤다.

3. 공연단계

공연단계는 학습자들이 연기를 통해 성소수자와 심리적 동일시를 경험하는 단계이다. 영화『로렐』을 토대로 구성한 연극은 심리적 동일시를 원활하게 하는 세 가지 요소를 가지고 있다. 첫째, 두 주인공의 서로에 대한 사랑의 감정이 세밀하게 묘사되어 있다. 사랑의 감정은 비성소수자인 학습자와 성소수자 사이의 유의미한 유사성으로 작용하여 동일시를 용이하게 한다. 둘째, 평범한 주인공들이 이야기를 이끌어나간다. 로렐은 경찰공무원, 스테이시는 자동차 정비공으로, 학습자들이 어렵지 않게 만날 수 있는 직업을 가지고 있다. 셋째, 영화는 차별로 인해 성소수자 집단 전체가 겪는 고통을 조망하기보다, 성소수자에 대한 차별이 로렐과 스테이시라는 특정 개인의 삶에 어떠한 영향을 미치고 있는지를 조망한다. 이러한 주인공의 평범성과 구체성은 성소수자가 겪는 차별의 문제를 상상 가능한 구체적인 개인의 문제로 인식하게 하여 학습자의 심리적 동일시를 용이하게 한다.

교육연극의 공연단계는 완성된 무대를 관객에게 보여주는 것을 목적으로 하지 않는다. 따라서 학습자가 편안한 마음으로 등장인물의 입장이 되어 볼 수 있는 환경을 조성하였다. 또한 학습자들에게 연극의 내용이 실화라는 점과 등장인물들이 모두 평범한 인물들이었다는 점을 강조했다. 동시에 학습자들에게 ‘이 상황에서 나라면 어떻게 행동하고 말했을까?’를 생각하고 연기한다면 그것이 실제와 같을 것임을 상기하고 연기에 임하도록 했다.

4. 팔로우업(Follow-up)단계

7) 영화『로렐』은 실화를 바탕으로 한 영화이다. 경찰공무원인 로렐은 폐암으로 시한부 선고를 받아 자신의 동성 연인 스테이시에게 자신의 공무원 연금을 상속하고자 한다. 그러나 이는 이성 배우자가 아닌 동성 동거인에게 연금을 상속할 수 없도록 하는 주 정부의 방침으로 인해 좌절된다. 로렐과 스테이시는 불평등한 주 정부의 방침에 맞서 긴 투쟁을 벌이게 된다. 영화는 로렐과 스테이시의 첫 만남부터 가정을 꾸리는 모습, 암 선고를 받고 연금 상속을 위한 투쟁에 임하는 과정을 시간순으로 묘사한다.

연극이 미국을 배경으로 전개되므로 학습자가 공연 과정에서 가진 문제의식은 현실의 문제에 즉각적으로 연결되지 않을 수 있다. 따라서, 팔로우업은 연극과 현실의 가교가 될 수 있도록 구성하였다. 이를 위해 로렐과 유사한 김규진 부부의 사례를 학습자들에게 제시하였다(표 2의 [활동1]). 또한 이들의 혼인신고 과정이 담긴 글을 학습자들과 함께 읽고 이성부부의 혼인신고 과정과 비교해보도록 했다(표 2의 [활동 2]). 서로를 사랑하지만, 동성혼이 불가능한 우리나라에서 이들은 법적으로 배우자가 될 수 없다. 차별적인 제도로 인해 어려움을 겪는 이들의 모습은 앞선 연극에서 나타난 로렐의 상황과 유사하다. 학습자들은 연극에서 경험한 심리적 동일시를 바탕으로 성소수자의 입장에서 현재의 차별적인 제도를 인식하게 된다.

마지막으로 과거 인종 간 결혼이 금지되었던 사례를 제시하고, 이를 앞선 로렐과 김규진 부부의 사례와 비교해보도록 했다. 이를 통해 학습자들은 준비단계부터 팔로우업 단계에 이르기까지 사랑의 감정이 차별적인 제도로 인해 좌절되는 것이 정당인가에 대한 의문을 계속해 가지게 된다.

표 1. 교육연극수업 교수학습 지도안(1차시)

수업 단계	세부 활동	지도상 유의사항
도입	<p><Warm-up> ◎ 동기유발 ▷ 가요 『원손잡이』의 가사를 보여주고, 노래를 들려준다. ▷ 곡의 화자에 공감했다면 어떤 부분에, 그렇지 않았다면 그 이유는 무엇인지 질문한다. ▷ 과거에는 원손을 쓰는 것만으로 학교에서 차별의 대상이 되었다는 사실을 제시하며 원손잡이에 대한 과거 차별 사례(원손잡이에 대한 과거 차별사례가 담긴 영상자료)를 제시한다. ▷ 다음의 질문을 통해, ‘다름으로 인한 차별’이 정당한 것인지 생각해 보도록 한다. - 내가 옛날에 태어난 원손잡이었다면, 어떤 기분이었을까? - 원손잡이에 대한 예전의 차별이 합당하다고 할 수 있을까? ▷ 우리 사회의 소수자 차별에 대해 다음과 같은 질문을 통해 생각해 볼 수 있도록 한다. - 지금 우리 사회에도 이러한 ‘원손잡이’들이 있을까? - 어떤 사람들이 우리 사회의 ‘원손잡이’일까?</p>	<ul style="list-style-type: none"> 노래를 듣기 전, 노래가 주는 느낌, 노래를 부르는 사람의 감정을 유추하며 들을 수 있도록 한다.
전개	<p>◎ 학습 목표 제시 ▷ 성소수자들이 일상 속에서 마주하는 혐오와 차별 사례(성소수자 10대들과의 면담 내용, 찢어진 국제 성소수자 혐오 반대의 날 기념 광고판 사진)를 제시한다. ▷ 다음과 같은 학습목표를 제시한다. - 성소수자가 사회 안에서 겪는 차별과 편견에 대해 생각해본다. - 같은 감정을 통해 성소수자들의 마음에 공감해본다.</p> <p><준비 단계> ◎ 활동 주제 제시 ▷ [활동 1] 사랑의 감정과 관련된 아래와 같은 질문을 제시하고, 해당 질문에 대한 답변을 공유하며 사랑과 상실에 대한 보편적인 경험을 함께 나눈다. - 내가 누군가를 사랑한다는 깨달음이 드는 순간은? - 연인이 생긴다면 함께 하고 싶은 일은? - 내가 시한부 선고를 받게 된다면, 연인에게 남기고 싶은 것은? ▷ 세번째 질문에 대한 답변과 관련해 영화 『로렐』을 소개하고, 영화 소개 영상을 보여준다. ▷ [활동 2] 영화의 내용을 주요 사건들을 중심으로 정리한 뒤, 다음과 같은 질문을 통해 영화 속 문제상황을 생각해 볼 수 있도록 한다. - 만약 주인공이 이성커플이었다면 영화의 내용은 어떻게 전개되었을까요? 변화되었을 것이라고 생각되는 부분을 찾아 수정해보고, 그 이유를 말해봅시다.</p> <p>◎ 활동 안내 ▷ 『로렐』의 주인공들이 성소수자였기 때문에 겪었던 일들을 연극으로 구성해 공연할 것임을 안내한다. ▷ 대본을 배분하고, 배역을 나눈다. ▷ 각자의 역할을 확인하고, 인물들이 어떤 특징을 가지고 있는지 자유롭게 토의하며 파악한다.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 학습자들이 자신의 경험과 감정에 대해 편안하게 답변할 수 있도록 시간을 여유롭게 제공한다. 학습자가 감정적으로 이입하기 용이하도록 대사나 행동 지문을 자유롭게 수정할 수 있도록 독려한다.
정리	<p>▷ 다음 차시에 공연이 있을 것임을 예고하며 대본을 숙지할 것을 당부한다.</p>	

표 2. 교육연극수업 교수학습 지도안(2차시)

수업 단계	세부 활동	지도상 유의사항
도입	<p>●전시학습 확인</p> <p>▷ 지난 차시의 활동을 정리한다. 특히 준비단계에서 학습자들에게 했던 질문과 답변 내용, 영화 『로렐』의 내용을 중심으로 정리한다.</p>	
전개	<p><공연단계></p> <p>●연극 공연하기</p> <p>▷ 배역을 확인하고, 자신의 역할에 맞게 연기하도록 한다.</p> <p><팔로우업></p> <p>▷ [활동 1] 다음과 같은 질문을 통해, 연극에서 발생한 문제의식을 현실의 문제로 연결한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 만약 로렐과 스테이시가 미국이 아닌 우리나라에 살았다면, 어떤일을 겪었을까? - 위의 질문에 대한 학생들의 답변을 학급 내에서 자유롭게 공유한다. <p>▷ 우리나라의 레즈비언 부부의 사례(김규진 부부의 결혼식 모습)를 소개하고, 이들의 결혼 1주년 기념 인터뷰 영상을 보여준다. 이후 다음과 같은 질문을 통해, 연극에서 느낀 성소수자에 대한 불평등을 제도의 차원으로 연결할 수 있도록 한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 영상 속 부부가 법적 부부가 되기 위해 해야 하는 절차는 무엇일까? - 이들은 혼인신고를 무사히 마칠 수 있을까? <p>▷ [활동 2] 질문에 대한 답변으로, 『언니, 나랑 결혼할래요?』를 소개하고, 함께 읽도록 한다. 다음과 같은 질문을 통해 연극과 책의 내용을 연결할 수 있도록 한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 우리의 연극과 이들의 삶은 어떤 유사점과 차이점이 있나요? - 김규진 씨 부부의 이야기가 어떤 결론을 맺기를 바라나요? <p>▷ 이성부부의 혼인신고 과정과 책 속의 혼인신고 과정을 비교해보도록 한다.</p> <p>▷ 1차시 원업단계에서 제시했던 왼손잡이의 사례를 상기시키며, 과거 차별 받았으나 현재는 공공연하게 차별받지 않는 집단의 사례를 소개한다.</p> <p>▷ 과거 인종 간 결혼이 불법으로 규정되었던 사례를 제시하며, 연극과 책에서 나타난 성소수자에 대한 차별과 어떤 유사점이 있다고 생각하는지 질문하고, 자유롭게 의견을 교환하도록 한다.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 자유롭고 편안한 분위기에서 연기에 집중할 수 있도록 독려한다. • 연극에서 공감되는 장면과 불편하게 느껴지는 장면에 어떤 것들이 있는지 생각하며 활동에 임하도록 한다. • 연극에서 나타난 주인공 커플과 유사 점에 주목하여 우리나라의 사례를 볼 수 있도록 한다.
정리	<p>▷ 1차시 도입 단계에서 제시했던 우리나라의 성소수자 차별 사례(찢어진 광고판 사진)를 보여주며, 『로렐』의 주인공과 『언니, 나랑 결혼할래요?』의 주인공의 입장에서 해당 사례를 다시 생각해 볼 것을 당부한다.</p>	

IV. 정서 중심 수업의 실행 결과

정서 중심 수업의 실행 이후 성소수자에 대한 학습자의 태도 변화를 분석한 결과, 수업 실행 결과는 아래와 같이 정서적·인지적·행동적인 3가지 차원에서 나타났다.⁸⁾

8) Rosenberg&Hovland(1960)는 태도가 인지적, 정서적, 행동적 요소로 구성되어 있다고 보았다. 인지적 요소(cognitive component)란 특정 대상에 대한 지식과 신념을 의미한다. 정서적 요소(affective component)란 특정 대상과 관련된 긍정적·부정적 경험에 기반하여 가지는 감정을 의미한다. 행동적 요소(behavioral component)는 행위자가 태도의 인지적 요소와 정서적 요소를 바탕으로 특정 대상에 접근·회피하고자 하는 행동 경향을 의미한다. 본 연구는 이들의 분류기준을 활

1. 정서 차원의 변화: 성소수자에 대한 심리적 동일시

학습자들은 교육연극을 활용한 정서중심수업을 통해 성소수자에 대한 심리적 동일시를 경험한 것으로 나타났다. 심리적 동일시는 크게 2가지 양상으로 나타났는데, 사랑의 보편성 인식과 성소수자의 평범성 인식으로 구분할 수 있었다. 사랑의 보편성 인식은, 심리적 동일시의 기제 중 유의미한 유사성의 발견에 대응하는 것이다. 학습자들은 연극을 통해 동성 연인과 주변 인물이 되어보는 경험을 하며, 서로에 대한 애정의 표현, 소소한 일상을 함께 보내며 행복을 느끼는 모습에서 자신이 경험하는 사랑의 모습과 유사함을 인식하는 모습을 보였다. 이는 사랑의 보편성에 대한 인식으로 이어졌다(참여자1). 사랑의 보편성에 대한 인식은 학습자가 다양한 성적 지향을 수용하도록 하고, 이는 성소수자에 대한 거부감 감소로 이어졌다(참여자2).

참여자1: 진정한 사랑은 지극히 일상적인 일도 함께함으로써 의미를 가질 수 있는 관계라고 생각한다. 그런데 연극 속 로렐과 스테이시도 서로에게 의미를 두는 모습이 보였다. 사소한 대화로 서로의 감정을 나누는 장면이 인상깊었다. (...중략...) 생각해 보니까 나는 이성애자인데, 다른 동성애자 분들도 그냥 똑같은 감정에서 느끼고 행동하는 것 같다. 그래서 그들과 내가 막상 다를 게 없었다는 생각이 들었다. (사후인터뷰: 연극에서 공감되었던 장면에 대한 답)

참여자2: 저는 아니라고 생각하거든요? 근데... 내가 과연, 아니라고 말한다고 아닐까..? 라는 생각이 들었어요. 그러니까. 이론..적, 내 머릿속에서는, 뭐, 나를 좋아하는 것도 아니고. 뭐 나를 좋아한다 해도, 거절하면 되는, 개가 마음에 드는..게 아니라면 거절하면 되는거고, 굳이 여기서도 이렇게 많은 남자들과 함께 생활을 하고 있는데. 하지만, 내가 진짜 그 상황이 온다면, 달, 달랠을까...? 어, 확답을 못내리겠어요. 그냥 아니라고 하고 싶어요. (사전인터뷰: 룸메이트가 커밍아웃을 했을때의 반응)

참여자2: 그냥 뭘 느낌이나면, 너 과일 먹을 때 뭐 좋아해. 나 포도 좋아해. 그러다고 우리가 뭘 손절을 하고 그럴 거는 아니잖아요. '너는, 너는 남자 좋아해 여자 좋아해?' '나는 여자 좋아해.' '아, 그래? 그럼 넌 나랑 손절할래?' 이럴 거 아니니까. 별 상관없을 거 같아요. 약간 친, 친구로서 별...그게 없지 않을까요? (사후인터뷰: 룸메이트가 커밍아웃을 했을때의 반응)

사전인터뷰에서 참여자 2는 이성 친구들과 잘 어울리는 자신의 모습을 고려해보면 동성애자 친구의 커밍아웃 여부와 관계없이 잘 지내는 것이 맞지만, 그럴 자신이 없다는 답변을 했다. 동성애자 친구를 이성친구와 비교한 답변은 참여자 2가 자신과 성소수자가 성적 지향에서만 차이가 있는 존재임을 분명히 인식하고 있음을 보여준다. 그러나 참여자 2는 커밍아웃한 친구를 이전과 똑같이 대할 자신이 없다는 답변을 하며 성소수자에 대한 거부감을 드러냈다. 그러나 참여자 2는 수업 후 성적 지향을 마치 좋아하는 과일의 취향이 다른 것과 같다고 답변하였다. 이는 사랑이라는 공통적인 감정을 기반으로 다양한 성적 지향을 인식하고 있음을 의미한다. 이러한 인식을 바탕으로 참여자 2는 수업 전과 달리 성소수자 룸메이트를 적극적으로

용하여 성소수자에 대한 인지적 차원의 태도를 성소수자의 동등한 권리에 대한 인식으로, 성소수자에 대한 정서적 차원의 태도를 심리적 동일시 경험을 바탕으로 나타난 긍정·부정적 감정으로, 성소수자에 대한 행동적 차원의 태도를 성소수자에 대한 비차별적 언어 사용과 접근행동으로 정의했다.

수용하고자 하는 의지를 드러냈다. 이는 ‘사랑의 감정’이라는 유의미한 유사성의 발견이 성소수자에 대한 거부감의 감소와 적극적 수용 의지로 이어질 수 있음을 보여준다.

성소수자의 평범성 인식은 차별의 영향을 추상적인 집단 수준에서 인식하지 않고 특정 개인의 삶의 수준에서 주목할 수 있도록 돕는다. 즉 성소수자 집단 전체에 가해지는 차별에 집중하는 것이 아니라, 평범한 개인이 단지 성소수자이기 때문에 겪게 되는 고통에 집중하도록 한다. 이는 성소수자의 평범성은 학습자가 성소수자에 대한 심리적 동일시를 경험하도록 하며 이들에 대한 차별을 부당한 것으로 외면하지 않고 자신의 것으로 인식할 수 있도록 한다. 교육연극 수업의 결과 성소수자의 평범성 인식은 학습자가 성소수자를 자신과 같은 희망과 욕구를 가진 주체로 인식하도록 하여 성소수자에 대한 타자화에서 탈피하도록 했다(참여자 3).

참여자3: 연극에서, 스테이시가 의회 회의에서 ‘우리는 그냥 평범한 사람들일 뿐이다’라고 말하는 장면이 공감되었다. (...중략...) 아마 나는 동성애자들이 받는 부당한 차별과, 그로 인한 억울함에만 초점을 두고 있었던 것 같다. ‘동등한 사람이니 차별하면 안돼, 합당한 이유가 없어.’ 대충 그런 식으로. 그들이 아니기에, 동성을 사랑한다는 이유로 겪는 차별에 대해 억울할 것이라고만 생각했다. 하지만 동성애자들이 평등을 바라는 가장 큰 이유는 ‘억울함’이 아니라 ‘사랑하는 사람과의 행복한 하루’였다고 생각이 바뀌었다. 같은 말이지만, 꼭 차별받기가 싫어서가 아니라, 그냥 행복하고 싶어서? 그냥, 평범한 사람이니까, 그런 것을 느껴 굉장히 인상 깊었다. (...중략...) 이전에는 그들을 이해해주는 사람보다 방관자, 제삼자의 태도에 가까웠다면, 지금에서야 성소수자들을 ‘내 근처의 일’로 인식할 수 있게 된 거 같다. 그들은 ‘이해’가 아닌 ‘존중’의 영역이라 생각했고, 그들의 심정을 헤아리기보다 부당한 사람이 없기를 바랄 뿐이었다. 그런데 지금은, 아마 조금쯤은 그 사람들을 이해할 수 있게 된 것 같다. ‘내가 당신의 다름을 이해해줄게.’하는 선심쓰는 이해가 아니라, ‘당신도 이걸 바라왔구나.’하는 이해. 공감과 가까운 이해 말이다. 여전히 나는 타인의 영역에 서 있으나, 전보다는 나아간 기분이 든다. (수업소감문: 연극에서 공감되었던 장면)

수업 이전 참여자 3은 차별의 부당함, 차별로 인한 성소수자들의 억울함에 감정을 이입하여 성소수자 차별에 반대하였다. 그러나 참여자 3은 스테이시의 ‘우리들은 그저 평범하게 가정을 꾸리고 살아가는 사람들일 뿐’이라는 대사를 통해 성소수자 역시 자신과 똑같이 평범한 행복을 바라는 존재라는 것을 인식하게 되었다. 즉 참여자 3은 로렐과 스테이시의 서사를 통해 ‘부당한 차별로 억울함을 느끼는 사람’이 아닌 ‘평범한 행복을 바라는 한 사람’으로 성소수자를 인식하게 되었다. 성소수자도 자신과 같은 평범한 행복을 바란다는 것을 느낀 후 참여자 3은 비로소 성소수자에 공감할 수 있게 되었다. 이는 성소수자의 평범성 인식이 성소수자에 대한 정서적 이해를 도모할 수 있도록 함을 보여준다.

2. 인지 자원의 변화

성소수자에 대한 인지적 차원의 태도란, 성소수자가 비성소수자와 동등한 권리의 주체임을 인식하는 것이다. 인지적 차원의 태도는 사전인터뷰를 통해 수집한 연구참여자들의 동성혼인의 법제화, 동성부부의 입양, 공공장소에서 쿼어퍼레이드를 개최하는 것에 대한 의견으로 확인할 수 있었다. 참여자 대부분은 혼인, 가족 구성, 공공장소에서의 집회·결사에서 성소수자가 자신과 동일한 권리를 갖는다는 사실을 인식하고 있었다(참여자 4).

연구자: 성소수자가 혼인을 통해 법적인 가족을 구성하는 것에 대해 어떻게 생각해요?

참여자 4: 어, 저는, 그것도 개인의 자유니까... 굳이 이성과의 결혼...만, 되어야 한다는 거는, 아니고.

동성간에도 결혼, 해도 괜찮다고..(생각해요.)

연구자: 괜찮다?

참여자 4: 근데 약간 저출산이고... 그런 면에서는, 걱정..이 되기도 하지만, 그거를 이제, 강요할 수는 없으니까. 개인의, 자유를 존중...해야 하니까? 그래서 이제, 동성혼인도 괜찮다고 생각해요. (사전인터뷰: 동성혼인에 대한 의견)

그러나 이는 동료 시민으로서 성소수자가 자신과 동등한 권리를 행사하는 것을 지지하는 마음이 아닌, 도덕과 당위에 근거한 답변이었다. 사전인터뷰를 진행하며 본 연구자는 참여자 4의 답변을 성소수자에 대한 인지적 이해가 확보된 것으로 여기고 별다른 문제의식을 갖지 못했다. 그러나 연극에서 심리적 동일시를 경험한 참여자들이 같은 질문에 대해 이전과 다른 답변을 하는 모습을 보며, 수업의 결과 성소수자에 대한 인지적 태도의 변화가 나타남을 알 수 있었다. 이러한 변화는 ‘성소수자의 혼인과 가족 구성에 대한 의견의 변화(참여자 5)’, ‘성소수자의 표현의 자유와 공적 의견표명 지지(참여자 6)’로 나타났다.

참여자 5: 저는 동성혼인은 좀 찬성하는 편이에요. (...중략...) 뭐.. 어쨌든 서로 사랑하는 사이인거고.. 서로.. 저, 사랑해서, 가정을 꾸린다는건데. 거기에 대해서, 약간, 자신의 자유이지 않을까.. 하는 생각이 들어서, 반대라는 편은 아닌데. 저 자체도 [멋쩍은 웃음] 인식이 그렇게 좋지는 않다. 예. 그니까, 해도 돼라. 해,하는건 상관이 없는데. 그, 제가 가끔 이렇게 보면, 저도 조금 약간, 이질..[웃음] 양면성이 있는거 같아요. 보면 조금 찡그리고 보고 약간, 좀 신기하게 보는것도 있고, 그런것도 있지만, 쫓. 찬성은 하는 편이에요. (사전인터뷰: 동성 혼인에 대한 의견)

참여자 5는 수업 전 동성혼인의 법제화를 반대하지 않는다고 답변했다. 그러나 동시에 ‘(동성커플에 대한 인식)좋지는 않다’, ‘찡그리고 보게 된다’와 같은 답변을 통해 성소수자에 대한 거부감을 드러냈다. 참여자 5는 성소수자의 혼인의 자유를 보장해야 한다는 당위로 자신의 거부감을 억압하고자 하는 모습을 보였다.

참여자 5: (연극을 하면서) 사실상 동성애자의 감정이나, 현실이라는 걸 가장 접했던 것 같아요 많이. 그래서 조금 새로웠어요. (...중략...) 처음에 시작했을 때, 약간 멈칫하잖아요. 그러니까 좋아, 그러니까 마음에 드는데, 연락하기 멈칫하잖아요. 전화번호 따기가. 그러니까 그런.... 거에서 조금, 아, 별반 사람이랑 다를 게 없구나.라는 거에 좀 새로운 느낌을 받았던 것 같아요. (사후인터뷰: 수업을 통해 느낀 점)

참여자 5: 조금 안타깝죠. 이게 잘못된 건 아니란 말이에요. 잘못된 건 아닌데 사람들이 인식이 좀 그런 거지. 솔직히 사랑하는 건 누구와도 사랑해도 상관이 없다 말이에요? 그런데 거기에 대해서 그 사람..들이 숨..는 게 조금 안타까웠어요. 특히 대한민국은 더 그러니까, 그런 게 조금 아쉬..웠죠. 안타까웠고. (사후인터뷰: 동성혼인에 대한 생각 변화)

그러나 교육연극을 통해 사랑의 보편성을 인식하며 성소수자에 대한 심리적 동일시를 경험한 참여자 5는 ‘사랑은 누구와 해도 상관이 없다’는 이야기와 함께 동성혼인 법제화가 이루어지지 않는 현실에 대해 안타까움을 나타냈다. 이는 사전인터뷰와 결론은 같지만, 다른 관점이 드러나는 답변이라는 점에서 특기할 만한 변화였다.

참여자 6: (지자체 보궐선거 후보자가 쿼어퍼레이드를 거부할 권리가 있다고 이야기한 것에 대해)...저도 찬성해요. 네.

연구자: 모든 발언을? 아니면 일부를 찬성하는 거예요?

참여자 6: 그러니까, 저는 사실, 제 생각으로는 그냥 광화문 광장이나 시청 광장이, 좀 뭔가, 시민을 대변할 수 있는 공간. 이었으면 좋겠다고 생각을 해요. 좀 뭔가, 좀 많은, 많은 수의 시민을. (…중략…) 뭔가 민주주의의 힘이라고 해야 되나? 그런 거를 발현시킬 수 있는 공간, 대한민국의 그런 상징적인 공간으로 좀 남아 있으면 좋겠다는 그런 생각? 그런, 그런. (반정부집회나 쿼어퍼레이드를 포함한) 쟁점이 있는 사안들은, 제 개인적인 바람이지만 좀 광화문 앞 광장이나 시청 광장에서는 아닌 다른 곳에서 했으면 좋겠어요. (사전인터뷰: 쿼어퍼레이드의 도심 개최에 대한 의견)

참여자 6은 사전인터뷰에서 ‘퀴어 퍼레이드를 거부할 권리’를 주장한 지방자치단체장 선거 후보자의 발언에 동의한다고 답변했다. 이에 연구자가 같은 장소에서 이뤄지는 반정부집회에 대한 의견을 묻자 참여자 6은 이견의 가능성이 있는 모든 집회가 공공장소에서 열리지 않았으면 좋겠다는 답변을 했다. 그러나 이는 현실적으로 불가능하므로, 참여자 6의 답변은 성소수자에 대한 자신의 거부감과 성소수자의 집회의 자유 존중 의무 사이의 괴리를 극복하기 위한 하나의 전략으로 보인다.

참여자 6: 로렐과 스테이시가 집에서 데이트를 하며 미래 계획을 나누는 장면이 가장 공감되었다. 진정한 사랑은 지극히 일상적인 일도 함께 함으로써 의미를 가질 수 있는 관계라고 생각한다. 그래서 연극 이전의 문답활동(연인과 함께 하고 싶은 일)에서도, 가장 보통의 시간을 보내고 싶다고 적었다. 그런데 연극 속 로렐과 스테이시도 서로에게 의미를 두는 모습이 보였다. 사소한 대화로 서로의 감정을 나누는 장면이 인상 깊었다. (수업소감문: 연극에서 공감되었던 장면)

참여자 6: 수업도 해보고, 연극도 해보고 하면서, 그냥... 그 사람들도, 똑같이, 그냥, 자연스럽게 느끼는건데... 이렇게 뭐, 차이를 뒤야 하나? 아니면, 그 차이에 집중해서, 그들을 그냥, 그들에 대한, 오히려 그게, 편견이 된 게 아닐까? 그런 생각이 들었던 거 같아요. (사후인터뷰: 수업 참여 소감)

참여자 6: 부적절한 발언이었다고 생각한다. 한 지역의 지도자는, 그 지역에 있는 모든 사람을 위해 일해야 한다. 또한, 성소수자라는 이유로 개인의 자유와 권리를 침해하는 것은 옳지 않다. 따라서 정정의 필요성이 있는 말이라고 생각한다. (수업소감문: 지방자치단체장 후보의 발언에 대한 변화된 의견)

참여자 6은 연극 속 로렐과 스테이시가 보여주는 사랑의 모습이 자신이 추구하는 사랑의 모습과 같다는 점에서 사랑의 보편성을 느꼈다. 이는 ‘이렇게, 뭐, 차이를 뒤야 하나?’라는 답변에서 나타나듯 성소수자 차별, 편견에 대한 문제의식으로 이어졌다. 이러한 문제의식을 바탕으로 참여자 6은 사전인터뷰에서 ‘퀴어퍼레이드를 거부할 권리’에 동의했던 초기 입장을 철회하고 성소수자가 동등한 자유와 권리의 주체라는 인식을 확고히 하는 인지적 태도의 변화를 보였다.

3. 행동 자원의 변화

소수자에 대한 행동적 차원의 태도는 성소수자에 대한 직접적인 접근 행동이다. 직접적인 접근 행동은 성소수자 주변인에 대한 긍정적 반응, 성소수자 차별 해결 의도를 통해 추정될 수 있다. 따라서 수업 전후 인터뷰에서 성소수자 비하 표현의 사용, 성소수자 차별 상황에서 참여자의 반응, 주변인의 커밍아웃 후 관계 변화에 대한 연구참여자의 의견을 질문했다. 인터뷰 결과 다수의 연구참여자들이 교육연극 수업을 통해 보인 행동적 태도의 변화는 ‘정치적 올바름의 향상(참여자 7)’, ‘성소수자와의 연대 모색(참여자 8, 참여자 9)’으로 나타났다.

참여자 7: 남자끼리, 어깨동무도 할 수 있고, 뭐 이런 말하긴 좀 그런데 손 잡을수도 있잖아요. 그리고 막...

매달릴 수도 있고 꺼안을 수도 있고 그런데. 굳이 왜.. 그사람이 그런 행동을 한다고 해서, 게이냐. 남자
좋아하냐. 그런말을 하는지 모르겠어요. 차별이지 않나.

연구자: 차별? 어떤 점에서?

참여자 7: 어... 차별이라고 말하...[말끝 흐리고 웅얼거림] 스읍, 뭔가, 차별이라고 말하기는 좀 그렇구요. 약간
워라해야되지? 너무 안좋게 보는게 아닌가.

연구자: 그냥 단순히 스킨십이 많은 아이를 게이라고 보는게?

참여자 7: 네.

연구자: 그 애에 대해 안 좋게 보는 것이다.

참여자 7: 네.

연구자: 그럼 게이라는 말이 약간 욕처럼 들려?

참여자 7: 아니요. 욕, 처럼 생각은 안해요.

연구자: 안좋게 보는거라는데, 그럼 어떤... 이야기로 내가 해석을 하면 좋을까?

참여자 7: 안좋게 본다는데, 약간, '재 좀 이상하다.' '재 좀, 별로다.' 이런 느낌으로 보시면 될 거 같아요.

(사전인터뷰: 너 게이냐?'라는 말에 대한 생각)

사전인터뷰에서 청소년들 사이에서 자주 놀림의 표현으로 사용되는 '너 게이(레즈비언)이
냐?' 라는 말에 대한 의견을 질문했다. 행동이 섬세하거나 동성 간 스킨십이 많은 친구에게
'게이냐?' 라는 질문을 하는 것은, 성적 지향에 대한 질문이 아니다. 이는 성소수자를 비하
하는 동시에 '게이' 를 '이상한' 것으로 간주하는 이성애 중심적 사고가 드러나는 언어 사
용이다(김혜민, 2021: 23). 참여자 7은 이와 같은 언어 사용에 문제가 있다고 답변했다. 참여자
7은 해당 표현의 사용이 '스킨십이 많은 남학생' 에게 무례한 행동이기 때문에 문제가 있다
고 답변했는데, 이는 해당 표현에 내포된 성소수자 비하 의도를 인식하지 못하고 있음을 보여
준다. 그러나 참여자 7은 연극에서 주인공 로렐 역할을 연기하며 성소수자의 입장에서 해당
발언을 검토하며 이전과는 다른 관점을 나타냈다.

참여자 7: 음...이게, 연극을 하다 보니까 이 배역에 집중하게 됐잖아요. 그러면서 만약에 내가, 이 사람들이,
내가 만약에 동성애를 갖고 있었다라면 이 말을 들었을 때, 엄청나게 불쾌했을 것 같아요. (...중략...)
그러니까 제가 게이 아니잖, 레즈비언이 아니잖아요. 근데 뭔가, 우리 사회 안에 레즈비언이 있을 수도 있고
반에 레즈비언이 이렇게, 있을수도 있었을 거 아니예요. 근데 이제 그런 말을 서슴없이 하는 걸 보면, 그런
사람들을 무시하고 까는 거니까. 이게, "너 레즈비언 같아."라고 하면... 솔직히 말해서, 선생님은 기분
좋으세요?

연구자: 아니 좋지 않을 것 같아. 좋지는 않을 것 같아.

참여자 7: 그렇잖, 좋지 않은 의미로 쓴 거잖아요. 레즈비언 단어를. 그러니까 뭔가 되게 저는 불쾌할 것
같아요 그런 느낌이. 약간 욕으로 쓴 거잖아요. 그런 말들을... 하, 그래서 아마 저는 되게 불쾌할 것 같아요.
레즈비언이나 그런것도 아니고 동성애도 아니지만. (...중략...) 이번에 연극을 하면서, 아 이런 좀 아닌거 같애.
이런 말들이. 욕으로 사용되는게.

연구자: 아, 욕으로 쓸 말이 아닌 것 같다.

참여자 7: 네. (...중략...) 그러니까 뭔가 이게 사용하기에는 부적절하다. 좀, 너무, 사용하면 안 된다.

연구자: 음. 당사자가 듣고 있을...

참여자 7: [단호한 말투] 듣고 있지 않아도요. 욕으로 쓴 거니까.

(사후인터뷰:'너 게이냐?'라는 말에 대한 생각 변화)

참여자 7은 사전인터뷰에서 '너 게이(레즈비언)냐?' 라는 표현이 안좋은 표현이긴 하지만 직
접적인 차별이나 모욕을 드러내는 표현은 아니라고 답변했다. 그러나 수업을 통해 성소수자의
입장을 경험한 후 참여자 7은 같은 표현에 대해 '그런 사람들(성소수자)을 무시하고 까는
것', '욕으로 사용한 것' 이라고 답변하며 해당 표현에 내포된 성소수자에 대한 비하 의도를
포착하고 이를 사용하지 않겠다고 다짐하는 모습을 보였다. 이와 같은 참여자 7의 사례는 교육

연극 수업을 통해 정치적 올바름에 대한 인식과 실천을 증대시킬 수 있는 가능성을 보여준다.

사회적 연대란 행위자들이 함께하는 것으로, ‘함께 하는 것’은 단순히 시공간의 공유를 넘어 감정과 의지, 수고로움을 함께 하는 것을 의미한다(강수택, 2006: 247). 사전인터뷰를 진행하며 방송사의 동성 키스신 모자이크, 트랜스젠더 학생의 여대 입학 거부 등 성소수자 차별 사례에 대한 참여자들의 의견을 청취했다.

참여자 8: 저는 정말 트랜스젠더에... 어, 확실히 편견이, 조금은 있을, 어떻게, 닥치면 어떨지 모르겠지만은... 약간 제.. 저는 편견이 없다고 생각돼서 확실히 진짜 상관없어서 저도 그냥, 입학.. 입학으로 한다면 찬성 쪽에 있을 것 같아요.

연구자: 관전하기보다는 그래도 찬성 속에 있을 것 같아요?

참여자 8: 아, 관전?

연구자: 관전하는 선택지도 있어.

참여자 8: 근데, 관전이면 관전했을 것 같아요. 왜냐면은 굳이, 그런거 끼어두고 싶지도 않고... 그러니까, 신경은 쓰지 않는데... 막 엄청, 그들을, 그 사람들을 위해서.. 뭔가 엄청 힘쓰고 싶은 것도 아니라... 그냥 관전했을 것 같아요 그냥 신경이 안 쓰이는, 좀. (사전인터뷰: 트랜스젠더의 입학으로 찬반이 나뉘었을 때 자신의 입장에 대한 답변)

참여자 8은 트랜스젠더의 여자대학교 입학에 찬성하는 입장을 보였으나, 트랜스젠더의 권리 보호를 위한 직접적 행동은 하지 않을 것이라고 답변했다. 이렇듯 성소수자에 대한 차별을 관망하는 행동은 성소수자에 대한 타자화를 바탕으로 하고 있다. 타자화가 작동되는 대표적인 방식 중 하나가 관용(tolerance)이다(최진우, 2017:13). 왈쩌(Michael Walzer)에 따르면, 차이에 대한 관용은 참기 어려운 생활방식 때문에 함께 있기를 꺼려하는 사람들에게 그들의 공간을 허용하는 것이다(Walzer, 2004). 이렇듯 참을 수 없는 것을 관용한다는 것은 일종의 자기모순적 태도가 될 수 있으며, 관용의 상태에서 타자에 대한 동일자의 폭력은 드러나지 않을 뿐, 사라졌다고 볼 수 없다(문성훈, 2011: 404-406). 참여자 8의 답변은 성소수자에 대한 사회적 폭력을 간과하는 무심한 관용을 보여준다. 이렇듯 타인에 무관심하고 무책임한 관용과 달리 연대는 적극적인 관심과 책임에 그 토대를 두며 상호 지향성을 가진다는 점에서 의미가 있다(Bauman, 1991: 256).

교육연극 수업을 통해 참여자 8은 성소수자의 입장을 경험한 뒤 성소수자 차별 문제에 적극적으로 참여하고자 하는 의지를 보였다. 특히 팔로우업 과정에서 제시되었던 사례인 『언니, 나랑 결혼할래요?』에서 김규진 부부가 혼인신고 과정에서 좌절하는 모습을 본 참여자 8은 안타까운 감정을 느끼고 이전과 달리 성소수자의 차별 문제에 적극적으로 개입할 의지를 보였다. 이는 수업소감문 중 동성혼인 법제화를 둘러싼 국민 청원 참여 의사로 나타난다.

참여자 8: 나는 너무 편하게 살아왔고, 세상의 많은 사람들은 이렇게 자신들의 문제를 법에 막혀 해결하지 못하는 어려움이 있구나를 느꼈다. 만약, 미래에 직접 내가 이러한 상황에 닥칠 경우 나는 움직일 수 있는지와 어떻게 해결해야 할지가 잘 떠오르지 않아서 막막한 생각이 들었다. (...중략...) 만약 김규진 부부가 동성혼인 법제화를 위해 국민청원을 한다면, 나도 함께 청원할 것이다. 혼인신고서 작성 과정에서 그들에게 부당한 점들을 많이 보아 안타까웠기에 청원으로 도움을 줄 것 같다. (수업소감문: 동성혼인 법제화 국민청원 동참 의사)

이와 유사하게 참여자 9는 연극에서 주인공 성소수자 뿐 아니라 친구, 시민단체, 정치인 등 수많은 사람들의 노력으로 성소수자에 대한 차별적인 제도가 개선되는 것을 지켜보며 연대의

중요성을 인식한 사례이다.

참여자 9: 옛날에는 정치에 되게 무관심했어요. 그러니까 이제, 뭐가 바뀌어도 관심이 없거나 청원, 그게 올라와도 안했는데. 이번에 이런 연극을 하면서, 이런 하나하나가 중요하구나. 이런 이제, 내, 하나가 이렇게 되게 중요하다는 걸 깨달은 것 같아요. 뭔가 이런 사람들이(동성애자들이) 있고, 이런 사람들을, 지, 이렇게... 연극을 하면서, 되게 긍정적으로 생각이 바뀐 것 같아요. 되게 다른 부분들에 대해서. 그래서 이제 이런 사람들을 위해서 이제 나 하나, 이 다른 사람들이, 노력을 한다면 이런 사람들도 더 좋은 삶을 살 수 있을 거 같아서 할 것 같아요.

(사후인터뷰: 동성혼인 법제화 국민청원 동참 의사 답변)

‘나 하나, 다른 사람들이 노력을 한다면 이런 사람(성소수자)들도 더 좋은 삶을 살 것 같아서 (국민청원을)할 것 같다.’ 는 참여자 9의 답변은 참여자 9가 추후 성소수자 차별 문제에서 방관하지 않고 이를 해결하기 위해 적극적으로 연대할 가능성을 보여준다.

V. 결론

본 연구는 소수자와 관련된 우리 사회의 차별과 혐오를 목격하며, 교육을 통해 학습자들이 사회적 소수자와 연대할 수 있는 방법을 모색하며 시작되었다. 인권의식의 신장으로 사회적 소수자의 평등과 권리에 대한 인식이 보편화되어 있음에도 여전히 이들에 대한 혐오와 차별이 지속되고 있다. 본 연구자는 이러한 상황을 해결할 실마리가 감정과 같은 정서적 요인을 함양하는 데 있다고 보았다. 이와 관련하여 사회과에서 꾸준히 이루어져 왔던 사회적 소수자 관련 교육이 정보전달에 치우쳐 있다는 문제를 제기하고, 학습자의 행동에 인지 못지않게 중요한 정서에 집중하여 성소수자 차별 주제를 교육하고자 했다. 구체적으로는 심리적 동일시를 통한 정서적 이해 함양으로 학습자의 성소수자에 대한 인지적 이해를 제도와 행동의 차원으로 확장할 수 있도록 했다. 이와 같은 접근은 난민, 외국인 노동자, 북한 이탈주민 등 학습자가 인간으로서 자신과 유사성을 발견하고 심리적 동일시를 경험할 수 있는 유형의 사회적 소수자 관련 교육에서 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

그러나 본 연구자가 실행한 교육연극 수업은 2차시로 단기에 이루어졌으며, 수업에 참여한 학습자들의 성비가 남:여 11:18로 고르지 못했으므로 교실의 상황에 따라 수업의 양상은 다르게 나타날 수 있음을 밝힌다. 또한 참여 학교마다 수업 참여 인원이 최소 5명에서 최대 18명으로 편차가 크므로 연극의 운영은 집단별로 다소 차이가 있었다. 또한 코로나 19 상황으로 방역수칙(거리두기)을 준수하기 위해 학습자들이 일반적인 연극공연과 같은 밀접한 접촉을 요구하는 동작을 수행하지 못한 상황에서 수업이 진행되었다. 그러나 이러한 한계에도 불구하고 본 연구는 학습자들이 성소수자에 대해 심리적 동일시를 경험하고, 나아가 그들에 대해 긍정적인 감정을 형성할 수 있는 수업의 경험을 제공하였으며 사전·사후 인터뷰를 통해 학습자의 심리적 동일시 양상을 구체적으로 파악했다는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다. 또한 성소수자에 대한 심리적 동일시와 긍정적 감정 형성이 성소수자에 대한 인지적 태도와 행동적

태도의 변화를 이끌어낼 수 있다는 것을 발견했다는 점에서 의미가 있다고 할 수 있다.

정서중심수업은, 학습자가 심리적 동일시를 통해 타인의 감정과 경험을 자신의 것으로 인식할 수 있다면 교수·학습의 구체적인 방법에 구애받지 않고 이루어지는 것이라 할 수 있다. 이를 구현하기 위해 교사는 학습자가 대상에 대해 심리적 동일시를 효과적으로 경험할 수 있는 자료를 제공하고, 학습자가 당위와 의무감에서 벗어나 자발적으로 타인의 입장을 경험할 수 있도록 질문을 던져가며 학습자를 이끌어야 할 것이다. 이러한 학습자의 학습 경험이 우리 사회 속 다양한 소수자에 대해 계속해 이루어진다면, 소수자에 대한 무관심한 관용에서 벗어나 적극적인 연대로 한 걸음 더 다가갈 수 있게 될 것이다.

참고문헌

- 곽병현(2017), ‘정서적 공감’과 ‘실천’으로 사회과수업 다시 읽기: 세가지 사회과 수업에 대한 반성적 성찰, 한국사회과교과교육학회 학술대회지, 2017(3), 1-39.
- 교육부(2015), 사회과 교육과정, 고시 제 2015-74호 [별책 7].
- 김지혜(2019), 선량한 차별주의자, 파주:창비.
- 문성훈(2011), 타자에 대한 책임, 관용, 환대 그리고 인정, 사회와 철학, 21(0), 391-418.
- 박상준(2002), 사회과 교육의 목표에 대한 새로운 접근: 행위와 사고의 통합, 시민교육연구, 34(2), 65-98.
- 정용교(2017), 사회과교육의 대안으로서 공감시민 육성, 사회과교육, 56(4), 1-15.
- 최진우(2017), 환대의 윤리와 평화, OUGHTOPIA, 32(1), 5-27.
- 한동균(2020), 사회적 공감 능력 신장을 위한 사회과교육 방안 모색, 사회과교육, 59(2), 149-168.
- 허수미(2012), ‘감정이입’을 활용한 사회과 수업 실천 전략, 사회과교육, 51(3), 103-122.
- Alexander, Jeffrey C.(2003), The Meanings of Social Life, 박선웅 역(2007), 사회적 삶의 의미, 경기도: 한울.
- Bauman, Zygmunt.(1991), Modernity and ambivalence, England: Polity Press.
- Hall, Calvin Springer.(1999), A Primer of Freudian Psychology, 김문성 역(2020), 지그문트 프로이트: 교묘하게 인간을 지배하는 무의식과 꿈의 세계: 정신분석의 창시자, 서울: 스타북스.
- Rorty, Richard.(1993), Human rights, rationality, and sentimentality, In Stephen Shute and Susan Hurley (Eds.), On human rights: The Oxford Amnesty Lecture. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. J., Hovland, C. I., McGuire, W. J., Abelson, R. P., & Brehm, J. W.(1960), Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components, New Heaven: Yale University Press.
- Walzer, Michael.(1997), On toleration : the castle lectures in ethics, politics, and economics, 송재우 역(2004), 관용에 대하여, 서울: 미토.
- 경향신문, 2021, “학생인권계획에 ‘성소수자’ 네 글자만 있나” 2021년 2월 9일.
- 시사인, 2020, “개개인에게 상처 주고 여권이 신장된다면…” 2020년 2월 25일.
- 조선일보(2021), 성전환 변희수 전 하사, 자택서 숨진 채 발견(2021.03.03.).
- 국가인권위원회, 2020년 차별에 대한 국민인식조사 결과보고서
<https://www.humanrights.go.kr/site/program/board/basicboard/view?menuid=001003001004001&pagesize=10&boardtypeid=16&boardid=7605612> (2021. 3. 28.)
- JTBC뉴스, [JTBC 대선토론] 2017 대통령 후보 초청 토론회,
<https://www.youtube.com/watch?v=Qm5qt-Sx5dw> (2022. 3. 22.)
- 채널 A뉴스, 안철수-금태섭 서울시장 후보단일화 토론, <https://www.youtube.com/watch?v=eqKnSf5CE> (2022. 3. 22.)

하버드 '공공쟁점 시리즈'의 텍스트에서 활용된 유추의 이해

오 연 주
충북대학교





CONTENTS

- 01 연구의 필요성과 분석 대상**
 - ✓ 교육에서의 유추의 활용, 하버드 '공공쟁점 시리즈' 의의와 유추의 적극적 활용
 - ✓ 분석 대상
- 02 유추의 일반적인 교육 의미**
 - ✓ 유추의 의미
 - ✓ 법리적 접근법에서 유추의 의미
- 03 공공쟁점 시리즈 교재의 유추 사례**
 - ✓ 다양한 유추 사례
- 04 결론**



1) 교육에서 유추의 활용 조명

- **여러 교과에서 유추의 활용 방안에 대하여 조명** ; 도덕과 수업에서 유추의 활용 방안에 대한 연구 (송영민, 1993)와, 수학의 교수에서도 최근까지 조명되어 왔고(이경화, 2010; 이승우·우정호, 2002), 지리 학습에서도 교수 방법으로서 강조한 연구(이종원·함경림, 2011)
- **사회과교육에서 유추 활용의 의의에 대하여 조명** ; 김자영(2010)에서는 문제해결을 지향하는 사회과 수업에서 유추 활용의 가능성을 다양한 측면에서 조망하였고, 논쟁문제의 해결과정에서 유추를 활용하는 것이 어떤 의의를 가질 수 있는가에 대하여 조명한 연구(이광성, 2018)가 있다.

2) 하버드 '공공쟁점 시리즈'의 의의

- **민주시민성 함양을 위한 실행가능성 높은 하버드 '공공쟁점 시리즈'**;
사회과 교실 현장에 적용되기를 기대하며 1960년대부터 비교적 최근까지 지속적으로 발간되어 현재까지 30여 권 발행, 각 권이 하나의 학습단원으로 민주시민성 함양을 위한 교실토론 교재
- **'법리적 접근법'은 유추를 핵심적 교수활동으로 제안** ;
올리버(Donald W. Oliver)와 웨이버(James P. Shaver), 그리고 뉴만(Fred M. Newmann)은 법리적 교수에서 독립적인 하나의 교수단계로 제안하여 강조

2) 하버드 '공공쟁점 시리즈'의 유추에 초점을 둔 텍스트 분석 필요성

하버드 '공공쟁점 시리즈' 교재 분석에 대한 선행 연구: 「공공쟁점 시리즈(Public Issues Series)」의 단위 특성에 주목한 연구나(배영민, 2016)나, 여러 시리즈 중 두 개를 비교 분석하여 텍스트 구성의 일반적인 특성을 드러내 고자 한 연구(오연주, 2020)가 있음.

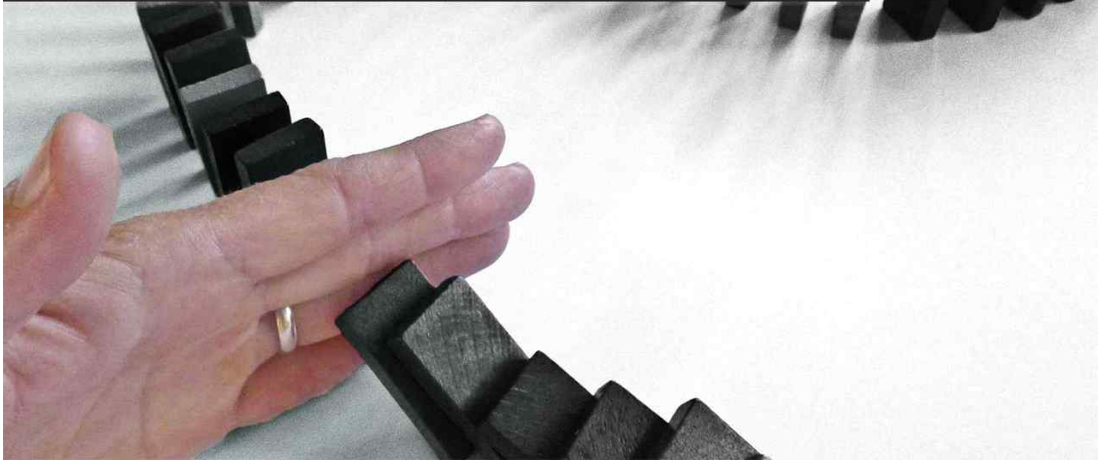
본 연구는 「공공쟁점 시리즈」 텍스트의 유추를 심층적으로 이해하고자 한다. 이는 공공쟁점을 다루는 교실 토론에서의 교수 전략 활용 가능성을 높이고, 향후 사회과 교재 개발에서 활용할 수 있는 유용한 가이드 마련의 토대가 될 수 있을 것이다.

2) 분석 대상

각 교재의
텍스트에서
대표적인 유추
사례 추출하여
특성 탐구

- 1968년에 출판된 「미국 흑인의 관점 : 압제의 전통(Negro Views of America : The Legacy of Oppression)」
- 1971년에 출판된 「인구조절 : 누구의 삶 권리인가?(Population Control : Whose Right To Live?)」, Xerox Corporation.
- 1989년에 출판된 「이민 : 다원주의와 국가 정체성(IMMIGRATION : PLURALISM AND NATIONAL IDENTITY)」

2. 유추의 의미와 의의



1) 유추(analogy)의 의미

- **유추의 일반적 의미;** 유추(analogy)는 어떤 의미 간, 사고 간에, 그리고 실재 간의 차이점을 가진 유사성을 의미하며, 유추적 사고는 사례들 간의 공통 관계나 공통 구조를 추론해내는 과정과 관련된다.
- **유추의 사고 과정에 대한 의미;**
 - 유추를 서로 구조적으로 대응하는(mapping) 두 개의 상황이 있을 때 새로운 상황(target source, 표적 유사물)을 보다 친숙한 상황(source analog, 기반 유사물)에 관계함으로써 새로운 상황에 대하여 추론하거나 배울 때 일어난다고 설명(김명숙, 2002, 5).
 - 유추를 새로운 상황에 기존에 습득한 지식을 적용하거나 새로운 문제 사태에서 지식을 변환하는 하나의 과정이나 기제로 이해하기도 한다. 문제해결의 효율을 높이기 위하여 적용하는 '문제해결형 유추'와 두 개의 대상 사이에 성립하는 지식을 다른 대상의 지식으로 변환하여 그것이 성립할지도 모른다고 예측하는 '예측 추정형 유추'로 범주화하여 설명(이상용·김기태, 1993, 1300).

2) 법리적 교수에서 유추(analogy)의 교수

5. 검토하고 있는 문제와 유추적인 가치 갈등 상황을 창출하거나 발견하기(Discovering or Creating Value Conflict Situations Which Are Analogous to the Problem Under Consideration):

다루고 있는 논쟁문제와 유사한 다른 사례들, 즉 유추들(analogies)을 학생과 교사가 구성해내고, 비슷한 입장을 가지고 있는 사람들이 이런 유추를 검토함으로써, 각자의 인식 토대와 의견불일치가 노출되도록 한다. 학생들은 외형적으로 두 개의 유사한 사례들을 차별화하는 범주를 찾음으로 의견불일치를 합리화하거나 특정 입장을 변화하도록 한다. (Oliver & Shaver, 1966, 126-130)

핵심적 법리적 교수 활동 단계로서의 유추

㉔ 법리적 접근의 주요 과정	1단계	구체적 상황으로부터 일반적 가치를 추출하기	5단계	고려하고 있는 문제와 유추적인 가치 갈등 상황을 창출하거나 발견하기	8단계	진술의 적절성 검토하기
	2단계	차원적 구성요소로서 일반적 가치를 활용하기	6단계	일반적으로 더 적절한 입장으로 참여하기		
	3단계	가치 구인들 간의 갈등 인지하기	7단계	적절한 입장에 전개된 사실적 가장 검토하기		
	4단계	가치 갈등 상황의 유형 인지하기				
㉕ 법리적 교수의 핵심 단계	1단계	쟁점 인식하기	2단계	정당화와 명료화를 위한 전략들	3단계	토론 과정
	▶ 의견불일치 유형 인식 ● 규범적 쟁점(가치, 윤리적 쟁점) ● 기술적 쟁점(사실-실명적 쟁점) ● 분석적 쟁점(형의적 쟁점)		● 유추(analogy)를 통한 더 나은 입장에 대한 지속적 평가 ● 증거 평가하기 ● 용어의 명료화 및 의미에 대한 갈등을 해결		▶ 방향성 있는 토론을 위한 원리 ● 논쟁문제의 민감성 ● 쟁점에 대하여 명료하게 말하기 ● 일관성을 가지고 다양한 하위 쟁점 토론 흐름에 참여하기 ● 하위 쟁점의 전환을 명백히 하기 ● 의사표현의 적절성 고려하기 ● 요약하기	
	㉖ 참조할 만한 교수 전략					

오연주(2021, p.239)

3. 공공쟁점 시리즈의 유추 사례



유추 사례 1. 문제인식을 위한 기제: 인구요소에 대한 문제 민감성(문제인식) 촉진을 위하여 높은 밀도에서 인간행위와 쥐 군집실험 유추 비교

(앞 본문에서 좁은 공간에서 쥐 군집의 밀도에 따른 쥐의 행동 유형 비교 연구 실험 소개 내용 ; 연구자 안내)

현대적 삶에 지속되는 질문(Persisting Questions of Modern Life)

1. 밀도가 높은 개체군에 속하는 쥐들의 행동과 정규적인 분포 속에 있는 쥐들의 행동은 어떤 면에서 달랐나요? 이 행동 중 비정상적이라고 생각하시는 것이 있나요? 그 중 어떤 행동이 그 종의 생존을 위협하나요?
2. 위에서 구별한 각 행동 문제에 대해 여러분이 인간에게서 그러한 행동을 보았거나, 알고 있는지 결정해 봅시다. - 만약 이 문제가 인간의 특징처럼 보인다면(예를 들어, 자신의 영역을 지키는 것) 이 문제가 주로 높은 인구 밀도에 의해 야기되는지 아니면 다른 요인에 의해 야기되는지에 대한 여러분의 견해를 토론해 봅시다. 예를 들어, 이 실험에서 인간 행동에서 *행동 붕괴(behavior sink)*와 비슷한 것을 관찰한 적이 있나요? 학교 내 혼잡한 식당과 강당, 혼잡한 지하철과 버스, 고속도로의 혼잡한 교통, 축구나 야구 경기장의 관중들을 생각해 봅시다.

- 「인구조절」(1971, p. 17)-

유추 사례 2. 동일한 가치 원천에 기반하지만 가치의 차원적 구성인식 기제로 활용

현대적 삶에 지속되는 질문(Persisting Questions of Modern Life)

2. **자연에 간섭하는 논쟁.** 신학자들과 다른 사람들은 피임, 정관수술, 그리고 낙태가 자연적인 번식의 과정에 개입하거나 방해하기 때문에 잘못된 것이라고 주장해왔습니다. 이런 식으로 번식을 막음으로써 인간이 하나님의 뜻이나 자연의 의도에 위배되는 의식이 있습니다. 그러한 관습이 자연의 섭리에 방해가 된다는 것에 동의하나요? 당신은 금욕이나 리듬 방법이 자연의 법칙에 있어서 조금도 방해가 되지 않는다고 생각하나요? 잠시 동안 여러분이 산아제한의 특정한 방법들이 자연의 법칙을 방해한다는 것에 동의한다고 가정해 보세요. 어떤 이유로 자연에 간섭하는 것은 옳은가, 혹은 옳지 않은가?

자연에 간섭하는 논쟁은 다른 맥락에서 제기되었습니다.

- “학교나 주택에 대한 인종할당제를 수립하는 것은 사람들에게 인위적으로 섞이도록 강요하고 있으며, 자연적인 과정을 통해 통합이 일어나지 않도록 하고 있습니다.”
- “고속도로 건설, 살충제 사용, 달에 장비 배치, 하천 훼손 등 모든 것이 자연적인 발전을 방해하고 있습니다.”
- “학교에서 어떤 과목을 배우도록 강요하는 것은 그가 원할 때 그가 원하는 것을 배우려는 그의 타고난 의욕에 어긋납니다.”
- “질병을 치료하지 않는 약을 사용하여 말기 암을 가진 사람을 살려 두는 것은 인공적인 것으로 자연적인 과정을 밟지 못하게 합니다.”

인간의 의식적인 행동이 자연적 과정에 개입하는 것인지 아니면 간섭하는 것인지를 어떻게 결정할 수 있을까요?

당신은 자연에 간섭한다는 주장에 근거하여 위의 어떤 것을 도덕적으로 비난하겠습니까? 이 논쟁을 사용할 수 있는 다른 쟁점이나 정책은 어떤 것들이 있을까요?

-「인구조절」(1971, p. 46)-

유추 사례 3. 여러 유추를 통한 하나의 이론 추출하고 적용을 통한 사고 유발 기제

검토, 반성적 사고, 그리고 연구(Review, Reflection, and Research)

국가 정체성을 기술하기 저명한 역사학자이자 작가인 아더 M. 쉐레진저는 미국에 방문한 외국인을 관찰하여 전형적인 미국의 스테레오타입에 대하여 종종 이야기를 하였다. 미국인의 스테레오타입은 다음 요소가 포함된 것으로 인식된다는 것이다.

- 일에 대한 의무감 / ● 편안함에 대한 높은 기준 / ● 진보에 대한 믿음 / ● 물질적 이익의 추구 / ● 예술, 음악과 삶의 심미적 측면에 대한 무시 / ● 많은 수의 아이들 방치 ● 삶의 빠른 속도와 휴식을 두지 않음(예, 빠른 음식 먹기)

이들 요소에 대하여 여러분이 생각하는 범위는 당신이나, 당신의 가족, 그리고 당신의 이웃에서 살고 있는 사람들을 기술할 때 타당한 것인가? “미국인”이라는 특정 기술에 어떤 사람이 맞는가?(하나의 이론 개발)

멕시코, 혹은 일본 등과 같은 다른 문화를 탐구하고, 위에서 나열된 특성들이 이들 다른 문화에 일반적인 요소들인지를 탐구하십시오. 만약 일반적인 요소라면, 국가 정체성 개념에 대하여 당신은 무엇이라고 말하겠는가?(적용과 개념 일반화)

-「이민」(1989, p. 66)-

유추 사례 4. 개념 정의와 명료화를 위한 기제로 활용

역사의 지속적인 질문(Persisting Questions of History)

2. **역사적 상황을 비교하기.** 여러분들이 노예제의 실제 상황에 대한 역사 연구를 실행한 후에, 여러분들이 카토의 관점이 일반적으로 좀더 정확하다고 결론을 내렸다고 가정하시오. 낮은 임금, 긴 노동시간, 실업의 위험(특히 그의 고용주에게 대항하려고 한 노동자라면...)으로 고통받은 19세기에 공장 노동자들의 곤경을 카토의 상황과 비교하시오. “노예 소유주 밑에서의 노예가 불친절한 공장 소유를 위하여 일하는 노동자보다 낫다.”라는 주장에 대하여 여러분은 어떤 대답을 하겠는가?

(과거 1930년대 카토라는 흑인이 들려준 과거 이야기와 당시의 공장 노동자 상황 비교-동시대)

3. **정의(definition)에 대하여 평가하기.** 노예는 “공식적으로” 남북전쟁 이후에는 권리 남용(혹은 착취)이지만, 오늘날에도 다양한 수준의 노예제가 잔존하고 있다고 말할 수 있다. 한 예로 젊은이들이 그런 방식으로 취급되고 있다. 젊은이들은 투표를 할 수 없다. 젊은이들은 (농장 대신에 학교에서) 일하도록 강요받고 있다. 젊은이들이 집에서 도망치면 다시 집으로 돌려보내 진다. 젊은이들은 그들의 소유주(부모)에 의존해서 그들의 행동 제약이나 기초 필수품을 받도록 정해져 있다. 아동의 상황에 노예제라는 용어를 적용할 수 있는가에 대해서 토론하고 이를 다른 상황, 예를 들면, 군인이나 주부 등에 적용할 수 있는지를 검토하시오. (과거와 오늘날 상황 비교)

-「미국 흑인의 관점」(1968, p. 46)-

유추 사례 5. 주어진 문제 상황에 대한 서로 다른 입장의 유추 개발 과제 부과

현대적 삶에 지속되는 질문(Persisting Questions of Modern Life)

2. **부정의에 대한 두 가지 반응.**

다음의 각각의 상황에 대해 두 개의 짧은 이야기 또는 에피소드를 쓰세요. 에피소드들은 각각의 문제에 대한 두 가지 반응을 묘사해야 합니다: “톰 삼촌”이 취할 수 있는 접근법과(연구자: 유희적 접근법) “블랙 파워”라고 부르는 말콤 X(Malcom X)와 스토클리 카마이클(Stokely Carmichael)이 선호할 접근법.(유추 개발 과제 부과)

- 한 무리의 비서들과 사무원들은 상사가 휴식 시간을 충분히 제공하지 않고 낮은 급여를 지불하면서 그들을 너무 열심히 일하게 하고 있다고 느낍니다. Uncle Tom이 접근하는 에피소드, 블랙 파워 접근 에피소드
- 한 그룹의 학생들은 고등학교 행정부가 수업 출석과 학교의 필수 과목을 평가하는 불공정한 규칙을 부과한다고 생각합니다. 그들은 학교 운영에 있어 더 많은 학생의 자유와 책임이 있기를 바랍니다. 잉클 톰 접근을 보여주는 에피소드, 블랙 파워 접근을 보여주는 에피소드

-「미국 흑인의 관점」(1968, p. 61)-

4. 결론

유추를 활용하여 다양한 고차사고력 및
학습자 적극적 활동 유발 기제로 활용

- 문제 상황에 대한 인식 기제로 활용
- 가치의 차원적 구성에 대한 인식 증진 기제로 활용
- 다양한 유추 사례를 통하여 하나의 이론을 추출하고 이를 다시 적용하는 사고 유발 기제
- 동시대와 서로 다른 시대의 유추 활용을 통한 개념 명료화 과정 촉발 기제
- 유사한 문제 상황에 대한 서로 다른 입장에서 새로운 유추의 개발 과제 부과

참고문헌

- Newmann, E. M., & Oliver, D. W.(1970). *Clarifying Public Controversy : An Approach to Teaching Social Studies*, Boston: Little, Brown and Company.
- Oliver, D. W., & Newmann, E M.(1967). *The Rise of Organized Labor*, Harvard Social Studies Project and Supplement.
- Oliver, D. W., & Shaver, J. P.(1966). *Teaching Public Issues in the High School*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Oliver, D. W., & Newmann, E M.(1967). *Negro Views of America : The Legacy of Oppression*, Xerox Corporation.
- Oliver, D. W., & Newmann, E M.(1971). *Population Control : Whose Right To Live?*, Xerox Corporation.
- Glade, E. M. & Geise, J. R.(1989). *IMMIGRATION : PLURALISM AND NATIONAL IDENTITY*, Under the direction of D. W. Oliver & F. M. Newmann, Social Education Consortium.

참고문헌

- 김명숙(2002). 역사적 사고력 함양을 위한 유추의 활용 가능성 탐색, *역사교육*, 83, 1-33.
- 김자영(2010). 유추를 활용한 사회과 수업방법에 관한 연구. 한국교원대학교 석사학위청구논문.
- 배영민(2016). 하버드 공공 쟁점 시리즈의 단위 체제 분석 - 쟁점 중심 사회과 교과서 개발을 기대하며 -, *사회과교육연구*, 23(1), 75-103.
- 송영민(2016). 유추적 이해에 근거한 도덕과수업, *한국 철학논집*, 48, 37-61.
- 오연주(2020). 하버드 ‘공공쟁점 시리즈’ 의 속의 토론을 위한 내용 구성 전략 분석, *사회과교육연구*, 27(2), 65-82.
- 오연주(2021). 하버드 사회과 프로젝트의 법리적 접근법의 이론적 기초: ‘공공쟁점’, ‘법리적 접근’, 그리고 ‘법리적 교수’에 대한 오개념을 넘어, *시민교육연구*, 53(4), 219-245.
- 이광성(2018). 논쟁문제의 해결과정에서 유추의 필요성과 역할, *시민교육연구*, 50(4), 129-144.
- 이경화(2010). 교수학적 변환 과정에서의 은유와 유추의 활용, *수학교육학연구*, 20(1), 57-71.
- 이상용·김기태(1993). 유추를 이용한 지식획득 지원 모델, *정보과학회논문지*, 20(9), 1299-1308.
- 이승우·우정호(2002). 학교수학에서의 유추와 은유, *수학교육학연구*, 12(4), 523-542
- 함경림·이종원(2018). 중등 지리 교과서에서 사용되는 유추의 이해, *대한지리학회지*, 53(2), 247-261.



교신 저자: 오연주, 충북대학교 교수
yureka2000@hanmail.net

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육 II



- 권리교육의 관점에서 본 초등 사회과 교육과정의 문제점과 개선 방향
이 수 경 · 정 필 운(자양고 · 한국교원대) 219

- 학교폭력예방수단으로서의 인권교육
김 갑 석(중부대) 233



- 인권교육을 위한 인권의 개념 정의와 교수·학습 방법
: 고등학교 통합사회와 연계하여 속성모형을 중심으로
구 자 빈(신선여고) 245



권리교육의 관점에서 본 초등 사회과 교육과정의 문제점과 개선 방향

이 수 경 · 정 필 운
자양고등학교 · 한국교원대학교

제 6 분과

2022 KASSE Annual Conference 1

권리교육의 관점에서 본 초등 사회과 교육과정의 문제점과 개선방향

이수경(자양고) · 정필운(한국교원대)

목차

- I. 서론
- II. 이론적 배경
 - 1. 사회과의 목표와 권리 교육을 하는 이유
 - 2. 권리, 의무, 양자의 관계
 - 3. 권리의 실현 구조
 - 4. 사법(私法)상 권리와 공법상 권리 실현의 구조적 차이
- III. 초등학교 사회과에서 권리 교육의 분석
 - 1. 분석 방법
 - 2. 분석 결과
- V. 결론

I. 서론

표 1. 사회과 학교 급별 내용체계표(법 영역)

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용요소			기능
			초등학교 5-6학년	중학교 1-3학년	고등학교	
법	헌법과 우리 생활	헌법은 국민의 기본권을 보장 하고, 국가기관 의 구성 및 역할 을 규정한다.	인권, 헌법, 기본권과 의무, 국가기관의 구성	인권, 헌법, 기본권, 인권 침해 및 구제 방법, 노동권 침해 및 구제 방법, 국가기관의 구성 및 조직	법의 이념, 법치주의, 헌법의 기본원리, 기본권의 내용, 기본권 제한의 요건과 한계, 국가기관의 역할과 상호관계	조사하기 분석하기 구분하기 적용하기 존중하기 참여하기
	개인 생활과 법	민법은 가족 관계를 포함한 개인 간의 법률관계와 재산 관계를 규율 한다.	법, 법의 역할	법, 법의 구분, 재 판, 공정한 재판을 위한 제도	민법, 민법의 기본 원리, 재산 관계(계 약, 불법행위)와 법, 가족관계(부모, 부모와 자녀)와 법	
	사회 생활과 법	우리나라는 좋은 질서 질서 유지를 위한 형법과 사회 적 약자 보호를 위한 사회법을 통 해 정의로운 사회 를 구현한다.			형법, 범죄와 형법, 형사 절차와 인권 보장, 근로자의 권 리와 법	

출처 : 교육부(2015, 274-275)

I. 서론

사회과 교육과정의 법 영역에서

1. 왜 교육과정에서 권리를 지속적으로 가르치는가?
2. 권리교육을 통해 가르치고 싶은 것은 무엇인가?
3. 헌법에서 보장하는 기본권과 헌법에서 규정하는 의무의 상호의존성은 무엇인가?
4. 기본권과 의무의 '상호의존성'을 인식하도록 하면, 양자의 조화를 추구하는 자세를 함양할 수 있는가?
5. 현행 교육과정의 구성이 효율적인가?

I. 서론

II장

- 사회과의 목표와 권리의 관계성 검토
- 법학에서 권리와 의무의 개념, 양자의 상호관계 정리

III장

- 2015 개정 교육과정의 초등학교 사회과 5~6학년 교육과정 및 교과서 분석
- '인권 존중과 정의로운 사회'의 구성과 서술을 중심으로

IV장

- 권리교육의 목표 정교화 및 방향성 제시

Ⅱ. 이론적 배경

1. 사회과의 목표와 권리 교육을 하는 이유

- (1) 사회과의 목표 : 시민성 함양
- (2) 근대 국가의 성립 : 사회계약설
- (3) 국가의 운영원리 : 민주주의원리, 법치주의원리
- (4) 사회의 운영원리 : 사적 자치의 원리
- (5) 근대 법학 : 권리 · 의무 관계 설정 → 개인과 개인의 관계, 개인과 국가의 관계에서 개인의 이익 향유 구조 정립
- (6) 권리와 의무에 대한 이해 필수 → 사회과 권리교육의 이유

Ⅱ. 이론적 배경

[권리교육의 목표]

- (1) 자신의 권리 인식, 국가와 타인에게 존중을 요구할 수 있는 지식, 기능, 가치 · 태도 형성
- (2) 타인의 권리 인식, 존중, 법률관계에서 의무를 적극적으로 이행하는 지식, 기능, 가치 · 태도 형성
- (3) 자신과 타인의 권리를 보호하기 위한 국가의 권한 인식, 존중, 권한에 따른 구체적 행위를 인정하는 지식, 기능, 가치 · 태도 형성

Ⅱ. 이론적 배경

2. 권리, 의무, 그리고 양자의 관계

- (1) 권리 : 자기가 가진 이익을 누리기 위해 법에서 인정한 힘
- (2) 의무 : 자기의 의사와 무관하게 법에 의해 강요되는 구속
- (3) 법(률)관계 : 권리와 의무를 나누어 주는 것으로 구체화
(권리와 의무의 대응관계)
- (4) 권리의 실현 과정 : 권리는 의무를 가진 상대방의 충실한 의무 이행이라는 행위를 통해 실현

Ⅱ. 이론적 배경

3. 권리의 실현 구조

- (1) 권리보유자로서 권리의 내용 이해 ≠ 권리의 실현
- (2) 권리의 실현은 권리 주체 간 상호작용을 통해 완성
(권리보유자의 권리 주장 → 권리상대방의 의무 이행 → 권리실현)
- (3) 권리보유자로서 권리의 기본 개념과 실현 구조에 대한 인지가 선행되어야 함. (권리의 상호작용 모델)

II. 이론적 배경

[권리의 상호작용 모델]

- (1) 권리의 주체 : 권리보유자가 권리를 행사할 때 관련한 대상
- (2) 권리의 체계
 - 권리의 내부체계(권리의 4요소와 대응요소) (W.N.Hohfeld, 1913, 55)
 - 권리의 내부체계(권리 행사가 미치는 영향력) (C.Wellman, 김만두 역, 1989, 29-32)
- (3) 권리주체별 권리의 작용
 - 권리의 실현 구조를 권리 주체를 중심으로 제시
 - 권리보유자의 권리 행사 → 권리상대방의 대응 → 국가의 권리보호

II. 이론적 배경

표 2. 권리의 상호작용 모델

영역	주체	내용	
권리의 주체	권리당사자	권리보유자, 권리 상대방	
	법적 권리의 주체	권리보유자, 권리상대방, 국가	
권리의 체계	내부 체계	권리보유자의 권리 구성 요소 (권리의 4요소)	
		권리상대방의 권리 구성 요소 (권리의 대응 요소)	
	외부 체계	청구적 요소, 특권적 요소, 권능적 요소, 면제적 요소	
권리주체별 권리의 작용	권리보유자의 권리 행사	의무, 무(無)청구, 책임, 무(無)권능	
	권리상대방의 대응	권리 요소 간의 상관관계 핵심 영역과 주변 영역	
	국가의 권리 보호	권리 행사의 자율	권리 행사의 자율
		권리 행사의 범위	의무 미행의 통제 권리 행사의 범위
	권리 행사에 대한 일치 반응 (권리의 존중)	권리 존중의 우선성	
	권리 행사에 대한 불일치 반응 (권리의 무시)	권리 충돌, 무시 시 권한 행사	
		권한 행사의 한계	

II. 이론적 배경

<p>1. 권리보유자의 권리 행사 : 권리보유자는 자신의 권리를 자유롭게 행사할 수 있다.</p> <p>1-1. 권리의 보유: 권리한 권리보유자가 자신의 이익을 타인의 간섭 없이 누리거나 권리상대방에게 작위 또는 부작위를 요구할 수 있도록 주어진 힘이다.</p> <p>1-2. 권리보유자의 자율: 권리보유자는 권리의 행사 여부, 권리상대방의 의무 이행에 대한 통제 여부, 침해된 권리의 구제 여부를 자유롭게 결정할 수 있다.</p> <p>1-3. 권리의 충돌: 권리보유자의 권리 행사가 다른 권리보유자의 권리 행사와 경쟁한다.</p>
<p>2. 권리상대방의 의무 이행 : 권리상대방은 의무를 이행해야 한다.</p> <p>2-1. 의무의 부담: 의무한 권리상대방이 권리보유자를 방해하지 않거나 권리보유자의 요구에 따라야 하는 구속이다.</p> <p>2-2. 의무의 이행: 권리상대방의 대응이 권리보유자가 행사한 권리의 내용과 일치한다.</p> <p>2-3. 의무의 불이행: 권리상대방의 대응이 권리보유자가 행사한 권리의 내용과 일치하지 않는다.</p>
<p>3. 국가의 권리 보호 : 국가는 권리보유자의 권리를 사회적으로 보호한다.</p> <p>3-1. 법적 권리의 설정: 국가는 권리를 실정법으로 규정하여 권리보유자의 권리를 존중한다.</p> <p>3-2. 권리 행사에 대한 조력: 국가는 권리 충돌 또는 무시시 경우, 권리당사자에게 권한을 행사할 수 있다.</p> <p>3-3. 권한 행사의 한계: 국가의 권한 행사는 권리당사자의 권리를 일부 제한할 수 있으나 권리의 본질적인 내용은 침해할 수 없다.</p>

* : 전제 조건 : 실현

그림 1. 권리 주체 간 권리의 상호작용

- 전제조건 : 표2에서 권리의 체계에 해당하는 내용을 권리 주체와 연관하여 서술
- 실현: 표2에서 '권리 주체별 권리의 작용'을 권리주체가 권리의 실현구조에서 작용하는 내용을 서술

II. 이론적 배경

4. 사법(私法)상 권리의 실현과 공법상 권리 실현의 구조적 차이

- (1) 법(률)관계 : 권리와 의무를 나누어 주는 것으로 구체화
 - (2) 사법(私法)상 권리의 실현 구조 : 권리와 의무의 대응관계
 - (3) 공법상 권리의 실현 구조 ≠ 사법(私法)상 권리의 실현 구조
 - ex. [헌법] 기본권 : 개인에게 생명, 재산 등의 이익을 부여
 - 기본권 보호 의무: 국가에 보호책임을 의무로 부여
 - 기본 의무 : 국가의 존속, 유지를 위해 시민에게 요구(납세, 국방 등)
- * 기본권과 기본의무의 관계 ≠ 권리 · 의무 관계
 - * 기본의무 : 국가의 존속, 유지를 위해 헌법에서 기본권과 별도로 부과

Ⅲ. 초등학교 사회과에서 권리 교육의 분석

1. 분석 방법 1) 분석 준거

표 3. 권리교육의 핵심 내용

주제	세부 내용
권리의 의미	① 권리의 개념을 서술하였는가?
의무의 의미	② 의무의 개념을 서술하였는가?
권리와 의무의 관계	③ 권리와 의무의 대응 관계를 제시하였는가?
권리의 실현 과정	④ 권리보유자의 권리 침해 상황을 서술하였는가?
	⑤ 권리의 침해 여부(존중/ 침해)에 대해 판단하였는가?
	⑥ 침해된 권리에 대한 구제받을 수 있는 방법을 안내하였는가?
가치·태도	⑦ 준법의식과 관련한 내용을 서술하였는가?

Ⅲ. 초등학교 사회과에서 권리 교육의 분석

1. 분석 방법 2) 분석 대상

표 4. '권리교육' 관련 교육과정 성취기준 및 초등 사회과 단위

구분	내용
2015 개정 교육과정	<p>성취기준</p> <p>[초등학교 5~6학년] (2) 인권 존중과 정의로운 사회 <인권을 존중하는 삶> [6사02-02] 생활 속에서 인권 보장이 필요한 사례를 탐구하여 인권의 중요성을 인식하고, 인권 보호를 실천하는 태도를 기른다. <인권 보장과 헌법> [6사02-03] 인권 보장 측면에서 헌법의 의미와 역할을 탐구하고, 그 중요성을 설명한다. [6사02-04] 헌법에서 규정하는 기본권과 의무가 일상생활에 적용된 사례를 조사하고, 권리와 의무의 조화를 추구하는 자세를 기른다. <법의 의미와 역할> [6사02-05] 우리 생활 속에서 법이 적용되는 다양한 사례를 제시하고, 법의 의미와 성격을 설명한다. [6사02-06] 법의 역할을 권리 보호와 질서 유지의 측면에서 설명하고, 법을 준수하는 태도를 기른다.</p>

Ⅲ. 초등학교 사회과에서 권리 교육의 분석

1. 분석 방법 2) 분석 대상

2015 개정 교육과정 5-1 2단원	성취기준 2-1	[초등학교 5-6학년] (2) 인권 존중과 정의로운 사회 <인권을 존중하는 삶> [6사02-02]에서는 오늘날 생활 속에서 인권 보장이 필요한 사례를 찾아서 인권의 중요성을 이해하고 이를 신생활에서 실천하는 태도를 함양하도록 한다. <인권 보장과 헌법> 이 단원은 인권 보장을 위한 헌법의 역할 및 중요성을 학습하고 헌법에서 규정하는 기본권과 의무를 중심으로 헌법과 실생활과의 관련성을 탐구해봄으로써 인권과 헌법에 대한 올바른 이해를 도모하는 데 주안점을 둔다. [6사02-03]에서는 인권의 기본적 인권을 보장하기 위한 헌법의 역할을 탐구함으로써 인권 존중 의식을 함양하고 인권 보장을 위한 헌법의 중요성을 인식하도록 한다. [6사02-04]에서는 헌법에서 보장하는 기본권 및 의무와 관련한 일상생활의 사례를 탐구함으로써 권리 의식과 공동체 의식을 함양하도록 하며, 권리와 의무의 상호 의존성을 인식함으로써 양자의 조화를 추구하는 자세를 함양하도록 한다. <법의 의미와 역할> 이 단원은 다양한 사례를 통해 우리 일상생활과 법의 관련성을 탐구하고 법의 의미와 성격에 대해 파악하며, 권리 보호와 질서 유지에 담당하는 법의 역할을 이해함으로써 법을 준수하는 태도를 가르는 데 주안점을 둔다. [6사02-05]에서는 일상생활 속에서 법이 적용되는 다양한 사례 조사를 통해 법의 의미와 성격을 탐구함으로써 법의 필요성을 인식하고 다른 사회 규범과 비교하여 법의 특성을 이해하도록 한다. [6사02-06]에서는 시민의 권리 보호, 사회질서 유지 등에 기여하는 법의 역할과 필요성을 일상생활의 사례를 통해 파악하고, 일상생활 속에서 헌법을 실천하는 태도를 함양하도록 한다. 2. 인권 존중과 정의로운 사회 (1) 인권을 존중하는 삶 (2) 법의 의미와 역할 (3) 헌법과 인권 보장
----------------------------	-------------	--

Ⅲ. 초등학교 사회과에서 권리 교육의 분석

1. 분석 방법 3) 분석 단위

- 분석대상(표4.)을 분석기준(표3.)에 적용하여 분석 단위로 추출
- 교육과정 분석단위 : <1> ~ <6>까지 추출
- 교과서 분석단위 : [1] ~ [9]까지 추출

Ⅲ. 초등학교 사회과에서 권리 교육의 분석

2. 분석 결과

- (1) 권리와 의무에 대한 개념 설명의 부재 (표5. ①, ②)
- (2) 권리와 의무의 대응관계에 대한 오개념 형성 우려(표5. ③)
 - 분석단위 <1> 과 [1] 비교
- (3) 권리의 실현과정 제시
 - 권리의 침해 상황 제시(표5. ④)
 - 권리의 침해 여부 판단 가능 활동 제시(표5. ⑤)
- (4) 준법 의식 형성과 관련한 내용 확보 (표5. ⑦)

Ⅲ. 초등학교 사회과에서 권리 교육의 분석

표 5. '권리 교육의 핵심 내용' 분석 결과

핵심 개념	(<분석단위> 교과과정 영역-유형-내용)	([분석단위] 교과서 [단원]-쪽수-내용)
①		
②		
③	<1> [6시02-04] - 해설 - 권리와 의무의 상호 의존성을 인식함으로써 양자의 조화를 추구하는 자세를 함양하도록 한다.	[1] 2-3 - 140~143 - 헌법에 나타난 국민의 기본권과 의무
④	<2> [6시02-02] - 기증 - 생활 속에서 인권 보장이 필요한 사례를 탐구하여 인권의 중요성을 인식하고,	[2] 2-1 - 101~104 - 인권이 침해된 사례를 찾아봅시다
	<3> [6시02-02] - 해설 - 오늘날 생활 속에서 인권 보장이 필요한 사례를 찾아서 인권의 중요성을 이해하고	[3] 2-2 - 123~124 - 법을 지키지 않는다면 어떤 일이 벌어질지 생각해 보기
		[4] 2-3 - 134~136 - 인권 보장을 위한 헌법의 역할을 알아봅시다
⑤		[5] 2-1 - 105~106 - 인권 보장을 위한 노력을 알아봅시다
		[6] 2-2 - 125~128 - 법을 지키지 않는다면 어떤 일이 벌어질지 생각해 보기
		[7] 2-3 - 137~138 - 인권 보장을 위한 헌법의 역할을 알아봅시다
⑦	<4> [6시02-03] - 해설 - 인권 존중 의식을 함양하고	[8] 2-1 - 105~109 - 인권 보장을 위한 노력
	<5> [6시02-04] - 해설 - 권리 의식과 공동체 의식을 함양하도록 하며,	[9] 2-2 - 123~125 - 법을 준수해야 하는 까닭을 알아봅시다
	<6> [6시02-06] - 기증 - 법을 준수하는 태도를 기른다.	

Ⅲ. 초등학교 사회과에서 권리 교육의 분석

분석단위 <1> 과 [1]비교

표 6. '권리와 의무의 상호의존성'에 대한 분석 결과

핵심 개념	교육과정 (〈분석단위〉성취기준-유형-내용)	교과서 (〔분석단위〕단원-쪽수-내용)
③	<1> [6사02-04] - 해설 - 권리와 의무의 상호 의존성을 인식함으로써 양자의 조화를 추구하는 자세를 함양하도록 한다.	[1] 2-3 - 140~143 - 헌법에 나타난 국민의 기본권과 의무

Ⅲ. 초등학교 사회과에서 권리 교육의 분석

교육과정

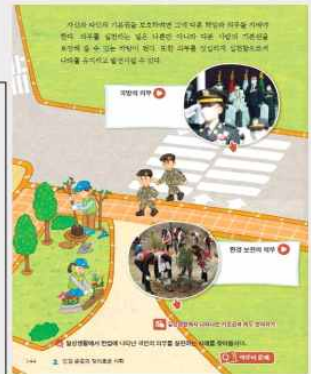
[6사02-04] - 해설 - 헌법에서 보장하는 기본권 및 의무와 관련된 일상생활의 사례를 탐구함으로써 (중략) 권리와 의무의 상호 의존성을 인식함으로써 양자의 조화를 추구하는 자세를 함양하도록 한다(교육부, 2015, 37).

- 기본권과 기본의무의 관계
- 권리와 의무의 대응관계

교과서

자신과 타인의 기본권을 보호하려면 그에 따른 책임과 의무를 지켜야 한다. 의무를 실천하는 일은 나뿐만 아니라 다른 사람의 기본권을 보장해 줄 수 있는 바탕이 된다. 또한 의무를 성실하게 실천함으로써 나라를 유지하고 발전시킬 수 있다(한춘희 외, 2022, 144).

- 기본권과 기본의무의 관계 서술



권리와 의무의 대응관계에 대한 오해 형성 우려

IV. 결론

권리교육의 문제점

- (1) 권리와 의무 개념 미제시
- (2) 권리와 의무의 대응관계에 대한 오개념 형성 우려
(∵ 사법적 법률관계에 대한 설명 없이 모든 법률관계를 공법적 법률관계로 설명)
- (3) ‘자신의 권리에 대한 침해 여부 판단’ 과 ‘권리에 대응하는 의무 불이행에 따른 타인의 권리 침해 여부 판단’의 불균형
- (4) 타인의 권리 존중 의식 함양하지 못하는 결과 초래

IV. 결론

권리교육의 개선방향

- (1) 법률관계 : 권리 · 의무관계 → 권리의 개념, 의무의 개념 제시
- (2) 사법(私法)적 법률관계와 공법적 법률관계의 구조적 차이 인식
- (3) 사법(私法)적 권리 실현 구조와 공법적 권리 실현 구조의 차이 인식
- (4) 교육과정에 사법(私法)상 권리 · 의무 관계 추가 제시 필요
 - 학령 전반기 : 사법(私法)상 권리 · 의무, 권리 · 의무 관계 제시
 - 학령 후반기 : 공법상 권리 · 의무, 권리 · 의무 관계 제시

참고문헌

- 교육부(2015). **사회과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].
- 김미희(2009). 사회과 법교육의 권리개념에 관한 분석 연구. **법교육연구**, 4(2), 1-29.
- 김정래(2005). 초등학교 6학년 사회과 권리교육 내용 분석. **초등교육연구**, 18(2), 363-385.
- 박상기·김대순·김성수·김정오·백태승·손한기·신현윤·안준수·오영환·이상윤·전광석·전지연·홍복기(2018). **법학개론[전정3판]**. 서울: 박영사.
- 서울대학교 산학협력단(2022). **2022 개정 사회과 교육과정 시안 개발 연구**. 교육부.
- 이수경(2019). **사회과에서 권리 교육에 대한 비판적 연구**. 한국교원대학교 대학원 일반사회 교육전공 박사학위논문.
- _____(2022a). 사회과에서 법교육과 인권교육의 방향성 연구. **교원교육**, 38(2), 457-471.
- _____(2022b). 사회과에서 권리 교육의 내용 요소에 대한 연구 -권리 주체 간 상호작용 모델을 중심으로-. **법과인권교육연구**, 15(1), 95-115.
- 전광석(2021). **한국헌법론[제16판]**. 서울: 도서출판 집현재.
- 정종섭(2012). **헌법학원론[제7판]**. 서울: 박영사.
- 정필운·박선웅(2015). 갈등의 치유, 대립의 통합 과정에서 헌법의 기능. **연세법학연구**, 26, 51.
- 모경환·차경수(2022). **사회과교육[제3판]**. 동문사.
- 한준희·김연정·홍서영·양재영·권윤경·이윤정·방은희(2022). **초등학교 5~6학년군 사회 5-1**. 교육부.
- C. Wellman.(1982). *Welfare Rights*. Rowman and Littlefield. 김만두 역(1989). **복지권론**. 서울: 흥익제.
- R.V.Jhering.(1965). *Der Kampf ums Recht*. German: Golck und Lutz. 심재우·윤재왕(역) (2016). **권리를 위한 투쟁**. 서울: 새물결.
- W.N.Hohfeld.(1913). Some Fundamental Legal Conceptions as Applied in Judicial Reasoning. *Yale Law Journal*, 23(1), 16-59.

감사합니다.

학교폭력예방수단으로서의 인권교육

김 갑 석

중부대학교

학교폭력예방수단으로서의 인권교육

2022.8.11.

김 갑 석

[중부대학교 교수]

차례

- I. 문제제기
- II. 이론적 배경
- III. 분석과 제안
- IV. 결론

I. 문제제기

- 학교폭력은 여전히 심각한 사회문제임
- 학교폭력을 해결하기 위해 국가는 많은 법과 정책적 노력을 기울임
- 법적으로 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 제정
- 정책적으로는 학교폭력예방 및 대책 5개년 기본계획 1, 2,3, 4차, 학교폭력근절종합대책, 현장중심학교폭력대책 등을 시행

I. 문제제기

【 피해응답률 】



【 학교폭력 가해이유(%) 】

구분	전체	초	중	고
상대방이 먼저 괴롭혀서	20.5	22.6	12.5	10.7
장난이나 특별한 이유 없이	35.7	35.7	37.3	30.2
오해와 갈등으로	10.5	8.9	16.9	17.9
상대방의 행동이 마음에 안 들어서	8.4	7.5	11.1	14.2
다른 친구가 하나씩	4.1	3.9	4.8	5.0
화풀이 또는 스트레스 때문에	10.3	10.8	7.3	11.7
강해 보이려고	5.3	5.5	4.6	4.5
나의 보호자나 선생님의 관심을 받고 싶어서	1.9	1.9	1.9	3.1
선배나 친구가 시켜서	3.3	3.2	3.6	2.8

【 피해유형별 응답률 】

구분*	2013년 1차	2014년 1차	2015년 1차	2016년 1차	2017년 1차	2018년 1차	2019년 1차	2020년 1차	2021년 1차	증감 (%)p
언어폭력(%)	34.0	34.6	33.3	34.0	34.1	34.7	35.6	33.5	41.7	8.2
집단따돌림(%)	16.6	17.0	17.3	18.3	16.6	17.2	23.2	26.0	14.5	△11.5
스토킹(%)	9.2	11.1	12.7	10.9	12.3	11.8	8.7	6.7	6.2	△ 0.5
신체폭력(%)	11.7	11.5	11.9	12.1	11.7	10.0	8.6	7.9	12.4	4.5
사이버폭력(%)	9.1	9.3	9.2	9.1	9.8	10.8	8.9	12.3	9.8	△2.5
금품갈취(%)	10.0	8.0	7.2	6.8	6.4	6.4	6.3	5.4	5.8	0.4
성폭력(%)	3.3	3.8	4.2	4.5	5.1	5.2	3.9	3.7	4.1	0.4
강요(%)	6.1	4.7	4.2	4.3	4.0	3.9	4.9	4.4	5.4	1.0

* 피해유형별 중복응답 가능(중복응답 건수 포함)

▶ '우리나라에서 학교폭력이 여전히 심각한 교육문제라고 생각하는지' 묻는 설문에 대해, 교원 70.8%, 학생 59.9%, 학부모 79.2%가 그렇다고 응답(이대학교 폭력예방연구소 설문조사, '19.10.1~'15.)

♣ 교육부, 2021년 1차 학교폭력 실태조사 결과 발표, 2021.

I. 문제제기

- 초기, 학교폭력문제를 해결하기 위한 예방교육을 실시하였음.
- 학교폭력 근절을 위한 관심과 노력을 통해 학교폭력은 전반적으로 감소했다가 다시 증가하는 등의 반복으로, 학교폭력은 여전히 현재진행 중임.
- 학교폭력이 지속되고 있는 이유 중 근본적인 이유는 가해학생들의 학교폭력 가해행위가 교묘해지고 다양해지기 때문이라고 판단됨.

I. 문제제기

연암뉴스

뉴스룸 | 정안사

교묘해지는 학교폭력...폭행 줄고 성폭력·모욕 급증

기사(2) | 2021-09-22 11:00

홍유현 기자
02-3800-5555

이투데이

[스페셜리포트] 교묘해진 학교폭력 “정부차원 대응·법적 규제 시급”

입력 2021-08-09 15:00 | 수정 2021-08-10 08:37

“피해자 상처 치유에 집중해야”

정신의학신문

학교 폭력 피해자, 어떻게 대처해야 할까?

A. 유영환 정신건강의학과 전문의 | © 입력 2022.06.24 08:03 | 0 댓글 0

이투데이

[2019 국감] "카톡서 왕따시키고 와이파이 셔틀도" ... 더 교묘해진 학교폭력

더스쿠프

HOME > TOPIC & TREND > 노윤호의 기록

[노윤호의 記錄] “장난이야...” 교묘한 언어폭력의 그림자

A. 노윤호 변호사 | © 승인 2022.05.18 11:44 | 0 호수 493

굿모닝충청

HOME > 뉴스충청 > 시론 > 불독 시간이지

교묘해진 학교폭력.. 네티즌 “촉법소년법 폐지해야”

김 김지현 주승주 기자 | © 승인 2021.03.04 06:07 | 0 댓글 1

미디어파인

NEWS > 시사칼럼

진화하는 학교폭력, 아이들만의 문제가 아니다 [유영현 변호사 칼럼]

2021년 11월 15일 | 0 댓글 | 0 호수 2021

I. 문제제기

- 이에 교육부는 제3차-제4차에 걸쳐 교과 교육과정내 학교폭력 예방 교육 내실화를 추진과제로 제시함.
 - 학교폭력예방과 교과 교육과정과의 연계가 중요해짐.
 - 사회교과에서 인권의 중요성 강조되고 있으며, 인권교육이 진행중임.
- 이에 인권교육이 학교폭력예방수단으로서 어떠한 작용을 하는지 알아보고자 함.

I. 문제제기

- 학교폭력 문제를 해결하기 위하여 예방교육은 어떻게 진행되어야 하는가?
- 인권교육이 학교폭력예방교육의 수단으로 어떠한 기능을 하는가?

II. 이론적 배경

- 현재 진행중인 학교폭력예방교육 프로그램
 - 1) 어울림 프로그램
 - 2) 법무부의 학교폭력예방교육 프로그램
 - 3) 또래상담 프로그램
 - 4) 경찰청의 학교폭력예방 프로그램

II. 이론적 배경

- 학교폭력예방교육 프로그램 특징

- 1) 인성중심교육
- 2) 교육과정에 학교폭력예방 교육 반영
- 3) 학교의 교육적 해결기능 강화
- 4) 전사회적 협력을 통한 학교폭력 예방문화 조성

II. 이론적 배경

- 형법상 보충성의 원칙

- 1) 형법은 사회생활에 불가결한 법익을 보호하는 것이 형법 이외의 다른 수단에 의하여는 불가능한 경우에 최후의 수단으로 적용될 것을 요구함(이재상, 2015:7).
- 2) 법규범 이외의 다른 사회규범에 의해서도 평화로운 공존질서가 제대로 유지, 회복될 수 있다면, 형법은 그러한 사회규범의 통제기능을 존중하고 그에게 자리를 비켜 주어야 함(이주일, 2005:182).

II. 이론적 배경

■ 인권의 개념

- 1) 현행 교육과정은 “인권은 인간이라면 누구나 보장받아야 할 기본적인 권리”라고 정의하고 있고, “우리나라 헌법에서 보장하고 있는 기본권의 종류, 기본권 제한의 내용과 한계를 탐구한다.”고 제시하면서 기본권을 “헌법에서 보장하고 있는 (권리)”라고 간접적으로 정의하고 있음(이수경·정필운, 2018:35).
- 2) 협의의 인권이란 자연권 또는 도덕적 권리로서 인권을 말한다. 이 인권은 기본권, 법률상 권리, 아동권리협약 등 국제규범에서 보장되는 국제법상 권리와 같은 실정권과 대비되는 개념이다. 이것은 인권을 발생사적인 측면에서 파악한 것이다. 광의의 인권이란 협의의 인권인 자연권 또는 도덕적 권리와 실정권을 포함한 개념이다. 이것은 인권을 현재의 관점에서 이해하는 것임(이수경·정필운, 2018:44-45).

II. 이론적 배경

■ 인권교육과 법교육(정필운, 2021:55)

	인권교육	법교육
목적	“인권 관련 지식과 인간의 존엄성 등 인권 관련 가치에 대한 인식에 기초하여 자신과 타인을 동등한 사회의 구성원으로 존중하고, 공동체에서 마주하는 다양한 인권 관련 상황을 인식하며 이를 자신의 문제로 공감하고 적극적으로 해결 방안을 찾아 주체적으로 실천하고자 하는 인권감수성 함양을 목적으로 한다”(구정화·송현정·박세롬, 2020: 289).	학생과 일반시민에게 법에 관한 지식과 그의 바탕이 되는 원리와 가치 등을 교육하여 민주시민으로서 필요한 법에 대한 이해, 합리적 사고능력, 문제 해결력, 헌법적 가치관, 참여행위 등의 함양을 목표로 한다.
공통된 목적	자신과 타인이 가진 인권 또는 권리와 그러한 인권 또는 권리를 보장하기 위한 체계를 이해하고, 자신의 권리를 주장하고 타인의 권리를 존중하는 태도를 기르며, 인권 또는 권리 갈등 상황을 해결한다는 점	
차이점	사회적 소수자의 인권 옹호 태도 인권감수성 함양 등	법 전반에 대한 이해 준법인식 함양 등

III. 분석 및 제안

▪ 학교폭력 문제를 해결하기 위하여 예방교육은 어떻게 진행되어야 하는가?

- 학교폭력의 예방을 위한 방법으로 법적 처벌도 중요하지만, 법 이외의 사회규범 내지 교육정책이 현 시점에서는 더 중요함(형법의 보충성의 원칙).
- 법교육적 측면의 학교폭력예방 교육도 중요하지만, 협의의 인권적 측면의 학교폭력예방교육이 더욱 중요함.
- 학교 교육과정에서 학교폭력관련 내용을 다루는 등의 체계적인 학교폭력예방교육이 필요함.

III. 분석 및 제안

▪ 인권교육이 학교폭력예방교육의 수단으로 어떠한 기능을 하는가?

1) 학교폭력예방수단으로서 인권의 개념

- 학생들은 학교폭력을 바라볼 때 무엇이 학교폭력에 해당하는지를 궁금해 함.
- 나의 행동이 상대방에게 피해를 준다고 해도 그것이 법에서 정하는 기준에 해당하지 않으면 문제가 없다고 생각할 수 있음. 이는 학교폭력이 교묘함으로 변질될 우려가 있음.
- 문제를 해결하기 위해서는 학교폭력예방교육에서 인간의 존엄성 존중을 강조하는 인권교육이 필요함.
- 이러한 인권교육은 인간의 존엄성을 존중하는 인권존중의 학교문화를 형성할 수 있음.

Ⅲ. 분석 및 제안

• 인권교육이 학교폭력예방교육의 수단으로 어떠한 기능을 하는가?

2) 학교폭력예방수단으로서 인권의 제한과 그 한계

- 상대방의 감정이나 상황보다는 자기 중심으로 학교폭력 상황을 판단함.
- 본인이 생각하기에 재미있는 장난(놀이)은 상대방도 재미있다고 판단하고, 특히 서로 연대하여 장난을 정당화 하여 상대방이 괴롭다는 것을 인정하지 않음.
- 문제를 해결하기 위해서는 학교폭력예방교육에서 상대방의 인권을 침해하지 않는 가운데 나의 인권이 보호된다는 인권교육이 필요함.
- 이러한 인권교육은 학생들이 서로의 차이를 알고 존중하며, 감정에 공감하고 소통하며 갈등을 해결할 수 있는 실천할 수 있는 능력을 기르게 되어 학교폭력문제를 해결할 수 있음.

Ⅲ. 분석 및 제안

• 인권교육이 학교폭력예방교육의 수단으로 어떠한 기능을 하는가?

3) 학교폭력예방수단으로 인권침해 구제방법

- 학교폭력의 피해를 당하면 피해당사자는 무기력해져서 도움을 요청하기 보다는 도움을 포기하기도 함. 심지어는 본인이 학교폭력의 피해를 당하고 있는지 모르는 경우도 있음.
- 학교폭력구제수단보다는 인권침해구제수단이 범위가 더 넓음.
- 다양한 인권침해 구제방법 학습이 학교폭력에 대한 피해유형의 범위를 확대하여 학교폭력 피해에 대해서 빠르게 대응할 수 있음.

IV. 결론

- 학교폭력의 문제에 해결이 어려운 것은 학교폭력의 교묘함 때문임.
- 증거를 남기지 않는 학교폭력, 따돌림에 이르지 않을 정도의 뒷담화 등으로 학교폭력이 진화하고 있음.
- 법중심의 학교폭력예방교육으로는 한계가 있음.
- 이를 해결하기 위해 자연권 및 도덕적 인권을 강조하는 협의의 인권교육이 필요함.

참고문헌

- ❖ 구정화·송현정·박새롬, 초·중등학교 인권교육 내용 체계화 및 개정 교육과정 적용 방안 연구, 국가인권위원회 연구용역보고서, 2020.
- ❖ 교육부, 제3차 학교폭력 예방 및 대책 기본계획, 2015.
- ❖ 교육부, 제4차 학교폭력 예방 및 대책 기본계획, 2021.
- ❖ 교육부, 2021년 1차 학교폭력 실태조사 결과 발표, 2021.
- ❖ 교육부, 학교폭력 사안처리 가이드북, 2022.
- ❖ 이수경·정필운, 인권, 무엇이러 가르칠 것인가? - 2015 개정 교육과정 중학교 사회의 인권 내용에 대한문제점과 개선방안 -, 법과인권교육연구 제11권 제1호, 2018.
- ❖ 이주일, 형법상 보충성의 원칙에 대한 소고, 비교법학연구 제5집, 2005.03.
- ❖ 이희연, 인권관점에서 본 학교폭력 가해경험 및 해결방안, 법과인권교육연구 제6권 제3호, 2013.
- ❖ 전영주·아영아·이경희, 학교폭력예방 길라잡이, 국가인권위원회, 2014.
- ❖ 정필운, 인권교육과정에서 인권의 제한과 한계 학습은 필요 없을까?, 한국사회교과교육학회 2022년 연차학술대회, 2022.
- ❖ 정필운, 인권교육을 위한 인권이론의 구성, 법과인권교육연구 제14권 제3호, 2021.
- ❖ 조정실·정재영·정예화, 학교폭력 피해학생 치유 프로그램의 효과 분석, 열린교육연구 제30권 제2호, 2022
- ❖ 홍순예, "학교폭력 예방을 위한 인성교육 방안." 초록우산 어린이재단 보고서 2014.4.

참고문헌

- ❖ <https://www.asiae.co.kr/article/2019101410544698993>
- ❖ <http://www.mediafine.co.kr/news/articleView.html?idxno=12783>
- ❖ <http://www.thescoop.co.kr/news/articleView.html?idxno=54336>
- ❖ <http://www.psychiatricnews.net/news/articleView.html?idxno=33208>
- ❖ <https://www.etoday.co.kr/news/view/2052210>
- ❖ <http://www.goodmomingcc.com/news/articleView.html?idxno=247358>
- ❖ <https://www.yna.co.kr/view/AKR20210918025700001>

교신 저자: 김갑석, 중부대학교 교수
snosanam@joongbu.ac.kr

인권교육을 위한 인권의 개념 정의와 교수·학습 방법 - 고등학교 통합사회와 연계하여 속성모형을 중심으로

구 자 빈

신선여자고등학교

I. 문제 제기

1. 인권 개념의 중요성과 한계

언론사 홈페이지에서 인권을 키워드로 검색하면 전 세계적으로 학생, 이주민, 아동, 난민, 노동자, 장애인 등 다양한 사람들을 대상으로 다양한 분야에 걸쳐 인권 문제가 발생하고 있다는 것을 알 수 있다. 인권이라는 개념을 통해서 그러한 사건이 문제가 된다는 것을 설명할 수 있는 것이다. 그러나 인권 문제를 접했을 때 왜 그런 문제가 발생하는지, 어떻게 해결할 수 있는지에 대해 깊이 생각하지 않는 경우가 많으며, 인권 문제에 해당한다는 직접적인 언급이 없거나 정치, 문화 등 다른 문제와 결부되어 있다면 인권 문제라고 인식하지 못하기도 한다. 그 이유는 인권 감수성이 발달하지 않아서 인권 문제가 특정 사람들에게만 발생하는 일이라거나, 개인적 차원에서는 인권 문제를 해결할 방안이 없거나, 인권 보장을 위한 개인적 노력이 공동체적 가치를 무시하고 불법행위를 저질러야 가능할 것 같거나 하는 잘못된 생각과 함께 평소에 인권 보장의 중요성과 인권 침해가 초래할 피해의 심각성에 대해 고민하지 않았기 때문이다. 이것은 인권이라는 개념 자체가 확고하게 자리 잡고 있지 못함으로 인해 다양한 인권 문제를 분류하기 위한 명확한 기준이 없고, 기본권과 구분되는 인권의 중심 가치가 모호하여, 인권 개념 안에 인권 보장 범위의 확대를 위한 행동적 실천과 사회 변화의 필요성을 실감할 수 있는 계기와 보편적 공감대가 제대로 반영되어 있지 않은 데에서 기인한다. 또한 인권 개념은 모든 사람에게 침해할 수 없는 인권이 존재한다는 것만 강조할 뿐, 충돌하는 인권 간의 타협이 요구된다는 점과 인권 보장을 위한 의무와 책임의 필요성에 대해서는 내포하고 있지 않다.

인권 개념은 제2차 세계대전의 결과에 대한 반성으로 국제연합(United Nations: UN) 총회에서 세계인권선언을 마련하면서 등장한다. 이 개념이 등장함으로써 인간에게 권리가 있음을 확인할 수 있게 되었고 인간의 권리가 부정되는 상황의 부당함을 설명할 수 있는 근거가 마련되었다. 1948년에 채택된 세계인권선언에서는 다음과 같이 명시하고 있다.

제1조 모든 인간은 태어날 때부터 자유로우며 누구에게나 동등한 존엄성과 권리가 있다.

제2조 모든 사람에게는 인종, 피부색, 성별, 언어, 종교, 정치적 또는 기타의 의견, 국적 또는 사회적 출신, 재산, 출생과 같은 유형의 차별로부터 벗어나, 이 선언에 규정된 모든 권리와 자유를 누릴 자격이 있다(구정화, 고등학교 통합사회, 111).

인권은 인종, 언어, 국적, 종교, 재산 등에 상관없이 모든 인간이 가지는 권리라는 점에서 모든 인간 생활과 연관되어 있으며, 평등한 인권의 보장을 위해 모든 행위 주체의 열정과 공감의 요구된다. 그러나 인권에 대한 인식도 사람마다 다르고, 국가, 종교, 성별 등에 따라 실질적으로 보호되고 있는 권리의 종류나 범위도 사람마다 다른 것이 현실이다. 이로 인해 발생하는 인권 개념과 현실 간의 괴리를 해소하고 인권 감수성을 함양하기 위해 새로운 인권의 개념과 관련 용어가 필요하다.

2. 인권교육 변화의 필요성

인권교육은 인권에 관해 모든 사회 구성원에게 종합적으로 실시되는 것이지만 본 연구에서는 학교에서 이루어지는 인권교육만을 대상으로 논의한다. 국내의 현행 학교 교육과정에서는 사회과에서 법 영역의 초등학교 5-6학년, 중학교 1-3학년과 통합사회에서 인간과 공동체 영역, 도덕과에서 사회·공동체와의 관계 영역의 초등학교 5-6학년군, 중학교 1-3학년에서 인권을 내용 요소로 하고 있으며, 그 외의 교과 내용 요소에서는 인권을 찾아볼 수 없다¹⁾. 그러나 “인권교육은 그 목적과 특성에 비추어 보았을 때 특정 교과에서만 다루어져서는 안 된다”(구정화·송현정·박새롬, 2020, 320)다. 현행 2015 개정 교육과정에서 인권교육은 특정 교과가 아니라 “교과와 창의적 체험활동 등 교육활동 전반에 걸쳐 통합적으로 다루”(교육부, 2015, 8)어야 하는 범교과 학습주제로 제시되어 있다. 그러나 현실적으로 창의적 체험활동 등 기타 교육활동을 통해 이루어지는 인권교육보다는 교과 내용 요소를 통해 이루어지는 인권교육이 교수·학습활동에 대한 평가가 이루어진다는 점에서 인권에 대한 체계적인 학습을 가능하게 한다.

다양한 교과 중에서 특히 사회과교육과 연계하여 인권교육의 방법을 연구하고자 한다. 그 이유는 사회과 교육과정에서 인권을 내용 요소로 하고 있고, “오늘날 우리나라 사회과교육과정을 구성할 때 가장 기본적으로 고려해야 하는 것이 민주주의의 이념이며, 민주주의의 이념은 무엇보다도 인간의 존엄성을 최고의 가치로 여기”(차경수·모경환, 2009, 85)는데, 인간 존엄성은 인권 문제와 직결되기 때문이다. 또한 “권리는 법익을 향수하기 위하여 법이 부여한 힘이므로 법과 권리는 매우 밀접한 관계에 있고, 법은 객관적·추상적인 반면, 권리는 주관적·구체적이라는 차이가 있을 뿐”(박상기 외, 2012, 28)이다. 따라서 인권(Human rights)은 권리(right)를 전제로 하는 개념이기 때문에 인권 역시도 법과 밀접한 관계에 있다고 볼 수 있다. 만약 인권 개념이 법을 통해 보장되는 권리와 그렇지 못하는 권리를 포함한다면, 인권에 대한 학습은 법이 보장하고 있는 권리가 무엇이며 얼마나, 어떻게 보장되고 있는지를 아는 것과 연계된다. 이뿐만 아니라 인권이 국가에 대하여 그 보호와 실현을 담당하는 법적 기관을 제도화해줄 것을 청구할 수 있는 권리인지에 대한 논쟁과는 별개로, 인권이 보편적으로 실현되기 위해서는 가장 먼저 국가에 대하여 보장을 위한 노력을 촉구할 수 있는 권리여야

1) NCIC 국가교육과정정보센터, 교육과정 자료실, 2015 개정시기 참고

한다는 점이 요구되고, 그 수단은 주로 법이 된다. 특히 “인권에 대한 학문적 연구는 주로 법률가들이 해왔” (Michael Freeman, 2002, 김철효 역, 2005, 21)기 때문에 법교육에서 주도적으로 인권교육에 대해 다루어야 할 필요가 있다. 그런데 현재 국내 법 교육의 영역에서 이루어지는 인권교육조차도 인권교육의 목표를 달성하고 있지 못하고 있다. 현행 중학교 법 영역의 인권 단원과 고등학교 인간과 공동체 영역의 인권 단원에서 제시하는 주제와 내용 요소가 비슷하여 본 연구에서는 필자의 교육 경험이 있는 고등학교 교과서를 중심으로 살펴보고자 한다. 현행 고등학교 통합사회 인권 단원의 성취기준과 주요 내용을 살펴보면 표 1과 같다.

표 1. 2015 개정 교육과정 성취기준 및 통합사회 교과서 주요 내용

성취기준 ²⁾	통합사회 4단원(통합사회, 천재교육:미래엔 참고) 주요 내용
[10통사04-01] 근대 시민 혁명 등을 통해 확립되어 온 인권의 의미와 변화 양상을 이해하고, 현대 사회에서 주거, 안전, 환경 등 다양한 영역으로 인권이 확장되고 있는 사례를 조사한다.	<ul style="list-style-type: none"> ■ 인권의 의미(+보편성, 천부성, 불가침성, 항구성) ■ 인권 확장의 역사적 전개과정 ■ 인권 3세대론 ■ 세계인권선언, 인권선언문
[10통사04-02] 인간 존엄성 실현과 인권 보장을 위한 헌법의 역할을 파악하고, 준법 의식과 시민 참여의 필요성에 대해 탐구한다.	<ul style="list-style-type: none"> ■ 인권 보장을 위한 헌법의 역할과 제도적 장치 ■ 대한민국 헌법이 보장하는 기본권과 기본권 제한, 한계 ■ 헌법재판소, 헌법소원심판 ■ 준법의식, 시민 참여, 시민불복종
[10통사04-03] 사회적 소수자 차별, 청소년의 노동권 등 국내 인권 문제와 인권 지수를 통해 확인할 수 있는 세계 인권 문제의 양상을 조사하고, 이에 대한 해결 방안을 제시한다.	<ul style="list-style-type: none"> ■ 사회적 소수자, 청소년 노동 ■ 성차별, 아동학대, 아동노동, 빈곤, 난민

현행 교육과정 고등학교 통합사회에서는 인권의 의미와 변화 양상, 인권 3세대론, 인권 확장의 역사적 과정과 사례, 인권 보장을 위한 헌법의 역할, 준법 의식과 시민 참여의 필요성, 국내 인권 문제와 세계 인권 문제 및 그 해결방안을 인권교육의 내용 요소로 하고 있다. 이 내용만으로는 생활 속 인권 문제를 접했을 때 인권 문제를 어떻게 유형화할 수 있는지, 각 유형에 따른 실현 가능한 해결방안은 무엇인지를 떠올리기가 어렵다. 또한 인권과 기본권 사례의 차이점은 무엇인지, 인권의 종류와 특징은 인권 3세대론을 바탕으로 구분하는지, 인권 보장의 범위는 인권 3세대론에서 제시하는 세대별 인권의 순서로만 확대될 수 있는지, 인권은 근대 이후부터 등장한 것인지, 인권 침해와 인권 제한의 차이점은 무엇인지 등에 대해서 서술하고 있지 않다. 나아가 자신의 권리를 침해당했을 때 구제받는 방식이 아니라, 그렇지 않은 상황에서는 어떻게 인권을 확장하고 보장할 수 있는지를 알 수 없는 등의 이유로 인해 인권 의식과 인권에 대한 열정이 부족한 실정이다.

인권 개념은 추상적 개념이면서 그 자체로 현대 사회의 변화에 맞춰 확장 중이다. 새롭게

2) NCIC 국가 교육과정 정보센터, 교육과정 자료실, 평가기준

요구되는 권리에 의해 인권 개념이 확장되고 있음에도 현실적으로는 여전히 인권의 대상과 종류가 차등적이고 보장범위가 제한적이기 때문에 교과서를 통해 인지하는 인권의 개념 정의와 현실에서 인식하는 인권 간의 괴리가 더욱 커지고 있다. 또한 인권을 보장받기 위한 역사적 과정이 혁명과 전쟁을 위주로 이루어졌다는 점이 부각되어, 인권 문제를 해결하기 위해서는 그 정도의 획기적인 사건이 필요하다는 인식을 주고 인권 문제를 수동적으로 바라보게 한다. 통합사회 교과서에서는 인권을 “인간 존엄성을 유지하며 살아갈 수 있도록 모든 사람이 누려야 하는 기본적인 권리” (천재교육, 2018, 108)라고 정의하고 있지만, 인권의 특성과 기본권의 특성이 거의 비슷해서 둘 간의 차이점을 구분하기가 어렵고, 특정 문제가 인권 문제에 해당하는지를 구별하는 기준이 무엇인지 파악할 수 없다. 이러한 점으로 인해 현재 고등학교 통합사회에서 이루어지는 교육을 통해서 내실 있는 인권교육이 실천되고 있지 못하다. 인권 개념에 대한 오해를 불러일으킬 수 있는 교육이 계속된다면 무기력한 태도로 인권 문제를 무관심하게 바라보거나, 사회로부터 가해지는 제재와 제약을 모두 인권 침해라고 치부하거나, 인권 간의 충돌로 인해 제한당한 자신의 인권만을 강조하는 문제가 발생할 수 있다.

따라서 새로운 인권 개념 정의를 바탕으로 인권을 명확하게 이해하고 인권 문제를 인식할 수 있는 인권교육의 방안을 제시하고자 한다. 보다 실효성 있는 인권교육이 되기 위해서는 “그 내용의 기반이 되는 인권이론을 다시 구축” (정필운, 2021, 48)하여 인권교육의 내용을 선별한 뒤, 효과적인 인권교육을 위한 교육목적과 교수·학습 방법 및 평가 방법 등에 대한 연구가 선행되어야 한다. 그 이후에 개별 교과에서도 각 교과와 연계하여 인권을 내용 요소로 학습 목표를 달성할 수 있도록 수업을 설계하고 평가가 이루어질 수 있을 것이다. 나아가 범교과 학습주제로서 인권을 다룰 때도 유의미 학습을 가능하게 하여 내실 있는 인권교육이 가능할 것이다. 본 연구에서는 인권의 상위개념으로서 권리의 개념을 재정립한 뒤 인권의 역사 속에서 인권 개념의 포괄적 정의를 찾아내고, 현실적으로 시대·국가별로 인권 보장범위가 다르다는 점으로 인해 발생하는 인권 개념에 대한 혼란을 인권 3세대론을 이론적으로 활용하여 해소하는 방안을 제시하고자 한다. 더불어 인권 문제의 양상을 분류하기 위한 기준을 별도로 마련하여 인권의 종류를 구분하고, 이를 바탕으로 현 교육과정에서 고등학교 통합사회와 연계하여 실시할 수 있는 인권교육의 교수·학습 방법에 대해 제안하고자 한다.

II. 인권교육을 위한 인권의 개념 정의

1. 인권의 역사

김도균(2006)은 인권에 대해 “실정법의 승인과는 독립적으로 또는 그 이전에 이미 개인이 보유하는 도덕적 권리” 라고 하였다. 권리는 한국민족문화대백과의 정의에 따라, “특정의 생활 이익을 누리기 위해서 법에 의하여 부여된 힘” 을 말한다. 여기서 인권 개념에 대한 혼란이 발생한다. 권리의 한 종류로서 인권은 법적인 승인을 받아 강제 가능하며 국가에 대하여

청구할 수 있는 것이어야 하기 때문이다. 그리고 인권 개념이 갖는 법적인 힘을 강조하는 입장은 1948년 12월 10일 “세계인권선언에서 핵심적인 내용의 기초적 인권들을 빠짐없이 규정”(명재진, 2022, 33)함으로써 등장한 인권법에서부터 인권의 역사가 시작되었다고 보는 것과 상통한다. 이것은 “UN의 인권 개념이 인권 개념의 전부인 것으로 여겨 인권의 역사를 UN의 역사와 동일시하는 관점”(Michael Freeman, 2002, 김철호 역, 2005, 29)이다.

통상 인권은 “역사적으로 17세기부터 18세기에 걸쳐 자연권으로서 주장”(정치학대사전편찬위원회, 인권, 21세기 정치학대사전, 한국사전연구소)되었다고 본다. 인권 사상의 배경이 되는 홉스와 로크의 사상을 통해서 인간은 생래적인 자유를 동일하게 가지고 있고 정치 권력의 목적은 그러한 권리의 보장에 있다는 것을 알 수 있다. 이를 바탕으로 “인권은 영국의 마그나카르타와 종교개혁의 영향을 받은 미국 수정헌법, 그리고 세계인권선언의 세 단계로 성장”(명재진, 2022, 34)했다. 현행 고등학교 통합사회 미래엔 교과서(2018)의 소단원 「인권은 어떤 과정을 거쳐 발전해 왔을까」에서도 인권의 발전 과정에 대해 다음과 같이 서술하기 시작하여 인권 개념의 역사를 근대로부터 제시하고 있음을 알 수 있다.

근대 이전에는 대다수 사람이 왕과 소수의 귀족에게 부당한 억압과 차별을 받으며 생활하였다. ... 근대에 접어들어 천부인권 사상이 확산하면서 영국의 명예혁명, 미국의 독립혁명, 프랑스 혁명과 같은 시민 혁명이 일어나게 되었다. 이러한 시민혁명은 억압당하던 인간의 기본적 권리를 되찾기 위한 투쟁이었고, 그 결과 모든 인간은 태어날 때부터 자유롭고 평등하다는 내용이 미국의 독립 선언과 프랑스의 인권 선언에 명시되었다(정창우 외, 2018, 95).

이러한 서술방식은 인권 개념이 어떤 상황에서 등장했고, 어떤 철학과 사상에 바탕을 두고 있는지를 파악할 수 있는 근거를 마련해준다. 하지만 선언서, 실정법 등과 같이 문서를 통해 구속력이 있는 규범으로서 명시적으로 드러났을 때만 인권이 존재할 수 있다는 착각을 불러 일으킨다. 또한 인권은 인간이라면 누구나 성별, 종교, 사회적 지위, 인종 등과 관계없이 존엄성을 유지하기 위하여 보장 받아야 할 권리인데, 그러면 시민 혁명 이후로 각국의 헌법에 규정되기 전에는 인권이 없었는지, 인권은 인간에게 주어지는 권리인데 시민 혁명 이전의 사람들은 인간이 아니었는지에 대한 의문이 생긴다. 그뿐만 아니라 인권 개념이 등장한 이후로는 성별, 종교, 인종 등과 관계없이 누구나 인권을 보장받고 있는지에 대한 비판도 제기할 수 있다. 이는 인권을 법적 보장이 확보되어야 하는 권리로 파악함으로써, 인간에게 인권이 있다는 것과 그것을 주장하는 것 및 선언하는 것 그리고 인권을 행사하여 보장받는 것의 차이를 구분하지 않았음에서 발생하는 오류라고 할 수 있다.

세계인권선언은 국제관습법으로서 인권의 역사에서 중대한 지위를 차지하고 있지만, 인권 보장의 역사를 살펴보면 “인권의 주안점은 인권을 침해하는 법률기관이나 법률을 비판하는 것으로, 인권 개념은 법적 집행이 가능하지 않다는 뜻을 내포”(Michael Freeman, 2002, 김철호 역, 2005, 25)하고 있다. 오늘날에도 인권 개념은 생활 양식과 갈등 양상의 변화에 따라 지속적으로 확장되고 있으며, 여전히 국내법 및 국제법 질서에서 형성 중인 권리이다. 따라서 권리 개념을 법적인 힘으로 보기보다는 ‘자신의 이익을 향유하기 위하여 정당한 요구를 할 수 있는 자격으로서 의무를 동반하는 힘(자격)’으로 보고, 이에 따라 인권 개념은 인간다운

생활을 위해 누구나 가지는 권리로서 의무를 동반하는 규범적 개념으로 파악하고자 한다. 또한 법은 권리의 실질적 보장을 위한 하나의 도구로서 바라보고자 한다.

인권과 민주주의는 실제의 대상 없이 존재하는 개념으로서 가장 추상성이 높은 개념이다. 동시에 인권과 민주주의 모두 인간 존엄성 존중, 자유와 평등의 보장을 특징으로 한다는 점에서 서로 비슷한 성질을 가지고 있다. 그러나 그 역사와 이론적 연구에 있어서는 큰 차이가 있다. 현행 중학교 사회① 천재교육 교과서에서는 민주주의에 대해 다음과 같이 서술하고 있다.

다수의 사람이 다스린다는 뜻으로, 고대 그리스의 아테네에서 직접 민주 정치의 형태로 시작되었고, 근대 민주 정치를 거쳐, 현대 민주 정치에서 보통 선거 제도를 도입하여 대의 민주 정치를 채택하면서 더 많은 시민의 실질적인 참여를 보장하는 방향으로 발전하고 있다(구정화 외, 2018a, 170-172).

인권에 대해 현행 중학교 사회② 천재교육 교과서에서는 다음과 같이 서술하고 있다.

인권 사상은 절대 왕정을 무너뜨리고 근대를 여는 시민혁명의 원동력이 되었고, 그 결과 프랑스혁명 과정에서 선포된 ‘인간과 시민의 권리 선언’과 같은 인권 보장에 관한 문서들이 등장하였다. 그 후 인권은 각국의 헌법에 규정되었고, 이에 따라 국가는 개인의 인권을 보장해야 할 의무를 지게 되었다(구정화 외, 2018b, 12).

중학교 사회 교과서를 통해 알 수 있는 인권의 역사는 민주주의의 역사에 비해 지나치게 짧다는 것을 알 수 있다. 또한 민주주의는 ‘다수의 사람이 다스리는 것’을 말한다. 그런데 여성, 노예, 외국인을 제외함으로써 다수가 될 수 없는 성인 남성끼리만 모여, 다수결로 국가의 주요 정책을 논의하고 결정했던 고대의 정치형태와 소수의 부유한 중산층만을 대상으로 대표를 선출하여 국가 의사 결정에 참여하도록 했던 근대의 정치형태를 모두 민주 정치에 해당하는 것으로 분류하여 민주주의의 역사를 설명한다. 그리고 그러한 이유는 현대적 의미에서의 민주주의가 ‘국가의 주권이 국민에게 있고 국민을 위하여 정치를 행하는 제도 또는 그러한 정치를 지향하는 사상³⁾’을 뜻하기 때문에 고대와 근대에는 시민의 자격이 제한적이었음을 그 당시 민주주의의 한계이면서도 당시의 정치형태가 민주주의 범주에 해당하는 이유로 지적하고 있다. 민주주의의 역사를 통해 인권도 마찬가지로 인권의 역사를 구성하는 데에 있어 반드시 인권 선언을 통해 법적 효력을 가진 인권 개념이 등장한 이후로 설정할 것이 아니라는 점을 유추할 수 있다. 또한 인권을 주장하고 보장받기 위한 인간의 자격이 제한적이었던 시기가 있었고, 인권의 주장과 행사에 제한과 한계가 존재하여 인권임을 제대로 인식하지 못하고 있었다는 것을 고대, 중세, 근대의 권리 언어를 찾아 그 발전 과정을 분석할 필요가 있다. 예컨대 “아리스토텔레스는 ‘정당한 요구’라는 뜻을 가진 토 디카이온(to dikaiōn)이라는 표현을 사용” (Michael Freeman, 2002, 김철효 역, 2005, 32) 하였는데, 고대에는 태어나면서부터 노예인 사람도 있다고 믿었기에 제한적이긴 하지만, 극히 일부의 사람들에게만 해당한다고 하더라도 인간의 권리로서 고대에도 인권에 대한 의식과 관념은 갖고 있었다고 볼 수 있다.

인권은 그 자체로 인식될 수 있는 개념이 아니라 인간 존엄성, 인간다운 삶, 인간의 의무 등이 무엇인지에 따라 그 범위가 달라지는 도덕적·가변적 개념이다. 그러나 인간 존엄성에 대한 추

3) 두산백과, 민주주의, 「두산백과 두피디아」, 두산백과

상적이고 모호한 부분을 제외하고도 인권은 쉽게 파악될 수 없고, 법적 보장의 필요성 유무에 따라 일관되게 사용되지도 않는다. 인권의 역사를 찾는 과정은 인권의 개념을 좀 더 명료하게 정의하고 기본권과 같은 비슷한 개념 간의 간섭현상을 막음으로써 인권에 대한 논의의 정당성과 인권 보장의 필요성을 역설하기 위해서이다. 인권을 권리의 하위개념으로서 ‘자신의 인간 존엄성을 위해 모든 사람이 정당한 요구를 할 수 있는 힘(자격)’으로 정의한다면, 인권은 기본권을 포함하는 개념이 된다. 개념상 국가가 필요한 기본권과는 달리, 인권은 2명 이상의 사람 간 관계가 성립하는 것만으로도 주장될 수 있다. 또한 권리를 실효적으로 보장하는 방법 중에는 그러한 요구를 법적으로 수용하여 강한 청구권을 행사할 수 있도록 하는 것이 있다. 기본권의 경우 헌법만으로는 실효적으로 보장할 수 없지만, 최소한 헌법이 있는 다음에야 실효적 보장을 요구할 수 있다. 반면에 인권의 경우 사회에서 정당하게 받아들여지는 것만으로도 내면적 강제력을 통해 보장될 수 있고 법적으로 수용되기 이전에도 그 실효적 보장을 요구할 수 있다. 인권의 보장을 위해서는 국가만이 아니라 사회를 이루는 모든 행위 주체들의 노력이 요구되며 ‘강한’ 인권일수록 실질적 보장을 위해 ‘강한’ 노력과 의무가 동반된다. 민주주의의 역사가 국민·시민이 탄생한 이래로 다수에 의해 통치되는 방식으로 성립한다면, 인권의 역사 역시도 인류가 탄생하여 사회를 이루고 살아가면서부터 관계를 맺는 방식으로 성립할 수 있다.

2. 인권의 이론

현행 교과서에서 등장하는 인권 이론에는 카렐 바작(Vasak, K.)의 ‘인권 3세대론’이 있다. 고등학교 통합사회 천재교육 교과서에서는 인권 3세대론에 대해 다음과 같이 서술하고 있다.

프랑스의 법학자인 카렐 바작은 인권의 변화 과정을 1, 2, 3세대로 설정하여 설명하였다. 1세대 인권은 자유롭기 위해 국가로부터의 불간섭을 요구하는 시민·정치적 권리이다. 2세대 인권은 인간다운 삶을 보장받기 위해 국가가 적극적으로 개입할 것을 요구하는 경제·사회·문화적 권리이다. 3세대 인권은 차별 받는 집단의 인권 보호에 주목하여 연대와 단결을 강조하는 집단의 권리이다(구정화 외, 2018, 108).

인권 3세대론은 근대적 인권 개념의 형성과 발전 과정을 보여준다. 그러나 이러한 세대 구분은 세대별 인권 간의 중요도에 차이가 있다거나, 이전 세대의 인권을 완성한 후에야 다음 세대의 인권 목록을 순차적으로 보장할 수 있다는 인식을 주기도 한다. 특히 1세대 인권과 2세대 인권에 대해서는 각각 소극적·방어적 권리와 적극적·요구적 권리의 특징을 부여하고 양분하여 인권의 종류를 자유권, 평등권, 연대권의 3가지로 분류하게도 한다. 하지만 인권 보장에는 순서가 없으며, 사회가 복잡해짐에 따라 인권 문제의 양상이 다양해지고 인권의 종류로 일컬어지던 것에 대한 구분 기준이 모호해졌다. 그 근거는 다음과 같다. 첫째, 자결권의 경우 인권 3세대론에서 집단적 권리인 제3세대 인권 목록에 해당⁴⁾하며 지금도 여전히 그 구체적인 보장을 위해 힘쓰고 있는 권리이다. 하지만 이 권리는 이미 1966년에 체결된 A규약과 B규약의 각 제1조⁵⁾에서 동일하게 규정하고 있고 그 내용과 자결권의 특징만으로는 1·2·3세대를 명확하게

4) 구정화 외(2017). 고등학교 통합사회. IV-01:인권의 의미와 변화 양상 (108쪽). 천재교육.

구분하기 어렵다. 이는 3세대 인권 목록에 해당하는 다른 권리들도 마찬가지로 그 내용만으로는 세대를 명확하게 구분할 수 없다. 둘째, 자유권의 경우 반드시 국가로부터 방어하는 형태만으로 달성할 수 없기 때문에 소극적 권리라고 단순하게 표현할 수 없다. 1세대 인권 목록에 자유권이 있지만 당시에 보장되던 형태가 방어적 형태일 뿐 현대에도 같은 방식으로만 자유권을 보장할 수 없다. 셋째, 박병도(2006, 175)는 “제1세대 인권과 제2세대 인권이 이미 국제법 및 국내법 질서에서 완성된 권리라고 한다면, 제3세대 인권은 ‘형성 중에 있는’ 또는 그 인정을 요구하고 있는 권리”라고 하였다. 하지만 제1세대 인권과 제2세대 인권 중에서도 특정 계층·국적 등에 따라 실질적으로 인정되지 못하는 권리들이 있고, 표현의 자유 등과 같이 개별 인권의 측면에서 국제법 혹은 국내법(헌법, 법률) 내에서 인정이 요구되는 권리들도 있다.

세계 교류의 확산으로 지속 가능한 환경이나 평화뿐만 아니라 생명, 자유, 평등, 문화 등을 비롯한 현대 사회의 많은 인권 문제는 한 국가만의 노력이 아니라 개인과 국가 간의 관계를 넘어선 국제사회에서의 참여와 연대가 필요하다. 그러므로 현행 교과서를 통해 인권 3세대론을 학습할 경우 발생할 수 있는 인권 개념에 대한 오해의 소지를 해소하기 위해 인식이나 사물이 정·반·합의 3단계를 거쳐서 전개된다고 보는 헤겔의 변증법을 활용하고자 한다. 이것을 인권 3세대론에 적용하여 이해한다면 인권 개념에 대한 서구적 인식은 제1세대 인권·제2세대 인권·제3세대 인권의 3단계를 거쳐 종합 통일할 수 있다. “루소는 평등도 자유의 정치적 안전장치의 전제이며, 평등 없이 자유는 존립할 수 없다.”(Volker Gerhardt, 1995, 김종기 역, 2007, 33)고 보았다. 제1세대 인권의 중심 이념이 자유라고 한다면, 제2세대 인권의 중심 이념이 평등인데, “제1세대 인권이 추구하는 자유의 이념 안에 평등이 전제되어야 한다는 모순이 포함”(두산백과, ‘변증법’ 참고)되어 있다. 그리고 제3세대 인권의 중심 이념이 되는 연대성은 제1세대 인권과 제2세대 인권에서 이념적 특징으로 하고 있는 자유와 평등을 배제하는 연대가 아니라는 점에서, 제3세대 인권에 대해 1, 2세대 인권을 종합하는 인권 개념을 도출할 수 있다. 이러한 종합적인 인권 개념은 “1988년 제43차 UN 총회에서 ‘연대성에 기반을 둔 인권’을 잠정 의제에 포함시켰고, 제44차 UN 총회에서는 콜롬비아 대표가 평화권, 개인의 발전, 쾌적하고 건강한 환경, 인도적 조력, 그리고 인류공동유산에 대한 이익의 향유는 모든 적절한 수단으로 고려되어야 한다는 내용이 포함된 결의안을 제출”(박병도, 2006, 166 각주 인용)하였다는 점에서도 알 수 있듯이, 전지구적 문제로서의 전쟁, 국제무기 경쟁, 절대적 빈곤, 환경파괴 등의 문제가 해결되지 않는 한, 전지구적 연대의 불가피성을 강조하며 계속해서 확장될 것이다.

인권의 주장 및 실질적인 보장의 범위와 순서는 개인의 신념 혹은 각 나라의 정치적 상황과 문화적 배경, 경제적 여건 등에 따라 다르지만, 인권 3세대론에서 제시하는 세대의 순서가 모든 나라에 일관되게 적용되는 것으로 여겨질 수 있다. 이를 방지하기 위해 인권의 보장과 확립을

-
- 5) 제1조 1. 모든 사람은 자결권을 가진다. 이 권리에 기초하여 모든 사람은 그들의 정치적 지위를 자유로이 결정하고, 또한 그들의 경제적, 사회적 및 문화적 발전을 자유로이 추구한다.
 2. 모든 사람은 호혜의 원칙에 입각한 국제적 경제협력으로부터 발생하는 의무 및 국제법상의 의무에 위반하지 아니하는 한, 그들 자신의 목적을 위하여 그들의 천연의 부와 자원을 자유로이 처분할 수 있다. 어떠한 경우에도 사람은 그들의 생존수단을 박탈당하지 아니한다.
 3. 비자치지역 및 신탁통치지역의 행정책임을 맡고 있는 국가들을 포함하여 이 규약의 당사국들은 국제연합헌장의 규정에 따라 자결권의 실현을 촉진하고 동 권리를 존중하여야 한다.

지향하는 신념·사상 혹은 체제를 ‘인권주의’라고 명명하고 인권주의의 종류를 통해 인권의 보장과 발전에 대한 이념적 차이 혹은 현실적 형태 등을 구분할 것을 제안한다. 이때 인권 3세대론에서 말하는 세대 구분에 따른 인권 목록을 활용하여, 각 인권주의에서 중시하는 인권의 목록과 인권 실현의 양상을 구분할 수 있다. 또한 인권 보장의 제도적 이행 정도 혹은 신념에 따라 인권주의의 연속적인 스펙트럼을 구성할 수도 있다. 표준국어대사전에 의하면 주의(主義)는 체계화된 이론이나 학설을 의미한다. 인권의 존중과 보장 및 확장은 민주주의만으로 실현할 수 없으며 법치주의만으로 혹은 입헌주의만으로도 달성할 수 없다. 그러므로 인권주의 용어에 근거하여 이를 세분화한다면 인권 보장에 관한 체계화된 이론을 개발할 수 있다. 또한 인권주의를 내세움으로써, 각 행위 주체가 인권의 제도화 및 체계화를 통한 삶의 질 개선을 촉진하고 인간다운 삶의 보장을 통한 인간 존엄성의 실현을 위해 노력하고 있다는 점을 내세울 수 있다. 인권을 제도화하여 보장하는 과정에서 발생하는 여러 가지 충돌과 마찰을 해결하기 위한 중심 가치를 표현하는 지표로서 인권주의의 종류는 이론과 현실의 괴리를 인식할 수 있게 하면서도 각 국가·문화권마다 인권 보장에 있어 차이가 발생하는 현실을 이해할 수 있는 기반을 제공할 것이다.

3. 인권의 종류

이수경·정필운(2018)은 현행 중학교 사회 교육과정과 교과서의 인권 단원에 대한 구성과 서술을 분석하며 다음과 같이 문제점을 지적하고 해결방안을 제시하였다.

인권, 기본권 양 개념을 적절히 안내하지 못하고, 인권 침해의 구제 수단에 대한 학습을 방해하며 기본권 교육에도 부정적인 간섭을 일으킨다. 그러므로 인권교육을 독립된 단원으로 구성하는 것이 필요하며, 이와 별도로 교과서의 서술 순서를 재구성하여, 인권을 협의의 인권과 광의의 인권으로 이원화하여 협의의 인권은 자연권으로서 인권 개념으로, 광의의 인권은 협의의 인권과 실정화된 인권 개념까지 포괄하는 개념으로 재개념화하여 교수하는 안을 권고한다.(이수경·정필운, 2018, 29-50)

협의의 인권과 광의의 인권으로 이원화하여 교수하는 안은 인권 침해의 구제 수단과 기본권 구제 수단을 구별하여 둘 간의 간섭현상을 완화하는 데에 도움을 준다. 하지만 이러한 개념 정의는 협의의 인권과 기본권을 동위개념으로 만듦으로써 기본권에 대한 오해를 불러일으킬 수 있다. 차경수·모경환(2009)은 동위개념에 대해 다음과 같이 서술하였다.

개념이 포괄하는 정도가 높은 것은 상위개념, 그 정도가 동일한 것은 동위개념, 낮은 것은 하위개념이다. 남자와 여자는 사람이라는 개념의 하위에 존재하는 동위개념이며, 이러한 개념의 형태는 개념의 분류에서 중요한 의미를 갖는다. 왜냐하면 그렇게 분류했을 때, 전체 포괄의 원칙과 배타성의 원칙에 따라, 모든 사람을 포함하면서도 중복으로 분류되는 사람이 없기 때문이다(차경수·모경환, 2009, 211).

이러한 개념 분류에 따라 협의의 인권과 광의의 인권 구분은 협의의 인권과 실정법상의 권리인 기본권 및 법률상 권리를 광의의 인권 개념의 하위에 존재하는 상호 배타적인 권리로 인식하게 할 수 있다. 기본권은 인간이라면 누구나 가지는 권리와 자격에 근거하여 국가가

국민에게 기본적 권리로써 보장하는 것이며, “국가 권력은 개인의 기본권을 보장하는 활동을 통해서 비로소 그 정당성이 완성” (박상기 외, 2012, 91)된다. 현재 실정법상 인정되어 보장하고 있는 권리들은 인간의 권리 중에서도 역사적 발전 과정에서 인간다운 삶을 위해 기본적으로 갖추어야 하는 것으로 인정된 권리이며, 대한민국헌법은 국가의 의무로서 개인이 가지는 기본적 인권을 확인하고 보장할 것을 규정하고 있다. 그러나 협의의 인권 개념을 ‘실정권이 아닌 자연권’으로서 일반적으로 사용하게 된다면, 동위개념에 의해 협의의 인권(=자연권)이 기본권이나 법률상 권리와 배타적인 것인지, 기본권은 인간의 권리 중 가장 기본적인 권리들을 중심으로 발전한 권리가 아니라는 것인지 혹은 권리가 실정권으로 인정되면 협의의 인권(=자연권)이 아니게 되는지, 헌법에서 보장하고 있는 신체의 자유는 실정법상의 권리이냐 협의의 인권(=자연권)에는 해당하지 않는 권리인 것인지 등의 의문이 생긴다.

국가인권위원회법⁶⁾에 따르면 인권은 “「대한민국헌법」 및 법률에서 보장하거나 대한민국이 가입·비준한 국제인권조약 및 국제관습법에서 인정하는 인간으로서의 존엄과 가치 및 자유와 권리”를 말한다. 그러나 실질적으로 인권은 완전히 법률적인 개념이 아니고 “법적으로 집행이 가능하지 않다는 뜻을 내포” (Michael Freeman, 2002, 김철효 역, 2005, 25)하고 있다. 그러므로 인권에 대한 폭넓은 교육을 위해 인권을 ‘모든 사람이 누구나 자신의 인간 존엄성을 유지하기 위해 정당한 요구를 할 수 있는 힘(자격)’으로 포괄적으로 정의하여 설명하고자 한다. 또한 인권과 기본권의 관계를 명확하게 제시하여 개념적 혼란을 방지하고 인권침해에 대한 구제 수단을 구별하기 위해 인권을 제도화된 인권과 비제도화된 인권으로 구분하여 제시하고 교수하고자 한다. 제도(institution, 制度)는 “사회의 성원 사이에서 여러 가지 생활영역을 중심으로 한 규범이나 가치체계에 바탕을 두고 형성되는 복합적인 사회규범의 체계” (두산백과, 두피디아)를 말한다. 제도화된 인권은 국제규범 중 국내법으로서 효력이 없는 권리와 헌법상 권리(≧기본권), 법률상 권리를 포괄하는 권리이며, 비제도화된 인권은 그 외의 인권으로서 국제규범에서 인권으로 선언하지 않거나 실정법에 근거하지 않은 권리이다. 이를 바탕으로 인권을 재개념화하여 인권의 종류를 도식화하여 나타내면 다음과 같다(그림1).

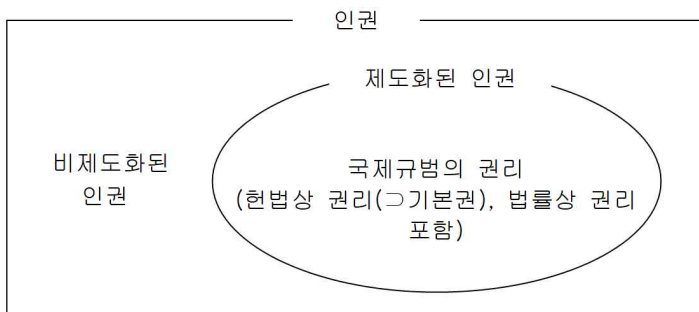


그림 1. 인권의 재개념화

6) 법률 제18721호, 2022.07.01.

“헌법재판소의 판례 변경 사례는 많지 않지만 꾸준히 존재” (이규환, 2022, 92)하였다. 이것은 헌법에서 보장하는 기본권 중에서도 법률에 의해 실현되는 구체적인 권리에 대해서는 헌법 해석의 방식, 정치적 요인, 사회·문화·시대적 요인 등 여러 가지 변화에 영향을 받는다는 것을 의미한다. 헌법상 보장되는 기본권의 구체적인 형태인데도 여러 가지 이유로 법률상 보장되지 못하는 개별적인 권리들이 있으며, 이러한 문제는 인권 개념의 정의가 명확하지 못하여 개별 인권을 인권으로 인식하지 못한다는 데서 발생하기도 한다. 인권 보장의 역사를 돌아보았을 때 상당수의 인권 문제들이 이러한 부분과 관련하여, 헌법 개정의 문제보다는 법률 개정의 문제로서 발생하는 경우가 많다. 예를 들어 헌법재판소는 “선거운동기간 중 인터넷게시판 실명 확인을 하도록 규정한 구 공직선거법(2017. 7. 26. 법률 제14839호로 개정되고, 2020. 2. 4. 법률 제16957호로 개정되기 전의 것)에 대해 2010년 이루어진 2008헌마324 등⁷⁾과 2015년 이루어진 2012헌마734 등⁸⁾은 해당 조항에 대해 합헌 결정을 내렸으나, 2021년에 이루어진 2018헌마456 등⁹⁾은 익명 표현의 자유와 언론의 자유, 그리고 개인정보자기결정권 등을 침해한다는 이유로 위헌 결정” (이규환, 2022, 92)을 내렸다. 현재는 헌법에서 보장하는 기본권으로서의 자유권 중 하나로 인식하였지만 구 공직선거법이 개정되기 전까지는 익명 표현의 자유와 언론의 자유 등을 침해함으로써 인권을 침해하고 있었던 사건이 된다. 이와 비슷한 종류의 사건을 기본권 침해 사례로서만이 아니라 인권침해 사례로서 바라보고자 하는 것은 각 국가 내에서 발생하는 기본권·인권 문제도 인류 공동의 문제로 인식하도록 함으로써 해당 국가만의 노력이 아니라 다양한 행위 주체들의 관심과 참여를 촉구할 수 있기 때문이다.

인권 보장의 실태를 분석하기 위해서는 제도화된 인권과 비제도화된 인권의 구분뿐만 아니라 보장 수단의 종류 및 법적 강제력에 따른 실효성 유무에 따라서도 인권을 세분화하여 구분할 필요가 있다. 예컨대 대한민국헌법 제6조에서 명시하는 바와 같이 외국인에 대하여 국제법과 조약이 정하는 바에 의하여 헌법상 그 지위를 보장하고 있으므로 헌법 개정의 문제는 아니지만, 상호주의를 채택하면서 외교·정치적 문제나 경제적 사정 등으로 인해 발생하는 인권 문제가 있다. 2017헌가29¹⁰⁾에서 출입국관리법 제63조 제1항이 피보호자의 신체의 자유를 침해함으로써 인한 위헌의견에 찬성한 재판관이 과반수 이상이지만 심판정족수에는 이르지 못하여 합헌 결정을 내린 사건과 “유엔아동권리협약에서 아동에 대한 보호를 명시하고 있음에도 불구하고 출입국관리법 제46조가 강제퇴거 대상을 정하면서 아동과 성년을 구별하지 않고 있다고 구급 외국인 아동 소송대리인단이 지적” (장한지, 법률방송뉴스, 2020.02.21.)하는 사건이다. 이러한 인권 문제는 국제규범에서 인권으로 선언하고 헌법에서 그 지위를 인정함으로써 보장되는 인권을 대상으로 하지만, 사안이 복잡하여 침해하는 인권이 기본권인지 국제규범 중 국내법으로서 효력이 없는 권리인지를 쉽게 구분하여 파악하기가 어렵다. 이에 따라 국민이 아니더라도 법원에 소송을 제기할 수 있고 헌법재판소에 구제를 요청하여 합헌·위헌의 결정을 받을 수 있지만, 학습의 과정에서 이러한 인권 문제를 접했을 때 구제방안을 쉽게 떠올리기 어렵다.

7) 헌재 2010. 2. 25. 2008헌마324 등, 판례집 22-1상, 347 [전원재판부]

8) 헌재 2015. 7. 30. 2012헌마734 등, 판례집 27-2상, 308 [전원재판부]

9) 헌재 2021. 1. 28. 2018헌마456 등, 공보 제292호, 213 [전원재판부]

10) 헌재 2018. 2. 22. 2017헌가29, 판례집 30-1상, 186 [전원재판부]

따라서 국제규범과 헌법에서 보장하면서 법률상 보장되는 인권 및 헌법상 권리는 아니지만 국제규범과 법률이 보장하는 인권을 법률로써 보장받지 못하여 강제력이 없는 여타의 인권들과 구분하기 위해 각각 조직화된 인권과 비조직화된 인권으로 분류하여 범주화하고자 한다. 조직(organization, 組織)은 “개개의 요소가 일정한 질서를 유지하면서 결합하여 일체적인 것을 이루고 있는 형태”(두산백과, 두피디아)를 말하며, 공동의 목표를 달성하고자 연대성을 가지고 역할을 분담하며 협동하는 체계이다. 조직화된 인권은 강한 청구권을 행사할 수 있는 인권으로서 법률상의 효력을 통해 인권 보장을 위한 연대적 노력을 하도록 하는 권리를 말한다. 비조직화된 인권은 법적인 힘과 개별적인 제재가 없어서 실질적으로 보장받기 어려운 인권으로서, 국제법과 헌법에서는 인권으로 선언하고 있다 하더라도 법률 및 법률기관에서 보장하지 않는 권리와 국제규범 중 국내법으로서 효력이 없는 권리, 국제규범을 통해서도 인정되지 않는 권리를 포함한다. 조직화된 인권과 비조직화된 인권을 구분함으로써 인권을 보장하는 규범을 세부적으로 구분할 수 있고, 각 행위 주체가 인권 보장을 위해 힘써야 할 부분을 한눈에 알 수 있으며, 각 국가나 지방에 따라 제한되거나 침해받는 권리를 종류에 따라 비교하여 파악할 수도 있다. 다음과 같은 사례가 있다. “국제인권법과 앰네스티는 낙태를 시도하는 여성과 소녀 및 관련 의료 서비스 제공자 등에 대한 범죄화를 반대”(국제앰네스티 한국지부, 2018.06.05.)한다. 그러나 최근 미국 연방대법원은 “낙태가 헌법상 권리가 아니며, 질서 있는 자유의 개념에 내재되어 있지도 않으므로 낙태 문제를 국민의 대표가 결정”(김두용, 일간스포츠, 2022.06.25.)해야 한다며, 임신 6주 이후부터 약 임신 28주 이전까지의 낙태권을 폐지하는 결정을 내렸다. 이로 인해 미국에서 낙태에 대한 산모의 권리는 미국 연방 헌법상 인권 및 기본권으로 인정되진 않지만, 낙태 금지에 관한 연방 법률이 제정되기 전까지는 각 주의 헌법 및 법률로써 보장될 수 있다. 각 주에서 낙태를 여성의 권리로 인정한다면, (연방) 국가가 아닌 지방(주)을 조직의 기준으로 보았을 때 강제력이 있는 권리에 해당하므로 조직화된 인권에 해당한다. 이 경우 같은 내용의 권리임에도 한 국가 안에서 조직화된 인권이 될 수도, 비조직화된 인권이 될 수도 있는 사례가 된다. 표 2는 인권의 개념분석에 대한 논의를 종합하여 인권의 종류를 분류하여 나타낸 것이다.

표 2. 인권의 개념분석 (※ 콤마(.)는 or를 의미함)

인권의 분류		포괄하는 권리		조직	보장 수단	구제 수단	
인권	제도화된 인권	1)	국제법상 권리O (연방) 헌법상 권리O	법률상 권리O	조직화	국제규범, (연방) 헌법, 법률 등	법원, 헌법재판소, 국가인권위원회, 국민권익위원회, 저항권, 시민불복종, UN 청원(1503절차) 등
		2)	국제법상 권리O (연방) 헌법상 권리X	법률상 권리O		국제규범, 법률 등	
		3)	국제법상 권리O (연방) 헌법상 권리O	법률상 권리X	비조직화	국제규범, (연방) 헌법, 조례 등	
		4)	국제법상 권리O (연방) 헌법상 권리X	법률상 권리X		국제규범, 조례, 헌장, 선언문 등	
	비제도화된 인권	5)	국제법상 권리X	국내법상 권리X		도덕 등	정치적 방법 등

인권은 헌법에 의하여 국민에게 보장되는 기본권을 포괄하는 개념이다. 또한 인권과 기본권은 상호 배타적인 개념이 아니기 때문에 필자는 인권을 1차적으로 제도화된 인권과 비제도화된 인권으로 구분하여 개념을 분류하고, 기본권은 제도화된 인권에 속하는 하나의 항목으로 보았다. 2차적으로는 국내법상 강제력의 유무로 인해 발생하는 인권 문제들을 구분하기 위해 조직화된 인권과 비조직화된 인권으로 개념을 분류하였다. 이로써 인권은 다섯 가지 종류의 권리들을 포괄한다. 첫째, 조직화된 인권의 하나로서 국제법상 권리이자 헌법상 권리(기본권)이면서 법률상 권리이다. 이것은 국제규범, (연방)헌법, 법률 등에서 보장하고 있으며 침해당했을 경우 법원, 헌법재판소, 국가인권위원회, 국민권익위원회 등에 의해 구제받을 수 있고, 최후의 수단으로서 저항권과 시민불복종을 행사하거나 정치적 방법 등을 통해 실효적으로 보장받을 수 있다. 둘째, 국제규범 및 법률 등에서 권리로 보장하지만 (연방)헌법상 기본권으로 인정되지 않는 인권이다. 셋째, 비조직화된 인권의 하나로서 국제법상 인권이자 헌법상 기본권이지만 법률상 개별 인권으로서 보장되지 않는 권리이다. 국제규범과 (연방)헌법 등에 의해 보장되며, 침해당했을 경우 구제 수단은 조직화된 인권의 구제 수단과 같다. 첫 번째 종류와 세 번째 종류의 인권은 모두 헌법에서 보장하는 권리이므로 기본권을 포함한다. 넷째, 국제법상 인권으로 보장할 것을 선언하지만 국내법에서는 효력이 없는 권리로, 국제규범 등에 의해 보장되며, 침해당했을 경우 법원을 제외한 전문권리구제수단 혹은 저항권, 시민불복종 등의 방법을 통해 구제받을 수 있다. 헌법 해석의 문제이거나 시대 변화에 따라 기본적인 인권으로 인정할 수 있는지에 대한 문제일 경우, 헌법재판소를 통해서도 구제받을 수 있다. 다섯째, 비제도화된 인권으로서 국제규범, 국내법 등 실정법에 의한 보장과 선언이 불충분한 인권이다. 이것은 정치적 방법 등을 통해 실효적으로 구제받을 수 있다.

이상의 논의를 종합하여 인권의 개념을 ‘모든 사람이 누구나 자신의 인간 존엄성을 실현하기 위해 정당한 요구를 할 수 있는 힘(자격)’으로 정의하고 인권의 특성을 ‘인간이라면 누구나 인간 존엄성을 유지하며 살아가기 위해 태어나면서부터 항구적으로 갖는 권리이며 침해할 수 없는 것’으로 규정하고자 한다.

Ⅲ. 고등학교 통합사회와 연계한 인권교육의 방법

1. 인권교육의 목표

사회과에서 실시하는 인권교육은 사회과의 성격에 바탕을 두게 된다. 사회과는 민주 시민적 자질을 갖추도록 하는 교과이다. 여기서 민주 시민은 사회생활을 영위하는 데 필요한 지식의 습득을 바탕으로 민주적 가치와 태도를 함양하고, 합리적 문제해결력을 바탕으로 개인·국가·사회·인류의 발전에 기여할 수 있는 사람이다. 민주 시민적 자질의 함양을 위한 인권교육의 목표는 인권과 관련된 지식의 습득과 인권 감수성 함양, 인권 문제에 관한 탐구력과 합리적인 해결 능력을 바탕으로 사회 발전에의 기여 등으로 설정할 수 있다. “제임스 뱅크스(J.A.Banks)는 사회과의 교육 목표를 지식, 기능, 가치·태도, 시민행동의 네 가지로 서술”(차경수·모경환, 2009, 67)한다. 따라서 현행 교과서에서 제시하는 인권교육의 내용 요소를 참고하여, 인권교육의 목표를 지식, 기능, 가치·태도, 시민행동의 네 가지 측면으로 구분하여 서술할 수 있다.

각 수업의 장면에서 실시하고자 하는 인권교육의 주제와 내용 요소에 따라 학습 목표를 달리 설정하고 다양한 수업모형을 적용하여 교수·학습 방법을 고안할 수 있다. 예를 들어, 인권의 개념을 이해하고 특징을 파악하여 개념을 이해하고 분석하고자 한다면 개념학습 모형을, 인권의 종류 구분을 바탕으로 인권 문제의 해결방안에 대한 가설을 설정하고 자료 조사를 통해 검증하고자 한다면 탐구학습모형을, 비조직화된 인권으로 인해 발생하는 논쟁문제에 대한 입장을 합리적으로 선택하고 그러한 선택을 사실과 가치의 검증을 통해 옹호하고자 한다면 논쟁 문제 수업모형을 적용할 수 있다. 이 외에도 인권교육의 목적과 학습 요소에 따라 다양한 방식의 수업이 가능하지만 본 연구에서는 인권의 개념을 중심으로 전술하였기에 개념학습모형을 적용하였으며 학습 목표를 다음과 같이 설정하였다. 첫째, 인권의 개념 정의를 통해 인권과 기본권의 관계를 설명할 수 있다. 둘째, 인권 문제를 인권의 종류에 따라 구분하여 인식하고, 인권의 목록과 사례를 인권의 개념지도에 기록한다. 셋째, 인권 감수성을 함양하고 다양한 인권 문제에 관심을 가진다. 넷째, 모둠활동을 통해 권리에는 의무가 발생한다는 점을 이해하고, 인권 보장을 위해 동반되는 노력과 책임에는 어떤 것이 있을지 고민하고 실천하는 자세를 가진다.

2. 인권 개념학습을 위한 교수·학습 지도안

사회과의 개념학습 모형에는 대표적으로 속성모형, 원형모형, 상황모형이 있다. 속성모형은 개념의 특징을 가지고 연역적 방법을 중심으로 개념을 정의하고 분석하도록 가르치는 것이다. 인권은 추상적인 개념이기 때문에 구체적인 사례보다는 속성을 중심으로 파악하였을 때 인권의 본질에 대한 효과적인 학습이 가능하며, 통합사회 주석교과서(천재교육, 2018, 108)에서는 인권의 특성을 보편성, 천부성, 불가침성, 항구성으로 명확하게 제시하고 있다. 그러므로 이러한 특성을 바탕으로 고등학생에게 인권의 개념을 학습하도록 하기 위해서는 속성모형이 가장 적합하다. 원형모형을 적용할 경우 다음과 같은 한계가 있다. 첫째 인권의 대표적인 원형을 찾을 수

없으며 찾는다고 하더라도 그 원형의 온전한 모습을 구체적으로 제시할 수 없다. 둘째, 인권에도 포괄적인 것과 구체적인 것이 있으므로 제시된 인권의 원형에 의해 인권의 개념을 이해할 경우, 그 원형에 가까운 것만이 인권에 해당한다는 식의 오해와 편견이 발생할 수 있다. 셋째, 추상적인 인권 개념의 원형에 대해 귀납적 방법을 적용하여 인권의 속성을 발견하고 일반화하기가 어렵다. 넷째, 기본권과 같이 비슷하면서 위계관계가 있는 개념의 경우 원형모형을 통해서 이들 개념 간의 차이를 명확하게 파악하기 어렵다. 이뿐만 아니라 사례를 통해 인권 개념이 가지는 필요충분한 특징을 발견하기에는 인권의 종류와 국가, 사회적 지위, 계층 등에 따라 나타나는 양상이 다양하여 검토해야 할 사례들이 많기 때문에 예모형도 한계가 있다. 상황모형의 경우, 각 학생의 가정환경이나 국적, 문화권, 종교 등에 따라 경험하고 인식하게 되는 인권 문제가 다를 수 있으므로 모든 학생들이 인권 개념의 보편적 특징을 학습하도록 하기가 어렵다. 따라서 본 연구에서는 인권의 결정적 속성을 통해 인권의 사례를 분석하여 파악하고, 인권과 기본권의 관계를 분석하여 인권 개념에 대해 효과적으로 이해할 수 있도록 하기 위해 속성모형을 적용하여 교수·학습 방법을 제안하고자 한다. 속성모형에 대해 차경수·모경환(2009)은 다음과 같이 서술하였다.

속성모형은 개념의 형성 과정에서 그 개념의 고유한 특징이 가장 중요한 요소라고 보고, 이 특징을 중심으로 개념으로 이해하려고 하는 것이다. 이 모형에서는 교사가 먼저 학생들에게 개념의 결정적 속성과 비결정적 속성을 이해하거나 발견하도록 하고, 그 특징에 맞는 예와 예가 아닌 것을 이해하도록 한다. 그 후 새로운 대상에도 이러한 특징이 잘 적용되는가를 시험하는 가설검증을 한다. 특징을 검토하고 나면 개념의 종류, 형태, 상호관계 등에 대한 개념분석을 시도하며, 개념의 여러 가지 특징이 부가적으로 또는 결합적으로 구성되는가 아니면 분리적으로 구성되는가를 검토한다. 다음 단계에서는 개념과 관련하여 제기될 수 있는 여러 가지 문제를 검토한다. 마지막 단계에는 지금까지 제시했던 여러 가지 분석과 검토를 중심으로 평가를 실시한다(차경수·모경환, 2009, 214-216).

속성모형은 교사가 제시하는 개념의 속성을 중심으로 현실에 존재하는 사례와의 비교를 통해 차이를 분석하며 개념을 이해한다. 속성모형을 통해 인권 개념을 학습한다면 교과서에서 정의하는 인권 개념과 인권이 처한 현실 간의 괴리를 발견하고, 결정적 속성과 비결정적 속성의 구분을 통해 그러한 갈등을 해소할 수 있다. 또한 경험을 통해 권리에 대해 발생하는 의무를 체험할 수 있도록 하면서도 사회과교육의 목표 중 하나인 집단기능 및 경청의 자세를 습득할 수 있도록 지도하기 위해 모둠활동을 혼합하여 표 3과 같이 지도안을 구성하였다.

표 3. 인권 개념학습을 위한 교수·학습 지도안

학습주제	인권의 개념	학습 대상	고등학교 1학년
학습목표	1. 인권의 개념 정의를 통해 인권과 기본권의 관계를 설명할 수 있다. 2. 인권 문제를 인권의 종류에 따라 구분하여 인식하고, 인권의 목록과 사례를 인권의 개념지도에 기록한다. 3. 인권 감수성을 함양하고 다양한 인권 문제에 관심을 가진다. 4. 모둠활동을 통해 권리에 의무가 발생한다는 점을 이해하고, 인권 보장을 위해 동반되는 노력과 책임에는 어떤 것이 있을지 고민하고 실천하는 자세를 가진다.		
단계	과정	교수·학습 활동	자료·유의점

<p>도입</p>	<p>전체 학습 (5')</p>	<p>▷동기유발 - 학생 두발·복장 자율화를 위한 인권위원회 진정 관련 KBS뉴스 영상 (https://news.kbs.co.kr/news/view.do?ncd=5310089&ref=A)¹¹⁾ - 영상에서 나타나는 갈등의 양상과 원인 및 갈등을 해결하기 위한 노력에 대해 발표한다. - 영상에서 나타나는 갈등에 대한 의견·소감을 자유롭게 발표한다.</p> <p>▷학습 목표 제시 - 학습 목표를 통해 배울 내용을 확인한다.</p> <p>▷문제 제기 - 동기유발 영상에서 문제가 되는 인권은 무엇인지, 침해된 학생의 권리가 인권에 해당하는지를 판단하는 기준이 무엇인지, 인권이 무엇인지, 인권이 제한될 수 있는지에 대한 문제를 제기하고 학습의 과정에서 답을 찾는다.</p>	<p>멀티미디어 기기</p> <p>대한민국 헌법</p> <p>개별학습지</p> <p>인권 문제가 주변의 문제임을 인식하게 한다.</p>
<p>전개</p>	<p>전체 학습 (10')</p>	<p>▷브레인스토밍 - 교과서와 평소 경험을 바탕으로 인권이라고 생각하는 권리의 목록을 나열한다. - 인권이 아닌 것을 발표하였을 경우 따로 범주화하여 분류한다. 예) 행복추구권, 생명권, 자유권, 평등권, 두발의 자유, 복장의 자유, 표현의 자유, 신체의 자유, 교육권, 문화권, 자결권, 평화권, 환경권, 교권, 노동권, 참정권, 청구권, 손해배상청구권 등</p> <p>▷인권의 속성 제시 - 나열된 인권의 사례들을 바탕으로 인권의 개념, 인권의 공통된 속성에 대해 발표하고 확인한다. - 발표된 내용 중에서 인권의 공통된 속성이 아닌, 일부 인권의 속성을 구분한다. 예) 인권의 공통속성은 인간의 권리, 보편성, 불가침성, 천부성, 항구성, 인간의 필요성, 인간 호혜성, 자신의 인간 존엄성 보장 등이 있다. 예) 일부 인권만이 가지는 속성은 법적인 힘, 국민의 권리, 강제성, 실효성 등이 있다.</p> <p>▷인권의 개념 정의 - 교과서를 통해 인권 개념의 정의를 확인하고 부연 설명한다. 예) 인권이란 인간 존엄성을 유지하며 살아갈 수 있도록 모든 사람이 누려야 하는 기본적인 권리이다. 즉, 자신의 인간 존엄성을 유지하며 살아가기 위해 모든 사람이 태어나면서부터 항구적으로 갖는 정당한 요구를 할 수 있는 힘(자격)으로서 침해할 수 없는 것을 의미한다.</p> <p>▷결정적 속성과 비결정적 속성 검토 - 인권의 정의를 바탕으로, 나열된 인권의 속성 중에서 인권만 가지는 속성과 인권의 속성이기는 하지만 다른 권리에서도 발견할 수 있는 속성을 구분한다. 예) 인권인지 아닌지를 판단할 수 있는 기준은 자신의 인간 존엄성을 유지하기 위해, 모든 사람(보편성), 항구성, 정당한 요구를 할 수 있는 힘, 불가침성, 천부성이다. 예) 인권의 특징이기도 하지만, 꼭 인권에만 해당하는 특징이 아닌 것은 인간의 필요성, 인간 호혜성 등이다.</p> <p>▷예와 비예 검토 - 동기유발 단계의 영상에서 언급된 인권은 인권이 맞는지를 결정적 속성을 중심으로 판단한다. 예) 학생 두발 자유권: 모든 학생은 태어날 때부터 인간으로서 활동하고 자신의 존엄성을 유지하기 위해 항구적으로 자신의 두발에 대한 제한을 받지 않을 자격이 있으며, 이를 위해 정당한 요구를 할 수 있는 힘을 침해받지 않는다. ☞ 다른 인권과 충돌하지 않고 공익을 위배하지</p>	<p>개별학습지</p> <p>대한민국 헌법</p> <p>인권의 보편성을 인식하도록 한다.</p> <p>'불가침성'이 양도할 수 없음을 의미한다는 점을 안내한다.</p>

	<p>도 않는 등 제한의 정당한 사유가 없음에도 불구하고 침해받고 있으므로 문제가 제기된다.</p> <p>예) 타 시·도 학생들과의 평등권: 시·도에 따라 학생 간의 차이가 없음에도 두발에 있어 차별이 발생하고 있으므로 학생 존엄성을 유지하기 위해 학생 간의 평등한 상태에 대한 요구를 정당하게 할 수 있다.</p> <p>- 인권의 예가 아닌 것을 제시하여 결정적 속성을 중심으로 인권이 아닌 이유를 분석한다.</p> <p>예) 대통령의 법률안거부권: 대통령은 국회가 통과시킨 법률안의 성립을 저지할 수 있는 권한을 갖는다. 대통령제의 특성에 의해 대통령이라면 그 임기에 누구나 법률안거부권을 가지고, 법률안거부권을 행사하기 위해 정당한 요구를 할 수 있다. 하지만, 그것이 자신의 인간 존엄성을 유지하며 살아가기 위해서가 아니라 헌법을 수호하고 국정을 운영하기 위한 것이기 때문에 권리가 아닌 권한의 한 종류로서 인권이라고 할 수 없다.</p>	
<p>모둠 학습 (15')</p>	<p>▷ 모둠 구성</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4인 모둠으로 구성한다. - 이꿈이(학습 속도가 빠른 학생), 도우미(학습 속도 중간 학생), 칭찬이(학습 속도 중간 학생), 공금이(학습 속도가 느린 학생) 등의 모둠 내 역할을 지정한다. - 모둠원으로서 발언을 하고 의견을 공유하며 모둠활동에 참여할 권리를 얻고 이를 바탕으로 학습지를 완성하기 위해서는 각자의 모둠 내 역할을 다하는 의무를 이행해야 한다는 점을 이해한다. - 개별학습지를 활용하여 모둠 이름과 모둠활동 내용을 각자 기록한다. <p>▷ 가설 설정</p> <ul style="list-style-type: none"> - 인권에 관련된 문제라고 생각하는 경험을 각자 떠올리며 모든 모둠원이 발표하고 서로 경청하며 의견을 나눈다. 역) 이꿈이: 자신의 경험을 먼저 소개하며 모둠원의 참여를 독려하고 발언 기회를 제공하며, 모둠원의 발표내용을 요약하여 인권이라고 생각한 것이 무엇인지를 확인하는 등 전체적인 모둠활동을 주도한다. 역) 도우미: 교사와 상호작용하며 이꿈이의 역할을 돕고, 모둠원의 미흡한 활동 과제 수행에 대해 독려한다. 역) 칭찬이: 모둠활동에서 보이는 각자의 장점을 찾아 칭찬하며 모둠의 긍정적인 시너지 반응을 유도한다. 역) 공금이: 활동과 관련하여 궁금한 점 등에 대해 질문하며 새로운 관점을 제시하고 활동을 점검한다. <p>▷ 가설 검증</p> <ul style="list-style-type: none"> - 모둠원의 경험에서 등장하는 권리가 인권에 해당하는지에 대해 인권의 결정적 속성을 중심으로 판단하여 각자의 의견을 제시하고 모둠 토론을 실시하여 검증한다. 예) 친구가 공개되지 않기를 원하는 사생활을 인터넷 실시간 방송으로 떠벌린 것은 표현의 자유로서 인권에 해당하는가? ☞ 표현의 자유는 인권의 결정적 속성을 모두 가지므로 인권에 해당한다. 예) 고등학교 1학년 학생이므로 대통령선거 당시 선거운동을 할 수 없었다. 공직선거법에서 보장받지 못하는 선거운동의 자유이므로 고1 학생에게 선거운동의 자유 혹은 정치적 표현의 자유는 인권이 아닌가? ☞ 인권의 결정적 속성을 모두 가지므로 인권이다. 법적 보장은 인권의 결정적 속성도 아니고 공통속성도 아니다. 예) 동물권은 인권인가? ☞ 아니다. 동물권은 사람이 아닌 동물이 갖는 것이기 때문이다. <p>- 모둠 토론의 결과를 발표한다.</p>	<p>개별학습지 순회지도 관찰평가 실시</p> <p>무임승차자가 발생하지 않도록 한다.</p> <p>자신의 일상생활 속 경험과 관련된 인권 사례를 제시하여 토론하도록 한다.</p> <p>시간을 고려하여 한 모둠이 하나의 사례만을 발표하고, 모둠활동의 결과물을 취합하여 검토한 뒤 피드백을 통해 오개념을 교정한다.</p>

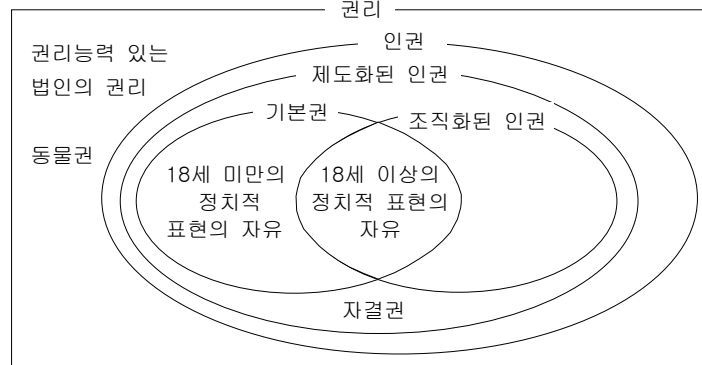
▷ 개념분석

- 인권의 개념 정의를 통해 인권이 추상적 개념이라는 점과 결정적 속성을 모두 가지는 결합개념이라는 점을 인식한다.
- 인권의 종류를 나타낸 표를 보고 인권의 개념을 분석한다.

인권의 분류		포괄하는 권리			조직	보장 수단	
인권	제도화된 인권	1)	국제법상 권리○	헌법상 권리○	법률상 권리○	조직화	국제규범, 헌법, 법률
		2)	국제법상 권리○	헌법상 권리○	법률상 권리X		비조직화
		3)	국제법상 권리○	헌법상 권리X	법률상 권리X	국제규범, 헌장, 선언문	
비제도화된 인권	4)	국제법상 권리X	국내법상 권리X			도덕	

전체 학습 (12')

- 기본권은 헌법상 권리에 속하는 것으로서 제도화된 인권에 해당하는 하위개념임을 안다.
- 인권은 권리의 하위개념이면서 기본권의 상위개념이라는 점을 발견한다.
- 헌법에서 보장하는 인권이라도 법률을 통해 실질적으로 보장되지 않는 종류의 권리가 있음을 분석한다.
- 국제규범 중 국내법상 효력이 없는 인권으로 인한 문제가 발생할 수 있음을 이해한다.
- 기본권 침해이면서 인권 침해가 되는 사례가 있음을 파악한다.
- 학습지의 인권 개념지도 빈칸을 완성한 뒤, 교사가 제시하는 그림 2와 일치하는지 확인한다.
- 권리, 인권, 기본권 간의 위계를 파악하고 모동활동의 발표 사례들을 적용하여 각각에 포함되는 인권의 목록을 기록한다(그림 2).



<그림 2. 인권의 개념지도>

개별학습지
대한민국헌법

인권을 보장받기 위한 노력이 필요하다는 것을 인식하게 한다.

인권과 기본권 간의 차이점을 파악하도록 한다.

헌법에 열거되지 않은 자유와 권리도 보장받을 수 있음을 인지시킨다.

		- 그림 2를 통해 인권의 종류와 기본권의 종류를 구분하는 기준이 다를 수 있다는 점을 인식한다.	
정리	개별 학습 (8')	<p>▷관련 문제 검토</p> <ul style="list-style-type: none"> - 인권을 선언하는 것과 인권을 보장받는 것은 서로 다른 문제라는 점으로 인해 발생하는 사회적 문제들을 검토한다. 예) 외국인 아동 난민의 신체의 자유를 보장하는 문제 - 인권 간의 충돌이 발생할 경우, 상황에 따라 특정 인권이 제한될 수 있고, 시대상·이념·정치적 환경·문화적 차이 등에 따라 인권으로 인정·보장되지 않는 권리가 있을 수 있음을 이해한다. 예) 친구가 공개되지 않기를 원하는 사생활을 인터넷 실시간 방송으로 떠벌린 것은 표현의 자유로서 인권이지만 친구의 인격권, 사생활의 비밀과 자유를 침해하였으므로 표현의 자유가 제한될 수 있다. 예) 법 개정 전의 인터넷게시판 실명 확인제가 표현의 자유/언론의 자유 등을 침해하였다. - 비조직화된 인권과 관련된 문제를 찾아보고 인권의 실질적인 보장을 위한 방법에는 어떤 것이 있을지 모둠활동을 떠올리며 고민해본다. - 인권을 보장받기 위해서는 일정한 의무, 책임, 역할 등이 요구될 수 있다는 점을 인식하고 자신의 모둠 내 역할 수행을 돌아본다. <p>▷정리 및 평가</p> <ul style="list-style-type: none"> - 학습 목표를 상기하며 학습 여부를 점검하고 배운 내용을 정리한다. - 학습지의 형성평가 및 모둠활동 평가를 통해 스스로 학습 상태를 확인한다. <p>▷차시 학습 예고</p> <ul style="list-style-type: none"> - 인권침해의 구제 수단 및 인권 충돌의 해결방안에 대한 차시 학습주제를 확인한다. 	<p>인권 문제의 다양성과 심각성을 인식하도록 한다.</p> <p>모둠원이라는 이유만으로 모둠의 결과물을 공유할 수 없다는 점을 통해 권리의 실질적인 보장을 위한 의무 이행의 필요성과 가치에 대해 생각할 수 있도록 한다.</p>

IV. 결론

1. 종합

본 연구는 2022학년도 1학기 강의 「법 교육 연구(인권교육론)」를 수강하면서 인권에 관심을 갖게 된 이후로, 학생들의 인권 감수성 함양을 위한 효과적인 교수·학습 방법에 대해 고민하는 것에 출발하였다. 그러나 인권을 알면 알수록 인권 개념이 상당히 모호하여 인권의 개념을 명확하게 정의할 수 없었으며, 교육내용을 스스로도 파악하지 못하니 수업을 어떻게 설계해야 효과적인 학습이 가능할 것인지를 판단할 수 없었다. 따라서 현행 고등학교 통합사회 교과서에서 제시하는 인권교육의 내용 요소를 중심으로 교육적 차원에서 발생하는 문제점을 발견하고 보완할 수 있는 방안을 제시하였다. 그 후 인권 개념을 새롭게 정립하고 이를 바탕으로 속성모형을 적용하여 인권의 개념학습을 위한 교수·학습 지도안을 제시하였다.

먼저, 인권의 역사를 중학교 교과서에서 서술하는 민주주의의 역사에서 유추하여 근대 시민혁명 이후가 아닌 인류가 사회를 이룬 뒤 권리 언어가 남아있는 시대에서부터 찾아 제시해야

11) 김계애, KBS NEWS, 「'머리·복장 규제, 연애 금지'...학생 인권침해 진정」, 2021. 10. 16.

할 필요성을 언급하였다. 그 과정에서 권리의 본질을 법이 부여하지 않아도 성립하는 것으로서 자신의 이익을 향유하기 위한 힘(자격)으로 인식하고, 인권 개념도 법적인 효력을 반드시 필요로 하지 않는 권리로 바라보며 인권의 역사를 폭넓게 인식하고 연구할 것을 제안하였다. 또한 인권 3세대론으로 인해 발생할 수 있는 오해를 해소하는 과정에서 제3세대 인권을 근대적 인권 개념의 발전 과정에서 등장한 종합적인 인권 개념으로 바라보았고, 이에 근거하여 가치관, 시대, 국가, 이념 등에 따라 인권에 대한 인식과 제도적 보장의 확립 여부가 달라질 수 있음을 지적하였다. 더불어 인권의 개념과 인권 보장의 현실적 문제를 구분하기 위한 용어로서 ‘인권주의’를 호명하였다. 인권주의 개념을 통해 인권이론을 체계화하고 인권 담론을 확산하여, 인권에 대한 열정과 관심을 유도하면서 인권 보장에 대한 이념적 스펙트럼을 다양하게 바라보고자 한다. 인권의 역사와 인권의 이론에 대한 논의를 바탕으로 인권의 개념을 포괄적으로 정의하고자 ‘모든 사람이 누구나 자신의 인간 존엄성을 위해 정당한 요구를 할 수 있는 힘(자격)’으로 제시하고, 그 개념적 특성을 분석하였다. 더불어 인권 문제의 양상과 구제방안을 세분화하여 파악할 수 있도록 인권의 종류를 구체적으로 세분화하여 제도화된 인권과 비제도화된 인권, 조직화된 인권과 비조직화된 인권으로 나누어 표를 통해 새롭게 제시하였다. 인권의 종류를 제시한 바와 같이 구분함으로써 (연방) 국가적 차원에서 각각의 인권을 보장하는 규범을 세부적으로 구분할 수 있고, 국가나 지방에 따라 개별 인권에 대해 보장하지 않아서 상대적으로 제한되거나 침해받는 인권을 다른 국가·지방과 비교한 뒤, 현 상황에서 인권침해가 발생하지 않았더라도 인권 보장을 위해 각 행위 주체가 힘써야 할 부분을 한눈에 알 수 있으며, 개인적 차원에서 인권침해에 대한 구제 수단을 파악하고 구제받기 위한 노력의 정도를 가늠할 수 있다.

다음으로, 현행 고등학교 통합사회의 교육과정과 교과서에서 제시하는 인권에 관한 내용 요소를 찾아 사회과교육의 목표를 참고하여 인권교육의 목표를 서술하였다. 그 후 인권교육의 목표 달성을 위해 교육내용에 따라 사회과의 다양한 교수·학습 방법을 적용할 수 있음을 안내하였다. 그 중, 본 연구에서는 인권의 개념학습을 목표로 설정하여 속성모형을 적용하고 인권의 포괄적 정의와 결정적 속성을 통해 인권 사례를 파악하고 인권의 개념분석 및 관련 문제들을 검토할 수 있도록 교수·학습 지도안을 구성하였다. 더불어 모든 학습을 혼합하여 학습의 과정에서 권리와 욕구를 구분하고 권리에 대한 자격과 책임, 역할 등을 직접 경험하여 인권 보장을 위한 방법과 노력에 대해 고민할 수 있도록 하였다.

2. 한계 및 제언

본 연구가 지닌 한계점은 다음과 같다. 첫째, 인권 개념이 내포하고 있는 추상적·상대적인 부분에 대한 이론적 연구가 충분히 이루어지지 않았다. 특히 인권의 개념을 인간다운 생활을 위해 누구나 정당한 요구를 할 수 있는 권리로 정의하면서 ‘인간’ 혹은 ‘인간다운 삶’이 무엇인지를 정의하지 못하였다. 인권과 비슷한 가치로는 평화, 행복, 정의, 자유 등을 내세울 수 있지만 그러한 것조차 추상적인 개념이다. 이와 관련하여 인권에 대한 이념적 차이 등에

의해 구분되는 인권주의의 종류를 제시하지 못했다. 인권에 대한 담론을 분석하고 세분화한다면 국가, 문화, 사회, 개인별로 추구하는 인권주의의 모습을 나타낼 수 있을 것이다.

둘째, 인권의 역사와 발전 과정에 대한 교수·학습과정안을 제시하지 못했고, 인권 보장을 위한 책임과 의무, 인권의 제한, 인권의 한계 등에 대한 이론과 교수·학습 방법의 연구가 이루어지지 않았다. 교과서에서 언급하고 있지 않은 요소들에 대한 연구를 바탕으로 내용 요소를 체계적으로 구성한다면 인권의 역사, 의무, 제한, 한계 등에 대한 교수·학습 방법의 제시가 가능할 것이다. 인권교육을 위한 교육과정이나 교과서의 개발을 통해 인권에 관한 다채로운 교수·학습 방법이 연구될 수 있을 것이다.

위와 같은 한계점에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 의의가 있다. 첫째, 인권 보장의 중요성에 대한 인식을 표명하고 입장 차이를 구분할 수 있는 용어를 제공하고자 인권에 대한 담론을 ‘인권주의’로 호명하였다. 이 개념을 통해 인권의 중요성과 인권이 처한 현실에 대해 생각해볼 수 있는 계기가 마련될 수 있으며, 인권 보장을 위한 다양한 행위 주체들의 노력을 촉구하는 계기가 될 것이다. 더불어, 인권주의는 인권이 누구에게나 있다는 이론적 개념 정의와는 달리 현실에서는 정치, 문화, 사회 등 다양한 이유로 인해 국가·문화권·계층마다 인권의 실효적 보장 범위가 달라질 수 있음을 이해하는 개념적 도구가 될 수 있을 것이다.

둘째, 인권의 개념을 명확히 분석하고 인권 문제의 양상을 구분하고자, 인권의 종류를 기본권의 종류와 달리하여 제시했다는 의의가 있다. 인권을 제도화된 인권과 비제도화된 인권, 조직화된 인권과 비조직화된 인권으로 구분함으로써 일상생활 속에서 접하는 개별 인권 사례들과 교과서에서 제시되는 인권의 종류 간의 충돌을 막고 인권과 기본권의 관계를 위계적으로 파악하도록 하여 인권 개념을 효과적으로 이해하도록 하였다. 나아가, 다양한 인권 침해 사례들을 인권의 개념 분류에 따라 구분하여 학습할 수 있도록 각각의 구제방안을 파악하기 위한 분석틀을 제시하였다.

셋째, 인권 개념분석을 바탕으로 인권의 개념을 효과적으로 학습하기 위해 모둠학습과 연계한 속성모형의 적용방안을 제시하였다는 의의가 있다. 학생들이 일상생활에서 겪을 수 있는 인권 문제들을 중심으로 사례를 다룰 수 있도록 교수·학습 지도안을 구성함으로써 인권 학습을 통해 학생 자신이 처한 인권 문제의 현실을 되돌아보게 하고 인권에 대한 관심과 열정을 갖도록 촉구할 수 있을 것이다. 또한 자신이 처한 문제가 인권 문제인지, 인권 문제가 중요한 문제인지, 인권 문제에 해당하는 근거가 되는 기준 혹은 문서가 무엇인지 등을 알지 못하여 권리의 주장을 하지 못했던 학생들에게 유의미한 학습 기회를 제공할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7].
- 구정화 · 김재준 · 박상재 · 변순용 · 엄정훈 · 장준현 · 최준화 · 한보라 · 황병삼 · 황지숙(2018), *고등학교 통합사회*, 서울: 천재교육.
- 구정화 · 김동환 · 김민수 · 박정애 · 설규주 · 엄정훈 · 옹진환 · 장준현 · 정석민 · 정필운 · 한진수 · 허은경(2018a), *중학교 사회①*, 서울: 천재교육
- 구정화 · 김동환 · 김민수 · 박정애 · 설규주 · 엄정훈 · 옹진환 · 장준현 · 정석민 · 정필운 · 한진수 · 허은경(2018b), *중학교 사회②*, 서울: 천재교육.
- 구정화 · 송현정 · 박새롬(2020), *초·중등학교 인권교육 내용 체계화 및 개정 교육과정 적용 방안 연구*, 서울: 국가인권위원회.
- 김윤정 · 김진영 · 문일호 · 박재현 · 박정윤 · 박용우 · 박홍인 · 신종섭 · 이주은 · 정창우 · 전정재 · 최원희 · 한경화(2018), *고등학교 통합사회*, 서울: 미래엔.
- 김대순 · 김성수 · 김정오 · 박상기 · 백태승 · 손한기 · 신현윤 · 안춘수 · 오영환 · 이상윤 · 전광석 · 전지연 · 홍복기(2012), *법학개론*, 서울: 박영사.
- 명재진(2022), 인권의 기원, *대전: 법학연구*, 33(2), 11-40.
- 송윤진 · 이지혜 · 정필운(2020), 새로운 인권교육의 필요성과 그 방향 - 역량접근법의 활용 방안 -, *청주: 한국법과인권교육학회 학술대회*, 87-94.
- 이규환(2022), 법리적 접근법을 활용한 입체적 관례활용수업, *한국교원대학교 석사학위논문*.
- 이수경 · 정필운(2018), 인권, 무엇이든 가르칠 것인가?, *청주: 법과인권교육연구*, 11(1), 29-50.
- 인권법교재발간위원회(2006), *인권법*, 서울: 아카넷, 67-95:161-177.
- 정필운(2021), 인권교육을 위한 인권이론의 구성, *청주: 법과인권교육연구*, 14(3), 47-70.
- 차경수 · 모경환(2009), 서울: 사회과교육, 동문사.
- Amartya Sen. (2001), *Development As Freedom*, 김원기 역, 유종일 감수 저(2013), *자유로서의 발전*, 서울: 갈라파고스.
- Gerhardt, Volker (1995), *Immanuel Kants Entwurf 'Zum ewigen Frieden'. Eine Theorie der Politik*, 김중기 역(2007), (다시 읽는) 칸트의 영구평화론, 서울: 백산서당.
- Michael Freeman (2002), *Human Rights*, 김철호 역(2005), *인권 (이론과 실천)*, 서울: 아르케.
- 국제앰네스티 한국지부, 2018, “낙태에 관한 주요 사실”, 2018년 6월 5일.
- 법률방송뉴스, 2020, “[단독] ‘외국인 보호제도’ 위헌법률심판 제청... ‘유엔 아동권리협약 정면 위배’”, 2020년 2월 21일.
- 일간스포츠, 2022, “미 연방법원, 50년 유지 28주 이전 낙태법 폐지”, 2022년 6월 25일.
- 21세기 정치학대사전, “인권”, ‘www.naver.com(2022.06.15.)
- 두피디아, “민주주의”, www.doopedia.co.kr(2022.06.15.)
- _____, “변증법”, www.doopedia.co.kr(2022.06.15.)
- _____, “제도”, www.doopedia.co.kr(2022.06.15.)
- _____, “조직”, www.doopedia.co.kr(2022.06.15.)
- 외교부, 다자조약, <https://www.mofa.go.kr/www/main.do>(2022.06.15.)
- NCIC 국가교육과정정보센터, 교육과정 자료실, <http://www.ncic-re.kr>(2022.06.14.)

미래 사회, 교육과정 그리고 사회과교육 II

- **국가연구개발연구윤리강령이**

김 영 석(경상국립대) 267

연구
윤리
교육



국가연구개발

연구윤리

길잡이

2022. 5. 개정본

IV

제4장 이해충돌 예방 및 관리



알림

- 제4장 이해충돌 예방 및 관리에서는 국가연구개발사업을 수행하는 모든 연구개발기관이 참고할 수 있는 내용을 제시하였으며, 「공직자의 이해충돌방지법」 등 관련 법령의 직접적인 적용을 받는 공공연구기관·연구자 등이 포괄적으로 참고해야 할 내용은 제4장의 [부록]으로 제시하였습니다.

제1절 개요

1. 이해충돌의 개념

- ☞ 통상적으로 이해충돌(Conflict of Interest, 利害衝突)²⁸⁾은 개인이 공적(公的)인 업무를 수행하는 과정에서 사적(私的)인 이해관계가 개입되어 공적인 업무가 훼손되는 경우를 말하며, “이해상충(利害相衝)”으로 표현되기도 함



참고

〈이해충돌에 관한 다양한 정의〉

- 공직자의 공적인 직무와 사익(私益)간 충돌로 인해, 공직자의 개인 자격으로서의 이해관계(private-capacity interest)가 공적인 임무와 책임(official duties and responsibilities)에 부적절하게 영향을 미칠 수 있는 상황²⁹⁾ (OECD 2005, p.13)
- 연구자의 1차적 이익(연구의 타당성 등)과 관련한 전문가적 판단이 2차적 이익(개인의 경제적 이익 등)으로 인해 손상되거나 부당하게 영향받을 수 있는 상황³⁰⁾ (Thompson 1993, p.573)

- ☞ 법률상으로 이해충돌은 공직자가 직무를 수행할 때 자신의 사적 이해관계가 관련되어 공정하고 청렴한 직무수행이 저해되거나 저해될 우려가 있는 상황을 말하며(「공직자의 이해충돌 방지법」 제2조제4호), 특히 「공직자윤리법」 제2조의2는 상대적으로 재산상 이해관계와 특혜로 인하여 공정한 직무수행이 어려운 상황을 강조함

28) “이해충돌”은 강학상 또는 관련 법령규정에 “이해상충”과 혼용되어 사용되고 있으나, 본 길잡이에서는 그 작성의 근거가 되는 「국가연구개발혁신법 시행령」상 “이해 충돌”이라는 용어가 사용되고 있으므로, 구체적 규정을 소개하는 경우를 제외하고는 “이해충돌”의 용어를 사용함

29) OECD 2005. Managing Conflict of Interest in the Public Sector

30) Thompson, Dennis F. 1993. “Understanding Financial Conflicts of Interest.” New England Journal of Medicine 329: 573-6

📖 관련 법령

「공직자의 이해충돌 방지법」 (법률 제18191호)

제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어의 뜻은 다음과 같다.

- 4. “이해충돌”이란 공직자가 직무를 수행할 때에 자신의 사적 이해관계가 관련되어 공정하고 청렴한 직무수행이 저해되거나 저해될 우려가 있는 상황을 말한다.

「공직자윤리법」 (법률 제17989호)

제2조의2(이해충돌 방지 의무) ① 국가 또는 지방자치단체는 공직자가 수행하는 직무가 공직자의 재산상 이해와 관련되어 공정한 직무수행이 어려운 상황이 일어나지 아니하도록 노력하여야 한다.

- ② 공직자는 자신이 수행하는 직무가 자신의 재산상 이해와 관련되어 공정한 직무수행이 어려운 상황이 일어나지 아니하도록 직무수행의 적정성을 확보하여 공익을 우선으로 성실하게 직무를 수행하여야 한다.
- ③ 공직자는 공직을 이용하여 사적 이익을 추구하거나 개인이나 기관·단체에 부정한 특혜를 주어서는 아니 되며, 재직 중 취득한 정보를 부당하게 사적으로 이용하거나 타인으로 하여금 부당하게 사용하게 하여서는 아니 된다.
- ④ 퇴직공직자는 재직 중인 공직자의 공정한 직무수행을 해치는 상황이 일어나지 아니하도록 노력하여야 한다.

📖 이와 같은 개념을 종합해 보면, 연구개발 이해충돌은 연구자 및 연구지원인력이 공적(公的) 업무에 해당하는 연구개발 활동을 수행함에 있어서 자신의 사적(私的) 이해관계가 관련되어 공정하고 청렴한 연구개발 활동이 저해되거나 저해될 우려가 있는 상황으로 정의될 수 있음

2. 이해충돌 관련 법·규정

📖 연구자들의 이해충돌은 우리나라 연구개발의 주요 주체가 대학 및 공공기관 등 공공부문이라는 점에서 공직유관단체 및 대학 등의 이해충돌 관련 법령으로 규율되어 왔으며, 다른 한편 대학의 경우 이미 2013년 개정된 「학술진흥법」 제15조제1항 및 동 법 시행령 제15조제1항에 따라 부여된 연구윤리지침의 제정 의무에 따라 연구윤리지침의 일부로 다루기도 하였음

📖 우리나라에는 공직자의 이해충돌 예방 및 관리에 관한 다양한 법령이 시행되고 있음

- 대표적으로 「공직자윤리법」(’81.12.31제정, ’83.1.1.시행), 「부패방지 및 국민권위위원회의 설치와 운영에 관한 법률」(’08.2.29.폐지제정, ’08.2.29시행) 및 동 법 시행령 「공무원 행동강령」(부패방지법 당시 ’03.2.18제정, ’03.5.19.시행), 「부정청탁 및 금품등수수의 방지에 관한 법률」(’15.3.27.제정, ’16.9.28 시행), 「공직자의 이해충돌방지법」(’21.5.18.제정, ’22.5.19.시행 예정) 등이 있음

📖 「공직자윤리법」은 공직자 및 공직후보자의 재산등록 의무화, 부정한 재산증식 방지 등을 통해 이해충돌을 방지하고 공직자의 윤리 확보를 목적으로 함

- 주요 내용은 △등록의무자(제3조), △공직유관단체(제3조의2), △등록대상재산(제4조), △주식거래내역의 신고(제6조의2), △주식의 매각 또는 신탁(제14조의4), △주식취득의 제한(제14조의6) 등임
- 상대적으로 임원급 공직자(연구자)를 대상으로 하기 때문에 연구개발을 직접 담당하는 연구자가 「공직자 윤리법」의 대상에 포함되는 비중은 높지 않을 것임

📖 관련 법령

「공직자윤리법」(법률 제17989호)

제1조(목적) 이 법은 공직자 및 공직후보자의 재산등록, 등록재산 공개 및 재산형성과정 소명과 공직을 이용한 재산취득의 규제, 공직자의 선물신고 및 주식백지신탁, 퇴직공직자의 취업제한 및 행위제한 등을 규정함으로써 공직자의 부정한 재산 증식을 방지하고, 공무집행의 공정성을 확보하는 등 공익과 사익의 이해충돌을 방지하여 국민에 대한 봉사자로서 가져야 할 공직자의 윤리를 확립함을 목적으로 한다.

📖 「부패방지 및 국민권익위원회의 설치와 운영에 관한 법률」 제8조는 청렴한 공직사회를 위하여 공직자가 준수할 행동강령을 정하도록 하고 있으며, 이에 따라 정부는 대통령령으로 「공무원 행동강령」을 제정하여 시행하고 있음

- 「공무원 행동강령」의 주요 내용은 △사적 이해관계의 신고(제5조), △고위공직자의 민간 분야 업무활동 내역 제출(제5조의2), △직무 관련 영리행위 금지(제5조의3), △가족 채용 제한(제5조의4), △수의계약 체결 제한(제5조의5), △퇴직자 사적 접촉의 신고(제5조의6), △이권 개입 등의 금지(제10조), △직위의 사적 이용 금지(제10조의2), △알선·청탁 등의 금지(제11조), △직무 관련 정보를 이용한 거래 등의 제한(제12조), △공용물의 사적 사용·수익의 금지(제13조), △사적 노무 요구 금지(제13조의2), △직무권한 등을 행사한 부당 행위의 금지(제13조의3), △금품등의 수수 금지(제14조), △외부강의등의 사례금 수수 제한(제15조), △직무관련자 거래 신고(제16조), △경조사의 통지 제한(제17조) 등 다양한 사안에 대한 지침을 마련하였음
- 대부분의 연구자가 「부패방지 및 국민권익위원회의 설치와 운영에 관한 법률」의 적용을 받으며, 정부의 「공무원 행동강령」에 중하는 각 기관 행동강령을 준수해야 함

📖 관련 법령

「부패방지 및 국민권익위원회의 설치와 운영에 관한 법률」(법률 제18438호)

제1조(목적) 이 법은 국민권익위원회를 설치하여 고충민원의 처리와 이에 관련된 불합리한 행정제도를 개선하고, 부패의 발생을 예방하며 부패행위를 효율적으로 규제함으로써 국민의 기본적 권익을 보호하고 행정의 적정성을 확보하며 청렴한 공직 및 사회풍토의 확립에 이바지함을 그 목적으로 한다.

제8조(공직자 행동강령) ① 제7조에 따라 공직자가 준수하여야 할 행동강령은 대통령령·국회규칙·대법원규칙·헌법 재판소규칙·중앙선거관리위원회규칙 또는 공직유관단체의 내부규정으로 정한다.

② 제1항에 따른 공직자 행동강령은 다음 각 호의 사항을 규정한다.

1. 직무관련자로부터의 향응·금품 등을 받는 행위의 금지·제한에 관한 사항
2. 직위를 이용한 인사관여·이권개입·알선·청탁행위의 금지·제한에 관한 사항
3. 공정한 인사 등 건전한 공직풍토 조성을 위하여 공직자가 지켜야 할 사항
4. 그 밖에 부패의 방지와 공직자의 직무의 청렴성 및 품위유지 등을 위하여 필요한 사항

📖 「부정청탁 및 금품등수수의 방지에 관한 법률」은 공직자 등의 부정청탁과 금품수수를 금지함으로써 공정한 직무수행을 보장하고 공공기관에 대한 국민 신뢰를 확보하는 것을 목적으로 함

- 대부분의 연구자가 「부정청탁 및 금품등수수의 방지에 관한 법률」의 적용 대상임
- 다만, 「부정청탁 및 금품등수수의 방지에 관한 법률」은 다양한 이해충돌 상황 중에서 △부정청탁, △금품수수 등의 상황에 적용되는 의무를 집중적으로 규정하고 있음

📖 관련 법령

「부정청탁 및 금품등 수수의 금지에 관한 법률」(법률 제18581호)

제1조(목적) 이 법은 공직자 등에 대한 부정청탁 및 공직자 등의 금품 등의 수수(收受)를 금지함으로써 공직자 등의 공정한 직무수행을 보장하고 공공기관에 대한 국민의 신뢰를 확보하는 것을 목적으로 한다

제5조(부정청탁의 금지) ① 누구든지 직접 또는 제3자를 통하여 직무를 수행하는 공직자등에게 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 부정청탁을 해서는 아니 된다.

1. 인가·허가·면허·특허·승인·검사·검정·시험·인증·확인 등 법령(조례·규칙을 포함한다. 이하 같다)에서 일정한 요건을 정하여 놓고 직무관련자로부터 신청을 받아 처리하는 직무에 대하여 법령을 위반하여 처리하도록 하는 행위
2. 인가 또는 허가의 취소, 조세, 부담금, 과태료, 과징금, 이행강제금, 범칙금, 징계 등 각종 행정처분 또는 형벌부과에 관하여 법령을 위반하여 감경·면제하도록 하는 행위

〈이하, 각 호 생략〉

제8조(금품등의 수수 금지) ① 공직자등은 직무 관련 여부 및 기부·후원·증여 등 그 명목에 관계없이 동일인으로부터 1회에 100만원 또는 매 회계연도에 300만원을 초과하는 금품등을 받거나 요구 또는 약속해서는 아니 된다.

② 공직자등은 직무와 관련하여 대가성 여부를 불문하고 제1항에서 정한 금액 이하의 금품등을 받거나 요구 또는 약속해서는 아니 된다.

📖 「공직자의 이해충돌방지법」은 공직자의 직무수행과 관련한 사적 이익추구를 금지하여 이해충돌을 방지하는 것을 목적으로 함

- 공직자 개인은 △사적이해관계자의 신고 및 회피·기피 신청(제5조), △공공기관 직무 관련 부동산 보유·매수 신고(제6조), △직무관련자와의 거래 신고(제9조), △직무 관련 외부활동의 제한(제10조), △직무상 비밀 등 이용 금지(제14조), △공무수행사인의 공무수행과 관련된 행위제한(제16조) 등의 의무가 발생함
- 공공기관은 가족 채용 제한(제11조), 수의계약 체결 제한(제12조) 등의 의무가 발생함

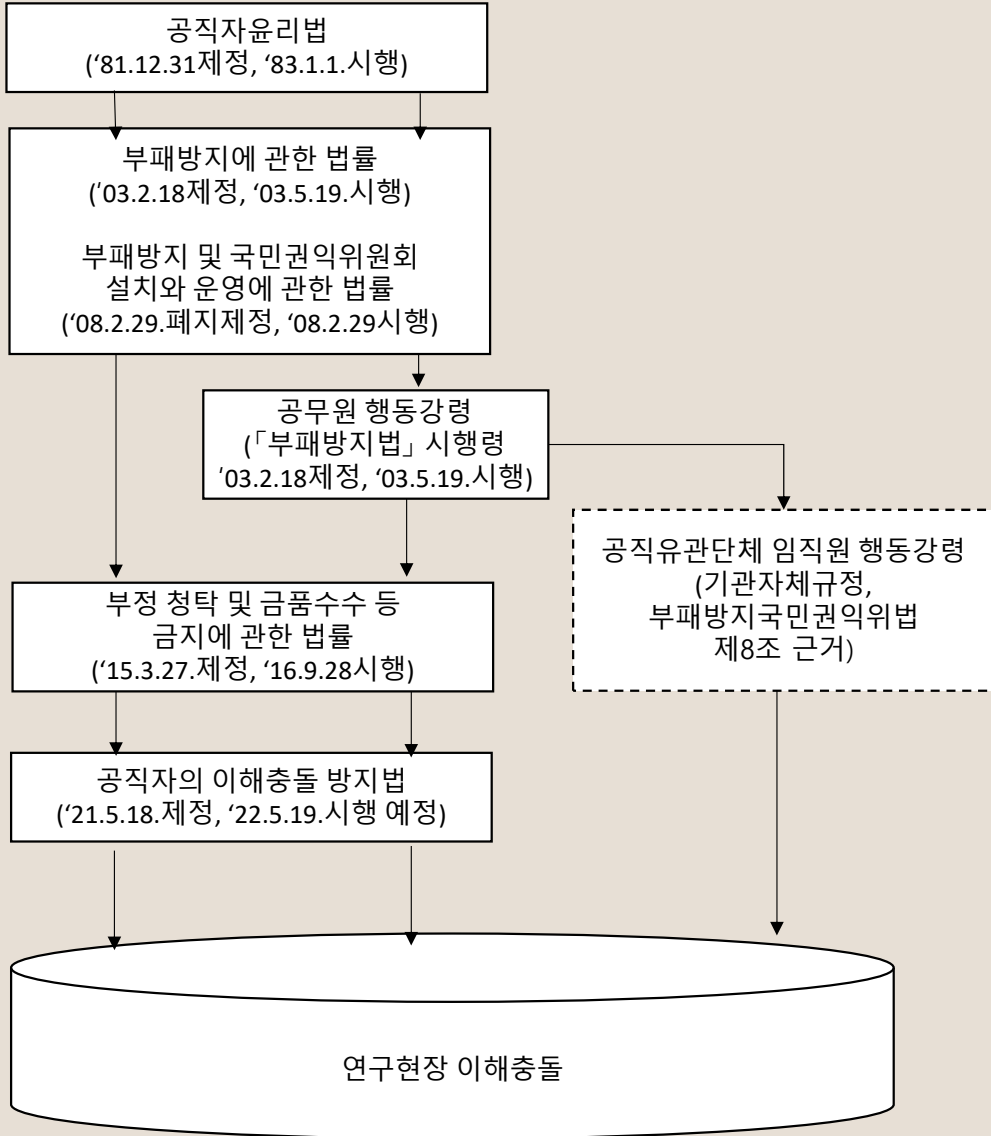
📖 관련 법령

「공직자의 이해충돌방지법」(법률 제18191호)

제1조(목적) 이 법은 공직자의 직무수행과 관련한 사적 이익추구를 금지함으로써 공직자의 직무수행 중 발생할 수 있는 이해충돌을 방지하여 공정한 직무수행을 보장하고 공공기관에 대한 국민의 신뢰를 확보하는 것을 목적으로 한다.

참고

〈이해충돌 관련 법령 입법 연혁〉



3. 이해충돌 예방·관리 규정 마련 의무

- ☞ 「국가연구개발혁신법」 제31조제4항 및 동 법 시행령 제58조에 따라 연구기관의 장은 이해 충돌 예방 및 관리에 관한 사항이 포함된 자체 연구윤리규정을 마련하여 운영해야 함
- ☞ 국가연구개발사업을 수행하는 공공연구기관과 민간연구기관이 모두 「국가연구개발혁신법」의 적용을 받기 때문에 각 기관의 유형에 따라 적절한 연구윤리규정을 마련할 필요가 있음

 관련 법령

「국가연구개발혁신법」 (법률 제18645호)

제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어의 뜻은 다음과 같다.

3. “연구개발기관”이란 다음 각 목의 기관·단체 중 국가연구개발사업을 수행하는 기관·단체를 말한다.
 - 가. 국가 또는 지방자치단체가 직접 설치하여 운영하는 연구기관
 - 나. 「고등교육법」 제2조에 따른 학교(이하 “대학”이라 한다)
 - 다. 「정부출연연구기관 등의 설립·운영 및 육성에 관한 법률」 제2조에 따른 정부출연연구기관
 - 라. 「과학기술분야 정부출연연구기관 등의 설립·운영 및 육성에 관한 법률」 제2조에 따른 과학기술분야 정부출연연구기관
 - 마. 「지방자치단체출연 연구원의 설립 및 운영에 관한 법률」 제2조에 따른 지방자치단체출연 연구원
 - 바. 「특정연구기관 육성법」 제2조에 따른 특정연구기관
 - 사. 「상법」 제169조에 따른 회사
 - 아. 그 밖에 대통령령으로 정하는 기관·단체

「국가연구개발혁신법 시행령」 (대통령령 제32528호)

제58조(연구윤리의 확보를 위하여 필요한 지원) ① 연구개발기관의 장은 법 제31조제4항에 따른 지원을 위하여 다음 각 호의 사항이 포함된 자체 연구윤리규정을 마련하여 운영해야 한다.

3. 이해 충돌 예방 및 관리



참고

<연구윤리규정을 마련해야 하는 연구개발기관의 범위>

- 「국가연구개발혁신법」에 따르면 국가연구개발사업을 수행하는 공직유관단체(공공기관 포함), 국·공립대학, 사립대학, 민간기업 모두 연구윤리규정을 마련하여야 함
- 「공직자의 이해충돌 방지법」은 공직자 수준의 강한 이해충돌 대응을 규정하고 있는데, 이는 「부패방지 및 국민권익위원회의 설치와 운영에 관한 법률」에 따라 정부가 제정한 「공무원 행동강령」의 요구사항과 유사함
- (1유형: 공직유관단체와 국·공립대학교) 「공직자의 이해충돌 방지법」상 이해충돌 대응 규정을 거의 준용하는 수준으로 이해충돌 예방·관리에 관한 연구윤리규정을 제정할 필요가 있음
 - 다만, 각 연구기관별로 기존 연구윤리규정이 있을 것이므로, 「공직자의 이해충돌 방지법」을 고려하여 기존 연구윤리규정을 보완할 수 있을 것임
- (2유형: 사립대학교) 사립대학교는 이해충돌 관련 법령에서 원칙적으로 국·공립대학교에 준하는 의무를 부과받는 점은 동일하지만, 새로 시행되는 「공직자의 이해충돌 방지법」의 적용대상이 아니라는 차이점이 있음
 - 사립대학교는 이해충돌의 측면에서 「공직자윤리법」, 「부패방지 및 국민권익위원회의 설치와 운영에 관한 법률」, 「부정청탁 및 금품등수수의 방지에 관한 법률」의 적용을 받고 있으며, 연구윤리의 측면에서는 「학술진흥법」에 따른 연구윤리지침을 보유하고 있음
 - 다만, 현재까지 「공직자의 이해충돌 방지법」의 적용대상이 아니라는 점에서 위의 법령에는 포함되고 「공직자의 이해충돌 방지법」에만 적용되는 규정이 있다면 원칙적으로 적용대상이 아닐 것임
- (3유형: 민간연구기관) 민간기업 등 민간연구기관의 경우 원칙적으로 공직자 수준의 이해충돌을 의무화할 수 없으므로 「공직자의 이해충돌 방지법」을 직접적으로 준용하도록 할 수는 없음

- 다만, 민간기관 재직자가 「행정기관 소속 위원회의 설치·운영에 관한 법률」 또는 다른 법령에 따라 설치된 각종 위원회의 위원으로 임명된 자(이하 “공무수행사인”이라 한다)에 해당하는 경우 사적이해관계자 신고·회피, 재산상 이익 목적 직무상 비밀 이용 제한 의무 등 공무수행사인 활동시 의무는 필수적으로 반영해야 할 것임
- 한편, 민간연구기관이라고 하더라도 강화된 이해충돌 대응을 원하는 경우에는 「공직자의 이해충돌 방지법」상 이해충돌 대응 규정을 적절하게 참고할 수 있을 것임

구분	1유형		2유형	3유형
	공직유관단체* (공공기관 포함)	국·공립대학	사립대학	민간연구기관
국가연구개발혁신법 (연구윤리규정을 만들어야 하는 연구개발기관)	○	○	○	○
부패방지 및 국민권익위원회의 설치와 운영에 관한 법률 (자체 행동강령을 만들어야 하는 기관)	○	○	○	
공직자의 이해충돌 방지법 (공직자 수준의 이해충돌 대응을 해야 하는 기관)	○	○		

※ 인사혁신처는 2022년 1월에 1,352개의 공직유관단체 명단을 지정·고시하였으며, 이 중에는 기획재정부가 2022년 1월에 지정·고시한 350개 공공기관이 포함되어 있음

※ 각 유형별 예시규정은 본 연구윤리길잡이 제8장을 참조

- ☞ 공공연구기관은 본 이해충돌 길잡이에서 소개한 「공직자의 이해충돌 방지법」에 규정된 대부분의 내용을 준수하여야 할 의무가 있으며, 이미 이해충돌 이슈를 상당부분 포괄하는 “행동강령” 규정을 운영중임
 - 이해충돌 관련 법령 등의 준수 의무가 있는 공공연구기관·연구자 등이 해당 법령에 따라 참고할 사항에 대해서는 제4장의 [별첨] 공공부문의 이해충돌 관리를 위한 관련 법령 해설에서 안내함
- ☞ 이에 따라 공공연구기관의 경우 본 길잡이에서 소개된 이해충돌 관련 내용을 참고하여 ① 연구윤리규정에는 연구자·연구개발 관련 이해충돌에 관한 기본적인 사항을 규정하고 ② 이미 운영중인 “행동강령” 등 기존의 기관 자체규정·지침등에 미비한 부분이 있으면 이를 추가하여 개정하는 등 자율적으로 활용할 것을 권고
- ☞ 민간연구기관은 대부분 공직유관기관이 아니므로 공무수행사인으로 활동하는 경우를 제외하고는 공직유관단체 및 그 재직자를 대상으로 하는 「공직자의 이해충돌 방지법」을 준수할 의무는 없음
 - 특히 민간기업의 경우에는 「부패방지 및 국민권익위원회의 설치와 운영에 관한 법률」의 적용도 받지 않으므로 “행동강령”에 준하는 규정을 마련하지 않은 경우도 있음
- ☞ 이러한 상황에서 민간연구기관에 대해서는 법률이 정하는 필수적인 사항만 내부 규정으로 만드는 방안과 공공연구기관에 준하여 강화된 이해충돌 대응 규정을 만드는 방안이 있을 것임 (제8장의 예시규정-민간연구기관 규정사례 (1), (2) 참조)



참고

<이해충돌 관련 법령의 소속기관별 연구자 적용 범위>

- 연구기관에 소속된 연구자들은 「공직자의 이해충돌방지법」을 포함한 여러 법률상 ‘공직자’의 범주에 포함되기 때문에 앞서 살펴본 다양한 이해충돌 관련 규정의 적용을 받게 됨
 - 과학기술 분야 연구자들의 상당수는 국·공립연구소 및 공공연구기관 등에 종사하고 있으며, 이들은 공무원 및 공무원에 준하는 법적 지위를 보유하여 관련 법령에 따른 규율을 받게 됨
 - 특히, 「공직자의 이해충돌방지법」은 「공직자윤리법」 제3조의2에 따른 공직유관단체와 「공공기관의 운영에 관한 법률」 제4조에 따른 공공기관의 장과 임직원, 대학의 교직원을 ‘공직자’에 포함시키고 있기 때문에 대부분의 연구자들이 「공직자의 이해충돌방지법」의 적용을 받게 됨


<소속기관 및 연구자 직위에 따른 이해충돌 관련 법령 적용 대상 구분>

구분	적용 대상		소속기관별 연구자 해당 여부
	공공기관	공직자	
공직자 윤리법	제3조(등록의무자) ① 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 공직자(이하 “등록의무자”라 한다)는 이 법에서 정하는 바에 따라 재산을 등록하여야 한다. <ol style="list-style-type: none"> 1. 대통령·국무총리·국무위원·국회의원 등 국가의 정무직공무원 2. 지방자치단체의 장, 지방의회의원 등 지방자치단체의 정무직공무원 3. 4급 이상의 일반직 국가공무원(고위공무원단에 속하는 일반직공무원을 포함한다) 및 지방공무원과 이에 상당하는 보수를 받는 별정직공무원(고위공무원단에 속하는 별정직공무원을 포함한다) (중략) <ol style="list-style-type: none"> 8. 교육공무원 중 총장·부총장·대학원장·학장(대학교의 학장을 포함한다) 및 전문대학의 장과 대학에 준하는 각종 학교의 장, 특별시·광역시·특별자치시·도·특별자치도의 교육감 및 교육장 (중략) <ol style="list-style-type: none"> 12. 제3조의2에 따른 공직유관단체(이하 “공직유관단체”라 한다)의 임원 	제3조의2(공직유관단체) ① 제9조제2항제8호에 따른 정부 공직자윤리위원회는 정부 또는 지방자치단체의 재정지원 규모, 임원선임 방법 등을 고려하여 다음 각 호에 해당하는 기관·단체를 공직유관단체로 지정할 수 있다. <ol style="list-style-type: none"> 1. 한국은행 2. 공기업 3. 정부의 출자·출연·보조를 받는 기관·단체(재출자·재출연을 포함한다), 그 밖에 정부 업무를 위탁받아 수행하거나 대행하는 기관·단체 4. 「지방공기업법」에 따른 지방공사·지방공단 및 지방자치단체의 출자·출연·보조를 받는 기관·단체(재출자·재출연을 포함한다), 그 밖에 지방자치단체의 업무를 위탁받아 수행하거나 대행하는 기관·단체 5. 임원 선임 시 중앙행정기관의 장 또는 지방자치단체의 장의 승인·동의·추천·제청 등이 필요한 기관·단체나 중앙행정기관의 장 또는 지방자치단체의 장이 임원을 선임·임명·위촉하는 기관·단체 	과학기술분야 출연 연구기관/국립대학/사립대학등의 임원급 연구자등만 해당됨
부패방지 및 국민권익	“공공기관”이란 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 기관·단체를 말한다. 다만, 마목의 경우에는 제5장을	“공직자”란 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 자를 말한다.	과학기술분야 출연 연구기관/국립대학

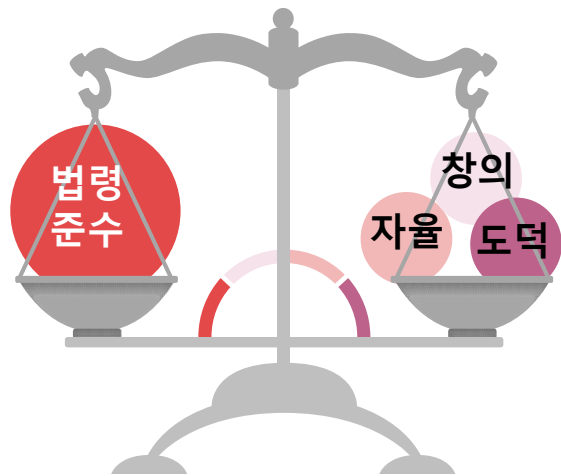
구분	적용 대상		소속기관별 연구자 해당 여부
	공공기관	공직자	
위원회의 설치와 운영에 관한 법률	<p>적용하는 경우에 한정하여 공공기관으로 본다.</p> <p>가. 「정부조직법」에 따른 각급 행정기관과 「지방자치법」에 따른 지방자치단체의 집행기관 및 지방의회</p> <p>나. 「지방교육자치에 관한 법률」에 따른 교육행정 기관</p> <p>다. 「국회법」에 따른 국회, 「법원조직법」에 따른 각급 법원, 「헌법재판소법」에 따른 헌법재판소, 「선거관리위원회법」에 따른 각급 선거관리 위원회, 「감사원법」에 따른 감사원, 「고위공직자범죄수사처 설치 및 운영에 관한 법률」에 따른 고위공직자범죄수사처(이하 “수사처”라 한다)</p> <p>라. 「공직자윤리법」 제3조의2에 따른 공직유관단체 (이하 “공직유관단체”라 한다)</p> <p>마. 「초·중등교육법」, 「고등교육법」, 「유아교육법」, 그 밖의 다른 법령에 따라 설치된 각급 사립학교 및 「사립학교법」에 따른 학교법인으로서 국가나 지방자치단체로부터 출연금 또는 보조금을 받는 기관 (제2조제1호)</p>	<p>다만, 다목의 경우에는 제5장을 적용하는 경우에 한정하여 공직자로 본다.</p> <p>가. 「국가공무원법」 및 「지방공무원법」에 따른 공무원과 그 밖의 다른 법률에 따라 그 자격·임용·교육훈련·복무·보수·신분보장 등에 있어서 공무원으로 인정된 자</p> <p>나. 공직유관단체의 장 및 그 직원</p> <p>다. 제1호마목에 따른 각급 사립학교의 장과 교직원 및 학교법인의 임직원 (제2조제3호)</p>	/사립대학등에 소속된 대부분의 연구자등이 해당됨
부정청탁 및 금품등 수수의 금지에 관한 법률	<p>“공공기관”이란 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 기관·단체를 말한다.</p> <p>가. 국회, 법원, 헌법재판소, 선거관리위원회, 감사원, 국가인권위원회, 고위공직자범죄수사처, 중앙행정기관(대통령 소속 기관과 국무총리 소속 기관을 포함한다)과 그 소속 기관 및 지방자치 단체</p> <p>나. 「공직자윤리법」 제3조의2에 따른 공직유관단체</p> <p>다. 「공공기관의 운영에 관한 법률」 제4조에 따른 기관</p> <p>라. 「초·중등교육법」, 「고등교육법」, 「유아교육법」 및 그 밖의 다른 법령에 따라 설치된 각급 학교 및 「사립학교법」에 따른 학교법인</p> <p>마. 「언론중재 및 피해구제 등에 관한 법률」 제2조 제12호에 따른 언론사 (제2조제1호)</p>	<p>“공직자등”이란 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 공직자 또는 공적 업무 종사자를 말한다.</p> <p>가. 「국가공무원법」 또는 「지방공무원법」에 따른 공무원과 그 밖에 다른 법률에 따라 그 자격·임용·교육훈련·복무·보수·신분보장 등에 있어서 공무원으로 인정된 사람</p> <p>나. 제1호나목 및 다목에 따른 공직유관단체 및 기관의 장과 그 임직원</p> <p>다. 제1호라목에 따른 각급 학교의 장과 교직원 및 학교법인의 임직원</p> <p>라. 제1호마목에 따른 언론사의 대표자와 그 임직원 (제2조제2호)</p>	과학기술분야 출연 연구기관/국립대학 /사립대학등에 소속된 대부분의 연구자등이 해당됨

구분	적용 대상		소속기관별 연구자 해당 여부
	공공기관	공직자	
공직자의 이해충돌 방지법	<p>“공공기관”이란 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 기관·단체를 말한다.</p> <p>가. 국회, 법원, 헌법재판소, 선거관리위원회, 감사원, 고위공직자범죄수사처, 국가인권위원회, 중앙행정기관(대통령 소속 기관과 국무총리 소속 기관을 포함한다)과 그 소속 기관</p> <p>나. 「지방자치법」에 따른 지방자치단체의 집행기관 및 지방의회</p> <p>다. 「지방교육자치에 관한 법률」에 따른 교육행정 기관</p> <p>라. 「공직자윤리법」 제3조의2에 따른 공직유관단체</p> <p>마. 「공공기관의 운영에 관한 법률」 제4조에 따른 공공기관</p> <p>바. 「초·중등교육법」, 「고등교육법」 또는 그 밖의 다른 법령에 따라 설치된 각급 국립·공립 학교 (제2조제1호)</p>	<p>“공직자”란 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 사람을 말한다.</p> <p>가. 「국가공무원법」 또는 「지방공무원법」에 따른 공무원과 그 밖에 다른 법률에 따라 그 자격·임용·교육훈련·복무·보수·신분보장 등에 있어서 공무원으로 인정된 사람</p> <p>나. 제1호라목 또는 마목에 해당하는 공공기관의 장과 그 임직원</p> <p>다. 제1호바목에 해당하는 각급 국립·공립 학교의 장과 교직원</p> <p>(제2조제2호)</p>	<p>과학기술분야 출연 연구기관/국공립대학 등에 소속된 대부분의 연구자들이 해당됨 (사립대학 재직자 제외)</p>

4. 이해충돌 예방·관리 길잡이의 기본 원칙과 목적

 우리나라 연구개발 이해충돌 예방·관리 길잡이의 기본 원칙은 다음과 같음

- 연구개발 이해충돌 길잡이는 공공·민간부문의 현장 연구자와 연구지원인력에게 관련 법령을 쉽게 소개하는 한편, 이해충돌 예방 노력이 창의적 연구역량과 기술실용화, 실험실창업 활성화, 고급이공계 인력의 민간 고용 확대·공공·민간 연구협력 등을 위축시키지 않도록 균형 잡힌 시각을 제공하는데 중점을 두고자 함
- 특히, 관련 법령에 따른 이해충돌 예방·관리 의무는 준수하지 않으면 이에 따른 처벌이 뒤따르므로 연구자가 관련 규정 미숙지로 불이익을 당하지 않도록 이를 쉽고 상세하게 소개하되, 그 이상의 추가적인 예방·관리 의무는 가급적 지양함으로써 이해충돌 예방·관리로 인하여 연구현장이 위축되지 않도록 주의를 기울이고자 함



이러한 기본 원칙 하에 연구개발 이해충돌 예방·관리 길잡이는 과학기술분야 연구자등이 연구개발 현장에서 경험할 가능성이 있는 이해충돌 상황을 예방하고 발생할 수 밖에 없는 이해충돌 상황에 효율적으로 대응할 수 있는 관리 방안을 제공함을 목적으로 함

- 연구자등에게 새로운 규제로 인식되어 연구개발 자체를 위축시키지 않도록 기존 법령 및 자체 연구윤리규정과 조화·통합을 이룰 수 있는 방향으로 이해충돌 예방·관리의 방안을 제시함
- 연구개발 현장에서 실제 발생하는 상황별로 연구자등이 쉽게 이해하고 대응방안을 모색할 수 있는 현장 중심의 길잡이를 제시함
- 연구기관이 이해충돌 규정을 마련하는데 소요되는 시간과 부담을 줄이고, 동시에 각 연구기관별로 이미 마련해 놓은 연구윤리규정과 조화를 이룰 수 있도록 지원함
- 연구기관이 「국가연구개발혁신법 시행령」 제58조제1항제3호에 따라 이해충돌 예방 및 관리에 관한 내용이 포함된 자체 연구윤리규정을 마련하는데 유용한 참고자료를 제공함

📖 관련 법령

「국가연구개발혁신법 시행령」 (대통령령 제32528호)

제58조(연구윤리의 확보를 위하여 필요한 지원) ① 연구개발기관의 장은 법 제31조제4항에 따른 지원을 위하여 다음 각 호의 사항이 포함된 자체 연구윤리규정을 마련하여 운영해야 한다.

3. 이해 충돌 예방 및 관리

2022 공동 하계학술대회 발표자료집

- 발행일 : 2022. 8. 11.
- 발행인 : 강창숙 · 한춘희
- 발행처 : 한국사회교과교육학회 · 한국사회과수업학회
- 홈페이지: www.kasse.or.kr / www.klsgss.or.kr