

한국사회교과교육학회  
2023년 연차학술대회

---

## 주제: 상생과 연대 그리고 사회과교육

---

- 일시 : 2023년 1월 14일(토) 12:00~17:30
- 장소 : 한국교원대학교 인문과학관·종합교육관
- 주최 : 한국사회교과교육학회  
한국교원대학교 일반사회교육과

韓國社會教科教育學會

The Korean Association for the Social Studies Education





# 상생과 연대 그리고 사회과교육

## 목 차

### □ 01 조강연

- 시민교육의 이념으로서 상생과 연대의 가능성  
김 한 중(한국교원대) ..... 1

### □ 1 분과 발표

- 위기를 넘어 기회로: 보다 넓어진 사회과를 지향하며  
이 승 연(한신대) ..... 9
- 한나 아렌트의 악의 현대성과 시민교육  
장 원 순(공주교대) ..... 21
- 사회적 배제 담론을 기반으로 한 『사회·문화』 교과서 사회계층과 불평등  
단원 분석  
송 재 완(대전노은고) ..... 45

### □ 2 분과 발표

- 장소-되기로서의 장소 배움의 재개념화 탐색  
박 명 화(한국교원대 박사과정) ..... 69
- 르페브르(H. Lefebvre) 사회 공간 이론에 기반한 초등 사회과 교과서 분석  
김 윤 하(한국교원대 석사과정) ..... 79
- 사회과에서 컴퓨팅 사고력 수업모형 개발  
남 호 엽·조 현 기(서울교대·세종대) ..... 87



# 상생과 연대 그리고 사회과교육

## 목 차

### 3분과 발표

- Hunt & Metcalf 교수이론의 심리학적 배경  
: Lewin의 장이론을 중심으로  
박 경 수(충북대 박사과정) ..... 103
- 임파워먼트에 기반한 사회참여학습의 구안과 실천  
강 한 나(신원중) ..... 111
- 수업 비평 경험에 따른 사회과 교사의 교사효능감 변화 양상  
정 가 영(내토중) ..... 125

### 4분과 발표

- 2022 개정 초등사회과 교육과정의 주요 변화 양상과 과제  
나 경 훈 · 이 동 원(호연초 · 경인교대) ..... 137
- 핵심개념에 의한 초등 역사내용 구성  
나 미 란(양동초) ..... 163
- 역량의 역사교육 적용  
박 미 송(오송고) ..... 189



# 상생과 연대 그리고 사회과교육

## 목 차

### 5분과 발표

- 독일 사회과 교육과정에서 나타난 노동인권 내용 분석  
전 영 은(기독교호대) ..... 203
- 노동인권교육에서 노동교육으로 확장적 발전 제안  
-독일 노동교육 관련 교과서 분석을 토대로  
이 서 영 · 정 필 운(서울사대부초 · 한국교원대) ..... 209
- 2015 개정 교육과정 통합사회의 관점에서 바라본 세계화와 평화  
한 국 인(한국교원대 석사과정) ..... 223

### 6분과 발표: 사회과 교과서 민주주의 관련 서술특성 연구 ..... 237

- 고등학교 “정치와 법” 교과서 민주주의 서술 특성 분석  
박 상 영(한국교원대)
- 중학교 “사회” 교과서 민주주의 서술 특성 분석  
김 현 우(창원봉림고)
- 초등학교 “사회” 교과서 민주주의 서술 특성 분석  
임 보 아(남양초)
- 민주주의의 의미 확장 가능성 탐색 “통합사회” 교과서 분석을 토대로  
윤 영 채(전주은고울중)
- 사회과 교육과정 · 교과서의 민주주의 서술 방향 제안  
허 수 미(한국교원대)



## 상생과 연대 그리고 사회과교육

### 목 차

#### □ 연 구 윤 리 교 육

- 한국사회교과교육학회 연구윤리규정  
유 종 열(국립공주대) ..... 289

## ▣ 2023년도 한국사회교과교육학회 연차학술대회 프로그램 ▣

◇ 일시 : 2023. 1. 14.(토) 12:00 - 17:30

◇ 장소 : 한국교원대학교 인문과학관 · 종합교육관

### 〈전 체 일 정〉

12:30-12:45	개회식
12:45-13:45	기조강연
14:00-17:00	분과 발표 및 토론
17:00-17:30	정기 총회 및 폐회식

### 〈개회식 및 기조강연〉

12:30-12:45	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 개회식</li> <li>- 사 회 : 이 해 영(공주교대)</li> <li>- 개회사 : 강 창 숙(본 학회장, 충북대학교)</li> <li>- 축 사 : 김 중 우(한국교원대학교 총장)</li> </ul>
12:45-13:45	<p>&lt;기조강연&gt; 시민교육의 이념으로서 상생과 연대의 가능성 / 김 한 중(한국교원대)</p>



시 간	구 분		발 표 주 제
	분 과	사 회	
14:00 - 17:00	5 분 과	최 석 현 한국교원대	<ul style="list-style-type: none"> <li>독일 사회과 교육과정에 나타난 노동인권 내용 분석 발표: 전 영 은(기독교호대) 토론: 성 나 래(서울당중초)</li> <li>노동인권교육에서 노동교육으로 확장적 발전 제안 : 독일 노동교육 관련 교과서 분석을 토대로 발표: 이 서 영(서울사대부초) 토론: 차 보 은(연세대 교육연구소) 정 필 운(한국교원대)</li> <li>2015 개정 교육과정 통합사회의 관점에서 바라본 세계화와 평화 발표: 한 국 인(한국교원대 석사과정) 토론: 이 수 경(자양고)</li> </ul>
	6 분 과	박 상 준 한국교원대	<p style="text-align: center;"><b>《사회과 교과서 민주주의 관련 서술특성 연구》</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>고등학교 “정치와 법” 교과서 민주주의 서술 특성 분석 발표: 박 상 영(한국교원대) 토론: 김 용 현 (세종시교육청)</li> <li>중학교 “사회” 교과서 민주주의 서술 특성 분석 발표: 김 현 우(장원봉림고)</li> <li>초등학교 “사회” 교과서 민주주의 서술 특성 분석 발표: 임 보 이(남양초)</li> <li>민주주의의 의미 확장 가능성 탐색 : “통합사회” 교과서 분석을 토대로 발표: 윤 영 재(전주은고울중) 정 현 이 (대전느리울초)</li> <li>사회과 교육과정 · 교과서의 민주주의 서술 방향 제안 발표: 허 수 미(한국교원대)</li> </ul>

### 〈정기 총회 및 폐회식〉

17:00-17:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 결산 보고: 허 수 미(한국교원대)</li> <li>■ 연구윤리교육: 유 종 열(국립공주대)</li> <li>■ 폐회사: 강 장 숙(중북대)</li> </ul>
-------------	--



# 상생과 연대 그리고 사회과교육



- **시민교육의 이념으로서 상생과 연대의 가능성**

김 한 중 (한국교원대) ..... 1



The Korean Association for the Social Studies Education

기조  
강연



## 시민교육의 이념으로서 상생과 연대의 가능성

김 한 중

한국교원대학교

### I. 낯선 기조강연, 자연스럽지 않은 ‘상생과 연대’

기조강연을 해달라는 말을 듣고 선뜻 그러겠다고 하였지만, 막상 어떤 이야기를 해야 할까 하는 생각을 하니 고민이 되었다. 학술대회에서 ‘기조강연’이라는 명목으로 이야기를 해본 적이 전혀 없는 것은 아니지만, 내게는 그리 익숙한 형식이 아니다. 더 정확히 말하자면, ‘기조강연’이라는 이름으로 학술대회에서 발표인지, 이야기인지를 한 것은 몇 년 전 단 한 번이었던 것으로 기억한다. 더구나 오랫동안 학술대회의 한 형식으로서 기조강연이라는 것이 필요한지에 의문을 가지고 있었다. 기조강연이 학술대회의 주제를 전체적으로 조망하기 위한 것이라면, ‘총론’과 비슷한 이름이 오히려 낯다고 생각한다. 실제로 학술대회에서 총론에 해당하는 발표를 한 적은 여러 번 있었다.

학회에서 내게 기조강연을 해달라고 한 것은 아마도 반드시 이 주제를 전체적으로 성찰하고 전망해달라는 기대 때문은 아닐 것이다. 그보다는 교과교육에 대해 이 자리의 대부분 사람 보다는 먼저 시작했고, 이런 문제에 그동안 관심을 보여왔기 때문일 것이다. 어쩌면 ‘연구자’라는 이름을 달고 있는 직업을 얼마 남겨놓지 않은 사람으로서 사회나 감상 같은 것을 말해달라는 취지일 지도 모르겠다. 이럴 때 가장 좋은 것은 두 가지를 연결하여 조화롭게 이야기하는 것이다. 그렇지만 이런 자리에서 사회나 감상을 이야기할 만한 삶을 살지도 않았고, ‘상생’과 ‘연대’가 학문적이나 교육적으로 어떤 의미인지 진지하게 생각해 본 적이 없는 나 같은 사람으로서 두 가지의 조화는커녕 하나도 이야기할 수 있는 처지가 아니다. 이런 말들은 내게 사회나 개인적 삶에서 현실적으로 부딪히는 단어일 뿐이다. 그러기에 그냥 사적 자리에서 꺼내는 것이 편한 단어들이다. 이런 말로 시작하는 것은 오늘 내 이야기가 학술적으로 별다른 의미가 없는 사적 생각일 뿐이라는 자기변명을 미리 해두려 함이다. 그저 개인적으로 머릿속에 맴도는 이야기를 두서없이 하고자 함이다.

‘상생과 연대, 사회과교육’이라는 주제명을 처음 들었을 때, 뭔가 어색한 어감이었다. 그리고 이 말이 내게 왜 어색하게 느껴졌는지는 금방 알 수 있었다. ‘상생’과 ‘연대’는 나에게서 같은 입장이거나 계통의 말이 아니었다. 그 본질이나 본래의 의미가 무엇이건 간에 사회 속의 한 인간이면서 사회학자는 아닌 내게 이 말은 일상적으로 살아가면서 듣고 보는 가운데 내 속에서 형성되는 이미지로 다가올 뿐이다.

그래도 학술대회에서 개념에 대한 말을 할 때 으레 해오던 대로 ‘상생’ 과 ‘연대’ 라는 말을 검색해보기는 했다. ‘상생’ 이라는 말을 사전에서 검색해보니 여러 가지 뜻이 나온다. 그 중에는 “둘 이상이 서로 복돋우며 다 같이 잘 살아감.”<sup>1)</sup>이 있다. 아마 상생의 사전적 의미로 가장 많이 떠올리는 뜻일 것이다. 그런데 지식백과에는 한 용어사전에 나오는 상생에 대한 다음과 같은 설명이 있다.

상생은 생태학에서 파생된 개념인 공존(co-existence)이나 공생(symbiosis)보다 더욱 포괄적이고 적극적인 의미를 갖는다. 상생의 원리는 갈등과 대립의 연속이던 지난 세기의 인류사를 새 천년에는 화합의 시기로 전환시킬 열쇠가 될 수 있을 것으로 보인다.<sup>2)</sup>

어쩌면 이번 학술대회 주제로 ‘상생’ 이라는 개념을 선택한 것은 이런 취지일 수도 있겠다는 생각이 들었다. 그런데 ‘연대’ 가 이런 ‘상생’ 과 같은 입장에서 자연스럽게 병렬적으로 사용하는 말이던가? 연대라고 하면 사회적 약자가 자신의 권리를 찾거나 지키고, 어떤 목적을 관철시키기 위해 힘을 합치는 것을 떠올리게 된다. 대립이나 갈등 상황에서 상대적으로 힘이 약한 집단이 자신을 지키거나 목적을 관철시키기 위해 힘을 모으는 수단이 연대이다. 대표적 시민단체로 손꼽히는 참여연대가 단체명에 ‘연대’ 라는 말을 붙인 것은 이 때문이다. 2022년 언론에 자주 오르내리는 화물연대나 전국장애인차별연대(전장연)의 ‘연대’ 도 이런 취지에서 붙인 단체명일 것이다. 그러기에 이해관계를 달리 하는 집단이 공존을 추구하는 상생과는 다른 성격의 개념으로 느껴진다.

그런데도 근래에는 이번 사회교과교육학회 학술대회 주제처럼 ‘상생’ 과 ‘연대’ 를 함께 붙여 사용하는 경우가 잦아지고 있다. 학술대회 전체 주제명으로는 처음 보는 듯하지만, 사회 문제에 대한 발언이나 언론 보도에서는 종종 찾아볼 수 있다. 과연 ‘상생’ 과 ‘연대’ 를 함께 추구하는 것은 가능할까? 그리고 이런 움직임이 과연 사회를 바람직한 방향으로 이끌어 줄 것인가?

## II. 상생과 연대의 두 장면

학술 DB에서 ‘상생’ 과 ‘연대’ 라는 말을 함께 넣어 검색을 해보니까 두 가지를 동시에 추구하는 내용을 담은 글을 찾을 수 있기는 했다. 다음과 같은 글이다.

차이를 인정하는 위에서 열린 연대 또는 연합정치로 가자. 그것이 불통 보수를 넘어 모두가 사는 길, 상생의 길이다. 우리 생각으로는 그렇다. 그런데 위에서 우리는 차이를 더 강조한 셈이다. 그러나 다른 각도로 보면 연대를 더 강조해야 한다. 왜냐하면 그것은 연대 또는 협력의 이득 때문이다.<sup>3)</sup>

1) 네이버 국어사전 [<https://ko.dict.naver.com/>]

2) 매일경제 용어사전, 네이버 지식백과 [<https://www.naver.com/>]

3) 이병천·홍윤기, 「불통 권력의 불안정, 진보 희망의 좁지만 넓은 문: 차이와 성찰 위에서 상생의 연대로」, 『시

위에서 언급한 참여연대에서 발행하는 학술지이다. 2019년 7월 24일 국회에서는 ‘불평등·양극화·불공정의 시대, 왜 99% 상생연대인가’ 라는 주제의 토론회가 열리기도 했다. 이 토론회에 참여한 노동단체에서는 다음과 같이 기록하고 있다.

참석자들은 … 노동자, 중소기업, 시민사회단체가 함께 1% 재벌대기업의 횡포에 맞서 99% 상생을 위한 연대를 만들고 공동의 실천을 벌이기도 하였다.<sup>4)</sup>

권력과의 투쟁을 위한 약자의 연대와 그 결과로 획득하고자 하는 약자들의 상생을 말한다. 그렇지만 여기에서 말하는 ‘상생’ 과 ‘연대’ 라는 말이 본 학술대회에서 의도하는 개념일 것 같지는 않다. 이러한 연대와 상생은 강자를 공동의 ‘적’ 으로 가지면서도 입장을 달리 하는 약자들 간에 이루어진다. 강자와 맞서기 위해서는 약자들이 힘을 합해야 하며, 그것이 약자들이 함께 살 수 있는 길이라는 의미이다.

한덕수 국무총리는 개천절 경축사에서 이와는 다른 의미로 상생과 연대를 강조했다. “대한민국은 빛나는 연대와 상생의 정신을 바탕으로 다시 한 번 도약할 것” 이라는 것이다. 개천절 경축사이므로 단군신화에 나오는 홍익인간(弘益人間)과 재세이화(在世理化)의 이념을 연대와 상생으로 표현한 것이다. 그런데 단군신화에서 홍익인간과 재세이화의 정신을 이야기한 것은 환웅이다. 한덕수 총리의 경축사에서 연대와 상생의 주체도 마찬가지이다. 한덕수 총리에 따르면 정부는 국제사회와의 연대를 통해 “글로벌 감염병 대응과 기후·위기 극복을 위한 지구촌 노력에 힘을 보태고, 개발도상국에 대한 공적개발원조(ODA)를 확대하겠다” 고 한다. 연대의 대상인 국제 사회는 개발도상국을 돕는다는 점에서 보면 발전한 국가, 이른바 선진국이다. 그렇지만 지구촌 위기의 극복이라는 점에서는 저개발국도 포함한다. 저개발국은 연대의 객체이자 주체이다. 경축사에서는 연대와는 달리 상생의 주체가 누구인지는 명확히 표현하지 않는다. 다만 상생의 목적이 “… 사회적 약자를 두텁게 보호하겠다.” 고 말한 것에 비추어 보면 객체는 사회적 약자임이 명확하다. 좀 어색한 어법으로 표현해 보면, 여기에서 사회적 약자는 ‘상생을 하는 주체가 아니라 상생을 받는 객체’ 이다. 경축사는 상생과 연대라는 문제의식을 “불평등과 양극화가 만연한 사회는 결코 지속 가능할 수 없다” 는 것에서 찾았다. 국제사회이건 국내 문제이건, 주체와 객체가 정부이건 국민이건, 사회적 강자이건 약자이건 간에, 상생과 연대가 불평등과 양극화를 극복을 위한 것이라면 구태여 여기에 사족을 달 필요는 없다. 포털에서 검색되는 ‘상생’ 과 ‘연대’ 라는 말을 명칭에서 동시에 사용하는 유일한 단체인 공공상생연대기금도 이사장 인사말에서 재단의 기본 미션을 “격차와 균열, 대립으로 얼룩진 대한민국의 아픈 현실을 치유하고, 상생과 연대 그리고 공동선으로 영글어진 우리 사회의 건강한 미래를 일구어가는 것” 을 목표로 제시한다. 그리고 시민사회의 여러 주체와 연대하여 사회의 노동 약자를 보듬고 노동존중이라는 따뜻한 규범을 확립하겠다고 한다.<sup>5)</sup> 그렇지만 현실 사회에서

민과 세계』16, 2009, 10쪽.

4) 윤지혜, 「불평등·양극화·불공정의 시대, 왜 99% 상생연대인가」, 『한국노총』557, 2019. 12, 17쪽.

5) (재)공공상생연대기금, 이사장 인사말 [<https://solidarityfund.or.kr/about/intro/introduce/>]

이런 말들이 가지는 함축성은 그리 간단하지만은 않다. 외적인 수사의 유사함에도, 한덕수 총리와 공공상생연대기금이 말하는 상생과 연대의 목적이 반드시 같다고 할 수도 없다.

그런데 상생이라는 말을 들었을 때 우리가 가장 먼저 떠올리는 것은 양보일 것이다. 다 같이 잘 살기 위해서는 자신의 욕심이나 이익을 앞세우기보다는 사회 전체를 위해 그 중 일부를 버릴 것을 요구한다. 상생을 해야 하는 근거로 공동선이 언급되는 이유도 여기에 있다. 개인이나 개별 집단에게는 최대한의 이익을 추구하기 위한 것이 아니라 공동선을 위해 ‘갈등을 피할 수 있는 범위의 이익’을 추구하라는 것이다. 여기에는 갈등관계에 있는 사람들이 자신의 최대한의 이익을 추구할 경우 필연적으로 갈등을 불러일으키고, 이는 서로에게나 나아가서는 사회 구성원 전체에게 손해가 된다는 의미를 내포하고 있다. 그러기에 상생은 흔히 기업가와 노동자, 대기업과 중소기업, 대형마트와 동네 가게, 프랜차이즈 본사와 가맹점과 같이 갈등을 내포하거나 실제로 빛의 양자를 대상으로 한다. 그렇지만 상생의 요구는 사회 갈등을 표면화시키는 행위이지 이를 내포하는 근본적인 갈등 구조는 아니다. 그러기에 양보를 요구하는 대상은 사회적 강자와 약자를 가리지 않는다.

대기업이 중소기업이 주로 생산하던 업종까지 진출할 때, 대형마트가 동네상권을 위협할 때, 프랜차이즈 본사가 계약을 근거로 가맹점에 갑질을 할 때, 사회는 상생의 정신을 요구한다. 나중에는 사주 일가의 개인 윤리 문제까지 겹치기는 했지만, 남양유업이 사회적으로 지탄을 받는 기업이 되기 시작한 것은 대리점에게 상품 밀어내기를 강요한 것 때문이었다. 이에 불만을 표시한 대리점주에게 본사의 영업사원은 욕설을 섞어서 폭언을 하기도 했다. SPC 노동자 사망 사건은 기업이 안전을 무시한 채 이익만을 추구한 데서 비롯되었다. 그러나 이보다 몇 년 전 SPC 계열 파리바게트 점주가 제빵기사와 아르바이트생에게 갑질을 한 것이 문제가 되었다. 이는 상생을 도모하지 않은 채 기업만의 이익만을 추구하다가 벌어진 일이었다. 시민들은 이런 사건이 벌어질 때 불매운동으로 대응했다. 불매운동은 갑질을 한 기업의 책임을 묻는 동시에 피해자에 대한 연대의 의미를 담고 있었다.

그렇지만 근래 이런 ‘강자’의 행위 못지않게 상생의 목소리가 자주 나오는 대상은 노사 분류나 약자의 자기주장이다. 이들은 연대를 무기로 자신의 요구를 관철시키고자 한다. 그럴 때마다 일부에서는 이들과 직접 충돌하는 당사자가 아닌 제3자, 흔히 말하는 시민의 피해를 내세워 상생의 압력을 가한다. 화물연대의 파업이나 전장연의 지하철 승차 시위에 대해 적지 않은 보수 논객이나 언론이 이를 비난하는 주요 논리가 상생의 정신과 공동선을 고려하지 않는다는 것이었다. 이들이 보기에 화물연대의 파업은 국가 경제가 어려운데도 이를 엄두에 두지 않고 자신들의 이익만을 추구하는 행위이고, 전장연의 지하철 시위는 시민들의 불편을 아랑곳하지 않고 자신들의 목적만을 쟁취하고자 하는 행위이다. 그러니까 시민들이 나서서 이들의 행위에 맞서야 한다는 논리를 내세우기도 한다. 화물연대의 파업에 한국무역협회, 대한상공회의소, 전국경제인연합회, 중소기업중앙회, 한국경영자총협회, 한국중견기업연합회 등 경제6단체는 화물연대측에 “차주·운송업체·화주 간 상생협력에 나서 달라”고 요구했다. 그런데 이들의 성명서에는 이와 함께 “안전운임제를 즉각 폐지하고 정부와 국회가 차주와 운송업체, 화주가 모두 만족할 수 있는 대안을 마련해야 한다.”는 주장도 들어가 있다.⑥

화물연대가 파업을 하면서 내건 요구사항은 안전운임제의 일몰 연장이 아니라 영구화였다. 그런데 경제단체들이 상생을 위한 방안은 안전운임제의 즉각 폐지이다. 상생의 조건은 현실보다도 더 나쁜 조건을 감수한 화물연대측의 일방적 ‘양보’ 다. 공정과 상생의 가치회복을 시대정신으로 내세웠던 오세훈 서울시장의 대처방법은 민·형사적 대응을 모두 동원한 무관용의 원칙이었다. 이에 맞춰 도시철도공사는 탑승 금지와 무정차 통과 등을 표명했다. 또 다른 장애인 단체와 시민들도 전장연의 행위를 비판했다. 전장연의 지하철 승차투쟁을 지지하는데 서울시와 도시철도공사, 일부 장애인 단체, 시민들이 연대하는 셈이었다. 그렇지만 다른 일부 시민들은 이에 대해 성금으로 전장연의 후원에 나섰다. 이들의 행위도 또 하나의 연대였다. 외적으로 나타난 현상을 보면 같은 사안을 놓고 시민들은 정반대의 입장에서 연대를 하고 있다.

이 두 가지 사안에서 상생과 연대는 동일한 정신일까 아닐까? 더 근본적 질문으로 바꿔보자. 상생과 연대는 본질적으로 정체성을 가지고 있는 이념이나 정신일까, 아니면 그런 본질적인 성격은 존재하지 않고 단지 어떤 목적을 이루기 위한 구호나 수단에 지나지 않는 것일까? 그것도 아니면 본질은 존재하지만, 현실사회에서는 이를 수단으로 이용하는 것인가?

### Ⅲ. 상생과 연대는 병존할 수 있는가?

화물연대의 파업과 전장연의 지하철 탑승시위를 비롯한 사회 문제를 가지고 이야기했지만, 이들의 행위나 이에 대한 대처가 옳은지 그른지를 여기에서 따지자는 것은 아니다. 물론 역사를 전공하면서 사회문제에 관심을 가지고 언론에 시사칼럼을 쓰기도 했던 한 사람의 시민으로서 나의 생각이 전혀 들어가지 않을 수는 없을 것이다. 다만 여기에서 민감할 수 있는 이런 상황한 이야기를 하는 것은 상생과 연대의 정신을 함께 하는 것이 현실사회에서 그리 쉽지 않다는 것을 말하고자 하는 것뿐이다. 물론 이런 사회 문제가 아니라 기후나 환경 문제와 같은 지구촌 위기에 대한 대응에서는 상생과 연대가 갈등을 일으키지 않고 쉽게 조화를 이룰 수 있다. 그렇지만 상생과 연대가 사회와 그 구성원에게 좀 더 실감나게 다가오는 때는 사회에 접했을 때이다. 이때 상생과 연대를 구호로 내세우는 것은 쉽지만, 사람들이 막연히 생각하는 그 정신을 구현하는 것은 결코 쉽지 않다. 오히려 가능성이 높지 않다고 해야 할 것이다. 더구나 문제는 ‘상생’과 ‘연대’를 내세워 갈등을 해소하고 문제를 해결하려는 것 자체가 가지는 한계가 존재할 수도 있다는 점이다.

먼저, 상생과 연대를 내세우는 것은 문제의 원인을 따지지 않거나 본질을 희석시키는 경향이 있다. 요즈음은 오히려 부모들의 과잉 대응 때문에 문제가 일어나거나 악화된다는 이야기를 쉽게 듣지만, 이전에는 학교나 동네에서 친구들 사이에 싸움이 벌어졌을 때, 잘잘못을 따지기 보다는 “친구들끼리 싸울 수도 있지 뭐 그러냐.”며 화해를 강요하는 모습이 흔했다. 물론 친구들 사이에 일어난 사소한 다툼이라면 이는 사회의 바람직한 문화일 수도 있다. 그렇지만

---

6) 『KBS뉴스』, 2022. 11. 22(인터넷판)

이런 대처가 국가나 인종 간의 이해관계, 사회 집단이나 구성원 간의 갈등과 같은 문제의 해결 방안으로도 상생과 연대가 여전히 유효한 방안인가? 이때 상생과 연대는 오히려 피해를 희석시켜 가해자의 편을 드는 결과를 가져오게 되지 않을까?

앞에서 이미 이야기 한 것처럼 상생과 연대는 그 대상에 따라 성격이 너무 달라진다. 갈등과 양극화 사회를 돌파할 수 있는 방안으로 연대를 주장하는 편에서는, 다수와 소수, 강자와 약자를 아우르는 글로벌 연대, 사회 구성원 전체의 연대를 떠올릴지 모른다. 그러나 현실에서는 이런 연대 외에 약자나 소수를 억누르기 위한 강자나 다수의 연대, 이에 맞서는 소수나 약자의 연대가 더 현실적이다.

셋째, 상생과 연대는 또 다른 권력으로 존재할 수 있다. 현실 사회에서는 특정 집단을 봉쇄하는 수단으로 그 밖의 집단들이 연대하는 경우도 종종 볼 수 있다. 더구나 원래 약자가 자신의 요구를 관철시키는 수단으로 인식되었던 연대는 이제는 강자가 이를 억누르는 수단의 기능도 한다. 대규모 사회 갈등이 일어나면 사회에서는 흔히 ‘공멸’이라는 말로 압박하면서 ‘상생’의 정신을 내세운다. 사회적 압력에 직면하면 갈등의 양 대상자는 결국 타협을 하게 되고, 이로써 갈등은 마무리된다. 그러면 양자의 갈등에 ‘이익’을 볼 수 없는 일반 시민들은 상생을 위해 양보를 한 양자를 칭찬한다. 그렇지만 사회적 압력으로 ‘상생’을 관철시키는 경우 같은 어느 정도 시간이 지나면 같은 갈등이 되풀이 된다. 이 때 재발한 갈등은 더 심각하고 치열한 양상을 띤다. 2022년 화물연대의 파업이나 전장연 시위도 그런 사례였다.

넷째, 상생과 연대가 원래의 목적을 이루기 위해서는 전제조건이 필요하다. 그렇지만 많은 경우 그런 기반없이 그저 상생과 연대를 강조한다. ‘상생’에 익숙한 말은 ‘화해’이다. ‘화해와 상생’이라는 말을 흔히 들을 수 있다.<sup>7)</sup> 화해는 갈등을 전제로 한다. 갈등은 경험에서 비롯된 것일 수도 있고, 태생적인 것일 수도 있다. 화해라는 말은 내가 전공하는 역사교육에서는 비교적 익숙하다. 특히 역사화해라는 말을 즐겨들을 수 있다<sup>8)</sup>. 물론 역사 갈등은 태생적이기보다는 경험적인 성격을 가진다. 그렇다고 하더라도 이를 화해하는 것을 결코 쉽지 않다. 역사 화해라는 이름으로 과거사를 밝힐 때 그 내용은 대부분 역사적 경험의 문제점을 지적하는 것이다. 그러기에 과거사 문제의 학습은 흔히 화해를 내세우지만, 학습자에게 오히려 분노가 더해질 가능성이 높다. 숨겨졌거나 알지 못했던 진술을 알게 되었을 때 학습자는 화해보다는 분노를 한다. 그렇다고 해서 그 분노가 문제가 있거나, 갈등이 해소되지 않는 이유가 거기에 있는 것도 아니다.

7) 제주4·3사건진상규명 및 희생자명예회복위원회(편), 『화해와 상생 : 제주4·3위원회 백서』, 2008' 정재정, 『韓日의 歷史葛藤과 歷史對話: 和解와 相生의 歷史認識을 향하여』, 『사학연구』88, 2007.

8) 한도현·신주백(편저), 『식민주의 기억과 역사화해 : 11개국 역사교과서 분석』, 선인, 2009.

#### IV. 상생과 연대는 사회과의 이념이 되려면

이런 문제들에도 언뜻 듣기에 화해와 상생은 좋은 말이며, 현재 사회에서 지향해야 할 시민적 이념인 듯하다. 한편으로는 냉전과 계급구조가 무너지고 다른 한편으로는 사회적 갈등과 양극화가 심화된 세계화 시대의 문제점을 직시하는 시대정신을 대변하는 말로도 들린다. 그러기에 사회과가 지향하는 시민교육의 이념에 상생과 연대가 자주 언급될 것으로 예상된다. 사회과의 목표가 시민성의 함양이라면 이번 학술대회의 주제를 ‘상생, 연대, 사회과’로 한 것은 상생과 연대가 사회가 지향하는 목표, 즉 시민정신이라는 의미이다. 그것은 교육적으로 가능한가? 상생과 연대는 시민정신에 합당한가? 시민성 또는 시민정신이 무엇인지 진지하게 탐색하고 성찰해본 적이 없는 나로서는 이에 답은커녕 명확한 견해를 제시하기도 힘들다. 다만 상생과 연대가 그런 이념이나 정신이 되기 위해서는 몇 가지 전제할 조건이 있어 보인다.

첫째, 상생과 연대는 고정된 개념이 아니라 맥락적이다. 어쩌면 이는 시민정신으로 제시되는 모든 개념이 마찬가지일 것이다. 시민성 또는 시민정신(citizenship)의 개념과 속성이 무엇인지에 대한 수많은 연구들이 있듯이, 앞으로 상생과 연대의 의미와 본질이 무엇이고, 사회과교육을 통해 이를 어떻게 기를 것인지 적지 않은 연구들이 나올 것이다. 그렇지만 상생과 연대의 본질적 속성을 추상적으로 논하는데 초점을 맞추는 것은 글의 형태로 제시되는 이론 연구의 의미는 있겠지만, 시민교육으로서의 사회적 실천성이 떨어진다. 상생과 연대의 실천적 의미는 사회나 시대에 따라 바뀌고, 이를 내세우는 주체나 상황에 따라 달라진다. 현재 한국 사회에서 다수의 사람들이 내세우는 화해와 상생의 의미도 마찬가지이다. 이는 상생과 연대의 의미가 무엇인지에 대한 교육보다, 어떤 상생과 연대를 요구하는 것인지를 읽는 것이 교육적으로 필요함을 뜻한다.

둘째, 상생의 주체는 이로 인해 양보를 하고 손해를 보는 집단이어야 한다. 상생을 요구하는 주체가 그 결과로 이익을 보는 집단이 될 때 상생은 또 다른 권력 기제가 된다. 권력을 가지고 있는 정치 세력이건 ‘시민’으로 지칭되는 대중이건 간에 마찬가지이다. 다수의 힘으로 상생을 요구하는 것은 힘에 의한 강요이며 이기적인 행위이다. 상생을 위한 양보는 힘에 굴복하는 것이며 화해는 표면적인 것이다. 공공선(common good, 공동선)<sup>9)</sup>이 반드시 다수의 이익을 의미하지는 않는다. 단결이 아닌 연대라는 용어는 개인적으로 이해관계를 가지지 않거나 단적으로 이해관계가 상충되더라도 어떤 행위에 동조를 한다는 의미를 내포하는 것도 이와 같은 취지이다.

셋째, 연대의 주체가 누구이건 간에 그 목적은 사회적 약자의 이해관계에 따르는 것이어야 한다. 사회적 약자는 고정된 정체성을 가진 개인이나 집단이 아니라 상황에 따라 달라진다. 인간의 정체성은 단일하고 고유한 것이라기보다는 복합적이고 다중적이다. 사회적 약자는 물리적 존재로서의 ‘누구’ 인가가 아니라 ‘어떤’ 정체성을 가지는 사람인가에 따라 달라진다. 하나의 개인이나 집단은 그 정체성에 따라 강자가 될 수도 있고 약자가 될 수 있다.

9) 나는 이런 이유로 근래 사회나 교육적으로 자주 언급되는 common good의 개념으로 공동선보다 공공선이 적절하다고 생각한다.

연대가 반드시 약자들 간에만 이루어질 수도 없고 약자들만의 무기가 될 필요도 없지만, 사회과 교육이념으로서 연대는 약자들의 이익을 지향하는 것이어야 한다.

원고를 작성하면서 사회적으로 내가 사회 문제에 조그마한 관심을 가지기 시작했던 1970년대 이후 사회에서 언급되었던 말들이 머릿속을 오갔다. 자유와 평등이 상충될 수도 있음은 고등학교에서 이미 배웠지만, 1970년대 사회적 요구로는 한 편이었으며, 민주와 정의, 평화 등과도 한 묶음으로 구분 없이 사용되었다. 그렇지만 어느 순간 ‘자유’ 라는 말은 평화나 평등을 비판하는 말로 사용되었다. 자유의 정신을 내세워 1970년대 민주화 운동을 대표하던 한 교수는 이후 대표적인 보수 논객이 되었다. 1970년대 사회로서는 조금은 충격적일 수 있는 페미니즘론을 내세운 한 여성학자는 젠더(당시에는 ‘젠더’ 라는 개념을 사용하지는 않았지만)의 관점에서 남성의 권력을 비판하는 데는 적극적이었지만, 정치권력에는 무관심한 것을 넘어서 독재 정권에 능동적으로 협력했다. 민족주의적 관점에서 제국주의를 비판하고 민중운동을 민족운동의 한 계열로 정리하였으며 이 때문에 국가보안법의 피해자가 되었던 한 학자의 경우도 마찬가지였다. 카스트로와 체게바라의 쿠바혁명을 소개한 책을 번역하여 대학생들 사이에 은밀하게 유통되게 했던 한 학자는 뉴라이트 계열의 보수학자가 되었다. 이들의 글에서 적잖은 영향을 받았던 사람들에게 이들의 행위는 변절이었고, 이전 이들의 행위는 위선이었다. 그렇지만 돌이켜보면 이런 생각은 논리가 아닌 사람을 중심으로 평가를 했기 때문이라는 생각이 든다. 1970년대 이들의 논리가 이후 바뀐 것이 아니라, 이를 읽은 사람들이 당시 사회 상황에 비추어 맥락적으로 이해한 것이 아니라 본질적 논리뿐 아니라 외적으로도 고정된 모습으로 나타나는 것으로 생각했기 때문일 수도 있다. 이는 최남선이나 이광수가 독립운동가에서 친일파로 변절한 것인가, 일관된 자기 논리에 따른 것인가 하는 논란과도 비슷할 수 있다. 그렇지만 이런 이해에도 여전히 의구심이 가지는 것이 아니다. 이는 아마도 나의 생각이 여전히 정리되지 않았기 때문이다. 사회과에서 자주 언급되는 사회 이념을 자구의 해석이나 이른바 유명한 책과 글, 인물의 말에서 그 의미를 찾기보다는 사회를 성찰하고 자신의 눈으로 정리하는 것이 더 중요한 이유일 것이다.

# 상생과 연대 그리고 사회과교육



- 위기를 넘어 기회로: 보다 넓어진 사회과를 지향하며  
이 승 연(한신대) ..... 9
- 한나 아렌트의 악의 현대성과 시민교육  
장 원 순(공주교대) ..... 21
- 사회적 배제 담론을 기반으로 한 『사회·문화』 교과서 사회계층과  
불평등 단원 분석  
송 재 완(대전노은고) ..... 45





## 위기를 넘어 기회로: 보다 넓어진 사회과를 지향하며

이 승 연  
한신대학교

### I. 서론

필자의 경우 두 번, 공학계열이 대다수인 사립 대학에서 근무를 해 보았다. 두 대학 모두 교양교육에 인문사회계열의 내용을 어떻게 넣을 수 있을까에 대한 고민을 하고 있었다. 공학계열의 경우 1학년 때 전공을 제외해도 공업수학, 물리 및 물리 실험, 화학 및 화학실험 교과목, 문해력 교과목, 영어 교과목을 교양교과목으로 수강하기때문에 학생들이 선택할 수 있는 교양교과목의 여지가 거의 남아있지 않다. 그나마 남아있는 교과목도 창의력 계발, 디자인씽킹과 같은 과목으로 채워진다. 이들 과목은 인문사회계열과 융합된 교과목으로 취급되는 경우가 많아 사실상 이 학생들이 인문사회계열 교과목을 학습할 수 있는 기회는 없다시피하다.

이러한 학생들이 고등학교 때 무엇을 했을지 상상해보자. 일부는 인문계 계열 교과목을 주로 선택하다 소위 점수에 맞춰서 공학계열로 왔을 것이다.<sup>1)</sup> 그러나 상당수는 자연 및 공학 계열 교과목을 주로 선택한 후 이 교과목에 맞추어서 지원했을 것이다. 고등학교 때 자연, 공학 계열 교과목을 이수한 학생들이 대학에 오면 비교과 프로그램에 참여하지 않는 한 인문사회계열 교과목, 특히 사회과와 관련된 교과목을 학습할 기회는 없다시피하다. 이 문제는 전문계열로 진학한 학생들 역시 마찬가지로 경험하고 있을 것이다. 전문대는 2년제(일부 3년제)이기 때문에 교양교과목을 강화하기에도 어렵다.

안타까운 것은 현재 필자가 재직하는 대학과 같이 사회계열이 강한 학교에서도 이 분야에 대한 축소가 거론되는 중이라는 점이다. 대학이 소위 지역사회 산업체에 대한 기술적 지원을 하고 지원의 대가를 받아 대학을 운영하고자 하는 체계, 즉 산학협력체계에 대한 강조가 보편화되면서 ‘연구중심’ 혹은 ‘교육중심’의 ‘기업가형 대학’으로의 변모가 고등교육 분야에서 키워드이기도 하다.

이러한 분위기에서 고등학교에서 인문사회계열 교과목 시수를 늘려달라고 주장하기는 어렵다. 우선 2022년 교육과정이 개정되기 이전, 문·이과의 사이의 시수 불균형 지적에 대한 논

1) 수도권에서는 잘 느끼기 어렵겠지만 일부 지방에서는 공학계열의 경쟁률이 낮다. 필자가 근무했던 부산의 A 대학 경우에도 공학계열은 미달, 혹은 정원을 간신히 채우는 정도였다. 따라서 학생의 입장에서 공학계열로 지원했을 경우 합격할 가능성이 높다.

의가 나왔으며 실제로 2015년 교육과정에 의거하면 문과 교과목은 40% 가까이나 이과 교과목은 30% 내외이다 (조용, 홍후조, 2022). 여기에 가정과 기술의 분리, 교육부 주도의 정보 교과목의 강조까지 합친다면 사회과를 좀 더 강화해달라고 주장하기에도 어려움이 있다.

또한 현장의 교원들은 변화의 필요성을 그다지 느끼지 못하고 있다. 홍원표, 이광우, 임유나 (2022)의 전국 고등학교 교육과정 업무담당자 1,203명에 대한 설문조사 결과에 따르면 공통과목의 이수 학점 비중에 대한 현장 교원들의 의견을 보여준다. 응답자의 59.2%가 현재 공통과목의 이수 학점의 유지를, 37.6%가 축소를 지지, 교원들은 시수 확대에 대하여 그리 적극적이지 않음을 보여주고 있다(p. 168). 사실 교원들 자체도 공통교과목인 통합사회에 대하여 타 영역을 가르치는 데에 있어서 부담을 느끼고 통합사회의 각 영역인 ‘인간과 공간’, ‘인간과 시간’, ‘인간과 사회’에 대하여 팀 티칭으로 접근하는 양상이니(모경환, 박형준, 2021), 교사들이 공통 교과목의 확대를 바라지는 않을 것 같다. 오히려 지리 교사들의 경우 자신이 사회교사로 불리는 것에 대하여 어색함을 느낀다고 호소하기도 한다(박종희, 2022)

2022년 교육과정의 개편 방안에 대한 교사들의 반응 에듀테크를 강조하는 교육부(장관)의 입장을 고려한다면 필자는 2022년 교육과정에서 공통교과목의 시수 확대 실패, 선택 교과목 조정의 어려움, 무엇보다 고등학교를 졸업하게 된 학생들에 노출되게 되는 사회과 관련 내용의 축소에 대하여 걱정하는 사람들이 과연 몇이나 될까하는 생각이 든다. 오히려 걱정하는 사람들은 어딘가 유사해보이는 사회계열 교과에 대한 교육자, 연구자들이 사회 4과 내에서 자신들의 영역을 넓히고자 하는 사람들로만 오해받는 상황이 아닌가하는 생각을 해본다.

이러한 상황에서 이 자리에 모인 우리는 무슨 논의를 해야 할까? 이 연구는 연구라기보다는 사실 여러 의제에 대한 발제에 가깝다. 다만 필자는 현재 교사양성기관에도, 초·중·고등학교의 현장에도 있지 않기 때문에 오히려 다른 시각의 접근 방식을 제시할 수 있을 것이라 생각한다. 때문에 시각의 한계에도 불구하고 이 자리에 나와 발표를 시도해본다.

## II. 우리 논의의 전제

다른 시각으로부터 바라본 사회과의 논의로부터 필자는 다음의 전제를 느낄 수 있었다. 느낄 수 있었다가 그다지 과학적인 언어는 아니며 설문조사 등의 방식으로 확인이 되어야 할 필요는 있다. 그러나 발표 현장에서의 논의를 통하여 동의를, 혹은 논쟁을 끌어낼 수 있다고 생각하기에 ‘느낄 수 있었다’라는 단어를 사용해본다.

### 1. 전제 1: 우리는 3-12를 책임자는 교과에 대한 교육자이자 연구자이다

필자가 느낀 첫 번째 전제는 우리는 공교육분야에 기여하고 있으며 특히 3학년부터 12학년까지의 교육과정, 교수학습과정, 평가과정에 관여한다는 점이다. 그리고 해당 연령층에 속하는 청소년들이 방과후 활동, 창의체험활동, 외부 기관과의 활동을 수행할 때 제한적으로 사회과

교육의 전공자들이 참여할 수 있다.

물론 이 분야에 관계된 사람들이 주로 교사양성기관에 있거나, 초·중·고등학교의 현장 교육에 종사하기 때문에 위의 전제를 가지고 활동하는 것은 이해가 가능하다. 그러나 사회과 교육의 범위가 3-12에 한정되는가하면 그렇지 않다.

필자의 대학 비전은 평화-통일·융복합 교육혁신 선도 대학으로서<sup>2)</sup> 전통적으로는 평화-통일 교육에 방점을 찍어왔다. 융복합 교육의 경우 STEAM 교육으로 대변되는 최근 트렌드를 반영한 것이자 동시에 이공계열 중심의 산학협력을 확대함으로써 취업률을 높이고 대학 자체의 수입을 높여야 하는 대학 내부의 위기 의식을 반영한 것이므로 평화-통일 교육에 대한 방향성은 포기하지 않은 상태이다.

평화-통일 교육은 평화시민교육과 통일시민교육으로 정리되며 평화시민교육은 불평등과 같은 사회문제의 근본적 해결을 모색함으로써 개인의 마음 평화, 개인 간 관계에서의 평화, 사회, 국가 및 세계적 평화를 달성하고자 하는 목표를 가진 교육이라 할 수 있다. 때문에 사회과의 성격과 비슷한 교과목들을 교양 레벨에서 다수 가르쳐왔다. 물론 사회학과, 철학과와 같은 학과도 아직 살아있는 편이다<sup>3)</sup>. 또한 민주시민교육에 대한 평생교육 역시 인근 지자체와 연결하여 실시해왔다. 예를 들어 인근 도시인 ‘화성시민주시민센터’를 설립하고 민주시민 관련 특강을 통하여 성인을 대상으로 한 민주시민교육을 실시하고 있다. 앞으로 ‘화성시 민주시민 역량’ 모델, 민주시민역량에 기반한 프로그램 및 교육방법의 체계화, 정책의 유연화에 대한 사업을 실시할 것으로 알려져 있다 (오산시민신문, 2021). 이 사업에 참여하는 분들은, 성인 대상 민주시민교육으로 알려져 있는 인사들이다. 그러나 사회과 배경을 가진 전문가는 거의 없는 것으로 같다. 다음은 해당 센터에서 2021년 수행한 프로그램의 예시이다.

- 오리엔테이션: 온라인 오리엔테이션 (송주명 센터장, 한신대 교수)
- 강의 1: 시민과 민주주의: 프랑스와 한국의 시민 이야기 (홍태양, 국방대교수)
- 강의 2: 공화국과 민주주의: 마키아벨리의 로마사 읽기 (김경희, 이화여대 교수)
- 강의 3: 여론조사, 그 속에서 한국정치 읽기 (박원호, 서울대 교수)
- 강의 4: 블록체인과 미래경제, 그리고 교육 (문양배, 디지털금융연구소장)
- 강의 5: 기후위기와 녹색 전환, 그리고 교육(이상현, 한신대 교수)
- 강의 6: 인공지능시대의 기본 소득, 사회를 어떻게 바꿀 것인가(강남훈, 한신대 교수)

출처: 경기신문(2021)

사회과 배경을 갖고 있는 사람들이 민주시민교육을 수행할 수 있는 자격증을 독점하는 것은 아닐 것이다. 사실 민주시민교육은 누구나 할 수 있다. 그러나 정보교육에 대한 강화, 줄어드는 시수, 학생 선택권의 강화<sup>4)</sup>, 여전한 입시위주 교육, 중등교육을 마친 이후 시민들이 사회과 관련 분야를 접할 수 있는 기회의 상실로 말미암아 실질적인 민주시민교육은 오히려 평

2) 발표문임을 감안하여 적은 것이며 만약 이 글을 논문으로서 투고한다면 삭제할 예정이다.

3) 사립대학에서는 실용적이지 않고 취업률에 도움이 되지 않는다는 이유로 종종 구조조정의 대상이 되는 학과이기도 하다.

4) 이는 3학년에서 10학년까지 구성된 공통 이수 교과목(사회 1, 공통사회 1 등)을 제외하고는 사회과를 한 번도 선택하지 않을 수도 있다는 의미이기도 하다.

생교육기관에서 접할 가능성이 높다. 더군다나 현재 한국 사회에서 상당수가 군사독재 시절의 사회과 교육을 경험한 만큼 이들에 대한 민주시민교육 역시 절실할 수 있다.

이에 필자는 3-12에 국한된 논의를 12학년 이후의 논의까지 확대했으면 좋겠다. 특히나 지역사회나 사범대, 교직과 등이 존재하지 않은 필자의 대학과 같은 기관에서도 이용할 수 있는 표준화된 교육과정과 교재가 존재했으면 하는 바람이다. 이를 전문적으로 제작할 수 있는 역량이 있는 사람들은 아마도 우리 사회과 인일 것이다. 사실 필자는 저러한 프로그램들이 강의만으로 국한되는 데에는 불만이 있다. 실질적 문제 해결을 기반으로 한 지역사회 프로그램으로 확대되었으면 하는 바람이 있으며 이는 우리 사회과 전문가들이 나설 때 실현될 수 있는 바람이라 생각한다. 물론 필자가 저 모임에 끼고 싶다는 뜻은 아니다. 필자는 조용하게, 은밀하게 자신의 일을 하고 싶은 소소한 소망이 있다.

## 2. 전제 2: 우리는 공통사회를 통하여 통합을 실현시킨 교과이다

이 전제는 아마도 우리 내부에서도 찬반이 갈리는 전제일 것이다. 우리가 과연 통합에 성공했을까? 공통사회 1, 2와 같은 통합교과목이 등장했음에도 불구하고 여전히 분과 위주라는 비판이 등장했던 것은 굳이 언급할 필요가 없을 것이다.

모경환, 박형준(2022)은 현재의 사회과는 Dreak와 Burns의 2004 연구를 재구성, 통합교육과정 조직 접근법을 다음과 같이 보여준다.

표 1. 통합교육과정 조직 접근

제목	다학문적 접근	간학문적 접근	초학문적 접근
교육과정 조직의 초점	분과 학문	빅 아이디어	학생의 질문
분과 학문의 역할	개별 학문의 지식과 기능 강조	공통된 지식과 기능 강조	개별 학문보다 실생활 맥락 강조

출처 : 모경환 외(2021, p. 63)

모경환 외(2021)은 표 1의 틀을 가지고 2022년 사회과 교육과정의 개발 방향에 대한 시사점을 도출하면서 다학문적 접근에서 간학문적 접근으로 움직이고 있으며 전미사회과교육협회에서 제안했던 스트랜드 중심의 통합으로 움직일 가능성이 있다고 평가한다. 그러나 이러한 움직임에 대하여 사회과 밖에서는 어떻게 평가할지 의문이다.

이에 대하여 고등교육분야에서 흔히 참조하는 성균관대 배상훈 교수가 소개한 사례를 보자. 해당 교수의 정의가 옳고 그름을 논하려는 건 아니다. 다만 고등교육의 변화 방향을 주도하는 오피니언 리더의 글을 살펴봄으로써 고등교육의 움직임이 초, 중등 교육에 미칠 영향에 대하여 생각해보자는 것이다. 좋은 싫든 초, 중등교육은 입시라는 매개체를 통해 고등교육과 연결되어 있음을 부인하기는 어렵기 때문이다.

‘융합기초 프로젝트’를 통해 길러내려는 인재는 ‘개방형 창의융합 인재’이다. 이는 전공 세계에만 갇히지 않고, 글로벌 또는 지역사회 문제를 공감하고, 다양한 배경을 가진 사람들과 협력하여 창의적이고 혁신적인 방법으로 문제를 해결할 수 있는 역량을 지닌 인재이다. (중략)

‘융합기초 프로젝트’는 융합 교육의 목표를 달성하기 위해 다음 네 가지 원칙을 적용하고 있다.

첫째, 팀을 만들어 프로젝트를 수행한다. 다양한 지식과 경험의 융합이 일어나도록 모든 참여 팀은 3개 학과 이상의 학생으로 구성한다. (중략) 둘째, 스스로 문제를 발견하도록 한다. 기존 프로젝트 학습이 주로 주어진 문제를 해결하는 방식이라면, ‘융합기초 프로젝트’는 참여자가 스스로 문제를 찾아내어 해결하는 방식이다. 이 과정에서 ‘디자인 사고(design thinking)’를 적용하여, 문제의 공감부터 창의적 문제해결 프로세스를 경험하도록 하고 있다. (중략) 셋째, 참여자들은 문제의 탐색부터 해결까지 모든 과정을 ‘아이디어북(Ideabook)’에 기록한다. 프로젝트 수행 과정에서 이를 반성적으로 되돌아보는 경험을 한다. 프로젝트 운영자들은 참여 학생들이 서로의 지식과 경험이 역동적으로 교환하는 협동 학습이 이루어지도록 의도적으로 학습 환경을 조성해나간다(Scaffolding). 넷째, 참여자들이 문제해결 과정에서 대학의 교수뿐만 아니라 다양한 전문가들을 만나도록 권장한다. 아이디어 공유회와 최종 성과발표회를 통해 대중 앞에서 발표하는 경험을 가진다(배상훈, 2018, para. 26-30).

대학에서는 통합이 아닌 융합(convergence)을 주로 이야기한다. 융합교육을 통하여 ‘개방형 창의융합인재’의 육성을 목표로 한다. 이 때 융합은 디자인 사고와 같은, 타 분야(예: 예술)에서 온 아이디어를 다양한 전공 분야에 접목시키는 것을 말한다. 디자인 사고 외에 소위 STEAM 중 STEM (Science Technology, Engineering, Mathematics)에 해당하는 분야가 주된 융합 대상 분야이며 이들 분야는 삶 속에서의 사회적 문제를 해결하기 위하여 사용된다.

배상훈(2018)의 이 아이디어는 한양대 ERICA의 IC-PBL 과 같은 융합교육 방법과 더불어 대학교육분야에서는 참조할만한 전형으로 받아들여지고 있다. 한양대 ERICA 역시 수학, 과학, 공학 분야의 아이디어를 이용, 산업계 및 지역사회 문제를 해결할 수 있는 교수학습방법을 만들고 이를 IC-PBL이라고 이름 붙인 뒤 융합교육을 수행할 수 있는 교수학습방법의 예로서 제시한다. 이 외에 많은 대학이 융합교육하면 STEM교육 플러스 인문학 또는 사회과학으로 생각한다. 정확히는 사회과학이라기보다는 지역 공동체, 혹은 사회이며 이들 사회의 문제(예: 지역사회 거리 디자인 프로젝트)를 해결하면 사회는 그 순간 사라진다. 사람들이 잘 살기 위하여 디자인하면 그것으로 끝이며 왜 일부 사람들이 불평등한 삶을 살게 되었는가, 왜 일부 사람들은 소위 슬럼가로 모이게 되었는가와 같은 보다 심층적인 문제에 대한 탐색은 문제가 해결된 순간 더 이상 이루어지기 어렵게 된다.

즉, 우리가 보는 사회 4과의 통합은 사회 4과의 밖에서 보기에는 그냥 사회 계열 분야들이 학생들이 학습하는 바를 선택했다 제외했다 하는 것에 불과한 것을 보일 수 있다. 사회 4과 밖에서의 통합은 수학, 자연과학, 공학(그리고 디자인)의 통합이며 이들은 우리에게 사회 4과로부터 나와서 소위 진정한 통합을 이루자고 요구할 수 있다. 그리고 이러한 요구는, 현 교육부의 주장의 성향 상 거세어질 수 있다.

### 3. 전제 3: 우리는 산학협력과 거리를 둔 분야이다

산학협력이라는 말에 아마도 당혹감을 느끼는 분이 상당할 것이다. 산업체와 대학이 협력을 이루어 대학은 산업체에 특허를 활용한 기술 전과 인력(대학생 및 대학원생)의 공급을, 산업

체는 대학생과 대학원생들에게 인턴십과 채용 기회를 제공하는 것이 기본적인 산학협력의 모델이다. 사회과학과는 거리가 먼 이야기로 보인다. 과학교육과 정도가 이와 관련있을 지도 모른다.

그러나 필자의 눈으로 사실 산학협력이 가장 잘 되어있는 분야는 바로 교과교육분야이다. 교과 교육자와 연구자들은 국가교육과정의 개발을 통하여 산업계(교과서, 참고서 업계)가 참조할만한 표준을 만든다. 그 표준이 만들어지면 교과서나 참고서 업계는 교과교육자와 연구자를 섭외, 교과서나 참고서를 만든다. 이 과정에서 일부 학생들은 교과서나 참고서 업계를 알게 되고 해당 분야로의 취업을 준비할 수 있다. 교사로 진출한 학생들은 참고서가 검인증에 통과한 후 참고서 업계에서 참조할만한 텍스트(어린 학생들이 풀만한 문제 포함)를 공급, 산학협력의 절정을 이룬다. 이론적으로는 일부 교사들(그리고 학자들)은 참고서 사업체를 차리거나 교재를 만들어 팔기 위하여 교사를 그만두고 창업도 할 수 있다. 많은 공과대학에서 실현하고 싶어하는, 완벽한 산학협력 모델이다.

그리고 이러한 산학협력 모델은 에듀테크 분야가 강조되는 현 시점에서 더욱 강화될 수 있다. 인터넷, 빅데이터 기반 교육 플랫폼에 포함될 수 있는 콘텐츠 개발이 교사, 교수들에게 요청될 수 있으며 일부는 이에 응할 것이다. 이 정도라면 우리가 산학협력과 거리가 멀다고 이야기할 수 있을까? 오히려 교과교육으로서 사회과학역시 산학협력과 매우 가까운 분야이다.

#### **4. 전제 4: 우리는 사회적 소수의 입장을 반영하는 사회과 교육자들이다**

이 분야에 대한 연구는 많이 있어왔다. 필자가 탐색했던 비판적 인종이론도 그렇고 북한이탈주민의 경험에 관한 연구, 이민자나 귀국 자녀에 대한 연구 등이 다수 이루어졌다. 그렇다면 이들에게 실제로 제공될 수 있는 교육과정, 교과서, 워크북, 프로그램은 얼마나 있을까? 이러한 프로그램은 누가 어디서 개발하여 이들에게 제공되는 것일까?

얼마전 필자가 타 학회에 참여하면서 당혹했던 점은 발달장애인이 활용할 수 있는 민주시민교육 교재가 없다시피하여 특수교육을 전공한 교사들이 연구회를 통하여 자체적으로 글로벌 시민교육 교재를 만들고 있음을 발표한 점이다. 그 자리에서 그들은 자신들이 글로벌 시민교육에 대한 전문가가 아니기 때문에 교재를 만들기가 어렵다고 말했다는 점이다.

필자가 재직중인 학교에는 재활상담학과가 있어서 재활상담 교수에게 이 이야기를 들려준 적이 있었다. 그 교수는 자신들의 분야가 아니기 때문에 해당 분야에 대하여 접근하기 어렵다는 말을 피력한 적이 있다. 그러면 이 분야는 누가 건드려야 할까? 아직까지 건드려지지 않은 분야가 있는 상황에서 우리가 사회적 소수를 반영할 수 있는 교과라고 말할 수 있을까?

#### **5. 4개의 전제로부터 얻는 시사점**

4개의 전제 중 일부는 맞고 일부는 틀렸다. 전제 1과 관련되어 우리는 3-12 이상의 무엇인가를 요구받을 수 있는 교육자이자 연구자이다. 비록 우리의 연구 중 일부는 학교 밖의 상황

과도 연결되지만 실질적으로 우리의 연구 결과가 얼마나 활용되고 있을지는 의문이다.

전제 2와 관련하여 우리는 우리의 의도와는 상관없이 통합과는 거리가 먼, 우리 내부에서의 내용의 삭제와 결합만을 수행하는 집단으로 오해받을 수 있다. 에듀테크, 빅데이터, STEM분야와의 통합 이야기는 사실 우리로서는 곱고려할 수 있다. 그러나 그것이 대세라면 이용할 필요도 있지 않을까? 무엇보다 SNS, 앱, 게임, 가상공간과 같은 각종 메타버스 플랫폼의 활용에 대하여 강조되는 현실 속에서 이러한 플랫폼 속에서 활동하는 시민들이 어떠한 역할을 해야 할지도 고민할 때가 되었다. 또한 그러한 플랫폼 속이 아니더라도 소위 STEAM 활동이 어떠한 사회구조 속에서 정당성을 얻으며 사회에 어떻게 영향을 미칠지에 대하여 논할 수 있는 시각을 제공해줄만한 사람이 필요하다. 그리고 이러한 분야가 소위 산학협력의 이름으로 대학에 들어왔을 때 콘텐츠를 제공하는 동시에 윤리적으로도 정당한 방향으로 활성화가 될 수 있도록 이끌어주는 살마들이 필요하다. 마지막으로 장애인 등, 공교육에 접근하기 어려울 수 있는 사람들을 대상으로한 사회과교육을 생각해볼 시점이다.

### Ⅲ. 지금은 기회일 수 있다

이제 각 전제에 대하여 대응해보자. 사회과의 방향에 대한 힌트를 얻을 수도 있을 것이다.

#### 1. 전제 1에 대한 대응: 전주기적 회장을 지향하는 사회과교육

3학년부터 12학년을 다루는 사회과로부터 이제는 인간의 전주기적 생애를 고려한 사회과교육으로의 변화를 생각할 때가 된 것 같다. 우선 어린이집과 유치원을 보자. 여러 참고서 업체들이나 유아교육과에서 영유아들의 사회성을 발전시키기 위한 다양한 교재와 프로그램을 개발해왔을 것이다. 이들 분야에 대한 분석을 통하여 학생들이 어떠한 역량을 길러왔으며 3학년부터 12학년까지의 교육과정과 학생들이 길러온 역량이 어떤 방식으로 연결될 수 있을 것인가를 생각할 수 있을 것이다.

특히나 어릴 때부터 모바일 기반 게임, 각종 IT 플랫폼을 통하여 집 근처의 이웃보다는 게임 저 너머의 유저와 익숙해지는 아이들이 있을 것이다. 이들에게 우리는 어떤 시민성을 기대해야 할까? 우리가 사용했던 공간확대개념 속에서 공동체, 이웃은 오히려 스마트폰 속의 캐릭터(유저)로 대체되어야 하는 것은 아닐까? 우리가 연구하고 가르쳐왔던 것으로도 설명가능한, 아직 해결되지 않은 문제들이 여전히 남아있다. 이를 해결하는 것은 사회과의 몫일 것이다.

12학년 이후를 보자. 이전의 타 연구자의 논쟁문제의 알레고리에 대한 발표를 코멘트하면서 필자는 아예 논쟁문제 시리즈를 프로그램이나 교재를 만들고 이를 가르칠 수 있는 사람에 대한 인증제도를 수행하는 것은 어떻겠냐는 제안을 했다. 당시 좌중은 필자의 코멘트를 농담 반 진담 반으로 듣는 분위기였으나 사실 필자는 진심이었다. 대학 1학년 수준에서는 창의성 교육이나 디자인 사고와 같은 교과목이 교양교과목에 투입되면서 인문 사회계열에 대한 교양교과

목의 입지가 좁아지고 있다. 특히나 공학계열의 학생들은 사회과를 접할 수 있는 기회가 타 학생들보다 많지 않은 상황에서 고등교육분야에서도 이를 접할 수 있는 기회를 갖지 못할 수 있다. 창의성 교과목의 학습에 대하여 각 대학이 관심을 갖는다면 논쟁문제를 해결할 수 있는 사회과 연구자, 교육자들 차원에서 창의성 교육과정의 개발을 표준적 교육과정으로 개발하여 고등교육분야에도 보급할 수도 있을 것이다. 책을 팔고 이득을 얻기 위함은 아니다. 실질적으로 대학생들이 사회과에서 다루는 분야를 접할 기회를 잃고 있음이 안타까워서이다.

자신의 공식적인 최종 교육커리어를 마친 사람에 대한 교육 역시 우리가 손을 댈 수 있는 분야이다. 우리의 노하우를 가지고 평생교육 분야에서 사용할 만한 프로그램을 개발하고 제공할 수 있을 것이다. 물론 (서류에 편승한다는 기분은 들지만) 좀 더 팔릴만한(?) 교육과정과 프로그램을 제공하기 위하여는 소위 IT분야와의 연합도 필요할 것이다. 오픈된 마인드로서 우리의 분야를 확장할 필요도 있을 것이다.

## 2. 전제 2에 대한 대응

우리는 초학문적, 간학문적, 스트랜드 위주의 통합에 대하여 관심이 많다. 기본적으로 사회과의 지식과 이해, 기능과 과정, 가치와 태도가 어떤 구조로 편제되어 하며 성취수준이 어떠한 서술어를 이용하여 제시되어야 하는지와 연결되어 있기 때문이다. 그러나 우리의 밖에서 이에 대하여 관심 갖는 자는 많지 않을 것이다. 그 관심없는 사람들 중 일부는 우리의 노력과 상관없이 사회4과 내에서 소위 밥그릇 싸움을 한다라는 비난을 할 수도 있다.

또한 좋은 싫든 우리는 모바일 앱, SNS, P2P 플랫폼, 각종 가상세계 플랫폼을 통하여 IT기술과 연결되어 있다. 그렇다면 그 IT기술과 어울릴 수 있는 사회과 교육을 창출해내는 역할 역시 우리가 해야 할 것이다.

필자가 우선 생각하는 분야는 인터넷 분야의 창작 분야와 관련된 이슈에 대한 교육이다. 원본과 복제품을 구별하기 어려운 상황에서 우리는 NFT라는 블록체인 기반 도구에 의존하여 원저자와 복제품을 가려내야 한다. 만약 NFT가 정확하지 않다면? 오류가 난다면? 서버가 셧다운이 된다면? 원저자의 작품 일부를 사용하여 AI 미술품을 만들었을 때 그 작품은 누구의 것인가? 누군가의 음원을 한 마디씩 이용해서 AI를 이용하여 음악을 만들고 이를 유명 아이돌 그룹에게 주었는데 그 음악이 인기 음악이 되었다고 하자. 이 때의 저작권은 누가 가져야 하며 저작료는 누가 가져야 하는가? 이에 대하여 토론만을 하는 것보다는 실제로 만들어보고 팔아보면서 문제가 지니는 것을 진심으로 학생들이 느끼게 하는 것도 중요할 것이다. 또한 NFT에 접근하는 사람들이 어떠한 종류의 사람이며 이들이 어떻게 하여 자신을 타인과 구별하며 (마치 미술품 애호가처럼) 자산을 창출하는 지에 대하여도 학생들이 탐색할 필요가 있다. 탐색의 결과 학생들은 사회계층이 문제에 대하여 눈을 뜰 수도 있다.

이 문제에 대하여 IT나 컴퓨터 교육 관련된 전문가들에게만 맡기기는 어렵다. 그러나 사회과의 연구자나 교육자가 접근하기에도 부담스러운 분야이다. 통합교과에서 사회과 내의 타 전공을 가르치는 데에도 부담을 느끼는 상황에서 IT까지 다루는 것이 가능할까?

사회과 분야의 전문가들은 IT분야와 융합을 하기 위해서는 이에 대한 부담을 느낄 수 있다. 사실 현 시점에서 수학적 배경이 적은 사회과 교육자들에게 IT분야와의 부담은 부담일 수 있다. 엔드유저로서 메타버스 플랫폼의 사용, 쉬운 프로그래밍툴의 사용은 어렵지 않다. 그러나 단순 활용 정도의 지식과 기능 수준을 갖춘 교수, 강사, 교사가 대학에서의 강의, 일선 학교에서의 수업을 손쉽게 할 수 있을 것 같지는 않다. 가르칠 대상이 될만한 지식과 기능을 선정해야 하며 그것을 자신의 교수학적 지식(pedagogical knowledge)과 결합할 수 있을 정도가 되어야 한다.

이를 해결하기 위해 IT교육분야의 전공자들과 팀티칭의 적극적 활용이 바람직할 수 있다. 그러나 팀티칭 역시 타 분야의 교강사들과 접점이 있을 때 가능할 것이다. 메타버스를 이용한다면 메타버스 플랫폼을 적극적으로 활용해 본 적이 있어야 해당 분야 전문가들과 무엇을 가르칠 수 있을까를 논의할 수 있을 것이다. R, 파이썬과 같은 프로그래밍 툴과 사회과의 분야를 결합하려면 해당 분야에서 주로 사용하는 프로그래밍 문법, 알고리즘, 배경이 되는 수학적 지식(예: 선형대수, 확률론의 수리통계학 등)에 익숙해질 필요가 있다. 지리교육에서의 지리정보 분야, 경제교육이나 상업교육, 양적 연구 배경이 교육자나 연구자들은 상대적으로 IT분야에 대한 접근성이 쉬울 수 있으나 일부 역사교육, 질적연구분야의 연구자나 교육자들은 그렇지 않을 수 있다. 필자의 경우 초등학교 3학년 때 대학교를 졸업한 사촌이 주고 간 퍼스널 컴퓨터로 베이직 언어를 독학하며 알고리즘과 프로그래밍 언어에 대한 감을 잡았다. 성인이 된 이후 대학원에서 여러 IT관련 프로젝트에 참여하면서 UNIX와같은 운영체제, C, HTML과 같은 언어 및 프로그래밍 도구, ORACLE과 같은 데이터베이스에 접할 기회가 있었다. 이를 기반으로 SQL, R에 상대적으로 쉽게 접근했고 스스로 중급 정도라고 생각하는 위치에는 올라왔다. 몇몇 사회과 교사, 연구자들도 다양한 방식으로 전술한 IT 분야 공부를 하고 있는 것으로 알고 있다. 그러나 상당수의 사회과 교육자와 연구자는 이들 분야에 대한 장벽을 높게 생각할 수 있을 것이다.

따라서 연구자, 교육자 모두를 대상으로 한 IT와 관련 수학 분야 교육 프로그램이 마련될 필요가 있다. 연구자와 교육자들이 IT 역량을 3-12 학생들은 성인 학습자들에게 가르칠 수 있는 정도로 끌어올릴 수 있는 프로그램이 필요하다. 이런 역량을 이용하여 연구자들과 교육자들은 사회과 교육을 IT분야와 결합, 성인을 대상으로 한 다양한 프로그램을 개발해낼 수 있을 것이다. 이 프로그램들은 성인들을 메타버스와 같은 가상 세계에서 시민으로서 활동할 수 있는 방법, 윤리, 규범에 대하여 안내하고 그들의 가상세계 시민으로서의 참여를 격려하는 데 기여하는 역할을 할 수 있을 것이다. 이렇듯 가상세계에서의 시민의 활동을 고양시키는데 필요한 프로그램을 개발하는 과제가 사회과의 담당 업무로서 포섭된다면, 다른 말로는 사회과 배경을 가진 사람들이 교과교육을 넘어 다양한 분야로 진출할 수 있는 기회도 만들어 낼 수 있다면, 사회과는 사회 내 영향력을 확장하는 동시에 경제적 가치를 창출하는 분야로서 권위를 스스로 만들어낼 수도 있을 것이다.

### 3. 전제 3에 대한 대응: 우리는 산학협력에 앞서가는 분야임을 인식하자

앞서 말했듯이 교과교육은 의외로 산학협력 모델이 잘 구축된 분야이다. 그러나 잘 알려지지 않았던 분야이다. 이 산학협력 모델을 평생교육의 분야까지 확대할 수도 있을 것이다. 다만 조금이라도 잘 팔리면 타 분야(예: IT)와의 협력이 필요하지 않을까하는 생각이 든다.

사범대학에서의 교생실습이 MOU를 맺은 학교에 대한 한 학기 실습으로 바뀔 수 있다는 이야기를 들었다. 만약 학교보다는 산업체로 진출하기를 원하는 학생이라면 관련 산업체의 인턴십을 한 학기 시행하는 것은 어떨까? 우리는 교원양성기관이긴 하다. 그러나 학령인구가 줄어드는 현 상황이라면 교원으로서의 교육을 받은 학생들이 교사 진출의 꿈을 이루지 못할 가능성이 커지는 만큼 학생들에게 또 다른 종류의 진로를 제시할 필요도 있다.

(비록 입시 시장에 받을 들여놓도록 학생들에게 종용하는 것은 불쾌한 일이나) 참고서 회사, 입시 전문 학원 등에서 학생들이 실습을 해보는 것도 나쁘지는 않을 것이다(여기서 경악하는 청취자 역시 존재할 것이다. 우리는 공교육을 위한 교원양성기관으로 존재해왔기 때문이다). 사교육 분야를 경험하면서 왜 공교육이 사교육에 대하여 어쩔하지 못할까를 고민한다면 오히려 우리는 더 훌륭한 교사 (혹은 비슷한 업종에 진출한 졸업생)을 양성할 지도 모른다. 이러한 방법으로 사회과 교육이 초, 중등 교육의 활성화를 기관으로서 책무를 다한다면 (물론 책무라는 말에 또 한번 놀라는 청중이 있을 것이다) 오히려 사회과의 입지가 좀 더 단단해 질 수도 있을 것이다. 일부 졸업생은 스타트업 창업을 통하여 우리 분야의 확장에 도움을 줄 수도 있을 것이다.

### 4. 전제 3에 대한 대응: 사회적 소수에 대한 사회과 교육의 확장

장애인에 대한 교육 말고도 필자는 장애인에 대한 편견을 느낀 적이 있었다. 바로 타인에 대한 공감에 인간에게 당연히 존재한다는 전제를 갖고 행하여지는 연구나 발표를 접하면서 말이다. 필자가 근무했던 대학에는 장애인이 있었으며 그들의 일부는 자폐 스펙트럼에 들어가는 분들이었다. 그들이 타인에게 공감을 못한다는 건 아니다. 그러나 그들이 공감하는 포인트와 비장애인(신경전형인 neurotypical 이라 부른다)이 공감하는 포인트는 다르다. 타인이 웃는 얼굴이나 우는 얼굴의 차이를 이들은 구분하지 못한다. 그러기에 우는 타인에 대하여 웃는 사람으로 간주하고 행동할 수 있는 여지가 이들에게는 남아있다.

따라서 이들을 위한 교육은 다르게 진행되어야 할 필요가 있다. 무엇보다 이들 중 일부는 분명히 지역 공동체나 보다 넓은 사회의 발전에 기여하고자 하는 의지가 있다. 이들을 교육하기 어렵다는 이유로 외면하기는 어렵다. 이 분야에 대한 전문가와 협업하여 이들에 대한 사회과 교육을 수행하는 것 역시 우리가 할 수 있는 분야의 하나이다. 아쉽게도 이 분야에 대하여는 연구마저 제대로 되어 있는 것 같지 않다. 사실 연구 대상들에게 접근조차 쉽지 않기 때문이다.

#### IV. 사회과의 상생과 연대를 위한 기획

전술한 바와 같이 필자의 생각은 학문적으로 정치한 생각이라기보다는 일선 초, 중, 고등학교와 교원양성기관의 밖에서 느낀 점이기도 하다. 이 문헌을 읽는/듣는 독자/청자의 생각과는 다를 수 있다. 무엇보다 사실 생각의 논지가 많이 거칠다. 전술한 전제를 적으면서도 과연 이 전제들이 모든 사회과 교육자와 연구자들이 갖는 생각일까에 대한 의문이 든다. 이러한 전제는 제대로 연구하자면 상당수의 샘플을 가지고 설문조사를 통하여 확인해보아야 할 문제이다.

그럼에도 불구하고 필자가 이 야이기를 한 이유는 시끄러울 있는 주제를 던짐으로써 우리의 토론이 활발해졌으면 하는 바람이다. 현 시점의 사회과에 대하여 당신이 무엇을 알고 있는 가라는 비판을 들 수 있다. 그러나 사회과 인의 한 사람으로서 (필자가 그러한 말을 할 수 있을지가 의문이지만) 우리가 좀 더 발전할 수 있다면 그곳 비판 정도야 즐겁게 들을 생각이다.

필자가 바라는 바는 논의를 통하여 우리가 정말로 상생하고 연대할 수 있으면 하는 바람이다. 사실 필자는 초학문적 통합이든 간학문적 통합이든 크게 상관하는 편은 아니다. 학생들이 어떠한 선택과목을 택하든 그것이 학생들, 그리고 가르치는 교사들에게 도움이 된다면야 좋다는 입장이다 (자신의 분야에 대한 시수 문제에 예민할 수 있는 분이 있다면 사과드린다). 다만 OECD 2030의 학습 프레임 논의가 한국 교육에 도입되고 자신의 전생애를 걸쳐 일어날 수 있는 학습의 과정과 목표를 설계할 수 있는 행위주체자의 개념이 강조되는 만큼(김종훈, 2022), 사회과 역시 3학년부부터 12학년까지의 공교육 분야의 발전에 기여하는 학문이라는 틀에서 벗어나 좀 더 다양한 배경을 가진, 아이들로부터 노인들에게 이르기까지 접근할 수 있는 교육으로서 도약할 수 있으면 하는 희망이 있다.

#### 참고문헌

- 경기신문(2021). 한신대 송주명 교수와 함께하는 ‘2021 민주시민강좌’ 2기 개강, <https://www.kgnews.co.kr/news/article.html?no=671284> (추출: 2023년 1월 2일).
- 김종훈(2022), 미래교육 담론에 나타난 학생 행위주체성 개념 탐색: OECD Education 2030 프로젝트에 대한 (재)해석, *교육과정연구*, 40(3), 183-202.
- 모경환·박형준(2021), 고등학교 ‘통합사회’ 운영 실태와 2022년 교육과정의 개발 방향, *시민교육연구*, 53(4), 55-93.
- 박종희(2022). 2022 개정 교육과정에 대한 지리교육계의 대응 중간 점검과 국가교육위원회 출범의 시사점. *한국지리학회지*, 11(1), 169~182.
- 배상훈(2018). 대학에서 ‘융합교육’ 제대로 하기. *행복한 교육*, (2018년 5월호), [https://happyedu.moe.go.kr/happy/bbs/selectHappyArticle.do?bbsId=BBSMSTR\\_00000000510](https://happyedu.moe.go.kr/happy/bbs/selectHappyArticle.do?bbsId=BBSMSTR_00000000510)

3&nttid=8307

- 오산시민신문(2021), 한신대 운영 화성시민주시민센터, ‘민주시민교육 정책토론회’ 개최  
‘화성시 민주시민교육 기본계획 수립을 위한 제언’ 주제로. (2021, 12, 17, 인터넷판),  
<http://www.osannews.net/20969> (추출: 2023년 1월 2일).
- 조용·홍후조(2022), 2022 개정 중학교 교육과정 총론 개정안의 쟁점과 과제에 대한 시론적  
탐색, 학습자중심교과교육연구, 22(23), 131-146.
- 홍원표·이광우·임유나(2022), 2022 개정 고등학교 교육과정의 남은 쟁점과 과제: 교육과정  
담당 교원들의 의견을 중심으로, 교육과정연구, 40(1), 157-183.

교신저자 : 이승연, 한신대학교 연구교수  
[seungylee@hs.ac.kr](mailto:seungylee@hs.ac.kr)

## 한나 아렌트의 악의 현대성과 시민교육<sup>1)</sup>

장원순

공주교육대학교

### 1. 서론

한나 아렌트는 악에 대해 두 가지 논의를 전개한다. 하나는 절대악, 근본악에 대한 논의이고, 두 번째는 악의 평범성에 대한 테제이다. 악의 평범성은 악은 칸트가 말한 바와 같이 도착된 의지를 가진, 즉 잘못된 성품이나 기질을 가진 이들에 의해 발생한다는 것이 아니라 자신이 하고 있는 일의 의미를 생각하지 않음, 즉 무사유에 의해 발생하며, 우리 주변의 평범한 사람들도 자신이 하는 일의 의미를 깊이 고민하지 않으므로 악은 우리의 일상에 흔히 존재한다는 의미에서 악은 평범하다고 말한다.

절대악, 근본악은 독일 나치에 의해 저질러진 악이 너무도 커서 도저히 인간이 생각할 수 있는 범위를 넘어서 있으므로, 인식할 수도, 판결할 수도, 용서할 수도 없다는 의미를 담고 있다. 한나 아렌트가 말한 바의 절대악, 근본악은 인간을 잉여 존재로 만들어 폐기하는 일, 즉 인간으로부터 인간성의 요소를 제거하여 인간을 쓰레기처럼 폐기하는 일을 말한다. 한나 아렌트는 이러한 악이 발생할 수 있었던 정치체제로 전체주의로 제시하고 있다.

그런데 그녀는 전체주의는 인간이 인간성의 가치를 소홀히 하는 경우에는 언제든 다시 나타날 수 있다고 경고한다. 전체주의가 다시 나타날 수 있다는 의미는 그 결과인 절대악, 근본악이 언제든 다시 나타날 수 있음을 의미한다고 할 수 있다. 그런데 최근 현대사회를 돌아보면 그녀의 불길한 예언이 실현된 듯 인간에게서 인간성을 제거하여 인간을 쓰레기처럼 처리하는 일이 다시 나타나고 있는 것으로 보인다.

사회과교육은 언제나 사회와 대화하는 학문이다. Engle & Ochoa(1988 : 30-31)는 이를 ‘사회화로서의 사회과교육(social studies as socialization)’ 과 ‘반사회화로서의 사회과교육(social studies as counter-socialization)’ 이라고 명명한다. 즉 사회에 합리적이고 정당한 사회적 실천이 존재한다면, 사회과교육은 이에 학생들을 사회화할 필요가 있으며, 반대로 사회에 불합리하고 부정의한 사회적 실천이 존재한다면 사회과교육은 학생들로 하여금 이를 비판적 인식이고 저항하며, 대안을 마련하여 실현하도록 가르쳐야 한다는 것, 즉 반사회화로서의 사회과교육을 해야 한다고 말한다.

1) 본 논문은 진행 중인 논문으로 미완성입니다. 인용을 삼가해 주시기 바랍니다.

한나 아렌트가 고민한 절대악, 근본악이 현대사회에 다시 나타나고 있다면, 사회과교육은 이를 비판적으로 인식하고 이에 저항하며 이를 대체할 수 있는 방안을 모색해 나아가야 할 것으로 보인다. 본 논문의 목적은 한나 아렌트의 이러한 우려를 검토하고 이에 대응하는 것이다. 이를 위하여 본 논문 제2장에서는 한나 아렌트의 악의 문제와 전체주의를 살펴보고 제3장에서는 한나 아렌트의 악의 현대성을 논의하고, 제4장에서는 악의 현대성에 저항하는 시민교육에 대해 살펴보고자 한다. 제5장에서는 본 논문의 내용을 요약하여 제시하고 그 함의를 제시하고자 한다.

## II. 한나 아렌트에서 악의 문제와 전체주의

### 1. 한나 아렌트에서의 악의 의미

#### 1) 절대악과 근본악

아렌트는 악을 두 가지로 표현하는데, 그것은 바로 절대악과 근본악이다. 처음에는 절대악이라는 표현을 사용하고 후기에는 근본악이라는 표현을 사용하였다. 이들을 살펴보면 다음과 같다. 아렌트는 절대악이라는 용어를 그녀의 논문인 「강제수용소들」에서 제일 먼저 언급하고 있으며, 이후 『전체주의의 기원』 초판 끝맺는 말에서 이에 대해 언급하고 있다(Bernstein, 2009: 223-224). 『전체주의의 기원』 초판 끝맺는 말에서 절대악에 대해 언급하는 부분을 인용하면 아래와 같다.

“지금까지 모든 것이 가능하다는 전체주의의 믿음은 모든 것은 파괴될 수 있다는 것만을 증명한 것 같다. 그런데 모든 것이 가능하다는 것을 증명하기 위한 그들의 노력에서, 전체주의 정부들은 인간이 응징할 수도 없고 용서할 수도 없는 범죄가 있다는 것을 부지불식간에 발견했다. 불가능한 것들을 가능하게 만들었을 때, 그것은 자기의 이익, 탐욕, 열망, 원한, 권력욕, 그리고 비겁함이라는 악한 동기들에 의해서 더 이상 이해되고 설명될 수 없는 응징할 수 없고 용서받을 수 없는 절대악이 되었다. 그래서 절대악은 화로써 복수할 수 없고, 사랑으로 참아낼 수 없으며, 우정으로 용서할 수 없는 것이다. 죽음의 수용소나 망각의 구덩이에서 죽은 희생자들은 그들의 학살자들의 눈에는 더 이상 ‘인간’ 이 아닌 것과 꼭 마찬가지로, 이러한 최신통의 범죄자들은 심지어 인간의 죄성(sinfulness)의 연대감의 범위 밖에 있다(Bernstein, 2009: 224-225. OT1, 433).”

“절대악의 실제적 모습을 눈앞에서 보면서도 그것을 이해하기가 아무리 어렵다고 해도, 그것은 모든 인간이 똑같이 잉여로 여겨지는 체계의 발명과 밀접하게 연관되어 있는 것 같다. 이러한 체계를 만든 이들은 다른 모든 이들의 잉여성 뿐만 아니라 그들 자신의 잉여성을 믿는다. 그리고 전체주의의 학살자들은 훨씬 더 위험하다. 왜냐하면 그들은 그들 스스로 살아있거나 죽었는지, 그들이 계속 살아온 존재이거나 태어난 적도 없었는지에 대해 전혀 상관하지 않기 때문이다. 시체공장과 망각의 구덩이의 위험성은 오늘날 도처에서 증가하는 인구와 고향 상실을 고려할 때 만일 우리가 계속해서 공리주의적 관점에서 우리의 세계에 대해 생각한다면 많은 사람들이 계속해서 잉여의 존재가 되는 것이다(Bernstein, 2009 : 224-225, OT1, 433).”

아렌트는 『전체주의의 기원』 개정판(1958)에서는 앞에서 제시한 끝맺는 말을 제외시켰다. 그리고 그녀는 그 내용 대부분을 총체적 지배에 대한 부분에 포함시켰다. 그러면서 그녀는 매우 중요한 내용을 위에 인용된 첫 번째 문단 바로 다음에 아래 문장들을 첨가했다(Bernstein, 2009: 225, OT1, 433). 여기서는 절대악이 아닌 근본악으로 언급된다.

“우리가 ‘근본악’을 이해할 수 없는 것은 우리의 철학 전통 전체의 고유한 속성 때문이다. 이는 악마에게도 천상의 혈통을 인정했던 기독교 신학에도 해당이 되며, 자신이 만들어 낸 ‘근본악’이라는 말로써 적어도 이런 악의 존재를 짐작했었던 것으로 보이는 유일한 철학자인 칸트에게도 해당이 된다. 물론 그는 즉시 그것을 ‘도착된 사악한 의지’라는 개념으로 합리화했고, 이 의지는 이해 가능한 동기로 설명할 수 있는 것이었다. 그래서 실제로 이 현상을 이해하기 위해 기댈 수 있는 것은 아무것도 없다. 그럼에도 불구하고 이 현상은 압도적 현실로서 우리 앞에 나타나, 우리가 알고 있는 모든 기준들을 붕괴시킨다. 식별할 수 있는 것이 단 하나 있다. 즉 우리는 근본악이, 모든 인간을 똑같이 잉여적인 존재로 만드는 체계와 관련하여 출현했다고 말할 수 있다(Arendt, 2019: 252, OT2, 429).”

그리고 이후 근본악은 야스퍼스에게 보내는 편지에서 언급된다. 이를 제시하면 다음과 같다.

“악은 예상했던 것보다 더 근본적인 것으로 판명되었다. 객관적인 용어로 말하면, 근대의 범죄들은 십계명 속에서 제시되지 않았다. 다른 말로 하면, 인간이 저지를 수 있는 가장 악한 일들은 이기심이라는 악덕으로부터 나온다는 선입견으로 서구의 전통은 고통을 받고 있다. 그러나 우리는 가장 커다란 악들이나 근본악이 더 이상 인간적인 견지에서 이해할 수 있는 악마적 동기들과 관련이 없다는 것을 안다. 근본악이 진정으로 무엇인지 나는 모른다. 그러나 그것은 나에게 이 현상, 즉 인간들을 불필요한 인간으로 만드는 것(목적에 대한 수단으로서 그들을 사용하는 것이 아니다. 그 목적은 그들을 본질이 손상되지 않은 인간으로 남기고 오직 그들의 인간적 존엄성만을 침해하는 것이다)과 다소 관련이 있는 것처럼 보인다. 이것은 모든 예측 불가능성-그것은, 인간에 있어서, 자발성에 해당하는 것이다-이 제거되자마자 일어났다. 그리고 다시금 이 모든 것은 (단순한 권력욕을 가진 것이 아니라) 개개인의 인간들의 전능함이라는 망상으로부터 생겨났다—또는, 그것과 함께 간다고 하는 것이 더 낫겠다. 만약 인간 그 자체로서의 인간 개개인의 전능하다면, 사실 복수의 인간이 존재해야 할 이유가 전혀 없다—마치 일신론에서 신을 유일한 존재로 만든 것이 오직 신의 전능함일 뿐이라는 것과 마찬가지로. 그래서 이와 같은 방식으로 인간 개개인의 전능함은 복수의 인간을 불필요하게 만들게 될 것이다(Bernstein, 2009 : 226-227, C, 166).”

지금까지 아렌트가 절대악과 근본악에 대해 언급한 내용을 제시해 보았다. 아렌트가 말한 바의 절대악과 근본악의 의미가 무엇인지 구체화하기 위하여 절대악과 근본악에 대한 그녀의 중요 표현들, 그리고 악의 지향점과 관련 체계를 정리하여 제시하면 아래와 같다.

표 1. 절대악과 근본악의 표현과 지향점

	절대악	근본악
표현	인간이 응징할 수도 없고 용서할 수도 없는, 악한 동기들에 의해서 더 이상 이해되고 설명될 수 없는, 응징할 수 없고 용서받을 수 없는, 사랑으로 참아낼 수 없으며, 우정으로 용서할 수 없는, 인간의 죄성(sinfulness)의 연대감의 범위 밖에 있는,	이해할 수 없는, 이 현상을 이해하기 위해 기댈 수 있는 것은 아무것도 없는, 압도적 현실로서 우리 앞에 나타나, 우리가 알고 있는 모든 기준들을 붕괴시킨, 인간적인 견지에서 이해할 수 있는 악마적 동기들과 관련이 없다.
지향점	더 이상 '인간'이 아닌 것, 다른 모든 이들의 잉여성 뿐만 아니라 그들 자신의 잉여성을 믿음, 많은 사람들이 계속해서 잉여의 존재가 되는 것	모든 인간을 똑같이 잉여적인 존재로 만드는, 인간들을 불필요한 인간으로 만드는 것, 그들의 인간적 존엄성만을 침해하는 것, 인간에 있어서, 자발성에 해당하는 것 제거, 인간 개개인의 능동함, 복수의 인간을 불필요하게 만들.
체계와 과정	모든 인간이 똑같이 잉여로 여겨지는 체계의 발명과 밀접하게 연관되어 있는 것 같다. 오늘날 도처에서 증가하는 인구와 고향 상실을 고려할 때 만일 우리가 계속해서 공리주의적 관점에서 우리의 세계에 대해 생각한다면,	근본악이 모든 인간을 똑같이 잉여적인 존재로 만드는 체계와 관련하여 출현했다.

위의 표를 통해 우리는 절대악과 근본악의 몇 가지 특성들을 도출할 수 있다. 첫째, 절대악과 근본악은 가장 커다란 악이라고 할 수 있다. 이를 아렌트는 절대적이다거나 급진적 또는 극단적이라고 표현하고 있다. 둘째, 그 악이 너무 크고 근본적이어서 인간의 범위를 벗어나 있다는 것이다. 그래서 절대악과 근본악은 인간의 견지에서는 이해할 수 있는 것이 아니다. 인간의 죄성의 연대감의 범위 밖에 있다. 그래서 절대악과 근본악은 용서할 수도 없고, 용서받을 수도 없으며, 응징할 수도 없고, 사랑으로 참아낼 수도 없으며, 우정으로 용서할 수도 없다. 셋째, 절대악과 근본악은 우리가 알고 있는 모든 기준들을 붕괴시킨다. 따라서 아렌트는 소위 인간이라는 것이 규정될 수 없다고 까지 말한다. 인간과 동물 그리고 사물의 경계가 규정될 수 없다고 본다. 넷째, 절대악과 근본악은 인간을 잉여적 존재로 만드는 체계와 관련된다. 즉 인간을 불필요한 존재, 그렇기 때문에 폐기해도 되는 존재로 만드는 일과 관련된다. 다섯째, 이를 위하여 절대악과 근본악은 인간을 더 이상 인간이 아닌 것으로 만드는 일과 관련된다. 즉 이는 인간을 더 이상 인간이 아닌 것으로 만드는 것, 즉 인간성의 파괴, 인간의 자발성의 파괴, 인간의 근원에 대한 파괴를 의미한다<sup>2)</sup>. 여섯째, 절대악과 근본악은 고향의 상실, 공리주의적 관점, 인간의 파괴를 통한 인간성의 가치 상실이 발생할 때 일어난다.

이를 통해 볼 때 절대악과 근본악은 인간의 범위를 넘어서는 그래서 상상할 수도, 이해할 수도, 용서할 수도, 용서받을 수도, 응징할 수도, 사랑으로 참아낼 수도, 우정으로 용서할 수도 없는 커다란 극단적인 악을 지칭한다.

2) 그렇다면 절대악과 근본악의 차이는 무엇인가? 앞에서 살펴본 바와 같이 절대악과 근본악의 규정은 거의 유사하다. 그러한 의미에서 아렌트는 절대악과 근본악을 거의 동일한 의미로 사용했다고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 하나의 차이를 나타내는 부분이 있다. 그것은 바로 근본악에 대한 규정에는 절대악에는 없는 하나의 규정이 있다. 그것은 바로 “그들을 본질이 손상되지 않은 인간으로 남기고 오직 그들의 인간적 존엄성만을 침해하는 것이다. [중략] 이것은 모든 예측 불가능성-그것은, 인간에 있어서, 자발성에 해당하는 것이다-이 제거되자마자 일어났다.”라는 표현이다.

## 2) 악의 의미

그렇다면 절대악과 근본악의 개념을 통하여 알 수 있는 악의 의미를 무엇인가? 즉 아렌트에 게 있어서 악은 무엇을 지칭하는가? 그녀는 명시적으로 악의 의미를 제시한 적은 없다. 그러나 악의 의미를 절대악과 근본악의 지향점을 통하여 살펴볼 수 있다. 아렌트에 따르면 근본악과 절대악이 지향하는 것은 더 이상 ‘인간’이 아닌 것, 많은 사람들이 계속해서 잉여의 존재가 되는 것, 모든 인간을 똑같이 잉여적인 존재로 만드는 것, 인간들을 불필요한 인간으로 만드는 것, 그들의 인간적 존엄성만을 침해하는 것, 인간에 있어서, 자발성에 해당하는 것 제거, 인간 개개인의 전능함, 복수의 인간을 불필요하게 만드는 것이다.

이들을 연결하면 악은 인간을 인간이 아닌 존재로 만드는 것, 인간을 인간이 아닌 존재로 대하는 것, 인간적 존엄성을 침해하는 것, 인간의 자발성을 손상시키는 것이며, 결과적으로 인간을 불필요한 존재, 잉여적 존재로 만드는 것, 인간을 일종의 쓰레기로 만드는 것이라고 할 수 있다. 이는 궁극적으로 인간의 종말을 의미한다.

## 2. 악의 생산 메커니즘 : 전체주의 문제

아렌트가 언급한 악은 일종의 사회적 산물, 구체적으로는 특정 정치체제의 산물이다. 아렌트는 이러한 악을 가져온 메커니즘으로 전체주의를 제시하였다.<sup>3)</sup> 아렌트가 제시하는 전체주의를 살펴보면 다음과 같다.

### 1) 전체주의의 발생 메커니즘

아렌트는 『전체주의 기원 1』 1판 서문에서 절대악, 근본악을 산출하는 전체주의라는 메커니즘이 발생하는 과정을 제시한다. 그녀에 따르면 전체주의라는 메커니즘은 어느 날 새롭게 나타난 요소들로 만들어진 것이 아니다. 그것은 1)기존의 정치, 정신적 세계에 이미 있었던 요소들이, 2)그 전에 가졌던 고유한 가치를 상실하면서, 즉 변용되고, 3)하나로 결합하면서 4)용해, 화학작용이 일어나 나타난 것이다. 이러한 전체주의는 일종의 진보의 과정에서 나타난 것으로, 진보가 또 다른 모습으로 변용된 것이다. 이러한 측면에서 그녀는 이 책, 『전체주의 기원』은 “무모한 낙관주의에도 또 분별없는 절망에도 반대한다. 이 책은 진보와 파멸이 동전의 양면이며, 신앙의 요소가 아니라 미신의 품목이라 생각한다.” 고 말한다(Arendt, 2006: 34)2).

---

3) 아렌트는 『전체주의 기원 1』 1판 서문에서 다음과 같이 말한다. “이 책은 무모한 낙관주의에도 또 분별없는 절망에도 반대한다. 이 책은 진보와 파멸이 동전의 양면이며, 신앙의 요소가 아니라 미신의 품목이라 생각한다. 정치적, 정신적 세계의 모든 전통적 요소가 하나의 거대한 덩어리—그 안에서 모든 것은 고유한 가치를 상실하고 인간에게 불가해한 것이 되며 인간의 목적에 사용할 수 없게 된다—로 용해되는 과정에 작용한 은밀한 메커니즘을 발견할 수 있어야 한다는 확신에서 이 책은 쓰였다. 단순한 해체과정에 굴복하는 것이 저항할 수 없는 유혹이 되었다. 그것이 ‘역사적 필연성’의 거짓 위세를 떨치고 있기 때문만이 아니라 그 외의 모든 것은 생명력이 없고 핏기없이 창백하고 무의미하며 비현실적으로 보이기 시작했기 때문이다(Arendt, 2006: 34).

## 2) 전체주의의 의미와 구조

아렌트에 있어서 전체주의는 반셈주의와 같은 인종주의와 더불어 제국주의라는 역사적 과정을 거쳐 발달해 나치스와 더불어 나타난 새로운 현상을 말한다(김선옥, 2021: 303). 아렌트에게 전체주의란 나치 독일에 의해 시행된 인종적 제국주의와 스탈린의 러시아 공산주의처럼 이데올로기와 테러를 활용해 총체적 지배를 이루는 체제를 말한다(김선옥, 2015: 49). 아렌트는 현실에 존재했던 전체주의 체제로 1938년 이후 독일 국가사회주의 독재체제와 1930년대 이후 러시아의 볼셰비즘 독재체제를 들고 있다(Arendt, 2019: 190).

아렌트에게 있어서 전체주의를 구성하는 요소로는 대중, 이데올로기와 선전, 테러와 비밀경찰 그리고 강제수용소 등이 있다.<sup>4)</sup> 아렌트는 이러한 전체주의의 요소들을 나열하고 있다. 그런데 이러한 방법은 전체주의를 구성하는 요소들 간의 관계와 위계를 잘 나타내지 못하는 한계가 있다. 이에 전체주의의 요소들과 그 위계를 구조화하여 제시하면 아래와 같다.

표 2. 전체주의의 구조: 토대와 요소 그리고 지향점

전체주의의 결과	인간성의 파괴, 잉여인간, 인간 쓰레기		
전체주의 지향점	총체적 지배		
전체주의의 요소	이데올로기	테러	운동
전체주의의 토대	대중		

즉 전체주의는 대중/대중사회를 토대로 하며, 그 기반 위에 이데올로기와 테러 그리고 운동이라는 요소들이 결합하여 인간성의 파괴를 가져오는 총체적 지배를 지향한다.

## 3) 전체주의의 토대: 대중

아렌트에 따르면 전체주의의 토대를 이루는 것은 이른바 대중이다(이진우, 2019: 26). 전체주의 운동은 대중의 조직화를 통해 이루어진다(김선옥, 2015: 60-61). 이러한 대중은 몇 가지 특징을 가지고 있다. 첫째, 대중은 고립된 사람들이며, 정상적 사회관계를 결여한 사람들이다. 그러한 의미에서 아렌트는 이들을 “뿌리 뽑힌 존재들” 이라고 말한다(Arendt, 2019: 90, OT, 353). 둘째, 대중은 공통 관심을 가지고 있지 않다. 이들은 고유한 목표를 포함하는 특정한 계급의식도 없다. 간단히 말해 대중은 사회적, 정치적으로 어떤 공동의 관심도 갖고 있지 않다는 점에서 비정치적인 사람들의 무리이다(이진우, 2019: 27). 대중은 또한 특정한 공동의 관심사를 중심으로 대중을 조직하거나 단체를 만들지 않는다(김선옥, 2021: 310). 이러한 대중은

4) 전체주의적 요소를 갖고 있다고 해서 반드시 그런 정부체제를 전체주의라고 부르지는 않는다. 왜냐하면 전체주의는 앞의 요소들이 결합하여 화학작용을 통하여 극대화해서 나타난 것이기 때문이다. 아렌트의 전체주의 개념이 잘 나타나 있는 『전체주의의 기원』은 전체주의라는 전례 없는 ‘새로운’ 결과물을 놓고, 그 결과로 ‘결정화’된 ‘요소들’을 분석해낸 뒤, 그 요소들이 각각 ‘저류’로 어떠한 과정을 거쳐 ‘하나의 거대한 덩어리’를 형성하게 되었는지를 보여주는 책이라고 할 수 있다.

시민이 아니라 “정상적인 정치적 대의제 외부에 존재” (OT, 314, Arendt, 2019: 29)하는 사람들이다(김선욱, 2015: 60-61). 셋째, 대중은 개인적 이해관계, 즉 이기주의를 결여하고 있다. 전체주의 대중에게서 나타난 특수한 심리적 현상은 자기 자신을 크게 문제 삼지 않은 일종의 무욕의 심리였다. “자기 이익의 철저한 상실, 죽음 또는 다른 개인적 파국에 대한 냉소적인 또는 권태로운 무관심, 삶을 안내하는 아주 추상적인 관념들을 향한 열정적인 성향, 가장 명백히 상식적인 규칙에 대한 일반적 경멸” 등이 전체주의 대중의 특징이었다(김선욱, 2021: 308) 넷째, 대중은 거짓말과 이데올로기에 쉽게 빠지기 쉽다. 이처럼 전체주의 이데올로기는 대중이 현실에서 허구로 도피할 수 있는 길을 열어준다(이진우, 2019: 32).

“뿌리 뽑힌 대중은 이 거짓말의 세계 속에서 고향처럼 느낄 수 있고 또 현실적인 삶과 실제의 경험들이 인간과 그들의 기대에 가하는 끝없는 충격을 피할 수 있다(Arendt, 2019: 90, OT, p. 353).”

다섯째, 민주주의를 파괴한다. 대중은 당 체제 밖에 존재할 뿐만 아니라 나아가 스스로 집결하여 정치적 세력을 형성할 때 당 체제에 대항한다(김선욱, 2021: 310). 이처럼 대중 운동은 의회 밖에서 그 세력을 드러내고 의회와 대적하여 의회 정치를 무력화한다(김선욱, 2021: 311). 그리고 이러한 대중이 의회 민주주의에서 참여하여 다수를 이룰지라도 이들은 실제 국민 전체를 대변하지 않는다. 따라서 민주주의를 이끌어 가고 그 중심을 이루는 다수 시민이 실제 다수가 아님이 드러나게 된다(김선욱, 2021: 311).

#### 4) 전체주의의 구성 요소

그렇다면 본래는 비정치적이었던 대중이 어떻게 무시무시한 형태로 정치화된 것일까? 전체주의는 이데올로기와 선전, 테러와 비밀경찰, 그리고 운동(movement)을 정교하게 결합함으로써 대중을 조직한다. 이들을 살펴보면 다음과 같다.

##### (1) 이데올로기와 선전

몽테스키외가 『법의 정신』에서 정치적 행위의 원리로서 군주정에서는 명예를, 공화정에서는 미덕을, 그리고 폭정에서는 공포를 꼽았던 것처럼, 전체주의 지배체제에서는 이데올로기가 행위의 원리로 작동한다고 아렌트는 지적한다(김선욱, 2021: 54). 전체주의의 이데올로기는 지지자들이 만족할 정도로 모든 일을 단 하나의 전체에서 추론하여 설명할 수 있는 이념 체제를 말한다(김선욱, 2021: 355). 전체주의는 세계와 방향을 잃어버린 대중이 스스로를 동일시할 수 있는 이데올로기를 제공한다. 이데올로기는 반유대주의와 공산주의처럼 이념적 뿌리를 현실에 두고 있기는 하지만, 결국에는 오히려 현실을 망각하고 왜곡하게 한다. 전체주의 정부는 그러한 이데올로기를 국민들에게 주입해 마치 현실 문제를 해결해주는 것처럼 생각하게 만들면서 결국은 현실을 왜곡해 원하는 결과를 얻으려 획책한다(김선욱, 2021: 55).

전체주의 이데올로기는 다음의 세 가지 특징을 갖는다. 첫째, 이데올로기는 현실에 대한 총체적 설명이 가능하다고 주장하면서 존재하는 것을 설명하기보다는, 생성되고 소멸하는 과정

을 전체적으로 설명하는 성향을 갖는다. 이데올로기는 “과거에 대한 총체적 해석, 현재에 대한 총체적 지식, 미래에 대한 신뢰할만한 예견”을 제시한다(Arendt, 2019: 271). 둘째, 이데올로기는 경험에 근거하지 않으며, 나아가 경험에 따른 판단을 인정하지 않을 채 “모든 지각 가능한 사물 뒤에 감추어진 ‘더욱 참된’ 현실”을 고집하며, 이런 것을 인식할 수 있는 육감을 요구한다. 육감의 제공과 그에 대한 정당화 또한 이데올로기가 감당하는 몫이다(Arendt, 2019: 271). 셋째, 이데올로기는 사실상 현실을 바꿀 힘이 없기 때문에 이데올로기에 사유를 묶어두기 위해서, 논증의 방법을 통해 사유를 경험에서 분리시키고 이데올로기가 가진 일관된 체계에 사유를 묶어 놓는다. 이런 것이 가능한 이유는 이데올로기가 경험에서 유래한 것이 아니라 현실과 유리된 사유 속에서 형성된 것이며, 철저하게 폐쇄적인 자기 완결성을 특징으로 구축되어 경험이 개입될 여지가 없기 때문이다(Arendt, 2019: 271-272, OT, 470-471).

전체주의 정권이 대중에게 이러한 이데올로기를 강요하기 위해 사용하는 방식이 바로 선전이다. 대중은 오직 선전을 통해서만 전체주의 운동에 동원된다(이진우, 2019: 29). 선전내용은 전체주의의 축을 이루는 이데올로기의 주장, 즉 이데올로기의 교의(dogma)이다(김선옥, 2021: 312-313).

## (2)테러와 비밀경찰

전체주의는 사람들을 위협하기 위해서 폭력을 사용한다기보다는 오히려 이데올로기 교의와 거짓말을 끊임없이 실현하기 위해 폭력을 사용한다(이진우, 2019: 29). 테러가 전체주의에서 수단으로 활용되지만, 그것은 단순한 협박수단은 아니다. 테러는 전체주의의 본질을 이루는 요소이며, 이데올로기라는 전체주의의 원리를 실현하는 장치이다(김선옥, 2015: 58). 이러한 테러 국가는 개인들간에 형성되는 자유의 공간을 파괴하며, 개인의 자발성을 완전히 박탈하고, 이데올로기가 지시하는 대로 실천하게 만든다(이진우, 2019: 34; 김선옥, 2015: 60). 아렌트는 이를 다음과 같이 표현하고 있다.

“[총체적 테러는] 개인들 간의 경계나 의사소통 채널들을 철로 만든 하나의 끈으로 대체해 그들을 너무나 단단하게 묶어버려, 마치 그들의 복수성이 소멸하고 거대한 차원의 한 사람이 된 것처럼 보일 정도가 된다(Arendt, 2019: 263, OT, 465-466).”

즉 테러는 공포를 활용하여 이데올로기를 주입하여 다양한 의견의 소유와 소통을 방해하고, 사람들을 하나로 결속시키고 조직화해 인간의 복수성을 파괴한다. 법을 넘어서 움직이는 비밀경찰과 강제수용소를 통하여 법과 무법의 경계를 무너뜨린다.

비밀경찰은 객관적인 적을 박해하면서 전체주의를 위한 복무를 시작했다. 객관적인 적 선정의 독단성은 효과적으로 인간의 자유를 부정한다. 의견의 자유는 자기 목숨을 거는 사람에게 부정될 수 없다. 하지만 그런 형벌이 자유를 추구한 개인에게만 주어지거나 그의 자살로 끝나지 않고 완전히 무고한 사람들의 처벌로 나아간다면 이야기는 달라진다. 자신의 자유 때문에 무고한 타인들까지 치명적인 해를 입는다면, 그가 자유를 추구하기는 어렵게 된다(김선

옥, 2021: 336).

비밀경찰은 범죄자들과 바람직하지 않는 존재를 달리 다룬다. 범죄자는 형벌을 받지만, 바람직하지 않는 존재는 지상에서 사라진다. 비밀경찰의 작전은 희생자를 이 세상에서 전혀 존재하지 않는 인물로 만들어 버린다(Arendt, 2019: 214; OT, 434-435).

### (3) 운동: 끝없는 움직임

아렌트는 전체주의를 특정한 정치체제로 보기보다는 하나의 운동(movement)으로 파악한다. 전체주의 사회가 지향하는 것은 이데올로기가 제공하는 허구를 현실화하는 것이지만, 그런 현실이 안정적으로 정착되는 것은 거부한다. 안정성을 갖춘다는 것은 곧 운동의 중지를 의미하기 때문이다. 운동이 중지된다면 전체주의가 실현하려는 허구적 세계는 곧바로 현실의 사실적 힘을 대면하고 허구적 세계는 곧 붕괴하기 때문이다. 따라서 허구적 세계를 유지하기 위해서는 끝없는 움직임이 요구된다.

전체주의 사회가 끝없이 움직이기 위해서는 먼저 국가의 안정적 조직이 소멸되어야 한다. 그렇게 되면 국가 체제를 이루는 조직의 중간단계들은 이들이 가져야 할 권위와 권한을 상실한다. 그리고 인하여 조직적 권위의 부재가 발생하고, 이는 다시 조직의 운영을 통해 기할 수 있는 효율을 확보할 수 없게 만들어, 결국 조직의 단위들인 관청들 각각이 마땅히 지니고 수행해야 할 전문적 능력과 책임감을 갖지 못하게 만든다. 또한 개인은 끝없는 움직임, 예측불가능성을 만나 자발성과 자유를 상실한다. 그리고 d는 주어진 상황에 창의적인 대처를 불가능하게 만든다(김선옥, 2015: 62).

### 5) 전체주의 지배의 지향점: 총체적 지배

위와 같은 전체주의가 지향하는 것은 총체적 지배이다. 총체적 지배란 한 개인의 외부세계와 내면세계의 모든 것을 철저히 총체적으로 지배하는 것과 모든 인간을 그런 총체적 지배하에 두는 것을 말한다(김선옥, 2015: 50-51). 총체적 지배란 “각각의 개별 인격체가 결코 변함이 없는 동일한 반응을 일으키는 존재로 환원됨으로써 결국 이러한 반응 덩어리 각각이 다른 덩어리와 임의로 교환가능한” 존재로 될 때 가능해진다. 그래서 전체주의 정권은 “무한히 다양하고 차별화되는 인간들을 유기적으로 조직(organization)해 인류가 오직 하나의 개인인 것 처럼” 만들려고 했다. 이데올로기와 테러를 사용해 “‘종족보존’이 유일한 ‘자유’인 동물종과 유사한 인간종을 창조” 한다는 목표를 추구했던 것이다(Arendt, 2019: 218. OT, p.438).

총체적 지배로 향하는 길은 세 단계로 이루어진다. 첫째 단계는 “인간에게 있는 법적 인격(juridical person in man)”을 살해하는 것이다. 이는 일정한 사람들을 법적 보호로부터 몰아내고 국적 박탈을 통해 비전체주의 국가에서 그들이 비-법적 상태에 있음을 인정하게 만드는 방식을 통해, 혹은 강제수용소를 만들고 그 영역을 정상적 형벌체제가 작동하지 않도록 예외적 지역으로 만든 뒤 정상적인 법 절차와 무관하게 수용될 사람들을 골라 집어 넣는 방법 등을 통해 실행되었다(Arendt, 2019: 233).

총체적 지배를 향한 두 번째 단계는 “인간에게 있는 도덕적 인격(moral person in man)의 살해”이다. 전체주의 체제 속에서 인간은 선과 악 사이의 선택이 아니라 이런 살인과 저런 살인의 선택 속에 내몰린다. 친구를 속여서 살해하거나 아니면 자신의 아내와 아이를 죽음에 빠뜨리는 양자택일, 자살을 선택하더라도 가족도 함께 죽게 되는 선택, 혹은 세 자녀 가운데 어느 아이를 죽일지 나치로부터 선택을 강요받는 그리스인 엄마의 입장. 이런 상황들은 “양심이 부적절해지는 조건”이며, “선을 행하는 것이 전적으로 불가능한 조건”이다. [중략] 선과 악의 구분이 계속적으로 흐려지는 딜레마 상황이 총체적으로 전개되면서 인간의 도덕적 인격은 파괴된다(Arendt, 2019: 241; OT, p.452).

총체적 지배를 향한 세 번째 단계는 개성(individuality)의 파괴이다. 인간존엄성의 최후의 보루인 개성의 파괴는 자발성을 파괴하는 것이다. 이는 어떤 새로운 일을 할 수 있는 인간의 능력, 즉 주어진 환경과 사태에 대해 단순한 반응이 아니라 인과율로 설명될 수 없는 어떤 일들을 새로 시작할 수 있는 힘, 자유의 능력을 파괴한다(김선욱, 2015: 54). [중략] 이는 결국 인간이 완전히 무용지물이 되는 시스템에서만 가능할 뿐이다(김선욱, 2015: 54).

총체적 지배를 통하여 전체주의가 성취하고자 하는 것은 자유의 제한이 목표가 아니라 자유의 말살, 심지어 인간의 자발성 자체의 제거가 목표다(김선욱, 2021 : 332). 그 결과 총체적 지배를 통하여 전체주의가 지향하는 것은 인간이 완전히 무용지물이 되는 시스템이라고 할 수 있다. 전체주의의 총체적 지배를 통하여 사람들은 자신을 잉여적 존재, 불필요한 존재라고 느끼게 된다. 그리고 대중은 인간으로서 자신의 존엄성을 귀중히 여기지 못하며, 자신이 우리가 더불어 사는 세계의 공동 건설자라는 사실을 깨닫지 못한다(김선욱, 2021 : 345). 아렌트는 전체주의의 총체적 지배를 통하여 이루어지는 인간성의 파괴, 인간을 잉여존재, 불필요한 존재로 만드는 일을 절대악, 근본악이라고 불렀다. 아렌트는 이런 악을 유발하는 전체주의가 지금도 다시 등장할 수도 있다고 경고한다(김선욱, 2021 : 345).

### Ⅲ. 한나 아렌트의 악의 현대성

아렌트는 근본악을 인간을 잉여 존재, 일종의 쓰레기로 만드는 것이라고 정의한다. 그런데 바우만에 따르면 인간을 일종의 쓰레기로 만드는 현상은 현대사회에 여전히, 보다 강화된 형태로 나타나고 있다. 그렇다면 이는 어떠한 요인들로 인해 나타나고 있는가? 바우만에 따르면 인간을 일종의 쓰레기로 만드는 현상은 현대(성)의 산물이다. 바우만은 인간을 일종의 쓰레기를 만들어가는 현대사회의 세 가지 기제를 제시하는데, 그것은 질서구축과 경제발전 그리고 세계화이다. 바우만은 이를 아래와 같이 제시하고 있다.

“ ‘인간쓰레기’ , 좀 더 정확히 말하면 쓰레기가 된 인간들(잉여의’ , ‘여분의’ 인간들, 즉 공인받거나 머물도록 허락받지 못했거나 다른 사람들이 그것을 바라지 않는 인간 집단)의 생산은 현대화가 낳은 불가피한 산물이며 현대(성)에 불가피하게 수반되는 것이다. 또 질서 구축(각각의 질서는 현존

주민들 중의 일부를 ‘어울리지 않는다’, ‘적합하지 않다’, 또는 ‘바람직하지 않다’는 이유로 내쫓는다)과 경제적 진보(이것은 이전에는 효과적인 ‘생계유지’, 방식이었던 것을 격하하고, 평가절하하지 않고는 결코 이루어질 수 없으며, 그로 인해 과거의 생계유지방식을 유지하는 사람들의 생활수단을 박탈하지 않을 수 없다)가 조래하는 피할 수 없는 부작용이다(Bauman, 2008: 22).”

“바로 지구화<sup>5)</sup>가 인간 쓰레기 또는 쓰레기가 된 인간의 세 번째 원천으로, 현재 가장 많은 생산량을 보이면서도 가장 통제되지 않은 ‘생산라인’이 되었다. 또한 지구화는 과거의 문제들에 새로운 어려움을 더하고, 완전히 새로운 심각성과 전례없는 긴급성을 부여했다(Bauman, 2008: 24).”

바우만이 제시한 바 인간을 잉여 존재, 즉 인간을 일종의 쓰레기로 만드는 현대성의 기제를 각각 살펴보면 아래와 같다.

## 1. 질서 구축과 인간쓰레기

### 1) 현대성과 질서구축

바우만에 따르면 현대적인 심성은 ‘세계는 변화가능하다’는 생각과 더불어 탄생했다. 현대(성)는 지금까지 존재해온 세계를 거부하고 그것을 변화시키려는 결의와 관련되어 있다. 현대세계는 동일성(memete, 리코르의 표현을 빌리면)에 도전하려는 욕망과 결심을 담고 있다. 자기를 지금과 다르게 만들고, 고쳐 만들고, 계속해서 다시 만들려는 욕망이 그것이다(Bauman, 2008: 52-53). 그러한 의미에서 현대사는 설계하기의 역사이자, 자연에 맞서 진행된 꾸준한 정복전/소모전에서 시도되고 퇴색되고 폐기되고 버려진 설계도의 박물관/묘지였다(바우만, 2008: 53). 즉 현대(성)는 설계 강박증과 설계 중독에 빠진 상태이다(Bauman, 2008: 64). 현대사회는 ‘좋은 사회’라는 모델을 다량으로 생산해 내는 일종의 공장이었다(Bauman, 2008: 31).

그런데 설계가 ‘현실성 있고’ 실현 가능해 보이려면 복잡한 세계를 단순화할 필요가 있다. 즉 ‘유관한 것’을 ‘무관한 것’으로부터 갈라내야 하고, 현실에서 다루기 쉬운 부분을 조작이 어려운 부분으로부터 걸러내야 하고, ‘합리적’이며 ‘우리 능력으로 이를 수 있는’ 목표-현재 이용할 수 있는 수단과 기술 그리고 곧 확보할 수 있는 수단과 기술에 의해 가능한-에 초점을 맞춰야 한다(Bauman, 2008: 55). 위에 제시된 조건들을 충족시키려면 많은 것을 버려야 한다.- 우리의 시야 밖으로, 우리의 생각 밖으로, 우리의 행동 범위 밖으로 또한 이 과정에서 버려진 나머지 것은 무엇이든 즉각 설계 과정의 쓰레기가 되어야 한다. 설계는 필연적으로 쓰레기의 영속적인 축적과 미해결의 또는 해결 불가능한 쓰레기 처리문제의 증가를 초래할 수밖에 없다(Bauman, 2008: 55).

### 2) 인간적 결속 형태의 설계-질서구축

그런데 인간적 결속의 형태를 설계하는 것이 문제가 될 때는 인간이 쓰레기가 된다. 설계된

---

5) 현대적 생활 방식이 세계적으로 확산 됨에 따라 생물학적인 측면과 사회적·문화적 측면에서 이제까지는 적당하게 소유해 왔던 생존수단과 방법을 빼앗긴 인간들의 수가 대량으로 꾸준히 증가하기 시작했다(Bauman, 2008 : 24).

형태에 맞지 않거나 앞으로 맞지 않게 될 일부 사람들이 바로 그들이다(Bauman, 2008: 64). 이처럼 새롭고 전보다 향상된 인간적 결속 형태를 가리키는 또 다른 이름은 질서 구축이다(Bauman, 2008: 65). 질서정연한 공간은 규칙이 지배하는 곳이며, 규칙은 금지하고 배제하는 한에서만 규칙일 수 있다(Bauman, 2008: 68).

이러한 질서 구축과정에서 배제된 존재의 이념형적 모델로 제시된 것은 고대 로마법의 한 범주인 호모 사케르 homo sacer이다. 이들은 ‘신의 법의 영역으로 들어가지도 못하면서 단순히 인간의 법정 밖으로 내쫓긴’ 존재이다. 오직 법만이 부여할 수 있는 인간적, 신적 의미를 박탈당한 호모 사케르의 생명은 무가치한 것이다 (Bauman, 2008: 67). 호모 사케르는 현대에 들어와 질서정연한 (법을 준수하는/규칙이 지배하는) 주권 영역을 생산하는 과정에서 배제된 인간 쓰레기의 일차적 범주이다(Bauman, 2008: 68).

현대의 X세대는 현대사회의 새로운 질서구축과 관련하여 많은 위협에 처해 있는 것으로 보인다. 즉 현대의 X세대는 직전 세대보다 훨씬 더 극심하게 양극화되었는데, 이들을 나누는 분리선은 점점 더 사회적 위계의 위쪽으로 움직여왔다. 당혹스러울 정도로 쉽게 변하는 사회적 위치, 어두운 전망, 지속적으로 또는 적어도 좀 더 오래 자리 잡을 만한 확실한 기회도 없이 근근이 꾸려가는 생활, 살아남기 위해 배우고 익혀야 하는 모호한 규칙들-이러한 것들이 모든 X세대를 무차별로 괴롭히면서 불안감을 조장하고 이 세대의 모든 또는 거의 모든 성원의 자기 확신과 자존심을 박탈하고 있다. 그러나 이 모든 질병을 치료하기 위한 진입장벽-과거만 해도 지금보다는 낮았다-은 점점 더 높아져 대다수가 넘어설 수 없는 것이 되었다. 이제 품위 있는 안정된 삶을 누릴 수 있는 확실한 기회나마 잡기 위해서는 최소한 고등교육 학위가 필요하다(그렇다고 해서 그러한 학위가 순조로운 인생 여정을 보장한다는 의미는 아니다. 단지 학위가 소수의 특권으로 남아 있기 때문에 그렇게 보일 뿐이다)세상은 점점 더 속도를 높여가는 차량에서 점점 더 많이 떨어져 나가고 있는 것처럼 보인다(Bauman, 2008: 36).

차를 계속 달리게 하는데, 속력을 높이는데, 한때는 협상하고 침략하고 정복하는데 지금보다 훨씬 더 많은 사람들이 필요했던 높이까지 오르는데 이제는 더 적은 (갈수록 더 적은) 사람만이 필요하다 (Bauman, 2008: 37-38). (X세대) 이들의 곤경이 특유한 것은 우선 이 세대의 대단히 많은 구성원이 바깥으로 추락하여 뒤에 버려졌다는 사실, 또는 그렇게 느끼고 있다는 사실 때문이다(Bauman, 2008: 38).

## 2. 경제발전과 인간 쓰레기

근대사회의 경제발전과정에서도 수많은 인간 잉여인구들이 만들어지고 있다. 로마에서 ‘살 가치도 없는 목숨들’로 질서구축 설계도의 희생자들인 호모 사케르들과는 달리, 그들은 주권의 명령에 의해 법의 보호로부터 배제된 ‘합법적 표적’들이 아니다. 그들은 오히려 경제발전 전에 따른 의도되지도 않고 계획되지도 않은 ‘수적 희생자들’이다. 경제발전과정(현대화의 주요한 조립라인/분해라인)에서 기존의 ‘생계유지’ 형태는 차례차례 해체되고 부품으로 분

해되어 새로운 형태로 재조립(‘재활용’)된다. 이 과정에서 일부 부품은 수리도 하지 못할 만큼 망가져 버리며, 한편 분해단계에서 살아남은 부품 중 신품-일반적으로 이것이 훨씬 더 성능도 좋고 소형화되고 있다-을 만드는 데 필요한 부품의 양은 점점 더 줄어들고 있다(Bauman, 2008: 80).

질서구축과정의 합법적 표적들의 경우와는 달리 아무도 경제발전의 부수적 희생자가 될 계획을 세우지 않을뿐더러, 저수받은 자와 구원받은 자를 구분하는 선을 미리 그어놓지도 않는다는 것은 두말할 필요도 없을 것이다(Bauman, 2008: 80-81). [중략] 단지 경제발전의 부산물일 뿐인 인간쓰레기의 생산은 비인격적이고 순전히 기술적인 문제가 가진 모든 특징을 보여준다(Bauman, 2008: 81).

배제의 원인들은 다르겠지만 배제당하는 쪽에 있는 사람들의 입장에서 보면 결과는 크게 다르지 않다(Bauman, 2008: 81). [중략] 명백한 선고에 의해서든 아니면 공포되지 않은 암묵적인 평결에 의해서든 그들은 여분의, 불필요하고, 요구받지 못하고 다른 사람이 원하지 않는 사람이 되어 버리는 것이다(Bauman, 2008: 81). 폴란드의 위대한 학자 차르노프스키(Stefan Czamowski)는 ‘여분의’ 혹은 ‘주변화된’ 사람들의 상황과 행동에 관한 탁월한 통찰을 보여주면서 이들을 ‘몰락한’ 개인들, 즉 분명하게 규정된 어떤 사회적 지위도 갖지 못하고, 물질적, 지적 생산이라는 관점에서 불필요한 사람들로 간주되며, 본인들 스스로도 그렇게 생각하고 있는 사람들 ‘로 묘사된 바 있다.

“우려먹는 자들과 침입자들로 취급해, 잘 봐져야 말도 되지 않은 허세나 부린다거나 나태하다고 비난하고, 종종 음모, 사기, 범죄 연저리 생활같은 온갖 사악한 짓거리를 저지른다고 어쨌든 사회 전체에 기생해 먹고 산다고 비난한다(Bauman, 2008: 82).”

### 3. 지구화와 인간 쓰레기

#### 1) 지구화의 양상

로티는 지구화의 핵심적인 사태에 대해 다음과 같이 지적했다(Bauman, 2008: 121).

“국민국가의 시민들이 처한 경제적 상황은 일국의 법이 통제할 수 있는 범위를 넘어섰다. ....브라질이나 미국의 법에는 자국에서 번 돈은 자국에서 써야 한다거나 자국에서 저축한 돈은 자국에서 투자해야 한다고 강제할 수 있는 수단이 없다.....이제 모든 개별 국가의 입법부로부터 그리고 당연히 모든 개별 국가의 유권자의 뜻으로부터 완전히 독립해 모든 주요한 경제적 결정을 내리는 세계적 상류 계급이 등장한 것이다. ....세계적 정치체가 존재하지 않으므로 슈퍼 부자들은 본인들의 이익 위에는 다른 아무것도 생각하지 않고 활동할 수 있다(Rorty, 1999: 229-239).”

전 지구적으로 구속력을 가진 게임의 규칙을 도입—그러한 규칙을 실제로 구속력있게 시행하려고 시도하는 것은 논외로 하더라도—할 수 있는 전 지구적 정치체 역시 어떤 모습으로든 어떤

형태로든 존재하지 않는다. 전 지구적 공간에서 규칙들은 사태가 전개되는 와중에 정립되고 폐기되며, 그러한 규칙의 유지 여부를 결정하는 것은 더 강하고, 능란하고, 재빠르고, 자원이 많고, 덜 양심적인 사람들이다(Bauman, 2008: 122).

전 지구적 ‘법제도’는 기껏해야 시혜를 베푸는 자와 줄개의 관계로 구성되어 있고, 현재로서는 (이론상으로는 아니더라도 현실에서는) 특권을 가진 자와 권리를 박탈당한 자가 임시변통으로 짜 맞추어진 모습을 보여주고 있을 뿐이다. 법의 보호를 받을 권리를 분배—감질나게, 그리고 자기들의 독점상태를 유지하는데 신경쓰면서—하는 것은 가장 강력한 행위자들이다(Bauman, 2008: 123).

그리하여 지구화된 세계에 불안이 만연한다. 이 불안은 상실감과 불운의 고통스러운 경험에 의해 조성된다. 우만 그런 게 아니며, 누구도 통제할 수 없고, 누구도 내막을 모른다. [중략] 국가권력은 불확실성을 박살내기는 고사하고 진정시키기도 힘들다. 국가권력이 할 수 있는 일이라곤 기껏해야 불안의 초점을 손을 닿는 대상으로 다시 맞추는 것 뿐이다. 피난민, 망명자, 이주자—지구화가 생산한 쓰레기—는 이러한 조건에 완벽히 들어맞는다(Bauman, 2008: 124). 피난민과 이주자들은 ‘전 지구적 힘들’의 유령으로서 화형식에 바쳐질 안성마춤의 제물이다(Bauman, 2008: 124).

## 2) 현대적 생활방식의 전 지구적 확산과 결과

앞에서 언급한 지구화는 현대적 생활방식의 전 지구적 확산을 의미한다(Bauman, 2008: 129 참고).

“이것은 다른 무엇보다 질서구축과 경제발전과 같은 전형적인 현대화 과정이 모든 곳에서 일어나고, 그에 따라 모든 곳에서 ‘인간 쓰레기’가 점점 더 많이 생산되지만 이번에는 그러한 쓰레기의 저장과 잠재적 재활용을 위해 필요한 ‘자연적’ 쓰레기 처리과정이 존재하지 않는다는 것을 의미한다(Bauman, 2008: 130).”

새로운 ‘지구의 만원 상태’ --현대화의 전 지구적 확산과 그로 인한 현대적 생활양식의 세계적 보급--는 앞서 간략히 언급한 두 가지의 직접적 결과를 낳는다(Bauman, 2008: 132).

첫 번째 결과는 과거에는 지역에 고립적으로 존재하는 얼마되지 않은 현대화된 지역에서 배출되는 잉여 쓰레기를 정기적으로 때맞춰 비우고 청소하는데 활용되었던 배출구가 봉쇄되었다는 것이다. 일단 현대적 생활방식이 더 이상 선택된 지역들에서만 누리는 특권이 아니게 되자 인간 쓰레기 처리를 위한 주요한 배출구, 즉 ‘비어 있는’ 또는 ‘누구의 소유도 아닌’ 영토(보다 더 정확하게는 전지구적인 권력의 차별화 때문에 텅 비게 된 또는 주인 없는 곳으로 간주되고 취급된)는 사라졌다(Bauman, 2008: 132).

그런데 잉여 인간의 배출 통로가 막히면 많은 것이 달라진다. ‘잉여’ 인구가 안에 남아 ‘쓸모있는’ ‘합법적인’ 나머지 인구와 복닥거리는 동안 일시적 무능력과 확정적이고 최종적인 쓰레기화를 구분하는 선은 흐려지고 점점 더 알아 볼 수 없게 된다. 쓰레기로 지정되는 것은 이제 더 이상 과거처럼 일부 분리된 인구만의 문제가 아니며, 모든 사람의 잠재적 전망이 된다(Bauman, 2008: 133).

두 번째, 현대(성)의 온실로부터 방출된 ‘잉여인구’가 한때 밟고 지나간 길에서 수백만 명의 이주자가 떠돌아 다니게 된다. 단 이번에는 정반대 방향으로(Bauman, 2008: 137). [중략] 노숙자와 무국적자 같은 지구화의 희생자들 수는 너무 빨리 증가해 수용소가 지정되고 건설되는 속도를 앞지르고 있다(Bauman, 2008: 139).

지구화가 초래하는 가장 불길한 결과들 중 하나는 전쟁에 대한 규제의 완화이다(Bauman, 2008: 140). 전쟁 행위들은 국가주권이 지속적으로 침식되고 ‘국가들로 이루어진’ 지구적 공간이 계속 변경지역 같은 상황에 내몰리게 된 결과이자 동시에 그것을 초래하는 부수적이지만 강력한 원인이다(Bauman, 2008: 140). 전쟁 중에는 인구 전체가 무법상태에 놓이게 되고, 전자에서 도망치기로 결심해 탈출에 성공한 일부 인구는 또 다른 유형의 무법상태에, 즉 지구 전체가 변경 지역처럼 바뀌는 상황에 놓이게 된다(Bauman, 2008: 140).

아지에르(Michael Agier)가 지구화 시대의 피난민에 대한 통찰력있는 연구에서 표현한 대로 피난민들은 법 외부에 있다(Bauman, 2008: 140-141). 그들은 새로운 종류의 추방자이자 버림받은 자들이며, 지구화의 산물들이고, 지구화에 따라 마치 변경지역에 있는 것처럼 바뀌게 된 시대정신의 가장 충실한 축도이자 구현자들이다(Bauman, 2008: 141).

이미 ‘내부’에 있는 잉여 인간들은 또 다른 이야기다. 그들을 버릴만한 빈 장소가 없고 그들이 자유의지로 생계유지수단을 찾아 이동할 수 있는 장소들이 단혀 있기 때문에 쓰레기 처리장은 그들을 외부인으로 만드는 지역 내부에 설치되어야 한다. 이러한 처리장은 모든 또는 대부분의 대도시에서 등장한다. 도시의 게토 또는 오히려 와캉의 통찰에 따르면 ‘하이퍼 게토’가 그것들이다(Bauman, 2008: 148). 와캉의 말을 빌리면 새로운 게토는 과거의 고전적 게토와 달리 쓰고 버릴 수 있는 산업노동력의 저수지가 아니라 그것을 둘러싼 사회에서 아무런 경제적 또는 정치적 쓸모가 없는 단순한 쓰레기장에 불과하다. 게토 거주자들은 본인들만의 힘으로는 자신들이 속한 더 큰 사회가 자신들에게 부여하기를 거부한 용도를 대체할 수 있는 다른 경제적 또는 정치적 용도를 창출할 수 없다(Bauman, 2008: 150).

#### IV. 시민교육에서 어떻게 악을 막아낼 수 있는가?

##### 1. 악의 문제: 인권과 정지 및 사회체제 문제

아렌트가 표현한 악의 문제를 해결하기 위해서는 먼저 악이라는 표현을 변환할 필요가 있다. 왜냐하면 악이라는 표현은 다소 종교와 도덕적 성향을 나타내므로 이는 흔히 종교와 도덕의 문제로 이해되고, 이러한 틀에서 다루어지기 쉽기 때문이다. 아렌트는 악을 인간성의 손상, 인간적 가치의 훼손, 인간을 잉여 존재, 불필요한 존재로 만들어 쓰레기로 폐기하는 일의 의미로 사용한다. 그러한 의미에서 이는 일종의 인간 존엄성의 훼손 문제이고 이는 곧 다시 인권의 문제라고 할 수 있다. 왜냐하면 인권은 인간을 소중하고 존엄한 존재로 대우하는 일과 관련되기 때문이다(Donnelly, 1989: 18).

그리고 악의 문제는 인권의 문제이면서 동시에 정치 및 사회 문제라고 할 수 있다. 왜냐하면 인간을 잉여 존재로 만들어 쓰레기로 처리하는 일은 아렌트에 의하면 정치체제인 전체주의와 관련되어 있으며, 바우만에 의하면 이는 현대성과 관련되기 때문이다.

## 2. 인간성의 훼손을 가져오는 현대 정치 및 사회 정치체제

앞에서 살펴본 바와 같이 아렌트는 악을 산출하는 기제로 전체주의를, 바우만은 현대사회에서 악이 발생하는 이유로 현대성, 근대성의 측면, 즉 사회체제의 측면을 제시하고 있다. 이러한 의미에서 악, 인간성의 훼손이 두 측면에서 발생하는 것으로 보인다. 하나는 정치체제이며 그 나머지는 사회체제이다. 그런데 아렌트와 바우만이 말하는 악을 발생시키는 요소들은 각기 조금 다르다. 그렇다면 이들의 논의는 현대사회에서 어떻게 결합될 수 있을까? 이를 하나의 체계로 정리하여 제시하면 아래와 같다.

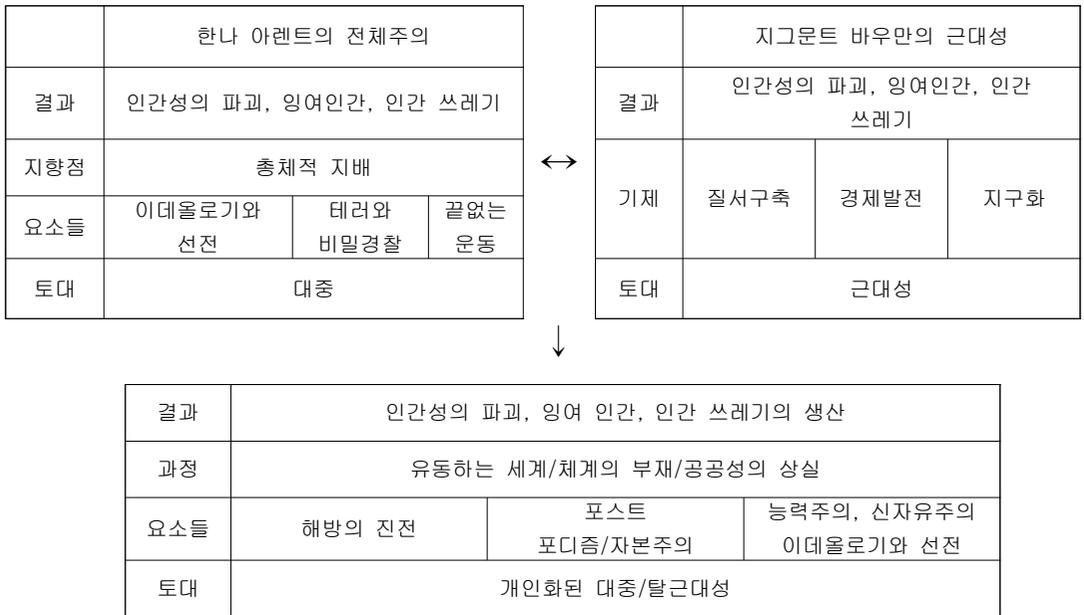


그림 1. 인간성의 훼손의 정치 사회체제

우리가 현재 살아가는 사회는 탈근대사회라고 할 수 있다. 이러한 사회에서는 바우만이 진단하고 있듯이 모든 것은 마치 액체처럼 유동하고 있다. 모든 것은 쉽게 변화하며, 형태를 유지하기 힘들고 일시적이다. 이러한 과정에서 사람들은 쉽게 쓰레기처럼 버려지고 있다 (Bauman, 2005:7-9). 이러한 유동성은 몇 가지 요인들이 결합하여 발생하고 있다. 이러한 요인들을 제시하면 다음과 같다. 즉 정치적으로는 해방이 과도하게 진척되었기 때문이며, 경제적으로는 포스트 포디즘과 같은 생산방식으로 이윤을 찾아 끝없이 움직이는 자본주의에 따른

것이다. 그리고 이러한 정치경제의 체제는 일종의 창의 및 융복합적 사고력에 대한 강조와 능력주의 그리고 신자유주의 이데올로기로 유지되고 있으며, 이러한 이데올로기는 언론과 교육을 통하여 내면화되고 있다. 그리고 이러한 체제는 해방과 유동하는 자본주의에 의해 생산된 개인화된/약해진 연대의 대중들을 토대로 하고 있다. 개인화된/약해진 연대의 대중들은 위와 같은 체제의 산물이자 토대라고 할 수 있다. 개인화된/약해진 연대의 대중은 과도한 해방과 과도한 유동성 속에서 연대의 끈을 잃고 개인화되고 있으며, 삶의 가치를 고정하지 못하고 있으며, 매일 매일, 시간 시간의 단기적 삶을 살아가고 있으며, 공공의식을 상실하고 있다. 그리고 그들을 어렵게 만드는 사회구조를 파악하지 못하여 자신의 불행은 사회구조가 아닌 함께 경쟁해야 하는 사람들이나 이방인들에게 돌리고 때때로 분풀이를 하고 있다.

### 3. 더 나은 사회 변화를 위한 시민교육 방안

이러한 흐름에 대하여 시민교육은 이에 어떻게 대응해 나가야 하는가? 시민교육의 대응은 앞에 제시한 인간성을 훼손하는 정치사회체제의 요소들 각각에 대응하는 것이 될 것이다. 그 대응은 1)정치사회체제 파악하기, 2)우리는 왜 사회를 이해하기 어려운가?, 3)해방의 문제 해결하기, 4)자본주의 넘어서기, 5)이데올로기 분석과 비판, 6)인권에 기반한 공화국 만들어가기 가 될 것이다. 이들을 각각 제시하면 다음과 같다.

#### 1) 정치사회체제 파악하기

정치사회체제의 문제를 해결하기 위해서는 먼저 자신이 살아가는 정치사회구조를 파악할 수 있어야 한다. 즉 문제해결은 언제나 우리가 살아가는 현실에 대한 명확한 인식으로부터 출발해야 한다. 사회는 기본적으로 구조화되어 있으므로 사회에 대한 이해는 구조적 이해이어야 한다.

장원순은 밀즈의 사회학적 상상력을 토대로 이를 확장하여 정치사회구조를 파악하기 위한 다차원적인 사회과학적 상상력을 제시하고 있다. 그에 따르면 다차원적인 사회과학적 상상력은 크게 구조적 사고, 역사적 사고, 인류학적 사고, 정치적 사고, 문화적 사고로 구성된다. 구조적 사고는 사회구조와 제도를 이루는 요소는 무엇인가?, 이들은 어떻게 결합되어 있는가?, 그리고 그 결합은 누구에게 유리하고 누구에게 불리하게 작동하는가? 하는 물음에 답하는 것이다. 역사적 사고는 이러한 구조는 언제 형성되기 시작했는가?, 그리고 형성된 후 어떻게 현재까지 유지, 변화되어 왔는가?, 그 추동력은 무엇인가?, 그리고 앞으로 어떻게 진행될 것으로 보이는가? 하는 물음에 답하는 것이다. 인류학적 사고는 이러한 구조에 적합한 인성구조는 무엇인가? 그리고 그러한 구조에 적합하지 않은 인성구조는 무엇인가? 누가 유리하고 누가 불리한가? 유리한 인성구조는 어떻게 만들어지고 있는가?, 불리한 인성구조는 어떻게 억압되는가? 하는 물음에 답하는 것이다. 정치적 사고는 차별적이고 배제적이며 억압적인 사회구조 및 제도와 밀접히 연관된 세력은 누구인가? 어느 세력이 그 구조와 제도를 만들었는가? 이는 어떻

게 정당화되는가? 하는 물음에 답하는 것이다. 문화적 사고는 이들을 가능하게 하고 지지하는 지식과 의미체계는 무엇인가? 이들에 반대되는 의미와 가치체계는 무엇인가? 하는 물음에 답하는 것이다(장원순, 2015: 41).

우리는 이와 같은 다차원적인 사회과학적 상상력을 통하여 인간성을 훼손하는 정치사회체제를 분석해 볼 수 있다. 그런데 이러한 다차원적 사회과학적 상상력을 활용함에 있어서 다소 유의할 점이 있다. 그것은 바로 아렌트가 전체주의를 이해하는 방법과 관련되어 있다. 그것은 바로 정치사회체제를 이루는 요소들이 기존의 정치사회구조의 요소들이거나 현대성의 요소들일 경우가 대부분인데, 그녀에 따르면 이러한 요소들을 하나의 정치사회체제로 결합하기 위해 일종의 성격 변환의 과정을 거친다는 것이다. 즉 그것이 만들어졌던 본래의 성격을 그대로 유지하지 않고 변화한다는 것이다. 따라서 이러한 변환에 주목하고 이에 유의할 필요가 있다. 둘째, 아렌트에 따르면 다양한 요소들이 결합하면서 일종의 화학작용이 발생한다는 것이다. 즉 결합이 가져오는 상호상승 및 완화, 변화 효과에 또한 주목할 필요가 있다.

## 2) 우리는 왜 사회를 이해하기 어려운가?

이러한 다차원적인 사회과학적 상상력의 사용에도 불구하고 우리는 우리가 살아가는 사회를 이해하기 어렵다. 그 어려움의 요인 중 하나는 언어와 관련되어 있다. 우리가 사용하는 언어는 대부분 우리 사회를 규정하는 언어들이다. 그런데 이 사회를 작동시키는 언어이기도 하다. 따라서 우리가 사용하는 언어는 이 사회의 작동에 기여하는, 정당화하는 언어인 경우가 될 가능성이 매우 높다. 맑스는 이를 ‘지배적인 사상은 지배계급의 사상일 뿐이다’ 라고 표현한다.

따라서 우리가 우리의 정치사회구조를 파악하기 위해서는 또 다른 언어가 필요할 수 있다. 이러한 언어는 주류학문이 아닌, 비주류 학문이나, 타영역의 학문의 언어일 수 있으며, 더 나아가 고대나 중세의 언어일 수 있다. 우리 사회를 파악하기 위하여 주류학문이 아닌 타언어를 통하여 우리가 살아가는 정치사회체제를 다르고 보고 서술하는 연습이 필요하다. 아렌트의 과거와 미래의 사이에서는 아렌트의 이러한 노력을 볼 수 있으므로, 이를 참고해 볼 수 있을 것이다.

## 3) 해방의 문제 해결하기: 자유를 찾아서

사회가 끝없이 유동하는 이유 중 하나는 해방을 추구하여 절대왕정으로부터 벗어났으나, 그러한 해방의 힘이 해방 이후에도 계속 유지되고, 추구됨에 따라 사람들이 그 자신을 묶어두고 있는 거의 모든 끈들을 끊어버렸기 때문이다. 자신을 연결하던 거의 모든 끈들을 끊어버리자, 사람들은 공동체나 사회체제에 안정적으로 정착하지 못하고 끝없이 유동하는 존재가 되어 버렸다. 그리고 앞에서 언급한 바와 같이 사회체제에서 이루어지는 끝없는 질서구축과정에서 또한 많은 사람들이 떨어져 나오고 있다.

이러한 문제를 해결하기 위해서는 해방이 아닌 자유를 추구할 필요가 있다. 즉 해방을 넘어선 자유에 대한 교육이 요구된다. 자유를 바르게 가르치기 위해서는 먼저 자유의 의미와 가치

를 알아본다. 둘째, 자유의 종류, 즉 소극적 자유, 적극적 자유 그리고 민주적 자유를 알아본다. 소극적 자유는 타인 및 외적인 요인에 의해 간섭과 차별을 당하지 않을 자유를 말하고, 적극적 자유는 자신의 의지에 따라 자신의 삶을 추구해 나아가는 자유를 의미한다. 민주적 자유는 여러 사람들이 함께 존재하는 경우, 대화와 토론을 통하여 규칙 또는 법을 정하고 이를 준수해 나아가는 것을 의미한다. 민주적 자유는 사람들간의 관계에 질서를 부여하는 성격을 가지고 있다. 셋째, 자유의 한계를 알아본다. 자유를 오해하는 사람들은 자신이 하고 싶은 대로, 타인의 간섭 없이 자신이 하고 싶은 대로 하는 것을 자유라고 생각하는 경향이 있다. 그러나 밀이 말하는 듯이 자유는 타인에게 해를 끼치지 않은 선까지 가능하다. 즉 타인 및 사회에 해를 끼치기 되면 자유를 제한될 수 있다.

#### 4) 자본주의 넘어서기

즉 바우만에 따르면 유동성을 낮고 있는 것은 이른바 생산성과 경쟁력을 제고하기 위한 것이며 이는 이윤 동기와 연결되어 있다. 탈근대사회에서 유동성은 궁극적으로 이윤을 창출하지만, 그 외 인간 조건, 그중에서 본 논문의 관심사인 시민성을 위협하고 있다.

그렇다면 시민교육은 이에 어떻게 대응해야 할까? 첫째, 이윤 동기를 향한 자본의 방향을 행복, 공동체 등과 같은 다른 가치로 전환할 필요가 있다. 즉 경제행위를 이윤이 아닌 다른 무엇, 예를 들면, 행복, 가족, 공동체 등을 위한 것이 되도록 할 필요가 있다. 이는 기존의 경제교육이 한계효용이론에 기반한 것과는 달리, 행복을 위한, 또는 공동체를 위한 경제교육이 되어야 함을 의미한다. 이러한 의미에서 쓰지 신이치의 『행복의 경제학』은 사고전환을 위한 하나의 단서가 된다. 그에 따르면 행복의 경제학의 토대를 이루는 것은 탈물질주의이다. 이는 물질주의로부터 벗어나는 것이 곧 쾌적한 삶이며 오히려 생활의 만족도와 충실도를 높인다는 실제 경험에서 나온 것이다(ツジ信一, 2009: 156). 그렇다면 과연 행복을 위한 경제학은 물질이 아니라면 무엇에 기반해야 할까? 이러한 물음에 저자는 진물질주의라고 답한다. 그에 따르면 진물질주의는 자연과 타자와 자기 자신이 양호한 관계를 유지할 때 행복이 실현된다고 보는 입장이다. 이제까지는 내가 그 물건이 마음에 들어 그것을 내 것으로 만들기만 하면 행복하다고 생각했지만 사실은 나와 물건과의 관계 속에 포함되어 있는 세 가지(자연, 사회, 나 자신)가 모두 잘 연결되어야만 진정으로 행복하다는 것이다(ツジ信一, 2009: 158). 그의 논의에 따르면 시민교육 측면에서 경제교육은 이윤과 효용을 그 자체 목적으로 하기보다는, 이를 나(영혼), 사회, 자연을 고려하고 연관짓는 방향에서, 진정한 삶의 행복을 위한 관점에서 재구성하여 가르쳐야 할 것으로 보인다(장원순, 2020: 11).

둘째, 자본의 흐름을 민주적 질서로 조절할 필요가 있다. 자본의 흐름을 민주적으로 조절할 필요가 있는 이유는 자본의 흐름이 인간의 삶, 공동체의 삶에 많은 영향을 미치게 되었기 때문이다. 즉 이제 자본의 흐름은 단지 경제만의 문제로 한정되지 않으며, 더 나아가 정치와 사회의 문제가 되었기 때문이다. 자본을 민주적 질서로 조절하기 위해서는 국가 수준에서 민주적 논의를 통하여 자본의 흐름을 조절하는 것과 더불어 초국적 민주질서를 통하여 초국적 자본의 흐름을 조절하는 것이 요구된다. 바우만은 후자를 위하여 두 가지를 제안한다. 하나는

국민국가보다 더 높은 수준의 민주적 제도와 국민을 넘어선 정체성이다. 그는 전자의 사례로는 유럽연합을, 후자의 사례로는 인간, 인류를 제시하고 있다(Bauman, 2011; 2013, 40-42). 그렇다면 시민교육에서 자본의 흐름을 민주적으로 조절하기 위해서는 어떻게 해야 할까? 무엇보다도 먼저 자본이 단지 경제만의 문제가 아니라 정치와 사회의 문제가 된 이유를 살펴보는 것이 중요하다. 두 번째는 교실에서 국가 수준에서 자본을 민주적으로 제어할 필요성과 방안을 논의할 필요가 있다. 셋째, 교실에서 초국적 수준에서 자본을 민주적으로 제어할 필요성과 방안을 모색할 필요가 있다. 이 중 후자를 위해서는 전 지구적인 민주적 정치 체도를 마련하고, 이를 움직이는 세계시민 및 인류 공동체 의식을 형성하기 위한 교육적 노력이 함께 요구된다(장원순, 2020: 11).

### 5) 이데올로기 분석과 비판: 사고와 능력주의 그리고 신자유주의

듀르겐이 말하듯이 사회는 안에도 있고 밖에도 있다. 즉 외적으로 존재하는 하나의 사회구조는 그에 상응하는 정신구조에 의해 유지되고 재생산된다. 탈근대사회에서 인간의 존엄성을 훼손하고 인간을 잉여 존재로 만드는 것과 관련된 이데올로기로는 사고력에 대한 강조와 능력주의 그리고 신자유주의가 있다.

먼저 사고기능은 지식정보사회와 포스트 포디즘 생산방식의 포디즘의 핵심이다. 즉 고차원적 사고에 의한 과학기술의 발달이 새로운 생산물의 창출을 가능하게 하는 핵심이 되고 있다. 이러한 의미에서 사고는 이윤을 낳는 도구가 되기 쉬운데, 이는 이미 그렇게 되고 있는 것으로 보인다. 그런데 사고의 본래적 의미가 그러한가? 사고의 본래적 의미를 추구할 때 우리는 생산력과 연계된 사고만을 강조하는 경향을 비판적으로 검토하고 이에 대한 대안을 제시할 수 있을 것이다.

능력주의는 능력과 업적에 따라 보상이 주어지는 것이 당연하고 정의롭다는 생각이다. 즉 수능 성적이 높은 학생이 더 좋은 대학에 가고, 더 많은 성과를 가져온 이가 더 많은 연봉을 받는 것은 당연하고, 공부를 못하는 학생이 다른 사람들이 선호하지 하지 않을 학과에 가고, 낮은 임금을 받는 것은 당연하다는 것이다. 하지만 이러한 능력주의가 가지고 있는 문제점을 무엇인가? 그것은 바로 학생의 성적과 능력이 오로지 그의 노력이 산물이라는 생각이다. 사실 학생의 성적과 능력은 많은 부분 유전과 사회경제적 배경에 영향을 받는다. 따라서 성적과 능력이 오로지 그의 업적이라고 보기는 어렵다. 그렇다면 이러한 성적이 능력이 유전과 사회경제적 배경의 영향을 받는 상황에서 어떻게 하는 것이 정의로운가? 우리는 교실에서 이에 대해 토론하고 대안을 마련해 볼 수 있다.

신자유주의는 자유가 창의와 효율을 창출한다고 믿는 사고 체계이다. 따라서 신자유주의는 정부의 간섭과 공공영역을 줄이고, 기존에 공공영역에서 생산, 분배하던 공공재들을 민영화라는 명목으로 시장의 논리에 따라 생산, 분배되도록 한다. 그리고 시장은 경쟁을 통하여 효율을 창출하며, 자유 속에서 일종의 자발적 질서가 형성된다고 이러한 신자유주의가 갖는 의미와 한계는 무엇인가? 우리는 이에 대해 교실에서 토론하고 대안을 마련해 볼 수 있다.

## 6) 인권에 기반한 공화국 만들어가기

앞에서 밝힌 바와 같이 악은 인간의 존엄성을 훼손하거나 인간성을 파괴하는 경향이 있다. 이러한 악에 대한 가장 직접적인 대응 방법은 아마도 인권교육을 강화하는 것일 것이다. 인권을 가르치기 위해서는 저학년에서는 인간 존엄성 개념, 즉 사람들을 소중하고 귀하게 대해야 하는 이유와 다양한 방법들을 가르치는 것이 바람직하다. 그리고 자유와 평등 그리고 연대의 정신을 가르치고 이후 자세한 권리들과 헌법 상의 기본권들을 가르치고, 이후에는 인권을 보장하는 사회체제과 인권의 책임에 대해 가르치는 것이 바람직해 보인다.

아렌트는 인권이 인간의 천성, 본성으로부터 도출되므로 대단히 추상적이고, 국민국가나 공동체가 약화 됨에 따라 인권보장이 잘 이루어지지 않는다고 지적한다. 그러므로 인권을 실효적으로 잘 유지하고 적용, 실천하기 위해서는 권리를 가진 권리가 요구된다고 주장한다. 그렇다면 그녀에게 권리를 가질 권리란 무엇을 의미하는가? 그녀는 권리를 가질 권리를 “그것은 어떤 사람이 그의 행위와 의견에 의해 평가를 받을 수 있는 하나의 구조 안에 살고 있다는 것을 의미한다.” 즉 이는 인권이 존중되는 공동체에 대한 권리를 의미한다. 이는 인권에 기반한 공화주의 체제라고 할 수 있다. 따라서 교실에서 인권에 기반한 공화국은 무엇을 의미하며, 이는 어떻게 가능한지 토론하고 이를 실천해 나갈 필요가 있다.

## V. 결론

2차 세계대전 당시, 전체주의 나치 정권은 수많은 사람들에게서 인간성의 요소를 제거하고 이들을 마치 쓰레기처럼 폐기하였다. 아렌트는 이러한 일을 절대악, 근본악이라고 불렀다. 아렌트는 그 악이 절대적이고 근본적이어서 인간의 이해 범위를 넘어서 있으며, 따라서 이해할 수도, 판단할 수도, 용서할 수도 없다고 말한다. 그리고 이러한 악을 가져온 정치체제로 전체주의를 제시한다.

전체주의는 총체적 지배, 인간에 대한 완전한 지배를 지향한다. 전체주의는 대중을 기반으로 하며, 이데올로기와 선전, 테러와 비밀경찰, 운동(movement)으로 구성된다. 바우만에 따르면 인간에게서 인간성을 요소를 제거하여 폐기하는 일들은 현대사회에도 존재한다. 즉 악은 현대성을 갖는다는 것이다. 그리고 바우만은 이를 가능하게 하는 요소들로 질서구축과 경제발전 그리고 지구화를 제시하고 있다.

우리가 현재 살아가는 사회는 탈근대사회이다. 바우만이 진단하고 있듯이 탈근대사회에서는 모든 것은 마치 액체처럼 유동하고 있다. 즉 모든 것은 쉽게 변화하며, 형태를 유지하기 힘들고 일시적이다. 우리가 살아가는 탈근대사회에서도 사람들은 여전히 잉여적 존재가 되고 이내 쓰레기처럼 버려지고 있다. 이러한 일이 발생하는 이유는 정치적으로는 해방이 과도하게 진척되었기 때문이며, 경제적으로는 포스트 포디즘과 같은 생산방식으로 이윤을 찾아 끝없이 움직이는 자본주의에 따른 것이다. 그리고 이러한 정치경제의 체제는 일종의 창의 및 융복합적 사고력에 대한 강조와 능력주의 그리고 신자유주의 이데올로기로 유지되고 있으며, 이러한 이데

올로기는 언론과 교육을 통하여 내면화되고 있다. 그리고 이러한 체제는 해방과 유동하는 자본주의에 의해 생산된 개인화된/약해진 연대의 대중들을 토대로 하고 있다.

본 논문은 이러한 요소들에 대응하기 위한 시민교육방안으로 1)정치사회체제 파악하기 2)우리는 왜 사회를 이해하기 어려운가? 3)해방의 문제 해결하기: 자유를 찾아서 4)자본주의 넘어 서기 5)이데올로기 분석과 비판: 사고와 능력주의 그리고 신자유주의 6)인권에 기반한 공화국 만들어가기를 제시하고 있다.

이러한 논의가 갖는 사회과교육적 함의를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 어느 사회에나 악은 존재하고 이를 가능하게 하는 기제들은 다르므로, 이를 파악할 수 있는 즉 인간성의 훼손을 가져오는 사회를 정치사회 구조적으로 파악하기 위한 능력의 교육이 필요하다. 둘째, 이를 위해서는 적절한 언어가 있어야 한다. 언어는 두 가지 기능을 한다. 하나는 폭로의 기능이고 또 다른 하나는 은폐의 기능이다. 사회과교육에서 우리가 가르치는 언어는 어떻게 작동하고 있는지에 대한 비판적인 검토가 요구된다. 셋째, 우리가 가르치는 사고기능은 일종의 이데올로기 기능을 가지고 있다. 따라서 사고교육이 권력과 자본에 기여하는 것이 아니라 민주시민양성에 적합하도록, 그리고 사고의 본래적 성격을 갖도록 노력해야 한다. 넷째, 사회과교육은 사회에 직접 대면하고 이에 응답해야 한다. 교과서 속의 사회는 해석된 사회이다. 교과서 속의 해석된 사회가 적합한지 알기 위해서도, 현실의 정치사회구조의 문제를 해결하기 위해서도 우리는 직접 우리가 살아가는 현실의 사회와 대화해야 한다. 한나 아렌트와 바우만이 그들의 저서를 통하여 보여주고 있는 것은 바로 이것, 즉 현실의 사회를 바라보고 이를 비판적으로 검토하고 이에 저항하는 것이었다. 우리, 사회과교육학자는 어떠한가?

## 참고문헌

- 김선욱(2015), *아모르 문디에서 레스 푸즐리카로*, 서울: 아포리아.
- 김선욱(2021), *한나 아렌트와 차 한잔*, 서울: 한길사.
- 이진우(2019), *한나 아렌트의 정치 강의*, 서울: 휴머니스트.
- 장원순(2019), *미투운동, 구조적 인권침해 그리고 인권교육*, *법과인권교육연구*, 12(1), 15-37.
- 장원순(2020), *탈근대사회에서 시민성의 곤경과 시민교육의 대응방안: 바우만의 탈근대사회에 대한 논의를 중심으로*, *사회과교육연구*, 27(1), 1-16.
- Arendt, Hanna.(1973). *The Origin of Totalitarianism*, Orlando: Harcourt Brace & Company.
- Arendt, Hanna.(1948). *The Origin of Totalitarianism*, 이진우, 박미애 역(2006), *전체주의 기원1*, 서울: 한길사.
- Arendt, Hanna.(1948). *The Origin of Totalitarianism*, 이진우, 박미애 역(2019), *전체주의 기원2*, 서울: 한길사.
- Bauman, Z.(1989), *Modernity and the Holocaust*, 정일준 역(2013), *현대성과 홀로코스트*, 서울: 도서출판 새물결.
- Bauman, Z.(2000), *Liquid Modernity*, 이일수 역(2005), *액체 근대*, 서울: 도서출판 강.
- Bauman, Z.(2003), *Wasted Lives : Modernity and its Outcasts*, 정일준 역(2008). *쓰레기가 되는 삶들*: 서울: 새물결.
- Bauman, Z.(2004), *Work, Consumerism and The Poor*, 이수영 역(2010), *새로운 빈곤: 노동, 소비주의 그리고 뉴푸어*: 서울: 천지인.
- Bauman, Z.(2011), *Collateral Damage: Social Inequalities in a Global Age*, 정일준 역(2013), *부수적 피해: 지구화시대의 사회불평등*, 서울: 민음사.
- Bauman, Z., & Donskis, L.(2013), *Moral Blindness: The Loss of Moral Sensitivity in Liquid Modernity*, 최호영 역(2015), *도덕적 불감증*, 서울: 책 읽는 수요일.
- Bernstein, Richard.(1996). *Hanna Arendt and Jewish Question*, 김선욱 역(2009). *한나 아렌트와 유대인 문제*, 서울: 아모르 문디.
- Donnelly, Jack.(1989). *Universal Human Rights in Theory and Practice*. Cornell University Press.
- Engle, Shirley H., Ochoa, Anna S.(1988). *Education for Democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies*. New York: Teacher's College Press, Columbia University.
- Rorty, Richard.(1999), *Philosophy and Social Hope*, London: Penguin Books.
- 辻信一(2008). *幸せて、なんだっけ「豊かさ」という幻想を超えて*, 장석준 역(2009). *행복의 경제학*, 서울: 서해문집.



## 사회적 배제 담론을 기반으로 한 『사회·문화』 교과서 사회계층과 불평등 단원 분석

송 재 완

대전노은고등학교

### I. 서론

기존 불평등, 빈곤 논의의 소득 중심적 접근으로는 현대 사회문제의 사회구조적 요인을 명확하게 인식하기 어렵다. 사회 문제는 한 영역에만 영향을 미치지 않으며, 정치·경제·사회·문화적 차원 간의 구조적 연결로 복잡한 불평등 문제를 야기한다. 얽힌 실타래 같은 불평등 문제를 해결하기 위해서는 다차원적인 접근이 필요하다. 이러한 특성을 가진 불평등 문제를 온전히 파악하기 위해 등장한 개념이 사회적 배제다. 사회적 배제는 정치·경제·사회·문화 등 다차원적인 영역에서 복합적인 결핍을 겪으며 사회적으로 소외되는 과정이라 할 수 있다. 사회적 배제는 다양한 차원의 불평등과 빈곤 문제를 병렬적으로 분리하여 이해하지 않고 여러 영역을 종합적으로 고려하고 불평등의 원인·양상·해결방안까지 살펴보기 때문에 복잡한 현실 사회를 분석하는 데에 유용하다.

사회 불평등 논의의 소득 중심적 접근에서 다차원적인 접근으로의 변화는 학교 교육에도 반영하여야 한다. 현실에 적합한 지식을 바탕으로 학습 내용을 구성하여야 학생들이 다양한 사회 현상을 종합적으로 이해할 수 있고, 사회 불평등 문제를 보다 비판적으로 분석할 수 있으며, 합리적인 해결책을 도출해낼 수 있다. 그리고 복잡한 사회 불평등 현상은 어느 하나의 관점이나 연구 방법만으로는 온전히 설명하기 곤란하다. 특정 관점에서만 사회 불평등 현상을 설명하면 현상의 단편적인 측면에만 매몰될 수 있다. 따라서 사회과교육이 다양한 관점으로 사회 불평등 현상을 바라보고 있는지를 확인하여야 한다.

사회과교육에서 사회 불평등 현상을 비중 있게 다루는 과목은 『사회·문화』이다. 『사회·문화』 과목의 교과서가 다차원적으로 변화한 불평등을 제대로 반영하고 있는지, 다양한 관점에서 불평등 현상을 설명하고 있는지를 분석할 필요가 있다. 이를 분석하기 위해서는 불평등에 대한 내용 요소 전체를 포괄할 수 있는 잣대가 필요하다. 본 연구에서는 사회적 배제 담론을 불평등 관련 내용 요소를 평가할 잣대로 활용하고자 한다. 사회 불평등 현상에 대해 다차원적으로 접근하는 사회적 배제 담론은 불평등의 발생 원인과 양상, 그에 대한 해결방안을 종합적으로 고려하므로 『사회·문화』 교과서의 불평등 현상에 대한 전반적인 내용 요소

를 분석하는 데에 적합하다고 할 수 있다.

또한 문화적 내재성을 지닌 사회적 배제는 추구하는 정치철학적 배경에 따라 다르게 인식되기 때문에 국가별, 시기별로 다양한 담론이 존재한다. 담론에 따라 사회 구조를 다르게 받아들이고 불평등 현상에 대한 문제의식 및 문제 해결에 대한 방향성도 상이하다. 사회적 배제 담론은 다양한 관점에서 불평등 현상을 인식하므로 불평등 현상의 다각적인 면을 파악하는 데에 유리하다고 할 수 있다. 따라서 사회적 배제 담론은 『사회·문화』 교과서의 내용 구조가 어떤 관점에 따라 구성되어 있는지를 드러내는 데에 적합하다고 할 수 있다. 불평등 현상 관련 내용의 구조가 특정 담론과만 유사성을 지니는지, 다양한 담론들이 조화롭게 연결되는지를 확인하고, 그에 대한 개선점을 논의할 수 있다.

## Ⅱ. 사회적 배제 담론에 대한 이론적 논의

### 1. 사회적 배제 개념

사회적 배제는 일차원적인 물질적 결핍뿐만 아니라 정치, 경제, 사회, 문화 등의 다양한 차원에서 발생하는 박탈과 차별에 대해 주목한다. 다양한 차원의 결핍을 겪는 과정에서 주류 질서로부터 분리되는 메커니즘을 개념화한 것이다. 1974년 시라크 정부의 사회부 장관이었던 René Lenoir는 사회보험 제도에서 배제된 사람들을 지칭하기 위해 사회적 배제라는 개념을 사용하였다(Silver, 1994). 그는 사회적 배제를 개인 문제가 아닌 사회적 문제로 파악하고자 하였고, 이를 예방적 차원에서 해결하여야 한다고 보았다(심창학, 2001). 이후 사회적 배제는 장기 실업자, 장애인, 일탈청소년, 한부모가정 등이 겪는 사회와의 단절 과정을 포함하는 개념으로 확장되었다. 프랑스 맥락에서 사회적 배제는 경제적 차원의 빈곤 문제만이 아니라 다양한 차별과 불평등으로 이뤄지는 사회적 고립이라 할 수 있다.

공화주의 혁명의 역사적 경험을 가진 프랑스는 시민권을 바탕으로 사회통합(Social cohesion)을 강조하기 때문에 사회적 배제로 인한 개인과 사회의 관계 악화를 매우 중요한 사회적 문제로 여겼다. 프랑스적 맥락의 사회적 배제는 사회적 연대의 해체라는 관점으로 접근할 수 있으며, 기존의 제도로 보호하지 못한 사회적 약자에 대한 사회적 책임을 강조한다(강신욱 외, 2005).

프랑스적 맥락은 뒤르켐의 관점이 반영된 것이라 할 수 있다. 뒤르켐에 따르면 사회적 질서는 개인이나 집단 또는 계급 이해에 기초하기보다는 외부적·도덕적·규범적 질서라 할 수 있다. 개인에 외재하며 제약하는 객관적 질서는 개인들을 결속시키는 연대의식을 통해 이뤄진다고 보았다. 뒤르켐은 분업이 발달한 현대 사회에서는 상호 의존 관계를 바탕으로 형성되는 유기적 연대로 사회통합을 이룰 수 있다고 설명하였다(정태석 외, 2018). 이러한 관점에서 사회적 배제는 사회적 가치의 상실과 사회 구조의 훼손으로 사회 전체를 위협할 수 있는 것이다(Silver, 1994).

이후 다른 유럽 국가들도 사회적 배제에 대한 문제의식을 지니며 1989년 유럽사회헌장, 1997년 암스테르담조약에서 공식적으로 사용하였다. 유럽연합은 현재까지 사회적 배제 감소를

주요 목표로 삼고 있다(European commission, 2021). 하지만 다른 나라에서는 사회적 배제 개념을 프랑스와는 다르게 활용하였다. 사회적 배제를 하나의 기준에 따라 개념 정의를 내릴 수 없는 이유는 사회적 배제의 문제의식이 지향하는 바가 다차원적이고 동태적인 인식이기 때문이라 할 수 있다. 즉, 복잡해져가는 사회 구조 속 사회 문제들은 국가별로, 시기별로 다르게 나타나므로 일차원적인 개념으로는 해결할 수 없는 것이다.

## 2. 사회적 배제 담론의 유형과 특징

사회적 배제 개념은 다차원적이고 동태적인 사회 현상을 인식하고자 등장하였다. 그렇기 때문에 상이한 사회 구조에서의 사회적 배제는 다른 양상을 보일 수 있고, 사회적 배제를 받아들이는 인식 또한 다양할 수밖에 없다. Silver(1994)와 Levitas(2006)는 사회적 배제를 보다 명확하게 이해하고자 정치철학에 따라 사회적 배제 담론을 유형화하였다. 먼저 Silver(1994)는 시민권을 권리의 한 형태로만 정의하지 않고, 윤리적·문화적 가치를 반영한 다른 사람들과의 관계로 정의 내려야 한다고 설명하였다. 그러한 논리로 시민권은 개인주의와 사회적 연대가 조화를 이루도록 한다. Silver는 시민권이 온전히 실현되지 못할 때 다양한 배제의 문제가 발생하게 된다고 보았다. 그리고 사회 통합과 시민권에 대한 서로 다른 해석을 기초로 연대, 분화, 독점의 3가지 사회적 배제 패러다임으로 구분하고 있다.

먼저 연대 패러다임의 정치철학적 바탕은 프랑스 공화주의다. 공화주의에 따른 사회 질서는 계급 이해에 기초하기보다는 규범적 질서로 인식된다. 이러한 규범적 질서는 사회적 연대를 바탕으로 유지·결속된다. 그와 반대로 집단적인 가치가 무너지거나 개인과 사회 사이의 사회적 유대가 파괴되었을 때 사회적 배제가 발생한다고 보았다. 그렇기 때문에 연대 패러다임에서의 배제는 경제적 차원보다는 문화적·도덕적·사회적 유대와 관련된다. 연대 패러다임은 분화, 독점 패러다임에 비해 사회적 배제의 정의를 보다 넓게 이해하고자 한다.

무너진 사회적 연대를 견고하게 유지하기 위해서 배제된 집단의 사회적 통합을 도울 국가의 의무를 중요시하였고, 시민권은 시민의 권리뿐만 아니라 도덕적 의무 역시 강조하였다. 즉, 국가가 배제된 사람들에게 소득을 보장해주고 정책을 통해 사회에 다시 합류하도록 도와주는 사회적 지원에 대한 권리도 있지만, 그 대가로 배제된 사람들이 직업훈련, 능력 개발, 지역사회 활동, 사회적 관계 향상 등의 사회 활동을 하여야 하는 도덕적 의무가 있다. 즉, 배제된 사람들은 사회적 지원에 대한 권리와 도덕적 의무 사이에 균형을 유지하여야 한다. 그리고 연대 패러다임은 사회적 지원 차원에서의 지역사회 활동 및 사회적 관계 향상 등의 사회활동을 통해 경제적 기능뿐만 아니라 사회적 기능까지 고려한다는 것을 알 수 있다.

분화 패러다임은 자유주의 사상에 기초한 국가(영국, 미국 등)의 사회적 배제에 대해 설명한다. 자유주의에 따른 사회 질서는 자율적인 개인 간의 자발적 교환 네트워크라 할 수 있다. 문화적·정치적 다원주의 사회 구조는 독자적인 개별 영역들로 구성되어 있으며, 각 영역들은 교환과 상호 의존을 통해 연결된다. 또한, 자유주의적 시민권은 권리와 의무의 사회계약적 교환과 사회생활의 영역 간 분리를 강조한다.

이러한 사회에서 사회적 배제는 사회적 교환에 대한 개인의 자유로운 참여를 방해하거나 특정 영역에 불합리한 규칙이 적용될 때 나타난다. 그렇기 때문에 사회적 배제도 집단 간 차별 금지와 영역 간 자유로운 진입과 이탈 보장 등을 통해 해결할 수 있다. 구체적인 해결책으로 시장에 대한 규제 완화와 노동시장 유연화를 통한 일자리 창출을 언급하고 있다.

그리고 분화 패러다임은 자유주의적 정치 철학으로 인해 국가 개입을 최소화하여야 시장경제가 원활히 작동한다고 설명한다. 이에 따라 정부의 높은 소득 보장은 비판하고 사회 보험은 긍정적으로 평가한다. 즉 높은 소득 보장은 복지에 대한 장기적인 의존을 초래하며 자산 조사로 인해 수혜자를 낙인찍으므로 옳지 않다고 평가하며, 사회 보험은 사회에 기여한 노동을 기반으로 급여를 보장하는 것이므로 인정한다. 이러한 방향성에 따라 국가의 복지 지출은 축소될 수 있다.

독점 패러다임은 정치철학적 바탕은 사회민주주의이다. 사회민주주의에 기반한 사회 질서는 위계적인 권력관계를 통해 이뤄지는 것으로 간주한다. 사회적 배제는 계급과 지위, 정치권력의 상호작용에서 발생하고, 권력을 지닌 사람들의 이익에 기여한다. 즉, 권력으로 타 집단을 분리시켜 외부자로 만들고, 이를 바탕으로 사회 불평등을 지속시킨다. 그렇기 때문에 모든 형태의 배제는 필연적으로 불평등을 수반하고 있다고 본다.

독점 패러다임은 이를 극복하기 위해 집단 독점의 기저에 깔린 불평등한 권력을 제거하지 않더라도 배제된 집단(외부자)의 포괄적 시민권과 공동체에 대한 참여 확대를 통해 완화될 수 있다고 본다. 공민권, 정치적 권리, 사회적 권리의 점진적인 확장을 통해 시민들의 동등한 지위와 그 지위에 부여되는 동등한 권리와 의무를 부여할 수 있다. 이 논의는 보편주의적 복지국가의 확장을 정당화하며 탈상품화, 계급 타협, 물질적 재분배의 평등주의 정책을 지지하는 기반이 된다. 이처럼 독점 패러다임은 불평등을 배제의 개념으로 통합하는 것을 강조하며, 사회적 배제를 시민권을 통해 해결해나갈 수 있음을 설명하고 있다. Silver가 제시한 연대, 분화, 독점 패러다임 논의를 정리하면 <표 1>과 같다.

표 1. Silver의 사회적 배제 담론

구분	연대 패러다임	분화 패러다임	독점 패러다임
사회 질서	규범적 질서	자율적 개인 간의 자발적 교환 네트워크	위계적인 권력관계
통합의 원천	사회적·도덕적 통합	교환	시민권
사회적 배제 원인	사회적 유대 파괴	개인의 자유로운 참여 방해 및 불합리한 규칙 적용	불평등한 권력 관계로 인한 집단 독점
사회적 배제 대응	시민의 권리와 도덕적 의무 간 균형	시장 규제 완화와 노동시장 유연화, 소득 보장 축소	포괄적 시민권의 점진적 확장 및 공동체 참여 확대
이데올로기	프랑스 공화주의	자유주의	사회민주주의
기본 사상가	루소, 뒤르켐	로크, 매디슨, 공리주의자들	마르크스, 베버, 마샬
대표적 이론가	푸코, 씨베라, 더글라스, 미드 등	다원주의, 시카고 학파, 머레이 등	룸, 타운센드, 발리바, 실버맨

출처: Silver(1994: 540)를 연구자가 재구성함.

Levitas(2006)는 사회적 배제의 3가지 유형으로 사회통합주의 담론, 도덕적 하위계층 담론, 재분배주의 담론을 제시하고 있다. Levitas는 사회통합주의 담론을 유럽연합이 바라보는 사회적 배제 담론으로 설명하고 있다. Silver가 연대 패러다임의 관점에서 도덕적 사회 통합을 강조한 것과 달리 유럽연합은 연대라는 용어를 사회적 참여로부터 배제 극복이라는 넓은 의미보다 유급노동으로부터의 배제 극복이라는 의미로 간주하였고, 유급노동의 통합적 기능을 주목하였다. 그렇기 때문에 이들의 관점에서 사회적 배제는 실업 또는 비경제활동이며, 연대는 유급노동이다. 즉, 연대는 재분배가 아닌 사회 복지 비용을 축소시키기 위한 수단으로써 활용되는 용어라 할 수 있다.

이러한 사회통합주의 담론은 유급노동 자체에만 주목하다보니 분절된 노동시장 내의 저임금 노동을 문제로 인식하지 못하며, 시장 밖에서 이뤄지는 아동·노인에 대한 돌봄과 같은 비경제 활동을 무시하게 된다. 따라서 유급노동을 통한 사회 통합을 주목하는 사회통합주의 담론은 사회를 경제 영역으로, 경제활동을 시장 내에서의 활동으로 축소시키는 한계를 내포하고 있다.

도덕적 하층계급 담론은 1980년대 신자유주의와 함께 등장한 신보수주의적 관점에서 사회적 배제를 설명하고 있다. 신보수주의는 사회질서, 가족, 민족, 도덕 등에 관심을 두는 이데올로기로서, 사회복지 제도가 의존 문화를 키운다며 사회적 시민권을 지속적으로 공격한다. 즉 복지 지출은 게으름과 범죄, 노동 윤리 잠식 등을 특징으로 하는 빈곤 문화를 발생시킨다는 것이다. 이러한 관점은 빈곤을 구조적으로 분석하는 관점에서 빈곤층 자체의 도덕적·문화적 특성과 행태에 대한 관심으로 옮기며, 도덕적 하층계급과 복지 의존층 개념을 제시하였다.

도덕적 하층계급 담론은 복지 의존성을 질병으로 비유하며, 주류 문화의 핵심인 직업 및 가족 윤리를 거부함으로써 이웃의 삶에 악영향을 주는 문화라 하였다. 특히 Murray(1994)는 사회복지 제도가 편모의 자녀 양육을 용이하게 하고, 편모의 결혼 압력을 제거함으로써 하층계급을 지속시킨다고 분석하였다. 이에 따라 편모와 자녀에 대한 경제적 지원을 줄여야 한다고 제안하였다. 이 담론은 자녀 양육에 필요한 돌봄 노동과 같은 부분노동<sup>1)</sup>을 노동으로서 인정하지 않는 것이다. 그리고 빈곤을 개인의 책임으로 돌리고 있는 이러한 관점은 시민권의 확장이 아니라 축소 또는 제거를 논하는 것이다. 결과적으로 사회복지 급여의 축소 또는 조건부 급여의 제공을 통해 복지 의존문화를 해소하여야 한다고 본다.

유럽 전통적 좌파의 흐름에서 사회적 배제를 바라보는 재분배주의 담론은 Townsend의 논의를 바탕으로 한다. Townsend는 빈곤을 사회 참여와 사회적 관계의 유지가 불가능한 상대라 분석하며 사회적 배제의 원인으로 보았다. 빈곤 문제를 감소시키려면 복지 급여 수준을 높여야 한다고 설명한다. 급여 체계와 공공 서비스만으로는 부족하며 소득 격차 축소, 노동불능 집단의 최저소득, 조건부 참여 소득을 통한 부분노동에 대한 가치 인정 등의 재분배 정책을 주장하였다. 도덕적 하층계급, 사회통합주의 담론과 다르게 부분 노동의 가치를 인정하였다.

재분배주의 담론은 사회적 배제를 정치·경제·사회·문화 체계로부터 완전한 또는 부분적 퇴출이라는 역동적 과정으로 설명한다. 사회적 배제의 대립되는 개념으로 경제적 시민권뿐만

1) 여기서 부분노동은 시장 밖에서 이뤄지는 비경제 활동이라 간주되나, 실질적으로 자본주의 체제의 유지를 위한 필수 노동이라 할 수 있다. 대표적인 예로는 아동·노인에 대한 돌봄 노동, 가사노동 등이 있다. 사회통합주의 담론은 유급노동을 강조하다보니 부분노동에 관심이 없고, 도덕 하층계급 담론은 부분노동 자체를 인정하지 않는다.

아니라 정치적·사회적·문화적 시민권을 강조하며, 물질적 불평등에서 전반적인 불평등으로 논의를 확장시킨다. 이렇게 불평등이 생산되는 과정에 주목하며, 불평등의 급진적인 감소와 자원과 권력의 재분배를 통해 사회적 배제를 해소하고자 한다. Levitas가 제시한 사회 통합주의, 도덕적 하층계급, 재분배주의 담론 논의를 정리하면 <표 2>와 같다.

Silver와 Levitas의 사회적 배제 담론은 각각 정치철학적 관점에 따라 3가지로 분류된다. Silver는 자유주의, 프랑스식 공화주의, 사회민주주의에 따라, Levitas는 자유주의, 유럽의 신중도좌파, 사회민주주의에 따라 담론을 구성하였다. 두 분류 기준을 비교해보면 분화 패러다임과 도덕적 하층계급 담론이 자유주의라는 정치 철학을, 독점 패러다임과 재분배주의 담론이 사회민주주의라는 정치 철학을 공통적으로 기초하고 있으며, 연대 패러다임과 사회통합주의 담론은 각각 프랑스식 공화주의, 유럽의 신중도좌파의 정치철학을 기반으로 하고 있음을 파악할 수 있다. 여기서 유의해야 할 점은 각 분류 방식이 하나의 이념형(ideal type)이라는 것이다. 그렇기 때문에 특정 국가의 제도는 하나의 사회적 배제 담론만으로 구성되지 않는다. 실제 제도는 여러 담론의 갈등과 합의의 과정을 통해 섞이며 구현된다(Silver, 1994).

Silver와 Levitas의 사회적 배제 담론은 각각 정치철학적 관점에 따라 3가지로 분류된다. 분화 패러다임과 도덕적 하층계급 담론이 자유주의라는 정치 철학을, 독점 패러다임과 재분배주의 담론이 사회민주주의라는 정치 철학을 공통적으로 기초하고 있으며, 연대 패러다임과 사회통합주의 담론은 각각 프랑스식 공화주의, 유럽의 신중도좌파의 정치 철학을 바탕으로 구성된다. 따라서 두 학자의 담론을 <표 3>과 같이 정치철학에 따라 4가지로 유형화할 수 있다.

각 사회적 배제 담론은 사회적 배제의 원인과 대응 방안을 다르게 설명하고 있으며, 담론별 관심 영역이 상이하다. 이러한 관점들을 활용하여 『사회·문화』 교과서의 4단원 사회 계층과 불평등 단원의 내용 구조를 분석하고자 한다. 본 연구에서는 분화 패러다임과 도덕적 하층 계급 담론은 사회구조적 특징보다는 개인의 행태에 주목하므로 ‘행태 담론’으로, 사회통합주의 담론은 경제활동 참여의 통합적 기능에 주목하므로 ‘경제활동 담론’으로, 연대 패러다임은 사회적·도덕적 연대를 강조하므로 ‘연대 담론’으로, 독점 패러다임과 재분배주의 담론은 불평등한 권력 관계에 주목하므로 ‘권력 담론’으로 명명하고 그에 따라 분석하고자 한다.

표 2. Levitas의 사회적 배제 담론

구분	도덕적 하층계급 담론	사회통합주의 담론	재분배주의 담론
정치 철학	자유주의	유럽의 신중도좌파 영국 신노동당	사회민주주의
사회적 배제 원인	복지 의존적인 빈곤층의 도덕적·문화적 행태	실업 또는 비경제활동	빈곤이 주요 원인, 불평등 수반
통합의 원천	직업 및 가족 윤리 함양	유급노동의 통합적 기능 주목	경제·정치·사회·문화적 시민권 확장
사회적 배제 대응	복지 지출 감소로 복지의존 문화 완화	유급노동 참여	불평등 축소와 자원·권력 재분배
관심 영역	도덕·문화 영역	경제 영역	정치·경제·사회·문화 영역

출처: Levitas(2006)를 연구자가 재구성함.

표 3. 사회적 배제 담론 분류

분석 관점		행태 담론	경제활동 담론	연대 담론	권력 담론
사회적 배제 담론	Silver	분화 패러다임		연대 패러다임	독점 패러다임
	Levitas	도덕적 하층계급 담론	사회통합주의 담론		재분배주의 담론
정치 철학		자유주의	유럽의 신중도좌파 영국 신노동당	프랑스식 공화주의	사회민주주의
사회적 배제 원인		빈곤층의 복지의존문화 행태	실업 또는 비경제활동	문화·도덕적 연대 붕괴	불평등한 권력 관계
사회적 배제 대응 방식		복지 지출 감소로 복지의존문화 완화	유급노동 참여	시민의 권리와 도덕적 의무 간 균형	시민권 확장으로 불평등 감소
접근 방식		개인의 특성과 행태에 주목	경제 영역, 시장 내에서의 경제활동에 주목	사회적 배제의 범위를 보다 폭넓게 해석	전반적인 불평등 (정치·경제·사회·문화)

### Ⅲ. 분석 대상 및 분석 방법

#### 1. 분석 대상

본 연구는 2015 개정 사회과 교육과정 『사회·문화』 교과서 5종을 분석 대상으로 삼고, 사회 불평등 현상을 담은 4단원 사회 계층과 불평등의 전반적인 구조를 분석하고자 한다(표 4). 사회 계층과 불평등 단원은 사회 불평등 현상, 사회 계층 구조와 사회 이동, 사회 불평등 현상의 다양한 양상, 사회복지와 복지제도 등 4개의 영역으로 구성된다. 사회 계층과 불평등 단원의 전체 구조는 사회 불평등 현상의 의미가 무엇인지, 사회 불평등 현상의 종류는 어떤 것이 있는지, 사회 불평등 문제의 원인이 무엇인지, 그에 대해 어떻게 대응할 것인지로 구성되어 있다. 따라서 사회 계층과 불평등 단원의 전체 내용 요소를 첫째 사회 불평등 현상의 개념 및 양상, 둘째 사회 불평등 현상의 원인과 대응 방안으로 재분류할 수 있다.

표 4. 분석 대상 교과서

기호	저자	출판연도	출판사	단원	해당 페이지
A	김영순 외 4인	2018	교학사	IV. 사회 계층과 불평등	128-165(38쪽)
B	손영찬 외 4인	2018	미래엔		130-169(40쪽)
C	신형민 외 4인	2018	비상교육		124-161(38쪽)
D	서범석 외 5인	2018	지학사		130-169(40쪽)
E	구정화 외 4인	2018	천재교육		128-165(38쪽)

## 2. 연구 목적과 연구 문제

본 연구 목적은 2015 개정 교육과정 『사회·문화』 교과서의 사회 불평등 내용을 사회적 배제 담론에 기반하여 분석하는 것이다. 관점에 따라 불평등 개념, 양상, 불평등 문제의 원인, 해결방안 등을 다르게 인식하는 사회적 배제 담론을 통해 기존 교과서가 어떤 관점으로 사회 불평등 내용을 제시하고 있는지를 파악하고자 한다. 이를 통해 교과서가 불평등의 변화를 어떻게 반영하고 있는지, 교과서의 전반적인 구조가 일관성이 있는지, 다양한 관점으로 균형 있게 서술하고 있는지, 특정 관점으로만 설명하고 있지는 않은지, 불평등의 구조적 연결성을 고려하고 있는지 등을 파악하고자 한다. 『사회·문화』의 교과서에서의 불평등 내용 요소가 불평등 개념, 사회 계층 구조와 사회 이동, 사회적 소수자, 성 불평등, 빈곤, 사회복지와 복지제도 등으로 구성된 것을 고려하여 상기의 연구 목적을 달성하기 위해 연구 문제를 설정하였다(표 5).

표 5. 연구 문제

연구문제	
1. 사회 불평등 현상(불평등 개념, 계층구조와 사회이동, 다양한 불평등 양상)을 어떻게 설명하고 있는가?	
1-1. 사회 불평등 현상을 다차원적으로 설명하고 있는가?	
1-2. 사회 불평등 현상을 어떤 관점에서 설명하고 있는가?	
2. 사회 불평등 현상의 원인과 대응방안을 어떻게 설명하고 있는가?	
2-1. 사회적 소수자 차별 문제, 성 불평등, 빈곤 문제의 원인과 대응방안을 어떤 관점에서 설명하고 있는가?	
2-2. 사회복지의 의미와 역할, 복지제도를 어떤 관점에서 설명하고 있는가?	
3. 불평등 간의 구조적 연결성을 어떻게 설명하고 있는가?	

표 6. 첫 번째 연구문제와 분석 틀

연구문제		분석 기준	
1. 사회 불평등 현상(불평등 개념, 계층구조와 사회이동, 불평등 양상)을 어떻게 설명하고 있는가?			
1-1. 사회 불평등 현상을 다차원적으로 설명하고 있는가?			
1-2. 사회 불평등 현상을 어떤 관점에서 설명하고 있는가?			
연구문제	분석 관점	분석 기준	
1-1	행태 담론	개인의 문화적·도덕적 자율성 및 행태에 초점	
	경제활동 담론	경제적 차원, 경제활동 참여를 중시	
	연대 담론	경제뿐 아니라 사회·문화·도덕적 연대 약화에 초점	
1-2	권력 담론	경제뿐 아니라 정치·사회·문화 등의 전반적인 불평등 강조	
	행태 담론	해당 사회 영역에 불합리한 규칙이 적용 또는 직업 및 가족 윤리를 거부한 개인의 특성 및 행태에 초점	
	경제활동 담론	경제적 차원 중시, 노동자 간 불평등에 무관심	
	연대 담론	사회적 연대를 기반으로 한 규범적 질서 약화	
	권력 담론	권력 관계가 다른 불평등에 영향을 미치며, 물질적 불평등을 포함한 정치·경제·사회·문화 등의 전반적인 불평등 강조	

본 연구는 연구 문제를 다루기 위해 II장에서 살펴본 사회적 배제 담론을 바탕으로 분석틀을 구성하였다. 첫 번째 연구 문제는 사회 불평등 현상을 어떻게 설명하고 있는가이다(표 6). 교과서가 다양한 차원의 불평등을 다루고 있는지, 사회 불평등 개념과 다양한 양상들을 사회적 배제 담론 중 어떤 관점에서 설명하고 있는지를 분석하고자 한다. 두 번째 연구 문제는 사회 불평등 현상의 원인과 대응방안을 어떻게 설명하고 있는가이다(표 7). 구체적으로는 사회적 소수자 차별 문제, 성 불평등, 빈곤 문제의 원인 및 대응방안과 사회복지의 의미 및 역할, 복지제도를 사회적 배제 담론 중 어떤 관점에서 설명하고 있는지를 분석하고자 한다. 세 번째 연구 문제는 불평등 간의 구조적 연결성을 어떻게 설명하고 있는가이다(표 8). 각 교과서가 여러 불평등이 중첩되는 과정을 제시하고 있는지, 제시하고 있다면 어떤 관점으로 설명하고 있는지를 파악하고자 한다.

표 7. 두 번째 연구문제와 분석 틀

연구문제			
2. 사회 불평등 현상의 원인과 대응방안을 어떻게 설명하고 있는가?			
2-1. 사회적 소수자 차별 문제, 성 불평등, 빈곤 문제의 원인과 대응방안을 어떤 관점에서 설명하고 있는가?			
2-2. 사회복지의 의미와 역할, 복지제도를 어떤 관점에서 설명하고 있는가?			
연구문제	분석 관점	분석 기준	
2-1	행태 담론	원인	빈곤층의 복지 의존 문화 특성과 행태에 주목
		대응방안	복지 지출 감소 또는 조건부 급여로 복지 의존 문화 완화
	경제활동 담론	원인	실업 또는 비경제활동
		대응방안	유급노동의 통합적 기능 강조
	연대 담론	원인	문화적·도덕적·사회적 연대 붕괴
		대응방안	시민의 권리와 도덕적 의무 간 균형을 강조
	권력 담론	원인	불평등한 권력 관계로 인해 불평등이 발생·지속
		대응방안	재분배 정책 강화, 포괄적 시민권 확장
2-2	행태 담론	소득보장제도 축소를 통한 복지지출 감소	
	경제활동 담론	사회적 연대로서의 유급노동을 사회복지비용의 축소를 위한 수단으로써 활용	
	연대 담론	배제된 집단의 사회적 통합을 위한 국가의 의무 및 시민의 도덕적 의무 강조	
	권력 담론	탈상품화, 계급타협, 물질적 재분배의 평등주의 정책 등의 보편주의적 복지국가의 확장	

표 8. 세 번째 연구문제와 분석 틀

연구문제			
3. 불평등 간의 구조적 연결성을 어떻게 설명하고 있는가?			
연구문제	분석 관점	분석 기준	
3	행태 담론	해당 사회 영역에 불합리한 규칙이 적용 또는 직업 및 가족 윤리를 거부한 개인의 특성 및 행태에 초점	
		실업 또는 비경제활동으로 인한 불평등 악화	
	연대 담론	문화적·도덕적·사회적 연대 붕괴로 인한 규범적 질서 악화	
	권력 담론	권력 집단이 타 집단을 외부자로 분리시키는 과정에서 정치·경제·사회·문화 등의 전반적인 불평등 심화	

#### IV. 「사회·문화」 교과서 사회 계층과 불평등 단원 분석 결과

##### 1. 사회 불평등 개념 및 양상 분석

###### 1) 노동 소득 중심의 경제적 자원 강조

불평등 개념과 양상은 전반적으로 경제적 차원의 불평등을 중심으로 구성하였다. 먼저 5종 교과서는 사회적 희소가치의 차등 분배와 서열화를 바탕으로 사회 불평등의 의미를 서술하였다(표 9). 이는 경제적 자원뿐 아니라 다른 영역의 희소가치를 포함하고, 집단 간 관계가 아닌 서열로 표현하였으므로 계층 개념으로 불평등 현상의 의미를 서술하였다고 분석할 수 있다. 그런데 교과서에서 살펴볼 수 있는 사회 계층의 구분 기준은 <표 10>과 같이 소득 및 직업과 같은 경제사회적 지위를 기반으로 되어 있어, 경제적 차원에 보다 비중을 두었다고 추론할 수 있다. 또한, 본문에 다양한 영역의 불평등이 존재한다고 설명하고 있으나 5종 교과서의 학습 자료에서 공통적으로 제시되는 불평등의 영역은 경제적, 정치적 불평등 정도이며 경제적 불평등을 가장 많이 제시하였다. 그 외는 교과서 B와 E에서 제시한 건강 불평등 사례가 있고 다른 사회 불평등에 대한 사례는 삽화 정도로만 제시하고 있다(김영순 외, 2018, 130-134; 손영찬 외, 2018, 130-133; 신형민 외, 2018, 126-128; 서범석 외, 2018, 132-134; 구경화 외, 2018, 130-132).<sup>2)</sup>

5종 교과서는 사회적 자원의 분배 차이를 기능론적 관점과 갈등론적 관점으로 설명하며 두 관점에 대한 균형적 시각의 필요성을 서술하였다. 교과서에 서술된 기능론적 관점은 사회 유지에 기여하는 직업의 역할 수행을 강조하며, 개인의 능력과 노력에 따라 보상받아야 한다고 본다. 이는 시장경제에 기여하는 노동활동을 강조하고, 불평등 원인으로 빈곤층의 개인 특성에 주목하는 행태 담론의 논리와 유사하다고 할 수 있다. 그리고 갈등론적 관점은 권력 담론과 연결

표 9. 사회 불평등 현상의 의미

교과서	본문 내용
A	사회 구성원 간에 사회적 희소가치의 소유 정도나 접근 기회에 차이가 나타나는 현상(p.130)
B	사회적 자원이 불평등하게 분배되어 개인과 집단이 서열화되어 있는 현상(p.132)
C	사회적 자원이 차등적으로 분배되어 개인이나 집단의 위치가 서열화되어 있는 현상(p.127)
D	사회 구성원 간에 사회적 희소가치의 소유 정도나 접근 기회에 차이가 나타나는 현상(p.133)
E	부, 권력, 명예 등의 사회적 자원이 차등적으로 분배되어 개인 및 집단이 서열화하는 현상(p.131)

표 10. 사회 계층 구분 기준

교과서	사회 계층 구분 기준
A	재산, 소득, 직업, 학력(p.136)
B	소득(p.142)
C	경제적 부, 권력, 사회적 위신(p.134)
D	소득, 교육(p.147)
E	재산, 소득, 직업, 교육(p.139)

2) 교과서 A는 다른 교과서와는 달리 정보 불평등에 대해 추가로 설명하고 있으며, 정보 불평등에 대한 허버트 실러의 주장을 학습 자료로 제시함으로써 정보 사회 불평등의 현실을 이해할 수 있도록 하였다(김영순 외, 2018, 133, 143).

될 수 있다. 갈등론적 관점과 권력 담론은 모두 기득권층의 권력으로 인해 불평등한 사회구조가 강제적으로 재생산된다고 보는 점에서 유사한 관점이라 할 수 있다(김영순 외, 2018, 132-133; 손영찬 외, 2018, 134-135; 신형민 외, 2018, 130-131; 서범석 외, 2018, 136-137; 구정화 외, 2018, 133).

행태 담론은 개인의 도덕적·문화적 특성과 행태를 강조하고, 권력 담론은 경제적 차원뿐 아니라 정치·사회·문화 차원에서의 불평등도 주목하지만, 교과서의 각 관점에 대한 사례는 노동 소득 불평등을 중심으로 제시되어 있어 다차원적인 불평등에 온전한 이해를 이끌어내지 못한다. <표 11>과 같이 5종 교과서 모두 노동 시장에서의 지위 또는 직업에 따른 소득 차이와 같은 경제적 차원만을 공통적으로 활용하여 기능론과 갈등론적 관점으로 불평등 현상을 분석하는 학습 자료를 제시하였다. 다양한 영역에서의 불평등 현상을 다루지 못하였을 뿐 아니라 경제적 차원 내에서도 최근 심각성이 강조되고 있는 자산 불평등에 대한 사례도 담아내지 못하고 있어, 교과서가 한국 사회의 불평등을 제대로 반영하지 못하고 있다고 평가할 수 있다.

성 불평등의 의미와 양상 내용을 분석한 결과, 5종 교과서는 본문에서 정치·경제·가정·일상생활·대중매체 등의 다양한 영역에서 성 불평등이 발생하고 있다고 서술하고 있지만, 교과서 C와 D, E는 현실의 구체적 모습을 담은 학습 자료에서 여러 영역 중 경제적 차원, 특히 노동 소득과 관련한 자료를 더 많이 제공하였다(표 12).

표 11. 사회 불평등을 바라보는 관점에 대한 학습 자료

교과서	학습 자료
A	높은 빌딩과 판자촌 비교 사진(p.132), 의사 사진(p.132) 전문 경영인과 일반 근로자 간 연봉 격차(p.133)
B	장군과 병사 간 보상에 대한 기능론과 갈등론 비교(p.134) 항공기 조종사, 의사, 소방대원 사진(p.134, 135) 성과급 제도에 대한 기능론과 갈등론 비교(p.134, 135) 가구주 교육 수준별 소득비, 임금 수준별 임금 근로자 비율에 대한 관점 비교(p.136) 고용 형태별 임금 격차에 대한 기능론과 갈등론 비교(p.169) 예술작품에 대한 기능론과 갈등론 분석(p.138)
C	데이비스와 무어의 계층 이론(p.130), 직업별 임금 비율, 경영자와 근로자의 연봉 격차(p.131)
D	직업 간 소득 차이에 대한 기능론과 갈등론 비교(p.136, 137) 조지 오웰의 동물농장(갈등론)(p.137), 일본 정규직·비정규직 연봉 차이에 대한 관점 비교(p.138) 교육에 대한 기능론과 갈등론 비교(p.139)
E	자동차의 엔진과 와이퍼의 기능적 중요도 삽화(p.133) 전문 경영인과 일반 근로자 간 연봉 격차에 대한 관점 비교(p.134)

표 12. 성 불평등 양상 내용 비교

교과서	학습 자료	비고 <sup>3)</sup>
C	직업에 대한 성적 편견 및 고정 관념에 관한 삽화, 남성 대비 여성임금 비율, 남녀의 연령별 경제 활동 참가율, 맞벌이 가구의 가사노동시간 통계 자료(p.142)	경제 3 가정 1
D	일반직 국가 공무원 중 여성의 비율, 성별 임금 격차 통계 자료, 유리 천장 지수, 여성 취업의 장애 요인 통계 자료, 차별적 사회화 삽화(p.152, 153)	경제 4 일상 1
E	유리 천장 지수에 대한 신문 기사, 성별·연령대별 고용률, 경력단절여성의 재취업 어려움 통계 자료, 차별적 사회화 사진, 도서·대중매체 내 성 불평등(p.146~149)	경제 3 일상 1 대중매체2

빈곤의 의미와 유형 내용도 소득 중심의 경제적 차원에 주목하며 서술하였다. 5종 교과서 모두 기본적 욕구를 중심으로 빈곤의 의미를 서술하였다. 기본적 욕구 접근법은 물질적 기본 욕구뿐 아니라 비물질적인 욕구가 충족되지 못한 상태를 빈곤으로 정의한다(김주환, 2007). 그런데 5종 교과서는 빈곤의 유형을 물질적 욕구에 기반한 절대적 빈곤과 상대적 빈곤만 제시하며, 심리적·사회적·문화적 욕구 등과 같은 비물질적 욕구를 포괄하는 역량, 사회적 배제 등의 빈곤 유형을 담아내지 못하였다(김영순 외, 2018, 151-152; 손영찬 외, 2018, 154-155; 신형민 외, 2018, 144; 서범석 외, 2018, 155; 구정화 외, 2018, 150).

## 2) 불평등 내용 요소별 혼재된 담론

사회 불평등 개념 및 양상에서는 경제활동 담론과 행태 담론, 권력 담론을 확인할 수 있다(표 13). 그런데 각 관점으로 불평등 현상을 균형 있게 설명하기보다는 내용 요소에 따라 상이한 담론으로만 설명하고 있어, 사회 계층과 불평등 단위의 내용 구조가 일관성을 지니지 못한다고 평가할 수 있다. 사회 불평등을 바라보는 관점 단위에서는 행태 담론과 권력 담론으로 사회 불평등 현상을 균형 있게 설명하였다고 볼 수 있다. 그러나 사회 계층 구조와 사회이동, 사회적 소수자, 성 불평등, 빈곤 단위는 단위마다 상이한 담론들로 제각각 구성되어 있어 대단원의 전체 구조가 흔들린다고 평가할 수 있다.

표 13. 사회 불평등 개념 및 양상에 대한 담론 분석

분석내용	교과서별 담론 분석				
	A	B	C	D	E
사회 불평등 현상	-	경제활동	-	-	경제활동
사회 불평등을 바라보는 관점	행태 권력	행태 권력	행태 권력	행태 권력	행태 권력
사회계층구조와 사회이동	행태 권력	행태	행태	행태	행태
사회적 소수자의 의미와 문제 양상	권력	권력	권력	권력	권력
성 불평등의 의미와 양상	-	-	경제활동	경제활동	경제활동
빈곤의 의미와 유형	-	-	경제활동	-	

먼저 사회 이동은 행태 담론에 따라 구성되었다. 본문에서 사회 이동의 유형을 3가지 기준(이동 방향, 범위, 원인)에 따라 다양하게 제시하고 있지만, 그에 대한 학습 자료는 대부분 수직 이동 중 상승 이동에 대한 사례다. 교과서 A는 영화 내 축구 선수 성장기, 교과서 B는 카네기와 장영실, 교과서 C는 장영실과 수지 오먼, 링컨, 교과서 D는 버락 오바마와 오프라 윈프리, 교과서 E는 박서양의 사례를 제시하며 해당 개인의 사회적 지위가 어떻게 변화되었는지를 분석하도록 한다(김영순 외, 2018, 139-142; 손영찬 외, 2018, 143-145; 신형민 외, 2018, 132-137; 서범석 외, 2018, 140-143; 구정화 외, 2018, 138).

각 사례 모두 상승 이동의 사례이며, 서술 방식 대부분 ‘가난하거나 어려운 가정·사회적 환

3) <표 12>의 비교는 각 교과서의 성 불평등 학습 자료에 제시된 영역이 언급된 횟수를 기술한 것이다.

경에서도 굴하지 않고, 자신의 뛰어난 능력을 발휘하기 위해 노력했다’로 구성되어 있다. 이는 불평등한 사회 구조의 영향을 받더라도 개인의 능력과 노력을 통해 극복할 수 있다는 의미로 해석할 수 있다. 이러한 구성 방식은 학생들에게 개인의 노력을 통해 사회적으로 성공할 수 있다는 긍정적 메시지를 제시할 수 있다. 그러나 상승 이동으로 편중된 구성 방식은 학생들에게 상승 또는 하락 이동의 사회 구조적인 원인은 둔감하게 하고, 개인적 책임은 더욱 가중하여 지게 하는 인식을 심어줄 수 있다.<sup>4)</sup> 또한, 앞서 분석한 것처럼 개인의 자율적인 노력을 통한 성취를 강조한다. 따라서 소단원 사회 이동은 사회 이동의 종류에 대한 학습 자료를 개인의 자율적 노력을 통한 성취를 강조하는 행태 담론에 따라 편중되게 구성하였다고 분석할 수 있다. 이러한 구성 방식은 사회 불평등 현상을 특정 관점으로만 인식하게 한다.<sup>5)</sup>

사회적 소수자 내용은 권력 담론에 따라 구성하였다. 5종 교과서는 공통적으로 식별 가능성, 권력 열세, 차별적 대우, 소속의식 등의 사회적 소수자의 성립 요건을 반영하고 있다. 성립 요건 중 권력의 열세란 사회적 권한의 행사에 있어 지배 집단보다 힘이 약하다는 것을 의미하며 사회적 권한의 영역은 정치권력뿐 아니라 경제·사회·문화 등의 다차원적 영역을 포함한다. 사회적 소수자는 권력 열세로 인해 주류 사회로부터 분리되는 과정을 겪게 된다. 권력 담론도 권력을 지닌 집단이 다양한 차원에서 그렇지 않은 집단을 배제시킴으로써 자신들의 이익을 늘리고 사회 불평등을 지속시킨다고 보며, 물질적 불평등을 포함한 정치·경제·사회·문화 등의 전반적인 불평등을 강조한다. 이러한 논리에 따라 5종 교과서 모두가 명시한 사회적 소수자의 의미와 성립 요건은 권력 담론과 관점을 공유한다고 볼 수 있다(김영순 외, 2018, 144; 손영찬 외, 2018, 148; 신형민 외, 2018, 139; 서범석 외, 2018, 149; 구정화 외, 2018, 143-144).

교과서 C와 D, E의 성 불평등 양상 내용은 경제활동 담론과 연결될 수 있다. 앞서 분석한 것처럼 성 불평등 양상은 경제적 차원에 주목하고 있다. 한국 사회의 성 불평등 현상도 경제 영역에서 심각성을 드러내고 있어, 경제적 차원에 집중된 자료 구성이 사회 현실을 이해하는 데에 도움을 줄 수 있다. 하지만 교과서가 제시한 자료만으로는 경제적으로 어려움을 겪고 있는 여성들을 실질적으로 파악하기 어렵다. 여성이라 하더라도 여성마다 다른 경제·사회적 지위를 지녔다. 교과서는 남녀 월평균 임금 차이, 남녀 연령별 경제 활동 참가율에 대한 통계 자료를 제시하고 있지만 단순 제시만으로는 이중 구조화된 노동시장에서 불안정한 고용형태나 저임금, 열악한 근로 환경에서 일하는 많은 여성 노동자들의 현실을 이해하기 어렵다(표 12). 남성 대비 여성 임금 비율에서 여성과 남성의 임금 격차가 큰 이유는 같은 직종 내 격차도 있지만 성별에 따라 직종과 고용 형태, 노동 환경 등이 다르기 때문이기도 하다(권현지 외, 2015). 그러나 교과서는 그래프만 제시할 뿐 그와 관련된 부연 설명을 서술하지는 않았다. 남녀의 연령별 경제 활동 참가율에 대한 자료도 마찬가지로 30~40대에 출산과 육아로 인해 여성의 경제 활동 참가율이 줄었다는 것까지는 설명하고 있지만, 그 이후 재취업하는 기업의 노동 환경, 고용 형태, 승진, 임금 등에 대해서는 논하지 않고 있다(김수현 외, 2021).

4) 5종 교과서 모두 상승 이동에 대한 사례를 제시하고 있지만, 교과서 B는 소설 레미제라블을 활용하여 장발장이 하강 이동하는 모습을 담았다(손영찬 외, 2018, 145).

5) 교과서 A는 다른 교과서와 달리 사회 계층 구조와 사회 이동을 행태 담론(기능론적 관점)과 권력 담론(갈등론적 관점)에 따라 설명하며 균형 있게 제시하였다(김영순 외, 2018, 141).

경제활동 담론은 노동 참여 자체만 강조할 뿐 기업 규모, 고용 형태, 노동조합 유무 등의 차이로 인해 나타나는 노동 조건 및 임금 격차 문제를 중요하게 여기지 않으며, 돌봄이나 가사노동과 같은 비경제 활동을 경시한다. 즉, 이러한 시각은 저임금, 불안정 노동으로 내몰리는 여성과 경제 활동에 참여하지 않는 여성들을 등한시한다고 설명할 수 있다. 교과서도 남성에 비해 여성의 고용률 및 임금이 낮다고만 보여줄 뿐 이중 구조화된 노동 시장 내에서의 성 불평등 양상에 대해 다루지 않았다. 이러한 접근 방식으로 성 불평등의 의미와 양상을 다룬 교과서 C와 D, E는 경제활동 담론과 같은 관점을 공유하고 있다고 할 수 있다.

교과서 C의 빈곤 의미와 유형은 경제활동 담론과 연결될 수 있다. 교과서 C는 다른 교과서와 다르게 빈곤의 양상을 제시하며 경제적 차원의 빈곤이 다른 영역에 어떤 영향을 줄 수 있는지를 서술하였다(표 14). 빈곤과 다른 차원의 관계의 구체적 사례로 교육·건강·에너지 불평등을 학습 자료로 제시함으로써 빈곤의 다차원성을 이해할 수 있도록 구성하였다. 절대적, 상대적 빈곤은 소득 수준을 바탕으로 접근하기 때문에 경제적으로 박탈된 상태, 즉 결과로서의 빈곤문제만을 다루지만 교과서 C가 서술한 빈곤과 불평등 간의 관계는 결과로서의 빈곤뿐만 아니라 다양한 영역에서 박탈이 발생하는 과정까지 포괄하여 빈곤 양상과 문제를 살펴볼 수 있다. 그런데 교과서 C는 소득을 바탕으로 정의내린 빈곤이 다른 차원의 불평등에 영향을 준다고 서술하였다. 경제적 차원의 빈곤 문제가 다른 불평등에 영향을 주는 일방향적인 관계로 설명한 것이라 할 수 있다. 이러한 교과서 C의 서술은 실업이 다른 차원의 불평등 문제를 야기할 수 있다고 보는 경제활동 담론과 같은 관점을 공유한다고 할 수 있다.

2015 개정 사회과 교육과정에서는 사회 현상에 대한 여러 관점을 균형 있게 활용하여야 함을 강조하고 있다(교육부, 2015, 247). 그러나 분석 결과, 사회 계층 구조와 사회 이동은 행태 담론으로, 사회적 소수자는 권력 담론으로, 성 불평등과 빈곤은 경제활동 담론으로 구성되었다. 이렇게 각 내용 요소마다 상이한 관점들로 제각각 구성되어 있어 대단원의 전체 구조가 일관성 없이 흔들리고 있었다. 따라서 『사회·문화』 교과서의 사회 불평등의 개념과 양상 부분은 다차원적인 불평등에 대한 이해와 다양한 관점의 균형과 조화를 제대로 이루지 못하여 2015 개정 사회과 교육과정에서 추구하는 사회·문화 과목의 목표를 달성하기에 불충분하다고 평가할 수 있다.

표 14. 빈곤의 양상

교과서	빈곤 양상	
C	본문	1인 가구와 여성 가구주 가구, 노인 가구의 빈곤은 심각한 상황에 놓여 있다. 빈곤은 주거, 건강, 교육, 인간관계 등 개인의 삶에 큰 영향을 미친다(p.145).
	학습 자료	빈곤은 다차원적이고 복합적이다 (빈곤과 교육, 건강, 에너지 소비와의 관계)(p.145)

## 2. 사회 불평등 원인과 대응방안 분석

### 1) 원인과 대응방안의 논리적 모순

사회 불평등의 원인과 대응방안을 분석한 결과, 불평등의 원인과 해결방안이 서로 다른 담론을 기반으로 기술되어 있어 논리적으로 일관성을 지니지 못하고 있다는 점, 각 불평등 양상에 대한 원인이 어떤 담론으로 구성되어 있는 해결방안이 모두 경제활동 담론으로 서술되었다는 점을 파악할 수 있다(표 15). 먼저 사회적 소수자 단원은 성 불평등, 빈곤 문제와 다르게 차별 문제에 대해서는 체계적으로 접근하지 않았다. 차별 원인보다는 차별 양상을 해소하기 위해 사회적 측면의 방안이 필요하다고 설명하고 있다. 5종 교과서 모두 사회적 소수자 유형의 다양성과 다양한 차원에서 차별 문제 등을 다루며 사회적 소수자 차별 문제를 다각도로 살펴보았다. 다양한 차원에서 차별 문제를 해결하기 위해서는 해당 차원에 대한 해결 방안을 제시하여야 한다. 그러나 5종 교과서는 공통적으로 경제적 차원, 특히 취업을 통한 자활을 강조하였다. 예로 교과서 A는 외국인 노동자, 결혼 이주 여성, 북한 이탈 주민이 노동, 교육, 의료, 문화생활, 경제 등의 다양한 영역에서 겪는 차별 문제를 사례로 제시하였다. 그런데 그에 대한 해결방안은 취업 박람회와 차별 금지법 정도만 제시하였다(김영순 외, 2018, 144-147; 손영찬 외, 2018, 148-149; 신형민 외, 2018, 140-141; 서범석 외, 2018, 149-151; 구정화 외, 2018, 143-153).

노동을 통해 소득을 창출하고 노동과정에서 타인들과 상호작용하며 사회적 관계를 형성할 수 있고, 그에 따라 동등한 사회 구성원으로서 자리매김할 수 있다. 그러나 고용 및 임금, 근로 조건과 관련된 노동 정책과 제도만으로는 다양한 차별 문제들을 실질적으로 해결하기에는 한계가 있다. 이러한 구성 방식은 다양한 영역의 차별 문제를 경제적 영역으로 축소시켜 차별 문제의 본질을 왜곡할 수 있다. 물론 경제적 차원의 해결방안이 필요한 것은 사실이나, 재분배를 통한 소득 보장을 대안으로 제시할 수 있음에도 취업을 통한 자활만을 해결책으로 서술하고 있다. 경제활동 담론 또한, 사회를 경제 영역으로 축소시키며, 사회적 소수자의 차별 문제에 대한 해결 방안의 첫 단추를 경제 활동 참여로 본다. 따라서 사회적 소수자의 다양한 영역의 차별 문제에 대한 사회적 차원의 해결 방안이 경제적 영역에 집중된 교과서 구성은 경제활동 담론과 같은 관점을 공유하고 있다고 분석할 수 있다.

성 불평등 현상의 원인은 권력 담론으로 설명하였지만, 해결방안은 경제활동 담론에 따라 기술하였다. 사회 구조 측면과 사회화 측면을 성 불평등의 원인으로 제시한 교과서의 구성은 권력 담론의 논리와 연결된다. 남성 중심적 지배질서인 가부장제가 여성을 다양한 차원에서 주변화하여 사회적으로 배제시킨다고 설명한다는 점이 불평등한 권력 관계로 인해 다차원적인 불평등이 발생·지속된다고 보는 권력 담론과 같은 맥락이라 할 수 있다. 남성과 여성에 대한 차별적 사회화는 각자가 동등하면서도 다르다는 관념을 기반으로 하지 않고, 여성에 대한 남성의 우위를 내포하는 사회화다. 남성 우위의 규범을 습득하는 과정은 남녀 간의 불평등한 권력 관계로 인해 발생하므로 차별적 사회화 또한, 권력 담론과 연결된다고 볼 수 있다.

그런데 5종 교과서가 사회 구조 측면에서 공통적으로 제시한 해결방안은 경제활동 담론의 논리와 연결된다. 경제적 영역에서의 고용 및 근로 조건 차별 제거를 제시하였지만 이중 구조화된

노동시장 환경을 고려하지 않은 단편적인 해결방안이라 할 수 있다. 예로 교과서 B와 E는 가사노동의 편중된 성별분업 문제를 해결하여야 한다고 설명하며 남성 배우자의 출산 휴가 및 육아 휴직에 대한 내용이 포함되어있는 일·가정 양립 지원 제도를 제시하였다. 한국의 일·가정 양립 지원은 점점 제도적으로 확립되고 있지만, 중소기업 종사자나 비정규직 노동자인 경우 여전히 일·가정 양립 제도를 활용하기 어려운 조건 속에 놓여 있다(조성호 외, 2018). 즉, 일·가정 양립 지원 제도는 가사·돌봄 노동의 분업 문제를 해결할 대안이라고 할 수 있지만, 분절화된 노동시장에 대한 고려 없이 일·가정 양립 지원 제도를 해결방안으로 제시하는 것은 성 불평등의 현실을 지나치게 단편적으로 인식시킬 수 있다. 경제활동 담론은 경제활동 그 자체를 강조하며, 기업 규모, 고용 형태의 차이에 관심을 두지 않는다. 그렇기 때문에 비정규직이나 중소기업 종사자가 일·가정 양립 지원 제도를 실질적으로 누리지 못하는 것도 심각한 문제로 여기지 않는다. 경제활동 담론의 이러한 접근 방식은 성 불평등의 사회적 해결방안과 공통점을 지닌다고 해석할 수 있다(김영순 외, 2018, 149; 손영찬 외, 2018, 152-153; 신형민 외, 2018, 143-148; 서범석 외, 2018, 152-153; 구정화 외, 2018, 147-148).

빈곤 문제의 개인적 차원의 원인과 해결방안은 둘 다 행태 담론에 따라 구성하였지만, 사회적 차원의 원인은 권력 담론으로, 해결방안은 경제활동 담론으로 제시하였다. 교과서는 빈곤 문제의 원인을 개인적, 사회적 요인으로 구분하였다. 교과서 A와 B, C, E의 개인적 차원의 원인에 대한 서술은 자활 의지의 필요성을 언급하는 것 그 이상으로 불성실, 노력 부족, 게으름, 무절제 등의 개인의 도덕적·문화적 행태에 대해 설명하고 있다. 사회적 배제의 원인을 게으름과 노동 윤리 침식 등의 개인의 도덕적·문화적 행태로 설명하는 행태 담론과 같은 관점을 공유하고 있다고 해석할 수 있다. 그리고 5종 교과서 모두 자활 의지 고양 및 근로 능력 향상 등을 개인적 차원의 해결 방안으로 제시하고 있어 앞서 제시한 개인적 차원의 원인과 논리적으로 연결되며, 해결방안 또한 행태담론과 연결된다.

교과서 B와 E는 빈곤에 대한 사회적 요인과 관련하여 불평등한 사회 구조로 인해 특정 집단들이 억압받는 상황에 주목하고 있다. 불평등한 권력 관계에 따라 자원 배분이 달라져, 빈곤한 사람은 주류 사회로부터 삶의 기회를 빼앗기고 이러한 관계 속에서 더욱 좌절한다. 이러한 논리는 불평등한 권력 관계로 인해 일어나는 배제 과정에 주목하는 권력 담론과 연결된다고 할 수 있다. 그런데 그에 대한 사회적 해결방안은 다른 교과서들과 마찬가지로 노동 참여를 높이기 위한 일자리 창출 및 고용 지원 방안만을 강조하였고, 부족한 소득에 대한 대응으로 사회보장제도를 제시하였다.

취업 상태이지만 빈곤층인 근로빈곤층이 사회에 존재함에도 교과서는 일자리 창출만 제시하고 있고 고용형태, 임금 수준, 노동 조건 등과 같은 일자리의 질에 대해서는 전혀 논의하지 않았다. 또한, 교과서에 서술된 사회보장제도는 기초생활비, 의료비, 교육비 등을 지원하는 공공부조에만 초점을 두고 있다. 공공부조는 자산 조사를 통해 자격이 갖춰진 사람에게만 급여를 제공하며, 빈곤에 대해 사후 대처하는 제도이다. 보편적 복지의 확대를 복지 급여 수준을 높이는 방안도 존재하지만 교과서는 구체적인 사회보장제도도 공공부조만을 제시하였다. 이러한 구성 방식은 학생들에게 복지 제도를 잔여적 성격으로 받아들이게 할 수 있다.<sup>6)</sup>

6) 잔여적 복지란 Wilensky와 Lebeaux(1965)가 제도적 복지와 구분한 개념으로 기본적으로 빈곤의 책임을 개인에게 지우며,

경제활동 담론은 노동 참여에 주목하지만 노동자 간의 불평등 문제는 중요하게 인식하지 않으며, 높은 복지 급여를 통한 소득 격차 감소보다는 노동 참여를 통한 사회 복지 비용 축소를 강조한다. 일자리 창출 및 공공부조 중심의 사회보장제도를 공통적으로 제시한 5종 교과서의 내용은 경제활동 담론과 같은 관점을 공유한다고 할 수 있다(김영순 외, 2018, 153; 손영찬 외, 2018, 154-156; 신형민 외, 2018, 146; 서범석 외, 2018, 155-156; 구정화 외, 2018, 151).

불평등 문제를 효과적으로 풀어내려면 원인과 해결방안이 상호 조응해야 하지만 교과서의 사회 불평등 양상의 원인과 대응방안은 서로 다른 관점으로 구성되어 있어 그렇지 못하였다. 그리고 사회적 소수자 차별 문제, 성 불평등 현상, 빈곤 문제는 경제적 차원으로 환원할 수 없는 다차원적 영역의 불평등 문제가 존재한다. 이러한 문제들을 고용 및 임금, 근로조건과 관련된 노동 정책 및 제도만으로는 해결하기 어렵다. 교과서의 이러한 구성 방식은 사회 불평등 양상 문제를 경제적 차원으로 축소시켜 차별 문제의 본질을 왜곡할 수 있다.

표 15. 사회 불평등 원인과 대응방안에 대한 담론 분석

분석내용	교과서별 담론 분석					
	A	B	C	D	E	
사회적 소수자 차별 문제 해결방안	경제활동	경제활동	경제활동	경제활동	경제활동	
성 불평등	원인	권력	권력	권력	권력	
	해결방안	경제활동	경제활동	경제활동	경제활동	
빈곤 문제	개인	원인	행태	행태	행태	
	개인	해결방안	행태	행태	행태	
	사회	원인	-	-	-	권력
사회 복지와의 복지 제도의 유형	개인	해결방안	경제활동	경제활동	경제활동	경제활동
	사회	해결방안	행태 또는 경제활동	행태 또는 경제활동	행태 또는 경제활동	행태 또는 경제활동
복지 제도	한계	행태	행태	행태	행태	행태 권력
	개선 방안	행태 경제활동	행태 경제활동	행태 경제활동	행태 경제활동	행태 경제활동 권력

## 2) 사회복지에 대한 편향된 시각

사회복지와 복지제도 단원은 사회복지를 선별적·잔여적 성격으로 구성하여 행태 담론 또는 경제활동 담론과 연결될 수 있다. 5종 교과서는 공통적으로 사회복지의 다양한 위험으로부터 사회 구성원을 보호하기 위한 사회적 노력으로 설명하였다. 교과서 C와 D, E는 기본적인 욕구 충족을 보장한다고 설명하였다. 이러한 의미는 교과서에 명시된 사회복지의 의미는 사회보장 개념으로 이해할 수 있다.<sup>7)</sup> 사회복지의 의미를 사회보장 개념으로 서술하는 방식은 생활 전반의 문제를 다

불가피한 경우에 국가가 선별하여 복지를 제공하는 것이다.

7) 미국의 「사회보장법」에서 유래된 사회보장은 사회적 위험으로 인해 사회 구성원의 충족되지 못한 기본적 욕구를 위해 일정한 사회적 급부(현금, 현물, 서비스)를 제공하는 사회 제도이다(박석돈, 2010). 사회복지의 사회보장 개념은 사회보장 개념과 다르다.

루는 사회복지 개념을 경제적·물질적 측면으로 한정 지으며, 모든 사회 구성원을 대상으로 하기 보다는 필요에 의해 선별된 구성원만을 대상으로 삼게 한다(김영순 외, 2018, 155; 손영찬 외, 2018, 158; 신형민 외, 2018, 151; 서범석 외, 2018, 159; 구정화 외, 2018, 155).

교과서 D는 본문에 사회적 안전망 구축을 위해 사회복지가 필요하다고 설명하였다(서범석 외, 2018, 159).<sup>8)</sup> 교과서 B, C, D는 안전망과 관련한 삽화를 제시하였다(손영찬 외, 2018, 158; 신형민 외, 2018, 105; 서범석 외, 2018, 159). 사회 안전망은 취약 계층에 대한 임시적·잔여적 조치로서의 의미를 지니고 있기 때문에 사회복지의 본래 의미를 축소하였다고 분석할 수 있다.

이러한 5종 교과서는 이러한 사회복지의 의미를 바탕으로 복지제도의 유형을 한국의 「사회보장기본법」을 기준으로 구성하였다. 「사회보장기본법」에서 규정한 사회 보험과 공공 부조, 사회 서비스의 정의와 5종 교과서가 기술한 각 복지제도의 의미가 동일하게 구성되어 있다(김영순 외, 2018, 158-159; 손영찬 외, 2018, 160-161; 신형민 외, 2018, 152-153; 서범석 외, 2018, 161-163; 구정화 외, 2018, 157-159). 사회 보험, 공공 부조, 사회 서비스 등의 사회 보장 제도를 사회 복지 제도로 제시한 구성은 사회복지의 의미를 사회보장 개념으로 설명한 것과 논리적으로 연결된다고 할 수 있다.

행태 담론은 개인의 욕구는 일차적으로 가족이나 시장을 통해 충족하여야 하나, 그 기능이 작동하지 않을 때에 일시적으로 사회복지제도(조건부 급여)가 작동한다고 본다. 경제활동 담론도 재분배를 통한 연대보다는 복지비용을 감소시킬 수 있는 노동 참여를 통한 연대를 강조한다. 이러한 점을 토대로 두 담론은 사회복지를 선별적·잔여적 성격으로 살펴보는 교과서와 같은 관점을 공유하고 있다고 분석할 수 있다.

5종 교과서는 복지제도의 한계로 공통적으로 과도한 사회 보장을 문제 삼고 있다. 과도한 사회 보장으로 인해 복지 의존 문화가 형성되어 근로 의욕이 감퇴하는 복지병이 만연해지고, 사회적으로는 경제적 생산성과 효율성을 떨어뜨린다고 서술하고 있다. 이는 빈곤층의 복지 의존 문화를 타파해야 한다고 보는 행태 담론과 연결될 수 있다.<sup>9)</sup>

5종 교과서는 생산적 복지를 과도한 사회 보장에 대한 대안으로 제시하였다. 생산적 복지는 시민의 권리에 책임을 부과하는, 즉 노동을 전제로 복지를 제공하는 제도다. 보편적 소득보장은 줄이고 공공부조에 대한 조건부 수급을 통한 경제 활동 참여 활성화에 주목한다(제갈현숙, 2008). 이는 조건부 급여의 제공을 언급하며 높은 소득 보장을 비판하는 행태 담론과 경제활동 담론과 연결될 수 있다(김영순 외, 2018, 162-163; 손영찬 외, 2018, 163-165; 신형민 외, 2018, 154-157; 서범석 외, 2018, 164-165; 구정화 외, 2018, 161-162).

---

책과도 관련된다. 경제적·물질적 안정을 중요시하는 사회보장과는 다르게 사회정책은 사회 구성원의 문화적·정신적 만족 등의 전반적인 삶의 질 향상과 연관된 정책 영역을 포함한다(최석현 외, 2021). 또한, 사회보장은 기본적인 또는 최소한의 욕구를 충족한다는 의미가 강한 반면, 사회정책은 더 나아가 삶의 질을 유지 또는 개선한다는 의미를 포괄한다(박석돈, 2010; 정태석 외, 2018).

8) 사회 안전망은 1997년 외환위기 이후 한국 사회에 등장한 용어로, 구조조정을 하는 과정에서 취약 계층에게 미치는 악 영향을 최소화하기 위한 임시적·잔여적인 성격의 조치를 의미한다(이준영, 2008).

9) 교과서 E는 다른 교과서와 달리 본문에서 복지에 대한 사회적 요구에 비해 복지 수준이 낮을 수 있다는 점, 복지 사각 지대에 대한 대처가 필요하다는 점 등도 기술함으로써 한국 복지제도의 한계를 담아내고 있다. 또한, 한국의 복지 지출 수준이 낮아 증세 개편을 통한 지출 확대가 필요하다는 내용의 학습 자료를 제시하였다. 교과서 B도 학습 자료로 국내 총생산 대비 공공 사회 복지 지출 비중을 제시함으로써 한국의 복지 지출 수준이 낮다는 점을 알 수 있게 하였다

『사회·문화』 과목의 4단원 성취기준에 “현대 사회에서 요구되는 사회 복지의 의미를 이해하고 구체적인 복지 제도의 유형과 특징을 탐색한다.” 라고 명시하였다(교육부, 2015, 250). 현대 사회에서 요구되는 사회 복지라는 것은 한국 현실에 부합하는 사회 복지의 의미와 복지 제도를 뜻한다. 그런데 교과서는 사회복지를 전반적으로 사회보장 개념으로 축소하여 설명하고 있고, 과도한 사회보장을 우려하고 있다. 이러한 구성 방식은 보편적 복지 제도에 대한 부정적인 인식을 심을 수 있고 복지의 사각지대 해결, 증세를 통한 복지 예산 확충 및 재분배정책 강화 등과 같은 개선점이 필요한 한국 복지제도의 현실을 왜곡한다.<sup>10)</sup>

### 3. 불평등 간의 구조적 연결성 분석 : 나열된 다차원적 불평등

사회 계층과 불평등 대단원의 내용 중 여러 불평등 영역 간의 연결성과 관련된 부분을 찾고, 그 내용을 어떻게 구성하였는지를 분석하였다. 각 교과서는 다양한 영역의 불평등을 제시한 후 불평등 간 상호작용에 대한 내용을 구성하고 있지만, 교과서마다 상호작용에 대한 서술이 상이하며 불평등이 구조적으로 연결되는 메커니즘을 제대로 설명하지 못하고 있다.

교과서 B, C, E는 경제적 차원이 다른 차원에 영향을 주는 일방향적 관계로 서술하였으며, 교과서 D는 불평등 간의 연결성을 전혀 제시하지 않았다. 교과서 B와 E는 경제적 불평등과 건강 불평등 간의 관계를 제시하고는 있지만 두 영역의 상호작용을 경제적 불평등이 건강에 영향을 주는 일방향적인 관계로 설명하여 불평등 간의 상호관계를 이해하기 어렵게 구성하였다. 교과서 C는 빈곤 단원에서 빈곤이 주거, 건강, 교육, 인간관계 등에 영향을 미친다고 서술하였다. 이는 경제적 차원이 다른 차원의 불평등에 영향을 주는 일방향적인 관계로 설명하는 것이라 할 수 있다. 이는 경제적 차원에 중점을 두는 경제활동 담론과 유사하다고 할 수 있다.

그와 달리 교과서 A는 본문에 개별 불평등 간의 상호작용에 대해서 언급하고 있지 않지만 다른 교과서와 달리 학습 자료에 다중 격차를 제시하며 불평등의 구조적 연결성을 설명하고 있어, 한국 사회의 불평등을 보다 더 이해할 수 있도록 구성하였다고 평가할 수 있다. 다중 격차를 바탕으로 “2016년 학업 성취도의 지역별 격차”, “부모의 소득 분위별 대학 진학 현황”에 대한 통계 자료를 활용하여 소득과 주거, 교육의 구조적 연결성을 학습할 수 있도록 하였다(김영순 외, 2018, 134).<sup>11)</sup>

사회 이동 단원에서도 구조적 연결성을 살펴보기 어렵다. 앞서 분석한 것과 같이 5종 교과서는 사회 이동 사례의 대부분을 상승 이동으로 제시하였으며, 사회 구조적 측면보다는 개인의 자율적인 노력을 강조하였다. 이러한 구성은 다양한 환경 속에서 변화하는 불평등 양상 과정에 대한 관

10) 한국의 복지제도도 1990년대부터 질적으로 성장하고 있지만 보편적 복지 체제를 형성하지 못하였다(김태성 외, 2014). 한국의 GDP 대비 공공사회 복지지출 비율은 빠른 속도로 증가하고 있지만, 2019년에 12.2%로 OECD 평균인 20%를 넘지 못하고 있으며 OECD 회원국 중 최하위에 머물고 있다. 그만큼 저부담·저복지 구조를 지녀 사회보험이나 공공부조의 사각지대가 크다고 할 수 있다(노대명, 2015).

11) 교과서 A에서 제시하는 다중 격차는 개별 불평등 간의 상호작용을 중시하는 개념으로 소득과 자산, 주거, 교육, 건강, 문화 등의 다양한 영역의 격차가 서로 연결되는 점을 강조한다(전병유 외, 2016). 교과서 A는 다중 격차를 제시하며 불평등 간의 구조적 연결성을 설명하고 있지만, 해당 내용의 배치가 사회 불평등 종류 설명 부분이 아닌 사회 불평등 현상을 바라보는 관점 부분에 있어 위치 변화가 필요하다.

심과 이해력을 떨어뜨린다. 다양한 불평등이 엮이며 축적되는 과정을 이해하기 위해서는 다른 관점에서 상승 이동의 사례를 제시하거나, 하강 이동과 구조적 이동의 사례를 제시할 필요가 있다.

하강 이동 사례를 통해 사회에서 점점 배제되어가는 과정을 제시한다면 학생들이 불평등의 발생 과정을 보다 명확하게 이해할 수 있고, 구조적 이동 사례를 통해 개인의 능력과 노력에 영향을 주는 사회적 배경까지 파악할 수 있다.

사회 불평등 양상으로 제시된 사회적 소수자, 성 불평등에서도 다차원적인 영역에서 발생하는 차별을 설명하고 있지만, 불평등 영역 간의 연결성에는 주목하지 않았다. 사회적 소수자 단위에서는 노동, 교육, 사회적 관계, 의료, 문화, 일상생활 등에서의 사회적 차별과 편견 사례들을 언급하고 있다. 사회적 차별과 편견으로 인해 다양한 차원에서의 삶의 기회가 박탈되기 때문에 그에 대한 사례들을 교과서에 담는 것은 바람직하다. 그러나 차별과 편견으로부터 파생되는 불평등 과정에 대한 논의는 제시되어 있지 않고 다차원적인 차별을 단편적으로 나열하였다. 다양한 영역의 차별 문제를 단순 나열하다보니 그에 대한 해결 방안도 유기적으로 연계되어 있지 않고 파편적으로 제시하였으며, 앞서 분석한 것과 같이 경제적 차원에만 주목하고 다른 영역에 대한 해결방안은 거의 제시하지 않았다.

성 불평등 단위에서도 정치, 경제, 가정, 대중매체 등에서 사회 문제가 발생하고 있다고 서술하고 있지만, 각 영역이 서로 연결되며 불평등이 재생산되고 있다는 점은 제시하지 않았다. 성별 고용률과 맞벌이 가구의 가사노동시간에 대한 통계 자료를 제시하였지만, 성차별적 노동시장 구조와 가사 노동에 대한 젠더 고정관념의 연결성에 대해서는 서술하지 않았다. 그 결과로 여성의 경제활동 참여를 높이는 정책을 실시하더라도 가사 노동에 대한 고정관념을 변화시키지 못하면 여성만 일자리와 가사노동에 대한 이중고를 겪는다는 사실을 학생들은 이해하기 어렵다.

빈곤 문제는 사회적 소수자, 성 불평등 단위과 다르게 불평등 영역 간의 연결성은 물론 빈곤의 다차원성을 고려하지 못하였다. 5종 교과서 모두 빈곤 내용을 절대적 빈곤, 상대적 빈곤 등의 소득 중심으로 구성하며 경제적 차원으로 빈곤 문제를 다루었다. 그러나 교과서 C는 다른 교과서와 달리 결과로서의 빈곤문제만을 다루지 않고, 다양한 영역에서 박탈이 발생하는 과정까지 포괄하여 빈곤 양상과 문제를 살펴볼 수 있다. 그런데 교과서 C는 소득을 바탕으로 정의내린 빈곤이 다른 차원의 불평등에 영향을 준다고 서술하여 경제활동 담론과 같은 관점을 공유한다고 할 수 있다. 비물질적 욕구에 대한 논의가 필요하지만 교과서는 빈곤의 의미를 소득 중심의 경제적 차원으로 다루었고, 그에 대한 사회적 해결방안도 소득을 기반으로 제시하였다. 교과서 C 또한 빈곤 양상을 다각도로 제시하긴 했지만, 해결방안에는 전혀 반영하지 않고 다른 교과서와 마찬가지로 소득 중심으로만 구성하였다.

사회 불평등의 개념과 양상, 원인과 해결방안의 내용 구조는 불평등 간의 구조적 연결성에 주목하지 않았다. 또한, 다른 차원보다 경제적 차원을 강조하는 형태를 띠고 있다. 그렇다면보니 그에 대한 대응방안으로써 제시되고 있는 사회복지와 복지 제도에 대한 내용도 경제적·물질적 측면으로 축소하여 구성하였으며, 불평등이 증첩되는 메커니즘에 대한 대응 없이 단편적으로 해결방안을 제시하고 있다.

위의 분석결과를 종합하면, 불평등의 다차원적인 양상은 나열식으로 제시되어 있을 뿐 불평등

간의 구조적 연결성은 대단원의 전반적인 구성에서 찾아보기 어려웠다고 평가할 수 있다. 이러한 구성은 한국 사회 불평등과 복지제도의 현실을 왜곡할 수 있어, 학생들의 학습에 방해가 될 수 있다.

## V. 결론

본 논문은 사회·문화 과목의 사회 불평등 내용 구조에 대한 문제의식을 갖고 출발하였다. 사회·문화 교과서가 한국 사회 불평등의 변화를 반영하고 있는지, 불평등 현상에 대한 개념·원인·양상·해결방안 등의 내용을 다양한 관점으로 구성하고 있는지를 분석하고자 하였다.

사회적 배제 담론을 기반한 분석틀에 따라 사회 계층과 불평등 단원의 전체 구조를 설명하면 다음과 같다. 사회 계층과 불평등 단원은 경제적 불평등을 핵심 차원으로 바라보고, 다양한 차원의 사회 불평등 문제를 노동 참여를 통한 소득 보장으로 해결하고자 한다. 경제활동 담론의 관점에 따라 노동 참여를 강조할 뿐 분절화된 노동시장의 구조를 담아내지 못하였으며 사회복지의 잔여주의적으로 인식하도록 구성하였다. 사회 계층과 불평등 단원의 이러한 전체적인 구조는 경제적 차원뿐 아니라 다른 다양한 차원의 불평등도 중요하다는 점과 개별 불평등 간의 구조적 연결성이 강조되고 있다는 점을 담아내지 못한다. 또한 분절화된 노동 시장 구조를 반영 하지 못했기 때문에 한국 사회 불평등의 현실을 제대로 이해하기 어렵게 구성되었으며, 사회복지의 선별적·잔여적인 성격으로 설명하여 편중된 시각에서 사회복지를 바라봤다고 평가할 수 있다.

2015 개정 사회과 교육과정 『사회·문화』 교과서의 사회 계층과 불평등 단원은 한국 사회 불평등의 현실을 제대로 반영하지 못하였을 뿐 아니라 세부 내용 구조의 흐름이 일관적이지 못해 학생들이 사회 불평등 현상을 이해하는 데에 어려움을 야기할 수 있다. 현대 사회의 불평등 현상은 다차원적인 접근이 필요하며, 여러 차원의 불평등에 대한 종합적 접근이 필요하다. 종합적 접근이란 여러 불평등에 대한 병렬적 접근보다는 다차원적인 불평등이 이뤄지는 메커니즘에 주목하며 불평등 문제를 풀어내는 것을 의미한다. 이러한 현실에 대처하기 위해서는 기존 교과서의 소득 중심적 구성보다는 불평등의 다차원성과 과정 및 결과에 대한 통합적 접근을 고려한 사회적 배제 담론을 바탕으로 사회 계층과 불평등 단원을 재구성하는 것이 필요하다.

본 연구가 지닌 한계점은 다음과 같다. 첫째, 사회적 배제 담론으로 『사회·문화』 교과서의 사회 계층과 불평등 단원의 전체적인 구조를 분석하는 데에 있어 해당 단원에서 다루고 있는 개념과 이론, 사례 등의 지식적 측면에만 초점을 두어 가치·태도에 대해서는 분석하지 못하였다. 둘째, 사회적 배제 담론을 기반으로 한 사회 불평등 교육 방안에 대한 연구로 나아가지 못하였다. 본 연구는 사회적 배제 담론을 2015 개정 사회과 교육과정 『사회·문화』 교과서 사회 계층과 불평등 단원의 분석 기준으로써 활용하여 그 시사점을 도출해내었다. 그러나 그에 대한 구체적인 교육 방안을 제시하지 못하였다는 한계점이 있다.

위와 같은 한계점에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 의의를 갖는다. 현대 사회 불평등을 설명하는 데에 보다 적합한 사회적 배제 담론으로 사회 불평등에 대한 기존 소득 중심적 접근에 대해 문제 제기를 함으로써 단원 전체의 패러다임 전환 논의를 이끌어낼 수 있다. 또한, 『사회·문

화』 대단원의 전체적인 구조를 분석하였다는 의의가 있다. 대단원 내 특정 주제에 대한 내용 요소들을 분석했던 기존 연구들과는 달리 본 연구는 사회 계층과 불평등 단원의 전체적인 구조를 분석함으로써 해당 대단원의 전반적인 패러다임을 파악할 수 있고 그에 대한 비판적 고찰을 가능케 했다는 의의가 있다.

## 참고문헌

- 강신욱·김안나·박능후·김은희·유진영(2005), 사회적 배제의 지표개발 및 적용방안 연구, 서울:한국보건사회연구원.
- 교육부(2015), 사회과 교육과정. 교육부 고시 제 2015-74 호 [별책 7].
- 구정화·박윤경·설규주·이영미·황재성(2018), 고등학교 사회·문화, 서울:천재교육.
- 권현지·김영미·권혜원(2015), 저임금 서비스 노동시장의 젠더 불평등, 경제와사회, 107, 44-78.
- 김수현·이정아(2021), 금융위기 이후 성별 임금 격차 변화 분석: 분위별, 연령대 코호트별 성별 임금 격차, 여성경제연구, 18(1), 23-60.
- 김영순·홍배식·정경희·박지연·박서현(2018), 고등학교 사회·문화, 서울:교학사.
- 김주환(2007), 빈곤통계의 작성과 활용, 서울:집문당.
- 김태성·성경룡(2014), 복지국가론, 서울:나남.
- 노대명(2015), 한국 복지제도의 현황과 쟁점, 보건복지포럼, 2015(4), 6-21.
- 박석돈(2010), 사회보장론, 파주:양서원.
- 서범석·이원용·김중록·최승태·송민구·최서윤(2018), 고등학교 사회·문화, 서울:지학사.
- 손영찬·최정윤·최지영·강윤식·김신철(2018), 고등학교 사회·문화, 서울:미래엔.
- 신형민·이영호·김준연·서수현·박진민(2018), 고등학교 사회·문화, 서울:비상교육.
- 심창학(2001), 사회적 배제 개념의 의미와 정책적 함의 비교관점에서의 프랑스를 중심으로, 한국사회복지학, 44, 178-208.
- 이준영(2008), 사회보장론, 서울:학지사.
- 전병유·신진욱(2016), 다중격차, 한국 사회 불평등 구조, 서울:페이퍼로드.
- 정대석·유팔무·지주형·신경아·엄한진·정영철·신광영·조효래·김정훈·박준식·공제욱·노중기·장세훈·강이수·김해식·김호기·강정구·최태룡·구도완(2018), 사회학. 파주:한울아카데미.
- 제갈현숙(2008), 생산적 복지체제 이후 한국 복지체제 담론에 대한 비판적 고찰: 사회투자국가 논의를 중심으로, 사회복지정책, 35(1), 379-404.
- 조성호·김지민(2018), 일·생활 균형을 위한 부부의 시간 배분과 정책과제, 세종: 한국보건사회연구원.
- 최석현·박선웅(2021), 2015 개정 교육과정 『사회·문화』 교과서의 ‘사회 복지’ 내용에 대한 비판적 고찰, 사회과교육연구, 28(3), 63-78.



# 상생과 연대 그리고 사회과교육



- **장소-되기로서의 장소 배움의 재개념화 탐색**  
박 명 화(한국교원대 박사과정) ..... 69
- **르페브르(H. Lefebvre) 사회 공간 이론에 기반한 초등 사회과 교과서 분석**  
김 윤 하(한국교원대 석사과정) ..... 79
- **사회과에서 컴퓨팅 사고력 수업모형 개발**  
남 호 엽 · 조 현 기(서울교대 · 세종대) ..... 87





## 장소-되기로서의 장소 배움의 재개념화 탐색

박 명 화

한국교원대학교 박사과정

### I. 들어가며

우리의 일상은 새로운 사건들로 펼쳐지고 있으며, 그 과정에 늘 장소와 얽혀 있다. 우리가 장소를 의식하는지 여부와 관계없이 장소는 삶의 부분으로 일상적 삶과 맞닿아 있다. 즉 장소는 삶을 이해하고, 사건을 인식하며, 일상의 실천을 수행하는 데 필수적이라 할 수 있다. 그렇다면 지리교육의 목적 또한 어린이들이 그들의 일상적 삶의 장소에 관심을 가지고 이를 이해하도록 하여 장소와 세계를 인식하는 역량을 기르고, 이를 바탕으로 일상에서의 행위역량을 고양하는 데 있을 것이다.

우리가 일상에서 마주하는 장소는 다양한 의미들로 끊임없이 변이하고 있다. 어제와 오늘의 교실은 전혀 다른 맥락과 의미로 다가올 수 있으며, 등갓길에서 만난 골목은 하갓길에서 만난 골목과 이미 다른 장소이다. 즉 실제 삶의 장소는 불변하는 정적인 대상이 아니라 끊임없이 변이하며, 하나의 장소일지라도 동일한 의미로 표상될 수 없는 차이의 의미들을 함축하고 있다. 이러한 까닭으로 장소의 의미는 특정한 것으로 고정되거나 고착될 수 없다.

그러나 현재 초등학교 지리교육에서 다루는 장소는 실재하는 장소의 복잡성과 생성을 다루기보다 공통감(common sense)으로서의 수렴된 장소로서 제시되고 있다. 즉 교육과정에 제시된 장소는 특정한 동일성의 의미로 고정되어 정지해 있다. 이는 실재하는 장소의 다채로운 특성을 드러내지 못할 뿐만 아니라, 장소가 다양한 맥락으로 변이하고 있는 특성 역시 다루지 못하고 있는 것으로 볼 수 있다. 이러한 장소 학습의 근저에는 교육이 이성적 사유 능력을 바탕으로 세계에 대한 명확한 이해를 제공해야 한다는 동일성의 사유가 내재해 있다.

본 연구에서는 이처럼 지리교육에서 장소 학습이 실재하는 장소의 변이와 생성을 담아내지 못하였다는 문제의식에서 출발하여, 새로운 관점에서 장소 학습의 의미를 논의하고자 하였다. 그러한 관점의 전환을 위한 이론적 토대로서 Deleuze의 사유를 기반으로 장소를 재개념화하고, 이를 기반으로 장소 학습의 의미를 논의하였다.

## II. 장소의 재개념화와 장소-되기 개념의 설정

### 1. 배치로서의 장소 개념화

우리 일상에서 장소는 특정 의미에 고정되어있지 않으며 끊임없이 변이하고 있다. 즉 장소는 전체로서의 총체성이나 유기적 통일성을 갖지 않으며 장소에 얽히는 요소들의 결합 양상에 따라 변이하고 있다. 실제 삶의 장소가 변이한다는 사실은 장소를 기존의 동일성의 관점에서 벗어나 새로운 관점에서 사유해야 할 필요성을 제기한다. 이처럼 장소를 생성과 변이로 사유하기 위한 이론적 기반이 바로 배치의 사유이다.

배치의 사유는 세계에 존재하는 개체들이 이미 존재하고 있는 고정된 실체가 아니라고 보고, 배치의 과정을 통해서 역동적으로 생성되고 변이하는 과정에 주목한다. 여러 물질적·비물질적 요소들이 연결되고 다시 분리되며 개체가 생성되는 것이라면, 장소 역시 이미 존재하는 것이 아닌 배치의 산물이자 과정으로 볼 수 있다. 그동안 장소는 주로 정적이고 안정된 뿌리내림의 공간을 의미하였다면, 배치로서의 장소에 관한 사유는 장소를 특정 의미로 포획하지 않으며 이질적인 요소들의 상호 얽힘의 과정으로 개방한다. 즉 장소는 안정화의 결과인 동시에 안정화의 상태를 동요시켜 불안정하고 예상치 못한 변이의 흐름을 만드는 과정인 것이다.

배치로서의 장소란 단순히 이질적 요소들이 함께 혼재되어 있는 것을 넘어, 이것이 서로 연결되고 해체되며 또다시 새로운 양상으로 결합하는 역동적 운동의 산물이자 그러한 변이의 흐름 자체를 의미한다. 즉 장소는 상이한 요소들을 특정한 방식으로 묶는 연결을 수반한다. 예컨대 거리는 사물이 아니며 단지 이산적인 사물들의 집합 역시 아니다. 거리는 건물, 도로, 상점, 사람들, 상품 등이 모여 구성되지만, 단순히 그것들이 모여있다는 것을 넘어 연결되어야 장소가 된다. 그러나 배치로서의 장소에 물질적 요소만이 함께 결합되는 것은 아니다. 장소는 물질뿐만 아니라 비물질적 요소들이 함께 얽혀 생성되는 배치이기 때문이다. 거리는 건물, 도로, 상점, 사람들 등의 물질적 배치이기도 하지만, 동시에 법체계, 문화적 담론, 거리를 명명하는 언어 표현 등의 담론적 배치이기도 하다. 즉 장소 배치는 항상 물질적인 동시에 표현적이다. 따라서 배치로서의 장소의 개념은 물리적·자연적 장소 개념과 구성된 담론으로서의 장소, 재현된 장소 이미지 모두를 넘어서며 그러한 요소들이 서로 얽혀 들어가 하나의 배치를 이루는 것을 의미한다.

이처럼 장소를 배치로 사유하는 것은 장소 개념에 내재되어 있던 본질주의를 해체하고 생성의 관점에서 장소를 새롭게 포착할 수 있게 한다. 본질주의적 관점에서 장소는 정적이고 안정성을 가지며 고정되어 있다. 따라서 장소의 경계 내부는 동질성을 가지며 그 고유한 특성으로 인하여 다른 장소와 차별화된다. 배치로서의 장소 역시 안정성을 가지지만 그것은 불안정성에 개방된 임시적 안정성이다. 그러하기에 장소는 역동적으로 변이하며 차이가 끊임없이 생성되는 장이다. 장소의 행위 주체는 기존의 인간뿐만 아니라 비인간, 물질적 환경, 사회적 담론 등이 모두 장소에서 행위력을 가진 행위자로 기능하게 된다. 이를 통해 인간 주체의 전능함은 해체되고 인간-장소의 주체-객체 관계 역시 전복되며, 그 이면에서 보이지 않았던 개체들의 다양성은 되살아난다.

또한 장소가 발생하는 기제 역시 새롭게 전환된다. 본질주의적 관점에서는 무차별적 공간이 인간의 의미 있는 장소 경험과 거주를 통해 장소가 된다. 즉 움직임과 유동성의 공간에서 정지하여 뿌리를 내릴 때 비로소 진정한 장소의 모습은 드러난다. 반면 배치로서의 장소가 생성된다는 것은 역동적 움직임을 수반한다. 개체들을 묶는 특정한 연결들이 그 장소를 독특한 시공간적 응결로 만들며(Saldanha, 2017: 167), 장소는 창발한다. 또한 본질주의적 관점에서는 장소 경험을 통해 의미(meaning)와 정서(emotion)가 생산된다. 장소를 구성하는 요소들은 이러한 장소의 의미에 유기적으로 부합하며 통일성을 가진다. 배치로서의 장소에서는 배치를 통해 감응과 특이성 및 강도가 발생한다. 이들은 특개성을 지니기 때문에 단일한 의미로 자명하게 표현될 수는 없지만, 서로 응집성을 지니며 연결을 통해 모종의 일관성을 방출한다. 이러한 측면에서 배치로서의 장소 역시 다른 장소와 차별화된다고 볼 수 있지만, 이는 장소가 가진 고유성 때문이 아닌 오히려 장소의 특개성 때문으로 볼 수 있다.

이러한 배치로서의 장소의 의미는 다음과 같이 살펴볼 수 있다. 첫째, 장소를 배치로 보는 관점은 구성요소 간의 단순한 상호 작용을 넘어, 새로운 창안의 가능성에 주목한다. 즉 장소는 이질적 요소들의 마주침을 통해 생성되는 것이므로, 그러한 만남의 양상에 따라 새로운 의미가 생성되는 것이다. 둘째, 장소를 배치로 사유하는 것은 장소를 특개성으로 포착함으로써, 장소의 이론이나 법칙을 허물어 다양한 특이성으로 장소를 이해한다는 것을 의미한다. 셋째, 배치의 관점으로 장소를 이해하는 것은 인간뿐 아니라 배치로 구성되는 모든 개체들의 힘과 역량을 긍정함으로써, 장소에 관한 인식론을 장소와 개체들의 관계를 새롭게 구성하는 존재론 및 배치의 변환이라는 실천의 문제로 전환한다.

## 2. 장소-되기 개념의 설정

배치로서의 장소는 다양한 요소들이 매번 상이한 방식으로 얽히며 끊임없이 변이하고 있다. 그리하여 우리는 일상적으로 마주하는 장소들도 동일성으로 지각하지 않으며 그 차이들을 감각하고 있다. 어제 걸었던 길이 오늘 이 순간 다르게 느껴지는 것은, 어떠한 구성 요소들이 장소 배치로 얽혀 길의 새로운 의미가 생성되었는지를 우리가 의식적으로 분석하고 판단했기 때문이 아니라, 그러한 배치에서 생성된 감응이 명확하지는 않지만 모호함으로 지각되었기 때문이다.

즉 우리는 대상을 만날 때 그것을 이성적 사유 기반의 범주학적 판단으로 파악하는 것이 아니라, 감응으로 지각한다.<sup>1)</sup> 감응(affect)은 Spinoza의 affectus에서 비롯한 개념으로, 주로 이에 기반한 Deleuze의 사유를 바탕으로 논의되어왔다. 감응은 다른 신체들과의 우발적 만남으로 발생하는, 비재현적이고, 무의식적이며, 특이성을 지니는 행위역량의 변이로 정의할 수 있다. 이를 통해 장소와 우리의 관계를 살펴본다면 우리는 장소와의 만남에서 발생하는 감응으로 장소를 이해한다고 볼 수 있다.

1) 우리는 신체를 기관과 기능에 의해서 정의하지 않듯이 종(種)이나 유(類)의 특성에 의해서도 정의하지 않는다. 우리는 신체의 감응을 주요하게 고려하고자 한다(Deleuze & Guattari, 1980, 김재인 역, 2001, 487).

상이한 배치를 통해 형성되는 미세한 차이의 감응들로 장소는 끊임없이 변이하기 때문에, 장소는 동일한 의미가 아니라 특개성으로, 즉 차이로 지각된다. 하지만 우리가 어떤 장소를 만날 때 항상 특개성을 발산하는 감응을 인식하는 것은 아니다. 장소와의 배치에서 장소는 늘 변이하고 있지만, 감응은 특정한 강도 이상이 되었을 때, Deleuze의 표현을 빌려 말하자면 감응이 응결되어 특정 ‘강도의 문턱’을 넘을 때 우리에게 지각된다. 그러한 장소의 감응이 신체에 감각되며 장소의 특개성을 포착하고, 동시에 자신의 신체를 새롭게 바꾸어 새로운 신체를 구성해나가는 과정을 장소-되기(becoming-place)로 개념화할 수 있을 것이다. 즉 장소-되기란 신체가 장소와 새롭게 배치되며 내 신체의 강도와 에너지의 분포를 새롭게 만들어 새로운 신체가 되는 동시에, 새로운 장소의 의미와 조우하는 것이다.

장소의 감응(affect)이 변이하는 장소에서 발생하는 차이의 의미를 나타낸다면, 그것을 신체의 변이를 통해 지각하는 것이 장소-되기(becoming-place)로 볼 수 있다. 그렇다면 장소-되기는 장소를 낫설고 새로운 의미로 만나고 지각하는 방식이라 할 수 있을 것이다. 기존의 경험과 지식만으로는 이해하기 어려운 장소의 의미와 조우하거나, 재현된 의미를 깨뜨리는 장소의 낫습을 발견하고자 할 때, 장소-되기는 발생할 수 있다.

이렇게 볼 때 장소-되기는 매끄러운 장소를 창안하는 과정으로 볼 수 있다. Deleuze와 Guattari는 공간의 두 가지 양상을 홈 패인 공간(striated space)과 매끄러운 공간(smooth space)으로 제시한 바 있다. 먼저 홈 패인 공간은 정해진 ‘홈’을 따라가도록 이미 경로가 설정되어 있는, 중심과 척도가 존재하는 공간이다. 따라서 홈 패인 공간은 표준에 의해 정의되고 척도적인 유클리드적 공간이라 할 수 있다. 홈 패인 공간은 초월적 중심으로 차이들을 끌어들이며 그것을 등질적인 것으로 가정한다. 이러한 홈 패인 공간에서 선들은 점에 종속되며 변화의 운동은 고정된 점으로의 정착을 위한 운동일 뿐이다.

홈 패인 공간이 영토화와 지층화가 이루어진 공간이라면, 매끈한 공간은 이와 달리 탈영토화와 탈지층화를 시도하며 변화를 거듭하는 유목민의 공간이다(김은주, 2016, 23). 매끄러운 공간은 차이들을 동일성으로 포획하는 중심이 없는 비중심화된 공간이다. 매끄럽다는 것은 차이들을 균일화하여 어떠한 틈도 없는 완결성을 지니고 있는 상태를 의미하지 않는다. 매끄러운 공간은 오히려 이질성을 보존하며, 이질성들 간의 결합을 통해 창발하는 다양체이다. 따라서 매끈한 공간은 불규칙하고 비결정적인 비유클리드적 공간이며 특개성이 충만한 감응의 공간이다.<sup>2)</sup>

장소-되기가 매끈한 공간을 만든다는 것은, 다수적인 장소의 의미를 벗어나 소수적 의미를 창안하는 것으로 볼 수 있다. 즉 장소-되기는 몰적이고 다수적인 포획 내에서 장소를 사유하는 것이 아니라, 그것의 경계를 허물고 틈을 만들어 새로운 방식으로 장소와 만나는 것을 의미한다. 따라서 장소-되기는 동일성의 사유에서 벗어나 차이생성의 사유로 장소와 만남을 의미한다. 이는 장소에 대한 기존의 의미의 지대를 확장하여 새롭게 펼쳐지는 장소의 다층적인 의미를 탐색한다는 것을 뜻한다.

2) 하지만 Deleuze와 Guattari는 홈 패인 공간과 매끄러운 공간이 결코 분리되어 독립적으로 존재하는 것이 아니라고 말한다. 매끄러운 공간은 항상 홈 패인 공간으로 번역되고 횡단하고 있으며, 또 홈 패인 공간은 매끄러운 공간으로 항상 반전되며 회귀하고 있는 것이다(Deleuze, Guattari, 1980, 김재인 역, 2001, 907). 즉 어떠한 공간도 완벽하게 매끄럽거나 완벽하게 홈 패인 것은 아니며, 이러한 두 가지 양상은 항상 공간에 혼재되어 있다.

한편 장소-되기는 장소의 다수적 의미에서 벗어나는 것이기도 하지만, 내가 기존의 나에서 벗어나는 과정이기도 하다. 즉 이는 장소가 지닌 잠재성의 모호함을 해독해가는 과정인 동시에 내 신체에 장소에 대한 미세한 감각들을 발생시키는 과정이다. 그러하기에 장소-되기는 단지 장소에 대한 새로운 인식의 전환에 그치는 것이 아니라, 장소에 대한 새로운 지식을 생산해내고 실천을 만들어 내는 수행성의 강화로 이어진다.

따라서 장소-되기는 곧 세계와 만나는 방법이자 장소와 세계를 배우는 과정이라 할 수 있다. 물질과 함께 얽혀 발생하는 신체의 반복이나 실천을 통해 우리는 만들고, 수행하고, 관련시키고, 알고, 기억하고, 배우고, 존재하고 있다. 다시 말해 우리의 신체적인 장소 경험은 장소의 감응에 관한 것만이 아니라, 또한 체화되고 학습되는 지식에 관한 것이기도 하다(Page, 2020, 94, 96). 이러한 맥락에서 장소-되기란 장소와의 얽힘을 통해 장소를 체현하며 장소 및 세계를 배워나가는 과정인 것이다.

### Ⅲ. 장소-되기로서의 장소 배움

이처럼 장소가 끊임없이 변이하는 것이라면 장소를 배운다는 것 역시 장소를 특정 의미로 고정해 놓은 객관적·과학적 지식을 학습하는 것이 아니라, 변이하는 장소의 특징과 의미를 탐색하는 것으로 그 의미가 전환되어야 할 것이다. 즉 장소 배움은 우리가 배치로서의 장소를 어떻게 만나고 이해하며 배우는지에 관한 논의로 볼 수 있다.

장소가 끊임없이 변이한다는 사실은 우리가 장소의 모든 의미를 망라할 수 없음을 함축한다. 그렇다면 장소를 배우는 목적 자체를 달리할 필요가 있다. 장소를 배우는 목적은 세계에 존재하는 장소를 뚜렷하고 명료하게 설명하는 것이 아니라, 변이하는 장소의 특개성을 포착하며 장소에 대한 개념 자체를 확장해나가는 것으로 전환되어야 한다. 이렇게 볼 때 장소를 배운다는 것은 장소와의 배치를 통해 장소에 대하여 변이하는 개념을 생성해나가는 것으로 볼 필요가 있다.

장소는 특정한 의미로 고정되어 있지 않기 때문에, 장소를 배운다는 것은 “장소란 무엇인가”라는 물음을 던지고 그에 대한 답을 찾는 과정으로 볼 수 있다. 물음은 설사 해(解)가 나타난다 해도 제거되는 것도, 극복되는 것도 아니다(Deleuze, 1968, 김상환 역, 2004: 424). 즉 물음을 던진다는 것은 완결된 하나의 정답을 가정하지 않는다. 오히려 그러한 물음은 선명한 정의를 모호함으로 던져넣으며 사유를 위한 문제제기적(problematique) 장(場)을 형성한다. “도시란 무엇인가”라는 물음은 도시에 대한 수렴적 정의를 발견하기 위한 것이 아니라, 도시가 함축하고 있는 이념의 세계에 존재하는 수많은 특이성들을 포착하기 위한 문제를 끊임없이 만들어낸다. 즉 물음은 장소와의 특정한 배치, 그리고 그 사이에서 생성되는 감응에 따라 끊임없이 상이한 문제의 장을 만들어 내며 장소의 의미를 확장해나간다. 장소는 완결된 공간이 아니라, 지속적으로 (재)생산되는, 영원히 불완전한 공간이며, 그것은 ‘파악불가능성(ungraspability)’을 지닌다(Massey, 2005, 박경환 외 역, 2016: 195). 따라서 장소를 배운다는 것은 이미 완결된 규정성을 지닌 고정된 의미로 장소를 파악하는 것이 아니라, 기존의 다수적

의미와는 다른 장소의 특성들을 지각해나가는 과정으로 볼 수 있다.

이렇듯 새롭고 낯선 방식으로 장소와 조우하는 과정은 앞서 개념화한 바와 같이 장소와의 배치에서 발생한 감응을 신체를 통해 지각하는 방식인 장소-되기(becoming-place)로 볼 수 있다. 다시 말해 장소 배움이란 장소-되기를 통한 장소 이해에 다름 아니다. 이는 감응으로 변이하며 생성하는 장소를 소유하는 것인 동시에, 장소와 접촉되고 배치되며 자신 역시 다른 존재로 변이하는 것이다.

이처럼 장소 배움이 장소-되기를 통한 장소 이해의 과정이라면, 장소를 배운다는 것은 추상적이고 객관적인 개념의 학습에서 장소와 배치되는 구체적 경험을 통한 배움으로 의미가 전환되어야 할 것이다. 장소 배움은 신체를 통해 장소의 의미를 확장해나가는 과정이므로 이는 장소와의 구체적 만남을 전제로 하기 때문이다. 즉 장소에 대한 개념은 현상을 추상화하는 과정에서 경험을 소거시키는 것이 아니라, 반대로 장소 경험 속에서 형성된다.

이러한 장소 배움의 과정에서 배우게 되는 개념들, 즉 배움의 내용은 장소의 잠재성에 내재된 수많은 특이성들이다. 하지만 이는 기존의 장소 학습에서 가르쳐왔던 장소의 의미를 배격하는 것은 아니다. 단일한 의미로 강조되어 왔던 기존의 장소 개념 역시 장소가 지닌 일면이라면, 장소 배움은 그 개념을 포함하여 의미를 더 확장해나가는 것을 뜻하기 때문이다. 따라서 장소 배움은 장소에 대한 기존의 개념과 개념의 '사이'를 배우고 개념이 놓인 선분의 폐쇄된 양 끝점을 무한히 증식해나가는 것을 의미한다. 즉 장소를 하나의 물적인 의미의 경계 내부에 가두어 두는 것이 아니라, 그 경계를 해체하고 장소를 새롭고 낯설게 보는 사유의 실험을 통해 장소에 대한 개념을 새롭게 생성하는 것이 바로 장소 배움이다.

그렇다면 장소-되기로서의 장소 배움을 개념화할 필요가 있으며, 이는 다음의 세 가지 측면에서 고찰하도록 한다.

## 1. 수행성에 기반한 장소 개념의 이해

우리는 추상적 개념으로 장소를 알게 되는 것이 아니라, 행위들을 통해 장소를 이해하게 된다. 이처럼 우리가 다양한 수행성으로 삶의 장소를 만난다면, 장소 배움 역시 그러한 수행성과 관련되어야 할 것이다. 수행성은 행위자의 개별적 행위를 지칭하지 않으며, 그러한 행위들의 연결에 관한 것이고, 또한 그 연결이 만들어내는 삶에 관한 것이다. 즉 수행성은 세계와의 연결에 관한 것이며, 우리는 다양한 일상의 수행성으로 장소와 연결된다. 이 같은 수행성의 관점은 장소라는 배경 위에서 행위가 발생하는 것이 아니라, 행위를 통해 장소가 다양한 의미로 펼쳐진다는 관점의 전환을 함축한다.

이렇게 볼 때 수행적 장소 개념에 기반한 학습은 다양한 삶의 양상으로 장소를 이해하고 배운다는 것을 의미한다. 또한 수행성은 일상적 삶의 실천에 관한 문제인 까닭으로, 이는 장소의 다양한 특성을 배우는 것을 넘어서, 일상적 삶에서의 역량의 고양과도 연결된다.

한편 수행성은 장소 배치를 만들어내지만, 배치로 생성된 장소 역시 수행성을 지니며 다시

우리의 일상적 삶의 수행성에 영향을 미친다. 즉 장소는 단지 수행성의 산물로서 존재하는 대상이 아니라, 장소 역시 수행성을 지니며 우리의 일상적 삶에 관여하고, 특정한 행위를 가능하게도 또 불가능하게도 만든다. 따라서 수행성에 기반한 장소 개념은 장소의 행위력을 전제로 하며, 그러한 장소의 힘과 우리 삶과의 관련성을 탐색하는 것으로 볼 수 있다.

따라서 장소 배움에서 다루는 장소는 일상적 삶의 수행성에 기반하여 제시될 필요성이 제기된다. 이러한 맥락에서 장소 배움은 복잡하게 얽혀 있는 실재적 장소의 연결성에 대한 탐색을 통해 장소의 생성과 힘을 이해하고, 장소 학습을 실제적 삶의 세계로 개방한다.

## 2. 배치의 변환: 낯설게 보기를 통한 익숙한 장소의 이해 심화

장소 배움의 목적은 장소의 규정된 의미를 수용하거나 익숙한 방식 그대로 장소를 이해하는 것이 아니라, 장소의 새로운 의미와 조우하고 이를 통해 자신의 신체 역량 역시 변이하는 데 있다. 이러한 장소 배움의 목적을 고려해볼 때, 장소를 배우기 위해서는 특정 지식으로 규정된 의미와 자신의 익숙한 지각 방식 모두에서 벗어나는 것이 중요한 문제일 것이다. 다수적이고 물적인 의미에서 벗어날 때, 새로운 장소와 만날 수 있기 때문이다. 그렇다면 장소의 익숙한 의미를 벗어나, 장소를 새롭게 낯설게 이해하며 차이를 지각하는 과정이 곧 장소를 배우는 것이라 할 수 있다.

이와 같은 장소를 새롭게 낯설게 보는 사유의 실험은 Benjamin이 도시를 배우는 방식에서 엿볼 수 있다. Benjamin은 지도를 잘 읽지 못하는 자신의 약점을 여행에서 낯선 도시를 배우는 방법으로서 ‘길을 잃고 헤매기’의 기술로 바꾸어냈다. 익숙한 것을 익숙한 그대로의 방식으로 받아들이는 것과 불화하는 것, 익숙한 것을 새롭게 만드는 방법을 고민하는 것, 그것을 위해 자신의 신체를 독특한 방법으로 ‘연습’하는 것, 이런 것들이 Benjamin이 도시를 여행하는 법이고 나아가 그가 ‘배우는’ 방법이였다(권용선, 2014: 63-64).

길을 잃고 헤매는 것은 도시가 이미 파 놓은 홈을 따라 사유하는 것이 아니라, 도시와의 마주침 속에서 내 신체와 도시의 특이성들이 결합되며 생성된 감응을 통해 도시를 새롭게 배우는 방식이다. 하지만 이러한 ‘길을 잃는’ 배움의 방식은 비단 ‘낯선’ 도시를 배울 때에만 해당되는 것은 아니다. 장소 배움이란 익숙하다고 느끼는 장소조차 새롭게 낯설게 감각하는 배움의 방식을 전제하기 때문이다. 길을 ‘모르는’ 것과 ‘잃는’ 것은 전혀 다르다. 기존의 장소 학습에서 ‘모른다는’ 것은 지식이 결여된 상태를 의미한다. 따라서 장소에 대해 ‘모르는’ 어린이들은 중심화된 개념과 지식을 학습해야 하는 대상이다. 반면 ‘잃어버린다는 것’은 기존의 사유의 방식, 감각하는 방법을 ‘망각’한다는 것을 의미한다. ‘앎’의 관점에서는 ‘기억’하는 것이 중요하다. 장소에 대한 의미와 정서, 지식 등은 기억되어야만 장소감을 형성할 수 있으며 장소를 학습할 수 있기 때문이다. 즉 ‘망각’이 극복되어야만 장소를 배울 수 있다. 하지만 ‘배움’의 관점에서는 오히려 망각의 한가운데서 잠재적 대상은 발견될 수 있다(Deleuze, 1968, 김상환 역, 2004: 234). 기존의 홈 패인 사유 방식을 ‘잃어버리

고’ 장소의 잠재성과 마주할 때 장소의 새로운 의미들을 발견할 수 있는 것이다.

도시에서 길을 잃는다는 것은 마치 숲에서 헤매는 것과 같은 훈련을 필요로 한다. 숲에서 길을 잃어버리는 것은 애써 훈련하지 않아도 자연스레 만날 수 있는 경험이다. 해가 저물 즈음 울창한 나무들이 우거져 나뭇가지 사이로 어둠이 내려앉으면, 숲은 하늘보다 더 빠른 속도로 검게 짙어진다. 그러한 숲에서는 방향 감각을 상실하고 헤매며 자신이 알고 있었던 숲의 다른 모습과 마주해야 한다. 하지만 도시에서 길을 잃고 헤매는 것은 ‘훈련’이 필요하다. 도시에는 여러 건물과 도로, 시설 등이 길을 잃지 않기 위한 지표 역할을 한다. 도시에서 길을 잃는다는 것은 그러한 지표에 대한 감각을 망각하고 기존의 경험으로 쉽게 도시를 감각할 수 있는 방식을 상실하기 위한 연습이 필요하다.

이 점에서 장소에서 길을 잃는다는 것은 기존의 배치에서 탈영토화하는 것으로 볼 수 있다. 탈영토화를 위해서는 배치의 선분을 변화시킬 필요가 있으며, 이러한 방법 중 하나는 ‘관점의 변화’이다. 즉 길을 잃는 훈련은 자신의 배치에서 벗어나 타자의 시선으로 장소를 지각하기 위한 노력으로 볼 수 있다. 이를 통해 장소의 낯선 모습과 조우하며 장소의 특이성들을 지각할 수 있게 된다.

이를 바탕으로 볼 때, 지리교육에서 장소 배움은 장소를 새롭게 감각하고 사유하기 위한 훈련을 의미한다. 장소의 잠재성의 지대와 만나서 새로운 감응을 발산하는 것은 우연의 힘에만 기댈 수 없는 사유의 실험을 필요로 한다. 즉 장소 배움은 배치의 전환을 통한 새로운 사유의 ‘훈련’을 통해 기존에 알고 있던 장소의 다른 얼굴들과 조우할 수 있도록 하는 것이다. 익숙한 감각을 낯설게 만들고 새로운 감응으로 장소를 조우하는 기회가 제공될 때, 어린이들은 장소에 대한 다양한 의미를 지각하고 생성해나갈 수 있다. 이를 통해 장소 개념은 단일한 개념의 형상을 벗어나 다른 개념들과 끊임없이 연결되며, 학습에서 장소는 지리 영역 내부에만 고착되지 않고 경계 밖의 다양한 개념들과 접촉하며 그 의미를 확장해나갈 수 있게 된다.

### 3. 감응을 통한 장소 개념의 확장

근대적 관점에 기반한 장소 이해는 특정 관점에 의해 주어진 감각으로 장소를 인식한다는 것을 의미하였으며, 이는 ‘시각’에 근거하여 이루어졌다. 즉 장소나 지역의 경관을 중심으로 고유하고 독특하며 다른 곳과 차별되는 특성을 탐구해 온 것으로 볼 수 있다. 그러나 우리는 장소를 주어진 감각만으로 이해하지 않으며, 시각적으로만 장소와 조우하는 것 또한 아니다. 장소는 다양한 감각들로 지각되는 감응의 세계이기 때문이다.

시각의 다수성을 해체하고자 하는 것은 시각 자체의 유용성을 부정하고자 하는 것이 아니다. 이는 시각이 대상을 주체와 객체의 관계로 분리하여 코드화를 통해 대상을 포착하려는 힘을 지닌 까닭으로, 그러한 다수성 자체를 비판하는 동시에 다양한 감각으로 대상과 조우하고자 하는 시도로 볼 수 있다.

앞서 논의한 바와 같이 우리는 장소와의 신체적 만남을 통해 생성되는 감응으로 장소를 지각한다. 감각은 곧 감응을 의미하기 때문에(Deleuze & Guattari, 1991, 이정임 외 역, 1995:

237), 우리는 감각으로 장소를 지각한다고 볼 수 있을 것이다. 그러나 이때의 감각이란 시각이 지닌 다수성에 붙들리지 않는 차이의 감각을 나타낸다.

이를 바탕으로 볼 때 장소를 배운다는 것은 시각적 이해를 넘어, 신체를 통해 다양한 감각으로 장소와 조우하고 장소를 이해한다는 것을 의미한다. 즉 도시를 배운다는 것은 눈을 감고, 다른 감각으로 도시를 이해해보는 사유의 실험이다. 우리는 이미 충분히 시각적으로 도시를 바라보고 있기 때문에, 새로운 도시의 특성들을 지각하기 위해서는 청각, 후각, 촉각 등의 다른 감각을 통해 도시를 살펴볼 필요가 있다.

중요한 것은 특정 감각 자체를 특권화시키지 않는 일이며, 다양한 감각을 분절적으로 다룰 것이 아니라, 이들의 얽힘을 통해 생성되는 장소의 복잡성을 포착해야 한다는 점이다. 이렇게 볼 때 장소 배움에서 다양한 감각으로 장소를 지각하는 과정은 감응으로서의 감각을 지각함으로써 도시의 특이성을 배운다는 것을 뜻한다. 즉 다양한 감각으로 장소를 배우는 장소 배움은 차이들로 존재하는 장소의 복잡성을 차이 그 자체로 이해하려는 시도로 볼 수 있다. 이렇게 볼 때 장소 배움의 관점에서는 감각의 수용자로서 장소의 냄새를 지각하는 것이 아니라, 냄새를 통해 도시의 미시적 특성을 이해하고 이를 통해 자신의 역량을 고양하는 되기(becoming)로서 장소를 이해하는 것이다.

그렇다면 학교에서의 장소 배움의 역할에 대해서도 생각해 볼 필요가 있을 것이다. 분명 교실에서의 장소 배움은 그 장소의 다양한 감각을 현장에서 바로 느끼는 경험을 제공할 수는 없다. 그러나 이것이 교실에서 감각을 통한 장소 배움 자체가 불가능함을 의미하지는 않는다. 학교 교육의 목표가 일상적 삶의 모든 순간을 그대로 경험하게 하는 데 있는 것이 아니라, 어린이들이 일상적 삶에서 장소와 만나고 이해하는 경험의 토대를 마련해주는 것임을 고려할 필요가 있다. 즉 교실에서는 어린이들이 이미 일상에서 경험하며 감각하고 있는 다양한 감각들을 통한 감응으로 장소를 이해하는 기회를 제공하고, 이러한 장소 배움이 다시 일상에서 장소를 만날 때 감각에 기반한 감응적 이해로 이어질 수 있도록 해야 하는 것이다. 이와 같은 교실에서의 배움은 어린이들에게 장소에 대한 새로운 감응을 던지며 어린이들이 실제적 삶에서 신체와 장소의 만남에서 사유를 촉발하는 역할을 하게 된다.

#### IV. 나가며

장소 배움은 장소와의 조우에서 장소의 의미를 형성하고, 스스로 그것을 깨뜨려 탈주의 흐름을 만드는 과정이다. 즉 장소 배움은 장소의 차이의 의미들을 생성해나가는 과정이자 자신의 역량을 고양하는 과정이다. 장소 배움은 어린이들이 주어진 지도만을 따라가지 않으며 스스로 지도를 그리는 여정을 떠날 수 있도록 하는 사유의 모험으로 이끌며, 이는 생성과 변이의 관점에서 지리교육을 재고할 수 있다. 또한 이와 같은 장소 배움의 의미 전환은 삶의 여러 빛깔을 지워버리는 동일성의 심연에서 벗어나 장소의 다층적 의미와 역동성을 포착함으로써, 어린이들이 장소와 세계, 그리고 자신을 이해하며 실제 삶에서 행위역량을 강화하는 데 시사점을 제공해줄 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 권용선(2014), 발터 벤야민의 공부법, 서울: 역사비평사.
- 김은주(2016), 들뢰즈의 생성의 공간 -변이하는 공간과 공간 생산을 중심으로-, 시대와 철학, 27(2), 7-37.
- 김재춘 · 배지현(2016), 들뢰즈와 교육: 차이생성의 배움론, 서울: 학이시습.
- Deleuze, G. (1968), *Difference et Repetition*, 김상환 역(2004), 차이와 반복. 서울: 민음사.
- Deleuze, G. (1978~81), *Lecture transcripts on spinoza's concept of affect*, 서창현 역(2005), 정동이란 무엇인가, 비물질노동과 다중, 서울: 갈무리.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980), *Mille plateaux: "Critique" Capitalisme et schizophrénie 2*, 김재인 역(2001), 천 개의 고원: 자본주의와 분열증2, 서울: 새물결.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991), *Qu'est-ce que la philosophie*, 이정임·윤정임 역(1995), 철학이란 무엇인가, 서울: 현대미학사.
- Massey, D. (2005), *For space*, 박경환 · 이영민 · 이용균 역(2016), 공간을 위하여, 서울: 심산.
- Saldanha, A. (2017), *Space after Deleuze*, London: Bloomsbury Academic.

교신저자 : 박명화, 한국교원대학교 박사과정  
saint0182@hanmail.net

## 르페브르(H. Lefebvre) 사회 공간 이론에 기반한 초등 사회과 교과서 분석

김 윤 하

한국교원대학교 석사과정

### I. 서론

#### 1. 필요성 및 목적

초등 사회과 교과서는 로컬에서 글로벌까지 다양한 규모의 일상 공간을 교과 내용으로 재현한다. 내용으로서 재현된 공간은 어린이의 사적인 장소와 사회의 공적인 공간의 속성을 모두 포함한다. 재현된 공간은 지표면 위의 물리적인 현상뿐만 아니라 개인의 일상과 사회의 정치, 문화, 경제를 포괄적으로 담고 있기 때문에 사회의 특성을 파악하기 위하여 공간을 재현하는 텍스트에 대한 분석이 전제될 필요가 있다. 교과서가 재현한 공간을 분석함으로써 사회과 교과서를 둘러싼 다양한 담론과 권력관계를 파악할 수 있다. 지루(Jiroux, H), 프레이리(Freire, P) 등과 같은 비판적 교육학자들은 교과서의 내용을 사회의 주류 담론을 이해할 수 있는 소재로 보았다.

교과서에 대한 선행연구는 텍스트의 관점에서 역사 영역의 내용 구성의 형식과 내제된 담론이 제시되거나(주재홍, 2007; 김한중, 2013), 지리 영역의 촌락과 도시에 대한 고정관념과 편견에 대해 분석하는 연구가 있었다(조현정, 2016). 역사와 지리 등 영역적 속성과 관련한 이론을 기반으로 한 텍스트 분석 연구가 주로 선행되었다. 르페브르 사상에 대한 연구는 전유를 통한 차이 공간 모색을 다루거나(장세룡, 2006), 신체에서 공적 공간까지 공간을 통한 정치 활동을 철학적으로 탐색한 경우(신승민, 2014)가 있다. 교육과 르페브르 사상의 연계는 그의 공간의 생산을 이론적 배경으로 한 교육과정의 방향 정립 연구와(배지현, 2014), 공간 생산 삼요소를 기반으로 사회·문화부터 미술까지 여러 교과 교육학과 연계하여 탐색한 경우가 있다(이화식, 2016). 사회 공간 이론은 철학의 분야에서 정립되거나 교육과정과 교육학 일반의 분석 준거로 활용되었다. 그러나 르페브르의 사회 공간 이론이 교과 교육학의 내용 분석 준거로 활용되고, 초등사회과 교과서 내 역사, 지리, 일반사회의 영역 내 텍스트를 포괄적으로 분석한 선행연구는 충분치 않음을 파악할 수 있었다.

이에 본 연구는 초등 사회과 교과서 3~6학년까지의 내용을 르페브르(Lefebvre, H)의 공간 생산 삼요소를 준거로 분석함으로써 교과서의 내용으로 선택되고 강조된 사회의 구조를 재현된 공간을 통하여 검토하고자 한다. 나아가 차이 공간을 위한 초등 사회과 교과서 내용 구성 방향을 탐색하는데 연구의 목적을 둔다.

## II. 초등 사회과 교육과 르페브르의 사회 공간 이론

공간은 사회를 반영하며 동시에 사회를 재생산한다. 르페브르는 개관적이고 물리적인 대상으로 치부되어 왔던 공간에 주목하였고, 공간을 통한 사회의 갈등 해결과 진보적 변화를 추구하였다. 가장 작은 단위의 공간은 신체 본연의 리듬 회복을 통하여 더 큰 규모의 지역과 국가 글로벌의 진보의 도모가 르페브르 사회 공간 이론의 지향점이라 볼 수 있다. 르페브르에 의하면 자본주의의 공간은 현존하는 삶을 부정하며, 인간 본연의 지각, 인식, 실천을 통제한다. 공간 생산 변증법은 통제된 신체의 지각, 인식에 저항하며 개인의 일상공간에서부터 보다 큰 규모의 공간을 재생산하며 진보적 사회적 공간의 생산 및 재생산을 도모할 수 있는 과정으로 의의가 있다. 르페브르 변증법은 3요소로 구성되어 있고, 요소는 각각 지각의 관점인 공간 실천(*la pratique spatiale*), 인지의 관점인 공간 재현(*les réapparition de l'espace*), 지각과 체험의 재현 공간(*les espaces de réapparition*)이다. 공간 실천은 신체를 이용한 반복되고 고정된 지각의 공간이다. 공간 재현은 공간에 내재된 담론에 대한 인식의 공간을 의미한다. 재현 공간은 예술, 저항 등을 통하여 일상성에 대한 자각한 공간을 의미한다(Lefebvre, 2000; 양영란 역, 2012, 89).

르페브르는 앞선 마르크스와 헤겔의 변증법을 새롭게 해석하여 자신만의 공간 변증법을 구성하였다. 기존에 마르크스는 변증법을 통하여 사회의 갈등을 혁명으로 해결하고자 하였고, 헤겔은 국가에 의한 통제로서의 해결을 지향하였다. 그러나 르페브르는 혁명과 국가의 제도 속에서 자유를 상실하고 소외된 개인에 주목한다. 개인의 신체와 집, 공원 등 일상의 작은 공간에서의 부조리 자각을 통해 본질적으로 탈소외의 공간이자 자본에 대항하는 차이 공간으로의 이행은 르페브르 공간 생산 변증법의 지향점이라고 해석할 수 있다. 르페브르에게 공간은 사회를 변화시키고 역사를 만드는 단초이며, 공간 생산 변증법의 3요소는 공간을 분석하고 공간을 생산할 수 있는 실마리가 된다.

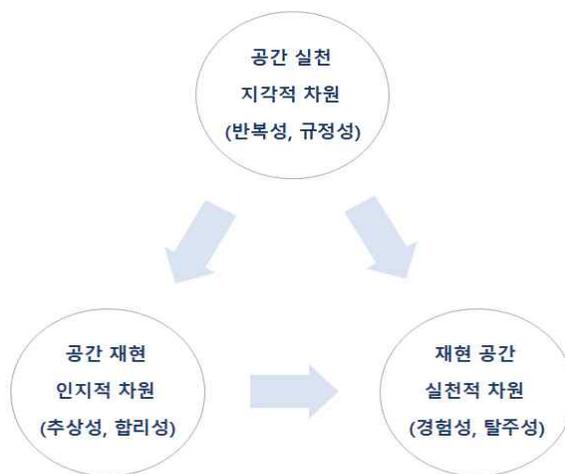


그림 1. 공간 생산 변증법의 3요소<sup>1)</sup>

### Ⅲ. 교과서 분석 방법 및 분석 결과

#### 1. 분석 방법

분석 대상은 2015개정 교육과정 초등 사회과 교과서의 3~6학년 교과서이다. 3~4학년은 검정 교과서 11종을, 5~6학년은 국정교과서를 분석하였다. 분석 방법은 질적 내용 분석(qualitative content analysis)을 활용하였다. 분석 준거는 공간 생산 삼 요소에 대한 해석을 기반으로 공간 실천, 공간 재현, 재현 공간에 해당하는 4개의 세부 준거를 각각 설정하였다.<sup>2)</sup>

분석 내용은 준거에 해당하는 텍스트의 어구, 문장, 사진, 삽화가 의미하는 내용이다. 맥락 속에서 텍스트의 의미를 파악하고자 하였으며, 내용뿐만 아니라 문단 및 삽화의 배치 구조, 조직 방법, 서술의 태도, 표현 등을 종합적으로 고려하였다. 질적 내용 분석이 분석자의 자의적인 해석을 막고자 양적 내용 분석을 병행하여 실시하나, 본 연구는 검정교과서 별로 배정된 분량과 위계가 다르므로 양적 내용 분석을 제외하였다. 대신 교육과정의 의도를 객관적으로 반영하기 위해 교육과정의 번호를 기재하고 교육과정의 의도를 고려한 분석을 하였다. 또한 연구 해석에 타당도와 신뢰도를 높이기 위하여 분석 결과에 대한 교과서 검토 및 집필 경력이 있는 전문가 집단의 의견을 수렴하였다.

표 1. 사회과 교과서 분석 준거

공간 생산의 3요소	세부 분석 준거
㉠ 공간 실천	① 공간 내 주체의 행위를 양화하고 공간을 예측할 수 있는 대상으로 일반화하는가? ② 특정 공간 내 주체의 일상적 행위가 지속적이고 전형적인 형태로 표현하고 있는가? ③ 공간 그물망 내에서 공간에 대한 집단의 규모화된 규범과 행동을 담고 있는가? ④ 공간 내 규범화된 행동 묘사로 인해 공간 주체가 소외되는 양상이 내포하고 있는가?
㉡ 공간 재현	① 특정 건물, 기념비, 기관, 도시 계획, 지형지물 등에 상징적인 의미를 담고 있는가? ② 지역과 국가 등을 중심과 주변으로 이분화한 관점으로 표현하고 있는가? ③ 특정 관점에서만 합리성과 우수성을 강조하며, 해당 관점의 부정적 측면을 배제하고 있는가? ④ 담론을 내재한 텍스트로 공간에 대한 특정 관점을 형성하는가?
㉢ 재현 공간	① 거주민들의 공간 특성을 반영한 갈등의 양상을 포함하는가? ② 공간의 문제를 해결하기 위해 학습자가 참여 하는 과정이 반영되어 있는가? ③ 마을, 지역 내에서 주민들이 집단적으로 주권을 실천하는 사례를 담고 있는가? ④ 고정된 공간 질서에 공간적 상상력의 변화를 주는 전유의 과정을 담고 있는가?

1) Lefebvre 공간 생산 변증법의 3요소를 재해석한 Halfacree, K(2006)의 'The totality of rural space' 그림의 형식을 변형하였다.

2) 교과서 관련 경력이 있는 한국교원대 박사과정에 재학 중인 현직 교사들로 구성된 전문가 집단의 의견을 반영하여 세부 준거를 검토하였다.

## 2. 분석 결과

### 1) 공간 실천: 지각된 공간(the perceived space)

공간 실천을 통하여 초등 사회과 교과서 내 학습자의 일상적인 시·공간 속 반복적으로 생산되고 재생산되는 사람들의 행동을 파악하고자 하였다. 분석 결과는 표 2와 같다.

표 2. 공간 실천 기반 교과서 내용 분석

학년/학기/단원명(출판사)	학습 주제	쪽수	교육과정	분석 준거
3-1-1(미래엔) 우리고장의 모습	우리고장의 여러 장소	12-15	[4사01-01]	㉞-②
3-2-3(미래엔) 가족의 모습과 역할변화	옛날과 오늘날의 혼인 풍습 비교	104-108	[4사02-05]	㉞-④
4-1-1(비상교과서) 지역의 위치와 특성	우리 지역의 중심지 특징 찾기	40-43	[4사03-02]	㉞-③
4-2-1(비상교육) 촌락과 도시의 생활모습	촌락의 종류와 특징	10-13	[4사04-01]	㉞-③
5-1-3(교육부) 우리 국토의 인문 환경	우리나라 인구 구성의 변화 파악	59-63	[6사01-05]	㉞-①
6-1-3(교육부) 민주정치의 원리와 국가기관의 역할	법원에서 하는 일 이해	62-64	[6사02-05]	㉞-④

### 2) 공간 재현: 인지된 공간(the conceived space)

공간 재현을 통해 사회과 교과서 내 공간에 드러난 지배적 담론, 이데올로기와 체제를 찾고자 하였다. 분석 결과는 표 3과 같다.

표 3. 공간 재현 기반 교과서 내용 분석

학년/학기/단원명(출판사)	학습주제	쪽수	교육과정	분석 준거
3-1-3(교학사) 교통과 통신수단의 변화	교통수단의 발달로 달라진 사람들의 생활모습	116-120	[4사01-05]	㉞-③
3-2-1(미래엔) 환경에 따라 다른 삶의 모습	우리 고장 사람들의 여가생활 모습	28-31	[4사02-01]	㉞-④
4-2-2(금성) 함께 발전하는 촌락과 도시	촌락과 도시의 교류 형태 파악	40-43	[4사04-02]	㉞-②
6-1-1(국정) 우리나라 경제 체제의 특징	우리나라 경제의 특징 이해	95-98	[6사06-02]	㉞-④
6-2-2(국정) 통일 한국의 미래와 지구촌 평화	우리 땅 독도 이해	92-98	[6사08-01]	㉞-①

### 3) 재현 공간: 실천된 공간(the lived space)

재현 공간을 통해 사회과 교과서 내 표준적이고 지배적인 공간 안에 내재된 사회적 부조리에 저항할 수 있는 비판적 공간의 가능성을 탐색해 보고자 하였다. 분석 결과는 표 4와 같다.

표 4. 재현 공간 기반 교과서 내용 분석

학년/학기/ 단원명(출판사)	학습주제	쪽수	교육과정	분석 준거
3-1-1(금성출판사) 우리고장의 모습	고장의 모습에 관한 서로의 생각	26-27	[4사01-01]	㉠-④
4-1-3(동아출판) 지역의 공공 기관과 주민참여	우리지역의 문제 파악	118-121	[4사03-06]	㉠-①
4-1-3(천재교육) 지역의 공공 기관과 주민참여	우리지역의 문제 발생 원인과 해결책 찾기	118-127	[4사03-06]	㉠-③
6-1(국정) 1. 우리나라의 정치 발전	민주적 의사결정 원리에 따른 문제 해결	46-49	[6사05-04]	㉠-②
6-2(국정) 2. 통일 한국의 미래와 지구촌 평화	지구촌 평화와 발전을 위해 비정부 기구를 만들어 실천	129-136	[6사08-04]	㉠-②

## Ⅵ. 차이 공간을 위한 초등 사회과 교과서 내용 구성 방향

### 1. 교과서에 재현된 주상 공간

교과서를 분석한 결과 교과서에 재현된 일상 공간은 다음과 같은 세 가지로 나뉜다.

첫째, ‘배제된 상상력, 정형화된 행위’이다. 공간 실천의 관점에서 파악한 교과서의 내용은 공간 안에서의 자유로운 행위와 공간에 대한 상상력을 추구하기 보다는 특정 공간 안에서의 전형적인 일상을 반영하고 있었다. 3학년 1학기 미래엔 교과서의 ‘1. 우리고장의 여러 장소 살펴보기’에서는 어린이의 일상 공간인 놀이터, 공원, 학교에 대한 기술이 다음과 같다. ‘친구들과 노는 장소, 놀이터’, ‘공부하는 장소, 학교’, ‘산책하는 장소, 공원’ 등 공간과 상응하는 행위가 고정적으로 정해져 기술되어 있다. 주변이 중심으로, 배제가 참여로 바뀔 수 있는 가능성의 공간이 아닌 상상력이 배제된 정형화된 행위의 공간임을 파악할 수 있었다.

둘째, ‘가려진 의도, 자본의 생산과 재생산’이다. 공간 재현의 관점에서 분석한 내용은 ‘개발, 생산, 소비’ 등과 같은 자본주의의 담론을 내재하고 있다. 금성교과서의 4학년 2학기 ‘2. 함께 발전하는 촌락과 도락에 대한 공간 서술은 공간에 대한 생산주의와 소비주의의 관점이 반영되어 있다. 촌락 사람들은 ‘종합병원 서비스를 이용하러’, ‘백화점이나 대형 상

점가에 물건을 사러' 도시라는 공간을 소비하고, 도시 사람들은 '촌락의 자연환경에서 등산, 낚기, 농촌 체험' 등 촌락에 재현된 '관광', '여가', '웰빙'의 가치를 소비한다. 따라서 사회과 교과서 내 촌락과 도시의 재현은 자본주의의 전형적인 생산양식인 '소비주의'와 '생산주의'의 가치가 투영된 반영적 재현의 사례에 해당함을 알 수 있다.

셋째, '선형적 경험과 주어진 참여'이다. 재현 공간의 관점에서 분석한 교과서 내용은 자율성이 제한된 주어진 참여적 내용을 담고 있다. 금성 출판사의 3학년 '1. 우리고장의 모습' 중 고장에 대한 생각과 느낌을 알아보는 주제는 '쓰레기를 태우던 소각 시설'을 사람들이 '쉽터'로 바꾸는 사례가 소개된다. 하지만 재현 공간은 아름다운 공간 만들기 참여를 넘어 정치적인 공간, 일상 해방의 공간을 지향해야 한다. 재현 공간을 통해 기존의 제도, 관습, 지배적 가치 등에 저항할 수 있는 가능성이 반영되어야 추상 공간을 넘어 차이 공간으로의 이행이 가능기 때문이다.

## 2. 교과서 내용 구성 방향

진보적 사회 공간인 차이 공간을 위한 사회과 교과서 내용 구성 방향은 다음과 같다.

첫째, 공간 콘텍스트 읽기로 지각을 깨어나게 하는 방법이다. 콘텍스트는 '맥락, 문맥'으로 해석할 수 있다. 공간 콘텍스트 읽기는 전형적인 행동에서 벗어나 학습자가 자신의 감각으로 공간의 맥락을 읽는 행위를 의미한다. 예컨대 '친구들과 노는 장소인 놀이터'를 놀이터로 나는 길의 방향과 너비를 보고, 놀이터에서 들을 수 있는 소리를 종합하여, 광장으로서의 놀이터의 가능성을 탐색하는 방법이 있다.

둘째, 공간을 뒤집고 비틀어 창조적으로 인지하는 방법이다. 공간 안에 재현된 담론을 의심하고 비판하는 태도인 아이러니와 코드에서 벗어나가는 말을 내뱉는 유머를 활용할 수 있다. 예컨대 촌락이 도시와 대비되는 공간이 아닌, 연속적 개념으로 이해하는 방법, 공생 관계로 이해하는 방법 등을 탐색할 수 있다(이전, 2011, 22-23). 공간에 재현된 담론을 의심하는 사고는 아이러니에 해당한다. 유머는 '촌락에서 다양한 물건을 쇼핑을 할 순 없을까? 대형 병원을 이용할 수 없을까?'와 같이 사고를 전환하는 활동이다.

셋째, 활동가적 시민(activist citizen) 되기로 자유로운 경험을 하는 방법이다. 활동가적 시민은 일탈적 행위를 하며 로컬에서 글로벌까지 공간 안에서 저항적인 실천을 행사한다(Yarwood, 2014, 98-99). 예컨대 활동적 시민(active citizen)이 쓰레기 줍기를 실천하며, 국가의 환경 제도를 보완한다면, 활동가적 시민은 환경 제도를 개선하는 시위를 진행하는 활동을 의미한다. 활동가적 시민되기는 직접적 실천을 통하여 일상 공간에서의 진보를 도모하는 행위를 한다.

## V. 요약 및 결론

교과서에 재현된 일상 공간은 복잡한 사회적 현실을 충분히 반영한다고 보기 어렵다. 교과서를 둘러싼 제도적 한계와 물리적 제한을 고려하더라도 교과서의 사회적 영향력과 교과서를 통한 학습자의 자각과 실천의 연계성을 전제한 전환적 시도가 필요한 시점이다. 르페브르(H. Lefebvre)의 사회 공간 이론은 개인의 일상 공간의 지각, 인식, 실천을 통한 정치적 공간의 회복을 지향한다. 그의 공간 생산 변증법의 3요소를 준거로 교과서의 텍스트를 분석하였을 때, 우리 초등 사회과 교과서의 재현 공간은 개인의 신체와 행위를 정형화하였고, 담론은 선택적으로 반영하였음을 파악할 수 있었다.

르페브르의 사회 공간 이론에 의하면 일상 공간은 한 시대의 얼굴이자, 사회의 정치, 경제, 문화 등을 반영한다. 교과서에 재현된 공간이 담고 있는 한계를 토대로 역동성과 진보성을 도모할 수 있는 교과서 내용구성의 변화가 요구된다. 공간을 통하여 사회를 읽고, 나아가 학습자가 정치적 공간을 생산함으로써 사회의 진일보를 도모하는 주체가 되기 위하여 일상 공간에서부터 학습자 스스로 감각을 지각하고, 공간의 콘텍스트를 읽고, 공간을 점유하고 전유할 수 있는 활동가적 시민이 되도록 사회과 교과서의 내용을 재구성할 필요가 있다.

## 참고문헌

- 김한중(2013), 비판적 사고를 위한 역사교과서 내용구성과 서술, 역사문제연구, 17(2), 87-117.
- 배지현(2014), 교육과정 연구에서 르페브르(H. Lefebvre)의 공간생산론의 활용 가능성 탐색, 교육과정연구 32(2), 41-65.
- 신승원(2014), 르페브르의 변증법적 공간 이론과 공간정치 - 『공간의 생산』을 중심으로, 도시인문학연구, 6(1), 63-98.
- 이전(2011), 촌락 지리학, 서울: 푸른길.
- 장세룡(2006), 앙리 르페브르와 공간의 생산 - 역사이론적 ‘전유’의 모색 -, 역사와 경계, 58, 293-325.
- 조현정(2016), 초등 사회과 교과서의 도시와 촌락에 대한 고정관념과 편견, 사회과교육연구 23(1), 41-56.
- 주재홍(2007), 세계사 교과서에서 주류 담론의 한계: 이슬람의 재현에 대한 분석, 교육과정연구 25(2), 171-195.
- Lefebvre, H.(2000), La production de l' espace, 양영란 역(2011), 공간의 생산, 서울: 에코리브르.
- Yarwood, R.(2014), Citizenship, London: Routledge.

교신저자 : 김윤하, 한국교원대학교 석사과정  
[sketchbook32@naver.com](mailto:sketchbook32@naver.com)



## 사회과에서 컴퓨팅 사고력 수업모형 개발<sup>1)</sup>

남 호 엽 · 조 현 기

서울교육대학교 · 세종대학교

### I. 서론

4차 산업혁명이 처음 언급된 이후로 기술과 사회, 교육의 패러다임이 급격하게 변화하고 있다(강경리, 2019: 50). 시대 변화에 따라 시민 역량도 변화하고 있으며 그 중 하나로 Wing이 제안한 컴퓨팅 사고력이 주목을 받고 있다. Wing(2006)의 컴퓨팅 사고력은 어려운 문제에 직면했을 때, 컴퓨터 공학의 기본 개념을 끌어와 시스템을 설계하고 인간의 행동을 이해하고 문제를 해결할 수 있는 기본적인 역량이다. 이는 컴퓨터 과학자만의 역량이기보다는 누구나 배워서 활용할 수 있는 보편적인 사고이자 기술이다. 본 연구는 사회과교육에서 컴퓨팅 사고력을 바라보고 이를 수업 상황에서 실천할 수 있는 모형을 제안하는 데에 목적이 있다.

사회과교육은 학생들의 시민성을 증진 시키는 데에 목적이 있는 교과로서 미래 사회에 필요한 역량을 미리 인식하고 이를 학생들에게 가르칠 수 있어야 한다. 교육부(2021)는 2022 개정 교육과정에서 모든 학생들이 갖추어야 하는 기초 소양으로서 디지털 소양을 제시함으로써 모든 교과에서 적용하기를 추구하고 있다. 이에 따라 사회과교육에서도 미래 사회 시민으로서 디지털 소양을 갖추 수 있도록 Wing의 컴퓨팅 사고력을 교수학습 과정에 적용해보는 시도가 중요하다.

본 연구에서는 사회과교육에 컴퓨팅 사고력을 적용하기 위해서 Wing(2006)의 컴퓨팅 사고력의 정의와 과정에 대해 분석하고 Hammond et al.(2019a, 2019b, 2020)의 연구를 통해 사회과교육과 컴퓨팅 사고력 사이의 관계에 대해 고찰하였다. 컴퓨팅 사고력은 모든 시민들이 필수적으로 갖추어야 하는 역량이지만 각 교과에서 바라보는 컴퓨팅 사고력은 다른 양상으로 나타날 것이다. 사회과교육에서의 컴퓨팅 사고력은 다양한 사회 문제를 해결할 수 있는 관점에서 접근해야 하며 이는 사회과교육의 기존 수업모형들의 요소들과 공유하는 영역이 존재한다. 그러므로 컴퓨팅 사고력을 단순히 기계적으로 사회과교육에 적용하기보다는 컴퓨팅 사고력과 사회과교육의 맥락적 융합을 추구하며 사회과교육에서 컴퓨팅 사고력 수업모형을 제시하고자 한다.

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

## II. 이론적 배경

### 1. 사회과수업에서 컴퓨팅 사고의 수용 양상

Wing(2006)은 컴퓨팅 사고가 컴퓨터과학의 전유물이 아니길 희망했다. 사회의 여러 다양한 분야에서 적용되어 세상을 운택하게 하는데 기여하길 기대했다. 그녀는 컴퓨팅 사고를 일종의 문제해결과정으로 보았는데, 이 과정의 핵심적인 구성 요소는 분해(Decomposition), 패턴 인식(Pattern recognition), 추상화(Abstraction), 알고리즘(Algorithms)이다. 논자들마다 다소 차이는 있지만 컴퓨팅 사고를 문제를 인식하고 이를 해결하는 과정으로 보는 데는 대체로 합의가 되는 것으로 보인다. 컴퓨팅 사고는 최근 교과교육 분야에서도 적극적인 수용이 이루어지고 있다. 사회과도 예외는 아닌데, 미국 리하이 대학의 하몬드(Hammond) 교수 팀이 대표적인 연구자들이다. 이들은 컴퓨팅 사고와 사회과의 만남을 아래와 같이 계열화했다.

표 1. 사회과수업을 위한 컴퓨팅 사고의 선정 및 계열화 사례

컴퓨팅 사고의 선정 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 체계적인 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)

컴퓨팅 사고를 사회과교육의 목적 차원에서 정선화 및 구조화하여 데이터(data)→패턴(patterns)→규칙(rules)으로 나아가도록 했다. 좀 더 부연하자면, 학습자가 사회현상을 데이터로 대하면서, 이 데이터를 분해하여 패턴을 발견하고 규칙을 정립할 수 있도록 한다. 이 과정을 중등 사회과 공민(civic) 분야를 사례로 제시하고 있는 바를 살펴보자면 다음과 같다. 사례 수업 아이디어는 인구 통계학적 맥락에서 정치 정당 선호 양상의 변화 추이를 파악하고 그 이유를 추론하는 상황이다(Hammond et al., 2019). 1992년은 미국 정치사에서 ‘여성의 해’

로 명명되는데, 그 이유는 이 시기에 여성의 의회 진출이 그 이전 시기와 비교했을 때, 비약적인 증가가 있었기 때문이다. 아울러, 여성의 의회 진출에서 정당별로 차별적인 모습을 보이고 있는데, 이는 1991년 클레런스 대법관의 청문회 시기 동안에 있었던 아니타 힐의 증언이라는 사건 때문이었다. 인구통계의 측면에서 미국 정치사의 변곡점, 즉 여성들의 두드러진 의회 진출과 정당 배경의 차이 양상을 학습자들이 추론할 수 있도록 하는 수업 사례이다. 이 수업에서는 위키피디아에서 제공하는 데이터를 기반으로 하여 컴퓨팅 사고 적용의 측면에서 정치 수업이 구조화되었다. 다음의 두 가지 데이터를 기초로 수업이 구성될 수 있으며, 컴퓨팅 사고의 구성 요소들이 일정하게 포섭되었다.

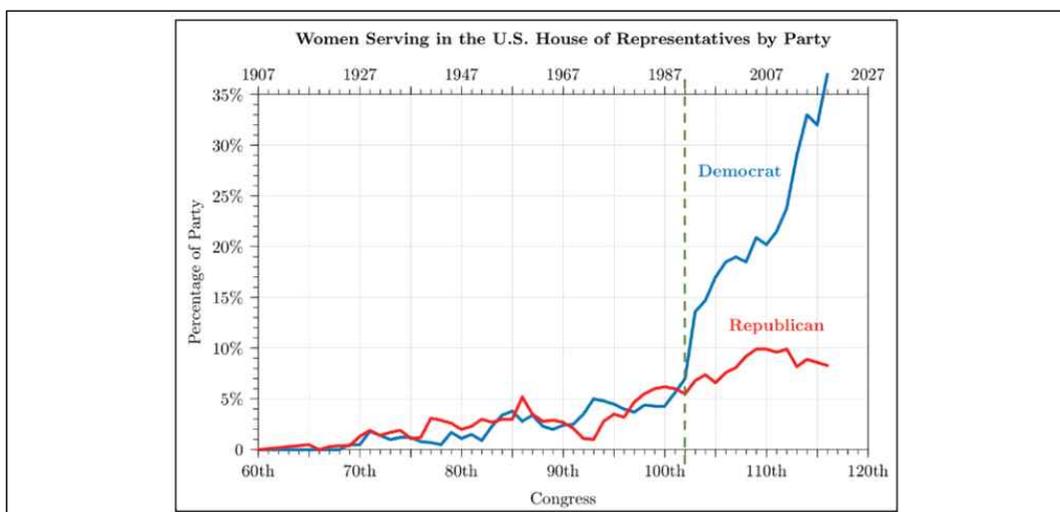


그림 1. 정당별 미국 여성 하원의원

출처: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Women\\_Serving\\_in\\_the\\_U.S.\\_House\\_of\\_Representatives\\_by\\_Party\\_through\\_2019.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Women_Serving_in_the_U.S._House_of_Representatives_by_Party_through_2019.png)

표 2. 정치 수업에서 컴퓨팅 사고의 적용 사례

컴퓨팅 사고의 선택 요소들	질문 및 활동
데이터: ·우리는 무엇을 보고 있는가? ·이것은 어떤 방식으로 추상화되었는가?	-정당별 미국 하원에 진출한 여성들 현황을 보여주는 데이터 확인하기 -1907년부터 현재까지 정당별 추이가 나타난 그래프 관찰하기
분해 및 패턴인지: ·패턴은 무엇인가? 패턴이 있다면 예외는 무엇인가? ·우리가 그 문제를 분해한다면, 패턴이 바뀌는가?	-그래프는 오직 여성 의원들을 보여주며 정당으로 구분한다. -그래프는 두 가지 대표적인 국면을 보여준다. -1907년~1991년: 두 정당(공화당, 민주당)이 비슷한 경향을 보여준다(여성 의원들의 수가 적지만 증가 추세). -1993년부터: 정당 간에 서로 다른 패턴을 보여준다(민주당 간부에서 여성들의 수가 급격 증가; 공화당 여성 수의 증가 추세는 완만하고 전체 간부 수의 10% 이상이 아님)
규칙: ·이 패턴은 일반화되는가, 즉, 다른 상황들 아래에서 반복되는가? 어떤 요인들이 중요한 것으로 보이는가?	-1993년부터 여성 의원들의 수가 급격히 증가한 이유는 무엇인가? -앞으로도 선거에서 공화당보다 민주당 여성 의원의 수가 더 많을 것인가? -앞으로 공화당 출신 여성 의원이 더 많이 선출되기 위해서는 어떤 요인들이 작동해야 할까?

출처 : Hammond et al., 2019: 120-121 내용 필자 재구성

위 정치 수업 사례 역시 위 <표 1>에서 확인한 사회과수업을 위한 컴퓨팅 사고의 선정 및 계열화 사례에 부합한다. 데이터, 분해 및 패턴인지, 규칙 등의 컴퓨팅 사고 요소들이 확인되며, 각 요소별로 교육적으로 유의미한 질문들이 성립한다. 결국 사회과수업에서 선정한 데이터의 성질에 따라 컴퓨팅 사고의 요소와 흐름이 수업의 기본 구조를 형태지을 수 있다. 또한 이 수업에 참여하는 학생들은 데이터에 기초하여 생동감 있는 사회인식활동을 수행할 수 있다.

## 2. 사회과 수업에서 컴퓨팅 사고의 활용 모형 정립

사회과수업에서 컴퓨팅 사고와의 융합 양상은 언플러그드 활동과 플러그드 활동으로 구분할 수 있다. 이 두 가지 활동은 사회과 교육과정 실제의 상세화 과정에서 포섭된다. 언플러그드와 플러그드 모두 코딩 활동이며 컴퓨터 기기의 사용 유무로 활동의 차이가 있다. 즉, 컴퓨터 기기를 사용해 컴퓨팅 사고력을 가르치면 플러그드 활동이고 사용하지 않고 가르치면 언플러그드 활동이라고 할 수 있다. 플러그드 활동은 엔트리와 스크래치와 같은 도구를 활용하여 알고리즘을 구축하여 학습자가 문제해결을 할 수 있도록 도움을 준다. 언플러그드 활동은 컴퓨팅 사고의 측면에서 데이터 리터러시 활동을 수행한다. 따라서 사회과에서 인공지능 융합 교육의 좌표 설정을 다음과 같이 구조화할 수 있겠다.



그림 2. 사회과수업에서 컴퓨팅 사고 활동의 두 가지 경로

위와 같이 두 가지 활동의 구분은 사회과에서 컴퓨팅 사고를 수용할 때, 체계성이 가능하다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 즉, 컴퓨팅 사고가 사회과 교육과정과의 연계성 확보를 추진할 때 디테일을 추구할 수 있다. 사회과 수업 단원의 전개 과정 속에서 컴퓨팅 사고를 수용할 때, 차별화된 전략을 모색할 수 있고, 그 과정에서 학습자의 사회인식경험이 더욱 정교화될 수 있다. 요컨대, 사회과 단원의 차시별 교육내용에 따라 언플러그드 활동이 적절한 경우, 플러그드 활동이 그러한 경우를 선별하여 내실있는 교육과정 운영이 가능하도록 한다. 경우에 따라서는 두 가지 활동이 순차적으로 병행되면서 사회과 학습의 심화를 추구할 수 있다. 이하 내용에서는 언플러그드 활동을 중심으로 컴퓨팅 사고에 기초한 사회과 수업 프로그램의 모형을 정립한다.

앞서 사회과수업에서 컴퓨팅 사고와의 융합 방식에 대해 리하이 대학교 Hammond 교수팀의 연구성과를 리뷰하였다. 현재까지 사회과교육 전공자의 입장에서 컴퓨팅 사고와의 융합을 교육과정 실제 차원에서 시도하고 있는 사례로 이들의 연구성과가 대표적이다. 이들은 컴퓨팅 사고력의 세부 요소들을 고려하면서 사회과수업에서 적용 가능한 DPO-R 휴리스틱 모형을 제안하였다. 이 모형의 특징은 사회과의 본질 추구 측면에서 컴퓨팅 사고의 활용이라는 아이디어에 충실하였다는 점이다. 즉, 출발점이 컴퓨팅 사고가 아니라 사회과교육이며, 사회과 내용 및 방법의 상세화 과정 속에서 컴퓨팅 사고와의 접속을 도모하였는데 이 상황을 다음과 같이 도식화하고 있다(Hammod et al., 2020: 9). 특이사항은 컴퓨팅 사고를 사회과 탐구 수업의 기법들 측면에서 포섭하고 있는 점이다. 사회과 수업의 내실화 측면에서 컴퓨팅 사고의 활용에 초점을 두고 있는 것이다.

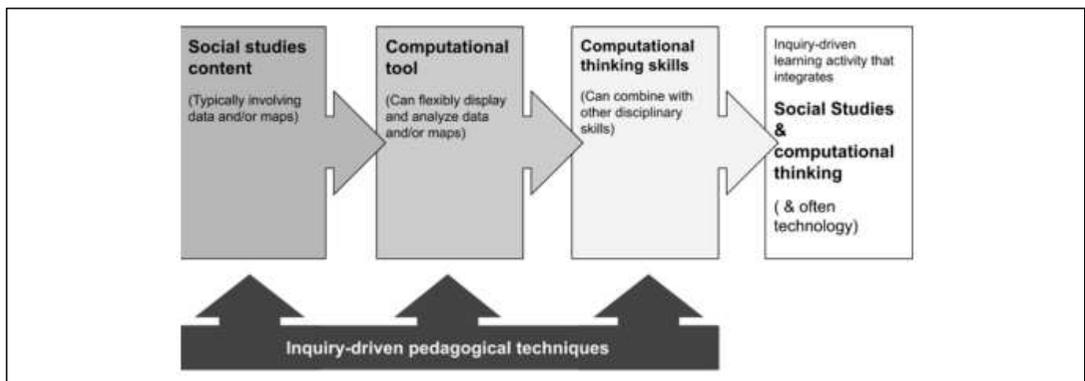


그림 3. 전통적인 사회과 교수모형과 컴퓨팅 사고와의 관계

출처: Hammod et al., 2020: 9

아울러, 사회과 교육과정의 내용 영역별로 컴퓨팅 사고와의 관계 설정이 원만할 수 있도록 해당 내용 영역별 사고력 발달의 차원에 주목하였다(Hammod et al., 2020: 8). 예컨대, 사회과 역사 영역에서 컴퓨팅 사고의 순조로운 수용을 위하여 역사적 사고력의 차원을 고려한다는 발상이다. 동시에 사회과의 여러 내용 영역들을 통합하는 구심점으로 컴퓨팅 사고를 위치시키고 있다. 사회과 교육내용의 통합을 도모할 수 있는 사고 기능으로서 컴퓨팅 사고를 상정하고 있다. 이러한 발상은 STEM 교육의 과정에서 컴퓨팅 사고의 활용 사례에서도 동일하게 발견할 수 있으며, 사회과와 타교과들 사이 중핵 교육과정의 운영에서도 컴퓨팅 사고의 역할을 시도해 볼 수 있겠다.

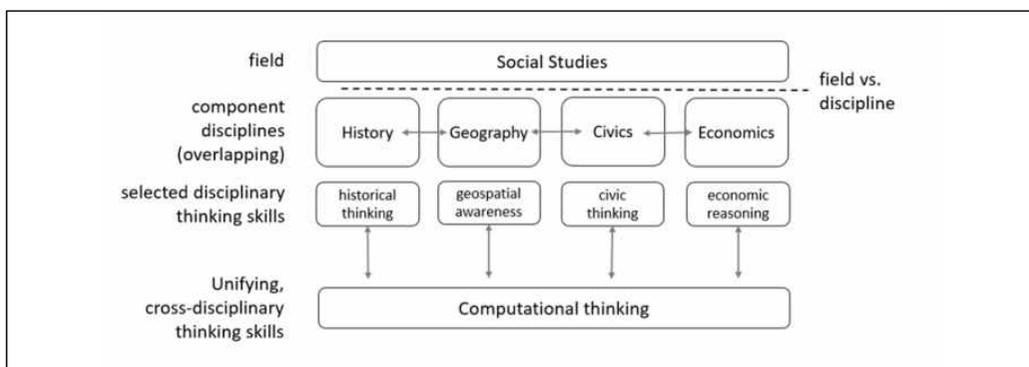


그림 4. 사회과 단원 내용 구성과 컴퓨팅 사고의 활용

출처: Hammod et al., 2020: 8

이상에서의 논의는 주로 단원 구성의 맥락에서 컴퓨팅 사고와 융합 상황에서 고려할 수 있는 사안들이었다. 지금부터는 개별 차시 수업 수준에서 컴퓨팅 사고와의 융합 사례를 고려하면서 수업 실천의 모형을 모색한다. 모형의 기본 윤곽은 앞서 언급한 DPQ-R 휴리스틱 모형을 우리나라 초등학교 현장을 고려하면서 보다 실천적인 측면에서 상세화한 결과이며 기본적인 구조는 다음과 같다.

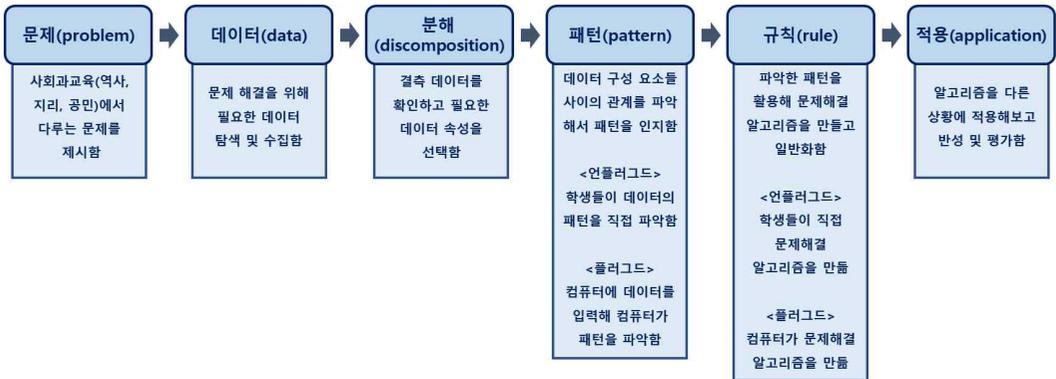


그림 5. 사회과수업을 위한 컴퓨팅 사고의 구성 요소

각 구성 요소별 학습활동의 특징을 진술하고 이를 수업의 흐름을 단계 설정하자면 다음과 같다.

표 3. 사회과수업에서 컴퓨팅 사고 활용의 모형화-언플러그드 활동

단계	특징	발문 및 활동	유의점
문제	사회과교육(역사, 지리, 공민)에서 다루는 문제를 제시함	- 해결해야 할 문제는 무엇인가?	- 학생들이 학습문제를 컴퓨팅 사고력과 연결지어서 생각할 수 있는가?
데이터	문제 해결을 위해 필요한 데이터(지도, 통계 등)를 탐색 및 수집함	- 문제를 해결하기 위해서 필요한 데이터는 무엇이 있나요? - 필요한 데이터는 어디에서 찾을 수 있나요?	- 수집한 데이터를 학생들이 이해할 수 있는가? - 수집한 데이터가 학생들의 컴퓨팅 사고력 향상에 도움을 주는가?
분해	결측 데이터를 확인하고 필요한 데이터 속성을 선택함	- 수집한 데이터에서 활용할 수 없는 데이터는 무엇이 있나요? - 수집한 데이터에서 문제를 해결하는데 필요한 속성은 무엇이 있나요?	- 패턴이나 알고리즘을 파악 및 제작하는데 필요하지 않은 데이터가 있는가?
패턴	데이터 구성 요소들 사이의 관계를 파악해서 패턴을 인지함 (학생들이 데이터의 패턴을 직접 파악함)	- 데이터의 구성 요소들을 통해 알 수 있는 패턴은 무엇이 있나요? - 패턴에서 찾을 수 있는 예외는 무엇이 있나요?	- 학생들이 패턴을 인식하는 과정에서 컴퓨팅 사고력 중 '자동화' 요소를 활용하는가? - 학생들이 패턴에서 찾은 예외 상황에서 어떤 문제 의식을 가질 수 있는가?
규칙	파악한 패턴을 활용해 문제 해결 알고리즘을 만들고 일반화함 (학생들이 직접 문제해결 알고리즘을 만들음)	- 파악한 패턴을 활용해 문제를 해결할 수 있는 알고리즘은 무엇인가? - 이 패턴은 다른 상황에서도 복해서 나타날 수 있는가?	- 학생들이 패턴에서 문제 해결 방법(알고리즘)을 찾을 수 있는가?
적용	알고리즘을 다른 상황에 적용해보고 반성 및 평가함	- 알고리즘은 문제를 해결하는데 도움이 되었나요? - 알고리즘이 문제를 잘 해결하지 못한다면 그 이유는 무엇인가? - 알고리즘의 어느 부분을 수정해야 하나요?	- 알고리즘을 반성적 관점에서 수정하고 다른 상황에서 적용하는가?

위 표에서 제시한 사회과수업에서 컴퓨팅 사고의 활용 모형은 각 학년, 각 단원별로 적용 가능한 차이를 확인하고, 수업 계획 차원에서 상세화가 요청된다. 이 과정을 통하여 활용 모형의 타당성 여부가 실제적으로 확인 가능해진다. 아울러, 수업의 실제 국면에서 상기 모형은 일정하게 축소 변형될 수 있기도 하다. 다만, 수업의 지배적인 국면으로 데이터 리터러시 활동이 구조화된다는 점이 주요 특징이라고 볼 수 있다. 요컨대, 사회과수업에서 컴퓨팅 사고의 활용 모형은 학습자들이 사회인식활동을 수행하는 과정에서 인식 대상이 사회현상을 데이터를 통해 조우하도록 한다는 점에 의의가 있고, 전통적인 사회과수업의 모형 측면에서도 수용할 여지가 충분하다.

사회과 수업에서 컴퓨팅 사고를 활용한 수업 모형은 언플러그드와 플러그드가 그 과정은 유사하다. 차이는 패턴을 인지하고 규칙을 정립하는 과정에서 컴퓨터(인공지능)를 활용하여 문제를 해결하는 점에서 찾을 수 있다. 학생들은 문제 해결에 필요한 데이터를 선정 및 수집하고 분해한 후에 인공지능에게 학습시켜 문제를 해결하는 경험을 통해 컴퓨팅 사고력을 키울 수 있다. 이를 시각화하면 다음 그림과 같다.



그림 6. 컴퓨터(인공지능)를 활용한 사회과에서의 컴퓨팅 사고 수업 과정

위 그림에서 제시한 컴퓨팅 사고력의 과정은 Wing의 이야기처럼 사회과뿐만 아니라 다른 교과에서도 유의미하게 활용된다. 다만, 사회과교육에서의 컴퓨팅 사고력은 사회 문제 인식 및 해결을 위한 부분에 초점이 맞춰져 있으며 플러그드형 컴퓨팅 사고력 수업 모형을 사회과 교육에 적용하기 위해서는 질 좋은 데이터가 핵심이다. 사회 문제 해결에 필요한 질 좋은 데이터 수집부터 알고리즘 제작을 위한 전처리, 입력, 출력, 후처리까지 사회과 수업에서 컴퓨팅 사고력을 활용한 수업 모형에 융합되어야 하며 이는 교사의 역량과도 관련이 깊다.

코딩 활동을 포함하는 사회과 수업 모형을 살펴보기 위해서는 인공지능 학교급별 영역 및 내용 요소에 대해 살펴볼 필요가 있다. 교육부와 한국과학창의재단에서는 초·중등 인공지능 내용 기준을 인공지능 이해, 인공지능 원리와 활용, 인공지능의 사회적 영향으로 영역을 구분하고 초 1~4, 초 5~6, 중학교, 고등학교(기초), 고등학교(심화)로 학교급을 구분하였다(교육부·한국과학창의재단, 2021b: 4). 본 연구는 초등 사회과 교육에서 컴퓨팅 사고를 활용하는 수업 모형을 개발하는데 목적이 있으므로 초 3~4와 초 5~6으로 나누어서 인공지능 내용 요소를 살펴볼 필요가 있다. 초 3~4는 놀이 활동에 기초한 학습을 추구하고 있다. 데이터 활용, 인식, 분류·탐색·추론, 기계학습과 딥러닝도 컴퓨터를 직접적으로 활용하기보다는 언플러그드 활동에 기반하고 있다(교육부·한국과학창의재단, 2021a: 5). 그러므로 초등 사회과에서 3~4학년 수업에서는 플러그드형 코딩 활동을 포함하기보다는 앞에서 제시한 언플러그드형 코딩 활동을 중심으로 다루었다. 초 5~6은 인공지능이 적용된 교육용 도구를 활용하여 인공지능에 대해

서 학습한다. 데이터를 활용한 시각화 모델 제작, 데이터 결과 예측, 다양한 센서를 활용한 비전 학습, 의사결정 트리, 단어를 활용한 지식 그래프 작성, 기계 학습 모델 생성 등으로 컴퓨터를 활용한 학습이 주를 이루고 있다(교육부·한국과학창의재단, 2021b: 5). 이를 통해 본 연구에서는 플러그드형 코딩 활동을 초 5~6에 한정적으로 적용하고자 한다. 다음 <표4>는 사회과수업에서 컴퓨팅 사고 활용을 플러그드 활동 관점에서 제시하였다. 문제, 데이터, 분해, 적용의 과정은 언플러그드와 플러그드의 수업 과정이 동일하지만 패턴과 규칙 과정에서 컴퓨터 활용 유무에 따라 모습이 다르게 나타난다. 아래 표에서는 플러그드 활동의 특징이 나타나는 패턴과 규칙 과정에 대해 논의한다.

표 4. 사회과수업에서 컴퓨팅 사고 활용의 모형화-플러그드 활동

단계	특징	발문 및 활동	유의점
패턴	데이터 구성 요소들 사이의 관계를 파악해서 패턴을 인지함 (컴퓨터에 데이터 입력해 컴퓨터가 패턴을 파악함)	- 수집한 데이터를 컴퓨팅 도구에 입력한다.	- 학생들이 데이터를 정확하게 입력할 수 있도록 안내한다.
규칙	파악한 패턴을 활용해 문제 해결 알고리즘을 만들고 일반화함 (컴퓨터가 문제해결 알고리즘을 만들음)	- 컴퓨팅 도구를 통해서 도출된 문제 해결 방법(알고리즘)을 확인한다.	- 문제, 수집된 데이터에 적합한 머신러닝 모델을 선정하도록 안내한다.

플러그드 활동은 언플러그드 활동과 다르게 패턴과 규칙 과정이 동시에 이루어진다. 언플러그드 활동에서는 학생들이 직접 패턴을 인식하고 알고리즘을 만들지만 플러그드 활동에서는 학생들은 데이터를 입력하고 컴퓨터가 인간을 대신하여 패턴 인식 및 알고리즘 제작을 진행한다. 학생들은 출력된 알고리즘을 활용하여 문제 상황에 적용해봄으로써 알고리즘의 신뢰성과 정확성에 대해 판단하고 수정 여부를 결정한다.

본 연구에서 활용하는 플러그드 코딩 도구는 Naver Connect 재단에서 개발한 Entry를 활용하였다. Entry는 한국어로 제작되어 학생들이 코딩 도구를 활용하는 인터페이스가 편리하며 예시로 올라와있는 데이터들도 한국 학생들에게 필요한 데이터로 구성되어 교사와 학생들이 학교 현장에서 컴퓨팅 사고를 학습하는 데에 최적의 도구이다. 현재 Entry에는 데이터분석과 인공지능 블록들이 제공되고 있다. 예시로 제공되는 데이터 중에서 사회과교육 수업에서 활용 가능한 데이터들은 계절별 기온, 시도별 인구, 연령별/계층별 인구 구성비, 월전체 강수량, 월평균 기온, 월평균 미세먼지농도, 일평균 스마트폰 이용 횟수, 전국 고등학교 위치, 전국 중학교 위치, 전국 초등학교 위치, 주택 가격 예시 데이터, 총 인구, 코로나19 국내 일일 현황 등이 있으며 기존 csv 데이터를 올리는 기능과 직접 스프레드시트를 활용하여 데이터를 수집하는 기능까지 제공한다. 인공지능에서는 번역, 비디오 감지, 오디오 감지, 읽어주기와 같이 인공지능 기능을 활용할 수 있는 블록들이 제공되고 있으며 학생들이 직접 인공지능 모델을 제작할 수 있는 블록도 제공한다. 학생들이 제작할 수 있는 인공지능 모델로는 ‘분류: 이미지, 텍스트, 음성, 숫자(kNN, SVM, 로지스틱 회귀, 결정 트리)’, ‘예측: 숫자(선형 회귀)’, ‘군집: 숫자 (k-평균)’ 이 제공되고 있다.

### Ⅲ. 연구결과

#### 1. 개발 모형을 국가교육과정에 적용하기

컴퓨팅 사고에 기초한 사회과 수업 프로그램 모형의 적용을 위해서는 교육과정 실제 속에서 사례 단위를 선정하는 것이 출발점이 될 수 있다. 교육과정의 실제로는 2015 국가 교육과정을 사례로 하였고, 각 학년 및 단원의 전개 과정 속에서 컴퓨팅 사고의 적용 가능 수업 프로그램을 모색하였다. 해당 단위 속에서 대체로 1차시 정도의 컴퓨팅 사고의 적용 수업 사례 구안하는 방향으로 교육과정 분석을 시도하였다.

#### 1) 언플러그드 활동

표 5. 사회과수업에서 컴퓨팅 사고 적용 사례(1)-언플러그드 활동  
4학년 1학기 1단원: 지역의 위치와 특성  
수업목표: 다양한 중심지를 찾아 지역의 특징을 탐색해 봅시다.

단계	특징	주요 발문 및 활동
문제	사회과교육(역사, 지리, 공민)에서 다루는 문제를 제시함	우리 지역에서 사람이 많이 모이는 곳을 찾고 그곳의 특징을 설명할 수 있다.
데이터	문제 해결을 위해 필요한 데이터(지도, 통계 등)를 탐색 및 수집함	<서울열린데이터과정>에서 [서울지하철 호선별 역별 승하차 인원정보]를 데이터를 수집하고 분석해 봅시다. 월별 해당 정보 엑셀파일을 다운로드 후 승·하차정보 내림차순으로 정렬하여 봅시다.
분해	결측 데이터를 확인하고 필요한 데이터 속성을 선택함	승·하차 인원수 1위 지하철 역은 어디인가요? -잠실역입니다.
패턴	데이터 구성 요소들 사이의 관계를 파악해서 패턴을 인지함 (학생들이 데이터의 패턴을 직접 파악함)	사람들은 왜 잠실역으로 많이 모이는가요? -2호선과 8호선이 교차하여 다른 지역으로 가기에 편리함 -주변에 백화점, 놀이시설과 공원, 맛있는 식당 등이 많음
규칙	파악한 패턴을 활용해 문제해결 알고리즘을 만들고 일반화함 (학생들이 직접 문제해결 알고리즘을 만듦)	-다른 지역으로 이동하기가 편리한 곳, 백화점 및 놀이시설과 공원 등이 있는 곳은 사람들이 많이 모인다.
적용	알고리즘을 다른 상황에 적용해보고 반성 및 평가함	승·하차 2위 지하철 역은 어디인가요? -강남역입니다. 그곳은 왜 사람들이 많이 모이는가요? 강남역 주변의 특징을 무엇인가요?

표 6. 사회과수업에서 컴퓨팅 사고 적용 사례(2)-언플러그드 활동

6학년 2학기 2단원: 통일 한국의 미래와 지구촌 평화

수업목표: 지구촌에서 나타나는 다양한 환경문제를 알아봅시다.

단계	특징	주요 발문 및 활동
문제	사회과교육(역사, 지리, 공민)에서 다루는 문제를 제시함	아마존 지역 열대우림의 상태를 확인하고 앞으로 생길 문제를 알아봅시다.
데이터	문제 해결을 위해 필요한 데이터(지도, 통계 등)를 탐색 및 수집함	아마존 지역 열대우림의 울창한 풍경을 사진과 영상을 통해 살펴봅시다. 아마존 열대우림 파괴 면적 추이, 동일 지역 산불 현황 화재 건수 추이를 나타내는 그래프를 살펴봅시다.
분해	결측 데이터를 확인하고 필요한 데이터 속성을 선택함	아마존 열대우림 파괴 면적 추이를 나타내는 그래프를 보면 최근 5년 동안 어떤 변화가 있습니까? 아마존 열대우림지역 산불 현황 화재 건수 추이를 나타내는 그래프를 보면 최근 5년 동안 어떤 변화가 있습니까?
패턴	데이터 구성 요소들 사이의 관계를 파악해서 패턴을 인지함(학생들이 데이터의 패턴을 직접 파악함)	아마존 열대우림 파괴 면적, 산불 현황 화재 건수는 최근 5년 동안 점점 증가하고 있습니다. 아마존 열대우림 파괴 면적과 산불 현황 화재 건수는 같은 변화의 모습을 보이고 있습니다.
규칙	파악한 패턴을 활용해 문제해결 알고리즘을 만들고 일반화함(학생들이 직접 문제해결 알고리즘을 만듦)	아마존 열대우림 파괴는 점점 증가하면서 산불 발생도 많아지고 있다. 이러한 현상은 아마존 지역과 지구 전체에 어떤 문제를 발생시킬까요?
적용	알고리즘을 다른 상황에 적용해보고 반성 및 평가함	지구생태계에서 바다의 산호초는 어떤 역할을 할까요? 산호초가 죽어가는 현상을 백화현상이라고 하는데, 백화현상은 최근에 어떤 변화의 모습을 보이고 있을까요? 이러한 백화현상이 지구 전체에 미치는 영향은 무엇일까요?

## 2) 플러그드 활동

표 7. 사회과수업에서 컴퓨팅 사고 적용 사례(3)-플러그드 활동

6학년 2학기 1단원: 세계 여러 나라의 자연과 문화

수업목표: 세계의 다양한 기후를 알아봅시다.

단계	특징	주요 발문 및 활동
문제	사회과교육(역사, 지리, 공민)에서 다루는 문제를 제시함	열대 기후, 건조 기후, 온대 기후, 냉대 기후, 한대 기후로 지구의 기후가 구분되는 상황을 인식한다. Q. 처음 가본 장소의 경관을 보고 어느 기후인지 사진을 통해서 알아볼 수는 없을까?
데이터	문제 해결을 위해 필요한 데이터(지도, 통계 등)를 탐색 및 수집함	각 기후의 경관 사진을 인터넷에서 수집하여 기후별로 데이터를 구분한다.
분해	결측 데이터를 확인하고 필요한 데이터 속성을 선택함	수집한 데이터를 확인해보면서 잘못 분류된 데이터를 찾아본다.
패턴	데이터 구성 요소들 사이의 관계를 파악해서 패턴을 인지함 (학생들이 데이터의 패턴을 직접 파악함)	기후 경관 데이터를 Entry에서 분류: 이미지 모델에 학습시켜 머신러닝 알고리즘을 제작한다.
규칙	파악한 패턴을 활용해 문제 해결 알고리즘을 만들고 일반화함 (학생들이 직접 문제 해결 알고리즘을 만듦)	
적용	알고리즘을 다른 상황에 적용해보고 반성 및 평가함	다양한 사진 데이터를 입력해보고 알고리즘의 정확도를 평가한다.

표 8. 사회과수업에서 컴퓨팅 사고 적용 사례(4)-플러그드 활동

6학년 1학기 1단원: 우리나라의 정치 발전

수업목표: 생활 속 사례에서 민주주의의 의미와 중요성 알아보기

단계	특징	주요 발문 및 활동
문제	사회과교육(역사, 지리, 공민)에서 다루는 문제를 제시함	아마존 채용 인공지능이 여성 차별적인 결과를 나타내는 문제를 알려준다. <b>Q. 내가 학급회장에 나가면 당선 가능성이 얼마나 있을까?</b>
데이터	문제 해결을 위해 필요한 데이터(지도, 통계 등)를 탐색 및 수집함	10년 동안 학급 회장 선거에 출마했던 학생들의 데이터 자료(교사가 사전에 제작한 교육용 데이터)를 제시한다.
분해	결측 데이터를 확인하고 필요한 데이터 속성을 선택함	탐색한 데이터를 확인하고 필요한 속성을 결정한다.
패턴	데이터 구성 요소들 사이의 관계를 파악해서 패턴을 인지함 (학생들이 데이터의 패턴을 직접 파악함)	데이터를 Entry에서 예측: 숫자(선형회귀) 모델에 학습시켜 머신러닝 알고리즘을 제작한다.
규칙	파악한 패턴을 활용해 문제 해결 알고리즘을 만들고 일반화함 (학생들이 직접 문제 해결 알고리즘을 만듦)	
적용	알고리즘을 다른 상황에 적용해보고 반성 및 평가함	다양한 학생 데이터를 입력해보고 당선 가능성을 평가한다.

## 2. 현장 전문가를 통한 수업모형의 타당성 검토

### 1) 타당성 검토 방법

사회과수업에서 컴퓨팅 사고 활용 모형의 타당성 확보를 위하여 관련 분야 전문가들의 검토 과정을 수행한다. 관련 분야 전문가는 사회과수업에서 컴퓨팅 사고 활용 모형의 기본 아이디어와 학년별 학기별 적용 사례 수업안에 대하여 현장 적용 타당도를 검증한다. 사회과교육 석·박사학위를 소지한 현장교사 8인, 컴퓨터교육 전공 박사과정을 졸업한 현장 교사 1인과 현재 컴퓨터교육 전공 박사과정을 수료한 현장교사 1인으로 구성한다. 관련 분야 전문가들과의 타당도 검토 과정은 구글(google) 설문을 통해 이루어진다. 타당도 검토를 위한 설문 문항은 프로그램에 대한 정성적인 검토에 기초하여 이루어지며 정량적인 검토는 정성적인 검토 과정을 보완하기 위해 함께 실시한다. 정성적인 검토 과정은 자유 기술식 방법으로 전문가들의 의견을 조사한다. 본 연구에서는 10명의 전문가들이 제시한 의견들은 프로그램 타당도 검토에 개별적으로 적용하기보다는 의미 단위로 공통적인 의견을 작성하여 프로그램에 반영하도록 한다. 한편, 정성적인 검토를 보완하기 위한 정량적인 검토 과정은 전문가의 의견을 점검표에 기록한 결과를 토대로 내용 타당도 비율(Content Validity Ratio: CVR)을 산출하는 방법을 활용한다. 전문가들의 정량적인 의견은 리커트(Likert) 5점 척도를 활용해 평정하며, 평정 결과는 내용 타당도 평정법에 의해 산출한다. 이는 전문가들에게 해당 문항이 타당한지 여부에 따라 ‘1점-전혀 그렇지 않다, 2점-그렇지 않다, 3점-보통이다, 4점-그렇다, 5점-매우 그렇다’에 평정하도록 한 후, 1점과 2점에 표시한 점수합계와 4점과 5점에 표시한 점수합계를 비교하는 방법이다. 평정 이후에는 Lawshe(1975: 567)가 제시한 내용 타당도 비율(Content Validity Ratio: CVR) 산출 공식을 적용하며, 정량적인 검토 기준은 Lawshe(1975: 568)의 CVR의 최솟값 기준에 따라 결정한다.

$$\text{내용타당도비율} = \frac{nc - N/2}{N/2}$$

nc: 타당한지 여부에 대해 ‘그렇다’와 ‘매우 그렇다’라고 응답한 전문가 수  
N: 전체 전문가 수

본 연구에서 전문가의 인원을 10명으로 할 경우, .62미만인 경우에는 해당 요소에서 타당도가 낮은 것으로 판단하여 기존에 설계되어 있던 내용을 삭제하거나 수정하도록 한다. 하지만, 본 연구가 전반적으로 실행연구에 기초하여 교육 프로그램의 개발 및 적용을 추구하면서 연구자와 전문가 사이의 소통을 통한 프로그램의 발전에 주안점이 있기에 정량적인 결과는 프로그램의 방향성 설정을 위하여 활용한다.

### 2) 타당성 검토 결과 (주후 추가 예정)

## 참고문헌

- 강경리(2019). 4차 산업혁명시대의 대학교육의 방향과 대학교원의 교수역량에 대한 분석 연구: 평생교육 패러다임을 중심으로. *교육문화연구*, 25(1), 49-82.
- 교육부(2021). 2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안). 교육부.
- 교육부·한국과학창의재단(2021a). 학교에서 만나는 인공지능 수업(초등학교 1~4학년) - 교사용 지도서. 교육부·한국과학창의재단.
- 교육부·한국과학창의재단(2021b). 학교에서 만나는 인공지능 수업(초등학교 5~6학년) - 교사용 지도서. 교육부·한국과학창의재단.
- 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.
- 김현숙(2004). PDS와 교사교육. 길병휘 외. *교사교육: 반성과 설계*. 교육과학사, pp.199-216.
- 남호엽·곽신권(2005). 협력적 사회과 수업실습 프로그램의 개발과 적용을 위한 실행연구: 교생의 반성적 수업실천을 사례로. *사회과교육연구*, 12(2), pp.375-404.
- 남호엽·조현기(2020). 사회과에 인공지능교육의 유형화와 현장 적용 탐색. *한국초등교육*, 31, 119-133.
- 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 박사논문.
- 황홍섭(2019). 빅데이터를 활용한 사회과 교수학습 모형의 탐색. *사회과교육*, 58(1), 63-98.
- 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.
- Lawshe, C. H.(1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28,

pp.563-575.

- 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>.
- 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), 1-14.
- Wing, J. M.(2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

# 상생과 연대 그리고 사회과교육



- **Hunt & Metcalf 교수이론의 심리학적 배경**  
: Lewin의 장이론을 중심으로  
박 경 수(충북대 박사과정) ..... 103
- **임파워먼트에 기반한 사회참여학습의 구안과 실천**  
강 한 나(신원중) ..... 111
- **수업 비평 경험에 따른 사회과 교사의 교사효능감 변화 양상**  
정 가 영(내토중) ..... 125





## Hunt & Metcalf 교수이론의 심리학적 배경: Lewin의 장이론을 중심으로

박 경 수

충북대학교 박사과정

### I. 서론

2022년 11월, 한 중학교 수업에서 동성애를 다룬 것에 대해 학부모들이 강력하게 항의하는 일이 있었다. 소수자, 장애인, 노인 등 국가인권위원회에서 제시한 10가지 소수자 집단이 어떤 혐오와 차별을 받고 있는지에 대해 수업했다. 10가지 집단 중 한 가지를 선택해 수업 결과물로 혐오·차별에 대항하는 피켓을 만들게 했고, 교내에 현수막으로 게시했다. 동의한 학생들만 피켓과 현수막 게시 활동을 했음에도 불구하고, 학부모들은 ‘동성애’가 포함된 것에 대해 강하게 반발하며, 동성애 소개 교육과 주입식 교육을 즉각 중단하라고 입장을 밝혔다(자유일보, 2022. 11. 16.).

문제가 된 수업이 사회집단의 의미를 이해하고 사회집단에서 나타나는 차별과 갈등의 사례와 해결방안을 탐구한다는 학습목표를 두고 있었다는 점으로 보면 학부모들이 우려하는 것은 사실 ‘주입’의 문제보다는 동성애와 같은 성소수자 문제를 교사가 수업에 끌어왔기 때문으로 보인다.

성소수자 문제와 같이 사람들이 공론화를 꺼리며, 맹목적이고 감정적으로 반응하는 이성적 검토를 거부하는 닫혀진 신념과 행위의 영역은 닫혀진 영역(Closed Area)이라고 불린다. 사회과에서 닫혀진 영역에 대한 연구는 다른 쟁점 영역에 비해서는 상대적으로 활발하지 못한 편이지만, 여러 연구가 누적되어 있다. 하지만 연구의 대부분은 닫혀진 영역에 대한 Hunt & Metcalf의 진술을 그 출발점으로 두고 있는 데 비해, 그들이 닫혀진 영역에 관심을 두게 된 배경에 대해서는 관심이 부족한 것으로 보인다.

Hunt와 Metcalf는 자신의 저서 곳곳에서 Lewin의 이론에 대해 언급하며 자신들의 교수이론의 심리학적 기저가 Lewin의 장이론적인 관점에 있음을 밝히고 있다. Lewin은 학습을 포함한 인간행동은 개인과 주변 환경과의 상호작용의 산물이라고 주장한다. 장이론을 중심으로 Hunt & Metcalf의 논의가 어떻게 진전되었는지 살핀다면 Hunt & Metcalf가 닫혀진 영역의 개념을 얻은 경로와 닫혀진 영역에서의 교수방법 등에 대한 함의를 얻을 수 있을 것으로 기대한다.

## II . Lewin의 장이론과 생활공간

Lewin은 1890년 폴란드에서 태어난 유대인이다. 그는 생애 대부분을 주변인으로 지내야 했다. 그는 폴란드에서 폴란드인이, 독일에서 독일인이, 미국에서는 미국인이 될 수 없었다. 폴란드에서 그의 가족은 작은 상점과 공동 농장을 소유하고 있었으나, 유대인들의 농장 소유가 금지되자 그의 가족은 1905년 베를린으로 이주해야만 했다(Lewin, 1992, 16-17). 독일에서 Lewin은 프라이부르크 의과대학에 입학했으며, 철학과 심리학에 관심을 갖기 시작했다. 1926년부터 베를린 대학교의 교수로 재직하게 된 Lewin은 긴장, 욕구, 동기부여와 학습에 대한 실험을 수행했다(Bargal, 1998). 하지만 1933년 히틀러가 권력을 잡게 되자, Lewin은 독일을 떠나야만 했다. Lewin은 종교나 표현의 측면에서 유대인의 정체성을 수행하는 것과는 거리가 멀었지만, 나치의 눈에는 여전히 유대인으로 간주되었기 때문이다. 그는 영국을 거쳐 미국에 정착했다. 미국으로 이주한 후에도 그는 주변인에 머물렀다. 자신의 조국이 제2차 세계대전의 참화에 휩쓸리는 것을 지켜보아야 했던 한편으로 반유대주의에 직면한 미국의 유대인들이 자신의 정체성을 부정하고, 억압에 대처하는 한 형태로 자기 혐오를 조장하고 있음을 목도했기 때문이다(Rogers, 1994).

유대인으로써 Lewin이 겪었던 일련의 사건은 그가 정체성, 그리고 인간과 환경의 관계에 대해 관심을 갖게 하는 계기가 되었다. Lewin은 자신이 사회에 적응하며 겪었던 불협화음을 떠올리며, 개인을 심리적으로 연구하기 위해서는 개인뿐 아니라 개인에게 영향을 끼치는 사회·환경적 상황과 배경을 함께 연구해야 한다고 생각했다. 그는 자신의 생각을 위상수학(位相數學)을 차용하여 역학적으로 표현하려 시도했다. 그 결과, Lewin은 특정 시간 동안 개인의 행동을 유발하는 모든 요인을 하나의 영역으로 나타낸 생활공간(life space)이라는 개념과 함께 장이론을 제안했다.

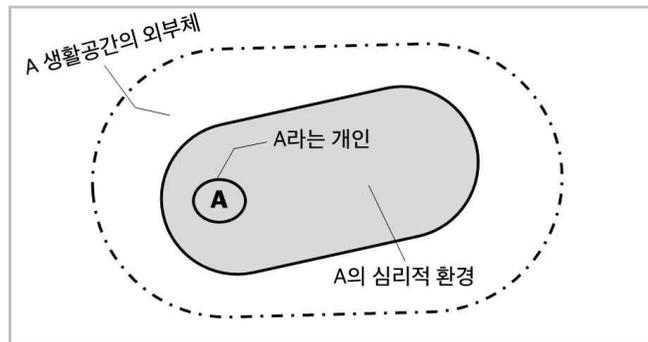


그림 1. 한 개인의 생활공간

1) 위상수학은 각도, 방향, 거리의 측정을 전제로 하지 않으면서도, 방향의 동일성과 차이 및 거리의 변동을 언급할 수 있도록 허용되는 수학적 방법을 의미한다. Lewin은 심리적 힘이 가해지는 각도, 방향, 거리 등 정도(程度)를 측정할 수는 없지만, 위상수학을 이용하면 역동적인 심리적 문제를 실증적으로 다룰 수 있을 것으로 기대했다. Lewin 자신은 위상학적 공간을 'Hodological Space'라고 칭하기도 했다(Lewin, 1963)

생활공간은 크게 개인(person), 심리적 환경(psychological environment), 외부체(foreign hull)의 세 가지로 구성된다(그림 1). 먼저, Lewin에게 개인은 프로이트의 자아(ego)처럼 사회적 맥락과 독립적으로 존재하는 것이 아닌, 사회적 관계를 통해 생겨나며 계속해서 변화하는 것이었다. 다음으로, 심리적 환경은 특정 개인과 관련지어진 순간적인 상황을 의미한다. 생활공간은 개인과 심리적 환경의 단순한 합이 아니라, 둘 사이에 상호작용하려는 힘이 발현되는 역장(力場)의 총체(회색 영역)를 의미하게 된다. 인지장 이론에서 바라보는 학습은 개인이 통찰이나 인지구조를 새로이 얻거나, 바꾸는 상호작용을 의미한다(Bigge & Hunt, 1962, 348). 마지막으로, 물리적인 거리가 가깝더라도 개인과 관계를 맺지 못하는 요소가 있을 수 있다. Lewin은 이들을 생활공간의 외부에 있는 것으로 보았다.

생활공간을 이용해 우리는 학습상황에 대해 더욱 쉽게 이해할 수 있다. 예를 들어, 물리적으로 동일한 공간에 있는 개인들도 서로 다른 생활공간에 위치할 수 있다. 한 교실에서 교사 T가 A, B, C, D를 포함한 여러 학생과 사회과 수업을 하고 있으며, 학생 A~D가 각각 표 1의 상황에 놓여 있다고 가정해 보자.

표 1. 교사 T의 수업에서 학생별 상황

학생	상황
A	공부에 너무 집중한 나머지 교사의 말에만 집중하고 있음.
B	사회적인 학생으로, 구성원 모두의 관심을 원하고 있음.
C	교사의 말을 건성으로 듣고 있음. 머릿속에는 어제 끝나치 못한 게임으로 가득 차 있음.
D	교사의 말을 건성으로 듣고 있음. 다른 친구들과의 잡담에 몰입해 있음.

표 1의 교실을 생활공간으로 표현하면 그림 2와 같다. 학생 A의 생활공간은 자신과 교사로만 구성되어 있다. 다른 친구들과 소통하고 있는 B와 D의 생활공간에는 모든 급우들이 포함되어 있으나, B의 생활공간에는 교사(T)가 포함된 데 반해, D의 생활공간에 교사는 빠져 있다. B는 교실의 구성원 모두와 소통하고 있지만, D는 교사의 말에는 집중하지 않기 때문이다. 마지막으로 C의 생활공간에는 어느 학급 구성원도 포함되어 있지 않다. C의 생활공간은 오직 자신과 게임만이 있으며, 이를 제외한 모든 것은 생활공간의 외부체에 놓여 있다.

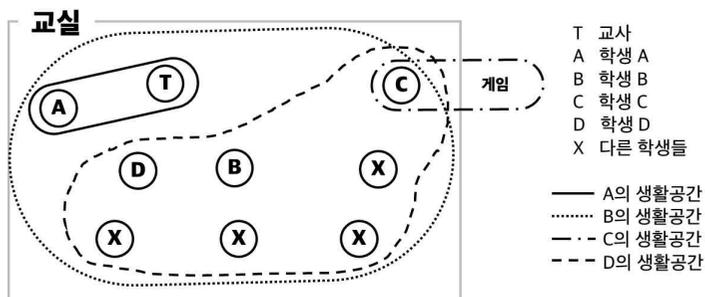


그림 2. 교사 T가 수업하는 교실의 생활공간

Hunt는 자신의 교수이론을 설명하는 동안 수차례에 걸쳐 장이론에 대한 그의 선호를 드러낸다(Bigge & Hunt, 1962). 그 이유는 단순히 장이론이 학습상태를 설명하기 쉽기 때문은 아니다. Bigge와 Hunt는 교수의 수준별로 적합한 학습이론을 표 2와 같이 제시했다. 여러 수준의 교수 중 Hunt와 Metcalf가 유의미한 것으로 간주한 것은 그들의 저서 제목에서 드러나는 것처럼 오직 반성적 사고였다. 표 2에서 반성적 사고는 가장 높은 수준의 교수이다. Hunt와 Metcalf가 장이론에 기대어 그들의 이론을 전개하려는 것은 가장 높은 수준인 반성적 수준에서의 교수·학습이 장이론의 적용을 통해 가장 잘 촉진된다고 믿었기 때문이다(Ibid, 487).

표 2. 교수 수준별로 적합한 학습의 본질과 학습이론

교수의 수준		학습의 본질	학습이론
자율적 발달 (Autonomous development)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자기 주도적 전개</li> <li>• 직관적 인식 표현</li> <li>• 전이</li> <li>• 본능과 수반되는 감정</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 몽환주의적 인본주의</li> <li>• 자연적 전이이론 - 자율적, 활동적 학습자관</li> </ul>
기억 (Memory)	언어 사실적, 정신적	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 훈련된 정신 능력</li> <li>• 사실적 자료의 보유</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정신도야 및 정신실체론 - 활동적 학습자관</li> </ul>
	행동적, 기계적	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 적절한 응답</li> <li>• 원하는 응답의 증가</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 행동주의 이론, 조건화; - 수동적, 반응적 학습자관</li> </ul>
설명적 이해 (Explanatory understanding)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사가 이해, 통찰력, 원칙, 관계, 개념, 일반화, 규칙, 이론 또는 법칙을 안내함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 통각(Apperception) - 수동적 학습자관</li> </ul>
반성 또는 탐색적 이해 (Reflecion or Exploratory understanding)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 탐구적 이해, 통찰력, 원리, 관계, 개념, 일반화, 규칙, 이론 또는 법률과 더불어 과학적 전망과 도구적 사고를 의도적으로 습득</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 인지장이론 - 상황맥락적 학습자관 - 상호활동적 학습자관</li> </ul>

출처 : Bigge & Hunt(1962)

### Ⅲ. 장이론의 재해석과 닫혀진 영역(Closed Area)

Hunt와 Metcalf의 교수이론은 장이론과 많은 정합성을 지니고 있다. 하지만 Hunt와 Metcalf는 Lewin의 장이론을 그대로 답습하지는 않았다. 닫혀진 영역의 개념을 제안하는 과정에서 Hunt & Metcalf와 Lewin의 견해에는 약간의 차이가 드러나고 있다.

## 1. 닫혀진 영역의 형성

먼저, Lewin과 Hunt & Metcalf는 미국인의 성격구조와 의사소통에 대해 차이를 보인다. Lewin은 동심원의 형태로 미국인의 성격구조를 표상했다(그림 3). 동심원에서 중심적인 영역, 즉 5번 영역에 가까울수록 친밀하고 개인적인 영역이라 정의했다. 또한 그림 3의 5번 영역에는 빗금 표시가 되어 있는데, 이는 미국인이 상대적으로 개방적이며, 사람들의 내면에 있는 영역 중 공적 관심의 대상으로 여겨지는 영역이 넓음을 의미한다(Lewin, 1948, 37, 39). 또한 Lewin은 원활한 의사소통이 두 사람이 서로 빗금친 ‘사적’ 영역을 건드리지 않고 접촉할 수 있는 동심원의 층이 몇 개인지에 달려 있다고 보았다. 개인적 갈등은 개인적 영역을 자극할 때 쉽게 일어나기 때문에 미국인의 경우 깊은 개인적 우정이 없어도 비교적 친한 관계를 유지할 수 있는 동시에, 개인적 갈등을 빚을 위험이 덜하다고 생각했다(Ibid, 40-41).

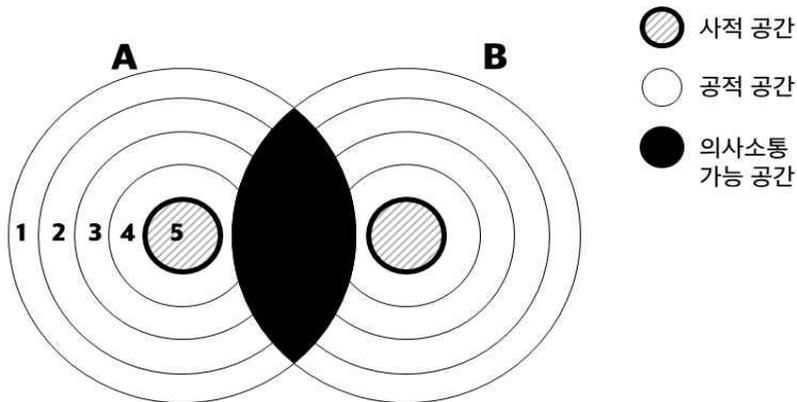


그림 3. 미국인의 성격구조와 의사소통 가능 공간

이에 대해 Hunt와 Metcalf는 미국인이 상대적으로 개방적이며, 중심부에 가까울수록 친밀한 사람들이 접근 가능한 영역이라는 사실에는 동의한다(Hunt & Metcalf, 1968, 295). 다만 그들은 빗금친 영역을 사적 영역으로 여기지 않았다. 그들은 모든 사회적 문제를 둘러싼 갈등과 논란에는 사적 측면과 공적 측면이 공존하는 것으로 보고 있다. 동성애 문제에 대해 논의를 거부하는 모든 사람이 동성애와 관련된 사적 문제에 시달린다고 보기는 어렵다. 이처럼 Hunt & Metcalf에게 개인 내 갈등은 사적 영역에서 불거진 갈등이 아니라, 개인 간의 갈등이 내재화되어 스스로 호환되지 않는 관점을 인식한 결과 생겨나는 것이었다(Hunt & Metcalf, 1968, 25).

빗금 친 영역에서 의사소통의 결과 감정적 반응이 일어나는 것에 대해서도 Hunt & Metcalf는 Lewin의 말처럼 개인적 영역을 자극한 탓이 아니라고 생각했다. 그들은 사람들이 개인 내 갈등의 상황에서 무엇을 가치있는 것으로 여겨야 할지에 대한 불확실성과 비밀관성이 커지면 이성적 검토보다는 맹목적이고 감정적인 방어기제로 문제에 반응하게 된다고 여겼다. 즉, Hunt와 Metcalf에게 빗금 친 영역은 사적 영역이 아니라 닫혀진 영역(Closed Area)을 의미한다.

## 2. 단혀진 영역에서의 교수

Lewin은 생활공간 내에서도 일부 이동의 제약이 존재한다고 보았다. 그는 기술이나 지능의 결여, 또는 사회적 금지나 금기(taboo)가 다른 영역으로의 접근을 가로막는 하나의 ‘장벽(barrier)’으로 기능한다고 말한다(Lewin, 1948, 15). 사회적 금기가 접근을 가로막는다는 점에서 ‘장벽’은 단혀진 영역의 개념과 유사하다. Lewin의 논의에 따라 학생의 생활공간에 장벽 B가 세워졌다고 가정하면 그림 4와 같다.

학생 C는 목표 G를 향해 나아가려는 경향을 가진다고 했을 때, C는 최단경로인  $\omega_{A,G}$ 를 통해 목표를 달성하려고 할 것이다. 하지만 C는 이내 장벽 B에 가로막힌다. 이때 학생의 생활공간이 A에 한정되어 있다면, C의 생활공간 밖에 존재하는 우회로  $\omega'_{A,G}$ 는 C에게 심리적으로 존재하지 않는다. 이 때 교사가 우회로  $\omega'_{A,G}$ 에 대해 설명하는 것은 학생에게 목표로부터 멀어질 것을 주문하는 결과를 낳는다. 결과적으로 학생은 목표를 달성하지 못할 것이다. Lewin은 이때 C에게 필요한 것, 즉 C를 교육하는 목표는 D와 F를 포함하는 범위까지 생활공간을 확장시켜 주는 것으로 여겼다. Lewin은 C의 생활공간이 확장되면 이전에는 인지하지 못했던 우회로  $\omega'_{A,G}$ 의 존재를 통찰할 수 있을 것으로 기대했다(Lewin, 1963, 301-303).

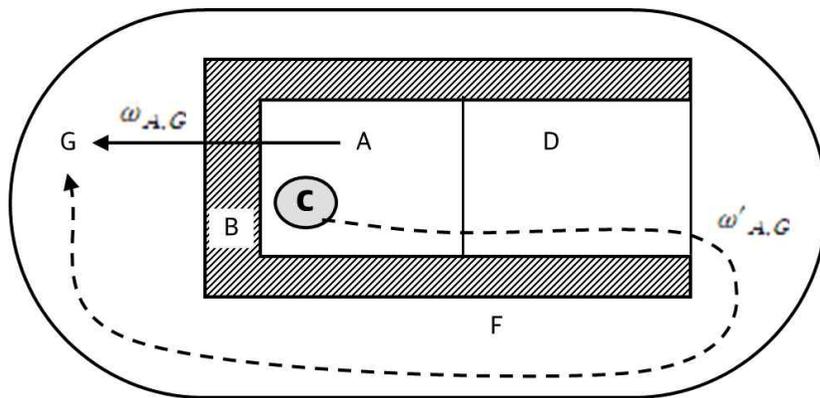


그림 4. 장벽과 우회문제

출처 : Lewin(1963)

하지만 Hunt와 Metcalf에게 학생 C를 교육하는 것은 우회로  $\omega'_{A,G}$ 를 통찰하기보다는 C에게 최단경로  $\omega_{A,G}$ 를 통해 단혀진 영역을 돌파하는 힘을 키워주는 것을 의미할 것이다. 단혀진 영역에 대한 반성적인 학습이 장기적으로 예방적인 정신위생의 효과가 있으며, 단혀진 영역을 감소시킬 것이라고 보고 있기 때문이다(Hunt & Metcalf, 1968, 58). Hunt와 Metcalf는 다음과 같이 단혀진 영역을 다루는 사회과교육에 대한 믿음을 보이고 있다.

젊은이들이 단혀진 영역 내에서 자신의 신념과 가치에 대한 갈등을 공개적이고 합리적으로 검토할 수 있도록 돕는 사회과교육은 아마도 신경증의 발생률을 증가시키기보다는 감소시킬 것이다. 허용적이고 위협적이지 않은 지적으로 엄격한 검증은 젊은이들이 자아존중감, 정체성, 이상, 소외, 자아 실현 등의 문제를 해결하기 위해 나아갈 수 있도록 하는 동시에 사회과학자들이 가지고 있는 많은 인지적 이해를 얻도록 할 것이다(Ibid, 30).

#### IV. 결론

이번 논의에서는 단혀진 영역에 대한 Hunt & Metcalf의 진술과 장이론에 대한 Lewin의 제안 내용이 차이를 보이는 지점을 조명하였다. Hunt & Metcalf는 Lewin의 장이론에 근거하면서도, 단혀진 영역의 형성과 그 영역에서의 교수에 대해 논의하는 과정에서 Lewin의 이론을 비판적으로 재해석하려는 입장을 드러낸다.

Lewin이 미국인의 개방성을 논한 것을 두고 Hunt & Metcalf는 오히려 미국인들의 개방적이지 못한 부분에 관심을 기울이기 시작한다. 공적 쟁점에서도 사람들이 이성적인 논의를 거부하는 것을 발견한 그들은 Lewin의 ‘사적 영역’ 개념을 ‘단혀진 영역’으로 치환하려는 모습을 보인다. 단혀진 영역을 통해 우리는 한 사회를 이루는 문화의 문제들을 민주적으로 검토하도록 시도할 수 있게 되었다.

장벽(Barrier)이라는 개념을 제시한 것으로 볼 때, Lewin 역시 문화나 개인 주변의 심리적 환경이 개인의 이성적 검토와 통찰을 가로막는 문제에 대해 인식하고 있던 것으로 보인다. 하지만 Lewin은 통찰, 즉 학습자가 인지구조의 확장을 통해 장벽을 우회하여 목표를 달성하는 방식의 교육을 상정했던 데 비해, Hunt & Metcalf는 단혀진 영역을 수업의 내용으로 선정하여 학습자가 직면하도록 하는 교수방법을 제안한다. 단기적으로는 큰 저항에 봉착할 수 있으나, 장기적으로 단혀진 영역에서의 교수는 정신위생의 예방 조치로 학생들의 신경증을 완화하는 데 기여할 것이다.

위 결과는 Lewin과 Hunt & Metcalf의 논의가 차이를 보이는 두 가지 지점을 조명한 것이지 지나지 않으므로, Hunt & Metcalf 교수이론을 전반적으로 분석하였다고는 할 수 없다. Hunt & Metcalf 교수이론의 주된 방법을 이루는 반성적 사고와 연관하여 조명하지는 못했다. 이는 Lewin이 권위적 집단의 분위기를 민주적 분위기로 전환해야 한다는 주장을 했지만, 그 방법에 대해서는 구체적으로 서술하지 않았던 문제에 따른 점도 있다. Lewin 뿐 아니라 Lippitt 등 다른 인지장 이론가의 입장을 함께 가져와 Hunt & Metcalf의 교수이론과 비교·분석한다면, 이번 논의의 한계를 보완하고 더욱 유용한 접근이 될 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- Bargal, D.(1998), Kurt Lewin and the First Attempts to Establish a Department of Psychology at the Hebrew University, *Minerva*, 36, 46-68.
- Bigge, M. L. & Hunt, M. P.(1962), *Psychological foundations of education: An Introduction to Human Development*, New York : Harper & Row Publisher.
- Hunt, M. P. & Metcalf, L. E.(1968), *Teaching high school social studies*, New York : Harper & Row Publisher.
- Lewin, K.(1948), *Resolving Social Conflicts*, 정명진 역(2016), 사회적 갈등 해결하기, 서울: 부클북스.
- Lewin, K.(1963), Field theory in social science, 박재호 역(1987), 사회과학에서의 장이론, 서울: 민음사.
- Lewin, M.(1992), The Impact of Kurt Lewin' s Life on the Place of Social Issues in His Work, *Journal of Social Issues*, 48(2), 15-29.
- Rogers, E.(1994), *A History of Communication Study: A Biological Approach*. NY: The Free Press.
- 자유일보, 2022, “중학생 ‘동성애 교육’ 에 제주 학부모들 들고 일어났다” , 2022년 11월 26일.

## 임파워먼트에 기반한 사회참여학습의 구안과 실천

강 한 나  
신원중학교

### I. 서론

#### 1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 청소년의 사회참여가 민주주의 발전에 중요한 토대가 된다는 점에서 청소년의 실질적인 참여를 지원하는 노력이 학교 안팎에서 다양하게 시행되고 있다. 그러나 이와 같은 제도 및 환경 개선의 노력이 청소년의 능동적인 참여를 끌어내지 못하고 있음을 확인하고, 사회과 교육에서 청소년의 능동적인 참여를 도모할 수 있는 실질적인 방안 마련의 필요성을 느끼게 되었다.

이에 본 연구는 사회참여에 무관심하거나 참여 의지가 낮은 학생에게 능동적인 사회참여를 가능하게 하는 임파워먼트(empowerment)에 주목하였다. 임파워먼트는 자기 삶에 영향을 주는 문제에 활발하게 참여하도록 하는 것으로 무기력한 청소년에게 자신의 가능성을 발견하게 해 주고, 주체적인 행동을 가능하게 하여 능동적인 사회참여를 도울 수 있다. 따라서 교과수업에 적용 가능한 임파워먼트 요소를 탐색하고 이를 사회과 수업의 구성 논리에 반영함으로써 사회과에서 실천 가능한 임파워먼트 기반 사회참여학습을 구안하였다. 또한 학교 현장에서 실천 가능성을 점검하고 확장하기 위해 이를 실제 학교 수업에 투입하고 학습자의 피드백을 받아 수정·보완하는 실험연구과정을 거쳤다.

#### 2. 연구 문제

본 연구의 목적은 능동적 사회참여의 핵심 요소가 되는 임파워먼트(empowerment)에 기반한 사회참여학습을 구안하고, 실행하여 교육 현장의 적용 가능성을 발견하는 데 있다. 위와 같은 연구 목적을 달성하기 위한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 교과 수업에 적용 가능한 임파워먼트 요소를 탐색하고, 이를 사회과 수업의 구성 논리와 결합하여 임파워먼트에 기반한 사회참여학습을 구안한다.

둘째, 구안한 사회참여학습을 실행하고 교육 현장에서 활용할 수 있는 구체적인 방안을 탐색한다.

### 3. 연구 방법 및 대상

연구 방법 및 대상은 다음과 같다.

첫 번째, 문헌 연구 방법을 사용하였다. 청소년 사회참여와 임파워먼트의 이론적 검토를 바탕으로 임파워먼트와 청소년 사회참여 간 관계를 살펴보고, 사회참여학습의 단계를 분석하였다. 그리고 교과수업에 적용 가능한 임파워먼트 구성요소를 탐색하고 이를 사회과 수업의 구성 논리와 결합하여 임파워먼트 기반 사회참여학습을 설계하였다.

두 번째, 임파워먼트 구성요소를 반영한 총 13차시의 사회참여학습을 구안하고, 서울시 양천구 소재 S중학교 1학년 학생 15명을 대상으로 자유학년제 주제선택 프로그램 <내가 만들어가는 민주사회>에서 이를 실천하였다.

세 번째, 수업 중 작성한 학생 활동지를 검토하고 개별 심층 면담을 추가 진행하여 도출한 결과를 바탕으로 임파워먼트에 기반한 사회참여학습의 교육 현장 활용 가능성을 탐색하였다.

## II. 임파워먼트에 기반한 사회참여학습의 구안

### 1. 임파워먼트 구성요소 분석

본 연구에서는 Spreitzer(1995)가 제시한 임파워먼트 구성요소를 기반으로 사회참여학습을 구안하였다. Spreitzer(1995)가 제시한 임파워먼트 구성요소는 다음과 같다.

#### 가. 의미(meaning)

의미(meaning)는 과업 수행이 지닌 가치와 관련된 것으로 자신의 과업 수행이 중요성과 가치가 있는 경우 의미를 느끼게 된다(이승길, 2003). Spreitzer(1995)에 따르면, 자신이 수행하는 과업에 가치를 느끼게 되면 과업 수행에 에너지를 투입하는 열정을 쏟을 수 있다고 설명한다. 따라서 의미는 과업 자체의 목적과 내용이 가치 있다고 생각할 때 느낄 수 있는 내재적 동기 부여라고 할 수 있다(Chalofsky & Krishan, 2009; 김나영, 2014 재인용). 사회참여가 학생에게 가치 있는 활동임을 느끼게 하기 위해서는 Eccles와 Wigfield(2002)가 제시한 과제 가치(taskvalue)에 주목할 필요가 있다. 과제 가치는 기대-가치이론(Expectancy-Value Theory)을 바탕으로 만들어진 개념으로 ‘내가 이 과제를 수행하기 원하는가? 그리고 왜 원하는가?’에 대한 답이며 과제에 참여할 이유와 관련하여 학생이 가진 신념을 의미한다(Dale & Arnel, 2013; 이예찬, 2021 재인용). 과제 가치는 내재 가치(intrinsic value), 성취 가치(attainment value), 유용성 가치(utility value)로 구분할 수 있다.

본 연구에서는 과제 가치의 구성요소 중 성취 가치에 초점을 맞춰 사회참여학습을 구안하였다. 여기서 성취 가치란 학생들이 사회참여를 성공적으로 수행하는 것에 중요성을 지각하는

정도를 의미한다. 즉 성취 가치를 느끼기 위해서는 사회참여가 학생에게 중요한 과업이라는 것을 지각할 수 있도록 수업을 구성하는 것이 필요하다. 사회참여를 통해 흥미를 느끼는 것도 중요하나 재미와 흥미에 치우치게 되면 사회참여의 본래 목적을 상실하고, 흥미를 위한 수단이 될 우려가 있다. 유용성 가치 또한 중요하나 아직 사회참여의 본질적인 가치를 인식하지 못한 청소년에게 사회참여의 유용성만을 강조한다면 사회참여는 한낱 개인의 목표를 이루기 위한 수단으로 인식될 가능성이 있다. 따라서 사회참여가 단지 문제 해결을 위한 수단이 아닌 그 이상의 의미를 가진 것임을 이해할 때 가치 있는 활동임을 느낄 수 있고, 능동적으로 참여할 수 있다.

#### 나. 역량(competence)

역량의 사전적 정의는 ‘어떤 일을 해낼 힘’이다. Moor 등(2002)은 역량에 대한 다양한 정의를 종합하여 세 가지 유형, 즉 competence, competency, competencies로 구분하여 제시하고 있는데(Moor, 2002; 윤정일, 2007 재인용) Spreitzer(1995)가 제시한 역량은 competence를 의미한다. competence는 해당 업무에 대한 개인의 능력을 뜻하며 사전적 의미와 유사한 특정 과제에 적합한 개인의 자질로 표현할 수 있다(윤정일, 2007). Spreitzer(1995)는 여기서 더 나아가 특정 업무에 필요한 개인의 능력뿐만 아니라 정확하게 일을 수행할 수 있다는 자신감도 역량에 포함됨을 설명하며 Gist(1987)는 업무를 잘 수행할 수 있다고 생각하는 신념을 역량으로 정의하고 있다. 따라서 역량이란, 특정 업무를 잘 수행하기 위한 능력뿐만 아니라 개인 능력을 활용하여 업무를 잘 수행할 수 있다는 믿음까지 포괄하는 개념이므로 학생 스스로가 역량이 있음을 느끼고 그 역량을 통해 사회참여를 잘 수행할 수 있다는 믿음을 가질 때 임파워먼트 형성이 가능함을 알 수 있다. 그렇다면 사회참여에 필요한 역량은 무엇일까?

역량을 구성하는 능력(지식, 기능, 태도)의 구체적인 내용을 살펴보기 위해 사회참여를 포괄할 수 있는 시민성 연구<sup>1)</sup>인 OECD 주도의 국제 시민성 및 시민의식 비교조사(International Civic and Citizenship Education Study: ICCS)를 검토하여 사회참여에 필요한 역량을 추출하였다. 본 연구에 적용할 사회참여에 필요한 역량을 정리하면 <표 1>과 같다.

표 1. 사회참여의 필수 역량

영역	하위영역	내용	
		시민	시민의 역할, 권리, 책임
지식	시민사회와 시스템	국가기관	시민사회 정부의 핵심인 행정 및 입법기관
		공동체	사회 내 공동체와 개인 간의 소속감, 공동의 책임과 비전의 공유
기능	추론 및 적용 (Reasoning and applying)	내용 영역의 지식을 사용하여 폭넓은 결론에 도달할 수 있으며 실제 상황에서 지식을 떠올려 이를 활용할 수 있는 능력	

1) 장근영·허효주(2018)의 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅴ 보고서 p.10-11를 참고

#### 다. 자기결정력(Self-Determination)

자기결정력은 과업의 수행 과정에서 자기 행동을 스스로 선택할 수 있다는 믿음을 의미하며 목표 달성을 위해 적절한 것으로 판단되는 행위를 자유롭게 선택할 수 있을 때 경험할 수 있다(이지복, 2019:26). 즉 자기 행동을 결정하거나 업무 수행을 위한 수단을 자유롭게 선택할 수 있는 상황에서 자기결정력이 있다고 인지하게 된다(Spreitzer, 1995). 책임 있는 결정을 내리기 위해서는 결정의 대상이 되는 문제에 대한 지식과 문제를 분석하고 추론할 수 있는 사고 기능이 필요하며 성찰의 과정이 요구된다. 따라서 사회참여 과정에서 자기결정력을 경험하기 위해서는 선택과 결정을 스스로 내리고 자신의 결정에 확신을 가져보는 경험이 필요하다. 이를 위해 사회참여에 필요한 지식과 기능을 함양하고, 학생에게 의사결정 권한을 부여하여 자기결정력을 경험할 수 있도록 수업을 운영해야 한다.

#### 라. 영향력(Impact)

영향력은 자신의 과업 수행이 다른 사람의 과업이나 조직의 성과에 영향을 미칠 수 있다는 믿음을 의미한다(Spreitzer, 1995; 윤혜주, 2017 재인용). 임파워먼트를 경험한 개인은 스스로 업무 환경에 영향을 미칠 수 있으며 조직의 전략적 의사결정 과정에 참여함으로써 조직을 일부 지배할 수 있다고 생각한다(Westly, 1990; 김나영, 2014 재인용). 사회참여학습에서 영향력은 사회참여를 통해 바람직한 사회 변화가 일어날 것이라는 믿음을 갖는 것을 의미하며 사회참여 과정에서 영향력을 경험할 수 있도록 수업을 구성해야 한다.

## 2. 임파워먼트 구성요소를 반영한 교수-학습 구성 전략

### 가. 의미 발견과 지식 학습에 용이한 내러티브 활용

능동적인 사회참여를 위해서는 사회참여의 의미(meaning)를 발견하는 것이 중요하다. 의미를 발견한다는 것은 사회참여를 성공적으로 수행하는 것에 대한 중요성을 지각하는 것이며 사회참여가 자신에게 중요한 활동임을 느낄 때 능동성을 유발할 수 있다. 현재 학교에서 이루어지는 사회참여학습의 경우, 짧은 시간 안에 이루어지며 문제의 해결방안을 도출하는 활동에 초점이 맞춰져 있어 상대적으로 사회참여의 의미를 발견하는 활동에는 충분한 시간을 들이지 못하고 있다.

사회참여의 중요성을 인식하기 위해서는 문제상황에 대한 깊이 있는 이해와 타인의 문제를 나의 문제로 느껴보는 경험이 필요하다. 따라서 연구자는 문제상황에 대한 이해와 공감을 가능하게 하는 도구로 내러티브에 주목하고, 사회참여의 의미를 발견하기 위한 교수-학습 전략으로 내러티브를 활용하고자 한다.

내러티브는 말과 글 등으로 표현한 이야기와 그것에 화자의 느낌이나 감정을 담아 이끌어가는 담화 모두를 포함하는 말이다. 즉 이야기하고자 하는 사건, 현상에 대한 의미화 과정이며 이야기를 매개로 소통하는 과정을 말한다(홍미화, 2013:161). 개인과 개인, 또는 개인과 사회 간에 소통하는 과정을 통해 타인의 삶을 간접 경험할 수 있으며 문제에 공감하여 타인의

문제를 나의 문제로 느껴보는 경험을 할 수 있다. 또한 내러티브는 단순한 이야기를 넘어 의미를 구성하는 사고 양식이다(이지은, 2016:86). 이야기를 매개로 소통하는 과정에서 구체적인 사건에 의미 부여가 가능하므로 나의 삶을 되돌아보고 삶의 의미를 발견할 수 있게 된다. 사회참여의 중요성을 인식하기 위해서는 사회참여에 학생 스스로 의미를 부여하는 과정이 필요하며 이를 통해 사회참여가 중요한 활동임을 학생 스스로 느낄 수 있어야 한다.

따라서 내러티브를 활용하기 위한 도구로 사회참여를 소재로 한 그림책을 이용하고자 한다. 그림책은 글과 그림을 활용하여 이야기를 전개하는 매체이다(Nodelman, 1988; 이경윤, 2021:464 재인용). 그림책의 이야기를 매개로 소통하는 과정을 통해 사회참여에 의미를 부여하고, 학생 스스로 부여한 의미를 기반으로 사회참여가 본인에게 중요한 활동이라는 점을 인식할 수 있다.

그림책의 구체적인 이야기를 통해 사회참여의 중요성을 인식하였다면, 다음은 사회참여에 필요한 역량(competence)을 갖춰야 한다. 본 연구에서는 사회참여의 의미를 발견하는 데 사용한 그림책을 활용하여 사회참여에 필요한 역량을 함양하고자 한다. 사회참여를 소재로 한 그림책은 사회 현상을 맥락이 있는 이야기로 서술하고 있으며 내용과 관련 있는 그림을 함께 표현하므로 빠르게 내용을 이해하고 해석할 수 있다. 또한 그림책에 등장하는 인물의 행동을 관찰하고 평가하는 활동을 통해 국가기관과 시민의 역할 및 책임 그리고 공동체의 가치를 이해할 수 있다. 이는 지식을 학습해야 하는 부담감에서 벗어날 수 있고, 흥미를 갖고 학습에 임할 수 있다.

#### **나. 문제 해결 경험을 위한 가상의 문제상황 제시**

그림책의 이야기를 통해 사회참여에 필요한 역량을 함양한 뒤, 역량을 활용하여 사회참여를 잘할 수 있다는 믿음을 가져야 한다. 이와 같은 믿음이 중요한 이유는 무엇인가를 스스로 해낼 수 있다는 신념과 기대에 따라 행동하기 때문이다(Bandura, 1993). 이는 사회참여학습의 모든 단계를 완벽하게 수행할 수 있다는 느낌이 아닌 내가 잘할 수 있는 특정 활동을 발견하는 것만으로도 자신감을 얻어 다음 활동에 적극적으로 참여할 수 있게 된다. 따라서 가상의 문제상황을 제시하여 문제 해결 과정을 경험할 수 있는 활동을 제공하고자 한다. 잘할 수 있다는 믿음을 가지기 위해서는 성공의 경험이 필요하며 이러한 성공의 경험을 느끼는 데 가상의 문제상황에서 문제를 해결해 보는 경험은 도움이 될 수 있다.

가상의 문제상황을 제시하는 것은 모의 학습의 효과를 이용하기 위한 교수-학습 전략이다. 모의 학습은 실제 상황을 비슷하게 연출하여 문제 해결의 과정을 경험하거나 가치 판단을 토대로 적합한 행위를 결정해보는 데 도움이 되는 학습 방법을 의미한다(유명현, 2003:15). 모의 학습은 복잡한 사회 현상을 단순하게 연출하여 학생이 사회 현상을 이해하는 데 도움을 줄 수 있고, 가상의 상황에 참여하여 문제 해결의 과정을 경험하면서 문제해결력, 의사결정력을 기를 수 있다. 이처럼 사회참여를 모의 학습으로 경험하게 되면 내가 잘할 수 있는 역할을 발견하여 자신감을 가질 수 있으며 본격적인 사회참여학습에 능동적으로 참여하는 원동력이 될 수 있다. 이외에도 사회참여 경험이 없는 학생이 가진 막연한 두려움을 제거할 수 있고, 문제

를 해결해 나가는 과정을 경험하며 모둠원과 의사소통하는 기술을 습득할 수 있다. 또한 사회 참여의 과정을 이해하는 데 도움을 줄 수 있으며 시행착오를 미리 거쳐 실수를 반복하지 않을 수 있어 효율적인 사회참여를 도모할 수 있다.

#### **다. 학생 조력 및 결정을 수용하는 교사 역할**

능동적인 사회참여를 위해서는 사회참여 과정에서 학생 스스로 행동을 결정하고 선택하였음을 확신할 수 있는 자기결정력(Self-Determination)을 경험해야 한다. 의사결정 권한을 가지고 사회참여를 주도하는 것이 청소년 사회참여의 본질이므로 자기결정력을 행사할 수 없는 경우 주변적 존재로 머무르게 되어 사회참여의 성과가 크게 저하되는 것으로 나타났다(황여정·전현정, 2017). 자기결정력을 위해서는 이미 결정된 것을 그대로 받아들이는 것이 아닌 학생 스스로 책임 있는 결정을 내려보고, 결정에 따라 주체적으로 행동해 보는 경험이 필요하다.

여기서 중요한 점은 책임을 질 수 있는 결정과 선택이어야 한다. 책임 있는 결정과 선택이라는 것은 근거 없는 결정과 우발적인 선택이 아닌 합리적인 근거에 의해 모두가 동의할 만한 결정이어야 함을 의미한다. 따라서 사회참여의 과정에서 다양한 정보를 종합하여 합리적인 근거를 토대로 내린 결정에 따라 행동하는 경험이 필요하다. 책임 있는 결정을 토대로 행동한 결과 바람직한 변화가 도출된다면 자신의 결정에 확신을 갖게 되며 자기결정력을 경험할 수 있다. 또한 자기결정력을 경험하기 위해서는 타인의 입장을 존중하고 수용할 수 있는 태도가 필요하다. 신중하게 내린 결정에 비난과 조롱이 따르게 된다면 자기의 결정에 확신을 갖지 못하게 된다. 따라서 사회참여학습에서 모둠 토의 시 자신의 결정을 타인으로부터 존중받는 경험과 함께 타인의 결정을 수용할 수 있어야 한다.

가장 중요한 것은 학생이 책임 있는 결정을 내릴 수 있도록 조력하고 학생이 내린 결정을 수용할 수 있는 교사의 역할이다. 학생에게 사회참여의 주도권을 부여한다는 것은 교사의 개입을 무조건 최소화해야 한다는 것이 아니다. Hart(1997)에 따르면 청소년이 권한을 가지고 의사결정 과정을 주도하되 성인의 적절한 개입이 필요함을 강조한다. 사회참여학습은 이미 참여에 능숙한 학생보다 참여 경험이 부족한 학생을 대상으로 필요한 기술을 습득하고, 참여의 의미를 발견해 나가는 과정이라 할 수 있다. 따라서 학생이 주도권을 행사하며 원활하게 사회참여를 할 수 있도록 교사의 지지와 조력은 꼭 필요하다.

#### **라. 실천적 행동 기획 및 피드백 제공**

영향력(Impact)은 능동적인 사회참여를 가능하게 하는 임파워먼트 구성요소이며 사회참여를 통해 바람직한 사회 변화가 일어날 것이라는 믿음을 의미한다. 영향력을 위해서는 사회참여 과정에서 바람직한 사회 변화를 경험해야 한다. 사회참여 과정에서 문제가 해결되면 자기 행동이 변화를 일으켰다는 것에 성취감을 느낄 수 있고 지속적인 사회참여로 이어질 수 있다. 사회참여 과정에서 변화를 경험하기 위해서는 행동(action)이 필요하므로 작은 변화라도 바로 확인할 수 있는 구체적인 활동을 투입해야 한다. 여기서 구체적인 활동이란 학생들이 제안한

문제 해결방안을 행동으로 실천하는 것을 의미한다.

문제 해결방안이 학생의 직접적 행동으로 실천할 수 있는 형태가 아닌 정책 또는 법 제·개정의 형태로 도출되는 경우, 국가기관에 이를 제안하는 활동이 필요하다. 그러나 정책이 실현되거나 법안이 제·개정되기 위해서는 국민의 공감대가 형성되어야 하며 복잡한 절차도 거쳐야 하므로 단시간에 실현되기 힘들다. 또한 국가기관으로부터 학생이 제안한 해결방안의 구체적인 피드백을 전달받기도 힘든 실정이다. 즉 해결방안을 제안하는 것만으로는 실제적인 변화를 경험하기 힘들다. 따라서 학생이 제안한 정책과 법안이 단지 제안에 그치지 않고 실현되기 위해서는 입법 및 정책 관계자와 학생 간 소통의 장을 마련하여 제안한 내용을 검토하고 피드백하는 시간을 갖는 것이 중요하다. 토론 과정에서 지역의 정책을 이해하는 데 도움이 될 수 있으며 더 나은 대안의 도출이 가능하다. 제안한 해결방안이 실현되지 않더라도 논의하는 과정을 통해 사회문제가 변화될 수 있다는 희망을 느낄 수 있다(김윤나, 2018:286).

### 3. 임파워먼트에 기반한 사회참여학습의 구안

#### 가. 수업 설계의 절차

본 연구에서는 능동적인 참여를 가능하게 하는 임파워먼트(empowerment)에 주목하고, 임파워먼트에 기반한 사회참여학습을 구안하였다. 학습의 목표는 능동성을 바탕으로 진정한 의미의 사회참여를 경험하는 것이며 학습이 끝난 뒤에도 자기 삶에 영향을 끼치는 문제에 관심을 가지고 지속적인 참여를 이어가는 것이다.

수업 설계를 위해 Spreitzer(1995)의 임파워먼트 구성요소인 의미(meaning), 역량(competence), 자기결정력(Self-Determination), 영향력(Impact)을 분석하고, 이를 사회참여학습에 반영하기 위한 교수-학습 구성 전략을 수립하였다. 선행연구에서 제시한 사회참여학습은 준비-문제선정-문제 분석-대책탐색-실천-평가의 단계를 거치나 본 연구에서는 임파워먼트 구성요소를 반영하기 위해 1단계 사회참여의 의미 발견하기와 2단계 가상의 문제상황에서 사회참여 경험하기를 추가 하였고, 문제선정 및 분석 활동은 3단계로 제시하였다.

본 연구를 통해 구안된 임파워먼트에 기반한 사회참여학습 모형은 총 6단계로 구성되며 구체적인 모형은 [그림 1]과 같다.

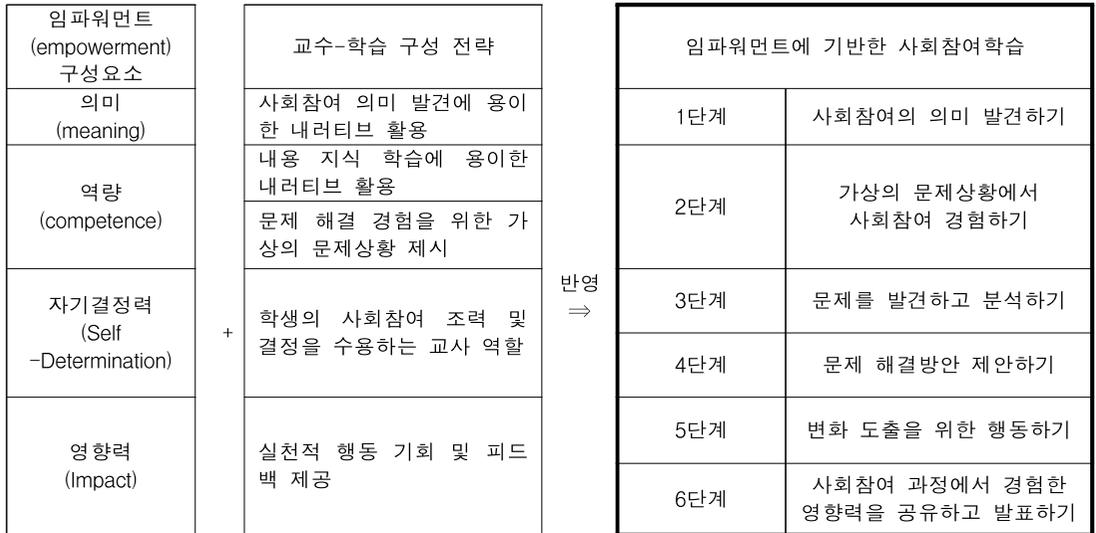


그림 1. 임파워먼트에 기반한 사회참여학습 모형

### 1) 1단계: 사회참여의 의미 발견하기

사회참여의 가치와 중요성을 인식하기 위해 사회참여를 소재로 한 그림책을 제시하여 읽고, 생각을 공유하는 시간을 갖는다. 본 연구에서 선정한 그림책은 이은정 글, 윤정주 그림의 「목기린 씨, 타세요!」이다(정동연, 2019). 이는 목이 아주 긴 목기린 씨가 화목 마을에서 겪는 문제를 마을 주민들과 함께 해결하는 과정을 그렸다. 구체적인 이야기를 통해 목기린 씨의 어려움을 발견하고, 공감하며 목기린 씨가 처한 상황에 의미를 부여하는 과정을 통해 사회참여의 중요성을 인식하고 이를 해결하기 위한 실천적 의지를 불러일으킨다.

2차시에서는 1차시에서 활용한 그림책 이야기를 통해 사회참여에 필요한 역량을 함양한다. 그림책의 장점은 구체적인 이야기를 통해 사회 현상을 인식할 수 있어 지식을 학습해야 하는 부담감에서 벗어날 수 있으며 흥미를 갖고 학습에 임할 수 있다.

### 2) 2단계: 가상의 문제상황에서 사회참여 경험하기(3차시)

3차시에서는 가상의 문제상황을 제시하고, 이를 해결하는 과정을 통해 간접적으로 사회참여를 경험할 수 있다. 이 과정에서 내가 잘할 수 있는 활동이 있음을 발견하여 자신감을 가질 수 있고, 사회참여 경험이 없는 학생의 막연한 두려움을 제거할 수 있으며 문제 해결 과정에서 의사소통 기술을 습득할 수 있다. 가상의 문제상황은 다음과 같다

- 문제상황: 목기린 씨가 사는 화목 마을에 “쓰레기 매립장”이 설치될 예정이며 쓰레기 매립장 근처에는 약취, 먼지, 소음이 발생하고 쓰레기를 실은 대형 화물차가 자주 다녀감.
- 쓰레기 매립장 후보지
  - ① 냄새에 민감한 사슴네 근처    ② 가까운 곳에 중학교가 위치한 걸음이 느린 돼지 꾸리네 근처
  - ③ 가까운 곳에 유치원이 위치한 목이 긴 목기린네 근처    ④ 아기가 있는 여우네 근처
- 모둠 과제: 쓰레기 매립장이 설치될 최적의 장소를 선택하고, 피해를 최소화할 수 있는 대안과 대안의 구체적인 실천 방법을 작성하여 발표하기

### 3) 3단계: 문제를 발견하고 분석하기(4~6차시)

4, 5차시에는 사회참여 대상이 되는 지역사회의 문제를 발견하고, 실태를 파악하는 활동을 한다. 문제발견을 위해 우리 지역의 좋은 점과 불편한 점을 모두 생각하도록 하여 우리 지역이 불편한 문제가 많은 곳이라는 부정적 인식이 생기지 않도록 한다. 문제를 선정할 때는 시급성 및 해결 가능성 등의 기준을 가지고 충분한 토의를 거쳐 모둠이 스스로 문제를 선택한다. 스스로 선택한 문제에 심각성을 확인하고 해결의 필요성에 공감하는 것은 사회참여의 의미를 발견하고, 중요성을 느끼는 데 영향을 미치며 자기결정력을 경험할 수 있다.

6차시에는 문제의 원인을 분석한다. 사회문제를 깊이 있게 이해하기 위해서는 자신의 이해 관계를 떠나 중립적 입장에서 다양한 관점으로 문제에 접근할 필요가 있다. 우리 지역구청 홈페이지를 이용하여 문제와 관련된 정책을 조사하고, 국가법령정보센터를 이용하여 관련 법을 검색한다. 중학교 1학년 학생의 경우 법을 해석하고 이해하는 활동에 어려움이 있으므로 교사의 적절한 개입이 필요하다. 수집한 정보는 신뢰성과 정확성의 기준으로 분별하여 수용하고, 분석한 정보를 종합하여 원인을 도출한다.

### 4) 4단계: 문제 해결방안 제안하기(7차시)

4단계는 문제 원인에 따른 해결방안을 제안한다. 이 과정에도 분석한 정보를 종합하여 해결 방안을 제안하는 추론의 사고 과정이 필요하다.

교사는 허용적 분위기에서 학생의 의견을 최대한 존중하되, 공익성 및 실현 가능성을 고려할 것을 조언하며 필요시 적절한 피드백을 통해 효과적인 해결방안이 도출되도록 한다. 이 과정을 통해 스스로 책임 있는 결정을 내려보므로 자기결정력을 경험할 수 있다. 또한 모둠별로 선정된 해결방안을 전체 학급에 공유하고, 다른 모둠원 간 피드백을 통해 더 나은 해결방안이 도출될 수 있도록 한다.

### 5) 5단계: 변화 도출을 위한 행동하기(8~12차시)

5단계는 해결방안을 실천한다. 해결방안은 학생 행동으로 실천할 수 있는 형태 또는 법안이나 정책의 형태로 제안될 수 있다. 먼저 해결방안이 학생 행동으로 실천할 수 있는 경우, 준비 및 행동의 전 과정을 학생 주도하에 계획하고 결정할 수 있도록 하여 자기결정력을 경험하도록 한다. 교사는 사전에 실천 장소를 답사하여 위험한 요소를 파악하고 대책을 세워 참여 과정에서 돌발 상황이 생기지 않도록 대비한다.

문제 해결방안이 법률이나 정책의 형태로 제안된 경우, 정책 및 입법 관계자와 학생 간 논의의 장을 마련하여 해결방안의 실현 가능성을 검토하고 피드백하는 시간을 갖는다. 교사는 정책 및 입법 관계자를 섭외하고, 학생이 제안한 해결방안을 사전에 메일로 전송하여 충분히 검토할 수 있도록 한다. 피드백 과정을 거쳐 수정된 해결방안을 국가기관에 제안하고, 그 결과를 공유한다. 참여를 통해 변화가 도출되면 성취감을 느끼고 영향력을 경험할 수 있으며 사회참여의 중요성과 가치를 인식할 수 있다.

#### **6) 6단계: 사회참여 과정에서 경험한 영향력을 공유하고 발표하기(13차시)**

6단계는 사회참여의 전 과정을 반성하고, 참여의 의미(meaning)를 확인한다. 바람직한 사회 변화가 자기 행동으로부터 시작되었다는 사실을 인식하고, 참여를 통해 느낀 점과 변화된 인식 등을 전체 학급에서 공유한다. 사회참여가 유의미한 경험이 되기 위해서는 교사의 발문을 통해 자신의 활동을 돌아보며 성찰할 수 있어야 한다. 즉 사회참여는 나에게 어떤 의미인가?, 참여 과정에서 변화된 생각과 태도는?, 내가 잘할 수 있었던 활동과 역할은 무엇인가?, 보완하고 싶은 부분은? 등의 발문을 통해 영향력을 인식하고, 사회참여의 가치를 발견할 수 있다. 성찰의 과정이 성공적으로 이루어지면 지속적인 사회참여를 기대할 수 있다.

참여 과정에서 변화를 경험하지 못한 경우 더 나은 사회를 만들기 위한 의미 있는 행동이었음을 설명하고, 문제 해결에 지속적인 관심을 가질 것을 안내한다.

### **III. 임파워먼트에 기반한 사회참여학습의 실천 가능성 탐색**

#### **1. 임파워먼트에 기반한 사회참여학습의 가능성과 한계**

##### **가. 이야기를 통해 경험할 수 있는 공감의 효과**

본 연구에서는 임파워먼트 구성요소 중 의미(meaning)를 지각하기 위한 교수-학습 구성 전략으로 사회참여를 소재로 한 그림책을 활용하였다. 이는 그림책의 구체적인 이야기를 통해 사회문제의 심각성에 공감하고, 해결의 필요성을 느껴 참여의 가치를 인식하도록 하였다. 그림책 활동 결과, 학생들은 목기린 씨가 겪고 있는 문제상황을 이해하고 어려움에 공감하였다. 학생들은 목기린 씨가 경험하는 불편한 상황을 이해하고, 그 고통에 공감하고 있었으며 안타까운 마음에 목기린 씨를 위로하고자 하였다. 특히 목기린 씨의 어려움에 공감한 학생들은 문제 해결을 위한 편지를 쓰거나 문제 해결 방안을 함께 모색하고자 하는 사회참여의 의지를 보였다. 교실 안에서 교사가 사회참여의 중요성을 여러 번 강조하며 설명한다 해도 학생의 마음이 움직이지 않으면 사회참여의 능동성은 기대하기 힘들다.

또한 학생들은 그림책 활동을 통해 사회참여가 중요하다는 사실을 인식할 수 있었다. 이는 그림책의 내용에 의미를 부여한 결과이다. 즉 사회참여에 의미를 부여한 학생들은 자기 삶에서 사회참여가 중요하다는 사실을 인식하게 되었다.

학생들은 지역의 문제를 나의 문제로 인식하고, 이를 해결하는 데 중요한 의미를 부여하고 있었다. 또한 사회참여는 나만을 위한 활동이 아닌 공동체를 생각하는 활동임을 인식하였다. 즉 사회참여로 인해 발생할 수 있는 나의 이익에 초점을 맞추기보다 공동체의 갈등을 제거하는 역할로서 사회참여의 중요함을 인식하고 있다. 또한 사회참여 시 공동체 구성원을 생각하는 마음과 배려하는 마음을 가져야 한다는 답변을 통해 사회 구성원이 공유해야 하는 공동체의 가치를 이해하고 사회참여에 적용하고 있음을 확인하였다. 따라서 사회참여를 소재로 한 이야기는 사회 문제에 공감하도록 하여 사회참여가 중요하고 가치 있는 활동임을 인식하는 데 기여하였다.

오늘날 사회과 교육에서 공감이 필요한 영역은 무수히 많다. 특히 2015 개정 사회과 교육과정에 제시된 지식 중에서 기본권 보장, 사회적 약자를 보호하기 위한 사회법, 사회 불평등, 문화의 다양성 등은 학생의 공감이 필요한 영역이다. 그런데 만약 열거한 지식의 학습에서 학생의 공감을 끌어내지 못한다면 교과서 안의 내용 지식으로만 머무를 수밖에 없으며 해당 영역의 사회참여는 기대할 수 없다. 사회참여는 문제의 심각성과 해결의 필요성에 공감하는 데부터 출발하기 때문이다. 현실에서 불평등과 차별에 목소리를 낼 수 있는 학생을 길러내는 일이 사회과 교육의 목표라면 내용 지식을 전달하는 데서 그치는 것이 아닌 학생 스스로 내용 지식에 의미를 부여하고, 공감할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 이는 맥락이 있는 이야기를 통해 가능하며 이야기를 통한 공감이 능동적인 사회참여의 주체를 양성하는 출발점이 될 수 있다.

#### **나. 이야기로 재구성한 사회과 내용 지식의 효과**

본 연구에서는 사회참여에 필요한 역량(competence)을 함양하기 위해 그림책을 활용하였다. 학생들은 그림책의 구체적인 이야기를 통해 사회 현상을 인식할 수 있어 지식을 학습해야 하는 부담감에서 벗어날 수 있었고, 그림책 인물의 행동을 관찰하고 평가하며 잘못된 행동을 수정하는 활동을 통해 국가기관과 시민의 바람직한 역할에 대해 학습할 수 있었다.

그렇다면 구체적인 이야기를 통해 내용 지식을 학습하는 것은 어떤 효과가 있을까? 많은 사람은 어떤 현상을 이해할 때 맥락이 있는 이야기의 구조로 현상을 구성하는 경향이 있다. 새로운 개념을 이해한다는 것은 이미 가진 인지구조 속에 새로운 이야기를 결합하는 것이므로 새로운 개념이 이야기 구조로 표현되어 있으면 이해가 쉬워진다(이혼정, 2004:158). 이처럼 구체적인 이야기는 현상을 쉽게 이해하는 방법이며 이야기에 담긴 내용을 의미 있게 만드는 효과적인 도구일 수 있다(이혼정, 2011:151).

이야기가 가진 장점을 고려할 때 사회과 교육에서도 학생의 이해를 돕는 방안으로 이야기를 활용할 수 있다. 사회과의 내용 지식은 학생이 경험할 수 있는 사회 현상으로부터 발견된 사실, 개념, 이론으로 구성되어 있다. 따라서 학생이 경험할 수 있는 사회 현상을 구체적인 이야기로 재구성하여 제시하는 것은 개념과 이론의 이해를 돕는 효과적인 방법이 될 수 있다.

#### **다. 임파워먼트 효과 및 한계**

##### **1) 자기결정 경험이 가져다준 주도성 제고 효과**

사회참여의 전 과정에서 학생 스스로 선택하고 결정한 결과를 수용한 결과, 학생은 상호 관계

속에서 임파워먼트 구성요소인 자기결정력(Self-Determination)을 경험하였다. 또한 자신의 결정이 모두의 의견으로 선정된 경우, 후속 활동에 적극적으로 참여하는 모습을 확인하였다. 주도성은 스스로 책임 있는 선택을 통해 능동적으로 행동할 때 경험할 수 있다. 개선이 필요한 지역의 문제를 직접 선정하고, 해결방안을 스스로 실천하는 과정에서 능동적인 참여의 모습을 확인할 수 있었다. 또한 학생 스스로 문제를 선택하고 행동하는 과정에서 자기결정력을 경험하였다. 사회참여 과정에서 이루어지는 결정과 선택은 실천을 위한 행동으로 연결되며 행동을 통해 만족감을 느낀 학생은 자신의 결정과 선택에 확신을 갖게 되어 자기결정력을 경험할 수 있었다.

그리고 나의 의견이 다른 사람에게 받아들여질 때 자기결정력을 경험했음을 알 수 있다. 이는 임파워먼트 시작은 자기 능력에 대한 믿음에 있지만, 개인 인식의 변화는 다른 사람과의 상호작용과 상호지지 속에서 일어날 수 있다는 Torre(1985)의 주장을 뒷받침하고 있다. 따라서 사회과 교육에서 자기결정력을 경험하기 위해서는 학생 참여형 수업을 구성하고 허용적인 분위기를 조성하여 학생 스스로 책임 있는 결정을 내릴 수 있도록 격려하며 결정의 결과를 적극적으로 수용해야 한다. 또한 스스로 내린 결정이 다른 학생에게 받아들여지는 경험을 할 수 있도록 학생 상호 간 의사소통의 기회를 늘릴 필요가 있다. 이를 통해 자기결정력을 통한 주도성을 실현할 수 있다.

## 2) 학습자가 체험한 사회적 영향력의 한계

본 연구에서는 임파워먼트 구성요소인 영향력(Impact)을 경험하기 위해 작은 변화라도 바로 확인할 수 있는 구체적인 행동을 실천하고, 해결방안으로 제시된 정책 및 법안은 전문가와 함께 수정하는 과정을 거쳐 국가기관에 제안하는 활동을 진행하였다. 활동 결과, 일부 학생은 자신의 사회참여가 바람직한 사회 변화를 가져올 것이라는 믿음을 가지게 되었고, 다른 일부 학생은 직접적인 사회 변화를 경험하지 못한 결과 좌절감을 경험하였다. 따라서 영향력을 경험하기 위해서는 참여를 통한 변화의 도출이 필요함을 확인하였다.

지역사회의 문제가 오랫동안 지속되어 온 경우, 개선을 위해서는 많은 시간이 필요하다. 그러나 본 연구에서 진행한 사회참여학습은 13차시로 운영되어 짧은 시간 안에 변화를 경험하는 것에 한계가 있었고 학생이 제안한 정책 및 법안이 실현되지 못한 채로 학습이 종료되었다. 좌절감을 경험한 채로 학습이 종료되면 사회참여에 부정적 인식이 생길 수 있으므로 교사는 참여 활동을 계속해서 지원할 필요가 있다. 또한 영향력 경험의 한계를 극복하기 위한 두 번째 방안으로는 마을교육공동체를 활용할 수 있다. 학교의 노력만으로는 사회참여 과정에서 영향력을 경험하는 데 한계가 있음을 느꼈다. 그러나 지역사회와 학교가 협력한다면 다양한 인적·물적 자원을 활용하여 효과적인 사회참여 활동이 가능해진다. 그리고 문제 해결을 위한 실천적 행동에 지역사회가 함께 참여한다면 바람직한 사회 변화를 경험하는 기회가 늘어날 수 있다. 따라서 마을 교육공동체의 활성화는 영향력을 경험할 수 있는 효과적인 수단이 될 수 있다.

## 참고문헌

- 김나영(2014), 휴먼서비스조직 돌봄서비스제공자의 심리적 임파워먼트 척도개발 및 타당화 연구, 서울여자대학교 박사학위논문.
- 김윤나(2018), 한국형 청소년 정책참여모델에 관한 현장의 목소리들, 학교사회복지, 44, 269-299.
- 유명현(2003), 경제교육에서의 모의학습이 합리적 의사결정능력 신장에 미치는 효과, 서울대학교 석사학위논문.
- 윤정일 · 김민성 · 윤순경 · 박민정(2007), 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원, 교육학연구, 45(3), 233-260.
- 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.
- 이예찬(2021), MOOC에서 교수실재감이 학업적 자기효능감, 과제가치, 과제비용, 학습몰입을 매개로 학습지속의향에 미치는 영향, 중앙대학교 석사학위논문.
- 이지복(2019), 임파워먼트 영향 요인 분석, 한국외국어대학교 박사학위논문.
- 이지은(2016), 백워드 설계에서 내러티브 적용 가능성 탐색, 내러티브와 교육연구, 4(2), 77-98.
- 이훈정(2004), 내러티브의 교육과정적 의미 탐색, 한국교육학연구, 10(1), 151-170.
- 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.
- 홍미화(2013), 사회과 교육에서의 내러티브 가치, 사회과교육연구, 20(1), 161-173.
- 황여정 · 전현정(2017), 청소년의 지역사회 참여 모형개발 연구, 한국청소년정책연구원 연구보고서, 1-402.
- Bandura, A.(1993), Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, Educational Psychologist, 28(2), 117-148.
- Hart, R, A.(1997), Child Engagement: Theory and Practice of Abuse of Young Citizens in Community Destruction and Environmental Protection, New York: UNICEF.
- Spreitzer, G, M.(1995), Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation, Academyof Management Journal, 38(5), 1442-1465.
- Torre, D.(1985), Empowerment :Structured conceptualization and instrument development, Unpublished Doctoral Dissertation, Cornell University, New York.



## 수업 비평 경험에 따른 사회과 교사의 교사효능감 변화 양상

정 가 영

내도중학교

### I. 연구의 필요성 및 목적

수업은 교사의 정체성이자 가장 중요한 업무여서인지 교사들은 수업에 대한 어려움이 있어도 그것을 쉽게 드러내지 않는 경향이 있다. 또한 수업은 시기, 공간, 대상, 내용 등 다양한 조건들을 고려하여 구성하고 실행하는 예술적 측면이 있어, 수업에 대한 다양한 고민은 고정된 절차나 기준에 얽매어 해결될 수 있는 부분이 아니다. 이러한 고민들이 깊어지면서 교사의 자신감과 만족감은 크게 하락하게 된다.

실제로 OECD에서 진행하는 대규모 국제 비교 조사(Teaching and Learning International Survey(이하 TALIS)) 결과에 따르면, 우리나라 교사의 자기 효능감은 TALIS평균 및 주요 10개국 평균보다 낮게 측정되었다(이동엽 외, 2018). 이는 교사효능감이 높은 교사가 좋은 수업, 좋은 교육을 할 수 있다는 여러 연구 결과에 비추어 볼 때 매우 아쉬운 현실이다. 본 연구자는 우수한 교사들이 높은 효능감을 가지고 교직에 임할 수 있는 방법은 무엇일까 고민하게 되었다.

이와 관련하여 Bandura(1997)는 교사효능감이 효능감 정보원들에 대한 숙고(reflection) 즉, 효능감 정보를 통한 자기평가(self-assessment)를 통해 발달한다고 하였다. 또한 동료 교사가 성공적으로 업무를 수행하는 것을 지켜보는 대리 경험, 충분한 능력이 있다는 것을 확신시켜 주는 동료 교사의 칭찬 등이 중요한 효능감 정보원이 된다고 하였다.

Bandura의 통찰은 교사의 가장 중요하고 본질적인 업무인 ‘수업’에 대한 성찰, 연구 등에 반영되었다. 우리나라에서는 관련된 노력으로 ‘수업 장학’, ‘수업 평가’, ‘수업 컨설팅’ 등이 이어졌고, 2000년을 전후로 ‘수업 비평’의 방법이 수업 개선을 위한 새로운 동력으로 작용하였다. 수업 비평은 수업 장학, 수업 평가, 수업 컨설팅과 달리 수업 현상을 이해하고 해석하는 데 본 목적이 있다(이혁규, 2010). ‘지피지기 백전백승’이라는 말처럼, 수업을 잘 이해하고 해석하게 되면, 수업을 잘하게 될 것이다.

이에 본 연구는 수업 비평의 경험이 사회과 교사의 교사효능감 변화에 영향을 미칠 가능성에 주목하였다. 문헌 연구를 통해 수업 비평의 과정을 명확히 하고, 교사효능감 조사 문항을 구성한 뒤, 한 학기 동안 수업 비평을 실천한 교사들을 대상으로 설문 및 면담을 진행하여 수업 비평 전후 교사효능감의 변화 양상을 파악하였다.

## II. 수업 비평과 교사효능감

### 1. 수업 비평을 위한 관찰 초점 설정

사회과 수업 비평에 대한 연구에서는 이혁규(2007)의 개념 정의가 널리 인용되고 있다. 아래의 개념 정의는 수업의 예술성을 인정하는 기존의 연구를 반영함과 동시에 ‘글쓰기’라는 비평의 방법을 포함하였다. 또한 수업 현상의 주체, 비평의 대상과 과정을 밝히고 있다. 본 연구에서는 아래의 개념을 토대로 수업 비평을 적용하였다.

수업 비평을 잠정적으로 정의하면 수업 비평은 교사와 학생들이 함께 구성해가는 수업 현상을 하나의 분석 텍스트로 하여 수업 활동의 과학성과 예술성, 수업 참여자의 의도와 연행, 교과와 사회적 맥락 등을 종합적으로 고려하면서 수업을 기술, 분석, 해석, 평가하는 비판적이고 창조적인 글쓰기라고 정의할 수 있다(이혁규, 2007: 167).

한편, 비평 초보자들은 비평이라 하고 비난이나 비판에 치우치는 오류를 범하기 쉽고, 기존의 수업 분석 기준에 매몰되어 수업의 맥락을 놓칠 가능성이 있다. 또는 수업 관찰 및 비평을 처음 시도하면서 전반적인 수업 분위기나 흐름, 느낌만을 두드러지게 표현하여 수업의 장면에 대한 해석을 미룬 채 길치레 인사로 비평이 마무리될 수도 있다(허수미, 2013a).

이러한 우려를 바탕으로 본 연구에서는 ‘수업 비평을 위한 관찰 초점 예시’를 구성하고 연구 참여자들에게 이를 제시하였다. 다만, 이러한 틀이 또 다른 고정된 수업 평가 기준이 되지 않도록 주의를 당부하였다. 비평가가 그 기준에 갇혀 수업 현상의 맥락을 놓치거나, 비평이 획일화되지 않도록 참고 자료로만 제시하고, 비평이 여러 차례 진행되는 과정에서 비평가에 의해 추가 및 변형이 가능하도록 안내하였다.

표 1. 수업 비평을 위한 관찰 초점 예시

구분 기준	초점	관찰의 주안점
수업 현상의 특성	수업의 과학성을 중심으로	①교사가 사용하고 있는 수업 기법이나 학생 지도 방법의 특징은 무엇인가? ②교사는 이 수업 기법이나 지도 방법을 능수능란하게 잘 사용하고 있는가? ③학생들은 이 수업 기법이나 지도 방법을 잘 소화하고 있는가?
	수업의 예술성을 중심으로	④이 수업의 전체 분위기는? ⑤이 수업에서 ‘나’에게 가장 인상적인 장면은 어디이며, 그 이유는? ⑥이 수업의 진행을 보면서 떠오르는 단어 2~3가지와 그 이유는?
수업 내 행위자	교사의 가르침을 중심으로	⑦교사의 수업 의도(목표)는 무엇인가? ⑧이 수업에서 교사가 한 주요 역할은 무엇인가? ⑨교사는 학생의 배움을 위해 어떤 노력을 하였는가? ⑩이 수업에서 교사가 가장 보람을 느꼈을 것 같은 부분은 어디이며 왜 그런가? ⑪이 수업에서 교사가 가장 힘들거나 어려웠을 것 같은 부분은 무엇이며 왜 그런가?
	학생의 배움을 중심으로	⑫이 수업에서 학생들이 한 주요 역할은 무엇인가? ⑬이 수업을 통해 학생들이 배우게 된 것은 무엇이라고 추측되는가? 그 배움은 학생들에게 어떤 의미가 있을까? ⑭이 수업에서 학생들이 가장 좋았을 것 같은 부분은 무엇이며 왜 그런가? ⑮이 수업에서 학생들이 가장 힘들거나 어려운 부분은 무엇이며 왜 그런가?

## 2. 교사효능감 조사 문항 구성

교사효능감에 대한 Bandura(1977, 1993), Berman(1977), Ashton(1985), 김아영·김미진(2004), 이동엽(2018) 등 연구자들의 개념 정의를 종합하면, 교사효능감은 ‘교사에게 부여된 업무를 수행하기 위해 필요한 다양한 능력에 대한 스스로의 판단 혹은 신념’을 말한다.

교사효능감을 파악하고자 하는 연구들은 교사 집단이 담당하는 역할을 바탕으로 기준을 설정하고 조사 문항을 구성하였다. 본 연구는 수업 비평이 교사효능감에 미치는 영향을 살펴보기 위한 연구이므로, 수업(교과 지도)과 관련된 부분만 발췌하여 조사 문항으로 활용하였다. 이에 따라, TALIS연구에 사용된 설문 문항 중 학급 운영(학급 내 질서 유지, 문제 행동 통제 등)이나 외부와의 협력 등에 대한 문항은 제외하였다. 김아영·김미진(2004)이 검증한 문항에서는 ‘교과’ 직무요인에 해당하는 문항들을 발췌하였다. 발췌한 문항은 Tschannen-Moran&Hoy의 기준 설정(‘교수·학습에 대한 효능감’, ‘학생 참여에 대한 효능감’)에 적용하여 재구성하였다. 이 과정에서 문항의 본질적 의미를 벗어나지 않는 범위에서 문항의 내용을 요약하거나 두 가지 문항을 한 가지로 축약하기도 하였다.

마지막으로 ‘수업 이해에 대한 효능감’ 영역을 추가하였는데, 이는 수업 비평의 목적 달성을 확인할 수 있는 영역이다. 즉, 이 영역의 문항은 수업 비평을 통해 수업 이해 능력이 향상되었는지 스스로 판단하게 되는 문항이다. 이 영역에는 수업 참여자 간의 상호작용, 좋은 수업에 대한 이해와 더불어 사회과의 교과 특성을 반영하였다.

표 2. 교사효능감 변화 파악을 위한 조사 문항

질문내용	선생님은 학생들을 가르치는데 있어 다음의 행동들을 어느 정도 하실 수 있습니까?	
문항	교수·학습에 대한 효능감	① 학생들을 위한 좋은 문제 만들기 ② 다양한 평가 전략 사용하기 ③ 학생들이 혼란스러워할 때 예를 들어 다른 방식으로 설명해주기 ④ 교실에서 새로운 교육 전략 실행하기 ⑤ 교과 내용에 따라 수업 방식 조절하기 ⑥ 좀 더 어려운 내용이나 과목을 담당하기
	학생 참여에 대한 효능감	① 학생들에게 학업을 잘 해내고 있다는 믿음 주기 ② 학생들이 배움을 가치있게 여기도록 돕기 ③ 학업에 관심 없는 학생들에게 동기 부여하기 ④ 학생들이 비판적으로 사고할 수 있도록 돕기 ⑤ 수업 중 학생들이 비협조적인 경우, 그 이유를 파악하기 ⑥ 학생들의 학업능력을 정확하게 판단하기 ⑦ 수업에 대한 학생들의 관심 정도 파악하기 ⑧ 무기력하거나 수업 내용을 이해하지 못하는 학생들을 보며 감정적으로 동요하지 않기
	수업 이해에 대한 효능감	① 수업 목표, 내용, 방법, 평가의 일관성 파악하기 ② 교사가 가르친 것과 학생이 배운 것을 구별하기 ③ 학생과 수업 목표, 내용, 활동 등을 공유하기 ④ 좋은 수업의 기준 정립하기 ⑤ 사회과 수업 목적 이해하기 ⑥ 수업 중 학생들의 말과 행동에 대한 맥락 이해하기 ⑦ 성공한 수업의 이유와 실패한 수업의 원인 분석하기
응답	4점 척도(할 수 없음, 조금 할 수 있음, 꽤 잘 할 수 있음, 매우 잘 할 수 있음)	

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구 설계

##### 가. 연구의 진행 절차

본 연구는 수업 비평 경험을 쌓은 교사들이 느끼는 교사효능감이 어떻게 변화하였는지 살펴보는 데 목적이 있다. 그런데 교사별 개인 특성과 상황에 따라 경험한 수업 비평의 내용(정도) 차이가 있을 수 있으며, 교사효능감은 그 개념만으로도 주관적 판단을 전제하고 있다. 따라서 일반화를 목적으로 하는 양적 연구보다는 개별적인 독특성, 맥락성에 집중하여 해석하는 질적 연구(김영천·조재식, 2004)로 접근하는 것이 적절하다고 판단하였다.

구체적으로 본 연구는 세 개의 절차로 나누어 진행하였다. 먼저, 수업 비평과 교사효능감에 대한 선행 연구를 검토하였으며, 교사효능감을 조사하기 위한 문항을 구성하였다. 다음은 연구 자료를 수집하는 단계이다. 본격적으로 수업 비평 공동체를 구성 및 운영하고, 연구 참여자들의 사전, 사후 교사효능감을 설문 및 심층 면담을 통해 조사한다. 마지막 단계는 수집된 자료를 분석하고 해석하는 것이다. 두 번째 단계와 세 번째 단계는 엄밀한 구분 없이 수집하면서 즉각적인 분석을 하기도 하였다. 또한, 분석 및 해석은 연구 참여자들과의 충분한 소통과 공감을 통해 정리하여 왜곡의 가능성을 방지하고자 하였다. 요약한 연구 절차는 다음과 같다.

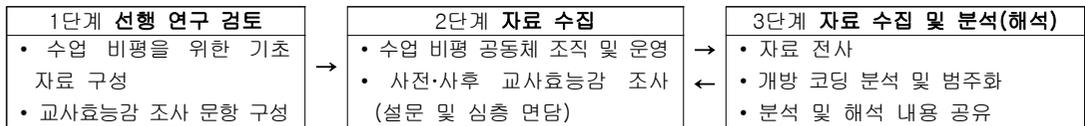


그림 1. 연구 진행 절차

##### 나. 수업 비평 공동체의 운영 단계

수업 비평 공동체를 구성하여 수업 비평을 경험하고자 하는 본 연구에서는 비평문 작성 이후 ‘비평문에 대한 토의’ 과정을 추가하였다. 토의의 내용은 비평이 진행되는 과정에 따라 의미 있는 비평 경험이 되도록 주제와 방법의 차이를 두어 구성하였다. 연구 참여자들은 수업 비평 공동체가 운영되는 동안 1회의 수업 공개와 5회의 수업 비평문 작성 및 토의를 경험하였다. 요약한 수업 비평 공동체 운영 단계는 다음과 같다.

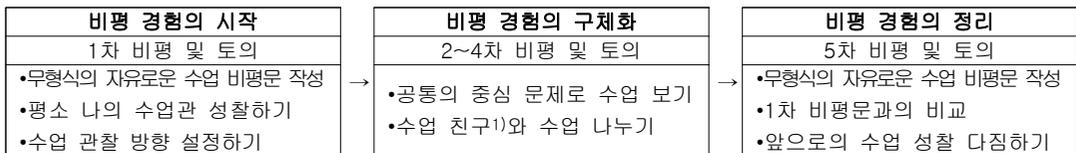


그림 2. 수업 비평 공동체 운영 단계

1) 김태현(2012)은 수업 성찰을 강조하면서, 서로 수업을 공개하고, 수업 속 숨은 고민에 대해 이야기하며 지지하고 위로하는 관계인 ‘수업 친구’ 만들기를 제안하였다.

## 2. 연구 참여자

수업 비평의 경험에 따른 사회과 교사의 교사효능감 변화 양상을 이해하기 위해 다음과 같은 조건으로 연구 참여자를 선정하였다.

- 첫째, 현재 중고등학교에서 사회 수업을 담당하고 있는 교사
- 둘째, 수업 비평의 경험이 없는 교사
- 셋째, 1회의 수업 공개와 5회의 수업 비평이 가능한 교사

위 조건에 맞는 연구 참여자 선정을 위하여 충북 지역에 근무 중인 사회과 교사 20여 명에게 연구 참여를 제안하였고, 이 중에 연구 조건에 부합하고, 참여를 수락한 5명의 교사를 연구 참여자로 최종 선정하였다. 연구 참여자들은 하나의 수업 비평 공동체로 구성되어 함께 수업 비평의 경험을 나누었다. 수업 비평 공동체로 구성된 5명의 연구 참여자는 다음과 같다.

표 3. 연구 참여자 현황

교사	성별	교직 경력	근무 학교급
A	여	1년	중학교
B	여	2년	고등학교
C	여	9년	고등학교
D	남	11년	중학교
E	남	14년	중학교

## 3. 자료 수집 및 분석 방법

먼저, 수업 비평 경험이 담긴 자료로는 연구 참여자들이 다섯 차례에 걸쳐 작성한 수업 비평문과 비평 후 토의 내용 등을 수집하였다. 수업 비평 경험의 수집은 2022년 4월~8월까지 약 4개월간 진행되었으며, 수업 관찰 및 토의는 대면 또는 비대면(화상 회의) 방식으로 이루어졌다. 연구에 참여한 5명의 교사는 시기에 맞춰 비평문을 작성하지 못하는 경우도 있었으나, 비평 후 토의(수업 비평적 담화) 과정에는 모든 인원이 참석하였다. 비평 후 토의 과정은 대체로 1회당 1시간 정도 소요되었다.

한편, 교사효능감 변화 양상을 이해하기 위해 앞서 구성한 조사 문항을 활용한 사전·사후 설문과 심층 면담을 진행하였다. 설문에 대한 응답을 바탕으로, 심층 면담을 실시하여 ‘특히 어떤 부분의 효능감이 높고 낮은지’, ‘혹시 관련된 경험이 있는지’ 등 응답자의 상황과 생각을 듣는 과정을 진행하였다. 특히 비평 경험 후에 실시되는 조사에서는 사전 설문 응답 결과와 비교하여 교사효능감 변화 경향을 파악한 후 심층 면담을 진행하였다. 이러한 면담의 과정을 통해 응답의 내용 이해를 돕고, 응답자의 표정이나 말투를 참고하여 효능감에 대한 진솔한 정보를 얻을 수 있었다.

수집하는 모든 자료는 전사 및 메모 처리를 하였고, 질적 연구에서 가장 많이 사용되는 반복적 비교분석법에 따라 자료를 분석하였다. 연구 참여자 5명의 사전 및 사후 교사효능감 심층 면담과 5회의 수업 비평 토의 과정에 나타난 의미 있는 지점을 발견하기 위해 개방 코딩을 실시하고, 범주화한 후 범주와 원자료를 반복적으로 비교하며 자료를 분석하였다.

## IV. 수업 비평의 실행과 결과

### 1. 수업 비평 공동체 운영 단계별 비평 경험의 특징

#### 가. 비평 경험의 시작

연구에 참여한 교사들의 1차 비평문에는 비평보다는 감상에 가까운 서술이 많고, 교사 중심 및 양적 척도 중심의 분석이 이루어짐을 확인하였다. 1차 비평 후 토의 과정에서는 수업 행동의 새로운 의미를 발견하고, 수업에 대한 질적인 이해를 제고하기 위해 수업 비평이 필요함을 알게 되었다. 아울러 토의 내용들은 수업에 대한 개인적 고민과 연결되었고, 서로 수업 고민을 나누며 수업 행동을 이해하는 근거를 마련하였다.

#### 나. 비평 경험의 구체화

2~4차 비평에서는 교사들이 비평의 과정과 요소에 주목하여 보다 풍성하고 깊이 있는 비평의 경험을 하게 되었다. 즉, 비평가의 ‘느낌’ 보다는 비평가의 ‘관점’이 담기는 비평문이 수집되었다. 수업에 대해 분석하기 전에 수업 장면을 기술하는 것이 먼저 이루어졌고, 지각적·지성적·영감적 수업 비평 등 수업 비평의 내적 구성 요소<sup>2)</sup>가 다양하게 나타났다.

또한, 수업 비평적 담화가 보다 수시로 자연스럽게 이루어질 수 있도록 비슷한 상황의 학교(급)에 근무하는 B교사와 C교사가 서로의 ‘수업 친구’가 되기로 하였고, 같은 학교에 근무하는 A교사와 E교사가 근접성이 높아 서로의 ‘수업 친구’가 되었다. E교사는 10년 이상 경력을 가진 교사라는 공통점을 바탕으로 D교사와도 ‘수업 친구’가 되었다. 수업 친구는 같은 위치에서 비슷한 어려움을 겪고 살아가는 서로에게 마음의 위로를 얻고, 수업에 대해 성찰할 수 있는 소중한 기회를 만들어주었다. 이러한 기회는 교사가 스스로 수업 전문가로서 수업을 바꾸어 나가는 동력이 되어 줄 것이라 생각한다.

뿐만 아니라 비평문 작성과 토의를 지속하면서 수업을 다양하게 보고, 수업에 스며들어 있는 사회적 맥락을 파악할 수 있게 되었다. 교사들은 교사와 학생의 수업 행동을 파악하기 위해 교실 내 상호작용이 이루어지는 맥락에 주목할 수 있게 되었다.

#### 다. 비평 경험의 정리

5차 비평 및 토의 과정에서는 수업을 낯설게 보고 깊이 이해하려 했던 구체화 과정을 떠올리며, 마지막 비평문을 작성하였다. 비평 경험 없이 작성한 1차 비평문과 비교해보면, 5차 비평문에서 비평가의 관점이 더 부각되었고, 비평의 주제가 다양해졌음을 확인하였다.

이어진 토의에서는 C교사와 E교사가 계획한 수업에 대해 함께 논의하고, 이를 각자의 수업에서 적용해보겠다 다짐하기도 하였다. 함께 새로운 수업을 만들어가는 교사들의 노력을 확인하였고, 수업 비평의 경험을 통해 느낀 점을 공유하였다. 이를 통해 앞으로도 어렵지 않게 수업 성찰을 이어나갈 것이라 다짐하였다.

2) 심영택(2010)은 수업 비평적 글쓰기의 내적 구성 요소를 정서적·지각적·지성적·영감적 수업 비평으로 유형화했다.

## 2. 수업 비평 경험에 따른 교사효능감 변화 양상

### 가. 동료 교사의 긍정적 평가를 통한 효능감 향상

교사B의 경우, 학생 참여에 대한 효능감과 수업 이해에 대한 효능감이 크게 향상되었음을 느꼈다고 응답하였다. 사전 면담에서 교사B는 학생 참여에 대한 효능감을 설명할 때, 평소 자신감이 부족한 자신의 성격으로 인해 수업에 소극적이거나 참여하지 않는 학생들을 대하기 어렵다고 하였으나 사후 면담에서는 이러한 어려움이 다소 극복된 모습을 보여주었다. 그 과정에는 수업 내 장면들을 자세히 관찰하여 수업을 분석하고 수업자를 격려한 공동체 교사들의 지지가 있었다.

(교사B 사후 면담 자료 중에서)

연구자: 종합해보면, 선생님이 학생들을 더 많이 이해하게 되고, 학생들도 수업에 더 잘 참여하면서 선생님의 효능감이 좀 향상되었다 이렇게 볼 수 있을까요?

교사B: 그렇죠. 그리고 수업 공개할 때, 사실 진짜 떨렸어요. 근데 선생님들이 꽤 구체적으로 수업의 면면을 근거로 들어서 칭찬과 격려를 해주시니까 자신감이 생겼어요. 다른 사람에게 수업을 보여줄 때는 뭔가 보여주기 위한 수업을 만들어서 공개했었는데, 이제는 있는 그대로 내 수업을 보여주고 의견을 들을 수 있는 용기가 조금 생긴 것 같아요.

교사B는 동교과 선생님들이 내놓은 객관적인 분석들은 학생들이 해주는 평가와는 또 다른 무게감을 갖는다고 하였다. 특히 그 분석의 내용이 수업 모습에 근거한 긍정적인 평가라면, 더욱 자신감이 높아질 것이라면서 실제로 수업 비평의 과정에서 여러 선생님들의 격려와 칭찬을 통해 수업에 임하는 자신감이 생겼다고 말했다.

이러한 교사B의 변화는 Bandura가 정립한 자기효능이론에 의해 설명이 가능하다. Bandura(1997)는 자기효능이론을 통하여 자기 효능감의 자원 중 하나가 ‘언어적 설득’임을 밝혔다(임성택, 2011). 중요한 것은 ‘언어적 설득’이 근거 없이 무조건 칭찬하는 것이 아니라 충분한 실제적인 증거에 근거하고, 설득력을 갖춘 조건에서 이루어져야 자기효능감을 높일 수 있다는 점이다. 즉, ‘중요한 타자’들이 개인의 역량에 신뢰감을 보여줄 때, 자기효능감이 향상될 수 있다는 것이다.

수업 비평 공동체에 참여한 교사들은 교사B에게 ‘중요한 타자’로서 ‘언어적 설득’을 제공하였고, 이는 교사B의 교사효능감 변화에 영향을 준 것으로 보인다. 다시 말해, 교사가 본래 가지고 있던 학생들에 대한 애정과 수업을 깊게 살펴본 동료 교사들의 비평은 ‘떨림’으로 가득했던 교사에게 ‘용기’를 주었다.

한편, 임성택(2011)은 교사의 사회적 고립은 교사효능감을 저해하는 중요한 요인이며, 동료와의 반성적 소통은 교사효능감을 제고하는 중요한 요인이라고 분석하였다. 적용하자면, 수업 비평 공동체 운영 과정에 나타난 교사 간의 긍정적 상호작용은 교사의 사회적 고립을 극복하는 효과적인 수단이자, 교육에 대한 자신의 신념과 관점을 점검하고 수업 현상에 대한 이해를 돕는 반성적 소통의 모습으로써, 교사효능감의 향상으로 이어졌다고 할 수 있다.

#### 나. 새로운 시도와 성공 경험을 통한 효능감 향상

교사C는 교사효능감 변화의 경향성을 살펴보기 위한 설문 조사에서 연구 참여자들을 통틀어 가장 큰 변화를 보여주었다.

(교사C 사후 면담 자료 중에서)

연구자: ②, ④번 문항의 다이내믹한 변화를 어떻게 설명할 수 있을까요?

교사C: 일단 수업 공개가 저한테는 하나의 자극점이 된 것 같아요. 아무래도 (수업 공개에) 부담이 있어서 그래도 수업을 신경써서 해봤거든요. 이걸 계기로 학습 방법, 매체 활용에 대한 연수를 추가적으로 찾아보게 되었고, 현재 2학기 수업을 지금까지와는 전혀 다른 수업 방법으로 시도하고 있습니다.

교사C는 구글 활용 수업에 대한 교원 연수를 수강하였고, 여름방학 방과후 수업에서 교사가 되기를 희망하는 학생들을 대상으로 모의 수업을 진행하면서 학생들이 원하는 수업의 모습을 구체화하였다. 이를 반영하여 2학기 수업은 지금까지와 전혀 다른 수업 방법을 시도하고 있다고 하였다. 이러한 실천의 경험들이 모여 교사C의 효능감을 향상시켰다고 할 수 있다.

교사E 역시 수업 비평을 경험하며 다양한 수업을 시도하고, 이에 대한 학생과 교사들의 긍정적인 피드백을 받으며 교사효능감에 긍정적인 변화가 나타났음을 알 수 있었다.

(교사E 사후 면담 자료 중에서)

연구자: 교수학습에 대한 효능감 영역의 ④번 문항 역시 ‘할 수 없음’에서 ‘꽤 잘 할 수 있음’으로 변화가 있는데, 수업 비평하시면서 새롭게 써보신 교육 전략이 있으신가요?

교사E: C선생님 덕분에 구글 활용 수업 계획하게 되었죠. 강의말고는 다른 수업 방식이나 전략을 써본 적이 별로 없는데, 수업 공개를 하면서 직소 모형 적용도 다시 해보게 되었어요.

연구자: 힘들시기도 하셨을텐데, 어떠셨어요?

교사E: 제가 경력이 그래도 좀 있지 않습니까. (웃음) 이왕에 수업 연구하는데, 후배 선생님들 앞에서 아무것도 안하는 모습 보여드리기가 좀 민망해서 힘 좀 내봤습니다. 그리고 하다 보니 제가 생각보다 잘 하더라고요? (웃음) 직소 모형 수업했을 때, 학생들도 새로워하고, 선생님들께서도 긍정적인 평가를 많이 해주셔서 좋았습니다.

Hoy & Spero(2005)에 따르면, 효능감은 구체적인 상황에서 문제를 해결할 수 있다는 데에서 오는 자신의 능력에 대한 신념으로, 특정한 분야나 영역의 지식 습득을 넘어서, 구체적인 맥락에서의 문제 해결을 위해 그 지식을 재구성하여 실천 전략을 수립하고, 그 전략이 효과적으로 작동하는 것을 경험하고, 성공 혹은 실패의 경험을 통해서 긍정적이고 생산적인 피드백을 얻으면서 길러지는 것이다(이동엽 외, 2019 재인용).

교사C는 평소 강의식 수업을 진행하며 가졌던 고민들(학생들의 이해 정도를 파악하기 어렵다는 점)을 구글 활용 수업이라는 새로운 수업 방식을 적용해가면서 해결하였다. 교사E 또한 새로운 수업을 시도하고, 동료 교사, 학생 등 타인의 긍정적인 피드백을 통해 스스로도 잘 해내고 있다는 자신감을 가지게 되었다. 이러한 과정을 겪으며 교사C와 교사E의 교사효능감에 긍정적인 변화가 나타난 것이라 판단할 수 있다.

#### 다. 수업 성찰 및 자기 평가를 통한 효능감 향상

수업 비평 공동체에 참여하는 동안 교사A의 근무 환경에 변화가 없었음에도 수업 비평 경험 후에 교사A의 응답에서는 이전과 달리 무력감에서 벗어나 모든 학생들을 살펴보면서 수업에 임하는 자세를 파악할 수 있었다.

(교사A 사후 면담 자료 중에서)

교사A: 수업을 찍어서 다시 보니까 제가 생각했을 때 공부 정말 하지 않던 아이들이 진짜 아무것도 안하고 있는 것은 아니더라고요. 그냥 ‘내가 좀 놓친 부분이 있구나’ 정도로 생각하게 되었어요. 그리고 다른 선생님 수업을 보니까 잠만 자는 아이들도 어떻게 잘 다독여서 수업 일부분이라도 끌고 가시더라고요. 뭐 100% 수업에 참여하게 하긴 어렵겠지만 제가 좀 더 할 수 있는 부분이 있겠다고 생각했어요.

이러한 교사A의 변화는 귀인 피드백의 유형이 변화된 것과도 관련이 있다. 귀인에 대한 고전적 이론(Weiner, 1979)에 따르면, 교육적 성과에 대한 귀인은 자신의 효능감 지각과 교육적 성과를 결정하는 중요한 요인이다(임성택, 2011). 교사A의 사전·사후 면담 내용에 적용해보자면, 교사A는 통제 불가능한 상황적 요인(근무지 이동, 교과서 변화, 과도한 수업 시수, 학생의 개인적 상황 등)에 귀인하다가 수업 비평 후에는 통제 가능한 내부 요인 중 노력(‘좀 더 할 수 있는 부분이 있겠다’)에 귀인하고 있음을 알 수 있다. 즉, 교사A는 수업 속에서 마주하는 어려움을 자신이 통제 가능한 영역으로 파악하면서 효능감이 변화된 것으로 보인다.

한편, 교사D는 수업 비평의 과정에서 사회 교과와 정체성에 대해 고민하는 시간을 가졌고, 이를 통해 사회과의 본질 또는 특성에 따라 수업의 성공 여부를 판단할 수 있게 되었다. 관련된 사전·사후 면담 내용은 다음과 같다.

(교사D 사후 면담 자료 중에서)

교사D: 수업의 성공과 실패를 교사 기준에서만 보지 말고, 교과 기준에서 보면 가릴 수 있지 않나 싶더라고요. 수업 비평 하면서 우리 그 인권 관련해서 사회과가 어떤 수업을 해야 하는지 얘기했잖아요. 제 생각에 사회과라면 깊이 생각해보고 표현할 줄 아는 수업을 해야 하는데, 내가 계획하는 수업 또는 오늘 진행한 수업이 그러한가를 생각해보면 성공했다 실패했다 결론 내릴 수 있을 것 같아요.

교사D는 비평이 이루어지는 동안 연구 참여자 중 가장 질문을 많이 하는 교사였다. 질문은 사회과 수업의 의미와 방향, 교육관, 교사와 학생의 관계, 교사와 학생의 개인적 특성이 수업에 미치는 영향 등 다방면으로 깊이 있는 내용이었다. 이러한 질문은 공동체에 참여한 다른 교사들의 의견을 경청함과 동시에 스스로 수업을 성찰하고 평가하는 중요한 계기가 되었다고 볼 수 있다.

즉, 모든 학생들이 수업 내용을 제대로 배우고 있는지, 사회과의 수업 특성은 무엇인지, 좋은 사회과 수업이 실현되었는지 등 수업 전반을 살피고 고민하는 수업 비평의 과정을 통해 자신의 교육관(또는 수업관)을 정립하고, 이에 따라 수업 이해에 대한 효능감이 향상될 수 있는 것이다.

이는 수업 전문성의 향상으로 연결될 가능성이 크다는 점에서 의미가 있다. 최근 들어 ‘수업 전문성’의 개념은 교사 개인의 인격적 자질, 열성과 성품, 가치와 철학적 요소까지를 포함할 뿐 아니라 교사 자신만의 방식으로 수업을 해석·이해·실천·반성할 수 있는 능력을 포함하는 개념으로 인식되고 있다(허수미, 2013b). 중요한 것은 이러한 능력이 시간의 흐름에 따라 자연스럽게 얻어지는 결과물이 아니라 교사의 치열한 자기 성찰의 과정을 통해 얻을 수 있다는 점이다. 수업 비평은 이러한 성찰을 연습하고 단련시킨다는 점에서 교사효능감 및 수업전문성을 향상시키기 위한 효과적인 수단이 될 수 있다.

## V. 요약 및 결론

본 연구는 수업에 대한 각자의 어려움을 안고 있는 교사들이 좀 더 자신감과 만족감을 가지고 수업을 할 수 있는 방법에 대한 고민에서 시작되었다. 관련한 다양한 수업 연구 방법 중 수업 비평에 주목하였고, 본 연구를 통해 수업 비평을 경험하고 난 뒤 사회과 교사의 교사효능감이 어떻게 변화했는지를 살펴보고자 하였다. 이를 위해 수업 비평과 교사효능감에 대한 이론적 검토를 하고, 질적 연구로서 연구 진행 절차를 설계한 후, 이를 바탕으로 수업 비평 공동체를 운영하며 참여한 사회과 교사들의 교사효능감을 파악하였다.

수업 비평 공동체 운영 과정에서 교사들은 수업의 어려움을 수시로 나누고, 수업을 관찰하는 초점을 다양화하였으며, 공적인 결과물으로써 수업을 이해하는 경험을 하였다. 이와 같은 경험을 한 사회과 교사들은 전반적으로 효능감이 향상되었다고 응답하였고, 그중에서도 ‘수업 이해에 대한 효능감’ 영역에서는 모든 교사들의 긍정적인 변화를 감지할 수 있었다. 구체적으로, 교사들은 새로운 교육적 시도를 하였고, 이에 대하여 학생 및 동료 교사들로부터 받은 긍정적인 평가는 교사의 자존감을 높이고, 수업에 임하는 자신감을 향상시켰다. 또한 수업 비평을 통해 수업 성찰과 자기 평가를 실천함으로써 좋은 수업에 대한 자신만의 기준을 세웠고, 이를 실제 수업에 적용할 수 있다는 자신감을 가지게 되었다. 즉, 본 연구를 통해 수업 비평의 경험에 따라 사회과 교사의 교사효능감이 긍정적으로 변화될 수 있음을 확인하였다.

그러나 본 연구는 연구 참여자 수가 적고, 교사효능감에 영향을 미치는 요인은 매우 다양하기에 연구 결과를 일반화하기에는 무리가 있다. 또한 연구 참여자의 개인적 특성이나 상황을 고려할 때, 참여자 모두에게 같은 수준의 수업 비평 경험이 주어지는 않았을 것이다.

따라서 본 연구만으로 수업 비평의 경험이 사회과 교사의 교사효능감을 향상시킨다고 단언할 수는 없지만, 수업 비평 공동체 활동을 통해 교사효능감이 변화될 가능성은 확인하였다고 할 수 있겠다. 이는 수업 비평이 수업 전문성 향상이라는 궁극적인 효과를 내는 중간 단계를 밝혔다는 점에서 의미가 있다. 수업 비평 경험을 통해 수업과 학생을 더 잘 이해할 수 있다는 주관적 판단이 강화되고, 이를 바탕으로 수업의 성패 원인을 즉각적으로 파악함으로써 더 나은 수업을 할 수 있게 되는 것이다.

수업 비평이 사회과 교사에게 더욱 의미 있는 것은 수업 비평의 과정이 사회 문제를 탐구하는

과정과 유사하다는 점이다. 사회 현상을 흘려보내지 않고, 사회학적 상상력을 토대로 관련 주체와 현상의 전체성을 파악하는 능력은 민주 시민 양성을 목적으로 하는 사회과 교사에게 필수적이다. 수업 비평의 과정은 수업을 하나의 현상으로 인식하여 다양하고 깊게 분석하도록 한다. 단련된 사회과 수업 비평가의 시선은 자연스럽게 사회 현상에 대한 문제의식으로 이어질 것이다.

그런데 이러한 수업 비평의 효과와 필요성과는 별개로 여전히 교사들은 바쁘다. 이에 수업 비평 공동체 활동이 보다 수월하게 이루어질 수 있는 방법에 대한 후속 연구가 필요하다. 수업 비평 과정을 간소화하는 방법, 수업 비평 공동체 구성 조건, 수업 비평 공동체를 이끌어나가는 리더 교사의 역할, 여러 교사가 함께 수업을 만들어가는 단계적 접근 등이 그 예가 될 것이다. 이를 바탕으로 좀 더 많은 사회과 교사들이 어렵지 않게 수업 비평에 도전하고, 수업의 개선을 경험하며 자신감을 얻는 열린 교직 문화가 정착되기를 소망해본다.

## 참고문헌

- 김영찬·조재식(2004), 교과교육과 수업에서의 질적연구, 문음사.
- 김태현(2012), 교사, 수업에서 나를 만나다, 좋은교사.
- 이혁규·이경화·이선경·정재찬·강성우·류태호·안금희·이경연(2007), 수업, 비평을 만나다, 우리교육.
- 임성택(2011), 교사효능감, 강현출판사.
- 김아영·김미진(2004), 교사효능감 척도 타당화, 교육심리연구, 18(1), 37-58.
- 심영택(2010), 수업 비평적 글쓰기 방법에 관한 연구, 국어교육학연구, 39, 379-402.
- 이동엽·허주·최원석·이희현·김혜진·함승환·함은혜(2018), 한국 교사의 자기 효능감은 왜 낮은가?(TALIS 2주기 결과를 중심으로), 한국교육개발원.
- 이동엽·허주·박영숙·김혜진·이승호·최원석·함승환·함은혜·신연재(2019), 교원 및 교직원환경 국제 비교 연구: TALIS 2018 결과를 중심으로(1), 한국교육개발원.
- 이혁규(2010), 수업 비평의 개념과 위상, 교육인류학연구, 13(1), 69-94.
- 허수미(2013a), 수업 비평 경험을 통한 사회과 교사의 수업 이해 양상 변화, 사회과수업연구, 1(2), 19-38.
- 허수미(2013b), ‘좋은 수업’의 의미 탐색과 수업전문성 평가준거로서의 활용 방안- 사회과 수업을 중심으로, 사회과교육연구, 20(4), 129-149.
- Bandura, A.(1997), Self-efficacy: The exercise and control, New York: W.H. Freeman.
- Hoy, A. Q. & Spero, R. B.(2005), Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures, Teaching and teacher education, 21(4), 343-356.

교신저자 : 정가영, 내토중학교 교사  
[wjdrkdud@korea.kr](mailto:wjdrkdud@korea.kr)



# 상생과 연대 그리고 사회과교육



- 2022 개정 초등사회과 교육과정의 주요 변화 양상과 과제  
나 경 훈 · 이 등 원(호연초 · 경인교대) ..... 137
- 핵심개념에 의한 초등 역사내용 구성  
나 미 란(양동초) ..... 163
- 역량의 역사교육 적용  
박 미 송(오송고) ..... 189



The Korean Association for the Social Studies Education

4  
분과



## 2022 개정 초등사회과 교육과정의 주요 변화 양상과 과제

나 경 훈 · 이 동 원

호연초등학교 · 경인교육대학교

### I. 서론

2022년 12월 22일, 2022 개정 교육과정이 최종 고시되었다. 개정 교육과정은 교과서 개발·검정·선정 등의 과정을 거쳐 2024년 초등학교 1~2학년울 시작으로 2027년까지 전 학년에 반영될 예정이다. 특히 이번 교육과정은 매 개정 시기마다 반복되는 사회적 갈등을 막고자 ‘국민과 함께 하는 개정 교육과정’을 주창하며 다양한 시도를 벌였다는 것에 의미가 있다. 학생, 학부모, 현장교원 등 교육주체의 참여를 대폭 확대하였고, 국가교육위원회의 출범 및 다양한 전문가들로 구성된 개정 관련 협의체를 운영하였다. 지난 8월 말에는 역대 교육과정 개발과정 중 처음으로 정책연구진이 마련한 시안을 공개하고 일반 국민도 참여할 수 있는 ‘국민참여소통채널’을 운영하였으며, 이후에는 총론·교과별 공청회를 통해 국민들의 의견을 최대한 수용하고자 노력하였다.

하지만 ‘함께하는 교육과정’이라는 말이 무색할 정도로 개발 과정에서부터 이념 대립이 표출되었다. 대국민 의견을 수렴한다는 취지로 개설된 ‘국민참여소통채널’은 성소수자 혐오의 창구가 되었으며, 9월 28일부터 11일간 이어진 공청회에서는 폭행 시비까지 일어나 공청회가 중단되기도 하였다(EBS news, 2022). 그리고 교육과정이 고시된 직후에도 좌우 편향성 시비에 휘말려 많은 논란이 일고 있다(뉴시스, 2022).

이처럼 ‘국민과 함께 하는 교육과정’ 개정 논의가 교육과정 개정의 변화 양상과 그 의미에 주목하지 못하고, 이념 대립과 같은 소수의 주제에 매달려 나무만 보고 숲을 보지 못하고 있다. 특히 다양한 학문을 교과와 원천으로 하는 사회과는 이념 논쟁의 주요 무대로 활용되며, 매 개정 시기마다 악순환이 반복되고 있다. 이러한 이전투구의 상황 속에 교육과정 개정의 주인공이여야 할 현장의 교사와 학생들은 뒷전으로 밀려나고 있다.

이번 교육과정에서는 결코 간과해서는 안되는 많은 변화를 시도하고 있다. 역량 함양을 위한 2015 개정 교육과정의 기초에서 나아가 복잡한 미래사회에 대응할 수 있는 변혁적 역량을 핵심가치로 내세웠으며, 학습자 주도성을 강조하였다. 이를 위해 개별 학습자의 맞춤형 교육을 강조하고자 교육과정을 유연화하고 대강화하여 제시하였으며, 교과 간의 연계를 위해 노력하였음을 밝히고 있다(교육부, 2022).

이러한 변화 속에서 시민교육의 중추적인 역할을 담당하고 있는 사회과에서도 많은 변화가

나타났다. 2022 개정 교육과정에서 강조하고 있는 미래사회에 주체적으로 대응하는 역량이 사회과가 전통적으로 지향해왔던 교과목의 목표와 흡사하기 때문이다. 따라서 이번 교육과정 개정에 대응하여 교과로서 사회과가 어떻게 변화하였는지 파악하는 것은 중요한 일이다.

특히 초등사회과의 경우 교육과정이 실제 수업으로 이행되기 전에 교육과정을 면밀히 검토하는 것은 필수적으로 선행되어야 한다. 교육과정 운영의 자율성이 큰 초등교육 내에서 초등사회과는 재구성의 핵심 교과로 부각되기 때문이다(나경훈, 2021). 더군다나 사회과 내에서 역사과가 분리되어 있는 중등에 비해, 초등사회과에서는 사회과 세 영역(지리·일반사회·역사)이 통합되어 교육과정 개정시마다 내용 선정과 배열에 수많은 변화가 나타날 수 있다. 또한 교과 전공자가 나뉘어진 중등과 달리 전 교과를 가르치는 초등교사는 모든 교과 교육과정의 변화마다 민감하게 반응하기 어려운 현실적인 맥락에 처해 있다. 따라서 초등교사의 원활한 교육과정 실행을 위해 교육과정의 변화를 분석하여 실천에 제약이 될 수 있는 요인을 찾아 해결할 수 있는 방안을 모색하고, 나아가 향후 교육과정 개정을 위해 경험적·종단적인 연구 과정을 도출하는 것이 필요하다.

이에 본 연구는 2022 개정 초등사회과 교육과정 개발 과정에 간접적으로 참여한 연구자의 경험<sup>1)</sup>을 바탕으로 초등사회과 교육과정 개발의 기본 방향과 영역별 주요 변화 양상을 분석하였다. 분석을 위해 2015 개정 초등사회과 교육과정과의 비교를 중심으로 변화의 맥락을 파악하였다. 이를 통해 개정 교육과정이 현장에 적용되었을 때 나타날 수 있는 논쟁점과 과제를 제시하였다.

## Ⅱ. 2022 개정 초등사회과 교육과정의 기본 방향 및 주요 특징

본 장에서는 「2022 개정 사회과 교육과정 시안개발 연구 최종 보고서」 및 「초등학교 사회과 교육과정 개정의 기본 방향 및 시안 공개 토론회 발표 자료집」을 바탕으로 2022 개정 초등사회과 교육과정의 전체적인 방향성과 주요 변화 양상을 분석하고자 한다. 의미 있는 변화의 시도 속에서 형식적인 측면으로는 내용체계표와 성취기준의 변화에 주목하였고, 내용 구성 원리 측면에서는 환경확대법과 영역 간 통합 방식에 초점을 맞추어 분석하였다. 세부적인 내용은 다음과 같다.

### 1. 내용체계표의 정선 및 체계화

문서의 형식과 체제는 교육과정 내용을 명확하게 담아내는데 큰 영향을 끼친다(이바름 외, 2022, 2). 특히 2015 개정 교육과정은 학생들의 역량 함양을 위하여 교과의 핵심 개념을 중심으로 학습 내용을 재구조화하였기에 많은 변화를 나타냈다(교육부, 2015). 교육과정 문서상에

1) 연구자는 2022 초등사회과 교육과정 개발 및 시안 토론, 2022 개정 교과 교육과정 개발 기준 마련 연구 협력진, 2022 개정 초등사회과 교육과정 현장 핵심 요원 등으로 활동하였다.

표 1과 같이 내용체계표를 제시하여, ‘핵심개념, 일반화된 지식, 내용요소, 기능’을 나타내고 교과 구조와 열개를 보여주도록 하였다. 하지만 핵심개념이란 개념 자체의 모호함, 내용체계 진술 방식의 적절성 등의 문제가 제기되었다(나경훈, 2019). 따라서 이러한 문제점을 보완하고자 2022 개정 교육과정에서는 표 2와 같이 핵심아이디어를 중심으로 ‘지식·이해, 과정·기능, 가치·태도’의 세 가지 범주로 내용체계표를 구성하였다.

표 1. 2015 개정 사회과 교육과정의 내용체계표 양식

영역	핵심개념	일반화된 지식	내용 요소			기능
			초등학교		중학교	
			3-4학년	5-6학년	1-3학년	

표 2. 2022 개정 사회과 교육과정의 내용체계표 양식

영역				
핵심 아이디어				
범주		학년(군)별 내용 요소(학습 요소)		
		초등학교		중학교
		3-4학년	5-6학년	1-3학년
지식· 이해				
과정·기능				
가치·태도				

이러한 양식의 변화는 사회과에만 국한된 것이 아니라, 총론에서 제시한 틀을 각 교과의 특색에 맞게 적용한 것이다. 가장 큰 변화는 2015 개정 교육과정에 제시하지 않았던 해당 영역별 과정·기능과 가치·태도를 제시한 것이다. 역량이란 개념이 지식, 기능, 가치·태도의 총체라고 보았을 때, 기존 2015 개정 사회과 교육과정에서는 지식 범주에 비해 기능 요소가 체계화되지 않고 가치·태도 범주이 제대로 드러나지 않았다는 문제가 다수 제기되었기에 유의미한 변화로 볼 수 있다.

하지만 ‘과정·기능’ 범주이 교과 고유의 탐구 및 사고 과정과 기능을 나타낸 것이라는 의미 규정에 비추어(온정덕 외, 2022, 95), 사회과 11개 영역별로 독립적인 기능 요소를 제시할 수 있는지 의문이다. 또한 ‘가치·태도’ 범주의 경우에도 영역별로 분절적인 내용을 제시하여, 일부 영역에서만 다루어야 하는 고유한 가치·태도가 있는 것처럼 보여질 여지가 있다. 예를 들어 정치 영역에서 제시되고 있는 가치·태도인 ‘민주적 기본 가치’는 이 영역에만 국한된 것이 아니라, 사회과 전체를 아우르는 공통적인 핵심 가치라 할 수 있다. 따라서 현행 내용체계표에 제시된 과정·기능/가치·태도 범주는 독립적인 영역에 따른 고유한 구분이라기보다, 영역별 제시되고 있는 내용(지식·이해)의 하위 요소에 더 가깝다. 더욱이 전 교과를 가르치는 초등

교사의 입장에서 11개의 사회과 영역에 따라 서로 구분지어 제시되고 있는 과정·기능이나 가치·태도를 파악한다는 것은 현실적으로 한계가 있다. 오히려 지식·이해를 제외하고, 통합적인 과정·기능/가치·태도를 드러내고 있는 고등학교 통합사회과 내용체계표 양식이 초등교육 현실에 더욱 적합할 수 있다(표 3).

표 3. 2022 개정 고등학교 통합사회과 교육과정의 내용체계표 양식

영역 (주제)	핵심 아이디어	내용 요소		
		지식·이해	과정·기능	가치·태도

한편 사회과의 영역에 대한 구분도 짚어볼 필요가 있다. 2022 개정 교육과정에서 ‘영역’은 학문의 하위 영역으로서 빅 아이디어, 혹은 개념적 주제로 하되 소수로 설정하길 권장하고 있다(온정덕 외, 2022, 95). 이에 따라 2022 개정 사회과 교육과정에서는 표 4와 같이 부분적으로 영역명을 수정·축소 하였다.

표 4. 사회과 교육과정 영역 비교

영역	2015 개정(12개)	2022 개정(11개)
지리	지리 인식	지리 인식
	장소와 지역	-
	자연환경과 인간생활	자연환경과 인간생활
	인문환경과 인간생활	인문환경과 인간생활
	지속가능한 세계	지속가능한 세계
일반 사회	정치	정치
	법	법
	경제	경제
역사	사회·문화	사회·문화
	역사 일반	역사 일반
	정치·문화사	지역사
	사회·경제사	한국사

사회과의 영역은 기존 12개에서 지리 영역의 1개가 축소되어 11개로 설정되었으며, 역사 영역에서 다소 명칭상 변화가 나타났다. 하지만 여전히 이전 교육과정에서 설정하였던 것처럼 지리 영역은 지리만의 독자적인 ‘핵심개념’으로, 일반사회 영역은 학문의 구분에 따른 분류 체계로, 그리고 역사 영역은 학년별 내용 요소를 그대로 따른 영역명을 제시하고 있다. 이처럼 한 교과 안에서 사회과의 세 영역이 서로 다른 해석을 도출하여, 사용자의 입장에서는 통일되지 않은 해석에 대해 혼란을 느낄 수밖에 없다. 특히 사회과를 분과화된 세 영역으로 다루기보다, 초등교과목 중에 하나로서 통합적인 사회과로 다루는 초등교사에게는 다소 아쉬운

부분이라 여겨진다.

또한 역사 영역명의 경우에도 몇 가지 의문점이 제기된다. 먼저 역사 기능 요소를 다루는 ‘역사 일반’ 영역과 역사 내용 영역으로 나뉜 ‘지역사’, ‘한국사’ 영역명이 상호 병렬적이지 않다. ‘역사 일반’ 영역에서 다루는 내용 요소인 ‘역사의 시간 개념’, ‘역사 증거’, ‘변화와 지속’ 등은 비단 이 영역에 국한된 것이 아니라, ‘지역사’와 ‘한국사’ 영역에서도 다루어지는 핵심적인 내용이자 기능들이다. 그렇다면 ‘역사 일반’ 영역은 나머지 두 영역을 아우를 수 있는 포괄적인 영역명으로 보여질 우려가 있다.

‘지역사’와 ‘한국사’라는 영역명 자체도 다시 짚어볼 필요가 있다. 지금까지 많은 연구들은 지역사와 국가사를 구분하여 가르치는 것이 어려울 뿐만 아니라, 사건의 큰 시대적 맥락이나 구조, 문화의 측면에서 지역사와 국가사는 겹칠 수밖에 없다(강선주, 2020, 176)는 것을 지적하였다. 하지만 영역명 자체를 ‘지역사’와 ‘한국사’로 구분하여, 우리 지역의 역사를 한국사와 별개로 인식하게 될 우려도 제기된다.

## 2. 성취기준 수 감축 및 진술 방식 대강화

이번 교육과정에서는 교사의 수업 부담 경감과 학습량 적정화를 위해 성취기준 수를 감축하고, 성취기준에 담길 주요 학습요소를 대강화하였다(한춘희 외, 2022, 32-33). 사회과에서는 고질적인 문제점으로 제기되는 학습량 과다를 해결하기 위해 표 5와 같이 교육과정 성취기준 수를 지속적으로 줄여왔다.

표 5. 초등학교 성취기준 개수 비교

	2009 개정	2015 개정	2022 개정
3-4학년군	48	24	22
5-6학년군	59	48	27
합계	107	72	49

2009 개정 교육과정에 비하여 성취기준 개수는 그 절반 이하로 감축되었다. 이렇게 성취기준 개수를 대폭적으로 줄일 수 있었던 이유는 영역 간의 비슷한 내용 요소를 통합하고, 진술 방식을 대강화하였기에 가능하였다. 예컨대 표 6과 같이 ‘지구촌의 평화와 발전’이라는 공통적인 주제를 중심으로 기존 4개의 성취기준에 걸쳐 있었던 내용을 1개로 통합하였다. 이때, 성취기준 상에는 관련 주제나 구체적인 활동 방법을 명시하지 않고 대강화된 방향성을 나타내도록 하였다.

표 6. 2022 개정 초등사회과 교육과정 ‘지속가능한 세계’ 영역 성취기준 비교

	2015 개정 성취기준(4개)	2022 개정 성취기준(1개)
내용	<p>[6사08-04] 지구촌의 평화와 발전을 위해 노력하는 다양한 행위 주체(개인, 국가, 국제기구, 비정부 기구 등)의 활동 사례를 조사한다.</p> <p>[6사08-05] 지구촌의 주요 환경문제를 조사하여 해결 방안을 탐색하고, 환경문제 해결에 협력하는 세계시민의 자세를 기른다.</p> <p>[6사08-06] 지속가능한 미래를 건설하기 위한 과제(친환경적 생산과 소비 방식 확산, 빈곤과 기아 퇴치, 문화적 편견과 차별 해소 등)를 조사하고, 세계시민으로서 이에 적극 참여하는 방안을 모색한다.</p> <p>[6사12-02] 지구촌을 위협하는 다양한 문제들을 파악하고, 지속 가능한 미래를 위한 해결 방안을 탐색한다.</p>	<p>[6사12-02] 지구촌을 위협하는 다양한 문제들을 파악하고, 지속가능한 미래를 위한 해결 방안을 탐색한다.</p>

하지만 대강화된 성취기준 진술 방식으로 인해 성취기준 행위 동사가 다양성을 나타내지 못하고 단조롭게 구성되었다는 점은 2015 개정 교육과정에 이어 여전히 아쉬움으로 남는다. 2015 개정 사회과 교육과정에서도 성취기준을 진술할 때 내용 영역에 따라 6-7가지 행위동사들이 반복적으로 사용되는 경향이 나타났으며, 학생의 수준이나 학년에 따라 성취기준의 행위동사를 다르게 사용하는 경우는 찾아보기 힘들었다(김재우 외, 2016, 42-43). 이러한 양상은 표 7에서 나타나는 것처럼 이번 교육과정에서도 나타났다.

표 7. 2022 개정 초등사회과 교육과정 성취기준 행위 동사 분석

행위 동사	3-4학년군	5-6학년군	계
이해한다	5	7	12
탐색한다	6	6	12
태도를 지닌다(기른다)	3	3	6
탐구한다	1	4	5
파악한다	2	2	4
추론한다	-	3	3
능력을 기른다	2	-	2
조사한다	1	-	1
표현방법을 익힌다	-	1	1
설명한다	1	-	1
참여한다	-	1	1
관심을 갖는다	1	-	1
계	22	27	49

성취기준 대부분이 지식·이해에 초점을 맞춘 ‘이해한다, 탐색한다, 탐구한다, 파악한다’ 등의 행위동사를 사용하고 있었다. 또한 학년군별 행위동사의 차이가 크지 않은 것으로 보아 발달단계에 따른 행위동사를 구분하여 사용하였다고 보기 어려웠다. 이러한 현상은 성취기준 진

술의 토대라고 할 수 있는 사회과의 내용체계표 형식과도 연관이 있다. 앞서 언급하였듯이 2022 개정 교육과정에서 수정된 내용체계표에서는 ‘지식·이해’ 범주뿐만 아니라, ‘과정·기능’ 범주를 강조하며, 점진적인 기능의 변화를 나타낼 수 있도록 형식을 마련하였다. 하지만 3-4학년군과 5-6학년군을 구분하여 제시되고 있는 ‘지식·이해’ 범주와 달리, ‘과정·기능’ 범주는 학년군을 구분짓지 않고, 3-6학년의 통합적인 내용을 서술하도록 하고 있다. 학생들의 발달단계상 3-4학년군과 5-6학년군이 큰 차이를 보인다는 것을 감안한다면 점진적인 기능의 발달을 확인할 수 있는 내용체계표의 형식이 필요하며, 이를 바탕으로 발달단계에 맞는 성취 기준 행위 동사가 사용될 필요가 있다.

### 3. 탄력적 환경확대법의 확대 적용

초등사회과에서는 교수요목기부터 지금까지 ‘집, 학교-고장-지역-나라-세계’ 순으로 학년별 학습 범위가 확대되는 환경확대법을 적용하지 않은 적이 없다(심승희, 2008, 351). 초등사회과의 대표적 내용 배열원리를 환경확대법으로 보아도 무방할 정도로 확고한 원칙이었다. 하지만 이에 대해 많은 비판이 따랐다. 시대적 변화에 부응하지 못하며(김다원, 2018), 스킴프와 시퀀스를 확장해줄 내용조직 원리로서 한계가 있다(이간용, 2016; 장의선, 2019)는 것이었다. 또한 역사 영역에서는 지역사와 국가사를 무리하게 구분지으며 내용의 중복성을 유발하거나, 학년별 내용을 고착화시킬 수 있다는 비판도 제기되었다(임기환, 2016; 강선주, 2020). 이에 따라 2007 개정 교육과정 이후 환경확대법의 보완을 위한 환경확대법의 탄력적 적용이 이루어져왔다.

이후 초등 사회과의 대표적인 내용 배열 원칙은 환경 확대법과 이의 탄력적 적용이라는 원칙과 융통성의 조화를 견지하게 되었다. 이번 교육과정에서는 3-4학년군에서는 학습 대상 공간의 범위를 ‘우리가 살아가는 곳-우리 지역-여러 지역’으로 구성하고, 5, 6학년군에서는 ‘우리나라-세계’를 대상으로 한 학습으로 연결되도록 하였다(한춘희 외, 2022, 36). 즉, 기존 교육과정에서 기계적으로 3학년은 ‘고장’ (기초자치단체), 4학년은 ‘지역’ (광역자치단체) 단위의 행정구역으로 나누어 학습대상 공간의 범위를 확장해 나가는 방식을 탈피한 것이다. 이에 따라 표 8과 같이 3학년 성취기준에서 ‘고장’이라는 용어는 모두 대체되었다는 것을 확인할 수 있다.

표 8. ‘고장’ 관련 성취기준 비교

영역	2015 개정 교육과정 3학년 성취기준	2022 개정 교육과정 3-4학년 성취기준
지리	[4사01-01] <b>우리 마을 또는 고장</b> 의 모습을 자유롭게 그려 보고, 서로 비교하여 공통점과 차이점을 찾아 고장에 대한 서로 다른 장소감을 탐색한다.	[4사01-01] <b>주변 여러 장소</b> 에서의 경험과 느낌을 다양한 방식으로 표현하고, 장소감을 나누며 서로 존중하는 태도를 지닌다.
	[4사01-02] 디지털 영상 지도 등을 활용하여 주요 지형지물들의 위치를 파악하고, 백지도에 다시 배치하는 활동을 통하여 <b>마을 또는 고장</b> 의 실제 모습을 익힌다.	[4사01-02] <b>주변의 여러 장소</b> 를 살펴보고, <b>우리가 사는 곳</b> 을 더 살기 좋은 곳으로 만드는 방안을 탐색한다.
	[4사02-01] <b>우리 고장</b> 의 지리적 특성을 조사하고, 이것이 <b>고장 사람들의 생활 모습</b> 에 미치는 영향을 탐구한다. [4사02-02] <b>우리 고장과 다른 고장 사람들</b> 의 의식주 생활 모습을 비교하여, 환경의 차이에 따른 생활 모습의 다양성을 탐구한다.	[4사10-01] <b>여러 지역의 자연환경과 인문환경</b> 의 특징을 살펴보고, 환경의 이용과 개발에 따른 변화를 탐구한다. (4학년)
역사	[4사01-03] <b>고장과 관련된 옛이야기</b> 를 통하여 고장의 역사적인 유래와 특징을 설명한다. [4사01-04] <b>고장에 전해 내려오는 대표적인 문화유산</b> 을 살펴보고 고장에 대한 자긍심을 기른다.	[4사02-03] <b>지역의 변화상</b> 을 보여주는 역사 자료를 분석하여 <b>지역 사람들</b> 의 달라진 생활 모습을 파악한다.

‘고장’이라는 공간적 범주 대신 ‘주변 여러 장소’, ‘우리 지역’, ‘여러 지역’ 등을 혼용하여 사용하고 있음을 확인할 수 있다. 또한 표 9와 같이 ‘지역’이란 스케일로 묶여있던 4학년에서도, 우리나라 전체의 범주에서 지역을 조망할 수 있게 하였다.

표 9. ‘우리나라’의 스케일로 확장된 4학년 성취기준 및 해설

영역	4학년 성취기준 및 해설
지리	[4사05-02] 지도에서 우리 지역의 위치를 파악하고, 우리 지역의 지리 정보를 탐색한다. (중략) <b>우리나라 지도</b> 에서 시·도 단위의 행정구역을 파악하면서 우리 지역(시·군·구)의 위치를 확인하고, 지역의 지리 정보(위치, 면적, 인구, 지형, 기온, 강수량 등)를 <b>다른 지역과 비교</b> 하여 지역이 지닌 특징을 이해하는 데 초점을 맞춘다.
	[4사10-02] 사례에서 도시의 인구, 교통, 산업 등의 특징을 탐구하고, 도시에서의 삶의 모습을 이해한다.
	(중략) <b>우리나라 여러 도시의 특징</b> 을 탐구하면서 도시에서 나타나는 삶의 모습을 종합적으로 이해하도록 설정한 것이다.

이러한 변화로 인해 공간의 범위를 탄력적으로 적용하여, 교과서 서술 및 수업 자료 선정에 유연성을 가져올 수 있을 것으로 기대된다. 하지만 이러한 긍정적인 시각과 달리 우려되는 문제점도 있다. 초등사회과에서 줄곧 내용 조직 원리로서 작용했던 환경확대법에 큰 변화를 주어, 초등사회과의 특수성인 영역 간의 통합성을 발휘할 수 있었던 여지를 없었던 것은 아닌지 검토되어야 할 필요가 있다. 환경확대법이라는 장치는 학년간의 내용배열뿐만 아니라, 사회과

의 전통적인 세 영역이 한 초등 교과 내에서 최소한의 합의를 담보할 수 있는 매개체로서의 역할을 수행하였기 때문이다.

#### 4 통합 방식의 변화 및 통합 수준의 약화

초등사회과에서는 교수요목기 이후 학습자와 사회적 요구를 반영한 탈학문적 통합교과로서 사회과의 성격을 수용, 유지하려 하였으며, 그에 따라 사회과의 통합성을 최소한 주제, 단원, 학기 수준에서 구현하려 하였다(이동원, 2008, 62). 이러한 흐름은 2015 개정 교육과정에서도 엿볼 수 있다. 3-4학년군에서는 ‘지역’을 중심으로 대주제에서 세 영역 간의 통합을 시도하였으며, 5-6학년군에서는 ‘경제’를 중심으로 중주제 수준에서 일반사회와 역사영역의 통합을 시도하였다. 또 ‘인권’과 관련하여서는 역사와 일반사회를 소주제에서 녹이는 적극적인 통합을 시도하였다(은지용 외, 2015). 이에 따라 사회과의 해체라고도 불리었던 2007 개정 교육과정 이후 다시 통합의 흐름이 가시화되었다는 것을 파악할 수 있다.

하지만 이러한 통합 방식에 많은 비판이 있었다. 특히 역사 영역을 중심으로 과거와 현재의 차이를 인식하지 않고, 현재의 관점에서 과거를 해석하게 하는 현재의 통합 방식에 대하여 다수 문제점을 제기하였다(강선주, 2018, 2020; 임기환, 2016). 이러한 양상을 반영하여 이번 교육과정에서는 통합 방식에 많은 변화를 주었다. 대주제 중심의 거시적인 통합 방안이나, 중주제 안에서 영역 간의 연계를 도모하였던 통합 방식을 해체하고, 특정 영역 중심의 통합 성취기준을 제안하는 것으로 축소한 것이다. 구체적인 통합 성취기준의 내용은 표 10과 같다.

표 10. 2022 개정 초등사회과 교육과정 내 통합 성취기준

학년군	성취기준
3-4	수정·보완 [4사04-02] 옛날부터 오늘날까지 교통의 변화에 따른 이동과 생활 모습의 변화를 이해한다. [4사04-03] 옛날부터 오늘날까지 통신수단의 변화에 따른 정보 교류와 의사소통 방식의 변화를 설명한다.
	신설 [4사09-01] 생활 주변에서 찾을 수 있는 여러 가지 문제를 파악하고, 그 문제를 합리적 해결하는 능력을 기른다. [4사09-02] 지역의 역사, 문화, 생산물 등을 알려려는 지역사회의 노력을 알고 관심을 갖는다.
5-6	[6사01-02] 독도의 지리적 특성과 독도에 대한 역사 기록을 바탕으로 영토로서 독도의 중요성을 이해한다.
	수정·보완 [6사07-01] 분단으로 인해 나타난 문제점과 분단과 관련된 장소를 평화의 장소로 만들려는 노력 등을 알아보고, 평화 통일을 위해 우리가 할 수 있는 일을 탐색한다. [6사12-02] 지구촌을 위협하는 다양한 문제들을 파악하고, 지속 가능한 미래를 위한 해결방안을 탐색한다.
	삭제 (2015 개정) [6사02-01] 인권의 중요성을 인식하고 인권 신장을 위해 노력했던 옛 사람들의 활동을 탐구한다. [6사02-02] 생활 속에서 인권 보장이 필요한 사례를 탐구하여 인권의 중요성을 인식하고, 인권 보호를 실천하는 태도를 기른다.

통합 성취기준은 3-4학년군에서 4개, 5-6학년군에서 3개가 설정되었다. 대부분 이전 교육과정에서부터 있었던 내용을 수정·보완하는 형식으로 제시되었다. 새롭게 신설된 [4사09-01], [4사09-02]의 성취기준은 3-4학년군에서 학습한 내용을 바탕으로 지역의 문제를 해결하거나, 지역의 자랑거리를 알리는 활동(기능) 위주로 구성되었다. 그리고 일반사회와 역사 영역의 무리한 통합으로, 오늘날과 옛날의 시대적 차이를 간과한 채 인권 개념을 동일시하게 여길 수 있다는 비판을 받은 [6사02-01], [6사02-02]는 삭제되었다(강선주, 2020).

이를 바탕으로 이번 교육과정은 2015 개정 교육과정에 비하여 통합성의 수준과 방식이 축소되었다는 것을 확인할 수 있다. 통합성취기준으로 제안된 내용들도 통합 주제라기보다는 각 영역별로 누락된 내용을 단순히 합하여 제시한 것으로 보인다(홍미화, 2022, 48)는 지적도 제기된다. 2022 교육과정 총론에서는 역량 기반 교육과정이라 불리웠던 2015 개정 교육과정의 기초를 이어가며, 학습자의 경험과 주도성을 더욱 강조한 교육과정을 설계하였다고 밝히고 있다. 이를 위해 소수의 핵심 아이디어를 중심으로 학습 내용을 연결하여 학생들이 학습한 내용을 새로운 상황에 적용하고, 융합적 사고를 바탕으로 문제를 해결하도록 하고 있다(온정덕 외, 2022, 38). 하지만 이번 초등사회과 교육과정 내에서는 오히려 2015 개정 교육과정보다 이러한 연결고리가 잘 드러나지 않는다. 통합의 여지는 줄어들었고 영역별 특수성은 강화되었다.

### III. 2022 개정 초등사회과 교육과정의 영역별 주요 변화 양상 검토

이 장에서는 초등사회과 내 세 영역(지리, 일반사회, 역사)의 변화를 세부적으로 검토해보고자 한다. 2015 개정 교육과정과 비교하여 어떠한 차이점을 나타내며, 왜 이러한 변화를 시도하였는지 그 의도를 파악해보고자 하였다. 이를 위해 2015 개정 교육과정에 비하여 삭제되거나 신설된 성취기준, 수정·보완되어 학년 배치에 변동이 생긴 성취기준을 집중적으로 살펴보았다.

#### 1. 지리 영역: 탄력적 환경확대법 적용으로 인한 내용 배열의 변화 및 지리적 기능 강화

이번 교육과정에서는 기존 환경확대법으로 인한 학년별 기계적인 내용 배열을 탈피하고자 보다 탄력적이고 유연한 교육과정을 설계하였다. 이에 따라 장소의 스케일에 가장 밀접한 연관성이 있는 지리 영역의 성취기준에 많은 변화가 나타났다. 하지만 내용 자체의 변화라기보다는 학년 간 성취기준의 이동과 같은 내용 배열의 변화가 주를 이루었다. 이는 2015 개정 교육과정에서 제시한 지리 영역의 빅아이디어 중심 내용 선정에 대해 대체적으로 긍정적인 판단을 내리고 있기 때문인 것으로 판단된다.<sup>2)</sup> 자세한 양상은 표 11과 같다.

2) 2015 개정 초등사회과 교육과정 내에 총론에서 의도한 빅아이디어 중심으로 영역을 편성한 것은 지리 영역이 유일하다. 2015 개정 교육과정 지리 영역의 5대 빅아이디어는 지리학자와 지리교육자들, 현장 교사들의 의견을 폭넓게 수렴해 도출한 것으로, 수차례의 공청회와 학술대회를 통해 마련되었다(장의선, 2019a, 59). 5대 빅아이디어는 지리학의 분류 체계가 아닌 이를 관통하는 것으로 그 결과물은 역대 국가 수준 초·중등 지리교육과정에서 처음 시도되었다(장의선, 2019b, 259).

표 11. 초등사회과 지리 영역 성취기준 비교

	2015 개정 교육과정 성취기준	2022 개정 교육과정 성취기준
삭제	[4사03-02] 공장 사람들의 생활과 밀접하게 관련이 있는 지역의 다양한 중심지(행정, 교통, 상업, 산업, 관광 등)를 조사하고, 각 중심지의 위치, 기능, 경관의 특성을 탐색한다.	-
수정·보완	[4사02-02] 우리 고장과 다른 공장 사람들의 의식주 생활 모습을 비교하여, 환경의 차이에 따른 생활 모습의 다양성을 탐구한다. (3학년)	[4사10-01] 여러 지역의 자연환경과 인문환경의 특징을 살펴보고, 이용과 개발에 따른 지역의 변화를 탐구한다. (4학년)
	[4사04-01] 촌락과 도시의 공통점과 차이점을 비교하고, 각각에서 나타나는 문제점과 해결 방안을 탐색한다. (4학년)	[4사10-02] 사례를 통해 도시의 특징을 탐구하고, 도시에서 나타나는 여러 가지 현상을 이해한다. (4학년)
	[4사04-02] 촌락과 도시 사이에 이루어지는 다양한 교류를 조사하고, 이들 사이의 상호 의존 관계를 탐구한다. (4학년)	[4사05-02] 우리 지역의 위치를 여러 범위의 지도에서 파악하고, <b>우리 지역의 지리 정보</b> 를 탐색한다. (4학년)
	[6사01-02] 우리 국토를 구분하는 기준들을 살펴보고, 시·도 단위 행정구역 및 주요 도시들의 위치 특성을 파악한다. (5학년)	[6사10-01] 세계의 여러 지역의 지형 경관을 살펴보고, 이를 통해 다양한 삶의 모습을 이해한다.
	[6사07-05] 우리나라와 관계 깊은 나라들의 기초적인 지리 정보를 조사하고, 정치·경제·문화 면에서 맺고 있는 상호 의존 관계를 탐구한다. [6사07-06] 이웃 나라들(중국, 일본, 러시아)의 자연적, 인문적 특성과 교류 현황을 조사하고, 이를 바탕으로 하여 상호 이해와 협력의 태도를 기른다.	
신설	-	[4사01-02] 주변의 여러 장소를 살펴보고, <b>우리가 사는 곳을 더 살기 좋은 곳으로 만드는 방안</b> 을 탐색한다.
	-	[6사12-01] <b>세계의 인구 분포</b> 를 파악하고 여러 국가의 인구 특징을 탐구한다.

※ 밑줄 친 부분은 2022 개정 교육과정에서 삭제된 부분이며, 굵은 글씨는 연구자의 강조임.

내용 요소가 삭제된 경우는 기존 3-4학년군에 제시되었던 ‘지역의 중심지를 조사하는 활동’이다. 하지만 ‘중심지’라는 표현이 삭제되었을 뿐, 2022 개정 교육과정의 [4사10-02]의 성취기준에 제시된 ‘사례를 통해 도시의 특징을 탐구’에서 충분히 다루어질 수 있는 요소이기도 하다. 그리고 6학년에서 다루었던 ‘우리나라와 관계 깊은 나라’에 대한 학습은 성취기준 감축으로 인해 ‘세계 여러 지역의 삶의 모습’으로 흡수되었다.

가장 많은 변화는 4학년을 중심으로 이루어졌다. 탄력적 환경확대법 적용으로 3학년에서 ‘고장’이라는 스케일이 삭제되었고, 5, 6학년군의 ‘우리나라’ 스케일의 내용 요소도 하향 배치되면서 그 중간 지점인 4학년에 많은 변화가 이루어졌다. 예컨대, 3학년에서 다루었던 ‘여러 지역의 자연환경과 인문환경’, 5학년에서 다루었던 ‘우리나라의 행정구역 및 주요 도시’ 등을 4학년에서 다루도록 설정되었다.

이번 교육과정에서 신설된 성취기준으로는 보다 나은 삶을 만들기 위한 정의적 영역의 학습을 사례로 들 수 있다. 학생들이 살아가는 곳에 대한 관심을 갖고 문제를 해결하여 보다 나은 삶을 만드는데 참여하는 태도를 기르기 위해 설정되었다(한춘희 외, 2022, 37). 학생들과 밀접하고 친근한 소재를 중심으로 내용요소를 설정하고 있는 초등사회과의 특수성을 반영했다고 볼 수 있다. 하지만 기존 일반사회 영역에서 제시하고 있는 ‘지역사회 문제 해결’과 중복될 우려가 있어, 지리 영역만의 차별화된 방안이 무엇인지에 대해서는 설명이 필요하다. 또

한 세계화와 다문화 시대를 반영하여 지형과 기후에 대한 이해를 바탕으로 세계의 인구 분포의 특성을 탐구할 수 있는 성취기준이 신설되었다. 2015 개정 교육과정에서도 글로벌 시민성 및 글로벌 이슈 관련 내용이 확대된 바 있으며, 이러한 변화는 사회변화를 반영하고 시민성 함양에 초점을 둔 사회과교육이 지향하는 바와 연결된 현상으로 볼 수 있다(김다원, 2020, 12).

## 2. 일반사회 영역: 사회변화를 반영한 내용 신설 및 민주시민 리터러시 강조

일반사회 영역은 타 영역에 비해 상대적으로 변화의 정도가 적었다. 다른 영역과 달리 영역 명에서도 기존과 동일성을 유지하였기에, 내용 요소의 변화보다는 성취기준 감축으로 인한 중복된 내용 요소를 정리하는 것에 집중하였다. 자세한 양상은 표 12와 같다.

표 12. 초등사회과 일반사회 영역 성취기준 비교

	2015 개정 교육과정 성취기준	2022 개정 교육과정 성취기준
삭제	[4사02-06] 현대의 여러 가지 가족 형태를 조사하여 가족의 다양한 삶의 모습을 존중하는 태도를 기른다.	-
	[4사03-05] 우리 지역에 있는 공공 기관의 종류와 역할을 조사하고, 공공 기관이 지역 주민들의 생활에 주는 도움을 탐색한다.	-
수정·보완	[6사05-03] 일상생활에서 경험하는 민주주의 실천 사례를 탐구하여 민주주의의 의미와 중요성을 파악하고, 생활 속에서 민주주의를 실천하는 태도를 기른다. (6학년)	[4사08-01] 학교 자치 사례를 통하여 민주주의의 의미를 이해하고, 학교생활에서 민주주의를 실천하는 방안을 토의한다. (4학년)
	[4사03-06] 주민 참여를 통해 지역 문제를 해결하는 방안을 살펴보고, 지역 문제의 해결에 참여하는 태도를 기른다. (4학년)	[4사08-01] 학교 자치 사례를 통하여 민주주의의 의미를 이해하고, 학교생활에서 민주주의를 실천하는 방안을 토의한다. (4학년)
	[6사05-04] 민주적 의사 결정 원리(다수결, 대화와 타협, 소수 의견 존중 등)의 의미와 필요성을 이해하고, 이를 실제 생활 속에서 실천하는 자세를 지닌다. (6학년)	[4사08-02] 지역에서 이루어지는 민주주의 사례를 통해 주민 자치와 주민 참여의 중요성을 파악하고, 지역 사회의 문제 해결에 참여하는 태도를 기른다. (4학년)
	[6사06-01] 다양한 경제활동 사례를 통해 가계와 기업의 경제적 역할을 파악하고, 가계와 기업의 합리적 선택 방법을 탐색한다. [6사06-02] 여러 경제활동의 사례를 통하여 자유경쟁과 경제 정의의 조화를 추구하는 우리나라 경제체제의 특징을 설명한다.	[6사11-01] 시장 경제에서 가계와 기업의 역할을 이해하고, 근로자의 권리와 기업의 자유 및 사회적 책임을 탐색한다. <sup>3)</sup>
신설	-	[6사08-01] 민주주의에서 선거의 의미와 역할을 파악하고, 시민의 주권 행사를 위해 선거에 참여하는 태도를 기른다.
	-	[6사08-03] 민주주의에서 미디어의 의미와 역할을 이해하고, 여러 가지 미디어의 내용을 비판적으로 분석하여 올바르게 이용하는 태도를 기른다.

※ 밑줄 친 부분은 2022 개정 교육과정에서 삭제된 부분이며, 굵은 글씨는 연구자의 강조임.

3) 시장 경제에서 가계와 기업의 역할을 이해하고, 노동자의 권리와 기업의 사회적 책임을 탐색한다. (초등학교 사회과 교육과정 시안, 8월)

내용 요소가 삭제된 경우는 3학년에서 ‘가족의 모습과 역할 변화’ 로 제시되었던 성취기준이 2학년 통합 교과에서 다루는 가족 내용과 많은 부분이 중복되기 때문에 삭제되었다(한춘희 외, 2022, 38). 그리고 4학년에서 다루었던 ‘공공 기관’ 도 성취 기준 감축으로 인해 삭제되었다. 하지만 ‘지역 문제 해결’ 성취기준을 대강화하여 제시하였기 때문에 이 부분에서도 충분히 다룰 수 있을 것으로 판단된다.

수정·보완된 경우는 6학년에서 다루어졌던 ‘민주주의’ 내용이 4학년의 ‘학교 자치’ 와 ‘주민 자치’ 로 흡수된 것이다. 이전 교육과정에서 4학년에서 ‘지역 문제 해결’ , 6학년에서 ‘학교 문제 해결’ 이 제시되어 수준이 역위계화되었던 것을 바로잡기 위한 조치였다. 또한 경제활동 영역에서 기존 ‘자유경쟁과 경제 정의의 조화’ 를 강조하였다면, 이번 교육과정에서는 국가 사회적 요구를 수용하여 ‘노동자의 권리’ 를 명시하였다. 하지만 지난 8월에 공개된 시안까지 ‘노동자’ 라는 표현을 성취기준에 명시하였지만, 이번에 고시된 성취기준에서는 ‘근로자’ 라는 표현으로 수정되었다. 그리고 이에 대한 이념 논쟁이 여전히 치열하게 벌어지고 있다.<sup>4)</sup>

신설된 성취기준으로 ‘선거 교육’ 관련 내용이 추가되었다. 공직선거법이 개정되어 18세 이상에게 선거권이 부여되면서 학교에서 선거교육의 필요성이 제기되었으며, 중등학교 선거교육과 연계하기 위한 조치였다(한춘희 외, 2022, 39). 하지만 이전 교육과정 성취기준에 ‘선거’ 라는 표현이 명시되지는 않았지만, 민주주의 원리의 일환으로 대부분의 교과서에서 다루어졌던 내용이기엔 낮은 내용은 아니다.

그리고 ‘미디어 리터러시’ 관련 성취기준도 추가되었다. 최근 우리나라 민주시민교육 관련 논의에서 미디어교육, 미디어 리터러시를 강조하고 있다(정문성 외, 2018; 정원규 외, 2019; 설규주, 2021). 민주 시민의 자질을 논할 때 사회 변동의 양상을 정확하게 인식하고 그에 대해 능동적으로 대응하며 그 변화를 바람직한 방향으로 주도하는 능력이 필요하기 때문이다(설규주, 2021, 70). 이러한 흐름을 반영하여 사회과에서 새로운 성취기준을 마련하였으나, 초등교육 내에서 주로 미디어 교육을 담당했던 국어과의 내용과 어떻게 차별화되는지에 대해서는 후속 연구가 필요한 실정이다.

### 3. 역사 영역: 생활사 중심 내용 선정 및 역사적 탐구기능 강화

역사영역은 이번 초등사회과 교육과정 내에서 가장 많은 변화가 나타났다. 사실 초등사회과 내에서 교사들이 가장 어려움을 호소하는 부분이 역사 영역이었다. 교육과정평가원에서 실시한 대규모 설문조사에 사회과 내에서 가장 많은 어려움을 호소하고 있는 부분이 역사 영역이었다(배주경 외, 2019, 2020). 3-4학년군에서는 고장과 지역의 역사적 인물이나 문화유산을 조사하는 것에 대한 발달 수준의 불일치와 자료 변환의 한계를 지적하였으며(배주경 외, 2019), 5-6학년군에서는 주어진 시수에 비하여 내용 요소를 과도하게 압축적으로 제시한 5학년 2학

4) 진보교육계에서는 타인에게 사용되어 대가를 받고 일을 한다는 ‘근로자’라는 표현보다, 개인의 자유의지를 강조한 ‘노동자’라는 표현을 사용하기를 원했으나, 고시된 교육과정에서는 마땅한 설명 없이 ‘노동자’라는 표현에서 ‘근로자’로 확정하였다. 이에 대해 진보 진영의 갈등이 계속하여 표출되고 있다(뉴시스, 2022)

기 통사 영역에 대해 집중적으로 문제를 제기하였다(배주경 외, 2020). 이러한 문제점을 인지하고 초등사회과 역사 영역에서는 영역명 자체에서도 변화가 나타났고, 학년별 내용 구성 및 성취기준 진술 방식에 많은 변화가 나타났다. 구체적인 양상은 표 13과 같다.

표 13. 초등사회과 역사 영역 성취기준 비교

	2015 개정 교육과정 성취기준	2022 개정 교육과정 성취기준
삭제	[4사02-05] 옛날과 오늘날의 혼인 풍습과 가족 구성을 비교하고, 시대별 가족의 모습과 가족 구성원의 역할 변화를 탐색한다.	-
수정·보완	[4사01-03] <u>고장과 관련된 옛이야기</u> 를 통하여 고장의 역사적인 유래와 특징을 설명한다. [4사01-04] <u>고장에 전해 내려오는 대표적인 문화유산</u> 을 살펴보고 고장에 대한 자긍심을 기른다.	[4사02-03] 지역의 변화상을 보여주는 역사 자료를 분석하여 지역 사람들의 달라진 생활 모습을 파악한다.
	[4사02-03] <u>옛 사람들의 생활 도구나 주거 형태</u> 를 알아보고, 오늘날의 생활 모습과 비교하여 그 변화상을 탐색한다. (3학년)	[6사04-01] 선사 시대와 고조선의 유적과 유물을 활용하여 당시 사람들의 생활을 추론한다. (5학년)
	[4사02-04] 옛날의 <u>세시 풍속</u> 을 알아보고, 오늘날의 변화상을 탐색하여 공통점과 차이점을 분석한다.	[4사04-01] 옛날 풍습에 대해 알아보고, 오늘날과 비교하여 변화상을 파악한다.
	[4사03-04] 우리 지역과 관련된 <u>역사적 인물</u> 의 삶을 알아보고, 지역의 역사에 대해 <u>자부심</u> 을 갖는다.	[4사06-02] 지역의 박물관, 기념관, 유적지 등을 체험하고 지역의 역사를 조사한다.
	[6사03-03] 고려를 세우고 외침을 막는 데 힘쓴 인물(왕건, 서희, 강감찬 등)의 업적을 통하여 고려의 개창과 외침 극복 과정을 탐색한다. [6사03-04] <u>고려청자와 금속 활자, 팔만대장경</u> 등의 문화유산을 통하여 고려 시대 과학 기술과 문화의 우수성을 탐색한다.	[6사04-03] 다양한 <u>역사 자료를 활용</u> 하여 고려 시대 <u>사회 모습과 사람들의 생활</u> 을 추론한다. <sup>5)</sup>
신설	-	[4사02-01] 일상 속에서 <u>시간의 흐름</u> 을 경험할 수 있는 사례를 살펴보고, 이를 바탕으로 역사의 시간 개념을 이해한다. [4사02-02] <u>오래된 물건이나 자료</u> 들을 주변에서 찾아보고, 이를 통해 <u>과거의 모습</u> 을 살펴볼 수 있음을 이해한다.

※ 밑줄 친 부분은 2022 개정 교육과정에서 삭제된 부분이며, 굵은 글씨는 연구자의 강조임.

먼저 내용 요소 자체에 많은 비판을 받았던 ‘옛날과 오늘날의 가족’ 관련 성취기준이 삭제되었다. 가족의 형태 자체에 과거와 현재가 큰 차이를 보이지 않으며, 그 변화상을 파악하는 것도 현상적인 변화를 찾는 데 그치고 있다는 문제가 제기되었기 때문이다(임기환, 2016, 19-20). 가족의 형태를 비롯하여 가옥, 세시풍속, 혼인 등의 성취기준도 이와 비슷한 맥락으로 삭제되거나 ‘옛날 풍습’이라는 포괄적인 용어로 대체되었다.

5) 5학년 2학기 한국사 성취기준은 제시된 것과 같이 세부적인 내용을 명시하지 않고 대강화되어 나타났으며, 생활사 중심으로 전면 수정되었음. 하지만 지면의 한계상 대표적인 사례를 제시하였음.

수정·보완된 내용으로는 탄력적 환경확대법 적용으로 인해 3학년에 ‘고장의 역사’가 아닌, ‘지역의 역사’로 스케일이 확대되었다. 또한 2015 개정 교육과정에서 선사시대의 모습을 도구의 발달로 파악하며 3학년에 따로 배치하였던 부분을 다시 5학년 2학기 연대기로 복귀시켰다.

신설된 성취기준으로는 역사적 탐구기능 강화를 위해 3학년에 역사 개념 중심으로 학습 내용을 구성한 것이다. 역사를 역사적 시간 개념과 과거를 보여주는 자료들을 활용하여 설명하고 메타역사적 개념 중 변화와 연속성, 증거의 활용을 학생 수준에 맞춰 제시하였다(한춘희 외, 2022, 39). 이처럼 역사적 사고력 혹은 문해력 등은 역량과 기능 중심으로 짜여진 미국, 호주, 캐나다 등의 역사 영역 성취기준에서 이미 시도된 바 있다(이미미, 2021). 관건은 이러한 성취기준이 한 학년에서만 특정하게 다루는 것에 그치는 것이 아니라 계속적으로 반복, 심화되어야 한다는 것이다. 역사과 교육과정은 여전히 큰 틀에서 3-4학년군은 지역사, 5학년 2학기에 한국사 전반의 연대기를 다루는 것은 변함이 없기에 이들간의 연속성, 그리고 발달단계에 따른 역사적 기능 수준의 체계화에 대한 실효적인 방안이 필요하다.

그리고 무엇보다 가장 큰 변화는 성취기준 진술 방식이 ‘생활사’ 중심으로 재편되었다는 것이다. 그간 역사과 성취기준 진술 방식을 돌아보았을 때, 2007년 개정 교육과정에서 생활사 영역이 부각되었고, 2009 개정 및 2015 개정 교육과정에서는 다시 인물 중심의 정치사, 문화유산 중심의 문화사 중심으로 서술된 바 있다. 이러한 흐름 속에 이번 교육과정에서는 표 14와 같이 생활사 중심의 2007 개정 교육과정 성취기준 진술 방식으로 회귀하였다.

표 14. 2007 개정과 2022 개정 교육과정 역사 영역 성취기준 비교

	2007 개정 교육과정 성취기준	2022 개정 교육과정 성취기준
선사시대 ~ 고려	선사시대 유물과 유적을 통해 당시 <b>사람들의 생활 모습</b> 을 파악한다.	[6사04-01] 선사 시대와 고조선의 유적과 유물을 활용하여 당시 <b>사람들의 생활</b> 을 추론한다.
	유물과 유적, 역사 인물 이야기를 통하여 삼국의 <b>생활 모습</b> 을 이해한다. 통일신라와 발해의 인물들, 유물과 유적을 통해 여러 신분의 <b>생활 모습</b> 을 이해한다.	[6사04-02] 역사 기록이나 유적과 유물에 나타난 고대 <b>사람들의 생각과 생활</b> 을 추론한다.
	고려 시기 왕과 귀족, 백성들의 <b>생활 모습</b> 을 탐구하고 비교한다. 고려 시기 불교가 <b>사람들의 생활 모습</b> 에 미친 영향을 이해한다.	[6사04-03] 다양한 역사 자료를 활용하여 고려 시대 사회 모습과 <b>사람들의 생활</b> 을 추론한다.
조선	여러 신분의 <b>생활 모습</b> 을 통해 유교적 전통이 어떻게 자리 잡아 나가게 되었는지를 탐구한다.	[6사05-01] 조선 시대 <b>사람들의 생각과 생활</b> 에 유교 문화가 미친 영향을 파악한다.
	풍속화, 민화, 서민 문학을 통해 조선 전기와 달라진 새로운 <b>생활 모습</b> 을 탐구한다.	[6사05-02] 조선 후기 사회·문화적 변화와 개항기 근대 문물 수용 과정에서 달라진 <b>사람들의 생활</b> 을 이해한다.
근·현대	일제의 수탈과 근대 문물의 확산이 <b>생활 문화</b> 에 미친 영향을 추론한다.	[6사06-01] 일제의 식민 통치와 이에 대한 저항이 <b>사회와 생활</b> 에 미친 영향을 이해한다.
	광복과 대한민국 정부 수립, 분단과 6·25 전쟁으로 이어지는 과정을 살펴본다.	[6사06-02] 8·15 광복과 6·25 전쟁이 <b>사회와 생활</b> 에 미친 영향을 파악한다.
	민주화와 경제 발전 과정을 살펴보고, 그것이 가져온 <b>생활 문화</b> 의 변화를 탐구한다.	[6사07-02] 민주화와 산업화로 인해 달라진 <b>생활 문화</b> 를 사례를 들어 이해한다.

※ 2007 개정 교육과정의 내용은 일부만 발췌하였으며, 2022 개정 교육과정의 역사과 통합성취기준은 제외하였음.

이처럼 기존 정치사, 문화사 중심의 구성에서 생활사 중심으로 성취기준을 전면 개편하며, 다양한 과거 사람들의 구체적인 생활을 살펴 낯선 과거를 만나고, 이에 영향을 주는 사회 구조나 문화를 접할 수 있도록 성취기준을 진술하였다(한춘희 외, 2022, 39-40). 그리고 연구진은 이러한 생활사 구성 방식으로 인해 초등역사의 특징을 살리고 중등 역사로 입문하기 위한 준비단계를 갖춰 계열성을 확보했다고 밝히고 있다(한춘희 외, 2022, 39-40). 또한 역사 소개 선정의 융통성과 자율성을 발휘하기 위해 표 15와 같이 성취기준 진술 방식도 대강화되었다.

표 15. 2015 개정과 2022 개정 교육과정 역사 영역 성취기준 진술방식 비교

	2015 성취기준	2022 성취기준
	<p>6사03-03] 고려를 세우고 외침을 막는 데 힘쓴 인물(왕건, 서희, 강감찬 등)의 업적을 통하여 고려의 개창과 외침 극복 과정을 탐색한다.</p> <p>[6사03-04] 고려청자와 금속 활자, 팔만대장경 등의 문화유산을 통하여 고려 시대 과학 기술과 문화의 우수성을 탐색한다.</p>	<p>[6사04-03] 다양한 역사 자료를 활용하여 고려 시대 사회 모습과 사람들의 생활을 추론한다.</p>

기존 성취기준에서는 특정 인물과 문화유산을 명시하여 교사가 자율적으로 재구성할 수 있는 여지를 박탈하였다는 비판을 받아왔다(한춘희 외, 2022, 40). 이에 성취기준 내에서 특정 인물이나 문화유산을 제시하는 방식을 지양하고, 교사들이 직접 소재를 선정하여 재구성할 수 있도록 진술 방식을 대강화하였다. 하지만 생활사 중심 성취기준 진술 방식 변경으로 인해 무엇보다 시대별 역사적 소재 선정이 매우 중요해졌다. 과거 생활을 통하여 특정 시대 사람들이 인식하고 있었던 생활상, 시대상을 해석하기 위해서는 복합적인 시선이 담긴 자료가 준비되어야 하기 때문이다(강선주, 2005, 172-174). 즉, 특정 계층 중심의 기록인 아닌, 일반 계층, 민중들의 생활을 보여주는 자료가 충분히 준비될 수 있는지, 혹은 초등교사들이 이러한 자료 선정에 어느 정도 역량을 발휘할 수 있을지에 대해 더욱 많은 연구가 진행되어야 한다.

#### IV. 논의: 변화의 시도 속 떠오르는 논쟁점들

지금까지 분석한 2022 개정 초등사회과 교육과정의 전체적인 변화 양상을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 영역별 구조와 열개를 잘 드러내기 위해 내용체계표를 정선하고 체계화하였다. 내용(지식) 뿐만 아니라, ‘과정·기능’, ‘가치·태도’ 까지 세 범주로 내용체계표를 구성하여 현장 적합성을 높이고자 하였다. 하지만 빅아이디어를 중심으로 영역 간의 연계성을 나타내기 위해 개발된 내용체계표에서 영역 간의 연결고리는 잘 드러나지 않고 오히려 영역별 특수성이 강조되었다. 둘째, 학습량 적정화를 위해 성취기준 수를 대폭 감축하였고, 진술 방식을 대강화하였다. 가르쳐야 될 핵심적인 주제 자체가 줄어든 것은 아니었으며, 성취기준에 명시된 핵심적인 주제들의 하위 내용 요소들이 삭제되어 유연하게 제시된 형식이었다. 셋째, 행정구

역에 따른 기계적인 내용 배열을 탈피하여 탄력적 환경확대법을 적용하였다. 이에 따라 3학년에서 ‘고장’이란 표현이 삭제되었으며, 학년별 스케일을 융통적으로 적용한 모습이 나타났다. 넷째, 사회과 내 영역 간의 통합 방식은 축소되었고, 통합 수준은 약화되었다. 대주제 중심으로 영역별 중주제를 묶었던 통합 방식은 폐기되었고, 특정 영역 중심의 통합 성취기준을 제시하는 것으로 축소되었다.

다음으로, 초등사회과 내 세 영역별 변화 양상은 다음과 같다. 첫째, 지리 영역에서는 탄력적 환경확대법 적용으로 인해 내용 배열의 변화가 가장 많았고, 지리적 기능을 강화하기 위해 노력하였다. 둘째, 일반사회 영역에서는 다른 영역에 비하여 변화의 양상이 적었고, 사회변화를 반영하여 민주시민 리더러시를 강조하기 위한 성취기준이 일부 신설되었다. 셋째, 역사 영역은 이번 교육과정 개정에서 가장 많은 변화가 나타났으며, 3-4학년군에서는 학생들의 역사 탐구를 강조한 역사 개념 중심 성취기준이 신설되었고, 5-6학년군에서는 연대기구조 속 생활사 중심으로 성취기준을 재편하였다. 이러한 분석 결과를 바탕으로 2022 개정 초등사회과 성취기준이 실제 현장에 적용했을 때 나타날 수 있는 주요 논쟁점들을 정리해보고자 한다.

## 1. 성취기준 감축은 실제 수업에서 내용량 과다 문제를 해결할 수 있는가?

이번 교육과정에서는 학습량 감축을 위해 성취기준을 대거 축소하였다. 영역 간, 그리고 학교급 간 중복적인 내용을 배제하고, 성취기준을 대강화하여 슬림한 교육과정을 만들고자 하였다. 외려 성취기준의 감축이 학습자 이해를 위한 맥락의 부재를 가져온다는 우려까지도 제기되는 상황이다(홍미화, 2022, 46). 이와 같은 상황은 사회과의 학습량 과다 문제가 언제나 풀리지 않는 미제의 문제처럼 매 교육과정 개발마다 발생되고 있기 때문에 나타난다.

그런데 주목할 것은 현장 교사들이 지적한 학습량 과다는 내용 그 자체가 많다는 것이 아니라, ‘주어진 시수에 비하여 과도하다’라는 것이다(배주경 외, 2020, 118). 이는 2007 개정, 2009 개정 교육과정에서 역사 영역이 2학기로 편제되어 있던 것을 1학기로 편제하여 나타난 현상이다. 선행 경험이 있는 현장의 교사들은 동일한 내용을, 절반으로 축소된 차시에서 가르쳐야 하는 상황으로 판단한다. 산술적으로 따지더라도 1학기, 즉 50차시 내외의 시간동안 우리나라 연대기를 가르쳐야 한다고 했을 때, 각 시대별로 6-7차시 정도밖에 시수가 배정되지 않는다. 이는 성취기준의 대강화로 해결할 수 있는 문제가 아니라, 외국의 역사 교육과정처럼 범위의 제한으로 시대를 줄이지 않고서는 풀릴 수 없는 난제이다. 하물며 이전 교육과정에서 분리되었던 선사시대까지 5학년 2학기로 복귀한 상황이다. 더군다나 초등교사들은 역사의 흐름을 강조하며, 교과서에서 다루지 않는 내용들까지 가르친다는 연구결과가 있다(나경훈, 2022). 그렇다면 본질적으로 역사 영역의 학습량 과다 문제는 연대기의 제한 없이는 성취기준 감축 및 대강화로 해결할 수 있는 문제가 아닐 수 있다.

이와 같은 문제의식을 바탕으로 초·중·고 역사 내용 계열화 방안에 대한 연구가 학습 수준이나 깊이와 같은 연구 외에, 학습 범위 제한에 대한 교사의 인식에 대해서도 살펴볼 필요가 있다. 또한 초등 역사 영역 집중배치와 분산배치에 대한 논의는 교사뿐만 아니라, 학생들의 성

취와 연결하여서도 연구할 필요가 있다. 그리고 초등교사들이 연대기 역사를 선호한다면, 이들의 실천 양상에서 왜 연대기적 역사인식을 중요하게 생각하는지, 탈연대기적 수업 구상과 실천은 이상인 것인지 살필 수 있는 연구도 진행되어야 한다.

## 2. 학년 간의 내용 배열은 영역 간 중복성을 피하고, 위계를 잘 나타내고 있는가?

대폭 줄인 성취기준에도 불구하고 일부 학기에 영역 간 중복될 여지가 발생할 수밖에 없는 성취기준이 집중되어 있다. 그 양상은 표 16과 같다.

표 16. 2022 개정 교육과정 4학년 2학기<sup>6)</sup> 성취기준 및 해설

영역	4학년 2학기 성취기준 및 해설
일사 (정치)	(8) 민주주의와 자치 [4사08-02] 지역에서 이루어지는 민주주의 사례를 통해 주민 자치와 주민 참여의 중요성을 파악하고, <b>지역 사회의 문제 해결에</b> 참여하는 태도를 기른다.
통합	(9) 지역문제를 해결하고 지역을 알리는 노력 [4사09-01] 생활 주변에서 찾을 수 있는 여러 가지 문제를 파악하고, 그 <b>문제의 합리적 해결 방안</b> 을 토의한다. (성취기준 해설) <b>지리적 문제, 환경 문제, 사회적 문제, 역사적 문제 등 다양한 문제</b> 를 찾아서 토론을 통해 합리적으로 해결하는 방법과 능력을 배우는 데 초점을 맞춘다.
지리	(10) 다양한 환경과 삶의 모습 [4사10-01] 여러 지역의 자연환경과 인문환경의 특징을 살펴보고, 환경의 이용과 개발에 따른 변화를 탐구한다. (성취기준 해설) 여기서는 다양한 환경 특성을 파악하고, <b>개발로 인해 나타난 긍정적, 부정적 변화</b> 모습을 균형 잡힌 관점으로 파악하는 데 중점을 둔다. [4사10-02] 사례에서 도시의 인구, 교통, 산업 등의 특징을 탐구하고, 도시에서의 삶의 모습을 이해한다. (성취기준 해설) 사례에서 도시의 경관, 인구, 교통, 산업, 생활방식의 특징을 이해하고 <b>도시 생활의 좋은 점과 문제들을</b> 파악하는 데 중점을 둔다.

※ 굵은 글씨는 연구자의 강조임.

이번 교육과정에서는 학습자의 역량을 기르기 위해 학습한 내용을 직접 실현할 수 있는 활동 중심의 성취기준이 늘어났다. 특히 지리 영역에서는 학생들이 보다 나은 삶을 만들기 위해 주변 문제에 관심을 갖고 참여할 수 있는 성취기준을 마련하였다고 진술하였다(한춘희 외, 2022, 37). 하지만 이러한 성취기준은 이미 일반사회 영역에서 자주 노출되었던 것으로, 서로 간의 합의없이 영역별로 성취기준을 내세워 거의 비슷한 내용의 성취기준이 한 학기에 집중적으로 배치되게 되었다. 예컨대 지역 사회 문제를 해결하는 [4사08-02] 성취기준과 생활 주변의 문제를 합리적으로 해결하는 [4사09-01] 성취기준은 거의 흡사하다. 또한 환경의 이용과 개발에 따른 긍정적·부정적 변화를 살펴보는 [4사10-01] 성취기준 역시도 주변의 문제를 찾아 해결하는 것과 유사하며, 도시의 문제를 파악하는 [4사10-02]의 성취기준도 도시 지역 학생들에게는 일상생활의 문제와 같다. 따지고 보면 통합 성취기준으로 마련되어, 지역의 지리적 문

6) 교육과정 상에 학년, 학기가 명시되지 않았지만 교육과정의 통상 편제를 보았을 때 4학년 2학기에 배치될 부분이다.

제, 환경 문제, 사회적 문제, 역사적 문제를 찾아 해결하는 [4사09-01] 성취기준으로 모든 성취기준들이 수렴한다. 그리고 4학년 학생들의 발달단계상 지역의 문제를 학생들이 해결하는 활동이 과연 타당한지에 대해서도 고민해볼 필요가 있다.

역사 영역의 경우에도 표 16과 같이 중복된 내용을 유발할 수 있는 성취기준이 진술되어 있다. 이 영역은 2015 개정 교육과정에서 지역의 ‘문화유산’ 과 ‘인물’ 에 대한 내용으로 성취기준을 구분하여 진술된 바 있다. 하지만 이번 교육과정에서 생활사 중심의 성취기준으로 재편되며, 인물 조사하기 관련 성취기준은 삭제되고 대신 지역의의 박물관 등을 체험하여 지역의 역사를 이해하는 [4사06-02] 성취기준이 신설되었다. 그런데 체험(답사)하기 관련 내용이 성취기준으로 신설되며, 문화유산의 의미를 파악해보는 [4사06-01]의 성취기준의 구분이 모호해졌다. 문화유산의 의미를 파악하기 위하여 지역의 문화유산을 탐색하는 한 방법이 바로 ‘답사하기’ 이기 때문이다. 또한 지역의 역사를 이해하기 위한 수단이 지역의 문화유산이 될 수 있는데 무리하게 두 성취기준을 구분하여 오히려 내용의 중첩 현상이 발휘되는 것은 아닌지 우려된다.

표 17. 2022 개정 교육과정 4학년 1학기 역사 영역 성취기

영역	4학년 1학기 역사 영역 성취기준
역사	(6) 우리 지역의 문화유산 [4사06-01] 지역의 문화유산을 통해 문화유산의 의미와 유형을 알아보고, 문화유산의 가치를 탐색한다. [4사06-02] 지역의 박물관, 기념관, 유적지 등을 체험하고 지역의 역사를 이해한다.

다른 영역과 달리 학문 분류체계를 적용한 일반사회 영역의 내용 배열에도 아쉬움으로 남는다. 이미 2015 개정 교육과정에서도 일반사회 영역 내 5개의 분야가 연속성을 갖지 못하고 분절적으로 제시되어 있다는 비판이 제기된 바 있다(구정화, 2018; 성경희, 2017; 이선영·권혜정, 2017). 이번 교육과정에서도 일반사회 영역 내 내용 배열에 큰 변화가 없기에 이와 비슷한 문제가 그대로 유지되었다. 일반사회에서 특히 강조하는 시민성 형성을 위한 권리, 자유, 평등, 차별 등의 핵심가치들을 무리하게 5개

분야별로 나누어 내용체계표 상에도 연속성이나 연계성을 찾아볼 수 없다. 초등사회과를 ‘역사, 지리, 일반사회’가 아닌, ‘역사, 지리, 법, 정치, 경제, 사회학’으로 바라보고 있다는 연구자의 견해에 무게가 실린다(이해영, 2022, 353). 따라서 고등학교 통합사회과에서 진술한 핵심개념 중심의 진술방안이 초등학교 일반사회과 내에서부터 시도될 수는 없는지 검토가 필요하다.

### 3. 내용체계표는 영역별 구조를 잘 드러내고, 성취기준과 연계성을 나타내는가?

2015 개정 교육과정에서 학습 내용을 핵심 개념, 일반화된 지식, 기능을 중심으로 구조화하여 이를 내용체계표에 제시하였고, 이를 바탕으로 성취기준을 개발하였다(온정덕 외, 2015, 181). 하지만 실제 교과 교육과정 개발에서 내용체계표와 성취기준의 연계성 부족에 대한 많은 비판이 있었다(박희경, 백남진, 208; 송영필, 2020). 사회과 내용체계표에 대해서도 교과와 구조와 큰 열개를 담아내지 못하였다는 지적을 받기도 하였다(나경훈, 2019). 이는 사회과 내 세 영역들이 내용체계표에 대한 해석을 달리하여 서로 다른 결과물을 그대로 나타냈기 때문이었다.

이러한 점을 보완하기 위해 이번 2022 개정 교육과정에서는 내용체계표를 세 가지 범주(지식·기이해, 과정·기능, 가치·태도)로 구체화하여 나타내었다. 하지만 영역별 구조와 열개를 보여주고 서로간의 연계성을 도모한다는 내용체계표의 취지가 무색하게 영역별 특성을 더욱 확고히 드러내는 매개체로 내용체계표가 진술되었다. 이는 사회과에서 제시하고 있는 11개 영역별로 서로 다른 세 범주를 각기 진술하고 있기 때문에 나타나는 현상이다. 영역별 독자적인 과정·기능, 가치·태도에 대한 분류체계 및 진술방식이 미비한 상황에서, 지식·기능의 하위요소처럼 진술되고 있는 지금의 내용체계표 서술에 대해 검토가 필요하다.

한편 11개 영역별로 독자적인 세 가지 범주(지식·기이해, 과정·기능, 가치·태도)를 내용체계표에 드러냈음에도 불구하고, 성취기준 행위 동사는 여전히 단조롭게 구성되고 있는 것도 다시 살펴볼 필요가 있다.<sup>7)</sup> 내용체계표를 바탕으로 성취기준이 진술되었다는 것을 고려한다면, 내용체계표에 제시된 ‘과정·기능’과 ‘가치·태도’가 그 의미와 역할을 제대로 구현하지 못하고 있다는 것을 반증한다.

이러한 일련의 상황들은 초등사회과 교육과정 개발이 중등사회과 개발과 함께 이루어져, 초·중등 연계를 위해 어쩔 수 없이 중등의 구분을 따를 수밖에 없기에 발생하고 있는 것으로 보인다. 하지만 실제 교육과정을 실행하는 초등교사의 입장에서 11개 영역별로 제안되는 서로다른 내용체계표를 이해한다는 것은 현실적으로 어려운 일이다. 그렇다면 또다시 내용 체계와 성취기준이 교육과정을 설계해야 하는 교사들에게 과연 어떤 도움이 되는지 비판에 직면할 수 있다(송영필, 2020).

이를 바탕으로 교과간의 경계넘기가 자유로운 초등교육 내에서 왜 과도한 칸막이에 가로막혀 있는지 그 원인과 맥락, 그리고 해결방안은 무엇인지 연구할 필요가 있다. 이에 대한 대안으로 2007 개정 중등 교육과정에서 일부 적용되었고, 2015 통합사회과 교육과정에서도 적용되었던 스트랜드 중심 교육과정 구성이 초등에서 시사하는 바가 무엇인지 그 의미와 한계를 도출할 필요가 있다.

7) 한편 통합성취기준으로 마련된 [4사09-01], [4사09-02]는 내용체계표에서 찾아볼 수 없다. 이에 대한 충분한 설명이 이루어질 필요가 있다.

#### 4. 초등 역사 영역 변화의 시도는 찾잔 속의 태풍인가, 지난한 문제를 해결할 혁신인가?

이번 교육과정 개정에서 초등 역사 영역은 가장 많은 변화를 시도하였다. 역사 탐구 기능을 강화하였으며, 생활사 중심 성취기준으로 재편하였다. 하지만 교육과정이 개정되었다고 하더라도, 실제 수업 현장에서 교사들의 실천이 이루어지지 않는다면 그 변화는 ‘찾잔 속의 태풍’에 불과하다. 그렇다면, 초등 역사 영역 변화의 방향성이 초등교사의 실천에 자연스럽게 안착될 수 있는지, 교육과정에서 수업으로의 변환 과정에 난점은 없는지 검토될 필요가 있다.

3학년에 적용된 역사 탐구 기능 관련 성취기준은 역사가의 관점에서 역사를 추론하고 해석하는 방식을 강화하고자 신설되었다(이해영, 2022, 346-347). 최종 성취기준에는 바뀌어 제시하였지만 성취기준 자체에 ‘역사가가 하는 탐구 방법’이라는 표현도 시안에 제시된 바 있다.<sup>8)</sup> 교과서에 주어진 그대로 단순히 역사적 지식을 수용하는 것이 아니라, 여러 맥락을 검토하여 스스로 추론할 수 있는 능력을 학습의 시작점부터 길러주고자 하였다. 하지만 상대적으로 역사 텍스트 독해에 친숙하지 않은 초등교사는 저자의 의도나 관점, 텍스트의 역사적 맥락을 고려하는 역사하기에 어려움에 처할 수 있다(강선주, 2013, 130). 이러한 양상을 고려한다면 역사하기에 익숙하지 않은 교사들이 사회과 교과서에 대한 의존도가 커질 수밖에 없다. 그렇다면 오히려 수업 재구성에 대한 여지를 부여하기 위한 교육과정 변화의 맥락에 상치되는 결과가 발생할 수도 있다.

또한 큰 틀에서 보자면 역사과 교육과정은 여전히 3-4학년군은 지역사, 5학년 2학기에 한국사 연대기를 다루는 것은 변함이 없다. 이에 따라 일부 초등교사들은 교육과정의 변화에 민감하게 반응하지 않을 수도 있다. 따라서 3학년에 제시된 역사 개념(기능) 성취기준이 이후 학년에도 연속적으로 심화되어 적용되지 않는다면, 역사 탐구 기능은 일부 학년에만 적용되는 일회성 이벤트에 그칠 수 있다. 그러므로 4학년 지역사 탐구 및 5학년 한국사 연대기 학습에서도 역사 개념은 주요한 학습의 주제로 다루어져야 한다. 하지만 이러한 교육과정 개발 의도를 수업으로 충분히 실행하기에는 여전히 시간이 태부족해보인다. 따라서 제한된 시간 속에서 역사 탐구를 계속적으로 심화할 수 있는 방안에 대한 연구가 필요하다. 이를 위해서는 역사 탐구에 필요한 기능 체계의 정립이 무엇보다 우선시 되어야 한다.

생활사 성취기준을 제한된 지면의 교과서로 구현하는 것도 많은 어려움이 따른다. 교육과정 개발진은 생활사 연구에 대한 기존의 연구가 축적되었다고 밝히고 있지만, 이들의 연구도 현장 적용과 실행에 관한 연구라기보다는 생활사 개념 정립 및 교육과정 분석에 그치고 있다(강선주, 2005; 김한중, 2021, 방지원, 2011, 임기환, 2016). 구체적인 실현 방안을 제안한 문재경(2019)의 연구도 그나마 민중들의 자료가 남아있는 조선후기를 바탕으로 일부 제안되고 있다.<sup>9)</sup>

8) 선사시대 유적과 유물을 활용하여 역사가가 하는 탐구 방법으로 당시 사람들의 생활 모습을 추론한다.

9) 문재경(2019)의 연구에서 제안한 생활사 접근 방식은 강선주(2005)가 의도한 여러 역사 주체들의 복합적인 시선을 파악할 수 있는 생활사 교육의 방향성과 차이가 있다. 역사적 사건을 민중들의 시선에서 파악하였다고 하였지만, 여러 계층의 복합적인 관점은 나타나지 않으며, 제안된 소재들, 예컨대 흥부전이나 서당도, 시장도 등은 이미 많은 교과서에서 빈번하게 쓰인 소재들이다. 또한 생활사의 소재뿐만 아니라, 과거의 모습을 복원할 수 있도록 도와주는 교과서 발문체계가 매우 중요한 요소임에도 불구하고, 어떠한 접근으로 이루어져야 하는지에 대해서는 찾기 힘들었다. .

강선주(2005)는 초등학교에서 생활사 교육이란 단지 피지배 민중의 생활에만 국한하지 않고, 다양한 역사적 주체들의 경험과 생활 변화를 위한 노력을 살펴보며, 과거인이 경험한 시대를 입체적으로 복원해 볼 기회를 제공하고자 하는 것이라 밝히고 있다. 또한 민중의 생활에 대하여 기록한 글이 없는 것은 아니나, 그 내용은 대체로 특정 계층의 편견이 담긴 해석이기 때문에 기록을 통해서 기록을 남길 수 없었던 대다수 민중의 생활사를 복원하는 것은 쉽지 않다고도 밝히고 있다(강선주, 2005, 174). 그리고 이미 생활사 성취기준을 시도했던 2007 개정 교육과정 시기에도 실제 교과서 서술에 생활상의 변화상과 차별성이 잘 드러나지 않아 교육과정의 의도를 살리지 못한 결과가 나타난 바 있다(임기환, 2016).

이러한 양상을 종합해본다면 유의미한 초등 역사 영역 변화의 시도를 거두기 위해 그 어느 때보다 교과서 개발이 중요해졌다고 볼 수 있다. 이전 교육과정에도 제한된 시간 내에 한국사 전반을 가르치는 역사 영역만큼은 교과서를 더 가르치면 가르쳤지, 빠트리진 않고 가르치는 초등교사들이 많았다(나경훈, 2022). 따라서 역사 탐구를 위한 교과서 발문체계에 대한 연구, 진정한 생활사 교육을 위한 소재 선정에 대한 논의들이 필요하며, 변화된 역사 영역의 의미를 규명하고 실천하기 위한 현장 교사 대상 연수가 활발히 진행되어야 한다.

## 5. 초등사회과는 통합되어 있는가? 지향해야 하는가?

이번 교육과정에서 사회과의 통합성은 이전 교육과정보다 약화되었다. 초등사회과 교육과정 협의회에서는 통합의 수준과 방식 등에 대한 논의보다, 역사 영역의 분산배치를 통해 한 학기에 세 영역을 고루 배치하는 것이 초등사회과 통합성을 구현하는 방식으로 제안되었을 뿐이다(이해영, 2022, 351-352). 하지만 한 학기에 세 영역을 배치하는 것은 불완전한 동거일뿐 서로간의 연계가 이루어지지 않는다면 통합의 유의미한 성과를 거둘 수 없을 것이다.

그렇다면 본질적으로 초등사회과는 통합되어야 하는가에 대한 근본적인 질문이 필요하다. 초등사회과는 왜 통합되어야 하는가? 통합의 수준은 무엇이며, 어떤 방식으로 통합해야 하는가? 이러한 질문에 대한 실천적 연구는 부족하며, 막연히 초등사회과는 통합적으로 이루어져 있다는 이상에 쫓여있다. 하지만 분명한 것은 이처럼 초등사회과 내 세 영역의 불편한 동거로 인해 학습의 중복 및 학습의 연속성과 계속성을 확보하는데 어려움을 겪고 있다는 것이다.

초등교육 내에서 통합은 한 교과를 넘어선다. 사회과를 넘어 전 교과와 연계되고 통합될 수 있으며, 교사의 교육과정 운영에 대한 자율성도 보장받는다. 그리고 이를 초등교사만의 전문성과 연계시키기도 한다. 학문 배경에서 자유로운 초등교육 내에서 사회과 세 영역이 각자의 특수성을 내세운다면 운신의 폭만 좁힐 뿐이다. 특히 초등교육 내에서 사회과는 교육과정 재구성의 핵심 교과로 분류된다. 따라서 초등교사의 교육과정 실정 양상을 고려하여, 각 영역을 무리하게 구분짓기보다 서로 연계할 수 있는 교육과정 구성 방안에 대한 실효적인 연구가 필요하다.

## V. 결론

국가 교육과정을 채택하고 있는 우리나라에서 교육과정의 개정은 일시적이고 전면적으로 이루어진다. 따라서 교육과정의 개정은 교육 현장에 큰 영향력을 발휘할 수밖에 없다. 수업 실천에 있어 교육과정은 수업의 원천자료이자, 학습의 도달 지점을 가늠하는 주요한 요인으로 작동되기 때문이다.

그럼에도 불구하고 특정 교과에 대한 깊이보다, 전 교과를 아우르는 초등교사의 특성상 한 교과 교육과정의 변화를 세밀하게 파악하는 것은 여간 어려운 일이 아닐 수 없다. 교육과정 공청회 때마다 각 영역의 목소리를 내기 위해 다방면으로 관심을 나타내는 중등사회과, 중등역사 영역의 교사들과는 다를 수밖에 없다. 이러한 현실 속에 이념 논쟁으로 얼룩져 교육과정 개정 본연의 의도조차 잘 드러나지 않았던 이번 교육과정 공청회를 마주하며, 초등사회과 교육과정은 ‘관심의 무풍지대’ 처럼 느껴지기도 한다. 실제 온라인 공청회의 댓글 현황이나 대면 공청회에 참여한 초등교사의 수를 보더라도, 교육과정 개정에 대한 관심도가 미비하다는 것은 절실히 느낄 수 있다.

따라서 초등사회과 교육과정에 대한 비판적인 태도로 지속적인 관심을 갖는 이들은 소수의 연구자와 현장교사들로 한정된다. 그러므로 무엇보다 초등사회과 교육과정의 변화 양상을 파악하고, 이에 대한 후속 연구 과제를 찾는 것은 매우 중요한 일이다. 이에 본 연구는 그러한 시도를 위한 기초 작업일 수 있다. 많은 제한점을 갖고 있지만, 이 글을 통해 초등교육 정체성 구현을 위한 초등사회과 교육과정 개발과 적용에 대한 관심이 고조되길 기대한다.

## 참고문헌

- 강선주(2005), 生活史 教育의 來歷과 방향 : 초등학교 사회과 교육과정 역사 영역의 내용 구성을 중심으로, 역사교육, 95, 143-176.
- 강선주(2020), 사회변화의 측면에서 본 2015 개정 초등 사회과 교육과정 역사 영역의 한계와 개선 방향-내용 조직 원칙을 중심으로-, 교원교육, 36(1), 169-191.
- 교육부(2022), 초·중등학교 교육과정 총론, 세종: 교육부.
- 구정화 (2018), 2015 개정 교육과정의 인권교육 내용체계 분석-사회/도덕 교과 성취기준을 중심으로, 법교육연구, 13(1), 1-33.
- 김다원(2018), 초등학교 지리교육과정에서 지역학습 구성방식과 내용구성 변화 분석, 한국지리학회지, 7(3), 261-274.
- 김다원(2020), 초등 사회과 지리영역 교육과정 변화에 따른 세계지리 내용의 변화 고찰, 한국지리환경교육학회지, 28(3), 1-14.
- 김재우, 김동진, 모경환(2016), 2015 개정 사회과 교육과정의 성취기준 특징 분석-호주 사회과 교육과정의 비교를 중심으로-, 시민교육연구, 48(4), 27-48.
- 김한중(2021), 역사교육 내용구성을 위한 생활사의 재개념화, 사회과교육연구, 28(1), 21-32.
- 나경훈(2019), 2015 개정 사회과 교육과정과 미국 C3Framework의 비교 연구: 초등 사회과 역사 영역을 중심으로, 사회과교육, 58(1), 43-62.
- 나경훈(2021), 교육과정 생성의 관점으로 본 초등교사의 사회과 교육과정 실행, 경인교육대학교 교육전문대학원 박사학위 논문.
- 나경훈(2022), 초등 역사수업의 이상과 현실에 대한 단상: 5학년 두 담임교사의 수업 이야기, 열린교육연구, 30(5), 1-26.
- 박희경, 백남진(2018), 2015 개정 교과 교육과정의 내용 체계에 대한 초등교사의 인식과 활용, 교육과정연구, 36(4), 43-70.
- 방지원(2011), 초등 역사교육에서 생활사 내용구성, 역사교육, 119, 1-27.
- 배주경 외(2019), 2015 개정 교육과정 운영 실태 분석: 초등학교 3~4학년을 중심으로, 연구보고 RRC 2019-1, 진천: 교육과정평가원.
- 배주경 외(2020), 2015 개정 교육과정 운영 실태 분석: 초등학교 5~6학년을 중심으로, 연구보고 RRC 2020-1, 진천: 교육과정평가원.
- 설규주(2021), 사회과 교육과정 속 미디어 리터러시 관련 내용 분석, 시민교육연구, 53(2), 63-96.
- 성경희 (2017), 2015 개정 사회과 교육과정 사회 과목의 내용 연계성 분석-초등학교와 중학교의 일반사회 영역을 대상으로-, 교육연구, 70, 59-82.
- 송영필(2020), 2015 개정 교과 교육과정의 성취기준과 내용체계를 통해 바라본 교과 교육과정 내실화 방안, 국가교육과정포럼: 역량기반 교과 교육과정 포럼(3차) 자료집, 109-126, 서울: 교육부·경기도교육청·한국교육과정학회.

- 심승희(2008), 우리나라 초등 지리교육과정의 변화: 환경확대법의 적용과 지역 기술 방식을 중심으로, 한국지리환경교육학회지, 16(4), 347-364.
- 온정덕, 김정자, 박희경, 홍은숙, 황규호(2015), 2015 개정 교육과정 총론 해설서(초등학교) 개발 연구, 세종: 교육부.
- 온정덕 외(2022), 2022 개정 교과 교육과정 개발 기준 마련 연구, 세종: 교육부.
- 은지용 외(2015), 2015 개정 초등 사회과 교육과정 시안의 기본 방향과 주요 특징 및 변화 양상, 사회과교육, 54(4), 65-83.
- 은지용 외(2022), 2022 개정 사회과 교육과정 시안 개발 연구, 세종: 교육부.
- 이간용(2016), 2015 개정 초등사회과 지리 영역 교육과정 개발에 대한 반성적 고찰, 한국지리환경교육학회지, 24(1), 15-32.
- 이동원(2008), 2007 개정 초등사회과 교육과정의 논쟁점과 과제-내용배열 논리의 혼재와 통합 수준을 중심으로-, 사회과교육연구, 15(2), 61-85.
- 이미미(2021), 역사적 사고 그리고 역사 역량: 우리는 무엇을, 왜 추구할 것인가?, 역사교육연구, 40, 19-83.
- 이바름 · 조수진 · 설규주 · 강대현(2022), 사회과 교육과정 개정의 쟁점과 대안-교육과정 문서의 체제와 진술 방식 및 용어를 중심으로-, 교육과정평가연구, 25(1), 1-24.
- 이선영, 권혜정 (2017), 초등사회과 인권교육 내용의 계열 분석 및 구성 방안-제 7차 교육과정에서 2015 개정 교육과정까지를 중심으로-, 법과인권교육연구, 10(3), 95-121.
- 이해영(2022), 2022 개정 초등사회과 교육과정 협의회에서 나타난 역사영역 쟁점-1차 시안 개발 연구를 중심으로-, 역사교육연구, 43, 344-377.
- 임기환(2016), 초등학교 역사과 내용구성에서 인물사, 생활사, 문화사 구성의 가능성 탐색-2015개정 초등사회과 교육과정 역사 영역을 중심으로, 역사교육연구, 26, 8-46.
- 장의선(2019a), 2015 개정 초등사회과 지리교육과정의 스코프와 시퀀스 연구-지리교육의 5대 빅아이디어를 중심으로, 사회과교육연구, 26(1), 57-74.
- 장의선(2019b), 지리교육의 5대 빅아이디어를 적용한 초등 사회과 지리 영역의 내용 체계 개발, 대한지리학회지, 54(2), 251-269.
- 정문성·강대현·설규주·전영은(2018), 학교 민주시민교육을 위한 교육과정 개선 방안 연구, 교육부.
- 정원규·김형철·박인혜·설규주·오재길(2019), 학교 민주시민교육의 기본개념 및 추진원칙 연구, 교육부.
- 한춘희 외(2022), 초등학교 사회과 교육과정 개정의 기본 방향 및 시안, 2022 개정 초등사회과 교육과정 공개 토론회 발표 자료집, 29-44, 세종: 교육부.
- 뉴시스(2022), 개정 교육과정, ‘자유’ 논란 끝에 확정…2024년부터 적용, (2022.12.22.).
- EBS NEWS(2022), 교육과정 소통 창구, 성소수자 혐오의 장으로, (2022.10.14.).



## 핵심개념에 의한 초등 역사내용 구성

나미란

양동초등학교

### I. 머리말

한국의 초등 역사교육내용은 고대사회부터 시작해서 현대사에 이르기까지 간략하지만 광범한 역사적 사실을 연대기식으로 포괄하고 있다. 학생들에게는 모든 사실적 지식이 중요한 내용으로 기억해야 할 대상이 되었다. 사고 수준은 높지 않으면서도 많은 역사적 사실을 요약해서 제시함으로써 학생들에게는 어려운 역사가 되었다. 초등학생들에게 의미있는 역사학습이 되기 위해서는 단순한 역사적 사실의 암기가 아니라, 역사적 사실을 통해 영속적이고 본질적으로 이해할 수 있는 개념적 이해가 필요하다. 이를 위해서 개념을 활용하여 교육내용을 구성하고, 개념을 직접 가르치는 것이 중요하다. 바로 개념적 이해를 위해서 개념을 조직개념으로 하여 역사교육내용을 구성할 필요가 있다.

그동안 역사학습에서 개념이 활용되지 않는 이유는 여러 가지가 있다. 역사 지식이 갖는 특수성에서 비롯되는 것으로 개념이나 일반화보다는 역사적 사실을 바탕으로 특수성과 보편성을 따지는 경향이 있다. 또한 초등학생들의 흥미에 초점을 두어야 하다보니, 생활과 개념을 연결하지 못하였다. 그럼에도 불구하고 초등학교 역사교육과정에서 ‘개념’을 활용한 연구와 실천이 없는 것이 아니다. 타바(H. Taba) 교육과정<sup>1)</sup>, 영국의 학교위원회 프로젝트(Schools Council History 13-16 Project)<sup>2)</sup>, 최근의 에릭슨(H. L. Erickson)의 개념 기반 교육과정<sup>3)</sup>의 논의가 있었고, 한국 2015 개정 교육과정에서도 핵심개념을 활용한 교육과정 구성 노력을 엿볼 수 있다. 이런 개념 기반 역사교육과정을 구성하려는 시도는 개념적 이해를 통한 역사하기가 가능하고, 초등학교 교육과정을 중·고등학교 역사교육과정과 차별화할 수 있는 계열화 논리를 만들 수 있다는 점에서 초등학교 역사교육과정에 주는 함의가 크다. 이러한 연구들이 개념들을 조직개념으로 사용하여 연구를 진행하고 있다. 하지만 초등학교 역사학습을 위한 내용구성을 위해서 보완하거나 구체화해야 할 부분이 있다. 우선 역사학습을 위한 역사개념은 1차 개

1) Taba, H.(1962), *Curriculum Development: Theory and Practice*, San Diego: Harcourt, Brace & World, Inc; Taba, H., Durkin, M., Fraenkel, J. R. and McNaughton, A. H.(1971), *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies: An Inductive Approach*(2nd Ed.), Boston: Addison-Wesley.

2) Shemiit, D.(1980), *History 13-16 Evaluation study*, Edinburgh: Holmes McDougall.

3) Erickson, H. L.(2002), *Concept-based Curriculum and Instruction: Teaching beyond the Facts*, Thousand Oaks: Corwin Press; Erickson, H. L.(2007), *Stirring the Head, Heart, and Soul: Redefining Curriculum, Instruction, and Concept-based Learning* (third Ed.), Thousand Oaks: Corwin Press.

념과 2차 개념으로 나뉘어져 있어 이를 어떻게 학습을 구성할지에 대해 구체화가 필요하다. 이 때, 2차 개념을 핵심개념으로 삼아야 하는데, 명제적 지식과 방법적 지식을 연결하여 역사하기를 통해 역사지식을 학습할 수 있기 때문이다. 또한 선정된 개념에 따른 주요 아이디어와 역사적 사례들을 논리적이고 체계적으로 정리하고 있지 않다는 점이다.

이에 본고에서는 초등학생들의 역사학습이 역사개념을 바탕으로 역사적 문제와 사안을 이해하는 방안으로 핵심개념에 의한 초등역사교육내용을 구성하기 위해 구체적인 실천을 위한 교수요목을 제공하고자 한다. 역사의 핵심개념을 토대로 교수요목을 구성하고 학습내용을 선정하는 것이다. 교수요목을 구성하기 위한 핵심개념을 2차 개념에서 선정하고, 이를 조직개념으로 하여 학습해야 할 실재적 개념과 역사적 사실을 선정하여 학습에 효과를 거둘 수 있도록 구성한다. 핵심개념은 학습내용을 조직하는 원리이면서, 그 자체가 학습내용이 되기도 한다.

## II. 역사학습에서 개념의 역할

### 1. 역사개념의 의미

역사개념은 역사의 본질을 규정한다. 하지만 역사학의 본질을 보는 관점의 차이 때문에 역사개념의 성격이 무엇인지에 대한 합의된 견해는 찾아보기 어렵다. 개념을 정의하는 방식에 대해서도 역사교육학자마다 견해를 조금씩 달리한다. 견해 가운데 공통적인 것은 역사개념을 크게 두 가지로 구분하였다는 점이다. 이러한 논의를 토대로 하여 본 연구에서는 그림 1과 같이 명제적 지식은 역사적 사실을 공통 속성으로 묶는 “실재적 개념”과 역사적 사실의 본질이나 역사 연구 방법을 보여주는 “핵심개념”으로 구분한다.

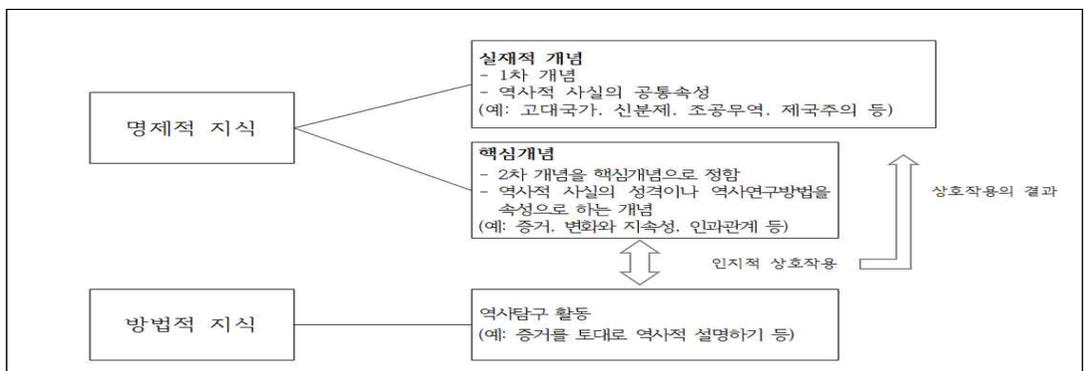


그림 1. 역사 개념의 구조

개념을 습득하는 단계로 구분한다면 실재적 개념을 1차 개념, 핵심개념을 2차 개념이라고 할 수 있다. 1차 개념은 역사학습을 통해 직접 획득하는 개념으로, 역사적 사실의 실체를 보

여준다. 따라서 1차 개념에는 사람, 시간, 사상이나 이념, 사건 등이 들어간다. 예를 들어 고대 국가, 신분제, 조공무역, 제국주의와 같이 역사적 사실을 기반으로 하면서 역사학습의 내용이 되는 개념이 실재적 개념이다. 역사수업에서 학생들은 1차 개념, 즉 중요한 실재적 개념을 학습한다. 그래서 역사교육과정에도 실재적 개념이 내용 요소로 제시되어 있다. 역사교육과정의 개발에서 교수요목으로 선정되는 실재적 개념은 학습의 주요내용 요소가 된다. 누락되는 개념들은 역사학습에서 배제된다. 교육과정에는 보통 역사가들이 중요하다고 평가하는 개념이나, 학생들이 역사학습에서 알아야 한다고 교육과정 개발자들이 판단하는 개념이 들어간다.

핵심개념은 역사적 사실의 성격이나 역사연구 방법을 속성으로 하는 개념이다. 핵심개념은 직접적인 역사학습의 대상이 아니라 역사적 사실을 이해하거나 실재적 개념을 학습함으로써 가지게 된다. 사실이나 다른 개념을 통해 접근하게 된다는 의미에서 2차 개념이라고 할 수 있다. 2차 개념은 역사가들이 과거를 해석하는 데 사용하거나 역사적 사실을 이해하는 아이디어를 포함한다. 예컨대 원인, 1차 사료와 2차 사료, 역사적 맥락, 관점 채택, 자료의 신뢰성과 같은 개념이 2차 개념이다(M. Rodríguez-Moneo & L. Cesar: 2017, 476). 학생들 자신이 만든 진술이 증거에 의해 정당화되는지, 실재적 개념을 얼마나 잘 해석하는지, 구성한 내러티브가 초기 질문에 잘 답하는지를 점검하게 하는 메타인지 장치를 제공한다. 학생들이 2차 개념을 이해하면 학문의 구조를 파악한다는 의미이다. 그래서 2차 개념을 강조하는 것은 학교 역사가 학생들의 개인적·사회적 요구뿐만 아니라 학문의 본질을 반영해야 한다는 철학과 일치하는 주장이었다(L. Cercadillo, A. Chapman & P. Lee: 2017, 530). 이에 2차 개념을 핵심개념으로 하여 역사교수요목을 구성하고 역사적 사실을 학습하는 방안이 논의되었다. 이러한 사례와 논의를 토대로 본 연구에서는 2차 개념을 핵심개념(key concept)으로 간주하여 교육내용을 구성하고자 한다.

핵심개념이라는 말을 사용자에게 따라서 다양하게 들릴 수 있다. 학문의 핵심적 아이디어를 뜻하기도 하고, 역사학습의 대상이 되는 가장 중요한 역사적 사실을 가리키기도 한다. 그렇지만 일반적으로 핵심개념은 학문의 구조가 되는 학문 내용의 본질적 속성이나 연구 방법 등을 가리키는 말로 사용된다.<sup>4)</sup> 그런 의미에서 핵심개념은 실제 역사적 사실을 그 속성에 따라 그루핑한 실재적 개념과 대비된다. 각각의 실재적 개념은 핵심개념의 속성을 내포한다. 따라서 핵심개념은 역사학의 학문적 아이디어를 표현할 수 있으며, 역사적 사실을 분류하고 조직할 수 있는 힘을 가진다. 2차 개념은 핵심개념의 이런 기능을 염두에 수행한다. 그렇지만 핵심개념은 역사적 사실 및 역사연구의 본질적 속성을 내포한다는 점에서 역사적 사실을 조직하는 틀일 뿐 아니라 역사교육의 목표가 된다. 조직개념이란 용어는 핵심개념이 가지는 기능의 한 기능을 지칭한다.

4) 근래에 주목받고 있는 핵심개념(key concept)은 위긴스와 맥타이의 이해중심교육과정에서 제시된 빅아이디어(Big idea) 성격을 가진다. 빅아이디어는 앞으로의 공부를 위한 기초가 되는 기초개념이 아니라 많은 노력을 통해 학습의 결과로서 얻어내야 하는 고차원적인 이해를 의미한다. 전문가의 지식은 빅아이디어 중심으로 조직화되어 있으므로 해당 영역에서의 사고와 문제해결에 도움이 된다. 따라서 빅아이디어는 학습 내용을 선정하는 일종의 조직원리이며, 학습의 우선순위에 해당한다. 2015 개정 교육과정에서는 기존에서보다 더욱 심화된 의미와 중요성을 지닌 것으로 핵심개념을 제시하였다. 물론 교육과정 개발과정에서 개별교과의 필요에 의해 핵심개념의 의미가 중의적이고 모호한 성격을 가지게 되었지만 본래 핵심개념은 전문가들처럼 사고하고 인식하는 방법이며 학습내용을 조직할 조직자이다. 자세한 내용은 다음의 논문을 참조(이경건·홍훈기, 「2015 개정 교육과정에 도입한 ‘핵심 개념’의 의미 변화 과정 분석」, 『교육과정평가연구』20(2), 2017, pp.1-30.)

그런 의미에서 개념 기반 교육과정이 내포하는 복합적인 의미로는 2차 개념 또는 조직개념보다는 핵심개념이 적절하다. 역사의 학문적 아이디어를 적절하게 표현할 수 있으며 많은 역사적 지식을 분류하고 조직하는 힘을 가진 개념이기 때문이다. 그러므로 우리나라 교육과정에서도 2차 개념을 핵심개념으로 하여 내용을 조직하고 학습단원을 구성할 필요가 있다.

## 2. 핵심개념의 유형과 속성

역사의 핵심개념을 강조하는 역사교육연구자들조차도 어떠한 속성들을 핵심개념으로 보아야 하는지 합의가 이루어지지 않았다. 하지만 다양한 연구저서에서 연구자들이 유사하게 중요하게 여기거나 중복되는 역사개념들이 존재한다. 이러한 개념들을 분석하고 검토함으로써 교육과정 학습내용을 조직할 수 있는 핵심개념의 요소를 추출할 수 있을 것이다.

표 1.에서 역사교육연구자들이 제시한 핵심개념을 종합하여 정리하여 제시하였다. 역사학자들이 가장 관심을 가진 역사개념은 인과관계(원인), 변화, 증거 개념이었다. 그리고 근래에는 역사적 의미가 주목받고 있다. 개념적 이해를 위한 역사교육내용 구성을 위해서 조직개념이 되는 주요 핵심개념의 속성을 정리하였다.

표 1. 핵심개념의 요소에 대한 견해

역사교육학자	핵심개념의 요소	연구물
Shemilt(1980)	동기, 변화, 지속성, 인과관계, 증거, 감정이입	<i>History 13-16 Evaluation Study</i>
Sansom(1987)	인과관계, 동기, 증거, 변화, 발달과 지속	"Concepts, Skills and Content: A Developmental Approach to the History Syllabus"
Lomas(1990)	시간(변화, 지속성, 발달, 진보와 퇴보), 인과관계, 증거, 역사적 의미, 유사성과 차이점	<i>Teaching and Assessing Historical Understanding</i>
Limón(2002)	증거, 원인, 설명, 감정이입, 시간, 공간, 변화, 사료, 사실, 서술, 내레이션	"Conceptual Change in History"
Lee(2005)	시간, 변화, 감정이입, 원인, 증거, 설명	"Putting Principle into Practice: Teaching and Planning"
VanSledright and Limón(2006)	변화, 원인, 증거, 역사적 의미	"Learning and Teaching Social Studies: A Review of Cognitive Research in History and Geography."
Hoodless(2008)	시간과 연대기, 인과관계, 변화와 지속성, 해석, 역사사료, 의사소통	<i>Teaching History in Primary Schools</i>
Seixas and Morton (2012)	지속성과 변화, 인과관계, 증거, 역사적 의미, 역사적 관점, 윤리적 차원	<i>The Big Six: Historical Thinking Concepts</i>
Cooper(2014)	증거, 사료, 인과관계, 유사점과 차이점, 지속성과 변화, 타당성, 해석	<i>History 5-11: A Guide for Teachers.</i>
Carretero et al.(2016)	감정이입, 인과관계, 증거, 설명	"Learning Historical Concepts"
Brophy et al.(2016)	변화와 지속성, 감정이입, 인과관계, 증거와 역사연구방법	<i>Powerful Social Studies for Elementary Students</i>
Caradillo et al.(2016)	인과관계, 역사적 의미, 출처	"Organizing the Past: Historical Accounts, Significance and Unknown Ontologies"
Barton(2017)	인과관계, 증거, 역사적 관점	"Shared Principles in History and Social Science Education."

### ① 유사점과 차이점 (similarity and difference)

역사는 비교를 포함하며 이는 역사적 상황이나 사실의 속성이 같거나 다르다는 것을 인식

할 수 있음을 의미한다. 유사점과 차이점의 이해는 다음과 같은 아이디어를 포함한다. ㉠ 지역, 국가, 세계적인 수준에서는 동일한 상황은 있을 수 없다. 역사는 결코 똑같이 반복되지 않는다. ㉡ 서로 다른 시대 과거 일들의 상황이 비슷하게 보일 때, 실제로 유사하게 발생했는지 확인하기 위해 주의가 필요하다. ㉢ 유사점과 차이에 대한 진술은 주관적이다. ㉣ 두 가지의 사건과 상황, 그 외의 사건들 사이의 차이점과 유사성은 항상 같은 상태로 남지 않아야 한다. ㉤ 역사에는 경향이 있지만 정확한 예측은 불가능하다(Lomas; 1990, 47). 유사점과 차이점에 대한 깊은 이해는 상세한 지식에 의존하는 맥락을 잘 파악해야 한다. 학생들은 표면적으로 유사하더라도 실제로는 전혀 그렇지 않을 수도 있다는 것을 알아야 하며 그에 따른 상황도 점검하는 것이 중요하다(Lomas; 1990, 48).

### ② 시간 (time), 변화와 지속성 (change and continuity)

영국의 역사학회(Historical Association)에서 발간한 소책자에는 역사이해를 위한 5가지 역사 개념을 소개하고 학습 방법을 안내하고 있다. 소책자를 집필한 로마스(Tim Lomas)는 변화와 지속성, 발전과 퇴보를 모두 시간개념으로 보았다(Lomas; 1990, 20).

하지만 시간과 변화를 구분해서 설명하기도 한다. 역사적 사건이 일어난 때는 전통적인 날짜 시스템으로 측정하지만, 역사적 시간은 물리적 시간이 아니라 인간이 생각하는 시간이며 역사가가 구성하는 역사적 사실의 시간이다. 같은 시간표현을 사용하더라도 주제에 따라 시기는 달라진다. 시간개념에서 역사가의 시간이란 역사가의 관점이 들어간 주관적인 것이다. 시간 개념에는 시간표현개념, 연대개념, 시대개념이 있다. 시간표현개념은 세기나 세대, BCE와 CE 같은 시간표현 용어를 아는 것이고, 연대개념은 역사의 흐름 속에서 사건의 위치와 순서를 아는 것이며, 시대개념은 어떤 시대가 가지는 속성을 아는 것이다(김한중: 2009, 258-259). 시대개념은 시대구분의 토대가 된다. 그렇지만 시대구분이 언제나 명확하고 고정된 것은 아니다.

지속성과 변화는 함께 존재하며, 변화의 과정에서 방향이나 속도가 달라지는 지점에서 시간을 구분한다. 따라서 시간개념은 변화 개념과 함께 언급될 필요가 있다. 역사에서 변화는 사실의 속성이나 양상, 상태가 달라지는 것이고, 지속성은 상황이나 조건이 바뀌는 데도 그 속성이 오랫동안 유지되는 것이다. 역사적 사실은 일회적이며 상황의 영향을 받으므로 엄밀한 의미에서 영원히 지속되는 속성은 없다. 또한 어떤 역사적 사실의 모든 측면이 변화하거나 지속되는 것은 아니다. 그러므로 변화와 지속성은 상대적 개념이다. 역사 변화는 짧은 기간에 급속히 나타나기도 하고, 오랜 시간에 걸쳐 서서히 진행되기도 한다. 그런데 학생들은 역사적 변화가 점진적으로 일어나기보다는 어떤 사건에 의해 급속하게 진행된다고 생각한다. 또한 학생들은 변화의 방향을 ‘발전’으로 생각하는 경향이 있다. 이런 생각은 현재주의적 시각에서 과거를 무시하는 태도를 보일 수 있으며 변화의 복잡성을 파악하기 어렵게 한다(Lee: 2005, 44-45).

### ③ 인과관계 (causation)

인과관계는 역사적 사실과 그것이 일어나게 된 원인을 연결한다. 역사적 사실은 원인에서 비

로된 결과이다. 역사 서술은 보통 인과관계로 구성되어 있다. 인과관계라는 아이디어는 역사 연구에서 핵심이다. 역사적 원인은 하나만이 존재하는 것이 아니다. 다양한 조건과 요인들 간의 관계로 사건이 발생한다. 이런 다원인들의 중요성에는 차이가 있다. 역사적 사실의 서술에는 상대적으로 중요한 원인에 중점을 둔다. 이런 역사적 원인의 성격을 이해함으로써, 역사적 사실이 역사가의 원인 선택을 바탕으로 구성되는 것임을 이해할 수 있다. 역사적 인과관계는 하나의 원인에서 하나의 결과만 나오는 것은 아니며, 원인과 결과의 관계가 필연적이지 아니라는 점에서 개연적이다. 또한 자료가 인과관계를 명확히 입증해주지도 않는다(차하순: 2007, 283).

#### ④ 증거 (evidence)

증거는 자신이 밝혀낸 역사적 사실을 뒷받침할 수 있는 근거를 말한다. 증거는 보통 문자 자료나 유물 등 사료의 내용에서 추출한다. 때로는 합리적 추론이 증거가 되기도 한다. 역사 개념으로서 증거는 사료(historical sources)의 개념으로 설명되기도 한다. 사료에는 글로 기록한 문자사료와 시각 자료인 유적·유물이 있다.

먼저 유물이 현대인들에게 무슨 일이 있었는지 알려주려는 의도가 있는 것이 아니며, 문서의 내용은 기록자가 후세에 보고하기 위한 것이 아니라는 것을 알아야 한다. 즉 관심을 가지고 던지는 질문에 따라 달라질 수 있음을 알아야 한다(Lee: 2005, 54-58). 로마스는 증거를 이해한다는 것은 다음과 같은 것들을 이해하는 것이라고 보았다(Lomas: 1990, 31-33). ㉠ 과거의 전체모습은 복구될 수 없다. ㉡ 증거는 과거 사람들의 활동에서 남겨진 모든 것을 포함한다. ㉢ 맥락적 지식이 없으면 증거를 제대로 다룰 수 없다. ㉣ 역사가가 묻는 질문과 그 질문이 어떻게 해석되는지에 따라 증거가 달라진다. ㉤ 어떤 측면에서 증거는 부정확하고 편견을 갖고 있거나 훼손될 수 있기 때문에 모든 증거는 신중하게 다뤄지고, 결론은 잠정적인 것으로 간주되어야 한다. ㉥ 자료 중에 더 신뢰할 만한 자료가 있으며, 일부 자료는 완전히 거짓일 수도 있다. ㉦ 자료의 저자에 대해 아는 것은 증거를 제대로 이해하는 데 필수적이다. ㉧ 해석은 발견된 증거에 기초한다. ㉨ 저자들이 의도하지 않은 증거에서 많은 것을 배울 수 있다.

세이셔스는 SHP를 이끌었던 영국의 연구자들이 ‘증거’, ‘역사 자료’, ‘1차 사료’와 같은 용어들을 별다른 설명 없이 섞어 사용하여 후세대 연구자들에게 혼란의 씨앗을 뿌렸다고 보았다. 1차 사료와 2차 사료를 구분할 필요가 있을 때 독자들은 ‘자료’나 ‘역사자료’라는 말을 더 포괄적인 용어라고 생각한다. 그렇지만 ‘자료’ 또는 ‘역사자료’라는 말을 단독으로 사용할 때 이 말은 일반적으로 1차 사료를 의미한다(Seixas: 2016, 430). 결국 세이셔스는 증거(evidence)와 자료(source) 개념을 통합하여 1차 사료 증거(primary source evidence)라는 용어를 사용하였다.<sup>5)</sup> 그러나 세이셔스가 사용한 ‘1차 사료 증거’는 다른 학자들이 언급한 증거 개념과 유사하다. 역사는 1차 사료를 해석하여 밝혀낸 사실이며 좋은 질문이 자료를 증거로 만든다고 보았다.

5) THE Historical Thinking Project(<https://historicalthinking.ca/primary-source-evidence>)

#### ⑤ 감정이입 (empathy)

학생들은 감정이입을 개념으로 배우면 당시 사람들이 자신들의 관점에서 합리적으로 행동하고 있다는 것을 이해하고, 현재의 관점을 여전히 사용하기는 하지만 더 구체적인 동기를 부여할 수 있다. 그리고 역사 행위자의 가능한 인식과 신념을 재구성할 필요성을 인식하게 된다(Brophy et al: 119-123).

세이셔스는 현재의 삶에서 멀리 떨어진 상황에 살았던 사람들의 상황을 상상하는 것을 역사적 관점 채택(historical perspective-taking)으로 보았다. 이는 과거 사람들의 의복, 음식, 주거와 같은 일상생활과 과거 사람들의 지역사회와 주거지의 경관, 그리고 과거 세계를 형성하는 관습, 아이디어, 신념체계를 고찰하는 것을 의미한다(Seixas: 2015, 268). 이때 관점을 채택하는 것은 과거에 사람들이 어떻게 느끼고 생각했는가를 추론한다는 것이지 과거 행위자와 동일시 한다는 뜻은 아니다(Seixas & Morton: 2012, 136-165). 바튼도 역사적 감정이입의 이런 속성을 관점 인식(perspective cognition)으로 표현하였다. 과거 사회와 상황 속에서 사람들이 한 행동을 이해하려면 당시 사람들이 어떤 눈으로 세상을 보았는지 인지해야 한다는 것이다. 그러기 위해서는 그들이 오늘날 사람들과 같은 방식으로 생각하는 것이 아니라 자기 나름의 가치, 태도 및 신념을 가지고 있다는 ‘다름(otherness)’을 인정해야 한다고 바튼은 주장한다. 학생들이 역사적 관점을 이해하려면 현재나 과거 사람들의 관점은 시대와 사회를 반영한다는 것을 인식해야 한다. 이런 면에서 역사는 사회과학과 밀접한 연관을 가진다. 역사와 사회과학은 사람들이 세상을 보는 방식이 암묵적 또는 명시적으로 그들의 행동에 어떻게 영향을 미치는지를 밝히는 데 관심을 둔다(Barton: 2017, 449-467). 그러므로 관점과 같은 역사개념을 학교에서 간학문적으로 가르쳐야 한다고 주장하고 있다.

#### ⑥ 해석 (interpretation)

역사 서술은 해석을 포함하고 있다. 모든 역사적 사실에는 해석이 들어가므로 역사가와 분리된 객관적 사실이란 존재하지 않는다. 같은 역사적 사실이라도 역사가가 처한 상황에 따라서 해석은 달라진다. 하지만 초등학생들은 역사적 사실에 해석이 포함되어 있다는 것을 알지 못하고, 하나의 진실로 받아들이는 경우가 있으므로 이를 지도할 필요가 있다. 이때 역사가처럼 직접 과거 사실을 해석하는 경험을 통해 해석적 성격을 이해할 수 있을 것이다.

역사가의 지식은 여러 세대와 수많은 사람들에 의해 축적되어 왔다(Carr, 1961, 김택현 역; 1997, 52). 역사가의 해석들은 비판적으로 평가받을 수 있고 수정될 수 있다. 이런 과정을 거칠 때 다양한 관점과 해석들이 존중받을 수 있으며, 역사해석들은 편견을 피할 수 있다. 따라서 다양한 해석을 제시하고 이를 비판하는 경험도 필요하다. 하지만 초등학생들은 역사 해석에 필요한 맥락적 지식이 부족하다. 학생들의 해석이 시대적 상황과 잘 연결될 수 있도록 다양한 배경지식을 제공해야 할 것이다.

#### ⑦ 역사적 의미 (historical significance)

역사적으로 의미 있는 것은 역사가의 선택에 달려 있다. 이는 어떤 역사적 사실이 더 관련이 있고, 기준을 어떻게 세우느냐에 따라 달라진다. 역사적 의미를 이해한다는 것은 다음을

이해하는 것이다. ㉠ 어떤 것에 중요성을 부여하는 것은 주관적 판단을 포함한다. ㉡ 부수적 원인이 중요한 결과를 가져올 수도 있다. ㉢ 중요성을 부여하는 기준을 정하는 일이 중요하다. ㉣ 중요한 무언가는 다른 것과 관계가 있기 때문이다(Lomas: 1990, 41). 그런데 중요성을 판단하는 기준은 역사가마다 다르다. 로마스는 역사가가 중요성을 평가하는 기준으로, 오늘날과의 관련성, 당시의 중요성, 영향, 도덕적 기준을 뽑았다(Lomas: 1990, 43).

세이셔스는 역사가들이 과거 사실에서 중요하다고 판단하는 방법을 아는 것을 강조하며 ‘역사적 의미’를 주요 역사개념으로 뽑았다. 역사적 의미란 오늘날 지속가능성, 정의, 권력, 복지와 같은 우리의 관심사를 반영한다고 하였다. 역사가는 사료나 증거를 보고 생긴 의문을 바탕으로 이야기를 만든다. 어떤 역사적 사실이 역사가에 의해 선택되면 중요성을 획득하게 된다는 점에서, 역사적 의미는 변화한다. 세이셔스의 견해는 역사가 우리의 관심사에 대해서 무엇을 해야 하는지 명확한 판단을 내리게 하지는 않지만, 의사결정에 큰 맥락을 제공해 줄 수 있음을 시사하였다. 그는 현대의 생활과 문화변화에 따라 역사적 중요성이 변화함을 이해하고 역사가들이 특정 인물이나 사건의 중요성을 어떻게 구성하는지 인식해야 한다고 하였다(Seixas: 2015, 257-258).

#### ⑧ 윤리적 판단 (ethical dimension)

세이셔스는 독일 역사의식의 영향을 받아 역사교육이 과거와 현재, 그리고 미래를 연결하는 역할을 한다고 보았다. 역사가 현재 우리에게 주는 이로움이 여기에 있다고 보았다. 예컨대 과거 인류가 행한 홀로코스트, 대서양 노예무역 등에 대해서 윤리적 판단을 할 필요가 있다는 것이다(Seixas: 2015, 271). 과거에 일어난 일을 윤리적으로 공정하게 판단함으로써 현재 사건에 더 잘 대처하고 과거에 책임을 질 필요가 있다(Seixas & Morton: 2012, 170). 세이셔스와 모튼이 역사개념에 윤리적 차원을 포함한 것은 일반적으로 역사적 관점에는 윤리적 판단이 들어있지 않다고 생각했기 때문이다. 구체적으로 역사가는 윤리적 판단을 하고, 과거 행동에 대한 윤리적 판단은 역사적 맥락을 고려하여 이루어지게 된다. 또한 윤리적 판단을 내릴 때, 과거의 옳고 그름에 대한 현대의 기준을 부과하는 것에 신중해야 한다. 이러한 윤리적 차원에 대한 인식은 학생들이 과거, 현재, 미래 사이에 대한 연관성을 이해하고 사회적 행위에 참여할 수 있는 역사의식을 기를 수 있다고 보았다.

### 3. 핵심개념 기반 초등역사교육의 의의

핵심개념 기반 역사교육은 다섯 가지 측면에서 교육적 효과를 볼 수 있다. 첫째, 핵심개념은 초등학생들로 하여금 역사적 사실의 형성 과정과 역사지식의 성격을 이해할 수 있게 한다. 개념은 역사지식의 구조를 제공한다. 역사가는 역사지식의 전체적 구조를 기반으로 역사적 사실을 밝힌다. 어떤 역사적 사실의 속성은 독립적인 것이 아니라 다른 사실들과의 관계 속에서 만들어진다. 핵심개념과 연계된 역사적 사실이 역사지식의 구조 속에서 어떻게 만들어지고, 그 속성을 다른 사실들과의 맥락적 관계로 이해할 수 있다. 역사적 사실들 간의 전형적인 관계인 인과관계를 예로 들어 보자. 초등학생이 역사적 사실을 역사개념인 ‘인과관계’로 배웠을 때 역사적 사실이 만들어지는 과정을 탐색하게 됨으로써 역사 지식의 성격을 이해하고 역

사공부 방법을 알게 되었음을 보여주는 연구가 있다(나미란: 2016, 121-184). 이 연구에서 초등학생들도 사건의 직접적 계기와 간접적 배경을 이해할 수 있었으며 여러 원인들 가운데에서 중요한 원인을 결정할 수 있다는 것을 확인할 수 있다. 또한 학생들은 역사를 공부하는 방법을 알게 되었다고 밝혔다. 즉 역사에서 사용되는 인과관계의 성격을 인식함으로써 역사 연구 방법을 알게 된 셈이다. 이는 다른 역사학습에도 적용될 수 있는 지식이다. 인과관계뿐 아니라 기타 다른 역사개념들도 초등학생들이 배울 수 있으며 역사학습을 더욱 촉진시킬 수 있다. 그러므로 역사적 사실을 개념적으로 접근한다면 초등학생들이 역사를 체계적으로 파악하고 역사적 사실의 성격을 이해할 수 있을 것이다.

둘째, 핵심개념 기반 역사교육은 학생들의 역사인식 체계를 확장하는 데 도움을 줄 수 있다. 역사지식이 축적되어 있거나 역사의 본질을 이해하고 있으면 다양한 역사적 사실을 재구성하고 이를 다른 역사적 사실을 학습하는데 적용할 수 있다. 그렇지만 그런 역사이해와 학습경험이 풍부하지 않은 초등학생에게는 새로운 역사적 사실을 효율적으로 이해할 수 있게 하려면 역사적 사실을 그 속성에 따라 체계적으로 제공할 필요가 있다. 개념을 기반으로 하는 역사교육과정은 이런 역할을 한다.

셋째, 핵심개념 기반 역사교육은 학생들의 역사에 대한 인식론적 신념을 발달시킨다.<sup>6)</sup> 지식과 앎에 대한 태도를 인식론적 신념이라고 한다. 이는 역사지식이 만들어지는 과정과 지식의 성격을 고려할 때 더욱 중요하다. 역사가들에 의해 합의된 역사해석이 역사적 사실이 된다. 역사해석은 합리적 비판을 받을 수 있으며, 언제든지 보다 타당한 해석으로 바뀔 수 있다. 이런 점을 고려할 때 학생들은 역사지식이 합리적 분석과 합의 과정을 거쳐 구성된다는 사실을 이해해야 한다. 이러한 역사지식의 성격에 관한 부분이 역사에 관한 태도 및 신념이라고 할 수 있다.

현재 초등학교 교과서는 학문적 논쟁으로부터 자유롭고 중립적인 것으로 기술되어 있다. 또 제시된 내용의 진리성에 대해 모든 학자간의 합의가 이루어진 것처럼 서술된다. 수업은 교사의 지식전달에 의존하는 방식으로 진행된다. 이러한 분위기에서 초등학생들의 역사지식의 성격과 앎에 대한 태도가 역사학습을 방해할 수도 있다. 역사를 처음 접하는 초등학생들은 나이

6) 반슬레이드라이트는 학생들이 역사를 이해하는 세 가지 인식론적 신념을 설명하였다. 첫 번째는 '나이브한 현실주의'이다. 이 신념을 가진 학생들은 과거와 역사를 동일시한다. 같은 사건에 대한 다양한 역사 해석은 단지 역사를 이야기하는 방식상의 차이일 뿐이라고 생각한다. 반슬레이드라이트는 이를 '복사기'와 같은 인식이라고 말한다. 이 입장에서 대립되는 역사에 직면하게 되면, 누군가가 실수를 하고 이야기를 잘못하고 있다고 생각한다. 이러한 난국에 직면하면 일부는 '나이브한 상대주의' 입장으로 이동하기 시작한다. 두 번째는 전달자라는 별명을 가진 '나이브한 상대주의'이다. 역사는 사람들이 말하는 방식대로 자신의 의견을 전달한 결과라는 것이다. 비록 일부 사람들은 사실을 제대로 알지 못하고 편향되어 있거나 '실제로 일어난 일'을 기록하지 않았기 때문에 잘못된 의견을 가질 수도 있다. 그러나 개인의 의견을 유지하는 것은 인간의 권리이므로 모두 용인해야 한다고 생각한다. 나이브한 상대주의자는 증거의 개념을 명확히 가지고 있지 않으며, 판단 기준이 부족하여 역사를 더 잘 식별할 수 있는 전략이나 도구를 거의 가지고 있지 못하다. 세 번째 '비판적 실용주의' 입장에서는 사람들이 가진 다양한 관점 때문에 결과가 달라질 수 있으며, 그러한 결과는 역사의 성격에 달려있다는 믿음을 가지고 있다. 결국, 비판주의자들은 역사적 설명이 다양할 것이라고 인정하지만 역사 설명이 합리적이라고 판단하면 이를 좋은 설명이라고 평가한다. 역사 설명의 평가기준으로 증거 사용, 맥락에서의 분석/ 해석과 같은 개념을 도구로 사용해서 역사 해석 중 어떤 점이 부족하지 결정한다. 즉 역사해석을 평가하는 역할을 하는 것이 바로 개념이다. 자세한 내용은 다음의 논문을 참조(VanSledright, B. A.(2010), *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*, NY: Routledge)

브한 현실주의 또는 나이브한 상대주의 입장을 가진 경우가 많다. 역사를 과거에 있었던 일을 배우는 것이라고 생각하고, 교과서에 나오는 역사지식에 대해 의심을 하지 않는다. 하지만 증거와 해석이라는 역사개념을 통해서도 역사지식에 비판적으로 접근할 수 있다. 역사가가 사료에서 비판적으로 증거를 모은다는 것을 이해하게 되면, 학생들 자신들도 역사가처럼 비판적으로 사료를 읽어야 함을 인식하게 된다. 이렇게 핵심개념에 따라 학습하게 되면 초등학교이래도 역사지식이 절대적이 아니라 구성적이며, 고정적이 아니라 수정되는 것임을 알 수 있다. 그리고 학습자 자신이 인식의 주체가 되는 경험을 한다. 따라서 역사에 대한 인식론적 신념을 고려하여 학생들에게 적합한 학습 경험의 종류를 결정해야 한다. 이때 개념 기반 역사교육과정이 학생들이 가진 기존의 역사에 대한 신념을 발달하도록 도울 수 있다.

게다가 핵심개념 기반 역사교육내용은 초등학교들에게 역사지식을 비판적으로 이해할 수 있는 도구를 제공한다. 역사지식의 비판적 이해를 위해서는 해석과 증거의 개념이 필요하다. 초등학교들은 사전에 알던 지식과 학교 지식은 일치할 수도 있지만 그렇지 않을 가능성도 있다. 이를 해결하기 위해서 다원적 관점을 가지거나 특정 해석을 비판하는 수업을 구성할 수 있지만 보다 중요한 것은 학생들이 스스로 판단할 수 있게 하는 것이다. 만일 학생들이 해석과 증거의 역사의 핵심개념을 이해하고 있다면 서로 다른 역사 의견의 타당성을 판단할 수 있다. 개념을 도구처럼 사용하여 비판적으로 역사지식을 바라볼 수 있는 것이다. 역사개념을 도구로 활용하여 불확실한 지식을 평가하는 경험을 할 수 있는 것이다.

넷째, 핵심개념 기반 역사교육내용 초등학교들이 역사탐구를 이해하도록 하여 활동 중심의 방법적 지식학습이 잘 일어나도록 돕는다. 개념 형성 과정은 탐구를 통한 학습과 밀접한 관련이 있다. 역사수업이 시간, 공간 그리고 특정 사건의 역사적 맥락에서 과거에 관한 정보를 배치시켜 의미를 부여하는 맥락화라고 생각하고 맥락화를 위해 ‘역사알기’와 ‘역사하기’를 통합한 것이다. 이때 통합의 중심이 되는 것이 학생들의 인식론적 신념이었다.

마지막으로 역사개념 기반 교육과정은 역사교육 내용의 계열화 문제를 해결할 방안이 된다. 개념은 학문의 구조에서 나온 것으로 역사학습을 계속해서 진행하더라도 반복적으로 다루어야 할 내용이다. 교육과정 원리를 적용한다면 초등학교에서 기초 개념을 다루고, 중학교에서 심화, 연계 개념을 학습한다는 것이 아니라 같은 핵심개념을 가지고 학습내용을 구성할 때 심화할 수 있을 것이다. 교과 내 혹은 교과 간의 지식을 조직하고 문제를 해결하는 데 사용되는 개념에 초점을 두으로써 초등학교에서 다루는 핵심적인 역사적 사실을 선정할 수 있을 것이다.

### Ⅲ. 역사학습 내용 선정

#### 1. 핵심개념의 선정

핵심개념을 기반으로 하는 교육과정은 역사교수요목을 체계화하고 역사적 사실과 역사연구의 성격을 반영한 교육내용을 구성할 수 있게 한다. 역사개념을 토대로 한 학습을 통해 학생들은 역사학의 경험을 할 수 있다. 그렇지만 여전히 어떤 핵심개념을 토대로 역사교육내용을 구성

할 것인지, 핵심개념과 실제적 개념 간의 관계를 어떻게 체계화할 것인지는 과제로 남아 있다.

먼저 역사교육과정을 조직하는데 어떤 핵심개념을 토대로 할 것인지 생각해보자. 전면적인 것은 아니지만 핵심개념을 기반으로 역사교육을 체계화하려는 시도는 종종 있었다. 영국의 국가교육과정(national curriculum)과 미국 캘리포니아주의 역사-사회과학 프레임워크(history-social science framework)이 그런 사례이다. 이들이 교과내용 조직의 기준으로 특히 주목한 것은 핵심개념이다. 교육과정과 이에 의거해서 간행된 교과서에 핵심개념이 반영되어 있다. 영국<sup>7)</sup>과 미국<sup>8)</sup> 두 나라에서 중점적으로 다루는 개념은 ‘인과관계’, ‘변화와 지속성’, ‘증거’, ‘감정이입’이다. 이 네 개념은 역사교육 연구자들도 공통적으로 강조하고 있는 역사개념이라고 할 수 있다. 그러므로 핵심개념 기반 역사교육에서도 이 네 가지 개념은 중요한 내용 요소가 될 수 있다. 이 네 가지 핵심개념 외에 ‘유사점과 차이점’은 영국 교육과정과 교과서에 두드러지는 개념이었다. 유사점과 차이점은 역사교육 초기 입문자들이 시간개념을 익히도록 돕는 기초개념이다. 우리나라 사회과 수업에서도 유사점과 차이점을 활용한 수업 방식은 흔하게 사용된다. 예컨대 사회과 개념학습에서 사례들의 공통점과 차이점을 찾아서 개념의 속성을 이해하도록 한다. 미국 5학년 교과서에서도 식민지의 역사를 설명할 때, 식민지가 되는 상황을 유사점과 차이점(다양성)으로 설명하고 있다. 유사점과 차이점은 두 나라 교육과정 사례에서처럼 비교를 통해 역사적 사실을 쉽게 인식할 수 있다는 점에서 역사교육내용을 조직하는데 기본적인 역사개념으로 활용할 수 있다. 유사점과 차이점의 주요 아이디어는 비교를 통해 역사적 사건이나 제도를 이해하고, 그것이 역사가의 관점이 들어간다는 것을 아는 것이다.

‘변화와 지속성’은 특히 미국 교육과정과 교과서에 강조하는 개념으로 교과서의 거의 모든 역사단원이 변화와 관련된 빅아이디어로 되어 있다. 1학년에서는 학생 생활주변의 경험으로부터 추상적인 변화 개념을 인식하도록 하고 있다. 학생들이 다니는 학교와 옛날의 학교를 비교하면서 달라진 점을 찾도록 하고 있다(Berson et al.: 2007, 170-171). 옛날과 오늘날의 고장, 교통수단의 변화를 통해 기초적 수준에서 변화의 양상을 이해할 수 있을 것이다. 2학년에서는 과거 사람들의 삶의 방식이 유사하지만, 달라진 점이 있으며, 변화의 속성에는 연속성이 포함된다는 것을 알려준다. 뿐만 아니라 2학년에서 다양한 기술의 변화를 보여줌으로써 변화의 속도가 다를 수 있다는 점도 보여준다. 미국 교과서의 빅아이디어는 변화하는 것과 지속되는 것을 대비하면서 역사이해를 하도록 하고 있다. 개념 기반 역사교육과정에서도 역사적 사실이 과거로부터 이어지며 오랜 시간에 거쳐 일어나는 변화도 있다는 것을 주요 아이디어로 내용을 조직할 수 있다.

‘인과관계’는 영국 사례에서 정권의 변화, 전쟁을 설명할 때 주로 사용되었다. 복합적인 요인들이 상호작용하는 국제질서나 전쟁, 정치적 변화를 다원인으로 설명할 수 있었다. 또한 미국의 사례에서는 ‘역사기능’ 코너를 통해 학생들에게 다원인적 성격, 개연적 설명이라는 성격을 직접적으로 제시하고 자료를 주고 인과적 서술을 스스로 만들게 하고 있었다. 3학년에

7) Department for Education(2013), National curriculum in England: history programmes of study

8) Swan, K., Barton, K. C., Buckles, S., Burke, F., Charkins, J., Grant, S. G., ... & Wiesner-Hanks, M.(2013), The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History; California Department of Education(2017), History-Social Science Framework.

서는 ‘왜 미국으로 이민을 왔을까?’ (Berson et al.: 2012a, 325), ‘이민이 샴블리 도시에 미친 영향은?’ (Berson et al.: 2012a, 337), ‘프랑스가 미국에게 자유의 여신상을 선물한 까닭은?’ (Berson et al.: 2012a, 339) 과 같은 교과서 본문 주제와 관련한 원인과 결과를 찾도록 하고 있었다. 4학년에서는 본문에서 원인을 찾는 방법을 안내하고 있었다. 구체적으로 원인은 왜냐하면(because), 때문에(since), 그래서(so)와 같은 단어들과 함께 등장한다고 하며 이를 찾도록 한 것이다(Berson et al.: 2012b, 102). 미국 교과서에서는 사건의 인과관계를 찾아서 해석을 만드는 것을 중요한 학습내용으로 보고 있다. 개념 기반 교육과정에서도 원인과 결과가 어떤 성질을 가지고 있는지를 아이디어로 해서 직접 제시하는 것이 필요하다. 인과관계의 주요 아이디어로는 다원인, 잠원인과 상대적 원인, 개연적 설명을 들 수 있다.

영국 교육과정과 교과서는 ‘증거’를 역사가의 탐구과정으로 보고 역사가 또는 고고학자들이 어떤 방식으로 증거를 모으고 활용하는지 중점적으로 제시하고 있었다. 미국 교육과정과 교과서는 1차와 2차 사료를 중시하여 사료를 사용하여 역사해석을 하도록 하고 있다. 2학년에서부터 유물 사진, 1차 사료 및 2차 사료를 사용하도록 구체적으로 제시하고 있으며 3학년에서도 어떻게 변화하였는지를 구체적인 지도와 사진, 구술사, 편지, 신문, 기타 1차 사료에서 추적하도록 하고 있다. 이러한 점을 고려하여 ‘증거’의 주요 아이디어는 사료의 성격을 이해하는 것과 사료에서 증거를 분석하는 것을 내용으로 정리할 수 있다.

‘감정이입’은 교과서에서 인간 행위의 의도 또는 동기를 설명하면서 제시하고 있었다. 과거 사람들이 그 시대의 지배적인 가치관의 영향을 받아서 어떤 신념을 가지는지 표현되었다. 특히 미국 교과서에서는 역사 속 인물이 상황적 맥락에서 어떤 판단과 행동을 했는지를 분석하게 하였다. 콜럼버스 항해에 대한 사람들의 평가를 제시하기도 하고, 관점을 결정하는 방법을 기능학습으로 소개하기도 하였다. 미국 교과서에서는 ‘관점’은 감정이입에 해당한다. 관점 개념은 간학문적 개념으로 제시되어 미국 사회에 존재하는 다양한 사람들의 관점을 보여주고 또한 그 관점을 내리는 절차를 안내함으로써 의사결정능력을 길러주고자 한 것으로 볼 수 있다. 또한 6학년 교과서에서는 현재주의적 관점을 경계하면서 오늘날의 행동방식에 따라 과거 사람들의 행동을 판단하지 말아야 할 것을 주의하도록 하고 있다. 역사적 감정이입이란 사람들이 살았던 시간의 관점에서 과거 사람들의 이해하는 능력이라고 설명한다(Berson et al.: 2012c, 3). 과거 인물의 관점을 연구하는 것은 역사를 이해하는 것이 될 수 있다는 점에서 교육과정의 핵심개념으로 정할 수 있다.

‘해석’ 개념은 시대의 주요 사건의 역사적 맥락을 이해하는 것과 관련된 역사적 해석 개념은 역사 내러티브 속에 포함되었다. 다만 영국 교과서의 경우에는 앵글로 색슨의 역사에 관한 서로 다른 평가를 내린 두 역사가의 해석을 대조하면서 역사가들의 해석이 잠정적이며 논쟁적 성격을 가지고 있음을 보여준다. 같은 역사적 사실에 대해 서로 다른 입장을 가진 사람들의 의해 해석이 달라지며, 후대의 평가까지도 제시한다. 이러한 해석의 속성을 주요 아이디어로 제시할 수 있을 것이다.

‘역사적 의미’와 ‘윤리적 판단’도 초등 역사교육내용에 필요하다. 영국은 국가교육과정에서 핵심개념으로 역사적 의미(historical significance)<sup>9)</sup>를 도입하였다. 교육과정에서 역사적 의미

9) historical significance는 역사적 중요성, 역사적 의의, 역사적 의미로 번역된다. 본고에서는 학생들도 역사가처럼 역사적

를 강조하는 것은 학생들도 역사가처럼 역사에서 중요한 의미를 찾을 수 있다고 보는 것이다. 이러한 입장은 학생들이 흥미나 관심을 보이는 경험 세계를 학습대상으로 하는 학습자중심 교육의 흐름과도 일치한다. 학생이 역사적 사실을 판단하는 주체가 되어 의미를 부여할 수 있다. 학생들은 역사적 사실의 중요성을 판단하는 과정에서 역사적 사실이 학생들 자신의 삶과 관련이 있다는 것을 이해하게 된다. ‘윤리적 판단’은 두 나라의 교육과정에 반영되지는 않았지만 역사내용의 교수학습적 중요성을 생각할 때 필요한 내용이다. 이 두 가지 개념의 형성에는 역사해석이 중요한 역할을 한다. 학생들 스스로 역사적 사건에 의미를 부여하거나 과거의 역사적 사실을 현재의 관점에서 윤리적 판단을 내리는 것은 역사학습의 주된 활동이다. 역사적 사실을 오늘날의 교훈적 의미를 찾는 것도 이 두 가지 개념과 관련이 있다. 이러한 점을 고려하여 ‘역사적 의미’와 ‘윤리적 판단’도 개념 기반 교육과정에 반영할 핵심개념으로 선정하고자 한다.

이상과 같은 논의를 종합하면 개념 기반 교육과정을 위한 역사교육 내용조직의 기반이 되는 핵심개념과 그 아이디어는 표 2와 같이 정리할 수 있다.

표 2. 핵심개념의 주요 아이디어

핵심개념	주요 아이디어
유사점과 차이점	역사적 사실은 일회적이며 똑같은 일이 반복되지 않는다.
	제도나 사건들은 시대마다 유사점과 차이점이 존재한다.
변화와 지속성	유사점과 차이점을 분석하는 데는 역사가의 관점이 들어간다.
	역사적 사실은 과거에서 이어진 것이며, 미래로 이어진다.
인과관계	역사 변화가 미치는 영향은 사회구성원에 따라 다를 수 있다.
	변화에는 급진적 변화와 겉으로는 잘 드러나지 않는 지속적인 변화를 포함한다.
증거	역사적 사실의 원인은 여러 가지이다.
	역사적 사실의 원인 가운데에는 참원인과 상대적으로 덜 중요한 원인이 있다.
감정이입	역사적 인과관계는 필연적이 아니라 개연적이다.
	사료는 역사적 사실을 완벽하게 전달해주지 않는다.
해석	문자 사료와 유적·유물은 역사적 사실을 밝히는데 상호보완적이다.
	증거를 분석하고 해석할 때는 역사적 맥락을 고려해야 한다.
역사적 의미	역사적 사실은 동기와 목적을 가진 인간행위이다.
	과거 사람들의 관점은 시대와 사회를 반영한다.
윤리적 판단	역사 행위는 상황의 판단과 목적에 따라 달라질 수 있다.
	역사적 사실에는 해석이 들어가 있다.
윤리적 판단	역사가들의 해석은 잠정적인 것으로 수정될 수 있다.
	역사지식은 해석으로 인해 논쟁적 성격을 가지고 있다.
윤리적 판단	텍스트가 제시하는 역사적 사실의 중요성에 대한 판단은 독자에 따라 다르다.
	의미 있는 역사적 사실을 판단하는 기준은 사람에 따라 차이가 있다.
윤리적 판단	역사적 사실의 의미는 시대나 사회에 따라 달라진다.
	역사 서술에는 역사가의 평가가 들어가는 경우가 많다.
윤리적 판단	역사적 행위에 대한 평가에는 윤리적 판단이 작용한다.
	역사로부터 교훈을 얻을 수 있다.

학생들이 핵심개념의 속성 자체를 직접 학습하지 않더라도 구체적인 역사적 사실을 통해 이를 이해할 수 있다. 중요한 역사적 사실의 원인과 결과를 학습하면서 역사적 인과관계가 다

사실에 의미부여를 할 수 있으며 각자가 부여하는 의미가 다를 수 있다는 점을 강조하여 역사적 의미로 번역하였다.

원인이라는 속성을 가지고 있음을 이해한다든지, 사료탐구의 과정에서 1차 사료와 2차 사료의 속성을 파악할 수 있다. 따라서 개념 기반 초등 역사교육과정도 실제적 개념이나 구체적 사례를 통해 핵심개념의 속성을 학습하도록 구성하는 것이 바람직하다. 이런 점을 감안할 때 핵심개념을 조직 원리로 역사교육과정을 구성하는 데는 다음 세 가지 점을 고려해야 한다.

첫째, 개념 기반 교육과정의 내용 구성을 위해서는 구체적인 핵심개념을 명시하고 학생들에게 의미 있는 역사적 사실을 통해 제시되어야 한다. 어떤 개념적 도구가 사용되는지를 명시하고 이와 연계된 실제적 개념을 적용하는 것이 바람직하다.

둘째, 역사의 학문 구조와 관련된 핵심개념은 역사탐구의 경험을 통해 이해하도록 한다. 역사탐구 방법을 소개하고 학생들에게 직접 역사적 설명을 함으로써, 역사적 증거가 어떤 성격을 가지고 있는지 이해할 수 있다. 영국과 미국의 교과서는 고고학자나 역사학자를 전면에 제시하고 이들이 어떻게 증거를 비판적으로 읽어내면서 역사적 사실을 만들어내는지를 보여주었다. 이들 나라의 교육과정과 교과서처럼 실제적 지식과 핵심개념이 연결되어 최종적으로 역사탐구를 유도할 필요가 있다.

셋째, 역사의 핵심개념을 이해하려면 두 가지 이상의 개념을 상호 연관지을 수 있는 역사적 사실을 통해 제시하는 것이 효과적이다. 영국교과서에서는 한 주제에 3가지 이상의 핵심개념을 함께 배우게 하고 있었다. 유사점과 차이점 개념은 변화 개념과 함께 제시된다. 증거 개념은 설명 또는 해석 개념과 함께 사용될 수 있다. 단 한 번의 학습으로 끝나는 개념 학습이 아니라 반복적으로 사용하여 역사적 사실을 접할 때 역사적 지식의 성격을 고려할 수 있도록 해야 할 것이다.

## 2. 핵심개념과 연계한 실제적 개념

핵심개념을 조직개념으로 교수요목을 구성한다고 하더라도 교수요목은 실제적 개념의 범주화에 의해 제시된다.<sup>10)</sup> 교수요목 상의 실제적 개념들은 모두 핵심개념의 속성을 가지고 있다. 그리고 하나의 실제적 개념으로 여러 개의 핵심개념을 동시에 가르칠 수 있다. 『조선왕조실록』을 가지고 증거와 해석 개념을 모두 학습하는 것이 가능하다. 하지만 초등학생들의 발달과 교실 상황을 고려할 때 가르치기에 보다 효과적인 핵심개념이 있을 것이다. 이에 다른 나라의 역사교육과정과 교과서에서 핵심개념과 실제적 개념이 적용된 사례를 참고로 하여 핵심개념을 가르치기에 적절한 경우를 탐색하였다. 예컨대 ‘신분제’와 ‘불교문화’는 학교에서 다루는 주요한 실제적 개념이면서 ‘유사점과 차이점’ 또는 ‘변화와 지속성’과 같은 핵심개념을 함께 가르칠 수 있는 내용이다. 이러한 사례들을 정리한 다음 초등교육에 활용하기에 적합한 내용을 다음과 같이 연결하였다.

### ① <핵심개념> 유사점과 차이점 - <실제적 개념> 신분제, 초등교육, 도자기

제도는 시대에 따라 변하기 때문에 같은 종류의 제도라고 하더라도 구체적인 내용이나 사회나 사람들에 미치는 영향을 시대에 따라 다르다. 신분제도는 시대마다 그 성격이 조금씩 변화하였으므로 변화와 지속성을 가르칠 수 있다. 이러한 시간개념의 기초가 되는 개념이 바로 유사점

10) 본고는 초등 역사교육내용을 위한 핵심개념의 선정과 조직에 관한 내용에 한정하므로 실제적 개념의 선정에 관한 내용을 다루지 않는다.

과 차이점이다. 서로 다른 시대의 제도의 유사한 점과 다른 점을 비교하면서 달라지는 것과 연속되는 것이 있다는 것을 쉽게 이해할 수 있다. 따라서 초등학생들은 제도와 이에 따른 일상생활을 직접비교하며 학습하기 용이하다. 예컨대 신라 진골귀족과 고려 문벌귀족이라는 주제로 유사점과 차이점을 가르칠 수 있을 것이다. 진골귀족과 문벌귀족은 신라와 고려의 특권층으로써 평민들에 비해서 큰 집에 살고 좋은 옷을 입는다는 유사점을 가지고 있다. 이들은 사회 지배층으로 권력과 경제적 기반을 확고히 하였다. 하지만 신라의 진골귀족은 혈통을 기반으로 한다는 점에서 관리선발제도를 통해 관직에 오르는 고려의 문벌귀족과 차이점이 있다. 이러한 특징을 주요 아이디어로 하여 신라 진골귀족과 고려 문벌귀족을 가르칠 수 있다. 또한 고려와 조선의 사회지배층도 유사해 보이지만 사상이나 학문적 배경, 권력 유지 방식에서 차이가 있다.

또한 신분제도를 유사점과 차이점으로 접근하면 조선과 현대의 직업과 비교할 수 있다. 조선시대 양인 신분은 원래 직업에 따른 것이었다. 양인 중 문무관리가 양반, 전문직에 종사하는 사람들이 중인, 농민이나 수공업자, 상인과 같은 일상적인 업무를 하는 사람이 평민이었다. 따라서 이들 신분은 오늘날의 직업과 비교하여 유사점과 차이점을 찾게 할 수 있다. 이 외에도 오늘날의 전문직인 의사, 법관, 외교관을 조선시대 중인 신분인 의관, 율관, 역관과 비교하여 가르칠 수 있다. 조선시대 중인이 하는 일에 종사하는 오늘날의 사람들은 전문직으로 대체로 높은 사회경제적 지위를 유지한다. 그렇지만 조선시대 중인은 양반에 비해 낮은 신분으로, 관직의 진출이나 승진 등 정치적 지위에서 차별을 받았다. 그렇지만 이들의 사회적 역할은 제도적 지위에 비해 당시 사회에서도 매우 중요했다. 사회적 역할로 보면 오늘날과 유사점을 가지고 있다.

게다가 초등학생들은 자신들의 경험한 일상생활을 토대로 지식을 확장하기에 적합하므로 어린이들의 학교생활은 과거의 모습을 이해할 수 있는 좋은 실제적 개념이 된다. 자신들의 경험에 비추어 조선시대 어린이들이 서당이라는 초등교육기관에서 교육을 받았다는 유사점을 찾을 수 있다. 그러나 두 교육기관은 기초교육을 하는 곳으로 어린이를 사회화한다는 점은 동일하지만 서당의 교육과정이나 학습 방법은 오늘날의 초등학교와는 다르다. 초등학교는 일제교육이지만 서당에서는 같은 공간에서 공부하더라도 그 내용은 학생에 따라 다른 개별교육으로 진행된다. 형식적인 교육과정은 동일하지만, 실제 교육과정은 다르다고 할 수 있다. 이러한 초등학교와 서당의 특징을 주요 아이디어로 할 수 있다.

문화유산과 관련된 학습요소는 유사점과 차이점을 통해 학습할 수 있다. 다른 문화와의 비교를 통해 문화의 특성을 이해할 수 있기 때문이다. 이에 도자기라는 실제적 개념은 유사점과 차이점과 연계하여 가르칠 수 있다. 신라 때부터 중국의 도자기 제조 기술이 도입되었고, 고려의 도공이 이를 더욱 발전시켜 상감청자를 만든 것을 주제로 할 수 있다. 또한 고려시대와 조선시대의 도자기는 한국인의 정서가 들어간 예술품이라는 공통점을 가지고 있지만, 향유 계층이 달라짐으로써 형태와 무늬 등이 달라졌다. 이러한 내용을 주요 아이디어로 가르칠 수 있을 것이다.

② <핵심개념> 변화와 지속성 - <실재적 개념> 불교문화, 유교문화, 주거생활, 농사활동, 도구

초등학생들은 어떤 사건으로 일어나는 연쇄적인 변화 혹은 점진적인 변화를 이해하기 어렵다. 모든 변화에는 지속되는 면이 있지만 특히 사람들의 생활방식이나 사고방식에서 점진적인 변화를 쉽게 찾아볼 수 있다. 기술이 발달하더라도 생활방식의 본질적인 측면들은 유지되기 때문이다. 생산활동의 변화도 점진적으로 진행하였다. 신석기 시대에 농사가 시작되었지만 주된 생산활동이 되기까지는 오랜 시간이 걸렸다. 채집이나 수렵, 어로 활동은 상당 기간 지속되었으며, 이런 생산활동이 농업으로 대체되는 변화는 점진적으로 일어났다. 신석기시대부터 시작되어 오늘까지 이어지고 있는 농사활동은 오랜 시간동안 점진적으로 변화한 모습을 비교해 볼 수 있어서 지속성을 가르치기에 적합한 실재적 개념이다. 또한 농사기술의 발달은 변화의 모습을 보여준다. 수리시설의 발달이나 쟁기의 사용과 같은 기술의 발달은 농업생산량을 크게 향상시켰고, 조선 후기 모내기 확대는 사회구조의 변화를 촉진시켰다. 따라서 변화와 지속성을 보여주는 주요 아이디어로는 “농업은 아주 오랜 옛날부터 시작되어 오늘날까지 이어져 왔으며, 인류의 생활방식을 근본적으로 변화시켜왔다.” 로 제시할 수 있다.

또한 초등학생들이 관심을 보인 시대별 생활모습의 변화는 오랜 시간을 지나면서 생활에 보다 편리하게 변화한 측면들이 있다. 또는 다른 사회적 변화에 따라 생활모습이 달라지기도 한다. 이러한 점에서 실재적 개념인 주거생활은 변화와 지속성이 함께 나타나므로 이를 가르치기 위한 주제로 적합하다. 예를 들어 구석기시대의 동굴과 신석기 시대의 움집, 삼국시대의 초가집과 기와집은 기술의 발달과 사람들의 생활양식의 변화로 인해 달라졌다. 하지만 외부의 위협으로부터 안전하게 생활하고자 하는 사람들의 주거에 대한 기본적인 생각은 지속되었다. 우리 민족의 대표적 난방 방식인 온돌도 변화와 지속성으로 가르칠 수 있다. 온돌은 원래 고구려 서민 가옥에서 시작된 것이었다. 추운 북부지방에서 주로 활용되다가 조선 후기부터는 전 계층에 퍼지게 되었고, 오늘날에는 아파트에도 온돌방식을 적용한 바닥 난방을 하고 있다. 학생들에게도 친숙한 난방 방식인 온돌방식이 지속되어 왔지만 형태는 변화하였음을 가르칠 수 있을 것이다.

이 외에도 지속적으로 일어나는 변화를 볼 수 있는 실재적 개념으로 민간신앙, 불교문화, 유교문화와 같은 사상을 들 수 있다. 지배층 일부 사람들에서부터 시작된 불교문화나 유교적 관습이 평범한 사람들에게까지 어떻게 퍼져갔는지 그리고 일상생활에 어떤 영향을 미쳤는지를 살펴봄으로써 문화의 확산을 통한 변화와 지속성을 가르칠 수 있을 것이다. 불교문화를 주제로 한다면, “삼국시대 도입된 불교는 통일신라, 고려, 조선시대에도 사회에 보급되어 사람들의 생활에 큰 영향을 주었다.” 는 것은 지속성을, “삼국시대 불교는 왕실 사상, 고려시대 불교는 사회의 지배 사상, 조선의 불교는 개인 신앙으로 자리잡았다.” 는 변화를 보여준다.

삼국시대 이래 학문과 교육의 주된 대상이었으며, 통일신라부터는 중요한 정치이념이었던 유교문화도 변화와 지속성을 보여주는 좋은 주제이다. 조선시대 후기에는 유교가 완전히 퍼져서 노비가 주인에게 복종하고 상민이 양반을 존경하며, 농민이 지주에게 순종하는 것 역시 오류를 실천하는 것으로 여기도록 만들었다. 이러한 내용을 “조선 시대 삼강오륜은 기본 윤리가 되어 현대에까지 영향을 끼쳤다.” 라는 주요 아이디어로 변화와 지속성을 가르칠 수 있다.

게다가 도구의 변화과정도 변화와 지속성을 가르칠 수 있다. 특히 선사시대의 도구는 생산

활동이 필수적인 물건으로 사람들의 필요에 의해 그 재료와 특성이 변화하였다. 더 날카롭고 단단한 도구를 만들려는 노력으로 펜석기에서 간석기로, 청동기에서 철기로 변화하였다. 청동기 시대에 청동을 만들기는 어려웠기 때문에 일부 사람들만 청동 장식품을 사용했고 석기를 이용한 도구들은 지속적으로 사용되었다. 그러다가 철기 시대에 사람들은 철로 더 좋은 도구와 무기를 만들게 되자 석기를 이용한 도구들이 철로 대체되었다. 이러한 사례를 주요 아이디어로 도구를 지도할 수 있다.

③ <핵심개념> 인과관계 - <실재적 개념> 왕권강화, 대외전쟁, 국제관계, 분단과 통일, 농민봉기  
 역사적 사건은 하나의 원인이 아니라 여러 원인이 복합적으로 작용하여 일어나는 경우가 대부분이며, 원인과 결과에 대한 설명은 개연적이다. 그러나 초등학생들은 역사적 사건을 한 가지 원인에 의한 것으로 여기거나 단선적으로 이어지는 사실로 이해하는 경우가 많다. 그런 연유로 영국이나 미국에서는 인과관계를 중요한 역사적 사건을 중심으로 가르쳤다. 한국사 내용 가운데에서도 전쟁과 같은 사건은 다양한 원인들이 복합적으로 상호작용하여 벌어지기 때문에 인과관계를 가르치기에 적합하다. 이와 관련된 실재적 개념으로는 대외전쟁, 국제관계, 분단과 통일, 농민봉기, 서민문화를 들 수 있다.

우선 한국사의 주요 전쟁들은 인과관계로 가르치기 적합하다. 국내외의 여러 가지 요인들이 상호작용하여 그 결과로써 전쟁이 일어나며 전쟁의 영향으로 수많은 다양한 집단의 사람들의 삶이 변화하기 때문이다. 예를 들어 26년 동안 이어진 고려와 거란의 전쟁은 한 가지 원인에 의해 일어난 사건이 아닌 다원인에 일어난 사건으로 이를 인과관계의 성격을 고려하여 가르친다면 거란의 침입 의도를 파악하고 전쟁 과정 중의 여러 인물의 행위도 이해할 수 있을 것이다. 서희의 외교적 노력을 단순히 ‘고려가 고구려의 계승한 나라임을 내세워 외교적 승리를 거두어 거란 군대가 물러난 것’이라고 이해하는 것<sup>11)</sup>이 아니라 11세기 동아시아 국제 질서에서 거란과 송, 고려의 상황을 인식하고 거란이 송과의 전쟁을 앞두고 고려를 침입한 목적을 파악할 수 있을 것이다. 고려의 입장뿐만 아니라 거란의 입장에서 전쟁을 학습할 때 역사적 사건의 인과관계를 다차원적으로 볼 수 있으며 이어서 계속되는 거란의 침입을 이해할 수 있다.

또한 전쟁 초기 개경을 떠나 피난을 갈 정도로 위급한 상황에 처하기도 했던 현종이 이후에 전쟁을 준비하고, 전쟁 이후에 거란에 사대를 결정한 일은 인과관계 속성 중 하나인 개연적 설명을 이해하기에 적절하다. 현종의 동기나 의도가 자료에 명시되어 있지는 않지만 “현종은 평화를 위해서 거란에 사대함으로써 서로 교류하게 되었을 것이다.”라고 그럴듯하게 설명을 할 수 있기 때문이다. 이러한 방식으로 한국사의 주요 전쟁을 가르치면서 인과관계의 속성을 이해시킬 수 있을 것이다.

대외관계 역시 한 나라와 다른 나라와의 관계뿐 아니라 주변 다른 나라와의 관계로 영향을 미

11) 국정교과서 삽화 속 서희의 말 “우리나라는 고구려의 옛 땅에 있기에 나라 이름을 고려라 했다. 만일 국경 문제를 논한다면, 거란 땅의 일부도 우리 땅에 있는데, 어찌 우리가 침범해왔다고 말하는가? 압록강 안팎 또한 우리 땅인데, 지금 여진이 그 땅을 훔쳐 살면서 길을 막고 있으니, 거란으로 가는 것은 바다를 건너는 것보다 더 어렵다. 만약 여진을 쫓아내고 우리의 옛 영토를 돌려줘 성을 쌓고 도로를 통하게 해 준다면, 어찌 교류를 잘하지 않겠는가?”, 교육부, 『사회과교과서 5-2』, (주)지학사, 2019, p.32.

치기 때문에 인과관계를 가르치기에 좋은 사례가 된다. 강화도 조약의 직접적인 계기는 운요호 사건이지만 제국주의 시대의 서구 열강들의 식민지와 고종의 친정이라는 국내 정치 상황도 영향을 미쳤다. 앞서 실시된 조사에서 초등학생들은 왜 불평등한 조약을 왜 맺었는지를 이해할 수 없다고 답하였는데 이러한 다양한 원인들을 인과관계 속성과 함께 가르쳐야 사건의 맥락을 이해할 수 있을 것이다.

이 외에도 초등교사와 초등학생 모두 관심을 가지고 의미 있다고 생각하는 ‘분단과 통일’이라는 실재적 개념도 역시 일련의 과정을 인과관계로 파악함으로써 학습할 수 있다. 신라의 삼국통일과 고려의 통일, 현대의 38도선 분할과 같은 주제를 다룸으로써 분단과 통일의 요인을 분석하고 총체적으로 사고할 수 있을 것이다. 게다가 분단의 영향(결과)에 대해 생각해 봄으로써 오늘날 우리에게 어떤 영향을 미치는지도 학습할 수 있다.

여러 가지 요인이 복합적으로 상호작용하여 일어난 농민봉기와 같은 사건들도 인과관계를 가르치기에 적합하다. 현행 초등교과서에서는 농민봉기의 원인을 단선적 설명한다. 농민수탈과 같은 사회경제적 배경을 제시하고 흥경래와 같은 인물에 의해 일어난 것으로 설명한다. 하지만 조선후기 농민봉기가 전국화하고 다양한 방식으로 전개된 것은 민중의식의 성장도 큰 영향을 미쳤다. 이러한 요인들이 상호작용한 결과로 설명할 수 있는 것이 바로 핵심개념 ‘인과관계’이다.

#### ④ <핵심개념> 증거 - <실재적 개념> 1차 사료와 2차 사료, 유적과 유물, 사료의 신뢰성, 의도적 사료와 일상 사료

증거로 사용되는 사료는 1차 사료와 2차 사료로 구분된다. 1차 사료는 당시에 만들어졌고, 2차 사료는 1차 사료를 기반으로 제작된 것이다. 따라서 1차 사료와 2차 사료는 ‘증거’라는 핵심개념을 가르칠 수 있는 실재적 개념으로 볼 수 있다. 1차 사료 가운데 초등 역사학습 내용에 포함할 만한 것은 『삼국사기』와 『삼국유사』, 『조선왕조실록』이 있다. 2차 사료로는 『조선상고사』와 『동사강목』을 들 수 있다. 특히 『조선왕조실록』은 초등학생들에게 과거의 기록이 어떤 과정을 거쳐 남아있게 되었는지를 보여주는 사례이다. 사관이 역사를 기록하는 과정에 해석이 들어가며 실록의 어떠한 성격 때문에 신뢰성을 가지게 되었는지를 통해 사료의 성격을 이해할 수 있다.

그 밖에도 증거를 가르칠 수 있는 실재적 개념으로는 유적과 유물도 있다. 초등학생들은 역사적 사실이 어떤 과정을 거쳐서 교과서에 제시되는지 이해하지 못하는 경우가 많다. 고고학자의 역사탐구 활동을 이해하는 데 도움을 줄 수 있는 것이 유적과 유물 개념이다. 유적과 유물에서 역사적 사실을 발견할 수 있지만 완전한 재현이 아니며, 유적과 유물이 문헌 사료와의 상호보완적 관계를 주요 아이디어로 할 수 있다.

또한 사료의 중요한 성격인 신뢰성도 하나의 개념으로써 학습 요소가 될 수 있다. 광개토태왕릉비는 광개토태왕의 대외정복 내용을 말해주는 유물이다. 광개토태왕릉비의 변조설을 통해서 사료가 과거 사실을 그대로 전해주지 않음을 이해할 수 있다. 그리고 조선시대의 일기나 조선후기의 표류기는 당시 사람들의 일상생활과 인식을 보여주는 자료이다. 역사교재에 제시된 유희춘의 미암일기나 이응태 아내의 편지와 같은 개인기록도 하나의 기록으로 과거 모습을 추론하는 데 활용할 수 있음을 주요 아이디어로 할 수 있다.

⑤ <핵심개념> 감정이입 - <실재적 개념> 관습과 풍속, 사회개혁, 민족운동과 독립운동

초등학생들은 과거 사람들의 행위를 맥락보다는 현재의 관점으로 이해하기 때문에 구체적인 사람들의 사례에서 감정이입할 때 과거를 보다 잘 이해할 수 있다. 이런 역사적 사실을 포함하는 실재적 개념으로는 사람들의 생활에 큰 영향을 미치는 관습과 풍속, 사회개혁, 민족운동과 독립운동 등을 들 수 있다. 관습과 풍속의 사례로 민간신앙과 미륵신앙이 있다. 자연물을 숭배하고 여러 자연물이나 장소에 복을 빌거나 제사를 지내는 민간신앙에는 당시 사람들의 염원이 담겨 있다. 역사적 감정이입은 민간신앙에 담긴 당시 사람들에게 영향을 미친 지배적인 사상을 이해하도록 돕는다. 또한 미륵신앙을 통해서는 사회 개혁을 원하는 사람들의 바람을 읽을 수 있다.

사회개혁이나 운동은 참여한 인물을 중심으로 감정이입을 가르치기에 적합하다. 시대마다 존재했던 사회개혁을 내세운 사람들이 사회개혁을 주장한 서로 다른 관점을 분석함으로써 역사 속 인간 행위가 동기나 목적을 지니고 있다는 것을 알 수 있기 때문이다. 주요 아이디어는 “개혁정책이나 사회개혁론에는 사회 문제의 판단과 추구하는 사회 방향에 대한 인식이 들어간다.”로 할 수 있다. 감정이입을 가르치기 위해서는 개혁과 운동에 참여할 당시의 상황맥락에 대한 이해를 바탕으로 해야 한다.

감정이입은 역사적 행위자의 다양한 관점을 비교하고 학생 자신의 관점을 세우는 데 활용될 수 있다. 예를 들어 민족운동과 독립운동의 경우에는 운동의 방법이나 건설하고자 하는 국가관에 따라서 다른 형태로 나타난다. 의병항쟁과 애국계몽운동에 참여한 사람들은 비슷하지만 독립운동 방법에 대해 서로 다른 관점을 가지고 있었다. 그리고 같은 독립운동에 참여했다 하더라도 개개인의 동기와 목적을 다를 수 있다. 다양한 관점을 가진 사람들의 목적을 의도를 비교하게 하고 자신의 관점을 정할 수 있을 것이다.

⑥ <핵심개념> 해석 - <실재적 개념> 건국신화, 민간설화, 사회구조

역사적 사실이 하나의 해석이라는 것을 이해하기에 적합한 주제로는 공동기억으로서의 역사를 들 수 있다. 현행 초등 역사교육의 목적 중 하나는 정체성을 기르는 데 있다. ‘단군’과 같이 한국인의 뿌리를 확인할 수 있는 내용을 중요하게 다룬다. 초등학생들이 의심 없이 수용하는 역사적 사실이 역사가들의 연구에 의한 하나의 해석이라는 것을 이해할 필요가 있다. 그리고 역사해석에 들어있는 역사가의 역사인식을 파악해야 한다. 이러한 점을 고려할 때 핵심개념 해석을 가르치기 위해서는 실제 역사책에서 해석하는 과정 또는 역사가들의 다양한 해석을 비교하는 경험이 필요하다. 이에 적합한 실재적 개념으로는 건국신화, 민간설화, 사회구조 등을 들 수 있다.

『삼국유사』의 단군신화는 우리 민족이 처음 나라를 창건한 역사적 경험을 신들의 이야기, 신화의 형식으로 이야기한 것이다. 신화의 내용은 환상적으로 꾸며낸 것은 아니며, 그렇다고 역사적으로 존재했던 사실 그대로도 아니다(송호정 외: 2015, 30). 건국신화는 지어낸 이야기지만 일정한 사실을 기반으로 하고 있으므로 실제 모습을 추론할 수 있다. 단군신화와 고조선 건국이라는 주제를 통해서 단군신화는 당시 사회상을 보여준다는 것을 발견할 수 있으며 최초의 국가인 고조선은 청동기 시대에 성립하여 철기시대에 크게 발전하였음을 추론할 수 있다. 아울러 건

국설화의 공통적 구조를 통해서 설화에 내포되어 있는 목적을 추론할 수도 있다. 단군신화 외에도 고구려, 백제, 신라, 가야의 건국신화는 당시 국가가 사람들의 활발한 이동 과정에서 생겨났음을 추론할 수 있다.

민간설화는 당시의 사회상을 반영하고 있으므로 사료에서 그 내용을 읽고 당시의 사회적 상황이나 그 안에 들어 있는 민중의 생각을 해석해 볼 수도 있다. 고구려의 을불, 온달, 통일신라의 지은과 같은 『삼국사기』 속의 어린이들이 모습을 통해서 삼국시대 가난하게 살았던 어린이들의 모습을 발견할 수 있다. 그 밖에도 조선시대 유행하였던 임격정, 홍길동 설화나 임경업, 박씨부인 설화를 통해서 당시 민중 의식을 추론할 수 있다. 이런 방식으로 학생들에게 옛날이야기 속에서 역사해석을 경험할 수 있을 것이다.

또한 역사서술은 역사가의 해석이며 학생들도 역사해석을 할 수 있다는 점을 가르칠 수 있다. 사회구조는 정치·사회 체제 및 구성원들 간의 관계를 기반으로 하여 역사가들이 설정한다는 점에서 해석을 가르칠 수 있는 주제가 된다. 역사가들은 신라 사회 체제를 골품제 사회로, 고려 체제를 문벌귀족 사회로 규정한다. 이러한 관점을 가르치는 것도 해석을 이해하는 방안이 될 수 있다.

⑦ <핵심개념> 역사적 의미 - <실재적 개념> 민족정체성, 민중의식과 시민의식, 아동의 사회적 지위

근래에는 학생들도 중요한 역사적 사실을 평가할 수 있다고 보고 역사적 의미를 중요한 학습내용으로 두고 있다. 교육과정에서 역사적 의미를 가르칠 수 있는 역사적 사실은 사회적 합의가 필요한 부분이다. 이에 우선 현행 초등학교 교과서에서 중요하게 다루며, 초등교사들도 중요하다고 여겨지는 내용들을 우선적으로 검토하여 선정하였다. 교과서의 역사적 사실들은 대부분 중요하다고 여겨지는 것이지만 그 중에서도 반복적으로 제시되어 강조되는 내용은 민족정체성과 관련된 것이었다.

초등교사와 학생들은 발해의 역사, 6·25 전쟁 등을 중요한 역사적 사실로 여긴다. 특히 일부 초등교사들은 민족정체성을 초등역사교육의 목표로 생각하고 있다. 과거 한반도에 살았던 사람들의 생활방식과 문화를 학습함으로써 한국인의 뿌리를 확인하고 한민족이라는 정체성을 갖도록 해야 한다고 보았다. 그런 점을 고려할 때 발해의 역사가 왜 중요한지 그리고 언제부터 중요하게 다루어졌는지를 생각해 보게 함으로써 민족정체성을 가르칠 수 있다. 그리고 발해 스스로가 고구려 계승의식을 가지고 있었음을 통해 발해의 역사가 한국사에서 가지는 의미를 추론할 수 있을 것이다. 조선 후기에 안정복의 『동사강목』이나 유득공의 『발해고』 같은 역사서에서는 우리나라의 역사 시작을 고조선으로 보고 발해의 역사를 담고 있다. 이러한 실학자들의 국학연구도 민족정체성을 다룰 수 있는 주제이다. 이 외에도 역사와 문화를 공유하는 사람들이라는 인식에 기반한 고려 태조의 민족융합정책도 민족정체성을 가르칠 수 있다.

민중의식과 시민의식의 성장도 실재적 개념으로 다룰 수 있다. 이를 주제로 하여 우리 역사에서 시민의식이 발현된 장면을 조명하면서 학생들에게 왜 중요한지 판단해 보는 기회를 제공할 수 있을 것이다. 고려 무신집권기의 농민·천민 봉기나 조선후기 농민항쟁, 3·1운동과 일제 하 여성운동 등은 민중의식과 시민의식의 성장을 보여주는 적절한 주제이다. 농민봉기가 당시 사람들에게 어떤 영향을 미쳤으며, 그 영향력이 얼마나 지속되었는지 분석하여, 학생들은 자기 나름의 역사적 의미를 부여할 수 있다. 역사적 의미를 판단하는 기준을 정하고 그 순위를 정해서 스

스로 평가하게 함으로써 민중의식과 시민의식이 지배층의 정치 변화를 이끌어냈다는 점에서 중요하게 여겨지고 있음을 이해하게 한다.

아동의 사회적 지위는 학생들이 역사적 의미를 찾을 수 있는 실재적 개념이다. 학생들은 역사 속의 아동의 모습을 통해서 역사 속 주인공이 될 수 있다. 민주화 운동에 참여하였던 아동과 전쟁 속의 아동은 학생들이 역사 속 인물이 되어 ‘나라면 어떠했을까?’ 라고 질문을 던지게 만든다. 역사 속의 아동의 모습을 통해서 역사변화가 아동들에게도 큰 영향을 미치며, 아동도 사회변화의 주체가 될 수 있다는 것을 배울 수 있다.

### ⑧ <핵심개념> 윤리적 판단 - <실재적 개념> 유교이념, 인권, 평등, 민주주의

역사는 과거 사실을 통해서 학생들에게 윤리적 판단을 할 기회를 제공한다. 초등학생들이 윤리적 판단을 할 수 있는 실재적 개념으로 인물 평가와 영향력이 큰 사건을 선정하였다. 효와 같은 유교 이념도 현재적 관점에서 학생들이 윤리적 판단을 해 볼 수 있다. 김부식은 효와 관련된 이야기를 칭송하고 널리 퍼뜨릴 목적으로 『삼국사기』에 효자·효녀 이야기를 담았다. 효는 오늘날에도 받아들여지고 있는 윤리다. 하지만 아버지를 위해 자신의 넓적다리 살을 베어낸 효자 향덕의 이야기는 오늘날의 관점에서는 이해하기 어려운 부분이 있다. 하지만 이러한 기록을 통해서 효와 같은 윤리를 중시했던 과거의 사회상을 추론하거나 과거의 윤리를 현대의 관점에서 평가하는 것이 가능하다. 이는 학생들로 하여금 효를 위해 자신을 희생하는 것이 삶에 적절한 선택인지 생각하게 함으로써 자신의 관점에 따른 윤리적 판단의 기준을 제공한다. 이러한 유교이념은 화랑도의 세속오계와 조선시대 삼강오륜에도 드러난다. 두 가지 이념을 비교하거나, 현대 사회에서 수용할 수 있는 지점이 어디까지인지 판단하게 할 수 있다.

현대에서 중요하다고 간주되는 인권, 민주주의, 평등과 같은 가치도 역사수업에서 가르치는 것이 가능하다. 오늘날 학생들이 과거에 일어난 일에 대해 옳고 그름을 판단을 하고, 역사적 사실에서 교훈을 얻을 수 있다. 예를 들어 인권은 모든 사람들이 가지는 보편적인 권리이며, 주체적 권리 인식을 중요하게 여긴다. 하지만 전근대에는 인간의 존엄성과 같은 기본적 가치를 발견하지 못했다. 과거인들이 현재와 같은 인권 의식을 가지기는 어렵지만, 인권의 요소라고 볼 수 있는 주체적 권리 의식은 조금씩 성장하고 있었다. 노비제도에서도 불합리함을 생각하는 사람들이 있었고, 농민봉기에서는 농민의식의 성장과 더불어, 자신의 권리를 생각하게 되었다. 그리고 이러한 생각들은 시민운동과 같은 자신의 권리를 찾는 운동 과정에서 더욱 발달하게 되었다. 이러한 인권의식의 성장은 역사교육에서 충분히 가르칠 수 있는 부분이다. 다만 학생들이 과거의 상황·맥락을 이해하지 못하고 현대의 가치로 과거를 판단할 가능성이 있으므로 주의를 해야 한다.

## 3. 교수요목 조직의 구조

실재적 개념을 선정한 다음에는 실재적 개념을 통해 핵심개념을 인식할 수 있는 아이디어를 마련해야 한다. 타바 사회과교육과정에서는 구체적 사실의 학습을 통해 알게 되는 ‘주요 아이디어’로 이를 진술하였다. 본고에서는 학생들이 실재적 개념을 학습한 후 일반화에 도달하였을

때 알게 되는 아이디어를 주요 아이디어로 정리하였다. 여기에서 주요 아이디어는 학습의 결과로 학생들의 머릿속에 남게 되는 내용이다. 따라서 주요 아이디어는 일반화할 수 있는 문장으로 제시되며 단원의 목표가 될 수 있다. 주요 아이디어는 추후 성취기준을 만들 재료가 되며 학습 후 평가에도 사용한다.

주요 아이디어는 학습 주제를 통해 핵심개념의 속성을 이해해야 하므로 문장으로 제한하지 않고, 1~2문장으로 서술하였다. 예를 들어 신분제라는 실제적 개념을 통해 유사점과 차이점을 인식할 수 있는 주요 아이디어는 “신분제는 전근대 사회구성원 간의 기본적인 관계이다. 그러나 신분을 나누는 기준은 시기에 따라 다르다.” 와 같다. 신분제의 일반적 특성을 유사점으로 제시하고, 시기에 따라 달라지는 내용을 차이점으로 제시하였다. 초등교육이라는 실제적 개념으로 이해하게 되는 주요 아이디어는 “초등교육은 아동에게 기초적 소양을 기르기 위한 것이었다. 전근대에는 통치이념을 교육했지만, 근현대에는 사회에서 살아가는 데 필요한 교양을 기르고자 했다.” 이다. 이렇게 주요 아이디어는 핵심개념과 실제적 개념을 연결할 수 있는 내용이어야 한다. 같은 방식으로 실제적 개념의 주요 아이디어를 정리하였다.

이어서 주요 아이디어를 가질 수 있는 구체적인 사실들을 탐색하였다. 이 구체적인 사실들은 학습 주제로 선정하였다. 주제는 학습의 단위가 되며 실제적 개념보다 작은 단위이다. 실제적 개념인 신분제를 가르칠 수 있는 주제로는 앞 절에서 살펴본 초등교사와 초등학생들에게 의미 있는 한국사내용에서 추출한 역사적 사실을 바탕으로 선정하였다. 또한 주제의 학습 결과 도달하게 되는 성취기준 내용(예시)도 함께 제시하였다. 역사개념의 계열화는 추후 교육과정 내용구성에서 내용체계로 제시한다. 단 성취기준은 학생과 학습과정이라는 변수가 들어가기 때문에 내용체계에는 포함하지 않고 별도로 제시하기로 하였다. 표 3은 핵심개념인 유사점과 차이점, 변화와 지속성을 실제적 개념, 주제 및 주요 아이디어를 조직하여 정리한 예시이다.

표 3. 핵심개념-실제적 개념-주요 아이디어-주제 조직 예시

핵심개념	실제적 개념	주요 아이디어	주제	성취기준(예시)
유사점과 차이점	신분제	신분제는 전근대 사회구성원 간의 기본적인 관계이다. 그러나 신분을 나누는 기준은 시기에 따라 다르다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 전근대의 시대별 신분구조</li> <li>- 진골귀족과 문벌귀족</li> <li>- 양천제와 반상제</li> <li>- 종인</li> <li>- 오늘날 사회적 지위 결정요인</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 전근대 지배층은 권력과 경제적 기반을 확고히 하였다.</li> <li>- 신라의 진골귀족은 혈통, 고려의 문벌귀족은 관리선발제도가 기반이다.</li> <li>- 신라의 진골귀족과 고려의 문벌귀족, 조선의 양반은 사회지배층이다. 그렇지만 사상, 학문적 배경, 권력의 유지 방식에는 차이가 있다.</li> <li>- 조선은 신분을 양인과 천인으로 구분하는 양천제를 법제화하였다. 그렇지만 관직을 가진 사람을 의미하던 양반은 하나의 신분으로 굳어져 갔다.</li> <li>- 조선시대 신분은 직업에 따른 것이다. 오늘날의 전문직인 의사, 법관, 외교관은 조선시대 종인이었다.</li> </ul>

	초등교육	초등교육은 아동에게 기초적 소양을 기르기 위한 것이었다. 전 근대에는 통치이념을 교육했지만, 근현대에는 사회에서 살아가는 데 필요한 교양을 기르도록 했다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 초등교육의 사회적 기능</li> <li>- 경당, 화랑도, 서당, 개화기 초등교육, 식민지 초등교육</li> <li>- 현대의 초등교육</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 전근대 초등교육은 사실상 지배층 아동만이 받았다. 근대 이후 초등교육은 모든 아동을 대상으로 하는 의무교육이 되었다.</li> <li>- 서당의 교육은 개별교육이고, 초등학교 교육은 일제교육이다.</li> </ul>
변화와 지속성	불교문화	삼국시대 왕실 사상으로 들어온 불교는 고려시대에는 사회 전체의 이념이 되었지만, 조선시대에는 국가의 억압을 받았다. 그렇지만 사람들의 일상생활과 문화에 계속 다양한 영향을 주었다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 불교가 생활에 끼친 영향</li> <li>- 삼국시대 불교의 도입</li> <li>- 사회의 지배이념으로서 고려의 불교</li> <li>- 조선 억불 정책</li> <li>- 임진왜란 승병</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 삼국시대 불교는 왕실 사상, 고려시대 불교는 사회의 지배 사상, 조선의 불교는 개인 신앙으로 자리잡았다.</li> <li>- 삼국시대 불교는 왕실에서 받아들였지만, 고려시대에는 사회 전반의 이념이 되었다.</li> <li>- 조선시대 국가 정책으로 불교를 억압하였지만 사회와 사람들의 일상생활에서 지속되었다.</li> <li>- 불교는 도교나 무속신앙과 같은 민간신앙과 결합하면서 변화하였다.</li> </ul>
	유교문화	유교는 삼국시대부터 조선시대까지 학문과 정치사상이었다. 조선시대에는 정치뿐 아니라 사회생활까지 유교이념에 따랐다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 화랑도 세속오계</li> <li>- 성리학</li> <li>- 실학자의 유교인식</li> <li>- 조선시대 삼강오륜</li> <li>- 근대의 현모양처관념</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 신라 승려 원광의 세속오계에서 충이나 효 등의 내용은 유교 사상에 기반한 것이다.</li> <li>- 조선의 성리학적 이념은 조선의 통치제도로 받아들여져 사회적 실천이 되었다.</li> <li>- 조선 후기 실학자들은 유교이념을 바탕으로 실생활에 도움이 되는 학문을 주장하였다.</li> <li>- 조선 시대 삼강오륜은 기본 윤리가 되어 현대에까지 영향을 끼쳤다.</li> </ul>
	주거생활	주거의 형태는 구석기 시대 막집과 동굴에서 현대의 공동주택에 이르기까지 달라져왔다. 그렇지만 그 기능은 생활을 보호하고 가족을 유지하는 데 있다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 구석기시대의 막집과 동굴</li> <li>- 신석기시대의 움집</li> <li>- 온돌</li> <li>- 초가집, 기와집과 현대 공동주택</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 가족은 외부의 위험을 막아 개인생활을 보호하고, 일상생활의 편안함을 유지하는 역할을 했다.</li> <li>- 외부의 주된 위험과 일상생활의 편안함을 보는 생각, 그리고 기술의 발달에 따라 주거지의 형태도 동굴과 막집, 움집 등으로 바뀌었다.</li> <li>- 신분제가 확립되면서 주거지의 형태도 신분에 따라 달랐다.</li> </ul>
	농사활동	생산활동이 농사로 대체되는 변화는 점진적으로 일어났다. 시대가 흐르면서 농업생산이 늘어나고 작물이 다양해졌다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 농경의 시작</li> <li>- 삼한의 저수지</li> <li>- 쟁기의 사용 및 우경</li> <li>- 상품작물 재배</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 농사가 시작되기도 채집이나 수렵, 어로 활동이 지속되었다.</li> <li>- 농업은 인류의 생활방식을 근본적으로 바꾸었다.</li> <li>- 수리시설의 보급은 농업, 특히 벼농사의 발달을 촉진하였다.</li> <li>- 쟁기의 개량과 소를 비롯한 가축의 사용은 농업생산량을 크게 높였다.</li> </ul>

실재적 개념 ‘신분제’는 핵심개념 ‘유사점과 차이점’을 가르칠 수 있다. 체도는 표면적으로는 유사해 보이지만 실제로 다른 경우가 있기 때문에 다른 측면을 부각시켜서 대조할 수 있다. “신분제는 전근대 사회구성원 간의 기본적인 관계이다. 그러나 신분을 나누는 기준은 시기에 따라 다르다.”라는 주요 아이디어를 학습할 수 있는 한국사 사실로는 신라의 골품제와 고려

의 신분제도, 조선의 신분제도를 선택할 수 있을 것이다.

또한 실제적 개념 ‘불교문화’는 핵심개념 ‘변화와 지속성’을 가르치기에 적합하다. 불교는 오랜 시간 동안 우리나라 사람들에게 지속적인 영향을 미쳤고, 또 동일한 변화가 다양한 대상에 따라 미치는 영향이 다르기 때문이다. 삼국시대 도입된 불교는 사람들의 생활에 깊숙이 퍼져갔고 고려시대까지 이어졌다. 고려에서는 승려들도 사회적으로 존경받는 계층이었다. 불교는 신앙으로서 고려인들의 정신세계에 큰 영향을 주었다. 고려 사람들은 부처를 믿으면 복을 받는다고 믿었고 불교는 번창하였다. 고려에서는 불교를 중심으로 유교, 도교와 같은 다양한 사상과 종교가 공존하였고, 다른 사상의 영향으로 불교의 성격이 변화하기도 하였다. 이러한 사실들은 통합할 수 있는 아이디어는 “삼국시대 왕실 사상으로 들어온 불교는 고려시대에는 사회 전체의 이념이 되었지만, 조선시대에는 국가의 억압을 받았다. 그렇지만 사람들의 일상생활과 문화에 계속 다양한 영향을 주었다.”로 할 수 있다. 학생들은 시대별 불교문화 변화를 배우면서 문화가 사람들에게 미치는 영향을 이해할 수 있다. 또한 사회의 변화로 인해 문화가 달라지는 양상도 익힐 수 있을 것이다. 불교문화 이외에도 한국사에서 중요한 유교문화도 변화와 지속성을 가르칠 수 있는 실제적 개념이다. 이러한 개념의 계열화는 개념 기반 교육과정 내용 요소의 소재가 된다.

## V. 맺음말

지금까지 초등 역사교육과정의 내용구성은 역사교육적 의미를 추구하기보다는 쉽고 재미있는 역사를 지향하였지만 이론적 근거와 효과가 불명확하였다. 본 연구의 목적은 역사학습 내용 요소로 역사개념의 기능을 확인하여 궁극적으로 핵심개념에 바탕을 둔 역사교육과정 내용 구성안을 마련하는 것이다. 이를 위해 역사지식의 성격에 비추어 역사개념을 실제적 개념과 핵심개념으로 나누고 역사학습에서 개념의 기능을 탐색하였다. 실제적 개념이 역사적 사실을 범주화하여 묶은 개념이라면, 핵심개념은 역사적 사실의 성격이나 역사연구의 방법을 나타내는 개념이다. 실제적 개념은 역사교육의 내용이 되며, 핵심개념은 역사지식의 성격을 이해하며 역사적으로 사고하도록 돕는 개념으로 교육과정의 내용을 조직하는 데 활용할 수 있다. 이러한 핵심개념을 조직개념으로 정하고 내용을 선정하고 조직함으로써 학생들에게 의미 있는 역사지식을 제공하여 학생들이 역사를 체계적으로 파악하고 역사적 사실의 성격을 이해할 수 있다.

본 연구는 첫째, 초등 역사교육과정의 체계적인 내용 구성 방안을 이론적으로 체계화하고 실제 교수요목안을 제시하였다는 점에서 의미가 있다. 둘째, 핵심개념에 기반하여 역사교육내용을 선정하고 조직함으로써 학생들이 역사인식 체계를 확장하고 역사지식을 구성하는 기회를 제공할 수 있다. 셋째, 초등학생들이 관심을 가지는 역사적 사실에서 핵심개념의 요소를 탐색하여 학습내용을 제시함으로써 개념 기반 역사학습의 실현 가능성을 높였다.

본 연구를 통해 역사 탐구를 위한 개념 기반 역사교육과정의 가능성을 확인하였으며, 이 연구가 초등 역사교육에서 개념 도입 차원을 넘어서 실제적으로 교육 현장에 기여하기를 바란다.

## 참고문헌

- 김한중(2009), 역사수업의 원리, 서울: 책과함께.
- 송호정 외(2015), 한국고대사1: 고대국가의 성립과 전개, 푸른역사.
- 차하순(2007), 새로 고쳐 쓴 역사의 본질과 인식, 학지사.
- Berson M. J., Howard T. C., & Salinas C., Harcourt Social Studies A Child's View, Orlando: Harcourt School Publishers.
- Berson M. J., Howard T. C., & Salinas C.(2012a), Harcourt Social Studies Our Community, Orlando: Harcourt School Publishers.
- Berson M. J., Howard T. C., & Salinas C.(2012b), Harcourt Social Studies State and Regions, Orlando: Harcourt School Publishers.
- Berson M. J., Howard T. C., & Salinas C.(2012c), Harcourt Social Studies The United States: Making a New Nation, Orlando: Harcourt School Publishers.
- Brophy, J., Alleman, J., & Halvorsen, A. L.(2016), Powerful Social Studies for Elementary Students (4th ed.), Boston: Cengage Learning.
- Cercadillo, L., Chapman, A., & Lee, P.(2017), "Organizing the Past: Historical Accounts, Significance and Unknown Ontologies", in Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (eds.), Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education, London: Palgrave Macmillan, 530.
- Copley J.(2015), Stone Age go Celts (Activity Book), Newcastle: CGPbook.
- Counsell, C.(2012), "Historical knowledge and historical skills: A distracting dichotomy", in Arthur, J., et al., Issues in history teaching, London: Routledge, 54-71
- Lee P.(1983), History Teaching and Philosophy of History, History and Theory, 22(4), 19-49.
- Lee P.(2005), "Putting Principle into Practice: Teaching and Planning", in National Research Council, Donovan, S., & Bransford, J., How Students Learn, Washington, DC: National Academies Press.
- Lomas, T.(1990), Teaching and Assessing Historical Understanding, Teaching of History Series No.63, London: The Historical Association.
- Sansom, C.(1987), "Concepts, Skills and Content: A Developmental Approach to the History Syllabus", in Christopher Portal (ed.)(1987), The History Curriculum for Teachers, London: The Falmer Press.
- Seixas, P. & Morton, T.(2012), The Big Six: Historical Thinking Concepts, Toronto: Nelson Education.
- VanSledright, B. A.(2010), The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy, NY: Routledge.



## 역량의 역사교육 적용

박 미 송  
오송고등학교

### I. 서론

역사는 과거를 다루는 학문이다. 과거에 일어난 사건에서부터 국가사, 시대사까지 현재를 기점으로 이전의 시간의 정치, 경제, 문화 등 모든 분야를 다룬다. 이러한 역사를 학습한다는 것은 단순히 지나간 것을 배우는 것을 넘어 인류가 쌓아 올린 다양한 분야를 총망라한 인류의 총체적 변화를 배우는 것이다. 이러한 과거의 것을 배우는 것의 의미는 단순한 역사교육의 의미를 넘어 어떠한 역사를 배워야 하는가에 대한 숙제를 남긴다. 역사를 배운 학생이 그렇지 못한 학생과 무엇이 다른가는 역사교육의 목적을 가장 분명하게 나타낼 수 있다. 역사교육의 목적은 그간의 역사교육계에서 끊임없이 논의되었다. 무엇을 가르칠 것인가. 어떻게 가르칠 것인가는 그러한 연구의 연장선이다. 그러나 현재의 학생들이 졸업 후 맞닥뜨리는 미래는 현재와는 달리 변화의 속도가 빠르며 예측 가능성이 떨어지는 사회이다. 그러한 사회에서 무엇을 할 수 있는 인간으로 거듭나야 하는가는 현재의 교육계의 중요한 논의가 되었다. 이러한 문제의식에서 역량(competence, competency)의 교육적 가치를 찾고 이를 교육에 도입하려는 움직임이 일고 있다. 역량은 지식과 기능 그 이상으로 이는 심리 사회적 자원(기능과 태도 포함)을 끌어내 동원함으로써 특수한 맥락에서 복잡한 문제를 해결할 수 있는 능력을 포함하는 것으로 OECD에서 정의한 바 있다.(OECD, 2005, 4) 즉 변화하는 미래 사회의 다양하고 복잡한 요구를 스스로 충족하기 위해 사회적, 행동적, 인지적 특성을 종합하여 이를 해결하는 능력을 키우고자 한다. 그간의 역사교육에서는 미래를 대비할 수 있는 학문적 지식에 중점을 두었으나 미래를 위해 역사를 배움으로써 할 수 있는 능력에 대해서는 큰 논의 대상은 아니었다. 그러나 이러한 변화가 대한민국의 국가교육과정에 공식적으로 도입되며 역사교육에서도 ‘역량’에 대한 논의가 시작되었다. 이에 따라 역량이 갖는 교육적 가치와 이를 역사교육에서 어떻게 반영할 수 있는가를 탐색하여 그 교육적 효과에 대해 고려할 필요성이 대두되고 있다.

## II. 본론

### 1. 역량 교육 도입

직업 소양 능력에서 요구되었던 역량 개념을 교육에 적용하기 위한 논의는 OECD를 통해 본격적으로 이루어졌다.(소경희, 2007, 2) OECD가 1997년부터 5년간 수행한 DeSeCo(Defining and Selecting of Key Competencies) 프로젝트는 학생들과 청년들이 미래 사회를 준비하는 데 필요한 핵심역량(Key competency)을 제안하였다. 역량에 대한 논의의 시작은 이처럼 교육과정을 마친 학생들이 갖추어야 할 사회적, 행동적 요소와 인지적, 실천적 기능 등을 성공적으로 충족시키는 능력을 연구한 것이다. 많은 역량 중 ‘핵심’으로 추출한 기준은 ‘삶의 다양한 요구를 충족시킬 수 있어야 하고, 개인의 삶과 사회에 공헌할 수 있어야 하며, 모든 개인에게 필요한 것이었다.(OECD, 2005, 4) 핵심역량은 핵심역량을 3가지 범주로 제시하였는데 ‘상호적으로 도구 사용’, ‘이질적인 그룹에서 상호작용하기’, ‘자율적으로 행동하기’이다. 개인의 성장을 위한 능력뿐만 아니라 공동체에서 갖출 사회적 차원의 역량이 강조되는 것을 알 수 있다. 이는 기존의 개인적 지식 성취와 관련된 일반적 기능적 요소보다는 함께 살아가는 공동체적 능력을 키우는 능력이 반영된 것이다. OECD는 DeSeCo 프로젝트에서 제시한 역량이 갖는 추상성으로 인해 교육정책의 실천이나 학교 교육과정 적용의 어려운 한계를 인정하였다.(이상은·소경희, 2019, 143) OECD는 후속 작업으로 ‘OECD 미래 교육과 역량 2030’(The Future of Education and Skills 2030)을 진행하여 OECD 학습 체계(OECD Learning Framework 2030)를 제안하였다. OECD 학습 체계는 학습 나침반(OECD Learning Compass 2030)으로 비유되어 제시되었다. 학습 나침반에서 제시한 요소는 역량, 핵심 기반(Core foundation), 변혁적 역량(transformative competencies), 학습 AAR 순환 주기(The Anticipation-Action-Reflection cycle), 학생의 주체성(Student agency)이다. 태도, 지식, 기능, 가치를 포함하는 ‘역량’은 핵심으로 정중앙에 위치한다. 이는 기존의 DeSeCo의 핵심역량의 의미와 이어진다. 이를 둘러싼 ‘핵심 기반’은 ‘학생 주체성’과 학생이 ‘변혁적인 역량’을 기를 수 있는 기반을 제공한다.(OECD, 2019, 13) 핵심 기반은 전 교육과정을 통해 추가 학습을 위한 토대가 되고, 학생들은 삶에 걸쳐 변혁적 역량을 발휘할 수 있다. 변혁적 역량은 학생들이 세계에 기여하고 더 나은 미래를 만들기 위해 필요한 것으로 ‘가치를 창출하고’, ‘긴장과 딜레마를 조정하고’, ‘책임감을 갖는 것’이다. ‘AAR 순환 주기’는 역량, 핵심 기반, 변혁적 역량을 모두 포괄하는 순환 사이클이다. 지속적인 ‘예상-행동-성찰’의 순환은 학습자가 장기적인 목표인 공동의 웰-빙(Well-being)에 이바지하도록 한다. ‘학생의 주체성’은 나침반을 들고 있는 학생으로 표현되었다. 이는 목표를 설정하는 능력, 영향력 있는 변화를 위해 책임감 있게 행동하고 숙고하는 능력으로 정의하였다. 이는 ‘OECD 미래 교육과 역량 2030’의 배경인 학생들의 역할 변화에 주목한 점에서 착안한 것으로 보인다. 학생들은 주체적인 행위자가 되도록 태도, 지식, 기능, 가치를 주도적으로 인식해야 한다. 나침반은 이러한 학생의 주체적 행위를 할 수 있는 기반으로 구현된 것이다. OECD는 연구의 다음 단계로 교육과정과 교사 역량을 분석

하여 교육과정 개발 등 실제 교육 현장에 적용하도록 교육 시스템의 변화를 추구하고 있다. (OECD, 2019, 14) OECD는 DeSeCo 프로젝트를 통해 변화하는 미래에 학생들이 갖출 역량을 제안하는 것을 넘어 OECD 미래 교육과 역량 2030을 통해 역량이 갖는 교육적 가치를 교육 현장에 실현하고자 노력하였다. 국제기구의 이러한 노력은 회원국들을 비롯하여 세계 여러 나라에 영향을 주었다. 역량은 세계 각국의 교육과정에 반영되어 전과 다른 학교를 만드는 데 영향을 주고 있다.

우리나라에서는 2015 교육과정을 통해 공식적으로 역량이 학교 교육에 도입되었다. 교육을 통한 인간상을 자주적인 사람, 창의적인 사람, 교양있는 사람, 더불어 사는 사람으로 제안하였으며 이를 구현하기 위해 핵심역량을 제안하였다. 총론의 핵심역량은 자기관리 역량, 지식 정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량이다.(교육부, 2015, 2) 사회과 교과 역량은 학생들이 민주 시민으로서의 자질을 함양하는 것을 목표로 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제 해결력 및 의사 결정력, 의사소통 및 협업 능력, 정보 활용 능력을 제시하였다.(교육부, 2018, 3) 사회과 내의 과목의 역량 제시에는 차이가 있었다. 이를 표로 나타내면 다음과 같다.

역사 과목을 제외한 과목의 특징을 살펴보면 역량을 직접적으로 드러낸 과목은 사회, 통합 사회, 사회·문화, 세계지리, 여행지리다. 통합사회와 사회·문화는 사회 교과 역량을 바탕으로 추가되거나 재조정되었다. 중학교 수준의 사회와 고등학교의 통합사회의 역량에서 ‘공동체적 역량’, ‘통합적 사고력’이 추가된 부분은 두 학교급 간의 수준 차이를 고려한 것으로 보인다. 한국지리, 세계지리, 여행지리는 과목의 ‘성격’에서 역량을 제안한 것과 달리 과목의 ‘목표’를 통해 역량을 제안하였다. 세계지리와 여행지리는 교과의 내용을 통한 구체적인 활동으로 역량을 서술한 것이 특징적이다. 한국지리는 역량이라는 표현을 사용하지 않고, 지리 교과 학습을 통해 사회 교과 역량과 연관된 능력과 활동, 태도 등으로 제시하였다. 경제, 정치와 법, 여행지리, 사회문제 탐구 과목도 ‘역량’이라는 표현은 사용하지 않았으나 사회과 교과 역량을 기초로 하되 과목의 교과 내용이나 특성과 관련된 능력들을 추가하거나 조정하였다. 사회문제 탐구는 사회문제의 원인과 해결 방안을 찾는 탐구 과정을 통해 기를 수 있는 능력이 중심이 되어 제안하였다.

사회 과목의 역량은 기존의 교육과정을 통해 제안되던 목표의 기능, 가치, 태도와 총론의 역량, 사회 교과 역량과 조합되어 있다. 여기서 찾을 수 있는 유의미한 특징은 학교급 간의 차이에 따라 역량의 차이를 고려할 수 있다는 것이다. 학습 내용의 변화뿐만 아니라 학생들의 능력에도 발달단계의 차이가 있다. 학교급별에서 함양할 수 있는 역량을 차별적으로 제시할 수 있을 것이다. 지리과는 각 과목의 역량이 모두 다르게 제시되어 있다. 이는 지리과의 공통 역량뿐만 아니라 각 과목의 학습 내용과 활동에 중점을 두어 각각의 과목별 역량을 개발할 수 있음을 시사한다.

표 1. 사회과 과목 역량의 제시

교육과정	공통/선택	과목	교과 역량
공통 교육과정	공통	사회	창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제 해결력 및 의사 결정력, 의사소통 및 협업 능력, 정보 활용 능력
		역사	역사 사실 이해, 역사 자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결 능력, 정체성과 상호 존중
선택 중심 교육과정	공통	통합사회	비판적 사고력 및 창의성, 문제 해결 능력과 의사 결정 능력, 자기 존중 및 대인 관계 능력, 공동체적 역량, 통합적 사고력
		한국사	역사 사실 이해, 역사 자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결 능력, 정체성과 상호 존중
	일반 선택	한국지리	지리적 사고력, 분석력, 창의력, 의사 결정 능력 및 문화적 다양성을 이해하는 능력을 기르며, 국토의 지속가능한 발전을 지향하는 가치관을 형성
		세계지리	세계의 자연환경 및 인문환경에 대한 체계적, 종합적 이해를 바탕으로, 다양한 자연환경 및 인문환경의 특징과 이에 적응해 온 각 지역의 여러 가지 생활 모습을 파악하고, 지역적, 국가적, 지구적 규모에서 다양하게 대두되는 지구촌의 주요 현안 및 쟁점들을 탐구한다. 세계 여러 국가 및 지역의 지리 정보에 대한 수집과 분석, 도표화와 지도화 작업을 바탕으로 주요 국가나 권역 단위의 지리적 속성 및 공간적 특징을 비교하고 평가한다. 세계의 자연환경 및 인문환경의 공간적 다양성과 지역적 차이에 대한 공간적 이해를 통해 여러 국가나 권역 사이의 상호 협력 및 공존의 길을 모색하는 한편 지역 간의 갈등 요인 및 분쟁 지역의 본질과 합리적 해결 방안을 탐색한다.
		동아시아사	역사 사실 이해, 역사 자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결 능력, 정체성과 상호 존중
		세계사	역사 사실 이해, 역사 자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결 능력, 정체성과 상호 존중
		경제	정보 활용 능력, 비판적 사고력, 의사소통 능력, 협업 능력, 문제 해결력
		정치와 법	정보 활용 능력, 의사소통 및 협업 능력, 비판적 사고력과 문제 해결력 및 의사 결정력을 통해 정치적 쟁점과 법적 분쟁을 체계적으로 분석·평가, 창의적 사고를 통해 개인과 공동체 발전을 위하여 사회에 능동적으로 참여할 수 있는 능력
		사회·문화	정보 활용 능력, 비판적 사고력과 창의적 사고력, 문제 해결 및 의사 결정 능력, 의사소통 및 협업 능력
		진로 선택	여행지리
사회문제 탐구	탐구 능력 함양, 민주 사회의 구성원에게 요구되는 문제 해결력, 의사 결정 능력, 사회 참여 능력		

출처 : 교육부(2018) 재구성

## 2. 역사과 역량에 대한 논의

역사는 초등학교의 사회 과목의 3단원(사람들의 삶과 문화), 4단원(사회의 새로운 변화와 오늘날의 우리)에서는 따로 역사과의 역량이 고려되지 않고 사회 교과 역량으로 제안되었다. 중학교의 역사 과목과 고등학교의 한국사, 세계사, 동아시아의 역량은 동일하다. 과목의 성격을 통해 명시적으로 역사과의 중요한 역량은 역사 사실 이해, 역사 자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결 능력, 정체성과 상호 존중이다.(교육부, 2018, 96) 역사과의 역량 역시 다른 사회과의 역량의 전반적인 특징과 같이 총론의 핵심역량과 연관될 수 있는 역량을 선발하였다. 이를 표로 나타내면 다음과 같다.

표 2. 총론, 사회 교과, 역사과 역량의 제시

총론의 핵심역량	자기관리 역량	지식 정보처리 역량	창의적 사고 역량	심미적 감성 역량	의사소통 역량	공동체 역량
사회 교과 역량		문제 해결력 및 의사 결정력, 정보 활용 능력	창의적 사고력, 비판적 사고력		의사소통 및 협업 능력	
역사과 중요한 역량		역사 사실 이해, 역사 자료 분석과 해석, 역사적 판단력과 문제 해결 능력			역사 정보 활용 및 의사소통	정체성과 상호 존중

출처 : 교육부(2018) 재구성

총론의 핵심역량, 사회 교과 역량, 역사과 중요한 역량 모두 교육활동의 결과이며 학생들이 갖추어야 할 능력에 대한 논의이다. 현재의 교육과정에서는 총론의 역량과 각 과목의 역량 관계나 활용 방안에 대해서는 구체적으로 명시되어 있지 않다. 동일 시대의 역사 내용을 학습하며 초등학교 수준에서는 사회과의 역량을 적용하고, 중·고등학교에서는 역사과 역량을 적용하는 기준은 불분명하다. 현재의 역사과 역량은 총론의 핵심역량에 포함된다. 이는 다른 교과가 아닌 역사교육을 통해 함양할 수 있는 역사 과목의 고유 역량의 부재를 초래할 수 있다는 것을 의미한다. 교과 수업과 핵심역량이 유기적으로 연결되지 못한 채 제시되는 역량의 제시는 역사 교과의 목적에 집중력을 잃을 수 있다. 역사 과목의 역량은 총론 차원의 핵심역량의 어떤 요소, 항목이 역사과에서 특화될 수 있는지, 핵심으로 삼을 수 있을지에 대한 숙고가 부족했으며, 총론 차원에서 설정된 핵심역량과 개별 교과인 역사과 차원에서 설정된 핵심역량 간의 유기적인 연관성을 확인하기 어렵다.(양정현, 2015, 268-269)

## 3. 역사 교과서에 적용된 역사 역량

학생들에게 가까운 교육과정은 교과서이다. 현재 국가교육과정이 가지는 구속력으로 인해

2015 교육과정 교과서의 저자들은 역량을 반영하고자 하였다. 공통 과목인 고등학교 『한국사』 교과서에서 역사 과목의 역량이 제시된 방법을 정리하면 다음과 같다. 역사 사실의 이해는 가장 기초적인 역량으로 기본 전제가 되어 따로 표기되는 경우가 많지 않아 실질적인 표기의 숫자는 많지 않았다. 역사 자료 분석과 해석의 경우 기존 탐구 활동 구성에서 본문과 관련된 사료 등의 읽기 자료가 제시되고 역사 개념이나 사건을 찾는 활동에서 표기되었다. 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결 능력은 교과서 저자들이 생각할 때 해당 주제에서 함양할 수 있는 역량을 설정한 뒤 제시하였다. 역사적 개념의 이해보다는 역사적 사건을 보는 대립 시각을 제시해 시대의 모습을 파악하거나, 토론 등의 활동을 통해 자신의 의견을 드러내는 활동에 주로 표기되었다. 역사 교과 역량은 교과서를 정리하는 단계에서 역량을 제시하여 역사 기본 개념을 익힌 후 관련된 활동을 구성하여 제시하거나, 단순 역사 지식에 얽매이지 않고 시대를 관통하거나 현대와 연결할 수 있는 활동을 통해 제안되었다. 이러한 구성의 경우는 총론이 제시하는 창의·융합의 형태로 타 교과와 연계하거나, 다양한 활동이 ‘역량’을 매개로 제시되기도 하였다.

실제 『한국사』 교과서의 역량 제시의 양상을 살펴보고자 2022년 현재 사용되고 있는 9종의 고등학교 『한국사』 교과서의 역량 제시 방법을 분석하였다. 그 방법은 역량이 반영되기 전의 2009 개정 교육과정에 의거해 출판된 8종의 『한국사』 교과서와 비교하여 각 교과서에 구체적으로 변화된 모습을 찾았다.(출판사별 가나다 순임, 역량 표현은 각 교과서의 표현을 따름)

금성출판사의 『한국사』 교과서는 머리말에서 “『한국사』 과목을 배우면 다음과 같은 역량을 기를 수 있다.” 라고 하여 교과서 집필에서 국가교육과정의 핵심역량에 신경을 썼음을 직접적으로 밝히고 있다. 그리고 역량을 5가지로 나누어 제시하고 있는데, 이는 국가교육과정에 나오는 역량의 요소와 속성을 그대로 옮긴 것이다. 교과서에서 확인할 수 있는 핵심역량의 적용은 탐구 활동에 나타난다. 또한 주제에 따라 필요한 경우 ‘창의 융합 교실’을 배치하여 프로젝트 활동을 구성하였는데 여기에도 역사과 역량이 표시되었다.

동아출판에서 발행한 『한국사』 교과서에는 『한국사』의 필수 역량에 대한 안내는 따로 제시되지 않았다. 2009 개정 교육과정 교과서의 ‘자료로 보는 역사’가 ‘자료로 보는 역사’로 바뀌어 ‘생각을 키우는 활동’을 추가하였다. 주로 중단원의 마지막 부분이나 단원에 따라서는 소단원 내용과 관련된 ‘역사 생각하기’, ‘역사 특집’, ‘역사 탐구하기’를 배치하여 그 속에서 『한국사』의 역량과 관련된 활동을 제시하였다. 주요 구성은 소단원의 역사 지식을 기반으로 당시의 사료와 재가공된 자료를 바탕으로 활동을 제시하고 있다. 활동 위에 연관된 『한국사』의 필수 역량을 표시하였다. 또한 단원별 집필 저자에 따른 『한국사』의 필수 핵심역량 별 요소의 인식이 상이하였다.

리베르스쿨에서 발행한 『한국사』 교과서에는 따로 역사 과목의 핵심역량의 의미는 설명되지 않았으며 본문 중간에 ‘핵심역량 쑥쑥’이라는 코너를 통해 본문 내용과 관련된 활동과 자료가 제시되었다. 또한 본문과 관련된 자료를 바탕으로 ‘역사 탐구하기’가 구성되어 있는데 이는 2009 개정 교육과정의 ‘탐구 활동’이 변화된 것이다. 소단원과 소단원 사이에 소단원을 정리하거나, 소단원 본문 중간에 역사 과목의 핵심역량을 중점적으로 기르는 활동을 구성하였다

고 밝힌 ‘역사 역량 강화하기’도 제시된다. ‘역사 탐구하기’와 ‘역사 역량 강화하기’가 혼재되어 있으나 두 활동의 차별성이 크지 않아 ‘역사 역량 강화하기’가 추가로 교과서에 구성된 것으로 보였다. 대단원 끝에 ‘대단원 마무리 활동’이 제시되고 그 중 ‘교과서 확장 탐구’를 제시하며 활동과 관련된 역사 과목의 핵심역량들을 활동별 구별 없이 표시하였다.

미래엔에서 발행한 『한국사』 교과서의 구성과 특징을 소개하는 부분에 『한국사』 핵심역량을 간략하게 표시하였으나 본문 구성이나 탐구 활동에 따로 『한국사』 핵심역량을 제시하지 않았다. 교과서 서술이나 소단원의 사이의 ‘자료 속 지식백과’나 중단원 사이에 제시한 ‘주제 탐구 활동’이 특정 역량을 고려한 구성으로 보이나 이는 교과서를 통해서도 어떠한 『한국사』 핵심역량인지 확인할 수가 없다.

비상교육에서 출판한 『한국사』 교과서에 역사 핵심역량에 대한 의미 설명은 없다. 소단원에 ‘생각을 키우자’라는 구성을 통해 저자들이 생각하는 관련 역사 핵심역량을 표시하고 있다. 이 구성은 2009 개정 교과서의 ‘생각을 키우는 자료’와 ‘탐구’가 혼합된 형태이다. 본문과 관련된 자료가 제시되고 학생들에게 활동을 제시하고 관련된 역사 핵심역량을 표시한 것이다. 활동과 관련된 역사 핵심역량이 중복 표시되어 있으나 각 활동의 연관된 역량은 나타내고 있지 않다. ‘역량을 더하다’라는 별도의 코너를 마련하여 심화·보충 주제를 선정하여 활동을 제시하고 관련 역사 핵심역량을 표시하였다. 표시상의 특이점은 사실 이해, 자료 분석, 역사적 판단, 정보 활용 등의 용어로 역량을 제시하였다. 그에 따라 의사소통과 문제 해결 능력, 정체성과 관련된 활동의 부재를 보인다.

씨마스의 『한국사』 교과서는 2015 교육과정에서 새롭게 검정·발행되어 기존의 교과서 구성과 달리 어떻게 역량을 반영하였는지 확인하기 어렵지만 ‘이 책의 구성과 특징’ 첫머리에 다섯 가지 교과 역량을 구현하고자 교과서를 구성하였다는 목적을 밝히고 있다. 소단원이 끝날 때마다 ‘역량 키우기’ 코너를 제시하고 있으나 관련된 교과 역량이 무엇인지 표시하지 않았다. 그 구성은 ‘개념 Check’ - ‘개념 Plus’ - ‘역량 Up’으로 모두 같은 틀을 따르고 있다. 기본 개념을 확인하고 단계적으로 역량을 키우는 구성은 교과서의 저자들이 역사 지식을 이해한 바탕에서 역사 교과 역량이 함양될 수 있다는 전제를 보여주고 있다. 주로 ‘역량 UP’으로 표시된 활동은 소단원 별로 하나만 제시되어 있다. ‘집중 주제 탐구’를 별도로 구성하여 탐구 활동을 제시하고 있으나 이 역시 활동들을 통해 저자들이 학생들이 함양하기를 바라는 다섯 가지 교과 역량은 표시되어 있지 않다.

지학사에서 발행한 『한국사』 교과서에는 역사과 역량이 무엇이며 어떤 의미인지는 구체적으로 설명되어 있지 않다. 교과서의 머리말에서 “역사교육이 목표하는 역사적 사고력의 함양은 항상 당대의 역사학이 이론 성과에 기초하여 추구”라는 사고력과 관련된 언급과 2015 교육과정에 따라 핵심 개념 중심의 학습량 적정화와 학생 참여 중심의 교수·학습 방법 개선에 초점을 두었다고 밝히고 있지만 역량은 언급되지 않는다. 교과서의 구성과 특징을 소개하는 부분에서조차 역사적 사고 능력과 해석 능력이라는 표현은 있으나 역량이란 표현은 등장하지 않았다. 2009 개정 『한국사』 교과서의 본문과 탐구 활동 구성은 2015 교육과정 교과서에서도 그대로 유지하였다. 교과서의 ‘탐구 활동’을 활용하며 각 소단원 하단에 탐구 활동 전체를

나타내는 하나의 역량을 표시하였다. 탐구 활동에서 사료와 관련된 활동이 주가 되어 역사 자료 분석과 해석 역량 표시가 대다수이다. 자료 자체를 정리하여 제시하는 경우는 ‘자료 읽기’나 ‘자료로 이해하기’로 구성하고 설명을 추가하였다. 이는 역사 자료 분석과 해석을 제외한 다른 역량과 관련된 활동으로 ‘탐구 활동’을 구성한 것으로 볼 수 있다. 중단원 사이에 ‘주제 탐구’ 활동을 구성하였는데, 이 역시 각 활동에 따라 역량을 제시하지 않고 하나의 관련 역량을 페이지 측면 상단에 표시하였다. ‘탐구 활동’과는 달리 역사 자료 분석과 해석을 제외한 다른 역량을 제시한 활동이 주로 구성되어 있다.

천재교육에서 편찬한 『한국사』 교과서는 『한국사』의 다섯 가지 핵심역량을 교과서 소개란에 제시하였다. 역량과 관련된 구성은 소단원 본문에 ‘역사 탐구’ 활동이다. ‘역사 탐구’는 2009 개정 교과서의 ‘활동하기’의 구성이 유지되었으며 역사 자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통 등을 주로 표시하였다. 여러 활동이 제시되고 역량도 다중 표시되어 각 활동이 어떠한 역량과 연관되어 있는가는 확인이 어렵다.

해냄에듀의 『한국사』 교과서 역시 2015 교육과정에서 새롭게 검정·발행되어 기존의 교과서 구성과 달리 어떻게 역량을 반영하였는지 확인하기 어렵지만, 교과서의 특징을 소개하며 『한국사』를 통해 키우는 다섯 가지의 핵심역량을 소개하였다. ‘톡톡’이라는 코너를 통해 범교과 학습이나 추가 읽기 자료, 인물 정보 등을 제시하고 관련 핵심역량을 표시하였다. 본문의 내용을 보완하는 읽기 자료와 그 해설을 담은 ‘자료 톡톡’의 경우 따로 제시된 활동은 없지만 주로 ‘자료 분석과 해석’이 표시되고 ‘사실 이해’, 역사적 판단력과 문제 해결, 정체성과 상호 존중 역량도 한 번씩 표시되었다. 소단원에 해당하는 주제가 끝날 때마다 ‘정리하고 역량 키우기’를 구성하여 각각의 활동마다 관련 역량을 표시하였다. 하나의 활동에 여러 역량이 병기되기도 하였다. 제시되는 순서는 세 가지의 활동이 제시된 경우는 모두 ‘개념 파악’이 먼저 제시되었고 관련 역량으로 ‘사실 이해’가 활동 바로 밑에 표시되었다. 두 번째 활동으로는 ‘시간 파악’ 또는 ‘탐구와 토론’, ‘자료 파악’, ‘인물 파악’ 등으로 구성되었다. 이는 개념을 먼저 이해한 후에 ‘역사적 판단력’, ‘자료 분석’, ‘역사 정보 활용’ 등의 역량을 기를 수 있다는 역량의 단계를 나타낸 것으로 보인다. 이때 역사정보 활용 및 의사소통이라는 교육과정에서 제시한 역량은 ‘의사소통’과 ‘역사 정보 활용’으로 분리하여 표시되어 있고 ‘역사적 판단력과 문제 해결 능력’은 ‘역사적 판단력’과 ‘문제 해결 능력’이 따로 표시되어 있다. 또한 ‘역사 자료 분석과 이해’는 ‘자료 분석’과 ‘자료 이해’로 분리되어 표시되어 있다. 이는 저자들이 교육과정에서 제시된 한 역량 내에 다른 성격의 요소가 포함되었다고 인식한 결과라 할 수 있다.

검정에 통과된 2015 교육과정의 9종 『한국사』 교과서는 이전 교육과정의 8종의 『한국사』 교과서에 비해 교과서 서술이나 탐구 활동의 구성에서 크게 차이를 보이지 않았다. 역량은 주로 탐구 활동을 통해 드러냈으며, 역량을 반영하기 위한 새로운 코너를 추가하거나 탐구 활동을 강화하였다. 역량이 반영된 교과서를 통해 역량의 적용 시사점은 다음과 같다. 첫째는 사료 등의 읽기 자료나 본문의 텍스트 읽기를 통한 역량 함양이다. 자료를 읽는 활동에 역사과 역량을 표기하는 등 역사 텍스트를 읽는 행위만으로도 역사과 역량의 함양 가능성을 시사하였다. 이는 역

사 강화 수업을 설계할 때 기존의 교수·학습 과정을 크게 변화시키지 않으면서도 역사과 역량을 강화할 수 있는 실마리를 제공한다. 두 번째는 역량의 단계를 설정할 수 있다는 점이다. 여러 활동을 한 코너에서 제시하는 경우 선행 활동에서 역사 사실 이해를 바탕으로 이후 후행 활동을 통해 역사 자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결력, 정체성과 상호 존중과 관련된 역량을 제안하였다. 이는 일정한 역량의 단계를 보여준 것으로 역사 사실 이해가 교육과정에 제시된 역사과 주요 역량의 선행 역량이 되고 있음을 보여준다. 세 번째는 교수·학습 과정에서 탐구 활동을 통한 역량의 강화이다. 다수의 교과서의 저자들은 탐구 활동을 통해 역량을 제안하였다. 탐구는 학생 중심 활동의 기본으로 교사가 학생 활동을 고려할 때 역량을 어떻게 반영할 것인가를 사전에 고려해야 함을 나타낸다. 그러나 교과서의 저자들 역시 한 역량을 활동에 따라 분리하거나, 동일 역량을 다른 활동에 표기한 것처럼 현재의 교육과정이 제시하는 역량은 그 의미가 모호하다. 지면의 교과서로 표현하기 용이한 역량들을 위주로 활용한 면이 있다. 실제 입체적인 교수·학습 공간에서 역사를 통한 ‘역사 탐구 활동’으로 역사과의 특성을 살릴 수 있는 역량이 재정리될 필요성이 있다.

#### 4. 역사 역량의 고유성 탐색

역사학습의 결과로서의 역량은 역사과 고유의 특성을 고려하며 재설정되어야 한다. 모든 교과에 일률적으로 교과 역량 설정 요구로 인해 총론 연구진이 의도한 핵심역량 도입의 의미와 가치를 실제 교육 현장에서 실현하는 것이 더 어려워졌다는 평가(김성자, 2016, 367)처럼 역량이 교육의 현장 적용의 어려움은 도입 단계에서부터 예상되었다. 그 가장 큰 원인은 교육과정에서 제시한 역량의 모호함과 역사과의 특성이 반영되지 못했다는 점이다. 이를 극복하기 위해서는 역량이 교육에 도입된 교육적 의의와 역사과 고유의 역량을 탐구할 필요성이 제기된다. 이를 위해 교육과정에서 제시한 역사과의 목표를 이룰 수 있는 ‘시간을 다루는 학문’, ‘탐구과정 자체가 중시되는 학문’, ‘내러티브를 담고 있는 학문’이라는 부분에 주목하였다. 이를 교수·학습 과정을 통해 학생들이 함양할 수 있는 역사과 역량을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 역사 지식의 이해이다. 역사 지식의 이해는 역사학습의 기반이다. 단순한 인물의 이름이나 국가명에서부터 그 시대와 관련된 역사적 개념까지 포함하는 인지적 기능을 포함한다. 학생들에게는 역사는 ‘암기하는 것’이라는 지식기반사회의 잘못된 통념을 바로 잡아야 한다. 학습자의 손에는 스마트폰이 들려있고 IT·정보사회에서 역사 지식은 막다함이 아닌 역사 지식의 이해력과 이를 활용할 수 있는 능력이 있어야 한다. 둘째는 내러티브 구성 능력이다. 내러티브의 정의는 자기가 아는 것을 서사로 표현하는 것이다. 그러나 역사 내러티브는 단지 문법과 구문에 맞춰 적절한 수사적 표현을 사용하여 글로 제시하는 것만을 가리키지는 않는다. 역사적 사실을 하나의 주제로 구성하고, 이에 맞게 자료의 내용을 해석하는 것이 역사 내러티브 능력이다. 이를 위해서는 인과관계의 파악과 합리적 설명, 역사적 상상이 필요하다. 셋째는 시대 맥락화 역량이다. 시대 맥락화 역량은 특정 시대를 이해하는 시대 개념부터 새로 학습하는 역사지식을 시대 맥락속에서 이해하고, 더 나아가 시대의 맥락을 스스로 찾을 수 있

는 고차원적인 능력을 포함한다. 시대적 상황의 이해를 바탕으로 역사적 사실을 그 맥락 속에 동기화하는 능력을 갖추어야 한다. 역사는 과거의 것이기 때문에 지나간 자료에 대한 이해와 기억을 바탕으로 서사를 만들어 간다. 학생들에게 새로 학습하는 역사 개념은 인간의 활동의 결과인 정치·경제·사회·문화의 모든 영역이 총 망라된 것이다. 학생들은 현재의 방대한 영역을 이해하기도 쉽지 않다. 시간과 공간을 달리한 망라된 인간의 모든 영역을 파악하기 위해서는 해당 시대에 대한 맥락적 이해가 필수적이다. 시대를 맥락적으로 파악하는 능력은 교육 과정을 마친 학생들이 마주하는 다양한 문제들을 삶의 맥락과 연계하여 스스로 해결할 수 있는 능력을 길러줄 수 있을 것이다. 이를 위해 교사는 역사수업을 통해 그 시대를 읽을 수 있는 다양한 자료와 시대상을 제공해주며 맥락을 찾는 기회를 제공해주어야 한다. 이를 바탕으로 학생은 탐구 활동을 통해 스스로 맥락을 찾는 능력을 키워야 한다. 이는 교수·학습 과정을 통해 지속적으로 경험해야 한다. 넷째는 메타적 역사 탐구 능력이다. 메타적 역사 탐구는 자신이 아는 역사 지식과 그렇지 않은 것을 인지하는 것에서부터 역사의 질문을 형성하고 그를 해결할 수 있는 ‘역사 탐구’의 방법을 학생들 스스로 활용할 수 있도록 구성하는 능력이다. 메타적 역사 탐구 능력을 갖춘 학생은 다른 사람의 탐구를 자료로 하여 역사를 탐구할 수 있다. 역사학습에서는 학생들 스스로 사료를 분석하고 해석하는 탐구 활동을 한다. 그렇지만 역사 연구의 결과로 생성된 글이나 역사가들이 쓴 책 등 2차 텍스트를 자료로 하여 탐구 활동을 하는 경우도 많다. 교과서도 탐구 활동을 위한 자료로 원자료와 2차사료를 함께 제시하는 경우가 흔하다. 이를 자료로 하여 탐구를 할 수 있는 능력이 메타적 역사 탐구 능력이다. 학생의 탐구 활동은 교수·학습의 기본이다. 미래의 능력으로서 역량은 탐구 과정을 학생 스스로 조직하고 구성하는 것에 관심을 가져야 한다. ‘메타적’으로 역사 지식을 재구성하기 위해 어떤 학습 방법을 사용할 것인가, 어떤 자료를 모을 것인가, 어떤 서사를 형성할 것인가 모두 학습자의 몫이다. 그것은 교수·학습 과정을 통해 학습자에게 익숙한 경험이 되어야 한다. 역사라는 무한대의 과거에서 학생들은 자신이 무엇을 모르는가부터 확인하며 학습이 시작되어야 한다. 모르는 것과 궁금한 것을 인지하는 순간 역사 학습이 시작된다. 역사 탐구과정은 일반 사회의 탐구와는 다른 역사 교과 고유의 역사적 탐구를 수반한다. 역사를 과거의 관점에서 이해하기 위해 그 시대를 맥락적으로 파악할 것인가, 감정이입을 활용하여 과거 인물의 행위를 파악할 것인가, 현재의 관점에서 과거의 사건을 이해할 것인가, 탐구의 어느 단계에서 그것을 활용할지 결정할 줄 알아야 한다. 그리고 그 모든 과정에서 스스로 문제를 파악하고 그 답을 찾기 위해 찾아가는 과정에서 역사 지식이 생성되어야 한다. 다섯째, 역사 문해력이다. 기본적으로 문해력은 텍스트를 읽고 쓸 수 있는 능력을 뜻한다. 텍스트를 읽고 거기에 담긴 내용을 이해하고, 자신의 이해를 글로 써서 다른 사람에게 전달할 수 있는 능력이 문해력이다. 그렇지만 역사 문해력은 단순히 역사 자료를 읽고 해석하는 능력만을 의미하지 않는다. 강선주는 역사 문해력을 역사 탐구의 다양한 활동을 포함하는 개념으로 보았다. 역사 사건을 제시한 글을 읽고 독해하는 능력에서부터, 스스로 역사적 문제를 제기하고 해결하는데 역사적 설명을 적용하고, 그러한 사건에 대한 설명이 어떻게 생산되었는지, 그 설명이 어떤 역사적 증거와 주장들에 기초한 것인지, 어떤 역사의식을 추구하는지 등에 대해 분석하고

자신의 역사 지식을 구성하여 표현할 수 있는 능력이 역사 문해력이라는 것이다.(강선주, 2013) 역사 문해력과 일반 문해력의 차이는 내러티브를 구성하는 능력까지 포함한다는 점이다. 역사수업에서 학생들은 교수·학습과정을 통해 내러티브를 접하며 이에 담긴 관점과 서사를 이해하는 과정을 경험한다. 그러한 경험을 쌓고 그들도 내러티브를 구성할 수 있어야 진정한 교육의 결과라 할 수 있다. 이를 글로 표현하는 과정이 바로 역사 문해력이다. 역사 문해력은 학생들의 역사학습 목적, 방법, 그 결과까지 모두를 아우르는 역사과의 중요 역량이다. 역사 텍스트를 어떻게 읽을 것인가와 어떻게 글을 작성할 것인가 모두 역사 자료를 기반으로 하는 역사과 고유의 중요 속성을 드러낸다. 교육과정을 이수한 학생이 나아간 미래 사회에는 새로운 과거와 새로운 사건들이 준비할 것이다. 그들이 모두 역사가처럼 모든 서사를 형성하여 글로 남길 필요는 없다. 하지만 그러한 정보들을 스스로 해석하고 역사의 맥락 속에서 위치하고 이해할 수 있어야 한다. 우리는 이를 리터러시 능력이라 한다. 글로 표현된 자료인가, 유튜브와 같이 학생들에게 친숙한 영상자료로 제공되는가의 차이는 있지만 역사 정보를 활용하여 무엇인가로 표현하는 능력 역시 문해력의 다른 표현일 뿐이다.

### Ⅲ. 결론

OECD에서 변화하는 미래 사회를 대비하도록 학생이 갖출 역량을 연구한 이래 교육 현장에서는 학생들의 역량에 관심을 끌게 되었다. 우리나라는 2015 교육과정을 통해 역량이 도입되었다. 총론이 제시한 핵심역량은 사회 교과 역량과 연결되고, 각 사회 과목들은 사회 교과 역량을 기반으로 재조정되었다. 그 구체적인 양상을 통해 다른 사회 과목의 사례처럼 중적으로는 중학교 역사와 고등학교의 한국사, 세계사, 동아시아사의 단계별 역량을 제안한다. 횡적으로는 지리과의 사례처럼 과목별 특징을 반영한 역사 개별 과목 역량 재설정 역시 고려할 필요성이 있다.

교육과정에서 새롭게 반영된 역량이 교과서를 통해 학생들의 교수·학습 과정에 영향을 미치고 있다. 학생들에게 가장 가까운 교육과정은 교과서다. 2015 교육과정의 『한국사』 교과서를 분석한 결과 이전 『한국사』 교과서의 탐구 활동을 활용하여 역량을 표기하였다. 그로 인해 역사 자료 분석과 해석, 역사적 판단력과 문제 해결 능력이 주로 적용되었다. 『한국사』 교과서들은 교육과정에서 제시한 역사 역량을 반영하기 위한 활동을 구성하고 있지만 교과서 대다수는 역량이 특성화 되어 있지 못하였다. 교과서의 저자들에 따라 역량의 활용에 있어서 차이를 보이고 있었다. 교사들은 교육과정을 재구성하여 수업하며, 이 과정에서 교육과정이 제시한 역량을 반영하려고 시도하기도 한다. 그러나 실제 학생들의 역사 역량을 기르기 위한 수업을 시행하는 데 어려움을 느낀다. 이는 국가교육과정이나 교과서가 제시하는 역량이 정교하지 못하고 정합성이 떨어지는 것도 중요한 원인이다. 이에 교사에 따라서는 수업에서 역량을 도입하는 것이 거부감을 가지기도 한다.

2015 국가교육과정(안)에 도입된 역량은 역사교육을 통해 기를 수 있는 중요한 역량을 제시한 것이 아니라, 총론의 역량 중에서 역사 교과에 적용할 수 있는 것을 제시한 것이라는 평가처럼

(백은진, 2015, 267) 역사교육계에서 역사 역량은 그것이 갖는 문제점이 논의되었다. 그러나 역량의 논의는 학생 주체성에 초점을 맞추고 있기에 그 문제점을 극복하고 교육적 의의를 재고할 필요가 있다. 교수·학습 과정을 통해 학생들이 갖출 역사 역량에 대한 고려와 이를 적용한 수업은 역사교육의 목적에 다가갈 수 있다. 교육과정의 역사과 목적에 맞추어 다음과 같은 역사과 역량을 제안한다. 역사학습의 기반인 ‘역사 지식의 이해’, 역사적 사실을 하나의 주제로 구성하고, 이에 맞게 자료의 내용을 해석하는 ‘역사 내러티브 역량’, 역사 지식을 시대 맥락속에서 이해하고, 시대의 맥락을 스스로 찾을 수 있는 고차원적인 능력인 ‘시대 맥락화 역량’, 역사 탐구의 방법을 학생들 스스로 활용할 수 있도록 구성하는 능력인 ‘메타적 역사 탐구 역량’, 역사 정보를 독해하고, 그를 활용하여 내러티브를 구성하여 역사 서사를 글로 표현하는 능력인 ‘역사 문해력’이다. 역사교육을 통해 이러한 역량을 갖춘 학생들은 역사를 배우지 않은 학생들보다 ‘역사’라는 방대한 학문의 의미를 찾고 미래의 새로운 과거를 스스로 고민하고 탐구할 수 있을 것이다. 자신만의 내러티브를 갖추고 그를 표현하는 주체적인 성인으로 성장할 수 있을 것이다. 역사과 역량에 대한 고민과 수업은 결국 학생 중심 교육으로 향한다. 역사교육을 통한 바람직한 ‘능력’을 단기간 학생들에게 키워주는 것은 매우 어려운 일이다. 하지만 교육과정으로 제안된 ‘학생들이 미래 사회에 필요한 역량’에 대한 논의는 역사교육 현장에서 갖는 의미가 크다. 역량은 역사교육과 맞지 않는다는 비판보다는 역사교육을 통해 함양할 수 있는 역사과 고유의 역량 담론과 그 방법에 대한 논의가 필요하다.

## 참고문헌

- 강선주 (2013), 역사 교과서에 어떤 내용을 실을 것인가, 교과서연구, 72.
- 김성자 (2016), 2015 개정 교육과정에 제시된 역사과 핵심역량의 문제점과 개선을 위한 제언, 역사와 교육, 22, 367.
- 백은진 (2015), 2015 개정 교육과정에 도입된 역사과 핵심역량 설정의 현황과 모순, 사총, 86, 267.
- 소경희 (2007), 학교교육의 맥락에서 본 ‘역량’의 의미와 교육과정적 함의, 교육과정연구, 25(3), 2.
- 양정현 (2015), 2015 역사과 교육과정의 논리와 구성, 역사비평, 113, 268-269.
- 이상은·소경희 (2019), 미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석 ‘Education 2030’을 중심으로, 교육과정연구, 37(1), 143.
- OECD (2019), OECD Future of Education and Skills 2030 Project background, 2.
- OECD (2005), The Definition and Selection of key Competencies:Executive Summary , [https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf\(2022.1.4.\)](https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf(2022.1.4.)).
- 교육부 (2015), 교육부 고시 제2015-74호, 초·중등학교 교육과정 총론, 2.
- 교육부 (2018), 교육부 고시 제2018-162호, 별책 7, (교육부 고시 제2015-74호의 일부개정), 사회과 교육과정, 3.
- 노대환 외(2021), 한국사, 동아출판.
- 박중현 외(2021), 한국사, 해냄에듀.
- 송호정 외(2020), 한국사, 지학사.
- 신주백 외(2021), 한국사, 씨마스.
- 이익주 외(2021), 한국사, 리베르스쿨.
- 최병택 외(2021), 한국사, 천재교육.
- 최준채 외(2021), 한국사, 금성출판사.
- 한철호 외(2021), 한국사, 미래엔.



# 상생과 연대 그리고 사회과교육



● 독일 사회과 교육과정에 나타난 노동인권 내용 분석  
전 영 은(기독교간호대) ..... 203

● 노동인권교육에서 노동교육으로 확장적 발전 제안  
: 독일 노동교육 관련 교과서 분석을 토대로  
이 서 영 · 정 필 운(서울사대부초 · 한국교원대) ..... 209

● 2015 개정 교육과정 통합사회의 관점에서 바라본 세계화와 평화  
한 국 인(한국교원대 석사과정) ..... 223





## 독일 사회과 교육과정에 나타난 노동인권 내용 분석

전 영 은

기독간호대학교

### I. 서론

독일 민법 제1619조에는 자녀가 부모에 의해 양육되고, 부모의 집에 머무는 동안에는 부모의 집에서 가사 일을 해야 하는 의무를 가지고 있다고 이야기한다. 독일연방법원은 14세 이후에는 일주일에 7시간 정도 가사 일을 하는 것이 적절하다고 판단하였다. 독일 프랑크푸르트 알게마인 신문에 따르면(2018년 7월 10일), 심리학자, 교육학자, 교육상담전문가들 모두 아이들이 어린 시절 집에서 가사 일을 하는 것은 책임감, 공감능력, 가치판단능력, 문제해결능력 등을 신장시킨다는 점에서 상당히 긍정적이라고 보았다. 이와 같이 독일은 가정에서부터 노동에 가치를 부여하고, 관심을 갖도록 하고 있다.

독일은 학교에서도 노동교육을 하고 있다. 주에 따라, 학교급에 따라 과목은 상이하다(정필운 외, 2022). 정문성·전영은(2021)에 따르면, 독일 중학교 사회 교과서는 헌법에서 노동이 어떻게 등장하는지 제시하고 있으며, 노동인권과 관련해서는 아동노동 착취에 대한 내용을 다루고 있다. 독일은 사회 교과서에서도 노동에 대해 다루고 있지만, 노동학이라는 교과서도 있다. 노동학 교과서에 대한 논의는 주마다 차이가 있긴 하지만, 1964년 독일 교육과 직업훈련위원회(Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen)의 하우프트슐레 설립을 위한 계획을 통해 독립적인 과목으로 노동학 도입에 대한 논의가 이루어졌으며, 1969년 연방 주 교육장관협의회(KMK)에서 노동학 도입을 결정하였으며, 바이에른 하우프트슐레 9학년에 노동학이 도입이 되었고, 이후 7학년과 8학년으로 노동학이 확장 도입되었다. 1987년에는 연방 주 교육장관협의회(KMK)에서 중등1과정에 노동학 도입이 결정되었으며, 2004년에는 과목명이 노동학에서 노동-경제-기술로 바뀌고, 5학년 교과과정에 도입되었다(황수옥, 2019).

이 연구에서는 독일 사회과 교육과정에 노동인권이 어떻게 제시되어 있는지 분석하고자 한다. 교육과정은 교육의 목적을 달성하기 위한 공식 문서로서 목적에 부합하게 체계적으로 조직되어 있다. 교육과정을 바탕으로 교과서가 개발되기 때문에, 교육과정에 학습자들이 배워야 할 어떤 내용이 어떻게 표현되어 있는지를 살펴볼 필요가 있다. 추후 이 연구는 독일 사회과 교과서에 노동인권은 어떻게 제시되어 있는지 연구하기 전에 연구 자료로 활용하고자 한다. 이 연구는 우리나라 노동교육에 많은 시사점을 얻을 수 있을 것으로 판단된다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구 대상

이 연구는 독일 노르트라인-베스트팔렌 주의 초등 및 중등 교육과정을 분석 대상으로 하였다. 독일 노르트라인-베스트팔렌 주의 교육과정을 분석한 이유는 첫째, 2017년부터 2022년 현재까지 작성된 정치교육 랭킹 보고서에서 상위권에 있었기 때문이다. 둘째, 독일 16개 주의 교육과정을 살펴본 결과, 노르트라인-베스트팔렌 주의 교육과정이 가장 많은 과목 수에서 노동인권을 다루고 있었기 때문이다. 노르트라인-베스트팔렌 주의 초등부터 중등까지 현재 사용되고 있는 교과서의 모든 사회과 교육과정을 살펴본 결과, 15개의 교과과목 교육과정을 찾아낼 수 있었다.

노르트라인-베스트팔렌 주의 초등의 경우, 2021 개정 초등 사물수업 교육과정을 분석하였다. 중등의 경우 노르트라인-베스트팔렌 주에는 김나지움, 레알슐레, 게잡트슐레, 하우프트슐레 등의 학교가 있다. 중등의 교육과정은 2019 개정 김나지움 경제-정치 교육과정, 2022 개정 김나지움 선택과목 경제 교육과정, 2022 개정 레알슐레 경제 교육과정, 2022 개정 레알슐레 선택과목 경제 교육과정, 2011 개정 게잡트슐레 노동학-가정경제, 기술, 경제 교육과정에서 노동학(과목통합) 분야(7~10학년), 2011 개정 게잡트슐레 노동학-가정경제, 기술, 경제 교육과정에서 경제(전공주제별) 분야(7~10학년), 2015 개정 게잡트슐레 선택과목 노동학-가정경제, 기술, 경제 교육과정에서 노동학(가정경제/경제) 분야(8~10학년), 2015 개정 게잡트슐레 선택과목 노동학-가정경제, 기술, 경제 교육과정에서 노동학(가정경제/경제) 분야(8~10학년), 2022 개정 게잡트슐레 선택과목 경제와 노동환경 교육과정에서 경제 분야, 2012 개정 하우프트슐레 노동학-가정경제, 기술, 경제 교육과정에서 경제 분야, 2020 개정 하우프트슐레 경제와 노동환경 교육과정에서 경제 분야, 2022 개정 하우프트슐레 선택과목 경제와 노동환경 교육과정에서 경제 분야, 2014 개정 김나지움/게잡트슐레 법 교육과정에서 입문과정, 2014 개정 김나지움/게잡트슐레 법 교육과정에서 심화과정을 분석하였다. 각 교육과정과 내용 영역에 대한 구체적 정보는 <표 1>에 나타나 있다.

표 1. 분석 대상

학교급	교과목	교육과정	내용 영역
초등	사물수업	2021 개정 초등 사물수업 교육과정	기술, 디지털 기술, 노동
중등	김나지움	2019 개정 김나지움 경제-정치 교육과정	내용 영역6: 사회적 시장경제 안에서 기업과 노동조합
	김나지움	2022 개정 김나지움 선택과목 경제 교육과정	내용 영역3: 노동환경의 변화
	레알슐레	2022 개정 레알슐레 경제 교육과정	내용 영역3: 사회시장경제(수정자본주의)에서 기업, 고용주대표, 노동자대표

레알솔레	선택과목 경제	2022 개정 레알솔레 선택과목 경제 교육과정	내용 영역9: 노동과 소득
게잡트솔레	노동학-가정경제, 기술, 경제	2011 개정 게잡트솔레 노동학-가정경제, 기술, 경제 교육과정에서 노동학(과목통합) 분야(7~10학년)	내용 영역8: 기업에서 고용주와 노동자
게잡트솔레	노동학-가정경제, 기술, 경제	2011 개정 게잡트솔레 노동학-가정경제, 기술, 경제 교육과정에서 경제(전공주제별) 분야(7~10학년)	내용 영역2: 기업에서의 경영
게잡트솔레	노동학-가정경제, 기술, 경제	2015 개정 게잡트솔레 선택과목 노동학-가정경제, 기술, 경제 교육과정에서 노동학(가정경제/경제) 분야(8~10학년)	내용 영역10: 직업 안내
게잡트솔레	노동학-가정경제, 기술, 경제	2015 개정 게잡트솔레 선택과목 노동학-가정경제, 기술, 경제 교육과정에서 노동학(가정경제/경제) 분야(8~10학년)	내용 영역9: 직업 안내
게잡트솔레	선택과목 경제와 노동환경	2022 개정 게잡트솔레 선택과목 경제와 노동환경 교육과정에서 경제 분야	내용 영역3: 노동환경의 변화
하우프트솔레	노동학-가정경제, 기술, 경제	2012 개정 하우프트솔레 노동학-가정경제, 기술, 경제 교육과정에서 경제 분야	내용 영역2: 기업에서의 경제
하우프트솔레	경제와 노동환경	2020 개정 하우프트솔레 경제와 노동환경 교육과정에서 경제 분야	내용 영역3: 사회시장경제(수정자본주의)의 기업, 고용주대표와 노동자대표
하우프트솔레	선택과목 경제와 노동환경	2022 개정 하우프트솔레 선택과목 경제와 노동환경 교육과정에서 경제 분야	내용 영역3: 노동환경의 변화
김나지움	법	2014 개정 김나지움/게잡트솔레 법 교육과정에서 입문과정	내용 영역4: 공법과 사법 간 긴장영역에서 생계보장과 공익사업
김나지움	법	2014 개정 김나지움/게잡트솔레 법 교육과정에서 심화과정	내용 영역4: 공법과 사법 간 긴장영역에서 생계보장과 공익사업

출처 : 정필운 외(2022)에서 재구성

이 연구에서는 교육과정의 성취기준을 보고 그 안에 담긴 내용, 구조, 형식 등을 분석하였다. 분석 대상은 초등학교 1개 영역(4개의 성취기준), 김나지움 2개 영역(19개의 성취기준), 레알솔레 2개 영역(18개의 성취기준), 게잡트솔레 5개 영역(60개의 성취기준), 하우프트솔레 3개 영역(35개의 성취기준), 김나지움(오버슈투페) 2개 영역(47개의 성취기준)이며, 총 183개의 성취기준을 분석하였다.

## 2. 분석 준거

이 연구에서는 최정순·설규주(2014)가 제안한 것을 채택하여 활용하였다. 최정순·설규주(2014)는 사회과 성취기준 분석을 위해 Halliday와 Matthiessen(2004), Eggins(2004), Young과 Fitzgerald(2006)의 연구를 참고하여 텍스트 분석기법 중 하나인 체계기능언어학적 방법과 Bloom의 신목표분류체계를 바탕으로 사회과 성취기준 분석틀을 제시하였다.

최정순·설규주(2014)는 Bloom의 신목표분류체계에서는 학습 결과로서 목표를 사실적 지식, 개념적 지식, 절차적 지식, 메타 인지적 지식 등 지식측면(학습내용)과 기억하다, 이해하다, 적

용하다, 분석하다, 평가하다, 창안하다등 인지과정측면(서술어)으로 분류하여 체계화하였다. 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

지식측면과 관련하여, 첫째, 사실적 지식은 학습자가 교과를 학습하기 위해 알아야 하는 내용으로 전문용어, 구체적 사실, 기본 내용 요소에 대한 지식이 해당된다. 둘째, 개념적 지식은 기본 내용 요소들에 대한 것으로 분류·유목, 원리·일반화, 이론·모형·구조 등에 대한 지식이다. 셋째, 절차적 지식은 어떠한 것을 실행할 때 필요한 것으로 기능, 알고리즘, 절차, 결정 기준에 대한 지식이다. 넷째, 메타인지적 지식은 전략적 지식, 맥락과 상황적 지식을 포함한 인지과제에 대한 지식이다.

인지과정측면과 관련하여 첫째, 기억하다는 알아보다, 상기하다를 포함한다. 둘째, 이해하다는 해석하다, 예를 들다, 분류하다, 요약하다, 추론하다, 비교하다, 설명하다를 포함한다. 적용하다는 작성하다, 실행하다를 포함한다. 분석하다는 구별하다, 조직하다, 파악하다를 포함한다. 평가하다는 점검하다, 비판하다를 포함한다. 창안하다는 만들다, 계획하다, 산출하다를 포함한다.

이 연구에서는 최정순·설규주(2014)가 <표 2>와 같이 도식화한 준거들에 따라, 독일의 초등학교와 중등학교 교육과정에서 노동인권 관련 내용을 분석하고자 한다. 독일은 주마다 교육과정을 개발하고, 교육과정은 우리나라와 같이 대강화되어 있으며, 성취기준을 바탕으로 교과서가 개발되기 때문에 우리나라의 교육과정과 교과서 간 개발과정이 상당히 비슷하다. 이러한 점에서 최정순·설규주(2014)가 제안한 사회과 성취기준 분석틀에 따라 분석하는 것은 적합하다고 할 수 있다.

표 2. 교육과정 성취기준 분석 준거

인지과정측면	주요동사	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다
	관련하위 동사	알아보다 상기하다	해석하다 예를 들다 분류하다 요약하다 추론하다 비교하다 설명하다	작성하다 실행하다	구별하다 조직하다 파악하다	점검하다 비판하다	만들다 계획하다 산출하다
지식측면	사실적 지식	초등					
		중등					
개념적 지식		초등					
		중등					
절차적 지식		초등					
		중등					
메타 인지적 지식		초등					
		중등					

출처 : 최정순·설규주(2014)

## 참고문헌

- 정문성 · 전영은(2021), 한국과 독일 중학교 사회교과서의 인권 관련 내용 비교 분석, 시민교육 연구, 53(4), 321-346.
- 정필운 · 이일호 · 전영은 · 이서영 · 이규환(2022). 해외 노동인권 지도자료 분석을 통한 교수학습 지도자료Ⅱ. 서울시교육청.
- 최정순 · 설규주(2014), 사회과 교육과정 성취기준 진술 방식 및 구조 분석 -2009 개정 사회과 교육과정의 경제 영역을 중심으로, 사회과교육, 53(2), 1-19.
- 황수옥(2019), 독일의 노동교육: 노동학 교과를 중심으로. 국제노동브리프, 17(7), 9-20.
- 연방법무부, [https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/\\_1619.html](https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_1619.html)(2022.12.30)
- 프랑크푸르트 알게마인, <https://blogs.faz.net/schlaflos/2018/07/10/helft-mit-liebe-kinder-sonst-verklage-ich-euch-es-ist-zu-eurem-besten-192/>(2022.12.30)



## 노동인권교육에서 노동교육으로 확장적 발전 제안 - 독일 노동교육 관련 교과서 분석을 토대로

이 서 영 · 정 필 운

서울대학교사범대학부설초등학교 · 한국교원대학교

### I. 문제 제기

한국에서 노동인권교육이 강조되기 시작하면서, 한국의 실정을 알아보고 개선하기 위해 해외 사례들이 소개가 되었다. 그 대표적인 사례가 독일의 초등학교 ‘모의 노사교섭’이다. ‘독일의 초등학교에서는 모의 노사교섭이 일상화된 수업으로 자리 잡혀 있어, 기업 경영에 관한 자료들이 주어지면 학생들은 스스로 경영자 대표와 노조 대표들을 뽑아 협상을 하기도 한다(한겨레, 2012.11.18.)’ 이미 십 년 전의 기사임에도 불구하고 여전히 한국의 교육 현장에 독일의 사례가 경종을 울리는 이유는 무엇일까?

독일은 노동학이라는 학문이 자리 잡고 있는 노동 중심 사회로서 우리나라와 사회문화적 차원에서 노동에 접근하는 방식이 다르다. 초등교육과정을 마치는 순간부터 직업교육에 입학할 수 있는 과정이 따로 있을 정도로 청소년기에 노동 관련 문제에 적극적으로 참여하도록 학생들을 장려한다. 그리고 다양한 교과목에서 직간접적으로 노동을 가르치고 있다. 초등과정에서는 노동세계와 관련된 초보적인 교육이 이뤄지지만, 중등 I 과정에서는 기술 및 경제 교육을 통하여 이뤄진다. 중등 II 김나지움에서는 노동세계에 대한 이론적 대비가 이뤄지고 실업계고 과정에서는 직업학교와 노동세계를 연계하여 교육한다. 그리고 학령기 노동교육이 끝이 아니라 성인교육 단계에서도 이뤄진다.

이에 본고에서는 학습자가 생활 속에서 그리고 삶 속에서 시민으로서 노동을 통하여 경제적 안녕을 누리면서 안전하고 행복하게 지낼 수 있는 기반이 잡힌 독일 노동교육을 교과서를 중심으로 살펴보면 현재 한국의 교육 현장에서 이뤄지는 ‘노동인권교육’을 ‘노동교육’으로 확장하는 접근방식을 논의하고자 한다.

## II. 독일 노동교육의 현황과 배경

### 1. 독일 노동교육 현황

독일은 1919년 바이마르 공화국 헌법 제148조 제4항에서 국가시민과(Staatsbürgerkunde)와 노동교육을 학교 교과목으로 개설할 것을 규정하여 공교육의 목적을 달성하기 위한 핵심 교과목으로서 국가시민과의 도입을 명시하였다. 그리고 제2차 세계대전 이후 1947년에는 민주주의 교육을 학교 교육의 목적으로 설정하고, 이를 달성하기 위한 핵심 수단으로 학교 교육에서 사회과를 가르치도록 하였다. 이러한 교육 정책은 연방국가에서 교육의 제1차적 담당자인 주(Länder)의 헌법(Verfassung)과 법률(Gesetz) 형식의 학교법(Schulgesetz)에 명시되어 있다(정필운, 2022, 181).

독일에서는 교육의 제1차적 담당자인 각 주(Länder)마다 각 주의 헌법(Verfassung)과 학교법(Schulgesetz)에 따라 교육과정을 가지고 있다.<sup>1)</sup> 노르트라인-베스트팔렌 주에서 실시하는 노동교육은 주로 사회과(경제-정치, 법, 경제와 노동의 세계, 경제) 및 노동학, 노동학 -가정경제, 기술, 경제- 교과목에서 진행된다. 우선 경제-정치 교과목은 김나지움에 있는 교과목으로 교육과정 내 내용영역 6(사회시장경제에서 기업과 노동조합)에서 노동자의 권리를 다루고 있다. ‘법’ 교과목은 상급 김나지움에 있는 교과목으로 내용영역 4(공권과 사권 사이의 긴장 속에서 생존 보장과 공공 서비스)에서 노동인권을 다루고 있다. ‘경제와 노동의 세계’ 교과목은 하우프트슐레에 있는 교과목으로 내용영역 3(사회적 시장경제의 기업, 고용인, 피고용인대표)에서 노동자의 권리를 다루고 있다. ‘경제’ 교과목은 계잡트슐레에 있는 교과목으로 내용영역 3(사회적 시장경제의 기업, 고용인, 피고용인대표)에서 노동자의 권리를 다루고 있다. ‘노동학’ 교과목은 하우프트슐레에 있는 교과목으로 내용영역 1(가정경제)에서 노동인권을 다루고 있다. ‘노동학 -가정경제, 기술, 경제-’ 교과목은 계잡트슐레에 있는 교과목으로 내용영역 2(기업 내 경제)와 내용영역 8(기업에서 고용인과 피고용인)에서 다루고 있다.

특히 중등II 과정에서는 한 학기 정도 ‘경제와 노동(생활)’ 주제를 중심으로 철저히 임금노동자들의 노동기본권을 교육한다. 이 주제는 시장경제에서 경제와 민주주의 및 사회적 관점, 이해집단과 단체협약 당사자들의 문제, 기업의 폐업 또는 실업과 빈곤의 문제, 그리고 경제와 생태계의 문제 또는 세계 경제 관계 등의 다양한 관점에서 학습한다(정홍준 외, 2018, 111).

한편, 독일의 초등학교에는 한국의 ‘사회’ 교과와 유사한 ‘사물수업’이 있다. ‘사물수업’<sup>2)</sup>은 과학, 사회, 가정, 기술 등이 통합된 교과목이다. 예를 들어 베를린 주의 경우, ‘사물수업’에서는 지구, 아이들, 시장과 소비, 교통수단, 동물, 물, 생활(삶), 시간 등 8개의 주제

1) 예를 들어 노르트라인-베스트팔렌 주의 학교법이다. 교육과정에 대한 내용은 제6조, 제29조 등에 등장한다 (참고: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm>)(접속일: 2022.12.01.)

2) 예사물수업(Sachunterricht)은 일 또는 사건과 관련된 수업으로 사회, 과학, 기술 등의 통합교과이다. Sachunterricht에는 여러 사물, 현상, 원리, 사물과 현상 뒤에 숨겨져 있는 지식과 관련된 내용이 등장한다. 이러한 이유로 문제수업이라고 번역될 수 있었으나, 정문성 외(2018)에서 사물수업으로 번역하였기 때문에, 이 연구에서도 사물수업으로 번역한다.

를 다룬다. 바덴-뷔르템베르크 주의 경우, 민주주의와 사회, 자연과 삶, 자연 현상과 기술, 공간과 이동성, 시간과 변화, 실험 등 6개의 주제를 다룬다. 노르트라인-베스트팔렌 주의 경우, 자연과 생활, 기술과 노동의 세계, 공간, 환경과 이동성, 인간과 공동체, 시간과 문화 등 5개의 주제를 다룬다. 그 중 ‘기술과 노동의 세계’ 주제는 직업과 노동, 노동과 생산, 도구와 재료, 기계와 교통기관, 건축물과 구조, 자원과 에너지 등 6개의 하위 영역으로 분류된다. 이 중 직업과 노동의 성취기준으로 ‘학생들은 학교 주변에서 다양한 직업들을 탐구하고 설명한다(예: 학교관리인).’를 살펴볼 수 있다. 4학년을 마무리하는 단계에서 요구되는 역량은 ‘학생들은 직업, 생활수준, 생활기준(예: 과거부터 현재까지, 다른 나라들)의 관계를 탐구하고, 비교하고, 설명한다.’와 ‘학생들은 노동조건을 비교하고 설명한다(예: 수공업공장, 공장시설)’ 두 가지로 내용과 역량 모두에서 노동과 관련된 학습이 조직되어 있음을 살펴볼 수 있다.

독일은 연방정치교육원 및 각 주 정치교육원과 같은 학교 이외의 공공기관에서도 정치교육의 일환으로 노동교육을 시행한다. 대표적으로 연방정치교육원은 8살부터 14살까지의 연령대를 위해 ‘하니소이란트, 너를 위한 정치(Hanisauland -Politik für dich)’ 누리집을 제작하여 운영한다. ‘하니소이란트’에 노동인권을 검색하면, ‘노동자는 권리를 가지고 있다(Arbeitnehmer/innen haben Rechte)’라는 문구와 함께 노동재판소 및 노동권 관련 법률과 역사에 대한 설명이 있다.<sup>3)</sup>

연방정치교육원은 노동 관련 교재도 출판하여 교실에서 사용할 수 있도록 하였다. 「학교, 그 이후에는?(2002)」, 「실업-원인과 해결방안(2003)」 등의 교재를 출판하였다. 주별 정치교육원에서도 노동 관련 교재를 출판하여 보급한다. 바덴-뷔르템베르크 주 정치교육원의 경우, 「독일과 유럽에서 노동시장(2002)」과 「노동환경 4.0(2002)」 등의 교재를 출판하였다.

노동조합에서도 노동교육을 지원한다. 독일노총 또는 산별 노동조합은 중등 II 과정의 직업학교에서 직접 학생 대상 교육을 실시하거나 정보를 제공하는 행사를 하기도 한다. 학생에게 수업을 하는 경우에는 노동법적 권리교육, 단체협약, 노동조합의 역할, 경제와 사회의 작동 구조 등 다양한 주제를 다룬다(정홍준 외, 2018, 107). 이와 같은 노동조합교육원도 민주시민교육기관으로 등록되어 있다. 노동조합총연맹 청년사업단 누리집에서는 직업실습과 관련된 다양한 정보를 애니메이션 및 동영상과 같이 흥미있는 형식으로도 제공하고 있다.

이처럼 독일은 학교 안과 밖에서, 연방 및 주 차원에서 노동 관련 내용을 다루고 있다.

## 2. 독일 노동교육 배경: 노동학

독일에서는 ‘노동교육(Arbeitserziehung)’이라는 용어보다 ‘노동 관련 일반교육(arbeitsorientierte Allgemeinbildung)’이라는 용어가 더 널리 사용되고 있다(정홍준 외, 2018, 111). 노동 존중이 기본인 독일 사회에서는 노동과 관련한 전반적인 내용을 독자 학문체계인 ‘노동학’으로 세워놓고 있기 때문이다. 노동학이라는 학문을 기반으로 만들어진 노동교육은 다루는 내용이 노동자의 권리 보호에만 있지 않고, 노동의 본질에서 출발하여 발생하는 관계, 문

3) <https://www.hanisauland.de/wissen/lexikon/grosses-lexikon/a/arbeitsrecht.html>(접속일: 2022. 11. 10.).

화, 시설뿐만 아니라 노동에 관한 지향과 비전까지 다룬다. 이에 독일의 노동교육은 학생들이 사회에 진출하여 구성원의 하나로서 자리매김할 수 있게 하는 기반이 된다(정홍준 외, 2018, 191).

1969년 노동학이 독립된 과목으로 교과과정에 도입이 되어 지금까지 노동학의 목적은 학생들에게 노동과 직업 그리고 생활에 있어서 실질적이고 중요한 부분을 가르치는 것이다(정홍준 외, 2018, 192).<sup>4)</sup> 1969년 노동학은 처음으로 9학년 과목에 도입되었으며 다른 과목과 연계하여 기초적이고 일반적인 교육으로 더 나은 직업 선택을 위한 방향을 제시하며 노동과 경제의 올바른 이해를 토대로 성실한 근무태도를 가질 수 있도록 교육하였다. 1970년 학교개혁을 통해서 ‘노동학과 사회학’ 수업이 7-8학년으로 확대 적용되어 사업장 견학을 중심으로 학년마다 다양한 업종 체험을 가능하게 하였다. 그러나 노동학을 이해하고 가르칠 수 있는 교사와 수업에서 사용할 교재가 부족했다. 1976년 교육과정 개편을 통해 노동학은 기본학교에서 다른 과목들과 연계하여 수업을 진행하였다. 1986년 노동현실의 많은 변화를 반영하여 노동학은 직업영역에서 문제해결능력 향상과 자기 계발에 초점을 맞추고 육체노동자와 지식노동자를 구분하지 않으므로 모든 학생에게 교육의 기회를 제공하고자 한다. 1997년 노동학은 10학년까지 확장하여 김나지움 상급단계와 직업전문학교에서도 수업을 하도록 하였다. 노동학의 주제영역은 노동, 직업, 기술, 경제, 가정경제에서 확대되어 정보기술, 통신기술, 일과 여가 등이 추가되었고 노동 시장에서 발생하는 인원 감축, 노동조합의 변화, 숙련구조의 변화 등 빠르게 바뀌고 있는 노동환경에 관한 설명이 포함되었다. 2004년 노동교육은 노동학 뿐만 아니라 다른 학문과도 연계할 수 있도록 하여 과목의 이름을 노동·경제·기술로 변경하거나 정치, 역사, 기술 등의 과목으로 분산시키기도 하였다. 그리고 5~6학년에서도 노동학 수업이 실시되었다. 2018년 노동학 교육계획 플러스에서는 노동교육이 초등과정과 연계하여 5학년부터 시작해야 하며 특히 노동의 이해에 대한 수업이 이루어져야 한다고 설명하면서 “학생들은 노동, 경제, 기술, 직업 및 법률 분야에서 기본적인 이해를 가지고 노동하는 인간으로서의 개념을 이해해야 한다. 그러기 위해서 학생들은 노동과 경제의 중요한 사실과 연계도 이해해야 한다.” 고 밝힌다(정홍준 외, 2018, 202).

노동학을 기반으로 시작된 독일 노동교육은 50여 년이 지나면서 학년도 내용도 확장되었다. 노동이 직업으로 한정되는 것이 아니라 시민으로서의 삶과 밀접한 관계 속에서 이해하여 노동교육은 삶의 전반적인 영역을 다룬다. 또, 노동 현장에서 실제로 부딪칠 수 있는 상황 뿐만 아니라 앞으로 다가올 미래와 세계 경제와 같은 주제까지 다룬다. 이와 같은 내용을 3장을 통해 구체적으로 살펴보고자 한다.

---

4) 헤센 주 문화교육부는 노동학의 목적을 “청소년들이 노동자로서의 정체성을 형성할 수 있도록 도와주는 것이며, 비판적이고 의식적인 개념의 형성을 통해 노동과 생활에서 적극적이고 의식적으로 참여할 수 있도록 하는 것”에 두고 있다(Arbeitslehre - Bildungsstandards und Inhaltsfelder(2018), Hessisches Kultusministerium, S. 11.).

### Ⅲ. 독일 노동교육 관련 교과서 분석

노동학을 기반으로 교수학습이 구현된 교과서에서는 독일의 교과 교육과정이 매우 체계적으로 이루어지고 있으며 노동에 대해 객관적인 시각을 가질 수 있도록 다각적인 내용과 함께 구체적인 방법으로 구성되어 있음을 살펴볼 수 있다. 또한 노동에 관한 내용을 다루지만, 민주시민교육, 직업교육, 역사교육 등과 유기적으로 연결되어 있음도 볼 수 있다.

#### 1. 노동과 직업- 삶, 사회와 환경을 아우르다

독일 2021개정 교육과정에서는 ‘노동과 직업’이라는 내용요소를 토대로, 초등학교 4학년 사물수업에서 학생들은 노동환경에 대한 첫 번째 통찰력을 얻기 위해 다양한 직업과 노동 분야를 조사한다. 그리고 학생들은 디지털화의 영향 아래 간단한 도구와 기계의 개발을 이해함으로써, 노동과정이 개인과 사회에 미치는 영향에 대한 통찰력을 얻도록 내용체계가 구성되었다. 구체적인 성취기준은, ‘학생들은 노동조직의 다양한 형태를 구분하고, 노동과정 및 인간과 환경에 미치는 영향을 설명한다.’ ‘학생들은 성별 관점에서 다양한 직업들을 제시한다.’ 로 노동이 사회와 환경에 미치는 영향을 다룬다.

**Der lange Weg der Jeans**

Viele Menschen tragen Jeans. Bis eine Jeans fertig zum Verkauf im Geschäft liegt, legt sie einen langen Weg zurück. So könnte ihr Weg verlaufen:



- Baumwolle anbauen**  
Der Rohstoff für Jeans wird aus der Baumwollpflanze gewonnen. Aus ihren reifen Samenkapseln werden weiße Samenhaare geerntet.
- Baumwollgarn herstellen**  
Die gepressten Samenhaare werden in einer Baumwollspinnerei zu Fäden gesponnen. Dafür werden große Maschinen benötigt. Die gesponnenen Baumwollfäden nennt man Garn.
- Baumwollgarn färben**  
Um blauen Stoff zu erhalten, wird das Baumwollgarn gefärbt. Dafür wird indigoblau Farbe benötigt. Diese wird mithilfe von Chemikalien in Polen hergestellt und dann an die Färbereien geliefert.
- Jeansstoff weben**  
Mit dem Garn wird in Webereien der Jeansstoff hergestellt. Auch dies geschieht an großen Maschinen. Trotzdem müssen immer noch Menschen diese Maschinen bedienen.
- Jeansstoff veredeln**  
Der gewebte und gefärbte Jeansstoff ist sehr hart und verkittert. Deshalb wird er mit Chemikalien behandelt, damit ein weicherer und glatter Stoff entsteht.
- Jeans nähen**  
In einer Näherei wird der Jeansstoff zugeschnitten. Viele Arbeiterinnen nähen daraus die Jeans. Sie arbeiten in großen Hallen an Nähmaschinen.
- Kleidungsstück verkaufen**  
Die fertigen Jeans werden mit Flugzeugen, Schiffen, Zügen oder Lastwagen zum Zielort transportiert. Hier werden sie in Geschäften verkauft.

**Fairer Handel**  
Viele Unternehmen lassen Garn, Jeansstoff und Kleidungsstücke in anderen Ländern produzieren. In diesen Ländern müssen sie den Arbeitern weniger Lohn als in Deutschland zahlen. Häufig sind die Bedingungen, unter denen die Menschen dort arbeiten, sehr schlecht. Es gibt selten Schutzkleidung und die Menschen müssen lange ohne Pausen arbeiten. Damit du Kleidungsstücke erkennst, bei deren Herstellung die Arbeiter fair behandelt wurden, werden sie mit dem „Fair-Trade-Siegel“ gekennzeichnet. „Fair-Trade“ bedeutet fairer Handel.



Betrachte die Weltkarte. Ordne den Ländern die Produktionsschritte zu.

- Beschreibe den Weg der Jeans mit eigenen Worten.
- Warum lassen Unternehmen Kleidung in anderen Ländern produzieren?
- Wie wirken sich die langen Transportwege auf die Umwelt aus?
- Wo wurde deine Jeans gefertigt? Suche das Land auf einer Karte.



그림 1. 청바지의 길고 긴 여정

학생들의 삶과 노동이 밀접하게 관련되어 있음을 이해하기 위해서는 자신이 사용하는 물건, 즉 소비자로서의 생활을 돌아보면서 관련된 노동을 생각해볼 수 있다. 노르트라인-베스트팔렌주 그룬트술레 2008 개정 초등 사물수업 교육과정에 따른 Klett출판사의 「사물수업」 [그림 1]에 서처럼 학생들이 입는 청바지의 생산 과정을 통해 보지 못했던 노동과 노동인권 침해 사례를 찾으면서, 바람직한 경제생활을 영위하기 위하여 공정무역이나 윤리적 소비 등을 실천할 수 있는 계기가 될 수 있다. 좌측 하단에 제시된 활동을 통해 생산과정의 지리적 접근을 시도한다. 청바지의 생산과정 6단계 청바지 바느질에는 ‘여러 명의 여성 노동자들이 청바지를 바느질한다’고 설명한다. 우측 하단의 2번 문항에서는 ‘기업이 의류 생산을 다른 국가에서 하는 이유’를 질문하고, 3번 문항에서는 ‘장거리 운송이 환경에 미치는 영향’을 묻는다. 노동을 삶과 분리시키지 않고 삶에 미치는 다양한 관점들을 생각해보게 한다. 궁극적으로 세계시민으로서의 노동인권 보장을 위한 행동을 숙고할 수 있다. 반면, 현재 우리나라 사회과에서는 생산과 소비의 경제활동을 시장 중심으로 설명하고 자원의 희소성을 강조한다. 그러나 독일에서는 생산과 소비의 경제활동 속에 노동을 부각시키고 있다. 실제로 경제활동의 주체는 인간이며, 노동이 생산을 가능하게 한다. 독일 노동인권 관련 내용이 수록된 교과서의 구성에서는 노동에 대한 학생들의 사고를 ‘노동’이라는 단어나 활동으로 좁혀서 생각하지 않고 생산, 소비, 지구촌 등 인간의 삶 전체로 확장시키고 있다.

독일은 초등학교급에서 노동인권을 직접적으로 교과목에서 드러내지는 않지만, 노동 현장을 보여주고 노동자들이 어떻게 노동하는지를 살펴보면서 소비에 선행된 노동이 있음을 파악하게 한다. 게다가 생산 과정을 통해 소비자가 어떤 노동의 결과물을 선택할지 생각해보게 한다.

학생은 미래의 시민일 뿐 아니라 현재의 시민이기도 하기에 민주 시민이라는 정체성은 오랜 숙고와 논쟁, 그리고 습관적 실천이 축적되어야 획득할 수 있다(심성보, 이동기, 장은주, 케르스틴 폴, 2018, 158). 그렇다면 노동인권을 가르치는 교과서 또는 교수학습과정에서 반복적으로 학생들로 하여금 하게 해야할 것이 있다면, 자기 스스로가 어떤 선택을 왜 할 것인지에 대한 판단을 숙고하게 하는 것이 필요할 것이다.

## 2. 경제와 노동환경- 임금 협약을 역사와 체험을 통해 이해하다

독일 중등 1 수준, 2020 개정 하우프트술레 경제와 노동환경(내용 영역 3: 사회적 시장경제의 기업, 고용주 대표와 노동자 대표)에서는 기업, 노동조합의 역할과 책임을 주제로 노동자와 고용주의 권리가 노동계에서 다양한 이해와 갈등 및 영향에 대처하기 위한 기본을 형성한다. 경영 과정과 구조의 기본적인 이해와 기업 및 노동조합, 사업주 단체의 각각의 관심사를 높이는 것이 목표이다. 학생들이 노동조합과 사업주단체의 기능과 각각의 이익을 설명하고, 기업에서 경영 참여의 가능성을 설명할 수 있는 사실인지역량과 고용주와 노동자의 이익을 비교하고, 임금 협약상의 갈등(임금분쟁)의 형태, 행위, 영향을 평가하며, 기업의 사회적 책임을 평가하는 판단역량을 함양하고자 한다. 노동조합과 사업주단체의 기능과 이익, 고용주와 노동자의 이익, 임금분쟁 형태·행위·영향을 살펴면서 경제와 노동환경의 밀접한 관련성을 타진하게 하는

것이다. 이와 같은 사실인지역량과 판단역량을 함양하기 위해 교과서는 시뮬레이션 방법을 구현하고 있다. 본 수업은 ‘임금 협약은 협상되고 쟁취하는 것이다.’ 는 일반화를 중심으로 5개의 항으로 구성되어 있다. 첫 번째는 노동조합의 역사 및 역할을 기술한 뒤, 학습자 기대 행동을 제시한다. 2항에서는 실제 사례를 살펴보면서 협상 당사자는 누구인지, 어떤 수단을 각각 사용하는 지, 협상과정은 어떻게 이뤄지는 지를 확인한다. 3항에서는 임금 협상의 과정을 단계별로 직접 시뮬레이션 해본다. 역할 카드를 제시하여 각각의 역할이 단계별로 해야 할 행동과 주의사항을 안내한다. 체험이 끝나고 나면 임금 협약과 관련된 만화를 살펴보면서 분석, 해석, 관점 비교 등의 활동을 통하여 자신의 관점을 형성한다. 추가 자료로서 임금 협상 절차를 한눈에 볼 수 있는 순서도, 임금 협약의 다양한 유형, 분야 매출에서 임금이 차지하는 비율 그래프 등 다양한 형태의 인포그래픽을 제공한다. 시뮬레이션 방법도 목적, 준비, 실행, 평가의 순서로 자세하게 설명하는 텍스트를 추가로 제공한 뒤, 기대 행동에 도달했는지와 학습 내용 적용을 점검한다. 도입에서 평가에 이르는 수업의 흐름 전반이 교과서를 자기주도적으로 활용할 수 있도록 구성되어 있다. 이처럼 독일 교과서는 학습자가 교수학습방법과 단계를 알고 실행할 수 있도록 직접적으로 제시되어 있으며 마무리 단계에서 학습자의 사실인지역량과 판단역량 도달을 점검하여 목표 도달 여부를 확인한다.

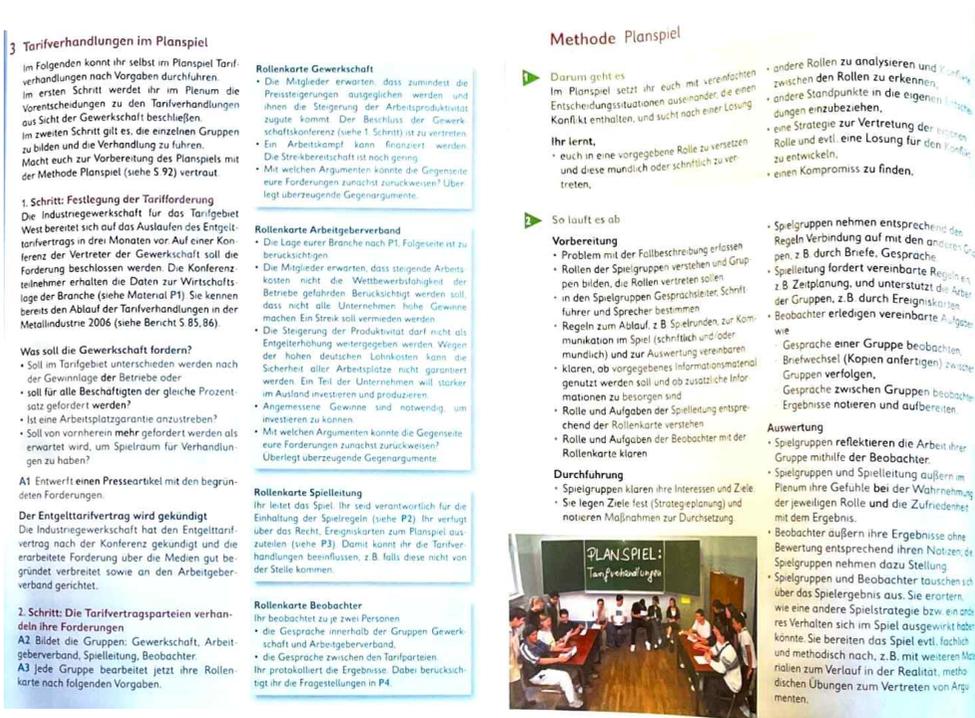


그림 2. 시뮬레이션 방법 안내(좌-역할별 안내(87쪽), 우-단계별 안내(92쪽))

노동자가 스스로의 노동권과 그에 따르는 책임을 아는 것은 중요한 일이다. 고용주와 노동자 모두 직장에서 누릴 수 있는 권리와 책임이 있다. 고용주에 비하여 노동자는 노동조합으로 함께 할 때에 힘이 생겨서 노동자의 권리를 누릴 수 있게 되고, 노동자가 부당한 대우를 받는 것을 막을 수 있다. 이 수업에서는 노동자가 노동을 통해 얻는 경제적 안정과 관련된 임금협약을 노동조합과 사업주단체가 되어 직접 체험해보면서 협약의 과정에서 겪는 갈등을 해결하기 위해 노력한다. 이를 통해 노동조합의 역할과 임금협약의 과정을 이해하고 임금협약이 미치는 영향을 평가하며 바람직한 노동자 시민으로서 의사결정에 참여할 수 있게 된다.

### 3. 노동과 법- 법적 근거와 사례를 통해 노동자의 권리 보호를 이해하다



**베르톨트씨(남):** 당신은 저에게 이번 달 시급으로 15.20유로를 계산해주었습니다. 그런데 저는 지난으로부터 단체협약상 임금이 16.40유로라는 사실을 알게 되었습니다. 당신은 저에게 매달 176유로를 적게 주었어요.

**케른씨(남):** 저에게 단체협약이란 아무런 역할도 하지 않아요. 우리는 몇 해 전 고용주 단체에서 탈퇴했는데, 단체가 노동조합에 대해 취하는 태도가 우리와 맞지 않았기 때문이었죠.

**베르톨트씨:** 그것은 당신, 직장에서 올은 것일 수 있습니다. 하지만 제가 노동조합의 구성원이니까 저는 단체협약상의 규정들을 주장할 권리가 있습니다. 그렇지 않으면 제가 무엇 때문에 회비를 내겠어요? 그리고 무엇보다 당신은 한 달 전 교육기간 동안 저에게 단체협약에 따른 보수를 지급했잖아요.

**케른씨:** 그것은 당신의 교육기간에 이미 명시적으로 규정된 것이었어요. 저희가 한 달 전 당신에게 근로계약을 제시했을 때, 당신은 시급 15.20유로에 동의했어요. 당신 스스로가 계약에 서명했다고요.

**베르톨트씨:** 저는 그것이 '단체협약상' 임금이라고 생각했어요. 제가 그 당시 당신이 저를 그렇게 속일 것이라고 알 수 있었을까요?

**(활동) 베르톨트씨가 추가적으로 월별로 176유로로 추가로 청구할 수 있는 권리를 가지는지 설명해 보세요.(단, 단체협약은 일반 적용성이 있는 것으로 선언되지 않았음)**

그림 3. 사업주와 노동자의 갈등 상황 사례

노르트라인-베스트팔렌 주 2020 개정 레알슐레 경제 교육과정에 따른 「경제학과 기업학」 교과서 ‘5단원 노동인권과 기업의 이익’에서는 법률·단체협약·계약에서 근로조건의 확정과 적용을 다룬다.

삼화와 함께 사업주와 노동자의 임금에 대한 대화를 텍스트로 제시하여 본 주제 도입의 상황을 밝힌다[그림 3]. 상황을 충분히 상상할 수 있도록 이미지와 텍스트를 동시에 구성하였다. 이와 같은 구체적인 상황 제시는 본 수업에서 다루는 추상적인 내용을 구체적인 상황 속에서 이해할 수 있도록 한다. 추후 제시되는 활동은 ‘노동자의 상황에서 추가로 임금을 청구할 수 있는 권리가 있는지를 설명하기’로, 이 활동은 사실 당장 해결을 촉구하기 위한 문제가 아니라 본 주제에서 탐구할 내용이 무엇인지를 알려주는 것이라고 할 수 있다. 이후 교과서에서는 문제 해결을 위해 노동법에서의 규율 수단과 규율 수단의 위계질서를 법조항과 사례를 통해 설명한다. 또한 독일의 법에 더하여 EU법도 확인한 뒤, 단체협약의 유효성을 구체적으로 살펴본다.

끝으로 연습과제에서 학생들로 하여금 다양한 법 조항이 사례에서 어떻게 적용될 수 있는지를 평가하게 한다. 즉, 독일 교과서에서는 노동과 관련된 법 및 법 체계를 가르치면서, 시작과

끝을 사례로 구성하여 탐구에 돌입하고 탐구 결과를 실제 사례에 적용할 수 있도록 교과서를 구성하였다.

노동의 현장에서 사업주와 갈등이 발생하였을 때, 노동자는 침묵이나 인내를 주로 선택한다. 이유는 이후에 벌어질 상황이 노동자에게 권고사직이나 직장 내 괴롭힘과 같이 오히려 부정적인 결과를 야기할 가능성이 높기 때문이다. 법이 사회적 약자인 노동자를 보호하기 위한 장치로서 작동함에도 불구하고 무지에 의한 두려움으로 노동자들은 법적 접근을 도외시한다. 노동과 관련된 법을 ‘탐구’ 할 기회가 있어야 관련된 법의 내용을 알고 어떻게 사용되는 지를 이해하며 실제로 사용할 수 있다. 전태일이 노동법과 관련하여 ‘대학생 친구 한 명만 있었다면’ 이라고 한탄하는 것처럼, 한국은 법을 전문가들의 전유물로 보는 경향이 있다. 모든 법을 일반인이 알고 사용해야 하는 것은 아니지만, 실제 학생들이 노동 현장에서 갈등을 겪게 될 수 있는 상황에서 사용할 수 있는 법적 지식은 충분히 제공될 필요가 있으며 사례에 적용해 보는 과정을 통해 노동자의 권리 보호를 위한 법적 장치에 대해 이해할 수 있게 할 것이다.

#### 4. 노동과 소득- 토론하며 소득에 대한 다양한 관점을 명확하게 이해하다

중등 1 수준 2022 개정 레알솔레 경제(내용 영역 9: 노동과 소득)에서 주요 내용요소로 소득 불평등: 성별 임금 격차, 계속되는 임금 불평등, 불안정한 고용, 저임금 부문을 제시하며 사실 인지역량 성취기준에서 노동조합과 사업주단체의 기능과 각각의 이익을 설명하는 것과 단체 교섭의 원칙을 설명하며 기업에서 경영의 공동 결정의 가능성 설명하기를 제시한다. 판단역량은 노동자와 고용주의 각각의 이익을 비교하며 단체교섭의 형태·행동방침·영향을 판단하며 기업의 사회적 책임을 판단하는 데에 있다. 이와 같은 성취기준을 준거로 교과서는 8단원 ‘회사와 일의 세계’에서 단체협약까지의 내용을 배운 뒤, ‘최저임금제’에 대한 두 전문가의 입장문을 살펴보면서 최저임금에 대한 설명과 각 입장의 논리를 비교한 뒤 평가하는 과제를 제시한다. 입장문은 독일 경제학자이자, 경제 연구소 대표의 인터뷰 내용이다. 독일은 많은 임금문제를 가지고 있다고 이야기한다. 10년이 넘도록 임금은 동결되었지만, 회사의 이윤은 상당히 폭발적이라고 표현한다. 실업을 줄이기 위해서 회사가 재분배를 도울 수 있다면 용인할 만하지만, 임금 비용을 통해서 실업률을 하락시킬 수 있다는 것은 상당히 위험하다고 경고한다. 또 최저임금이 일자리를 없앨 수 있다고도 이야기한다. 탐구활동은 최저임금에 관해 토의·토론하고, 현재 전 세계에서 일어나고 있는 변화에 대하여 설명해 보라고 한다. 또 인터뷰한 사람의 입장과 논리를 비교하고 이를 바탕으로 법정 최저임금에 대한 요구에 대해 평가하게 한다. 과제를 해결할 때 필요한 요소들을 다음 ‘과제에 대한 안내’ 5)를 추가로 제시하므로 학생들로 하여금 명확하게 문제를 파악할 수 있도록 한다. 최저임금제에 대한 독일 교과

5) 번역하면, ‘과제 1: 우선 두 텍스트에서 언급하고 있는 일의 세계에서의 경향들에 대해 다룬다. 이때 저임금 영역의 분포와 독일 내 임금 추이에 초점을 맞추어보시오. 과제 2: 두 입장의 비교에는 우선 정확한 텍스트 분석이 필요하고, 그런 다음에야 찬반 논리가 정확하게 정리될 수 있다. 이어서 수행되는 평가는 교량적이고 근거가 제시된 입장 표명이 필요한데, 여기서는 개인적이고 정치적인 가치 기준을 동원한다.’로 과제 수행 시 반영할 사항을 조건으로 제시하고 수행을 원활히 할 수 있게 조언한다.

서의 이러한 접근방식은 보이텔스바흐 협약이 적용된 사례로 사회적으로 논쟁의 소지가 되는 것을 소재로 다루고 있다.

### Hinweise zu den Aufgaben

*Aufgabe 1:* Zunächst geht es darum, sich die in den beiden Texten erwähnten Tendenzen in der Arbeitswelt zu erarbeiten. Fokus ist dabei auf die Ausbreitung des Niedriglohnsektors und die Lohnentwicklung in Deutschland zu legen.

*Aufgabe 2:* Der Vergleich der beiden Standpunkte bedarf zunächst einer genauen Textanalyse und kann sodann im Rahmen einer Pro-und-Kontra-Argumentation verschriftlicht werden. Die anschließende Bewertung erfordert eine abwägende, begründete Stellungnahme unter Einbezug individueller und politischer Wertmaßstäbe.

#### 그림 4. 교과서에 제시된 과제에 대한 안내문

출처: Lange, D. & Haarmann, M., Thorweger, J. E., Weiden, H. (2011). Grundwissen Wirtschaft Sekundarstufe II. Berlin: Cornelsen. pp.227.

최저임금제는 노동자의 생활안정과 노동력의 질적 향상을 위해 노동자 임금의 최저수준을 법적으로 보장하는 제도를 의미한다. 최저임금제는 1인 이상 노동자를 사용하는 모든 사업장에 적용되기에 노동자의 인간다운 삶을 위한 핵심 제도 중 하나로 여겨지고 있다. 이에 우리나라 경제 교육과정은 최저임금제의 의미와 효과를 교육내용으로 포함할 것을 명시하고 있다. 하지만 현행 경제 교육과정 및 교과서는 최저임금제를 노동 시장의 수요-공급의 원리에 따른 노동시장의 효율성을 저해하는 가격하한제의 사례로서 활용하고 있다. 이는 최저임금제가 총 수요-총공급 곡선에 미치는 거시적 영향력은 물론 최저임금제가 지닌 노동인권적 성격을 배제하고 있다는 점에서 큰 문제가 있다. 반면, 독일의 경우 최저임금제에 대한 다양한 논쟁을 가급적 생생히 교과서에 녹여내고자 노력하였다. 본래 전통적으로 단체교섭자율주의를 채택하고 있는 독일의 경우, 산별노조가 사업주측과의 단체교섭을 통해 각 산업별로 최저임금을 정하고 있었다. 하지만 2000년대 중반 독일 경기 침체 및 독일 기업의 국외 이탈, 저임금 노동자의 유입 등으로 인해 산별노조의 영향력이 감소하고 임금 하락 압력이 강해지자 분권화된 산별 노조의 역할을 대신해 법정 최저임금제 도입에 대한 논의가 시작되었고 2015년 법정 최저임금제도가 시행되었다. 최저임금제에 대한 이러한 논쟁과정을 반영하기 위해, 교과서에서는 사업주와 노동자, 노동조합의 역할 및 단체협약의 절차에 대한 안내가 이루어진 후, 이에 대한 평가자료로서 최저임금제를 활용하였다. 민주주의는 비판과 논쟁을 통해 행위나 제도를 넘어 과정이자 문화가 되고, 주장과 반박, 논증과 설득, 경쟁과 쟁투, 대안과 타협, 조정과 합의, 유보와 미결은 민주주의 정치 과정을 구성한다(심성보, 이동기, 장은주, 케르스틴 폴, 2018, 179). 독일은 충분한 비판과 논쟁을 통해 최저임금제도를 단순히 경제적 비효율성을 나타내는 사례가 아닌, 노동자-사업주 간 협약의 결과인 동시에 노동환경의 변화와 경제 상황에 대한 관점 차이에 따라 논쟁이 나타날 수 있는 논쟁적 경제 문제임을 명확히 제시하면서 민주주의를 가르치고 있다.

## 5. 노동과 실생활 - 청소년 스스로의 노동 보호를 위한 노동 환경에 대한 의견을 가지다

중등 1 수준 2011 개정 계잡트솔레 노동학-가정경제, 기술, 경제(내용 영역 8: 경영에서 고용주와 노동자)는 노동학에서의 사회적, 경제적, 기술적 기초에 대하여 탐구하고, 고용과 생활방식이 서로에게 미치는 영향을 보여준다. 학생들은 시간제 근무, 임시직 근무, 재택근무가 생활양식에 미치는 영향뿐만 아니라 정규직과 비정규직의 영향과 정체성 형성에 미치는 영향을 설명하는 것과 청년 보호, 직업 보호, 해고 보호, 참여에 관한 핵심 규정을 설명하는 사실인지역량을 성취기준으로 한다. 게다가 학생들은 개인의 인생 설계와 자아상을 위해 일자리의 변화-고용주의 변화-직업의 변화-실직의 가능성과 영향을 판단하고, 사업주-노동자-노동조합-사업주 단체가 기업 관련 결정에 미치는 영향의 가능성과 한계를 평가하며, 노동법(노동인권)의 관점에서 기존의 주장과 허위 주장의 달성 가능성과 한계를 논의하는 판단역량과 의사결정역량을 성취기준으로 한다.

**3 Jugendliche brauchen besonderen Schutz**  
**Jugendliche berichten - ist das erlaubt?**

**SANDRA K.** „Ich lerne Verkaufserin. Wenn wir Ware kriegen, sollen die Auszubildenden einräumen helfen. Häufig ist solch eine Kiste 15 kg schwer. Abends schmerzt mein Rücken.“

**LUDMILLA R.** „Ich mache eine Ausbildung zur Friseurin. Wenn viel Kundennachfrage ist, dürfen wir keine Pause machen. Neulich konnte ich erst nach fünf Stunden zur Pause gehen.“

**OLIVER B.** „Ich lerne Koch und arbeite von Montag bis Freitag. Oft kommt sonst tags ein weiterer Bus mit Gästen an. Dann lässt der Chef mich zusätzlich kommen. Vorige Woche war ich besonders sauer. Ich hatte schon eine Karte für ein Bundesligaspiel.“

**JORG A.** „Ich lerne Fachkraft für Systemgestaltung für Systemintegration. Vor dem Berufsstart arbeite ich abends 22:00 Uhr. Am nächsten Morgen bin ich um 5:30 Uhr dabei, damit ich um 7:45 Uhr in der Berufsschule bin. Vorige Woche bin ich in der 7. Stunde eingeschlafen. Erst hat der Lehrer mich angesprochen, aber dann haben wir darüber gesprochen.“

**SYRIA K.** „Ich will Bäckerin werden. Mein Chef sagt: Wenn du 16 wirst, fangst du auch um 4:00 Uhr an wie die anderen. Dann wird deine Arbeitskraft gebraucht. Ich weiß auch gar nicht, wie ich zum Betrieb kommen soll. Ein Bus fährt noch nicht.“

**Aufgaben**

1. Löst die Aufgaben mithilfe der nächsten Seite:  
**A:** Darf Sandra so schwer tragen? Berücksichtige nebenstehende Richtwerte.  
**B:** Darf Oliver am Samstag zusätzlich eingesetzt werden?  
**C:** Welche Rechte hat Ludmilla?  
**D:** Wie soll Syria sich verhalten?  
**E:** Darf Jorg vor einem Berufsschultag so lange arbeiten?

Alter	Bei gelegentlichem Heben und Tragen (2 x pro Stunde und 3-4 Schritte)		Bei häufigem Heben und Tragen (2-3 x pro Stunde, mehr als 4 Schritte)	
	Frauen	Männer	Frauen	Männer
15-16	15 kg	35 kg	10 kg	25 kg
19-45	15 kg	55 kg	10 kg	35 kg
> 45	15 kg	45 kg	10 kg	25 kg

**Kommet:** Kompetenznetz Arbeit  
[http://kommet.nrw.de/competz/frame/comp\\_danz?id=&bid=BA&did=10980&id=10&id=1&id=2&id=public&pid=817](http://kommet.nrw.de/competz/frame/comp_danz?id=&bid=BA&did=10980&id=10&id=1&id=2&id=public&pid=817) (08.03.2017)

**Aus dem Jugendarbeitsschutzgesetz (Stand März 2012)**

§§	Das steht darin	Welche Ausnahmen?
§§ 5, 7: <b>KINDER</b> NEIN DANKE!	Mindestalter für Beschäftigung	15 Jahre
§ 9: <b>Berufsschule</b>	keine Arbeit im Betrieb bei mehr als 5 Stunden (h) Unterricht an einem Berufsschultag	unter 15 Jahre bei Berufsausbildung, im Betriebspraktikum; ab 13 Jahre bei leichter, geeigneter Arbeit bis 2 h pro Tag
§§ 8, 12: <b>Arbeitszeit</b>	wöchentlich nicht mehr als 40h, täglich bis 8h	z.B. Schichtzeit bis 10h, im Gastgewerbe bis 11h
§ 11: <b>Ruhepausen</b>	bei Arbeitsdauer mehr als 4 1/2 h: 30 min • 6 h: 60 min	
§ 13: <b>Tagliche Freizeit</b>	nach der Arbeitszeit mindestens 12h	
§ 14: <b>Nachtruhe</b>	keine Beschäftigung zwischen 20:00 Uhr und 6:00 Uhr	Jugendliche über 16 Jahre, z.B. im Gastgewerbe, bis 22:00 Uhr, in Bäckereien ab 5:00 Uhr, weil wichtige Arbeitszeiten
§ 15: <b>Fünf-Tage-Woche</b>	von Montag bis Freitag	am Samstag im Friseurhandwerk, weil für die Branche wichtiger Arbeitstag, §§ 16-18 am Samstag oder Sonntag im Gaststättengewerbe
§ 19: <b>Urlaub</b>	Dauer des jährlichen Urlaubs im Alter von: • 16 Jahren: 30 Werktage • 17 Jahren: 27 Werktage • 18 Jahren: 25 Werktage	bei Beschäftigung im Bergbau jeweils zusätzlich 3 Tage
§ 22: <b>Gefährliche Arbeiten</b>	Jugendliche dürfen nicht beschäftigt werden bei Arbeiten, die z.B. • körperlich oder psychisch zu schwer sind • mit Unfallrisiken bzw. gefährlichen Stoffen verbunden sind	Arbeiten mit Unfallrisiken/gefährlichen Stoffen sind erlaubt, wenn dies für das Ausbildungsziel erforderlich ist bzw. fachkundige Aufsicht geführt wird
§§ 23, 24: <b>Akkordarbeit bzw. Arbeit unter Tage</b>	grundsätzlich verboten	zur Erreichung des Ausbildungsziels

그림 5. 청소년 노동보호

노동은 인간에게 적합한 양과 강도로 주어져야 하고, 이에 대한 보상이 합리적으로 이뤄져야 한다. 그러나 노동조건과 노동보호가 적절하게 이뤄지지 못하는 경우가 비일비재한 상황이다. 어떤 노동조건이 위험이 될 수 있는지, 법에 따른 노동보호가 어떻게 도움을 주는지에 대하여 이해하고 실제 적용이 되지 못한다면 노동의 가치가 추락할 수 있다. 독일 교과서에서는

이와 같은 주제를 다룰 때, 노동을 보호하기 위한 다양한 조건과 조치를 구체적으로 실험해보기도 하고 토론하면서 사회적 논점이 되는 내용에 대해서도 충분히 학생들이 이해하고 의견을 가질 수 있도록 한다.

학생은 수동적인 존재가 아니라 시민으로서 능동적이며 적극적인 행동을 할 수 있는 존재라는 것을 염두에 둔다면, 교육은 학생이 자기 생각을 알고 표현할 수 있게 도와주는 방향으로 설정이 될 것이다. 이에 기초하여 독일 교과서에 구현된 활동을 살펴보면, 또래의 상황에 처했다는 가정하에 권리와 행동을 생각해보게 하며, 객관적인 입장에 서서 평가하게도 하면서 직업 선택과 관련한 다양한 변인들을 고려해 볼 수 있도록 한다는 장점이 있다.

#### IV. 결론

한국은 다른 국가들에서 찾기 어려운 ‘노동인권’이라는 개념을 수립할 만큼 기본적인 노동자의 권리가 보장되기 어려웠다. 그래서 ‘인권’이 지향하는 바와는 다르게 ‘노동인권’ 교육은 학습자에게 노동자로서 권리를 지킬 수 있도록 하는 것에만 급급했다. 이제 한국 교육에서도 노동인권교육이라는 좁은 의미의 명명과 접근보다는 노동교육이라는 확장적 발전을 지향할 시기이다. 이에 독일 노동교육 사례에서 두 가지 의의를 찾을 수 있다.

첫째, 독일은 시민교육의 전 영역을 아우르는 교육이 노동교육을 통해 이뤄지고 있다. 법교육, 경제교육, 정치교육, 사회문화교육 등 시민교육의 전 영역을 내용으로 다루면서 동시에 통합의 정도와 강도가 초학문적 통합에 이른 것을 확인할 수 있다. 이는 노동학이라는 50여년의 역사를 가진 기반 학문이 구성되어 있기 때문에 가능한 것으로 보인다. 이에 노동교육으로 확장하기 위해서는 독일의 노동학과 같은 ‘노동교육을 위한 노동이론’ 정립이 필수적이다.

둘째, 내용에 따른 방법이나 자료를 채택할 때 실재성이 우선이 되어 내용이 ‘자기’를 향하게 한다. 직접 노동조합을 대표하는 역할을 수행하기도 하고, 실제 있었던 노동 현장 상황을 사진이나 삽화와 함께 읽어보기도 하고, 또래의 목소리를 살펴보기도 한다. 그리고 이상의 방법과 자료를 토대로 학습자가 이해한 것을 표현하고 자기 스스로 옳고 그름을 판단하거나 자기 생각을 개진하게 한다. 이처럼 노동인권교육에서 노동교육으로 확장하기 위해서는 권리의 이해와 실천에 초점을 둔 학습 방법과 자료가 아니라 학습자 자기 스스로를 이해할 수 있는 학습 방법과 자료를 통해 교수학습을 구축할 필요가 있다.

## 참고문헌

- 서울특별시교육청(2022). 해외 노동인권 지도자료 분석을 통한 교수학습 지도자료Ⅱ-독일편.  
심성보, 이동기, 장은주, 케르스틴 폴(2018). 보이텔스바흐 합의와 민주시민교육. 북멘토.  
정필운(2022). 전환기의 교육헌법. 박영사.  
정홍준·송태수·심성은·진숙경·황수옥(2018). 노동교육의 진단과 합리화. 한국노동연구원.  
Lange, D. & Haarmann, M., Thorweger, J. E., Weiden, H. (2011). Grundwissen Wirtschaft Sekundarstufe II. Berlin: Cornelsen.  
한겨레(2012.11.18.). “한국 노동교육 전무 ... 독일 초등학생은 단체교섭 배워”  
<https://www.hani.co.kr/arti/society/labor/561203.html> (2023.12.31. 인출)



## 2015 개정 교육과정 통합사회의 관점에서 바라본 세계화와 평화

한 국 인  
한국교원대학교 석사과정

### I. 서론

#### 1. 연구의 필요성 및 목적

통합사회는 2015 개정 교육과정에서 학생들에게 사회에 대한 통합적 사고를 제공하기 위해 신설된 교과목이다. 또한 지리, 역사, 일반사회, 윤리 영역을 포괄하여 내용을 구성함으로써 학생들의 사회과학적인 사고력을 강화할 수 있도록 추진하려고 시도했다.

이처럼 통합사회는 “인간, 사회, 국가, 지구 공동체 및 환경을 개별 학문의 경계를 넘어 통합적인 관점에서 이해하고, 이를 기반으로 기초 소양과 미래 사회의 대비에 필요한 역량을 함양하는 과목이다. 통합사회는 단순히 지식 중심의 교육에 머무르는 것이 아니라 다양한 활동을 통해 지식, 기능, 가치·태도, 행동을 통합적으로 학습하는 것을 지향한다” 는 것을 골자라고 있다(교육부, 2015: 119).

덧붙여서 “통합사회는 ‘행복, 자연환경, 생활공간, 인권, 시장, 정의, 문화, 세계화, 지속가능한 삶’ 9개 주제(개념)에 대하여 시간(역사)·공간(지리)·사회·윤리적 측면에서 통합적으로 사고하도록 구성되었다.” 고 박상준(2018)은 밝혔다(박상준, 2018: 148).

표 1. 2015 개정 통합사회 내용 체계 (교육부, 2015)

영역	핵심개념	일반화된 지식	내용 요소
사회 변화와 공존	세계화	세계화로 인한 문제와 국제 분쟁을 해결하기 위해서는 국제 사회의 협력과 세계시민 의식이 필요하다.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 세계화</li> <li>· 국제사회 행위주체</li> <li>· 평화</li> </ul>

출처 : 교육부, 2015: 120-121

본 연구에서는 2015 개정 교육과정 통합사회 8단원 ‘세계화와 평화’ 라는 대단원을 분석하면서 지구에서 벌어지고 있는 일들을 탐구하면서 학생들이 국제사회에 대한 반응과 국제사회에 대처하는 자세를 배우도록 하는 것을 목표로 하고 있기에 세계시민교육(Global Citizenship Education)을 활용해 교과서 분석을 해볼 필요성이 제기되고 있다.

세계시민교육은 인류의 삶이 운명공동체로 연결되어 있음을 이해하고, 국가의 경계를 초월한 세계시민적 협력과 공존을 추구하는 시민적 협력과 공존을 추구하는 시민육성을 목표로 하고 있으며, 사회과교육의 새로운 지평으로 등장했다고 평가할 수 있다(모경환·차경수, 2021: 415).

<표 1>에서 나타난 세계화의 내용 요소 중에서 ‘세계화, 국제사회 행위주체, 평화’라는 키워드를 중심으로 이론적 배경을 활용해 국제사회에서 벌어지는 일들을 분석해보고 난 뒤 통합사회 교과서 내용의 타당성 및 적절성을 평가하는데 연구의 목적을 둘 것이다.

## 2. 연구 문제

문제 제기 근거로 활용한 것은 <표 1>에서 나타난 세계화라는 핵심개념을 토대로 설명하고 있는 일반화된 지식과 내용 요소를 바탕으로 3가지의 문제 제기를 설정했다.

첫째, 세계화에 대한 서술방식이 국제사회를 이해하는데 도움을 주고 있는가?

둘째, 국제기구와 평화의 상관관계를 잘 정리해주고 있는가?

셋째, 동아시아의 국제관계를 학문 간 통합적으로 제시해주고 있는가?

## II. 세계화와 평화에 대한 이론적 배경

### 1. 세계화에 대한 탐색

세계화는 교통 및 통신 기술의 혁신으로 지역 간 교류 범위가 넓어진 만큼 국가끼리의 경계도 점차 넘나드는 현상을 보인다. 그만큼 지구상에 있는 지역들이 상호의존적(interdependent) 현상을 보이고 있으며, 단일한 공동체로 만들려고 하는 상황이 높아져 가고 있다. 이는 경제, 통신, 정보, 교육, 관광, 문화에 이르기까지 전 세계적으로 단일 생활 권역으로 형성해 나가는 것을 말한다(서태열, 2004: 6). 가끔 세계화는 단순히 경제적인 현상으로 제시되는 경우가 있다. 세계화의 많은 부분은 대규모의 활동이 국경을 넘어서 뻗어가고 있는 초국적 기업들의 역할로 구성되어 있으며 또한 지구적 생산 과정과 노동력의 국제적 분포에 영향을 미치고 있다. 비록 경제력이 세계화에 필수불가결한 부분이라도 제공한다라는 주장은 잘못되었다. 세계화는 정치적, 사회적, 문화적, 경제적 요소들과 같이 나타났다. 쉽게말해 세계화는 전 세계 사람들 간의 상호 작용의 속도 및 범위를 한층 강화시켜주는 정보와 통신 기술의 발전으로 촉진되었다고 볼 수 있다(Anthony Giddens, 2006, 50; 앤서니 기든스 지음, 김미경 외, 2009: 56).

서태열(2004), Anthony Giddens(2006)가 제시한 것처럼 세계화는 1990년대부터 인문과학 혹은 인간과학(Human Sciences)에서 점차 영향력 있는 패러다임으로 자리잡고 있다(Mike Featherstone, Scott Lash, Roland Robertson, 1995: 10). 이처럼 네트워크의 발달로 인해 지리적 공간을 토대로 긴밀하게 묶어서 지구촌을 형성하도록 만들었으며, 또한 한 지역에서 벌어

지는 일들이 하루 만에 전 세계로 퍼져나가는 상황을 볼 때 세계화는 우리 시대에 있어서 일상적인 모습으로 다가왔다고 할 수 있다.

이를 알기 쉽게 앤서니 맥그루(Anthony McGrew)는 지구화를 움직이게 하는 원동력 3가지와 지구화의 물결을 시대별로 나눠서 정리해주고 있다. 필자는 <표 2>, <표 3>으로 나눠서 작성했다(John Baylis, Steve Smith, Patricia Owens, 2014: 22-23, 존 베일리스, 스티브 스미스, 패트리샤 오언스 지음, 하영선 외; 2015: 40).

표 2. 지구화를 추동하는 엔진

지구화에 대한 설명들은 공학(기술 변화와 사회조직)과 경제(시장과 자본주의), 정치(권력, 이해관계, 제도) 같은 상호연계된 3가지 요소들에 초점을 두는 경향이 있다.	
<b>공학(Technics)</b>	근대 커뮤니케이션 기반 시설이 없으면 지구 체제나 전 세계 경제가 특히 불가능하다는 사실이 자명하다는 점에서 지구화를 설명하는 요인 중 가장 중심이 된다.
<b>경제(Economics)</b>	기술만큼 중요하며, 경제 논리 때문에 더욱 그렇다. 새로운 시장과 이윤을 향한 자본주의의 탐욕스러운 요구는 경제 행위의 지구화로 불가피하게 귀결된다.
<b>정치(Politics)</b>	여기에서는 이념, 이익, 권력의 약칭으로서 지구화의 물리적 기반 시설을 제공한다면, 정치는 그 규범적 기반 시설을 제공한다. 미국과 영국 정부 같은 여러 정부들은 지구화 과정에 자양분을 공급하는 데에서 중요한 행위자였다.

표 3. 지구화의 물결

<b>첫 번째 물결 (1450~1850년)</b>	발견의 시대이며, 지구화는 유럽의 팽창과 정복으로 형성되었다.
<b>두 번째 물결 (1850~1945년)</b>	유럽 제국의 확산과 구축과정을 통해 크게 확장되었다.
<b>세 번째 물결 (1960년대 이후)</b>	오늘날의 지구화로서, 인류 역사에 새로운 시대를 나타낸다. 19세기 산업혁명과 서구의 팽창이 세계사의 새로운 시대를 규정했듯이 마이크로 칩과 인공위성이 지구화된 세계 질서의 상징이다. 이는 중국과 인도의 부상과 함께 서양에서부터 동양으로의 경제 권력의 이동하는 현상과 관련이 있다.
<b>네 번째 물결</b>	중국, 브라질, 인도 등의 신흥 경제 대국들이 추동할 것이다.

<표 2>, <표 3>을 토대로 정리하면, 지구화의 과정은 긴 시간 동안 유럽의 주도로 이루어지게 되었으며, 세계화를 확장시키는 요소로써 공학, 경제, 정치를 토대로 많은 영향을 끼쳤다는 것을 알 수 있다.

하지만 세계화는 부정적인 이면도 함께 가지고 있다. 경제적 측면에서는 지구적 불평등이 무엇보다 눈에 보이는 상황이다. <그림 1>을 빌려서 전 세계 부의 분포도를 살펴볼 것이다.



그림 1. 전 세계 상위 1%의 수입 비중과 전 세계 하위 50%의 수입 비중

출처 : Facundo Alvaredo, Lucas Chancel, Thomas Piketty, Emmanuel Saez, and Gabriel Zucman eds. 2018: 9

<그림 1>에 따르면 지구적 불평등의 상승은 꾸준하지 않았다. 전 세계 상위 1%의 수입 비중은 1986년도에는 16%에서 2000년에는 22%로 올라간 반면, 그 이후에는 20%에서 약간 하락한 모습을 보이고 있다. 하위 50%의 소득은 1980년대 이후 9% 주변에서 맴돌고 있다. 2000년 이후에 나타난 흐름의 균열은 국가 내부의 불평등이 계속해서 증가함에 따라 국가 간의 평균 소득 불평등의 감소 때문에 벌어진 것이라 볼 수 있다(Facundo Alvaredo et al., 2018: 7).

이처럼 경제적 불평등은 지구촌의 빈부격차가 고착화되고 있음을 나타내주고 있으며, 지도에서 나타난 적도를 기준으로 놓고 보면 지구상에서 존재하는 남과 북의 경제적 격차는 좁히기 힘든 것으로 보인다. 결국 경제적 불평등은 세계화의 어두운 단면을 꼬집고 있다.

## 2. 전쟁과 평화, 그리고 통일

### 1) 20세기의 전쟁과 국제연합(UN)의 전쟁 방지 노력

1914년에서 1918년까지 벌어진 제1차 세계대전은 유럽에 있어 참혹한 전쟁의 도가니에 빠져들게 했다. 제1차 세계대전의 원인은 표면적으로는 우리가 잘 아는 오스트리아 황태자 부부 암살사건을 거론할 수 있겠지만, 실질적으로는 유럽의 자본주의 국가들이 겪었던 공급과잉의 문제였다. 제1차 세계대전의 종전 이후 1919년에 베르사유 조약(Versailles Peace Treaty)을 체결하고 다음 해인 1920년에 전승국들 중심으로 국제연맹(League of Nations)를 출범시켰다. 하지만 일본의 아시아 침략과 독일의 나치즘, 이탈리아의 파시즘으로 인해 국제연맹은 그리 오래가지 못했다. 김용구(2006)는 베르사유 조약에 대해서 평가하기를 “베르사유 조약은 독일을 물리적으로 약화시킨 문서에 그치는 것이 아니다. 그것(베르사유 조약)은 정신적인 투쟁의 산물이며 독일의 민족적 자존심을 파멸시킨 문서이기도 하다. 따라서 베르사유 평화 조약은 이미 제2차 세계대전을 잉태하고 있었다” 고 밝혔다(김용구, 2006: 615).

제2차 세계대전의 원인으로 보는 시각은 렌 스콧(Len Scott)이 말해주고 있는데, “1929년 월가(Wall Street)에서 터진 대공황의 여파가 많은 지역에서 자유 민주주의를 약화시켰고 공산

주의, 파시즘, 나치즘 정당의 호소력을 강화시켰다. 그리고 1933년 아돌프 히틀러(Adolf Hitler)가 권력을 손에 쥐면서 독일의 변환이 시작되었다”는 부분을 언급했다는 점에서 알 수 있다(John Baylis, Steve Smith, Patricia Owens, 2014: 52, 존 베일리스, 스티브 스미스, 패트리샤 오언스 지음, 하영선 외; 2015: 77). 시간이 흘러 제2차 세계대전을 일으킨 전범국인 이탈리아가 먼저 1943년 9월에 연합군에 의해 항복하게 되었다. 이탈리아의 항복 이후 얼마 가지 않아 미국, 소련, 중화민국<sup>1)</sup>, 영국, 프랑스 중심으로 이루어진 연합군에 의해 독일, 일본이 1945년 5월, 8월에 항복 선언을 하게 되었다. 2차 대전 종전 선언 후 몇 달 지나서 강대국까지 모두 참여할 수 있는 국제연합(United Nations)을 1945년 10월 24일 미국 뉴욕에서 출범시키기 이른다. 국제연합의 출범은 국제연맹의 무기력성을 막고 강대국의 참여를 의무화해서 전쟁을 방지하고 평화를 실천하는 데 의의를 둘 수 있다. 하지만 국제연합의 출범이후 중동 전쟁, 한국 전쟁, 베트남 전쟁, 걸프 전쟁, 이라크 전쟁 등 수많은 전쟁들이 발생했으며, 이는 UN 국제평화유지(United Nations peacekeeping)의 중요성을 부각시키기에 이른다. 한국 같은 경우는 1993년 소말리아 내전, 2000년 동티모르 사태 때 UN 평화유지군을 파견해 세계평화에 기여하기도 했다.

새로운 평화 유지 활동은 국내 문제를 놓고 개입하려는 의지 강화의 요소이다. 이는 국제적인 안정을 유지하려면 전통적으로 외교관은 국내 문제를 지나치고 넘어가야 한다는 믿음을 갖는 것에 대해 이의제기를 하는 형태 혹은 도전으로 보고 있다. 국제연합을 통해 국제사회가 식량, 물, 의료, 주거와 같은 생활하는 데 있어 기본조건들을 누릴 권리는 물론이고 개인의 정치적 권리와 시민적 권리까지 다루어야 한다는 신념이 퍼지게 된 것이다. 이러한 신념에 비추어서 보면 국내 정의의 결여(a lack of internal justice)는 국제적 무질서를 불러일으킬 위험이 있는 만큼 개인의 권리에 대한 침해는 국가 간 관계를 쌓아야 하는만큼 주된 불안 요인이다. 다시 말해, 개인의 정의를 추구하거나 인간 안보(human security)를 확실하게 보장하는 것이 곧 국가 이익(national interest)의 한 요소라는 인식의 확산이 생겼으며, 이러한 확산은 국제연합의 활동에 힘입은 바가 크다. 제6대 UN 사무총장을 지냈던 부트로스 부트로스-갈리(Boutros Boutros-Ghali)<sup>2)</sup>는 「평화를 위한 의제(*An Agenda for Peace*)」라는 보고서를 쓰면서 탈냉전 상황에서 평화와 안보를 지키기 위한 국제연합의 여러 가지 상호연계된 역할들을 기술하고 있다”고 밝혔다(John Baylis, Steve Smith, Patricia Owens, 2014: 311-312, 존 베일리스, 스티브 스미스, 패트리샤 오언스 지음, 하영선 외; 2015: 413-414).

1) 1946년에서 1949년까지 중국에서 국민당과 공산당이 내전(국공내전)을 벌였으며, 결과적으로 공산당의 승리로 인해 국민당은 중국 본토에서 패배하고 1949년 12월에 타이완섬으로 가서 정부 수립하기에 이른다. 그 이후 1971년 10월 25일 국제연합 총회에서 벌어진 대만(중화민국)과 중화인민공화국 사이에 벌어진 중국대표권 문제는 최종적으로 중화인민공화국이 중국대표권을 차지했다.

2) 1992년 1월부터 1996년 12월까지 5년간 UN 사무총장으로 재직했으며, 탈냉전의 본격적인 전개와 더불어 비안보적인 이슈들을 중요한 과제로 보고 국제연합의 활동영역을 확장시키기도 했다. 다만, 1996년 사무총장 재선거에서 안전보장이사회 이사국 15개국 중 14개국의 지지를 확보했으나 미국의 반대로 인해 사무총장 연임을 하지 못했다(박재영, 2007: 342-343).

표 4. ‘평화를 위한 의제’의 보고서 내용

<b>예방 외교</b> (Preventive diplomacy)	신뢰 구축, 실태 조사, 이미 승인된 국제연합군 배치 활용.
<b>평화 형성</b> (Peacemaking)	적대적 세력 사이의 합의를 평화적인 수단을 통해 도출하기 위한 활동.
<b>평화 강제</b> (Peace enforcement)	모든 평화적 수단이 실패할 경우 UN 헌장 7장 <sup>3)</sup> 의 규정에 따라 평화 강제가 필요할 수도 있다. 평화 강제는 당사자들의 합의 없이 이루어질 수 있다.
<b>평화 유지</b> (Peacekeeping)	당사자들의 합의에 따라 국제연합 병력을 현장에 배치함(전통적 평화 유지).
<b>분쟁 후 평화 구축</b> (Post-conflict peacebuilding)	폭력적인 분쟁을 방지하고 평화를 공고히 하기 위한 사회적, 정치적, 경제적 하부 구조 개발.

출처 : John Baylis, Steve Smith, Patricia Owens, 2014: 312, 존 베일리스, 스티브 스미스, 패트리샤 오언스 지음, 하영선 외; 2015: 414

<표 4>에 있는 평화를 위한 의제라는 보고서의 내용을 바탕으로 전 세계에서 벌어지고 있는 전쟁이나 내전을 막기 위해 국제연합은 평화를 수호할 책임이 있다는 것을 확실히 보여주고 있다. 그러나 미얀마 군부 독재 사태, 탈레반의 아프가니스탄에 대한 공세, 러시아의 우크라이나 침공 등 세계평화를 추구하는 국제연합에 있어서 크나큰 도전을 안겨주고 있다.

## 2) 평화교육과 통일교육

평화의 개념은 일반적으로 전쟁과 반대로 인식되어 왔으며, 전쟁이 없는 상태에서 평화를 인식하는 경우가 많았다. 역사적으로 봤을 때, 전쟁은 주로 국가 중심으로 벌어졌던 점에서 전쟁 및 평화의 문제 다수는 국가 사이의 관계에서 연구되었다. 그러나 김학성(2000)과 김강녕(2007)은 “제2차 세계대전 이후 탈제국주의 및 탈식민화, 산업화, 그리고 인권, 평등, 민주적 시민사회 등을 의미하는 유럽적 현대성의 세계적 확산 등과 더불어 평화의 개념도 소극적 개념에서 적극적 개념으로 확장되었다”고 언급하면서 21세기의 평화에 대한 인식을 드러냈다(김학성, 2000: 8; 김강녕, 2007: 190-191에서 재인용). 이처럼 요한 갈통(Johan Galtung)은 평화라는 개념을 적극적 평화와 소극적 평화로 나눴다는 점에서 의의가 있으며, 과거에는 테러나 분쟁, 전쟁이 없는 소극적 평화를 보여왔지만, 21세기에는 구조적 폭력, 문화적 폭력이 없는 적극적 평화를 지향하는 것이 무엇보다 바람직하다는 것을 보여준다.

평화교육은 “사회적, 문화적 맥락과 한 국가의 필요성을 종합적으로 고려하게 되었을 때, 훨씬 효과적이고 의미가 있다. 문화적, 정신적 가치와 보편적인 인간의 가치에 의해 풍요로워야 한다. 또한 전 세계적으로 연관성이 있어야 된다”고 유네스코(UNESCO)에 의해 서술되고 있다(UNESCO, 2005: 9). 추가적으로 유네스코에서는 평화교육의 수준을 4단계로 설정했으며, “첫째는 개인 또는 자기계발 수준, 둘째는 학교 또는 지역 사회 수준, 셋째는 국가 수준, 넷

3) UN 헌장 7장 ‘평화에 대한 위협, 평화의 파괴 및 침략행위에 관한 조치(제39조~제51조)’는 외교부의 국문 번역, UN 홈페이지를 통해 참고해서 볼 수 있다. 출처 : 국제연합 헌장(UN Charter) 문서 [https://www.mofa.go.kr/viewer/skin/doc.html?fn=UN\\_charter&rs=/viewer/result/202212](https://www.mofa.go.kr/viewer/skin/doc.html?fn=UN_charter&rs=/viewer/result/202212)

째는 글로벌 수준에 해당하는 범위를 제시했으며, 중요한 감정의 욕구 중 하나는 긍정적인 성격을 지닌 아동에게 효과적이고 통합된 성격을 구축하도록 하는 것이다”라고 밝혔다(UNESCO, 2005: 10). 이를 통해서 유네스코에서 제시하는 평화교육은 아동부터 실친 가능한 평화에 대한 학습 과정을 투영시킨다는 점에서 내면적, 정신적 수양을 강조하는 평화교육과 맥이 닿아 있다고 볼 수 있다.

통일교육은 분단국가가 지속되는 동안에는 물론이고 통일이 된 후에도 지속적으로 이루어져야 하는 하나의 과제로 이해할 수 있다(박소연, 2018: 8). 그리고 추병완(2007)에 따르면 통일교육은 “통일을 이룰 때까지는 통일 국가 형성 과정에 적극 참여하도록 유도하고, 통일 이후에는 통일 국가의 국민으로서 생활하는데 필요한 가치관과 태도의 함양을 목표로 하고 있다”고 밝혔다(추병완, 2007: 3). 박소연(2018)과 추병완(2007)의 진술에 따라서 통일은 장기적인 관점에서든 학습이 되어야 하는 만큼 학교에서 통일교육을 적극적으로 실시할 수 있도록 무엇보다 통일 관련 교과교육을 강화할 필요성이 제기되고 있다.

문경호(2018)는 통일에 대한 필요성을 논거를 민족주의 접근과 실용주의 접근으로 분석했는데, 민족주의적 논거는 “첫째, 통일 필요성 논거로서 민족주의적 관점을 채택하는 것은 지구촌 시대에 요구되는 세계시민주의(cosmopolitanism) 내지 다문화주의(multiculturalism)와 충돌한다는 것이다. 둘째, 국민들이 점차 민족주의 논거에 따른 통일 필요성에 수긍하는 빈도가 감소하고 있다는 점이다”라고 언급했다. 그리고 실용주의적 접근은 “통일 이후 삶에 대한 보다 가시적이고 현실적인 미래상을 제시함으로써 통일의 필요성에 대한 긍정적 관심을 환기시킬 수 있다”고 밝혔다(문경호, 2018: 176-187). 이렇게 통일의 필요성을 나눠서 분석함으로써 통일을 바라보는 시선을 다양화시키는 데 도움이 될 것이며, 통일의 필요성과 당위성을 논의하는데 있어서 바람직한 현상이 될 수 있다.

### 3. 세계시민교육

세계시민교육을 이해하기 전에 선행되어야 하는 것이 세계시민성 혹은 세계시민의식이 무엇인가라는 점이다. UNESCO 아시아태평양 국제이해교육원(2014)에서는 글로벌시민의식에 관한 내용을 정리해주고 있는데, “글로벌시민의식은 보다 광범위한 공동체와 인류 전체에 대해 느끼는 소속감과 관련이 있으며, 지역과 국가를 세계와 연결하는 ‘세계를 향한 열린 시각’을 장려한다. 또한 보편적 가치에 기초하여 다양성과 다원성을 존중함으로써 자신을 그때 그곳의 타인 및 환경과 연결시키고 이해하며 행동하는 방법”이라고 언급을 했다(UNESCO, 2014: 25). 이처럼 Global Citizenship을 글로벌시민의식, 세계시민성, 세계시민의식 등 다양하게 번역이 되고 있으며, 이러한 개념에 대한 해석은 지구와 세계를 바라볼 때 편향적으로 보는 것이 아닌 개방적인 시선으로 문화적 상대성을 인식하려는 태도로 볼 수 있다.

세계시민교육은 “세계 차원에서 서로 연결된 다방면의 사회 발전에 참여하고 기여하는 데 얼마나 적합한가에 관심을 갖는다. 이는 교육의 시민적·사회적·정치적 사회화 기능과 직접적으로 연결되며, 궁극적으로는 어린이와 청소년들의 상호 연결 및 의존이 빠르게 심화되어

가는 오늘날의 도전에 대응할 수 있도록 준비시키는 교육의 역할과 관련이 있다”고 UNESCO(2014)에서는 밝히고 있다(UNESCO, 2014: 25-26). 그리고 세계시민교육은 “국제이해 교육과 지속가능발전교육의 내용과 방법의 연장선상에 있으면서도 다름을 이해하고 존중하는 것을 넘어 학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 이에 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러준다는 의미에서 보다 실천과 책임을 강조하고 있다”고 할 수 있다(한경구, 2017: 33).

이런 점에서 세계시민교육은 실천적 태도로 옮기도록 하는 것은 사회적 정의와 밀접한 관련이 있으며, 서로의 차이를 인정하고 배우려는 자세 속에서 실천하는 학문으로 자리를 잡아 나갈 수 있는 학문을 추구한다고 볼 수 있다.

표 5. 세계시민교육의 주요 학습 영역과 학습 성과

	학습 영역	학습 성과
인지적 측면	세계와 세계에 대한 복잡성을 더 잘 이해하는데 필요한 지식과 사고력	·학습자는 지역, 국가, 세계의 이슈 및 다양한 국가와 사람들의 상호연계성과 상호의존성에 대한 지식을 습득하고 이해한다. ·학습자는 비판적 사고력과 분석력을 발달시킨다.
사회·정서적 측면	학습자가 정서적, 심리사회적, 신체적으로 균형 있게 발달하고, 타인을 존중하고 서로 평화를 이루며 살아가기 위한 가치, 태도, 사회적 기술	·학습자는 인권에 기반을 둔 가치와 책임을 공유하며 보편적 인류라는 소속감을 경험한다. ·학습자는 차이와 다양성에 대한 존중 및 공감, 연대의 태도를 익힌다.
행동적 측면	행동, 수행, 실제 적용 및 참여	·학습자는 더 평화롭게 지속가능한 세상을 위해 지역, 국가, 세계 차원에서 효과적이고 책임감 있게 행동한다. ·학습자는 필요한 행동을 실천하기 위한 동기와 의지를 기른다.

출처 : UNESCO, 2015: 26-27

<표 5>를 통해 학습자들이 세계시민성을 실천하는 부분에 있어서 인지적, 사회·정서적, 행동적 측면을 고려함으로써 나타나는 효과는 학습자 스스로 재발견을 하며, 세상을 위해 기초적으로 헌신할 수 있는 자세를 끌어올리는데 역점을 두고 있다는 사실을 발견할 수 있다.

### Ⅲ. 통합사회 대단원 ‘세계화와 평화’에 대한 교과서 분석

#### 1. 교과서 분석 연구 대상 및 방법

교과서 분석 연구 관련해서 <표 5>를 활용해 UNESCO(2015)에서 제시한 세계시민교육을 통해 나타나는 인지적, 사회·정서적, 행동적 측면으로 나누어서 중단원별로 평가해 볼 것이다.

8단원에서는 3개의 중단원으로 이루어져 있으며 중단원 속에는 세계화의 양상, 국제사회의 행위 주체와 평화의 중요성, 동아시아의 국제관계를 나눠서 다루고 있다. 이를 위해서 필자는 8단원에 나오는 주요 개념을 분석하고, 2015 개정 교육과정 목표에서 제시된 시간적, 공간적, 사회적, 윤리적 관점의 교과서 내용 반영을 확인할 것이다.

## 2. ‘세계화’와 ‘평화’에 대한 교과서 분석

### 1) ‘세계화’에 대한 교과서 분석

표 6. 8-1 세계화의 따른 다양한 양상에 대한 교과서 분석

개념	관련 교과	시간적 관점	공간적 관점	사회적 관점	윤리적 관점
세계화와 지역화	지리, 일반사회 (사회·문화, 정치, 경제)	X	O	O	X
다국적 기업	지리, 일반사회 (경제)	X	O	O	X
빈부격차	지리, 일반사회 (경제)	X	O	O	X
보편윤리와 특수윤리	윤리	X	X	X	O

#### ① ‘통합사회’ 교과서 (P.233) - ‘생각을 열며’ 부분



### 세계화에 따른 다양한 양상

**생각을 열며** • 2007년 미국에서 시작된 금융 위기, 2016년 영국의 유럽 연합(EU) 탈퇴 결정은 우리나라를 비롯한 세계 각국의 금융 시장에 큰 충격을 주었다. 세계 각국의 주가가 큰 폭으로 하락하였으며, 지구촌 각 지역의 경제가 도미노처럼 흔들렸다. 왜 한 국가에서 일어난 일이 전 세계에 커다란 영향을 미치는 것일까?

소단원의 내용들(P.233~235)은 세계화에 대한 순기능을 제시해주고 있는데, ‘생각을 열며’라는 소개 부분에서는 처음부터 세계화의 부작용만 언급하는 상황에서 소단원의 내용들과 전혀 어울리지 못하는 상황을 띄고 있다. 차라리 긍정적으로 세계화에 대해서 설명할 수 있도록 ‘세계화에 대한 확산효과(spillover effect)’를 제시하는 것이 바람직하다.

#### ② ‘통합사회’ 교과서 (P.234) - ‘생각을 키우는 활동’ 부분

다국적 기업이 생산 공간을 변화시키는 내용은 ‘지리’적 관점에서 학생들에게 이해를 하도록 제시한 내용으로 보인다. 성취기준 해설 [10통사08-01]에서는 다국적 기업의 등장과 관련된 부분이 언급되어 있는데, 이는 7차 교육과정 사회 과목에 있었던 ‘경제지리’의 관점에서 문제를 학생들에게 이해해보라고 그림과 제시문을 넣은 것처럼 보인다. 7차 교육과정 ‘경제지리’의 내용 체계 중에서 ‘경제 활동의 지리적 이해’라는 영역 중에서 내용 요소에

‘산업 구조와 지역 변화’ 라는 부분(교육인적자원부, 2007: 75)이 ‘다국적 기업의 생산 기지 이전’ 과 밀접한 관련이 있어 보인다. ‘다국적 기업의 생산 기지 이전’ 하는 이유에 대해서 ‘낮은 인건비’ 라는 경제적 설명만 언급하고 있는데, 법적, 정치적 설명<sup>4)</sup>을 추가적으로 안내해 설명하는 것도 거시적, 미시적인 관점에서 국제사회를 바라보는데 도움이 될 것이다.

③ 세계시민의식 관점에서 보는 ‘세계화’ 에 대한 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역 측면 평가  
 인지적 측면에서는 세계에서 벌어지고 있는 일들에 대해서 상호의존성과 상호연계성을 포함시켜 교과서를 서술했으며, 사회·정서적 측면에서는 문화 교류를 토대로 문화의 다양성을 이해하는 것과 보편윤리와 특수윤리를 고려해 문화를 이해하도록 유도한 측면이 있다. 행동적 측면에서는 학생들에게 공정 무역 내용 관련해서 체험 활동 학습을 할 수 있는 기회가 주어진다면 세계시민의식을 형성하는 데 도움이 될 것이라고 본다.

## 2) ‘국제 사회’ 와 ‘평화’ 에 대한 교과서 분석

표 7. 8-2 ‘국제 사회’ 와 ‘평화’ 에 대한 교과서 분석

개념	관련 교과	시간적 관점	공간적 관점	사회적 관점	윤리적 관점
국제사회의 협력과 갈등	지리, 일반사회 (정치)	X	O	O	X
국제 사회 행위 주체	일반사회 (정치)	X	X	O	X
소극적 평화, 적극적 평화	윤리	X	X	X	O

### ① 고등학교 선택과목 ‘정치와법’ 국제정치 영역과의 연계성 여부 분석

‘정치와법’ 6단원에 나오는 ‘국제관계와 한반도’ 에서 교육부(2015)는 “[12정법06-02]에서 국제 문제(안보, 경제, 환경 등)를 이해하고, 이를 해결하기 위해 국제기구들이 수행하는 역할과 활동을 분석한다”(교육부, 2015: 240)고 제시를 했는데, 이를 통합사회 [10통사08-02]와 비교하자면 국제 사회의 행위 주체와 역할을 파악하는 부분에서는 겹칠 수가 있다. ‘통합사회’ 와 ‘정치와법’ 에서 공통으로 나오는 부분은 정부 간 국제기구의 사례를 들 때 국제연합(UN) 중심으로만 분석하고 있으며, 다른 국제기구는 자세한 분석이 없다는 점이다. 이는 국제연합이 가지고 있는 위상에 기인해 설명한 것으로 보인다. 적어도 우리나라가 참여하고 있는 경제협력개발기구(OECD) 정도는 통합사회에서는 일부 언급하되, ‘정치와법’ 에서는 자세히 다룰 필요성이 있다.

4) 중국 정부가 경제적으로 자국 기업 육성을 집중하기 위해 외국 기업에 기술 이전의 강요 및 세금 혜택 축소를 하는 만큼 중국에 유치한 외국기업 입장에서 과거에 갖고 있었던 중국 시장에 대한 이점이 사라졌기 때문에 공장 이전의 필요성이 늘어났다고 볼 수 있다.

② 통합사회 교과서에 나타난 ‘비정부기구’에 대한 설명

비정부기구(NGO)는 일반적으로 시민과 단체들이 공동의 목적을 달성하기 위해서 정부 외부(영역 밖)에서 정부의 영향을 받지 않은 채 구성하고 활동하며 사적이고 자발적인 단체를 의미한다. 통합사회에서는 비정부기구의 긍정적인 역할만 나오는데, 비정부기구의 한계에 대한 분석이 전혀 없는 상황이다. 비정부기구의 한계로는 첫째, 대표성 측면에서 보면 비정부기구는 피해자 입장에서 대변하고 있기는 하나, 대중의 대표가 아니라는 측면에서 한계를 갖고 있다. 둘째, 전문성 측면에서 대표자의 지위를 장기간 독점하는 비민주화가 일어나고 있다. 셋째, 책임성의 측면에서 비정부기구는 자신이 만든 결과에 책임지지 않는다. 이는 국민으로부터 선발된 사람이 아니기 때문에 책임성에 한계를 드러내는 것으로 볼 수 있다. 넷째, 투명성의 측면에서는 재정회계를 투명하게 공개하는 곳이 거의 없으며, 예산과정 공개가 거의 없는 상황이다. 다섯째, 불평등성 측면에서는 능력의 불평등성이 크게 존재하고 있는데, 자원의 상대적 우월성을 바탕으로 선진국의 NGO는 정부에 영향력을 행사하기 쉬우나 개발도상국의 NGO는 선진국의 NGO에 의해 생기는 종속관계의 문제가 나타난다.

③ 세계시민의식 관점에서 보는 ‘국제기구’와 ‘평화’에 대한 인지적, 사회·정서적, 행동적 측면 평가

인지적 측면에서는 국제사회의 현실과 어떤 국제기구, 국제비정부기구가 있는지 습득하는 측면에 초점을 맞췄다. 반면에 교과서에 나타난 평화는 폭력의 참상에 대한 위험성을 중심으로 이해를 시키려고 하고 있다. 사회·정서적 측면에서는 평화의 의미와 중요성 위주로 교과서에 부각하고 있으나 추가적으로 인권 감수성을 기를 수 있는 활동들이 교과서에 담겨야 할 것이다. 행동적 측면에서는 학생들은 인터넷이나 TV에서 국제 이슈를 접하기 때문에 국제 분쟁에 대해선 피부가 와닿지 않을 수 있으므로 직접적으로 학생들이 신문 제작 프로그램을 활용하거나 평화 체험 관련 프로그램 참여 등을 통해 평화를 체험할 수 있도록 한다.

3) ‘동아시아 국제관계’에 대한 교과서 분석

표 8. 8-3 ‘동아시아 국제관계’에 대한 교과서 분석

개념	관련 교과	시간적 관점	공간적 관점	사회적 관점	윤리적 관점
남북 분단과 통일	윤리, 일반사회 (정치, 경제)	X	X	○	○
동아시아 국제관계	역사	○	X	X	X
국제평화	윤리, 일반사회 (정치)	X	X	○	○

① ‘동아시아 국제관계에 대한 서술 방식 분석

통합사회에서 보는 ‘동아시아 국제관계’는 역사적 설명에 치우쳐서 문제를 주로 분석하고 있으며, 다수가 영토분쟁, 역사왜곡 관련 내용들 위주로 언급되고 있다. 이는 역사과가 학습에 있어 쟁점화를 잘 다루기 때문에 역사적 관점에서 동북아 관계를 이해하도록 서술한 것으로 보인다. 일반사회에서 동북아 국가 간 갈등 사례 활용을 할 수 있다면 한국과 중국 사이

에서 일어나고 있는 고고도 미사일 방어체계(THAAD, Terminal High Altitude Area Defense) 배치 이슈와 한한령(限韓令, 중국 내 한류 금지령) 문제, 한국과 일본 간에는 한국 대법원의 일제 강제징용 배상 판결로 인해 일본 정부가 수출규제로 맞불을 놓음으로써 벌어진 한일 무역 분쟁 이슈를 학습으로 활용하는 것이 바람직하다. 그리고 ‘국제평화에 기여하는 우리나라’ 같은 설명은 [10통사08-02] ‘국제사회’와 ‘평화’라는 중단원으로 이동해서 소개하는 것이 바람직해 보인다.

② 세계시민의식 관점에서 보는 ‘동아시아의 국제관계’에 대한 인지적, 사회·정서적, 행동적 측면 평가  
 인지적 측면에서 동아시아 간 분쟁의 역사를 복잡하게 설명하는 것보다 간략한 사실적 전개로만 압축시켜 전개했다는 점에서 고차적인 학습을 실현하기는 약한 측면이 있으며, 사회·정서적 측면으로 봤을 때 남북 분단 관련된 내용은 민족 간 대립과 전쟁의 후유증을 설명하고 있는 점에서 공감을 하고 있으나 통일을 바라보는 남북한의 입장이 교과서에 소개되어 있지 않아서 아쉬운 측면이 있다. 행동적 측면에서 학생들이 실천할만한 것은 교과서에선 학생들이 남한과 북한말을 비교해보고 직접 북한 말을 사용해보는 학습 외에는 북한에 대해 이해해보고 실천할 거리가 없는 상황이다.

#### IV. 결론

2015 개정 통합사회는 윤리를 포함해서 구성된 만큼 사회에 대한 포괄적인 이해를 표방하고 도입된 상황이다. 세계화라는 핵심 개념을 내걸고 8단원에서는 ‘세계화와 평화’를 다루고 있는데 이를 이해하기 위해 세계시민교육의 인지적, 사회·정서적, 행동적 측면 토대로 분석을 했다. 그리고 교과과정과 교과서 내용을 토대로 문제 제기 설정에 대해 답을 할 것이다.

첫째, 세계화의 서술방식은 주로 경제적, 지리적 관점이 잘 나타난 것은 괜찮은데, 통합사회라는 명칭에 어울리지 않게 세계화로 인해 벌어지는 법적 문제 같은 사례가 빠져 있다. 최근 영국의 EU 탈퇴로 인해서 벌어지는 법적, 정치적 문제를 세계화와 연관시켜서 이슈를 다루면 사회를 바라보는 데 흥밋거리가 생길 수 있을 것이다.

둘째, 국제기구의 측면에서는 국제연합 중심으로 국제평화를 이해해보려는 시도가 드러나고 있다. 국제연합의 위상이 다른 국제기구들을 압도할 만큼 강력하기 때문에 교과서에서 서술한 것으로 보인다. 이를 보완하기 위해서 국제법을 활용해 국제평화의 필요성을 이해하는 교육을 강화시키는 것도 도움이 될 것이다. 다만, 평화 영역에서는 교과서 내에 학생들이 실천할만한 평화 활동 사례 없이 평화의 중요성만 익힌다면 학생들이 평화에 대해 크게 와닿지 못할 것이다.

셋째, 동아시아 국제관계 다루는 학문 간 통합성에 대해서는 역사 중심 서술 말고는 다양한 관점에서 이해하기는 힘들어 보인다. 차라리 동아시아에서 벌어지고 있는 일들을 지리적, 정치적, 법적, 경제적 갈등을 나눠서 다뤘다면 동아시아가 속한 환경을 세부적으로 이해하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

끝으로 이러한 세 가지 제시된 문제를 토대로 보완해서 앞으로 다음 개정 통합사회에서 다룬다면 세계를 보는 관점을 확실하게 다가가는 데 도움이 될 것이며, 통합사회라는 이름에 걸맞게 실천교과로 부각될 수 있는 교육적인 내용이 교과서에 많이 담기기를 바란다.

## 참고문헌

- 교육부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7]
- 교육인적자원부(2007). 사회과 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호
- 김강녕(2007). 국제사회의 발전과 평화의 모색. 평화학연구, 8(1), 187-210
- 김영석(2015). 사회과교육론. 경기: 교육과학사
- 김용구(2006). 세계외교사. 서울대학교 출판부
- 김학성(2000). 한반도 평화체계에 대한 이론적 접근: 현실주의, 자유주의, 구성주의의 비교. 서울: 통일연구원
- 모경환, 차경수(2021). 사회과교육 (제3판). 서울: 동문사
- 박병기 외(2017). 고등학교 통합사회. 서울: 비상교육
- 박상준(2018). 사회과교육의 이해: 4차 산업혁명과 미래 대비 (제3판). 경기: 교육과학사
- 박소연(2019). 사회통일교육 뉴거버넌스 방안. 동아대학교 대학원 석사학위 논문
- 박재영(2007). 유엔과 국제기구. 경기: 법문사
- 서태열(2004). 세계화, 국가정체성 그리고 지역정체성과 사회과교육. 사회과교육, 43(4), 5-29
- 앤서니 기든스 지음, 김미경 외 옮김(2009). 현대사회학 (제5판). 서울: 을유문화사
- 존 베일리스, 스티브 스미스, 패트리샤 오언스 지음, 하영선 외 옮김(2015). 세계정치론 (제6판). 서울: 을유문화사
- 추병완(2007). 평화지향적 통일교육의 이론과 실제. 통일부 연구용역보고서
- 한경구(2017). 국제이해교육에서 세계시민교육으로: 글로벌 교육담론의 진화 그리고 현장의 혼란. 국제이해교육연구, 12(2), 1-43.
- Giddens, Anthony(2006). Sociology (5th Edition). Cambridge: Polity Press
- Alvaredo F., Chancel, L., Piketty T., Saez E. & Zucman G.(2018). World Inequality Report. at <http://wir2018.wid.world>
- Baylis, J., Smith, S. & Owens, P.(2013). The Globalization of World Politics: An Introduction to International Relations (6th Edition). Oxford: Oxford University Press
- Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R.(1995). Global Modernities. London: SAGE Publications Ltd.
- UNESCO(2014). 글로벌시민교육: 21세기 새로운 인재 기르기 (번역본). 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- \_\_\_\_\_ (2015). 세계시민교육: 학습 주제 및 학습 목표 (번역본). 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.



# 상생과 연대 그리고 사회과교육

〈사회과 교과서 민주주의 관련 서술특성 연구〉 ..... 237

- **고등학교 “정치와 법” 교과서 민주주의 서술 특성 분석**  
박 상 영(한국교원대)
- **중학교 “사회” 교과서 민주주의 서술 특성 분석**  
김 현 우(창원봉림고)
- **초등학교 “사회” 교과서 민주주의 서술 특성 분석**  
임 보 아(남양초)
- **민주주의의 의미 확장 가능성 탐색: “통합사회” 교과서 분석을 토대로**  
윤 영 채(전주온고을중)
- **사회과 교육과정 · 교과서의 민주주의 서술 방향 제안**  
허 수 미(한국교원대)

# 6

# 분과





## 사회과 교과서 민주주의 관련 서술특성 연구

박 상 영 · 김 현 우 · 임 보 아 · 윤 영 채 · 허 수 미

한국교원대학교 · 창원봉림고등학교 · 남양초등학교 · 전주온고을중학교 · 한국교원대학교

2023 한국사회교과교육학회 연차학술대회

## 사회과 교과서 민주주의 관련 서술특성 연구

1. 고등학교 “정치와 법” 교과서 민주주의 서술 특성 분석 - 박상영(한국교원대)
2. 중학교 “사회” 교과서 민주주의 서술 특성 분석 - 김현우(창원봉림고)
3. 초등학교 “사회” 교과서 민주주의 서술 특성 분석 - 임보아(남양초)
4. 민주주의의 의미 확장 가능성 탐색 : “통합사회” 교과서 분석을 토대로 - 윤영채(전주 온고을중)
5. 사회과 교육과정·교과서의 민주주의 서술 방향 제안 - 허수미(한국교원대)

1

## 연구의 필요성 및 목적

### ■ 민주주의 개념이 교육에서 활용되는 동향과 실태를 파악하는 연구가 필요한 이유

→ 사회과 교육의 목적은 민주시민의 양성에 있고, 민주주의는 이러한 목적을 달성하기 위한 핵심가치

1. 사회과 교육의 목표는 민주시민의 자질 함양에 있으며 민주주의는 그 목적을 위한 핵심 가치이자 내용
2. 민주주의는 절대적, 객관적 의미를 갖는 개념이 아닌 정치, 역사, 사회, 경제, 문화적 맥락 속 조망이 필요한 개념



사회과 교육과정과 교과서에서 민주주의를 어떻게 다루고 있는지,  
민주시민교육과의 연관성을 잘 유지하고 있는지 분석하고자 함

2

## 주요 연구 내용

### 이론 탐구

민주주의 개념 서술 특성 분석을 위한 이론 탐구

민주주의의 정의, 개념, 민주시민교육과의 관계 등을 면밀히 살펴보기 위하여 관련 이론을 검토하여 분석 기준을 설정

### 교과서 분석

현행 사회과 교과서에 반영된 민주주의 관련 서술 특성 및 민주시민교육으로서의 역할 분석

초·중학교 '사회' 교과서, 고등학교 '통합사회', '정치와법'

교과서의 '민주주의' 서술 방식 및 민주시민 교과로서의 역할 수행을 평가하기 위해 '민주주의' 관련 단원을 선정하여 중점적으로 분석 진행

### 개선 방안 제안

교육과정과 교과서 분석 내용을 바탕으로 개선 방안 제안

3

## 민주주의 관련 이론 검토

4

### 민주주의와 시민교육

"민주주의는 민주시민교육의 핵심 개념이며 민주주의에 대한 올바른 이해를 통해 민주시민교육의 목표를 달성할 수 있다."

5

## 민주주의의 개념

David Held, Charls Tilly, Robert Dahl, Philippe Schmitter & Terry Lynn Karl



### 민주주의는...

**논쟁성**

본질적으로  
논쟁적인 개념이다.

**불확정성**

개념의 내포와 외연이  
불확정적이다.

**주장과 전유**

정치 담론 속 주장과  
전유의 대상이었다.  
(Claim & appropriation)

**Robert Dahl**

- 1) 자신의 견해를 개진할 수 있는 참여의 기회
- 2) 평등한 투표권
- 3) 사안에 대한 계몽된 이해에 이를 기회
- 4) 전체 시민들에게 부여된 의제 설정 권한
- 5) 모든 성인에게 이상의 권리를 부여

**Phillipe Schmitter & Terry Lynn Karl**  
(What Democracy is and is not...)

"하나의 거버넌스 시스템으로 이를 통해 시민들은 통치자들이 공적인 영역에서 행한 행위들에 대한 책임을 묻고, 자신들이 선출한 대표자들의 경쟁과 협력을 통해서 간접적으로 행위."

6

## 분석 기준

<민주주의의 세 가지 측면과 교과서 내용 분석 논점>

슈미터·칼의 민주주의 구성 요소	민주주의의 세 가지 측면	교과서 내용 분석 논점
거버넌스 시스템 통치자들 공적 영역 다수의 지배	원리	-민주주의의 정의는 어떻게 제시되고 있는가? -민주주의의 핵심적인 운영 원리들로 제시된 것은 무엇인가? (예: 대의제, 법치주의, 다수의 지배 등)
대표자 경쟁/협력 선거	제도	-민주주의 국가의 주요 제도들로 제시되고 있는 것은 무엇인가? (예: 선거, 정당, 정부형태 등)
시민	주체	-시민과 시민사회 구성원들의 정치참여 관련 내용은 어떻게 기술되고 있는가?

7

# 고등학교 "정치와 법" 민주주의 서술 특성 분석

박상영(한국교원대학교)

8

고등학교 정치와 법

## 2015 개정 교육과정 '정치와 법' 교과서

출판사	대표 저자	연도
금성출판사	모경환 외	2019
미래엔	이경호 외	2019
비상	정필운 외	2019
지학사	서범석 외	2019
천재교과서	김왕근 외	2019

9

## 2015 개정 교육과정 '정치와 법' 내용 체계

영역	내용 요소
민주주의와 헌법	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정치의 기능, 법의 이념, 민주주의와 법치주의</li> <li>• 헌법의 의의와 기본 원리</li> <li>• 기본권의 내용, 기본권 제한의 요건과 한계</li> </ul>
민주 국가와 정부	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 민주 국가의 정부 형태, 우리나라의 정부 형태</li> <li>• 국가기관의 역할과 상호 관계</li> <li>• 지방 자치의 의의, 현실, 과제</li> </ul>
정치과정과 참여	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정치과정, 정치 참여</li> <li>• 선거와 선거 제도</li> <li>• 정당, 이익집단과 시민단체, 언론</li> </ul>
개인 생활과 법	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 민법의 의의와 기본 원리</li> <li>• 재산 관계와 법</li> <li>• 가족 관계와 법</li> </ul>
사회 생활과 법	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 형법의 의의, 범죄의 성립과 형벌의 종류</li> <li>• 형사 절차와 인권 보장</li> <li>• 근로자의 권리와 법</li> </ul>
국제 관계와 한반도	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국제 관계의 변화, 국제법</li> <li>• 국제 문제와 국제기구</li> <li>• 우리나라의 국제 관계, 한반도의 국제 질서</li> </ul>

10

## 2015 개정 교육과정 '정치와 법' 분석 기준

슈미터·칼의 민주주의 구성 요소	민주주의의 세 가지 측면	교과서 분석 논점
거버넌스 시스템 통치자들 공적 영역 다수의 지배	원리	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 민주주의의 개념 정의는 어떻게 제시되고 있으며, 개념 자체의 논쟁성이 충분히 다루어지고 있는가?</li> <li>✓ 현대 민주주의의 핵심적인 운영 원리들은 무엇인가?(예: 대의제, 법치주의, 다수의 지배 등)</li> <li>✓ 한국 민주주의의 이념적 특징과 지향점은 무엇인가?</li> </ul>
대표자 경쟁/ 협력 선거	제도	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 현대 민주주의 국가의 주요 제도들은 무엇인가?(예: 선거, 정당, 정부형태 등)</li> <li>✓ 한국 민주주의의 제도적 특징은 무엇인가?</li> </ul>
시민	주체	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 민주주의와 시민의 정치참여는 어떻게 기술되고 있는가?</li> <li>✓ 세계화 및 4차산업혁명 시대 새로운 유형의 시민성과 정치참여 방법이 제시되고 있는가?</li> <li>✓ 바람직한 정치 참여 태도가 제시되어 있는가?</li> </ul>

11

## 민주주의의 원리: 개념 정의

- '정치와 법' 교과서에서 민주주의는 대체로 고전적이고 어원적인 정의인 '인민/국민/시민의 지배'로 기술되고 있음.

"민주주의는 고대 그리스어의 민중(demos)과 지배(kratos)라는 단어의 합성어로, 한 사람이나 소수에 의한 지배가 아닌 다수의 민중이 지배하는 정치 형태, 즉 모든 국민이 나라의 주인인 정치 형태를 의미한다." (이경호 외, 2019, 16)

"민주주의(Democracy)란 한 사람이나 소수에 의한 지배가 아닌 다수의 민중에 의한 지배를 뜻한다. 달리 말하면 민주주의는 모든 시민이 자유롭고 평등하게 정치에 참여하고 의사를 결정하는 정치 행태를 의미한다." (모경환 외, 2019, 14)

- 그러나 대부분의 민주주의 연구자들 사이에서 민주주의에 대한 이러한 어원적이고 고전적인 개념 정의는 매우 불명확하다고 평가받고 있으며, 따라서 민주주의는 불가피하게 논쟁적인 개념으로 받아들여지고 있음

→ 즉, '누가 인민으로 간주될 것인가', '지배의 범위는 어느 정도나 넓게 혹은 좁게 해석되어야 하는가', '인민의 지배에 반드시 복종해야 하는가', '복종의 의무가 있는 경우는 어떤 것이고, 반대할 수 있는 경우는 어떤 것인가' 등

- '정치와 법' 교과서에서 제시된 민주주의의 개념 정의는 민주주의에 대한 고전적이고 어원적인 정의만 제시할 뿐 이것이 함의하고 있는 민주주의의 논쟁적 의미에 대해서는 별다른 설명과 토론의 기회를 제공하지 않음

12

## 민주주의의 원리: 대의 민주주의

- 교과서에서 '대의 민주주의'는 현대 민주주의의 특징 중 하나로 기술  
즉, 대의제를 '인민의 지배'라는 민주주의의 본질적 이상을 현대적 맥락에서 구현하기 위한 하나의 수단으로 제시

"인구가 많고 영토가 넓은 현대 국가에서 모든 국민이 참여하는 직접 민주 정치를 시행하기는 현실적으로 어렵다. 따라서 대부분의 현대 민주주의 국가는 국민이 선출한 대표가 정치를 담당하는 대의 민주주의를 시행하고 있다." (모경환 외, 2019, 15)

- 대의제에 대한 이러한 도구적 시각은 현대 사회에서 대의제가 직접 민주주의를 불가피하게 대체하고 있다는 암묵적인 인식과 맞닿아 있음

→ 이는 학습자로 하여금 대의제 본연의 제도적 가치를 간과하게 만들 수 있음.

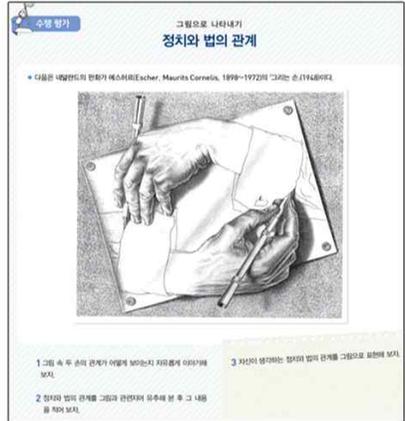
즉, 대의민주주의는 "시공간적 한계 때문만이 아니라 공동체의 문제를 해결하는데 그것이 우위의 결과를 가져올 것이라는 믿음에서 채택된 것"이기도 하며, 이러한 맥락에서 대의 민주주의의 본원적인 결함인 "대표 혹은 대리의 실패"에도 불구하고 대의제가 가지고 있는 "심의성"에 대한 진지한 관심이 필요

- 즉, 대의제를 단순히 시공간의 제약으로 인해 불가피하게 채택할 수밖에 없는 도구적 수단이 아닌 대의제 자체의 기능과 가치에 주목하는 접근이 필요

13

## 민주주의의 원리: 법의 지배

- '민주주의'와 '법치주의'의 관계는 교과서에서 비중 있게 다루어지고 있으며, 무엇보다도 민주주의와 법치주의 간 관계를 설명하는 모든 교과서의 본문은 양자의 관계를 나타내는 말로 '상호보완적'이라는 단어를 공통으로 제시하고 있음.
- 일부 교과서들은 민주주의와 법치주의 긴장 관계를 기술하고 있으며, 이를 활동 사례로 제시하기도 함.  
이경호 외(2019, 22)는 민주주의와 법치주의가 충돌한 구체적인 사례로 2004년 한국 헌법재판소의 <신행정수도 건설을 위한 특별조치법> 위헌 판결을 제시



## 민주주의의 원리: 공적 영역

- 교과서에서 기술된 공적 영역은 '좁은 영역의 정치'와 '넓은 영역의 정치'로 구분
- 이 중 교과서의 민주주의 기술 내용은 전반적으로 '넓은 의미의 정치'의 입장에서 있거나 혹은 지향하고 있는 것으로 볼 수 있음
- 민주주의의 영역이 국가나 국가 관련 영역을 넘어 개인의 일상적 영역으로 까지 확대되어 있음을 의미



## 민주주의 제도

- 민주주의 제도에 대한 대부분의 교과서 기술은 정태적이고 지식 중심적
- 특히, 정당에 대한 전반적인 교과서 기술 내용이 시민의 정치 참여의 한 방법으로 구성되어 있으며, 그 분량 역시 다른 유형의 정치 참여와 비슷한 수준
- 샤프트 슈나이더, "민주주의를 만드는 것은 정당이며, 정당을 빼놓은 현대 민주주의는 생각할 수 없다."  
(김왕근 외 2019, 99)
- 현 '정치와 법' 교과서의 정당 관련 기술 내용이 현대 민주주의에서 정당 제도가 갖는 중요성을 적절한 수준으로 반영하고 있다고 보기엔 힘들.

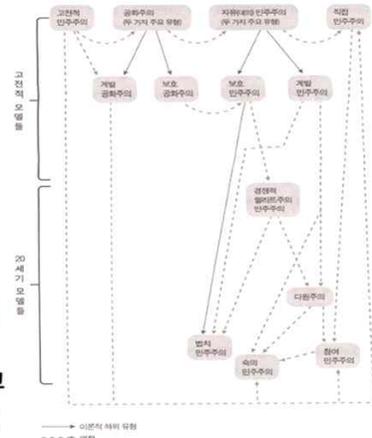
대단원	민주 국가와 정부	정치 과정과 참여
주요 제도	의원내각제/대통령제 /이원정부제 국회 대통령/행정부 법원/헌법 재판소 지방 자치	선거 정당

## 민주주의 주체

- 모든 교과서가 민주주의의 지속과 발전을 위해서 시민의 정치 참여가 필요하다는 점 강조
- 시민의 정치 참여가 중요한 이유에 대해 일부 교과서는 시민의 정치 참여 과정 그 자체에 가치가 있음을 강조하고 있는 반면, 일부 교과서는 시민의 정치 참여가 갖는 의미를 대의 민주주의의 위기 혹은 한계를 보완하는 역할을 한다는 점에서 찾고 있음
- '정치와 법' 교과서의 정치 참여 관련 내용 중에서 주목할 만한 것은 교과서에서 제시되고 있는 정치 참여 유형은 선거와 투표 참여를 지칭하는 '관습적' 참여 뿐만 아니라 정당을 통한 참여, 시민 단체를 통한 참여, 이익 집단을 통한 참여, 언론을 통한 참여, 공청회·청원·집회·시위에 참여 등 다양한 '비관습적' 정치 참여 형태도 같이 포함하고 있다는 것임. 특히 모든 교과서에서 인터넷을 통한 비관습적 정치 참여의 방법을 새로운 정치 참여 유형으로 제시하고 있음.
- 시민의 비관습적 정치 참여가 증가하는 것이 4차산업혁명 시대에 주목할 만한 새로운 정치 참여 양상 이라면, 이러한 변화는 무엇보다도 정치 참여의 '양' 뿐만 아니라 정치참여의 '질' 문제도 제기한다는 점에서 중요한 교육적 함의를 지님
- 향후 정치 참여에 대한 교과서 내용은 다양한 정치 참여 방법을 제시하는 것뿐만 아니라 어떻게 민주주의에 긍정적인 정치 참여를 할 것인가의 문제를 보다 명시적으로 기술하고, 다양한 활동 사례를 통해 학생들에게 구체적이고 실용적인 정치 참여 가이드라인을 제시할 필요가 있을 것으로 판단됨

## 민주주의의 지향점: 자유 민주주의

- 2015 개정 교육과정 '정치와 법' 교과서는 헌법의 기본 원리로 '자유 민주주의'를 명시적으로 제시하고 있음
- 대부분의 교과서에서 제시된 자유 민주주의는 자유주의와 민주주의가 결합된 이념으로, 자유주의는 주로 개인의 자유와 권리를 옹호하고, 민주주의는 국가 권력의 행사가 국민적 합의에 기초해야 함을 의미하는 것으로 제시되어 있음
- 하지만 교과서에 제시된 자유 민주주의 이념이 '자유주의와 민주주의의 결합'과 같은 간단한 도식으로 설명되고, 또한 자유 민주주의가 하나의 동질적인 민주주의 모델로 설명되고 있는 듯한 여지를 남기는 것은 검토가 필요
- 무엇보다도 자유 민주주의 내 여러 입장의 차이가 분명히 존재하고 있으며, 이에 따라 다양한 하위 유형들이 존재한다는 사실은 '자유 민주주의' 개념이 이론적으로 복잡하면서 동시에 현실적으로 매우 논쟁적인 개념임을 함의



18

## 한국 민주주의의 미래

- 우리나라 고등학생들의 정치에 대한 관심도가 매우 낮은 수준에 속하며, 또한 우리나라 고등학생들은 여러 가지 정치 관련 이슈 중에서도 대의 민주주의제의 가장 핵심적인 역할을 하는 의회와 정당에 관한 관심을 가장 덜 두고 있음
- 우리나라 청소년들은 투표 참여를 제외한 정치 관심도, 정치 신뢰도, 정치참여 모든 분야에서 분석 대상국가들(노르웨이, 네덜란드, 영국, 대만, 홍콩, 인도네시아, 과테말라, 태국, 러시아) 평균 이하로 나타났으며, 특히 정부 신뢰, 정당 신뢰, 국회 신뢰는 분석 대상 국가 중에서 가장 낮게 나타나도 있음(정희욱·정승희, 2018)
- 향후 한국 민주주의를 위협하는 여러 요인 가운데 하나는 청소년들의 정치적 무관심 혹은 대의 민주주의에 대한 이해 부족이라고 해도 지나치지 않을 것임. 정치와 대의 민주주의제에 대한 무관심과 이에 대한 이해 부족은 정치적 무관심을 넘어 정치적 냉소주의로 흐를 수 있음. 또한 정치적인 현상에 대한 관심과 이해도가 부족한 상태에서 이루어지는 정치적 참여는 민주주의에 부정적인 영향을 미칠 가능성이 높음
- 청소년정책연구원의 한 조사에 의하면, 우리나라 전체 청소년 중 35-45% 정도는 정치참여 활성화 교육의 필요성을 느끼고 있으며, 특히 리더십함양 교육 또는 정치 이슈에 대한 토론의 필요성은 거의 절반에 가까운 청소년들이 필요성을 주장하고 있는 것으로 조사되고 있음 (모상현 외 2021, 312)

19

## 소 결

- 먼저, 민주주의의 원리 및 지향점과 관련된 교과서 기술 내용 분석에서 나타나는 문제점은 '민주주의'와 '자유 민주주의'의 개념 제시가 불명확하고 추상적인 수준에서 그치고 있다는 점임. 이는 본질적으로 논쟁적인 개념으로부터 논쟁을 제거함으로써 그 개념의 가장 핵심을 생략한 것과 다르지 않음.
- 동시에 현대 민주주의의 핵심적인 요소인 '대의 민주주의'의 의미와 가치가 교과서 전반에 걸쳐 충분히 드러나 있지 않은 점도 중요한 문제로 지적할 수 있음. 이러한 문제는 '세계 시민성'에 대한 교과서 기술에서도 비슷하게 나타나고 있음.
- 또한 교과서에서 기술된 민주주의 제도와 관련된 기술 내용은 대부분의 교과서들이 제도의 유형 및 작동 방식에 대한 지식을 전달하는 것에 초점이 맞춰져 있으며, 이는 관련 교과 활동 사례들에서도 역시 비슷하게 나타나고 있음.
- 고등학교 과정에서 민주시민교육의 중추를 담당해야 하는 '정치와 법' 교과서가 지식 중심으로 구성되어 있다는 것은 향후 한국 민주주의의 위협 요소인 정치적 무관심 증가와 이에 따른 참여의 '질' 하락 가능성을 고려할 때 비판적으로 검토해야 하는 부분임

# 중학교 "사회" 민주주의 서술 특성 분석

김현우(창원봉림고등학교)

22

중학교 사회

## 중학교 사회과의 특성

### 1 의무·공통 교육과정에서 사회과를 학습할 수 있는 마지막 기회

-우리나라는 9학년까지를 의무교육 기간 및 공통 교육과정으로 지정하고 있기때문에 중학교에서 배우는 사회과가 모든 학생들이 공통으로 학습하는 마지막 기회

-우리나라 고등학교 진학률이 높고, 10학년에 통합사회라는 공통 필수 과목을 개설해 두고 있기는 하지만, 내용 구성의 측면에서 중학교 사회과 과목과는 차이가 있음

### 2 분과 학문적 경향이 강화되어 사회과학의 지식 중심으로 내용 구성

-역사 영역은 '역사'라는 과목으로 독립되었고, 지리와 일반사회 영역은 내용체계가 완전히 분리되어 별개의 과목처럼 인식되는 경향이 있음

-일반사회 영역 내에서도 사회학, 문화인류학, 정치학, 경제학, 법학 등의 내용이 각각 독립된 단원으로 구성되어 있음

23

## 분석 대상

〈표 V-2〉 중학교 '사회1·2' 교과서 대단원 배치

	사회 1	사회 2	순서	출판사	대표 저자
지리 영역	(1) 내가 사는 세계	(7) 인구 변화와 인구 문제	1	동아출판	김영순 외(2017a·b) <sup>45)</sup>
	(2) 우리와 다른 기후, 다른 생활	(8) 사람이 만든 삶터, 도시	2	금성출판사	모경환 외(2017a·b)
	(3) 자연으로 떠나는 여행	(9) 글로벌 경제 활동과 지역 변화	3	지학사	이진석 외(2017a·b)
	(4) 다양한 세계, 다양한 문화	(10) 환경 문제와 지속가능한 환경	4	박영사	이민부 외(2017a·b)
일반사회 영역	(5) 지구 곳곳에서 일어나는 자연재해	(11) 세계 속의 우리나라			
	(6) 자원을 둘러싼 경쟁과 갈등	(12) 더불어 사는 세계			
	(1) 개인과 사회생활	(6) 인권과 헌법			
	(2) 문화의 이해	(7) 헌법과 국가기관			
	(3) 정치 생활과 민주주의	(8) 경제생활과 선택			
	(4) 정치 과정과 시민 참여	(9) 시장 경제와 가격			
	(5) 일상생활과 법	(10) 국민 경제와 국제 거래			
	(12) 사회 변동과 사회 문제 <sup>42)</sup>	(11) 국제 사회와 국제 정치			
			순서	출판사	대표 저자
			5	천재교육	구정화 외(2017a·b)
			6	천재교과서	박형준 외(2017a·b)
			7	비상교육	최성길 외(2017a·b)
			8	미래엔	김진수 외(2017a·b)

## 민주주의의 원리: 민주주의의 개념

### 1 하나의 정치 제도로서 소개되는 민주주의

[9사(일사)03-02] 민주 정치의 발전 과정을 분석하고, 이를 토대로 민주주의의 이념과 민주 정치의 기본 원리를 도출한다.

[9사(일사)03-03] 민주주의를 구현하기 위한 정치 제도를 정부 형태(의원 내각제, 대통령제) 중심으로 탐구한다.

(교육부, 2015b, 80)

- ✓ 성취기준에 '민주 정치', '민주 정치의 기본 원리', '정치 제도' 등의 용어를 언급하여 민주주의를 자연스럽게 하나의 정치 제도로서 다루고 있음.
- ✓ 우리가 흔히 이야기하는 '생활 양식으로서의 민주주의'의 개념은 직접적으로 언급하고 있지 않음

## 민주주의의 원리: 민주주의의 개념

### 1 하나의 정치 제도로서 소개되는 민주주의

[고대] 아테네의 시민들은 누구나 민회에 참여하여 공동체의 중요한 일을 결정할 수 있었으며, 추첨이나 운반을 통하여 공직을 맡을 수 있었다. ..(중략).. [근대] 시민의 노력에 힘입어 의회를 중심으로 한 대의 민주 정치가 등장하였고, 시민들은 정치에 참여할 권리를 보장받게 되었다. ..(중략).. [현대] 20세기 중반에는 대부분의 민주 국가에서 일정한 나이 이상의 모든 국민에게 선거권을 부여하는 보통 선거제도가 확립되었다(최성길 외, 2017a, 171-172).

[고대] 하지만 자유민인 성인 남성만이 참정권을 가졌고 여성, 노예, 외국인 등은 정치에 참여할 수 없었다. ..(중략).. [근대] 하지만 부를 축적한 도시의 상공업자들만이 시민의 자격을 얻었고, 여성, 노동자, 농민, 빈민 등은 여전히 참정권을 얻을 수 없었다. ..(중략).. [현대] 현대 민주 정치는 대의 민주 정치를 기본으로 하고 있기 때문에 시민의 의견이 정책 결정 과정에 정확히 반영되기 어렵다(김영순 외, 2017a, 168-169).

- ✓ 일반 시민(다수)의 정치 참여가 민주 정치의 결정적 속성으로 소개되고 되고 있으며, 이러한 시민의 범위가 확대되어 가는 과정을 '민주 정치의 발달 과정'으로서 서술함

26

## 민주주의의 원리: 민주주의의 개념

### 2 삶의 원리이자 생활 양식으로 소개되는 민주주의

현대 사회에서 민주주의는 생활 양식으로서의 성격도 지닌다. 문제를 합리적으로 해결하는 능력이나, 대화와 타협, 다수결, 소수 의견의 존중, 비판적인 인식 등과 같은 절차적 가치와, 공동체 의식, 타인에 대한 배려, 주인 의식 등과 같은 사회적 가치 등은 민주주의의 유지와 발전에 중요한 의미를 갖는다(이민부 외, 2017a, 182).

오늘날 민주주의는 정치 형태를 넘어 생활 양식으로 그 의미가 확대되었다. 일상생활에서 발생하는 여러 문제를 민주적으로 해결하려는 것을 생활양식으로서의 민주주의라고 하는데, 이를 실현하기 위해서는 비판과 토론, 대화와 타협, 다수결의 원리, 관용 등이 필요하다(최성길 외, 2017a, 173).

- ✓ 일부 교과서에서는 '생활 양식으로서의 민주주의'에 대해 명시적으로 언급하고 있으나, 이것이 정확히 무엇을 의미하는지에 대해서는 명확한 개념정의나 구체적인 사례가 제시되지 않음

27

## 민주주의의 원리: 민주주의의 이념과 민주 정치의 기본 원리

### 1 민주주의의 목표 = 인간 존엄성: 자유 + 평등

민주주의의 기본 이념은 인간의 존엄성 실현에 있다. 모든 인간은 인간이라는 이유만으로 존중받을 가치와 권리가 있으며, 어떠한 경우라도 다른 목적을 위한 수단이 되어서는 안 된다. 이러한 인간의 존엄성을 실현하기 위해서는 자유와 평등이 보장되어야 한다(모경환 외, 2017a, 168).

민주주의는 모든 사람이 인간이라는 이유만으로 존중받아야 한다는 생각에 기초한다. 이를 인간의 존엄성이라고 한다. 민주주의 사회에서는 인간의 존엄성을 실현하려고 개인의 자유와 평등을 보장한다(최성길 외, 2017a, 173).

✓ 모든 교과서가 민주주의의 목표이자 의미를 ‘인간 존엄성’의 실현에서 찾고 있으며, 이를 위해서는 자유와 평등이 보장되어야 한다고 서술함

## 민주주의의 원리: 민주주의의 이념과 민주 정치의 기본 원리

### 2 자유와 평등을 바라보는 시각 차이

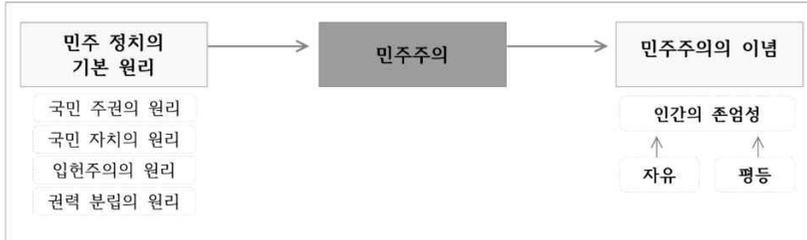
구분	'자유'에 대한 교과서 서술 내용
소극적 자유 언급	자유는 정부의 간섭 없이 자기 뜻에 따라 결정하고 행동하는 것을 의미한다(모경환 외, 2017a, 168). 자유란 정부의 간섭을 받지 않고 스스로 판단하여 행동하는 것이다. 특히 국가로부터 무방한 경제적 자유를 받지 않는 것을 뜻한다(김진수 외, 2017a, 170-171.132)
소극적, 적극적인 자유 언급	자유란 모든 개인이 타인이나 국가 권력의 무방한 간섭을 받지 않고 자신의 의사대로 행동하는 것을 말한다(구경희 외, 2017a, 173).
소극적, 적극적 자유 언급	자유는 정부의 간섭을 받지 않고 자신의 뜻에 따라 선택하고 행동할 수 있는 것을 말한다. 현대 사회로 오면서 자유는 최소한의 인간다운 삶을 보장하기 위해 국가의 노력을 요구하는 적극적인 의미를 지니게 되었다(이인부 외, 2017a, 184).
소극적, 적극적, 정치적 자유 언급	자유란 국가나 타인으로부터 무방한 간섭을 받지 않고 자신이 원하는 것을 할 수 있는 상태를 의미한다. (중략). 현대 자유 국가의 시민들은 국가 운영 과정에 참여할 수 있는 자유와 국가에게 인간다운 삶의 보장을 요구할 수 있는 적극적인 자유까지 보장받게 되었다(이인석 외, 2017a, 172).
	자유란 국가나 다른 사람에게 구속받지 않고 자신이 원하는 대로 판단하여 행동할 수 있는 것을 말한다. 현대 사회에서는 국가의 무방한 간섭을 받지 않을 자유뿐만 아니라, 국가의 경제 정책 결정 과정에 참여할 수 있는 자유와 국가에 인간다운 삶을 요구할 수 있는 자유가 강조되고 있다(최성길 외, 2017a, 173).

구분	'평등'에 대한 교과서 서술 내용
법적·형식적 평등 언급	평등은 모든 인간이 누구나 동등하게 대우받아야 한다는 이념이다(모경환 외, 2017a, 168). 평등은 성별, 인종, 재산, 신분 등에 따라 부당하게 차별받지 않고 동등한 인격체로 대우받는 것을 의미한다(구경희 외, 2017a, 173).
실질적 평등의 의미 설명 소개	평등이란 모든 사람이 성별, 인종, 재산, 신분 등에 의해 부당하게 차별받지 않고 동등하게 대우받는 것을 말한다. 기회가 균등하게 보장되어도 개인이 가진 선천적 후천적 차이에 따라 평등이 실현되지 못하는 경우가 발생한다. 현대 사회에서는 이러한 차이를 적극적으로 고려하여 모두가 실질적으로 자유와 평등을 누릴 수 있도록 다양한 제도를 마련하고 있다(최성길 외, 2017a, 173).

✓ 어떤 교과서는 자유와 평등의 다양한 관점과 의미를 소개하고 있는 반면, 또 다른 교과서들은 자유와 평등의 최소한의 의미만을 서술하고 있음.

## 민주주의의 원리: 민주주의의 이념과 민주 정치의 기본 원리

### 3 민주주의, 민주주의 이념, 민주 정치의 기본 원리와의 관계



[그림 V-4] 민주주의, 민주 정치의 기본 원리, 민주주의의 이념 사이의 관계

✓ 위 개념들 사이의 관계가 명확하게 설명되어 있지 않음.

## 민주주의의 원리: 공적 영역

### 1 공적 영역은 강제력을 띤 권력 행사가 이루어지는 공간

정치는 공적 활동으로 정의할 수 있다. 이는 공적 영역과 사적 영역의 구분에 따른 것이다. 공적 영역의 역사적 모델은 폴리스(polis)로, 그 용어 자체가 공적 영역을 의미한다. 공적 활동으로서의 정치는 자유롭고 평등한 시민 사이에 일어나는 상호 작용을 통해 이루어진다. 이 경우 때때로 정치가 개인의 사적 생활에 대한 원하지 않는 간섭의 형태로 인식될 수도 있다(모경환 외, 2017a, 164).

정치에서는 일반적으로 구성원들 간의 이해관계를 조정하기 위한 결정과 개인의 의사에 반하더라도 이를 지키도록 하는 권력 행사가 나타난다. 그래서 학급이나 주민 회의에서 집단적 결정이 내려지면, 그 결정이 개인의 의사와 일치하지 않더라도 지키게 된다(모경환 외, 2017a, 161).

✓ 민주주의를 비롯한 정치 행위는 '공적 영역'에서 이루어지고, 이러한 공적 영역은 집단의 의사 결정이 내려지면 강제력을 띤다는 성격이 있다. 이러한 내용에 대한 서술이 대부분의 교과서에서는 생략되어 있음

## 민주주의의 원리: 공적 영역

### 1 공적 영역은 강제력을 띤 권력 행사가 이루어지는 공간



[그림 V-6] 공적 영역 관련 생각열기 자료(모경환 외, 2017a, 161)

- ✓ 개인의 의사결정, 타인과의 약속/합의, 집단의 의사 결정이 서로 어떻게 다른지를 고민해보도록 함으로써 정치와 공적 영역의 의미에 대해 생각해볼게 한 점이 인상적임

## 민주주의의 원리: 공적 영역

### 2 현대 사회에서 약자 보호를 위해 확장되는 공적 영역

근대 시민 사회에서는 국가의 개입을 최소화하고 개인의 자유로운 경제 활동을 최대한 보장해 주는 것을 중요하게 여겼다. 그러나 자본주의가 발달하면서 빈부 격차, 노사 갈등과 같은 여러 가지 사회 문제가 나타나 기본적인 생활조차 유지하기 어려운 사람들이 생겨났다. 이러한 상황에서 국가가 사회적 약자를 보호하여 모든 국민의 최소한의 인간다운 삶을 보장하도록 하는 사회법이 등장하였다(김영순 외, 2017a, 206).

- ✓ 현대 사회에서 사회적 약자를 보호하기 위해 국가가 개입하는 공적 영역이 확대되고 있음을 서술하고 있으며, 이를 긍정적으로 평가하고 있음

## 민주주의의 원리: 다수의 지배

- '다수의 지배'에 대하여 교과서에서 명확히 언급한 부분은 찾기 힘들
- 다만 선거 제도 등을 통해 민주주의 체제에서 다수결이 자연스러운 의사결정 원리임을 간접적으로 표현하고 있음
- 교과서에서 이해하는 '다수'는 '단순다수·상대다수'의 시각이 강함 : 레이프하트(2016)의 분류 중 다수제 민주주의에 가까움
- 다수에 의한 독재 가능성, 소수자 권리 보호를 위한 제도적 장치에 대한 언급 없음

## 민주주의의 제도: 선거

### 1 민주주의의 꽃, 선거의 의미와 중요성에 대한 언급

선거 결과는 시민의 뜻을 반영하며, 공정한 선거를 통해 선출된 대표자는 시민의 동의와 지지를 받았다는 정당성을 얻게 된다. 한편, 선출된 대표자가 권력을 남용하거나 역할을 제대로 수행하지 못하면 다음 선거에서 지지를 얻지 못하므로 선거는 대표자를 심판하거나 통제하는 기능을 한다(김진수 외, 2017a, 187).

선거의 가장 중요한 기능은 대표자를 선출하는 것이다. ..(중략).. 선거는 선출된 대표자에게 권력의 정당성을 부여한다. 국민의 지지와 동의를 바탕으로 선출된 대표자는 임기 동안 대표로서의 정당성을 인정받아 국민의 뜻을 반영한 공약을 실천한다(박형준 외, 2017a, 194).

- ✓ 선거와 관련하여서는 선거의 의미와 중요성, 기능, 민주 선거의 4대 원칙에 대해 주로 서술되어 있음

## 민주주의의 제도: 선거

### 2 선거 제도 자체에 대한 고민과 성찰 부재

- ✓ 소수대표제, 비례대표제, 선호투표제 등 다양한 선거제도(대표선출방식)에 대해 언급하지 않음으로써 학생들에게 ‘단수다수대표제’가 유일하며 절대적인 방식으로 각인됨
- ✓ 탁월성의 원리를 바탕으로 하는 ‘선거’ 제도가 다수의 지배와 자기 지배를 기본원리로 하는 민주주의와 본질적으로 어울릴 수 있는 제도인지에 대한 성찰 부재

## 민주주의의 제도: 대의제와 대표

### ● 대의제와 대표의 가치를 지나치게 축소하여 전달

민주주의 국가에서는 국민 자치의 원리에 따라 주권을 가진 국민이 스스로 나라를 다스릴 수 있다. 국민 자치의 원리를 충실하게 실현하는 방법은 직접 민주 정치 제도이다. 하지만 오늘날 대부분의 국가에서는 영토가 넓고 인구가 많기 때문에 대의 정치를 실시하고 있다(김영순 외, 2017a, 171).

국민 스스로 국가를 다스려야 한다는 것이 국민 자치의 원리이다. 국민 자치의 원리를 실현하는 방법은 고대 아테네와 같은 직접 민주 정치와 자신을 대신할 대표자를 선출하여 나라를 다스리게 하는 간접 민주 정치가 있다. 우리 나라를 비롯한 대부분의 국가는 영토가 넓고 인구가 많아서 간접 민주 정치를 채택하고 있다(김진수 외, 2017a, 172).

- ✓ 대의제를 단순히 직접 민주주의에 대한 차선택으로만 소개하고 있는데, 대의제는 그 자체로서 가지고 있는 의미가 있음(심의성, 다수에 의한 독재 방지 등). 대의제 자체가 갖는 의의에 대해서 고민해볼 수 있도록 해야함.

## 민주주의의 제도: 정부 형태

### ● 정부 형태를 지나치게 피상적/기계적으로 서술하고 있음

대표자들이 권력을 남용하여 국민의 권리를 침해하는 것을 막기 위해 국가 권력을 여러 기관에 나누어 맡도록 하고 있다. ...(중략).. 입법부와 행정부가 어떤 관계에 있는지에 따라 정부 형태를 의원 내각제와 대통령제로 구분할 수 있다(최성길 외, 2017a, 177).

현대 민주 국가의 국가 기관은 권력 분립의 원리에 따라 입법부, 행정부, 사법부로 나뉜다. 이때 입법부와 행정부가 어떤 관계에 있는냐에 따라 크게 의원 내각제와 대통령제로 정부 형태가 구분된다(김진수 외, 2017a, 174).

- ✓ 대통령제와 의원내각제를 입법부와 행정부 사이의 관계에 초점을 두고 비교하여 설명함. 교과서 서술은 주로 이 두 제도의 차이점을 부각하게 위해 노력하고 있는데, 이 둘 모두 민주주의를 실현하기 위한 정부 형태라는 점을 고려할 때, 차이점 보다는 공통점에 초점을 두고 서술할 필요가 있음
  - 이것들이 민주주의에 어떻게 기여하는가

## 민주주의의 제도: 지방 자치 제도

### 1 주민 자치의 실현

### 2 수직적 권력 분립

지방 자치 제도란 지역 주민이나 주민의 대표로 구성된 기관이 그 지역의 사무를 자율적으로 처리하는 제도이다. 지방 자치는 중앙 정부가 모든 것을 결정하는 것이 아니라 지방 자치 단체가 자기 지역의 문제를 스스로 처리하는 제도이므로 국가 권력이 중앙 정부에 집중되는 것을 막는다(이진석 외, 2017a, 193).

## 민주주의의 주체: 시민의 자격과 권리, 의무

### 1 보편화된 시민의 권리와 시민으로서의 의무 강조

시민은 주인 의식을 바탕으로 자발적이고 적극적으로 정치에 참여하는 자세를 가져야 한다. 시민이 사회적 쟁점에 관심을 가지고 정치에 적극적으로 참여할 때 국가의 활동이 국민의 의사를 바탕으로 이루어질 수 있다. 또한 시민은 참여를 통해 정치권력을 감시하고 통제하여 스스로 자유와 권리를 지키기 위한 노력을 해야 한다(김진수 외, 2017a, 166).

모든 시민은 공동체 의식을 가지고 사회 문제 해결에 적극적으로 참여해야 한다. 또한 자신의 자유와 권리를 정당하게 행사하면서, 다른 사람의 자유와 권리도 존중해야 한다. 이뿐만 아니라 국가 기관이 국가 권력을 올바르게 행사하도록 감시해야 하며, 국가의 정책을 비판하거나 정책에 대한 자신의 의견을 적극적으로 표현할 수 있어야 한다(최성길 외, 2017a, 168).

- ✓ 오늘날 시민의 자격은 보통선거를 통해 보편화된 것으로 간주됨  
다만 예전에는 정치 참여에 대한 권리가 강조된 반면, 오늘날에는 참여의 의무 또한 함께 강조됨

40

## 민주주의의 주체: 시민의 자격과 권리, 의무

### 2 시민 참여를 저해하는 비제도적 요인에 대한 성찰 부재

- ✓ 슈미터·칼(1991)은 보편적 시민권이 주어져 있지만 다양한 비제도적 요인에 의해 정치에 참여할 수 없는 집단이 있음을 언급하면서, 이러한 요인들을 철폐해야만 진정한 의미에서 보편적 정치 참여가 가능해짐을 언급함
- ✓ 그러나 현재 중학교 사회 교과서에서는 시민의 정치 참여를 저해하는 다양한 비제도적 요인(경제적 여건, 문화적 차이 등)에 대한 설명이 부재함

41

## 민주주의의 주체: 시민 참여

### 1 시민 참여를 위한 절차적 지식/기능에 대한 설명 부재

- ✓ 공청회, 청원, 민원, 주민 참여 예산제 등 다양한 시민 참여 방법을 언급하고 있으나, 실제로 이것들을 어떻게 실현시킬 수 있을지에 대한 설명 부재

### 2 참여의 질의 중요성에 대한 언급 부재

- ✓ 교과서는 참여 자체를 긍정적인 것으로 평가하고 있으나, 모든 참여가 사회적으로 바람직하다고 볼 수는 없음. 어떠한 참여가 바람직한지, 어떠한 형태의 참여를 해야 하는지 등을 고민할 수 있는 내용이 서술되어야 함

## 민주주의의 주체: 세계 시민

### ● 세계 시민의 필요성에 대한 강조

특히 최근에는 국제 문제에 대해 정부뿐만 아니라 개인과 민간단체들의 관심이 높아지고, 이들이 국제 문제 해결을 위해 국제 정치 활동에 적극적으로 참여하면서 국제 비정부 기구의 역할이 확대되고 있다(모경환 외 2017b, 104).

개인이나 민간단체가 중심이 되어 만들어진 국제기구를 국제 비정부 기구라고 하며, 국제 사면 위원회, 국경 없는 의사회, 그린피스 등이 있다. 국제적으로 시민 사회의 참여가 활발해짐에 따라 인권이나 환경 운동, 빈곤 추방 등과 관련된 국제 비정부 기구의 역할이 증대되고 있다(김진수 외, 2017b, 104).

- ✓ 그러나 일반적인 참여에 대한 설명과 마찬가지로 구체적인 방법에 대한 언급은 부재

## 소 결

- 중학교 사회는 학생들이 배우는 공통교육과정의 마지막 사회과 과목으로, 사회과의 주요 내용 지식을 망라하고 있음
- 때문에 민주주의와 관련하여서도 사회과 교육과정 내에서 다루어 지고 있는 관련 개념이나 내용 요소들이 거의 대부분 언급되고 있음
- 아쉬운 점은 ‘민주주의’라는 개념이 각 요소요소마다 논쟁성을 띠고 있음에도 그러한 논쟁의 내용을 학생들에게 안내하거나, 학생들이 해당 논쟁에 대하여 나름의 생각을 정리해보도록 하는 서술이나 활동이 거의 없음
- 보이텔스바흐 협약을 통해 학교에서도 충분히 논쟁 문제가 다루어질 수 있다는 가능성을 확인한 만큼, 새롭게 개정되는 교과서에서는 민주주의의 논쟁적인 성격을 보다 풍부하게 드러낼 수 있었으면 함

# 초등학교 "사회" 교과서 민주주의 서술 특성 분석

임보아(남양초등학교)

초등학교 사회

## 분석 대상 교과서

〈표 IV-1〉 분석 대상 초등 '사회' 교과서<sup>5)</sup>

유형	분류기호	출판사	학년	대표저자	유형	분류기호	출판사	학년	대표저자
검정	A	교학사	4학년	김왕근	검정	H	아이스크림	4학년	한춘희
검정	B	금성출판	4학년	허중렬	검정	I	지학사	4학년	박인현
검정	C	김영사	4학년	모경환	검정	J	천재교과서	4학년	박용조
검정	D	동아출판	4학년	박영석	검정	K	천재교육	4학년	김정인
검정	E	미래엔	4학년	전종환	국정	·	지학사	5학년	
검정	F	비상교과서	4학년	김현섭	국정	·	지학사	6학년	
검정	G	비상교육	4학년	설규주					

✓ 3~4학년군: 11종의 검정 교과서

✓ 5~6학년군: 국정 교과서

## 분석 대상 성취기준 및 단원 선정

〈표 IV-2〉 초등 '사회' 교과서 분석 단원 관련 성취기준

분석 단원 관련 성취기준	
[4사03-05]	우리 지역에 있는 공공 기관의 종류와 역할을 조사하고, 공공 기관이 지역 주민들의 생활에 주는 도움을 탐색한다.
[4사03-06]	주민 참여를 통해 지역 문제를 해결하는 방안을 살펴보고, 지역 문제의 해결에 참여하는 태도를 기른다.
[4사04-06]	우리 사회에 다양한 문화가 확산되면서 생기는 문제(편견, 차별 등) 및 해결 방안을 탐구하고, 다른 문화를 존중하는 태도를 기른다.
[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.
[6사05-01]	4.19 혁명, 5.18 민주화운동, 6월 민주 항쟁 등을 통해 민주주의가 발전해 온 과정을 파악한다.
[6사05-02]	광복 이후 시민의 정치 참여 활동이 확대되는 과정을 중심으로 오늘날 우리 사회의 발전상을 살펴본다.
[6사05-03]	일상생활에서 경험하는 민주주의 실천 사례를 탐구하여 민주주의의 의미와 중요성을 파악하고, 생활 속에서 민주주의를 실천하는 태도를 기른다.
[6사05-04]	민주적 의사 결정 원리(다수결, 대화와 타협, 소수 의견 존중 등)의 의미와 필요성을 이해하고, 이를 실제 생활 속에서 실천하는 자세를 지닌다.
[6사05-05]	민주 정치의 기본 원리(국민 주권, 권력 분립 등)를 이해하고, 그것이 적용된 다양한 사례를 탐구한다.
[6사05-06]	국회, 행정부, 법원의 기능을 이해하고, 그것이 국민 생활에 미치는 영향을 다양한 사례를 통해 탐구한다.

## 분석 기준

〈표 IV-3〉 초등 '사회' 교과서의 민주주의 서술 내용 관련 분석 관점<sup>8)</sup>

슈미터칼의 민주주의 구성 요소	세 가지 측면	분석 관점
거버넌스 시스템 통치자들 공적 영역 다수의 지배	원리	·초등 '사회' 교과서에서는 민주주의의 정의에 대해 어떻게 제시하고 있는가? ·초등 '사회' 교과서에서는 민주주의의 핵심적인 운영 원리로서 제시하고 있는 것은 무엇인가? (국민 주권, 권력 분립, 대의제, 다수결의 원칙/다수의 지배, 헌법과 기본권, 국민의 권리와 의무, 인간의 존엄, 평등, 자유) ·초등 '사회' 교과서에서는 민주주의를 어느 범위 (공적 영역의 범위) 까지 확장하여 서술하는가?
대표자 경쟁/ 협력 선거	제도	·초등 '사회' 교과서에서는 민주주의 국가들의 주요 제도로서 무엇을 제시하는가? (선출된 대표자, 정당, 선거) ·초등 '사회' 교과서에서는 민주주의 국가의 주요 제도들을 절대적으로 옳은 시스템으로 상정하는가? 혹은 지속적으로 성찰하고 평가해야 할 대상으로 상정하고 서술되고 있는가? ·초등 '사회' 교과서에서는 민주주의의 상대적인 제도로서 무엇을 서술하고 있는가? 민주주의를 위협하는 요인으로 언급된 배경은 무엇인가?
시민	주체	·초등 '사회' 교과서에서는 시민과 시민사회 구성원들의 정치 참여 관련 내용은 어떻게 기술되고 있는가?

## 민주주의의 원리: 민주주의의 정의

### ● 일상으로 확장되어 가는 민주주의

- ✓ 본문 서술에는 민주주의를 정치 제도로서 묘사되지만, 곧바로 제시되는 ‘민주주의의 다양한 예’를 통해 민주주의의 의미를 일상 생활 영역으로 확장하려는 것을 알 수 있음

옛날에는 왕이나 신분이 높은 사람들만 국가의 일을 의논하고 결정할 수 있었으나 오늘날에는 모든 사람이 신분이나 재산, 성별 등과 관계없이 사회 공동의 문제를 해결하는 과정에 참여할 수 있게 되었다. 이처럼 모든 국민이 나라의 주인으로서 권리를 갖고, 그 권리를 자유롭게 평등하게 행사하는 정치 제도를 민주주의라고 한다(교육부, 2019, 37).

- ✓ ‘시민이 자율과 자치를 발휘하며 조정하는 생활 형태’ vs ‘의사결정의 보조 기구로서 대표를 결정하기 위한 수단’에 관한 갈등

→ 현대 민주주의를 바라보는 입장 간의 갈등적 요소들을 반영하기 보다는 주로 전자의 주로 전자의 입장에서 사회 공동 문제 해결에 적극적으로 참여하는 자율과 자치의 의미로서 서술하고, 동시에 주권을 자유롭게 평등하게 부여 받은 시민들이 대표를 선출하여 운영하는 정치적 민주주의 개념을 동시에 반영

- ✓ 2022 개정 교육과정에서는 초등학교 3-4학년군에 민주주의 관련 성취기준이 새롭게 개발되어, 일상에서의 민주주의 개념이 강화되어 서술될 것으로 예상됨

### 민주주의의 다양한 예



㉔ 학생 자치회



㉕ 주민 자치회



㉖ 시민 공청회



㉗ 지방 의회

[그림 IV-1] 6학년 1학기 초등 ‘사회’ 교과서에 제시된 민주주의의 다양한 예와 기본 정신

## 민주주의의 원리: 민주주의의 핵심 운영 원리

### 1 국민주권과 권력 분립

- 민주주의의 주요한 원리로서 국민주권과 권력 분립 제도를 언급하며, 특히 국민의 자유와 권리를 보호하기 위한 수단으로서 권력 분립을 서술

주권이란 국민이 한 나라의 주인으로서 나라의 중요한 일을 스스로 결정한 권리를 말한다. 우리나라 헌법에서는 주권이 국민에게 있음을 분명히 하고 있으며, 이를 실현하려고 국민의 자유와 권리를 법으로 보장하고 있다. (→) 우리나라 정치 발전 과정에서 국민이 주권을 지키려는 노력은 4·19혁명, 5·18 민주화운동, 6월 민주 항쟁 등에서 찾아볼 수 있다(교육부, 2019, 52).

권력 분립은 국가 권력이 나누어 가지고 서로 감시하는 민주 정치의 원리이다. 우리나라는 국가 권력을 국회, 정부, 법원이 나누어 맡는데, 이를 삼권 분립이라고 한다. 이는 한 기관이 국가의 중요한 일을 마음대로 처리할 수 없도록 서로 견제하고 균형을 이루게 하여 국민의 자유와 권리를 지키는 것이다. (→) (교육부, 2019, 66-67).

## 민주주의의 원리: 민주주의의 핵심 운영 원리

### 1 국민주권과 권력 분립

전통시장과 대형 할인점의 갈등 (→) 대형 할인점이 생긴 후, 전통시장에는 사람들이 눈에 띄게 줄어들었다. 그러나 대형 할인점은 각종 기획 행사와 할인 행사로 복세통을 이뤘다, (→) 이에 전통 시장 연합회는 전통 시장 근처에 대형 할인점의 입점을 취소해 달라고 요구했다. (→) 전통 시장을 보호해야 한다는 여론이 형성되었고, 2009년 국회에서 공청회가 열렸다. 정부는 대형 할인점에 대한 규제가 기업의 영업을 방해하고 소비자에게 불편을 줄 수 있어 신중한 태도를 취했다. 그러나 국회는 대정부 질문에서 전통시장을 보호하는 법이 필요하다고 정부를 견제했다 (교육부, 2019, 68).

- 전통 시장과 대형 할인점과의 갈등 사례 관련 읽기 자료를 통해 국가 기관 상호 간에 견제가 이루어지는 과정에서 권력 분립이 이루어짐을 학생들이 깨달을 수 있도록 함

## 민주주의의 원리: 민주주의의 핵심 운영 원리

### 2 대의제

- 대의제 관련 내용 요소가 직접 언급되는 것은 중학교때부터이지만, 전체적인 교과서 서술 맥락을 통해서 대의제와 관련된 서술 내용을 찾아볼 수 있음

지방 자치제는 지역의 주민이 직접 선출한 지방 의회 의원과 지방 자치 단체장이 그 지역의 일을 처리하는 제도이다. 지방 자치제를 실시해 주민들은 지역의 문제를 스스로 해결하려고 의견을 제시하고, 지역의 대표들은 주민들의 의견을 수렴해 여러 가지 문제를 민주적으로 해결하고 있다(교육부, 2019, 27).

국회는 국민의 대표인 국회의원이 나라의 중요한 일을 의논하고 결정하는 곳이다. (-) 예산의 대부분은 국민이 낸 세금으로 마련하기 때문에 국민의 대표인 국회의원이 이를 확정하는 것이다(교육부, 2019, 55).

사람이 모여 생활하는 곳에는 시장, 공원, 아파트 등 다양한 장소가 있습니다. 그중에는 여러 사람의 편리함과 안전, 이익 등을 위한 일을 하는 곳도 있습니다. 이처럼 개인의 이익이 아닌 주민 전체의 이익과 생활이 편의를 위하여 국가나 지방 자치 단체가 세우거나 관리하는 기관을 공공 기관이라고 합니다(F, 2022, 103).

54

## 민주주의의 원리: 민주주의의 핵심 운영 원리

### 3 다수결의 원칙

- 초등 사회 교과서에서 다수결은 민주주의의 운영 원리이자 민주적 의사 결정 방식으로서 서술됨

소영이네 지역의 사례와 같이 언제나 대화와 토론을 거쳐 양보와 타협에 이르는 것은 아니다. 양보와 타협이 어려우면 사람들은 다수결의 원칙으로 문제를 해결한다. 다수결의 원칙이란 다수의 의견이 소수의 의견보다 합리적인 것이라 가정하고 다수의 의견을 채택하는 방법이다. 사람들은 다수결의 원칙에 따라 쉽고 빠르게 문제를 해결하지만 소수의 의견도 존중해야 한다(교육부, 2019, 45).

지역의 문제의 다양한 해결 방안을 탐색한 후, 각 방안의 장단점을 비교하며 평가합니다. 이 과정에서 서로 의견이 달라서 갈등이 생길 수 있으므로, 충분한 시간을 두고 대화와 타협으로 의견을 조정해야 합니다. 다양한 의견을 하나로 모을 때는 투표를 하기도 합니다. 투표하여 다수결의 원칙을 따르되, 소수의 의견도 존중해야 합니다(K, 2022, 125)

- 다만 다수결을 절대적인 법칙으로서 제시하지 않고, 다수결을 통한 의사 결정 이전에 충분한 대화와 토론이 필요하다는 사실과 소수 의견에 대한 존중 필요성에 대해서도 강조하고 있음

55

## 민주주의의 원리: 민주주의의 핵심 운영 원리

### 3 다수결의 원칙



[그림 IV-2] 6학년 1학기 초등 '사회' 교과서에 제시된 '다수결 원칙' 사례

## 민주주의의 원리: 민주주의의 핵심 운영 원리

### 3 다수결의 원칙

- 그러나 다수에 의한 전제 가능성에 대한 내용이 충분하지 않아 학생들이 다수결을 이상적인 의사결정 방식으로 오해할 가능성이 있으며, 소수 의견 존중에 선언적으로 서술되어 있고 구체적인 방안은 제시되어 있지 않음
- 2022 개정 교육과정에서는 밀의 '사회적 견제', 신공화주의자들의 자유의 개념을 재해석한 '비지배의 자유' 등의 개념을 통해 교사와 학생들이 다수결의 의미에 대해 고찰해볼 수 있는 기회를 제공해야함 (\*다수결을 보완할 수 있는 구체적인 실천 방안에 대해 보충 서술)

## 민주주의의 원리: 민주주의의 핵심 운영 원리

### 4 인권, 기본권, 국민의 권리와 의무

- 현재 초등 사회 교과서의 헌법 관련 서술은 ‘정치’와 ‘법’ 영역의 내용 요소가 파편화된 상태로 제시되어 있음
- 또한 2022 개정 교육과정에서는 헌법 관련 내용의 추상성의 이유로 해당 내용을 삭제할 것을 예고 하였는데, 헌법은 근대 시민 혁명을 통해 오늘날 시민의 자유와 권리 보장의 핵심이 되는 존재이므로 선불리 삭제하는 것은 타당하지 않음
- 이제 헌법과 관련한 정치와 법 영역을 통합적으로 재구성하여 제시할 필요가 있음. 특히 “근대 민주주의 성립 과정에서 시민들은 근대 초기 압헌 군주제에 대항하고, 근대 시민들의 자유와 권리를 보장 받기 위한 법적 제도로서 헌법이 제정되는 과정(박상준, 2015, 32)”이 담긴 읽기자료를 개발하여 구체적인 민주주의 발전 역사와 헌법이 제정되는 역사적 맥락을 제공할 필요가 있음

## 민주주의의 원리: 민주주의의 핵심 운영 원리

### 5 인간의 존엄성, 자유, 평등

- 민주주의의 핵심 원리와 기본 정신이 제시된 헌법 조항을 중심으로 서술하되, 이를 그대로 서술하기 보다는 학생들의 일상생활과 관련지어 구체적인 맥락과 실제 사례를 통해 제시
- 그러나 교과서의 서술 방식은 자유와 평등 사이의 갈등을 충분히 반영하지 못하고 있음. 따라서 2022 개정 교육과정에서는 자유와 평등에 관한 일상적인 사례를 다루되, 양자 사이의 갈등이 드러나도록 본문과 활동 자료를 구성할 필요성이 있음

# 민주주의의 원리: 민주주의의 핵심 운영 원리

## 6 공적 영역

- 공적 영역을 둘러싼 갈등 사례가 활동을 통해서 제시

[그림 IV-4] 6학년 1학기 초등'사회' 교과서 전통시장과 대형 마트와의 갈등 사례

# 민주주의의 원리: 민주주의의 범위

- 민주주의의 범위를 정치적 제도에서 학생의 생활과 생활세계로 확장된 개념으로 포괄적으로 서술함
- 현대 사회의 문제 해결 과정에서 필요한 민주적 절차와 태도, 원리까지 범위를 확장하여 서술된 경향을 보임
  - 로버트 달의 과정·절차적 민주주의와 관련

## 민주주의의 제도: 민주주의 국가의 제도와 논쟁적 성격

### 1 대표

- 선출된 권력을 대리인이 아니라 ‘대행인(agent)’으로 간주하고, 주권자로서의 국민의 주권은 대표될 수 없고 양도될 수도 없다는 루소의 입장을 반영
- 초등 사회 교과서에 제시된 ‘선출된 대표자’의 서술 내용에는 18세기 루소가 제시한 ‘시민 불복종’의 개념으로서 급진주의적 공화주의 관점을 발견할 수 있음

우리나라의 첫 번째 대통령이었던 이승만은 헌법을 바꿔 가며 계속 대통령이 되어 독재정치를 이어나갔다. (-) 이러한 상황에서 이승만 정부는 1960년 3월 15일에 예정된 정부통령 선거에서 이기려고 부정 선거를 계획했다. 이에 대항해 대구에서 최초의 학생 민주 운동이 일어났다. (-) 시민들은 부당한 방법으로 선출된 이승만 정부의 잘못을 바로잡으려고 시위에 참여 했다. (-) 시민들과 학생들은 이승만 정부의 독재와 3·15 부정 선거로 깃발힌 민주주의를 바로 세우고자 거리로 나섰다(4·19 혁명, 1960년). (-) 시위가 더욱 거세지자 이승만은 국민들의 요구를 더 이상 무시할 수 없었다. 결국 이승만은 대통령 자리에서 물러났고, 3·15 부정 선거는 무효가 되었다(교육부, 2019, 11-13).

62

## 민주주의의 제도: 민주주의 국가의 제도와 논쟁적 성격

### 2 선거와 정당

- 직선제의 정당성에 대해 강조함으로써 공정하게 실시되는 선거 제도 그 자체보다는 국민들의 의사가 대표 선출에 직접 반영되는 것을 중요하게 생각함

국민들이 선거로 뽑았던 1971년 제7대 대통령 선거 이후 16년 만의 일로, 수많은 시민과 학생들이 군사 독재를 끝내고 민주화를 이루고자 노력한 결과였다(교육부, 2019, 22-26).

- 정당과 관련한 내용은 초등학교 교육과정에 직접 언급되지 않고, 다양한 정치 참여 방법들 중 하나로 언급됨

(본문) 공청회에 참석하거나 절당이나 시민 단체에 가입해 사회 공동의 문제를 해결하려고 노력하고 있다(교육부, 2019, 31).

- 2022 개정 교육과정에서 선거 관련 성취기준이 새롭게 개발됨에 따라 선거의 역할과 의미에 관한 다양한 자료를 개발하여 제시할 필요가 있음

63

## 민주주의의 제도: 민주주의의 상대적 개념의 제도와 현대 민주주의를 위협하는 요인

### ● 권위주의와 독재가 민주주의를 위협하는 요인으로 제시

우리나라의 첫 번째 대통령이었던 이승만은 헌법을 바꿔 가며 계속 대통령이 되며 독재정치를 이어 나갔다. (→ 시민들과 학생들은 이승만 정부의 독재와 3·15 부정 선거로 깃발힌 민주주의를 바로 세우고자 거리로 나섰다(교육부, 2019, 11-13).

유신 헌법을 선포한 후 박정희 정부는 민주화를 요구하는 사람들의 의견을 무시하고, 국민의 기본적인 권리를 마음대로 빼앗는 등 독재정치를 더 심하게 했다. 그럼에도 민주주의를 지키려는 국민의 노력은 계속되었다(교육부, 2019, 17).

### ✓ 포퓰리즘, 능력주의, 정치적 무관심, 혐오, 젠더 갈등 등 오늘날 민주적 가치를 위협 하는 다양한 요소에 대해서는 언급되지 않음

→ 민주주의의 의미가 일상생활로 확장되는 만큼, 이를 위협하는 요인도 확장하여 생각할 필요가 있음

초등학교 사회

64

초등학교 사회

## 민주주의의 주체: 시민과 시민사회

### 1 민주주의 주체로서의 시민

#### ● 민주화 과정에서의 시민의 역할을 언급함. 이와 관련하여 ‘시민’과 ‘국민’이라는 표현이 혼용됨

이즈음 전라남도 광주에서 대규모 민주화 시위가 일어나자 전두환은 시위를 진압할 계엄군을 광주에 광주에 보냈다. 이들은 시민들과 학생들을 향해 총을 쏘며 폭력적으로 시위를 진압했다. 이 과정에서 많은 사람이 다치거나 죽었다. 분노한 시민들은 시민군을 만들어 군인들에게 대항했다(5·18 민주화운동, 1980년)(교육부, 2019, 18)

국민들은 불법적으로 잡은 권력을 유지하고자 민주주의를 탄압했던 정권에 맞서 싸워 승리한 것을 기뻐했다(교육부, 2019, 24).

지방 자치제는 지역의 주민이 직접 선출한 지방 의회 의원과 지방 자치 단체장이 그 지역의 일을 처리하는 제도이다(교육부, 2019, 27).

65

## 민주주의의 주체: 시민과 시민사회

### 2 시민사회

- 시민사회와 관련한 성취기준은 직접적으로 개발되어 있지 않음  
다만 ‘시민사회’라는 용어는 ‘6월 민주 항쟁과 민주주의 발전’이라는 중단원에서 ‘시민사회의 성장’이라는 소수제가 설정되어 있는 것을 확인함

→ ‘민주화운동 과정에서 시민이 참여한 공간으로서, 1987년 이후에는 사회 공동 문제를 해결하기 위한 공간으로서 간주’하고, 시민들의 정치 참여의 확대와 시민사회의 성장과 동일한 맥락에서 서술되어 있음

## 민주주의의 주체: 시민과 시민사회

### 2 시민사회

- ✓ 또한 교과서에서 시민사회는 ‘결사적 삶의 토대로서 시민사회’, ‘은 사회로서의 시민 사회’, ‘공공 영역으로서의 시민사회’ 라는 관점이 종합적으로 서술되어 있음

마산에서 일어난 시위는 각계각층의 시민이 참여하는 전국 시위로 확대되었다. (→) 시민들과 학생들은 이승만 정부의 독재와 3·15 부정 선거로 깃발한 민주주의를 바로 세우고자 거리로 나섰다. (→) 4·19 혁명을 계기로 민주적인 절차와 과정을 무시하고 들어선 정권은 국민 스스로 바로잡아야 한다는 교훈을 얻게 되었다(읽기 자료) 왜 초등학생들은 시위에 참여했을까 (→) 4·19 혁명 당시에는 중·고등 학생과 대학생은 물론 초등학생(당시 국민학생도) 시위에 참여했다. (→) 부패한 정권에 맞선 초등학생들에게 용기를 얻은 시민들이 함께 시위에 참여했다(교육부, 2019, 13-14).

5월 민주 항쟁까지 시민들은 주로 대규모 집회에 참여하는 방식으로 사회 공동의 문제를 해결했다. (→) 공청회에 참석하거나 정당이나 시민단체에 가입해 사회 공동의 문제를 해결하려고 노력하고 있다. 오늘날 시민들은 사회 공동의 문제를 평화적이고 민주적인 방법으로 해결하고 있다. 그에 따라 더 많은 시민이 사회 공동의 문제를 해결하는데 참여하게 되었다(교육부, 2019, 31)

## 민주주의의 주체: 정치참여의 양상과 범위

- '인지적 접근'과 '참여적 접근'을 동시에 추구  
ex) 지역의 공공 기관과 주민 참여 → 지식  
지역 문제 확인 및 조사, 해결 방안 제시 → 참여
- '개인적으로 책임감 있는 시민'과 '참여적 시민'을 추구
- '정의 지향적' 접근의 부족 & 이에 대한 보완 서술 필요

## 소 결

- 학생의 생활 세계와 일상성의 민주주의와 직접적인 참여를 중시하는 직접 민주주의, 참여 민주주의 등의 다양한 민주주의 유형을 반영하여 민주주의를 보다 넓은 범주의 개념으로 서술되어 있음.
- 민주주의를 이념적인 논쟁의 대상으로 간주하기보다는 현대 민주주의 국가의 정치적 제도이자 일상의 삶의 원리로서 민주주의의 개념과 가치를 해석 및 탐구 할 수 있는 기회의 제공
- 인지적 접근과 참여적 접근에 입각한 교과서 본문과 읽기 및 탐구 활동과 더불어 학생의 생활 세계와 관련된 문제와 쟁점을 야기시키는 근본적이고 사회 구조적인 원인을 분석하고 탐구할 수 있도록 관련 읽기 및 탐구 자료의 개발 요구

# 민주주의의 의미 확장 가능성 탐색 : "통합사회" 교과서 분석을 토대로

윤영채(전주 온고을중학교)

71

고등학교 통합사회

## 통합사회 과목의 성격

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

(교육부, 2015b, 121)

72

## 통합사회 단원 구성 및 내용 요소

영역	핵심 개념	단원명	내용 요소
삶의 이해와 환경	행복	인간, 사회, 환경과 행복	<input type="checkbox"/> 통합적 관점 <input type="checkbox"/> 행복의 조건
	자연환경	자연환경과 인간	<input type="checkbox"/> 자연환경과 인간 생활 <input type="checkbox"/> 자연관 <input type="checkbox"/> 환경 문제
	생활공간	생활공간과 사회	<input type="checkbox"/> 도시화 <input type="checkbox"/> 산업화 <input type="checkbox"/> 정보화
인간과 공동체	인권	인권 보장과 헌법	<input type="checkbox"/> 시민 혁명 <input type="checkbox"/> 인권 보장 <input type="checkbox"/> 인권 문제
	시장	시장 경제와 금융	<input type="checkbox"/> 합리적 선택 <input type="checkbox"/> 국제 분업 <input type="checkbox"/> 금융 설계
	정의	사회 정의와 불평등	<input type="checkbox"/> 정의의 의미 <input type="checkbox"/> 정의관 <input type="checkbox"/> 사회 및 공간 불평등
사회 변화와 공존	문화	문화와 다양성	<input type="checkbox"/> 문화권 <input type="checkbox"/> 문화 변동 <input type="checkbox"/> 다문화 사회
	세계화	세계화와 평화	<input type="checkbox"/> 세계화 <input type="checkbox"/> 국제사회 행위 주체 <input type="checkbox"/> 평화
	지속 가능한 삶	미래와 지속 가능한 삶	<input type="checkbox"/> 인구 문제 <input type="checkbox"/> 지속가능한 발전 <input type="checkbox"/> 미래 삶의 방향

73

## 분석 포인트

### 1 민주주의의 개념 활용 단원 특성: 원리, 주체, 제도를 중심으로

▶ 핵심 개념: **행복**

I. 인간, 사회, 환경과 행복-3.행복한 삶을 실현하기 위한 조건

### 2 확장된 의미의 민주주의의 개념 활용 단원 특성

▶ 지속 가능성(핵심 개념: **자연환경 / 지속가능한 삶**)

II. 자연환경과 인간 / IX. 미래와 지속 가능한 삶

▶ 인권(핵심 개념: **인권**)

IV. 인권 보장과 헌법

74

## 통합사회 교과서 목록

〈표 VI-3〉 분석대상 고등학교 ‘통합사회’ 교과서

분류 기호	출판사	대표 저자
A	동아출판	윤근록 외
B	미래엔	정창우 외
C	비상	박병기 외
D	지학사	이진석 외
E	천재교육	구정화 외

## 1. 민주주의 개념 활용 단위 특성

### 분석 단위

1. 인간, 사회, 환경과 행복
- 3. 행복한 삶을 실현하기 위한 조건

### 성취 기준

[10통사01-03]

행복한 삶을 실현하기 위한 조건으로 질 높은 정주 환경의 조성, 경제적 안정, 민주주의 발전 및 도덕적 실천이 필요함을 설명한다.

# 1. 민주주의 개념 활용 단위 특성

## 1 민주주의 개념 정의는 어떻게 제시되고 있는가?

D교과서 (이진석 외, 2017, 31)

“국민이 국가의 주인으로서 권력을 가지고 그 권력을 스스로 행사하는 정치 체제”

E교과서 (구정화 외, 2017, 32)

“시민이 주권을 가지고 국가를 스스로 다스려야 한다는 이념”



‘인민/국민/시민에 의한 지배(rule by the people)’

# 1. 민주주의 개념 활용 단위 특성

## 2 민주주의의 핵심적인 운영원리로 제시된 것은 무엇이고, 민주주의 실현과 발전에 필요한 요소를 무엇으로 서술하는가?

### ✓ 법적·제도적 차원

법치주의, 선거제도, 표현의 자유 보장, 의회 제도, 복수 정당 제도, 권력 분립 제도 등

### ✓ 시민 참여

하지만 이러한 현상은 정치뿐 아니라 가정, 학교, 회사에서도 나타날 수 있다. 가족의 중요한 일을 결정할 때 구성원 모두의 의견을 공유하는 것만으로도 가족

모두 더 행복해질 수 있다. 마찬가지로 회사 내에서 직원들이 자유롭게 아이디어를 제안할 수 있도록 하면 직원들은 자신의 일에 만족하게 되면서 회사의 생산성도 더욱 높아질 것이다.

민주주의의 핵심은 참여이다. 같은 결과를 얻는다 해도 구성원들의 직접적인 의사 결정 참여는 더 큰 행복감을 불러올 수 있다. 왜냐하면 참여를 통해 우리는 민주주의의 핵심 가치인 자유와 평등을 누릴 수 있기 때문이다.



※ 회사에서 자유롭게 의견을 제안하는 직원들의 모습

<A 교과서, 31쪽>

## 1. 민주주의 개념 활용 단위 특성

### 3 행복한 삶과 민주주의의 발전을 어떻게 연관시키고 있는가?

- '시민의 정치참여는 민주주의 발전의 핵심적인 요소일 뿐만 아니라 자신의 사회적 삶에서 정치적 효능감을 확인하는 것 그 자체로 삶의 만족도를 높일 수 있는 조건이 된다.'
- 통합사회 교과서 전반에서 시민으로서 적극적인 사회 참여를 강조하는 다양한 탐구 활동을 찾아볼 수 있었음 (표 VI-5 참고)

## 2. 확장된 의미의 민주주의의 개념 활용 단위 특성

통합사회는 과목 특성상 사회과 내의 다른 과목에 비해 민주주의 개념을 직접적으로 다루고 있는 부분이 많지 않지만, 민주주의의 원리, 가치, 제도 등과 같은 민주주의의 요소를 다양한 주제 영역에 확장 및 적용할 수 있는 과목

“사회구성원리 또는 생활 양식으로 확장된 민주주의 개념에 내재하고 있는 원리와 가치들을 통합사회 교과서에서 어떻게 다루고 있는가?”

## 2. 확장된 의미의 민주주의의 개념 활용 단위 특성: 지속 가능성



고등학교 통합사회

81

## 2. 확장된 의미의 민주주의의 개념 활용 단위 특성: 지속 가능성

<p>핵심 개념</p> <p>자연 환경</p>	<p>성취 기준</p> <p>[10통사02-02]</p> <p>자연에 대한 인간의 다양한 관점을 사례를 통해 설명하고, 인간과 자연의 바람직한 관계에 대해 제안한다.</p>
<p>관련 단위</p> <p>II. 자연환경과 인간</p>	

### 1 자연에 대한 인간의 다양한 관점: 인간중심주의 자연관 / 생태주의 자연관

환경 문제를 해결하기 위해서는 기존에 인간이 자연을 바라보는 관점에 변화가 필요하며 더 근본적인 가치관의 변화가 뒤따라야 가능함을 암시한다는 점에서 주목할 만함

82



## 2. 확장된 의미의 민주주의의 개념 활용 단위 특성: 지속 가능성

핵심 개념  
지속가능한 삶

관련 단위  
IX. 미래와 지속 가능한 삶

### <‘지속가능한 발전’의 개념을 설명하는 교과서 서술>

초기에 지속 가능한 발전의 개념은 환경 보전과 경제 발전의 조화만을 의미하였다. 그러나 점차 의미가 확대되면서 **경제적·사회적·환경적 측면을 아우르는 포괄적인 개념**이 되었다.

지속 가능한 발전은 현재 세대의 필요를 충족하기 위하여 미래 세대가 사용할 경제·사회·환경 등의 자원을 낭비하거나 여건을 저해하지 않으면서 **경제발전, 사회 안정과 통합, 환경 보전이 균형을 이루는 발전**을 의미한다. 따라서 지속 가능한 발전을 위해서는 **생태계 수용 능력의 한계 내에서 경제를 개발하고, 사회적 통합과 발전을 위해 빈곤 문제를 해결하며, 질적인 성장과 공정한 배분을 통해 평등한 사회를 지향**해야 한다.(C 교과서, 275쪽)

## 2. 확장된 의미의 민주주의의 개념 활용 단위 특성: 지속 가능성

### 지속 가능 발전 목표

지속 가능 발전 목표(SDGs: Sustainable Development Goals)는 2015년 국제 연합 정상 개발 회의에서 지속 가능한 발전을 위해 제시한 목표로, 17개 목표와 169개의 세부 목표를 담고 있다. 이것은 2030년까지 모든 국가가 공동으로 추진해 나가야 하는 목표로, 경제·사회·환경 측면을 통합적으로 고려하였다.

기존의 '새천년 개발 목표(MDGs)'가 추구하던 빈곤 퇴치를 최우선 목표로 한 뒤, 경제·사회·환경의 양극화, 각종 사회적 불평등 문제, 정의, 기후 변화, 인권, 양성평등, 환경 지속성, 평화와 안보 등을 아우르는 목표를 제시하고 있다.

이를 위해 각국의 정부뿐만 아니라 기업과 비영리 기구 등 다양한 개발 주체들의 협력이 강조되고 있다.



① 지속 가능 발전 목표

<C 교과서, 275쪽>

1 상세한 개념 서술에도 불구하고, 이어지는 탐구 활동에서는 개념의 의미를 다시 생각해보도록 하는 정도의 피상적인 질문이나 간단한 활동만을 제시하고 있음

2 이 단원에서 전반적으로 핵심 개념인 '지속가능한 삶'과 관련된 주제들(인구 문제, 지속가능성, 자원 문제 등)이 개념 이해 또는 문제 해결을 위한 태도를 강조하는 차원에서 주로 서술되어 있음

→ 개념을 학습자의 실제 삶에 적용해 보고 지속가능성 개념이 추구하는 가치에 대해 성찰 해보는 등의 **지속가능성의 개념과 가치에 대해 성찰해볼 수 있는 활동**이 제시될 필요가 있음. 이를 통해 지속가능성의 원리와 가치를 자신의 개인적인 경험 그리고 사회적 삶과 연결 지어 사고하고, 그것을 하나의 관점으로 활용하여 **학습자의 사회적 인식을 확장**할 수 있는 경험을 제공해야 함.

## 2. 확장된 의미의 민주주의의 개념 활용 단위 특성: 인권

- 허수미(2008), 이수경·정필운(2018), 구정화·송현정·박새롬(2020) 등 기존 인권교육에 대한 연구와 논의 검토
  - 현재의 인권교육은 법 교육의 영역, 특히 기본권을 중심으로 하는 헌법교육의 측면에서만 다루어지고 있음
  - 인권을 기본권 개념과 동일시하는 경향이 있음
- 인권교육은 본질적으로 민주주의 교육과도 밀접한 관련이 있음에도 이를 연결시키는 서술이나 탐구 활동은 찾아보기 어려움. 특히 통합사회 과목은 핵심 개념과 주제를 중심으로 다양한 학문 영역에서의 관점을 통합적으로 다룰 것을 지향하고 있으므로 인권을 주로 법적인 권리의 차원에서만 다루는 것은 적절하지 않음.

## 2. 확장된 의미의 민주주의의 개념 활용 단위 특성: 인권

**핵심 개념**  
인권

**관련 단위**  
IV. 인권 보장과 헌법

**성취 기준**  
[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.

인권 보장의 역사 근대 이전에는 왕과 귀족, 성직자 등이 권력을 독점하였고, 대우와 관련된 많은 양면 인권 제도와 자유권 사유를 담지 못함. 시골들은 정부 직급 차이에 따라 왕과 왕족, 귀족, 성직자, 농민, 노예로 나뉘어 권력에서 상층인 시민 계급은 지배 계급이 노예 권리를 보는 사람이 왕에 노예라 한다고 생각하였다. 영국에서는 13세기 왕위 권리를 보는 사람이 왕에 대한 권리가 필요하였고, 영국의 경우로 **권리 장전**이 승인되어 시민의 자유와 권리가 확대되었다. 17세기 이후 "계몽사상"과 "사회 계약론" 등을 배경으로 18세기 후반 미국과 프랑스에서도 1인 제정이 도입되었다. 이를 계기로 모든 인간은 태어난 때부터 자유롭고 평등하다는 기본적 권리가 **미국 독립 선언**과 **프랑스 인권 선언**에 명시되었다. 그 후 정치 권력으로부터 간섭받지 않고 자유롭게 생활할 수 있는 **국민 자유주의**와 **시장경제 자유**를 필요로 하는 **개인적 자유**를 국가에 할애할 수 있는 **개인적 합법성**을 확립해 나감. 이런 혁명 이후에도 왕정권을 보장받지 못한 노동자, 여성들은 **장엄한 화해 운동**을 전개하였고, 이 같은 노력의 결과 **살상죄**를 20세기에 보편적 인권으로 추가하였다.

시민 혁명과 함께 산업 혁명이 진행되면서 계층화와 급격한 발전하였다. 그러나 노동자들은 열악한 노동 조건과 낮은 임금에 직면해 왔다. 그들은 사 1년 후에 해고, 산업 동맹 등의 노동자들의 생존을 위협하기도 하였다. 이런 상태에 서 시민이 자유와 권리를 실질적으로 누리게 하기 위하여 국가가 사회적 약자를 보호해야 한다는 생각이 널리 퍼졌다. 이에 따라 20세기 초반 독일 **베르타르의 헌법**에 처음으로 국가가 모든 국민의 인간다운 생활을 보장한다는 내용이 명시되었다. 이후 노동의 권리, 교육의 받을 권리, 쾌적한 환경에서 살 권리 등 **사회권**을 규정 한 헌법이 세계 각국에서 제정되었다.

제1, 제2차 세계 대전은 종으로 인권을 위협하는 국가가 친위파 정권과 반목을 일으킬 수 있다는 사실을 경고했다. 이에 1948년 국제 연합(UN) 총회에서 **세계 인권 선언**을 채택하여 인권의 보편적 규범이 되고, 인권 보장의 국제 기준을 제시하였다. 이후 아사나나 아랍, 중미권, 남동 등 사회적으로 무법정지 또는 사회적 약자의 인권을 보호해야 한다는 인식이 확대 되는 등 **특정 국가, 지역을 초월한 인류 전체의 인권**이 제시되었다.

**1688** 영국 권리장전  
영국에서 1688년 12월 16일 1689년 1월 30일 제정된 권리장전(1689년 권리장전)은 1701년 제정된 권리장전(1701년 권리장전)과 함께 1701년 제정된 권리장전(1701년 권리장전)을 보완하였다.

**1776** 미국 독립 선언  
미국에서 1776년 7월 4일 제정된 독립선언서는 1776년 7월 4일 제정된 독립선언서를 보완하였다.

**1789** 프랑스 인권 선언  
프랑스에서 1789년 8월 26일 제정된 인권선언은 1789년 8월 26일 제정된 인권선언서를 보완하였다.

**1838-1848** 영국 노예제도 폐지  
영국에서 1833년 제정된 노예제도 폐지법은 1833년 제정된 노예제도 폐지법을 보완하였다.

**1948** 세계 인권 선언  
국제연합에서 1948년 12월 10일 제정된 세계인권선언은 1948년 12월 10일 제정된 세계인권선언서를 보완하였다.

**1960년대** 흑인 인권 운동  
미국에서 1960년대 흑인 인권 운동은 1960년대 흑인 인권 운동을 보완하였다.

**1976년** 세계 인권 조약  
국제연합에서 1976년 제정된 세계인권조약은 1976년 제정된 세계인권조약서를 보완하였다.

**1979** 독일 기본법 개정  
독일에서 1979년 제정된 기본법 개정안은 1979년 제정된 기본법 개정안서를 보완하였다.

**1992년** 세계 인권 조약  
국제연합에서 1992년 제정된 세계인권조약은 1992년 제정된 세계인권조약서를 보완하였다.

**2000년대** 인권 보장의 확대  
2000년대 인권 보장의 확대는 2000년대 인권 보장의 확대를 보완하였다.



## 2. 확장된 의미의 민주주의의 개념 활용 단위 특성: 인권

1 다음 글에서 설명하고 있는 세 가지 사람의 국가의 의무를 파악한 다음, 이에 해당하는 헌법 조항을 각각 두 개씩 찾아 표를 완성하고, 그 의미를 함께 설명해 보자.

국가는 모든 국민이 헌법을 보호하고 향상시킬 의무를 가진다. 국민에 대한 국가의 의무는 '존중' '보호' '장려'의 세 가지 범주로 나눌 수 있다.  
 우선 '존중'의 의무는 국가가 개인의 자유의 권리를 침해하지 않을 의무를 말한다. 이 의무의 핵심은 국가가 개인의 자유와 권리가 침해되지 않도록 보장할 것인바 이를 가리키는 데 있다.  
 다음으로 '보호'의 의무는, 국가가 개인의 권리의 자유를 침해하지 못하도록 국가가 법률 제정이나 다른 방식의 조처를 할 의무를 말한다. 가정에서의 학대나 직장에서의 괴롭힘 등을 예방하는 등 법이 이를 예방한다.  
 마지막으로 '장려'의 의무는 개인이 자유와 권리가 조야적으로 이행될 수 있는 조건들을 적극적으로 조성하는 의무를 말한다. 차에 비하면 국가는 개인이 기본적인 자유를 충실히 행할 수 있는 여건을 만들어 준다.  
 - 위헌법률심판제도의정안, -

국가적 의무	존중	보호	장려
무엇이 헌법 조항			

2 다음 법률 내용의 근거가 될 수 있는 우리 헌법 조항을 찾아 써 보자.

	헌법 조항	우리 헌법 조항
<b>형사 소송법</b>		
<b>제71조</b> 구인된 피고인을 법원에 신청한 경우에 구금할 필요 가 없다고 인정할 때에는 그 인정한 때로부터 24시간 내에 석방하여야 한다.		
<b>제73조</b> 2. 법원은 인적상은 피고인을 통지할 필요가 있는 때에는 피고소, 피고소 또는 불응처 응지명에 응하지 않을 수 있다. 이 경우 응지 기간은 인적상 별하여 24시간을 초과할 수 없다.		
<b>사법 보호 기법법</b>		
<b>제4조</b> 또는 국민은 사회 보장 관계 법령에서 정하는 바에 따라 사회 보장 급여를 받을 권리를 가진다.		
<b>제10조</b> 1. 국가와 지방자치단체는 모든 국민이 건강하고 문화적인 생활을 유지할 수 있도록 사회 보장 급여의 수준 향상을 위하여 노력하여야 한다.		
2. 국가는 관계 법령에서 정하는 바에 따라 최저보장수준과 최저임금을 매년 공표하여야 한다.		

\* 단서(제71조)  
 구인된 피고인에 대하여 구금할 필요가 있다고 인정하는 경우 법원은

\* 단서(제73조)  
 법원은 구인된 피고인에 대하여 구금할 필요가 있다고 인정하는 경우 법원은

1 인권 보장을 위한 수단으로서의 헌법의 역할을 설명하는 부분에서 헌법적·제도적 장치를 나열하고 개념을 설명하는 서술이 주로 이루어지고 있음

2 교과서의 탐구 활동들을 살펴봐도 주로 헌법 조항 속에서 인권과 관련된 내용을 찾아보거나 본문에 설명하고 있는 헌법적 원리나 제도적 장치를 도출하도록 하는 활동들을 제시

인권을 헌법적·제도적 장치로 보장받을 수 있는 법적 권리로서만 설명하기보다는, 우리 헌법이 추구하는 가치가 법과 제도에 어떻게 반영되어 있고, 그러한 법과 제도가 제대로 작동하여 인권을 보장하고 있는지 비판적인 관점에서 분석하고 평가해보는 탐구 활동이 제시될 필요가 있음

## 소 결

- 통합사회는 민주주의의 원리, 가치, 제도 등과 같은 민주주의의 요소와 사회구성원의 생활 양식으로 확장된 민주주의의 개념을 다양한 주제 영역에 확장·적용할 수 있는 특성과 가능성을 가진 과목이다.
- 그리고 그와 같은 주제는 통합적인 관점에서 접근할 때 그 내용을 가장 잘 다룰 수 있을 것이므로, 통합사회의 핵심 개념 속에서 민주주의의 교육을 어떻게 담아낼 수 있을지 고민해보아야 한다.

# 사회과 교육과정·교과서의 민주주의 서술 방향 제안

허수미(한국교원대학교)

94

## 민주시민교육으로서의 사회과 교육과정 개선 방안

### 1 사회과에 특성화된 민주시민 역량을 교과 목표로 제시

: 사회과의 핵심 개념이자 기능, 가치가 결합된 '민주주의 역량'을 교과 역량 목표로 활용하기

### 2 민주주의를 '정치-생활' 매개 개념으로 활용한 단위 구성

(五) 자치가 잘 되면 우리 생활에 어떤 이익이 있는가

I 자치는 우리 생활을 어떻게 돕는가

1. 자치는 무엇을 말하는 것인가
2. 자치 없는 생활은 어떤 결과를 이루게 되는가
3. 자치는 어떠한 정신이 필요한가
4. 우리는 일상 생활에 있어서 자치 정신을 어떻게 기를 것인가

II 학교에서의 자치 생활

1. 학교는 누구를 위하여 있는 것인가
2. 학교에서의 자치 생활은 어떻게 하는가
3. 학교에서의 자치 생활이 지니는 어떠한 어려움과 폐해가 있는가
4. 학교에서의 자치 생활은 국민으로서의 자치 생활에 어떠한 도움이 되는가(선택과 비제)

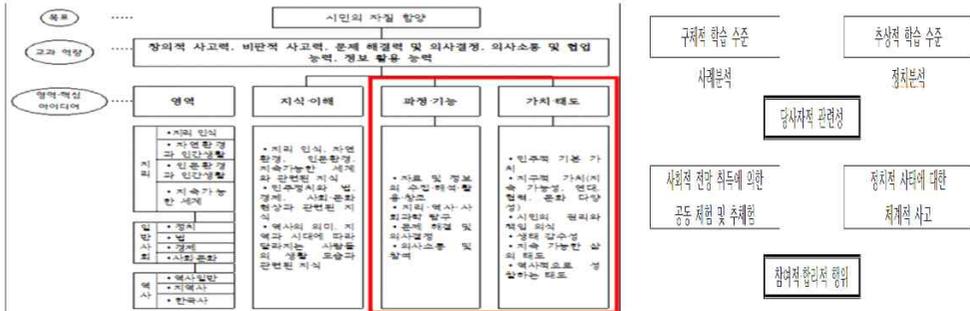
III 가정에서의 자치 생활

1. 가정에서는 어떠한 자치 생활을 하는가
2. 가정에서의 자치 생활은 지방 관리를 얼마나 돕는가
3. 가정을 사랑하는 마음은 나라를 사랑하는 마음과 어떠한 관계가 있는가

95

## 민주시민교육으로서의 사회과 교육과정 개선 방안

### 3 민주주의 '가치/태도' 요소 중심의 단원 구성



96

## 민주시민교육으로서의 사회과 교육과정 개선 방안

### 4 사회과학 지식 선정 및 활용의 주안점: 사회구조 이해와 관점 습득

### 5 생활 민주주의에 바탕을 둔 미래 사회의 민주시민성 고민하기

97

## 제언

- 1 민주주의 개념 규정이 가진 논쟁적 성격 강화
- 2 대의 민주주의 본래의 제도적 가치와 의의를 배울 수 있는 학습 및 토론의 기회를 제공
- 3 자유 민주주의의 이상과 내용에 대한 구체적 기술 필요  
: 자유 민주주의에 대한 정치적 편견과 오해
- 4 참여의 중요성 뿐 아니라 대의제 하에서 참여의 질 제고 방안 탐색 필요
- 5 세계 시민성의 구체적인 내용 추가 필요
- 6 민주주의 위협 요소와 최근 국내외 흐름에 대한 학습 주제 필요

21

## 제언

- 1 민주주의 개념에 대한 명확하고 체계적인 서술 필요
- 2 생활 세계의 경험과 정치 문제를 보다 긴밀하게 연결시키는 원리로서 민주주의 강조 필요
- 3 민주주의를 단선적인 지식이 아니라 논쟁성이 내포된 개념으로 제시
- 4 대의 민주주의 고유 가치에 대한 명확한 언급 필요
- 5 선거제도에 대한 다각적 검토가 가능한 내용 추가
- 6 시민참여 보장, 기능적/절차적 지식, 참여의 보장 관련 내용 요소 강화
- 7 국가, 지역, 세계 시민성 등 다양한 층위의 시민성을 고려한 서술 필요

45

## 제언

- 1 민주주의 개념을 사회과 교육과정의 핵심 개념 혹은 내용 요소로 활용
- 2 초등학생의 생활 세계를 반영한 민주주의 개념의 서술 및 민주주의 개념을 매개로 한 정치 현상과 생활 세계와의 긴밀한 연결
- 3 시민 개념의 다층적 구조를 고려하여 생활 민주주의 관점을 반영한 교과서 본문 서술과 읽기 및 탐구 자료의 개발

## 제언

- 1 학습자와의 삶의 문제와 실제 생활에서의 경험을 학습 주제로 구성
- 2 민주주의 개념, 가치, 원리와 핵심 개념의 연관성 제고
- 3 민주주의 핵심 가치를 단원 주제 스트랜드로 활용하는 방안 모색
- 4 민주주의 개념 자체를 논쟁적으로 다룰 수 있는 주제 제시

**〈민주주의와 민주시민교육의 위협 요인 변화〉**

냉전시대의 정치문화

군사정권 하의  
권위적 정부와 정치권력

지식과 정보 전달에  
급급한 수업 문화

융합시대의 특성에도  
세분화된 학문 영역을  
그대로 모방한 교과 구성

역량 개념을 거스르는  
지식 목표와 가치 태도  
목표의 불균형

**〈사회과를 통한 민주시민교육 강화〉**

"민주주의를 역량(지식+기능+태도) 목표로 활용하기"

개념 이해와 탐구를  
통한 인지적 발달

+

내재된 논쟁성을 활용한  
사고, 기능 목표 달성

+

민주주의 가치 성찰을  
통한 민주적 태도 습득

38



# 상생과 연대 그리고 사회과교육



- 한국사회과교육학회 연구윤리 교육

유 중 열 (국립공주대) ..... 289



The Korean Association for the Social Studies Education

연구  
윤리  
교육



## 한국사회교과교육학회 연구윤리규정

2007년 7월 2일 제정  
2008년 6월 2일 개정  
2018년 8월 30일 개정

### 제1장 총칙

**제1조(목적)** 본 규정은 한국사회교과교육학회(이하 '학회'라 한다) 회원들이 학술연구자로서 준수해야 하는 도덕적 의무와 사회적 책무를 성실하게 이행할 수 있도록 연구에 있어서의 엄밀성과 윤리성을 제고하며 학술연구의 건전한 발전을 도모함을 목적으로 한다.

**제2조(적용대상)** 본 규정은 학회와 학회의 모든 회원을 대상으로 적용된다.

**제3조(자체검증체계 마련)** 학회는 연구진실성을 제고하기 위하여 다음 각 호의 사항을 포함하는 검증체계를 마련·운영하여야 한다.

1. 부정행위의 범위
2. 부정행위 신고 접수 및 조사 등을 담당하는 기구
3. 연구진실성 검증을 위한 조사위원회의 구성 원칙, 조사 절차 및 기간
4. 부정행위에 대한 제재의 종류 및 기준
5. 제보자 및 피조사자 보호방안
6. 연구진실성 검증 결과 처리

**제4조(연구부정행위의 정의)** 이 규정에서 제시하는 연구부정행위(이하 '부정행위'라 한다)는 연구개발과제의 제안, 연구개발의 수행, 연구개발결과의 보고 및 발표 등에서 행하여진 위조·변조·표절·부당한 논문저자 표시 행위 등을 말하며 다음 각 호와 같다.

1. '위조'는 존재하지 않는 데이터 또는 연구결과 등을 허위로 만들어 내는 행위를 말한다.
2. '변조'는 연구 재료·장비·과정 등을 인위적으로 조작하거나 데이터를 임의로 변형·삭제함

으로써 연구 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위를 말한다.

3. '표절'이라 함은 타인의 아이디어, 연구내용·결과 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 도용하는 행위를 말한다.
4. '부당한 논문저자 표시'는 연구내용 또는 결과에 대하여 과학적·기술적 공헌 또는 기여를 한사람에게 정당한 이유 없이 논문 저자 자격을 부여하지 않거나, 과학적·기술적 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 감사의 표시 또는 예우 등을 이유로 논문저자 자격을 부여하는 행위를 말한다.
5. 본인 또는 타인의 부정행위의 의혹에 대한 조사를 고의로 방해하거나 제보자에게 위해를 가하는 행위

### 제2장 학회 및 회원의 역할과 책임

**제5조(연구 환경의 개선)** 학회는 회원들이 연구에 전념할 수 있도록 합리적이고 자율적인 연구 환경과 연구 문화를 조성하는데 적극 노력하여야 한다.

**제6조(연구윤리에 대한 교육)** 학회는 연구자가 연구수행 과정에서 준수해야 할 연구윤리 규범, 부정행위의 범위, 부정행위에 대한 대응 방법 및 검증 절차 등에 관하여 소속 회원에게 교육을 실시하여야 한다.

**제7조(회원의 도덕성)** 회원은 연구의 진실성 제고를 위하여 다음 각 호의 사항을 준수하여야 한다.

1. 회원은 각자가 수행하는 연구에 있어서 아이디어의 도출, 실험에 대한 설계, 실험과 결과

의 분석 등 연구 과정의 전반에 있어서 정직해야 한다.

2. 회원은 연구에 있어서의 표절, 사기, 조작, 위조 및 변조 등을 심각한 범죄행위로 간주하고, 이러한 부정이 발생하지 않도록 최선을 다하여야 한다.
3. 회원은 자신의 이익과 타인 또는 타 기관의 이익이 상충하거나, 상충할 가능성이 있을 경우 이를 공표하고 적절히 대응하여야 한다.
4. 논문 등 연구결과를 발표할 경우, 모든 저자는 자신의 소속과 직위 등 저자 정보를 정확하게 밝혀 연구의 신뢰성을 제공해야 한다.
5. 논문 등 출판된 연구결과에 기재된 저자들은 그 연구내용을 숙지함으로써 책임을 다할 수 있어야 하며, 기여도가 없는 사람에 대하여 저자의 권한을 부여해서는 안 된다.
6. 연구 결과의 도덕성 판정은 연구의 진행 및 결과의 정직성을 기반으로 결정한다.

**제 8 조(연구의 개방성)** 회원은 연구 결과의 확산을 위하여 다음 각 호의 사항을 준수하여야 한다.

1. 회원은 자신의 연구기밀이 보호되는 범위 내에서, 학문과 기술의 발전을 위하여 최대한 공개적인 자세로 임하여야 한다.
2. 연구 결과가 출판된 후 다른 연구자의 요청이 있을 경우, 지적재산권 또는 관련 규정이 허락하는 범위 내에서 연구 관련 데이터와 결과물 등을 적극적으로 제공하여야 한다.

**제 9 조(제보자의 권리 보호)** ① 제보자는 부정행위를 인지한 사실 또는 관련 증거를 학회에 알린 자를 말한다.

- ② 제보자는 구술·서면·전화·전자우편 등 가능한 모든 방법으로 제보할 수 있으며 실명으로 제보를 원칙으로 한다. 단, 익명의 제보라 하더라도 서면 또는 전자우편으로 연구과제명 또는 논문명, 구체적인 부정행위의 내용과 증거를 포함하여 제보한 경우 학회는 이를 실명 제보에 준하여 처리하여야 한다.
- ③ 학회는 제보자가 부정행위 신고를 이유로 징

계 등 신분상 불이익, 부당한 압력 또는 위해 등을 받지 않도록 보호해야 할 의무를 지니며 이에 필요한 시책을 마련하여야 한다.

- ④ 제보자의 신원에 관한 사항은 정보공개 대상이 되지 않으며, 제보자가 신고를 이유로 제3항의 불이익을 받거나 자신의 의지에 반하여 신원이 노출될 경우 학회는 이에 대한 책임을 진다.
- ⑤ 제보자는 부정행위의 신고 이후에 진행되는 조사 절차 및 일정 등에 대하여 알고자 할 경우 조사위원회에 알려줄 것을 요구할 수 있으며 조사위원회는 이에 성실히 응하여야 한다.
- ⑥ 제보 내용이 허위인 줄 알았거나 알 수 있었음에도 불구하고 이를 신고한 제보자는 보호 대상에 포함되지 않는다.

**제10조(피조사자의 권리 보호)** ① 피조사자는 제보 또는 조사위원회의 인지에 의하여 부정행위의 조사대상이 된 자 또는 조사 수행 과정에서 부정행위에 가담한 것으로 추정되어 조사의 대상이 된 자를 말하며, 조사과정에서의 참고인이나 증인은 이에 포함되지 아니한다.

- ② 학회는 검증과정에서 피조사자의 명예나 권리가 부당하게 침해되지 않도록 주의하여야 한다.
- ③ 부정행위 대한 의혹은 판정 결과가 확정되기 전까지 외부에 공개되어서는 아니 된다.
- ④ 피조사자는 부정행위 조사·처리 절차 및 처리 일정 등에 대해 조사위원회에 알려줄 것을 요구할 수 있으며, 조사위원회는 이에 성실히 응하여야 한다.

## 제 3장 연구윤리 조사위원회의 구성과 운영

**제11조(조사위원회의 구성)** ① 연구의 진실성을 검증하기 위하여 학회 내에 연구윤리조사위원회(이하 '위원회'라 한다)를 둔다.

- ② 위원회는 편집위원장을 포함하여 10인 이내의 위원으로 구성하되, 위원은 회장이 위촉한다.
- ③ 위원장은 편집위원장이 겸임하며, 부위원장

및 간사는 위원회에서 호선한다.

④ 위원의 임기는 2년으로 하되 연임할 수 있다.

**제12조(조사위원회의 운영)** 위원회의 운영과 의결정족수는 다음 각 호와 같다.

1. 위원회는 학회장의 요청이 있을 경우 또는 위원장이 필요하다고 인정할 경우 위원장이 소집한다.
2. 위원회는 재적위원 과반수의 출석으로 성립하고 출석위원 과반수의 찬성으로 의결한다. 단, 위원장은 위원회의 성립에 있어 출석으로 인정하되 의결권은 부여하지 않는다.
3. 위원회의 검증 대상인 연구에 관여하고 있는 위원은 그 연구와 관련된 조사 및 의결에 참여할 수 없다.
4. 위원장은 조사를 위하여 필요한 경우 연구책임자 혹은 관리책임자에게 자료의 제출 또는 보고를 요구할 수 있다.
5. 위원은 조사와 관련된 제반 사항에 대하여 비밀을 준수하여야 한다.

**제13조(조사위원회의 기능)** 위원회는 다음 각 호의 사항을 관장한다.

1. 학회지에 게재된 논문에 대하여 제기된 연구윤리에 관한 사항
2. 학회와 관련된 연구 정직성에 관하여 제기된 사항
3. 학회와 관련된 연구 부정행위에 대한 조사
4. 기타 위원장이 부의하는 연구윤리에 관한 사항

**제14조(조사의 기록과 정보의 공개)** ① 위원회는 조사과정의 모든 기록을 음성, 영상, 또는 문서의 형태로 5년 이상 보관하여야 한다.

② 조사결과보고서 및 조사위원 명단은 판정이 끝난 이후에 공개할 수 있다.

③ 조사위원·증인·참고인·자문에 참여한 자의 명단 등에 대해서는 당사자에게 불이익을 줄 가능성이 있을 경우 공개하지 않을 수 있다.

## 제4장 연구진실성 검증 절차와 기준

**제15조(진실성 검증 책임주체)** 부정행위의 발생을 인지하거나 제보가 있을 경우 이에 대한 검증 책임은 학회에 있다.

**제16조(진실성 검증 시효)** ① 제보의 접수일로부터 만 5년 이전의 부정행위에 대해서는 이를 접수하였더라도 처리하지 않음을 원칙으로 한다.

② 5년 이전의 부정행위라 하더라도 피조사자가 그 결과를 직접 재인용하여 5년 이내에 후속 연구의 기획 및 연구비의 신청, 연구의 수행, 연구 결과의 보고 및 발표에 사용하였을 경우와 공공의 복지 또는 안전에 위험이 발생하거나 발생할 우려가 있는 경우에는 이를 처리하여야 한다.

**제17조(진실성 검증 원칙)** ① 부정행위의 사실 여부를 입증할 책임은 학회와 조사위원회에 있다. 단, 피조사자가 조사위원회에서 요구하는 자료를 고의로 훼손하였거나 제출을 거부하는 경우에 요구 자료에 포함되어 있다고 인정되는 내용의 진실성을 입증할 책임은 피조사자에게 있다.

② 조사위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술, 이의제기 및 변론의 권리와 기회를 동등하게 보장하여야 하며 관련 절차를 사전에 알려주어야 한다.

③ 학회는 조사위원회가 부당한 압력이나 간섭을 받지 않고 독립성과 공정성을 유지할 수 있도록 노력하여야 한다.

**제18조(진실성 검증 절차)** ① 부정행위에 대한 검증 절차는 예비조사, 본조사, 판정의 단계로 진행하여야 한다.

② 조사위원회는 제1항의 검증 절차 외에도 추가로 필요하다고 판단한 절차를 포함시켜 조사를 진행할 수 있다.

**제19조(예비조사)** ① 예비조사는 부정행위의 의혹에 대하여 조사할 필요가 있는지 여부를 결정하기 위한 절차를 말하며, 신고 접수일로부터 30일 이내에 착수하여야 한다.

② 예비조사 결과 피조사자가 부정행위 사실을 모두 인정한 경우에는 본조사 절차를 거치지 않고 바로 판정을 내릴 수 있으며, 증거자료에 대

한 중대한 훼손 가능성이 있다고 판단되는 경우에는 조사위원회 구성 이전에도 학회장의 승인을 얻어 증거자료 보전을 위한 조치를 취할 수 있다.

③ 예비조사에서 본조사를 실시하지 않는 것으로 결정할 경우 이에 대한 구체적인 사유를 결정일로부터 10일 이내에 제보자에게 문서로써 통보한다. 단, 익명 제보의 경우는 그러하지 않다.

④ 제보자는 예비조사 결과에 대해 불복하는 경우 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 조사위원회에 이의를 제기할 수 있다.

**제20조(본조사)** ① 본조사는 부정행위의 사실 여부를 입증하기 위한 절차를 말한다.

② 조사위원회는 제보자와 피조사자에게 의견진술의 기회를 주어야 하며, 본조사 결과를 확정하기 이전에 이의제기 및 변론의 기회를 주어야 한다. 당사자가 이에 응하지 않을 경우에는 이의가 없는 것으로 간주한다.

③ 제보자와 피조사자의 이의제기 또는 변론 내용과 그에 대한 처리 결과는 조사결과 보고서에 포함되어야 한다.

**제21조(판정)** ① 판정은 본조사 결과를 확정하고 이를 제보자와 피조사자에게 문서로써 통보하는 절차를 말한다.

② 예비조사 착수 이후 판정에 이르기까지의 모든 조사 일정은 6개월 이내에 종료되어야 한다. 단, 이 기간 내에 조사가 이루어지기 어렵다고 판단될 경우에는 조사 기간을 연장할 수 있다.

③ 제보자 또는 피조사자가 판정에 불복할 경우에는 통보를 받은 날로부터 30일 이내에 조사위원회에 이의신청을 할 수 있으며, 조사위원회는 이의신청 내용이 합리적이고 타당하다고 판단할 경우 직접 재조사를 실시하여야 한다.

**제22조(조사결과의 보고)** ① 조사위원회는 예비조사 및 본조사의 결과와 내용을 예비조사의 종료 및 판정 후 각각 10일 이내에 학회장에게 보고하여야 한다.

② 예비조사와 본조사의 결과보고서에는 다음

각 호의 사항이 포함되어야 한다.

1. 제보의 내용
2. 조사의 대상이 된 부정행위
3. 조사위원회의 조사위원 명단
4. 본조사 실시 여부 및 판단의 근거
5. 해당 연구에서의 피조사자의 역할과 부정행위의 사실 여부
6. 관련 증거 및 증인
7. 제보자와 피조사자의 이의제기 또는 변론 내용과 그에 대한 처리결과

③ 학회장은 다음 각 호의 사항이 발생한 경우 즉시 연구지원기관에 보고하여야 한다.

1. 법령 또는 해당 규칙에 중대한 위반 사항이 발생한 경우
2. 공공의 복지 또는 안전에 중대한 위험이 발생하거나 발생할 우려가 명백한 경우
3. 그 밖의 연구지원기관 또는 공권력에 의한 조치가 필요한 경우

**제23조(조사결과보고에 따른 후속조치)** ① 조사위원회의 조사결과보고서는 처리가 종료된 시점을 기준으로 5년간 학회에 보관한다.

② 조사결과 연구윤리 위반행위가 확정될 경우, 이를 공표하고 다음 각 호의 후속조치를 취할수있으며, 이에 대한 결정은 이사회 의결에 따른다.

1. 학회 견책 서한 발송
  2. 해당 연구결과물에 대한 취소 또는 수정 요구
  3. 회원으로서의 자격 정지 또는 제명
- ③ 조사 결과 연구 윤리 저촉 행위가 없었던 것으로 확정될 경우, 위원회는 피고발자 혹은 혐의자의 명예를 회복하기 위한 적절한 후속조치를 취할 수 있다.

## 제5장 개정 절차 및 기타 사항

**제24조(개정절차 및 기타사항)**

1. 본 규정은 이사회에서 개정하되, 출석인원 과반수 찬성으로 의결한다.
2. 이 규정에 명시되지 않은 사항은 조사위원회

의 결정에 따라 시행한다.

3. 학회는 조사위원회의 원활한 운영을 위하여 필요할 경우, 재정적 지원을 할 수 있다.

<부 칙>

1. (시행일) 본 규정은 이사회에서 의결된 날부터 시행한다.

<부 칙>

1. (시행일) 본 규정은 2008년 6월 2일부터 시행한다.

<부 칙>

1. (시행일) 본 규정은 2018년 8월 30일부터 시행한다.



## 2023년 연차학술대회 발표자료집

- 발행일 : 2023. 1. 14.
- 발행인 : 강창숙
- 발행처 : 한국사회교육학회

---

사 무 국 : 한국교원대학교 일반사회교육과사무실(Tel: 043-230-3507)  
우)363-791 충북 청주시 흥덕구 강내면 태성탐연로 250

홈페이지 : [www.kasse.or.kr](http://www.kasse.or.kr)

회비납부 : 연회비: 30,000원

납부계좌: 농협 352-1859-5576-33 (예금주: 허수미)